وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة العربي التبسي - تبسة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر (ل.م.د)

تخصص: لسانيات عربية

بعنوان:

تعليمية النحو والصرف في ضوء المناهج الحديثة

كتاب السنة رابعة متوسط -أنموذجا-

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	الصفة
بلقاسم رحمون	أستاذ محاضر أ	رئيسا
لطفي حمدان	أستاذ مساعد أ	مشرفا ومقررا
الطيب العزالي قواوه	أستاذ محاضر أ	مناقشا

إعداد الطالبتين:

- شرفي صبرينة
- نار أنيسة

إشراف الدكتور:

لطفي حمدان

جامعة العربي التبسي - تبسة
Université Larbi Tebessi - Tebessa

السنة الجامعية: 2021-2022

بسم الله الرحمن الرحيم

وقل رب زدني علما

شكر وعرفان

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات حمدا كثيرا مباركا يعجز اللسان عن وصفه.

أولا وقبل كل شيء نشكر الله عز وجل الذي وفقنا وقدرنا على إنجاز هذا العمل المتواضع ونسأله تعالى أن يكون خالصا لوجهه تعالى.

كما نتقدم بالشكر الجزيل إلى الدكتور "لطفي حمدان" الذي أشرف على هذا العمل منذ البداية والذي لم يبخل علينا بمعلوماته القيمة ونصائحه وإرشاداته.

كما نشكر أعضاء لجنة المناقشة على ما سيفيدوننا من نصائح وتصويبات.

كما نشكر كل أساتذتنا الكرام على مدى عشرين عاما

إلى كل هؤلاء نقول بارك الله فيكم وجزاكم الله خيرا.

الإهداء:

الحمد لك حتى ترضى والحمد لك إذا رضيت، والحمد لك بعد الرضا أن وفقني لإتمام هذا العمل المتواضع الذي أهدي ثمرته إلى:

الشمعة التي أنارت دربي وفتحت لي أبواب العلم والمعرفة. . . إلى الصدر الحنون والقلب الرقيق. . . إلى أعز ما أملك في الدنيا الطاهرة الوفية، ومعلمتي في الحياة التي يهواها القلب "أمي الحبيبة" أسأل الله أن يرعاها .

من ناضل لأجلي لأرتاح، وهيأ لي أسباب النجاح الذي سعى جاهدا إلى تربيتي وتعليمي "أبي العزيز" أسأل الله أن يرعاه.

إلى النجوم التي أهتدي برؤيتهم إخوتي وأخواتي كل باسمه.

إلى أعمامي وعماتي وأخوالي وخالاتي، وكل من تجمعني بهم صلة الرحم والقرابة.

إلى كل الأصدقاء والزملاء الذين كانوا نعم الصحبة

إلى كل من ملأ قلبي ولم يسعه قلمي . . . إلى قارئ الأسطر وكل من أعرفهم.

صبرينة

إهداء:

أهدي ثمرة نجاحي إلى من لا يمكن للكلمات أن توفي حقها . . . إلى من لا يمكن للأرقام أن تحصي فضائلها . . . إلى منبع الحب والحنان "أمي" الغالية أطال الله عمرها .

إلى مثلي الأعلى في الحياة . . . إلى الذي ربانى صغيرة وعلمني كبيرة . . . إلى الذي تعب كثيرا من أجل راحتي وأفنى حياته من أجل تعليمي "أبي العزيز" بارك اله في عمره وحفظه الله لي .

إلى من شاركني حلاوة الدنيا ومرارتها إخوتي وأخواتي كل باسمه .

أنيسة

مقدمة

الحمد لله الذي من علينا بالإسلام، الحمد لله رب العالمين الحمد لله الذي له ما في السموات وما في الأرض، وله الحمد في الآخرة وهو الحكيم الخبير، ثم الصلاة والسلام على سيد الأنام أما بعد:

منذ النصف من القرن الماضي والحياة تشهد قفزات، وتغيرات نوعية متسارعة في المجالات كافة، مما تتطلب إعادة تشكيل الحياة لمواجهة هذه المتغيرات وتسخيرها لما يخدم المجتمع، ولما كان الإنسان يشكل حجر الزاوية في بناء الحياة فإن إعادة تشكيلها لا تمر إلا من خلاله، مما استوجب إعادة النظر في بناء الإنسان وتعديل سلوكه لتلبية متطلبات التطور والتقدم الحاصل في الحياة وأساس ذلك التعديل هو التعليم. حيث حظيت الدراسات التعليمية في مجال التربية وتعليم اللغات باهتمام كبير من قبل علماء النفس، وعلماء اللسان، وعلماء التربية.

وتعد المناهج العلمية الحجر الأساس لبناء كل مرحلة تعليمية بناء محكما، لذلك تسعى المدرسة الجزائرية إلى اتباع كل ما من شأنه الرقي بالتعليم في كل مرحلة، وانطلاقا من أهمية المناهج في التدريس رأينا أن هناك مصطلحات جديدة قد وفدت إلى التعليم الجزائري محملة في مناهج عديدة، ومن هذه المصطلحات نذكر المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية التي كان لها الفضل في إصلاح وتغيير العيوب والنقائص التي اكتنفت المناهج القديمة في مختلف مكونات المادة اللغوية وخاصة النحو والصرف، لذا تتجه هذه الدراسة إلى كشف مجموعة من المفاهيم النظرية والتطبيقية التي تقدمها التعليمية الحديثة من خلال دراسة كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، لذا كان موضوع بحثنا يتمحور نحو تعليمية النحو والصرف في ضوء المناهج الحديثة "كتاب سنة رابعة متوسط أنموذجا".

ويعود سبب اختيارنا لهذا الموضوع إلى رغبتنا في التعرف على واقع تدريس قواعد اللغة العربية في ظل الإصلاحات الجديدة التي مست المنظومة التربوية، كما كان

اختيارنا لمستوى رابعة متوسط ليس اعتباطا وإنما نظرا لأهمية هذه المرحلة في حياة التلميذ الدراسية، فهي مرحلة انتقالية من الطور المتوسط إلى الطور الثانوي.

وعليه تمحورت إشكالية بحثنا على النحو الآتي: فيما تمثلت المناهج الحديثة **وما مدى فاعليتها في تعليمية قواعد اللغة العربية؟ وفيما تجلت معالمها في الكتاب المدرسي؟**

ويهدف بحثنا من خلال هذه الدراسة للتوصل إلى أنسب الطرق لمعالجة عوامل الضعف في فروع اللغة العربية لتكون مادة محبوبة لدى التلميذ وبالتالي تسهيل مهمة الأستاذ فيعمل على بذل جهود معتبرة في سبيل ترقيتها والنهوض بها.

وقد وقع اختيارنا على المنهج الوصفي التحليلي لكونه الأنسب في رصد الظاهرة ووصفها وتحليلها.

وقد اقتضت طبيعة بحثنا أن نقسمه إلى مدخل وثلاثة فصول، فصل نظري وآخر تطبيقي وفصل استعنا فيه بالاستبيان، مسبوقين بمقدمة ومتبوعة بخاتمة.

ففي المدخل تطرقنا فيه إلى تعريف التعليمية وعناصر وأهداف تعليمية اللغة العربية وطرائق التدريس.

أما ما جاء في الفصل الأول المعنون بالمحتوى النحوي والصرفي في تدريس قواعد اللغة العربية، ثم انتقلنا إلى مهارات اللغة العربية والمطلوبة في تدريس السنة رابعة متوسط وطرق تدريس القواعد النحوية والصرفية مع ذكر توجيهات للمعلم في تدريس هذه القواعد وكذا أهمية تعليمية النحو والصرف وصعوبات اكتسابها.

أما الفصل الثاني وسم بواقع تدريس القواعد (النحوية، الصرفية) في ظل الإصلاحات الجديدة حسب كتاب السنة الرابعة متوسط. شمل دراسة وصفية للكتاب من

حيث الشكل والمضمون، وانتقلنا إلى سير الدرس وفق كل من المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية، والمقارنة بينهما.

أما الجانب الميداني فوزعنا فيه استمارة استبيان خاصة بأساتذة اللغة العربية وآخرى خاصة بالتلاميذ للسنة رابعة متوسط، وبعد التوزيع قمنا بدراسة تحليلية للاستبانة واستخلاصه النتائج الأساسية التي تهم موضوع بحثنا.

وقد اعتمدنا في تحرير بحثنا على قائمة من المصادر والمراجع نذكر أهمها:

- محسن علي عطية تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية.
- طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها.
- سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها.

أــما الصعوبات التي اعترضت بحثنا فيمكن إجمالها في تعذر الحصول على الكتب الورقية، ورغم كل هذه الصعوبات التي اعترضت مسيرة بحثنا إلا أننا حاولنا التعايش مع الوضع الحالي وإنجاز بحثنا في حدود الإمكانات المتاحة لدينا.

وفي الأخير لا يسعنا إلا أن نتقدم بأسمى عبارات التقدير والامتنان للأستاذ المشرف "لطفي حمدان" على كل التوجيهات والإرشادات السديدة التي كانت عونا لنا في إخراج البحث وإتمامه.

مدخل

في ظل التطورات المتلاحقة في المجالات المعرفية، والعلم كان من الطبيعي أن تظهر عدة مداخل حديثة لتعليم اللغة، بل ضرورة تقتضيها التحولات والمستجدات في المجتمع، إذ هدف كل تطوير إلى تحقيق الفعالية والسعي نحو الأفضل في شتى مجالات الحياة، لذا ينبغي إعداد المتعلم للتفاعل والتكيف مع المجتمع، والمساهمة في تطويره، وهنا يأتي دور المدرسة لتحويل هذا المسعى إلى ممارسة فعلية، ولن يأتي ذلك إلا من خلال منهاج يتماشى وهذه الرؤية.

فاللغة إذن تشكل ظاهرة أساسا في حياة الافراد والمجتمعات، باعتبارها وعاء الفكر وأداة التعبير والتواصل بين الناس، وتسهم في نقل المعارف وبناء الشاكلة الثقافية والعملية التي تحكم تبادل المعارف وتوارثها من جيل لآخر هي العملية التعليمية.

1- تعريف التعليمية:

لغة: إن مصطلح التعليمية مأخوذ من الجذر اللغوي (ع ل م)، وقد ورد هذا الجذر في الكثير من المعاجم العربية، نذكر منها:

جاء في "لسان العرب" في مادة (ع ل م)، أن: «من صفات الله عز وجل العليم والعالم والعلام... وعليم، فعيل: من أبنية المبالغة، ويجوز أن يقال للإنسان الذي علمه الله علما من العلوم عليم... وعلمت الشيء أعلمه علما: عرفته. قال ابن بري: وتقول علم وفقه أي تعلم وتفقه... وعلمه العلم وأعلمه إياه فتعلمه، وفرق سيبويه بينهما فقال: علمت كأذنت وأعلمت كأذنت، وعلمته الشيء فتعلم... وعلم الأمر وتعلمه: أتقنه... يجوز أن نقول تعلمت الشيء بمعنى عرفته وخبرته»[1].

1- ابن منظور: (أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور)، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط03، 1993، مج12، مادة (ع ل م)، ص 417.

يتضح من هذا التعريف أن التعليمية مأخوذة من الفعل (تعلم) وهذا الأخير يعني المعرفة بالشيء وإتقانه والإخبار عنه.

كما ورد في المعجم الوسيط في مادة (ع ل م) أن: «علمه – علما: وسمه بعلامة يعرف بها، علم فلان علما: انشقت شفته العليا، وعلم الشيء علما: عرفه، وعلم الشيء حاصلا: أيقن به وصدقه، علم فلان الشيء تعليما: جعله يتعلمه... يعلم الأمر: أتقنه وعرفه... والعلم إدراك الشيء بحقيقته واليقين... والعليم كثير العلم... والمعلم من يتخذ مهنة التعليم، ومن له الحق في ممارسة إحدى المهن استقلالا»[1].

ومن هذه التعاريف اللغوية السابقة ذكرها يتضح لنا أنها توحي لمعنى واحد وهو العلم بحقيقة الشيء والمعرفة به.

أما في اللغة الفرنسية فإن كلمة (Didactique) صفة اشتقت من الأصل اليوناني (Didaktikous) وتعني فلنتعلم أي يعلم بعضنا البعض، أو أتعلم منك وأعلمك وكلمة (Didasko) تعني أتعلم و(Didasken) تعني التعليم وقد استخدمت بمعنى الفن التعليم[2].

فكلمة التعليمة اصطلاح قديم وجديد، قديم من حيث استخداماته في الأدبيات التربوية منذ القرن السابع عشر، أما جديد بالنظر إلى الدلالات التي ما انفك يكسبها في الوقت الراهن.

اصطلاحا:

ارتبط مفهوم التعليمية اصطلاحا بعدة دلالات تختلف من باحث إلى آخر، حيث حددت بـــ: «فن التعليم، استعمل مصطلح التعليمية بهذا المعنى في علم التربية أول مرة

1- شوقي ضيف وآخرون، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، مصر، ط04، 2004، مادة (ع ل م)، ص 624.

2- عبد الله قلي، التعليمية العامة، مجلة المبرز، ع16، الجزائر، ص 118.

عام 1913 في بحث حول نشاطات التعليمية للتربية: راتش وعنوان هذا البحث –تقرير مختصر في الديداكتيكا أو فن التعليم عند راتيش في سنة 1657 استخدم لومنوس هذا المصطلح بنفس المعنى في كتابه "الديداكتيكا الكبرى" حيث يقول عنه إنه فن لتعليم الجميع مختلف المواد التعليمية، ويضيف بأنها ليست فنا للتعليم فقط بل للتربية أيضا»[1].

هذا المفهوم ربط دلالة التعليمية بعلم التربية، فجعلها فنا للتعليم والتربية معا. فالتعليمية تخصص علمي تطبيقي تتعلق بتدريس مادة معينة، إذ نقول ديداكتيك اللغة العربية، ديداكتيك الرياضيات، ديداكتيك التاريخ... وعليه فإن التعليمية تتعلق بمجال دراسي معين.

حيث يعرفها "أوكويندي": «ذلك العلم الذي يضبط عملية التدريس ويجعلها قابلية تدريسية لكل الوحدات المعرفية والمهارية...»[2].

يعرفها عبد الكريم غريب: «عملية تنطلق من الأهداف لتصور وتخطط وتنفيذ وضعيات التعليم والتعلم قصد التمكن من بلوغ الأهداف المحددة وهي تشمل الأهداف والوسائل المتاحة لبلوغ الأهداف (محتويات، طرائق، أنشطة) التقييم والمراجعة»[3].

كما يعرفها "آدم سميث": «فرع من فروع التربية موضوعها خلاصة المكونات والعلاقات بين الوضعيات التربوية، وموضوعاتها ووسائلها وكل ذلك في إطار وضعية

1- هيئة التأطير بالمعهد، تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، (د.ط)، (د.ت)، ص 09.

2- سعد علي زاير، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الدار المذهبية، عمان، ط01، 2015، ص 115.

3- المرجع نفسه، ص 115.

بيداغوجية، وبعبارة أخرى يتعلق موضوعها بالتخطيط للوضعية البيداغوجية وكيفية مراقبتها وتعديلها عند الضرورة»[1].

أشار "سميث" هنا إلى الترابط بين التربية والبيداغوجيا والرابط الأساسي بينهما التعليمية.

كما يعرفها "إبرير بشير" في كتابه "تعليمية النصوص" مصطلح (Didactique) يقابله في اللغة العربية عدة مصطلحات: [2]

didactique					
تعليمية	علم التدريس	التعليمات	علم التعليم	التدريسية	الديداكتيك

نلاحظ من خلال التعريف أن كلمة تعليمية في اللغة العربية مأخوذة من المصدر الصناعي لكلمة تعليم، وهذه الأخيرة من علم، اي وضع علامة أو أمارة لتدل على شيء ما من أجل إظهاره وإبانته.

2- تعليمية اللغة العربية:

تحظى اللغة العربية بمكانة متميزة في منظوماتنا التربوية باعتبارها اللغة الوطنية الرسمية ومكونا رئيسيا للهوية الوطنية ولغة التدريس لكافة المواد التعليمية في المراحل التعليمية، فهي بذلك كفاءة عرضية، ولذلك فإن التحكيم فيها هو مفتاح العملية التعليمية التعلمية، وإرساء الموارد وتنمية الكفاءات التي تمكن المتعلم من هيكلة فكره، وتكوين شخصيته، والتواصل بها مشافهة وكتابة في مختلف وضعيات الحياة اليومية.

1- بلقاسم جياب، تعليمية العربية بين الواقع والآفاق في المنظومة التعليمية الجزائرية –مرحلة التعليم المتوسط أنموذجا- أطروحة لنيل شهادة دكتوراه علوم اللسان العربية، اللغة العربية آدابها، جامعة باتنة، 2015-2016، ص 07.

2- بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، علم الكتب الحديث، الأردن، ط01، 2007، ص 08.

ويتحقق ذلك من خلال مجموعة من الطرق والتقلبات الخاصة بتعليم مادة اللغة العربية وتعلمها خلال مرحلة دراسية معينة، قصد تنمية معارف التلميذ وإكتسابه المهارات اللغوية واستعمالها بكيفية وظيفية وفق ما تقتضيه الوضعيات والمواقف الاتصالية.

أ- **عناصر تعليمية اللغة العربية:** يمكن تلخيصها كالتالي:

- **المعلم (الأستاذ):** يعتبر المعلم أحد أهم أقطاب العملية التعليمية التعلمية، حيث يلعب المعلم أحد أهم أقطاب العملية التعليمية التعلمية، حيث يلعب دورا اساسيا في بناء تعليميات المتعلم، وفي تسيير أنشطة التعليم وتقييمها «كما أن دوره لا يقتصر على حجرة الدرس ولا على فترة العمل بداخلها، بل يتسع إلى ما قبل الدخول إليها وإلى ما بعد الخروج منها بداية من التفكير في إنجاز عمل ما مع المتعلم إلى التخطيط لتنفيذه»[1]. إذن فالمعلم له مكانة بارزة ودورا فعالا في التدريس وحتى في صنع الحياة ورسم مستقبلها، فهو يعمل كمنشط ومنظم ومحفز وليس ملقنا كما كان سابقا، ومن ثمة فهو يسهل عملية التعلم ويحفز على الجهد والابتكار، «إن المعلم لم يعد نقالا للمعرفة وإنما مخطط وموجه ومدير لعملية التدريس»[2].

- **الفئة المستهدفة (التلميذ):** هو محور العملية التربوية من حيث الاهتمام بجميع جوانب النمو الشامل للطالب معرفي، وجداني، جسمي، نفسي، يشترك في العملية التعليمية من حيث التعلم الذاتي واستخدام أسلوب الاكتشاف والتركيز على الفهم والاشتراك في تصحيح وتخطيط وتنظيم المنهج.

ولهذا وجب على من يريد النهوض بهذه العملية أن يضع في بؤرة اهتمامه كل العوامل التي تؤثر فيه ومن ذلك: «النضج العقلي للتلميذ، والاستعداد الفطري والدوافع

1- إلهام خنفري، مدى فاعلية اختبارات التقويم في الكشف عن الكفاءات عند تلاميذ التعليم المتوسط في مادتي الرياضيات واللغة، رسالة ماجستير، جامعة منتوري، قسنطينة، 2002، ص 120.

2- المرجع نفسه، ص 120.

والانفعالات وحس القدرات الفكرية والمهارية ومستوى ذكائه وما يؤثر فيه من عوامل بيئية في البيت والمجتمع»[1].

فالمتعلم كائن حي نام، متفاعل مع محيطه، له موقفه من النشاطات التعليمية، كما له موقفه من العلم، وله تاريخه التعليمي بنجاحاته وإخفاقاته.

- **المنهاج:** هو جميع الخبرات (النشاطات أو الممارسات) المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة الطلبة على تحقيق النتاجات التعليمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم، وهو كل دراسة أو نشاط أو خبرة يكتسبها أو يقوم بها المتعلم تحت إشراف المدرسة وتوجيهها سواء أداخل الصف كان أم خارجه.

فهو جوهر التربية وأساسها وهو الوسيلة التي تستعمل لتحقيق الأهداف التربوية والقومية وهو الطريق إلى مستقبل أسعد وعالم أفضل، فهو «من جهة يساعد المعلمين على تنظيم التعلم وتوفير الشروط المناسبة لنجاحه، وهو من جهة أخرى يساعد المتعلمين على التعلم المتمثل في بلوغ الأهداف التربوية المراد تحقيقها»[2].

ب- أهداف تعليمية اللغة العربية:

الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية: نذكر منها:

- غرس محبة اللغة العربية في نفوس التلاميذ، ليساعدهم ذلك في الحفاظ على إحدى أهم مقومات الأمة العربية والإسلامية من جهة، والحفاظ على إحدى عناصر شخصية الفرد العربي والمسلم من جهة أخرى.

1- محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط01، عمان، الأردن، 2007، ص 25.

2- سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، ط01، عمان، الأردن، 2005، ص 102.

- الشعور بالانتماء والاعتزاز باللغة العربية باعتبارها أكثر اللغات كمالا وأشرفها منزلة، وهي عنوان الأمة ومظهر وحدتها.
- زيادة ارتباط الطلاب بوطنهم وما يمثله من قيم اجتماعية وأخلاقية وروحية سامية وتعريفهم بتاريخه وحضارته.
- تعريف الطالب بوطنه العربية وبعالمه الإسلامي الكبير، وما يعترضه من مشكلات.
- زيادة ارتباط الطالب بعقيدته وقيمه وعاداته وتقاليده وتاريخه وحضارته التي ورثها عبر الأجيال.
- بناء شخصية الطالب المتكاملة على أساس سليم من الثقة بالنفس والقدرة على تعلم الأشياء وإدراكها واستيعاب المعارف والمعلومات لما فيه خير لأمته والبشرية جمعاء.

الأهداف الخاصة لتعليم اللغة العربية: نذكر منها:

- تعليم الطالب أصول القراءة الصحيحة بما تحويه اللغة العربية من مفردات وجمل وتراكيب، وتنمية مهارات القراءة.
- تعريف الطالب بالأعلام البارزين من اللغويين والأدباء الذين ساهموا في إثراء اللغة العربية.
- تشجيع الطلاب على القراءة الخارجية التي تنمي مداركهم وتغذي عقولهم وتحررهم من القيود المدرسية.
- تدريب التلاميذ على استخدام القواعد النحوية والصرفية أثناء القراءة والكتابة والتعبير.

- تنبيه التلاميذ في كل فرصة بأن اللغة العربية التي يستخدمونها هي لغة القرآن الكريم وهي التي بها وبواسطتها تحافظ على أفكارنا وقيمنا وتعاليم الإسلام وهي التي تحفظ تراثنا وتحقق وحدتنا، لذا يجب الحفاظ عليها والدفاع عنها.

3- طرائق التدريس:

لقد حظي التعليم باهتمام كبير من طرف الفلاسفة وعلماء التربية، فانعكس ذلك على ظهور العديد من الفلسفات ونظريات التربية التي اختلفت في تفسير عملية التعلم وكيفية حصوله، مما أدى ذلك إلى ظهور العديد من طرائق التدريس، وقبل التطرق إلى بيان هذه الطرائق يمكن التعرف أكثر على مفهومها وماهيتها:

أ- الطريقة:

لغة: «المذهب والسيرة والمسلك الذي نسلكه للوصول إلى الهدف وطريقة الرجل مذهبه وتأتي بمعنى الحالة أيضا»[1].

اصطلاحا جميع أوجه النشاط الذي يقوم به المدرس بغية مساعدة الطلبة على تحقيق التغير المنشود في سلوكهم، ومن ثم مساعدتهم على اكتساب المعلومات والمعارف والمهارات والعادات والاتجاهات والميول والقيم المرغوب فيها، وعرفت أيضا: مجموعة الأنشطة والإجراءات المترابطة والمتسلسلة التي يخطط لها المدرس وينفذها في غرفة الصف أو خارجها والتي يسمح له بتحقيق هدف أو مجموعة أهداف معينة على أكمل وجه ممكن.

1- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، دار الكتب المصرية، القاهرة، (د.ت)، ج02، ص 576.

ب- التدريس:

لغة: ورد في معجم تاج العروس: «درس الشيء ويدرس (دروسا بالضم) درسته الريح درسا: محته»[1].

والمدرسة والدراسة: القراءة ومنه قوله تعالى: ((وليقولوا درست))[2] في قراءة ابن كثير وأبي عمرو وفسره ابن عباس رضي الله عنهما بقوله: «قرأت على اليهود وقرؤوا عليك».

اصطلاحا: لقد تعددت تعاريف التدريس بتعدد العلماء كل حسب رأيه، ومن بين هذه التعاريف ما يلي:

عرف التدريس من وجهة النظر التقليدية على أنه: «عملية تقديم الحقائق والمعلومات والمفاهيم للمتعلم داخل الفصل الدراسي»[3].

وجاء في بعض كتب الدارسين المعاصرين: «أن التدريس هو نشاط إنساني هادف ومخطط تنفيذي، يتم فيه التفاعل بين المعلم والمتعلم وموضوع التعلم وبيئته، ويؤدي هذا النشاط إلى نمو الجانب المعرفي والمهاري والانفعالي لكل من المعلم والمتعلم ويخضع هذا النشاط إلى عملية تقويم شامل ومستمر»[4].

نستنتج من كل هذا أن عملية التدريس تقوم على ثلاثة عناصر أساسية وهي: المعلم والمتعلم والمادة التعليمية.

1- محمد مرتضى الحسيني الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، ج16، ت: محمد الطناحي، ط01، (1396هـ-1976م)، حكومة الكويت، ص 64.

2- سورة الأنعام، الآية 105.

3- سهيلة محسن، كفايات التدريس، دار الشروق، ط01، 2003، ص 15.

4- خليل إبراهيم وآخرون، أساسيات التدريس، دار المناهج، ط01، (1431هـ-2010م)، ص 20.

ج- مفهوم طرق التدريس: اصطلاحا

هي مجموعة الإجراءات والتحركات والأفعال التي يؤديها المعلم أثناء الموقف التعليمي من خلال خطوات متتابعة يتبعها المعلم بهدف تسيير حدوث تعلم أحد الموضوعات الدراسية وتحقيق الهدف من تعلمه «وهي الأداة أو الوسيلة الناقلة للعلم والمعرفة والمهارة، وهي كلما كانت ملائمة للموقف التعليمية ومنسجمة مع عمر المتعلم وذكائه وقابليته وميوله كانت الأهداف التعليمية المحققة بها أوسع عمق أو أكثر فائدة»[1].

فهي النهج الذي يسلكه المعلم في توصيل ما جاء في المناهج الدراسية من معلومات ومعارف ونشاطات للمتعلم بسهولة ويسر ويحتاج المعلم في هذا الشأن أن يكون قادرا على تقديم المادة وإثارة الاهتمامات والشرح والتمهيد والتوضيح والاستماع واختيار الاستجابات المناسبة.

د- طرائق التدريس:

تختلف باختلاف الأهداف التربوية وإمكانيات المدرسة موضوع المادة التعليمية وقدرات المتعلمين، ويتضح ذلك حسب المدون أدناه.

طرق التدريس التقليدية: هي تلك الطرائق التي شاع استخدامها في حلقات التدريس قديما، يعود زمن استخدامها إلى ما قبل القرن العشرين، نذكر منها:

1- طه علي حسين الديليمي – زينب حسن، أساليب تدريس التربية الإسلامية، دار النشر والتوزيع، ط01، 2003، ص 43.

الطريقة التلقائية (المحاضرة):

تعرف «بأنها عرض شفهي مستمر للخبرات والمعارف والآراء والأفكار، يقدمها المدرس للتلاميذ أثناء الحصة التعليمية يكون هذا العرض متسلسل مترابط، دون مقاطعة أو استفسار من قبل التلاميذ إلا بعد انتهاء المدرس من عملية العرض»[1].

أو بعبارة أخرى الطريقة المحاضرة «يقوم فيها المدرس بإلقاء المعلومات على تلاميذه بأسلوب المحاضرة أو الإملاء، وفيها تحول المعلومات من أدمغة المدرسين إلى أدمغة الدارسين»[2].

ومنه يمكن القول أن دور المتعلم في هذه الطريقة يكون سلبيا، حيث لا يتعدى دوره التلقي والاستماع وتدوين الملاحظات التي تقدم من طرف المعلم الذي يعد بؤرة العملية التعليمية التعلمية.

ومن أبرز ما يميز هذه الطريقة أن العملية التدريسية تسير وفق اتجاه واحد من المعلم إلى التلاميذ دون انقطاع وهذا ما يساعد على توفير الوقت، إضافة إلى أنها تمنح الفرصة للمعلم لكي يوضح اي جزء به حاجة إلى التوضيح.

وعلى الرغم من هاته الميزات إلا أنها لم تسلم من الانتقادات كونها تجعل المتلقي سلبيا في عملية التعلم.

الطريقة الحوارية: ما يطلق عليها بالطريقة السقراطية نسبة إلى مؤسسها الفيلسوف اليوناني سقراط.

1- إيمان محمد سحنون، استراتيجيات التدريس الحديثة، مكتبة الرشد، الرياض، ط01، 2014، ص 173.

2- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، (د.ط)، (د.ت)، ص 58.

تقوم هذه الأخيرة «على المناقشة والحوار والتفاعل المتبادل بين طرفي العملية التعليمية (المعلم، المتعلم) حول موضوع معين»[1]. نحو ذلك يوجه المعلم مجموعة من الأسئلة لفئة معينة من التلاميذ بعد ذلك يستمع إلى إجاباتهم المختلفة، ثم يقوم بمناقشة وتحليل تلك الإجابات مع تلاميذه للوصول إلى نتائج ومعلومات متفق عليها.

فمن أهم محاسن ومزايا هذه الطريقة أنها «تجعل من المعلم والمتعلم مشاركون في العملية التعليمية التعلمية، تثير عقل المتعلم لنقض كثير من الأخطاء والشائعة في مجتمعه وبيئته، فسح المجال أمام المعلم لتنمية انتباه الطالب وتفكيره المستقل أي أنها تثبيت المعلومات في ذهن الطالب»[2].

من خلال ما تم عرضه في هذه الطريقة توصلنا إلى أن هذه الطريقة تعد من أحسن الطرق التقليدية لأنها تعتمد على الأسئلة والأجوبة وتجعل المتعلم يشعر بأنه قام بعمل وأنه أسهم في سير الدرس.

- طريقة المناقشة:

هذه الطريقة متصلة بالطريقة السابقة فهي مكملة لها تعتمد على إثارة سؤال أو مشكلة أو قضية من القضايا بين المعلم والتلاميذ فيحصل نوع من التفاعل بينهما.

يقول دكتور "حسن الشحاتة" في هذا الصدد أن لهذه الطريقة مزايا منها «إيجابية كل عضو من أعضاء الجماعة في مشاركة والتفكير السليم وثبات الآثار التعليمية واكتساب روح التعاون»[3].

1- المرجع السابق، ص 62.

2- المرجع نفسه، ص 62.

3- حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط07، 2008، ص 31.

فما يعاب عليها أنها مضيعة للوقت والجهد وأنها تركز على الطالب واشتراكه على حساب المادة الدراسية، كما أنها صعبة التطبيق فهي تتطلب من المعلم مهارة ودقة في إعداد الدرس والعناية الخاصة بالأسئلة من حيث الصياغة والترتيب المنطقي، وهذه طريقة فعالة وجيدة في إنجاح العملية التعليمية لأنها تقوم على مبدأ التفاعل والاشتراك بين المعلم والمتعلم.

طرائق التدريس الحديثة:

مع بدايات القرن العشرين، تغيرت الأدوار والأساليب والطرائق بسبب التطور التكنولوجي الحاصل في المجتمع، مما أدى ذلك إلى ظهور طرائق تدريس أخرى تهدف إلى جعل كل من المعلم والمتعلم شريكان في العملية التعليمية، فمن بينها:

طريقة الوحدات:

جاءت كرد فعل على مساوئ المناهج التقليدية.

فطريقة الوحدات «تقوم على تقسيم المادة العلمية إلى وحدات ذات كيان ومغزى وهدف قائم بذاته مع وجود صلة لكل وحدة بغيرها من الوحدات»[1].

ونتيجة لهذا المنهج فقد قسمت اللغة العربية إلى قراءة أو مطالعة ونصوص أدبية ومحفوظات وإملاء وخط وقواعد وبلاغة وتعبير، مما أطلق عليه طريقة التدريس بالفروع، وقد أكدت هذا الأسلوب بإفرادها حصص معين لكل فرع فسار المعلمون على هذا المنهج.

1- رافدة الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، دار الفكر، عمان، ط01، 2010، ص 98.

- طريقة حل المشكلات:

وهي الطريقة التي يظهر فيها نشاط المعلم والمتعلم على حد سواء، فهي تقوم على إثارة مشكلة ما حول درس من الدروس، وتدور حولها مناقشات حوارية مع المتعلمين، وتثار أسئلة وتطرح أجوبة في ضوء ذلك.

«وإن خطوات هذه الطريقة تمر عبر الإحساس بالمشكلة وتحديد المشكلة، والبحث عن أدلة وبيانات حول المشكلة، وافتراض الفروض لحلها واختبار هذه الفروض والوصول إلى الحل المختار»[1].

طريقة المشروع:

المشروع عمل حياتي يقوم الفرد بتنفيذه ببذله بعض الجهود ولذا فنحن عندما نتحدث عن طريقة المشروع في التعليم من حيث كونها طريقة علمية منظمة، فإننا نرمي إلى ربط التعليم المدرسي بالحياة التي يحياها المتعلم خارج المدرسة وداخلها معا، وبعبارة أخرى فإننا نستهدف ربط المحيط المدرسي بالمحيط الاجتماعي.

نستنتج مما تقدم سابقا أن طرائق التدريس طرائق فاعلة ومهمة في سير العملية التعليمية التربوية، تختلف هذه الطرائق باختلاف تقديم المادة الدراسية وباختلاف الأدوار التي يقوم بها كل من المعلم والمتعلم، وبالرغم من هذه الاختلافات إلا أنها تهدف إلى تنمية القدرات والمهارات الفكرية والإبداعية لدى التلاميذ، كما تعمل على تعزيز العلاقات بين المتعلمين ومعلمهم ذلك من خلال الإرشادات والتوجيهات التي يقدمها لهم وهذا ما تهدف إليه المنظومة التربوية.

1- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط01، عمان، الأردن، 2005، ص 71.

الفصل الأول

المحتوى النحوي والصرفي

في تدريس قواعد اللغة العربية

تمهيد:

من أحد أبرز سمات العقل البشري –التفكير اللغوي– بخاصيته العضوية (البيولوجية) والمعرفية (الإبستمولوجية).

فالله عز وجل ميز الإنسان عن سائر مخلوقاته بوظيفة العقل، ومن ثم ميزه بخاصية النطق، فالاستعمال اللغوي أو ما يعرف بالاشتغال اللغوي الإبداعي لدى الإنسان مبني على مجمل الحواس وتعلقها بالعقل والفؤاد.

ومن هنا يمكننا أن نعطي مفهوما يشرح تلك المهارات، حيث نجد "محمد رجب" في كتابه الاتجاهات التربوية في تدريس اللغة العربية يعرفها بأنها: «ألوان متنوعة من الممارسة التطبيقية لمهارات اللغة العربية يقوم بها التلاميذ داخل الفصل أو داخل المدرسة أو خارجها في مواقف طبيعية تتطلب استماعا أو كلاما أو قراءة أو كتابة، وذلك برغبتهم وبتوجيه فقط من معلميهم من خلال جماعات أنشطة الإذاعة المدرسية أو الصحافة المدرسية أو التمثيل أو غير ذلك...» [1].

وهناك تعريف آخر «الألوان المنوعة من الممارسة العملية للغة استخداما موجها ناجحا في المواقف الحيوية الطبيعية التي تتطلب الحديث والاستماع والقراءة والكتابة»[2].

من خلال هذه التعريفات السابقة التي لخصت مجموعة المهارات التي تقوم عليها اللغة العربية ومن خلالها تسمح للفرد بفهم وانتاج لغة منطوقة من أجل التواصل الشخصي الفعال، ويمكن استدراجها في هذه النقاط لفهمها أكثر.

1- فضل الله محمد رجب، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، ط01، القاهرة، مصر، 1998، ص 236.

2- فيصل حسين العلي، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، مكتبة دار الثقافة، ط01، عمان، الأردن، 1998م، ص 236.

مهارة الاستماع: مهارة الاستماع هي أولى خطوات التعلم، وهو أبو الملكات «فمهارة السماع يقصدون به الإنصات المركز الواعي، وهو المهارة الأساسية الأولى التي يجب بذل الجهد في تعليمها لضمان نجاح العملية التعليمية كلها، وقد وضعوا لذلك أهدافا أساسية لابد لكل معلم أن يعرفها ويحسن الوصول ضمانا لنجاحه»[1].

وهذه الأهداف هي:

- انتقال المتعلم منن المحيط الصوتي القديم إلى المحيط الصوتي الجديد.
- التعرف على الأصوات والتمييز بينها.
- إدراك المعنى العام للكلام.
- تعليم السماع من خلال بعض الأساليب المستعملة في الحياة اليومية (السؤال، الجواب، الإشارة، الاستجابة...).

مهارة الكلام: الكلام مهارة انتاجية، من خلال استعمال أصوات اللغة العربية بصورة صحيحة والتمكن من الصيغ الصرفية ونظام تركيب الكلمات «فالغرض من الكلام هو نقل المعنى لتحقيق التواصل، ولم يتم ذلك إلا بحذف قواعد اللغة في سياقها الاجتماعي، فلا تواصل بدون معنى، ولا معنى خارج الإطار الاجتماعي»[2].

ولهذه المهارة أهداف تتمثل في:

- نطق المتعلم لأصوات اللغة بصورة سليمة صحيحة.
- التعبير عن المعاني باستعمال التراكيب النحوية والصيغ الصرفية.
- اكتساب ثروة لغوية لفظية.

1- محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 1985، ص 121.
2- المرجع نفسه، ص 151.

من هاتين المهارتين تجدر بنا الإشارة إلى أن كل هذه المعلومات موجهة للمعلم بحد ذاته، وجهله لهذه المعلومات يجعله في حيرة من أمره، حيث مواجهته للمتعلمين متسائلا من أين يبدأ؟ وما الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها.

مهارة القراءة: القراءة ترجمة عملية لقدرة الإنسان على فهم الرموز والأفكار وفكها وتحليلها، لمعرفة ما يكتنف عوالمه من أسرار وحقائق، فهو أول خطوة إجرائية علمية.

تتضمن مهارة القراءة ثلاث مهارات رئيسية مترابطة وكلها ضرورية في المرحلة الأساسية الأولى وهي مهارة التعرف، مهارة النطق ومهارة الفهم، ومن أهم أهداف هذه المهارة كالتالي:

- توسيع الخبرات وتنمية القراءة الاجتماعية.
- توسيع مدارك التلاميذ وزيادة ثقافتهم.
- إمتاع القارئ وتسليته.
- القراءة أداة التعليم في الحياة المدرسية، فالمتعلم لا يستطيع التقدم في تعلمه إلا إذا اكتسب مهارة القراءة.
- الارتقاء بمستوى التعبير عن الأفكار.

إذن القراءة هي عملية من عمليات التعلم المثلى، التي تعرض أهم وسائل التعلم الإنساني العام.

مهارة الكتابة: الكتابة هي حروف مرسومة تصور ألفاظ دالة على معاني.

فهي عملية ضرورية للحياة سواء بالنسبة للفرد أو المجتمع، كما أنها مهمة في تعليم اللغة باعتبارها عنصرا أساسيا من عناصر الثقافة، وهي «وسيلة التدوين والتواصل الزمكني وملء الكتب والدفاتر والوثائق بالمعلومات والمعارف وشتى مناحي الفكر

والبحوث، وهي وسيلة فظ الوثائق والأسرار والسجلات... فإن حياتنا لا تستقيم أمورها بدون هذه الوسيلة الحضارية»[1].

فالكتابة وسيلة من وسائل الاتصال عن طريقها يستطيع الفرد أن يسجل ما يود تسجيله من وقائع وأحداث ونقلها إلى الآخرين، ومن هنا نحرص على أن تكون كل المدارس تعتمد نوعا من الأنشطة الكتابية التي تزود التلاميذ في تكوين عبارات وجمل وتراكيب تعبر عن أفكارهم، مستندة في ذلك على مهارة القراءة، فهي كل متكامل.

2- المهارات المطلوبة في تدريس السنة الرابعة متوسط:

هذه السنة هي سنة انتقالية مصيرية لتلاميذ الطور المتوسط، حيث يجتاز التلاميذ في نهاية السنة الرابعة من التعليم المتوسط للانتقال إلى الطور الثانوي، ولهذا فإن السنة تعتبر شاقة بالنسبة للأساتذة والتلاميذ، حيث يتوجب عليهم إتمام دروس السنة الرابعة متوسط، ولا يتم ذلك إلا باتباع مهارات تساعد في تخطي هذه المرحلة التعليمية.

حيث تؤكد المناحي التربوية الحديثة على أهمية مشاركة التلاميذ في النشاط الصفي وعلى المعلم أن يقلل من مقدار حديثه أثناء الدرس وهذا ما كانت تنادي به الاتجاهات التربوية القديمة، إلا أن هناك بعض المواقف التي تحتم على المعلم أن يكون أكثر حركة في حجرة التدريس، وأن يضطلع بالدور الرئيسي فيها.

ومن هذه المهارات الأدائية التي يجب على المعلم أن يجيدها وهي عبارة عن نصائح عامة تساعده في ضبط سير الصف وهي كالآتي:

* **ضبط الصف:** وهي طريقة أو أسلوب محكم للحفاظ على النظام في المواقف التعليمية المختلفة تتمثلة في:

1- بشير خلف، الكتابة للطفل بين العلم والفن، (د.ط)، الجزائر، 2006، ص 82.

- أن لا يبدأ العمل قبل أن يسود النظام تماما داخل الصف.

- إعداد الدرس إعداد جيدا.

- على المعلم التحدث باللغة العربية الفصحى المناسبة لمستوى تلاميذ الرابعة متوسط.

- القيام بإثارة انتباه الطلبة وترغيبهم في الدرس.

*** مهارة تهيئة الدرس (التقديم) وإنهاء الدرس (الغلق):**

1- ما يخص التهيئة هي: كل ما يقوله المعلم أو يفعله بقصد إعداد التلاميذ للدرس الجديد من خلال تركيز انتباه التلاميذ على المادة التعليمية الجديدة وخلق إطار مرجعي لتنظيم الأفكار والمعلومات المطروحة مع ربط موضوع الدرس بما سبقه من خلال خبراتهم السابقة، وهذا ما يوفر استمرارية الدرس.

2- ما يخص إنهاء الدرس أو غلقه: يقصد به أن ينهي المعلم الدرس بنهاية مناسبة مما يتيح استيعاب التلاميذ ما عرض عليهم خلال الحصة الدراسية، وهو مكمل لخاصية التهيئة، ويكون ذلك من خلال بعض الأساليب (أسئلة وإجابة، تلخيص الدرس، أوراق عمل)، وهذا ما يساعد التلاميذ على استخلاص التعميمات وشعورهم بالاستفادة والانتاج.

عرض الدرس: يقصد به مهارات الشرح ويتأتى ذلك من خلال أسلوبين أساسيين في هذه المرحلة:

أ- **المحاضرة أو الإلقاء:** الشرح والوصف والتوضيح ومنه تنمية مهارة الاستماع لدى تلاميذ السنة رابعة متوسط بما أنها مرحلة انتقالية لمستوى أكبر وهو التعليم الثانوي.

وجب استعمال هذه الطريقة بدرجة معقولة من النضج الفكري بشرط أن تكون لغة المعلم واضحة ومفهومة فلا يتحدث بمستوى أعلى من مستواهم ولا أدنى منه.

ب- المناقشة والحوار: من خلال تفاعلات مشتركة بين التلاميذ والمعلم تضمن طرح أسئلة أثناء الدرس مما يؤثر بشكل مباشر في مهارات التفكير لدى التلاميذ.

3- تدريس القواعد العربية: القواعد النحوية والصرفية ليست غاية تدرك لذاتها، وإنما هي وسيلة يحتذى بها لضبط الكلام وتصحيح هفوات اللسان، فاللغة لا تصح ولا تفهم إلا باتباع قواعدها ومبادئها، وهذا ما وجب علينا أن نحققه عند تطرقنا إلى هاته القواعد وكيفيات تدريسها بتنوع مواضيعها واختلافها من حيث طبيعتها ووعورتها في التدريس.

القواعد النحوية والصرفية وطرق تدريسها:

1- مفهوم القواعد النحوية:

أ- القواعد:

لغة: القواعد جمع مفرده قاعدة «والقاعدة مشتقة من الفعل: قعد يقعد قعودا، والمرة منه: قعدة، والفاعل: قاعد والجمع: قواعد»[1].

«وتفيد مادة قعد في اللغة: الاستقرار والثبات»[2]. ومنه قوله تعالى: «**والقواعد من النسا**»[3]. وقوله أيضا: «**وإذ يرفع إبراهيم القواعد من البيت وإسماعيل**»[4].

فالقاعدة في هاتين الآيتين بمعنى الأساس وهو ما يرفع عليه البنيان.

اصطلاحا: تطلق القاعدة في اصطلاح العلماء على معان عديدة سواء في الأصل والقانون والمسألة والضابط والمقصد، ومنه فإن معناها الاصطلاحي يتنوع بتنوع العلوم والمعارف، فهناك مثل قواعد لغوية ونحوية وأصولية، ومنطقية وفلسفية وفقهية إلى غير

1- ابن منظور، لسان العرب، ص 357.
2- ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، تح: عبد السلام هارون، دار الفكر، (د.ط)، ج05، 1979، ص 108.
3- سورة النور، الآية 60.
4- سورة البقرة، الآية 127.

ذلك من العلوم التي لكل منها قواعدها وقوانينها التي تضبطها. فهي في اصطلاح اللغويين: تلك المجموعة من القواعد التي تحكم الكلام المنطوق والمكتوب بلغة ما، حيث تشمل ما يسمى بالنحو والصرف.

ولها صلة بعلم اللغة: «أشمل بكثير من قوانين أواخر الحركات، فقواعد اللغة هي القوانين التي يتركب الكلام بموجبها من أجزاء مختلفة: القوانين الصوتية المتصلة بلفظ الكلمة أو مجموعة من الكلمات والقوانين الصرفية المتصل بصياغة الكلمة وما يسبقها أو يليها من الصفات والقوانين النحوية المتصلة بنظم الجملة وأواخر حركات الكلمة فيها»[1].

ب- تعريف النحو:

لغة: جاء في لسان العرب: «النحو: إعراب الكلام العربي، والنحو: القصد والطريق، ويكون ظرفا ويكون اسما، نحاه ينحوه وينحاه نحوا وانتحاه، ونحو العربية منه، إنما هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتشبيه والجمع والتحقير والتكبير والإضافة والنسب وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم، أو إن شذ بعضهم عنها رد به إليها، وهو في الأصل مصدر شائع أي نحوت نحوا، كقولك قصدت قصدا...» [2].

(النحو): «القصد يقال: نحوت، نحوه: قصدت قصده. والطريق والجهة والمثل والمقدار، النوع... علم يعرف به أحوال أواخر الكلام إعرابا وبناء»[3].

اصطلاحا: تعد من تعريفات النحو، حيث جاء في ذلك:

1- عبد الرحمن النجدي، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، مؤسسة دار العلوم، الكويت، ط12، 1979، ص 52.
2- ابن منظور، لسان العرب، ص 213-214.
3- شوقي ضيف وآخرون، المعجم الوسيط، ص 908.

يعرفه "ابن جني" بأنه: «انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره، كالتشبيه، والجمع والتحقير، والتكسير والإضافة والنسب والتركيب وغير ذلك...» [1].

عرفه "ابن السراج: في كتابه "الأصول" بقوله: «النحو إنما أريد به أن ينحو المتكلم، إذا تعلمه كلام العرب، وهو علم استخرجه المتقدمون فيه من استقراء كلام العرب حتى على الغرض الذي قصده المبتدئون بهذه اللغة»[2].

من خلال هاته التعريفات اللغوية والاصطلاحية للنحو يمكننا القول أنه علم يبحث في أواخر الكلمات إعرابا وبناء بهدف ضبط وتقنين الكلمات حفاظا على اللغة العربية..

ج- وظيفة النحو والغرض من تدريسه في مرحلة تعليم المتوسط:

للنحو وظائف عديدة وهذا ما تحدث عليه العديد من العلماء قديما وحديثا، حيث يقول في هذا المنحى "القلقشندي: «لا نزاع في أن النحو هو قانون اللغة وميزان تقويمها»[3].

إضافة إلى ذلك نجد الباحثة "ظبية سعيد السليطي" قامت بوضع مجموع من وظائف النحو تتمثل في:

- أنه يكفل سلامة التعبير وعصمته من الخطأ.
- جمل الأسلوب وجودته ودقته وتنمية مهارات التفكير العلمي.
- «يعين على استعمال الألفاظ والجمل والعبارات استعمالا صحيحا فتتكون عند الدارسين عادات لغوية سليمة»[4].

1- ابن جني أبو الفتح عثمان، الخصائص، تح: محمد علي النجار، دار الكتاب العربي، (د.ط)، (د.ت)، ج01، ص 34.

2- ابن السراج، الأصول في النحو، تح: عبد الحسين الفتيلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط03، ج01، 1996، ص 35.

3- نايف محمود معروف، خصائص اللغة العربية وطرق تدريسها، دار الثقافة، بيروت، ط01، 1985، ص 179.

4- ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي، تح: حسن شحاتة، الدار المصرية، القاهرة، ط01، 2002، ص 28.

ومنه تتضح لنا ضرورية النحو ووظيفته، فهو قانون اللغة.

أما في ما يخص الغرض من تدريس النحو نذكر منها:

- تنمية ثروة الطالب اللغوية من خلال الشواهد والأمثلة.
- إدراك العلاقة بين الإعراب ولمعنى وإثراء اللغة.
- التمييز بين الخطأ والصوات.
- «التعمق في فهم بعض القضايا النحوية على نحو تفصيلي متكامل»[1].

د- القواعد النحوية: اصطلاحا:

للقواعد النحوية مكانة بارزة في مراحل التعليم المختلفة إذ تساعد الفرد على التكلم والتواصل واستعمال اللغة استعمالا صحيحا.

فيعرفها "ميشال زكريا" أنها: «بمثابة الأداة أو الآلية التي تتيح للإنسان أن يلتزم اللغة، والتي تحدد شروط التواصل والتفاهم وضوابطها بين أبناء اللغة الواحدة»[2].

فهذه القواعد تمثل تنظيما للغة، كما يعرفها "محمد إسماعيل ظافر" بأنها: «فن تصحيح كلام العرب كتابة وقراءة، وهي تعنى بالإعراب وقواعد تركيب الجملة، اسمية كانت أم فعلية... كما أنها تعنى مجموعة القواعد التي تنظم هندسة الجملة أو مواقع الكلمات فيها ووظائفها من ناحية المعنى وما يرتبط بذلك من أوضاع إعرابية تسمى علم النحو»[3].

1- طه علي حسن الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 181.

2- ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، ط01، دار العلم، بيروت، لبنان، 1993، ص 57.

3- محمد إسماعيل ظافر، التدريس في اللغة العربية، دار المريخ للنشر والتوزيع، الرياض، 1984م، ص 281.

جاء هذا التعريف شاملا فقد ذكر النحو والصرف والإعراب، حيث تعتبر القواعد فن تصحيح الكلام كتابة وقراءة، لأنها أداة لتقويم اللسان وإبعاده عن الزلل.

2- مفهوم القواعد الصرفية:

تحدثنا في سابق الأمر عن مفهوم القواعد التي تتحكم في وضع الكلام سواء كان منطوقا أو مكتوبا باختلاف اللغات.

أ- الصرف:

لغة: «هو رد الشيء عن وجهه، صرفه يصرفه صرفا فانصرف، صارف نفسه عن الشيء صرفها عنه، وقوله تعالى: «**ثم انصرفوا**»، أي رجعوا عن مكان العمل الذي استعملوا فيه وقيل، انصرفوا عن العمل بشيء مما سمعوا، صرف الله قلوبهم أي أضلهم الله مجازاة على فعلهم، صرفت الرجل عني فانصرف، والمتصرف قد يكون مكانا وقد يكون مصدرا، وقوله عز وجل: «**سأصرف عن أياتي**» أي جعل جزاءهم الإضلال عن هداية أياتي...

والصرفة: ناب الدهر لأنها تقتر عن البرد أو عن الصرفي الحالتين وقال ابن الأعرابي، الصرف الميل والعدل والاستقامة»[1]. أما عن المعنى الاصطلاحي، فهو كالآتي:

اصطلاحا:

هو «العلم الذي تعرف به الابنية المختلفة للكلام، وما يشتق منها كأبواب الفعل، وأصل المشتقات والمصادر بأنواعها من التصغير والنسب، ويتمثل في القواعد والقوانين التي تعرف بها أصول أبنية الكلمة ما ليس بإعراب ولا بناء»[2].

1- ابن منظور، لسان العرب، ص 34.

2- جلال الدين السيوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، منشورات المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، ط01، 1986، ص 330.

وكما جاء أيضا «في قول الكاتب: "صروف الدهر" تقلباته وتصريف السحاب وتحويلها من جهة إلى أخرى»[1].

فالصرف إذن هو العلم الذي ينظر في الكلمات المستقلة عن الجملة ويعالج التغيرات التي تطرأ على الكلمات من تذكير وتأنيث وإفراد وتثنية وجمع ومختلف أنواعها العارضة لها.

موضوع علم الصرف وأثر تدريسه في تنمية رصيد المتعلم: لعلم الصرف موضوعان أساسان يتمثلان في هاتين الوظيفتين:

1- معنوية: وتتمثل في بيان القواعد التي يتمكن بها متعلم العربية من تغيير الكلمة من بنية إلى أخرى من أجل الحصول على معنى جديد، كنقل المصدر إلى الماضي والمضارع والأمر واسم الفاعل واسم المفعول واسم الآلة وغيرها، نحو تغيير ضرب إلى ضرب ويضرب واضرب وضارب ومضروب...

2- لفظية: هو تغيير الكلمة عن أصولها من غير أن يكون ذلك التغيير دالا على معنى طارئ على الكلمة، نحو قول إلى قال[2].

أما الغرض من تدريس مادة علم الصرف في مرحلة المتوسط هو اكتساب المتعلم للمهارات اللغوية الأساسية التي تساعده في تحقيق النماذج الصحيحة للاستعمالات اللغوية الصحيحة السليمة ويكمن ذلك في:

- ضبط ما يكتب وما يلفظ.
- تكوين عادات لغوية صحيحة.
- تنمية مهارة التذوق الأدبي.

1- محمد بن أحمد الحملاوي، شذا العرف في فن الصرف، دار الكيان، الرياض، السعودية، (د.ط)، 1927، ص 15.
2- سميرة حيدا، علم الصرف لبنات وأسس، الألوكة، المغرب، (د.ط)، (د.ت)، ص 05.

- فهم صيغ اللغة واشتقاقها وأوزانها: فاللغة عبارة عن صيغ وأساليب وأوزان واشتقاق كصيغ الأفعال، أساليب النفي والنهي، والاستفهام والنداء، والاستثناء وغير ذلك، ونقول اشتقاق اسم الفاعل، اسم المفعول، والصفة المشبهة، واسم التفصيل، اسم الزمان، واسم المكان، وغير ذلك ونقول نزن الكلمة على فعل وفعل وفاعل وفعيل، ومفعال، وفعول واستفعل وتفاعل...» [1].

ج- القواعد الصرفية: اصطلاحا:

من التعريف الاصطلاحي لهذا العلم يمكننا القول إن كلمة صرف تطلق في اللغة فيراد بها التفسير والتحو والانتقال، كما عرفه الرضي بأنه: «علم بأبنية الكلمة، وبما يكون لحروفها من أصالة وزيادة وحذف وصحة وإعلال وإدغام وإمالة، وبما يعرض لآخرها مما ليس بإعراب ولا بناء من الوقف وغير ذلك»[2].

لا يشمل علم الصرف درس جميع المفردات والبنى، لأن التفسير والتحول والانتقال لا يشمل كل المفردات، فعلم الصرف ليس من شأنه البحث في الأسماء الأعجمية، لأنها لا تخضع لظاهرة الاشتقاق ولا يشمل الدرس الصرفي –أيضا- أسماء الأصوات مثل: «قاق حكاية لصوت الدجاجة، و(عاق) حكاية لصوت الغراب، لأن أسماء الأصوات غير واضحة الاشتقاق. كما لا يدرس علم الصرف الحروف وما شابهها من الأسماء الموغلة في الإبهام كأسماء الشرط والاستفهام، وأسماء الموصول والإشارة، وما جاء من هذه الأسماء على خلاف ما قلناه مصفرا مثلا فهو من قبيل الشاذ الذي يحفظ ولا يقاس عليه، كما لا يدرس علم الصرف أيضا الافعال الجامدة، مثل: نعم، وعلم الصرف يتصدى فقط لدراسة الافعال المتصرفة، مثل: فهم، يفهم، أفهم، مفهوم، قرأ، يقرأ، أقرأ، مقروء،

1- طه الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص 34.

2- شعبان عوض الصمدي، الرائد في علم الصرف، منشورات جامعة قاريونس، ط01، ليبيا، 2008، ص 16.

وللأسماء المتمكنة (أي المعربة) سواء أكان هذا الإعراب ظاهرا مثل: بكر، خالد، أم كان مقدرا، مثل: لبنى، ليلى»[1].

ومنه القواعد الصرفية جاءت لخدمة القرآن، اختصت في دراسة بنية الكلمة العربية، لعصمة اللغة العربية من الانحراف.

3- الطرائق المستخدمة في تدريس قواعد اللغة العربية:

إن أفضل أسلوب في تدريس قواعد اللغة العربية، هو الأسلوب الطبيعي، الذي يعتمد على ممارسة اللغة استماعا وكلاما وقراءة وكتابة، وعلى هذا الأساس فالاستعمال كما يقول ابن خلدون، ومحاكاة الأساليب اللغوية الصحيحة والتدريب عليها تدريبات متصلا، هو الأسلوب الأمثل في تدريس القواعد النحوية، ومن ثم لابد أن يفسح المدرس أمام التلاميذ المجال في دروس الاستعمال، والتعبير والقراءة للتدريب على القواعد النحوية، بحيث يشعرون بحاجتهم إليها للفهم والتعبير والكتابة دون ضغط أو إرغام[2]. ومن هنا نرى أن طرائق التدريس تنقسم إلى طرائق تقليدية وطرائق حديثة.

ا - الطرائق التقليدية:

1/ الطريقة القياسية: لقد ذكر الكثير من المهتمين بتعليم هذه الطريقة، ومن أهم هذه التعريفات نذكر:

- أنها تقوم على حفظ القاعدة منذ البداية ثم الاتيان بشواهد وأمثلة تثبتها وهذا يعني أنها تقوم على الحفظ، فالطالب ملزم بحفظ القواعد أولا ثم تعرض عليه الأمثلة التي توضح هذه القاعدة، اي أن الذهن يبدأ من الكل إلى الجزء، وإذا ما فهم التلاميذ الكل أي القاعدة بدأوا بفهم النماذج والشواهد والأمثلة والتفصيلات التابعة لها، وهذه الطريقة تبدأ من

1- المرجع السابق، ص 16.

2- أحمد علي مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2006، ص 321.

الصعب إلى السهل، ولذا فهي تقتل روح الابتكار والتفكير عند التلميذ، كما أن عدم استعمال أسلوب النقاش يقتل الحماس ويسبب الملل للتلاميذ ورغم ذلك فإن بها مزايا منها: أنها توفر الوقت في التدريس وتريح المدرس من النقاش لأن عمله يقوم على التلقائية منذ البداية[1].

– كما تقوم هذه الطريقة على البدء بالحفظ ثم اتباعها بالأمثلة والشواهد المؤكدة لها، والموضحة لمعناها والأساس الذي تقوم عليه الطريقة هو نظرية انتقال أثر التدريب، كما أنها تستهدف تحفيظ القواعد واستظهارها باعتبارها غاية في ذاتها، وليست وسيلة، وقد أدى استخدام هذه الطريقة إلى انصراف كل من المدرس والتلميذ عن تنمية القدرة على تطبيق القاعدة وتكوين السلوك السليم، فالموقف الذي يتعلم فيه التلاميذ القواعد طبقا لهذه الطريقة موقف صناعي لا يماثل ولا يقترب من مواقف التعبير التي يحتاجون فيها إلى استخدام هذه القواعد، ومن أهم هذه الكتب المؤلفة وفقا لهذه الطريقة كتاب –ابن عقيل–.

والطريقة القياسية هي إحدى طرق التفكير التي يستخدمها العقل في الوصول من المعلوم إلى المجهول «فالقياس دائما يأتي بعد معرفة أيا كانت هذه المعرفة، فلن تستطيع أن تبنيه على جهل بالمقيس عليه، إذ هو في الواقع ليس إلا إلحاقا للتشبيه بشبيهه الذي عرف وانتهى فيه البحث»[2].

فهي بهذا المعنى فإن الطريقة القياسية تسند إلى عملية عقلية، ينتقل فيه المتعلم من مرحلة إدراك الحقيقة العامة إلى مرحلة إدراك الحقائق الجزئية، ومن المقدمات إلى النتائج بمعنى أنها تنطلق من العام إلى الخاص، ومن الكل إلى الجزء، فالطريقة القياسية عكس

1– سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، ط01، عمان– الأردن، 2005، ص 228–229.

2– علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 322.

الطريقة الاستقرائية، فهذه الطريقة توجد فيها نوع من العسر عند الأطفال، لأنهم لا يفهمون التعاريف، فتقديم القاعدة على الأمثلة تكون بمثابة تقديم الصعب على السهل.

ويجري التدريس وفقا لهذه الطريقة في الخطوات الآتية:

1- التمهيد: ويكون التمهيد مخططا له بقصد إثارة انتباه الطلبة وتحفيزهم نحو الدرس الجديدــ وقد يكون التمهيد بأشكال متعددة أشرنا لها في أكثر من موضع، فقد يكون بصورة أسئلة، أو طرح مشكلة أو توجيه سؤال إلى أحد الطلاب، والانطلاق من عدم معرفته أو قصور إجابته للدخول في الموضوع.

2- عرض القاعدة: وفيه يجب توافر الآتي:

أ- أن تكتب القاعدة بخط واضح يميل على اللوحة في مستوى نظر الطلبة، أو أن يكون المدرس قد كتبها مسبقا على شريحة شفافة بالألوان فيعرضها بوساطة جهاز العرض العلوي (الأوفرهيد).

ب- أن تكون دقيقة الصياغة من حيث اللغة.

ج- أن تكون متكاملة لا نقص فيها.

د- أن تشكل نوعا من الإثارة واهتمام لطلاب بالبحث فيها والتأكد من تطابقها مع أمثلة تعرض.

و- قراءة القاعدة من المدرس وعدد من الطلبة أكثر من مرة[1].

3- عرض الأمثلة: وهنا يثير المدرس الطلبة نحو تحليل القاعدة، ويقدم مثالا تنطبق القاعدة عليه ويطالب الطلبة بتقديم أمثلة مشابهة على أن تكون هذه الأمثلة واضحة، ويقوم

1- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط01، عمان، الأردن، 2006، ص 123.

بمثابة أمثلة الطلبة على السبورة مرتبة ترتيبا يسهل على الطلبة إعادة تشكيل القاعدة من خلال الأمثلة، وعلى أن تكون الأمثلة كافية لتغطية جميع جزئيات القاعدة.

4- التطبيق: وهو نوعان:

أ- شفهي وفيه يقدم الطلبة أمثلة تطبيقا للقاعدة على أن يشترك أكبر عدد ممكن منهم في تقديم الأمثلة.

ب- تحريري ويبدأ بالكتابة على السبورة بإعطاء تمرينات خارج تمرينات الكتاب على أن أهداف الدرس ثم ينتقل بعد ذلك إلى حل التمرينات الموجودة في الكتاب في دفاتر الطلبة المخصصة لذلك[1].

مزاياها:

- تساعد التلاميذ على تعزيز وترسيخ القواعد في أذهانهم من خلال تطبيقات على حالات مماثلة.
- تتيح للمعلم التحكم بالمنهج المقرر وتوزيعه على مدار العام بيسر وسهولة.
- تساعد التلاميذ على الإلمام بقواعد اللغة العربية [2].
- أنها لا تستغرق وقتا طويلا قياسيا بالاستقرائية.
- مريحة للمدرس إذ لا تتطلب منه جهدا كما هو مطلوب في الاستقرائية.
- القواعد والحقائق التي تقدم تكون عادة كاملة مضبوطة لأنها تم التوصيل إليها بالتجريب والبحث الدقيقّ.
- تلائم الموضوعات التي لا يمكن استخدام الاستقراء في تدريسها مثل الأساليب النحوية كالنفي والتوكيد وغيرها.

1- محسن علي عطية، مرجع سابق، ص 123.

2- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان- الأردن، 2003، ص 111-112.

- طبيعة الإدراك العقلي في الانتقال من الكل إلى الأجزاء.
- تمتاز بكونها ذات طابع تطبيقي يتلم الطالب فيها كيف يطبق قاعدة عامة على حالات خاصة[1].

عيوب الطريقة القياسية

- لا تنمي عادات التفكير الجيد.
- لا تلائم المرحل التعليمية الأولية.
- تتطلب قدرة على التحليل وتحديد الخصائص والقياس عليها قد لا تتوافر لدى بعض الطلبة[2].

2- الطريقة الاستقرائية:

تقوم هذه الطريقة على الأمثلة التي يشرحها المعلم ويناقشها ثم يستنبط منها القاعدة، وهذا يعني أنه يبدأ من الجزء إلى الكل والاستقراء أسلوب يشجع التفكير، ويبدأ بفحص الجزئيات، أي الأمثلة ثم الخروج من دراستها بقاعدة عامة مستنبطة منها بعد نقاش، وقد نفذها بعضهم بالقول: أنها بطيئة في التعليم وقالوا أيضا أنها على الرغم من ذلك تخلق رجالا يثقون بأنفسهم، ويعتمدون على جهودهم كما أنها تعلمهم الصبر والأناة في تفكيرهم[3].

وهناك من يصطلح عليها مصطلح الجزئية في حين أن الطلبة يقومون باستنباط واستنتاج القواعد، فهنا يقوم المعلم بوضع الأمثلة أولا، ثم يقوم بلفت نظر الطلبة بالإشارة الأجزاء المهمة في تلك الأمثلة بالتسطير أو التلوين، وبعد هذا يجمع كل الملاحظات، ومن ثم يصنفها في قاعدة واحدة تطبق على أمثلة غيرها، فالمتعلم في هذا المقام عليه أن يسير

1- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص 124.

2- المرجع نفسه، ص 124.

3- سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص 228.

وراء المعلم للاتيان بالأمثلة، ثم استنتاج القاعدة وبعد ذلك يأتي التطبيق عليها[1]. وعليه فإن الطريقة الاستقرائية الأساس فيها هو الانطلاق من الأمثلة أو الجزئيات وصولا إلى القاعدة حيث يقوم المعلم بعرض الأمثلة، ثم تناقش فيها الظاهرة اللغوية للكشف على مناطق الاشتراك بعدها تنشيط القاعدة والطريقة الاستقرائية، تبدأ من الجزء إلى الكل وهي عكس الطريقة القياسية التي تنطلق من الكل إلى الجزئيات.

خطوات تدريسها:

لقد حددت "هربارت" للطريقة الاستقرائية خمس خطوات هي كالآتي:

1- التمهيد: وتتوقف على نوع الأمثلة ويكون التمهيد بأسئلة عن المعلومات السابقة التي تتصل بالدرس السابق، وذلك لتعرف الخبرات السابقة.

2- عرض الأمثلة: تعرض الأمثلة على الجانب الأيسر من السبورة في وضع رأسي، وتوضع خطوط تحت الكلمات المطلوبة وتضبط أواخرها وتشرح معانيها بشكل مختصر.

3- الموازنة: وتسمى المناقشة أو الربط ويتم مناقشة الأمثلة التي تتناول الصفات المشتركة والمختلفة، وتضم الموازنة نوع الكلمة وإعرابها ووظيفتها المعنوية، وموقعها بالنسبة لغيرها في الجملة، والموازية نوعان: أفقية ورأسية والموازنة الأفقية تكون بين كلمتين أو أكثر في جملتين مختلفتين مثل (الجملة الاسمية مع الناسخ وبدون الناسخ) والموازنة الرأسية وهي نوعان: جزئية وكلية، وتكون بين مثالين متشابهين لإدراك الصفات المشتركة بينهما تمهيدا لاستنباط القاعدة مثل الموازنة بني طوائف الأمثلة لإدراك الصفات المشتركة، والمختلفة بينها مثل الموازنة بين أمثلة (المنادى والحال) في وحدة المنصوبات.

1- جمال مصطفى العيسوي، تعليم: فنون اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، إطار للمارسات التدريسية والمهنية، ط01، 2004-2005، ص 252.

4- الاستنباط: ويتم فيه بيان الأمثلة من الظواهر اللغوية وما تختلف عليه من قواعد.

5- التطبيق: وهو نوعان: جزئي وكلي، والتطبيق الجزئي، كل قاعدة تستنبط قبل الانتقال إلى غيرها ويتم التطبيق الكلي بعد أن تستنبط قبل الانتقال إلى غيرها ويتم التطبيق الكلي بعد أن تستنبط جميع القواعد يطبق عليها[1].

مزاياها:

- تبدأ بما هو قريب من الطالب وملموس لديه ومعمول به، وعلى هذا لا يكون فيها غريبا عن الدرس ولا يحتاج إلى جهد زائد عن سنه في الفهم، وهي -بهذا- أصلح في درس القواعد، وأقرب إلى مقتضيات التربية الحديثة التي توصي دائما بالبدء بمستوى الطلبة وبما هو لديهم في بيئتهم، والتدرج من القليل إلى الكثير ومن المادي إلى المعنوي[2].
- تكون المعلومات المكتسبة في هذه الطريقة أكثر ثباتا في ذهن المتعلم، لأنه توصل إليها بنفسه.
- تؤدي إلى فهم أكثر للتعميمات التي توصل إليها المتعلم بمساعدة المدرس.
- إن اسلوب التفكير الذي يتعوده الطالب فيها يمكن أن يستفيد منه في مواجهة مواقف حياتية[3].

1- عبد الرحمن الهاشمي، تعلم النحو والإملاء والترقيم، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط02، عمان-الأردن، 21008، ص 42-43.

2- علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، ط01، ط02، بيروت، لبنان، 1984، ص 59.

3- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص 121.

عيوبها:

- بعض المواد لا تصلح لأن تدرس بهذه الطريقة وعند استخدام الطريقة هذه في تدريسها تؤدي إلى خلل في تحقيق الأهداف.
- قد لا تضمن الوصول إلى التعميم من جميع الطلاب بموجبها.
- تتطلب مهارة في صياغة الأسئلة ومناقشة الأمثلة قد لا تتوافر لدى بعض المدرسي.
- تستغرق وقتا أطول قياسا بالقياسية[1].

II- الطرائق الحديثة:

- طريقة النصوص المعدلة:

لقد ظهرت أخيرا طريقة جمعت بين الطريقتين السابقتين، تسمى الطريقة المعدلة، وفيها تقديم القاعدة النحوية من خلال نصو لغوي متكامل، بدلا من تقديمها من خلال جمل متفرقة ومختلفة من حيث المضمون، وهكذا يلاحظ أن هذه الطريقة تربط القواعد ربطا مباشرا متكاملا بنص تام مفيد، مشابه للأنشطة اللغوية التي تحدث في الحياة[2].

سميت هذه الطريقة بالطريقة المعدلة نتيجة لتعديل الطريقة الاستقرائية وتعتمد في تدريس القواعد على نصوص اللغة القصيرة، ويتوقف نجاحها على المعلم لأن إدارة درس القواعد بهذه الطريقة يتطلب وعيا خاصا منه، بحيث لا ينسى هذا المعلم بعدين أساسيين في حصة القواعد وهما مرتبطان ببعضهما أشد الارتباط[3].

1- المرجع السابق، ص 121.

2- جمال مصطفى العيسوي، تعليم فنون اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، ص 252-253.

3- إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر، ط01، القاهرة، 2005، ص 286.

أما عبد الرحمن الهاشمي فيقول: «هي تعديل للطريقة الاستقرائية، ولذلك قد تسمى الطريقة المعدلة، وتعتمد على تدريس القواعد في ظلال نصوص اللغة، ومأثور القول بتوفير أكبر قدر ممكن من الطبيعة في السياق التي تفرض فيه التراكيب المراد فحصها، وفهم قواعدها، وتعنى بالنص المتكامل في أفكاره وأحداثه، وسياقه وشكله الكلي بحيث يدرس هذا النص لغويا من مختلف جوانبه، وبما يساير طبيعة اللغة صوتا ومبنى ومعنى وذوقا، وبلاغة ثم نحوا»[1].

وعليه فإن الطريقة المعدلة جمعت بين الطريقتين القياسية والاستقرائية، فهي نتيجة لتعديل الطريقة الاستقرائية التي تعتمد على تدريس القواعد في ظلال نصوص اللغة، وتجعل من تذوق النصوص مجالا لفهم القواعد، لتمزج بذلك بين العواطف والعقل.

خطوات تدريسيها:

تدرس الطريقة المعدلة باتباع الخطوات الآتية:

1- التمهيد: وهو خطوة ثابتة في أي درس من دروس القواعد، بحيث إن المعلم يمهد للدرس وذلك برجوعه إلى الدرس السابق، من أجل الدخول في تفاصيل الدرس الجديد مثلا: تمهيد المعلم لموضوع اقتران الفاء بجواب الشرط وجوبا، وذلك بتطرقه إلى الدرس الذي قبله وهو أدوات الشرط فيطلب أمثلة من التلاميذ مثلا: إن تجتهد تنجح، من يعمل خيرا نيل رضا الله تعالى.

2- كتابة النص: في هذا العنصر يقوم المعلم بكتابة الدرس على السبورة، ثم يقرأه قراءة صحيحة، مركزا في ذلك على المفردات أو الجمل التي يندرج ضمنها موضوع الدرس، ويكون من الأحسن استخدام الألوان وجميع الوسائل الضرورية من أجل السير الحسن للدرس.

1- عبد الرحمن الهاشمي، تعلم النحو والإملاء والترقيم، ص 41.

3- تحليل الدرس: في هذا الموضع يقوم المعلم بتحليل النص وشرحه، فقد يحتوي هذا النص على توجيهات تربوية وأهداف لغوية، وفي أثناء التحليل يشرح المعلم القواعد النحوية المتضمنة في النص، وبعد هذا يصير الطلبة مستعدون لاستخلاص قاعدة الدرس المطلوب فهمه واستيعابه[1].

4- القاعدة أو التعميم: يعد استنتاج الطلبة للقاعدة السليمة، يشرع المعلم في تدوينها على السبورة بخط واضح ومفهوم، بحيث يكو المكان الذي كتبها فيه بارزا وواضحا، وهذا بعد تحقيق القاعدة وصياغتها صياغة جديدة وسليمة.

5- التطبيق: في هذه الخطوة ينبغي على الطلبة تطبيق القاعدة، وذلك بوضع أمثلة أخرى غير الأولى، حيث يكون ذلك من خلال طرح المعلم للأسئلة والطلبة، يقومون بالإجابة عنها، أو تأليفهم لجمل تتماشى هي والقاعدة[2].

مزاياها:

من بين المزايا التي تعود بها هذه الطريقة ما يلي:

- أنها طريقة مناسبة في تحقيق الأهداف المرسومة للقواعد النحوية.
- أنها تمزج القواعد النحوية بالتراكيب والتعبير السليم، الذي يؤدي إلى رسوخ اللغة وأساليبها[3].
- ألقت نصوص في النحو اعتمدتها كتب القواعد المقررة في المراحل الدراسية المختلفة وقد روعي فيها تضمنها القيم السامية والمعاني التهذيبية والمفاهيم الوطنية والقومية والتوجيهات التربوية.

1- طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، دار الشروق، ط01، عمان- الأردن، 2005، ص 197.

2- طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، المرجع السابق، ص 197.

3- راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 115.

- تمزج القواعد باللغة نفسها وتعالجها في سياق لغوي علمي وأدبي متكامل.
- وهي أخيرا تدرب على القراءة السليمة وفهم المعنى وتوسيع دائرة معارف الطلبة، وتدربهم على الاستنباط[1].

عيوبها:

- تعتبر مضيعة للوقت من حيث تركيزها على مهارات القراءة الجهرية، ومكان ذلك دروس القراءة، ويؤدي ذلك إلى عدم الاهتمام بالمهارات النحوية والتدريب عليها، كما أن القطع الأدبية فيها من الطول ما يفقد غايتها وأهميتها[2].

وفي الأخير نستخلص أن طرق تدريس قواعد اللغة العربية تعددت وتنوعت، إلا أننا اقتصرنا على ثلاثة طرق كونها شائعة ومعتمدة بكثرة في التدريس ولكل من هذه الطرق مزايا وعيوب على المعلم أن يدركها حتى يختار أنسبها.

4- توجيهات للمعلم في تدريس القواعد العربية:

أبواب النحو والصرف عديدة ومتنوعة، وبهذا لا يمكن أن تدرس كلها لمتعلمي المتوسط فجزء منها يتم تناوله في المراحل السابقة وأخرى في تعليمه الثانوي وجزء آخر كتكملة لأقسام اللغة العربية في المرحلة الجامعية.

ومنه على المعلم أن يقدم للمتعلم ما يناسب سنه وقدراته المعرفية وحاجاته العلمية، وما يحتاج إليه لصقل لسانه وقلمه من فاحش اللحن «لأن قواعد النحو والصرف ليست هي الكلام نفسه، ومن هنا ينبغي أن نستخدم بقدر حاجة اللغة منها وفائدتها لها، فإن تحقق ذلك كانت مقبولة مستساغة من طرف المتعلم، أما إذا تجاوزت الحاجة والفائدة إلى الإكثار

1- طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، المرجع السابق، ص 196.

2- ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، 2002، ص 69.

والإفراط دون حاجة، فتكون حينها عبثا في ذاتها، حيث يصعب فهمها واستيعابها»[1]، فاختيار موضوعات قواعد النحو والصرف «لا يتم على أساس موضوعي، وإنما تختار هذه الموضوعات في الأغلب والأعم، بناء على الخبرة الشخصية، والنظرة الذاتية لأعضاء لجان وضع المناهج»[2].

ويمكن أن نلخص هذه التوجيهات على النحو التالي:

- التزام كل من المعلم والمتعلمين اللغة لعربية الفصحى أثناء تقديم الدروس.
- انتقاء الطريقة التربوية السليمة المناسبة لأعمار المتعلمين.
- أن تثير اهتمام الطلاب حين عرض النصوص والأمثلة التي يستخلص منها القواعد مع إتاحة الفرصة للمتعلم بالوصول إلى القاعدة بنفسه.
- عدم الاكتفاء بما هو موجود في الكتاب المقرر من أمثلة وتطبيقات، مثل ذلك أخذه أمثلة بليغة من الواقع والمجتمع من القرآن والسنة، من الأمثال والحكم، وذلك ما ينمي روح الخيال والشغف لدى المتعلم.
- مراعاة مستوى الطلاب الذهني والعلمي.
- الاهتمام بالإعراب الذي هو الأساس في قواعد اللغة العربية كما له أثر فعال في تثبيت المعلومات.
- ألا ينتقل المعلم إلى درس جديد قبل مناقشة الطلبة في سابقه.
- وفي الأخير العناية بإجراء اختبارات القياس التي يقف المعلم من خلالهما على المستوى الحقيقي لطلابه.

1- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2000، ص 291.

2- محمود رشدي خاطر، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، دار المعرفة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، القاهرة، مصر، (د.ط)، 1981، ص 235.

أهمية تعليمية النحو والصرف العربي وصعوبات اكتسابها:

1- فعالية تعليمية النحو والصرف العربي:

النحو: «تهدف دراسة النحو إلى إدراك مقاصد الكلام، وفهم ما يقرأ أو يسمع أو يكتب أو يتحدث به فهما صحيحا، تستقر معه المفاهيم في ذهن المؤدي أو المتلقي وتتضح به المعاني والأفكار وضوحا لا غموض فيه ولا لبس ولا إبهام لدى المتحدث أو المستمع أو القارئ أو الكاتب»[1].، كما "إسماعيل زكرياء" بأن «القواعد النحوية تعرف التلميذ بأساليب العربية وتعوده على إدراك الخطأ فيما يسمع ويقرأ ويتجنب ذلك في حديثه وقراءته وكتابته، كما أنها تعمل على زيادة ثروة التلميذ اللفظية واللغوية، وذلك باستخدام الأمثلة المعطاة»[2].

الملاحظ أن تدريس مادة النحو العربي تمثل جزءا كبيرا لتعلم قواعد اللغة العربية بالشكل الصحيح، والتحدث والكتابة دون أغلاط، وتنمية العادات اللغوية السليمة لدى الفئة المستهدفة، ضبط حركات ما يكتب وما يلفظ فعن طريق النحو يعصم لسان المرء من الخطأ النحوي، وينجو من النقد، ويحسن تعبيره.

ويضيف "أحمد صومان" بأنها: «تشحذ العقل، وتصقل الذوق، وتكسب صاحبها القدرة على استعمال القواعد في المواقف اللغوية وتطبيقها».

تصون اللسان عن الخطأ وتحفظ القلم من الزلل.

1- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط01، دار المسيرة، عمان، 1424هـ-2003م، ص 103.

2- إسماعيل زكريا، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، 2005، ص 192.

كما أنها تعود الطلبة على قوة الملاحظة والتفكير المنطقي المرتب والاستنباط والحكم والتعليل»[1].

فالقاعدة النحوية تعمل على مساعدة المتعلمين على إدراك الكلام وفهمه فهما صحيحا، وإقدارهم على استبصار المعاني والأفكار بسرعة معقولة وتعويد الطلال على دقة الملاحظة والموازنة والحكم والتفكير المنظم.

أما "ظبية سعيد السليطي" فالقواعد النحوية حسبها «تهدف في المرحلة الإعدادية إلى تنمية القدرة اللغوية لدى الطالب وتمكنه من الاستخدام السليم والدقيق للغة العربية دون خطأ في بنية الكلمة أو في نهايتها الإعرابية وتكسب التلميذ التفكير المنظم والفهم للغة للإفادة من الأساليب المختلفة باعتباره أن الإعراب فرعه الفني، فالنحو في المرحلة الإعدادية ليس هدفا معرفيا فحسب، وإنما هو أحد المعايير المهمة للاستخدام السليم للغة العربية ومن ثم ينبغي العناية بالجانب اللغوي في كل فرع من فروع اللغة»[2].

وهذا ما يجب أن تدركه الفئة المستهدفة من أهمية النحو في عصمة اللسان العربي من اللحن، حرصا على سلامة اللغة، وصونها من عبث العابثين.

الصرف:

تعليمية الصرف العربي تمثل للمتعلم جهازا يراقب أخطاءه، فإذا ما أحس بخطأ يعتري كلامه رجع إلى هذا الجهاز ليصحح أخطاءه «إن أهمية تعليم الصرف في هذه المرحلة لا يتوقف عند حدود تعليم التلاميذ وتلقينهم القوانين والأحكام اللغوية بل يتعدى ذلك إلى مساعدتهم على الفهم الجيد، وخدمة تعابيرهم الشفوية والكتابية وحفظها من الأخطاء الصرفية والنحوية، ولذلك فالأرجح أن تحتوي دروس القواعد المسائل

1- أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، زهران للنشر، ط01، 2010، ص 243.

2- ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، تقديم حسن شحاتة، الدار المصرية اللبنانية، 1423هـ-2002م، ص 58.

الضرورية التي تساعدهم على تحقيق هذه الغاية، على أن تترك المسائل المعقدة والتفصيلات الدقيقة والتي من شأنها أن تثقل كاهل التلاميذ بما لا ينفعهم وتبعدهم عن لغتهم»[1].

ويتضح من هنا فوائد دراسة علم الصرف الكثيرة نذكر منها:

- ضبط بنية الكلمات العربية ليصح نطقها، وتسلم حروفها من التصحيف.
- تسيير التعرف على المادة الأصلية لمفردات اللغة في المعاجم العربية كالأسماء التي حدث لها قلب مكاني، والأفعال المعتلة، وما حذف من الأسماء والأفعال من حروف.
- «يساعد كذلك على صحة وسلامة الاستعمال اللغوي فيعرف المتحدث أو الكاتب أن هناك فرق في المعنى بين: وعد، أوعد، شفى، أشفى، كلما يساعده على معرفة متى يجب تأكيد الفعل بالنون، ومتى يجوز ومتى يمتنع، كما يفرق له بين الفعل المبني للمعلوم والفعل المبني للمجهول والأفعال التي تلزم البناء للمجهول»[2].

ومن ثم فإن تنمية كفاية هذا النشاط أي تعليمه كل من النحو والصرف لا يتم بمعزل عن باقي فروع اللغة الأخرى التي تلعب دورا لا يستهان به في تحقيق أهدافه، «وهذا ما تبنته المناهج الحديثة حيث ربط عملية التدريس القواعد بالنصوص المقررة في نشاط القراءة، وكذا استثمارها في نشاطي التعبير الشفوي والكتابي وذلك أن ربط القواعد بالنصوص أمر طبيعي إذا كانت بحاجة إلى شاهد لتفهم، فإنه في النص تنطلق من الشاهد الواقعي الحي، ومن ثم تكون النصوص مجالا طبيعيا ومناسبا للممارسة»[3].

1- شحاتة حسن، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط04، 2000، ص 203.

2- رجب عبد الجواد إبراهيم، أسس علم الصرف -تصريف الأسماء، دار الآفاق العربية، القاهرة، ط01، 1423-2002، ص 07-08.

3- مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج منهاج السنة الرابعة متوسط، ص 24.

2- صعوبات تعليم مادتي الصرف والنحو العربي:

إن صعوبة قواعد الصرف والنحو تزداد شيئا فشيئا، حيث أنها أحدثت مشكلات عديدة، وشكاوى عديدة ولا سيما لدى بعض التربويين، حيث أصبحت هذه القواعد بالنسبة للمتمدرسين تولد فيهم كراهية وبغضا وهذا كله راجع إلى أسباب منها:

- كثرة القواعد النحوية والصرفية وتشعباتها بشكل لا يساعد على تثبيت هذه المفاهيم في أذهان التلاميذ، بل تجعلهم يضيقون بها ذرعا.
- إن الكثير من القواعد النحوية التي يتم تدريسها للتلاميذ في المدرسة لا تحقق هدفا وظيفيا في حياة التلاميذ، بل تملى عليهم دون أن يكون لهم دور أو نشاط تفاعلي معها.
- الاقتصار في تدريس القواعد النحوية على الجوانب الشكلية في بناء بنية الكلمة أو ضبط آخرها، وعدم معالجتها بما يربطها بالمعنى.
- أسباب بيئية واجتماعية محيطة بالتلميذ مثل: البيت والمجتمع والأصدقاء... فالطالب يدرس النحو بين جدران الصف، فإذا خرج من الصف لم يلمس أي تطبيق ولا استخدام لما درسه في الصف، لذا تحدث الفجوة بين ما يدرسه التلميذ في المدرسة وبين ما هو مطبق على أرض الواقع[1].
- المقررات الدراسية التي لا تعنى بتتابع أبواب النحو وقواعده وتعميق مفاهيمه بشكل متدرج ومترابط، بل أن الكثير منها لا يهتم بالتفصيلات المهمة التي توضح القاعدة وتساعده على فهمها.

1- فتحي ذياب بستان، اصول وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الجنادرية للنشر والتوزيع، ط01، عمان، الأردن، 2010، ص 11.

- عدم التزام بعض المعلمين بطريقة التدريس السليمة في تدريس القواعد النحوية، فالبعض قد يلجأ إلى الطريقة الإلقائية بحيث يكتفي بإلقاء بعض أمثلة محددة يفتقد أنه من خلالها قد شرح القاعدة النحوية[1].
- تعدد القواعد النحوية والصرفية وتشعبها يجعل التمكن منها عملية صعبة.
- عدم ربط القواعد النحوية والصرفية بالمعنى والاهتمام بالشكل مما يجعل المتعلم ينظر إلى النحو في خارج إطار وظيفته في اللغة.
- الابتعاد في أحيان كثيرة عن الوظيفة في تدريس القواعد النحوية والصرفية، فصار المتعلم يدرس هذه القواعد من دون أن يجد في نفسه حاجة إلى دراستها ومن دون أن يصنفها موضوع التطبيق في الحياة العملية.
- ضعف القدرات الأدائية لدى بعض المدرسين وعدم إحاطتهم بطرائق التدريس وأساليبها، ووضعها في موضع التطبيق من خلال الممارسة[2].

ويرى إبراهيم محمد عطا في كتابه "المرجع في تدريس اللغة العربية" قد ترجع الصعوبات التي يعاني منها المتعلم في دراسته للنحو للأسباب الآتية:

- البعد عن السليقة اللغوية، ولعلها –أي السليقة—قد انتهت –إلى حد ما– بانتشار الإسلام والمسلمين خارج الجزيرة العربية، حيث فشا اللحن فيها نتيجة الامتزاج والاختلاط.
- درس النحو في أغلبه إن لم يكن كله يعتمد على الجانب المجرد من المفاهيم والحقائق والمعلومات والقوانين والقواعد، وهو جانب لا يصل إليه التلميذ إلا بعد أن يكون قد صدمه جفاف القواعد، فتكبر معه هذه الصعوبة.

1– فتحي ذياب بستان، مرجع سابق، ص 11.

2– محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط01، عمان–الأردن، 2007، ص 188.

- إطالة الكلام في صناعة النحو، وحدوث الخلاف بين أهلها في الكوفة والبصرة، وكثرة الأدلة والحجاج بينهم، وتباين الطرق في التعليم وكثرة الاختلاف في إعراب كثير من آيات القرآن الكريم، باختلافهم في تلك القواعد، وطال ذلك على المتعلمين[1].
- إن جوهر المشكلة ليس في اللغة ذاتها، وإنما هو كننا نتعلم العربية قواعد صنعة، وإجراءات تلقينية وقوالب صماء، نتجرعها تجرعا عميقا، بدلا من تعلمها لسان أمة، ولغة حياة، إن النحو العربي من حيث محتواه وطرائق تدريسه ليس علما لتربية الملكة اللسانية العربية، وإنما هو علم تعليم وتعلم صناعة القواعد النحوية، وقد أدى هذا مع مرور الزمن إلى النفور من دراسته، وإلى ضعف الناشئة في اللغة بصفة عامة[2].

وعليه فإن صعوبة قواعد النحو والصرف تكمن في طبيعة المادة في حد ذاتها وما تحتويه من مصطلحات وموضوعات يعصب فهمها وإدراكها بالنسبة للمتعلم ولا سيما المتبدئ إضافة إلى هذا كله عدم وضع المقررات الدراسية والمناهج وصفا سليما يتماشى مع قدرات التلاميذ.

1- إبراهيم محمد عط، المرجع في تدريس اللغة العربية، ص 274-275.

2- علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 311.

الفصل الثاني

واقع تدريس القواعد (النحوية والصرفية)

في ظل الإصلاحات الجديدة حسب كتاب

السنة الرابعة متوسط

المبحث الأول: دراسة وصفية للكتاب المدرسي

أولا: دراسة وصفية من حيث الشكل

إن كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط يتكون من:

الغلاف الخارجي ويتضمن عنوان الكتاب: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

اسم المؤلف: شارك فيه مجموعة من المؤلفين، ذوي كفاءات وهذا ما يدل على المجهودات العظيمة التي سخرت في سبيل إنجاز هذا الكتاب هم:

- حسين شلوف.
- أحسن الصيد: أستاذ التعليم العالي.
- بوبكر خيشان: مفتش التربية الوطنية.
- أحسن طعيبوج: مفتش التربية والتعليم المتوسط.
- أحمد زوبير: مفتش التربية والتعليم المتوسط.
- سليمان بورنان: أستاذ مكون في التعليم الثانوي.
- معتمد من طرف وزارة التربية الوطنية.
- اسم الناشر: منشورات الشهاب.
- الحجم: الطول 28 سم / العرض: 20 سم.
- السمك: 01 سم.
- عدد الصفحات: 166 صفحة.
- الورق: طبع الكتاب على ورق أبيض خال من أي لمعان، مما يجعله مريحا للنظر، مع هذا كله نجده لا يقاوم الاستعمال لمدة طويلة نظرا لطبيعة.
- مادته: اللغة العربية.

- الطباعة: من ناحية الطباعة فنجد حجم الحروف ملائم لأعمار المتعلمين (14 سنة) ويناسب مع قدراتهم البصرية.
- الغلاف من الورق ذو نوعية جيدة، وهو أملس الملمس وقدر زين برسمة ملائمة تدل على مادته التعليمية، وقد طغى على الغلاف اللون البني الفاتح، إضافة إلى بعض الألوان الأخرى منها، اللون الأزرق والأصفر، الأحمر، الأخضر، الأخضر الأبيض، حيث كتب على الغلاف بخط أبيض عبارة: اللغة العربية بجانبها شكل مربع لون بالأحمر دون عليه رقم 04 متوسط. وفي أعلى الغلاف كتبت عبارة: الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية بحبر أبيض، كما في الأسفل شكل صغير دون فيه الجهة الناشرة، منشورات الشهاب.

أما بالنسبة للرسوم والصور التي احتوت عليها، الغلاف، فهي صورة تبين لنا كتاب موضوع عليه كرة أرضية وسطها حرف الضاد، فهذه الصورة تخدم موضوعات الكتاب المدرسي.

ثانيا: دراسة وصفية من حيث المضمون

المقدمة:

استهلت المقدمة بخطاب موجه إلى تلامذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط، كما جاء استجابة لخط الإصلاح الذي شرعت فيه وزارة التربية الوطنية، وجاء لغرض تعريفهم بالكتاب وأهميته.

وقد جاءت مقدمة هذا الكتاب في صفحة واحدة تضمنت:

- خطاب موجه للتلاميذ لمعرفتهم بأهمية هذا الكتاب التي تكمن في كونه يرافقهم في إنهاء مرحلة تعليمهم المتوسط، ويهيئكم لمزاولة التعليم الثانوي.
- عرض مجمل لمحتويات الكتاب، ومنهجية دراسة المواضيع.

- طبيعة الدروس ومصدرها.
- اختتمت المقدمة بتحفيز لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، لمواصلة مسارهم الدراسي بنجاح.

الفهرس:

وقد ورد فهرس المقرر السنوي تحت عنوان "فهرس المحتويات" في صفحتين احتوى على سبع خانات تمثل:

1-المقاطع التعليمية.

2-خطابات فهم المنطوق.

3-نصوص فهم المكتوب.

4-الظواهر اللغوية.

5-الانتاج الكتابي.

6-إدماج التعلمات وتقييمها.

7-الصفحة.

وكل خانة خصص لها لون مختلف عن لون الخانة الأخرى، وهذا ما يسهل عملية البحث ويقتصد الوقت.

يحتوي هذا الكتاب على ثمانية مقاطع، التي تنقسم بدورها إلى خمس نشاطات، حيث عنون النشاط الأول بخطابات فهم المنطوق، ففي هذا النشاط يعتبر الاستماع والتحدث ميدانين أساسيين للتواصل الشفوي، وفي النشاط الثاني المعنون بنصوص فهم المكتوب والتي تتكون من نصوص نثرية ونصوص شعرية، فالنصوص النثرية بلغت (67%) حيث مثلت أعلى نسبة، مقارنة بالنصوص الشعرية التي بلغت (33%) وتنوعت هذه النصوص بين نصوص التراث الشعبي ونصوص تاريخية، ونصوص علمية، ونصوص اجتماعية

وانسانية، وبلغ عدد هذه النصوص أربعة وعشرون نصا، فهي مستمدة من محيط المتعلم هادفة إلى تنمية طاقته الفكرية، وعاملة على إنماء ذوقه الفني وأفقه المعرفي.

وبالنسبة للنصوص فهي مكتوبة بخط جيد واضح ومقروء، إذ أنها ذات حروف متوسطة وتقدر المسافة بين أسطر النصوص بـــ 01 سم، وقد كتبت عناوين النصوص باللون الأحمر، وبخط بارز وذلك للتمييز بين العنوان وكلمات النصوص.

وعنون النشاط الثالث بالظواهر اللغوية، حيث بلغ عددها أربعة وعشرون ظاهرة لغوية وهي كالآتي:

- عطف النسق.
- عطف البيان.
- البدل.
- العدد وأحواله.
- الاستثناء.
- التمييز.
- الممنوع من الصرف.
- التوكيد.
- الجملة البسيطة والجملة المركبة.
- الجملة الواقعة مفعولا به.
- الجملة الواقعة نعتا.
- الجملة الواقعية حالا.
- الجملة الخبرية.
- الجملة الفعلية الواقعة خبرا.

- الجملة الاسمية الواقعة خبرا.
- الجملة الواقعة مضاف إليه.
- الجملة الفعلية الواقعة مضاف إليه.
- الجملة الاسمية الواقعة مضافا إليه.
- الجملة الواقعة خبر كان وأخواتها.
- الجملة الواقعة خبرا لأن وأخواتها.
- الجملة الواقعة خبرا لأفعال الشروع والرجاء والمقاربة.
- الجملة الواقعة جوابا لشرط جازم.
- الجملة الواقعة جوابا لشرط غير جازم.

فكل مقطع يشتمل على ثلاثة ظواهر لغوية، تتماشى والنمو العقلي للمتعلم، وبما يناسب مستواه حيث خصصت صفحة بعد نص القراء مباشرة للظاهرة اللغوية.

والظاهرة اللغوية في الكتاب تبدأ بالأمثلة المأخوذة من نص القراءة، وبعدها تأتي القاعدة المستنتجة من الأمثلة الموجودة أعلاها، وفي الأخير التطبيق على الظاهرة اللغوية، لذلك نجد أن الظاهرة اللغوية لم تدرس من أمثلة مبتورة يأتي بها المعلم أو من خلال نصوص خارجية يصطفيها، بل تستنبط من نصوص القراءة، حيث خصص كل نص في كل مقطع ليكون منطلقا لدرس الظاهرة اللغوية، وللظاهرة اللغوية أهمية كبيرة بالنسبة للمتعلم، لأنها تعزز الملكة اللسانية عنده.

كما عنون النشاط الرابع بالانتاج الكتابي، ويأتي هذا النشاط بعد الظاهرة اللغوية مباشرة، وذلك لجعل المتعلمين يدركون أن الانتاج الكتابي هندسة وتخطيط وتحضير، لابد له

من تصميم، وبحث في المصادر والمراجع، وقراءة وانتقاء لما يقرأ، وتصنيف وترتيب قبل الانتاج[1].

أضف إلى ذلك ما تلعبه الكتابة اليوم على مستوى التواصل، وعلى هذا الأساس نجد أن الانتاج الكتابي له علاقة بالكتابة، وهذه الأخيرة تتطلب مرحلتين:

الأولى تتعلق بالجانب الشكلي، كتنظيم الورقة، والكتابة الواضحة واحترام المسافة بين الكلمات، واحترام علامات الوقف، أما الثانية فتتعلق بالجانب الإبداعي الذي يحس فيه المتعلم أنه حر في إنجاز نصه الخاص.

وفي الأخير نجد النشاط الخامس المعنون بـــ: إدماج التعلمات وتقييمها، فهذا النشاط يساعد المتعلم على تجنيد معارفه ومكتسباته، وتجميعها وتنظيمها قصد استعمالها في وضعيات إدماجية أو حل مشكلات.

سير الدرس وفق كل من المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية:

تحتل المقاربات النشطة ودورها في تدريس اللغة العربية في جميع مستوياتها التعليمية مكانة عظيمة عند علماء اللغة من أجل مساعدة المتعلم على اكتساب اللغة والقضاء على الصعوبات والمشكلات التي تعيق عملية التعلم للغة العربية، حيث تم اعتماد المقاربة بالكفاءات من طرف وزارة التربية الوطنية، وكذا المقاربة النصية في أنشطة اللغة العربية التي تمثل دعامة أساسية لتكوين كفاءة التلميذ، وتمكن المعلم من انتاج النصوص بمختلف ضروبها.

1- حسين شلوف وآخرون، اللغة العربية دليل استعمال الكتاب، السنة رابعة من التعليم المتوسط، منشورات الشهاب، باب الواد، الجزائر، (د.ط)، 2019، ص 49.

أولا: المقاربة النصية وتدريس القواعد النحوية والصرفية:

1- مفهوم المقاربة النصية:

هي لفظ مكون من كلمتين، لذا وجب تعريف كل لفظ على حدة، ثم الجمع بينهما لمعرفة القصد الذي يؤول إليه.

أ- مفهوم المقاربة:

- **لغة:** تعنى في قاموس المحيط «قارب بمعنى شابه تماثل»[1]. وقد جاء في معجم اللغة العربية المعاصرة: «أحسن الرجل إلى أصدقائه خاصة الرجل وخاصته بمعنى المقربون إليه أي داناهم من الدنو وحادثهم بكلام حسن»[2].

فالمقاربة متعلقة بمصطلحات كالمماثلة والمشابهة والدنو والاقتراب.

- **اصطلاحا:** يقصد بها الكيفية العامة أو الخطة المستعملة لنشاط ما يراد منها دراسة وضعية، أو مسألة، أو مشكلة، أو بلوغ غاية معينة، أو الانطلاق في مشروع ما، وقد استخدمت في هذا السياق كمفهوم تقني للدلالة على التقارب الذي يقع بين مكونات العملية التعليمية التعلمية.

وجاءت بأنها: «دراسة مشكل أو معالجته وترتكز المقاربة على استراتيجية للعمل من الناحية النظرية وطريقة تقنية من الناحية التطبيقية»[3].

1- الطاهر أحمد الزاوي، مختار القاموس مرتب على طريقة مختار الصحاح والصحاح المنير، الدار العربية للكتاب، ليبيا، تونس، (د.ط)، (د.ت)، ص 266.

2- أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، ط01، 2008، مج01، ص652.

3- عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية، منشورات عالم التربية، المغرب، 2008، ص 21.

وباختصار فإن المقاربة تعني مجموعة من التصورات والمبادئ والاستراتيجيات التي يتم من خلالها تصور منهاج دراسي وتخطيطه وتقييمه.

ب- مفهوم النصية:

أ- مفهوم النص.

لغة: ذكر لفظ "نص" في مادة "نصص" في لسان العرب يحوي في معناه دلالة الرفع، إذ ورد في نص الحديث، ينصه نصا، أي يرفعه، ويقال نص الحديث إلى فلان أي رفعه، والمنصة مما تظهر العروس لنرى.

وأصل النص أقصى الشيء وغايته، وتنص الماشطة العروس فتجلسها على المنصة، فهي تنص عليها أي ترفعها، ونصصت الرجل أي أعفيته... وبلغ الشيء نصه أي منتهاه[1].

اصطلاحا: المفهوم الاصطلاحي لكلمة نص مفهوم حديث الفكر العربي المعاصر، وهو ليس وليد هذا الفكر، وإنما هو كغيره من المفاهيم في شتى العلوم الحديثة وافد علينا من الحضارة الغربية، فنجد "جان ماري سشايفر" يقول عن مفهومية النص أنها: «سلسلة لسانية محكية أو مكتوبة تشكل وحدة تواصلية، ولا يهم أن يكون المقصود هو متتالية من الجمل أو جملة وحيدة، أو جزء من الجملة»[2]. وقد يعني هذا أن النص لا يستوي مع الجملة على مخطط واحد، فهو وحدة وظيفية تنتمي إلى نظام تواصلي.

ونجد في الدراسات العربية تعريف "الأزهر الزناد": «نسيج من الكلام يترابط بعضها ببعض، هذه الخيوط تجمع عناصره المختلفة والمتباعدة في كل واحد هو ما انطلق

1- بن هادية علي وآخرون، القاموس الجديد، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط02، 1980، ص 802.

2- جان ماري سشايفر، العلاماتية وعلم النص، تر: منذر عياشي، المركز الثقافي العربي، ط01، الدار البيضاء، المغرب، 2004، ص 09.

عليه مصطلح نص»[1]. ومعنى ذلك أن النص تتحكم فيه مجموعة من الكلمات المترابطة ووسائل مختلفة لتحقيق معنى التناسق والانسجام.

مفهوم النصية:

إن مفهوم النصية يقوم عند مفكري لسانيات النص على أساس مفهوم النص بمختلف جوانبه، فهي خاصية تطلق عليه كونه نصا، فيتميز عما ليس نصا، لأنها مجموعة معايير تحدده طالما كان كذلك.

فالنصية أهم مبحث في لسانيات النص، وقد خصت النص بالدراسة من حيث هو «بنية مجردة تتولد بها جميع ما نسمعه، ونطلق عليه لفظ نص ويكون ذلك برصد العناصر القارة في جميع النصوص المنجزة مهما كانت مقاماتها وتواريخها ومضامينها»[2].

«وتتفرع النصية من اللسانيات النصية، هذا التخصص الذي يهتم بالخصائص التي تجعل النص عبارة عن تسلسل للجمل، ومن المجال الآخر لعلم لسانيات النص، حيث احتل العمل على النصية مكانا بارزا في بحث النص اللغوي، فالنص بكليته لابد أن ينطوي على مجموعة مميزة من الخصائص تؤدي إلى التماسك والانسجام من خلال تأملات المتلقي في النص المنجز أمامه»[3].

ومعنى هذا أن الاشكال النصية يراعى فيها الاتصالية والأسلوبية، فهي تقتصر على معالجة النص فحسب.

1- الأزهر الزناد، نسيج النصح، المركز الثقافي العربي، ط01، الدار البيضاء، المغرب، 1993، ص 12.

2- المرجع نفسه، ص 18.

3- أحمد عفيفي، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط01، 2001، ص 98.

ج- المقاربة النصية: اصطلاحا

للمقاربة النصية مفهومان هما:

«1- **نحو النص أو لسانيات النص:** هي دراسة النص دراسة منهجية لغوية بعيدا عن أي إسقاط آخر لا علاقة له به.

2- مقاربة تعليمية أو طريقة: تتخذ من النص محورا لمعالجة الأنشطة اللغوية بغية تنمية مهارتي التعبير الشفوي والكتابي لدى التلاميذ»[1].

والمقصود من هذا الطرح أن المقاربة النصية تجعل من النص ركيزة أساسية إما في الدراسة اللغوية كما في لسانيات النص، أو من خلال معالجة الأنشطة اللغوية في المنهج التعليمي.

إن النص يمثل دعامة أساسية والوحدة الأساسية عند التحليل والمقاربة النصية من منظور بيداغوجي هي مقاربة تعليمية تهتم بدراسة بنية النص ونظامه، حيث تتوجه العناية إلى مستوى النص ككل، وليس إلى دراسة الجملة، حيث «تحقق دراسة النص بالمقاربة بالكيفية وجملة المبادئ عندما تحقق الدنو من سطح النص والتعامل مع بنياته اللغوية المكونة له، والمنغلقة على ذاتها، بهدف تحري المعرفة والرأي السديد، بصدق أي دون إضمار لخلفيات جاهزة ومشحونة بأحكام مسبقة، فهي مقاربة تعمل على ربط دراسة النص، بالنصوص أي أنها تأخذ المتعلم لاكتساب قواعد وقوانين اللغة في صورة المنجز والمتحقق فعليا، بدلا من فرضها عليه قسرا (نحو الجملة) فالمقاربة النصية في التربية تقتضي تناول النص من عدة زوايا:

1-زاوية بين النص ومحتواه.

1- منذر عياشي، الكتابة الثانية وفاتحة المنعة، المركز الثقافي، الدار البيضاء، المغرب، ط01، 1988، ص 152.

2-زاوية بين النص اللغوية والتركيبية.

3-زاوية نمط النص (حكاية، قصة قصيرة، خطة، رسالة، مقالة).

4-زاوية صاحب النص وأهدافه من إنجازه»[1].

فالمقاربة النصية تقوم بتوظيف النص من أجل تعليم اللغة العربية وتعلمها عن طريق القراءة وفهم النص وشرحه واستثماره.

2- أهمية المقاربة النصية وهدفها من تعليم اللغة العربية:

للمقاربة النصية أهمية بالغة تكمن في تمكين المتعلم لبناء جل المعارف المختلفة ودراسة النص دراسة وافية شافية من مختلف الجوانب، وكذا تنمية المتعلم على قدرته على التعبير شفويا وكتابيا، ولا يتحقق هذا إلا بوجود النص الذي يمثل المحور الداعم للمقاربة النصية في جميع التعلمات ومحور النشاطات والدروس الداعمة من نحو وصرف وبلاغة... واعتماد النص يسمح للمتعلمين بالوصول إلى استنتاج رئيسي هو أن اللغة كل متكامل لا تجزئة فيها، «فالنص من المنظور البيداغوجي وحدة تعليمية تمثل محورا تلتقي فيه المعارف اللغوية المتعلقة بالنحو والصرف والعروض والبلاغة وغيرها من العلوم... بالإضافة إلى المعطيات المعرفية المتميزة التي صارت تقدمها علوم اللسان في دراسة النصوص، وما في ذلك من فائدة جلية تعود بالنفع على العملية التعليمية»[2].

فالتدريس باعتماد النص هو أحد البيداغوجيات المعتمدة في تحقيق الكفاءة، وتتلخص هذه البيداغوجيا في كون النص هو المنطلق لإنجاز جميع الأنشطة المقررة لإكساب المتعلمين المهارات اللغوية.

1- ميلود عزمول، وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، ص 21.

2- بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ط01، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2007، ص 129.

ويرى المختصون في تعليمية اللغات أن تدريس اللغة ينبغي أن يكون مبنيا على شكل وحدات تعليمية متكاملة غير مجزأة يربط النحو والصرف وغيرهما بالنصوص، إذ من غير المعقول تدريس اللغة وهي مهارات متكاملة في صور مراد دراسية منعزلة ومستقلة، ولهذا تم التركيز في المناهج الجديدة لتعليم اللغات على جعل التلميذ يلاحظ الظواهر اللغوية والبلاغية من خلال تعامله مع النصوص.

ويمكننا أن نستخلص من هذه المعلومات أهداف المقاربة النصية وإلى ما تسعى إلى تحقيقه نذكر منها:

- توظيف المتعلمين اللغة توظيفا سليما شفويا وكتابيا.
- توظيف المعارف والمهارات والقدرات بشكل متكامل.
- الربط بين اللغة العربية ومختلف المواد التعليمية، مما يؤدي إلى تكامل المعرفة في أذهان التلاميذ ويؤدي إلى الربط بين الحقائق والمعلومات الموجودة في المنهج.

ومن هنا نصل إلى أن المقاربة النصية تسعى إلى بناء شخصية المتعلم من خلال تحقيق التكامل بين أنشطة المادة الواحدة ومختلف المواد التعليمية، مما يكسب المتعلم القدرة على التواصل وحل المشكلات.

3- المستويات المعتمدة في التحليل حسب المقاربة النصية:

تعتمد المقاربة النصية على جملة من المستويات في دراستها للنص التي تشكل المنطلقات الأساسية لاكتساب المتعلمين آليات فهم النص القرائي والانتاجي وتنمية أرصدتهم اللغوية، حيث لا يمكن دراسة النص بمعزل عن هذه المستويات، وهي أربع: صوتي، صرفي، تركيبي، دلالي، ولعل ما يهمني في هذه المستويات المذكورة المستوى الصرفي والتركيبي النحوي.

أ- المستوى الصرفي:

إن الصرف ركن من أركان اللغة العربية ومقدمة ضرورية لدراسة نحوها وتركيبها، فلا غنى عنه في الدرس اللغوية، إذ يعرفه «العلماء بأنه العلم الذي تعرف به كيفية صياغة الابنية العربية، وأحوال هذه الأبنية التي ليست إعرابا ولا بناءا والمقصود بالأبنية هنا هيئة الكلمة، ومعنى ذلك أن العرب القدماء فهموا الصرف على أنه دراسة لبنية الكلمة»[1].

ومنه نستطيع القول أن علم الصرف يدرس الكلمة للكشف عن معناها ودلالتها، فهو يعنى بتناول بنية الكلمة ويقابل هذا المصطلح العربي مصطلح (المورفولوجيا) في الدرس الغربي، وهو مصطلح يشير إلى دراسة الوحدات الصرفية.

«يتكون النظام الصرفي من ثلاث دعائم يمكن التفرقة من خلالها بين الكلمات في اللغة وهي:

أ- دعامة المعنى الصرفي المنبثق عن تقسيم الكلمة إلى اسم وفعل وحروف وإفراد وتثنية وجمع، وتذكير وتأنيث وتعريف وتنكير.

ب- دعامة بنائية ترتبط بالصيغ الصرفية المتنوعة وبالسوابق واللواحق.

ج- دعامة العلاقات العضوية بين الكلمات من جهة تشابهها في الوزن أو من جهة اختلافها في المعنى»[2].

وعليه فإن صيغة الكلمة هي التي تكشف عما تحمله الكلمة من دلالات ومعاني، إذا الصرف يهتم بصيغة الكلمة أو اللفظة ودلالاتها في إطار المشتقات.

1- عبده الراجحي، التطبيق الصرفي، دار النهضة العربية، بيروت، (د.ط)، (د.ت)، ص 07.

2- تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء، ص 35.

المشتقات: اللغة العربية لغة اشتقاقية، وهذا يعني أن هناك مادة لغوية معينة مثل (ك ت ب) إذ يمكن تشكيلها على هيئات مختلفة لكل هيئة منها وزن خاص، كأن نقول: كاتب أو مكتوب أو مكتب... وعليه فإن الاشتقاق تضبطه قواعد وقوانين وهي عدة أنواع كالآتي: اسم الفاعل، اسم المفعول، صيغ المبالغة، الصفة المشبهة، اسم التفضيل، اسم المكان، والزمان واسم الآلة.

ب- المستوى النحوي:

المستوى النحوي أو المستوى التركيبي فإذا كانت الوحدات الصرفية مادة للتحليل الصرفي، فإن التراكيب والجمل هي التي تشكل أساسا في التحليل النحوي، «فعلم التراكيب هو دراسة العلاقات الداخلية بين الوحدات اللغوية والطرق التي تتألف بها الجمل من الكلمات والغاية التي يسعى إليها هذا العلم هو تحديد القواعد المألوفة في تركيب الكلمات، في ترتيب الأقسام الشكلية لتكوين الجمل في لغة من اللغات»[1].

ومعنى ذلك أنه يكشف عن العلاقة الموجودة بين عناصر الجملة الواحدة التي تشكل تجانسا نسقيا يحدد الأدوار الوظيفية للكلمات، ومنه فإن اعتماد القمارية النصية في تدريس أنشطة اللغة، تستدعي توظيف جملة من مفاهيم نحو النص وآليات فهمه وانتاجه إلى جانب نحو الجملة.

وبما أن الدراسة الحالية موجهة بإزاء نصوص السنة الرابعة متوسط، فإنه من الضروري التأكيد على حضور نحو الجملة كخطوة أولى قبل الانتقال إلى مستوى النص، إذ يعتبر الإمساك ببنية الجملة من خلال معرفة كيفية اشتغالها وطريقة تركيبها خطوة عامة نحو استيعاب بنية أكبر تشكل من خلال النص، ويعاد تركيبها من خلال التعبير

1- نور الهدى لوشن، مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، المكتبة الجامعية، (د.ط)، 2000، ص 149.

وتمارين الكتابة لاكتساب التلميذ مهارة اتخاذ مواقفه اللغوية عند الحاجة، وتدور مجمل هذه الصيغ حول آليات البناء النصي تتمثل في أدوات الربط والنفي والاستفهام والضمائر.

نتيجة: يؤكد اللغويون على تلاحم النحو وارتباطه بالصرف، ويمكن وصف تلك العلاقة بعلاقة اللحم بالعظم لا يمكن أن ينسلخا عن بعضها.

ذكر حسان «النحو لا يتخذ لمعانيه مباني من اي نوع إلا ما يقدمه له الصرف من المباني، وهذا هو السبب الذي جعل النحاة يجدون أنه في أغلب الأحيان أنه من الصعب أن يفصلوا بين الصرف والنحو فيعالجون كلا منهم علاجا منفصلا، ومن هنا جاءت منون القواعد مشتملة على مزيج من هذا وذاك، يصعب معه إعطاء ما للنحو للنحو وما للصرف للصرف»[1].

4- توظيف المقاربة النصية في كتاب السنة رابعة متوسط (الصرف، النحو):

مراحل تدريس قواعد اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط:

إن تبني المقاربة النصية في تعليمية اللغة العربية يتطلب استنباط القواعد اللغوية، النحوية منها والصرفية من النص المقرر في حصة القراءة الذي يفترض أن المتعلم تدرب على قراءته بطريقة جيدة، وفهم معانيه وإدراك مبناه، قبل أن يتحول إلى لغة بقصد اكتشاف وظائف الكلمات داخل الجملة وتركيبها وصيغها، يتم ذلك وفق نقاط يمكن إجمالها في هذه النقاط:

الخطوة (أ): أعود إلى النص وأقرأ: في هذه الخطوة يتم اختيار الأبيات أو الجمل التي تتوافر على أحكام الدرس بالعودة إلى نص القراءة، وإن لم تف الأمثلة المستخرجة من النص جميع أحكام الدرس فعلى الأستاذ أن يستعين بأمثلة خارجة عن النص.

1- تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، ص 54

وهذا يمثل المرونة التي أقرتها المقاربة النصية.

الخطوة (ب) تعلمت: في هذه المرحلة يتم ربط المعلومات السابقة بالجديدة واستخراج الأحكام وعند استخراج كل حكم يتم تشفيعه بتطبيقات شفوية، ويتم استخراج أحكام الدرس ككل باستخدام المنهج الوصفي المبني على الملاحظة عن طريق أسئلة مناسبة، وعند هذه اللحظة تظهر الطريقة الاستقرائية.

الخطوة (ج): أبني أحكام القاعدة: وفي هذه المرحلة يندرج المتعلم في استخراج القاعدة عن طريق الأسئلة الاستكشافية مدعومة بأمثلة من إنشاءه.

الخطوة (د): إحكام موارد المتعلم: «وضع تقييم جزئي للموارد التي اكتسبها المتعلم من خلال الدرس تمهيدا لتجنديها في مواقف أكثر تعقيدا وفيها يصوغ أسئلة متدرجة في الصعوبة وتخدم الهدف الوسطي المندمج وتناول المعارف القبلية، وإدماج أحكام الدرس»[1].

1- أنموذج حول تدريس النحو:

الفئة المستهدفة: السنة رابعة من التعليم المتوسط.

الموضوع: التمييز.

أ- عد إلى النص الأدبي قصيدة "تلك الصحافة" وتأمل هذه الجمل:

* حوت قصيدة الصحافة أحد عشر بيتا.

1- خديجة أوليدي، تعليم القواعد النحوية وفق المقاربة النصية في مرحلة التعليم الثانوي، أعمال الملتقى الوظيفي لطلبة دكتوراه التكوين في الطور الثالث، الإشراف عبد القادر بقادر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، (د.ت)، ص 82-83.

* امتلأت الورقات صحفا[1].

في هذه الخطوة يقوم المعلم والمتعلمون بقراءة الأمثلة التي وردت في النص الأدبي (قصيدة الصحافة) صفحة اثنان وأربعون (42) ثم مناقشتها للوصول إلى موضوع الدرس النحوي.

ب- تعلمت: بعد الانتهاء من قراءة الأمثلة وكتابة موضوع الدرس على السبورة، يقوم الأستاذ بتذكير التلاميذ بالدرس النحوي السابق، وذلك في قوله: «عرفتم فيما سبق الاستثناء وأساليبه وحالته الإعرابية، ويعرف الاستثناء بأداة تسبقه، والآن ستعرفون على التمييز وخاصيته، ومن ثم يطرح الأستاذ بعض الأسئلة المناسبة لمساعدة التلاميذ على استخراج أحكام قاعدة الدرس انطلاقا من ملاحظتهم الأمثلة في النص لاستقراء الأحكام النحوية المتمثلة في (كون التمييز اسم نكرة منصوب يأتي ليزيل الغموض عن كلمة، فيسمى تمييز ذات. أو عن جملة فيسمى تمييز جملة فـــ "بيتا" أزالت الغموض عن عدد "اثني عشر" بينما "صحف" أزالت الغموض عن جملة "امتلأت الورقات"»[2].

ج- أبني أحكام القاعدة: في هذه الخطوة يتوصل التلاميذ إلى القاعدة وهي أن «يكون المميز في تميز الذات دالا على العدد أو على المقادير: الكيل، الوزن، المساحة والقياس»[3].

د- إحكام موارد المتعلم: في هذه الخطوة يقوم المعلم بإعطاء تطبيقات تندمج فيها المعارف السابقة بالدرس الجديد لمعرفة مدى استيعاب وفهم التلاميذ للدرس وقدرتهم على التحكم بكفاءاتهم النحوية، فمثلا يقدم لهم المعلم فقرة من بضعة أسطر ثم يكلفهم باستخراج

1- حسين شلوف وآخرون، اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، منشورات الشهاب، وزارة التربية الوطنية، باتنة، الجزائر، 2014، ص 44.

2- حسين شلوف وآخرون، اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 44.

3- المصدر نفسه، ص 44.

التمييز نوعه والمميز ونوعه وإعراب كل منهما. ثم توظيف تلك الموارد المعجمية واللغوية وتحرير نص يساهم في تأصيل الأفكار وحفظها.

2- أنموذج حول تدريس الصرف:

الفئة المستهدفة: السنة الرابعة متوسط.

الموضوع: الممنوع من الصرف.

أ- عد إلى النص الأدبي وكالة الأونروا وتأمل هذه الجملة.

* تقدم وكالة أونروا برامج إغاثة للاجئي فلسطين.

أولا يقوم المعلم والمتعلم بقراءة الأمثلة التي وردت في النص الأدبي "وكالة الأونروا" صفحة خمسون (50) ثم مناقشتها للوصول بذلك إلى الموضوع المراد درسه.

ب- تعلمت: عند الانتهاء من قراءة الأمثلة وكتابة موضوع الدرس على السبورة، يقوم الاستاذ بتذكير التلاميذ بمكتسباتهم القبلية وذلك في قوله: «عرفتم فيما سبق أنه ليست كل الأشياء قابلة للصرف، فهناك الممنوع من الصرف ونحن بصدد أن نتعرف على هاته الأسماء الممنوعة من الصرف.

ومنه يقوم الأستاذ بطرح بعض الأسئلة المفيدة والمناسبة وما زادت إلا نضجا وفكرا ومساعدة للخروج إلى قاعدة الدرس التي يشارك المتعلمون في استخراجها، انطلاقا من ملاحظتهم للأمثلة وهي كالآتي: («نسمي كلمة برامج وفلسطين اسمين ممنوعين من الصرف لأنهما لا يقبلان التنوين ولا الجر بالكسرة»)[1].

ج- أبني أحكام القاعدة: يتوصل التلاميذ في هذه المرحلة إلى القاعدة الكبرى.

1- المصدر السابق، ص 52.

د- إحكام موارد المتعلم: في هذه الخطوة يقوم المعلم بإعطاء تطبيقات وتدريبات تطرح فيها المعارف السابقة بالدرس الجديد.

ثانيا: المقاربة بالكفاءات وتدريس القواعد الصرفية والنحوية

1- مفهوم المقاربة بالكفاءات:

تعد المقاربة بالكفاءات آخر البيداغوجيات التي تبنتها وزارة التربية الوطنية، وبالتحديد في بداية الموسم الدراسي: 2003-2004.

ففي ما يخص مفهوم المقاربة فقد سبق طرحها في المطلب الأول المقاربة النصية وتدريس القواعد.

الكفاءة: الكفاءة مصطلح أصبح متداولا في مجال التربية وفرضت نفسها في كل الميادين واعتمدتها البلدان في أنظمتها التربوية مسايرة التحولات المختلفة وروح العصر فماذا يعني هذا المصطلح؟

لغة: ففي الاستعمال اللغوي ورد مصطلح الكفاءة حسب ما جاء في لسان العرب لابن منظور بقوله: «كافأه على الشيء مكافأة وكفاه: جازاه، والكفي: النظير، وكذلك الكفأ والمصدر، الكفاءة والكفأ: النظير والمساوي»[1].

كما نجد مفهوم الكفاءة عند محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود: الكفء فهو النظير وكذلك الكفأ والكفؤ على وزن فعل، وفعل والمصدر الكفاءة بالفتح والمد، ويقال الاكفاء له بالكسر، وهو في الأصل مصدر، أي لا نظير له، والكفء النظير والمساوي، ومنه الكفاءة في النكاح، وهو أن يكون الزوج مساويا للمرأة في دينها ونسبها وبيتها، وتكافأ الشيئان: مماثلا، وكافأه مكافأة وكفاء: ماثله، وفي كلامهم: الحمد لله كفاء الواجب: أي قدر ما يكون

1- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، ج12، لبنان، 1955، ص 269.

مكافئا له، وفي الحديث الشريف (**والمؤمنون تتكافأ دماءهم**) وفي حديث العقيقة (**شاتان متكافئتان**) أي متساويتان في القدر وكافيته ساويته، وكافأته على صنعه: جازيته جزاء متكافئا لما قام به، وكان الرسول لا يقبل الثناء إلا عن مكافئ، وكفاه عن الشيء مكافأة: جازاه ويقال ما لي به قبل ولا كفاء: أي: ما لي به طاقة على أن أكافئه[1].

وفي القاموس المنهل: نجد أن الكفاءة تعني: «الجدارة والأهلية»[2].

وكما وردت الكفاءة في أساس البلاغة للزمخشري: «وأكفأت لك: جعلت لك كفؤا، وتكافؤوا: تساووا **شاتان** متكافئتان في القدر والسن، وكفأته ساويته...» [3].

إذن، فمصطلح الكفاءة في اللغة العربية مقتبس من مادة (ك ف أ) التي تدل على المماثلة والمساواة.

اصطلاحا:

تعددت وتنوعت التعاريف حول مصطلح الكفاءة، نظرة لعمومية المصطلح وغموض دلالته التي تتحدد إلا داخل السياق الذي ترد فيه، ومن هذه التعاريف نذكر:

تعرف الكفاءة بأنها: نظام من المعارف المفاهيمية والإجرائية، التي تكون منظمة بكيفية تجعل الفرد قادر على العقل عندما يكون في وضعية معينة أو إنجاز مهمة من المهام، أو حل مشكلة من المشكلات[4].

1- بن يحي زكريا محمد، وعباد مسعود، التدريس عن طريق، I المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، II المشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2006، ص 67-68.

2- جبور عبد النور، وسهيل إدريس، قاموس المنهل فرنسي- عربي، دار الآداب، بيروت-لبنان 1999، ص 276.

3- الزمخشري أبو القاسم، أساس البلاغة، الدار النموذجية، ط03، بيروت، 2003، ص 743.

4- محمد بوعلاق، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، قصر الكتاب، البليدة، 2004، ص 209.

وتعني الكفاءة حسب تصور محسن علي عطية بقوله: «أن الكفاءة التعليمية هي مجموعة المهارات والمعارف والأساليب وأنماط السلوك التي يبديها المعلم بشكل ثابت ومستمر في أثناء التدريس»[1].

كما تعني أيضا القدرة على تعبئة مجموعة مندمجة من الموارد بهدف حل وضعية مشكلة تنتمي إلى عائلة من الوضعيات[2].

وفي أدبيات أخرى تعرف الكفاءة بأنها: قدرة الشخص على التصرف بفعالية في نمط محدد من الأوضاع، قدرة تستند على المعارف ولكن لا تقتصر عليها[3].

يرى جود (1973) أن الكفاءة بقوله هي: «القابلية على تطبيق المبادئ والتقنيات الجوهرية لمادة حقل معين في المواقف العملية».

في حين أن هوستن (1979) يعرف الكفاءة بأنها: «القدرة على فعل شيء أو إحداث تغيير متوقع أو ناتج متوقع»[4].

ويرى فيشر (1972) أن الكفاءة لها مفهوما هندسيا واقتصاديا وتنظيميا: أما المفهوم الهندسي: فيعني النسبة بين المدخلات والمخرجات.

أما تنظيميا: فهي قدرة المنظمات على المحافظة على نفسها برضى الأفراد الذين تحتويهم.

1- محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدبية، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط01، عمان، 2007، ص 51.

2- عبد الرحمن محمد التومي، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، دار الكتاب الحديث، (د.ط)، الجزائر، 2008، ص 07.

3- عطاء الله أحمد وآخرون، تدريس التربية البدنية والرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، 2009، ص 55.

4- محمد بن يحي زكريا، وعياد مسعود، التدريس عن طريق: I المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، II المشاريع وحل المشكلات، ص 69.

وفي المجال التعليمي فإن الكفاءة هي: «مدى مقدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المتوخاة منه».

وفي مجال التدريس فهي: «معرفة المعلم بكل عبارة مفردة يقولها وما لها من أهمية»[1].

ومن خلال كل هذه المعطيات حول مفهوم الكفاءة نخلص إلى القول بأنها تنضوي على نسق من المعارف وجملة من المهارات والقدرة على إنجاز وتحقيق التعلم، عن طريق ما ينجزه التلاميذ من نشاطات مختلفة، باستعمال مهارات متنوعة للوصول إلى توظيف المعارف المكتسبة في العملية التعليمية قصد التعرف على مشكل أو اتخاذ الموقف.

ب- المقاربة بالكفاءات اصطلاحا:

تعرف المقاربة بالكفاءات أنها: «تصور تربوي بيداغوجي ينطلق من الكفاءات المستهدف في نهاية أي نشاط تعليمي –أو نهاية مرحلة تعليمية- لضبط استراتيجية التكوين في المدرسة من حيث طرائق التدريس والوسائل التعليمية، وأهداف التعلم وانتقاء المحتويات وأساليب التقويم وأدواته»[2].

ونجد أن هناك من يعرفها انطلاقا من محتوياتها المنهجية والتعليمية محمد الطاهر وعلي من حيث أنها: «مجموعة من المعارف والمهارات والقيم، تسمح بالممارسة اللائقة

1- المرجع السابق، ص 69.

2- العطوي آسيا، صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي الابتدائي، رسالة ماجستير، جامعة سطيف- الجزائر، 2009-2010، ص 26.

والفعالة لدور وظيفة أو نشاط... وتستخدم برغبة وإرادة في التطوير»[1]. لكل من المعلم والمتعلم، ويشترك هنا نوع الأداء أو الأدوار لكليهما.

إذ عرفت أيضا أنها: «بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم فهي اختيار منهجي، يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثبيت المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة»[2].

كما نجد من يحدد مفهومها حسب "جولكيم" تعتبر «ثورة تعليمية للمعلمين والمدرسين، تسعى إلى تعليمهم كيفية التعامل مع الظواهر البيداغوجية، وفق استراتيجيات وطرائق وتقنيات تتناسب مع طبيعة المتعلمين وميولاتهم»[3].

نستنتج من خلال التعريفات السابقة أن المقاربة بالكفاءات طريقة عملية إجرائية، تستند إلى نظام متكامل تدمج فيه مختلف المعارف والمهارات، تتيح للمتعلم حل الوضعيات بشكل ناجح، كما أنها تمكن التلميذ من الاندماج في الوسط الدراسي بسهولة.

2- أنواع الكفاءات:

إن تنوع وتعدد أشكال وأنواع الكفاءات يؤدي إلى ضرورة تصنيفها، ومنه يمكننا ذكر تصنيفها كالآتي:

1- محمد الطاهر وعلي، بيداغوجية الكفاءات، دار الكتب العلمية، (د.ط)، الجزائر، 2006، ص 09.

2- نصيرة رداف، متطلبات التدريس بالكفاءات، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، ص 469.

3- دولر جوليكم وآخرون، لغز الكفايات في التربية، تر: الخطابي عز الدين، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، (د.ط)، المغرب، 2005، ص 11.

أ- **الكفاءات المعرفية:** تتضمن المعلومات والمعارف والقدرات الفعلية الضرورية لأداء الفرد مهمة معينة[1].

كما أن الكفاءة المعرفية هي: «المعرفة المسبقة التي تسهل التعلم الجديد»[2].

الكفاءات المعرفية تعتمد على مجموعة من المعلومات والحقائق التي يكتسبها المتعلم في العملية التعليمية، بل هي ممتدة إلى امتلاك قدرات وكفاءات التعلم المستمر، واستخدام أدوات المعرفة في شتى الميادين، ويندرج هذا النوع تحت تمكن المعلم من المادة التي يعلمها والإحاطة بكل ما له صلة بها وما حصل عليها من التطورات أو التغيرات والإلمام بكل ما يستخدم في إطارها[3].

وبالتالي، فإن الكفاءة المعرفية هي مجموعة من المعلومات والخبرات، العقلية المخزنة في ذهن المعلم الذي يريد إيصالها للمتعلم، ومساعدته على فهمها والإحاطة بكل ما يدور حوله واستثمارها في حل مشكلاته الواقعية.

ب- الكفاءات الأدائية: تتمثل في قدرة المتعلم على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات مشكلة، إن الكفاءات تتعلق بأداء الفرد لا بمعرفته ومعيار تحقق الكفاءة هنا هو القدرة على القيام بالسلوك المطلوب، مثل انتاج حركي منسق وفعال[4].

1- محمد بن يحي زكريا، وعباد مسعود، التدريس عن طريق: I المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، II المشاريع وحل المشكلات، ص 94.

2- إيثار منتصر شعلان، التحكم المعرفي والتنافس والكفايات الشخصية، الدار الجامعية للطباعة والنشر، (د.ط)، بغداد، العراق، 2020، ص 57.

3- محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ص 57.

4- عطاء الله أحمد وآخرون، تدريس التربية البدنية والرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات، ص 69.

كما أن الكفاءات الأدائية تمثل المهارات النفس حركية، خاصة في حق المواد التكنولوجية والمواد المتصلة بالتكوين البدني والحركي، وأداء هذه المهارات يعتمد على ما يحصله الفرد من كفايات معرفية[1].

هناك شبه إجماع على أن المفتاح المهم لتقدير هذه الكفاءة الأدائية يجب أن يكون ما يفعله الفرد في أداء مهنته، ويأخذ تقرير هذه الكفاءة عدة صور منها:

- إظهار الكفاءة في عمل ميداني مجهزة، مثل المشروعات، ويتم الرصد عن طريق الملاحظة المباشرة أيضا بواسطة أعضاء هيئة التعليم والزملاء.
- إظهار الكفاءة في مواقف تمثيلية مصطنعة، ويتم الرصد عن طريق الملاحظة المباشرة داخل المؤسسة التعليمية بواسطة أعضاء هيئة التعليم وزملاء الفرد.
- إظهار الكفاءة في عمل ميداني طبيعي، ويتم الرصد عن طريق الملاحظة المباشرة بواسطة المشرفين.
- قياس أثر الأداء على الناتج، أي قياس ما يؤدي إليه هذا الأداء من ناتج، مثل قياس أداء الطالب المعلم على تحصيل المتعلمين[2].

ومنه نجد أن الكفاءة الأدائية تتعلق بالأسلوب والطريقة التي يستخدمها المعلم في توصيل المحتوى للمتعلم، كما أنها تختص بقدرة المتعلم وأدائه وما يختزنه من معارف لتحقيق الأهداف التعليمية من خلال قيامه ببعض المشاريع، وقدرته على حل مشكلاته.

1- محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود، التدريس عن طريق: I المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، II المشاريع وحل المشكلات، ص 94.

2- إبراهيم أحمد غنيم والصافي يوسف شحاتة الجهمي، الكفاءات التدريسية في ضوء الموديلات التعليمية، مكتبة الأنجلو المصرية، ط01، القاهرة- مصر، 2009، ص 33.

ج- الكفاءات الوجدانية: وهي عبارة عن أداء الفرد واستعداداته وهي متصلة باتجاهاته وقيمه الأخلاقية، وهي تعطي جوانب كثيرة مثل حساسية الفرد وتقبله لنفسه واتجاهه نحو المهنة[1].

كما تشير الكفاءة الوجدانية إلى آراء الفرد واتجاهاته وميوله ومعتقداته وسلوكه الوجداني، وتغطي جوانب كثيرة منها:

- اتجاهاته نحو المهمة أو المهارة التي عليه إتقانها.
- تقبله لنفسه.
- ميوله نحو المادة التعليمية[2].

وفي هذه الحالة تنطبق الكفاءة الوجدانية بنفسية الفرد ومدى قدرته على تقبل مختلف الاتجاهات المرتبطة بواقعه وتقبله لنفسه من منظور الشعور بالرضا، ووجود كفاءة قادرة على تأهيله، للقيام بكل ما هو مرتبط عن نشاط حياته وأخلاقه.

د- الكفاءات الانتاجية أو الإنجازية: هي كفاءة الأداء التي يظهرها الفرد وتتضمن المهارات النفس والمواد المتصلة بالتكوين البدني والحركي[3].

1- مصطفى السايح، اتجاهات حديثة في تدريس التربية البدنية والرياضية، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، ط01، الإسكندرية، 2001، ص 91.

2- محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود، ، التدريس عن طريق: I المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، II المشاريع وحل المشكلات ص 94.

3- عطاء الله أحمد وآخرون، تدريس التربية البدنية والرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات، ص 69.

كما أن الكفاءة الانتاجية هي: «زيادة الانتاج بأقل التكاليف واستخدام نفس الإمكانات، والكفاءة الانتاجية تعبر عن العلاقة بين كمية الموارد المستخدمة في العملية الانتاجية وبين الناتج من تلك العملية»[1].

ويتعلق الأمر في هذه الكفايات بالإثراء ونجاحاته في الميدان أي نجاح المختص في أداء عمله (ليس ما يؤديه لكن ما يترتب عن ما يؤديه) [2].

وبالتالي فإن الكفاءة الانتاجية أو الإنجازية تتعلق بنجاح المتعلم في أداء عمله، كما أنها تقيس العلاقة ببين المدخلات والمخرجات، بمعنى مدى تحقيق قدر أكبر من المعارف والمهارات بنوعية أفضل، وتتمثل في القدرة على الإنجاز والقيام بأداء يهدف إلى تحصيل نتائج معرفية.

ومن هنا يمكننا القول أن أنواع الكفاءات التعليمية سلوك قابل للقياس من المعلومات والمهارات وحسن الأداء، ودرجة القدرة على كل شيء معين في ضوء معايير متفق عليها، وكذا نوعية الفرد وخصائصه الشخصية التي يمكن قياسها.

3- الآفاق العلمية المستهدفة من منهج المقاربة بالكفاءات:

تساعد المقاربة بالكفاءات على تحقيق الأغراض الآتية:

1- تبني الطرق البيداغجية النشطة والابتكارية:

إن أحسن الطرائق البيداغوجية، هي تلك التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية- التعلمية، والمقاربة بالكفاءات جاءت لتكرس ذلك، إذ أنها تنادي بإقحام المتعلم

1- محمد صبري، حافظ محمود ومحمود البحيري، اتجاهات معاصرة في إدارة المؤسسات التعليمية، دار عالم الكتب، ط01، القاهرة، مصر، 2007، ص 15.

2- محمد بن يحي، زكريا وعباد مسعود، التدريس عن طريق: I المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، II المشاريع وحل المشكلات ، ص 94.

في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه، منها على سبيل المثال إنجاز المشاريع، وحل المشكلات، إما بشكل فردي أو فوجي أو جماعي.

2- تحفيز المتعلمين على العمل:

يترتب عن تبني الطرق البيداغوجية النشطة أن يتولد لدى المتعلم الدافع للعمل، كونه يعي ما تحمله وضعية المتعلم من معنى لربطها بواقعه المعيش، واستقلال مكتسباته في المدرسة وخارج المدرسة، لحل مشكلات يفترض أن تكون جديدة.

كما يتحيز عن تبني هذه المقاربة التحقيق من حدة حالات عدم انضباط التلاميذ في القسم أو قد تزول أحيانا، ذلك لأن كل واحد منهم سوف يكلف بمهمة تناسب وتيرة عمله، وتتماشى مع ميوله واهتماماته[1].

3- تنمية المهارات وإكساب الاتجاهات والميول والسلوكات الجديدة:

تعمل المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلم، العقلية المعرفية والعاطفية الانفعالية، والنفسية الحركية، اعتمادا على الوضعيات المشكلات، وإعداد المشاريع التي ينبغي أن تنطلق من واقعه المعيش وأن ترتبط به[2].

4- عدم إهمال المحتويات (المضامين):

إن المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين، وإنما سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته، وذلك يجعلها قابلة للاستعمال، الأمر الذي يسمح برفع مدلولها، لأنها ترتبط بواقع المتعلم وحياته من كل جوانبها النفسية منها والاجتماعية والثقافية، فالمحتويات لا تقدم الحلول للمشكلات، وإنما تساعد على طرح هذه الأخيرة مع

1- محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، دار السعادة، الجزائر، 2006، ص 12.

2- المرجع نفسه، ص 12.

وضع الفروض والتكهن بالنتائج، ومن ثم اتخاذ القرارات المناسبة، إن الكفاءة من هذا المنظور لا يعبر عن قيمتها بكمية المعارف والمعلومات التي يكتسبها التلميذ، وإنما يحصر الجواب عن السؤال: لماذا تعلمه هذه المحتويات في حين نجنبه ذلك. وكذلك بمدى قدرته على توظيفها في حياته اليومية.

5- اعتبارها معيارا للنجاح المدرسي:

تعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على أن الجهود المبذولة من أجل التكوين ستأتي بثمارها، وذلك لأخذها الفروق الفردية بعين الاعتبار، واعتمادها على بيداغوجيا التحكم[1].

4- تعليمية النحو والصرف وفق المقاربة بالكفاءات في كتاب السنة الرابعة متوسط:

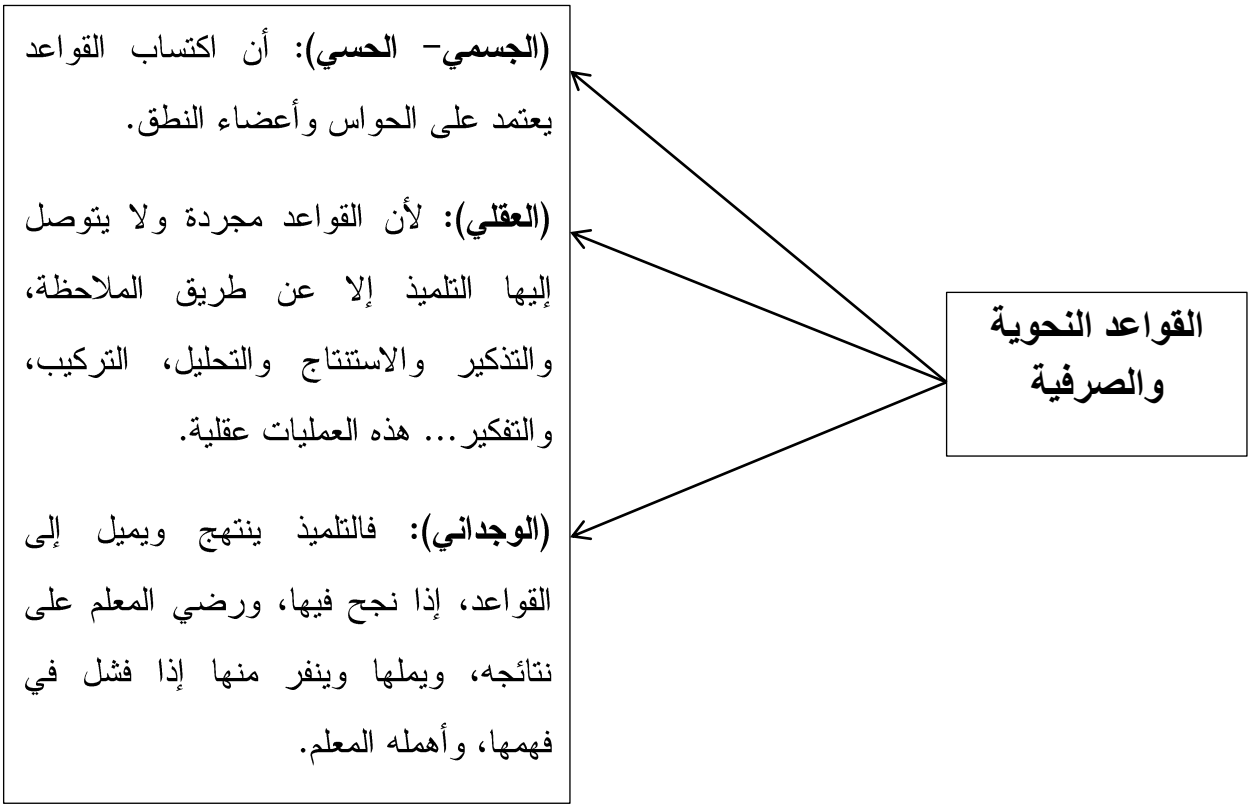
تدريس قواعد اللغة العربية وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات للسنة الرابعة متوسط:

إن تثمين الكفاءة وتطويرها مرتبط بها، حيث أن كل نشاط من الأنشطة أو مادة من المواد الدراسية يكون مرتبط بصورة أكبر من مهارة إلى أخرى، كما أنه يمكننا أن نقيس نجاح الكفاءة بامتلاك المهارة المرتبطة بالنشاط المدروس: «بما أن الإدماج أهم ما يميز التدريس بالمقاربة بالكفاءات فعلى المتعلمين تحقيق كفاءات من خلال دراستهم للقواعد النحوية، وتنعكس هذه الكفاءات من خلال الوضعيات الإدماجية التي ينتجونها بأنفسهم، وهذا من خلال التوجيه الفعال للمعلم داخل المدرسة، يدمج بعض التلاميذ من تلقاء أنفسهم، فعندما يكتسبون قواعد النحو والصرف والمفردات يستطيعون أن ينتجوا نصوصا

1- محمد الطاهر وعلي، المرجع السابق، ص 12.

بأنفسهم، ولكن معظم التلاميذ (لاسيما الضعاف منهم) لا يعرفون كيف يدمجون بأنفسهم، بصفة تلقائية فلا يمكنهم القياس به إلا إذا علمتهم المدرسة ذلك»[1].

والنحو كغيره من الأنشطة له علاقة بالكفاءات التي يسعى المتعلم لتحقيقها والمرتبطة بعدة جوانب، والمخطط التالي يوضح العلاقة: [2]



وبالتالي أن كل نشاط مرتبط بنسبة أكبر بأحد المجالات، ويبرز لنا من خلال المخطط بأن قواعد النحو والصرف مرتبطة بالمجال العقلي، لأنها ترتكز أساسا على أعمال الفكر.

أنموذج حول تدريس الصرف:

1- بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في المدرسة الجزائرية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، (د.ط)، الجزائر، 2006، ص 27.

2- علي أوحيدة، التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، مطبعة الشهاب، (د.ط)، الجزائر، 2007، ص 116.

المستوى: السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

المحتوى المعرفي: العدد وأحواله.

ألاحظ الجمل وأكمل الجدول:

- منع الاستعمار صدور أكثر من **عشر** جرائد.
- حجبت الصحف الوطنية مدة **ستة** أعوام أثناء الحرب العالمية الثانية.
- حرم الاستعمار الجزائريين من ممارسة حرية التعبير **مائة واثنتين وثلاثين** سنة[1].

وفي الخطوة التالية يقوم المعلم والمتعلمون بطرح أمثلة تساهم أكثر في فهم فحو الدرس أو قراءة الأمثلة المطروحة.

أستنتج: بعد الانتهاء من قراءة الأمثلة يقوم المعلم بكتابة موضوع الدراسة على السبورة واستخلاص القاعدة **(كتاب اللغة العربية الرابعة متوسط، ص 32).**

أطبق: في هذه المرحلة يعطى تدريب أو أكثر من الكتاب المدرسي أو من إنشاء المتعلم لاستيعاب التلاميذ أكثر للدرس وتوظيف معارفهم ومواردهم في تلك التطبيقات.

ثالثا: مقارنة بين تدريس القواعد في ظل كل من المقاربتين (المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية)

يمكننا استخلاص جملة من الخصائص التي تتميز بها كل من المقاربتين في الجدول التالي:

1- حسين شلوف وآخرون، اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 32.

المقاربة النصية	المقاربة بالكفاءات
* مساعدة المتعلم على توظيف مكتسباته العقلية.	* تبني الطرق البيداغوجية النشطة والابتكار.
* السماح بتنوع في أشكال النصوص التي تقدم المتعلمين وتكون منطلقا لمختلف الأنشطة.	* تعمل على إقحام التلميذ في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه، منها على سبيل المثال إنجاز المشاريع وحل المشكلات، ويتم ذلك بشكل فردي أو فوجي أو جماعي.
* تعويد المتعلم على تقنيات وأساليب مختلفة لتعامل مع النصوص كالتلخيص والتعليق وتدوين رؤوس أقلام.	* تحفيز المتعلمين على العمل في حالات عدم الانضباط لدى التلاميذ في القسم لأنهم سيكلفون بمهام تناسب ميوله واهتمامه.
* جعل المتعلم قادرا على التحكم في قدراته وإمكانياته اللغوية في حل المشكلات التي يعرضها عليه النص.	* تنمية قدرات المتعلم العقلية المعرفية والعاطفية الانفعالية والنفسية الحركية.
* إعطاء النحو طعما خاصا يدرك التلميذ سره في ضبط المعنى	* عدم إهمال المحتويات (المضامين)
* السماح للمتعلم باكتساب الممارسة اللغوية بشكليها الشفهي والمكتوب.	* اعتبارها معيارا للنجاح المدرسي: تعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على أن الجهود المبذولة من أجل التكوين تؤتي ثمارها وذلك لأخذها الفروق الفردية بعين الاعتبار.
* القضاء على فكرة أن اللغة فروعا منفصلة، فهي غاية وتدرس لذاتها.	
* قيامها على أسس نفسية وتربوية ولغوية، نفسية باعتبارها أن العقل وحدة متكاملة وتربوية تقوم على العملية التعليمية كوحدة متكاملة.	

تعد المقاربة بالكفاءات إحدى البيداغوجيات الحديثة، كما حظيت المقاربة النصية في إطار إصلاح المناهج التعليمية بأهمية كبرى في المنهاج التربوي الجزائري لعلاقتها الوطيدة بالاكتساب المعرفي التي تسعى المنظومة التربوية للعثور عليه.

الفصل الثالث

دراسة ميدانية إحصائية تقويمية

تمهيد:

يعد الجانب الميداني من أهم فصول كل بحث، فمن خلاله نتوصل إلى أهم النتائج الدراسية التي نحاول الوصول إليها من خلال الإجابة على التساؤلات الموجودة.

الاستبانة:

يعرف على أنه: «وسيلة لجمع المعلومات المتعلقة بموضوع بحث معين عن طريق إعداد استمارة يتم تعبئتها من قبل عينة من الأفراد ويسمى هذا الشخص الذي يقوم بملء الاستمارة بالمستجيب»[1].

تمتاز هذه الطريقة بكونها: «تساعد على جمع معلومات جديدة ومستمدة مباشرة من المصدر، كما تتطلب تحديد إجراءات دقيقة منذ البداية»[2].

أدوات الدراسة:

اعتمدنا في هذا البحث عن الاستبانة كتقنية للكشف عن موقف الأستاذ والتلميذ في مادة اللغة العربية وفاعلية تدريسها وفق المقاربة النصية والمقاربة بالكفاءات، وتحتوي هذه الاستبانة على (08) أسئلة موجهة للتلاميذ يحتوي كل سؤال على ثلاثة اختيارات حسب متطلبات السؤال (أوافق، لا أوافق، محايد) و(07) أسئلة موجهة للأساتذة تراعي الإجابة بنعم أو لا مع ذكر الملاحظة.

---

[1]- أحمد حسين الرفاعي، مناهج البحث لعلمي تطبيقات إدارية واقتصادية، دار وائل، ط03، عمان- الأردن، 2003، ص 181.

[2]- بوجوش عمار، دليل الباحث في منهجية وكتابة الرسائل الجامعية، المؤسسة الوطنية للكتاب، (د.ط)، الجزائر، 1985، ص 38.

وقد أشرنا في مقدمة الاستبانة إلى بعض التعليمات والبيانات وأشرنا إلى وضع علامة (X) في الخانة المناسبة للإجابة وأكدنا أن نتائج الاستبانة لن تستغل إلا لغرض البحث العلمي.

كما قمنا بالإجابة عن الاستفسارات المطروحة من قبل التلاميذ، وحثهم على الإجابة الصريحة الموضوعية وقمنا بشرح بعض الأسئلة التي استعصت على التلاميذ، ليتسنى لهم فهمها والإجابة عنها بسهولة، فكانت الإجابة عن الاستمارة بصفة فردية.

تحليل النتائج والتعليق عليها المتحصل عليها من استمارة الاستبيان:

شكل الأسئلة:

الأسئلة المعتمدة في استمارة الاستبيان التي قمنا بإنجاز منتقاة.

استمارة استبيان:

يسرنا التقدم إلى أساتذتنا الكرام بهذا الاستبيان الذي يحتوي على بعض الأسئلة التي تخدم بحثنا راجين منكم الإجابة عنها بكل صدق وعفوية، وذلك بوضع علامة (X) أمام اختياركم:

محور المعلومات الشخصية:

1- الجنس: ☐ أنثى ☐

2- الشهادة المتحصل عليها: ليسانس ☐ ماجستير ☐ ماستر ☐

3- الخبرة المهنية: أقل من 05 سنوات ☐ من 05 إلى 15 سن ☐ أكثر من 15 سنة ☐

محور المعلومات المتعلقة بتدريس القواعد وفق المناهج الحديثة

	نعم	لا	ملاحظة
هل تلمس لدى التلميذ رغبة واهتمام بدرس القواعد؟			
هل تراعي في تدريس اللغة العربية مبادئ المقاربة بالكفاءات؟			
هل تحافظ على أسئلة الكتاب المدرسي أثناء التدريس؟			
هل من جديد في التدريس بالكفاءات على غرار التدريس بالمقاربة النصية فيما يخص القواعد؟			
هل توافق على الحجم الساعي في تدريس نشاط القواعد (النحو والصرف)؟			
ما رأيك في الصياغة الجديدة لكتاب اللغة العربية في المقاربة الجديدة فيما يناسب قدرات التلاميذ الذهنية واللغوية؟			

من تحصيلنا لما تطرقنا إليه في الجانب النظري والتطبيقي لبحثنا، ومن خلال الكتاب المدرسي للسنة الرابعة من التعليم المتوسط الصادر من وزارة التربية الوطنية "2019" حيث حرصنا على طرح أسئلة تخص القواعد النحوية والصرفية وفق المقاربة النصية والمقاربة الجديدة.

صياغة الأسئلة:

اعتمدنا في صياغة الأسئلة على اللغة العربية ليسهل فهمها.

من حيث الصياغة والمضمون:

راعينا عدة اعتبارات أثناء صياغتنا لمضامين الأسئلة بحيث:

- جاءت الأسئلة لديها غاية واضحة وهدف دقيق نريد الوصول إليه.
- ربطت هذه بموضوع بحثي وتساؤلاته.
- اشتملت الاستمارة على (14) سؤال وتضمنت محورين:

المحاور الخاصة بالأساتذة:

المحور (01): محور المعلومات الشخصية: وضعت أسئلة خاصة بالشخصية قصد التعرف على الجانب الشخصي.

* ثم أسئلة خاصة بالشهادة المتحصل عليها المتمثلة في: ليسانس، ماجستير، ماستر.

* وأسئلة تهم الخبرة المهنية: أقل أو أكثر من 05 سنوات إلى 15 سنة.

ملاحظة:

فيما يخص المحور الأول المتعلق بالمعلومات الشخصية للأستاذ نلاحظ أن كلا الأستاذين متحصلتان على شهادة الليسانس، على غرار طرحنا لهم لبعض الأسئلة عن

سبب انعدام وجود التعليم بشهادة الماجستير في المتوسط، وكان ذلك تفضيلهم للعمل في الجامعات.

أما في ما يخص الخبرة الميدانية أو المهنية لاحظنا تباين في الخبرات استقرت بين (05) سنوات إلى (15 سنة)، يعود ذلك إلى أن هذه الفئة من ذوي الخبرة والأقدمية في قطاع التربية والتعليم.

المحور (02):

تكاد تتفق إجابة الأستاذين على الأسئلة المطروحة.

- فيما يخص الأسئلة المتعلقة باهتمام التلاميذ لدروس القواعد ورغبتهم في تلقيها، فكانت الإجابة بـــ "نعم"، ولكن يوجد فروق فردية بين التلاميذ.
- في ما يخص الأسئلة المتعلقة بمراعاة تدريس القواعد وفق المقاربة الجديدة، أي المقاربة بالكفاءات فكانت الإجابة "نعم" ويعتبرونه منهاج سليم وجيد يمنح الحوار بين المعلم والمتعلم، وأنها توافق الحجم الساعي في تدريس نشاطات القواعد (النحو، الصرف) مع وجوب التدعيم بحصة أعمال موجهة.

أما في ما يخص الكتاب المدرسي وصياغته لموضوعات القواعد، فكانت إجابة الأستاذة بـــ "لا" حسب قولها أن في غالب الأحيان يكون هناك إجحاف في حق بعض المواضيع النحوية، حيث لا يجب المحافظة على أسئلة الكتاب المدرسي أثناء التدريس، والتنويع في:

- الأمثلة وتبسيطها في حالة صعوبة أمثلة الكتاب المدرسي وتحبيب الظواهر اللغوية للمتعلم وحفظها والتدرب عليها.

- تخصيص مدة أكثر من ساعة في الأسبوع لدروس القواعد وتبسيط المفاهيم للمتعلمين.
- عند طرحنا لسؤال أثر المقاربة النصية في المقاربة الجديدة "الكفاءات" (هل من جديد في التدريس بالكفاءات على غرار التدريس بالمقاربة النصية فيما يخص القواعد؟) أجيب عن هذا السؤال بـــ **لا**، وذلك لاعتماد على كل من المقاربتين، من الأبسط إلى المعقد بالتدريج مع تقديم الأمثلة في كل خطوة مع حفظ القواعد المدروسة.

نتيجة:

نستنتج أن تدريس مادة قواعد اللغة العربية عند تلاميذ السنة رابعة من التعليم المتوسط في ضوء المناهج الجديدة يعتمد على النص، فقد أصبح هذا الأخير كعمدة لتدريس هذه المادة ومنه يستقي الأستاذ الأمثلة المتعلقة بالقاعدة اللغوية.

استمارة استبيان:

يسرنا التقدم إلى تلامذتنا الكرام بهذا الاستبيان الذي يحتوي على بعض الأسئلة التي تخدم بحثنا راجين منكم الإجابة عنها بكل صدق وعفوية وذلك بوضع علامة (X) أمام اختياركم.

محور المعلومات الشخصية

1- الجنس: ☐ ☐

2- الإعادة: ☐ ☐

محور المعلومات المتعلقة بتدريس القواعد النحوية والصرفية

	أوافق	لا أوافق	محايد
1- أستمتع بدروس القواعد بسبب حبي لمعلمها			
2- أجد صعوبة في فهم موضوعات النحو والصرف			
3- أشعر أن دراسة القواعد المقررة تفيد في المحافظة على لغتي			
4- مواد الصرف غير مفصلة وتحتاج إلى توضيح			
5- يسعدني اهتمام أستاذي في تحصيلي لمادة النحو والصرف			
6- أفضل منح وقت أكثر في إنجازنا لتطبيقات القواعد (النحو والصرف)			
7- يشرح معلم المادة القواعد النحوية والصرفية بوضوح ودقة			
8- يوجد صعوبات أثناء استقبالك لنشاط القواعد			

المحاور الخاصة بالتلاميذ:

المحور (01): في محور المعلومات الشخصية نرى أن عدد الذكور أكثر من عدد الإناث.

معظم التلاميذ غير معيدون ويزاولون دراستهم في هذا المستوى ونسبة قليلة منهم معيدة.

المحور (02): محور المعلومات المتعلقة بتدريس القواعد النحوية والصرفية.

* بالنسبة للصعوبات التي يواجهها التلاميذ أثناء فهم موضوعات النحو والصرف، فمنهم من يرى أن الصعوبة تكمن في ضعف قدراته في استيعاب الظواهر اللغوية.

* أجاب معظم التلاميذ على أن دراسة القواعد المقررة تفيد في المحافظة على لغتهم والسبب في ذلك يرجع إلى قدرة المعلم على شرح المادة، أي القواعد النحوية والصرفية بوضوح ودقة، ومنهم من لم يوافق هذا الرأي وذلك لعدة أسباب منها عدم استيعاب طريقة شرح الأستاذ أو إلى الشرود أثناء الدرس أو عدم المبالاة أو ضعف المستوى.

* عدد كبير من التلاميذ من تستهويهم دراسة القواعد وموضوعاتها بسبب حبهم لمعلمهم، وهذا يعود إلى حرصهم على رفع مستواهم ولحبهم للمادة في حد ذاتها، والعدد الآخر يرى عكس ذلك لعدم حرص الأولياء على أبناءهم واللامبالاة من طرف التلاميذ.

* أما عن تحضير دروس القواعد فمعظم التلاميذ يحضرون دروس القواعد في المنزل، وهذا راجع إلى الاهتمام من طرف المدرس ومراقبته لتحضيرات التلاميذ.

* تفضيل منح وقت أكثر في إنجازهم لتطبيقات القواعد، فكان معظمهم يريدون ذلك لاستيعابهم أكثر لتلك المادة.

نتيجة:

اعتمدت المقاربة بالكفاءات كبديل هادف للتدريس –المقاربة النصية– بعد الإصلاحات التي شهدها الجهاز التربوي الجزائري، فلا يمنع ذلك من وجوب عيوب ونقائض في كلا المقاربتين في دراسة القواعد سواء كانت نحوا أو صرفا، ورغم ذلك تبقى المقاربة بالكفاءات هي الأجدر.

الخاتمة

بعد انتهائنا من بحثنا حول "تعليمية النحو والصرف في ضوء المناهج الحديثة كتاب السنة رابعة متوسط أنموذجا"، توصلنا إلى النتائج الآتية:

* سعت المناهج الحديثة في الجزائر إلى تغيير دور المتعلم وإعداده لأن يكون تعليمه منظما ونابعا من مجهوده الخاص، واستعمال مهاراته العقلية.

* تساعد مهارات اللغة العربية ألا وهي "الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة"، على تنمية الرصيد اللغوي لدى التلاميذ وتساهم في بناء معارفهم.

* تعد المقاربة النصية طريقة جديدة في تعليم اللغة العربية، وهي وسيلة لتحقيق الأهداف التي جاءت بها المقاربة السابقة لها، حيث تنطلق في تعليم اللغة العربية من النص الذي يعد محورا رئيسيا في التعليم.

* تعتبر المقاربة بالكفاءات التي تعتمد على التفاعل بين التلميذ والأستاذ لتحقيق نجاح الدرس، وطريقة الأستاذ في إلقاء الدرس ومعاملته لتلاميذه تؤدي دورا هاما في عملية الاكتساب، فتجعل المتعلم محور العملية التعليمية.

* القواعد النحوية والصرفية هي قواعد يعرف بها أحوال أواخر الكلمات العربية التي فضلت بتركيب بعضها على بعض من إعراب وبناء وما يتبعها.

* تختلف طرق تدريس القواعد النحوية والصرفية بين القديمة والحديثة، وتبقى مهمة المدرس اختيار أنجع وأنجح أو الدمج بين عدة طرق حسب الحاجة.

* تظهر وظيفة الكتاب المدرسي من خلال مراعاة علاقته بعناصر العملية التعليمية.

ومن خلال معالجتنا للإطارين النظري والميداني معا، أن تدريس قواعد اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات فعال وناجح وأن متعلمي السنة الرابعة من التعليم المتوسط يستطيعون استيعاب كافة الدروس والأنشطة المتعلقة بمادة اللغة العربية وفق هذه المقاربة، عكس المقاربات السابقة.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.

- إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر، ط01، القاهرة، 2005.
- ابن السراج، ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي، تح: حسن شحاتة، الدار المصرية، القاهرة، ط01، 2002.
- ابن جني أبو الفتح عثمان، الخصائص، تح: محمد علي النجار، دار الكتاب العربي، (د.ط)، (د.ت)، ج01.
- أحمد حسين الرفاعي، مناهج البحث لعلمي تطبيقات إدارية واقتصادية، دار وائل، ط03، عمان- الأردن، 2003.
- أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، زهران للنشر، ط01، 2010.
- أحمد عفيفي، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط01، 2001.
- أحمد علي مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2006.
- الأزهر الزناد، نسيج النصح، المركز الثقافي العربي، ط01، الدار البيضاء، المغرب، 1993.

أولا: الكتب:

- إيثار منتصر شعلان، التحكم المعرفي والتنافس والكفايات الشخصية، الدار الجامعية للطباعة والنشر، (د.ط)، بغداد، العراق، 2020.
- إيمان محمد سحنون، استراتيجيات التدريس الحديثة، مكتبة الرشد، الرياض، ط01، 2014.

- بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، علم الكتب الحديث، الأردن، ط01، 2007.
- بشير خلف، الكتابة للطفل بين العلم والفن، (د.ط)، الجزائر، 2006.
- بن يحي زكريا محمد، وعباد مسعود، التدريس عن طريق، I المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، II المشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2006.
- بوحوش عمار، دليل الباحث في منهجية وكتابة الرسائل الجامعية، المؤسسة الوطنية للكتاب، (د.ط)، الجزائر، 1985.
- تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء.
- جان ماري سشايفر، العلاماتية وعلم النص، تر: منذر عياشي، المركز الثقافي العربي، ط01، الدار البيضاء، المغرب، 2004.
- جلال الدين السيوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، منشورات المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، ط01، 1986.
- جمال مصطفى العيسوي، تعليم: فنون اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، إطار للمارسات التدريسية والمهنية، ط01، 2004-2005.
- حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط07، 2008.
- حسين شلوف وآخرون، اللغة العربية دليل استعمال الكتاب، السنة رابعة من التعليم المتوسط، منشورات الشهاب، باب الواد، الجزائر، (د.ط)، 2019.
- خليل إبراهيم وآخرون، أساسيات التدريس، دار المناهج، ط01، (1431هـ-2010م).

- دولر جوليكم وآخرون، لغز الكفايات في التربية، تر: الخطابي عز الدين، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، (د.ط)، المغرب، 2006.
- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان- الأردن، 2003.
- رافدة الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، دار الفكر، عمان، ط01، 2010.
- رجب عبد الجواد إبراهيم، أسس علم الصرف -تصريف الأسماء، دار الآفاق العربية، القاهرة، ط01، 1423-2002.
- الزمخشري أبو القاسم، أساس البلاغة، الدار النموذجية، ط03، بيروت، 2003.
- سعد علي زاير، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الدار المنهجية، عمان، ط01، 2015.
- سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، ط01، عمان، الأردن، 2005.
- سهيلة محسن، كفايات التدريس، دار الشروق، ط01، 2003.
- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، (د.ط)، (د.ت).
- طه علي حسين الدليمي، زينب حسن، أساليب تدريس التربية الإسلامية، دار النشر والتوزيع، ط01، 2003.
- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط01، عمان، الأردن، 2005.
- عبد الرحمن النجدي، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، مؤسسة دار العلوم، الكويت، ط12، 1979.

- عبد الرحمن الهاشمي، تعلم النحو والإملاء والترقيم، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط02، عمان–الأردن، 2008.
- عبد الرحمن محمد التومي، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، دار الكتاب الحديث، (د.ط)، الجزائر، 2008.
- عبد الله قلي، التعليمية العامة، مجلة المبرن، العدد16، الجزائر.
- عبده الراجحي، التطبيق الصرفي، دار النهضة العربية، بيروت، (د.ط)، (د.ت).
- علي أوحيدة، التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، مطبعة الشهاب، (د.ط)، الجزائر، 2007.
- علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، ط01، ط02، بيروت، لبنان، 1984.
- فتحي ذياب بستان، اصول وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الجنادرية للنشر والتوزيع، ط01، عمان، الأردن، 2010.
- فضل الله محمد رجب، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، ط01، القاهرة، مصر، 1998.
- فيصل حسين العلي، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، مكتبة دار الثقافة، ط01، عمان، الأردن، 1998م.
- محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط01، عمان، الأردن، 2007.
- محمد إسماعيل ظافر، التدريس في اللغة العربية، دار المريخ للنشر والتوزيع، الرياض، 1984م.
- محمد بن أحمد الحملاوي، شذا العرف في فن الصرف، دار الكيان، الرياض، السعودية، (د.ط)، 1927.

- محمد بوعلاق، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، قصر الكتاب، البليدة، 2004.
- محمد صبري، حافظ محمود ومحمود البحيري، اتجاهات معاصرة في إدارة المؤسسات التعليمية، دار عالم الكتب، ط01، القاهرة، مصر، 2007.
- محمود رشدي خاطر، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، دار المعرفة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، القاهرة، مصر، (د.ط)، 1981.
- محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 1985.
- مصطفى السايح، اتجاهات حديثة في تدريس التربية البدنية والرياضية، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، ط01، الإسكندرية، 2001.
- منذر عياشي، الكتابة الثانية وفاتحة المنعة، المركز الثقافي، الدار البيضاء، المغرب، ط01، 1988.
- ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، ط01، دار العلم، بيروت، لبنان، 1993.
- نور الهدى بوشن، مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، المكتبة الجامعية، (د.ط)، 2000.

ثانيا: المعاجم:

- ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، تح: عبد السلام هارون، دار الفكر، (د.ط)، ج05، 1979.
- ابن منظور: (أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور)، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط03، 1993، مج12، مادة (ع ل م).

- أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، ط01، مج01، 2008.
- بن هادية علي وآخرون، القاموس الجديد، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط02، 1980.
- جبور عبد النور، وسهيل إدريس، قاموس المنهل فرنسي- عربي، دار الآداب، بيروت-لبنان 1999.
- شوقي ضيف وآخرون، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، مصر، ط04، 2004، مادة (ع ل م).
- الطاهر أحمد الزاوي، مختار القاموس مرتب على طريقة مختار الصحاح والصحاح المنير، الدار العربية للكتاب، ليبيا، تونس، (د.ط)، (د.ت).
- عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية، منشورات عالم التربية، المغرب، 2008.
- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، دار الكتب المصرية، القاهرة، (د.ت)، ج02.
- محمد مرتضى الحسيني الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، ج16، ت: محمد الطناحي، ط01، (1396هـ-1976م)، حكومة الكويت.

الرسائل الجامعية:

- إلهام خنفري، مدى فاعلية اختبارات التقويم في الكشف عن الكفاءات عند تلاميذ التعليم المتوسط في مادتي الرياضيات واللغة، رسالة ماجستير، جامعة منتوري، قسنطينة، 2008.

- بلقاسم جياب، تعليمية العربية بين الواقع والآفاق في المنظومة التعليمية الجزائرية –مرحلة التعليم المتوسط أنموذجا– أطروحة لنيل شهادة دكتوراه علوم اللسان العربية، اللغة العربية آدابها، جامعة باتنة، 2015–2016.
- خديجة أوليدي، تعليم القواعد النحوي وفق المقاربة النصية في مرحلة التعليم الثانوي، أعمال الملتقى الوظيفي لطلبة دكتوراه التكوين في الطور الثالث، الإشراف عبد القادر بقادر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، (د.ت).
- العطوي آسيا، صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي الابتدائي، رسالة ماجستير، جامعة سطيف– الجزائر، 2006.
- مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج منهاج السنة الرابعة متوسط.
- هيئة التأطير بالمعهد، تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، (د.ط)، (د.ت).

فهرس المحتويات

مقدمة	أ
مدخل	
1- تعريف التعليمية	05
أ- لغة	05
ب- اصطلاحا	06
2- تعليمية اللغة العربية	08
أ- عناصر تعليمية اللغة العربية	09
ب- أهداف تعليمية اللغة العربية	10
3- طرائق التدريس	12
أ- الطريقة لغة / اصطلاحا	12
ب- التدريس لغة / اصطلاحا	13
ج- مفهوم طرق التدريس	14
د- طرائق التدريس	14
الفصل الأول: المحتوى النحوي والصرفي في تدريس قواعد اللغة العربية	
أولا: مهارات اللغة العربية	21
ثانيا: المهارات المطلوبة في تدريس السنة رابعة متوسط	23
ثالثا: تدريس القواعد العربية	25
القواعد النحوية والصرفية وطرق تدريسها	25
1- مفهوم القواعد النحوية	25
أ- القواعد: لغة/ اصطلاحا	25
ب- النحو: لغة / اصطلاحا	26
ج- وظيفة النحو والغرض من تدريسه	27
د- القواعد النحوية:/ اصطلاحا	28
2- مفهوم القواعد الصرفية	29

أ- الصرف: لغة / اصطلاحا	29
ب- موضوع علم الصرف وأثر تدريسه	30
ج- القواعد الصرفية: اصطلاحا	31
3- الطرائق المستخدمة في تدريس قواعد النحو والصرف	32
رابعا: توجيهات للمعلم في تدريس القواعد العربية	42
أهمية تعليمية النحو والصرف العربي وصعوبات اكتسابها	44
أولا: فعالية تعليمية النحو والصرف العربي	44
ثانيا: صعوبات تعليم النحو والصرف	47
الفصل الثاني: واقع تدريس القواعد (النحوية، الصرفية) في ظل الإصلاحات الجديدة حسب "كتاب السنة رابعة متوسط	
دراسة وصفية للكتاب	**51**
أولا: دراسة وصفية من حيث الشكل	51
ثانيا: دراسة وصفية من حيث المضمون	52
سير الدرس وفق كل من المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية	56
أولا: المقاربة النصية وتدريس القواعد النحوية والصرفية:	57
1- مفهوم المقاربة النصية	57
أ- مفهوم المقاربة: لغة/ اصطلاحا	57
ب- مفهوم النصية:	58
- مفهوم النص: لغة/ اصطلاحا	58
- مفهوم النصية: لغة/ اصطلاحا	59
ج- المقاربة النصية: اصطلاحا	60
2- أهمية المقاربة النصية وهدفها من تعليم اللغة العربية	61
3- المستويات المعتمدة في التحليل حسب المقاربة النصية	62
4- توظيف المقاربة النصية في كتاب السنة رابعة متوسط (الصرف، النحو)	65

ثانيا: المقاربة بالكفاءات وتدريس القواعد الصرفية والنحوية	69
1- مفهوم المقاربة بالكفاءات	69
أ- الكفاءة: لغة/ اصطلاحا	69
ب- المقاربة بالكفاءات: اصطلاحا	72
2- أنواع الكفاءات	73
3- الآفاق العلمية المستهدفة من منهج المقاربة بالكفاءات	77
4- تعليمية النحو والصرف وفق المقاربة بالكفاءات في كتاب السنة رابعة متوسط	79
ثالثا: مقارنة بين تدريس القواعد في ظل كل من المقاربتين (الكفاءات والمقاربة النصية)	81
الفصل الثالث: دراسة ميدانية إحصائية تقويمية	
تمهيد	85
الاستبانة	85
أدوات الدراسة	85
تحليل النتائج والتعليق عليها المتحصل عليها من استمارة الاستبيان	86
خاتمة	95
قائمة المصادر والمراجع	98
فهرس المحتويات	106