الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة يحيى فارس – المدية –

قسم اللغة والأدب العربي

كلية الآداب واللغات

الموضوع:

تعليمية النحو العربي في مرحلة التعليم المتوسط

– السنة الرابعة أنموذجا –

مذكرة مقدمة ضمن متطلبات الحصول على شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص تعليمية اللغات

إعداد الطالبتين:

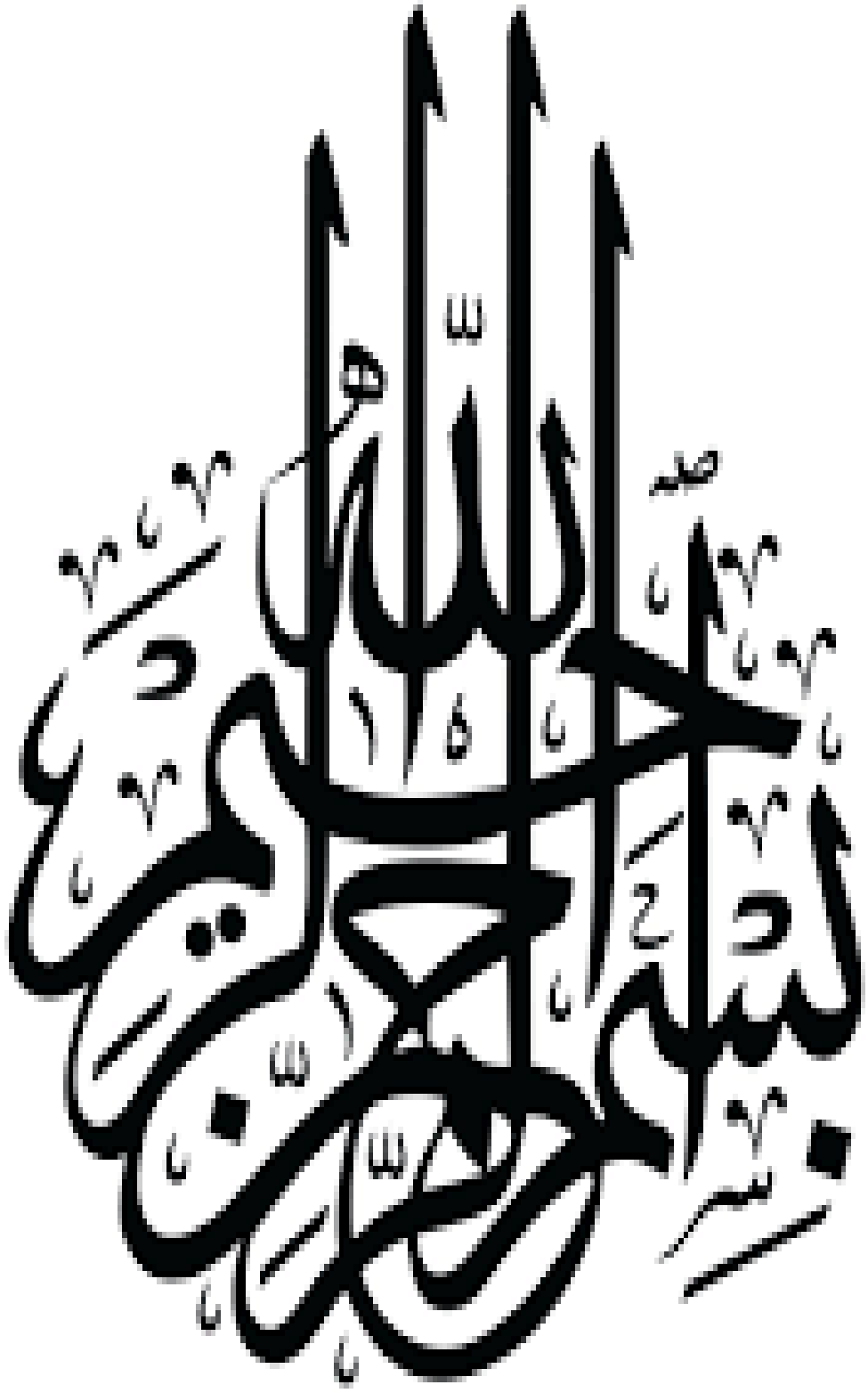
– عايد صفية

– بورزامة آسية

إشراف الأستاذة:

– سياحوي رفيقة

السنة الجامعية: 2022 - 2023



شكر و تقدير

الحمد لله والصلاة والسلام على الحبيب المصطفى محمد صلى الله عليه وسلم.

نتوجه بالشكر و الحمد و الثناء إلى الجليل العلي إلى خالق السموات و الأرض و الذي أمدنا بنعمة البصر و البصيرة ووفقنا في درب دراستنا ،و أنار لنا طريق العلم إلى الله كل الحمد و الشكر .

ثم نتقدم بجزيل الشكر إلى من ساعدنا لإتمام هذا العمل أستاذتنا المشرفة " رفيقة سياحوي " على توجيهاتها فجزاها الله ألف خير على كل ما قدمته لنا.

كما لا ننسى أن نتقدم بالشكر إلى كل من ساهم في تقديم المساعدات لنا سواء من قريب أو من بعيد.

إهداء

- إلى من أحبهم و يحبونني، أهدي ثمرة جهودي.
- إلى من أوصاني بهما ربي برا وأتمنى رضاهما دوما.
- إلى من قال فيهما الله تعالى : ﴿... و بالوالدين إحسانا﴾،
- إلى القلب الحنون الذي غمرني بعطفه و حنانه و لم يحرمني من شيء احتجته أمي الحبيبة .
- إلى من كلله الله بالهيبة و الوقار، إلى من علمني العطاء بدون انتظار، إلى من أحمل اسمه بكل افتخار، والدي العزيز .
- إلى من بهم أكبر و عليهم أعتمد، إلى شموع حياتي إلى من بوجودهم أكتسب قوة و محبة، إخوتي: عبد الله، عبد الرحمان، يوسف، عبد المالك، محمد، و أخواتي "راضية، شفاء، هبة الله، أسماء، خولة ".
- إلى الأخوات اللواتي لم تلدهن أمي : إلى من تحلو بالإخاء و تميزوا بالوفاء و العطاء آسية، أميرة، جميلة.
- إلى أساتذتي الكرام وأسرة الكلية.
- إلى كل من خانتني بهم السطور عن ذكرهم فوسعهم قلبي.

صفية

إهداء:

الحمد لله وكفى والصلاة والسلام على الحبيب المصطفى وأهله ومن وفى، أما بعد:

الحمد لله الذي وفّقنا لتعظيم هذه الخطوة في مسيرتنا الدراسية بمذكرتنا هذه ثمرة جهدنا مهداةً إلى كل من علمني حرفا في هذه الدنيا...

إلى المرأة الصامدة، العفيفة الطاهرة، التي ساندتني في صلاتها ودعائها إلى أجمل ابتسامة في حياتي و أروع امرأة في الوجود، نبع العطف والحنان: أمي الغالية...

إلى الرجل الصلب الكتوم، رفيقي وعمودي الفقري، أعظم وأعز وأحن رجل في الكون:

- أبي العزيز ...

إلى اللواتي ظفرتُ بهم هديةً من الأقدار إخوةً فعرفوا معنى الأخوة، أخواتي الحبيبات: خديجة وزهية وأمينة...

إلى أميرتي البيت ومصدر سعادته، ابنتي أختي: كوثر الجنان وسجى غفران...

إلى كل السند والعطاء الذي قدم لي الكثير في صور صبر و أمل ومحبة: زوجي الغالي إسماعيل...

إلى من ساندوني ونحن نشق الطريق معاً نحو النجاح في مسيرتنا العلمية، رفقاء دربي و أقرب الناس إلى قلبي، وأخص بالذكر صديقاتي: أميرة، جميلة، صفية... فهنّ أخواتٌ ليسوا بصديقات فقط.

أدامكم الله لي وجعلكم خير سند لي بعد الله، والسلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته.

آسية

مقدمة

مقدمة:

بسم الله والحمد لله الذي خلق الإنسان وعلَّمه البيان، وفضَّله على سائر المخلوقات بالعقل واللسان، ثم الصلاة والسلام على النبي المصطفى إمام البلغاء وسيد الفصحاء، أما بعد:

لقد شرَّف الله تعالى اللغة العربية وجعلها في أعلى المراتب، وجعلها لغة القرآن الكريم وبها أنزله، فقال سبحانه وتعالى:" إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قرآنًا عَرَبِيًا لَعَلَّكُم تَعْقِلُون"– سورة يوسف الآية02– ،وهذه الجوهرة غنية جدًا بعلومها الواسعة التي حظيت باهتمام علماء الأمة من السلف لوضع قواعدَ لها وضوابط لصونها من اللحن والزلل الذي لحق بها عندما توسعت الرقعة الجغرافية للبلاد الإسلامية واختلط العرب الفصحاء بغيرهم من الأعاجم، لتشهد هذه الفترة ميلاد النحو العربي الذي يعطي دعامةً للعلوم العربية وثمرة من ثمار الدراسات القرآنية، فهو يعتبر ميزان العربية والقانون الذي تحكم به في كل صورة من صورها، وبه يستقيم لسان الناطق ويُعرَف صحيح الكلام من خطئه.

نظرا لأهمية النحو العربي يجب الاهتمام بتعليميته في جميع مراحل التعليم وأهميتها في الوقاية من أخطاء النطق والكتابة، خاصة في السنة الرابعة من التعليم المتوسط، كونها مرحلة انتقالية ومهمة جدا في المسيرة الدراسية للمتعلم، الأمر الذي دفعنا لاختيار هذا الموضوع والسعي للمعالجة والإجابة عن الإشكالية التي مفادها:"إلى أي مدى يستطيع المعلم تحقيق الأهداف المرجوة من تعليم النحو العربي في السنة الرابعة من مرحلة التعليم المتوسط؟ "

وتندرج تحت هذه الإشكالية مجموعة من التساؤلات التي تخدم بحثنا، تمثلت في:

- ما هو مفهوم تعليمية النحو العربي ؟
- ماهي أهم الطرق المتبعة في تدريسه؟
- فيم تتمثل المشاكل والصعوبات التي يواجهها المتعلم في تعلمه لقواعد النحو في السنة الرابعة من التعليم المتوسط؟

وانطلاقا من هاته التساؤلات فإن بحثنا يهدف إلى الكشف عن واقع تعليمية النحو العربي في السنة الأخيرة من مرحلة التعليم المتوسط ومدى تلقي المتعلم لدروس قواعد اللغة العربية وتفاعله معها.

وأثناء معالجتنا لهذا الموضوع استوقفتنا دراسات سابقة تعتبر قريبة إلى موضوع بحثنا، لذلك فقد ارتأينا أن نذكر بعضا منها:

- هشام طيب، تعليمية النحو العربي في الطور الأول من التعليم الجامعي.
- جيلالي بخدة، تعليمية النحو في ضوء المقاربات البيداغوجية الحديثة.
- أ. إيدير ابراهيم، تعليمية النحو في مرحلة المتوسط- سنة ثانية نموذجا-.

أما بالنسبة للمنهج الذي تناسب مع دراستنا فقد وقع اختيارنا على المنهج الوصفي التحليلي في وصف عملية تعليمية النحو العربي والمنهج الإحصائي بحكم خضوع الدراسة الميدانية لتحليل وثيقتي الاستبيان.

وقد اقتضت طبيعة بحثنا أن نقسمه إلى فصلين، فصل نظري وفصل تطبيقي مسبوقين بمقدمة ومتبوعين بخاتمة، وجاء في الفصل الأول النظري المعنون بتعليمية النحو العربي مبحثين خصصنا المبحث الأول منه لتعريف التعليمية وذكر أهم عناصرها ثم ما مدى أهميتها، والمبحث الثاني خصصناه لتعريف النحو وأخذ نظرة عن إرهاصات نشأته ثم التعريف بتعليمية النحو والتطرق لأهم الطرق المتبعة في تدريسه، أما الفصل الثاني التطبيقي المعنون بدراسة ميدانية حول تعليمية النحو العربي في مرحلة التعليم المتوسط- السنة الرابعة انموذجا- ، وهو الآخر يحوي مبحثين، المبحث الأول تضمن تحليل المقرر الدراسي لمادة النحو في هذا المستوى، والمبحث الثاني تضمن تحليل لنتائج وثيقتي الاستبيان الخاصة بالتلاميذ ثم بالأساتذة، وختمنا دراستنا بأهم ما توصل إليهالبحث من نتائج وما يمكن تقديمه من اقتراحات لتليها بعد ذلك قائمة المصادر والمراجع المعتمدة في البحث.

وقد اعتمدنا على العديد من المراجع التي ساعدتنا كثيرا في تحرير بحثنا أهمها:

- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغةالعربية.
- زكريا اسماعيل،طرق تدريس اللغة العربية.

- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية.
- علي تعوينات،التعليمية والبيداغوجيا في التعليم العالي.

أما عن العراقيل والصعوبات التي لم يخل سبيل بحثنا منها هي:

- تغيير الموضوع من طرف الإدارة في وقت متأخر جدا.
- ضيق الوقت خلال الدراسة الميدانية التي تزامنت مع نهاية الموسم الدراسي جعل منها عملية شاقة خاصة عند محاولة جمع الاستبيانات وتهاون بعض الأساتذة في إعادتها.

وفي الأخير نسأل الله أن يسدد خطانا ويوفقنا لما فيه صلاح لحالنا، وآمل أن نكون قد ساهمنا ولو بالقليل في خدمة هذا البحث ليسهل غرسه في ألسنة الأجيال، فإن وفقنا فذلك من فضل ربي وإن أخفقنا فذلك تقصيرنا والله من وراء كل قصد وهو العلي العظيم.

ولا يفوتنا أن نتقدم بالشكر الجزيل لأستاذتنا الفاضلة رفيقة سياحوي التي تعهدت بحثنا هذا بالرعاية والتوجيه ولم تبخل علينا أيضا بمد يد العون والمساعدة، فحفظها الله وجعلها في أعلى المراتب يارب.

الفصل الأول: تعليمية النحو العربي

المبحث الأول: التعليمية.

تمهيد:

تعد التعليمية واحدة من أهم فروع اللسانيات الحديثة لما لها من فضل على عملية التعلم والتعليم، فهي تستقي منها مناهجها وطرائقها التدريسية التي ما تفتأ أن تتغير وتتطور بتطور الأزمنة والتجارب الإنسانية المتعلقة بتعليم اللغات وتعلمها، حيث نجدها في كل مرة تركز اهتمامها على أحد العناصر التعلمية محاولة بذلك استحداث طرق جديدة وحديثة تهدف إلى تيسير تعليم اللغات وتعلمها.

1. مفهوم التعليمية:

لقد تعددت مفاهيم مصطلح التعليمية، حيث نجد في اللغة العربية عدة مصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي Didactique وهذا راجع لتعدد مناهل الترجمة، ومن أهم مصطلحات التعليمية في اللغة العربية نذكر:



ومن الملاحظ من خلال تعدد المصطلحات أن لا يمكننا الوقوف عند مفهوم شامل واحد لها، وهذا ما يجعلنا نلجأ إلى المعاجم اللغوية ونبحث عن مفهومها الدقيق من خلال رأي العلماء.

أ. لغة:

إن مصطلح التعليمية مشتق « من الفعل " تَعلَّمَ" "يُعَلِّمُ" "تعليمًا"، وعلّم الأمر وتعلّمه، أي أتقنه، وقد جاء في "لسان العرب" في مادة (ع ل م): «مشتقة من الفعل تعلّم، يُعَلِّمُ، تعليما، وعلم الأمر وتعلمه، أتقنه، علمت الشيء بمعنى عرفته وخبرته».[1]

[1]- ابن منظور، لسان العرب، ج 9، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط 3، 1419 هـ- 1999 م، باب العين، مادة (ع ل م)، ص 367.

كما أننا وجدنا لها تعريفا آخر في موسوعة المصطلحات الإسلامية مفاده أنّها: « نسبة إلى التعليم، وهو التعريف بالتعريف بالشيء وبذل العلم وإعطاؤه، يقال: علمت الشيء بمعنى عرفته، والعلم نقيض الجهل وهو اليقين، وقيل هو معرفة الشيء على ما و عليه، واختص التعليم بأنه تحصيل المعرفة وإحداثها عند المخاطب على وجه التكرير والتكثير»[1].

وعرّفها معجم الوسيط كما يلي: « علّمَ نفسه، وسمها بسيمى الحرب، وله علامة، جعل له أمارة يعرفها، فالفاعل معلِّم، والمفعول معلَّم، وفلانًا الشيء تعليما: جعله يتعلّمه – تعلّم، فالفاعل معلِّم، والمفعول مُعلَّم، وفلانا الشيء تعليما: جعله يتعلّمه – تعلَّم الأمر: أتقنه وعرفه».[2]

ب. اصطلاحا:

إن التعليمية هي مجموع الطرق والأساليب التي تنتهج أثناء العملية التعلّمية، وسنحاول تقديم عدة تعريفات لها، ولعل أهمها ما ذكره محمد الدريج في مقالة العودة إلى تعريف الديداكتيك، وهي على النحو التالي: « يستعمل لفظ ديداكتيك حسب أسطولفي (Astolfi JP 2001) كمرادف للبيداغوجيا، بيد أنه إذا ما استبعدنا بعض الاستعمالات الأسلوبية، فإن اللفظ يوحي بمعاني أخرى تعبر عن مقاربة خاصة لمشكلات التعليم، فالديداكتيك لا تشكل حقلا معرفيا قائما بذاته أو فرعا لحقل معرفي ما، كما لا تشكل أيضا مجموعة من حقول المعرفة، إنها نهج، أو بمعنى أدق أسلوب معين لتحليل الظواهر التعليمية.

الديداكتيك هي بالأساس تفكير في المادة الدراسية بغية تدريسها والذي يواجه نوعين من المشكلات: مشكلات تتعلق بالمادة ومحتواها وبنيتها ومنطقتها، وتنشأ عن موضوعها عملية ثقافية سابقة الوجود، ومشكلات ترتبط بالفرد في وضعية التعلّم وهي من طبيعة سيكولوجية، فالديداكتيك إذن ليست حقلا معرفيا قائما بذاته...»[3]

---

[1]– مؤسسة رواد الترجمة للإتصالات وتقنية المعلومات، موسوعة المصطلحات الإسلامية، الرياض، 1441 هـ، ص305.

[2]– مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، ط 2، القاهرة، 1392هـ – 1982 م، ص 655.

[3]– محمد الدريج، العودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل، مجلة علوم التربية، العدد 47، مارس 2011، ص 2.

وهي أيضـــا: « عبارة عن خطوات محددة يتبعها المعلم لتحفيظ المتعلّمين أكبر قدر من المادة العلمية الدراسية »[1]

إذن فالتعليمية هي كلّ متكامل يشـــمل الأطراف الثلاثة لعملية التعلّم، ألا وهي (المعلِّم، والمتعلِّم، والمحتوى التعليمي، تجتمع هذه الأطراف وتتفاعل بينها من أجل تحقيق الأهداف المخطط لها في العملية التعليمية، وبهذا تكون التعليمية هي الطريقة المتبعة في إيصـــال المعلومات والمعارف والأفكار للمتعلم، كما أنها تهتم بمحتويات التدريس ومناهجه التربوية.

2. نشأة التعليمية:

« إن التعليمية بشـكل عام، أو تعليمية اللغات بشـكل خاص هي ميدان لتطبيق الحصـيلة المعرفية اللسـانية، وهذا باسـتثمار النتائج المحققة في مجال البحث اللسـاني النظري في ترقية طرائق تعليم اللغات للنـاطقين بها ولغير النـاطقين، لـذا فـالوعي بـأهميـة البحـث في منهجيـة تعليمية اللغات قد تطور في الســـنوات الأخيرة، وكثرت الجهود حول هذا الحقل (التعليمية)، مما جعلها تكتسـب مكانة لتصـبح بذلك فرعا من مباحث اللسـانيات من جهة وعلم النفس من جهة أخرى، وأضـحت علما قائما بذاته له مرجعيته المعرفية ومفاهيمه واصـطلاحاته وإجراءاته التطبيقية »[2]

وحسـب ما جاء في مجلة جيل الدراسـات الأدبية والفكرية فإن مصـطلح التعليمية قد جاء من « أصـــل غربي إغريقي Didactikos، والتي تدل على فعل التعلم والتكوين، كما أن له عدة ترجمات اعتمدها المصـــطلحيون نذكر منها: علوم التعليم، تعليمية اللغة، تعليميات، وغيرها، وهنا نشـــير إلى أن التعليمية أقامت لنفســـها مكانا إلى جانب العلوم الإنســـانية والاجتماعية »[3]

---

[1]– طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، الطرق العلمية في تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، مصر، 2003، ص 21.

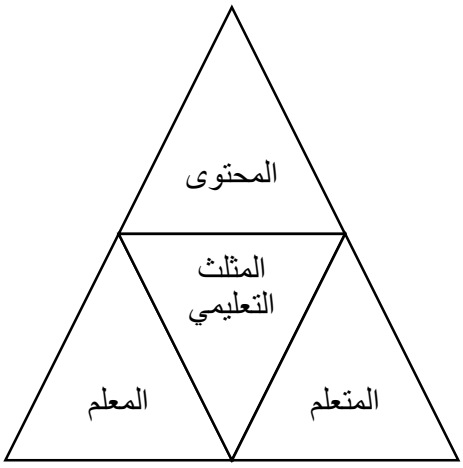
[2]– ينظر، أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، جامعة وهران، بن عكنون، ط 2، ص 130.

[3]– ينظر، مجلة الدراسات الأدبية والفكرية، مجلة علمية دولية محكمة تصدر شهريا عن مركز جيل البحث العلمي، العام السادس، مايو 2019، العدد 52، ص 25.

وهذه التعريفات الكثيرة والمتعددة تسببت في صعوبة تحديد مفهومه ومجالاته التي يستعمل فيها، وقد استعملت ديداكتيك أول مرة في التربية سنة 1613، من قبل كل من كشوف هيلنج " k.heling " ورتيش والفك أنج " Ratich wulfgang " في بحثهما حول نشاطات راتيش التعليمية، كما استخدمه كوميسكي " Kamenski " سنة 1657 في كتابه الديداكتيكا الكبرى ويقول فيها: « بأنها ليست فنا للتعلم فقط بل للتربية أيضا »[1]

3. مكونات التعليمية:

تتكون العملية التعليمية من مجموعة من العناصر الأساسية، فهي تتفاعل مع بعضها البعض ويؤثر كل عنصر منها في الآخر، وتشكل هذه العناصر أقطاب عملية التعليم وتتمثل في: المعلِّم (وهو المرسل)، المُتعلِّم (وهو المتلقي)، والمنهاج أو المحتوى، ويمكن توضيحها في المثلث التعليمي الآتي:



وسنعرف بهذه الأقطاب كما يلي:

[1]– ينظر، أصول التربية المعاصرة، رأفت عبد العزيز البوهي وآخرون، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، د ب، ط 1، 2017، ص 224.

4. 1. المعلم:

يعتبر أهم ركيزة تبنى عليها العملية التعليمية، لأنه يعتبر موجها ومرشـــدا أو مالكا للمعرفة والكفايات التي تجعله مؤهلا لتبليغ الرســـالة، ويعتبر منشـــئا ومحفزا ومنظما يدفع طلابه إلى الابتكار، فهو بهذا تحول من محور عملية التعلم إلى موجه ومنشط للتعلم. [1]

وقد أشـــارت الدراســـات الحديثة إلى وجود علاقة وطيدة بين ما يمتلكه المعلم من مقومات ومهارات وبين ما يقدمه من معلومات للمتعلم أثناء العملية التعليمية، فبفضـــل هذه الأخيرة يســـتطيع أن يؤثر على المتعلم ويكســـب ثقته وانتباهه وتفاعله معه، ويؤكد على ذلك هشـــام طيب بقوله: « المقومات الأســـاســـية للتدريس إنما هي تلك المهارة التي تبدو في موقف المدرس وحسن اتصاله بالتلاميذ وحديثه إليهم واستماعه لهم وتصرفه في إجاباتهم وبراعته في استهوائهم والنفاذ إلى قلوبهم إلى غير ذلك من مظاهر العملية التعليمية الناجحة » [2]

كما يعتبر المعلم محور العملية التعليمية وأهم ركيزة تســـاهم في نجاحها، إذ يعمل على توصيل المعارف والخبرات للمتعلمين وتوجيهم.

وعليه يمكننا القول إن المعلم هو بمثابة المرشـــد والأب الذي يوجه أبناءه ويســـاعدم على مواجهة الصعاب، والسند الذي يدفعهم إلى حب التعلم وطلب المعرفة.

5. 2. المتعلم:

من خلال مثلث التعلم نلاحظ أن المتعلم هو محور العملية التعليمية والطرف الرئيســي فيها، كما أنه الأســاس في عملياتها ومتطلباتها، « فهو في ســعي دائم لاكتســاب مختلف المعارف والخبرات والمهارات اللغوية لتطوير قدراته المعرفية واللغوية من خلال الإسهام الفعال في بناء هذه العملية، فإذا كان في التعليم التقليدي لا يملك أي دور في العملية التعليمية باســـتثناء تلقيه للمعلومات التي تملى عليه ليحفظها بهدف اســـترجاعها وقت الامتحان، فإن المقاربة

---

[1]– هشام طيب، تعليمية النحو العربي في الطور الأول من التعليم الجامعي ل.م.د في الجزائر، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه نظام "ل.م.د"، تخصص اللسانيات وتعليمية اللغة العربية، قسم اللغة والأدب العربي، المركز الجامعي صالحي أحمد، النعامة، 2018–2019 م، ص 39.

[2]– مرجع المعلم في طرائق تدريس اللغة العربية في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، 2015، ص 58.

الجديدة للمناهج تعمل على إشراكه مسؤولية القيادة وتنفيذ عمليات التعلم من خلال تحضير بعض أجزاء المادة الدراسية وشرحها». [1]

« يعد المتعلم المحرك الرئيســـي للفعل التعليمي، فلا يمكن للعملية التعليمية أن تتم في غياب المتعلمين ومعرفة احتياجاتهم اللغوية، ويجب على متعلم اللغة أن يكون على اســتعداد لاستيعاب ما يتلقاه من المعلم، فالرغبة والاستعداد ضروريات لإنجاح العملية التعليمية ».[2]

إذن المتعلم: « لم يعد مجرد وعاء يجب ملؤه بالمعلومات، أو أنه طرف مســـتقبل لا غير دون مراعاته كطرف فاعل ومهم في سيرورة العملية التعليمية، ولذلك فإن الدراسات الحديثة تنادي ضـــرورة وجوب اشـــتراك التلميذ في العملية التعليمية عن طريق اشـــتراكه في إعداد الدرس وأي نشـاط مدرسـي »[3]، أي أن المعلم لا يسـتطيع أن يقوم بالعملية التعليمية إلا في وجوده كونه عنصـرا فعالا يسـتقبل المعارف، إذ أنه: « المسـتهدف من وراء العملية التربوية التعليمية، حيث تسعى التربية بمختلف مؤسساتها ووسائلها إلى تربية المتعلم وتنشئته وتوجيهه وإعداده للمشاركة في حياة المجتمع بشكل منتج ومثير »[4]، هذا كله يتطلب حرصا من المعلم الذي يعمل على دعم المتعلم باستمرار، إذ يهتم به ليحدث تفاعلا، « وقد أثبتت الدراسات أن درجة تفاعل المعلم مع تلاميذ لها تأثير على النجاح الدراسي، منها دراسة سولا دوفين 1976 م، التي أكدت أن التفاعل الجيد هو من ســمات مرتفعي التحصــيل، بينما أظهر منخفضــوا التحصيل تفاعلا سلبيا مع المعلم أضف إلى ذلك عدم الإصغاء والإلتزام في القسم»[5]

---

[1]– ينظر: مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثالثة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2004 م، ص 04.

[2]– ليلى بن ميسية ، تعليمية اللغة العربية من خلال النشاط المدرسي غير الصفي، رسالة ماجستير، جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر، 2010، ص 09.

[3]– **فيروز مامي زرارقة، محاضرات في علم النفس الاجتماعي، السنة أولى ماستر علم الاجتماع والاتصال، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم الاجتماع، ص 71.**

[4]– سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، دار الشروق، عمان، الأردن، ط 1، 2009، ص 45.

[5]– زقاوة أحمد، محددات النجاح الدراسي، مقاربة سوسيو– السيكولوجيا، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، عدد 12، المركز الجامعي، غيليزان، 2014 ، ص 650.

إن المتعلمين يختلفون باختلاف قدراتهم للتلقي، فمنهم من يحقق مستوى عال من التحصيل عندما يستمع للشرح النظري من قبل المعلم، ومنهم من يزداد تعلمه باستخدام وسائل تعليمية متنوعة من الصور والأفلام التعليمية، وهناك من يحتاج لتنويع في الوسائل التعليمية وغيرها.

3. 3. المنهاج: (المادة التعليمية)

المنهاج هو العنصر الثالث من عناصر التعليمية وحسب "ديلاندشير" " Deland sheere" هو « مجموعة الأنشطة المخططة من أجل تكوين المتعلم، ويتضمن الأهداف وكذلك تقويمها والأدوات ومن بينها الكتب المدرسية والإستعدادات المتعلقة بالتكوين الملائم للمدرسين »[1]

ويعد المنهاج الدراسي « وثيقة بيداغوجية رسمية تصدر عن وزارة التربية الوطنية لتحديد الإطار الإجباري لتعلم مادة دراسية ما، إنه الخبرات التربوية والمعرفية التي تمنحها المدرسة للتلاميذ داخل محيطها أو خارجه بغية مساعدتهم على نمو شخصيتهم في جوانبها المتعددة نموا روحيا وعقليا وجسميا ونفسيا واجتماعيا في تكامل واتزان »[2]

كما أنه « ليس مجرد مقررات دراسية، وإنما هو جميع النشاطات التي يقوم بها الطلبة والخبرات التي مروا بها تحت إشراف المدرسة وتوجيه منها، ابتداء بالأهداف وانتهاء بالتقويم»[3]

[1]– عبد الله قلي، التربية العامة، (سند تكويني)، منشورات وزارة التربية، الحراش، الجزائر، 2009، ص 63

[2]– المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، عناصر العملية التربوية، ص 39.

[3]– ناجي تمار، عبد الرحمان بن بريكة، المناهج التعليمية والتقويم التربوي، د ط، ص 8.

6. أنواع التعليمية وأهدافها:

تنقسم الديداكتيك إلى نوعين: ديداكتيك عامة وديداكتيك خاصة، حيث أن لكل قسم منها هدفا معينا، حيث أن:

أ) التعليمية العامة:

« وهي التي تهتم بتقديم المبادئ الأساسية والقوانين العامة والمعطيات النظرية التي تتحكم في العملية التربوية من مناهج وطرائق تدريس ووسائل بيداغوجية وأساليب تقويم واستغلالها أثناء التخطيط لأي عمل تربوي بغض النظر عن المحتويات الدراسية وطبيعة أنشطة المادة المدرسة.

تهتم بكل ماهو مشترك وعام في تدريس جميع المواد، أي كل ما يتعلق بها من مبادئ واستراتيجيات، ويقصد بها الأسس العامة التي تستند إليها العناصر المكونة لها من مناهج وطرائق ووسائل وتقويم والقوانين والنظريات التي تتحكم في تلك العناصر وفي وظائفها التعلمية » [1]

- **أهداف التعليمية العامة:**

« يمكن إجمال الأهداف العامة التي تسعى التعليمية العامة إلى تحقيقها فيما يلي:

– تحديد الأهداف العامة بشكل إجرائي تطبيقي.

– تصميم منهجيات تدريسية بطرق دقيقة للمعلمين، وذلك ابتداء من الهدف إلى كيفية تحقيقه في سلوك المتعلمين.

– تقديم اقتراحات عملية للمعلمين حول كيفية تحسين ظروف المتعلم في كل اتجاهاته ومواقفه.

– الاهتمام بعملية التكوين المستمر للمعلمين، وذلك قصد إمدادهم بكل المستجدات العلمية المتوصل إليها في الحقل الديداكتيكي »[2]

---

[1]– علي تعوينات، التعليمية والبيداغوجيا في التعليم العالي، مقال، الملتقى الوطني الأول حول تعليمية المواد في النظام الجامعي، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، جامعة الجزائر، أفريل، 2010، ص 06.

[2]– المرجع نفسه، ص 06.

ب) التعليمية الخاصة: "Didactique Spéciale"

« انبثقت التعليمية الخاصـــة أو تعليمية المادة إلى الوجود بعد فشـــل البيداغوجيا في تقديم الحلول أو إعطاء تفسير لمشكلة الفشل المدرسي بسبب تدني المستوى التحصيلي للتلاميذ في كل المواد التعليمية.

وتعتبر التعليمية الخاصـــــة جزءا من التعليمية العامة، كما أنها تهتم مثلها بالقوانين والمعطيات والمبادئ، ولكن على نطاق أضيق، لأنها تتعلق بمادة دراسية واحدة وتهتم بعينة تربوية خاصة وبوسائل خاصة.

وبعبارة أخرى فإن التعليمية الخاصـــــة تمثل الجانب التطبيقي للتعليمية العامة، إذ تهتم بأنجع الســـبل أو الوســـائل لتحقيق الأهداف وتلبية حاجات المتعلمين، وتهتم بمراقبة العملية التربوية وتقويمها وتعديلها »[1]

إذن فدور التعليمية الخاصـــة يتمثل في إبراز أســـباب النجاح أو الفشـــل المدرســـي، وهذا انطلاقا من القســـم مباشـــرة من بداية الدرس حتى نهايته ويكون ذلك عن طريق الملاحظة المستمرة أثناء شرح الدرس.

- **أهداف التعليمية الخاصة:**

« يهدف إلى كشف العوائق التي تعيق المتعلم في تحصيل المعرفة وتحديد وتصميم نماذج دقيقة تحدد فيها نوعية العراقيل، انطلاقا من وصـــف أعراض الأخطاء وتصـــنيفها في إطار تحليلي تفســـيري يوضـــح للمعلم والمتعلم على الســـواء نوع الخلل وطبيعته وحدته في مجال السيرورات التي تمنع المتعلمين استيعاب المعارف وتحصيلها »[2]

3. أهمية التعليمية:

للتعليمية أهمية كبيرة في العملية التعليمية التعلمية فهي:

- « توفر إطارا تصوريا نظريا له القدرة على تناول الواقع بالوصف والتحليل والتفسير.

[1]- علي تعوينات، التعليمية والبيداغوجية في التعليم العالي، نفس المرجع السابق، ص 06.

[2]- المرجع نفسه، ص 06.

– تساعد المعلمين على الاختيار الأمثل لأساليب التدريس على أساس علمي وليس على أساس تخمينات شخصية.

– تهيئ لكافة المعلمين على اختلاف تخصصاتهم فهما متقاربا حول عملية التدريس واستراتيجياته المناسبة لإكساب المتعلم خبرات التعلم الضرورية، وتقويم العملية التعليمية بهدف تطوير العملية التدريسية.

– توضيح مدى الترابط بين عملية التدريس كعملية وبين مدخلاتها ومخرجاتها التعليمية.

– توضح أنماط المحتوى التعليمي.

– تأدية مهنة التدريس بشكل صحيح.

– تساعد المعلم على اختيار الطرائق التعليمية التي تناسب المتعلمين وظروفهم التعليمية ومتى نلجأ إليها.

– تقدم تصور للأهداف السلوكية وكيفية صياغتها وتحليل المحتوى التعليمي للمادة الدراسية، وتنظيم أجزائه وفق الأهداف ومن ثمة اختيار الطرائق التعليمية وطرح الأسئلة التعليمية ذات المستويات العقلية المختلفة والقيام بعملية التقويم بالشكل الصحيح » [1]

المبحث الثاني: تعليمية النحو العربي.

تمهيد:

« إن مفهوم تعليمية النحو العربي ليس وليد أوضاع العصر الحديث ، وإنما له في التراث اللساني العربي جذور عميقة تمتد إلى القرن الثاني الهجري ، منذ أن دعت الحاجة إلى إيجاد مستوى من المؤلفات النحوية يراعي قدرات المتعلم العربي وغير العربي الممارس للِّسان العربي بالتعلم وليس بالسليقة ، وبمضيِّ الزمن ازدادت الحاجة إلى هذا اللون من التصنيف، وتنوعت طرائق التأليف فيه ما بين اختصار ونظمٍ وشرحٍ وتعليقٍ، وكلّها سبل سعت إلى

[1]– طارق بريم، تعليمية اللغة العربية من خلال النصوص الأدبية لدى تلاميذ المرحلة الثانية ثانوي، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، علوم اللسان العربي، كلية الآداب واللغة العربية، مكتبة الآداب واللغات، جامعة محمد خيضر، بسكرة، (2015–2016)، ص ص 33 – 34.

تبسيط التنظير النحوي وتيسيره »[1]، « وأيضا عرف هذاالمفهوم تطورا على مر العصور في القرنين الرابع والخامس الهجريين، وإن لنا في علمائنا القدامى ممن وفقوا إلى وضع المعايير النظرية لمقاومة النحو التعليمي، أسهموا في تطبيقها على المستوى العملي في تصانيفهم التعليمية ما يحثنا على الإفادة من تلك التجربة المبكرة »[2].

1. تعريف النحو:

أ. لغة:[3]

« ثبت عن أهل اليونان، فيما يذكر المترجمون العارِفون بلسانهم ولغتهم، أنهم يسمون علم الألفاظ والعناية بالبحث عنه نحواً، ويقولون كان فلان من النحويين، ولذلك سمي الاسكندرانيُّ يحيى النحويَّ الذي كان حصل له من المعرفة بلغة اليونانيين، والنحو: إعراب الكلام العربي, والنَّحو : القصد والطريق، يكون ظرفا ويكون اسماً، نراه ينحوه و ينحاه نحوا وانتحاه، ونحوُ العربية منه، إنما هو انتحاء سَمتِ كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتحقير والتكبير والإضافة والنسب وغير ذلك، وفي الأصل مصدر شائع أي نحَوْتُ نحوًا كقولك قصدت قصداً ».

ب. اصطلاحا:

ورد تعريف هذا المصطلح في كتاب الأصول لابن سراجحيث قال:« النحو إنما أُريد بيه أن ينحو المتكلم إذا تعلمه كلام العرب، وهو علم استخرجه المتقدمون فيه من استقراء كلام العرب »[4].

---

[1]– فاطمة قداري، النحو التعليمي في التراث اللساني العربي، مذكرة لنيل شهادة الماجيستير، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة وهران–السانيا–، السنة الدراسة 2008/2007م ، صفحة ج.

[2]– المرجع نفسه، صفحة د.

[3]– ابن منظور، لسان العرب، بيروت، دار صادر، الطبعة الرابعة، 2005، ص 213، مادة (نحا).

[4]– ابن سراج، الأصول في النحو العربي، تح: عبد الحسين القتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط3 ،1996، ج1، ص36.

أما الشـريف الجرجاني فعرفه بقوله: « علم بقوانين، يعرف بها أحوال التراكيب العربية من الإعراب والبناء وغيرهما، وقيل: النحو علم يعرف به أحوال الكلم من حيث الإعلال، وقيل: علم بأصول يعرف بها صحة الكلام وفساده »[1].

و عرفه ابن منظور فقال: « العلم بأحكام مستنبطة من استقراء كلام العرب، أعنى أحكام الكلم في ذواتها، وما يعرض لها بالتركيب لتأدية أصـــل المعنى من الكيفية والتقديم والتأخير ليتحرز بذلك عن الخطأ في فهم معاني كلامهم وفي الحذو عليه »[2].

و أول من عرف النحو بشكل مستقل عن علم الصرف هو الشيخ خالد الأزهري فقال:« علم بأصـــول يعرف بها أحوال أبنية الكلم إعرابا وبناءً و موضـــوعه الكلمات العربية، لأنه يبحث فيه عن عوارضـها الذاتية من حيث الإعراب والبناء وغايته الاستعانة على فهم كلام الله تعالى ورسوله، وفائدته معرفته صواب الكلام من خطئه »[3].

فنســتنتج من التعاريف الســابقة بأن النحو هو علم يبحث فيه العلاقات بين الكلمات من حيث المعنى وعن أحوال أواخر الكلم ومحاولة ضـبطها إعرابا وبناءً، وهذا ما يوافق التعريف اللغوي والاصطلاحي معًا.

2. إرهاصات النحو العربي وأشهر علمائه:

ظهرت أولى بوادر تعليم النحو العربي في الصدر الأول من الإسلام وكان السبب الرئيس في ذلك هو حفظ القرآن الكريم وكلامه وألفاظه من التحريف وكذا تعليم غير العرب الذين اعتنقوا الدين الإسـلامي أثناء الفتوحات الإسـلامية مبادئ العربية وأصـولها، فقد ظهر وقتها الكثير من اللحن في أحاديثهم و كلامهم، ومثال ذلك ما رُوِي:[4] « أنه قدِم أعرابي في خلافة أمير المؤمنين عمر بن الخطاب رضـــي الله عنه، فقال من يقرئني شـيئا مما أنزل الله تعالى على محمد صـلى الله عليه وسـلم ؟ فأقرأه رجل سـورة براءة، فقال إنَّ الله برِئ من المشـركين

[1]– الشريف الجرجاني، التعريفات، مكتبة لبنان، رياض الصلح، بيروت، 1980، ص259–270.

[2]– ابن الناظم، شرح ابن الناظم على ألفية ابن مالك ، تح محمد باسلعيون السود، ص4.

[3]– خالد الأزهري، شرح التصريح على التوضيح ، تحقيق محمد باسل عيون السود، ج1، ص12.

[4]– محمد الطنطاوي، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة ، دار المعارف، ط2، 2005م، ص25.

ورسولِه بالجر ، فقال الأعرابي أو قد برئ الله من رسوله ؟ ان كان الله تعالى برئ من رسوله فأنا أبرأُ منه، فبلغ عمر رضي الله عنه مقالة الأعرابي فدعاه، فقال: يا أعرابي أتبرأُ من رسول الله صـــلى الله عليه وســـلم ؟ فقال: يا أمير المؤمنين إني قدمت المدينة ولا علم لي بالقرآن فسألت من يقرئني ؟ أقرأني هذا سورة براءة، فقال إن الله بريء من المشركين ورسولِه فقلت: أو قد برئ الله تعالى من رســـوله ؟ إن يكن الله تعالى برئ من رســـوله فأنا أبرأ عنه ، فقال عمر رضـــي الله عنه : ليس هكذا يا أعرابي فقال : كيف يا أمير المؤمنين؟ فقال: إن الله بريء من المشـركين ورسـولُه، فقال الأعرابي أنا والله أبرأ ممن برئ الله ورسـوله منهم، فأمر عمر رضي الله عنه ألّا يقرأ القرآن إلا عالم باللغة وأمر ابا الأسود الدؤلي أن يضع النحو».

بعد ذلك قام أبو الأسـود الدؤلي بوضـع أبواب النحو وقواعده التي رآها ضـرورية من أجل تبسـيط تعلم العربية لغير العرب، « فقد كان الناس بأشـد الحاجة إلى الاسـتفادة من هذا الفن الذي بدا لهم غريبا في بداية الأمر ولكنَّ الحاجة دفعت الناس وبخاصـــة الموالي إلى الإقبال على تلقي هذا العلم الجديد، حيث نبغ فيه كثير منهم، ولقد نما وترعرع، وازداد فيه التأليف والتدوين والتصنيف شيئا فشيئا، وذلك لشعور العرب بالحاجة إليه قبل كل علم، خصوصا مع توالي الفتوحات الإســـلامية، فكانت البصـــرة مهدا له ولعلمائه الذين أخذوه عن أبي الأســـود الدؤلي، واستطاع كثير منهم استنباط أحكام كثيرة تم نشرها بين الناس »[1].

« وكان من أفذاذ هذه الطبقة : عنيسـة بن نعسـان الفيل، ونصـر بن عاصـم الليثي، وعبد الرحمان بن هرمز، ويحيى بن يعمر العدواني » [2].

« وأما الطبقة الثالثة من العلماء والنحاة ، فضـــمت ابن أبي عقرب، عبد الله بن إســـحاق الحضـرمي، وكان أبو عمرو بن العلاء وأبو سـفيان بن العلاء والأخفش الكبير و عيسـى بن

[1]– جيلاني بخدة، تعليمية النحو في ضوء المقاربات البيداغوجية الحديثة، أطروحة دكتوراه، جامعة غليزان،2020–2021، ص60.

[2]– محمد الطنطاوي، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، مرجع سابق، ص38.

عمر ومسلمة بن عبد الله وبكر بن حبيب السهمي ضمن الطبقة الرابعة من علماء الطبقة الخامسة، وأما سيبويه فقد ظهر ضمن علماء الطبقة السابعة .

هؤلاء باختصار شديد هم علماء النحو في البصرة، أمّا عن علماء الكوفة فيمكن أن نذكر: معاذ الهرّاء، والكسّائي والفرّاء وثعلب وغيرهم »[1].

وكان لجميع هؤلاء العلماء فضل كبير ودورٌ بالغ الأهمية في حفظ اللغة وصون قواعدها، فقد جمعوا أطرافها وسجلوا فنونها وعلومها في مؤلفات لا تحصى، لتصبح علوم اللغة مليئة بالمؤلفات الثرية، التي بدورها أصبحت ملجأ للباحثين في هذا المجال.

3. مفهوم تعليمية النحو العربي:

تعليمية النحو العربي هي: « المجال والمرجع النموذجي للممارسة التطبيقية لنتائج نظريات لسانية في تعليمية اللغة، ويتم عبر استثمار البحوث النظرية التي توصل إليها المختصون في البحوث اللسانية الحديثة وخاصة تلك البحوث التي اهتمت أساسا بطرائق تعليم اللغة، حيث أصبحت تلك الدراسات قاعدة كل المقاربات التي تخص تعليمية اللغة من حيث إنها علم قائم بذاته له مرجعيته المعرفية ومفاهيمه الاصطلاحية وإجراءاته التطبيقية الخاصة به دون غيره من العلوم المعرفية. وقد استقر هذا العلم على ما هو عليه الآن ابتداءً من العمل الذي أنجزت(makey)، حيث استثمر الجهود القديمة في ميدان تعليمية اللغة وبعثها في ثوب اصطلاحي جديد »[2].

إذن فإن تعليمية النحو هي الجانب التطبيقي للقواعد النحوية النظرية والتي تمثل كيان اللغة العربية وأركانها الأساسية.

---

[1]– جيلالي بخدة، تعليمية النحو في ضوء المقاربات البيداغوجية الحديثة، مرجع سابق، ص ص 60-61.

[2]– أ. إيدير ابراهيم، تعليمية النحو في مرحلة المتوسط – سنة ثانية نموذجا– ، مجلة العربية، العدد8، 2017/07/15، ص ص 90-91.

4. طرق تعليمية النحو العربي:

يعتمد تعليم النحو على طرق عدة من أجل تحقيق الغاية المرجوة منه والمتمثلة في الاستعمال السليم للغة، حتى يتمكن المتعلم من التعبير عن حاجاته و رغباته و أفكاره بطريقة صحيحة .

وقد تباينت طرق تعليم النحو منذ القديم إلى يومنا هذا بين ما هو تقليدي وما هو حديث كما يلي:

4. 1. الطرائق التقليدية:

أ. الطريقة القياسية:

تعد هذه الطريقة من أقدم الطرق وتعني:« الانتقال من الأحكام العامة والنظريات إلى الأحكام الجزئية و الأمثلة أو التطبيق، وهذا النوع من القياس يسمى بالطريقة الاستنتاجية في التعلم، وفيه يقوم بإعطاء الطلبة القواعد والنظريات والقوانين بشكل جاهز ثم يكلِّف الطلبة بحل الأمثلة والتدريبات التي تنطبق عليها القاعدة »[1]

وتسير هذه الطريقة وفق خطوات تتمثل في:[2]

- التمهيد: هو البوابة التي يدخل منها المعلم والمتعلم للدرس بحيث تجذب انتباه المتعلم لتلقي الموضوع الجديد.
- العرض: وفيه يعرض المعلم النص بالطريقة التي تناسبه ويطلب من المتعلمين قراءته قراءة صامتة ثم يناقشهم.
- الموازنة والربط: وفيها يتم الموازنة بين الأمثلة ليدرك المتعلمين أوجه التشابه والاختلاف.
- استنباط القاعدة: الوصول إلى القاعدة والحكم العام في حال نجاح الخطوات السابقة.

---

[1]– زيد الهويدي، أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية، ط2، ص231.

[2]– ينظر: بليغ حمدي اسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، دار المناهج، عمان، الاردن، ط1، 2011م، ص ص 121-122.

- التطبيق: وهو الثمرة العملية للدرس وعن طريقه ترسخ القاعدة في أذهان المتعلمين.

من مزايا هذه الطريقة:[1]

- لا تستغرق وقتا طويلا قياسا بالاستقرائية.
- مريحة للمعلم لا تتطلب منه جهدا.
- القواعد التي تقدم تكون عادة كاملة مضبوطة
- تلائم بعض الموضـــوعات مثل الأســـاليب النحوية كالنفي والتوكيد لأنه لا يمكن استخدام الاستقراء في تدريسها.
- تمتاز بكونها ذات طابع تطبيقي.

وكما لها مميزات نجد لها عيوبا أيضا تتمثل في:[2]

- لا تنمي عادات التفكير الجيد.
- لا تلائم المراحل التعليمية الأولية.
- تتطلب قدرة على التحليل وتحديد الخصـــائص والقياس عليها وقد لا تتوافر لدى بعض المتعلمين.

ب_ الطريقة الاستقرائية (الاستنباطية):

وهي من الطرق التي ينتقل فيها من الجزء إلى الكل « وتســـير هذه الطريقة على النمط العقلي من ترتيب منطقي وتنظيم فكري، إذ أنها تقوم على دراسة الأجزاء وفحصها، وملاحظة نتائجها، والموازنة بينها، والتعرف على مابينها من تشابه أو تضاد وذلك كدرس القواعد الذي تتقدمه الأمثلة »[3]

ولهذه الطريقة خمس خطوات هي كالتالي:

---

[1]- ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2000م، ص124.

[2]- المرجع نفسه، ص124.

[3]- يحيى محمد نبهان، مهارة التدريس، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، ط1، 2008م، ص37.

- « التمهيد و المقدمة: وتكون باســـتدعاء المعلومات التي لها علاقة بموضـــوع الدرس للتسويق إلى المادة الجديدة وربطها بالمعلومات القديمة »[1]
- « الملاحظة: وفيها تعرض الأمثلة لتدرس دراسة وافية تظهر بها صفات كل منها.
- الموازنة: وفيها يوازن التلميذ بين الأسئلة، ليرى وجوه الشبه والخلاف فيها، وما اشتركت أو افترقت فيه من الصفات.
- التجريد أو الاستنباط: وفيها تجرد الصفات المشتركة وتحذف غيرها، وتستنبط القاعدة أو التعريف أو الحكم.
- التعميم أو التطبيق: وفيها يعمم الحكم، وتطبق القاعدة على جزئيات وأمثلة أخرى »[2]

وتمتاز هذه الطريقة ب:[3]

– أثبتت التجارب أن القاعدة التي يصل إليها المتعلم بنفسه تساعد على تنمية قدرته.

– المواد المكتسبة عن طريق الاستقراء أسهل في الفهم والحفظ من المواد الجاهزة .

– يستطيع المتعلم استرجاع أي قاعدة إذا نسيها عن طريق استرجاع خطوات التعرف عليها.

– تساعد هذه الطريقة على الثقة بالنفس والاعتماد عليها.

– تساعد على إثارة دافعية التعلم لدى المتعلمين.

– تعمل هذه الطريقة على جذب انتباه المتعلمين والتغلب على ظاهرة الشرود الذهني.

ومن عيوبها نجد:

– لا تصلح لتعليم المواد التي لا تحتوي على قواعد أو قوانين عامة مثل التاريخ والأدب.

– تحتاج إلى وقت طويل.

---

[1]– محمود علي السمان، التوجيه في تدريس اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط1، 1983م، ص152

[2]– المرجع نفسه، ص151.

[3]– نجاح عودة خليفات، تربويات المعلم الذي نريد، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، ط1، 2013م، ص85.

– لا تصلح للمتعلمين الصغار لأنها طريقة منطقية تعتمد على التفكير والاستدلال.

ج. الطريقة التكاملية:

« نشـــأت هذه الطريقة نتيجة تعديل في الطريقة الســـابقة، وهي تقوم على تعليم القواعد النحوية من خلال الأساليب المتصلة، لا الأساليب المتقطعة فيمكن تعليم القواعد النحوية من خلال بعض الموضوعات في القراءة أو النصوص، فيقرأ المتعلمين موضوع القراءة أو النص ويفهمون معناه، ثم يشار إلى الجمل و ما فيها من الخصائص، ويعقب ذلك استنباط القاعدة النحوية منها، ثم تأتي مرحلة التطبيق بعد ذلك »[1].

وتتميز هذه الطريقة بكونها:[2]

– تعتمد على المران المستمر من الاستعمال الصحيح للّغة من كافة مجالاتها الحيوية وسائل أحوالها في مجرى الاستعمال الواقي.

– يتم عن طريقها مزج القواعد بالتعبير الصحيح المؤدي إلى رسوخ بعض الأساليب اللغوية رسوخا مقرونا بخصائصها الإعرابية لدى المتعلمين.

وككل طريقة هي الأخرى لها عيوب نلخصها فيما يلي:[3]

« صعوبة تطبيقها لأنها تتطلب معلما أعد إعدادا خاصا لتعليم اللغة العربية المتكاملة، وكذلك تتطلب إعادة نظر لبناء مناهج اللغة العربية المتكاملة »

ومن خلال ما تطرقنا له في هذه الطرق الثلاث التقليدية نستنتج أن الطريقة الاستقرائية هي الأفضل بينها كونُها تزيد من كفاءة التلميذ من خلال عرضها للموضوع في مقدمة الدرس وفتح له باب المناقشة والحوار ثم بعد ذلك استنباط القاعدة وتطبيقها في الأخير.

[1]– عبد الرحمن كامل، عبد الرحمن محمود، طرق تدريس اللغة العربية، القاهرة، مصر، ط1، 2005م، ص328

[2]– نفس المرجع السابق، ص332

[3]– نفس المرجع السابق، ص332

4. 2. الطرائق الحديثة:

أ. طريقة العصف الذهني:

عرّفها الدكتور عقيل محمود الرفاعي في كتابه "التعلم النشط المفهوم" بقوله:« استراتيجية تدريس تعتمد على استثارة تفكير التلاميذ، ومشاركتهم الإيجابية، وتفاعلهم انطلاقا من معارفهم وخلفياتهم العلمية والمعلوماتية،حيث تعد كل فكرة يطرحها التلميذ عاملاً محفزًا لأفكار ومعلومات الآخرين خلال مناقشتهم مع التأكيد على دور الميسِّر في توجيه الأفكار والنقاشات لاستخلاص المعلومات وتأكيد القيم الإيجابية »[1]

وعرّفها الدكتور صلاح الدين حسن حمدان بقوله: « عبارة عن مواقف تعليمية مخطط لها بعناية، ومحدد الخطوات، لاستمطار أكبر قدر ممكن من الأفكار دون نقط أو تغيير، وتحاول الإحاطة بأبعاد المادة المراد تدريسها للمتعلمين، ثم تأتي مرحلة التركيب البنائي لعرض وترتيب الأفكار ونقدها وتثبيت أصلحها والأكثر ملائمة في فهم وتفسير المادة التعليمية »[2]

إذن فمن خلال التعريفين نجد أن هذه الطريقة عبارة عن استراتيجية تستعمل في التدريس، تعطي للمتعلم حرية الرأي والكلام، وتركز على كم الأفكار وليس نوعها.

ومن مزايا هاته الطريقة:[3]

- التطبيق وبسيطة نسبيا.
- اقتصادية لا تتطلب سوى مكان مناسب وسبورة وأدوات الكتابة.
- جلساتها لا تحتاج إلى وقت طويل.
- تنمي التفكير الإبداعي والابتكاري.

---

[1]- عقيل محمود الرفاعي، التعلم النشط المفهوم والاستراتيجيات وتقويم نواتج التعلم، دار الجامعة الجديدة الإسكندرية، 2012، ص 172.

[2]- صلاح الدين حسن حمدان، استراتيجيات التدريس الحديثة مدخل تطبيقي، دار الموهبة، عمان، ط1، 2018، ص180

[3]- عابد بوهادي، أهمية استراتيجية العصف الذهني ومهارات حل المشكلات، جامعة عبد الرحمن بن خلدون-تيارت- ، ص ص 70-71.

– تنمي الطلاقة في التعبير وسرعة البديهة.

– تنمي القدرة على ادراك العلاقات وتنوع الحلول.

– تضفي على الدرس روح الإثارة والتحدي.

– تنمي الثقة بنفس المتعلم، حيث يتدرب على طرح أفكاره بكل حرية.

– مسلية مبهجة تزيد من نشاط المتعلمين.

ب. طريقة حل المشكلات:

« تعتمد هذه الطريقة على النشـاط الذاتي للتلميذ وذلك من خلال أعماله اللغوية من قراءة وكتابة وتعبير، حيث يلاحظ المعلم الأخطاء المشـتركة بين التلاميذ فيجمعها ويناقش التلاميذ حولها، من حيث طبيعتها وأسـباب الوقوع فيها فيتبين لهم جهلهم بالقاعدة النحوية، تلك التي سبق أن درسوها والأخرى التي لم يسبق أن مرت بخبراتهم، كذلك يجد التلميذ نفسه في حيرة من أمره ولا يستطيع الإجابة عن خطأ أو تصحيحه، حيث يعتمد على التحرير بالصدفة مما يؤدي إلى الفهم الصحيح للقاعدة

فيدرك التلاميذ أنهم بحاجة إلى مسـاعدة المعلم كي يخرجهم من الورطة التي وقعوا فيها، أو يجدون أنفسهم بحاجة إلى مراجعة القاعدة النحوية »[1]

من عيوبها:[2]

– صعوبة تحقيقها.

– قلة المعلومات أو المادة العلمية التي يمكن أن يفهمها الطلاب عند اسـتخدام هذه الطريقة.

– قد لا يوفق المعلم في اختيار المشكلة اختيارا حسنا، وقد لا يستطيع تحديدها بشكل يتلاءم ونضج التلاميذ.

– تحتاج إلى الإمكانات وتتطلب معلما مدرباً بكفاءة ممتازة.

---

[1]– زكريا اسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، د ط، 2011م، ص231.

[2]– المظفر، أبي لبيد ولي خان، طرق التدريس وأساليب الامتحانات، شبكة المدارس الإسلامية، د ط، 1432هـ، ص34.

ومن محاسنها:

- « تنمية اتجاه التفكير العلمي ومهارته عند التلاميذ.
- تنمية روح العمل الجماعي وإقامة علاقات اجتماعية بين التلاميذ.
- إن طريقة حل المشـــكلات تثير اهتمام التلاميذ وتحفزهم لبذل الجهد الذي يؤدي إلى حل المشكلة »[1]
- كما أنها تساعد الطلاب على الاستيعاب من خلال الرجوع لدروسهم والمطالعة.

ج. طريقة التعلم النشط:

تعتمد هذه الطريقة على نشـــاط المتعلم بذاته ففيها « يقوم المعلم بتكليف تلاميذه بجمع الشواهد والأمثلة التي لها صلة بموضوع الدرس من القرآن الكريم و الأبيات الشعرية، ومن موضوعات القراءة والنصوص المقررة عليهم ثم يطلب منهم أن يتعاونوا فيما بينهم على فهم موضوع الدرس و استنباط القاعدة »[2]

تعتبر هذه الطريقة جيدة من ناحية أنها تزيد من اندماج المتعلمين مع الدرس وتجعل التعلم متعة وبهجة وتنمي العلاقة بين المتعلمين بين بعضهم وبينهم وبين المعلم أيضا، فهي تكسب المتعلم ثقة بالنفس وقدرة على التعبير، لكن من ناحية أخرى لا تســـتطيع تحقيق الهدف المطلوب بفعالية نظرا لضيق الوقت المخصص وقلة الحصص، وأيضا ان لم تُضبط جيدا قد تنشأ جراءها فوضى داخل القسم.

لقد اقتصـــرنا في بحثنا هذا على ذكر ما ســـبق ذكره من طرائق تدريس على تعددها، و اكتفينا بالشائع منها والأكثر استعمالا في مؤسساتنا، وكما رأينا لكل طريقة مزايا فلكل طريقة أيضـــا عيوب، لذلك وجب على المعلم ادراكها واختيار الأنســـب أو المزج بينها على حســـب طبيعة الدرس المقدم وعلى حسب ما يتوافق مع إمكانيات متعلّميه.

---

[1]– زكريا اسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص230.

[2]– ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، تقديم حسن شحاتة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2002م، ص71.

الفصل الثاني: تعليمية النحو العربي في السنة الرابعة من التعلبم المتوسط

–دراسة ميدانية–

المبحث الأول: تحليل المقرر الدراسي لمادة اللغة العربية في مستوى السنة الرابعة متوسط:

تمهيد:

لقد تبنى المنهاج التربوي المقاربة بالكفاءات في تعليمية قواعد اللّغة العربية عموما ودروس النحو بوجه خاص، والتي ترتكز على " نظريتي البنائية والبنيوية الاجتماعية كخلفية علمية، وتعتمد النظرة النسقية كمسعى تنظيمي ولذلك فإن التعلّمات في هذه المقاربة يبنيها المتعلّم نفسه فيتمكن من بناء وتنمية كفاءات التحليل والتركيب والاستنتاج، وبالتالي حلّ المشكلات التي تواجه في حياته "،[1] ومنه يصبح قادرا على توظيف رصيده اللغوي في نصوصه الكتابية والشفوية.

1. تعريف مرحلة المتوسّط:

تعدّ المرحلة المتوسطة مرحلة فاصلة في حياة المتعلّمين، يطلق عليها علماء النّفس مصطلح " المراهقة "، ويمكن تعريفها بأنّها: " تلك الفترة الغامضة من الحياة، التي تمتد من حياة الطّفولة إلى بداية مرحلة ظهور خصائص الأنوثة والرّجولة في الأطفال "[2]

وهي أيضا: " مرحلة دراسية معتمدة من قبل وزارة التربية الوطنية الجزائرية، حيث تقع هذه المرحلة في موقع حسّاس في عمليّة التعليم، تعتمد من السّنة الأولى متوسّط إلى السّنة الرّابعة متوسط، فهي تأتي بعد مرحلة التّعليم الابتدائي، وقبل التّعليم الثانوي ".[3] ولذلك فهي تعتبر مرحلة انتقال مهمّة في حياة المتعلّمين، حيث نجد المتعلّمين فيها يتّسمون بدافعيّة كبيرة نحو التعلّم، لذلك يتطلّب عناية كبيرة في اختيار الدّروس بحيث تراعي مستواهم العمري واختلافاتهم الفردية ومساعدتهم على تنمية قدراتهم على التّحصيل اللّغوي، ولإثبات ذلك سنقوم

---

[1]– منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016، ص 26.

[2]– أويزج كابلن، المراهقة وداعا أيتها الطفولة، تر/ أحمد رمو، وزارة الثقافة، دمشق، سوريا، د.ط، 1998، ص 01.

[3]– صلحاوي حسناء، اتجاهات تلميذات المرحلة المتوسطة نحو حصة التربية البدنية والرياضية بالمناطق الريفية، والحضارية، دراسة ميدانية على بعض متوسطات ولاية بسكرة، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، علم اجتماع التربية، العلوم الاجتماعية، والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، (2016 – 2017)، ص 103.

بعرض مثال واختيار درســـين كنموذج، درس " الجملة الواقعة مفعولا بـه " ودرس " عطف النسق "، وهذا لمعرفة مدى ملاءمة دروس الظواهر اللّغوية ومستوى المتعلّمين.

2. تحليل محتوى الكتاب المدرسي للغة العربية للسنة الرابعة متوسط:

❖ **من حيث الشكل:**

- اسم الكتاب: اللّغة العربية.
- المستوى: السنة الرابعة من التعليم المتوسط.
- تأليف: د. حسين شلوف.
- د. أحسن الصيد.
- بوبكر خيشان.
- أحسن طعيوج.
- أحمد زوبير.
- سليمان بورنان.
- تركيب الكتاب: فاتح قينو / محمد أمين زواتي.
- الغلاف والتصميم: ناصرية سي عبد الرحمن.
- إسم الناشر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ONPS
- بلد النشر: الجزائر.
- سنة النشر: 2019.
- الحجم: الطول: 28 سم / العرض: 20 سم.
- الطباعة: من حيث الطباعة نجد حجم الحروف ملائم لأعمار المتعلّمين (14 سنة).
- الورق: ورق أبيض خال من أي لمعان مما يجعله مريحا للنظر.

❖ **من حيث المضمون:**

لقد ابتدأ الكتاب بمعلومات متعلّقة بعنوانه بالإضـافة إلى أسـماء المشـرفين عليه وأسـماء المؤلفين مع رتبهم المهنية ودار النشـــر، وهذا في الصـــفحة 1 و 2، ثم تليهم المقدمة في الصفحة 3، وخصّصت الصفحتان 4 و 5 لفهرس المحتويات، أمّا الصفحة 6 فتناولت كيفية

استعمال الكتاب، أما بالنسبة للصفحات الباقية من 7 إلى 166 صفحة فقد تضمّنت الدروس المقرّرة، حيث جاءت مقسّمة على 8 مقاطع، كما خصّصت صفحة قبل كلّ مقطع تحتوي على صورة تعبّر عن عنوان المقطع وعنوان النصوص، وعناوين الأنماط المتعلقة بالإنتاج الكتابي وعناوين الظواهر اللغوية، كما تنقسم بدورها إلى خمس نشاطات وهي كالآتي:

نشاط فهم المنطوق.

نشاط فهم المكتوب، الذي يتكون من نصوص نثرية ونصوص شعرية متنوّعة بين نصوص التراث الشّعبي، ونصوص تاريخيّة، علمية، اجتماعية، إنسانية، وبلغ عددها 24 نصا.

نشاط الظّواهر اللّغوية: حيث بلغ عددها أربعوعشرون ظاهرة لغوية.

ثم بعد ذلك يأتي نشاط الإنتاج الكتابي مباشرة، وفي الأخير نشاط إدماج التّعلمات وتقييمها.

3. توزيع دروس القواعد النحوية في الكتاب المقرر:

حسب ما جاء في الكتاب المدرسي لمستوى الرابعة متوسط فإنّ عملية التّعلّم تعتمد على مسمى " المقطع التّعلمي "، حيث يتكون الكتاب من ثمانية مقاطع كما ذكرناها سابقا.

ومن الملاحظ أن الظّواهر اللغوية أفردت لها حصص خاصّة مستقلّة بذاتها، وقد كان توزيعها في الكتاب المدرسي على النّحو الآتي:[1]

المقاطع التعلمية	الظواهر اللغوية	الصفحة
المقطع الأول	عطف النسق	12
	عطف البيان	18
	البدل	24
المقطع الثاني	العدد وأحواله	32
	الاستثناء	38
	التمييز	44

[1]– كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016، ص ص 4 – 5.

المقطع الثالث	الممنوع من الصرف	52
	التوكيد	58
	الجملة البسيطة والجملة المركبة	64
المقطع الرابع	الجملة الواقعة مفعولا به	72
	الجملة الواقعة نعتا	78
	الجملة الواقعة حالا	84
المقطع الخامس	الجملة الخبرية	92
	الجملة الفعلية الواقعة خبرا	98
	الجملة الأسمية الواقعة خبرا	104
المقطع السادس	الجملة الواقعة مضافا إليه	112
	الجملة الفعلية الواقعة مضافا إليه	118
	الجملة الأسمية الواقعة مضافا إليه	124
المقطع السابع	الجملة الواقعة خبرا لكان أو إحدى أخواتها	132
	الجملة الواقعة خبرا لإن أو إحدى أخواتها	138
	الجملة الواقعة خبرا لأفعال الشروع	144
المقطع الثامن	الجملة الواقعة جوابا للشرط	152
	الجملة الواقعة جوابا لشرط جازم	158
	الجملة الواقعة جوابا لشرط غير جازم	164

إذن نلاحظ من خلال توزيع الدروس المقررة في الكتاب المدرسي، أن عرض المادّة النحوية في المقرر الدراسي مرتبة حسب متطلّبات المتعلم، وذلك لأنّهم سبقوا الدروس المتعلّقة باللّفظ المفرد وجمعوه جملة واحدة، ثمّ انتقلوا إلى الدروس المتعلّقة بالتركيب والمتمثّلة في الجمل التي لها محل من الإعراب والجمل التي ليس لها محل من الإعراب، وهذا الترتيب يساعد المتعلّم على تنمية كفاءته اللّغوية وتجعله لا يشعر " بأيّة غرابة عندما ينتقل من درس إلى آخر بل يشعر بوجود تسلسل بين الدروس المتتالية، ولا يتم ذلك إلاّ إذا كان الدّرس

الواحد يرتبط بما قبله لما فيه من التدعيم والتّثبيت للمكتسبات السّابقة، وبالذي يليه لما فيه من التّمهيد له "[1]،وبالنسبة للظواهر اللغوية فهي متناسبة مع الفئة العمرية ومستواهم الدراسي.

4. الزمن المخصص لدروس النحو في مستوى السنة الرابعة متوسط:

رغم أهمية الظواهر اللغوية في تقويم لسان المتعلم حتى ينطق لسانه بلغة فصيحة ويستطيع أن يعبّر عن حاجاته بكل سهولة، إلا أنه لم يخصّص لها سوى ساعة واحدة من الزمن رغم أن دروس النحو تعطى فيها بصورة مفصّلة وهذا يحتاج وقتا أكثر، كما أنّ المرحلة المتوسطة تتميّز بتنوع موضوعات القواعد (صرفية + نحوية).

5. منهجية عرض الدرس النحوي في كتاب اللّغة العربية للسّنة الرابعة متوسط

وكرّاس أحد التلاميذ:

النموذج الأول: من الكتاب المدرسي.[2]

تتمّ منهجية عرض الدرس النحوي في الكتاب المدرسي المقرر على النّحو الآتي:

تأتي الظاهرة اللغوية في الكتاب بداية بالأمثلة المأخوذة من نص القراءة مباشرة، حيث تبدأ بالأمثلة الموجودة أعلاها كما يلي:

مثال:

- قال البَيْرُونِيّ : إنّ الإخلاصَ شعارُ إيمانِ المسلمين.
- و قال أيضا : يؤمنُ الهنودُ بتناسخِ الأرواح.
- تَطلُبُ النّفْسُ أنْ تَصِلَ إلى الكَمالِ.
- تَوَدُّ النّفْسُ لَوْ تَصِلُ إلى الكَمالِ.
- يظنُّ الهنودُ الأرواحَ تتناسخ.

ثم تأتي مجموعة من الأسئلة موجهة للمتعلم على النحو التالي:

[1]– عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النّهوض بمستوى مدرّسي اللغة العربية، مجلّة اللسانيات، العدد 04، معهد العلوم اللّسانية والصوتية، الجزائر، 1974، ص ص 62 – 63.

[2]– وزارة التربية الوطنية، كتاب اللّغة العربية، السنة الرابعة متوسط، مرجع سابق، ص 72.

1 - حلّل الجُمل لتحدّد : الفعل والفاعل والمفعول به.

2 - كيف جاء المفعول به في هذه الجُمل : مفردة، جملة فعليّة أم جملة اسميّة ؟

3 - اذكر – من خلال هذه الجمل- متى يكون المفعول به جملة.

4 - فماذا تستنتج ؟

وبعدها تأتي القاعدة المستنتجة من الأمثلة السابقة كما يلي:

أستنتج

يرد المفعول به جملة فعليّة أو اسميّة في الحالات الآتية :

- إذا كان مقولا للقول؛
- إذا كان مصدرا مؤوّلا بأن أو لو المصدريّتين و فعلهما المضارع.
- إذا كان مفعولا به ثانيًا لظنّ أو إحْدَى أخواتها.

تكون الجملة الواقعة مفعولًا به في محل نصبٍ دائما.

وفي الأخير يأتي التطبيق على الظواهر اللّغوية.

مثال:

أطبّق

- **ميّز ممّا يلي جملة المفعول به مبيّنا نوعها :**

قال تعالى : ﴿ وَنَادَىٰ نُوحٌ ابْنَهُۥ وَكَانَ فِى مَعْزِلٍ يَٰبُنَىَّ ارْكَب مَّعَنَا وَلَا تَكُن مَّعَ ٱلْكَٰفِرِينَ ﴿٤٢﴾ ﴾

(سورة هود من الآية 42) - يخال الهندوس الأرواح تنتقل من مخلوق ميت إلى مخلوق حيّ- يعتقد البوذيون بوذا إلها- يحرق بعضُ المسيحيّين جُثثَ موتاهم ويعتقدون أن ما كان غبارا يعود إلى الغبار.

- **حوّل المفعولَ به إلى جملةٍ فيما يأتي :**

اعتقد كفّار قريش عدمَ بعثِ الإنسان يوم القيامة – يظنّ المسيحيّون اللّهَ ثالثَ ثلاثة – يرى المسلمون عدمَ انتقال الرّوح من كائن إلى آخرَ.

- **باستغلالك لتعلّماتك،كوّن فقرةً تتناول بالتّفسير مُعْتَقَدًا لِشَعْبٍ من الشّعوب.**

النموذج الأول: من كراس أحد التلاميذ.

الميدان: فهم المكتوب (ظاهرة لغوية).

المحتوى المعرفي: المحل الإعرابي للجملة الواقعة مفعولا به.

الأمثلة:

1. طلب الأستاذ من التلاميذ مراجعة دروسه.
2. طلب الأستاذ من التلميذ (أن يراجع دروسه).
3. رأيت العلم (يرفرف).

القاعدة:

1. المفعول به: هو اسم منصوب يدلّ على من وقع عليه فعل الفاعل.
2. المفعول به اسم مفرد: يأتي المفعول به اسما منصوب مفرد، مثل: أنزل الله الغيث.
3. يأتي المفعول به جملة:

أ. جملة اسمية مصدرية:

– أدركت أنّ الفرض سهلاً.

(أن الفرض) مصدر مؤول غي محل نصب مفعول به.

ب. جملة فعلية مصدرية:

– أحبُّ أن أطالع المجلّات.

(أن أطالع) مصدر مؤول في محل نصب مفعول به.

ج. جملة مقول القول بعد أفعال القول: (حكي، قال، تحدّث...).

– قال تعالى: " قال إني عبد الله " – سورة مريم الآية 30–.

جملة مقول القول في محل نصب مفعول به.

– إذا كان الفعل معدّيا (ينصب مفعولين) وجاء المفعول به الثاني جملة حركية.

– جملة فعلية في محل نصب مفعول به ثان.

مثل: ظنّ الأستاذ التلميذ ينجح.

التلميذ: مفعول به أوّل.

– جملة فعلية في محل نصب مفعول به.

الأفعال التي تنصب مفعولين هي أخوات " ظنّ ": جعل اتخذ، أنشأ، علم، حسب، ألقيت، زعم، وهب، وجد.

تطبيق:

أعرب ما بين قوسين وحوّل المفعول به إلى مفرد.

1. رأيت التلاميذ (يتنافسون من أجل النجاح).
2. أريد (أن أشاوركم في أمر).
3. تخيّلت (أنّ الجوّ غائم).
4. قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: " إنّما الأعمال بالنّيات ".

الحل:

إعراب الجمل	تحويل المفعول به إلى مفرد
1. جملة فعلية في محل نصب مفعول به ثان 2. مصدر مؤول في محل نصب مفعول به. 3. مصدر مؤول في محل نصب مفعول به. 4. جملة مقولة قول في محل نصب مفعول به.	– رأيت التلاميذ متنافسين – أريد مشاورتكم – تخيّلت الجوّ غائما

❖ نستنتج مما سبق من خلال عرض نموذج درس المحلّ الإعرابي للجملة الواقعة مفعولا به من الكتاب المدرسي وكرّاس أحد المتعلّمين أن للأستاذ الحُرّية التّامة في أن يأتي بأمثلة من مصادر خارجية ويستغني عن أمثلة الكتاب، وأن يأتي بالقاعدة النّحوية والتّطبيق شرط أن يراعي كل عناصر الظاهرة النّحوية وملاءمتها وفق الأمثلة مع مستوى المتعلّمين ليساعدهم على الفهم، وهذا ما لاحظناه في النموذج المأخوذ من كرّاس المتعلّم، وهذا ما تدعو إليه المقاربة بالكفاءات، إذ يمكن الاستغناء عن الكتاب المدرسي إذا رأى الأستاذ ذلك بأن يأتي بأمثلة وتمارين تتماشى وقدرات المتعلّمين.

النّموذج الثاني: من الكتاب المدرسي.[1]

عطف النسق.

أدرس الظاهرة اللّغوية: عطف النسق.

ألاحظ الجمل وأناقشها:

"أ"	"ب"
• ارتسمَتْ على صفحاتِ وجهِها رِقَّةٌ وحزنٌ كمن به مرضٌ عضالٌ.	• ارتسمَتْ على صفحاتِ وجهِها رِقَّةٌ وحزنٌ
• كانتْ تنتظر عودةَ زوجِها من الحانةِ أو استيقاظَه فصراخَه لتضعَ له المائدة.	• ارتسمت على صفحات وجهها رِقَّةٌ لا غِلْظَةٌ.
• طال غضبُه زوجتَه حتى عصفورَها.	• كانت زهرة ضحيّة ظلمِ زوجها بل طغيانِه.
• تأثر العصفورُ ثمّ زوجته ببطشه.	• لم يكن زوجها رحيمًا بها لكن قاسيًا.
• ظل يسائل نفسه : من السبب في حالته أطبعُه أم الخمرُ ؟	1 - هناك أدوات عرفتها الأمثلة السّابقة فاذكرها.
1 - اشتركت صفتان في الارتسام على صفحات وجه زهرة، ما هما ؟	2 - فهل الرِّقّة والغلظة حقّقتا هذا الاشتراك في المعنى أيضا ؟ ما الأداة الّتي منعت ذلك ؟
2 - ما الأداة الّتي حققت هذا الاشتراك في المعنى ؟	3 - هل حقّق حرف العطف لا هذا الاشتراك بين الرِّقّة و الغلظة ؟
3 - كيف نسمي كلًا من لفظتي رقةٌ وحزنٌ ؟	4 - أجْرِ المناقشة نفسها على المثالين الثّالث والرّابع.
4 - هل اشتركا أيضا في الإعراب ؟ فما علامة إعرابهما ؟	5 - ماذا تستنتج ؟
5 - تأمّل الأمثلة الأخرى و أجر المناقشة نفسها.	

استنتج:

أستنتج

- **عطف النسق هو ربط اسم معطوف بمعطوف عليه تابع له في الإعراب بأحد أحرف العطف.**
- **وهو نوعان :**

أ) عطف نسق يشرك المعطوف والمعطوف عليه في المعنى واللفظ بأحرف العطف الآتية : الواو- الفاء - ثمّ - أو – أم – حتى.

ب) عطف نسق يشرك المعطوف والمعطوف عليه في اللفظ فقط بأحرف العطف الآتية: لا – بل-لكن.

[1]– وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة متوسط، مرجع سابق، ص 12.

اطبق:

أطبّق

- أستَخرِجُ مِنَ الجُمل الآتية المعطوفَ والمعطوفَ عليه وحرف العطف ثمّ أعربُ المعطوفَ.

- لم تسمع زوجها الّذي ناداها مرّتين أو ثلاثا من داخل الغرفة - أدّى تهوّر إبراهيم بسبب الخمر إلى ذهاب زوجته ثمّ طلاقها منه - لم يكن سلوك زوج زهرة سويّا بل مضطربا لتأثّره بالخمر.

- أُنشِئُ ثلاث جُمل سرديّة وثلاثا وصفيّة، في كلّ منها عطف نسق.

- أوظّف تعلّماتي السّابقة في جمل سرديّة، ووصفيّة.

النموذج الثاني: من كراس أحد التلاميذ.

الميدان: فهم المكتوب (ظاهرة لغوية).

المورد المعرفي: عطف النسق.

الأمثلة:

" أ "

1. ارتسمت على صفحات وجهها رقة وحزن.
2. ظلّ يسأل نفسه: من السّبب طبعه أم الخمر.

" **ب** "

1. ابتسمت على صفحات وجهها رقّة وحزن.
2. لم يكن زوجها رحيما بها بل قاسيه.

قاعدة:

– عطف النسق هو تابع يتوسّط بينه وبين متبوعه حرف عطف: مثل:

- حضر محمّد وعلي.

– محمد: المعطوف عليه.

– و: حرف عطف.

– علي: عطف النسق أو الاسم المعطوف.

حروف العطف:

الحروف المشاركة في اللفظ والمعنى بين المعطوف والمعطوف عليه.

- الواو: تفيد الاشتراك بين المعطوف والمعطوف عليه، مثال: صلّى محمد وعليّ.
- الفاء: تفيد التّرتيب والتعقيب، مثل: دخل محمّد فعلي.
- ثمّ: تفيد الترتيب مع التّراخي، مثل: بدأت البراءة ثم الكتابة.
- أو تفيد التّخيير، مثل: خذ الكتاب أو الكرّاس.
- أم: تفيد التعيين، مثل: أتعمل أستاذاً أو مديراً.

الحروف المشاركة في اللّفظ فقط بين المعطوف والمعطوف عليه:

- لكن: تفيد الاشتراك وتسبق بنفي أو استفهام، مثل: ما رسبت لكن نجحت.
- بل: تفيد الاقتراب ونفي ما قبلها (المعطوف عليه) وإثبات ما بعدها (الاسم المعطوف) وإثبات ما قبلها (المعطوف عليه) مثل: يفوز المؤمن لا الكافر.

ملاحظة:

- اللّفظ: هو الحركة الإعرابية، (الرفع، النّصب، الجرّ).
- المعنى: أب الحكم والدّلالة مثل: بعث الله الأنبياء والرّسل، فقط اشترك الأنبياء والرّسل في المدلول والمعنى وهو " البعث ".

تطبيق:

أعرب الجمل الآتية:

- يتحقق النجاح بالاجتهاد والإخلاص في العمل.

حدد أركان العطف غي الجمل الآتية:

- الغشّ والاحتكار من الظّواهر الاجتماعية الفاسدة.
- لم يكن سلوك ابراهيم سويّا بل مضطربا.

❖ إذن من خلال النموذجين المأخوذين من الكتاب المدرسي وكرّاس أحد المتعلّمين، نستنتج أن الأستاذ في النموذج الثاني قد تقيّد بالأمثلة الموجودة في الكتاب المدرسي المقرر على غرار ما لاحظناه في النموذج الأول، أما بالنّسبة للإستنتاج فقد توسّع الأستاذ وتفرّع في الظاهرة اللّغوية لأنه يرى أن قاعدة الكتاب لا تلبّي حاجات المتعلّم اللغوية وغير كافية، كما أنها لا تغطّي كل عناصر الدرس اللغوي وبالتالي كان لا بدّ له أن يتفرّع فيها

بحيث دعم تعريف عطف النّسق، وقسّم حروف عطف النّسق إلى نوعين وفصّل فيها من خلال ذكر فائدتها وذكر مثال لكلّ واحد منها كما بيّن معاني الحروف أيضا.

ومما سبق يمكننا القول أن الأستاذ يمكنه التّحكم في القاعدة والتّفرع فيها كما يشاء إذا تطلّب ذلك شرط مراعاة الظاهرة اللّغوية.

6. مدى ملائمة قواعد اللغة العربية ومستوى المتعلّمين:

بعد التطرق للنموذجين السابقين نلاحظ أن عرض الظاهرة اللّغوية مناسب لمستوى المتعلّمين، فمثلا كما رأينا في درس " الجملة الواقعة حالا " أنه:

- بداية يطلب من المتعلّم ملاحظة الجمل أو الأمثلة المأخوذة من نص سبق دراسته، ويحاول فهمها وتحليلها.
- ثمّ يطلب منهم أن يحدّدوا الفعل والفاعل والمفعول به.
- ثم يُسأل المتعلّم " كيف جاء المفعول به: مفردة، جملة فعلية، أم جملة إسمية.
- ثمّ يُطلب منهم أن يستنتجوا من خلال الجمل (الأمثلة) متى يكون المفعول به جملة.
- وفي الأخير يعطى للمتعلم قاعدة نحويّة بعنوان " أستنتج " التي تأتي في إطار ملوّن والتي جاء فيها أنّ المفعول به قد يرد جملة فعلية أو إسميّة في عدّة حلات. وأنها تكون في محلّ نصب دائما.

وانطلاقا مما سبق يمكننا القول أنّ محتوى الظواهر اللّغوية ملائم لمستوى المتعلّمين وقدراتهم العقلية والفكرية، ومن خلال الأمثلة نلاحظ أنه يمكن استيعاب الظواهر اللّغوية وفهمها ، فقد جاءت بصيغة واضحة خالية من المصطلحات النّحوية الصّعبة، أما بالنسبة للقاعدة فهي ملاءمة.

وعندما يمّر المتعلّم بكلّ تلك المراحل يصبح قادرا على توظيف القاعدة النحوية ويكتسب ملكة لغوية تساعده في التواصل وتمكّنه من تقويم لسانه وإبعاده عن اللّحن، وهذا هو الهدف العام من تدريس الظواهر اللّغوية.

المبحث الثاني: دراسة ميدانية (تحليل الاستبيانات)

تمهيد:

إن العملية التعليمية عملية معقدة، تشـــمل العناصـــر التالية: المعلم، المتعلم، المحتوى، وطريقة التدريس، وهذه العناصر تربط بينهم علاقة تداخل وتفاعل، فإذا تفحصنا كتاب اللغة العربية وجدناه يقدم اللغة العربية إلى المتعلم بطريقة دقيقة ومدروسـة بشـكل جيد، ومن هنا أتت الدراسـة الميدانية للكشف عن صحة وصدق الفرضيات، ولهذا ركزنا على الجانب الميداني لهذه الدراسة المتمثلة في "تعليمية النحو العربي في مرحلة التعليم المتوسـط–السـنة الرابعة انموذجا–" من أجل الوقوف على أنجع الطرق والسبل للوصول إلى زاد نحوي يساعد المتعلمين على التحكم في مادة النحو.

1. منهج الدراسة:

بعد تحديد مشكلة الدراسة قمنا باختيار المنهج الوصفي التحليلي كونه أقرب لطبيعة الموضوع، والذي يقتضي وصف ودراسة ظاهرة تعليمية النحو عند تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

2. مكان وزمان الدراسة:

تم إجراء هاته الدراسة في بعض المتوسطات المتواجدة بولاية المدية والتي تمثلت في:

–متوسطة جبارة بوعلام ببلدية وزرة.

–متوسطة هواري هواري ببلدية المدية.

–متوسطة يحياوي عبد القادر بالقطب الحضري المدية.

وكان ذلك في الفترة الممتدة من 1 إلى 7 ماي 2023من السنة الدراسية 2023/2022م.

3. أدوات الدراسة:

استخدمنا في دراستنا وبحثنا الاستبيان كأداة لجمع البيانات فهو من أبرز الوسائل المستعملة في البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، حيث يتكون هذا الاستبيان من مجموعة أسئلة خصصنا منها 14 سـؤالا لأسـاتذة اللغة العربية و8 أسـئلة لتلاميذ السـنة الرابعة متوسـط، تعلقت بأسـباب ضعف المتعلمين في مادة النحو والخروج بحلول لذلك.

4. عينة الدراسة:

لقد وزعنا 90 استبيانا على ثلاث متوسطات، خصصنا منها 20 استبيانا لأساتذة اللغة العربية في التعليم المتوسط تم اختيارهم بطريقة عشوائية، أمّا بقية الاستبيانات والتي قدّر عددها بـــ 70 استبيانا خصصناه لمتعلمي السنة الرابعة من التعليم المتوسط، تم اختيارهم بصفة عشوائية أيضا من ساحة المتوسطة.

وتجدر الإشـــارة هنا إلى أنّنا حين قمنابتوزيع هذه الاســـتبياناتكان المتعلمون والأســـاتذة في فترة الامتحانات، فحال ذلك دون تواجدهم جميعا دفعة واحدة، وبذلك لم نســتلم جميع الاســتبيانات التي قدمناها للأساتذة، حيث إنّنا اسعدنا منهم 15 فقط، وما لاحظناه أيضا أنّ إجاباتهم كانت سطحية وغير دقيقة.

5. تحليل الاستبيان الخاص بتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط:

5-1- الجنس:

الجنس	ذكر	أنثى	المجموع
عدد التكرار	28	42	70
النسبة المئوية	% 40	%60	%100

شـملت الدراســة 70 تلميذًا،منهم 28 تلميذًا ذكرا، و42 تلميذة أي نسـبة الإناث أكبر من نسـبة الذكور.

5-2- معيد السنة:

الجنس	ذكر	أنثى	المجموع
عدد التكرار	10	13	23
النسبة المئوية	%14.28	%18.57	%32.86

بلغ عدد المتعلمين المعيدين 10 ذكور و13 أنثى حيث مثلت نسـبتهم 32.86 أي تقريبا ربع النسبة الكلية للعينة.

5-3- هل تحب اللغة العربية؟

الإجابة	ذكر	أنثى	المجموع
عدد التكرار	65	5	70
النسبة المئوية	%92.86	%7.14	%100

بلغت نسـبة المتعلمين الذين يحبون مادة اللغة العربية 92.86%، أي أن غالبيتهم يحبون هذه المادة، ويعود سـبب ذلك إلى أنها لغتهم الأمّ، وقد درسـوها وتعوّدوا على مفرداتها وتراكيبها وأساليبهاوقواعدها منذ الصغر، أي منذ دخولهم إلى المدرسة،فمن الطبيعي أن تكون نشاطاتها على اختلافها محبّبة لديهم، أما نسبة المتعلمين الذين لا يحبونها فهي ضئيلةجدا وقد بلغت 7.14%.

5-4- ماهو النشاط الذي تميل إليه من بين أنشطة اللغة العربية التالية؟

النشاطات	نشاط المنطوق	نشاط فهم المكتوب	نشاط الظواهر اللغوية	نشاط الأنتاج الكتابي
عدد التكرار	14	23	18	30
النسبة المئوية	%20	%32.86	%25.71	%42.86

لاحظنا أن أغلبية المتعلمين يميلون إلى نشـــاط الإنتاج الكتابي، فقد بلغتنســـبتهم42.86%، وذلكلأنـه يوفر لهم فرصـــة للتعبير عن حـاجـاتهم وأفكـارهم ورغبـاتهم بكـلّ يســـر وســـهولـة ومرونة،ويجعلهم أيضـــا يوظفون مكتســـباتهم اللغوية، أمّانشـــاط فهم المكتوب فهو يأتي في الدرجة الثانية بنسبة تقدّر بـ 32.86%،ويليهما نشاط الظواهر اللغوية بنسبة 25.71%، ويأتي نشاط فهم المنطوق في مؤخرة الترتيب بنسبة 20% بسبب صعوبته لأنّ المتعلم يحوصل فيه جميع مكتسباته اللغوية بطريقة سريعة وتلقائية، فسيتسبب له في بعض الحرج والخجل والخوف من الخطأ.

5-5- هل نشاط الظواهر اللغوية سهل أم صعب؟

الإجابة	ذكر	أنثى	المجموع
عدد التكرار	49	21	70
النسبة المئوية	%70	%30	%100

نلاحظ من خلال إجاباتالمتعلمين على هذا السؤال أن النسبة الكبيرة منهم والتي قدرت بـــ 70% يجدون أن نشـاط الظواهر اللغوية سـهلا ويمكنهم فهم دروسـه بكلّ يسـر، أما النسـبة الأخربوالتي بلغت 30% فإنّهميستصعبون هذا النشاط،ولعل ذلك راجع إلى عدم مبالاتهم،أو إلى عدم حبهم له، فحب أي نشاط يحفز على الدراسة والفهم والاهتمام.

5-6- هل تشارك في حصة الظواهر اللغوية؟

الإجابة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
عدد التكرار	40	2	28	70
النسبة المئوية	%57.14	%2.86	%40	%100

تفاوتت نسب الإجابة بـ "نعم" و"أحيانا" بين 57.14% و40% على التوالي، وهذا دليل على أن حصـة الظواهر اللغوية تقدَّم في جوٍّ من النشـاط والتفاعل بين المعلم والمتعلمين لأن نشـاط التلميذ داخل القسم يساعد المعلم كثيرا في شرح الدرس وإيصال المعلومة، ويساعد المتعلم أيضا على فهم واستيعاب دروسـه، ويمنحهالملكة اللغوية التي تجعله يتحدث ويكتب بيسـر وسـهولة. أما الإجابة بـ "لا" فقد بلغت نسبة قليلة جدا قُدِّرت ب 2.86%.

5-7- هل التمارين التي يتضمنها الكتاب المدرسي كافية لفهمك؟

الإجابة	نعم	لا	المجموع
عدد التكرار	58	12	70
النسبة المئوية	%82.8	%17.15	%100

ترى الأغلبية السـاحقة من المتعلمين والتي بلغت نسـبتهم 82.85%أنَّ التمارين التي يتضـمنها الكتاب المدرسـي كافية لفهمهم واسـتيعابهم لأجزاء الظاهرة اللغوية،بينما يرى عدد قليل منهم والذين قدرت نسبتهم بـــ17.15% أنها غير كافية، وهذا الأمر يعود إلى تفاوت قدرات المتعلمين في تلقي المعارف وإعادة توظيفها مرة أخرى.

5-8-هل تكتفي بشرح الأستاذ أم تلجأ إلى دروس إضافية؟

الإجابة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
عدد التكرار	42	22	6	70
النسبة	%60	%31.4	%8.57	%100

بعد تصنيفنا لإجابات هذا السؤال رأينا أن أغلب المتعلمين، والذين قدرت نسبتهم بـ 60%يكتفون بشرح الأستاذ في فهم الدروس،أمّا الآخرون والذين بلغت نسبتهم 31.43% فإنّهملا يكتفون بشرح الأستاذويستعينونبشروح الدروس الإضافية، يعود ذلكإلى بطء استيعابهم وفهمهم، أو إلى حصولهم على علامات متدنية في مادة اللغة العربية فيلجأ الأولياء إلى الدروس الإضـــافية لتغطية هذا النقص كحلّ بديل، أما الفئة المتبقيةفهم لا يكتفون بشـــرح الأســـتاذ ولا يلجؤون إلى الدروس الإضافية، وقد قدرتنسبتهم بـــ8.57% ولعل السبب في ذلك يعود إلى ظروفهم المادية أو إلى عدم مبالاتهم.

6. تحليل الاستبيان الخاص بأساتذة اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط:

- **محور البيانات العامة:**

-الجنس:

الإجابة	ذكر	أنثى	المجموع
عدد التكرار	6	9	15
النسبة المئوية	%40	%60	%100

نلاحظ أن الجنس الذكري أقل نســـبة من الجنس الأنثوي حيث بلغت نســـبته 40%، في حين بلغت نسبة الإناث 60%، وهذا راجع إلى اهتمام النساء بالقطاع التربوي.

-الشهادة المتحصل عليها:

الإجابة	ليسانس	ماستر	شهادة أستاذ تعليم متوسط خريج المدرسة العليا
عدد التكرار	5	8	3
النسبة المئوية	%33.3	%53.33	%20

لاحظنا أن أغلبية الأساتذة لديهم شهادة ماستر في اللغة والأدب والعربي حيث بلغت نسبتهم 53.33%، أما من لديهم شهادة ليسانس فقدِّرت نسبتهم 33.33%، وبالنسبة لخريجي المدارس العليا فكانت نسبتهم قليلة جدًا بلغت 20%.

-الأقدمية في التعليم:

الإجابة	أقل من 5 سنوات	أكثر من 5 سنوات	أكثر من 15 سنة	المجموع
العدد	6	4	5	15
النسبة	%40	%26.67	%33.73	100%

بلغت نسبة الأساتذة الذين تقلّ خبرتهم عن5 سنوات 40%، وهي النسبة الأعلى، بينما بلغت نسبة الأساتذة الذين تفوق خبرتهم أكثر من 15 سنة 33.33%،وتأتي نسبةالأساتذة الذين تتراوح خبرتهم بين 5 سنوات و15 سنة في المرتبة الأخيرة وقدرت بـ 26.67%.

- **محور الأسئلة المتعلقة بتعليمية النحو العربي:**

6-1- هل توجد بعض الدروس غير المناسبة لسن المتعلم؟

الإجابة	نعم	لا	المجموع
العدد	6	9	15
النسبة	40	60	100

تفاوتت النسبة بين الأساتذة الذين قالوا أن الدروس مناسبة والذين قالوا أنها غير مناسبة، حيث بلغت الأولى 60% أما الثانية فبلغت 40%.

حيث ذكر كل الأساتذة الذين أجابوا بنعم أنّ بعض الدروس غير مناسبة لسن المتعلم،والتي تمثلت في "البدل وعطف البيان" واتفقوا جميعا على ذلك، واقترحواحذف الدّرسين أو حذف أحدهما، واقترح بعضهم إضافة المفعول لأجله مكانها، وهذالأن البدل وعطف البيان يتفقان في حالات الإعراب مما يتسبب في خلط لدى المتعلم فلا يعرف كيف يفرق بينهما.

6-2- هل يوجد توافق بين المادة التعليمية والحجم الساعي؟

الإجابة	نعم	لا	المجموع
العدد	8	7	15
النسبة	%53.33	%46.67	%100

تقاربت إجابات الأساتذة على هذا السؤال، حيث يرى بعض الأساتذة والذين بلغت نسبتهم 46.67% أنه لا يوجد توافق بين المادة التعليمية والحجم الساعي، ولعل السبب في ذلك يعود إلى كثافة الموضوعات، فلا يجد المعلم متسعا من الوقت للتطبيق على هذه الموضوعات، أما البعض الآخر والذين بلغت نسبتهم 53.33% يرى بأنه يوجد توافق بينهما، ولعل ذلك يعود إلى خبرة المعلم في التنظيم الجيد لطريقة تدريسه، وتحكمه في الوقت المخصص للنشاط، وقدرته على التماشي معه في سير الدرس.

6-3- ماهو رأيك في ترتيب الدروس الخاصة بالظواهر اللغوية؟

الإجابة	مرتبة	متداخلة وغير مرتبة
العدد	8	7
النسبة	%53.33	%46.67

بعد تصـــنيفنا لأجوبة الأســـاتذة لاحظنا بأن نســـبة 53.33% منهم يرون بأن دروس الظاهرة اللغوية مرتبة، في حين ترى النسبة المتبقية والمقدرة بـ 46.67% بأنها غير مرتبة وبأنّها متداخلة.

6-4- هل توجد من بينها دروس متشابهة يصعب على المتعلم فهمها؟

الإجابة	نعم	لا	المجموع
عدد التكرار	7	8	15
النسبة المئوية	%46.67	%53.33	%100

لقد انقسم الأساتذة في الإجابة عن هذا السؤال إلى قسمين، حيث رأى الصنف الأول منهم والذي بلغت نسـبته 46.67% وجود دروس متشـابهة وهذا ما يفسـر الصـعوبة التي يواجهها المتعلم في تلقي دروسه واستيعابها، أما الصنف الأخروالذي بلغت نسبته 53.33% فقد أقرّ بعدموجود دروس متشابهة، وربما يعود ذلك إلى خبرة هذا الصنف من الأساتذة، وقدرته على إيجاد الدقائق الفاصلة بين هذه الدروس.

6-5- مارأيك في التمارين المقترحة في كتاب السنة الرابعة متوسط؟

الإجابة	كافية	غير كافية	المجموع
العدد	2	13	15
النسبة	%13.33	%86.67	%100

لقد رأى أغلبية الأســـاتذةبأنّ التمارين المقترحة في الكتاب المدرســـيغير كافية لتغطية كل أجزاء القاعدة النحوية، وقد قدِّرت نسبتهم بـــــ 86.67%، وهذا مايدعو إلىضرورة إعادة النظر في كمية هذه التمارين ونوعيتها حتى تعود بالفائدة المرجوّة منها،ألا وهي ترســـيخ الظاهرة النحوية وجزئياتها في ذهن المتعلم، ورأت النسبة المتبقية والمقدرة بـ 13.33% بأنّها كافية وافية.

6-6- كيف يتم اختيار الأمثلة الملائمة لدرس الظواهر اللغوية؟

الإجابة	من النصوص المدرجة	مصادر خارجية
العدد	15	0
النسبة	%100	%0

اتفق جميع الأساتذة على إجابة واحدة وهي أنّهم يختارون الأمثلة الملائمة لدرس الظاهرة اللغوية من النصوص المدرجة في الكتاب المدرسي، وذلك ليستطيع المتعلم الربط بين الدروس وكذا فهمها واستيعابها جيدًا. خاصة وأنّ الهدف من التدريس بالمقاربة بالكفاءة يهدف إلى ذلك.

6-7- هل تغطي أمثلة الدرس كل دقائق (جزئيات) القاعدة النحوية؟

الإجابة	نعم	لا	المجموع
عدد التكرار	4	11	15
النسبة المئوية	%26.67	%73.33	%100

صرَّحت النسبة الكبيرة من الأساتذة والتي تقدر ب 73.33% بأن أمثلة الدرس لا تغطي دقائق القاعدة النحوية ولعل ذلك يعود إلىعدم كثرتها،أو إلى عدم تناسب محتواها واستيعاب المتعلم، أما النسبة المتبقية منهم، والتي بلغت 26.67% صرّحتبأنها تغطي.

-كيف يتصرف الأستاذ إذا كانت الإجابة "لا" وماهي المراجع المعتمدة في ذلك:

وجدنا بأنّ العديد من أجوبة الأساتذة كانت تؤكّد على لجوء البعض منهم إلى مكتسباتهم القبلية وكفاءتهماللغوية وخبرتهم المهنية،فتكون عندهم القدرة على اقتراح أمثلة من عندهم، وفضّل الآخرون اللجوء إلى دروس القراءة المشروحة أو الاعتماد علىكتب من مصادر خارجية.

6-8-هل تسدّ مواضيع القواعد النحوية المقترحة في برنامج السنة الرابعة متوسط حاجات المتعلم اللغوية؟

الإجابة	نعم	لا
العدد	9	6
النسبة	%60	%40

نلاحظ أن أغلب الأساتذة والذين قدرتنسبتهم بـ60% قد أجابوابـ "نعم"،أي أنّ المواضيع المقترحة كافية لسد حاجات المتعلم اللغوية، فيما رأت الفئة الأخرى من الأساتذة والتي بلغت 40% أنها لا تسد حاجات المتعلم، وذلك راجع إلى طريقة تدريس كل أستاذ ومدى تفاوت قدرات المتعلمين على اكتساب الدروس.

6-9- ما مدى اكتساب المتعلمين للظواهر اللغوية المقترحة عليهم؟

الإجابة	جيد جدا	جيد	متوسط	ضعيف
العدد	0	2	13	0
النسبة	%0	%13.33	%86.67	%0

أجمع معظم الأساتذة بأي بنسبة 86.67% على أن نسبة اكتساب التلاميذ للظواهر اللغوية متوسطة، والسبب في ذلك ربما يعود إلى عدد المتعلمين الكبير داخل القسم الواحد، والذي يفوق أحيانا الخمسين متعلما. مما يؤدي بالمعلم إلى إهمال بعض المتعلمين خاصة أولئك الذين لا يبدون الرغبة في التعلّم،وهذا ما يعيق عمل المعلم ويصعب من مهامه.

6-10- هل يوظفها (المكتسبات) في استعماله اللغوي (المنطوق والمكتوب)؟

الإجابة	نعم	لا	أحيانا
التكرار	10	3	2
النسبة	%66.67	%20	%13.33

نلاحظ أن نسبة كبيرة من المتعلمين يوظفون مكتسباتهم في استعمالهم اللغوي المنطوق والمكتوب حيث بلغت نسبتهم 66.67%، وهي نسبة إيجابية توضح أن المتعلمين يستثمرون مهاراتهم ومعارفهم التي يكتسبونها في دراستهم ويوظفونها في استعمالاتهم اللغوية، أماالذين لا يوظفون مكتسباتهم اللغوية فقد بلغت نسبتهم 23.33%، وربما ذلك راجع إلى إهمالهم أو إلى عدم مبالاتهم.

6-11- إلى ما يعود ضعف استيعاب المتعلمين لدرس الظواهر اللغوية؟

الإجابة	طريقة التدريس	طبيعة المواضيع المقررة	ضيق الوقت	كثرة الدروس المقترحة
العدد	2	7	6	11
النسبة	13.33%	%46.67	%40	%73.33

يتضح لنا أن أغلبية الأساتذة يُرجِعون ضعف استيعاب المتعلمين لدرس الظواهر اللغوية إلى كثرة الدروس المقترحة بنسبة 73.33% ثم إلى طبيعة المواضيع المقررة بنسبة 46.67%، لذلك أصبح تعلم القواعد النحوية صعبا بالنسبة للتلاميذ خاصة أن بعض الدروس تفوق مستوى متعلم السنة الرابعة متوسط، أما سبب ضيق الوقت والذي أخذ نسبة 40%، وسبب طريقة التدريس الذي قدرت نسبته ب 13.33%، كلها تعود إلى الأستاذ وخبرته وطريقة تدريسه وتحكمه في الوقت، أو إلى الفروقات الفردية للمتعلمين فكلٌّ حسب فهمه ومدى استيعابه.

6-12- هل تدريس القواعد مقتصر على حصة الظاهرة اللغوية أم أنها تستثمر في حصص أخرى؟

الإجابة	مقتصرة على حصة الظواهر اللغوية	تستثمر في حصص أخرى	المجموع
العدد	4	11	15
النسبة	%26.67	%73.33	%100

نلاحظ أن تدريس القواعد يستثمر في حصص أخرى أيضا،حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين أقَرُّوا بذلك 73.33% وهذا دليل على حرصهم على ترسيخ القواعد النحوية جيدا في ذهن المتعلم، وهم يمثلون الأغلبية، أما الأقليّة منهمفقد أجابوابأنهم يقتصرون على حصة الظواهر اللغوية فقط وبلغت نسبتهم26.67%، وربما ذلك راجع إلى طبيعة الطريقة المعتمدة لكل أستاذ، وإلى خبرته وإلى وعيه بضرورة السلامة اللغوية ودورها في الإفصاح السليم عن الحاجات والرغبات.

6-13- ما رأيك في تدريس النحو عن طريق المقاربة بالكفاءات؟

الإجابة	جيد	غير جيد
العدد	15	0
النسبة	%100	%0

- هل تكتفي بها أم أنك تلجأ إلى الطرق التقليدية الأخرى؟

الإجابة	أكتفي	ألجأ إلى الطرق الأخرى
العدد	15	0
النسبة	%100	%0

بعد معاينتنا لجميع إجابات الأساتذة وتصنيفها في هذين الجدولين نرى أن جميعهم أي نسبة 100% صرَّحوا واتفقوا على أن المقاربة بالكفاءات طريقة جيدة ولكنها لا تكفي لوحدها بل يجب اللجوء إلى الطرق التقليدية الأخرى مثل القياسية والاستقرائية حسب نوع الدرس وما يناسبه من طريقة وذلك لإيصال الفكرة أو المعلومة كاملة إلى المتعلم.

6-14- ما رأيك في الأهداف المسطرة في المنهاج الخاصة بالظواهر اللغوية للسنة الرابعة متوسط؟

الإجابة	مناسبة	غير مناسبة
العدد	15	0
النسبة	%100	%0

حسب رأي جميع أساتذة العينة المدروسة أي 100% فإن الأهداف المسطرة مناسبة وشاملة ويمكن أن نحقق الغرض منها ألا وهو الأخذ بيد المتعلم وإكسابه اللغة السليمة التي يستعملها للتعبير عن نفسه وحاجاته وأفكاره ورغباته ويبلغ بها مقاصده بكلّ يسر ومن دون أخطاء.

7. النتائج المتوصل إليها:

انطلاقا من الدراسة التحليلية لإجابات الأساتذة والمتعلمين، توصلنا إلى مجموعة من النتائج نجسدها فيما يلي:

- قلة الحجم الساعي لتعليم قواعد النحو العربي.
- طول برنامج نشاط الظواهر اللغوية و افتقاره للأمثلة والتمارين التطبيقية.
- تشابه موضوعات النحو وعدم تسلسلها وتناسبها وسن المتعلممن الصعوبات التي واجهت المتعلمين في تعلم النحو العربي.
- يستعمل معظم الأساتذة بالإضافة إلى المقاربة بالكفاءات الطرق التقليدية (القياسية والاستقرائية)،ففي نظرهم أنها لا تكفي لوحدها.

خاتمة

خاتمة:

لكل بداية نهاية، ولكل موضـــوع مقدمة وخاتمة، وها نحن في نهاية هذا البحث الذي حاولنا فيه إلقاء الضـــوء على واقع تعليمية النحو في الســـنة الرابعة من التعليم المتوســـط، من خلال القيام بالبحث الميداني في مختلف المتوسطات، لنتوصل في الأخير إلى بعض النتائج نجملها كالآتي:

- النحو العربي من الموضـوعات الأســاســية في تدريس اللغة العربية وحفظها من الأخطاء، لذلك يجب تعليمه في المؤسسات التعليمية وإعطائه أهمية تناسب مكانته بين العلوم الأخرى.
- لا يمكن اكتســـاب النحو إلا بتعلمه، لذا فالتعليمية بجميع عناصـــرها لها أهمية بالغة في عملية التعليم والتعلم في كل مرحلة، كما أنها تساهم في تنشئة وتربية المتعلمين وتفتح لهم المجال في اكتساب مهارات جديدة.
- من أحســـن الطرق الناجحة للتذليل من قواعد النحو والتي يســـتعملها أغلب الأســـاتذة هي المقاربة بالكفاءات بالإضافة إلى الطرائق التقليدية الأخرى.
- اختيار الطريقة المناسبة يرجع إلى طبيعة الدرس وكذلك مدى استيعاب المتعلمين، مع مراعاة الفروقات الفردية بينهم.
- من أهم الصعوبات التي واجهت المتعلمين أثناء تعلمهم للنحو العربي نجد كثافة البرنامج وعدم توافقه مع الحجم الساعي المقرر وأيضا تشابه دروس النحو وعدم تسلسلها وتناسبها مع سن المتعلم أدى بهم لعدم التفريق بين العديد من المسائل.

التوصيات والإقتراحات

التوصيات و الاقتراحات:

من خلال بحثنا هذا وما توصلنا إليه من نتائج، استنتجنا بعض التوصيات التي رأيناها مناسبة نذكرها كالتالي:

- ينبغي إلزام المتعلمين الحديث باللغة العربية الفصحى، سواء في مادة اللغة العربية أو باقي المواد العلمية والأدبية الأخرى.
- التخفيف من الدروس النحوية للسنة الرابعة متوسط وتيسيرها وإصلاحها وحذف الموضوعات التي أجمع عدد كبير من الأساتذة على صعوبتها (البدل، عطف البيان) والاقتصار على الأهم منها والتي تتناسب ومستوى المتعلم، فلابد العمل وفقا لكل المقترحات التيسيرية لتحقيق الأهداف المرادة.
- تضمين الكتاب المدرسي المقرر تدريبات وتمرينات تنمي لدى المتعلمين مهارات تصويب الأخطاء النحوية.
- إعادة النظر في الحجم الساعي للمادة حتى يتمكن الأستاذ من إيصال المعلومات بشكل أفضل.
- استحداث الأستاذ طرقا جديدة في تدريسه مثل طريقة العصف الذهني وطريقة التعلم النشط، ليشد انتباه المتعلم ويحفزه ويخلق عنصر الإثارة والتشويق في نفسه.

ومجمل القول أنه يجب تذليل الصعوبات التي تمس جانب النحو العربي لكي نضمن تحقيق الاكتساب العدل لدى جميع المتعلمين، ولكي ترقى اللغة العربية وتزدهر وتتطور مجتمعاتها.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

- **القرآن الكريم.**
  - **سورة مريم.**
  - **سورة يوسف**

الكتب

- ابن الناظم، شرح ابن الناظم على ألفية ابن مالك ، تح محمد باسلعيون السود.
- ابن السراج، الأصول في النحو العربي، تح: عبد الحسين القتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط3،1996، ج1.
- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، جامعة وهران، بن عكنون، ط 2.
- أصول التربية المعاصرة، رأفت عبد العزيز البوهي وآخرون، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، د ب، ط 1، 2017.
- بليغ حمدي اسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، دار المناهج، عمان، الاردن، ط1، 2011م.
- خالد الأزهري، شرح التصريح على التوضيح ،تحقيق محمد باسل عيون السود، ج1.
- زكريا اسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، د ط، 2011م.
- زيد الهويدي، أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية، ط2.
- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، دار الشروق، عمان، الأردن، ط 1، 2009.
- الشريف الجرجاني، التعريفات، مكتبة لبنان، رياض الصلح، بيروت، 1980، ص259-270

- صلاح الدين حسن حمدان، استراتيجيات التدريس الحديثة مدخل تطبيقي، دار الموهبة، عمان، ط1، 2018.
- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، الطرق العلمية في تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، مصر، 2003.
- طيب نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات، د ط، الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، تيزي وزو، د ت،.
- ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، تقديم حسن شحاتة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2002م.
- عبد الرحمن كامل، عبد الرحمن محمود، طرق تدريس اللغة العربية، القاهرة، مصر، ط1، 2005م.
- عقيل محمود الرفاعي، التعلم النشط المفهوم والاستراتيجيات وتقويم نواتج التعلم، دار الجامعة الجديدة الإسكندرية، 2012.
- فيروز مامي زرارقة، محاضرات في علم النفس الاجتماعي، السنة أولى ماستر علم الاجتماع والاتصال، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم الاجتماع.
- كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016.
- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2000م.
- محمد الطنطاوي، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة ، دار المعارف، ط2، 2005م.
- محمود علي السمان، التوجيه في تدريس اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، دار المعارف، القاهرة، مصر52
- مرجع المعلم في طرائق تدريس اللغة العربية في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، 2015.

- المظفر، أبي لبيد ولي خان، طرق التدريس وأساليب الامتحانات، شبكة المدارس الإسلامية، د ط، 1432هـ.
- ناجي تمار، عبد الرحمان بن بريكة، المناهج التعليمية والتقويم التربوي.
- نجاح عودة خليفات، تربويات المعلم الذي نريد، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، ط1، 2013م.
- يحيى محمد نبهان، مهارة التدريس، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، ط1، 2008م.
- المعاجم والموسوعات:
- ابن منظور، لسان العرب، بيروت، دار صادر، الطبعة الرابعة، 2005، ص 213، مادة (نحا).
- ابن منظور، لسان العرب، ج 9، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط 3، 1419 هـ-1999 م، باب العين، مادة (ع ل م).
- مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، ط 2، القاهرة، 1392هـ – 1982 م.
- مؤسسة رواد الترجمة للاتصالات وتقنية المعلومات، موسوعة المصطلحات الإسلامية، الرياض، 1441 هـ.

المجلات والمقالات:

- مجلة الدراسات الأدبية والفكرية، مجلة علمية دولية محكمة تصدر شهريا عن مركز جيل البحث العلمي، العام السادس، مايو 2019، العدد 52.
- محمد الدريج، العودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل، مجلة علوم التربية، العدد 47، مارس 2011.
- مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثالثة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2004 م.
- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، عناصر العملية التربوية.

- منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016.
- زقاوة أحمد، محددات النجاح الدراسي، مقاربة سويسيو- السيكولوجيا، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، عدد 12، المركز الجامعي، غيليزان، 2014.
- أ.إيدير ابراهيم، تعليمية النحو في مرحلة المتوسط – سنة ثانية نموذجا- ، مجلة العربية، العدد8، 2017/07/15.
- أويزج كابلن، المراهقة وداعا أيتها الطفولة، تر/ أحمد رمو، وزارة الثقافة، دمشق، سوريا، د.ط، 1998.
- عابد بوهادي، أهمية استراتيجية العصف الذهني ومهارات حل المشكلات، جامعة عبد الرحمن بن خلدون-تيارت- .
- عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النّهوض بمستوى مدرّسي اللغة العربية، مجلّة اللسانيات، العدد 04، معهد العلوم اللّسانية والصوتية، الجزائر، 1974.
- عبد الله قلي، الربية العامة، (سند تكويني)، منشورات وزارة التربية، الحراش، الجزائر، 2009.
- -علي تعوينات، التعليمية والبيداغوجيا في التعليم العالي، مقال، الملتقى الوطني الأول حول تعليمية المواد في النظام الجامعي، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، جامعة الجزائر، أفريل، 2010.

الرسائل الجامعية:

- جيلاني بخدة، تعليمية النحو في ضوء المقاربات البيداغوجية الحديثة، أطروحة دكتوراه، جامعة غليزان،2021/2020.
- صلحاوي حسناء، اتجاهات تلميذات المرحلة المتوسطة نحو حصة التربية البدنية والرياضية بالمناطق الريفية، والحضارية، دراسة ميدانية على بعض متوسطات ولاية بسكرة، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، علم اجتماع التربية، العلوم الاجتماعية، والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، (2016 – 2017).

- طارق بريم، تعليمية اللغة العربية من خلال النصوص الأدبية لدى تلاميذ المرحلة الثانية ثانوي، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، علوم اللسان العربي، كلية الآداب واللغة العربية، مكتبة الآداب واللغات، جامعة محمد خيضر، بسكرة، (2015-2016).
- فاطمة قداري، النحو التعليمي في التراث اللساني العربي، مذكرة لنيل شهادة الماجيستير، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة وهران-السانيا-، السنة الدراسة 2008/2007م.
- ليلى بن ميسية ، تعليمية اللغة العربية من خلال النشاط المدرسي غير الصفي، رسالة ماجستير، جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر، 2010.
- هشام طيب، تعليمية النحو العربي في الطور الأول من التعليم الجامعي ل.م.د في الجزائر، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه نظام "ل.م.د"، تخصص اللسانيات وتعليمية اللغة العربية، قسم اللغة والأدب العربي، المركز الجامعي صالحي أحمد، النعامة، 2018-2019م.

فهرس الموضوعات

شكر و تقدير .....

إهداء .....

إهداء .....

مقدمة ..... أ-ج

الفصل الأول: تعليمية النحو العربي:..... -1-

المبحث الأول: التعليمية.....-2-

تمهيد:.....- 2 -

1- مفهوم التعليمية:.....- 2 -

2- نشأة التعليمية:.....- 4 -

3- مكونات التعليمية:.....- 5 -

4- أنواع التعليمية وأهدافها:... .....- 9 -

المبحث الثاني: تعليمية النحو العربي..... .....- 11 -

تمهيد:.....- 11 -

1- تعريف النحو:.....- 12 -

2- إرهاصات النحو العربي وأشهر علمائه: .....- 13 -

3- مفهوم تعليمية النحو العربي:.....- 15 -

4- طرق تعليمية النحو العربي: .....- 16 -

الفصل الثاني: تعليمية النحو العربي في السنة الرابعة من التعليم المتوسط – دراسة ميدانية – ..... - 23 -

المبحث الأول: تحليل المقرر الدراسي لمادة اللغة العربية في مستوى السنة الرابعة متوسط .....-24-

1- تعريف مرحلة المتوسّط:... ..... – 24 –

2- تحليل محتوى الكتاب المدرسي للغة العربية للسنة الرابعة متوسط: ..... – 25 –

3- توزيع دروس القواعد النحوية في الكتاب المقرر: ..... – 26 –

4- الزمن المخصص لدروس النحو في مستوى السنة الرابعة متوسط: ..... – 28 –

5- منهجية عرض الدرس النحوي في كتاب اللّغة العربية للسّنة الرابعة متوسط ..... – 28 –

6- مدى ملائمة قواعد اللغة العربية ومستوى المتعلّمين: ..... – 35 –

المبحث الثاني: دراسة ميدانية (تحليل الاستبيانات) .....– 36 –

1- منهج الدراسة:..... ..... – 36 –

2- مكان وزمان الدراسة:..... – 36 –

3- أدوات الدراسة:..... ..... – 36 –

4- عينة الدراسة:..... – 37 –

5- تحليل الاستبيان الخاص بتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط:..... – 37 –

6- تحليل الاستبيان الخاص بأساتذة اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط:- 41-

7- النتائج المتوصل إليها:... ..... – 50 –

خاتمة ..... -51-

التوصيات و الاقتراحات: ..... -53-

قائمة المصادر والمراجع:..... -55-

فهرس الموضوعات:.....– 61-

قائمة الملاحق:.....– 64 –

ملخص.....

قائمة الملاحق



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة يحيى فارس بالمدية

كلية الآداب واللغات

إستمارة استبيان خاصة بتلاميذ السنة الرابعة متوسط بمتوسطة جبارة بوعلام

– وزرة –

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة:

يشرفني أن أضع بين أيديكم هذه الإستمارة التي تمثل جزءا مهما من مذكرتنا التي نحن بصدد إعدادها المعنونة بـ " دراسة تعليمية النحو العربي في مرحلة التعليم المتوسط "، وذلك سعيا وراء تحقيق مستوى أفضل لتذليل المعوقات التي تعترض سبيل تعلمك، فنرجو منكم التفضل بالإجابة عن الأسئلة المطروحة عليكم بوضع علامة (×) أمام الإجابة التي ترونها مناسبة مع الشكر الجزيل مسبقا.

الأسئلة:

1) الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2) معيد السنة: نعم ☐ لا ☐

3) هل تحب اللغة العربية : نعم ☐ لا ☐

4) ما هو النشاط الذي تميل إليه من بين أنشطة اللغة العربية التالية ؟

- اط فهم المكتوب ☐
- نشنشاط فهم المنطوق ☐
- نشاط الظواهر اللغوية ☐
- نشاط الإنتاج الكتابي ☐

5) هل نشاط الظواهر اللغوية : سهل ☐ صعب ☐

6) هل تشارك في حصة الظواهر اللغوية :

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

7) هل التمارين التي يتضمنها الكتاب المدرسي كافية لفهمك؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

8) هل تكتفي بشرح الأستاذ أم تلجأ إلى دروس إضافية ؟

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة يحيى فارس بالمدية

كلية الآداب واللغات

إستمارة استبيان خاصة بأساتذة اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط بمتوسطة جبارة بوعلام

– وزرة–

السادة الأساتذة الكرام:

يمثل هذا الإستبيان جزءا من متطلبات بحث لنيل شهادة الماستر تخصص تعليمية اللغات، والذي يحمل عنوان " تعليمية النحو العربي في مرحلة الرابعة متوسط "، لذا أود أن أدعوكم للمشاركة في ملء هذا الإستبيان بالإجابة المناسبة مع فائق الاحترام والتقدير.

البيانات العامة.

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الشهادة المحصلة عليها:.....

الأقدمية في التعليم:..... سنة.

---

1) هل توجد بعض الدروس غير المناسبة لسن المتعلم؟

نعم ☐ لا ☐

- إذا كان الجواب بنعم ما هي هذه الدروس؟.....
- هل تقترح حذفها؟.....
- وماذا تقترح عوضا عنها؟.....

2) هل هناك توافق بين المادة التعليمية والحجم الساعي؟

نعم ☐ لا ☐

3) ما هو رأيك في ترتيب الدروس الخاصة بالظواهر اللغوية؟

.....

.....

4) هل توجد من بينها دروس متشابهة يصعب على المتعلم فهمها؟

نعم ☐ لا ☐

5) ما رأيك في التمارين (التطبيقات) المقترحة في كتاب السنة الرابعة متوسط؟

كافية ☐ غير كافية ☐

6) كيف يتم اختيار الأمثلة الملائمة لدرس الظواهر اللغوية؟

من النصوص المدرجة ☐ من مصادر خارجية ☐

7) هل تغطي أمثلة الدرس كل دقائق (جزئيات) القاعدة النحوية؟

نعم ☐ لا ☐

8) هل تسد مواضيع القواعد النحوية المقترحة في برنامج السنة الرابعة متوسط حاجات المتعلم اللغوية؟

نعم ☐ لا ☐

1) ما مدى اكتساب المتعلمين للظواهر اللغوية المقترحة عليهم؟

جيد جدا ☐ جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

2) هل يوظفها (المكتسبات) في استعماله اللغوي (المنطوق والمكتوب)؟

نعم ☐ لا ☐

3) إلى ما يعود ضعف استيعاب المتعلمين لدرس الظواهر اللغوية؟

- الطريقة المعتمدة في التدريس ☐
- طبيعة المواضيع المقررة ☐
- ضيق الوقت ☐
- كثرة الدروس المقترحة ☐

4) هل تدريس القواعد مقتصر على حصة الظاهرة اللغوية أم أنها تستمر في حصص أخرى (فهم المنطوق وفهم المكتوب)؟

مقتصرة على حصة الظاهرة اللغوية ☐ تستمر في حصص أخرى ☐

5) ما رأيك في تدريس النحو عن طريق المقاربة بالكفاءات؟ وهل تكتفي بها أم أنك تلجأ إلى الطرق التقليدية الأخرى (القياسية والاستقرائية)؟

.....

.....

6) ما رأيك في الأهداف المسطرة في المنهاج الخاصة بالظواهر اللغوية للسنة الرابعة متوسط؟

.....



الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة
وزارة التّربية الوطنيّة

اللّغة العربيّة

السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط

الإشراف التّربوي
الدّكتور حسين شلوف

الدّكتور أحسن الصيد
أستاذ التّعليم العالي

بوبكر خيشان
مفتش التّربية الوطنيّة

أحسن طعيوج
مفتش التّربية والتّعليم المتوسّط

أحمد زوبير
مفتش التّربية والتّعليم المتوسّط

سليمان بورتان
أستاذ مكوّن في التّعليم الثّانوي

منشورات الشّهاب



أفهم ما أقرأ و أناقش

أدرس الظّاهرة اللّغويّة : **عطف النّسق**

• ألاحظ الجمل وأناقشها :

"أ"	"ب"
• ارتسمَتْ على صفحاتِ وجهها رِقّةٌ وحزنٌ كمن به مرضٌ عضالٌ.	• ارتسمَتْ على صفحاتِ وجهها رِقّةٌ وحزنٌ
• كانتْ تنتظر عودةَ زوجها من الحانةِ أو استيقاظَه فصراخه لتضعَ له المائدة.	• ارتسمت على صفحات وجهها رِقّةٌ لا غِلْظةٌ.
• طال غضبُه زوجته حتى عصفورها.	• كانت زهرة ضحيّة ظلم زوجها بل طغيانه.
• تأثر العصفورُ لمّ زوجته ببطشه.	• لم يكن زوجها رحيمًا بها لكن قاسيًا.
• ظل يسائل نفسه : من السبب في حالته أطبعُه أم الخمرُ ؟	1 - هناك أدوات عرفتها الأمثلة السّابقة فاذكرها.
1 - اشتركت صفتان في الارتسام على صفحات وجه زهرة. ما هما ؟	2 - فهل الرّقّة والغلظة حقّقتا هذا الاشتراك في المعنى أيضا ؟ ما الأداة الّتي منعت ذلك ؟
2 - ما الأداة الّتي حققت هذا الاشتراك في المعنى ؟	3 - هل حقّق حرف العطف لا هذا الاشتراك بين الرّقّة و الغلظة ؟
3 - كيف نسمي كلًا من لفظتي رقةٌ وحزنٌ ؟	4 - أجز المناقشة نفسها على المثالين الثّالث والرّابع.
4 - هل اشتركتا أيضا في الإعراب ؟ فما علامة إعرابهما ؟	5 - ماذا نستنتج ؟
5 - تأمّل الأمثلة الأخرى و أجز المناقشة نفسها.	

أستنتج

• عطف النسق هو ربط اسم معطوف بمعطوف عليه تابع له في الإعراب بأحد أحرف العطف.

• وهو نوعان :

أ) عطف نسق يشرك المعطوف والمعطوف عليه في المعنى واللفظ بأحرف العطف الآتية : الواو- الفاء - ثمّ - أو - أم - حتى.

ب) عطف نسق يشرك المعطوف والمعطوف عليه في اللفظ فقط بأحرف العطف الآتية: لا - بل-لكن.

أطبّق

• أستخرجُ مِنَ الجُمل الآتية المعطوف والمعطوف عليه وحرف العطف ثمّ أعربُ المعطوف.

- لم تسمع زوجها الّذي ناداها مرّتين أو ثلاثا من داخل الغرفة - أدّى تهوّر إبراهيم بسبب الخمر إلى ذهاب زوجته ثمّ طلاقها منه - لم يكن سلوك زوج زهرة سويًا بل مضطربا لتأثّره بالخمر.

• أنشئ ثلاث جُمل سرديّة وثلاثا وصفيّة، في كلّ منها عطف نسق.

• أوظف تعلّماتي السّابقة في جمل سرديّة، ووصفيّة.

12



أفهم ما أقرأ و أناقش

أدرس الظّاهرة اللّغويّة : الجملة الواقعة مفعولا به

• ألاحظ الجُمل وأحللها.

- قال البَرّوني : إنّ الإخلاق ضعاوٌ إيمانَ المسلمين.

و قال أيضا : يؤمنُ الهنودُ بتناسخ الأرواح.

- تطلّبُ النّفسُ أنْ تصلَ إلى الكمال.

- تودّ النّفسُ لوْ تصلُ إلى الكمال

- يظنُّ الهنودُ الأرواحَ تتناسخ.

1 - حلّل الجُمل لتحدّد : الفعل والفاعل والمفعول به

2 - كيف جاء المفعول به في هذه الجُمل : مفردة جملة فعليّة أم جملة اسميّة ؟

3 - اذكر – من خلال هذه الجمل- متى يكون المفعول به جملة.

4 - فماذا نستنتج ؟

أستنتج

يرد المفعول به جملة فعليّة أو اسميّة في الحالات الآتية :

• إذا كان مقولا للقول

• إذا كان مصدرا مؤوّلا بأنّ أو لو المصدريّين و فعلهما المضارع

• إذا كان مفعولا به ثانيا لظنّ أو إحدى أخواتها

فتكون الجملة الواقعة مفعولًا به في محل نصب دائما

أطبّق

• ميّز ممّا يلي جملة المفعول به مبيّنا نوعها :

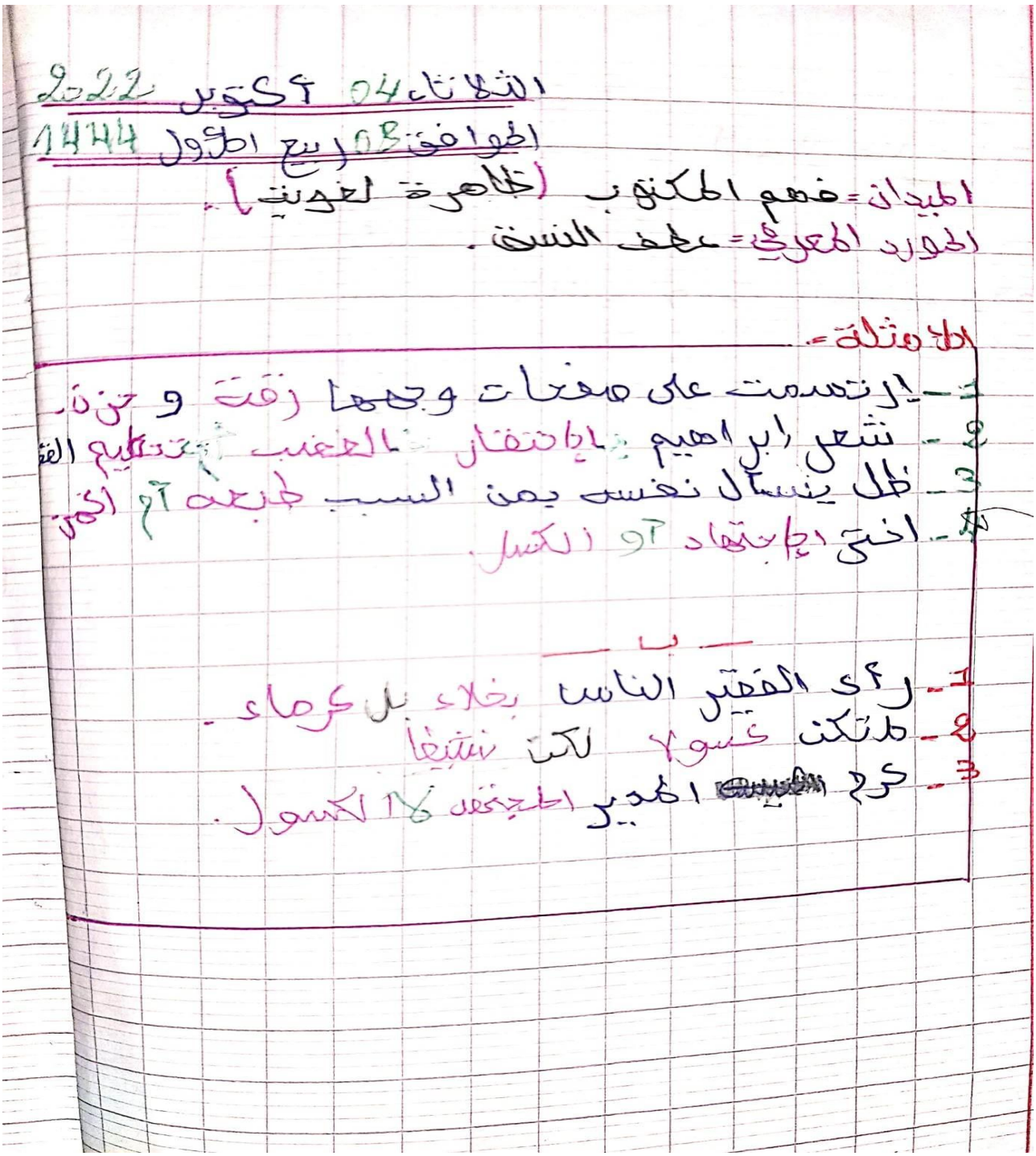
قال تعالى: ﴿ وَنَادَىٰ نُوحٌ ابْنَهُۥ وَكَانَ فِى مَعْزِلٍ يَٰبُنَىَّ ٱرْكَب مَّعَنَا وَلَا تَكُن مَّعَ ٱلْكَٰفِرِينَ ﴿٤٢﴾ ﴾

(سورة هود من الآية 42) - يخال الهندوس الأرواح تنتقل من مخلوق ميت إلى مخلوق حيّ- يعتقد البوذيون بوجود إلٰهة يحرق بعضُ المسيحيّين جثثَ موتاهم ويعتقدون أن ما كان غبارا يعود إلى الغبار.

• حوّل المفعول به إلى جملة فيما يأتي :

اعتقد كفّار قريش عدمَ بعثِ الإنسان يوم القيامة – يظنّ المسيحيّون الآلهة ثلاثة – يرى المسلمون عدمَ انتقال الرّوح من كائن إلى آخر.

• باستغلالك لمعلوماتك كوّن فقرة تتناول بالتّقرير مُعتقدًا لشعب من الشّعوب.



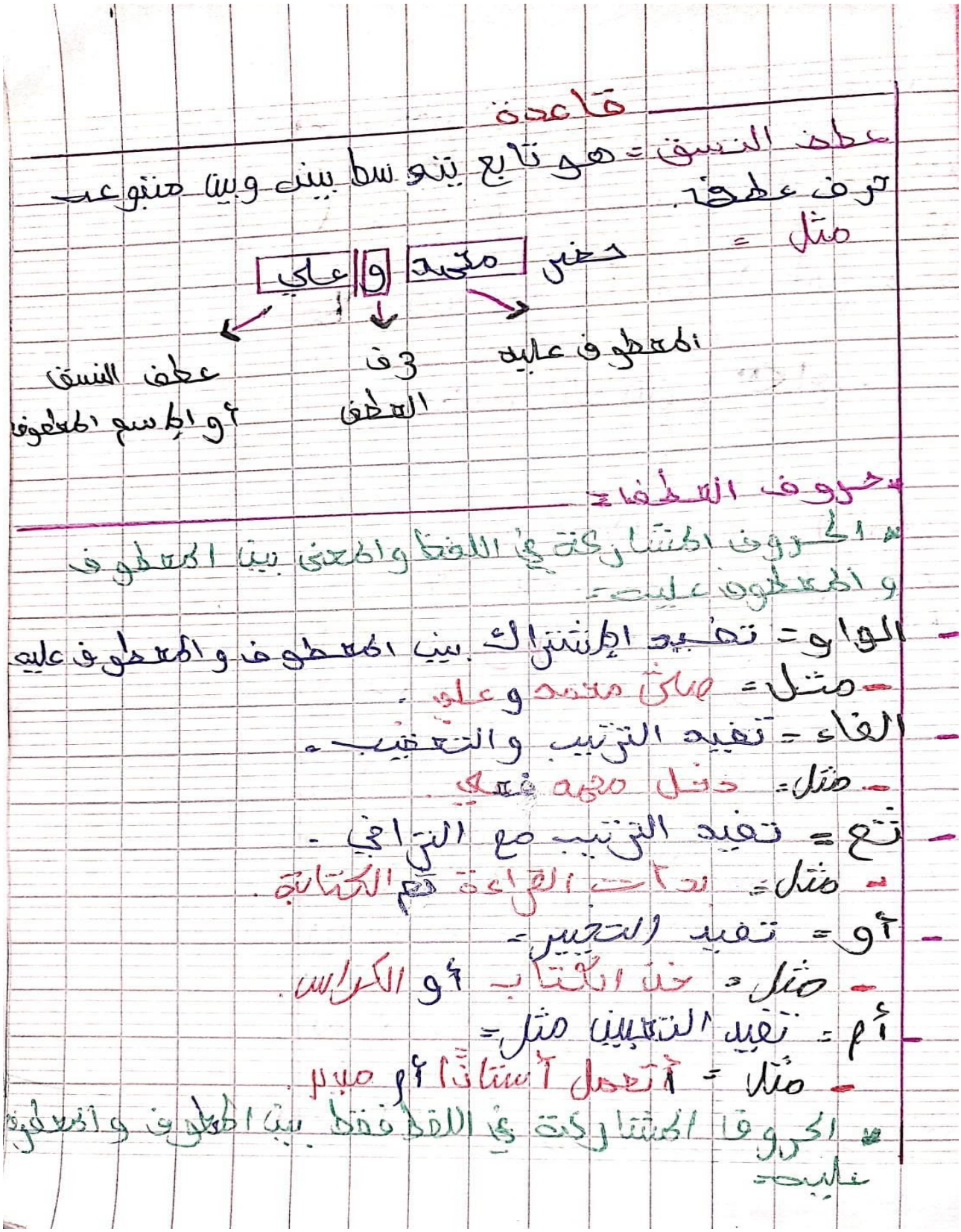
الثلاثاء 04 أكتوبر 2022
الموافق 13 ربيع الأول 1444

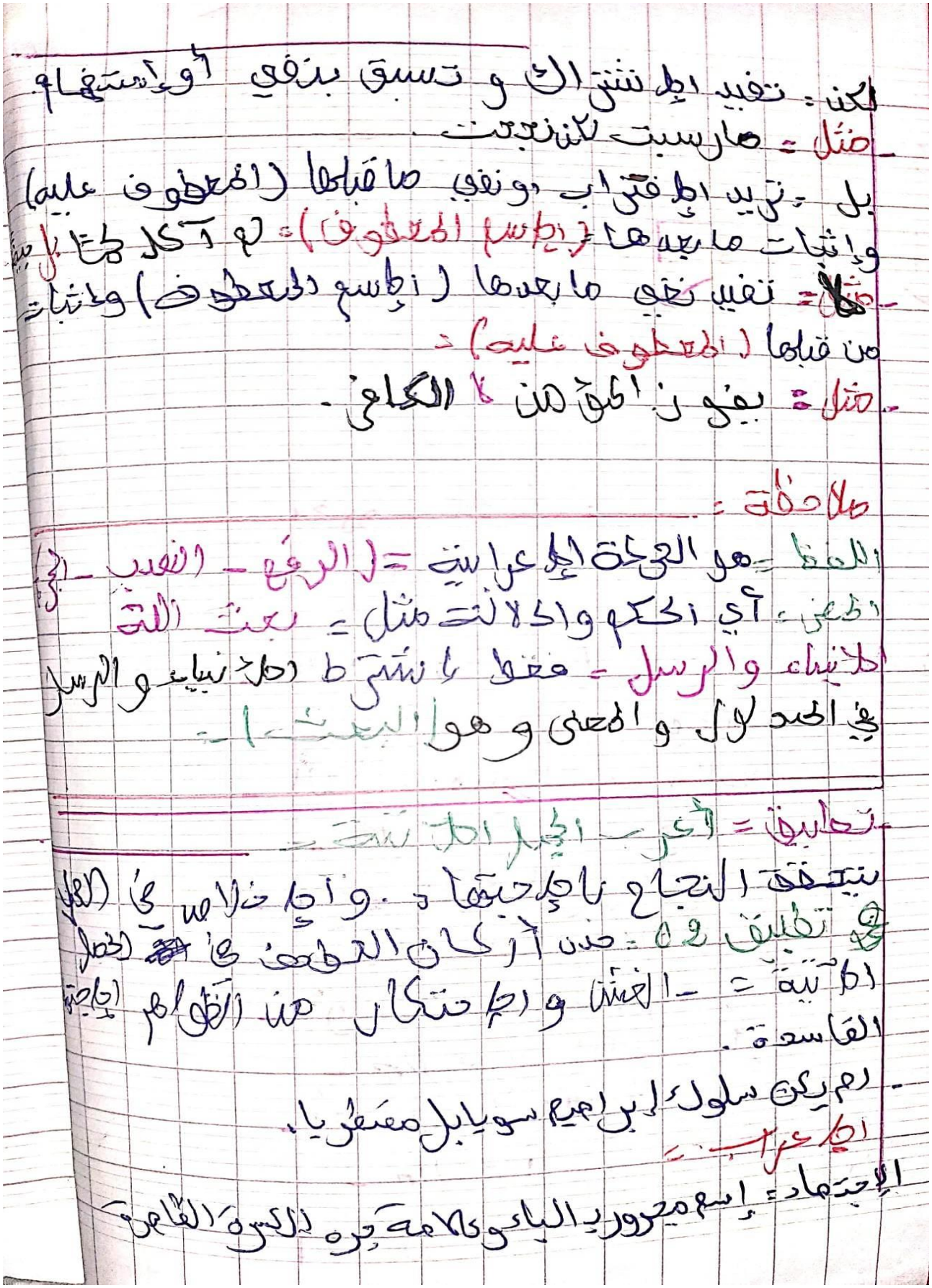
الميدان: فهم المكتوب (ظاهرة لغوية).
المورد المعرفي: رطف النسق.

الأمثلة:

أ
1- ارتسمت على صفحات وجهها رقة و حزن.
2- شعل ابراهيم بالاشتغال الدءوب بتطبيع الفق
3- ظل يتساءل نفسه بمن السبب طبعه أم الكون
4- اختي اجابتها آو الكسل.

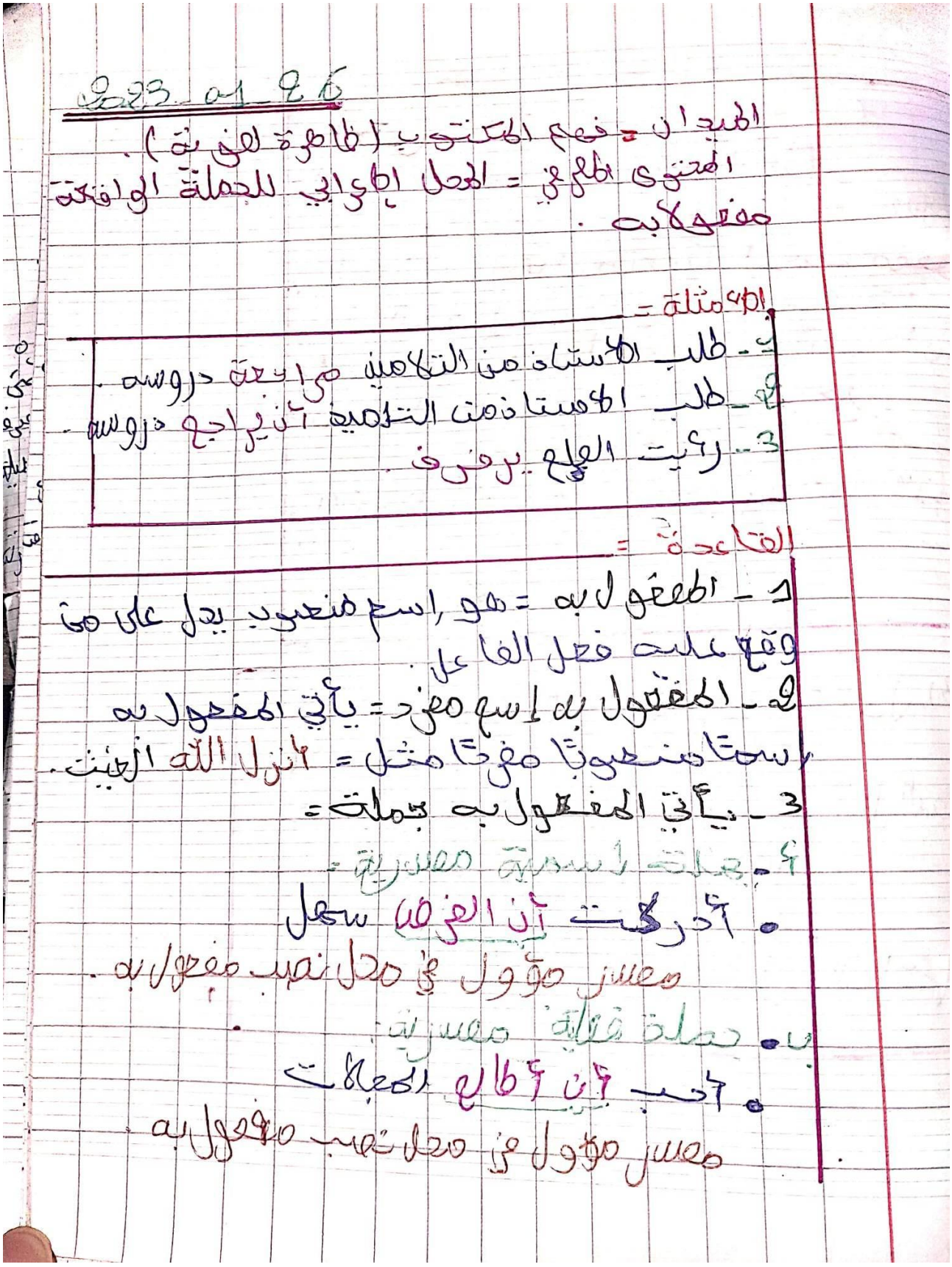
ب
1- رأى الفقير الناس بخلاء بل كرماء.
2- ملكتن كسولا لكن نشيطا
3- كرم المدير المجتهد لا الكسول.


قاعدة
عطف النسق = هو تابع يتوسط بين وبين متبوعه حرف عطف.
مثل =
جاء محمد و علي
المعطوف عليه
و ف العطف
عطف النسق أو المسم المعطوف
حروف العطف =
* الحروف المشاركة في اللفظ والمعنى بين المعطوف والمعطوف عليه =
- الواو = تفيد الإشتراك بين المعطوف والمعطوف عليه
- مثل = جاء محمد وعلي .
- الفاء = تفيد الترتيب والتعقيب .
- مثل = دخل محمد فعلي
- ثم = تفيد الترتيب مع التراخي .
- مثل = بدأت القراءة ثم الكتابة .
- أو = تفيد التخيير .
- مثل = خذ الكتاب أو الكراس .
- أم = تفيد التعيين مثل =
- مثل = أتعمل أستاذا أم مهندس
* الحروف المشاركة في اللفظ فقط بين المعطوف والمعطوف عليه =


لكن: تفيد الإشتراك و تسبق بنفي أو استفهام.
- مثل: ما رسبت لكن نجحت.
بل: تفيد الإضراب و نفي ما قبلها (المعطوف عليه) و إثبات ما بعدها (المعطوف): لم آكل كمثرا بل تفاحة.
- مثل: تفيد نفي ما بعدها (المعطوف) و إثبات من قبلها (المعطوف عليه).
- مثل: يفوز الحق لا الكاذب.

ملاحظة:
اللفظ: هو الوحدة الإعرابية = (الرفع - النصب - الجر).
المعنى: أي الحكم والدلالة مثل: بعث الله الأنبياء والرسل: فقط الاشتراط الأنبياء والرسل في الحدث الأول والمعنى وهو البعث.

- تطبيق: أعرب الجمل التالية:
ينتفع النجاح بالجهد. والجهد الصالح في العمل.
تطبيق 2: حذف المعطوف في الجملة الثانية: الغش والاحتكار من الأخلاق السيئة القاسية.
- لم يكن سلوك إبراهيم سويا بل مستقيما.
الإعراب:
الاجتهاد: اسم مجرور بالباء وعلامة جره الكسرة الظاهرة.



الدرس الرابع والعشرون

الميدان = فهم المكتوب (ظاهرة لغوية).

المحتوى المعرفي = العمل الإعرابي للجملة الواقعة مفعولا به.

الأمثلة =

1- طلب الأستاذ من التلاميذ إحضار دروسهم.
2- طلب الأستاذ من التلميذ أن يراجع دروسه.
3- رأيت الطالب يراجع دروسه.

القاعدة =

1- المفعول به = هو اسم منصوب يدل على من وقع عليه فعل الفاعل.

2- المفعول به اسم مفرد = يأتي المفعول به اسما منصوبا مفردا مثل = أنزل الله القرآن.

3- يأتي المفعول به جملة =

أ- جملة اسمية معربة.

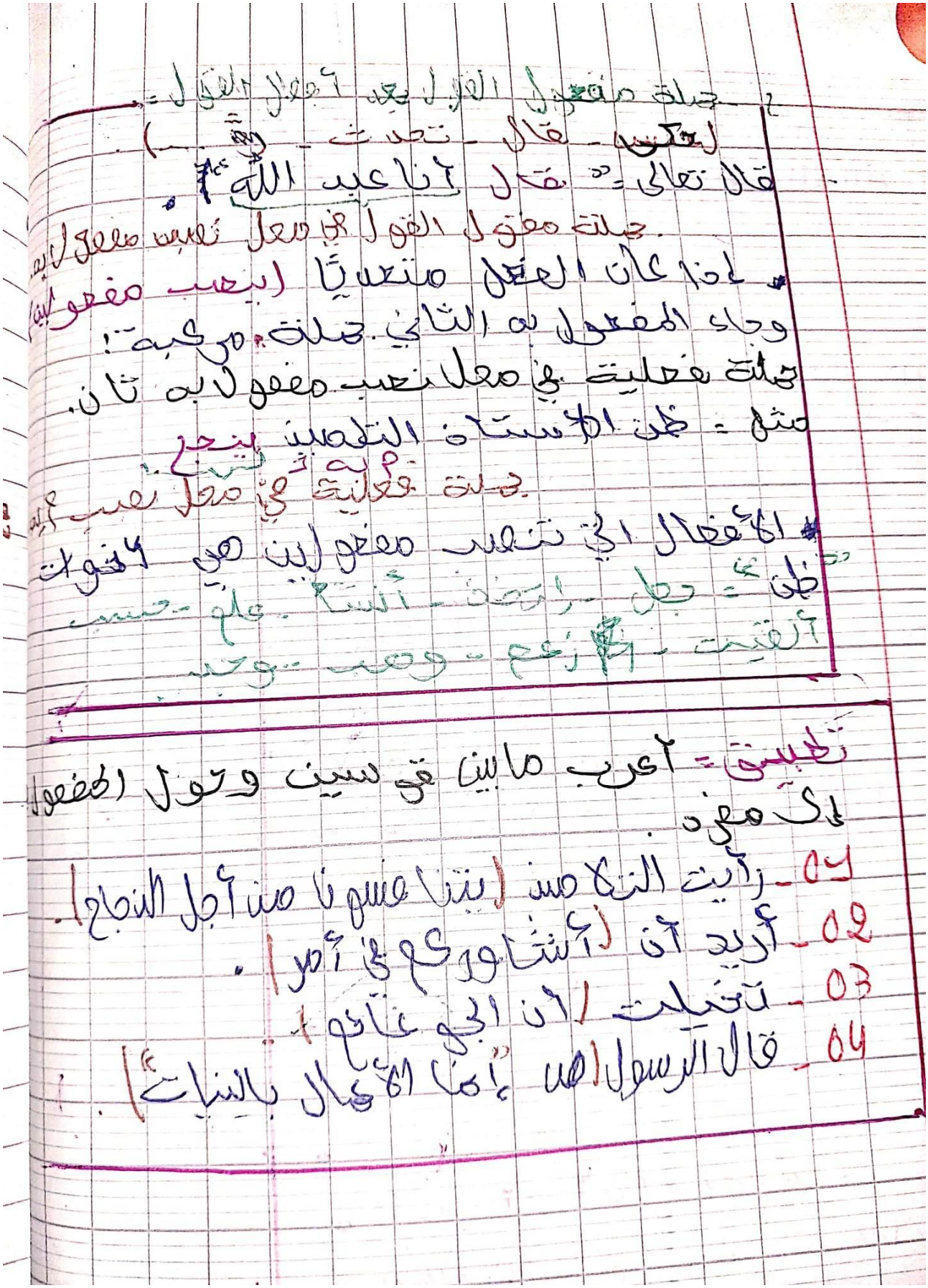
• أدركت أن الغرض سهل

معرب مؤول في محل نصب مفعول به.

ب- جملة فعلية معربة.

• أحب أن أطالع الصحف

معرب مؤول في محل نصب مفعول به.


جملة مفعول القول تعد أفعال القول:
(حدث - قال - تحدث - ...)
قال تعالى: "قال أنا عبد الله"
جملة مقول القول في محل نصب مفعول به
إذا كان الفعل متعديا ينصب مفعولين
وجاء المفعول به الثاني جملة مركبة:
جملة فعلية في محل نصب مفعول به ثان.
مثل: ظن الأستاذ التلميذ ينجح
جملة فعلية في محل نصب مفعول به ثان
الأفعال التي تنصب مفعولين هي أخوات ظن: حسب - خال - زعم - وجد - درى - علم - حجا - ألفى - تعلم - هب - توهم
تلبيس: أعرب ما بين قوسين وحول الجمل إلى مفرد.
01- رأيت التلاميذ (يتنافسون) من أجل النجاح.
02- أريد أن (أشاور) في أمر.
03- تمثيلية (أن الجو غائم).
04- قال الرسول ﷺ: (إنما الأعمال بالنيات)

الملخص:

يعد علم النحو دعامة العلوم العربية، وهو وسـيلة وسـلاح ومدخل إليها، فقد اخترنا هذا البحث الموسوم ب:" تعليمية النحو العربي في مرحلة التعليم المتوسط- السنة الرابعة انموذجا-"، بفصليه النظري والتطبيقي للكشـف عن واقع تعليمية النحو العربي في السـنة الأخيرة من مرحلة التعليم المتوسـط، ومدى تلقي المتعلم لدروس قواعد اللغة العربية وتفاعله معها، حيث قسـمنا الفصـل النظري إلى مبحثين، فكان الحديث في مبحثه الأول عن التعليمية وكل ما له علاقة بها، والمبحث الثاني كان الحديث فيه متعلق بتعليمية النحو العربي وأهم الطرق المتبعة في ذلك، أما الفصـل التطبيقي فهو الآخر قسمناه إلى مبحثين، عُنون المبحث الأول بتحليل المقرر الدراسي لمادة النحو في مستوى السنة الرابعة متوسط والمبحث الثاني بتحليل وثيقتي الاستبيان الخاصة بالتلاميذ في هذا المستوى وأساتذة اللغة العربية، وفي الأخير ختمنا موضوعنا بالوقوف عند جملة من النتائج لعلها تكون سندا لتحسين تعليم النحو العربي في السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

الكلمات المفتاحية: التعليمية، النحو العربي.

Abstract:

The science of grammar is the pillar of Arabic science, and it is a means, a weapon, and an entrance to it. We have chosen this research marked by: "Teaching Arabic grammar in the intermediate education stage - the fourth year as a model -", with its theoretical and practical chapters to reveal the reality of teaching Arabic grammar in the last year of the education stage average, And the extent to which the learner receives Arabic grammar lessons and interacts with them, as we divided the theoretical chapter into two sections. We divided it into two sections, Titled the first topic by analyzing the course of grammar in the fourth year intermediate level, and the second topic by analyzing the two questionnaire documents for students at this level and teachers of the Arabic language, and finally we concluded our topic by standing at a number of results that may be a support for improving the teaching of Arabic grammar in the fourth year of intermediate education.

Keywords: educational, Arabic grammar.