الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة العربي التبسي – تبسة
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

مذكرة بعنوان:

المناهج التربوية لمادة النحو بين النظرية والتطبيق – السنة الرابعة متوسط أنموذجاً –

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي، نظام (ل م د)
ـ تخصص: تعليمية اللغات.

إعداد الطالبين:
- خالد مناصرية
- راضية دبايلية

إشراف الأستاذ:
أحمد عمارة

لجنة المناقشـــــة:

الاســـــم واللقـــــب	الرتبـــــة العلميـــــة	الصفـــــــــة
حاج بن سراي	أستاذ محاضر (أ)	رئيســـــــــا
أحمد عمارة	أستاذ مساعد (أ)	مشرفـــا ومقررا
عبد العزيز جدي	أستاذ مساعد (أ)	عضـــــوا مناقشـاً

السنة الجامعية:
2020/2019

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

لحمد لله لذ نا لنا لمعرفة عاننا على هذ لو جب

فقنا نجا هذ لعمل .

لصلا لسلا على شر لأنبيا لمرسلين نبينا مد

على له صحبه عين:

نتوجه زيل لشكر لامتنا كل من ساعدنا من قريب بعيد

على نجا هذ لعمل ، ص بالذكر لأستا لمشر د عما

، لذ يبخل علينا بتوجيهاته نصائحه لقيمة جهو ،

كما نتقد يضا زيل لشكر عضا لجنة لمناقشة ساتذ كلية لآ
فهم يعا يستحقو لشكر لثنا فلو لاكم تكن مؤسستنا لتصل
فضل لمر تب، لو لا جهو كم لما كا للنجا صو ، كما لا يفوتنا زيل
لشكر عما مكتبة لآ لذين سهلو مهمتنا سبيل تما هذ لمذكر .

لأخ لكم منا يعا كل لمحبة لتقدير لشكر

لله لموفق لمستعا

مقدمة

مقدمة:

بسم الله الرحمان الرحيم الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين محمد ابن عبد الله وعلى آله وصحبه ومن والاه أما بعد:

تعتبر المناهج التربوية من أهم مقومات العملية التعليمية، فهي من القضايا التي شغلت اهتمام المربين وشدت انتباه العلماء والمفكرين منذ أقدم العصور ومع تطور الفكر التربوي والإصلاحات التربوية يسعى المفكرين والمختصين لبناء منهج مدرسي يستطيع فيه كل فرد أن يتعلم من خلاله ليصبح إنسانا لديه القدرة على الموازنة بينما يدرس داخل المدرسة وخارجها في جميع المواد التعليمية.

إن تعلم اللغة العربية عامة ومادة النحو خاصة التي أصبحت من الضروريات في المدارس العربية والجزائرية خاصة حيث حظيت قواعد النحو بالاهتمام في مناهج التعليم في مؤسساتنا وفي هذا الّإطار سعت الدولة الجزائرية إلى وضع مناهج تربوية جديدة شهدت فيها العديد من الإصلاحات مست هياكل المنظومة التربوية بما فيها المناهج وطرق التدريس القديمة والحديثة وذلك بتوظيف المقاربات البيداغوجيا الناجعة التي تتطلب تنويع العرض التربوي استجابة وضعيات المعلمين وحاجاتهم وهو ما يستدعي منح استقلالية أوسع للمعلمين على المستوى البيداغوجي لتمكينهم من التكيف مع هذه الوضعيات.

ونظرا للأهمية التي تحتلها المناهج التربوية في الأوساط التعليمية، اخترنا أن يكون موضوع بحثنا موسوما ب: **المناهج التربوية لمادة النحو بين النظرية والتطبيق السنة الرابعة متوسط أنموذجًا.**

وتعود أسباب اختيارنا لهذا الموضوع إلى:

– الرغبة في التعرف على واقع تدريس قواعد اللغة العربية ومناهجها في ظل الإصلاحات الجديدة التي مست المنظومة التربوية.

– التعرف على كيفية تدريس النحو في واقعنا المدرسي.

– اختيارنا لمستوى السنة الرابعة متوسط نظرا لأهمية هذه المرحلة في حياة التلميذ.

لهذا تمحورت إشكالية هذه الدراسة في السؤال الآتي:

ما مدى فاعلية المناهج المتبعة في تدريس مادة النحو؟

وتندرج تحت هذه الإشكالية عدة تساؤلات:

– ما هي الطرائق البيداغوجية المعتمدة في تدريس مادة النحو؟

– ما هي الأسباب التي تؤدي إلى صعوبة النحو لدى التلاميذ؟

ومن بين الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع نذكر منها:

ملعب عبد القادر: مناهج تدريس مادة اللغة العربية في التعليم المتوسط مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر.

– فيصل قاسمي: تعليمية النحو عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي–شعبة الآداب والفلسفة أنموذجا– مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر.

– نادية جفال ومسعودة بن شيحة: تعليمية القواعد النحوية والصرفية عند تلاميذ الثانية متوسط أنموذجا مذكرة ماستر.

وقد اقتضت طبيعة الموضوع أن يكون المنهج المعتمد في الدراسة المنهج الوصفي لأنه يتبع الموضوع ويحيط بجميع جوانبه.

وقد اقتضت منا طبيعة الموضوع أن يأتي في مدخل وفصلين مسبوقين بمقدمة ومنتهيين بخاتمة، كان المدخل عبارة عن حوصلة حول التطور التاريخي للمنهج، والهدف من المناهج ووضع النحو.

أما **الفصل الأول** فيمثل الجانب النظري والمعنون ب: مناهج التربية والنحو وقد قسم هذا الفصل إلى جزئين:

الجزء الأول عنوانه: مناهج التربية المفهوم والمصطلح ويتكون من أربعة عناصر العنصر الأول تعريف المناهج لغة واصطلاحا، أما العنصر الثاني فيحتوي على أسس المناهج التربوية والعنصر الثالث يتكون من عناصر المنهاج التربوي أما العنصر الرابع أنواع المناهج التربوية.

أما الجزء الثاني عنوانه: النحو المفهوم والنشأة ويتكون من أربعة عناصر: العنصر الأول: تعريف النحو لغة واصطلاحا أما العنصر الثاني فخصص في نشأة النحو العربي أما العنصر الثالث في أهمية دراسة النحو في عملية التعلم والعنصر الرابع في صعوبات تعلم النحو، الأسباب والحلول، أما **الفصل الثاني** وهو الجانب التطبيقي عنوانه مناهج وطرائق تدريس النحو، حيث تناولنا فيه وصف كتاب اللغة العربية، وذكر للظواهر اللغوية المقررة على السنة الرابعة متوسط، وكذلك بعض الطرائق والمناهج المعتمدة في تدريس النحو، وفي الأخير كانت خاتمة كنتيجة للبحث.

ومن المصادر المعتمدة في البحث نذكر ما يلي:

– محمد إبراهيم الخطيب: مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي.

– عبد السلام يوسف الجعافرة: مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق.

– راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة: فنون اللغة العربية وطرائق تدريسها.

ومن المعروف أن أي بحث علمي لا يخلو من الصعوبات فقد واجهتنا بعض الصعوبات منها:

- غلق المدارس التربوية مما صعب علينا التواصل مع أساتذة وتلاميذ الطور المتوسط.

وأخيرا لا يسعنا في هذا المقام إلا أن نتقدم بخالص شكرنا وتقديرنا إلى المشرف على هذا البحث الأستاذ الدكتور: أحمد عمارة، كما نتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من مد لنا يد العون من قريب أو بعيد.

مدخل

مدخل:

تعد المناهج التربوية من أهم أولويات المنظومة التربوية لأنها أداة التربية في تحقيق أهدافها وصياغتها واختيار المقررات لكل مستوى تعليمي.

يلعب المنهاج دورا أساسيا في العملية التربوية إذ يعد العنصر الرئيسي فيها[1]، وتعد المجتمعات الواعية للمنهاج إعدادا جيدا باعتباره المصنع التربوي الذي يخرج لنا بناة المستقبل لذلك تولى عمليه تصميمه وتنفيذه وتقويمه وتطويره أهميه بالغة فالمنهاج التربوي من أهم موضوعات التربية وأساسها وهو الوسيلة المستخدمة لتحقيق الأهداف التربوية والقومية وإعداد الأجيال القادمة[2]، ولمهنة التربية سحرها وأثارتها ولها كذلك تاريخها الفريد وعصورها ولسوف تبقى هكذا في المقبل من هذه الحياة وهذا ما يجعل التربية دوما محط نقد وهدم وتعديل لما لها من قيمة وخطر في حياة الكائن البشري[3].

إن للمناهج دورا أساسيا وحيويا ومميزا في العملية التربوية ويعد ضرورة من ضروريات الحياة لتحقيق أهداف وتربية أجيال وإعدادها إعداد يناسب المجتمعات.

وتعتبر المناهج من أهم مكونات النظام التربوي لأي مجتمع بشري وعليها تعتمد المؤسسات التعليمية في بلوغ أهداف المجتمع وبها ترسخ قيم المجتمع ومبادئه وطموحاته وأهدافه مستخدمة ما يملكون من قدرات عقلية وبدنية من أجل بلوغ رغباتهم وطموحاتهم، ولما كان المجتمع يتغير ويتطور تبعا للتغيرات البيئية والثقافية والعلمية فلابد للمناهج أن تتطور لتكون باستمرار صورة واضحة تعكس حالة المجتمع وثقافته وحاجاته[4].

---

[1]– عنود الشايش لخريشا، **أسس المناهج واللغة**، 1، دار الحامد، الأردن عمان، 2002، ص 20.

[2]– المرجع نفسه، ص 21.

[3]– حسن عبد الباري عصر، **مهارات تدريس النحو العربي (النظرية والتطبيق)**، ط1، مركز الإسكندرية، 2000، ص 17–18.

[4]– عبد الرحمان الهاشمي ومحسن علي عطية، تحليل **محتوى مناهج اللغة العربية رؤية تطبيقية**، ط1، دار صفاء عمان، 2009، ص 18.17.

إن المناهج التربوية عنصر من عناصر النظام التربوي وهذا الركيزة التي يبنى عليها المجتمع البشري طموحاته وأهدافه ولابد لها ولمن يقوم عليها من الأعداد الذي يناسب هذه المجتمعات والعادات والتقاليد السائدة في كل مجتمع.

ولقد تطور مفهوم المنهاج خلال القرون الماضية تطورا ملحوظا وبشكل تدريجي فقد كان في بدايته يعني المقرر الدراسي وهو المعرفة التي تطلب من الطلبة تعلمها في كل موضوع خلال عام دراسي ثم تطور ليعني محتوى المواد الدراسية أو الخطط اللازمة لها، وفي القرنين 18و19 نادي بعض المربين بأن يتكون المنهاج من موضوعات أو مواد ذات صفة الدوام المتمثلة في قواعد اللغة والقراءة والبلاغة والرياضيات[1].

يرجع مصطلح المنهج curriculun في الأصل إلى الكلمة اللاتينية currere وتعني ما يجري في المهرجانات ودورات السباق التي كانت تقام من وقت لآخر ومع مرور الزمن تحول متطلب السباق هذا إلى مقرر دراسي تدريبي قيم وإطلاق كلمة المنهج على مقررات الدراسة أو التدريب ثم محتوى المواد الدراسية، واستمر المخططون في ميدان المنهاج ينظرون إليه على أنه بناء أساسي من المعرفة مما جعل البرنامج المدرسي أقل ارتباطا بحاجات المتعلمين واهتماماتهم وميولهم وقدراتهم[2]، وبمعنى آخر أن المنهاج يعني المواد الدراسية التي تقدم للمتعلم، وفي النصف الأول من القرن العشرين بدأ مفهوم المنهاج يمتد في معناه عن ذي قبل ليناسب النمو والتطور، فقد تم التنظير إلى مفهوم المنهاج على أنه يمثل جميع الخبرات التي يكتسبها التلاميذ بتوجيه من معلمهم، وهذه النظرة للمنهج أعطت أهمية كبيرة لوظيفة التنشئة الاجتماعية للعملية التعليمية التعلمية[3].

---

[1]– عبد السلام يوسف الجعافرة، **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظري والتطبيقي**، ط2، مكتبة المجتمع العربي عمان، 2013 ص 19.

[2]– محمد إبراهيم الخطيب، **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي**، ط1، مؤسسة الدراق للنشر والتوزيع عمان الأردن، 2009، ص 43.

[3]– المرجع نفسه، ص 44.

ويمثل المنهج في أي مستوى تعليمي مجموع الخبرات المراد توصيلها لمجموعة من المتعلمين في ظل بيئة تعليمية منظمة ويختلف مفهوم المنهج عن مفهوم البرنامج أو سواه في كون المنهج قد اختص بشكل رئيسي بالنشاطات المرافقة للعمليات التعليمية بصورة خاصة والتعليمية النظامية بشكل أدق، لهذا نجد مصطلح المناهج قد ترادف باستمرار مع الحديث الأكاديمي وأدبيات التعلم والتعليم[1]، حيث يعتبر المنهج هو العنصر الوسيط بين المعلم والمتعلم ويمثل بحد ذاته مجموع السلوكيات المطلوبة والمرغوبة، لهذا فقد اختلفت أساسيات بناءه من مستوى تعليمي لآخر ومن مرحلة عمرية لأخرى، مما يجعل الحديث عن كل مرحلة يأخذ طابع الخصائص المترابطة مع تلك المرحلة، ويمثل المنهج الوسيلة الفاعلة بين وسائل التعليم المختلفة التي تترجم الفلسفات والسياسات التعلمية إلى واقع الحياة[2]، وكما أشرنا فإنه يمثل مجموعة الخبرات المنظمة والمترجمة المراد إيصالها أو تعليمها لمجموعة متعلمين وفقا لنص معين وأغراض محدده وبهذا الصدد قد تختلف المجتمعات ونظمها التربوية في الكيفية التي ينبغي أن يعد ويخطط بها المنهج تابعا لواقع تلك المجتمعات والفلسفة التي يتبنونها، فقد يركز مجتمع على أهداف تمثل في التنمية الثقافية أو البناء القيمي الاجتماعي بينما يهتم ثان بالتنمية الاقتصادية من حيث تحسين أوضاع الفرد ويرى ثالث أخذ كل الجوانب في الاعتبار وبشكل متوازن.

فللمناهج النحوية دور أساسي في صياغة اللغة وتنظيمها.

إن النحو شأنه شأن بقية العلوم علوم اللغة لا يمكن أن ينشأ بناءً على الرغبة الشخصية لفرد مهما كانت قدرته العقلية ومهما بلغ حماسه وتوهجه وغيرته فإن العلم وبخاصة في مجال الدراسات الإنسانية ذات الطابع الاجتماعي، إنما نشأ تعبيرا عن حاجات اجتماعية في محاولة لتلبية هذه الحاجات وأي رؤية مخالفة لذلك فضلا من مخالفتها التي لا

---

[1]– وليد خضر الزند وهاني حتمل عبيدات، **المناهج التعليمية تصميمها تنفيذها تقويمها تطويرها**، (د ط)، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، 2010، ص 17.

[2]– المرجع نفسه، ص 18.

مفر للواقع الذي كان والذي لابد أن يكون تظل في فهم الحقائق وتزييف صورتها بما تقدمه من صور شوهاء قد تحذر من متابعة البحث وتلهي الباحثين بأقصاص لا تجدر بالنظر[1].

ولقد قيل الكثير عن نشأة النحو وألفت فيه جبال من الكتب وخرجت آراء متضاربة مختلفة وأفكار أسطورية ولعل ذلك أحد الأسباب التي جعلت كثير من لمعاصرين يعزفون عن الاهتمام بالنحو في الحقيقة من الضروري الاستعانة بالدراسات التاريخية والمقارنة للوصول إلى أعماق أبعد وأوسع تكشف المزيد من أسرار العربية وهذا ما نتفقده في العصر الحاضر، حيث نعمل على الاجتهاد ضمن برنوس القدماء وما نستطيع الإتيان بما يكمل أبحاثهم ألا في التسيير والتصنيف والشرح[2]، وهذه معضلة كان يجب تجاوزها ضمن الاجتهاد في ثبات القواعد الأصلية والتطور للأحسن في إطار هذا الثبات لمواكبة عصرنا وأمام هذا الحديث في هذا الوقت يتحدد حول صعوبة النحو الذي يستدعي تيسيره، فكانت الحاجة ماسة إبتداع علم من شأنه أن يضع قواعد تعصم اللغة العربية من الانحراف[3].

لذا فان النحو ضرورة لا يستغنى عنه شريطة يدرس لهذا القدر الذي يؤدي الغرض من تدرسه، فهو يقوم اعوجاج اللسان وتصحيح المعاني والمفاهيم وذلك تدريب الطلبة على استعمال الألفاظ والجمل والعبارات استعمالا صحيحا يصدر من غير تكلف وجهد ويمكن الطالب من القراءة والكتابة والحديث بصوره خاليه من أخطاء اللغة وذلك بتعويدهم التدقيق في صياغة الأساليب والتراكيب حتى تكون خاليه من الخطأ النحوي الذي يذهب بجمالها وتسيير إدراك الطلبة للمعاني والتعبير عنها بوضوح[4]، فالنحو له دور أساسي في الحفاظ على اللغة العربية وتعويد الطالب على القراءة الصحيحة والاستعمال الصحيح لمفرداتها.

---

[1]- علي أبو المكارم، **مدخل إلى تاريخ النحو العربي وقضايا ونصوص نحوية**، (د .ط) دار غريب، القاهرة، 2008، ص 187.

[2]- صالح بلعيد، **في أصول النحو**، ط 1، دار هومة، بوزريعة الجزائر، 2005، ص 10.

[3]- المرجع نفسه، ص 10.

[4]- سعد علي زاير وإسماعيل عايز، **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها**، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2004، ص 407.

فالنحو علم يعرف به كيفية التركيب العربي صحة ضعفا وكيفية ما يتعلق بالألفاظ من حيث وقوعها فيه من حيث هو أولا وقوع فيه أو انه يقصد به انه علم تركيب اللغة والتعبير بها والغاية منه صحة التعبير وسلامة من الخطأ واللحن فهو قواعد صيغ الكلمات وأحوالها وحين تركيبها أو هو العلم الذي يدرس العلاقات السياقية بين الكلمات في الجمل ويصنفها في مفاهيم تستدل عليها سمات مخصصة متضافرة، وتبدوا الحاجة إليه انه علم اكتمل نموه ورسخت قواعده واثبت وجوده على مدار التاريخ وان اختلفت النظرة إليه بحسب سهولته أو صعوبته لكنه كعلم اثبت استقلاله وفعاليته في بناء اللغة العربية أو وضعها في القالب الذي توضع فيه كيفيه اللغات الأخرى[1]، تأتي أهمية القواعد من أهمية اللغة تقسمها فلا تكتب اللغة كتابة صحيحة إلا بمعرفة قواعدها الأساسية فالقواعد اللغوية الدرع الذي يصون اللسان الخطأ ويدرأ الزلل عن العلم فهي تضبط قوانين اللغة الصوتية وتراكيب الكلمة والجملة وهي ضرورية لا يستغني عنها واليها تستند الدراسة في كل لغة وكلما نمت اللغة واتسعت زادت الحاجة إلى دراسة هذه القواعد[2].

لقد عدت القواعد النحوية وسيط لضبط الكلام وصحة النطق والكتابة ووضوح التعبير وسلامته.

والقواعد في حد ذاتها وسيلة لضبط الكلام وصحة التعبير لذا ينبغي أن يقتصر في تدريس القواعد على ما يحتاج إليه المتعلمون من القواعد اللازمة لتقويم ألسنتهم وتصحيح أساليبهم وفهمهم لما يعرض عليهم من الأساليب فهما صحيحا، فدراسة القواعد ينبغي أن تكون وسيلة يفاد منها الطالب حتى يقرا صحيحا ويكتب فصيحا ويتكلم وهو قادر على التعبير عن أفكاره بلغة سليمة، مفهومه[3]، فهو وسيلة من وسائل إتقان مهارات اللغة الأربعة الاستماع والقراءة والحديث والكتابة ومن الواضح أن إتقان تلك المهارات لا يمكن أن يكتمل

[1]– إبراهيم محمد عطا، **المرجع في تدريسي اللغة العربية**، ط1، مركز الكتاب للنشر، 2005، ص 268 – 269.

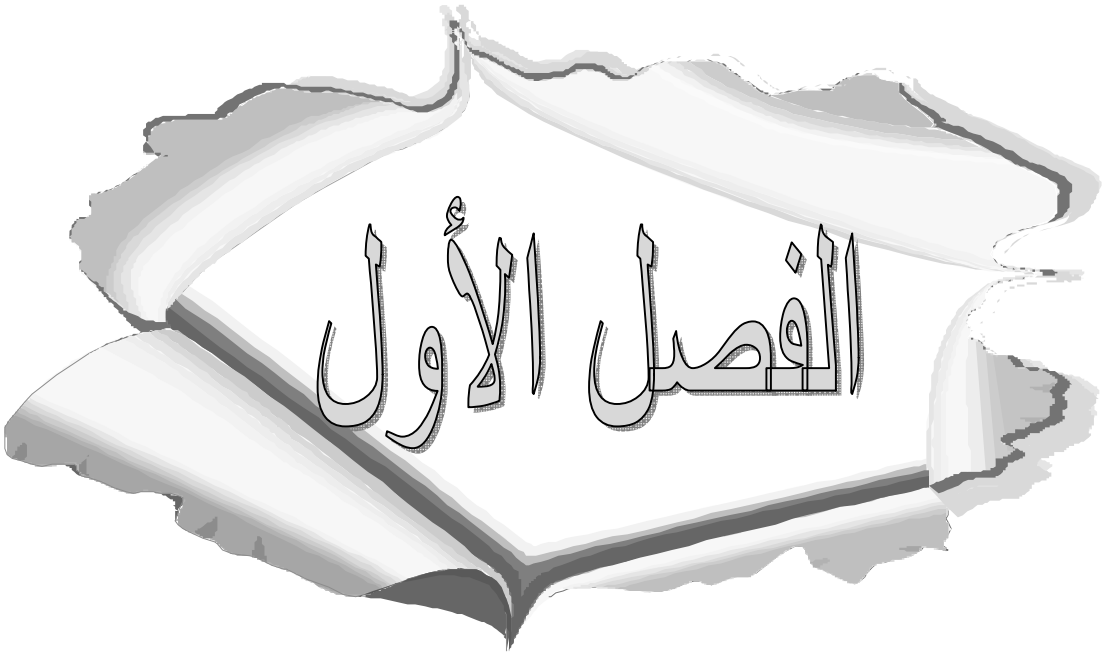
[2]– سعد علي زاير وإسماعيل عايز، **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها**، مرجع سابق، ص 405.

[3]– المرجع نفسه، ص 406.

دون معرفة قواعد اللغة وعلينا أن نعد القواعد خادما للغة وليس أصلا فيها وأنها مفيدة في تفهم المعنى وربط بين أجزاء الجملة الواحدة وتوضيح الغامض من التراكيب[1].

بناءً على ما تقدم أصبحت القواعد من أهم خصائص اللغة العربية التي لا غنى عنها لأنها حاجه ملحة للمفسر والقارئ والمستمع.

[1]– المرجع السابق، ص 406.


الفصل الأول

أولاً: مناهج التربية المفهوم والمصطلح

تمهيد:

إن المناهج التربوية ضرورة من ضروريات الحياة فهي تلعب دورا بالغا في نجاح النظام التربوي ونجاح العملية التعليمية التي تقوم على المعلم والمتعلم والمادة المعرفية.

1- تعريف المناهج لغة واصطلاحا:

أ- لغة:

لفظة نهج في قواميس اللغة العربية قديما وحديثا تحمل معاني متقاربة بل تكاد تجمع عليها.

لقد ورد في لسان العرب في مادة (نهج)

"**نهج:** طريق نهج: بين واضح هو النهج. ومنهج الطريق وضحه و**المنهاج:** كالمنهج، وفي التنزيل لكل: لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا و**أنهج** الطريق: وضح واستبان وصار نهجا واضحا بينا ابن الحذاق العبدي:

ولقد أضاء لك الطريق وأنهجت

سبل المكارم والهدى تعدي

أي تعين وتقوى. و**المناهج:**الطريق الواضح، وإستنهج الطريق صار نهجا، وفي حديث العباس: لم يمت رسول الله صلى الله عليه وسلم، حتى تركككم على طريق ناهجه أي واضحة بينه، **ونهجت** الطريق أوضحته، و**النهج** الطريق المستقيم و**نهج** الأمر و**أنهج**، لغتان إذا وضح[1]:

[1]- أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري، **لسان العرب**، ط 3، دار صادر بيروت لبنان، 2004، مج 14، مادة (ن. هـ .ج)، ص 365.

وجاء في معجم العين:

نهج: طريق **نهج:** واسع واضح وطرق نهجه، و**نهج** الأمر و**أنهج** . لغتان . اي: وضح **ومنهج** الطريق الواضح قال:

وأن أفوز بنور استضئ به امضي على سنة منه ومنهاج

و**النهجة:** الربو يعلو الإنسان والدابة، ويقال للثوب إذا بلى ولم يشقق، قد نهج ونهج وانهج وانهجه البلى قال:

وكيف رجائي حدة الناهج البالي

وقال: ومن ظلل كالأتحمي أنهجا

وقال: إذا ما أديم لقوم أنهجه البلى قديما فلو كتبته لتخرما[1]

وفي المعاجم اللغوية والحديثة نجد في المعجم الوسيط المعاني التالية:

" **نهج:** الطريق نهجا، ونهوجا وضح واستبان، استنهج الطريق واستبان هو سلكه استنهج الطريق صار نهجا وسبيل فلان سلك مسلكه **المنهاج** الطريق الواضح، الخطة المرسومة ومنه مناهج الدراسة ومناهج التعليم[2].

إن المعاني الواردة في المعاجم سابقة الذكر في شرحها للفظة (منهج) تدل على معاني تصب كلها في خانة واحدة وهي الطريق البين الواضح والمستقيم.

[1]– الخليل بن أحمد الفراهيدي، **كتاب العين**، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت . لبنان، 2003، مجلد 4، مادة (ن . هـ . ج)، ص 270،271.

[2]– إبراهيم مصطفى وآخرون، **المعجم الوسيط**، ج1، المكتبة الإسلامية، ص 957.

ب- اصطلاحا:

يعرف المناهج بأنه:

- عبارة عن مجموعة الخبرات التعليمية التعلمية التي تقدمها المدرسة لطلبتها سواء كانت داخلها أم خارجها من خلال معرفة منظمة وأنشطة فاعلة تحت إشرافها وتوجيهها، وتعمل على تقويمها بعرض تحقيق النمو الشامل والمستمر لشخصياتهم[1].

نستنتج من هذا التعريف أن المنهاج مجموعة من المواد الدراسية وموضوعاتها التي يتعلمها التلاميذ والتي تلقى في المدرسة أم خارجها وتكون بشكل منظم يسهل تعلمها.

- نظام متكامل من الحقائق والمعايير والقيم الثابتة والخبرات والمعارف والمهارات الإنسانية المتغيرة التي تقدمها مؤسسة تربوية إلى المتعلمين فيها بقصد ايصالهم إلى مرتبة الكمال وتحقيق الأهداف المنشودة فيهم[2].

إن المنهاج هو كل الخبرات المرسومة والمخطط لها مما تقدمه المدرسة لطلابها لكي يحققوا نتائج مرجوة مستغلين أقصى ما لديهم من قدرات.

المنهاج التربوي: "هو جميع الخبرات أي النشاطات والممارسات المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة التلاميذ على تحقيق النتاجات التعليمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيع قدراتهم"[3].

يتضح من خلال هذا التعريف أن المنهاج التربوي هو جميع النشاطات التي يقوم بها التلاميذ تحت إشراف المدرسة وبتوجيه فيها.

---

[1]- صبحي حمدان أبو جلالة، **مناهج العلوم وتنمية الفكر الإبداعي**، ط1، دار الشروق، عمان الأردن، 2007، ص 16.

[2]- علي أحمد مدكور، **مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها**، (د ط)، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001، ص 14.

[3]- عبد اللطيف حسين فرج، **تخطيط المناهج وصياغتها**، ط1، دار الحامد، عمان الأردن، 2008، ص 65.

وللمنهاج تعريفات تقليدية وأخرى حديثة تباينت وتعددت حسبة نظرة الباحث إليها:

أ- المفهوم التقليدي للمنهاج:

- ما تقرره المدرسة وتراه ضروريا للطالب بعض النظر عن حاجاته وقدراته وميوله بعيدا عن الوسط اجتماعي والحياة التي تنتظره وعلى الطالب أن يحفظ المقررات وشتى الوسائل المتاحة للمتعلم[1].

- يتبين من هذا التعريف أن المنهاج تقليدي أهمل كل نشاط يتم خارج حجرة الدرس وأهمل تنمية الاتجاهات والميول واعتبر النجاح في الامتحانات التي يضعها المعلم والتي تركز على حفظ المادة وهي الأساس.

- مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار، التي يدرسها الطلبة في صورة

مواد دراسية اصطلح على تسميتها بـ: المقررات الدراسية أو البرامج التعليمية[2].

من خلال هذا التعريف يتبين لنا أن المنهاج التقليدي يركز على الكم الذي يدرسه الطلبة ويتعلمونه في صورة مواضيع تضم مجموعة من المعارف والمعلومات والحقائق.

ب/ المفهوم الحديث للمناهج:

- مجموع الخبرات المخططة التي تهيئها المدرسة وتقدمها إلى الطلبة سواء كان ذلك في تداخل المدرسة أنت خارجها لعرض تحقيق النمو الشمل لشخصية المعلم في المجال العقلي

[1]- سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري، **مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها**، ط1، دار وائل، الأردن عمان، 2005، 103.

[2]- ناجي تمار وعبد الرحمان بن بريكة، **المناهج التعليمية والتقويم التربوي**، (د ط)، (د.س)، ص 05.

والجسمي والوجداني وبناء تلك الشخصية بموجب أهداف تربوية محددة وخطة علمية تؤدي إلى تعديل سلوك المتعلم[1].

إن المنهاج الحديث هو كل دراسة أو نشاط أو خبرة يكتسبها أو يقوم بها المعلم تحت إشراف المدرسة وتوجيهها سواء داخل الصف أم خارجه قصد مساعدتهم على النمو الشامل وعلى التعديل في سلوكهم بعرض التحقيق أهداف تربوية.

– مجموع الخبرات التربوية والثقافية الرياضية والاجتماعية والفنية التي تهيئها المدرسة للتلاميذ داخلها وخارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل في جميع النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية وتعديل سلوكهم طبقا لأهدافها التربوية وانه مجموع الخبرات والنشاطات التي تقدمها المدرسة تحت إشرافها إلى تلاميذها بغية احتكاكهم وتفاعلهم معها، لعرض أحداث تطوير وتعديل في سلوكهم الذي يؤدي إلى نموهم الشامل المتكامل، ولغرض تخطيط المناهج ومساعدة الطلبة على بلوغ الثقافات التعليمية إلى أقصى درجة ممكنة[2].

إن المنهاج الحديث على حد تعبير المنظرين هو معادلة مفادها الخبرات والتنظيمات إضافة إلى الأهداف المتوخاة منها وهي التطوير من المهارات المعرفة وذلك قصد الإحاطة بمعطيات التربية والتعليم عموما.

2/ أسس بناء المناهج التربوية:

إلى أي منهاج في مرحلة التعليم يستند إلى أسس فلسفية وأسس نفسية نراعي خصائص نمو المعلمين والى أسس اجتماعية ترمي إلى إعداد المتعلم للعيش ومعرفة تطلعاته والتحديات التي نواجهه في المجتمع والى أسس معرفية نابعة من طبيعة اللغة العربية وخصائصها وطريقة بناء مفاهيمها.

---

[1]– عبد الرحمان الهاشمي ومحسن علي عطية، **تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية، نظرية تطبيقية**، مرجع سابق، ص 31–32.

[2]– سعدون محمد الساموك وهدى علي جواد الشمري، **مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها**، مرجع سابق، ص 104.

أ- **الأسس المعرفية:** وتعني الأسس التي تتعلق بالمادة الدراسية من حيث طبيعتها ومصدرها ومستجداتها وعلاقاتها بحقول المعرفة الأخرى وتطبيقات التعلم والتعليم فيها والتوجهات المعاصرة في المادة تطبيقاتها وينبغي هنا تأكيد تتابع مكونات المعرفة في المواد الدراسية الأخرى وعلى العلاقة العضوية بين المعرفة والقيم والاتجاهات والمهارات المختلفة[1]، المعرفة تشكل جانبا مهما من محتوى المنهج من حيث غايتها وطبيعتها وموضوعها ومصدرها وحدودها ومن أهم ما يميز المعرفة في المنظور الإسلامي مصادرها فان للمعرفة في كثير من الفلسفات مصدرين رئيسيين هما: الحس والعقل أما المنظور الإسلامي للمعرفة فهو يتفق مع تلك الفلسفات على اعتبار كل من الحس والعقل مصدرا رئيسيا من مصادر المعرفة[2].

ب/ الأسس النفسية:

إن من المهم لدى واضعي المناهج أن يعرفوا كيف ينمو الطفل والشاب ويتطوران من الناحية الجسمية والعقلية والخلقية وان يعرفوا كذلك المراحل التي يمر بها هذا التطور لينموا مناهجهم والأهداف والمواد التعليمية والخبرات تربوية التي بدورها تساعد على بلوغ الأهداف ويهتم واضعي المناهج أن يلموا بالطريقة التي يتعلم بها التلميذ أو الطالب والأسلوب الذي يسير فيه عقله عندما يتعلم وبالعوامل التي تصاعد على التعلم الجيد[3]، أما العناصر الأساسية التي يتكون منها مفهوم الأسس النفسية للمنهج متعددة أهمها:

- معرفة طبيعة عملية التعلم والتعليم.

---

[1]- وليد خضر الزند وهاني حتمل عبيدات، **المناهج التعليمية تصميمها تنفيذها تقويمها تطويرها**، مرجع سابق، ص 33-34.

[2]- ماجد أيوب القيسي، **المناهج وطرائق التدريس**، ط1، دار أمجد، عمان الأردن، 2018، ص 67.

[3]- طه حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، **اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها**، ط1، دار الشروق، عمان، الأردن، 2005، ص 24.

– معرفة طبيعة المتعلم وخصائص المتعلمين وشروط التعليم في كل مرحلة من مراحل نموهم[1].

وتتضح أهمية الأسس النفسية في بناء المنهج من خلال الاستفادة من نظريات التعليم والتعلم الحديثة التي ركزت على المبادئ والأسس التالية:

– الدور الايجابي للمتعلم في عملية التعلم.

– الالتزام بالدور الايجابي المعلم باعتباره منظما لتعلم ومسيرا له وليس باعتباره مصدره الأوحد.

– توفير الفرصة للمتعلمين لاختيار ما يناسبهم من الخبرات التعليمية وفق قدراتهم واحتياجاتهم[2].

ج– الأسس الاجتماعية: إن لكل مجتمع هويته التي تميزه عن غيره من المجتمعات وله ظروفه ومشكلاته وتطلعاته والتحديات التي تواجهه وطريقته في المواجهة وكل هذه الأمور تعد من الخصوصيات الاجتماعية التي ينفرد بها المجتمع عما سواه ومن ثم يقتضي بناء التعليمية والتربوية على ما يعزز هويته، ويعد أبناءه ليكون عدته في بناء مستقبله على نحو يحقق التوازن بين ثبات مقوماته فتغير أدواته[3]، فالأسس الاجتماعية من أهم الأسس التي يبنى عليها المنهج لان المدرسة مؤسسة اجتماعية تنوي إلى تربية ينتمون إلى مجتمع يرتبط مستقبله بمستقبلهم ويحملون هويته في مواجهة التحديات المحيطة به وحل مشكلاته، ويقصد بالأسس الاجتماعية المقومات والقضايا ذات العلاقة بالمجتمع الذي يعيش فيه الطلاب[4]، وتتعلق الأسس بحاجات المجتمع وأفراده وتطورها في المجالات الاقتصادية والعلمية وكذلك

[1]– محمد عبد الله الحاوري ومحمد سرحان علي قاسم، **مقدمة في علم المناهج التربوية**، ط1، دار الكتب، اليمن صنعاء، 2016، ص 38.

[2]– المرجع نفسه، ص 41–42.

[3]– ماجد أيوب القيسي، **المناهج وطرائق التدريس**، مرجع سابق، ص 71.

[4]– المرجع نفسه، ص 71.

ثقافه المجتمع وقيمه الدينية والأخلاقية والوطنية والإنسانية[1]، فالقوى اجتماعية المؤثرة في وضع المنهج وتنفيذه تتمثل في التراث الثقافي للمجتمع والقيم والمبادئ والحاجات والمشكلات التي تهدف إلى حلها والأهداف التي يحرص على تحقيقها، ولذلك فدور المنهج هو أن العكس مقومات الفلسفة الاجتماعية وتحولها إلى سلوك يمارسه التلاميذ بم تتفق مع متطلبات الحياة في المجتمع بجوانبها المختلفة[2].

د/ الأسس الفلسفية: وتعني الأطر الفكرية التي تقوم عليها المنهاج مما تعكس خصوصية المجتمع المتمثلة في عقيدته وتراثه وحقوق أفراده وواجباتهم[3]، فالأساس فلسفيا أساس فكري يتناول الإنسان والعالم الذي يعيشه باعتبار الإنسان هو الغاية في التعلم من خلال المنهاج وان العالم الذي يعيشه سوف يتعامل معه ويغير فيه أو يتغير له[4].

إن الأسس الفلسفية للمنهج أصبحت تتطلب التركيز على اهتمام المنهج باحترام شخصية المتعلم وبيان أهمية دوره في المجتمع وفي إثارة اهتماماته في كل مناشط التعليم لتنمو قدراته الخاصة والعامة والاهتمام بذكاء المتعلم وفكره لإتاحة الفرص أمامه للممارسة حرية التفكير ومناقشة المشكلات الاجتماعية التي تواجهه وكيفية إيجاد الحلول لها، وكذلك الاهتمام بحرية التعبير بالسماح لكل متعلم أن يعبر عن وجهة نضره بالطريقة التي يراها مناسبة ولكن مع التركيز على احترام وجهات نظر الآخرين[5].

من خلال هذه الأسس التي سبق ذكرها يتبين لنا أن المنهاج يستند إلى نظرية تربوية تأخذ بعين الاعتبار جميع العوامل المؤثرة في بنائه وتنفيذه والى عوامل أساسية تؤثر في مراحله المختلفة وهي التخطيط والتنفيذ والتقويم.

---

[1]– وليد خضر الزند وهاني حتمل عبيدات، **المناهج التعليمية تصميمها تنفيذها تقويمها تطويرها**، مرجع سابق، ص 33.

[2]– عبد اللطيف حسين فرج، **تخطيط المناهج وصياغتها**، مرجع سابق، ص 75.

[3]– سعدون محمد الساموك وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، مرجع سابق، ص 107.

[4]– طه حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، **اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها**، مرجع سابق، ص 23.

[5]– المرجع نفسه، ص 23.

3/ أنواع المناهج التربوية:

تتكون أنواع المناهج التربوية من عدة أنواع متمثلة فيما يلي:

1/ المنهاج الرسمي أو الصريح: وهو الذي يتم طرحه في إطار الوثيقة الرسمية المقررة من الجهات المعينة من وزارة التربية والتعليم المتضمنة لأهداف التربوية العامة والمحتوى التعليمي والأساليب والطرائق التدريسية والنشاطات التعليمية وأساليب التقديم التي تكلف المدرسة كمؤسسة تعليمية بتقديمها للمتعلمين وتسمى أحيانا وثيقة المقررات الدراسية في بعض الدول[1]. يعد هذا المنهج منظم ومخطط له من قبل الوزارة والذي يدرس على التلاميذ تحت إشراف وتوجيه المدرسة.

2/ منهج المواد المترابطة:

إن الفكرة التي يبنى عليها هذا المنهج هي عملية رابط بعض المواد يتضمنها المنهج، وقد تم ذلك على الوجه التالي:

– ربط بين بعض أجزاء المواد المتشابهة التي تدرس في نفس العام مثل الجبر والهندسة، الاقتصاد والاجتماع، الجغرافيا والتاريخ والطبيعة والكيمياء.

– الربط بين أجزاء المواد غير المتشابهة مثل الربط بين موضوعات القراءة والأدب والتاريخ والجغرافيا والجيولوجيا والتاريخ بالقراءة وعلى سبيل المثال يمكن دراسة فترة تاريخية معينة لمصر مثل الفتح الإسلامي لمصر وفي نفس الفترة تدرس الحركات الأدبية والإنتاج الأدبي لبعض الأدباء والشعراء في مثل هذه الفترة[2].

---

[1]– عبد السلام يوسف الجعافرة، **منهاج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق**، مرجع سابق، ص 25–26.

[2]– محمد فؤاد موسى، **علم مناهج التربية الأسس . العناصر . التطبيقات**، ط1، دار الكلمة، مصر، 2007، ص 308–309.

يتميز هذا النوع تنظيم المعرفة البشرية على شكل مواد دراسية بحيث تدمج مواد الموضوع الواحدة في مبحث واحد بحيث تظهر العلاقات بين المواد من حيث الاشتراك .

3 / منهج المواد الدراسية المندمجة:

هو نوع من أنواع منهج المواد الدراسية يهدف إلى دمج أو تجميع أو توحيد فرعين متقاربين أو أكثر في مجال دراسي واحد ضمن مقرر واحد مثل دمج فروع الإملاء والخط والتعبير الكتابي في مقرر احد هو الكتابة العربية دمج مادتين متقاربتين[1] في مجال دراسي واحد ضمن مقرر واحد مثل: دمج مادتي علم الحيوان وعلم النبات في مقرر واحد هو علم الأحياء[2]، ويقصد بمنهج المواد الدراسية المندمجة مزج المواد الدراسية مزجا تاما بإدماجها في بعضها بحيث تزول الحواجز التي بينها ويشبه المزج والتفاعل بين المواد الدراسية المندمجة ما يحدث عن اتحاد عناصر في التفاعلات الكيميائية والمواد الدراسية المندمجة في تلك المواد التي تجمع وتتلاحم بهدف فهم مسالة أو حل مشكلة[3].

تعتبر فكرة دمج المواد الدراسية خطوة مهمة عن طريق التخلص من الحدود الفاصلة بين المواد الدراسية لكن هذا الدمج قد يجعل الدراسة على درجة كبيرة من السطحية لا يسمح للتلميذ بالتعمق في أي دراسة من الدراسات التي يقومون بها حيث تؤدي إلى إمداد التلاميذ بقواعد عامة ومفاهيم رئيسية في المواد الدراسية.

إن هذا الدمج يعطي تصورا عاما في هذه المواد المندمجة دون الوقوف على التفصيلات الأساسية الضرورية، وهذا الدمج يتطلب نوعية خاصة من المعلمين لتدريس المواد المندمجة

[1]– محمد عبد الله ومحمد سرحان علي قاسم، **مقدمة في علم المناهج التربوي**، مرجع سابق، ص 113.

[2]– المرجع نفسه، ص 113.

[3]– المرجع نفسه، ص 114.

تكون قادرة على إدراك الصلات الوظيفية بين المعارف في المجالات الدراسية المختلفة ولذا فمن الصعب تطبيق مثل هذا التنظيم في مدارسنا[1].

4/ المنهاج الواقعي: يرتبط المنهاج الواقع بالمنهاج رسمي ويخضع لمبادئه وقواعده وأهدافه التي تنظم التفاعل بين عناصره وأدواته ولكن في الحقيقة هناك اختلافات كبيرة في تطبيق المنهاج الرسمي فيلم الممارسات والمواقف تعليمية داخل الفصل الواحد مما أدى إلى وجوه واسعة بين المنهاج الرسمي الذي خطط له مسبقا بوسائل مدروسة ويقصد بالمنهاج الواقع الممارسات الواقعية على مستوى المدرسة وقد تكون مقصودة أو غير مقصودة ولكن الطالب يتعلم من الممارسات المقصودة ما يتعلم من الممارسات غير المقصودة[2].

5/ منهج المواد الدراسية المنفصلة:

يتبع هذا النوع من التنظيم المفهوم القديم للمنهج من حيث انه المحتوى العلمي للكتب المدرسية وكذلك فانه يسمى المنهج التقليدي ويستند هذا التنظيم الفلسفة التربوية القديمة التي كانت تضع العقل في المقام الأول لاهتمامها وبالتالي فان غايته تغذية العقل بالمعلومات[3].

يساهم هذا المنهج مساهمة فعالة في نقل جانب التراث الثقافي وكذلك يساعد على تقديم المواد الدراسية إلى التلاميذ بطريقة أكثر عمقا وتنظيما وسهولة تخطيطه لا تتطلب إعداد مستوى تحديد المعلومات التي يجب تزويد التلاميذ بها[4].

---

[1]– المرجع السابق، ص 114–115.

[2]– عبد السلام يوسف الجعافرة، **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق**، مرجع سابق، ص 26.

[3]– أحمد إبراهيم قنديل، **المناهج الدراسية بين الواقع والمستقبل**، ط1، مصر، العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2008، ص 147.

[4]– شوقي حساني محمود، **تطوير المناهج رؤية معاصرة**، ط1، المجموعة العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2009، ص 190.

اعتمد هذا المنهج على نظريات الملكات التي تعتبر أن العقل الإنساني مقسم إلى أجزاء يمكن تشبيهها إلى حد كبير بالحجرات وكل جزء من هذه الأجزاء مرتبط بقدرة من القدرات العقلية وبالتالي فان الدراسة تعمل على تكوين وتدعيم هذه القدرات العقلية ومع ذلك تجدهم عاجزين على حل المشكلات التي تواجههم[1].

هذا المنهج عبارة عن تنظيم كل منهاج من منهاج المواد الدراسية بمعزل عن غيره من المناهج بما يتضمنه من معلومات معرفية مهارية بصورة متسلسلة مثل التاريخ والجغرافيا والشعر والنصوص، والقواعد والحساب والجبر.

6/ المنهاج الخفي: هو مجموعة المفاهيم والعمليات العقلية والاتجاهات والقيم والأداءات التي يكتسبها المتعلم خارج المنهاج الرسمي لطواعية وبدون إشراف ويكون ذلك نتيجة تعايش المتعلم للبيئة التي يوجد فيها، فهناك تفاعلات مختلفة مع المحيطين به في المدرسة كالأنشطة الصفية وغير الصفية التي يمر بها، فهو يكتسب أشياء كثيرة عن طريق الملاحظة ويعد هذا النوع من اخطر أنواع المناهج وأكثرها أهمية[2].

هذا المنهاج يشمل جميع الخبرات والمعارف والأنشطة التي يقوم بها التلاميذ أو يتعلمونها خارج المنهاج الرسمي دون إشراف المعلم.

4: عناصر المناهج التربوية

يتكون المنهاج من أربعة عناصر رئيسية ترتبط ببعضها ارتباطا عضويا وهذه العناصر الأربعة متمثلة فيما يلي:

أ/ الأهداف: إن أي منهج تعليمي في إي مستوى من المستويات يجب أن يكون له أهداف واضحة ومحددة حتى تكون الممارسات التربوية قائمة على وعي بما هو مراد منها[3]، وتعد

[1] – المرجع السابق: ص 196.

[2] – عبد السلام يوسف الجعافرة، **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها**، مرجع سابق، ص 27.

[3] – محمد إبراهيم الخطيب، **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي**، مرجع سابق، ص 57.

الأهداف نقطة البداية لعمليات المنهاج وعناصره؛ فهي المرتكز الأساسي الذي تختاره في ضوء عناصر المنهاج الأخرى، وإذا كانت الأهداف نقطة البداية وهي أيضا نقطة النهاية لأنها الناتج النهائي أول المحصلة النهائية المتوقع إحداثها في سلوك المتعلم[1]، وتصنف الأهداف إلى ثلاثة أهداف رئيسية هي: الغايات الكبرى للتربية Aim Sofeducation وهي نواتج مجردة بعيدة المدى، وينبغي أن تتضافر الجهود لتحقيقها والأهداف التعليمية العامة Goals ويطلق عليها المقاصد، وهي اقل تجريدا من غايات التربية، ويمكن أن تكون نواتج التعليم المدرسي كله أو لمراحل منه أول لمواد دراسية، وبذلك فهي مستويات متدرجة، وهي أهداف بعيدة المدى والأهداف المحددة Objectives، وهي الأهداف الخاصة أو السلوكية إذ ترتبط بما يجري في الصف، فهي أهداف قريبة المدى ويمكن ملاحظاتها وقياسها[2].

إن الهدف الذي يسعى تحديده أو صوغه يجب أن يتناسب مع حاجات الطلاب وقدراتهم واهتماماتهم من جهة ومطالب المجتمع وحاجاته من جهة أخرى.

ب/ المحتوى: ليس المقصود بالمحتوى كما هو شائع من الكثيرين محتوى موضوعات الدراسة أو الإطار العام للموضوعات المقررة على تلاميذ صف معين وإنما يقصد بالمحتوى المادة التعليمية وما تشتمل عليه من خبرات والتي توضع في ضوء أهداف محددة بقصد تحقيق النمو الشامل للمتعلم[3]، فهو يمثل المكون الثاني بعد الأهداف مباشرة حيث يتم اختياره في ضوء الأهداف المراد تحقيقها من المنهج فالمحتوى يعكس الأهداف داخله لكنه لا يحققها لدى المتعلم بمفرده حيث يعتمد في ذلك على عملية التدريس والتفاعلات المختلفة لا يتم اختيار المحتوى بطريقة عشوائية بل يختار بناء على معايير متعددة مثل صدق المحتوى وأهميته لكل من المتعلم ومجتمعه وقابليته للتعلم من قبل الطلاب وارتباطه بالحياة الاجتماعية للطلاب فيكتسب المتعلم من المحتوى مهارات التفكير والاتجاهات والقيم والميول

---

[1]– محمد فوزي أحمد بني ياسين، **اللغة خصائصها مشكلاتها قضاياها نظرياتها مهاراتها مداخل تعلمها تقييم تعلمها**، ط1، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية، الأردن، 2010، 213.

[2]– المرجع نفسه، ص 213.

[3]– محمد إبراهيم الخطيب، **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي**، مرجع سابق، ص 65.

والمهارات المختلفة[1]، ويعد المحتوى كذلك هو المضمون الذي يبنى على الأهداف ويشتمل على المعلومات والمناهج والمبادئ والقيم والمثل التي يتعلمها الطلبة[2].

والمحتوى مصطلح عام يشير إلى مضمون الشيء ويشيع استخدام هذا المصطلح في مجال المناهج التعليمية، ويشير محتوى المنهج أيضا إلى المعلومات المكتوبة والمصطلحات والمفاهيم والمبادئ والنظريات والرسوم التوضيحية والأنشطة والتمرينات والأسئلة والاختبارات المنصوص عليها في وثيقة المنهج التي تكون غالبا في الكتاب الدراسي[3].

ج/ التقويم:هو عملية تربوية تشخيصية تعاونية تهدف إلى إصدار أحكام عامة من اجل تصحيح أو تعديل أو تغيير المسار لي بلوغ أهداف تربوية[4]، وعلى المعلم أن:

- يختار وسائل التقويم المتنوعة المناسبة التي تحقق الأهداف الموضوعية.
- يراعي استمرارية التقويم.
- يطرح أسئلة محددة ومثيرة للفكر.
- يدرب التلاميذ على ممارسة التقويم الذاتي.
- يوزع الأسئلة بشكل عادي.
- يعدل أساليب تدريسه تبعا لنتائج التقويم[5].

---

[1]– محمد صابر سليم وآخرون، **بناء المناهج وتخطيطها**، ط1، دار الفكر عمان الأردن، 2006، ص 157.

[2]– سعدون محمد ساموك وهدى علي جواد الشمري، **مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها**، مرجع سابق، ص 106.

[3]– ماهر إسماعيل صبري محمد موسى، **المدخل للمناهج وطرق تدريس**، ط1، سلسلة الكتاب الجامعي العربي، جمهورية مصر العربية، 2009، ص 29.

[4]– سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، **طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق**، ط1، دار الشروق، 2004، ص 108.

[5]– محمد إبراهيم الخطيب، مناهج **اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي**، مرجع سابق، ص 69.

ويلعب التقويم دورا هاما بالنسبة للمنهج وما يتضمنه من جوانب أساسية ترتبط بالأهداف التربوية المراد تحقيقها بالمحتوى وطبيعة الأنشطة المختلفة وأيضا يرتبط بطرق التدريس التي يقوم بها المعلمون كما انه يرتبط أيضا بنتائج العملية التعليمية ومدى التقدم في تحقيقها، وهو كذلك عملية تشخيص وعلاج لموقف التعلم أو أحد جوانبه أو للمنهج كله في ضوء الأهداف التربوية المنشودة[1].

يتضح لنا من هذا التعريف أن التقويم عملية معقدة وليس نشاط بسيط فهو يحتوي على الكثير من الأنشطة.

د/ الطريقة: هي مجموعة الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها المعلم والتي تظهر أثرها على منتج التعلم الذي يحققه المتعلمون[2]، وهي نمط من سلوك المدرس داخل الفصل يحاول بها التفاعل مع التلاميذ والمادة العلمية للوصول إلى أفضل النتائج الممكنة لعملية التعليم وتتعدد الطرق لي تلائم العروق الكائنة بين التلاميذ وتتمشى مع طبيعة المقررات المختلفة وتحقق أهداف متنوعة[3]، والطريقة هي حلقة وصل بين المتعلم والمنهج، كما تتضمن الطريقة كيفية إعداد المواقف التعليمية المناسبة وجعلها غنية بالمعلومات والمهارات والعادات والاتجاهات والقيم المرغوب فيها. وقد يستخدم لفظ طريقة في التربية عادة للتعبير عن مجموعة الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها المعلم والتي تبدو أثارها على ما يتعلمه التلاميذ وتضم الطريقة عادة العديد من الأنشطة والإجراءات مثل القراءة والمناقشة والتسميع والتوجيه والتوضيح...الخ[4].

---

[1]– محمد عبد الله الحاوري ومحمد سرحان علي قاسم، **مقدمة في علم المناهج التربوية**، مرجع سابق، ص 84.

[2]– عادل أبو العز أحمد، **تخطيط المناهج وتنظيمها بي النظرية والتطبيق**، ط1، دار ديبولو، عمان، 2005، ص 14.

[3]– أحمد إبراهيم قنديل، **المناهج الدراسية بين الواقع والمستقبل**، مرجع سابق، ص 31.

[4]– نادية حسين يونس العفون، **الاتجاهات الحديثة في التمدرس وتنمية التفكير**، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، 2012، ص 22.

إن طرائق التدريس ما هي إلا وسائل وليست غايات للمساعدة على نمو التلاميذ وتحقيق أهداف تدريس العلوم.

بناء على ما تقدم فان المنهاج يتكون من أربعة عناصر:

الأهداف، المحتوى، الطريقة، التقويم، فالمحتوى وسيلة لتحقيق الأهداف والطريقة إجراء وأسلوب يتم بموجبه تقديم المحتوى لتحقيق الأهداف والتقويم لمعرفة مدى استيعاب المحتوى وتحقيق الأهداف فهذه العناصر تتأثر فيما بينها لتشكل عناصر تكاملية تفاعلية فلا يمكن لكل عنصر أن يعمل منفردا عن باقي العناصر الأخرى.

ثانياً: النحو المفهوم والنشأة

1. تعريف النحو لغة واصطلاحا:

يعد تحديد مفهوم أي علم من العلوم مطلبا ملحا وذلك لتخطيط المناهج فالنحو من أهم المصطلحات التي فرضت وجودها لما له من أهمية في الدرس اللغوي.

أ- لغة:

ورد في معجم العين في مادة: (نحو) " نحا (نحو): **النحو**: القصد نحو الشيء، نحوت نحوه: أي قصدت قصده وبلغنا أن أبا الأسود وضع وجوه العربية فقال الناس: أنحو نحو هذا فسمي نحوًا ويجمع على الأنحاء قال: وللكلام وجوه في تصرفه، والنحو فيه لأهل الرأي أنحاء والناحية من شيء جانبه وقال نحيته فتنحى وفي لغة نحيته أنحاه نحيا بمعناه باعدته.

والنحي:

جرة فخار يمخض فيها اللبن **نحى** اللبن ينحاه: مخضة وتنحاه تمخضه.

وجمع النُحي أنحاء و**النُحي** الزق و**أنحيت** عليه ضربا اي أقبلت وانتحيت له بسهم وتنحيت له قال:

تنحى له عمر فشك ضلوعه

بمدر نفق الخلجاء والنقع ساطع"[1]

وورد أيضا في لسان العرب في مادة (نحو): "نحا: الأزهري: ثبت عن أهل اليونان فيما يذكر المترجمون العارفون بلسانهم ولغتهم أنهم يسمون علم الألفاظ والعناية بالبحث عن **نحوًا**، ويقولون كان فلان من النحويين، ولذلك سمي يوحنا الإسكندراني يحي النحو للذي كان حصل له من المعرفة بلغة اليونانيين، و**النحو** إعراب الكلام العربي.

والنحو: القصد والطريق، **نحاه**: ينحوه وينحاه نحوًا وانتحاه، ونحو العربية منه.

[1]- الخليل بن أحمد الفراهيدي، **كتاب العين**، مرجع سابق، ص 201

وهو في الأصل مصدر شائع أي نحوت نحوًا كقولك قصدت قصدًا، ثم خص به انتحاء هذا القبيل من العلم، كما أن الفقه في الأصل مصدر فقهت الشيء أي عرفته، ثم خص به علم الشريعة من التحليل والتحريم، وكما أن بيت الله عز وجل خص به الكعبة، وإن كانت البيوت كلها لله عز وجل.

النحو: القصد نحو الشيء و**أنحى** و**انتحى** أي اعتمد على الشيء و**انتحى** له و**تنحى** له واعتمد وتنحى له بمعنى نحا له وانتحى[1]".

نستنتج من خلال هذه التعاريف اللغوية السابقة أن أبرز معاني النحو وأكثرها تداولا في المعاجم تحمل معنى واحد وهو القصد.

ب- اصطلاحا:

قال ابن جني في كتابه الخصائص:

- هو انتحاء سمت كلمات العرب في تصرفه من إعراب وغيره، كالتثنية والجمع والتحقير والتكسير والإضافة والنسب والتركيب وغير ذلك، ليلتحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها فالفصاحة فينطق بها وأن لم يكن منهم وإن شذ بعضهم عنها رد به إليها."[2]

نرى من خلال هذا التعريف أن النحو محاكاة كلام العرب في طريقة كلامهم وميز هذا التعريف بين دراسة الكلمة أولهما الإعراب والثاني هو ما يعني بدراسة بنية الكلمة المفردة والذي اختص باسم الصرف.

- وهو كذلك عملية تقنين للقواعد والتعميمات التي تصف تركيب الجمل والكلمات وعملها في حالة الاستعمال، كما تقنن القواعد والتعميمات التي تتعلق بضبط أواخر الكلمات، وهو

[1]- أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري، **لسان العرب**، مرجع سابق، ص 213-214.

[2]- أبو الفتح عثمان بن جني، **الخصائص**، تح: عبد الحميد هنداوي، ج1، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، 2001، مجلد1، ص 88.

كذلك دراسة للعلاقات بين الكلمات بالجمل والعبارات فهو موجه وقائد للطرق التي يتم التعبير بها عن الأفكار"[1].

نستنتج من هذا التعريف أن النحو في عمومه يدرس علاقات الكلمات بعضها من بعض ومدى تأثيرها على البنية التركيبية كما أشار الى النحو الوظيفي أي وظيفة كل كلمة في الجملة، وحصيلة القول: أن النحو أداة يستخدمها طالب العلم ليكشف عن خبايا الجمل ومدركات القول ولذا أطلق عليه بالقواعد المنظمة والمعممة انطلاقا من مبادئ هذا العلم الأخير.

من خلال التعريفات للنحو يمكننا القول ان النحو هو العلم الذي يبحث في أواخر الكلمات إعرابا وبناءًا لهدف ضبط الكلمات والحفاظ على اللغة وسلامة الكلام واللسان من الخطأ.

2. نشأة النحو العربي:

نشأ النحو أول أمره صغيرا شأن كل كائن فوضع أبو الأسود منه ما أدركه عقله ونفذ إليه تفكيره ثم أقره الإمام علي ما وضعه وأشار عليه أن يقتضيه فقام بما عهد عليه خير قيام ولم يهتد بحث العلماء يقين فيما وضعه أبو الأسود أولا على ما سلف تفصيلا، كانت هذه النهضة الميسونة بالبصرة التي كان في أهلها ميل بالطبيعة إلى الاستفادة من هذا الفن.

اتقاء لوباء اللحن الرازي بصاحبه[2]، فالنحو نشأ في البصرة وما كان أن ينشأ في غيرها فهي المدينة التي اشتدت فيها الحاجة إليه قبل غيرها إذ لم تكد تظهر ويتسامع الناس بها وبوفرة الخيرات فيها حتى انثالت إليها أفواج من العرب وأخرى من العجم[3]، وخاصة الموالي الذي كان أحوج الناس حينذاك إلى تلقي هذا العلم برغبة منهم في تقويم لسانهم وتلخيصه من رطانة العجمة وحبًا في معرفة لغة الدين الذين اعتنقوه وطمعا في رفع قدرهم بين العرب،

[1]– كامل محمود نجم الدليمي، **أساليب تدريس قواعد اللغة العربية**، ط1، دار المناهج، عمان الأردن، 2004، ص 39.

[2]– محمد الطنطاوي، **نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة**، ط1، دار المعارف، القاهرة، (د س)، ص 34.

[3]– علي نجد ناصف، **تاريخ النحو**، (د ط)، دار المعارف، القاهرة، (د س)، ص05.

فصدقت عزيمتهم في دراسته والتزيد منه وما انفكوا جادين فيه بعدئذ حتى نبغ منهم كثير قاموا بأوفى قسط في هذا العلم[1].

اتسم البحث في نشأة النحو العربي ودراسة مراحله الباكرة في فترات تاريخية طويلة بصور من التجاوز توشك أن تسمه بالبعد عن التناول الموضوعي وعدم الالتزام بأصول البحث العلمي وقد اتخذ هذا التجاوز إشكالات فيها الأخذ بما قد يشيع من الآراء والأفكار أو تعزيز مقولات بعض المرويات أو إقرار بعض الافتراضات دون عناية حقيقية بما لها من مقدمات[2].

لعل أكثر الروايات شهرة وأوسعها انتشارا تلك التي تحكي أن مناقشة دارت بين أبي الأسود وابنته، حيث قالت له يوما ما أحسن السماء برفع أحسن وجر السماء فظن أبوها أنها تستفسر عن موطن الحسن فيها فأجابها: أي بنية بنيتها ولكن ابنته اعترضت عليه، لقد كانت تتعجب ولم تكن تسأل ومن ثم أدرك أبو الأسود أنها قد وقعت في خطأ في ضبط تركيب الكلمات في الجملة إذ كان ينبغي أن تنصب لا أن ترفع وتجر فأرشدها إلى ذلك قائلا: إذا فقولي ما أحسن السماء وهكذا اضطرت هذه التجربة أبي الأسود إلى أن يفكر في وضع ضوابط لتعليم الناس لغتهم فكان النحو[3].

وفي روايات أخرى أن محور الحديث بين أبي الأسود وابنته كان يدور حول حرارة الجو في يوم شديد القيظ وإذ قالت ابنته: يا أبتي ما أشد الحر برفع وجر الحر فأجابها الحصباء بالرمضاء فقالت البنت إنما تعجبت من شدته فأجابها أبوها مصححا طالبا منها أن تقول ما أشدُ الحر.

---

[1]– محمد الطنطاوي، **نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة**، مرجع سابق، ص 34.

[2]– علي أبو المكارم، **المدخل إلي دراسة النحو العربي**، ط1، دار غريب، القاهرة، 2007، ص 65.

[3]– المرجع نفسه، ص 68–69.

ودون هذه الروايات شهرة رواية أخرى تدور حول خطأ بعض الأعراب في قراءة الآية الكريمة (أن الله بريء من المشركين ورسوله)[1] إذ قرأ بكسر لام رسول بدلا من ضمها فسمعه أحد الأعراب فقال: أقد برئ الله من رسوله؟ فأنا أبرأ منه، فبلغ عمر عليه السلام فقال الأعرابي فدعاه فقال يا أعرابي أتبرأ من رسول الله – صلى الله عليه وسلم– فقال: يا أمير المؤمنين أني قدمت المدينة ولا علم لي بالقرآن فسألت من يقرئني؟ فأقرأني هذا سورة براءة (إن الله بريء من المشركين ورسوله)[2].

فقلت أوقد برئ الله تعالى من رسوله فأنا ابرأ منه فقال عمر: ليس هكذا يا أعرابي وصحح له ثم أمر عمر بعد ذلك أن لا يقرئ القرآن إلا عالما باللغة وأمر أبا الأسود الدؤلي أن يضع النحو[3].

قديما لم يكن يعرف بهذا الاسم بل كان يعرف بعلم العربية وهذه التسمية ظهرت في عهد الطبقة الثانية من علماء البصرة حيث اشتهرت عنها مؤلفات واتسمت بأنها نحوية وصرح فيها باسم النحو[4].

3. أهمية دراسة النحو في عملية التعلم:

النحو نظام علمي يحمي اللغة من فوضى التعبير واختلاط المقاصد ويجعلها سهلة ميسرة جميلة وبذلك يضمن أبناء المجتمع لغة موحدة يتفاهمون بها وتتوحد من خلالها عقولهم وتتألف قلوبهم وتتقارب أساليبهم وتبعدهم عن الخضوع الى اللهجات[5]، وهو العلم الذي يعلم الإنسان التحليل المنطقي السليم لفهم اللغة ويوحد لديه القدرة على التأليف إذا كان متحدثا أو الفهم إن كان مسبقا، وهو انعكاس لطرائق الأمم في التفكير والتفاهم والتعبير.

---

[1]– سورة التوبة، الآية 03

[2]– سورة التوبة، الآية 03

[3]– علي أبو المكارم، **المدخل إلى دراسة النحو العربي**، مرجع سابق، ص 69

[4]– إبراهيم عبود السامرائي، **المدارس النحوية**، ط1، دار المسيرة، عمان، 2007، ص 27

[5]– راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، **فنون اللغة العربية وطرائق تدريسها**، ط1، عالم الكتب الحديث إربد، دار الكتاب العالمي، 2009، ص 254.

أما **الزجاجي** فيوضح أهمية النحو في ثلاثة نقاط هي:

- التكلم بكلام العرب.
- القراءة الصحيحة لما لا يحتمل فسادًا.
- الإبداع الشعري

ويلخص ابن جني أهمية النحو لقوله: " ليلحق من ليس من أهل العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها، وان لم يكن منهم وأن شذ بعضهم عنها رد بها إليها[1]، فالنحو يمكننا من الأداء اللغوي السليم ويرد من خرج عن هذه العلاقة اللغوية إلى الصواب.

ولعلم النحو أهمية كبيرة في الدرس اللغوي وتمتد هذه الأهمية عند اللغويين العرب من تضافر سببين أساسيين هما:

أ/ لغوي: ويتمثل في ضرورة وجود علم يقوم بدراسة الجملة العربية إذ بدون وجود هذا العلم تنقسم الحلقات المكونة لسلسة العلوم التي تتضافر على دراسة اللغة وتحديد ضوابطها ومن ثم يضطرب تقنين اللغة وتعجز قواعدها من الإحاطة بظواهرها.

ب / ديني: مرده إلى دور النحو في معرفة قواعد اللغة إذ لابد من الإلمام لها حيث يوجب الدين دراستها والعلم بها على سبيل الكفاية أي أنه يعرض على الجماعة المتعلمة أن تخصص من بين أفرادها من يتعمق في دراسة هذه القواعد ويتقنها حتى يتمكن من فهم اللغة التي نزل بها القرآن ومن ثم يكون إهمال هذا العلم محظورا وهو عدم الإلمام بقواعد اللغة ومن ثم عدم فهم النص القرآني[2].

وتكمن أيضا أهميته في حفظ القرآن الكريم وصيانته وفي فهم تراكيبه لذلك زادت عناية العلماء المسلمين به، وكان ذلك منصبا على اللحن الذي يقع في اللغة، إذ عد الرسول –

[1]– المرجع السابق، ص 255.

[2]– علي أبو المكارم، **المدخل إلى دراسة النحو العربي**، مرجع سابق، ص 59– 60.

صلى الله عليه وسلم- اللحن ضربا من الضلال إذ يروي أن أحد الرجال لحن في حضرة الرسول فقال: " أرشدوا أخاكم فقد ضل"[1].

وأن أهميته أيضا تكمن في أهمية اللغة العربية نفسها وكلما نهت الحاجة إلى القراءة والكتابة والتعبير اتضحت لنا أهمية القواعد لأن الطالب لا يستطيع أن يقرأ قراءة سليمة.

خالية من الأخطاء إلى معرفة القواعد الأساسية للغة وهو حتما لن يكتب كتابة صحيحة ولن يعبر عن ذاته فالقواعد تعمل على تقويم ألسنة الطلبة وتعصمهم من الخطأ في الكلام والكتابة وتعودهم الدقة في صياغة الأساليب وتصقل أذواقهم الأدبية[2].

يمكن أن نقول أن القواعد بمثابة الأداة أو الآلية التي تتيح للإنسان أن يتكلم اللغة، ويتواصل بها فالمجتمع.

فالنحو هو عماد اللغة والعلوم اللسانية، ولا يمكن لأي علم من هذه العلوم الاستغناء عنه لأن النحو فيها بمثابة الملح في الطعام ومعالم النحو العربي اتضحت وقواعدها أرسيت وأهدافه نضجت وعناصره تكاملت[3].

فاللحن في القرآن الكريم كان الباعث الرئيسي لظهور النحو العربي، وقد أجمع جمهور العلماء على أهمية النحو العربي والحاجة الملحة إليه فهو مسلم إليه أنه يجب معرفته لكل أبناء العربية، لأن العربي إن لم يكن عارف تعلم النحو فإنه يفسد ما يصوغه من الكلام ويختل عليه من المعاني[4].

---

[1]- عمران جاسم جبوري وحمزة هاشم السلطاني، **المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية**، ط1، دار الرضوان للنشر والتوزيع عمان، دار الصادق الثقافية العراق،2003، ص 212.

[2]- المرجع السابق، ص 213

[3]- جمال محمد سعيد حمد، **بعض صعوبات تعلم النحو عند الطلاب – الأسباب والحلول**، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية، جامعة الباجة المملكة العربية السعودية، العدد 45، تشرين الأول،209، ص 04.

[4]- عبد الله جاد الكريم، **الدرس النحوي في القرن العشرين**، ط1، مكتبة الآداب، القاهرة، 2004، ص 44

4. صعوبات تعلم النحو: الأسباب والحلول:

إن قضية تعليم النحو العربي من القضايا المهمة التي تشغل البال والفكر وتؤرق كل المعنيين باللغة العربية لاسيما وأن فكرة صعوبة النحو العربي من الأفكار التي شاعت بين الناس وكانت سببا مباشرة في نفور الطلاب من دراسة النحو العربي والسؤال عن النحو العربي: أهو صعب لذاته أم طريقة تدريسه؟ أعتقد أن طريقة تقديمه لم تكن تسهل تعلمه والنحو ليس صعبا لذاته فموضوعاته سهلة الإدراك وقواعده قريبة المنال ولكن المشكلة التي مازالت قائمة هي عجز الطلاب عن استعمال القواعد، فهم يعرفون أن الفاعل اسم مرفوع ولكن حين يكتبون أو حين يتحدثون لا يطبقون ذلك[1].

من أسباب صعوبات تعلم النحو:

- **المادة النحوية غير المناسبة في المناهج التعليمية:**

الملاحظ أن المادة النحوية بقيت في الكتب المقررة على تنظيمها وفق منطق الكبار فهي مرتبة طبقا لوجهة نظرهم في أهميتها وصعوبتها وسهولتها وهي في معظم الكتب والمقررات نوع من التحليل الفلسفي فيها كثير من المصطلحات والحدود والتعريفات[2].

- **طرق التدريس غير المناسبة:**

تعد طرق التدريس من أهم عناصر العملية والتعليمية وهو علم قائد بذاته فكلما كانت الطريقة جيدة مختارة بعناية ودقة تناسب عمر المتعلم واحتياجاته والهدف من تعليمه التعلم أيسر وأسهل وأسرع وتنوع الطريقة واجب في الفصل الواحد وفي المادة الواحدة بل حتى في الموضوع الواحد لأن التعلم لا يتم بطريقة واحدة فالفرد يتعلم عن طريق الاستماع وعن طريق الرؤية وعن طريق التحدث أو القراءة أو الصور أو نحو ذلك ولهذا ينبغي أن تتيح طريقة التدريس الفرص للانتفاع بكل هذه الوسائل وغيرها[3].

---

[1]– جمال محمد سعيد حمد، **بعض صعوبات تعلم النحو عند الطلاب– الأسباب والحلول**، مرجع سابق، ص 107.

[2]– المرجع نفسه، ص110.

[3]– المرجع نفسه، ص 112– 113 – 114.

- **المعلم والأستاذ غير المؤهل والمدرب:**

أن المعلم هو حجر الزاوية وأساس التعليم في كل مراحله وهي مهمة الأنبياء فنجاح المتعلم أو فشله يتوقف على جدارة المعلم ومهارته في اختيار الطريقة الملائمة التي تتماشى ومستوى المتعلم، فلابد أن يجد المعلم التجديد المستمر في برامج إعداده لما يؤدي في رفع مستواه ومن ثم ما يترتب على ذلك من أداء أفضل وفاعلية أعمق[1].

- **إهمال ضبط النصوص بالشكل عند التدريس:**

إن مسألة ضبط الكلمات بالعلامات الإعرابية أمر ضروري في تعلم العربية لأن الضبط يساعد في القراءة الصحيحة للكلمات ويزيح اللبس عنها، خاصة أن الكثير من الكلمات لا يتضح معناها إلا بعد ضبطها[2].

ومن الحلول ما يلي:

– أن تتصل دروس النحو بالحياة وأن تعالج مواقف تواجه المتعلمين في حياتهم اليومية بمعنى أن تكون ذات طابع وظيفي.

– استثارة دوافع المتعلمين واستغلالها لتدريس القواعد النحوية.

– الابتعاد عن الأساليب المعقدة في عرض المادة النحوية والقواعد النحوية.

– الاستفادة من الوسائل التعليمية والمواقف التي يمكن أن ينطلق منها المدرس في تدريس مادة النحو.

– الاهتمام بكثرة التطبيقات اللغوية ووضع الاستعمال في الكلام والكتابة.

– أن يكون المدرس قدوة حسنة فيما يتحدث وما يكتب وما يقرأ.

– إشراك المتعلمين بأنشطة ثقافية متنوعة تجسد فيها التطبيقات النحوية.

[1]– المرجع السابق، ص 155.

[2]– المرجع نفسه، ص 112.

– زيادة تدريب المتعلمين على تحليل الجمل والتراكيب اللغوية وتحديد المواقع الإعرابية لمفرداتها[1].

ومن الحلول التي يجب على معلم اللغة العربية أن يتحدث بشكل دائم مع طلابه بالفصحى وأن يطلب منهم أيضا ذلك من أجل إعطائهم انطباعا ذهنيا أن التحدث باستخدام قواعد النحو أمر ممكن التعود عليه وإتقانه وخلق جلسات مناقشة عامة بالفصحى وأن يكون تعلم الطالب للنحو فالمراحل الأولى والاستخدام الجيد لهذه القواعد.

وفي الأخير نستنتج أن المناهج التربوية هي العمود الفقري للنظام التربوية فهي ضرورة من ضروريات الحياة وكونها طريق للمعلم في التدريس فهي المعين الذي تعتمد عليه الدولة في نهضتها وفي قوة شخصيتها وهي وسيلة مستخدمة لتحقيق أهداف تربوية وقومية وإعداد الأجيال القادمة إعدادا يناسب المجتمعات.

[1]– محسن علي عطية، **تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية**، ط1، دار المناهج، عمان – الأردن، 2007، ص189.

الفصل الثاني

01- وصف الكتاب المدرسي:

أ/ المعلومات الأساسية لكتاب اللغة العربية س 4 م:

01/ المستوى: السنة الرابعة متوسط.

02/ عنوان الكتاب: اللغة العربية.

03/ تأليف: حسين شلوف وآخرون.

04/ إشراف وتنسيق: محمد أمين العرابي.

05/ الناشر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (OHPS).

06/ بلد النشر: باتنة الجزائر.

07/ الطبعة: /.

08/ عدد الصفحات: 166 صفحة.

09/ سعر الكتاب: 261 دج.

10/ سنة النشر: 2019.

11/ أجزاء الكتاب: جزء واحد اشتمل على 08 مقاطع.

12/ تركيب الكتاب: فاتح قينو ومحمد أمين زواتي.

13/ الغلاف والتركيب: ناصرية سي عبد الرحمان[1].

ب/ شكل الكتاب:

الغلاف الخارجي: من الورق السميك الأملس.

اللون: الواجهة الأمامية، لون الكتاب بعدة ألوان في الأعلى اللون البني الفاتح، وفي الأسفل مزيج بين اللونين الأسود والأخضر، كتب عليها الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، ثمتليها عبارة وزارة التربية الوطنية، وهاتان العبارتان كتبتا باللون الأبيض، كما يوجد على الغلاف في المنتصف من الجهة اليمنى الرقم أربعة (4) بخط عريض باللون الأصفر داخل

[1]- الكتاب المدرسي "اللغة العربية" السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

مربع احمر لتحديد المستوى الدراسي كتب بجانبه السنة الرابعة من التعليم المتوسط باللون الأحمر داخل إطار أصفر كما رسم على الغلاف في الجزء السفلي كتاب مفتوح على الكرة الأرضية بها خريطة إفريقيا مكتوب عليها حرف الضاد (ض)، دلالة على اللغة العربية ومجموعة من البيانات للدلالة على أهمية اللغة العربية منذ القدم.

الواجهة الخلفية للغلاف: لون هذه الواجهة كان موجه وهو اللون البني الفاتح

كتب في الأسفل سعر بالإضافة إلى دار نشر الكتاب.

أما بالنسبة لورق المتن فهو ورق أبيض اللون،كتب على أول هذه الورقة البيانات الأساسية للكتاب.

ج/ محتوى الكتاب:

قد أعد كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط طبقا للمنهاج الدراسي الذي أقرته وزارة التربية الوطنية منذ سنة 2016، وتكمن أهميته في كونه يرافق التلاميذ في إنهاء مرحلة التعليم المتوسط ويهيئهم لمزاولة التعليم الثانوي فيما يخص تعلماتهم في مادة اللغة العربية فهو عبارة عن وثيقة تحتوي على برنامج يهدف إلى نقل المعارف والمهارات فهو يعد من أهم الوسائل التعليمية التي يعتمدها المعلم والمتعلم وهو كل ما يستعان به في المواقف التعليمية ويستخدم بعرض مساعدة المتعلمين على بناء تعلماتهم وترسيخ مكتسباتهم.

يتكون كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط من ثمانية مقاطع كل مقطع يتضمن مجال ثقافي معين، كل مقطع يتضمن ميدان فهم المنطوق أي التعبير الشفهي وميدان فهم المكتوب يتكون من قراءة ودراسة نص وظاهرة لغوية وتعبير كتابي، فكلم قطع يقدم في ثلاثة أسابيع وفي الأسبوع الرابع ينجز إدماج وتقويم ومعالجة في حصتين.

- إنتاج كتابي.
- إنتاج شفهي.

02- الظواهر اللغوية المقررة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط

الرتبة	الموضوعات المقررة
1	عطف النسق
2	عطف البيان
3	البدل
4	العدد وأحواله
5	الاستثناء
6	التمييز
7	الممنوع من الصرف
8	التوكيد
9	الجملة البسيطة والجملة المركبة
10	الجملة الواقعة مفعولاً به
11	الجملة الواقعة نعتاً
12	الجملة الواقعة حالاً
13	الجملة الخبرية
14	الجملة الفعلية الواقعة خبراً
15	الجملة الاسمية الواقعة خبراً
16	الجملة الواقعة مضافا إليه
17	الجملة الفعلية الواقعة مضافاً إليه
18	الجملة الاسمية الواقعة مضافًا إليه
19	الجملة الواقعة خبراً لكان أو إحدى أخواتها

20	الجملة الواقعة خبراً لإن وإحدى أخواتها
21	الجملة الواقعة خبراً لأفعال الشروع والرجاء والمقاربة
22	الجملة الواقعة جوابًا لشرط
23	الجملة الواقعة جوابًا لشرط جازم
24	الجملة الواقعة جوابًا لشرط غير جازم[1]

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن الموضوعات النحوية مترابطة إذ يمكن لتلاميذ السنة الرابعة متوسط استيعاب الظواهر اللغوية ثم توظيفها في مواقف تعبيرية معينة، وكما هو ملاحظ أن هذه المواضيع تكملة لموضوعات السنة الماضية.

1- الكتاب المدرسي" اللغة العربية" السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 4.

تمهيد:

إن طرائق التدريس من سلوك المدارس داخل الفصل يحاول بها التفاعل مع التلاميذ والمادة العلمية للوصول إلى أفضل نتائج ممكنة لعملية التعليم والتعلم، وتتعدد طرق التدريس لتلاءم الفروق الكائنة بين التلاميذ وتتماشى مع طبيعة المقررات المختلفة وتحقق أهداف متنوعة[1]، ومن الجدير بالذكر أنه لا يوجد أسلوب واحد مثالي للتدريس لأن الأسلوب المثالي هو ذلك الذي يحقق جميع الأهداف التربوية ويراعي جميع الفروق الفردية الكائنة بين التلاميذ ويصلح لتدريس جميع المواد الدراسية والبحث عن هذا الأسلوب يعد دربًا من الخيال[2]، ولكن من المؤكد أنه يوجد أسلوب تدريس أنسب مما سواه لموقف تعليمي يعنيه وفي مادة يعنيها ولمستوى محدد من القدرات والمدارس الكفء هو الذي يستطيع انتقاء الأسلوب الملائم أو الاستعانة بأساليب متعددة[3].

في البدء لابد أن نتعرف على كيفية تدريس مادة النحو (الظواهر النحوية) في مرحلة التعليم المتوسط للسنة الرابعة حسب المنهاج والطرق المستعملة لحد الآن في التدريس.

---

[1]– أحمد إبراهيم قنديل، **المناهج الدراسية بين الواقع والمستقبل**، مرجع سابق، ص 31.

[2]– المرجع نفسه، ص 31.

[3]– المرجع نفسه، ص 31–32.

03- طرائق ومناهج تدريس النحو

1/ التدريس بالمقاربة بالكفاءات:

جاءت المقاربة بالكفاءات كخيار يمكن للمتعلم أن يكون قطبا أساسيا داخل العملية التعليمية وأسلوب وتجاوز من خلاله أخطأ المقاربات الأخرى التي لم تسمح له باكتساب الميكانيزمات التي يستطيع من خلالها حل المشكلات التي تصادفه أثناء مساره البيداغوجي أو المهني، وهذا يعني أنها تفتح المجال واسعًا للتلميذ حتى يتعلم بنفسه ويعارك الحياة التعليمية بقدراته الخاصة ولا تنظر من المعلم إلا الدعم والتوجيه في حالة العجز أو الخطأ الذي لا يرجى تداركه.

وحتى ينطلق هذا جاءت إجراءات هذه المقاربة بطرق تدريس تختلف عن بقية المقاربات ويتميز عنها[1].

وتصنف طرائق التدريس في مجموعات فمنها ما يضعها على خط متواصل يبدأ بطريقة العرض وينتهي بطريقة الاكتشاف ومن هذه وتلك تقع طرق المناقشة ومنها ما يصنف الطرق بحسب الجهد المبذول في كل طريقة من المعلم أو المتعلم أو من كلا الطرفين ومنها ما يصنف الطرق على أساس أسلوب الأداء إلى الطرائق الكلامية والطرائق التوضيحية والطرائق التعليمية ومنها ما يقسم الطرق على أساس فردي أو جمعي ومنها ما يصنف الطرق تبعا لأنماط التعليم، غير أن ما يهمنا في هذا المقام هو أن تبقى من هذه الطرق ما يفيد في ضوء الوضع الراهن للتعليم وفي ضوء طبيعة اللغة وخصائصها نطقًا وكتابة حتى تجد هذه الطرق المنتقاة سبيلها إلى حيز التطبيق العلمي لدى المعلمين[2]. وهنا يأتي التطبيق على بعض من الظواهر اللغوية المدرجة في المقرر الدراسي للسنة الرابعة من التعليم المتوسط كما يلي:

---

[1]- وداف نصيرة، **متطلبات التدريس بالكفاءات، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، جامعة سكيكدة، الجزائر، العدد 4، ص 469.

[2]- محمد إبراهيم الخطيب، **منهاج اللغة العربية وطرائق تدريسها من مرحلة التعليم الأساسي**، مرجع سابق، 110.

- **الدرس الأول: عطف النسق.**

المقطع الأول: قضايا اجتماعية.

الميدان: ظاهرة لغوية.

المحتوى المعرفي:عطف النسق.

المراحل	الوضعية التعلمية التعليمية
الانطلاق	**أتهيأ:** لاحظ: البطالة من الآفات، الخمر من الآفات، السرقة من الآفات. أجمعوا هذا في جملة خالية من التكرار.ج: البطالة والخمر والسرقة من الآفات الاجتماعية. * ما الذي استعمله في ذلك؟ ج: حرف العطف (الواو)[1].
بناء التعلمات	• الوضعية الجزئية الأولى: الأمثلة: "أ" ارتسمت على صفحات وجهها رقة وحزن. كانت تنتظر عودة زوجها أو استيقاظه فصراخه. طال غضبه زوجته حتى عصفورها. تأثر العصفور ثم زوجته ببطشه. ظل يسأل نفسه: من السبب في حالته أطبعه أم الخمر[2]؟ "ب" ارتسمت على وجهها رقة لا حزن. كانت ضحية ظلم زوجها بل طغيانه. لم يكن زوجها رحيما بها لكن قاسيا. 1- قراءة أنموذجية للأمثلة: 2- يقرأ المتعلمون الجمل: يقرؤها أجود المتعلمين أداء تأسيا بالأستاذ. 3- يناقشون لاكتشاف الظاهرة اللغوية والاستنتاج : 1- اشتركت صفتان في الارتسام على وجه زهرة. ما هما؟ ج: الرقة والحزن.

[1]- صالح عيواز، **مخطط تسيير تعليمات المقطع الأول قضايا اجتماعية**، سنة رابعة متوسط، ص 14.

[2]- الكتاب المدرسي، ص 12

2- ما الأداة التي حققت هذا الاشتراك في المعنى؟ ج: حرف الواو.

3- كيف تسمي كلا من اللفظتين رقة وحزن؟ ج: رقة= معطوف عليه- حزن= معطوف.

4- ما علاقة إعرابهما؟ ج: الضمة (مرفوعان).

5- تأمل باقي الأمثلة وأجر عليها المناقشة نفسها[1].

المعطوف عليه	حرف العطف	المعطوف	حركتهما الإعرابية
عودة استيقاظ	أو الفاء	استيقاظ صراخه	* النصب. * النصب.
زوجته	حتى	عصفورها	* النصب.
العصفور	ثم	زوجته	* الرفع.
طبعه	ام	الخمر	* الرفع[2].

تعريف عطف النسق: اسم معطوف يتبع معطوفه بواسطة أحد حروف العطف، فيشترك معه في الإعراب، أي في الرفع أو النصب، أو الجر.

أقسامه: تتكون جملة العطف من عناصر ثلاثة:

1- المعطوف عليه: وهو الكلمة التي قبل حرف العطف.

2- حرف العطف: ينوب على تكرار عامل المعطوف عليه مع المعطوف.

3- المعطوف: وهو الكلمة التي بعد حرف العطف وأحرف العطف تسعة: الواو، الفاء، ثم، حتى، أو، أم، بل، لكن ولا[3].

لاحظوا المجموعة (ب):

1- هل الرقة والغلظة حققتا الاشتراك في المعنى؟ ج: لم تشتركا فيه.

1- الكتاب المدرسي، ص 12.

2 - صالح عيواز، **مخطط تسيير تعلمات المقطع الأول قضايا اجتماعية**، مرجع سابق، ص 14.

3- الكتاب المدرسي، ص 12.

2-ما الأداة التي منعت ذلك؟ ج: الحرف لا.

3-هل حقق حرف العطف لا الاشتراك في اللفظ بين المعطوف والمعطوف عليه؟ ج: نعم

4-أجر المناقشة نفسها على المثالين الثاني والثالث.

المعطوف عليه	حرف العطف	المعطوف	الاشتراك اللفظي بينهما
ظلم	بل	طغيانه	الجر
رحيما	لكن	قاسيا	النصب

5-ماذا نستنتج؟

الاستنتاج:

- أحرف تجعل المعطوف والمعطوف عليه يشتركان في اللفظ فقط وهي:

لا- بل- لكن[1].

[1]- صالح عيواز، **مخطط تسيير تعليمات المقطع الأول، قضايا اجتماعية**، مرجع سابق، ص 15.

أستثمر	الوضعية الجزئية الثانية: أطبق المطلوب ص 12 " الكتاب المدرسي".
فوائـــد	1- أ- عطف: إتباع لفظ للفظ قبله بواسطة حرف. ب- النسق: لأنه ينسق الكلام بعضه على بعض بحيث يأخذ المعطوف نسق المعطوف عليه في أحكام معينه (الإعراب والمعنى). 2- تكون "أم" متصلة إذا كان ما بعدها من كلام له صلة بما قبلها: أ- عن حب الناس تبحث أم عن احترامهم؟ ومنقطعة إذا لم تكن صلة بين ما قبلها وما بعدها [هل يستوي الأعمى والبصير ام هل تستوي الظلمات والنور]. 3- تعرب (الواو- أم – ثم) حروف عطف مبنية على الفتح الظاهر لا محل لها من الإعراب وتعرب (أو- أم – لكن) حروف عطف مبنية على السكون الظاهر لا محل لها من الإعراب. بل: حرف إضراب وعطف مبني على السكون الظاهر لا محل لها من الإعراب، أما (حتى –لا) فحرفا عطف مبنيان على سكون المد المقدر للتعذر لا محل لهما من الإعراب. 4-إذا وقع بعد (حتى لا) اسم معرفة بالحذف ألفهما نطق [...حتى الرجل] فيعربان: حرفا عطف مبنيان على السكون المقدر على الألف المحذوف نطقا منعا لالتقاء الساكنين لا محل لهما من الإعراب[1].

[1]- المرجع السابق، ص 15.

نلاحظ من خلال درس عطف النسق أن المدرس قد اتبع طريقة في التدريس وتبع خطة متمثلة في مراحل وضعيات التعليمية التعلمية ففي المرحلة الأولى بدأ بمرحلة الانطلاق قام بوضع تمهيد لإثارة انتباه المتعلمين وشدهم إلى الدرس وإثارة دافعيتهم نحوه وكما نلاحظ أن هذا التمهيد بدأ فيه بذكر البطالة من الآفات والخمر من الآفات، السرقة من الآفات وقام بطرح سؤال يحتاج إلى جواب وهذا السؤال يساعد على تجديد موضوع الدرس الجديد ألا وهو عطف النسق.

أما المرحلة الثانية فهي مرحلة بناء التعلمات وهي الخطوة الثانية، ويكون فيها عرض للأمثلة الجزئية المتصلة بالدرس وتتضمن جزءًا تستند إليه القاعدة، أما فيما يتعلق بالربط بين الأمثلة ويكون بطرح أسئلة حول نقاط التشابه والاختلاف ومناقشتها لكشف الطلبة بأنفسهم، ذلك التشابه أو الاختلاف ليؤسسوا على ذلك ما تتطلبه الخطوة اللاحقة من استنتاج القاعدة، وما نلاحظه في درس عطف النسق أن المدرس بدأ بعرض أمثلة ثم قراءة أنموذجية للأمثلة يبدأ المتعلمون بقراءة الأمثلة ثم يناقشونها مع المدرس لاكتشاف الظاهرة اللغوية والاستنتاج، أما في حين استنتاج القاعدة أو التعميم يتم الربط بين الأمثلة المعروضة وتحديد عناصر الالتقاء بين الأمثلة يطلب المدرس من الطلبة استنتاج القاعدة ويشرك في ذلك جميع الطلبة ويسمع منهم ويعلق ويقوم الإجابات حتى يتأكد أن الجميع تمكن من التوصل إلى الاستنتاج الصحيح، وهنا تكتب القاعدة على السبورة بدقة وبخط واضح. فالسبورة أداة تعليمية لا تخلوا منها حجرة الدرس وهي من أقدم الوسائل التعليمية المستخدمة في التدريس وأكثرها شيوعا، كما لا يوجد في المنهاج مادة دراسية يستطيع معلمها أن يستغني عن استعمالها أثناء تدريسه فهي الأداة التعليمية الأولى في المدرسة، وبعد كتابة القاعدة على السبورة يطلب من كل طالب قراءتها ثم كتابتها على دفاترهم، وكما لاحظناه في درس عطف النسق إتباع هذا وكتابة القاعدة بتعريف عطف النسق وذكر أقسامه مع إعطاء فوائد خادمة للمحتوى المعرفي. أما المرحلة الأخرى مرحلة استثمر يقوم بالتطبيق.

إن هذه الطريقة قد تجعل المعرفة في أذهان التلاميذ النجباء الملتزمين اللذين توصلوا إليها بأنفسهم بجهدهم تحت إشراف المعلم لكن قد يعجز الطلاب العاديين عن التوصل إلى بعض القواعد باستخدام هذه الطريقة.

- **الدرس الثاني :عطف البيان.**

المقطع الأول: قضايا اجتماعية. الميدان: ظاهرة لغوية. المحتوى المعرفي:عطف البيان.

المراحل	الوضعيات التعليمية التعلمية
الانطلاق	أتهيأ: يقول الأستاذ ليقف التلميذ. ثم يسأل: لِمَ لَمْ يقم أحد؟يجيبون: لأنك لم تعيين المقصود بكلامك (فكلنا تلاميذ). الأستاذ: ليقف الآن التلميذ محمد.أي الطلبين أوضح؟ ج.الثاني مثل هذا الأسلوب يسمى عطف البيان وهذا موضوع درسك الجديد[1].
بناء التعلمات	• الوضعية الجزئية الأولى: الأمثلة: *"أ"* حدثنا الراوي عيسى بن هشام. * ظفرنا بصيد سواء غريب عن المدينة[2]. *"ب"* المحتال عيسى أوقع بالسوادي.

[1]– صالح عيواز، **مخطط تسيير تعلمات المقطع الأول**، قضايا اجتماعية، مرجع سابق، ص 23.

[2]– الكتاب المدرسي، **اللغة العربية، السنة الرابعة متوسط**، ص 18.

* صاحب النص أبو الفضل أحمد بن الحسين.

* أفرز لأبي زيد من هذا السواء.

* اشتهى أبن هشام الآزاد أي الطعام.

1- قراءة أنموذجية للأمثلة:

2-يقرأ المتعلمون الجمل: يقرؤها أجود المتعلمين أداء تأسيا بالأستاذ.

3-يناقشون لاكتشاف الظاهرة اللغوية والاستنتاج:

***احذف كلمة عيسى من المثال 1 ثم سوادي من المثال 2.

1-هل المعنى سليم بعد الحذف؟ ج: نعم، المعنى سليم.

2-و هل هو واضح؟ [من الراوية: عيسى، موسى، أحمد...؟] ج: ليس واضحا.

3- ما دور كلمة عيسى إذن؟ ج: وضحت المعنى.

4- غيرو الكلمة سوادي بكلمات أخرى. ج: صيد، عراقي، خليجي، صحراوي، بري...

*** لاحظوا أن نطاق هذه النكرة (صيد) واسع وكثير.

5-ما علاقة كلمة سوادي بكلمة صيد؟ ج: ضيقت هذا النطاق وخصصته.

* أتموا الجدول الآتي بالاعتماد على هذين المثالين[1]:

	معرفة	نكرة	جامد	مشتقة	حركته	متبوعه	يوافق متبوعه في:
عيسى	√		√		الضمة	الرواية	التعريف- العدد الحركة- النوع.
سوادي		√	√		الكسرة	صيد	التنكير-الحركة النوع-العدد.

[1]- صالح عيواز، **مخطط تسيير تعلمات المقطع الأول**، قضايا اجتماعية، مرجع سابق، ص 23.

إن كان نكرة ويوافقه في:

أ/ الإعراب: الرفع أو النصب أو الجر. ب/النوع:التذكير أو التأنيث.

ج/ العدد: المفرد أو المثنى أو الجمع. د/ التعريف أو التنكير.(1)

1-لاحظوا المجموعة (ب) ثم إملؤوا الجدول المرفق:

عطف البيان	متبوعه	نوع المتبوع
عيسى	المحتال	صفة.
أحمد	أبو فضل	كنية.
بن	الحسين	ابن الواقع بعد علمين أولهم أب الثاني.
الشواء	هذا	اسم إشارة.
الطعام	الآزاد	واقع بعد أي التفسيرية.

2-عينوا الآن المواضيع التي يرد عليها عطف البيان.

الاستنتاج:

2- من مواضيع عطف البيان:

1-الاسم بعد:

أ- اللقب: الفاروق عمر...الكذاب مسيلمة...

ب- أبو المساكين جعفر- أم المؤمنين خديجة.

- تبدأ الكنية بأحد الألفاظ: أبٌ، أُمٌ، ابنٌ، بنتٌ، أخٌ، أختٌ، عمٌ، عمةٌ، خالٌ، خالةٌ.

ج- الوظيفة: الأستاذ محمد... المؤذن بلال...

د- اسم الإشارة إن هذا القرآن يهدي للتي هي أقوم) [لابد أن يكون عطف ب معرفة].

1- حمادي سليمان، **استنتاجات دروس الظاهرة، اللغوية**، السنة الرابعة متوسط، ص 01.

	1-الموصوف بعد الصفة: المسيح عيسى... الكليم موسى... كلمتا (ابن- ابنة) الواقعتان بعد أولهما أب الثاني، فاطمة بنت محمد
أستثمر	الوضعية الجزئية الثانية: أطبق: المطلوب ص 18 "الكتاب المدرسي".
فوائد	1-أ- نسمي بيانا لأنه تكرار لأول بمرادفه لزيادة البيان، أي كأنه عطف على نفسه. ب- توضيح: يوضح المراد ويزيل الإلهام الحاصل بسبب الشيوع. ج- تخصيص: يضيق نطاق النكرة ويقربها من التعريف دون أن يعرفها. - النحاة اشترط أن يكون عطف البيان أقوى وأشهر من متبوعه وإلا فهو بدل. 2- فروقات: الفرق بين: أ- النعت وعطف البيان: النعت مشتق- عطف البيان جامد ب- يفترق عطف البيان عن البدل في أمور أهمها: 1- عطف البيان لا يكون مضمرا ولا تابعا لمضمر. 2- يوافق متبوعه تعريفا وتنكيرا. 3- لا يكون فعلا ولا جملة. 4- لا ينوي إحلاله محل الأول. والبدل يخالف عطف البيان في ذلك جميعا. بعض النحاة لا يعترف بعطف البيان أساسا. 1-كل ما جاز إعرابه عطف بيان جاز إعرابه بدل كل من كل إلا في حالتين هما: أ/ إذا لم يمكن الاستغناء عنه، كان يشتمل على ضمير يربط الخبر بالمبتدأ. مثل: أيمن حج محمد أبوه.

	ب/ إذا لم يمكن الاستغناء عن متبوع، كان يكون فيه (الـ) والمتبوع منادى نحو: يا زياد النابغة الذبياني[1].

في الخطوة الأولى أي مرحلة الانطلاق يتم فيها"وضع تمهيد أو مقدمة وتعد الخطوة المهمة لما يمكن أن تحققة من شد انتباه المتعلمين وإثارة دافعيتهم نحو الدرس"[2] ويكون ذلك بإلقاء أسئلة حول الموضوع أو تكون مقدمة موجزة يصور فيها المعلم موضوع الدرس وهو عطف البيان. قام المدرس بوضع تمهيد يقول فيه ليقف التلميذ. ثم يسأل: لِمَ لَمْ يقم أحد؟ يجيبون: لأنك لم تعيين المقصود بكلامك فكلنا تلاميذ. الأستاذ: ليقف الآن التلميذ محمد. فهنا قام الأستاذ بالتدقيق في الطلب يقول الأستاذ هذا الأسلوب يسمى عطف البيان وهذا موضوع الدرس الجديد والغاية من هذا التمهيد جلب انتباه التلميذ إلى الدرس الجديد وإزالة ما علق في ذهنه من الدروس السابقة لتدريس القواعد.

أما المرحلة الثانية مرحلة بناء التعليمات يكون فيها عرض الأمثلة وتكون متصلة بالدرس ويتضمن جزء استند إليه القاعدة. ويفضل أن تؤخذ الأمثلة من المتعلمين وإن شارك الجميع في طرحها، ويتولى المدرس التعليق عليها وكتابتها، ويكون في هذه المرحلة بقراءة أنموذجية للأمثلة عطف البيان ويقرأ المتعلمون الجمل ومناقشتها أي يقوم المدرس بطرح أسئلة حول نقاط التشابه والاختلاف بين الأمثلة ذات العناصر المتشابهة ويجعل المتعلمون اكتشاف التشابه وإظهار العلاقة بين الأمثلة والانتقال إلى الخطوة اللاحقة وهي خطوة استنتاج القاعدة أي الربط بين الأمثلة أما المرحلة الأخيرة فتأتي بمرحلة استنتاج القاعدة أو التقييم بعد إجراء عملية الربط والمقارنة يستطيع المتعلم بمساعدة المدرس أن يوضع القاعدة ويكتب القاعدة بصياغة دقيقة، وهذا ما لاحظناه في درس عطف البيان ثم إعطاء قواعد تابعة للقاعدة.

[1]– صالح عيواز، **مخطط تسيير تعليمات المقطع الأول**، قضايا اجتماعية، مرجع سابق، ص 24.

[2]– عمران جاسم الجبوري وحمزة هاشم السلطاني، **المنهاج وطرائق تدريس اللغة العربية**، مرجع سابق، ص 188.

- **الدرس الثالث: الاستثناء.**

المقطع الثاني: الإعلام والمجتمع.

الميدان: ظاهرة لغوية.

المجال المعرفي: الاستثناء.

المراحل	الوضعيات التعليمية
وضعية الانطلاق	**أتهيأ: لاحظ:** لاحظوا الجملتين: سافر الأهل/ ما سافر الأب. ما الحكم الذي أفادته كل جملة؟ هل يمكن إدماجهما في جملة واحدة؟ كيف؟ نستعمل أداة نخرج بها الأب من حكم السفر ونقل: سافر الأهل إلا الأب. كيف نسمي هذا الأسلوب؟ نسميه (أسلوب الاستثناء) وهل هناك أدوات أخرى نستثني بها؟ نعم لدينا غير وسوى وهو موضوع ظاهرتنا اللغوية اليوم.
بناء التعلمات	**الوضعية الجزئية الأولى:** ألاحظ – أقرأ الفقرة التالية: – **الشواهد:** تدوين الأمثلة على السبورة. **(المجموعة أ):** 1– برأ القاضي المتهمين إلا متهما. 2– لم يحضر المسؤولون إلا المحافظ – (المحافظ). 3– قال تعالى: "وما محمد إلا رسول" 4– لم ينجح إلا طالبا. 5– ما صافحت إلا أخاك.

6- لم يعالج إلا المريض.

(المجموعة ب):

1- سافر الطلاب غير طالب[1].

2- جاء المعلمون سوى معلم "ب".

3- أحب الفاكهة سوى الموز.

4- لا أحب الفاكهة سوى الموز / ما جاء الطلاب غير طالب "ج".

5- لا أحب غير الموز.

6- ما جاء غير فلاح.

7- ليس في البيت غير أخي.

قراءة نموذجية:

* قراءة فردية: تتخللها أسئلة تبسيطية.

المناقشة والتحليل:

س1: لاحظوا المثال الأول، حددوا عناصر الجملة، كيف جاء الاسم بعد إلا (منصوبا)؟ والكلام قبل قبلها؟ (تاما مثبتا).

ماذا تستنتجون؟

استنتاج جزئي 1:

تعريف المستثنى:

المستثنى اسم يذكر بعد أداة من الأدوات الاستثنائية ويخالف ما قبلها في الحكم. فالاسم الواقع بعد أداة الاستثناء "متهما" هو الذي أخرج من الحكم

[1]- كعباش فارس، **مذكرة في فهم المكتوب (الأسبوع الثاني)**، المستوى الرابعة متوسط، ص 18.

السابق للأداة وهو البراءة أي هو المستثنى من حكم البراءة.

تنبيه: كيف نعرب المستثنى "متهما" في هذه الحالة؟

متهما: مثنى منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخرة.

س2: لاحظوا المثال الأول وحددوا عناصر جملة الاستثناء من ثلاثة عناصر: (المستثنى/ الاستثناء/ المستثنى منه).

مثال: (خرج المصلون من المسجد / إلا/ واحداً)[1].

مستثنى منه أداة المستثنى

س3: علمت الآن أن أداة الاستثناء هي (إلا) فهل توجد أدوات استثناء أخرى؟

ج3: نعم وهي كالآتي: غير، سوى/ [عدا، خلا، حاشا]،[ما عدا، ماخلا].

استنتاج جزئي 3:

أدوات الاستثناء في اللغة العربية هي: إلا غير، سوى/ [عدا، خلا، حاشا].

[ماعدا، ما خلا] ولكل أداة أحكامها وخصائصها.

س4: لاحظ المثال الثاني بماذا ابتدأ؟

ج4: بأداة نفي، إذا الجملة هنا منفية هل توجد أنواع أخرى لجملة استثناء؟

نعم يوجد فهناك (المثبتة والتامة والناقصة) إذن ماذا تستنتجون؟

استنتاج جزئي 4:

أنواع جمل الاستثناء:

1- جملة مثبتة: أي لا أداة نفي فيها.

[1]- المرجع السابق، ص 19.

2- جملة منفية: أي تبدأ بأداة نفي [لم – لن– لا – ما – ليس].

3- جملة تامة: أي ما كان المستثنى منه مذكورا في الجملة وليس محذوفا.

4- جملة ناقصة: وهي التي لا يذكر فيها المستثنى منه، ومعنى الجملة ليس تاما (غير مكتمل) قبل أداة الاستثناء.

س5: لاحظوا المستثنى في المثال الأول، كيف جاء الكلام قبله؟ (تاما مثبتا).

كيف نعربه؟ (منصوبا).

وفي المثال الثاني كيف جاء الكلام قبله؟ (منفيا تاما) كيف نعربه؟ منصوبا أو بدلا.

وفي المثال الثاني كيف جاء الكلام قبل إلا؟ (منفيا ناقصا) كيف نعرب المستثنى؟

يعرب حسب موقعه في الجملة وإلا هنا (تلغى – لا عمل لها) وتصبح (أداة حصر).

استنتاج جزئي 6:

المستثنى بـ (إلا) وأحكامه:

له ثلاثة أحكام وهي:

1- يجب نصبه إذا كان الكلام تاما مثبتا.

مثل: اجتهد التلاميذ إلا واحدا.

إلا: أداة استثناء حرف مبني على السكون.

واحداً: مستثنى منصوب وعلامة نصبه الفتحة.

2- إذا كان الكلام تاما منفيا فيجوز نصبه على الاستثناء أو إتباعه

للمستثنى منه في إعرابه على أنه بدل.

مثل: لم يحضر المسؤولون إلا المدير، المدير.

حيث يعرب المدير على أنه مستثنى منصوب أو بدل مرفوع من" المسؤولون".

3- إذا كان الكلام منفيا ناقصا يعرب على حسب موقع في الجملة وتكون (إلا) في هذه الحالة ملغاة لا عمل لها.

هام:

لإعراب ما بعد إلا بسهولة: أشطب على أداة النفي وعلى إلا مع ملاحظة أن ليس لا نشطب عليها: لأن لها تأثيرا إعرابيا في كل الجملة، بينما باقي أدوات النفي الأخرى لا تؤثر.

مثل: وما محمد إلا رسول. رسول: خبر مرفوع بالضمة.

- لم ينجح إلا طالب. طالب: فاعل مرفوع بالضمة.

- ما صافحت إلا أخاك. أخاك: مفعول به منصوب بالألف.

- لم يعالج إلا المريض. المريض: نائب فاعل مرفوع بالضمة.

الوضعية الجزئية الثانية:

قراءة الأمثلة: يقرأ الأمثلة ويكلف تلميذين أو ثلاثة بقراءتها.

- **التحليل والاستنتاج:**

س1: لاحظوا المثال الأول، حددوا عناصر الجملة ،كيف جاء الاسم بعد غير (مجرورًا)؟ والكلام قبلها؟ (تاما مثبتاً)

ماذا تستنتجون ؟

استنتاج جزئي 1:

المستثنى بـ (غير) و(سوى) يكون دائما مجرورا بالإضافة، مهما كان نوع الأسلوب.

س2: لاحظوا المثال الثالث كيف جاء الكلام قبل (سوى)؟ ج: (تاما + منفيا)

ماذا تستنتجون؟

لاحظوا الآن المثال الرابع. كيف جاء الكلام قبل غير؟ ج: (منفيا + ناقص)

ماذا تستنتجون؟

لاحظوا الآن بقية الأمثلة كيف جاء الكلام قبل غير؟ ج: (منفيا + ناقصا)
ماذا تستنتجون؟

استنتاج جزئي 2:

(سوى وغير) اسمان يعربان إعراب الاسم الواقع بعد إلا (يعني المستثنى بـ (إلا) ومن ثم لهما الحالات الثلاثة التالية:

1- وجوب النصب: إذا كان الكلام مثبتا.

مثل: أحب الفاكهة سوى التفاح.

2- جواز النصب والإتباع على البدلية إذا كان الكلام تاما منفيا.

أمثلة: (لا أحب غير الموز)، غير: مفعول به منصوب.

(ما جاء غير فلاح) غير: فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة.

(ليس في البيت غير أخي) غير: اسم ليس مؤخر مرفوع، وعلامة رفعه الضمة المقدرة للتعذر[1].

[1]- المرجع السابق، ص 20-21.

أستثمر	**1- تطبيق فوري 01:** أعرب ما تحته خط في الجمل أدناه: - لم يرسب من التلاميذ إلا واحدًا. - لا يسرني شيء إلا التفوق في الدراسة. - لا يدرك الواجب إلا المجدون. - حضر الطلاب الحفل إلا واحدًا. **2- تطبيق فوري 02:** ضع (غير) بدلا من إلا، واضبطها مع ما بعدها بالشكل ثم اعربها في كل مما يأتي: - ما ضربت إلا مهملاً. - لم يحضر إلا المتفوقون. - ليس في المكتبة إلا قارئ. - حضر الطلاب إلا طالبا. **الإجابة:** - ما ضربت غير مهمل (غير: مفعول به منصوب) - لم يحضر غير المتفوقين، (غير: فاعل مرفوع). - ليس في المكتبة (غير: أسم ليس مرفوع) - حضر الطلاب غير طالب (غير: منصوبة وجوبا على الاستثناء)[1]

[1]- المرجع السابق، ص 21.

نلاحظ من خلال درس الاستثناء أن المدرس قد اتبع طريقة في التدريس واتبع خطة متمثلة في مراحل الوضعيات التعليمية التعلمية، ففي المرحلة الأولى بدأ بمرحلة وضعية الانطلاق قم بوضع تمهيد: لاحظوا الجملتين سافر الأهل ما سافر الأب، وقام بطرح سؤال والإجابة عليه، وبهذا يكون المعلم قد مهد للظاهرة الغوية اليوم ألا وهو الاستثناء فهذا التمهيد ساعد المتعلم على إثارة انتباهه وتحفيزه نحو الدرس. أما المرحلة الثانية فهي بناء التعلم وهي الخطوة الثانية ويكون فيها عرض للأمثلة المتصلة بالدرس وتكون بتدوين الأمثلة على السبورة وتكون قراءة نموذجية وقراءات فردية تتخللها أسئلة تنشيطية أي مناقشة وتحليل أي يقوم التلاميذ بأنفسهم بدراسة الأمثلة وملاحظة الخواص المشتركة والتي تعتبر أساس للقانون أو القاعدة ويشترط على المعلم أن يعطي للتلاميذ الوقت الكافي لدراسة الأمثلة واستنتاج القاعدة. وما نلاحظه في درس الاستثناء أن المدرس بدأ بعرض الأمثلة في مجموعتين "أ و ب" وبدأ بطرح أسئلة ومناقشة الأمثلة مع التلاميذ ثم إعطاء استنتاج جزئي أول ثم استنتاج جزئي ثان ثم استنتاج جزئي ثالث ويشترك في ذلك جميع الطلبة مع المعلم ويتم كتابة هذه الاستنتاجات على السبورة ثم يطلب من كل طالب قراءتها ثم تدوينها على دفاترهم أما المرحلة الثالثة هي مرحلة الاستثمار يتم فيها وضع تطبيقات تعزز هذه القاعدة ومعرفة مدى استيعاب التلاميذ لهذا الدرس والقيام بحلول لهذه التطبيقات من طرف التلميذ.

إن هذه الطريقة تساعد المتعلم على الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة لمدة أطول لأن المعلومات وصلته بعد جهد وتعب والمرور بعده مراحل لتكوين الدرس.

تعتمد هذه الطريقة على التفكير أو التعليل من خلال تقديم عدد من الأمثلة الكافية للمتعلم بحيث تجعله يتوصل إلى القاعدة العامة وهي طريق للوصول إلى الأحكام العامة بواسطة الملاحظة والمشاهدة وبها نصل إلى القضايا الكلية التي تسمى في العلوم باسم القوانين العلمية أو القوانين الطبيعية، إذن فهذه الطريقة تقوم على استقراء آراء التلاميذ للوصول إلى النتيجة النهائية وهي معرفة القاعدة النحوية، ويتم ذلك بانتقال العقل أثناء التفكير من الأمثلة الجزئية إلى القواعد والقوانين، أي من الجزء إلى الكل. ومن شروطها أن

يكون عدد الطلبة أو التلاميذ مناسبا ومشجعا لإجراء الحوار والمناقشة وأن تكون لديهم فكرة أو معلومات عن الموضوع الذي سيناقش وسميت استنباطية لأنها تعني أستنبط القاعدة من الأمثلة المقترحة فعلى المعلم أن يطلب من المتعلم أن يحضر الدرس فيكون مستعدا له إذا ما أراد استخدام هذه الطريقة. من محاسن هذه الطريقة أنها تبدأ بما هو قريب من الطالب وملموس لديه ومعمول به، فلا يكون غريبا عن الدرس ولا يحتاج جهدا زائد عن سنه. وأن هذه الطريقة هي الطريقة المثلى في تحقيق الأهداف المرسومة لتدريس القواعد النحوية. لأنها تبث في المتعلمين قوة التفكير وتأخذ بأيديهم شيئا فشيئا إلى المعلومة. فهي تزيد من مشاركة المتعلمين في صناعة الدرس فهي تجعل القاعدة المتوصل إليها أكثر ثباتا في ذهن المتعلم لأنه هو الذي توصل إليها بنفسه أما مساوئ هذه الطريقة متمثلة في النقاط التالية تتطلب وقتا طويلا للوصول إلى نتائج مما يتعب أذهان المتعلمين ويرهقهم وتجزئ الدرس فلا يخرج المتعلم منه بفكرة جامعة شاملة.

المقطع الأول :قضايا اجتماعية.

الميدان: ظاهرة لغوية.

المحتوى المعرفي: البـــدل.

المراحل	الوضعيات التعليمية التعلمية
الانطلاق	**أتهيأ:** عرفت سابقا نوع من التوابع، العطف بنوعيه : النسق والبيان لما سميت بالتوابع؟ وفيما تتبع ما قبلها؟ دل على التوابع الباقية، أما موضوع درسنا اليوم هو البدل.
	الوضعية الجزئية الأولى: **القاعدة:** **تعريف البدل:** تابع مقصود بالحكم يسبقه اسم المبدل منه يفسره البدل بلا واسطة تظهر هذه التبعية خصوصا في حالات الإعراب أي في الرفع، النصب أو الجر.

بناء التعليمات	**أنواعه:** **1/ البدل المطابق:** (الكل من الكل) هو البدل الذي يساوي المبدل منه في المعنى مساواة تامة ومن أشكاله: الاسم الواقع بعد: **اللقب:** الفاروق عمر عادل. **اسم الإشارة:** ذلك الكتاب لا ريب فيه. **بعد أيهما وأيتها:**يا أيها الرجل المعلم غيره. **2/بدل الجزء (البعض) من الكل:** ما كان جزءا ماديا وحقيقا من المبدل منه **مثل** نال الابن الميراث سدسه. **تنبيه:** يشرط أن يكون بدل البعض من الكل: 1. ماديا (ملموسا) . 2. متصلا بضمير يعود على المبدل منه. **3/بدل الاشتمال:**ما دل على معنى واصفة يشتمل عليها المبدل منه، فلا يمكن فصلها عنه ولا تكن جزءا مثل: شعرت بالشمس دفئها. **تنبيه: يشرط أن يكون بدل الاشتمال:** 1) معنويا 2) متصلا بضمير يعود على المبدل منه.[1] **أمثلة:** 1. يا للفقير الشيخ يمشي على الطوى. 2. هذا الحصى حبات دمع مجمد. 3. أيتها القلوب الرحيمة أغيثي الجامع المسكين. 4. غبار الأرض نصفه آهات خيب. • **قراءة نموذجية للأمثلة** لاحظ المثال 1: 1. هل يصح المعنى إن حذفنا الشيخ منه؟ ج: نعم (يا للفقير يمشي على الطوى).

[1] – مالح عيواز، **مخطط تسيير تعليمات المقطع الأول**، مرجع سابق، ص28

	2. ولكن هل نعرف الشيخ المقصود بكلامنا؟ ج: لا نعرفه. 3. ما دور هذه الكلمة إذن الشيخ؟ ج: بينت لنا المقصود بالكلام. 4. هل فصل بين كلمتي" الفقير، الشيخ"، فاصل؟ ج: لا فاصل بينهما. 5. أيمكنك أن تبدل ترتيب الكلمتين: الفقير – الشيخ؟ 6. ج: أي نعم يا للشيخ الفقير...الخ. 7. سم كلا منهما؟ ج: الفقير مبدل منه – الشيخ بدل. 8. هل خالف التابع (البدل) متبوعة (المبدل منه) في حركته الإعرابية؟ ج1: لم يخالفه.
استثمر	**أطبق:** **مثال1:** يا للفقير الشيخ يمشي على الطوى. • من يكون الفقير المذكور؟ ج: الشيخ. ومن هو الشيخ حسب المثال؟ ج: الفقير. • هل يختلف المعنى بإبدال كل منهما مكان الأخر الفقير والشيخ؟ ج: المعنى واحد. • بم نحكم عن المبدل منه والبدل في هذه الحالة؟ ج: بالتطابق فالبدل، المبدل منه والعكس. • سم هذا من البدل؟ ج: البدل المطابق. **مثال2:** غبار الأرض نصفه آهات خيب. • عين المتبوع بالتابع: المبدل منه: غبار، البدل: نصفه. • هل كان الغبار آهات؟ ج: لا بل كان نصفه. • علام دل البدل إذن؟ ج: على جزء من المبدل منه. • مادا نسمي هذا النوع ؟ ج: بدل الجزء من الكل[1].

[1]– المرجع نفسه، ص 28– 29.

نلاحظ من خلال درس البدل أن هذه الطريقة يبدأ فيها بالقاعدة التي تشرح ثم تعقيبها بالشواهد والأمثلة التي توضحها وهي طريقة معينة لأنها تشرح القاعدة في حد ذاتها غاية لا وسيلة مما يؤدي إلى انصراف التلاميذ على تنمية القدرة على تطبيقها ولهذه الطريقة خطوات متمثلة في التمهيد وهي الخطوة التي يتهيأ فيها التلميذ للدرس والشروع في تنفيذه، ولذا تكون لدى الطلبة خلال هذه الخطوة الدافع إلى الدرس الجديد والانتباه إليه، وهذا ما لاحظناه في درس البدل الذي بدأ فيه في مرحلة الانطلاق بتمهيد يخدم موضوع الدرس.

أما الخطوة الثانية في مرحلة بناء التعليمات تتم فيها عرض القاعدة، ويتم في هذه الخطوة الإعلان عن القاعدة وكتابتها بخط واضح على السبورة وإبرازها إن وجدت وسيلة تعليمية. ويوجه انتباه الطالب نحوها بحيث يشعر أن هناك مشكلة تتحداه وأنه يجب أن يبحث عن الحل، وكما لاحظنا في درس البدل وضع تعريف البدل وذكر أنواعه وتفصيلها، وبعد ذلك يشعر الطلبة بالمشكلة يطلب المدرس في هذه الخطوة أن يأتي التلاميذ بأمثلة تنطبق عليها القاعدة انطباقا سليما ذلك لمراعاة تثبيت القاعدة وترسيخها في ذهن الطالب.

أما المرحلة الأخيرة هي مرحلة الاستثمار أو التطبيق بعد أن يعدّ المدرس أمثلة كثيرة ووافية بمشاركة الطلبة يكون الطالب قد وصل إلى الشعور بصحة القاعدة قياسيا على الأمثلة التي يتناولها في أثناء تفصيل القاعدة.

"إن هذه الطريقة تتطلب أن يقدم المدرس الأسس العامة والقواعد والقوانين جاهزة إلى الطلبة لتطبق على الأسئلة والحقائق الجزئية التي تصدق عليها تلك القوانين والقواعد، فهذه الطريقة تقوم على الابتداء بحفظ القاعدة ثم إتباعها بالأمثلة والشواهد المؤكدة لها فهي بذلك تقدم القانون العام أو القاعدة ونؤخر النتائج حيث يأتي دور الشواهد والأمثلة التي تساهم في تثبيت الخطوة الأولى لذا يكون المتعلم ملزما بحفظ القواعد أولا، ويعول في هذه الطريقة على جهد المعلم أولا ويلجأ المعلم إلى استخدام هذه الطريقة إذا دعت الظروف إلى ذلك، فقلة عدد المتعلمين في القسم واحد من دواعي استعمال هذه الطريقة، إذ لا تعين قلة العدد على خلق

حوار المناقشة ثم استنتاج القاعدة النحوية أضف إلى ذلك عدم تهيؤ المتعلمين للموضوع المراد تقديمه، مما يجعل المعلم يستنجد الطريقة القياسية لسد هذه الثغرة، وأن استعمال هذه الطريقة يدفع التلميذ إلى التفكير الجيد لأن عقله يكون مستعدا في البداية فيتلقى القاعدة، ويركز عقله في فهمها حيث يتم الوصول إلى النتائج الملموسة بسرعة ذلك لأنها تبدأ بأهم شيء الذي هو القاعدة، مما لا يكلف وقتا في سير الدرس وتحقيق أهدافه. ولا تكلف المعلم جهدا كبيرا إذ يسهل عليه البدء بالقاعدة تقديم الأهم ومن ثمة يندرج في تقديم المعارف بشكل سلس، وتركيز المتعلمين معه في بداية الدرس له أثر في تخفيف الضغط عليه. ولهذه الطريقة سلبيات متمثلة في غلبة الحفظ على الفهم، الجفاف والبعد عن النص الأدبي، استعمال القواعد غاية لا وسيلة، البدء بالأحكام الكلية الصعبة وتأخير البديهيات والأمور السهلة[1].

[1]– بولنوار عبد الرزاق وحمداد بن عبد الله، **طرائق تعليمية القواعد النحوية وإشكالات توظيفها في التعليم المتوسط**، مرجع سابق، ص 305 – 306 – 307.

2/ التدريس بالمقاربة بالأهداف:

يمكن أن يقدم نشاط النحو بمنهجية من المناهج المستعملة في مدارسنا الجزائرية وهي منهجية التدريس بالأهداف، وهو المنهج الذي تستعمل فيه الطريقة الحوارية بين الأستاذ والفئة المستهدفة (التلاميذ) ويكون فيه التقويم مرحليا أي يبدأ الأستاذ بطرح الدرس نقطة وكل نقطة نقومها مرحلية لدى التلاميذ.

يكون ذلك باستعمال طريقة حوارية مع التلاميذ، وهو يهدف في ذلك إلى التعمق في فهم اللغة وآدابها، وإثراء الرصيد المعرفي الخبرات فتكون مراحل الدرس كما يلي:

(درس البدل مثلا)

الأسئلة المحتملة (الأستاذ)	الأجوبة المحتملة (التلميذ)
– عرفت فيما مضى التوابع ما هي؟ (الخليفة عمر) لاحظت أن لفظ (عمر) مرفوع مثل (الخليفة) – لو حذفنا (الخليفة) هل يختل المعنى؟ – إذا فلفظ عمر يمكن أن يكون مكان الخليفة – فما هي وظيفته في هذه الحالة – إذن فهل يمكن أن نسميه (بدلا) ؟ – فما هو هذا البدل؟	– التوابع أسماء تتبع متبوعاتها في كل شيء. – هذا يعني أن لفظ (عمر) تابع للفظ (الخليفة) في كل شيء بما في ذلك العلامة الإعرابية – لم يختل المعنى – نعم يمكم أن يكون ذلك. – لقد كان لفظ (عمر) بديلا للفظ (الخليفة) – نعم يمكن ذلك. – تعريفا التلاميذ ثم تعريف الأستاذ (النموذجي)

لاحظنا أن كل هذه المراحل من الأسئلة والأجوبة كانت فقط لكي نتوصل إلى تعريف البدل لا أكثر فكيف ستكون المراحل الموالية من الأسئلة والأجوبة بالنسبة لخطوات الدرس التالية، ونحن كما نعلم أن هذه الخطوة التعريف هي أصغر وحدة من وحدات الدرس فلماذا إذا يستخدم الأستاذ هذه الطريقة رغم طولها وتعقيدها لأن المشرع بهذه الطريقة يعتقد أن المناقشة بوصفها طريقة تدريس[1]، هي لون من الحوار الشفوي بين المدرس والطلبة أو بين المعلم والتلاميذ على صورة أسئلة وأجوبة، شرط أن يؤدي الحوار إلى الوصول إلى المعلومات والمفاهيم الرئيسة لموضوع المناقشة أو اكتشاف حقائق جديدة وتستخدم المناقشة المثمرة كأسلوب لتفعيل طريقة المحاضرة كما تستخدم كطريقة مستقلة من طرائق التدريس[2]. وتقوم هذه الطريقة على طرح المدرس من المادة أو لقضية ما تهم الطلبة ثم يناقشهم فيها ومن خلال المناقشة تطرح التساؤلات ويجيب عليها الطرفان حيث تكون صياغة الأسئلة بطريقة جيدة وواضحة ومتدرجة الصعوبة ومناسبة للهدف ومستوى الطلبة والزمن ومثيرة للتفكير وليست صعبة أو تافهة[3]، ولكن الملاحظ في هذه الطريقة أيضا أن الأسئلة إبداع من الأستاذ بينما الأجوبة تكون محتملة من طرف الطالب وليس بالضرورة أن تكون هي نفس الإجابة التي تصدر عن التلميذ، وهنا يضطر الأستاذ أن يجيب هو على الأسئلة التي طرحها[4]. وحينها ننتقل إلى المرحلة الثانية من الدرس.

تستغرق كل مرحلة وقتا ليس بالقليل أو يتنازل الأستاذ على هذه المراحل ويفترض أجوبة يجيب عنها هو نفسه وفي هذه الطريقة بالنسبة للتطبيق العملي في المدرسة الجزائرية يكون الأستاذ مسيرا للحصة كما يريد والأصل في هذه الطريقة أن عملية التدريس تقوم على

---

[1]– لطفي حمدان، **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية بين المناهج المستعملة واللسانيات التداولية**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير تخصص أدب عربي كلية الآداب والعلوم الإنسانية قسم اللغة العربية آدابها، جامعة الحاج لخضر باتنة، 2007–2008، ص39–40.

[2]– ماجد أيوب القيسي، **المناهج وطرائق التدريس**، دار أمجد، عمان الأردن،2001، ص 112.

[3]– المرجع نفسه، ص113.

[4]– لطفي حمدان، **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية بين المناهج المستعملة واللسانيات التداولية**، مرجع سابق، ص 40.

أساس أن النقاش الشفوي يسير عملية التذوق كما أن لهذه الطريقة أسسا تستند عليها وهي الأهداف وتنقسم إلى أهداف عامة وأهداف خاصة سنلاحظها في صورة المذكرة التالية:

الدرس: البدل **النشاط:** نحو وصرف

المدة: ساعة واحدة

الأهداف:

1-أهداف عامة: النطق الصحيح وتجنب اللحن.

2-أهداف خاصة: التعرف على البدل وأنواعه وإعرابه[1].

وهنا تكون مذكرة الأستاذ على الشكل التالي:

المستوى: رابعة متوسط **النشاط:** نحو وصرف

الموضوع: البدل

تذكير: هو التابع المقصود بالحكم دون متبوعه، وإنما يذكر المتبوع تمهيدا له **نحو:** جاء الأمير نسيب.

إيضاح: فنسيب تابع للأمير في إعرابه، ولكنه هو المقصود بنسبه المجيء إليه والأمير إنما ذكر توطئة وتمهيدا له.

أنواعه: البدل أربعة أنواع.

* **بدل الكل من الكل:** هو ما كان فيه التابع عين المتبوع نحو: جاء أخوك خالد فإن الأخ هو عين خالد

* **بدل البعض من الكل:** وهو ما كان فيه التابع جزءا من المتبوع نحو طاب أخوك قلبه فإن القلب هو جزء من الأخ[2]

* **بدل الاشتمال:** ما كان فيه التابع من مشتملات المتبوع وليس جزءا منه نحو: نفعني المعلم علمه فإن المعلم مشتمل على العلم.

إيضاح:

[1]- المرجع السابق، ص40.

[2]- جرجي شاهين، **سلم اللسان في الصرف والنحو والبيان**، ط4، دار ريحاني للطباعة والنشر بيروت، (دس)، ص 344.

إن بدل البعض وبدل الاشتمال يحتاجان إلى ضمير يربطهما بالمبدل منه أما لفظا **نحو:** بعت الدار نصفها، وأعجبني أخوك ثوبه، وإما تقدير نحو: ولله على الناس حج البيت من استطاع إليه سبيلا. أي من استطاع منهم.

فائدة:

– من البدل ما يفصل المجمل الذي قبله. وهو قد يكون متعددا في اللفظ نحو: مررت بالرجلين زيد وعمر، وقرأت قصائد الشعراء أبي تمام والمتنبي والبحتري.

إذا ضمن المبدل منه حرف شرط أو حرف استفهام يظهر ذلك الحرف مع البدل نحو: ما تصنع إن خيرا تجزى به وإن شرا تجزى به، وما تطلب؟ قلما أم ورقة؟

لا تشترط مطابقة البدل للمبدل منه في التعريف والتنكير وغيرهما بل تبدل المعرفة من النكرة نحو: الاسم قسمان جامد ومشتق، والنكرة من المعرفة نحو: زارني إبراهيم رجل دمشقي[1].

تطبيق: ميز أنواع البدل

اثنان لا يشبعان: طالب علم وطالب مال، من يتصدق يحسن إلى الفقراء ينل أجرا الله، كيف جئت؟ أماشيا أم راكبا.

امتاز العلماء بن خلدون وابن سينا وابن رشد بمباحثهم الفلسفية والاجتماعية.

القضاة ثلاثة: اثنان في النار، وواحد في الجنة: رجل علم الحق فقضى به فهو في الجنة، ورجل قضى للناس على جهل فهو في النار، ورجل عرف الحق فجار في الحكم فهو في النار.

إعراب: أعرب الأمثلة: نعمتان مغبون عليهما كثير من الناس الصحة والفراغ[1].

[1]– المرجع السابق، ص 345 – 346.

يتضح لنا أن هذه الطريقة تعتمد على المشاركة والتعاون الفعال بين طرفي العملية التعليمية تجاه الموقف الذي يواجهه كليهما وتتطلب هذه الطريقة الهادفة أن يكون المعلم على دراية بأساليب إدارتها، حتى يكون قدوة لمن يقوم بتعليمه بهذا الأسلوب، ولهذا يفضل أن تسير طريقة المناقشة على النحو التالي[2]:

أن يجلس المعلم المتعلمين بصورة تمكن الجميع من مشاهدة المشاركين في النقاش وأن يتابع المعلم سير المناقشة حتى لا تخرج عن أهدافها.

هذه الطريقة كما يلاحظ لا تلغي دور المعلم في التوجيه والمتابعة لذلك يجب أن يحرص على سير المناقشة نحو هدفها أو أهدافها المحددة لها ويمكن للمعلم أن يتدخل مباشرة في المناقشة إذا اقتضى الأمر لتوضيح فكرة غامضة أو شرح عنصر معين إذا رأى أنه ترك بغير بيان، وأن من خصائص هذه الطريقة أن يشارك جميع المتعلمين في سير النقاش وأن يتيح المعلم وقتا مناسبا لتقويم الموضوع المعروض[3].

وتسير المناقشة في عدة اتجاهات من المعلم إلى الطلاب ومن الطلاب إلى المعلم وبين الطلاب أنفسهم بإشراف المعلم، ويمكن توظيف هذه الطريقة في شتى الموضوعات الدراسية ولكنها أوفر حضا في النجاح في الموضوعات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وفي مسائل التقييم وفي الأمور الذاتية الشخصية، ومن مزايا هذه الطريقة أنها تشرك الطلاب إشراكا أكيدا واضحا وتحرك عقولهم وتحفزهم على الانتباه تعودهم على التفكير وتشوقهم إلى الموضوع، ومن عيوبها أنها تركز على الطالب واشتراكه على حساب المادة الدراسية،

---

[1]– المرجع السابق، ص347.

[2]– حسن جعفر الحليقة، **فصول في تدريس اللغة العربية (ابتدائي– متوسط – ثانوي)**، ط4، مكتبة الرشد، الرياض، 2004، ص 22 – 23.

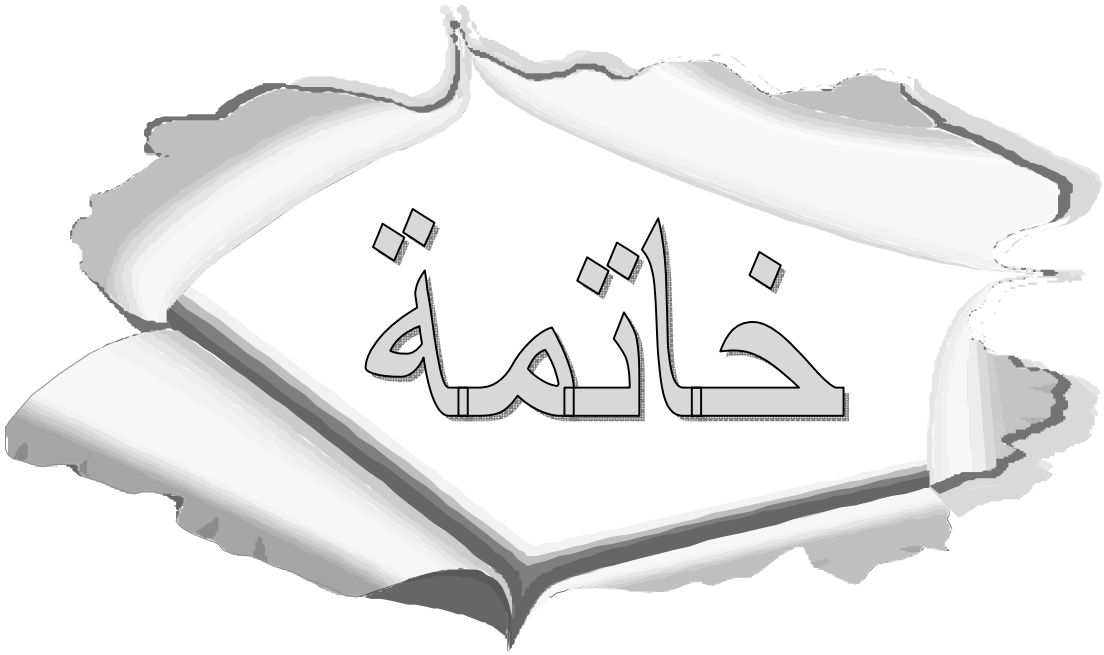
[3]– المرجع نفسه، ص23.

يضاف إلى ذلك ضياع كثير من الوقت بين سؤال وجواب ونقاش، فلا يأخذ الطلاب مادة وفيرة، من الواضح أن هذه الطريقة تركز على اشتراك الطالب على حساب المادة الدراسية[1].

يمكننا القول أن كل درس قد يخضع لمقاربة بيداغوجية خاصة وبالتالي كل المقاربات البيداغوجية تقود إلى تصور للإنسان في بعده الثقافي وبعده الشخصي كذات عارفة تنمو وتتعلم، أي كل مقاربة بيداغوجية تتضمن جملة من الطرائف والتقنيات التي تنسجم معها ومع الدرس المقدم أو المادة التعلمية المقدمة، إذ يمكننا القول أنه لا توجد طريقة واحدة لتخطيط الدروس بل هناك تقنيات متعددة تختلف باختلاف الأهداف التي يريد المعلم بلوغها والوصول إليها[2].

[1]– محمد علي الخولي، **أساليب التدريس العامة**، ط1، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن 2000، ص81.

[2]– فاطمة زايدي، **تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفايات الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم اللسان العربي كلية الآداب واللغات قسم الأدب العربي، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2008– 2009، ص30.


خاتمة

خاتمة:

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات والصلاة والسلام على سيدنا محمد الذي ختمت به الرسالات، أما بعد:

في ختام بحثنا توصلنا إلى مجموعة من الاستنتاجات نوضحها في النقاط الآتية:

– إن الأسباب التي تقف وراء صعوبة استيعاب القواعد النحوية في الطور المتوسط راجعة إلى كثرة الدروس والحجم الساعي غير الكافي المخصص لهذه المادة وعدم استعمال اللغة العربية الفصحى في شرح الدروس واستبدالها بالعامية، مما يؤدي إلى عدم مبالاة بعض التلاميذ وشرودهم.

– تدريس النحو العربي في مرحلة التعليم المتوسط يحتاج إلى فطنة المدرس من خلال اختياره لطريقة تقديم الدرس.

– مهما تعددت طرق التدريس فالمشكل واحد في تدني مستوى التلاميذ هو مشكل اكتظاظ الأقسام والعمل بفوج به 20 تلميذا، فلا شك أن الأستاذ سينجح في إيصال المعلومة بالطريقة المناسبة خلافا عن فوج به 40 تلميذا.

– تساعد القواعد في تصحيح الأساليب وخلوها النحوي الذي يذهب بجمالها فيستطيع التلميذ تعلمها وأن يفهم وجه الخطأ فيما يكتب فيتجنبه.

– القواعد النحوية آلية منظمة للغة الفرد بان تجعله يختار التراكيب المناسبة والصحيحة التي تؤدي المعنى وتحسن أسلوب المتكلم.

– إن المناهج التربوية هي المقوم الأساسي للعملية التعليمية.

– المناهج التربوية وسيلة مستخدمة لتحقيق أهداف تربوية وإعداد أجيال قادمة.

المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

أولاً: المصادر

01 الكتاب المدرسي" اللغة العربية " السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

ثانياً: المراجع

02 إبراهيم عبود السامرائي، المدارس النحوية، ط1، دار المسيرة، عمان، 2007.

03 أبو جلالة حمدان صبحي، مناهج العلوم وتنمية الفكر الإبداعي، ط1، دار الشروق، عمان الأردن، 2007.

04 أحمد بني ياسين محمد فوزي، اللغة خصائصها مشكلاتها قضاياها نظرياتها مهاراتها مداخل تعلمها تقييم تعلمها، ط1، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية الأردن، 2010.

05 إسماعيل ماهر صبري محمد موسى، المدخل للمناهج وطرق تدريس، ط1، سلسلة الكتاب الجامعي العربي، جمهورية مصر العربية، 2009.

06 أيوب القيسي ماجد، المناهج وطرائق التدريس، دار أمجد، عمان الأردن،2001.

07 حسين الدليمي طه وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ط1، دار الشروق، عمان الأردن، 2005.

08 حمادي سليمان، إستنجات دروس الظاهرة، اللغوية، السنة الرابعة متوسط.

09 الخطيب محمد إبراهيم، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، ط 1، مؤسسة الدراق للنشر والتوزيع عمان الأردن، 2009.

10 الخليفة حسن جعفر، فصول في تدريس اللغة العربية (ابتدائي – متوسط – ثانوي) ط4، مكتبة الرشد، الرياض، 2004.

11 سعد علي زاير وعايز إسماعيل، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ط 1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2004.

12 سليم محمد صابر وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها، ط 1، دار الفكر عمان الأردن، 2006.

13 شاهين جرجي، سلم اللسان في الصرف والنحو والبيان، ط4، دار ريحاني للطباعة والنشر بيروت، (دس).

14 صالح بلعيد، في أصول النحو، ط 1، دار هومة، بوزريعة الجزائر، 2005.

15 صالح عيواز، مخطط تسيير تعليمات المقطع الأول قضايا اجتماعية سنة رابعة متوسط.

16 عادل أبو العز أحمد، تخطيط المناهج وتنظيمها بين النظرية والتطبيق، ط 1، دار، ديبولو عمان، 2005.

17 عبد الباري حسن عصر، مهارات تدريس النحو العربي (النظرية والتطبيق)، ط 1، مركز الإسكندرية، 2000.

18 عبد الرحمان الهاشمي ومحسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية تطبيقية، ط 1، دار صفاء عمان، 2009.

19 عبد السلام يوسف الجعافرة، منتهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظري والتطبيقي، ط 2، مكتبة المجتمع العربي عمان، 2013.

20 عبد الكريم سعاد عباس الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق، ط1، دار الشروق، 2004.

21 عبد اللطيف حسين فرج، تخطيط المناهج وصياغتها، ط1، دار الحامد، عمان الأردن، 2008.

22 عبد الله الحاوري محمد وسرحان محمد علي قاسم،مقدمة في علم المناهج التربوية،

ط1، دار الكتب اليمن صنعاء، 2016.

23 عبد الله جاد الكريم، الدرس النحوي في القرن العشرين، ط1، مكتبة الآداب، القاهرة، 2004.

24 عثمان أبو الفتح بن جني، الخصائص، ت ح: عبد الحميد هنداوي، ج1، ط 1، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان،2001، مجلد 1.

25 عطا إبراهيم محمد، المرجع في تدريسي اللغة العربية، ط1، مركز الكتاب للنشر، 2005.

26 علي أبو المكارم، المدخل إلى دراسة النحو العربي، ط1، دار غريب، القاهرة، 2007.

27 علي أبو المكارم، مدخل إلى تاريخ النحو العربي وقضايا ونصوص نحوية، (د ط)، دار غريب، القاهرة، 2008.

28 علي أحمد مذكور، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، (د ط)، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001.

29 علي نجد ناصف، تاريخ النحو، (د ط)، دار المعارف، القاهرة، (د س).

30 عمران جاسم جبوري وحمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، ط1، دار الرضوان للنشر والتوزيع عمان، دار الصادق الثقافية العراق، 2003.

31 الشايش عنود لخريشا، أسس المناهج واللغة، ط1، دار الحامد، الأردن عمان، 2002.

32 فارس كعباش مذكرة في فهم المكتوب (الأسبوع الثاني)، المستوى الرابعة متوسط.

33 فؤاد موسى محمد، علم مناهج التربية الأسس . العناصر . التطبيقات، ط1، دار الكلمة، مصر، 2007.

34 قاسم عاشور راتب ومحمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وطرائق تدريسها،

ط1، عالم الكتب الحديث إربد، دار الكتاب العالمي، 2009.

35 قنديل أحمد إبراهيم، المناهج الدراسية بين الواقع والمستقبل، ط1، مصر، العربية لنشر والتوزيع، القاهرة، 2008.

36 كامل محمود نجم الدليمي، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، ط1، دار المناهج، عمان الأردن، 2004.

37 محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ط1، دار المناهج، عمان – الأردن، 2007.

38 محمد الطنطاوي، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، ط1، دار المعارف، القاهرة، (د، س).

39 محمد علي الخولي، أساليب التدريس العامة، ط1، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن 2000.

40 محمود حساني شوقي، تطوير المناهج رؤية معاصرة، ط1، المجموعة العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2009.

41 محمود سعدون الساموك وهدى جواد علي الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ط1، دار وائل، الأردن عمان، 2005.

42 ناجي تمار وعبد الرحمان بن بريكة، المناهج التعليمية والتقويم التربوي، (د . ط)، (د س).

43 نادية حسين يونس العفون، الاتجاهات الحديثة في التمدرس وتنمية التفكير، ط 1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، 2012.

44 وليد خضر الزند وهاني حتمل عبيدات، المناهج التعليمية تصميمها تنفيذها

45 تقويمها تطويرها، (د . ط)، عالم الكتب الحديث إربد الأردن، 2010.

ثالثاً: المجلات

46 محمد سعيد حمد جمال، بعض صعوبات تعلم النحو عند الطلاب – الأسباب والحلول– مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية، جامعة الباجة المملكة العربية السعودية، العدد 45، تشرين الأول، 2009.

47 نصيرة وداف، متطلبات التدريس بالكفاءات، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة سكيكدة الجزائر، العدد 4.

رابعا: الرسائل الجامعية

48 فاطمة زايدي، تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفايات الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم اللسان العربي كلية الآداب واللغات قسم الأدب العربي، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2008–2009.

49 لطفي حمدان، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية بين المناهج المستعملة واللسانيات التداولية، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير تخصص أدب عربي كلية الآداب والعلوم الإنسانية قسم اللغة العربية آدابها بجامعة الحاج لخضر باتنة، 2007–2008.

خامساً: المعاجم والقواميس:

50 إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، ج 1، المكتبة الإسلامية.

51 جمال الدين محمد بن مكرم أبو الفضل ابن منظور الإفريقي المصري، لسان العرب، ط 3، دار صادر بيروت لبنان، 2004، مج 14، مادة (ن. هـ .ج).

52 الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت . لبنان، 2003، مجلد 4، مادة (ن . هـ . ج).

فهرس المحتويات

شكر وعرفان.....

مقدمة..... أ – ب

مدخل: التطور التاريخي للمنهج التربوي..... 07

الفصل الأول: مناهج التربية والنحو

أولا: مناهج التربية المفهوم والمصطلح..... **14**

1– تعريف المنهاج..... **14**

أ– لغة..... **14**

ب– اصطلاحاً..... **16**

2– أسس بناء المناهج التربوية..... **18**

أ– أسس معرفية..... **19**

ب– أسس نفسية..... **19**

ج– أسس اجتماعية..... **20**

د– أسس فلسفية..... **21**

3– أنواع المناهج التربوية..... **22**

01– المنهاج الرسمي أو الصريح..... **22**

02– منهج المواد المترابطة..... **22**

03– منهج المواد الدراسية مندمجة..... **23**

04– المنهاج الواقعي..... **24**

05- منهج المواد الدراسية المنفصلة..... 24
06- المنهاج الخفي..... 25
4- عناصر المنهاج التربوي..... 25
أ - الأهداف..... 25
ب- المحتوى..... 26
ج- التقويم..... 27
د- الطريقة..... 28
ثانياً: النحو المفهوم والنشأة..... 30
1- تعريف النحو..... 30
أ - لغة..... 30
ب- اصطلاحا..... 31
2- نشأة النحو العربي..... 32
3- أهمية دراسة النحو في عملية التعلم..... 33
4- صعوبات تعلم النحو: الأسباب والحلول..... 37

الفصل الثاني: مناهج وطرائق تدريس النحو

1- وصف كتاب اللغة العربية..... 41
2- الظواهر اللغوية المقررة على السنة الرابعة متوسط..... 43
3- الطرائق والمناهج المعتمدة في تدريس النحو..... 46
01- التدريس بالمقاربة بالكفاءات..... 46

02- التدريس بالمقاربة بالأهداف..... 70
خاتمة..... 83
قائمة المصادر والمراجع..... 85
الفهرس..... 93
الملخص..... -

الملخص:

لمناهج اللغة العربية عامة والقواعد النحوية خاصة أهمية كبيرة في المدارس الجزائرية ونظامها التربوي، لذا انتهجوا بعض المناهج لتدريسها، وقد تناولت هذه الدراسة المناهج التربوية لمادة النحو بين النظرية والتطبيق من خلال كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط وفق المقاربات البيداغوجية، وتعتبر هذه المقاربات موجه ينظم الوضعيات التعليمية والتعلمية، من أجل بلوغ غايات محددة، وأن بناء المناهج التربوية يحتاج إلى أسس نفسية واجتماعية وتربوية وفلسفية تراعي خصوصية المجتمع وإعداد الفرد المسلم

الكلمات المفتاحية: المناهج، التربية، النحو، المقاربات البيداغوجية.

Résumé:

Les programmes de langue arabe en général et les règles grammaticales en particulier sont d'une grande importance dans les écoles algériennes et leur système éducatif, ils ont donc adopté des programmes pour les enseigner, et cette étude a traité des programmes éducatifs de la matière de grammaire entre théorie et pratique à travers le livre de langue arabe pour la quatrième année moyenne selon les approches pédagogiques. Éducation et apprentissage, afin d'atteindre des objectifs spécifiques, et la construction de programmes éducatifs nécessite des fondements psychologiques, sociaux, éducatifs et philosophiques qui tiennent compte de la vie privée de la société et de la préparation de l'individu musulman

Mots clés: programmes, éducation, grammaire, approches pédagogiques.