



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية  
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي  
جامعة الدكتور مولاي طاهر \* سعيدة \*  
كلية الآداب و اللغات و الفنون  
قسم: اللغة و الأدب العربي  
تخصص: لسانيات عامة  
مذكرة تخرج مقدمة لنيل شهادة ماستر  
بغنوان :



تعليمية النحو العربي في الطور المتوسط  
السنة الأولى المتوسط - نموذجًا -

الأستاذ:

-كريم بن سعيد-

من إعداد الطلبة:

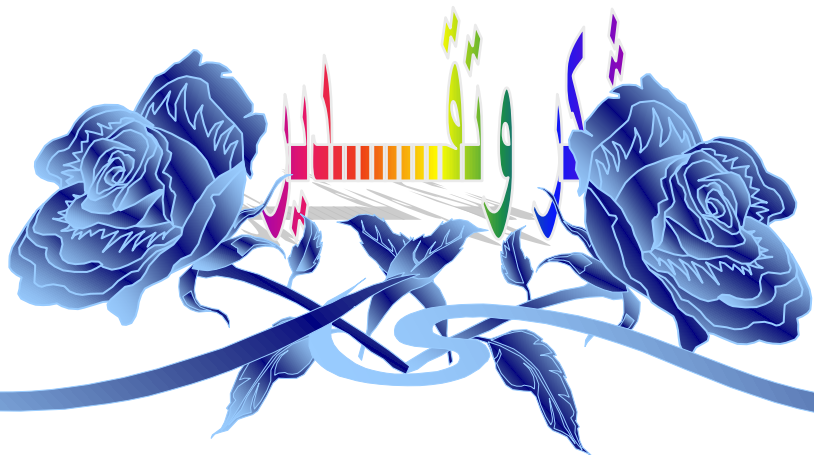
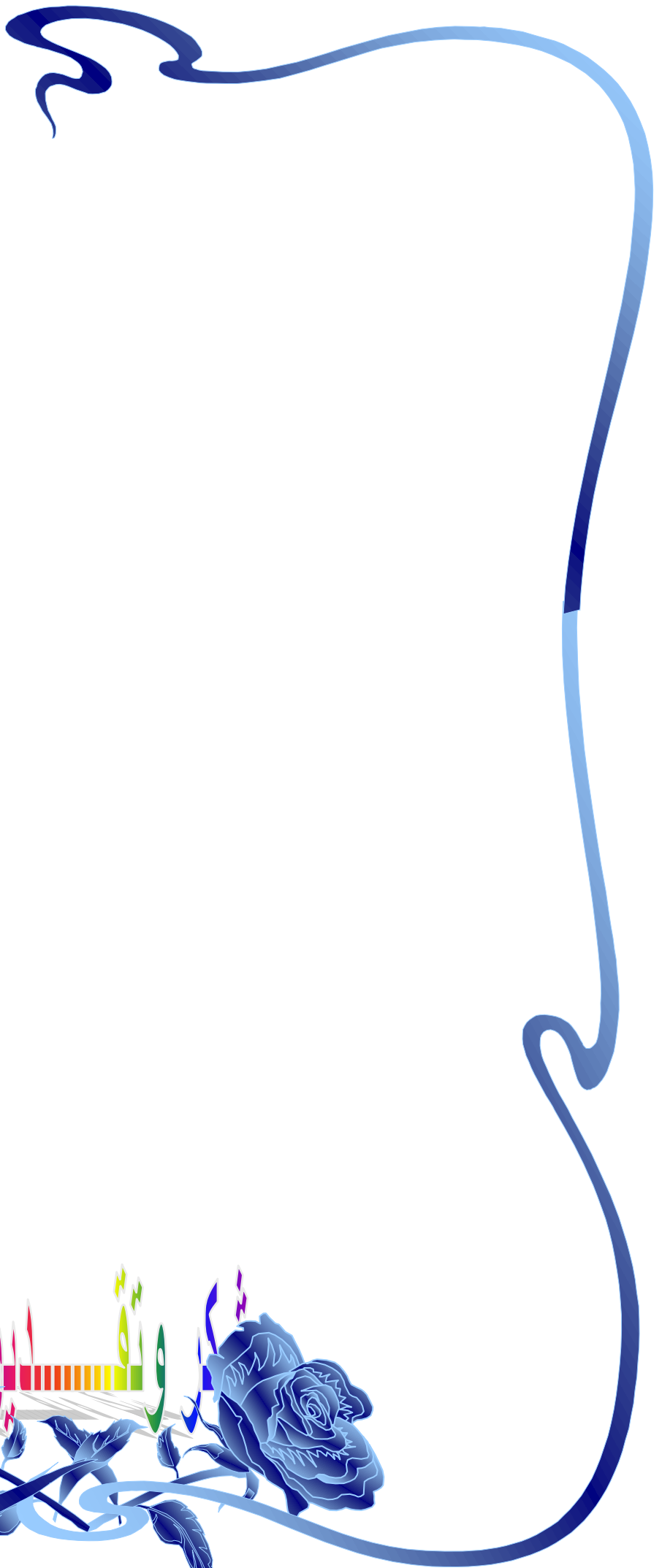
-بلوفة كلتومة-

-ديداوي نادية-

أعضاء اللجنة المناقشة	
رئيساً	أ.د/ زحاف الجيلالي
مشرفاً ومقرراً	كريم بن سعيد
مناقشاً	د/ زروقي معمر

السنة الجامعية: 2019/2020م





قال الله تعالى: ﴿ وَقَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ

وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ ﴾ الآية: 19 سورة التَّمَل

نشكر الله تعالى على أن وفقنا لإتمام هذا البحث ونحمده عزوجل كما ينبغي بجلال وجهه وعظم سلطانه أن أنعم علينا بنعمة العلم، ربنا لك الحمد بما خلقتنا ورزقتنا وهديتنا وعلمتنا وفرجت عنا لك الحمد بالسلام ولك الحمد بالقرآن ولك الحمد بالأصل والمال والمعاناة.

نتقدم بخالص الشكر وبأسمى عبارات الامتنان والإقرار إلى أعضاء لجنة المناقشة على مناقشة هذا العمل المتواضع.

ونخص بالذكر من امتدت يده لاحتضان ما أنجزناه إشراف منه الأستاذ \*كريم بن سعيد\*

كما نتقدم بجزيل الشكر إلى كل أساتذة قسم اللغة

العربية وآدابها.

إِهْدَاء

إلى من كلفه الله بالهيبة والوقار، إلى من علمني العطاء

بدون انتظار، إلى من أحمل إسمه بكل افتخار أرجو من

الله أن يمد في عمرك لترى ثمارًا قد حان قطفها بعد طول انتظار وستبقى كلماتك نجومًا أهتدي بها

اليوم وفي الغد وإلى الأبد \*والدي العزيز\*



إلى ملاكي، التي لطالما كان دهاؤها سر نجاحي وحنانها بلسم جراحي إلى أعلى الحباب  
إلى التي أوصاني بها المولى خيرًا وبرًا إلى التي حملتني وهنا على وهن إلى التي سهرت الليالي لأنام  
ملئ أجفاني إلى روح\* أمي الطاهرة\* رحمها الله  
إلى الذين جمعني معهم ظلمة الرحم إخواني: أمين، سامية، حليلة، وفاء، إسلام  
إلى جدي وأمي الثانية حفظها الله إلى أعمامي وعمتي: عدة، عبد الرحمن، مليكة  
إلى ابن أخي: عبد الرؤوف وأمه التي تعد أختي.  
إلى من احتواها قلبي ورافقت دربي لمدة 18 سنة وشاركتني هذا العمل ديداوي نادية وكل أهلها.  
إلى رفيقات دربي: أمينة، بنت النبي، شهرة



بلوفة كلتوية

إلى

إلى منبع الحب  
وصدر الحنان التي  
وكافحتوسهت

إلى التي كانت مصدر فرحي في حزن يوم صدر قوتي في ضعفي وبريقأملي في يأسني\* أمي الحبيبة\*

إلى الذي رباني على الإيمان وأنار لي درب العلم والإحسان إلى من علمني الصمود مهما تبدلت  
الظروف إلى من أفنى حياته في سبيل نجاحي\* أبي الغالي\*

إلى أخي عمود حياتنا وبيتنا، بدونك لا شيء، معك أكون أنا وبدونك أكون مثل أي شيء فأنت  
كنت الأب لي في اهتمامك وحزمك وحنانك...إليك من تطلعت به لنجاحي\* أخي حميد\*

إلى أخواتي أطال الله في عمرهم وأنار درهم "بن عمر"، "عبد النعيم"

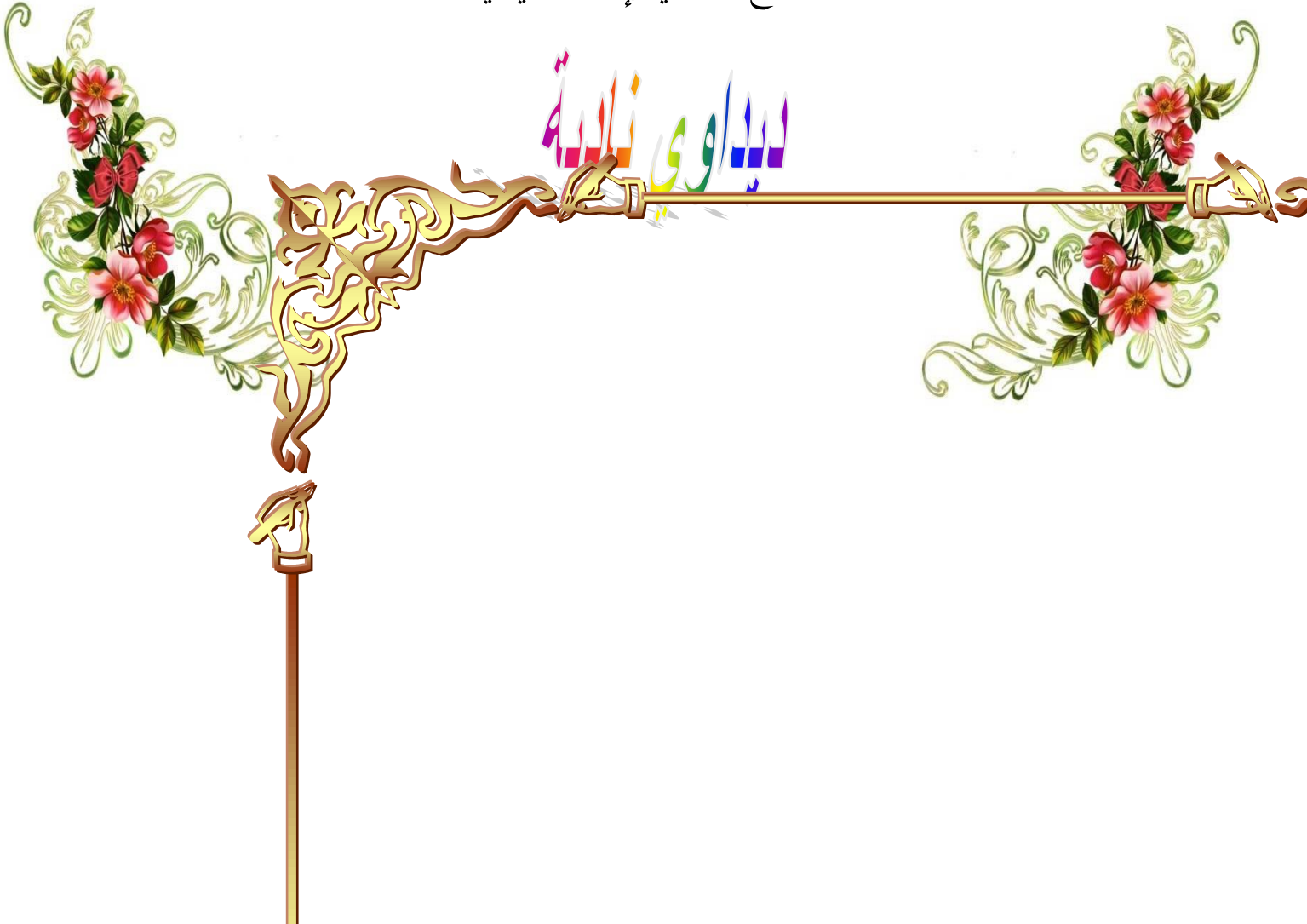
إلى ينبوع المحبة لكم مني كل الإحترام والتقدير أخواتي الأعزاء:زهرة، شهرة، أمل

إلى براعم المحبة والتفاؤل والكتايب الصغار "أحمد الأمين، إسلام، ميساء"

إلى خالاتي أطال الله في عمرهم وبناتهم:مولات، هديل، فتيحة

إلى من تشاركت معها أحلى وأجمل اللحظات والتي كانت سند وعون لي في انجاز هذا البحث  
صديقتي "كلتومة" وكل أهلها

إلى جميع صديقاتي وإلى حبيباتي في الله



الله



إنَّ اللغة ظاهرة من أهم الظواهر الاجتماعية، ووسيلته من أنجح وسائل الرقي الحضاري، فهي الأداة الطبيعية لأفراد المجتمع الواحد من أجل الإفصاح عما في أذهانهم ففي مفرداتها سجلٌ لأخلاق أهلها وعاداتهم ونشاطهم الفكري والأدبي، ولقد حملت اللغة العربيَّة في مفرداتها وتعابيرها حياة العرب في العصر الجاهلي من خلال الشعر، حيث بلغت أوج فصاحتها وبيائها.

وبعد مجيء الإسلام، ازدادت مرتبتها رقيًا وتطورًا، حيث أصبحت لغة القرآن الكريم ولكن بعد مرور الزمن، وبفعل كثرة الفتوحات واتساعها، ودخول الأعاجم إلى الدين الجديد، واحتكاكهم بالعرب، أخذ اللحن يتسرب شيئًا فشيئًا إلى اللغة والقرآن الكريم، فلما أحس الغيورون عليها بهذا الخطر الذي يهدق بها، سارعوا إلى وضع علم جديد يحفظها من اللحن الذي أخذ يتفشى على الألسن، فتمكنوا بحق من وضع علم أصبح فيما بعد له منهج ومدارسي وأعلام، هو علم النُّحو.

ومنذ ذلك الوقت، شهدت اللغة العربية على مر الأيام وكر السنوات انحدارًا في المستوى وتفشيًا في الأخطاء، وقد رأى الكثير من العلماء أنَّ جوهر المشكلة يمكن في النُّحو، لأنَّ اللغة بسببه أصبحت تعلم كقواعد جافة وإجراءات تلقينية وقوالب صماء يتجرعها المتعلم تجرعًا عميقًا، بدلاً من تعلمها كلفة حضارة وحياة، هذا فضلاً عن صعوبة مادة النُّحو في حد ذاتها، نظرًا لتأثر العلماء القدامى الذين وضعوا النُّحو بالأساليب الفلسفية والمنطقية اليونانية، مما جعل الناطقين بالعربية يضيعون بها ويهربون من قواعدها، فتعالت الصيحات لتيسير النُّحو العربي، وإلغاء بعض أبوابه، كحل لتسهيل

استيعاب القواعد النحوية وتطوير اللغة العربية، والنهوض بها من الركود الذي آلت إليه خاصة في الوسط المدرسي.

وبما أن تقدّم أي أمة وتطوُّرها في شتى مجالات الحياة، يتأثر إلى حد كبير بكفاية أنظمتها التربوية وما دامت اللغة مجالاً من مجالات حياة الأمة في تدريسها، خاصة منها نظام تعليم النحو لأنّه هو أهم مقومات الاتصال اللغوي السليم، أي أنّ اللغة لا تستقيم من دونه، لذلك فقد اخترنا موضوع "تعليمية النحو العربي في الطور المتوسط نموذجاً".

وانطلاقاً من طبيعة الموضوع فإنّ هذا البحث تدفعه إشكالية مكونة من مجموعة أسئلة وهي كالتالي:

- 1- ما مفهوم التعليمية؟
- 2- ما المراد بالنحو؟
- 3- ما هي مشكلات تدريسه؟
- 4- ما هي الوسائط التعليمية في تدريس النحو؟
- 5- ما هي بيداغوجيا الكفايات؟ وما هي الآليات التي تميزت بها؟
- 6- كيف ساهمت هذه المادة في إثراء الرصيد اللغوي والمعرفي لدى متعلمي السنة الأولى المتوسط؟



وكانت في جعبتنا تساؤلات كثيرة وللإجابة عنها، لا بد من إتباع المنهج الوصفي باعتباره أكثر ملائمة للبحث الأكاديمي وفي مثل هذه التساؤلات.

وكانت لاختيار هذا الموضوع عدة أسباب نذكر منها:

- تكليفنا في إطار البحث الجامعي لتحضير رسالة تخرج هذا الموضوع.

- أهمية التعليمية وعلاقتها بالنحو.

- حداثة طريقة التدريس بالكفاءات في المنظومة التربوية.

- إثراء المكتبة العربية بهذا النوع من البحوث.

- محاولة الخروج من البحث الميداني بنتائج تثري المنظومة التربوية في مجال تعليمية النحو العربي.

وككل بحث لم يخل بحثنا هذا من الصعوبات خاصة في الحصول على أهم المصادر والمراجع التي تناولت المقاربات الحديثة تطبيقياً، ونظراً لتفشي وباء كورونا (كوفيد19) وطنياً وعالمياً، اصطدامنا بتعميم الحجر المنزلي العام، وغلق الجامعات، الأمر الذي صعب من مهمة حصولنا على المراجع والكتب اللازمة وعدم قدرتنا على التنقل للجامعات المجاورة بسبب قلة النقل ورفض المؤسسات استقبالنا.

وجاء بحثنا متدرجاً، بدء بمدخل وثلاثة فصول وخاتمة. فالمدخل تضمن الحديث عن اللغة عامة واللغة العربية خاصة ثم تلاها الحديث عن التقعيد النحوي واللحن.

ثم الفصل الأول الذي تحدث عن التعليمية وتعليمية النحو العربي والمقاربة بالكفاءات.

أمّا الفصل الثاني تحدثنا عن التدريس بالمقاربة بالكفاءات وعن أهم الوسائط التعليمية في تدريس النحو.

وجاء الفصل الثالث دراسة ميدانية لسير نشاط النحو للسنة أولى متوسط.

وختمنا المذكرة بأهم ما استخلصناها من نتائج.

ووفق هذه الخطة كانت مصادر البحث متنوعة ومتعددة أهمها:

- لسان العرب؛ لابن منظور.

- السيوطي؛ الاقتراح في علم أصول النحو.

- أحمد مختار عمر؛ معجم اللغة العربية.

- حاجي فريد؛ بيداغوجيا التدريس.

- الخولي محمد علي؛ أساليب تدريس اللغة.

ملخص  
حاضر

## مدخل:

تعد اللغة من أهم اهتمامات الباحثين والمفكرين منذ أقدم العصور والأزمنة، وتتميز اللغة بأنها ظاهرة إنسانية خاصة، تتطور بتطور الفكر الإنساني، كما أنّ لها دورًا عظيمًا في حياة الفرد والمجتمع، فهي وسيلة الإنسان للاتصال بالآخرين وهي وسيلة لقضاء حاجاته، والتعبير عن أفكاره وعواطفه.

## 1- تعريف اللغة العربية: مما لا شك فيه إنّ تعريف اللغة العربية فيه شقان: اللغة، العربية.

### أ- تعريف اللغة

لغة: جاء في المعجم الوسيط من " لغا في القول "لغو": أي أخطأ، وقال باطلاً ويقال لغا فلان لغوًا: أي أخطأ، وقال باطلاً. ويقال: ألغى القانون، ويقال: ألغى من العدد كذا: أسقطه، والإلغاء في النَّحو: إبطال عمل العامل لفظًا ومحلاً في أفعال القلوب مثل ظن وأخواتها، التي تتعدى إلى مفعولين واللغا: مالا يتعد به يقال تكلم باللغا ولغات ويقال: سمعت لغاتهم اختلاف كلامهم، واللغو: ما لا يتعد به من كلام وغيره ولا يصل منه على فائدة ولا نفع والكلام لا يبدر من اللسان ولا يراد معناه".<sup>1</sup>

وقال الكفوري: " اللغة أصلها لغى، أو اللغو جمعها لغى ولغات". وذكرها الفيروز أبادي في مادة "لغو بالواو، وجمعها على لغات ولغون".<sup>2</sup>

<sup>1</sup> إبراهيم مصطفى وآخرون؛ المعجم الوسيط؛ استانبول؛ المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر؛ مادة لغا؛ ص: 138؛ بتصرف يسير.

<sup>2</sup> الفيروز أبادي؛ المحيط؛ الهيمنة المصرية العامة للكتاب؛ (1997م)؛ مادة لغو؛ ص: 873.

وجاء في لسان العرب اللغة: " على وزن فعلة من الفعل لغوت أي: تكلمت، وأصل اللغة. بُكرة وقلة

ووثبة...وقيل لغى أو لَعَوَّ والهَاءُ عوضٌ وجمعها لغى مثل بُرَّةٌ وبرى في المحكم: الجمع لغات ولغون".<sup>1</sup>

أمَّا في القرآن الكريم: فجاءت كلمة (لغو) في أكثر من آية، ومنها:

قوله تعالى: ﴿لَا يَسْمَعُونَ فِيهَا لَغْوًا إِلَّا سَلَامًا وَلَهُمْ رِزْقُهُمْ فِيهَا بُكْرَةً وَعَشِيًّا﴾.<sup>2</sup>

قوله تعالى: ﴿وَالَّذِينَ هُمْ عَنِ اللَّغْوِ مُعْرِضُونَ﴾.<sup>3</sup>

وقوله: ﴿وَالَّذِينَ لَا يَشْهَدُونَ الزُّورَ وَإِذَا مَرُّوا بِاللَّغْوِ مَرُّوا كِرَامًا﴾.<sup>4</sup>

ونستنتج مما سبق أن كلمة لغا قد اتخذت في المعاجم القديمة معنى اللغو والكلام.

**اصطلاحاً:** اختلف العلماء قديماً وحديثاً في تحديد تعريف محدد للغة، ويرجع سبب ذلك إلى ارتباط

اللغة بكثير من العلوم، وهذه أهم التعريفات التي ذكرت: ولعل أبرزها هو ما ذكره ابن جني قائلاً: " أمَّا

حدها (اللغة) فإنَّها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم".<sup>5</sup> ويؤكد هذا التعريف عدة من الحقائق

المتصلة باللغة حسب رأينا وهي: اللغة ظاهرة من الظواهر الصوتية.

اللغة لها وظيفة اجتماعية، لكونها أداة للاتصال والتواصل بين أفراد المجتمع جميعها، ووسيلة لتعبيرهم

عن أغراضهم وحاجاتهم.

اختلاف اللغة باختلاف المجتمع.

<sup>1</sup> ابن منظور؛ لسان العرب؛ دار الكتب العلمية؛ ج45؛ بيروت؛ لبنان؛ د.ط؛ (2003م)؛ باب للازم؛ ص:404.

<sup>2</sup> سورة مريم؛ الآية:62.

<sup>3</sup> سورة المؤمنون؛ الآية:03.

<sup>4</sup> سورة الفرقان؛ الآية:72.

<sup>5</sup> ابن جني؛ الخصائص؛ تحقيق: محمد علي النجار؛ ط3؛ الهيئة المصرية العامة للكتاب ج1؛ ص:34.

ابن تيمية: "وقد عرفنا بن تيمية اللغة بأئها: أداة تواصل وتعبير عما يتصوره الإنسان ويشعر به، وهي وعاء للمضامين المنقولة، سواء أكان مصدرها الوحي، أم الحسن، أم العقل، وهي أداة لتمحيص المعرفة الصحيحة، وضبط قوانين التخاطب السليم".<sup>1</sup> ويستفاد من تعريف ابن تيمية للغة السمات التالية:

- أن اللغة وظيفة اتصالية وتعبيرية.

- أن لها علاقة بالعقل والتصور والمشاعر.

- أن اللغة أهمية في نقل المعرفة وتمحيصها.

ابن خلدون: "وفي إطار تعريف اللغة تحدث ابن خلدون في مقدمته فعرّفها بأئها: "اعلم أن اللغة في المتعارف عليه، هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني ناشئ القصد بإفادة الكلام فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها، وهو اللسان، وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتها".<sup>2</sup>

تضمن هذا التعريف عدة حقائق كالآتي:

- أن اللغة وسيلة اتصالية إنسانية اجتماعية، يمتلكها متكلم اللغة، ويعبر بواسطتها عن آرائه وإحتياجاته، ومتطلباته.

- أن اللغة تختلف من مجتمع إلى آخر، طبقاً لما اصطلاح عليه أفراد ذلك المجتمع.

- أن اللغة نشاط إنساني عقلي إرادي يتحقق في حدود عادة كلامية لسانية.

<sup>1</sup> الخفاجي؛ ابن سنان؛ سر الفصاحة؛ القاهرة؛ د.ط؛ ج1؛ ص:33.

<sup>2</sup> ابن خلدون؛ عبد الرحمن؛ المقدمة؛ بيروت؛ دار الكتب العلمية؛ ج1؛ ط4؛ ص:83.

- أن اللغة تصبح ملكة لسانية بتكرار استعمالها.

عبد القاهر الجرجاني: "ويعرف الجرجاني اللغة بأنّها:"عبارة عن نظام من العلاقات والروابط المعنوية التي تستفاد من المفردات والألفاظ اللغوية بعد أن يستند بعضها إلى بعض، ويعلق بعضها ببعض، في تركيب لغوي قائم على أساس الإسناد".<sup>1</sup>

والذي اتضح مما سبق أنّ علماء اللغة رغم محاولتهم وجهودهم الجبارة في اتخاذ تعريف محدد جامع ومانع للغة، إلا أنّهم اختلفوا أحياناً واتفقوا أحياناً أخرى، فقد اختلفوا في تحديد أجزاء التعريف المعرف للغة كما تبين من التعريفات السابقة، ولكنهم اتفقوا على أنّ اللغة هي الأصوات التي نعبر بها عما نريد ونحتاج في حياتنا، وهي وسيلة التواصل بين بني البشر، فبواسطتها نستطيع التفاعل والتفاهم بغض النظر عن اختلافها من قوم لقوم؛ ومن مكان لمكان، إلا أنّها في النهاية تؤدي نفس الوظيفة وهي التواصل ومما يستخلص من التعريفات العديدة للغة التي تم تناولها، والتطرق إليها أنّ اللغة هي ما يأتي:

- أنّ اللغة أداة الاتصال.

- أنّ اللغة أداة التخاطب والتفاهم.

- أنّ اللغة أداة للتواصل بين الأفراد والجماعات والأمم.

- أنّ اللغة أداة للتعبير عن المشاعر والعواطف والأفكار.

<sup>1</sup> الجرجاني؛ دلائل الإعجاز؛ الرباط؛ دار الأمان؛ د.ط؛ ص:23.



هذا ما ذكره العلماء القدامى رحمهم الله تعالى في تعريف اللغة من جانب وما قمت به من توضيحات واستخلاصات من تعريفاتهم من جانب آخر.

أمّا الآن فأليك أهم ما ذكره العلماء المحدثون في تعريف اللغة، حيث اجتهد كل واحد منهم أن يورد تعريفاً خاصاً لمذموم اللغة، منهم على سبيل المثال:

**الدكتور محمد ظافر:** فقد حاول الأستاذ الدكتور محمد إسماعيل ظافر أن يعرف اللغة بعدة تعريفات أهمها:

- أنّها مجموعة منظمة من العادات الصوتية التي يتفاعل بواسطتها أفراد المجتمع الإنساني ويستخدمونها في أمور حياتهم.

- أنّها طريقة إنسانية خالصة للاتصال الذي يتم بواسطته طائفة من الرموز التي لا تنتج طواعية ولا يستطيع المتكلم أن يغير تتابع الكلمات إذا أراد الإفهام.<sup>1</sup>

**الدكتور أنيس فريجة:** وقد عرف أنيس فريجة رحمة الله تعالى اللغة بأنّها: "سيكولوجية، واجتماعية وثقافية مكتسبة، لا صفة بيولوجية، ملازمة الفرد، وتتألف من مجموعة رموز صوتية لغوية، واكتسبت عن طريق اختبار معاني مقررة من الذهن، وبهذا النظام الرمزي الصوتي تستطيع جماعة ما أن تتفاهم وتتفاعل".<sup>2</sup>

<sup>1</sup> محمد إسماعيل ظافر؛ ويوسف الحمادي؛ التدريس في اللغة العربية؛ الرياض؛ دار المريخ للنشر؛ ص: 91.

<sup>2</sup> فريجة أنيس؛ نظريات اللغة؛ بيروت؛ دار الكتاب اللبناني؛ ط2؛ ص: 41.

الدكتور محمد علي الخولي: ومن جانبه فقد عرف محمد علي الخولي اللغة بأنّها: "نظام اعتباطي لرموز

صوتية تستخدم لتبادل الأفكار والمشاعر بين أعضاء جماعة لغوية متجانسة"<sup>1</sup>.

وفي ضوء ما سبق من تعريفات اللغة عند العلماء المحدثين يمكن أن أستخلص ما يلي:

- أنّ اللغة هي الأداة التي يستخدمها الفرد للتعبير عما يجول في خاطره من أفكار.

- أنّ اللغة والفكر لدى عملية واحدة حيث لا يمكننا إيصال أي من عواطفنا ومشاعرنا وأفكارنا ما لم

تستخدم اللغة.

- أنّ اللغة عبارة عن نظام معين يجب إتباعه.

### ب- تعريف العربية

لغة: إنّ مصطلح العربية كغيره المصطلحات عرفه العلماء وتناولوه بالشرح والتفصيل من حيث اللغة

والاصطلاح، حيث لا يمكننا أن ننكر أهمية العربية في حياتنا فهي اللغة العلمية، لغة الإسلام

والمسلمين، التي تعد من أشرف اللغات وأفضلها، لارتباطها بالقرآن الكريم، وقد هيأ الله تعالى لها من

العلماء من يتعلمها ويعلمها، ويكون خير من يحمل رسالتها، خدمة لكتابه العزيز، وإليكم خلاصة ما

ورد من تعريفات.

مادة العربية مشتقة من "عرب يعرب عربًا": أي فصح بعد لُكنة، وعُرب عُروبًا، وعُروبًا، وعُروبًا

عُروبية: أي فصُح. ويقال: عُرب لسانه، وأُعرب فلان: كان فصيحًا في العربية وإن لم يكن من العرب

والكلام: بينه، وأتى به وفق قواعد النحو، وطبق عليه قواعد النحو، وبمراده: أفصح به ولم يوارى.

<sup>1</sup> الخولي؛ محمد علي؛ أساليب تدريس اللغة؛ ط3؛ الرياض؛ ص؛ ص: 51-61.

وعن حاجته: أبان، والاسم الأعجمي: نطق به على منهاج العَرَب.

وعن صاحبه: تكلم عنه واحتج، ويقال: عَرَّب عنه لسانه: أبان وأفصح، والكلام: أوضحه.

وفلانا: علّمه العربية، والاسم الأعجمي: أعربه، ومنطقه: هدّبه من اللحن. تَعَرَّب: تشبه بالعرب، وأقام

بالبادية وصار أعربياً، وكان يقال: تعرب فلان بعد الهجرة.

استعرب: صار دخيلاً في العرب وجعل نفسه منهم.<sup>1</sup>

والإعراب من العرب: سكان البادية خاصة يتتبعون مساقط الغيث ومنابت الكلام الواحد: أعرابي

والإعراب: تغيير يلحق أواخر الكلمات العربية من الرفع ونصب وجر وجزم، على ما هو مبين في

قواعد النحو، والتعريب: صبغ الكلمة بصبغة عربية عند نقلها بلفظها الأجنبي إلى اللغة العربية.

والعاربة عرب عاربة: ضُرحاء خُلّص، قبائل بادت ودرست آثارهم، كعاد وثمود وطسم وجديس، وهما

العرب البائدة، والعرب: أمة من الناس سامية الأصل: كان منشؤها شبه جزيرة العرب، وجمعه أعربٌ

والنسب إليه عربي، ويقال: لسان عربي، ولغة عربية.

والعُربُ العَرَب. والغرباني: "من يتكلم بالعربية وليس عربياً، والعُروبة: اسم يراد به خصائص الجنس

العربي ومزاياه، والعُروبية: العُروبة، والمتعربة من العرب بنو قحطان بن عابر، الذين نطقوا بلسان العاربة

وسكنوا ديارهم، المستعربة من العرب: أولاد إسماعيل بن إبراهيم عليهما السلام".<sup>2</sup>

<sup>1</sup> إبراهيم مصطفى؛ أحمد حسن الزيات؛ حامد عبد القادر؛ محمد النجار؛ المعجم الوسيط؛ باب العين؛ ج2؛ ص؛ ص: 950-

951 بتصرف.

<sup>2</sup> إبراهيم مصطفى وآخرون؛ المعجم الوسيط؛ ج2؛ ص؛ ص: 950-951.؛ بتصرف يسير.

### مفهوم اللغة العربية:

اللغة العربية هي إحدى اللغات القديمة التي عرفت باسم مجموعة اللغات السامية، وذلك نسبة إلى سام بن نوح عليه السلام، الذي استقر هو وذريته في غرب آسيا وجنوبها حيث شبه الجزيرة العربية. ومن هذه اللغات السامية: الكنعانية، النبطية، البابلية، الحبشية.

واستطاعت اللغة العربية أن تبقى، في حين لم يبق من تلك اللغات إلى بعض الآثار المنحوتة على الصخور هنا وهناك.<sup>1</sup> حيث تحوي العربية من الأصوات ما ليس في غيرها من اللغات، وفيها ظاهرة الإعراب ونظامه الكامل، وفيها صيغ كثيرة لجموع التكسير، وغير ذلك من ظواهر لغوية، يؤكد لنا الدارسون أنّها كانت سائدة في السامية الأولى التي انحدرت منها كل اللغات السامية المعروفة لنا الآن.<sup>2</sup>

واللغة العربية أكبر لغات المجموعة السامية من حيث عدد المتحدثين، وإحدى أكثر اللغات انتشاراً في العالم، يتحدثها أكثر من أربعمئة واثنين وعشرين مليون نسمة، ويتوزع متحدثوها في المنطقة المعروفة باسم الوطن العربي، بالإضافة إلى العديد من المناطق الأخرى المجاورة كالأحواز وتركيا وتشاد ومالي ونيجيريا وماليزيا وأندونيسيا وغيرها من الدول الإسلامية.<sup>3</sup>

إذن فالعربية هي اللغة السامية الوحيد التي قدر لها أن تحافظ على وجودها وأن تصبح عالمية، وما كان ليتحقق لها ذلك لولا نزول القرآن الكريم بها، أنّه لا يمكن فهم كتاب الله تعالى الفهم الصحيح

<sup>1</sup> غنيم؛ كارم السيد؛ اللغة العربية والصحة العلمية الحديثة؛ مكتبة ابن سينا للنشر والتوزيع؛ مصر الجديدة؛ القاهرة؛ ص:100.

<sup>2</sup> أنيس؛ إبراهيم؛ في اللهجات العربية؛ مكتبة الأنجلو مصرية؛ القاهرة؛ ط3؛ ص:33.

<sup>3</sup> عمار؛ أحمد؛ جمل؛ محمد؛ العربية الفصحى بين برنامج اللغة العربية ووسائل الاتصال الجماهيري؛ تدوة العربية الفصحى ووسائل الاتصال الجماهيري؛ ص:110.

والدقيق وتذوق إعجازه اللغويون البياني إلا بقراءته باللغة العربية، كما أنّ التراث الغني من العلوم الإسلامية وأمّهات الكتب مكتوبة باللغة العربية، ومن هنا كان تعلم العربية هدفًا لكل المسلمين.

واللغة العربية تعد من أطول اللغات عمرًا؛ وتعد أقرب اللغات إلى اللغة الأم؛ فهي اللغة الوحيدة التي حافظت على بنيتها وكتب لها البقاء دون تحريف قبل الإسلام، ثم زادها الله كرامة وعزة واختارها لغة لكتابة العزيز، وحفظت بحفظه ثم عني بها أهلها فليست هنالك لغة نالت من الرعاية والاهتمام والبحث مثلما نالت العربية، وليست هنالك لغة تملك التراث الذي تملكه اللغة العربية.<sup>1</sup>

وتعتبر اللغة العربية واحدة من اللغات العريقة في العالم الآن، يرجع تاريخها إلى ما لا يقل عن ألف وخمسين مئة سنة، بالشكل الذي نقلته إلينا المعاجم التي يرجع تاريخ تدوينها إلى نهايات القرن الثاني الهجري وبدايات القرن الثالث الهجري، ولاسيما بعد ظهور صناعة الورق في البلدان العربية.<sup>2</sup> ومن خلال التعريفين السابقين يتضح بأنّ اللغة العربية تميزت بميزات جعلتها من اللغات العريقة في العالم.

هنا نستنتج بأنّ مفهوم اللغة منهج ونظام للتفكير، والتعبير، والاتصال، وقد اهتم الفكر اللغوي الحديث، بالكشف عن ماهية البنية اللغوية العميقة، وتفسير عمل الآليات الدقيقة لمنظومة اللغة تميزت عندها اللغة العربية بأنّها واحدة من اللغات الإنسانية المعاصرة، التي يتحدث بها الملايين من العرب، والمسلمين، وهي إحدى لغات منظمة الأمم المتحدة.

<sup>1</sup> عكاشة؛ محمود؛ علم اللغة:مدخل نظري في اللغة العربية؛ القاهرة؛ دار النشر للجامعات؛ (2006م)؛ ط1؛ ص:65-75.

<sup>2</sup> بتصرف من موقع ويكيبيديا الموسوعة الحرة؛ يوم؛؛ يناير؛ الساعة؛18:02 WWW.ar-Wikipidea-Ory.

وقال الفارابي في ديوان الأدب: "هذا اللسان كلام أهل الجنة، وهو المنزه من بين الألسنة من كل نقيصة، والمعلّى من كل خسيصة، والمهذب مما يستهجن أو يستشع، فبني مباني بانته بها جميع اللغات من إعراب أوجده الله له، وتأليف بين حركة وسكون حلابه، فلم يجمع بين ساكنين أو متحركين متضادين ولم يلاق بين حرفين لا يتلفان، ولا يعذب النطق بهما، أو يشنع ذلك.

منهما في جرس النغمة، وحس السمع، كالغين مع الحاء، والقاف مع الكاف، والحرف المطبق مع غير المطبق، مثل تاء الافتعال مع الصاد والضاد في أخواتهما، والواو الساكنة مع الكسرة قبلها والياء الساكنة مع الضمة قبلها، في خلال كثيرة من هذا الشكل لا تحصى.<sup>1</sup>

يتضح لنا أنّ الفارابي في تعريفه هذا بأنّ اللغة العربيّة لسان أهل الجنة كما أنّ هذا الأخير يسهل

نطق الأحرف بسلاسة.

<sup>1</sup> السيوطي؛ عبد الرحمن بن أبي بكر جلال الدين؛ المزهري في علوم اللغة وأنواعها؛ النوع الثاني والعشرون؛ معرفة خصائص اللغة مطبوعة السعادة؛ مصر؛ ط1؛ ص: 891.

### 2/- اللغة العربية من الشفوي إلى الكتابة:

لاشك في أنّ تدوين اللغة العربية كان أعظم إنجاز حضاري ثقافي في تاريخ اللغة العربية.

بدأ هذا التدوين في العصر الإسلامي الأول، وأهم فعالياته:

#### 1- كتابة القرآن الكريم التي مرت بمراحل ثلاث هي:

أ- كتابة الوحي في عهد النبي صلى الله عليه وسلم في الرقاع واللِّخاف والعُسب، على يد كتّاب الوحي الذي ذكرتهم كتب السيرة.

ب- جمع القرآن الكريم من الرقاع واللِّخاف والعُسب ونحوها في عهد الخليفة الأول أبي بكر، في مكان واحد، وإيداع المجموع بعد وفاته عند عمر بن الخطاب الخليفة الثاني، ثم عند ابنته حفصة.

ج- استنساخ سبت نُسخ من القرآن المجموع، في عهد الخليفة الثالث عثمان ابن عفان، وتفريق هذه النسخ في الأمصار لتكون مرجعًا وحيدًا مكتوبًا، عدا أنّه كان محفوظًا في صدور العديد من الصحابة والقراء.

وقد اكتمل هذا العمل التدويني العظيم في حدود سنة (30) هـ.<sup>1</sup>

تدوين الحديث الشريف: وقد بدأ في حياة النبي صلى الله عليه وسلم، بعد أن أذن به عقب نهي عنه، ويروى أنّ سعد بن عبادة (15) هـ كان جمع صحيفة فيها طائفة من أحاديث الرسول. وكذا كان عند

<sup>1</sup> صبحي الصالح؛ مباحث في علوم القرآن؛ دار العلم للملايين؛ ط17؛ بيروت (1988م)؛ ص؛ ص: 65-89.



سمرة بن جندب (70هـ)، ومثلها ما سُمِّي بالصحيفة الصادقة التي تُنسب لعبد الله بن عمرو بن العاص (75هـ).<sup>1</sup>

ولكن أوضح مظهر للتدوين في عصره الرسول صلى الله عليه وسلم كان ما يُعرف بـ\*صحيفة المدينة\* التي تنظم العلاقة بين المسلمين وغيرهم من سكانها، وقد كتبت في السنة الأولى للهجرة.<sup>2</sup> وكذا رسائل الرسول صلى الله عليه وسلم إلى القبائل والملوك. أي لم يتصف القرن الهجري الأول حتى كان معظم الحديث الشريف قد دُوّن، وكان ذلك أهم عامل في حفظه.

### 2- تدوين كلام العرب، شعره ونثره:

لما كان القرآن الكريم عربيّ اللسان، كان فهمه وتفسيره يحتاج إلى معرفة كلام العرب، ومما روي عن ابن عباس قوله: " إذا قرأتم شيئاً من كتاب الله فلم تعرفوه فاطلبوه في أشعار العرب"،<sup>3</sup> وأدّى بهم هذا إلى تتبّع كلام العرب لجمعه وحفظه مكتوباً، أسوة بجمعهم القرآن الكريم والحديث الشريف وحفظهما وطالما سارت علوم العربية على أثر علوم الدين.

<sup>1</sup> صبحي الصالح؛ علوم الحديث ومصطلحه؛ دار العلم للملايين؛ طبعة (2006م)؛ بيروت؛ ص؛ ص: 227-232.

<sup>2</sup> المرجع نفسه؛ ص: 29.

<sup>3</sup> العمدة في محاسن الشعر وأدابه؛ ابن رشيد القيرواني؛ مطبعة الكاتب العربي؛ دمشق؛ ط2؛ (1994م)؛ ص: 01.

وبما أنّ الأمية كانت شائعة في العرب، فقد كانت الأمة تعتمد في توثيق معارفها وأدبها على حفظه في الصدور كثيراً، وعلى الكتابة قليلاً ولذا كان ما حفظ من الشعر في الصدور أكثر بكثير مما حُفظ من النثر، لسهولة حفظ الأول وصعوبة الثاني، ويروى عن ابن رشيق القيرواني قوله:

\*لم يحفظ من جيّد المنثور إلاّ عُشرُهُ، وما ضاع من الموزون إلاّ عشرة\*.<sup>1</sup>

وقد حدّد اللغويون الجامعون الإطار المكاني لمن تؤخذ عنهم اللغة من قبائل بعينها، وهي القبائل الأقل اختلافاً بالأعاجم من غيرها، مما يرجع سلامة لغتها. كما حددوا الإطار الزمني بمنتصف القرن الهجري الثاني في الحواضر، ونهاية القرن الهجري الرابع في البوادي لسبب نفسه، وفق ما ذهب إليه مجمع اللغة العربية بالقاهرة في قراره.<sup>2</sup> وإن كانت هذه الحدود لم تراعى دائماً بدقّة.

كثرت الرحلة إلى البوادي لسماع لغة الأعراب الأقحاح ونقلها كما سُمعت، قال الكسائي للخليل بن أحمد الفراهيدي (180هـ): "من أين علمك؟ فقال من بوادي الحجاز ونجدو تهامة... فخرج وأنفذ خمس عشرة قنينة خيراً في الكتابة عن العرب سوى ما حفظه"، وقال الجوهري في مقدمته لمعجم صحاح اللغة: "قد أودعت هذا الكتاب ما صح عندي من هذه اللغة بعد تحصيلها بالعراق رواية وإتقانها دراية، ومشافهتي بها العرب العاربة في ديارهم بالبادية".<sup>3</sup>

مرّت كتابة كلام العرب وتدوينه بثلاث مراحل، أو بثلاث حالات، لأنّ المراحل تداخلت عند بعض اللغويين.

<sup>1</sup> محمد حسن عبد العزيز؛ مصادر البحث اللغوي؛ ط1؛ الكويت؛ (1997م)؛ ص:28.

<sup>2</sup> أبو البركات الأنباري؛ نزهة الألباب في طبقات الأدباء، مكتبة الأندلس وجامعة بغداد؛ ط2؛ (1970م)؛ ص:69.

<sup>3</sup> الجوهري؛ الصحاح؛ تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار؛ دار الكتاب العربي؛ مصر؛ د.ت؛ ص:79.

**المرحلة الأولى:** جمع الكلم كيفها أثفق، فالعالم يخرج إلى البادية ليسمح كلام العرب وأخبارهم وأمثالهم وصفةً بيئتهم من مطر وزرع وحيوان وسلاح وغيرها فبدونه حسبما سمع دون ترتب المسموع أو تصنيفه وفق منهج ما، وما غرضه إلا جمع اللغة الذي كان غاية في ذاته.

**المرحلة الثانية:** تصنيف الكلمات المتعلقة بموضوع واحد في موضع واحد، كأن يكذب (أبوزيد) كتاباً في المطر وكتاباً في اللين، وأن يكتب غيره كُتُباً أو رسائل في الخيل والحشرات والسلاح، ويكتب آخر في الأمثال، وكانت هذه المرحلة في القرن الهجري في الثاني عامة، وتلك المؤلفات التدوينية الأولى هي ما سمّاه اللغويون فيما بعد (معاجم المعاني أو رسائل اللغويون)

**المرحلة الثالثة:** وهي جمع كل الكلم العربي وفي أي موضوع كان على نمط خاص يُرجع إليه، وتصنيفها فيما سُمّي في وقت متأخر (بالمعاجم)، وقد صُنّفت بحسن مخارج أحرف الكلمة أو ألفائها كما في كتاب (العين) للخليل بن أحمد (180هـ)، وجمهرة اللغة لابن دريد (223هـ)، وكان ذلك في نهاية القرن الهجري الثاني والقرن الثالث، بل إنَّ الجوهري في القرن الخامس (429هـ) رحل إلى البادية وشافة الأعراب وأخذ عنهم، وعلى أي حال ففي نهاية القرن الهجري الرابع كانت جهود جمع اللغة وتدوينها قد اكتملت.

ومجموع أعمال كتابة التراث العربي والإسلامي من مصادره أو مضائيه.

منذ العصر الإسلامي الأول إلى نهاية القرن الهجري الثالث هي ما نسّيه عصر التدوين الأول إلى نهاية القرن الهجري الثالث هي ما نسّيه عصر التدوين الأول، وكان هذا التدوين أعظم إنجاز وأخطره، وهو نقطة الانطلاق وحجر الأساس لما جاء بعده وبنيت عليه حركة التأليف، ولاسيما في

علوم اللغة من نحو وصرف وأدب، وعلوم شرعية، وعلوم أساسية كالرياضيات والطب، إذ لولا توافر تلك المادة اللغوية الغزيرة لما أمكن تأليف ما أُلف وتصنيف ما صُنّف، لأن اللغة هي أداة التوصيل والتعبير عن الفكر والإبداع.<sup>1</sup>

وهذا التدوين هو الذي حفظ اللغة العربية الفصيحة الجامعة للعرب كلهم، من أن تضيع في خضم اللهجات القبليّة أو اللّحن أو اللغات الأعجمية المجاورة، ولعلّ التهدي إلى حفظ اللغة بالتدوين كان هدياً من الله لإنجاز وعده الصادق بحفظ الذكر الحكيم، فإنّ الله إذا أراد أمراً هياً له أسبابه. وبعد عصر التدوين الأول لم يُعد يُخاف على العربية من الضياع، وها هي ذي قد وصلت إلينا حيّة سليمة.

<sup>1</sup> ممدوح محمد خسارة؛ عصر التدوين الثاني؛ المكتبة العربيّة الإلكترونيّة الجامعة؛ مجلة مجمع اللغة العربية؛ دمشق؛ المجلد 87؛ الجزء الثالث.

### 3-التعقيد النحوي واللحن:

#### تعريف التعقيد النحوي:

التعقيد مصدر الفعل "قَعَدَ"، وجاء في "معجم اللغة العربية المعاصرة"، "قَعَدَ اللغة ونحوها: وضع لها

قواعد يُعمل بموجبها".<sup>1</sup>

وبناءً على هذا فإنَّ "التعقيد" هو: "صناعة القاعدة ووضعها".<sup>2</sup>

ويقوم التعقيد ب"التعميم الذي يخرج بنا من الواقعة أو الوقائع المفردة إلى القانون الذي ينطبق على

مالا يحصى من النماذج والوقائع".

#### مرحلة التعقيد النحوي:

ساعد في قيام هذه المرحلة عدة عوامل مهمة ساهمت في تبلور النحو ووضع قوانينه، حيث تم

وضع الركائز العامة للنحو انطلاقاً من اللبنة الأولى له، فكان للنحو الكيان الكلي يصونه من كل

الشوائب.

#### أ-القياس:

القياس في أصول الفقه منهج يعتمد عليه الفقيه في وضع القوانين، التي تساعد الفرد على أداء

نشاطه إلا اجتماعي والاقتصادي والديني داخل المجتمع بحكم قوانين تساعد في ذلك، نجد مثلاً الخمر

الذي يذهب عقل الإنسان فيه أحكام خاصة وتقاس عليها في كل زمان ومكان، ويقول

<sup>1</sup> أحمد مختار عمر؛ معجم اللغة العربية المعاصرة؛ عالم الكتب؛ القاهرة؛ ط1؛ (2008م).

<sup>2</sup> محمد عبد العزيز عبد الدايم، الاستدلال النحوي؛ (2008م)؛ ص:18.

الشافعي: "صار الخلفاء، وقد ظالما اشتوروا، كمثل ما اشتوروا في حد الخمر وأخذوا فيه برأي علي

قال: "إذا شرب سكر، وإذا سكرى هذه، وإذا هذى افترى فحده حد المفترى".<sup>1</sup>

قيس على الخمر كل ما يأخذ العقل إلى الهلاك ويغطي أو يحجب عنه الصواب مثل المخدرات.

أخذ القياس يأخذ مجراه عند النحاة العرب، باعتباره الوسيلة الأساسية في التعقيد النحوي وكان

عبد الله بن أبي إسحاق الخضرمي من الأوائل الذين استخدموا القياس.<sup>2</sup>

وقد عرفه الجرجاني بقوله: "عبارة عن التقدير: يقال قست الفعل بالفعل إذا قدرته وسويته، وهو

عبارة عن رد الشيء إلى نظيره".<sup>3</sup>

والقياس هو حمل كلام العرب غير المؤلف على ورد ووصل إلينا من لغاتهم، ويقول ابن الأنباري عن

النحو: "أنه عالم بمقاييس مستنبطة من استقراء كلام العرب".<sup>4</sup>

وتظهر العلاقة الجدلية بين النحو كعلم والقياس كمنهج، فالنحاة استعملوا القياس في الأوزان

فقساموا كل ما هو على: وزن (فعالة) فهو حرفه نحو: تجارة، حياكة، كذلك صيغة "تفاعل" تدل على

المشاركة: تضارب، وتدل أيضاً على التظاهر بالشيء مثل تجاهل، تفاعل، ومنه فإن أصول الفقه

أعطت النحو العربي الطابع العقلي، الذي يعتمد على الاستدلال والبحث.

<sup>1</sup> المرجع السابق؛ ص: 18.

<sup>2</sup> عبد الحليم الجندي؛ الإمام الشافعي ناصر السنة واضع الأصول؛ دار المعارف؛ القاهرة؛ ط2؛ ص: 250.

<sup>3</sup> الشريف الحسن علي بن محمد بن علي الحُسَني الجرجاني الحنفي؛ التعريفات؛ وضع حواشيه وفهارسه محمد باسل عيون السود؛ دار الكتب العلمية؛ بيروت؛ لبنان؛ ط2؛ (2003م)؛ ص: 181.

<sup>4</sup> جلال الدين السيوطي؛ الإقتراح في علم أصول النحو؛ تقديم محمود سليمان ياقوت؛ دار المعرفة الجامعية؛ جامعة طنطا؛ د.ط (2006م)، ص: 206.

### ب- اللهجة:

مجموعة من الصفات اللغوية تنتمي إلى بيئة خاصة، ويشارك في هذه الصفات جميع أفراد هذه البيئة، وبيئة اللهجة هي جزء من بيئة أوسع وأشمل تضم عدة لهجات، لكل منها خصائصها، ولكنها تشترك جميعاً في مجموعة من الظواهر اللغوية التي تيسر اتصال أفراد هذه البيئات بعضهم ببعض، وفهم ما قد يدور بينهم من حديث فهما يتوقف على قدر الرابطة التي تربط بين هذه اللهجات، وتلك البيئة الشاملة التي تتألف من عدة لهجات هي التي اصطلح على تسميتها باللغة.<sup>1</sup>

وذكر السيوطي أيضاً من العرب من يجعل الإعراب في المثني على النون إجراء له مجرى المفرد حكى الشيباني: هذان خيلان، ونخلص القول أنّ في إعراب المثني ثلاث لهجات تمثل ثلاث قواعد نحوية سائدة تدور بين القبائل العربية وهي اللهجة الأولى وهي الأكثر شيوعاً وتعربه بالحروف، وتمثلها القبائل التميمية والحجازية، واللهجة الثانية تعربه بالألف رفعاً ونصباً وجرّاً، والثالثة لهجة تعربه بالحركات على النون، وقيل الحركات المقدرّة على الحرف الأخير من المفرد، فهذا بين الانتشار الواسع للهجة في الجزيرة العربية، واستعملها عدد كبير من العرب، وبهذا يكون التنوع اللهجي بين قبائل العرب في إعراب المثني، وبالتالي تنوع القواعد التي تحكمه، وهكذا يكون للهجات دور فعال في تفعيد القواعد وتقنينها.

### ج- العلة:

<sup>1</sup> إبراهيم أنيس؛ في اللهجات العربية؛ مكتبة الأنجلو المصرية؛ د.ط؛ القاهرة؛ (2003م)؛ ص: 16.



مررت العلة النحوية منذ ظهورها بثلاث مراحل وهي على النحو الآتي:

**1- المرحلة الأولى:** وهي مرحلة النشأة للعلة النحوية<sup>1</sup> ويمكن أن يعد أباهما الشرعي عبد الله بن إسحق

الخضرمي وتنتهي هذه المرحلة بالخليل بن أحمد الفراهيدي، الذي يمكن أن يطلق عليه، دون تجوز

كبير، قمة التعليل في النحو في هذه المرحلة، وخاتمته معاً، إذ استطاع أن يستنبط من علل النحو لم

يستطيع أحداً ولم يسبق إليه<sup>1</sup>.

ومن أهم مميزات هذه المرحلة أنّ العلة في هذه الفترة تمثل مرحلة السهولة والوضوح، وعدم التكلف

وكانت وليدة قريحة القائل بها، بعيدة عن الفلسفة، وقريبة من روح اللغة، وحسنها المرهف الذي ينفر

من القبح والثقل.

وقد تأثر التعليل النحوي في هذه المرحلة بمدلولي المادة اللغوية حيث يبحث أولاً: في تفسير

الأسباب الكامنة وراء حدوث الظواهر اللغوية المؤدية إلى تقعيد القواعد النحوية، وثانياً: البحث وراء

الأغراض الثانوية الناتجة عن هذا البحث وهو ما يستفيدة النحاة من متعة نفسية وذهنية.

**2- المرحلة الثانية:** وتبدأ هذه المرحلة بتلاميذ الخليل وتنتهي بالزجاج، حيث تمتد هذه المرحلة إلى

أوائل القرن الرابع<sup>2</sup> وقد كثر في هذه الفترة التأليف في العلة النحوية، فقد ظهر كتاب الزجاجي في

الإيضاح في علل النحو، وكتاب الخصائص لابن جني، وغيرها كما كانت الصلة قوية بين علل الفقه

<sup>1</sup> علي أبو المكارم؛ أصول التفكير النحوي؛ منشورات الجامعة الليبية؛ كلية التربية دار العلم؛ بيروت؛ د.ط(1973م)؛ ص:195.

<sup>2</sup> ينظر: المرجع نفسه؛ ص:169.

والنحو ويضيف ابن جني قائلاً: "وكذلك كتب محمد بن الحسن رحمه الله، إنما يتنزع من أصحابها منها العلل لأنهم يجدونها منثورة في أثناء كلامه فيجمع بعضها بعض..."<sup>1</sup>

ومن أهم خصائص العلة في هذه المرحلة، أن التعليل النحوي، أصبح يضم الظواهر الجزئية في إطار كلي، مثل تفسير الحركة الإعرابية- ككل-تفسيراً صوتياً أو دلاليًا.

**3-المرحلة الثالثة:**تعتبر هذه المرحلة من أهم مراحل التعليل النحوي حيث حدث تغيير في منهج التعليل، وعلاقته بالتعميد النحوي، فقد أثر الاتصال بالثقافات الأمم الأخرى غير العربية تأثيراً كبيراً واتصل الفكر العربي بالفكر الإنساني على نطاق واسع في هذه الفترة، وخصوصاً عن طريق الترجمة لأن الأمر الذي مكّن لهم مزج ثقافتهم والتي من ضمنها منهج التعليل النحوي، ومن خلال هذا الامتزاج بالثقافات الأخرى، وقف علماء العربية من هذه العلوم المترجمة موقفًا يقوم على تحليل الفكر ومناقشته ليتضح الصالح منه، ثم مزجه بالفكر العربي والارتقاء به، ونبذ المشوش، والذي لا تقبله الثقافة العربية، وكشف مساواته.

ومن أهم خصائص التعليل في هذه المرحلة، أنّها لا تتقيد بالموجود بالظواهر اللغوية، أي: أنّها لا تقف عند تفسير ظواهر لغوية معروفة بالفعل بل تتعداها إلى علة فرضية تعتمد الفرض العقلي ثم يوضع لها التعليل.<sup>2</sup>

يمثل التعليل جوهر الدرس النحوي عند العرب، ويعتبر من الأصول الأولى للنحو العربي.

<sup>1</sup> أبو الفتح عثمان بن جني؛ الخصائص؛ تحقيق: محمد علي النجار؛ دار الكتب المصرية؛ القاهرة؛ ط2؛ (1952م)؛ ج1؛ ص:163.

<sup>2</sup> أنظر؛ عبدالقادر؛ رحيماهيتي؛ خصائص مذهب الأندلس النحوي خلال القرن السابع الهجري؛ جامعة قانونس؛ بنغازي؛ ليبيا ط2؛ (1993م)؛ ص:195.

### مصطلح اللحن:

جاءت المصطلحات النحوية بالتدرج وأول ما ظهر منها مصطلح اللحن والعربية، والنحو، إذ تعتبر هذه المصطلحات الركيزة الأساسية لتأسيس قواعد اللغة العربية، ويعد اللحن من المصطلحات التي أطلقت على النحو وقد روي عن عمر بن الخطاب أنه قال: "تعلموا الفرائض والسنة واللحن كما تتعلمون القرآن".<sup>1</sup>

كان الاهتمام باللحن منذ البدايات الأولى لنشأة النحو، لأنه ظاهرة غير مستحبة عند العرب فكانوا ينفرون منه فأخذت هذه المفردة تأخذ طابعها الاصطلاحي وبدأت تدخل في الدراسات النحوية، وأصبح النحاة يتعجبون من استعمال الناس لها، وبدأ اللحن يأخذ معناه النحوي ويعرف به الصواب من الخطأ، بعدما كان له ستة معانٍ متضمنة في لفظة واحدة هي: "الخطأ والإعراب واللغة والغناء والفتنة والتعريض فانحصر اللحن في المعنى النحوي لأنه متضمن في اللغة العربية، وهذه الأخيرة مستعملة على جميع ألسنة الناس وليست كمعنى الغناء لأنَّ هناك فئة خاصة به يرى ابن الأنباري أنَّ الكلمات تعرف معانيها بالأضداد فيقول: "اللحن حرف من الأضداد، يقال للخطأ لحن والصواب لحن".<sup>2</sup>

<sup>1</sup> أبو الطيب عبد الواحد اللغوي الحلبي؛ طبقات النحويين اللغويين؛ تحقيق: أبو الفواصل إبراهيم مكتبة النهضة؛ مصر ومطبعها الفحالة؛ د.ط؛ القاهرة؛ ص: 13.

<sup>2</sup> أبو بكر محمد بن القاسم الأنباري؛ الأضداد؛ تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم؛ المكتبة العصرية صيدا؛ بيروت؛ (1987م)؛ د.ط. ص: 238.

تصدى النحاة للحن فحاربوه محاربة شديدة، لأنَّ هذا المصطلح ظهر في المجتمع العربي بصورة رهيبية، فُعرف بالخطأ في الكلام، فعم التساؤل والتعجب من سريان هذه المفردة، فتنبه له الخاصة من النَّاس، فقال عمر بن عبد العزيز: "أكاد أضرس إذا سمعت اللحن".<sup>1</sup>

كما تنبه له العامة فقال أعرابي: "كيف يكون الخطأ في الكلام مستحسنًا والصواب مستسمحًا والعرب تقرب المعمرين وتنقص اللحنين وتبعدهم".<sup>2</sup>

إذن اللحن ظاهرة فردية تحدث دون إرادة من صاحبها، ولا رقابة من المجتمع أو من الجماعة اللغوية ولكن حين يجري على الألسن عند الطبقة المثقفة المعول عليها في المجتمع يمكن أن يكون لها أثر وصدى كبيرين، باعتبارها الطبقة التي يعتد بها، فظاهرة اللحن موجودة قبل الإسلام، نتيجة اختلاط العرب بالأمم بالأخرى عن طريق التجارة بفتح أسواق عربية عند الأجانب، أو بالتبادل السلع وخاصة البخور والأواني والتوابل، إضافة إلى مبدأ المجاورة إمَّا للكسب أو للعمل وإمَّا عبيدًا لسادة العرب مثل العبيد القادمون من الحبشة لخدمة أسياد العرب كقريش وغيرها، وفي هذا الصدد يقول أبو بكر الزبيدي: "ولم تزل العرب تنطق على سجينها، وفي صدر الإسلام وماضي جاهليتها حتى أظهر الله الإسلام على سائر الأديان، فدخل النَّاس فيه أفواجًا، وأقبلوا إليه إرسالًا، واجتمعت فيه الألسنة المتفرقة واللغات المختلفة فتفشى الفساد في اللغة العربية واستبيان منه الأعراب الذي هو حليها".<sup>3</sup>

<sup>1</sup> المرجع السابق؛ ص: 245.

<sup>2</sup> المرجع نفسه؛ ص: 244.

<sup>3</sup> الزبيدي؛ طبقات النحويين؛ تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم؛ ط2؛ دار المعارف؛ القاهرة؛ ص: 11.

عندما نزل الوحي على سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم وامتدت الدعوى الإسلامية ودخل الأعاجم إلى الإسلام بدأ اللحن ينشر فاختلفت الألسن فضعف النطق بمخارج الحروف الأصلية، واستعصى على بعضهم نطقها، وذكر الأصمعي عن عيسى بن عمر فقال: "ضيق النَّفس الذي كان به أدركه يوماً وهو في السوق فوق، ودار النَّاس حوله يقولون: مصروع، مصروع!"

فبين قارئ ومعوذ من الجان، فلما أفاق من غشيته نظر إلى ازدحامهم فقال: مالي أراكم تتكأئون على تكأؤكم على ذي جنة! افرنقوا، فسمع أحد الجمعوهو يقول: إنَّ جنیه هذا يتكلم بالهندية".<sup>1</sup>

إنَّ عدم معرفة الأعاجم بالمفردات العربية، أدى بهم إلى انتسابها إلى اللغة الهندية مما يسرب اللحن إلى اللغة الأم ويعيق مسارها، كما كان الاتساع الرقعة الجغرافية أثر في ذلك فبدأت الملامح الإسلامية تظهر في البلاد المفتوحة من مساجد ومعسكرات، سواء في البلاد الفارسية أو التركية أو الهندية... الخ فوقع احتكاك بين جنسين العربي والأجنبي وتبلور عامل العلاقات الاجتماعية والأسرية، إضافة إلى دخول عنصر المرأة الأجنبية في حياة الفرد العربي، فظهرت عوائل مزدوجة الجنسية مما سهل وفتح الطريق أمَّا اللحن دون مقاومة، ووفي هذا الصدد تمثل بقول أبو الحسن في نطق الحاء هاءً، والعين ياءً

<sup>1</sup> جلال الدين أبي الحسن علي بن يوسف القفطي إنباه الرواة على أنباه النحاة؛ تحقيق: أبو الفضل إبراهيم؛ دار الفكر العربي؛ ط 1 القاهرة؛ (1986م)، ج 1، ص: 377.

فقال: "أهدي إلى فيل مولى زياد حمار وحش، فقال لزياد: أهدوا لنا حمار وهنش قال: أي شيء

تقول وبلك؟ قال: أهدوا إلينا ايراً-يريد عيراً- قال زياد: الثاني نشر من الأول".<sup>1</sup>

كما تسرب اللحن أيضاً إلى القراءات القرآنية، نذكر الرواية التي ساقها صاحب نزهة

الألباب على لسان الخليفة عمر بن الخطاب.

وعن وقوع اللحن في اللغة المحكية، فالأخبار كثيرة جداً عنه، واللغة المحكية كانت معربة ولا سيما

في عصر النبي صلى الله عليه وسلم والخلفاء الراشدين وقد كانت تتساهل في بعض الظواهر الإعرابية،

فقد قال الفراء (207هـ) لهارون الرشيد يعتذر عن لحن وقع منه في حضرته: "إنَّ طباع أهل البدو

الإعراب وطباع أهل الحضر اللحن، على أنَّ اللحن في اللغة المحكية بدأ قليلاً، ثم مالبت أن

توسعت دائرته، وفيما روي لنا من أخبار اللحن مما يقطع بذلك،<sup>2</sup> ومعظمه منقول عن الجاحظ

وهو من القدماء الذين أدركوا عصر الخليل وسيبويه".

فمما روي من لحن الوليد بن عبد الملك أنه قال لغلامه: "ياغلام رد الفرسان الصادان عن الميدان"

على حين ظلت لغة البداية سليمة من اللحن، لهذا كان هدف النحاة السعي وراء الاستنباط.

بقيت اللغة خالية من اللحن إلى غاية القرن الرابع للهجرة (4هـ)، حتى ظهر في الدولة الأموية

فأصبح القرآن عرضة لذلك، كما أنَّ اعتزاز العرب باللغة والهوية التي يُعرف بها العربي، أدى بهم إلى

التفكير في حل هذا المشكل، وأصبح الخوف منه واضحاً من أن يتسرب إلى لغتهم فيحدث فساداً

<sup>1</sup> أبو عثمان بن بحر الجاحظ؛ البيان والتبيين؛ تحقيق: عبد السلام محمد هارون؛ مكتبة الخانجي؛ ط7؛ القاهرة؛ (1998م)؛ ج2

ص:213.

<sup>2</sup> المرجع نفسه؛ ص:332.

في الألسن فتذهب اللغة الأصلية ولا يبقى منها إلا اسمها، وخاصة حين امتزجوا بالأعاجم وهم لديهم لغاتهم الخاصة بهم.

هذه الأسباب جعلت النحاة العرب يبحثون عن حلول سريعة لهذه الظاهرة فعملوا على رصد الظواهر اللغوية وتعيد القواعد النحوية، التي كانت أساساً لبروز علم النحو، وفي هذا الصدد يقول الجاحظ: " ثم اعلم أن أقبح اللحن، لحن أصحاب التعيير والتعقيب والتشيق والتمطيط والجوهرة والتفخيم، وأقبح من ذلك، لحن الأعراب النازلين عن طرق السائلة، ويقرب مجامع الأسواق".<sup>1</sup>

أصبحت العرب تنفر من اللحن ومن مجالسه، ومن قائله من الأعاجم أو من العرب أنفسهم فوقفوا عازمين على نبد هذه الظاهرة، واستخراجها من المجتمع حتى لا تضعف من هديتهم ومن رفعتهم، فانبرى لها أهل اللغة والنحو وعملوا بالتعاون بين الجانبين أي: الأول يقوم بجمع المادة، والثاني بالتصرف فيها، لأجل استنباط قواعد تصون اللغة من هذه الظاهرة.

<sup>1</sup> الجاحظ؛ البيان والتبيين؛ ص: 332.

# الفصل الأول

تعليمية النحو العربي والمقارنة بالكفاءات



## 1- ماهية التعليمية:

## تمهيد:

عرف مطلع القرن العشرين تحولاً هاماً في تاريخ الفكر اللساني الحديث، وتحديدًا مع ما قدمه اللساني (فردينا ندي سوسير) في محاضراته الشهيرة؛ حيث عُدت تأسيسًا لمرحلة جديدة مغايرة لتصورات الدارسين السابقين، وإن كانت قد أفادت من بحوثهم، لاسيما ما قدمه علماء النحو التقليدي العام من قبل، لدى الهنود اليونان، الرومان والعرب ودراسات الباحثين في القرون الوسطى وعصر النهضة حتى نهاية القرن الثامن عشر ميلادي، تضاف إلى ذلك بحوث اللسانيات التاريخية والمقارنة التي برزت في القرن التاسع عشر، وبخاصة أعمال (فرانز بوب).

"ولك محاولات سوسير عدت اللسانيات درسًا جديدًا، له مقوماته التي تميزه عن البحوث السابقة وله مقولاته التي يستند إليها، بعده علمًا مستقلًا ضمن حقول المعرفة الأخرى، الإنسانية والدقيقة".<sup>1</sup>

لكن هذه الدراسات لم تتوقف عند (سوسير) بل تطورت بشكل كبير في مختلف المجالات بل وانقسمت إلى فروع عديدة، منها اللسانيات العامة، اللسانيات التقابلية، اللسانيات الوظيفية واللسانيات التطبيقية وغيرها من الفروع، فحدثنا عن اللسانيات التطبيقية كذلك يأخذنا إلى الحديث عن فروعها المنبثقة عنها كذلك فنذكر اللسانيات النفسية واللسانيات الاجتماعية، واللسانيات التعليمية التي أخذت حظًا وافرًا في الدراسة اللسانية حيث أن كل من هذه العلوم المذكورة مستقل

<sup>1</sup> خليفة بوجادي؛ في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم؛ بيت الحكمة للنشر؛ ص: 11.

بذاته في الدراسة عن الآخر لكن لها علاقة ببعضها البعض، هذا للتذكير فقط لأن هذه الأمور قد ذكرت في دراسات سابقة لا داعي للتفصيل فيها أكثر لأنها ليست موضوع بحثنا.

اللسانيات التعليمية بما أن لها علاقة بموضوع البحث لنتقل إلى ما هو أهم، إن الأمر الذي لا يغرب عن أحد هو أن التعليمية بعامة، وتعليمية اللغات بخاصة أضحت مركز استقطاب بلا منازع في الفكر اللساني المعاصر، من حيث إنها الميدان المتوخى لتطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية، وذلك باستثمار المحققة في مجال البحث اللساني النظري في ترقية طرائق تعليم اللغات للناطقين بها ولغير الناطقين.

### 1-1- مفهوم التعليمية:

أ- لغة: التعليمية مشتقة من الفعل علم، يعلم تعليمًا، بمعنى درس، يدرس تدريسًا واللفظ مصطلح يقابل المصطلح الأجنبي "ديداكتيك" وهو ما نجد له في اللغة العربية عدة مصطلحات مقابلة له أحصاها (إبراهيم بشر) فيما يلي:

التعليمية كلمة مشتقة من الفعل علم، يُعلم، تعليمًا بمعنى درّس يُدرس، تدريسًا واللفظ مصطلح حديث يقابل المصطلح الأجنبي "ديداكتيك" didactique.<sup>1</sup>

ديداكتيك didactique: تعني تعليمية، تعليميات، علم التدريس علم التعليم، التدريسية

الديداكتيك، والديداكتيك أو didactikos من الأصل الإغريقي didaskein وتعني التدريس.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> محمد البرهمي؛ ديذاكتيك للنصوص القرآنية طبعة النجاح الجديدة؛ الدار البيضاء؛ ط1؛ (1998م)، ص: 10.

<sup>2</sup> بوعلامات لعرج؛ تعليمية النحو العربي في الابتدائي؛ طرق ووسائل؛ مذكرة لنيل شهادة ماستر (2012م/2013م)؛ ص: 06.

وأما معناها في العصر الحديث، "فقد انتقل من النظم الفنية إلى العلم والتقنية، ونقصد بها عمومًا الممارسة البيداغوجية التي تهدف إلى تأهيل المتعلم لاكتساب المهارات اللغوية، وهي لا تكتمل إلا إذا اعتمدت على الحصييلة العلمية للنَّظرية اللسانية النَّفسية العالمية".<sup>1</sup>

كلمة تعليمية didactique اصطلاح قديم جديد، قديم حيث استخدم في الأدبيات التربوية منذ بداية القرن السابع عشر، وهو جديد بالنَّظر إلى الدلالات التي ما نفاك يكتسبها حتى وقتنا الراهن.<sup>2</sup> وكلمة التعليمية في العربية مصدر صناعي لكلمة تعليم وهذه الأخيرة من علِّم، أي وضع علامة أو أمانة لتدل على الشيء كي ينوب عليه.

ونجد في اللغة العربية عدة مصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي الواحد، ولعل ذلك يرجع إلى تعدد مناهل الترجمة، من ذلك تعدد المصطلحات المستقاة من الإنجليزية أو الفرنسية ومنها مصطلح الديداكتيك didactique الذي تقابله في اللغة العربية عدة ألفاظها منها: التعليمية، التعليميات التدريس، التدريسية، الديداكتيك...

**ب- اصطلاحًا:** التعليمية مفهومها واسع يبحث في التدريس من حيث عدة مضامين، وقد أورد (كما بشر) تعريف (لجان كلود غانيون j-c.Gagnon) حول التعليمية يقول فيه: "إشكالية إجمالية" تتضمن:

- تأمل وتفكير في طبيعة المادة الدراسية وكذا في طبيعة وغايات تدريسها.

<sup>1</sup> أحمد حساني؛ دراسات في اللسانيات التطبيقية؛ حقل تعليمية اللغات؛ ديوان المطبوعات الجامعية؛ الجزائر؛ (2000م)؛ من المقدمة.

<sup>2</sup> كمال عبد الله وعبد الله قلي؛ مدخل إلى علوم التربية؛ الجزائر؛ (2005م)؛ ص: 28.

-إعداد لفرضياتها الخصوصية انطلاقاً من المعطيات المتجددة والمتنوعة باستمرار لعلم النفس البيداغوجية، وعلم الاجتماع...الخ.<sup>1</sup>

-دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريسها.

واستنتج كمال بشر مما سبق أن التعليمية علم مستقل بذاته وله علاقة وطيدة بعلوم أخرى وهو يدرس التعليم من حيث محتوياته ونظرياته وطرائقه دراسة علمية، وهو في ميدان تعليم اللغة يبحث في سؤاليين مترابطين ببعضهما: ماذا ندرس؟ وكيف ندرس؟

أمّا ديداكتيك اللغات فهي مجموع الخطابات التي أنشأ حول تعليم وتعلم اللغات، سواء تعلق الأمر بلغات المنشأ أو اللغات الثانية، وقد نشأت ديداكتيك اللغات في بدايتها مرتبطة باللسانيات التطبيقية مهتمة بطرائق تدريس اللغات، ثم انفتحت على حقول مرجعية مختلفة طورت مجال

Didactique des langues البحث في ديداكتيك اللغات.<sup>2</sup>

الديداكتيك اشتق من البيداغوجيا، موضوعه التدريس وقد استخدمه (لالاند) Laland كمرادف للبيداغوجيا أو للتعليم.<sup>3</sup>

<sup>1</sup>بوعلامات لعرج؛ تعليمية النحو العربي في الابتدائي؛ ص:06.

<sup>2</sup>المرجع نفسه؛ ص:07

<sup>3</sup>كمال عبد الله وعبد الله قلي؛ مدخل إلى علوم التربية؛ ص:27.

وأنا عندما نتحدث عن التعليمية بصفة عامة وتعليمية اللغات بصفة خاصة، فإننا في الحقيقة نتحدث عن تقنية من التقنيات، أو بأحرى علم تطبيقي قائم بذاته له مرجعيته المعرفية ومفاهيمه واصطلاحاته وإجراءاته التطبيقية، ويتطور حسب مبادئ ومناهج خاصة.<sup>1</sup>

إنَّ التعليمية أصبحت مركز استقطاب بلا منازع في الفكر اللساني المعاصر، من حيث أنَّها الميدان المتوخى لتطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية وذلك عندما نستثمر النتائج العلمية المحققة في ميدان البحث اللساني استثماراً واعياً في ترقية طرق تعلم اللغة وتعليمها، وتذليل الصعوبات التي تعترض المتعلم والمعلم على حد سواء.<sup>2</sup>

فالديداكتيك نهج أو أسلوب معين لتحليل الظواهر التعليمية، فهو الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المتربي لبلوغ هدف عقلي أو وجداني أو حركي، كما تصب الدراسات الديداكتيكية على الوضعيات العلمية التي يلعب فيها المتعلم الدور الأساسي، بمعنى أنَّ دور المدرس هو تسهيل عملية تعلم التلميذ بتصنيف المادة التعليمية بما يلائم حاجات المتعلم، وتحديد الطريقة الملائمة لتعلمه مع تحضير الأدوات المساعدة على هذا التعلم، وهذه العملية ليست بالسهلة، إذا تتطلب مصادر معرفية متنوعة كالسيكولوجيا لمعرفة الطفل وحاجاته، والبيداغوجيا لاختيار الطرق الملائمة، وينبغي أن يقود هذا إلى تحقيق أهداف على مستوى السلوك، أي أن تتحلَّى نتائج التعلم على مستوى المعارف العقلية التي يكتسبها المتعلم، وعلى مستوى المهارات الحسية التي تتحلَّى في الفنون والرياضيات، وعلى المستوى الوجداني.

<sup>1</sup> مازن الوعر؛ قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث؛ طلاس؛ سوريا؛ ط1؛ (1988م)؛ ص:129.

<sup>2</sup> المرجع نفسه؛ ص:130.

1-2- مكونات التعليمية:

التعليمية ليست مجرد تأمل في المسائل البيداغوجية وإنما هي استغلال للواقع التعليمي وتناوله بالدراسة وتحليل وضعيات التعلم المختلف بكل مكوناتها (معلم ومتعلم، ومادة تعليمية) من أجل توفير فعالية أكبر.

ومن المعروف أنّ العمل التعليمي يركز على ثلاث أقطاب هي:

أولاً: المعلم:

المعلم هو عنصر أساسي في العملية التعليمية إذ أنّ المعلم وما يمتاز به من كفاءات ومؤهلات واستعدادات وقدرات ورغبة في التعليم وإيمان به، يستطيع أن يساعد الطالب على تحقيق الأهداف التعليمية التعليمية بنجاح ويسر، وتزداد ضرورة وجود المعلم في المراحل الأولى للتعلم، فالطفل ما قبل المدرسة وتلميذ المرحلة الأساسية هما أشد حاجة إلى وجود المعلم من طالب المرحلة الإعدادية أو الثانوية.<sup>1</sup>

إنّه مهندس التعلم ومبرمج ومعدل العمل فيه انطلاقاً من مدى تجاوب المتعلم لمتطلبات هذه

العملية.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> العالية جبار؛ تعليمية اللغة العربية وفق المنظومة التربوية الجديدة؛ دراسة صوتية تقويمية للقراءة السنة أولى ابتدائي؛ مذكرة لنيل شهادة الماجستير؛ (2012م/2013م)؛ ص:20.

<sup>2</sup> أنطوان صياح؛ تعليمية اللغة العربية؛ دار النهضة العربية؛ د.ط؛ ج2؛ ص:20.

وعندما نتحدث عن المعلم نشير إلى شخصيته ومؤهلاته وتكوينه وسلوكه وقدرته على التكيف مع المستجدات، وقدرته على التبليغ والتنشيط الجماعي، وقدرته على استثمار علاقاته التربوية في بناء الدرس.

وقد ركز الكثير من الكتاب والمتخصصين على صفات ينبغي للمعلم أن يمتاز بها حتى يكون مدرسًا ناجحًا كالصفات الأخلاقية، حب العمل، حسن التصرف، الأمانة... والصفات الجسدية وحسن المظهر، كلها صفات ضرورية لا بد للمعلم التحلي بها.

وقد حفل تراثنا العربي الإسلامي بما يؤكد دور المعلم في حياة الأمة وبناء المجتمع، فقد اهتم العرب بالمعلم وتلقي المعرفة من معلمين أكفاء يتمتعون بعلم غزير وخلق وقدره عالية على تمكين المتعلمين من المعارف.

### ثانيًا: المتعلم:

وهو الأساس في العملية التعليمية لما يملكه من خصائص عقلية ونفسية واجتماعية وخلقية، وما لديه من رغبة ودوافع للتعلم، فلا يوجد تعلم دون طالب ولا يحدث تعلم ما لم تتوفر رغبة الطالب في التعلم وبالتالي فالدافع إلى التعلم هو أساس نجاح العملية التعليمية.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> العالية جبار؛ تعليمية اللغة العربية وفق المنظومة التربوية الجديدة؛ ص: 20.

المتعلم كائن حي متفاعل مع محيطه، له موقفه من النشاطات التعليمية كما له موقفه من المعلم، وله تاريخه التعليمي بنجاحاته وإخفاقاته، وله تصورات له يتعلمه، وله ما يحفزُه وما يمنعه عن الإقبال على التعلم.<sup>1</sup>

المتعلم هو المستهدف بالعملية التعليمية، وهو الكائن الإنساني الذي لا يعيش بمعزل عن البيئة والاستعدادات الوراثية والحاجات البيولوجية.<sup>2</sup>

يعدُّ المتعلم محور العملية التعليمية فبناؤه بناءً جيداً يقود إلى نجاح العملية والعكس إذا أهملناه فتكون النتائج وخيمة.

**ثالثاً: المادة التعليمية (المنهاج):** المنهاج هو مجموعة من المواد الدراسية موضوعاتها يتعلمها المتعلمون ويعرف المنهاج على أنه " المعارف المطلوب تدريسها لخصائصها البنوية والوظيفية ودرجة تعقيدها، إنَّ المادة التعليمية هي مركز العملية التعليمية حيث مؤلفي البرامج الدراسية إلى الخزان المعرفي والإنساني المخبأ في ثنايا الكتب والوثائق، ومن هنا يأتي عمل المعلم في التَّقل والتلخيص والترتيب وتصبح وظيفته الأساسية حفظ المعلومات وترديدها ثم حشوها في عقل التلميذ، ومما يجعل أهداف هذا النوع من التعليم يقتصر على الاكتساب المعرفي للمعلومات دون مراعاة اهتمام التلميذ وحوافزه ويبقى ما هو مجهول مقصى من هذه الممارسات التعليمية، في هذه الحالة يصبح المعلم الناجح هو من يستطيع أن يقدم أكبر عدد من المعارف خلال درسه.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> أنطوان صياح؛ تعليمية اللغة العربية؛ ج2؛ ص:20.

<sup>2</sup> محسن علي عطية؛ تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءة الأدائية؛ ص:25.

<sup>3</sup> مقرن يوسف؛ دروس في اللسانيات التعليمية؛ وزارة التعليم العالي والبحث العلمي؛ (2007م/2008م)؛ ص: 22-23.



أمّا المادة التعليمية الحديثة فتتجاوز هذا الحد الضيق لما هو أوسع وأدق، وهي في هذه الوضعية خاضعة "لشروط أربعة" وهي:

1- تعدت فكرة البرنامج الذي يعده مؤلف يجلس مفردًا أمام أوراقه ينجح أو يفشل تبعًا لصفاته بل هو برنامج يعده فريق تربوي ذو خبرة عالية ينطلق من مجموعة من الأهداف، ليدفع ما يقابلها من محتويات تكون منظمة على شكل نشاطات مختلفة يمكن أن تتلائم مع مستويات وحاجات وميول رغبات التلميذ واتجاهاته.

2- يجب على المعلم انتقاء المادة وترتيب عناصرها تبعًا لأهميتها أو ما يناسب الأهداف المحدودة وذلك خلال حصة أو حصص تدريسية معينة.

3- تحويل المادة الدراسية المعطاة إلى صياغة أقل اعتباطًا وأكثر تنظيمًا ودقة وفعالية.

4- بناء على طرح المادة التعليمية وتنظيمها يكون من قبل المعلم على شكل سلوكيات ونشاطات يقوم بها التلميذ، وليس على شكل ملخصات للمعلومات كما أنّ المادة في عملية التدريس الحديث لا تعتبر إلا وسيلة من وسائل بلوغ الأهداف المحددة.<sup>1</sup>

وإذا توفرت هذه الشروط في المادة التعليمية وضبطت تقنيات تصميم البرامج وتحديد الوسائل التعليمية بالإضافة إلى المنهاج الذي هو عبارة عن مجموعة من العمليات الدراسية المخططة والمؤلفة من المضامين، الأهداف، الطرائق، الوسائل، الأساليب.

<sup>1</sup> المرجع السابق؛ ص؛ ص: 23-24.

## 1-3- مفهوم التعليم والتعلم:

## أ- التعليم/enseignement/instruction:

التعليم عملية نقل المعارف والمعلومات من المعلم إلى المتعلم في موقف يكون فيه للمدرس الدور الأكثر تأثيراً، في حين يقتصر دور التلميذ على الإصغاء والحفظ والتسميع، كما يعتبر التعليم رسالة إنسانية وتربوية يعني بتدريب المرء منذ نعومة أظافره على التعرف بأمر الحياة، وعلى كيفية التصرف إزاء الآخرين واكتساب الخبرات والمهارات بهدف تنمية مواهبه ومداركه، ومساعدته على تخطي المشاكل، وإيجاد الحلول لها وعلى الإبداع والابتكار في مجالات تخصصه ما يؤهله لاستلام المسؤوليات القيادية، وبناء مجتمع راقى يسير نحو الأفضل.<sup>1</sup>

إن المجتمعات القديمة التي كانت تفتقد إلى مدارس التعليم والتدريب كانت تعاني الكثير من المصاعب، وظلت غائرة في التخلف والعداوة، ولكن عندما سنحت لها الظروف لأن تعتمد التعليم وسيلة لنموها.

والتعليم في المفهوم الإداري "مهنة يلجأ إليها من يجد في نفسه القدرة على إيصال المعلومات والمعرفة إلى من يحتاجها، ولهذا أعدت دور المعلمين والمعلمات وكليات التربية لتدريب مثل هؤلاء المدرسين وتزويدهم بالخبرة التعليمية اللازمة لكي يقوم بمهنتهم على خير ما يرام، وفي ضوء ما تعلموه ودُرب عليه.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> جرجس ميشال جرجس؛ معجم مصطلحات التربية والتعليم؛ عربي فرنسي إنجليزي؛ دار النهضة العربية؛ د. ط؛ ص؛ ص؛ ص: 191-219

<sup>2</sup> ينظر: المرجع السابق؛ ص؛ ص: 192-193.

لا يمكن للتعليم أن ينجح، إذا لم تتعاون فيه عناصر ثلاثة: المعلم، المتعلم والأسلوب والذي نعني به الطريقة التعليمية التي يعتمد عليها المعلم لإنجاح عمله، انطلاقاً من الوسائل الإيضاحية، ووصولاً إلى طرق الإقناع والإفهام التي تحتاج إلى معلم ماهر ومدرك لمهنته.

بالإضافة إلى ذلك فعملية التعليم هدفها مساعدة الطفل على تحقيق النمو الاجتماعي ومواجهة مطالب الحياة في جماعة وينجح هذا بفضل الذي يقوم به المعلم من توجيهات.

### ب- التعلم: **apprentissage/learning**:

يقصد بكلمة تعلم الفترة الزمنية التي يستغرقها المتعلم صفة أو مهنة أو عملاً يفيد في مجال اختصاصه، وهذا التعلم يتم بواسطة المعلم أو المدرسين ومن خلال الأعمال والدروس النظرية والتطبيقية، والممارسة المستمرة حتى يتمكن المتعلم من الأمر الذي يسعى إلى تعلمه، ويصبح قادراً على التعاطي بشأئه وممارسته لكفاءة ملموسة.

وقد حدد علماء التربية هذا المصطلح من زوايا تختلف في الشكل وتتوافق في الأسلوب والهدف والغايات، يقوم مون **Mun**: التعلم هو حدوث تغيير في السلوك، وهذا التغيير هو حصيلة نشاط أو تدريب خاص أو ملاحظة.

أما **Bigger**: فيعتبره تغييراً في حياة الفرد، وهذا التغيير لا تحدده المعطيات الوراثية، فالتعلم يمكن أن يكون تغييراً في الأفكار أو السلوك أو الإدراك أو الدافع، أو أنه مزيج من كل هذا.

أمّا غانيه **Gagné**: فيعتقد بأنّ التغيير الحاصل إنّما هو في طاقات الفرد ومهاراته وليس في سلوكه ومعظم الصفات البشرية التي تميز الإنسان في حصيلة هذا التعليم، فالحيوان لا يقدر أن يبتكر من خلال التعلم، بينما الإنسان قادر على الابتكار من خلال التعلم لأنّه يمتلك الذكاء واللغة والخيال.

أمّا **piaget** فيقول: بأنّ التعلم هو عملية استيعاب تفرض نشاط الشخص على الشيء من خلال استخدام مهاراته ومواقفه النفسية.

يختلف التعليم من شخص إلى آخر، وهو قد يستغرق فترة طويلة أو قصيرة بحسب الظروف المحيطة بهذه العملية، وبحسب مؤهلات المتعلم والأوضاع العامة والخاصة التي تكون مهيمنة أثناء التعليم والتعلم، فضلاً على قدرة المتعلم والإمكانات التي تسمح له بالاستيعاب وإدراك ما يتعلم، فالمتخلف عقلياً ليس في مستوى غير المتخلف إلاّ إذا كانا يخصفاً سوية لحالة تعليمية واحدة.<sup>1</sup>

ومن خلال ما سبق يتضح وجود فرق على أنّه، يوجد فرق بين التعلم والتعليم فالتعلم هو ما كان نابغاً من ذات المتعلم، بمعنى أنّه مبني على نشاطه الذاتي، فهو الذي يحاول ويخطئ ويصحح فيتعلّم وأما التعليم فهو ما يملى من الخارج من غير الشخص المتعلم وأوضح مثال للتعلم هو الخبرة المستمدة من الحياة، الخبرة ينالها الفرد بالمحاولة والخطأ وتصحيح الخطأ فيكون التعلم.

وأما مثال التعليم فنجدّه كثيراً في المدارس وخصوصاً المدارس المختلفة وكل ما تقدمت المدرسة فإنّها تأخذ بأساليب التربية الحديثة التي تعتمد على الطفل في محاولاته أكثر ما تعتمد على المدارس في تلقينه.

<sup>1</sup> جرجس ميشال؛ معجم مصطلحات التربية والتعليم؛ ص: 184.

## 1-4-أهمية التعليمية:

للتعليمية أهمية بالغة في الحياة التعليمية ويمكننا أن نبرز ذلك في النقاط التالية:

\*تساعد الأساتذة على الاختيار الأمثل لأساليب التدريس على أساس علمي وليس على أساس تخمينات شخصية.

\*توفر إطاراً تصورياً نظرياً له القدرة على تناول الواقع بالوصف والتحليل والتفسير.

\*يسهم ذلك التصور النظري في تقريب وجهات النظر بالنسبة للأساتذة حول طبيعة عملية التدريس وإستراتيجية.

\*تهيئ لكافة الأساتذة على اختلاف تخصصاتهم فهما متقاربا حول عملية التدريس وإستراتيجيته المناسبة لإكساب المتعلم خبرات التعلم الضرورية وتقييم العملية التعليمية بهدف تطوير الخطة التدريسية<sup>1</sup>.

\*توضح مدى الترابط بين عملية التدريس كعملية بين مدخلاتها ومخرجاتها التعليمية، وتظهر الترابط بين كافة مقومات العملية التعليمية (الأهداف، المحتوى، الطرائق، أنشطة التعلم، مصادر التعلم وسائل التعلم، أساليب وإستراتيجيات التقييم) وهي مجموع العوامل المنشطة في صيغ سيكولوجية وتربوية بحيث يتم تحقيق مجموعة من الأهداف المحددة لدى المتعلمين بعد التفاعل معها وتوظيفها لديهم<sup>2</sup>.

\*تساعد المدرس على اختيار الطرائق التعليمية التي تناسب تلاميذه وظروفه التعليمية وحتى يلجأ إليها.

<sup>1</sup> طارق برهم؛ تعليمية اللغة العربية من خلال النصوص الأدبية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ( دراسة تطبيقية في بعض الثانويات أنموذجاً)؛ مذكرة تخرج لنيل شهادة ماجستير علوم اللسان؛ جامعة محمد خيضر؛ بسكرة؛ (2015م/2016م)؛ ص:34.

<sup>2</sup> المرجع نفسه؛ ص:34.

\*تأدية مهنة التدريس بشكل صحيح حيث يتعرف المدرس بفضلها على كيفية تقديم الدرس واستثمار الخبرات السابقة للمتعلم.

\*تهيئة الفرص التربوية لممارسة التعليم.

\*"توضيح أنماط المحتوى التعليمي، وكيفية تحليله إلى العناصر المعرفية التي يتكون منها بغية تجميعها وتركيبها وتنظيمها".<sup>1</sup>

\*توفر تصورًا لعناصر الموقف التعليمي وكيفية تنظيمها واستخدامها في تعليم التلاميذ وإكسابهم الخبرات التعليمية المرسومة.

<sup>1</sup> ينظر؛ نور الهدى جحيش؛ تعليميته النحو في ظل المقاربة بالكفاءات (من خلال كتاب السنة الأولى ثانوي شعبة آداب وفلسفة مذكرة لنيل شهادة ماستر تخصص لسانيات عامة؛ ص:12.

## 2- تعليمية النحو العربي:

تمهيد:

يعود الاهتمام الكبير بالجانب النحوي كما يعرف عادة إلى أهمية الموضوع ومكانته في تهذيب اللغة وتقويمها ذلك، لأنّ المادة النحوية والقواعد التي تنمط ذلك إنّما هي لب اللغة وأساسها، فلا قيمة للغة دون نظام ولا نظام دون نحو أو قل نفسه النحو، ترجع في أساساتها إلى النسيج اللغوي المحكوم النسيج في أي لغة من اللغات.

لم تكن للعرب أي قاعدة توجه لغتهم وتصحح أخطائهم اللغوية، بل " إنّ نطق العرب بلغتهم كان سليقة وسجية، ولن يكونوا بحاجة إلى قواعد يضبطون بها الألسنة، أو يتعرفون بها الأساليب. "وبعد اتساع رقعة الدولة الإسلامية، وزاد اختلاط العرب بغيرهم من العناصر الأعجمية، نشأ عن ذلك تفشي اللحن، فخشى من لهم علم بالعربية ممن حرصتهم غيرتهم عليها أن تصاب هذه اللغة وأصولها بما يضعف من شأنها ويقضي على حياتها، ففكروا في وضع قواعد وقوانين تصون اللسان وتكون بمثابة الضابط الكلي الذي يعصمه من الخطأ".<sup>1</sup>

ومنه بدأ التفكير في صيانة اللغة العربية من اللحن، حتى لا يتغير معناه، ويحافظ على سلامة اللغة بوضع علم يضبطها ويحفظها وهو علم النحو.

<sup>1</sup> جمال بلقاسم؛ مباحث في اللسانيات العربية؛ دراسة الخصائص لابن جني؛ دار الأملية للنشر والتوزيع؛ ط1؛ (2011م)؛ ص: 07.

2-1- تعريف النحو:

أ- لغة: جاء في كتاب " العين " للخليل بن أحمد: " نحاً (نحو): النحو: القصد نحو الشيء نحو نحت نحوه أي قصدت قصدي، وبلغنا أنّ "أبا الأسود" وضع وجوه العربية، فقال للناس: النحو هذا فسمي نحوًا ويجمع أنحاء".<sup>1</sup>

فالنحو هو القصد وقد استعار "أبو الأسود" هذه الكلمة ليطبقها على العلم الذي اهتدى إليه. ولقد جاء في "لسان العرب" لابن منظور" في مادة نحاً: "والنحو إعراب كلام العرب والنحو القصد والطريق، يكون ظرفاً ويكون اسماً، نحاه بنحوه وينحاه نحوًا وانتحاه... وهو في الأصل مصدر شائع، أي نحت نحوًا كقولك قصدت قصدًا، ثم خص به انتحاء هذا القبيل من العلم... وبلغنا أنّ "أبا الأسود الدؤلي" وضع وجوه العربية وقال للناس النحو نحوه فسمي نحوًا".<sup>2</sup> ويستنتج من التعريفين اللغويين أنّ المعجمين "كتاب العين" و"لسان العرب" قد اتفقا حول معنى كلمة "نحو" فهي مشتقة من مادة "نحاً" وهي القصد، وقد استعريت هذه الكلمة لتدل على علم من علوم العربية بعد مقولة "أبي الأسود الدؤلي: "أنحو نحو هذا".

كما جاء أيضاً في معجم الوسيط مادة نحو: "نحاً إلى الشيء، نحوًا، ما إليه وقصده، فمونا ح وهي ناحية، والشيء: قصده وكذا عنه أبعده وأزاله (نحى) اللبن.

<sup>1</sup> الخليل بن أحمد الفراهيدي؛ كتاب العين؛ تحقيق: عبد الحميد ضداوي؛ دار الكتب العلمية؛ بيروت؛ لبنان؛ ط1؛ (2003م)؛ ج4 ص: 201.

<sup>2</sup> ابن منظور؛ لسان العرب؛ باب النحو؛ دار صادر؛ بيروت؛ لبنان؛ ط1؛ (2000م)؛ مجلد14؛ ص؛ ص: 213-214.



نحياً: محضنة، (أنحى) في سيره: مال إلى ناحية، وعليه: أقل... و(بنحو): القصد يقال نحوت نحوه قصدت قصدت قصده والطريق والجهة والمتن والمقدار والنوع (ج) أنحاء ونحو علم يعرف به أحوال أو آخر الكلام إعراب وبناءً<sup>1</sup>.

وجاء في المعجم صحاح مادة نحو: "النحو: القصد والطريق: يقال نحوت نحوك: أي قصدك ونحوت بصري إليه، أي صرفته، وأنحيت عنه بصري، أي: عدلته، وأنحى في يسره أي: اعتمد على الجانب الأيسر، والانتحاء مثلاً، هذا الأصل ثم صار الانتحاء الاعتماد والميل في كل وجه وانتحيت لفلان أي: عرضت له وأنحيت على حلقة السكين، أي: عرضت ونحيت عن موقعه متحياً فتنحى، والنحو: إعراب الكلام العربي، والنحي بالكسرة زق للسمن والجمع أنحاء الأموي أهل المنحاة، القوم البعداء الذين ليسو بأقارب والمنتحاة: طريق الساقية والناحية: واحدة، النواحي"<sup>2</sup>.

ومن هذه التعاريف نستنتج أنّ للنحو تعاريف لغوية عديدة، لكن معظمها تشترك في معنى القصد والجهة.

<sup>1</sup> إبراهيم أنيس وآخرون؛ المعجم الوسيط؛ ط02؛ د.ت؛ ص908/02.

<sup>2</sup> الجوهري الصحاح؛ تحقيق: اميل بديع يعقوب وآخرون؛ دار الكتب العلمية للنشر؛ بيروت؛ ط01؛ (1999م)؛ مادة(ن.ح.و). ص:526-527.

## تعريف النحو اصطلاحاً:

لقد كان علم النحو في البداية يمثل للعرب عنوان ثقافتهم وفصاحتهم، تم بدؤوا يحصرون مفهومهم على أنه التغيير الذي يطرأ على أواخر الكلمة من حيث البناء والإعراب، وهذا نظراً لاهتمامهم بالشكل دون المعنى، وبعد ذلك وسع هذا المفهوم فأصبح يتعدى الكلمات إلى تراكيب اللغة،<sup>1</sup> ويتضح ذلك من خلال أقوال بعض العلماء.

يقول بعض النحاة القدماء في تحديد علم النحو: "إنه علم يعرف به أحوال أواخر الكلم إعراباً وبناءً". ومن بينهم "الفاكهي" و"الأنتموني" وغيرهم، وهذا "ابن جني" يعرفه في كتابه "الخصائص" فيقول: "هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيرها كالتشبيه والجمع والتحقيق والتكسير والإضافة والنسب وغير ذلك، ليلحق من ليس أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شد بعضهم عنها رد بها إليها".<sup>2</sup>

<sup>1</sup> ينظر؛ طبية سعيد السليطي؛ تدريس النحو العربي؛ دار المعرفة للبنانية؛ القاهرة؛ ط1؛ (2001م)؛ ص؛ ص؛ ص؛ ص: 24-25-26.

<sup>2</sup> ابن جني؛ (أبو الفتح عثمان بن جني)؛ الخصائص؛ تحقيق: محمد علي النجار؛ دار الكتب المصرية؛ القاهرة؛ ط2؛ (1952م)؛ ص: 33.

فهذا التعريف يجسد الفترة التي جمعت فيها اللغة لاستخراج قواعدها، لغرض تعليم اللغة العربية للمعجم الداخلين في الدين الإسلامي، ودرء الخطر الذي تهدد اللغة العربية نتيجة لاختلاط العرب بغيرهم من الأمم، كما يعرفه "السكاكي" في كتابه "مفتاح العلوم"، "وهو أن النحو معرفة كيفية التركيب فيما بين الكلم، لتأدية أصل المعنى مطلقاً بمقاييس مستنبطة من استقراء لكلام العرب وقوانين مبنية عليها ليتحرز بها عن الخطأ في التركيب".<sup>1</sup>

كما يعرف "إبراهيم مصطفى" النحو في كتابه "أحياء النحو" بقوله: "هو قانون تأليف الكلام وبيان لكل ما يجب أن تكون عليه الكلمة في الجملة والجملة مع الجمل، حتى تنسق العبارة ويمكن أن تؤدي معناها".<sup>2</sup>

من خلال التعريفات السابقة، يتضح أنّ النحاة قد انقسموا إلى فريقين في تعريفهم للنحو: أمّا الفريق الأول، فقد حصر النحو في الإعراب، وهذا مفهوم ضيق جداً إذ أنّ النحو يتعداه إلى أمور أخرى.

وأما الفريق الثاني، فقد وسع مجال النحو إلى التركيب، وهذا ما يظهر في قول ابن جني: "هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره". وعلى لسان "السكاكي" في قوله: إنّ نحو

<sup>1</sup>السكاكي (سراج الدين يوسف بن أبي بكر محمد بن علي أبو يعقوب السكاكي)؛ مفتاح العلوم؛ دار الكتب العلمية؛ بيروت؛ لبنان

(د.ط)؛ ص: 93.

<sup>2</sup>إبراهيم مصطفى؛ إحياء النحو؛ دار الآفاق العربية، القاهرة، (د.ط)؛ (2003م)؛ ص: 01.

معرفة كيفية التركيب فيما بين الكلم لتأدية أصل المعنى مطلقاً " كما يظهر في قول "إبراهيم مصطفى": " وبيان لكل ما يجب أن تكون عليه الكلمة في الجملة والجملة مع الجمل".

فمن خلال ما تقدم، يتبين أنّ النحاة العرب حتى بعض القدماء منهم كانوا على علم تام بماهية النحو، فلم يقصروه فقط على الإعراب، وأبرز دليل على ذلك هو تعريف "ابن جني" و"السكاكي" للنحو، فهما لا يبتعدان عن تعريف "إبراهيم مصطفى" باعتباره من العلماء المحدثين الذين سعوا إلى تجاوز الأخطاء التي وقع فيها النحاة القدامى، فقد لاحظ كل من "ابن جني" و"السكاكي" و"إبراهيم مصطفى" إنّ الإعراب نتيجة للتركيب، لأنّ كلام العرب عبارة عن تركيب كلمات لتحصيل جمل وتركيب جمل وتركيب جمل لتحصيل نصوص.

## 2-2- أنواع النحو:

انتبه القدماء فيما يرتبط بمسألة صعوبة النحو فميزوا منهجياً بين مستويين مستوى النحو العلمي والنحو التعليمي.

أ- النحو العلمي التحليلي **Grammaire scientifique analytique**: وهو نحو

تخصصي ينبغي أن يكون عميقاً مجرداً، يدرس لذاته، وتلك طبيعته، ويسمى النحو التخصصي.<sup>1</sup>

ب- النحو التربوي التعليمي **Grammaire pédagogique**: وهو يقوم على أسس

لغوية ونفسية وتربوية يركز على ما يحتاج إليه المتعلم، فيستثمر بعض المفاهيم أو المصطلحات النحوية

<sup>1</sup> خالد بن عيسى عبد الكريم؛ محاولات التجديد والتيسير في النحو العربي (المصطلح والمنهج: نقد ورؤية)؛ جامعة الملك سعود؛ قسم اللغة العربية؛ الرياض؛ بحث منشور في مجلة الخطاب الثقافي؛ العدد الثالث؛ خريف؛ (1429هـ/2008م)؛ ص: 13.

لهذه النظرية [ النظرية النحوية ] أو تلك، ليتخذ منها أصولاً، يبنى إليها منهجية تعليمية متسقة ومنظمة تعتمد على النتائج التي توصل إليها علماء النفس والبيداغوجيا واللسانيات التطبيقية، ويسمى أيضاً النحو الوظيفي.<sup>1</sup>

### ج- الفرق بين النحو العلمي والنحو التعليمي:

فالنحو العلمي هو تلك القواعد والمعايير التي وضعها النحاة الأوائل، أمّا النحو التعليمي فهو نحو وظيفي تساعد معرفته على التحكم في اللغة عند الفرد، حيث يستعمل مختلف البنى التركيبية بطريقة آلية قياسية وإبداعية في الوقت ذاته، تقول الدكتورة خولة طالب الإبراهيمي: " فالنحو العلمي هو نظرية اللغة يجب أن يكون معيارياً، بل عليه أن يكون علمياً موضوعياً، يصف أنحاء اللغة ولا يفضل فيها في أي منها وأي تأدية على أخرى، إذ إنه يعتمد على كل ما هو موجود في كلام العرب أي ما نطق به العرب فيثبت في لغتهم، أمّا النحو التعليمي فهو مجرد تطبيق لتلك النظرية فهو مجموعة من قواعد وظيفية يهتم بها المختصون في التربية والتعليم، فالنحو العلمي هو ذلك العلم التحليلي التخصصي، يتعمق فيه الباحثون المتخصصون، بهدف وصف الظواهر النحوية وتفسيرها تفسيراً علمياً دقيقاً ".<sup>2</sup>

أمّا النحو التعليمي التربوي فهو المستوى الوظيفي النافع لتقويم اللسان وسلامة الخطاب والأداء وأداء الغرض وترجمة الحاجة بصورة سليمة، فالنحو التعليمي يبحث في كيفية إيصال التراث النحوي

<sup>1</sup> المرجع السابق؛ ص:13.

<sup>2</sup> أكلي سورية؛ حركة تيسير تعليم النحو العربي في الجزائر؛ مذكرة لنيل شهادة الماجستير؛ جامعة مولود معمري تيزي وزو (2012م)؛ ص:30.

العربي إلى المتعلم منذ نشأته، بطريقة سهلة، تبعده عن الوقوع في متاهات التحليل والتعليل والفلسفة التي لاجدوى منها في النحو العربي.

فهذا المستوى التَّحوي الوظيفي يدرج في البرامج التعليمية والكتب المدرسية عبر مراحل التعليم المختلفة. ويقول الدكتور أحمد بلحوت في هذا الشأن: "إنَّ الاستخدامات المنهجية للنَّحو العلمي تختلف عنها في النَّحو التعليمي فالعالم يسعى في دراسة اللغة إلى اكتشاف نظامها، ويستخدم وسائل علمية موضوعية للوصول إلى النتائج، بينما المبرمج للمحتوى يستخدم هذه النتائج بطرق خاصة قصد تمكين المتعلم من اللغة".<sup>1</sup>

فالتَّحويين متكاملين ولايستغني أحدهما عن الآخر لأنَّهما كل متكامل ولأنَّهما نظرية وتطبيق لهذه النَّظرية.

### 2-3- أهداف تدريس النَّحو:

إنَّ الغرض من تدريس النَّحو هو تكوين الملكة اللسانية الصحيحة، لاحفظ القواعد المجردة بالعربي الأول الذي أخذت اللغة عنه لم يكن يدرى ما الحال وما التمييز، ولم يعرف الفرق بين المبتدأ أو الفاعل، فكل هذه الأسماء سماها مشايخ النَّحو عندما وضعوا قواعد اللغة لحفظها من اللحن.

<sup>1</sup> المرجع السابق؛ ص:30.

لقد أسرف بعض المتحمسين لقواعد ولاسيما الأقدمين، فجعل لها فضلاً كبيراً في تعليم الإنشاء وتجويد أساليب التلاميذ الرقي بتعبيرهم الأدبي وقالوا:

"إننا لا نستطيع أن نتكلم كلاماً صحيحاً، ولا أن نكتب كتابة صحيحة إلا إذا كان ذلك مؤسس على معرفة القواعد وهم يعتقدون أن الكتابة الرديئة ناشئة عن الجهل بالقواعد، فالإلمام بقواعد النحو يعين على دقة التعبير وسلامته، وأن لها أثراً غير مذكور في صحة الأسلوب، ووضوحه وحسن أدائه وترتيب جملة وتسلسل تراكيبه وخلوها من الخطأ"<sup>1</sup>. ويمكن اعتبار ذلك كله من عوامل تجويد فن الأشياء... ولكن لا نسد فضل إجادة التعبير إلى القواعد اللغوية وإلا لوجدنا النحاة أجود من الكتاب وأرقاهم عبارة وهذا غير صحيح، فإن القواعد لا تمد المتمكن منها بالأفكار الجميلة والأخيلة البديعية، وإنما تعيينه فقط على ترتيب الأفكار وتوضيح الأسلوب وسلامته من الخطأ... أمّا اكتساب القدرة على التعبير البليغ فيكون بكثرة الإطلاع على فنون الأدب وحفظ الكثير من روائعه وتمثيلها تمثلاً تاماً.

ولدراسة قواعد اللغة أهداف وفوائد كثيرة يمكن تلخيصها فيما يلي:

- تقويم ألسنة التلاميذ وعصمتهم من الخطأ في الكلام وتكوين عادات لغوية صحيحة لديهم، وذلك بتدريبهم على استعمال الألفاظ والجمل والعبارات استعمالاً صحيحاً يصدر من غير تكلف ولا جهد وتعويدهم التدقيق في صياغة الأساليب والتراكيب حتى تكون خالية من الخطأ النحوي الذي يذهب

<sup>1</sup> محمد صالح سمك؛ فن تدريس اللغة العربية وانطباعاتها المشكلية وأمنائها العلمية؛ ص: 631.

بجمالها، وفي اقتصاد للوقت والمجهود بالنسبة لتلميذ عند مراجعته ما يكتب، وبالنسبة للمدرس حينما يقوم بتصحيح تعبير التلاميذ تحريرياً أو شفويًا.

- تنمية ثروتهم اللغوية، وصقل أذواقهم الأدبية بفضل ما يدرسونه ويبحثونه من الأمثلة والشواهد والأساليب الجيدة والتراكيب الصحيحة البليغة.

- تعويدهم صح الحكم ودقة الملاحظة ونقد التراكيب نقدًا صحيحًا، والتمييز بين الخطأ والصواب فيما يسمعون ويقرؤون وذلك نتيجة لتحليل الألفاظ والأساليب ومراعاة العلاقة بينها وبين معانيها والبحث في وضعها وبيان سبب ما يطرأ عليها من غموض أو وضوح، أو ركافة أو جودة، وفهم وظائف الكلمات في الجمل فهمًا جيدًا سريعًا يساعد على إدراك معاني الكلام والأساليب.

- تيسير إدراكهم للمعاني والتعبير عنها بوضوح وسلامة، وجعل محاكمتهم للصحيح من اللغة التي يسمعونها أو يقرؤونها مبنياً على أسلس مفهوم بدلاً من أن يكون مجرد محاكاة آلية.<sup>1</sup>

- شحن عقولهم وتدريبهم على التفكير المتواصل المنظم، لأنه في أثناء تعلمها يفكرون في الألفاظ والمعاني المجردة لا في الأشياء المحسوسة كما يتعللون الفروق الدقيقة بين التراكيب ومفرداتها وأثر العوامل عليها، فهي وسيلة عظيمة من وسائل التربية الذهنية، ومقدمة لتعليم التلاميذ المعقولات ولذلك تقول المريية [براكمبري] في كتابها الثمين عن تدريس القواعد، إذا علمت القواعد فينبغي أن تعلم بغرض دائم هو تشجيع التفكير كما ترى أن أثر دراستها لا يتجلى إلا بين سن الرابعة عشر والسادسة عشر أي في سن المراهقة.

<sup>1</sup> المرجع السابق؛ ص: 632.



-تعيينه على ترتيب المعلومات اللغوية وتنظيمها.

-تساعدهم على فهم التراكيب المعقدة والغامضة وتبين أسباب غموضها، وتفصل أجزاءها تفصيلاً يساعد الطلاب على تركيب من جديد تركيباً واضحاً لا تعقيد فيه ولا غموض.

-توقفهم على أوضاع اللغة وصيغها، لأنّ قواعد النحو إنما هي وصف علمي لتلك الأوضاع والصيغويين التغيرات التي تحدث في ألفاظها، وفهم الأساليب المتنوعة التي يسير عليها أهلها، وهذا كله ضروري لمن يريد أن يدرس اللغة دراسة فنية.

-والطلاب الذين يدرسون لغة أجنبية إلى جانب لغتهم القومية يجدون في دراسة قواعد لغتهم ما يساعدهم على فهم اللغة الأجنبية، لأنّ بين اللغات قدراً مشتركاً من القواعد العامة كأزمة الأفعال والتعجب والنفي والاستفهام والتوكيد والاستثناء... الخ.

وكثيراً ما يستعين المدرس على تفهيم الطلبة قاعدة من قواعد اللغة الإنجليزية أو الفرنسية-مثلاً- بماثلها في اللغة العربية، ولذلك يحسن في تلك الأحوال جعل الموازنة بين هذه القواعد المشتركة في اللغة أساساً جوهرياً في التدريس.<sup>1</sup>

ويمكن تلخيص هدف من تدريس النحو في ما يلي:

-تعريف التلميذ بأساليب العربية وتعويده على إدراك الخطأ فيما يقرأ ويسمع ويتجنب ذلك في حديثه وقراءته وكتابته.

<sup>1</sup> حسني عبد الباري عصر؛ الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية؛ مركز الإسكندرية للكتاب (2005م)؛ ص: 281.

- يهدف النحو إلى ضبط الكلام وصحة النطق والكتابة.
- مساعدة التلميذ على فهم ما يقرأ ويسمع فهمًا دقيقًا.
- تثقيف التلميذ وذلك عن طريق زيادة معلوماته بالأمثلة والتطبيقات المفيدة.
- زيادة ثروة التلميذ اللفظية واللغوية وذلك باستخدام الأمثلة المعطاة والتدريب على الاشتقاق واستخدام المعاجم واستخراج الكلمات المطلوبة.
- وضع القواعد النحوية والصرفية موضع التطبيق العلمي قراءة ومحادثة وكتابة، وهو الغاية من تدريس النحو.

## 2-4- طرق تدريس النحو العربي:

لم يكن عيبًا أن تجيب الدراسات اللغوية وبخاصة النحو في مقدمة اللغة والثقافة العربية التي شهدت ذلك الجهد الموفور من علماء العرب، وتلك لكثرة من التأليف والتصنيف والشروح والاستدراكات. ولم يشهد الفكر الإسلامي مدارس في علوم اللغة العربية إلا في الفقه، والنحو ففي الفقه هناك المذاهب الأربعة وفي النحو هناك البصرة والكوفة، وهذا دليل على أن هناك اتجاهات فكرية ذات أسس تحكم ممارسات مجتهدي الفقه، ونحاة العرب في مدرستهم البصرة والكوفة.

ومع أن الشعر ديوان العرب فلم يكن بمشكلة في حين حظي النحو العربي بكل المشكلات التي يتنادى بها من يشتغل بتعليم العربية، ومن الأولى أن تعم الشكوى في الشعر العربي، لأنه في الحقيقة مجاري لغوية تصب فيها قواعد اللغة، التجارب الشعورية للشعراء.

" ويبالغ المشتغلون بتعليم اللغة العربية عرباً كانوا أو غير عرب في صعوبة النحو العربي، مبالغة تهدم فلسفة هذا النحو الذي يدل في حقيقة أمره على عمق النظام العقلي للغة العربية، ولعلى مستوى رقيها وتحضرها، واستقرار أعرافها العقلية، وضوابطها الحاكمة، وقوانين استعمالها نطقاً وكتابة، لتوجد لاتساق بين المعاني المرادة والمباني المنشأة فيسهل الفهم عن مستعمل اللغة متحدثاً كان أم كاتباً".<sup>1</sup>

هناك من رأى بأنَّ النحو العربي "علم أواخر الكلمات، أي علم يعني بما اصطدم عليه بالإعراب وهم على حق فيما ذهب إليه ومن هذا الفهم، ليسير لكلمة إعراب".<sup>2</sup>

لكن لو كان الأمر أواخر الكلمات لما كان في نحو علماً ومادة دراسية أي مشكلة، فمن منا يجعل أنَّ الفاعل مرفوع، وأنَّ الفضلات منصوبة، لو كان الأمر مجرد تلك الأواخر لتوقف البحث النَّحوي عند أبي الأسود الدؤلي عندما قدم حركة الفم فيما هو معروف بكلمات الإعراب عند نطق آيات القرآن الكريم.<sup>3</sup>

ويتم تعليم قواعد اللغة على نظرتين أووجهتين نظرية تقليدية ونظرية حديثة.

<sup>1</sup> حسين عبد الباري عمر؛ الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة في المرحلتين الإعدادية والثانوية؛ مركز الإسكندرية للكتاب؛ (2005م) ص: 181.

<sup>2</sup> المرجع نفسه؛ ص: 282.

<sup>3</sup> المرجع نفسه؛ ص: 282.

النظرية التقليدية:

" نظر رجال اللغة التقليديون للقواعد نظرة ضيقة، فقد كانوا يقرؤون الصفحات الطوال لتعريف الأسماء في الحالات الإعرابية المختلفة، حتى لو لم يكن هناك إشارات ظاهرة صوتيًا أو كتابيًا، تدل على ذلك الحالات ولكنهم لا يعيرون اهتمام كبير إلى ما تدل عليه تلك الأشكال، المختلفة من وظائف ومعانٍ وهي الأساس في الاستخدام اللغوي بأكمله"<sup>1</sup> إنَّ الغاية القصوى لهؤلاء هو التعريف بالأشكال اللغوية، دون النَّظر إلى أنَّها تساعد في فهم المعنى الأجمَل والتعبير بالشكل المرجو، وهذا الذي يحاول جاهدًا تزويد المتعلم بها، فيجد تلك الصعوبة التي تحول بينه وبين خلق نماذج تتلائم وتلك المصطلحات فرجال اللغة التقليديون يعطون تعاريف وأمثلة تعد بمثابة القاعدة التي لا يستطيع الإنسان عيش الحياة فيها، رغم أنَّ الكثير من رجال اللغة كما قال ابن خلدون: " لا يستطيعون التعبير اللغوي السليم، رغم معرفتهم التامة بقواعد اللغة"<sup>2</sup>.

يحافظ هؤلاء على الأصول اللغوية الصحيحة، والحرص على نقاء اللغة، وبذلك أعطوا لهذه القواعد تعريفات معيارية بعد الخروج عنها خروجًا عن المؤلف وتقتصر المعنى الجمالي لتلك الصيغ فهم يقومون ب: " القضاء على البنى والتراكيب اللغوية التي لا يرغبون في أن يروح استعمالها في اللغة وذلك حرص منهم على سلامة اللغة وانسجامها مع المقاييس الجمالية التي يتبنوها"<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> صفية كيني؛ الأبعاد التعليمية للقواعد النحوية؛ مجلة المخير؛ أبحاث في اللغة والأدب الجزائري؛ جامعة خيضر بسكرة؛ العدد: السادس (2010م)؛ ص: 02.

<sup>2</sup> المرجع نفسه؛ ص: 03.

<sup>3</sup> المرجع نفسه؛ ص: 03.

يظهر تعليم القواعد وفق نظرية التقليديّة من خلال ملاحظة كتب اللغة وتعليمها، إذ أنّها تعتمد

المراحل التالية:

-ملاحظة الأمثلة.

-التعريف بموضوع الدرس أو توضيح قاعدة لغوية.

-التمارين التطبيقية العائدة إلى الدرس.

وهذه المراحل تدل على أنّ التلميذ قام بتطبيق القواعد المنصوص عليها ضمن المنهج التقليدي، حتى

يصبح متمكناً من الكلام الصحيح، ويستقيم لسانه انطلاقاً من حفظه للقواعد وتطبيقها أمّا حفظه

وهي طريقة مستوحاة من البنيوية، تلك التي تقف عند حدود البنية من مثل التمارين التركيبية وأعراب

ما تحته خط حول الفعل من المعلوم إلى المجهول، وهي تمارين في أغلبها تكرارية، أي لها قوالب جاهزة

تدعو إلى الجمود، وهو ما يجعلها سرعان ما تزول من ذاكرة المتعلم، الذي حفظها فطبّقها على نماذج

جاهزة، وهذا ما تقودنا الذهاب إلى: " أن تلك القواعد كثيراً ما تكون قاصرة، ناقصة أو حتى

متناقضة".<sup>1</sup>

النظرة الحديثة:

تعتمد نظرة المحدثين للمتعلم إلى كونه ليس صفحة بيضاء بل يولد الطفل وهو مزود بجهاز اكتساب

اللغة، لذلك اهتموا بلغة الطفل لأنّه يحمل في ذهنه قدرة تولد معه، تتكون من قواعد كلية وهي قواعد

خاصة بجميع اللغات.

<sup>1</sup> حاكمي كريمة؛ تعليمية النحو العربي السنة الثالثة ابتدائي نموذجاً مذكرة مقدمة لنيل شهادة ليسانس أكاديمي في ميدان الأدب

العربي؛ تخصص لسانيات عامة؛ (2018م/2019م)؛ ص: 23.

إنَّ الدليل على ذلك عند أصحاب هذه النَّظَريَّة تلك القدرة على الإبداع، أي خلق نماذج بجمل وكلمات لم يسمعهَا وصاغ على شاكلتها وهي ما يسمى بالإبداعية في اللغة، ومن الناحية التعليمية فإنَّ هذه النَّظَرة لا تجعل من الطفل إنساناً سلبياً يستمع ويعد ويكرر فحسب، بل تعطيه أيضاً دوراً إيجابياً فعالاً في هذه العملية.

يقوم في هذه الحالة مدرس القواعد بالتركيز على نتائج ما توصلت إليه الألسنة الحديثة، وذلك بالابتعاد عن المعطيات التي كانت القواعد التقليدية توقعه فيها، وبالتالي يقوم المعلم بتزويد التلميذ بالكفاية اللغوية أي القدرة على إدراك البنى اللغوية وارتباطها بالدلالات الفكرية، أي إدراج المكون الدلالي في القواعد بعد أن كان مبعداً في القواعد التقليدية.<sup>1</sup>

أي تدريس النشاط النَّحوي يكون مرتبطاً بالمواقف، تلك التي تستعمل فيها اللغة ضمن مقامات مختلفة مرهونة بأداءات خاصة، حيث يستعمل فيها المتعلم القواعد طبقاً لتلك المواقف التي يواجهها، وبالتالي تكسب التلميذ آليات استعمال اللغة، وهو الشيء الذي يجعل تلك القواعد ترتكز في الذهن لأنها ارتبطت بالاستعمالات تنمي الفكر لأنَّ هذه الطرق تبحث في أحسن الوسائل وتركز على ما يحتاجه المتعلمون وبالتالي مساعدة المتعلم في أداء واجبه التعليمي من خلال ربط المتعلم بالجو العام الذي يعيشه أي ما يتعلمه وما يحدث حوله آلية التواصل.

<sup>1</sup> المرجع السابق؛ ص: 23.

2-5- مشكلات تدريس النحو وكيفية علاجها:

يعتمد تدريس النحو على تحفيظ القاعدة بعد استنباطها أو يلجأ بعض المعلمين إلى الطريقة القياسية في التدريس ومع أننا لا نذكر قيمة هاتين الطريقتين في تدريس النحو إلا أنَّ العائد يبقى ضعيفاً، حيث يجد التلاميذ صعوبة في وضع هذه القواعد موضع التطبيق وذلك لأسباب الآتية:

- كثرة القواعد المفروضة على التلميذ حيث يشعر بأنَّ حفظها يتطلب منه مجهوداً كبيراً، إذا حفظها فإنَّ مصيرها النسيان.

- لا يهتم المدرس إلاَّ الإسراع في الانتهاء من المقرر دون التأكد من إمكانية تطبيق القواعد علمياً من خلال نطق التلاميذ وكتابتهم.

- عدم ربط قواعد النحو بالقراءة والتعبير من جهة ومواد الدراسة الأخرى في غير مادة اللغة العربية من جهة لأخرى، لذلك فهي غير مرتبطة بمواقف الحياة بشكل عام وحياة التمييز وميوله واهتماماته على وجه الخصوص.<sup>1</sup>

- عدم الاستفادة الكاملة عند وضع منهج القواعد من قراءات مجامع اللغة العربية في تسيير النحو التعليمي، وكذلك قراءات المجامع في قواعد الكتابة والإملاء، قلة المداومة عند وضع قواعد منهجي النحو والصرف بين الموروث اللغوي القديم والتَّظُر.

- عدم الاستفادة الكاملة من الوسائل التقنية الحديثة من معامل لغوية وتسجيلات صوتية في كيفية النطق السليم وضبط مخارج الحروف وتعليم القواعد.

<sup>1</sup> محمد جاهمي؛ وقع تعليم النحو في المرحلة الثانوية؛ مجلة العلوم الإنسانية جامعة محمد خيضر بسكرة؛ العدد: السابع؛ فيفري 2005م ص؛ ص: 09-10.

هناك بعض الأسباب التي تعود إلى التلاميذ أنفسهم حيث الفروق الفردية بينهم والظروف الاجتماعية و النفسية.

ومن بين الإجراءات التي يمكن للمعلم أن يستخدمها للحد من صعوبة تدريس النحو وفهمه من خلال قبل التلاميذ يأتي:

- جعل فروع مادة اللغة العربية كلها مواد تطبيقية لمادة النحو وعدم التهاون في أي تقصير لغوي من جانب التلاميذ.

- العمل على تبسيط مادة النحو من الجانبين المنهجي والتنفيذي والآخر بمقترحات المجامع اللغوية وآراء المختصين في هذا المجال.

- "تعويد التلاميذ على سماع الأساليب العربية الصحيحة وترديدها وتقليدها باستمرار، والإتيان بأمثلة متشابهة، وبذلك تكون حصة اللغة العربية تطبيقاً لقواعد النحو العربي عن طريق التدريس والتقليد والممارسة".<sup>1</sup>

- ضرورة مراعاة مستويات التلاميذ ومراحل نموهم اللغوي أثناء تدريس الأساليب الصحيحة والتطبيقات عليها.

- ضرورة اختيار الأساليب التي ترتبط بحياة التلميذ وتتصل اتصالاً وثيقاً ببيئته وتعامله مع أفراد مجتمعهم مؤسسته كي تكون سهلة الفهم والاستخدام.

بعض الاقتراحات المساعدة في تدريس النحو:

<sup>1</sup> المرجع سابق؛ ص: 11.



- يمكن تلخيص بعض الاقتراحات المساعدة في تدريس النحو فيما يلي:
- تعميم المفهوم الواسع للنحو وأصوات وبنية وضبطاً للأواخر وتراكيب المعاني.
  - وضوح الأهداف المرسومة لتدريس النحو وتمثيلها في أذهان مدرسي اللغة.
  - توحيد المصطلحات النحوية في مناهج تعليم النحو في وطننا العربي.
  - تلخيص المناهج النحوية من بعض المباحث التي لم ترد في الاستعمال ولا في أساليب الكتاب وبخاصة في الاستعمالات الطلبة وإرجاؤها إلى المختصين مثل: الاستغاثة والإعراب التقديري... الخ.
  - ضبط الكتب النحوية بالشكل نصاً وشرحاً وقاعدة وتدريبات تسهيلاً لمهمة المدرس والناشئة معاً وحتى لا تقع العين إلا على الكلمة الصحيحة فتألفها.
  - العمل على إخراج كتب النحو إخراجاً جيداً وإغناؤها بالوسائل المعينة.
  - تنويع الأسئلة بالتمارين على أن تحظى أسئلة الضبط والتعليل والإعراب والتكوين بالعناية.
  - استخدام طريقة النصوص المتكاملة بالتدريس تحقيقها لوحدة اللغة، وتكويناً للوحدة الفكرية الكلية.
  - محاسبة الطالب على أخطائه النحوية في فروع اللغة كلما وفي تقنية موارد المعرفة أيضاً.<sup>1</sup>

### 3-المقاربة بالكفاءات:

تمهيد:

<sup>1</sup> محمد جاهمي؛ واقع النحو العربي في المرحلة الثانوية؛ ص:12.

لقد أصبحت مهمة المنظومة التربوية في جميع دول العالم تهتم أكثر بمكتسبات التكوين التي تجهل المتكون قادرًا على مواجهة مختلف مواقف الحياة العامة والوظيفية وتتماشى مع متطلبات الشغل، لذا فكر المهتمون بأنظمة الشغل والتكوين بتنمية الكفاءات المهنية بمعاهد التكوين المهني، مما أدى إلى ارتباط مفهوم الكفاءة في البداية بمفهوم الكفاءة المهنية في ميدان الشغل.

-وبعد ذلك انتقل مفهوم الكفاءة إلى ميدان التعليم الذي يختلف من حيث المحتويات والأهداف التعليمية التي ترمي مباشرة إلى اكتساب الكفاءات المهنية للمتخرجين من المدرسة.

### 3-1- مفهوم المقاربة بالكفاءات:

#### مفهوم المقاربة:

أ- لغةً: "أخذت المقاربة من المادة اللغوية (ق.ر.ب)

قرب: القرب نقيض البعد.

قرب الشيء بالضم، يقرب قربًا وقربانًا أي دنى فهو قريب، الواحد والاثنتان والجميع في ذلك سواء.

واقترب الوعد أي تقارب وقاربه في البيع مقاربة.

والتقارب ضد التباعد، وفي الحديث إذا تقارب الزمان، في رواية إذا اقترب الزمان لم تكذب رؤيا المؤمن تكذب.

واقترب: افتعل، من القرب، وتقارب: تفاعل منه، ويقال للشيء إذا ولي وأدبر تقارب.

ويقال: قد حيا وقرب إذا قال حياك الله وقرب دارك.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> ابن منظور جمال الدين؛ لسان العرب؛ ص؛ ص: 82-83.

-المقاربة تأخذ معنى الاقتراب والمدانة.

ب-اصطلاحًا:(Approche):المقاربة هي الاقتراب من موضوع معين قصد معالجته بشكل موضوعي كما أنّ المقاربة تبني على " تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطة أو إستراتيجية، تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلم والوسط والنظريات البيداغوجية ".<sup>1</sup>

كما تعرف أيضًا أنّها: " الانطلاق في مشروع ما، أو حل مشكلة أو بلوغ غاية معينة وفي التعليم تعني القاعدة النظرية التي تتكون من مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها إعداد برنامج دراسي، وكذا اختيار استراتيجيات التعلم والتقييم ".<sup>2</sup>

وبمعنى آخر هي مجموعة التصورات والمبادئ والاستراتيجيات التي سيتم من خلالها تصور منهاج دراسي وتخطيطه وتقديمه.

### 3-2- مفهوم الكفاءة:

أ-لغة: لا بأس أن نشير إلى معنى الكفاءة في لغتنا العربية فإنّ أهم تعريف للكفاءة هو الذي أورده ابن منظور " في "لسان العرب" حيث ذكر قول حسان بن ثابت: " وروح القدس ليس له كفاء؛ أي: جبريل عليه السلام ليس له نظير ولا مثيل، والكفاء النّظير؛ وكذلك الكفاء،

<sup>1</sup> المركز الوطني للوثائق التربوية؛ سلسلة موعذك التربوي؛ العدد17؛ ص:02.

<sup>2</sup> عزيزي عبد السلام؛ مفاهيم تربوية بمنظور حديث؛ دار ربحانة للنشر والتوزيع؛ (2003م)؛ ص:147.

والمصدر: الكفاءة والكفاة: النَّظِير والمساوي؛ يقول تعالى: ﴿لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ\* وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ

1. ❁

ويقال: تَفَأْتُ الْقِدْرَ وغيرها: إذا كبتها لتُفْرَغَ ما فيها، الكفاءة: الحَدْمُ الذين يقدمون بالخدمة جمع كافٍ، وكفى الرجل كفايةً فهو كافٍ، إذا قام بالأمر.

### الكفاءة عند ابن خلدون:

يقول عبد الرحمان بن خلدون: " الحَدُّقُ في التعليم والتفنن فيه، والاستيلاء عليه، إنما هو بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده، والوقوف على مسائله، واستنباط فروعه من أصوله، وما لم تحصل هذه الملكة لم يكن الحَدُّقُ في ذلك الفن المتناول حاصلًا، وهذه الملكة هي في غير الفهم والوعي ولأننا نجد فهم المسألة الواحدة من الفن الواحد ووعيتها مشتركًا بين من شدا في ذلك الفن وبين من هو مبتدى فيه، والملكة إنما هي للعالم أو الشادي في الفنون دون من سوها " 2.

يلاحظ من نص المقدمة أنّ الكفاءة عند ابن خلدون حاصلة لمن له الملكة.

<sup>1</sup> سورة الإخلاص: الآية: 3-4.

<sup>2</sup> العرابي محمود؛ دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة؛ بالكفاءات مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير تخصص بناء وتقويم المناهج؛ (2010م/2011م)؛ ص: 69.

الكفاءة حسب تعريف بعض علماء التربية:

\*الكفاءة حسب لوبوترف هي: "معرفة التصرف" هذا التعريف البسيط يحيل إلى مجموعة من العمليات المعقدة والمتداخلة، فمعرفة التصرف تتجلى في القدرة على تعبئة وإدماج وتحويل مجموعة من الموارد (معارف، قدرات، مواقف، تمثلات...)

في سياق محدد من أجل مواجهة مشكلات أو إنجاز مهام.<sup>1</sup>

ب-اصطلاحًا: كفاءة **Gompétence**: ذات أصل لاتيني وتعني العلاقة، ولقد ظهرت في القرن الخامس عشر (15) في أوروبا بمعانٍ متعددة، وظهر كمصطلح تعليمي في الولايات المتحدة الأمريكية في المجال العسكري، ثم في التكوين المهني وأخيرًا في مجال التكوين في معناه الشامل.

-أمّا في المجال التربوي فإنّ لكفاءة تعاريف عديدة منها:<sup>2</sup>

-هي مجموعة منظمة ووظيفية من الموارد (معارف، قدرات، ومهارات) التي تسمح أمام جملة من الوضعيات، وتنفيذ المشاريع.

-أو هي جملة من منظمة شاملة لنواتج التعلم التي تسمح للفرد بالتحكم في مجموعة من الوضعيات الوظيفية (مدرسية، مهنية أو غيرها)، وهي تتطلب تدخل قدرة من القدرات المختلفة ومعارف في مجال معرفي محدد.

<sup>1</sup> محمد الدريج؛ تحليل العملية التعليمية؛ مدخل إلى علم النفس قصر الكتاب؛ البليلة؛ الجزائر؛ (2000م)؛ ص:45.

<sup>2</sup> عمارة واسطي وفريدة؛ دار عافية؛ طرق التدريس في الجزائر في ظل الوضعية الإدماجية؛ الطور الثانوي أنموذجًا؛ الملحق الجامعية مغنية؛ (2012م-2013م)؛ ص؛ ص:61-62.

## 3-3- مفهوم المقاربة بالكفاءات:

المقاربة بالكفاءات، هي سياسة تربوية ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية سنة 1968م كرد فعل على التقنيات التقليدية التي كانت معتمدة، والتي تقوم على تلقين المعارف النظرية وترسيخها في ذهن المتعلم بشكل قواعد تخزينية نمطية، "فالمقاربة بالكفاءات منهج بيداغوجي يرمي إلى جعل المتعلم قادراً على مجابهة مشاكل الحياة الاجتماعية، عن طريق تثمين المعارف المدرسية، وجعلها صالحة للاستعمال والممارسة في مختلف مواقف الحياة اليومية"،<sup>1</sup> إذاً فأساس المقاربة بالكفاءات، يتمثل في تكوين متعلم لا يكتفي بتلقي المعلم واستهلاك المقررات بل ينبغي أن يكون مفكراً وباحثاً، منتجاً ومبدعاً، وقادراً على تحمل المسؤولية، فاعلاً في حياته الفردية والجماعية.

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

فالمقاربة بالكفاءات ما هي إلا طريقة لإعداد الدروس والبرامج التكوينية كما أنّ المقاربة بالكفاءات لا تعني القطيعة أو المعارضة مع البيداغوجيا الكلاسيكية (المقاربة بالأهداف) بل هي امتداد لها وتحميص لإطارها المنهجي والعلمي.

<sup>1</sup> العلوى شفيقة؛ المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا التعلم؛ مركز البحث العلمي والتقني لترقية اللغة العربية؛ أعمال للمتلقي الوطني حول الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية واقع وآفاق الجزائر؛ نوفمبر 2007م؛ ص: 64-70.

<sup>2</sup> الكتاب السنوي؛ المركز الوطني للوثائق التربوية؛ الجزائر؛ (2003م)؛ ص: 02.

كما تعرف على "أهمّ برامج تعليمية محددة بكفاءات مبنية بواسطة الأهداف الإجرائية...الكفاءات الواجب تميمتها لدى التلميذ وهذا بتحديد المعارف الأساسية الضرورية لإكسابه الكفاءات اللازمة التي تمكنه من الاندماج السريع والفعال في مجتمعه".<sup>1</sup>

وهي أيضاً بيداغوجية أو طريقة فعالة، وتجعل العلاقة بين الثقافة المدرسية والممارسة الاجتماعية تعتمد أساساً على المتعلم الذي ينشط ويبنى معارفه بمفرده.

ويتمثل دور المدرس (المعلم) فيها في مراقبة المتعلم أثناء هذا البناء باقتراح وضعيات وأدوات مناسبة كل وضعيّة المشكلة المطروحة أمام المتعلم.

والملاحظ من هذه التعاريف السابقة أنّها تركز على ربط المدرسة بالحياة، وتعطي للعملية التعليمية الوظيفية، بحيث يمكن أن يستغلها المتعلم، وأنّ يوظفها داخل المدرسة وخارجها.

<sup>1</sup> سليمان نايت وآخرون؛ مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم؛ الجزائر؛ دار الأمازيغية؛ (2004م)؛ ص: 29.

3-4. أنواع الكفاءات:

نظراً لأهمية الكفاءات فقد تعددت أنواعها وأشكالها على حسب توجيهها حيث تم تصنيفها إلى

أنواع هي:

أ- الكفاءات المعرفية **Compétences De Commaissance** :

لاتقتصر 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.

ب- الكفاءات الأدائية **Compétences De performance** :

وتشتمل على قدرات المتعلم على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات مشكلته، "إنَّ الكفاءات تتعلق بأداة الفرد لا بمعرفته، ومعيار تحقيق الكفاءة هنا هو القدرة على القيام بالسلوك المطلوب"،<sup>2</sup> كما أنَّ الكفاءات الأدائية تمثل المهارات النفسحركية، خاصة في حقل المواد التكنولوجية والمواد المتصلة بالتكوين البدني والحركي، وأداء هذه المهارات يعتمد على ما حصله الفرد من كفايات معرفية.

ج- الكفاءات الإنجازية **Compétences De Résultats** :

امتلاك الكفاءات المعرفية يعني امتلاك المعرفة اللازمة لممارسة العمل دون أن يكون هناك مؤشر على أنه امتلك القدرة على الأداء، "وأما امتلاك الكفاءات الأدائية فيعني القدرة على إظهار قدراته في

<sup>1</sup> بكى بلمرسلي؛ المقاربة بالكفاءات *l'approche par compétences*؛ وزارة التربية الوطنية؛ ص: 09-10.

<sup>2</sup> المرجع نفسه؛ ص: 10.



الممارسة دون وجود مؤشر يدل على القدرة على إحداث نتيجة مرغوبة في أداء المتعلمين ولذلك يفترض مثلاً أنّ المعلم صاحب كفاءة إذا امتلك القدرة على إحداث تغيرات في سلوك المتعلم<sup>1</sup>. ويتعلق الأمر في هذه الكفاءات بإثراء ونجاحاته في الميدان، أي نجاح المختص في أداء عمله.

### د-الكفاءات الوجدانية **Compétences Daffectivité** :

تشير هذه الكفاءات إلى آراء الفرد واتجاهاته وميوله ومعتقداته وسلوكه الوجداني، وتغطي جوانب كثيرة منها، كما أنّها تسعى إلى أداء المهمة أو المهارة التي عليها إتقانها، بالإضافة إلى ميوله نحو المادة التعليمية...

وهي عبارة عن أداء الفرد واستعداداته وهي متصلة باتجاهاته وقيمه الأخلاقية وهي تغطي جوانب

كثيرة مثل حساسية الفرد وتقلبه لنفسه واتجاهه نحو المهنة.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> ينظر: المرجع السابق؛ ص:10.

<sup>2</sup> مصطفى السايح؛ اتجاهات حديثة في تدريس التربية البدنية والرياضية؛ ط1؛ مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية؛ الإسكندرية؛ (2001م) ص:91.

3-5- أهداف المقاربة بالكفاءات:

إنَّ هذه المقاربة كتصور ومنهج لتنظيم العملية التعليمية تعمل على تحقيق جملة من الأهداف نذكر

منها:

- فسح المجال أمام ما لدى المتعلم من طاقات كامنة وقدرات لتظهر وتتفتح وتعبّر عن ذاتها.
- بلورة استعداداته وتوجيهها في الاتجاهات التي تتناسب وما تيسره له الفطرة.
- تدريبه على كفاءات التفكير والربط بين المعارف في المجال الواحد والاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة عند سعيه إلى حل مشكلة أو مناقشة قضية أو مواجهة وضعية.
- تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها من تعلمه في سياقات واقعية.<sup>1</sup>
- زيادة قدرة المتعلم على إدراك تكامل المعرفة والتبصر والتداخل والإدماج بين الحقول المعرفية المختلفة.
- تهدف كذلك إلى سبر الحقائق ودقة التحقيق وجودة البحث وحجة الاستنتاج.
- استخدام أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعددة مناسبة للمعرفة التي يدرسها المتعلم وشروط اكتسابها.

- القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمر والظواهر المختلفة التي تحيط بالمتعلم.

- الوعي والاستبصار بدور العلم والتعليم في تغيير الواقع وتحسين نوعية الحياة.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> حاجي فريد؛ بيداغوجيا التدريس بالكفاءات؛ الأبعاد المتطلبات؛ دار الخلدونية؛ الجزائر؛ (2005م)؛ ص:36.

<sup>2</sup> إلهام خنفرى؛ مدى فاعلية اختبارات التقويم في الكشف عن الكفاءات عند تلاميذ التعليم المتوسط في مادتي الرياضيات واللغة العربية؛ رسالة ماجستير؛ جامعة منتوري قسنطينة؛ (2008م)؛ ص:119.

# الفصل الثاني

استراتيجية تدريس النشاط النحوي بالمقاربة بالكفاءات

1-التدريس بالمقاربة بالكفاءات:

تمهيد:

التدريس بالمقاربة بالكفاءات ييداغوجيا تعتمد على نمط التعليم والتعلم مستهدفة تنمية الكفاءات لدى المتعلم، والتعلم وفق هاته المقاربة يتم بممارسة تعليمية وفق وضعيات ذات دلالة بالنسبة للمتعلم يحسن فيها التصرف ويوظف كفاءاته فيها بشكل صحيح لمواجهة الإشكاليات في كل أنشطته التعليمية، يرافقه في ذلك تقويم للعملية التعليمية التعليمية في جميع مراحلها ونجد فيها المعلم المرجع الذي يعتبر كقائد موجه بخبراته وداعم للمتعلمين، والمتعلم هو محور العملية التعليمية فهو الفاعل الأول في تكوين نفسه وتطوير مهاراته، وللوسائل التعليمية دور بالغ الأهمية في ييداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

1-1-أساليب التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات:

تعتبر عملية تدريس عملية متداخلة، كما تتنوع الاستراتيجيات وطرق التدريس نجد تنوع أساليب التدريس، فجاءت أساليب التدريس لتراعي نوع النشاط والفروق الفردية للتلاميذ، وترتبط بشخصية الأستاذ وسماته، وهناك نوعين من الأساليب:

أولاً: الأساليب المباشرة

وهي تلك المتكونة من آراء وأفكار المعلم الخاصة الذاتية، فهو يقوم بتزويد التلاميذ بالمعارف التي يراها مناسبة، ثم يقوم بتقييم مستوى تحصيلهم في نهاية الفصل وفقاً لاختبارات محددة التي القصد منها التعرف على مدى تذكر هؤلاء المتعلمين للمعلومات والخبرات والمهارات التي قدمت لهم من طرف المعلم، ومن أهم أنواع هذه الأساليب نذكر:

أ- الأسلوب الأمري:

ويسمى أيضاً ب: (أسلوب التعليم بالعرض التوضيحي)، وهو أول أسلوب في أساليب التدريس ويتميز بكون المدرس هو الذي يقوم باتخاذ كل القرارات من تخطيط، تنفيذ، وتقييم ودور المتعلم من الناحية الأخرى (الأداء، المتابعة، والطاعة).<sup>1</sup>

ومن مميزات هذا الأسلوب أنه فعال ومناسب مع التلاميذ صغار السن أو المبتدئين، ويمكن من السيطرة على التلاميذ إدارياً وانضباطاً وعملاً، ومن عيوبه أنه لا يراعي الفروق الفردية ولا يعطي للتلميذ الفرصة الكافية للمشاركة في اتخاذ القرار.

<sup>1</sup> عفاف عبد الكريم؛ التدريس للتعلم في التربية البدنية والرياضية؛ منشأة المعارف؛ الإسكندرية؛ (1994م)؛ د. ط؛ ص؛ ص: 90-91.

## ب- الأسلوب التدريبي:

في هذا النوع من الأساليب يسمح بانتقال جملة من القرارات إلى المتعلمين وذلك في مراحل محددة من الدرس، فهو يعطي للتلاميذ نوع من الاستقلالية في عملهم في بعض الممارسات داخل الدرس وبذلك تتاح فرصة الاعتماد على النفس ومحاولة اكتساب الأداء الفني للمهارة وإتقانها.<sup>1</sup>

ومن مميزات هذا الأسلوب الاستقلالية المحددة التي يتمتع بها المتعلم مقارنة بالأسلوب الأمري ويمكن استخدام هذا الأسلوب مع مجموعة كبيرة من المتعلمين، فهو يعطي للتلميذ الوقت الكافي للممارسة الفعالة ويعلمه كيفية اتخاذ القرارات الصحيحة ويمكنه من العمل بصورة استقلالية وفق منظور قواعد الدرس.

" ومن عيوبه أنه يحتاج إلى وسائل كثيرة ويأخذ وقتاً طويلاً من الدرس، كما لا يمكن السيطرة على حركات الفعالية الدقيقة ".<sup>2</sup>

## ج- الأسلوب التبادلي:

فيه تعطي للمتعلم قرارات أكثر، والتي تتمثل أساساً في التقويم لتعطي تغذية راجعة، وفيه يتم العمل على شكل أزواج ويكلف كل منهما بأداء دور خاص، فالأول يقوم بأداء والآخر يقوم بالملاحظة والتي تسمح بإعطاء تغذية راجعة للأول، ويقتصر دور المعلم في هذا الأسلوب على ملاحظة

<sup>1</sup> ينظر: محسن محمد حمص؛ المرشد في تدريس التربية الرياضية؛ منشأة المعارف؛ الإسكندرية؛ د.ط؛ (1998م)؛ ص: 93.

<sup>2</sup> عباس أحمد السامرائي وعبد الكريم السامرائي؛ كفاءات تدريبيه؛ ص: 87.

## الفصل الثاني: استراتيجيات تدريس النشاط النحوي بالمقاربة بالكفاءات

الاثنين هذا الأسلوب يعطي حرية أكثر للتلاميذ في اتخاذ القرارات وفي إعطاء التغذية الراجعة للزميل إذ أنه من الحقائق الملموسة التي تؤثر في التعلم وتحسين الإنجاز هي معرفة نتائج العمل، وفي ضوء ذلك يكون من الممكن إعطاء التغذية الراجعة للأمر التي يمكن تصحيحها من خلال مراقبة الزميل أو من قبل المعلم.<sup>1</sup>

ويتميز هذا الأسلوب ببعض النقاط الأساسية:

-يفسح المجال لكل تلميذ أن يتولى مهام التطبيق.

-يفسح المجال لتعلم كيفية إعطاء التغذية الراجعة في الوقت المناسب.

-لا يحتاج إلى الوقت الكبير في التعلم.

-يفسح للتلاميذ مجالاً واسعاً للإبداع وممارسة القيادة.

\*ومن عيوبه:

-صعوبة السيطرة على الدقة أثناء تنفيذ الواجب.

-الحاجة إلى أجهزة ووسائل أكثر.

-كثرة الاستعانة بالمعلم حول حل الإشكال وتنفيذ الواجب.

<sup>1</sup> المرجع السابق؛ ص:90.

ثانياً: الأساليب الغير مباشرة

من الاتجاهات الحديثة في التدريس تلك الأساليب التي تعتبر التلميذ محور العملية التعليمية التعليمية، وهناك اهتمام بنموه الفكري إضافة إلى جوانب النمو الأخرى، ومن بين هذه الاتجاهات:

أ- أسلوب الاكتشاف الموجه:

يعتمد على نوع من التفاعل الذي يجري بين المعلم والمتعلم، ففيه يقوم المعلم بطرح مجموعة من الأسئلة المتتالية، ويعرف بأنه التعلم الذي يحدث نتيجة معالجة المعلم المعلومات وتركيبها حتى يصل إلى معلومات جديدة، والعنصر الجوهرى في اكتشاف معلومات جديدة هو أنه يجب أن يلعب المكتشف دوراً نشطاً في تكوين المعلومات الجديدة والحصول عليها.<sup>1</sup>

وهذا يستلزم أن يقوم المدرس بإعداد مجموعة الأسئلة قبل بداية الدرس بحيث يكون هناك أسئلة كي تقود التلميذ إلى الهدف النهائي، ومن مميزات هذا الأسلوب أنه يجعل المتعلم مشاركاً فعالاً في العملية التعليمية التعليمية ويؤكد على ممارسة عمليات التعلم بدلاً من المعرفة فقط، كما يؤكد على تجريب الاستكشافى واستمرارية عملية التعلم.

<sup>1</sup> ينظر: عصام الدين متولي عبد الله؛ طرق تدريس التربية البدنية بين النظرية والتطبيق؛ ط1؛ دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر الإسكندرية؛ (2007م)؛ ص:33.



## ب- أسلوب حل المشكلات:

يعتبر هذا الأسلوب امتداد لأسلوب الاكتشاف الموجه، فهو يعتمد على قدرات التلاميذ على التنوع في استجاباتهم، فالأسلوب الأول كان يتضمن سؤالاً من المعلم تقابله استجابة من طرف المتعلم، أمّا أسلوب حل المشكلات يتضمن سؤالاً واحداً من المعلم يستدعي مجموعة من الاستجابات من طرف المتعلم، وتتجلى أهمية المشكلات في كونها أساس التعلم واكتساب المعرفة، فتمثيلات المتعلمين وتصوراتهم تتكون من خلال المشكلات والوضعيات التي يواجهونها ويحاولون إيجاد الحلول المناسبة والملائمة لها، ومن هنا فإنّ علم النفس المعرفي يرى بأنّ حل المشكلات يعد أحد مظاهر النشاط العقلي لدى الإنسان يجد فيه مختلف قواه العقلية.<sup>1</sup>

## ج- أسلوب التعلم التعاوني:

وهو ذلك التعلم الذي يتم في مجموعة صغيرة من المتعلمين، ويشترط في هذا النوع من الأساليب أن تكون المجموعات غير متجانسة، حيث يعمل كل الأفراد من أجل رفع مستوى كل فرد مكون للمجموعة، وبهذا تحقيق التعلم المشترك، كما يتم تقييم هؤلاء المتعلمين وفق لمحات موضوعية مسبقاً، ويعرفه محمد عصام طريبة بأنّه ذلك التعلم الذي تقوم به مجموعة متعاونة ويعتبر كل فرد داخل هذه

<sup>1</sup> محمد عصام طريبة؛ أساليب وطرق التدريس الحديثة؛ ط1؛ دار حمو رابي للنشر والتوزيع؛ الأردن؛ (2008م)؛ ص:20.

المجموعة عضو فعال يشترك في جميع عناصر أسلوب التدريس هو عمل الأفراد كأعضاء في جماعات وكل عنصر في الجماعة مرتبط عقلياً وانفعالياً بأهداف الجماعة وأنظمتها.<sup>1</sup>

### 1-2-مستويات الكفاءات:

يمكن الحديث عن مستويات مختلفة للكفاءات، فمن الباحثين من قسمها إلى نوعين: كفاءات دنيا وكفاءات قصوى، كما أورد الباحث عبد الكريم غريب، ويمكن أيضاً تقسيمها حسب التسلسل في تكوينها إلى ثلاث مستويات ويُضاف إليها نوع آخر يعتبر شاملاً لكل المواد الدراسية.

### 1-الكفاءة القاعدية:

وهي المستوى الأول من الكفاءات، تتصل مباشرة بالوحدة التعليمية، وهي الأساس الذي تبنى عليه بغية الكفاءات، وإذا أخفق المتعلم في اكتساب هذه الكفاءة بمؤشراتها المحددة؛ فإنه سيواجه صعوبات وعوائق في بناء الكفاءات اللاحقة المرحلية، ثم الكفاءة الختامية في نهاية السنة الدراسية،<sup>2</sup> ويؤدي به ذلك إلى العجز الكلي للتعامل مع الوضعيات المختلفة، ويترب عليه فشل في التعلّم فينتج عن ذلك:

-ضعف بين المردودية والفعالية.

-قلق وتوتر واضطراب.

-عزوف عن المشاركة في النشاطات الدراسية.

<sup>1</sup> فريد حاجي؛ بيداغوجيا التدريس بالكفاءات والأبعاد والمتطلبات؛ دار الخلدونية للنشر والتوزيع؛ د.ط؛ الجزائر؛ (2005م)؛ ص: 22.

<sup>2</sup> خير الدين هني؛ مقارنة التدريس بالكفاءات؛ عين البنيان؛ ط1؛ د.ت؛ ص: 76.

-انزعال وانطواء أو تمرد وشغب حسب الطبيعة النفسفة للمتعلم.

-إخفاء في الاختبارات والامتحانات وعدم التكيف مع الؤضعفات الجديدة.

-تسرب مدرسي وانقطاع عن الدراسة.<sup>1</sup>

## 2-الكفاءة المرحلية أو المجالفة:<sup>2</sup>

يبنى أو يتشكل هذا المستوى من مجموعة الكفاءات القاعدفة الأساسية، ويتحقق بناء هذا النوع من الكفاءات عبر مرحلة زمنية سبرورة قد تستغرق شهرًا وثلاثفًا أو سداسفًا أو مجالًا معفنفًا، ويتم بناؤها بالشكل التالي: كفاءة قاعدفة (1) كفاءة قاعدفة (2) كفاءة قاعدفة (3) كفاءة مرحلفة.

## 3-الكفاءة الختامية:

الكفاءة الختامية هف الكفاءة التي تكون في نهاية السنة الدراسية بحيث يكون ففها المتعلم قادرًا على تحقيق جملة من الأهداف وهناك "من يعبر عنها بالهدف الختامي الإدماجي، وفشترط لفظ ختامي هنا إلى تحديد حصفلة سنة دراسفة كاملة أو مرحلة تعلفمفة وعلفه لا تتحقق الكفاءة الختامية إلا بتحقق الكفاءات القاعدفة الموافقة لها".<sup>3</sup>

<sup>1</sup> المرجع السابق؛ ص:77.

<sup>2</sup> خفر الدين هني؛ مقارنة التدرفس بالكفاءات؛ ص:77.

<sup>3</sup> الوثفقة المرافقة لمناهج السنة الخامسة من التعلفم الإبتدائي؛ ص:13.

## 4-الكفاءة المستعرضة:

إذا كانت الكفاءات السابقة الذكر مرتبطة بوضعيات معينة، لها علاقة بالوحدة الدراسية أو المجال أو المشروع، فإنَّ " الكفاءة المستعرضة أو الأفقية، تبنى من تقاطع المعارف والمهارات والسلوكات المشتركة بين التعلّيمات أو المواد والنشاطات " <sup>1</sup>.

كما يمكن تحقيقها عندما ندمج نواتج تعلّيمات مختلفة؛ فقد تتركب من كفاءات متقاطعة في مجال معرفي واحد أو أكثر، "فتوظف تلك المعارف والسلوكات والمهارات في عائلة من الوضعيات (دروس مختلفة، مسائل متنوعة، تمارين... الخ) والتي لها عناصر متشابهة أو متباين من طريق التحويل؛ كنشاط القراءة الذي يستخدم كإشكالية للتعلم وقد يستغل لمعالجة مكتسبات ومعارف لغوية متنوعة (نحو صرف، إملاء، بلاغة) وهي تعالج أربع كفاءات مختلفة في الطور الثاني " وهي: <sup>2</sup>

أ- كفاءة التحليل (الحصة الأولى)

ب- كفاءة التفسير (الحصة الثانية)

ج- كفاءة القراءة الصامتة (الحصة الثالثة)

د- كفاءة الجهر بالقراءة: وهي حصة تطبيقية للحصص السابقة (الحصة الرابعة)

<sup>1</sup> المرجع السابق؛ ص: 77.

<sup>2</sup> خير الدين هني؛ مقارنة التدريس بالكفاءات؛ ص: 78.

ويصبح المجال هنا صالحًا لبناء الكفاءة المستعرضة.<sup>1</sup>

نضمن تقاطع الكفاءات المختلفة عبر ثلاثة مستويات، انطلاقًا من الكفاءات القاعدية، فالكفاءة المرئية، ثم الختامية.

### 1-3- خصائص المقاربة بالكفاءات:

تتميز المقاربة بالكفاءات بعدد من الخصائص لعل أهمها:

#### 1-تفريد التعليم:

بمعنى أنّ التعليم يدور حول المتعلم وينطلق من مبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ ويعمل على استقلالية المتعلم ويترك له المجال لمبادراته وأفكاره وأرائه.

#### 2-حرية المدرس واستقلاليته:

تحرر المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا المدرس من الروتين وتعطيه حرية اختيار الوضعيات والنشاطات التعليمية المؤدية لتحقيق الكفاءات المستهدفة.

#### 3-تحقيق التكامل بين المواد:<sup>2</sup>

فالخبرات المقدمة للتعليم تكون في إطار مندمج لتحقيق الكفاءات المستعرضة.

<sup>1</sup> خير الدين هني؛ مقارنة التدريس بالكفاءات؛ ص:78.

<sup>2</sup> المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم؛ تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية؛ الجزائر؛ (2004م)؛ ص:10.

4-التقويم البنائي:

فالتقويم لا يقتصر على فترة معينة وإنما يساير العملية التعليمية، والمهم في عملية التقويم هو الكفاءة وليس مجرد معرفة.

5-تبني الطرق البيداغوجية النشطة والابتكار:<sup>1</sup>

حيث تعمل على إقحام التلميذ في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه بإنجاز المشاريع وحل المشكلات بشكل فردي أو جماعي.

6-تحفيز المتعلمين على العمل:

الطرق النشطة تولد الدافع للعمل لدى المتعلم مما يعطى الانضباط داخل الصف لأن كل تلميذ لديه عمل أو مهمة تناسبه وميوله واهتمامه.

7-تنمية المهارات وإكساب اتجاهات وميولات جديدة:<sup>2</sup>

بالعمل على تنمية قدرات المتعلم العقلية المعرفية والانفعالية والنفسية والحركية وتحقيق ذلك بشكل مفرد أو جماعي.

<sup>1</sup> المرجع السابق؛ ص: 11.

<sup>2</sup> المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم؛ تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية؛ ص: 13.

8-عدم إهمال المحتويات:

فهي لا تستبعد المضامين بل يتم إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته.

9-اعتبارها معيار للنجاح المدرسي:<sup>1</sup>

تعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على أنّ الجهود المبذولة من أجل التكوين تؤدي ثمارها وذلك لأخذها الفروق الفردية بعين الاعتبار.

كما يمكن إضافة العديد من الخصائص التي تمتاز بها المقاربة بالكفاءات كما يراها الباحثين والمنظرين للمقاربة بالجزائر.

-تحديد المقاربة بالكفاءات أدوار متكاملة جديدة لكل من المعلم والمتعلم.

-اعتماد تجريب المناهج قبل تعميمها.

-مقاربة عملية من شأنها جعل البرامج الدراسية تعكس بصدق ما تقرره.

-اعتماد الطرائق النشيطة والتفاعلية، والوسائل التعليمية والوثائق المرفقة.

-تشجيع على اندماج المفاهيم والأدوات المعرفية الجديدة بدل اعتماد الأسلوب التراكمي للمعارف.

-مقاربة متدرجة باستمرار تضيف على البرامج الدراسية صفة ديناميكية واعتبار التعميم بعد من أبعاد

الفعل التعليمي.

<sup>1</sup> المرجع السابق؛ ص:12.

-التقويم ملازم للفعل التعليمي وليس مراقبًا له.

#### 1-4- مبادئ المقاربة بالكفاءات:<sup>1</sup>

-تقوم بيداغوجية الكفاءات على جملة من المبادئ تعتبر ركائز هامة في جعلها متفردة.

البناء: أي استرجاع التلميذ المعلومات السابقة وربطها بالمكتسبات الجديدة وتخزينها في ذاكرته.

التطبيق: يمارس الكفاءة قصد التحكم فيها.

التكرار: وهو تكليف المتعلم بنفس المهام الإدماجية عدة مرات قصد الوصول به الاكتساب العمق للكفاءات.

الإدماج: يسمح للتلميذ بدمج جملة الموارد لتأقلم مع الوضعيات وإدراك الغرض منها.

الترابط: ويسمح هذا المبدأ للمعلم والمتعلم بالربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم وأنشطة التقييم التي ترمي كلها إلى تنمية الكفاءة.

الملائمة: أي الوقوف على مكونات الكفاءة من سياق ومعرفة سلوكية ومعرفة فعلية ودلالة.

الإجمالية: بمعنى تحليل عناصر الكفاءة انطلاقًا من وضعية شاملة.

التحويل: ويقصد الانتقال من مهمة أصلية إلى مهمة مستهدفة باستعمال معارف وقدرات مكتسبة في وضعية مغايرة.

<sup>1</sup> وزارة التربية الوطنية (2004م)؛ منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي؛ الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية؛ الجزائر؛ ص: 74.



## 1-5- دور المعلم والمتعلم في ظل المقاربة بالكفاءات:

## أ- دور المعلم:

إذا كان المعلم في النموذج الهدف سلوكي ينحصر في ضبط وتوجيه التلاميذ خلال الدرس الذي يتكفل هو بإنجازه، وتقييم نتائجه؛ فإن دور المدرس في النموذج الكفائي القائم على ديداكتيك حل المشكلات يتمثل فيما يلي:<sup>1</sup>

\*مساعدة المتعلم على تحويل المعارف إلى موارد يحسن استغلالها بفاعلية:

إنَّ الفرد لا يتعلم إلاَّ ضمن وضعية، ولا يمكن أن تكون المعارف موارد تُجند لحل المشكلة إلاَّ لحظة انبثاقها بشكل جاهز في الوقت المناسب، كي تنخرط بفعالية في سياق الوضعية التي اختارها المعلم وأنتجها، إنَّ المتعلم في هذه الحالة لا يقتصر عن إنتاج وضعيات جيدة بل التدريب المستمر للمتعلم على استثمار موارده في حل وضعيات متكافئة لوضعيات التعلم والإدماج.

\*الانتقال من منطق التدريس إلى منطق التدريب:

تحولت مهمة المدرس من بيداغوجيا التلقين والحشو إلى بيداغوجيا نشيطة تقوم على هندسة الوضعيات التعليمية وتنشيطها، وهذا يتطلب طاقة كبيرة وتكوين ديداكتيكي عميق وبحث متواصل ليتمكن من ترجمة الأهداف المعرفية إلى أهداف تعليمية، ومن تويرط المتعلمين في البحث، وتبرير

<sup>1</sup> ينظر: جودت أحمد سعادة؛ مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية؛ ط1؛ ص: 477.

إجاباتهم وإثارة الرغبة في التعلّم لديهم، وكذلك تسوية سيورة التعلّم، من خلال بناء مشكلات متدرجة التعقيد، كل هذا يتطلب ثورة ثقافية صغرى تغير الذهنيات الحالية.

### \*الانطلاق في التدريس من مشكلات مطروحة:

يؤكد الديدانكتيون أنّ اكتساب المتعلمين للكفاءات العالية يتحقق عند المواجهة المستمرة والمكثفة لمشكلات تتميز بكثرتها وتعقيدها وتنوعها وواقعيته، تسمح ببلوغ الهدف المرصود منها، واتخاذ القرارات المناسبة إزاءها، ومن ثم يظل التدريس المنظم حول المشكلة ضرورياً.

لا تعتبر الوضعية المشكلة مجرد وضعية ديدانكتيكية عادية، لأنها تنتظم حول عائق ينبغي التغلب عليه، ويستحسن أن يكون واضحاً ومحددًا، ويتميز بالمقاومة الكافية، التي تحفز المتعلّم على استثمار مكتسباته السابقة وتصوراتة بكيفية تقود إلى مساءلتها، وإعادة النظر فيها، وإلى وضعه في سلسلة من القرارات التي ينبغي أن يتخذها لبلوغ الهدف.

### \*التفاوض حول مشاريع المتعلمين وتوجيههم لحل الوضعية الإدماجية:

إنّ العمل بالمقاربة بالكفاءات يتنافى والعلاقة الأحادية التسلطية من المعلم حيث لا يمكن تصور أنّ المعلم وحده هو الذي يحدد سيورة حل الوضعية المشكلة، مهمته الجديدة أضحت التحفيز وتقديم مقترحات صيغة دالة عن احترام آرائهم، ووسيلة لاشتراكهم في العمل بعد إعداد الوضعيات المناسبة.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> ينظر: فيليب برينو مر: عبد الكريم غريب؛ ترجمة: لحسن بوتلاي؛ بناء الكفايات انطلاقاً من المدرسة؛ الدار البيضاء؛ مطبعة النجاح المغرب؛ ص: 135.

\*اعتماد تصميم ديداكتيكي مرن عند التخطيط:

يرتكز التدريس بواسطة الكفاءات على العمل بوضعيات ثرية وقوية وهادفة، تتمحور حول معارف مهمة، حيث تنتج عنها تعلّات مرصودة، وحتى يتمكن من حسن اختيار المحتويات الضرورية لحلّ الوضعية على المعلم أن يتميز بما يلي:

- التحلي بالمرونة والهدوء وضبط النفس عند التخطيط.
- القدرة على بناء الكفاءات المستعرضة كلّما أمكن ذلك.
- الوعي الكافي بأهداف المنهاج، وبالكفايات السنوية والعمل على اختيار الوضعيات المشكلات المناسبة مع مراعاة المحتويات الهامة التي تحتاج مجهودًا أكثر.
- القدرة على قراءة المضامين قراءة نقدية، واستخلاص المهم منها بالرجوع دائمًا إلى المصادر المنقولة منها، والتي تكشف عن كفاءة المعلم في اختبار المعارف حسب الخلفية التي تصدر منها والقدرة على فهم الواقع الإستمولوجي للمعرفة.

\*اعتماد عقد بيداغوجي جديد مع المتعلم:

يختلف دور المتعلم في بيداغوجيا الوضعيات عن دوره السابق إذ يقطع صلته بالفردية وروح التنافس ليتحول إلى الانخراط في روح العمل الجماعي، والمشاركة في تحقيق المشروع والعمل على بناء كفاءات جديدة، عقد يتمتع خلاله بالمحاولة والخطأ، وإظهار شكوكه وتصوراتهِ وطرائق الحلّ الخاصة في موقف

المشكلة الحقيقية؛ فتدفع التلاميذ للقيام بالاستقصاء والاكتشاف، من خلال العمل مع بعضهم البعض مما يزيد من دافعيتهم لأداء المهام ويزيد من فرص المشاركة والحديث لنمو التفكير والمهارات.<sup>1</sup>

إنّ هذا التغير في العلاقة الديدانكتيكية يتطلب مجهودات خاصة من المعلم وقطية مع الثقافة المهنية الفردية، لبناء هوية مهنية جديدة تستجيب في توجهاتها البيداغوجيا الوضعيات المشكلات، ويحتاج المعلم إلى الكفايات المهنية الآتية:

- القدرة على التوجيه وتشجيع المحاولات التجريبية للمتعلمين.

- قبول أخطاء المتعلمين باعتبارها مؤشراً جوهرياً للضبط والتقدم، شريطة العمل على فهم وتحليل تلك الأخطاء التي تساهم وبطريقتها الخاصة في التطور واكتساب المعرفة، وتمثل نقطة الانطلاق، ومعبراً ضرورياً لقيام معرفة علمية بالمعنى الصحيح، ولهذا لا ينبغي الاعتراف بحق المتعلم في الخطأ فحسب بل ينبغي العمل بكل جدية لاكتشاف مصدر الخطأ.<sup>2</sup>

- تثمين وتعزيز التعاون مع المتعلمين عند أدائهم لمهام صعبة ومعقدة.

- القدرة على توضيح مكونات ومواصفات العقد الديدانكتيكي، والانتباه للمقاومات التي يديها المتعلمين، بهدف أخذها بعين الاعتبار.

<sup>1</sup> ينظر: أمينة السيد محمد حسن الجندي؛ أثر استخدام نموذج ويتلي في تنمية التحصيل ومهارات عمليات العلم الأساسية؛ مجلة التربية العلمية يوم 2016/02/13م على الساعة 12:00.

<sup>2</sup> ينظر: محمد شرقي؛ مقاربات بيداغوجية من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير؛ المغرب؛ (2010م)؛ ص: 135.

- القدرة على الانخراط الشخصي في العمل، وعلى تجاوز الوضعية الحكم أو المقوم.<sup>1</sup>

\* اعتماد التقويم التكويني عند تقويم الكفاءات:

يقوم التقويم التكويني على التغذية الراجعة، ومصدرها المتعلم والمعلم، والواقع الذي يمكن أن ينفي أو يؤكد التوقعات التي حددها المعلم في وضعية الانطلاق، يعتبر التقويم التكويني ويمده بالثقة في نفسه من أجل تحقيق هدف التعلم.

- يعتمد المعلم في ممارساته اليومية على التقويم التكويني الذي يجعله يعدل عن وظيفته التأديبية للتقويم مما يكسب المتعلم ثقة أكبر، وقبول الإنجازات الجماعية يذيب روح الفردانية والتنافس والغرور.

\* كسر الحواجز المصطنعة بين المواد والتخصصات:

لتجاوز مشكلة الفصل بين المواد يشترط من المتعلم:

- ضرورة إحساس المعلم بمسؤوليته عن التكوين الشامل لكل متعلم.

- ضرورة إدراك وتقدير حجم التداخل الموجود بين المواد الدراسية وبين الأنشطة الديدكائية لتخصصات مختلفة.

- استحضار محتوى أكثر من مادة عند إنجاز المشروع.

<sup>1</sup> ينظر: محمد حمود؛ مهام التدريس بالكفايات؛ مقال بمجلة التربية؛ منشورات الجمعية المغربية للمفتشي التعليم الثانوي؛ المغرب ط1؛ ص:76.

\*اطلاع المتعلمين على المبادئ والمواصفات التي يتطلبها منهم مسعى الإصلاح:

يتطلب العمل من منظور التدريس بالكفاءات تحليل التغيرات التي تطرأ على الوضعية وأدوار المتعلم

كونها شريكاً أساساً في العملية التعليمية التعلمية.

التوجيه: يرتبط بأهم أدوار المعلم حيثما يوجه أنظار المتعلمين إلى أخطائهم ونواحي قوتهم وضعفهم

وتعريفهم بأفضل أساليب الأداء.

التحفيز: تؤكد معظم الأبحاث أنّ التحفيز عامل من العوامل الأساسية لتحقيق تعلم فعال باعتباره

يؤدي إلى تعزيز التعلم، وإلى تقدم ملموس في بناء الكفايات.

- التعرف على خصائص المتعلمين وأنواع حوافزهم والحوافز الملائمة لهم.

- الاستجابة البناءة لميولهم وحاجاتهم لهذه المرحلة العمرية لإثبات ذواتهم.

- ربط الدرس بالتجربة اليومية للمتعلم.

- ملائمة المحتوى لمستوى النمو الذهني الوجداني للمتعلم.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> ينظر: حسينه أحمد؛ الأدوار الجديدة للمعلم من منظور المقاربة بالكفاءات؛ مجلة العلوم الاجتماعية؛ جامعة سطيف 02؛ العدد 16.

## ب- دور المتعلم:

لا يمكن بناء كفاءات دون مواجهة عراقيل حقيقية في خضم مشروع أو تذليل الصعاب، إنَّ المقاربة المعدة لتكوين الكفاءات تتطلب من التلميذ مشاركة قوية في التكفل بالمهمة وليس فقط حضوراً جسمانياً وجدانياً فعلياً، بل يشمل التخيل والتصور والتخمين وتتالي الأفكار، هذا ما يؤدي إلى تحوير وتعديل لدور المتعلم في العملية التعليمية التعلمية، فيبتعد عن الدور السلبي والتلقي دون فعالية إلى الدور الإيجابي والمشاركة الفعالة، ومن أهم الأدوار يجب أن يقوم بها المتعلم وفق هذه المقاربة نذكر:

**العمل الجماعي:** فالمقاربة بالكفاءات لا تمكن الطالب من الانزواء والانعزال لوحده حتى ولو كان بصدد تأدية مهمة موكلة إليه، سواء كانت مشروعاً أو إشكالاً معقداً تستدعي تكافل فريق ويستلزم قدرات مختلفة في إطار تقسيم المهام وتكامل بين أعضاء الفريق.

**الاشتراك في النشاط:** حيث يمارس التلميذ الأنشطة التعليمية في شكل وضعيات ذات دلالة بالنسبة إليه تأخذ شكل مشكلةٍ أو إنجازٍ ما.

المشاركة في تحديد أهداف وغايات يتوخى بلوغها، وتقويم الأعمال المنجزة في ضوء تلك الأهداف والغايات.

التحلي بالمسؤولية: إنَّ المقاربة بالكفاءات تهتم بجعل التلميذ مسؤولاً عن تعلّماته، وذلك بتجديد كل

موارده الداخلية والخارجية من أجل بلوغ الهدف المحدد (إنجاز مشروع أو حل مشكل).<sup>1</sup>

ومن خلال ما سبق يتضح دور المعلم والمتعلم في عملية التعلم وفق المقاربة بالكفاءات هي مجموعة

أدوار متكاملة فيما بينها حيث تبنى على المشاركة الإيجابية فيما بينهم، والجدول التالي يلخص دور

المعلم والمتعلم:<sup>2</sup>

المتعلم	المعلم
- إنجاز مهمات معقدة لهدف محدد.	- الأخذ بعين الاعتبار السلوك المدخلي للتلميذ.
- توفير الموارد الممكنة لإنجاز العمل واستغلالها.	- اقتراح وضعيات معقدة بشكل مهمات ينجزها
- التواصل وتقاسم المهارات والخبرات.	التلميذ.
- التفكير فيما يقوم به.	- مراقبة ودعم التلميذ أثناء تنفيذ المهمة.
- المشاركة في تقويم الكفاءات المكتسبة.	- يوفر جو التفاعل بين الطلبة.
- التقويم الذاتي.	- مراقبة طريقة التعلم وسياق استعمال الموارد
	المكتسبة.
	- يوفر الفرصة لإعادة استعمال الكفاءات في
	مواقف أخرى.

<sup>1</sup> ينظر: نورة بوعيشة؛ الممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات؛ مذكرة ماجستير؛ كلية الآداب والعلوم

الإنسانية؛ جامعة قاصدي مرباح ورقلة؛ (2008م)؛ ص:95.

<sup>2</sup> المرجع السابق؛ ص:95.



2- أهم الوسائط التعليمية في تدريس النحو:

تمهيد:

تعد الوسائط التعليمية وسائل مساعدة في العملية التعليمية التعلمية.

كما يحظى الكتاب المدرسي باهتمام رجال التربية والتعليم، وعلماء النفس، وخبراء المناهج، لما له من أثر واضح وفعال في العملية التعليمية، فهو يُعدُّ أحد العناصر الرئيسية والهامة التي تؤدي دورًا بارزًا في تنفيذ المنهج وتحقيق أهدافه.

2-1- مفهوم الكتاب المدرسي:

تتعدد تعريفات الكتاب المدرسي: " فهو وسيلة مرقونة ومهيكلية، قصد الانخراط في مسار تعليمي بغاية تجويد نجاته وتحسينها "، فهو: يعتبر الأداة الرئيسية والأولية في العملية التربوية، فهو يحتوي على المادة التعليمية بطريقة منظمة، تساعد التلميذ على تذكر تلك المادة أو الرجوع إليها، وينبغي ألا يذهب الأستاذ إلى اعتبار الكتاب المدرسي المرجع الوحيد للعملية التربوية، أو المصدر الوحيد للمعرفة التي يحصل عليها التلميذ، بل هو أداة منظمة لمساعدته على ذلك " <sup>1</sup>.

<sup>1</sup> جرادات عزت وعبيدات ذويقان وأبو غزالة هيفاء وعبد اللطيف؛ خيري(1986م)؛ التدريس الفعال؛ ط3؛ مطبعة عز الدين الأردن؛ ص:84.

يعد الكتاب وسيلة هامة من وسائل إيصال المعارف للمجتمع وتوعيته من مختلف نواحي الحياة وهو من أفضل الوسائل التي استخدمها الإنسان في عمليتي التثقيف والتعليم وحفظ المعلومات والمعارف وتناقلها من جيل عبر العقود والسنين المتتالية.

ويعرف الكتاب بأنه: " مجموعة من الأوراق المخطوطة أو المطبوعة المثبتة معًا لتكون مجلدًا أو عددًا من المجلدات حيث تشكل وحدة ورقية واحدة " .

ومن خلال هذا التعريف يتضح لنا أن الكتاب هو مجموعة من الأوراق المطبوعة والمجموعة معًا على شكل وحدة ورقية واحدة.

## 2-2- علاقة الكتاب المدرسي بالمعلم والمتعلم:

### 1- علاقته بالمعلم:

يؤدي المعلم دورًا حاسمًا في نجاح استعمال الكتاب المدرسي من جهة، وفي بنائه من جهة ثانية وقد صاغ "سيرينغ" هذا الإشكال في الصياغة التالية: كيف يتلقى المدرس التوجه البيداغوجي الذي اختاره مؤلفوا الكتاب المدرسي فيما يخص منهجية التدريس؟<sup>1</sup> يظهر أنه من الصعب جدًا على ذلك التوجه أن يستحضر أو يستوعب مختلف المواقف الفعلية من التدريس في الآن ذاته الشروط المادية التي يتحقق فيها التدريس فهو يظل دائمًا توجّهًا نظريًا وغالبًا ما لا يستوعب الظروف الفعلية

<sup>1</sup> عبد الحق منصف؛ رهنات البيداغوجيا المعاصرة؛ دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية؛ إفريقيا الشرق؛ المغرب؛ (2007م) ص:258.

للتدريس سواء أكانت ظروفًا بشرية أم خاصة بالمجال المدرسي على أساس ذلك يسجل صعوبات ومشاكل بيداغوجية تتعلق بمدى التلاؤم والتوافق الكامل بين التوجهات الديدانكتيكية التي اختارها مؤلف الكتاب المدرسي وبين الوضعية الفعلية للتدريس الذي تتجذر في سلوكات المدرس وممارسته ضمن برامج التخطيط التربوي، فهذا الإشكال يقتضي انجاز تكوين أولي وأساسي للمدرسين يخص استعمال الكتب المدرسية وتوظيف كل الإمكانيات التي يوفرها لهم، على أن ينصب ذلك التكوين على تكريس تبعية المدرس للكتاب المدرسي، بل يجب أن يسمح بالشكل الكبير بحرية المدرس خصوصًا، يمكن للمدرس أن ينطلق في ممارسته من منطلق المتلقي للكتاب فقط، أي الممارس الذي يتحكم بخبراته وكفاءته في تنظيم استعماله للكتاب المدرسي في اتجاه تكميل تغيراته وذلك باللجوء إلى مصادر أخرى للمعلومات والوثائق والاعتماد على وسائل تعليمية أخرى كالبحوث... فالمدرسي يمتلك دائمًا إمكانيات التأثير على الكتاب المدرسي كما على باقي المكونات الفعل البيداغوجي الآخر.

فبمقدوره دائمًا تغيير أدواره وتطويرها، وأدوار التلميذ ومهامهم بل إمكانياتهم أن يعمل على تكيف وتطوير البرنامج بما يلائم قدرات المتعلم.

## 2- علاقته بالمتعلم:

للمتعلم الدور الهام في العملية التعليمية كونه ثالث الأقطاب التعليمية، فهو الركن الأساسي من المثلث الديدانكتيكي لهذا فإنَّ له علاقة وثيقة بالكتاب المدرسي ويمكن تلخيص هذه العلاقة عبر صيغتين اثنتين هما:

الأولى، تمس استثمار الكتاب المدرسي خبرات المتعلم السابقة (المعرفية والمهارية)، فالمؤلف المدرسي غير مطالب فقط بالبحث عن المعارف الملائمة للتحصيل، وصياغة مختلف أهداف التعلم المهارية والبحث عن صيغ ديداكتيكية مناسبة لها يقوم بترجمتها إجرائياً داخل الكتاب المدرسي، بل هو مطالب أكثر من ذلك بالقيام بدراسات حصيلة التعلم السابقة، ومعيقاتها ونتائجها وعلى مختلف الكتب المدرسية التي اعتمدها المدرس والمتعلم معاً في المراحل السابقة للتعليم، حتى يمكنه تأليف كتب جديدة تدعم خبرات التعلم المكتسبة وتكملها بالخبرات الجديدة وإنَّ مبدأ الاستمرارية يجب إحضاره عند كل تأليف.<sup>1</sup>

فمؤلف الكتاب المدرسي فعلاً عليه أن يتبع الواقع التعليمي والتغيرات الطارئة وأنه يستوعب القواعد التي يتعامل بها مع هذا الوضع المتغير مراعيًا المتعلم أولاً والمجتمع الذي ينتمي إليه ثانياً. والثانية، تمس مدى تناسب الكتب المدرسية مع مختلف أهداف التكوين والتعلم المحددة داخل مختلف مستويات الشعب الدراسية، لذلك تطرح هذه الصيغة مسألة وظائف الكتاب المدرسي وتنوعها بمراعاة مجال المعرفة الذي يقدمه هذا الكتاب للمستوى الدراسي، المخصص له، فكل مستوى دراسي يتطلب شكلاً معيناً لتقديم المعلومات وهيكلتها وتنظيم خبرات التعلم، وليس ضرورياً خضوع الكتب المدرسية في مختلف الشعب الدراسية لنفس الشكل والصبغة والبناء الوثائقي والمعرفي، وهذا يقتضي عدم اشتراك مستويات دراسية متعددة في كتاب مدرسي واحد.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> المرجع السابق؛ ص: 259.

<sup>2</sup> عبد الحق منصف؛ رهنات البيداغوجيا المعاصرة؛ ص: 260.

بمعنى أنّ المادة الدراسية تختلف في صيغتها فهناك تمارين وتجارب وصيغ نظرية عامة للفهم والحفظ...

## 2-3- أهمية الكتاب المدرسي:

يحظى الكتاب المدرسي باهتمام رجال التربية والتعليم، وعلماء النفس، وخبراء المناهج، لما له من أثر واضح وفعال في العملية التعليمية، فهو يعد أحد العناصر الرئيسية والهامة التي تؤدي دورًا بارزًا في تنفيذ المنهج وتحقيق أهدافه.

وتتجلى أهمية الكتاب المدرسي في النقاط التالية:

- يعتبر الكتاب المدرسي "أحد المدخلات، وركن أساسي في العملية التربوية في نظام التعليم العام والمدارس الرسمية، كما أنّه أداة ووسيلة تربوية، وتعليمية بموضوعاته المترابطة التي تتدرج مع نمو خبرات ومهارات الطلاب، وانتقالهم من مرحلة إلى مرحلة أعلى"<sup>1</sup>، ومنه الكتاب المدرسي هو وسيلة وأداة تربوية وتعليمية تترابط موضوعاتها وتتدرج حسب كل مرحلة دراسية.

- يُسهل الكتاب المدرسي على المعلم عملية تحضير الدروس ويُريحه من بذل جهد كبير ويجعله مطمئنًا من صحة ودقة المعلومات التي يقدمها للمتعلمين.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> يوسف عوض عبد الرحمن أبو عنزة؛ دراسة تقويمية لكتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين في ضوء معايير الجودة؛ رسالة ماجستير؛ الجامعة الإسلامية؛ غزة؛ (2009م)؛ ص: 50.

<sup>2</sup> ينظر: صبرينة بشيري؛ مستوى جودة كتاب اللغة العربية المقرر على تلاميذ المرحلة الرابعة ابتدائي من وجهة نظر مشرفي ومعلمي المرحلة؛ دراسة ميدانية بابتدائيات مدينة بسكرة؛ رسالة ماستر؛ جامعة محمد خيضر؛ بسكرة؛ (2014م/2015م)؛ ص: 65.

- يُعد الكتاب المدرسي همزة وصل بين كل من المعلم والمتعلم، وهو يُساعد على إثارة المناقشات بينهما، وهو أداة مرنة يمكن استخدامها داخل الصف الدراسي وخارجه وكذلك في التعلم الفردي والجماعي كما يمكن استخدامه في أي وقت ودون قيد.<sup>1</sup>

- يعتبر الكتاب المدرسي المرجع الأساسي الذي يستقي منه المتعلم المعلومات والمعارف والخبرات، وهو مصدر تعليمي سهل الاستعمال يرجع إليه التلميذ للمذاكرة والمراجعة وحل التمارين والتطبيقات.

- يسهم الكتاب المدرسي في إثارة اهتمام المتعلمين وتشويقهم إلى الدراسة لما فيه من وسائل تعليمية مناسبة لمادته من صور وأشكال توضيحية وغير ذلك.<sup>2</sup>

- يعتبر الكتاب المدرسي تعبير صادق عن المنهج الذي وضعته وسلطته السلطات والخبرات الميدانية المختصة بحيث تلائم مفاهيمه ومحتوياته المادة الدراسية لكل مرحلة ومقتضيات البيئة التي يعيش فيها ومتطلبات المجتمع، كما تلائم موضوعاته العصر.<sup>3</sup>

- يتضمن الكتاب المدرسي المعلومات والقيم والمهارات والاتجاهات المطلوب من المعلم توصيلها للتلاميذ في صورة مرتبة ومنظمة.

<sup>1</sup> ينظر: سمية شاتي يونس هندي؛ تحليل كتب التربية الوطنية للمرحلة الأساسية الدنيا في المنهاج الفلسطيني؛ رسالة ماجستير؛ جامعة النجاح الوطنية؛ فلسطين؛ (2009م)؛ ص: 11.

<sup>2</sup> ينظر: يوسف عوض عبد الرحمن أبو عنزة؛ المرجع السابق؛ ص: 51.

<sup>3</sup> ينظر: المرجع نفسه؛ الصفحة نفسها.

- يحظى الكتاب المدرسي بأهمية كبيرة من قبل الأولياء فهو في نظرهم من أهم الوسائل التعليمية التي تثقف أبناءهم والتي تمكنهم من معرفة مستواهم، ومن تتبع سير تعلمهم.<sup>1</sup>

ومما سبق ذكره نجد أنّ الكتاب المدرسي له أهمية كبيرة في العملية التعليمية حيث تشكل مصدرًا مهمًا من مصادر تعلم التلميذ وزيادة تحصيله، فهو المصدر الذي يستقي منه المتعلم المعارف والمعلومات، وهو سند ودليل المعلم في تحضير وإعداد دروسه، وهو ترجمة صادقة للمنهج وأهدافه ونظرًا لأهميته الكبيرة ينبغي أن يصمم ويبنى على أسس تربوية سليمة، وأن يتم اختيار محتواه ومادته بدقة حتى يكون أداة فاعلة تسهل عملية التعليم والتعلم وتسهم في تحقيق الأهداف التربوية.

## 2-4- طرائق تعليمية النحو:

### أ- الطريقة القياسية:

لقد ذكر الكثير من المهتمين بالتعليم هذه الطريقة، ومن أهم التعريفات التي قدموها "الطريقة القياسية التي تقوم على البدء بحفظ القاعدة، ثم إتباعها بالأمثلة والشواهد المؤكدة لها".<sup>2</sup> ويعرفها آخر "تقوم هذه الطريقة على أساس انتقال الفكر من المقدمات إلى النتائج، ومن الحقيقة العامة إلى الحقائق الجزئية، ومن القانون العام أو القاعدة إلى النتائج".<sup>3</sup>

جميلة راجا؛ الكتاب المدرسي بين الواقع والطموح؛ مجلة الممارسات اللغوية؛ جامعة مولود معمري؛ تيزي وزو؛ العدد30؛ (2014م)؛ ص:355.

<sup>2</sup> علي أحمد مذكور؛ طرق تدريس اللغة العربية؛ دار المسيرة للنشر والتوزيع؛ عمان؛ الأردن؛ ط2؛ سنة(1430هـ/2010م)؛ ص:258.

<sup>3</sup> زكرياء إسماعيل؛ طرق تدريس اللغة العربية؛ دار المعرفة الجامعية؛ ش قنال السويس الشاطبي؛ سنة(2005م)؛ ص:244.

ويصفها آخر بأثما:

"تقوم على حفظ القاعدة من البداية ثم الإتيان بشواهد، وأمثلة تُثبتها، وهذا يعني أئها تقوم على الحفظ، فالطالب ملزم بحفظ القواعد أولاً ثم تُعرض عليه الأمثلة التي توضح هذه القاعدة، أي أنّ الذهن يبدأ من الكل إلى الجزء".<sup>1</sup>

ومما يُستنتج من هذه التعريفات أنّ الطريقة القياسية هي الانطلاق من العام إلى الخاص، ومن الكل إلى الجزء، أي من القاعدة النحوية المقصودة إلى الأمثلة التي توضح هذه القاعدة، وهي التي كانت يدرس بها في الزوايا، والكتائب، وكتبت بها أغلب الكتب التعليمية القديمة، وما زالت تدرس بها محاضرات النحو في الجامعات.

—مزايا الطريقة القياسية:

لقد تحدثت المراجع المختصة على فوائد هذه الطريقة بأئها سهلة التقديم، ولا تأخذ الوقت الكثير فقال أحدهم: "طريقة سهلة لا تحتاج لوقت أو جهد".<sup>2</sup>

وقال آخر: "إنّ الطريقة القياسية تمتاز بسهولة السير فيها على وفق خطواتها المقررة... وهي أيضاً طريقة سريعة لأئها لا تستغرق وقتاً طويلاً".<sup>3</sup>

<sup>1</sup> سعدون محمود الساموك؛ مناهج اللغة وطرق تدريسها؛ دار وائل للنشر؛ عمان الأردن؛ ط1؛ سنة(2005م)؛ ص:288.  
<sup>2</sup> محمد رجب فضل الله؛ الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية؛ دار عالم الكتب؛ ط1؛ سنة(1998م)؛ ص:191.  
<sup>3</sup> طه علي حسين الدليمي؛ وكامل محمود الدليمي؛ أساليب حديثة في تدريس اللغة العربية؛ دار الشروق للنشر والتوزيع؛ عمان الأردن ط1؛ سنة(2004م)؛ ص:63.



وتوصف أيضاً ب: " ومن فوائد هذه الطريقة سهولة عرضها حتى أن بعض التربويين أطلق عليها طريقة (ضرب زيدَ عمراً) " <sup>1</sup>.

–عيوبها:

للطريقة سلبيات يُمكن أن نجملها كالآتي:

أ–ومن مساوئ هذه الطريقة أيضاً " أنّها تبدأ بالأحكام العامة الكلية التي تكون غالباً صعبة الفهم والإدراك ثم تنتهي بالجزئيات، أي أنّها عكس قوانين الإدراك، حيث تبدأ بالصعب، وتنتهي إلى السهل " <sup>2</sup>.

ب–ومن عيوبها أنّها لا تؤدي إلى اكتشاف التلميذ للقوانين النحوية، أي لا يساهم في الفهم الجيد رغم حفظ القاعدة، وهذا ما يعيق التطبيق الجيد. <sup>3</sup>

ت–وهي طريقة تجلب الملل، ولا تكسب التلميذ معلومات مفهومة، وتؤدي إلى النفور من دراسة القواعد النحوية. <sup>4</sup>

ومن هذه العيوب نستخلص: أنّ الطريقة القياسية لا تصلح للتدريس في مراحل التعليم المدرسي (الابتدائي والمتوسط والثانوي)، وقد تصلح للتعليم الجامعي، لأنّ الطالب في الجامعة يكون قد

<sup>1</sup> زكرياء إسماعيل؛ طرق تدريس اللغة العربية؛ ص: 224.

<sup>2</sup> علي أحمد مذكور؛ تدريس فنون اللغة العربية؛ دار الفكر العربي؛ القاهرة مصر؛ سنة (2000م)؛ ص: 294-295.

<sup>3</sup> ينظر: زكرياء إسماعيل؛ طرق تدريس اللغة العربية؛ ص: 224.

<sup>4</sup> ينظر: محمد رجب فضل الله؛ الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية؛ ص: 192.

درس القواعد النحوية في المراحل السابقة، وأخذ فكرة مقبولة من المعلومات تمكنه من التجاوب مع هذه الطريقة.

### -خطوات تدريس الطريقة القياسية:

**1-التمهيد:** يكون بالتطرق إلى الدرس السابق الذي له علاقة بالدرس الجديد عن طريق طرح أسئلة حول معلومات القاعدة السابقة.

**2-عرض القاعدة:** قراءة القاعدة كاملة، وكتابتها على السبورة ثم مطالبة التلاميذ بقراءتها وحفظها.

**3-تفصيل القاعدة:** مطالبة التلاميذ بالإتيان بأمثلة تنطبق على القاعدة انطباقاً تاماً، وإذا عجز التلاميذ يُعطي المعلم أمثلة من عنده.

**4-التطبيق:** طرح أسئلة تطبيقية حول القاعدة المدروسة، ومطالبة التلاميذ بالإجابة عنها.

ب- الطريقة الاستنباطية (الاستقرائية):

هي الطريقة هي عكس الطريقة السابقة، حيث يبدأ فيها الجزء للموصول إلى الكل، وتتجلى معالمها من التعريفات الآتية:

أ- "هو الأساس فيها الوصول من الأمثلة أو الجزئيات إلى القاعدة، تعرض الأمثلة، وتناقش فيها الظاهرة النحوية للكشف عن نواحي الاشتراك ثم تستنبط القاعدة التي تسجل هذه الظاهرة".<sup>1</sup>

ب- وسميت استنباطية لأنها: "تعني استنباط القاعدة من الأمثلة المعطاة والشواهد المختلفة... لذلك يجب تحضير الأمثلة التي تنطبق عليها القاعدة العامة، وتوضيحها للتلاميذ من حيث المعاني والمبنى، ومن ثم يتوصل التلميذ عن طريق التفكير إلى الأحكام العامة، أو القاعدة من الأمثلة، أو الحالات الخاصة".<sup>2</sup>

ج- "وتقوم هذه الطريقة على الأمثلة التي يشرحها المعلم، ويناقشها، ثم يستنبط منها القاعدة وهذا يعني أنه يبدأ من الجزء إلى الكل".<sup>3</sup>

<sup>1</sup> محمد إسماعيل ظافر ويوسف الحمادي؛ التدريس في اللغة العربية؛ دار المريخ؛ الرياض المملكة العربية السعودية؛ ط1؛ سنة (1974م) ص: 279.

<sup>2</sup> زكرياء إسماعيل؛ طرق تدريس اللغة العربية؛ ص: 229.

<sup>3</sup> ينظر: محمد رجب فضل الله؛ الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية؛ ص: 192.

وما نقوله على هذه الطريقة: أنها تبدأ بالتدرج في بناء القاعدة، ولقد كتبت وفق هذه الطريقة كتب في العصر الحديث مثل كتاب النحو الواضح لعلي الجارم، وكذلك الكتب المدرسية في الجزائر خاصة المدرسة الأساسية في ثمانينيات القرن الماضي.

فالمعلم وفق هذه الطريقة يحضر الأمثلة، ويسجلها على السبورة، ثم يناقشها مع تلاميذه مثلاً ليبي معهم القاعدة بالتدرج، ثم يطبق في نهاية الدرس حول القاعدة المتوصل إليها من أفواه التلاميذ، وهي أفضل من الطريقة القياسية من حيث الفهم لأنها تتبع السنن المنطقية للإدراك.

-مزايا الطريقة الاستنباطية:

يمكن أن نذكر مزايا هذه الطريقة في نقاط:

أ- التلميذ فيها ايجابي، يسلك طريقاً طبيعياً للفهم، ينتبه ويفكر ويعمل، وبهذا فالطريقة تعمل على حفر تفكير التلميذ.<sup>1</sup>

ب- هي " التي تنطلق من الواقع اللغوي نفسه، وتعتمد الملاحظة والتتبع، والموازنة والاستنتاج والتطبيق، هذه هي طريقة البحث العلمي التي تتبع في تدريس المواد العلمية الآن، وذلك لأنها تساير طبيعة الفكر ".<sup>2</sup>

<sup>1</sup> ينظر: محمد رجب فضل الله؛ الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية؛ ص: 192.

<sup>2</sup> همزة وصل؛ مجلة التربية والتكوين؛ وزارة التربية الوطنية الجزائر؛ عدد خاص؛ سنة (1991م)؛ ص: 202.

ج-المعلم بهذه الطريقة يحفر تلاميذه، ويشاركهم معهم في بناء الدرس.<sup>1</sup>

د-وقالوا عنها أئها: " تخلق رجالاً يثقون بأنفسهم، ويعتمدون على جهودهم، كما أنهم تعلمهم الصبر والأناة في تفكيرهم ".<sup>2</sup>

ورغم هذه المزايا إلا أئها انتقدت من بعضهم، وقيل عنها: أئها بطيئة في التدريس، وأمثلتها مبتورة عن النصوص.

### -خطوات تدريس الطريقة الاستقرائية:

لقد حدد هربات للطريقة الاستقرائية خمس خطوات هي كالآتي:

**1-التمهيد:**تهيئة أذهان التلاميذ لتقبل الدرس الجديد بواسطة طرح أسئلة حول الدرس السابق الذي له علاقة بالدرس الجديد لربط الموضوع المقدم، وتكون دافعاً للتلاميذ تجاه الدرس الجديد.

**2-العرض:**عرض الأمثلة النحوية التي تغطي كل القاعدة على التلاميذ، ثم قراءتها من طرفهم بعدما تسجل على السبورة، وتكون مرتبة حسب تسلسل القاعدة.

**3-الربط والموازنة والمقارنة:**مناقشة الأمثلة مع التلاميذ بالموازنة والربط بين هذه الأمثلة لإظهار العلاقات بينها، وتهيئة الأذهان للانتقال إلى استنتاج القاعدة.

<sup>1</sup> ينظر: زكرياء إسماعيل؛ طرق تدريس اللغة العربية؛ ص:223.

<sup>2</sup> سعدون محمود الساموك؛ مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها؛ ص:228.

4- استنتاج القاعدة: مناقشة التلاميذ للأمثلة بتوجيه الأستاذ مثلاً حتى يتمكنوا من استنتاج القاعدة بأنفسكم، ويكون هذا الاستنتاج بالترتيب المعروض على السبورة إلى أن يتوصلوا إلى بناء القاعدة كاملة، ثم تسجيل على السبورة.

5- التطبيق: تدريب التلاميذ على القاعدة التي توصلوا إليها بواسطة الأسئلة الشفوية، أو الكتابية حتى ترسخ القاعدة في الأذهان.

### ج- طريقة النص الأدبي (الطريقة المعدلة):

نلاحظ من خلال التسمية أنّها تعتمد في تدريس القواعد النحوية على النصوص الأدبية، وأنّها تعديل للطريقة الاستنباطية، إذ إنّها تشترك معها بعد استخراج الأمثلة من النص. ولقد عرف الباحثون ب:

أ- "تقوم على عرض النص الأدبي المترابط الأفكار، وهي تسير بكتابة النص الأدبي أمام التلاميذ مع كتابة الأمثلة المرغوب في دراستها بخط مميز، أو وضع خطوط تحتها، وبعد أن يقرأها التلاميذ يناقشهم المعلم بالأمثلة المميزة حتى يصل إلى استنباط القاعدة"<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> المرجع السابق؛ ص: 229.

ب- "وأن عرض الأمثلة من خلال نص أدبي عرض لها في إطار كلي لا في شتات متفرق لا روابط بين أفكاره واتجاهاته" <sup>1</sup>. لأنَّ " القواعد النحوية ظواهر لغوية، وأنَّ الوضع الطبيعي لدراستها إنما يكون في ظل اللغة " <sup>2</sup>.

ج- " وفي هذه الطريقة يعرض المعلم نصًا متكاملًا يشتمل على الأساليب المتصلة بالدرس والأساس العلمي والتربوي في هذه الطريقة أنَّ القواعد النحوية ظواهر لغوية " <sup>3</sup>.

وما يلاحظ على هذه الطريقة: أنَّها تركز على تدريس القواعد النحوية في إطارها الطبيعي الذي أستخرجت منه، وهو النص اللغوي، فمن خلال فهم النص بعد قراءته وتحليله تستخرج الأمثلة المقصودة، وبعد ترسيخها في أذهان التلاميذ تستنبط منها القاعدة النحوية، أي تعلم التلاميذ القواعد مما أصبح في ذاكرته، وبهذا يسهل عليه فهم هذه القواعد.

<sup>1</sup> محمد إسماعيل ظافر ويوسف الحمادي؛ التدريس في اللغة العربية؛ ص: 279.

<sup>2</sup> المرجع نفسه؛ ص: 229.

<sup>3</sup> زكريا إسماعيل؛ طرق تدريس اللغة العربية؛ ص: 228.

-مزايا طريقة النص الأدبي:

لقد ذكر الباحثون لهذه الطريقة مجموعة من المزايا نذكر منها:

-التلميذ يشعر باتصال القواعد النحوية بلغة الحياة التي يتكلمها هذا ما يجعله يُحب هذه القواعد ولا ينفّر منها.<sup>1</sup>

-تعالج القواعد النحوية في سياق لغوي علمي، وأدائي متكامل.

-تجعل القراءة مدخلاً للنحو.

-تجعل الطريقة تذوق النص مجالاً لفهم القواعد النحوية.

-تمزج النحو بالتعبير الصحيح.<sup>2</sup>

-عيوب طريقة النص الأدبي:

رغم كل هذه المزايا إلا أنّها لها بعض العيوب، لأنّها لا تخلو طريقة من مآخذ نوجزها في نقاط:

-يصعب الحصول على نص متكامل، يحمل كل الأمثلة المطلوبة التي تستنبط منها القاعدة كاملة.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> ينظر: طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي؛ اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية؛ عالم الكتب الحديثة؛ ط1 سنة (1429هـ/2009م)؛ ص: 224.

<sup>2</sup> ينظر: المرجع نفسه؛ ص؛ ص: 224-225.

<sup>3</sup> ينظر: المرجع نفسه؛ ص 225.



- يضيع الوقت في القراءة والتحليل، ويشغل المعلم عن الهدف الأساس.<sup>1</sup>

- يتصف النص المخصص لتدريس القواعد عادة بالتكلف، والاصطناع ولهذا لا يؤدي إلى جلب انتباه التلاميذ لأنهم لا يجدون متعة وهم يدرسون.

وإذا قارنا بين الطريق الاستقرائية وطريقة النص الأدبي لا نجد بينهما فروقاً كثيرة إلا في استخراج الأمثلة، فالطريقة الاستقرائية المعلم هو الذي يختار الأمثلة من نصوص مختلفة، لكن طريقة النص الأدبي الأمثلة الموجودة في النص المدروس من الكتاب المدرسي المقرر في حصة القراءة.

خطوات تدريس طريقة النص الأدبي:<sup>2</sup>

**1- التمهيدي:** يتطرق إلى الدرس السابق الذي له علاقة بالدرس الجديد عن طريق طرح أسئلة حول قاعدة الدرس السابق.

**2- العرض:** كتابة النص على السبورة، ثم قراءته من طرف المعلم وتلامذته، ثم تحليل النص بمناقشته مع التلاميذ، بعد شرح المفردات الصعبة، ثم استخراج أفكار النص حتى يترسخ في أذهان التلاميذ.

**3- استخراج الأمثلة:** مناقشة النص مع التلاميذ لاستخراج الأمثلة، وتسجيلها على السبورة مرتبة حسب أجزاء القاعدة.

<sup>1</sup> ينظر: محمد رجب فضل الله؛ الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية؛ ص: 192.

<sup>2</sup> ينظر: طه علي حسين الدليمي؛ اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية؛ ص؛ ص: 225-226.

4- استنتاج القاعدة: مناقشة الأمثلة مع التلاميذ مثلاً مع مراعاة الترتيب حتى يتوصل التلاميذ إلى

استخراج القاعدة كاملة، ثم تدون على السبورة بخط واضح.

5- التطبيق: مطالبة التلاميذ بتطبيق القاعدة، وذلك بالإتيان بأمثلة من إنشائهم، أو إعراب بعض

الألفاظ.

2-5- مفهوم النشاط النحوي (المحتوى النحوي):

تحتل الأنشطة النحوية مكانة بارزة في مراحل التعليم المختلفة، ف"ابن خلدون" يعد النحو أهم

علوم لسان العرب قاطبة، ويقول بأن: "أركان علوم اللسان أربعة هي: اللغة والنحو والبيان

والأدب، وإنَّ الأهم المتقدم منها هو القواعد إذ به تتبين أصول المقاصد بالدلالة فيعرف الفاعل

من المفعول والمبتدأ من الخبر ولولاه لجهل أصل الإفادة"<sup>1</sup>.

لنا ابن خلدون من هذا التعريف على أنَّ علوم اللسان أربعة قام بذكرها تقدم القواعد على هذه

العلوم، وهذا بحس أهميتها في سلامة التعبير وصحة الكتابة ومعرفة الفاعل من المفعول والمبتدأ من الخبر

ولولاه لجهل أصل الإفادة.

وتعرف أيضاً بأنها: "علم تراكيب اللغة والتعبير بها والغاية منها صحة التعبير وسلامته من الخطأ

واللحن، فهو قواعد صيغ الكلمات وأحوالها حين إفرادها وحين تركيبها"<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> عبد الرحمن ابن خلدون؛ المقدمة؛ دار القلم للنشر؛ بيروت-لبنان؛ ط1؛ (1978م)؛ ص:545.

<sup>2</sup> أحمد عبد الستار الجوّاري؛ نحو التيسير؛ مطبعة سليمان الأعظمي للنشر؛ بغداد؛ د.ط؛ (1962م)؛ ص:02.

وتعرفها محمد إسماعيل ظافر بأثما: " فن تصحيح كلام العرب كتابة وقراءة، وهي تعنى بالإعراب وقواعد تركيب الجملة، اسمية أم فعلية، ذلك دراسة العلاقات في الجملة وعلاقتها بما قبلها وما بعدها كما أثما تعنى مجموعة القواعد التي تنظم هندسة الجملة أو مواقع الكلمات فيها ووظائفها من ناحية المعنى وما يرتبط بذلك من أوضاع إعرابية تسمى النحو، أمّا مجموعة القواعد التي تتصل ببنية الكلمة وصياغتها ووزنها والناحية الصوتية تسمى علم الصرف " <sup>1</sup>.

هذا التعريف جاء شاملاً وملماً لمفهوم الأنشطة النحوية من نحو وصرف وإعراب فهي تصحيح الكلام كتابة وقراءة، وتبين لنا قواعد تركيب الجملة من ناحية أثما اسمية أو فعلية مثبتة أو منفية وغيرها، فدورها تنظيم هندسة الجملة بمعنى تجعلها منسقة منضبطة بعلاماتها الإعرابية من نصب وضم وجر وجزم، وتبين لنا العلاقات كالعلاقات الإسنادية والإضافية، فهذا التعريف ذكر لنا الوزن والصرف بنية الكلمات أي أنّ هاته الأنشطة النحوية تقوم بكل ما يخص الجمل بصفة عامة والكلمات بصفة خاصة.

ونصل من هذه المفاهيم أنّ الأنشطة النحوية تحافظ على هندسة الجمل وتراكيبيها وتحدد لنا الخطأ واللحن في التعبير.

<sup>1</sup> محمد إسماعيل ظافر وآخرون؛ التدريس في اللغة العربية؛ دار المريخ للنشر والتوزيع؛ الرياض؛ د.ط؛ (1984م)؛ ص: 281.

-أهداف تدريس الأنشطة النحوية:

ويمكن إجمالها فيما يلي:

-النشاط النحوي وسيلة لتجنب الأخطاء أثناء الحديث والكتابة فإذا ما أحسن التلميذ بموقف لغوي صعب رجع إلى القاعدة.

-زيادة ثروة التلميذ اللفظية واللغوية، وذلك باستخدام الأمثلة المعطاة والتدريب على الاشتقاق واستخدام المعاجم لاستخراج الكلمات المطلوبة.

-ينمي النشاط النحوي قدرات التلاميذ على التفكير والتعليل والاستنباط والقياس المنطقي، وهذه الجوانب من الأهداف الهامة التي تسعى المدرسة لتحقيقها ولا تتوافر في عنصر المحاكاة والتقليد.<sup>1</sup>

ويضيف علي النعيمي في كتابه " الشامل " " أن القواعد النحوية تمكن المتعلم إدراك وظيفة الكلمة في الجملة وأثر موقعها من السياق في تحديد معنى الجملة، وتعمل أيضاً على تطوير قدرة المتعلم على ضبط أواخر الكلمات ومعرفة أثر العوامل الداخلة عليها وأثر الضبط في معنى الكلمة ووظيفتها، إذ تمكن المتعلم أيضاً من الإلمام بالقوانين الصرفية المتعلقة بصياغة الكلمة وسلامة بائعها ليستطيع تلفظها بشكلها الصحيح والتعبير بها عن المعاني المناسبة ".<sup>2</sup>

<sup>1</sup> زكريا إسماعيل؛ طرق تدريس اللغة العربية؛ دار المعرفة الجامعية؛ د.ط؛ (2005م)؛ ص:192.

<sup>2</sup> علي النعيمي؛ الشامل في تدريس اللغة العربية؛ دار أسامة للنشر والتوزيع؛ عمان-الأردن؛ ط1؛ (2004م)؛ ص:40.

ويزيد على هذه الأهداف أحمد مذكور في كتابه: "تدريس اللغة العربية" القواعد النحوية تقوم بتعميق الدراسة اللغوية عن طريق إنماء الدراسة النحوية للتلاميذ إذ يحملهم ذلك على التفكير وإدراك الفروق بين الفقرات والتراكيب والجمل والألفاظ، وتعمل أيضاً على زيادة قدرة التلاميذ على تنظيم معلوماتهم وزيادة قدرتهم على نقد الأساليب التي يستمعون إليها أو يقرؤونها.<sup>1</sup>

وتذكر ظبية سعيد السليطي: "بأنّ القواعد تصف في المرحلة الإعدادية إلى تنمية القدرة اللغوية لدى الطالب وتمكنه من الاستخدام السليم والدقيق للغة العربية، دون خطأ في بنية الكلمة أو في نهايتها الإعرابية وتكسب التلميذ التفكير المنظم والفهم للغة للإفادة من الأساليب المختلفة باعتباره أنّ الإعراب فرعه الفني، فالنحو في المرحلة الإعدادية ليس هدفاً معرفياً فحسب، وإنما هو أحد المعايير المهمة للاستخدام السليم للغة العربية ومن ثم ينبغي الغاية بالجانب اللغوي في كل فرع من فروع اللغة".<sup>2</sup>

من خلال ما سبق يتبين لنا أنّ الأنشطة النحوية تهدف إلى تدريب التلاميذ على استعمال الألفاظ والتراكيب استعمالاً صحيحاً، بإدراك الخصائص الفنية السهلة للجمل العربية.

<sup>1</sup> علي أحمد مذكور؛ تدريس فنون اللغة العربية بين النظرية والتطبيق؛ دار المسيرة للنشر والتوزيع؛ الأردن؛ ط1؛ (1430هـ/2009م) ص:333.

<sup>2</sup> ظبية سعيد السليطي؛ تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة؛ الدار المصرية اللبنانية؛ ط1؛ (2002م)؛ ص:58.

# الفصل الثالث

## الجانب التطبيقي

تمهيد:

كما هو متعارف عليه بحثيًا فإنَّ لكل دراسة نظرية دراسة تطبيقية ميدانية وفي إطار دراستنا لتعليمية النَّحو العربي في ظل المقاربة بالكفاءات قمنا بدراسة ميدانية وذلك بسبر آراء المعلمين والمتعلمين للسنة الأولى المتوسط من خلال استمارة شملت أسئلة: عن المقاربة بالكفاءات ونشاط قواعد اللغة العربية.

وستتناول في هذا الفصل الإجراءات المنهجية وعرض النتائج وتحليلها ونتائج الدراسة.

## 1-الإجراءات المنهجية:

### 1-1-المنهج المعتمد في الدراسة:

يعتمد اختيار المنهج على طبيعة موضوع الدراسة، فكل موضوع منهجه المناسب ويعرف المنهج بأنه عبارة عن: "الأساليب التي يستخدمها علم من العلوم في جمع البيانات وفي اكتساب المعرفة".<sup>1</sup>

ولقد وقع الاختيار على "المنهج الوصفي التحليلي" والذي يعتبر من أبرز المناهج المعروفة بفاعليتها في التحليل والتفسير والتنبؤ والذي يقوم فيه الباحث بوصف الظاهرة كما هي في الواقع والذي يعرف " بأنه طريقة لوصف الظاهرة وتصويرها كمًّا وكيفًا، وذلك عن طريق جمع المعلومات والبيانات الميدانية عن مشكلة موضوع البحث، ثم تصنيفها وتحليلها والوصول إلى النتيجة".<sup>2</sup>

<sup>1</sup> رشيد زرواتي؛ مناهج وأدوات البحث في العلوم الاجتماعية؛ دار الهدى للطباعة الجزائر؛ (2007م)؛ ص:43.

<sup>2</sup> المرجع نفسه؛ ص:86.

وتبرز أهمية المنهج الوصفي في الدراسات العلمية من خلال الوصف وكذلك من أجل البحث والتقصي والتدقيق في الأسباب للظاهرة المدروسة.

### 1-2- مجال الدراسة:

أ-المجال الجغرافي:متوسطة قويدري قادة بلدية سيدي أحمد "خلف الله" دائرة عين الحجر، ولاية سعيدة، قسم السنة الأولى متوسط.

ب-المجال الزمني: تم إجراء وتطبيق هذه الدراسة خلال الموسم الدراسي 2019م/2020م.

### 1-3- عينة الدراسة:

إنَّ من أصعب الأمور على الباحث اختيار العينة المناسبة للدراسة، وهي:

"عملية اختيار مجموعة صغيرة من المجتمع ثم تبحث هذه المجموعة الصغيرة العينة بدلاً من المجتمع ويعتمد عليها في كونها جزء يماثل تمامًا المجتمع خواصه"<sup>1</sup> وهي: "جزء من المجتمع يتم اختيارها عشوائيًا، وعلى أساسها تمثلها خصائص المجتمع كافة المسحوبة منه العينة "<sup>2</sup>.

وعينة هذا البحث:تلاميذ قسم السنة أولى متوسط المتكونة من 24 تلميذ وتلميذة.

<sup>1</sup> مختار أبوبكر؛ أسس ومناهج البحث العلمي؛ د.ط؛ (2016م) ص:97.

<sup>2</sup> عبد الحميد البلداوي؛ الإحصاء للعلوم الإدارية والتطبيقية؛ دار الشروق؛ عمان-الأردن؛ ط1؛ (1997م)؛ ص:56.



1-4-أدوات الدراسة:

الاستبيان: " عبارة عن استمارة تحتوي مجموعة من الأسئلة المكتوبة والتي تعد بقصد الحصول على معلومات أو آراء المبحوثين حول ظاهرة أو موقف معين " <sup>1</sup>.

وهي أيضاً: " نموذج يضم مجموعة أسئلة توجه إلى الأفراد من أجل الحصول على معلومات حول موضوع أو مشكلة أو موقف، ويتم تنفيذ الاستمارة إمّا عن طريق المقابلة الشخصية، أو أن ترسل إلى المبحوثين عن طريق البريد " <sup>2</sup>.

وهذه الأسئلة بعضها مفتوحة وبعضها مغلقة " كما يجب أن تكون هذه الأسئلة تفي بالغرض المطلوب، وتشمل جميع محاور البحث، وتمكن الباحث من جمع البيانات اللازمة التي تخدم بحثه وأحسن أنواع الاستمارة هو ذلك الذي يمزج بين النوعين: الأسئلة المغلقة والمفتوحة " <sup>3</sup>.

ولقد اعتمدنا في بحثنا هذا على استمارة موجهة إلى معلمي اللغة العربية الطور المتوسط، واستمارة أخرى موجهة لمعلمي السنة الأولى متوسط.

<sup>1</sup> حسان هشام؛ منهجية البحث العلمي؛ ط2؛ د.ت؛ ص:112.

<sup>2</sup> أنظر: محمد علي محمد؛ علم الاجتماع والمنهج العلمي؛ دار المعرفة الجامعية القاهرة؛ مصر؛ ط1؛ (1980م)؛ ص:339.

<sup>3</sup> أنظر: عبد الرحمن إبراهيم الشاعر؛ محمود شاكر سعيد؛ دليل الباحثين في المنهجية والترقيم والعدد والتوثيق؛ دار صفار للنشر والتوزيع عمان-الأردن؛ ط1؛ (2011م)؛ ص:37-38.

2- مذكرة الأستاذ(ة): علي باشا خديجة والوثائق المعمول بها:

المقطع الثالث: عظماء الإنسانية      المستوى: السنة الأولى متوسط.

الميدان: فهم المكتوب      المذكرة رقم: 01.

النشاط: قراءة مشروحة      المراجع: /

الموضوع: الرّازي طبيباً عظيماً      الوسائل: الكتاب المدرسي ص؛ ص: 56-161.

"الألف اللينة في الأفعال".      دفتر المحاولات- السبورة

الأهداف التّعليميّة: - يقرأ المتّعلم النّص بتأنٍ وبلغة سليمة ومعبرة.

- يشرح الألفاظ الصّعبة: مرجع- الإغريق- فرسان.

- يستخرج فكرته العامة وأفكاره الأساسيّة.

- يتعرف على مواضع الألف اللينة في الأفعال.

- يتعرف على حياة الرّازي وتبين جوانب عظمته.

الوضعيّات التّعليميّة التّعليميّة	الوضعيّات
الوضعيّة الجزئيّة الأولى: أفهم النّص: -قراءة صامتة للنّص. مراقبة فهم النّص:	وضعيّة الانطلاق

المهمة 01: حدد نمط النَّص T.P.S، ما الشخصية التي يتحدث عنها

النَّص؟

طريقة العمل: فردي شفهي.

تقويم: صغ الفكرة العامة المناسبة للنَّص.

الفكرة العامة:

الرَّازي الطَّبيب العظيم وإسهاماته الجليلة.

القراءة النموذجية: من طرف الأستاذ متبوعة بقراءات فردية لأحسن

التلاميذ وأجودهم.

المناقشة والتحليل واستنباط المعطيات:

تقسيم النَّص إلى وحداته الجزئية

الفقرة الأولى: "ولد الطَّبيب..... أو أمَّ به داء"

المهمة إليك مجموعة الأسئلة؛ بالتعاون مع زميلك أجب عنها واستنبط

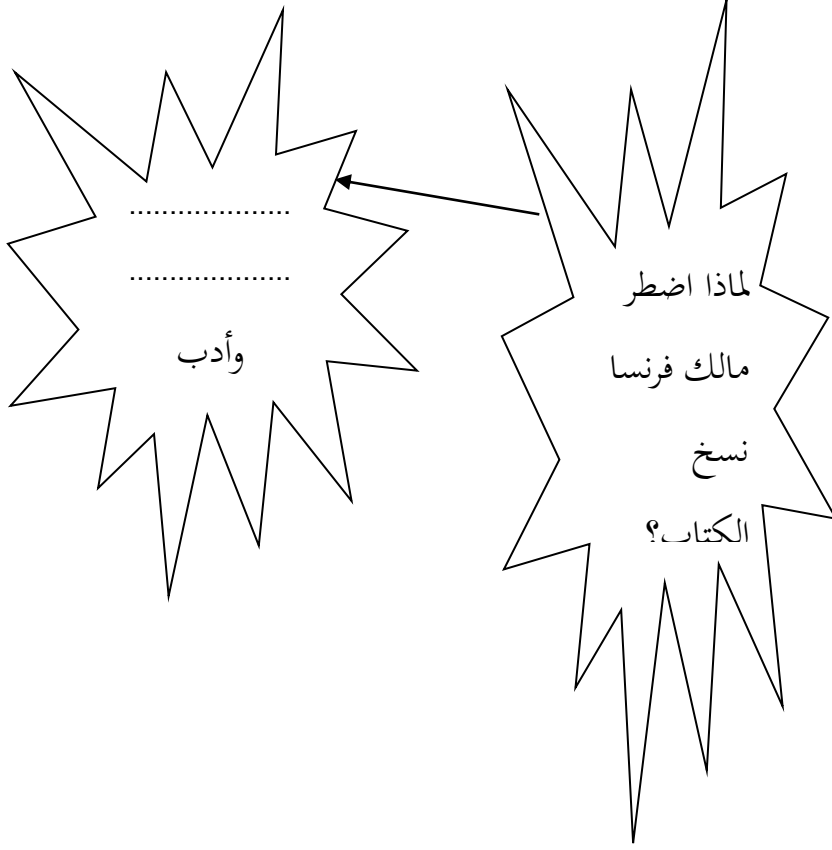
الفكرة الأساسية الأولى المناسبة للفقرة.

ولد في  
مدينة.....  
في.....أوساط  
القرن 09م.

أين ولد  
الرّازي  
ومتى كان  
ذلك؟

كتاب.....  
للرّازي.

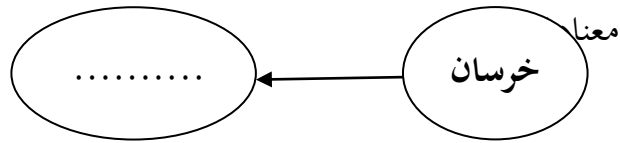
علام اعتمد  
الطب في  
باريس قبل  
600 سنة؟



الفكرة الأساسية الأولى: كتاب الحاوي يمهد طريق الرّازي إلى الشهرة

العالمية

شرح المفردات:



نفس المخطط بالنسبة للكلمتين: مرجع-الإغريق.

الفقرة الثانية: "اندفع.....الخلافه"

المهمة 03: تأمل الأفكار الآتية؛ ثم اختر الفكرة المناسبة للفقرة الثانية

ف01: كآبة الرّازي بعدم قدرته على تكوين نفسه.

ف02: شغف الرّازي بالعلم وتعداد وظائفه.

ف03: حصول الرّازي على وظيفة الطّب فقط.

الفقرة الثالثة: "كانت شهرته.....مختلف العلوم"

المهمة04: اربط كل سؤال بإجابته المناسبة

طريقة العمل: ثنائي شفهي

- ما نتيجة التّهم التي نسبوها إليه؟ - فقير فقد بصره.

- صف الرّازي في بيت أخته؟ - ما يزيد عن 230 كتابًا ورسالة مختلفة.

- ما هي الآثار العلميّة التي - أبعدته الخليفة عن بغداد وحرمه كل

خلفها الرّازي؟ المناصب.

تقويم: استنبط الفكرة المناسبة للفقرة الثالثة.

ف03: نهاية الرّازي المأسوية وأثاره الجمة.

الوضعيّة الجزئيّة الثانية: إلام يهدف الكاتب من وراء نصه؟

القيمة التربويّة المستخلصة من النصّ: شتّان بين من يدعم الفاشل حتى

ينجح ومن يحارب الناجح حتى يفشل.

الألف اللينة في الأفعال

تكتب الألف اللينة في وسط الكلمة طويلة دائماً، وفي آخرها  
(الفعل) تكتب طويلة أو مقصورة  
مثل: قال - وعى - يحكى - كاتباً

أتدرب: ابحث في هذه الفقرة عن الكلمات التي تشمل على الألف  
اللينة، ثم استخراجها.

"يُحْكِي أَنَّ أَمِيرًا أُصِيبَ بِمَرَضٍ عَقْلِيٍّ، وَامْتَنَعَ عَنِ تَنَاوُلِ الطَّعَامِ، وَأَخَذَتْ  
حَالَتَهُ تَسْوَةً مِنْ يَوْمٍ إِلَى آخِرٍ حَتَّى تَوَهَّمَ أَنَّهُ تَحَوَّلَ إِلَى بَقْرَةٍ، فَكَانَ يُقَلِّدُ  
حُورَاهَا".

اسم	فعل	حرف
الطَّعَامِ - حَالَتُهُ - حُورَاهَا	يُحْكِي - تَنَاوُلٍ - فَكَانَ	حَتَّى - إِلَى

<p>*وظف ما استفدت منه (مفردات وأفكار) في تلخيص النَّص. *أوظف تعلّمتي وأنجز تماريني في البيت ص: 161.</p>	<p>الوضعية الختامية</p>
<p>*الرّازي طبيباً عظيماً* دلالة على أنّه ليس طبيباً فقط وإنما عرف بالطّب وبه اشتهر فقد ثبت أنّه كان رياضياً وفيلسوفاً وفيزيائياً وعالم كيمياء والمنطق والأدب والعلوم الشرعيّة. طبيباً: خبر منصوب على الحالّيّة لا تعرب تمييز لأنّ هذا الأخير لا بدّ أن يكون جامداً.</p>	<p>ملاحظات</p>



المقطع الثالث: العلم والاكتشافات العلميّة المستوى: السنة الأولى متوسط.

الميدان: فهم المكتوب

المذكرة رقم: 02.

النشاط: قواعد اللّغة

المراجع: المساعد على حسن توظيف القواعد تبسيط

الموضوع: إنّ وأخواتها

قواعد الإعراب.

الوسائل: كتاب اللغة العربيّة ص: 93، السبورة، الألواح

الأهداف التّعليميّة: -يعرب إنّ وأخواتها.

-يوظف إنّ وأخواتها في انتاجاته الشفهية والكتابية.

الوضعيّات	الوضعيّات التّعليميّة التّعلّميّة
وضعيّة الانطلاق	وضعيّة الانطلاق: لاحظ الجملة: الأمانة ثقيلة - ما نوعها؟ ما الحركة الإعرابية للمبتدأ أو الخبر؟ - اليوم سنتعرف على درس جديد آلا وهو: إنّ وأخواتها.
وضعيّة بناء التعلّيمات	الأمثلة: * إنّ موقع الفاييس بوك نعمةٌ ولكنّ أضراره متعدّدة، وعرفت أنّ انتشاره رهيبٌ، ف كأنّه إمبراطوريّة افتراضيّة، ولعلّ المُبحر فيه منتفعٌ*. - يقرأ الأستاذ الأمثلة ثمّ يكلف تلميذ أو ثلاثة بقراءتها.

التحليل والمناقشة:

المهمة 01:

النشاط 01: استخراج الجمل الاسمية من السند.

طريقة العمل: فردي شفهي

- إَتَوْعَ الْفَايِسُ بَوَكْ نَعْمَةً.

- لَكِنَّ أَضْرَارَهُ مَتَعَدِّدَةٌ.

- عَرَفْتُ أَنَّ تَشَارَهُرَ هَرِيبٍ.

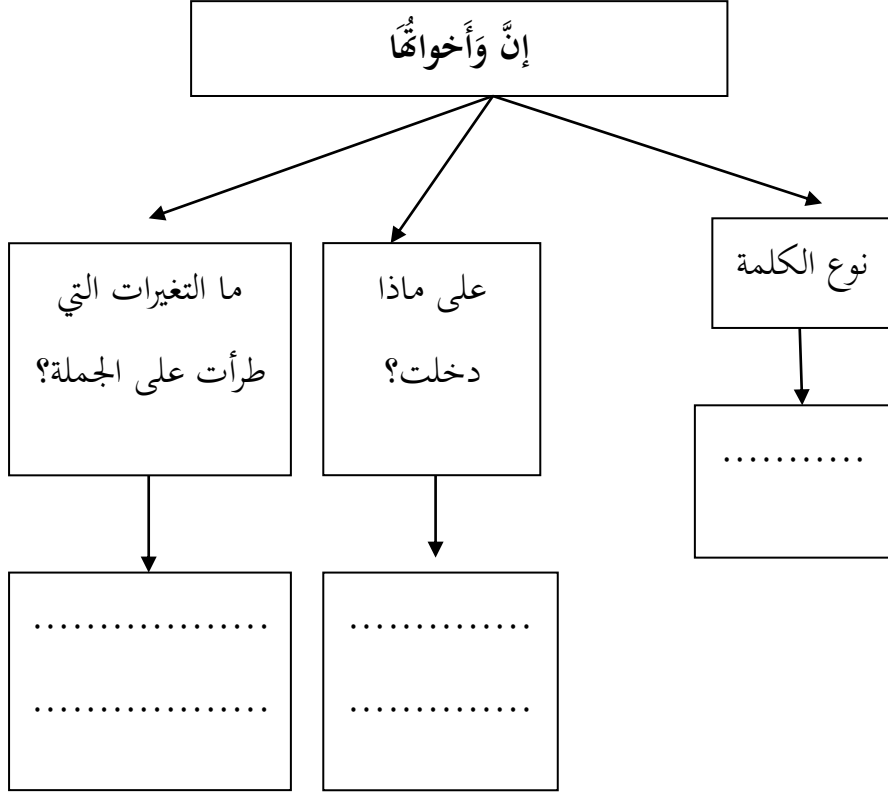
- كَأَنَّهَا مَبْرَاطُورِيَّةٌ افْتِرَاضِيَّةٌ.

- لَعَلَّ الْمُبْحَرَ فِيهِ مَنْتَفَعٌ.

- لَيْتَ الْعَالَمَ الْافْتِرَاضِي حَقِيقِي.

النشاط 02:

المهمة 02: بالتعاون مع أفراد مجموعتك، أكمل الخرائط.



الإستنتاج 01: إِنَّ وَأَخَوَاتُهَا:

\*تَدْخُلُ إِنَّ وَأَخَوَاتُهَا عَلَى الْجُمْلَةِ الْاسْمِيَّةِ، فَتَنْصُبُ الْأَوَّلَ وَيُسَمِّي اسْمَهَا  
وترفع الخبر ويسمى خبرها\*.

النشاط 03: المهمة 03: عيّن الناسخ واسمه وخبره. طريقة العمل: ثنائي كتابي

الناسخ	اسمه	خبره
.....	.....	.....

الإستنتاج 02: أخواتُ إنَّ (النواسخ):

\*إنَّ-أَنَّ-كَأَنَّ-لَكِنَّ-لَيْتَ-لَعَلَّ\*

النشاط 04:

طريقة العمل: جماعي كتابي

الجملة بدون ناسخ	الجملة المنسوخة	ما يفيد معنى الناسخ
العلم نور	-إنَّ العلم نور	
الفتاة قمر	-كَأَنَّ الفتاة قمر	
الميت عائد	-لَيْتَ الميت عائد	
الفرج قريب	-لَعَلَّ الفرج قريب	
الكتاب مفيد	-الكتاب مفيد لكنَّه صغير	

الإستنتاج 03: معاني إنَّ وأخواتها:

\*إنَّ، أنَّ: حَرْفًا توكيدٍ ونصبٍ، كَأَنَّ: حَرْفٌ تشبيهٍ ونصبٍ، لِكِنَّ: حَرْفٌ

استدراكٍ ونصبٍ، لَيْتَ: حرف تمنٍ ونصبٍ، لَعَلَّ: حَرْفٌ تَرْجٍ ونصبٍ\*.

<p>النشاط 05:</p> <p>المهمة 05: أعرب ما تحته خط إعراب مفردات</p> <p>طريقة العمل: فردي كتابي</p> <p>- إنَّ الولدين ناجحان. - إنَّ المسلمين متَحَدُّون.</p> <p>- كَأَنَّ الجليدَ زجاجٌ. - لَيْتَ الميْتِ يَعودُ.</p>	
<p>تطبيق: " أكتب فقرة تتحدث فيها عن أهمية العلم موظفًا إنَّ وَأَخَوَاتُهَا " .</p>	<p>الوضعية الختامية</p>

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة د. مولاي الطاهر - سعيادة -

كلية الآداب واللغات والفنون

قسم اللغة العربية

أساتذتي الكرام:

في إطار مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر بعنوان "تعليمية التّحوّ العربي في الطور المتوسط السنة الأولى المتوسط نموذجًا" يشرفنا أن نضع بين أيديكم استمارة البحث الميداني، راجين من سيادتكم بجزيتكم في ميدان التربية والتعليم مساعدتنا بالإجابة على الأسئلة المطروحة ولكم منا جزيل الشكر.

الإجابة بوضع علامة (X) أمام العبارة المناسبة:

لا	نعم	الأسئلة
		1- هل أنت متمكن من مشروع المقاربة بالكفاءة؟
		2- هل نجاح التعاطي مع بيداغوجيا المقاربة الكفائية مرهون بالوسائط التكنولوجية؟
		3- هل تجد صعوبة في تحضير وتنفيذ الدرس وفق المقاربة بالكفاءات؟
		4- هل يتجاوب المتعلمين مع النشاط التّحوّي؟
		5- هل الحجم الساعي لتعليم نشاط التّحوّ كافٍ؟

		6- هل تمارين الكتاب ترسخ الظاهرة النحوية؟
		7- هل محتوى نشاط النحو يناسب المستوى الفكري للمتعلمين؟
		8- هل تواجهك صعوبات أثناء تدريس الأنشطة النحوية؟
		9- هل هناك تحضير منزلي من طرف المتعلمين قبل مباشرة الدراسة في القسم؟
		10- هل تلمسون تحسن لمستوى المتعلمين باعتبار المقاربة بالكفاءات تعتمد عليه بالدرجة الأولى؟

نسب نتائج استبيان المعلمين:

النسبة %	لا	النسبة %	نعم	الأسئلة
0%	0	100%	5	1- هل أنت متمكن من مشروع المقاربة بالكفاءات؟
40%	2	60%	3	2- هل نجاح التعاطي مع بيداغوجيا المقاربة الكفائية مرهون بالوسائط التكنولوجية؟
0%	0	100%	5	3- هل تجد صعوبة في تحضير وتنفيذ الدرس وفق المقاربة بالكفاءات؟
40%	2	60%	3	4- هل يتجاوب المتعلمين مع النشاط النحوي؟
60%	3	40%	2	5- هل الحجم الساعي لتعليم نشاط النحو كافٍ؟
20%	1	80%	4	6- هل تمارين الكتاب ترسخ الظاهرة النحوية؟

0%	0	100%	5	7- هل محتوى نشاط النّحو يناسب المستوى الفكري للمتعلمين؟
40%	2	60%	3	8- هل تواجهك صعوبات أثناء تدريس الأنشطة النّحوية؟
60%	3	10%	2	9- هل هناك تحضير منزلي من طرف المتعلمين قبل مباشرة الدراسة في القسم؟
0%	0	100%	5	10- هل تلمسون تحسن لمستوى المتعلمين باعتبار المقاربة بالكفاءات تعتمد عليه بالدرجة الأولى؟



تحليل النتائج:

تمهيد:

تعتبر عملية عرض النتائج مرحلة أساسية من مراحل البحث وهي تمهد لعملية التفسير؛ واعتمدنا

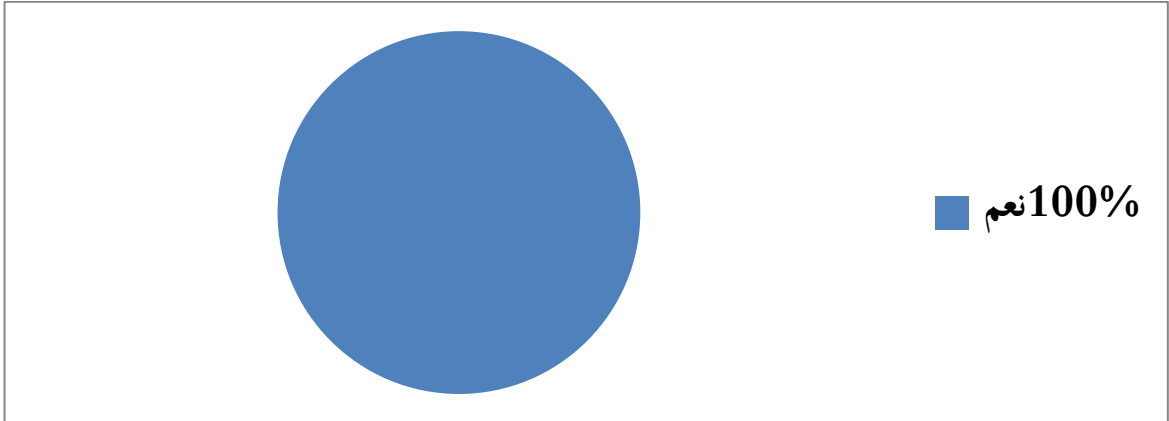
في عرض النتائج على حساب النسبة المئوية المتعلقة بكل سؤال:

أولاً: تحليل نتائج استبيان المعلمين:

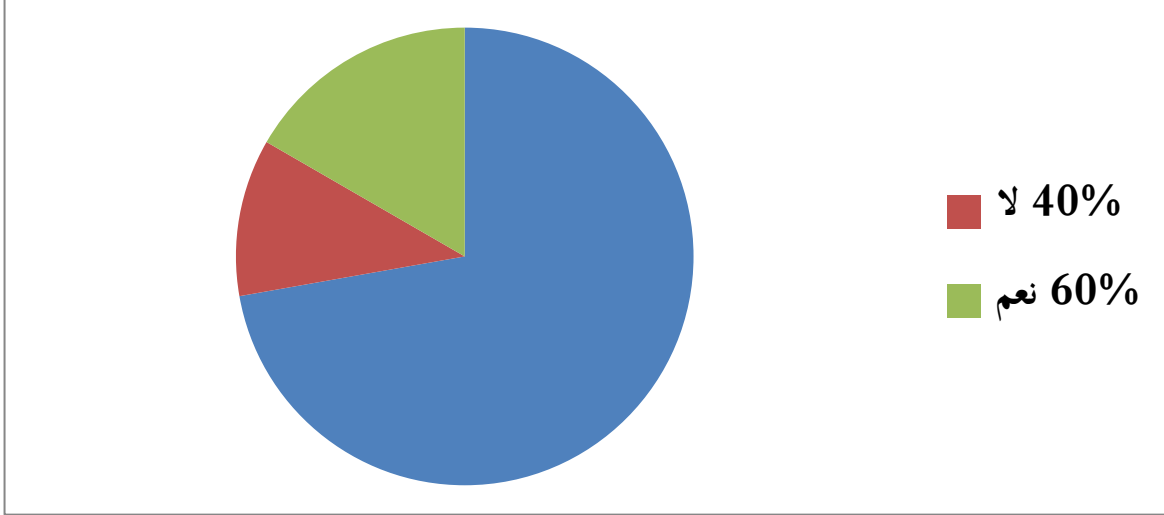
إنّ تحليل استبيان المعلمين حول مادة النّحو لدى متعلمين تضمن ما يلي:

\* بعد طرح السؤال الأول حول تمكن المتعلمين من مشروع المقارنة بالكفاءات تحصلنا على نسبة

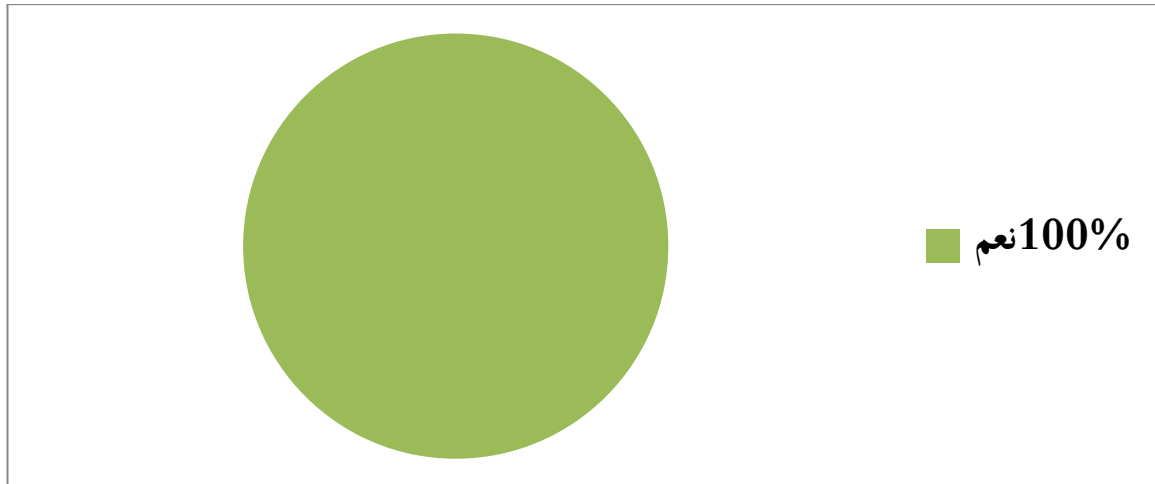
100% للإجابة ب نعم:



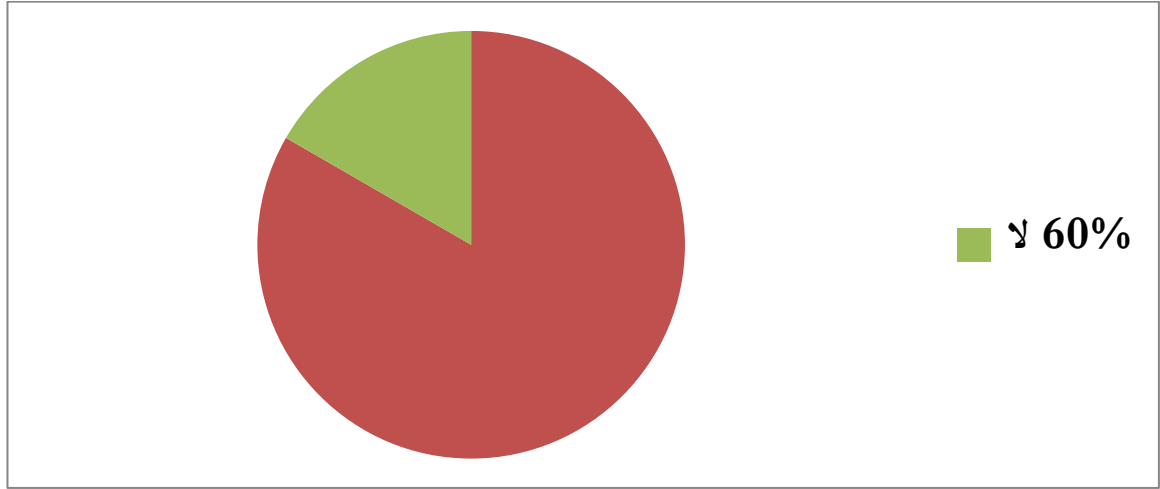
\*ومن أجل معرفة مدى نجاح التعاطي مع بيداغوجيا المقاربة الكفائية كانت نسبة 60% على الإجابة ب نعم في حين كانت نسبة 40% لإجابة ب لا .



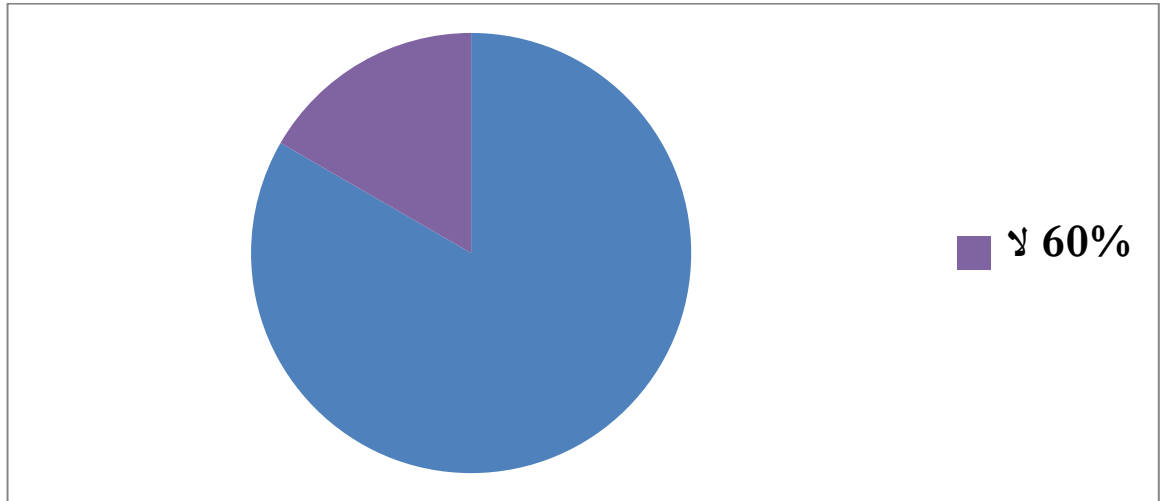
\*أمّا السؤال الذي تمحور حول الصعوبات الموجودة لدى المعلمين أثناء تحضير الدرس وفق المقاربة بالكفاءات فكانت الإجابة ب نعم بنسبة 100% .



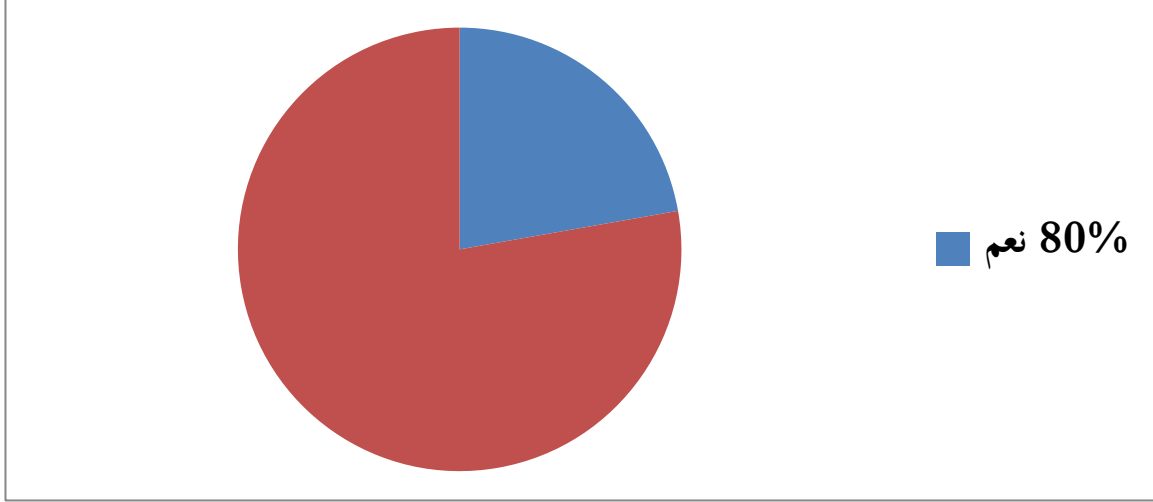
\*ومن ناحية تجاوب المتعلمين مع النشاط النحوي أغلب الإجابات كانت بنعم بنسبة 60%.



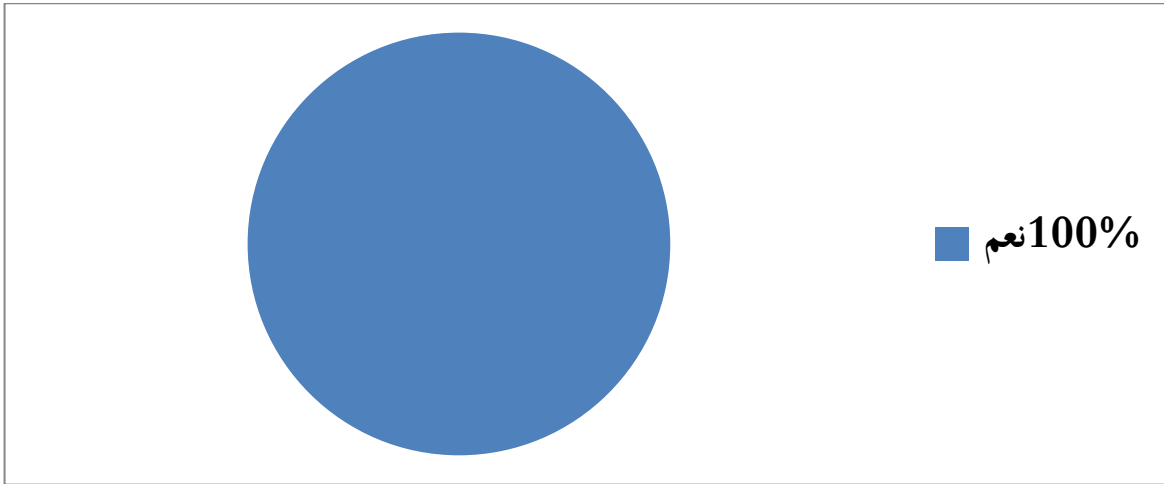
\*ومثلت بنسبة 60% للإجابة ب لا حول عدم كفاية الحجم الساعي لأداء درس النحو.



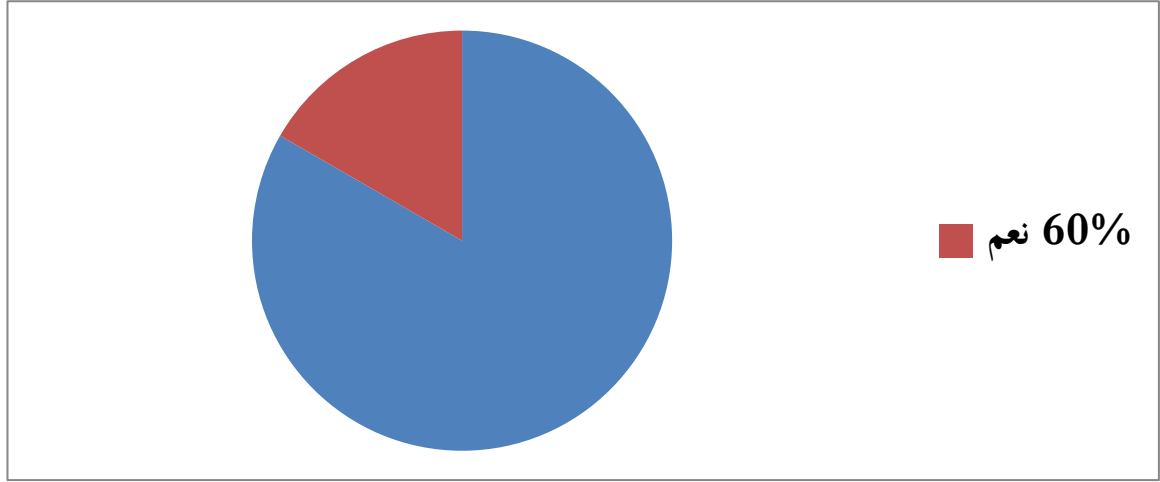
\*وأجمع المعلمين كذلك على أنّ الكتاب المدرسي يرسخ الظاهرة النحوية ومثّل ذلك بنسبة 80% الذي مثل الإجابة ب نعم.



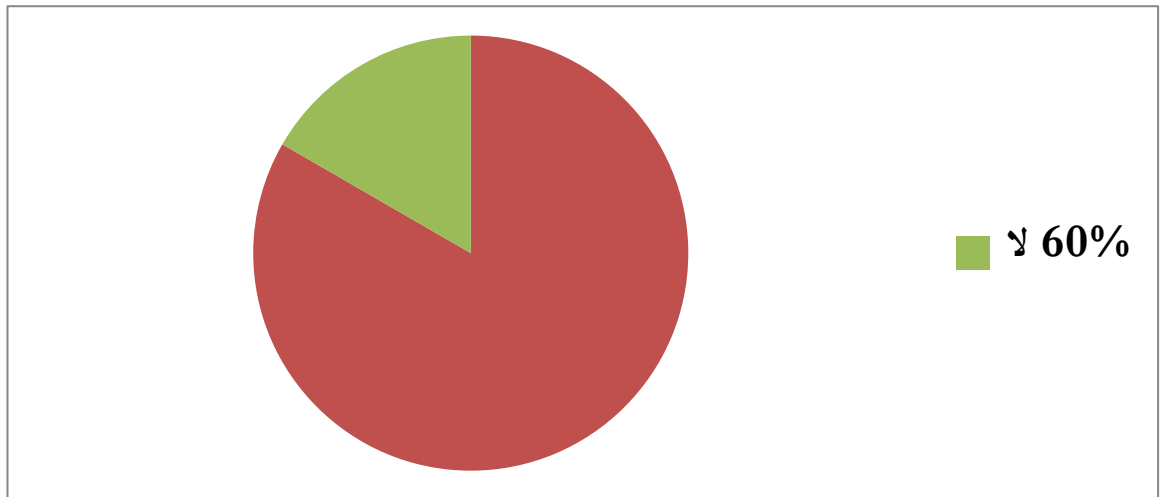
\*وتمحورت نسبة 100% للإجابة بنعم حول مناسبة النشاط النحو للمستوى الفكري للمتعلمين.



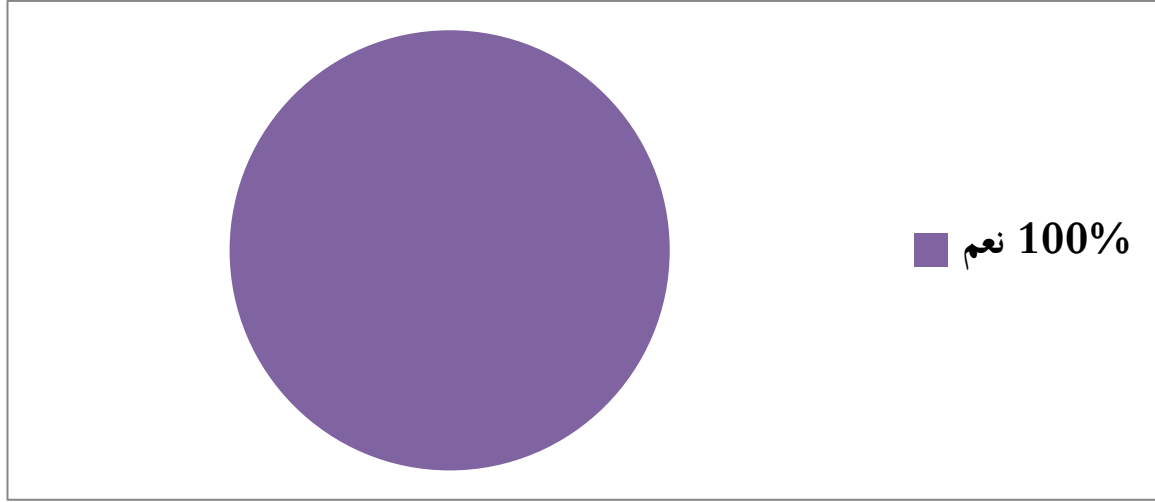
\*ومن ناحية إيجاد صعوبات أثناء تدريس الأنشطة التَّحوية لدى المعلمين جاء السؤال الثامن للإجابة على ذلك وشكلت النسبة 60% للإجابة بنعم الفرق حين وضحت أنَّ أغلب المعلمين لا يجدون صعوبة.



\*أمَّا السؤال التاسع الذي تضمن التساؤل حول مدى تحضير الدرس منزليًا من طرف المتعلمين فأجمع أغلب المعلمين على الإجابة ب لا بنسبة 60%.



\*وختم الاستبيان كان السؤال العاشر الذي أردنا من خلاله معرفة إذا كان قد وجد تحسن لدى المعلمين في ظل التدريس بالمقارنة بالكفاءات التي شملت تدريس النشاط النحو وكانت الإجابة بنعم بنسبة 100%.



\*الاستنتاجات والتعليقات:

- تمكن المعلمين من مشروع المقارنة بالكفاءات.
- إيجاد المعلمين صعوبة في التعاطي مع بيداغوجيا المقارنة بالكفاءات بسبب نقص الوسائط التكنولوجية التي تعتمد عليها هذه المقارنة.
- رغم قلة تجاوب المعلمين مع نشاط النحو إلا أنه يظل مهم.
- نشاط النحو يكسب المعلمين مهارة في ضبط اللغة العربية.
- كما أنّ النحو من أبرز محاور التواصل اللغوي.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة د.مولاي الطاهر-سعيدة-

كلية الآداب واللغات والفنون

قسم اللغة العربية

عزيزي المتعلم:

في إطار مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر بعنوان "تعليمية النحو العربي في الطور المتوسط

نموذجًا" يشرفنا أن نضع بين أيديكم استمارة البحث الميداني، طالبين مساعدتكم لنا وذلك بالإجابة

عن الأسئلة المطروحة ولكم منا جزيل الشكر.

الإجابة بوضع علامة (X) أمام العبارة المناسبة:

لا	نعم	الأسئلة
		1-هل يعمل المعلم على توجيهك وإرشادك؟
		2-هل تشارك في إعداد الدرس؟
		3-هل تواجه صعوبات في استيعاب نشاط قواعد اللغة العربية؟
		4-هل تبادر بطرح الأسئلة حول الدرس؟
		5-هل تحفظ القاعدة النحوية؟

		6- هل تحب دراسة نشاط قواعد اللغة العربية؟
		7- هل ترى بأنَّ نشاط القواعد مفيدة؟
		8- هل يساعدك نشاط النَّحو في التعبير؟
		9- هل توظف نشاط النَّحو في معاملتك اليومية؟

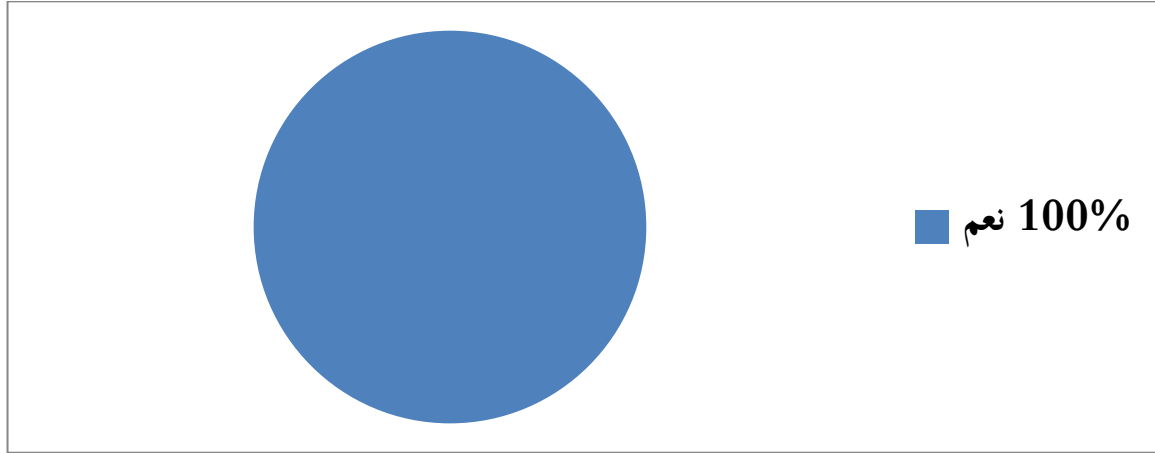
نسب نتائج استبيان المتعلمين:

الأسئلة	نعم	النسبة %	لا	النسبة %
1- هل يعمل المعلم على توجيهك وإرشادك؟	24	100%	0	0%
2- هل تشارك في إعداد الدرس؟	14	58,33%	10	41,67%
3- هل تواجه صعوبات في استيعاب نشاط قواعد اللغة العربية؟	13	54,17%	11	45,83%
4- هل تبادر بطرح الأسئلة حول الدرس؟	19	79,17%	5	20,83%
5- هل تحفظ القاعدة النَّحوية؟	12	50%	12	50%
6- هل تحب دراسة نشاط قواعد اللغة العربية؟	16	66,67%	8	33,33%
7- هل ترى بأنَّ نشاط القواعد مفيدة؟	24	100%	0	0%
8- هل يساعدك نشاط النَّحو في التعبير؟	16	66,67%	8	33,33%
9- هل ترى بأنَّ نشاط القواعد مفيدة؟	12	50%	12	50%

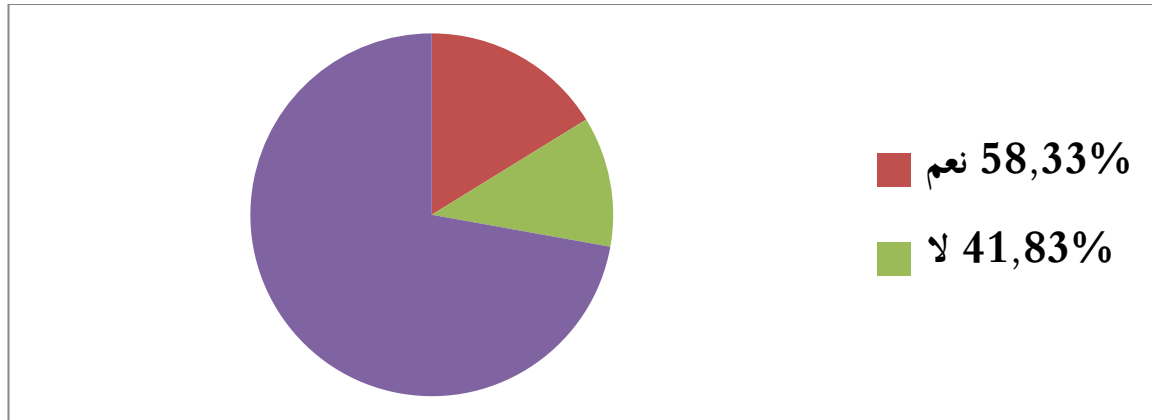


ثانياً: تحليل نتائج الاستبيان الموجه للمتعلمين: من الاستبيان يظهر لنا بأن:

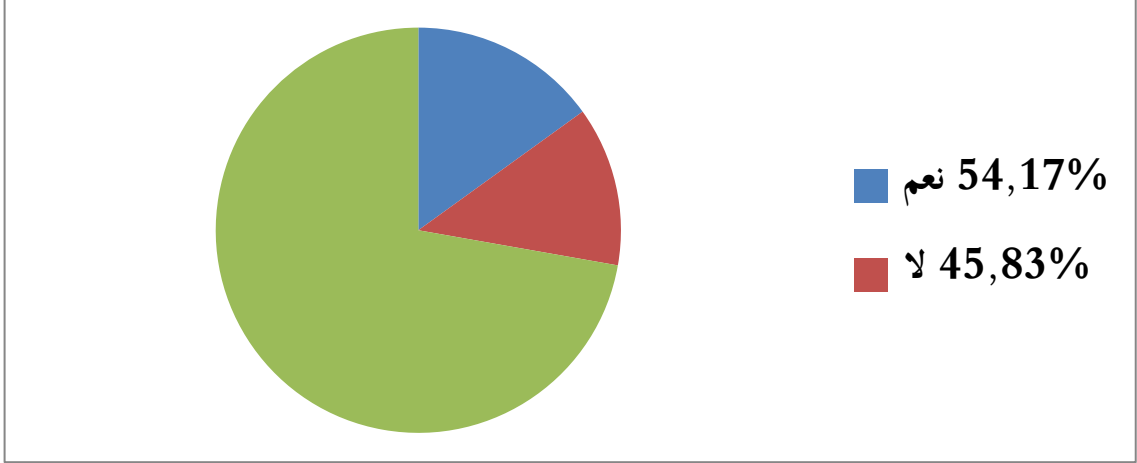
\*تظهر نسبة 100% الإجابة نعم على السؤال الأول مما يدل على دور المعلم في توجيهه وإرشاده للمتعلمين.



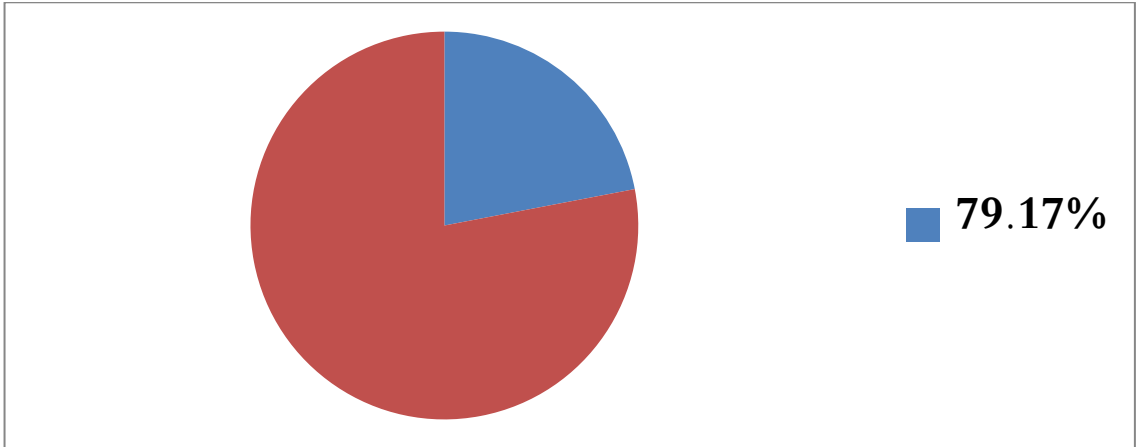
\*النسبة التي تضمنها السؤال الثاني في مشاركة المتعلمين في إعداد الدرس بلغت نسبة 58,33% بالإجابة بنعم وهذا راجع لاجتهادهم وحبهم للمادة وأيضاً استعابهم لطريقة الأستاذ في شرح المادة ونسبة 41,83% بالإجابة ب لا فهي تمثل العنصر السلبي في الدرس وذلك بعدم مشاركتها في الدرس قد يعود ذلك لعدة أسباب منها عدم استيعاب طريقة شرح الأستاذ أو الشرود أثناء الدرس أو عدم المبالاة أو ضعف المستوى.



\*أما بالنسبة لل صعوبات التي تواجه المتعلمين في استيعاب نشاط قواعد اللغة العربية بلغت نسبة 54,17 % بنعم و 45,83% ب لا.

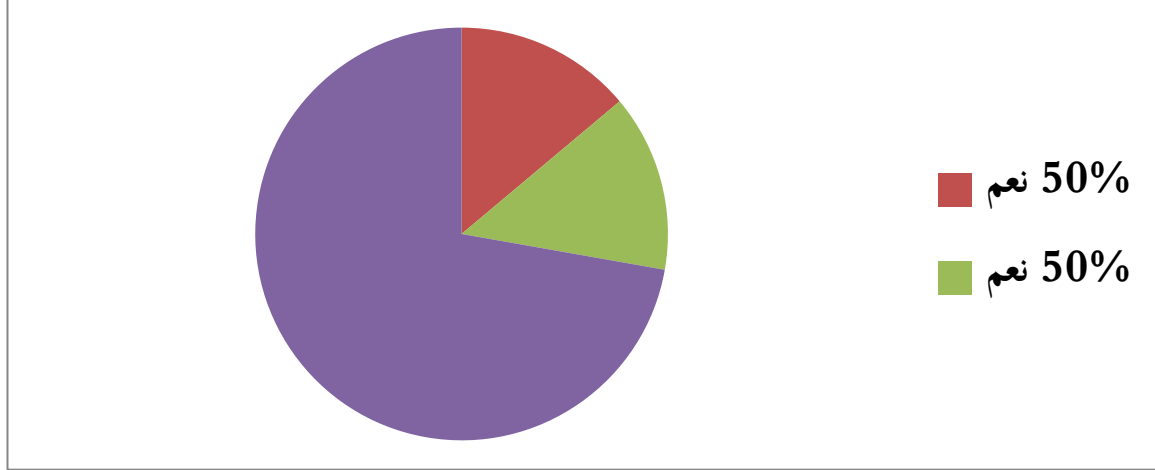


\*معظم المتعلمين يبادرون بطرح الأسئلة حول الدرس وتقدر نسبتهم ب 79,17%.

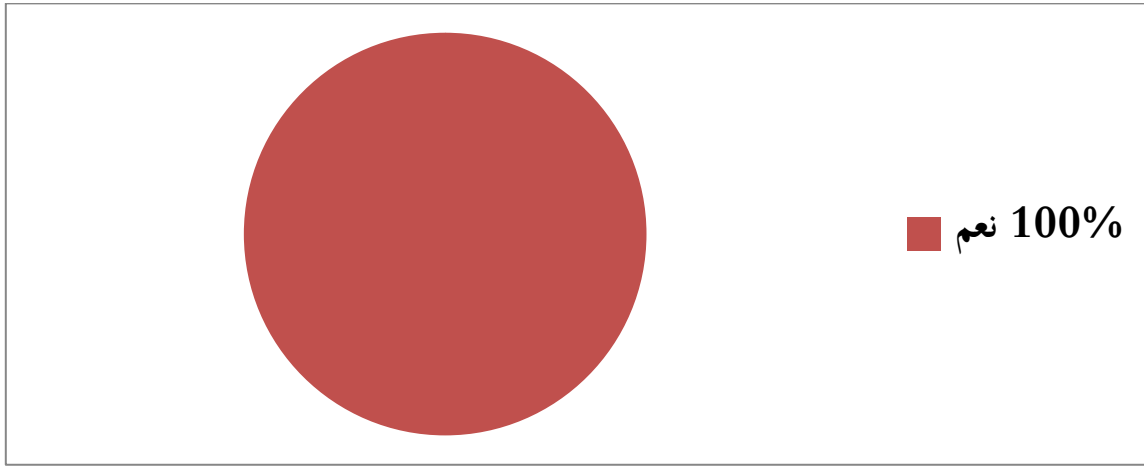


\*أما بالنسبة لسؤال الخامس هل تحفظ القاعدة التَّحوي بلغت نسبة 50% بالإجابة ب نعم و50%

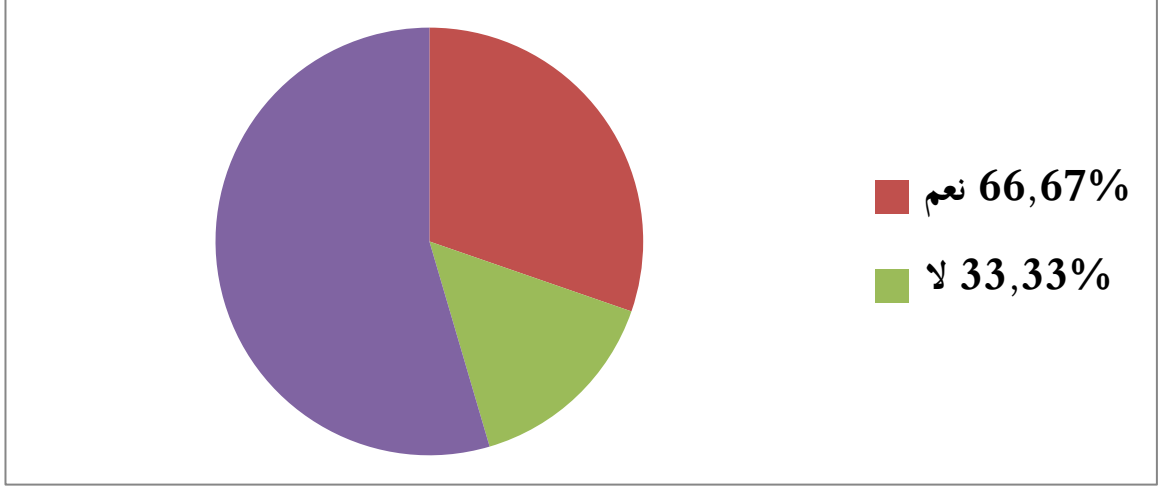
بالإجابة ب لا.



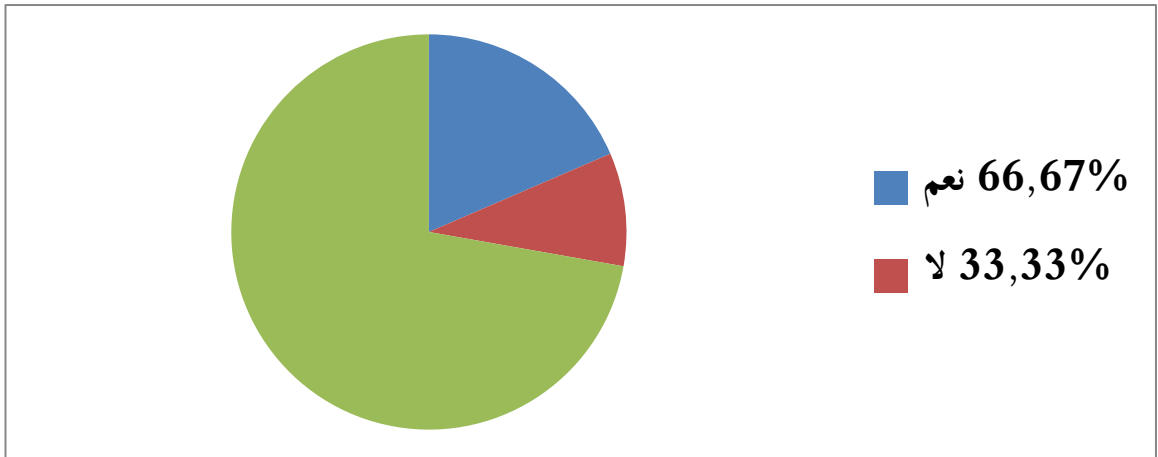
\*أما عن معرفة ما إذا كان نشاط القواعد مفيد بلغت نسبة 100% بالإجابة بنعم.



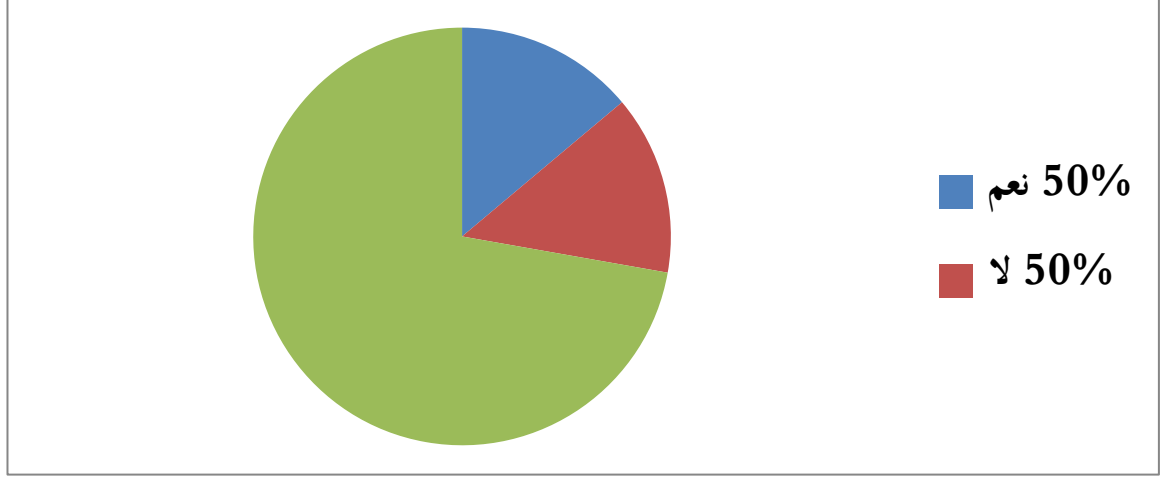
\*ومن ناحية محبة المعلمين لدراسة نشاط قواعد اللغة العربية بلغت بنسبة 66,67% بالإجابة بنعم ونسبة 33,33% بالإجابة ب لا.



\*فيما يخص مساعدة نشاط النحو في التعبير بلغت بنسبة 66,67% بالإجابة بنعم و33,33% بالإجابة ب لا.



\*أما فيما يخص السؤال الأخير في توظيف نشاط النَّحو في معاملته اليومية بلغت نسبة 50% بالإجابة نعم وبلغت نسبة 50% بالإجابة لا.



\*الاستنتاجات والتعليقات:

- أغلبية المتعلمين يشعرون بالراحة التامة في حصة نشاط نحو اللغة العربية.
- باعتبار نشاط النَّحو من أهم أنشطة اللغة العربية، فإنهم يهتمون بتحضير دروسهم.
- هناك تحفظ هذه المادة وهناك فئة لا تحفظها.

خاتمة

من خلال الدراسة التي قمنا بها والخاصة بتعليمية النحو العربي ومن خلال النتائج العامة التي توصلنا إليها، والتي سمحت لنا برصد مجموعة من النتائج جاءت كالتالي:

- إنَّ التعليمية علم يهتم بمجال التربية والتعليم، وقضايا التدريس ومناهجه ومحتوياته، وكل ما يتعلق بالمنظومة التربوية.

- إنَّ العملية التعليمية، عملية تفاعلية تتم بمشاركة المتعلم في الموقف التعليمي.

- إنَّ تفعيل المقاربة بالكفاءات راجع إلى نقائص ومخلفات بيداغوجيا الأهداف.

- المقاربة بالكفاءات هي عبارة عن إصلاح المنظومة التربوية حيث كان الإصلاح ضرورة حتمية، من أجل مسايرة التقدم العلمي والتكنولوجي الذي عرفه العالم، دورها في تعليم اللغة العربية يتجلى أنَّها جعلت من النَّصِّ المركز الأساس حيث يمثل نقطة الانطلاق والوصول في آن واحدة.

- كما تعتبر الطريقة الميسرة التي تعتمد على التفاعل بين التلميذ والأستاذ، لتحقيق نجاح الدرس وطريقة الأستاذ في إلقاء الدرس ومعاملته لتلاميذه تلعب دورًا هامًا في اهتمام التلميذ بالمادة.

- فعالية التعليم وفق المقاربة بالكفاءات تكمن في إثراءها لروح المبادرة والبحث الدائم عن النجاح فهي تمكن المتعلم من تكوين ذاته باختيار وضعيات تعليمية مناسبة مستقاة من الحياة لحل مشكلاتها وإدماج المعطيات والحلول الجديدة.

- وإنَّ النَّحوَ كغيره من العلوم له قواعد وقوانين خاصة به لا تفهم على وجهها الصحيح إلاَّ بتطبيقها على أرض الواقع.

- تعتبر القواعد النَّحوية أساس النشاطات المختلفة في اللغة العربية.

- إنَّ تدريس القواعد وفق المقاربة بالكفاءات ينطلق من النَّص.

- ومن أهداف تعليم النَّحو في ظل المقاربة الجديدة هو مساعدة المتعلم على التعبير الفصيح، ومن خلال دراستنا نستنتج أنَّ لتعلم النَّحو في مرحلة المتوسط هدفين أساسيين إحداهما نظري يتمثل في تعليم القواعد الشاملة للنَّحو أمَّا الهدف التطبيقي هو كيفية توظيف التعلّات السابقة في مواقف لغوية مختلفة.

- تتمثل الأهداف المرجوة من الأعمال التطبيقية في تثبيت ما اكتسب المعلم وممارسة الكفاءات اللغوية المدروسة، وتوظيفها توظيفًا مناسبًا.

- ينبغي على المعلم التنويع من طرائق واستراتيجيات التدريس بما يتناسب والدرس النَّحوي، ومحاولة توظيف القواعد النَّحوية كلما كانت الفرصة سانحة لذلك.

- ومن ثمَّ فإنَّ تعزيز تعلُّم النَّحو في المدارس، والاعتناء به في كل مراحل التعليم أمر ضروري، ولكن دون إغفال المتعلم وحاجياته في العملية التعليمية، وذلك بالنَّظر إلى قدراته، وإمداده فقط بما يحتاج إليه في تهذيب لغته، وليس حشو ذاكرته بما يتسبب في تجميده، لذا فإنَّ الاستنجد بالمقاربة بالكفاءات التي تهتم بكل ما هو وظيفي ونافع كفيل لتحقيق الهدف العام من تعلُّم اللغة العربية.



-وخلاصة القول إنّ تعليم النّحو العربي عملية تصادفها عراقيل شتى لا يمكن التغلب عليها إلّا بشد  
الهمم وتضامن كل الجهات المسؤولة على ذلك من معلم ومتعلم ومؤسسة تعليمية، وحتى الأسرة  
والمجتمع.

المنظف

### الملخص:

تناولت الدراسة موضوع تعليمية النّحو العربي في الطور المتوسط في ظل النّظام الجديد (المقاربة بالكفاءات) وكون النّحو عماد اللغة العربية وركيزتها فلا بد أن ينال قدرًا وافراً من الاهتمام من طرف المعلمين والمتعلمين، والملاحظ في الساحة التعليمية هي نفور المتعلمين واستصعابهم للمادة، ويعود ذلك إلى عدة أسباب، وباعتبار المقاربة بالكفاءات بيداغوجية جديدة ترمي إلى تحسين أوضاع التعليم.

الكلمات المفتاحية: التعليمية، النّحو العربي، المقاربة بالكفاءات.

**Résumé:**

Les études traitent le Sujet de la didactique de la grammaire arabe au cycle moyen au Sein du nouveau programme.

(l'approche par compétences) l'un des principaux piliers de la langue arabe est la grammaire.

Donc, il est primordial que les enseignants et les apprenants basebase Sur cette discipline. Malgré que dans l'action d'apprentissage, on constate un refus chez les apprenants pour cette discipline. cela, du a plusieurs raisons.

L'approche par compétences est considérée est une nouvelle pédagogie pour but d'améliorer l'apprentissage de la grammaire arabe.

**Les mots clés :**

Didactique-grammaire arabe-l'approche par compétences.

# قائمة المصادر والمراجع

1-المصادر:

\*القرآن الكريم.

1-إبراهيم مصطفى وآخرون؛ المعجم الوسيط؛ استانبول؛ المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر؛ مادة لغابتصرف يسير.

2-ابن جني؛ الخصائص؛ تحقيق: محمد علي النجار؛ ط3؛ الهيئة المصرية العامة للكتاب ج1.

3-ابن جني؛ (أبو الفتح عثمان بن جني)؛ الخصائص؛ تحقيق: محمد علي النجار؛ دار الكتب المصرية القاهرة ط2؛ (1952م)؛ ج1.

4-ابن منظور جمال الدين؛ لسان العرب؛ دار الكتب

العلمية؛ ج45؛ بيروت؛ لبنان؛ د.ط؛ (2003م) باب للزم.

5-ابن منظور؛ لسان العرب؛ دار صادر؛ بيروت؛ لبنان؛ ط1؛ (2000م)؛ مجلد14؛ باب النحو.

6-ابن خلدون؛ عبد الرحمن؛ المقدمة؛ بيروت؛ دار الكتب العلمية؛ ج1؛ ط4 .

7-ابن سنان الخفاجي؛ سر الفصاحة؛ القاهرة؛ د.ط؛ ج1 .

8-أبو بكر محمد بن القاسم الأنباري؛ الأضداد؛ تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم؛ المكتبة العصرية صيدا بيروت؛ (1987م)؛ د.ط.

9-أبو عثمان بن بحر الجاحظ؛ البيان والتبيين؛ تحقيق: عبد السلام محمد هارون؛ مكتبة الخانجي؛ ط7 القاهرة؛ (1998م)؛ ج2.

- 10- الجرجاني؛ دلائل الإعجاز؛ الرباط؛ دار الأمان؛ د.ط.
- 11- الجوهري؛ الصحاح؛ تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار؛ دار الكتاب العربي؛ مصر؛ د.ت.
- 12- الجوهري الصحاح؛ تحقيق: إميل بديع يعقوب وآخرون؛ دار الكتب العلمية للنشر؛ بيروت؛ ط01 (1999م)؛ مادة(ن.ح.و).
- 13- الزبيدي؛ طبقات النحويين؛ تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم؛ ط2؛ دار المعارف؛ القاهرة.
- 14- السيوطي؛ عبد الرحمن بن أبي بكر جلال الدين؛ المزهري في علوم اللغة وأنواعها؛ النوع الثاني والعشرون؛ معرفة خصائص اللغة مطبعة السعادة؛ مصر؛ ط1.
- 15- جلال الدين السيوطي؛ الاقتراح في علم أصول النحو؛ تقديم محمود سليمان ياقوت؛ دار المعرفة الجامعية؛ جامعة طنطا؛ د.ط؛ (2006م).
- 16- جلال الدين أبي الحسن علي بن يوسف القفطي؛ تحقيق: أبو الفضل إبراهيم؛ إنباه الرواة على أنباه النحاة؛ دار الفكر العربي؛ ط1؛ القاهرة؛ (1986م)؛ ج1.
- 17- السكاكي(سراج الدين يوسف بن أبي بكر محمد بن علي أبو يعقوب السكاكي)؛ مفتاح العلوم؛ دار الكتب العلمية؛ بيروت؛ لبنان (د.ط).
- 18- الفيروز أبادي؛ المحيط؛ الهيمنة المصرية العامة للكتاب؛ (1997م)؛ مادة لغو.

2-/-المعاجم:

- 19- أحمد مختار عمر؛ معجم اللغة العربية المعاصرة؛ عالم الكتب؛ القاهرة؛ ط1؛ (2008م).
- 20- جرجس ميشال جرجس؛ معجم مصطلحات التربية والتعليم؛ عربي فرنسي إنجليزي؛ دار النهضة العربية؛ د.ط.
- 21- الخليل بن أحمد الفراهيدي؛ كتاب العين؛ تحقيق: عبد الحميد ضداوي؛ دار الكتب العلمية؛ بيروت لبنان؛ ط1؛ (2003م)؛ ج4.

3-/-المراجع:

أ-المراجع باللغة العربية:

- 22- إبراهيم أنيس؛ في اللهجات العربية؛ مكتبة الأنجلو المصرية؛ القاهرة؛ ط3؛ (2003م).
- 23- إبراهيم أنيس وآخرون؛ المعجم الوسيط؛ ط2؛ د.ت.
- 24- إبراهيم مصطفى؛ إحياء النحو؛ دار الآفاق العربية، القاهرة، (د.ط)؛ (2003م).
- 25- إبراهيم مصطفى أحمد حسن الزيات؛ حامد عبد القادر؛ محمد النجار؛ المعجم الوسيط؛ باب العينج2؛ بتصرف.
- 26- إبراهيم مصطفى وآخرون؛ المعجم الوسيط؛ ج2؛ بتصرف يسير.
- 27- أبو البركات الأنباري؛ نزهة الألباب في طبقات الأدباء؛ مكتبة الأندلس وجامعة بغداد؛ ط2 (1970م).



- 28- أبو الطيب عبد الواحد اللغوي الحلبي؛ طبقات النحويين اللغويين؛ تحقيق: أبو الفواصل إبراهيم مكتبة النهضة؛ مصر ومطبعته الفحالة؛ د. ط؛ القاهرة.
- 29- أحمد حساني؛ دراسات في اللسانيات التطبيقية؛ حقل تعليمية اللغات؛ ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر؛ (2000م)؛ من المقدمة.
- 30- أحمد عبد الستار الجوارى؛ نحو التيسير؛ مطبعة سليمان الأعظمي للنشر؛ بغداد؛ د. ط؛ (1962م)
- 31- الخولي؛ محمد علي؛ أساليب تدريس اللغة؛ ط3؛ الرياض.
- 32- الشريف الحسن علي بن محمد بن علي الحُسنى الجرجاني الحنفي؛ التعريفات؛ وضع حواشيه وفهارسه.
- 33- العالية جبار؛ تعليمية اللغة العربية وفق المنظومة التربوية الجديدة؛ دراسة صوتية تقويمية للقراءة السنة أولى ابتدائي؛ مذكرة لنيل شهادة الماجستير؛ (2012م/2013م).
- 34- العمدة في محاسن الشعر وآدابه؛ ابن رشيد القيرواني؛ مطبعة الكاتب العربي؛ دمشق؛ ط2؛ (1994م).
- 35- أنطوان صياح؛ تعليمية اللغة العربية؛ دار النهضة العربية؛ د. ط؛ ج2.
- 36- جرادات عزت وعبيدات ذويقان وأبو غزالة هيفاء وعبد اللطيف؛ خيري (1986م)؛ التدريس الفعال؛ ط3؛ مطبعة عز الدين؛ الأردن.
- 37- جمال بلقاسم؛ مباحث في اللسانيات العربية؛ دراسة الخصائص لابن جني؛ دار الأملية للنشر والتوزيع؛ ط1؛ (2011م).

38- جميلة راجا؛ الكتاب المدرسي بين الواقع والطموح؛ مجلة الممارسات اللغوية؛ جامعة مولود معمري تيزي وزو؛ العدد30؛(2014م).

39- جودت أحمد سعادة؛ مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية؛ ط1.

40- حاجي فريد؛ بيداغوجيا التدريس بالكفاءات والأبعاد والمتطلبات؛ دار الخلدونية للنشر والتوزيع. ط؛ الجزائر؛(2005م).

41- حسان هشام؛ منهجية البحث العلمي؛ ط2؛ د.ت.

42- حسني عبد الباري عصر؛ الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية؛ مركز الإسكندرية للكتاب (2005م).

43- خالد بن عيسى عبد الكريم؛ محاولات التجديد والتيسير في النحو العربي(المصطلح والمنهج: نقد ورؤية)؛ جامعة الملك سعود؛ قسم اللغة العربية؛ الرياض؛ بحث منشور في مجلة الخطاب الثقافي؛ العدد الثالث؛ خريف؛(1429هـ/2008م).

44- خليفة بوجادي؛ في اللسانيات التداولية مع محولة تأصيلية في الدرس العربي القديم؛ بيت الحكمة للنشر.

45- خير الدين هني؛ مقارنة التدريس بالكفاءات؛ عين البنيان؛ ط1؛ د.ت.

46- رشيد زرواتي؛ مناهج وأدوات البحث في العلوم الاجتماعية؛ دار الهدى للطباعة الجزائر(2007م).

- 47- زكريا إسماعيل؛ طرق تدريس اللغة العربية؛ دار المعرفة الجامعية؛ ش قال السويس الشاطبي؛ د.ط (2005م).
- 48- سعدون محمود الساموك؛ مناهج اللغة وطرق تدريسها؛ دار وائل للنشر؛ عمان الأردن؛ ط1 سنة (2005م).
- 49- سليمان نايت وآخرون؛ مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم؛ الجزائر؛ دار الأمازيغية؛ (2004م).
- 50- صبحي الصالح؛ علوم الحديث ومصطلحه؛ دار العلم للملايين؛ د.ط؛ بيروت؛ (2006م).
- 51- صبحي الصالح؛ مباحث في علوم القرآن؛ دار العلم للملايين؛ ط17؛ بيروت؛ (1988م).
- 52- ظبية سعيد السليطي؛ تدريس النحو العربي؛ دار المعرفة المصرية اللبنانية؛ القاهرة؛ ط1؛ (2001م).
- 53- طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي؛ اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية؛ عالم الكتب الحديثة؛ ط1؛ سنة (1429هـ/2009م).
- 54- طه علي حسين الدليمي؛ وكامل محمود الدليمي؛ أساليب حديثة في تدريس اللغة العربية؛ دار الشروق للنشر والتوزيع؛ عمان الأردن؛ ط1؛ سنة (2004م).
- 55- عباس أحمد السامرائي وعبد الكريم السامرائي؛ كفاءات تدريبيهة.
- 56- عبد الحق منصف؛ رهانات البيداغوجيا المعاصرة؛ دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية؛ إفريقيا الشرق؛ المغرب؛ (2007م).
- 57- عبد الحميد البلداوي؛ الإحصاء للعلوم الإدارية والتطبيقية؛ دار الشروق؛ عمان-الأردن؛ ط1 (1997م).

- 58- عبد الحليم الجندي؛ الإمام الشافعي ناصر السنة واضع الأصول؛ دار المعارف؛ القاهرة؛ ط2.
- 59- عبد الرحمن إبراهيم الشاعر؛ محمود شاكر سعيد؛ دليل الباحثين في المنهجية والترقيم والعدد والتوثيق دار صفار للنشر والتوزيع؛ عمان-الأردن؛ ط1؛ (2011م).
- 60- عبد الرحمن ابن خلدون؛ المقدمة؛ دار القلم للنشر؛ بيروت-لبنان؛ ط1؛ (1978م).
- 61- عبد القادر؛ رحيم الهيبي؛ خصائص مذهب الأندلس النحوي خلال القرن السابع الهجري؛ جامعة قان يونس؛ بنغازي؛ ليبيا ط2؛ (1993م).
- 62- عزيزي عبد السلام؛ مفاهيم تربوية بمنظور حديث؛ دار ربحانة للنشر والتوزيع؛ (2003م).
- 63- عصام الدين متولي عبد الله؛ طرق تدريس التربية البدنية بين النظرية والتطبيق؛ ط1؛ دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر؛ الإسكندرية؛ (2007م).
- 64- عفاف عبد الكريم؛ التدريس للتعلم في التربية البدنية والرياضية؛ منشأة المعارف؛ الإسكندرية؛ د.ط (1994م).
- 65- عكاشة محمود؛ علم اللغة؛ مدخل نظري في اللغة العربية؛ القاهرة؛ دار النشر للجامعات؛ ط1 (2006م).
- 66- علي أبو المكارم؛ أصول التفكير النحوي؛ منشورات الجامعة الليبية؛ كلية التربية دار العلم؛ بيروت. ط (1973م).
- 67- علي أحمد مذكور؛ تدريس فنون اللغة العربية؛ دار الفكر العربي؛ القاهرة مصر؛ سنة (2000م).

- 68- علي أحمد مذكور؛ تدريس فنون اللغة العربية بين النّظرية والتطبيق؛ دار المسيرة للنشر والتوزيع بالأردن؛ ط1؛ (1430هـ/2009م).
- 69- علي أحمد مذكور؛ طرق تدريس اللغة العربية؛ دار المسيرة للنشر والتوزيع؛ عمان؛ الأردن؛ ط2 سنة (1430هـ/2010م).
- 70- علي النعيمي؛ الشامل في تدريس اللغة العربية؛ دار أسامة للنشر والتوزيع؛ عمان-الأردن؛ ط1 (2004م).
- 71- عمار أحمد جمل محمد؛ العربية الفصحى بين برنامج اللغة العربية ووسائل الاتصال الجماهيري ندوة اللغة العربية الفصحى ووسائل الاتصال الجماهيري.
- 72- عمارة واسطي وفريدة؛ طرق التدريس في الجزائر في ظل الوضعية الإدماجية؛ الطور الثانوي أمودجًا الملحقة الجامعية مغنية؛ دار عافية؛ (2012م-2013م).
- 73- غنيم كارم السيد؛ اللغة العربية والصحة العلمية الحديثة؛ مكتبة ابن سينا للنشر والتوزيع؛ مصر الجديدة؛ القاهرة.
- 74- فريجة أنيس؛ نظريات اللغة؛ بيروت؛ دار الكتاب اللبناني؛ ط2.
- 75- كمال عبد الله وعبد الله قلي؛ مدخل إلى علوم التربية؛ الجزائر؛ (2005م).
- 76- محسن علي عطية؛ تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءة الأدائية.
- 77- محسن محمد حمص؛ المرشد في تدريس التربية الرياضية؛ منشأة المعارف؛ الإسكندرية؛ د.ط (1998م).

- 78- محمد إسماعيل ظافر ويوسف الحمادي؛ التدريس في اللغة العربية؛ دار المريخ؛ الرياض المملكة العربية السعودية؛ ط1؛ سنة (1974م).
- 79- محمد باسل عيون السود؛ دارالكتب العلمية؛ بيروت؛ لبنان؛ ط2؛ (2003م).
- 80- محمد حسن عبد العزيز؛ مصادر البحث اللغوي؛ ط1؛ الكويت؛ (1997م).
- 81- محمد صالح سمك؛ فن تدريس اللغة العربية وانطباعاتها المشكلية وأنماطها العلمية.
- 82- محمد جاهمي؛ وقع تعليم التحو في المرحلة الثانوية؛ مجلة العلوم الإنسانية جامعة محمد خيضر بسكرة؛ العدد: السابع؛ فيفري 2005م.
- 83- محمد علي محمد؛ علم الاجتماع والمنهج العلمي؛ دار المعرفة الجامعية القاهرة؛ مصر؛ ط1؛ (1980م).
- 84- محمد الدريج؛ تحليل العملية التعليمية؛ مدخل إلى علم النفس قصر الكتاب؛ البليدة؛ الجزائر (2000م).
- 85- محمد البرهمي؛ ديداكتيك للنصوص القرآنية طبعة النجاح الجديدة؛ الدار البيضاء؛ ط1؛ (1998م)
- 86- محمد عصام طرية؛ أساليب وطرق التدريس الحديثة؛ ط1؛ دار حمو رابي للنشر والتوزيع؛ الأردن (2008م).
- 87- محمد شرفي؛ مقاربات بيداغوجية من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير؛ المغرب؛ (2010م).
- 88- محمد رجب فضل الله؛ الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية؛ دار عالم الكتب؛ ط1 سنة (1998م).

89- محمد إسماعيل ظافر وآخرون؛ التدريس في اللغة العربية؛ دار المريخ للنشر والتوزيع؛ الرياض؛ د.ط (1984م).

90- محمد عبد العزيز عبد الدايم؛ الاستدلال النحوي؛ (2008م).

91- مختار أبوبكر؛ أسس ومناهج البحث العلمي؛ د.ط؛ (2016م).

92- مصطفى السايح؛ اتجاهات حديثة في تدريس التربية البدنية والرياضية؛ ط1؛ مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية؛ الإسكندرية؛ (2001م).

93- ممدوح محمد خسارة؛ عصر التدوين الثاني؛ المكتبة العربية الإلكترونية الجامعة؛ مجلة مجمع اللغة العربية دمشق؛ المجلد 87؛ الجزء الثالث.

ب- المراجع المترجمة:

94- فيليب برينو مر: عبد الكريم غريب؛ ترجمة: لحسن بوتلاي؛ بناء الكفايات انطلاقاً من المدرسة الدار البيضاء؛ مطبعة النجاح المغرب.

4-/المجلات والرسائل الجامعية:

أ-المجلات والدوريات:

95- أمينة السيد محمد حسن الجندي؛ أثر استخدام نموذج ويتلي في تنمية التحصيل ومهارات عمليات العلم الأساسية؛ مجلة التربية العلمية يوم 13/02/2016م على الساعة 12:00.

96- حسينه أحمد؛ الأدوار الجديدة للمعلم من منظور المقاربة بالكفاءات؛ مجلة العلوم الاجتماعية جامعة سطيف 02؛ العدد 16.

97- صفة كيني؛ الأبعاد التعليمية للقواعد النحوية؛ مجلة المخير؛ أبحاث في اللغة والأدب الجزائري  
جامعة خيضر بسكرة؛ العدد: السادس (2010م).

98- محمد حمود؛ مهام التدريس بالكفايات؛ مقال بمجلة التربية؛ منشورات الجمعية المعرفية لمفتشي  
التعليم الثانوي؛ المغرب؛ ط1.

ب- الرسائل الجامعية:

99- أكلي سورية؛ حركة تيسير تعليم النحو العربي في الجزائر؛ مذكرة لنيل شهادة الماجستير؛ جامعة  
مولود معمري تيزي وزو؛ (2012م).

100- بكى بلمرسلي؛ المقاربة بالكفاءات *l'approche par compétences*؛ وزارة التربية  
الوطنية.

101- العرابي محمود؛ دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة؛ بالكفاءات مذكرة مقدمة لنيل شهادة  
الماجستير تخصص بناء وتقييم المناهج؛ (2010م/2011م).

102- العلوي شفيقة؛ المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا التعلم؛ مركز البحث العلمي والتقني لترقية اللغة  
العربية؛ أعمال المتلقى الوطني حول الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية واقع وآفاق  
الجزائر؛ نوفمبر 2007م.

103- إلهام خنفرى؛ مدى فاعلية اختبارات التقويم في الكشف عن الكفاءات عند تلاميذ التعليم  
المتوسط في مادتي الرياضيات واللغة العربية؛ رسالة ماجستير؛ جامعة منتوري قسنطينة؛ (2008م).



- 104- حاكمي كريمة؛ تعليمية النحو العربي السنة الثالثة ابتدائي نموذجًا مذكرة مقدمة لنيل شهادة ليسانس أكاديمي في ميدان الأدب العربي؛ تخصص لسانيات عامة؛ (2018م/2019م).
- 105- سمية شاتي يونس هندي؛ تحليل كتب التربية الوطنية للمرحلة الأساسية الدنيا في المنهاج الفلسطيني؛ رسالة ماجستير؛ جامعة النجاح الوطنية؛ فلسطين؛ (2009م).
- 106- صبرينة بشيري؛ مستوى جودة كتاب اللغة العربية المقرر على تلاميذ المرحلة الرابعة ابتدائي من وجهة نظر مشرفي ومعلمي المرحلة؛ دراسة ميدانية بابتدائيات مدينة بسكرة؛ رسالة ماستر؛ جامعة محمد خيضر؛ بسكرة؛ (2014م/2015م).
- 107- طارق بريم؛ تعليمية اللغة العربية من خلال النصوص الأدبية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (دراسة تطبيقية في بعض الثانويات أتمودجًا)؛ مذكرة تخرج لنيل شهادة ماجستير علوم اللسان جامعة محمد خيضر؛ بسكرة؛ (2015م/2016م).
- 108- مقران يوسف؛ دروس في اللسانيات التعليمية؛ وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (2007م/2008م).
- 109- نور الهدى جحبيش؛ تعليمية النحو في ظل المقاربة بالكفاءات (من خلال كتاب السنة الأولى ثانوي شعبة آداب وفلسفة مذكرة لنيل شهادة ماستر تخصص لسانيات عامة).
- 110- نورة بوعيشة؛ الممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات؛ مذكرة ماجستير؛ كلية الآداب والعلوم الإنسانية؛ جامعة قاصدي مرباح ورقلة؛ (2008م).

111- يوسف عوض عبد الرحمن أبو عنزة؛ دراسة تقويمية لكتاب اللغة العربية للصف

الثاني عشر في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين في ضوء معايير الجودة؛ رسالة

ماجستير؛ الجامعة الإسلامية؛ غزة؛ (2009م).

5- الوثائق التربوية والمنشورات المدرسية:

112- المركز الوطني للوثائق التربوية؛ سلسلة موعذك التربوي؛ العدد 17.

113- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم؛ تعليمية المواد في المدرسة

الابتدائية.

114- الكتاب السنوي؛ المركز الوطني للوثائق التربوية؛ الجزائر؛ (2003م).

115- الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي؛ المعهد الوطني لتكوين مستخدمي

التربية وتحسين مستواهم؛ تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية؛ الجزائر؛ (2004م).

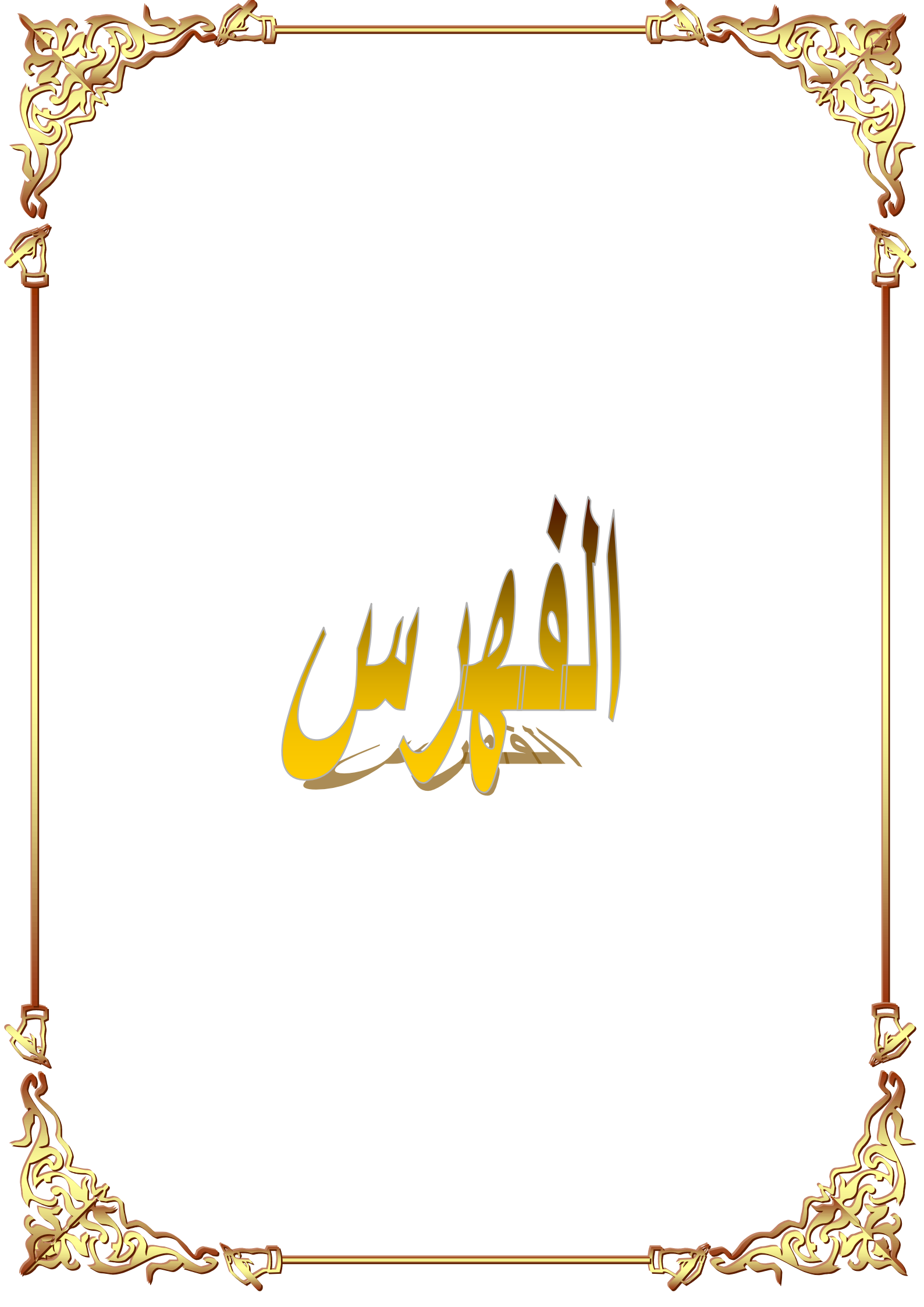
116- وزارة التربية الوطنية (2004م)؛ مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي؛ الديوان

الوطني للمطبوعات المدرسية؛ الجزائر.

6- الإنترنت:

117- بتصرف من موقع ويكيبيديا الموسوعة الحرة؛ يوم؛ يناير؛ الساعة؛ 18:02.

.WWW.ar-ikipidea-Ory



الفجر

الصفحة	الموضوع
	بسملة
	الشكر
	الإهداء
أ	مقدمة
6	المدخل
<b>الفصل الأول: تعليمية النَّحو العربي والمقاربة بالكفاءات</b>	
32	تمهيد
32	1- ماهية التعليمية
33	1-1- مفهوم التعليمية (لغة-اصطلاحًا)
37	1-2- مكونات التعليمية
41	1-3- مفهوم التعليم والتعلم
44	1-4- أهمية التعليمية
46	2- تعليمية النَّحو العربي
47	2-1- تعريف النَّحو (لغة-اصطلاحًا)
51	2-2- أنواع النَّحو

53	2-3-أهداف تدريس النَّحو
57	2-4-طرق تدريس النَّحو
62	2-5-مشكلات تدريس النَّحو وكيفية علاجها
65	3-المقاربة بالكفاءات
65	3-1-مفهوم المقاربة ( لغة-اصطلاحًا)
66	3-2-مفهوم الكفاءة (لغة-اصطلاحًا)
69	3-3-مفهوم المقاربة بالكفاءات
71	3-4-أنواع الكفاءات
73	3-5-أهداف المقاربة بالكفاءات
<b>الفصل الثاني: استراتيجية تدريس النشاط النَّحوي بالمقاربة بالكفاءات</b>	
75	تمهيد
75	1-التدريس بالمقاربة بالكفاءات
75	1-2-أساليب التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات
81	1-3-مستويات الكفاءات
84	1-4-خصائص المقاربة بالكفاءات
87	1-5-مبادئ المقاربة بالكفاءات

88	1-6- دور المعلم والمتعلم في ظل المقاربة بالكفاءات
96	2- أهم الوسائط التعليمية في تدريس النحو
96	2-1- مفهوم الكتاب المدرسي
97	2-2- علاقة الكتاب المدرسي بالمعلم والمتعلم
100	2-3- أهمية الكتاب المدرسي
102	2-4- طرائق تعليمية النحو
102	أ- الطريقة القياسية
106	ب- الطريقة الاستنباطية
110	ج- الطريقة النص الأدي
113	2-5- مفهوم النشاط النحوي (المحتوى النحوي)
<b>الفصل الثالث: الجانب التطبيقي</b>	
119	تمهيد
119	1- الإجراءات المنهجية
119	1-1 المنهج المعتمد في الدراسة
120	1-2- مجال الدراسة
120	1-3- عينة الدراسة

121	1-4-أدوات الدراسة
122	2-مذكرة الأستاذ(ة) والوثائق المعمول بها
134	3-الإستبيان
134	3-1-استبيان المعلمين وتحليل نتائجه
143	3-2-استبيان المتعلمين وتحليل نتائجه
151	خاتمة
155	الملخص
158	قائمة المصادر والمراجع
	الفهرس