



وزارة التعليم العالي و البحث العلمي  
جامعة الدكتور مولاي الطاهر - سعيدة  
كلية الآداب واللغات والفنون  
قسم اللغة العربية وآدابها  
تخصص: لسانيات عامة



مذكرة تخرج لنيل شهادة الليسانس (ل.م.د.)  
الموسومة ب :

## تعليمية القواعد النحوية في مرحلة التعليم المتوسط

" السنة الأولى متوسط أنموذجا - "

تحت إشراف الدكتور:

مجاهد تامي

من إعداد:

\* زواري راضية\*

\* سویدی خضرة

السنة الجامعية :

2019/2018

الله أكبر

الحمد لله الذي أنزل القرآن  
و خلق الإنسان، و علمه  
البيان و أسلم على أفصح  
الخلق لسانا، و أحسنهم  
بيانا، و على آله و صحبه  
إقرارا، و عرفانا.

قال عز و جل:  
﴿الرَّحْمَنُ ﴿1﴾ عَلَّمَ الْقُرْآنَ ﴿2﴾ خَلَقَ  
الْإِنْسَانَ ﴿3﴾ عَلَّمَهُ الْبَيَانَ ﴿4﴾

سورة الرحمن، الآيات ﴿1-4﴾

و ما ورد على لسان موسى  
عليه السلام، قوله تعالى.

قَالَ رَبِّ اشْرَحْ لِي صَدْرِي ﴿25﴾  
وَيَسِّرْ لِي أَمْرِي ﴿26﴾ وَاجْلُدْ  
عُقَدَةَ مِنِّ لِسَانِي ﴿27﴾ يَفْقَهُوا  
قَوْلِي ﴿28﴾

سورة طه الآيات ﴿25-28﴾



# شكر وتقدير

الحمد لله على إحسانه و الشكر له على توفيقه و امتنانه و نشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له تعظيماً لشأنه و نشهد أن سيدنا و نبينا محمد عبده و رسوله الداعي إلى رضوانه صلى الله عليه و سلم و على آله و أصحابه و أتباعه و سلم.

بعد شكر الله سبحانه و تعالى على توفيقه لنا لإتمام هذا البحث المتواضع نتقدم بجزيل الشكر إلى الوالدين الكريمين كما نتوجه بالشكر الجزيل إلى الدكتور مجاهد تامي على توجيهاته و تصويباته التي ساهمت بشكل كبير في إتمام هذا العمل، فله منا كل التقدير والامتنان، و إلى جميع أساتذة قسم اللغة والأدب العربي .

# الإهداء

نهدي ثمرة جهدنا إلى الذي قال فيهما الحق وبالوالدين إحسانا إلى من تربينا  
في ظلها ومن ألبستنا ثوب ثمارها ورسمت مستقبلنا في راحة كفها إلى الصدر  
الطيب والقلب الحنون إلى من منحتنا السعادة في ابتسامتها - الأم الغالية -

- إلى الذي أحاطنا بوشاح العناية ومن أضاء لنا درب حياتنا وعلّمنا أن العظمة لا تكفي  
إلا إذا كان الجرح عظيما وكان لنا سندا و مفخرة مثلنا الأعلى "الوالد الغالي" أطال الله  
في عمرهما.

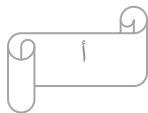
مقدمة

مقدمة

يحظى حقل التّعليمية – عامّة – وتعليم اللّغة العربية وتعلّمها – خاصّة – في عصرنا بأهمّية متزايدة لدى الدّارسين والمربّين في العالم العربي والإسلامي ن حيث تعدّ التّعليمية- من أهمّ فروع علم اللّغة التّطبيقي كونها تهتمّ بعدّة مجالات كوضع المناهج الدّراسية ومقرّراتها، واختيار الطّرائق التّربوية، وتنظيم الدّروس، وتصميم التّطبيقات ، ومنها تدريس قواعد اللّغة العربية التي نالت اهتمام المتخصّصين بأصول التّدريس وطرائقه، غير أن هذا الميدان يواجه مشكلات تربوية حادّة، لعلّ أبرزها تعقيدا وتذبذبا مسألة تعليمية النّحو وطرائق تدريسه، فقد ظلّت هذه المسألة قضية جدلية ساخنة في تعليم العربية بشكل عام، وبما أن التّعليمية تولّي اهتماما كبيرا بطرق التّدريس، فأردنا أن يكون عنوان المذكرة كالتّالي : تعليمية القواعد النّحوية في مرحلة التّعليم المتوسّط.

حيث تعدّ القواعد النّحوية من أهمّ الضّروريات في تعليم اللّغة وتعلّمها؛ ذلك أنّ تعلّمها يسهّل على المتكلّم تكلم اللّغة، هذا ليُعرف صحيح الكلام من خاطئة أثناء الأداء الكلامي ؛ وذلك من خلال تتبّع قواعدها وتراكيبيها لعدم الوقوع في الخطأ وتجنّب اللّحن، إلّا أنّها في الوقت نفسه تعدّ من أهمّ المشكلات في ميدان التّعليمية خصوصا.

وإن كان الهدف من تدريس مادّة النّحو في الاتجاهات الحديثة ، هو اكتساب ملكة تبليغيّة تمكّنه من التّحكّم الآلي في جميع المهارات الأساسية فإنّه يتطلّب طرائق أكثر فاعلية وأنجع لتحقيق الهدف الأسمى من ذلك ،





غير التي كانت عليها المناهج القديمة ، وكلّ هذا في ظلّ تدريس النّحو بوضعه مادّة دراسية يتمّ إعدادها للمتعلّمين.

ومادّنا بصدّد الحديث عن تعليمية النّحو وقواعده ؛ فإنّنا وضعنا بين أيدينا مرحلة التّعليم المتوسّط، والتي تعتبر همزة وصل أساسية في حياة المتعلّم بين مراحل التّعليم كلّها، فقد اخترنا السنّة الأولى متوسّط كونها سنة انتقال من مرحلة إلى مرحلة ؛ أي الانتقال من الإبتدائي إلى المتوسّط ، وعليه تمحورت إشكالية البحث حول مجموعة من التّساؤلات أهمّها:

- كيف يتمّ تدريس القواعد النّحوية؟

- ما الطّرائق المتّبعة في تدريسها؟ وما المناهج المعتمدة؟

- ماهي أهمّ الصّعوبات التي تعيقها؟

- هل هناك اقتراحات مساعدة في تدريس هذه القواعد؟

ونظرا لهذه التّساؤلات والانشغالات ، فإنّه جدير بالمنظرين للمواضيع المقرّرة فيها- القواعد النّحوية- أن يلفتوا نظر المتعلّمين إلى أنّ هذه المادّة وسيلة وآلة يستعين بها المسترشد للوصول إلى غايات أخرى، لما لها من أهمّية بالغة ، لا يمكن لأيّ شخص أن ينكرها.

وقد اقتضت طبيعة الدّراسة على الاستعانة بالمنهج الوصفي التّحليلي ؛لكونه الأنسب لرصد الظّاهرة اللّغوية لدعم نتائج البحث.

ومن الأسباب التي دفعتنا لاختيار هذا الموضوع منها مايلي :

- محاولة اكتشاف الصّعوبات التي يواجهها التّلاميذ في اكتساب مادّة القواعد النّحوية.

- إبراز المنهج المتّبع حاليا في التّدريس، نظرا للتّغيير الذي طرأ على المناهج التّعليمية، حيث اعتمد على مبدأ الكفاءة كبديل لمبدأ الأهداف التّعليمية.

لذا سنحاول أن نبتدئ عملنا هذا من منطلق تصفّح لمجمل المفاهيم والمصطلحات، التي تمتّ بصلة وثيقة إلى عملنا ، وبداية سننظر لمدخل أسميناه بالمدخل المفاهيمي بعد مقدّمة، ثمّ تلاهما فصل تطبيقيّ وخاتمة.

ففي المدخل تناولنا فيه بعض المصطلحات والمفاهيم الواجب توضيحها ألا وهي : مفهوم التّعليمية ، ومفهوم القواعد والنّحو ، والتّدريس وتعليمية النّحو العربي.

وأما الفصل الأوّل – الإطار النّظري للبحث- فقمنا فيه بتخصيص ثلاثة مباحث فالمبحث الأوّل خصّص لطرائق التّدريس ومناهجه وأما المبحث الثّاني فقد كان حول تعليمية النّحو في ظلّ المقاربة بالكفاءات ، فقد تضمّن مفهوم المقاربة والكفاءة والمقاربة بالكفاءات ومفهوم المقاربة النّصيّة في تدريس القواعد النّحوية ، ثمّ أسس ومزايا هذه المقاربة.

ثمّ تطرّقنا في المبحث الثّالث إلى أهمّية تدريس هذه القواعد وأهدافها وذكرنا صعوبات تدريسها وأهمّ العوائق والحلول المقترحة والنّاجعة في تدريس هذه المادّة.

وأما الفصل الثاني فقد خصّص للدراسة التطبيقية ، حيث حاولنا من خلال تحليل محتوى الكتاب ، وتوزيع استمارتين ، كانت الاستمارة الأولى موجّهة للتلاميذ والثانية للأساتذة، للتعرف على مدى نجاعة طرائق التدريس الحديثة والمناهج المعتمدة حديثا ، معتمدين في ذلك على عرض وتحليل ما توصلنا إليه من نتائج.

ثمّ خاتمة تضمّنت خلاصة النتائج المتحصّل عليها في هذه الدراسة متبعة ببعض الاقتراحات والحلول. فقد اعتمدنا على جملة من المصادر والمراجع ذات الصلة بالموضوع وبالمادّة. والتي انصبّ الحديث فيها عن تعليميّة النحو وقواعده، وقد بذلنا ما في وسعنا لإيفاء الموضوع حقّه من البحث.

وبعد هذا فمن العرفان بالجميل ومن حقّ الأستاذ على الطالب أن نسجّل في هذا المقام مزيدا من الشكر والامتنان والاعتراف بالفضل لجميع أساتذتنا ، ومنا خالص الشكر للأستاذ المشرف مجاهد تامي الذي تفضّل بالإشراف على هذه المذكرة والذي أحاطها برعايته وتوجيهاته وملاحظاته القيّمة التي كان لها الأثر الكبير في تقويم المذكرة ، جزاه الله عنا خير الجزاء، ووفّقه لخدمة لغة القرآن الكريم وجعلها في ميزان حسناته.

# المدخل

## مفاهيم ومصطلحات

### نظرية

\* مفهوم التعلّيمية:

\* مفهوم القاعدة النحوية

\* مفهوم النحو

\* مفهوم التدريس

**(1) - مفهوم التّعليمية:**

أ- لغة : من علم من صفات الله عز وجل ،والعليم والعالم والعلّام وقال تعالى: "وهو الخلاقُ العليم " سورة يس الآية 81 .  
وعليم فعيل من أبنية المبالغة، ويجوز أن يقال للإنسان الذي علمه الله علما من العلوم عليم.<sup>1</sup>

قال ابن بري: "تقول علم وفقه أي تعلّم وتفقه، وعليم وفقه أي سادة العلماء والفقهاء...وعلمه العلم أعلمه إياه، فتعلمه، وفرّق سيبويه بينهما فقال: علمت كأذنت وأعلمت كأذنت، وعلمه الشيء فتعلّم وليس التّشديد هنا للتّكثير...ويقول معلّم أي ملهم للصّواب والخير كقوله تعالى: 'مُعَلِّمٌ مَّجْنُونٌ' سورة الدخان الآية 14.

ب- اصطلاحاً: التّعليمية هي ترجمة لكلمة ديداكتيك Didactique التي اشتقت من كلمة Didaktitos اليونانية، والتي كانت تطلق على ضرب من النثر الذي يتناول بالشرح معارف علمية أو تقنية<sup>2</sup>.والديداكتيك هي كل ما يهدف إلى التّثقيف ، وإلى ماله علاقة بالتّعليم ،ولقد عرف محمد الدريح ،الديداكتيك في كتابه "تحليل العملية التّعليمية " كما يلي: " هي الدّراسة العلمية لطرق التّدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التّعليم التي يخضع لها المتعلّم،قصد بلوغ الأهداف المنشودة ،سواء على

<sup>1</sup> ابن الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور ،لسان العرب دار صادر للطباعة والنشر بيروت لبنان،ط6،المجلد 12 ، مادة (ع.ل.م) 1417هـ-1997م ،ص416

<sup>2</sup> محمد الصالح حثروبي،الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية ،دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع ، عين مليلة ،الجزائر ،2012ص126

المستوى العقلي المعرفي أو الانفعالي الوجداني أو الحس الحركي المهاري".<sup>1</sup>

ويقابل مصطلح الديدكتيك باللغة العربية "التعليمية" علم التدريس أو علم التعليم.<sup>2</sup>

ويعرّف "سميث" التعليمية بأنها: "خلاصة المكونات والعلاقات بين الوضعيات والتربوية وموضوعاتها ووساطتها وبعبارة أخرى هو علم تتعلّق موضوعاته بالتخطيط للوضعيات البيداغوجية وكيفية تنفيذها ومراقبتها وتعديلها عند الضرورة".<sup>3</sup>

وبذلك فإنّ مفهوم الديدكتيك يتعلّق بمحتويات التدريس وطرائق التدريس ووسائل التدريس، وعلاقتها بالمدرسة والمدرّس، والديدكتيك هو الدراسة العلمية لسيرورات التعلّم والتعليم قصد تنظيم هذه السيرورة بكيفية يمكن (معها) اكتساب المفاهيم و المواقف اتجاه الذات و المحيط.<sup>4</sup>

عرّفه "اكوبندي 2001": "ذلك العلم الذي يضبط عمليه التدريس ويجعلها قابلية تدرسية لكلّ الوحدات المعرفية والمهارية والقيمية الحاملة لقوانينها الداخلية على عمق التجربة الإنسانية".<sup>5</sup> وعرّفه "غريب 2006": عملية تنطلق من الأهداف

<sup>1</sup> نور الدين احمد قايد وحكيمة سبيعي، التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية، مجلة الواحات

البحوث والدراسات، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد 2010، 8، ص36

<sup>2</sup> بشير ابرير وآخرون، مفاهيم التعليم بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، كلية الادب والعلوم

الانسانية والاجتماعية بقسم اللغة العربية وادابها، جامعة باجي مختار، عنابة، 2009، ص84

محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، ص127<sup>3</sup>

<sup>4</sup> سعد علي زاير وسماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، دار المنهجية للنشر

والتوزيع عمان الاردن، ط1436، 1-2015، ص115

<sup>5</sup> سعد علي زاير وسماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، دار المنهجية للنشر

والتوزيع عمان الاردن، ط1436، 1-2015، ص115

لتصوّر وتخطّط وتنقّذ وضعيات التّعليم والتّعلّم قصد التّمكّن من بلوغ الأهداف المحدّدة وهي تشمل الأهداف و الوسائل المتاحة لبلوغ الأهداف) محتويات وطرائق وأنشطة ووسائط) التّقييم والمراجعة.<sup>1</sup>

ويمكن أن يعرف بأنّه علم مكمل للبيداغوجيا التي تعهد اليه موضوعات تربوية أكثر شمولاً، وذلك لإنجاز عدد من تفاصيل يتم تفكيك و اعاده تركيبها، وامكانية استدراج المتعلم لاكتساب هذه الفكرة او هذه العملية او التقنية لعمل ما، و البحث في مثل هذه المشاكل المشكلات بمعرفة سيكولوجية الأطفال وتطورهم التّعليمي و مدى قابلية اكتساب المعرفة الموجهة اليهم .

و يمكن ان نعرفه ايضا بانه العملية التنفيذية المقصودة و الموجهة الى التّعليم والتي تحدد مسبقا لتحقيق مسار واضح للعملية التعليمية لتشمل جميع القوانين التي تسيّر عليها مباني المعرفة.<sup>2</sup>

لذلك يتضح ان مفهوم الديدانكتيك علم تطبيقي موضوعه تحضير وتجريب استراتيجيات بيداغوجية، تهدف إلى تسيير انجاز المشروعات .

ومن هذه التحديدات لمفهوم الديدانكتيك يمكن أن نخلص إلى أن:

- الديدانكتيك يعني انتقال مستوى المعرفة العلمية التي ينتجها المختصون في إطار المادة العلمية التي يشتغلون عليها إلى مستوى المعرفة القابلة للتعلّم والتّعليم، إذ استعاد المربون من تعميم هذه القابلية قصد تلبية حاجات التّدريس، إذ تصبح المعرفة موضوعاً من موضوعات المتعلّم .

<sup>1</sup> المرجع نفسه، ص 115

<sup>2</sup> د- سعد علي زاير ،د- سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، دار المنهجية للنشر والتوزيع عمان الاردن ، ط1436، 1-2015، ص115

- عد الديدانكتيكأساس التفكير في المادّة الدرّاسيةتغيريةتدرّيسيه والبحث في كيفية اكتساب المتعلّم للمفاهيم.

- الديدانكتيكتعني في مجال اشتغالها معنى البيداغوجيا مادامت هي الدرّاسةالعلميّة لتنظيم وضعيات التعلّم التي يعيشها المتربي<sup>1</sup>.

ونلاحظ ممّا سبقاقترب معنى الديدانكتيك من البيداغوجيا أو هو جزء منه، إذ يعدّ الديدانكتيك كبديل نظري إجرائي قادر على تحويل الفعل البيداغوجي من إطاره التأملي ذي الفهم النظري إلى إطار عملي تطبيقي للتجليات البيداغوجيا، كما هي ممارسة داخل العمليةالديدانكتيكية وهذا ما يبين أنّالديدانكتيك فنّ قريب من مصطلح التدرّيس إلا أنّه طريقةتوجيهية.

وممّا تقدّم يمكن أن نوضّح أبرز الفرق بين مصطلح البيداغوجيا و الديدانكتيك و نقاط التشابه بينهما، كما هو موضّح في الجدول الآتي:

التشابه والاختلاف بين البيداغوجيا و الديدانكتيك<sup>2</sup>

| البيداغوجيا                                                   | الديدانكتيك                               |
|---------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|
| أشمل وأعمّ من الديدانكتيك                                     | جزء من البيداغوجيا                        |
| كيفية ملاءمة المادّة الدرّاسية للمتعلّم                       | كيفية تنفيذ مادة البيداغوجيا              |
| يهتمّ بالجانب النظري والتطبيقي                                | يهتمّ بالجانب التطبيقي                    |
| يستهدف التّربية والتّعليم                                     | ينفذ عملية التّعلم والتّعليم              |
| مصطلح مرادف للمنهاج                                           | مصطلح مرادف للطرائق                       |
| تدابير انتقال المتعلّم من الحالة الطبيعية إلى الحالة الثقافية | تنظيم وضعيات التعلّم التي يعيشها المتعلّم |
| يبحث في نوع المحتوى والمعلومات                                | يبحث في تنفيذ الأهداف                     |

<sup>1</sup> عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية، مطبعة النجاح 1994، ص 69  
<sup>2</sup> د- سعد علي زاير و سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، دار المنهجية للنشر والتوزيع عمان الاردن، ط1436، 1-2015، ص 119-120.



|                                                      |                                       |
|------------------------------------------------------|---------------------------------------|
| وتحقيقها                                             |                                       |
| دراسة مشكلات المواد المدرسية                         | دراسة مشكلات المواد التعليمية         |
| يبحث عن سبل تسهيل التعلم والتعليم                    | يبحث في كيفية اختيار المادة التعليمية |
| يبحث في محتوى التدريس وطرائق التدريس ووسائل التدريس. | يبحث في الشروحات والتوضيحات والحوار   |

## (2) مفهوم القاعدة النحوية:

أ- لغة: القاعدة: أصل الإس، والقواعد: الأساس، وقواعد البيت إيساسه، وفي التنزيل، قال تعالى: " وَإِذْ يَرْفَعُ إِبْرَاهِيمُ الْقَوَاعِدَ مِنَ الْبَيْتِ وَإِسْمَاعِيلُ رَبَّنَا تَقَبَّلْ مِنَّا إِنَّكَ أَنْتَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ " <sup>1</sup>.

وفيه: " فاتى الله بنيانهم من القواعد "، قال الزجاج: القواعد أساطين البناء التي تعمد قواعدهم اليهودج: خشبات أربع معترضة في أسفله تتركب عيدان اليهودج فيها. <sup>2</sup>

ب- اصطلاحاً: يعرف ابن خلدون (732هـ-808م) القواعد فيقول: "أركان علوم اللسان أربعة هي: اللغة والنحو والبيان والأدب، وإن الأهم المتقدم منها القواعد إذ به تتبين أصول المقاصد بالدلالة فيعرف الفاعل من المفعول، والمبتدأ من الخبر ولولاه لجهل أصل الإفادة" <sup>3</sup>.

<sup>1</sup> سورة البقرة الآية 127

<sup>2</sup> ينظر لسان العرب، ابن منظور المجلد 3، ط 1994، ص 361

<sup>3</sup> عبد الرحمان بن خلدون، المقدمة، دار القلم للنشر، بيروت لبنان، ط 1978، ص 1، ص 545

من خلال هذا التعريف يتبين لنا مدى أهمية القواعد النحوية لذا قدم ابن خلدون أركان علوم اللسان الأخرى؛ لأنها تعمل على تقويم السنة التلاميذ وتجنبهم الخطأ في الكلام والكتابة، وهي حسبها أنها تبين لنا أصول المقاصد بالدلالة فلولا هذه المقاصد لجهل أصل الإفادة.

والقواعد النحوية هي: "علم تراكيب اللغة والتعبير بها والغاية منها صحة التعبير وسلامته من الخطأ واللحن، فهي قواعد صيغ الكلمات وأحوالها حين إفرادها وحين تركيبها"<sup>1</sup>.

وهنا يجب التفريق بين القواعد والنحو، فالنحو هو العلم الذي يبحث فيه عن أواخر الكلم إعرابا وبناء، أما قواعد اللغة العربية فهي عبارة عامة تتسع لقواعد النحو والصرف والبلاغة والأصوات والكتابة، ولكون قواعد اللغة العربية فيما درجت الكتب المدرسية على تناوله تشمل قواعد النحو والصرف<sup>2</sup>.

وتعدّ القواعد وسيلة لضبط الكلام وصحة النطق والكتابة وصون اللسان والقلم من الخطأ<sup>3</sup>.

### (3) مفهوم النحو:

أ- لغة: جاء في لسان العرب مادة النحو إعراب الكلام العربي والنحو القصد والطريق ويكون ظرفا ويكون اسما نحاه ينحو هو ينحاه نحو وانتحاء ونحو العربية منه إنما هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتحقير والتكبير والإضافة والنسب وغير ذلك.

<sup>1</sup> أحمد عبد الستار الجوارى، نحو التسيير، مطبعة سليمان الاعظمي للنشر، بغداد، 1962، ص2

<sup>2</sup> طه علي حسين الدليمي ومحمود نجم الدليمي، اساليب حديثة في تدريب قواعد اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط2004، 1

<sup>3</sup> محسن علي عطية، الكافي في اساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الاردن، 2006، ص268

يلحق مَنْ ليس من أهل العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم أو إن شذَّ بعضهم عنها ردَّ به إليها وهو في الأصل مصدر شائع أي نحوت نحواً كقوله قصدت قصداً.<sup>1</sup>

وجاء في معجم مختار الصحاح مادة (نحو): "النحو القصد والطريق، يقال: نحنا نحوه أي قصد قصده، ونحنا بصره إليه أي صرفاً وبابهما عذاً. وأنحى بصره عنه عدَّله. ونحنا عن موضعه (فتنحَّى). والنحو إعراب الكلام العربي .

والنحوي بالكسر زقٌّ للسَّمْن والجمع أنحاء ، و النّاحية واحدة النّواحي .<sup>2</sup>  
**ب- اصطلاحاً:** للنحو تعريفات عدّة نذكر منها تعريف ابن جنى (322هـ-392هـ) الذي يقول إنّ النّحو: "هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرّفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع ، والتحقير والتكسير والإضافة والنسب والتركيب، وغير ذلك ،يلحق من ليس من أهل اللّغة بأهلها في الفصاحة ،فينطق بها إن لم يكن منهم ،وإن شذَّ بعضهم عنها ردّ به إليها"<sup>3</sup>.

نرى أنّ ابن جنّي قد جمع بين المباحث النّحوية والصّرفية ،وكذلك بين الغرض من علم النّحو، فلا جدوى من تعلّم النّحو إن لم يوظّفه في الكلام والكتابة ،فالنّحو وسيلة وليس غاية في حدّ ذاته.

<sup>1</sup> ينظر ،ابن منظور أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم 630هـ-711هـ ،لسان العرب ، تحقيق :عامر احمد حيدر ، دار الكتب العلمية ،بيروت لبنان ،ط1، 1997، مجلد 6،ص 155 ،مادة ن ح و  
<sup>2</sup> الرازي محمد بن أبي بكر 250هـ-311هـ مختار الصحاح، ضبط وتحريج وتعليق : مصطفى ديب البغاء ،دار الهدى ،عين مليلة ،الجزائر،ط1990،4،ص412،مادة ن ح و  
<sup>3</sup> ابن حنى ،الخصائص تحقيق عبد الحميد هندراوي ،دار الكتب العلمية بيروت ،لبنان ،ط2008،3،ص88

ويعرّفه ابن عصفور ( 597هـ-669هـ) بقوله: " النّحو علم مستخرج بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب، الموصلة إلى معرفة أحكام أجزائه التي تأتلف منها"<sup>1</sup>.

ويعني بذلك أنّه مضبوط ودقيق ،لأنّه مأخوذ من تتبّع كلام العرب ،ولانجد فيه زيادة ولانقصان ،وبه نصل إلى أحكام أجزائه التي تتكوّن منها. أمّا المفهوم الحديث لعلم النّحو هو: "علم البحث في التّراكيب وما يرتبط بها من خواص ،كما أنّه يتناول العلاقات بين الكلمات في الجملة، وبين الجمل في العبارة"<sup>2</sup>.

إنّ النظرة الجديدة إلى النّحو تدعو إلى توسيع مفهومه الضيّق ،إذ يجب أن يشمل جوانب اللّغة كلّها ،بما فيها الصّوت والصّيغة والتّركيب والدّلالة ،ولا ينظر إلى جانب منها على أنّه الغاية والهدف،من غير أن ينظر إلى الجوانب الأخرى.<sup>3</sup>

### حدّ النّحو في عُرف الاصطلاح:

أشار عدد كبير من المعاجم والكتب العربية إلى تعاريف النّحو العربي والحدود التي يقف عندها على أشكال مختلفة ،فمنها ما تعرض للنّحو من الناحية اللّغوية لاغير ،ومنها ما أشار إلى النّحو من حيث عمادته في الكلام العربي في الجانب الاصطلاحي ،ومنها ما مزج فيها بين التّعريفين اللّغوي والاصطلاحي ،وتعريف النّحو من حيث الجانب الاصطلاحي قديم جداً منذ أن ظهر النّحو العربي كعلم له وزنه الكبير في اللغة العربية، بطريقة

<sup>1</sup> ابن عصفور المغرب ،تحقيق عادل احمد وعلى معوض ،دار الكتب العلمية للنشر لبنان ،بيروت ط1،1998،ص67

<sup>2</sup> احمد ابراهيم صومام، اللغة العربية وطرائق تدريسها لطلبة المرحلة الأساسية الأولى ،داركنوز الأردن ،عمان ط1، 2014،ص239

<sup>3</sup> طه علي حسين الدليمي وكامل محمود نجم الدليمي ،اساليب حديثة في تدريس اللغة العربية ،ص25

عرضية أو مباشرة. أمّا الأولى في كتاب سيبويه ( المتوفى 180هـ ) أنّه شرع في كتابه في الحديث عن الكلم وأقسامه في اللّغة العربية ، وقد أفاد الشّرح في تلك الأجزاء وأنواعها وفروعها ،قال في أوّل هذا الأمر : "هذا باب علم ما الكلم من العربية فالكلم :اسم،وفعل وحرف جاء لمعنى ليس باسم ولا فعل ... " اِفْذَلِكْ لَمْ يَبْدَأْ بَوْضِعِ حَدِّ لِلنَّحْوِ الْعَرَبِيِّ مِنَ الْجَانِبِ اللَّغْوِيِّ أَوْ الْإِصْطِلَاحِيِّ لِلنَّحْوِ فِي كِتَابِ عَرَبِيَّةٍ كَثِيرَةٍ سِوَاءِ أَكَانَتْ مَعَاجِمَ أَوْ غَيْرِ مَعَاجِمَ مِنْهَا مَاوَرَدَ عِنْدَ الْفَارَابِيِّ فِي قَوْلِهِ : " النَّحْوُ إِعْرَابُ الْكَلَامِ الْعَرَبِيِّ وَأَصْلُهُ الْقَصْدُ " <sup>2</sup>. وعلى الرّغم من عدم الإشارة إلى معنى الإعراب في هذا التّعريف إلّا أنّ الملاحظ هو أنّ النّحو دال على العلامات الإعرابية التي تتحكّم في وظائف الكلمات وهي التي لا بدّ للمتكلّم من مراعاتها والالتزام بها لأنّها القصد الذي يسير عليه المتحدّث وذلك في مزج الفارابي بين الإعراب والقصد ، فكأنّه ربط بين حدّ النّحو اللّغوي وحدّه الاصطلاحى <sup>3</sup>. ومثل هذا الذي ورد عند ابن جنّي في تعريفه للنّحو سابقا.

وعند العلماء المحدثين : " النّحو، علم يعرف به أحوال أواخر الكلمات إعرابا وبناء، والنّحوي: العالم بالنّحو والجمع النّحويون " <sup>4</sup>.  
لقد كان التّركيز على معنى النّحو هنا مقتصرًا على أواخر الكلمات ،لمعرفة ماهو معرب ومنها ماهو مبني ،فالمعرب ما احتتمل آخره حركات متعدّدة والمبني ما احتتمل ولزم حركة واحدة.

<sup>1</sup> عمر ، أبو بشير سيبويه 1977م ،الكتاب ،تح عبد السلام محمد هارون ،مكتبة الخانجي ،مصر ج،1،ط2،ص12

<sup>2</sup> الفارابي ،ابو ابراهيم ،ديوان الادب ،معجم لغوي تراثي تحقيق عادل عبد الجبار ،مكتبة لبنان ناشرون ،بيروت لبنان 2003،ط1،ص606

<sup>3</sup> - الشيخ الغلايسيني ،مصطفى،جامع الدروس العربية ،المكتبة العصرية،بيروت ج1،1991،ط25،ص8

<sup>4</sup> - مجمع اللغة العربية المعجم الوجيز (المسير) ،دار الكتاب الحديث الكويت ،1993،ط499،1

ومصطلح النّحو في العصر الحديث يقابله مصطلح (الإعراب) في القديم وهو من النّاحية الإصلاحية: " العلم الذي تعرف به أحوال الكلمات العربية من حيث البناء والإعراب ،أي من حيث ما يعرض لها في حال تركيبها ،فيه تعرف ما يجب عليه أن يكون آخر الكلمة من رفع أو نصب أو جر أو جزم أو لزوم حالة واحدة ،بعد انتظامها في الجملة"<sup>1</sup>.

وبذلك يتجاوز المعنى اللّغوي الذي يركز على القصد والتوجّه إلى التّركيز على وظيفة الكلمة في الكلام وتغير حركتها الإعرابية ،تبعاً لوظيفة خاصة تؤدّيها ،فإذا كانت في موضع رفع فهي تتطلّب ضمّة أو ما يقوم مقامها ،وكذلك في مواضع النّصب والخفض وما يلائمهما.

وعلم النّحو في العصر الحديث يعرف كذلك بعلم التّراكيب ويبحث في عدّة مسائل من أشهرها ،الاختيار وهو اختيار الكلام المناسب في الموضع المناسب وكذلك موقعية الكلم في الجمل ،إضافة إلى التّعليق وبيان العلاقات الدّاخلية في التّراكيب المختلفة ،وكذلك إعراب الألفاظ من حيث الوظيفة التي تؤدّيها كاللفظة في السّياقات المتنوّعة ،إنّ اتّحاد واجتماع هذه العناصر يؤدّي إلى إعراب صحيح وسليم .

ج- أنواع النّحو: قد نبّهت المدرسة الخليجية الحديثة المصلحين والمجددين إلى التّيسير النّحوي منذ أكثر من ثلاثين سنة تقريباً، كما دعت الدّارسين إلى ضرورة التّمييز بين نوعين من النّحو، النّحو العلمي النظري، والنّحو التّعليمي التّربوي.

### فالنّحو العلمي التّحليلي Grammaire Scientifique Analytique:

<sup>1</sup>- الشيخ الغلايسيني ،مصطفى، جامع الدروس العربية ،المكتبة العصرية،بيروت ج1،1991، ط25، ص8،

يقوم على نظرية لغوية تشد الدقة في الوصف والتفسير، وتتخذ لتحقيق هذا الهدف أدق المناهج، فهو تخصصي ينبغي أن يكون عميقا مجردا، يدرس لذاته، وتلك طبيعته، وهذا المستوى من النحو كما يقول الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح – يعدّ نشاطا قائما برأسه، أهدافه القريبة الخاصة به هي الاكتشاف المستمر والخلق والإبداع، وهذا هو الأساس والمنطق في وضع نحو تعليمي تراعي فيه قوانين علم التدريس<sup>1</sup>.

### النحو التربوي Grammaire Pédagogique: فيمثل المستوى

الوظيفي النافع لتقويم اللسان، وسلامة الخطاب، وأداء الفرض، وترجمة الحاجة، فهو يركّز على ما يحتاج إليه المتعلم، يختار المادة المناسبة من مجموع ما يقدمه النحو العلمي، مع تكييفها تكييفا محكما طبقا لأهداف التعليم وظروف العملية التعليمية، فالنحو التربوي يقوم على أسس لغوية ونفسية وتربوية، وليس مجرد تلخيص للنحو العلمي فعلى هذا المستوى، ينبغي أن تنصبّ جهود التيسير والتبسيط.

إذن فالنحو العلمي شيء والنحو التعليمي شيء آخر، فالقواعد التربوية تقوم بالرجوع إلى القواعد العلمية وتختار منها ما يلائم حاجيات المتعلم التعليمية، ويخضع هذا الاختيار إلى أسس منهجية تتعلق أساسا بالمتعلم من فروق فردية خاصة بالسن والقدرة الإدراكية وطاقته الاستيعاب لأن الهدف من وضع القواعد البيداغوجية هو تعليم كيفية استعمال اللغة في المجتمع واستعمال اللغة راجع إلى كفاية المعلم في إعداد المادة التعليمية<sup>2</sup>.

### 5- مفهوم التدريس:

<sup>1</sup> محمد صاري، تسيير النحو، موضة او ضرورة؟ اعمال ندوة تسيير النحو، ص203

<sup>2</sup> ينظر صفية طبني، الابعاد التعليمية للقواعد النحوية، مجلة المخبر، ابحاث في اللغة والادب الجزائري، جامعة محمد خيضر بسكرة العدد 6، 2010، ص05

أ- لغة : الفعل الثلاثي منه (درس) الرسم عفا وبابه دخل ودردشة الريح وبابه نصر يتعدى ويلزم ودرس القرآن ونحوه من باب نصر وكتب ، ودرس الخطة يدرسها بالضم دراسا بالكسر وقيل سمي ادريس عليه السلام لكثرة دراسته كتاب الله تعالى واسمه احتوى خاين معجمتين بوزن مفعول ، ودرس الكتب وتدارسها ودرس الثوب اخلق وبابه نصر<sup>1</sup>

### ب - مصطلح التدريس:

يرى عدد من المدرسين التقليديين أنّ الشخص الذي يقوم بهذه الوظيفة هو الشخص الرّاشد عنده المعرفة والخبرة ، وعنده تأهيل يساعده على نقل ما يمتلكه من معارف وخبرات تعليمية إلى المتعلمين الذين يفتقرون إلى تلك المعارف والخبرات ، لذا يقوم بنقلها بالطريقة التي ترتبها حكمته، وبذلك يختار المدرّس الطرائق التي يراها مفيدة لإدارة مواقف التّعليم من وجه نظره، والتي يمارس فيها سلوك التّعليم الذي يتراوح بين التلقين ، ويكون موقف المدرّس إيجابي من حيث سرد المعلومات، وموقف التلاميذ مستمع غير مشارك وغير فعّال وعليهم استقبال ما يتصدّق به المدرس من فئات المعرفة والعلم ، لذلك يمارس المدرّس النّشط في إدارته للصفّ ، ويستعمل اختبارات تعتمد على الحفظ الصم للكشف عمّا تمكّن التلاميذ من حفظه ممّا لقّن لهم.

لذا نرى التوجّه الحديث يرفض النظرة السلبية للمتعلّم ، وترى عدم مشاركة المتعلّم يعني فشله في عملية التّدرّيس ، وإنّ مجهودات وأعمال خبراء المناهج والتّربية الحديثة دفعتهم لرفض هذه الرّؤية لمفهوم التّدرّيس،

<sup>1</sup> الرازي ،محمد بن ابي بكر عبد القادر، معجم اللغة



وخالصة ما توصلوا إليه أنّ الموقف الصفي هو موقف منظم يتم فيه تهيئة الفرص أمام المتعلمين لإجراء تفاعلات صفية (لفظية وغير لفظية) بينهم وبين المدرّس والمتعلم، فكلّما زادت المبادرات من المتعلم كلّما كان المدرّس مشجّعاً متقبّلاً لأفكار المتعلمين ومشاعرهم وكان مدرّساً غير مباشر، وتثبيت عمليات التفكير المتنوّعة عند المعلمين وجعلهم يستطيعون حلّ المشكلات التي توجّه لهم وهي غاية التّعليم وإذا مارّكز المدرّس في سلوك الشّرح والنّقد والتّوجيهات والأوامر كان مدرّساً مباشراً.<sup>1</sup>

والتّدرّيس هو عملية تفاعلية من العلاقات والبيئة لاستجابة المتعلم (الطالب)، إذ تمثّل هذه الاستجابة أهمّية جزئية لتحقيق التّعلم، وهي التي يتمّ الحكم عليها في التّحليل النّهائي من نتائج التّدرّيس وهو ما يعرف بتعليم المتعلم، ففي التّدرّيس يتمّ تشكيل بيئة المتعلم بنحو تمكّنه من تعلم ممارسة سلوك محدّد أو الاشتراك فيه وفق شروط محدّدة أو كاستجابة لظروف محدّدة وهذا يعني : مجموعة المتطلّبات التي ينبغي توافرها في موقف التّعلم لكي يحدث التّعلم المنشود.<sup>2</sup>

والتّدرّيس بمثابة النّشاط التّواصلّي بين الطالب والمدرّس بهدف تحصيل خبرات معرفية واتّجاهات وقيم وعادات، ويتمّ ذلك في سياق سلسلة من المواقف والظّروف والأحداث التي تشترطها عملية التّدرّيس، ويكون

<sup>1</sup> د سعد علي زاير ، د سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، دار المنهجية للنشر والتوزيع عمان الاردن ، ط1436، 1-2015، ص101

<sup>2</sup> سعد علي زاير ، د سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، دار المنهجية للنشر والتوزيع عمان الاردن ، ط1436، 1-2015، ص101

محتوى التّواصل في هذه العملية بين المدرّس والطّالب مجموعة من الأسئلة تتمثّل في : ماذا يدرس؟ كيف يدرس؟ متى يدرس؟<sup>1</sup>

إنّ التّدريس عمليّة منظّمة يمارسها المدرّس، بهدف نقل مافي ذهنه من معلومات ومعارف إلى المتعلّمين الذين هم بحاجة إلى تلك المعارف، والتي تكوّنت عنده بفعل الخبرة، والتأهل الأكاديمي والمهني، وبذلك فالتّدريس عملية مقصودة تستفيد من القوانين التي كشف عنها علم التعلّم، فالتعلّم علم، والتّدريس تكنولوجيا يتم فيها تطبيق وتوظيف ما كشف عنه العلم في مواقف تعليمية وتربوية.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، دار المنهجية للنشر والتوزيع عمان الاردن ط1436، 1-2015، ص119-120  
<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص102

# الفصل الأول:

## الإطار النظري للبحث

## الفصل الأول: الإطار النظري للبحث

المبحث الأول: طرائق ومناهج تدريس القواعد النحوية

المبحث الثاني: تدريس القواعد النحوية في ظل المقاربة

بالكفاءات

المبحث الثالث: أهمية تدريس القواعد النحوية

## المبحث الأول : طرائق ومناهج تدريس القواعد النحوية.

## 1-1- طرائق تدريس القواعد النحوية :

تعد طرائق التدريس احدى عناصر المنهج المهمة التي يستعملها المعلم لتحقيق سلوك متوقع لدى المتعلم، فالمعلم هو الذي يقوم باختيار الطريقة المناسبة من بين مختلف الطرائق والاستراتيجيات والأساليب المختلفة، وأما في العملية التربوية فقد تعددت طرائق التدريس، ولكل طريقة مميزاتا وعيوبها، وفي طرائق تدريس القواعد نذكر مايلي:

## أولا : طرائق قديمة في تدريس القواعد اللغوية :

1- الطريقة القياسية: تقوم هذه الطريقة على أساس انتقال الفكر من المقدمات الى النتائج ومن الحقيقة العامة إلى الحقائق الجزئية، ومن القانون العام أو القاعدة إلى النتائج، ويبدأ المعلم في هذه الطريقة بعرض القاعدة النحوية ثم يقدم الشواهد والأمثلة لتوضيحها وتعزيزها وترسيخها في أذهان التلاميذ، والخطوة الثالثة إجراء تطبيقات عليها من خلال أمثلة متشابهة وحالات مماثلة<sup>1</sup>.

أ- مزاياها: تمتاز هذه الطريقة بسهولة التسيير وفعالها، وسرعة الأداء فيها، فالطالب الذي يفهم القاعدة فهما جيدا يمكن أن يستقيم لسانه أكثر، كثيرا من الذي يستنبط القاعدة من أمثلة توضح له قبل ذكر القاعدة نفسها ، ولا يجد له سبيلا إلا حفظ القاعدة على نحو بعينه على تذكرها<sup>2</sup>.

أ- عيوبها : وتحدد في النقاط الآتية:

<sup>1</sup> زكريا اسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية ، دط، 2005، ص224  
<sup>2</sup> حسن عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية (في المرحلتين الاعدادية والثانوية )، مركز الاسكندرية مصر، دط، 2000، ص223

- تركّز على الحفظ المسبق للقاعدة ولا تضمن فهمها بعد حفظها، ومن ثم فهي تصدر على إعمال عقل المتعلم .

- تؤكّد المحاكاة والتقليد وتغلق الأبواب دون الابتكار في الأداء.

- تخالف الأسلوب الطبيعي في اكتساب المعرفة، لأنها تقدّم القواعد أولاً ولا تؤكّد سبل اكتسابها.<sup>1</sup>

تناسب هذه الطريقة الطّلبة في المراحل المتقدّمة من التّعليم ولا تناسب التّلاميذ المبتدئين في تعلّم القواعد النّحوية، فهي تعتمد على إعمال عقل المتعلّم في استرجاع الحفظ المسبق للقاعدة وهذا لا يناسب التّلاميذ في مرحلة المتوسّط.

**2- الطريقة الاستقرائية (الاستنباطية):** تقوم هذه الطريقة على البدء بالأمثلة التي تشرح وتناقش، ثم تستنبط منها القاعدة وهذا هو المتبع غالباً في مناهج النحو في المرحلة الثانوية، في معظم الأقطار العربية أما في المرحلة المتوسطة، فدروس النحو غالباً ما تبدأ بنص كامل، يقرأ ويناقش مع التركيز على الشواهد ثم تستنبط منه القاعدة.<sup>2</sup>

أ- مزاياها: وهي كالآتي:

- تعنى بالكشف عن المعرفة، ولا تعنى بالمعرفة ذاتها، وتؤكد على مهارات اكتساب المعرفة فهي بذلك تعلم التلاميذ منهجاً في التفكير، دون حشد للمعلومات .

- تتدرج في الوصول إلى المعرفة، وبذلك تثبت المعرفة نفسها في عقول التلاميذ ولا تندثر بسهولة.

<sup>1</sup> حسن عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية (في المرحلتين الإعدادية والثانوية)، مركز الاسكندرية مصر، دط، 2000، ص323

<sup>2</sup> علي احمد مذكور، تدريس اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، دط، 2006، ص323

- تحرك الدوافع النفسية لدى التلاميذ، وتثير انتباههم وتفكيرهم فيندفعون إلى المشاركة في الدرس ويرغبون في التعلم.

أ- عيوبها: وتحدّد في النقاط الآتية :

- بطيئة في إيصال المعلومات إلى أذهان المتعلّمين .

- غالبا ما تكون الأمثلة في العرض منفصلة مصنوعة غير مترابطة.

- لا تعنى ببقية جوانب اللغة عند تعليم النحو مثل: الاستماع و الكتابة و القراءة.<sup>1</sup>

تعدّ هذه الطّريقة أيضا من الطّرق المعمول بها رغم كونها تقتصر على عدد من جوانب اللّغة كالاستماع، والقراءة، والكتابة، حيث تكون مشافهة عن طريق شرح الأمثلة ومناقشتها ويكون فيها التّلميذ محورا فعّالا، وذلك لاستنباطه القاعدة.

3- طريقة النص: تسمّى هذه الطّريقة بالسياق المتّصل، أو الطّريقة المعدّلة عن الاستقرارية، وتعتمد هذه الطّريقة على تدريس القواعد من ظلال نصوص اللّغة، وتعنى هذه الطّريقة بالنصّ المتكامل في أفكاره وأحداثه و سياقه وشكله الكلّي، بحيث يدرس هذا النصّ درس لغويا من جوانبه المختلفة، ولهذه الطريقة أساسين: أحدهما لغوي والآخر تربوي، وأما الأساس اللّغوي فينطلق من كون اللّغة ظاهرة كلّية متآزرة عناصرها من صوت و صرف وتركيب ودلالة، وأمّا الأساس التّربوي فمؤداه أنّ صدق أنواع التعلّم ما تفاعل فيه المتعلّم مع خبرته كلّية مباشرة ذات معنى لديه وذات مغزى عنده، وبهذا يكون درس النّحو ذا قيمة ومعنى.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> حسن عبد الباري، عصر الاتجاهات الحديثة في اللغة العربية، ص326

<sup>2</sup> ينظر: طه علي الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص223-224،

أ- مزاياها: تمتاز هذه الطريقة بأنها تخرج القواعد باللغة نفسها ، وتعالجها في سياق لغوي علمي وأدائي متكامل، وأنها تقلل من الإحساس بصعوبة النحو ، وتظهر قيمته في فهم التراكيب وتجعله وسيلة لأهداف أكبر هي الفهم والموازنة والتفكير المنطقي المرتب.<sup>1</sup>

أ- عيوبها: أنها تعمل على إضعاف التلاميذ في اللغة العربية، وتجعلهم يجهلون أبسط قواعدها لأن تعليم القواعد النحوية عن طريق النصوص فيه مضیعة للوقت، لأن موضوع النص قد لا يكون له علاقة بالقواعد النحوية التي هي موضوع الدرس الحقيقي.<sup>2</sup>

تعد هذه الطريقة من الطرق الأنسب لتدريس القواعد النحوية والمعمول بها حاليا لكون نتائجها الفعالة، حيث يستوعب التلميذ من خلال النص المقدم له القاعدة النحوية، وذلك من خلال التفاعل القائم بين المعلم والمتعلم ، والأفضل في هذه الطريقة أنها تجعل القاعدة جزء من النشاط اللغوي ، وهنا تظهر أهميتها بين فروع اللغة العربية (قراءة، كتابة... الخ).

### ثانيا : طرائق حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية:

1- طريقة تحليل الجملة: تعتمد هذه الطريقة أسلوبا جديدا في تدريس القواعد ويقوم على تحليل الجملة ، وهي تعتمد فهم المعنى أساسا، أي أنها تعتمد على التحليل وفق فلسفة المعنى في تدريس النحو ، هذه الطريقة تعتمد المعنى أساسا ، أي أنيحلل النص بالتعاون بين المعلم والمتعلم ، سواء أكان ذلك النص آية قرآنية ، أم حديثا نبويا أو بيتا من الشعر ، أم قولا مأثورا، أو جملة اعتيادية ، تحليلا يقوم على فهم المعنى، إذ أن فهم المعنى من غير

<sup>1</sup> المرجع نفسه ،ص224

<sup>2</sup> محمد صالح سمك ، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وانماطها العلمية ، دار الفكر العربي للنشر ، دب، دط، 1998، ص519



شكّيسر للطالب الوصول إلى تحديد موقع اللفظة أو الجملة من الإعراب، يقول أحد المهتمين بالدراسات النحوية، أن النظام النحوي في العربية يدور حول فكرة الإعراب، فهو الفكرة المركزية في النحو العربي، وهو الإطار الضروري للتحليل النحوي.<sup>1</sup>

إنّ تدريس قواعد اللغة العربيّة بطريقة تحليل الجملة المعتمدة على فلسفة المعنى طريقة تستدعي الاهتمام، وإجراء البحوث لتيسير قواعد النحو، لأننا كما يقول "مجاور": " لم نصل بهذه المحاولات إلى إكساب التلاميذ من القواعد النحوية ما يمكنهم من استعمال الأساليب العربيّة استعمالاً سليماً، ولم نخرج بهم من نطاق العناية باللفظ إلى العناية بالمعنى، ومن هنا أصبح من الضروري أن ينظر في تدريس القواعد إلى المعاني، ومواطن الاستعمال لأن ذلك هو الذي يحدد الحركة الإعرابية الصحيحة".<sup>2</sup>

هذه الطريقة رغم حداثة إلا أنّها لم تكن مصبّ اهتمام النحاة لأنّها لم تصل إلى إكساب التلاميذ القواعد، ما يمكنهم من استعمال الأساليب بطريقة صحيحة وسليمة، والمراد أن تكون بطريقة أنسب ليفهم من خلالها المتعلّم قواعد اللغة العربيّة.

**2- طريقة حلّ المشكلات:** تعتمد هذه الطريقة على النشاط للتلاميذ وذلك من خلال أعماله اللغوية من قراءة وكتابة وتعبير، حيث يلاحظ المعلم الأخطاء المشتركة بين التلاميذ فيجمعها ويناقش تلاميذه حولها، من حيث طبيعتها و أسباب الوقوع فيها، فيتبيّن لهم جهلهم بالقاعدة النحوية، تلك التي

<sup>1</sup> طه علي الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص 223-224

<sup>2</sup> المرجع نفسه، 235-236

سبق أن درّسوها والأخرى التي لم يسبق أن مرّت بخبراتهم، كذلك يجد التلميذ نفسه في حيرة من أمره، ولا يستطيع الإجابة عن الخطأ أو تصحيحه، حيث يعتمد على التحزير بالصدفة ممّا لا يؤدي إلى الفهم الصحيح للقاعدة، فيدرك التلاميذ أنّهم بحاجة إلى مساعدة المعلم، كي يخرجهم من الورطة التي وقعوا فيها، أو يجدون أنفسهم بحاجة على مراجعة القاعدة.<sup>1</sup>

أ- مميّزاتها: ومن مميّزات طريقة حلّ المشكلات ما يلي:

- تثير اهتمام الطلبة.

- تساعد على اكتساب الطلبة المهارات العقلية وتمتاز بالمرونة.

- تساعد الطلبة على الاعتماد على النفس.<sup>2</sup>

ب- عيوبها: و من عيوبها مايلي:

- تحتاج إلى وقت طويل.

- تحتاج إلى الكثير من الإمكانيات.

- تحتاج إلى الانتباه الشديد و البقاء في حالة حذر دائم وهذا يتطلب أفراد ومجموعات صغيرة بدلا من الصف الكامل مما يلقي عليهم مسؤولية أكبر في التحضير والتخطيط وبذل الجهد.<sup>3</sup>

نلاحظ من خلال هذه الطريقة أنّ المعلم يعتمد على شقين الشقّ الأوّل هو انطلاقه من كون التلميذ لديه خبرة عن الموضوع المقدم له، و الشقّ الثاني إعطاء المعلم بعض الأفكار التي يستخرج منها المتعلم القاعدة، وهو لم يطلع عليها من قبل، وهنا يقع الخلل، فالتلميذ في مرحلة المتوسط قد لا

<sup>1</sup> زكريا اسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، دب، دط، دت، ص 231

<sup>2</sup> احمد ابراهيم صومام، اللغة العربية وطرائق تدريسها لطلبة المرحلة الاساسية الاولى، ص 267-268

<sup>3</sup> احمد ابراهيم صومام، اللغة العربية وطرائق تدريسها لطلبة المرحلة الاساسية الاولى، ص 267-268

يستطيع أن يقوم بهذا، ويبقى عاجز عن فهم القواعد النحوية، كما أنّها تتطلب حصّة خاصّة لها وهذا يتنافى مع ما هو مقرر في التّعليم المتوسّط.

**3- الطّريقة التّكاملية:** يرى بعض المرّبين ضرورة المحافظة على تدريس اللّغة العربيّة فروعاً مستقلّة، ويرى بعضهم وجوب تدريسها وحده متماسكة، مع فائدة التّركيز على فرع معيّن من فروعها في كالّدس، والغاية ترمي إلى خدمة القراءة والتّعبير و استعمال اللّغة استعمالاً وظيفيّاً تطبيقياً.<sup>1</sup> وقد تعرّضت مسألة وحدة دروس اللّغة العربيّة إلى مدّ وجزر، فمن النّاس من نظر إلى جدول الدّروس الأسبوعيّة فرأى قراءة، وإملاء وقواعد وغير ذلك فحسبها دروساً مستقلة، و رأى آخرون أن هذا الأسلوب وُجد لتسهيل مهمّة التّدريس فلا يشغلون أنفسهم بالقواعد وهم يدرّسون النّصوص .

وإنّ الفصل الذي نجده في مدارسنا اليوم ليس إلفصلاً شكلياً مصطنعاً الغرض منه التّيسير، و في المراحل الأولى من الدّراسة نرى أن أسلوب التّكامل ينبغي أن يسود وفروع اللّغة كلّها بمثابة الرّوافد التي تصبّ في مجرى التّعبير.<sup>2</sup>

مما سبق يتبيّن لنا مدى أهمّية الطّريقة التّكاملية في تدريس اللّغة العربيّة، حيث يعتبر الأسلوب التّكاملي الأساس الذي به تفهم اللّغة في حياتنا العلميّة و الوظيفيّة، و هنا ليس الأهمّ أن نحفظ القواعد وسردها وحشوها في الدّهن، بل المهمّ تدريس التّلميذ وتمرنه على القراءة الصّحيحة و الكتابة الصّحيحة، والقواعد ما هي إلاّ وسيلة من وسائل التّوصّل إلى النّتيجة المطلوبة.

<sup>1</sup> طه علي الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص262

<sup>2</sup> طه علي الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص262

مهما تعددت أساليب تدريس قواعد اللّغة العربيّة وطرائقها فإنّها لا تتجاوز منحيين اثنين هما المنحى الاستقرائي أو الطّريقة الاستقرائية، والمنحى القياسي أو الطّريقة القياسية، وأنّ جميع الطّرائق والأساليب الأخرى ما هي إلاّ محاولات لتيسير الطّريقتين (الاستقرائية والقياسية) التي تشكّل بدورها محاولات لتيسير قواعد اللّغة العربيّة بشكل عام.<sup>1</sup>

إنّ تعدّد طرائق التدريس في العمليّة التّعليميّة يعد أمر صعب بالنّسبة للمعلّم فليس هناك طريقة مرفوضة كليّة وأخرى مقبولة بتمامها. وهنا يبقى القرار للمعلّم في اختياره الطّرق المناسبة لتقديم درسه، والمعلّم الكفاء هو الذي يمازج بين هذه الطّرق لكي يستفيد من مزايا كلّ الطّريقة، ويتعدّد عن عيوبها، ولكي يصبح المعلّم ذا كفاءة في التّعليم يجب عليه أن يكون مطلعاً بمختلف المصادر، وأن يكون له زاد معرفي لتقديم الأفضل لتلميذه.

## 2-1- المناهج المعتمدة في التدريس:

1- مفهوم المنهج :لغة: طريق نهج: بين واضح ، وهو النهج ومنهج الطّريق وضحه، والمنهاج :كالمنهج .وفي التّنزيل " لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَا جَا (48)"<sup>2</sup>

والمنهاج: الطّريق الواضح ، واستنهج الطّريق: صارنها ، وفي حديث العباس: "لم يمت رسول الله- صَلَّى الله عليه وسلّم - حتّى ترككم على

<sup>1</sup> اطه علي حسين الدليمي وكامل محمود نجم الدليمي ، اساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، دار الشروق للنشر، عمان، الاردن، 1، 2004، ص41، ص262

<sup>2</sup> المائدة، الاية 48

الطريق ناهجة" ... يقال: اعمل على مانهجته لك. أ- وفلان يستنهج طريق فلان، أي يسلك مسلكه.<sup>1</sup>

**اصطلاحاً:** يعرفه ديكورت Dècorte فيقول أن: " المنهج هو كل ما يتعلّق بالمكوّنات التي تتضمّن السّيرورة التّعليمية (أهداف، محتويات، أنشطة، تقييم)." <sup>2</sup>

## 2- أنواع المناهج:

**أ- المنهج التقليدي:** المنهج التقليدي مرتبط بمفهوم التربية القديمة التي كانت تشدّد على المعرفة الذّهية ، وحشو دماغ المتعلّم بالمعارف وما على المتعلّم فيها إلا أن يتلقّى المعارف من المعلّم والكتاب المدرسي وسيرجعها متى ما طلب منه ذلك وبالتالي فمعيار العملية التّعليمية هو مستوى القدرة على الحفظ والاسترجاع، والمعلّم الجيّد وفق هذا المفهوم هو المعلّم الذي يمتلك أكبر قدر ممكن من المعرفة والقادر على توصيلها للمتعلّمين، أمّا الطّالب الجيّد فهو القادر على حفظ ما تقدّمه المدرسة وما يتضمّن الكتاب المدرسي ، أمّا الأنشطة التي تقع خارج قاعة الدّرس فهي مستبعدة ولا تقع ضمن حدود مفهوم المنهج التقليدي .

وقد وجّه للمنهج التقليدي العديد من الانتقادات منها :

- اهتمامه بالجانب العقلي و التّمنية الذّهنية ، وإهمال الجوانب الحسيّة والنّفسيّة والاجتماعية ويرتّب عن ذلك قصور في توازن شخصية المتعلّم.

<sup>1</sup> ابن منظور ،لسان العرب ، تحقيق كل من عبد الله على الكبير ومحمد احمد حسب الله وهاشم محمد الشاذلي ،دار المعارف،مادة (نهج) ، ج 51 ، ص4554

<sup>2</sup> عمارة واسطي وفريدة دار عالية ، طرائق التدريس في الجزائر في ظل الوضعية الادماجية ،الطور الثانوي للغة العربية انموذجا،الملحقة الجامعية معنية،2012-2013،ص50

- اقتصر دور المعلم فيه على التلقين والإلقاء، لذلك فإن طرائق التعليم السائدة فيه هي المحاضرة والإلقاء.

- العلاقة القائمة بين المعلم والمتعلم تسلطية قائمة على الإكراه.

- الطالب فيه سلبي ولا يعتمد على نفسه.

- التعليم فيه يقتصر على الكتاب.<sup>1</sup>

أ- المنهج البنيوي: ظهرت النظرية البنيوية في بداية القرن العشرين القائم على التحليل البنيوي المبني على التقطيع والاستبدال.<sup>2</sup>

إن البنيوية مدرسة تمتلك جملة من الخصائص القومية و المعطيات التاريخية، التي تختلف باختلاف البلدان، وهي منهج سببه التطور الثقافي في النصف الثاني من القرن العشرين حيث أصبح هدف اللسانيات تحليلي اللغات ووصفها، وكان أول من نظر لهذا المنهج الجديد السويسري "دي سوسير".<sup>3</sup>

والذي يهمننا في هذا المنهج هي الصفة العلمية التي يتصف بها، وخاصة فيما يتعلق بالتمارين البنيوية التي لعبت دورا مهما في استعمار المتعلمين للضوابط اللغوية، حيث تنطلق من مبدأ تمكين المتعلم على استعمال مكثف للغة، وتثبيت السلوكيات اللغوية بخلق آليات الاستعمال المؤلف حيث تم تجاوز المرحلة التقليدية التي اعتمدت على جمع شتات

<sup>1</sup> عبد الرحمان الهاشمي ، محسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، دار الصفاء للنشر والتوزيع ، عمان الطبعة الأولى، 2009، ص30-31

<sup>2</sup> التواتي بن تواتي، المدارس اللسانية في العصر الحديث ومناهجها في البحث، دار الوعي للنشر والتوزيع، الجزائر، ص10

<sup>3</sup> احمد مؤمن ، اللسانيات والنشأة والتطور ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الطبعة الثالثة ، 2005، ص118

المفردات دون تطبيق، حيث ساهمت هذه التمارين في تحسين مردودية التعليم.<sup>1</sup>

إذ يلجأ إليها المدرسون لتلبية الحاجات التعليمية، فهي تتصل بالبنيات الصرفية والنحوية والمعجمية من خلال الإعادة والتكرار والتبديل والتدرب على الربط والتوسع.

ومن الانتقادات التي تعرض لها هذا المنهج هي أنّ تمارينها تنطلق من تراكيب معزولة عن أحوال الخطاب الطبيعي، فالمتعلم يكتسب اللغة لكنه يعجز عن استخدامها بما تقتضيه أحوال الحديث إضافة إلى إفراطها في التطبيق الشفهي وإهمالها للجانب الكتابي.<sup>2</sup>

أ- المنهج التواصلي: ظهرت ظاهرة الاتصال والتواصل منذ ظهور البشرية و أبسط تعريف الاتصال يكمن في نقل المعلومة من المرسل إلى المستقبل بكيفية تشكّل في حدّ ذاتها حدثا وتجعل من الإعلام منتوجا لهذا الحدث، ومن هنا يكون الاتصال البشري هو الوسيلة التي يتبادل الناس بواسطتها المعلومات و المشاعر والأفكار.<sup>3</sup>

أمّا الاتصال التربوي فهو يعني كلاً أشكال العلاقة التواصلية بين المدرّس والمتعلم بهدف نقل الخبرات و المعارف والتجارب والمواقف ويهدف إلى التغيير في سلوك المتعلم.

ووسائل الاتصال عديدة منها:<sup>4</sup>

<sup>1</sup> صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط2012، ص7، ص32-33

<sup>2</sup> عمارة واسطي، فريدة دار عالية، طرق التدريس في الجزائر في ظل الوضعية الاجتماعية الور الثانوي اللغة العربية نموذجاً، مذكرة لنيل شهادة في اللغة العربية وادابها جامعة ابو بكر بلقايد تلمسان، كلية اللغة العربية وادابها، 2012-2013، ص53

<sup>3</sup> صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص42

عمارة واسطي، طرق التدريس في الجزائر في ظل الوضعية الاجتماعية، ص54

- **المعلم:** نقصد به معلّمًا خصوصيًا يتوفّر على مصادر تدريس ومهارات لم يمتلكها مدرسة مدرس آخر كامتلاكه لاستخدام الحاسوب على أنّه جزء من نشاطه لتأدية دروسه.
  - **العوامل الاجتماعية:** وهنا تعرف وسائل الاتّصال التربوي بأنّها المحتوى أو البرامج التي تعرضها جهود وسائل الاتّصال الجماهيري التجاريّة والترفيهية والموجهة إلى الأفراد في بيوتهم.
  - **الدوافع:** لقد اتّجهت البحوث الحديثة إلى الاهتمام بالنّظريات المعرفية للدّوافع واهتمّت بدراسة سلوك التّلميذ والطّالب واتّجهت إلى دراسة القيم والمعتقدات والميزات.
- وبذلك تبقى عملية الاتّصال التربوي من المهام الأولى للتّعليم الأساسي ولكن هذه العملية لكي لا تبقى مشوشة يجب أن تصاحبها مجموعة من العوامل الموضّحة والمسّهلة للتّوصيل والتّواصل.<sup>1</sup>

### المبحث الثاني: تدريس القواعد النحوية في ظل المقاربة بالكفاءات. مفهوم المقاربة:

أ- لغة: أخذت المقاربة من المادّة اللّغوية (قرب)

قرب: القرب نقيض البعد

قرب الشّيء بالضمّ، يقترب قربا وقربانا أي دنا فهو قريب، الواحد والاثنان

والجميع في ذلك سواء

واقتراب الوعد أي تقارب وقاربته في البيع مقاربة.

<sup>1</sup> صالح بلعيد، دروس في اللسانيات، ص 52-53



والتقارب ضد التباعد وفي الحديث اذا تقارب الزّمان ،وفي رواية إذا اقترب الزّمان لم تكّد رؤيا المؤمن تكذب.

واقترب: افتعل ،من القرب وتقارب :تفاعل منه،ويقال للشّيء اذا ولّى وأدبر تقارب.

ويقال : قد حيا وقرب إذا قال حيّاك الله وقرب دارك<sup>1</sup>.فالمقاربة تأخذ معنى الاقتراب والمدانة.

"وفي الحديث سدّدوا وقاربوا، أي اقتصدوا في الأمور كلّها، وتركوا الغلو فيها والتّقصير،يقال: قارب فلان فلان في أمره إذا اقتصد"<sup>2</sup>.

ب- اصطلاحاً : المقاربة هي الاقتراب من موضوع معيّن قصد معالجته بشكل موضوعي كما أنّ المقاربة (approche)تبنى على "تصوّر وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطة او استراتيجية،تأخذ في الحسبان كلّ العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعّال والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلّم والوسط والنظريات البيداغوجية"<sup>3</sup>. كما تعرف أيضا " أنّها الانطلاق في مشروع ما، أو حلّ مشكلة أو بلوغ غاية معيّنة،وفي التّعليم تعني القاعدة النظريّة التي تتكوّن من مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها إعداد برنامج دراسي ،وكذا اختيار استراتيجيات التعلّم والتقويم"<sup>4</sup>.وبمعنى آخر هي مجموعة التّصورات والمبادئ والاستراتيجيات التي سيتم من خلالها تصوّر منهاج دراسي وتخطيطه وتقديمه.

<sup>1</sup> ابن منظور جمال الدين، لسان العرب،ص82-83

<sup>2</sup> المرجع نفسه،ص87

<sup>3</sup> المركز الوطني للوثائق التربوية،سلسلة موعدك التربوي،العدد17،ص2

<sup>4</sup> عزيزي عبد السلام ،مفاهيم تربوية بمنظور حديث،دار ربحانة للنشر والتوزيع،2003،ص147

## مفهوم الكفاءة :

أ- لغة: ورد في لسان العرب قول حسن بن ثابت: " وَرُوحُ الْفُدُسِ لَيْسَ لَهُ كِفَاءٌ " ، أي جبريل عليه السلام ليس له نظير ولا مثيل، والكفاء : النظير والمساوي والمصدر منها الكفاءة وتكافأ الشيطان تماثلاً.<sup>1</sup>

أ- اصطلاحاً: كفاءة (Compétence) ذات أصل لاتيني وتعني العلاقة، ولقد ظهرت في القرن الخامس عشر في أوروبا بمعانٍ متعددة، وظهر كمصطلح تعليمي في الولايات المتحدة الأمريكية في المجال العسكري ثم في التكوين المهني وأخيراً في مجال التكوين في معناه الشامل .

أمّا في المجال التربوي فإنّ للكفاءة تعاريف عديدة نذكر منها:

● أنّها مجموعة منظمّة ووظيفية من الموارد (معارف، قدرات، ومهارات) التي تسمح أمام جملة من الوضعيات ، وتنفيذ المشاريع .

● أو هي جملة منظمّة وشاملة لنواتج التعلّم التي تسمح للفرد بالتحكّم في مجموعة من الوضعيات الوظيفيّة (مدرسية، مهنية أو غيرها )، وهي تتطلب تدخل قدرة من القدرات المختلفة ومعارف في مجال معرفي محدّد.<sup>2</sup>

● أو هي مجموعة من المعارف سواء أكانت معارف فعلية أم سلوكية التي تسمح بأداء نشاط أو دور أو وظيفة معينة بشكل منسجم وفعال .<sup>3</sup>

## مفهوم المقاربة بالكفاءات:

<sup>1</sup> ابن منظور ،لسان العرب ،مادة (ك ف ا ) ، ج 44 ، ص 3892

<sup>2</sup> عمارة واسطي وفريدة ،دار عافية، طرق التدريس في الجزائر في ظل الوضعية الإدماجية الطور الثانوي انموذجا ،ص 61-62

<sup>3</sup> وزارة التربية الوطنية ،الوثيقة الموافقة لمنهج مادة اللغة العربية ، مرحلة التعليم المتوسط، جويلية، 2015، ص 3

المقاربة بالكفاءات هي سياسة تربوية ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية سنة 1968م، كرد فعل على التقنيات التقليدية التي كانت متعمدة ، والتي تقوم على تلقين المعارف النظرية ، وترسيخها في ذهن المتعلم بشكل قواعد تخزينية نمطية،" فالمقاربة بالكفاءات منهج بيداغوجي يرمي إلى جعل المتعلم قادرا على مجابهة مشاكل الحياة الاجتماعية، عن طريق تثمين المعارف المدرسية، وجعلها صالحة للاستعمال والممارسة في مختلف مواقف الحياة اليومية"<sup>1</sup>. إذا فأساس المقاربة بالكفاءات ،يتمثل في تكوين المتعلم ،فلا يكتفي بتلقي العلم واستهلاك المقررات بل ينبغي أن يكون مفكرا وباحثا ،منتجا ومبدعا ،وقادرا على تحمّل المسؤولية فاعلا في حياته الفردية والجماعية.

"جاءت المقاربة بالكفاءات كتعبير عن تصوّر تربوي بيداغوجي ،ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي ،أو نهاية مرحلة تعليمية ،لضبط استراتيجية التكوين في المدرسة، من حيث مقاربات التدريس والوسائل التعليمية وأهداف التعليم وانتقاء المحتويات وأساليب التّقييم وأدواته"<sup>2</sup>.

فالمقاربة بالكفاءات ماهي إلا طريقة لإعداد الدّروس والبرامج التكوينية اعتمادا على مايلي:

- التحليل الدقيق لوضعيّات العمل التي يتواجد فيها المتكوّنين ،أو التي سوف يتواجدون فيها.

<sup>1</sup> العلوي شفيقة، المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا التعلم، مركز البحث العلمي والتقني لترقية اللغة العربية ،اعمال الملتقى الوطن حول الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية، واقع افاق الجزائر ،نوفمبر 2007،ص64-70

<sup>2</sup> الكتاب السنوي 2003، المركز الوطني للوثائق التربوية الجزائر، 2003،ص2

- تحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمل المسؤوليات الناتجة عنها.
- ترجمة هذه الكفاءات إلى أهداف وأنشطة تعليمية<sup>1</sup>.
- ومن أسباب اللجوء إلى هذه الإصلاحات في المؤسسة التربوية الجزائرية عدة عوامل نذكر منها:
- أنّ البرامج التي كانت تطبق في مؤسستنا، يعود تصميم أهدافها وتحديد محتوياتها إلى عقود خلت، فلم تعد تواكب التقدم العلمي والمعرفي الذي أحدثته التّقنيات الحديثة في الإعلام والاتّصال.
- المجتمع الجزائري عرف تغييرات سياسية واجتماعية وثقافية عميقة، غير فلسفته الاجتماعية وفتحت أمامه طموحات مشروعة للتّقدم والرّقي، فيظلّ العدالة الاجتماعية والمواطنة المسؤولة، تكون فيها روح المبادرة والبحث الدائم على النّجاعة، المحرّك الأساسي للتّغيير الاجتماعي،" فتغيير البرامج التّعليمية وتحديث المحتويات، أضحت تفرض نفسها، خاصّة وأنّ عولمة المبادلات تملي على المجتمعات الجديدة، لن ترفع إلاّ بالإعداد الجيد والتّربية النّاجعة للأجيال.<sup>2</sup>
- تأثير التّكوين المهني على التّعليم العام، فلا أحد ينكر أنّ المقاربة بالكفاءات بدأت تطبيقاتها الأولى في التّكوين المهني لأنّ التّكوين ينظر إلى المعرفة من جانبها النّفعي، أي أنّ ما يكتسب منها في المدرسة ينبغي أن يكون قابلا للتّوظيف والتّحويل من طرف المتعلّم لحلّ المشكلات التي تعترضه في حياته اليومية، ومساعدته على الاندماج اجتماعيا ومهنيا،" إنّ

<sup>1</sup> واعلي محمد الطاهر،بيداغوجيا الكفاءات، دار السعادة، الجزائر،2006،ص9

<sup>2</sup>مقايية جمعة، السندات التعليمية (مرحلة بحث وتجديد )،مجلة العربية،العدد 4، ج 1،اعمال الملتقى

الوطني الرابع، الجزائر،2011،ص92

تبنّي المقاربة بالكفاءات لا يعني وضع الفائدة من المعارف في المقام الأول، وإنما التنبيه إلى تجنّب حشو أذهان التلاميذ بها، مع الاعتقاد بأنّها ستفيدهم في يوم ما وبعبارة أخرى، الابتعاد عن المعرفة غير الوظيفيّة، أي تلك التي لا يمكن تفسيرها واستثمارها بشكل مجدّد لحلالووضعيات (المشكلات) <sup>1</sup>.

والمقاربة بالكفاءات لا تعني القطيعة أو المعارضة مع البيداغوجيا الكلاسيكية (المقاربة بالأهداف)، بل هي امتداد لها وتخصيص لإطارها المنهجي والعلمي. وتتخصّص المقاربة المعتمدة في المناهج الجديدة في الإجابة على الاسئلة التالية:

- ما الذي يتحصّل عليه التلميذ في نهاية كلّ مرحلة من معارف وسلوكات وقدرات وكفاءات؟
  - ما الوضعيات التعليميّة، التعلّمية الأكثر دلالة ونجاعة لاكتسابه هذه الكفاءات، وجعله يمثل المكتسبات الجديدة بعد تحويل لمكتسباته السابقة من معارف ومواقف وسلوكات؟
  - ماهي الوسائل والطرق المساعدة على استغلال هذه الوضعيات، والمحفّزة لمشاركة المتعلّم في تكوين ذاته مشاركة مسؤولة؟
  - كيف يمكن أن يقوم مستوى أداء المتعلّم، للتأكد من أنّه قد تمكن فعلا من الكفاءات المستهدفة؟
- فالتقويم في هذه الحالة جزء من عملية التعلم، ويهدف أساسا إلى إثارة المتعلّم فيما يتعلّق بمسلكه خلال عمليات التعلّم.

<sup>1</sup> واعلي محمد الطاهر، بيداغوجيا الكفاءات، ص7

أنواع الكفاءات: نظرا لأهمية الكفاءات فقد تعددت أنواعها وأشكالها على حسب توجيهها حيث تم تصنيفها إلى أربعة أنواع هي:

### أ- الكفاءات المعرفية **Compétences De Connaissance**:

لا تقتصر الكفاءات المعرفية على المعلومات والحقائق، بل تمتد إلى "امتلاك كفاءات التعلم المستمر، واستخدام أدوات المعرفة، ومعرفة طرائق استخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية"<sup>1</sup>. حيث هذا النوع من الكفاءة يتضمن المعلومات والمعارف والقدرات الفعلية الضرورية لأداء الفرد مهمة معينة .

### أ- الكفاءات الأدائية **Compétences De Performance**:

وتشتمل على قدرة المتعلم على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات مشكلة، "إن الكفاءات تتعلق بأداء الفرد لا بمعرفته، ومعيار تحقيق الكفاءة هنا هو القدرة على القيام بالسلوك المطلوب"<sup>2</sup>.

### المقاربة النصية في تدريس القواعد النحوية :

إن أهمية هذه المقاربة تكمن في تسخير قواعد اللغة لخدمة المعنى وخدمة التعبير بقسميه الشفوي والكتابي وكافة النشاطات، لأن هذه المقاربة تقتضي تذليل الصعوبات، كما أن هذه المقاربة هي الأساس الذي يعتمد عليه المعلم لتدريس القواعد وذلك من خلال أخذ الأمثلة التي تخدم درس القواعد من نص القراءة، ولا يمكن للمعلم أن يأتي بأمثلة خارج هذا النص أو من إنشائه .

<sup>1</sup> ،بكي بلمرسلي، المقاربة بالكفاءات approche par competences' لوزارة التربية الوطنية ، ص

10-09

<sup>2</sup>المرجع نفسه ، ص 10

1- مفهوم المقاربة النصية: لقد اعتمدت المنظومة التربوية الجزائرية " المقاربة النصية" كطريقة تربوية لتحقيق أهداف منهج المقاربة بالكفاءات . إذن فالمقاربة النصية من حيث هي مقاربة تعليمية ( Approche Didactique) فهي الطريقة الاستقراء المعدلة التي تنطلق في دراسة قواعد اللغة العربية من النص الأدبي ،وهي أحدث الطرق ،وتقوم على تحليل الظواهر اللغوية في النص وما فيها من الخصائص، ويعقب ذلك استنباط القاعدة منها ، وأخيرا تأتي مرحلة التطبيق والتي يتم فيها تدريس قواعد اللغة في ظل اللغة ، وتمزج القواعد بالتراكيب والتعبير والقراءة بدل تدريسها مستقلة<sup>1</sup>.

كما تعتمد المقاربة النصية على دراسة الظواهر النصية من خلال وظائف الكلمات داخل التركيب ، وتحليل الألفاظ والجمل<sup>2</sup>، ونقد الأساليب اللغوية ودراسة الخصائص التركيبية لبعض الفقرات ، وإدراك المعنى وفهم السياق والمقام ، واستكشاف طاقات النصّ التعبيرية والبنى العميقة للغة والاستعمالات المختلفة، كلّ ذلك بهدف اكتساب المتعلم القدرة على إنتاج نصّ على منواله، أو الكفاءة في توظيف بعض خصائصه ، وذلك بعد معرفة العلاقات بين مكونات النص ، هذا الأخير الذي يشكّل محور الفعل التربوي في تدريس نشاطات اللغة العربية (قواعد، بلاغة، عروض...) حيث أنّ نقطة الانطلاق هي النصّ<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> ينظر تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، حسن شحاتة، دار المصرفية اللسانيات، (دط) (دت)، ص222

<sup>2</sup> ينظر تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، حسن شحاتة، ص222

<sup>3</sup> ينظر المناهج والوثائق المرافقة، السنة الثانية من المتعلم الثانوي العام والتكنولوجي، ص66

ويذكر "روبرت دي بوجراند Robert De Bojerand" في بداية تاريخه لعلم النصّ رأياً ل (فان دايك) يقول فيه " لا يخضع علم النصّ لنظرية محدّدة أو طريقة مميّزة، وإنّما يخضع لسائر الأعمال في مجال اللّغة التي تتخذ من النصّ جمالا لبحثها واستقصائها، ويعني ذلك أن لا تتوقع في دراستنا لتاريخ علم النصّ أن نبرز نظرية واحدة أو اتّجاهاً محدّداً، إنّما يجب أن تتّجه نحو سائر الأعمال التي اسهمت في إبراز هذا الحيوي في دراسة اللّغة.<sup>1</sup>

فالنصّ مجموعة من الأحداث الكلامية تتكوّن من مرسل للفعل اللّغوي، ومتلقّ للفعل اللّغوي، ومتلقّ له وقناة اتّصال بينهما وهدف، وموقف اتّصالي فالمتحصّل لدينا ثلاث مكونات رئيسية:

1- المكوّن الدلالي: وهو تصوّرات كلية تربط بينهما علاقات التماسك الدلالية المنطقية.

2- المكوّن النحوي: فيتكوّن من وحدات نصّية صغرى تربط بينهما علاقات نحوية .

3- المكوّن التداولي: ويتمثّل في مقصد النصّ، أو هدفه جوانب تتعلّق بمنّج النصّ، ومتلقّيه والعلاقات بينهما، وأشكال التّواصل والتّفاعل وسياقات الفعل اللّغوي واختلاف المقامات ومستويات الاستخدام.<sup>2</sup>

ومن هنا فالمقارنة النصّية تتخذ النصّ محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللّغة، فهو المنطلق في تدريسها والأساس في تحقيق كفاءاتها

<sup>1</sup> يوسف نور عوض، نظرية النقد الادبي الحديث، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 1997، ص67

<sup>2</sup> ينظر قنيتات التعبير العربي، رياض زكي قاسم، دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط2000، ص1، 56



، إذ يمثل السّمة الكبرى التي تظهر فيها كلّ المستويات اللّغوية والنّحوية والصّرفية والصّوتية والدّالية والأسلوبية .

## 2- خطوات المقاربة النصّية:

يعدّ تعليم النّحو أو القواعد النّحوية في ظلّ المقاربة النصّية وفق خطوات أساسية اقتضتها المقاربة بالكفاءات من حيث هي مقاربة بيداغوجية ، والمقاربة النصّية من حيث هي مقارنة تعليميّة، وتحديدًا في السنوات الأولى من تعليم النّحو حيث تدرّس القواعد النّحوية انطلاقًا من نصّين هما النصّ الأدبي والذي يكون على شكل قصيدة شعرية والنصّ التّواصلية يكون نصًّا نثريًا في كل وحدة من الوحدات التّعليمية وهي كالتالي: <sup>1</sup>

- **الخطوة الأولى:** تتمثّل في العودة إلى النصّ لاختيار واستخراج الأبيات التي تتوقّر على أحكام الدّرس من النصّ الأدبي، وكذلك الحال بالنّسبة للنصّ التّواصلية.

- **الخطوة الثّانية:** يتمّ فيها طرح أسئلة مناسبة، وذلك لجعل التّلاميذ يستخرجون أحكام قاعدة الدّرس باستعمال طريقة ملاحظة الأمثلة في النصّ ، وفي هذه الخطوة تكون أحيانًا أمثلة النصّ لا تتوقّر على جميع أحكام الدّرس، مما يلجأ بالأستاذ إلى الاجتهاد بنفسه في وضع أمثلة مناسبة لهذا الدّرس، وعند استخراج كلّ حكم من الأحكام النّحوية يشفع بتطبيقات شفوية داخل القسم والتي يصطلح عليها بالأسئلة الصّفية .

<sup>1</sup> ينظر: مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى ثانوي، جذع مشترك اداب جذع مشترك علوم

● **الخطوة الثالثة:** في هذه المرحلة يتدرج الأستاذ بالتلاميذ إلى استخدام أحكام القاعدة وذلك عن طريق أسئلة استكشافية مقرّرة في الكتاب المدرسي، وأثناء استخراج حكم من الأحكام يدعم بأمثلة من إنشاء التلاميذ لترسيخ القاعدة.

● **الخطوة الرابعة:** مرحلة أحكام موارد المتعلمين وضبطها وهي الخطوة الأخيرة في الدرس والتي يتم فيها الاستثمار الفعلي للمعارف الجديدة التي تلقاها التلاميذ في الدرس وتطبيقها للإجابة عن الأسئلة التي يصوغها الأستاذ، وتكون هذه الأسئلة متدرّجة في الصّعوبة، وذلك لمراعاة الفروق الفردية العقلية بين التلاميذ، وتكون هذه الأسئلة خاصّة للهدف الوسيطي المندمج. أي إدماج المعارف وتوظيف بعض أحكام القاعدة في إنتاج المكتوب.<sup>1</sup>

### 3- أسس ومزايا وأهمية المقاربة النصّية :

أ- أساس المقاربة النصّية: تعتمد المقاربة النصّية على التماسك بين الجمل النحوية للنصّ والسياق النصّي بحيث يتم فعل القراءة والكتابة على أساس هذه القواعد وفي حركات حلزونية، فالمتعلم في مرحلة التحليل يقرأ ويكتب ثم يجرب بكيفية أخرى، ثم يعمد إلى دراسة الظاهرة النحوية أو الصّرفية أو الإملائية من خلال النصّ المقروء، وبعدها يستنتج القاعدة الجزئية، ثم الكليّة وفق الطّريقة الاستقرائية، مع العودة والتّكامل بين

<sup>1</sup> ينظر: مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى ثانوي، جذع مشترك اداب، جذع مشترك علوم

الأنشطة اللغوية المختلفة وبذلك تكون هذه الأنشطة اللغوية في خدمة تنمية كفاءة المتعلم القرائية والكتابية.<sup>1</sup>

### ب- مزايا المقاربة النصية:

- تساعد المتعلم على توظيف مكتسباته القبلية.
- تسمح بتنويع أشكال التعبير التي تقدم للمتعلمين وذلك من خلال تنويع أنماط النصوص التي تكون منطلقاً لمختلف الأنشطة.
- تستدعي تعويد المتعلم على بعض طرائق التعامل مع النص مهما كانت بسيطة مثل: - تدوين المعلومات حيث يقرأ ويسمع.  
- التعليق شفويا أو كتابيا عندما يقرأ أو يسمع.  
- وصف ما يشاهد من الأشياء.  
- التدريب على فهم وإدراك ما يتطلب منه فعله.  
- المبادرة باختصار الكلام وتحصيليه.
- تجعل المتعلم قادرا على الحكم على قدراته وإمكاناته اللغوية في حل المشكلات التي يعرضها عليه النص.<sup>2</sup>
- تزيل ماعلق في أذهان المتعلمين من أن قواعد النحو صعبة باختصارها على الأحكام العملية.  
و بهذا الأسلوب في التعامل مع قواعد النحو يتخلص التلاميذ من عناء حفظ الأحكام النحوية الكثيرة، التي حفلت بها المناهج البيداغوجية التعليمية

<sup>1</sup> الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، محمد صالح

حشروبي، ص123

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص124.

دون تمييز بين ما هو ضروري منها وما هو غير ضروري بالنسبة للمتعلّم.<sup>1</sup>

ومنه فالمقاربة النصّية شبه وظيفية إن صحّ التعبير تأخذ من النّحو ما يستفيد به المتعلّم من مواقفه التّعليمية والتّعلّمية. وكذا المواقف اليومية، ذلك باكتسابه المهارات اللّغوية و القدرات المعرفية مع تجنب الخلافات النّحوية و الآراء النّحوية التي تشتت ذهن المتعلّم.

#### 4- أهمّية المقاربة النصّية :

- اعتبار اللغة وحدة متكاملة و مترابطة في فروعها .
- تقوّي لدى المتعلّم الميل للتّعبير و التّواصل الشّفهي والكتابي، فيتمكّن من الإعراب عن حاجته وأفكاره وتفاعله مع الآخرين بصورة إيجابية.<sup>2</sup>
- تعد المتعلم أساس العملية التّربوية و ترتكز على التّعليم التّكويني وتعزّز المشاركة والحوار.

#### 5- أهداف تدريس قواعد النّحو وفق المقاربة النصّية:

إنّ تدريس قواعد اللّغة من منظور المقاربة بالكفاءات ووفق ما يسمى بالمقاربة النصّية يستلزم النظر إلى هذا النّشاط على أنّه يمكن المتعلّم من الملكية اللّسانية الصّحيحة. ومنه فالهدف من تدريس هذا الرّافد اللّغوي يتحقّق باكتساب المتعلّم ملكة تبليغية مشافهة وكتابة بحسب ما تقتضيه الظّروف والأحوال المختلفة، وإدراك لهذا المبدأ يدرّس هذا الرّافد ليجعل المتعلّم قادرا على :

<sup>1</sup> ينظر: مناهج السنة الاولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص27

<sup>2</sup> ينظر الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص124

- التعبير الفصيح و الصّحیح الذي يراعي قواعد النّحو والصّیغ وأوجه الدّلالة في الألفاظ والأساليب.<sup>1</sup>
- تقبل الخطاب وتبليغه من خلال تشكيل رموزه وتفكيكها بحسب ما تقتضيه ظروف التّخاطب سواء كان الخطاب منطوقا أو مكتوبا .
- توزيع صيغ الخطاب بما يناسب المقام.
- تنمية القدرة على التّعبير مشافهة و كتابة وتعزیزها بالتدريبات.<sup>2</sup>
- زياده قدره المتعلّمين على تنظيم معلوماتهم ونقد أساليبهم اللّغوية، التي يسمعونها أو يقرؤونها، لأندراسة القواعد تقوم على تحليل الألفاظ والجمل والأساليب وإدراك معاني التّراكيب اللّغوية و الفرق بينها.<sup>3</sup>

### المبحث الثالث: أهمّية تدريس القواعد النحوية

#### 1/- أهمية دراسة القواعد النحوية ومكانتها بين فروع اللّغة العربية:

##### 1- أهمّية دراسة القواعد النّحوية:

اصطلح على دروس النّحو والصّرف في المدارس المتوسطة مصطلح القواعد، ولما كانت اللّغة نظاما عرفيا ، فإن هذا النّظام يخضع إلى قوانين وضعها أهل اللّغة لتحكم اللّغة وتكون معيارا تعرض عليه التّراكيب اللّغوية لتبيان صحتها من فاسدها، فالنّحو والقاموس الذي يحكمها وموقعه من اللّغة موقع القلب من الجسم، به يتّضح الكلام ويزال اللّبس، فالأغراض كامنة في الألفاظ والنّحو مستخرجها إذ يقول الجرجاني: " إن الألفاظ مغلقة على معانيها حتى يكون الإعراب هو الذي يفتحها، وإنّ الأغراض كامنة

<sup>1</sup> ينظر المنهاج والوثائق المرافقة، السنة الثانية ثانوي، ص36-37

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص36

<sup>3</sup> ينظر المنهاج والوثائق المرافقة، السنة الثانية ثانوي ص36-37

فيها حتى يكون هو المستخرج لها، بل هو المعيار الذي لا يتبين نقصان الكلام، ورجحانه حتى يعرض عليه، والمقياس الذي لا يعرف صحيح من سقيم حتى يرجع إليه".<sup>1</sup>

وفي فضل النحو قال أحد الحكماء موصيا بنيه: " يابنياً صلحوا من ألسنتكم، فإن الرجل لتنوبه النائبة، فيستعير الدابة ، والثبات ولا يقدر أن يستعير اللسان".<sup>2</sup>

لذا فالخطأ في النحو لحن، واللحن عيب في الكلام، وغموض في الدلالة والبيان، سماعه لا يربح وتفشيه قبيح، فهذا " عبد الملك بن مروان " يصف اللحن قائلاً: " اللحن في الكلام أقبح من التفتيق في الثوب ، والجدرى في الوجه".<sup>3</sup>

لذا فمعرفة النحو وقاية من اللحن الذي وقع فيه بعض الأولين و الكثير من اللاحقين من القراء و المتحدثين، (المعلمين والتلاميذ).  
وتأتي أهمية القواعد من أهمية اللغة ذاتها، فنحن لا يمكن أن نقرأ قواعد سليمة خالية من الأخطاء ، ولا تكتب كتابة صحيحة إلا بمعرفة القواعد الأساسية للغة، وإن الخطأ في الإعراب يؤثر في نقل المراد إلى المتلقي، إلا أنه يجب أن لا تذهب في تعليم القواعد إلى أبعد من الإلمام بالقواعد الأساسية اللازمة، ووجوب مراعاتها في لغة القراءة و الكتابة والتعبير، لأن القواعد وسيلة لضبط اللغة، وليست غاية مقصودة لذاتها.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> ينظر محسن عطية، تدريس اللغة العربية (في ضوي الكفايات الادائية)، ص173

<sup>2</sup> ابو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، رسائل الجاحظ (صناعة القواد)، تحقيق محمد عبد السلام هارون القاهرة، مكتبة الخانجي، 1994، ص381

<sup>3</sup> محسن علي عطيه، تدريس اللغة العربية (في ضوي الكفاءات الادائية)، ص184

<sup>4</sup> طه حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي اتجاهات حديثه في تدريس اللغة العربية ص 93

"كما تكمن أهمية تعلّم القواعد النحوية في أنّها دعامة العلوم العربيّة و قانونها الأعلى، و ترجع إلى الفائدة في جليل مسائلها وفروع وتشريعها ولن تجد علما منها يستقل بنفسه عن النحو أو يستغني عن معونته أو يسير بغير نوره وهداه"<sup>1</sup>.

**1- دعامة العلوم العربية :** لا تكتمل ولا تفهم العلوم العربية إلا بمعرفة القواعد النحوية ولذلك يلزم أن يتعلم بعض المسلمين القواعد النحوية، فالمثال هو القرآن الكريم ينزل باللّغة العربية ولذا على كل مسلم أن يقرأ و يفهم القرآن الذي يستمدّ منه المسلم الأوامر والأحكام الشرعية، وكذا الحديث النبوي والحديث القدسيّ و التفسير و الكتب الشرعية الدينية وغيرها....

**2- قانونها الأعلى:** أحكام القواعد النحوية كثيرة، فالفاعل يجب أن يكون رفعا بضمّه في الاسم المفرد وجمع التّكسير وجمع المؤنّث السّالم، و بالواو في الجمع المذكّر السّالم، والأسماء الخمسة، و بالألف في الاسم المثنى وبعده ذلك المبتدأ قسمان: ظاهر ومضمر.

**3- ترجع إليها الفائدة في جليل مسائلها وهذا لا يختلف عن أهداف القواعد النحوية العظيمة ، لذلك ترجع إليه عظيم الفائدة الواردة لتفهم العلوم المتعلقة باللّغة العربية .**

**4- فروع تشريعها:** القواعد النحوية تنقسم إلى فروع كثيرة وهي بيان الكلام وما يتعلق منه ،و المعرب والمبني ،والنكرة و المعرفة والعلم واسم الإشارة والموصول والمعرف بأداة التّعريف و المبتدأ والخبر وكان

<sup>1</sup>عباس حسن النحو الوافي دار المعارف مصر الجزء الاول 1996 ص 1

وأخواتها وإن وأخواتها، الفاعل ونائب الفاعل و المفعول به والمفعول المطلق والمفعول فيه والمفعول معه، والاستثناء والحال والتّمييز والنّعت والتّوكيد والعطف والبدل و النداء وغيرها.

5- لن يجد أحد علما مستقل بنفسه عن النّحو أو يستغني عن معوناته أو يسير بغير نوره وهداه

ومن أهمّية علم النّحو أنّه جزء أساسي في بناء اللّغة العربية لا تكتمل إلّا به، ولا تكتسب عروبته، إلّا بصحّته وسلامته، و ما تسمعه من حين لآخر من دعوات شريرة على التّحليل من الإعراب والوقوف على أواخر الكلمات. التّسكين إن دلّت فإنّما تدلّ على جهل بلغتنا العربية الجميلة، و عجز عن فهم قواعدها ولم يتسن للمتعلّم أن يدرك أسرار اللّغة و يتمكّن منها إلّا إذا تعلّم قواعدها وتدرّب عليها تدريبا يمكّنه من الإلمام بها و القدرة على تطبيق قواعدها و اختيار ألفاظها بما يطابق مقتضى الحال وحسن التّأليف بينها، بما يؤدي إلى رقي الأسلوب وجمال العبارة.<sup>1</sup>

بناء على ما سبق فتعليم النّحو أمر مهمّ وضروري محتاج في مساعدة فهم اللّغة العربية.

### 1- علاقة القواعد النحوية بفروع اللّغة العربية:

إن علاقة القواعد بفروع اللّغة الأخرى قائمة دائمة، فلا كلام من دونها، ولا كتابة، ولا أدب، ولا بلاغة، فهي خادمة للجميع، ويمكن الاستغناء عنها، ونجد من يقول أن أجدادنا يتحدثون وينظمون شعرا، ويكتبون نثرا من دون معرفة بالقواعد وقوانينها، فالإجابة عن سؤالهم هي أنّ أجدادنا كانوا في بيئة لا يسمعون فيها كلاما ملحون؛ فترشحت اللّغة في أذهانهم صافية عذبة

<sup>1</sup> محمد عبد القادر، طرق تدريس اللغة العربية، القاهرة مكتبة النهضة المصرية، 1979، 167.



لا شائعة فيها فكانوا يتكلمون العربية على سجيّتهم، فما إن ظهر الإسلام، ودخل الناس فيه من السنة متفرقة، ولغات مختلفة، تسلّل الفساد إلى اللّغة، فزاغت عن جادّة الصّواب فمست الحاجة إلى النّحو.

إنّدراسة القواعد النّحوية تحيننا إلى تقديم خدمة لعملية الاتّصال فالنّحو محور الأنظمة اللّغوية، ومن هنا يتبيّن لنا أنّ للنّحو صلة بالمهارات اللّغوية الأخرى، وحيثما انقطعت هذه الصّلة امتدّ الخلل إلى عملية الاتّصال برمتها، وهنا يجب على المعلم عدم المغالاة في البحث وراء المشوار، وتفصيلاتها، لأن ذلك يؤدّي إلى نفور المتعلم وإلى قلّة انتفاعه بها.

## 2- أهمّ الاتجاهات الحديثة في تدريس القواعد النّحوية:

يحدث هذا الاتجاه الإيمان بأنّ القواعد وسيلة لا غاية، ويتحقق ذلك في: (المنهج، الكتاب المدرسي، المتعلم، المعلم، الطّريقة، الاختبارات والتّمارين)

أ- المنهج : والمنهج في ذلك خصائص نجملها في ما يلي:<sup>1</sup>

• ينبغي الاقتصار على الأبواب التي لها صلة بصحّة الضبط، وتأليف الجملة تأليفا صحيحا، ولهذا ترى أنّه لا داعي مطلقا لدراسة الصّور الفرضية في التّصغير والنسب والإعراب لاسيما، وأحاول بناء الفعل الماضي، وغير ذلك مما لا يتّصل بضبط الكلمات.

• التّدرج في عرض أبواب القواعد، فتدرس بعض الأبواب الموجودة في أحد الصّفوف ثمّ بعد دراستها في صفّ تال، مع شيء من التفصيل.

• جعل المنهج وحدات متكاملة، تشمل كل وحدة أبواب عدّة متجانسة أو متحدّدة الغاية.

أ- الكتاب المدرسي: ويشترط في ذلك أمور منها:<sup>1</sup>

<sup>1</sup> احمد ابراهيم صومام، اللغة العربية وطرائق تدريسها لطلبة المرحلة الاساسية الاولى، ص249

- يجب أن يكون الكتاب مسائرا للمنهج في اتجاهه وروحه وألا يتخذ منه المؤلفون معرضا لإظهار علمهم وإحاطتهم.
- اتّخاذ اللّغة ذاتها أساسا لدراسة القواعد وذلك باختيار الأمثلة التي تتّصل بالحياة وتزوّد التّلاميذ بألوان من الخبرة و الثقافة، و البعد عن الأمثلة الجاقّة المبتورة والجمل الموضوعية المتكفّفة.
- جعل التمارينات التّطبيقية حول نصوص أدبية جيّدة و مفيدة مع الإكثار منها والعناية بتنوعها.

### ب- المتعلّم:

- لا بدّ من وضوح الهدف والغاية من تدريس القواعد في ذهنه أوّلا، حتّى يشعر بحاجتها وأهميتها، ولذلك ينبغي أن تتاح له فرصة كثيرة للكلام والكتابة، وفيها يستخدم القاعدة، وعندئذ يشعر بحاجة إلى معرفتها ويبذل جهده في تعلّمها ويحسّ بقيمتها في حياته وتعبيره.<sup>2</sup>
- أن يكون ثمة دافع لدى المتعلّم يحمله على تعلم القواعد وتفهمها، ودور المعلّم أن يجعل الدّراسة قائمة على حلّ المشكلات ، فالأخطاء التي يكثر شيوعها وتكرارها في قراءاتهم يمكن أن تكون محور لدراسة النّحو.<sup>3</sup>

### ت- المعلّم:

- لا بدّ أن يعمل المعلّم جهده للمزج بين فروع اللّغة وفنونها، فيربط بين القراءة والنّحو وإجادة الخطأ وسلامة التّعبير، حتّى يشعر التّلميذ أن هذه هي

<sup>1</sup> صلاح روي، الطريقة المثلى لتدريس قواعد النحو في مراحل التعليم المختلفة، ص52

<sup>2</sup> محمد صالح السمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وانماطها العلمية، دار الفكر العربي للنشر، دط، 1998، ص520

<sup>3</sup> طيبة سعيد السليطي، تدريس النحو العربي، الدار المصرية اللبنانية للنشر، ط1، القاهرة، مصر

اللغة، فلا يكفي أن يقوم المدرّس بذلك بل يجب أن يعود التلميذ على الربط والتكامل بين فنون اللغة، كما ينبغي أن يمتد ذلك إلى مدرّسي العلوم الأخرى.<sup>1</sup>

### ث- طريقة التدريس:

- ينبغي مناقشة الأمثلة من الناحية المعنوية، قبل مناقشة دلالاتها النحوية، وبخاصة الأمثلة المختارة من الحكم أو الأمثال أو الشعر.
- يجب أن ترمي الطريقة إلى كيفية الانتفاع بالقواعد في ضبط النطق والكتابة، لا إلى استيعاب الصور وحفظ الأحكام.
- تجنّب الطريقة الجدولية التي تحوّل درس القواعد إلى درس شبيهه بالقواعد الرياضية.
- جعل القواعد من الوسائل المعينة على الفهم والتعبير السليم.

### ج- الاختبارات والتمارين: يجب أن يراعى فيها مايلي:

- مدى انتفاع الطلبة بالقواعد في تأليف الجمل وضبطها ضبطا صحيحا .
- تركا المطالبة بتكوين جمل تنقلها القيود والشروط، فتخرج بذلك عن الصيغة الأدبية
- ترك المطالبة بذكر الأنواع و والتقسيم و التعاريف ونص القواعد.<sup>2</sup>
- يرى بعض الدارسين أن: "محاولات التيسير التي ظهرت في الكتب المدرسية حديثا لم تقدّم الجديد ، ولم تفعل شيئا يعيد للنحو حيويته ؛ لأنها لم

<sup>1</sup> حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية للنشر، القاهرة مصر، ط2004، 5، ص224

<sup>2</sup> أحمد ابراهيم صومام، اللغة العربية وطرائق تدريسها لطلبة المرحلة الأساسية، ص251

تصحّ وضعاً، ولم تجدد منها، ولم تأتي بجديد إلا إصلاحاً في المظهر، وأناقاة في الإخراج أما القواعد فقد بقيت على حالها كما ورتناها، حتى الأمثلة لم يصبها من التجديد إلا نصيب ضئيل" <sup>1</sup>

### 3- أهداف تدريس القواعد النحوية:

لتدريس القواعد أهداف عامة يجري السعي إلى تحقيقها من خلال تدريس النحو لمدة قد تمتد لسنوات، وأهداف خاصة قصيرة المدى يمكن تحقيقها خلال حصّة واحدة، أو وحدة دراسة معيّنة، وهذه الأهداف تختلف من وحدة إلى أخرى، ومن درس إلى آخر، و تحدّد في ضوء معطيات مادّة الدرس، ومستوى المتعلّمين، و البيئة الدّراسية، وإمكانيات المدرّس أو التسهيلات الإدارية المتاحة ويتولّى مدرّس اللّغة العربية تحديد هذه الأهداف، وصياغتها بعبارات سلوكية، و يمكن ملاحظتها، وقياسها، فمثلاً لو كان موضوع الدّرس (أسلوب النّفي) فقد يكون أحد الأهداف كما يلي:

- أن يستخدم التّلميذ أداة النّفي الملائمة لنفي الحدث في الزمن المستقبل، فنلاحظ أنّ هذا الهدف قد صيغ من أن + فعل مضارع يدل على السلوك المطلوب تحقيقه + الفاعل الذي هو التّلميذ + محدّدات السلوك، وهكذا بقية الأهداف. <sup>2</sup>

أمّا الأهداف العامة لتدريس القواعد النّحوية فهي:

- تنمية القدرة اللّغوية لدى التّلميذ وتمكينه من الاستخدام السّليم والدّقيق للّغة العربية دون خطأ في بنية الكلمة أو في نهايتها الإعرابية.

<sup>1</sup> مهدي المخزومي، في النحو العربي نقد وتوجيه، دار الرائد العربي، ط3، بيروت، لبنان، 1986، ص15

<sup>2</sup> محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الادائية، ص186

- تقويم لسانه وإقداره على ضبط الكلمات و الحديث و الكتابة و القراءة.
- اكسابه التفكير المنظم والدقة في فهم اللغة للإفادة من الأساليب المختلفة باعتبار أن الإعراب فرعه الفني.<sup>1</sup>
- توظيف القواعد النحوية المتعلمة من مواقف حياتية متنوعة.<sup>2</sup>
- نمو الذوق الأدبي؛ وذلك عن طريق أسلوب التعبير الأدبي السليم الملائم للقاعدة النحوية الجديدة.
- تربية العقل؛ إذ أن النحو يعتمد على التحليل، والموازنة، و الاستنتاج، و الحكم واستبانة الصواب من الخطأ في التعبيرات المختلفة، وفهم التراكيب الغامضة والمعقدة والتدريب على دقة التفكير، والقياس المنطقي و القدرة على التعليل، ودقة الملاحظة.
- تدريبهم على أسس المحاكاة والتقليد لتكوين عادات لغوية صحيحة، وهجر عادات لغوية فاسدة.<sup>3</sup>
- توسيع ثقافة المتعلمين العامة من خلال ما تحتويه النصوص التي تدرّس في درس القواعد.<sup>4</sup>
- زيادة قدرة التلاميذ على تنظيم معلوماتهم وزيادة قدرتهم أيضا على نقد الأساليب التي يستمعون إليها و يقرؤونها.<sup>5</sup>

<sup>1</sup> طيبة سعيد السليطي، تدريس النحو العربي (في ضوء الاتجاهات الحديثة)، ص 58

<sup>2</sup> احمد ابراهيم صومام، اللغة العربية وطرائق تدريسها لطلبة المرحلة الاساسية الاولى، ص 242

<sup>3</sup> عبد الفتاح حسن البحة، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة (المرحلة الاساسية العليا) دار الفكر للنشر، ط1، عمان الاردن، 1999، ص 249

<sup>4</sup> محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الادائية، ص 187

<sup>5</sup> صلاح راوي، الطريقة المثلى لتدريس قواعد النحو في مراحل التعليم العام، ص 97

- تعويد التلاميذ على دقة الملاحظة والموازنة والحكم وترقية ذوقهم الأدبي، فدراسة القواعد تقوم على تحليل الألفاظ والأساليب و إدراك العلاقات بين المعاني والتراكيب.<sup>1</sup>

- استعمال الألفاظ والتراكيب استعمالاً صحيحاً وتزود التلاميذ بطائفة من التراكيب اللغوية تجعلهم قادرين بالتدرج على تمييز الخطأ من الصواب.<sup>2</sup>  
إن أكبر هدف يسعى الأستاذ لتحقيقه لدى المتعلم و اكتساب الملكة اللغوية، التي لا تتحقق إلا بالدربة و الممارسة ولهذا المسعى جملة من المزايا منها:

- تدريب المتعلم على توظيف القواعد توظيفا قائماً على إدراك المعنى وفهم السياق ومتطلبات المقام.

- تنمية الذوق الفني لدى المتعلم من خلال تعامله مع النصوص المتنوعة، و إبراز ما فيها من أساليب راقية وصور جميلة.

- تنظيم المعلومات اللغوية حتى يسهل استرجاعها وتوظيفها عند الحاجة.<sup>3</sup>  
إن تدريس قواعد اللغة العربية يهدف إلى إدراك مقاصد الكلام وفهم ما يقرأ و يسمع أو يكتب أو يتحدث به فهما صحيحاً، تستقر معه المفاهيم في ذهن المؤدي أو المتلقي، وتتضح به المعاني والأفكار وضوحاً لا غموض فيه ولا لبس ولا إبهام لدى المتحدث أو المستمع أو القارئ أو الكاتب.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> علي احمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الاردن، ط1، 1430، 1-2009، ص334

<sup>2</sup> حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع القاهرة، ط2004، 5، ص202

<sup>3</sup> المنهاج والوثائق المرافقة السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، جميعاً للشعب، ماري 2006، ص11

<sup>4</sup> محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وانماطها العلمية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ص515

## 4- أسباب الضعف في القواعد النحوية :

إنّ ظاهرة الضعف في القواعد النحوية تكاد تكون من أعقد المشكلات التي تواجه التّربويين بحيث أصبحت هذه القواعد من الموضوعات التي ينفر منها التّلاميذ ويضيقون ذرعا بها ولا يستطيع أحد إنكار ذلك ، وقد أدّت هذه الحالة إلى شبه معاداة لاستخدام القواعد النحوية في الكلام بل انعكس ذلك أيضا إلى كراهية التّلميذ للغة العربية بجملتها والاستهانة بها وبمن يعملون في ميدانها ، ولعل أصل هذه الظاهرة راجع إلى العوامل الآتية:

- ثنائية اللغة، حيث يدرس التّلاميذ قواعد اللغة حصّة واحدة أو حصتين في الأسبوع ، وما عدا ذلك فإنّه يتعامل مع المعلّمين ويخاطبونه ويخاطبهم بالعامية، فهذه الإزدواجية تعتبر من أسباب الضعف الرئيسيّة في هذه المادّة المهمّة<sup>1</sup>.

- يرى "الجواري" أن أول الأسباب التي أدّت إلى عزوف التّلاميذ عن مادّة النحو هو عدم استطاعتهم من تذوق المادّة النحوية بأفكارهم ، وإنّ أذهانهم تقتحمها فلا تقبلها ولا تمازجها ، وإنّما يحفظون حتى يقطعوا بها مرحلة من مراحل الدّراسة، ويقضوا بها حاجة من حاجاتها... وإنهم على حقّ لأنهم يرفضون حقائق أو نظريات أو أحكاما لا يفتنون بها ولا يستطيعون أن يجزّوها في أفكارهم، حتى يألّفوا أساليب الاستنتاج والاستنباط فيها، وأنهم يحفظون أحكاما ولعلّ تلك الأحكام لا تصدقها عقولهم، ولا تنسجم معها طرائقهم في البحث والتّفكير.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> احمد ابراهيم صومام ، اللغة العربية وطرائق تدريسها لطلبة المرحلة الاساسية الاولى، ص245

<sup>2</sup> طه علي الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص198

- المقررات الدراسية التي لا تعنى بتتابع أبواب النحو و قواعده وتعميق مفاهيمه تعميقاً متدرجاً، بل إن الكثير منها لا يهتم بالتفصيلات المهمة التي توضح القاعدة وتساعد على فهمها.

- عدم التزام بعض المعلمين بطريقة التدريس السليمة في تدريس القواعد النحوية، فبعض المعلمين قد يلجأ إلى الطريقة الإلقائية، و يكفي فيها بإلقاء أمثله محدّدة يعتقد أنه من خلالها شرح القاعدة النحوية.<sup>1</sup>

- الاعتناء بالجانب الشكلي في تدريس القواعد، وعدم معالجتها بما يربطها بالمعنى وليس يخفى على أحد مدى أهمية إدراك المعنى لما يتعلّمه الطالب وما ينجم عنه من إقبال على المادة، و الرغبة فيها و المحبّة لها.

- قلة المران و التدريب على قواعد اللغة العربية، إذ أنّ القائمين بالعملية التعليمية يجهلون أنّ هذه القواعد يجب عدّها ضمن المهارات التي تكتسب عن طريق الدّربة والتّكرار في المواقف التعليمية المختلفة، ومن ثمّ ينبغي الحرص على كسب هذه المهارة بإثارة الدافعية لدى التلاميذ ليدركوا أنّهم بحاجة إليها وبالتالي حرصهم على إجادتها نطقاً وكتابة.<sup>2</sup>

- عدم ربط هذه القواعد بمواقف الحياة، فمن المعروف أنّه كلّما كان الموقف التعليمي مناسباً للتلميذ دفعه ذلك إلى النشاط والعمل والتّفكير، ومن ثمّ تكون الخبرة الناتجة عن هذا الموقف أعمق أثراً ، ولعلّ خير هذه المواقف في دروس التعبير والقراءة.<sup>3</sup>

## 5- بعض السبل لمعالجة الضعف في القواعد النحوية:

<sup>1</sup> احمد ابراهيم صومام، اللغة العربية وطرائق تدريسها لطلبة المرحلة الاساسية الاولى، ص244

<sup>2</sup> عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة (المرحلة الاساسية

العلية)، ص250

<sup>3</sup> المرجع نفسه، ص251



من خلال الأسباب التي أدت إلى ضعف المتعلمين في مادة النحو وجب الأمر إلى إيجاد الحلول التي يمكن من خلالها التقليل من هذه الظاهرة وهي كالاتي:<sup>1</sup>

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

- الاهتمام بكثرة التطبيقات اللغوية و وضع النحو موضع الاستعمال في الكلام والكتابة.

- استثارة دوافع المتعلمين واستغلالها لتدريس القواعد النحوية.

- دراسة القواعد النحوية وفق المنهج اللغوي الحديث في التفكير في اللغة و تلخيص النحو مما عابه من خلط و أفكار فلسفية ومنطقية، فالنحو يعترف بالاستقراء الذي يؤدي إلى الملاحظة العامة فمن هنا ينبغي أن يتبع المعلم مع طلبته أسلوب الاستقراء في توضيح القاعدة وفهمها.

- استخدام الوسائل التعليمية الحديثة في مواقف تعلم القواعد النحوية بلا تكلف لأن استخدامها يضيف على الدرس فاعلية وتشويقا، ويجنب المتعلمين في استخدام هذه القواعد.

- الاهتمام بالموقف التعليمي، وطريقة التدريس المناسبة والجو المدرسي والنشاط السائد فيه من المدرس والطلبة لكي يتماشى مع الدراسات النفسية.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الادبية، ص 189

<sup>2</sup> أحمد ابراهيم صومام، اللغة العربية وطرائق تدريسها لطلبة المرحلة الاساسية الاولى، ص 246

- أن تركّز الاختبارات على تحقيق الأهداف، و أن تتجنّب التركيز على المصطلحات أو تسميع القواعد أو الاستشهاد على صحّة قاعدة، أو شذوذ بعض الأمثلة.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة (المرحلة الأساسية العليا)، ص 252

# الفصل الثاني:

## الدراسة التطبيقية للبحث

الفصل الثاني: الدراسة التطبيقية للبحث

أولاً: آليات البحث

ثانياً: تحليل محتوى كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط

ثالثاً: النتائج والمناقشة

**أولاً: آليات البحث :**

بعد ما تطرّقنا في الفصل النظري إلى أهمّ الطّرق لتدريس القواعد و أسسها و أهدافها، أولينا الاهتمام إلى ما يسمّى بالمقاربة النصّية لأنّها الطّريقة المتّبعة لتدريس القواعد حالياً للسّنة الأولى متوسط قمنا بعد ذلك بإعداد استبيان للدراسة التطبيقية لنعرف آراء من يعيشون ويعيشون العملية التّعليمية، لأنّ المسائل التي تتعلّق بالموقف التّعليمي لا تقتصر فقط على الطّرق و الأسس والأهداف من تدريس هذا النّشاط

إذ أنّه لا بدّ للجانب النظري من جانب تطبيقي يدعمه ويثريه و الهدف من هذه الدّراسة الميدانية هو معرفة مدى نجاعة طريقة المقاربة النصّية المتّبعة حالياً لتدريس قواعد اللّغة للسّنة الأولى متوسط 2019 .

وبالتّالي فإنّ الجانب التّطبيقي يركّز على آليات وإجراءات عملية، تشمل مجال الدّراسة و المنهج المناسب لها و تحديد العيّنة لنصل للنتائج الجزئية لكلّ من الأساتذة والتّلاميذ.

**1- الإجراءات المنهجية :**

**1- منهج الدّراسة:** إنّ طبيعة لموضوع تفترض على الباحث اتّباع منهج معيّن للوصول إلى الإجابة عن التّساؤلات المطروحة، وتحقيق الهدف المرجوّ من البحث لأنّه لا يمكننا أن نتوصّل إلى أيّ نتيجة دون اعتمادنا على منهج ما، وهذه الدّراسة تعتمد على معرفة كيفية تعليم القواعد النّحوية في مرحلة التّعليم المتوسّط.

و لا بدّ لكلّ دراسة علمية منهج معيّن وهذا الأخير هو: " الطّريق المؤدّي إلى الكشف عن الحقيقة بواسطة مجموعه من القواعد لتحديد العمليات للوصول إلى النتيجة المعلومة".<sup>1</sup>

وهو: "الطّريقة التي يعتمد عليها الباحث في الوصول على معلومات دقيقة تصوّر الواقع الاجتماعي المعاش وتساهم في تحليل الظاهرة المدروسة".<sup>2</sup> واعتمدنا في بحثنا هذا على المنهج الوصفي الذي يعدّ: " طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة أو لتصوير النتائج المتوصل إليها على أشكال رقمية معبّرة يمكن تفسيرها".<sup>3</sup>

كما استخدمنا آليات التحليل التي تقوم على اساس دراسة و تحليل و تفسير الظاهرة من خلال تحديد خصائصها وتوظيف العلاقات القائمة بينها بهدف الوصول إلى وصف علمي متكامل لها.<sup>4</sup> ويدعم هذا المنهج "الأسلوب الإحصائي" ويقصد به: " العمليات الرياضية التي يتم من خلالها جمع البيانات الإحصائية وتبويبها في جداول إحصائية ومن ثمّ تعميم هذه النتائج على خصائص المجتمع من خلال عينة الدراسة".<sup>5</sup>

<sup>1</sup> فوزي عبد الخالق وعلي حسان شوكت، طرق البحث العلمي (مفاهيم ومنهجيات تقارير نهائية) المكتب العربي الحديث، عمان الاردن، ط1، 2007، ص76

<sup>2</sup> حامد خالد، منهجية البحث في العلوم الاجتماعية والانسانية، جسر للنشر الجزائر، ط1، 2008، ص43

<sup>3</sup> صلاح الدين شروح، منهجية البحث العلمي للجامعيين، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة الجزائر، ط1، 2003، ص90

<sup>4</sup> ينظر حامد خالد، منهجية البحث في العلوم الاجتماعية والانسانية، ص44

<sup>5</sup> باسل محمد سعيد العيداء مهارات تصميم وتنفيذ البحوث والدراسات العلمية وتحليلها احصائيا باستخدام Spss، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، ط1، 2005، ص73

**1- الطريقة والأدوات:****أولاً : مجالات الدراسة:**

**أ- المجال المكاني:** أجرينا هذه الدراسة في متوسطة (رفاس ابراهيم) حيث وزعنا فيها استبيان للتلاميذ وآخر للأساتذة، ليصبح عدد أفراد العينة سبعة (07) أساتذة، وقد تم اختيار هذه المؤسسة (رفاس ابراهيم) كوني موظفة بها لأنها تحتوي على خمسة أقسام للسنة الأولى متوسط، وسبعة أساتذة للغة العربية وقد اخترت قسمين للسنة الأولى وذلك ليكون عددهم كافٍ لإجراء الدراسة .

**ب- المجال الزمني:** أجريت هذه الدراسة خلال الموسم الجامعي 2018-2019 وقد حددت هذه الدراسة التطبيقية بعد الانتهاء من الجانب النظري مباشرة، وهذا كله بعد ضبط أسئلة الاستبيانين، ومن ثم توزيعها في 2019/02/03، وتم جمعها في 2019/02/10، ثم بعد ذلك تم تفرغ البيانات واستخلاص النتائج .

**ج- المجال البشري:** ويشمل عدد تلاميذ السنة الأولى متوسط وأساتذة اللغة العربية.

**د- عينة الدراسة :** وهي مجموعة من الوحدات المستخرجة من المجتمع الإحصائي بحيث تكون ممثلة بصدق لهذا المجتمع، وبعبارة أخرى العينة مجموعة من الوحدات التي يجب أن تتصف بالموصفات نفسها لمجتمع الدراسة.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> عبد الكريم بوحفص، اسس ومناهج البحث في علم النفس، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط1، 2011م، ص54

والعينة هي المجموعة الجزئية التي يقوم الباحث بتطبيق دراسته عليها وتكون ممثلة لخصائص مجتمع الدراسة الكلي. إذن العينة تتوزع فيها خصائص المجتمع بنفس النسب الواردة فيه.

كما أن العينة عبارة عن مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة يتم اختيارها بطريقة معينة.

والعينة في هذا البحث تتكوّن من تلاميذ السنة الأولى متوسط في متوسطة رفاص ابراهيم و أساتذة اللغة العربية الذين يدرّسون فيها، وكانت هذه العينة عشوائية بسيطة، حيث نستطيع من خلال هذه السنة أن نكتشف مدى تحقيق أهداف مادة القواعد النحوية وتدرّسها. وذلك من خلال أجوبة التلاميذ و الأساتذة عن الأسئلة الموجهة إليهم .

وقد شملت هذه العينة قسمين، وكان عدد التلاميذ سبعة وستون (67) بما فيها أربعين (40) تلميذا و سبعة وعشرين (27) تلميذة، حيث انّ تقسيم التلاميذ غير مساو.

**و- أداة جمع البيانات:** تعتبر وسيلة مساعدة للباحث حيث يتمّ عن طريقها جمع المعلومات وتستخدم هذه الأداة في جمع البيانات الميدانية وتسمّى بالاستبيان ويعد هذا الأخير: "وسيلة للحصول على إجابات على أسئلة، وذلك باستعمال استمارة يقوم المجيب بتدوين الإجابات عليها".<sup>1</sup>

و الهدف من هذا الاستبيان هو تسهيل العمل التطبيقي الميداني لذلك تمّ توزيع استمارات واحدة للتلاميذ وهذا من أجل معرفة اتجاههم نحو مادة القواعد النحوية، وتفاعلهم مع أساتذتهم لتتجلى لنا صورة حول سهولة أو

<sup>1</sup> حامد سوادى عطية، دليل الباحثين في الإدارة والتنظيم، دار المريخ، الرياض السعودية، دط، 1993، ص 95



صعوبة هذه المادة بالنسبة للتلاميذ ، و الوقوف على أسباب هذه المشكلة، أمّا الاستمارة الموجهة للأساتذة فالغرض منها التأكد فيما تكمن صعوبة القواعد هل في المحتوى المقرّر في التّعليم المتوسط؟ أو في كيفية إيصال هذا المحتوى ؟

وقد اعتمدنا في دراستنا هذه على التّكرار بالنسبة المئوية لمعالجة النتائج التي كتبت على النّحو التّالي: النسبة المئوية تساوي عدد أفراد العينة ضرب مائة (100) ثمّ بعد ذلك القسمة على عدد أفراد العينة الكلّي.

**ثانيا: تحليل محتوى كتاب اللّغة العربية السنة الأولى من التّعليم المتوسط**

إنّ الكتب المدرسية تختلف عن بقية الكتب التّجارية الأخرى، كونها تضمّ مجموعة من الخصائص والمميّزات مما يجعلها تنعت بالكتب المدرسية فهي تكون ضمن المنهاج التّربوي المخصص لكالدولة، لذا وجب ذكر هذه المميّزات.

**\* وصف المدونة: يحتوي كتاب اللّغة العربية على المعلومات التالية:**

**- بيانات عامة :**

- المستوى: السنة أولى متوسط
- اسم الكتاب: كتابي في اللّغة العربية
- تأليف: محفوظ كحوال (مفتّش التربية الوطنية-مادة اللّغة العربية) ومحمد بومنشاط (أستاذ التّعليم المتوسط -مادة اللّغة العربية).
- تنسيق وإشراف: محفوظ كحوال.
- التّصميم الفنّي والغلاف: محمد زهير قروني ( ماستر في مهن الكتاب والنشر).

- التركيب : محمد زهير قروني و صبرينة جعيد
- الناشر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ONPS
- 20/201 موفم للنشر- السداسي 1، الجزائر 2016
- بلد النشر: الجزائر.
- سعر البيع : 235.00 دج .
- عدد الصفحات: 175 صفحة
- حجم الكتاب: 20.8\*29.5
- أجزاء الكتاب: ورد الكتاب في جزء واحد حيث اشتمل على ثماني مقاطع تعليمية.

- لون الغلاف :صمّم الكتاب باللون الأخضر نو ورق سميك يحتوي على صور توحى للتطور في التعليم بحيث يحتوي على صورة للوح الإلكتروني حوله مجموعة من الكتب.

#### \* الشكل الخارجي للكتاب:

إنّ كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط الجيل الثاني يعد وثيقة تعليمية مطبوعة، يحتوي على مجموعة من الأنشطة التعليمية تضم نصوصا نثرية وشعرية وعلى حسب المنظومة الجديدة أصبحت تسمى الأولى بفهم المكتوب (قراءة مشروحة) والثانية بفهم المكتوب (دراسة النص الأدبي)، وكذلك يضم مجموعة من القواعد النحوية (الظاهرة النحوية) والإملاء تدرّج في حصة ( البناء اللغوي)، والتعبير في صيغة (انتاج المكتوب).

ومنه ف (كتابي) في اللغة العربية كتاب تربوي معتمد من طرف وزارة التربية الوطنية تحت رقم (455/م ع 16/ 010/17/06/16/ تم تصميمه في الآونة الأخيرة، غلافه الخارجي من الورق الكرتوني السميك

نوعاً ما أمّلس، يشمل ألواناً زاهية بلون أخضر، يحوي إلى لوح إلكتروني حوله مجموعة من الكتب، توضّح هذه الإيماءات إلى التكنولوجيا في وسائل التعليم

هذا فيما يخصّ الشكل الخارجي لغلاف الكتاب والمعلومة المحيطة به، أمّا بالنسبة لمتن الورق فهو ورق عادي أبيض اللون، باستثناء الورقة الأولى فكانت باللون الأخضر. وقد احتوى المتن تقديمًا للكتاب وما تضمّنه من أهداف ونشاطات وتمارين ومقاطع تعليمية ورسومات تعبّر عن المقاطع

### تحليل محتوى الكتاب:

#### مقدمته:

إنّ مقدّمات الكتب المدرسية عادة ما تبدأ بالبسملة وقد جاءت في صفحة واحدة تضمّ توجيهات تكون بمثابة توضيح الغرض الذي صمّم الكتاب من أجله في هذه السنة فهي ترسم الحدود التي ينبغي إلزامها مع مقرّرات سطرّها الوزارة بناءً على نوايا وأهداف معينة.<sup>1</sup>

ومقدّمة "كتابي في اللغة العربية" تبدأ بتحديد المستوى الذي وُجّه إليه هذا الكتاب وهو سنة أولى متوسط بعبارة: "أبنائنا تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط"<sup>2</sup> وبعدها وضّح فيها تلميحات حول المنهج الذي غير بحسب القرار الذي أقرّته وزارة التربية الوطنية، معتمدين المقاربة بالكفاءات "هدفاً والمقاربة النصية" نهجاً" في تناول مادة اللغة العربية تفكيراً وتعبيراً و نحواً

<sup>1</sup> ينظر مذكرة التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط دراسة وصفية تحليلية

مذكرة لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقية، زهور شتوح، ص 113

<sup>2</sup> مقدمة كتابي في اللغة العربية أولى متوسط، ص 3

وصرفا وإملاء وأسلوبا موضحين -واضعي المناهج -محتويات الكتاب بحسب المقاطع التي تعني المحاور في النّظام السّابق.فهي توحى لمجالات تضمّ الحياة العائلية و الاجتماعية و الإنسانية و الصّحة والتّربية والأخلاق بكونها مقاطع و المقسّمة إلى أنشطة تعليميّة مختلفة موزعة حسب الأسابيع و الفصول الدّراسية، متضمّنهاربعة ميادين و المتمثلة في: ميدان فهم المنطوق و انتاجه و فهم المكتوب، قراءة مشروحة ودراسة النصّ الأدبي (وأخيرا ميدان إنتاج المكتوب.

أمّا في آخر المقدمة فذكر واضعوا المناهج ومصمّموا هذا الكتاب الهدف الذي يصبون إلى تحقيقه أثر تصميمهم له متّخذين العبارة التالية: "أملنا كبير في أن يكون هذا الكتاب نعم السند لأبنائنا المتعلّمين، لأنّه ينطوي على نصوص متنوّعة تمثّل قيمة مضافة إلى المتن الأدبي العربي، عامّة و الجزائرّي خاصّة، وقادرة على الارتقاء بمستوى تلاميذ السنة الأولى من التّعليم المتوسّط و خادمة للغة العربية و موارد الفكرية و المعرفية و المنهجية و الذوقية و الجمالية.<sup>1</sup>

وختمت المقدّمة بدعاء: "وَوَفَّقَ اللَّهُ الْجَمِيعَ إِلَى مَا فِيهِ الْخَيْرُ وَالصَّوَابُ".

### محتوى الكتاب:

بعد ذكر ما احتوته المقدّمة الموضّحة لتقديم محتويات الكتاب وما ضمن من أهداف و مقاطع تلى هذه الصّفحة معلومات توضّح كيفية استعمال الكتاب و التمكنّ من قراءته، مستعملين ألوانا و أشكالالا و رسومات توضيحية، ومعلومات تبرز كيفية استعماله مع الاعتماد على هذه الصّور كأداة تلميحية على موضوع المقطع .

<sup>1</sup> كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط، ص3

وتلى هذه الصّفحة فهرس الكتاب، موضحا محتويات هذه المقاطع وقد وضعت بألوان مختلفة، مع العلم أنّه بعد نهاية كل مقطع يختم بحصة إدماجية تدرج فيها حصص للتّقويم ومعالجة المقطع واختيار كفاءة المتعلّم.

وقد وضعت هذه المقاطع وفق منهجية محددة من أجل تحقيق المقاربة بالكفاءات فقد استعمل فيها مصطلحات بيداغوجية متمثلة في: الكفاءة الختامية للمقطع و الكفاءة الشّاملة ويتوسط هاتين الكفاءتين جدول يوضح ميادين ووضعيات تعليمية خلال المقطع

ويتواجد في آخر الكتاب جدول يوضح أهمّ المصادر و المراجع التي اشتقت منها القواعد اللّغوية. في النّحو والبلاغة وفي الأخير نجد فهرس النّصوص النّثرية والشّعريّة مع ذكر اسم المؤلف.

أمّا عن الأنشطة الواردة في الكتاب فنجدها مصنّفة على المنوال التّالي :

- ميدان فهم المنطوق وإنتاجه.

- فهم المكتوب (1) قراءه مشروحة

-ميدان فهم المكتوب (2) دراسة النصّ الأدبي

-ميدان إنتاج المكتوب

ومنه فإنّ هذه الميادين مجتمعة لتحقيق أهداف رسمت وفق حاجيات وميولات التّلاميذ في هذه السّنة. فهي: "كفيلة بإحداث التّواصل والتّفاعل والانفعال وترهق الحسوتقدح زناد الفكر، فيحدث التّفكير وتحسن اللّغة والتّعبير، فيحصل الدّوق السّليم والإبداع وتتفجر القرائح و المواهب".<sup>1</sup>

**1- عرض برنامج القواعد حسب المقاطع في الكتاب وطرق توزيعه:**

<sup>1</sup> دليل الاساتذة للسنة اولى متوسط، ص22

يحتوي كتاب اللّغة العربية للسّنة الأولى متوسّط الجيل الثّاني على دروس لغويّة متمثّلة في دروس القواعد والصّرف والإملاء، فعلى اعتبار بحثنا يتحدّث عن القواعد النّحوية وما يتضمّنه من مصطلحات نحوية فما علينا إلّا التّخصيص و التّركيز على ذكرها، فقد أدرجناها ضمن الجدول التالي بحسب التدرّج المقطعي في الكتاب والصفحة المرفقة له .

| الصفحة                   | المصطلحات النحوية                                                             | المقاطع                              |
|--------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|
| 13<br>17<br>21<br>25     | النعت (1)<br>ازمنة الفعل<br>الضمير وانواعه<br>علامات الوقف (1)                | المقطع 1: الحياة العائلية            |
| 33<br>37<br>41<br>45     | النّعت السببي<br>أسماء الإشارة<br>الاسم الموصول<br>الفاعل                     | المقطع 2: حب الوطن                   |
| 56<br>57<br>61<br>65     | جمعا المذكر والمؤنث السّالمين<br>جمع التّكسير<br>همزة الوصل<br>علامات الوقف 2 | المقطع 3: عظماء الإنسانية            |
| 73<br>77<br>81<br>85     | المبتدأ والخبر<br>كان وأخواتها<br>همزة القطع<br>الهمزة في آخر الكلمة          | المقطع 4: الأخلاق والمجتمع           |
| 93<br>97<br>101<br>121   | إنّ وأخواتها<br>نائب الفاعل<br>المفعول به<br>(ال) الشمسية - (ال) القمرية      | المقطع 5: العلوم والاكتشافات العلمية |
| 113<br>117<br>121<br>125 | المفعول المطلق<br>المفعول لأجله<br>النّاء المفتوحة<br>النّاء المربوطة         | المقطع 6: الأعياد                    |
| 133<br>137<br>141<br>145 | المفعول معه<br>الحال<br>أنواع الحال<br>حذف الألف                              | المقطع 7: الطّبيعة                   |
| 153<br>157               | حذف الهمزة (ابن)<br>ألف التّفريق                                              | المقطع 8: الصّحة والرّياضة           |

|     |                |  |
|-----|----------------|--|
| 161 | الألف اللينة 1 |  |
| 165 | الألف اللينة 2 |  |

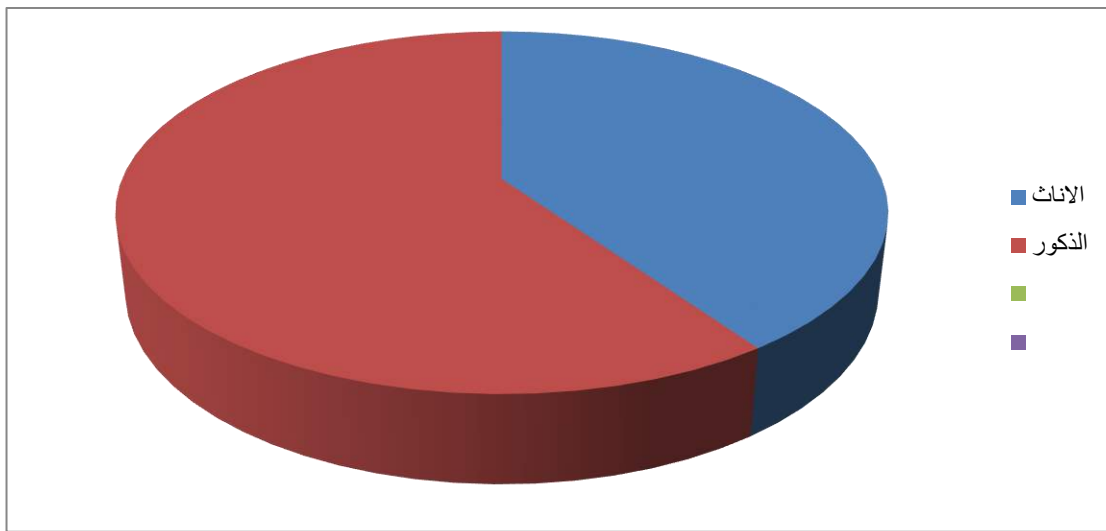
ثالثاً: النتائج والمناقشة

1- عرض نتائج استبيان التلاميذ

الجدول رقم 01: يبين استبيان التلاميذ حسب الجنس

| النسبة المئوية | التكرار | الإحتمالات |
|----------------|---------|------------|
| 40.29%         | 27      | الإناث     |
| 59.71%         | 40      | الذكور     |
| 100%           | 67      | المجموع    |

قراءه الجدول: يتّضح من خلال الجدول المتمثل في توزيع التلاميذ حسب الجنس أنّ نسبة الذكور سجّلت أعلى نسبه وهي 59.71% أمّا نسبة الإناث فقد قدرّت ب 40.29%



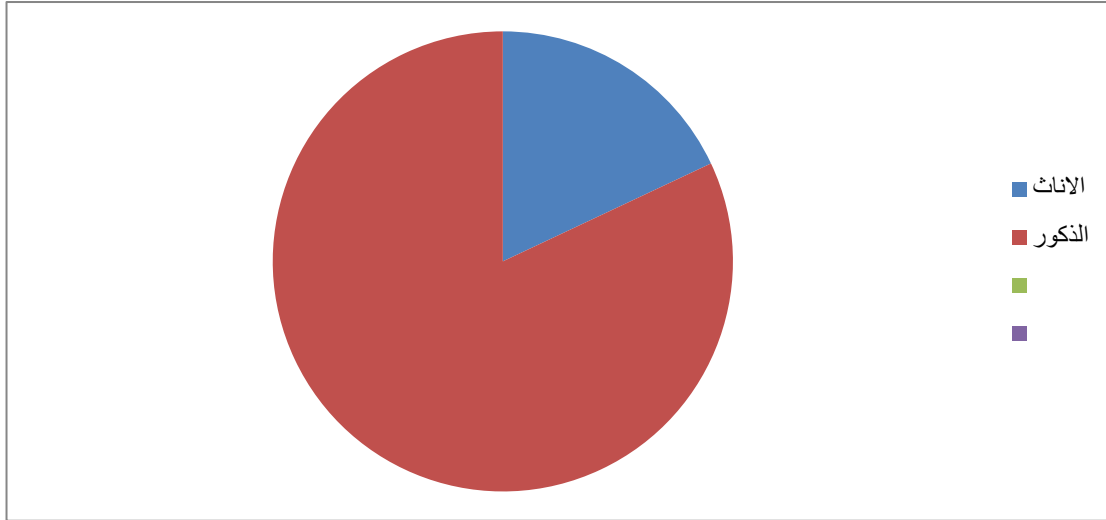
دائرة نسبية تمثّل توزيع التلاميذ حسب الجنس

| النسبة<br>المئوية | التكرار | الإحتمالات |
|-------------------|---------|------------|
| 82.08%            | 55      | نعم        |
| 17.92%            | 12      | لا         |
| 100%              | 67      | المجموع    |

**الجدول رقم 2: يبين رأي التلاميذ في مادة اللغة العربية بصفة عامة :**

قراءة الجدول: يوضّح الجدول أعلاه أنّ أعلى نسبة سجّلت فيها حبّ التلاميذ للغة العربية بنسبة كبيرة قدرت ب 82.08% أمّا الفئة التي لا تحبّ اللغة العربية فقد قدرّت بنسبة 17.92%، ونستنتج من خلال هذه النتائج أنّ مادة اللغة العربية تعدّ مادةً محبّبة لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط.



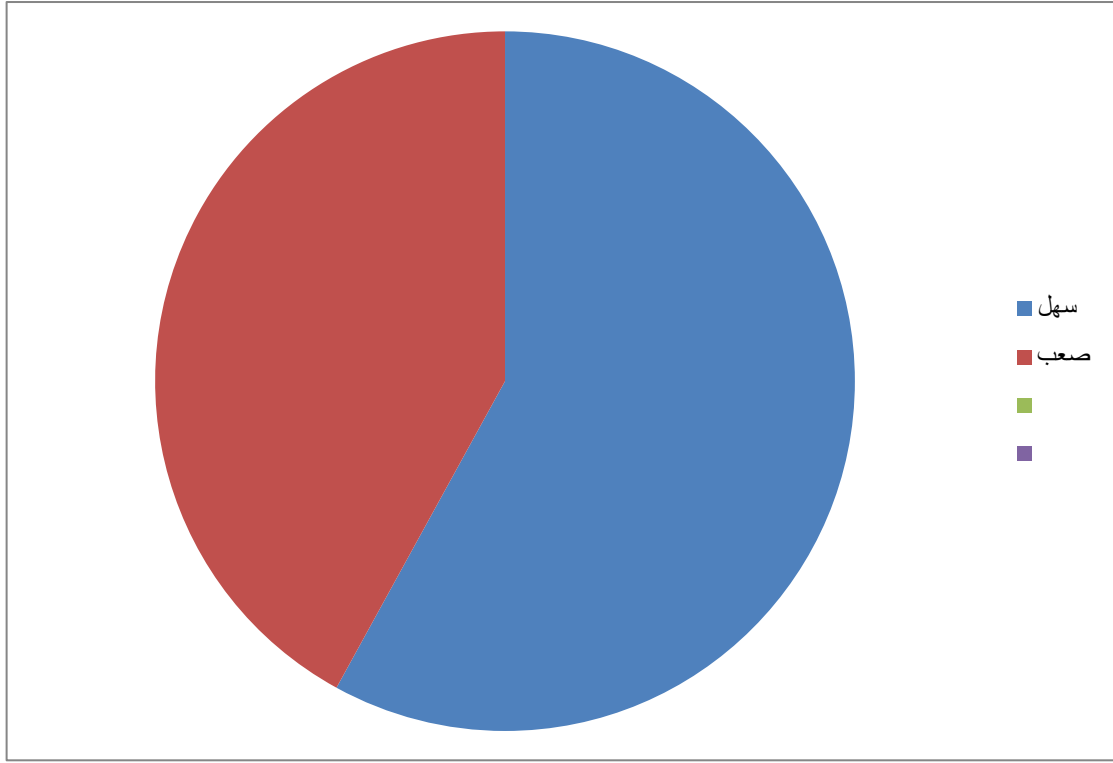


دائرة نسبية تمثل رأي التلاميذ في مادة القواعد النحوية

**الجدول رقم 03:** يبين مدى سهولة أو صعوبة نشاط القواعد.

| النسبة المئوية | التكرار | الإحتمالات |
|----------------|---------|------------|
| 58.20%         | 39      | سهل        |
| 41.80%         | 28      | صعب        |
| 100%           | 67      | المجموع    |

**قراءة الجدول:** نجد نسبة 41.80 % التلاميذ من التلاميذ الذين أجابوا بصعوبة هذا النشاط وعدم الاستيعاب ومنه يظهر أن الإشكال عند التلميذ يكمن في صعوبة استيعاب هذا النشاط في حين تصل نسبة الذين يلمسون السهولة فيه إلى 58.20% فقط وهذا واقع النحو في المدارس الجزائرية، ونرجع ذلك إلى صعوبة تطبيقها ووضعها موضوع التطبيق لأنها تضبط بقوانين وترجع كذلك صعوبة القواعد في رأيي للطريقة التي يفتقر إليها الأستاذ في إيصال المعلومة للتلميذ .



دائرة نسبية تمثل مدى سهولة أو صعوبة نشاط القواعد

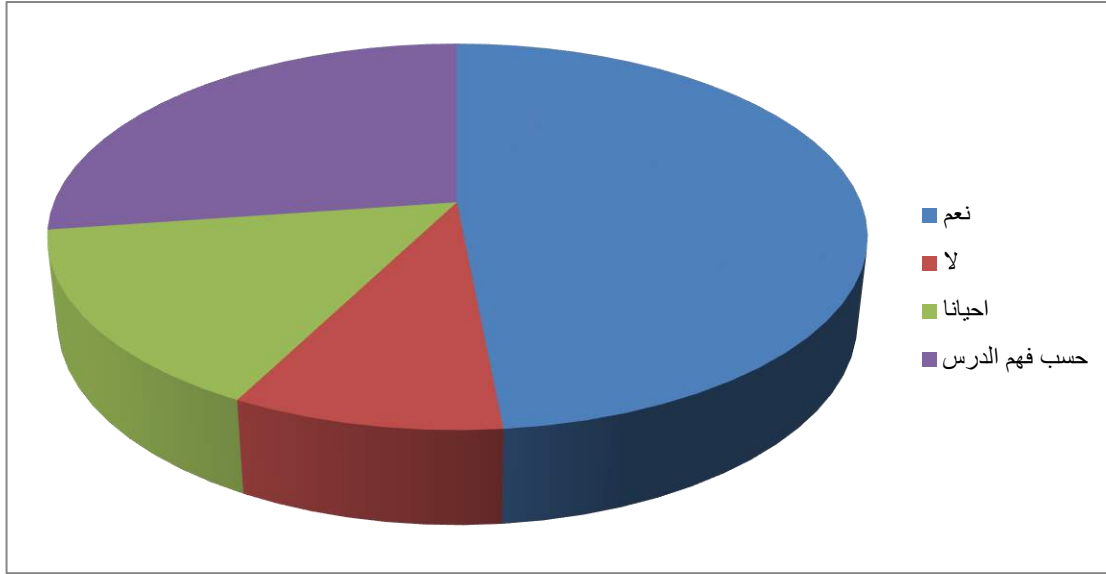
الجدول رقم 04: يبين مدى تفاعل التلاميذ مع حصة القواعد

| النسبة<br>المئوية | التكرار | الإحتمالات |
|-------------------|---------|------------|
|-------------------|---------|------------|

|        |    |               |
|--------|----|---------------|
| 47.76% | 32 | نعم           |
| 8.96%  | 06 | لا            |
| 16.41% | 11 | أحيانا        |
| 26.87% | 18 | حسب فهم الدرس |
| 100%   | 67 | المجموع       |

**قراءه الجدول:** من خلال الجدول نجد نسبة 47.76 % من التلاميذ الذين يتفاعلون ويشاركون في حصة القواعد وهي نسبة جيدة بينما التلاميذ الذين لا يتفاعلون ولا يشاركون في حصة القواعد فنسبتهم ضئيلة جداً مقارنة بالنسب والحالات الأخرى وهذا يبيّن مدى أهميّة هذا النشاط بالنسبة للتلاميذ وهذا ما لاحظناه أثناء حضورنا بعض الحصص في مادة القواعد النحوية لدى معظم الأساتذة و هذا التفاعل والمشاركة في هذه الحصة دليل على اهتمامهم ومتابعتهم واكتسابهم للمعارف.

بينما تبقى الاختلافات في النسب حسب تفاعل ومدى مشاركة التلاميذ في الدرس وخاصة أن بعض التلاميذ ممن يتفاعلون في بعض الدروس أمّا بعضهم فقد كان تفاعلهم يختلف من حصة لأخرى وهذا ما سجلناه في فهمهم حسب كل درس والتي قدرت ب 26.87%.



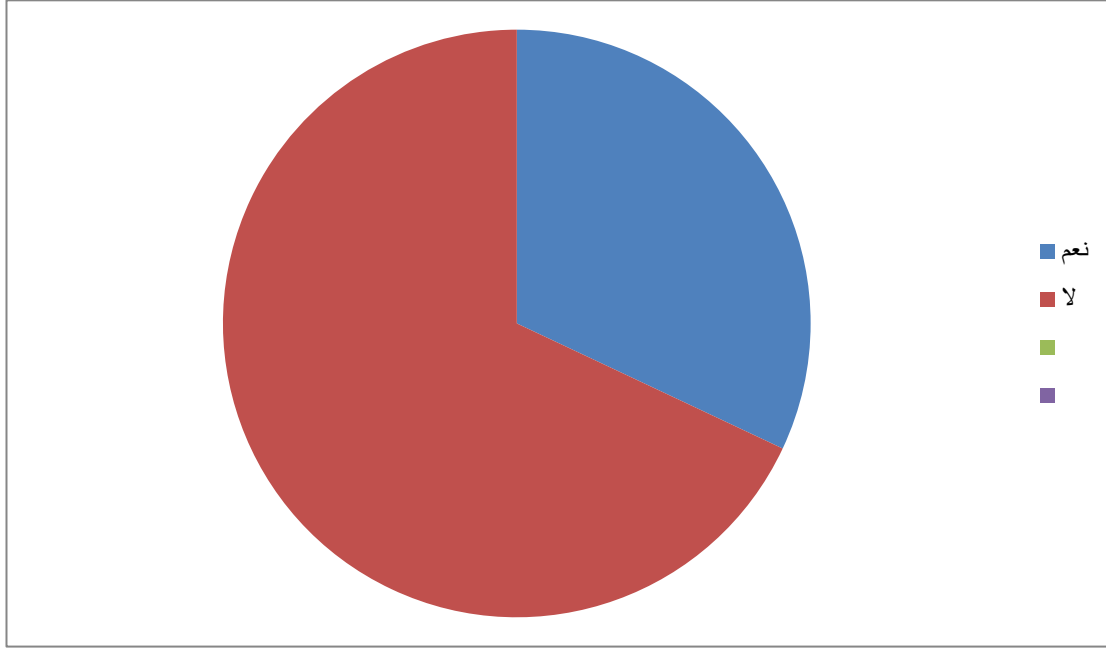
دائرة نسبية تمثل مدى تفاعل التلاميذ مع حصة القواعد

**الجدول رقم 05:** يبين مدى فهم القاعدة وعدم تطبيقها.

| النسبة المئوية | التكرار | الإحتمالات |
|----------------|---------|------------|
| 31.34%         | 21      | نعم        |
| 68.66%         | 46      | لا         |
| 100%           | 67      | المجموع    |

**قراءة الجدول:** نجد نسبة قليلة قد سجّلت بـ 31.34% ممّن أجابوا بـ "نعم" وذلك مردّه إلى صعوبة مادة القاعدة في حدّ ذاتها، أو إلى طريقة تدريسها أو أنّ التلميذ خاصّة في هذه السنّة يحسّن هذه القواعد عبارة عن قوانين تجهد في مدى استيعابه لها وتطبيقها. أو ربّما الخوف من هذه المادّة أو القاعدة يجعلها بعيدة عن التّطبيق من قبل التلميذ.

أمانسبة الإجابة ب "لا" والتي قدّرت ب68.66% هذه النسبة تدلّ على أنّها مفهومة وتطبيقها ليس بالأمر الصّعب يمكن إرجاع هذا إلى طريقة تبسيط و تيسير المادّة من قبل الأستاذ للتلاميذ.



دائرة نسبية تمثل مدى فهم القاعدة و عدم تطبيقها

**الجدول رقم 06:** يبيّن مدى فرح التلاميذ عند استيعاب القاعدة أو عدها

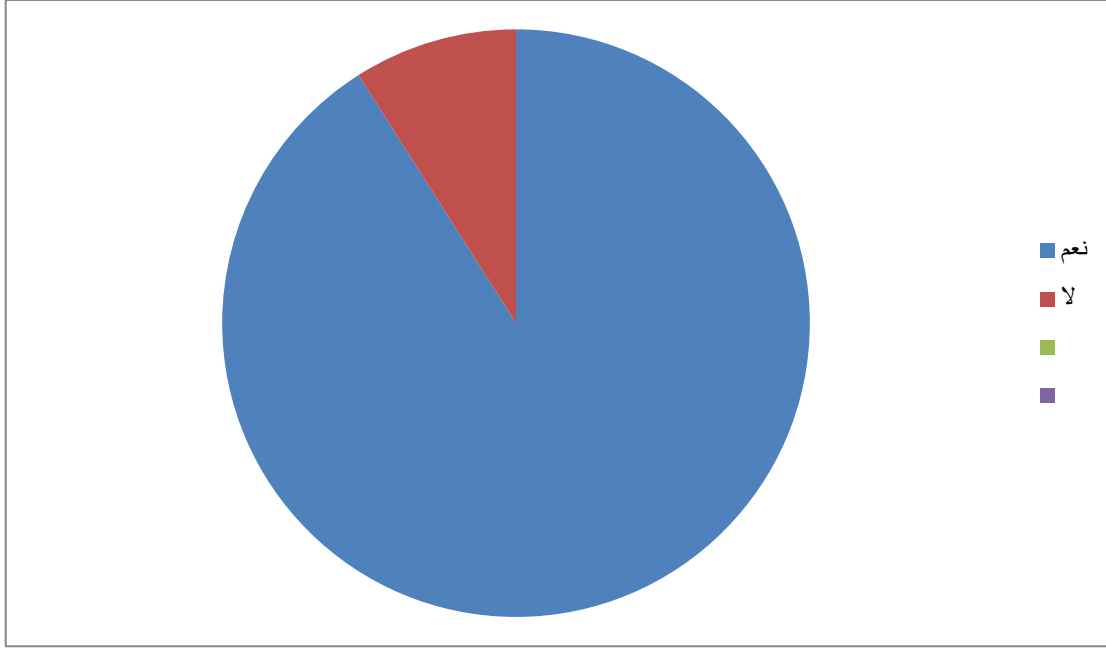
| النسبة<br>المئوية | التكرار | الإحتمالات |
|-------------------|---------|------------|
| 91.04%            | 61      | نعم        |
| 08.96%            | 06      | لا         |

|         |    |      |
|---------|----|------|
| المجموع | 67 | %100 |
|---------|----|------|

**قراءة الجدول:** من خلال الجدول نلاحظ أنّ نسبة التلاميذ الذين يحسّون

بالفرح عند فهمهم للقاعدة التّحوية قدّرت 91.04% وهذه النّسبة جدّ سارة ويرجع ذلك إلى الطّريقة التي يعتمدها الأستاذ لجعل التّلميذ يستوعب المادّة وبالتالي يحبّبه لها. واستيعاب التّلميذ للقاعدة وفهمها يجعله يتفاعل مع الأستاذ ويشارك بحماس ممّا يؤدّي للتنافس بين التّلاميذ في الحصّة على الإجابة والإتيان بأمثلة عن ذلك.

وأما التّلاميذ الذين لا يحسّون بالفرحة بفهم القاعدة فقد سجّلت نسبتهم 08.96% وهذا راجع لعدم اهتمامهم بالدّرس أو ربما أتوا لمقاعد الدّراسة خوفاً من الأولياء.



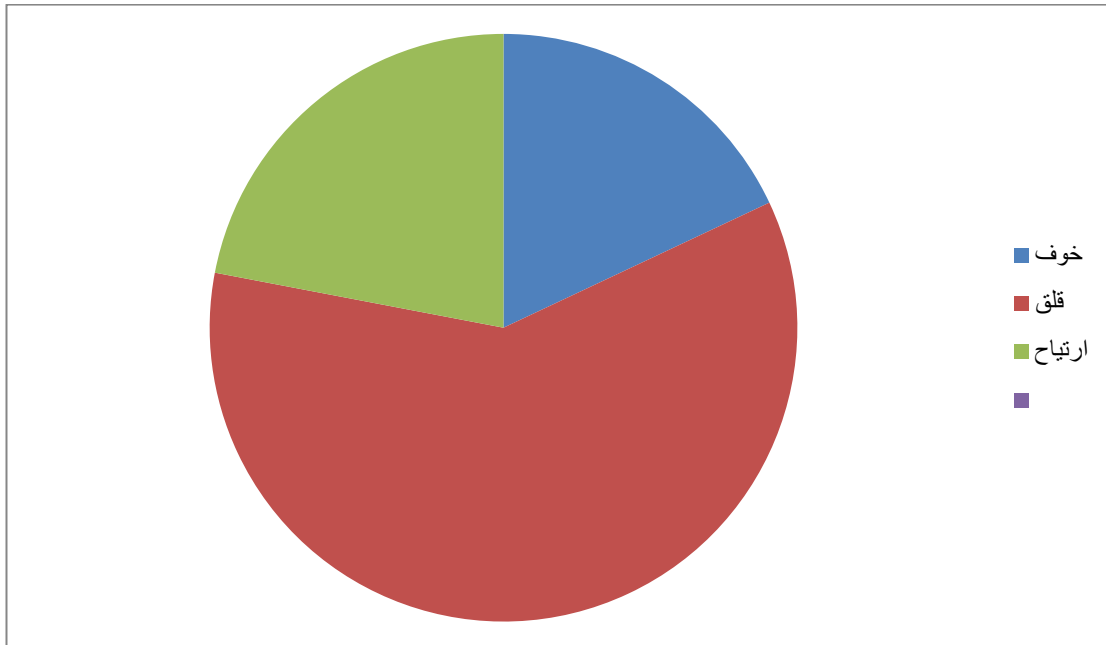
دائرة نسبية تمثل مدى فرح التلاميذ عند استيعاب القاعدة أو عدها

الجدول رقم 07: يبين شعور التلاميذ عند السؤال عن الإعراب.

| النسب<br>المئوية | التكرار | الإحتمالات |
|------------------|---------|------------|
|                  |         |            |

|         |    |        |
|---------|----|--------|
| خوف     | 12 | %17.92 |
| قلق     | 40 | %59.70 |
| ارتياح  | 15 | %22.38 |
| المجموع | 67 | %100   |

**قراءة الجدول:** من خلال الجدول يتّضح لنا أنّ شعور التلاميذ عند السؤال عن الإعراب نلاحظ أنّ أكبر نسبة من التلاميذ يشعرون بالقلق حيث قدرت نسبهم بـ %59.70 و نسبة ارتياحهم بـ %22.38 ونسبة خوفهم هي %17.92 وهذا يحوي أنّ الإعراب صعب بالنسبة للتلاميذ السنة الأولى متوسط وأغلبية التلاميذ ينفرون منه وهذا أمر طبيعي خاصة إذا لم يفهم التلميذ القاعدة وخاصة عند التطبيق أو إذا غيرت الأسئلة وطلب منهم الإعراب لا يحسنون توظيف القاعدة وهنا تكمن الإشكالية.



دائرة نسبية تمثل مدى شعور التلاميذ عند السؤال عن الإعراب



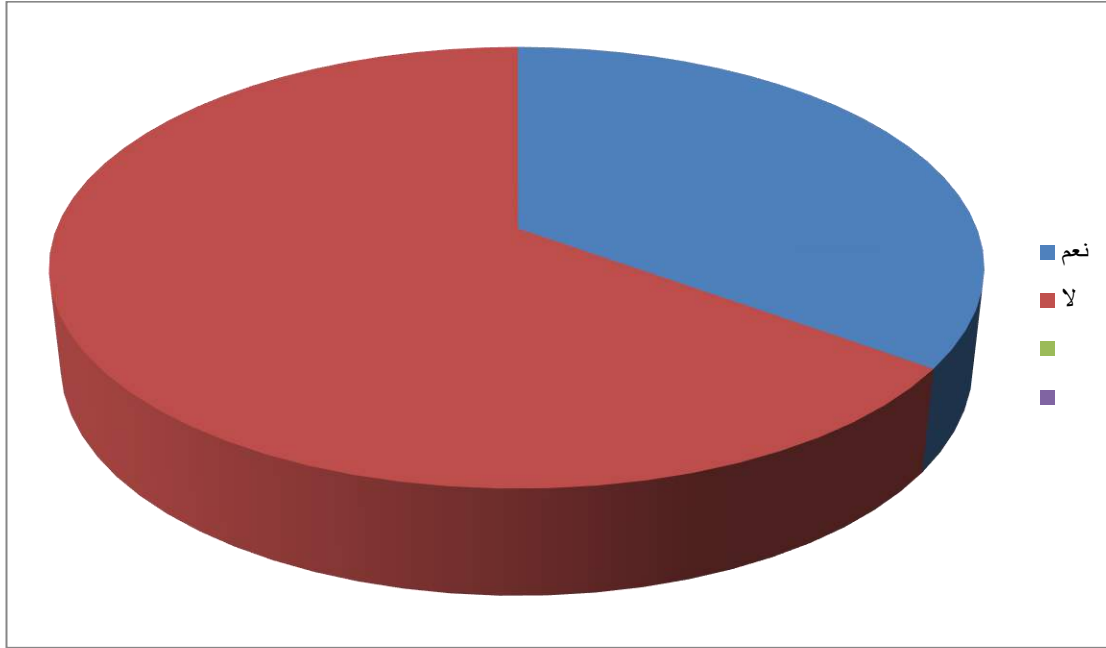
الجدول رقم 08: يوضح نسبة المناقشة بين التلاميذ حول درس

القواعد

| النسب<br>المئوية | التكرار | الإحتمالات |
|------------------|---------|------------|
| 34.33%           | 24      | نعم        |
| 65.67%           | 44      | لا         |
| 100%             | 67      | المجموع    |

**قراءة الجدول:** توضّح النتائج أنّ نسبة الذين يتنافسون فيما بينهم قد قدرت ب 34.33% وهذا يدلّ على أنّ غالبية التلاميذ لا يقومون بالمناقشة في ما بينهم مما يحيل إلى سهولة مادة القواعد النحوية بالنسبة لهم لأنّها كانت المناقشة السبيل الوحيد لمحاولة فهم الدرس على الأقل، والمناقشة لها دور كبير فمن خلالها يستفيدون من بعضهم البعض.

أمّا نسبة التلاميذ الذين لا يتناقشون فيما بينهم فقد كانت نسبتهم كبيرة حيث قدرت ب 65.67% وهذا يرجع إلى عدم فهم بعض النقاط من قبل الأستاذ وبالتالي يحاولون سدّ ثغرات الغموض الموجودة في الدرس .



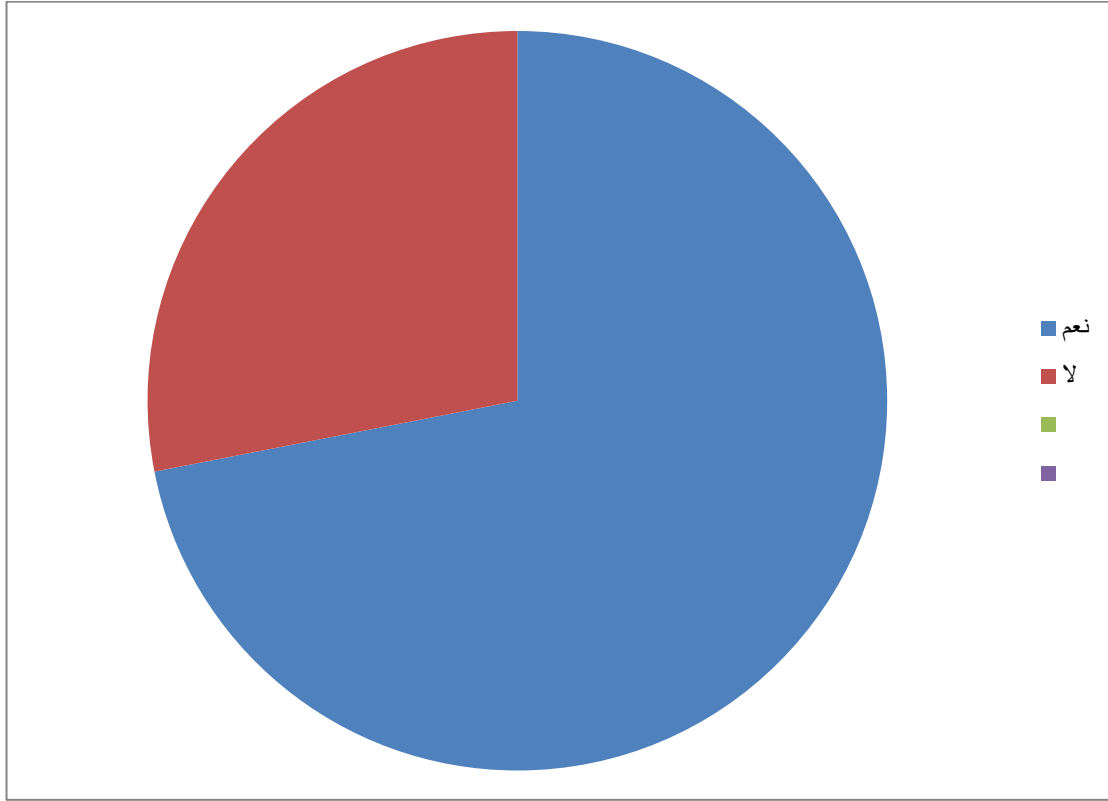
دائرة نسبية توضيح مدى المناقشة بين التلاميذ حول درس القواعد

الجدول رقم 09: يبين مدى اطلاع التلميذ على مراجع خارجية مساعدة على فهم القواعد بصورة أسهل .

| النسب<br>المئوية | التكرار | الإحتمالات |
|------------------|---------|------------|
| 86.56%           | 58      | نعم        |
| 13.44%           | 09      | لا         |
| 100%             | 67      | المجموع    |

**قراءة الجدول :** من خلال الجدول تبين أنّ نسبة التلاميذ الذين يطلعون على مراجع خارجية قد سجّلت ب 86.56% وقد تكون أغلب هذه المراجع من الأنترنت ، وهذا يفسّر مدى تنمية قدراتهم وملكاتهم اللغوية ، وهذا الاطلاع يعود لتعرضهم لبعض النقاط الغامضة في الدرس أو إثراء معلوماتهم بالأمثلة وحل بعض التمارين .

بينما نجد نسبة التلاميذ الذين لا يطلعون على مراجع خارجية والتي تساعدهم على فهم درس القواعد فقد كانت بنسبة ضئيلة قدرت ب 13.44% وهذا راجع لعدم رغبتهم وحبّهم للمادة أو ربّما لصعوبتها .

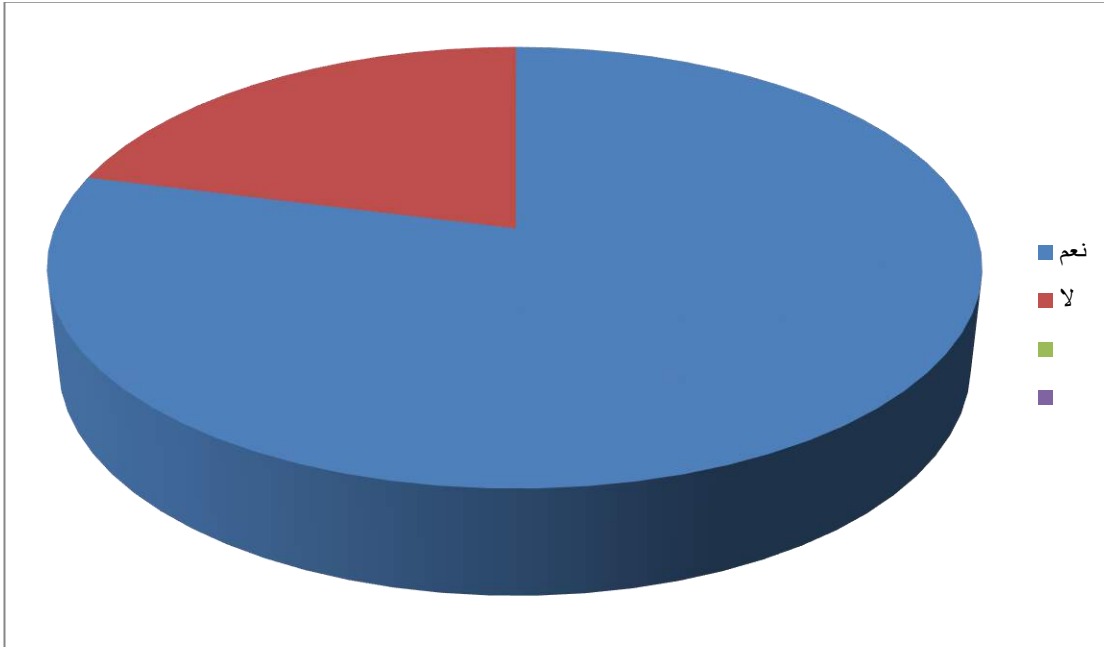


دائرة نسبية تمثل مدى اطلاع التلاميذ على مراجع خارجية مساعدة على فهم القواعد بصورة أسهل

الجدول رقم 10: يبين الإجابة على السؤال التالي: هل يكلفك الأستاذ بإنجاز تمارين معينة حول درس القواعد الفارط؟

| النسب المئوية | التكرار | الإحتمالات |
|---------------|---------|------------|
| 79.10%        | 53      | نعم        |
| 20.90%        | 14      | لا         |
| 100%          | 67      | المجموع    |

**قراءة الجدول:** نجد نسبة 79.10% من التلاميذ الذين يقولون أنّ الأستاذ يكلفهم بإنجاز تمارين وواجبات معيّنة حول درس القواعد الفارط وذلك يبين مدى حرص الأستاذ على استيعاب التلميذ للقاعدة بتكثيف التمارين والواجبات وهذه طريقة متبّعة وناجحة مع تلاميذ التعليم المتوسط. أمّا نسبة 20.90% فهي تمثّل التلاميذ الذين يقولون أنّ الأستاذ لا يعطيهم ولا يكلفهم بتمارين حول درس القواعد الفارط وهذا راجع دائماً لطريقة الأستاذ وكفاءته.



دائرة نسبية تمثل مدى تكليف الأستاذ والتلميذ بإنجاز تمارين معيّنة حول درس القواعد الفارط

جدول رقم 11: يوضّح حرص الأستاذ على استعمال العربية الفصحى

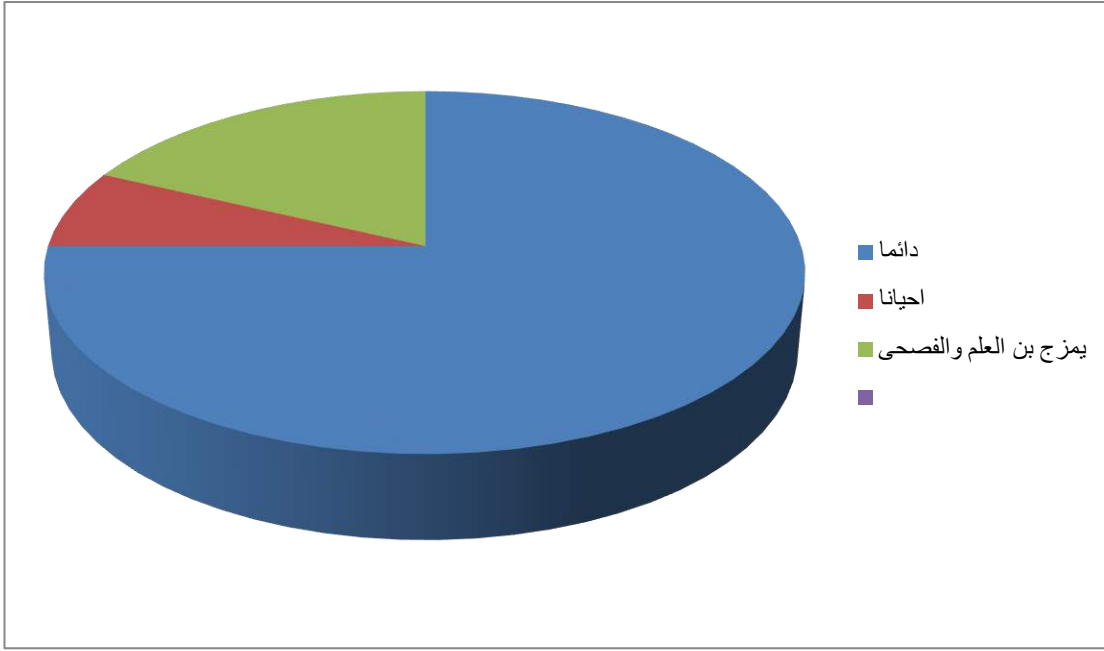
| النسب<br>المئوية | التكرار | الإحتمالات |
|------------------|---------|------------|
|                  |         |            |

|                               |    |        |
|-------------------------------|----|--------|
| دائما                         | 50 | %74.63 |
| احيانا                        | 05 | %07.46 |
| يمزج بين<br>العامة<br>والفصحى | 12 | %17.91 |
| المجموع                       | 67 | %100   |

**قراءة الجدول:** يثبت الجدول أنّ نسبة التلاميذ الذين يقولون أنّ الأستاذ يستعمل اللغة العربية الفصحى أثناء تقديم الدرس تفوق من يقولون أنّ الأستاذ يمزج بين الفصحى والعامة حيث قدرت ب 74.63% وأما المزج بينهما فنجدها بنسبة قليلة قدرت ب 17.91% .

وهذا راجع إلى كفاءة الأستاذ وقدرته على التواصل باللغة العربية الفصحى وحرصه على تلقين تلامذته الفصحى حتى يُنشأ جيلا متمكنا في اللغة العربية الفصحى فالأستاذ هنا بمثابة القدوة للتلميذ بينما هناك بعض الأساتذة لتيسير المعلومة وتبسيطها نجدهم يمزجون بين الفصحى والعامة في نظرهم أنّ تبسيط الفكرة يكمن في المزج بينهما لكن هذا ما يؤثر سلبا على المقاربة النصية في تدريس القواعد النحوية.

أما نسبة التلاميذ الذين يقولون أحيانا فتكاد تنعدم حيث قدرت ب 7.46% وذلك بالنظر لنوع المادة أولا أنها اللغة العربية فلا يجوز استعمال غيرها .



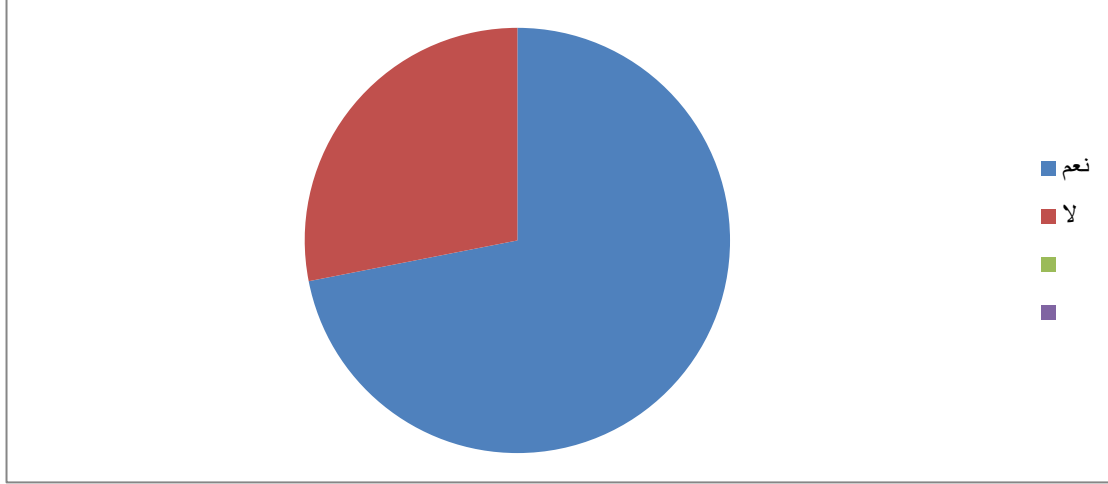
دائرة نسبية تمثل مدى حرص الأستاذ على استعمال العربية الفصحى أثناء الدرس

**الجدول رقم 12:** يبيّن مدى الخلط بين دروس النّحو والصّرف والإملاء

| النسب المئوية | التكرار | الإحتمالات |
|---------------|---------|------------|
| 89.55%        | 60      | نعم        |
| 10.45%        | 07      | لا         |
| 100%          | 67      | المجموع    |

**قراءة الجدول:** نجد نسبة التلاميذ الذين يجدون خلط بين دروس النّحو والصّرف والإملاء قد قدّرت بـ 89.55% وذلك راجع لعدم فطنتهم وتنبّههم لبعض النّقاط الموجودة في الكتاب المدرسي.

إلّا أنّ نسبة التلاميذ الذين لا يخلطون بين دروس النحو والصرف والإملاء فقد سجّلت نسبتهم بـ 10.45% وفي الحقيقة هؤلاء التلاميذ لا يميزون أصلاً بين هذه الدروس.



دائرة نسبية تمثّل الخلط بين دروس النحو والصرف والإملاء

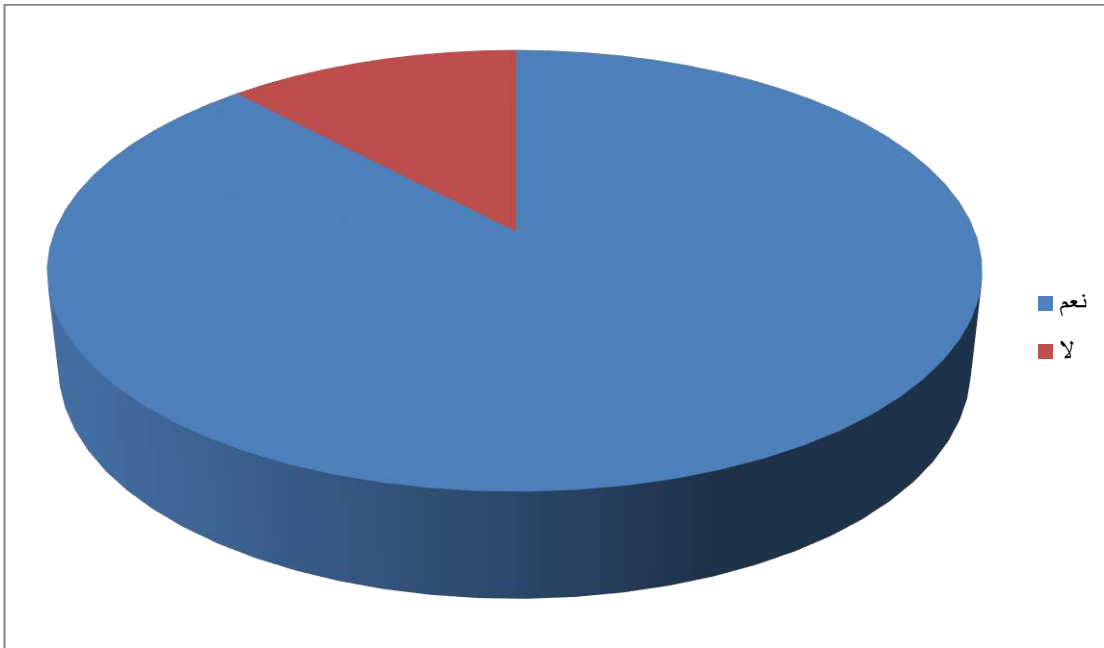
**الجدول رقم 13:** يوضح الإجابة عن السؤال: هل يحاسبكم الأستاذ على الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية ويصحّ ذلك عند الخطأ.

| النسب<br>المئوية | التكرار | الإحتمالات |
|------------------|---------|------------|
| 88.05%           | 59      | نعم        |
| 11.95%           | 08      | لا         |
| 100%             | 67      | المجموع    |



**قراءة الجدول:** تبين من خلال إجابة التلاميذ والتي قدرت ب 88.05% نسبة أنالأساتذة يحاسبون التلاميذ على الأخطاء ويصحّون أخطاءهم قد كانت كبيرة وذلك أنّ الوظيفة الأساسية للقواعد النحوية تكمن في مدى تصحيح اللسان وتقويمه وصونه من اللحن ويدلّ ذلك على أنالأساتذ قائم بواجبه على أتمّ الوجه.

بينما قدرت نسبة التلاميذ الذين يرون أنالأساتذ لا يصحّ الخطأب 11.95% فهذا يدلّ على أنّ بعض الأساتذة لا يولّون اهتماما لهاته النقطة وهم بذلك يفتقدون الكفاءة التعليمية.



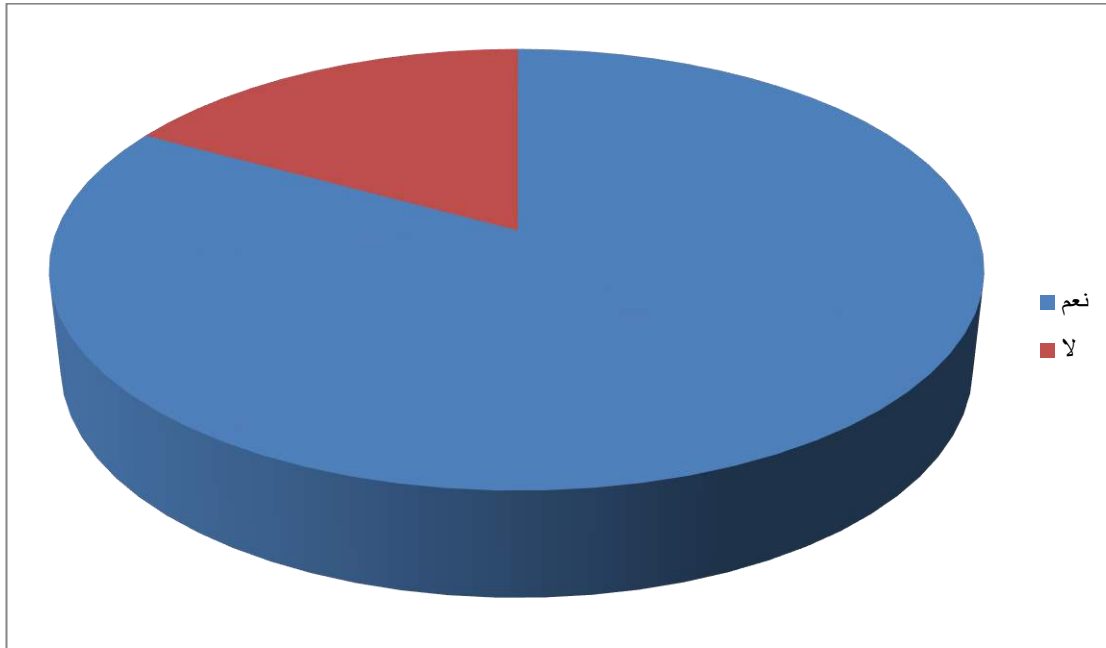
دائرة نسبية تبين مدى محاسبة الأستاذ للتلاميذ على الأخطاء النحوية  
والصرفية والإملائية

الجدول رقم 14: يبين مدى إعجاب التلميذ بطريقة الأستاذ في تقديم  
نشاط القواعد النحوية .

| النسب<br>المئوية | التكرار | الإحتمالات |
|------------------|---------|------------|
| %82.08           | 55      | نعم        |
| %17.92           | 12      | لا         |
| %100             | 67      | المجموع    |

قراءة الجدول: نجد نسبة 82.08% من التلاميذ المعجبين بطريقة  
الأستاذ في تدريس مادة القواعد النحوية كونها طريفة تيسير من قبل بعض  
الأساتذة مما يجعل التلميذ يتعلّق بأستاذه بالرغم من صعوبة هذه المادة. إلا أنّ  
تعلّق التلميذ بأستاذه ومدى محبّته له يجعله يعجب بطريقة تدريسه.

في حين نجد نسبة 17.92% من التلاميذ الذين لا تعجبهم طريقة الأستاذ في تقديم نشاط القواعد النحوية. لأنّ معظم أساتذة هذه المؤسسة ذوي أقدمية قد ألفوا التدريس بالأهداف لا ينطلقون من نصّ القراءة وصولاً إلى نشاط القواعد وإنّما يستدرجون الأمثلة من النصّ ويكتبون القاعدة في السبورة لا غير.



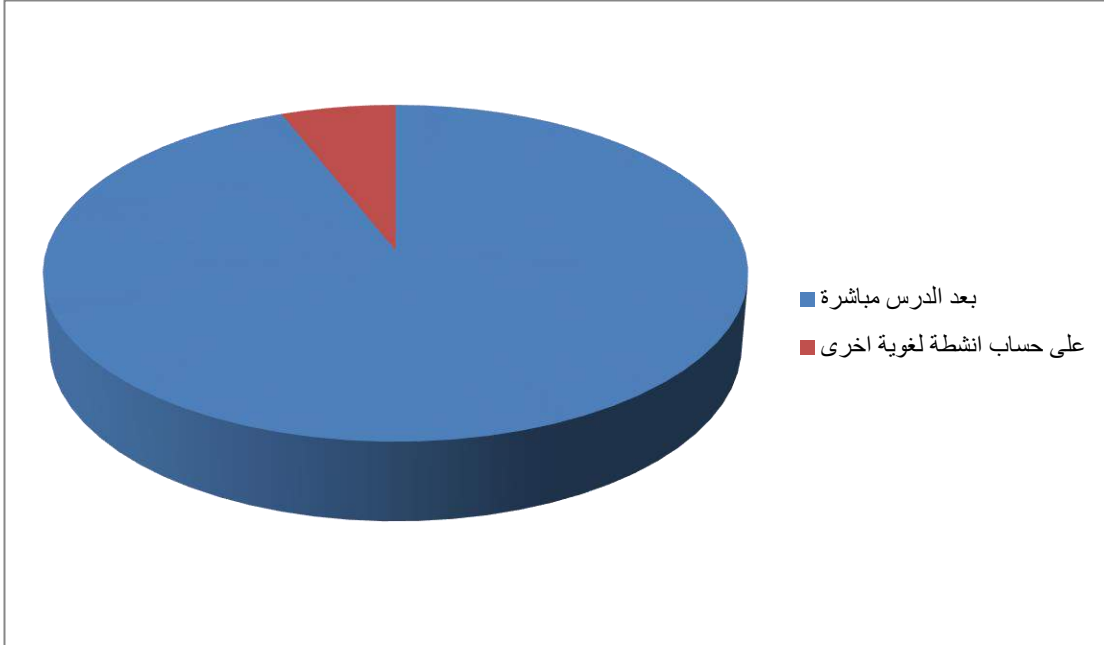
دائرة نسبية توضع مدى إعجاب التلميذ بطريقة الأستاذ في تقديم نشاط القواعد

الجدول رقم 15: يبين كيفية انجاز الأعمال الموجهة في درس القواعد

| النسب<br>المئوية | التكرار | الإحتمالات                      |
|------------------|---------|---------------------------------|
| 94.02%           | 63      | بعد<br>الدرس<br>مباشرة          |
| 05.98%           | 4       | على<br>حساب<br>أنشطة لغوية أخرى |
| 100%             | 67      | المجموع                         |

**قراءة الجدول:** تبين من خلال الجدول أن نسبة 94.02% من التلاميذ الذين يدلون برأيهم أن إنجاز الأعمال الموجهة في درس القواعد تكون بعد الدرس مباشرة، وهذا يرجع إلى طريقة الأستاذ الفذة لترسيخ القاعدة النحوية في أذهان التلاميذ.

بينما نلاحظ أن نسبة التلاميذ الذين يقولون إنها تنجز على حساب أنشطة لغوية أخرى قد قدرت ب 5.98% وهذا راجع لنوعية الدرس ففي بعض الأحيان فهناك دروس تستغرق وقتا طويلا في الشرح مما يستدعي انجازها في وقت لاحق.



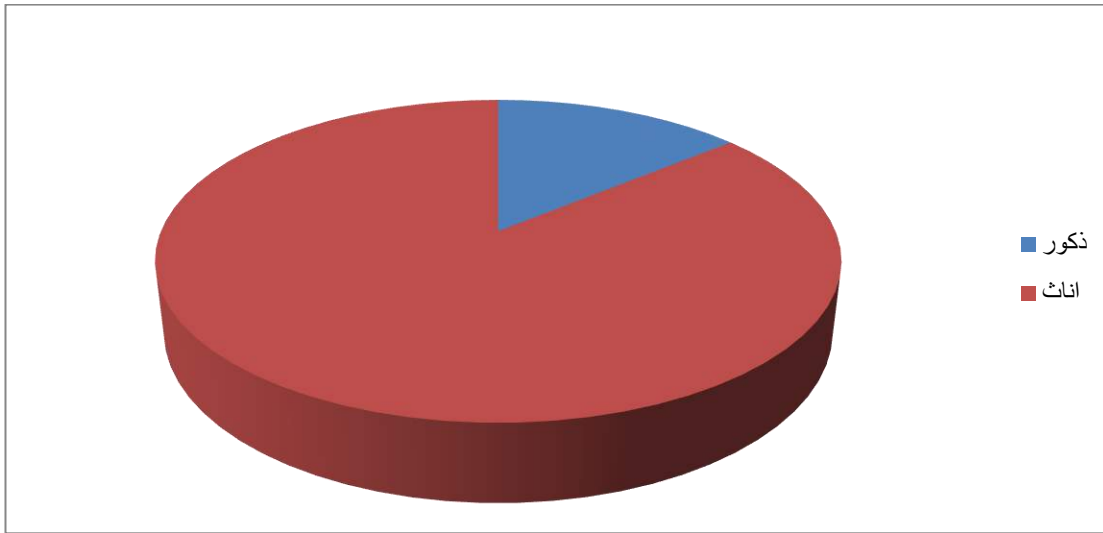
دائرة نسبية توضح كيفية انجاز الأعمال الموجهة في درس القواعد

## 2- عرض نتائج استبيان الأساتذة:

جدول رقم 01: يبين توزيع الأساتذة حسب الجنس

| النسب<br>المئوية | التكرار | الإحتمالات |
|------------------|---------|------------|
| 14.28%           | 01      | الذكور     |
| 85.72%           | 06      | الاناث     |
| 100%             | 07      | المجموع    |

قراءة الجدول: يتضح من خلال الجدول أنّ نسبة الإناث من الأساتذة أكثر من الذكور، وهذا يرجع الى حب وطبيعة المرأة لهذه الوظيفة مقارنة بالوظائف الأخرى، وهذا ما نراه في الكثير من مجالات الحياة أنّ نسبة الإناث تفوق نسبة الذكور وليس فقط في التعلّم والتعليم



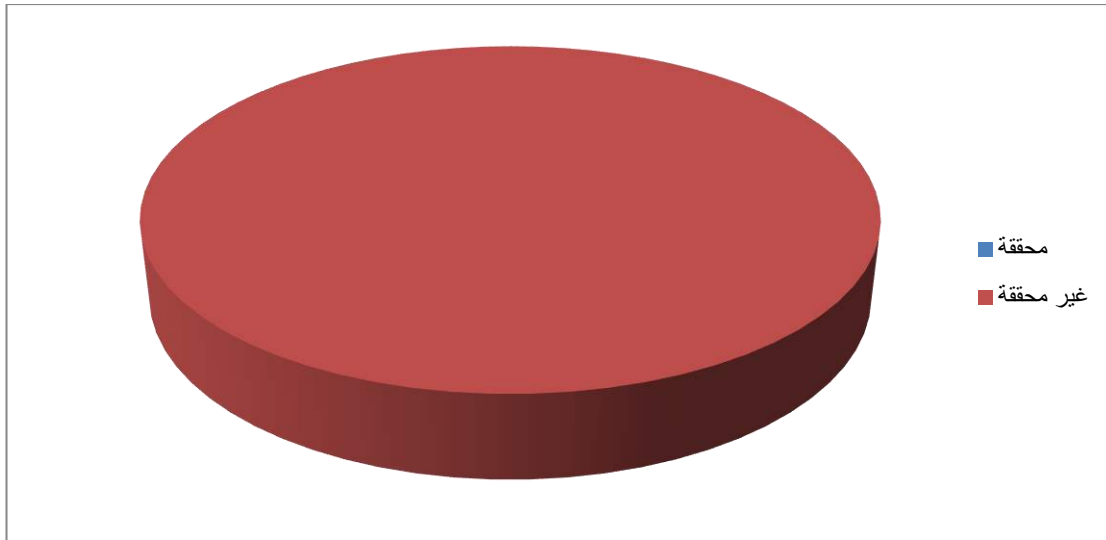
دائرة نسبية تمثل توزيع الأساتذة حسب الجنس

الجدول رقم 02: يبين مدى اعتبار الأهداف التعليمية لنشاط القواعد

النحوية للسنة الأولى متوسط

| النسب المئوية | التكرار | الإحتمالات |
|---------------|---------|------------|
| 00%           | 00      | محققة      |
| 100%          | 07      | غير محققة  |
| 100%          | 07      | المجموع    |

قراءة الجدول: من خلال الجدول يتضح أن نسبة الأهداف غير المحققة قد سجلنا % 100 وذلك راجع حسب رأيا لأساتذة الى أن حصص القواعد النحوية تستوجب وقتا طويلا إلا أن الوقت المخصص له غير كاف لصعوبة المادة وصعوبة استيعابها من قبل التلميذ. ويرون أنه يجب إعادة النظر في برمجة هذا النشاط.



دائرة نسبية تبين مدى اعتبار الأهداف التعليمية لنشاط القواعد النحوية

الجدول رقم 03: يبين الطريقة التي يستعملها الأستاذ لتدريس نشاط

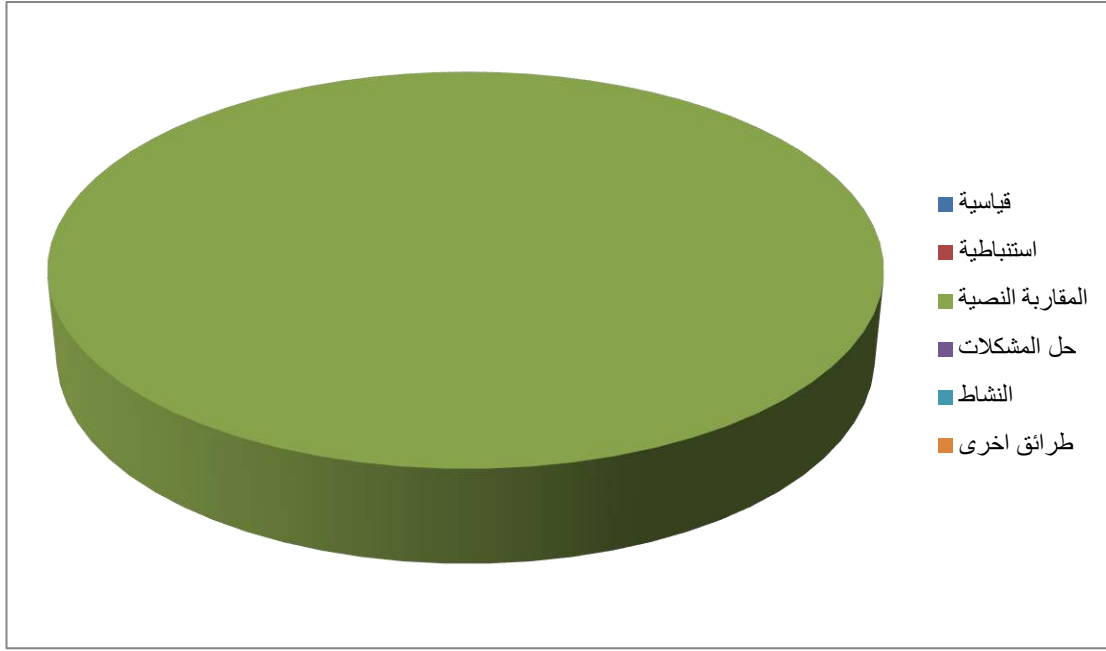
القواعد النحوية

| النسبة | التكرار | الاحتمالات |
|--------|---------|------------|
| 00%    | 00      | قياسية     |

|                 |    |      |
|-----------------|----|------|
| استنباطية       | 00 | %00  |
| المقاربة النصية | 07 | %100 |
| حل المشكلات     | 00 | %00  |
| النشاط          | 00 | %00  |
| طرائق اخرى      | 00 | %00  |
| المجموع         | 07 | %100 |

**قراءة الجدول:** من خلال الجدول نلاحظ أن كل الأساتذة يتبعون طريقة المقاربة النصية لتدريس نشاط القواعد النحوية والتي تعتمد على النص كوحدة أساسية حديثة وذلك انطلاقاً من درس القراءة ووصولاً للقاعدة، وجزء الأمثلة من درس القراءة وبالتالي هذه الطريقة في نظر الأساتذة هي طريقة جيدة إلا أن البعض يرى أن هذه النصوص تبقى جافة في مادتها. في بعض الأحيان حيث تغيب فيها الأمثلة المناسبة للدرس، ويفضل معظمهم أن يأتي بأمثلة ذات معنى راق تجلب انتباه القارئ، ويتذوق حلوتها، مثلاً من القرآن والشعر، لأن الأمثلة البسيطة ينفر منها التلاميذ بمجرد قراءتها للمرة الأولى في الدرس، إلا أن الأستاذ مجبر على إتباعها.





دائرة نسبية تمثل الطريقة التي يستعملها الأستاذ لتدريس نشاط القواعد النحوية

الجدول رقم 04: يبين رأي الأستاذ في الموضوعات والنصوص المقررة في الكتاب المدرسي الجديد لنشاط القواعد

| النسبة | التكرار | الاحتمالات                         |
|--------|---------|------------------------------------|
| 28.57% | 02      | وظيفية وتخدم هذا النشاط وتسهل عمله |

|        |    |                                            |
|--------|----|--------------------------------------------|
| 71.43% | 05 | غير وظيفية ولا تخدم هذا النشاط وتصبح تعلمه |
| 100%   | 07 | المجموع                                    |

**قراءة الجدول :** تبين من خلال الجدول أنّ نسبة الأساتذة الذين يصرّحون بأنّ الموضوعات والنصوص المقررة في الكتاب المدرسي غير وظيفية ولا تخدم نشاط القواعد النحوية وتصبه قدرت ب 71.43 % وهذا يعني أنّ مضمون هذه النصوص غير منسجمة مع حاجات المتعلّم، ويرون أنّ البرنامج مكثّف، وأنّ أغلبيّتهم يقترحون حذف بعض المواضيع من الكتاب المدرسي لعدم توافقها مع المنهاج، ومعظمها غير مناسب لمستوى التلاميذ، ما عدا أستاذين أجابا بوظيفية هاته النصوص .



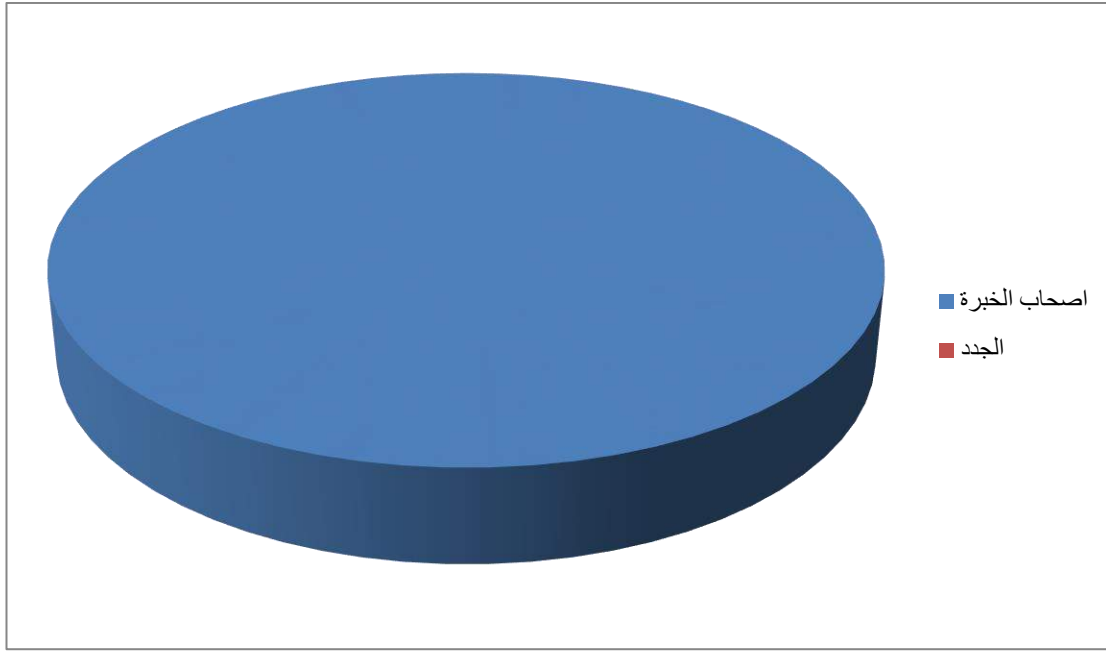
دائرة نسبية تبين رأي الأستاذ في الموضوعات والنصوص المقررة في  
الكتاب المدرسي الجديد لنشاط القواعد

**الجدول رقم 05: الإجابة على السؤال التالي: بما أن هذا النشاط  
أساسي في مادة اللغة العربية فماذا تفضل لتدريسه؟**

| النسبة | التكرار | الاحتمالات      |
|--------|---------|-----------------|
| 100 %  | 07      | أصحاب<br>الخبرة |
| 00 %   | 00      | الجدد           |
| 100 %  | 07      | المجموع         |

**قراءة الجدول:** تبين من خلال الجدول أن نسبة 100 % ممن يفضلون أصحاب الخبرة لتدريس مادة القواعد النحوية، وذلك يرجع لاكتسابهم خبرة ومعارف عدة تؤهلهم لممارسة التعليم بشتى الطرق لتيسيره وخاصة درس القواعد الذي يعدّ صعباً بالنسبة للتلاميذ ومن خلال قيامنا بزيارة ودوريات متكررة لهذه المؤسسة لاحظنا أن معظم أساتذة ذات أقدمية وخبرة. أما

نسبة من يفضلون الأساتذة الجدد فهي منعدمة حسب رأيهم لأن الأساتذة الجدد ليس لديهم كفاءات جديدة للتدريس ولا بدّ من تكوينهم حتى يواكبون التطور والإصلاحات الجديدة في التدريس .



دائرة نسبية تمثل ماذا يفضل الأساتذة لتدريس نشاط القواعد

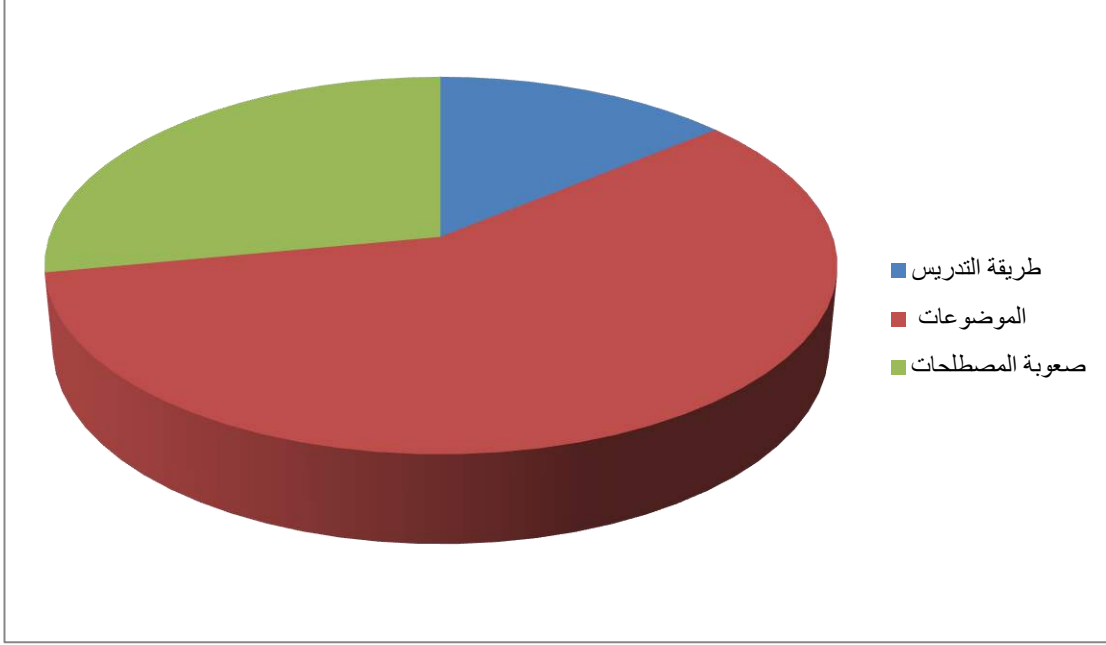
**الجدول رقم 06: يبين الأسباب التي تكمن وراء صعوبة استيعاب نشاط**

القواعد

| النسبة | التكرار | الاحتمالات         |
|--------|---------|--------------------|
| 14.28% | 01      | طريقة<br>التدريس   |
| 57.14% | 04      | الموضوعات          |
| 28.58% | 02      | صعوبة<br>المصطلحات |
| 100%   | 07      | المجموع            |

**قراءة الجدول :** من خلال الجدول نجد نسب الأسباب التي تكمن وراء صعوبة استيعاب نشاط القواعد في رأي الأساتذة تتفاوت من أستاذ لآخر، فمنهم من يرجع هذه الأسباب إلى الطريقة المستعملة والتي لم يألفها بعضهم وهم مرغمون على إتباعها -المقاربة النصية- ومنهم من يرجعون هذه الصعوبة للمواضيع والتي قد تكون صعبة بالنسبة للتلاميذ وجديدة عليهم، ولم يتم التطرق لها من قبل والتي يرونها مكثفة .

أما بقية الأساتذة فيرجعون صعوبتها لصعوبة المصطلحات الجديدة والمقترحة في البرنامج.

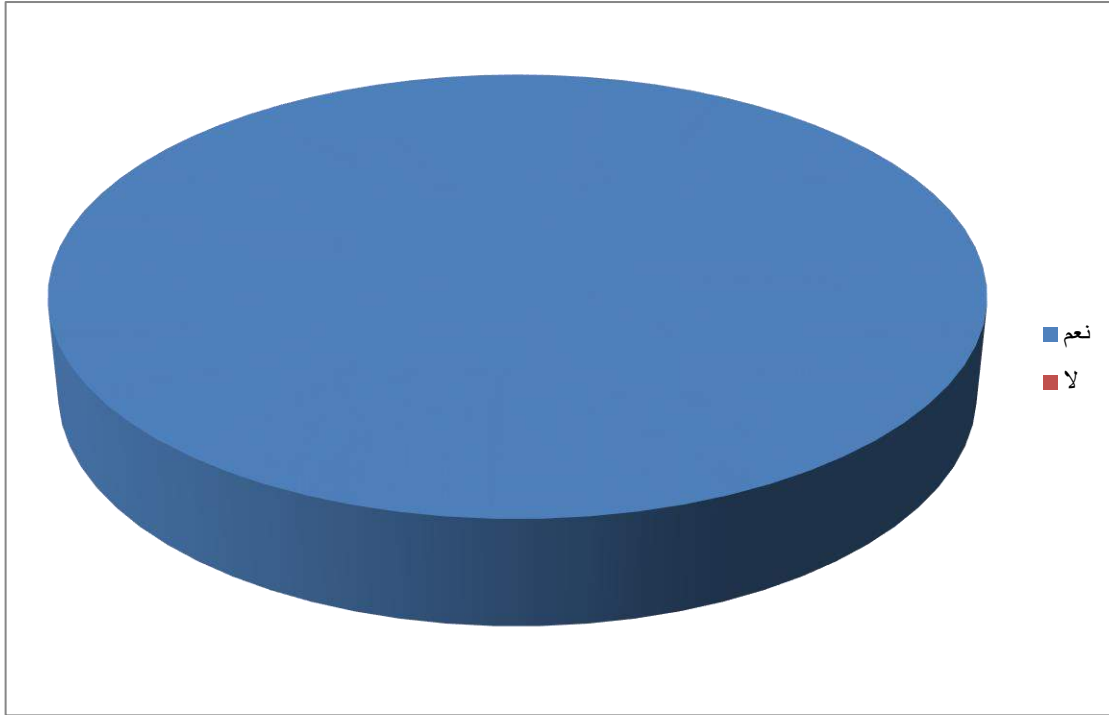


دائرة نسبية تمثل الأسباب التي تكمن وراء صعوبة استيعاب نشاط القواعد

**الجدول رقم 07:** يبين مدى الخلط بين دروس الإملاء والنحو والصرف في الكتاب المدرسي الجديد للسنة الأولى متوسط.

| الاحتمالات | التكرار | النسبة |
|------------|---------|--------|
| نعم        | 07      | % 100  |
| لا         | 00      | %00    |
| المجموع    | 07      | % 100  |

**قراءة الجدول :** من خلال الجدول ندرك أنّ جميع الأساتذة يرون أنّ هناك خلط بين دروس الإملاء والنحو والصّرف في الكتاب المدرسي الجديد للسنة الأولى متوسط، ويرجع ذلك لعدم تنقيح الكتاب من قبل المتخصّصين في هذا المجال وعدم التّخطيط الجيّد للكتاب ومن أمثلة ذلك نجد دروس الهمزة والتي تندرج ضمن دروس الإملاء، إلّا أنّنا نجدها الآن مدرجة تحت دروس النحو، وكذلك علامات الوقف ويتبيّن من خلال ملاحظات الأساتذة لهذا الخلط أنّهم ذوي خبرة وكفاءة وذلك لتفريقهم بين دروس النحو والإملاء والصّرف .



دائرة نسبية تمثل مدى الخلط بين دروس الإملاء والنحو والصرف في  
الكتاب المدرسي الجديد للسنة أولى متوسط

الجدول رقم 08: يبين مدى نجاعة طريقة المقاربة النصية في تسهيل  
استيعاب القواعد بالنسبة للتلاميذ.

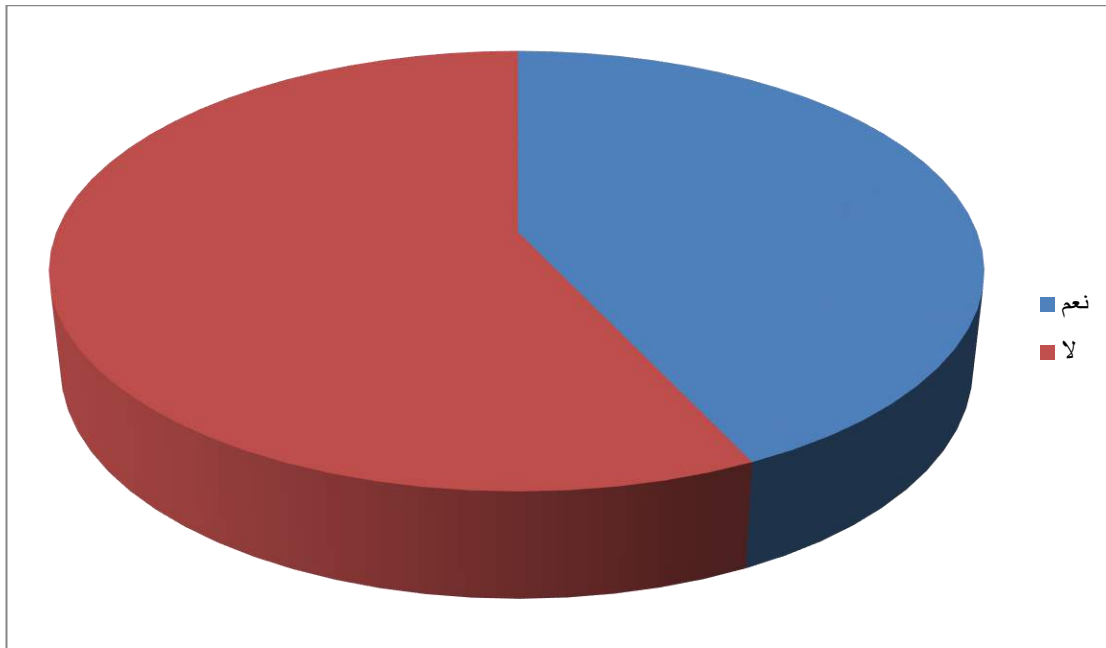
| النسبة | التكرار | الإحتمالات |
|--------|---------|------------|
| 42.85% | 03      | نعم        |
| 57.15% | 04      | لا         |



|         |    |      |
|---------|----|------|
| المجموع | 07 | %100 |
|---------|----|------|

**قراءة الجدول:** من خلال الجدول يتّضح أنّ نسبة الأساتذة الذين يرون بأنّ طريقة المقاربة النصّية تبقى طريقة جافة في بعض الأحيان والتي قدّرت بـ 57.15 % فهي في رأيهم لم تلق نجاحا ورواجا كبير لدى فئة المعلّمين إلاّ أنّهم مرغمون على إتباعها، إلاّ أنّنا نجد بعض الأساتذة الذين درّسوا بالطرق القديمة لا يزالون متشبّثين بالنظام القديم وعدم قبولهم لهذه الطّريقة الجديدة لصعوبتها وعدم استيعابها .

بينما نجدها تلقى رواجاً لدى فئة من الأساتذة حيث نظروا إليها نظرة ايجابية.



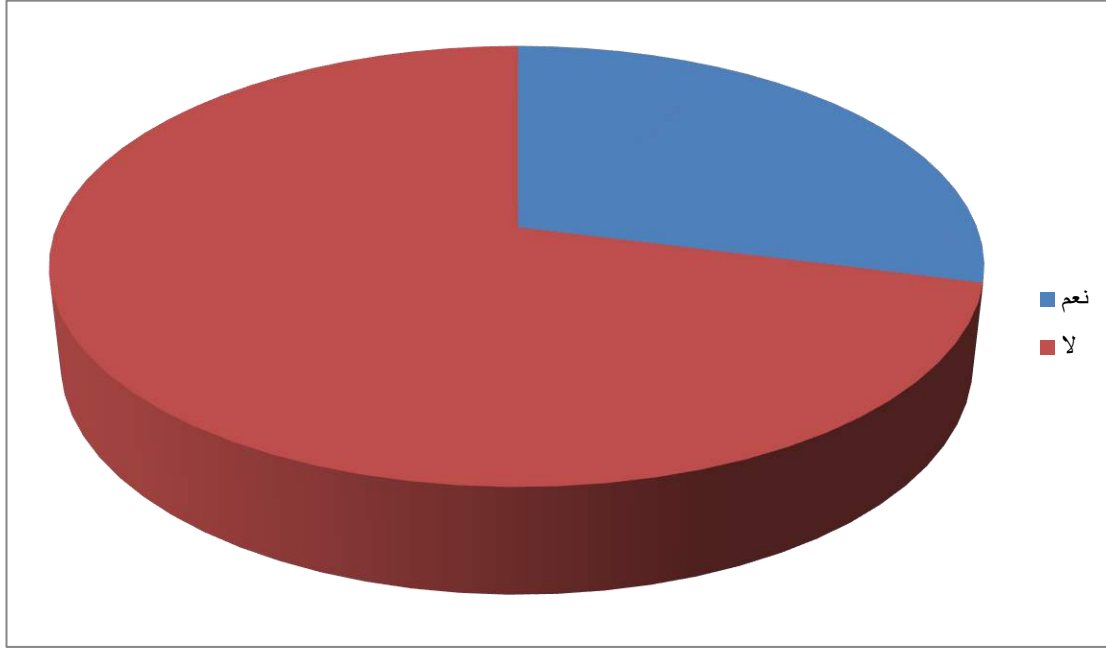
دائرة نسبية تمثل مدى نجاعة طريقة المقاربة النصية في تسهيل  
استيعاب القواعد بالنسبة للتلاميذ

**الجدول رقم 09:** يبين مدى التجاوب والتفاعل من قبل التلاميذ أثناء  
تقديم نشاط القواعد النحوية

| النسبة<br>المئوية | التكرار | الإحتمالات |
|-------------------|---------|------------|
| 28.57%            | 02      | نعم        |
| 71.43%            | 05      | لا         |
| 100%              | 07      | المجموع    |

**قراءة الجدول:** من خلال الجدول نجد نسبة 71.43% من التلاميذ الذين لا يتجاوبون ويتفاعلون مع درس القواعد وذلك راجع لنشاط القواعد والذي يحتاج إلى الشرح المفصل والأمثلة الهادفة إلا أن ضيق الوقت لا يسمح بذلك ونظرا لخوف التلاميذ من هذا النشاط مقارنة بالنشاطات الأخرى.

بينما نرى بعض الأساتذة والتي قدرت نسبتهم بـ 28.57% ممن يرون تفاعلا وحركية وتجاوبا كبيرا لدى بعض التلاميذ في هذا النشاط.

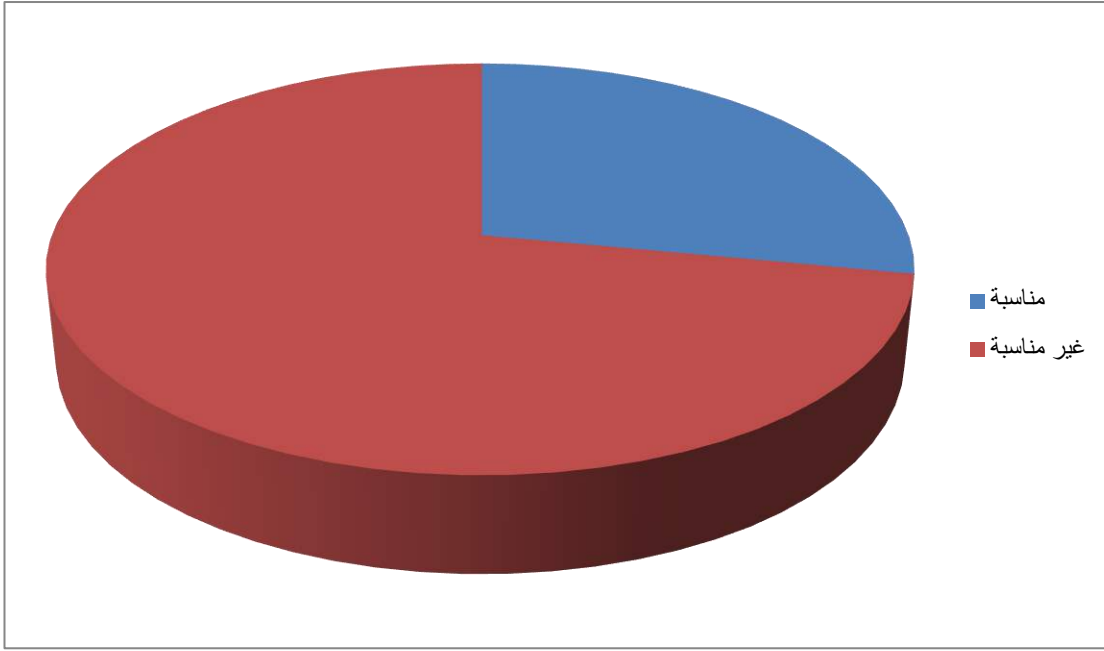


دائرة نسبية تمثل مدى التجاوب والتفاعل من قبل التلاميذ أثناء تقديم نشاط القواعد النحوية

**الجدول رقم 10: يبين رأي الأساتذة في الإصلاحات الجديدة للمنظومة التربوية في ظلّ المقاربة بالكفاءات**

| النسبة<br>المئوية | التكرار | الإحتمالات |
|-------------------|---------|------------|
| 28.57%            | 02      | مناسبة     |
| 71.43%            | 05      | غير مناسبة |
| 100%              | 07      | المجموع    |

**قراءة الجدول:** من خلال الجدول يتّضح أنّ معظم الأساتذة يرون أنّ الإصلاحات الجديدة غير مناسبة، والتي سجّلت بنسبة 71.43% وذلك يرجع لجعل المتعلّم المحور الأساسي في العملية التعليمية التعليمية بالإضافة إلى الاكتظاظ داخل المدارس، ونقص الوسائل والإمكانيات التي يحتاجها كلّ من المعلمّ والمتعلّم، والمعروف أنّ المدرسة الجزائرية تفتقر كثيرا لأبسط هذه الوسائل التي تساعد المعلمّ على التدريس بالمقاربة بالكفاءات، فنحن نعتبر هذه النسبة نوعا من النّقد السلبي للمنظومة التربوية وعدم قبول الوضع فيما يراها البعض مناسبة.



دائرة نسبية توضح رأيا لآساتذة في الإصلاحات الجديدة للمنظومة التربوية في ظل المقاربة بالكفاءات

### محصلة نتائج الدراسة:

تناولنا في الفصل التّطبيقي من الدّراسة مجموعة من الأسئلة التي عبّرت عن جملة من النتائج المتوصّل لها نوردّها فيما يلي:

- لا وجود لنظم إدارة بجودة تعليمية متبنّاة من القائمين على القطاع التعليمي في المدارس والمتوسّطات.
- إنّ المقاربة بالكفاءات مقاربة أثبتت فعّاليتها في التدريس وتحسين العملية التعليمية .
- عدم وضوح طرق التدريس بالمقاربة، ممّا يصعب على المعلمين تنفيذها بشكل جيد.
- هناك نقص فادح للوسائل التعليمية المرافقة والمنقّذة للتدريس وفق بيداغوجيا الكفاءات وانعدام تام للتكنولوجيا
- لا وجود لبرامج أو أدوات تكوينية للرفع من كفاءة المعلمين.
- مازالت الكثافة العددية للتلاميذ بالأقسام تعرقل طرق التدريس الحديث.
- جهود ومساعي مشجّعة من طرف المعلمين على تحسين مردودية النتائج الدراسية وإقبالهم على تطوير كفاءاتهم التدريسية والعلمية وتبادل الخبرات والتطلّع للأفضل.



خاتمة

### خاتمة:

على ضوء ما تمّ التوصل إليه من خلال نتائج الدراسة المقدمّة التي أجريناها عن طريق الدراسة التطبيقية وعقد مقابلات مع الأساتذة، و الملاحظات التي لاحظناها من خلال تجارب أصحاب الخبرة في المجال التربوي، توصلنا إلى مجموعة من الملاحظات العامّة تليها مجموعة من الاقتراحات التي نأمل أن تأخذ بعين الاعتبار لدى القائمين على وضع المناهج التعليمية، وإنّ الهدف من هذا هو ليس السعي للتجديد و التغيير المفاجئ للمناهج من أجل ملاحقة الدّول المتقدّمة علما بوجود نقائص نفتقرها نحن في مدارسنا العربيّة منها الكثافة في الأقسام، و عدم توفّر الظروف المناسبة لكلّ من المعلّم والمتعلّم خصوصا، لذا يجب مراعاة ذلك وتخصّ بالذكر تدريس القواعد حيث نجد أنّ:

- تدريس القواعد النّحوية لم تعد نشاط قائما بذاته بل أصبح رافدا لغويّا يدرّس من خلال النص الأدبي المقرّر في منهاج المقاربة بالكفاءات .
- علماء اللّغة قديما وحديثا اهتموا بتدريس القواعد النّحوية، ووضعوا لها عدّة طرق مبنية على آفاق علميّة جديدة.
- أصبح تدريس القواعد النّحوية يعتمد أساسا على المقاربة النصّية، هذه الأخيرة التي تتضارب الآراء حول مدى نجاعتها.
- صعوبة القواعد النّحوية في نظر المتعلّمين واستحالة فهمها واستيعابها.
- إنّ تدريس القواعد النّحوية وفق طريقة واحدة كطريقة المقاربة النصّية المعتمدة في الجزائر يؤدّي إلى الملل وعدم التفاعل بين التلميذ والأساتذ.



## خاتمة

- إن مشكلة النحو لا تكمن في نوع وكم البرنامج فقط، ولكن المشكلة في كيفية ممارسته إن أغلبية الأساتذة يفتقرون للمعرفة الكافية بطرائق تدريس القواعد.
- إن ضيق الوقت وقلة الحجم الساعي المخصّص لتعليم القواعد النحوية يؤدي إلى إكمال البرنامج بسرعة على حساب الفهم، وما ينجر عنه إلغاء بعض التمارين أو بعض البرامج المقررة، ويصبح الهدف من ذلك إكمال البرنامج في الوقت المحدد سواء فهم التلميذ أم لا.
- سوء فهم المعلمين لماهية المقاربة بالكفاءات وأهدافها وكيفية إجرائها فهما صحيحا كاف لتطبيقها وممارستها.
- الانتقال من آليات التلقين والتبليغ إلى بيداغوجيا الكفاءات.
- بالرغم من أن الاتجاهات الحديثة في تعلم النحو تلح على ضرورة الانطلاق من واقع المتعلمين وخبراتهم إلا أن النصوص المقررة مازالت بعيدة-أشدّ البعد- عن واقع ومحيط المتعلمين.
- وفي الختام أوصت الدراسة بذكر التوصيات الآتية أملين الإصلاح والتعديل فيما جاء ذكرها على النحو الآتي مدرجين مجموعة من المقترحات التي نراها ضرورية:
- التحقيق من الدروس النحوية و الإقتصار على الأهم منها التي تساعد على تنمية المهارات اللغوية.
- التنوع في الطرق والوسائل التعليمية في التدريس.
- إعداد وتصميم الكتب المدرسية بالصورة التي تحقق الأهداف المنشودة.

## خاتمة

- منح أساتذة اللغة العربية فرصة التكوين في التعليمية، وتزويدهم بمراجع عن طريق التدريس.
- إلزام الأساتذة باستعمال الفصحى داخل حجرات الدراسة وإجبار التلاميذ استعمالها أثناء إجاباتهم.
- يجب على واضعي المقررات الدراسية أن يكونوا متخصصين في علم النفس، وفي تعليمية اللغات.
- ضرورة ترتيب قواعد الصرف والنحو والإملاء حتى لا يكون خلط ولا تدرّس ككتلة واحدة.
- ضرورة وضوح الأهداف المرسومة لتدريس القواعد النحوية وتمثّلها في أذهان المدرّسين.
- توضيح الأستاذ للتلاميذ أنّ الغاية من تدريس النحو ودراسته لا تكمن في الإعراب فقط، بل تكمن في استقامة اللسان وحفظه وصونه من اللحن والخطأ.

# قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم ، برواية ورش عن نافع ، دار بن الكثير ، دمشق ، سوريا  
(تطلب من الجزائر) دار العزة والكرامة، وهران ، ط1432، 2هـ-2011م.

## المصادر والمراجع

### أولاً: الكتب

- 1- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات – ديوان المطبوعات الجزائرية ، الجزائر ، ط2009، 1م.
- 2- ظبية سعيد السليطي، تقديم حسن شحاتة ، تدريس النحو العربي في ضوء الإتجاهات الحديثة ، الدار المصرية، اللبنانية، ط1423هـ-2002م.
- 3- علي أبو المكارم، تعليم النحو العربي عرض وتحليل، مؤسّسة المختار للنشر والتوزيع، ط2004، 5م.
- 4- حسن شحاتة ،تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، الدار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع ، ط5 ، 2004م.
- 5- ابن جنّي أبو الفتح عثمان ، الخصائص ، تحقيق : عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان ، ط2008، 3م.
- 6- بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط2007، 1م.
- 7- طه علي حسين الدلّيمي وسعاد عبد الكريم الوائلي ، عالم الكتب الحديث، عمّان، الأردن، ط1 ، 1429هـ - 2009م.

- 8- كوثر حسين ، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط2، 2001 م.
- 9- طه علي حسين الدليمي ومحمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريب قواعد اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان ، الأردن ، ط2004، 1م.
- 10- زكريا اسماعيل ، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية ، مصر ، دط، 2005م
- 11- حسن عبد الباري عصر، الإتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية (في المرحلتين : الإعدادية والثانوية)، مركز الإسكندرية للكتاب ، الإسكندرية - مصر ، دط 2000م.
- 12- فتحي زياب سبيتان ، أصول وطرائق تدريس اللغة العربية ،الجنادرية للنشر والتوزيع، عمّان ، الأردن، ط1431، 1هـ-2010م.
- 14- علوي عبد الله طاهر ،تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرق التربوية، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 1430هـ-2010م.
- 15- الشمري هدى علي جواد وآخرون، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر ، عمّان ، الأردن ، ط2005، 1م.
- 16- محمد الصالح حثروبي ، المدخل إلى التدريس بالكفاءات ، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع ، عين مليلة ، الجزائر، 2002م.

- 17- عبد المجيد عيساني ، النحو العربي بين الأصالة والتّجديد ، دار ابن حزم للطباعة والنّشر والتّوزيع ، بيروت ، لبنان ، ط1، 1429هـ-2008م.
- 18- عبد الرحمان النجدي ، نحو تعليم اللّغة العربية وظيفيا ، مؤسسة دار العلوم ، الكويت ، ط1، 1979م.
- 19- رحيم يونس كرو العزاوي ، المناهج وطرق التدريس ، دار دجلة ، عمّان ، الأردن ، ط1 ، 2009م.
- 20- محسن عطية ، تدريس اللّغة العربية (في ضوء الكفايات الأدائية) ، دار المناهج للنّشر ، عمّان-الأردن ، ط1، 2008 م .
- 21- مهدي المخزومي ، في النحو العربي نقد وتوجيه ن دار الرّائد العربي ط3، بيروت – لبنان ، 1986م.
- 22- هادي طوالبه وآخرون ، طرائق التّدريس ، دار الميسرة للنّشر ، عمّان ، ط1، 1430هـ-2010م.
- 23- عبد اللّطيف بن حسين فرج ، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين ندار الميسرة للنّشر والتّوزيع ، عمّان ، ط1، 2005م.
- 24- محسن علي عطية ، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربية ، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع ، عمّان، الأردن ، 2006م.
- 25- محمد الصّالح سمك، فنّ التّدريس للتّربية اللّغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، دار الفكر العربي ن القاهرة ، مصر ، دط ، 1998م.

26- الشيخ أحمد الطنطاوي ، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة ، دار المعارف ، كورنيش النيل- القاهرة ، ط2.

27- أحمد إبراهيم صومام ، اللغة العربية وطرائق تدريسها لطلبة المرحلة الأساسية الأولى ، دار كنوز المعرفة ، الأردن – عمان ، ط1 ، 2014م.

-28

نور الدين احمد قايدو حكيمة سبيعي، التعليمية وعلاقتها بالاداء البيداغوجيو التربية، مجلة الواحات والبحوث والدراسات، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد

### ثانيا : المعاجم والقواميس

29- ابن الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، دار صادر للطباعة بيروت ، لبنان ط6، المجلد 12 ، مادة (ع ل م ) 1417هـ-1997م ، ط3 ، 1414هـ -1994م

30- قاموس المنجد الأبجدي ، دار المشرقش.م.م، المكتبة الشرقية للتوزيع ، بيروت – لبنان، ط198، 7،

31- الرازي محمد بن ابي بكر 250هـ-311هـ مختار الصحاح، ضبط وتحريج وتعليق : مصطفى ديب البغاء ، دار الهدى ، عين مليلة ، الجزائر، ط06 ، 1990.

### ثالثا : المقالات والمجالات والوثائق الرسمية

32- ابن عرفة ، ابن الصافي ، تدريس قواعد اللّغة العربية في الطّور الثالث من المدرسة الأساسية الجزائر، مديرية التّكوين بوزارة التربية ، مجلّة همزة وصل ، عدد خاص 1991م.

33- محمد بن حمّو ، النحو العربي في مرحلته الأولى ، صناعته وتعليمه، الجزائر، المجلس الأعلى للّغة العربية ، ندوة تيسير النّحو 2001م

34- نور الدين أحمد قايد وحكيم سبيعي، التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية، مجلة الواحات البحوث والدراسات، جامعة محمد خيضر بسكرة العدد 8.

35- كتاب القراءة والنصوص العربية ن السنة الاولى متوسط ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ن الجزائر، 2017- 2018م.

35- مناهج التعليم المتوسط الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية طبعة جوان 2013.

37- الوثيقة المرافقة لمنهج مادة اللّغة العربية (مرحلة التعليم المتوسط)،جويلية ن2015م.

#### رابعا : الرسائل والمذكرات الجامعية

38- أدريغال إيمان ، هامل آمال ، طرائق تدريس النحو : دراسة مقارنة بين المنهج القديم والمنهج الجديد، مذكرة لنيل شهادة الليسانس 2011/2012م إشراف الأستاذ ميدني طيبة



39- صليحة خرفي طريقة تدريس قواعد اللغة العربية في المدرسة الأساسية الطورين الأول والثاني ،مذكرة لنيل شهادة الليسانس 1996م/1997م.

40- طرائق تدريس النّحو: دراسة مقارنة بين المنهج القديم والمنهج الجديد،مذكرة لنيل شهادةالماستير 2015/2016م.

41- القواعد النحوية في مقررات التعليم المتوسط في ضوء آراء التيسير النّحوي ،مذكرة لنيل شهادةالماستير 2016/2017 ، لإشراف الأستاذة صفية طبني.

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية  
وزارة التربية الوطنية

السنة  
**1**  
متوسط

# كتابي في اللغة العربية



ENAG  
EDITIONS

استبيان موجه لتلاميذ السنّة الأولى متوسط

1- الجنس:

ذكر

أنثى

2- هل تحب اللغة العربية ؟

نعم

لا

3- نشاط قواعد اللغة العربية هل هو نشاط ؟

سهل

صعب

4- هل تشارك في حصة قواعد اللّغة ؟

نعم

لا

أحيانا

- حسب فهم الدّرس

5- هل يحدث معك أن تفهم القاعدة لكن لا تحسن تطبيقها؟

نعم

لا

6- هل تحسّن بالفرح عند فهمك للقاعدة ؟

نعم

- لا

7- ماهو شعورك عندما يطرح الاستاذ سؤال يخصّ الإعراب؟

- خوف

- قلق

- ارتياح

8- هل مناك مناقشة بينك وبين زملائك بخصوص دروس مادة القواعد ؟

- نعم

- لا

9- هل تطلّع على مراجع خارجية تساعدك على فهم القواعد بصورة أسهل ؟

- نعم

- لا

هل يكلفك الأستاذ بإنجاز تمارين معينة حول درس القواعد الفارط ؟

- نعم

- لا

10- هل يحرص الأستاذ على استعمال اللّغة العربية الفصحى أثناء تقديم درّس القواعد ؟

- دائما

- أحيانا

- يمزج بين العامية والفصحى

11- هل تجد خلط بين دروس النّحو والصّرف والإملاء؟

- نعم

- لا

12- هل يحاسبكم الأستاذ على الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية ويصحح ذلك عند الخطأ؟

- نعم

- لا

13- هل تعجبك طريقة تقديم نشاط القواعد النحوية من قبل أستاذك؟

- نعم

- لا

14- متى تنجزون الأعمال الموجهة في درس القواعد؟

- بعد الدرس مباشرة

- على حساب أنشطة لغوية أخرى

1- الجنس:

- ذكر

- أنثى

2- كيف تعتبر الأهداف التعليمية لنشاط "قواعد اللغة" للسنة الأولى متوسط؟:

- محققة

- غير محققة

3- ما الطريقة المستعملة لتدريس نشاط القواعد النحوية ؟

- قياسية

- استنباطية

- المقارنة النصية

- حل المشكلات

- النشاط

- طرائق أخرى

4- في رأيك الموضوعات والنصوص المقررة في الكتاب المدرسي الجديد بالنسبة

لنشاط القواعد-؟:

- وظيفية وتخدم هذا النشاط وتسهل تعلمه

- غير وظيفية ولا تخدم هذا النشاط وتصعب تعلمه

5- بما أن هذا النشاط أساسي في مادة اللغة العربية فهل تفضل لتدريسه؟:

- أصحاب الخبرة

- الجدد

6- ما الأسباب التي تكمن وراء صعوبة استيعاب هذا النشاط؟:

- طريقة التدريس

- الموضوعات

- صعوبة المصطلحات

7- هل هناك خلط بين دروس الإملاء والنحو والصرف في الكتاب الجديد للسنة الأولى

متوسط؟:

- نعم

- لا

8- هل انتاج طريقة "المقاربة النصية" لتدريس هذا النشاط "قواعد اللغة" لقيت نجاعة

وسهلت استيعاب القواعد بالنسبة للتلاميذ؟:

- نعم

- لا

9- هل تجد تجاوب من قبل التلاميذ أثناء تقديم نشاط "قواعد اللغة"؟:

- نعم

- لا

10- ما رأيك في الإصلاحات الجديدة للمنظومة التربوية في ظل المقاربة بالكفاءات؟:

- مناسبة

- غير مناسبة



6- ما الأسباب التي تكمن وراء صعوبة استيعاب هذا النشاط؟:

- طريقة التدريس

- الموضوعات

- صعوبة المصطلحات

7- هل هناك خلط بين دروس الإملاء والنحو والصرف في الكتاب الجديد للسنة الأولى

متوسط؟:

- نعم

- لا

8- هل انتهاز طريقة "المقاربة النصية" لتدريس هذا النشاط "قواعد اللغة" لقيت نجاحة

وسهلت استيعاب القواعد بالنسبة للتلاميذ؟:

- نعم

- لا

9- هل تجد تجاوب من قبل التلاميذ أثناء تقديم نشاط "قواعد اللغة"؟:

- نعم

- لا

10- ما رأيك في الإصلاحات الجديدة للمنظومة التربوية في ظل المقاربة بالكفاءات؟:

- مناسبة

- غير مناسبة

7- هل يحدث معك أن تفهم القاعدة لكن لا تحسن تطبيقها؟

- نعم

- لا

8- بماذا يكلفكم الأستاذ قبل المجيء إلى المدرسة؟

- كتابة القاعدة:

نعم  لا

- مراجعة نص القراءة:

نعم  لا

- مراجعة درس القواعد الفارط:

نعم  لا

- الإتيان بأمتلئة حول درس القواعد القادم:

نعم  لا

- انجاز تمارين معينة حول درس القواعد الفارط:

نعم  لا

9- هل تحسن بالفرح عند فهمك للقاعدة؟

- نعم

- لا

10- بماذا تحسن عندما يقول لك الأستاذ اعرب مايلي؟

- خوف

- قلق

- ارتياح

11- هل تتناقش مع زملائك حول دروس القواعد؟

- نعم

- لا

12- هل تطلع على مراجع خارجية تساعدك على فهم القواعد بصورة اسهل؟

- نعم

- لا

13- هل نص القراءة يخدم درس القواعد؟

- نعم

- لا

- دائما

- أحيانا

- يمزج بين العامية والفصحى

15- هل تجد خلط بين دروس النحو والصرف والإملاء؟

- نعم

- لا

16- هل يحاسبكم الأستاذ على الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية و يصحح ذلك

عند الخطأ؟

- نعم

- لا

17- هل تعجبك طريقة تقديم نشاط قواعد اللغة من قبل أستاذك؟

- نعم

- لا

18- متى تنجزون الأعمال الموجهة في درس القواعد؟

- بعد الدرس مباشرة

- على حساب أنشطة لغوية أخرى

# فهرس المحتويات

المحتويات

# فهرس المحتويات

شكر وتقدير

إهداء

مقدمة.....أ

مدخل.....06

## الفصل الأول: الإطار النظري للبحث

المبحث الأول: طرائق ومناهج تدريس القواعد النحوية

23.....

المبحث الثاني: تدريس القواعد النحوية في ظل المقاربة

بالكفاءات.....36

المبحث الثالث: أهمية تدريس القواعد

النحوية.....51

## الفصل الثاني: الدراسة التطبيقية للبحث

أولاً: آليات البحث.....67

ثانياً: تحليل محتوى كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم

المتوسط.....71

ثالثاً: النتائج والمناقشة.....79

خاتمة.....125

قائمة المصادر والمراجع.....129

### الملخص

تناول هذا البحث موضوعاً مهماً من المواضيع التي تشغل الأسرة التربوية في الجزائر، ألا وهو تعليمية النحو وكان تركيز هذا البحث على تدريس القواعد

النحوية وفق المقاربة النصية والمقاربة بالكفاءات المطبقتين في المدرسة الجزائرية، وتطرقنا فيه إلى تدريس القواعد النحوية في ظل المقاربة بالكفاءات من خلال كتاب السنة الأولى متوسط، وخلصنا الى نتيجة مفادها أن الهدف من تعليم النحو في مراحل التعليم المتوسط هو تقويم اللسان وتجنب اللحن في الكلام.

الكلمات المفتاحية: التعليمية، النحو، المقاربة بالكفاءات، المقاربة النصية

## Résumé

L'étude portait sur l'enseignement des règles grammaticales selon l'approche textuelle et l'approche par compétences appliquée à l'école algérienne, et nous avons traité l'enseignement des règles grammaticales à la lumière de l'approche des compétences à travers le livre de l'année. La première est moyenne et nous avons conclu que l'objectif de l'enseignement de la grammaire aux étapes intermédiaires de l'éducation est de corriger la langue et d'éviter la mélodie dans la parole.

Mots-clés: pédagogique, grammaire, approche par compétences, approche textuelle