



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الدكتور طاهر مولاي سعيدة-
كلية الآداب واللغات والفنون
قسم: اللغة والأدب العربي
تخصص: لسانيات عامة
مذكرة مقدمة لنيل شهادة ليسانس
العنوان:



تعليمية نشاط النحو العربي في الطور الثانوي
السنة الأولى (نموذجا)

تحت إشراف الأستاذ:
كريم بن سعيد

من إعداد الطالبة:
➤ كريم جهاد

السنة الجامعية: 2020-2021

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

۱۴۳۸ هـ

التشكرات:

قال الله تعالى: (و قال رب أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي و على والدي و أن أعمل صالحا ترضاه أدخلني برحمتك في عبادك الصالحين) الآية: 19سورة النمل

نشكر الله تعالى على أن وفقنا لإتمام هذا البحث ونحمده عز وجل كما ينبغي بجلاله وجهه و عظم سلطانه أن أنعم علينا بنعمة العلم ،ربنا لك الحمد بما خلقتنا ورزقتنا و هديتنا و علمتنا وفرجت عنا لك الحمد بالسلام ولك الحمد بالقران ولك الحمد بالأصل و المال والمعاناة .

نتقدم بخالص الشكر و بأسمى عبارات الامتنان و الإقرار إلى من امتدت يده لاحتضان ما أنجزناه إشراف منه الأستاذ "كريم بن سعيد " كما نتقدم بجزيل الشكر إلى كل أساتذة قسم اللغة العربية و ادابها .

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
	بسملة
	الشكر
	الإهداء
أ.ب.ج	مقدمة
	المدخل
	الفصل الأول: تعليمية النحو العربي و المقاربة بالكفاءات
01	تمهيد
02	1_ ماهية التعليمية
03	1_1_ مفهوم التعليمية لغة
04	1_2_ مفهوم التعليمية اصطلاحا
06	1_3_ مكونات التعليمية
10	1_4_ مفهوم التعليم و التعلم
13	1_5_ أهمية التعليمية
15	2_ تعليمية النحو العربي
16	2_1_ تعريف النحو العربي لغة
17	2_2_ تعريف النحو العربي اصطلاحا
20	2_3_ أهداف تدريس النحو العربي
23	2_4_ النحو العربي بين الصعوبة و العلاج
25	2_5_ بعض الاقتراحات المساعدة في تدريس النحو

	الفصل الثاني: استراتيجية تدريس النشاط النحوي بالمقاربة بالكفاءات
28	تمهيد
29	1_ المقاربة بالكفاءات
30	1_1_ مفهوم المقاربة لغة
30	1_2_ مفهوم المقاربة اصطلاحاً
31	1_3_ مفهوم الكفاءة لغة
31	1_4_ مفهوم الكفاءة اصطلاحاً
32	2_ التدريس بالمقاربة بالكفاءات
34	2_1_ أنواع الكفاءات
35	2_2_ أهداف المقاربة بالكفاءات
36	2_3_ خصائص المقاربة بالكفاءات
37	2_4_ مبادئ المقاربة بالكفاءات
38	2_5_ دور كل من المعلم و المتعلم في ظل المقاربة بالكفاءات
	الفصل الثالث: الجانب التطبيقي
44	تمهيد
45	1_ الإجراءات المنهجية
45	1_1_ المنهج المعتمد في الدراسة
45	1_2_ مجال الدراسة
45	1_3_ عينة الدراسة
46	1_4_ أدوات الدراسة
47	2_ مذكرة الأستاذة و الوثائق المعمول بها

59	3_الاستبيان
59	3_1_استبيان المعلمين و تحليل نتائجه
66	3_2_استبيان المتعلمين و تحليل نتائجه
73	خاتمة
74	الملخص
75	قائمة المصادر و المراجع

المقدمة العامة

مقدمة :

إن اللغة ظاهرة من أهم الظواهر الإجتماعية ،ووسيلته من أنجح وسائل الرقي الحضاري ،فهى الأداة الطبيعية لأفراد المجتمع الواحد من أجل الإفصاح عما فى أذهانهم فى مفرداتها سجل لأخلاق أهلها وعاداتهم ونشاطهم الفكرى و الأدبى ،ولقد حملت اللغة العربية فى مفرداتها و تعابيرها حياة العرب فى العصر الجاهلى من الشعر ،حيث بلغت أوج فصاحتها وبيانها .

وبعد مجئ الإسلام ،ازدادت مرتبتها رقىا تطورا،حيث أصبحت لغة القرآن الكريم ولكن بعد مرور الزمن،وبفعل كثرة الفتوحات واتساعها ،ودخول الأعاجم إلى الدين الجديد ،واحتكاكهم بالعرب ،أخذ اللحن يتسرب شيئا فشيئا إلى اللغة و القرآن الكريم ،فلما أحسن الغيورون عليها بهذا الخطر الذى يحدق بها ،سارعوا إلى وضع علم جديد يحفظها من اللحن الذى أخذ يتفشى على الألسن ،فتمكنوا بحق وضع علم أصبح فيما بعد له منهج و مدارس و أعلام ،ألا وهو علم النحو .

ومنذ ذلك الوقت ،شهدت اللغة العربية على مر الأيام وكر السنوات انحدارا فى المستوى وتفشيا فى الأخطاء،وقد رأى الكثير من العلماء أن جوهر المشكلة يكمن فى النحو ،لأن اللغة بسببه أصبحت تعلم كقواعد جافة و إجراءات تلقينية وقوالب صماء يتجرعها المتعلم تجرعا عميقا ،بدلا من تعلمها كلفة حضارة و حياة ،هذا فضلا عن صعوبة مادة النحو فى حد ذاتها ،نظرا لتأثر العلماء القدامى الذين وضعوا النحو بالأساليب الفلسفية و المنطقية اليونانية ،مما جعل الناطقين بالعربية يضيقون بها ويهربون من قواعدها ،فتعالت الصيحات لتيسير النحو العربى ،و إلغاء بعض أبوابه،كحل لتسهيل استيعاب

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

و بما أن تقدم أي أمة وتطورها في شتى مجالات الحياة، يتأثر الى حد كبير بكفاية أنظمتها التربوية و ما دامت اللغة مجالاً من مجالات حياة الأمة في تدريسها، خاصة منها نظام تعليم النحو لأنه هو أهم مقومات الاتصال اللغوي السليم، أي أن اللغة لا تستقيم من دونه، لذلك فقد اخترنا موضوع "تعليمية النحو العربي في الطور الثانوي نموذجاً".

وانطلاقاً من طبيعة الموضوع فإن هذا البحث تدفعه إشكالية مكونة من مجموعة أسئلة و هي كالتالي

:

1. ما مفهوم التعليمية؟

2. ما المراد بالنحو؟

3. ماهي مشكلات تدرسه؟

4. ما مفهوم المقاربة بالكفاءة؟

5. و ما دور كل من المعلم و المتعلم؟

6. كيف ساهمت هذه المادة في إثراء الرصيد اللغوي و المعرفي لدى متعلمي السنة الأولى ثانوية؟

و كانت في جعبتنا تساؤلات كثيرة و للإجابة عنها، لا بد من اتباع المنهج الوصفي باعتباره أكثر ملائمة

للبحث الأكاديمي وفي مثل هذه التساؤلات .

و كانت لإختيار هذا الموضوع عدة أسباب نذكر منها :

- ✓ تكليفنا في إطار البحث الجامعي لتحضير رسالة تخرج .
 - ✓ أهمية التعليمية وعلاقتها بالنحو .
 - ✓ حداثة طريقة التدريس بالكفاءات في المنظومة التربوية .
 - ✓ اثرء المكتبة العربية بهذا النوع من البحوث .
 - ✓ محاولة الخروج من البحث الميداني بنتائج تثري المنظومة التربوية في مجال تعليمية النحو العربي .
- و ككل بحث، لم يخل بحثنا هذا من الصعوبات خاصة في الحصول على أهم المصادر و المراجع التي تناولت المقاربات الحديثة تطبيقا .
- و جاء بحثنا متدرجا، بدء بمدخل وثلاثة فصول وخاتمة . فالمدخل تضمن الحديث عن علاقة اللسانيات التطبيقية بتعليمية اللغة.
- ثم الفصل الأول الذي تحدث عن التعليمية و تعليمية النحو العربي .
- أما الفصل الثاني تحدثنا عن المقاربة بالكفاءات .
- و جاء الفصل الثالث دراسة ميدانية لسير نشاط النحو للسنة أولى ثانوي .
- وختمنا المذكورة بأهم ما استخلصنا من نتائج .
- ووفق هذه الخطة كانت مصادر البحث متنوعة و متعددة أهمها :
- ✓ لسان العرب لابن منظور .
 - ✓ السيوطي؛ الاقتراح في علم أصول النحو .
 - ✓ أحمد مختار عمر؛ معجم اللغة العربية .

✓ حاجي فريد؛ بيذاغوجيا التدريس .

المدخل

المدخل:

إن ما يثير الاهتمام حقيقة ، هو أن الوعي بأهمية البحث في منهجيته تعليمية اللغات قد تطور بشكل كبير في السنوات الأخيرة ، حيث انصرفت الأذهان لدى الدارسين على اختلاف توجهاتهم العلمية وتباين المدارس اللسانية، التي ينتمون إليها إلى تكثيف الجهود من أجل ترقية الاداءات الاجرائية في حقل التعليمية، مما جعلها تكتسب الشرعية العلمية حاليا لتصبح فرعا من مباحث اللسانيات من جهة، و العلوم الإجتماعية من جهة أخرى.¹

فالحديث عن علاقة اللسانيات التطبيقية بتعليمية اللغة لا يدفعا في هذا المدخل الموجز، إلى الإشارة لكل المصطلحات و النظريات ، بل يكفي أن نعرض على المقاربات التعليمية السابقة للمقاربة بالكفاءات التي تعد إرھاصا لها.

و لعل اختياري لمقاربات التعليم التي سبقت المقاربة بالكفاءات في هذا المدخل ، و التركيز على التواصل اللغوي، حيث اعتمدت على منهج الكفاءة بديلا على مبدأ الأهداف التعليمية، فمن المسلم به أن الكتاب المدرسي في نظامنا التربوي الراهن، يعد مقاربة تواصلية تعطي جدية للمقاربات الوظيفية .

اللسانيات التطبيقية :

حاولت أن تستثمر ما تمخضت عنه النظريات اللسانية من قوانين و مبادئ في مجالات تطبيقية متعددة مثل صناعة المعاجم ، الترجمة، ومجالات التعليمية المختلفة .

¹ احمد حساني :دراسات في اللسانيات التطبيقية ،حقل تعليمية اللغات ،ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر ،ط1، 2000،ص:130.

وحاليا تتجه اللسانيات التطبيقية إلى مجالات الإعلام الألي ، حيث أصبح ميدانا خصبا لاستثمار القوانين اللغوية كما هو الحال بالنسبة للترجمة الحرفية ، هذا من الجانب اللغوي ، أما من الجانب النفساجتماعي فقد استفادت كذلك من النظريات المتوفرة.

كما أن اللسانيات المقارنة الحديثة من أهدافها عند مقارنة نظامين لغويين أو أكثر هو رصد الصفات و الخصائص المشتركة بين النظامين على كل المستويات ، ثم تصنيفها في فئات أو أسر لغوية ، كأسر اللغات الهندوأوروبية ، وأسر اللغات السامية ، فقد أفادت التعليمية من وصف الأنظمة اللغوية والتعرف الى خصائصها ومكوناتها لتسهيل تعليمها خاصة للمجتمعات الأجنبية .

اللسانيات و علم تعليم اللغات :

للتعرف الى علاقة اللسانيات بعلم تعليم اللغات ،لابد من الإشارة الى جملة من المسلمات منها :

المعلومات اللغوية صنفان :

1. معلومات متعلقة بالمتكلم متصلة بملكته اللغوية ،لأن كل إنسان يحمل استعداداه على الفعل

اللغوي ،ثم يكتسب أليات و مهارات عملية تمكنه من تعلم اللغة و استعمالها وفق مقتضيات

التواصل المختلفة ،ويعتبر "تشومسكي " أن البنية اللغوية عند الإنسان لها حالات : حالة فطرية:

(هي المرحلة الأولى للدماغ)، حالات وسطية : (توجد عند الطفل) ،حالات قارة نسبيا : (توجد

عند الإنسان البالغ).

2. معلومات متعلقة بعالم اللسانيات ،وهي معرفة علمية ونظرية بحتة تتألف من مجموع النظريات و

المسلمات و الواقع أن الصنفين من المعلومات و المعارف و إن بدأ التمييز بينهما من الأمور

الثابتة المتفق عليها ، هما مدخلان اساسيان لمعرفة علاقة علم اللسانيات بعلم تعليم اللغات :

✓ اللسانيات علم نظري يسعى الى الكشف عن حقائق اللسان البشري و التعرف على أسراره .

✓ علم تعليم اللغات علم تطبيقي يهدف الى تعليم اللغات سواء كانت هذه اللغات من منشأ الفرد

أو مما يكسبه من اللغات الأجنبية .

إذا تأملنا الحقلين ،تبين لنا مدى الصلة القوية القائمة بينهما ،فكلاهما يحتاجان لبعضهما البعض

باستمرار ،فاللساني يجد في حقل تعليم اللغات ميدانا علميا لإختبار نظرياته العلمية ،و المرئي بالمقابل

يحتاج في ميدان تعليم اللغات أن يبيّن طرق و أساليبه على معرفة القوانين العامة التي أثبتتها علم

اللسانيات الحديث .

الملاحظ أن علم تعليم اللغات ،الى جانب صبغته التطبيقية ،لايتعلق بعلم اللسانيات فحسب ،بل

يتدخل مع علوم أخرى مثل :علم التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع وغيرها متكامل فيما بينها .

على هذا لا يمكن أن نعتمد على اللساني وحده في حل المشاكل الخاصة بتعليم اللغات ،إذ أن

طبيعة هذا الحقل جماعية تبحث في ظواهر النمو اللغوي عند الطفل و الراشد على أساس علمي مبني

على حقائق علم النفس وعلم الاجتماع وعلم التربية المستمدة من النظريات المختلفة .²

اللسانيات التربوية :

² لطفي بوقرة ؛محاضرات في اللسانيات التطبيقية ،مجموعة محاضرات قدمت في معهد الاداب واللغات ،جامعة بشار .

لا يمكننا الحديث عن اللسانيات التربوية دون الإشارة إلى مكان نظام التربية و التكوين و البحث ،باعتبار أن المدرسة والجامعة خلاصة لرؤية حضارية ومكانة الأمة حاضرا و مستقبلا ،ومن هنا فإن المجتمعات تقاس بمدى استجابة نظامها التربوي لمتطلبات العصر .

و لا أحد ينكر أن التربية كسلوك عرفت وجودها مع الحياة الإنسانية ،حيث مورست بشكل تلقائي ،وحصل أن مستها تطورات نوعية ،أدت إلى إنعكاسات ملحوظة على معنى التربية و مفهومها ،ومن ضمن تلك المفهوم و الفلسفات التربوية ،ظهرت اللسانيات التربوية ،فما مدلول هذا المصطلح ؟³ وماهي العلاقة بين اللسانيات التربوية و التعليمية ؟

تعد اللسانيات التربوية ثمرة اللقاء بين اللسانيات وعلم التربية فموضوع اللسانيات التربوية هو الإفادة من حقائق اللسانيات العامة بمنهجها و نتائج دراستها و تطبيق ذلك كله في مجال تعليمية اللغات .⁴ وهي تعتبر سياق من سياقات اللسانيات التطبيقية عامة ،تتركز على الظاهرة اللغوية في وجهها المعمم الشامل و النوعي المخصوص ،وتعرج على القضايا المرتبطة بتعليم اللغة بوصفها مرتكزا لا غنى عنه في موضوع الاكتساب كما أنها تدلنا على التحصيل اللغوي انطلاقا من إشكالية الدلالة ،و تندرج ضمن ما يسمى باللسانيات التعليمية .

لقد انطلقت الحركة العلمية في ميدان تعليمية اللغات في أوروبا نتيجة النتقادات الشديدة لمنهجية التدريس التي كانت سائدة في النظام التربوي منذ القرن العشرين ،والتي كانت تعتمد التلقين للقواعد النحوية ،باعتتماد المعارف القائمة على التحديدات الفلسفية ،ويضاف إلى ذلك سيطرة المعلم الكلي

³ صالح بلعيد :دروس في اللسانيات التطبيقية ،دار هومة ،الجزائر ،ط5، 2009،ص:77،78،بتصرف .

⁴ أحمد درويش :دراسة في الأسلوب بين المعاصرة و التراث ،دار غريب للطباعة و النشر ،القاهرة ،دط ،1988م،ص:98.

على الدرس، وعدم مشاركة المتعلم بفاعلية فيما يقدم له. وعند ذلك ظهرت الطرائق النشيطة الداعية إلى التقليل من تدخل المعلم وتمكين المتعلم من اللغة، كأداة للتعامل في شتى الأحوال الكلامية، إلا أن النتيجة المباشرة لم تحقق الأهداف المسطرة من وراء هذا التجديد، وعند ذلك ظهرت، الطريقة المباشرة لغرض تعليم الجيش الأمريكي اللغة قصد تمكينهم من الحوار المباشر مع الشعوب التي يتصلون بها. وما لبثت هذه الطريقة أن مستها تطورات عديدة بفضل البحوث اللسانية، و ما حققه علم النفس وعلوم التربية فظهرت الطرائق السمعية البصرية، و آخر ما ظهر في مجال النظريات التربوية نظرية اللسانيات التطبيقية، والتي تسمى حاليا صناعة تعليم اللغات في مجال اللسانيات التربوية، و تعتمد أساسا على

نتائج البحوث اللسانية المعاصرة .⁵

⁵ صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص: 78.

الفصل الأول: تعليمية النحو العربي

1. ماهية التعليمية

تمهيد:

عرف مطلع القرن العشرين تحولا هاما في تاريخ الفكر اللساني الحديث ، وتحديدًا مع ما قدمه اللساني (فرديناند دي سوسير) في محاضراته الشهيرة ؛ حيث عدت تأسيسا لمرحلة جديدة مغايرة لتصورات الدارسين السابقين ، وان كانت قد افادت من بحوثهم ، ولا سيما ما قدمه علماء النحو التقليدي العام من قبل ، لدى الهنود ، اليونان ، الرومان و العرب و دراسات الباحثين في القرون الوسطى و عصر النهضة حتى نهاية القرن الثامن عشر ميلادي، تضاف الى ذلك بحوث اللسانيات التاريخية و المقارنة التي برزت في القرن التاسع عشر ، و بخاصة اعمال (فرانز بوب).

ولك محاولات سوسير عدت اللسانيات درسا جديدا، له مقوماته التي تميزه عن البحوث السابقة له مقوماته التي يسند عليها بعده علما مستقلا ضمن حقول المعرفة الاخرى، الانسانية و الدقيقة.⁶ لكن هذه الدراسات لم تتوقف عند (سوسير) بل تطورت بشكل كبير في مختلف المجالات. وانقسمت الى فروع عديدة منها اللسانيات العامة ، اللسانيات التقابلية، اللسانيات الوظيفية و اللسانيات التطبيقية و غيرها من الفروع ، فحديثنا عن اللسانيات التطبيقية كذلك ياخذنا الى الحديث عن فروعها المنبثقة عنها كذلك فنذكر اللسانيات ، النفسية و اللسانيات الاجتماعية ، و اللسانيات التعليمية التي اخذت حظا وافرا في الدراسة اللسانية حيث ان كل هذه العلوم المذكورة مستقل بذاته في

⁶ خليفة بوجادي ؛ في اللسانيات التداولية مع محولة تاصيلية في الدرس العربي القديم ؛بيت الحكمة للنشر ، ص ؛ 11

الدراسة عن الآخر لكن لها علاقة ببعضها البعض هذا للتذكير فقط، لان هذه الامور قد ذكرت في دراسات سابقة لا داعي للتفصيل فيها اكثر لانها ليست موضوع بحثي.

اللسانيات التعليمية بما ان لها علاقة بموضوع البحث لنتقل الى ما هو اهم ، ان الامر الذي لا يغرب عن احد هو ان التعليمية بعامة و تعليمية اللغات بخاصة اضحت مركز استقطاب بلا منازع في الفكر اللساني المعاصر من حيث انها الميدان المتوخى لتطبيق الحصييلة المعرفية للنظرية اللسانية ، و ذلك با ستمار المحققة في مجال البحث اللساني في ترقية طرائق تعليم اللغات للناطقين بها و لغير الناطقين .

1.1 التعليمية لغة

مشتقة من الفعل علم ، يعلم، تعليما، بمعنى درس، يدرس، تدريسا و اللفظ مصطلح يقابل المصطلح الاجنبي وهو ما "ديداكتيك" نجد له في اللغة العربية عدة مصطلحات مقابلة له احصاها (ابراهيم بشر) فيما يلي :

التعليمية كلمة مشتقة من الفعل علم ،يعلم تعليما بمعنى درس يدرس، تدريسا واللفظ مصطلح حديث

يقابل مصطلح أجنبي "ديداكتيك" **Didactique**.⁷

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

الديداكتيك ،و الديداكتيك didacticos من الاصل الاغريقي didaskein و تعني التدريس.⁸

واما معناها في العصر الحديث، "فقد انتقل من النظم الفنية الى العلم و التقنية ونقصد بها عموما

الممارسة البيداغوجية التي تهدف الى تاهيل المتعلم لاكتساب المهارات اللغوية ،وهي لا تكتمل الا اذا

اعتمدت على الحصيلة العلمية للنظرية اللسانية النفسية العالمية".⁹

كلمة تعليمية didactique اصطلاح قديم جديد قديم حيث استخدم في الادبيات التربوية

مند بداية القرن السابع عشر وهو جديد بالنظر الى الدلالات التي يكتسبها حتى وقتنا الراهن.¹⁰

و كلمة التعليمية في العربية مصدر صناعي لكلمة تعليم وهذه الاخيرة من علم ، اي وضع علامة

او امارة لتدل على الشئ كي ينوب عليه.

⁷ محمد البرهمي ، ديداكتيك للنصوص القرآنية ، طبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، ط1(1998)، ص11:

⁸ بوعلامات لعرج ، تعليمية النحو العربي في الابتدائي ، طرق ووسائل ، مذكرة لنيل شهادة الماستر (2012 / 2013) ص6

⁹ احمد حساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، حفل تعليمية اللغات ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، (2000) من المقدمة

¹⁰ كمال عبد الله و عبد الله قلي ، مدخل الى علوم التربية ، الجزائر ، (2005) ص28

ونجد في اللغة العربية عدة مصطلحات مقابلة للمصطلح الاجنبي الواحد، ولعل ذلك يرجع الى تعدد مناهل الترجمة، ومن ذلك تعدد المصطلحات المستقاة من اللغة الانجليزية او الفرنسية ومنها مصطلح الديداكتيك didactique الذي تقابله في اللغة العربية عدة الفاظ منها : التعليمية ، التعليميات، التدريس ، التدريسية ، الديداكتيك ...

21. التعليمية اصطلاحا

التعليمية مفهومها واسع يبحث في التدريس من حيث عدة مضامين، و قد اورد (كمال بشر) تعريف (لجان كلود غانيون j_c.gagnon) حول التعليمية يقول فيه : "اشكالية اجمالية تتضمن :

- تامل وتفكير في طبيعة المادة الدراسية و كذا في طبيعة و غايات تدريسها.
- اعداد لفرضياتها الخصوصية انطلاقا من المعطيات المتجددة و المتنوعة. باستمرار لعلم النفس البيداغوجية و علم الاجتماع ... الخ.¹¹
- دراسة نظرية و تطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريسها.

واستنتج كمال بشر مما سبق ان التعليمية علم مستقل بذاته و له علاقة وطيدة بعلم اخرى وهو يدرس التعليم من حيث محتوياته و نظرياته و طرائقه دراسة علمية ، و هو في ميدان تعليم اللغة يبحث في سؤالين مترابطين ببعضهما: ماذا ندرس؟ و كيف ندرس؟

¹¹ بوعلامات لعرج ، تعليمية النحو العربي في الابتدائي ، ص 6

اما ديداكتيك اللغات فهي مجموع الخطابات التي انشا حول تعليم و تعلم اللغات، سواء تعلق الامر بلغات المنشا او اللغات الثانية، و قد نشات ديداكتيك اللغات في بدايتها مرتبطة باللسانيات التطبيقية مهمة بطرائق تدريس اللغات، ثم انفتحت على حقول مرجعية مختلفة طورت مجال *didactique des langues* البحث في ديداكتيك اللغات.¹²

الديداكتيك اشتق من البيداغوجيا موضوعه التدريس و قد استخدمه (لالاند) *laland* كمرادف للبيداغوجيا او للتعليم.¹³

واننا عندما نتحدث عن التعليمية بصفة عامة و تعليمية اللغات بصفة خاصة، فاننا في الحقيقة نتحدث عن تقنية من التقنيات، او باحرى علم تطبيقي قائم بذاته له مرجعيته المعرفية و مفاهيمه و اصطلاحاته و اجراءاته التطبيقية، و يتطور حسب مبادئ و مناهج خاصة.¹⁴

ان التعليمية اصبحت مركز استقطاب بلا منازع في الفكر اللساني المعاصر، من حيث انها الميدان المتوخى لتطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية و ذلك عندما نستثمر النتائج العلمية المحققة في ميدان البحث اللساني استثمارا واعيا في ترقية طرق تعلم اللغة و تعليمها، و تذليل الصعوبات التي تعترض المتعلم و المعلم على حد سواء.¹⁵

فالديداكتيك نهج او اسلوب معين لتحليل الظواهر التعليمية فهو الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المتربي لبلوغ هدف عقلي او وجداني او حركي، كما تصب الدراسات

¹² المرجع نفسه، ص 7

¹³ كمال عبد الله و عبد الله قلي، مدخل الى علوم التربية، ص 27

¹⁴ مازن الوعر، قضايا اساسية في علم اللسانيات الحديث، سوريا، ط 1، (1988)، ص 129

¹⁵ المرجع نفسه، ص 130

الديداكتيكية على الوضعيات العلمية التي يلعب فيها المتعلم الدور الاساسي، بمعنى ان دور المدرس هو تسهيل عملية تعلم التلميذ بتصنيف المادة التعليمية بما يلائم حاجات المتعلم، و تحديد الطريقة الملائمة لتعلمه مع تحضير الادوات المساعدة على هذا التعلم وهذه العملية ليست سهلة، اذ تتطلب مصادر معرفية متنوعة كالسيكولوجيا لمعرفة الطفل و حاجاته، و البيداغوجيا لاختيار الطرق الملائمة و ينبغي ان يقود هذا الى تحقيق اهداف على مستوى السلوك، اي ان تتحلى نتائج التعلم على مستوى المعارف العقلية التي يكتسبها المتعلم، و على مستوى المهارات الحسية التي تتحلى في الفنون و الرياضيات، و على المستوى الوجداني.

31. مكونات التعليمية

التعليمية ليست بمجرد تامل في المسائل البيداغوجية و انما هي استغلال للواقع التعليمي و تناوله بالدراسة و تحليل وضعيات التعلم المختلف بكل مكوناته (معلم و متعلم و مادة تعليمية) من اجل توفير فعالية اكبر . و من المعروف ان العمل التعليمي يركز على ثلاث اقطاب هي:

أولاً: المعلم

المعلم هو عنصر اساسي في العملية التعليمية اذ ان المعلم و ما يمتاز به من كفاءات و مؤهلات و استعدادات و قدرات و رغبة في التعليم و ايمان به، يستطيع ان يساعد الطالب على تحقيق الاهداف التعليمية التعليمية بنجاح و يسر، و تزداد ضرورة وجود المعلم في المراحل الاول للتعلم ،فالطفل ما قبل المدرسة و تلميذ المرحلة الاساسية هما اشد حاجة الى و جود المعلم من طالب المرحلة الاعدادية او

الثانوية.¹⁶

انه مهندس التعلم و مبرمج و معدل العمل فيه انطلاقا من مدى تجاوب المتعلم لمتطلبات العملية.¹⁷ و عندما نتحدث عن المعلم نشير الى شخصيته و مؤهلاته و تكوينه و سلوكه و قدرته على التكيف مع المستجدات و قدرته على التبليغ و التنشيط الجماعي ،و قدرته على استثمار علاقاته التربوية في بناء الدرس.

و قد ركز الكثير من الكتاب و المتخصصين على صفات ينبغي للمعلم ان يمتاز بها حتى يكون مدرسا ناجحا كالصفات الخلاقية، حب العمل، حسن التصرف الامانة ... و الصفات الجسدية و حسن المظهر كلها صفات ضرورية لا بد للمعلم التحلي بها .

و قد حفل تراثنا العربي الاسلامي بما يؤكد دور المعلم في حياة الامة و بناء المجتمع ،فقد اهتم العرب بالمعلم و تلقي المعرفة من معلمين اكفاء يتمتعون بعلم غزير و خلق و قدرة عالية على تمكين المتعلمين من المعارف.

¹⁶ العالية جبار ، تعليمية اللغة العربية وفق المنظومة التربوية الجديدة ، دراسة صوتية تقييمية للقراءة السنة الاولى ابتدائي ، مذكرة لنيل شهادة الماجستير ، (2012/2013) ص 20
¹⁷ انطوان صياح ، تعليمية اللغة العربية ، دار النهضة العربية ، د . ط ، ج 2 ، ص 20

ثانيا : المتعلم

و هو الاساس في العملية التعليمية لما يملكه من خصائص عقلية و نفسية و اجتماعية و خلقية، و ما لديه من رغبة و دوافع للتعلم فلا يوجد تعلم دون طالب و لا يحدث تعلم ما لم تتوفر رغبة الطالب في التعلم، و بالتالي فالدافع الى التعلم هو اساس نجاح العملية التعليمية.¹⁸

المتعلم كائن حي متفاعل مع محيطه له موقفه من النشاطات التعليمية كما له موقفه من المعلم و له تاريخه التعليمي بنجاحاته و اخفاقاته، و له تصورات و له ما يحفز و ما يمنعه عن الاقبال على التعلم.¹⁹

المتعلم هو المستهدف بالعملية التعليمية، و هو الكائن الانساني الذي لا يعيش بمعزل عن البيئة و الاستعدادات الوراثية و الحاجات البيولوجية.²⁰

يعد المتعلم محور العملية التعليمية فبناؤه بناءا جيدا يقود الى نجاح العملية و العكس اذا اهملناه فتكون النتائج وخيمة.

ثالثا : المادة التعليمية (المنهاج)

المنهاج هو مجموعة من المواد الدراسية موضوعاتها يتعلمها المتعلمون و يعرف المنهاج على انه "المعارف المطلوب تدريسها لخصائصها البنوية و الوظيفية و درجة تعقيدها ، ان المادة التعليمية هي مركز العملية التعليمية حيث مؤلفي البرامج الدراسية الى الخزان المعرفي و الانساني المخبء في ثنايا الكتب و الوثائق و من هنا ياتي عمل المعلم في النقل و التلخيص و الترتيب و تصبح وظيفته الاساسية

¹⁸ العالبة جبار ، تعليمية اللغة العربية وفق المنظومة التربوية الجديدة ، ص 20

¹⁹ انطوان صياح تعليمية اللغة العربية ، ج 2 ص 20

²⁰ محسن علي عطية ، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءة الادائية ، ص 25

حفظ المعلومات وترديدها ثم حشوها في عقل التلميذ، و مما يجعل اهداف هذا النوع من التعليم يقتصر على الاكتساب المعرفي للمعلومات دون مراعاة اهتمام التلميذ و حوافزه و يبقى ما هو مجهول مقصي من هذه الممارسات التعليمية، في هذه الحالة يصبح المعلم الناجح هو من يستطيع ان يقدم اكبر عدد من المعارف خلال درسه .²¹

اما المادة التعليمية الحديثة فتتجاوز هذا الحد الضيق لما هو اوسع و ادق و هي في هذه الوضعية خاضعة لشروط اربعة و هي :

1. تعددت فكرة البرنامج الذي يعده مؤلف يجلس مفردا امام اوراقه ينجح او يفشل تبعا لصفاته بل هو برنامج يعده فريق تربوي ذو خبرة عالية ينطلق من مجموعة من الاهداف ليدفع ما يقابلها من محتويات تكون منظمة على شكل نشاطات مختلفة يمكن ان تتلائم مع مستويات و حاجات و ميول و رغبات التلميذ و اتجاهاته .
2. يجب على المعلم انتقاء المادة و ترتيب عناصرها تبعا لاهميتها او ما يناسب الاهداف المحدودة وذلك خلال حصة او حصص تدريسية معينة .
3. تحويل المادة الدراسية المعطاة الى صياغة اقل اعتباطا و اكثر تنظيما و دقة و فعالية .
4. بناء على طرح المادة التعليمية و تنظيمها يكون من قبل المعلم على شكل سلوكيات و نشاطات يقوم بها التلميذ و ليس على شكل ملخصات للمعلومات كما ان المادة في عملية التدريس الحديث لا تعتبر الا وسيلة من و سائل بلوغ الاهداف المحددة.²²

²¹ مقران يوسف ، دروس في اللسانيات التعليمية ، وزارة التعليم العالي و البحث العلمي ، (2007/2008) ص 22،23
²² المرجع السابق ، ص ص 24، 23

و اذا توفرت هذه الشروط في المادة التعليمية و ضبطت تقنيات تصميم البرامج و تحديد الوسائل التعليمية بالاضافة الى المنهاج الذي هو عبارة عن مجموعة من العمليات الة من العمليات الدراسية المخططة و المؤلفة من المضامين الاهداف الطرائق الوسائل الاساليب .ة من العمليات الدراسية المخططة و المؤلفة من المضامين الاهداف الطرائق الوسائل الاساليب.

41. مفهوم التعليم و التعلم

أ. التعليم **instruction / eneseighement** :

التعليم عملية نقل المعارف و المعلومات من المعلم الى المتعلم في موقف يكون فيه للمدرس الدور الاكثر تاثيرا ، في حين يقتصر دور التلميذ على الاصغاء و الحفظ و السماع ، كما يعتبر التعليم رسالة انسانية و تربوية يعني بتدريب المرء على التعرف بامور الحياة ، و على كيفية التصرف ازاء الاخرين و اكتساب الخبرات و المهارات بهدف تنمية مواهبه ، و مساعداته على تحطى المشاكل ، و ايجاد الحلول لها و على الابداع و الابتكار في مجالات تخصص ما يؤهله لاستلام المسؤوليات القيادية ، و بناء مجتمع راقى يسير نحو الافضل .²³

ان المجتمعات القديمة التي كانت تفتقد الى مدارس التعليم و التدريب كانت تعاني الكثير من المصاعب، و ظلت غائرة في التخلف و العداوة ، ولكن عندما سمحت لها الظروف لان تعتمد التعليم وسيلة لنموها.

²³ جرجس ميشال جرجس ، معجم مصطلحات التربية و التعليم ، عربي فرنسي انجليزي ، دار النهضة العربية ، د ط ، ص ص 219 191

و التعليم في المفهوم الاداري مهنة يلجا اليها من يجد في نفسه القدرة على ايصال المعلومات و المعرفة الى من يحتاجها ، و لهذا اعدت دور المعلمين و المتعلمين و كليات التربية لتدريب مثل هؤلاء المدرسين و تزويدهم بالخبرة التعليمية لكي يقوم بمهنتهم على خير ما يرام ، وفي ضوء ما تعلموه و دربوا عليه .²⁴

لا يمكن للتعليم ان ينجح ، اذا لم تتعاون فيه عناصر ثلاثة : المعلم ، المتعلم، الاسلوب و الذي نعني به الطريقة التعليمية التي يعتمدها المعلم لانجاح عمله ، انطلاقا من الوسائل الايضاحية ، ووصولاً الى طرق الاقناع و الافهام التي تحتاج الى معلم ماهر و مدرك لمهنته .

بالاضافة الى ذلك فعملية التعليم هدفها مساعدة الطفل على تحقيق النمو الاجتماعي و مواجهة مطالب الحياة في جماعة و ينجح هذا بفضل الذي يقوم به المعلم من توجيهات .

ب. التعلم *apprentissage/learning* :

يقصد بكلمة تعلم الفترة الزمنية التي يستغرقها المتعلم صفة او مهنة او عملا يفيد في مجال اختصاصه ، و هذا التعلم يتم بواسطة المعلم او المدرسين ، ومن خلال الاعمال و الدروس النظرية و التطبيقية ، و الممارسة المستمرة حتى يتمكن المتعلم من الامر الذي يسعى الى تعلمه ، و يصبح قادرا على التعاطي بشانه وممارسته لكفاءة ملموسة .

وقد حدد علماء التربية هذا المصطلح من زوايا تختلف في الشكل و تتوافق في الاسلوب و الهدف و الغايات، يقول مون **mun**: التعلم هو حدوث تغيير في السلوك ، و هذا التغيير هو حصيلة نشاط او تدريب خاص او ملاحظة.

²⁴ ينظر : المرجع السابق ، ص ص 193 192

اما بيغر **bigger** : فيعتبره تغييرا في حياة الفرد ، و هذا التغيير لا تحدده المعطيات الوراثية فالتعلم

يمكن ان يكون تغييرا في الافكار او السلوك او الادراك او الدافع ، او انه مزيج من كل هذا .

اما غانيه **gagne** : فيعتقد بان التغيير الحاصل انما هو طاقات الفرد و مهاراته و ليس في سلوكه و

معظم الصفات البشرية التي تميز الانسان في حصيلة هذا التعليم ، فالحيوان لا يقدر ان يبتكر من خلال

التعلم ، بينما الانسان قادر على الابتكار من خلال التعلم لانه يمتلك الذكاء و اللغة و الخيال .

اما بياجيه **Piaget** : فيقول : بان التعلم هو عملية استيعاب تفرض نشاط الشخص على الشئ

من خلال استخدام مهاراته و مواقفه النفسية .

يختلف التعليم من شخص الى اخر ، و هو قد يستغرق فترة طويلة او قصيرة بحسب الظروف المحيطة

بهذه العملية ، و بحسب مؤهلات المتعلم و الاوضاع العامة و الخاصة التي تكون مهيمنة اثناء التعليم و

التعلم ، فضلا على قدرة المتعلم و الامكانيات التي تسمح له بالاستيعاب و ادراك ما يتعلم ، فالمتخلف

عقليا ليس في مستوى غير المتخلف الا اذا كانا يخرصان سوية لحالة تعليمية واحدة .²⁵

ومن خلال ما سبق يتضح وجود فرق على انه ، يوجد فرق بين التعلم و التعليم فالتعلم هو ما كان نابعا

من ذات المتعلم ، بمعنى انه مبني على نشاطه الذاتي ، فهو الذي يحاول و يخطا و يصحح فيتعلم اما

التعليم فهو ما يلقى من الخارج من غير الشخص المتعلم و اوضح مثال للتعلم هو الخبرة المستمدة من

الحياة ، الخبرة ينالها الفرد من المحاولة و الخطا و تصحيح الخطا فيكون التعلم .

²⁵ جرجس ميشال ، معجم مصطلحات التربية و التعليم ، ص 184.

واما مثال التعليم فنجده كثيرا في المدارس و خصوصا المدارس المختلفة و كل ما تقدمت المدرسة فانها تاخذ باساليب التربية الحديثة التي تعتمد على الطفل في محتولاته أكثر ما تعتمد على المدارس في تلقيه.

21. أهمية التعليمية

للتعليمية أهمية بالغة في الحياة التعليمية و يمكننا اننبز ذلك في النقاط التالية :

✓ تساعد الاساتذة على الاختيار الامثل لاساليب التدريس على اساس علمي و ليس على اساس

تخمينات شخصية .

✓ توفر اطارا تصوريا نظريا له القدرة على تناول الواقع بالوصف و التحليل و التفسير .

✓ يسهم ذلك التصور النظري في تقريب وجهات النظر بالنسبة للاساتذة حول طبيعة عملية

التدريس و استراتيجيته .

✓ تهيء لكافة الاساتذة على اختلاف تخصصاتهم فهما متقاربا حول عملية التدريس و استراتيجيته

المناسبة لاكساب المتعلم خبرات التعلم الضرورية و تقويم العملية التعليمية بهدف تطوير الخطة

التدريسية .²⁶

✓ توضح مدى الترابط بين عملية التدريس كعملية بين مدخلاتها و مخرجاتها التعليمية ، و تظهر

الترابط بين كافة مقومات العملية التعليمية (الاهداف ،المحتوى،الطرائق،انشطة التعلم ،مصادر

التعلم و وسائل التعلم،اساليب و استراتيجيات التقويم) و هي مجموع العوامل المنشطة في صيغ

²⁶ طارق بريم ، تعليمية اللغة العربية من خلال النصوص الادبية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (دراسة تطبيقية في بعض الثانويات نموذجا) مذكرة تخرج لنيل شهادة ماجستير علوم اللسان ، جامعة محمد خيضر ، بسكرة (2015/2016) ص: 34

سيكولوجية و تربوية بحيث يتم تحقيق مجموعة من الاهداف المحددة لدى المتعلمين بعد التفاعل معها و توظيفها لديهم .²⁷

✓ تساعد المدرس على اختيار الطرائق التعليمية التي تناسب تلاميذه و ظروفه التعليمية و حتى يلجاء اليها .

✓ تادية مهنة التدريس بشكل صحيح حيث يتعرف المدرس بفضلها على كيفية تقديم الدرس و استثمار الخبرات السابقة للمتعلم .

✓ تهيئة الفرص التربوية لممارسة التعليم .

✓ توضيح انماط المحتوى التعليمي، و كيفية تحليله الى العناصر المعرفية التي يتكون منها بغية تجميعها و تركيبها و تنظيمها .²⁸

✓ توفر تصورا لعناصر الموقف التعليمي و كيفية تنظيمها و استخدامها في تعليم التلاميذ و اكسابهم الخبرات التعليمية .

²⁷ المرجع نفسه ، ص : 35
²⁸ ينظر ؛نور الهدى جيبش ؛تعليمية النحو في ظل المقاربة بالكفاءات (من خلال كتاب السنة الاولى ثانوي شعبة الاداب و فلسفة)مذكرة لنيل شهادة ماستر تخصص لسانيات عامة ؛ ص : 12

2. تعليمية النحو العربي

تمهيد:

يعود الاهتمام الكبير بالجانب النحوي كما يعرف عادة الى اهمية الموضوع و مكانته في تهذيب اللغة و تقويمها ، ذلك لان المادة النحوية و القواعد التي تنظم ذلك انما هي لب اللغة و اساسها ، فلا قيمة للغة دون نظام و لا نظام دون نحو ، ترجع في اساساتها الى النسيج اللغوي المحكوم في اي لغة من اللغات .

لم تكن للعرب اي قاعدة توجه لغتهم و تصحح اخطائهم اللغوية بل ان نطق العرب بلغتهم كان سليقة و سجية ، و لن يكونوا بحاجة الى قواعد يضبطون بها الالسنة ، او يعرفون بها الاساليب .
"وبعد اتساع رقعة الدولة الاسلامية ، و زاد اختلاط العرب بغيرهم من العناصر الاعجمية نشأ عن ذلك تفشي اللحن ، فخشي من لهم علم بالعربية ممن حرضتهم غيرتهم عليها ان تصاب هذه اللغة و اصولها بما يضعف من شأنها و يقضي عليها ، ففكروا في وضع قواعد و قوانين تصون اللسان وتكون بمثابة الضابط الكلي الذي يعصمه من الخطأ"²⁹.

ومنه بدأ التفكير في صيانة اللغة العربية من اللحن ، حتى لا يتغير معناها ، و يحافظ على سلامة اللغة بوضع علم يضبطها و يحفظها ألا وهو علم النحو .

²⁹ جمال بلقاسم؛ مباحث في اللسانيات العربية؛ دراسة الخصائص لابن جني؛ دار اللمعية للنشر و التوزيع؛ ط1؛ (2011)؛ ص:07.

12. تعريف النحو العربي لغة

جاء في كتاب "العين" للخليل بن احمد: "نحا (نحو) ؛ النحو : القصد نحو الشيء نحوت نحوه أي قصدت قصدي وبلغنا ان "ابا الاسود" وضع وجوه العربية فقال للناس : النحو هذا فسمي نحوا ويجمع انحاء"³⁰

فالنحو هو القصد و قد استعار "ابو الاسود" هذه الكلمة ليطلقها على العلم الذي اهتدى اليه .
و لقد جاء في "لسان العرب" لابن منظور " في مادة نحا : "والنحو اعراب كلام العرب و النحو القصد و الطريق ، يكون ظرفا و يكون اسما ، نحاه بنحوه وينحاه نحوا وانتحاه ... وهو في الاصل مصدر شائع ، اي نحوت نحوا كقولك قصدت قصدا ، ثم خص به انتحاء هذا القبيل من العلم ...

وبلغنا ان "ابا الاسود الدؤلي" وضع وجوه العربية وقال للناس النحو نحوه فسمي نحوا "³¹.
و يستنتج من التعريفين اللغويين ان المعجميين "كتاب العين" و "لسان العرب" قد اتفقا حول معنى كلمة "نحو" فهي مشتقة من مادة "نحا" و هي القصد ، و قد استعيرت هذه الكلمة لتدل على علم من علوم العربية بعد مقولة "ابي الاسود الدؤلي": "انحو نحو هذا "

³⁰ الخليل بن احمد الفراهيدي ؛ كتاب العين ؛ تحقيق: عبد الحميد ضداوي ؛ دار الكتب العلمية ؛ بيروت ؛ لبنان ؛ ط1؛ (2003)؛ ج4؛ ص: 201.

³¹ ابن منظور ؛ لسان العرب ؛ باب النحو ؛ دار صادر ؛ بيروت ؛ لبنان ؛ ط 1؛ (2000)؛ مجلد 14؛ ص ؛ ص : 213-214

كما جاء أيضا في معجم الوسيط مادة نحو : "نحا الى الشيء ،نحوا ، ما اليه و قصده ، فمحوناه

وهي ناحية ، و الشيء:قصده و كذا عنه ابعده و أزاله (نحى)اللبن .

نحيا :محضنة ،(نحى)في سيره:مال الى ناحية ،و عليه :اقل ... و (بنحو):القصده يقال نحوت نحوه

قصدت قصده و الطريق والجهة و المتن و المقدار و النوع (ج)انحاء و نحو علم يعرف به أحوال أواخر

الكلام اعراب و بناء³² .

و جاء في المعجم صحاح مادة نحو : "النحو:القصده و الطريق ، يقال نحوت نحوك:اي قصدت و

نحوت بصري اليه ،اي صرفته و أنحيت عنه بصري ،أي:عدلته ، و انحى في يسره أي :اعتمد

على الجانب الأيسر ،و الانتحاء مثلا ،هذا الاصل ثم صار الانتحاء الاعتماد و الميل في كل

وجه و انحيت لفلان اي: عرضت له و أنحيت على حلقة السكين،اي :عرضت و نحيته موقعه

تنحيت فتحى ،والنحو :اعراب الكلام العربي ،والجمع انحاء الاموي اهل المنحاة،القوم البعداء

الذين ليسوا بأقارب و المتنحاة :طريق الساقية و الناحية ،واحدة النواحي "³³ .

ومن هذه التعاريف نستنتج أن للنحو تعاريف لغوية عديدة ،لكن معظمها تشترك في معنى القصد و

الجهة .

2.2 تعريف النحو العربي اصطلاحا

لقد كان علم النحو في البداية يمثل للعرب عنوان ثقافتهم و فصاحتهم ،ثم بدؤوا يحصرون مفهومهم على

أنه التغيير الذي يطرأ على أواخر الكلمة من حيث البناء و الاعراب ، و هذا نظرا لاهتمامهم بالشكل

³² ابراهيم انيس و اخرون، المعجم الوسيط؛ ط2؛ د.ت؛ ص 02/908

³³ الجوهري الصحاح؛ تحقيق: اميل بديع يعقوب و اخرون؛ دار الكتب العلمية للنشر؛ بيروت؛ ط1؛ (1999)؛ مادة (ن.ح.و)ص: 527-526

دون المعنى ، و بعد ذلك وسع هذا المفهوم فأصبح يتعدى الكلمات الى تراكيب اللغة ،³⁴ و يتضح ذلك من أقوال بعض العلماء .

يقول بعض النحاة القدماء في تحديد علم النحو : "أنه علم يعرف به أحوال أواخر الكلم اعرابا و بناءا " .

و من بينهم "الفاكهي" و "الأثموني" و غيرهم ، و هذا "ابن جني" يعرفه في كتاب "الخصائص" فيقول : "هو انتحاء كلام العرب في تصرفه من اعراب و غيرها كالتشبيه و الجمع و التحقير و التفسير و الاضافة و النسب و غير ذلك، ليلحق من ليس أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها و ان لم يكن منهم ، و ان شد بعضهم عنها رد بها اليها " .³⁵

فهذا التعريف يجسد الفترة التي جمعت فيها اللغة لاستخراج قواعدها ، لغرض تعليم اللغة العربية للاعاجم الداخلين في الدين الإسلامي ، و درء الخطر الذي تهدد اللغة العربية نتيجة لاختلاط العرب بغيرهم من الامم ، كما يعرفه "السكاكي" في كتابه "مفتاح العلوم" ، و هو ان تنحو معرفة كيفية التركيب فيما بين الكلم ، لتأدية أصل المعنى مطلقا بمقاييس مستنبطة من استقراء لكلام العرب و قوانين مبينة عليها ليتحرز بها عن الخطأ في التركيب " .³⁶

³⁴ ينظر؛ ظبية سعيد السليطي؛ تدريس النحو العربي؛ دار المعرفة اللبنانية؛ القاهرة؛ ط1؛ (2001)؛ ص؛ ص؛ ص: 24- 25_26 .
³⁵ ابن جني؛ (ابو الفتح عثمان بن جني)؛ الخصائص؛ تحقيق: محمد علي النجار؛ دار الكتب المصرية؛ القاهرة؛ ط2؛ (1952)؛ ص: 33.
³⁶ السكاكي (سراج الدين يوسف بن ابي بكر محمد بن علي ابو يعقوب السكاكي)؛ مفتاح العلوم؛ دار الكتب العلمية؛ بيروت؛ لبنان؛ ط؛ ص: 93.

كما يعرف "ابراهيم مصطفى" النحو في كتابه "أحياء النحو" بقوله: "هو قانون تأليف الكلام و بيان لكل ما يجب ان تكون عليه الكلمة في الجملة و الجملة مع الجمل ،حتى تنسق العبارة و يمكن ان تؤدي معناها".³⁷

من خلال التعريفات السابقة ،يتضح أن النحاة قد انقسموا الى فريقين في تعريفهم للنحو :

الفريق الاول ،فقد حصر النحو في الاعراب ،و هذا مفهوم ضيق جدا اذ ان النحو يتعداه الى أمور أخرى .

اما الفريق الثاني ،فقد وسع مجال النحو الى التركيب ،و هذا ما يظهر في قول ابن جني : "هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من اعراب و غيره". و على لسان "السكاكي" في قوله : أن النحو معرفة كيفية التركيب فيما بين الكلام لتأدية أصل المعنى مطلقا "كما يظهر في قول "ابراهيم مصطفى" : "و بيان لكل ما يجب أن تكون عليه الكلمة في الجملة و الجملة مع الجمل".

فمما تقدم ،تبين أن النحاة العرب حتى بعض القدماء منهم كانوا على علم تام بماهية النحو ،فلم يقصروه فقط على الاعراب ،و أبرز دليل على ذلك هو تعريف "ابن جني" و "السكاكي" للنحو ،فهما لا يبتعدان عن تعريف "ابراهيم مصطفى" باعتباره من العلماء المحدثين الذين سعوا الى تجاوز الأخطاء التي وقع فيها النحاة القدامى ،فقد لاحظ كل من "ابن جني" و "السكاكي" و "ابراهيم مصطفى" ان الاعراب نتيجة للتركيب ،لان كلام العرب عبارة عن تركيب كلمات لتحصيل جمل و تركيب جمل لتحصيل نصوص.

³⁷ ابراهيم مصطفى ،أحياء النحو ،دار الافاق العربية ، القاهرة : (د.ط.) (2003) ص:01

32. أهداف تدريس النحو العربي

إن الغرض من تدريس النحو هو تكوين الملكة اللسانية الصحيحة، لحفظ القواعد، فالعربي الأول الذي أخذت اللغة عنه لم يكن يدري ما الحال و ما التمييز، و لم يعرف الفرق بين المبتدأ او الفاعل، فكل هذه الاسماء سماها مشايخ النحو عندما وضعوا قواعد اللغة لحفظها من اللحن .

لقد أسرف بعض المتحمسين لقواعد و لا سيما الأقدمين، فجعل لها فضلا كبيرا في تعليم الانشاء و تجويد أساليب التلاميذ بتعبيرهم الأدبي و قالوا: "اننا لا نستطيع أن نتكلم كلاما صحيحا، و لا أن نكتب كتابة صحيحة الا اذا كان ذلك مؤسس على معرفة القواعد و هم يعتقدون أن الكتابة الرديئة ناشئة عن الجهل بالقواعد، فالامام بقواعد النحو يعين على دقة التعبير و سلامته وأن لها أثرا غير مذكور في صحة الأسلوب، ووضوحه و حسن أدائه و ترتيب جملة و تسلسل تراكيبه و خلوها من الخطأ".³⁸ و يمكن اعتبار ذلك كله من عوامل تجويد فن الأشياء ... و لكن لا نسند فضل اجادة التعبير الى القواعد اللغوية و الا لوجدنا النحاة أجود من الكتاب و أرقاهم عبارة و هذا غير صحيح، فان القواعد لا تمد المتمكن منها من الافكار الجميلة و الاخيلة البديعية و انما تعينه فقط على ترتيب الافكار و توضيح الاسلوب و سلامته من الخطأ... أما اكتساب القدرة على التعبير البليغ فيكون بكثرة الاطلاع على فنون الأدب و حفظ الكثير من روائعه و تمثيلها تمثلا تاما .

و لدراسة قواعد اللغة أهداف و فوائد كثيرة يمكن تلخيصها فيما يلي :

³⁸ محمد صالح سمك؛ فن تدريس اللغة العربية و انطباعاتها المشكلية و أنماطها العلمية؛ ص: 631 .

- تقوم ألسنة التلاميذ و عصمتهم من الخطأ في الكلام و تكوين عادات لغوية صحيحة لديهم ،و ذلك بتدريهم على استعمال الألفاظ و الجمل و العبارات استعمالا صحيحا يصدر من غير تكلف و لا جهد و تعويدهم التدقيق في صياغة الأساليب و التراكيب حتى تكون خالية من الخطأ النحوي الذي يذهب بجمالها ،و في اقتصاد للوقت و المجهود بالنسبة لتلميذ عند مراجعته ما يكتب ،وبالنسبة للمدرس حينما يقوم بتصحيح تعبير التلاميذ تحريرا أو شفويا .
- تنمية ثروتهم اللغوية ، و صقل أذواقهم الادبية بفضل ما يدرسونه و يبحثونه من الأمثلة و الشواهد و الأساليب الجيدة و التراكيب الصحيحة البليغة .
- تعويدهم صح الحكم و دقة الملاحظة و نقد التراكيب نقدا صحيحا ،و التمييز بين الخطأ و الصواب فيما يسمعون و يقرؤون و ذلك نتيجة لتحليل الألفاظ و الأساليب و مراعاة العلاقة بينها و بين معانيها و البحث في وضعها و بيان سبب ما يطرأ عليها من غموض أو وضوح ،أو ركافة أو جودة، و فهم وظائف الكلمات في الجمل فهما جيدا سريعا يساعد على ادراك معاني الكلام و الأساليب .
- تيسير ادراكهم للمعاني و التعبير عنها بوضوح و سلامة ،و جعل محاكاتهم للصحيح من اللغة التي يسمعونها أو يقرؤونها مبينا على أسلس مفهوم بدلا من أن يكون مجرد محاكاة آلية .³⁹
- شحن عقولهم و تدريهم على التفكير المتواصل المنظم ،لأنه في أثناء تعلمها يفكرون في الألفاظ و المعاني المجردة لا في الأشياء المحسوسة كما يتفعلون الفروق الدقيقة بين التراكيب و مفرداتها و

³⁹ المرجع السابق ؛ص:632 .

أثر العوامل عليها فهي و سيلة عظيمة من وسائل التربية الذهنية ، و مقدمة لتعليم التلاميذ المعقولات و لذلك تقول المريية (براكمبري) في كتابها الثمين عن تدريس القواعد ، اذا علمت القواعد فينبغي ان تعلم بغرض دائم هو تشجيع التفكير كما ترى أن أثر دراستها لا يتجلى الا بين سن الرابعة عشر و السادسة عشر ، أي في سن المراهقة .

- تعينه على ترتيب المعلومات اللغوية و تنظيمها .
- تساعد على فهم التراكيب المعقدة و الغامضة و تبين أسباب غموضها ، و تفصل اجزائها تفصيلا يساعد الطلاب على تركيب من جديد تركيبا واضحا لا تعقيد فيه و لا غموض .
- توقفهم على أوضاع اللغة و صيغها، لأن قواعد النحو انما هي وصف علمي بتلك الأوضاع و الصيغ و بيان التغييرات التي تحدث في ألفاظها و فهم الاساليب المتنوعة التي يسير عليها أهلها ، و هذا كله ضروري لمن يريد ان يدرس اللغة دراسة فنية .
- و الطلاب الذين يدرسون لغة أجنبية الى جانب لغتهم القومية يجدون في دراسة قواعد لغتهم ما يساعدهم على فهم اللغة الأجنبية ، لان بين اللغات قدرا مشتركا من القواعد العامة كأزمنة الأفعال و التعجب و النفي و الاستفهام و التوكيد و الاستثناء... الخ.

و كثيرا ما يستعين المدرس على تفهيم الطلبة قاعدة من قواعد اللغة الإنجليزية أو الفرنسية _ مثلا _ بما يماثلها في اللغة العربية و لذلك يحسن في تلك الأحوال جعل الموازنة بين هذه القواعد المشتركة في اللغة أساسا جوهريا في التدريس.⁴⁰

⁴⁰ حسني عبد الباري عصر ؛الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الأعدادية و الثانوية؛مركز الاسكندرية للكتاب (2005م)؛ص 281:

و يمكن تلخيص هدف من التدريس النحو في ما يلي :

- تعريف التلميذ بأساليب العربية و تعويده على ادراك الخطأ فيما يقرأ و يسمع و يتجنب ذلك في حديثه و قراءته و كتابته .
- يهدف النحو الى ضبط الكلام و صحة النطق و الكتابة .
- مساعدة التلميذ على فهم ما يقرأ و يسمع فهما دقيقا.
- تثقيف التلميذ و ذلك عن طريق زيادة معلوماته بالأمثلة و التطبيقات المفيدة.
- زيادة ثروة التلميذ اللفظية و اللغوية و ذلك باستخدام الأمثلة المعطاة و التدريب على الاشتقاق واستخدام المعاجم و استخراج الكلمات المطلوبة .
- وضع القواعد النحوية و الصرفية موضع التطبيق العلمي قراءة و محادثة و كتابة ،وهو الغاية من تدريس النحو.

42. النحو العربي بين الصعوبة و العلاج

يعتمد تدريس النحو على تحفيظ القاعدة بعد استنباطها أو يلجأ بعض المعلمين الى الطريقة القياسية في التدريس و مع أننا لا نذكر قيمة هاتين الطريقتين في تدريس النحو الا أن العائد يبقى ضعيفا ،حيث يجد التلاميذ صعوبة في وضع هذه القواعد موضع التطبيق وذلك لعدة اسباب:

- كثرة القواعد المفروضة على التلميذ حيث يشعر بأن حفظها يتطلب منه مجهودا كثيرا، اذا حفظها فمصيرها النسيان .

- لا يهم المدرس الا الاسراع في الانتهاء من المقرر دون التأكد من امكانية تطبيق القواعد علميا من خلال نطق التلاميذ و كتاباتهم .
 - عدم ربط قواعد النحو بالقراءة و التعبير من جهة و مواد الدراسة الاخرى في غير مادة اللغة العربية من جهة لاخرى ،لذلك فهي غير مرتبطة بمواقف الحياة بشكل عام و حياة التمييز و ميوله و اهتماماته على وجه الخصوص .⁴¹
 - عدم الاستفادة الكاملة عند وضع منهج القواعد من قراءات مجامع اللغة العربية في تسيير النحو التعليمي ،و كذلك قراءات مجامع في قواعد الكتابة و الاملاء ،قلة المداومة عند وضع قواعد منهجي النحو و الصرف بين الموروث اللغوي القديم و النظر .
 - عدم الاستفادة الكاملة من الوسائل التقنية الحديثة من معامل لغوية و تسجيلات صوتية في كيفية النطق السليم و ضبط مخارج الحروف و تعليم القواعد.
- هناك بعض الأساليب التي تعود الى التلاميذ أنفسهم حيث الفروق الفردية بينهم و الظروف الاجتماعية و النفسية.
- و من بين الاجراءات التي يمكن للمعلم ان يستخدمها للحد من صعوبة تدريس النحو و فهمه من خلال قبل التلاميذ يأتي :
- جعل فروع مادة اللغة العربية كلها مواد تطبيقية لمادة النحو و عدم التهاون في أي تقصير لغوي من جانب التلاميذ.

⁴¹ محمد جاهمي ؛واقع تعليم النحو في المرحلة الثانوية ؛مجلة العلوم الانسانية ؛جامعة محمد خيضر ؛بسكرة ؛ العدد:السابع ؛فيفري 2005م ص؛ص؛10_09.

- العمل على تبسيط مادة النحو من الجانبين المنهجي و التنفيذي و الاخر بمقترحات المجمع اللغوية و اراء المتخصصين في هذا المجال .
- "تعويد التلاميذ على سماع الأساليب العربية الصحيحة و ترديدها و تقليدها باستمرار ، و الاتيان بأمثلة متشابهة ، و بذلك تكون حصة اللغة العربية تطبيقا لقواعد النحو العربي عن طريق التدريس و التقليد و الممارسة " .⁴²
- ضرورة مراعاة مستويات التلاميذ و مراحل نموهم اللغوي أثناء تدريس الأساليب الصحيحة و التطبيقات عليها.
- ضرورة اختيار الأساليب التي ترتبط بحياة التلميذ و تتصل اتصالا وثيقا ببيئته و تعامله مع أفراد مجتمعهم كي تكون سهلة الفهم و الاستخدام.

52. بعض الاقتراحات المساعدة في تدريس النحو

يمكن تلخيص بعض الاقتراحات المساعدة في تدريس النحو فيما يلي :

- تعميم المفهوم الواسع للنحو وأصوات و بنية و ضبطا للأواخر و تراكيب المعاني .
- وضوح الأهداف المرسومة لتدريس النحو و تمثيلها في أذهان مدرسي اللغة .
- توحيد المصطلحات النحوية في مناهج تعليم النحو في وطننا العربي .

⁴² المرجع السابق؛ ص: 11

- تلخيص المناهج النحوية من بعض المباحث التي لم ترد في الاستعمال الاول في أساليب الكتاب و بخاصة في استعمالات الطلبة و ارجاعها الى المختصين ،مثل :الاستغاثة و الاعراب التقديري ...الخ.
- ضبط الكتب النحوية بالشكل نصا و شرحا و قاعدة و تدريبات تسهيلا لمهمة المدرس و الناشئة معا و حتى لا تقع العين الا على الكلمة الصحيحة فتألفها .
- العمل على اخراج كتب النحو اخراجا جيدا و اغناؤها بالوسائل المعنية .
- تنويع الاسئلة بالتمارين على أن تحظى أسئلة الضبط و التعليل و الاعراب و التكوين بالعناية .
- استخدام طريقة النصوص المتكاملة بالتدريس تحقيقا لوحدة اللغة ، و تكويننا للوحدة الفكرية الكلية.
- محاسبة الطالب على أخطائه النحوية في فروع اللغة و في تقنية موارد المعرفة أيضا.⁴³

⁴³ محمد جاهمي؛ واقع النحو العربي في المرحلة الثانوية؛ ص:12.

الفصل الثاني:

تمهيد:

لقد أصبحت مهمة المنظومة التربوية في جميع دول العالم تهتم أكثر بمكتسبات التكوين التي تجعل المتكون قادرا على مواجهة مختلف مواقف الحياة العامة التي تتماشى مع متطلبات الشغل ، لذا فكر المهتمون بأنظمة الشغل و التكوين بتنمية الكفاءات المهنية بمعاهد التكوين المهني ، مما أدى الى ارتباط مفهوم الكفاءة في البداية بمفهوم الكفاءة المهنية في ميدان الشغل .

و بعد ذلك انتقل مفهوم الكفاءة الى ميدان التعليم الذي يختلف من حيث المحتويات و الأهداف التعليمية التي ترمي مباشرة الى اكتساب الكفاءات المهنية للمتخرجين من المدرسة .

1. مفهوم المقاربة

1.1 مفهوم المقاربة لغة

أخذت المقاربة من المادة اللغوية (ق.ر.ب)

قرب: القرب نقيض البعد .

قرب الشيء بالضم، يقرب قريبا و قربانا أي دنى فهو قريب ، الواحد و الاثنان و الجميع في ذلك سواء.

واقترب الوعد أي تقارب و قاربته في البيع مقاربة .

و التقارب ضد التباعد ،و في الحديث اذا تقارب الزمان ،في رواية اذا اقترب الزمان لم تكذب رؤيا المؤمن تكذب.

واقترب :افتعل،من القرب ،وتقارب :تفاعل منه ،ويقال للشيء اذا ولي و أدبر تقارب .

ويقال قد حيا و قرب اذا حياك الله و قرب دارك .⁴⁴

فالمقاربة تأخذ معنى الاقتراب و المدانة .

21. مفهوم المقاربة اصطلاحا (Approche)

المقاربة هي الاقتراب من موضوع معين قصد معالجته بشكل موضوعي كما أن المقاربة تبني على

"تصور و بناء مشروع عمل قابل للانجاز في ضوء خطة أو استراتيجية ، تأخذ في الحسبان كل العوامل

المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال و المردود المناسب من طريقة ووسائل و مكان و زمان و خصائص

المتعلم و الوسط و النظريات البيداغوجية".⁴⁵

⁴⁴ ابن منظور جمال الدين ،لسان العرب ؛ص؛ص:82 _ 83.
⁴⁵ المركز الوطني للوثائق التربوية ؛سلسلة موعدك التربوي ؛العدد17؛ص:02.

كما تعرف أيضا أنها: "الانطلاق في مشروع ما، أو حل مشكلة أو بلوغ غاية معينة و في التعليم تعني القاعدة النظرية التي تتكون من مجموعة المبادئ التي يقوم عليها اعداد برنامج دراسي، و كذا اختيار استراتيجيات التعلم و التقويم".⁴⁶

و بمعنى آخر هي مجموعة التصورات و المبادئ و الاستراتيجيات التي سيتم من خلالها تصور منهاج دراسي و تخطيطه و تقديمه .

31. مفهوم الكفاءة لغة

لا بأس أن نشير الى معنى الكفاءة في لغتنا العربية فان أهم تعريف للكفاءة هو الذي أورده "ابن منظور" في "لسان العرب" حيث ذكر قوا حسان بن ثابت: "و روح القدس ليس له كفاء، أي: جبريل عليه السلام ليس له نظير و لا مثيل، و الكفيء النظير، وكذلك الكفاء، و المصدر: الكفاءة و الكفاءة النظير و المساوي؛ يقول تعالى: "لم يلد و لم يولد و لم يكن له كفؤاً أحد"⁴⁷.

و يقال: تفأت القدر و غيرها: اذا كبتها لتفرغ ما فيها، الكفاءة: الخدم الذين يقدمون بالخدمة جمع كاف، و كفى الرجل كفاية فهو كاف، اذا قام بالامر .

الكفاءة عند ابن خلدون: "الحذق في التعليم و التفنن فيه، و الاستلاء عليه، انما هو بحصول ملكة في الاحاطة بمبادئه و قواعده، و الوقوف على مسائله، و استنباط فروعه من أصوله، و ما لم تحصل الملكة لم يكن الحذق في ذلك الفن المتناول حاصلا، وهذه الملكة هي في غير الفهم و الوعي و لأن نجد فهم

⁴⁶ عزيزي عبد السلام؛ مفاهيم تربوية بمنظور حديث؛ دار ربحانة للنشر و التوزيع؛ (2003)ص:147.

⁴⁷ سورة الاخلاص: الآية: 3-4

المسألة الواحدة من الفن الواحد ووعيها مشترك بين من شدا في ذلك الفن و بين من هو مبتدى فيه ،
والمملكة انما هي للعالم أو الشادي في الفنون دون من سواه".⁴⁸

يلاحظ من نص المقدمة أن الكفاءة عند ابن خلدون حاصلة لمن له ملكة .

الكفاءة حسب تعريف بعض علماء التربية:

الكفاءة حسب لبوترف هي: "معرفة التصرف" هذا التعريف البسيط يحيل الى مجموعة من العمليات
المعقدة و المتداخلة، فمعرفة التصرف تتجلى في القدرة على تعبئة و ادماج و تحويل مجموعة من الموارد
(معارف، قدرات، مواقف، تمثلات ...)، في سياق محدد من أجل مواجهة مشكلات أو انجاز مهام .⁴⁹

41. مفهوم الكفاءة اصطلاحا competence

ذات أصل لاتيني و تعني العلاقة ، و لقد ظهرت في القرن الخامس عشر في أوروبا بمعان متعددة ، و
ظهر كمصطلح تعليمي في الولايات المتحدة الأمريكية في المجال العسكري ، ثم في التكوين المهني و أخيرا
في مجال التكوين في معناه الشامل .

- أما في المجال التربوي فان للكفاءة تعاريف عديدة منها :⁵⁰
- هي مجموعة منظمة ووظيفية من الموارد (معارف، قدرات، و مهارات) التي تسمح أمام جملة من
الوضعيات، و تنفيذ المشاريع .

⁴⁸ العرابي محمود ؛دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات ؛مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير تخصص بناء و تقويم المناهج
(2010/2011)ص:69.

⁴⁹ محمد الدريج ؛تحليل العملية التعليمية ،مدخل الى علم النفس ؛قصر الكتاب ؛البلدية؛الجزائر ؛(2000)ص:45.
⁵⁰ عمارة واسطي و فريدة ؛دار عافية ؛طرق التدريس في الجزائر في ظل الوضعية الادمجية ؛الطور الثانوي أنموذجا ،الملحق الجامعية مغنية
(2013/2012)،ص:ص:61-62.

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

2. المقاربة بالكفاءات

12. أنواع الكفاءات

نظرا لأهمية الكفاءات فقد تعددت أنواعها و أشكالها على حسب توجيهها حيث تم تصنيفها الى أنواع هي :

الكفاءات المعرفية :COMPETENCE DE COMMAISSANCE

لا تقتصر الكفاءات المعرفية على المعلومات و الحقائق، بل تمتد الى "امتلاك كفاءات التعلم المستمر، و استخدام أدوات المعرفة، ومعرفة طرائق استخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية"⁵¹، حيث هذا النوع من الكفاءة يتضمن المعلومات و المعارف و القدرات الفعلية الضرورية لأداء الفرد مهمة معينة .

الكفاءات الأدائية :COMPETENCES DE PERFORMANCE

و تشتمل على قدرات المتعلم على اظهار سلوك لمواجهة وضعيات مشكلته، "ان الكفاءات تتعلق بأداة الفرد لا بمعرفته، ومعيار تحقيق الكفاءة هنا هو القدرة على القيام بالسلوك المطلوب"⁵²، كما أن

⁵¹ بكي بلمرسلي؛ المقاربة بالكفاءات :l'approche par competences؛ وزارة التربية الوطنية؛ ص:ص:10_09

⁵² المرجع نفسه؛ ص:11.

الكفاءات الأدائية تمثل المهارات الحركية، خاصة في حقل المواد التكنولوجية و المواد المتصلة بالتكوين البدني و الحركي، و أداء هذه المهارات يعتمد على ما حصله الفرد من كفايات معرفية .

➤ الكفاءات الانجازية **COMOETENCES DE RESULTATSM**:

امتلاك الكفاءات المعرفية يعني امتلاك المعرفة اللازمة لممارسة العمل دون أن يكون هناك مؤشر على أنه امتلك القدرة على الأداء، "و أما امتلاك الكفاءات الأدائية فيعني القدرة على اظهار قدراته في الممارسة دون وجود مؤشر يدل على القدرة على احداث نتيجة مرغوبة في أداء المتعلمين و لذلك يفترض مثلا أن المعلم صاحب كفاءة اذا امتلك القدرة على احداث تغيرات في سلوك المتعلم " .⁵³

ويتعلق الأمر في هذه الكفاءات باثراء و نجاحاته في الميدان، أي نجاح المختص في أداء عمله .

➤ الكفاءات الوجدانية **COMPETENCES DAFFECTIVITE**:

تشير هذه الكفاءات الى اراء الفرد و اتجاهاته و ميوله و معتقداته و سلوكه الوجداني، و تغطي جوانب كثيرة منها، كما أنها تسعى الى أداء المهمة أو المهارة التي عليها اتقانها، بالاضافة الى ميوله نحو المادة التعليمية ...

و هي عبارة عن أداء الفرد و استعداداته وهي متصلة باتجاهاته و قيمة الأخلاقية و هي تغطي

جوانب كثيرة مثل حساسية الفرد و تقلبه لنفسه و اتجاهه نحو المهنة .⁵⁴

22. أهداف المقاربة بالكفاءات

⁵³ ينظر؛ المرجع السابق؛ ص:10

⁵⁴ مصطفى السايح؛ اتجاهات حديثة في تدريس التربية البدنية و الرياضية؛ ط1؛ مكتبة و مطبعة الاشعاع الفنية؛ الاسكندرية؛ (2001م) ص:91.

ان هذه المقاربة كتصور و منهج لتنظيم العملية التعليمية ،تعمل على تحقيق جملة من الأهداف نذكر

منها :

- فسح المجال أمام ما لدى المتعلم من طاقات كامنة و قدرات لتظهر و تفتح و تعبر عن ذاتها .
- بلورة استعداداته و توجيهها في الاتجاهات التي تتناسب و ما تيسره له الفطرة .
- تدريبه على كفاءات التفكير و الربط بين المعارف في المجال الواحد و الاشتقاق من الحقل المعرفية المختلفة عند سعيه الى حل مشكلة أو مناقشة قضية أو مواجهة وضعية .
- تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها من تعلمه في سياقات واقعية .⁵⁵
- زيادة قدرة المتعلم على ادراك تكامل المعرفة و التبصر و التداخل و الادمج بين الحقول المعرفية المختلفة.
- تهدف كذلك الى سبر الحقائق و دقة التحقيق و جودة البحث و حجة الاستنتاج.
- استخدام أدوات منهجية و مصادر تعليمية متعددة مناسبة للمعرفة التي يدرسها المتعلم و شروط اكتسابها.
- القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمر و الظواهر المختلفة التي تحيط بالمتعلم .
- الوعي والاستبصار بدور العلم و التعليم في تغيير الواقع و تحسين نوعية الحياة .⁵⁶

⁵⁵ حاجي فريد ؛بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ؛الأبعاد المتطلبات ؛ دار الخلدونية ؛الجزائر ؛ (2005م)ص:36.
⁵⁶ الهام خنفري ،مدى فاعلية اختبارات التقويم في الكشف عن الكفاءات عند تلاميذ التعليم المتوسط في مادتي الرياضيات و اللغة العربية ؛رسالة ماجستير ؛جامعة منتوري قسنطينة ؛(2008م)ص:119.

32. خصائص المقاربة بالكفاءات

تتميز المقاربة بالكفاءات بعدد من الخصائص لعل أهمها :

1. **تفريد التعليم** : بمعنى أن التعليم يدور حول المتعلم و ينطلق من مبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ و يعمل على استقلالية المتعلم و يترك له المجال لمبادراته و أفكاره و آرائه .
2. **حرية المدرس و استقلاليته** : تحرر المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا المدرس من الروتين و تعطيه حرية اختيار الوضعيات و النشاطات التعليمية المؤدية لتحقيق الكفاءات المستهدفة .
3. **تحقيق التكامل بين المواد** : فالخبرات المقدمة للتعليم تكون في اطار مندمج لتحقيق الكفاءات المستعرضة .
4. **التقويم البنائي** : فالتقويم لا يقتصر على فترة معينة و إنما يساير العملية التعليمية ، و المهم في عملية التقويم هو الكفاءة و ليس مجرد معرفة .
5. **تبني الطرق البيداغوجية** : حيث تعمل على اقحام التلميذ في أنشطة ذات معنى بالنسبة اليه بانجاز المشاريع و حل المشكلات بشكل فردي أو جماعي .⁵⁷
6. **تحفيز المتعلمين على العمل** : الطرق النشطة تولد الدافع للعمل لدى المتعلم مما يعطي الانضباط داخل الصف لأن كل تلميذ لديه عمل أو مهمة تناسبه و ميوله و اهتماماته .
7. **تنمية المهارات و اكساب اتجاهات و ميولات جديدة** :⁵⁸ بالعمل على تنمية قدرات المتعلم العقلية المعرفية و النفعالية و النفسية و الحركية و تحقيق ذلك بشكل مفرد أو جماعي .

⁵⁷ المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم ؛تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية؛الجزائر (2004)؛ص:10.
⁵⁸ المرجع السابق؛ص:13.

8. عدم اهمال المحتويات : فهي لا تستبعد المضامين بل يتم ادراجها في اطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته .

9. اعتبارها معيار للنجاح المدرسي⁵⁹ : تعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على أن الجهود المبذولة من أجل التكوين تؤتي ثمارها و ذلك لأخذها الفروق الفردية بعين الاعتبار .

كما يمكن اضافة العديد من الخصائص التي تمتاز بها المقاربة بالكفاءات كما يراها الباحثين و المنظرين للمقاربة بالجزائر .

- تحديد المقاربة باكفاءات أدوار متكاملة جديدة لكل من المعلم و المتعلم .
- اعتماد تجريب المناهج قبل تعميمها.
- مقارنة عملية من شأنها جعل البرامج الدراسية تعكس بصدق ما تقرره .
- اعتماد الطرائق النشيطة و التفاعلية ، و الوسائل التعليمية و الوثائق المرفقة .
- تشجيع على اندماج المفاهيم و الأدوات المعرفية الجديدة بدل اعتماد الأسلوب التراكمي للمعارف .
- مقارنة متدرجة باستمرار تضيئي على البرامج الدراسية صفة ديناميكية و اعتبار التعميم بعد من أبعاد الفعل التعليمي .

42. مبادئ المقاربة بالكفاءات⁶⁰

⁵⁹ المرجع السابق ؛ ص :12.

⁶⁰ وزارة التربية الوطنية (2004)؛مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي؛الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية؛الجزائر؛ص:74.

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

➤ البناء : أي استرجاع التلميذ المعلومات السابقة و ربطها بالمكتسبات الجديدة و تخزينها في ذاكرته .

➤ التطبيق : يمارس الكفاءة قصد التحكم فيها .

➤ التكرار : و هو تكليف المتعلم بنفس المهام الادماجية عدة مرات قصد الوصول به الاكتساب

المعمق للكفاءات.

➤ الادماج : يسمح للتلميذ بدمج جملة الموارد لتأقلم مع الوضعيات و ادراك الغرض منها .

➤ الترابط : و يسمح هذا المبدأ للمعلم و المتعلم بالربط بين أنشطة التعليم و أنشطة التعلم و أنشطة

التقييم التي ترمي كلها الى تنمية الكفاءة .

➤ الملائمة : أي الوقوف على مكونات الكفاءة من سياق و معرفة سلوكية و معرفة فعلية و دلالية .

➤ الاجمالية : بمعنى تحليل عناصر الكفاءة انطلاقا من وضعية شاملة .

➤ التحويل : و يقصد الانتقال من مهمة أصلية الى مهمة مستهدفة باستعمال معارف و قدرات

مكتسبة في وضعية مغايرة .

52. دور كل من المعلم و المتعلم في ظل المقاربة بالكفاءات

أ. دور المعلم :

إذا كان المعلم في النموذج الهدف سلوكي ينحصر في ضبط و توجيه التلاميذ خلال الدرس الذي يتكفل هو بإنجازه، و تقويم نتائجه ،فان دور المدرس في النموذج الكفائي القائم على ديداكتيك حل المشكلات يتمثل فيما يلي :⁶¹

➤ مساعدة المتعلم على تحويل المعارف الى موارد يحسن استغلالها بفاعلية :

ان الفرد لا يتعلم الا ضمن وضعية ، و لا يمكن أن تكون المعارف موارد تجند لحل المشكلة إلا لحظة انبثاقها بشكل جاهز في الوقت المناسب ، كي تنخرط بفاعلية في سياق الوضعية التي اختارها المعلم و أنتجها ، ان المتعلم في هذه الحالة لا يقتصر عن انتاج وضعيات جيدة بل التدريب المستمر للمتعلم على استثمار موارده في حل وضعيات متكافئة لوضعيات التعلم و الادماج .

➤ الانتقال من منطق التدريس الى منطق التدريب :

تحولت مهمة المدرس من بيداغوجيا التلقين و الحشو الى بيداغوجيا نشيطة تقوم على هندسة الوضعيات التعليمية و تنشيطها ، و هذا يتطلب طاقة كبيرة و تكوين ديداكتيكي عميق و بحث متواصل ليتمكن من ترجمة الأهداف المعرفية الى أهداف تعليمية ، و من توريث المتعلمين في البحث ، و تبرير اجاباتهم و اثاره الرغبة في التعلم لديهم ، و كذلك تسوية سيرورة التعلم ، من خلال بناء مشكلات متدرجة التعقيد كل هذا يتطلب ثورة ثقافية صغرى تغير الذهنيات الحالية .

➤ الانطلاق في التدريس من مشكلات مطروحة :

⁶¹ ينظر ؛ جودت أحمد سعادة ؛مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية ؛ط1؛ص:477.

يؤكد الديدماكتيون أن اكتساب المتعلمين للكفاءات العالية يتحقق عند المواجهة المستمرة، المكثفة لمشكلات تتميز بكثرتها و تعقيدها و تنوعها و واقعيتها، تسمح ببلوغ الهدف المرصود منها، و اتخاذ القرارات المناسبة ازاءها، و من ثم يظل التدريس المنظم حول المشكلة ضروريا .

لا تعتبر الوضعية المشكلة مجرد وضعية ديدماكتيكية عادية، لأنها تنتظم حول عائق ينبغي التغلب عليه، و يستحسن أن يكون واضحا و محددًا، و يتميز بالمقاومة الكافية، التي تحفز المتعلم على استثمار مكتسباته السابقة و تصوراته بكيفية تقود الى مساءلتها، و اعادة النظر فيها و الى وضعه في سلسلة من القرارات التي ينبغي ان يتخذها لبلوغ الهدف .

التفاوض حول مشاريع المتعلمين و توجيههم لحل الوضعية الادماجية :

ان العمل بالمقاربة بالكفاءات يتنافى و العلاقة الأحادية التسلطية من المعلم حيث لا يمكن التصور أن وحده هو الذي يحدد سيرورة حل الوضعية المشكلة، مهمته الجديدة أضحت التحفيز و تقديم مقترحات صيغة دالة عن احترام ارائهم، و وسيلة لاشتراكهم في العمل بعد اعداد الوضعية المناسبة.⁶²

اعتماد تصميم ديدماكتيكي مرن عند التخطيط:

⁶² ينظر؛ فيليب برينومر : عبد الكريم غريب؛ ترجمة: لحسن بوتلاي؛ بناء الكفاءات انطلاقا من المدرسة؛ الدار البيضاء؛ المغرب؛ مطبعة النجاح؛ ص:135.

يرتكز التدريس بواسطة الكفاءات على العمل بوضعيات ثرية و قوية و هادفة ،تتمحور حول معارف مهمة ،حيث تنتج عنها تعلمات مرصودة ،و حتى يتمكن من حسن اختيار المحتويات الضرورية لحل الوضعية على المعلم أن يتميز بما يلي :

- التحلي بالمرونة و الهدوء و ضبط النفس عند التخطيط.
- القدرة على بناء الكفاءات المستعرضة كلما أمكن ذلك .
- الوعي الكافي بأهداف المنهاج، و بالكفايات السنوية و العمل على اختيار الوضعيات المشكلات المناسبة مع مراعاة المحتويات الهامة التي تحتاج مجهودا أكثر .
- القدرة على قراءة المضامين قراءة نقدية ،و استخلاص المهم منها بالرجوع دائما الى المصادر المنقولة منها ، و التي تكشف عن كفاءة المعلم في اختيار المعارف حسب الخلفية التي تصدر منها و القدرة على فهم الواقع الاستمولوجي للمعرفة .

اعتماد التقويم التكويني عند تقويم الكفاءات :

يقوم التقويم التكويني على التغذية الراجعة ،ومصدرها المتعلم و المعلم ،و الواقع الذي يمكن أن ينفي أو يؤكد التوقعات التي حددها المعلم في وضعية الانطلاق ،يعتبر التقويم التكويني و يمدده 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 الانجازات الجماعية .

اطلاع المتعلمين على المبادئ و المواصفات التي يتطلبها منهم مسعى الاصلاح :

يتطلب العمل من منظور التدريس بالكفاءات تحليل التغيرات التي تطرأ على الوضعية و أدوار المتعلم كونها شريكا أساسا في العملية التعليمية التعلمية .

● **التوجيه :** يرتبط بأهم أدوار المعلم حيثما يوجه أنظار المتعلمين الى أخطائهم و نواحي قوتهم و ضعفهم و تعريفهم بأفضل أساليب الأداء .

● **التحفيز :** تؤكد معظم الأبحاث أن التحفيز عامل من العوامل الأساسية لتحقيق تعلم فعال

باعتباره يؤدي الى تعزيز التعلم ،والى تقدم ملموس في بناء الكفايات .

التعرف على خصائص المتعلمين و أنواع حوافزهم و الحوافز الملائمة لهم .

الاستجابة البناءة لميولهم و حاجاتهم لهذه المرحلة لاثبات ذواتهم .

ربط الدرس بالتجربة اليومية للمتعلم .

ملائمة المحتوى لمستوى النمو الذهني الوجداني للمتعلم .⁶³

ب. دور المتعلم :

ينتظر من المتعلم في المقاربة بالكفاءات القيام بجملة من المهام لانماء الكفاءات المرصودة .ومن

أبرز هذه المهام مايلي :

● إنجاز مهمات معقدة بغرض محدد بوضوح .

● اتخاذ قرارات فيما يتعلق بطريقة عمله لتأدية المهمة أو النشاط أو المشروع و حل المشكلات

التي تتضمنها.

⁶³ ينظر؛ حسينة أميد ؛ الادوار الجديدة للمعلم من منظور المقاربة بالكفاءات ،مجلة العلوم الاجتماعية ،جامعة سطيف 02؛العدد 16.

- الرجوع الى عدد كبير و معتبر من المواد .
- معالجة عدد كبير من المعلومات .
- التفاعل مع متعلمين اخرين .
- التفكير في العمليات و الموارد التي جندها .
- تبليغ المعارف و تقسيمها مع اخرين .

فالمتعلم اذا هو الذي يبادر و يساهم في تحديد مسار التعلم ،حيث يمارس و يقوم بمحاولات من أجل الاقناع ، و يدافع عنها في جو تعاوني تنافسي ، كما يعمل أحيانا على تثمين و اغناء التجارب السابقة و العمل على التوسيع في افاقها ، و هو بذلك المسؤول الوحيد على التقدم العلمي و التكنولوجي الذي يحرزه ،فهو المسؤول على جميع الجهودات المختلفة المبذولة من أجل التعلم ،حيث يقوم بتجنيد مكتسباته و قدراته و استعداداته مع قليل من الدقة و التركيز اللازمين ،وصولاً الى حل المشكلة التي تعترضه ، و بالتالي الوصول الى المعلومات الجديدة .

الفصل الثالث: الجانب التطبيقي

تمهيد :

كما هو متعارف عليه بحثيا فان لكل دراسة نظرية دراسة تطبيقية ميدانية و في خضم دراستنا لتعليمية النحو العربي في ظل المقاربة بالكفاءات قمنا بدراسة ميدانية و ذلك بسبر اراء المعلمين و المتعلمين للسنة الأولى ثانوي من خلال استمارة شملت أسئلة: عن المقاربة بالكفاءات و نشاط النحو العربي.

و سنتناول في هذا الفصل الاجراءات المنهجية و عرض النتائج بعد تحليلها.

1_ الاجراءات المنهجية :

1_1_ المنهج المعتمد في الدراسة :

يعتمد اختيار المنهج على طبيعة موضوع الدراسة ، فلكل موضوع منهجه المناسب و يعرف المنهج بأنه عبارة عن: "الأساليب التي يستخدمها علم من العلوم في جمع البيانات و في اكتساب المعرفة" ⁶⁴. و لقد وقع الاختيار على "المنهج التركيبي" و الذي يعد من أبرز المناهج المعروفة بفاعليته في التحليل و التركيب الاستقراء التنبؤ و الذي يقوم فيه الباحث بوصف الظاهرة كما هي في الواقع فهو يعرف بأنه طريقة لوصف الظاهرة و تصويرها كما و كيفا ، و ذلك عن طريق جمع المعلومات و البيانات الميدانية عن مشكلة موضوع البحث ، ثم تصنيفها و قراءتها قراءة واعية " ⁶⁵.
تكمُن أهمية المنهج التركيبي في الدراسات العلمية من التركيب كذلك من أجل البحث و التقصي و التدقيق في الأساليب للظاهرة المدروسة .

⁶⁴ رشيد زرواتي، مناهج و أدوات البحث في العلوم الاجتماعية؛ دار الهدى للطباعة؛ الجزائر؛ (2007)؛ ص:43.
⁶⁵ المرجع نفسه؛ ص:86.

1_2_ مجال الدراسة :

أ_المجال الجغرافي : ثانوية مداني بوزيان بلدية سعيدة دائرة سعيدة ولاية سعيدة ،قسم السنة أولى ثانوية شعبة الاداب و الفلسفة .

ب_المجال الزمني : تم اجراء و تطبيق هذه الدراسة خلال الموسم الدراسي ،2020م/2021م.

1_3_ عينة الدراسة :انه لمن أصعب ما يواجهه الباحث اختيار العينة التي وقعت عليها الدراسة ،وهي:

"عملية اختيار مجموعة صغيرة من المجتمع ثم تبحث هذه المجموعة الصغيرة العينة بدلا من المجتمع و يعتمد عليها في كونها جزء يماثل تماما المجتمع خواصه ،"⁶⁶ وهي : "جزء من المجتمع يتم اختيارها عشوائيا ،وعلى أساسها تمثلها خصائص المجتمع كافة المسحوبة منه العينة "⁶⁷.

وعينة هذا البحث : تلاميذ قسم السنة اولى ثانوية شعبة الاداب و فلسفة المتكونة من 28 تلميذ و تلميذة .

1_4_ أدوات الدراسة :

الاستبيان : "عبارة عن استمارة تحتوي مجموعة من الأسئلة المكتوبة و التي تعد بقصد الحصول على معلومات أو اراء المبحوثين حول ظاهرة أو موقف معين "⁶⁸.

⁶⁶ مختار أبو بكر ؛أسس و مناهج البحث العلمي ؛د.ط؛(2016م)ص:97.
⁶⁷ عبد الحميد البلداوي ؛الاحصاء للعلوم الادارية و التطبيقية ؛دار الشروق ؛عمان _الاردن ؛ط1؛(1997م)؛ص:56.

⁶⁸ حسان هشام ؛منهجية البحث العلمي ؛ط2؛د.ط؛ص:112.

و هي أيضا : "نموذج يضم مجموعة أسئلة توجه الى الأفراد من أجل الحصول على معلومات حول موضوع أو مشكلة أو موقف ، و يتم تنفيذ الاستمارة ام عن طريق المقابلة الشخصية ، أو ان ترسل الى المبحوثين عن طريق البريد "69 .

و هذه الأسئلة بعضها مفتوحة و بعضها مغلقة "كما يجب أن تكون هذه الأسئلة تفي بالغرض المطلوب ، و تشمل جميع محاور البحث ، و تمكن الباحث من جمع البيانات اللازمة التي تخدم البحث أحسن أنواع هو ذاك الذي يمزج بين النوعين : الأسئلة المغلقة و المفتوحة "70 .

و لقد اعتمدت في بحثي هذا على استمارة موجهة الى معلمي اللغة العربية الطور الثانوي ، و استمارة أخرى موجهة لمتعلمي السنة اولى ثانوي شعبة الاداب و فلسفة .

2_ مذكرة الأستاذة : براهيمى خديجة و الوثائق المعمول بها :

المادة: اللغة العربية و ادائها .

الشعبة : جدع مشترك اداب .

المستوى : السنة الاولى .

النشاط : قواعد اللغة .

الموضوع : رفع الفعل المضارع و نصبه .

الكفاءات المستهدفة : معرفة الحالات التي ينصب فيها الفعل المضارع و الحروف التي تنصبه .

القدرة على توظيف الفعل المضارع المنصوب في كتابة النصوص المختلفة.

69 انظر ؛محمد علي محمد ؛علم الاجتماع و المنهج العلمي ؛دار المعرفة الجامعية ؛القاهرة ؛ مصر ؛ط1؛(1980م)؛ص:339.
70 انظر:عبد الرحمن ابراهيم ؛محمود شاكر سعيد ؛دليل الباحثين في المنهجية و الترقيم و العدد و التوثيق ؛دار صفار للنشر و التوزيع ؛عمان ؛الأردن؛ط1؛(2011م)؛ص:37_38.

نوع التقويم	أنشطة التعلم	أنشطة التعليم	الوضعيات
		<p>عد الى النص و لاحظ</p> <p>علامات الفعل المضارع .</p> <p>✓ فقد أرسل الأوس ثابت</p> <p>بن المنذر بن حرام فقالوا</p> <p>له :انا حكمناك فقال</p> <p>:أخاف أن تنفضوا</p> <p>حكمي كما رددتم حكم</p> <p>عمرو بن قيس .</p>	
تشخيصي	<p>تعلمت : أن الفعل المضارع يكون</p> <p>مرفوعا اذا تحرر من النواصب و</p> <p>الجوازم ومنكل مايجب</p> <p>بناءه.مثل:"من كان يؤمن بالله و</p> <p>اليوم الاخر فيقل خيرا أو ليصمت</p> <p>."</p> <p>وأن الفعل المضارع ينصب متى</p>	<p>✓ فقالوا :انا لا نرد لك</p> <p>حكما فاحكم</p> <p>بيننا.قال:لا أحكم حتى</p> <p>تعطوني موثقا وعهدا أن</p> <p>ترضوا بحكمي و ما</p> <p>قضيت ..."</p>	<p>وضعية</p> <p>الانطلاق</p>

	<p>تقدمه أحد الحروف الناصبة وهي</p> <p>أن، لن، اذن، كي.</p> <p>✓ حذف النون من الفعل</p> <p>ترضوا لأنه من الأفعال الخمسة مسبق بأداة النصب أن.</p> <p>✓ سبق الفعل المضارع تعطوني بأداة النصب حتى</p> <p>✓ التغيير الذي أحدث حرف حتى على الفعل هو أنه جرت الفعل بعدها (مصدر يؤول مع الفعل).</p> <p>✓ وجه الشبه بين حتى و أن: أن و حتى تنصب الفعل</p>	<p>أكتشف أحكام القاعدة :</p> <p>✓ لماذا حذفت النون من الفعل المضارع ترضوا؟</p> <p>✓ بماذا سبق الفعل المضارع تعطوني؟ ما التغيير الذي أحدثه حرف "حتى" على الفعل؟</p> <p>✓ ما أوجه الشبه بينه وبين حرف "أن"؟</p> <p>✓ ما التقدير الواجب بعد "حتى" في نصبها للفعل المضارع؟</p> <p>أمثلة مدعمة:</p> <p>تأمل المثال الآتي :</p> <p>أدرس لتنجح .</p>	<p>وضعية بناء</p> <p>التعلمات</p>
--	---	---	-----------------------------------

<p>تكويني</p>	<p>المضارع بأن المضمره بعدها وتقديرها حتى أن تعطوني . ✓ التقدير الواجب بعد حتى في نصبها للفعل المضارع هو :"لا أحكم حتى أن تعطوني موثقا". ✓ يفيد اللام معنى التعليل . ✓ الحالات الاخرى التي ينصب فيها الفعل المضارع وجوبا هي: واو المعية ،فاء السببية ،لام الجحود.</p>	<p>✓ ما المعنى الذي يفيد اللام؟ ✓ اجث عن حالات أخرى ينصب الفعل المضارع فيها وجوبا . تأمل الأمثلة الآتية جيدا : 1. قال تعالى : "لن نبرح عليه عاكفين" طه 91 2. غدا أزورك ، اذن أكرمك . 3. اجتهد التلميذ، كي ينجح. 4. قال شاعر: لا تنهى عن خلق وتأتي مثله عار عليك اذا فعلت عظيم.</p>	
---------------	---	--	--

تكويني				5. قال اخر :	يا ناق سيرى عنقا فسيحا الى سليمان فنستريحا .
				6. قال الله تعالى: "ما	كان الله لينذر المؤمنين "ال
				عمران 179	✓ استخراج الأفعال المضارعة
				1	✓ من الأمثلة وبين حركة اعرابها وسببها؟
				2	
				3	
			4	✓ ما المعرب من	

<table border="1"> <tr> <td>5</td> <td>نستريجا</td> <td>النصب</td> <td>فاء</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td>السببية</td> </tr> </table>	5	نستريجا	النصب	فاء				السببية	<p>الأفعال ؟</p> <p>✓ ما حكمه اذا أعرب؟</p>	<p>وضعية بناء</p> <p>التعلمات</p>
5	نستريجا	النصب	فاء							
			السببية							
<table border="1"> <tr> <td>6</td> <td>ينذر</td> <td>النصب</td> <td>لام</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td>المجحود</td> </tr> </table>	6	ينذر	النصب	لام				المجحود		
6	ينذر	النصب	لام							
			المجحود							
<p>✓ المعرب من</p> <p>الافعال: الفعل المضارع</p> <p>اذا تجرد عن نوني النسوة</p> <p>و التوكيد.</p> <p>✓ حكمه اذا اعرب الرفع</p> <p>اذا تجرد عن الناصب و</p> <p>الجازم</p> <p>مثل: يحفظ، تدرسون</p> <p>، يسعى.</p> <p>أبني أحكام القاعدة :</p> <p>✓ يكون الفعل المضارع</p> <p>مرفوعا اذ لم تسبقه</p> <p>احدى أدوات النصب</p>										

<p>تكويني</p>	<p>او الجزم .</p> <p>علامة رفعه:</p> <p>1. الضمة: اذا لم يكن من الأفعال الخمسة نحو: يلعب الولد.</p> <p>يلعب :فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على اخره.</p> <p>2. ثبوت النون : اذا كان من الأفعال الخمسة نحو :الجنود يدافعون عن الوطن .</p> <p>يدافعون :فعل مضارع مرفوع بثبوت النون لأنه من الأفعال الخمسة ،وواو ضمير متصل مبني على السكون في محل رفع فاعل و الجملة يدافعون في محل رفع خبر لمبتدأ الجنود.</p>		
---------------	--	--	--

	<p>المضارع المنصوب:</p> <p>✓ ينصب الفعل المضارع</p> <p>إذا سبقت إحدى</p> <p>أدوات النصب و هي</p> <p>:أن لن كي اذن كي .</p> <p>✓ ينصب الفعل المضارع</p> <p>بأن المضمرة وجوبا بعد</p> <p>لام التعليل مثل :قال</p> <p>تعالى:" و أنزلنا اليك</p> <p>الذكر لتبين للناس ما</p> <p>نزل اليهم" النحل 44.</p> <p>✓ هناك أدوات تنصب</p> <p>الفعل المضارع بأن</p> <p>المضمرة وجوبا بعدها</p> <p>وهي :</p>		
--	--	--	--

	<p>1. فاء السببية: تبين ما يتسبب عن عمل أو قول سابقا مثال: قال الله تعالى: "ولاتنازعوا فتفشلوا وتذهب ريحكم" الأنفال 46. وتكون مسبقة بنفي أو طلب.</p> <p>2. لام الجحود: بمعنى لام النفي لأنها تسبق وجوبا ب ما كان أو لم يكن أي يكون منفي مثل قوله تعالى: "وما كان الله ليعذبهم و أنت فيهم" الأنفال 33.</p> <p>3. لام التعليل : مثل: أدرس لتنجح.</p> <p>4. واو المعية : تفسر بمع : مثل لاتنه عن خلق وتأتي مثله</p>	<p>الفرق بين لام التعليل و لام الجحود، أن لام الجحود تكون بعد ما كان أو لم يكن المنفية .</p> <p>أتكاسل: فعل مضارع منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة والفاعل</p>	
--	---	---	--

	<p>فتأتي هنا فعل مضارع منصوب بأن المضمرة بعد واو المعية والتقدير وأن تفعل مثله ، وتكون كسبوقه بنفي أو طلب .</p> <p>5. حتى: تفيد الغاية مثل ختامي</p> <p>:أجتهد حتى أحقق النجاح .</p> <p>علامة نصب الفعل المضارع:</p> <p>1. الفتحة: إذ لم يكن من الأفعال الخمسة نحو :لن أتكاسل .</p> <p>2. حذف النون :إذا كان من الأفعال الخمسة نحو:الجنود لم يتوانوا عن خدمةوطنهم .</p>	<p>ضمير مستتر وجوبا تقديره أنا .</p> <p>يتوانوا: فعل مضارع منصوب بحذف النون لأنه من الأفعال الخمسة ،والواو ضمير متصل مبني على السكون في محل رفع فاعل .والجملة لن يتوانوا في محل رفع خبر لمبتدأ الجنود.</p> <p>أحكام موارد المتعلم و ضبطها :</p> <p>أ. في مجال المعارف :</p> <p>استخرج حروف النصب و الأفعال المضارعة فيما يأتي :</p> <p>• ليس عندي مال</p>	<p>وضعية استثمار و توظيف المعطيات</p>
--	---	---	---------------------------------------

	<table border="1" data-bbox="454 409 858 1164"> <tr> <td data-bbox="671 409 858 734">حروف</td> <td data-bbox="454 409 671 734">الأفعال</td> </tr> <tr> <td data-bbox="671 734 858 846">النصب</td> <td data-bbox="454 734 671 846">المضارعة</td> </tr> <tr> <td data-bbox="671 846 858 958">ف</td> <td data-bbox="454 846 671 958">أجود</td> </tr> <tr> <td data-bbox="671 958 858 1070">ف</td> <td data-bbox="454 958 671 1070">أخاف</td> </tr> <tr> <td data-bbox="671 1070 858 1164">لام الجحود</td> <td data-bbox="454 1070 671 1164">تبطر</td> </tr> <tr> <td data-bbox="671 1164 858 1276">حتى</td> <td data-bbox="454 1164 671 1276">يجب</td> </tr> </table>	حروف	الأفعال	النصب	المضارعة	ف	أجود	ف	أخاف	لام الجحود	تبطر	حتى	يجب	<p>فأجود به.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ما الحاكم بظالم <p>فأخاف الجور.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ما كانت النعم لتبطر الكريم. ● "لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه". <p>ب.في مجال المعارف</p> <p>الفعلية : ضعف حرف</p> <p>النصب المناسب في</p> <p>المكان الاتي:</p>	
حروف	الأفعال														
النصب	المضارعة														
ف	أجود														
ف	أخاف														
لام الجحود	تبطر														
حتى	يجب														
	<p>✓ لا تدخلوا الجنة حتى تؤمنوا، ولا تؤمنوا حتى تحابوا .</p> <p>✓ ليس العطاء من الفضول</p>														

	<p>سماحة فتجود و ما لديك قليل .</p> <p>✓ لا أمر العاقل بالبر فيهمل نفسه .</p> <p>✓ لا تكن رطبا فتعصر، ولا يابسا فتكسر .</p> <p>لا: حرف نهي وجزم للفعل المضارع .</p> <p>تنه: فعل مضارع مجزوم بلا الناهية وعلامة جزمه حذف حرف العلة والفاعل ضمير مستتر وجوبا تقديره أنت .</p> <p>عن: حرف جر خلق: اسم مجرور بعن وعلامة جره الكسرة الظاهرة على اخره .</p> <p>و: حرف عطف متضمن معنى</p>	<p>اعرب ما يلي اعرابا مفصلا: لا تنه عن خلق و تأتبه .</p> <p>ج. في مجال ادماج أحكام الدرس:</p> <p>ركب فقرة تتمحور حول أساليب التحصيل العلمي بتوظيف الفعل المضارع المنصوب بأن المضمرة بعد لام التعليل، لام الجحود، فاء</p>	
--	--	--	--

	<p>المعية.</p> <p>تأتيه: فعل مضارع منصوب بأن المضمرة وجوبا (بعد واو العطف المتضمنة معنى المعية) وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة في اخره وهو مضاف و الهاء ضمير متصل مبني على الضم في محل جر مضاف اليه.</p> <p>و الفاعل ضمير مستتر وجوبا تقديره أنت .</p>	<p>السببية ،واو المعية.</p>	
--	--	-----------------------------	--

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة سعيدة د.مولاي الطاهر

كلية الاداب و اللغات و الفنون

قسم اللغة العربية

أساتذتي الكرام :

في اطار مذكرة مقدمة لنيل شهادة الليسانس بعنوان "تعليمية نشاط النحو العربي في الطور الثانوي السنة الاولى الثانوية نموذجاً"، يشرفنا أن نضع بين أيديكم استمارة البحث الميداني ،راجين من سيادتكم بخبرتكم في ميدان التربية و التعليم مساعدتنا بالاجابة عن الأسئلة المطروحة ولكم منا جزيل الشكر مسبقا.

الاجابة بوضع علامة (x) أمام العبارة المناسبة :

لا	نعم	الأسئلة
		1) هل انت متمكن من مشروع المقاربة بالكفاءة؟
		2) هل نجاح التعاطي مع بيداغوجيا المقاربة الكفائية مرهون باوسائط التكنولوجيا ؟
		3) هل تجد صعوبة في اعداد الدرس وفق المقاربة بالكفاءات؟
		4) هل يتجاوب المتعلمون مع النشاط النحوي ؟
		5) هل الحجم الساعي لتعليم نشاط النحو بكاف ؟

		6) هل تطبيقات 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؟

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؟
%100	0	%100	5	3) هل تجد صعوبة في اعداد الدرس وفق المقاربة بالكفاءات؟
%40	2	60%	3	4) هل يتجاوب المتعلمون مع النشاط النحوي؟
%60	3	%40	2	5) هل الحجم الساعي لتعليم نشاط النحو بكاف؟
%20	1	%80	4	6) هل تطبيقات الكتاب ترسخ الظاهرة النحوية؟
%0	0	%100	5	7) هل محتوى نشاط النحو يناسب المستوى الفكري للمتعلمين؟
%40	2	%60	3	8) هل تواجهك صعوبات أثناء تدريس الأنشطة النحوية؟

3	2	10%	60%	9) هل هناك تحضير منزلي من طرف المتعلمين قبل مباشرة الدرس في القسم؟
0	5	100%	0%	10) هل تلمسون تحسن لمستوى المتعلمين باعتبار المقاربة بالكفاءات تعتمد عليه بالدرجة الأولى؟

تحليل النتائج:

تعد عملية عرض النتائج مرحلة أساسية من مراحل البحث، و هي تمهد لعملية التفسير ، اعتمدنا في

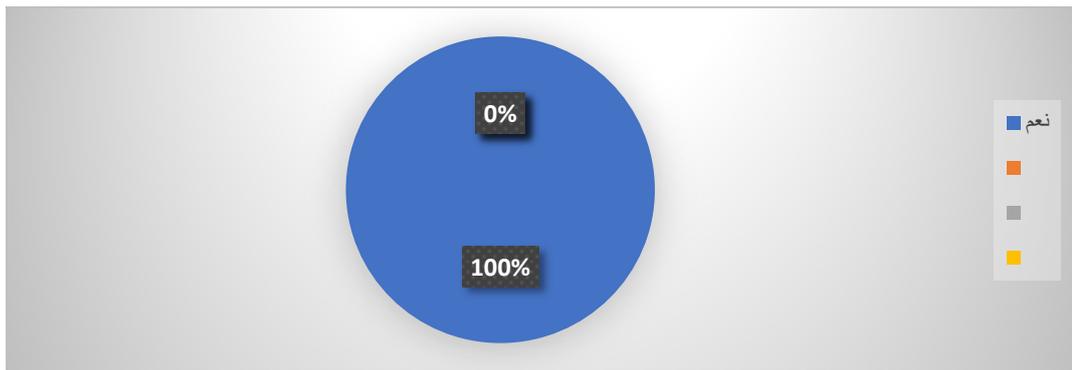
عرض النتائج على قراءة الإجابات و احتساب النسبة المئوية تبعا لذلك تصنيفا و تحليلا:

أولا : تحليل نتائج استبيان المعلمين

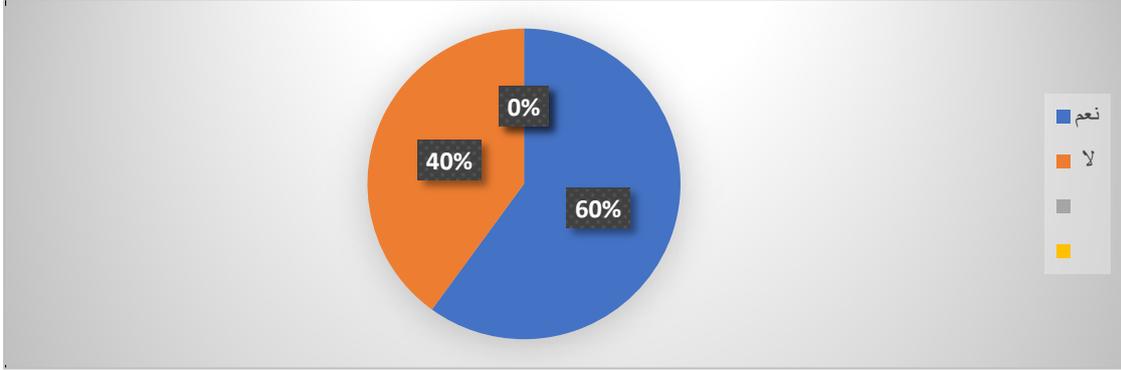
ان تحليل استبيان المعلمين حول مادة النحو تضمن ما يلي :

بعد طرح السؤال الأول حول تمكن المتعلمين من مشروع المقاربة بالكفاءات تحصلنا على نسبة

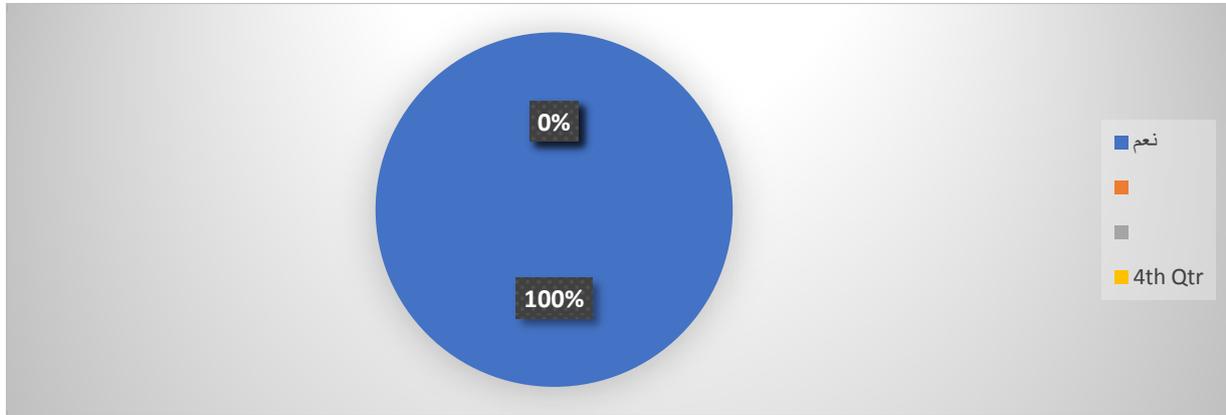
100% للإجابة ب نعم :



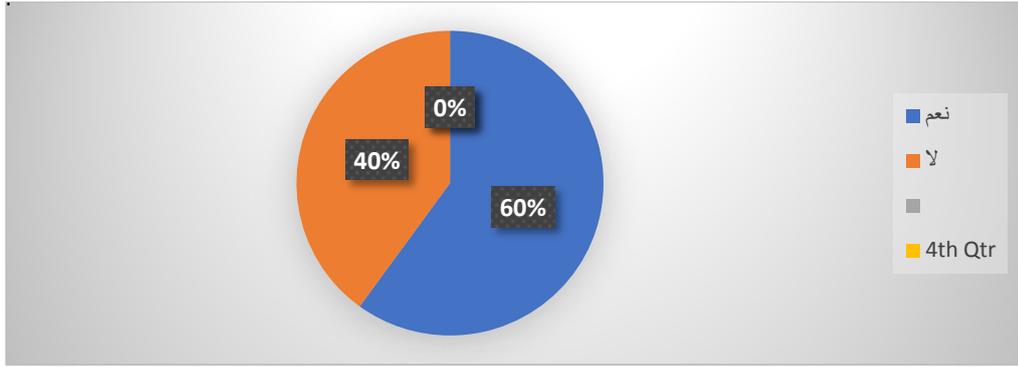
من أجل معرفة مدى نجاح التعاطي مع بيداغوجيا المقاربة الكفائية كانت نسبة 60% على الإجابة بنعم في حين كانت نسبة 40% لإجابة ب لا .



أما السؤال الذي تمحور حول الصعوبات الموجودة لدى المتعلمين أثناء تحضير الدرس وفق المقاربة بالكفاءات فكانت الإجابة بنعم 100%.

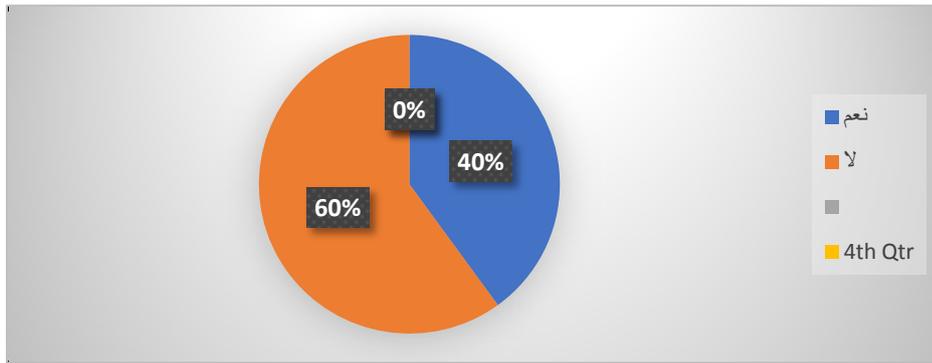


ومن ناحية تجاوب المتعلمين مع النشاط النحوي أغلب الإجابات كانت بنعم بنسبة 60%.



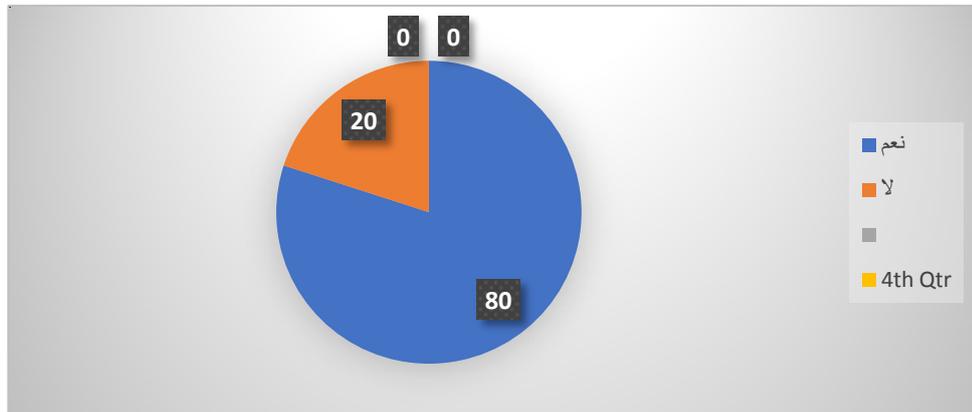
مثلت بنسبة 60% للإجابة بلا و 40% للإجابة بنعم حول عدم كفاية الحجم الساعي لأداء

درس النحو .

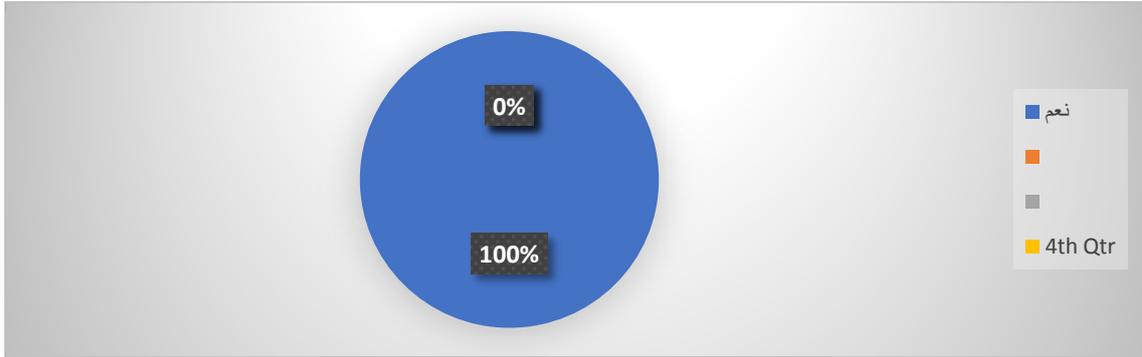


وأجمع المعلمين كذلك على أن الكتاب المدرسي يرسخ الظاهرة النحوية ومثل ذلك بنسبة

80% للإجابة على نعم أما بالإجابة على لا فكانت النسبة 20%.



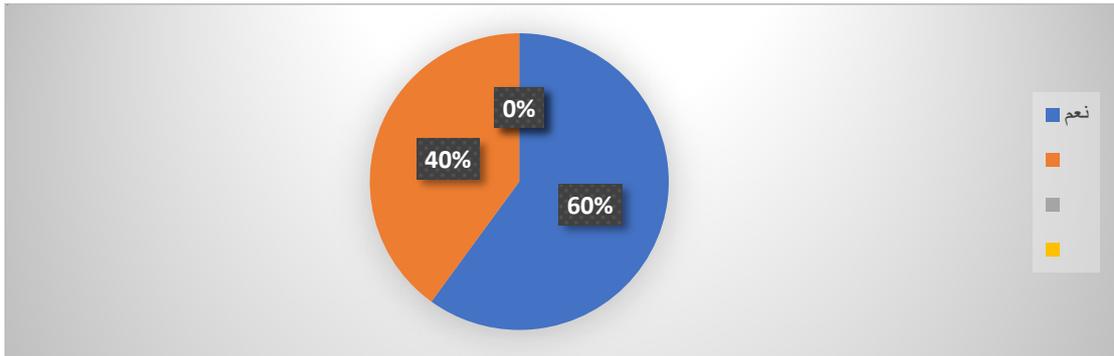
وتمحورت نسبة 100% للإجابة بنعم حول مناسبة نشاط النحو للمستوى الفكري للمتعلمين.



ومن ناحية إيجاد صعوبات أثناء تدريس الأنشطة النحوية لدى المعلمين جاء السؤال الثامن للإجابة

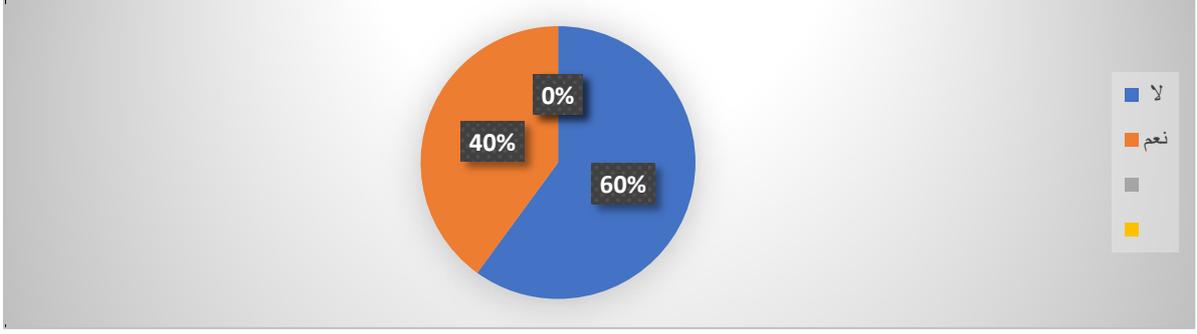
على ذلك، وشكلت النسبة 60% للإجابة بنعم و40% للإجابة ب لا حيث وضحت أن أغلب

المعلمين لا يجدون صعوبة .



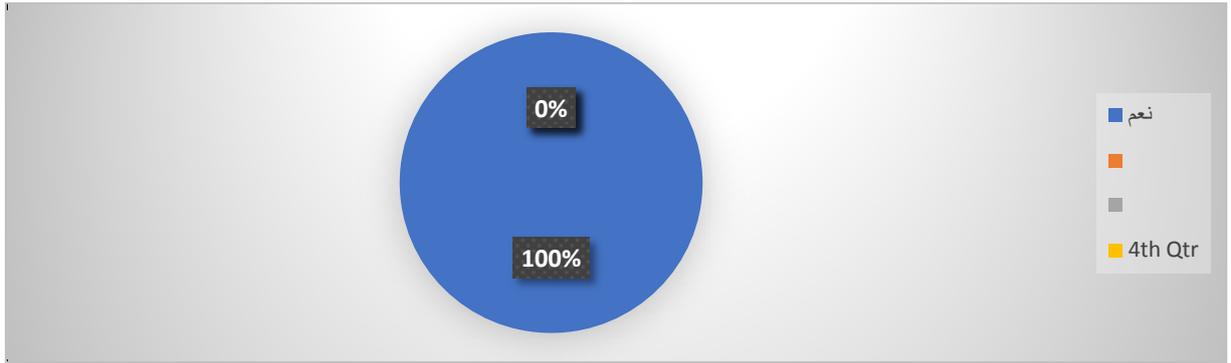
أما السؤال التاسع الذي تضمن التساؤل حول مدى تحضير الدرس منزلياً من طرف المتعلمين

فأجمع أغلب المعلمين على الإجابة ب لا بنسبة 60%.



و ختام الإستبيان كان السؤال العاشر الذي أردنا من خلاله معرفة إذا كان قد وجد تحسن لدى المتعلمين في ظل التدريس بالمقارنة بالكفاءات التي شملت تدريس نشاط النحو بكاف و كانت

الإجابة بنسبة 100%.



الإستنتاجات و التعليقات :

- ✓ 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 المتعلمين مع نشاط النحو إلا أنه يظل مهم.
- ✓ نشاط النحو يكسب المتعلمين مهارة في ضبط اللغة العربية .

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة د.مولاي الطاهر سعيدة

كلية الاداب واللغات و الفنون

قسم اللغة العربية

عزيزي المتعلم :

في إطار مذكرة مقدمة لنيل شهادة ليسانس بعنوان "تعليمية النحو العربي في الطور الثانوي

نموذجا" يشرفنا أن نضع بين أيديكم استمارة البحث الميداني ،طالبين مساعدتكم لنا و ذلك بالإجابة

عن الأسئلة المطروحة و لكم منا جزيل الشكر .

الإجابة بوضع علامة (x) أمام العبارة المناسبة :

لا	نعم	الأسئلة
		1. هل يعمل المعلم على توجيهك ؟
		2. هل تشارك في اعداد الدرس؟
		3. هل تواجه صعوبات في استيعاب نشاط النحو العربي ؟
		4. هل تبادر بطرح الأسئلة حول الدرس؟
		5. هل تحفظ القاعدة النحوية ؟
		6. هل تحب دراسة نشاط النحو العربي ؟

		7. هل ترى بأن نشاط القواعد مفيد؟
		8. هل يساعدك نشاط النحو في التعبير؟
		9. هل توظف نشاط النحو في معاملتك اليومية؟

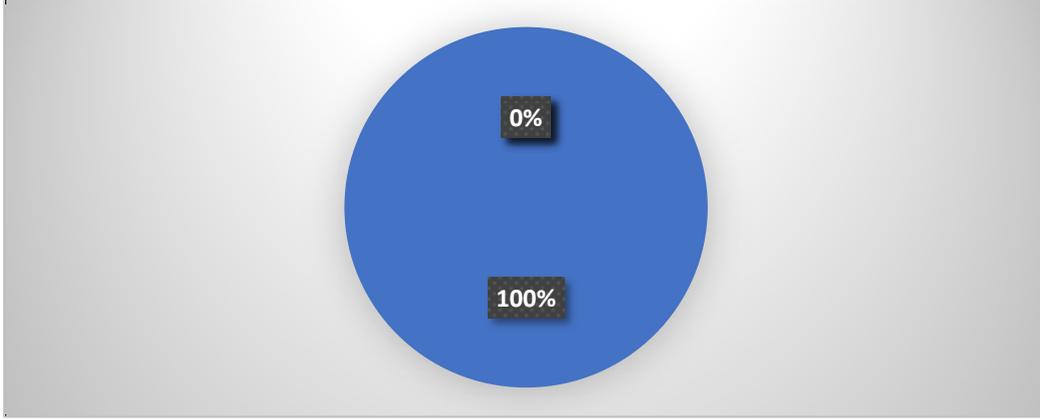
نسب نتائج استبيان المتعلمين :

النسبة	لا	النسبة	نعم	الأسئلة
0%	0	100%	24	1. هل يعمل المعلم على توجيهك؟
41.67%	10	58.33%	14	2. هل تشارك في إعداد الدرس؟
45.83%	11	54.17%	13	3. هل تواجه صعوبات في استيعاب نشاط النحو العربي؟
20.83%	05	79.17%	19	4. هل تبادر بطرح الأسئلة حول الدرس؟
50%	12	50%	12	5. هل تحفظ القاعدة النحوية؟
33.33%	08	66.67%	16	6. هل تحب دراسة نشاط قواعد اللغة العربية؟
0%	0	100%	24	7. هل ترى بأن نشاط القواعد مفيد؟
33.33%	08	66.67%	16	8. هل يساعدك نشاط النحو في التعبير؟
50%	12	50%	12	9. هل ترى بأن نشاط القواعد مفيد؟

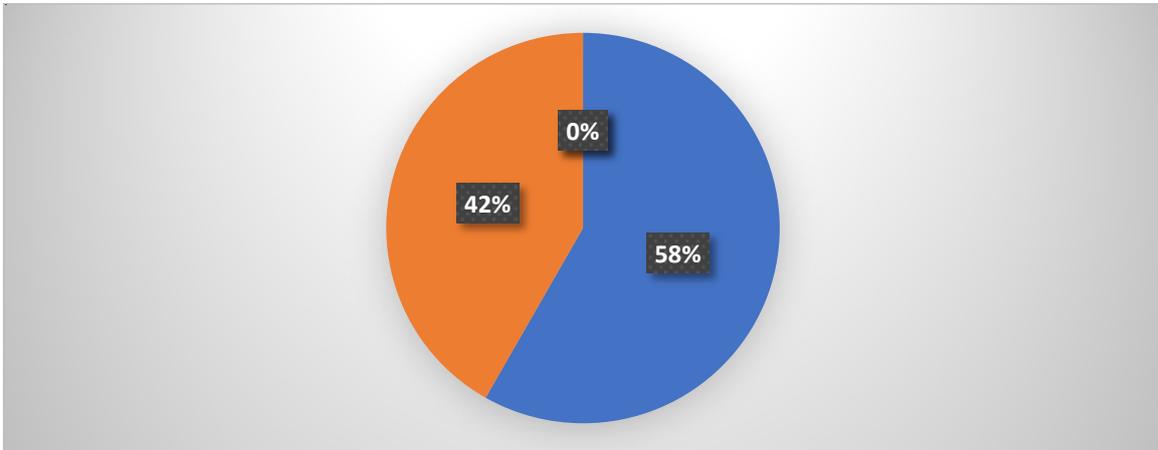
ثانيا: تحليل نتائج الاستبيان الموجه للمتعلمين:

من الاستبيان يظهر لنا بأن:

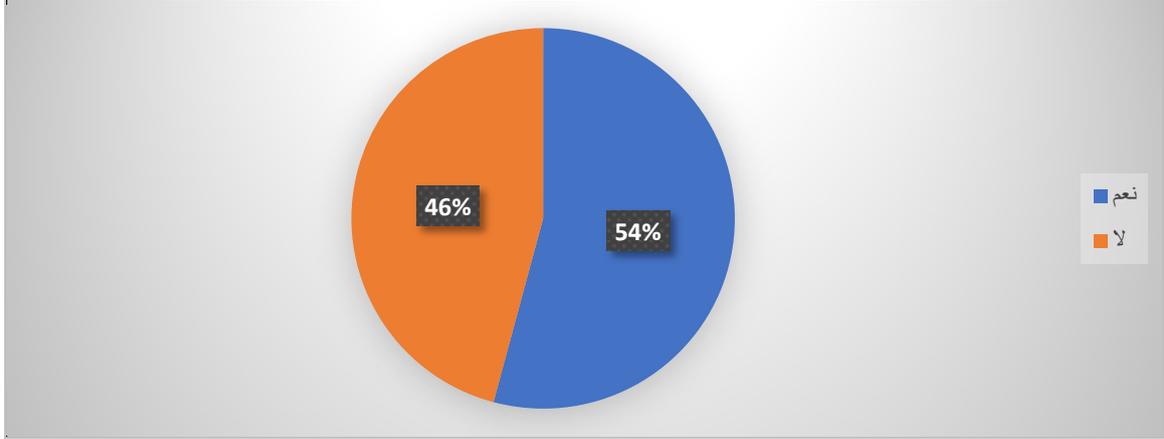
1. تظهر نسبة 100 الإجابة نعم على السؤال الأول مما يدل على دور المعلم في توجيهه وارشاده للمتعلمين.



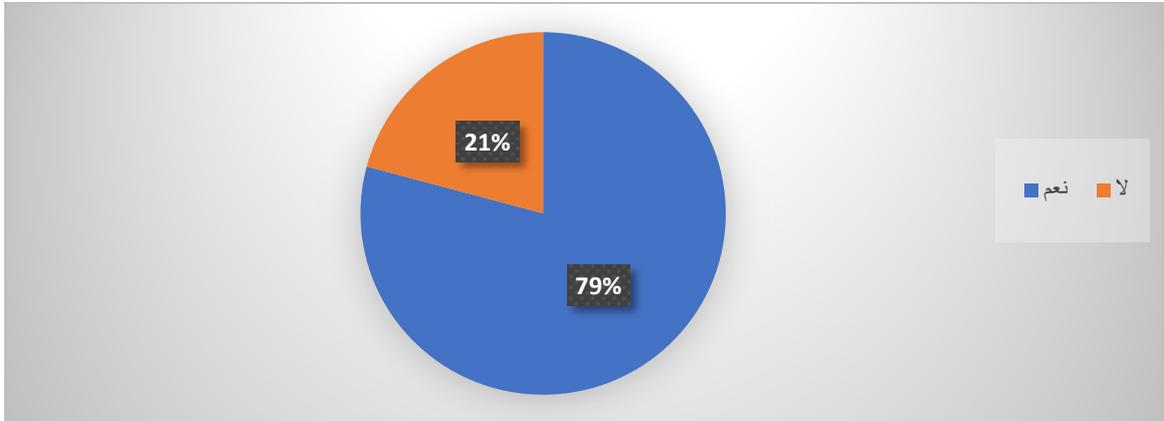
2. النسبة التي تضمنها السؤال الثاني في مشاركة المتعلمين في اعداد الدرس بلغت 58.33% للإجابة بنعم وهذا راجع لاجتهادهم وحبهم للمادة وأيضا استيعابهم لطريقة الأستاذ في شرح المادة، ونسبة 41.83% للإجابة بلا فهي تمثل العنصر السلبي في الدرس وذلك بعد مشاركتها في الدرس قد يعود ذلك لعدة أسباب منها عدم استيعاب طريقة شرح الأستاذ اثناء الدرس أو عدم المبالاة أو ضعف المستوى.



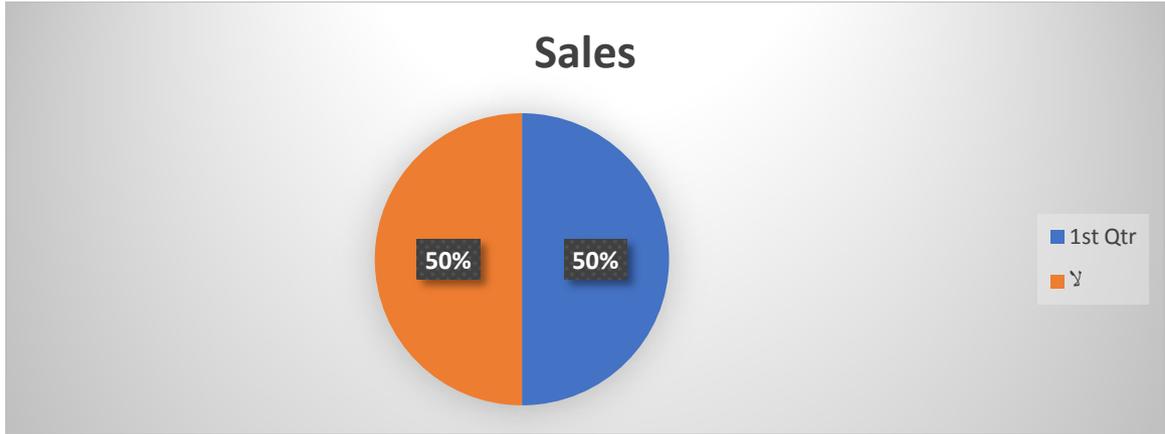
3. أما بالنسبة للصعوبات التي تواجه المتعلمين في الاستيعاب نشاط النحو بلغت %54,17 بنعم و %45,83 ب لا .



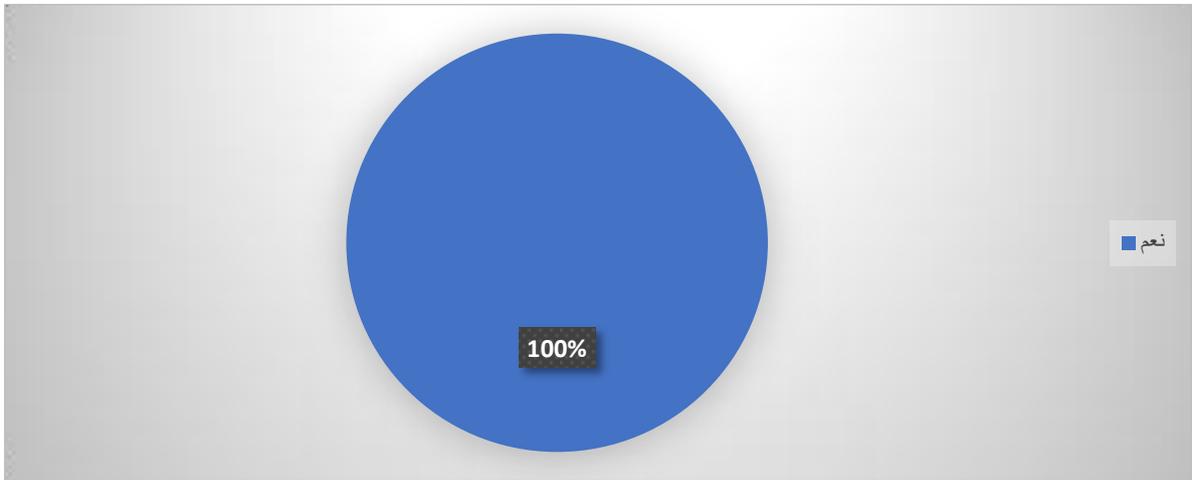
4. معظم المتعلمين يبادرون بطرح الأسئلة حول الدرس و تقدر نسبتهم %79,17.



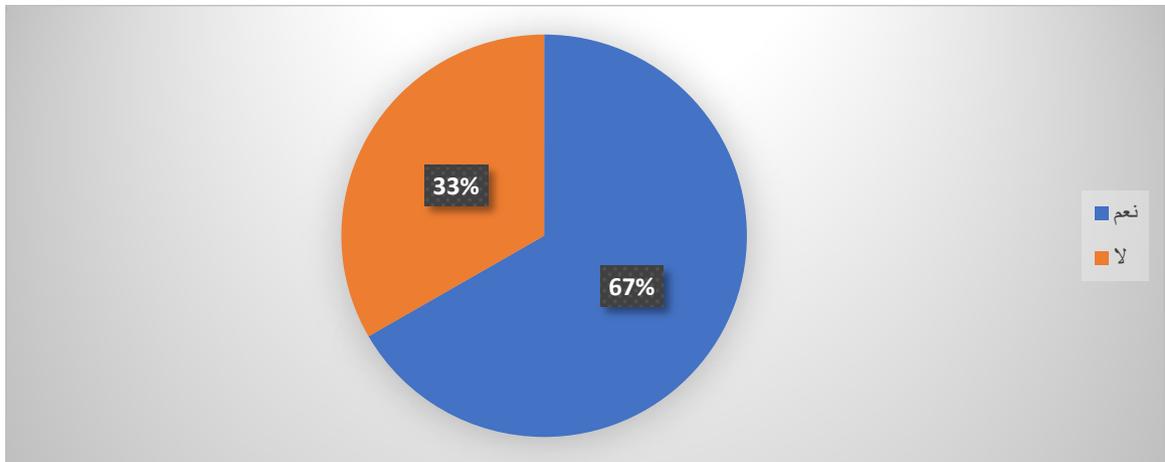
5. أما بالنسبة للسؤال الخامس بلغت نسبته ب %50 بالإجابة ب نعم و %50 بالإجابة ب لا ؟



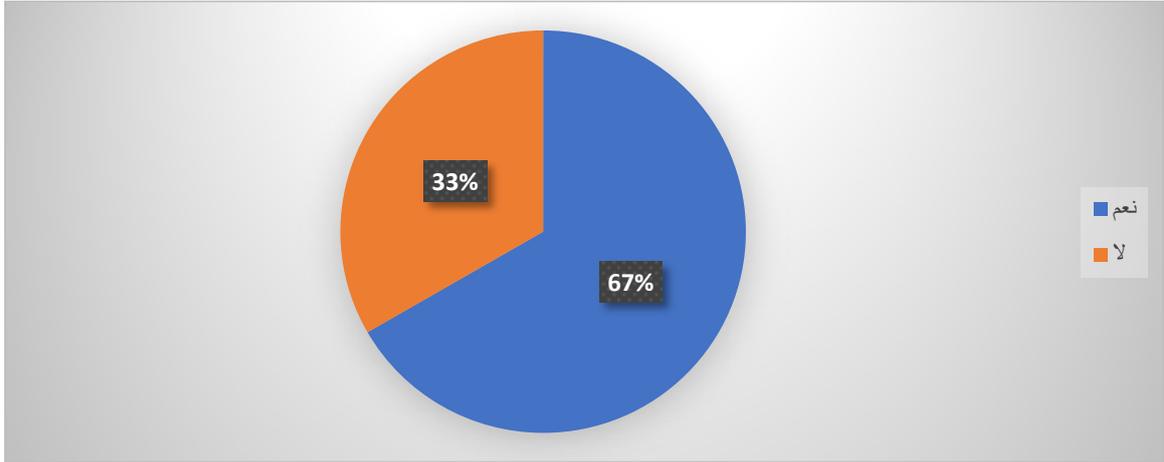
6. أما عن معرفة ما إذا كان نشاط القواعد مفيد بلغت نسبة 100% للإجابة بنعم .



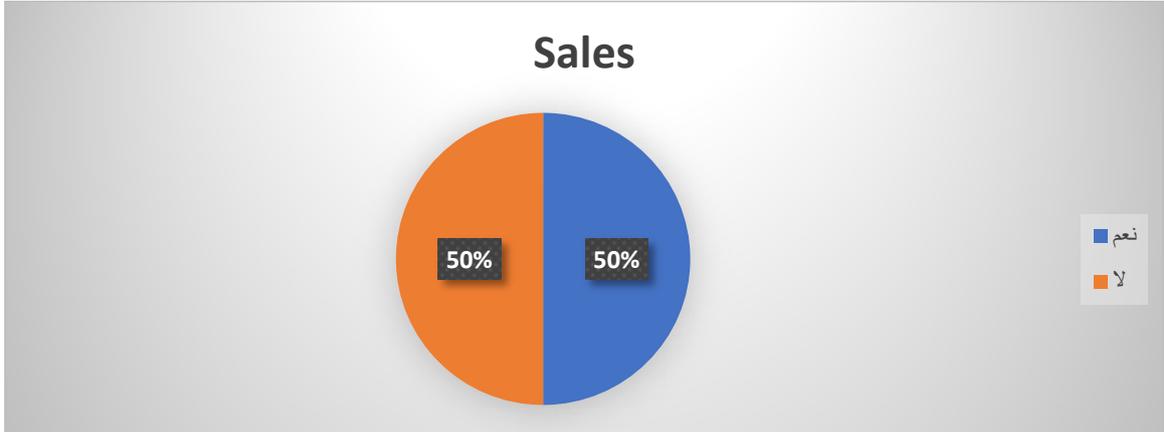
7. ومن ناحية محبة المتعلمين لدراسة نشاط قواعد اللغة العربية بلغت 66,67% للإجابة بنعم ونسبة 33,33% للإجابة ب لا .



8. فيما يخص مساعدة نشاط النحو في التعبير بلغت 66,67% بالإجابة بنعم و نسبة 33,33% بالإجابة ب لا .



9. أما فيما يخص السؤال الأخير في توظيف نشاط النحو في معاملته اليومية بلغت نسبة 50% بالإجابة بنعم و بلغت نسبة 50% بالإجابة ب لا .



الاستنتاجات و التعليقات :

أغلبية المتعلمين يشعرون بالراحة التامة في حصة نشاط النحو العربي، باعتبار نشاط النحو من أهم أنشطة اللغة العربية، فإنهم يهتمون بتحضير دروسهم .

الخاتمة العامة

الخاتمة العامة:

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

- إن التعليمية علم يهتم بمجال التربية و التعليم، وقضايا التدريس ومناهجه و محتوياته وكل ما يتعلق بالمنظومة التربوية .
- إن تدريس القواعد النحوية في المرحلة الأولى من التعليم الثانوي بالمقاربة بالكفاءات تعتمد على النص.
- إن عملية التعليمية ،عملية تفاعلية تتم بمشاركة المتعلم في الموقف التعليمي .
- المقاربة بالكفاءات هي عبارة عن إصلاح المنظومة التربوية ،حيث كان الإصلاح ضرورة حتمية .
- فعالية التعليم وفق المقاربة بالكفاءات تكمن في إثراءها لروح المبادرة والبحث الدائم عن النجاح فهي تمكن المتعلم من تكوين ذاته بإختيار وضعيات تعليمية مناسبة مستقاة من الحياة لحل مشكلاتها و إدماج المعطيات و الحلول الجديدة .
- تعتبر القواعد النحوية أساس النشاطات المختلفة في اللغة العربية .
- إن الغاية من تدريس النحو في مراحل التعليم الثانوي ،هي تقويم اللسان و تجنب اللحن في الكلام .
- و خلاصة القول أن تعليم النحو العربي عملية تصادفها عراقيل شتى لا يمكن التغلب عليها إلا بشد المهمة و تضامن كل الجهات المسؤولة على ذلك من معلم و متعلم ومؤسسة تعليمية ،و حتى الأسرة و المجتمع .

الملخص

تناولت الدراسة موضوع تعليمية النحو العربي في الطور الثانوي في ظل النظام الجديد (المقاربة بالكفاءات) وكون النحو عماد اللغة العربية و ركيزتها فلا بد أن ينال قدرا وافرا من الإهتمام من طرف المعلمين و المتعلمين ، و الملاحظ في الساحة التعليمية هي نفور المتعلمين و استصعابهم للمادة ، ويعود ذلك إلى عدة أسباب ، و لاعتبار المقاربة بالكفاءات بيداغوجية جديدة ترمي إلى تحسين أوضاع التعليم.

Résumé:

L'étude portait sur le sujet de l'enseignement de la grammaire arabe au secondaire dans le cadre du nouveau système (l'approche par compétences), et puisque la grammaire est le pilier de la langue arabe et son fondement, elle doit faire l'objet d'une grande attention de la part des enseignants et apprenants, et ce qui est perceptible dans le domaine éducatif est l'aversion des apprenants et leur difficulté dans la matière, Cela est dû à plusieurs raisons, et en considérant l'approche par compétences comme une nouvelle approche pédagogique visant à améliorer les conditions d'éducation.

قائمة المصادر والمراجع

1. احمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2000، ص:130.
2. لطفي بوقرة؛ محاضرات في اللسانيات التطبيقية، مجموعة محاضرات قدمت في معهد الآداب واللغات، جامعة بشار.
3. صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط5، 2009، ص:77،78، بتصرف.
4. أحمد درويش: دراسة في الأسلوب بين المعاصرة والتراث، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، دط، 1988م، ص:98.
5. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص:78.
6. خليفة بوجادي ; في اللسانيات التداولية مع محاولة تاصيلية في الدرس العربي القديم ;بيت الحكمة للنشر، ص 11 ;
7. محمد البرهني، ديداكتيك للنصوص القرآنية، طبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1(1998)، ص:11
8. بوعلامات لعرج، تعليمية النحو العربي في الابتدائي، طرق ووسائل، مذكرة لنيل شهادة الماستر (2013) /2012) ص6
9. احمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (2000) من المقدمة
10. كمال عبد الله وعبد الله قلي، مدخل الى علوم التربية، الجزائر، (2005) ص 28
11. بوعلامات لعرج، تعليمية النحو العربي في الابتدائي، ص 6
12. كمال عبد الله وعبد الله قلي، مدخل الى علوم التربية، ص 27
13. مازن الوعر، قضايا اساسية في علم اللسانيات الحديث، سوريا، ط 1، (1988)، ص 129

14. العالية جبار، تعليمية اللغة العربية وفق المنظومة التربوية الجديدة، دراسة صوتية تقويمية للقراءة السنة الاولى ابتدائي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، (2012 / 2013) ص 20
15. انطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، د. ط، ج 2، ص 20
16. العالية جبار، تعليمية اللغة العربية وفق المنظومة التربوية الجديدة، ص 20
17. انطوان صياح تعليمية اللغة العربية، ج 2 ص 20
18. محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءة الادائية، ص 25
19. مقران يوسف، دروس في اللسانيات التعليمية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، (2007 / 2008) ص 22، 23
20. جرجس ميشال جرجس، معجم مصطلحات التربية والتعليم، عربي فرنسي انجليزي، دار النهضة العربية، د. ط، ص ص 191- 219
21. جرجس ميشال، معجم مصطلحات التربية والتعليم، ص 184.
22. طارق بريم، تعليمية اللغة العربية من خلال النصوص الادبية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (دراسة تطبيقية في بعض الثانويات نموذجاً) مذكرة تخرج لنيل شهادة ماجستير علوم اللسان، جامعة محمد خيضر، بسكرة (2015 / 2016) ص: 34
23. ينظر؛ نور الهدى جحيش؛ تعليمية النحو في ظل المقاربة بالكفاءات (من خلال كتاب السنة الاولى ثانوي شعبة الآداب وفلسفة) مذكرة لنيل شهادة ماستر تخصص لسانيات عامة؛ ص: 12
24. جمال بلقاسم؛ مباحث في اللسانيات العربية؛ دراسة الخصائص لابن جني؛ دار الاملية للنشر والتوزيع؛ ط1؛ (2011)؛ ص: 07.
25. ابن منظور؛ لسان العرب؛ باب النحو؛ دار صادر؛ بيروت؛ لبنان؛ ط 1؛ (2000)؛ مجلد 14؛ ص؛ ص: 213 - 214

26. ابراهيم انيس واخرون، المعجم الوسيط؛ ط2؛ د.ت؛ ص 02 /908
27. الجوهري الصحاح؛ تحقيق: ميل بديع يعقوب واخرون؛ دار الكتب العلمية للنشر؛ بيروت؛ ط1؛ (1999)؛
مادة (ن.ح.و) ص: 526- 527
28. ينظر؛ ظبية سعيد السليطي؛ تدريس النحو العربي؛ دار المعرفة اللبنانية؛ القاهرة؛ ط1؛ (2001)؛ ص؛
ص: 24- 25 _ 26.
29. ابن جني؛ (ابو الفتح عثمان بن جني)؛ الخصائص؛ تحقيق: محمد علي النجار؛ دار الكتب المصرية؛ القاهرة؛
ط 2؛ (1952)؛ ص: 33
30. السكاكي (سراج الدين يوسف بن ابي بكر محمد بن علي ابو يعقوب السكاكي)؛ مفتاح العلوم؛ دار الكتب
العلمية؛ بيروت؛ لبنان؛ د.ط؛ ص: 93
31. ابراهيم مصطفى، احياء النحو، دار الافاق العربية، القاهرة؛ (د.ط) (2003) ص: 01
32. محمد صالح سمك؛ فن تدريس اللغة العربية وانطباعاتها المشكلية وأنماطها العلمية؛ ص: 631.
33. حسني عبد الباري عصر؛ الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية مركز
الاسكندرية للكتاب (2005م)؛ ص: 281.
34. محمد جاهمي؛ واقع تعليم النحو في المرحلة الثانوية؛ مجلة العلوم الانسانية؛ جامعة محمد خيضر؛ بسكرة؛ العدد:
السابع؛ فيفري 2005م ص؛ ص: 09_ 10.
35. محمد جاهمي؛ واقع النحو العربي في المرحلة الثانوية؛ ص: 12.
36. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص: 78.
37. خليفة بوجادي؛ في اللسانيات التداولية مع محاولة تاصيلية في الدرس العربي القديم؛ بيت الحكمة للنشر،
ص 11؛
38. محمد البرهمي، ديداكتيك للنصوص القرآنية، طبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1 (1998)، ص: 11

39. بوعلامات لعرج، تعليمية النحو العربي في الابتدائي، طرق ووسائل، مذكرة لنيل شهادة الماستر (2013/2012) ص6
40. احمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (2000) من المقدمة
41. كمال عبد الله وعبد الله قلي، مدخل الى علوم التربية، الجزائر، (2005) ص 28
42. بوعلامات لعرج، تعليمية النحو العربي في الابتدائي، ص 6
43. كمال عبد الله وعبد الله قلي، مدخل الى علوم التربية، ص 27
44. مازن الوعر، قضايا اساسية في علم اللسانيات الحديث، سوريا، ط 1، (1988)، ص 129
45. العالية جبار، تعليمية اللغة العربية وفق المنظومة التربوية الجديدة، دراسة صوتية تقويمية للقراءة السنة الاولى ابتدائي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، (2012 / 2013) ص 20
46. انطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، د. ط، ج 2، ص 20
47. العالية جبار، تعليمية اللغة العربية وفق المنظومة التربوية الجديدة، ص 20
48. انطوان صياح تعليمية اللغة العربية، ج 2 ص 20
49. محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءة الادائية، ص 25
50. مقران يوسف، دروس في اللسانيات التعليمية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، (2007 / 2008) ص 22، 23
51. جرجس ميشال جرجس، معجم مصطلحات التربية والتعليم، عربي فرنسي انجليزي، دار النهضة العربية، د. ط، ص 191 - 219
52. جرجس ميشال، معجم مصطلحات التربية والتعليم، ص 184.

53. طارق بريم، تعليمية اللغة العربية من خلال النصوص الادبية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (دراسة تطبيقية في بعض الثانويات نموذجاً) مذكرة تخرج لنيل شهادة ماجستير علوم اللسان، جامعة محمد خيضر، بسكرة (2016 / 2015) ص: 34
54. ينظر؛ نور الهدى مجيبش؛ تعليمية النحو في ظل المقاربة بالكفاءات (من خلال كتاب السنة الاولى ثانوي شعبة الآداب وفلسفة) مذكرة لنيل شهادة ماستر تخصص لسانيات عامة؛ ص: 12
55. جمال بلقاسم؛ مباحث في اللسانيات العربية؛ دراسة الخصائص لابن جني؛ دار الاملية للنشر والتوزيع؛ ط1؛ (2011)؛ ص: 07.
56. ابن منظور؛ لسان العرب؛ باب النحو؛ دار صادر؛ بيروت؛ لبنان؛ ط 1؛ (2000)؛ مجلد 14؛ ص؛ ص: 214 - 213
57. ابراهيم انيس واخرون، المعجم الوسيط؛ ط2؛ د.ت؛ ص 02 / 908
58. الجوهري الصحاح؛ تحقيق: ميل بديع يعقوب واخرون؛ دار الكتب العلمية للنشر؛ بيروت؛ ط1؛ (1999)؛ مادة (ن.ح.و) ص: 527- 526
59. ينظر ظبية سعيد السليطي؛ تدريس النحو العربي؛ دار المعرفة اللبنانية؛ القاهرة؛ ط1؛ (2001)؛ ص؛ ص: 26_ 25 - 24.
60. ابن جني؛ (ابو الفتح عثمان بن جني)؛ الخصائص؛ تحقيق: محمد علي النجار؛ دار الكتب المصرية؛ القاهرة؛ ط 2؛ (1952)؛ ص: 33
61. السكاكي (سراج الدين يوسف بن ابي بكر محمد بن علي ابو يعقوب السكاكي)؛ مفتاح العلوم؛ دار الكتب العلمية؛ بيروت؛ لبنان؛ د.ط؛ ص: 93
62. ابراهيم مصطفى، احياء النحو، دار الافاق العربية، القاهرة؛ (د.ط) (2003) ص: 01
63. محمد صالح سمك؛ فن تدريس اللغة العربية وانطباعاتها المشكلية وأنماطها العلمية؛ ص: 631.

64. حسني عبد الباري عصر؛ الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية مركز الاسكندرية للكتاب (2005م)؛ ص: 281.
65. محمد جاهمي؛ واقع تعليم النحو في المرحلة الثانوية؛ مجلة العلوم الانسانية؛ جامعة محمد خيضر؛ بسكرة؛ العدد: السابع؛ فيفري 2005م ص؛ ص: 09_10.
66. محمد جاهمي؛ واقع النحو العربي في المرحلة الثانوية؛ ص: 12.
67. ابن منظور جمال الدين، لسان العرب؛ ص: ص: 82_ 83.
68. المركز الوطني للوثائق التربوية؛ سلسلة موعذك التربوي؛ العدد 17؛ ص: 02.
69. عزيزي عبد السلام؛ مفاهيم تربوية بمنظور حديث؛ دار ربحانة للنشر والتوزيع؛ (2003) ص: 147.
70. سورة الاخلاص: الآية: 3-4
71. العرابي محمود؛ دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات؛ مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير تخصص بناء وتقييم المناهج؛ (2010/2011) ص: 69.
72. محمد الدريج؛ تحليل العملية التعليمية، مدخل الى علم النفس؛ قصر الكتاب؛ البليدة الجزائر؛ (2000) ص: 45.
73. عمارة واسطي وفريدة؛ دار عافية؛ طرق التدريس في الجزائر في ظل الوضعية الادماجية؛ الطور الثانوي أنموذجا، الملحقة الجامعية مغنية (2012/2013)، ص؛ ص: 61-62.
74. بكي بلمرسلي؛ المقاربة بالكفاءات *l'approche par competences*؛ وزارة التربية الوطنية؛ ص؛ ص: 09_10
75. مصطفى السايح؛ اتجاهات حديثة في تدريس التربية البدنية والرياضية؛ ط1؛ مكتبة ومطبعة الاشعاع الفنية؛ الاسكندرية؛ (2001م) ص: 91.
76. حاجي فريد؛ بيداغوجيا التدريس بالكفاءات؛ الأبعاد المتطلبات؛ دار الخلدونية؛ الجزائر؛ (2005م) ص: 36.

77. الهام خنفري، 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.
78. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم؛ تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية؛ الجزائر (2004)؛ ص:10.
79. وزارة التربية الوطنية (2004)؛ مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي؛ الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية؛ الجزائر؛ ص:74.
80. ينظر؛ جودت أحمد سعادة؛ مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية؛ ط1؛ ص:477.
81. ينظر؛ فيليب برينومر؛ عبد الكريم غريب؛ ترجمة: لحسن بوتلاي؛ بناء الكفاءات انطلاقا من المدرسة؛ الدار البيضاء؛ المغرب؛ مطبعة النجاح؛ ص:135.
82. ينظر حسينة أحمد؛ الادوار الجديدة للمعلم من منظور المقاربة بالكفاءات، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة سطيف 02؛ العدد 16.
83. رشيد زرواتي، مناهج وأدوات البحث في العلوم الاجتماعية؛ دار الهدى للطباعة؛ الجزائر؛ (2007)؛ ص:43.
84. مختار أبو بكر؛ أسس ومناهج البحث العلمي؛ د.ط؛ (2016م) ص:97.
85. عبد الحميد البلداوي؛ الاحصاء للعلوم الادارية والتطبيقية؛ دار الشروق؛ عمان _الاردن؛ ط1؛ (1997م)؛ ص:56.
86. حسان هشام؛ منهجية البحث العلمي؛ ط2؛ د.ط؛ ص:112.
87. انظر؛ محمد علي محمد؛ علم الاجتماع والمنهج العلمي؛ دار المعرفة الجامعية؛ القاهرة؛ مصر؛ ط1؛ (1980م)؛ ص:339.

88. انظر: عبد الرحمن ابراهيم؛ محمود شاکر سعيد؛ دليل الباحثين في المنهجية والترقيم والعدد والتوثيق؛ دار

والتوزيع

للنشر

صفار

