الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة يحي فارس بالمدية
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

استثمار مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة في تعليم البنى النحوية

مرحلة المتوسط أنموذجًا

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه(ل م د) في اللغة والأدب العربي

تخصص: تعليمية اللغات

إعداد الطالبة: أسماء بن سليمان

إشـراف الأستاذ: د. محمد مداني

أعضاء لجنة المناقشة

الإسم واللقب	الرتبة	الصفة	الجامعة
العربي ركي	أستاذ محاضر –أ-	رئيسا	جامعة المدية
د.مداني محمد	أستاذ محاضر –أ-	مشرفا ومقررا	جامعة المدية
محمد خريبش	أستاذ محاضر –أ-	مناقشا	جامعة المدية
فاطمة عويمر	أستاذة محاضرة –أ-	مناقشا	جامعة المدية
العصفورة بوتشنت	أستاذ التعليم العالي	مناقشا	جامعة البليدة 02
حنان مزهودي	أستاذة محاضرة –أ-	مناقشا	جامعة البليدة 02

السنة الجامعية: 2023/2022

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة يحيى فارس بالمدية
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

استثمار مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة في تعليم البنى النحوية

مرحلة المتوسط أنموذجًا

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه(ل م د) في اللغة والأدب العربي

تخصص: تعليمية اللغات

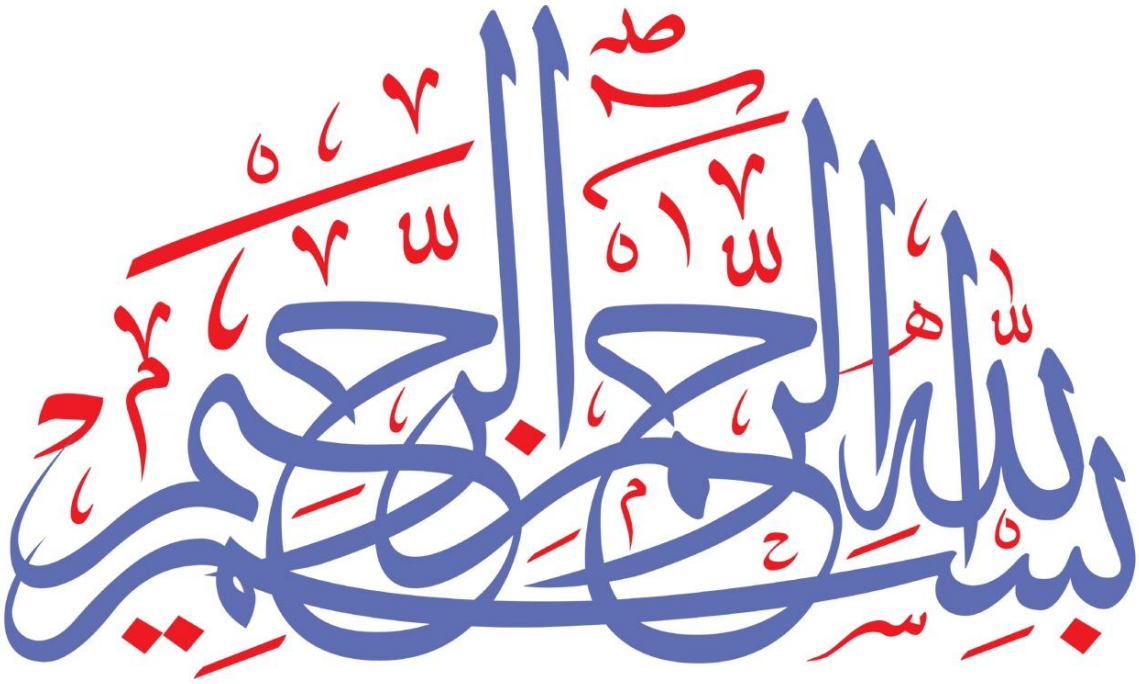
إعداد الطالبة: أسماء بن سليمان

إشـراف الأستاذ: د. محمد مداني

أعضاء لجنة المناقشة

الإسم واللقب	الرتبة	الصفة	الجامعة
العربي ركي	أستاذ محاضر –أ-	رئيسا	جامعة المدية
د.مداني محمد	أستاذ محاضر –أ-	مشرفا ومقررا	جامعة المدية
محمد خريبش	أستاذ محاضر –أ-	مناقشا	جامعة المدية
فاطمة عويمر	أستاذة محاضرة –أ-	مناقشا	جامعة المدية
العصفورة بوتشنت	أستاذ التعليم العالي	مناقشا	جامعة البليدة 02
حنان مزهودي	أستاذة محاضرة –أ-	مناقشا	جامعة البليدة 02

السنة الجامعية: 2023/2022


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

أحمد الله وأشكره على عظيم فضله ومنّه وواسع لُطفه وكَرمه أنْ وفقني لإنجاز هذا البحث، ومصداقاً لقوله صلى الله عليه وسلم «منْ لم يشكرْ النّاس لمْ يَشكر الله» **أتوجّه بجزيل الشكر إلى:**

الأستاذ المُشرف "محمد مداني" **الذي لم يبخل عليّا طيلة مدّة إنجاز هذا البحث بتوجيهاته القيّمة السديدة ونصائحه وسعة صدره، فأسأل الله القدير أنْ يجعل عمَله هذا في ميزان حسناته وأنْ يُوّفقه لما فيه الخير والصلاح.**

إلى أساتذتي الأفاضل بجامعة المدية.

إلى منْ مدّ لي يدّ العون من قريب أو من بعيد وأخص بالذكر الطاقم التربوي لكلّ من متوسطة (فضيل اسكندر) بـ:(المدية) ومتوسطة (حمدي لحسن والعربي) بـ:(الشهبونية) مُديرون وأساتذة.

والشكر موصول إلى أعضاء لجنة المناقشة على جميل عنايتهم بالبحث قراءة وتقييما.

إهـداء

إلى منْ أمرني الله بطاعتهما وأوصاني بالإحسان إليهما:

إلى التي لازمتني أيّام عُمري كلّها، إلى أغلى إنسان في هذا الوُجود إلى التي أعانتني بالدعوات.

أمّي الغالية أطال الله في عُمرها.

إلى منْ ربّاني على الفضيلة والأخلاق وجعلني أرغب في الطُموح والنجاح وأسعى إليه بقوّة ،إلى منْ دعّمني للمُضي قُدماً لأصل إلى ما أنا عليه الآن.

أبي الغالي أطال الله في عمره.

إلى أخواتي وإخوتي الذّين يَسْعد فُؤادي بذكراهم: رشيدة، منار، محمد، خليل، يوسف.

إلى روح جدّتي الطيّبة: أم منون بداد رحمها الله وتغمدها برحمته الواسعة.

إليكم جميعاً أُهدي هذا العمل.

مقدمة

مقدمة

تُعد اللغة ظاهرة إنسانية جديرة بالدراسة وبالبحث، فهي تُشكل تصّورنا ورؤيتنا للحياة، وبالأحرى منهج فكرنا، وكان اهتمام الحضارات القديمة بالدراسات اللغوية مُتفاوتاً في الدرجة والعُمق، ولكل لغة مصطلحاتها ومفاهيمها، وتعتبر المصطلحات مفاتيح العلوم إذْ لا يخلو علم من العلوم أو بحث من البحوث إلاّ وفيه مصطلحاته الخاصة به، فقد أوْلى الأقدمون أهمية كبيرة لهذا الموضوع في إطار اهتمامهم بقضايا اللغة وأبحاثها وقدّموا في هذا الاتجاه دراسات كان لها الأثر في بيان الترابط بين المصطلحات والمفاهيم عبر العُصور والأزمنة؛ حيث إنها اختلفت باختلاف الأجناس البشرية ومن بين المُشتغلين في المصطلح والمفهوم نجد العرب، فقد كانت مسألة بَحثهم في المُصطلحات رغبةً في التأسيس للعلوم من جهة، ووضع أسس وحدود عامة تظهر من خلالها هاته العُلوم من جهة أخرى، فمثلاً البحث في ميدان اللغة والتعليم في التراث العربي يَفتحُ أمامنا مجالات واسعة ذات جذور عميقة في التفكير اللُغوي العربي من جهة، والتربوي التعليمي من جهة أخرى وكون "**عبد الرّحمان الحاج صالح**" رحمة الله عليه، أحد هؤلاء الأعلام الذين ذاع صيتهم وتميزوا بأعمالهم الخالدة التي شهدت على نُبوغهم وفضلهم الكبير في خدمة الأمة.

لقد قام (الحاج صالح) بإحياء التراث اللغوي العربي وتحويله إلى تطبيقات نافعة، أسهمت في ترقية اللغة العربية وتطوير مناهجها، فاقترح إطارًا معرفيًا ومنهجيًا، أُطلّق عليه اسم "**النظرية الخليلية الحديثة**" التي استطاع صاحبها أن يكشف عن القيمة العلمية لمُنجزات النُحاة العرب القدامى، وشرع يستثمر أوصافهم وتحليلاتهم في ميادين تطبيقية مختلفة مثل تعليم اللغة العربية وتعلمها، والعلاج الآلي للنُصوص والترجمة وأمراض الكلام، فالنظرية الخليلية الحدّيثة غايتها في ذلك الوُصول إلى هدفها الأسمى المُتمثل في النُهوض باللغة العربية تعليماً ومصطلحاً ومفهوماً، كما أرادت استثمار المفاهيم الخليلية على الصعيد البيداغوجي والتعليمي وذلك من خلال أهمية المفاهيم على صعيد الدراسات اللسانية واللغوية عامّة وعلى صعيد التعليم خاصة.

والمُلاحظ أنّ المنظومة التربوية الجزائرية عرفت في سنوات عدّة ألواناً شتى من البيداغوجيات كلّ واحدة تُطرح على أساس أنّها إصلاح لسابقتها وأنّها الأفضل، فقد

اعتمدت بيداغوجيا المحتويات أو المضامين التي طُبقت بعد الاستقلال وبيداغوجيا الأهداف التي تمّت إلى غاية السنة الدراسية 2002-2003م ثُم بيداغوجيا الكفايات التي شُرع في تطبيقها من الموسم الدراسي2003-2004م إلى يومنا هذا، للخُروج من المشاكل التي تتخبّط فيها المنظومة التربوية؛ فكان التركيز قائما أساساً على تلقين المعلم وإهمال المتعلم الذي عُدَّ وعاء يُملأ بالمعلومات (في المناهج التقليدية) بِغضِ النظر عن دوره الأساسي في العملية التعليمية. وقد مسَّ الإصلاح (المُقاربة بالكفاءات) كلّ المواد الدراسية، وفي كلّ المراحل التعليمية بما في ذلك مرحلة المتوسط نذكر على سبيل المثال مادة النحو إذْ تمَّ النظر في عناصر الدرس النحوي المُقدّم للمتعلم، وجزئياته، وترتيبه، والتمارين المُرفقة مع كل درس.

وعلى الرغم من عناية واضعي المناهج والمخططات الدراسية بالدروس النحوية في مرحلة المتوسط، إلاّ أننا نُلاحظ عجز المتعلمين وعدم إدراكهم لتطبيق ما تعلّموه من دروس، بسبب عدم استيعابهم مَا يُقدّم لهم والذي نتج عنه أخطاء صرفية ونحوية كثيرة؛ إذْ نجد المتعلمين يُفرقون بين المصطلحات والمفاهيم النحوية إذَا ما طُلب منهم عرض القاعدة إلاّ أنّهم لا يستطيعون توظيفها في كتاباتهم أو في تعبيرهم عن مواقف مختلفة والواقع البيداغوجي يُبرز ذلك ولهذا كان موضوع بحثنا موسُوماً بـ:"**استثمار مفاهيم النظرية الخليلية الحدّيثة في تعليم البنى النحوية مرحلة المتوسط أنموذجاً**".

من الأسباب التي دفعتنا إلى البحث في هذا الموضوع بالضبط والإنجاز: باعتباره موضوعاً جوهرياً داخل الحقل اللساني عامّة والتعليمي خاصة، اطلاعنا على فكرة الباحث (عبد الرحمان الحاج صالح) التي مُفادها أنّ النحو العربي الأصيل(نحو المُتقدمين) يختلف عن نحو المتأخرين في جوانب عديدة كالمفاهيم والمصطلحات وطريقة عرضها، كذلك وقع اختيارنا على مرحلة المتوسط ولم نقتصر على سنة واحدة بل أدرجنا كل السنوات باعتبارها مُكملة لبعضها البعض في عرض الدروس النحوية، وكذلك أنّها تعد مرحلة انتقالية وحلقة وصل مهمة بين مرحلتين، كما يعود السبب أيضاً إلى محاولة الوُقوف على جوانب مُختلفة في العملية التعليمية التي تخُص المنهاج، والطريقة التي تُقدّم بها دروس النحو، وكذا أسس بناء التمارين النحوية في الكتاب المدرسي والأخطاء التي

يقع فيها المتعلمون بالوقوف على أسبابها واقتراح ما رأيناه استناد إلى الدراسة والتحليل واقتراح حلول مناسبة قد تسهم في التغيير لأنها تسعى إلى الارتقاء بالدرس النحوي ليؤتي ثماره.

ومن هنا فإنّ الإشكالية التي يُعالجها موضوع بحثنا هذا هي: كيف يُمكن استثمار مفاهيم النظرية الخليلية الحدّيثة في تعليم النحو في مرحلة المتوسط؟ وما هي المُؤاخذات التي يُمكن تسجيلها على منهجية تعليم النحو الحالية؟ وما هي المُقترحات التي يُمكن تفعيلها بناءً على مفاهيم النظرية الخليلية الحدّيثة لتفعيل مُكتسبات دروس النحو وجعلها أكثر نجاعة؟،وقد انبثق عن هاته الإشكالية العامّة تساؤلات فرعية أخرى تُلخصها الأسئلة الآتية:

- ✓ ما هي الطريقة التي تُقدم بها الدروس النحوية في المرحلة المتوسطة؟ وهل تعتمد على نظام قائم على التدّرج والترتيب بالفعل؟
- ✓ ما هي الصُعوبات التي يُواجهها المتعلمون في اكتساب البنى النحوية على وجه الخصوص؟
- ✓ ما هي أنواع التمارين التي تضمنتها كتب اللغة العربية للتعليم المتوسط؟ وما الدور الذي تُؤديه في ترسيخ القاعدة النحوية لدى المتعلم.
- ✓ كيف يُمكن استثمار مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة في الواقع التعليمي للغة العربية؟
- ✓ ما هي الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون؟ وما هي أسبابها؟ وما دور المخططات والجداول في تبسيط الدروس النحوية وتفادي وقوع المتعلمين في الأخطاء؟

وقد سعينا في بحثنا هذا إلى الوصول إلى هدف عام؛ وهو لفت انتباه واضعي المناهج إلى النظر فيما تركه نُحاتنا القُدامى في دراستهم للغة، بالعودة إلى النظرية الخليلية الحدّيثة التي تستثمر جهودهم في ميادين تطبيقية مختلفة.

تكمن أهمية بحثنا هذا من الناحية النظرية في التعرّف على مُنجز (عبد الرحمان الحاج صالح) اللساني، وكذا مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة، ومن الناحية التطبيقية في

رصد واقع تعليم النحو في المرحلة المتوسطة ومدى أهميته في اكتساب المتعلم الملكتين اللُغوية والتبليغية.

أمّا بالنسبة إلى الدراسات السّابقة حول الموضوع فنجد البعض منها تناول أعمال (عبد الرحمان الحاج صالح) بطرائق مُختلفة، منها: (المفاهيم الأساسية للنظرية الخليلية الحديثة) لـ:(محمد صاري)، و(النظرية الخليلية الحدّيثة وكيفية توظيفها في تدريس اللغة العربية – التركيب الاسمي نموذجا) لـ:(بودلعة حبيبة)، و(جهود الباحث عبد الرحمان الحاج صالح في تأصيل المفاهيم النحوية) لـ:(أحمد بوعسرية).

ومحاولة منّا للإلمام بجوانب هذا الموضوع بنينا بحثنا على مُقدّمة وخاتمة وخمسة فصول، ثلاثة فصول نظرية وفصلين تطبيقيين.

الفصل الأوّل: موسوم بـ: عبد الرحمان الحاج صالح (الجهود والابتكارات)، وقد تضمّن أربعة مباحث؛ المبحث الأوّل: تناولنا فيه شخصية (عبد الرحمان الحاج صالح) مولده، أهم دراساته، نشاطاته العلمية، ثُم في المبحث الثاني: عَرضنا جُهوده وأهم أعماله اللُغوية والمصطلحية والمعجمية، مشروع الذخيرة اللغوية العربية. وتناولنا في المبحث الثالث: النظرية الخليلية الحدّيثة قيمتها، أهدافها، أمّا المبحث الرابع: فتناولنا فيه الأصول العلمية للتراث استناداً إلى النظرية الخليلية الحديثة وخَتمنا الفصل بخلاصة.

الفصل الثاني: موسوم بـ: المفاهيم الأساسية للنظرية الخليلية الحدّيثة، قمنا فيه بتفصيل تلك المفاهيم(الاستقامة، الانفراد واللفظة، الموضع، الأصل والفرع، الباب، القياس... وختمنا الفصل بخلاصة أيضا.

الفصل الثالث: موسوم بـ: المجالات التعليمية للنظرية الخليلية الحدّيثة، وتضمّن ثلاثة مباحث حيث تناولنا في المبحث الأوّل: مجال إعداد مناهج اللغة العربية، والمبحث الثاني: مجال إعداد المادة اللغوية وأسس اختيارها، المبحث الثالث: تطرقنا فيه إلى مجال تعليمية النحو العربي وفق النظرية الخليلية الحدّيثة (نشأته، الدوافع، واضعو النحو وأهداف وطرائق تدريسه)، كما تمت الإشارة إلى النحو العلمي والنحو التعليمي والنحو الضمني، ومفهوم التمرين وأنواعه، وضرورة الربط بين النحو والبلاغة. وكان ختام الفصل بخلاصة كذلك.

الفصل الرّابع: موسوم بـ: النظرية الخليلية الحدّيثة وتعليمية البنى النحوية– دراسة تطبيقية – تطرقنا فيه إلى العناصر الداخلية للعملية التعليمية؛ (المنهاج، غايات المادة في منهاج اللغة العربية لمرحلة المتوسط، الأهداف التعليمية لأطوار التعليم المتوسط، بعض المفاهيم المهيكلة في مناهج الجيل الثاني، المحتوى العام للمنهاج، الكتاب المدرسي، إضافة إلى وصف مضامين دروس النحو المقررة في السنوات الأربعة بالتركيز في التحليل على: (وصف الكتب المدرسية للسنوات الأربعة، تحليل مُقدّمة كلّ كتاب، عرض وتحليل برنامج النحو وكيفية توزيعه، إضافة إلى تحليل التمارين المُبرمجة في الكتاب من حيث عددها، نوعها، مُحتواها، ثُم الإشارة إلى القاعدة النحوية في كتب اللغة العربية)، وقد تَمَّ الاعتماد في هذا الفصل على الوثائق الوزارية المرفقة (المنهاج، التدّرج السنوي، الكتاب المدرسي) وتم ختام الفصل بخلاصة.

الفصل الخامس موسوم بـ: تحليل الأسئلة التقويمية المُقترحة لتلاميذ المتوسطتين (فضيل اسكندر–المدية– وحمدي لحسن والعربي–الشهبونية–) وتحليل استبيان الأساتذة للمتوسطتين وفيه تمَّ التطرّق إلى تحليل المُدونة اللُغوية (الأسئلة التقويمية)، بوصف العيّنتين وجمع المدونتين وتحليلهما، واستخراج الأخطاء وتحليل النسب ومقارنتها، والإشارة إلى حوصلة الأخطاء وأسبابها وتحليل التعلّمات، ومحاولة اقتراح الأنسب وفق النظرية اللُغوية الحدّيثة ثُم انتقلنا إلى تحليل الاستبيان المُوجه لأساتذة المتوسطتين وحساب النسب ومُقارنتها، وتم اختتام الفصل بخلاصة.

خاتمة لأهم نتائج البحث، ثم ذيلنا البحث بملاحق تضمنت وثائق الاستبيانات والأسئلة التقويمية المعتمدة في متن البحث.

وقد اقتضت طبيعة البحث أنْ نعتمد المنهج الوصفي التحليلي وذلك بوصف الظاهرة اللُّغوية ثُم الإلمام بجوانبها العلمية والمنهجية، كما اعتمدنا على إجراء الإحصاء والتحليل البياني لأن البحث تناول الجانب الميداني للتدريس، كما ساعدنا هذا المنهج في استخراج الأخطاء وتتبّعها من خلال الأسئلة المُقدّمة للمتعلمين، كما تمَّ الاعتماد على تحليل الأخطاء وتفسيرها وتعليلها ونقد النتائج المُتوصل إليها، باقتراحات تخص كيفية

تيسير القواعد النحوية بوضع مُخططات وجداول داعمة، بالأخذ بآراء الأستاذ (عبد الرحمان الحاج صالح).

واقتضى موضوع بحثنا هذا الاعتماد على دراسات (عبد الرحمان الحاج صالح) منها: (بحوث ودراسات في اللسانيات العربية- ج2/1)، و(بحوث ودراسات في علوم اللسان) و(البنى النحوية العربية)...الخ، بالإضافة إلى مراجع من أمهات الكتب اللغوية العربية، منها:(الكتاب) لـ:(سيبويه)، (الخصائص) لـ:(ابن جني) ومراجع في ميدان التعليمية، مثل: (طرق تدريس اللغة العربية) لـ:(زكريا إسماعيل)، (المرجع في تدريس اللغة العربية) لـ:(إبراهيم محمد عطا)، (دروس في اللسانيات التطبيقية) لـ:(صالح بلعيد)...الخ

وطبعاً ككلّ باحث فقد واجهتنا صُعوبات عدّة من بينها :قلّة البحوث التي تناولت النظرية الخليلية الحدّيثة بالدراسة والتحليل، وكذا صُعوبة الحصول على المُدونة اللغوية للمتعلمين في كِلاَ المُتوسطتين وتحليلها والذي يتطلب جُهداً كبيراً وكذلك صُعوبة الحصول على أوراق الاستبيان الخاص بالأساتذة خاصة بسبب غلق المؤسسات التعليمية فترة (الكوفيد) وهي الفترة التي كنا فيها نقوم بالدراسة الميدانية.

وفي الأخير أحمد الله وأشكره على إعانته وتوفيقه لي في إنجاز هذا البحث، كما أتقدّم بالشكر والتقدير والامتنان والدعاء إلى أستاذي المشرف الدكتور "محمد مداني" على تشجيعي على العمل في هذا الموضوع، فقد قدّم لي وقتاً طويلاً واهتماماً بالغاً، فكان لنصائحه وتوجيهاته الدور الفعّال في إنجاز هذا البحث فجزاه الله عني خير الجزاء.

الفصل الأول: عبد الرحمان الحاج صالح
(الجهود والابتكارات)

المبحث الأول: التعريف بشخصية (عبد الرّحمان الحاج صالح)

1-عبد الرحمان الحاج صالح (مولده ودراسته):

إنّ شخصية العالم اللغوي (عبد الرحمان الحاج صالح) لا تحتاج إلى تعريف، فقط إن لَزم ذلك الباحثين الخارجين عن مجال اللسانيات، فقد يُفيدهم هذا بعد أن كَثُرَ ذكر اسم هاته الشخصية على ألسنة المُشتغلين بالدرس اللُغوي نظراً للمكانة التي حظي بها في الدرس اللغوي الحديث والمعاصر، وسنحاول من خلال هذا المبحث إعطاء لمحة عن شخصية (عبد الرّحمان الحاج صالح)، وأهم دراساته العِلمية، والنشاطات التي قام بها في مجاله وضمن اختصاصه العلمي.

وُلد الأستاذ الدكتور (عبد الرحمان الحاج صالح) ‹‹في الثامن جويلية سبعة وعشرين وتسعة مائة وألف ميلادية، بقلعة بني راشد المشهورة القديمة جداً، وفيها كثيرٌ من العلماء، أهلها بنو راشد كانوا برابرة اختلطوا بالعرب ثم الأتراك وأهلها هم ناس تُجار، طُفولته كانت مُتميزة، فقد كان يسكن في الحي المُسمى "المدينة الجديدة" بمدينة وهران، وكان هذا الحيّ يَزْخَرُ بشُبان مُتحمسين للرياضة والمُوسيقى، وعندما اتصّل السياسيون والزّعماء بهؤلاء الشُبان تَحمسوا للكلام الذي سمعوه، ودخلوا في حزب الشعب، فاستشهد منهم أول شهيد في الجزائر يذكره (عبد الرّحمان الحاج صالح) وهو السيد (قاسم زدور) سُمي به شارع في وهران وشهيد آخر (ابن الشيخ) و(ابن الطيب المهاجي) الذي كان أستاذاً له››.[1]

وقد ‹‹التحق وهو ابن خمسة عشر سنة بحزب الشعب الجزائري، وبعد أن أَتَم تعليمه المدرسي بدأ في دراسة الطبّ، وفي سنة 1954م سافر إلى مصر ليُكمل دراسة التخصص في جراحة الأعصاب، ولما كان يَتردّد على جامع الأزهر وكان يُحضر إلى بعض دروس اللغة العربية، تعرَّفَ من خلاله على تراث اللغة العربية بوعي جديد فَحَوّل اهتمامه من حقل الطّب إلى الدراسات اللغوية المعاصرة، وهناك اكتشف أهمية التراث العلمي اللغوي العربي››[2] لاسيما:‹‹ كتاب سيبويه الذي فَتَح له الآفاق العلمية وكان الدافع الأساسي وراء دراساته

---

[1]– موقع لقاء خاص أجرته قناة النهار الجزائرية الفضائية، https://youtu.be/-C9cMVngOho، تاريخ الاطلاع: 09. 12. 2021. ساء: 20: 01د.

[2] –ضيف الله السعيد، إسهامات عبد الرّحمان الحاج صالح في تيسير البحث اللغوي، مجلة العاصمة، المجلد 09، جامعة ترونتبرم، الهند، 2017م، ص161.

اللغوية، والتحق بعد ذلك بالجامعة الفرنسية المعروفة باسم بوردو Bordeaux››[1] كما ‹‹تحصل على التبريز من باريس ودكتوراه الدولة في اللسانيات من جامعة باريس-السوربون››[2]

تحصل البروفيسور(عبد الرحمان الحاج صالح) على‹‹جائزة الملك فيصل للّغة العربية والأدب سنة 2010م، تقديراً لجهوده العلمية المُتميزة في تحليله النظرية الخليلية وعلاقتها بالدّراسات اللسانية المُعاصرة ودفاعه عن أصالة النحو العربي، وإجرائه مُقارنات علمية بين التراث ومُختلف النظريات في هذا الموضوع، فضلاً عن مُشاركاته في الدراسات اللسانية بحثاً وتقويماً وتعليماً، وجُهوده البارزة في حركة التعريب وهو صاحب مشروع غوغل العربي، أو البنك الآلي العربي››[3]وقد اهتم (عبد الرّحمان الحاج صالح) بالكثير من العلوم، كالرياضيات ‹‹والمسائل المُتعلقة بالعمق الذهني وهذا يعود لمرحلة سابقة دَرَس فيها الرّياضيات بكلية العلوم مما أثّر في حياته الثقافية فربط المنطق باللغة، ولاسيما دراسته للخليل بن أحمد الفراهيدي فضلاً عن دراسته للطب البشري وتخصصه في الأعصاب كل ذلك أضاف للدكتور عبد الرحمان الحاج صالح ملكة لسانية ساعدته على التحليل العلمي للسان العربي››[4] ويتجلى هذا في تَخريجه للعديد من المفاهيم اللسانية كالقياس، وما ينفرد عنه من أصل وفرع.

كما نجد أنّ (عبد الرحمان الحاج صالح) قد اهتم:‹‹ بالبحوث الصوتية المخبرية... وعَرض فيها على مِحك هذه الآلات ما جاء في كتب علمائنا الأقدمين، ولاسيما ما رواه سيبويه عن شيخه الخليل بن أحمد في مخارج الحروف وصفاتها، فَتبينَ له أنّ كثيرا من آرائهم بَلغت الحصافة، وغرائزهم أوتيت من الرهافة ما جعل نتائجهم تُقارب النتائج التي توصل إليها الآلاف››[5] وقد عَمل (عبد الرحمان الحاج صالح) على إنشاء معهد اللسانيات

---

[1]– معالي هاشم علي أبو المعالي، الاتجاه التوافقي بين لسانيات التراث واللسانيات المعاصرة، الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح أنموذجا، أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة بغداد، 2014م، ص06.

[2]– عبد الرّحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، صفحة الغلاف الخلفية.

[3]– معالي هاشم علي أبو المعالي، الاتجاه التوافقي بين لسانيات التراث واللسانيات المعاصرة، ص07.

[4]– المرجع نفسه، ص06.

[5]– منصوري الميلود، الفكر اللساني عند الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح من خلال مجلة اللسانيات (مقال)، مجلة العلوم الإنسانية،المجلد05،ع 07، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، جانفي 2005، ص02.

والصوتيات ‹‹وسَهِر على العمل فيه والاهتمام بالأعمال اللسانية ثم عطل مدّة من الزمن ثم استأنف الدكتور العمل 1991م فأنشأ مركز البحوث العلمية في ميدان العلوم اللسانية››[1]

وقد بنى (الحاج صالح) بُحوثه الصّوتية واللسانية على الدراسات العربية القديمة لـ(الخليل) و(سيبويه) إضافة إلى اطلاعه على المُستجدات التي أتى بها الفكر اللساني الحديث، في مُحاولة لإسقاط النظريات الغربية على ما هو موجود في التراث العربي.

2-أهم الدراسات والشهادات:

تحصل (عبد الرحمان الحاج صالح) طيلة مسيرته الدراسية والعلمية على الشهادات الآتية:

- ✓ بكالوريا (من بوردو).
- ✓ دراسات في كلية اللغة العربية بالأزهر، القاهرة(1947-1949م).
- ✓ ليسانس في اللغة العربية وآدابها جامعة بوردو بفرنسا 1958م.
- ✓ دبلوم الدراسات العليا في فقه اللغة واللسانيات الفرنسية،جامعة بوردو 1960م.
- ✓ التبريز في اللغة العربية وآدابها، باريس،1961م.
- ✓ دبلوم العلوم السياسية، كلية الحقوق بالرباط،1962م.
- ✓ دكتوراه الدولة في اللسانيات جامعة باريس الرابعة (باريس السوربون) 1997م.

2-1 المناصب والمسؤوليات:

تقلد (عبد الرحمان الحاج صالح) المناصب التالية:

- ✓ أُستاذ مساعد في كلية الآداب بجامعة الرباط (1961- 1962م).
- ✓ رئيس دائرة اللسانيات وقسم اللغة العربية بكلية الآداب بالجزائر، 1963م-1965م.
- ✓ عميد كلية الآداب بجامعة الجزائر، 1965م-1968م.
- ✓ مدير معهد العلوم اللسانية والصوتية، جامعة الجزائر 1966-1984م.
- ✓ مدير وحدة البحث في علوم وتكنولوجيا اللسان،1986-1991م.
- ✓ مدير المركز الوطني للبحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية، من 1992م إلى2006م.
- ✓ رئيس المجمع الجزائري للغة العربية 2000-2017م.

[1]- معالي هاشم علي أبو المعالي، الاتجاه التوافقي بين لسانيات التراث واللسانيات المعاصرة، ص06.

2-2 النشاطات العلمية:

- ✓ رئيس اللجنة الدّولية لمشروع الرصيد اللغوي (المشرف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم) من 1975إلى 1984م.
- ✓ رئيس اللجنة الدولية لمشروع الذخيرة اللغوية العربية(نفس المشرف) من 1991م، ثم الهيئة العليا للمشروع نفسه تحت إشراف جامعة الدول العربية من (2004م) إلى غاية 2017م.
- ✓ عضو مجمع دمشق (1978م) ومجمع بغداد(1980م) ومجمع عمّان(1984م) ومجمع القاهرة (1988م).
- ✓ عضو في عدة مجالس استشارية: المجلس الاستشاري لمكتب تنسيق التعريب بالرباط والمجلس الاستشاري لمعهد المخطوطات العربية التابع للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- ✓ عضو في لجنة تحرير المجلة الألمانيةSprachwissenfaftund tik fur Phone Kummunikation الصادرة ببرلين.
- ✓ عضو باحث مُشارك في مركز اللسانيات التقابلية بمعهد العلوم اللسانية والصّوتية (جامعة السوربون الجديدة بباريس من 1993-1998م).
- ✓ مدير مجلة اللسانيات الصادرة في الجزائر إلى غاية1966م.
- ✓ خبير للمنظمة المذكورة أعلاه واليونسكو.
- ✓ رئيس اللجنة الوطنية الجزائرية لإصلاح المنظومة التربوية في2000م.

3- الإنتاج العلمي والمنشورات:

- ✓ بحوث ودراسات في علوم اللسان(بالعربية والفرنسية والانجليزية)، الجزائر، 2007م.
- ✓ بحوث ودراسات في اللسانيات العربية- تقديم الدكتور (شوقي ضيف)، مُجلدان، الجزائر 2007م.
- ✓ السماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، الجزائر 2007م.
- ✓ منطق العرب في علوم اللسان، الجزائر 2008م.
- ✓ معجم علوم اللسان (بالمشاركة)، مكتب تنسيق التعريب التابع للأليكسو، 1992م.

- ✓ علم اللسان العربي وعلم اللسان العام (بالفرنسية في مجلدين)، إعادة الطبع بعد المراجعة 2005 و2009م (وفيه رُسّمت "النظرية الخليلية الحدّيثة" في أوساط الاختصاص).
- ✓ مقالة "لغة" ومقالة "معارف" في دائرة المعارف الإسلامية الطبعة الجديدة (لندن).
- ✓ lingustics Arabic Applied ,in Linguistics and phonetics Arabic Signal- Processing,New_York,1987 and. (أُعيد نشره في ضمن بحوث ودراسات في علوم اللسان).
- ✓ النظرية الخليلية الحدّيثة، مفاهيمها الأساسية، نشر مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية العربية، الجزائر،2008م.
- ✓ منطق العرب في علوم اللسان، الجزائر، 2009م.
- ✓ الخطاب والتخاطب في نظرية الوضع والاستعمال،(صُدر في 2012م).
- ✓ البنى النحوية العربية (صدر في 2016م).››[1] وهو آخر إصدارات العلامة (عبد الرحمان الحاج صالح) إذ يقول عن هذا الكتاب مُتحدثاً لقناة (النهار) الفضائية:‹‹... سَميتُه البنى النحوية وما قصده الخليل في أقواله وسيبويه تلميذه في كتابه، ومفاهيم أخرى نَبَذها كثير من المُحدثين لعدم عِلمهم بالرياضيات وهي مفهوم العامل والمعمول وهو موضوع يَتهجم عليه الكثير من الناس جهلاً منهم أنّ هذا هو أساس أيضاً وهو تركيبي في اللغة العربية...وأنّ العامل هو الأساس، وهو المحور، العماد التركيبي للجملة العربية.››[2].

وقد تخرج على يدي (عبد الرحمان الحاج صالح) الكثير من الطلبة؛ وهم الآن من بين الأساتذة المُتميزين في الجامعات الجزائرية، نذكر منهم:

‹‹من داخل الوطن: الحواس مسعودي/ –التواتي بن التّواتي/ خولة طالب الإبراهيمي/ –صالح بلعيد/ –شفيقة العلوي/ –محمد بن حجر/ –محمد مداني/ –مبارك تريكي/ –حميدي بن يوسف... وغيرهم كثير.

[1]–الموقع الرسمي للجنة الوطنية للذخيرة العربية 2019 https://www.cndhakhira-alarabiya.dz، تاريخ الاطلاع: 09. 12. 2021. سا:44: 22د.

[2]– لقاء خاص مع قناة النهار. (سبق ذكره).

من خارج الوطن: مازن الوعر... ››[1]

وقد تُوفي (الحاج صالح) رحمة الله عليه يوم الأحد 05 مارس 2017م المُوافق لـ:07 جُمادى الثانية 1438هـ بمستشفى (عين النعجة بالجزائر) عن عُمر ناهز (التسعين عاماً).

[1]– أحمد بوعسرية، جهود الباحث عبد الرحمان الحاج صالح في تأصيل المفاهيم النحوية، أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه (مخطوط)، جامعة المدية، الجزائر، 2017–2018م، ص15.

المبحث الثاني: جهود (عبد الرّحمان الحاج صالح) العلمية وأهم أعماله:

من الجهود اللسانية للعلاّمة (عبد الرحمان الحاج صالح) دفاعه عن أصالة البحث اللغوي العربي وموقف بعض الباحثين العرب منه.

1-الأصالة والبحوث اللغوية:

يُعطي الدكتور (عبد الرحمان الحاج صالح) مفهوماً خاصاً للأصالة عكس ما ذهب إليه كثير من المُثقفين الذين جعلوا هذا المفهوم مُقابلاً للحداثة، وهي في الأصل تُقابل التقليد سواء كان المُقلد المُتبع من علماء العرب القدامى أم من الغربيين، أما الأصيل فـ:‹‹ هو الذي لا يكون نُسخة لغيره››[1]. الأصل في الأصالة ضد التقليد، وهي الإبداع الخارج عن مألوف السابقين، وقد استعملها (عبد الرحمان الحاج صالح) لهذا المعنى.

فـ(الحاج صالح) يرى أن الإبداع يَكمنُ في الأشياء الجديدة التي بإمكان الباحث أن يأتي بها سواء أكان البحث في مجال التراث العلمي اللغوي أم في غيره، ويذكر (الحاج صالح) بأنّ البحوث التي يقوم بها اللُغويون العرب في الوقت الحالي على مُحتوى التُراث اللُغوي تتصفُ بـ:‹‹ التبني بدون نظر سابق لما جاءنا من الغرب من الأقوال والمذاهب، بدعوى أنّ هذه الأقوال هي آخر ما تَوصل إليه العلم الحديث، وأنّ الباحثين العرب لم يَبلُغوا بعد لقلّتهم وقُرب عهدهم بالبحث، مستوى الاجتهاد...وأنّ جميع ما تصّورهُ من المفاهيم هي حقائق علمية مسلمة من قبل العلماء الغربيين كمفهوم المقطع ومفهوم المُصّوت القصير والمصّوت الطويل... وأثبتت تكنولوجيا اللغة أن المقطع مثلا لا وجود له في الكلام العادي إلاّ في حالة انعزال المقاطع بعضها عن بعض...وهذا دليل على أنّ الكثير من الباحثين العرب لا يُلِمُون بما قاله العلماء الغربيون...

قلة الإلمام بكّل ما يجب العلم به إلى التعصّب لمذهب غربي واحد يكون هذا الباحث قد تخرج على يدّ ذلك العالم الغربي.

تجاهل بعض الباحثين للتراث العلمي العربي في ميدان اللغة، وخُصوصاً ما اختص به العرب دون غيرهم وما أبدعوه من المفاهيم ولم يوجد ما يُقابله في التراث الفكري اليُوناني، ولا في المذاهب اللُغوية الغربية الحديثة. وهذا التجاهل ناتج بالطبع عن جهل أولاً لجوهر المفاهيم والتصّورات العربية، وثانياً للاعتقاد الراسخ عند أكثر المُحدثين أن ما ظهر عند

[1]- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية،ج01،موفم للنشر، الجزائر، دط،2012، ص11.

العرب من الأفكار ولم يُثبته اللُغويون الغربيون فلا قيمة علمية له››[1] وذلك لأنّهم يَنظرون نظرة سلبية لأفكار العرب الأوّلين وأنّ ما قال به الغرب هو الأصل. والمشكلة فيما يرى (عبد الرحمان الحاج صالح) لا تعود لكون الدارسين المحدثين من العرب يولون أهمية كبرى للسانيات الحديثة، بل تعود لعدم قدرتهم على العمل على جبهتين في الوقت نفسه، فهم عاجزون عن إدراك الحقائق العلمية التي جاءت بها اللسانيات الحديثة من جهة، ويتبنون بغير تمحيص هذه الحقائق دون تأصيلها في التراث العربي.

ويُشير (عبد الرحمان الحاج صالح) إلى مسألة مُهمة، وهي أنّ كلّا من المُقلدين للغربيين والمُقلدين للمُتأخرين من النُحاة العرب المُنتمين إلى عصر الانحطاط الفكري، يَتفقان في حمل كلام العلماء القدامى وذلك بتأويل الألفاظ الموجودة في نُصوصهم، كما استعملها النُحاة المُتأخرون أي عملية إسقاط ما صَدر عن المُتأخرين أمثال (ابن مالك) ومن جاء بعده من معانٍ على ما أبدعه النُحاة واللُغويون الأوائل أمثال (الخليل بن أحمد) و(سيبويه) و(أبي علي الفارسي) و(ابن جني) فكان عليهم إمعان النظر والتفريق بين ما قاله (الخليل) و(سيبويه) وما جاء بعدهم بأربعة قُرون.

كما أن (عبد الرحمان الحاج صالح) يُشير إلى بعض التحليلات التي ساعدته في فهم العُلماء والنُحاة الأوائل وهي:

- ✓ يتوجب على الباحث أثناء بناء نظريته أن يتأكد من صحة الخبر وألا يتساهل فيه، وألا يبني نظريته وأقواله على ما ورد في كتاب مختلف الآراء؛ أي على آراء الدارسين من دون مستند أو دليل، كفكرة بناء النحو العربي على المنطق اليُوناني.
- ✓ عدم شُمولية بعض البُحوث فيما يَخص المراجع التي يبني عليها الباحث نظريته فتكون قراءته سطحية، ويقول (الحاج صالح) في هذا:‹‹ وأول دليل على ذلك هو اعتماد بعض الباحثين على كتاب الإنصاف لابن الأنباري للخوض في موضوع الخلاف بين البصريين والكوفيين وتركهم ما وصلنا من كتب النحاة المعنيين بالأمر، وعدم إجراء مُقارنة دقيقة مُستفيضة لهذه الكُتب نفسها››[2]

[1]– عبد الرحمان الحاج صالح ، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ،ج01، ص12، 13 ،14.

[2]– المرجع نفسه، ص16.

ومثال ذلك عقد مُقارنة بين ما يقوله (الأخفش الأوسط) في كتابه: (معاني النحو)، و(أبو زكرياء الكوفي) في كتابه: (معاني القرآن) لتبيين ما يُنسبه (ابن الأنباري) للمدرستين: البصرة والكوفة، يقول (عبد الرحمان الحاج صالح) إنّ الباحث الأصيل:‹‹ هو الذي إذا طَرَق موضوعاً قصد منابعه الأصيلة وأَمْعن النظر في مظانه الأولى، أي فيما تركه المعني بهذا الموضوع نفسه، لا فيما رواه عنه غيره بعد مُضي خمسة قُرون››[1] وعلى ذلك يجب على الباحث أن:

يشير إلى صاحب القول، وأن يتمسك بما قاله. وليس المقصود أن يتمسك بقول الأولين، بل المقصود هو التأصيل من خلال محاورة التراث في أصوله مباشرة بغير واسطة تأويل أو نقل، وهو كقول (القرطبي) في أول تفسيره: من بركة العلم أن ينسب القول إلى قائله.

يتجرّد من فكرة مُسبقة أو نظرة في فهم النحاة الأوائل وما يقصدونه في نُصوصهم، وعدم التأثر بما يقوله المُستشرقون.

يتبع الباحث المنهج العلمي الصحيح في فهم مقاصد النُحاة الأوّلين أثناء تحليلهم للنُصوص.

وفي ذلك يقول (الحاج صالح) بأنّ المنهج العلمي ينْحصر في شيئين اثنين:

أ/- المسح الكامل الشامل للنص المُراد تحليلهُ.

ب/ الاكتفاء بهذا النص في التحليل هو وحده إذا كان طُوله يسمح بذلك››[2]

ويقوم هذا المنهج على مبدأ أنّه لا يُفسر كتاب (سيبويه) إلاّ الكتاب نفسه، باعتماد طريقة مُعينة في الوُصول إلى المقاصد بعد استخراج معاني النص. وهي ما سمّاها (الحاج صالح): "المقابلة الدلالية" إذ يقول:‹‹ فالنص إذا طال بحيث تتكرّر فيه نفس الأقوال بألفاظ مُختلفة فيُمكن حينئذٍ أن تَحمل عباراته بعضها على بعض بشرط أنْ تكون القرائن المقالية فيها والقرائن الحالية هي. فإذا ثَبَت ذلك بدليل قاطع المُقايسة تتناول كل الألفاظ التي حملت بعضها على بعض... كانت اللفظة أو الألفاظ غير المُلبسة دليلاً على قصد المُؤلف من

[1]- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج01، ص17.

[2]- المرجع نفسه، ص18.

اللفظة››[1] ومثال ذلك لفظة "الفصاحة" وما يقصد (سيبويه) من هذا المفهوم، هنا تبدأ مُهمة الباحث في إجراء مسح كُلي للكتاب واستقرائه، وتتبّعه وحدة بوحدة، واستخراج كل السياقات والعبارات التي وردت فيها هاته اللفظة، للوصول إلى قصد الكاتب.

ويذكر (الحاج صالح) بأنّ هذه الطّريقة التحليلية ساعدته في اكتشاف مقاصد النُحاة الأوّلين وأغراضهم وكيفية بناء النحو العربي على نظرية علميةٍ.

1-1 الإسهام الفعّال في إعداد المعاجم العربية:

لقد أسهم (الحاج صالح) إسهاما قويا في إعداد المعاجم العربية؛ وذلك بـ:‹‹ وضع خُطط لتنويعها وتوسيع مجالات استعمالها بما يتماشى مع متطلبات العصر وحاجات الدارسين والمُتعلمين. فيأتي في مقدّمة مساهماته في ميدان الصّناعة المُعجمية دوره البارز في إعداد المُعجم المُوّحد لمصطلحات اللسانيات(1989م) حيث أشرف مكتب تنسيق التعريب التابع للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، على وضعه بالتعاون المُثمر مع معهد العلوم اللسانية والصوتية سابقا ويندرج صُدور هذا المعجم في إطار سلسلة من المعاجم الموّحدة التي دأب مكتب التنسيق على وضعها. والهدف هو الوُصول إلى لغة علمية عربية واحدة يستعمل فيها المصطلح الواحد للمفهوم الواحد: حتى تستجيب لحاجات التعليم في كلّ مراحله التعليم العام ولجامعي ولحاجات الإنتاج في مراكز البحوث العلمية، وتُواكب التطور العلمي والثقافي بكل أشكاله فتكون بحق لغة العلم والتعليم والثقافة »[2]

وبذلك فإنّ مُساهمة الأستاذ (عبد الرحمان الحاج صالح) في العمل المُعجمي « لا تنفصل عن مشروعه الرامي إلى إيجاد أفضل السُبل لنشر اللغة العربية وجعلها اللغة المُستعملة بالفعل، لذلك رأى في الاستعمال مقياساً موضوعياً لا يستغني عنه اللغوي أو الاختصاص المهتم بميدان المصطلحات››[3] بعد أن لاحظ أن الباحثين اللغويين في زماننا لا يكترثون إطلاقا بالاستعمال الحقيقي للعربية لاعتقادهم أن في ذلك خدمة للعاميات، وأنّ الفصحى هي العربية المكتوبة فقط وبعد أن اقتنع بأنّ المُعجم العربي في زماننا هذا يُعاني

[1]– عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج01، ص 18.

2 –محي الدين صابر، المعجم الموحد، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1989، ص 06.

[3] –عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج02،موفم للنشر، الجزائر،دط،2012، ص 149.

تَأخُراً كبيراً في العناية باللغة المُستعملة بالفعل. القديمة والحديثة››[1]. رغم أنّ علماء العرب القدامى قد أظهروا اهتماماً فائقاً بالسماع، ولم يدخّروا جُهداً في تدوين كلام العرب من شعر ونثر، ولم ينصرفوا عن البحث في كيفيات الاستعمال اليومي للكلام، ودرجة تَواتره ومدى تَوسُعهم فيه، وتوصّلوا إلى وضع أوصاف غاية في الدّقة والموضوعية، وقد استغرب عد التأثر بالغربيين المُحدثين في هذه المسألة لأنّهم يَعتمدون على المُطّرد في الاستعمال وينطلقون من عيّنة كبيرة منه، ويُخضعونها إلى القواعد المُتعارف عليها في تأليف المَعاجم[2].

1-2 الرصيد الوظيفي المغاربي:

هو مشروع جماعي أُنشِأَ (سنة 1979م) بفضل الدكتور (عبد الرحمان الحاج صالح) بمعية (أحمد العايد) من تونس و(لخضر غزال) من المغرب، وتشترك فيه أيضاً (موريتانيا)، ويتناول هذا المشروع: ‹‹أهم ما يَستعمله الطفل المَغاربي في سنوات الطور الأول ويَعمل على تحديد القدر المُشترك من الألفاظ بين أطفال المغرب العربي بهدف توحيد لُغتهم وتفادي الحَشو الذي يثقل ذاكرة الطفل بما لا يحتاج إليه من الألفاظ، ويَستهدف هذا العمل الجماعي ما يلي:

1. توحيد فكرة عن بناء معجم مدرسي موّحد.
2. الوصول إلى إدراك عيب الكُتب المدرسية من حيث المَضمون وطرائق تبليغه.
3. الحدّ من فوضى استخدام الألفاظ.
4. حذف الألفاظ غير الوظيفية.
5. توظيف ظاهرة الاقتصاد في الخطاب وإصلاح لغة الاتصال.››[3]

1-3 الرصيد اللغوي العربي:

لقد انتهى إلى العمل بهذا المشروع منذ (1984م) شاركت فيه (16 دولة عربية) وهو مشروع جماعي يحصي: ‹‹مجموعة من المفردات والعبارات العربية الفصيحة أو ما كان قياسها ممّا يحتاج إليها التلميذ في سّن معينة من عمره حتى يتسنى له التعبير عن الأغراض

---

[1] – عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ، ج 01، ص 137.

[2] – عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ،ج02، ص150.

[3] – سليمان بوراس، النظرية الخليلية الحديثة مفهومها ومبادئها (مقال)، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، المجلد 02، ع05، جامعة المسيلة، الجزائر، 2018، ص247.

والمعاني العادية التي تجري في التخاطب اليومي من جهة، ومن ناحية أخرى التعبير عن المفاهيم الحضارية والعلمية الأساسية التي يجب أنْ يتعلّمها في هذه المرحلة››[1] وقد تم الاعتماد على أسس ومبادئ في استخراج هذا المُعجم، من خلال الانطلاق من الواقع، ومراعاة مُيول واهتمامات وحاجيات المُتعلمين، ومراعاة النُمو العقلي للطفل حتى يستطيع هذا الأخير اكتساب هذا الرصيد.

1-3-1 مشروع الذخيرة اللغوية العربية:

وهو عبارة عن مشروع عربي كبير جاء بفكرته الدكتور (عبد الرّحمان الحاج صالح) بعد اطّلاعه على مُجريات تطور الدّرس اللُغوي الحّديث خاصة الجانب اللساني واشتغاله على التراث العربي بما يتناسب مع مُقتضيات العصر، فما كان على الدكتور (عبد الرحمان الحاج صالح) إلاّ أنْ عرض الفكرة كمشروع على‹‹ مؤتمر التعريب الذي انعقد بالعاصمة عمّان (سنة1986م). وفكرة الذخيرة اللُغوية والعلمية عامّة وبالنسبة لوضع المُصطلحات وتوحيدها خاصة››[2].

والذخيرة اللغوية هي ‹‹نصوص حقيقية محررة أو منطوقة تَخُص تحصيل معلومات الكلمة العربية، والجذور وصّيغ الكلم وأجناس الكلم، وحروف المعاني، والمعرّب الذي ورد في الاستعمال وصيغ الجمل والأساليب الحيّة والجامدة وما يتعلق بالعُروض والضرورات الشعرية والزحافات والقوافي وما يخصّ المفهوم اللغوي أو الأدّبي أو الحضاري أو العلمي أو التقني››[3]

وعليه فإنّ الذخيرة اللُغوية بنك نصوص:‹‹ لا بنك مفردات، ثم إنّ هذه النُصوص لا يَصطنعها المُؤلفون، بل هي نُصوص من اللغة الحيّة الفُصحى المُحررة أو المنطوقة وأهم شيء في ذلك هو أن يكون هذا الاستعمال الذي سيخزّن بشكل نص النص، كما ورد في ذاكرة الحواسيب هو استعمال العربية طَوال خمسة عشر قرناً في أروع صّوره ثم هو يغطي الوطن العربي أجمعه في خيرة ما يُمثله من هذا الإنتاج الفكري، زيادة على الكثير جداً من

[1] – عبد الرّحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ، ج02، ص120.

[2]– عبد الرّحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج01، ص395.

[3]– صالح بلعيد، في الأمن اللغوي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع ط 02، الجزائر، 2012، ص175.

الخطابات اللغوية››[1] فالذخيرة العربية هي عبارة عن فهرسة شاملة لكلّ ما أنتجه الفكر العربي بالبحث عن كلمة أو مفردة أو تركيب في نص واحدٍ، أو مجموعة نصوص بالإضافة إلى الخطابات في شتى الميادين، وهذا ما أكّد عليه (عبد الرحمان الحاج صالح)؛ وهو ضرورة احتواء البنك على: ‹‹اللغة المنطوقة نفسها، أي الاستعمال الفعلي الجاري اليوم على مستوى العالم العربي في المخاطبات اليومية، وكُلنا يعرف ما يوجد في هذا الاستعمال العفوي من ثروة لُغوية عظيمة قد تفوق بِعفويتها وحيويتها ما جاءنا في اللغة المُحررة ما يزالون يستعملون ألفاظاً فصيحة، ربما اندثرت في أماكن أخرى، فينبغي أن تجمع هذه الثروة العظيمة وترتّب وقد يكون فيها من الألفاظ الفصيحة ما لم تُدونه القواميس››[2] ويعني هذا أنّ الذخيرة اللُغوية ليست مُقتصرة على اللغة المكتوبة (النصوص) بل أيضاً وجد في اللغة المنطوقة باختلاف أزمنتها وأمكنتها التي يُمكن تسجيلها وتدوينها في القواميس، ممّا يُحقق الاستعمال الحقيقي للغة العربية.

1-3-2. أهداف المشروع:

الذخيرة اللغوية مشروع يوصف كبنك معلومات آلي، هدفه الرئيس هو:‹‹ أن يُمكّن الباحث العربي أيّاً كان وأينما كان من العثور على معلومات شتّى من واقع استعمال العربية بكيفية آلية وفي وقت وجيز. وهذا سيتحقق بإنجاز بنك آلي للغة العربية المُستعملة بالفعل، يتضمن أُمهات الكتب التراثية الأدبية والعلمية والتقنية وغيرها، وعلى الإنتاج الفكري العربي المُعاصر في أهم صّوره بالإضافة إلى العدد الكبير من الخطابات والمُحاورات العفوية بالفصحى في شتى الميادين، وعلى هذا فهو بنك نُصوص لا بنك مُفردات ثم إنّ هذه النصوص لا يصطنعها المؤلفون، بل هي نصوص من اللغة الحيّة الفصحى››[3] أي أنّ هاته النصوص التراثية موجودة مسبقا ثم تُخزن في الحواسيب.

والذخيرة كمصدر لمُختلف المعاجم والدّراسات تضم العديد من أنواع المعاجم، نذكر منها:

- ✓ **المعجم الآلي الجامع لألفاظ العربية المُستعملة:** يَضُم جميع المفردات العربية الواردة في النصوص القديمة أو الحديثة.

---

[1]- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج01، ص397.

[2]- المرجع نفسه، ص379.

[3]- المرجع نفسه، ص396، 397.

✓ **المعجم الآلي للمصطلحات والتقنية المستعملة بالفعل:** يضم المصطلحات المستعملة ولو في بلد واحد مع ذكر ما يُقابل المصطلح باللغتين الأجنبيتين الفرنسية والانجليزية.

والمعجم الآلي يقوم على البرامج المتصلة بالحاسوب في أحدث صُوّرها مثل الأقراص البصرية أو المغناطيسية التي تحوي الملايير من النصوص، إضافة إلى المعجم التاريخي للغة العربية ومعجم الألفاظ الدخيلة والمُولّدة ومعجم الألفاظ المُتجانسة والمُترادفة والمشتركة والأضداد، وغير ذلك من المعاجم المُفيدة.

والشيء الذي يُميز البنك الآلي (الذخيرة اللغوية) ومعاجمها هو أنّها قابلة للإضافة لأي معلومة جديدة أو كتاب، سواء أكان تُراثياً أم جديداً، كما تقبل التصليح في أي زمان كان.

1-3-3.مزايا الذخيرة وفوائدها:

من بين مزايا الذخيرة اللغوية يذكر (الحاج صالح) : ‹‹أنّها هي الاستعمال الحقيقي للغة العربية لا ما تأتي به بعض القواميس من أمثلة مُصطنعة.

استفاضتها وشُموليتها بتغطية هذا الاستعمال لجميع البلدان العربية وامتدادها من العصر الجاهلي إلى عصرنا الحاضر.

تمثيلها لهذا الاستعمال بوُجود كل النصوص ذات الأهمية فيها، المُحررة منها والمنطوقة الفصيحة في الآداب والحضارة والدّين والعلوم والثقافة والفُنون وكذا الحياة اليومية.

اعتمادها على أجهزة إلكترونية في أحدث صورها؛ وهي الحواسيب وما يَليها من الوسائل السمعية البصرية، وهي الوسيلة الوحيدة التي يُمكن أن تَجمع وتَسع هذه الكمية الهائلة من النُصوص (الملايير من الجمل والألفاظ) والوسيلة الوحيدة التي تَستطيع أنْ تُجيب عن مُختلف الأسئلة في بضع ثوان تستطيع أن تقوم بعمليات تُعالج بها النصوص مثل الترتيب الآلي الأبجدي لمجالات المفاهيم وفهرسة الكتب هذا زيادة عن الاستخراج الآلي لجذور الكلم أو أوزانها...إمكانية طرح الآلاف من الأسئلة على الذخيرة عن بُعد وفي نفس الوقت››[1] أمّا عن أنواع الدراسات التي يُمكن القيام بها انطلاقا من الذخيرة فهي كثيرة منها:

ما يخص اللغة العربية في ذاتها وهي مُتنوعة منها: «دراسة تطور معاني الكلمات عبر العصور، ودراسة تردّدها بالنسبة لعصر واحد أو مؤلف واحد أو عدة كتب ودراسة صيغ

[1]– عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج01، 398، 399.

الجمل بحسب الأغراض والموضوعات ودراسة أساليب الكتاب في كل عصر ودراسة اتّساع رقعة لاستعمال المصطلحات في عصرنا هذا ودراسة الأصوات العربية (من خلال الذخيرة الآلية الصائتة)، ودراسة مجالات المفاهيم الحضارية أو العلمية خاصة، ودراسة المُترادف والمشترك من الألفاظ في الاستعمال في وقت معيّن ودراسة الغريب، والشواذ إفراداً وتركيباً كيفاً وكمّاً وبالنسبة إلى كل مؤلف أو نصّ وكل عصر ودراسة صيغ الجُمل وظواهر الفصل والوصل في الخطاب ودراسات في المجاز والاستعارة والكناية وغيرها من الصور البيانية، ودراسة تطور كل هذا وغير ذلك ممّا يَخص اللغة كلغة قديماً أو حديثاً وعبر العصور والبُلدان كل هذا قد قام به الكثير من العلماء قديماً وحديثاً ولكنّ مزية الاستفاضة الزمانية المكانية لمحتوى الذخيرة››[1].

أمّا الدراسات غير اللُغوية فكثيرة، من بينها: ‹‹الدّراسات التاريخية وخاصة تاريخ الحضارة العربية وتاريخ الفكر العربي الاجتماعي والعلمي والدّيني وغيرها وكذلك الدّراسات الاجتماعية والنفسية الاجتماعية بحصر مجالات التصّورات الخاصة بكل فئة في كل قطر أو إقليم عبر العصور ودراسة تفاعلها ومدى تأثيرها وما ترتّب على ذلك بالبناء جُزئياً على العناصر اللُغوية ذات الدلالة ومعرفة مدى اتساع رُقعتها ومعرفة تردّدها في الخطابات الرسمية وغير ذلك، وكذا الدّراسات الاقتصادية والعمرانية والحضارية ومن خلال استعمال النّاس للغة››[2].

2-الوظائف الأساسية للذخيرة:

يُمكن استثمار الذخيرة اللُغوية عملياً لاتصافها بالحيوية النابعة عن الاستعمال، وكذلك صفة الآلية بحيث يُمكن التفاعل معها، ومن بين الوظائف التي ستقوم بها الذخيرة:

1. تحصيل معلومات تَخُص الكلمة العربية عادية كانت أم مصطلحا.
2. تحصيل معلومات تخص الجذور وصيغ الكلم.
3. تحصيل معلومات تخص أجناس الكلم.
4. تحصيل معلومات تخص حروف المعاني.
5. تحصيل معلومات تخص المُعرّب الذي ورد في الاستعمال.

[1]- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج01، ص399، 400.

[2]- المرجع نفسه، ص400.

6. تحصيل معلومات تخصّ صيغ الجُمل والأساليب الحيّة والجامدة منها.
7. تحصيل معلومات تخص بحور العروض والضرورات الشعرية والزِحافات والقوافي وغيرها.
8. تحصيل معلومات تخصّ المفهوم الحضاري أو العلمي، البحث عن ألفاظ عربية لتغطية مفاهيم علمية.››[1].

ويقترح (عبد الرحمان الحاج صالح) منهجا كيفيا لإنجاز الذخيرة:

أ- **الكيفية المثلى:** توزيع المهام على أكبر عدد من المؤسسات مع التنسيق والمتابعة(مبدأ المشاركة الحرة)...

ب- **كيفية توزيع العمل وتنظيمه وتنسيقه:**

1. تكوين الفِرق وإعداد التَجْهيز اللازم.
2. إنشاء فريق من المُمارسين والاختصاصين، يُمكن أن يتكون من خَمْسة إلى عشرة مُمارسين يُكلّفون بإدخال المُعطيات في ذاكرة الحاسوب...
3. اقتناء مجموعة من الأجهزة...
4. توزيع الحصص...
5. تنظيم العمل وتخطيطه... تنشأ لجنة محلية دائمة في كل دولة من الدُول العربية››[2].
6. العلاج الآلي للنّصوص العربية والنظرية واللُّغوية (مبادئ وأفكار صادرة عن التجربة في الميدان):

يُركزُ (عبد الرحمان الحاج صالح) على العلاج الآلي للغات عامة واللغة العربية خاصة؛ حيث لاحظ:‹‹ أنّ الحوار بين المُهندسين وبين اللُغويين صعب جداً بل قد يتعذّر أحياناً.

وربّما أدّى ذلك إلى أن يشتغل المُهندس وحده مع ضآلة المعلومات العلمية التي لديه عن الظواهر اللغوية والعكس أيضا حاصل. لذلك نقترح أن تنظم المؤسسات حصصاً في مستوى الماجستير في النظريات اللسانية للمُهندسين وفي علوم العلاج الآلي للسانيين الذين

[1]- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج01، ص401، 402.

[2]- المرجع نفسه، ج01، ص404، 405، 406.

يُريدون أن يتخصصوا في هذا النوع من البحوث››[1]يعني هذا أنّ كلا من المُهندس واللساني (اللغوي) يشتغل لوحده، لذلك لابد من الاستفادة من التَخصصين.

ويُحاول العلماء في ميدان العلاج الآلي للغات الطبيعية إيجاد صيغ وأنماط تُمكّنهم من استعمال الرتّاب (الحاسب الالكتروني) لعلاج النُصوص اللُغوية آليا، كالترجمة والتوثيق الآلي وتعليم اللغات بواسطة الحاسوب والتركيب الآلي للكلام، إلاّ أن هؤلاء العلماء يُواجهون صُعوبات وعراقيل في التحليل اللغوي من جهة وصعوبة إيجاد برمجيات مُلائمة من جهة أخرى.

وقد عرض (عبد الرحمان الحاج صالح) إلى الصُعوبتين السّابقتين (البرمجيات والتحليل اللغوي) بالتطبيق على اللغة العربية خاصة. ومن خلال ذلك إلى مستلزمات التحليل اللغوي الصّوتي والصّرفي والنحوي.

3- النظرية اللغوية العامة ومشاكل التحليل:

يُشير (الحاج صالح) إلى: ‹‹أن أكبر غلط يُمكن أنْ يرتكبه الباحث في هذا هو أن يعتقد أنّ التحليل اللغوي مهما بلغت أهميته هو شيء ثانوي بالنسبة للصّياغة الرياضية، وقد لا يُصرّح الباحث غير اللغوي بذلك إلاّ أنّ عمله وأفعاله قد تدّل على غير ذلك في الكثير من الأحيان:

إذا رأينا العدد الكبير من المهندسين في الرتابيات (أو المعلوميات) وكذلك في الإلكترونيات يَخوضون هذا الميدان معتمدين فيما يخص التحليل اللغوي على معلومات سطحية، وذلك لعدم وُجود من يسدّ ثغراتهم في المعاهد التكنولوجية التي تلقوا فيها دراساتهم ومن ثم عدم وُجود من يُرشدهم إلى أهمية الأنماط التحليلية للغة... والغلط في ذلك هو الاعتقاد أنّ مثل هذه البحوث هي بحوث الرّتابيات (المعلوميات) أو الالكترونيات بالدرجة الأولى، وليس الأمر كذلك لأنّها بحوث متعددة الجوانب العلمية، ولا يُمكن أنْ يطغى جانب على الآخر أو يُكتفى بأحدهما دون الآخر... وقد يبدو المشكل عويصاً لأكثر من سبب:

- ✓ لا يُمكن للباحث المهندس أن يختزن في وقت وجيز كل معلومات النظرية إلي من يحتاج إليها.

[1]- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج01، ص84.

- ✓ لا يُمكن للباحث اللغوي أن يُتقن مثل المهندس كل ما يرجع إلى الرّتابيات، وخاصة الصياغة الرياضية.
- ✓ تعدد الاختصاصات هو شيء تجهله المؤسسات العلمية، وخصوصاً في الوطن العربي.
- ✓ الاعتقاد الفاسد بأنّ التحليل اللغوي هو شيء راجع إلى دراسة اللغات.

ومن ثم إلى الأدبيات ولا دخل للتكنولوجيا في ذلك...إلاّ أن هناك حلاً وسطاً يُمكن أنْ يُؤخذ بعين الاعتبار، هو أن يجمع بين العلمين وغيرهما في مستوى الدراسات العليا (دبلوم الدراسات العليا والماجستير) فيتلقى الجميع نفس الدروس في اللسانيات العامة (كدراسة جميع النظريات اللغوية القديمة والحديثة) وفي مقارنة اللغات، وأخيراً في المذاهب الحديثة في علاج اللغة الآلي كما يُمكن أن يتلقى غير المعلمين دروساً مُكثفة في الرياضيات الخاصة بالتحليل اللغوي وأساليب الصّياغة والبرمجة وهذا الذي يجري منذ 1980م في جامعتنا في الجزائر ويتمثل ذلك في وجود ماجستير في علوم اللسان وتكنولوجياتها ويُمكن أنْ يُسجل المُهندسون وأصحاب الليسانس في الأدب وغيرهم...فالذي نقترحه هو أن تنظم دورات تدريبية في العواصم العربية لمدة قصيرة مرتين أو ثلاث مرات في السنة لتكوين جيل من الباحثين...لأنه قد تمّ بهم اكتساب بلغة فنية جديدة هي لغة اللسانيات الرتابية (أو الحاسوبية) والذي شاهدناه إلى الآن هو أنّ الباحث المُهندس أو الرياضي يكاد لا يفهم ما يقوله اللغوي، وهذا الأخير لا يُقدر أنْ يَفُك تك الصيغ الرّياضية التي يُحرّرها الرياضي››[1].

3-1 جهود (عبد الرحمان الحاج صالح) في الميدان المصطلحي:

إنّ معرفة (عبد الرحمان الحاج صالح) وسعة اطلاعه على التُراث العربي القديم وعلى ما أتى به الغرب في مجال الدّراسات اللغوية مكّنه: ‹‹من تناول كثير من القضايا المُنضوية تحت مجالات فرعية ليست من صلب اللسانيات مُحاولاً ترك بصمته العلمية والنقدية. وتقديم رُؤى مُتميزة وحصيفة.

ومن ضمن المجالات البحثية التي أولاها الباحث اهتماماً بارزاً مجال المصطلحات فلقد خصّص عددا معتبراً من أبحاثه ومقالاته للإجابة عن كثير من القضايا المصطلحية

[1]– عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج01، ص85، 86، 87.

وبخاصة تلك التي تتصل باللغة العربية ولم يقف الباحث عند حُدود التنظير الواعي بل حاول تجسيد هذه الآراء والأفكار في تأسيس منظومة مصطلحية تميّز بها وبالتمعن في ما كتبه الحاج صالح في مجال البحث المصطلحي يُمكن تلمّس خُيوط منهج خاص به في هذا المجال››[1].

أما منهج (عبد الرحمان الحاج صالح) في وضعه وانتقائه للمصطلحات العلمية، فيمكن تلخيصه في النقاط التالية:

3-2 وضع المصطلحات مرهون بالعودة إلى الاستعمال الحقيقي للغة:

إنّ وضع المصطلحات مُرتبط بمدى استعمالها وتداولها:‹‹ ولهذا كان يجب أنْ توضع مدّونة واسعة النطاق تُغطي بالفعل كل الاستعمال في البلدان العربية لا في بلد واحد ولا في وسط علمي واحد ولا سبيل إلى معرفة الاستعمال إلاّ بمدونة تكون في مثل هذه الأوصاف: أن تحتوي على ملايير النصوص الصادرة من كل الميادين. ثم لا سبيل إلى معرفة الشائع فيها وغير الشائع وما يخص الشيوع في البلد الواحد إلاّ بمدونة مُحوسبة يُمكن أنْ يتعامل معها بالسؤال والجواب ولا يُمكن مسح مئات الآلاف من الكلم إلاّ بالحاسوب.

كما لا سبيل إلى معرفة مدلول المصطلح وما قصدوا منه في الاستعمال اليوم أو فيما مضى إلاّ بالسياقات ولا يُمكن أن يجمع هذه السياقات إلاّ الحاسوب››[2]هنا نناقش مسألة تحديد دلالة المصطلح في التراث لا مسألة وضع مصطلح جديد، مع العلم أن القضيتين مترابطتان، ويظهر هذا الارتباط جليا في النقل التالي مباشرة.

ولابد من إعطاء أهمية للوضع وللاستعمال معاً؛فـ:‹‹ الاعتماد فقط على الوضع دون الرجوع إلى ما هو مستعمل من اللغة، قد يؤدي إلى استحداث تسميات تعبّر عن نفس المفهوم الموجود سلفاً في الاستعمال، فهذا من جهة يؤدي إلى تنامٍ غير مفيد للمُترادفات المعبّرة عن مفهوم واحد، كما يشرح من جهة أخرى التواصل المفهومي الذي يُسهم في تحقيقه ثباتُ المصطلحات المعبّرة عن المفهوم الواحد. وهو ما يُؤدي إلى بلبلة وفوضى اصطلاحية

[1]–حميدي بن يوسف، جوانب من منهج عبد الرحمان الحاج صالح في وضع المصطلحات (مقال)، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، ع 25، الجزائر، جوان، 2017م، ص147.

[2]–محفوظ ذهبي، التفكير التداولي عند عبد الرحمان الحاج صالح، أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدكتوراه (مخطوط)، جامعة يحي فارس، المدية، الجزائر، 2018م، 2019م، ص 47.

تُؤثر سلباً على تمثّل المفاهيم واستيعابها من قبل المُتلقين. إنّ الرجوع إلى ما هو مُستعمل واستقرائه، يسمح للواضع في حالة وُجود مُكافئ مفهومي مُستعمل سلفاً بترسيخ الاستعمال السابق. لا يُجنّبه خطر المُجازفة في استحداث تسمية جديدة قد لا تتلاءم مع المنظومة المصطلحية السائدة، وقد لا تجد قُبولاً لدى المستعملين وهذا خلافاً لتوظيف ما هو مُستعمل فاستعماله السابق دليل على أنّه اكتسب قُبوله(استحساناً) ومشروعية لدى المُستخدمين في الاستعمال العام على الأقل، وفضلاً عن ذلك فإنّ هذا يُعتبر مظهراً اقتصادياً››[1].ولا بد من الإشارة إلى أن مبدأ الاستعمال ليس معيارا كافيا لاعتماد المصطلح وحده، ولو جاز أن نعبر عن الفكرة بأسلوب أكثر عفوية، لقلنا إن شيوع الاستعمال لا يمكن أن يشفع للباحث الأكاديمي لقبول المصطلح قبولا حسنا، لأن غالب مظاهر الشيوع المصطلحي لا ينبني على أسس علمية بل على وسائط النشر والتوزيع والإعلام، مهملة بذلك الخصائص المعنوية للمصطلح المراد نقله أو توظيفه. فرصد الاستعمال المصطلحي في فكر (عبد الرحمان الحاج صالح) يتضافر في ذات الوقت مع التحليل المفهومي لذلك الاستعمال بالضرورة.

لابد إذا من تطوير البحث في المجال المصطلحي العربي فتنمية المصطلح العلمي والتقني وتطويره في اعتقادنا: ‹‹لا ينحصر في استعمال الأجهزة الحديثة فقط بل ينبغي أن يُبنى على مبادئ عامة ومنهجية خاصة يَقتضيها اللُجوء إلى هذه الأجهزة.

وأهم هذه المبادئ هي الرجوع الدائم إلى الاستعمال الضيق المُتمثل في استعمال المؤسسة الواحدة أو البلد الواحد بل ما يجري بالفعل في كل المؤسسات من البلد الواحد ومن كل البلدان العربية. وأخطر الوضع للمصطلحات وأسوؤه هو الذي يعمل أصحابه في عزلة عن الواضعين الآخرين الموجودين في داخل البلد أو في خارجه››[2] لذا فاستعمال المصطلح يختلف من بلد لآخر على الرغم من انتماء الواضعين إلى الوحدة العربية نفسها.

[1]– حميدي بن يوسف، جوانب من منهج عبد الرحمان الحاج صالح في وضع المصطلحات، ص177.

[2]–عبد الرحمان الحاج صالح، أدوات البحث العلمي في علم المصطلح الحديث، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، ع07، الجزائر، جوان 2008، ص28.

3-3 وضع المصطلحات بعد الاطلاع الشامل على الاستعمال الحقيقي:

يرى (عبد الرحمان الحاج صالح) أنّ:‹‹ عدم الاهتمام بالاستعمال الحقيقي للغة العربية فهو إهمال كبير وتقصير فظيع في نظرنا لأن الاستعمال هو المنبع الأول الذي يجب أن يرجع إليه الواضع للمصطلح والباحث الاصطلاحي خاصة فكيف يُمكن أنْ يتجاهل ما هو موجود وجارٍ بالفعل على ألسنة المُستعملين للغة وخاصة الأساتذة والباحثين وسائر العُلماء وهو يُحاول أن يضع لفظاً جديداً في مقابل مصطلح أجنبي؟ ولا يُمكن أن يدّعي أنّ هذا المفهوم أو ذلك لا يوجد له مقابل أصلاً ما لم ينظر بالفعل في استعمال هؤلاء كلهم ولا يكتفي بما هو موجود في استعماله الخاص أو ما يعرفه من استعمال غيره في بلده.

فكثيراً ما يكون قد وضع في جهة أخرى أو بلد آخر مُقابل عربي ولا يلتفت إلى ذلك الواضع. ولا عذر له أبداً في ذلك إلاّ إذا كان اطّلع على شيء من ذلك ويُريد أن يتدارك نقصاً في المصطلح الجديد››[1]ويرجع السبب في اختلاف المصطلحات إلى التجاهل وعدم الاهتمام بما يجري في البلد الواحد، لذا لابد من وضع قائمة مصطلحات خاصة بكل بلد عربي، وعلى واضع المصطلحات أن يكون على دراية بما أقرّته المجامع اللُغوية وأن يُلقي باهتمامه على ما هو مُتداول من مصطلحات، وفي ذلك يقول (الحاج صالح) إن: ‹‹الرجوع إلى الاستعمال الحقيقي هو ضروري لتلافي البلبلة الاصطلاحية وأنه ليس من المعقول أبداً أنْ يُشتغل باللغة وبالمصطلحات خاصة في عزلة عن كل من يستعمل هذه اللغة››[2]خاصة داخل البلد الواحد؛ فمعيار الاستعمال ضروري من جهة، وغير كاف من جهة ثانية بل الأكثر من ذلك أن واضع المصطلح لا يمكن أن يكون مرآة تعكس واقعه اللغوي، لأن وظيفته الرئيسة دراسة هذا الواقع دراسة موضوعية ناقدة من أجل غاية واحدة هي تمحيص المصطلح المناسب للمفهوم المقصود.

4-المعاجم لا تُمثل الاستعمال الحقيقي للغة:

يُؤكد (عبد الرحمان الحاج صالح) أنّ الاستعمال يشمل القديم والحديث والقديم لاستقاء ما يُمكن أنْ يصلح كمصطلح؛ إذ لابد من مسحهما معاً ولا نكتفي بالتنقيب في المعاجم فالرجوع إلى الاستعمال ليس سهلاً فالنصوص القديمة والحديثة موجودة بكثرة لذا

[1]- عبد الرحمان الحاج صالح، أدوات البحث العلمي في علم المصطلح الحديث، ص14.

[2]- المرجع نفسه، ص17.

لابد من الرجوع إلى مُدونات نصوص أو ما يُسمى بالذخائر المحوسبة التي تُساعد الباحث في معرفة أي سؤال يبحث عن إجابة له. فيقول (عبد الرحمان الحاج صالح) بأنّ: ‹‹أكثر اللُغويين ممّن يَهتم بوضع المصطلحات يقتصر في الغالب على البحث في المعاجم المُتداولة كالقاموس المحيط ولسان العرب والصّحاح وغيرها ويجعلون من هذه المصادر المُستقى الوحيد لجميع أعمالهم››[1] وذلك لأن البحث في أمهات الكتب أمر عسير يعجز الباحث عن الإحاطة به كله. فصعوبة البحث في أمهات الكتب حقيقة واقعة لكنها ليست مبررا للتقصير في استقصاء المصطلحات ومفاهيمها في نصوص التراث، غير أن المشكلة التي يشير إليها هنا هي أن اقتصار الباحثين المعاصرين على التماس المعنى من المعاجم القديمة يفقد اللفظ عموما والمصطلح خصوصا نضارة معناه، لأن تلك المعاجم قد تقصّر في بيان المعنى الحقيقي لتقصيرها في احتواء سياقات استعماله، وهذا للأسف واقع كثير من المصطلحات الشائعة بيننا اليوم، كمصطلح "التأويل" مثلا، ولهذا نرى تباينا واضح المعالم بين معنى التأويل في النصوص الشرعية وبين المعنى الذي تناقلته المعاجم، وهذه النظرة النقدية عند (عبد الرحمان الحاج صالح) تكشف عن عمق وعيه الإبستيمولوجي واللساني.

وقد انتقد (عبد الرحمان الحاج صالح) اعتقاد بعض الواضعين: ‹‹أنّ البحث في المعاجم كافٍ للعُثور على الكلمة المُناسبة من التراث. فالمعاجم ليست كل التراث. ثم لا تُغني المعاجم إطلاقاً عن النظر في النصوص فالاستعمال الحقيقي والحي للغة هي النصوص لا المعاجم ولا يكفي أنْ نَنظُر في الشواهد التي نجدها فيها لأنّها قليلة جداً بالنسبة إلى النصوص التي تزخر بالحياة والمؤسف أنّ أكثر اللغويين العرب في زماننا يكتفون بالنظر في المعاجم مع وُجود الوسائل التي تُمكنهم من تصّفح النُصوص مهما بَلغ حجمها››[2]

فالاقتصار على القواميس والمعاجم ظنّاً من المتصفح أنّها تُطابق تماماً ما هو موجود في الاستعمال غير صحيح في بعض الأحيان، لذا فقد رَفضه (عبد الرحمان الحاج صالح) حيث يقول:‹‹ وإنْ كان ظاهره صواباً، ففيه أن الكثير من المعاني والمدلولات الجزئية قد لا ينصّ عليها القاموس إمّا لكثرتها، وإمّا لأنّ اللفظ قد استعمل كمصطلح خاص بفنّ أو علم

[1]– عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج01، ص378.

[2]– عبد الرحمان الحاج صالح، أدوات البحث العلمي في علم المصطلح الحديث، ص15، 16.

معيّن أو لمفهوم جديد طَرأ بعد تدوين العلماء للغة››[1] ثم إنّ مدلول اللفظ ‹‹لا يُمكن أن يحصر إلاّ بالاعتماد على جميع السياقات والقرائن التي وَرد فيها اللفظ في الاستعمال المُدوّن نعم قد اعتمد اللغويون الذين جمعوا اللغة في عين المكان على السياقات والحال المشاهدة، وسألوا الموردين عن أغراضهم، إلاّ أنّ هذا كلّه لم يدوّنه بأكمله من جاء بعدهم من مُؤلفي القواميس فلم يذكروا من هذه السياقات وتلك الأحوال والأغراض إلاّ القليل النزر بالنسبة لكل كلمة(قد يكتفي بالشاهد الواحد وقد لا يَذكر أي سياق إطلاقاً).ثم إنّ المدلول قد يكون تغيّر على ممّر الزمان بما يجيزه قياس العربية من مجاز واتّساع في المعنى هذا وأعظم نقص يوجد في القواميس (ليس لها ذنب)هو أنّها لا تنصّ أبداً على مدى شُيوع الكلمة في الاستعمال، لأنّ أصحابها أكثرهم من المتأخرين الجوهري والأزهري››[2] فلشيوع الكلمة في الاستعمال جانب من تقلب المعنى على غير وجهه الواضح في القاموس، وهو ما لم ينتبه إليه واضعو القواميس لأنهم جمعوا اللغة ورصدوها ولم يعايشوها بالفعل.

لكن تجدر الإشارة إلى أنه لا يجوز أن يتحمّل صانعو المعاجم وحدهم هذا التقصير لأن غالبهم تكلم بما لديه من نصوص ومعرفة بسياقات اللفظ وبما انتهى إليه من النظر والاجتهاد بل لقد انتبه هؤلاء إلى سياقات استعمال اللفظ وأقاموا التعريفات المعجمية على أكثر أوجه الاستعمال شيوعا، غير أن إحصاء الأوجه واستغراقها أمر يتطلب جهود فرق بحثية كاملة وهو ما لم يتوفر إلا في العصر الحديث.

5-دور الوسائل التكنولوجية في رصد الاستعمال الحقيقي للغة:

إنّ معرفة الاستعمال الحقيقي للغة العربية مُرتبطٌ أساساً بمدى شيوع وتداول ألفاظها عن طريق المسح الكامل لهاته الألفاظ والمصطلحات، وفي هذا السياق يؤكد (الحاج صالح) أن الأمر لا يتم: ‹‹إلاّ بالوسائل التكنولوجية الحديثة وأهمها الحاسوب، فللحاسوب كما هو معروف قُدرات عظيمة جداً فإنه قادر على العلاج الأوتوماتيكي لأي نص مهما بَلغ حجمه وبسرعة خيالية فهذا يلزم منه أنْ يُغيّر الباحث تصوّره لعمله العادي بكيفية جذرية››[3] كما يُؤكد بأنّ الحاسوب له دور كبيـر في الوصول إلى ذلك من خلال حديثه عن مشروع الذخيرة

[1]- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج01، ص378.

[2]- المرجع نفسه، ج01، ص378، 379.

[3]- عبد الرحمان الحاج صالح، أدوات البحث العلمي في علم المصطلح الحديث، ص11.

اللُغوية العربيـة؛ إذ يستطيع الباحث الوصول إلى المعلومة: ‹‹بكيفية آلية في داخل النصوص العلمية للوحدات الاصطلاحية والتعرف عليها واستخراجها آلياً مع سياقاتها وذكر مرجعها بالتفصيل وذلك هو الجرد للنصوص اللُغوية وكل واحد يعرف ما للجرد اللغوي من مشقة وما يتطلبه من وقت وأموال. فهذا أوّل عمل يجب أن يقوم به مُهندسونا بالتعاون مع اللغويين لأنه سيسهل إلى حد بعيد التعامل مع القواعد من المعطيات الاصطلاحية وتُسمى البرمجيات الخاصة... نذكر برمجية ((أين)) و((البحث)) و((كاشف أنت)) وغيرها. وتجري بحوث الآن في الوطن العربي لضبط برمجيات ناجعة للغة العربية.

أمّا فيما يخص الذخيرة العربية فضبط عدد من البرمجيات لإلقاء الأنواع الكثيرة جدا من الأسئلة عليها هو جار الآن››[1] ويوضّح (عبد الرحمان الحاج صالح) أن الغاية من الأجهزة الحاسوبية، هو: ‹‹تمكين الباحث من الاطلاع على كل المعطيات بجعل كلّ الوسائل التقنية تحت تصرفه لتجميعها وترتيبها واستحضارها ورصدها وإحصائها ومعرفة مدى شُيوعها وتردّدها وتحليلها وغير ذلك. وليس الغرض منها أنْ تُسجل في قرص مغناطيسي ما وضعته مؤسسة واحدة مُتجاهلة ما صدر من ذلك في خارجها. ولا أن تُسجل مؤسسة أخرى ما حاولت توحيده من ذلك››[2] وهذا يندرج ضمن خدمة البحث المُصطلحي العربي الذي سعى إليه (الحاج صالح).

[1]– عبد الرحمان الحاج صالح، أدوات البحث العلمي في علم المصطلح الحديث، ص22.

[2] – المرجع نفسه، ص29.

المبحث الثالث: تعريف النظرية الخليلية الحديثة وقيمتها.

1-تعريف النظرية الخليلية:

تُعدّ النظرية الخليلية الحديثة نظرية علمية لسانية؛ إذْ هي فرع من اللسانيات العربية، وليست عبارة "لسانيات عربية" مصطلحا مستقرا من حيث المفهوم والاستعمال، لأن (عبد الرحمان الحاج صالح) نفسه لا يوظف هذا التركيب للدلالة على علم موجود بالفعل، بل للدلالة على المأمول من البحث اللغوي الراهن، ولذلك يجدر بالباحث هنا أن يورد هذه التسمية بنوع من التحفظ كأن يقول مثلا: "إذ هي فرع مما يسميه (عبد الرحمان الحاج صالح) لسانيات عربية"، وبهذا ينسب القول إلى قائله.

أما اللسانيات العربية فمجالها الدراسة العلمية للسان العربي بما يتماشى والمفهوم الحديث، كما أنها تقترح رؤية مُستقلة لقراءة التراث اللُغوي العربي، وهي:‹‹ نظرية لسانية عربية جديدة تُمثل امتدادا لنظرية النحو العربي الأصيلة التي وضعها الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت: 175هـ) وتلميذه سيبويه(ت: 180هـ) ومن جاء بعدهما من النحاة العرب القدامى العباقرة ممن شافهوا العرب الخلّص الأقحاح ابتداء من القرن الثاني الهجري وهي الفترة الخصبة في الفكر اللغوي العربي الأصيل المُبدع، وحتى القرن الخامس مع عبد القاهر الجرجاني (ت: 471هـ)››[1] فمرحلة جمع اللغة وتدوينها تمثل مرحلة مهمة جدا وأصيلة في حركة البحث اللغوي والنحوي عند العرب، وهي مرحلة لا يمكن تجاوزها في الدراسات التي تسعى إلى تطوير اللغة أو دراستها دراسة علمية مستحدثة.

فالنظرية الخليلية أيضاً هي: ‹‹ نظرية لسانية معاصرة تدعو إلى ضرورة الرجوع إلى التراث العلمي اللغوي الأصيل، والنظر فيما تَركه العلماء الأوائل المُبدعون وتفهم ما قالوه من الحقائق العلمية لفهم أسرار فقه اللغة العربية وإجراء مقارنة نزيهة بين نظرية النّحاة العرب الأوّلين والنظريات اللسانية الحديثة، التي ظهرت في الغرب مع تحيين الوقائع النحوية وفق التطورات الجبارة التي تعرفها التقنيات المعاصرة››[2].

---

[1]- بشير إبرير، أصالة الخطاب في اللسانيات الخليلية الحديثة (مقال)، مجلة العلوم الإنسانية، ع07، جامعة محمد خيضر، بسكرة، فيفري 2005، ص02.

[2]- صالح بلعيد، اللغة العربية العلمية، دار هومه، بوزريعة، الجزائر، 2003، ص103.

وقد سُميت بالنظرية الخليلية الحديثة أو اللسانيات الحديثة؛ لأنها: ‹‹لا تعني الخليل وحده وإنّما نُسبت إليه لأنه هو الذي سَبق غيره إلى استعمال المفاهيم الرّياضية لضبط نظام اللغة ووضع علم العروض واختراع الشكل ووضع الحركات على الحُروف ووضع معجم العين››[1] ويُعقب (عبد الرحمان الحاج صالح) عن هذا أيضا بقوله: ‹‹وأغلب ما تناولناه بالتحليل والتقويم وهو ما ذكر من الأقوال العلمية للخليل بن أحمد في كتاب سيبويه(تفوق 600) قولاً وتحليلاً وغيره. ولذلك نُسبت النظرية إليه بالتغليب وليس في ذلك أي تَعسُّف لأنّ المنحى الذي نَحاه سيبويه وأكثر المفاهيم الجوهرية التي تعرّض لها في كتابه هي له››[2].

وفي موضع آخر يقول: ‹‹لابد من ملاحظة هامة. فإنّ الخليل ليس هو وحده المسؤول عن كل ما أبدعه عباقرة العلماء الأوّلين فهناك من عاصره وكان عبقرياً مثله ومن جاء بعده وكان عبقرياً مثله وأذكر من هؤلاء الإمام الشافعي، فهو في أصول الفقه بمنزلة الخليل في النحو وعلوم اللسان...››[3]

كما أن من أتى بعده من تلامذته وغيرهم، أثروا بحوثه وما وصل إليه من علوم في عصره ذاك؛ فقد ‹‹أثرى سيبويه ومن جاء بعده أفكار الخليل كالأخفش الأوسط (سعيد بن مسعدة) والمازني ولا سيما ابن السراج وأبي علي والرماني والسيرافي والزجاجي ثم ابن جني وبعده بكثير الرضي الاستراباذي (ت:687هـ) وهو من أرصن العلماء وأكثرهم أصالة... ويُعدّ شاذاً في عصره››[4] إذ لقب بـ (نجم الأئمة) وله في شرح كافية ابن الحاجب وكافيته في الصرف والنحو آراء يعتد بها.

بهذا يُمكن القول إنّ النظرية الخليلية الحدّيثة هي قراءة جديدة للتراث اللغوي العلمي الذي يُعرفه (عبد الرحمان الحاج صالح) بأنّه: ‹‹ما تركه لنا العلماء العرب القدامى من أعمال جليلة انطلقت كما هو معروف من دراسة القرآن للحفاظ على لغته وذلك بطريقة

---

[1]– بشير ابرير، أصالة الخطاب في اللسانيات الخليلية، ص02.

[2]– عبد الرحمان الحاج صالح، النظرية الخليلية الحديثة مفاهيمها الأساسية، كراسات المركز، بوزريعة، الجزائر، ع04، 2007م، ص05.

[3]– بشير إبرير، أصالة الخطاب في اللسانيات الخليلية الحديثة، ص02.

[4]– المرجع نفسه، ص02، 03.

علمية وهو الاستقراء للنص القرآني واختراع نظام من الإعجام والنقط لتصحيح القراءة››[1] وقد استطاع صاحبها أن يُنقب ليكشف في الأخير قيمة الأعمال التي تركها النحاة العرب القدامى الأفذاذ، أمثال (الخليل) و(سيبويه) و(ابن جني)؛ فاستثمر ما توصلوا إليه وقام بتحليلها ومحاولة إسقاطها على ميادين تطبيقية مختلفة؛ كتعليم اللغة العربية وتعلّمها وأمراض الكلام، والعلاج الحاسوبي للغة، كل ذلك ضمن مشروع الذخيرة اللغوية؛ إذ نجد أنّ تلك النظرية سعت منذ بُروزها إلى: ‹‹بعث الجديد عبر إحياء المكتسب، فتجاوزت مرحلة الاقتباس السلبي عند نقلها عن الغرب أو عند نشرها عن العرب: وتنطلق هذه النظرية في قراءتها للتراث وتأصيل أفكاره من منطلقين أساسيين هما:

1-لا يُفسر التراث إلاّ التراث، فكتاب (سيبويه) لا يفسره إلاّ كتاب سيبويه. ومن الخطأ أن نُسقط على التراث مفاهيم وتصّورات دخيلة تتجاهل خصوصياته النوعية.

2-أنّ التراث العربي في العلوم الإنسانية عامّة واللغوية خاصة ليس طبقة واحدة من حيث الأصالة والإبداع، فهناك تراث وتراث››[2].

يعني هذا أنّ هذه النظرية تجمع بين الأصالة القديمة؛ ممثلة في إحياء أفكار ومفاهيم (الخليل) و(سيبويه)، والحداثة؛ ممثلة في انتقاء ما يتألف من تلك الأفكار المُكونة لنظرية متماسكة في أصولها حديثة في منهجها، فالمعرفة التي امتلكها (عبد الرحمان الحاج صالح)، ونظراً لاطلاعه على ما جاء به النحاة الأوائل، جعله يكتشف أن كثيراً من المفاهيم التُراثية تُقارب ما جاءت به اللسانيات الحديثة لذا فقد حاول في نظريته أن يجري مقارنة بين ما جاء به (الخليل بن أحمد الفراهيدي) وما بدا منه في اللسانيات البنيوية، لأنه يرى أنّ النحو العربي: ‹‹وُضع على أُسس إبستمولوجية مُغايرة لأسس اللسانيات البنوية، وخصوصاً في المبادئ العقلية التي بُنيت عليها تحليلاته. هذا وليس الاختلاف مُتوقفاً على هذا الجانب فقط بل هناك أيضاً اختلاف آخر في النظرة إلى البحث باللغة نفسها وتدوين الكلام من أجل التحليل››[3] ولعل أهم سبب دفع (عبد الرحمان الحاج صالح) إلى هذه القراءة هو إيمانه

---

[1]- عبد الرحمان الحاج صالح، السماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، موفم للنشر، الجزائر، د ط، 2012م، ص07.

[2]-محمد صاري، المفاهيم الأساسية للنظرية الخليلية الحديثة (مقال)ص10، نشر بتاريخ: 2017/03/06، موقع حماسة، https://www.hamassa.com/، تم الاطلاع على المقال بتاريخ: 2021/02/15. على الساعة00: 15سا.

[3]- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج01، ص213.

بوجود: ‹‹نظرية دقيقة في أصولها ومفاهيمها في النّحو العربي الأصيل فيما تركه لنا أمثال الخليل وسيبويه ومن تلاهما، وسيتّضح ذلك بإعادة قراءة التراث ليس على ضوء النّظريات الحدّيثة فقط، وإنّما بدراسة إبستمولوجية (معرفية) دقيقة لمفاهيم النحاة وتصورهم وطرق تحليلهم وبدون إسقاط أيّ تصوّر آخر لتصوّر النحاة العرب المُتأخرين أو تصوّر الغربيين عليها››[1] وهو ما يعني أن النظرية الخليلية الحديثة استطاعت أنْ تجد لنفسها مكانة مهمة ضمن الدّراسات اللغوية الحديثة، أما غاية هذه النظرية فهي تخليص التراث من كل التأويلات الفاسدة التي وقعت والتي قد تقع، والتي استندت على خلفيات سابقة على معرفة ذلك التراث نفسه.

2-موقع النظرية الخليلية من النظريات اللغوية الحديثة:

2-1 موقعها من الاجتهادات اللغوية العربيــة:

لقد ظهرت عدّة اجتهادات لغوية عربية تدعو إلى تجديد النحو وتيسيره، ويُمكن تصنيف هذه المحاولات في مسارين اثنين: مسار ما يعرف بتجديد النحو العربي، ومسار ما يُعرف بإحياء النحو العربي وقد كان ذلك مُحفزاً لظهور اتجاه ثالث مختلف عنهما في التعامل مع الدرس اللغوي، إذ ترى (خولة طالب الإبراهيمي) أن ذلك هو تنوع اتجاهات قائمة على وجهات نظر الباحثين إلى التراث النحوي العربي بشكل رئيس؛ فأحدها: ‹‹اتجاه يتجاهل تماما أو إلى حدّ بعيد اللسانيات الحديثة ويعتمد أساساً على المفاهيم اللغوية التي تبلورت كما قُلنا عن المتأخرين ويخلط أصحابه بين المفاهيم العربية الأصيلة ومفاهيم هؤلاء المتأخرين، واتجاه يتجاهل تماماً أو إلى حدّ ما التراث العربي... وبعض أصحابه على الرغم من معرفتهم لهذا التراث فإنهم مُقتنعون اقتناعاً تاماً أنّه قد تجاوزه الزمان أو هو وجهة نظر لا يُمكن أن تساوي وجهات نظر اللسانيات الغربية››[2]

---

[1]- حسن خميس سعيد الملخ، نظرية التعليل في النحو العربي بين القدماء والمحدثين، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط 01، عمان الأردن، 2000م، ص247.

[2]- خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر ،ط2، 2006، ص142.

3-أهداف النظرية الخليلية:

إنّ الأهداف التي يسعى أصحاب هذه النظرية وعلى رأسهم (عبد الرحمان الحاج صالح) إلى الوصول إليها، هي: ‹‹ضرورة الرُجوع إلى التراث العلمي الأصيل والنظر فيما تركه العلماء الأوائل المُبدعون وتفهم ما قالوه وأثبتوه من الحقائق العلمية لفهم الأسرار اللغوية والتمكن من إجراء مقارنة بين نظرية النحاة العرب الأوّلين وبين النظريات اللسانية الحدّيثة التي ظهرت في العالم الغربي››[1] وهو هدف ومسار أو منهج في الوقت نفسه، إذ لا بد أن تكون النتيجة النهائية لكل هذا هي الوصول إلى قيمة المنجز العربي الأصيل ومقارنة بما أتت به النظرية اللسانية الحديثة إضافة إلى: ‹‹تنبيه الباحثين لضرورة الاهتمام بشخصيات علمية فذّة في تاريخ الفكر اللغوي العربي.

- ✓ اقتراحها لمصطلحات جديدة وإحياؤها لمصطلحات أصيلة.
- ✓ تفسيرها العميق لكثير من المفاهيم النحوية والبلاغية التي استغلق فهمها على كثير من الدارسين.
- ✓ مساهمتها في التعريف بالتراث الأصيل وإحيائه وتسهيل الاطلاع عليه.
- ✓ تنبيه الباحثين الذّين اشتغلوا بموضوع تيسير القواعد النحوية إلى ضرورة التمييز الحاسم بين الدربة النحوية العربية القديمة وتطبيقاتها التربوية.
- ✓ إثبات أنّ المفاهيم والمبادئ التي قامت عليها النظرية اللغوية العربية القديمة ليست غريبة، ولا هي مُلفقة أو دخيلة على الدّرس اللغوي كما يزعم المفتونون بالمناهج الغربية الحديثة››[2] وبهذا فإن الاعتماد على الدرس النحوي العربي القديم لم يكن مقترحا من باب التعصب، بقدر ما كان منهجا علميا سليما له مسوغاته وأسسه المعرفية الدقيقة.

---

[1]– حبيبة بودلعة، النظرية الخليلية الحديثة وكيفية توظيفها في تدريس اللغة العربية، التركيب الاسمي نموذجا، رسالة لنيل درجة الماجستير، المدرسة العليا للأساتذة في الأدب والعلوم الإنسانية، بوزريعة، الجزائر، 2002م، ص65.

[2]– محمد صاري، المفاهيم الأساسية للنظرية الخليلية الحديثة، ص09.

المبحث الرابع: الأصول العلمية للتراث استنادا إلى النظرية الخليلية الحديثة

لقد استطاع (عبد الرحمان الحاج صالح) قراءة التراث اللغوي العربي الأصيل المتمثل في كتاب سيبويه وغيره ومُقارنته مع الدّراسات اللسانية الحديثة، فتوصل إلى أصول علمية تتمثل في:

1-اللغة وضع واستعمال:

عند حديثنا عن مفهوم الوضع والاستعمال في اللسانيات الحديثة، فإننا نجده يتوافق إلى حدّ بعيد مع ما هو موجود في اللسانيات العربية القديمة، فما سُمي عند علماءنا القدامى بالوضع اصطلح عليه اللسانيون الغربيون باللسان أو اللغة، أما الوضع في علوم العربية واللغة في اللسانيات الحديثة فهما أمران مختلفان تماما وما قام به (الحاج صالح) من المقابلة بين الأمرين إنما هو من باب المقابلة بين ثنائيتين لا على سبيل تطابق مدلولاتها، بل على أساس تشابه بنية كل ثنائية، ثم إن كلامه يبقى معلقا بمدى إحاطته بالمقصود من الوضع عند العرب، ومن اللغة عند (سوسير).

لقد انتبه لهذا(عبد الرحمان الحاج صالح) إذا وذلك بمقابلته بين الثنائيات: الوضع والاستعمال عند العرب يُقابله اللغة والكلام في اللسانيات الغربية وبالتحديد عند (فرديناند دوسوسير)، وثنائية القدرة والأداء عند (تشومسكي)، وفي هذا يقول: ‹‹ونعني بذلك أولاً أنّ اللغة مجموعة مُنسجمة من الدوال والمدلولات ذات بنية عامة ثم بُنية جُزئية تتدرج فيها، وهذا هو الوضع...أمّا الاستعمال فهو كيفية إجراء الناطقين لهذا الوضع في واقع الخطاب وليس كلّ ما هو موجود في الوضع يخرج إلى الوجود في الاستعمال كما أنه ليس كل ما يقتضيه القياس يحصل في الكلام››[1] ويعني هذا أنّ علماءنا القدامى استطاعوا أنْ يُفرقوا بين الوضع كدليل والاستعمال كمدلول؛ فاللغة التي تقابل الوضع في مذهب (الحاج صالح) تتضمن الدال والمدلول معا، والوضع في العربية كذلك يتضمن اللفظ والمعنى معا) و: ‹‹اللغة هي وضع واستعمال، أي نظام من الأدّلة الموضوعة لغرض التبليغ وفي الوقت نفسه استعمال أو استثمار فِعلي لهذا النظام في واقع الخطاب، وهذا شيء قد لاحظه علماؤنا القدامى، وتناساه مع الأسف المُتأخرون منهم إلى وقتنا هذا، كما تناسوا أنّ هذا الاستعمال هو مشافهة قبل أن يكون كتابةً وتحريراً، فالمنطوق والمسموع هو الأصل في استعمال اللغة والمكتوب فرع

[1]- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر، 2012، ص195.

عليه››[1] لأنّ المنطوق حسب (عبد الرحمان الحاج صالح) هو ما يُمثّل جانب ‹‹اللغة الحيّة التي يتعامل بها المتكلم في الحياة اليومية ويُنمي قُدرته على التعبير الشفهي››[2]. وبهذا فقد ميزوا بين ما يرجع إلى وضع اللغة وبنيتها وبين استعمالها، إذْ يُمكن الاستفادة منها في تعليم اللغات عُموماً واللغة العربية خصوصا؛ إذا إنّ: ‹‹الغاية القريبة والبعيدة التي ترمي إليها أغراضه بتلك اللغة الحيّة هو تحصيل المتعلم على القدرة العملية على تبليغ أغراضه بتلك اللغة وفي نفس المتعلم على تأدية هذه الأغراض بعبارات سليمة أي تلك التي تنتمي إلى ما تعارفه الناطقون بها أوضاعاً ومقاييس››[3].

فاللغة نظام من الدوال يأخذ منه المتعلم ما يحتاجه لتحقيق أغراض معيّنة وبالتالي: ‹‹يُميز بين ما هو راجع إلى القياس وما هو راجع إلى الاستعمال، أي إجراء اللغة في أحوال خطابية معيّنة بحكم أنّ قوانين الاستعمال غير قوانين النحو والقياس، وهذا ما تجاهله النحاة المتأخرون.

فلكل من الوضع والاستعمال قوانين خاصة تخضع لها ويترتب عن ذلك أنّ اللفظ والمعنى في الوضع غيرهما في الاستعمال››[4] إذن فالملكة اللغوية على هذا هي ملكتان: ‹‹القُدرة على التعبير السليم والقدرة على تبليغ كل الأغراض المُمكنة في أحوال خطابية معينة››[5] ويمكن الاستفادة من مقولة الوضع والاستعمال في تعليم اللغة العربية بوصفها ضرورة منهجية بالدرجة الأولى؛ ‹‹أمّا ضرورة الجمع بين الوضع والاستعمال في تعليم اللغة كتعليم النحو وتعليم البلاغة فهي ضرورة تندرج في ميدان آخر يَخص التعليم واكتساب المهارة والتعليم خصوصية إلاّ أنّ لهذا الجمع ضوابط وكيفيات خاصة››[6] ولكن على الرغم من ذلك فإنّ اللفظ والمعنى في الوضع غيرهما في الاستعمال.

---

[1]– عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج01، ص81.

[2] – صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومه، ط 03، الجزائر، 2000م، ص79.

[3]– عبد الرحمان الحاج صالح، الأسس العلمية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، مقال منشور في كتاب: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج01، ص174.

[4]– صالح بلعيد، مقالات لغوية، دار هومه للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2009م، ص42.

[5]– عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج02، ص54.

[6]–عبد الرحمان الحاج صالح، الخطاب والتخاطب في نظرية الوضع والاستعمال العربية، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، د ط، 2012م، ص224.

يُعطي (عبد الرحمان الحاج صالح) مثالاً عن ذلك بالقول إن: ‹‹الحرف في الوضع هو جنس من الأدوات وليس صوتاً مُحصلاً معيناً، فالجيم كعنصر لغوي له وظيفة، وهي أن تتمايز معاني الكلم بوجوده أو عدمه وهو عنصر صوري، ويؤديه المتكلمون بكيفيات مختلفة وكل كيفية تُنتج صوتاً واحداً معيناً مغايراً إلى حدّ ما لأصوات الجيم التي تُنتجها الكيفيات الأخرى››[1]وينطبق هذا أيضا على اللفظ بحيث له مدلول عام في الوضع وليس معنى معيناً ينويه المتكلم أثناء خطابه، بل هو جنس دلالي ينطبق على العديد من المعاني الجزئية؛ ‹‹ولهذا ينبغي لمن يُحلل عناصر اللسان من دوال ومدلولات أن يُفرق بين ما هو راجع إلى التأدية واختلاف كيفياتها بين الأفراد والمجتمعات والأقاليم وبين ما هو خاص بالوضع، لا خلاف فيه لأنّه شيء مجرد من أعراض الاستعمال لفظاً كان أو معنى››[2] لذا فإنّ استعمال اللغة شيء ووضع اللغة وبنيتها شيء آخر فهناك من ألفاظ هاته اللغة ما هو اعتباطي، أمّا في الاستعمال فقد تدّل هاته الألفاظ على معنى، لكنه لا يكون المراد؛ ‹فكما هو معلوم للفظة الواحدة مدلول وضعي أو أصلي، بل أكثر من مدلول أصلي وهو المعنى أو المعاني التي وُضع اللفظ بإزائها في اللغة أي في الوضع. أمّا في الاستعمال أي عند استعمال المتكلم للغة لهذه اللفظة في عملية خطابية، وحال خطابية معيّنة فليس لها عندئذ إلاّ مدلول واحد ليس غير››[3]. لكن لا يمكن قبول هذا الحكم مطلقا؛ لأنه حكم مسبق لا يجوز النطق به وتعميمه على كل الحالات اللغوية، فالأصل في الوضع أن يكون واحدا، وإن اختلفت القبائل العربية في الوضع للمعنى الواحد بألفاظ مختلفة، ومن النادر أن يقع الاشتراك اللفظي بسبب اختلاف الوضع، كما أن تعدد المعنى للفظ الواحد قد يقع في الوضع نادرا، ويقع في الاستعمال كثيرا.

بهذا يُقِرُّ أصحاب النظرية الخليلية الحديثة أنّه لابد من التمييز بين النظام اللغوي في جانبه الوضعي وبينه في جانبه الاستعمالي، فلكل من الوضع والاستعمال قوانين خاصة يخضعان لها. ويترتب عن ذلك أنّ اللفظ والمعنى في الوضع غيرهما في الاستعمال، ولهذا

---

[1]– عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص196.

[2]– المرجع نفسه، ص197.

[3]–عبد الرحمان الحاج صالح، التحليل العلمي للنصوص بين علم الأسلوب وعلم الدلالة والبلاغة العربية، مقال منشور في كتاب: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج01، ص340.

فإن ‹‹الاقتصار على أحد هذين الجانبين من قبل الباحث اللغوي أو المربي خطأ فاحش ذو عواقب وخيمة››[1].

كما نلحظ عدم التفريق، والخلط بين وضع اللغة واستعمالها في المناهج والبرامج التعليمية؛ إذ نجد أنّ واضعي الكتب المدرسية والبرامج التعليمية يُركزون على الجانب الوضعي للغة، ويهملون الجانب الاستعمالي مُتبعين النحاة المتأخرين، وهو ما جعل متعلمي اللغة يحفظون القواعد ولا يستطيعون تبليغها أو استعمالها مُشافهة، وقد كان الأجدى نفعا أنْ يتبعوا في وضعهم المناهج علماء اللغة الأوائل الذين يعاملون اللغة على أساس أنها:‹‹ قبل كل شيء استعمال، ثم استعمال الناطقين بها أي إحداثهم لفظاً معيّناً لتأدية معنى وغرضا حال الخطاب، تقتضي هذا المعنى وهذا اللفظ وليست فقطْ صوتاً ونظاماً من القواعد لا معنى مُجرداً من اللّفظ الذي يدل عليه ولا أحوالاً خطابية معزولة عن كل هذه الأشياء››[2]

لهذا فقد حاول أصحاب النظرية الخليلية الحدّيثة، تغيير نظرة المُشتغلين في مجال التربية القديمة وتعليم اللغات، الذين ركزوا على تحفيظ قواعد اللغة (النحو)، وأهملوا الجانب الاستعمالي لأنهم كانوا يعدون اللغة ‹‹مادة دراسية تُعلّم لذاتها... وأهملت كثيراً من النواحي الوظيفية للغة››[3] ذلك أنّ الهدف من إتقان المتعلم القواعد في الأساس إنما يكون لأجل توظيفها في مواقف مُختلفة، وتبليغها والتصرّف فيها. وبالتالي فإن التمييز بين اللغة كوضع وبين اللغة كاستعمال يستوجب ما سيأتي في النقطة التالية التي تمثل الأصل الثاني للنظرية الخليلية:

2-تقييم مراعاة جميع الأحوال الخطابية التي تستلزمها الحياة اليومية أثناء الاستعمال الفعلي للغة:

يدعو أصحاب النظرية الخليلية وعلى رأسهم (عبد الرحمان الحاج صالح) إلى أنّه لابد أثناء وضع النصوص في الكتب المدرسية مُراعاة مبدأ حاجيات ومُتطلبات المتعلمين، فالهدف من العملية التعليمية هو التواصل والتعبير عن مختلف الأغراض؛ لأن ‹‹تعلّم اللغة لابد أنْ يستجيب لما سيحتاج إليه المتعلم للتعبير عن كل ما يخْتلجُ في نفسه، وما يدور في

[1]- عبد الرحمان الحاج صالح، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، ص175.

[2]- المرجع نفسه، ص175.

[3]- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمُدرسي اللغة العربية، دار المعارف، ط 14، القاهرة، مصر، د ت، ص45.

ذهنه، وما يُكنّه من غرض. فاللغة وُضعت للتبليغ والاتصال قبل كل شيء. فإذا لم يفهم ذلك المعلم وقصد تعليم الأساليب التي يَجدها في النصوص ذاتها وفي نفسها أي كنماذج للأساليب الجميلة دون مُراعاة الاحتياجات التعبيرية الحقيقية التي يشعر بها المتكلم عند استعماله الفعلي للغة في مختلف الأحوال الخطابية التي تُثيرها الحياة اليومية، فإنّه يكون بذلك أخطأ الغرض من الأساس بل جَمَّد بذلك استعمال اللغة العربية وقصره على الجانب الأدّبي الجمالي ليس غير››[1] وعليه فإنّ حصر المعلم تعليمه اللغة في الجانب الأدبي لا يُمكن مُتعلم اللغة من التواصل مع غيره، أو التعبير عن أفكاره؛ ‹‹فالاستعمال الفعلي للغة في جميع الأحوال الخطابية التي تستلزمها الحياة اليومية هو الذي يَنبغي أنْ يكون المقياس الأوّل والأساسي في بناء كل منهج تعليمي››[2] وينطوي منهج التعليم كما هو الآن على بعض الإيجابيات من خلال السعي إلى إكساب المتعلم القدرة على ممارسة اللغة فعليا وعلى بعض السلبيات أيضا إذ يهمل القيمة الأدبية لهذه اللغة الوظيفية.

أما تأخير التلاقي بين المتعلم وبين الآداب الرفيعة إلى المراحل التعليمية اللاحقة فمن شأنه أن يجعل لغته ركيكة كما هو ظاهر اليوم في حال أغلب المتمدرسين، ولهذا فإن التركيز على حاجيات المتعلم بات أمراً ضرورياً في تعليم وتعلم اللغة؛ خُصوصاً في المراحل الأولى من التعليم، أمّا الجانب الأدبي للغة فقد يأتي في المراحل الأخيرة؛ كمرحلة الثانوية بحيث يكون المتعلم حينها مُتمكّنا نسبيا من قواعد اللغة، فيتم التركيز على جانب التذّوق وتمييز الجّيد من الرديء في اختيار النصوص، سواء قراءة أو إنتاجا، مع توظيف ما يحفظه من الشواهد القرآنية والشعرية حتى يكسب أسلوبا عربيا فصيحا، لهذا كان حريا بواضعي الكتب المدرسية الانتباه إلى ضرورة التنويع بين النصوص؛ إذ لابد من وضع الجيد والرديء واختبار ذوق التلميذ، ومدى قدرته على التمييز بينهما.

من أجل ذلك يُميّز (الحاج صالح) بين أنواع كثيرة من الاستعمال اللغوي، منها: التعبير الترتيلي أو الإجلالي والتعبير الاسترسالي: وتقتضيه حُرمة المقام وهي حال الخطاب

[1]– عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج01، ص179.

[2]– المرجع نفسه، ص176.

التي سمّاها (الجاحظ): موضع الانقباض[1].‹‹فيها تظهر عناية المتكلم الشديدة بما يَنطق به من حروف وما يختاره من ألفاظ وتراكيب...ويستعمل النّاس هذا المستوى من التعبير في جميع هذه الحالات التي تتصّف بالحرمة، كخطاب الخطيب، وخطاب المُذيع للنّاس في الإذاعة والتلفزة، ومحاضرات الأساتذة››[2]

أمّا المستوى الثاني فهو (الاسترسالي- الفصيح لا العامي) ويكون في مقام الأُنس: كخطاب الأبناء والزوجة في المنزل أو الأصدقاء أو أي شخص آخر في غير مقام الحُرمة ويمتاز هذا المستوى بكثرة الاختزال: ‹‹في تأدية الحروف والكلم والحذف والإدغام والتقديم والتأخير فهذا المستوى من التعبير لا سبيل إلى وُجوده الآن لقيام العاميات مقامه...مُنذ أن دعا البلاغيون إلى ترك الألفاظ التي تستعملها العامة ولو كانت فصيحة››[3]. وبهذا يُمكن أنْ تُحافظ اللغة العربية على حيويتها؛ وذلك بإحياء المستوى اللغوي المُتخفي فيها، وهو ما يقتضي: ‹‹الرُجوع إلى المراجع اللُغوية التي وصف فيها العلماء هذه العربية الفصحى العفوية وبصفة خاصة التأدية الصّوتية، ومخارج الحُروف وأحوال الوقف والابتداء وكل ما يجوز تخفيفه في سعة الكلام والاختصار، كما يقول سيبويه. ثم يقوم فريق من العلماء بدراسة هذه الأشياء وتصنيفها وتحديدها والتمثيل لها قصد إدراجها في مناهج التعليم والكتب المدرسية››[4] لذا لابد أنْ يستجيب معلم اللغة ومنهج تعليمها لحاجيات المتعلم.

---

[1]- الجاحظ (أبو عثمان عمرو بن حجر)، البيان والتبيين، تح: عبد السلام محمد هارون، ج 03، مكتبة الخانجي، ط 07، القاهرة، مصر،1418هـ، 1998م، ص114.

[2]- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج01، ص177.

[3]- المرجع نفسه، ص177، 178.

[4]- المرجع نفسه، ص178، 179.

خلاصة الفصل:

في ختام هذا الفصل نخلص إلى القول إنّ:

- الأصالة عند (عبد الرحمان الحاج صالح) تعني الإبداع والإتيان بالجديد لا التقليد وإتباع الغير. ومفهوم الأصالة في فكر الرجل الفلسفي لا ينفصل عن مفهوم التراث، ولذا فإن الأصالة تعني نسبة الأفكار إلى أصولها الأولى، التي تتفرد بكونها مبدعة تلك الأفكار ومبتعثتها إلى الوجود.
- جُهود (الحاج صالح) في مجال إعداد المعاجم؛ كالرصيد الوظيفي المغاربي، والرصيد اللُغوي العربي؛ جهود رائدة يعتد بها.
- مشروع الذخيرة اللُغوية يحتاج إلى تضافر جُهود الباحثين العرب لمحاولة تجسيد هذه الفكرة في الواقع.
- النظرية الخليلية الحديثة نظرية لسانية تدعو إلى ضرورة قراءة التراث اللغوي الأصيل، وفهمه، ومقارنته بما توصلت إليه الدراسات الحديثة.
- تنطلق النظرية الخليلية الحديثة من أصل واحد وهو اعتبار اللغة وضعا واستعمالا.
- التركيز على الجانب الاستعمالي للفظ العربي هو الأصل الواجب اتباعه عند تعليم اللغة العربية.

الفصل الثاني: المفاهيم الأساسية للنظرية الخليلية الحديثة

تمهيد:

إنّ النظرية الخليلية الحديثة هي مُحصّلة دراسات وأبحاث ومُشاهدات وصلت إلى مرحلة من مراحل التطور، ووضعت في إطار نظري قائم أساساً على بنية مفاهمية خاصة مُصاغة حسب الأهداف المَرجُوة، والموضوع الخاص بها وأيةُ نظرية تقوم على« بناء عقلي يتوقُ إلى ربط أكبر عدد من الظواهر المُلاحظة بقوانين خاصة تُكوّن مجموعة مُتسقة يَدْعمُها مبدأ عام هو مبدأ التفسير».[1]

ومع ذلك تجدر الإشارة إلى أن بعض الدارسين يرى بأن وسم فكرة ما بأنها نظرية يتطلب شروطا معرفية دقيقة، وهو ما جعلهم يحاولون البحث فيما إذا كانت فكرة (الحاج صالح) ترقى لأن تكون نظرية أم لا، وهو ما يحيلنا أيضا إلى ما قاله النقاد عن (الجرجاني) سابقا فيما إذا كانت نظرية النظم هي بالفعل نظرية نقدية تامة ودقيقة، غير أن الخوض في استعمال المصطلحات والمتعارفات التعريفية قد يخرجنا عن موضوع الدراسة لهذا فإن هذه التساؤلات المقارنة يمكن تأجيلها حاليا إلى دراسات لاحقة.

[1] عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات، اللغة العربية نماذج تركيبية ودلالية، ج1، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1985،ط2، 1988م،ط1993،3،ص13.

المبحث الأول: مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة:

نحن نرى مبدئيا – بالنسبة إلى النظرية الخليلية الحديثة – أنها نظرية بُنيت على مجموعة من المفاهيم العلمية الدّقيقة، المُنسجمة والمُستخلصة من التُراث النحوي الأصيل الذي اعتمده النُحاة القدامى في تحليلهم اللغة، وقد تزعم ذلك (الخليل بن أحمد الفراهيدي) و(سيبويه).

1-مستويات مفاهيم النظرية الخليلية:

وأهم ما يجمع بين هذه المفاهيم العلاقة الرّياضية التجريدية التي عكست الفكر اللغوي لهما، ونجد أنّ هاته المفاهيم كانت مُوزّعة على مستويات عدّة وهي كالتالي:

المستوى(06)	↑	الخطاب أو الحديث(المستوى التداولي)
المستوى(05)	↑	أبنية الكلام أو البنى التركيبية
المستوى(04)	↑	اللفظةthe word: الأسماء والأفعال مع العلامات التي تدخل على كلّ واحد منها
المستوى(03)	↑	الكلم أو الكلمات وهي ثلاثة أنواع: اسم وفعل وحرف
المستوى(02)	↑	الدوال: الكلمة المجردة من الزوائد وتحتوي على مادة+ وزن،كلمة كتب مادتها اللغوية ك.ت.ب ووزنها فَعَلَ
المستوى(01)	↑	الحروفphoneme: يوجد في العربية ثمانية وعشرون حرفاً جامداً وستة أصوات(حركات وحروف مد)
المستوى(0)	↑	الصّفات المُميزة للأصوات. المخارج من الحلق إلى الشفة. الجهر، الهمس، الغنة وغيرها من الصّفات

يتضح لنا من خلال الجدول أنّ كل مستوى من هاته المستويات يتكون من وحدات، تتكون بدورها من عناصر تنتمي إلى المستوى الأسفل.

المستوى (0) يخص الصفات المُميزة المُتمثلة في المخارج من الحلق إلى الشفتين. والصفات مثل: الجهر والهمس والغُنة وغيرها التي تدخل في علم الأصوات ثم يتدرج كما تدُل العلامة إلى المستوى (01) مستوى الحروف عن طريق تركيب صفة+ مخرج الموجودة في المستوى (0) لتُعطينا حرفاً من حروف العربية وعددها ثمانية وعشرون حرفاً، وستة

أصوات حركات وحروف مدّ وتتركب الحروف في وحدات أخرى حسب مقاييس وقوانين مضبوطة لتُكوّن المستوى(02) المُتمثل في "الدوال" أو العناصر الدالة وهي أربعة:

1-1 المادة الأصلية:

المُكوّنة من حروف المُعجم مثل "ن، ج، ح".وهو المستوى الذي يُظهر عبقرية علماء العربية القدامى، منذ (الخليل)، عندما يتكلمون عن الأصول اللغوية المجردة من الأوزان، لم نر من علماء اللغة المتقدمين والمتأخرين من مختلف الأمم من وصل إلى هذا المستوى من الوعي باللغة المتصرفة وأحوالها المميزة مثلما وصل إليه (الخليل) ومن التزم منهجه العلميّ، فقد ظهرت ‹‹العناية باللغة ومصادرها كالشعر وكتبها كالمعاجم، مما دفع إلى تطوير بارز للغة العلم أول مرة في العربية التي كان جلّ حقولها أدبيا بل شعريا، كذلك عملت الترجمة عملها في بث الروح العلمي في الناس عصرئذٍ، بما قدّمته من معارف جديدة وما ألجئت إليه من دلالات وموفدات مستحدثة، وكان للمحيط الذي نشأت فيه هذه النهضة أثر بالغ أيضا، إذ شهد إقليم العراق من الاختلاط بالأمم الأجنبية ما شهد، فتلاقت ثقافات وانصبت وفود أهل الطموح في هذا الإقليم مشكلة بيئة علمية خصبة››[1] ولكن قلة اطلاع المؤرخين الأوربيين والأمريكيين على التراث العربي، وافتقارهم لأدوات الفهم اللازمة، جعلهم يغفلون عن هذه الجهود العلمية الكبيرة.

1-2 الوزن أو الصيغة:

المُتمثلة في القوالب التي تُفرغ فيها المواد الأصلية لتُكوّن أسماء مُتمكنة وأفعالا مُتصرّفة غير أن التمييز بين الأصول اللغوية وبين الأوزان الصرفية، مع كونه من البديهيات عند علماء العربية القدامى، ليس ميسورا في فهم المعاصرين الذي تشكلت قوالبهم الإدراكية وفق لسانيات عامة صاغتها اللغات الأوربية العاجزة عن استغراق الخصائص الشكلية في اللغات المتصرفة.

1-3 حروف المعاني:

الأدوات التي تدخل على الاسم والفعل فتُعطيهما معنىً إضافياً غير المعنى الأصلي لهما ويُعرفهما (عبد الرحمان الحاج صالح) بكون كل منهما:‹‹ كلمة محسوسة بُنيت بناءً

[1]- أحمد محمد قدور، اللسانيات وآفاق الدرس اللغوي، دار الفكر المعاصر، ط 01، بيروت، لبنان، دار الفكر، دمشق، سورية، 2001، ص 40.

لازماً ووظيفتها تخصيص دلالة الأسماء والأفعال المذكورة (ولذلك سميت بالأدوات) وقد يقوم بعضها مقام الأسماء إلاّ أنّها تُبنى بناءً لازماً كالأدوات الأخرى، وذلك مثل الضمير واسم الإشارة والاسم الموصول وغيرها››[1]

1-4 العلامة العدمية:

أو ترك العلامة ‹‹كما يُسميها العرب القدماء، ويَتمثل في غياب اللفظ الدال فيما يُحقق من الكلام وتَتجلى عند مُقابلة القطع اللُغوية بعضها ببعض، وذلك مثل: طويل (للمذكر) ،كتبتُ (للمتكلم)، طويلة (ة التأنيث)، كتبØ (للغائب)››[2]

أمّا المستوى (03) ويتمثل في "الكلم" فتندرج فيه الأسماء والأفعال، وقد عَرّف سيبويه الوحدات في هذا المستوى بقوله: ‹‹فالكلم اسم وفعل وحرف جاء لمعنى ليس باسم ولا فعل››[3].وظاهر كلام (سيبويه) يقتضي معرفة الأبواب النحوية للكلمات لا الكلمات نفسها من حيث معانيها المعجمية، والدليل على ذلك أن المستوى الرابع يشير إلى الكلمات بصيغها الصرفية وأصولها المعجمية.

إنّ الكلم نوعان: مُتمكن يتمثل في الأسماء والأفعال التّامة المتصرفة التي لا تحتاج إلى غيرها في الدلالة على معناها وغيرُ متمكن:‹‹ ويتمثل في حروف المعاني والحروف الناقصة وغير المتصرفة المبنية، فالكلم المتمكنة يُبتدأ بها ويُوقف عليها، لأنّها تنفرد بنفسها في مُدرج الكلام وتَتركب من أصل وصيغة، وأمّا غير المتمكنة فتحتاج إلى غيرها من الكلم وينعدم فيها الأصل الصيغة››[4]

أمّا المستوى(04) الخاص باللفظة وهو أكبر من مستوى الكلم بحيث تَتحقق فيه بعض العلاقات التركيبية وفي هذا يقول (عبد الرّحمان الحاج صالح): ‹‹ إنّ الكلم...لا تنتظم في الكلام على مثل الانتظام البسيط الذي يتصوره بعض اللسانيين الغربيين وأكثر

---

[1]– عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النُهوض بمدرسي اللغة العربية (مقال)، مجلة اللسانيات، الجزائر، ع04، 1973م، 1974م، ص34.

[2] – خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، ص96.

[3]– سيبويه (أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر)، الكتاب، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، ج1، مكتبة الخانجي، ط 3، القاهرة، مصر،1408هـ، 1980م، ص12.

[4]– بشير إبرير، علم المصطلح وأثره في بناء الخطاب اللساني الحديث، المنجز اللساني للأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح (مقال)، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، ع 25، الجزائر، 2017م، ص163.

النُحاة المتأخرين، فإنّ الوحدات في هذا المستوى ليست هي الكلم مُجردة من لوازمها بل هي وحدات يندمج فيها الاسم والفعل مع ما يقترن به لُزوما من أدوات مُخصصة به ثابتة وغير ثابتة على صورة دُخول وخروج يُسمى عند نُحاتنا القدامى بالتعاقب››[1].

أمّا المستوى(05) الخاص "ببنية الكلام" ففيه تتحقق العلاقات الإسنادية وهو أعلى من اللفظة؛ فـ‹‹ أبنية الكلام ليست أبنية الكلم ولا ينبغي أنْ نخلط بينهما لأنّ أبنية الكلم يَقصد بها الأوزان أو القوالب التي تُفرغ فيها المُفردات مثل "فَعَلَ" بالنسبة "لكتبَ"، أمّا أبنية الكلام فهي القوالب التي تُفرغ فيها الكلمات لتُكوّن وحدات أكبر تُسمى تراكيب أو جُملاً››[2]. بالنسبة إلى "كَتَبَ".

وفي الأخير نجد مستوى الخطاب أو الحديث؛ ‹‹ وهو أعلى ما يُمكن أنْ يصل إليه التحليل، فقد كان الخليل وسيبويه والعلماء العرب الذين جاءوا من بعدهما نظرية لُغوية مُتميزة فرّقوا فيها بين النظرة إلى الكلام باعتباره خطاباً والنظرة إليه باعتباره بنيةً››[3].

وأصحاب النظرية الخليلية يُميزون في تحليلهم اللغة بين جانبها اللفظي الصّوري؛ أي ما يخص اللفظ وصيغته وبين جانبها الوظيفي الخاص، بالتبليغ بين المتكلم والمخاطب وهذا ما يجب التركيز عليه في العملية التعليمية بين المعلم والمُتعلم.

2-مفهوم الاستقامة:

2-1 لـغة:

جاء في (لسان العرب):‹‹ الاستقامةُ: الاعتدالُ: يُقال استقام لَهُ الأمر...وقام الشيء واستقام: اعْتَدَلَ واستوى...والاستقامة اعتدال الشيء واسْتِواؤه››[4]

أما (لويس معلوف) فيُعرّف الاستقامة بقوله:‹‹ استقام، استقامة: اعتدل، يقال استقام لَهُ الأمر أي اعتدل له››[5] وقد انتقلنا سريعا بين التعاريف اللغوية لأن تتبعنا إيها زمنيا أفضى

---

[1]-ينظر: بشير إبرير، علم المصطلح وأثره في بناء الخطاب اللساني الحديث، ص163.

[2]- خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، ص100.

[3]-بشير إبرير، علم المصطلح وأثره في بناء الخطاب اللساني الحديث، المُنجز اللساني للأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح، ص167.

[4]- ابن منظور(أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم)، لسان العرب، ج12، دار صادر، ط3، بيروت، لبنان، دت، ص498. (مادة:ق.و.م)

[5]- لويس معلوف، المنجد في اللغة والأدب العلوم، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، د ط، د ت، ص662.

إلى النتيجة نفسها فالاستقامة هي الاعتدال في أبسط شرح سواء في المعاجم القديمة أم الحديثة.

2-2 اصطلاحا:

لقد اهتم (سيبويه) على إثر (الخليل) بهذه القضية، وهو أول من ميّز بين السلامة الراجعة إلى اللفظ "المستقيم الحسن أو القبيح، والسلامة الخاصة بالمعنى المستقيم/ المحال وإدراكه لأهمية البنية التركيبية وعلاقتها بالمعنى إذْ يقول سيبويه في باب الاستقامة من الكلام والإحالة: ‹‹فمنه مستقيم حسن، ومحال، ومستقيم كذب ومستقيم قبيح، وما هو محال كذب، فأمّا المستقيم الحسن فقولك: أَتيتُك أمس وسآتيك غداً، وأمّا المحال فأنْ تنقُض أوّل كَلامِك بآخره فتقول: أتيْتُك غداً وسآتيك أمس، وأمّا المستقيم الكذب فقولك: حَمَلْتُ الجَبَلَ وشرِبْتُ ماء البحر ونحوه. وأمّا المستقيم القبيح فأنْ تضع اللفظ في غير موضعه نحو قولك: قد زيداً رأيت، وكي زيدٌ يأتيك وأشباه هذا وأمّا المحال الكذب فأن تقول: سوف اشرب ماء البحر أمس››[1]

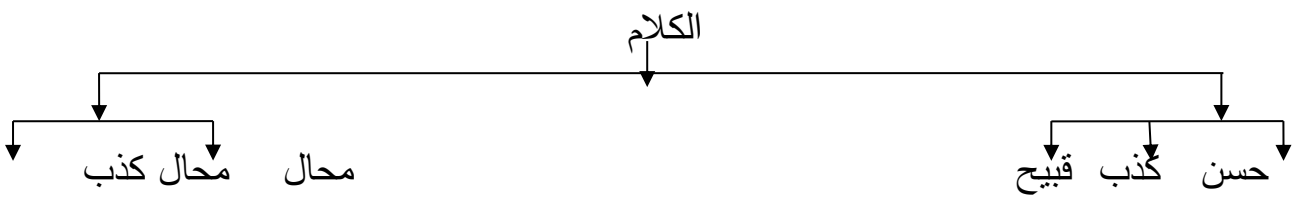
- ✓ **النمط الأوّل:** يُحقق النحوية والصّدق.
- ✓ **النمط الثاني:** سليم من الناحية النحوية إذْ أنّ الجملة مُكونة من فعل+ فاعل+ مفعوليه+ ظرف لكنه غير سليم من حيث المعنى لأنه لا توجد علاقة بين الفعل الماضي والظرف الاستقبالي.
- ✓ **النمط الثالث:** من جهة النحو واللغة صحيح حيث إنّ الجملة تنتمي إلى:‹‹ الجمل الصحيحة من حيث التركيب...ولا يُمكن أنْ تكون صادقة››[2] فهو دال على الكذب.
- ✓ **النمط الرابع:** ينتهك معيار النحوية على المستوى التركيبي وليس على مستوى الدلالة، لأنه قد لا يليها إلاّ فعلاً فلما وُضع الكلام في غير موضعه هذا وجه قُبحه.
- ✓ **النمط الخامس:** هنا استحالة اجتماع "سوف وأمس" فهما مُتناقضتان في قوله سوف أشرب ماء البحر أمس.

وهذا يعني أنّ (سيبويه) لم يكتف بجعل الكلام صنفين، بل جعل لكل صنف كما رأينا سابقاً أقساماً، فللمُحال قسمان وأقسام أخرى للمستقيم حسب الشكل.

---

[1]- سيبويه، الكتاب، ج01، ص25، 26.

[2]- جان كوهن، بنية اللغة الشعرية، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط01، 1986م، ص104.



الواضح من هذا أنّ (سيبويه) مثلما ميّز بين السلامة الراجعة إلى اللفظ والمعنى، ميّزَ أيضا بين:‹‹ السلامة التي يقتضيها القياس (أي النظام العام الذي يُميّز لغة من لغة أخرى) والسلامة التي يَفرضها الاستعمال الحقيقي للناطقين(وهذا معنى الاستحسان وهو استحسان الناطقين أنفسهم) ومستقيم/ حسن فعلى،بهذا يكون التمييز بهذه الكيفية.

- ✓ **مستقيم حسن**= سليم في القياس والاستعمال.
- ✓ **مستقيم قبيح**= خارج عن القياس وقليل في الاستعمال وهو غير لحن.
- ✓ **محال**= سليم في القياس والاستعمال، غير سليم من حيث المعنى››[1]

وعلى هذا الأساس طرح (سيبويه) قضية ذات أهمية، تَتمثل في السلامة النحوية إذْ يُحيلنا هذا إلى وُجود تراكيب تخرج عن نحوية اللغة، وبهذا انتقلت فكرة مبدأ السلامة النحوية إلى الفكر اللساني المعاصر، مما يجعلنا نُميّز بين الخطاب النحوي والخطاب غير النحوي.

كما يَقُودنا هذا الحديث أيضاً إلى التمييز بين اللفظ والمعنى، فإذا حدّدنا الكلام بالاعتماد على اللفظ فهو تحليل لفظي نحوي؛ أي أنّ الفعل تدخل عليه قد، السين، سوف، ويتصل بتاء التأنيث وتاء الفاعل، أمّا إذا حدّدنا الكلام باللجوء إلى المعنى، فالتحليل هو تحليل معنوي أي أنّ الفعل هو حدث مُتعلق بزمن الفعل = حدث+ زمن.

وفي شرح الاستقامة عند (سيبويه) نجد شرح (السيرافي) التالي: ‹‹وهذا كما قال؛ لأن ظاهره مستقيم اللفظ، والإعراب غير دال على كذب قائله، وكذلك كل كلام تكلم به المتكلم فأمكن أن يكون على ما قال، ولم يكن في لفظه خلل من جهة اللغة والنحو، فهو كلام مستقيم في الظاهر، وقد تبين في مثل هذا أن قائله كاذب فيما قاله، فنحكم على كلامه أنه كذب غير مستقيم من حيث كان كذبا، إلا أنه مستقيم اللفظ. ويلحق بقوله: "حملت الجبل" و"شربت ماء البحر" و"صعدت السماء" في أنه كذب، غير أن الذي استعمله سيبويه في المستقيم، أن يكون اللفظ والإعراب فقط، وعنى بالمستقيم اللفظ والإعراب يكون جائزا في

[1]–عبد الرحمان الحاج صالح، كراسات المركز، النظرية الخليلية الحديثة، مفاهيمها الأساسية، بوزريعة، الجزائر،ع04، 2007م، ص30، 31.

كلام العرب؛ دون أن يكون مختاراً››[1] ،بهذا يكون التحديد قاصراً إذا اعتمدنا على أحدٍ منهما دون الآخر، لذا لابد من المقابلة بين اللفظ والمعنى. وفي هذا السياقِ يقول (عبد الرحمان الحاج صالح): ‹‹ التخليط بين هذين الاعتبارين يُعتبر خطأً وتقصيراً...وقد بَنى على ذلك النُحاة أنّ اللفظ هو الأوّل لأنه هو المُتبادر إلى الذهن أولاً ثم يُفهم منه المعنى ويترتب على ذلك أنّ الانطلاق في التحليل يجب أنْ يكون من اللفظ في أبسط أحواله وهو الأصل››[2].

3-مفهوم الانفصال وحدّ اللفظة:

قبل أنْ نُشير إلى مفهوم اللفظة لابّد أنْ نَتطرق إلى الحدّ الإجرائي:

3-1 الحدّ في اللغـة:

جاء في (لسان العرب): ‹‹الحَدُّ: الفصل بين الشيئيْن لئلاَ يَختلط أحدهما بالآخر، وجمعه حُدود. وفصل بين كل شيئين: حَدٌّ بينهما. ومنتهى كل شيء: حدُّه... لكلّ حرف حَدّ ومنتهى كل شيء حدّه››[3]

وحتى يَتبين لنا ما نقصده بالحد الإجرائي عند النحاة القدامى لابّد من الإشارة إلى الحدّ المفهومي:

3-2 الحدّ المفهومي: ‹‹يدّل على ماهية الشيء أمّا التعريف فهو تحصيل صورة الشيء في الذهن أو توضيحها فلكل حد تعريف، وليس كل تعريف حداً تاماً بل قد يكون حداً ناقصاً أو رسماً تاماً أو غير تام››[4]أي أنّه مجموع الصفات المُميزة لذلك الشيء؛ فهو يختلف بهذا عن الحدّ الإجرائي.

3-2-1 معنى الحد عند النحاة:

إنّ كلمة حدّ تَرد في سياقات عديدة حيث يقول (سيبويه):‹‹ أَلاَ ترى أنّ حدّ الكلام أنْ تُؤخر الفعل فتقول: "أَيُّهم رأيت" وقال: "وجه الكلام وحدّه الجرّ لأنّه ليس موضعاً للتنوين" و:"فهو على ذلك الحدّ مُتمكن... وفي هذه الحال مُتمكن" وقال أيضا: "وعلى هذه الطريقة

---

[1]- ابن سعيد السيرافي الحسن بن عبد الله بن المرزبان، شرح كتاب سيبويه، ج1، تح: أحمد حسن مهدي، علي سيد علي، دار الكتب العلمية، ط 01، بيروت، لبنان، ص 186.

[2]- عبد الرحمان الحاج صالح، كراسات المركز، النظرية الخليلية الحديثة، مفاهيمها الأساسية، ص31.

[3]- ابن منظور، لسان العرب، ج03، مادة (حَ.دَ.دَ) ص 140.

[4]- جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ج01،دار الكتاب اللبناني مكتبة المدرسة، بيروت، لبنان، دط، 1982، ص305.

فأجر هذا النحو" وحدّ ليس ذا طريقة يجرين عليها هذا الكلام››[1] وعليه فإنّ كلمة حدّ تعني الوجه والحال والطريقة التي يختص بها اللفظ، إذن فالحدّ هو وجه من أوجه الكلام وحال من أحواله؛ فهو نمط من الإجراءات التي تُؤدي إلى نتيجة وهي النحو أو نوع من الكلام الذي يَحدّه الحدّ حيث يقول (عبد الرّحمان الحاج صالح) نقلاً عن (سيبويه): ‹‹إذا شئت كَسرْتهُ للجمع على حدّ ما تكسّر عليه الأسماء للجمع››[2] واستعمال(سيبويه) في الأصل أن الحد ليس مجرد الوجه أو الطريقة، بل هو الوجه المطلوب في كلام العرب، المستقيم الحسن الذي يجب أن يتبعه المتكلم، وعلى هذا فإن مفهوم الحد عند (سيبويه) قريب من مفهوم القاعدة أو القانون في فلسفة العلم المعاصرة.

‹‹لأن الاستثناء إنّما حدّه أنْ تُداركه بعدما تنفي... فهو يُسمى ههنا حدّاً العملية أو العمليات المعينة المُؤدية إلى تكسير اسم الجمع وإلى الاستثناء بالنفي››[3]وعلى هذا فالحدّ ليس لتعريف مفهوم كما أشرنا في البداية بتعريف الإجراءات والعمليات التي تُؤدي إلى صوغ الضرب من الكلام، وقال (سيبويه) أيضا:‹‹ والحدّ فيها أنْ يجري هذا المجرى›› و: ‹‹يجريان مجرى واحداً فيما وُضعت لك››[4].

وعليه يُمكن القول: إنّه لكل مجرى من مجاري الكلام حد يحده، والمجرى هو ذلك المسلك أو السبيل الذي يتبعهُ العنصر اللغوي أو المجموعة من العناصر في الكلام، سواء أكان تركيباً أو إعراباً أو تطبيقاً في جانب اللفظ أو البنية.

فالحدّ عند النحاة الأوائل يَتفق مع تعريف المعنى(التعريف المفهومي) في أنّ كليهما يعتمد على الوصف، ويختلفان في أنّ الحدّ النحوي قائم على المنطق الرياضي، وهو خاص ‹‹بمجرى الشيء أي بمساره اللفظي وطريقة صَوْغِه ليس غير...فالحدّ عند النحاة الأوّلين لا يُحدّد المعاني والمفاهيم بل يختص بضبط الإجراءات أو العمليات التي تتولد منها العبارات ولا يكون للحدّ عند سيبويه ومُعاصريه أي وظيفة أُخرى إلاّ هذا التحديد الإجرائي››[5]؛

---

[1]– عبد الرحمان الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر،2012، ص121.

[2]– المرجع نفسه، ص121.

[3]– المرجع نفسه، ص 121.

[4]– المرجع نفسه، ص122.

[5]– عبد الرحمان الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللسان، ص122.

فالمفهوم العام للحدّ هو الوصف وليس مجرد الوصف؛ لأنه في استعمال (سيبويه) يحمل معنى المعيار الذي يجب أن يلتزمه المتكلم، والوصف المُميّز لصياغة وحدة أو عبارة ‹‹ولم يكن بالضرورة هو الأصل أو القاعدة التي يبني عليها، فهو نمط تتحدّد به عمليات مُعيّنة قبل كل شيء فالتكسير للجمع والتصغير والنسبة وجمع السلامة والتأنيث وغير ذلك فيما يَخُص صياغة المفردات من جهة، ومن جهة أخرى كلّ العمليات التي تُؤدي إلى صياغة الجُمل فهي حُدود عن النحوي من العصر الأوّل ويترتب على ذلك أنّ الحدّ الإجرائي بهذا المعنى لا يَخُص الاسم في ذاته ولا الفعل بل يخصهما في مجرى كل منهما. فالحدّ هو إجرائي لأنه يصف مجرى الوحدات اللغوية والإجراءات المُولّدة له››[1]

كما أنّ التحليل الإجرائي يؤدي إلى صياغة العديد من الجُمل فنجد‹‹ للاسم والفعل مجاري خاصة لا في تصرّف أبنيتها ككلم ولا في تصرّفها بتحوّل مواضع لكلّ واحد منهما في الجملة، بل بتصرّف أو لمجرى يتوسط هذين المُستويين ونفي بذلك أن حصوله يكون بعد حصول بنائه ككلمة وقبل حصول اندماجه في الجملة››[2] فحدّ الاسم هو وحدة لُغوية (كلمة) تدخل عليها زوائد على اليمين حرف الجرّ وعلى يَساره علامات الإعراب؛ التنوين/ المضاف إليه /الصفة. بحيث تُشكل هذه الزوائد جزءا من الاسم، تظهر وتختفي حسب حاجة المتكلم لها.

فهذه الوحدة اللغوية (اللفظة الاسمية) قابلة لأن تطول وفق تحويلات وعمليات إجرائية: قلم/ القَلَمْ، قَلَمٌ جميل/ بالقلم الجميل/قلم محمد الجميل... وكل هاته الوحدات هي بمثابة الاسم الواحد للفظة قَلَمْ، واللفظة الاسمية ليست مبنية بهذه الزوائد وإنّما موصولة بها فقط.

وهنا يظهر معنى الحدّ النحوي المبني على العمليات الإجرائية لتوليد الشيء، أمّا حدّ الاسم المفهومي فـ‹‹ الاسم ما دّل على معنى في نفسه غير مُقترن بأحد الأزمنة الثلاثة››[3]

---

[1]– عبد الرحمان الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللسان، ص124.

[2]– المرجع نفسه، ص124.

[3]– رضي الدّين الإستربادي، شرح كافية ابن الحاجب، تح: حسن بن محمد بن إبراهيم الحفظي،ج01، إدارة الثقافة والنشر بالجامعة، الرياض، د ط، د ت،، ص 20.

وهذا حسب المنطق الأرسطي، أمّا (سيبويه) فله حدّ آخر لم يتفَطن له المتأخرون ولا المحدثون.

3-3 أمّا الاسم من الجانب الدلالي (الإفادة):

في مستوى الدلالة على المعنى: فهو ‹‹يدّل على فئة من الأشياء أو واحد منها بعينه في مُقابل ما يدّل على الحدث الحادث في زمان وفي مقابل ما يدّل على معنى من معاني النحو كالنفي والاستفهام والشرط وغير ذلك وقد لا يَلزم الاسم مُسماه وهو في غير المُختص مثل الضمائر ومثل جميع الظروف المبنية وأسماء الشرط وغيرها››[1].

أما التمييز بين الحد عند (سيبويه) ومن تبعه، وبين الحد في عرف الفلاسفة يعود إلى اختلاف في مقصود كل من الفريقين من المصطلح، ولم يكن (سيبويه) قد تأثر بمنهج الفلاسفة وطريقتهم في وضع هذا المصطلح، بل لعله كان أقرب إلى المعنى اللغوي للكلمة؛ لأن الحد هو الذي لا ينبغي أن يتجاوز من قبل المتكلم، أما الحد عند الفلاسفة فليس فيه معنى الإلزام الذي في نحو كلام العرب، بل يقصد بالحد التعريف الذي يفصل بين المفهوم وما يقرب منه ليكون متميزا عنه معروفا بذاته لدى السامع.

[1]- عبد الرحمان الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللسان، ص133.

المبحث الثاني اللفظةthe Word:

تمهيد

تعدّدت تعاريف اللفظة في مُختلف المعاجم اللغوية، فقد ورد في لسان العرب لابن منظور تعريفها كالآتي:‹‹ اللّفظ: أن ترمي بشيء كَانَ فيك، والفعل لَفَظَ الشيء. يقال لَفَظْتُ الشيء من فمي أَلْفِظُهُ لَفْظاً رَمَيْتُهُ...قال ابن سيده: لفظ الشيء وبالشيء يَلْفِظُ لَفْظاً، فهو ملْفوظٌ... ولَفْظٌ بالشيء يَلْفِظ لفظاً: تكلم... ولَفَظْتُ بالكلام وتَلَفَظْتُ به أي تَكَلَمْتُ به. واللَّفْظُ: واحد الألفاظ وهو الأصل مصدر››[1]

ويرى (ابن فارس) في (المقاييس) أنّ اللفظة هي من ‹‹لفظ. اللام والفاء والظاء كلمة واحدة تدّل على طرح الشيء، وغالب ذلك يكون من الفمّ: تقول: لَفَظَ بالكلام يَلْفِظُ لَفْظاً››[2]

من خلال التعريفين السّابقين نجد أنّها تشترك في معنى واحد ألا وهو الطرح والرّمي.

1-اللفظة في النظرية الخليلية الحديثة:

ينطلق نُحاتنا الأوائل في تحليلهم للغة من "الاسم المفرد" باعتباره النواة أو الأصل تُفرع عنه أشياء أخرى فقد أَطلَق الخليل على هذا المفهوم مصطلح (الاسم المُظهر)≠ المضمر؛ إذْ يقول (سيبويه) نقلاً عن (الخليل):‹‹إنّه لا يكون اسم مُظهر على حرف أبداً لأنّ المُظهر يُسكت عنده وليس قبله شيء ولا يُلحق به شيء››[3]فالذي يُسكت عنده وليس قبله شيء هو الاسم الذي ينفصل ويبتدأ وقد كان المنطلق عند هؤلاء ‹‹كلٌّ ما ينفصل ويبتدئ وهي صفة الانفراد ويُمكن أنّ يكون بذلك الأصل لأشياء أخرى تتفرع عليه ولهذا يجب أن ينطلق من أقل ما يُنطق به مما ينفصل ويبتدأ= ينفرد وهو الاسم المُظهر بالعربية وكل شيء يَتَفرع ولا يُمكن لما في داخله أن يَنفرد فهو بمنزلته، ولهذا سمى النحاة الأوّلون هذه النواة بالاسم المُفرد و"ما بمنزلة الاسم المفرد" وأطلق عليها (ابن يعيش) و(الرضي) اسم "اللفظة" (وترجمانها ب (lexie) ››[4]

---

[1]- ابن منظور، لسان العرب، ج07، ص461.

[2]- ابن فارس، (أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا) معجم مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، ج05، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، دط، 1399هـ، 1979م، ص259.

[3]- سيبويه، الكتاب، ج04، ص218.

[4]- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج01، ص219.

واللفظة في اللسانيات الخليلية‹‹ عِمادُها الوقف والابتداء، فهي أقل ما يُنطق به مما يَنفصل فيُسكت عنده ولا يلحق به شيء، أو يبتدئ فلا يسبقه شيء. فما ينفرد وينطلق، أو ما ينفصل ويبتدئ هو صفة الانفراد››[1].

وَوضّح (عبد الرحمان الحاج صالح) أنّ هذا المستوى يَقع بين الكلمة والجملة وقد اتَصَف به العرب على غيرهم؛ حيث يقول: ‹‹الاسم الظاهر أو هذا الفعل فهذه الوحدات اصطلحنا على تسميتها باللفظة...وتجاهلتها اللسانيات الغربية الحديثة فهي لا تعرف إلا الوحدات المقطعة الصّوتية التي لها بداية ونهاية، وذلك مثل الكلم المُفردة أمّا الوحدات القابلة للامتداد أو التقليص حسبما كان يَتصّوره الخليل وسيبويه فلا سبيل إلى وُجودها عند الغربيين ومن اتبعهم لولا يوجد أيضا عند المتأخرين من النحاة العرب››[2] وعليه فإنّ مثل هذه العبارات: ‹‹رجل–الرجل– رَجُلُ الغَد، بالرجل مع الرّجل–الرجل الذي قام أبوه، رَجُلٌ قام أبوه أمس–الرجل طويل القامة الذي قام أبوه أمس في الصباح الباكر...الخ. كل واحدة منها بمنزلة اسم واحد ويُسميها الرضي لفظة لا(كلمة)››[3]أي أنّ اللفظة اسم مُفرد يقبل الابتداء والانفصال ليس قبله شيء وليس بَعْده شيء فكلمة رَجُلْ اسم مُفرد يحمل علامة عَدمية، يقبل الانفصال ويُمكن أنْ تتصل به زوائد ‹‹ أل+رَجُلْ›› إذْ يُمثل النواة التي تَقبل التفريع مثل ≠ كرجل≠ أو ≠ كالرجل الذي سَافرَ أمس.

وكي لا يكون تعريفنا للفظة مفصولا عن المعنى اللغوي للفظ في العربية، نوضح أن اللفظة يرتبط وجودها بالنطق في وحدة تركيبية مستقلة نسبيا، مثل لفظة "برجل" في جملة "مررتُ برجل"، فهي ليست كلمة، لأن الكلمة مفهوم نحوي مجرد لا يؤمن بوحدة التلفظ، بل هي تتركب من كلمتين: حرف الباء وكلمة 'رجل'. فللحركات الإعرابية – كما يَرَى النحاة – معانٍ ومواضع خاصة بها تُسهم في تشكيل حدّ اللفظة، إضافة إلى ضمير المتصل؛ إذْ كل مَا ينفصل في الكلام ويدّل على معنى هو كلمة ولو بالبدل كقولنا: "تلميذٌ" (تلميذ=كلمة)+ التنوين= اللفظة، ونلاحظ أنّ (سيبويه) لم يَضَع تعريفاً للكلمة لأنه يَرى كل ما ينفصل ممّا

[1]– محمد صاري، مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة ، ص12.

[2]– عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ،ج02، ص50.

[3]– عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص35.

يدل على معنى كلمة؛ وذلك من خلال تقسيمه للكلم في باب علم ما الكلم من العربية، يقول: ‹‹ فالكلم اسم وفعلٌ وحرف جاء لمعنى وليس باسم ولا فعلٍ فنحو: ثُمَّ، وسَوْفَ››[1]

وذكر (سيبويه) في الكتاب: باب عدّة ما يكون عليه الكلم‹‹ وأقل ما تكون عليه الكلمة حرفا واحدا...فالواو في قولك مَرَرْتُ بعمرٍ وزَيد والفاءُ قولك مررتُ بعمرٍ فزَيْدٍ فخالدٍ وكاف الجرّ التي تجيء للتشبيه وذلك قولك: أنت كزيْدٍ ولام الإضافة...والواو التي تكون للقسم قولك والله لا أفعل...والألف في الاستفهام››[2] وغير ذلك حيث سمى كل حرف منها كلمة. فأشار (سيبويه) إلى مفهوم الكلمة ومفهوم الاسم المُفرد، فقد عَرف ما نُسميه نحن لفظة بأنّها بمنزلة الكلم التي تجري كأنّها كلمة واحدة في قوله: ‹‹المجرور داخل في الجار فصارا كأنّهما كلمة واحدة››[3] فاللفظة حسب (سيبويه) هي الاسم الواحد أو بمنزلته؛ حيث يقول في باب "مجرى النعت على المنعوت":‹‹ فأمّا النعت الذي جرى على المنعوت فقولك: مررت برجُلٍ ظريف قبلُ، فصار النعْتُ مجروراً مثل المنعوت لأنّهما كالاسم الواحد، وإنّما صارا كالاسم الواحد من قبل أنّك لم تُرد الواحد من الرجال الذين كل واحد منهم رَجُلٌ ولكنّك أرَدْتَ الوَاحد من الرجال الذين كل واحد منهم رَجُلٌ ظرِيفٌ››[4]وقوله أيضا:‹‹ قولك: هذا الرَّجُلُ مُنطلقٌ فالرَّجُلُ صفةٌ لهذا وهما بمنزلة اسم واحد، كأنّك قلت: هذا مُنطلقٌ››[5]وقوله أيضاً:‹‹ أنّ المضاف والمضاف إليه بمنزلة اسم واحد مُنفردٍ››[6]يعني هذا أنّ الاسم المفرد إذا زيد عليه شيء مُعيّن فهو ما يزال اسما، فمثلاً" "رجل طويل" فالأصل هو "رَجُل" وتتفرع عليه العبارات الأخرى المُكافئة=بمنزلته= تطابق من حيث الانفصال والابتداء=الانفراد بإلحاق زوائد من جهة اليمين (أل، حرف الجرّ والتنوين الذي يتعاقب مع "أل" أو المضاف إليه والصفة من جهة اليسار ويُسمى هذا العنصر مع الزوائد اسماً كقولنا:

[1]–سيبويه، الكتاب، ج01، ص12.

[2]–المرجع نفسه،ج04، ص216، 217.

[3]–المرجع نفسه،ج02، ص164.

[4]–المرجع نفسه، ج01، ص421، 422.

[5]–المرجع نفسه، ج02، ص86.

[6]–المرجع نفسه، ج02، ص226.

1-الكتاب المفيد الذي قرأته

جملة موصولة

منعوت نعت1 نعت02

2-كتاب محمد المفيد

مضاف مضاف إليه صفة

4-كتاب و ن

اسم علامة تنوين

5-كتابْ اسم مفرد وهو لفظة

هذه الأمثلة لفظة وهي عند (سيبويه) اسم أو بمنزلته

أمّا النحاة المتأخرون كـ(الزمخشري) و(ابن يعيش) فقد نقلاَ أقوال (سيبويه) حيث يقول (الزمخشري) في تعريفه للكلمة: هي‹‹ اللفظة الدالة على معنى بالوضع وهي جنس تحته ثلاثة أنواع الاسمُ والفعلُ والحرفُ، والكلامُ هو المرّكب من كلمتين أُسندت إحداهما إلى الأخرى، وذلك لا يتأتى إلاّ في اسمين كقولك: ضَرب زيدٌ وتُسمّى جملة››[1] وهما هنا اسم وفعل، أما الاسمان فيكونان في الجملة الاسمية.

أما (ابن يعيش) فيوضح أنّ اللفظة:‹‹ جنس الكلمة وذلك أنّها تشتمل المُهمل والمستعمل فكُل كلمة لفظة وليس كل لفظة كلمة››[2]. والمقصود باللفظ عند المتأخرين هو تجريد الكلمة من المعنى المعجمي والنحوي، فمجرد النطق باللفظ وطرحه من الفم يعد لفظا، سواء أكان له معنى أم لم يكن.

2-خصائص اللفظة في النظرية الخليلية الحديثة:

2-1. الانفراد ومبدأ الانفصال والابتداء:

يعدُّ هذان المعياران جوهر اللفظة فالاسم الذي يُسكت عنده وليس قبله شيء هو الذي ينفصل ويبتدأ.

وكان للنحاة القدامى منهج علمي خاص في تحليلهم الكلام مُعتمدين على مبدأ الابتداء والانفصال، وهو الوقف على قطعة من الكلام، وقد أخذوا ذلك عن علماء القراءات

[1]-الزمخشري (أبو القاسم محمود بن عمر)، المفصّل في علم العربية، تح: فخر صالح قدارة، دار عمّار للنشر والتوزيع، عمّان الأردن، ط01، 1425هـ، 2004م، ص32.

[2]- ابن علي بن يعيش، شرح المفصّل، إدارة الطباعة المنيرية، د ط، د ت، ج01، ص18، 19.

القرآنية. يقول (ابن الأنباري):‹‹اعلم أنّه لا يتم الوقف على المضاف دون ما أُضيف إليه ولا على المنعوت دون النعت، ولا على المُؤكد دون التوكيد ولا المنسوق (المعطوف) دون نَسْقَتِهِ... ولا على حروف الاستفهام دون ما اسُتفهم بها... ولا على "حيث" دون ما بعدها››[1] باعتبار اللفظة أقل ما يُنطق به.

والابتداء هو انقطاع اللفظ عمّا قبله، أمّا الانفصال فهو انقطاع اللفظ عن كلّ ما بعده، فإذا قُلنا قَلَمْ، القَلَمْ، قَلَم حِبْرٍ، بقَلَم الحِبْر، بِقَلَمِ الحِبْرِ الذي في المحفظة.

يتضّح أنّ الاسم المظهر عنصر ثابت مستمر وهو كلمة" قَلَمْ" أو ما يُسمى بالنواة التي هي اللفظة القابلة للانفصال والابتداء.

ويُمكن ترتيب القطع اللغوية بالنظر إلى قابليتها للانفصال والابتداء إلى المراتب الآتية:

1. وحدات يُبتدأ بها ولا يُوقف عليها (ما يبتدئ ولا ينفصل مثل حروف الجرّ "إلى"، "في" نحو "في القسم، في الدار".
2. وحدات يُبتدأ بها ويُوقف عليها (ما ينفصل ولا يُبتدأ به مثل تاء الفاعل "تُ" في كتبتُ، خرجتُ، دخلتُ، قُمتُ).
3. وحدات يبتدأ بها ويوقف عليها (ما ينفصل ويُبتدأُ مثل "رجل" جواباً على: من دخل؟)
4. وقد حَمَلَ النحاة اللفظة على غيرها من النماذج فتفرعت إلى لفظات هي نظائر للنواة من خلال تعاقب الزيادات القبلية والبعدية عليها فلا تخرج عن كونها لفظة (أي الاسم الواحد).

التمكن:

- ✓ **المتمكن الأمكن:** الذي يحمل معناه بداخله ولا يحتاج إلى غيره، ويتمثل في اسم الجنس المتصرف، كرجل، فرس...حيث إنّها تنفرد ويوقف عليها وتتركب من أصل وصيغة.
- ✓ **المتمكن غير الأمكن:** وهو الممنوع من الصرف؛ (أحمد، فاطمة...) حيث يحتاج إلى غيره من الكلم وينعدم فيه الأصل والصيغة.
- ✓ **غير المتمكن ولا الأمكن:** وهو الاسم المبني.

[1]– أبو بكر محمد بن القاسم بن بشار، إيضاح الوقف والابتداء في كتاب الله عزّ وجل، الأنباري، تح: محي الدين عبد الرّحمان رمضان، مطبوعات مجمع اللغة العربية، دمشق، د ط،1391هـ، 1971م، ص116،117، 118.

ويُشير (عبد الرحمان الحاج صالح) إلى الفروقات بين النظرية الخليلية الحديثة والنظرية التوليدية التحويلية، خاصة البنيوية من خلال مفهوم الانفصال والابتداء؛ إذْ يرى أنّ البنيويين ‹‹ينطلقون في تحليلاتهم من الكلام الخام المُدّون في مُدّوناتهم وهو غير مفصول بعضه عن بعض فيلجئون إلى عمليتين يُجرونهما معا وهي التقطيع بالاعتماد على الاستبدال segmentation/commutation: يُقطّعون قطعة من الكلام فيختبرونها باستبدالها بقطعة أخرى فإذا بقي الكلام كلاماً مُستقيماً حكموا على القطعة الأولى بأنّها وحدة من وحدات هذا الكلام، مثل: ذهب به/ كتب به/ ذهب إليه/ ذهب بك فالعبارة الأولى تتكون من ثلاث وحدات لقابليتها للاستبدال مع بقاء السلامة أمّا أصحاب النحو التوليدي فإنّهم يفترضون أنّ كل جملة تنقسم إلى تركيب اسمي وتركيب فعلي verbe phrase/phrase Nom فهم ينطلقون من شيئين بالتحكم الكامل: مفهوم الجملة بدون تحديد وافتراض انقسامها بدون دليل في البداية وهو تحكم محض كما قُلنا››[1]وقد مثّلوا لهذه البنية بمُشجرين: البنية العميقة، والبنية السطحية.

أمّا مُنطلق النظرية الخليلية الحديثة في تحليل النظام اللغوي، فقد كان ‹‹من واقع الحدث الكلامي أي من الخطاب نفسه ويعتمدون معيار الانفصال والابتداء أي ما يُكوّن قطعة مُنفردة في السلسلة الكلامية لا يسبقها ولا يأتي بعدها من الزوائد ويُمكن الوقوف عليها كقولك: زيد أو هذا أو كتاب في الإجابة عن: من هذا؟ وماذا أخذت؟››[2] وقد أكّد (عبد الرحمان الحاج صالح) بأنّ الانفصال والابتداء: ‹‹يُمكن الباحث من استكشاف الحدود الحقيقية التي تحصل في الكلام وبهذا ينطلق الباحث من اللفظ أولاً ولا يحتاج إلى أن يفترض أي افتراض كما يفعله التوليديون وغيرهم عندما ينطلقون من الجملة قبل تحديدها، ولا بد من الملاحظة أن المنطلق هو في نفس الوقت وحدة إفادية Unité Sémiologique لا يُحدّدها إلاّ ما يرجع فقط إلى اللفظ وهو الانفصال والابتداء ووحدة إفادية Unité

[1]– عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج01، ص248.

[2]– شفيقة العلوي، العامل بين النظرية الخليلية الحديثة والربط العاملي لنوام تشومسكي، حوليات التراث، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة الجزائر، ع07، 2007م، ص04.

communicationnelle لأنّها يُمكن أن تكون جملة مفيدة (فقد اكتشف في الكلام الحقيقي. وعلى هذا فهي تحتل مكانا يتقاطع فيه المعنى أو البنية بالإفادة››[1].

2.2. الفرق ين الكلمة واللفظة:

يوجد فرق بين مفهوم "الكلمة" وبين ما يُسمى في النظرية الخليلية الحديثة "باللفظة" حيث أن نُحاتنا القدامى انطلقوا في تحليلهم للغة من مستوى اللفظة‹‹ باعتبارها أصغر وحدة من الكلام يُمكن أنْ ينفصل ويبتدئ وهي أقل ما يُمكن أن يُنطق به مما يصلح أن يكون مبنياً على اسم أو فعل، أو مبنياً عليه اسم آخر أو فعل، وبناء على المفهوم فإن العبارات: رجل، الرّجل، مع الرجل، رجل الغد، رجل قام أبوه أمس، الرّجل الذي قام أبوه أمس...كل واحدة منها بمنزلة اسم واحد أي لفظة بتعبير الرضي لا كلمة››[2]وعليه فإنّ اللفظة في النظرية الخليلية الحديثة‹‹ تتسم بالاستقلالية (الانفراد) ممّا يجعلها وحدة لغوية قائمة برأسها. وهذه الاستقلالية تسمح بتمييزها عن مفهوم قريب منها هو مفهوم "الكلمة" التي تُجسد مستوى لساني أدنى من اللفظة؛ حيث تُعتبر هذه الأخيرة القطعة الصغرى ذات الدلالة››[3].ويُشير (عبد الرحمان الحاج صالح) أنه لابد من التمييز بين العنصر الدال الذي يُمكن أن يُحذف دون أي ضرر أو تغيير للعبارة؛ وهو الكلمة كالحذف لحرف الجر فخروجه لا يُسبب تلاشي الاسم، وبين العنصر الدال الذي إذا حُذف أو استبدل بشيء آخر تلاشت العبارة التي يدخل فيها؛ وذلك كالتاء في "افتعل" وحروف المضارعة فهذه مورفيمات...من مكونات الكلمة وليست من مُكونات اللفظة وليس لها الاستقلال النوعي الذي للكلم.

وبناءً على ما ذكره (الحاج صالح) يُمكن القول إنّ هناك عناصر دالة مثل: حروف الجرّ و(ال التعريف) يكون حذفها غير مؤثر في المعنى المعجمي، كأن نقول البيت فـ "ال" نعتبرها كلمة وحذفها لا يؤثر. وفي المقابل يرى أنّ أحرف المضارعة كالتاء في قولنا (تنجح) هيمورفيمات حذفها يُهدم البنية (نْجَحُ)، كما أنّها ليس لها استقلال نوعي مثل الكلم؛ أي أنّ حروف المضارعة لا تستقل بنفسها للتعبير عن المعنى.

---

[1]– عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج01، ص219.

[2]– محمد صاري، المفاهيم الأساسية للنظرية الخليلية الحديثة، ص14.

[3]– حميدي بن يوسف، بين مفهوم اللفظة في النظرية الخليلية الحدّيثة ومفهوم العبارة في اللسانيات التوليدية (قراءة مقارنة)، مجلة المرتقى، المجلد02، ع01، المدرسة العليا للأساتذة، مستغانم، 2019م، ص07.

وعليه فإنّ اللفظة في اللسانيات الخليلية تُشكل وحدة لغوية في مستوى بين الكلمة والتركيب ولا يوجد فيها المستعمل والمهمل كما يرى (ابن يعيش)، فاللفظة مُستعملة دائما حسب اختيار المتكلم.

وتلخيصا لما تناولناه من فرق بين اللفظة والكلمة من منظور النحاة الأوائل والنظرية الخليلية الحديثة يُمكننا الاستعانة بالجدول التالي:

1.2.2. الفرق بين الكلمة واللفظ:

اللفظة	الكلمة
-أصل يُبنى عليه	-وحدة من وحدات اللفظة والجملة
-جوهر لغوي	-جوهر لغوي
-الابتداء والانفصال: الانفراد والوقف	-مقياس البدل والفصل (وصفي للكلمة) وحدة للفظة
-وحدة للجملة	-الحدّ الإجرائي للكلمة ميزانها والعلاقة التي تربط بين عناصرها علاقة بناء
-اللفظة الاسمية لها حدّ إجرائي واحد بينما للفعل ثلاثة حدود إجرائية والعلاقة بين عناصرها علاقة وصل	-الكلمة تدخل في تركيب اللفظة
-اللفظة تتركب من كلمات حسب المنهج الخليلي، وقد يكون فيها كلمة واحدة وهو الاسم المفرد، فهو يجري مجرى اللفظة حتى ولو كان مُفرداً لأنه بمنزلته.	
-موجودة في أكثر من لغات العالم	-موجودة في أكثر من لغات العالم[1]

[1]- قرين سارة، حدّ اللفظة وخصائصها عند الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، الجزائر، ع25، 2017م، ص381.

2-3. مفهوم العبارة في اللسانيات التوليدية التحويلية:

يرجع نُشوء مفهوم العبارة إلى‹‹ إعادة النظر في مُكون أساسي من الجزء النحوي للقواعد هو قوانين بنية العبارة، فقد وُجد أن التشابهات البنيوية المنتظمة بين العبارات المختلفة تقتضي منا إذا أردنا أن تكون كفؤة وضعياً أن نحسب حسابها في صياغتنا لقوانين بنية العبارة، فقوانين بنية العبارة قد كُتبت على أساس وصف بنية كُل عبارة على حدة. لقد كُتبت القوانين وفقاً لكل فصيلة. فهناك قانون للعبارة الاسمية وأخرى للعبارة الفعلية.

وثالثاً للعبارة الوصفية وهكذا إلاّ أن الملاحظة الدقيقة لبُنى هذه العبارات تظهر هذه التشابهات البنيوية الكبيرة وحقيقة كون بنية العبارة بنية واحدة تقريباً. تتكون عُموماً مع بعض الفروق الطفيفة من رأس ومخصص وفضلة مهما كانت فصيلة رأسها اسماً أو فعلاً أو صفة››[1]وعليه فإنّ الجملة حسب النظرية التوليدية التحويلية تتكون من مُركبين: اسمي وفعلي. وعلى هذا يعتمد بناء قوانين بنية العبارة sentence structure rules من:[2]

-ج ⟵ عأ.ع ف	ع ج ⟵ ج- ع أ
-ع ف ⟵ ف(ع أ) (ع ج)	ع ص ⟵(تع) ص
-ع أ ⟵ (تع)(أ) (ع ص)	

حيث إنّ: ع أ: عبارة اسمية/ ع ف: عبارة فعلية/ تع: أداة تعريف/ ع ص: عبارة وصف/ أ: اسم/ ج: جار/ ع ج: عبارة جر/ ف: فعل/ ص: صفة.

وعليه فإنّ نظرية العبارة س:‹‹ تقضي بأنّ كلّ مُكوّن نحوي فيما عدا الوحدات المعجمية (كالفعل، الاسم، والصفة والظرف هو عبارة تتألف من رأس ومخصص يسبقه وفضلة تليه والرأس يكون من نوع فصيلة العبارة ››[3]والمقصود بالعبارة هنا أن تقابل مفهوم (تشومسكي) "المركب" وهي تقوم على أدنى مستويات التعليق النحوي، كتعلق الحرف بالاسم في "الرجل".

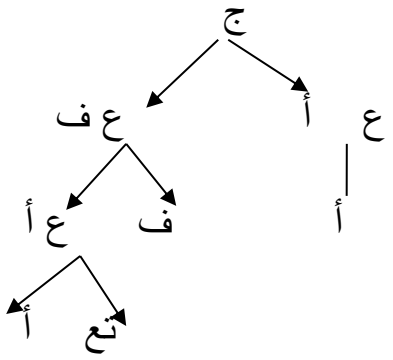
---

[1]- مرتضى جواد باقر، مقدّمة في نظرية القواعد التوليدية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان الأردن، ط01، 2002م، ص68.

[2]- المرجع نفسه، ص 59.

[3]- مرتضى جواد باقر، مقدّمة في نظرية القواعد التوليدية، ص68.

يمكن التمثيل لها بالتفريع الشجري التالي:[1]



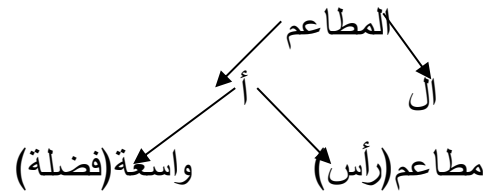
يُمكن أنْ نعطي مثالاً ونُحلله بإتباع النظريتين(النظرية الخليلية والتوليدية التحويلية):

مثلا كلمة (المطاعم):

- كلفظة:

حرف الجرّ	التعريف	النواة	الإعراب والتثنية والجمع	التنوين والإضافة	الصفة
ø	ال	مطاعم	ـ	–	واسعة

- كعبارة:



وعليه يُمكن القول بأنّ كل من اللفظة والعبارة وحدات لُغوية ذات توافق في البنية.

***نوعا اللفظة:**

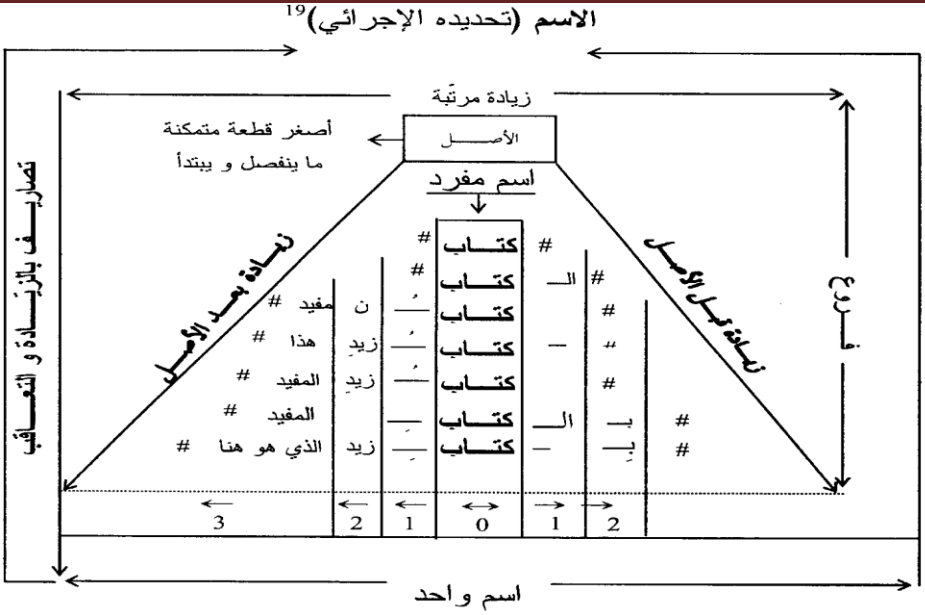
قسّم (عبد الرحمان الحاج صالح) في نظريته اللفظة إلى نوعين هما: اللفظة الاسمية واللفظة الفعلية، وكل منهما يتشكل من نواة مع بعض الزيادات على اليمين أو اليسار.

2-3-1. اللفظة الاسمية:

تتكون اللفظة الاسمية من نواة تكون اسماً وزوائد تلحق بها، وهذه الوحدة اللغوية (اللفظة الاسمية) قابلة للامتداد وفق تحويلات وعمليات إجرائية؛ إذ يُحدّد (عبد الرحمان الحاج صالح) اللفظة الاسمية تحديداً إجرائياً كما هو مُوضّح في الشكل الآتي:[2]

[1]– مرتضى جواد باقر، مقدّمة في نظرية القواعد التوليدية، ص61.

[2]– عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج01، ص220.



ومن هنا يُمكن القول بأنّ (عبد الرحمان الحاج صالح) وفي تحديده الإجرائي للاسم يرى أنّ:

1. ‹‹الوحدات المحمولة بعضها على بعض هي نظائر النواة من حيث إنّها نواة تنفرد أولاً ومُتفرعة عنها بالزيادة ثانياً. فكل هذا يُكوّن مجموعة ذات بنية تُسمى بالاصطلاح الرياضي الزمرة(structure de groupe).
2. التحويل بالزيادة والتعاقب هو الذي يُحدّد الوحدات في النظرية الخليلية وهو أمر خطير جداً إذْ يُمكن أنْ يُصاغ الصياغة الرياضية التي تستلزمها في المستقبل الحاسبات الإلكترونية في علاج النصوص››[1]

كما نجد أنّ مفهوم الانفصال والابتداء يُساعداننا في الحصول على المعايير المُحددة لبنية الجملة التي اختلف حولها نُحاتنا القُدامى فانقسموا، فنمنهم من اعتمد معيار الفائدة، فقَسمها إلى خبرية وغير خبرية، ومعيار الصّدر فتنقسم إلى:‹‹ اسمية هي التي صدرها اسم كزيد قائم والفعلية التي صدرها فعل كقام زيد... وقد تكون الجملة صغرى وكبرى››[2] ومعيار هاته الأخيرة والجملة هو التركيب.

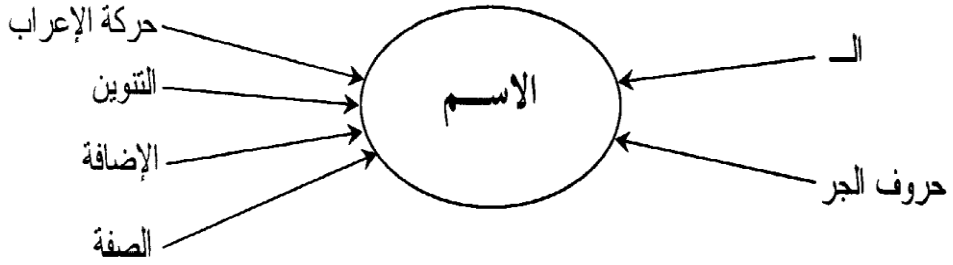
ويُوضّح (محمد صاري) أنواع الزيادات التي تُضاف إلى اللفظة الاسمية في الرسم الآتي:[3]

---

[1]– عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج01، ج01، 220، 221.

[2]– ابن هشام الأنصاري، مُغني اللبيب عن كتب الأعاريب، محمد محي الدين عبد الحميد ج02، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، بيروت د ط، 1411هـ، 1991م، ص433، 438.

[3]– محمد صاري، المفاهيم الأساسية للنظرية الخليلية الحديثة، ص21.



حدّ الاسم من الجانب اللفظي (الشكلي الصوري)

أمّا فيما يخص العلاقات التي تربط بين النواة وما يتصل بها تقول (خولة طالب الابراهيمي): ‹‹هذه اللفظة الاسمية والعلاقات التي يُربط فيها الاسم بما يدخل عليه من علامات ومُخصصات ضمن علاقات وصلية، فإمّا أن تكون العلاقة علاقة تخصيص للاسم يُمثل دخول أداة التعريف عليه، أو تكون علاقة عمل كالتي تقع بين حرف الجر، والاسم المجرور به لكل وحدة موضعها فيها أو تُؤخر عُنصر من العناصر››[1] يعني هذا أنه لا يُمكن لموضع التعريف (ال). يسبق موضع حرف الجرّ، يُمكن توضيح بنية اللفظة الاسمية بالأمثلة الآتية التي تظهر فيها المواضع المختلفة للفظة:

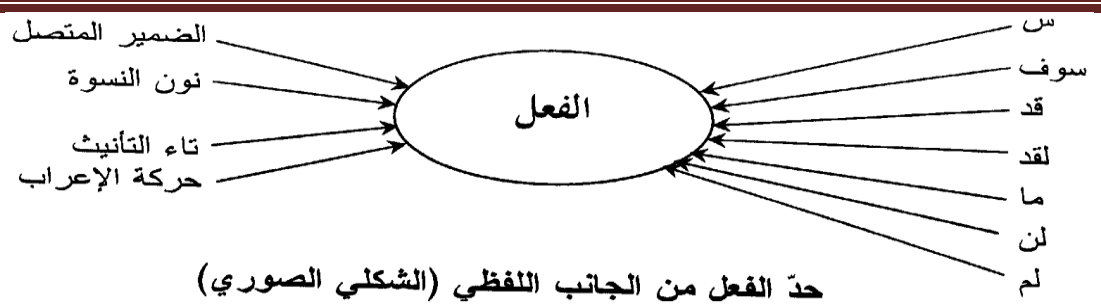
حرف الجرّ	التعريف	النواة	الإعراب	التنوين أو الإضافة	الصفة
Ø	Ø	جنة	Ø	—	Ø
ب	ال	جنة	ـِ	—	الواسعة
		جنة		الفردوس	

2-3-2 اللفظة الفعلية:

تتفق اللفظة الفعلية مع اللفظة الاسمية في تركيبها العام فهي تتكون من نواة+ زوائد غير أنّ النواة هنا تَكُون فعلاً مُتصرفاً في أحد الأزمنة الثلاثة كذلك بالنسبة للزيادات التي تدخل على الاسم تختلف عن التي تدخل على الفعل فللاسم زيادات خاصة وللفعل كذلك، ويُشير (محمد صاري) إلى الزوائد التي تدخل على الفعل (الأصل) في الرسم الآتي:[2]

[1]- خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، ص99.

[2]- محمد صاري، المفاهيم الأساسية للنظرية الخليلية الحديثة، ص22.

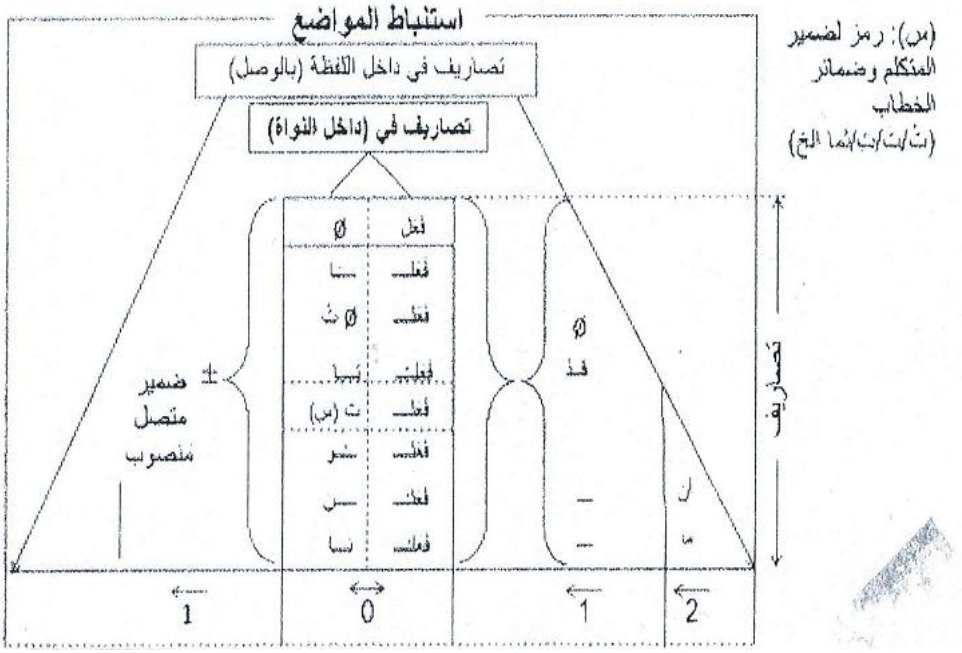


حدّ الفعل من الجانب اللفظي (الشكلي الصوري)

وبهذا فاللفظة الفعلية بحسب الزمن ثلاثة أنواع (ماض، مضارع، أمر).

- **الفعل الماضي:** هو عبارة عن لفظة نَواتُها (فَعَلَ) التي تسبقها زيادات على اليمين وتلحقها زيادات أخرى على اليسار، والحدّ الآتي يُوضّح ذلك:[1]

حد الفعل الماضي (أو مثاله)



هذا هو حدّ الفعل الماضي الذي عَبَّر عنه سيبويه بقوله:‹‹ فأمّا بناء ما مضى فذَهَبَ وسَمِعَ ومَكُثَ وحَمِدَ››[2] فهذه الصّيغ الفعلية على(فَعَلَ). وعلى هذا فالماضي هو ما انقطع من الحدث في الزمان الماضي فهو يدّل بصيغته على حدث قد انقطع وانقضى، ومنه يتكون الفعل الماضي كما هو موضّح في المخطط السّابق من موضع 0 النواة الفعلية، التي نجد فيها زيادات تُبنى عليها وتشكل مواضع داخلية وهي مواضع تاء التأنيث وتاء الفاعل وعلامات الإعراب، وزيادات توصل بالنواة تُشكل مواضع خارجية فتجد موضعين على يمين

[1]–عبد الرحمان الحاج صالح، البنى النحوية العربية، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية، الجزائر، دط، 2016، ص103.

[2]– سيبويه، الكتاب،ج01، ص12.

النواة موضع1 يسبقها مباشرة خاص بالحروف التي تتصل بالفعل الماضي مثل حرف التحقيق قد، ولقد وموضع 2 نجد فيه "أن وما المصدريتين" هذا فيما يتعلّق بالزيادات القبلية أمّا ما يُضاف بعدياً فنجد موضع 1 خاص بالضمير المتصل الذي يأتي في محل نصب مفعول به، وتُملأُ هذه المواضع وتخلو بحسب الاستعمال إلاّ موضع النواة فهو لا يخلو لأنّه الأساس الذي يُبنى عليه الحدّ الإجرائي.

ويُمكن التمثيل على ذلك بالجدول الآتي:

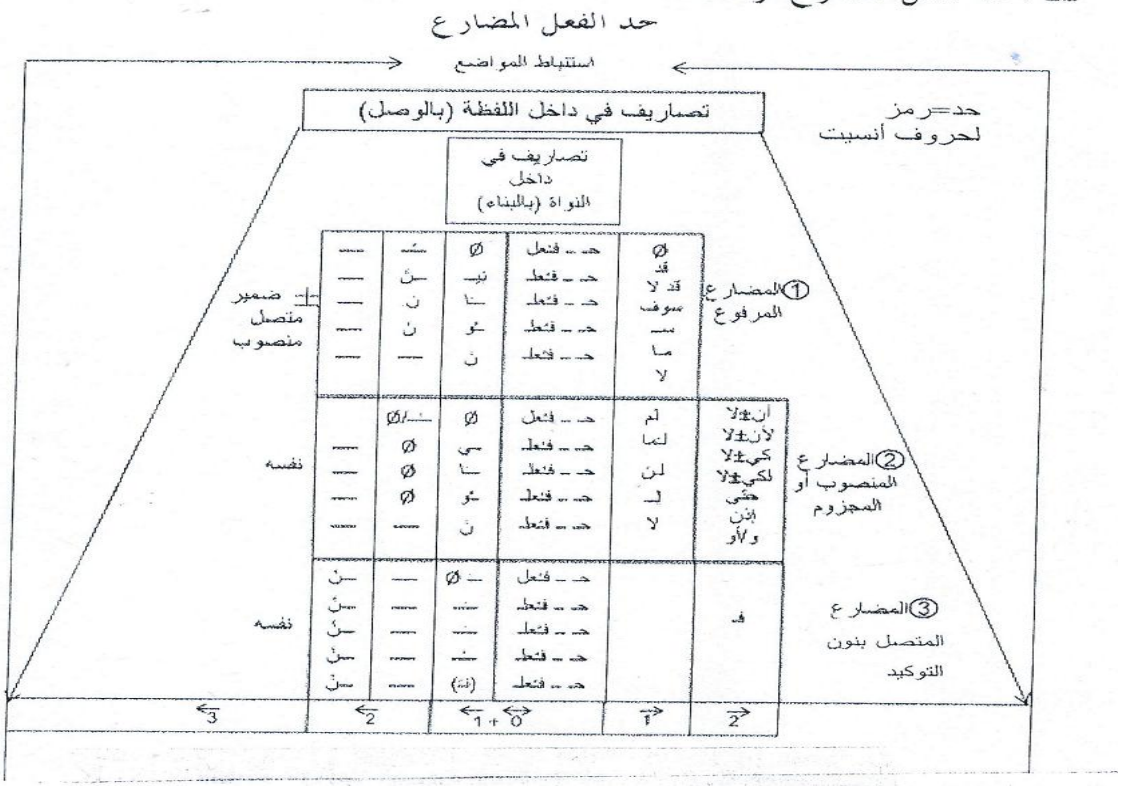
موقع أن وما	موقع قد	النواة		الضمير المتصل(مفعول به)
–	–	كتبت	تُ	–
–	قد	كَتَب	نا	هـ
أن	–	كتب	و	–
ما	–	كتب	ن	–
← 2	← 1	↔ 0		← 1

- **الفعل المضارع:**

وهو لفظة نواتُها صيغة المضارعة كـ: (يفعل أو تفعل) تدخل عليها إضافات يميناً ويساراً ويُمكن توضيح ذلك في الحد الآتي:[1]

[1]– عبد الرحمان الحاج صالح، البنى النحوية العربية، ص105.

II .حدّ الفعل المضارع أو مثاله:



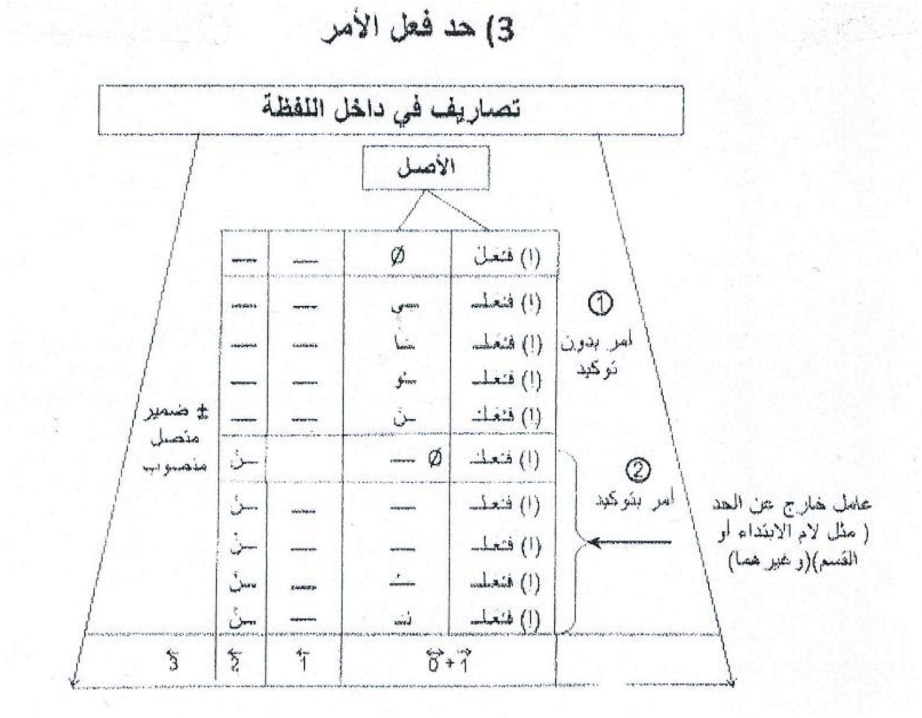
ويتضّح من خلال المخطط أنّ اللفظة الفعلية تتكون من موضع مركزي يشتمل على النّواة (الفعل المضارع) 0 تسبقه مواضع داخلية على اليمين تشغله أحرف المضارعة وموضع على يَساره تشغله ياء المخاطبة أو ألف الاثنين أو واو الجماعة أو نون النسوة. ويُمكن أنْ يكون خالياً في حالتي الإفراد والتذكير، أمّا المواضع الخارجية فنجد موضعين على يمين النواة الأول1 يسبق النواة مباشرة وهو موضع العناصر التي تُضيف بعض الدلالات للفعل كالتأكيد قد وسوف والسين أو تفيد النفي والموضع الثاني 2 هو لأدوات المصدر التي تعمل النصب في الفعل (حتى، إذن، كي...) أمّا على شمال النواة نجد ثلاثة مواضع: الأوّل 1 نجد فيه نون المثنى ونون الجمع، وقد يبقى هذا الموضع خالياً إذا اتصل الفعل بنون النسوة والثاني 2 نجد فيه نون التوكيد الخفيفة والثقيلة، أمّا الثالث 3 فهو موضع الضمائر المتصلة المنصوبة.

ويُمكن التمثيل لذلك بالجدول الآتي:

الأدوات المصدرية	الأدوات التي تضيف دلالات للفعل(قد،س، لم لما)	النواة		الإفراد والمثنى والتذكير والجمع	الإعراب	نوني التوكيد الثقيلة والخفيفة	الضمائر المتصلة المنصوبة
		حروف المضارعة	الفعل				
–	–	أ	كتب	ø	ـُ	ø	–
		ن	كتب		ـُ	ø	–
	قد	ي	كتب	ا	–	ن	ه
كي+لا	قد+لا	ت	كتب	و	–	ن	–
أن	–	ت	كتب	ø	–	نْ	–
ف	–	ت	كتب	و	ø	ø	–
ف	–	ت	كتب	–	ـْ	نَ	–
	–	ت	كتب	–	ـَ	نَّ	–
2	1	0			1	2	3

- **فعل الأمر:**

وهو عبارة عن لفظة نواتُها صيغة "افعل+ الضمير المتصل(الفاعل)" وهذه اللّفظة مُقسّمة إلى فعل أمر بتوكيد وفعل أمر بدون توكيد وهذا ما يُبينه الحدّ الآتي:[1]



[1] - عبد الرحمان الحاج صالح، البنى النحوية العربية، ص108.

الأمر هو الفعل الدال على طلب حدوث الفعل، فصيغته تدّل دائما على حدث لم يقع بعد، ويرى البصريون أنّ صيغة الأمر مأخوذة من المضارع بعد نزع حرف المضارعة، يقول (الزمخشري): ‹‹هو الذي على طريقة المضارع للفاعل المخاطب لا يخالف بصيغته صيغته إلاّ أن تنزع الزائدة فتقول في تصنع صنع وفي تضارب ضارب وفي تدحرج دَحْرِج ونحوها››[1]
أمّا الكوفيون فقد ذَهبوا إلى أن فعل الأمر مجزوم بلام الأمر المحذوفة.
ويُعرفُ (سيبويه) فعل الأمر بقوله: ‹‹وأما بناء ما لم يقع فإنه قولك آمراً: اذهب واقْتُل واضْرِبْ››[2] فصيغة الأمر(افعل) تُعبّر عن طلب فعل لم يقع بعد.

ونلاحظ من خلال ما سبق في المخطط أنّ الموضعان 1+0 هما الأصل أي أن موضع1 مُدمج مع النواة (0) إضافة إلى ضمائر الرفع التي يُمكن أن تتصل به ونجد شمال النواة ثلاثة مواضع الأول 1 خالٍ لأنّ فعل الأمر مبني والثاني 2 هو لنون التوكيد الخفيفة والثقيلة، والثالث3 لموضع ضمائر النصب التي تتصل بفعل الأمر تدخُل وتخرج (±) نحو (اكتبه).

وما يُمكن الإشارة إليه هنا أنّ اتّصال النّواة بالضمير المنصوب (المفعول به) يجعل من اللفظة الفعلية مُكوّناً من مكونات المستوى الخامس من مستويات تحليل الكلام في النظرية الخليلية الحديثة (مستوى أبنية الكلام)، ويُمكن التمثيل لفعل الأمر كما يلي:

[1]– ابن علي ابن يعيش، شرح المفصل، إدارة الطباعة المنيرية، دط، دت، ج07، ص58.
[2]– سيبويه، الكتاب، ج01، ص12.

النواة	الإفراد والتذكير والمثنى والجمع	الإعراب	نوني التوكيد الخفيفة والثقيلة	ضمائر المتصلة للنصب
(أ)كتب	ø	–	–	ه
(أ)كتب	ي	–	–	–
(أ)كتب	ا	–	–	–
(أ)كتب	و	–	–	–
(أ)كتب	ن	–	–	–
(أ)كتب		–	–	–
(أ)كتب	ø	–	ن	–
(أ)كتب	ي	–	ن	–
(أ)كتب	ا	–	ن	–
(أ)كتب	و	–	ن	–
(أ)كتب	ن	–	ن	–
← 1 +	← 0 →	← 1	2 →	3 ←

3- مفهوم الموضع والعلامة العدمية:

3-1 لغـــة:

جاء في (لسان العرب): ‹‹والمواضعُ معروفة وأحدها موضعٌ واسم المكان المَوْضع... والمَوضع: مصدر قولك وَضعت الشيء من يدي وَضْعا ومَوْضوعاً››[1]

ويُعرّفه (لويس معلوف):‹‹ المَوْضَع والمَوْضِعُ (مصدران) ج مواضع: مكان الوضع المَوْضع أو المحلّ...يقال له في قلبي مَوْضِعَةٌ ومَوْقعة أي محبّة››[2]

3-2 اصطلاحا:

اكتسى مفهوم الموضع أهمية بالغة عند (الخليل) و(سيبويه) في التحليل اللغوي، وقد ورد في كتاب (سيبويه) أكثر من مرة فقد وُجدَ بمعنى المخرج، ويعني به المستوى الصّوتي

[1]- ابن منظور، لسان العرب، ج08، ص396.

[2]- لويس معلوف، المنجد في اللغة و الأدب والعلوم، ص905.

أي المكان الذي يخرج منه الحرف في جهاز النطق حيث يقول صاحب الكتاب:‹‹ والزاي تُبدّل لها مكان التاء دالاً، وذلك قولهم: مُزْدانٌ في مُزْتان، لأنه ليس شيء أشبهُ بالزاي من موضعها من الدال وهي مجهورة مثلها››[1]فهو عنصر أساسي في تحليل الكلام والبنى، فقد وُجد أيضا بمعنى الموقع يقول (عبد الرحمان الحاج صالح) في كتابه "البنى النحوية" الموضع بأنه:‹‹ موقع الوحدة في تسلسل الكلام أي مجيئها في سياقات خاصة من الوحدات أو محيط خاص يكون على ترتيب وهيئة معينة››[2]وهنا جعل (عبد الرحمان الحاج صالح) الموضع والموقع مُتساويان، وهو ما سماه قسمة المواقع؛ أي المواقع التي يحتلها كلّ عنصر من العناصر اللغوية، كما أنّ اللفظ الواحد قد يتغير مجراه من موضع إلى آخر فيجوز:‹‹ أن تخرجه من جنس إلى جنس إذا أنت نقلته من موضعه إلى غيره››[3]كأن ننقل مثلا الفعل "سمع" من البناء إلى الإعراب فيصبح في المضارع يسمع وبهذا نقول تغيّرَ موضعه، على الرّغم من كلّ هذا إلاّ أنّ للفظة الموضع تعبير آخر عند (سيبويه) فهي لا تعني دائما موضع العنصر اللغوي في الكلام قد ينطبق هذا الثبوت في بعض الحالات كوقوع الفاعل بعد فعله مباشرة، لكن هذا لا يمنع أن يكون الموضع غير الموقع كأن نقول:"كتبت الدّرس" قد يتقدّم هنا المفعول به عن الفعل أي المعمول"1" عن العامل وتُصبح العبارة الدّرس كتبتُ لكن لا يتغيّر موضعه معمول "1" للفعل "كتب".

ويُعرف الموضع أيضا بأنه: ‹‹الفضاء الاعتباري الذي لا يظهر في درج الكلام إلاّ إذا دخلت فيه وشغلته وحدة لغوية مهما كان محتوى الكلام المنطوق، وبشغلها لهذا الفضاء تكشف هذه الوحدة الملفوظة عن وجود الموضع في بنية الكلام.وقد لا تدخل فيه ولا تظهر فيه أحياناً أخرى ولهذا يَضْطَر اللُغوي إلى تقديرها لإظهار الموضع››[4]؛ إن نقل (الحاج صالح) كلمة "موضع" من معناها الذي كان في التحليل الصوتي، إلى معنى الموقع في التركيب اللغوي فيه نوع من التجوز الذي قد يصح وقد لا يصح، فقد يغني عن ذلك مثلا أن

---

[1]– سيبويه، الكتاب، مكتبة الخانجي القاهرة، دار الرفاعي، ط 02، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1982، ج04، ص467، 468.

[2]– عبد الرّحمان الحاج صالح، البنى النحوية العربية، ص62.

[3]– ابن جني، الخصائص،(أبوالفتح عثمان)، محمد علي النجار، دار الكتب، ج01، ص277.

[4]– عبد الرّحمان الحاج صالح، البنى النحوية العربية، ص68.

يقال موقع العنصر اللغوي من التركيب، وأن يترك مصطلح الموضع لما درج عليه اللغويون القدامى من الدلالة على مخرج الصوت.

3.3. مفهوم الموضع في مستوى الكلم:

يقول (عبد الرحمان الحاج صالح): ‹‹فالكلمة التي يُمكن أنْ تُحلّل إلى مكونات أصلية وزوائد (المادة الأصلية) هي الاسم المفرد المعرب والفعل المُتصرّف ومن المعروف أنّ الكلمة المفردة المتصرفة تَنْحل إلى مادة أصلية ومثال أوزانا فكل واحد من هذين المُكونين مواضع...مثل الكاف والتاء والباء في «كتب» و«كتاب» و«كاتب» و«مكتب» فلكل حرف موضع هو رتبته››[1]. والواضح من المقولة أنه لابد من ترتيب حروف الكلمة حتى نحصل على مواضع كل منها فهو:‹‹ فضاء في البنية أي موقع مُرتب (له رتبته) ومجموع المواضع الثلاثة المُرتبة تُكوّن الكلمة الثلاثية الهيكلية››[2]يُمكن أنْ نُطلق على الموضع في الكلمة وزن الكلمة أو مثالها (فعل) حيث إنّه لكل حرف من حروف الكلمة موضعه الخاص به، الفاء أو العين أو اللام.

4.3. مفهوم الموضع في مستوى اللفظة:

إنّ الأفعال والأسماء لا تنحصر في "قلم وكتاب، ورجل وكتب وضرب، قام" ذلك أنّ «كتاب» يُمكن أنّ تدخل عليها أشياء أخرى زائدة مثلما تصّورها (الخليل) و(سيبويه)، وقد تَحَدَث (عبد الرحمان الحاج صالح) عن المواضع التي تتناوب، ومجموع الزوائد التي تَلْحقُها انتقالاً من الأصول إلى مُختلف الفروع، بأن ما يظهر بالتفريع في داخل المثال المولد للفظة هي:‹‹ عبارات متكافئة باصطلاح الرّياضيات، ولا يخرجها ذلك عن كونها لفظة.. رجل، الرّجل، بالرّجل، رجل الغد، رجل قام أبوه أمس...إلخ››[3]وقد مَثَّلَ (عبد الرحمان الحاج صالح) لما سبق بمثال الاسم ذي المواضع الستة كما في الرسم الآتي:[4]

---

[1]– عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج02، ص14، 15.

[2]– عبد الرحمان الحاج صالح، البنى النحوية العربية، 68.

[3]– محمد صاري، المفاهيم الأساسية للنظرية الخليلية الحديثة، ص14.

[4] – عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج 02، ص14.

حروف جرّ	أداة تعريف	النواة الاسمية	علامة الإعراب	التنوين أو المضاف إليه	الصّفة
2 ←	1 ←	0 ↔	1 ←	2 ←	3 ←

ويُمكن القول من خلال ما سبق أنّ المواضع التي هي حول النواة الاسمية يميناً ويساراً تدخلها الزوائد أي العناصر اللغوية وتخرج منها بعمليات الوصل. ونأخذ مثالاً عن ذلك:

حروف الجر	أداة التعريف	النواة	الإعراب	التنوين	الإضافة أو الصفة
بكتاب → 2	الكتاب → 1	كتاب ↔ 0	كتابُ ← 1	كتابٌ ← 2	كتابُ زيد المُفيد ← 3

وقولنا أيضاً:

حروف الجر	أداة التعريف	النواة الاسمية	الإعراب	التنوين بالإضافة	الصّفة
في	ال	كتاب			
2	1	0	1	2	3
		كتا	بُ		
		كـ	تا	بٌ	
		كتا	بٌ	مف	يدٌ

5.3. مفهوم الموضع في مستوى التركيب:

إنّ للوحدات اللغوية مواضع مُعيّنة في المستوى التركيبي للكلام ويُمكن القول بأنّ لكلّ عنصر لُغوي أكثر من موضع الذي قد يَتحوّل حكمه ومجراه بحسب الموضع، فيجري مجرى الباب الذي ينتمي إليه، حيث يقول (المُبرد):‹‹ أمّا "من" فتكون فاعلة، ومفعولة وغير ذلك.

نقول جاءني من في الدار، وضربتُ منْ في الدار وضربت من عندك، ومررت بمن أكرمك وموقعها في الكلام في ثلاثة مواضع: تكون خبراً فتكون معرفة إن وُصلت: ونكرة إذا

نُعتت وتكون استفهاماً وجزءا››[1] ويُمكن القول بأنّ الموضع في مستوى الكلام نفي به ما يدخل فيه المبتدأ والخبر والفعل والفاعل والمفعول به وكل ما يتفرع عنهما ولكل من هاته الوظائف النحوية موضعها داخل البنية النحوية وهو ما يُسمى بمستوى العامل: ‹‹العامل الداخل على الكلام هو موضع ومعموله الأول الذي لا يستغني عنه هو موضع آخر وقد يكون له معمول ثانٍ ومخصصات وكل واحد منهما يُكوّن موضعاً››[2]؛ لذا فبنية الكلام هي مجموع المواضع المُرتبة إضافة إلى ما يدخل فيها من عناصر الكلم وقبولها لذلك، يعني هذا أن الموضع في تصوّر سيبويه والخليل كمُكوّن للبنية هو من جعل:‹‹ البنية لا تتغير مع تَغيّر موقع الموضع في مُدرج الكلام، فإذا قُدّم المفعول به مثلاً على الفعل أو فاعله، فالبنية باقية ببقاء المفعول به في موضعه ولو نُقل إلى وقع آخر في الكلام››[3] يعني هذا أنّ الموضع هو الرتبة التي ينبغي أن تكون للعنصر في الأصل، والتي قد يتقدم عنها أو يتأخر في كثير من الأمثلة اللغوية.

وقد يكون الموضع فارغاً:‹‹ خالياً من كل محتوى مثل موضع "ال" في «جئت بالكتاب» قد يخلوا من "ال" مثل «جئت بكتاب» مع بقاء الموضع في الاعتبار إذ يُمكن أنْ تظهر «ال» من جديد فيه››[4]. هذا دليل على أن مفهوم الموضع عنده مرتبط بالرتبة التي يمكن أن يشغلها العنصر في الكلام العربي المتصل، والتي قد يتأخر عنها أو يتقدم أو يغيب، فالموضع ليس الحيز الذي يشغله فعلا في سلسلة الكلام، بل الحيز الذي يفترض به أن يشغله في عادة المتكلمين.

والمواضع قد تكون فارغة:‹‹ فالموضع شيء وما يَحْتويه شيء آخر...ثُم إنّ خُلو الموضع من العُنصر له ما يُشبهه وهو الخلو من العلامة أو تَرْكها، وهي التي تَختفي في موضع لمُقابلتها لعلامة ظاهرة في موضع آخر››[5] وقد أطلق (عبد الرحمان الحاج صالح) على هذا المفهوم العلامة العدمية **(Expression Zéro)** التي تختفي موضع مُقابلتها لعلامة

---

[1]– المبرد (أبو العباس محمد بن يزيد المبرّد)، المقتضب، تح: محمد عبد الخالق عظيمة، ج03، القاهرة، مصر، 1415هـ، 1994 م، ص172.

[2]– عبد الرحمان الحاج صالح، البنى النحوية العربية، ص69.

[3]– المرجع نفسه، ص69.

[4] – عبد الرحمان الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللسان، ص123.

[5]– عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج01، ص222.

ظاهرة في موضع آخر:‹‹ فعلامة التذكير العدمية تُقابلها علامة ظاهرة في المؤنث (عالم، عالمة) وعلامة المُفرد العدمية تُقابلها علامة ظاهرة في التثنية والجمع وعلامة الابتداء العدمية (التجرّد من العوامل) تُقابلها علامة لفظية ظاهرة››[1]

كأن نقول مثل ما هو مبين في الجدول الآتي:

موضع العلامة	الاسم
Ø	رجل
الـ	رجل

علامة عدمية

علامة لفظية

فالأصل العلامة عدمية هو موضع فارغ تُقابله في الفرع العلامة اللفظية، فالتقابل بين الفرع والأصل أدّى إلى اكتشاف العلامة العدمية››[2]، يعني هذا أنّ التركيب في حدّ ذاته هو سلسلة من المواضع ويكون لدينا:

عامل+ م01+ م02

موضع عا موضع م01 موضع م02

الموضع في مستوى الخطاب:

يَرْتبط الموضع في هذا المستوى: ‹‹بحكم الكلام من استفهام وخبر وأمر ونهي وشرط وغير ذلك››[3] وقد أشار إليه القُدامى وفي هذا الصدَد يقول الُمبرّد: ‹‹وإنّما تنظر في هذا المصادر إلى معانيها، فإنْ كان الموضع بعدها أمراً أو دعاءً لمْ يَكنْ إلاّ نصباً››[4]. والمعنى من هذا أن الموضع قد يكون للجملة أو للأسلوب كله من خبر أو إنشاء، فيقال هذا موضع استفهام مثلا، والاستفهام لا يقع إلا في جملة أو أكثر.

[1]– محمد صاري، المفاهيم الأساسية للنظرية الخليلية الحديثة، ص15.

[2]– مخلوف بن لعلام، مبادئ في أصول النحو، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، د ط، 2012م،ص237.

[3]– عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج02، ص16.

[4]– المبرّد، المقتضب، ج03، ص221.

4- مفهوم الأصل والفرع:

4-1. لغة:

الأصل: جاء في (لسان العرب):‹‹ الأصل أسفل كل شيء وجَمْعُه أُصول لا يكسّر...يُقال أصل مُؤَصّل...وأَصّلُ الشيء: صار ذا أَصْل، ويُقال استأصَلْت هذه الشجرة أي ثَبت أَصْلها...ورجُل أصيل: ثابت الرَأي أي عاقل...››[1].

كما نجد (الكفوي) يُعرّفه بقوله:‹‹ الأَصْل أسْفل الشيء ويُطلق على القانون والقاعدة المُناسبة المنطقية على الجزئيات...وعلى ما يُبنى عليه غيره، وعلى المُحتاج إليه، وعلى المُتَفرع عليه...والأصل بَقَاء الشيء على مَا كَان...››[2]. أمّا إذا انتقلنا إلى العصر الحدّيث فنجد (لويس معلوف) يُعرّفه بأنّه: ‹‹ج أصول: أسفل الشيء...ما يُقابل الفرع... الأصُول... القوانين والقواعد التي يُبنى عليها العلم››[3] وعليه يُمكن القول بأنّ الأصل في اللغة الثبات.

الفرع: جاء في (لسان العرب):‹‹ فَرْعُ كُلّ شيء: أَعْلاه، والجمع فرُوعٌ››[4].

أمّا (الجرجاني) فيُعرّفه في كتابه التعريفات:‹‹ الفرع خلاف الأصل، وهو اسم لشيء يُبنى على غيره››[5].

وفي العصر الحديث نجد (لويس معلوف) يُعرّفه بأنّه:‹‹ أَفْرَعَ الشيء: طال وعلا. تَفَرَّعَ الشيء: علا...ج فروع››[6]

4-2. اصطلاحا:

إنّ النظام اللغوي عند علمائنا القدامى مبني على فكرة الأصل والفرع لأنهما من المفاهيم الأساسية التي قام عليها النحو العربي، ومن هنا ميّزَ النحاة العرب الأصول عن

---

[1]- ابن منظور، لسان العرب،ج11، ص16.

[2]-الكفوي، (أبي البقاء أيوب بن موسى الحسيني) ،الكلّيات، مؤسسة الرسالة بيروت لبنان، ط2، 1419هـ 1998م ص122، 123.

[3] - لويس معلوف، المنجد في اللغة والأدب والعلوم، ص12.

[4]- ابن منظور، لسان العرب، ج08، ص246.

[5]- الشريف الجرجاني، (علي بن محمدالسيّد)، معجم التعريفات، تح: محمد صديق المنشاري، دار الفضيلة، القاهرة، مصر د ط،د ت، ص139.

[6]- لويس معلوف، المنجد في اللغة والأدب والعلوم، ص578.

الفروع فحدّدوا الأصل بأنّه:‹‹ ما يُبنى عليه ولا يُبنى على غيره ويُمثل النواة أو العُنصر الثابت الذي يَسْتقل بنفسه ولا يَتغير››[1].

أمّا الفرع أو الفروع: ‹‹فمتغيرات مُتعدّدة يتعلق وُجودها بالأصل وبصفاتها الذاتية››[2] يعني هذا أنّ الفرع هو الأصل مع الزيادة لذا لَجأَ نُحاتنا القدامى بالاعتماد على المنهج العلمي الرياضي إلى فكرة التحويل؛ أي تفريع جُمل عن أخرى تُعدُّ أصلاً لما قبلها، أو حمل بعضها على بعض، الهدف من كلّ هذا هو استخراج البنية الجامعة بينها، وهذا ما أورده (سيبويه) في كتابه: ‹‹مررتُ برجل راكب وذاهب، –مررت برجل راكب فذاهب، –مررتُ برجل راكب ثم ذاهب، –مررتُ برجل راكع أو ساجدٍ (بمنزلة إمّا وإمّا)، –مررتُ برجل راكعٍ لا ساجدٍ (إمّا غلط فاستدرك وإما نَسى فذكر)››[3] ففي هذا القول تبيين للعلاقة بين الكلام الأصل والكلام الفرع وقدْ نَتَج عن حمل الجمل على جُملٍ أخرى –الذي قام به النحاة– العديد من الوحدات اللُغوية؛ لذلك كان قولنا المذكر أصل والمؤنث فرع، والمفرد أصل والمثنى والجمع فرع عليه، والجملة المبنية للفاعل أصل والمبنية للمفعول فرعٌ عليها.

وقد بيّنَ (عبد الرحمان الحاج صالح) تَميّز النحو العربي في بعض المفاهيم كالأصل والفرع مثلما جاء في كتاب (سيبويه) يُورده (الحاج صالح) بقوله: ‹‹لأنّ الأسماء كلّها أصلها التذكير... أصالة الاسم فلأنّه يمكن أنْ يظهر وحده في الكلام، أمّا الفعل والحرف فلا يظهران أبداً إلاّ مع الاسم أو مع كليْهِما معاً››[4].

ويقول (عبد الرحمان الحاج صالح) بأنّ:‹‹العناصر اللُغوية مَراتب على حدّ تعبيرهم ويعنون بذلك أن كلّ كيان لُغوي إمّا أصل يُبنى عليه أو فرع يُبنى على أصل أو أصول... أمّا ما يُسمونه بالاشتقاق فهو تفريع خاص بالكلم، والتصريف هو العمليات التحويلية التي تجري على اللفظ (زيادة، حذف، قلب، تقديم وتأخير...إلخ) أمّا التراكيب فأقلّها عناصر تُعدّ أصولاً كما هو أكثر منها››[5] وتجدر الإشارة إلى أنه في اللغات المتصرفة كالعربية، يتخذ

---

[1]– بشير ابرير، أصالة الخطاب في اللسانيات الخليلية الحديثة، ص05.

[2]– المرجع نفسه، ص 05.

[3]– سيبويه، الكتاب، ج01، ص،430.

[4] –عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج01، 321.

[5]– المرجع نفسه، ج01، ص 321.

التصريف والاشتقاق جوهرا واحدا ولا يمكن أن يكون مجرد زيادة وحذف وقلب وتقديم وتأخير لأن التغير يصيب الوزن في الأصل تصريفا أو اشتقاقا.

كما أنّ مفهوم التفريع قد انفرد به النحو العربي كما يَرى (الحاج صالح): ‹‹كل العناصر المُفيدة القابلة للانفراد تُعتبر في اللسانيات الخليلية كأصول يُمكن أنْ تُفرع منها وحدات أخرى بعمليات خاصة››[1]، وقد أكَّد (عبد الرحمان الحاج صالح) أنّ مفهوم التفريع قد انفرد به اللُغويون العرب لِوحدهم؛ حيث يقول:‹‹ لمْ يُعمّم الغربيون مفهوم التفريع على كُلّ الكيانات اللغوية وفي جميع مُستوياتها إلاّ في آخر ما تَوصل إليه الباحث نوام تشومسكي... لأنّ الأصول هي بمنزلة المُسلمات والمعطيات عامّة التي ينطلق منها الباحث فيُحولها بعدد من العمليات بضوابط هي المُثل السابقة››[2]. ويرتبط التفريع هنا بمستوى التحليل الوارد في رأي (الحاج صالح)، إذ ورد في كلامه المتقدم أن التفريع وصف للاشتقاق، وإذا ما استحضرنا هذا تبين أن المشتغلين باللغات الأوروبية لا يمكنهم أن يشيروا إلى تفريع الكلم لأن لغاتهم إلصاقية لا تعرف ظاهرة التصريف في الوزن، ولهذا فإننا خصصنا الحديث هنا عن النحو العربي.

كما يرى (الحاج صالح) أنّ الأصل مُنطلق كلّ تحويل، فيقول عنه العرب بأنّه:‹‹ ما يُبنى عليه ولا يُبنى هو على غيره أو ما تفرع عليه الفروع، فالبناء هنا أو التفريع هو العملية التحويلية... وأن الأصل هو الشيء غير المُسبّب الثابت المُستمر لأنه لا يوجد في جميع فُروعه مع زيادة، ولذلك لا علامة له بالنسبة لفروعه فهي تحتاج إلى علامة››[3]، والدليل على أنّ الفرع هو الذي تَجد فيه العلامة لا الأصل أنّ النحاة:‹‹ جعلوا علامة للتثنية والجمع ولمْ يجعلوا علامة للإفراد لما كانت التثنية والجمع فرعين عن الإفراد وكذلك أيضا جعلوا علامة للتصغير ولم يجعلوا علامة للتكبير لأنّ التصغير فرع عن التكبير››[4]. ويُمكن القول بأنّ

---

[1]– عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج02، ص83.

[2]– عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج01، ص322.

[3]– عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج02، ص43.

[4]– جلال الدّين السّيوطي، الأشباه والنظائر في النحو، مطبوعات مجمع اللغة العربية، دمشق، د ط،1407هـ، 1987م، ج01، ص558.

مجموع العمليات التي تحدث عن طريق التحويلات بين الأصول والفروع تكون:‹‹ مجموعة بالمعنى الرياضي وهذه المجموعة من التحويلات هي زمرة››[1] ولهاته الزمرة عمليات:

‹‹عملية داخلية وهي: التحويل بالزيادة الموّجهة يميناً أو شمالاً.

وهذه العملية تجميعية:(كتاب+ـُـ)+(نْ)= كتاب)+(ـ ُـ +نْ)

2- ولها عنصر محايد وهو عدم الزيادة(تحويل مساو لصفر

3-ولكل عنصر(أو تحويل) فيها نظير وهو التحويل برّد الشيء إلى أصله››[2].

وهذه الزمرة هي التي:‹‹ تولّد الاسم في العربية ونعني بالاسم النواة... وللفعل أيضا مُثل مُولّدة كالاسم... أحدهما للماضي والثاني للمضارع والثالث للأمر. ثم إنّ جميع مستويات اللغة (الصوتي والصرفي والتركيبي) يتكون من حدود أو مُثل مولدة كل واحدة منها يُكون زمرة››[3] ويُمكن التمثيل لثنائية الأصل والفرع مثلما قال (سيبويه)إنّ النكرة أصل للمعرفة والمذكر أصل للمؤنث فقولنا:

ø عالم أو كاتب(نكرة) ⟵ عالمة، كاتبة ومنه الفرع = أصل+ زيادة

أي عالم+ة=عالمة كاتب+ة= كاتبة

أمّا في المستوى التركيبي فنجد أنّ النحاة انطلقوا – مثلما رأينا – من أقل ما يُنطق به ممّا هو فوق اللفظة كقولنا: "زيد مُنطلق" وهي الأصل فتتكون من مبتدأ وخبر فيحملون عليها جُملا أخرى تكون فيها زيادة بالنسبة إلى الجملة البسيطة، بذلك تظهر كيفية تحوّل النواة بالزوائد كأن نقول: "إنّ زيدا منطلق" أو "كان زيد منطلقا"...إلخ

[1]- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج02، ص86.

[2] - المرجع نفسه، ج02، ص86.

[3]- المرجع نفسه ، ج02، ص86، 87.

المبحث الثالث: مفهوم الباب، النظير، المكافئ

1- الباب:

1-1 لغة:

جاء في (لسان العرب): ‹‹الباب معروف والفعل من التبويب والجمع أبْواب وبيْبَانٌ... واستعار سُويد بن كراع الأَبْواب للقوافي فقال: وبَابَات الكتاب: سطوره. وقيل: هي وجوهُه وطُرقهُ.... والبَابُ والبَابَةُ، في الحدود والحساب ونحوه: الغاية وحكى سيبويه: بَيَّنْتُ لَهُ حِسَابَهُ بَاباً بَاباً...وأبواب مُبَوّبةٌ، كما يقال أَصْنَافٌ مُصنّفةٌ ويقال هذا شيء من بَابتك أي يَصْلُحُ لك››[1] إذاً فالباب كما ذكر (ابن منظور) معانٍ مختلفة، فهو يعني مرة قوافي مختلفة وأخرى سطور الكتاب أو وُجوهه أو بمعنى الغاية، ولا يُستبعد أنْ يكون النحاة قد استعاروا لفظة (الباب) من باب المنزل لأنّه يُدْخل إلى المنزل، قال (الكفويت 194هـ):‹‹ الباب هو في الأصل مدخل ثم سُمي به ما يتوصل إلى شيء››[2] كقولنا باب الفاعل يعني الذي يدخُل في قضايا الفاعل ومسائله على اختلافها.

أمّا إذا انتقلنا إلى تعريفه في العصر الحديث وبَحثْنا عن المعنى اللغوي للباب نجد (لويس معلوف) يُوضّح هذا بقوله: ‹‹بوّبَ الكتاب: قسّمه إلى أبواب مبدأُ فُصُوله››[3] ويعد هذا من المعاني القديمة في الثقافة العربية بعدما عرف العرب تأليف المصنفات في العلوم فقسموها إلى أبواب، كقسمة أبواب التفسير عند (ابن كثير) وعليه فإنّ كلمة باب تدل على فصول الكتاب وأقسامه.

2-1 اصطلاحا:

مُتعلق باللفظ والمعنى في حال الإفراد والتركيب، ويشمل كل مستويات اللغة ففي مستوى الكلمة يُبيّن لنا الأستاذ "عبد الرحمان الحاج صالح" أنّ سيبويه أَطْلَق مفهوم الباب على: ‹‹المجموعات المُرتبة من الحروف الأصلية للكلمة الثلاثية مثل ض. ر.ب. ر.ب.ض وغيرهما وكذلك على أبنية الكلمة، أي على أوزانها: باب فَعَلَ وباب فَعُلَ وغيرهما، وهذان البابان يَخُصان الكلمة كما ترى أي مستوى المفردات، ويتجاوز سيبويه هذا المستوى فيُسمي

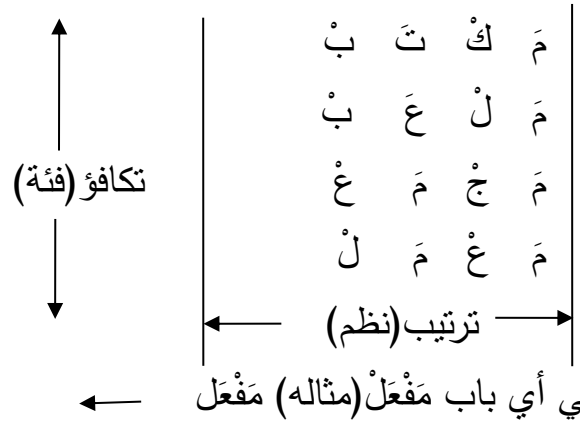
[1]- ابن منظور، لسان العرب، ج01، ص 223، 224.

[2]- الكفوي، الكليات، ص249.

[3]- لويس معلوف، المُنجد في اللغة والأدب والعلوم، ص52.

أنواع التراكيب أبواباً، وذلك مثل قوله في باب "حسبك" و"وباب لقيًا وحمداً"››[1] لِذا أكثر (سيبويه) ومنْ جاء بعده من النحاة من استعمال كلمة "باب" إكثاراً لا مثيل له من ذلك قوله: ‹‹ هذا باب ما يُضمر فيه الفِعْل››[2] ‹‹هذا ما يكون واحدا يقع للجميع››[3] ‹‹هذا باب الوقف في آخر الكلم››[4] وغير ذلك، وهذا دليل على أنّ الكلمة هي من المفاتيح – كما يقال في زماننا– التي تُعرِّفنا على حقيقة الأشياء ويُوضّح (الحاج صالح) مفهوم الباب بقوله: ‹‹مجموعة من العناصر تنتمي إلى فئة أو صنف وتَجْمعُها بنية واحدة››[5].

‹‹وكونها مجموعة بالمعنى المنطقي الرّياضي لا مُجرد جنس بالمعنى الأرسطي في أنّه صنف له صفة مُميزة إلاّ أنّ القدر المشترك بين أفراد الباب الواحد ليس مُجرد صفة بل بنية تَحصل وتكتشف في نفس الوقت بحمل كل فرد على الآخرين لتتراءى فيها هذه البنية››[6] فهو عملية رياضية سُميت قديماً بحمل الشيء على الشيء أو مجموعة على مجموعة تنتج عنها بنية مُشتركة فيها كلّ عناصرها كما هو موضّح في الشكل الآتي:



فهذه فئة اسم المكان الثلاثي أي باب مَفْعَلْ(مثاله) مَفْعَل ⟵

تكافؤ فئة+ ترتيب (أو نظم)= فئة اسم مكان– أي باب مَفْعَل ومثاله مَفْعَل››[7]. ففي مثال (مَفْعَل) تُوجد متغيرات هي الحروف الأصول، فالفاء تُمثل أي حرف والعين خاصة بالحرف الثاني أو المرتبة الثانية...أمّا الثوابت فهي الحركات والسَكنات والزوائد ويتم تفريع الفُروع

---

[1]– عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية،ج01، ص318.

[2]– سيبويه، الكتاب، ج01، ص257.

[3]– المرجع نفسه، ج03، ص 595.

[4] – المرجع نفسه، ج04، ص 168.

[5]– عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج01، ص318.

[6]–المرجع نفسه، ص 318.

[7]– المرجع نفسه، ص319.

على الأصول، والباب يُعادل عند النحاة الأوّلين المجموعة في الرّياضيات مِثلما قُلنا سابقاً، ثُم إنّ الباب ليس فيه عُنصر ويعني المجموعة الخالية عند المعاصرين هو نفسه المُهمل عند الخليل فهو الموافق للقياس ولم يَأت به الاستعمال، وقد يحتوي على عنصر واحد مثل: ‹‹باب شنئي (نسبة إلى شنوءة) فإنّه لم يأت إلاّ هذا اللفظ فقط فهو مجموعة ذات عُنصر واحد. أمّا باب فِعُل فهو مجموعة خالية في اصطلاح الرّياضيات››[1] و(عبد الرحمان الحاج صالح) يرى أنّ لفظة باب ولفظة نظير من أهم المصطلحات التي تنتمي إلى حقل مفهومي رياضي واحد ودليله على ذلك أنّه إذ قيل: ‹‹إنّ هذا هو من باب فَعُلَ أو باب أفعل فإنّ المقصود هو المجموعة من الكلم التي جاءت على أحد البنائين أو (الوزنين) وهي مجموعة من نظائر بالمعنى الرّياضي الذي تقتضيه ما يُسمونه بقسمة التركيب››[2] وعليه فإنّ ماهية الباب عند (الحاج صالح) رياضية محضة مُماثلة لما يُسمى بالمجموعة وهو ما نجده عند النحاة في استعمالهم لكلمة نظير(جمع نظائر) مع كلمة الباب، "فالباب" ناتج عن تكافؤ تركيبي بين عناصر فئة أو أكثر.

[1]– عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج01، ص320.

[2]– عبد الرحمان الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللسان، ص357.

2- مفهوم النظير:

2-1 لغة:

جاء في لسان العرب:‹‹ والنظّيرُ: المِثْلُ، وقيل: المثل في كل شيء وفلان نَظِيرُك لأنه إذا نظر إليهما النّاضِرُ رآهما سواء...ونظيرُ الشيء مثله...ويجمعان على نظائر وجمع النظير نُظراء... والجمع النّظائر في الكلام والأشياء كُلّها... والنظّائر: جمع نظيرة، وهي المِثْلُ والشبهُ في الأشكال، الأخلاق والأفعال والأقوال››[1]

2-2 اصطلاحا:

اعتبر الباحثون النظير شبيهاً ومُطابقاً ويراه(الحاج صالح): ‹‹ليس هو الشبيه أو المُطابق في الصفات بلْ هو المُكافئ أي المُساوِي للبِنية التي تطّرِد عليها النظائر وهي الباب النحوي الذي تَتَفقُ عليه››[2] وجدير بالملاحظة أن القدامى والمحدثين لم يحتفوا بتعريف النظير وإنما تظهر دلالته من استعمالهم لهذا المصطلح، وهي كما يظهر مطابقة لما ذهب إليه (عبد الرحمان الحاج صالح)، أي المشابهة في حيثية معينة يقصد بها المثال أو النموذج وليس المشابهة من كل وجه.

في حين نجد **مفهوم المُكافئ:** ‹‹الذي يُوجد في مدلول النظير لا ينبغي أنْ يُفَسر بالشبيه أو بالمُطابق لأنّه قد لا يُوجد مُجّرد شبه، كما قُلنا بين النظائر أولاً ولأنّ الشيئين المُتطابقين يَتفِقان في كلّ شيء ولا ينبغي أنْ يَختلفان ثانياً أمّا النظائر كما كان يفهمها النحاة فقد تكون بعيدة بعضها عن بعض من عدّة أوجه ومع ذلك يكتشف فيها النحوي ميزة واحدة تجمعها إجرائية دائماً››[3].

---

[1]- ابن منظور، لسان العرب، ج05، ص219.

[2]- عبد الرحمان الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللسان، ص358.

[3]- المرجع نفسه، ص138.

3- مفهوم القياس:

3-1 لغة:

ورد في لسان العرب مادة ق ي س:‹‹ قاسَ الشيء يَقِيسه قَيْساً وقِيَاساً واقتاسَهُ وقيَّسَهُ إذا قدّرَه والمقياس: المقدار وقايس الشيء يقوسُه قَوْساً...المُقَايسة مفاعلة من القياس...ويُقال قَايسْت بين شيئين إذا قادرت بينهمُا››[1] وعليه فإنّ القياس يعني التقدير ومنه المقياس وهو المقدار. كما يعني التسوية بين الشيئين.

ونلاحظ أن التعريفات المعجمية تتضمن بعض المعاني الاصطلاحية، خاصة إذا كانت معاجم متأخرة.

3-2 اصطلاحا:

يَهدف النحو العربي إلى الحفاظ على نظام اللغة العربية وذلك بالقياس على الكلام الفصيح وقد حدّده ابن جني بقوله:‹‹ ما قِيس على كلام العرب فهو... من كلام العرب››[2] لذا اعْتبر نُحاتنا العرب النحو كلّه مقاييس يُبنى على أساسها الكلام الفصيح، وعرّفوا النحو بأنّه: ‹‹العلم المُستخرج بالمقاييس المُستنبطة من استقراء كلام العرب››[3] وقد ورد القياس كمصدر للفعل عند (الحاج صالح) بأنّه: ‹‹.. قاس وهو تلك العملية المنطقية الرّياضية التي سميناها تفريعاً من الأصل على مثال سابق، أي في ميداننا هذا بناء الكلمة أو كلام باستعمال مواد أوّلية هي كالمعطيات واحتذاء صيغة الباب الغالية في الباب وفي الاستعمال››[4] يعني هذا حسب (عبد الرحمان الحاج صالح) أنّ القياس يحدث عند التفريع من الأصل وإيجاد التكافؤ بين الأصل والفرع في البنية، ويَنتج عن هذا في الأخير باباً، أو أصلاً ويُشير إلى القياس في موضع آخر بأنّه:‹‹ ما يُثبته العقل من انسجام وتناسب بين بعض العناصر اللُغوية والعلاقات التي تربطها، ومن جهة أخرى ما يُثبته من تناسب بين العمليات المُحدثة لتلك العناصر على شكل تفريعي أو توليدي من الأصول إلى الفروع››[5]

---

[1]- ابن منظور، لسان العرب، ج06، ص187.

[2]- ابن جني، الخصائص، تح: محمد علي النجار، ج01،دار الكتب المصرية، مصر دط، دت، ص114.

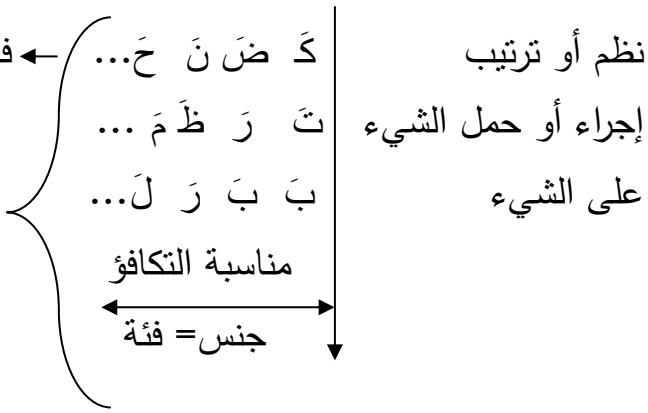
[3]- شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، تح: محمد محي الدّين عبد الحميد، ج01، دار الكتاب العربي، ط1، بيروت، لبنان، 1375هـ ،1955م، (المقدّمة)، ص05.

[4]- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج01، ص323.

[5]- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر، د ط، 2012م، ص195.

ومن هنا يُمكن القول إنّ القياس ليس بشيء جديد على النحو العربي، فقد وُجِد مُنذ زمن (الخليل)، وهو لا يقتصر على التحديد بالجنس والفصل أي باكتشاف الصفات المُميّزة كما يفعل علماء اللسان البنيويين في تقطيعهم الكلام إلى أدنى القطع الصوتية، مع استبدال قطعة بأخرى والإبقاء على الكلام مفهوماً، ثم ينظرُون إلى تغير المعنى، فهم بهذا يَسلكون المنحى الفلسفي الأرسطي القائم حسب (عبد الرحمان الحاج صالح) على: ‹‹ مبدأ الهُوية فيكتفي أساساً بِتشخيص العناصر والوحدات بانياً كلّ ذلك على مبدأ التقابل بين العناصر الصوتية وهو أساس النظرة التشخيصية التي يَنْظُر أصْحابها دائماً إلى الأشياء كأشياء وكذوات حتى ولو كانت أحداثاً وهي نظرة تأملية مَحْضة››[1] في حين نجد النحو العربي يَتجاوز التحديد بالجنس أو الفصل إلى إجراء أو حمل العنصر اللغوي على الآخر؛ أي إنّه:‹‹ لا يَكتفي بالجنس الذي ليس إلاّ مُجرد فئة تشترك عناصرها في صفة واحدة أو مجموع صفات بل يَتجاوزون ذلك بإجراء عنصر على آخر››[2] وبالتالي استنتاج العلاقة الجامعة بين العنصرين أو بين مجموعة العناصر الموجودة بين المجموعتين لاستنباط البنية الجامعة بينها.

فهذا القياس أو الحمل هو:‹‹ إجراء أي عمل مضبوط يُؤدي إلى اكتشاف المجموعات من العمليات المُتكافئة ومن ثم إلى الوحدات››[3]. وهذا ما يُوضّحه الحاج صالح فيما يلي:[4]



[1] –عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج01، ص209، 210.

[2] – عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج01، ص212.

[3] – المرجع نفسه، ص246.

[4] – المرجع نفسه، ص212.

فالجامع بين كلّ هذه الوحدات عند (عبد الرحمان الحاج صالح) ليس جِنْسها فقط بل: ‹‹البنية التي تجمعها، ولا يُمكن أن تستخرج بإدخال بعضها في بعض بل بِحمل كل جزء منها على نظيره، إذا كان هُناك نظير، مع مُراعاة انتظامها أي مع اعتبار كلّ جزء في موضِعه››[1]

3-3 الغاية من القياس:

إنّ القياس يَدّل على إجراء المُتكلم في كلامه لمُفردة أو تركيب على مثل منْ مُثل كلام العرب سواء أكان كبيرا أم صغيراً، فالقياس هو بمثابة: ‹‹انتحاء سمت كلام العرب ومحاكاة لقوالبه وبناء يلْجأ المُتكلم إليه دُونما شعور منه، فهو يُنشئ جُملاً على نظائرها المُختزنة في ذاكرته، كما أنّ اللغة تَكْتسب بإجرائه››[2] لأنّ المتكلم يُنتجُ عددا لا مُتناهيا من الجُمل الجديدة قياساً على نظائرها المَسْموعة والمُختزنة في ذاكرته، كأنْ يَقيس حرفة الخياطة على تجارة... وقد ميّزَ (محمد عيد) بين قياس المُتكلم والقياس النحوي، فالأوّل هو عبارة عن: ‹‹عملية تَتِم بوجود نَماذج لُغوية في ذهن المُتكلم ثم القيام بالقياس حَسْب هذه النماذج، فهي عملية مِعيارية تتم وفقاً لمعايير مُختزنة في الذهن››[3] فالطِفل لا يُمكنه أنْ يُحيط بكلّ مُعطيات اللغة دُفعة واحدة: ‹‹ولكنه يبدأ عملية القياس مُنذُ أن تَتَكون عنده أولى بوادر النظر والتفكير لأنه يُواجه البيئة...ولابد من الوسيلة اللُغوية التي تربطه بها››[4]، أمّا القياس عند النحاة فإنه: ‹‹يجري بوعي من قواعدهم وعلى مُقتضاه، فالأوّل عادي يَحدثُ دون جهد ومظهره الاستعمال أما الثاني فعقلي تَفرضُه آراء العُلماء››[5] ومن هذا يُمكن القول بأنّ المَرجع الأوّل للقياس هو المُتكلم، والنحوي ما لَهُ إلاّ فضل اكتشافه وقبول بعض منه ورفض البعض الآخر.

وقد مكّنَ هذا القياس النحاة العرب من اكتشاف البنية العاملية للجُمل المتناظرة بحمل بعضها على بعض، واستنباط البنية الجامعة بينها وهو طبعاً عمل رياضي، ومثال هذا في

---

[1]- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج01، ص212.

[2]- مخلوف بن لعلام، مبادئ في أصول النحو، ص89.

[3]- محمد عيد، أصول النحو العربي في نظر النحاة ورأي ابن مضاء وضوء علم اللغة الحديث، عالم الكتب، القاهرة، ط04، 1410هـ، 1989م، ص96.

[4]- محمد خير الحلواني، أصول النحو العربي، الناشر الأطلسي، الرباط، ط02، د ت، ص97.

[5]- محمد عيد، أصول النحو العربي في نظر النحاة ورأي ابن مضاء وضوء علم اللغة الحديث، ص95.

المستوى التركيبي: ‹‹ما جاء من باب الحُروف المُشبهة بالفعل وعملها فهي مع مَعْمُوليها تجريد لبنية عاملية انتهى إليها هذا القياس، وهي بنية تجمع كلّ الجُمل المُتناظرة في الباب››[1]. ونُعطي أمثلة تُوضّح هذا في الجدول الآتي:

عامل	معمول أوّل منصوب	معمول ثان مرفوع
إنّ	الجوَّ	باردٌ
لعلّ	البعيدَ	قادمٌ
كأنّ	الشمسَ	ضياءٌ
لكنـ	ـه	صالحٌ

من خلال الجدول يُمكن القول بأنّ جميع الجُمل التي فيه جاءت مُتناظرة بالنسبة إلى بنية عاملية واحدة تجمعها وهي: عامل+ معمول أوّل منصوب+ معمول ثان مرفوع والذي أدّى إلى اكتشاف هذه البنية هو القياس.

ويُوضّح (الحاج صالح) كيفية إجراء هذا القياس لاستنباط البنى والمُثل ومدى اختلاف هذا القياس عن القياس الأرسطي، فيقول: ‹‹ولا يَمُتُ هذا القياس العربي الأصيل إلى قياس أرسطو بسبب على الإطلاق لأنّه كما يقول الأُصوليون: «حَمل شيء على شيء لِجامع بينهما»، فالقياس عند النحاة هو أنْ تحمل كل ما ينتهي إلى جنس أو فئة مُعيّنة من العناصر اللُغوية بعضه على بعض حتى يُمكن أن يَتضّح تكافؤُها في البنية، مثل الفعل الماضي من الثلاثي المُجرد الأجوف، فكُلّ الكلمات التي تنتمي إلى هذه الفئة من جهة وتختلف في الوقت نفسه بمَادَتها الأصلية تحْمل بعضها على بعض، كلّ عنصر فيها إزاء نظيره من الكلمات الأخرى حتى يَظْهر تكافؤُها(تناظرها) ويتم بذلك استنباط المثال(وهو تجريد بناء) الذي يَجْمعها(الجامع) أي البنية المُجردة التي تمتاز بها هذه الفئة عن غيرها››[2]

فَحَمْل الجُمل بعضها على بعض يُمكننا من استنباط بِنيتها العاملية الجامعة بينها وفي هذا يقول (عبد الرحمان الحاج صالح):‹‹ حَمَلْنا كلّ هذه الجُمل بعضها على بعض كما

[1]– مخلوف بن لعلام، مبادئ في أصول النحو، ص91.

[2]– عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج02، ص49.

فَعَلَ سيبويه، وبذلك تظهر مُوازاة تامة بين العناصر لأنّ إجراء الشيء على ما هو بمنزلته، حتى ولو كان مُختلفاً عنه تماماً يكْشف لنا البنية اللفظية الجامعة أي التي تَشْترك فيها العدد اللانهائي من الجُمل وهذا هو النوع الذي يُسميه النّحاة في مستوى الجُملة همنا قياساً ومثالاً واحداً وأصْلاً تُبنى عليه وتَتَفرع عليه الفروع››[1]، ويُمكن تمثيل هذا بالجدول التالي:

عا	مع 01	مع 02
ø	محمدُ	ناجحٌ
إنَّ	محمداً	ناجحٌ
كان	محمدٌ	ناجحاً
ظننت	محمداً	نَاجحاً
أعلمتُ خالداً	محمداً	ناجحاً

وبهذا القياس اتضَّح للنُحاة أنّ:‹‹ عامل الابتداء وهو موضع في البنية العاملية عارٍ من اللفظ، ولذلك عرَّفَه النُحاة بأنَّ التَعَرِي من العامل اللفظي، كما تبيّنَتْ لهم البنية العاملية الجامعة لكلّ هذه الجمل وهي ههنا عا+ مع 01+ مع02››[2]. ولابد من تحديد مفهوم القياس بإزاء بعض المفاهيم، كمفهوم المقارنة والاستعمال، لأن القياس المقصود عند النحاة يقوم على مقارنة استعمالات فعلية للغة صرفاً أو نحواً حتى تظهر القاعدة التي تحكمها، ولا يقصد به استنباط الشكل اللغوي بناء على قاعدة قياسية وأصل مستعمل، فالقضية هنا تتعلق بكون النحو العربي نحوا وصفيا في المقام الأول، يصف واقع اللغة كما هي، وأما الاستنباط الذي قد يظهر في كلام (الحاج صالح) فهو من المحدثات التي اضطر إليها العرب المحدثون ليجاروا به تطور اللغات والمجتمعات.

وعليه يُمكن أنْ نقول أنّ القياس باعتباره مبدءاً لُغوياً يُعدّ ضرورياً في تعليم النحو العربي إذْ يُثري الرصيد اللُغوي للمُتعلم عن طريق قياس المُثل التي عَرَفها وتدرّب عليها لإنتاج مُثل أخرى فهو آلية لتَرْسيخ المادة اللُغوية التعليمية التَعلُمية وفهمها، ومعرفة البنية الجامعة بين المُثل المحمولة بعضها على بعض.

[1]– عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج01، ص298.

[2]– مخلوف بن لعلام، مبادئ في أصول النحو، ص93.

4- مفهوم المثال:

4-1 لغة:

جاء في (لسان العرب):‹‹ والمِثَالُ: المِقْدَارُ وهو من الشّبه، والمثل: ما جُعل مثَالاً أي مِقْدَاراً لغَيره... والجمع المُثل وثلاثة أمثلة ومنه أمثِلةُ الأفعال والأسماء... والمثال: القَالبُ... ومَثّلْتُ له كذا تمثيلاً إذا صوّرت له مثاله بكتابة وغيرها...››[1].

كما وَرَد في (مقاييس اللغة) لـ(ابن فارس) أنّ المثال من مادة: م.ث.ل‹‹ الميم والثاء والام أصلٌ صحيح يدلُّ على مناظرة الشيء للشيء وهذا مِثْل هذا أي نَظيرهُ والمِثْلُ والمثال في معنىً واحد. وربّما قالوا مَثِيل كشبيه... وجمع المثال أمْثلةٌ››[2]

أمّا المثال في (المعجم الفلسفي)لـ(جميل صليبا)فهو: ‹‹صورة الشيء تُمثل صفاته، والقالب أو النمُوذج الذي يُقرر على مثله››[3]. من خلال ما سَبق فإنّ كلمة المثال تعني في اللغة المِقْدار والقالب والشبه والنظير وصورة الشيء.

4-2. اصطلاحا:

يُعرّفه (الجرجاني) بقوله:‹‹ ما يُذكر لإيضاح القاعدة بتمام إشارتها››[4].

ويرى (عبد الرحمان الحاج صالح) أنّ مفهوم المثال لا يُوجد له مُقابل في اللسانيات الغربية ولمْ يعرفه من اللسانيين الغربيين إلاّ (**jeanGalpin**)، وهو مُتخصص في الأفازيا أستاذ بجامعة ران بفرنسا، فقد تَفَطَن إلى أنّ المريض يَفْقِد القدرة على التعرف وعلى الانتقال من "كتاب" إلى "بالكتاب" أو "الكتاب المفيد"››[5]؛ إذن فالمثال هو مفهوم عربي لا مُقابل له في الدراسات الغربية وهو عبارة عن: ‹‹لحدّ الصّوري الإجرائي الذي به تتحدّد العمليات المُحدثة للوحدات... وهو صورة تفريعية تنطلق من أصل إلى ما لا نهاية من فروع، ويُسميها نُحاتُنا مثالاً يُجمع على مُثل... المثال ليس خاصاً باللفظة بل هو موجود في كلّ المستويات... فالنحو كلُّه مُثل وهو شيء صوري تُبنى عليه كلّ وحدات اللغة إفراداً وتركيباً فمثال الكلمة هو بناؤُها ووزنها، لأنّه يُمثل الهيئة التي يكُون عليها هذا الجزء من اللفظة...

---

[1]–ابن منظور، لسان العرب، ج11، ص612.

[2]– ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، ج05، ص296، 297.

[3]– جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ج02، ص335.

[4]– الجرجاني، التعريفات، ص168.

[5]– بشير ابرير، أصالة الخطاب في اللسانيات الخليلية الحديثة، ص04.

فقد جعل النحاة الأوّلون لكل حرف من الحُروف الأصول الأوّل والثاني والثالث رُموزاً هي الفاء والعين واللام... ثم حَصَرُوا هذه المُثل فأحصى منها سيبويه ما يقرب من 300››[1].

عليه فإنّ مثال الكلمة واللفظة قد تَجاهلته اللسانيات الغربية إلاّ من اطّلع منهم على التراث العربي، فمثلا كلمة "أسفار" هي قطعة صوتية دالة على الجمع، فكلّ من الزوائد (الهمزة والسكون) والأصول السين والفاء والراء وترتيبها يدّل على الجمع أي مثال: أفعال. وربما يعود غياب هذا عن الدراسات الغربية إلى عدم الاطلاع إلى خصوصية اللغة العربية أو أن مفهوم المثال غير صالح للتعميم على كل اللغات.

وفي تعريف آخر:‹‹ إنّه مفهوم منطقي رّياضي محض ينطبق على جميع مستويات اللغة في أدناها كمستوى الكلمة وفي أعلاها كمستوى التراكيب فمثال:‹‹ هو مجموع الحروف الأصلية والزائدة مع حركاتها وسَكناتها كلّ في موضِعه وهو البناء أو وزن الكلمة (مثال الكلمة) وفي مستوى اللفظة: مجموع الكلم الأصلية والزائدة مع مُراعاة دُخول الزوائد وعدم دُخولها (العلامة العدمية) كلّ في موضعه وهو مثال اللفظة اسمية أو فعلية››[2].

والحدّ أو المثال في مستوى التراكيب:‹‹ يتطلّب تمثيلاً على مستوى أعلى من التجريد، ويرتكز على قوانين مضبوطة، توصّل إليها النحاة العرب، وذلك بحمل الجُمل على بعضه الاكتشاف البنية الجامعة التي تشترك فيها››[3].

5- مفهوم العامل:

5-1 لغة:

جاء في لسان العرب: قال الله عزّ وجل في آية الصدقات:‹‹﴿ وَالعَامليْن علَيْها﴾ التوبة/60، هم السُّعاة الذين يأخذون الصّدقات من أربابها واحدهم عاملٌ وساعٍ...والعاملُ: هو الذي يَتولّى أُمور الرّجل في ماله ومِلْكِهِ وَعَمَلِهِ، ومنه قيل للذي يستخرج الزكاة عامل››[4].

ووردَ في معجم الوسيط: ‹‹عَمِلَ، عَمَلاً: فعل فعلاً عن قصد، ومَهَنَ وَضَعَ...العَامِلُ

---

[1]- عبد الرّحمان الحاج صالح، كراسات المركز النظرية الخليلية الحديثة، مفاهيمها الأساسية، ص77، 78.

[2]- بشير ابرير، أصالة الخطاب في اللسانيات الخليلية الحديثة، ص04.

[3]- حُسين نُوَّاني، الأرطوفونيا واللغة العربية مدخل إلى علم أمراض الكلام، دار الخلدونية، الجزائر العاصمة، ط01، 2018م، ص32.

[4]- ابن منظور، لسان العرب، ج1، ص474.

من يعمل في مهنة أو صنعة››[1] وعليه فإنّ العامل ما دّل على المهنة أو الصنعة.

2-5 اصطلاحا:

بدأت فكرة العامل في ميدان البحث اللغوي منذ النشأة، ويُعدُّ: ‹‹عبد الله بن إسحاق الحَضرمي. ت117هـ) أوّل منْ بَعَجَ النحو ومدّ القياس والعلل››[2]. وهذا وِفق ما رَوَى (ابن سلام الجُمحي. ت231هـ)، وقد سار على هذا النهج:‹‹ عيسى بن عمر(ت149هـ)...واتّسع القول في العامل على يدي الخليل بن أحمد(ت 175هـ)، ويكاد يَجمع المُحْدثون على أن سيبويه (ت180هـ) أوّل منْ أنْهَجَ سبيل القول في العامل وهم يذهبون إلى أنّ سيبويه قدْ أدار بحوث كتابه على فكرة العامل ثم تَبِعه النحاة من بعده››[3].

يقول في هذا (شوقي ضيف):‹‹ كل من يقرأ كتاب سيبويه يرى رأي العين أن الخليل هو الذي ثبَّتَ أصول نظرية العوامل ومدَّ فُروعها وأحكمها إحْكاماً بحيث أخذت صورتها التي ثبتت على مرّ العصور، فقد أرْسى قواعدها العامة ذاهباً إلى أنّه لاّبد مع كل رفع لكلمة أو نصب أو خفض أو جزم من عامل يعمل في الأسماء والأفعال المُعرّبة ومثلهما الأسماء المبنية››[4].

وأمّا حدّ العامل فقد عرّفه (الجرجاني) بأنّه:‹‹ ما أوجب كون آخر الكلمة مرفوعاً أو منصوباً أو مجروراً أو ساكناً››[5]وهذا باعتبار العلاقة بين العامل واللفظ.

ويُعرّفه (الرضي الاستربادي) بقوله: ‹‹ما بهيَ تَقوم المعنى المُقتضي للإعراب››[6]وهذا باعتبار العلاقة بين العامل والمعنى.

وقد نشأت النظرية من خلال استنتاج النحاة العلاقة بين الكلمات في التركيب وبهذا يتضّح: ‹‹أنّ حقيقة رأيهم في العوامل أنّها كلم في الأغلب، تلْتئِم مع كلم أخرى يُسمونها

---

[1]- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ص628.

[2]- محمد بن سلام الجُمحي، طبقات فحول الشعراء، دار المَدني، جدّة، د ط، د ت، ص14.

[3]- عبد الحميد مصطفى السيد، نظرية العامل في النحو العربي ودراسة التراكيب، مجلة جامعة دمشق، مجلد 18، ع03، 04، 2002م، ص46، 47.

[4]- شوقي ضيف، المدّارس النحوية، دار المعارف، القاهرة، ط07، د ت، ص38.

[5]- عبد القاهر الجرجاني، شرح العوامل المائة، شرح خالد الأزهري، تح: البدراوي زهران، دار المعارف، ط 02، د ت، القاهرة، مصر، ص73.

[6]- الإستربادي، شرح كافية ابن الحاجب، ج01، ص64.

معمولاتها تدُّل المتكلم على نوع خاص من الإعراب››[1] وقد جَعلُوا اللفظ المُحدث للتغيير عاملاً سواء أكان اسماً أم فعلاً أم حرفاً ويتضّح هذا في قول (ابن جني): ‹‹وإنّما قال النحويون: عامل لفظّي، وعامل معنوي ليُروْك أنّ بعض العمل يأتي مُسبّباً عن لفظ يَصْحبه كمَررْتُ بزيْد وليت عمرا قائم، وبعضه يأتي عارياً من مصاحبة لفظ يتعلّق به كرفع المبتدأ بالابتداء››[2].

وفي هذا يقول السكاكي:‹‹ اعلم أنّ العامل إمّا أنْ يكون لفظاً أو معنى››[3].

والعامل من يقوم بهذا العمل باعتباره:‹‹ المُؤثر أوْ المُنتج أي السبب والعلة الفاعلة››[4]

وقد جاء أيضاً في شرح كتاب الحدود في النحو أنّ عامل الإعراب هو:‹‹ أثر ظاهر أو مقدار يجلبه العامل››[5] أي ما يُحدثه بدخوله لفظاً أو تقديراً فالعامل إذن يَعمل في معموليه الأوّل والثاني لفظاً ومعنىً، إذْ يكون المُسبب في إعرابهما وتغيير المعنى.

5-3 العامل من منظور (عبد الرحمان الحاج صالح):

يرى الدّكتور (عبد الرحمان الحاج صالح) أنّ نظرية العامل منْ أرْوع ما قدَّمه العالمُ اللُّغوي الفذُّ (الخليل بن أحمد) لأنّ العامل أو العمل حسب (الحاج صالح) هو:‹‹ كيان اعتباري، فهو موضع في داخل بنيته (وليس موقعاً في تسلسل الكلام) والدليل على ذلك أنّ مُحتواه قد يكون كلمة واحدة (إنّ) وقد يكون لفظة (حسبتُ) وقد يكون تركيباً بأكملِه (أَعْلَمْتُ عَمْراً)، والأهم من كلّ هذا أنّه قد يكون...لا شيء››[6].

---

[1]- عبد الحميد مصطفى السيد، نظرية العامل في النحو العربي ودراسة التراكيب، ص47.

[2]-، ابن جني، الخصائص،ج01، ص109.

[3]- السكاكي (محمد بن علي)، مفتاح العلوم، دار الكتب العلمية، ط 01، بيروت، لبنان،1403هـ،1983م، ط02، 1407هـ، 1987م، ص86.

[4]- فخر الدّين قباوة، مشكلة العامل النحوي ونظرية الاقتضاء، دار الفكر، دمشق، سوريا، بيروت، لبنان، د ط، 2001م، ص116.

[5]- عبد الله بن أحمد الفاكهي، شرح كتاب الحدود في النحو، تح:المتولى رمضان أحمد الدميري، دار التضامن للطباعة، القاهرة، د ط، 1408هـ، 1988م، ص158.

[6]- عبد الرّحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج02، ص89.

ويذكر (سيبويه) أنه هناك عُنصرين اثنين لا تكاد تخلو منهما البنية اللفظية لتركيب الجملة هما:‹‹ العامل والمعمول الأوّل الذي أشار إليه سيبويه بأنّه أوّل ما شغل به الفعل››[1]

كما أنّ موضع العامل أو المعمول شيء، ومُحتواه شيء آخر:‹‹ فقد يكون في موضع العامل فعل تام أو فعل ناسخ أو إنّ وأخواتها أو تركيب آخر››[2].

ويُمكن القول حسب (عبد الرحمان الحاج صالح):

أ- أنّ النظرية النحوية العربية تَقوم على عملية حَمل عُنصر على آخر لوُجود جامع بينهما إضافة إلى:

ب-‹‹ إثبات قانون مُهم وهو امتناع تقديم المعمول01 على عامله: عبارة سيبويه "أول ما تشغل به الفعل" تَستلزم شيئاً آخر وهو استحالة تقَدّم المعمول01 على عامله مهما كان، فإذا تقدّم مُحتواه تغيّرت بنية الجملة: قام عبد الله: عبد الله قام››[3]وقد ردّ (المبرد) على نحاة الكوفة الذّين أجازوا تقديم المعمول الأوّل على عامله بقوله:‹‹ ومن فساد قولهم أنّك تقول: رأيت عبد الله قام، فيدخُل على الابتداء ما يُزيله ويبقى الضّمير على حاله››[4]

ت-‹‹ جواز التقديم والتأخير ما عدا المعمول01 بالنسبة إلى عامله وفي حدود مُعيّنة››[5]

وعليه فإنّ نظرية العامل - حسب (عبد الرحمان الحاج صالح) - لمْ تُعل من شأن نُحاتنا الأوائل فقط. بل تُعدُّ مثالاً حيًّا دَالاً على رُقي تفكيرهم الرّياضي فهي:‹‹ من أروع ما أبدعه الخليل بن أحمد وأصحابه رحمهم الله ومن أخطر النظريات التي سيكون لها دور عظيم في تطوير معلوماتنا حول الظواهر اللغوية››[6].

وهذا ما نجده عند (عبد السلام المسدي) في قوله إن:‹‹ أهل الغرب لو انتبهوا إلى نظرية العرب في اللّغويات العامة عند نقلهم لعلومهم في فجر النهضة، لكانت اللسانيات

---

[1]- عبد الرّحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج02، ص297.

[2]- المرجع نفسه، ص298.

[3]- عبد الرّحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج 01، ص 298.

[4]- المبّرد، المقتضب، ج04، ص128.

[5]- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج01، 299.

[6]- المرجع نفسه،ج01، ص170.

المعاصرة على غير ما هي عليه اليوم. بل لعلّها كانت تكون قد أدْركت ما قدْ لا تُدْرِكُه إلاّ بعد أَمدٍ››[1]

5-4 أنواع العوامل:

إنّ العامل في النظرية الخليلية الحدّيثة نوعان:

‹‹أ/ ما أثر دلاليا وهو المسمى بمستوى التصدير وما فوق العامل››[2]

فيوضّح (عبد الرحمان الحاج صالح) أنّ (سيبويه) في كتابه كثيراً ما يذكر نوعا من الابتداء، وهو غير عامل المبتدأ ويُرمز له بالصفر(0)لأنّه غير ملفوظ وذلك:‹‹ عند وصفه ببعض العناصر بالمبتدأة:

الفعل أياً كـ"أن" و "إنّ" وجميع حروف الاستفهام والشرط وغيرها، ويعني بذلك غير ما يُعنى بالمبتدأ الذي له خبر››[3].

إذ المقصود هنا أن المعمول لا يتقدم على العامل، فالمعمول هو الذي يتأثر، والعامل هو المؤثر، لأنّ تلك العناصر تحتل موضع ما يبتدأ به الكلام، وهذا:‹‹ هو سر تسمية سيبويه للاسم العامل عمل الفعل ب(الاسم المبتدأ) وليس هو المبتدأ الذي لابّد أن يكون له خبر بل الاسم الذي يأتي في موضع العامل «ع» وهما موضعان: موضع الاستفهام وموضع الشرط ونرمز إليهما ب(س ش) ويكونان موضعاً واحداً أكثر تجريداً ويُمكن أن نرمز إليه بـ"عـ" ويكون لهذا العامل المطّلق معمولان مثل ما هو الحال في الصيغة التركيبية التي تحتها ونرمز إليهما ب(م01)و(م02) ويُمكن أنْ نُمثل لكل هذه العناصر المجرّدة بما يلي:

ع		م01		م02			
س	ش	ع	م01	م02	ع	م01	م02
أ	–	خرج	زيد	–	–	–	–
–	إنْ	خَرج	زيد	–	عاقبته		
أ	إنْ	ضرب	زيد	عمراً	عاقبته		
أ	إنْ	لم يخرج	زيد	–	تأخر	Ø	عن موعده

[1]–عبد السلام المسدّي، التفكير اللساني في الحضارة العربية، الدار العربية للكتاب، ليبيا،ط1،1981،ط2،1986م،ص23.

[2]– شفيقة العلوي، العامل بين النظرية الخليلية الحدّيثة والربط العاملي لنوام تشومسكي، ص07.

[3]– عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج01، ص332.

فالعلاقة القائمة بين العامل المطّلق وبين معموليه هي أيضا علاقة بناء بمنزلة بناء الاسم على المبتدأ كما لاحظه الخليل وهذه العلاقة تسمى تعليقاً››[1]. بمعنى أن يكون الاسم الذي ابتدئ به الكلام مبتدأ دائما.

ولشرح وتفصيل مبدأ التعلق بالمبدأ الأوّل يُمكن أنْ نُقدّم المثال الآتي: ‹إن تخرج أخرج ذات الصياغة (ع+مع01) + مع02 ضرب من التعليق، فقد رأى الخليل الفراهيدي، وكذا سيبويه أنّ الفعل الأوّل أي مع 01.معمول مُباشر للعامل الحرفي الشرطي الجازم(أن) وهذا المعمول لا يستغني عن السلسلة الثانية. أخرج. كما لا يستغني الخبر في باب الابتداء عن المبتدأ فبين مع01 ومع02 إذاً علاقة لسانية أشبه بعلاقة الوحدة التركيبية (ابتداء+مبتدأ) التي يبنى عليها الخبر بالضرورة ولكن في مستوى تركيبي أعلى. وهذا التعلق بالأوّل شكل من أشكال البناء. ومن ثم تُصبح(إن) هي المؤثرة بالجزم أيضا في السلسة الثانية–أخرج– ضمن هذا البناء للتعلق››[2].

5-5 وظيفة العامل في النظرية الخليلية الحديثة:

للعامل في النظرية الخليلية الحديثة وظيفتان:

- ✓ **عامل تركيبي:** ويُسميه الدكتور الحاج صالح عبد الرّحمان بنائي أو لفظي يُهيمن على بناء الجملة.
- ✓ **عامل معنوي:** يُحدّد المعاني النحوية كالمفعولية والفاعلية والحالية إلخ وغيرها المتعاقبة على اللفظة بتعاقب العامل اللفظي››[3].

الكيفيات التي يؤثر بها العامل في النظرية الخليلية الحدّيثة:

يُؤثر العامل في النحو الخليلي بثلاث كيفيات مختلفة هي:

‹‹يُؤثر لفظاً: بترؤسه عناصر التركيب النووي (أي العامل والمعمول) وهو تأثير يتّحد فيه هذا النحو مع نظرية الربط العاملي، ويُؤثر دلالة بتغييره للمعاني النحوية التي تُنبئ عنها الحركات الإعرابية.

---

[1]– عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج01، ص333.

[2]– شفيقة العلوي، العامل بين النظرية الخليلية الحدّيثة والربط العاملي لنوام تشومسكي، ص07، 08.

[3]– المرجع نفسه، ص08.

يُؤثر تأثيرا دلالياً منطقيا: لا بتغيير الحركات بل بتغيير المُكوّن الدلالي الذي يَتصدّر التركيبين الاسمي أو الفعلي إذ يُضفي عليهما دلالات جديدة، قد تكون الاستفهام (هل جئت، هل أنت قادم؟) التوكيد(قد جئت، أنت قادم، النفي (لم يأت،ما أنت قادم) فتتباين دلالات هذه التراكيب دون أن يَنجم عنها تغيير في بنائها النووي القائم على ثنائية العامل والمعمول››[1].

ويُمكن توضيح ذلك بالمثال التالي:

عامل	م01	م02
ø	أنت	قادم

هل	أنت	قادم
ما	أنت	قادم

‹‹فتغيير الصدر يَسْتلزم تغييراً في المعنى المنطقي لا النحو التركيبي وهو ما يُسميه بمستوى التصدير في اللسانيات الخليلية››[2].

5-6 العامل والمعنى وظاهر اللفظ في النظرية الخليلية الحدّيثة:

يرى (عبد الرحمان الحاج صالح) أنّ: ‹‹النحو العربي قد وُضع على أسس إبستيمولوجية مُغايرة لأسس اللسانيات البنيوية ومن ثم نجد أنّ النحل الخليليين في تحليلهم للتراكيب بغية استنباط بنيتها الفعلية...قد يكون العامل لفظاً أم تركيباً نحو: (أعلمتُ زيداً) أباه مع 01 حاضراً مع02››[3]، وبالتالي فالتحليل وفق لبنية العاملية في النظرية الخليلية تحليل نحوي/معنوي الهدف منه:‹‹ معرفة العامل لمعرفة المعنى لنحوي: استنباط التمثيل المنطقي الدلالي، وفي ذلك فهم التراكيب››[4].

التقدير النحوي الدلالي:

لقد توصلت النظرية الخليلية أثناء مُعالجتها البنية العاملية إلى مبدأ التقدير بنوعيه النحوي والحالي:‹‹ وهو ما يُراد به اتفاق البناء بسبب اتفاق نوع العامل مع اختلاف المعنى

[1]- شفيقة العلوي، العامل بين النظرية الخليلية الحدّيثة والربط العاملي لنوام تشومسكي ، ص08، 09.

[2]- المرجع نفسه، ص09.

[3]- المرجع نفسه، ص 09.

[4]- المرجع نفسه، ص09.

المنطقي نحو: عبد الله ذهب أخوه. عبد الله نعم الأخ. عبد الله إنّه موجود. فهذه التراكيب اللُغوية مُتحدة من حيث بناؤها العميق، إذْ أنّها تقوم على التمثيل العاملي التالي(ع (مع01+ مع02))››[1]، إنّ الجُمل السّابقة لها تقديرات حالية مختلفة؛ فالأولى تدّل على الإخبار، والثانية على المدح والثالثة على الإخبار في زمن الماضي والأخيرة تثبتُ الخبر وتُؤكده والمقصود من هذه الأمثلة بيان أن الجمل وإن تماثلت بنيتها العاملية فقد اختلفت معانيها النحوية.

5-7 أنواع العوامل:

قسّم النحاة العوامل إلى:‹‹ لفظية ومعنوية وصنفوا اللفظية باعتبار أقسام الكلام الفعل والاسم والحرف، ومَيزوا القوي منها والضعيف والأصل والفرع، أمّا المعنوية فلا يصحبها قرائن لفظية كالابتداء››[2]، وقد أدرك النحاة وهم يُحلّلون التراكيب أن الفعل أقوى العوامل لأنّه حدث له زمان ومكانه وهيئته، والمقصود بقوة الفعل مدّى تأثيره في المعمول والارتباط به. ويذكر (حسن البحيري) في هذا أنّ (سيبويه): ‹‹يربط بين مصطلحي القوّة والعمل››[3] وسنوضح أنواع العوامل ببعض الأمثلة فيما يلي:

5-7-1 العوامل المعنوية:

الابتداء.

العامل(ع)	المعمول الأوّل(م01)	المعمول الثاني(م02)			المخصص
ø	الجوّ	صَحْوٌ			–
ø	الجوّ	صَحْوٌ			أحياناً
ø	عبد الله	جالس			–
ø	المثابرة	في العمل			–
ø	المحن	ع	ø	م02	–
ø		تصنع		العظماء	–

الأصل نواة تركيبية الزوائد على النواة

[1]– شفيقة العلوي، العامل بين النظرية الخليلية الحدّيثة والربط العاملي لنوام تشومسكي ، ص09، 10.

[2]– المرجع نفسه، ص 09، 10.

[3]– سعيد حسن البحيري، عناصر النظرية النحوية في كتاب سيبويه محاولة لإعادة التشكيل في ضوء الاتجاه المعجمي الوظيفي، مكتبة الأنجلو المصرية، ط01، مصر، 1989م، ص137.

5-7-2 العوامل الإفرادية:

تضم الفعل اللازم والمتعدي إلى مفعول واحد والأفعال الناسخة.

الفعل اللازم والفعل المتعدي لمفعول واحد:

العامل ع	المعمول الأوّل(ع01)	المعمول الثاني(م02)	المخصص(خ)
نام	الطفل	≠	
نام	الطفل	≠ الدواء	نوماً هنيئاً
شرب	المريض	الدواء	–
يشرب	المريضُ	الدواء	–
أشرب	ø		–

5-7-3 الأفعال الناسخة:

كان وأخواتها:

ع	م01	م02			خ
كأن	الانتصار	من نصيبنا			–
صار	الصّديق	عدّواً			–
أصبح	التلميذ	مجتهد			–
أمسى	الفقير	جائعاً			–
أضحى	الفقير	غَنِياً			–
		ع	م01	م02	
بات	المطر	يهطل	–	±	–
بات	الراعي	يحرص	–	القطيعَ	
ليس	الأب	موجوداً			الآن

✓ **إنّ وأخواتها:**

ع	م01	م02	خ
إنّ	العلم	نور	–
إنّ	ك	عادلٌ	–
كأنّ	ك	ضياءٌ	–
ليت	النصر	قريب	–
ليت	نا	متحدون	–
لعلّ	القادمَ	جميل	–
لكن	النصر	قريب	–

5-7-4 أفعال المقاربة والرجاء:

ع	م01	م02			خ
		ع	م01	م02	
كاد	المعلم	أن يكون	–	رسولاً	–
أوشك	الماء	أن ينفذ	–	±	–
تكاد	السماء	أن تمطر	–	±	–
قرب	الظلام	أن يزول	–	–	–
عسى	الله	ينصر	–	نا	جميعاً

5-7-5 العوامل التركيبية:

وتضم الفعل المتعدي إلى مفعولين أصلهما مبتدأ وخبر مع معموله الأول، والفعل المتعدي إلى ثلاثة مفاعيل مع معموليه الأوّل والثاني.

الفعل المتعدي إلى مفعولين أصلهما مبتدأ وخبر:

ع	م01	م02	خ
علمتُ	الحق	منتصراً	–
حسبت	الأمرَ	سهلاً	–
خلتُ	زيداً	قائماً	–
أعلمت	القوم	الخبر	صحيحاً
زعم العدو	الأرض	رخيصة	–

دريتُ	الحقيقة	ساطعة	–
اتخذ الله	إبراهيم	خليلاً	–

الفعل المتعدي إلى ثلاثة مفاعيل:

ع	م01	م02	خ
أعلمتُك	زيداً	كريماً	–
أعلمني أخي	النتيجة	حسنة	–
أنبأني المعلم	المدير	قادماً	–
نبأني الأستاذ	العلم	مفيداً	–
حدثت زيداً	القاعدة	صحيحة	–

العوامل الخاصة: تضم الحروف والأدوات باعتبارها لواحق العوامل

01	حروف الجر	في الدار صاحبها
02	أدوات الإشارة	هذا الكتاب مفيد

خلاصة الفصل:

في ختام هذا الفصل نخلص إلى القول إنّ:

- ✓ النظرية الخليلية الحدّيثة تستمد مبادئها من نظرية النحاة العرب الأوائل؛ فهي قراءة لتُراثنا النحوي القديم.
- ✓ وُجوب التمييز بين السلامة التي يقتضيها القياس والسلامة الراجعة إلى الاستعمال.
- ✓ اكتشف(عبد الرحمان الحاج صالح) أنّ مُنطلق النحاة الأوائل في تحليل اللغة هو الاسم
- ✓ المُظهر باعتباره أصلا له فُروع.
- ✓ يرى(الحاج صالح) أنّ المستوى التركيبي للجُملة هو الذي تظهر فيه الوحدات أو ما يُسمى بالمستوى العاملي.
- ✓ حَمْل أقل الكلام على بعضه مع إجراء التحويل بالزيادة وإبقاء النواة، يُعطينا العديد من الوحدات المُتناظرة بعضها مع بعض، وهي تشترك في بنية واحدة تعد الأصل.
- ✓ يُشير (الحاج صالح) إلى أنّ مفهوم الباب مفهوم رياضي فهو مُتعلّق باللفظ والمعنى إفراداً وتركيباً.

الفصل الثالث:المجالات التعليمية للنظرية الخليلية الحديثة

تمهيد:

تُشير النظرية الخليلية الحديثة إلى العديد من المجالات التعليمية كإعداد مناهج اللغة العربية ومدى التأكيد على أولوية المنطوق على المكتوب والعناصر التي يُعتمد عليها في تقديم المادة اللغوية إذْ لا تُقدّم عشوائياً للمتعلّم كي لا يصعب فهمها من قبله، إضافة إلى التركيز على المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية وتمّت الإشارة في هذا الفصل إلى تعليم النحو وطرائق تدريسه كلّ هذا سنتعرف عليه من خلال هذا الفصل.

المبحث الأول: مجال إعداد مناهج اللغة العربية.

1-اللغة نظام:

اللغة نظام من الدوال/ العلامات التي لها دلالات مُختلفة؛ ولهذا فإنّ اللغة ليست فقط كما يقول (عبد الرحمان الحاج صالح): ‹‹مجموعة من الألفاظ يَعْثر عليها المتعلم في القواميس أو يلتقطها بِسمعه من الخطابات ثم يُسجلها في حافظته››[1]. كما لا يُمكن اعتبارها فقط:‹‹ مجموعة من التحديدات الفلسفية للاسم والفعل والحرف أو القواعد المسهبة الكثيرة الشواذ››[2]، أما الكتابة فليست لغة لا عند العرب القدامى ولا في اللسانيات الحديثة، بل ولا حتى في فكر (عبد الرحمان الحاج صالح) اللغوي، بل هي نظام تواصلي مختلف يرتكز تحليله على أسس مغايرة لما هو عليه الحال في اللغة.

اللغة هي نظام له مستوياته الصّوتية والصرفية والنحوية والدلالية تتداخل مع بعضها البعض وتختلف وتتقابل هذا التقابل: ‹‹الذي لولاه لما كانت هناك دلالة››[3] ومن هنا يُمكن القول إنّ تعلم اللغة لا يَتم من خلال حِفظ مُفرداتها وإنّما من خلال اكتساب تراكيبها وجُملها وبهذا لا تنشأ منفردة العناصر بل تمتاز بالنظام والترابط والإحكام، وفي هذا يقول (عبد القاهر الجرجاني) فيما يخص الألفاظ:‹‹ إن الألفاظ إذا كانت أوعية للمعاني فإنّها لا محالة تتبع المعاني في مواقعها، فإذا وَجب لمعنى أنْ يكون أولاً في النفس وَجَبَ للفظ الدال عليه أنْ يكون مثله أولاً في النطق››[4]. لكن هذا لا يعني أن معرفة التراكيب والجمل تكفي وحدها لتعلم اللغة؛ لأن اللغة هي أنظمة متضافرة.

يرى (عبد القاهر الجرجاني) أن الألفاظ أوعية للمعاني فهي تُعبّر عنها، فالسامع سواء أكان متعلم اللغة (الطفل)أو شخصاً آخر لا يُعقل أنْ يستوعب مضمون الكلام أو النص إذا كان جاهلاً بالمعاني في نفسه لذا لابّد له من معرفتها وترتيبها في نفسه حتى يحصل على معناها، يعني هذا أنّ تعليم اللغة يستوجب تعليم التراكيب التي تحصل كما قُلنا سابقاً عن طريق النظم وظّم المفردات بعضها لبعض، وقد عبّر (سيبويه) عن عدم إبقاء الوحدة اللُغوية

---

[1] – عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص191.

[2]– المرجع نفسه، ص 191.

[3] – المرجع نفسه، ص 191.

[4] –عبد القاهر الجرجاني (بن عبد الرحمان بن محمد)، دلائل الإعجاز، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، دط، دت، ص52.

وحدها بمعزل عن بقية الوحدات في حديثه عن الإسناد في التركيب الذي هدفه التبليغ، وفي هذا يقول عن المسند والمسند إليه: ‹‹وهما ما لا يستغني واحدٌ منهما عن الآخر، ولا يَجدُ المتكلم منه بُداً فمن ذلك الاسم المبتدأُ والمبني عليه، وهو قولك عبد الله أخوك: وهذا أخوك. ومثل ذلك: يذهب عبد الله، فلابد للفعل من الاسم كما لمْ يَكن للاسم الأوّل يد من الآخر في الابتداء››[1]. فمعرفة اللغة لا تقتضي معرفة قواعدها، إذ المقصود بالنظم عند (الجرجاني) قيام المعاني في نفس المتكلم ثم إنتاج اللفظ بحسب ذلك، وقديما قبل الإسلام كان العرب يتكلمون لغة سليمة من دون إدراك للقواعد، بل من دون معرفة شيء اسمه قواعد نحوية، والمرء في حياته اليومية يتكلم لهجته بطلاقة من دون أن يعود في ذلك إلى قواعد مدروسة مع أنها موجودة ضمنيا في لهجته.

وعليه فإنّ تحصيل الملكة اللُغوية لدّى المتعلم لا يكون أيضا بمعرفة كم هائل من المُفردات المعزولة عن سياقها أو عن النص، فهو لا يُساعد على المعرفة الدقيقة للغة وأسرارها وتراكيبها وفي هذا يقول (ابن خلدون) في مقدّمته:‹‹ اعلم أنّ اللغات كُلّها ملكات شبيهة بالصّناعة إذْ هي ملكاتٌ في اللسان للعبارة عن المعاني وجَوْدتها وقُصورها بحسب تمام الملكة أو نُقصانها. وليس ذلك بالنظر إلى المُفردات، وإنّما هو بالنظر إلى التراكيب. فإذا حَصلت الملكة التّامةُ في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة ومُراعاة التأليف الذي يُطبق الكلام على مُقتضى الحال بَلَغَ المُتكلّم حينئِذٍ الغاية منْ إفادة مقْصُوده للسّامعِ››[2]

2-أولوية المنطوق على المكتوب:

وهو مبدأ أساس أَقَرتْهُ الدّراسات اللغوية العلمية قديماً وحديثاً فاللغة المنطوقة حسب (عبد الرحمان الحاج صالح) هي:‹‹ الأصل، ولغة التحرير فرع عليها››[3]، فالمنطوق هو ‹‹الذي يُمثل اللغة الحيّة التي يتعامل بها المتكلّم في الحياة اليومية ويُنمي قُدرته على التعبير

[1]- سيبويه، الكتاب، ج01، ص23.

[2]-ابن خلدون (عبد الرحمان)، المقدّمة، ج01، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، د ط، 2001م، ص764.

[3]- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص186.

الشفهي››[1] من خلالها، فكما هو معروف؛ المنطوق ثم المكتوب والمسموع قبل المنطوق وعلى حدّ تعبير (ابن خلدون): ‹‹ السّمع أبو الملكات اللّسانية››[2].

ويُفصّل (عبد الرحمان الحاج صالح) في هذا بقوله إن:‹‹ المنطوق، ومن ثمّ المسموع هو المنبع الأوّل الذي يستقي منه الإنسان، وخصوصاً الطفل والأميّ والمواطن المُغترب مقاييس اللغة والمادة الإفرادية››[3] لذلك نجد الطفل يُحاكي ما يَسمعه من كلمات وجُمل...الخ

3-مراعاة ملكة التبليغ والتركيز على احتياجات المتعلم:

تُشير معظم الدّراسات الحدّيثة إلى أنّ اللغة وسيلة أساسية للتفاهم والتواصل والتبليغ بين النّاس، يعني هذا أنّ اللغة وضع واستعمال؛ أي مجموعة من الأسس والقوانين التي يتبعها المتكلم عند اتّصاله بغيره للتعبير عن المقصود، وقد أشار (ابن جني) إلى وظيفة اللغة بقوله:‹‹...أمّا حدّها فإنّها أصوات يُعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم››[4].

فاللغة وسيلة للتعبير عمّا يجول في النفس، وفي هذا يقول (نايف خرما) و(علي حجاج) بأنّ اللغة:‹‹ ليست قوالب وصيغاً وتراكيب مقصودة لذاتها، وإنّما هي موجودة للتعبير عن الوظائف المختلفة››[5]؛ لذا تؤكد التربية الحديثة على ضرورة ربط المحتوى التعليمي بمُيول المتعلم واحتياجاته، فتعليم اللغة لا يكون بمعرفة الجانب الوضعي فقط، وإنّما يتجاوز ذلك إلى الجانب التبليغي بتوظيف هاته اللغة في مُختلف المواقف الخِطابية.

أشار (عبد الرحمان الحاج صالح) إلى أنّ الاكتساب يقتضي وُجود أو امتلاك ملكة نحوية، أي معرفة قواعد اللغة(الوضع)، وملكة تبليغية هي القدرة على التحكم في هاته القواعد بما يقتضيه المقام(الاستعمال)، ويعني هذا أنّ اكتساب الملكة اللُغوية لدى المتعلم سيستدعي العناية بحاجياته ومُحاولة إكسابه الملكتين معاً في آنٍ واحد(الملكة اللغوية والملكة التبليغية)، وفي هذا يقول (عبد الرحمان الحاج صالح): ‹‹سّر النجاح في تعليم اللغات يَنحصر في التركيز على المتعلم لا على المادة اللُغوية على حده معزولة عنه، أي معرفة احتياجاته الحقيقية وهي تختلف باختلاف السن والمستوى العقلي وكذلك المهنة وأنواع

---

[1]- صالح بلعيد، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار هومه للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ص79.

[2]- ابن خلدون، المقدّمة، ج01، ص754.

[3]- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص186.

[4]- ابن جني، الخصائص، ج01، ص33.

[5]- نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلُّمها، عالم المعرفة، الكويت، د ط، 1988م، ص188.

الأنشطة المَنُوطة بالفرد في حياته وغير ذلك ولا يحصل هذا إلاّ بالنظر في أحوال الحدّيث وهي غير مُتناهية العدد (إذْ المعاني هي نفسها غير مُتناهية) لا لحصرها في ذاتها ولكن لاستنباط مُثلها وقوانينها ومقاييسها؛ وعلى هذا الشكل فقد تتم الإحاطة بها وبالتالي ضبط العبارات التي تستجيب لها››[1] وبالتالي لابّد على واضعي البرامج والمناهج التعليمية الوُقوف على احتياجات المُتعلمين في اختيار المحتوى والنصوص وموضوعات التعبير الكتابي والشفهي: ‹‹من الحياة المُعاصرة التي يعيشها المُتعلّمون، أي أنْ تكون مُستمدة من بيئتهم الثقافية بالمعنى الشامل مكاناً وزماناً بحيث يَتحقق التكيّف معها والتفاعل بها››[2]، وهذا خلاف للمناهج التقليديّة التي تُعطي أهمية كبيرة للجانب الجمالي للنصوص المدروسة.

ويبدو أن هذه القضية تحتاج بَسطاً من قبل الباحثين بما لا يمكن اختزاله في تعليق موجز على قول مقتبس، فعلى الرغم من صحة ما يذهب إليه (الحاج صالح) من ضرورة أن تكون اللغة المكتسبة وظيفية يمكن للمتعلم أن يستعملها في أحواله الحياتية، إلا أن لهذه اللغة وظائف أخرى تتعلق بالأطر الثقافية التي يتوجب على المدرسة أن تُؤطرها وتدعمها، فلا يمكن القبول بالعربية المعاصرة على عواهنها واستعمالاتها الحادثة، وقد لمسنا في كثير من الوقائع ركاكة هذه اللغة وسقمها وعدم قدرتها على البيان، كما يبدو أن الوظيفية التي يقصدها (الحاج صالح) لا تتعارض مع الجمالية التي توفرها النصوص العربية الأصيلة، ولهذا لا يمكن بحال أن نتنازل للوظيفية عن رونق اللغة، كما لا يمكن أن نجري وراء لغة خيالية لا تناسب الواقع المعيش.

3-مراعاة الجانب البراغماتي للغة العربية:

ما يُسمى بالبرغماتية هو ما دَعتْ إليه تعليمية اللغات بحيث لا يُقدّم المحتوى الكلّي للمتعلم أي يقوم بدراسة كلّ الجُزئيات الموجودة في اللغة، فالمتكلم العادي: ‹‹لا يستعمل في مخاطباته اليومية العادية إلاّ عدداً من المفردات لا يتجاوز 2500 كلمة، كما أن تراكيبه الأساسية محدودة وبالتالي فإنّ الإكثار أو المبالغة في شحن ذاكرة متعلم اللغة العربية

[1]- عبد الرحمان الحاج صالح، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي مقال منشور في كتاب: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج01، ص185.

[2]- يحي بعطيش، الكفاية العلمية والتعليمية للنظرية الخليلية الحدّيثة، مجلة التواصل، عنابة، ع25 مارس 2010، ص88.

بالمفردات والتراكيب غير الوظيفية يُنافي ما يتطلّبه الخطاب الطبيعي إنتاجاً وفهماً››[1]. وعليه فإنّه لا بّد من بناء مناهج اللغة العربية على التحرّيات والدراسات الميدانية التي تستجيب للخطاب الذي يحتاجه المتعلم في مدّة زمنية أو ما يُسمى: ‹‹الاحتياجات اللغوية (Lebesoin langagier) أو (Le besoin langagier) الرصيد اللُغوي الوظيفي››[2].

وقد يختلف بعض الدارسين مع (الحاج صالح) حول "langagier" و"langage" التي تقابلها في العربية "لساني"، وهو اختلاف يعود إلى الترجمة فقط.

4-الانغماس اللغوي:

إنّ هذا المبدأ لا يسعى إلى إحلال لغة مكان أخرى بقدر سعيه إلى تطوير الكفاءة اللُغوية للمتعلم وتحسينها، فقد أشار (عبد الرحمان الحاج صالح) إلى هذا المصطلح بقوله: إنّ الملكة اللُغوية ‹‹لا تنمو ولا تتطوّر إلاّ في بيئتها الطبيعية وهي البيئة التي لا يُسمع فيها صوت أو لَغْوٌ إلاّ بتلك اللغة التي يُراد اكتسابها. أمّا خارج هذا الجوّ الذي يسمع فيه غير هذه اللغة فصعب جداً أنْ تنمو فيه الملكة اللغوية، فمن أراد أن يتعلّم لغة من اللغات فلابّد أنْ يعيشها وأنْ يعيشها هي وحدها لمدّة معيّنة فلا يسمع غيرها ولا ينطق بغيرها وأنْ ينْغمس في بحر أصواتها، كما يقولون المدّة الكافية لتظهر فيه هذه الملكة››[3] وهذا يؤكد على أنّ مفهوم الانغماس اللُغوي يتمحور في خاصيتين أساسيتين هما: طبيعة البيئة اللُغوية المرّكزة على اللغة ونبذ الترجمة، إضافة إلى المدّة الزمنية لاكتساب الملكة اللُغوية، وفي هذا يقول (عبد السلام المسدي): ‹‹أمّا فكرة المنشأ فإنّها تُحدّد الطُّرق التي يتوفر الإنسان عقد الملكة اللُغوية وتتجسّم خاصة في البيئة التي يتربى فيها الإنسان، والتي تُوّفر له مناخ الاكتساب بما أنّها تخلق حوله "حوضاً لسانياً"››[4] وبالتالي يستوجب الانغماس سماع اللغة والتحدّث بها ثم تطبيق ذلك الفعل عن طريق الكتابة.

---

[1]- يحي بعطيش، الكفاية العلمية والتعليمية للنظرية الخليلية الحدّيثة، ص90.

[2] - المرجع نفسه، ص90.

[3]- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج01، ص193.

[4]-عبد السّلام المسّدي، التفكير اللساني في الحضارة العربية، الدار العربية للكتاب، تونس، ط1، 1981م،ط02، 1986م، ص215.

المبحث الثاني: مجال المادة اللغويــة وأسس اختيارها.

إنّ الهدف الذي يسعى إليه التربويون ليس هو الكشف عن ما حصل عليه المتعلم من ثروة لُغوية واسعة، إنّما المقصود هو تحصيل مهارة معيّنة؛ وهي القدرة على التعبير الدقيق عن جميع الأغراض وجميع ما تقتضيه الحياة العصرية، ويُشير (عبد الرّحمان الحاج صالح) أنّ كلّ طريقة تعليمية:‹‹ تتصّف بأدنى شيء من الجّدية فلابّد أن يكون أصحابها قد اعتبروا فيها خمسة أشياء:

- ✓ الانتقاء المُمعن العناصر التي تتكوّن منها المادة المعيّنة وهي بالنسبة للغة: الألفاظ والصّيغ مع ما تدّل عليها من معانٍ في الوضع والاستعمال.
- ✓ التخطيط الدّقيق لهذه العناصر أي توزيعها المنتظم حسب المدّة المُخصصة لها وعدد الدروس.
- ✓ ترتيبها ووصفها في كل درس بحيث تتدّرج بانسجام من درس إلى آخر.
- ✓ اختيار كيفية ناجعة لعرضها على المتعلم وتقديمها له وتبليغها إياه في أحسن الأحوال.
- ✓ اختيار كيفية لا تقلُ نجاعة عن السّابقة لترسيخها في ذهن المتعلم وخلق الآليات الأساسية التي يحتاج إليها ليحكم استعمالها بكيفية عفوية››[1] وسنُفصل في كلّ عُنصر فيما يلي:

1-الانتقاء المُمعن للعناصر التي تتكون منها المادة اللغوية:

يُؤكد (عبد الرحمان الحاج صالح) على ضرورة اختيار المادة اللُغوية وفق مقاييس علمية يضعها أهل الاختصاص؛ حيث تكون قابلة للتعلم والتعليم، يقول: ‹‹إنّما المقصود هو تحصيله لمهارة معيّنة وهي القدرة الكبيرة على التعبير الدقيق عن جميع الأغراض، وجميع ما تقتضيه الحياة العصرية...ولهذا فإنّه يحتاج تحقيقاً لهذا الغرض إلى مجموعة من الألفاظ الوظيفية تشترك في استعمالها جميع فنون المعرفة››[2]، لهذا فإنّ اختيار تلك المفردات والتراكيب المُراد تعليمها يقوم على جانبين: الجانب الأوّل يخص المُربي ويتمثل في: ‹‹إحصاء المفاهيم التي يحتاج إليها المتعلم في مرحلة ما وتحديدها تحديداً علمياً، ثم المقارنة

[1]- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص 224.

[2]- المرجع نفسه، ص206.

بين هذه الشبكة من المفاهيم وبين ما يَعرض بالفعل على المتعلم في الكتب وشتى المواد الدراسية لتقييمه واكتشاف نقائصه وثغراته من الوجهين النفساني، الاجتماعي والتربوي››[1].

أمّا فيما يخص الجانب الثاني فهو مشترك بين المُربي واللساني، وهو البحث عن ‹‹مدى صلاحية الألفاظ المعروضة بالفعل في الدراسة أو ما يقترحه المربّون أو اللغويون لتغطية هذه الشبكة من المفاهيم والذي يهُمها جميعاً هو هذا الجانب اللُغوي النفساني الاجتماعي الذي ينبني عليه مصير اللفظ في الاستعمال، وتتوقف عليه حيويته ونُيوعه في جميع الأوساط››[2].

كما حدّد (عبد الرحمان الحاج صالح) ثلاثة معايير يقوم المربي باختيار المادة وِفقها، يتمثل المعيار الأوّل في المظهر اللفظي للوحدة اللُغوية، وهو ‹‹العُنصر الدال بمختلف أجزائه ومجموع أوصافه الصُورية والمادية، ثم المظهر الدلالي له، وهو المعنى المدلول عليه سواء كان ذلك الذي وُضع له في الأصل أو مجموع المفاهيم التي تحدّدها مختلف سياقاته في الاستعمال (القديم والحديث) مضافاً إليه جميع العناصر المعنوية التي تندرج في مجاله الدلالي ثم المظهر الاستعمالي الاجتماعي للفظة››[3]ولهذا على المُربي أنْ يُراعي هذه المظاهر الثلاثة أثناء اختيار الألفاظ.

يعني هذا أنّ المحتوى التعليمي لابّد أنْ يخضع لمبدأ الانتقاء حسب درجة انسجامه مع مُيول واهتمامات المُتعلمين، فالمتعلم لا يحتاج إلى ما هو جامد في اللغة للتعبير عن أغراضه، أي عليه مُراعاة الجانب الوظيفي للغة واختيار العناصر الأساسية الأكثر شُيوعاً في عملية التواصل؛ بحيث تتحدّد هذه العناصر في ‹‹مجموعة القواعد التي تؤدي الوظيفة الأساسية للنحو وهي ضبط الكلمات ونظام تأليف الجُمل ليَسْلم اللسان من الخطأ في النطق››[4] وبهذا تُتَخّذُ اللغة كوحدة واحدة: ‹‹يتخذ من أحد فنون اللغة محوراً تدور حوله

[1]– عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان ، ص207.

[2]–المرجع نفسه،ص207.

[3]– المرجع نفسه، ص 207.

[4]– عبد العليم ابراهيم، النحو الوظيفي، دار المعارف، ط09،د ت، القاهرة، مصر،(المقدّمة)، ص(هـ،و).

الأنشطة اللغوية المختلفة من تدريبات صوتية إلى نحوية إلى صرفية إلى دلالية...››[1] وهذا المحور الأساس هو النص.

التخطيط الدقيق لهذه العناصر أي توزيعها المنتظم حسب المدّة المُخصصة وعدد الدروس:

إنّ التخطيط الدّقيق لعناصر المادة اللغوية يقتضي وضع خطة مُحكمة لتوزيع هاته العناصر حسب كلّ درس والغاية من هذا، وحسب (عبد الرحمان الحاج صالح) هو: ‹‹تنظيم عدد من العمليات وترتيبها زمانياً لتحقيق غرض معيّن...ثم إنّ الغاية من هذا الترتيب والتدريج هو أنْ نجعل المتعلم لا يَحُسُ بأية غرابة عندما ينتقل من درس إلى آخر، بل يشعر بوجود تسلسل مُتماسك بين الدروس المتتالية، ولا يتم ذلك إلاّ إذا كان الدّرس الواحد يرتبط بما قبله لما فيه من التدعيم والتثبيت للمُكتسبات السّابقة وبالذي يليه لما فيه من التمهيد له››[2] كما أن هذا التخطيط يخضع لمجموعة من المعايير التي تُسهم في اختيار المحتوى النحوي، وتنقسم إلى:

2-معايير خاصة بالأهداف:

إنّ الأهداف التعليمية هي الخطوة الأولى في العمل التربوي، بل إنّها:‹‹ السبيل لرَسْم الخُطط التعليمية واختيار الخبرات المُتنوعة والمُناسبة، وانتقاء الأنشطة التعليمية والوسائط التعليمية...يُؤدي إلى إدراك العاملين في النظام التربوي العلاقة بين حركة النظام التعليمي وحركة المجتمع وتطوره... الأهداف التعليمية ترتبط بسلوك المتعلم وبمجموعة التَغيرات التي تطرأ عليه››[3] لذلك فإنّ تحقيق المعلم للهدف من تعليم مادة النحو (تحصيل مهارة) يستوجب اختياراً دقيقاً للألفاظ والتراكيب حسب مستوى المتعلم كما أن(الحاج صالح) يقترح أكثر من هذا، وهو اختيار الأنشطة التعليمية المناسبة لإكساب المتعلم مهارة لغوية محددة.

2-1 الشيوع:

وهي أن يختار واضعُ المناهج والمُقررات الدّراسية والكتب المدرسية مُختلف المفردات التي يحتاجها المتعلم ويوظيفها له في المرحلة الدراسية التي يكون فيها وضعها في موضعها

---

[1]-رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها-تطويرها، تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، د ط، ،1425ه، 2004 م، ص132.

[2]- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص226.

[3]- حسن شحاته، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، مصر، ط 02، 1422ه، 2001م، ط03، 1423ه، 2003م، ص61، 62.

بالتدّرج: إنّ الغاية من التخطيط لمحتوى المادة هو تنظيمه على مستوى المقررات الدّراسية فيُصبح بإمكان المتعلم تحصيل القدرة على استعمال العناصر اللُغوية المصنّفة إلى أجناس وأنواع، مع مراعاة حاجيات المتعلمين بتقديم بعض العناصر وتأخير البعض الآخر، أو الجمع بين هذه وتلك في الدّرس الواحد لأنه: ‹‹ينبغي أنْ تدخل في الدّرس الواحد الصيغ التي ترتبط ارتباط الأصل بفروعه القريبة المُلازمة له لا البعيدة››[1]، ومنه المقياس اللّغوي التربوي الأساسي في تدّرج العناصر اللغوية عند (عبد الرحمان الحاج صالح) هو: ‹‹أسبقية الأصلي على الفرعي وضعاً واستعمالاً››[2] وبالتالي يُمكن للمتعلم إجراء المقابلة بين الأصول والفروع:‹‹ كالمفرد بالنسبة إلى الجمع والمذكر بالنسبة إلى المؤنث المشتق منه والفعل مع مصدره وغير ذلك››[3] ولهذا الترتيب دور كبير؛ حيث إنه يُراعي الفروق الفردية بين المتعلمين؛ إذ منهم بطيء الفهم زمنهم الضعيف وقليل التركيز والانتباه. ولا بد من عودة المعلم للتذكير ببعض المحتويات بتقديم الأصول عن الفروع حسب (عبد الرحمان الحاج صالح) لأنّ ‹‹الأصول تمتاز عن فُروعها ببساطتها لفظاً ومعنىً إذا الفرع هو الأصل مع زيادة إيجابية أو سلبية، ولأنّ الانتقال من الأصل إلى الفرع تحويل طردي، فتقديمه على التحويل العكسي (رد الفروع إلى الأصول) هو مناسب لمسيرة التطور والنمو اللغوي››[4] ويُشير (عبد الرحمان الحاج صالح) إلى مقياس آخر يخص العلاقة بين العناصر اللُغوية داخل الدّرس الواحد، وفق ما يُسمى بالقياس الذي يجمع هاته العناصر المُرتبة من الأصل إلى الفرع ومن البسيط إلى المركب؛ حيث يقول (الحاج صالح): ‹‹لابّد أن يرتبط هذا المقياس الترتيبي بالمبدأ البديهي القاضي بالانتقال من الساذج إلى المعقد (أي على الأقل إلى الأكثر صعوبة) ففي العمليات التعليمية الأولى تكون المصفوفة التي يستنبطها المتعلم والتي يفرضها الترتيب المذكور تحتوي على العناصر غير المزيد فيها، ثم تليها تدريجياً المزيد فيها بحسب عدد الزيادات››[5] كما يستوجب في تعليم العناصر اللُغوية الانتقال من السهل إلى الصعب ومن العام إلى الخاص.

---

[1]– عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص227.

[2]– المرجع نفسه، ص226.

[3]– المرجع نفسه، ص227.

[4]– المرجع نفسه، ص227.

[5]– عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص228.

3- اختيار كيفية ناجعة لعرضها على المتعلم وتقديمها له:

إنّ محاولة إيصال العناصر اللُغوية ومدلولاتها إلى ذهن المتعلم هو من أصعب الأمور: ‹‹لأنّه يتطلب من المعلم أو الأستاذ حِذقاً ومهارةً كبيرة لا يُمكن أن تحصر كلها بضوابط جامعة مانعة››[1]، فالمادة اللُغوية تحتاج إلى مؤهل وطريقة جيّدة تُقدّم بها لأنّها: ‹‹رُكن أساسي من أركان التدريس، وإن الاهتمام بها وتحسينها واختيار ما يُلائم منها يخدم العملية التعليمية، ويزيد من فاعليتها ويجعل منها أكثر إنتاجية ونجاحاً في تلبية الأهداف التربوية››[2]، فكلّ طريقة ترمي إلى محاولة إكساب المتعلم مهارة فهم المنطوق والمكتوب وإنتاجها في الأخير لتُحقق الملكة التبليغية. وحسب(عبد الرحمان الحاج صالح) فإنّ تعليم اللغة لا ينحصر على إكساب المتعلم آليات الكلام فقط بل:‹‹ لابد أنْ يُراعي أيضا آليات الإدراك للعناصر اللُغوية وفهم مدلولاتها وعلى هذا التبليغ التعليمي–وكذلك عمليات الترسيخ كما سنراه–يتناول أربعة أنواع من الآليات اللغوية وهي الآليات التي تحصلها القدرة على الإدراك والفهم في مستوى المنطوق المسموع(السماع). وفي مستوى المكتوب المحرّر(القراءة) ثم الآليات التي تتحصل بالقدرة على التعبير في هذين المستويين أيضا(التعبير الشفاهي والتعبير الكتابي)،فأهم المقاييس في هذا هو أسبقية المشافهة بالنسبة للتلاميذ– على القراءة والكتابة، وأسبقية الإدراك على التعبير››[3]

كما لابد على المعلم أنْ يوصل محتوى المادة اللغوية مُشافهة ثم كتابة وبذلك يُميّز المتعلم بين الحروف وبين الصيغ الإفرادية والتركيبية، أمّا المقياس الثاني يستوجب أن يكون: ‹‹هذا الإيصال لذوات العناصر مصحوباً بما يُوضّح معانيها من معاني التبصير (ولا يلجأ في هذا أبداً إلى شرح والتحديد مهما كان)››[4] يعني هذا أنّ المعلم يستعين ببعض الوسائل المُعينة أثناء شرح الدرس كالصوّر ومختلف الرسوم الدالة على تلك العناصر، كما أنّ المشافهة تكون في شكل جُمل: ‹‹يربطها موضوع واحد يندرج بدوره في مجال معيّن من

---

[1]– عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان ، ص228.

[2]– محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط01، عمان، الأردن، 2006م، ص63.

[3]– عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص229.

[4]– المرجع نفسه، ص229.

المفاهيم التي خططت لهذا الغرض››[1]وتكون في شكل حديث أو قصّة معبّرة عن حدث؛ لأنّ:‹‹ الحواس إذا اشتركت ساعدت الذاكرة على الاحتفاظ بالمُدركات المُستنبطة من مفعولها المشترك فيكون بذلك التعليم للغة أنجع وأفيد››[2]

أمّا فيما يخص النصوص التي تعتمد عليها عمليات الإيصال، ويُتخذُ منها وسيلة لتعريف العناصر اللُغوية. فالمشكل واقع فيها خُصوصاً المرحلة الأولى من التعليم؛ حيث يقول (عبد الرحمان الحاج صالح) في هذا: ‹‹تعذر وُجودها في إنتاج المكتوب على شكل يتفقُ مع سياق التخطيط والتدريج الذي رسمناه للبُنى والمفاهيم››[3]وحل هذا المشكل يكون باختيار: ‹‹نص أنتجه بالفعل أحد الكُتاب لملائمته للموضوع المخطط يَقلّ فيه الغريب من الألفاظ والتراكيب فيُستبدل فيه ما بَقي ممّا لم نُدرجه في تخطيطنا لما هو موجود فيه (في المرتبة المعيّنة له)، وإمّا أنْ نُحرّر بأنفسنا النص الذي نحتاج إليه مُراعين في ذلك كلّ شُروط الانتقاء والترتيب التي سَبق ذكرها››[4]. لكن يجب أن ننوه إلى أن التصرف في النصوص التعليمية قد يكون سلاحاً ذا حدين، فقد يذهب بالقيمة الفنية للغة على حساب وظيفيتها، وهذا هو واقع النصوص التعليمية اليوم.

اختيار كيفية ناجعة لترسيخها في ذهن المتعلم (من التركيز على المادة إلى التركيز على المتعلم):

يدعو (عبد الرحمان الحاج صالح) إلى ضرورة التركيز على المتعلم لأنّه أصل من الأصول، والتفطن إلى حاجاته التعبيرية الحقيقية، لأنّ مُراعاة المتعلم تجعلنا نعود إلى الأهداف والكفاءات المُستهدفة، فهو يُؤكد على مبدأ ينبغي أنْ ترتكز عليه المناهج الحديثة، والعمل على إصلاح الملكة اللُغوية وتنميتها لدى المتعلمين مهما اختلفت إمكانياتهم اللغوية وتنوعت مُيولاتهم ويتم ذلك باعتماد مرحلتين لتعليم اللغة العربية.

---

[1]– عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان ، ص229.

[2]– المرجع نفسه، ص230.

[3]– المرجع نفسه، ص230.

[4]– المرجع نفسه، ص230.

المرحلة الأولى:

‹‹يُركز فيها على إكساب الملكة الأساسية، وهي القدرة على التعبير السّليم والتصرّف العفوي في بُنى اللغة، ويتطلب ذلك وضع تدّرج منطقي لاكتساب التراكيب والبُنى الأساسية للعربية، والانتقال من الأصول إلى الفروع››[1]

المرحلة الثانية:

وقد خُصصت لإكساب المتعلم: ‹‹المهارة على التعبير الفعّال بعد أن يكون المتعلم قد اكتسب البنى الأساسية إفراداً وتركيباً››[2] حتى لا يصعب عليه توظيفها بما يقتضيه الاستعمال ولا يكفي في هاته المرحلة تلقين المتعلم قواعد السلامة اللُغوية ومعرفة قواعد البلاغة العربية فقط، بل إلقاء الضوء على الجانب الاستعمالي للغة، وفي هذا يقول (عبد الرحمان الحاج صالح): ‹‹وعلى هذا فالاستعمال الفعلي للغة في جميع الأحوال الخطابية التي تستلزمها الحياة اليومية هو الذي ينبغي أنْ يكون المقياس الأوّل والأساسي في بناء كل منهج تعليمي وأسرار هذا الاستعمال ينبغي أنْ يُلمَّ بها المربي كما يُلمَّ بها اللغوي››[3]، ولا تُنمى الملكة التواصلية لدى المتعلم إلاّ بالممارسة التواصلية التي يخضع لها ويحكم بها على مدى اكتسابه اللغة: ‹‹لن يكتب النجاح لأي تعليم خُطط له بمعزل عن حاجاته التواصلية››[4] وهو مبدأ أساسي تُركّز عليه النظرية الخليلية الحدّيثة التي تدعو إلى أن ‹‹تُبنى المناهج برُمتها على هذا المبدأ››[5]؛ لذلك على واضع مناهج التعليم العام أنْ ‹‹يَطلّع على احتياجات الناشئة من خلال كتابات الأطفال العفوية وتسجيل كلامهم وخطاباتهم في المدرسة وفي البيت وفي الملاعب وغيرها وفي جميع الأحوال الخطابية والعادية والطبيعية››[6] فبعد معرفته بذلك يستطيع أنْ يمدّهم بما يحتاجونه من ألفاظ وتراكيب ويُعدّ التقويم رُكناً أساسياً في العملية التعليمية يهدف إلى تحسين أداء المتعلمين للغة المبنى والاستعمال غير أنّ كثرة الأخطاء

---

[1]– الشريف بوشحدان، النظرية الخليلية الحدّيثة وسُبل ترقية تعليم اللغة العربية فيما قبل الجامعة، مجلة التواصل في اللغات والثقافة والآداب،ع3، 2012، ص110.

[2]– المرجع نفسه، ص110.

[3]– عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج01، ص176.

[4]– الشريف بوشحدان، النظرية الخليلية الحديثة وسُبل ترقية اللغة العربية، ص110.

[5]– عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج01، ص188.

[6]– المرجع نفسه، ج01، ص185.

التي يرتكبها المتعلم تستدعي ‹‹إعادة النظر في طريقة التقويم التقليدية ويتطلب ذلك وضع بيداغوجية تنطلق من فكرة مَفادُها أن الأخطاء ظاهرة طبيعية لا عيبا يُعاقب عليه التلميذ››[1] فنجاح العملية التعليمية يقتضي الاعتناء بكلّ أشكال التقويم وعدم الاكتفاء فقط بالاختبارات الفصلية.

[1]– الشريف بوشحدان، النظرية الخليلية الحدّيثة وسُبل ترقية اللغة العربية، ص110.

المبحث الثالث: مجال تعليمية النحو العربي (تعليم النحو العربي وفق النظرية الخليلية الحديثة)

1-نشأة النحو العربي:

عند حديثنا عن نشأة علوم العربية عُموماً وعلم النحو خصوصاً، فقد ترجع نشأته وبدايته إلى طبيعة الإسلام في حدّ ذاته وسرعة انتشاره في أنحاء المعمورة من جهة، ومن جهة أخرى حاجة المسلمين إلى علوم مُقننة للسان العربي لتحفظ النص القرآني من اللحن الذي كان سببه اختلاط العرب بغيرهم: ‹‹فلمّا كانت الفتوحات واختلاط العرب الفاتحين بالشعوب التي كانت تحت سيطرة الفرس والبيزنطيين والأحباش ودخول كثير من هؤلاء في الإسلام، واضطرارهم إلى تعلم ما استطاعوا من العربية، وكان بين العرب الفاتحين وهؤلاء الشعوب اختلاط وأخذ وعطاء، تسرب الفساد إلى لغة كثير من العرب وبدأ يسمع لحن في التخاطب، قليلاً في الأوّل ثم أخذ في الانتشار حتى لفت العرب إليه أنظار المسؤولين وغيرهم من أهل الحلل والعقد››[1]، هاته الأبعاد الدينية والثقافية أدّت إلى ميلاد النحو العربي، وهذا يحتاج إلى: ‹‹مزيد من التحديد والتوضيح والضبط، لأنه لا يجوز أن نُجازف بإصدار الأحكام على نظر القدماء في الواقع اللغوي دون التمكن من الإطار العقدي والمنهجي الذي ظهر فيه هذا النحو لأن نُشوء أي بحث يجب أنْ يتم في إطار مشروع ثقافي علمي مُتكامل››[2] إن الإطار الثقافي الذي يشير إليه النص بالغ الأهمية في دراسة علوم العربية من الناحية المعرفية، ومع أن غالب الدراسات العربية المعاصرة تشير إلى ذلكم السياق الثقافي الذي نشأ فيه النحو، إلا أنها تغفله في تأويلها للمعرفة العلمية عند العرب وفي مقارنتها بالعلوم الحديثة. بل لقد يكون إدراك هذا الإطار الثقافي أهم عنصر في تأصيل المعرفة اللغوية عند العرب، وهو الذي يمهد لإرساء حوار ثقافي فعّال مع اللسانيات المعاصرة.

يعني هذا أنه لابد من ربط النحو العربي بالظروف الاجتماعية والثقافية التي رافقت الدراسات اللُغوية العربية ونجد أنّ العديد من الدارسين: ‹‹اهتم بأثر الواقع القرآني على هذه الدراسات من آثار ظهور الحدث العظيم بدون شك، أي ظهور النُبوة في شعب العرب، نحن

---

[1]– سعيد الأفغاني، من تاريخ النحو، دار الفكر، لبنان، د ط، د ت، ص08.

[2]–حافظ اسماعيل علوي، أمحمد الملاخ، قضايا إبستمولوجية في اللسانيات، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط01، بيروت، لبنان، 2009م، ص218، 219.

اليوم ندرس ظاهرة النبوة وظهورها في الحجاز بشيء من الموضوعية والهدوء ونستعظم مع ذلك الانقلاب الذي أحدثته في بقاع من العالم من الناحية التاريخية الاجتماعية ولكننا نتناسى الآثار البسيكو-سوسيولوجية التي تكون قد تركتها في المجتمع الناشئ››[1] ومن هنا تبدو أهمية العمل الذي قام به (أبو الأسود الدؤليت69هـ)؛ إذْ يعتبر الرائد الأول في تأسيس النحو العربي: ‹‹وهو أول من أسّس العربية ونهج سُبُلَها ووضع قياسها، وذلك حين اضطرب كلام العرب، وصار الناس يلحنون، فوضع باب الفاعل، والمفعول به، والمضاف إليه، وحروف النصب والرفع والجر والجزم››[2].

2-دوافع نشأة النحو العربي:

لقد كان للإسلام أثرٌ كبيرٌ في انتشار اللغة العربية ودخول العديد من الشعوب غير العربية الدّين الإسلامي ممّا أدّى إلى اللحن في اللغة، ففكر العرب في التخلص من اللحن خاصة وأنّ هاته اللغة نَزل بها كلام الله، إذن ومن أهمّ دوافع نشأة النحو العربي:

2-1 الدافع الديني:

يرجع إلى: ‹‹الحرص الشديد على أداء نصوص القرآن الكريم أداءً فصيحاً سليماً إلى أبعد حدود السلامة والفصاحة...وكان الخوف بسبب اتساع وشيوع اللّحن على الألسن››[3]. فالنحو نشأ كما يقول (عبده الراجحي): ‹‹ لفهم القرآن وفرق كبير بين علم يسعى لفهم النص وعلم يسعى لحفظه من اللحن››[4]. إذْ يجوز الجمع بين الأمرين فعلماء العربية من الأهداف التي سعوا إليها فهم القرآن والحفاظ عليه.

2-2 الدافع القومي:

يتمثل في اعتزاز الإنسان العربي بلُغته اعتزازاً كبيراً؛ فقد خشي:‹‹ فسادها وخاصة حين امتزجوا بالأعاجم إلى إحساس الشعوب المستعربة بالحاجة إلى منْ يَرسُم لها أوضاع

---

[1]- حافظ اسماعيل علوي، أمحمد الملاخ، قضايا إبستمولوجية في اللسانيات، ص219.

[2]- الزبيدي (أبي بكر محمد بن الحسن)، طبقات النحويين واللغويين، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، ط02، القاهرة، مصر، ص21.

[3]- خضر موسى محمد حمُّود، النحو والنّحاة، المدارس والخصائص، عالم الكتب، ط01، بيروت، لبنان،1423هـ، 2003م، ص10.

[4]- عبد الراجحي، دروس في كتب النحو، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، د ط، د ت، ص10.

العربية في إعرابها وتصريفها حتى تتمثلها تمثلاً واضحاً مُستقيماً››[1].

3.2. رقي العقل اللُغوي ونمو طاقته (واضعو النحو):

يُضاف إلى البواعث السّابقة أنّ نمو العقل العربي: ‹‹ونمو طاقته الذهنية نمواً أعدّه للنهوض برصد الظواهر اللُغوية... وتنظيم الأقيسة انتظاماً يهيئ لنشوء علم النحو ووضع قوانينه››[2] وهو ما يفسر انتقال العرب في طريقة تفكيرهم من طبيعة التفكير الكلي إلى طبيعة التفكير المنهجي الذي سمح للعلماء حينها بتقنين الظواهر اللغوية.

لقد اختلف العلماء حول أوّل من وضع النحو فمنهم من قال هو (عبد الرّحمان بن هرمزت117هـ): ‹‹كان عبد الله بن هرمز من أوّل من وضع العربية وكان من أعلم النّاس بالنحو وأنساب قريش››[3]، ومن منهم من قال: إن واضع النحو هو (نصر بن عاصم. ت89هـ)، قال (ابن أبي سعد):‹‹ حدّثنا بن هشام البزاّز قال حدثنا محبوب البصريّ عن خالد الحذّاء، قال سألت نصر بن عاصم، وهو أول من وضع العربية... ››[4]غير أنّ أكثر الكتب تُرجع وضع النحو إلى أن(أبا الأسود الدؤلي) قد وضعه وحده، والبعض الآخر يقول: إنه كان بإشارة من (الإمام علي بن أبي طالب رضي الله عنه)، قال سُئل (أبو الأسود الدؤلي): ‹‹عَمنْ فتح له الطريق إلى الوضع في النحو وأرْشده إليه: فقال تَلقيته من علي بن أبي طالب رحمهُ الله وحديث آخر: ألقي علي أصولا احتفيتُ عليها››[5] ومن القضايا التي ناقشها (عبد الرحمان الحاج صالح) علاقة قيام هذه العلوم بالفلسفة اليونانية، ولعل أكثر الباحثين يميلون إلى الأخذ بهذه العلاقة وذلك لأن طبيعة التفكير العلمي لغير العرب فرضت منهجها على سيرورة هذه العلوم وعلى تطور منهجها البحثي حينها.

---

[1]– خضر موسى محمد حمّود، النحو والنحاة، ص11.

[2]– شوقي ضيف، المدارس النحوية، ص12.

[3]– الزبيدي، طبقات النحويين واللغويين، ص26.

[4]– المرجع نفسه، ص27.

[5]– المرجع نفسه، ص21.

3. النحو العربي أهدافه وطرائق تدريسه:

1.3.أهمية تعليم النحو و أهدافه:

للنحو أهمية كبرى بين العلوم الإنسانية، وقد نوّه الكثير من العلماء القدماء والمحدثين بأهميته، فهذا (ابن فارس) يقول في كتابه (الصّاحبي في فقه اللغة): ‹‹من العلوم الجليلة التي خصّت بها العرب، والإعراب الذي هو الفارق بين المعاني المتكافئة في اللفظ، وبه يُعرف الخبر الذي هو أصل الكلام، ولولاه ما يُميّزُ فاعل من مفعول، ولا مضاف من منعوت ولا تعجّب من استفهام، ولا صدر من مصدر ولا نعتٌ من تأكيد››[1]، كما يعُدُّ (ابن خلدون) النحو من أهم علوم اللسان حين يقول: ‹‹أركانه أربعة وهي: اللّغة والنحو والبيان والأَدَبُ... والذي يتحصل أنّ الأهم المقدّم مِنْها هُو النّحو؛ إذْ به تتبيّنُ أصول المقاصد بالدلالة فيُعرف الفاعل من المفعول، والمبتدأ من الخبر ولولاه لجُهل أصْلُ الإفادة››[2]. وينبغي الإشارة إلى ارتباط علم النحو بمعرفة فحوى الكلام، وأن معرفة النحو عند المتعلمين هي وسيلة لفهم معنى النص، وهذا مما يكشف القيمة الدينية لعلم النحو، وأهميته التعليمية، فلولاه ما تمكن المتعلم من معرفة معاني الكلام.

إنّ تعليم النحو العربي من القضايا التي اتسمت بالأهمية البالغة، هكذا كان شأنها في الماضي ومازال حالها اليوم؛ لأنّ النحو ‹‹صُلب العربية وهيكلها ومحور مبناها وعماد معناها، وقاعدة وظائفها››[3]

2.3.أهداف تعليم النحو:

يهدف تعليم النحو إلى:

- ✓ ‹‹تمكين المتعلم من ضبط ما يُلفظ وما يُكتب ضبطاً يستندُ إلى قواعد النحو واللغة تمكين المتعلم من الاستعانة بقواعد اللغة في فهم معاني التراكيب والجُمل››[4] يعني هذا أن النحو يُساعد المتعلم على إدراك الخطأ فيما يقرأ ويسمع ليتجنب ذلك في حديثه وقراءته وكتابته.

---

[1]–ابن فارس (أبي الحُسين أحمد بن زكريّا الرّازي)، الصّاحبي في فقه اللغة العربية مسائلها وسُنن العرب في كلامها، تح: عُمر فاروق الطّبّاع، مكتبة المعارف، ط01، بيروت، لبنان،1414، 1993م، ص75.

[2]– ابن خلدون، المقدّمة، ص753.

[3]– علي أبو المكارم، تعليم النحو العربي عرض وتحليل، دار الثقافة العربية، د ط،1413هـ، 1993م، ص09.

[4]– محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص271.

- ✓ ‹‹تثقيف التلميذ و ذلك عن طريق زيادة معلوماته بالأمثلة والتطبيقات المفيدة.
- ✓ زيادة ثروة التلميذ اللفظية واللُغوية؛ وذلك باستخدام الأمثلة المعطاة والتدريب على الاشتقاق واستخدام المعاجم لاستخراج الكلمات المطلوبة.
- ✓ وضع القواعد النحوية والصرفية موضع التطبيق العملي قراءة ومحادثة وكتابة وهو الغاية من تدريس النحو››[1]
- ✓ ‹‹إقدار التلاميذ على مُحاكاة الأساليب الصحيحة وجعل هذه المُحاكاة مبنية على أساس مفهوم بدلاً من أنْ تكون آلية محضة.
- ✓ تنمية القدرة على دقة الملاحظة والربط، وفهم العلاقات المختلفة بين التراكيب المتشابهة، إلى جانب تمرين المتعلم على التفكير المنظم.
- ✓ إقدار التلاميذ على ترتيب المعلومات، وتنظيمها في أذهانهم وتدريبهم على دقة التفكير والتعليل والاستنباط.
- ✓ وُقوف التلاميذ على أوضاع اللغة وصّيغها لأنّ قواعد النحو وإنما هي وصف علمي لتلك الأوضاع والصيغ وبيان التغيرات التي تحدث في ألفاظها››[2]

وعليه فإنّ النحو يُمكّن المتعلم من صَوْن لسانه من الخطأ من خلال التدريبات التي يقوم بها داخل وخارج القسم وقد وردت الإشارة إلى الأهمية الدينية والعلمية والإنسانية لعلم النحو وكل هذه العناصر تحتاج وقفة خاصة، منها مثلا الأهمية العلمية، لأن المشتغل بالنحو يكتسب قدرة معرفية متميزة على التحليل والتركيب والمقارنة والتجريد قد لا تتوفر في علوم لغوية أخرى وهذا مما يجعل علماء الرياضيات أقدر الناس على مدارسة النحو.

3.3.طرائق تعليم النحو العربي:

3-3-1 الطريقة التعليمية:

هي ‹‹مجموعة إجراءات وخُطوات عملية تهدف إلى تحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التعليم والتعلم وهي وسيلة تواصلية وتبليغية هامة››[3] وتُعرّف أيضا بأنّها: ‹‹الوسيلة

---

[1]–محمد جاهمي، واقع تعليم النحو في المرحلة الثانوية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة ع07، فيفري، 2003م، ص09.

[2]–إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب،القاهرة،ط02، 1427هـ،2006م،، ص273.

[3]–سامية جباري، اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات، الممارسات اللغوية، جامعة تيزي وزو، الجزائر، المجلد03، ع03 ،2012م، ص106.

التواصلية والتبليغية في العملية التعليمية فهي الإجراء العملي الذي يُساعد على تحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التعليم، ويجب أن تكون الطرائق التعليمية قابلة للتطور والارتقاء وبُلوغ الأحسن فالأحسن››[1]. لكن بعض الباحثين يفرقون بين الطريقة والوسيلة، ولهذا نجد أن هذا التعريف جمع في محضنه بين الوصف والمعيار، وبين الوسيلة والطريقة.

3-3-2 الطريقة القياسية:

تُعد من أقدم الطرق في تدريس النحو والقياس هو انتقال الفكر من الكلّ إلى الجزء، ومن العام إلى الخاص؛ حيث تقوم هذه الطريقة: ‹‹على البدء بحفظ القاعدة، ثم إتباعها بالأمثلة والشواهد المُؤكدة لها والموضحة لمعناها والأساس الذي تقوم عليه هذه الطريقة هو نظرية انتقال أثر التدريب كما أنّها تستهدف تحفيظ القواعد واستظهارها باعتبارها غاية في ذاتها وليست وسيلة وقد أدّى استخدام هذه الطريقة إلى انصراف كلّ من المُدّرس والتلميذ عن تنمية القدرة على تطبيق القواعد وتكوين السلوك اللغوي السليم››[2] لنكتفي بتعريف القياس على أنه الانتقال من الكل إلى الجزء، ومن القاعدة إلى النموذج.

خطواتها:

التمهيد:

الهدف منه إثارة انتباه المتعلم وتحفيزه نحو الدّرس فقد يكون في شكل سؤال أو طرح مشكلة.

عرض القاعدة:

يجب أن تكتب القاعدة بخط واضح وجميل، وأن تكون دقيقة الصياغة من حيث اللغة:

- ✓ تكون متكاملة لا نقص فيها.
- ✓ أن تشكل نوعاً من الإثارة واهتمام الطلاب للبحث فيها والتأكد من تطابقها مع أمثلة العرض.
- ✓ قراءة القاعدة من المدرس وعدد من الطلبة أكثر من مرة››[3].

---

[1]– العالية جبار، دور المعلم في اختيار الطرائق التعليمية الناجحة في التدريس، مجلة جسور المعرفة، جامعة حسيبة بن بوعلي، شلف، الجزائر، المجلد02، ع06، 2016م ص163

[2]– علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، د ط، 1427هـ،2006م، ص322.

[3]– محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص123.

عرض الأمثلة:

يُوجه المعلم المتعلمين نحو تحليل القاعدة ‹‹ويُقدّم مثالاً تنطبق القاعدة عليه ويطالب الطلبة بتقديم أمثلة مُشابهة على أن تكون هذه الأمثلة واضحة. ويقوم بكتابة أمثلة الطلبة على السبورة مُرتبة ترتيباً يُسهل على الطلبة إعادة تشكيل القاعدة من خلال الأمثلة وعلى أن تكون الأمثلة كافية لتغطية جميع جُزئيات القاعدة››[1].

التطبيق:

ويكون شفاهياً من خلال مُشاركة المُتعلم ببعض الأمثلة قياساً على القاعدة المُقدّمة له أو كتابياً، وذلك عن طريق التمرينات التي يُقدّمها له المعلم، بعدها يقوم بحلّ التمرينات الموجودة في الكتاب المدرسي.

مُميّزاتها:

- ✓ تختصر وقت التعليم وتُتيح للمعلم فرصة التحكم في المُقرر وتوزيعه.
- ✓ تتماشى مع طبيعة الإدراك العقلي وذلك بالانتقال من الكلّ إلى الجزء.

عيوبها:

من عيوبها ‹‹أنّها تبعث في التلميذ الميل إلى الحفظ وتُعودّه على المحاكاة العمياء، والاعتماد على غيره وتُضعف فيه قوّة الابتكار في الفكر والرأي...أن هذا النوع من التفكير لا يُضيف جديدا إلى المعرفة، ولا يكتشف شيئاً جديداً حيث إنه لا يبدأ من المجهول ليصل إلى المعلوم››[2].

3-3-3 الطريقة الاستقرائية(الاستنباطية):

اشتق اسم هاته الطريقة من الاستقراء(Induction) وهو: ‹‹معرفة القوانين والمفاهيم والنظريات والقواعد العامة الموجودة في الحياة والتي صارت مُسلّمات أو قريبة من المُسلّمات عن طريق المُشاهدة والملاحظة والتجريب وبذلك نكون قد أعدْنا بناء هذه المفاهيم والنظريات والقواعد بناءً جديداً، يقصد أن نتعلمها ونُعلّمها لغيرنا، وطريقة الاستقراء تُبنى على أساس التدّرج المنطقي في الوُصول إلى نتيجة أو مجموعة نتائج عن طريق الملاحظة واكتشاف العلاقات المُتشابهة والمختلفة بين أجزاء المادة التي يُراد تعلّمها من خلال الأنشطة المتنوعة

[1]- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربي، ص123.

[2]- إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، ص283.

والمنتمية إلى الموضوع››[1] وفي هاته الطريقة ينطلق المتعلم من التفكير في الجزئيات للوصول إلى الكُليات.

خطواتها:

التهيئة:

إعداد المعلمين لجوّ الدّرس ولا يزيد ذلك عن خمس دقائق ي بداية الحصة.

عرض الأمثلة:

وهو ما ‹‹قد تكون على شكل أمثلة مُتفرقة لكنّها جميعها يجب أنْ تكون ذات علاقة بالمادة المُراد تدريسها، أو قد تكون نصاً يتضمن المادة التعليمية ويشترط في هذه الأمثلة أنْ تكون مُعدّة إعداداً جيّداً يُراعي الوضوح والدّقة العلمية واللُغوية وأنْ تتدرج تدّرجاً منطقياً، وأن تترابط موضوعياً››[2].

الموازنة والمقارنة والربط:

وهنا يَتم فسح المجال أمام المُتعلمين: ‹‹كي يُقارنوا بين الأمثلة المعروضة في الشكل والمضمون، فأسلوب الاستفهام في اللغة يفترق عن أسلوب الإخبار أو الجواب، في شكله وفي مضمونه، وفي هذه الخطوة ينبغي أنْ يُشارك جميع التلاميذ في الصّف››[3].

استنتاج القاعدة أو التعميم:

وتأتي هذه الخطوة نتيجة للخطوات السّابقة؛ حيث ‹‹يستخلص التلاميذ القانون المُشترك الذي عَرضه عليهم وناقشوا مضامينه وفهموا ما بين جُزئياته من ائتلاف أو اختلاف فقد صاروا قادرين على اشتقاقه بِلُغتهم وبطريقة فهمهم له››[4].

التطبيق على القاعدة:

في هاته الخطوة ‹‹يتأسس استخدام ما توصل إليه المتعلم، ومدى توظيفه في حياته سواء أكان قانوناً علمياً أو قواعد لُغوية، أو مفاهيم اجتماعية أو غير ذلك، فإنّ فهم هذه الأمور يتبدى واضحاً في مدى استخدامها في طريقة التفكير أو التفاعل مع الآخرين وبقدر

---

[1]–وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر، ط02، عمّان، الأردن،1425هـ، 2005م، ص195، 196.

[2]– المرجع نفسه، ص196.

[3]– المرجع نفسه، ص197.

[4]– المرجع نفسه، ص197.

ما يستخدم المتعلم القانون الذي تعلَّمه أو استخلصه بنفسه أو ساهم في صياغته، بقدر ما يكون تعلُّمه فعالاً ووظيفياً ومُستمراً لذا فإنّ مجال التطبيق يجب أن يُفتح أمام المتعلم، وهذا لا يعني اقتصار التطبيق على الحصة أو الدرس الذي قُدّم فيه القانون مع أهمية ذلك لكن تظل مجالات التطبيق مفتوحة أمام المتعلم بحيث يُوظف ما تَعلّم في أي موقف مُشابه أو في كلّ ظَرْف يُمكن أنْ يخطر فيه السلوك المُتعلَّمُ››[1] وهو ما يبين أهمية التمارين اللاحقة فهي التي تبين مدى استيعاب التلميذ الأمثلة، ومدى قدرته على الخروج من النموذج.

مُميزاتها:

تجعل المتعلم ‹‹يبحث ويستقرئ الحقيقة، وهي الطريقة التي تبدأ بالجزئيات لتصل إلى القواعد العامة...

- ✓ عن طريق ذلك يتعود التلميذ عن التفكير السليم المنطقي.
- ✓ الاعتماد عن النفس في الكشف عن الحُلول››[2]

إضافة إلى أنّها: ‹‹تبدأ بِما هو قريب وملموس ومعمول به...التدّرج من القليل إلى الكثير ومن المادي إلى المعنوي››[3]. غير أنه من بين عيوبها أنها لا تكون صالحة لتدريس جميع المواد التعليمية المقررة على التلميذ.

3-3-4 طريقة هربارت (Harbert):

هي طريقة استدلالية ‹‹تشمل الاستنباط والقياس معاً وتُنسب هذه الطريقة إلى المُربي الفيلسوف الألماني "فريدريك هربارت" وتعتمد هذه الطريقة على نظريات علم النفس التي تُعنى بترابط الخبرات واتساقها واعتمادُها على خبرات سّابقة››[4].

---

[1]- وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة وتخطيطها وتطبيقاتها التربوية، ص197، 198.

[2]- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص62

[3]- علي جواد الطّاهر، أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، ط01، بيروت، لبنان، 1965م، ط02، 1984م، ص59.

[4]- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، قناة السويس الشاطبي، مصر،د ط، 2005م، ص224.

خطواتها:

المقدمة:

أو تمهيد عن طريق سؤال يتناول الموضوع أو الموضوعات السّابقة العرض، وظيفته تشويق المتعلم وتهيئته لِتلقي الدّرس واستثارة معلوماته السابقة والتمهيد لمعلومات جديدة.

العرض:

يكون بعرض الأمثلة على السبورة، شريطة أنْ تكون مُستنبطة من قبل التلاميذ أنفسهم أو يعرض ‹‹قطعة مُناسبة للدّرس ويستخلص التلاميذ منها ما يُراد دراسته، وتوضع خطوط تحت الكلمات المطلوبة بحيث يُركز المعلم انتباه تلاميذه على الغرض الوظيفي والحركة الإعرابية والعلاقة بينها وبين المعنى››[1]

الموازنة والمناقشة والاستنباط:

حيث يُوازن المتعلم بن الكلمات حسب موقعها في الجمل وما طرأ عليها من تغيير وإعرابها حسب موقعها والمقارنة كذلك بين الجمل المتشابهة مثلا: المتعلم مُجتهدٌ/ كان المتعلمُ مُجتهداً.

يلاحظ الفرق بين الحركات الإعرابية داخل الجملة السّابقة بعد دخول الفعل الناقص "كان" على الجملة الاسمية. وبعد هذا يطلب المعلم من المتعلم استنباط القاعدة.

التطبيق:

- ✓ يُنتج المتعلم أمثلة وفق ما سَبق.
- ✓ يملأ الفراغات أو يختار الكلمات من مُتعدّد أو يكون جُملا مُفيدة أو يعرب بعضها.

عيوبها:

اعتمادُها على المعلم في عرض الأمثلة والشرح، ولكن في نفس الوقت ‹‹هناك من القواعد والقوانين ما لا يُمكن للتلميذ اكتشافُها بنفسه أو التَعرّف عليها بسهولة إلاّ إذا حَضَّرَ الدّرس قبل حضوره إلى المدرسة ومع كلّ هذا يحتاج المعلم الإرشاد والتوجيه والشرح والتفسير حتى يمكنه اكتشاف هذه القواعد والقوانين››[2].

[1]– زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية ، ص225.

[2]–المرجع نفسه ، ص225

طريقة المناقشة (الطريقة الحوارية):

تُراعي هذه الطريقة: ‹‹التفاعل والاتصال اللُغوي الذي يتم في غرفة الصف عن طريق الحديث المُوجه بين المعلم وعن طريق الإجابات التي يُؤديها الطلبة، أو عن طريق الأسئلة والاستفسارات التي يُوجهها الطلبة إلى زُملائهم أو إلى مُعلمهم››[1] وهي بذلك تحقق تواصلا معرفيا مهما في العملية التعليمية.

خطواتها:

الإعداد للمناقشة:

يقوم المعلم في هاته الخطوة بـ: ‹‹تحديد مصادر المعلومات ذات الصلة بالدرس والاطلاع عليها.

- ✓ تحديد نوع المعلومات الملائمة لإثارة المناقشة حولها››[2]

الترتيب:

يقوم المعلم بتقسيم المادة وتحديد الأسئلة التي تستوجب المناقشة، كما يُحدّد نوع المناقشة ثنائية أم جماعية.

التنفيذ:

يكتب المعلم عنوان الموضوع على السبورة بعد طرحه للأسئلة على المتعلمين.

مُميزاتها:

- ✓ تزيد من دافعية المتعلم نحو التعلّم.
- ✓ ‹‹ تفسح المجال أمام المدّرس لتنمية انتباه الطالب وتفكيره المستقل.
- ✓ يشمل استخدامُها جميع المواد ومختلف المستويات.
- ✓ تعتمد الأسئلة والأجوبة، وتجعل المتعلم يشعر بأنه ساهم في سير الدرس››[3]

عيوبها:

- ✓ تحتاج إلى وقت طويل.
- ✓ يقع المتعلم في تكرار بعض الإجابات مما يؤدي إلى الملل.

---

[1]– وليد أحمد جابر، طرق تدريس العامة، ص167.

[2]– محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص284، 285.

[3]– صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص62.

- ✓ استحواذ المناقشة أحيانا من قبل عدد من المتعلمين دون الآخرين. لكن الاستحواذ على المناقشة مثلا ليس عيبا في الطريقة نفسها، بل تتعلق بمن يدير المناقشة داخل حجرة الدراسة.

الطريقة الاستكشافية:

تقوم على ‹‹حل المشكلات بخطواتها المعروفة ابتداءً من الشعور بالمشكلة إلى تحديدها وجمع البيانات عنها واقتراح الحلول لها، والتأكد من سلامة إحدى هذه الحلول، وهذا الأسلوب التعليمي يُغاير أسلوب التلقي الذي يقوم على التلقين، والاستماع والقياس وهي بأسلوب آخر طريقة يُبادر فيها المتعلم بالبحث عن عناصر المفهوم واستيعابها››[1].

خطواتها:

- ✓ تقديم الأمثلة؛ حيث إن ‹‹ **المعلم:** يُقدّم الأمثلة، **المتعلم:** يصف الأمثلة.
- ✓ **المعلم:** يُقدّم أمثلة أخرى، **المتعلم:** يصف الأمثلة، ويقارن بينها وبين الأمثلة الأولى.
- ✓ **المعلم:** يُقدّم أمثلة موجبة وأخرى مُضادة، **المتعلم:** يُقارن بين الأمثلة الموجبة والأمثلة المُضادة.
- ✓ **المعلم:** يلمح للمتعلم ليعرف السِمات أو العلاقات المقصودة، المتعلم يذكر السمات أو العلاقات.
- ✓ **المعلم:** يطلب من المتعلم الإتيان بأمثلة إضافية››[2]

يُمكن القول بأنّ هذه الطريقة تُساعد المتعلم على اكتشاف المعلومة بنفسه من خلال مُحاولته إيجاد حل للمشكلة باستخدام تفكيره المنطقي مُستخدماً الاستقراء أو الاستنباط، كما أنها تُشجع على ‹‹الاكتشاف والتفكير الناقد وتعمل على المستويات العقلية العليا كالتحليل والتركيب والتقييم معودة المتعلم على التخلص من التسليم للغير والتبعية التقليدية ومحققة نشاط المتعلم وإيجابياته في اكتشاف المعلومات، مما يُساعده على الاحتفاظ بها وعلى تنمية

[1]– أمينة سعد الدّين، تعليمية النحو في المدرسة الجزائرية بين طرائق تعليم النحو التقليدية والحديثة مرحلة التعليم الابتدائي أنموذجا، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، ع26، الجزائر،1439هـ، 2017م، ص204.

[2]– المرجع نفسه، ص204، 205.

إبداعه والزيادة من دافعيته نحو التعلم، بما تُوّفره من تشويق وإثارة يشعر بها أثناء اكتشافه المعلومات بنفسه››[1]

عيوبها:

على الرّغم من كل هاته الإيجابيات التي تُحققها الطريقة الاستكشافية إلاّ أن لها مآخذ: تستغرق معها وقتا أطول لعرض الدّرس.

- ✓ تركيزها على التجريد لا على الحقائق والتوظيف.
- ✓ عدم وصول المتعلم إلى اكتشاف كل الظواهر اللُغوية والنحوية بذاته إلاّ بمساعدة مُعلّمه.

غير أننا نقول إن هذه المآخذ ليست مطلقة، فالمدة الزمنية التي يستغرقها التعلم قد تكون في حد ذاتها مقصدا، والتجريد المشار إليه قد يتعلق بالمادة المدرسة لا بالطريقة، لأن الاستكشاف إنما ينطلق من الحقائق المشاهدة على سبيل التجربة.

3-4 طريقة تدريس النحو بأسلوب الموقف:

تقوم هذه الطريقة على تحويل المواقف الموجودة في بيئة المتعلم ومُحيطه إلى جُمل بسيطة، يظهر من خلالها الموضوع النحوي المُراد تقديمه حتى يصل بالمتعلم إلى القاعدة؛ وذلك بـ: ‹‹إثارة الدافعية لدى التلاميذ، والتفاعل بين المعلم والتلميذ في عرض المواقف طيلة مدّة الدّرس، وهي بهذا لا تُركز كثيراً على التعريفات، والمصطلحات الجاهزة والتحديدات، بل تُركز على العناية بالاستعمال الوظيفي بناءً على أن طريقة المثالية هي التي تربط النحو بمواقف الحياة وتجعل منه سبيلاً من السُبل المساعدة على التواصل والفهم السليم للغة››[2].

وعليه فإنّ هذه الطريقة تُركز على المقاصد المُراد تحقيقها، واختيار المتعلم البنى النحوية المُناسبة حسب المقام الذي يكون فيه، كما تقوم هذه الطريقة على عرض الموضوع واستخلاص القاعدة ثم التطبيق عليها.

3-4-1 طريقة النصوص:

وتُسمى أيضاً: **الطريقة التكاملية** ‹‹وظهرت بظهور موجة الدعوة إلى تيسير النحو وتجديده، وهي طريقة مُتأخرة من حيث زمن ظهورها عن الطرائق الأخرى، وتُطبق باعتماد نص أدبي

[1]– أمينة سعد الدين، تعليمية النحو في المدرسة الجزائرية بين طرائق تعليم النحو التقليدية والحدّيثة ، ص205.

[2]–المرجع نفسه، ص206.

قصير يشتمل على أمثلة ذات خصائص تخدم الظاهرة النحوية المُراد تدريسها››[1]؛ ذلك أنّ النص هو وحدة لُغوية متكاملة مبنية على قواعد نحوية مختلفة.

إن أدنى تبصر بالتعريفات السابقة يكشف عن وقوع تداخل بين تلك الطرائق السابقة وبين طريقة النصوص، فيحتاج النص إلى استكشاف وإلى استنباط وإلى موقف وإلى مناقشة؛ ولذلك فقد تكون هذه الطريقة طريقة جامعة تحقق تَكاملاً يمكن المتعلم من اكتشاف القاعدة وتحليلها والتطبيق عليها بيسر.

خُطواتها:

التمهيد للنص:

بإعطاء فكرة حول النص، بعدها يُمهد لموضوع القواعد؛ لأن موضوع الدّرس هو ما يتضمنه النص الذي يقرأه المعلم ثم المتعلمون، مع التركيز على الأمثلة الموجودة فيه.

تبيين الأفكار العامة للنص.

عرض الأمثلة:

وتكون بأن ‹‹تُؤخذ الأمثلة من النص، ولكن تُعرض على السبورة بطريقة مُتسلسلة، ولا تُعرض حسب وُرودها في النص... لا تُغطي حاجة القاعدة، فعلى المدّرس أن يزيد عليها بما يُلبي حاجة القاعدة››[2]

الربط بين الأمثلة:

ذلك بتبيين العلاقة بين الأمثلة.

استنتاج القاعدة:

قد يستنتجها المُتعلمون رُفقة مُعلّمهم.

التطبيق:

تقييم مضمون الفهم لدى المتعلمين من خلال الأمثلة والقاعدة.

مُميّزاتها:

تعليم القواعد من داخل النصوص أنفع؛ ذلك لأنّها: ‹‹تتماشى والاتجاه التكاملي في تدريس اللغة العربية.

[1]– أمينة سعد الدين، تعليمية النحو في المدرسة الجزائرية بين طرائق تعليم النحو التقليدية والحدّيثة ، ص207.

[2]– محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص286.

تزيد من توسيع مَدارك الطلبة وثقافتهم من خلال قراءة النصوص.

تقدم الأفكار مُتكاملة غير مُجزأة.

تضع أمثلة جاهزة تحت تصرّف المُدّرس والطلبة، ولا يضطر المُدّرس للبحث عن أمثلة قد تكون مُصطنعة››[1].

عُيوبها:

- ✓ اشتغال المعلم بشرح مضمون النص والوُقوف على جوانبه الفكرية قبل الشُروع في دراسة جوانبه اللُّغوية مما يستغرق وقتا أطول.
- ✓ عدم وجود أمثلة متسلسلة ومُرتبة في النص.
- ✓ صعوبة إيجاد نص يتضمن أمثلة تُغطي القواعد النحوية المستهدفة كاملة.

وعليه فإنّ لكلّ طريقة من طرائق تعليم النحو السّابقة مزايا وعيوب رغم تعدّد الطرائق، لا يُمكن سوى التركيز على الطريقة التي تخدم كفاءة المتعلم وتُمكنه من فهم دُروس النحو وتتجاوز حفظ هاته القواعد، بل تجعل المتعلم قادراً على التواصل باستخدام القواعد أثناء الدّرس وفي كلّ المواقف، ورغم اختلاف الخُطوات التي تقوم عليها كلّ طريقة، فإنّها تبقى تشترك في إعطاء أهمية للدّرس النحوي، والخُروج بنتيجة؛ وهي تمكين المُتعلم من استعمال الألفاظ والتراكيب استعمالاً صحيحاً والتعرف على بنية الجملة العربية ومن ثَمة القدرة على التعبير السليم، فاختيار الطرائق الناجحة من مهام معلم اللغة، فكلّما اختار طريقة تعليمية ناجحة كانت نتائج تعليمه جيّدة.

4- بين النحو العلمي والنحو التعليمي:

4-1 النحو العلمي:

كنحو الخليل وسيبويه يقوم على ‹‹نظرية لُغوية تَنْشُد الدّقة في الوصف والتفسير وتتخذُّ لتحقيق هذا الهدف أدّق المناهج فهو نحو تخصصي ينبغي أنْ يكون عميقاً مُجرداً وتلك طبيعته››[2]

---

[1]- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص286، 287.

[2]-هشام صويلح، توظيف النظريات اللسانية والتعليمية في تدريس اللغة العربية، الممارسات اللغوية، جامعة تيزي وزو، الجزائر، المجلد02، ع03،2011م، ص10، 11.

4-2. النحو التعليمي: التربوي:

هو ‹‹نحو مهاري، مُهمته الأولى بيداغوجية، تنحصر في توظيف أو استثمار بعض المفاهيم والمصطلحات النحوية من هذه النظرية أو تلك، مثل استثمار بعض مفاهيم النظرية الخليلية الحدّيثة لتُتخذَ أصولاً ومبادئ لبناء منهجية تعليمية مُتسقة ومنظمة، تعتمد على النتائج التي توصّل إليها علماء النفس والبيداغوجيا واللسانيات التطبيقية، من أجل تحقيق أهداف وكفاءات أو مهارات لُغوية، تُغطي احتياجات فئات مُعيّنة من المُتعلمين في سنة دراسية ما أو مرحلة تعليمية معيّنة، بحيث تتَحوّل وفق استراتيجيات وأنشطة تعليمية مُنظمة إلى معارف عملية››[1]وعليه فإنّ النحو التعليمي قائم على أساس وظيفي قائم على‹‹ المُلاءمة والانتقاء واحتياجات المُتعلمين من البنى والأساليب اللُغوية التي يحتاجونها تلبية لمُختلف الأغراض التبليغية سواء أتَعلّق الأمر بالمستوى الكتابي أو المستوى الشفهي››[2]

هو إذا:‹‹ ما كان يُعلّم للصِبيان وكلّ من كان يرغب في تحسين مهاراته اللغوية، وكان لهم اهتمام كبيرً جداً بتعليم أبنائهم العربية، وكان مرجعهم كأصول مُدوّنة، ما وضعه النحويون واعتمدوا على ما تعوّدوا عليه مُنذ القِدم من وضع أولادهم في بيئات فصيحة ومن تحفيظهم الشعر خاصة››[3]. وعليه فإنه قد وُجدت مؤلفات نحوية تعليمية مُناسبة للمُتعلمين حاولت تقريب النحو لهم، ومن أمثلة ذلك كتاب (الجُمل) لـ(الزجاجي)، (اللّمع) لـ(ابن جني)، و(قطر الندى) لـ(ابن هشام الأنصاري)...إلخ

وعلى الرغم من كلّ هذا الجهد إلاّ أنّها كان لها مؤاخذات: وهي اعتمادها على التلقين والحفظ، أمثلتها جافة ليست مأخوذة من واقع المتعلم وتركيزها على الجانب النظري الإعرابي لا على الجانب التبليغي.

إنّ النظرية الخليلية الحدّيثة كما رأينا سابقاً تتميّز بالعلمية في ذاتها وذلك لِما تتميز به من مفاهيم أضافت الدّقة للنحو العربي وارتقت به إلى مكانة عالية، غير أنّ هاته المفاهيم تحتاج إلى تطبيق في مجال تعليمية النحو العربي ولا يكون ذلك إلاّ عن طريق ‹‹نقل

---

[1] – يحي بعطيش، الكفاية العلمية والتعليمية للنظرية الخليلية الحدّيثة، ص91.

[2]– نصر الدّين بوحساين، تعليمية اللغة العربية، واقع وآفاق، مجلة العربية يصدرها مخبر علم تعليم العربية بالمدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، ع03، السداسي الأوّل، الجزائر، 2011م، ص31.

[3]– عبد الرحمان الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللسان، ص14.

ديداكتيكي يتم فيه تحوّل المفاهيم العلمية إلى مهارات أو كفايات تعليمية تعلُمية››[1] وقبل العودة إلى (الحاج صالح) يحتاج البحث هنا تعريف النقل التعليمي (الديداكتيكي) "transposition didactique" وهو من المفاهيم الأساسية في علم التعليميات العام، حيث ينتقل المخطط للتعليم من المعرفة العالمة "savoir savant" إلى المعرفة التربوية "savoir educatif"بتيسير المعلومة لتكون أقرب إلى مدارك المتعلم.

4-3 الفرق بين النحو العلمي والنحو التعليمي:

تبرز الدراسات أن تعرض المعرفة العالمة لعملية النقل الديداكتيكي، أي تحويلها إلى مادة دراسية قابلة للتدريس، يغير بعمق من طبيعة هذه المعرفة، فتصبح معرفة مغتربة عن أصولها. وفي هذا الصدد يؤكد (J.Verret) في كتابه: (Le temps des études1975) أن تحويل معرفة ما وجعلها قابلة للتعلم يعرضها لـ:

- ✓ تجاوز الطابع الشخصي للمعرفة.Dépersonnalisation du savoir
- ✓ التجرد من سياقهاDécontextualisation du savoir
- ✓ القابلية للبرمجة.Programmabilité du savoir
- ✓ إشهار المعرفة والترويجPublicité du savoir

أما (Y.Chevallard) فيوضح في كتابه (النقل الديداكتيكي من المعرفة العالمة إلى المعرفة المدرسة 1991)، إلى أن المعرفة أثناء تحويلها من معرفة عالمة إلى معرفة قابلة للتدريس، تمر بعدة مسارات:

- **المعرفة العالمة (scholarlyknowledge)**

هي المعرفة التي أنتجها الباحثون المختصون، فهي غير قابلة للتدريس وفق شكلها الأصلي، إذ يصعب إدراكها من طرف المتعلم، لذا تستدعي المقتضيات التعليمية نقلها من إطارها العالم إلى إطار ديداكتيكي، إلا أن عملية النقل هاته تؤثر على قيمة هذه المعرفة.

- **المعرفة المدرسية (schoolknowledge):**

هي المعرفة المراد تدريسها أي تحويل المعرفة العالمة إلى مناهج منتظرة تحدد الغايات والأهداف التعليمية وتعمل البرامج التعليمية والكتب المدرسية ووثائق التوجيهات التربوية والمذكرات الوزارية على الترجمة الإجرائية لمقتضياتها.

[1] – يحي بعطيش، الكفاية العلمية والتعليمية للنظرية الخليلية الحدّيثة، ص91.

- **المعرفة المدرسة(taughtknowledge):**

تتمثل فيما يقدمه المدرس لمتعلميه داخل القسم اعتمادا على المعرفة المدرسية (المنهاج الدراسي الكتب المدرسية التوجيهات التربوية المذكرات الوزارية الملتقيات التربوية والتكوينية..)

- **المعرفة المكتسبة (acquiredknowledge):**

أي المعرفة التي اكتسبها المتعلم، وهي معرفة لا تعكس بالضرورة ما درسه الأستاذ، حيث أن المتعلم في محاولته لاستيعاب المعرفة المدرسة من طرف المدرس، يمارس بدوره عملية ذهنية على ما يتلقاه، أي أنه يؤول ويعيد تنظيم مكتسباته وفق تصور جديد.[1]

5- النحو العلمي والنحو التعليمي عند (الحاج صالح):

وفي هذا الصدد نجد (عبد الرّحمان الحاج صالح) يُفرق بين النحو العلمي والتعليمي عند القدماء إذْ‹‹ كان النحو ومُنذ نشأته علمياً و تعليمياً في الوقت نفسه فقد كان تدويناً لأول مرة في التاريخ لأصول العربية، ولأن الذين وَضعوه قاموا باستقراء النص القرآني لاستنباط هذه الأصول...بمجرد ما تَم إثباتها بهذه الكيفية، ثم احتاج الباحث أنْ يُبرّر ما يجيزه من الكلام فاضطرّ أن يأتي بأدّلة علمية من قبيل التفسير العلمي. وظهر ذلك في زمان عبد الله ابن أبي إسحاق حتى بلغ الغاية في كتاب سيبويه. وما جاء في هذا الكتاب يدّل على وُجود نشاط علمي سابق واسع وعميق استثمر ثمانين سنة بعد انتهاء الفترة الأولى وهي فترة تأسيس النحو››[2].

في كلام (الحاج صالح) هنا نلاحظ إشارة قد تبدو أن معناها أنه يفرق بين النحو العلمي والنحو التعليمي، ولكن ذلك ليس صحيحا، فهو في الحقيقة يرى أن النحو العربي كان علميا وتعليميا في الوقت نفسه، وهذا بالنظر إلى ظروف نشأة هذا العلم ومقاصده التي كان يقصدها.

ولسنا نعني بهذا أن (الحاج صالح) كان محقا في كل ما ذهب إليه ولكنه أصاب الحقيقة من جانب معين ولا يجب أن نغفل عن كون التراث العربي يضم النوعين معا: أي

---

[1]- موقع الملتقى التربوي: https://modawanaty91.blogspot.com/2020/07/transposition-didactique.html، تاريخ الاطلاع: 2. 09. 2021. ساء: 17: 30د.

[2]- عبد الرحمان الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللسان، ص14.

النحو العلمي الذي يشتغل عليه كبار العلماء والنحو التعليمي الذي ظهرت مدوناته في القرون المتأخرة، كالمنظومات الشعرية والشروح والمختصرات وغيرها من صنوف التأليف التي كانت غايتها تيسير النحو للمتعلمين.

5-1 النحو عند (صالح بلعيد):

كما نجد صالح بلعيد يُفرق بين النحو العلمي والتعليمي فيما يلي: [1]

النحو العلمي	النحو التعليمي
نظري وظيفته العلم والإحاطة	تطبيقي وظيفته المُمارسة
النحو العلمي تطبيق لكلّ القواعد	النحو التعليمي تطبيق لبعض القواعد
النحو العلمي علم الخاصة	النحو التعليمي علم العامة
غايته تحصيل الصناعة	غايته تحصيل الملكة
كتب علمية مثل: ✓ الكامل للمبرد ✓ قطر الندى وبل الصّدى	كتبه تعليمية خاصة مثل: ✓ المقتضب للمبرد ✓ شرح قطر الندى
كتبه من الأصول والمُطوّلات	كتبه مختصرات وشُروح
النحو العلمي لا يُيَسّر	النحو التعليمي يدّرج فيه حسب المراحل التعليمية
كتبه مرجعية تاريخية	كتبه منهجية موافقة لأنماط العصر
علله الثواني	علله أولى تعليمية
النحو العلمي تاريخي	النحو التعليمي مُعاصر

والهدف من عرض هذا الجدول هو تبيين الفرق بين تعليمية النحو العربي بصفة عامة وتعليمية نحو النظرية الخليلية الحدّيثة بصفة خاصة، والجدول المتقدم حاصله التفريق بين العلمية والتعليمية في النحو، كما أنه هناك مفاهيم أخرى مُتعلّقة بالنحو كُلّها تُحاول تحقيق أهداف وكفاءات أو مهارات لُغوية منها:

[1]- صالح بلعيد، مقالات لُغوية، ص232.

6- مفهوم النحو الضمني:

له علاقة وطيدة بمفهوم الملكة أو السليقة اللُغوية؛ إذ يحدث بطريقة عفوية للمتكلم أثناء أخذه مجموعة التراكيب من الوسط اللُغوي الذي يعيش فيه، ولقد أشار (الخليل) قديما في النص الذي نقله لنا (الزجاجي) إلى أن: ‹‹ العرب نطقت على سجيتها وطباعها، وعرفت مواقع كَلاَمها، وقام في عُقولها لله وإنْ لمْ يُنقل عنها››[1] أصل هذا الاصطلاح يعود إلى اللغوي الأمريكي (نوام تشومسكيChomsky)، وربما يكون قد وجد قبله في علم النفس المعرفي، ولكنه اشتهر على لسانه وفي مؤلفاته، وأهم مقاصده أن النحو الذي هو نسق من القواعد اللغوية يرتكز في ضمير المتكلمين من دون قصد إلى بنائه ولا باعتماد طريقة تعليمية واضحة لاكتسابه، كما أنه لا يتضمن قواعد لغوية مدروسة مستنبطة، بل هي مضمرة في الكلام.

وعليه فأن يُفرق بين معرفة العرب بمواقع كلامها وهي معرفة نحوية ضمنية وبين عدم نقلهم لهذا الكلام في صورة نحو نظري صريح وقد استثمر المُختصون في التعليمية هذا المفهوم فمَيزُوا في النحو التعليمي أو التربوي بين نحوين: ‹‹نحو ضمني غير مُباشر ونحو صريح مُباشر فالأوّل نحو طبيعي سليقي، يتم تعلُّمه بطريقة عفوية أثناء مُمارسة الأنشطة التعليمية المُختلفة (نصوص القراءة والمحادثة...) دون الخوض في شرح المصطلحات النحوية مع إمكانية الإشارة إليها من حين لآخر، أمّا النحو الصريح فهو النحو الذي يَتم تعلُّمُه من خلال منهاج نحوي تُحدّد فيه الموضوعات النحوية والصرفية، لتُقدّم ضمن سلسلة من الدروس النظرية التطبيقية، تُشرح فيها المصطلحات النحوية بطريقة مُباشرة مُدعمة بتعريفات إجرائية على طريقة سيبويه الذي يميل إلى الوصف والتمثيل وتعزيز المفاهيم النحوية واللُغوية بنماذج حيّة››[2].

6-1 مفهوم القياس:

اعتبر القياس: ‹‹كفعالية للإنتاج والفهم التلقائي لعدد لا نهائي من الصيغ على المستوى الإفرادي أو الجمل الصحيحة على المستوى التركيبي، بإدراج جُملة من التدريبات

---

[1]- الزجاجي (أبو القاسم)، الإيضاح في علل النحو، تح: مازن المبارك، دار النفائس، ط03، بيروت، لبنان، 1399هـ، 1979م، ص66.

[2]- يحي بعطيش، الكفاية العلمية والتعليمية للنظرية الخليلية الحدّيثة، ص92.

أو التمرينات المُكثفة لترسيخ تلك الآليات النحوية الأساسية في أذهان المُتعلمين، من خلال وضعها في سياقات ومقامات تَستدعيها العملية التبليغية››[1].

6-2 التمرين:

هو‹‹ إجراء تدريبي مُنصبٌ على التطبيق والمعالجة في صياغة أسئلة إجرائية››[2]فهو خطاب يُنتجُه المعلم قصد قياس ردّ فعل المتعلم، ولكل تمرين طريقة يقوم عليها السؤال، وبهذا تحدث عملية التقويم التي تُعطي لنا أثر المعلومات التي قَدّمها المعلم على المتعلم.

أنواع التمارين:

تمرين التدريب، التركيب، التعرّف، تمرين إعادة بناء...

❖ **التمارين الإنتاجية:(Productivityexercises)**

وهي نوع من التدريبات يُطلب فيها:

✓ إنتاج جُملة أو جُمل قياساً على نمط من الأنماط مثلا.ف+فا/ ف+فا+مف. أو مثل: أضف مفعولاً أو صفة في المكان المُناسب أو ابدأ الجملة أو الجمل بفعل كذا وكذا...

❖ **التمارين الإبداعية: (Creativeexercises)**

مثل:

✓ اطرح سؤالاً مُناسباً لهاته الفقرة.

✓ أعد ترتيب الجُمل المُشوشة لهذه الفقرة.

✓ أكمل النهاية المُناسبة لهاته القصة.

✓ أكمل الحوار التالي...

✓ املأ الفراغات بكلمات، عبارات، جُمل مُناسبة مع الحفاظ على المعنى...

✓ اختر الإجابة الصحيحة من بين الإجابات...

6-3 مفهوم الكفاية النحوية:

ترتبط بمبدأ الأصل والفرع فالمتكلم ليس بحاجة إلى ذلك الكم من المعارف حول القاعدة النحوية إنّما هو:‹‹ بحاجة ماسة إلى الأساسيات النحوية، إمّا على المستوى الإفرادي

[1]- يحي بعطيش، الكفاية العلمية والتعليمية للنظرية الخليلية الحدّيثة، ص92، 93.

[2]- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص99.

أو التركيبي، يتخذها كأصول يُفرع عنها بالمِران والتدريب المَنْهجي ما يقوّم لِسانه وقلمه من الخطأ››[1].

والكفاية أيضا هي القدرة المضمرة، وهي لا تتلخص في مجرد قواعد، بل هي معرفة ضمنية بأساسيات النحو في لغة من اللغات، وهي لا تكتسب في الأصل عن طريق قواعد النحو، بل من خلال الممارسة.

4-6 ضرورة ربط النحو بالبلاغــة:

إنّ النحو والبلاغة مُترابطان ومُتلازمان، لذلك فإنّ الاكتفاء في تعليم اللغة العربية بتحقيق السلامة اللُغوية؛ أي جعل المتكلم قادراً على تطبيق القواعد النحوية وحدها دون مُراعاة المقام في عملية الخطاب؛ أي دون مُراعاة البلاغة، كان التعليم ناقصاً؛ لذلك فإنّ البلاغة:‹‹ تُقابل النحو في أنّها كيفية استعمال المتكلم للغة والنحو فيما هو مُخيّر فيه لتأدية غرض معيّن فهي بهذا امتداد للنحو...فالذي يقصده المُربي هو إكساب المتعلم القدرة على إجراء القواعد النحوية والبلاغية في واقع الخطاب››[2] ولهذا فالبلاغة لا ينحصر استعمالها في المجال الأدّبي فقط، بل تبليغ المقاصد سواء عن طريق المُشافهة أو الكتابة وفي المقامات مُتنوعة بين الأُنسِ والحُرمة...إلخ

7- مُشكلات تعليم النحو العربي وكيفية علاجها:

1-7 المشكلات:

(يمكن تصنيف المشكلات بحسب ما تنبني عليه، فمشكلات تتعلق بالمادة المدرسة، وأخرى تتعلق بالمعلم، وأخرى بالمتعلم، وأخرى بالطريقة وهكذا)

يُبدي المتعلمون اهتماماً كبيراً لدرس النحو لكنهم يجدون صُعوبة في وضع هذه القواعد موضع التطبيق وهذا ما أشار إليه الكثير من الباحثين والدّارسين؛ ‹‹أن النحو العربي يَتسم بقدر من الصعوبة كبير، ولقد أدرك هذه الصّعاب شُيوخ النحو وأعلامه، كما أحسها تلاميذه››[3] فهناك من يرى بأنّ سبب ضعف المُتعلمين في مادة النحو هو المعلم، ويُشير هنا

---

[1]- يحي بعطيش، الكفاية العلمية والتعليمية للنظرية الخليلية الحدّيثة، ص93.

[2]- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج01، ص182.

[3]-علي أبو المكارم، أصول التفكير النحوي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، ط01، القاهرة، مصر،2007م، (المقدمة)، ص07.

(أبو الهيجاء) إلى أنّه: ‹‹لابد على القائمين على العملية التعليمية، التأكد من صلاحية من يُدرس العربية أولاً لأنّه العامل الأوّل في المسألة كُلّها، وعليه يَنْعَقِدُ النجاح والإخفاقُ››[1]، كذلك من الأسباب التي تجعل قواعد اللغة العربية صعبة التطبيق نوعاً ما لدَى المُتعلم‹‹ كثرة القواعد المَفروضة على التلميذ، حيث يَشعر بأنّه حفظها يَتطلّب منه، جُهداً كبيراً، وإذا حَفِظها فإنّ مصيرها النِسيان.-عدم ربط قواعد النحو بالقراءة والتعبير من جهة ومواد الدِراسة الأُخرى في غير مادة اللغة العربية من جهة أخرى، لذلك فهي غير مُرتبطة بمواقف الحياة بشكل عام وحياة التلميذ ومُيوله واهتماماته على وجه الخُصوص››[2]وبهذا يكون هدف المعلم هو الإسراع في الانتهاء من المُقرر دون التأكد من إمكانية تطبيق هذه القواعد خاصة في كتابات المُتعلمين.

‹‹عدم الاستفادة الكاملة عند وضع منهج القواعد قراءات مجامع اللغة العربية في تيسير النحو التعليمي، كذلك قراءات المجامع في قواعد الكتابة والإملاء، وقلّة المواءمة عند وضع قواعد مَنْهجيْ النحو والصرف بين الموروث اللُغوي القديم والنظر اللُغوي الحدّيث.- عدم الاستفادة الكاملة من الوسائل التقنية الحدّيثة من معامل لُغوية وتسجيلات صوتية في كيفية النطق السليم وضبط مخارج الحُروف وتعليم القواعد››[3] كم أن هناك بعض الأسباب التي تعود إلى المتعلمين أنفسهم؛ يتمثل ذلك في الفُروق الفردية والظروف الاجتماعية والنفسية لكلّ مُتعلم.

7-2 كيفية علاجها:

أشار (عبد الرحمان الحاج صالح) إلى مسألة مُهمة في النحو العربي وهي: النظر إلى مدى صُعوبته على المُتعلم؛ لِذا لابد من البحث عن الأساليب والكيفيات للخُروج من هذا الوضع، وقد قدّم آراء قيّمة في تعليمية اللغة بصفة عامة واللغة العربية بصفة خاصة مع تسليط الضوء على نَحوِها وصعوبة تعلمه، فيُشير إلى أنّه لابد من النظر في المُحتوى اللُغوي (المادة اللغوية) التي تُقدّم للمتعلم في المدرسة؛ حيث يقول: ‹‹نحن لا نتّهم اللغة في

---

[1]- ياسين أبو الهيجاء، مظاهر التجديد النحوي لدى مجمع اللغة العربية في القاهرة، عالم الكتب الحديث، دار الكتاب العالمي، ط01، الأردن، 1429هـ، 2008م، ص222.

[2]- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، ص209.

[3]- محمد جاهمي، واقع تعليم النحو العربي في المرحلة الثانوية، ص09، 10.

ذاتها إنّما الذي نَسْتضْعفه هو كيفية استعمال المُربين لها، فالكُتب المدرسية من وضع هؤلاء››[1]. فالمشكلة لا تتعلق بالنحو بل بمن يقدمه بحسب رؤية (الحاج صالح) ويقول (أحمد عبد الستار الجِواري): ‹‹إنّما ينبغي إعداد الذّين يقومون على تدريسه وتعليمه، إعداداً يشتمل على فقه معرفة واعية بالنحو وبِسائر علوم العربية، حتى لا يبْقى النحو مادة غريبة على الأفكار...ولا ينتفع بها››[2].

7-3 ملامح النقل التعليمي(Educationaltransfer) عند (الحاج صالح):

نذكر بعض الإجراءات التي يتّبعها المعلم للحدّ من صُعوبة النحو وفَهْمه من قبل المتعلم ممّا يلي:

- ✓ ‹‹جعل فُروع مادة اللغة العربية كُلّها مواد تطبيقية لمادة النحو وعدم التهاون في أي تقصير لُغوي من جانب التلاميذ.
- ✓ العمل على تبسيط مادة النحو من الجانبين المنْهجي والتنفيذي، والأخذ بمُقترحات المجامع اللُغوية وأداء المُتخصصين في هذا المجال.
- ✓ ضرورة اختيار الأساليب والعبارات المُتضمنة لأساسيات اللغة وذلك من نصوص القراءة وآليات القرآن الكريم.
- ✓ ضرورة مُراعاة مُستويات التلاميذ ومراحل نُموّهم اللُغوي.
- ✓ ضرورة ترتيب أبواب النحو في المرحلتين المُتوسطة والثانوية بحيث تجمع الموضوعات ذات العلاقة في أبواب مُستقلّة كالمرفوعات مثلاً تُدرس ككُتلة واحدة، والمنصوبات والمجرورات كذلك ولا تدرس كموضوعات مُنفصلة››.[3]
- ✓ لابد من التركيز على الجانب الوظيفي في دروس النحو.
- ✓ التدّرج في نوعية الأمثلة المُستخدمة في كتب القواعد انطلاقا من الخبرة المُباشرة للمُتعلمين.

---

[1]- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج01، ص160.

[2]-أحمد الستار الجِواري، نحو التيسير(دراسة ونقد منهجي)، مطبعة المجمع العلمي العراقي، العراق، د ط، 1404هـ، 1984م، ص15.

[3]- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، ص210.

- ✓ استخدام طريقة النصوص المُتكاملة في التدريس تحقيقاً لوحدة اللغة وتكويناً للوحدة الفكرة الكلية››[1] وبهذا يتم تدريس قواعد اللغة العربية من خلال قطعة أدّبية مُتكاملة.
- ✓ ‹‹تدريب التلاميذ على القواعد أمر ضروري لأن نجاح التلميذ في تطبيق ما تَعَلَمهُ يُولّد لديه نجاحات أخرى، ويستخدم في ذلك التدريب الشفهي، والتحريري لأنّ فهم التلاميذ للقاعدة لا يكفي في أنْ تُصبح مُراعاة القواعد عندهم عادة. والعادات لا تُرسخ إلاّ بكثرة المُمارسة والتمرين...
- ✓ مشاركة التلميذ أمر ضروري في درس القواعد، لأن ذلك يُعوّدهُ على التفكير المُستقل والاستنتاج المَنْطقي...فضلاً عمّا تُثريه المناقشة للجوانب التعليمية الأخرى.
- ✓ اختيار المعلم لطريقة التدريس هو قراره لأنه أدرى بمن يُعلّمُهم وأَعْرف بنفسيات تَلاميذه
- ✓ إدراك المعلم أنّ لتدريس القواعد أداة تُسهم في قيام اللغة بوظائفها من تعبير وتفكير، واتصال وإقناع[2].

فكي يستطيع المُتعلم تَعلُّم اللغة لابد له من‹‹ معرفة قواعدها لأننا بطبيعة الحال لا نتكلّم بمُفردات اللغة مُنفصلة، بل إنّ المُفردات تَنْتظم مع بعضها بمُوجب قواعد مُعيّنة››[3].

[1]– زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية ، ص213.

[2]– إبراهيم عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، ص281، 282.

[3]– جنان التميمي، النحو العربي في ضوء اللسانيات الحدّيثة، دار الفارابي، ط01، بيروت، لبنان، 2013م، ص72.

خلاصة الفصل:

في ختام هذا الفصل نخلصُ إلى القول إنّ:

- ✓ اللسان أداة تبليغ وهو في حدّ ذاته نظام من الأدّلة.
- ✓ اللسان وضع واستعمال يحمل دلالات منطوقة ومكتوبة مع أولوية المنطوق على المكتوب.
- ✓ من المجالات التي تُركز عليها النظرية الخليلية مجال إعداد مناهج اللغة العربية الذي يُراعى فيه ملكة التبليغ واحتياجات المتعلم.
- ✓ المادة اللُغوية لا تُقدّم هكذا للمُتعلم لابد أنْ تخضع لشُروط مُعيّنة.
- ✓ من أهداف تعليم النحو هو تمكين المتعلم من قواعد اللغة وفهم معانيها واستخدامها في مواقف مُختلفة.
- ✓ طرائق تدريس النحو لكل منها مِيزات وسلبيات والطريقة الأمثل هي التي تَخْدُم حاجات المتعلم.
- ✓ لابد أثناء تشخيص مُشكلات النحو الانطلاق من المُعلم فهو الذي يَنْعقِد عليه النَجاح والتوجيه.
- ✓ من الحلول لمُشكلات النحو جَعْل قواعد اللغة مُرتبطة بالنص وبالحياة الاجتماعية للمتعلم.

الفصل الرابع: النظرية الخليلية الحديثة وتعليمية البنى النحوية

ـ دراسة تطبيقية ـ

المبحث الأول: العناصر الداخلية للعملية التعليمية.

1–مفهوم المنهاج:

1.1. المنهاج لغــة:

جاء في لسان العرب: ‹‹طَرِيْق نَهجٌ: بيِّنٌ وَاضِحٌ...والمنهاجُ: الطّريقُ الوَاضِحُ... والنَهْجُ: الطّريق المستقيمُ››[1]

2.1. المنهاج اصطلاحا:

المنهج أو المنهاج مصطلح عام يعني الطريق الواضح، وهو مصطلح لاتيني الأصل ومعناه الطريقة (méthode) التي يتبعها الفرد لتحقيق هدف معيّن، وقد انتقل هذا المصطلح لينتقل إلى مجال التربية والتعليم، فأصبح يُسمى المنهاج التعليمي أو المنهج الدراسي وله تعريفات عديدة منها: أنّه عبارة عن‹‹ خُطة تعليمية تَعلُّمية يتم إكسابها للمتعلم في صف دراسي أو مرحلة دراسية مُحدّدة داخل جُدران مؤسسة تعليمية نظامية››[2]؛ لذلك يمكن القول بأنه قد ذلك جرى تخصيصه لدلالة محددة في ميدان التربية والتعليم.

ويُعرَّف في موضع آخر –وهو أشمل– بأنّه‹‹ المنهج الدراسي هو وثائق مكتوبة تضُّم خطة شاملة مُتكاملة لمجموعة مُتنوعة من خبرات التعليم والتعلّم المعرفية والمهارية والوجدانية يتلقاها المتعلم في صف دراسي أو مرحلة دراسية مُحدّدة، داخل أو خارج جُدران المؤسسات التعليمية النظامية››[3]

ويُعرّف المنهاج التعليمي أيضا بأنّه: ‹‹بنية مُنسجمة لمجموعة من العناصر لمنظّمة في نَسَقٍ تربطها علاقات التكامل المحدّدة بوُضوح وإعداد أي منهاج يقتضي بالضرورة الاعتماد على منطقٍ يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والمضامين والأساليب المعتمدة

[1]– ابن منظور، لسان العرب، (مرجع سابق)، ج02، ص383.

[2]– ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف، المدخل للمناهج وطرق التدريس، سلسلة الكتاب الجامعي العربي، جمهورية مصر العربية، ط01، 1430هـ، 2009م، ص11.

[3]– المرجع نفسه، ص11.

لتجسيدها وربطها كذلك بالإمكانيات البشرية والتقنية والمادية المُجنّدة وبقدرات المتعلم وكفاءات المعلم››[1]

عناصر المنهاج:

يتكون من أربعة عناصر مُهمة يُمكن ذكرها بإيجاز:

- ✓ **الأهداف (Objectives)**: وهي التي يسعى التعليم إلى تحقيقها.
- ✓ **المحتوى (Content)**: يشمل كافة الخبرات والمعارف والمعلومات والمهارات التي يسعى المنهاج إلى تحقيقها.
- ✓ **الطريقة (method)**هي الكيفية والأدوات التي تقدم بها المادة التعليمية.
- ✓ **التقييم (Evaluation)**: إصدار الأحكام على المتعلم في مجالات تربوية مُختلفة من حيث مدى تَمثُّله للمعرفة.

3-1 منهاج اللغة العربية في التعليم المتوسط:

‹‹دستور العملية التعليمية التعلُّمية ويتعلّق بالمادة وينسجم مع مناهج سائر المواد في إطار منهج التعليم المتوسط وقد تضّمن: القيم والمواقف والكفاءات العرضية وملامح التخرج الخاصة بالمادة في المرحلة وفي الأطوار وفي السنوات وكذا مصفوفات الموارد المعرفية وجداول البرامج السنوية››[2].

بعد ذكر ثلاث تعريفات للمنهاج ثم المقارنة بينها تم الخروج بتعريف محدد يناسب البحث وهنا تنبغي الإشارة إلى أن الدارج في مجال التعليم والتربية الجزائرية أن يعد المنهاج وثيقة رسمية وهو ما يوافق التعريف الثاني، لأن الفرق بين المنهج والمنهاج من الناحية اللغوية أن الأول يمثل الطريقة والثاني يمثل الأداة التي تتحقق بها تلك الطريقة ومن الأدلة

[1]–دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، تنسيق وإشراف: ميلود غرمول، وزارة التربية الوطنية، أوراس للنشر، ص07.

[2]– المرجع نفسه، ص10.

على ذلك ما ورد في الصفحة 4 من هذا البحث حيث يسمى المنهاج وثيقة رسمية تبين الغايات التعليمية.

4-1 غايات المادة في منهاج اللغة العربية لمرحلة المتوسط:

يرمي تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط إلى: ‹‹دعم المكتسبات اللغوية للمُتعلمين وإثرائها وتغذية البُعد الثقافي والوجداني وتوسيع معارفهم بما يُلبّي حاجاتهم المدرسية والاجتماعية واعتمادها وسيلة التواصل اليومي الشفوي والكتابي وصقل شخصياتهم بالتحكّم في الأدوات المنهجية والفكرية وغرس القيم الأخلاقية والرُوحية للأمة الجزائرية وتذوق جماليات آدابها وفُنونها، والاعتزاز بأمجادها.

ويُمكن القول إن ما يسعى إليه المنهاج، هو جعل اللغة العربية لغة التواصل والخروج بها إلى أُفقٍ أوسع، وعلى هذا الأساس، فإنّ هذه المسؤولية تقع على عاتق المدرسة بالدرجة الأولى ومُدرّس اللغة أساساً ثُم بمساعدة باقي المُدرسين وعليه إذن أن يُغيّر من أساليب مُمارسته التعليمية داخل القسم، فيعتمد طرائق إكساب المتعلمين اللغة الشفوية والكتابية وقواعدها وهذا يتطلّب منه تحيين معارفه في مجال تعليمية اللغات بالاطلاع على ما يجري في المنظومات التعليمية الناجحة عبر العالم في هذا مجال... ولتحقيق هذه الأهداف لابّد للمُتعلم أن يتحكّم في كفاءات الميادين التي تُهيكل المادّة المُتمثلة في فهم المنطوق وإنتاجه، فهم المكتوب والإنتاج الكتابي››[1]، فالمعلم ليس مطالبا بأن يكون مجرد ناقل لما خط في المنهاج، بقدر ما هو مطالب بتفعيل تلك المطالب وتحويلها إلى مادة مرنة قابلة لإعادة الصياغة بما يتلاءم مع مستوى المتعلمين الذين هم تحت وصايته.

يعتمد بناء منهاج اللغة العربية للجيل الثاني على احترام المبادئ الآتية:

الشمولية: أي بناء مناهج المرحلة التعليمية.

الانسجام: شرح العلاقات بين مُختلف مُكونات المنهاج العام.

[1]– مناهج مرحلة التعليم المتوسط، منهاج اللغة العربية، منهاج التربية الإسلامية، وزارة التربية الوطنية، 2016م، ص05.

قابلية التطبيق: التكفّل بعملية التكيّف مع شُروط التنفيذ.

المقروئية: توخّي البساطة والوُضوح والدّقة.

الوجاهة: توخّي التطابق بين أهداف التكوين التي تحملّها المناهج والحاجات التربوية››[1]ومنه تتلخص المبادئ الأساسية للمنهاج في ثلاث جوانب: الأخلاقي، الفلسفي (الإبستيمولوجي) المنهجي، والبيداغوجي.

تتلخص إذا المبادئ المُؤسسة للمنهاج في ثلاثة جوانب: القيمي والإبستيمولوجي، المنهجي والبيداغوجي.

1-4-1 الجانب القيمي (أكسيولوجي) مجال القيم:

يعد دور التربية في كلّ مُجتمع مُحاولة لنقل قيمه إلى الأجيال، وهدفها تعزيز الوحدة الوطنية؛ أي مجموعة القيم الاجتماعية والثقافية والأخلاقية؛ إذْ يُمثل ‹‹اختيار القيم وتنظيمها أوّل مصدر لتوجيه المنظومة التربوية وغاياتها، وكذا طبيعة المنهاج واختيار المضامين وطرائق التعليم...فالمنظومة التربوية مُطالبة بإكساب كلّ مُتعلم مجموعة من الكفاءات المُتعلّقة بالقيم منها:

– إكساب التلميذ مجموعة من قيم الهويّة ذات مرجعية الإسلام والعُروبة››[2]

فكلّ مادة من المواد التي تُقدَّمُ للمُتعلم تُتيح له فرصة تجنيد هذه القيم، فتُسهم في تنمية رُوح الأمانة لديه وفضائل التسامح والتضامن (كالتربية الإسلامية) بصفة خاصة و(التربية المدنية) و(التاريخ والجغرافيا)، أما اللغة العربية فهي الأهم لأنها تجمع بين القيم بشكلها التاريخي واللغوي، إذ إن اللغة لا تمثل مجرد أداة للتواصل بل تحمل خصائص الهوية والانتماء للدين الإسلامي بتدارس بلاغة القرآن الكريم الذي لسانه عربي فصيح.

---

[1]– الدليل المنهجي لإعداد المناهج، اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط ،20161م، مدخل.

[2]– المرجع نفسه، ص18.

1-4-2 على المستوى الإبستيمولوجي:

إنّ ما يُميّز المادة هو ‹‹وجاهة ونجاعة الأسئلة لأنّه يُمكّن من الوُصول إلى تصوّر جديد للعالم، ثُم إنّ التشكيل الإبستيمولوجي المُتميّز هو الذي يربط بين الأهداف الحاصّة لتجاوز العقبات الإبستيمولوجية أو المعرفية وكذا تنمية كفاءات المادة››[1] وتمتاز اللغة العربية بخصائصها التوليدية التحويلية وبقدرتها على التشكل البلاغي والقدرة على منح تصورات مختلفة للعالم، من خلال القدرة على تفعيل صيغ التداول اللغوي بعد التمكن السليم من اللغة العربية.

1-4-3 الجانب المنهجي:

أما منهجيا فإن ‹‹المُقاربة النسقية على مستوى التصوّر والإنجاز سيضمن الوحدة المنهاجية والانسجام "انسجام بين مناهج مُختلف المراحل وتطابق مضامين الكتب المدرسية مع المنهاج...اختيار المقاربة بالكفاءات في التعلّم له أثر على منهجية إعداد المناهج››.[2]

فالمنهج هنا ليس مجرد وسيلة أو أداة هندسية لتقديم المعارف، بقدر ما هو بناء موضوعي دقيق لمستويات معرفية وجب التدرج في تقديمها من جهة والتنويع في عرضها من جهة ثانية، فما يصلح لمعرفة معينة قد لا يصلح لغيرها.

1-4-4 الجانب البيداغوجي:

يرتكز على ‹‹الكفاءات والتعلّمات المبنية كمبدأ تنظيمي للمنهاج فوضعه حَيّز كله يتمثل في بناء المُقاربة النسقية للمضامين والنشاطات والجديد أيضا في مناهج الجيل الثاني أنّه يرتكز على المقاربة بالكفاءات المُستوحاة من النظرية المعرفية والبنوية الاجتماعية››[3] وقد

---

[1]– الدليل المنهجي لإعداد المناهج، اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط2016م، مدخل ، ص20.

[2]– المرجع نفسه، ص22.

[3]– أسماء خليف، حنيفي بن ناصر، تطور منهاج اللغة العربية في التعليم المتوسط بالجزائر من منهاج الجيل الأول إلى المنهاج المعاد كتابته، التعليمية،المجلد04 ،ع12، ديسمبر، 2017م سيدي بلعباس، الجزائر، ص182

أثبتت اللغة العربية أنها طيعة ومرنة أمام مختلف التغيرات المنهجية وكذا التصورات العلمية الدقيقة لإدارة المعرفة وتقديمها للمتعلم.

وما هو مُلاحظ في مدارسنا اليوم حول مدى تحقق خصائص منهاج اللغة العربية خاصة في مرحلة المتوسط نُلاحظ ما يلي:

– تكامل بين المواد وتوحيد شكل المناهج والمصطلحات إذْ نجد المصطلحات المستعملة في المواد تخدم بعضها البعض كاللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية فتُوجد نقاط اشتراك فيما يخص المحتوى وبهذا يُوظف المتعلم ما تعلّمه في التربية المدنية في كتابة فقرة في اللغة العربية، والهدف واحد هو تحقيق مجموعة من الكفاءات باختلاف الأنشطة ومدى تكاملها مع بعضها فمثلاً تلميذ السنة الأولى يدرس في اللغة العربية نمطي الصف والسرد فالكفاءة الختامية للميادين التي تعلّمها تكون كالآتي:

فهم المنطوق وإنتاجه: يستطيع الإصغاء إلى خطابات وصفية سردية يُحدّد نمطها وأفكارها.

فهم المكتوب: قراءة مُسترسلة لنصوص وصفية سردية يستخلص أفكارها مستنتجاً الظاهرة اللغوية.

الإنتاج الكتابي: كتابة نص سردي وصفي حول الموضوع المعالج.

إذْ تسعى مناهج الجيل الثاني إلى جعل اللغة العربية لغة تواصل وبالتالي يكمن دور المعلم في ‹‹التركيز على تطوير إمكانات المتعلم من خلال توجيه المتعلم إلى اكتشاف خصائصه المُتميّزة ومساعدته على تطويرها››[1] إذْ لابّد من التركيز على جعل التعليم يُحقق دمج المتعلم في حياته الاجتماعية، وهو ما كان حاضراً في بعض نصوص اللغة العربية في كتب المتوسط حول (الطبيعة، الحياة العائلية، الإعلام والمجتمع) وهنا نقول أنّ المنهاج فعلاً حقق جزء من الجانب الاجتماعي للمتعلم وبالتالي يسهل تطبيقه.

[1]–نجوى فيران، آليات بناء الكفاية التواصلية للمتعلم ضمن المنهج التواصلي في تعليمية اللغات، مجلة تعليميات، جامعة عبد الرحمان ميرة بجاية، الجزائر، المجلد 01، ع03، 2020، ص65.

2–الأهداف التعليمية لأطوار التعليم المتوسط:

تشكل الطور الأول من التعليم المتوسط‹‹ فترة التجانس والتكيّف والاكتشاف إذْ أنّ الانتقال من الابتدائي إلى المتوسط يُشكل تغييراً جذرياً للتلميذ من خلال تنظيم التعليم في مواد مُستقلّة، تعدّد الأساتذة، تغيير طرائق العمل، إدراج اللغة الأجنبية الثانية.

ويُمكّن الطور الثاني من تعزيز وتعميق التعلّمات خلال سنتين، ويشكّل فترة أساسية في اكتساب وتنمية كفاءات المادة والكَفاءات العَرضية.

ويُمكّن الطور الثالث والنهائي للتعليم الإلزامي من توجيه التلميذ إلى ما بعد التعليم الإلزامي، إضافة إلى تعميق التعلّمات وفحص مُكتسبات التلميذ من كفاءات المواد والكفاءات العرضية التي يستهدفها التعليم المتوسط››[1] ويقصد بالطور هنا السنوات الواجب المرور عليها وقد تبين لنا من هذا القول أن المعرفة الموجهة إلى التلميذ في المرحلة المتوسطة تنقسم إلى ثلاثة مراحل بحسب عمق المادة وتدرجها وهو ما جعلنا نقسمها قسمها إلى ثلاث أطوار الأول طور تمهيدي تدرجي للانتقال من معارف المرحلة الابتدائية والثاني طور ترسيخي يقوم عليه التعليم المتوسط باكتساب المعرفة الجديدة والطور الثالث تعميقي انتقالي يعزز المعارف السابقة ويمهد لمرحلة التعليم الثانوي.

يتضمن هذا التعريف أيضا كثيرا من النقاط المرتبطة بعنوان البحث مثل:

- ✓ أن ممارسة اللغة هدف مقدم على معرفة قواعد اللغة، فالغرض من تعليم المادة في هذه المرحلة إكساب التلميذ القدرة على الكلام والكتابة بطريقة صحيحة، لا أن يكتفي باستظهار القواعد.
- ✓ أن تعليم اللغة في هذه المرحلة لا ينفصل عن القيم الحضارية التي تغذي ارتباط المتعلم بتاريخه وتراثه ومجتمعه وهويته وهو ما يمثل حافزا قويا للمعلمين والمتعلمين على حد سواء للإقبال على تعليمها وتعلّمها.

[1]– الدليل المنهجي لإعداد المناهج، اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، ط2016، ص12.

- ✓ ومن ثمرات هذا دعوة المعلم نفسه إلى ممارسة العربية خلال الحصة كلها في كل أحواله ونشاطاته وأعماله وتواصلاته مع المتعلمين أو مع غيرهم، فبقدر احترام المعلم العربية بقدر ما يمكنه تلقين احترامها للمتعلم.
- ✓ يتوافق ذلك مع التوجه المعلوم عن (عبد الرحمان الحاج صالح)؛ وهو عنايته في البحث اللغوي بالتوجه الوظيفي، فالغاية من تعليم اللغة ممارستها في الحياة العامة.

بعض المفاهيم المُهيكلة في مناهج الجيل الثاني:

2-1 المقطع التَعلُّمي:

هو ‹‹مجموعة مُرتَّبة ومُترابطة من الأنشطة في تدّرج كَوْكبي يَضمن الرُجوع إلى التعلّمات القبلية لتشخيصها وتثبيتها وتوظيفها في إرساء موارد جديدة لدى المتعلم، قصد الإسهام في إنماء الكفاءة الشاملة››[1] ولذلك لكلّ مقطع وضعية انطلاقية وظيفتها ضبط التعلّمات وتنمية الكفاءة المحلية تكون في نهاية المقطع أي في الإدماج بحيث أنّه كل مقطع يستغرق ثلاثة أسابيع وتكون الحصة الأخيرة للإدماج.

الميدان:

هو ‹‹جُزء مُهيكل ومُنظّم للمادة قصد التعلّم وعدد الميادين في المادة يُحدّد عدد الكفاءات الخِتامية التي نُدرجُها في ملمح التخرّج قصد ضمان التكفّل الكُلّي بمعارف المادة في ملمح التخرّج››[2]؛ إذن فالميدان في تعلّم اللغة هو المجال التعليمي سواء أكان في المُشافهة أو الكتابة.

وعليه **فميادين تعلّم اللغة العربية ثلاثة:**

ميدان فهم المنطوق وإنتاجه/ وميدان فهم المكتوب/ وميدان إنتاج المكتوب.

---

[1]–دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، تحقيق: ميلود غرمول، وزارة التربية الوطنية، أوراس للنشر، ص40.

[2]–المرجع نفسه، ص08.

✓ **فهم المنطوق وإنتاجه:**

هو الميدان الذي تستهدف كفاءته الخِتامية "الإصغاء والتحدّث" أي التعبير الشفهي ويكون حصة واحدة في الأسبوع.

✓ **فهم المكتوب:**

وهو الميدان الذي تستهدف كفاءته قراءة النُصوص المكتوبة وفهمها وتحليلها ويكون بحجم ثلاث حصص في كلّ أسبوع، الأولى للنصوص للقراءة المشروحة والحصة الثانية لاستثمار النص في الظاهرة اللُغوية والحصة الثالثة لدراسة النص أدبياً.

✓ **إنتاج المكتوب:**

ويكون بحجم حصة في الأسبوع يتناول تقنية من تقنيات التعبير ويختم بـ: "أتدّرب" حول هذه التقنية و"أنتج" في الأخير.

✓ **الوضعية المشكلة الانطلاقية الأم:**

وضعية مُشكلة مُركّبة لانطلاق التعلّمات ترتبط بالكفاءة الختامية للميدان ويكون حلها في نهاية المقطع في حصة الإدماج.

✓ **التقويم:**

يعدّ جزءًا أساسياً في العملية التعليمية التعلُّمية نظراً لأهميته في تحقيق الأهداف والغايات التربوية؛ إذْ يُعتبر ‹‹الوسيلة التي تُمكننا من الحكم على تعلّمات التلميذ من خلال تحليل المُعطيات المُتوفرة، وتفسيرها قصد اتّخاذ قرارات بيداغوجية وإدارية››[1]وينقسم إلى:

✓ **التقييم التشخيصي (Diagnostic evaluation):**

ويُطلق عليه البعض بالتقويم أو **(التقييم وهي اللفظة الأصوب في رأينا)** التمهيدي وهو إجراء يَتم في بداية التعلّم للكشف عن نواحي القوّة والضعف لدى المُتعلمين والحُصول على بيانات لتصحيحها ومُعالجتها.

[1]– دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، ميلود غرمول، ص09.

✓ **التقييم التكويني (evaluationformative):**

ويُسمى التقويم التتبّعي أو البِنائي ويَقوم على ‹‹مبدأ تقويم الطلبة نحو الأهداف التعليمية المَنشودة أو مدى استيعابهم وفهمهم لموضوع تعليمي تعلُّمي مُحدّد بغرض تصحيح العملية التدريسية وتحسين مسارها ومن أدوات التقويم التكويني البنائي أو التشكيلي، الأسئلة المختلفة التي يطرحها المعلم أثناء الدرس أو الامتحانات القصيرة...››[1]

✓ **التقييم التجميعي(summativeevaluation)**

يُطلق عليه التقويم النهائي أو الختامي أو الإجمالي أو التحصيلي ويَعمل على تقوم العملية التعليمية التعلُّمية بعد انتهائها، فهو ‹‹يَهدف إلى معرفة مِقدار ما تَمَ تحقيقه من الأهداف التعليمية والتربوية المَنشودة أو المَرسومة...بعد الانتهاء من تدريس موضوع مُعيّن، أو وحدة دراسية أو أكثر ويقوم التقويم الخِتامي على نتائج الاختبارات التي يُعطيها المُعلم في نهاية الشهر، أو نصف الفصل، أو السنة أو نهاية وحدة تعليمية مُعيّنة››[2]، والمفروض أن يكون التقويم النهائي وسيلة من أجل سد الفراغات التعلمية التي بقيت غير مكتملة في ذهن التلميذ، فمن خلال التقويم يتعرف المعلم على مواطن الخلل ويقوم بملئها وذلك بالعودة إليها بإعادة جزء من الدرس أو بالاستفاضة في الشرح.

2-2 المحتوى العام للمنهاج:

اشتمل منهاج اللغة العربية لسنوات التعليم المتوسط على محتوى يُمكن توزيعه على النحو الآتي:[3]

- ✓ تقديم المادة ص05.
- ✓ غايات المادة في مرحلة التعليم المتوسط.
- ✓ مساهمة المادة في تحقيق الملمح الشامل.

---

[1]– محمد محمود الحيلة، مهارات التدريس الصّفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط04، عمان الأردن، 1435هـ، 2014م، ص366.

[2]– المرجع نفسه، ص 366.

[3]– مناهج مرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، ص 04.

- ✓ طبيعة الموارد المُجدّدة.
- ✓ إسهام المادة في التحكّم في المواد الأخرى.
- ✓ ملامح التخرج الخاصة بالمادة(المرحلة، الطور، السنة من ص06إلى ص09).
- ✓ التقديم.
- ✓ ملامح التخرج من التعليم الأساسي.
- ✓ ملامح التخرج من أطوار التعليم المتوسط.
- ✓ ملامح التخرج من سنوات التعليم المتوسط.
- ✓ مصفوفة الموارد المعرفية من (ص10إلى ص11).
- ✓ تقديم.
- ✓ جدول مصفوفة الموارد المعرفية.
- ✓ البرامج السنوية من (ص2إلى ص25).
- ✓ التقديم.
- ✓ البرامج السنوية من التعليم المتوسط(السنوات الأربعة).
- ✓ وضع المنهاج حيّز التنفيذ من (ص26إلى ص27).
- ✓ توصيات تتعلّق بوضع المنهاج حيّز التنفيذ.
- ✓ توجيهات عامّة.
- ✓ تقديم النشاطات(ظاهرة لُغوية).

لقد عرض المنهاج نشاط النحو انطلاقا من نص القراءة المشروحة وهذا تطبيقاً للمُقاربة النصية؛ أي اعتبار اللغة وِحدة مُتكاملة وذلك بعدم الفصل بين فُروعها (ميادينها) وسنعرض فيما يلي مُحتوى فهم المكتوب(ظاهرة لُغوية نحوية كانت أم صرفية).

2-3 المحتوى المعرفي لمادة النحو للسنة الأولى متوسط:

- ✓ نجد المحتوى التالي: ‹‹ النعت وأحكامه.
- ✓ الفعل ودلالته الزمنية.

- ✓ الاسم، لضمير وأنواعه.
- ✓ أسماء الإشارة، الأسماء الموصولة، الجمع وأنواعه.
- ✓ **المرفوعات:** المبتدأ والخبر، كان وأخواتها، إنّ وأخواتها، الفاعل، نائب الفاعل.
- ✓ **المنصوبات:** المفعول به وعوامله، المفعول المطّلق، المفعول معه، المفعول لأجله، الحال››[1]

نُلاحظ من خلال هذا أنّ المحتويات النحوية في المنهاج، نفسها الموجودة في الكتاب المدرسي فقط هناك إضافات في الكتاب للظواهر الصرفية (همزة الوصل، همزة القطع، الهمزة في آخر الكلمة و"ألـ" الشمسية والقمرية والتاء المفتوحة والمربوطة حذف الألف حذف همزة إنّ، الألف اللّينة) هذا التوزيع للمُحتوى النحوي يَختلف عن التوزيع الموجود عند الأستاذ.

2-4 المحتوى المعرفي لمادة النحو للسنة الثانية متوسط:

يتكون من ‹‹الاسم المقصور، الاسم المنقوص، الاسم الممدود، الاسم الجامد والمُشتق، اسما الزمان والمكان، أفعال التفضيل، الفعل المعتل وأنواعه، إسناد الفعل المعتل إلى الضمائر، نصب الفعل المضارع وجزمه، الأفعال المُتعديّة إلى مفعولين، الأفعال الخمسة، الفعل المُجرّد، الفعل المزيد وأوزانه، حروف العطف والنفي والقَسم والاستفهام وأحرف التفسير والمُفاجأة والاستقبال، أحرف الجواب والتنبيه والاستفتاح والزِيادة، الأحرف المصدرة، أحرف النفي››[2] نُلاحظ من خلال ما سبق أنّ ترتيب الدروس في مناهج السنة الثانية يختلف عن ترتيبها في الكتاب المدرسي ونجد أنّ الترتيب الأفضل الموجود في المنهاج لأنّه يجمع درس الحروف مع بعضه البعض (حروف العطف، حروف القسم وحروف الاستفهام والنفي والجواب... الخ) مع بعضها بتتابع عكس ما هو موجود في لكتاب أنّ موقع هذه الحروف مُتفرقاً يعضها عن بعض.

---

[1]– مناهج مرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، ص13.

[2]–المرجع نفسه، ص16، 17.

2-5 المحتوى المعرفي لمادة النحو للسنة الثالثة متوسط:

يحتوي ‹‹الاسم: اسم الفاعل وعمله، صيغة المُبالغة، الصفة المُشبهة وعملها، الفعل: البناء في الأفعال، نصب الفعل المضارع بأن المضمرة، أسماء الأفعال، أفعال المقاربة والرجاء والشروع، لا النافية للجنس، أدوات الشرط الجازمة، أدوات الشرط غير جازمة، النداء أدواته، أقسامه، إعرابه››[1] نُلاحظ من خلال ما سبق أنّ ترتيب دروس النحو في المنهاج تختلف عن ترتيبها في الكتاب المدرسي حيث جاءت كالآتي: ‹‹علامات الوقف، بناء الفعل الماضي بعض حروف المعاني، بناء الفعل المضارع، اسم الفاعل وعمله، لا النافية للجنس، اسم الفعل الماضي، صيغ المبالغة وعملها بماء فعل الأمر، الشرط وأركانه، اسم فعل الأمر، نصب الفعل المضارع بأن المُضمرة››[2]

الاختلاف يكمن في الطريقة المتبعة في المنهاج هو أنّه فَصَل عناصر الاسم لوحدها وعناصر الفعل لوحدها وفق ترتيب واضح بينما في الكتاب المدرسي وقع فصل بين العناصر التابعة للاسم والعناصر التابعة للفعل؛ حيث تَم المزج والخلط بين كلا من العُنصرين السابقين وهذا ما يُنافي ما تدعو إليه تعليمية اللغات من أنّ هذا التشتت يُؤثر على معارف المتعلم فكيف له أن يستوعب الفصل بين بناء الفعل الماضي والمضارع والأمر رغم أنّ كلاهما ينتمي لحقل الفعل، لذا فمسألة ترتيب المادة والتدّرج فيها ذا أهمية بالغة وأنه ‹‹يجب عند توزيعها أن يحترم التكامل لما في ذلك من تسيير الفهم على المتعلم وتمكينه من استنباط ما يُمكن استنباطه بنفسه بدلاً من أنْ تُملا عليه المعارف إملاءً، أو تُقدّم له في وصفةٍ جاهزة››[3] والغاية من كل هذا جعل المتعلم لا يُحس بالفصل عند انتقاله من درس إلى آخر، وإنما يشعر بتسلسل مُتماسك بين الدروس.

---

[1]– مناهج مرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، ص20.

[2]– وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص06، 07.

[3]–عبد القادر هني، كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط في الجزائر قراءة نقدية، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، المجلد01، ع12، الجزائر، جوان، 2016، ص177.

2-6 المحتوى المعرفي لمادة النحو للسنة الرابعة متوسط:

يحتوي ‹‹التوابع (عطف النسق، البدل، عطف البيان، التوكيد) أسلوب الاستثناء، العدد وأحواله. الممنوع من الصرف، الجملة البسيطة والجُملة المُركبة، الجملة الواقعة مفعولاً به، الجملة الواقعة حَالاً، الجملة الواقعة نعتاً، الجملة الواقعة حَالاً، الجملة الواقعة مضافاً إليه، الجملة الواقعة خبر لناسخ، الجملة الوقعة جَواباً لشرط››[1] نُلاحظ أنّ ترتيب الدروس في المنهاج للسنة الرابعة يختلف عمّا هو موجود في الكتاب، وذلك من خلال تقديم وتأخير في الدروس ولكن على العموم لمْ يُؤثر.

3-الوثيقة المُرافقة للمنهاج:

هي ‹‹وثيقة تُيسّر قراءة وفهم المنهاج وتُساعد على وضعه موضع التنفيذ، وتتضمّن مفاهيم تربوية عامّة وأخرى تتعلّق بالمادة››[2] وقد جاء في مُقدّمة الوثيقة ‹‹نضع بين أيدي المُؤلفين والمُدرسين والشركاء هذه الوثيقة التي تتضمن منهجية وضع برنامج اللغة العربية قيد التنفيذ وتُقدّم دلائل ضرورية لتصاميم الكتب المدرسية كما تقترح مُقاربات بيداغوجية للتكفل بمُختلف الميادين المُهيكلة للمادة...اعتمد في إعداد الوثيقة المُرافقة على الغايات المُحدّدة لها في الدليل المَرجعي لبناء المناهج››[3] وقد احتوت على المفاهيم التي سَبق تعريفها (مقطع تعليمي، مقاربة نصية...) إضافة إلى الإشارة إلى أنماط النصوص، ومؤشرات كلّ نمط (النمط الحِواري التوجيهي، السردي، الوصفي، الحجاجي التفسيري إضافة إلى إشارتها إلى مفهوم القراءة وأنواعها.

كما أشارت إلى مُخطط سنوي لبناء تعلّمات السنة الأولى مُتوسط وذلك بذكر الأسابيع، المقاطع والميادين: فهم المنطوق والمكتوب وإنتاج المكتوب مع الإشارة إلى الموارد

---

[1]– عبد القادر هني، كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط في الجزائر قراءة نقدية ، ص22.

[2]– المرجع نفسه، ص12

[3]– الوثيقة المُرافقة لمنهج اللغة العربية، وزارة التربية الوطنية، ص03.

المعرفية والمنهجية لكلّ ميدان مثال ذلك[1]:

المقطع الأول	ميدان فهم المكتوب	
	الموارد المعرفية	الموارد المنهجية
	نصوص مُتنوعة شعرية ونثرية مشكولة جُزئياً يَغلب عليها الوصف والسرد. الضمير وأنواعه، علامات الوقف، النعت وأحكامه	*القراءة الجهرية المُناسبة لمعاني الموضوع. *احترام علامات الوقف، فهم المقروء واستثماره، وإثراء الأفكار، نقد المقروء. *تحديد أنماطه، النصوص، البناء السليم للجمل التوظيف الصحيح لقواعد النحو والصرف والإملاء

مخطط تنظيم التعلّمات لسنوات التعليم المتوسط:

الحجم الساعي المُقرر لسنوات التعليم المتوسط:

المستوى	الحجم الساعي الأسبوعي
السنة الأولى المتوسطة	05 سا و 30 دقيقة
السنة الثانية المتوسطة	05 سا و 30 دقيقة
السنة الثالثة المتوسطة	04 سا و 30 د
السنة الرابعة المتوسطة	05 سا

الأنشطة اللُغوية ومواقيتُها:

السنة الأولى	التوقيت الأسبوعي للنشاط	السنة الثانية	التوقيت الأسبوعي للنشاط
فهم المنطوق وإنتاجه	01 ساعة	فهم المنطوق وإنتاجه	01 ساعة
فهم المكتوب (قراءة مشروحة +الظواهر اللُغوية)	01 ساعة + 01 ساعة	فهم المكتوب (قراءة مشروحة+ الظواهر اللُغوية	01 ساعة+01 ساعة

[1]– الوثيقة المُرافقة لمنهج اللغة العربية، وزارة التربية الوطنية، ص12.

فهم المكتوب (دراسة نص)	01 ساعة	فهم المكتوب (دراسة نص)	01 ساعة
إنتاج المكتوب	01 ساعة	إنتاج المكتوب	01 ساعة
أعمال مُوجّهة	30 دقيقة	أعمال مُوجّهة	30 دقيقة

السنة الثالثة	**التوقيت الأسبوعي للنشاط**	**السنة الرابعة**	**التوقيت الأسبوعي**
فهم المنطوق وإنتاجه	01 ساعة	فهم المنطوق وإنتاجه	01 ساعة
فهم المكتوب(قراءة+ دراسة النص+ الظواهر اللغوية	01 ساعة+01 ساعة	فهم المكتوب (قراءة+ دراسة النص+ الظواهر اللغوية	01 ساعة+01 ساعة+30 دقيقة
إنتاج المكتوب	01 ساعة	إنتاج المكتوب	01 ساعة
أعمال مُوجّهة	30 دقيقة	أعمال مُوجّهة	30 دقيقة

من خلال ما سبق نجد أنّه تُجرى كلّ سنة دراسية بعض التعديلات في التدّرج السنوي لمادة اللغة العربية أو بقية المواد بما يتماشى مع ما هو موجود في المنهاج، بحيث يكون ترتيب الأنشطة على النحو الآتي:

- **السنة الأولى:** نأخذ مثال على أي مقطع من المقاطع.

	المقطع الأوّل				
فهم المنطوق حصة01	قراءة مشروحة	قواعد اللغة	دراسة نص أدبي	الإنتاج الكتابي	الأسبوع الأوّل
فهم المنطوق حصة02	قراءة مشروحة	قواعد اللغة	دراسة نص أدبي	الإنتاج الكتابي	الأسبوع الثاني
	قراءة مشروحة	قواعد اللغة		إدماج وتقويم حصتان	الأسبوع الثالث

وعليه فإنّ التدّرج الخاص بالسنة الأولى متوسط يكون زمن كلّ حصة فيه 45 دقيقة وهذا في كلّ السنوات الأربع ويتم البدأ بحصة فهم المنطوق ثُم قراءة مشروحة ثُم ظاهرة لغوية وبعدها دراسة نص أدبي هاته الحصة يتم اختيار نص آخر ليس نفسه نص القراءة المشروحة وهو موجود في الكتاب المدرسي عكس السنوات الثلاث الأخرى نص القراءة المشروحة يتم دراسته أدبياً، وهنا فقط يكمن الاختلاف بين السنوات الأربع الثانية والثالثة الرابعة من التعليم المتوسط، وتوزيع الأنشطة فيها يكون كالآتي:

	المقطع الأوّل			
الأسبوع الأوّل	الإنتاج الكتابي	قواعد اللغة	قراءة مشروحة/دراسة نص أدبي	فهم المنطوق حصة01
الأسبوع الثاني	الإنتاج الكتابي	قواعد اللغة	قراءة مشروحة/دراسة نص أدبي	فهم المنطوق حصة02
الأسبوع الثالث	إدماج وتقويم حصتان	قواعد اللغة	قراءة مشروحة/دراسة نص أدبي	

وعليه فإنّ السنوات الثلاث الأخيرة تعمل بنفس الترتيب، حيث يتم دمج حصة القراءة المشروحة مع دراسة نص أدبي، إضافة إلى الإنتاج الكتابي أمّا حصتي الإدماج والتقويم فخُصصت الحصة الأولى لإدماج المتعلمات بحل مجموعة تطبيقات خاصة بالظواهر المدروسة خلال المقطع والحصة الثانية يُطلب منه تحرير فقرة حول موضوع من المقطع وتوظيف الظواهر اللغوية المدروسة حيثُ قُدّر حجمها الساعي بثلاث حصص في الأسبوع نظراً لأهمية تعليم النحو في هاته المرحلة فيتعرّف المتعلم على الظاهرة المدروسة خلال الأسبوع الأول ويُوظفها في إنتاجه الكتابي أو بقية الأنشطة الأخرى كفهم المنطوق فأنشطة اللغة مُكملة لبعضها البعض وعليه فإنّه حوالي شهر يتم الانتهاء من المقطع ونفس لشيء بالنسبة للمواد الأخرى فالمُصطلحات نفسها (المقطع، الميدان، إدماج وتقويم...) الاختلاف يكمن في نوع المعرفة المقدّمة نظراً لطبيعة المادة المُقدّمة وفي الحجم الساعي فنجد أنّ اللغة

العربية قُدّر حجمها الساعي بحوالي 5 حصص في الأسبوع باعتبارها مادة أساسية، تليها الرّياضيات بحوالي4 حصص وتليها المواد الأخرى بـ3 حصص كالاجتماعيات والفرنسية... وحصتان لكل من العلوم وحصة واحدة للتربية الإسلامية والتربية المدنية.

المبحث الثاني الكتاب المدرسي ولواحقه التعليمية

تمهيد:

يُعدّ الكتاب المدرسي من الوسائل الهامة في العملية التعليمية؛ فهو عنصر أساسي من مُكونات المنهج بحيث يحمل جميع الموارد الدراسية المُقررة في المناهج وفي كلّ الأطوار التعليمية: (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، فهو مفيد للمتعلم والمعلم الذي يستعين به في تتبع مراحل سير درس النحو، بالإضافة إلى مُذكرة الأستاذ كما توجد في الكتاب أيضاً مجموعة التمارين المُبرمجة على المتعلم في كل سنة دراسية من مرحلة التعليم المتوسط، كلّ هاته العناصر سيتم التفصيل فيها فيما يلي:

1–مفهوم الكتاب:

يُعرّف الكتاب المدرسي بأنه:‹‹ الصورة التطبيقية للمحتوى التعليمي وهو لذي يُرشد المعلم إلى الطريقة التي يستطيع بها إنجاز أهداف المناهج العامة والخاصة كما أنه يُمثل في نفسه الوسيلة الأكثر ثقة في يد التلميذ››[1]

كما يُعرّف في موضع آخر: ‹‹أداة ووسيلة تعليمية يكون بمثابة المُوجه والمُرشد للمتعلم والمعلم يحتوي على مجموع المواضيع المُقررة رسمياً من قبل الجهة الوصية››[2]

فهو المصدر الأوّل بالنسبة للمتعلم، يعتمد عليه في بناء معارفه فهو الرفيق له في جميع مراحله الدراسية ابتدائي، متوسط، ثانوي وهو الوعاء الذي يحتوي على المادة التعليمية، كما أنه ‹‹الصورة التنفيذية للمنهج وهو الذي يعمل على إخراج المادة اللُغوية في أنماط من

[1]– حسان الجيلالي، لوحيدي فوزي، أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، الجزائر، المجلد02، ع09، ديسمبر، 2014م، ص196.

[2]– رشيد فلكاوي، الكتاب المدرسي وآلية صناعته دراسة في المجال النظري وتطبيقاته على الكتاب المدرسي الجزائري، العربية، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، الجزائر، المجلد03،ع06، ص12.

الموضوعات والأنماط والصياغة يتسنى لها أن تُحقق أهداف المنهج الدينية والوطنية والاجتماعية والسُلوكية والعصرية››[1].

أما الكتب المدرسية فهي: ‹‹تُمثل الوعاء الذي يَحوي تفصيلات مُحتوى المادة الدراسية لأي مجال دراسي، ويَأخذ الكتاب المدرسي مَوقعاً مُهماً في منظومة التدريس ومنظومة المنهج ومنظومة التربية المدرسية››[2].

وعليه ومن خلال التعريفات السابقة يُمكن القول أنّ الكتاب المدرسي هو بمثابة الوجه التطبيقي للمناهج التربوي بكل أهدافه ومُحتوياته وأساليبه فهو وسيلة تواصل بين المعلم والمتعلم وأفراد العائلة بُغية تحقيق أهداف تربوية ومعرفية وتعزيزها لدّى المتعلم.

2–مواصفات الكتاب المدرسي:

الإخراج الجيّد للغلاف الخارجي والشكل الخارجي:

يسهم ‹‹الإخراج الجيّد للكتاب المدرسي بشكل مهم في فاعلية الكتاب المدرسي؛ سواء تعلّق الأمر بالغلاف الخارجي أو الشكل الداخلي، إذْ يُعدّ عُنصر جذب واهتمام من قبل المتعلم من أجل خلق التركيز والمُقارنة بينه وبين البنية المعرفية التي يحتويها، فغالباً ما تكون الصورة مُقرّبة ومُوضّحة للمعارف المُجرّدة بفضل تجسيدها لها ومن أجل الوُصول إلى النموذج في تأليف الكتاب المدرسي يجب مُراعاة ما يلي:

- ✓ شكل الكتاب الخارجي وتصميم غلافه.
- ✓ حروف الكتاب التي يجب أن يكون حجمها مُناسباً لعمر الطالب ويجب تشكيل الآيات القرآنية الأحاديث النبوية الشريفة.
- ✓ يجب أن يكون طول الأسطر والمسافة بينها مُناسبة.

---

[1]– سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، ط01، بيروت، لبنان، 2005م، ص125.

[2]–ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف، المدخل للمناهج وطرق التدريس، سلسلة الكتاب الجامعي العربي، ط01، جمهورية مصر العربية، 1430هـ، 2009م، ص15.

- ✓ وزن ولون ونقاء الورقة ومتانتها››[1]وعليه فإنّ شكل الكتاب يُؤدي دوراً مُهماً في توصيل المعلومات وأن يكون نمط الطباعة مُناسب وحروفه المطبعية بارزة وواضحة ومضبوطة بالشكل فهو يُمثل العتبة الأولى التي يقف عليها كلّ من المعلم والمتعلم، إضافة إلى استعمال الألوان والرسومات فهي تنقل المعلومة التي قد لا نجدها في النص وتدعم شرحه ممّا يجذب المتعلم له، وسنوضّح هذا في تحليلنا لكتب المتوسط لاحقاً.

دّقة وسلامة اللغة المستعملة في الكتاب المدرسي ووظيفتها:

- ✓ لاّبد هنا أنْ تُراعي اللغة مستوى وعُمر المُتعلمين ومستوياتهم العقلية والاجتماعية لخلق مبدأ التكافؤ، بين ما يتحدّث به المتعلم داخل وخارج المدرسة وبين ما يأخُذه كمادة لُغوية تعليمية من الكتاب المدرسي، شرط أنْ تكون وظيفية؛ أي صالحة للاستعمال حتى خارج القسم ومع أفراد الأسرة ولتحقيق هذا لابّد من مُراعاة ما يلي: ‹‹وُضوح الأسلوب في التعبير والبُعد عن الإيجاز المُخّل أو الإسهاب المُمّل وضرورة مُطابقة الوصف للفكرة مع احتساب عقلية الطالب وإدراكه ومرحلة نُموّه، إذْ لابّد من تنوّع الخطاب لعمر القارئ.
- ✓ جمال الأسلوب بما يبعث على التشويق للطالب، مع حُسن التبويب والتسلسل المنظّم المُتتابع في عرض المادة العلمية وحُسن تجزئتها بنقاط مُتتابعة.
- ✓ المفردات اللُغوية يجب أنْ تكون واضحة المعنى ومَألوفة وإنْ كانت مُصطلحات فقهية أو علمية فلابّد من شرحها تيسيراً لفهم المادة العلمية، كما أن طول الكلمات وقِصرها وصياغتها له أثر في الفهم.
- ✓ **أسلوب الكتابة:** يجب أن يكون أسلوباً أدبياً مُمتعاً››[2]

[1]– رشيد فلكاوي، الكتاب المدرسي وآلية صناعته، 16، 17.

[2]–المرجع نفسه، ص18.

وعند النظر في هذا العنصر بالذات نجد أنّ الكتب المدرسية لمرحلة المتوسط فيها من النصوص والكتابات الأدبية ما يُناسب مستوى المتعلمين وفيها ما لا يُناسب المتعلم وسنُقدّم أمثلة عن نصوص لا تُناسب مستوى المتعلم في بقية البحث.

2–1 مطابقة المحتوى لسن التلاميذ وإمكانياتهم الذهنية:

لابّد أن يُراعي محتوى الكتاب سن التلاميذ ومستواهم العلمي، لذلك لابد من صناعة الكتاب المدرسي وفقاً لمواضيع سمعها منقبل؛ أي في بيئته، أو تخص خبراته الحَياتية وميوله وحاجاته.

2–2 التناسق والانسجام بين المواضيع والوحدات:

يجب أنْ تأتي المواضيع في الكتاب المدرسي ‹‹مُنسجمة ومُتناسقة ومُتكاملة فيما بينها خاصة تلك المُتعلقة بوحدة مُشتركة بينها من أجل عدم التأثير على أذهان التلاميذ والتشويش عليهم عن طريق الخلط بين المواضيع الأدبية مثلا والمواضيع العلمية وبين المواضيع المَحلية والمواضيع العالمية وبين المواضيع القديمة جداً والمواضيع الحديثة، خاصة تلك التي تُتيح المجال للمقارنة أصلاً بينها بما تزيد العملية التعليمية تعقيداً يجد المعلم نفسه مُرغماً على إنهائها في الوقت المُحدّد من جهة وإيصالها إلى المتعلمين من جهة أُخرى، فلا يَكفيه الوقت للمقارنة بين هذه المواضيع التي لا تقبل المُقارنة››[1] والملاحظ أن المواضيع جاءت مقبولة من هذه الناحية إلى حد ما.

الاستجابة لمتطلبات العصر: أي ما يعيشه المُتعلم في وقتنا الحاضر؛ إذْ يجب على الكتاب المدرسي أنْ‹‹ يَضْمن مكانته بين هذه الوسائل التكنولوجية الحدّيثة والكثيرة جداً، كما يجبُ أنْ يُنافس أيضاً الكتاب الإلكتروني الذي يُقدّم خدمات جليلة للمُتعلمين وبالتالي ليس من السهل أن يضمن الكتاب المدرسي مكانة بين هذه الوسائط التكنولوجية التي انْبَهر بِها المتعلم الحدّيث، كما يجب أنْ تكون مواضيعه لها علاقة بالواقع المُعاش الذي يُجّسد الحياة

[1]– رشيد الفلكاوي، الكتاب المدرسي وآلية صناعته، ص18، 19.

العصرية»[1] والواقع أن مواضيع الكتاب المدرسي في الجزائر، وحتى الكتاب نفسه –حتى الآن– لا تستطيع أن تنافس مستوى التقدم التكنلوجي والمعلوماتي التي صار التلميذ قادرا على تحصيلها من خلال تعامله اليومي –خارج المدرسة– مع الألواح الإلكترونية وأجهزة الحاسوب، ومختلف الوسائط التكنلوجية الأخرى التي صارت توفر له مادة ترفيهية وتعليمية أكثر تشويقا ورقيا مما يقدمه الكتاب المدرسي، فلم يعد الكتاب عند معظم التلاميذ مادة جديرة بالاهتمام خاصة خارج المدرسة؛ إذ نلاحظ أن التلاميذ لا يحملون كتبهم إلا في حال كانوا ملزمين بإعداد واجب مدرسي أو حين يضعونه في المحفظة قريب توجههم إلى المدرسة وهذا ما خلق فجوة معرفية واسعة بين المادة المحتواه في الكتاب –مهما كانت فائدتها وقيمتها– وبين الحاجات المعرفية الفعلية للتلميذ في الوقت الراهن.

3–منهجية تصميم وإخراج الكتاب المدرسي السنة الأولى من التعليم المتوسط:

بيانات الكتاب:

يَضُم الكتاب بيانات عامّة حول الكتاب مُرتبة على النحو الآتي:

- **اسم الكتاب:** كتابي في اللغة العربية.
- **المستوى:** السنة الأولى من التعليم المتوسط.
- **تأليف:** محفوظ كحوال، محمد بومشاط.
- **إشراف وتنسيق:** محفوظ كحوال.
- **التصميم الفني والغلاف:** محمد زهير قروني.
- **التركيب:** محمد زهير قروني/صبرينةجعيد
- **اسم الناشر:** الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية Onps
- **بلد النشر:**الجزائر.
- **سنة النشر:**2019م–2020م

[1]– رشيد الفلكاوي، الكتاب المدرسي وآلية صناعته ، ص19.

- **سعر البيع:**250.00دج.
- **عدد صفحات الكتاب:**175صفحة.

ولقد خُصصّت الصفحة (01)،(02) للمعلومات الآتية:

- عنوان الكتاب.
- أسماء المؤلفين ورُتبهم المِهنية.
- الإشراف والتركيب والتصميم ورقم الطبعة(02)، موفم للنشر/الجزائر 2017م.
- تناولت الصفحة 03 مُقدّمة الكتاب، أمّا الصفحتان 04و05 فقد خُصصتا لكيفية استعمال الكتاب واحتوت الصفحات: 6و7و8و9على فهرس الكتاب. أمّا الصفحة 10 فكانت خاصة بصورة للمقطع01 الحياة العائلية، والصفحة 11 فخاصة بالكفاءة الختامية والشاملة إضافة إلى جدول خاص بالميادين والوضعيات التعلُّمية. وبالنسبة للصفحات من 12 إلى الصفحة 170 فقد ضمت الدروس والصفحة 171 خصصت لأهم المصادر والمراجع اللُغوية والصفحة من 173إلى 175 خصصت لفهرس النصوص المُدرجة في الكتاب (اسم المؤلف وعنوان النص والصفحة).

3-1 وصف الغلاف، والمتن:

إنّ كتاب السنة الأولى مطبوع سنة 2017م من قبل الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية وهو مستطيل الشكل يبلغ طوله تقريباً 30.5 سم وعرضه 20 سم، لون غلافه الخارجي اللون الأخضر للصفحة كاملة وهو من الورق السميك، كُتب في أعلى الغلاف الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، تحتها وزارة التربية الوطنية باللون الأبيض داخل إطار صغير مُلوَّن بالأحمر وكُتب في الوسط كتابي في اللغة العربية باللونين الأبيض والأحمر ويُقابله دائرة حمراء مكتوب فيها رقم01 السنة متوسط وتحتها لوحة إلكترونية يتناثر منها مجموعة كُتب مُلوّنة بعدّة ألوان تعبر عن الكتاب الإلكتروني أو عصر التكنولوجية، أمّا الصفحة الأخيرة من الكتاب فجاءت بنفس لون الصفحة الأولى (أخضر فاتح)، أسفل

الصفحة إطار مكتوب فيه الديوان الوطني، سنة النشر2017م، سعر البيع إضافة إلى دار النشر موفم للنشر، الجزائر.

أمّا بالنسبة لورق المتن فهو ورق أبيض اللون رفيع السمك كُتب على أوّل هذه الأوراق هذه البيانات نفسها التي في واجهة الكتاب وقد قُسِّم الكتاب إلى ثمانية مقاطع مُقسّمة بين فهم المنطوق وفهم المكتوب وإنتاج المكتوب، مَسَّت جوانب مُختلفة للمتعلم وخُصص لكل مقطع صورة مرسوم فيها مثلا: مقطع حُبّ الوطن صورة لأبناء الجزائر رافعين العَلَم الوطني ويشمل كلّ مقطع ثلاث ميادين فهم المنطوق وفهم المكتوب وإنتاج المكتوب، وسنعرض مضمون هاته الميادين وعناوين المقاطع أثناء تطرقنا لبرنامج الدروس الموجود في الكتاب والتوزيع الموجود عن الأستاذ.

3-2 مراحل سير دروس النحو في مرحلة التعليم المتوسط:

ليست المقاربة النصية إجراء قائما على النص وحده، بل هي استراتيجية تقوم على مبدأ التعلّم، تستهدف تنمية الكفاءة التي تساعد على اكتساب المعرفة بحيث أنّها تُوظفُ النص ويتم الانطلاق منه والعودة إليه وذلك بالتركيب والتحليل ويُصبح النص بذلك مِحوراً أساسياً لِكُلّ المُتعلمات والأنشطة المُختلفة من نحو وصرف وإملاء وتعبير، فالمُقاربة النصية إذن هي ‹‹اختيار بيداغوجي يقتضي الرَبط بين التلقي والإنتاج ويُجسد النظر إلى اللغة باعتبارها نظاماً ينبغي إدراكُه في شُمولية، حيثُ يُتخذُ النص محوراً أساسياً تدور حوله جميع فروع اللغة ويُمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كلّ المستويات اللُغوية والصّوتية والدلالية والنحوية والصرفية والأسلوبية وبهذا يُصبح المنطوق أو المكتوب محور العملية التعلُّمية ومن خلالهما تُنمى كفاءات ميادين اللغة الأربعة، ويتم تناول النص على مستويين:

المستوى الدلالي: يتعلّق بإصدار أحكام على وظيفة المُركبات النصية (المعجم اللغوي الدلالات الفكرية)؛ إذْ يُعتبر النص مجموعة جُمل مُركبة مُترابطة تُحقق قصداً تبليغياً وتحمل رسالة هادفة.

المستوى النحوي: يقصد به الجانب التركيبي لوحدات الجملة التي تُشكل تجانساً نَسَقياً، يُحدّد الأدوار الوظيفية للكلمات››[1]

وبهذا يَتم استغلال نص فهم المكتوب (قراءة مشروحة) الذي تعرض المتعلم لمبناه وفَهِمَ معناه في تناول الظاهرة اللُغوية واستنباط القاعدة لأنّ هاته القواعد تشكل وسيلة لا غاية للمتعلم لصون لسانه من الخطأ ومُساعدته في التعبير عن أغراضه في أي موقف يتعرضُ له دون الخُروج عن إطار النص.

ونجد أنّ دروس النحو في مرحلة التعليم المتوسط مُقسّمة حسب الميادين فهم المكتوب (قراءة مشروحة إذْ تُعالج التراكيب اللُغوية ومن خلال أمثلة تُستخرج من النص الأصلي إذْ لابّد على المعلم في ميدان فهم المكتوب (حصة قواعد اللغة) أنْ: ‹‹يَحْرص على الربط بين الحصص.

- ✓ الانطلاق من النص تحقيقاً للمقاربة النصية.
- ✓ استخراج الأمثلة وتوجيه المُتعلمين لمُلاحظتها.
- ✓ قَدْ يحتاج لمزيد من الأمثلة فلابّد ألاَّ تخرج عن جوّ النّص.
- ✓ يُوجّه المُناقشة نحو استنتاجات جُزئية، ثُم تجميع الاستنتاجات الجُزئية في خلاصة الدرس، ثم قراءة الخُلاصة بعد تسجيلها.
- ✓ يحرص على ملاحظة العوائق الذاتية والموضوعية لدى المُتعلمين أثناء التقويم وقد ركّزنا في تقويم نشاط القواعد على التوظيف والإدماج الجُزئي، تحت عنوان: "أوظف تعلماتي" تاركين مجال الاجتهاد في تقويم المعارف للأستاذ››[2]؛ إذْ يقوم درس النحو وفق الخُطوات الآتية:
- ✓ **وضعية انطلاقية:** هي بمثابة تمهيـد للموضوع عن طريق سؤال يَطرحه المعلم الهدف منه استنتاج عنوان درس النحو.

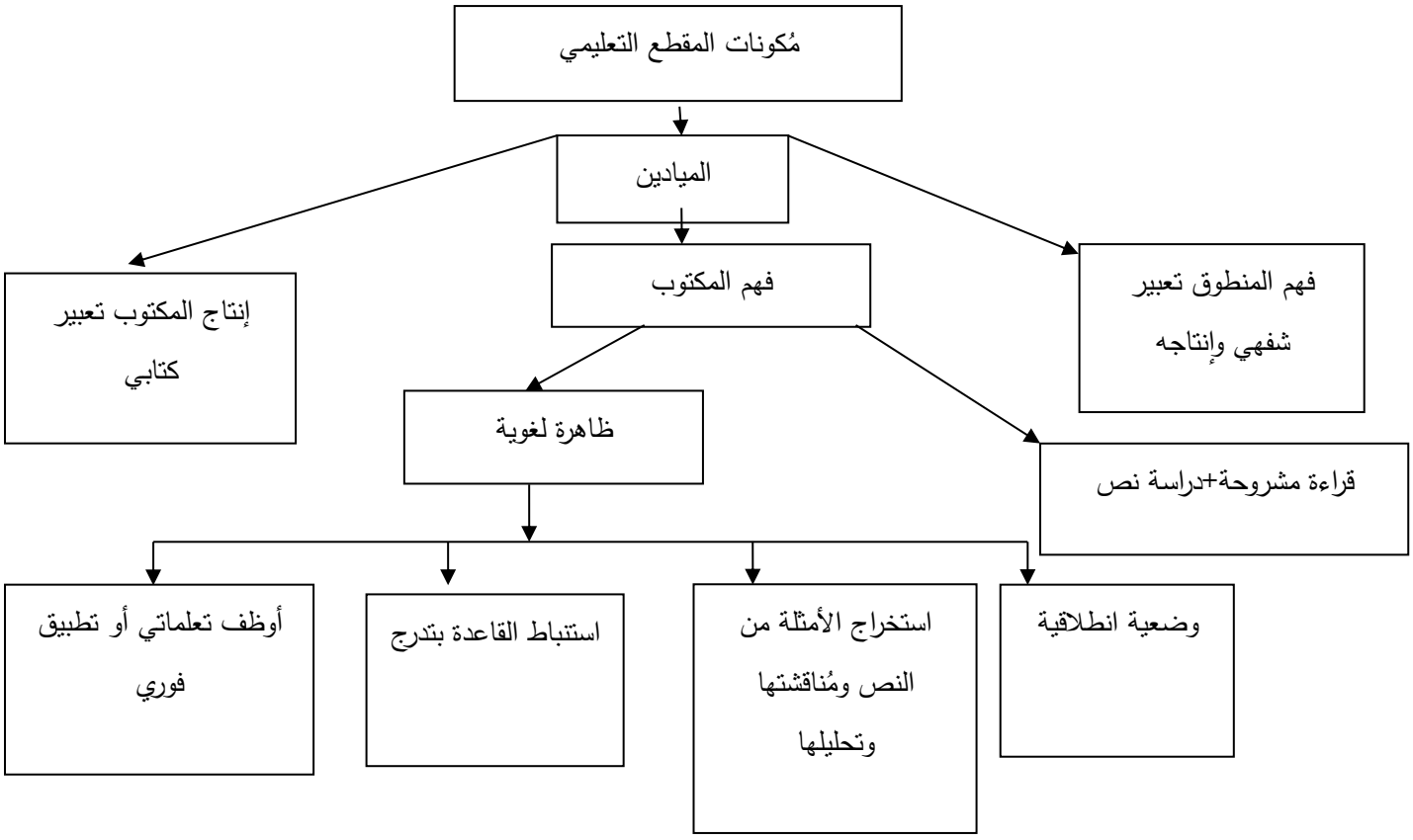
[1]– الوثيقة المُرافقة لمنهج اللغة العربية، وزارة التربية الوطنية، ص05.

[2]– دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص63.

- ✓ يقرأ الأستاذ نص القراءة المشروحة السابق أو الفقرة الموجود فيها الأمثلة، ثُم يطرح أسئلة على التلاميــذ والتي تكون أجوبتها قريبة من الأمثلة ويُعيد صياغة الأجوبة في شكل أمثلة ويكتبُها على السبورة وكذلك التلاميذ يكتبُونها.
- ✓ بعد قراءة الأمثلة من طرف الأستاذ وتلميذين أو ثلاثة ‹‹يشرع الأستاذ في مُناقشة الأمثلة وتحليلها بطريقة تَسمح للتلاميذ بالمشاركة الفعّالة والدفع بهم إلى الملاحظة، استنباط الأحكام الواحد تلو الآخر››[1]
- ✓ ويتم استخلاص القاعدة و صياغتها بناءً على الأسئلة المُتدرجة فيَكتُبُ الأستاذ كلّ عنصر تمت مُناقشته فبانتهاء المُناقشة تكون القاعدة جاهزة ومُدوّنة على السبورة
- ✓ يكتب التلاميذ القاعدة وفي الأخير يُجري الأستاذ تطبيق فوري حول الدّرس، أو أُوظف تعلماتي الموجود في الكتاب، وأحياناً الوقت لا يكفي، فيَطلُب المعلم من التلاميذ حلّ "أوظف تعلماتي" في المنزل ويقومون بالحل الجماعي في حصة إدماج التعلّمات أو أي حصة يسمح لهم الوقت بذلك، وهناك نقطة مُهمة وهي أنّ لكل أستاذ طريقته في ذلك، ويقوم بتغيير الطريقة حسب مستوى التلاميذ فيجد الطريقة المُناسبة لهم، ويُراعي الفُروق الفردية.

ففي النقطة رقم 02 الخاصة بالأسئلة التي تُؤدي إلى استنتاج الأمثلة في بعض الأحيان يلْجأ الأستاذ إلى كتابة الأمثلة مُباشرة على السبورة لأنّه هناك من التلاميذ ممن يكون مُستواهم ضعيفا فلا يستطيع استنتاج المثال النحوي، فيُنوّع المعلم بين طرق تعليم النحو خاصة الطريقة الاستقرائية وذلك بتتبّع الأمثلة ومُناقشتها بمُساعدة المعلم، والمُخطط الآتي يُوضّح مراحل تعليم درس النحو:

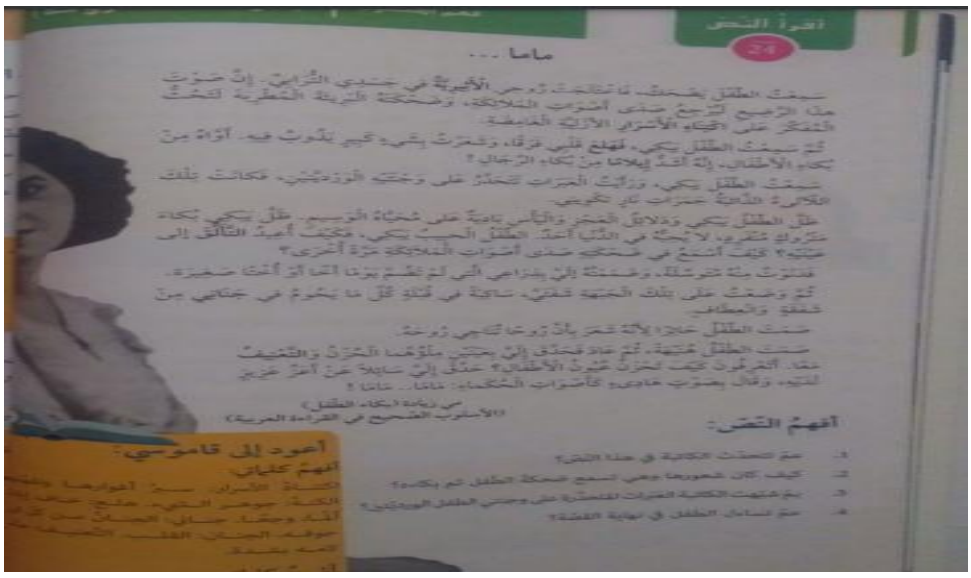
[1]– عبد الحميد إبراهيم قادري ،مسلكية تدريس اللغة العربية في التعليم المتوسط، دار هومة، الجزائر، ط02، 2018م، ص79.



وسنُقدّم نَمُوذج لمُذكرة أستاذ وفق المقاربة النصية لدرس من دروس النحو في كتاب اللغة العربية أولى متوسط.

المقطع الأوّل: الحياة العائلية، والدرس فهم المكتوب (قراءة مشروحة)

عنوان الصورة: صورة مُقتطفة من نص القراءة المشروحة ماما.[1]


ماما ...

[1] – كتابي في اللغة العربية، السنة01 متوسط ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص24.

3-3 المذكرة التربوية:

- الأهداف التعليمية:

يُلاحظ التلميذ الظاهرة اللُغوية(الفاعل ويُوظّفُها صحيحة في إنتاجه اللُغوي نُطقاً وخطاً يتعرف على أنواع الفاعل ويُحدّد علامات إعرابه.

السندات:

يَعرب الفاعل إعراباً صحيحاً في وضعيات مُختلفة الكتاب المدرسي ص45،24

المدة:45 دقيقة كتب خارجية، السبورة.

المقطع01	**الأسبوع الميدان المحتوى المعرفي**	**المستوى**
الحياة العائلية	03 فهم المكتوب (ظاهرة لغوية) الفاعل بأنواعه	أولى متوسط
المراحل	**سير التعلمات**	**التقويم**
مرحلة الانطلاق	مُراجعة أحكام درس الضمير وأنواعه: ما هي أنواع الضمائر؟ *يأمر الأستاذ أحد التلاميذ بفتح الباب ثُم يَسألُهم: ماذا فعل زميلُكم؟ ج قام بفتح الباب، هل فُتح الباب وحده؟ ج لا بل فَتَحهُ زميلنا. ما علاقة زميلكُم بالفعل فَتَحَ؟ ج زميلنا قام بالفعل، كيف نُسميه إذن؟ج فاعل.هذا ما سنعرفه اليوم.	**التشخيصي يتعرف على بروز الفاعل في الجملة**
مرحلة بناء التعلّمات	**الوضعية الجزئية الأولى:** *استخراج الشواهد والأمثلة من النص ص24 وتسجيلها عن طريق المُناقشة. *ماذا فَعل الطفل لَمّا أَحَسَ أنّ رُوحاً تُناديه؟ (أ) 1- صمتَ الطفلُ حائراً. 2- مرضَ الأطفالُ. 3- سمعتُ الطفلَ يضحكُ. 4- نزلت الدّمعات من عين الطفل. 5- حضَرَ مصطفى حين حكمَ القاضي بالعدل.	**التقويم المرحلي** **يقرأ الأمثلة يتدخل بالمناقشة ويبدي رأيه**

	6– قال أخوك: فجَّر المُجاهدون الثورة. قراءة نموذجية: للأستاذ تليها قراءتان لتلميذان أو ثلاثة. **المناقشة والتحليل:** لاحظ جملة المثال01 في المجموعة (أ) 1–ما نوع هذه الجملة؟ ج فعلية.حدّدوا فعلها؟ج صَمَتَ 2– من الذي قام بالفعل صمت؟ ج الطّفل. ما حركة إعرابه؟ج مرفوع. 3– ماذا نُسمي هذا الاسم(الطفل)إذن؟ج فاعل. 4– حدّدوا فاعل المثال02.ج الأطفال. 5– هل قام هذا الفاعل"الأطفال"بالفعل "مرض" أمْ اتّصف به؟ج اتّصفَ به. من خلال هذا إلا ما توصّلت؟ **1/الفاعل:** اسم مرفوع يقع بعد فعل تام مبني للمعلوم و يدّل على من قام بالفعل أو اتّصف به. مثل: كَافحَ **المظلومُ** ومات **الظالمُ** قام بالفعل اتّصَفَ به عُدْ إلى الأمثلة مجموعة(أ) 1–حدّدوا الأفعال الواردة في المثال03: سمعتُ، يضحكُ 2– دُلُّوا على فاعل كُلّ منهما؟ ج تاء المُتكلم، الضمير المستتر"هو" على التوالي. 3– وكيف وَرَدَ الفاعل في المثالين 01و02؟ج وردا اسماً ظاهراً –ما هي أنواع الفاعل حسب ما توصلت إليه لحدّ الآن؟ **2/من أنواع الفاعل: يكون الفاعل:** أ–**اسماً ظاهراً:** نحو: يصون الشريف عرضه. ب–**ضميراً مُتصلاً، مُستتراً** نحو: عقدنا العزم أن نَحمي الجزائر. **تطبيق فوري:** هات أمثلة تَضُم فاعلاً في وضعيات مُختلفة.	**يبني أحكام الدرس ويستنتج القاعدة** **يتعرف على الفاعل** **يُعدّد أنواعه** **التقويم الختامي**

مرحلة الختام	**حل التطبيق:** *كتب التلميذُ الدّرس. *نجحتُ في الامتحان. *فاز الذي اجتهد.	

تعليق:

لقد تم اختيار هذا النموذج بوصفه يمثل الحصة التي حضرناها فعليا مع أستاذ المادة في متوسطة (فضيل اسكندر المدية)، ومن خلال ما سَبق يُمكن القول: إنّ هذا الدّرس في الكتاب المدرسي موجود في المقطع الثاني (حبُّ الوطن) بعنوان الفاعل، الصفحة 45، والنّص الذي أخذت منه الأمثلة بعنوان (الوطنيّ) ص44.

يعني هذا أنّ التوزيع الخاص بالدروس الموجود في الكتاب يختلف عن التدّرج السنوي الموجود عند الأستاذ؛ لأنّ هذا الأخير مُوّحد من وزارة التربية الوطنية ممّا يُؤدي بالأستاذ إلى التَحوير في نص القراءة المشروحة حتى يُطبّقَ المقاربة النصية ومن صعوبات تطبيق المُقاربة النصية هو أنّ التلميذ، حتى وإنْ كان الكتاب والتوزيع يتماشيان مع بعض من ناحية الدُروس، يستصعب استنباط الأمثلة، ولا يستطيع الإجابة عنها.

3-4 تحليل مُقدّمة كتاب السنة الأولى متوسط:

جاءت مُقدّمة كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط صفحة واحدة وجاء في أعلى الصفحة بسم الله الرحمان الرحيم، بعدها تقديم وبعدها أبنائي تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط وفيها إشارات عديدة جاءت مُرّتبة وذلك بذكر أنّ هذا الكتاب يتماشى ومنهاج الجيل الثاني والأهداف التي سطّرتها وزارة التربية الوطنية مع ذكر المُقاربة المُتبناة "المقاربة بالكفاءات" و"المقاربة النصية" في جميع مستويات اللغة صوتاً وصرفاً وإملاءً...ويشمل الكتاب ثمانية مقاطع تعلُّمية كما ذُكر فيها أنّ مُدّة إنجاز أو إكمال المقطع تقريبا شهر واحد بحيث يحتوي كلّ مقطع على عدّة ميادين:

- **ميدان فهم المنطوق:**‹‹ تَمَّ إدراج نُصوصه وطرائق تناوله في "دليل الأستاذ".

- **ميدان فهم المكتوب:**

– **قراءة مشروحة:** يُقرأ ويُدرس، ويُتَّخذُ سنداً للظاهرة اللُّغوية.

– **دراسة النص الأدّبي:** يُقرأ ويُدرسُ أدبياً ويُتَّخذُ سنداً للظاهرة البلاغية وبعض الأساليب الفنية ذات الجودة والفرّادة والتميُّز.

- **ميدان إنتاج المكتوب:** تتناول فيه بعض الأنماط التعبيرية وبعض التقنيات الأدّبية مُنطلقاً للإنتاج الكتابي ومجالاً لقياس وضبط الكفاءات وتقويمها››[1]

ويُختتمُ كلّ مقطع بمشروع يَمسُّ حياة المتعلم وواقعه المَعيش إضافة إلى إنتاج وأنشطة الإدماج الأخرى التي يقوم بها المتعلم والتي تُمكّنه من التدّرب على إدماج معرفه المُكتسبة وتقويم نفسه وقُدراته ومهاراته وفي فقرات المُقدّمة نجد تنويه مؤلفين إلى أنْ يكون الكتاب سنداً للمُتعلمين لأنّه ينطوي على نصوص مُتنوعة وأنّها قادرة على الارتقاء بمستوى تلاميذ السنة الأولى متوسط خادمة للغة العربية.

3–5 عرض برنامج النحو وطريقة توزيعه

يحتوي كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط على دروس في النحو والصرف جاءت حسب الترتيب التالي:

ميدان فهم المكتوب(ظاهرة لغوية)	المحتوى المعرفي
01	–(النعت01)
02	–أزمنة الفعل
03	–الضمير وأنواعه
04	–علامات الوقف(01)
05	–النعت السببي
06	–أسماء الإشارة

[1] – كتابي في اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، تنسيق وإشراف: محفوظ كحوال، وزارة التربية الوطنية ،موفم النشر، الجزائر، ط02، 2017م، مُقدّمة الكتاب.

07	–الاسم الموصول
08	–الفاعل
09	–جمعا المذكر والمؤنث السالمين
10	–جمع التكسير
11	–همزة الوصل
12	–علامات الوقف(02)
13	–المبتدأ والخبر
14	–كان وأخواتها
15	–همزة القطع
16	–الهمزة في آخر الكلمة
17	–إنّ وأخواتها
18	–نائب الفاعل
19	–المفعول به
20	–أل الشمسية و(أل)القمرية
21	–المفعول المطّلق
22	–المفعول لأجله
23	–التاء المفتوحة
24	–التاء المربوطة
25	–المفعول معه
26	–الحال
27	–أنواع الحال
28	–حذف الألف

29	–حذف همزة(ابن)
30	–ألف التفريق
31	–الألف اللّينة(01)
32	–الألف اللّينة(02)

والمُلاحظ من خلال الجدول أنّ دُروس النحو المُبرمجة في السنة الأولى متوسط مَمزُوجة بين دروس في النّحو والصّرف والإملاء لكن القسم الأكبر كان للنحو والجدول التالي يُبيّن ذلك:

دروس النحو	دروس الصرف	دروس الإملاء
–النعت(01)	–جمعا المذكر والمؤنث السالمين	–علامات الوقف(01)
–أزمنة الفعل	–جمع التكسير	–همزة الوصل
–الضمير وأنواعه		–علامات الوقف(02)
–النعت السببي		–همزة القطع
–أسماء الإشارة		–الهمزة في آخر الكلمة
–الاسم الموصول		–ألـ الشمسية وألـ القمرية
–الفاعل		–التاء المفتوحة
–المبتدأ والخبر		–التاء المربوطة
–كان وأخواتها		–حذف الألف
–إنّ وأخواتها		–حذف همزة ابن
–نائب الفاعل		–ألـ التفريق
–المفعول به		–الألف اللّينة(01)
–المفعول المطّلق		–الألف اللّينة (02)
–المفعول لأجله		

–المفعول معه –الحال –أنواع الحال		
المجموع/17	02	13

يُشير الجدول أنّ نسبة دروس النحو قُدّر ب53.12% وهي نسبة مُتقاربة مع دُروس الإملاء والتي بلغت نسبتها 40.62% بينما بلغت نسبة دروس الصرف6.25% وتكاد تنعدم ويعني هذا أنّ واضعي الكتاب ركزوا على جانب الكتابة(الإملاء) خاصة وأنّ التلميذ في بداية التعليم المتوسط بعدما اجتاز مرحلة التعليم الابتدائي، كما نُلاحظ أنّ دروس الصرف انعدمت رغم أنّها مُهمة مُرتبطة بالنحو.

ولتقديم ملاحظات أكثر يستوجب علينا الوقوف أولاً على التدّرج السنوي لتعلّمات اللغة العربية خاصة النحو فهو الذي يعتمد عليه المعلم، وأن أي تَغيّر يمس المحتوى من ناحية التقديم أو التأخير أو الإضافة يظهر فيه، والجدول التالي يُبيّن دروس النحو التي مسّها التخفيف:

الدرس الذي لحقه التخفيف	**نوع التخفيف**
– أنواع الحال	– الحذف
– النعت الحقيقي	– إضافة
– أسماء الإشارة	– محذوف
– أل الشمسية وأل القمرية	– محذوف
– حذف الألف	– محذوف
– حذف همزة ابن	– محذوف
– ألف التفريق	– محذوف

أمّا بالنسبة إلى تقديم وتأخير الدروس والذي هو واضح في التوزيع السنوي ستعرض الفرق في الجدول الآتي:

المقطع	ميدان فهم المكتوب في الكتاب المدرسي والتدرج لسنوي		ميدان فهم المكتوب في الكتاب المدرسي والتدّرج السنوي	
	قراءة مشروحة		ظاهرة لُغوية	
	قبل التخفيف	بعد التخفيف	قبل التخفيف	بعد التخفيف
الحياة العائلية 01	–ابنتي –قلب الأم –في كوخ العجوز رحمة –ماما	–ابنتي+ علامات الوقف –محذوف –في كوخ العجوز رحمة+ علامات الوقف –ماما	–النعت(01) –أزمنة الفعل الضمير وأنواعه –علامات الوقف	–الضمير وأنواعه –الفعل ودلالته الزمنية –الفاعل بأنواعه –وُضع مع (ق.مشروحة)
حبّ الوطن02	–حبّ الوطن من الإيمان –متعة العودة إلى الوطن –فداء الجزائر	–حبّ الوطن من الإيمان+ علامات الوقف –محذوف –فداء الجزائر –الوطني	–النعت السببي –أسماء الإشارة أسماء الإشارة –الاسم الموصول –الفاعل	–النعت الحقيقي –النعت السببي –الحال
عظماء الإنسانية 03	–سرّ العظمة –فرانز فانون –الرّازي طبيباً عظيماً –ابن الهيثم العبقري	–سرّ العظمة –فرانز فانون –الرّازي طبيباً عظيماً –محذوف	–جمعا المذكر والمؤنث السالمين –جمع التكسير –همزة الوصل –علامات الوقف	–المفعول به –نائب الفاعل –المفعول المطّلق

الأخلاق والمجتمع 04	–آيات من سورة الحجرات –الوقيعة –العبودية –مُدرّسة رُغم أنفك!	–آيات من سورة الحجرات –الوقيعة –العبودية –محذوف	–المبتدأ والخبر –كان وأخواتها –همزة القطع –الهمزة آخر الكلمة	–همزة الوصل وهمزة القطع –المبتدأ والخبر –كان وأخواتها
العلم والاكتشافات العلمية05	–الكتاب الالكتروني –الفايس بوك نعمة أم نقمة؟ –أثر الرحلات الطويلة على الإنسان –الطاقة	–محذوف –الفايس بوك نعمة أم نقمة؟ –أثر الرحلات الطويلة على الإنسان –الطاقة –محذوف	–إنّ وأخواتها –نائب الفاعل –المفعول به –أل الشمسية وأل القمرية	–اشتقاق اسم الفاعل واسم المفعول من الفعل الثلاثي –إنّ وأخواتها –الجمع وأنواعه
الأعياد06	–الأعياد –هدية العيد –اليوم العالمي للبيئة –عيد القرية	–الأعياد –هدية العيد –محذوف –عيد القرية	–المفعول المطلق –المفعول لأجله –التاء المفتوحة –التاء المربوطة	–الهمزة ومواضعها –الأسماء الموصولة
الطبيعة 07	–في الغابة –بين الرّيف والمدينة –عودة القطيع –الاصطياف	–في الغابة –بين الرّيف والمدينة –عودة القطيع –محذوف	–المفعول معه –الحال –أنواع الحال –حذف الألف	–التاء المربوطة والتاء المفتوحة –المفعول لأجله –المفعول معه
الصحة	–أهمية التربية الرياضية	–أهمية التربية	–حذف	–كتابة الألف

والرياضة 08	–هل نعيش في مساكن مريضة؟ –مريض الوهم –ظاهرة الخوف عند الأطفال	الرياضية –هل نعيش في مساكن مريضة؟ –مريض الوهم –محذوف	همزة(ابن) –ألف التفريق –الألف اللّينة الألف اللّينة	اللّينة في الأفعال والأسماء والحروف

نُلاحظ من الجدولين أعلاهما أنّ توزيع الدروس في الكتاب المدرسي يختلف عما هو موجود في التدّرج السنوي عند الأستاذ، ونُلاحظ أنّ نشاط القراءة المشروحة التي تعدّ نُصوصها سندا للظاهرة اللُغوية قد حُذف نص من كلّ مقطع سواء كان النص 01 أو 02 أو 03 وهذا ما وجدناه في التدّرج السنوي ممّا يُؤدي إلى غياب المُقاربة النصية، فيلجأ الأستاذ إلى تطبيق المقاربة النصية بنفسه حسب النص الموجود في التدّرج والذي يُوضع قبل الظاهرة اللُّغوية المدروسة، وأحياناً أخرى يلجأ إلى استعمال أمثلة خارج النص، أمّا بالنسبة إلى دروس النحو فالملاحظ أيضاً أنّه جرى التقديم والتأخير فيها ويكاد يكون جذرياً عمّا هو موجود في التوزيع في الكتاب المدرسي، كذلك بعض الدروس التي حُذفت كدرس (أنواع الحال) فهو صائب لأنّ المتعلم في هذه المرحلة لابد أنْ يتعرف على الحال المفردة فقط ويستوعبها أي من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب حيث يقول عبد الرحمان الحاج صالح: ‹‹وكذلك هو الأمر بالنسبة للتدريج وتسلسل العمليات التعليمية فإنّ التجربة بيّنت أنّ الشاذ عن القياس إذا بُدئ به وكان كثيراً عاق ذلك المتعلم››[1] فبإمكان المتعلم أنّ يستوعب بقية تفاصيل الدرس في السنوات الأخرى، كذلك في حذف درس همزة الوصل والقطع ومواطن كلّ منهما وكذلك دروس أخرى تَمَ جمعها في درس واحد بينهما في التوزيع الموجود في الكتاب نجدهُ يُفصّل فيها مثلما هو واضح في درسي (جمع المذكر والمؤنث السالمين) ودرس (جمع التكسير)، فقد جُمعا في درس واحد في التدّرج السنوي عند الأستاذ بعنوان (الجمع وأنواعه) وسَنُوضّح في الجدول التالي ذلك:

[1] – عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج01، ص188.

عنوان الدرس	الموضع الأصلي	الموضع المقدّم إليه
–النعت01	01–	–في درس واحد05+النعت الحقيقي06
–النعت السببي	05–	01–
–الضمير وأنواعه	03–	–وُضعا مع قراءة مشروحة17
–علامات الوقف01+02	04، 12	17–
–الاسم الموصول	07–	03–
–الفاعل	08–	
–جمعا المذكر والمؤنث السالمين	09–	في درس واحد15
–جمع التكسير		
–همزة الوصل	10–	في درس واحد10
–همزة القطع	11–	
–المبتدأ والخبر	15–	11–
–كان وأخواتها	12–	12–
–الهمزة في آخر الكلمة	13–	16–
–إنّ وأخواتها	14–	14–
–نائب الفاعل	15–	08–
–المفعول به	16–	07–
–المفعول المطلق	17–	09–
–المفعول لأجله	19–	19–
–التاء المفتوحة	20–	في درس واحد
–التاء المربوطة	21–	
–المفعول معه	22–	20–
–الحال	23–	06–
–الألف اللّينة(01)	24–	
–الألف اللّينة(02)	29–	في درس واحد21
	30–	

والملاحظ أنّ كُلّ الدروس مَسّها التقديم والتأخير وهو ما أحدث خللاً كما قُلنا سابقاً في المقاربة النصية بحيث أنّ المتعلم يجد نفسه يدرس نص القراءة المشروحة في موضع ويدرس نشاط النحو بنص آخر في موضع آخر، فدرس نص (الوطني) موجود في الصفحة أربعة وأربعون، أمّا نشاط النحو المُوافق له (الحال) نجده في الصفحة مئة وسبعة وثلاثون، النقطة الملاحظة أنّ المقطع يختلف، فنص القراءة المشروحة مقطعه بعنوان (حبّ الوطن) 02 والظاهرة اللُّغوية (الحال) مقطعه الطبيعة07 ممّا يُؤدي إلى اختلال المقاربة النصية وصعوبة التصرّف في النص حسب المقطع المدروس لذا كان ‹‹بإمكان واضعي الكتاب أن يعمدوا إلى انتقاء النصوص بما يتوافق وطبيعة المواضيع المقترحة قبلياً، كما كان في مقدورهم أن يلجؤوا إلى عملية تقديم وتأخير بما يتناسب والترتيب الطبيعي لموضوعات القواعد المقترحة››[1]

مُلاحظة أخرى وهي أنّه لاّبد أن يكون نص القراءة المشروحة جامعا لكلّ فروع اللغة بنَحْوها وصرفها وبنائها الفني لكن نجد في الكتاب المدرسي النصوص الأدّبية غير نصوص القراءة المشروحة، زيادة على هذا نجدها شعرية أغلبها لا نثرية وهذا شيء صعب على متعلم في المرحلة الأولى من التعليم المتوسط وهي كثيرة وقد تَمَّ حذف البعض منها مثلما هو موجود في التدّرج السنوي الموجود عند الأستاذ.

3-6 السند المعتمد في تعليم مادة النحو:

عند حديثنا عن برنامج الكتاب نجد أنّ الأمثلة مأخوذة من النصوص وذلك تحقيقاً للمقاربة النصية مثلما هو واضح في نص (قلب الأم) الذي يضُّم درس أزمنة الفعل الذي سُمي في التوزيع السنوي: (الفعل ودلالته الزمنية) وهو الدرس الوحيد الذي يتفق فيه برنامج الكتاب مع التدّرج السنوي فيما يخص الترتيب، أمّا بقية الدروس ففيها غياب تام للمقاربة

[1]–محمد خاين، فاعلية التحويل التعليمي في تعليمية القواعد في ضوء المقاربة النصية قراءة تقويمية في كتاب اللغة العربية السنة الرابعة المتوسطة، مجلة التواصل في اللغات والآداب، عنابة ، الجزائر، المجلد25، ع01،مارس2019، ص70.

النصية، ممّا يؤدي بالمعلم إلى استخراج الأمثلة رُفقة التلاميذ ومحاولة تحقيق المقاربة النصية.

وأحياناً أخرى يلجأ إلى اعتماد أمثلة من خارج النص مثلما هو مُوضّح في نص(فرانز فانون) أو (الضمير المهتاج) الموجود في الصفحة 56 والذي يضُّم درس (جمع التكسير) حسب برنامج الكتاب، بينما في التدّرج السنوي عند الأستاذ يضُّم درس (نائب الفاعل)، ولا يوجد أثر لجُمل مبنية للمجهول التي يستخدمها المعلم كأمثلة، ممّا يجعله يلجأ إلى استخدام أمثلة من خارج النص خاصة مع بعض الظواهر التي يَصعبُ التمثيل لها، ممّا يُؤدي إلى خلل في المقاربة النصية.

3–7 ترتيب الدروس النحوية:

بعد ما تطرقنا سابقا لترتيب الدروس النحوية في برنامج الكتاب وفي التدّرج السنوي الموجود عند الأستاذ، يُمكن القول بأن الترتيب يعدّ من المفاهيم العامة والأساسية التي تقوم عليها العملية التعليمية، فكلُّ نظام لُغوي يقوم على ترتيب وتنظيم عناصره على التدّرج فيه، والهدف من ذلك أن لا نجعل المتعلم يشعر بالغرابة بين درس وآخر، فكلّ درس يكون مُكملاً للآخر متفرعاً عن الدرس الذي قبله، ثم يدرس (المفعول به والمفعول معه والمفعول فيه)... كجزئية، أو يدرس (الجملة المبنية للمجهول ونائب الفاعل) وفي هذا يقول(عبد الرحمان الحاج صالح): ‹‹لاّبد أن يُعالج في كلّ درس مجال جُزئي واحد تدخل فيه المفاهيم التي لها علاقة فيما بينها، أمّا الأبنية والصّيغ فينبغي أن تدخل في الدرس الواحد الصّيغ التي ترتبط ارتباطَ الأصل بفروعه القريبة المُلازمة له لا البعيدة››[1].

والمُتصّفح لبرنامج النحو في كتاب السنة الأولى متوسط أو التوزيع السنوي، يجد الوحدات مُنعزلة ولا وُجود لتسلسل منطقي بينها؛ أي أنّها خاضعة لتصّور النحاة المتأخرين مع الخلط الواضح بين الأصول والفروع. عكس ما نجده في اللسانيات الحدّيثة التي تقوم

[1]– عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص227.

على الانتقال من الكُليات إلى الجُزئيات، ومن البسيط إلى المُركب ومن السهل إلى الصعب وهذا ما يُشير إليه (عبد الرحمان الحاج صالح) في تقديم المادة المعرفية للمتعلم. فنجد في برنامج الكتاب الاستهلال بدرس (النعت) وتقديمه على درس (الضمير وأسماء الإشارة...) وهذا اختلال في ترتيب اللفظة الاسمية، وفي الدرس الثالث تَمَّ التطرق لدرس (الضمير وأنواعه) مما أحدث التباسا في الأمر بالنسبة إلى المتعلم مفاده: هل الضمير مرتبط بالاسم؟ أم مرتبط بالفعل؟ فكيف يُمكن تقديم هذا الدّرس للمتعلم وهو لمْ يعرف ماهية الاسم(المبتدأ والخبر) الذي أُخّرَ، سواء في التوزيع الموجود في الكتاب أو التدّرج السنوي للأستاذ وتقدُّم درس (الاسم الموصول) على (الجمع وأنواعه)، يعني هذا أنّ الدروس التي تنتمي إلى الاسم رُتبّت وفق التصنيف الإفرادي بتقسيم الاسم من حيث التخصص وعدمه ومن حيث الجنس والعدد وليس بالانطلاق من مفهومي الأصل والفرع الذي اعتمد عليه نُحاتنا القدامى أمثال (سيبويه) بالانطلاق من الاسم المفرد النكرة باعتباره الأصل الذي تتفرع عنه وحدات لُغوية بعملية الزيادة من اليمين ومن اليسار، وبهذا تكون النكرة هي الأصل ويتفرع عنها بالزيادة التعريف وحروف الجرّ والمضاف إليه والصّفة...

وبالتالي يُمكن أن نقترح توزيعا للدروس النحوية الخاصة بالاسم على الشكل الآتي باعتماد مفهومي الأصل والفرع:

الأصل	الفرع
–النكرة قد يكون مبتدأ وخبر	–المُعرف بأل. –المُعرّف بالإضافة. –اسم العلم. –الضمير وأنواعه. –اسم الإشارة بالنسبة لبرنامج الكتاب/محذوف في التدّرج السنوي للأستاذ. –النعت. –الاسم الموصول –الجمع وأنوعه.

أمّا اللفظة الفعلية فيتضّح لنا أنّ الدرس الثاني مثلاً أزمنة الفعل أو ما يُسمى في التدّرج السنوي للأستاذ بالفعل ودلالته، تَمَّ التطّرق فيه إلى دلالة الفعل الماضي والمضارع والأمر؛ إذ لا يُمكن أن نَجمع بينهما في درس واحد وتُقدّمها دفعة واحدة للمُتعلم، فيجب أولاً تحديد اللفظة الفعلية، والأنسب أن نبدأ بالماضي (الأصل) أي الحدث المنقطع، ثُم المضارع (الفرع) وهو حدث غير مُنقطع، ثُم (الفرع) وهو حدث لمّا يقع ثُم الأدوات التي تدخل على الفعل المضارع.

كذلك الأمر بالنسبة إلى درس (الجمع وأنواعه) فلابّد من تقديم عدد محدود من التراكيب ويُوضّح (عبد الرحمان الحاج صالح) هذا بقوله: ‹‹ألاّ يتناول الدّرس الواحد إلاّ عدداً محدوداً جداً من العناصر الجديدة مُفردات كانت أم صيغاً إفرادية وتركيبية››[1].

يعني أنّ الدرس الواحد لابّد أنْ يحتمل أكثر من صعوبة، ولابّد كذلك من الفصل بين المرفوعات لوحدها والمنصوبات لوحدها كالتالي:

- ✓ لفعل ودلالته الزمنية.
- ✓ المرفوعات الفاعل وأنواعه.
- ✓ نائب الفاعل.
- ✓ المنصوبات(المفعول به، الحال، المفعول معه، المفعول لأجله، المفعول المطلّق)

أمّا على مستوى التراكيب فنُلاحظ أنّه قد قُدّمت الجملة الفعلية على درس المبتدأ والخبر رَغم أنّ هذا الأخير هو الأصل، ثم يأتي الانتقال إلى الفروع الناتجة عن عملية التحويل بزيادة العوامل اللّفظية إنّ وأخواتها وكان وأخواتها، لنَنْتقل بعد ذلك إلى التركيب الفعلي (فعل، فاعل، مفعول به)، ثُم التراكيب التي تتفرّع عنه بإضافة المُخصّصات الأخرى.

[1] – عبد الرحمان الحاج صالح، اثر اللسانيات في النهوض بمستوى مُدرسي اللغة العربية، مقال منشور في كتاب: بحوث ودراسات في علوم اللسان، 232.

3-8 النصوص المُعتمد عليها لاستخراج الأمثلة والقاعدة النحوية:

نعني بها النصوص التي يُرتكز عليها في تعليم مادة النحو المبثوثة في كتاب السنة الأولى متوسط، وهي كالتالي:

المقطع	عنوان الدرس النحوي	عنوان النص	المؤلف أو المصدر	قالب النص
01 الحياة العائلية	–النعت الحقيقي –أزمنة الفعل –الضمير وأنواعه –علامات الوقف	–ابنتي –قلب الأم –في كوخ العجوز رحمة –ماما	–إبراهيم عبد القادر المازني –علاء محمود حمزة –عبد الحميد بن هدوقة (ريح الجنوب) مي زيادة (بكاء الطفل)	–نثري –نثري –نثري –نثري
02 حُبّ الوطن	–النعت السببي –أسماء الإشارة –الاسم الموصول –الفاعل	–حُبّ الوطن من الإيمان –متعة العودة إلى الوطن –فداء الجزائر –الوطني	–الإمام عبد الحميد ابن باديس –مولود فرعون –حنفي بن عيسى –محمد الصّالح الصّديق	–نثري –نثري –نثري –نثري
03 عظماء الإنسانية	–جمعا المذكر والمؤنث السالمين –جمع التكسير –همزة الوصل –علامات الوقف02	–سرّ العظمة –فرانز فانون أو الضمير المهتاج –الرّازي طبيباً عظيماً –ابن الهيم العبقري الذي تظاهر بالجنون!	–توفيق الحكيم –نوارة حُسين –زيغريدهنكه –عبد العظيم أنيس	–نثري –نثري –نثري –نثري
04 الأخلاق والمجتمع	–مبتدأ وخبر –كان وأخواتها –همزة القطع الهمزة في آخر الكلمة	آيات من سورة الحُجرات –الوقيعة –العُبودية –مُدرّسة رغم أنفك!	–القرآن الكريم –يحي الخشاب –جبران خليل جُبران –زهور ونيسي	–نثري –نثري –نثري –نثري

05 العلم والاكتشفات العلمية	–إنّ وأخواتها –نائب الفاعل –المفعول به –ألـ الشمسية وألـ القمرية	–الكتاب الالكتروني –الفايس بوك –نعمة أم نقمة؟	–رؤوف صفيّ –أحمد أبو زيد –هايدي عبد اللطيف –سَعود عياشي	–نثري –نثري –نثري –نثري
06 الأعياد	–المفعول المطلق –المفعول لأجله –التاء المفتوحة –التاء المربوطة	–الأعياد –هدّية العيد –اليوم العالمي للبيئة –عيد القرية	–عبد الحليم محمود –إبراهيم أحمد أدهم –مناضل جاسر المطير –أحمد حسن الزيات	–نثري –نثري –نثري –نثري
07 الطبيعة	–المفعول معه –الحال –أنواع الحال –حذف الألف	–في الغابة –بين الرّيف والمدينة –عودة القطيع –الاصطياف	–عباس محجوب –صالح ساسة –مارون عبود –يوسف غصوب	–نثري –نثري –نثري –نثري
08 الصّحة والرّياضة	–حذف همزة ابن –ألف التفريق –الألف اللّينة01 –الألف اللّينة02	–أهمية التربية الرياضية –هل نعيش في مساكن مريضة؟ –مريض الوهم –ظاهرة الخوف عند الأطفال	–عباس محجوب –هاشم عبد الله الصّالح عبّاس محمود العقّاد –عدنان محرز	–نثري –نثري –نثري –نثري

الملاحظات التي يُمكن تسجيلها حول هذه النصوص هي:

✓ أنّها تتميّز بالتنوّع لأنّ النصوص على العموم لابّد أن تعكس آثارها على المتعلم لأنّه محور العملية التعليمية إذْ لابّد من: ‹‹اختيار النصوص التعليمية القريبة من واقع المتعلم

والمُستمدّة من قضايا عصره تُساعده على الفهم والاقتراب من معنى النص والتفاعل معه والتمكّن من استدعاء معارفه السّابقة››[1] أي أنّها تُراعي مستوى المتعلمين وقُدراتهم.

- ✓ تُنمي فيهم رُوح التذّوق الجمالي والأدّبي ممّا يُوّسع خيالهم.
- ✓ حبذا لو كانت تحتوي على نبذة أو تقديم مُختصر للنص .

أمّا نُصوص كتاب السنة الأولى متوسط فنجدها مُتنوعة في بعض الأحيان؛ ذلك أنّها مَسّت الجوانب الأخلاقية والاجتماعية والثقافية بالنسبة إلى المتعلم في هذه المرحلة، مثلما هو واضح في نص (حُبّ الوطن من الإيمان) الصفحة 32، ومؤلفه (عبد الحميد بن باديس) وقد وُضعت صورته على جانب النص وهذا شيء جميل يجعل المتعلم يربط بين الصورة والنص مثلما هو واضح في الصفحة 12 لنص (ابنتي)بصورة معبّرة عن أبّ وابنته ولكن لَمسْنا غيابا للصورة في بعض صفحات الكتاب المدرسي أو عدم توظيفها بشكل جيّد ورغم صعوبة مفردات بعض النصوص فقد بَلَغَ عدد النصوص التي بدون صُوّر(13 نصاً) مثل: (قلب الأم الصفحة 16، في كوخ العجوز رحمة الصفحة 20...) رغم أهميتها؛ إذْ أنّها تجمع‹‹ عُيون الطّلاب على منظر واحد في وقت واحد، تستخدم الصوّر في تعليم معاني الكلمات عن طريق الاقتران المُباشر بين الكلمة والصورة، تُستخدم لتكون محور محادثة أو أية نشاطات شفوية أخرى، تُستخدم لتوضيح استعمال بعض التراكيب اللُّغوية››[2] فهي مصدر تشويق للمتعلم.

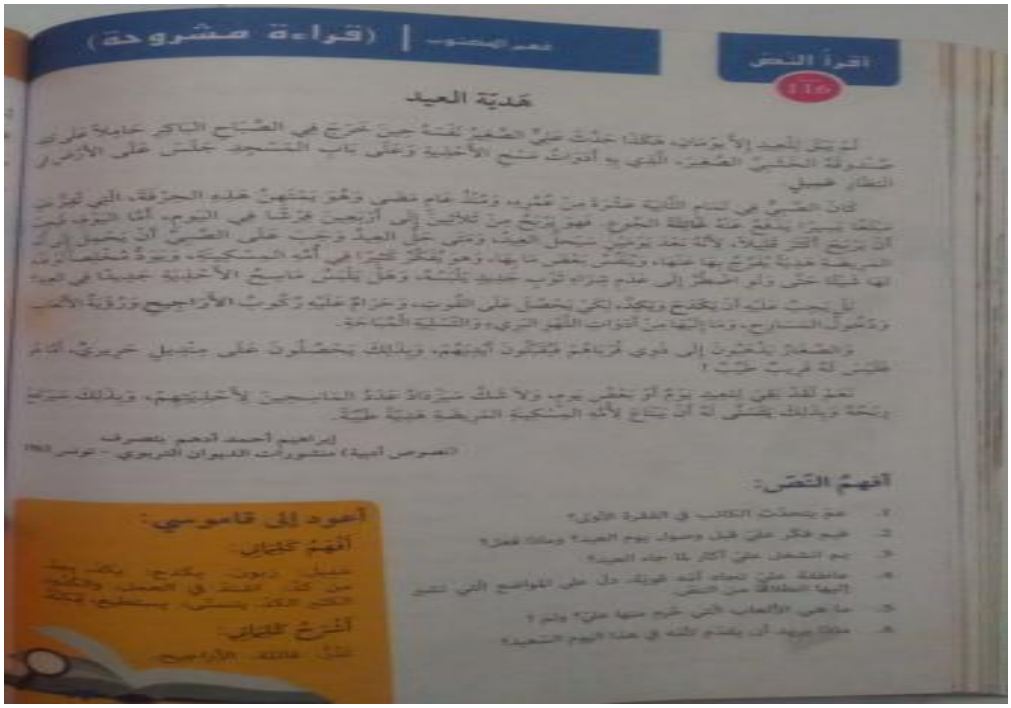
في حين نجد الصورة حاضرة في الكتاب ولكنّها ليست مُعبّرة عن النص وكان اختيارها غير مُوفق ومثال ذلك ما يلي: في مقطع الأعياد في نص (هدية العيد) الصفحة 116، فالنص يتكلّم عن الطفل(علي) الفقير الذي له صُندوق خشبي به أدوات مسح الأحذية

[1]–سميرة وغريب، تجسيد المقاربة التواصلية في النصوص الأدبية لمرحلة التعليم الثانوي، كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي، جذع مشترك آداب أنموذجا، اللسانيات التطبيقية،جامعة سعد الله، الجزائر02، ع01، جوان،2017م، ص57.

[2] – محمد علي الخُولي، أساليب تدريس اللغة العربية،(مرجع سابق)، ص172.

ولا يملك نُقوداً لشراء هدية العيد لأمّه مثلما فَعَل أقرانه، لكن الصورة فيها هدية واحدة وهي غير مُعبّرة عن مضمون النص.

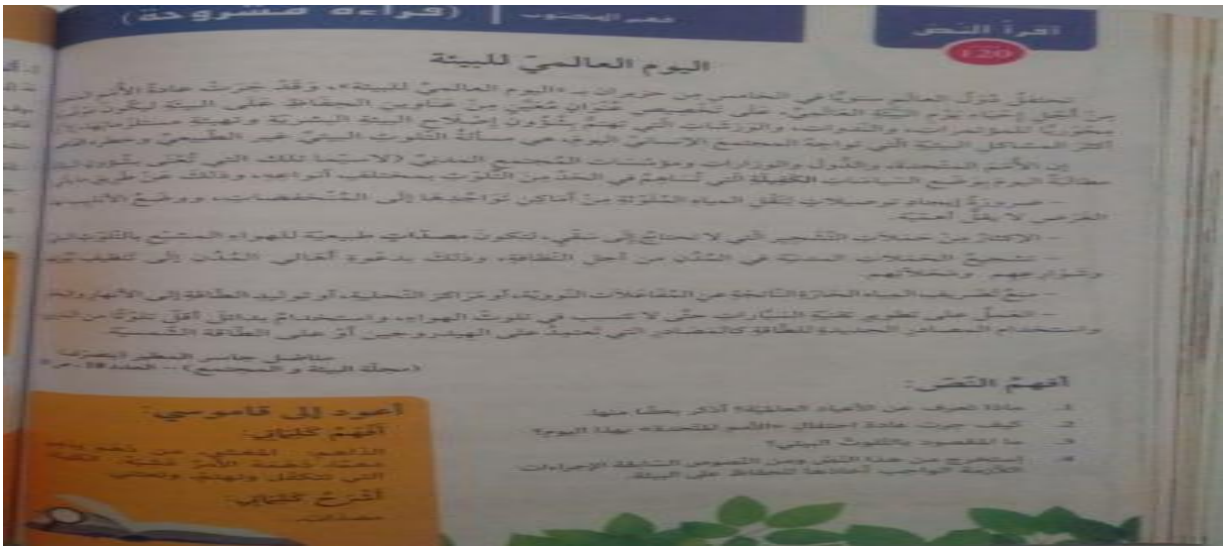
صورة نص: هدية العيد ص116[1]



كذلك في نص (اليوم العالمي للبيئة) الصفحة 120، وُضعت صورة لشجرة غير واضحة ولا تَرمز لمضمون النص رغم أنّ النص تكلّم عن (مُنظمة الأمم المتحدة) والأشياء الواجب عملُها للحفاظ على البيئة:

[1] – كتابي في اللغة العربية السنة01 متوسط، وزارة التربية الوطنية، ص116، 117.

صورة نص القراءة المشروحة: اليوم العالمي للبيئة ص120[1]



أمّا بالنسبة لمفردات النص فنجد فيها ما هو صعب على المتعلم.

عرض نتائج (إحصاء وتصنيف) التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط:

3–9 من حيث العدد:

عنوان الدّرس	عدد التمارين		
	المنجزة في القسم	المنجزة في المنزل	المجموع
–النعت الحقيقي	02–	02–	04–
–أزمنة الفعل	01–	01–	02–
–الضمير وأنواعه	01–	02–	03–
–النعت السببي	02–	02–	04–
–أسماء الإشارة	02–	02–	04–
–الاسم الموصول	03–	03–	06–
–الفاعل	03–	02–	05–

[1] – كتابي في اللغة العربية السنة01 متوسط، وزارة التربية الوطنية، ص120، 121.

–جمعا المذكر والمؤنث السالمين	02–	02–	04–
–جمع التكسير	03–	02–	05–
–المبتدأ والخبر	02–	03–	05–
–كان وأخواتها	02–	03–	05–
–إنّ وأخواتها	02–	02–	04–
–نائب الفاعل	03–	02–	05–
–المفعول به	03–	02–	05–
–المفعول المطلّق	02–	02–	04–
–المفعول لأجله	02–	03–	05–
–المفعول معه	02–	01–	03–
–الحال	03–	02–	05–
–أنواع الحال	02–	02–	04–
مجموع	**42**	**40**	**82**

المُلاحظة التي يُمكن تسجيلها أنّ عدد التمارين المُبرمجة في الكتاب المدرسي قُدّرت ب: (82تمريناً) مُقسّمة بين تمارين نُنجز داخل القسم أو ما سُميت بـ:(أُوظّف تعلّماتي) وعددها (42 تمريناً) وتمارين أخرى تُنجز في المنزل حوالي (40 تمريناً)، وقد تَراوح مُعدّل التمارين في كُلّ درس بين "تمرينين" كحدّ أدنى في درس (أزمنة الفعل) و"ستة 06" كحدّ أقصى مثل ما هو موجود في درس (الاسم الموصول)، ونُلاحظ أنّ نسبة التمارين التي تُنجز في القسم قليلة قياسا إلى ضرورة فهم الدروس واستيعابها الذي يتطلّب تدّرب المتعلم على تمارين خاصة داخل القسم، أحسن من تقديمها له في المنزل، أو كان على الأرجح إعطاء النسبة الكبيرة من التمارين في القسم والباقي في المنزل.

من حيث النوع:

نُلاحظ أنّ التمارين الموجودة في الكتاب مُتنوّعة بين تمارين في الاستخراج وأخرى في الإعراب والتعيين...الخ، والجدول الآتي يُبين ذلك:

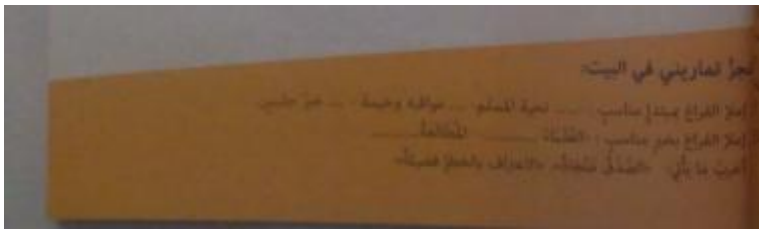
الدرس	نوع التمارين للسنة الأولى متوسط					
	ملء الفراغ	التركيب	الاستخراج والتعيين والتبيين	التحويل والتصريف	الإعراب	المجموع
–النعت الحقيقي		01	02		01	04
–أزمنة الفعل			01		01	02
الضمير وأنواعه		01	02			03
–النعت السببي		01	02		01	04
–أسماء الإشارة		01	02		01	04
الاسم الموصول		01	02	01	02	06
–الفاعل		02	01		02	05
جمعا المذكر والمؤنث سالمين		01	01	01	01	04
–جمع التكسير		01	01	01	02	05
–المبتدأ والخبر	02	01			02	05
–كان وأخواتها	01	01	01		02	05
–إنّ وأخواتها		02			02	04
–نائب الفاعل		03	01		01	05
–المفعول به		02	01		02	05
المفعول المطلّق	01	02			01	04
–المفعول لأجله		03	01		01	05

الدرس	نوع التمارين للسنة الأولى متوسط					
–المفعول معه		01	01		01	03
–الحال		03			02	05
–أنواع الحال		01	01		02	04
المجموع	**04**	**28**	**20**	**03**	**27**	**82**

من خلال ما سبق يُمكن القول أنّ التمارين كانت مُتنوعة إذْ أنّها تنتمي إلى الأصناف الآتية:

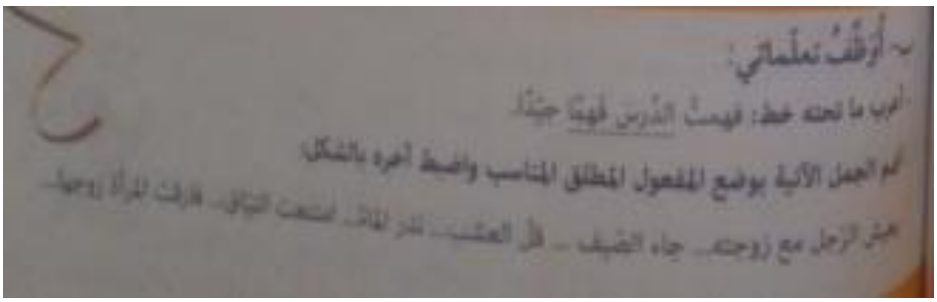
✓ **تمارين ملئ الفراغ:**

وهي أنْ نُقدّم للتلميذ جُملة تتخلّلها فراغات ثُم يُطلب منه ملؤُها بالعناصر المُناسبة، وقد وردت هذه التمارين على الصّيغ التالية: (املأ، أَتْمم) وقد بَلغ عددها(04 تمارين) في حين بلغت نسبتها (4.87%) ومثال ذلك الصورة الآتية: تُمثل أنُجز تماريني في البيت الصفحة73[1]



وعليه فإنّ هذا النوع من لتمارين يندرج ضمن الأشكال الكتابية القائمة على توظيف المعارف التي حصل عليها المتعلم أثنا الدرس.

وصورة أخرى تُمثّل أيضاً (أُوظّف تعلماتي) رقم 02 الصفحة113[2]

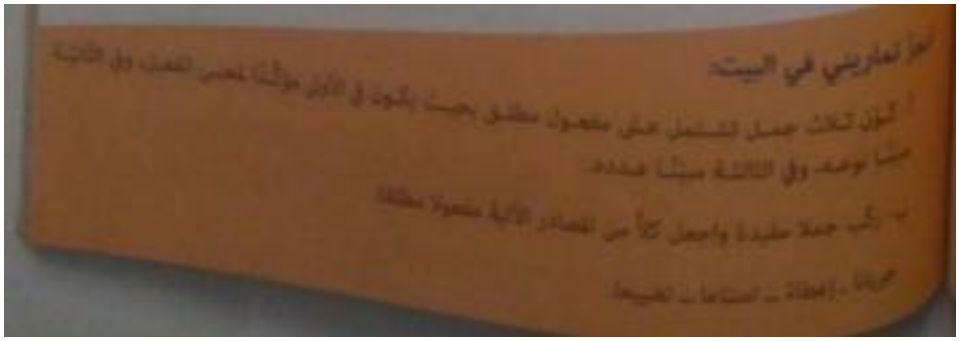


[1] – كتابي في اللغة العربية السنة01 متوسط، وزارة التربية الوطنية، ص73.

[2] المرجع نفسه، ص73.

✓ **تمارين التركيب:**

وهو النوع الذي يهدف إلى جعل المتعلم قادراً على التركيب بين المفردات، ليتمكّن من بناء جملة تتناول ظاهرة نحوية مُعيّنة ويأتي على الصّيغة التالية: (انسجْ، كوّن، اجْعل، هات...) وقد بلغ عددها في الكتاب (28تمريناً) بنسبة تُقدّر ب: (34.14%) ومثال ذلك الصورة الآتية إذْ تُمثّل أنْجز تماريني في البيت الصفحة 113[1]

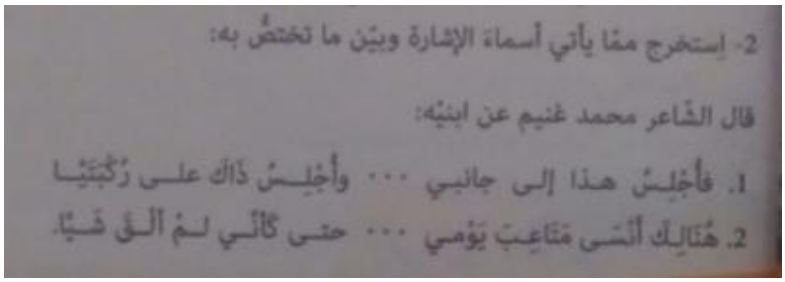


وعليه فإنّ المتعلم طُلب منه تكوين وتأليف جمل تتضمن ظاهرة المفعول المطلق في كل حالاته.

✓ **تمارين الاستخراج والتعيين والتبيين:**

وهي عبارة عن تمارين يُطلب فيها من التلميذ أنْ يستخرج أو يُعيّن أو يُبيّن نوع العنصر اللّغوي(النحوي أو الصرفي) من الجمل أو النص ويرد على الصيغة الآتية:

(استخرج، عيّن، ميّز، بيّن) وقد بلغ عددها في الكتاب (20 تمريناً) بنسبة تُقدّر بـ: (24.39%) ومثال ذلك:صورة تُوضّح أوظف تعلماتي الصفحة 37[2]

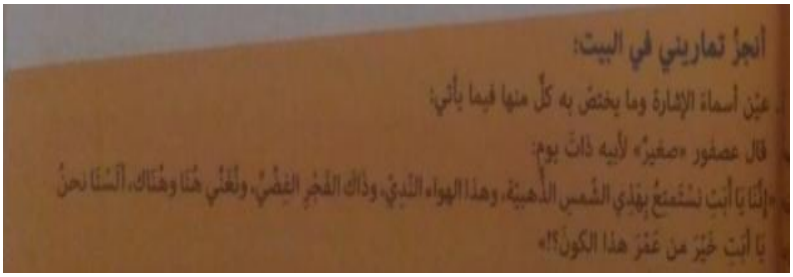


[1] – كتابي في اللغة العربية السنة 01 متوسط، ص113.

[2] –المرجع نفسه، ص37.

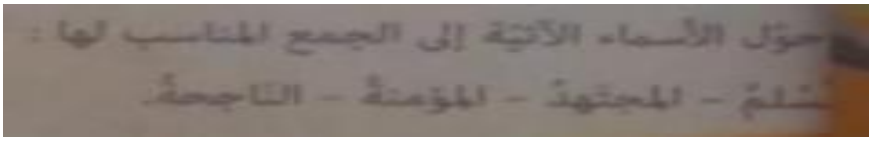
وعليه فإنّ تمرين الاستخراج وسيلة للترسيخ عن طريق التكرار والممارسة لاكتساب المتعلم ملكة لغوية لأنّ الهدف من هذا حسب ما قاله (عبد الرحمان الحاج صالح) هو: ‹‹التصرف في البنى الجديدة، إمّا أن تكون موجودة بالفعل وإما أن لا توجد فيها إلاّ أنه اكتسبها في دروس سابقة››[1]

وفي هذا التمرين طُلب من المتعلم استخراج أسماء الإشارة بالاعتماد على السند الشعري. وهذه صورة أخرى خاصة لأُنجز تماريني في البيت:[2]


أنجز تماريني في البيت:
عيّن أسماء الإشارة وما يختص به كلّ منها فيما يأتي:
قال عصفور «صغير» لأبيه ذات يوم:
«إنّنا يا أبتِ نستمتعُ بهذي الشمس الذهبية، وهذا الهواء الندي، وذاك الفجر الفضّي، ولغني هنا وهناك، ألسنا نحنُ
يا أبتِ خيرَ من غمّرَ هذا الكونَ؟!»

✓ **تمارين التحويل والتصريف:**

وهي تمارين تتعلّق بتغيير هيئة العناصر إفرادية كانت أم تركيبية وتأتي على الصّيغ التالية: (حوّل، أدخل، اجْعل...) وقد بلغ عدد تمارين التحويل (03 تمارين) بنسبة تُقدّر ب: (36.65%)، ومثال ذلك الصورة الآتيةلأُوظّف تعلماتي الصفحة53[3]


حوّل الأسماء الآتية إلى الجمع المناسب لها :
شاعر – المجتهدة – المؤمنة – الناجحة.

✓ **تمارين الإعراب:**

يُطلب فيها من التلميذ تحليل التركيب أو عنصر لغوي إلى مُكوناته وبيان حالته الإعرابية ويأتي على صيغة أعرب وقد ورد هذا النوع من التمارين في الكتاب في (27 تمريناً) بنسبة قُدّرت ب: (32.92%) ومثال ذلك أوظف تعلماتي الصفحة77[4]

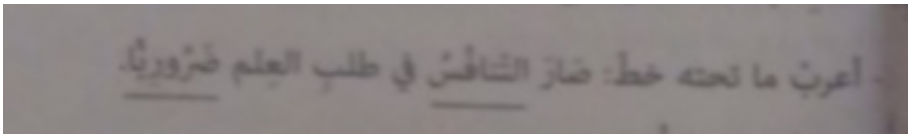
---

[1]– عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص69.

[2] – المرجع نفسه، ص37.

[3] – كتابي في اللغة العربية السنة 01 متوسط، ص53.

[4] – المرجع نفسه، ص77.



والجدول التالي يُوضّح نسبة كلّ نوع من أنواع التمارين الواردة في الكتاب مُرتبة تنازلياً:

نوع التمارين	النسبة المئوية
–التراكيب	%34.14–
–الإعراب	%32.92–
–الاستخراج والتعيين والتبيين	%24.39–
–ملء الفراغ	%4.87–
–التحويل أو التصرّف	%3.65–

وما هو ملاحظ على هاته النشاطات أنّها متنوعة إذ كل نوع منها يخدم الآخر فتمارين الاستخراج تقوم على مبدأ المقاربة النصية، ولا شك أنها تستفيد من توجه اللسانيات الحديثة نحو دراسة النصوص، كما أن أسئلة التركيب تعتمد على مبادئ النظرية الوظيفية أو التداولية التي غايتها بناء معرفة حول اللغة في مظهرها التواصلي، فلا ريب أن العملية التعليمية لا تنفك في تطوراتها تستمد من تطور اللسانيات ونظرياتها. بل إن تنوع الأنشطة الصفية في مادة اللغة العربية هو انعكاس لتعدد النظريات اللغوية وتنوعها.

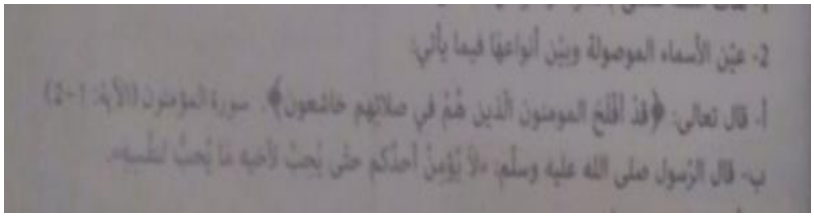
والمُلاحظة التي يُمكن تسجيلها أيضاً أنّه يوجد تمارين لم نجد لها أثر في الكتاب المدرسي، منها تمارين ضبط بالشكل وتمارين التصنيف رغم أنّها تمارين مُهمة ومُكملّة للسّابقة.

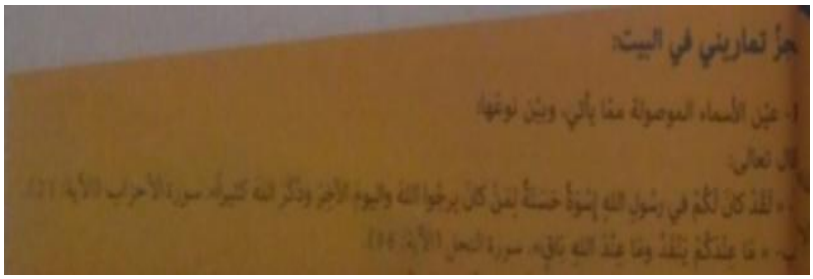
الهدف من هاته التمارين صون اللسان من الخطأ؛ إذْ يُساعد التمرين على استظهار القاعدة في ذهن المتعلم ‹‹ومن الخير ألاّ نُسرف في شرح القاعدة واستنباطها من العبارات بحيث نستغرق الحصة كلها في شرح القاعدة، بل يجب أن ننتقل إلى التطبيق عليها بمجرد

أن نطمئن إلى فهم الطلبة إياها»[1]؛ حيث إنّ تعليم القاعدة النحوية لا يكن له أثر إلاّ بعد الإكثار من التمارين عليها. ولكن لاّبد عند وضع التمارين لابد من مُراعاة عدّة أشياء والتي وجدناها غائبة عند تحليلنا لهاته التمارين من بينها:

- ✓ عدم مراعاة مبدأ التدّرج من حيث تنوّع التمارين بحيث أنّنا وجدنا نفس الأصناف تتكرّر من الدروس، كما وجدنا نفس الأصناف تتكرّر من الدروس كما وجدنا نفس النوع يتكرّر في الدرس الواحد،

صورتان تمثلان أوظف تعلماتي وأنجز تماريني في البيتص41[2]





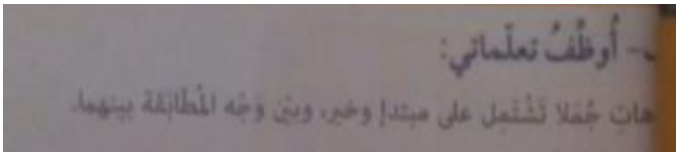
هنا السؤال نفسه يتكرّر في نفس الصفحة ولذلك سبب وجيه؛ إذ يظهر أن الحاجة إلى إعادة السؤال نفسه كانت ملحة، ذلك أن السؤال الأول لا يوظف إلا موصولا واحدا "الذين"، أما الثاني فيضيف إلى ذلك أسماء أخرى من قبيل "من" و"ما". ثم إنه قد يستعصي على واضع التطبيق أن يختار نصا يستغرق الظاهرة اللغوية المقصودة بالدرس فيضطر إلى تنويع النماذج والنصوص للسؤال الواحد. كما أن هذا التنويع قد يكون لغرضين مختلفين، كأن يكون الأول للاستكشاف، والثاني للمراجعة (التغذية الراجعة).

[1] – حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط05، 1423هـ،2002م، ط06، 1425هـ، 2004م، ص221.

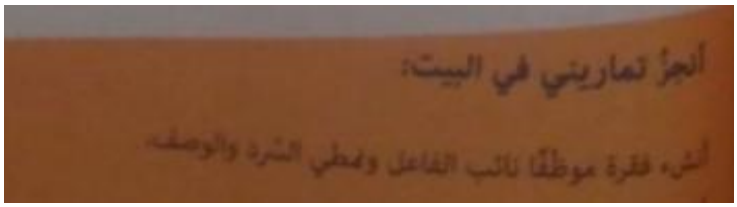
[2] – كتابي في اللغة العربية السنة01 متوسط، ص41

✓ تناول التمرين لأكثر من صعوبة ممّا يصعب على التلميذ استيعاب الظاهرة النحوية لذلك لابّد أنْ تكون هاته التمارين‹‹ مُخصصة لترسيخ بنية واحدة فهي مركز اهتمام لدى المعلم والمتعلم معاً، فلا يُمكن تجاوزها لأنّ ذلك سيُؤدي إلى الاضطراب والخلط في إدراك البنى المتقاربة››[1]

ومثال ذلك في كتاب السنة الأولى متوسط ، صورة تُمثّل أوظف تعلماتي الصفحة73[2]



وصورة أخرى في الصفحة97[3]



لذلك لابّد أنْ يتناول التمرين صعوبة واحدة ليتمكن التلميذ من حلّه واستيعابه، التركيز على التدريبات الكتابية.

من حيث المحتوى:

تنوّعت القوالب التي عُرضت فيها التمارين وسنُوضّح ذلك في الجدول التالي:

الدروس النحوية	قوالب التمارين						
	وحدات لغوية	تراكيب	فقرات	نصوص	شعر	قرآن	حديث
–النعت الحقيقي	05	04		01			
–أزمنة الفعل	02	01		01	01	02	

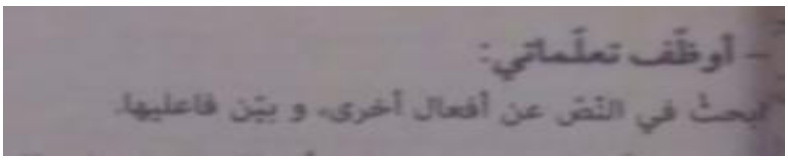
[1] – أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية،حقل تعليمية اللغات، (مرجع سابق)، ص149.

[2] – كتابي في اللغة العربية السنة01 متوسط، ص73.

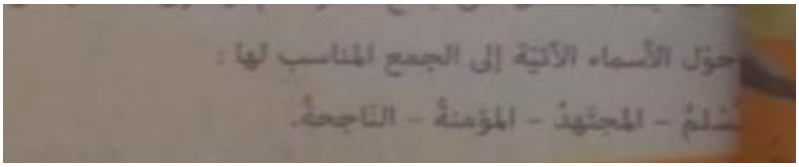
[3] – المرجع نفسه، ص97.

–الضمير وأنواعه	02	01	02				
–النعت السببي	04	02	02				
–أسماء الإشارة	04	02	01		03		
–الاسم الموصول	05	05				02	01
–الفاعل	09	05		01	04		
جمعا المذكر والمؤنث السالمين	03	02	01			01	
–جمع التكسير	06	02			04		
–المبتدأ والخبر	05	06					
–كان وأخواتها	05	05	01		03		
–إنّ وأخواتها	06	07			02	01	
–نائب الفاعل	06	05	01	01	02		
–المفعول به	03	03		01	05		
–المفعول المطلق	04	03	01				
–المفعول لأجله	08	07	01				
–المفعول معه	05	04		01	01	01	
–الحال	09	09					
–أنواع الحال	08	07		01			
المجموع	99	80	10	07	25	07	01
النسبة%	%43.23	%34.93	%34.93	%3.05	%10.91	%3.05	%0.43

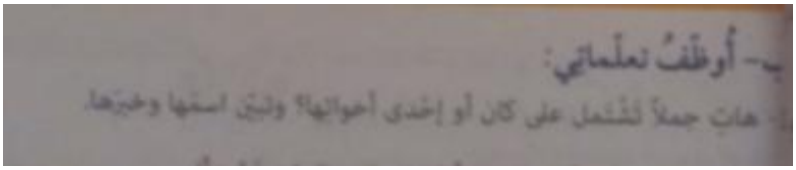
من خلال الجدول السّابق يُمكن أن نقول أنّ قالب الكلمات يَحْتل المرتبة الأولى بنسبة 43.23% ويُمكن التمثيل لها بالتمارين الآتية: صورة تمثل أوظف تعلماتي01 ص45[1]



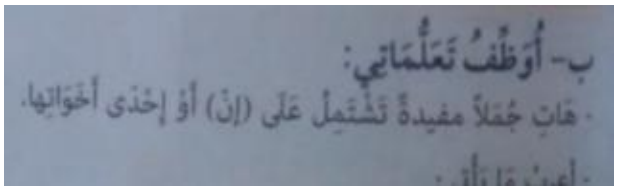
وصورة أخرى تُمثل أوظف تعلماتي الصفحة 53[2]



تليها التراكيب في المرتبة الثانية بنسبة 34.93% ويُمكن أنْ نُمثّل لها بالتمرين التالي: صورة تُمثل أوظف تعلماتي 01 الصفحة 77[3]



وصورة أخرى الصفحة 93[4]



ثُم الأبيات الشعرية في المرتبة الثالثة بنسبة 10.91% ويُمكن أنْ نُمثّل لها بالتمرين الآتي:

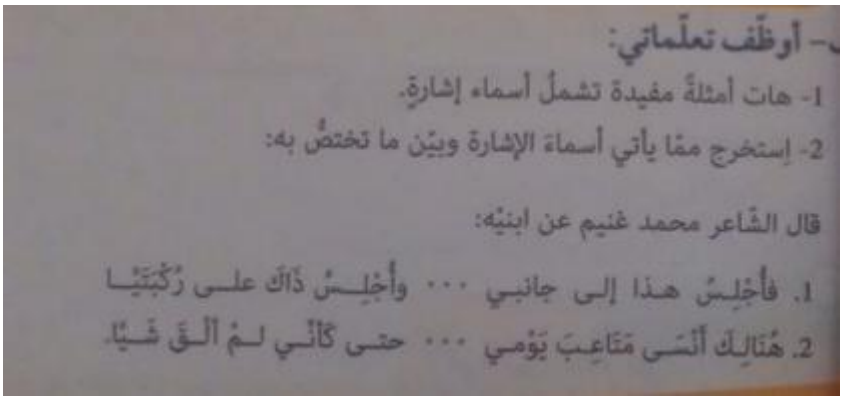
[1] – كتابي في اللغة العربية،السنة01 متوسط، ص45.

[2] – المرجع نفسه، ص53.

[3] – المرجع نفسه، ص77.

[4] – المرجع نفسه، ص93.

صورة تمثل أوظف تعلماتي 02 الصفحة 37[1]



ب- أوظّف تعلّماتي:

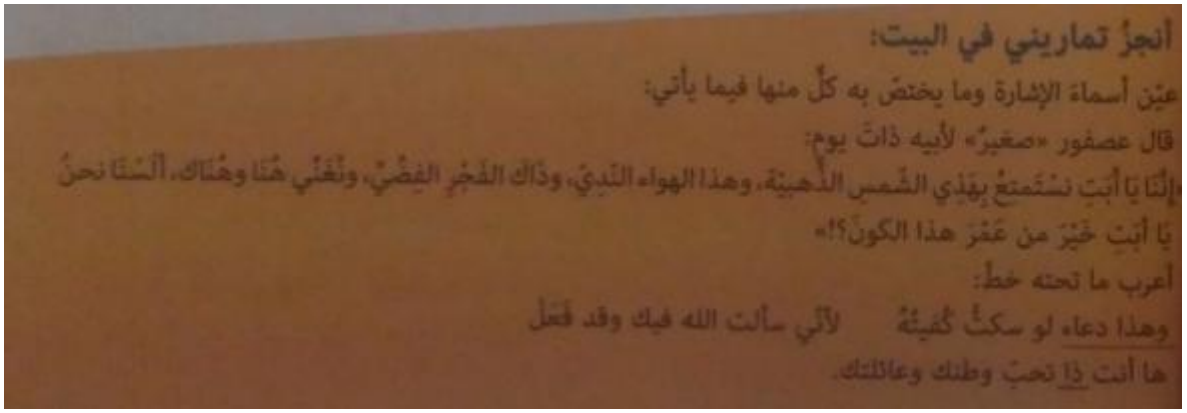
1- هات أمثلة مفيدة تشمل أسماء إشارة.

2- إستخرج ممّا يأتي أسماء الإشارة وبيّن ما تختصُّ به:

قال الشّاعر محمد غنيم عن ابنيْه:

1. فأجْلِسُ هذا إلى جانبي ... وأجْلِسُ ذَاكَ على رُكْبَتَيَّا
2. هُنَالِكَ أنْسَى مَتَاعِبَ يَوْمِي ... حتى كأنّي لَمْ ألْقَ شَيْئا.

صورة لأُنجز تماريني في البيت 02 الصفحة 37[2]



أنجزُ تماريني في البيت:

عيّن أسماء الإشارة وما يختصّ به كلٌّ منها فيما يأتي:

قال عصفور «صغيرٌ» لأبيه ذاتَ يوم:

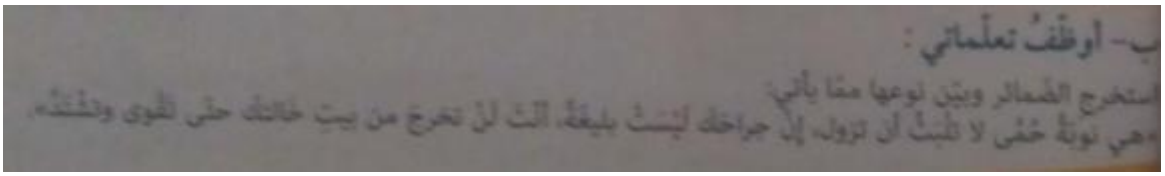
«إنّنا يا أبتِ نستمتعُ بهذي الشّمس الذّهبيّة، وهذا الهواء النّديّ، وذاك الفجر الفضّيّ، ولغنّي هُنا وهُناك. ألسْنا نحنُ يا أبتِ خيْرَ من عَمّرَ هذا الكونَ؟!»

أعرب ما تحته خط:

وهذا دعاء لو سكتُّ كفيتُهُ ... لأنّي سألت الله فيك وقد فعل

ها أنت ذا تحبّ وطنك وعائلتك.

ثُم تليها الفقرات في المرتبة الرابعة بنسبة4.36% ويُمكن أنْ نُمثّل لها بالتمرين الآتي:صورة تُمثّل أوظف تعلماتي الصفحة 21[3]



ب- أوظّفُ تعلّماتي :

استخرج الضّمائر وبيّن نوعها ممّا يأتي:

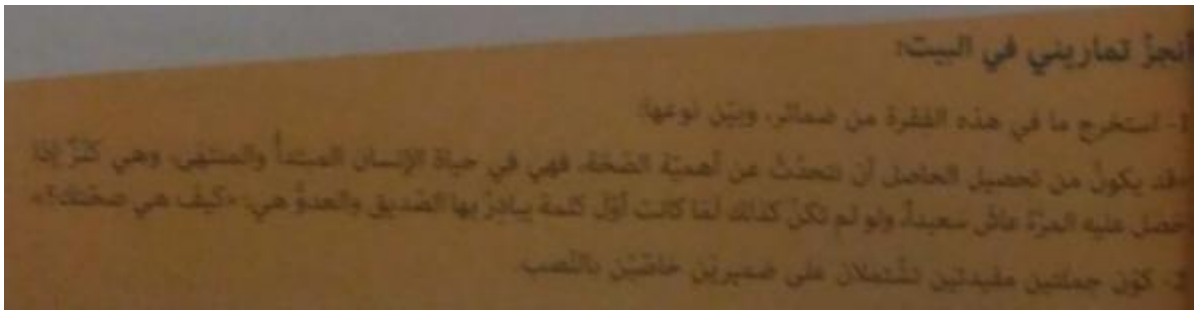
«هي نوبةُ حُمّى لا تلبثُ أن تزول. إنّ جراحك ليستْ بليغةً. أنتَ لنْ تخرج من بيتِ خالتك حتى تقوى وتشتدّ.

[1] – كتابي في اللغة العربية السنة 01 متوسط ، ص37.

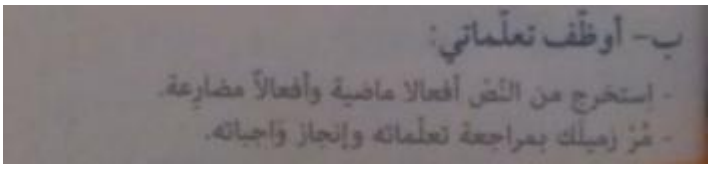
[2] – المرجع نفسه، ص37.

[3] – المرجع نفسه، ص21.

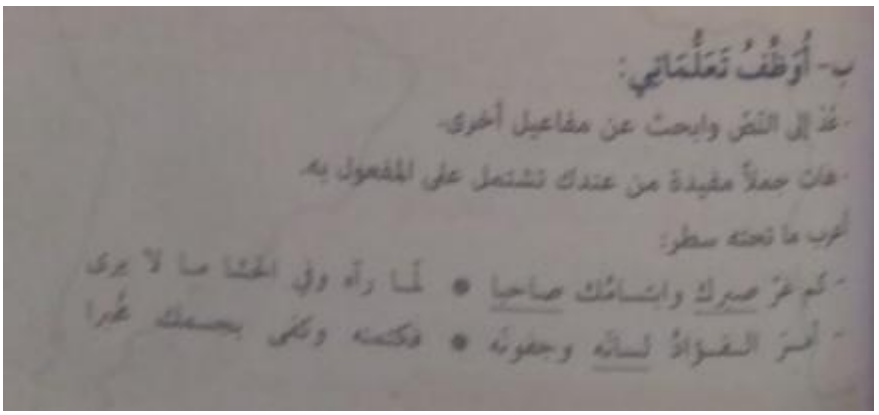
صورة تُمثل أُنجز تماريني في البيت01 الصفحة21[1]


أنجز تماريني في البيت:

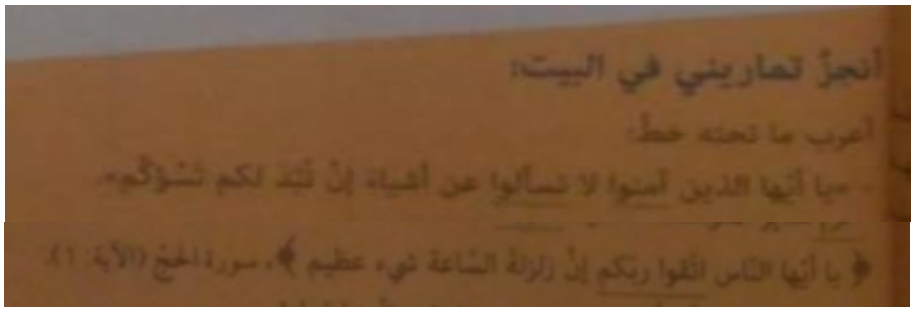
ثُم تليها النصوص والقرآن الكريم المرتبة الخامسة ويُمكن التمثيل لها ب:النصوص: صورة تُمثل أوظف تعلماتي الصفحة 17[2]


ب- أوظف تعلّماتي:
- استخرج من النّص أفعالا ماضية وأفعالاً مضارعة.
- مُرْ زميلك بمراجعة تعلّماته وإنجاز واجباته.

صورة تُمثل أوظف تعلماتي الصفحة101[3]


ب- أُوَظِّفُ تَعَلُّمَاتِي:
- عُدْ إلى النّص وابحث عن مفاعيل أخرى.
- هات جملاً مفيدة من عندك تشتمل على المفعول به.
أعرب ما تحته سطر:
- كم عزّ صبرك وابتسامُك صابرا ● لما رآه ولي الحشا ما لا يرى
- أسرَ الفؤادُ لسانَه وجفونَه ● فكتمنه وكفى بجسمك مُخبرا

القرآن الكريم: وأنجز تماريني في المنزل الصفحة 17[4]


أنجز تماريني في البيت:
أعرب ما تحته خط:
﴿ يا أيها الناس اتقوا ربكم إن زلزلة الساعة شيء عظيم ﴾. سورة الحج (الآية: 1).

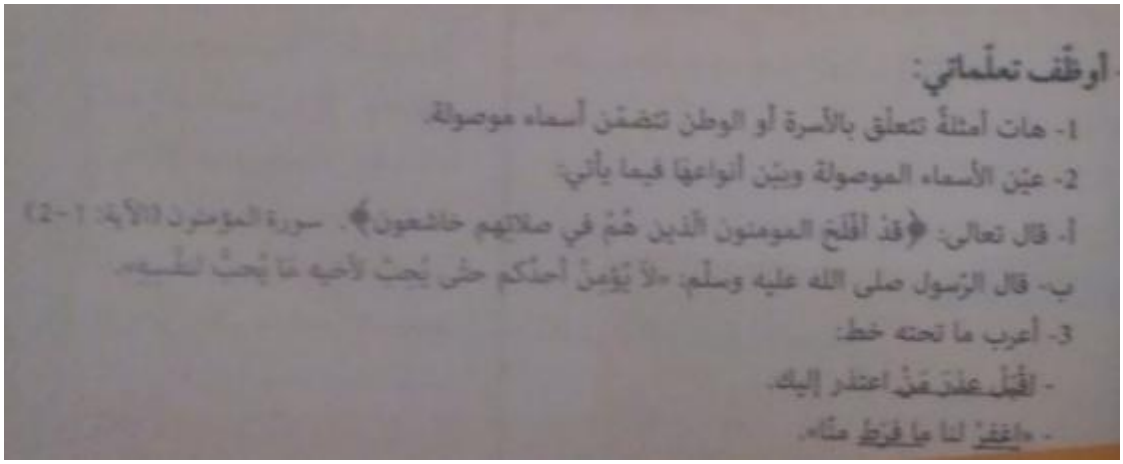
[1] – كتابي في اللغة العربية السنة 01 متوسط ، ص21.

[2] –المرجع نفسه، 17.

[3] –المرجع نفسه، ص101.

[4] – المرجع نفسه، ص17.

أمّا بالنسبة للأحاديث النبوية فتكاد أنْ تكون مُنعدمة إذْ بلغت نسبتها بـ0.43% ويُمكن التمثيل لها. صورة تُمثل أوظف تعلماتي الصفحة41[1]


أوظّف تعلّماتي:
1- هات أمثلة تتعلق بالأسرة أو الوطن تتضمّن أسماء موصولة.
2- عيّن الأسماء الموصولة وبيّن أنواعها فيما يأتي:
أ- قال تعالى: ﴿قد أفلح المؤمنون الذين هم في صلاتهم خاشعون﴾. سورة المؤمنون (الآية: 1-2)
ب- قال الرّسول صلى الله عليه وسلّم: «لا يؤمن أحدكم حتى يحبّ لأخيه ما يحبّ لنفسه».
3- أعرب ما تحته خط:
- أقبل علىّ مَنْ اعتذر إليك.
- «اغفرْ لنا ما فرط منّا».

والملاحظة التي يُمكن تسجيلها هو رغم أهمية الشواهد القرآنية والحديث النبوي إلاّ أنّ توظيفها في الكتاب المدرسي كان شبه مُنعدم، لقد أثبتت العديد من الدراسات أن لحفظ القرآن الكريم أثر على تحصيل التلاميذ لبعض المواد كاللغة العربية والتربية الإسلامية إذْ يعمل المتعلم من خلالها على: ‹‹الاستنباط والاستنتاج للأحكام القرآنية والصلة بين آيات القرآن الكريم، كما ينمي مهارات التعبير وسلامة الأسلوب واتساع الثقافة... وأن هناك علاقة إيجابية بين حفظ تلاميذ للقرآن الكريم وتلاوته ومستواهم في مهارة القراءة الجهرية والقراءة الصامتة وفهم المقروء...إن حفظ القرآن الكريم وتلاوته له علاقة بالكتابة أيضا، وليس فقط بالقراءة... بل ويتعدى الأمر لأن يقتصر أثر حفظ القرآن الكريم على القراءة والكتابة ليتجاوز ذلك إلى الإملاء أيضا››[2]

[1] – كتابي في اللغة العربية السنة 01 متوسط ، ص41.

[2]–عماد بن سيف بن عبد الرحمان العبد اللطيف، أثر حلقات تحفيظ القرآن الكريم على التحصيل الدراسي والقيم الخلقية، ط01، دار التغيير، 1435هـ، 2014م، ص35، 38.

4- منهجية تصميم وإخراج الكتاب المدرسي للسنة الثانية من التعليم المتوسط:

4-1 بيانات الكتاب:

- **اسم الكتاب:** اللغة العربية.
- **المستوى:** السنة الثانية من التعليم المتوسط.
- **تأليف:** ميلود غرمول، أحمد سعيد مغزي، عزوز زرقان، نور الدّين قلاتي الطاهر لعمش، كمال هيشور، أحمد بوضياف، رضوان بوريجي.
- **إشراف وتنسيق:** ميلود غرمول.
- **تصميم وتركيب:** نعيمة بن تواتي.
- **اسم الناشر:** الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية Onp
- **بلد النشر:** الجزائر.
- **سنة النشر:** 2017م.
- **سعر البيع:**211.46.
- **عدد صفحات الكتاب:**175ص.

وقد خُصصّت الصفحة(01)و(02) للمعلومات الآتية(عنوان الكتاب، أسماء المؤلفين ورُتبهم أضف إلى الإشراف والتركيب والتصميم)

وتناولت الصفحة 03 مُقدّمة الكتاب، أمّا الصفحتان 04و05 فخُصّصتا لكيفية استعمال هذا الكتاب وتطرّقت الصفحة 06و07 لفهرس الكتاب، أمّا الصفحة08 فكانت عبارة عن تقويم مُكتسبات المتعلم القبلية(نص وأسئلة فكرية ولُغوية وفنية وإنتاج كتابي. وبالنسبة للصفحات المُتبقية من11 إلى الصفحة 169 عبارة عن دروس والصفحة 170، 171، 172 مُخصصة لترجمة أهم الأدباء والصفحة 173، 174، 175، خاصة ببعض المفردات التي قد بُني بها المتعلم رصيده اللغوي بحيث أنّها مُرتبة ألفبائياً.

4–2 وصف الغلاف:

إنّ كتاب السنة الثانية مطبوع سنة 2017م من قبل الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائرية وهو مُستطيل الشكل، يبلغ طوله تقريباً 30سم وعُرضه تقريباً 21سم، لون غلافه الخارجي مزيج من الألوان بين الأبيض والأصفر والأخضر وهو من الورق السميك الأملس، كُتب في أعلى الغلاف الجمهورية الجزائرية الديمقراطية لشعبية وأسفلها مباشرة وزارة التربية الوطنية باللون الأسود.

وكُتب في الوسط اللغة العربية باللون الأحمر والسنة الثانية من التعليم لمتوسط باللون الأسود وقد رُسم في الأسفل وبالتحديد على يمين الصفحة حمامة بيضاء ومجموعة كُتب فوق بعضها البعض مُختلفة الألوان الأخضر والأحمر والبنفسجي ملون واحد منها بالأحمر مكتوب في وسطه حرف الضاد رُبّما يُشير إلى اللغة العربية فهي اللغة الوحيدة من بين لغات العالم التي تضم حرف الضاد، إضافة إلى أسفل الكتاب في الوسط كُتب الأوراس للنشر باللُّغتين العربية الفرنسية، والمُلاحظ أنّه تَمَ استخدام ألوان مُختلفة على واجهة الكتاب مِمَّا يُثير اهتمام المُتعلم أمّا الصفحة الأخيرة من الكتاب فجاءت هي الأخرى بنفس ألوان الصفحة الأولى مرسوم فيها مقام شهيد بحجم كبير يُقابله آخر بحجم صغير لونُهما رمادي تتوسطهما صورة الشمس ومجموعة من الحَمامات المُلونة بالأبيض والرمادي والأصفر والأخضر وأسفل الصفحة إطار أبيض مكتوب فيه الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية وسنة الطبع وسعر بيع الكتاب ومكان النشر(الأوراس).

4–3 وصف المتن:

أمّا بالنسبة لورق المتن فهو ورق أبيض رفيع السمك كُتب على أوّل هذه الأوراق البيانات نفسها التي في واجهة الكتاب وقد قُسِّمَ الكتاب إلى ثمانية مقاطع في فهم المنطوق والمكتوب وإنتاج المكتوب مَسَّت جوانب مُختلفة للمتعلم، وخُصِّصَ لكلّ مقطع صورة مرسوم فيها حسب المقطع مثلاً مقطع حبّ الوطن وجدنا خريطة الجزائر داخلها صورة للعلم الوطني بألوانه (الأخضر والأحمر والأبيض ومجموعة شباب يَرفعون الرّاية الوطنية كذلك في مقطع

عظماء الإنسانية(03) وَجدنا صورة لبعض الشخصيات العظيمة، صورة مكتوب فيها (محمد صلى الله عليه وسلم) في المُقدّمة وبعدها صور لشخصيات أخرى (جميلة بوحيرد، الأمير عبد القادر، لالة فاطمة انْسومر وصورة لغاندي)، مكتوب أسفل الصفحة رقم المقطع وعنوانه بألوان مُختلفة(الأخضر، الأزرق).

وهذا شيء إيجابي إذ يتعرف المتعلم على عظماء الإنسانية وفي مُقدّمتهم (محمد عليه الصلاة والسلام) وهذا يدّل على أنّ واضعي الكتاب وَضَعُوا في الحُسبان أولوية عظمته عليه الصلاة والسلام عن بقية العظماء الذّين وُضعوا في الصورة، وفي الصفحة التي تليها من نفس الورقة نجد الموارد اللغوية وفنيات التعبير وما يُنتجه المتعلم مُشافهة وكتابة خلال الأسبوع وفي نهاية المقطع إنتاج كتابي أيضا، إضافة إلى ما سَيُنجزه المُتعلم في آخر المقطع من مشروع دون الخروج عن ما يهدف إليه المقطع حسب عنوانه ومواضيعه.

ويشمل كلّ مقطع ثلاث ميادين(فهم المنطوق وفهم المكتوب وإنتاج المكتوب وقد فصّلنا فيهم في كتاب السنة الأولى من التعليم المتوسط بقي فقط مُحتواها سنعرضه في برنامج الكتاب والتوزيع السنوي لاحقاً.

4-4 وصف مُقدّمة كتاب السنة الثانية متوسط:

جاءت في صفحة واحدة كُتب في الأعلى (بسم الله الرحمان الرّحيم) أبناءنا تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط في شكل رسالة أُشير فيها إلى أن الكتاب ترجمة أمينة للمنهاج المدرسي للمادة في هذا الطور من خلال الأنشطة التعليمية التي يُقدّمها الكتاب، مع ذكر عدد المقاطع 08 التي تمس الحياة المدرسية والاجتماعية للتلاميذ من بينها فهم المنطوق الذي يكون حصة واحدة في الأسبوع و(القراءة المشروحة وقواعد اللغة ودراسة النص): في ثلاث حصص أسبوعية مُتوالية تتمحور حول نص مكتوب يقرأه التلاميذ ويتذوقون بلاغته. أما ‹‹التعبير الكتابي حصة أسبوعية يتعرّف خلالها التلاميذ على تقنية

نمن تقنيات التعبير ويُنتجون كتابات تُوافق النص المكتوب الذي عاشوا في رحابه طيلة الأسبوع التعلمي››[1]

وبعد كلّ ثلاثة أسابيع تعلّمية يُخصص أسبوع للإدماج ينطلق من سند منطوق وآخر مكتوب، يقوم على مرحلة التدريب على توظيف وإدماج المكتسبات ومرحلة التقويم النهائي الذي يظهر في إنتاج فردي هو التعبير وجماعي يتمثل في المشروع وفي آخر المُقدّمة إشارة إلى التقويمات (التشخيصي قبل المقطع والتحصيلي بعد المقطع ولآخر الكتاب يُوجد تراجم موجزة للأدباء مع كتابة اسم المشرف على لجنة التأليف: ميلود غرمول في الأخير.

4–5 عرض برنامج النحو وطريقة توزيعه:

وقد جاء على الترتيب التالي:

ميدان فهم المكتوب(ظاهرة لغوية)	المحتوى المعرفي
01	–المقصور والمنقوص
02	–حروف العطف
03	–الفعل المعتل وأنواعه
04	–اسما الزمان والمكان
05	–حروف القسم
06	–إسناد الفعل المثال إلى الضمائر
07	–الاسم الممدود
08	–نصب الفعل المضارع
09	–حروف الاستفهام
10	–الجامد والمشتق
11	–إسناد الفعل الأجوف إلى الضمائر
12	–حروف النفي
13	–إسناد الفعل الناقص إلى الضمائر

[1] – اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، تنسيق وإشراف: وزارة التربية الوطنية، مُقدّمة الكتاب.

14	–جزم الفعل المضارع
15	–الأفعال الخمسة
16	–أحرف التنبيه وأحرف الزيادة
17	–الفعل المجرد
18	–أحرف الجواب
19	–الأفعال المتعدية إلى مفعولين
20	–الفعل المزيد وأوزانه
21	–أحرف المفاجأة والتفسير والاستقبال
22	–أفعل التفضيل
23	–الأحرف المصدرية
24	–أحرف الاستفتاح والتمني

المُلاحظة التي يُمكن تسجيلها هي أنّ دروس النحو لهذا المستوى جاءت نوعاً ما مُكمّلة لدروس السنة الأولى متوسط فمثلا في السنة الأولى المتعلم تَعرّف على أزمنة الفعل بشكل عام: (ماضي، مضارع، أمر)، في السنة الثانية يتعرّف على نوع من الأفعال ألا وهو الفعل المعتل ثم في بعض الدروس المُتبقية يتعرّف بالتفصيل على أنواع الفعل المعتل: (المثال، الأجوف، الناقص) كذلك يتعرّف على حالات الفعل المضارع وتغيّر حركته الأصلية من الرفع إلى النصب والجزم (الفرع)، كما نُلاحظ أنّ دروس النحو المُبرمجة في هذه السنة ممزوجة بين دروس في النحو ودروس في الصرف رغم أنّ القسم الأكبر للجانب النحوي. والجدول التالي يُوضّح ذلك:

دروس النحو	**دروس الصرف والإملاء**
–المقصور والمنقوص.	–الفعل المعتل وأنواعه.
–حروف العطف.	–اسما الزمان والمكان.
–حروف القسم.	–إسناد الفعل المثال إلى الضمائر.
–حروف النفي.	–الاسم الممدود.

–جزم الفعل المضارع. –الأفعال الخمسة. –أحرف التنبيه وأحرف الزيادة. –أحرف الجواب. –الأفعال المُتعدية إلى مفعولين. –أحرف المُفاجأة والتفسير والاستقبال. –أفعل التفضيل. –الأحرف المصدرية. أحرف الاستفتاح والتمني	–الجامد والمشتق. –إسناد الفعل الأجوف إلى الضمائر. –إسناد الفعل الناقص إلى الضمائر. –الفعل المجرد. –الفعل المزيد وأوزانه.
المجموع 15	09

نُلاحظ من خلال الجدول أنّ نسبة دروس النحو قُدّرت ب (62.5%) في حين نجد نسبة دروس الصرف بلغت(37.5%) غير أنّ كلّ هذه الدُروس النحوية والصرفية منها للتخفيف ذلك بالتقديم والتأخير أو بالإضافة وهذا ما يظهر في الجدول التالي:

الدرس الذي لحقه التخفيف	**نوع التخفيف**
–المفعول لأجله.	–إضافة.
–الأسماء الموصولة.	–إضافة.
–أسماء الإشارة.	–إضافة.

نُلاحظ من خلال الجدول أنّه تمّ إضافة درس (المفعول لأجله) و(الأسماء الموصولة) وهو مُبرمج في السنة الأولى وذلك نظراً للظروف الاستثنائية التي عرّفها القطاع العام الماضي2019م–2020م لم تكتمل دروس الفصل الثالث ممّا أدّى بهم إلى تقديمها في السنة الموالية، وأمّا درس (أسماء الإشارة) فتمت إضافته لأنّه حذف في السنة الأولى من التوزيع الموجود عند الأستاذ رغم أنّه مُبرمج في الكتاب.

أمّا بالنسبة إلى تقديم وتأخير الدروس الذي هو واضح في التوزيع السنوي. سنعرض الفرق في الجدول الآتي:

المقطع	ميدان فهم المكتوب في الكتاب المدرسي والتدّرج السنوي		ميدان فهم المكتوب في الكتاب المدرسي والتدّرج السنوي	
	قراءة مشروحة		ظاهرة لغوية	
	قبل التخفيف	بعد التخفيف	قبل التخفيف	بعد التخفيف
01 الحياة العائلية	–سهرة عائلية. –هدّية لأُمي. –في سبيل العائلات.	–سهرة عائلية. –هدّية لأُمي. في سبيل العائلات.	–المقصور والمنقوص –حروف العطف– –الفعل المعتل وأنواعه	–المقصور والمنقوص –أسماء الإشارة –الفعل المعتل وأنواعه
02 حُبّ الوطن	–أرض الوطن –تحية العلم الوطني –الوطن الحبيبُ	–أرض الوطن –تحية العلم الوطني –الوطن الحبيبُ	–اسما الزمان والمكان –حروف القسم –إسناد الفعل المثال إلى الضمائر	–اسما الزمان والمكان –حروف العطف وحروف القسم –إسناد الفعل المثال إلى الضمائر
03 عظماء الإنسانية	–يا جميلة! –إنسانية الأمير –غاندي الرّجل العظيم	–يا جميلة! –إنسانية الأمير –غاندي الرّجل العظيم	–الاسم الممدود –نصب الفعل المضارع –حروف الاستفهام	الاسم الممدود نصب الفعل المضارع حروف النفي، حروف الاستفهام وأحرف الجواب
04 الأخلاق والمجتمع	–وصيّة أبّ –فضائل الأخلاق –أخلاق صّديق	–وصيّة أبّ –فضائل الأخلاق –أخلاق صّديق	–الجامد والمشتق –إسناد الفعل الأجوف إلى الضمائر –حروف النفي	–الجامد والمشتق –إسناد الفعل الأجوف إلى الضمائر –الأسماء الموصولة
05 العلم والاكتشافات العلمية	–فضل العلم –الطبّ أُمنيّتي –الضوء العجيب	–فضل العلم –الطبّ أُمنيّتي –الضوء العجيب	–إسناد الفعل الناقص إلى الضمائر –جزم الفعل المضارع –الأفعال الخمسة	–إسناد الفعل الناقص إلى الضمائر –جزم الفعل المضارع –الأفعال الخمسة

06 الأعياد	–من معاني العيد –نشيد العيد –خاتم العيد	–من معاني العيد –نشيد العيد –خاتم العيد	–أحرف التنبيه والزيادة –الفعل المجّرد –أحرف الجواب	–أحرف التنبيه والزيادة –الفعل المجّرد –أحرف الجواب
07 الطبيعة	–يوم الرّبيع –غصن الورد –مناجاة البحر	–يوم الرّبيع –غصن الورد –مناجاة البحر	–الأفعال المتعدية إلى مفعولين –الفعل المجرد وأوزانه –أحرف المفاجأة والتفسير والاستقبال	–الأفعال المتعدية إلى مفعولين –الفعل المجرد وأوزانه –أحرف الاستفهام والمفاجأة
08 الصّحة والرّياضة	–نظام الغذاء –صّحة أطفالنا والعادات الخاطئة –ملاعب الكُرة	–نظام الغذاء –صّحة أطفالنا والعادات الخاطئة –ملاعب الكُرة	–أفعل التفضيل –الأحرف المصدرية –أحرف الاستفتاح والتمني	–أفعل التفضيل –الأحرف المصدرية –الأحرف الاستفهام والتمني

نُلاحظ من خلال الجدولين أعلاهما أنّ توزيع الدروس في الكتاب المدرسي مُتشابهة مع توزيعها في التدّرج السنوي إلاّ في بعض الدروس يوجد اختلاف بالتقديم والتأخير أو الإضافة كما أنّ نص القراءة المشروحة نفسه في كلّ من التوزيع الموجود في الكتاب أو التدّرج السنوي، وهنا يُمكن القول بأنّ المُقاربة النصية كانت حاضرة في جُلّ الدروس النحوية وسنُوضّح في الجدول التالي الدروس التي تَمَ فيها التقديم والتأخير.

عنوان الدرس	الموضع الأصلي	الموضع المُقدّم إليه
–المقصور والمنقوص	01–	01–
–حروف العطف	02–	05–
–الفعل المعتل	03–	03–
–اسما الزمان والمكان	04–	04–
–حروف القسم	05–	05– مع حروف العطف
–إسناد الفعل المثال إلى الضمائر	06–	06–

–الاسم الممدود	07–	07–
–نصب الفعل المضارع	08–	07–
–حروف الاستفهام	09–	09– مع حروف النفي وأحرف الجواب
–الجامد والمشتق	10–	10–
–إسناد الفعل الأجوف إلى الضمائر	11–	11–
–حروف النفي	12–	09–
–إسناد الفعل الناقص إلى الضمائر	13–	13–
–جزم الفعل المضارع	14–	14–
–الأفعال الخمسة	15–	15–
–أحرف التنبيه وأحرف الزيادة	16–	16–
–الفعل المجّرد	17–	17–
–أحرف الجواب	18–	18–
–الأفعال المتعدية إلى مفعولين	19–	09–
–الفعل المزيد و أوزانه	20–	20–
–أحرف المفاجأة والتفسير والاستقبال	21–	21–
–أفعل التفضيل	22–	22–
–الأحرف المصدرية	23–	23–
–أحرف الاستفتاح	24–	24–

والمُلاحظ أنّ معظم دروس النحو نفسها بالنسبة إلى برنامج الكتاب أو التدّرج السنوي الموجود عند الأستاذ، إلاّ بعض الدروس القليلة التي تَم جمع الدروس مع بعضها البعض في درس واحد مثل (الدرس 09): (حروف الاستفهام)؛ حيث جمعت (حروف الاستفهام) مع (حروف النفي وأحرف الجواب).

أمّا نص القراءة المشروحة فكان منطلقاً لكل التعلّمات (قراءة+ ظاهرة لغوية+ دراسة نص) وهذا ما يختلف في كتاب السنة الثانية متوسط عن السنة الأولى. هذا فيما يخص

الجانب الشكلي والمضمون، لكن هل يوجد سند مُعتمد لتعليم مادة النحو؟ وهل هو كافٍ لذلك؟

نُلاحظ أنّ السند المعتمد لتعليم مادة النحو في السنة الثانية هو نصوص القراءة المشروحة، وذلك تحقيقاً للمقاربة النصية ولكنّها غير كافية لاشتمال جميع الظواهر النحوية المُراد دِراستها؛ حيث نُلاحظ في العديد من المواضيع أنّ التمثيل للظاهرة يكون بمثال واحد من النصوص المعتمدة في تدريس الظواهر النحوية؛ إذْ يبقى هذا المثال غير كافٍ فمثلاً في درس (جزم الفعل المضارع) المثال مأخوذ من نص (الطب أُمنيتي): لم يمضِ وقت طويل حتى تعلَّم (ابن النفيس) الكتابة والقراءة وعندما نُلاحظ الحالات التي يُجزم فيها الفعل المضارع نجد:

- السكون الظاهر، إذ كان صحيح الآخر (غائب مثاله)
- حذف حرف العلة: إذا كان معتل الآخر مذكور سابقاً
- حذف النون إذا كان من الأفعال الخمسة (غائب مثاله)

كذلك درس (الأفعال الخمسة) المأخوذة من نص (الضوء العجيب) فلا نجد أمثلة تضم كلّ حالات الظاهرة اللغوية المدروسة بحيث أنّه ذُكرت أمثلة تضُّم حالة رفع الأفعال الخمسة وحالة واحدة للنصب ولم يُذكر مثال عن حالة الجزم.

وفي هذه الحالة يرجع الأستاذ إلى اعتماد نماذج من خارج النص للتمثيل للظاهرة النحوية واستكمالها وتبليغها للمتعلم.

4-6 ترتيب الدروس النحوية:

إنّ الملاحظ على الدروس النحوية في برنامج الكتاب أو التدّرج السنوي يجد أنّها مُرتبة وفق نظام الوحدات المنعزلة بعضها عن بعض، دون الاعتماد على مبدأي الأصل والفرع والترتيب المنهجي الذي تنص عليه تعليمية اللغات حيث نجد درس (الفعل المعتل وأنواعه) في المرتبة 03 ثم درسين، بعدها نجد درس (إسناد الفعل المثال إلى الضمائر) بعدها 04 دروس، نجد (إسناد الفعل الأجوف إلى الضمائر) بعدها نجد درس (إسناد الفعل

الناقص إلى الضّمائر)، ممّا يُشتت ذهن المتعلم، كذلك في درس (نصب الفعل المضارع) الذي فُصل بينه وبين (جزم الفعل المضارع) بعدة دروس، كما نجد أنّ بعد هذا الأخير درس (الأفعال الخمسة)، فالسؤال المطروح كيف يُمكن للمتعلم أنْ يتعرّف على ماهية الأفعال الخمسة وحالات رفعها ونصبها وجزمها؟ كذلك بالنسبة للحروف فنجد أنها لم تُجمع مع بعضها البعض بل ذُكرت مُنفصلة، وبالتالي يُمكن أن نَقترح توزيع للدروس النحوية الخاصة بالاسم على الشكل الآتي باعتماد مفهومي الأصل والفرع وذلك باعتبار الكلام: اسم وفعل وحرف.

- ✓ المقصور والمنقوص
- ✓ اسما الزمان والمكان
- ✓ الاسم الممدود
- ✓ الجامد والمشتق
- ✓ الفعل المعتل
- ✓ إسناد الفعل المثال إلى الضمائر
- ✓ إسناد الفعل الأجوف إلى الضمائر
- ✓ إسناد الفعل الناقص إلى الضمائر
- ✓ الفعل المُجّرد
- ✓ الفعل المزيد وأوزانه
- ✓ أفعال التفضيل
- ✓ الأفعال المتعدية إلى مفعولين
- ✓ الأفعال الخمسة
- ✓ نصب الفعل المضارع
- ✓ جزم الفعل المضارع
- ✓ حروف العطف

- ✓ حروف الاستفهام
- ✓ حروف النفي
- ✓ أحرف التنبيه وأحرف الزيادة
- ✓ أحرف الجواب
- ✓ أحرف المفاجأة والتفسير والاستقبال
- ✓ الأحرف المصدرية
- ✓ أحرف الاستفتاح والتمني

النصوص المعتمد عليها لاستخراج الأمثلة والقاعدة النحوية:

يَضُّم كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط أربعاً وعشرون نصاً مُوزّعة على ثمانية مقاطع، كُلّ منها تخدم الظاهرة المدروسة والجدول الآتي يُوضّح نصوص القراءة المشروحة ومؤلفها والقالب الذي وُضعت فيه:

المقطع	عنوان الدرس النحوي	عنوان النص	المؤلف أو المصدر	قالب النص
01 الحياة العائلية	–المقصور والمنقوص –حروف العطف –الفعل المعتل وأنواعه	–سهرة عائلية –هديّة لأمي –في سبيل العائلات	–محمد الميّلي –محمد تيمور –مُفدي زكريا	–نثري –نثري –نثري
02 حبّ الوطن	–اسما الزمان والمكان –حروف القسم –إسناد الفعل المثال إلى الضمائر	أرض الوطن –تحية العلم الوطني –الوطن الحبيب	–محمد تيمور –أنطوان جميل –محمد العيد دل خليفة	–نثري –نثري –شعري
03عظماء الإنسانية	نصب الفعل المضارع الاسم الممدود حروف الاستفهام	إنسانية الأمير غاندي الرّجل العظيم يا جميلة	جزار أباظة أحمد أمين محمد العيد آل خليفة	–نثري –نثري –شعري

المقطع	عنوان الدرس النحوي	عنوان النص	المؤلف أو المصدر	قالب النص
04 الأخلاق والمجتمع	–الجامد والمشتق –إسناد الفعل الأجوف إلى الضمائر –حروف النفي	–وصيّة أبّ –فضائل الأخلاق –أخلاق صديق	–ذو الأصبع العدواني أبو الفتح البُستي –ابن المقفع	–نثري –شعري –نثري
05 العلم والاكتشافات العلمية	–إسناد الفعل الناقص إلى الضمائر –جزم الفعل المضارع –الأفعال الخمسة	فضل العلم –الطبّ أُمنيتي –الضوء العجيب	–رواه الترمذي في سننه –المنشاري –محمد رفعت	–نثري –نثري –نثري
06 الأعياد	أحرف التنبيه وأحرف الزيادة –الفعل المجّرد –أحرف الجواب	–من معاني العيد –نشيد العيد –خاتم العيد	–مصطفى لطفي المنفلوطي محمد الأخضر السائحي –سلام اليماني	–نثري –شعري –حوار
07 الطبيعة	–الأفعال المتعدية إلى مفعولين –الفعل المزيد وأوزانه –أحرف المفاجأة والتفسير والاستقبال	–يوم الرّبيع –غُصن وردٍ –مناجاة البحر	–أحمد رضا حُوحُو –أمين الريحاني –عبد الكريم العقون	–نثري –نثري –شعري
08 الصّحة والرياضة	–أفعل التفضيل –الأحرف المصدرية –أحرف الاستفتاح والتمني	–نظام الغذاء –صحة أطفالنا والعادات السيئة –ملاعب الكُرة	–عبد الحميد بن باديس –دنيا توفيق –علي الجنديّ	–نثري –نثري –شعري

يتضّح لنا من خلال الجدول أعلاه أن نصوص القراءة المشروحة للسنة الثانية من التعليم المتوسط تتميّز بالتنوّع؛ حيث أنّها مسّت جوانب مختلفة ممّا يُؤدي بالمتعلم إلى عدم الملل والدافعية والتحفيز نحو التعلّم، فهي تتأرجح بين مواضيع اجتماعية كالحياة العائلية

كنص (سهرة عائلية)، (هدية لأميّ) ونصوص حول حُبّ الوطن كنص (أرض الوطن) أو (الوطن الحبيب)، وكذا نصوص عن الأخلاق كنص (فضائل الأخلاق) و(أخلاق صدّيق) ونصوص أخرى من الطبيعة كنص (يوم الرّبيع)، (مناجاة البحر)، أمّا إذا نظرنا لمصادر هاته النصوص سنجد أنها تعود إلى العديد من الكُتّاب والشعراء من الجزائر أمثال (أحمد رضا حوحو)، (عبد الحميد بن باديس)،(مبارك الميلي)، (مُفدي زكريا)، (مولود فرعون) وآخرون من بلدان عربية مُختلفة كمصر (أحمد أمين) و(أحمد الزيات) ولبنان أمثال (أمين الريحاني) و(ميخائيل نُعيمة) ومن العراق كـ(معروف الرصّافي) وغيرهم، وقد تَمَّ التعريف بهؤلاء في نهاية الكتاب(تراجم أهم الأدباء)، وهذا إنْ دلَّ على شيء إنّما يدّل على تعريف المتعلم بأدباء العرب عُموماً منهم الجزائريين خاصة.

أمّا بالنسبة للصوّر التوضيحية المُبرمجة مع نصوص القراءة المشروحة فنجدها مُعبّرة نوعاً ما عن مضمون النص، مثلما نجده في نص سهرة عائلية، صورة مُعبّرة عن المضمون: أفراد عائلة مُجتمعين.[1]



كما نجد 03 نصوص دون صورة توضيحية كنص فضائل الأخلاق ص77 ونص معاني العيد ص112 ونص نظام الغذاء ص152.

[1] – اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، ص12.

4-7 عرض نتائج وإحصاء وتصنيف التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط:

✓ **من حيث العدد:**

عنوان الدرس	عدد التمارين المُنجزة داخل القسم
–المقصور والمنقوص	02–
–حروف العطف	01–
–حروف القسم	02–
–نصب الفعل المضارع	02–
–حروف الاستفهام	02–
–حروف النفي	02–
–جزم الفعل المضارع	02–
–الأفعال الخمسة	02–
–أحرف التنبيه وأحرف الزيادة	03–
–أحرف الجواب	02–
–الأفعال المتعدية إلى مفعولين	02–
–أحرف المفاجأة والتفسير والاستقبال	01–
–الأحرف المصدرية	02–
–أحرف الاستفتاح والتمني	02–
المجموع	**27**

قُدّر عدد التمارين 27تمريناً مُوّزعة على 14 درساً نحوياً أي بمعدّل يتراوح بين تمرين واحد كحدّ أدنى مثلما هو الحال بالنسبة لدرس أحرف المفاجأة والتفسير والاستقبال وثلاثة تمارين كحدّ أقصى مثلما بُرمج في درس أحرف التنبيه وأحرف الزيادة وهي نسبة قليلة إذا ما قُورنت بالسنة الأولى متوسط.

✓ **من حيث النوع:** فقد لاحظنا أنّها مُتنوّعة وهي كالآتي:

- **التمارين التواصلية:** وقد بلغ عددها 11تمريناً من أصل 27 تمريناً بحيث انقسمت إلى:
- **تمرين إنشاء النص:** يُمّكن هذا النوع من التمارين إكساب الملكة التبليغية لدّى المتعلم وذلك بالقدرة على التصرّف في البنية اللغوية حسب الموقف الذي يكون فيه والذي يُقدّم له في سياق السؤال، حيث بلغ عدد التمارين في هذا النوع 11 تمريناً بنسبة تُقدّر ب40.74% ومثال ذلك: صورة تُمثّل أُوظّف تعلماتي 02 ص99[1]

2. « **العلماء لا يُولدُون كبارًا** » عبارةٌ ناقشتها وزملاءَك في القسم عند الحديث عن ابن النَّفيس. وعرض كلٌّ منكم أمنيته.
– وجّه زملاءك إلى علوّ الهمّة في طلب العلم.

صورة تُمثّل أوظّف تعلماتي 02 ص64[2]

2. أعجبتُمْ بتفاني أستاذكم وإخلاصه وتواضعه في تعليمكم، فقرّرتُم تكريمه بمناسبة يوم المعلّم (الخامس أكتوبر من كلّ عام).
–وظّف الاستفهام في صياغة حِوار ثنائيّ حول اختياركم لطريقة التّكريم.

✓ **تمرين وصف مشهد أو صورة:**

وقد بلغ عدد هذا النوع من التمارين 02 بنسبة ضئيلة قُدّرت ب:7.40% ومثال ذلك، صورة تُمثل أُوظف تعلماتي 02 ص 14[3]

2.تحلّقْتُم حول والدكم في جلسات عائليّة تراجعون الدّروس وتستعدّون للامتحانات، وقد تولّت الأُمّ إعداد ما يساعدكم على السّهر و المثابرة بما لذّ وطاب من المأكولات.
– اُكتُب فقرة تَصِفُ فيها جوّ السّعادة في كنَف الوالدين، موظّفا المقصور تارة والمنقوص تارة أخرى.

[1] – اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص99.
[2] – اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص64
[3] – المرجع نفسه، ص14.

صورة تُمثل أُوظّف تعلماتي 02 ص19[1]

– أُكتب فقرة تصف فرحة الأم، موظّفا العبارات الآتية:
(نظرات دهشة – نظرات حيرة – نظرة إعجاب – موقف تقدير – لمسة حنان).
– اربط العبارات بما يناسب من حروف العطف.

تمرين الاستخراج والتعيين والتبيين:

بلغ عددها 07 تمرينا وبلغت نسبتها 25.92% ومثال ذلك

صورة تُوضّح أُوظّف تعلماتي 01 ص59[2]

أُوَظّفُ تعلّماتي

1. استخرجْ فعلا مضارعا منصوبا من النّصّ (**إنسقالأمير**) ثمّ حدّد حرف النّصب، وبيّن حركة إعرابه مع التّعليل.

*صورة تُمثّل أوظّف تعلماتي01 ص99[3]

وَظّفْ تعلّماتي

1. عيّن الفعل المضارع المجزوم وأداة الجزم وبيّن حكم إعرابه مع التّعليل فيما يأتي:
– قال الله تعالى: «**لَم يَلِدْ ولَم يُولَد**» [سورة الإخلاص: الآية 3]
– قال الشّاعر: «**لَا تَنهَ عَن خُلقٍ وَتَأتِيَ مِثلَهُ عَارٌ عَليكَ إذَا فَعَلتَ عَظِيمُ**»
– فلتتعاونوا على فعل الخير.

- **تمرين التركيب:** حيث بلغ عددها في الكتاب 06 تمرين وبلغت نسبتها 22.22% ومثال ذلك. صورة تُمثّل أُوظّف تعلماتي 01 ص84[4]

وَظّفْ تعلّماتي

1. وظّفْ حروف النّفي التي تعرّفتَ عليها في جُمل من إنشائك؟

[1] – اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط ، ص19.

[2] – المرجع نفسه، ص 59.

[3] – المرجع نفسه، ص99

[4] – اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص84.

- صورة تُوضّح أُوظّف تعلماتي 01ص134[1]

وأُظّـ ف تعلّماتي

1. ضعْ الأفعال الآتية في جمل مفيدة : رأى – ظنّ – حوّل – منح.

- **تمارين الإعراب:** بلغ عددها تمرين واحد بنسبة قُدّرت ب3.70% وهي نسبة ضئيلة رغم أنّ هذا النوع من التمارين مُهم جداً في صون اللسان من الخطأ ومعرفة الحركات الإعرابية في التركيب.

4-7-1 تقييم التمارين الواردة في الكتاب:

بعد تحليلنا للتمارين الواردة في الكتاب توصلنا أنّها تشتمل على الأصناف التالية: تمارين تواصلية وتمارين استخراج وتمارين تركيب وتمارين إعراب، إلاّ أنّ الملاحظة التي سجلناها على هاته التمارين:

- عدم التنوّع في التمارين ويتجلى ذلك في التركيز على نفس الأصناف التي تتكرّر في كُلّ الدروس أو في الدرس الواحد مثل تكرار تمرين الاستخراج في درس أحرف التنبيه وأحرف الزيادة، إضافة إلى تكرار نفس الأنواع في الدروس مثلما ذكرنا ممّا يجعل التلاميذ يشعرون بالملل، ويقومون بها بطريقة آلية غير نافعة.
- احتواء التمرين أكثر من صعوبة واحدة ومثال ذلك. صورة تُوضح أُوظّف تعلماتي01 ص59[2]

أُوَظّفُ تعلّماتي

1. استخرجْ فعلا مضارعا منصوبا من النّصّ **(إنسقالأمير)** ثمّ حدّد حرف النّصب، وبيّن حركة إعرابه مع التّعليل.

[1] – اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط ، ص134.

[2] – اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط ، ص59.

بحيث أن في هذا التمرين طُلب من المتعلم استخراج الفعل المضارع المنصوب وتحديد حرف النصب وتبيين حركته الإعرابية، وهذا ما يُنافي المبادئ الحدّيثة لتعليم اللغات التي تُركز على مسألة التدّرج في تقديم الصعوبة.

- **من حيث المحتوى:** الجدول التالي يُبين القوالب التي وُضعت فيها التمارين الواردة في الكتاب:

الدروس النحوية	قوالب التمارين						
	وحدات لغوية	تراكيب	فقرات	نصوص	شعر	قرآن	حديث
المقصور والمنقوص	02		01				
–حروف العطف		01	01				
–حروف القسم	02					02	
نصب الفعل المضارع	02		01	01			
–حروف الاستفهام		01		01			
–حروف النفي	02	01		01			
–جزم الفعل المضارع	01	01		01	01	01	
–الأفعال الخمسة	02		01				
–أحرف التنبيه وأحرف الزيادة	03	02		01			
–أحرف الجواب	03	02		01			
–الأفعال المتعدية إلى مفعولين	02	01		01			
–أحرف المفاجأة والتفسير والاستقبال	01			01			
الأحرف المصدرية	04	03		01			
–أحرف الاستفتاح والتمني	02	01		01			
المجموع	57	26	13	04	10	01	03
النسبة%	45.61 %	22.80 %	7.04 %	%17.54	%1.75	%5.26	

نُلاحظ تعدّد القوالب التي عُرضت فيها التمارين النحوية، حيث نجد الكلمات والتراكيب والفقرات والنصوص والقرآن الكريم والحدّيث النبوي الشريف فهاته التمارين عبارة عن معارف تم نقلها ديداكتيكياً في الكتاب المدرسي إذْ يقوم هذا المفهوم على ‹‹تحويل المعرفة العالمة في مجال علم النحو إلى المعرفة المُدرّسة داخل سياق تربوي يروم تحقيق التعلم الذاتي لهذا العلم من قبل المتعلمين أنفسهم أو بتوجيه من أساتذتهم العارفين بقواعد النحو››[1] فالكتاب المدرسي أُعدّ للمتعلم وليس للمعلم وبالتالي هذا الأخير له إمكانية التصرف في تقديم التمارين الموجودة في الكتاب المدرسي بالانتقاء حسب السهولة والزمن المتاح ومستوى المتعلمين والاكتفاء بما يراه ضرورياً باعتباره عنصراً فاعلاً في التحويل الديداكتيكي وهذا ما هو معمول به اليوم من قبل بعض المعلمين بحيث يقوم المعلم بنقل داخلي لتلك المعرفة بتبسيط ما وجده في الكتاب والمنهاج والاستعانة أحياناً بمراجع خارجية وبتدرّج حتى تُصبح هاته المعرفة مكتسبة لدى المتعلم وتكون إضافة في رصيده اللغوي تجعله قادراً على توظيفها في سياقات مختلفة والمُلاحظ من خلال الجدول السابق أنّ التمارين وُضعت في قوالب مختلفة منها ما وضع في قالب الكلمات قد احتلّت المرتبة الأولى بنسبة 45.61% ويُمكن أن نُمثل لها بالتمرين التالي: صورة تُمثل أُوظف تعلماتي 01 ص14[2]

وظّفْ تعلّماتي

1. حدّد المنقوص و المقصور فيما يأتي:

العَصا، مصطفى، مُحام، ليلى ، القاضي، ساعي البريد، رجا، رضى، مصلٍّ، مَعنى، المعتدي.

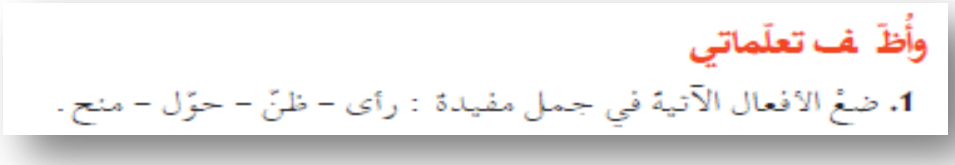
والهدف من نقل هذا النوع من المعرفة هو ترسيخ الاسم المنقوص والمقصور بطريقة جيّدة في ذهن المتعلم. صورة تُوضّح أُوظّف تعلماتي01 ص134[3]

---

[1] –محمد بازي، معضلة النقل الديداكتيكي لدرس النحو بالكتاب المدرسي التجربة المغربية، مجلة العربية، المغرب، ع06، ص112.

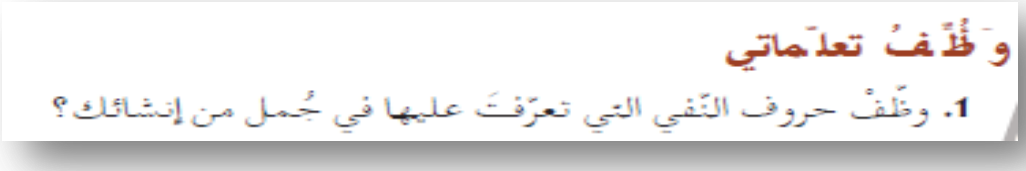
[2] – اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص14.

[3] – المرجع نفسه، ص134.


وأُظّف تعلّماتي

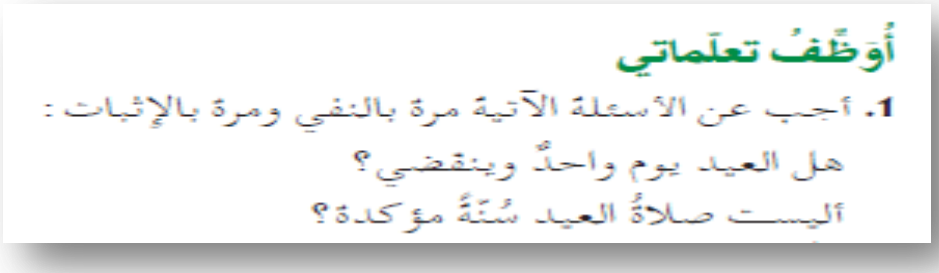
1. ضعْ الأفعال الآتية في جمل مفيدة : رأى – ظنّ – حوّل – منح .

تليها الجمل (التراكيب) في المرتبة الثانية بنسبة 22.80% ويُمكن أنْ نُمثّل بالتمرين التالي: صورة تُوضح أُوظف تعلماتي01 ص84[1]


وَظِّفْ تعلّماتي

1. وظّفْ حروف النّفي التي تعرّفتَ عليها في جُمل من إنشائك؟

والهدف من هذا النوع من التمارين هو تدريب يهدف إلى اختبار قدرة المتعلم على التمييز والتصنيف لمختلف المعارف التي اكتسبها أثناء عملية بناء التعّلمات في ذهن المتعلم. صورة تُوضّح أُوظّف تعلماتي 01 ص124[2]


أُوَظِّفُ تعلّماتي

1. أجب عن الأسئلة الآتية مرة بالنفي ومرة بالإثبات :

هل العيد يوم واحدٌ وينقضي؟

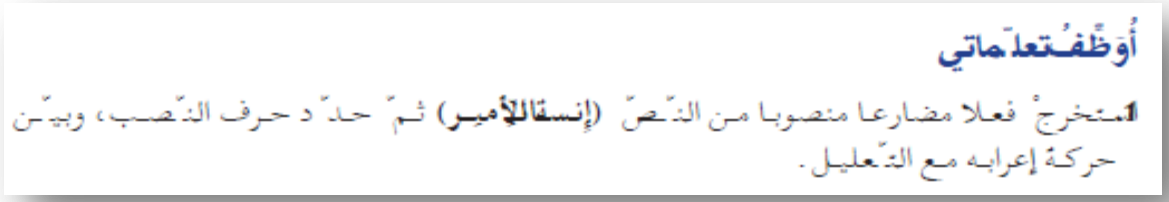
أليست صلاةُ العيد سُنّةً مؤكدة؟

ما لُوحظ على هذا النوع من التمارين أنّه تمت مراعاة بيئة المتعلم وحاجاته والمواقف التي يعيشها المتعلم في حياته اليومية وذكر سياق المناسبات الدينية "العيد" .تليها النصوص بنسبة 17.54% ويُمكن التمثيل لها بالتمرين التالي: صورة تُوضّح أُوظّف تعلماتي01 ص59 [3]

[1] – اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص84.

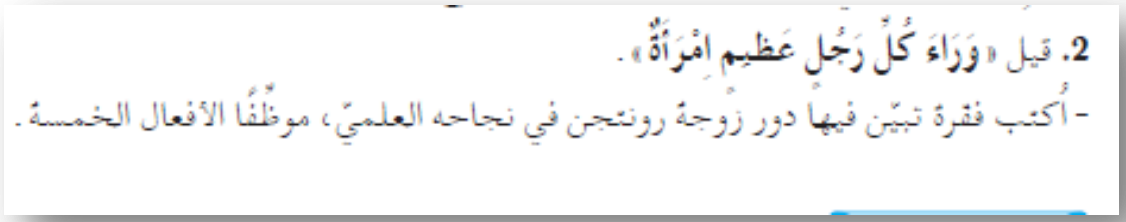
[2] – المرجع نفسه، ص 124.

[3] – المرجع نفسه، ص59.


أُوَظّفُ تعلّماتي

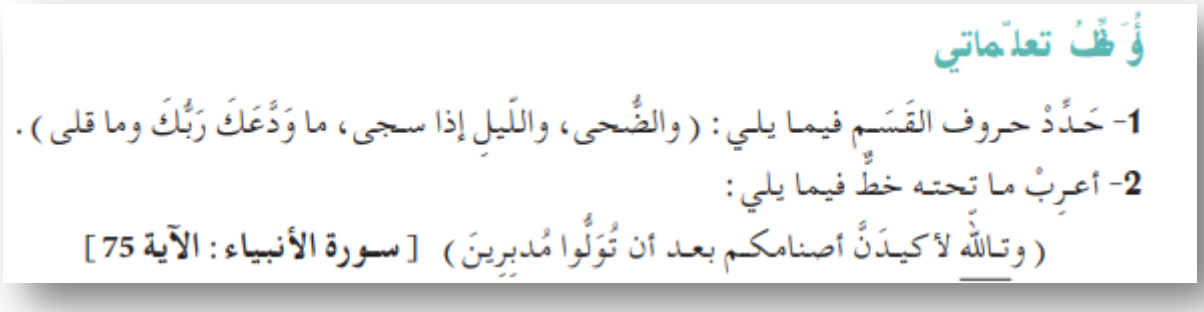
1 استخرجْ فعلا مضارعا منصوبا من النّصّ (إنسقالأمير) ثمّ حدّد حرف النّصب، وبيّن حركة إعرابه مع التّعليل.

ثُم يليها قالب الفقرات بنسبة 7.04% ويُمكن أنْ نُمثل لها بما يلي: أُوظّف تعلماتي02 ص104[1]


2. قيل « وَرَاءَ كُلِّ رَجُلٍ عَظِيمٍ امْرَأَةٌ ».

- أُكتب فقرة تبيّن فيها دور زوجة رونتجن في نجاحه العلميّ، موظّفًا الأفعال الخمسة.

ثُم يليها القرآن الكريم بنسبة 5.26% ويُمكن أنْ نُمثل له: صورة تُوضّح أُوظّف تعلماتي ص38[2]


أُوَظّفُ تعلّماتي

1- حَدِّدْ حروف القَسَم فيما يلي : (والضُّحى، واللّيلِ إذا سجى، ما وَدَّعَكَ رَبُّكَ وما قلى).

2- أعربْ ما تحته خطٌّ فيما يلي :

(وتاللّه لأكيدَنَّ أصنامكم بعد أن تُوَلُّوا مُدبِرينَ) [سورة الأنبياء : الآية 75]

أُوظّف تعلماتي 01 ص99[3]

[1] – اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص 104.

[2] – المرجع نفسه، 38.

[3] – المرجع نفسه، ص99.

وَظّفْ تعلّماتي

1. عيّن الفعل المضارع المجزوم وأداة الجزم وبيّن حكم إعرابه مع التّعليل فيما يأتي :

– قال الله تعالى : «**لَم يَلِدْ ولَم يُولَد**» [سورة الإخلاص : الآية 3]

ثُم يليها قالب الشعر بنسبة تكاد تكون مُقدّمةب1.75% ومثال ذلك: صورة تُوضّح أُوظّف تعلماتي 01 ص99 [1] قال الشاعر:

– قال الشّاعر : «**لَا تَنهَ عَن خُلقٍ وَتَأتِيَ مِثلَهُ عَارٌ عَليكَ إِذَا فَعَلتَ عَظِيمُ**»

في حين نُلاحظ أنّ قالب الحدّيث النبوي الشريف لم نجد له أثر في الكتاب المدرسي رغم أنّ التنويع في القوالب خاصة الدّينية منها يغرس القيم الأخلاقية والدّينية لدّى المتعلم. وما يُعاب على التمارين السابقة عدم وُجود رُسومات توضيحية أو جداول.

كل التمارين اقترحت أنْ تُنجز بطريقة فردية حيث كان« من الملائم إدراج تمارين تستدعي الإنجاز الفوجي، كون المتعلم عنصر من مجموعة وكون الكتاب ثمرة لتبني مقاربة وبيداغوجيات جديدة في التعليم تدعو إلى إدراج أنشطة تعليمية تعاونية فوجية»[2]وذلك لإتاحة الفرصة للمتعلمين للتعلّم والتنافس.

المعرفة في مراحل عُبورها لتصل إلى المتعلم تخضع لعدّة تعديلات إذْ تُواجهها عراقيل ممّا يُفقدها نسقيتها وتكاملها ممّا يفرض على المُدّرس أثناء النقل الديداكتيكي مُراعاة هاته الوحدة والتكامل بربط الدرس بباقي الدروس وهذا ما تدعو إليه النظرية الخليلية والدراسات الحديثة.

[1] – اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص99.

[2]–أمينة سعد الدين، مقارنة بين التمارين اللغوية المتضمنة في كتابي اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط وقواعد اللغة للسنة التاسعة من التعليم الأساسي، اللسانيات التطبيقية،ع01، جوان، 2017، الجزائر، ص92.

5–منهجية التصميم وإخراج الكتاب المدرسي للسنة الثالثة من التعليم المتوسط:

5–1 بيانات الكتاب:

– **اسم الكتاب:** اللغة العربية.

– **المستوى:** السنة الثالثة من التعليم المتوسط.

– **تأليف:** ميلود غرمول، كمال هيشور، أحمد سعيد مغزي، عزوز زرقان، أحمد بوضياف، نور الدّين قلاتي، رضوان بوريجي، الطاهر لعمش.

– **إشراف وتنسيق:** ميلود غرمول.

– **تصميم وتركيب:** نعيمة بن تواتي.

– **اسم الناشر:** الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية Onps

–**بلد النشر:** الجزائر.

– **سنة النشر:** 2017م.

– **سعر البيع:** 122.46دج.

– **عدد صفحات الكتاب:** 175ص.

وقد خُصصّت الصفحة 01و02 للمعلومات الآتية: عنوان الكتاب، أسماء المؤلفين مع رُتبهم المهنية أضف إلى الإشراف والتركيب والتصميم.

وتناولت الصفحة 03 مُقدّمة الكتاب، أمّا الصفحتان 04 و05 فخُصصتا لكيفية استعمال هذا الكتاب وتطرّقت الصفحة 06 و07 لفهرس الكتاب أمّا الصفحة 08 فتطرّقت لمُقتطفات من الدّرس الافتتاحي للسنة الدراسية 2015م/2016 ممرفوقاً ببعض الوضعيات.

وبالنسبة إلى الصفحات المُتبقية من 09 إلى الصفحة 169عبارة عن دروس وقد خُصص لكلّ مقطع صورة رمزاً له وفيها عنوان المقطع وفي الصفحة التي تليها من نفس الورقة نجد الموارد اللُّغوية وفنيات التعبير وما يُنتجه المتعلم خلال كلّ أسبوع (إنتاج شفهي) إضافة إلى المشروع الذي يكون في نهاية كلّ مقطع.

وقد جاء الكتاب بمواصفات الجيل الثاني من المقاربة بالكفاءات فقد تَمَ الاستغناء كما قُلنا على نظام الوحدات والمحاور بحيث اشتمل الكتاب على ‹‹ثمانية مقاطع تعليمية تُلامس الحياة المدرسية والاجتماعية للتلاميذ، ويُنْجزُ كلّ مقطع خلال أربعة أسابيع ، ثلاثة للتعلّم والرّابع للإدماج والتقويم والمعالجة البيداغوجية››[1]

ويشمل كلّ مقطع كما قُلنا سابقاً ثلاث ميادين:

- **ميدان فهم المنطوق وإنتاجه:** وسُمي في الكتاب بأُصغي وأتحدّث وقد تَمَّ إدراج نُصوصه في دليل الأستاذ، ويُعاد النص نفسه طيلة ثلاثة أسابيع.
- **ميدان فهم المكتوب:** وسُمي بـ(أقرأ نصي) حيث يتِمُ فيه تناول ثلاثة نصوص مكتوبة وتتضمَّن أفهم وأناقش، أُقوّم مُكتسباتي. أتذوق نصي، أوظّف تعلماتي.
- **ميدان إنتاج المكتوب:** ويكون في نهاية كلّ أسبوع وسُمي بـ أكتب ويتضمن أتعرّف، أستخلص وأتدّرب وأُنتج وسنعرضها في البرنامج الموجود في الكتاب والتوزيع السنوي الموجود عن الأستاذ.

5-2 وصف الغلاف:

إنّ كتاب السنة الثالثة مطبوع سنة2017م من قبل الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

وهو مُستطيل الشكل يبلغ طوله تقريباً 30سم وعرضه تقريباً21سم، لون غلافه الخارجي مَزيج من الألوان (الأبيض والأزرق والأحمر والأخضر والأصفر والأسود والرمادي وهو من الورق السميك الأملس، كُتب في أعلاه الجُمهورية الجزائرية الدّيمقراطية الشعبية باللون الأسود وأسفلها مُباشرة وزارة التربية الوطنية، وكُتب في الوسط اللغة العربية بخط غليظ وبلون أزرق والسنة الثالثة من التعليم المتوسط تحتها مباشرة باللّون الأسود وقد رُسم أسفل الكتاب وعلى اليمين وبالتحديد لوحة رمادية مكتوب فيها حرف الضاد وتحتها رسم

[1]– كتاب اللغة العربية السنة الثالثة متوسط، مُقدّمة الكتاب.

منقوش يرجع إلى العادات والتقاليد مُمكن تكون رمزاً لمقطع من المقاطع التي سيدرُسها المتعلم في هذه السنة ومعها نصف كرة أرضية يغلب عليها اللون الأخضر وفي أسفل الكتاب وبالتحديد في وسطه كُتب الأوراس للنشر فجاءت باللونين الأبيض والأزرق واللون الأحمر في الأسفل على حافة الكتاب وفوقه إطار أبيض مكتوب فيه الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية وسعر البيع ودار النشر الأوراس إضافة إلى سنة الطبع.

5–3.تحليل مُقدّمة كتاب السنة الثالثة متوسط:

جاءت مُقدّمة كتاب اللغة العربية الثالثة متوسط في صفحة واحدة استُهلّت كالعادة بتحديد المستوى الذي وُجّه إليه هذا الكتاب في شكل نداء (أبناءنا تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط) وتَم ذكر أنّ الكتاب يتألف من ثمانية مقاطع تعليمية تمسُ الحياة المدرسية والاجتماعية للمتعلم وحيث يُنجز كُلّ مقطع خلال أربعة أسابيع ثلاثة للتعلم والرّابع للإدماج والتقويم، إضافة إلى الميادين المُبرمجة في كُلّ كُتب التعليم المتوسط (فهم المنطوق، فهم المكتوب وإنتاج المكتوب...)

وميدان فهم المكتوب يكون في حصتين بعد ميدان فهم المنطوق أي الحصة الأولى من فهم المكتوب تكون القراءة المشروحة+ دراسة نص، والحصة الثانية تكون للظاهرة اللغوية التي يُستثمر فيها نص القراءة المشروحة.

5–4. عرض برنامج النحو وطريقة توزيعه:

ميدان فهم المكتوب(ظاهرة لغوية)	المحتوى المعرفي
01	–علامات الوقف
02	–بناء الفعل المضارع
03	–بعض حروف المعاني
04	–بناء الفعل المضارع
05	–اسم الفاعل وعمله
06	–لا نافية للجنس

07	–اسم الفعل الماضي
08	–صيغ المبالغة وعملها
09	–بناء فعل الأمر
10	–الشرط وأركانه
11	–اسم فعل الأمر
12	–نصب الفعل المضارع بأن المضمرة
13	–أفعال الشروع
14	–الصّفة المشبهة باسم الفاعل
15	–أدوات الشرط الجازمة01
16	–أفعال المقاربة
17	–اسم الفعل المضارع
18	–أدوات النّداء
19	–أدوات الشرط الجازمة02
20	–أفعال الرّجاء
21	–أنواع المنادى
22	–اقتران جواب الشّرط بالفاء
23	–إعراب المنادى
24	أدوات الشرط غير الجازمة

المُلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ مواضيع النحو مُتنوّعة، وجاء البعض منها مُكملاً لدروس السنة الثانية حيث نجد على سبيل المثال أنّ التلميذ في السنة الثانية درس نصب الفعل المضارع بأدوات النصب وفي السنة الثالثة يتعرّف على حالة من حالات نصب الفعل المضارع (بأن المضمرة) كذلك يتعرّف على أسماء الأفعال بعدما تعرّف على نوع من الأفعال الناقصة بعد تعرّفه في السنتين السّابقتين على كان وأخواتها وإنّ وأخواتها ألا وهي أفعال الشروع والمقاربة وأفعال الرّجاء، كذلك يتعرّف على حالات بناء الأفعال بعدما تعرّف في السنة الأولى والثانية على أزمنة الأفعال بشكل عام.

– ولتقديم تحليل مُفصّل لبرنامج النحو للسنة الثالثة من التعليم المتوسط ينبغي الوُقوف عند التدّرج السنوي وبرنامج الكتاب لمعرفة تسيير الدروس لهذا الميدان من طرف الأساتذة.

المقطع	ميدان فهم المكتوب في الكتاب المدرسي والتدرج لسنوي		ميدان فهم المكتوب في الكتاب المدرسي والتدّرج السنوي	
	قراءة مشروحة		ظاهرة لُغوية	
	قبل التخفيف	بعد التخفيف	قبل التخفيف	بعد التخفيف
01 الآفات الاجتماعية	–قلق مُمضٍ –وليّ التلميذة –الشّريد	– قلق مُمضٍ –وليّ التلميذة –الشّريد	–علامات الوقف بناء الفعل الماضي بعض حروف المعاني	–الفعل المجّرد والمزيد وأوزانه بناء الفعل الماضي بعض حروف المعاني
02 الإعلام والمجتمع	–وسائل الإعلام –الصّحافة الالكترونية –دليل الفيسبوك	–وسائل الإعلام –الصّحافة الالكترونية –دليل الفيسبوك	بناء الفعل المضارع –اسم الفاعل وعمله –لا نافية للجنس	بناء الفعل المضارع –اسم الفاعل وعمله –لا نافية للجنس
03 التضامن الإنساني	–درهم السُّلّ –الهلال الأحمر الجزائري –أسعفوه	– درهم السُّلّ –الهلال الأحمر الجزائري –أسعفوه	–اسم الفعل الماضي –صّيغ المبالغة وعملها –بناء فعل الأمر	–اسم الفعل الماضي –صّيغ المبالغة وعملها –بناء فعل الأمر

04 شعوب العالم	–أرخبيل البراكين والعطور –التوّارق: التاريخ العريق –أخي الإنسان	–أرخبيل البراكين والعطور –التوّارق: التاريخ العريق –أخي الإنسان	–الشرط وأركانه –اسم فعل الأمر نصب الفعل المضارع لأن المضمرة	–أحرف النفي وأحرف التنبيه وأحرف الزيادة –اسم فعل الأمر –نصب الفعل المضارع بأن المضمرة
05 العلم والتقدّم التكنولوجي	–دواء السّرطان الإدارة الإلكترونية –إلى أبناء المدارس	–دواء السّرطان الإدارة الإلكترونية –إلى أبناء المدارس	–أفعال الشروع –الصّفة المشبهة باسم الفاعل –أدوات الشرط الجازمة01	–أفعال الشروع –الصّفة المشبهة باسم الفاعل –الشرط أركانه أدوات الشرط الجازمة
06 التّلوث البيئي	–عدوّ البيئة –إنقاذ البيئة –محاورة الطّبيعة	–عدوّ البيئة –إنقاذ البيئة –محاورة الطّبيعة	–أفعال المقاربة اسم الفعل المضارع –أدوات النداء	– أفعال المقاربة –اسم الفعل المضارع –الأفعال المتعدية إلى مفعولين
07 الصّناعات التقليدية	–صانعة الفخّار –مدينة النسيج –رُسل الصّناعة	– صانعة الفخّار –مدينة النسيج –رُسل الصّناعة	أدوات الشرط الجازمة –أفعال الرّجاء –أنواع المنادى	أدوات الشرط الجازمة –أفعال الرّجاء –النداء:أدواته، أقسامه، إعرابه
08 الهجرة الدّاخلية والخارجية	–ظاهرة الهجرة –المُهاجر إلى المجد –نور الهجرة	– ظاهرة الهجرة –المُهاجر إلى المجد –نور الهجرة	–اقتران جواب الشرط بالفاء –إعراب المنادى –أدوات الشرط غير الجازمة	أحرف المفاجأة وأحرف التفسير وأحرف الاستقبال –أفعل التفضيل

يظهر من خلال الجدول أنّ عدد المواضيع التي مسّها التخفيف هو خمسة مواضيع تمت إضافتها أو بالأحرى تكرارها في السنة الثالثة بعدما كانت مُبرمجة في السنة الثالثة بعدما كانت مُبرمجة في السنة الثانية وهي درس الفعل المجّرد والفعل المزيد، أحرف النفي وأحرف التنبيه وأحرف الزيادة، الأفعال المتعدية إلى مفعولين، أحرف المفاجأة وأحرف التفسير وأحرف الاستقبال، الأحرف المصدرية وأحرف الاستفتاح وأحرف التمني، أفعل التفضيل، كما نُلاحظ أنّه تمَّ جمع درس النداء في التدّرج السنوي بعدما كان مقسوماً على ثلاث دروس في برنامج الكتاب (أدوات النداء، أنواع المنادى، إعراب المنادى) فأصبح في درس واحد تحت عنوان النداء: أدواته، أقسامه، إعرابه وتمَّ درس علامات الوقف وذلك لتكراره في السنتين السّابقتين، كما نُلاحظ أنّ الدروس المضافة والمُكرّرة قد أحدثت بعض الخلل في تطبيق مبدأ المقاربة النصية فوق كلذ هذا أن الدّرس غير موجود في الكتاب المدرسي للسنة الثالثة بل هو موجود في كتاب السنة الثانية ممّا يضطر المعلم إلى كتابة الأمثلة إمّا التصرّف فيها حسب نص القراءة المشروحة أو الإتيان بها من خارج النص، كما نُلاحظ أنّ كلّ الدروس المُبرمجة سواء في الكتاب أو التدّرج السنوي هي نحوية ماعدا الدرسين المُضافين في التدّرج السنوي(الفعل المجرد والمزيد وأفعل التفضيل).

5–5. السند المعتمد لتعليم مادة النحو:

نجد أنّه تمَّ الاعتماد على نصوص القراءة المشروحة وذلك تحقيقا لمبدأ المقاربة النصية حيث ضمَّ كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة 24 درساً مُوّزعة على ثمانية مقاطع كلّ منها يخدم الظاهرة النحوية المدروسة مُختلفة المصادر والقوالب والجدول التالي يُوضح هذا:

المقطع	عنوان الدرس النحوي	عنوان النص	المؤلف أو المصدر	قالب النص
01 الآفات الاجتماعية	–علامات الوقف –بناء الفعل الماضي –بعض حروف المعاني	–قلق مُمض –وليُّ التلميذة –الشّريد	–مرزاق بقطاش –أحمد رضا حوحو –ديوان الشاعر علي الجارم	–نثري –نثري –شعري
02 الإعلام والمجتمع	–بناء الفعل المضارع –اسم الفاعل وعمله –لا النافية للجنس	–وسائل الإعلام –الصّحافة الإلكترونية –دليل الفيسبوك	–إبراهيم إسماعيل –خلوفي صليحة آن كوليرولاي ماجد	–نثري –نثري –نثري
03 التضامن الإنساني	–اسم الفعل الماضي صّيغ المبالغة وعملها –بناء فعل الأمر	–درهم السُّلّ –الهلال الأحمر الجزائري –أسعفوه	–أحمد جارك –إبراهيم قليل –مُفدي زكريّا	–نثري –نثري –شعري
04 شعوب العالم	–الشّرط وأركانه –اسم فعل الأمر نصب الفعل المضارع بأن المضمرة	–أرخبيل البراكين والعطور –التوارق: التاريخ العريق –أخي الإنسان	–أنور الياسين –محمد سعيد القشّاط –عيسى النّاعوري	–نثري –نثري –شعري
05 العلم والتّقدم التكنولوجي	–أفعال الشروع –الصفة المشبهة باسم الفاعل وعملها –أدوات الشرط الجازمة	–دواء السّرطان –الإدارة الإلكترونية –إلى أبناء المدارس	–هيدي ليدفورد –زايد مُراد –معروف الرّصافي	–نثري –نثري –شعري
06 التلوث البيئي	–أفعال المقاربة –اسم الفعل المضارع –أدوات النّداء	–عدوّ البيئة –إنقاذ البيئة –محاورة الطبيعة	–إسماعيل بوزيدة –فتيحة الشّرع –جبران خليل جبران	–نثري –نثري شعري

07 الصناعات التقليدية	–أدوات الشرط الجازمة –أفعال الرّجاء –أنواع المنادى	–صانعة الفخّار –مدينة النسيج –رُسل الصّناعة	–عبد الحميد بن هدوقة –محمد ديب –محمد حيدر محيلان	–نثري –نثري –شعري
08 الصّحة والرياضة	–اقتران جواب الشرط بالفاء –إعراب المُنادى أدوات الشرط الجازمة	–ظاهرة الهجرة المُهاجر إلى المجد –نور الهجرة	–صبحي درويش –أحمد رضا حُوحو –عمر أبو ريشة	–نثري –نثري –شعري

يتضح من خلال النصوص الواردة في كتاب السنة الثالثة متوسط أنّ مواضيعها جاءت مُتنوعة تجمع بين الأصالة والمعاصرة مثال ذلك نص (الصّحافة الإلكترونية)، (الهلال الأحمر الجزائري)، (مدينة النسيج).

– صانعة الفخّار حيث عالجت هذه النصوص قضايا تمسُ جوانب مختلفة من حياة المتعلم.

– وبالنسبة لمصادر النصوص نلاحظ أنّها ذات أصل عربيّ حيث تمَّ الاعتماد فيها على روايات كـنص (صانعة الفخّار) المأخوذة من رواية (ريح الجنوب لـعبد الحميد بن هدوقة) ونص (محاورة الطبيعة) المأخوذ من (دمعة وابتسامة لجبران خليل جبران) ومنها ما هو مأخوذ من الدواوين كنص (إلى أبناء المدارس) من ديوان (معروف الرصّافي) ونص (الشّريد) المأخوذ من ديوان الشاعر (علي الجارم) ومنها ما هو مأخوذ من مجلات كنص (درهم السُّل) لـ(أحمد جارك) من (مجلة الآداب اللبنانية) ونص (أخي الإنسان لعيسى النّاعوري) المأخوذ من (مجلة صوت الحقّ المغربية) ونص (دواء للسّرطان لهيدي ليفور) من (مجلة الطبيعة) ومنها ما هو مأخوذ من الجرائد كنص (عدوّ البيئة لإسماعيل بوزيدة) (البيئة في الجزائر) من (جريدة الخبر)، ونص (ظاهرة الهجرة صبحي درويش) من (جريدة إيلاف الإلكترونية).

أمّا من ناحية طول وقصر النصوص فنُلاحظ أنّها جاءت تقريباً بنفس الحجم(متوسطة).

كما أنّها جاءت مُتضمنة لصُور توضيحية تخدم مضمون النص ومن بين24 نصاً نجد نصين لمْ تُرفق فيهما الصُوّر؛ وهما نص (دواء للسّرطان) و(المُهاجر إلى المجد) رغم أهمية الصورة في توضيح ما هو مكتوب، إذْ تُساعد المتعلم على تخيّل موقف النص ومُعايشة الأحداث.

5-6 عرض نتائج وإحصاء وتصنيف التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية السنة الثالثة متوسط:

✓ **من حيث العدد:**

عنوان الدرس	عدد التمارين المنجزة داخل القسم
–بناء الفعل الماضي	02
–بعض حروف المعاني	02
–بناء الفعل المضارع	04
–اسم الفاعل وعمله	03
–لا النافية للجنس	02
–اسم الفعل الماضي	02
–صّيغ المبالغة وعملها	02
–بناء فعل الأمر	02
–الشرط وأركانه	02
–اسم فعل الأمر	02
–نصب الفعل المضارع بأن المضمرة	02
–أفعال الشروع	03
–الصّفة المشبهة باسم الفاعل وعملها	03
–أدوات الشرط الجازمة 01	03
–أفعال المقاربة	03
–اسم الفعل المضارع	02
–أدوات النداء	02

–أدوات الشرط الجازمة02	03
–أفعال الرجاء	02
–أنواع المنادى	02
–اقتران جواب الشرط بالفاء	03
–إعراب المنادى	01
–أدوات الشرط غير الجازمة	03
المجموع	**55**

قُدّر عدد التمارين النحوية(55) تمريناً مُوّزعة على23 درساً أي بمعدّل يتراوح تمريناً واحداً كحدّ أدنى مثلما هو الحال بالنسبة لدرس إعراب المنادى، وأربعة تمارين كحدّ أقصى مثلما هو مُبرمج في درس بناء الفعل المضارع، وهي نسبة لا بأس بها إذا ما قُورنت بالزمن المُتاح لإنجاز هاته التمارين.

✓ **من حيث النوع:** نُلاحظ أنّ تمارين الكتاب وُزعت على الأصناف الآتية:

- **التمارين التواصلية:** تنقسم بدورها إلى:
- **تمرين إنشاء نص:** حيث وردت 17 مرة ومثال ذلك: صورة تُمثل أُوظّف تعلماتي 03 ص39[1]

3. ألّفْ فقرة موجزة تشرح فيها سبب تفضيلك للصّحافة المرئيّة (**التلفزيون**) على حساب الصّحافة المكتوبة، موظفا اسم الفاعل عاملا في حالتي كون فعله لازما ومتعدّيا .

- **تمرين وصف مشهد أو صورة:** لم يرد في الكتاب المدرسي.
- **تمرين التركيب:** وبلغ عددها 10 تمريناً بنسبة 15.62% ومثال ذلك: صورة تُمثّل أُوظّف تعلماتي02 ص34[2]

التّمرين (2) : – ضَعْ كلّ فعل من الأفعال الآتية في جملتين، بحيث يكون في الأولى مبنيّا على الفتح، وفي الثّانية مبنيا على السّكون. (**يُساعِدُ – يُنْجِزُ**)

[1] – اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص39.

[2] – المرجع نفسه ص34.

- **تمارين الإعراب:** بلغ عددها 16 تمرينا ومثال ذلك: صورة تُمثّل أُوظّف تعلماتي 01 ص54 [1]

أُوَظّفُ تعلّماتي

1. أعرب : شتّان صِفَتَا العلم والجهل .

- **تمارين الاستخراج والتبيين والتعيين:** بلغ عددها 09 تمريناً ومثال ذلك: صورة تُوضّح أُوظّف تعلماتي0 ص74[2]

أُوظّفُ تعلّماتي

1. حدّد عناصر أسلوب الشّرط فيما يلي : مهما بعدت جزر القمر فلن تحسّ فيها بالغربة .

وكذلك: صورة أخرى تُمثّل أُوظّف تعلماتي 01 ص84[3]

أُوظّفُ تعلّماتي

1. استخرج ممّا يلي الأفعال المضارعة وبيّن أدوات النّصب، ثمّ أعرب هذه الأفعال .

– لِنَسعَدَ يا أخي الإنسان .

– لِترقص أنت في بؤسي وكي أرقص في بؤسك

- **تمارين التحويل:** ورد هذا النوع من التمارين 04 مرات بنسبة 6.24% وهي نسبة قليلة رغم أهمية هذا النوع من التمارين لأنّه يُمكّن المتعلم من التصرّف في بُنى اللغة ومثال ذلك: صورة تُمثل أُوظّف تعلماتي02 ص39[4]

2. صِغ أسماء فاعلين من الأفعال الآتية، ثمّ زِنْها وضَعْها في جمل مفيدة: وَعَدَ – سَعَى – استَقَامَ

- **تمارين الشرح:** ورد هذا النوع من التمارين كذلك 04 مرات بنسبة 6.24% ومثال ذلك : صورة تُوضّح أُوظّف تعلماتي 03 ص134[5]

---

[1] – اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط ،ص54.

[2] – المرجع نفسه، ص74.

[3] – المرجع نفسه، ص84.

[4] – المرجع نفسه، ص39.

[5] – المرجع نفسه، ص134.

التمرين (3) : اشْرح البيت الآتي وأعرب ما تحته خط :

قال الشّاعر: وَمَهْمَا تَكُن عِنْدَ امْرِئٍ مِنْ خَلِيقَةٍ وإنْ خَالَهَا تخْفَى علَى النَّاسِ تُعْلَم

- **تمارين ملء الفراغ:** بلغ عددها ثلاثة تمارين وقُدّرت نسبتها ب4.68% ومثال ذلك: صورة تُوضّح أُوظّف تعلماتي 01، 02 ص164[1]

أُوظّف تعلّماتي

التّمرين (1) : أكمل جمل الشّرط الآتية بوضع جواب شرط مناسب :

– لوما المطرُ ما..... – كلّما تقدّمت الصّناعة ..... – لو أدّى كل إنسان واجبه.....

– إذا رأيتَ محتاجًا..... – لولا المدرسةُ.....

التّمرين (2) : أتْمِمْ الجمل الشّرطية الآتية بوضع جملة الشّرط المحذوفة :

– لو....لاستراح في كبره. – لـمّا ..... زاد انتشار العلم.

– لولا.....ما غادرت الأدمغة أوطانها. – لوما.....لساءتْ حالُ المريض.

– إذَا ..... فَسَلْ مَا يُستطاعُ.

- **تمارين ضبط بالشكل:** بلغ عددها تمرين واحد بنسبة تُقدّر ب1.56% ومثال ذلك أُوظّف تعلماتي 01 ص114[2]

أُوظّفُ تعلّماتي

1. أدخل أفعال المقاربة على الجمل الآتية واضبطها بالشّكل :

– الشمس تشرق .

– الزرع ييبس من العطش.

– الرخاء يعم البلاد .

5-7 تقييم التمارين النحوية الواردة في الكتاب:

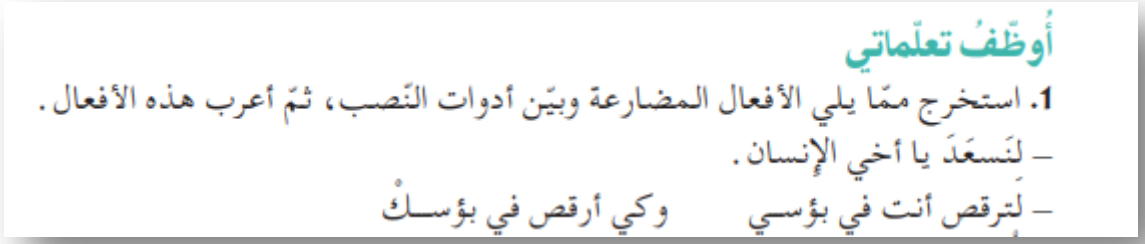
بعد تطرّقنا للتمارين الواردة في كتاب السنة الثالثة متوسط نجدها اشتملت على تمارين تواصلية (إنشاء نص أو فقرة، تمارين استخراج، تمارين تركيب، تمارين إعراب تمارين تحويل تمارين ملء الفراغ، تمارين ضبط بالشكل)، إلاّ أنّ الملاحظة التي يُمكن تسجيلها:

[1] – المرجع نفسه، ص164.

[2] – كتاب اللغة العربية السنة الثالثة متوسط، ص114.

– تكرار نفس أصناف التمارين كتكرار تمرين الإعراب في درس أدوات الشرط الجازمة01 ص14.

– تعرض التمرين الواحد لأكثر من صعوبة وهذا ما يظهر في : صورة تُمثل أُوظّف تعلماتي 01 ص84[1]


أُوظّفُ تعلّماتي

1. استخرج ممّا يلي الأفعال المضارعة وبيّن أدوات النّصب، ثمّ أعرب هذه الأفعال.

– لِنَسعَدَ يا أخي الإنسان.

– لِترقص أنت في بؤسي وكي أرقص في بؤسكْ

إهمال واضعي الكتاب لأهم نوع من التمارين(تمارين التحويل) الذي وُجد في الكتاب كله 04 تمارين رغم أهميته في إعطاء قدرة للمتعلم على إمكانية التصرّف في البنى اللغوية.

✓ **من حيث المحتوى:**

اختلفت القوالب التي عُرضت فيها التمارين النحوية نجد الكلمات والتراكيب والفقرات والنصوص والقرآن الكريم وهي كالآتي:

الدروس النحوية	قوالب التمارين						
	وحدات لغوية	تراكيب	فقرات	نصوص	شعر	قرآن	حديث
–بناء الفعل الماضي	02	01	01				
–بعض حروف المعاني	02	01	01				
بناء الفعل المضارع	06	04	01		01		
–اسم الفاعل وعمله	03	01	01	01			
–لا النافية للجنس	04	05	01				
–اسم الفعل الماضي	01	01	01				
–صّيغ المبالغة وعملها	02	01	02				

[1] – اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط ، ص84.

–بناء فعل الأمر	02		01					
–الشرط وأركانه	02	01	01					
–اسم فعل الأمر	01	01	01					
–نصب الفعل المضارع بأن المضارع	04	03	01					
–أفعال الشروع	04	04	01					
–الصّفة المشبهة باسم الفاعل وعملها	09	09	01					
–أدوات الشرط الجازمة01	06	04			01	01		
أفعال المقاربة	04	04	01					
–اسم الفعل المضارع	02	01	01					
–أدوات النداء	02	01	01					
–أدوات الشرط الجازمة 02	04	02	01		01			
–أفعال الرّجاء	02		01			01		
–أنواع المنادى	01	01	01					
–اقتران جواب الشرط بالفاء	05	06						
–إعراب المنادى	04	04						
–أدوات الشرط غير الجازمة	10	10			01			
المجموع	174	82	65	20	01	04	02	00
النسبة%	%100	%47.12	%37.35	11	%0.57	%0.57	2.29 %	1.14 %

نُلاحظ أنّ التمارين الموضوعة في قالب الوحدات اللغوية الكلمات احتلّت المرتبة الأولى بنسبة 47.12% ويُمكن أنْ نُمثّل لها بأوظّف تعلماتي 01 ص19. صورة تُمثل أوظف تعلماتي01 ص19[1]

[1] – كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص19.

أُوَظّفُ تعلّماتي

1. عيّن في الفقرة الآتية الأفعال الماضية المبنيّة على الفتح، والمبنيّة على الضّمّ، والمبنيّة على السُّكون. وبيّن السّبب في ذلك:

خرجتُ من المنزل بعد العصر، فصادفَني في الطّريق ثلاثة شُبّان يحملون بين أصابعهم أعقاب السّجائر؛ عرفتُهم ولم يعرفوني، فاقترَحتُ عليهم أن يُقلِعوا عن التّدخين، فقبلوا الفكرة وفرحوا بها، ولكنّهم استصعبوا الأمر ووعدوني بترك التّدخين شاكرين مبادرتي في نصحهم.

ثُم تليها التراكيب بنسبة 37.35% ومثال ذلك: صورة تُمثل أُوظّف تعلماتي 01 ص 34[1]

أُوَظّفُ تعلماتي

التّمرين (1): – حدّد في العبارات الآتية الأفعال المضارعة، وميّز المبنيّة على الفتح من المبنيّة على السُّكون، مع ذكر السّبب:

1. الطّالباتُ يُنافسن الطّلّاب في مختلف الموادّ، وقد يفُقنهُمْ.

2. لا تُكثِرنّ من مشاهدة التّلفاز، فيضعف تركيزك.

ثُم تليها الفقرات بنسبة 11.49% ومثال ذلك : صورة تُمثل أُوظّف تعلماتي 02 ص 64[2]

2. دخل زميلك المستشفى، فتعاطفتَ معه.

– حرّرْ فقرة موجزة تعبّر فيها عن هذا التعاطف، وتدعو من خلالها إلى زيارته للتّضامن معه موظّفا عددا من أفعال الأمر.

ثُم تليها النصوص الشعرية بنسبة 2.29% ومثال ذلك: صورة تُمثّل أُوظّف تعلماتي 03 ص104[3]

التّمرين (3): اشرح البيت الآتي وأعرب ما تحته خط:

قال الشّاعر: **وَمَنْ يَجْعَلِ** المَعْرُوفَ فِي غَيرِ أَهْلِه **يَكُنْ حَمْدُهُ ذَمًّا** عَلَيْهِ ويَنْدَمِ

ثُم يليها القرآن الكريم بنسبة 1.14% وهي نسبة قليلة رغم أهمية القرآن الكريم في امتلاك المتعلم قُدرة لغوية واسعة.

[1] – كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص34.

[2] – المرجع نفسه، ص64.

[3] –المرجع نفسه، ص104.

ثُم يليها قالب النصوص بنسبة تكاد أن تكن منعدمة 0.57% بما يُقارب تمرين واحد في كلّ الكتاب ومثال ذلك أُوظّف تعلماتي 01 ص39[1]

أُوَظّفُ تعلماتي

1. عد إلى نصّ (الصّحافة الإلكترونيّة) واستخرج كل أسماء الفاعلين الواردة فيه وبيّن الأفعال التي اشتقت منها.

في حين نجد أنّه لم يُوظّف قالب الحدّيث النبوي الشريف في جميع تمارين الكتاب رغم أنّ القرآن الكريم والحدّيث النبوي الشريف يقوم على توسعة المخزون المفرداتي لدى المتعلم وتقويم لسانه خاصة في التعبير والقراءة.

6–منهجية تصميم وإخراج الكتاب المدرسي للسنة الرابعة متوسط:

6–1 بيانات لكتاب:

– **اسم الكتاب:** اللغة العربية.

– **المستوى:** السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

– **الإشراف التربوي:** حسين شلوف، أحمد الصيد، بوبكر خيشان، أحسن طَعْيُوج، أحمد زوبير، سليمان بورنان.

– **إشراف وتنسيق:** محمد أمير لعرابي.

– **تركيب الكتاب:** فاتح قينو/محمد أمين زواتي.

– **الغلاف والتصميم:** ناصرية سي عبد الرحمان.

– **اسم الناشر:** الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيةOnps

– **بلد النشر:** باتنة/الجزائر.

– **سنة النشر:** 2019م.

– **سعر البيع:**261.16.

– **عدد صفحات الكتاب:** 166صفحة.

[1] – اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط ، ص39.

وقد خُصصت الصفحة01و02 للمعلومات الآتية(عنوان الكتاب، أسماء المؤلفين ورُتبهم المهنية، أضف إلى ذلك الإشراف والتركيب والتصميم...ومكان الطبع باتنة–الجزائر.

وتناولت الصفحة 03 مُقدّمة الكتاب، أمّا الصفحتان 04و05 فقد خُصصتا لفهرس مُحتويات الكتاب أمّا الصفحة 06 فتطرقت لكيفية استعمال هذا الكتاب، أمّا الصفحة 07فكانت خاصة بصورة المقطع 01 قضايا اجتماعية، أمّا الصفحة 08و09 خاصة بنص فهم المنطوق عنوانه أفهم وأُحلّل النص موجود في دليل الأستاذ، أمّا بقية الصفحات من الصفحة 10 إلى الصفحة 166عبارة عن دروس.

6–2 وصف الغلاف:

إنّ كتاب السنة الرابعة مطبوع سنة2019م من قبل الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية وهو مُستطيل الشكل يبلُغ طوله تقريباً30سم وعرضه تقريباً21سم ولون غلافه الخارجي مزيج من الألوان الرمادي الفاتح والغامق والأحمر والأصفر والأخضر والأزرق وهو من الورق الأملس السميك، كُتب في أعلى الغلاف الجمهورية لجزائرية الديمقراطية الشعبية وتحتها وزارة التربية الوطنية كلاهُما باللّون الأبيض وفي الوسط كُتب اللغة العربية باللون الأبيض بحجم خط كبير وتحتها رقم04 في مُربع أحمر داخلها الرقم باللون الأصفر ومعه إطار أصفر كُتب فيه السنة الرابعة من التعليم المتوسط باللون الرمادي وتحته صورة للكرة الأرضية مُلوّنة بالأزرق والأبيض في وسطها حرف الضاد الذي يَرمز للغة العربية بأنّ هذا الحرف يُميّزها عن باقي اللغات وتحته مُباشرة كتاب مفتوح ويمين وشمال الصورة بنايات تُشبه البنايات الرُومانية مُلوّنة باللون الرمادي.

أمّا الصفحة الأخيرة مُلوّنة بلون رمادي مكتوب أسفلها سعر البيع ويُقابلها إطار أبيض مكتوب فيه الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

أمّا بالنسبة لورق المتن فهو ورق أبيض اللّون رفيع السّمك، كُتب على أوّل أوراق الكتاب البيانات نفسها التي في الواجهة وقد قُسِّمَ الكتاب إلى ثمانية مقاطع مُقسَّمة بين فهم المنطوق وفهم المكتوب وإنتاج المكتوب مَسَّت جوانب مُختلفة من الحياة الثقافية للمُتعلم

وخُصّصَ لكلّ مقطع صورة مرسوم فيها حسب المقطع مثلا المقطع03التضامن الإنساني وُضعت صورة لأيادي مشدودة بعضها ببعض دلالة على التضامن.

3-6 تحليل مقدمة كتاب السنة الرابعة متوسط:

تقع مُقدّمة كتاب اللغة العربية في صفحة واحدة بدأت بنداء (أبناءنا التلاميذ) أي أنّها حدّدت مستوى المقدّم له هذا الكتاب الذين هم تلاميذ السنة الرابعة متوسط أنّه مُوافق للمنهاج الدراسي الذي أقرّته وزارة التربية الوطنية منذ2016 حيث تتمثّل أهميته في ‹‹كونه يُرافقكُم في إنهاء مرحلة تعليمكم المتوسط ويُهيئكم بمُزاولة التعليم الثانوي إن شاء الله، فيما يخصّ تعلّماتكم في مادة اللّغة العربية››[1] كما أنّ الكتاب يحتوي على ثمانية مقاطع تعلّمية بميادينها المختلفة سواء كانت نُصوص منطوقة أو مكتوبة مع التعرّف على أنماطها المختلفة تَمسُ حياتهم فيكتسبون بذلك معلومات ومنهجيّات وقيم تُمكنهم من حلّ مشكلات، كذلك أنّ تَعرفهم على النصوص يُمكنهم من التعرّف على كيفية بناء النصوص وترابطها لتمكينهم في الأخير من الإنتاج الشفهي والكتابي.

ميدان فهم المكتوب(ظاهرة لغوية)	المحتوى المعرفي
01	–عطف النسق
02	–عطف البيان
03	–البدل
04	–العدد والمعدود
05	–الاستثناء
06	–التمييز
07	–الممنوع من الصرف
08	التّوكيد
09	–الجملة البسيطة والجملة المرّكبة

[1]– وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، منشورات الشهاب، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، باتنة، الجزائر، 2019م، مُقدّمة الكتاب.

10	–الجملة الواقعة مفعولاً به
11	الجملة الواقعة نعتاً
12	–الجملة الواقعة حالاً
13	–الجملة الخبرية
14	–الجملة الفعلية الواقعة خبراً
15	–الجملة الاسمية الواقعة خبراً
16	–الجملة الواقعة مضاف إليه
17	–الجملة الفعلية الواقعة مضاف إليه
18	–الجملة الاسمية الواقعة مضاف إليه
19	–الجملة الواقعة خبراً لكان أو إحدى أخواتها
20	–الجملة الواقعة خبراً لإنّ أو إحدى أخواتها
21	–الجملة الواقعة خبراً لأفعال الشروع والرّجاء والمُقاربة
22	–الجملة الواقعة جواباً لشرط
23	–الجملة الواقعة جواباً لشرط جازم
24	–الجملة الواقعة جواباً لشرط غير جازم

المُلاحظ من خلال البرنامج أن دروس النحو للسنة الرابعة جاءت مُكملة للسنة الثالثة متوسط حيث أنّ البرنامج جاء مُقسم إلى:

الجملة الاسمية:

1–عطف النسق.

2–عطف البيان.

3–البدل.

4–العدد وأحواله

5–الاستثناء.

6–التمييز.

7–الممنوع من الصرف.

8–التوكيد.

الوظيفة النحوية للجملة:

1–الجملة البسيطة والجملة المُركّبة.

2–الجملة الواقعة مفعولاً به.

3–الجملة الواقعة نعتاً.

4–الجملة الواقعة حالاً.

5–الجملة الواقعة مضاف إليه.

6–الجملة الفعلية الواقعة مضاف إليه.

7–الجملة الاسمية الواقعة مضاف إليه.

8–الجملة الواقعة جواباً لشرط.

9–الجملة الواقعة جواباً لشرط جازم.

10– الجملة الواقعة جواباً لشرط غير جازم.

11– الجملة الخبرية.

12– الجملة الفعلية الواقعة خبراً.

13– الجملة الاسمية الواقعة خبراً.

14– الجملة الواقعة خبراً لكان أو إحدى أخواتها.

15– الجملة الواقعة خبراً لإنّ أو إحدى أخواتها.

16– الجملة الواقعة خبراً لأفعال الشروع والرّجاء والمقاربة.

كما يُلاحظ في هذا المستوى أنّه تَم الانتقال إلى الجملة والتركيز على مختلف الدروس المتعلقة بها لذلك لابد لنا أنْ نقف على التدّرج السنوي لمستوى السنة الرابعة والوقوف على التغيّرات التي تحدث فيه:

المقطع	ميدان فهم المكتوب في الكتاب المدرسي والتدّرج السنوي		ميدان فهم المكتوب في الكتاب والتدّرج السنوي	
	قراءة مشروحة		ظاهرة لغوية	
	قبل التخفيف	بعد التخفيف	قبل التخفيف	بعد التخفيف
01القضايا الاجتماعية	–ذكرى وندم –الضّحية والمحتال –سائل	–سائل –الضّحية والمحتال –ذكرى وندم	–عطف النسق –عطف البيان –البدل	–عطف النسق –البدل، عطف البيان –العدد وأحواله: العدد المفرد والمركب
02 الإعلام والمجتمع	–الصّحافة والأمّة –أسرى الشّاشات –تلك الصّحافة	–الصّحافة والأمّة –أسرى الشّاشات –تلك الصّحافة	–العدد وأحواله –الاستثناء –التمييز	العدد وأحواله: العدد المعطوف العقود –الاستثناء(إلاّ، غير، سوى) –التمييز: تمييز الذات، تمييز النسبة
03 التضامن الإنساني	–وكالة الأونروا –في مواجهة الكوارث –من يُجبر فؤاد الصّغير	–وكالة الأونروا –في مواجهة الكوارث –من يُجبر فؤاد الصّغير	–الممنوع من الصّرف –التوكيد –الجملة البسيطة والجملة المركبة	–الممنوع من الصرف لعلّة واحدة –الممنوع من الصرف لعلتين –التوكيد اللفظي والتوكيد المعنوي
04 شعوب العالم	–من معتقدات الهنود –الشعب الياباني –أنا الإفريقي	–من معتقدات الهنود –الشعب الياباني –أنا الإفريقي	–الجملة الواقعة مفعولاً به –الجملة الواقعة نعتاً –الجملة الواقعة حالاً	–الجملة البسيطة والجملة المركبة –الجملة الواقعة مفعولاً به –الجملة الواقعة نعتاً

05 العلم والتقدّم التكنولوجي	–الأنترنت –التقدّم العلمي والأخلاق –فضل العلم	–الأنترنت –التقدّم العلمي والأخلاق –فضل العلم	–الجملة الخبريّة –الجملة الفعلية الواقعة خبراً –الجملة الاسمية الواقعة خبراً	–الجملة الواقعة حالاً –الجملة الفعلية الواقعة خبراً للمبتدأ –الجملة الاسمية الواقعة خبراً للمبتدأ
06 التلوث البيئي	–هو في عقر دارنا! –التوازن البيئي –مظاهر تلّوث البيئة	–هو في عقر دارنا! –التوازن البيئي –مظاهر تلّوث البيئة	–الجملة الواقعة مضاف إليه –الجملة الفعلية الواقعة مضاف إليه –الجملة الاسمية الواقعة مضاف إليه	–الجملة الفعلية الواقعة مضاف إليه –الجملة الاسمية الواقعة مضاف إليه –درس مُقدّم
07 الصناعات التقليدية	–سجاد أميّ –آنية الفخّار –قصّة الفخّار	–سجاد أميّ –آنية الفخّار –قصّة الفخّار	–الجملة الواقعة خبراً لكان وأخواتها –الجملة الواقعة خبراً لإنّ وأخواتها –الجملة الواقعة خبراً لأفعال الشروع والرّجاء والمقاربة	–الجملة الواقعة خبراً لكان وأخواتها –الجملة الواقعة خبراً لإنّ وأخواتها –الجملة الواقعة خبراً لأفعال الشروع والرّجاء والمقاربة
08 الهجرة الدّاخلية والخارجية	–مهجروّن ولا عودة –سلاماً أيتها الجزائر البيضاء –شوق وحنين إلى الوطن	–مهجروّن ولا عودة –سلاماً أيتها الجزائر البيضاء –شوق وحنين إلى الوطن	–الجملة الواقعة جواباً لشرط: أركانها –الجملة الواقعة جواباً لشرط –الجملة الواقعة جواباً لشرط غير جازم	–الجملة الواقعة جواباً لشرط: أركانها –الجملة الواقعة جواباً لشرط –الجملة الواقعة جواباً لشرط غير جازم

والملاحظ من خلال التدّرج السنوي أنه قد تَمَ تقديم وتأخير في الدروس وهي كالآتي:

عنوان الدرس	الموضع الأصلي	الموضع المُقدّم إليه
–عطف البيان	02	–جُمعا في درس واحد(02)
–البدل	03	
–التوكيد	08	09
–الجملة البسيطة والجملة المركبة	09	10
–الجملة الواقعة مفعولاً به	10	11
–الجملة الواقعة نعتاً	11	12
الجملة الواقعة حالاً	12	13

وقد أحدث هذا التغيير خللاً في المقاربة النصية وبهذا يلجأ المعلم إلى الاستعانة بأمثلة من خارج النص أو التصرّف في النص باستخراج الأمثلة منه تخدم الظاهرة اللّغوية المدروسة، كذلك ما لاحظناه أنّ دروس الصرّف لا أثر لها في الكتاب أو التدّرج السنوي.

6–4 ترتيب الدروس النحوية:

المُلاحظة التي يُمكن تسجيلها من خلال توزيع الدروس النحوية في الكتاب أو التدّرج السنوي نجد أنّها لم تخضع لمعايير الترتيب الذي نلجأ إليه في تقديم المادة التعليمية للمتعلم أي غياب الأصل والفرع وذلك بالخلط بين الدروس فكما يقول ابن مالك:

كلامنا لفظ مفيد كاستقم اسم وفعل ثم حرف الكلم

أي أنّ اللفظة الاسمية وما تُبنى عليه من عناصر فرعية تكون في بداية الترتيب ثم اللفظة الفعلية وهذا ما كان غائباً في التدّرج السنوي أو الكتاب المدرسي فكيف أن تكون الجملة الواقعة مفعولاً به وحالاً ونعتاً أن تتقدّم عن الجملة الواقعة خبراً والواقعة خبراً لناسخ لذلك وَجَب أن يكون الترتيب على النحو الآتي:

فيما يخص محل الجُمل من الإعراب:

- الجملة البسيطة والمُركبة.
- الجملة الخبرية
- الجملة الاسمية الواقعة خبراً.

- الجملة الفعلية الواقعة خبراً
- الجملة الواقعة خبراً لكان أو إحدى أخواتها.
- الجملة الواقعة خبراً لإنّ أو إحدى أخواتها.
- الجملة الواقعة خبراً لأفعال الشروع والرّجاء والمقاربة.
- الجملة الواقعة مفعولاً به.
- الجملة الواقعة نعتاً
- الجملة الواقعة حالاً.
- الجملة الواقعة مضافا إليه.
- الجملة الاسمية الواقعة مضافا إليه.
- الجملة الفعلية الواقعة مضافا إليه.
- الجملة الواقعة جواباً لشرط.
- الجُملة الواقعة جواباً لشرط جازم.
- الجملة الواقعة جواباً لشرط غير جازم.

السند المعتمد لتعليم مادة النحو:

يحتوي كتاب اللغة العربية للسنة الرّابعة متوسط على24نصاً مختلفة المصادر والقوالب التي وُضعت فيها وهي كالآتي:

المقطع	عنوان الدرس النحوي	عنوان الدرس	المؤلف أو المصدر	قالب النص
01 قضايا اجتماعية	–عطف النسق –عطف البيان –البدل	–ذكرى وندمْ –الضّحية والمحتال –سائل	–مالك بن نبي –بديع الزّمان الهمذاني –عبد الله صالح حسن	–نثري –نثري –شعري

02 الإعلام والمجتمع	–العدد وأحواله –الاستثناء –التمييز	–الصّحافة والأمّة –أسرى الشّاشات –تلك الصحافة	–الشيخ أبو إسحاق إبراهيم بن الحاج محمد إطفيّش –حنان نجيب يوسف بيروتي –الطّيب بن محمد	–نثري –نثري –شعري
03 التضامن الإنساني	–الممنوع من الصرف –التوكيد اللفظي والتوكيد المعنوي –الجملة البسيطة والجملة المركبة	–وكالة الأونُروا –في مواجهة الكوارث –منً يُجبر فؤاد الصغير؟	–بدون كاتب صادر عن الأمم المتحدة –بدون كاتب عن اللّجنة الدّولية للصليب الأحمر –محمد العيد آل خليفة	–نثري –نثري –شعري
04 شعوب العالم	–الجملة الواقعة خبراً –الجملة الواقعة نعتاً –الجملة الواقعة حالاً		–أحمد أمين، إبراهيم الطّباخ –أنيس محمد منصور –محمد مفتاح رجب الفيكتوري	–نثري –نثري –شعري
05 العلم والتقدّم التكنولوجيّ	–الجملة الواقعة خبراً للمبتدأ (01) –الجملة الفعلية الواقعة خبراً لمبتدأ (02) –الجملة الاسمية الواقعة خبراً للمبتدأ(3)	–الأنترنت –التقدّم العلمي والأخلاق –فضل العلم	–بدون كاتب مؤلف –محمد مزالي –الإمام أفلح بن عبد الوهاب بن عبد الرحمان	–نثري –نثري –شعري
06 التلوث البيئي	–الجملة الواقعة مضافاً إليه –الجملة الفعلية الواقعة مضافاً إليه –الجملة الاسمية الواقعة مضاف إليه	–هو في عُقر دارنا! –التوازن البيئيُّ ومكافحة التلوّث –مظاهر تلوّث البيئة	–دون مؤلف(مجلة) –دون مؤلف(مجلة) –مُعتز علي القطب	–نثري –نثري –شعري

07 الصّناعات التقليدية	–الجملة الواقعة خبراً لكان وأخواتها –الجملة الواقعة خبراً لناسخ إنّ وأخواتها –الجملة الواقعة خبراً لأفعال المقاربة والرّجاء	–سجاد أميّ –آنية الفخار –قصّة الفخار	–عبد الكريم بومهدي بلجيلالي –عبد الحميد بن هدوقة –علي مويسَات	–نثري –نثري –شعري
08 الهجرة الداخلية والخارجية	–الجملة الواقعة جواباً لشرط –الجملة الواقعة جوابا لشرط جازم –الجملة الواقعة جوابا لشرط غير جازم	–مهجروّن ولا عودة –سلاماً أيتها الجزائر البيضاء –شوق وحنين إلى الوطن	–زهور ونيسي –عمر بن قينة –إيليا أبو ماضي	–نثري –نثري –شعري

تنوّعت نصوص القراءة المشروحة للسنة الرابعة بين نُصوص تُحاكي الواقع الاجتماعي (ذكرى وندم)، حيث تُعالج آفة اجتماعية "الخمر" وما تؤدي إليه من تفكك الأسرة، وهذا النص مقتطف من رواية (حجّ الفقراء) "لمالك بن نبي" والنص الشعري "سائل" المأخوذ من ديوان "عبد الله البردوني" الذي يروي قصة شيخ فقير ونصوص أخرى حول التضامن الإنساني(في مواجهة الكوارث) للكاتبة "آمال فضيل" مجلة الجيش والتي تُبيّن الحركة الدولية للصّليب الأحمر والهلال الأحمر ودورها في مُواجهة الكوارث والحروب، ممّا يُرسّخ لدى المتعلم قيمة التضامن الإنساني في المجتمعات، وكذلك بواسطة هاته النصوص يتعرّف المتعلم على بعض ثقافات الشعوب(الشعب الياباني) للكاتب "أنيس منصور" المصري من خلاله وصفه لمدينة اليابان التي قام بزيارتها، ونص(من معتقدات الهنود) للكاتب "أحمد أمين" المصري من كتابه ضحى الإسلام إضافة إلى أخرى خاصة بتعرف المتعلم على عادات وتقاليد بلاده كنص (سجاد أمي) للكاتب لجزائري (عبد الكريم بلجيلالي)، (آنية الفخار) وكذلك نصوص خاصة بالهجرة الدّاخلية والخارجية كنص (شوق وحنين إلى الوطن)

إذْ أنّ هاته النصوص مَسّت جوانب مختلفة من حياة المتعلم وثقافة مُجتمعه وبيئته كما نجد ذلك الترابط يجمع بين المقاطع نفسها أنّها كلّها تُحاكي الجاني الاجتماعي للمتعلم، ومن بين الأهداف التي نرمي إليها من خلال هاته النصوص أنّ المتعلم في آخر كل مقطع يُمكنه إنتاج نصوص بأنماط مختلفة تفسيرية، حجاجية، وصفية حول أي موضوع في المقطع.

أمّا قوالب النصوص نجد أنّها امتزجت بين النصوص النثرية والشعرية لكُتّاب ومؤلفين وشعراء معروفين(محمد العيد آل خليفة)، (عبد الحميد بن هدوقة)، (إيليا أبو ماضي)، (معتز علي القطب)، (محمد مفتاح رجب لفيتوري)، (عبد الكريم بومهدي بلجيلالي)، كما نجد نصوصاً مأخوذة من مجلات كنص (التوازن البيئي ومكافحة التلوث) ونصوصا دون مؤلف كنص (الأنترنت) ونص (وكالة الأونروا)...

أمّا من ناحية الصّور فنُلاحظ أنّ النصوص كانت مرفقة بصور توضيحية لمضمونها وهذا دليل على أهمية الصورة في الربط بينها وبين مضمون النص.

عرض نتائج وإحصاء وتصنيف التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية السنة الرابعة متوسط:

من حيث العدد:

عنوان الدرس	عدد التمارين المنجزة داخل القسم
–عطف النسق	02
–عطف البيان	03
–البدل	03
–العدد وأحواله	02
–الاستثناء	03
–التمييز	02
–الممنوع من الصرف	03

–التوكيد اللفظي والتوكيد المعنوي	01
–الجملة البسيطة والجملة المركبة	04
–الجملة الواقعة مفعولاً به	03
–الجملة الواقعة نعتاً	03
–الجملة الواقعة حالاً	03
–الجملة الواقعة خبراً لمبتدأ(01)	03
–الجملة الفعلية الواقعة خبراً لمبتدأ(02)	03
–الجملة الاسمية الواقعة خبراً لمبتدأ(03)	03
–الجملة الواقعة مضاف إليه	03
–الجملة الفعلية الواقعة مضاف إليه	03
–الجملة الاسمية الواقعة مضاف إليه	03
–الجملة الواقعة خبراً لكان وأخواتها	03
–الجملة الواقعة خبراً لناسخ إنّ وأخواتها	03
–الجملة الواقعة خبراً لأفعال المقاربة والرّجاء والشروع	03
–الجملة الواقعة جواباً لشرط	01
–الجملة الواقعة جوابا لشرط جازم	03
–الجملة الواقعة جواباً لشرط غير جازم	03
المجموع	66

قُدّر عدد التمارين النحوية66 تمريناً مُوزعة على24درساً أي بمعدّل يتراوح تمريناً واحداً كحدّ أدنى مثلما هو الحال بالنسبة لدرس التوكيد اللفظي والتوكيد المعنوي، وأربعة تمارين كحدّ أقصى مثلما هو مُبرمج في درس الجملة البسيطة والجملة المركبة وهي نسبة لا بأس بها إذا ما قُورنت بالزمن المُتاح لإنجاز هاته التمارين.

من حيث النوع:

نُلاحظ أنّ تمارين الكتاب وُزعت على الأصناف الآتية:

- تمارين التركيب: بلغ عددها في الكتاب 24 تمريناً وبلغت نسبتها 36.36% ومثال ذلك: صورة تُمثّل أطبّق ص12[1]

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

- **التمارين التواصلية:** وتنقسم بدورها إلى:

- **تمارين إنشاء نص:** حيث وردت 17مرة ومثال ذلك:صورة تُمثل أطبّق ص44[2]

• أوظّف مواردي المعجميّة واللّغويّة وأكتب نصّا توجيهيّا حول ضرورة الاهتمام بمطالعة الصّحف والمجلات.

وصف مشهد أو صورة: وردت 04 مرات في الكتاب ومثال ذلك:صورة تُمثل أطبّق03 ص 64[3]

• أكتب فقرة أصف من خلالها موقفا تضامنيّا مستثمرا مكتسباتي اللّغويّة.

- **تمارين الاستخراج والتعيين والتبيين:**بلغ عددها 14 تمريناً ومثال ذلك:صورة تُوضّح أُطبّق ص12

أطبّق

• أستَخْرِجُ 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.

صورة تُوضّح أطبّق ص24[4]

[1]– كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط،ص 12.

[2] – المرجع نفسه، ص44.

[3] – المرجع نفسه، ص64.

[4] – المرجع نفسه، ص24.

أطبّق

• استخرج من الجمل الآتية البدل والمبدل منه مبيّنا نوع البدل وإعرابه :

1 - هـؤلاء الفقـراء وصمـة عـار عـلى جبـين الأغنيـاء البخـلاء 2 - عـلى المجتمـع أن يحافـظ عـلى الفقـراء كرامتهـم

3 - تـبرّع المحسـنُ الجـوادُ عـلى جمعيّـة خيريـة بمالـه نصفـه 4 - تـربّى المجتمـع الجزائـري عـلى التكافـل الاجتماعـيّ و حمـى فقـراءه معظمهـم في أعصـب فـترات تاريخـه

– **تمارين التحويل:** وردت 05 مرات ومثال ذلك: صورة تُمثّل أطبّق ص32[1]

أطبّق

• أحوّلُ الأعداد المكتوبة بالأرقام إلى أعداد مكتوبة بالحروف و أغيّر ما يجب تغييره.

يبيع الورّاق 1500 (جريدة) في اليوم – زار مؤسّستنا 15 (صحفيّ). قُتل في الحروب هذا العام 71 (مراسل ومصوّر صحفيّ) – تنتج مطبعة 10 (جريدة) – تخرّج من المعهد 111 (طالب صحفيّ) و212 (طالبة صحفيّة).

– **تمارين ملء الفراغ:** بلغ عددها تمريناً واحداً

ومثال ذلك: صورة تُمثّل أُطبّق02 ص78[2]

• ضع جملةً نعتيّةً في كلّ فراغ ممّا يأتي.

الجزائريون شعب... – شعوب أمريكا اللاتينية ثوّارٌ... – للفلسطينيين مقاومةٌ... – للعرب تاريخٌ...

– **تمارين الإعراب:** بلغ عددها تمريناً واحداً ومثال ذلك: صورة تُوضّح أُطبّق 02 ص52[3]

• أعرب ما تحته خط :

ساعَدَ أطبّاءُ جزائريّون إخوانهم أثناء العدوان الأمريكيّ على بغدادَ وعدوان الاحتلال الإسرائيليّ على غزّة.

[1] – كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص32.

[2] – المرجع نفسه ، ص78.

[3] – المرجع نفسه، ص52.

نُلاحظ رغم أهمية الإعراب في ضبط ألسنة المتعلمين وعزوفهم عن الخطأ في تعابيرهم نجد أنّها أُهملت في الكتاب المدرسي.

كما نُلاحظ أنّ تمارين ضبط بالشكل وتمارين الشرح حُذفت تماماً من الكتاب.

6-5 تقييم التمارين النحوية الواردة في الكتاب:

بعد تطرّقنا للتمارين النحوية الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط وتحليلها توصّلنا إلى أنّ هذه التمارين تنوّعت بين تمارين تواصلية وتمارين تحويل وتمارين استخراج غير أنّه وعلى العموم فإنّها:

- لمْ يُراعَ فيها مبدأ التدّرج في إعداد التمارين من حيث التنوّع حيث أنّها نوع واحد يتكرّر أكثر من مرة في الدرس الواحد ونكر على سبيل المثال:
- تمرين التركيب تكرر مرتين في التمارين الخاصة بدرس الجملة البسيطة والجملة المركبة، الجملة الواقعة خبراً لمبتدأ(02)، الجملة الواقعة خبراً لكان وأخواتها، الجملة الواقعة خبراً لناسخ إنّ وأخواتها، الجملة الواقعة خبراً لأفعال المقاربة والرّجاء والشروع، وهذا ما يُشعر التلاميذ بالملل.
- معالجة التمرين الواحد لأكثر من صعوبة وهذا ما يُنافي المبادئ الحديثة في تعليم اللغات في تقديم المادة اللُغوية، وهذا ما نجده في أغلب التمارين النحوية ومثال ذلك:

صورة تُمثل (أُطبّق) ص24[1]

أطبّق

• استخرج من الجمل الآتية البدل والمبدل منه مبيّنا نوع البدل وإعرابه :

1 - هؤلاء الفقراء وصمة عار على جبين الأغنياء البخلاء 2 - على المجتمع أن يحافظ على الفقراء كرامتهم

3 - تبرّع المحسنُ الجوادُ على جمعيّة خيرية بماله نصفه 4 - تربّى المجتمع الجزائري على التكافل الاجتماعيّ و حمى فقراءه معظمهم في أعصب فترات تاريخه

حيث أنّ من المفروض أن يتناول التمرين الواحد صعوبة واحدة.

- إهمال أنواع مهمة من التمارين كتمارين الإعراب الذي ورد في الكتاب مرة واحدة وهذا إجحاف كبير رغم أهميتها في تصويب وصون لسان المتعلم عن الخطأ، كذلك

[1] – كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، ص24.

تمارين التحويل التي وردت 05 مرات رغم أهميتها في أنّها تُمكن متعلم اللغة من التصرّف في بنية اللغة وذلك بالتقديم والتأخير والحذف.

من حيث المحتوى:

اختلفت القوالب التي عُرضت بها التمارين حيث نجد الكلمات والتراكيب، النصوص والشعر والقرآن الكريم وقد احتلّت التمارين الموضوعة في قالب التراكيب بنسبة49.41% ويُمكن أنْ نُمثل لها : صورة تُوضّح أُطبّق ص24[1]

أطبّق

• استخرج من الجمل الآتية البدل والمبدل منه مبيّنا نوع البدل وإعرابه :

1 - هؤلاء الفقراء وصمة عار على جبين الأغنياء البخلاء 2 - على المجتمع أن يحافظ على الفقراء كرامتهم

3 - تبرّع المحسنُ الجوادُ على جمعيّة خيرية بماله نصفه 4 - تربّى المجتمع الجزائري على التكافل الاجتماعيّ و حمى فقراءه معظمهم في أعصب فترات تاريخه

تليها الفقرات في المرتبة الثانية بنسبة 23.52% ويُمكن أن نُمثل لها: صورة تُمثّل أُطبّق ص72[2]

• باستغلالك لتعلّماتك،كوّن فقرةً تتناول بالتّفسير مُعْتَقَدًا لِشَعْبٍ من الشّعوبِ.

وما ورد في الصفحة84:صورة تُمثّل أطبق ص84[3]

• وظف مكتسباتك لكتابة فقرة منسجمة تصف فيها مأساة اللاجئين عبر العالم.

تليها الوحدات اللغوية (الكلمات) بنسبة 21.17% ويُمكن أنْ نُمثل لها صورة تُمثل أُطبّق ص52[4]

أطبّق

• **استخرج ممّا يلي الأسماء الممنوعة من الصّرف، ووظّفها في جمل مفيدة.**

زلزال- زلازل- سهران – ثلاثَ – أُخَرُ- حَضْرَ مَوْتُ- مطافئ- طوّافات – ملاجئ - إيمان

[1] – كتاب اللغة العربية السنة الرابعة متوسط، ص24.

[2] – المرجع نفسه، 72.

[3] – المرجع نفسه، ص84.

[4] –المرجع نفسه، ص52.

تليها النصوص بنسبة 3.52% ومثال ذلك: صورة تُمثّل أُطبّق ص44[1]

• أوظّـف مـواردي المعجميّـة واللّغويّـة وأكتـب نصّـا توجيهيّـا حـول ضرورة الاهتـمام بمطالعـة الصّحـف والمجـلات.

ثم يليها القرآن الكريم والشعر بنفس النسبة أي 1.17% وهي نسبة ضئيلة حيث قُدّرت بتمرين واحد ومثال ذلك القرآن الكريم: صورة تُوضّح أُطبّق ص72[2]

أطبّق

• ميّز ممّا يلي جملة المفعول به مبيّنا نوعها :

قال تعالى : ﴿ وَنَادَىٰ نُوحٌ ٱبۡنَهُۥ وَكَانَ فِي مَعۡزِلٖ يَٰبُنَيَّ ٱرۡكَب مَّعَنَا وَلَا تَكُن مَّعَ ٱلۡكَٰفِرِينَ ﴿42﴾ ﴾

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

أمّا في الشعر :صورة تُمثل أُطبّق ص152[3]

أطبّق

حدّد فعل الشرط وجوابه وحرفه ممّايلي :

- قال المتنبي : « مَنْ يهن يسهُلِ الهوانُ عليه ما لجرحٍ بميّتٍ إيلامُ».
- قال جرير : «لَولا الحَياءُ لَعادَني اِستِعبارُ وَلَزُرتُ قَبرَكِ وَالحَبيبُ يُزارُ».
- قال زهير : «ومهما تكن عندَ امرئٍ من خليقة وإنْ خالها تَخْفَى على النّاس تُعلَمِ».

أمّا قالب الأحاديث النبوية الشريفة فقد انعدمت تماما رغم أهميتها في ترسيخ القيم الدينية للمتعلم.

6-6 القاعدة النحوية في كتب اللغة العربية:

تُعتبر القاعدة النحوية (الاستنتاج) أحد أهم العناصر التي يقوم عليها الدرس النحوي إذْ تُعرّف القواعد النحوية بأنّها: ‹‹القوانين النحوية المتصلة بنظم الجملة وأواخر حركات الكلمة فيها، فتحويل لام أداة التعريف إلى سين في كلمة السيارة وإلى دال في كلمة الدار قاعدة وإضافة كسرة "للتخلص من التقاء الساكنين" أي لتجنب توالي ثلاث أصوات صحيحة

[1] – كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، ص44.

[2] – المرجع نفسه، 72.

[3] – المرجع نفسه، ص152.

في مثل ذهبت البنت قاعدة، وإضافة ألف للدلالة على المثنى في مثل ذهبا قاعدة»[1] ومن هنا يُمكن القول أنّه لا توجد لهجة أو لغة دون قواعد فالقاعدة فهي القانون الذي ينص على كيفية اشتغال الظواهر النحوية ليست سوى جزء من قواعد اللغة عامّة.

لابّد من التركيز على الكيفية المثلى لعرض وتبليغ القاعدة للمتعلم والتطرّق إلى ملّ عنصر على حدى وختامه بمثال، إلاّ أنّ الأشياء التي لاحظناها بعد اطلاعنا على القواعد النحوية والاستنتاجات الخاصة بالظواهر النحوية في كتب التعليم المتوسط جاءت كالآتي:

6-7 عدم الإلمام بعناصر القاعدة بشكل دقيق ودون تخصيص:

مثلاً في القاعدة الخاصة بدرس الاستثناء المُبرمج على تلاميذ السنة الرابعة متوسط جاءت كالآتي: صورة تُوضح القاعدة رقم 01 الخاصة بدرس الاستثناء ص38 [2]

أستنتج

- الاستثناء هو إخراج عنصر في الجملة من الحكم العامّ باستعمال أداة استثناء.
- عناصر الاستثناء ثلاثة : 1 - المُسْتَثْنَى منه، وهو ما شَمَلَهُ الحكمُ العامّ ؛ 2 - المستثنى، وهو ما خرج عن الحكم العامّ ويقع بعد الأداة ؛ 3 - أداة الاستثناء وهي : (إلّا- سوى – غير) يكون المستثنى بإلّا منصوبا والمستثنى بغير وسوى مجرورا بالإضافة.

صورة تُمثّل استنتاج رقم02 لنفس الدرس السابق[3]

أستنتج : يعرب المستثنى بإلّا منصوبا إذا كانت الجملةُ مثبتةً، وذُكِرَ المستثنى منه. ويعرب منصوبا أو حسب موقعه من الجملة إذا كانت منفيّةً وذُكر المستثنى منه. أمّا إذا كانت منفيّة ولم يذكر المستثنى منه فيعرب حسب موقعه من الجملة.

في الاستنتاج رقم02 جاء غامضاً وغير واضح خاصة في قوله أنّ المستثنى بإلاّ يعرب منصوباً أو حسب موقعه في الجملة إذا كانت منفية وذُكر المستثنى منه السؤال المطروح يُعرب حسب موقعه في الجملة. ولكن ماذا؟ ولديه إجابة واحدة وهو أنه يُعرب بدلاً، كذلك نُلاحظ تَمَ تكرار عبارة حسب موقعه في الجملة إذا كانت الجملة منفية ولم يُذكر

[1] – نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً، داوُد عبدُه، مؤسسة دار العلوم ، الكويت، ط01، 1979م، ص52.

[2] – كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص38.

[3] – المرجع نفسه، ص38.

المستثنى وفي هذه الحالة يُعرب المستثنى إمّا فاعلاً أو مفعولاً به وكان من الأفضل أن تُصاغ القاعدة على النحو الآتي:

- **حالات المستثنى بإلاّ:**

جملة تامة مثبتة= مستثنى منصوب نحو: جاء التلاميذ إلاّ محمداً.

جملة تامة+ منفية= مستثنى منصوب أو بدل مرفوع نحو: جاء التلاميذ إلاّ محمداً/ محمدٌ.

جملة ناقصة+ ناقصة= ما جاء إلاّ محمدٌ وفي هذه الحالة المستثنى يُعرب فاعلاً أي حسب موقعه في الجملة.

كما أنّه لابّد من التوضيح للمتعلم أنّه نفس الحالات التي تُطبّق على مستثنى بإلاّ نُطبّقها على غير وسوى بحيث تُصبح هي المستثنى مع ذكر الحالات السابقة.

وهذا ما كان غائباً في قاعدة الكتاب المدرسي إضافة إلى غياب الأمثلة عن كلّ حالة وبالتالي غياب الجانب الإعرابي.

إضافة إلى أداة الاستثناء حاشا، عدا التي لم يُوجد لها أثر في القاعدة رغم أنّ عنوان الدرس(الاستثناء).

- **الاستثناء بعدا، خلا وحاشا:**

هنا نُوضّح شيء للمتعلم مُنذ البداية أنّ أدوات الاستثناء قد تكون حروف (إلاّ) أو أسماء (غير وسوى) وقد تكون حروف جرّ تارة وفعل ماضي مثل (عدا وخلا وحاشا): التي سنتكلّم عليها الآن بحيث تكون (عدا وخلا وحاشا): حروف جرّ والذي بعده اسم مجرور مثال ذلك: جاء التلاميذ عدا محمدٍ هنا عدَا تُعرب حرف جرّ مبني لا محل له من الإعراب، ومحمدٍ يُعرب اسم مجرور، والحالة الثانية إذا سُبقت (عدَا وخَلا، وحاشا) بما المصدرية" تكون فاعلاً ماضياً مثال ذلك قولنا: جاء التلاميذ **ما عدا** محمداً فما نعربها مصدرية وعدا: فعل ماضي مبني ومحمداً: مفعول به.

كذلك الحال بالنسبة لدرس التمييز المُبرمج في الكتاب ص44: فالقاعدة جاءت على النحو الآتي: صورة تُوضح قاعدة رقم01 و02 الخاصة بدرس التمييز[1]

أستنتج

التّمييز اسم نَكِرَةٌ مَنصوبٌ يأتي ليزيلَ الغموضَ عن كلمة، فَيُسَمَّى تَمْيِيزَ ذاتٍ ؛ أو عن جملةٍ فيسمّى تمييزَ جملةٍ.

فـ « بيتًا » أزالت الغموض عن عدد « اثني عشر » ؛ بينما « صحفًا » أزالت الغموض عن جملة « امتلأت الورّاقاتُ ».

أستنتج : يكون المميّز في تمييز الذّات دالًّا على العدد أو على المقادير : الكيل، الوزن، المساحة والقياس.

نُلاحظ أنّه تَم ذكر حالات تمييز الذات ولكن لمْ تُذكر حالات تمييز النسبة(الجملة) رغم أنّه تَمَّ التطرّق إليه في التعريف فكان من المفروض وضع مخطط.

تعريف التمييز:

اسم نكرة منصوب

أنواعه

تمييز ذات:

يُزيل الغموض عن كلمة ويأتي بعد

العدد: قرأت أحد عشر قصيدة

فقصيدة تمييز ذات منصوب.

بعد الكيل: اشتريت حفنة تمرا.

بعد الوزن: اشتريتُ رطلاً زيتوناً

بعد المساحة: زرعت هكتاراً قمحاً

تمييز نسبة(جملة)

يُزيل الغموض عن جملة قبله ويأتي بعد

أفعال دالة على الامتلاء

نحو: وفجّرنا الأرض عُيوناً

بعد أفعل التفضيل: نحو هذا القسم أكثرُ عددا من القسم الآخر.

بعد صيغة التعجب: نحو: ما ألطفه تلميذاً

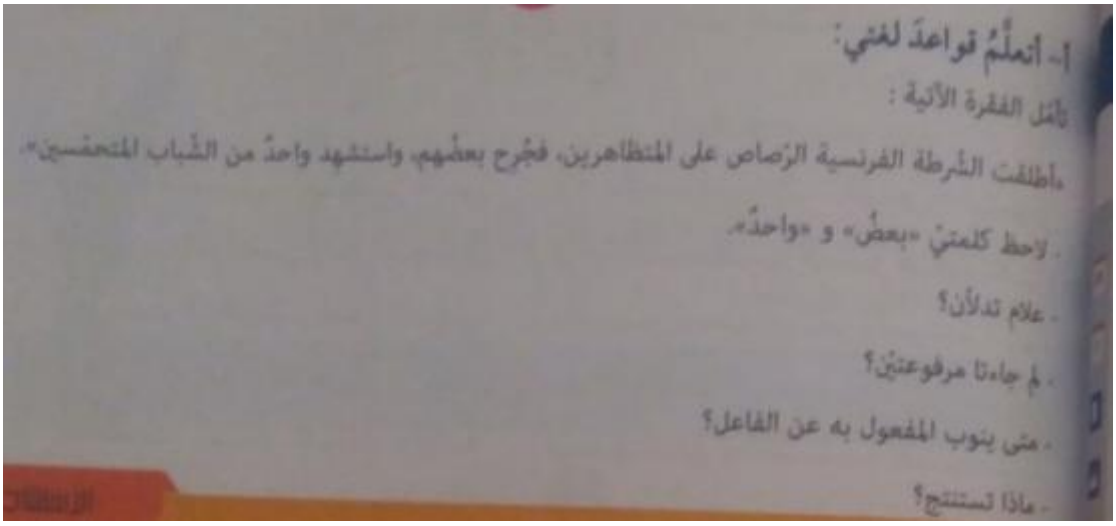
فهذه التفاصيل البسيطة والدقيقة والمُهمة كانت غائبة في الكتاب المدرسي.

[1] – كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص44.

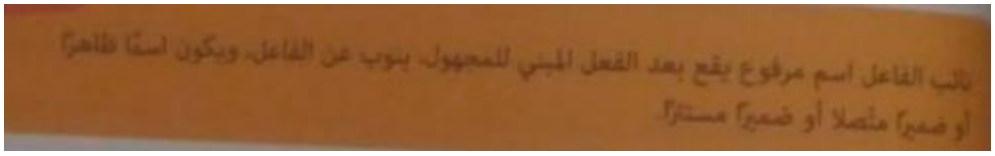
- **وضع القاعدة دون تمثيل وبأمثلة غامضة صعبة على المتعلم:**

إنّ ما هو مُلاحظ على القواعد النحوية لسنوات الأربع متوسط غياب الأمثلة الخاصة بكل عنصر من عناصر الدرس النحوي إضافة إلى الأمثلة التي يضعها المعلم في بداية الدرس والتي تكون بالمقاربة النصية التي كانت نوعاً ما غائبة في بعض الدروس نظراً لعدم توافق التدّرج السنوي ومحتوى الكتاب ممّا أدّى إلى التقديم والتأخير في الدروس وبهذا يلجأ المعلم إلى تطبيق المقاربة النصية على الأقل مع مثال واحد من النص وأحياناً يلجأ إلى أمثلة من خارج النص. وحتى وإنْ وُجدت الأمثلة وحدث توافق بين محتوى الكتاب والتدّرج السنوي نجدها غامضة لا تخدم ولا تمسُ واقع المتعلم ومثال ذلك:

- درس نائب الفاعل للسنة الأولى متوسط ص97.صورة تُمثّل أمثلة خاصة بدرس نائب الفاعل[1]



نجد أن الأمثلة ناقصة مقارنة ما جاءت به القاعدة على النحو الآتي: صورة تُوضّح القاعدة الخاصة بدرس نائب الفاعل[2]



[1] –كتابي في اللغة العربية السنة 01 متوسط، ص97.

[2] – المرجع نفسه،ص97.

حيث لم يتم التمثيل لنائب الفاعل في حالة كان ضميراً متصلاً أو ضميراً مُستتراً فكان من المفروض إدراج كلّ الحالات حتى يستطيع المتعلم التمييز فكان لابّد أن تأتي على النحو الآتي:

نائب الفاعل

↓

اسم مرفوع يحل محل الفاعل يسبقه فعل مبني للمجهول

↓

صُوره

اسم ظاهر — **ضمير متصل** — **ضمير مستتر**

نحو قُتل **الإنسان** ما أكفره

نحو: مُدحتُ بكم تُذكرون في القلب

نحو: القصّة تُنشرُ

– **السنة الثالثة:** في درس اسم الفعل الماضي جاءت الأمثلة على النحو الآتي: صورة تُمثّل الأمثلة الخاصة بدرس اسم الفعل الماضي[1]

ألاحظ

1. هَيْهَاتَ إعطاؤُك ولو سنتيمًا.
2. شتّانَ ما بين غريبٍ وأبيه في التّضامن.

أمّا القاعدة: صورة تُمثل قاعدة درس اسم الفعل الماضي

أستنتج

– اسم الفعل يدلّ على معنى الفعل، وينوب عنه، ولا يقبل علاماته.

– اسم الفعل الماضي، يدلّ على فعل ماضٍ، وقد وُضِعَ من أوّل الأمر ليدلّ عليه.

[1]– كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط،ص54.

القاعدة لمْ يُذكر فيها معاني اسم الفعل الماضي ولا حتى إعرابه كذلك غياب التمثيل حتى يُميّز المتعلم بين معاني اسم الفعل الماضي فكان من المفروض:

اسم الفعل الماضي: يدّل على الفعل الماضي ويتضمن معناه ويعمل عمله ولا يقبل علاماته.

يدّل على الفعل: أي يدّل على الحدث والزمن الماضي

يتضمن معناه: أي كلّ اسم فعل ماضي يحمل نفس معنى فعله الماضي.

فمثلاً (هيهات) اسم فعل ماضي يحمل نفس المعنى الذي يحمله الفعل الماضي بَعُدَ.

يعمل عمله: أي يكون له فاعل مثل: هيهات النجاحُ بلا اجتهاد، فكلمة النّجاح فاعل لاسم الفعل الماضي هيهات.

لا يقبل علاماته: مثلا: اسم الفعل(هيهات) اسم فعل ماضي بمعنى(بَعُدَ) لاحظ أن الفعل الماضي(بَعُدَ) يقبل علامات الفعل فتتّصل به تاء الفاعل فتقول(بَعُدْتُ) أو تتصّل به تاء التأنيث فتقول (بَعُدَتْ) بينما اسم الفعل(هيهات) لا يصّحُ أن تتصل به تاء الفاعل أو تاء التأنيث رغم أنّه يدّل عليه إضافة إلى الأسماء الآتية:

شتان بمعنى افترق مثل، شتان صفتا الصّدق والكذب، وسرعان مثل: سرعان ما تغيّر الجوّ بمعنى أسرع.

– **سنة رابعة:** درس الممنوع من الصرف: صورة تُمثل أمثلة درس الممنوع من الصرف[1]

• ألاحظ الجملة :

تَقَدَّمَ وَكالةُ أونروا بَرَامِجَ إِغَاثَةٍ لِلَاجِئِي فِلِسْطِينَ.

1 - بأية حركة انتهت كلمتا برامجَ و فلسطينَ ؟ أعربهما.

2 - لِمَ لم تنوّن برامجَ رُغم كونها نكرة و غير مضافة ؟

3 - لِمَ لَمْ يكسر آخر حرف فلسطينَ رغم كونها مجرورة ؟

صورة تُمثل القاعدة رقم 01 لدرس الممنوع من الصرف[2]

[1]– كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص52

[2] – المرجع نفسه، ص52.

أستنتج

نسمي كلمة برامجَ و فلسطينَ اسمين ممنوعين من الصرف لأنهما لا يقبلان التنوين و لا الجرّ بالكسرة.

أمّا بقية الأمثلة:صورة تُمثل بقية الأمثلة الخاصة بالدرس[1]

4- تأمل الآن هذا الجدول ثمّ استنتج.

الجملة	الممنوع من الصرف	العلّة
هام المنقذون في صحراءَ شاسعة بحثا عن المفقودين.	صحراء	الاسم المنتهي بهمزة تأنيث بعد ألف مدٍّ.
هيأت الأنوروا للاجئين مرافقَ للإيواء.	مَرافق	صيغة منتهى الجموع
لولا مستشفيات الأنوروا لأصبحت اللاجئة عرجاء.	عرجاء	الصفة على وزن فعلاء
المخيمات حُبْلى بآلاف اللاجئين.	حُبْلى	صفة علامة تأنيثها ألف مقصورة
تنتشر في غزّةَ هياكل الأنوروا.	غزّةَ	عَلَم المؤنث تأنيثا لفظيّا

هذه الكلمات ممنوعة من الصّرف أيضا. بيّن علّة منعها : رضوان - بور سعيد – أحمد – موريس – زينب - عمر.

أما القاعدة 02:صورة تُمثّل القاعدة رقم 02 [2]

أستنتج

يُمْنَعُ الاسْمُ منَ الصَّرْفِ في الحالاتِ التّالية :

- الاسم المختوم بهمزة تأنيث بعد ألف مدٍّ. • صيغة منتهى الجموع. • الصفة على وزن فعلان/فعلى.
- الصّفة على وزن أفعل/فعلاء. • العَلَم المؤنّث تأنيثا لفظيّا أو معنويّا. • العَلَم المنتهي بألف ونون زائدتين.
- العَلَم المركّب تركيبا مزجيًّا . • العَلَم على وزن الفعل. • العَلَم الأعجميّ فوق ثلاثة حروف.
- الصّفة المنتهية بألف مقصورة. • العَلَم على وزن فُعَل.

الملاحظ هو أن الأمثلة رقم02 صعبة في معناها على المتعلم فكلمة عرجاء وكلمة حُبلى فلابّد على المعلم أنْ يشرح معاني هاتين المُفردتين حتى يتم توظيفهما.

أمّا إذا عُدنا من ناحية القاعدة فنجد أنّ واضعي الكتاب لم يُراعُوا مستوى المتعلم ولا الوقت الكافي لتقديم هذا الدرس لأنّه فيه جزأين الممنوع من الصرّف لعلة واحدة ولعلتين وفي القاعدة السّابقة تم دمج الحالتين في درس واحد بينما إذا عُدنا إلى التدّرج السنوي فإنّه تَم تقسيم هذا الدرسين إلى حالتين:

- **الدرس الأوّل: الممنوع من الصّرف لعلة واحدة:** ولابّد هنا من التمثيل لكلّ عُنصر على النحو الآتي:

[1]– كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص52.

[2]– المرجع نفسه ص52.

يمنع الاسم من الصرف لعلة واحدة إذا كان:

* **على صيغة منتهى الجموع على وزن مفاعيل ومفاعل:** مثل مررتُ بحدائق جميلة، فحدائق: اسم مجرور بالباء وعلامة جرّه الفتحة نيابة عن الكسرة لأنّه ممنوع من الصرف.

* **اسما مختوماً بألف تأنيث مقصورة:** مثل: رأيتُ سلمى، فسلمى مفعول به منصوب بالفتحة المُقدّرة للتعذر، علّة منعه من الصرف لأنّه ينتهي بألف مقصورة.

* **اسماً مختوماً بألف تأنيث ممدودة:** مثل لم يأتوا بشهداءَ، فشهداءَ: اسم مجرور بالباء وعلامة جره الفتحة نيابة عن الكسرة لأنّه ممنوع من الصرف.

– **الدرس الثاني:**

1. **الممنوع من الصرف لعلتين:** إذا كان: **1/علم**

* **علم+على وزن الفعل:** مثل مررتُ بأحمدَ اليوم.

* **علم+ على وزن فُعَلْ:** مثل قُزَحْ، هُبَلْ، زُحَلْ.

* **علم+ مؤنث تأنيثاً لفظياً** نحو: خولة /تأنيثاً معنوياً نحو: منال/ لفظياً فقط نحو: حمزة.

* **مركباً تركيباً مزجياً:** حضر موت، بور سعيد.

* **أعجميا:** إبراهيم، إسحاق.

* **مختوماً بألف ونون زائدتين:** حمدان، مروان، عمّان.

2.**الصفة الممنوعة من الصرف: إذا كانت:**

* **على وزن فعلان:** الذي مُؤنثه فَعْلَى مثل عطشَان، عَطْشَى.

* **على وزن أَفْعَل:** الذي مُؤنثه فَعْلاَء مثل أَحمر، حَمراءْ.

***على وزن فُعَال، مفْعل:** مثل مَثْنى ،وثلاث، ورُبَاع.

* **على وزن فُعَلْ:** مثل أَيَا، أُخَرْ.

ملاحظة: كلّ أسماء الأنبياء ممنوعة من الصرف إلاّ: صالح، هود، لوط، نوح، محمد، شُعيب.

خلاصة الفصل:

وفي ختام هذا الفصل نخلص إلى القول إنّ:

- يتضمن منهاج اللغة العربية للجيل الثاني لمرحلة المتوسط مصطلحات جديدة (المقطع التعلُّمي، الميدان: "فهم المنطوق وإنتاجه، فهم المكتوب، إنتاج المكتوب، الوضعية المشكلة الانطلاقية الأم، التقويم: التشخيصي، التكويني، التجميعي).
- اختلاف ترتيب الدروس بين الكتاب المدرسي والمنهاج والتدّرج السنوي الموجود عند الأستاذ ممّا يُخلُّ بمبدأ المقاربة النصية.
- غياب مبدأ التدّرج في عرض التمارين اللُغوية في الكتب المدرسية وهذا يُنافي مبدأ تعليمية اللُغات.
- غياب الشواهد القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة فوُجودها كان شبه مُنعدم في الكتب المدرسية لمرحلة المتوسط.
- وضع القواعد اللُغوية للسنوات الأربعة دون تمثيل وعدم إلمامها بجوانب الدرس النحوي

الفصل الخامس

تحليل الأسئلة التقويمية المقترحة لتلاميذ المرحلة المتوسطة وتحليل استبيان الأساتذة للمتوسطتين: (فضيل اسكندر، حمدي لحسن

المبحث الأوّل: تحليل أوراق الأسئلة التقويمية المقترحة لتلاميذ المرحلة المتوسطة.

1. منهجية البحث:

لقد قُمنا بالاعتماد على مناهج البحوث الميدانية المُتبعة أساساً في الأبحاث اللسانية التطبيقية والتي تقوم على التحريات في عين المكان بالاعتماد على معطيات عديدة وباختيار عيّنة من مرحلة التعليم المتوسط.

1.1- مواصفات العينة:

أ/ متوسطة الشيخ فضيل اسكندر بالمدية:

لقد وقع اختيارنا على إحدى مُتوسطات ولاية المديةّ متوسطة الشيخ فضيل اسكندر" وبالتحديد في السنة الدراسية 2020-2021م في الفصل الأول بعد إذن من إدارة قسم اللغة والأدب العربي بجامعة يحي فارس المدية، وشملت تلاميذ الطور المتوسط بأخذ نماذج من كل مستوى حيث بلغ عدد المتعلمين 772 وعدد الأساتذة 32 أستاذ وعدد أساتذة اللغة العربية 06 أساتذة وعدد القاعات 8 قاعة، أمّا عدد التلاميذ في كلّ مستوى يُوزع على النحو الآتي: عدد تلاميذ السنة الأولى 156متعلم(ة)، والسنة الثانية 222 متعلم(ة)، والسنة الثالثة 200 متعلم (ة)، والسنة الرابعة 194 متعلم(ة).وقد تَم اختيار عينة من كلّ قسم ينتمي إلى مستوى أولى، ثانية، ثالثة، رابعة وأخذنا بعين الاعتبار الفوارق بين مستوى المتعلمين: (متعلم جيّد، متوسط، ضعيف)، وتم اختيار العينات باعتماد على النتائج الفصلية التي توصلوا إليها وآراء أساتذتهم.

ب/ متوسطة الإخوة حمدي لحسن والعربي بالشهبونية ولاية المدية:

لقد تمَّ اختيار متوسطة الإخوة حمدي لحسن والعربي بالشهبونية بعد إذن من إدارة قسم اللغة والأدب العربي لجامعة يحي فارس المدية وشملت تلاميذ الطور المتوسط بأخذ نماذج من كل مستوى، حيث يبلغ عدد المتعلمين 860 متعلم (ة) وعدد الأساتذة (ة) 40 أستاذ (ة)، حيث بلغ عدد أساتذة مادة اللغة العربية 08 أساتذة، وعدد القاعات 18 قاعة، أمّا

عدد التلاميذ في كلّ مستوى يتوّزع على النحو الآتي: عدد تلاميذ السنة الأولى 32 متعلم(ة) السنة الثانية 235(متعلم) والسنة الثالثة140 متعلم(ة) والسنة الرابعة 173 متعلم(ة).

2- جمع المدونة اللغوية وكيفية تحليلها:

عملنا على جمع المدونة اللغوية من خلال إجرائنا لتقويم المتعلمين الذين ينتمون إلى نفس المتوسطتين اللّتين أجرينا فيهما تحرياتنا والذي يستهدف أساساً مُكتسباتهم القبلية والدروس النحوية التي درسوها، بناءً على ما جاء في التدّرج السنوي لكلّ مستوى والتي كانت عبارة عن سند وأسئلة مُتنوعة (تعيين، استخراج، إعراب، تحويل) للسنة الدراسية (2020-2021م) وقد تم الاقتصار على الجانب الكتابي دون الشفهي للنظر في مدى قُدرة المتعلمين على توظيف المعلومات والقواعد اللغوية المُقدّمة لهم خلال الدروس وكذلك التأكد من قُدرتهم على الانتقال من الجانب النظري إلى الجانب التطبيقي دون صعوبة، ومحاولة المقارنة بين المتوسطتين، متوسطة وسط ولاية المدية (فضيل اسكندر) ومتوسطة في منطقة نائية (حمدي لحسن والعربي بالشهبونية) ومقارنة النتائج، إضافة إلى محاولة استخراج ما ارتكبوه من أخطاء والقيام بتحليلها وتصنيفها ونوعها وتبيين الأخطاء المُشتركة بين المتعلمين وكذا الأسباب وراء تلك الأخطاء واقتراح طريقة بديلة ومُناسبة للتعليم ولتحليل هذه المُدونة كُلّها اتبعنا الخُطوات الآتية:

2-1 تحليل أوراق التقويم المُقترح: متوسطة فضيل اسكندر المدية/ متوسطة الإخوة حمدي لحسن الشهبونية.

أ. السنة الأولى متوسط:

- ✓ **نتائج استخراج اللفظة الفعلية الماضوية والمضارعية وتبيين المثال(الوزن) لكلّ منهما:**

- **نص السؤال الأوّل:** استخرج من النص فعلاً ماضياً وفعلاً مضارعًا مبينا الميزان الصرفي لكلّ منهما:

متوسطة فضيل اسكندر المدية			متوسطة الإخوة حمدي لحسن الشهبونية		
الأخطاء	**نوعها/ بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**	**الأخطاء**	**نوعها/بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**
-شارِح وزن فَاعَلَ -صار وزن؟؟؟ -سمع وزن سمح -أَخذ وزن فعل -يتطلع وزن يفعل -يسأل وزن يفعل -يسأل وزن يزأر - يسأل...	**صرفية** عدم التفريق بين أمثلة الكلمة (أوزانها). جهل تام لمثال الكلمة.	**نسبة الأخطاء: 66.66%** **نسبة الصواب: 33.34%**	-فعل ماضي: انتهى ميزانها فعل. -فعل مضارع: يسأل، ميزانها فعل. -انتهى: انتهيت، فعل	**صرفية** عدم التفريق بين أمثلة الكلمة(أوزانها). جهل تام لمثال الكلمة.	**نسبة الأخطاء: 25%** **نسبة الصواب: 75%**
- يستغني... -انتهى...	**سياقية**	**نسبة الأخطاء: 16.66%** **نسبة الصواب: 83.34%**	-يتطلع: فعل مضارع ميزانه مُطالعة. -تعلّمت: ميزانه التعلّم	**سياقية**	**نسبة الأخطاء: 16.66%** **نسبة الصواب: 83.34%**
- كنت - يكونوا	**نحوية** الخلط بين الجملة الفعلية والاسمية. الخلط بين حدّ الفعل الماضي.	**نسبة الأخطاء: 16.66%** **نسبة الصواب: 83.34%**	- أجلس: جلس تعلّمت: فعل ماضي -فعل ماضي: تعلّمت، يتعلّم -تعودّت: فعل ماضي -شرح الدرس: فعل ماضي. -مساعدتي: فعل	**نحوية** الخلط بين الجملة الاسمية والفعلية. الخلط بين حدّ الفعل الماضي وحدّ الفعل المضارع.	**نسبة الأخطاء 50%** **نسبة الصواب: 50%**

			ماضي.		

✓ **تحليل النسب ومقارنتها:** يتضّح من خلال الجدول أنّ الأخطاء جاءت متباينة في كلا المتوسطتين حيث نجد:

-**أخطاء صرفية:** وبلغت نسبة الإجابات الخاطئة لدى تلاميذ متوسطة فضيل اسكندر 66.66% ونسبة الصواب33.34% وهي نسبة كبيرة إذا قورنت بمتوسطة حمدي لحسن والعربي، حيث بلغت نسبة الأخطاء فيها25% ونسبة الصواب75%.

-**أخطاء سياقية:** جاءت النسب نفسها بالنسبة لكِلا المتوسطتين حيث بلغت نسبة الأخطاء 16.66% وهي نسبة ضئيلة مُقارنة بنسبة الإجابات الصحيحة83.34%

-**أخطاء نحوية:** بلغت نسبة الأخطاء في متوسطة فضيل اسكندر16.66% ونسبة الصواب 83.34% وهي نسبة جيّدة إذا ما قُورنت بمتوسطة حمدي لحسن والعربي حيث بلغت نسبة الأخطا50% ونسبة الصواب50%.

✓ **نتائج تبيين عناصر الجملة ونوعها:**

- **نص السؤال الثاني:** بيّن نوع الجملة التالية وحدد عناصرها: (انتهى الأستاذ من شرح الدرس).

متوسطة فضيل اسكندر المدية			**متوسطة الإخوة حمدي لحسن الشهبونية**		
الأخطاء	**نوعها/ بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**	**الأخطاء**	**نوعها/بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**
- الدرس: اسم مجرور. - نوع الجملة: ؟ -انتهى: فعل...- الأستاذ:	**نحوية** الخلط بين العامل والمعمول في اللفظة الفعلية. الخلط بين الفعل والاسم	**نسبة الأخطاء: 58.33%** **نسبة الصواب: 41.67%**	- شرح:فعل/الدرس: فعل(وردت ثلاث مرات) -الدرس: مفعول به(وردت مرتين) -الدرس: صفة	**نحوية** الخلط بين العامل والمعمول في اللفظة الفعلية. الخلط بين الفعل والاسم	**نسبة الأخطاء: 66.66%** **نسبة الصواب: 33.34%**

اسم... - من: فعل...- شرح: فعل ماضي.../ فعل مضارع... - الدرس: مفعول به -شرح: اسم مجرور...	المجرور والمضاف إليه. عدم تبيين نوع الجملة.		-شرح: مفعول به -شرح: اسم مجرور	المجرور والمضاف إليه. عدم تبيين نوع الجملة.	

✓ **تحليل النسب ومقارنتها:**

بلغت نسبة الأخطاء النحوية التي وقع فيها المتعلمون بمتوسطة فضيل اسكندر 58.33% ونسبة الصواب41.67% وهي نسبة جيّدة مقارنة بمتوسطة حمدي لحسن والعربي حيث بلغت نسبة الأخطاء66.66% ونسبة الصواب33.34%.

✓ **نتائج استخراج فعل صحيح وآخر معتل من النص مع تبيين حرف العلة:**

- **نص السؤال الثالث:** استخرج من النص فعلاً صحيحاً وفعلاً معتلاً مُبيّناً حرف العلة.

متوسطة فضيل اسكندر المدية			**متوسطة الإخوة حمدي لحسن الشهبونية**		
الأخطاء	**نوعها/ بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**	**الأخطاء**	**نوعها/بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**
-قال: فعل صحيح -كُنتُ: فعل صحيح -أسرع: فعل	**صرفية** -الخلط بين الفعل الصحيح والفعل المعتل. -عدم تحديد حرف	**نسبة الأخطاء: 25%** **نسبة**	-فعل معتل: حَمِدَ -فعل معتل: سأسمع. -فعل صحيح: يسأل	**صرفية** -الخلط بين الفعل الصحيح والفعل المعتل. -عدم تحديد حرف	**نسبة الأخطاء: 33.34%** **نسبة**

معتل	العلة -الخلط بين الفعل المعتل، والصحيح المهموز. -الخلط بين الفعل المعتل والاسم المنقوص. - الخلط بين حرف العلة في الفعل وفي الاسم	**الصواب: 75%**	-انتهى: فعل صحيح.	العلة -الخلط بين الفعل المعتل، والصحيح المهموز. -الخلط بين الفعل المعتل والاسم المنقوص. - الخلط بين حرف العلة في الفعل وفي الاسم	**الصواب: 66.66%**
- شَرِحٌ: فعل صحيح. - راعي: فعل معتل	**نحوية** -الخلط بين الاسم والفعل	**نسبة الأخطاء: 16.66%** **نسبة الصواب: 83.34%**	-الراعي: صحيح -فعل معتل: المعلم. -فعل صحيح: حين، تحت -فعل معتل: الإجابة -فعل معتل: إرسالي.	**نحوية** -الخلط بين الاسم والفعل	**نسبة الأخطاء: 41.67%** **نسبة الصواب: 58.33%**

✓ **تحليل النسب ومقارنتها:** جاءت الأخطاء التي وقع فيها المتعلمون مُتباينة حيث نجد:

-**أخطاء صرفية:** وبلغت نسبة الإجابات الخاطئة بمتوسطة فضيل اسكندر25% وهي نسبة ضئيلة تدّل على أنّ مُتعلمي هذه المتوسطة استطاعوا الإجابة عن السؤال المُتعلق باستخراج الفعل الصحيح والفعل المعتل، حيث بلغت نسبة الإجابات الصحيحة 75% في حين نجد متوسطة حمدي لحسن نسبة أخطاء المتعلمين33.34% ونسبة الصواب 66.66% وهي نسبة متوسطة.

-**أخطاء نحوية:** بلغت نسبتها بمتوسطة فضيل اسكندر 16.66%وهي نسبة ضئيلة مُقارنة بنسبة الصواب التي بلغت 83.34%، في حين نجد متوسطة حمدي لحسن بلغت نسبة الأخطاء 41.67% ونسبة الصواب58.33%.

✓ **نتائج استخراج جملة فعلية مبنية للمجهول وإعرابها:**

- **نص السؤال الرابع:** استخرج جملة فعلية مبنية للمجهول ثُم أعربها.

متوسطة فضيل اسكندر المدية			متوسطة الإخوة حمدي لحسن الشهبونية		
الأخطاء	**نوعها/ بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**	**الأخطاء**	**نوعها/بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**
-رأى راعياً، راعياً فعل ماض مبني للمجهول منصوب وعلامة نصبه الكسرة -أُخذ يسأل تلاميذه أُخذ: فعل ماضي مبني للمجهول -يسأل: نائب فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة -تلاميذه: مفعول به منصوب. سُعد الرّاعي الرّاعي: فاعل مرفوع وعلامة رفعه الياء المقدّرة.	**نحوية** -الخلط بين الاسم والفعل. -الخلط بين الإعراب والبناء. -الخلط بين الفعل الماضي المبني للمعلوم والمبني للمجهول.	**نسبة الأخطاء: 66.66%** **نسبة الصواب: 33.34%**	-شرح الدرس، شرح: فعل ماضي مبني على الفتح، الدرس: فاعل. -فأسرع الأستاذ إلى النافذة، فأسرع: فاعل منصوب، الأستاذ: فاعل -قال الأستاذ، قال: فعل ماضي مبني للمجهول، الأستاذ: فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة. -جلس تحت النافذة، جلس: فعل ماضي مبني على الفتح.	**نحوية** -الخلط بين الاسم والفعل. -الخلط بين الإعراب والبناء. -الخلط بين الفعل الماضي المبني للمعلوم والمبني للمجهول.	**نسبة الأخطاء: 75%** **نسبة الصواب: 25%**

-أخَذ يسأل تلاميذه. -تلاميذه: مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره. - شُرح الدّرس شُرح: فعل ماضي مبني على الفتحة والفاعل ضمير مستتر تقديره هو. -الدرس: مفعول به		-عدم الانتباه إلى إعراب الضمير المتصل. -عدم القدرة على تحديد نائب الفاعل مع التعرف على الفعل المبني للمجهول.		-سأسمح لك حُضور الدُروس معنا. -أخذ يسأل تلاميذه. -انتهى: فعل ماضي مبني على الفتح، الأستاذ اسم مرفوع. سُعد: فعل مُضارع مبني للمجهول. تحت: اسم منصوب	-الخلط بين الاسم وظرف المكان	
لم: أدات نفي وجزم. كانت لك أسألة	**إملائي** -الخطأ في كتابة التاء المربوطة. -الخطأ في رسم الهمزة.	**نسبة الأخطاء: 16.66%** **نسبة الصواب: 83.34%**	/	/	/	/

✓ **تحليل النسب ومقارنتها:**

نجد أخطاء نحوية وبلغت نسبتها بمتوسطة فضيل اسكندر 66.66% ونسبة الصواب 33.34% تدّل على أنّ مُتعلمي المتوسطة أخطأو في استخراج الجملة المبنية للمجهول ولم يستطيعوا إعرابها، في حين نجد كذلك مُتعلمي متوسطة حمدي لحسن نسبة الأخطاء 75% ونسبة الصواب 25%، والمُلاحظ وُجود تقارب في النسب بين المُتوسطتين قد يدّل على أنّ المتعلمين أغلبهم لا يفرق بين الفعل المبني للمعلوم والمبني للمجهول، أمّا الأخطاء الإملائية فكانت ضئيلة بمتوسطة فضيل اسكندر وبلغت نسبتها 16.66%ونسبة الصواب 83.34% ونجدها مُنعدمة بمتوسطة حمدي لحسن بالشهبونية.

✓ **نتائج استخراج اسم (م به) وفعل أمر، واسم مفعول ثُم صياغة اسم فاعل مناسب منه:**

- **نص السؤال الخامس:** استخرج مفعولاً به وفعل أمرٍ، واسم مفعول ثُم صغ منه اسم فاعل مناسب؟

متوسطة فضيل اسكندر المدية			متوسطة الإخوة حمدي لحسن الشهبونية		
الأخطاء	**نوعها/ بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**	**الأخطاء**	**نوعها/بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**
-النافذة= مفعول به. -طويلا= مفعول به. -(أجلس، استمر، أسمح، أستمر، أخذ)= فعل أمر	**نحوية** -الخلط بين الاسم المجرور والمفعول به. -الخلط بين المفعول به ونائب المفعول المطلق. -الخلط بين أزمنة الأفعال (ماض، مضارع، أمر)	**نسبة الأخطاء: 25%** **نسبة الصواب: 75%**	**نحوية** -الأستاذ: فعل أمر -(أجلس، فسمع، أسرع، سأسمح، استمر):فعل أمر	**نحوية** -الخلط بين الاسم(الفاعل) والفعل. -الخلط بين أزمنة الأفعال (ماض، مضارع، أمر)	**نسبة الأخطاء: 16.66%** **نسبة الصواب: 83.34%**
-جلوس= مفعول به.	**نحوية/ صرفية:** - الخلط بين المصدر والمفعول به	**نسبة الأخطاء: 8.33%** **نسبة الصواب: 91.67%**	-الدرس: اسم مفعول. -الإجابة: اسم مفعول	**نحوية/ صرفية:** الخلط بين اسم المفعول والمضاف إليه والمفعول به	**نسبة الأخطاء: 16.66%** **نسبة الصواب: 83.34%**
-وأين تعلمت	**تركيبي:** -ذكر الجملة بدل	**نسبة الأخطاء:**	-أجلس تحت النافذة.	**تركيبي:** -ذكر الجملة	**نسبة الأخطاء:**

هذا؟= مفعول به.	اللفظة الدالة على المفعولية	**%8.33 نسبة الصواب: %91.67**	-كنت أجلس تحت النافذة.	بدل اللفظة الدالة على المفعولية	**16.66% نسبة الصواب: 83.34%**
-وأمّا في الأيام التي تكون مشغول بالراعي= مفعول به	**عشوائي:** -إجابة عشوائية بجملة لمجرد الإجابة.	**نسبة الأخطاء: %8.33 نسبة الصواب: %91.67**	-(تحت، الصحيحة، شرح، نافذة، مساعدتي، يا سيدي)	**عشوائي:** -إجابة عشوائية بجملة لمجرد الإجابة.	**نسبة الأخطاء: %8.33 نسبة الصواب: %91.67**

✓ **تحليل النسب ومقارنتها:** جاءت الأخطاء مُتباينة حيث نجد:

-**أخطاء نحوية:** بلغت نسبتها لدى متعلمي متوسطة فضيل اسكندر 25% ونسبة الصواب 75% وهي نسبة مُمتازة تدّل أنّ مُتعلمي هذه المتوسطة يملكون القدرة على التفريق بين الفعل والاسم وهي نسبة مُتقاربة مع نسبة الأخطاء لدى متوسطة حمدي لحسن والتي بلغت16.66% ونسبة الصواب83.34%.

-**أخطاء نحوية صرفية:** وبلغت نسبتها لدى متعلمي متوسطة فضيل اسكندر 08.33% ونسبة الصواب91.67% والتي تدّل على أنهم أجابوا عن السؤال في حين نجد المتوسطة الثانية بلغت نسبة الأخطاء فيها 16.66% ونسبة الصواب 83.34% وهي نسبة مُعتبرة.

-**أخطاء تركيبية:** نسبتها لدى المتوسطة الأولى 08.33% ونسبة الصواب 91.67% أمّا نسبة الأخطاء بمتوسطة حمدي لحسن فبلغت 16.66% ونسبة الصواب 83.34%.

-**أخطاء عشوائية:** بلغت نسبة الأخطاء 08.33% ونسبة الصواب 91.67%في كلا المتوسطتين فضيل اسكندر وحمدي لحسن.

✓ **نتائج استخراج جمع التكسير:**

- **نص السؤال السادس:** استخرج جمع تكسير؟

متوسطة فضيل اسكندر المدية			متوسطة الإخوة حمدي لحسن الشهبونية		
الأخطاء	**نوعها/ بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**	**الأخطاء**	**نوعها/بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**
طويلا. متفرغا. كبار.	**نحوية** –عدم التفريق بين جمع التكسير والمفعول المطلق. –الخلط بين جمع التكسير ونائب الفاعل. –الخلط بين جمع التكسير والاسم المجرور.	**نسبة الأخطاء: 25%** **نسبة الصواب: 75%**	–تلميذ. –الأستاذ. –سؤالي (وردت مرتين)	**نحوية** –الإتيان بمفرد بدل جمع. –عدم التفريق بين جمع التكسير والاسم المجرور.	**نسبة الأخطاء: 33.34%** **نسبة الصواب: 66.66%**

✓ **تحليل النسب ومقارنتها:**

أخطاء نحوية: وبلغت نسبتها لدى متوسطة فضيل اسكندر25% ونسبة الصواب 75%، وهي نسبة مُتقاربة مع متوسطة حمدي لحسن بنسبة أخطاء 33.33% ونسبة صواب قُدرت بـ: 66.67%.

✓ **نتائج استخراج من النص اللفظة الفعلية المضارعية المجزومة وتوضيح أداة الجزم:**

– **نص السؤال السابع:** استخرج من النص فعلاً مُضارعاً مجزوماً ووضّح أداة الجزم؟

متوسطة فضيل اسكندر المدية			متوسطة الإخوة حمدي لحسن الشهبونية		
الأخطاء	**نوعها/ بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**	**الأخطاء**	**نوعها/ بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**

- يسأل - تأتي - لا يقدر - فرأى - يجيبوا	**نحوية** -عدم القدرة على التفريق بين الفعل المضارع المثبت وفي حالة دخول أداة النفي. -عدم القدرة على تحديد أداة الجزم وتأثيرها على الفعل المضارع بعدها. -عدم التفريق بين أداوت الجزم وأدوات النفي وأدوات الاستفهام	**نسبة الأخطاء: 41.66%** **نسبة الصواب: 58.34%**	-لا يقدر (وردت مرتين) -أن يستغني (وردت مرتين) -فأسرع -سمع -قال -أن آداة جزم (وردت مرتين) -(لم تقول؟، لم فعلت؟)	-عدم القدرة على التفريق بين الفعل المضارع المثبت وفي حالة دخول أداة النفي وآداة النصب. -عدم القدرة على تحديد أداة الجزم وتأثيرها على الفعل المضارع بعدها. -عدم التفريق بين أداوت الجزم وأدوات النفي وأدوات الاستفهام	**نسبة الأخطاء: 83.33%** **نسبة الصواب: 16.67%**

✓ **تحليل النسب ومقارنتها:**

بلغت نسبة الأخطاء النحوية في متوسطة فضيل اسكندر 41.66% ونسبة الصواب 58.34% في حين نجد متوسطة حمدي لحسن بلغت نسبة الأخطاء 83.33% وهدا يدّل على عدم قدرة المتعلمين في استخراج الفعل المضارع المجزوم، ونسبة الصواب 16.67% وهي نسبة ضئيلة.

✓ **نتائج استخراج جملة معطوفة وتبيين أركانها:**

- **نص السؤال الثامن:** استخرج جملة معطوفة وبيّن أركانها.

متوسطة فضيل اسكندر المدية			متوسطة الإخوة حمدي لحسن الشهبونية		
الأخطاء	**نوعها/ بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**	**الأخطاء**	**نوعها/بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**
فأسرع الأستاذ إلى النافذة -ف: حرف. -أسرع: فعل. -الأستاذ: فاعل... وأخذ يسأل تلاميذه -أخذ: معطوف. -متى كنت؟ -أين تعلمت هذا؟	**نحوية** -الخلط بين عناصر الجملة المعطوفة. -عدم التفريق بين جملة العطف والجملة الاستفهامية.	**نسبة الأخطاء: 50%** **نسبة الصواب: 50%**	-وأصغي لما تقول. -وحمد الله طويلاً. -سُعد الرّاعي وشكر الأستاذ كثيراً وحمد الله طويلاً -انتهى الأستاذ من شرح الدّرس وأخذ يسأل تلاميذه. -فرأى راعياً يتطلّع إليه من النافذة. -سُعد الرّاعي (معطوف)، وشكر الأستاذ (معطوف عليه) -وأين تعلّمت؟ -لا يقدر أنْ يستغني. -فقال الأستاذ للرّاعي أأنت الذي أجاب عن سؤالي؟ قال الرّاعي: نعم يا سيدي.	**نحوية** -الخلط بين عناصر الجملة المعطوفة. -عدم التفريق بين جملة العطف والجملة الاستفهامية والمنفية.	**نسبة الأخطاء: 75%** **نسبة الصواب: 25%**

✓ **تحليل النسب ومقارنتها:**

قُدرت نسبة الأخطاء النحوية لدى متعلمي متوسطة فضيل اسكندر بـ50% وتماثلها نسبة الإجابات الصحيحة وهو دليل على امتلاك بعض المتعلمين قُدرة على استخراج جملة معطوفة في حين بلغت نسبة الأخطاء لدى متوسطة حمدي لحسن ب75% وهي نسبة تدل على أنهم ضعاف المستوى، وبلغت نسبة الصواب25%.

✓ **نتائج تحويل الجملة من المفرد إلى الجمع المذكر السالم:**

- **نص السؤال التاسع:** حوّل الجملة الأخيرة في النص إلى الجمع المذكر السالم.

متوسطة فضيل اسكندر المدية			متوسطة الإخوة حمدي لحسن الشهبونية		
الأخطاء	**نوعها/ بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**	**الأخطاء**	**نوعها/بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**
- حتى صاروا من كبار العلماء في بلادهم. -حتى صاروا من كبار العلماء في بلادهم. -حتى صارو من كبار العلماء في بلادهم. -حتى صارو من كبار العلماء في بلادهم. -حتى صارو من كبار العلماء في بلادهم. - حتى صاروا من أكبر علماء في بلادهم. -حتى صارو من كبار العلماء في بُلدانهم -حتى صاروا من أكبر العلماء في بلادنا. - حتى صاروا من كبار العلمان في بلادهما.	**صرفية:** -تحويل نصف الجملة فقط. -تحويل ما لا يجب تحويله. -عدم إثبات ألف الوقف مع الجمع. -عدم التفريق بين المثنى والجمع. -تحويل ما لا يجب تحويله. استعمال اللفظة بالعامية أثناء	**نسبة الأخطاء: 75%** **نسبة الصواب: 25%**	-سُعداء الراعين وشكروا الأساتذة كثيراً وحمد الله طويلاً وواظبوا على الجُلوس تحت النافذة...(وردت مرتين) -حتى صار من أكبر علماء في بلده. -من كبار العلماء في بلدانهم. -ساعد الرعيان وشكر الأساتذة كثيراً وحمد الله طويلاً وواظبوا على الجلوس تحت النافذة واستمروا يتعلموا	**صرفية نحوية:** -تحويل نصف الجملة فقط. -تحويل ما لا يجب تحويله. -عدم إثبات ألف الوقف مع الجمع. -الخلط بين حالات رفع نصب جمع المذكر السالم. -الخلط بين حالات ثبوت النون في الأفعال الخمسة وحالات حذفها. -عدم التفريق بين المثنى والجمع. -تحويل ما لا	**نسبة الأخطاء: 58.33%** **نسبة الصواب: 41.67%**

– حتى صارو من كبيروا العلماء في بلادهم.	التحويل.		ويتعلموا –سُعداء الراعين وشكروا الأساتذة. .واستمروا يتعلّموا ويتعلّموا وواظب الجلوسون تحت النافذون.	يجب تحويله. استعمال اللفظة بالعامية أثناء التحويل. –الخلط بين جمع المذكر السالم وجمع التكسير.

✓ **تحليل النسب ومقارنتها:**

–**أخطاء صرفية:** بلغت نسبتها لدى تلاميذ متوسطة فضيل اسكندر 75% ونسبة الصواب 25% أي أنّ نسبة الأخطاء مرتفعة مقارنة بمتوسطة حمدي لحسن حيث بلغت 58.33% ونسبة الصواب41.67%.

ب. السنة الثانية متوسط:

✓ **نتائج استخراج اللفظة الفعلية الماضوية والمضارعية وتبيين المثال(الوزن) لكلّ منهما:**

– **نص السؤال الأوّل:** استخرج من النص فعلاً ماضياً ومضارعاً مُبيّناً الميزان الصرفي لكلّ منهما؟

متوسطة فضيل اسكندر المدية			متوسطة الإخوة حمدي لحسن الشهبونية		
الأخطاء	**نوعها/ بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**	**الأخطاء**	**نوعها/بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**
–كنت: فعل ماضي= فاعل. –يسأل: فعل مضارع=	**صرفي:** –عدم القدرة على تحديد الميزان الصرفي	**نسبة الأخطاء: 16.66%** **نسبة**	–(انتهى، يتطلّع، تكون)الميزان الصرفي: مَفْعَل. –قال: فعل ماضي: فاعل	**صرفي:** –عدم القدرة على تحديد الميزان الصرفي للأفعال –الخلط بين	**نسبة الأخطاء: 25%** **نسبة**

يتفاعل.	للأفعال	**الصواب: 83.34%**	-حضور: فعل مضارع: مَ فْعِلْ	الميزان الصرفي للفعل وبين صيغة اسم المكان وصيغ المبالغة.	**الصواب: 75%**
-أسرع: فعل مضارع = أفعل. -سُعد: فعل مضارع. -سأسمح: فعل ماض. -تحت: فعل مضارع= فعل.	**نحوية** -الخلط بين الفعل الماضي وبين الفعل المضارع. -عدم التفريق بين الفعل والظرف.	**نسبة الأخطاء: 33.33%** **نسبة الصواب: 66.67%**	-أسرع: فعل مضارع. -فعل ماضي (كنت، صار، يُجيبوا،) -فعل مضارع : (سُعد، انتهى) -فعل مضارع: (شرح، حضور). -فعل ماضي: شرح.	**نحوية** -الخلط بين الفعل الماضي وبين الفعل المضارع التام والناقص. -الخلط بين الاسم والفعل.	**نسبة الأخطاء: % 41.66** **نسبة الصواب: % 58.34**

✓ **تحليل النسب ومقارنتها:**

يتضّح من خلال الجدول أنّ الأخطاء جاءت متباينة في كلا المتوسطتين حيث نجد:

-**أخطاء صرفية:** وبلغت نسبة الإجابات الخاطئة لدى تلاميذ متوسطة فضيل اسكندر 16.66% ونسبة الصواب83.34% وهي نسبة كبيرة إذا قورنت بمتوسطة حمدي لحسن والعربي، حيث بلغت نسبة الأخطاء فيها25% ونسبة الصواب75%.

-**أخطاء نحوية:** وبلغت نسبتها لدى تلاميذ متوسطة فضيل اسكندر33.33% ونسبة الصواب 66.67% في حين بلغت نسبتها لدى تلاميذ متوسطة حمدي لحسن والعربي 41.66% ونسبة الصواب أو ما يُسمى بالإجابات الصحيحة 58.34% وهذه النسب جاءت متقاربة في كل من المتوسطتين.

✓ **نتائج تبيين عناصر الجملة ونوعها:**

- **نص السؤال الثاني:** بيّن عناصر الجملة التالية ونوعها(انتهى الأستاذ من شرح الدرس)

متوسطة فضيل اسكندر المدية			متوسطة الإخوة حمدي لحسن الشهبونية		
الأخطاء	**نوعها/ بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**	**الأخطاء**	**نوعها/بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**
–انتهى: فعل. –الأستاذ: فاعل. –شرح: اسم. –الدرس: مفعول به. –انتهى: فعل مضارع. –شرح: فعل ماض.	**نحوية** –عدم تحديد زمن الفعل أو الحركات الإعرابية –الخلط بين الاسم المجرور والمضاف إليه والمفعول به. –الخلط في تحديد أزمنة الأفعال. –الخلط بين الاسم والفعل.	**نسبة الأخطاء: 50%** **نسبة الصواب: 50%**	–انتهى:فعل مضارع(وردت أربع مرات). –انتهى: مبتدأ، الأستاذ: خبر –الدرس: مفعول به (وردت مرتين) –شرح: مفعول به (وردت مرتين).	**نحوية** –عدم تحديد زمن الفعل أو الحركات الإعرابية –الخلط بين الاسم المجرور والمضاف إليه والمفعول به. –الخلط في تحديد أزمنة الأفعال. –الخلط بين الاسم والفعل.	**نسبة الأخطاء: 75%** **نسبة الصواب: 25%**

✓ **تحليل النسب ومقارنتها:**

بلغت نسبة الأخطاء النحوية التي وقع فيها المتعلمون بمتوسطة فضيل اسكندر 50% وتُماثلها نسبة الصواب أيضاً بـ50%وهي نسبة جيّدة مقارنة بمتوسطة حمدي لحسن والعربي حيث بلغت نسبة الأخطاء 75%وهي نسبة مُرتفعة مقارنة بالمتوسطة الأولى فالكثير من المتعلمين لا يُفرقون بين الاسم الفعل ولم يستطيعوا تحديد زمن الفعل(ماضي، مضارع...) وبلغت نسبة الصواب25% وهي نسبة ضئيلة.

✓ **نتائج استخراج فعل صحيح وآخر معتل من النص مع تبيين حرف العلة:**

– **نص السؤال الثالث:** استخرج من النص فعلاً صحيحاً وفعلاً معتلاً مُبيناً حرف العلة.

متوسطة فضيل اسكندر المدية			متوسطة الإخوة حمدي لحسن الشهبونية		
الأخطاء	**نوعها/ بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**	**الأخطاء**	**نوعها/بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**
سأسمح. يتطلع. سمعوا كبار شرح. السمع. يجيبوا الراعي	**نحوية** -عدم التفريق بين الفعل الصحيح والفعل المعتل. -الخلط بين الفعل والاسم. -الخلط بين الفعل والمصدر. -الخلط بين الألف حرف علة وألف الوقف في الجمع. -الخلط بين الاسم المنقوص والفعل المعتل الآخر.	**نسبة الأخطاء: 66.66 %** **نسبة الصواب: 33.34 %**	-فعل معتل:(سأسمح، أسرع، حمد، سمعوا). -الفعل الصحيح: (قال، أجبت). -(مساعدتي، شرح) :فعل صحيح. -حتى: فعل معتل. -وحمد: حرف العلة "و". -حرف العلة: متى (ألف مقصورة، لم، حتى (ألف مقصورة). -فعل صحيح: الراعي -الراعي: فعل معتل	**نحوية** -عدم التفريق بين الفعل الصحيح والفعل المعتل. -الخلط بين الفعل والاسم. -الخلط بين الفعل والحرف. -الخلط بين الألف حرف علة وألف المقصورة في الحروف. -الخلط بين الاسم المنقوص والفعل المعتل الآخر.	**نسبة الأخطاء: 66.66%** **نسبة الصواب: 33.34%**

✓ **تحليل النسب مقارنتها:**

-**أخطاء نحوية:** بلغت نسبتها بمتوسطة فضيل اسكندر 66.66%وهي نسبة مُرتفعة مُقارنة بنسبة الصواب التي بلغت 33.34%، كما نجد نفس النسب بمتوسطة حمدي لحسن، يعني هذا أن المتعلمين لديهم نفس الأخطاء كالخلط بين الفعل الصحيح والفعل المعتل، وبين الاسم والفعل.

✓ **نتائج استخراج جملة فعلية مبنية للمجهول وإعرابها:**

- **نص السؤال الرابع:** استخرج جملة فعلية مبنية للمجهول ثُم أعربها.

متوسطة فضيل اسكندر المدية			متوسطة الإخوة حمدي لحسن الشهبونية		
الأخطاء	**نوعها/ بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل لصواب**	**الأخطاء**	**نوعها/بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**
-سُعد:فعل ماضي مبني على الفتح. -أسرع: فعل ماض. -أسرع: فعل ماض مبني للمجهول. -الراعي: فاعل مرفوع بالضمة المقدرة على الياء منع من ظهورها الثقل.	**نحوية** -عدم التفريق بين الفعل المبني للمعلوم والمبني للمجهول أثناء الإعراب. -عدم التفريق بين الفعل المبني للمعلوم والمبني للمجهول. -عدم القدرة على اكتشاف نائب الفاعل وإعرابه بشكل صحيح.	**نسبة الأخطاء: 33.33%** **نسبة الصواب: 66.67%**	-حمد الله طويلاً حمد: فعل ماضي مبني على الفتح وعلامة نصبه الفتحة. -انتهى الأستاذ من شرح الدرس. -قال الراعي: لأنّ أبي فقير. أسرع الأستاذ إلى النافذة. أسرع: فعل مضارع مرفوع. أخذ الأستاذ يسأل تلاميذه اسمع دروس كما تعودت. -(شرح، الدرس): مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة. -الأستاذ: اسم مجرور. -يُجيبُوا: نائب فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة.	**نحوية** -عدم التفريق بين الفعل المبني للمعلوم والمبني للمجهول أثناء الإعراب. -عدم التفريق بين الفعل المبني للمعلوم والمبني للمجهول. -الخلط بين الفعل الماضي والمضارع. -الخلط بين المفعول به وبين الاسم المجرور والمضاف إليه. -عدم القدرة على اكتشاف نائب الفاعل وإعرابه بشكل صحيح.	**نسبة الأخطاء: 83.33%** **نسبة الصواب: 16.67%**

تحليل النسب ومقارنتها:

- ✓ نجد أخطاء نحوية وبلغت نسبتها بمتوسطة فضيل اسكندر33.33%ونسبة الصواب 66.67% في حين نجد كذلك مُتعلمي متوسطة حمدي لحسن نسبة الأخطاء 83.33% وهي نسبة مرتفعة جداً تدّل على أنّ مُتعلمي المتوسطة أخطأو في استخراج الفعل المبني للمجهول، ولم يستطيعوا إعرابه ونسبة الصواب16.67%.
- ✓ **نتائج استخراج اللفظة الاسمية(م به) وفعل الأمر، واسم المفعول، ثُم صياغة منه اسم فاعل مناسب:**

- **نص السؤال الخامس:** استخرج مفعولاً به، وفعل أمر واسم مفعول ثُم صِغْ منه اسم فاعل مناسب.

متوسطة فضيل اسكندر المدية			متوسطة الإخوة حمدي لحسن الشهبونية		
الأخطاء	**نوعها/ بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**	**الأخطاء**	**نوعها/بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**
–نعم يا سيدي: فعل امر.	**عشوائية:** –الإجابة من أجل الإجابة.	**نسبة الأخطاء: 8.33% نسبة الصواب: 91.67%**	–سُعد الراعي، اسم فاعل، اسم مفعول.	**عشوائية:** –الإجابة من أجل الإجابة.	**نسبة الأخطاء: 8.33% نسبة الصواب: 91.67%**
–يتطلع: مفعول به. –طالع: اسم فاعل. يقدر: مفعول به.	**نحوية** –الخلط بين الفعل والمفعول به. –عدم القدرة على صياغة	**نسبة الأخطاء: 58.33% نسبة الصواب:**	–مفعولاً به: يُجيبُوا، يسأل، فاسمع. مفعول به: شرح الدرس. –(الدرس، النافذة، الصحيحة):مفعول به.	**نحوية** –الخلط بين الفعل والمفعول به. –عدم القدرة على صياغة	**نسبة الأخطاء: 58.33% نسبة الصواب:**

انتهى: فعل أمر. –مشغولا: اسم مفعول/ مشغول/ شاغلا: اسم فاعل.–إرسالي: فعل أمر. الراعي: اسم فاعل.	اسم فاعل مناسب. –الخلط بين فعل الأمر والمصدر. –الخلط بين الاسم المنقوص واسم الفاعل.	**41.67%**	–المدرسة: فعل أمر. –(جلوس، الدروس): اسم مفعول. –الراعي: اسم مفعول. –(شكر، تعودّت): اسم مفعول.	اسم فاعل مناسب. –الخلط بين فعل الأمر والمصدر. –الخلط بين الاسم المنقوص واسم الفاعل واسم المفعول.	**41.67%**

✓ **تحليل النسب ومقارنتها:** جاءت الأخطاء مُتباينة حيث نجد:

–**أخطاء عشوائية:** بلغت نسبة الأخطاء 08.33% ونسبة الصواب 91.67%في كلا المتوسطتين فضيل اسكندر وحمدي لحسن.

–**أخطاء نحوية:** بلغت نسبتها لدى متعلمي متوسطة فضيل اسكندر 58.33% ونسبة الصواب 41.67% تُماثلها نفس النسبة أيضاً لدى تلاميذ متوسطة حمدي لحسن بالشهبونية وهي نسبة متوسطة لكلا المتوسطتين.

✓ **نتائج استخراج جمع تكسير:**

– **نص السؤال السادس:** استخرج جمع تكسير.

متوسطة فضيل اسكندر المدية			**متوسطة الإخوة حمدي لحسن الشهبونية**		
الأخطاء	**نوعها/ بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**	**الأخطاء**	**نوعها/بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**
يستغني تلتقي	**نحوية** –الخلط بين الفعل المضارع وجمع	**نسبة الأخطاء: 41.66%**	–يُجيبُوا. –كما تعودت. –لم فعلت.	**نحوية** –الخلط بين الفعل المضارع وجمع	**نسبة الأخطاء: 66.66%**

-مساعدتي -النافذة. -الأستاذ.	التكسير. -الخلط بين المصدر وجمع التكسير. -الخلط بين الاسم المفرد وجمع التكسير.	**نسبة الصواب: 58.34%**	-سأسمح. مساعدتي: وردت مرتين. -تلميذ: وردت مرتين.	التكسير. -الخلط بين المصدر وجمع التكسير. -الخلط بين الاسم المفرد وجمع التكسير.	**نسبة الصواب: 33.34%**

تحليل النسب ومقارنتها: أخطاء نحوية: وبلغت نسبتها لدى متوسطة فضيل اسكندر 41.66% ونسبة الصواب 58.34%، في حين نجد متوسطة حمدي لحسن بلغت نسبة أخطاء المتعلمين66.66% وهي نسبة كبيرة مقارنة بالمتوسطة الأولى أمّا نسبة الصواب قُدرت ب33.34%.

✓ **استخراج من النص اللفظة الفعلية المضارعية المجزومة وتوضيح أداة الجزم:**

- **نص السؤال السابع:** استخرج من النص فعلاً مضارعاً مجزوماً ووضّح أداة الجزم.

متوسطة فضيل اسكندر المدية			**متوسطة الإخوة حمدي لحسن الشهبونية**		
الأخطاء	**نوعها/ بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**	**الأخطاء**	**نوعها/بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**
-أن: أداة الجزم -يستغني:أداة جزم -لا: حرف جزم ونفي -يقدر: حرف جزم. - أسرع: مجزوم.	**نحوية** -عدم القدرة على تحديد الأداة والتفريق بينها وبين الفعل. -عدم التقيد بالسؤال بتحديد الفعل المضارع. -عدم التفريق بين الفعل الماضي	**نسبة الأخطاء: 66.66%** **نسبة الصواب: 33.34%**	-لما فعلت: وردت 04 مرات. -لا يقدر: وردت 03 مرات. -أن تستغني. -تعودّت. -سُعد.	**نحوية** -الخلط بين لِمَ الخاصة بالسؤال ولَمْ الجازمة. -الخلط بين الفعل المضارع المنصوب والمجزوم.	**نسبة الأخطاء: 83.33%** **نسبة الصواب: 16.67%**

-تعودت -أصغي لما تقول. -بحضور.	والمضارع. -الخلط بين الفعل المضارع والاسم المجرور.			-الخلط بين الفعل الماضي والمضارع التام والمجزوم.	

✓ **تحليل النسب ومقارنتها:**

بلغت نسبة الأخطاء النحوية في متوسطة فضيل اسكندر 66.66% ونسبة الصواب 33.34% في حين نجد متوسطة حمدي لحسن بلغت نسبة الأخطاء 83.33% وهدا يدّل على عدم قدرة المتعلمين على استخراج الفعل المضارع المجزوم، ونسبة الصواب 16.67% وهي نسبة ضئيلة.

✓ **نتائج استخراج جملة معطوفة وتبيين أركانها:**

- **نص السؤال الثامن:** استخرج جملة معطوفة وبيّن أركانها.

متوسطة فضيل اسكندر المدية			**متوسطة الإخوة حمدي لحسن الشهبونية**		
الأخطاء	**نوعها/ بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**	**الأخطاء**	**نوعها/بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**
-وحمد الله طويلاً -حمد: اسم معطوف. -الله: معطوف عليه. -وأخذ يسأل تلاميذه -الراعي وإرسالي الراعي: اسم معطوف. -إرسالي: معطوف	**نحوية** -عدم التحديد الدقيق والخلط بين عناصر الجملة المعطوفة أي الخلط بين المعطوف والمعطوف عليه.	**نسبة الأخطاء: 66.66%** **نسبة الصواب: 33.34%**	-وأصغي لما تقول، (وردت مرتين). -وشكر الأستاذ كثيراً و: حرف عطف، شكر: فعل ماضي، الأستاذ: اسم معطوف كثيرٌ: معطوف	**نحوية** -عدم التحديد الدقيق والخلط بين عناصر الجملة المعطوفة أي الخلط بين المعطوف والمعطوف عليه.	**نسبة الأخطاء: % 41.66** **نسبة الصواب: % 58.34**

عليه. -واظب: اسم معطوف وعلامة عطفه الواو. -شكر(ج فعلية في محل عطف محل اسم معطوف) كثيرا	-الخلط بين إعراب ج المعطوفة وتحديد عناصرها.		عليه. -وواظب، و:آداة عطف، واظب: اسم معطوف. -وأخذ يسأل التلميذ، أخذ: معطوف.	-الخلط بين إعراب ج المعطوفة وتحديد عناصرها.	
-وواظب على الجلوس المشبه، المشبه به، القرينة الدالة على ذلك. -لا يقدر أنْ يستغني= جملة معطوفة.	**بياني** -الخلط بين الجملة المعطوفة والجملة المشبهة وبين عناصرهما -الخلط بين الجملة المنفية والجملة المعطوفة	**نسبة الأخطاء: 16.66%** **نسبة الصواب: 83.34%**	-حين(مشبه) كنت تُلقي (مشبه به) دروسك (وجه الشبه) وردت مرتين. -حين كنت تُلقي دُروسك، أركانها: مشبه به. -(لِمَ فعلت، يتطلع إليه، أسرع الأستاذ إلى النافذة).	**بياني** -الخلط بين الجملة المعطوفة والجملة المشبهة وبين عناصرهما. -الخلط بين الجملة الاستفهامية والجملة العادية والجملة المعطوفة.	**نسبة الأخطاء: 25%** **نسبة الصواب: 75%**

✓ **تحليل النسب ومقارنتها:**

قُدرت نسبة الأخطاء النحوية لدى متعلمي متوسطة فضيل اسكندر ب66.66% ونسبة الصواب 33.34% ونسبة الأخطاء بهاته المتوسطة جاءت مرتفعة مقارنة بمتوسطة حمدي لحسن حيث بلغت نسبة الأخطاء41.66% ونسبة الصواب 58.34% أمّا الأخطاء البيانية فبلغت نسبتها لدى تلاميذ متوسطة فضيل اسكندر16.66% وهي نسبة ضئيلة فأغلب التلاميذ أجابوا عن السؤال بدقة حيث بلغت نسبة الإجابات الصحيحة 83.34% أمّا متوسطة حمدي لحسن فبلغت نسبة الأخطاء التي وقع فيها التلاميذ ب25% وهي نسبة ضئيلة أيضاً أمّا نسبة الصواب فبلغت75%.

✓ **نتائج تحويل الجملة من المفرد إلى الجمع المذكر السالم:**

- **نص السؤال التاسع:** حوّل الجملة الأخيرة في النص إلى الجمع المذكر السالم.

متوسطة فضيل اسكندر المدية			متوسطة الإخوة حمدي لحسن الشهبونية		
الأخطاء	**نوعها/ بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**	**الأخطاء**	**نوعها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**
-حتى صاروا من كبار العلماء في بلادهم -حتى صاروا من الكبراء العلمانيون في بُلدانهم. -حتى صاروا من الكبار العلماء	**صرفية:** -تحويل نصف الجملة فقط. -تحويل ما لا يتحوّل. -التحويل بتعريف النكرة.	**نسبة الأخطاء: 25%** **نسبة الصواب: 75%**	-واستمروا يتعلموا ويتعلموا(وردت ثلاث مرات). -سُعدوا الراعي وشكر الأستاذ...	**صرفية:** -تحويل نصف الجملة فقط. -تحويل ما لا يتحوّل. -التحويل بتعريف النكرة.	**نسبة الأخطاء: 33.33%** **نسبة الصواب: 66.67%**

✓ **تحليل النسب ومقارنتها:**

بلغت نسبة الأخطاء الصرفية 25% وهي نسبة ضئيلة في حين بلغت نسبة الصواب 75% وهذا بالنسبة لمتوسطة فضيل اسكندر، أمّا متوسطة حمدي لحسن فبلغت نسبة الأخطاء لدى المتعلمين33.34% في حين بلغت نسبة الصواب66.67% وكل هاته النسب جاءت متوسطة ومتقاربة.

3-حوصلة الأخطاء وأسبابها وتحليل التعلّمات ومحاولة اقتراح الأنسب وفق النظرية اللغوية الحديثة بين المتوسطتين:

يُواجه المتعلمون في السنة الأولى والثانية الصعوبات نفسها كما تنحصر نقاط الضعف في الأصناف نفسها غالباً وأهم الأخطاء التي وقع فيها هؤلاء:

3-1 الخلط بين العامل والمعمول في اللفظة الفعلية الماضوية:

ومثال ذلك في السنة الأولى (الأستاذ: فعل)وقد يعود هذا إلى عدم تحديد الفعل تحديدا دقيقا من قبل المعلم ربما أو أن تحديده لم يرسخ في ذهن التلميذ، كما يمكن أن يكون الخطأ بسبب عدم تحديد خاصية الفعل مما أوقع التلميذ في اللبس، سواء بالنسبة إلى الأفعال عامّة أو إلى الفعل الماضي على وجه الخصوص كذلك.

يمكننا أن نرجع بناء على ملاحظاتنا الميدانية إلى أنّ الفعل والفاعل يُدّرس كل منهما بمعزل عن الآخر، في حين أنهما مُتلازمان في الأصل سواء أكان الفاعل ظاهراً في اللفظ أو غير ظاهر، وبالعودة إلى التدّرج (الكتاب المدرسي للسنة الأولى متوسط) نجد أنّ درس الأفعال يُقدّم وحده ولا يتعرض الكتاب المدرسي لدراسة الفاعل إلاّ بعد أحد عشر درساً، وعند اطلاعنا على درس الفاعل وجدنا القاعدة معروضة بالشكل التالي:[1]



فنُلاحظ أنها لم تُوضح علاقة الفعل بالفاعل، والمتمثلة في عدم انفصال كلّ واحد منهما عن الآخر‹‹ ألا ترى أن الفعل لاّبد له من الاسم وإلاّ لم يكن كلاماً››[2].ويُعرّف أيضاً بأنّه:‹‹ الاسم، المسند إليه فعل على طريقة فعل أو شبهه وحكمه الرفع››[3]فالفاعل هنا لا يستقل عن فعله ويُعتبر لازمه أو رديفه في بناء الجملة العربية. وإذا قارنا بين شرح ابن عقيل وبين التعريف الذي ورد في الكتاب لا نجد فرق كبير، فكلاهما يذكر ارتباط الفعل بفاعله، وإن اختلفت الألفاظ، ولعل التعريف المدرسي أهمل ذكر علاقة الإسناد لأنها ليست في ملك التلامذة في هذا المستوى، ولكنه أغنى عن ذلك بقوله "يدل على الذي"، وهو في رأينا تعويض لقولهم "مسند إلى"، وهنا وجب أن يتصرف المربي في المعرفة العالمة لتكون

---

[1]– كتابي في اللغة العربية، 01 متوسط ص45.

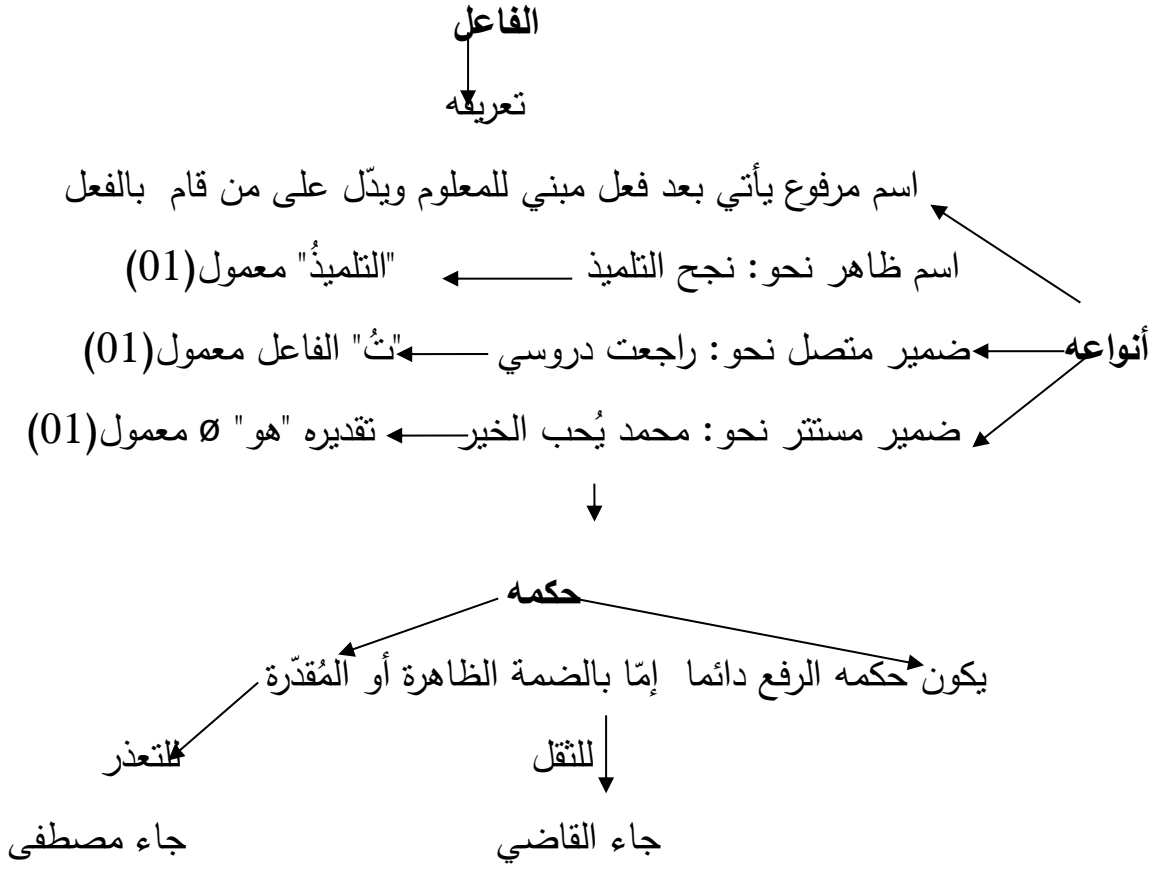
[2]– سيبويه، الكتاب، ج01، ص21.

[3]– محمد محي الدّين عبد الحميد، شرح ابن عقيل، دار مصر للطباعة ، القاهرة، ط20، 1400هـ، 1980م، ج02، ص74.

أقرب إلى أذهان المتعلمين، كما أنّ التركيز في القاعدة الخاصة بالفاعل على نوع واحد؛ كالفاعل الظاهر وعلى حركته؛ المتمثلة في الرفع في حين أنّه قد يكون ‹‹ضميراً متصلاً كقولنا: قُمت وثُمنا وقاموا وتقومين فكلّ من التاء والنون والواو والياء ضمير متصل مبني في محل رفع فاعل. ضميراً مُستتراً كقولنا الرّجل قام، فالفاعل هنا ضمير مستتر تقديره هو يعود على الرّجل، –ضمير منفصل، كقولنا: ما قدم إلاّ أنا وما نجح إلاّ هو››[1].

لذلك ينبغي تعريف أنواع الفاعل للمتعلم بالتدريج فنبدأ له بالفاعل عندما يكون ظاهر والمقصود هنا البدء بالفاعل الظاهر الذي علامته الرفع ثم الفاعل المستتر، ويقابله الفاعل الذي هو نفسه الضمير المتصل بفعل.

- ويمكن أن نقترح مخطط هاته العناصر فيما يلي:



[1]– سيام قطوس، المختصر في النحو والإملاء والترقيم، مؤسسة حمادة للخدمات والدراسات الجامعية، الأردن، ط01، 2000م، ص78.

فنقول مثلا كتب/تُ (نا)، ا، وا، ن) في حين نجد في الكتاب المدرسي قُمت بالإشارة في درس الضمير وأنواعه إلى تعريفات فقط (الضمير، الضمير المنفصل، الضمير المتصل، الضمير المستتر) وهذا دون الإشارة إلى أنواعها، إضافة إلى خلو الدرس من الأمثلة، كما أن هذه الضمائر منها ما يختص بالفعل الماضي وهي "تاء" الفاعل (كتبتُ)، و"نا" الفاعلين (كتبنا)، ومنها المشتركة بين المضارع والأمر، وهي: "ياء" المخاطبة (تكتبين)، اكتبي، ومنها المشتركة بين الأفعال الثلاثة وهي "ألف" الاثنين (كتبا، يكتبان، اكتبا)، "واو" الجماعة (كتبوا، يكتبون، اكتبوا)، و"نون" النسوة(اكتبن، يكتبن)، فهذه الضمائر المتصلة كجزء من الفعل محلّها الإعرابي أنها (فاعل)، غير أنّها عزلت لوحدها بعد تسعة دروس من درس الفاعل؛ وقد يكون هذا سبباً في عدم تفريق المتعلم بين الفعل والفاعل.

3-2 الخلط بين اللفظة الفعلية الماضوية المبنية للمعلوم والمبنية للمجهول:

وقد ورد ذلك في بعض الإجابات مثل: (سُعد: فعل ماضي مبني على الفتح، الراعي: فاعل مرفوع)، ويعود السبب في ذلك إلى أنّ المتعلم في السنة الأولى تعرّف على أزمنة الفعل: (ماضي، مضارع، أمر) ولم يتعرّف على الفعل المبني للمعلوم والمبني للمجهول؛ إذ درس مُباشرة الفاعل، نائب الفاعل، وقد جاءت القاعدة الخاصة بنائب الفاعل على النحو الآتي:‹‹ نائب الفاعل اسم مرفوع يقع بعد الفعل المبني للمجهول، ينوب عن الفاعل ويكون اسماً ظاهراً أو ضميراً مُتصلاً أو ضميراً مُستتراً››[1] دون أن يتم تذكير المتعلم بالفعل المبني للمعلوم (الأصل) هو والفاعل، ثُم التطرّق للفرع (الفعل المبني للمجهول) ونائب الفاعل، كما لم تشتمل القاعدة على أمثلة واضحة تُمكن المتعلم من التفريق بين الحالتين، فكان من المفروض أن ينقسم تعريف الفعل إلى مبني للمعلوم، ومبني للمجهول‹‹ فالأوّل: ما ذُكر معه فاعله ك(قَطَّعَ محمود الغُصن) والثاني: ما حُذف فاعله وأُنيب عنه غيره كقُطعَ الغُصنُ. ويجب عند البناء للمجهول تغيير صورة الفعل، فإن كان ماضياً كُسر ما قبل آخره وضُمَّ كلُّ

[1]- كتابي في اللغة العربية، السنة01 متوسط، ص97.

مُتحرك قبله كحُفظ الكتاب وتعلم الحسابُ واستخرج المعدن. وإن كان مضارعاً ضُمَّ أوّله، وفُتحَ ما قبل آخره، كيُقطعُ الغُصنُ، ويُتعلّمُ الحساب ويُستخرجُ المعدنُ فإنْ كان ما قبل الماضي ألفاً (قال)و(اختار) قُلبت ياءً وكُسر ما قبلها فتقول: (قيل) و(اخْتير)، وإنْ كان ما قبل المضارع مدّاً: يقولُ قُلبت ألفاً (يُقال) و(يُباعُ)»[1]

وهنا تمت الإشارة إلى الفرق بين اللفظة الفعلية المبنية للمعلوم والمبنية للمجهول، وبتبسيط أكثر يُمكن اقتراح مثال ينطلق منه المعلم لتوضيح الفرق بين اللفظتين باختلاف الأزمنة، وذلك باعتماد(استلزام التحويل) الذي سار عليه الخليل وأتباعه:

الجملة الفعلية المبنية للمعلوم ← الأصل

↓ شرح المعلم الدرس ← فكلمة المعلم(لفظة اسمية)، الدرس كذلك.

فعل ماضي+ فاعل+ م به= ج ف مبنية للمعلوم.

وعند تحويل الجملة إلى المجهول فلاّبد من خُطوات بسيطة وذلك:

الخطوة الأولى: حذف الفاعل فتُصبح الجملة: شرح.....الدرس

لفظة فعلية ماضوية +فاعل لفظة اسمية (م به)

والخطوة الثانية: نُقسم المفعول به مقام الفاعل المحذوف لأنّ الفعل لاّبد له من فاعل وبالتالي يُصبح م به نائباً عن الفاعل المحذوف مرفوعاً بعد ما كان منصوباً.

شرح.....الدرسُ.

لفظة فعلية ماضوية+ فاعل+ نائب فاعل

والخطوة الأخيرة تتلخص في تغيير صيغة الفعل الماضي إلى فُعِلَ

شُرِحَ.....الدرسُ

↓

فُعِلَ.....+.....نائب فاعل=ج ف مبنية للمجهول(الفرع)

فتُصبح المعادلة الرّياضية: فَ+فا+م به ←ف+م به ←فُ+نائب فاعل

[1]– حفني ناصف، محمد دياب، مصطفى طموم، الدروس النحوية، دار إيلاف الدّولية، الكويت، ط01، 1427هـ، 2006م، ص298.

أصل ←——————— الفرع

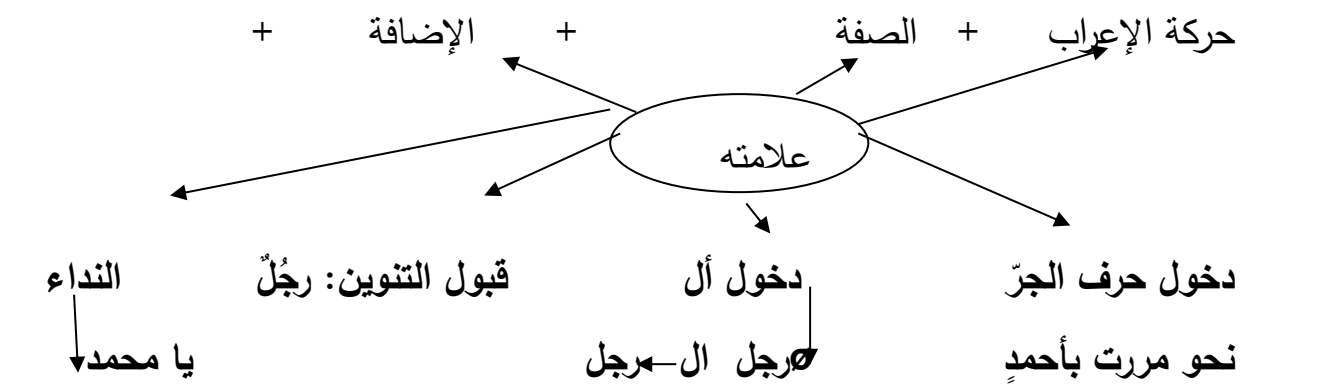
والكلام نفسه يُطبّق –كما قُلنا سابقاً– على اللفظة الفعلية المضارعية يَفْعلُ (أصل) إلى يُفْعَلُ (فرع) أي بضم أوله وفتح ما قبل آخره عكس الفعل الماضي، وبالتالي يمكن للمتعلم من خلال المثال السابق فهم الفرق بين اللفظتين في أصلهما(المبني للمعلوم)أو الفرع (المبني للمجهول)، إذا قدّمت هاته العناصر بأمثلة محسوسة وبسيطة، مع مُراعاة ثنائية الأصل والفرع كما جاءت بها النظرية الخليلية الحدّيثة أمّا فيما يخص الخلط بين اللفظة الماضوية والمضارعية والأمرية فقد تم التطرق لكل واحد منها في الصفحات السابقة من البحث.

3-3 الخلط بين الاسم والفعل والحرف:

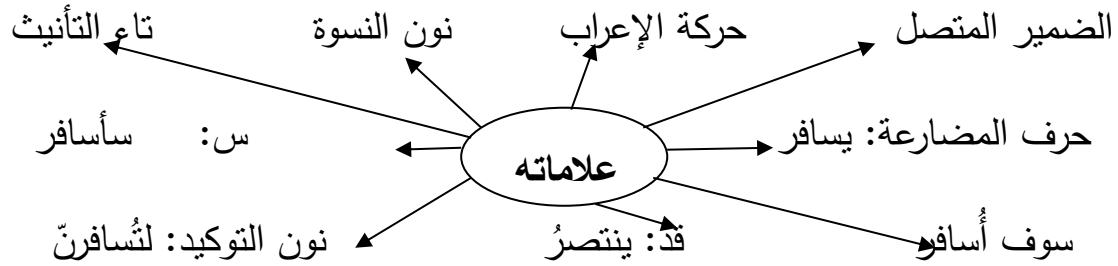
وقد ورد ذلك (يسأل= نائب فاعل) ويعود السبب هنا إلى أن (المعلم مثلا) في أول دروس النحو لابد عليه أن يوضح للمتعلم العلامات الخاصة بالاسم والتي تميزه عن الفعل، مع العلم أن العلامات ليست هي فقط الكفيلة بالتمييز بين الاسم والفعل، فأحيانا يعود الأمر أولا إلى المعنى، كأن تكون الإشارة إلى هذا الفرق في بداية السنة الدراسية وبعدها يتم تذكيره قبل كل ظاهرة لغوية يدرسها، وبالتالي ستصبح عادة للمتعلم.

- ويمكن أن نقترح مخططا لذلك على النحو الآتي:
- **الاسم:**هو ما دّل على معنى أو شيء وليس الزمن من دلالته

إنسان:أحمد،فاطمة	حيوان:غزال،حصان	نبات: شجرة	اسم جماد:جدار،طاولة



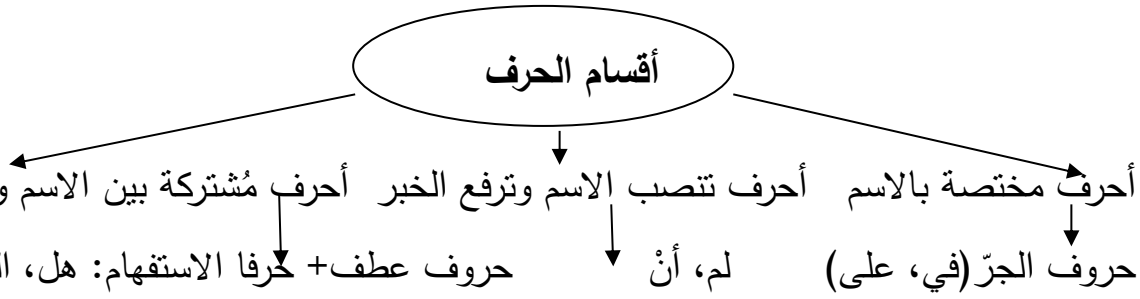
الفعل: **هو ما دلّ على حدث أو عملٍ مرتبطاً بالزمن سواء أكان ماضي، مضارع، أمر.**



- **الخلط بين الفعل والحرف:**

ورد هذا في إجابات المتعلمين (من:فعل) ويعود السبب لعدم اكتساب المتعلم لمفهوم الحرف اكتسابا يميزه عن الفعل في ذهنه أو عن الاسم، حيث يدّل على ‹‹معنى في غيره، مثل: (هل وفي وعلى وإنّ ومن) وليس له علامة يتميّز بها كما للاسم والفعل››[1]. والواقع أننا لا نقوم هنا بتخمين أسباب الخطأ، بل إنه يعود إلى حالات عينية قمنا بملاحظتها من خلال حضورنا مع بعض الأساتذة حصصًا تدريسية، او سؤال بعض التلاميذ أسئلة شفوية، أو ما أعلمنا به الأساتذة أنفسهم من خلال طول تجربتهم التدريسية.

- ويُمكن أن نقترح المُخطط الآتي:



- **الخلط بين الإعراب والبناء:**

سواء بالنسبة للأفعال أو الأسماء. وقد وردت الأخطاء (كنت: فعل ماضي مرفوع، سُعد: فعل ماضي مبني للمجهول مرفوع، راعيا: فعل ماضي مبني للمجهول منصوب...)ويعود السبب

[1]- مصطفى غلاييني، جامع الدروس العربية، منشورات المكتبة العصرية، بيروت، ط28، 1414هـ، 1993م، ج01 ، ص12.

في ذلك إلى عدم استيعاب المتعلم درس الأفعال في حالة بنائها وفي حالة إعرابها. والأمر نفسه بالنسبة للاسم.

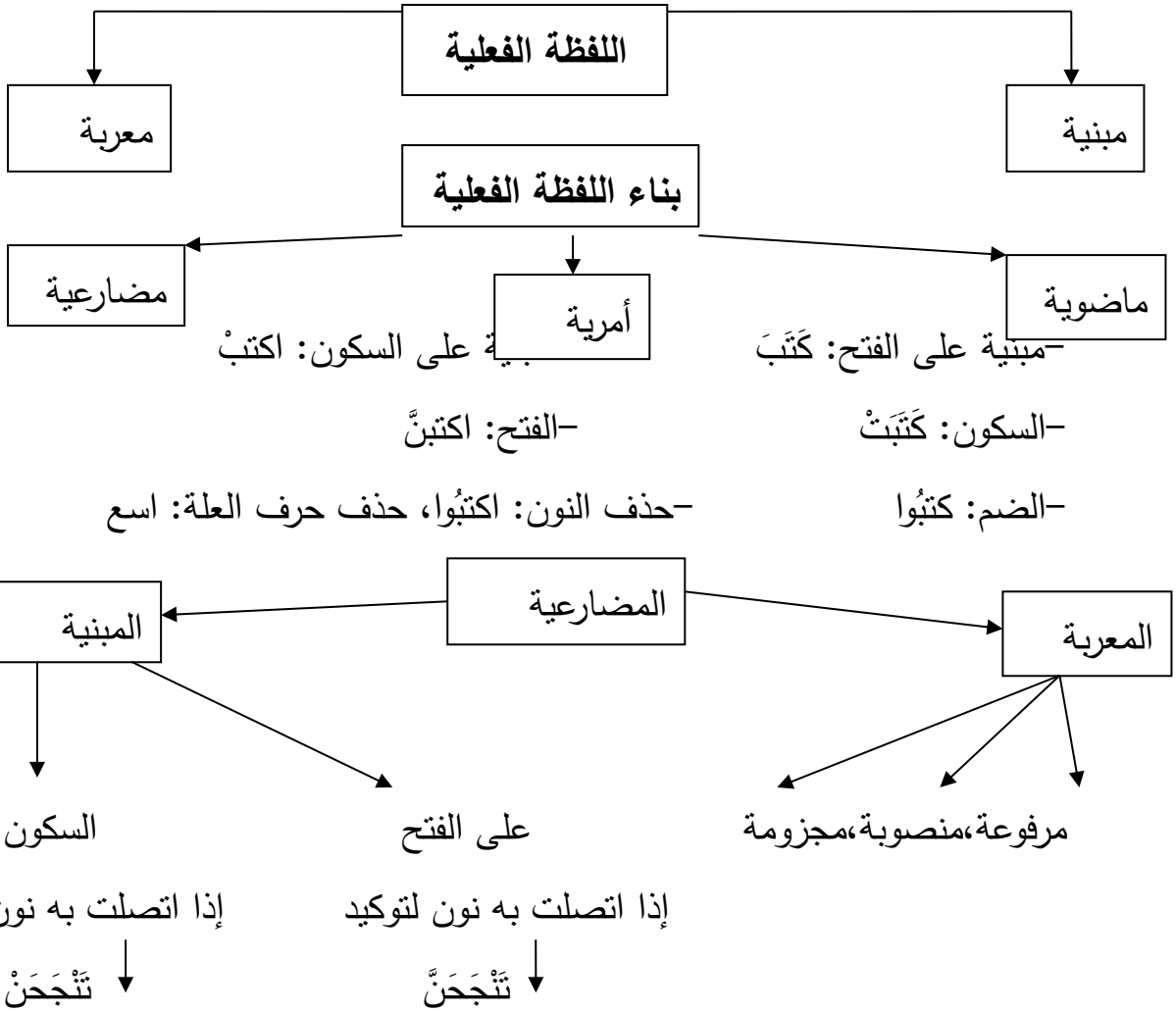
إذْ نجدهم في مواضع أخرى لا يُفرقون بين اللفظة الماضوية والمضارعية المجزومة (لا يقدر) أي الخلط بين اللفظة المضارعية المنفية والمجزومة وبالتالي يُؤدي ذلك إلى الخلط بين اللفظة المضارعية المنصوبة والمجزومة (أن يستغني)

إذْ أنّ المعرْب هو ‹‹ما يتغيّر آخره بتغيّر العوامل التي تسبقه، فالفعل المُعرب يتغيّر آخره بالرفع والنصب والجزم مثل يكتبُ ولن يكتب ولم يكتبْ››[1] لذا كان لاّبد من الإشارة إلى هذه الظاهرة في درس أزمنة الفعل، الذي كان من المفروض أن تقسم إلى دروس مُستقلة فتجميعها في درس واحد جعل المتعلم لا يُفرق بين إعرابها وبنائها كذلك عدم تفريقهم بين النواصب والجوازم، في حين يُعرّف البناء على أنه: ‹‹لزُوم آخر الكلمة حالة واحدة وإن اختلفت العوامل التي تسبقها››[2]. والواقع أن إشارة المعلم وحده–إلى ما ذكر آنفا– غير كافية للتمييز بين المعرب والمبنيّ، لأن الإحاطة بهذه المسألة لا تكفي فيها الإحاطة بالقاعدة وبعض الأمثلة ولا يغني عن ذلك إلا تجربة اللغة نفسها واختبارها في كثير من المواقف ولعله لا يجوز لنا هنا أن نحمل المعلم من الأمر ما لا يطيق، إذا كانت بيئة المدرسة وحدها غير كافية لتنشئة المتعلم على إدراك خصائص اللغة العربية ثم إن المقارنة بين اللهجات العامية وبين العربية الأصيلة يكشف تحول العرب عبر التاريخ من الإعراب إلى التخلي عن إثبات الأواخر وهو ما يجعل التمييز بين المعرب والمبني صعب المنال عند الطلبة الجامعيين وعامة المثقفين فكيف بالمتعلمين المبتدئين.

- اقتراح التالي من خلال مثال: (كتب، اكتب)

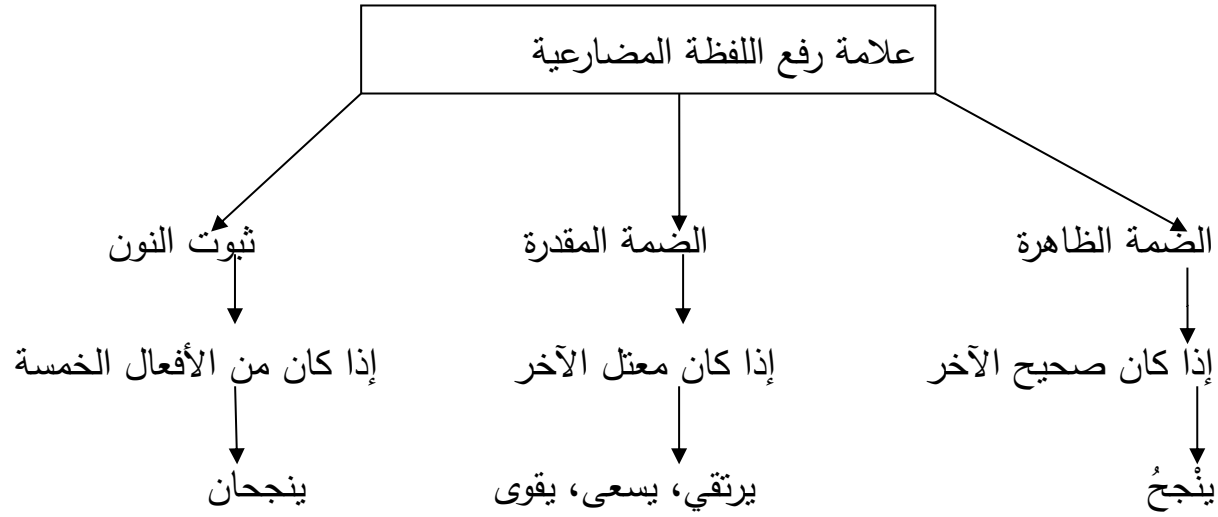
[1]– مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ج01، ص18، 19.

[2]– المرجع نفسه، ص18.



- بالنسبة إلى اللفظة المضارعة المعربة سنُفصل في كل منها على حدة:
- تدريس اللفظة المضارعية المرفوعة يقتضي منّا الإشارة إلى بعض الأدوات التي تسبقها ولا تؤثر في آخرها، فيبقى بذلك مرفوعاً(السين سوف، قد، لا النافية التي تًحدّد زمانه.

قد
السين
سوف+ اللفظة المضارعية =الرفع+ الدلالة الزمانية
ما، مثال: سوف يكتُبُ الله لي النجاح ←——— الرفع + الدلالة في المستقبل
لذا لاّبد من تنبيه المتعلم إلى هذا ونُوضّح له أنّ المضارع ثلاث حالات.



يجب أن تتضح للمتعلم حالات أصل اللفظة الفعلية المضارعية ضمة ظاهرة إذا كان الفعل صحيح الآخر، ويُقابلها(الفرع) الضمة المُقدّرة إذا كان معتل الآخر، وهنا ندخل في الإعراب التقديري:

ى ← ألف مقصورة تعذر ← ي الثقل ونفس الكلام ينطبق على المضارع المنصوب

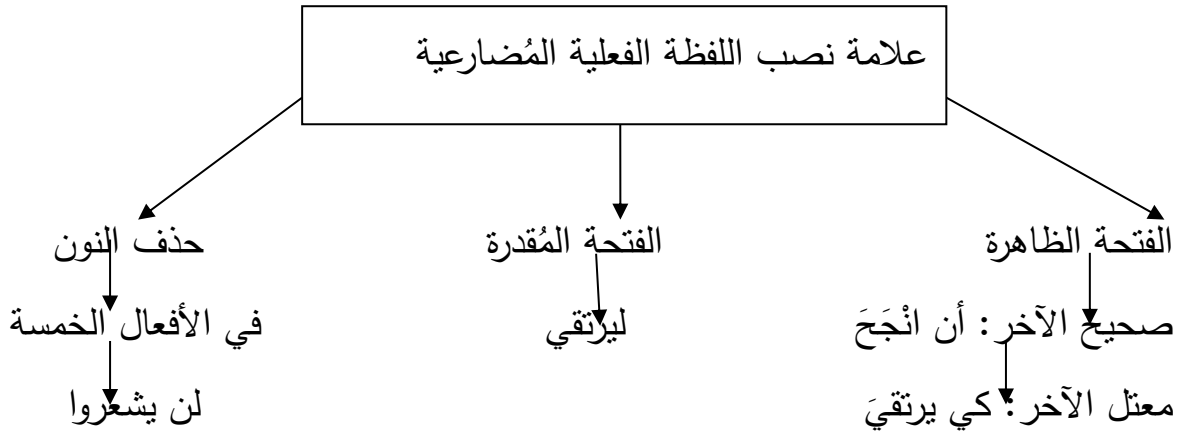
أن

ل+ اللفظة المضارعية= النصب في المضارع + الدلالة الزمانية.

كي

حتى (الزوائد) مثال: لن أستسلمَ للكسل= النصب في المضارع+ الدلالة على المستقبل

وبالتالي دخول هاته الأدوات على اللفظة المضارعية تغيرها من أصلها (الرفع) إلى الرفع (النصب).



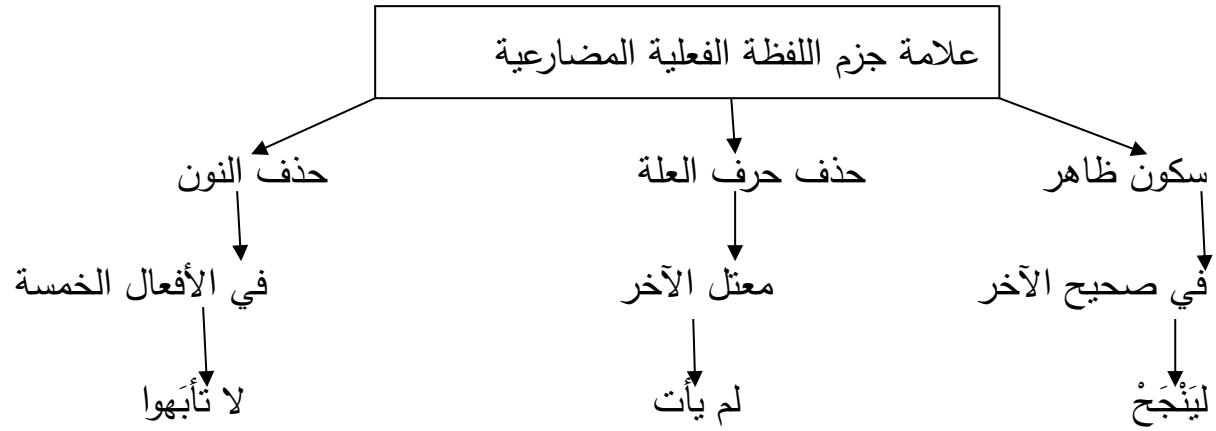
أمّا الجزم فيكون هو الآخر بأدوات وهي:

لم

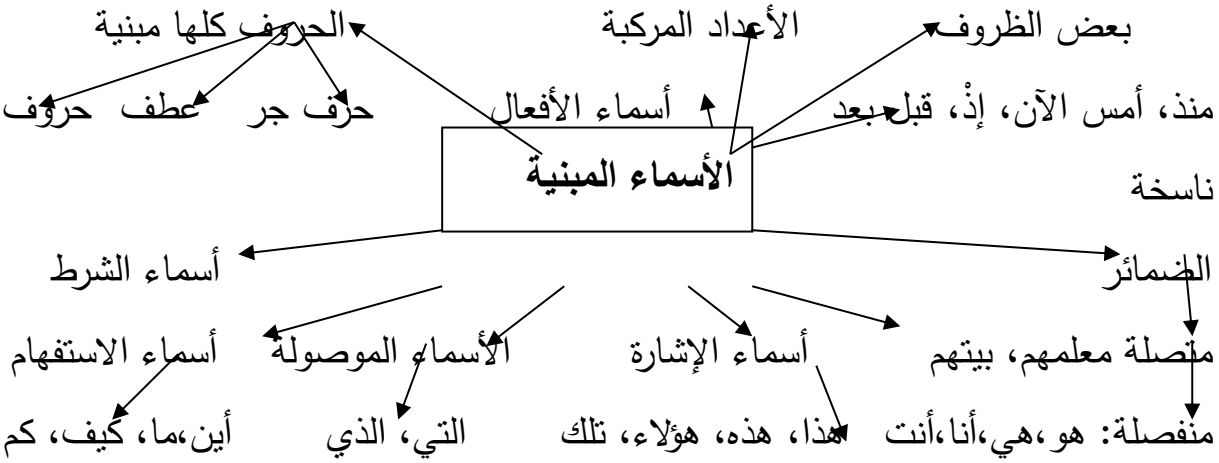
لام الأمر

لما+ اللفظة المُضارعية =الجزم +الدلالة الزمانية.

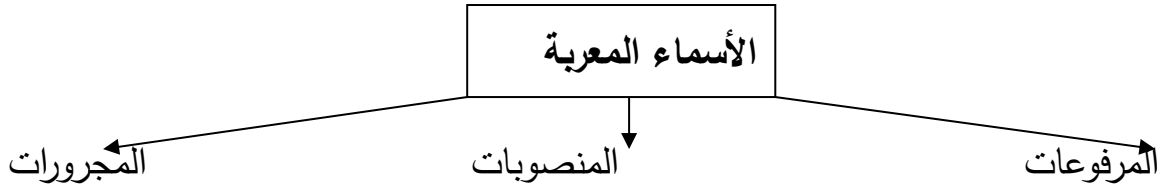
لا الناهية: مثلك لم يسْتسلمْ الطبيب في إنقاذ مريضه=الجزم في المضارع +الدلالة على الماضي، وبالتالي دخول هاته الأدوات على اللفظة المضارعية يُغيّر أصلها(الرفع) إلى الفرع (الجزم).



من خلال هاته المخططات التوضيحية يستطيع المتعلم استيعاب الفروقات بين الأصول والفروع وتُرسخ في ذهنه، أمّا الاسم المعرب والمبني سنضع له مخطط كذلك على النحو الآتي:



تُرفع بالألف وتنصب وتُجر بالياء



المرفوعات	المنصوبات	المجرورات
-الفاعل	-اسم إنّ وأخواتها	-المسبوق بحرف الجرّ
-نائب الفاعل	-خبر كان وأخواتها	-المضاف إليه
-المبتدأ والخبر	-م به/المفعول المطلق	-نعت مجرور
-اسم كان وأخواتها	- المفعول لأجله /المفعول معه	- توكيد مجرور
-النعت	- الظرف المعطوف عليه المنصوب	-المعطوف المجرور
-التوكيد المرفوع	-الحال/التمييز/البدل المنصوب	
-المعطوف عليه المرفوع	-المستثنى/المنادى	
-البدل المرفوع	-النعت المنصوب/التوكيد المنصوب	

- **الخلط بين اللفظة الفعلية والاسم المجرور والمضاف إليه:**

وهذا أنّ التلاميذ أعربوا الاسم المجرور فعلاً (انتهى: ماضي، الأستاذ من شرح الدرس، شرح: فعل، الدرس: اسم...) مع أن الجرّ من علامات الأسماء.

كما نجدهم يُخلطون بين "المفعول به" و"المضاف إليه"، (انتهى الأستاذ من شرح الدرس= الدرس: مفعول به) والسبب يعود إلى أنّ بعض التلاميذ لا يُفرقون بين مصطلح الاسم والفعل كما أشرنا سابقاً فللاسم حدّ وللفعل حدّ ولكل منهما علاماته الخاصة به ففي حدّ الاسم يُعرّفه "السيوطي: ‹‹الاسم ما دل على معنى في نفسه ولم يقترن بزمان››[1].

أمّا الفعل فيُعرّف بأنه:‹‹ ما دل على معنى في نفسه واقترن››[2]

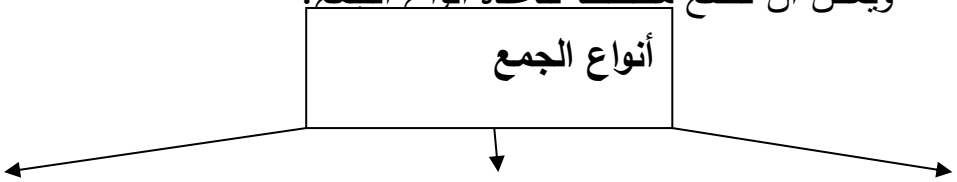
[1] – السيوطي(جلال الدين عبد الرحمان بن أبي بكر)،تح: أحمد شمس الدّين، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط01، 1418هـ، 1998م، ج01، ص22.

[2] – المرجع نفسه، ج01، ص22.

- **تحويل ما لا يمكن تحويله، واستعمال المثنى بدل جمع التكسير:**

من ذلك: "حتى صاروا من الكبراء العلمانيون في بُلدانهم"، "حتى صاروا من كبار العلمان في بلادهما"... ويعود السبب في عدم إدراكهم الفرق بين الجموع (جمع مذكر سالم، جمع تكسير الذي لا يتحوّل إلى جمع مذكر سالم)، ممّا أدّى بهم إلى تحويل مالا يتحول.

- ويُمكن أنْ نضع مخططاً لقاعدة أنواع الجمع:



جمع مذكر سالم	جمع مؤنث سالم	جمع تكسير
‹‹هو ما دلّ على أكثر من اثنين بزيادة واو ونون أو ياء ونون على مفرده››[3] مثل: جاء المصّلون إنّ الله يُحب المحسنين	‹‹هو ما دلّ على أكثر من اثنتين بزيادة ألف وتاء على مُفرده››[2] مثل: المعلمات	‹‹هو ما دلّ على أكثر من اثنين أو اثنتين بتغير صورة مُفرده››[1] مثل: رجال، كُتاب، أعمدة، أصحاب

- **الخلط بين اسم الفاعل واسم المفعول ومثالهما:**

وقد ورد ذلك في إجابات المتعلمين (اسم فاعل: الراعي، اسم مفعول: الجلوس، اسم مفعول: مُتفرغاً)، وهذا يعود إلى أن المتعلم لم يستوعب القاعدة الخاصة بهذا الدرس.

قد يكون السبب لعدم التمرّن عليها في الدرس ممّا أدّى إلى نسيانها.

فاسم الفاعل شيء واسم المفعول شيء آخر، إذْ يُعرّف اسم الفاعل بأنّه ‹‹الاسم المشتق الدال على الحدث وفاعله والحدوث والتجديد في معناه نحو كاتب، قارئ››.

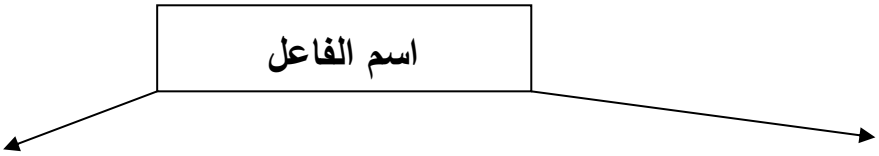
---

[1] – يوسف الحمادي، محمد شفيق عطا، محمد الشناوي، القواعد الأساسية في النحو والصرف لتلاميذ المرحلة الثانوية، وزارة التربية والتعليم، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، د ط، 1415هـ، 1994م، القاهرة، ص07.

[2] –المرجع نفسه، ص06.

[3] – المرجع نفسه، ص06.

ويُمكن أن نختصر صياغة اسم الفاعل من الثلاثي وغير الثلاثي



من الثلاثي: يُصاغ على وزن فاعل، مثل: وَقَفَ ← وَاقِفٌ

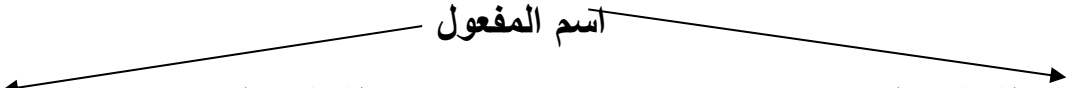
نَجَحَ ← نَاجِحٌ

من غير الثلاثي: يُصاغ بإبدال حرف المضارعة ميماً مضمومة وكسر ما قبل الآخر. اسْتَنْتَجَ ← يَسْتَنْتِجُ ← مُسْتَنْتِجٌ

انفتح ← يَنْفَتِح ← مُنْفَتِح

أمّا اسم المفعول فيُعرّف بأنّه: ‹‹الاسم المشتق للدلالة على من وقع عليه الحدث مع التجدّد والحدوث في معناه››[1]

ويُمكن أن نقترح مخططاً بسيطاً لصياغة اسم المفعول كالآتي:



يصاغ من الثلاثي على وزن مفعول، مثل: كتب ← مكتوب/قرأ ← مقروء

يصاغ من غير الثلاثي على وزن مضارعه مع إبدال حرف المضارعة ميماً مضمومة وفتح ما قبل آخره، مثل: حَرَج مُخْرِجٌ، ضَرَبَ مُضَارِبٌ

- **الخلط بين الفعل الصحيح، خاصة المهموز والفعل المعتل، وبين المعتل والاسم المنقوص:**

وقد وردت أخطاء المتعلمين في قولهم: (فعل معتل: أخذ، راعي: فعل معتل، فعل صحيح: الراعي، أسمح، فعل معتل: سمع) ويعود السبب إلى عدم استيعاب المتعلم لبعض القواعد التي تُرافقهم دوما، والتي من المفروض أن تكون مُكتسبة من المرحلة الابتدائية. إضافة إلى أن الكتاب المدرسي للسنة الثانية لمْ ينظر إلى الفعل الصحيح وشرع في تعريف الفعل المعتل وأنواعه مباشرة، وجاءت القاعدة على النحو الآتي:[2]

[1]– سيام قطوس، المختصر في النحو والإملاء والترقيم(مرجع سابق)، ص75.

[2]– وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، ص24.

أستنتج

الفعل المعتل: هو كل فعل أحد حروفه الأصليّة حرف علّة. مثل: **وَجَدَ**، **بَاتَ**، **رَأَى**.

ينقسم الفعل المعتل إلى أربعة أنواع:

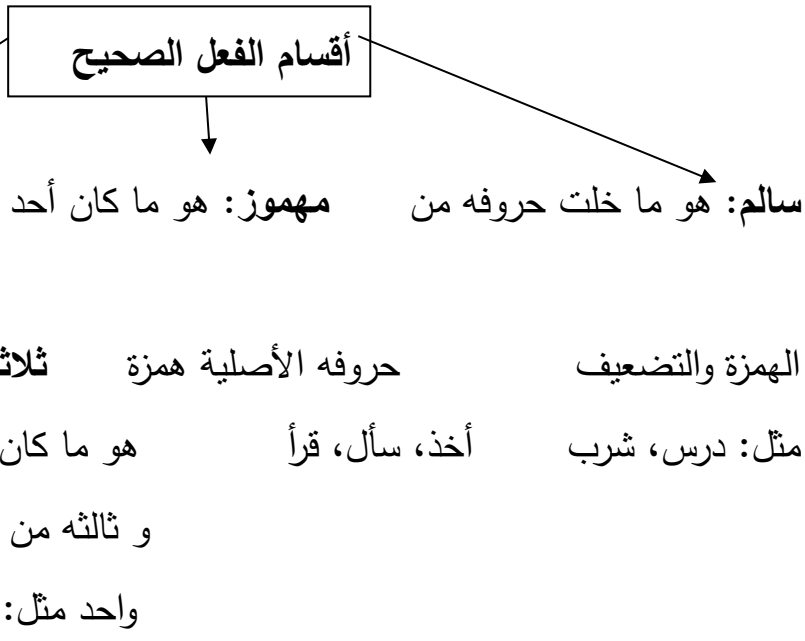
1. **المثال**: وهو ما كانت فاؤه "الحرف الأول" حرف علّة. مثل: **وَسِعَ** ، **يَبِسَ**.
2. **الأجوف**: وهو ما كانت عينه "الحرف الثاني" حرف علّة. مثل: **قَالَ** ، **بَاعَ**.
3. **الناقص**: وهو ما كانت لامه "الحرف الأخير" حرف علّة. مثل: **رَمَى** ، **سَعَى** ، **دَعَا**.
4. **اللفيف**: وهو ما كان فيه حرفا علّة، وينقسم إلى نوعين:

أ ـ **لفيف مقرون**: وهو ما اجتمع فيه حرفا علّة دون أن يفرّق بينهما حرف آخر صحيح مثل: **شَوَى**، **رَوَى**، **لَوَى**.

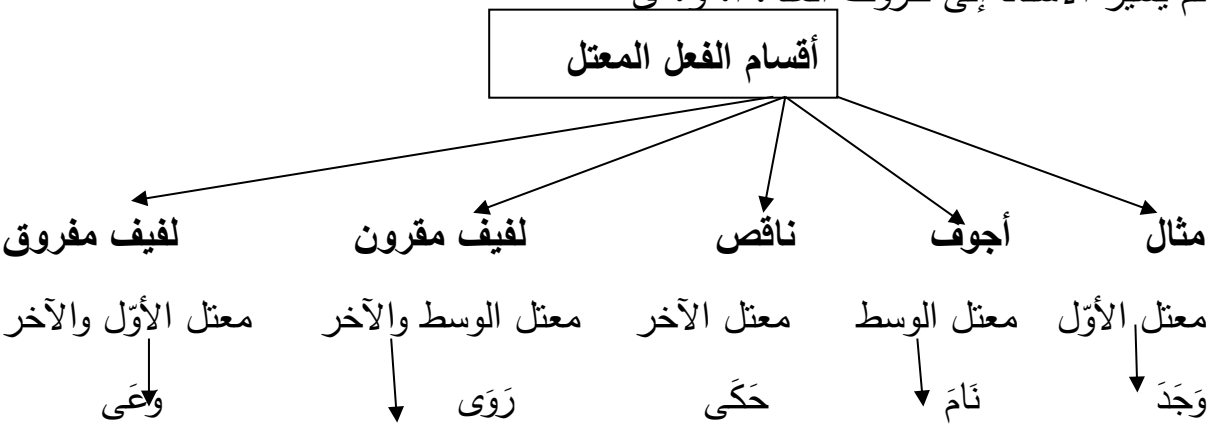
ب ـ **لفيف مفروق**: وهو ما كان فيه حرفا علّة بينهما حرف صحيح مثل: **وَقَى** ، **وَعَى**.

فكيف يُمكن للمتعلم أنْ يُفرق بين الفعل الصحيح والمعتل؟

إضافة إلى الخلط بين الفعل المعتل والاسم المنقوص والذي يرجع إلى عدم التفريق – كما قُلنا سابقاً– بين الفعل والاسم بالدرجة الأولى، وكذلك عدم التفريق بين حروف العلة عندما تتصل بالاسم وعندما تتصل بالفعل ويُمكن أنْ نقترح مُخططاً توضيحياً لهاته العناصر على النحو الآتي:



ثُم يُشير الأستاذ إلى حروف العلّة: ا، و، ى



إضافة إلى الاسم المنقوص الذي يُعرّف بأنّه:‹‹ اسم مُعرب آخره ياء ثابتة مكسور ما قبلها مثل القاضي والرّاعي››[1].

- **الخلط في إعراب الضمير المتصل بالفعل وبالاسم:**

ورد في إجابات المتعلمين (تلاميذه: مفعول به منصوب والهاء ضمير متصل مبني في محل رفع)؛ يرجع السبب في عدم معرفة المتعلم محل الضمير المتصل من الإعراب، إلى عدم التمرّن على هذا النوع من الإعراب، ممّا يجعل المتعلم يُرّكز على الجزء الأوّل من الإعراب فقط ولا يهتم بالجزئيات (إعراب الضمائر)، فكان لابد على المعلم في درس الضمائر أن يتطرّق إلى الجانب الإعرابي للضمائر حيث وردت القاعدة الخاصة بهذا النوع من الضمائر على النحو الآتي:[2]



نُلاحظ إذا أنه لا يُوجد أي مثال لهذا النوع من الضمائر، كما لم تُحدّد أقسامها من حيث الإعراب.

[1]– مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ج01، ص107.

[2]– كتابي في اللغة العربية، السنة 01 متوسط، ص97.

ويُمكن أنْ نقترح التوضيحات كما يلي:

الضمائر المتصلة: التي لا تستقل في النطق بل هي كالجزء من الكلمة ولا يبتدأ بها الكلام.

أقسامها من حيث الإعراب		
ما يختص بالرفع	**ما يختص بالنصب والجرّ**	**الرفع والنصب والجرّ**
-التاء المتحركة -ألف الاثنين -واو الجماعة -ياء المخاطبة -نون النسوة أمثلة: ذهبتُ إلى المسجد، الرجلان/ الرجال/ ذهبوا إلى المسجد. -المبني/اكتبن الدرس	-ياء المتكلم -كاف الخطاب -هاء الغيبة أمثلة: أكرمني الرجل، أعلمه الدرس، الصديق من يُشاركك مصائبك	-نا الدالة على المتكلمين مثل: آمنا بالله رباً -أكرمنا المعلمون -سافر معنا.

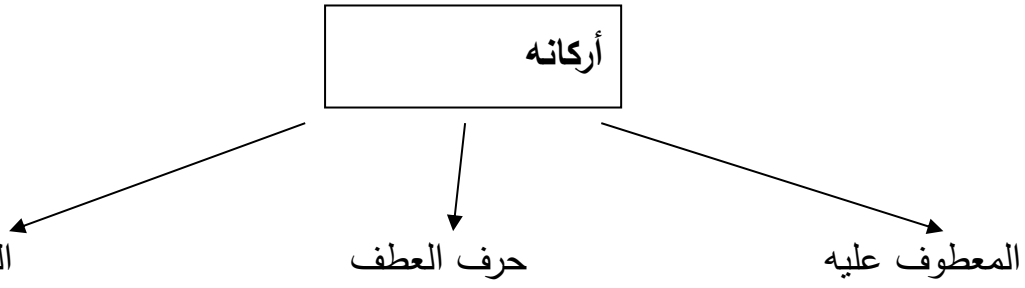
- **الخلط بين عناصر الجملة المعطوفة وإعرابها:**

ورد ذلك في أجوبة المتعلمين:(و: حرف عطف، واظب: معطوف عليه، على الجلوس: معطوف، و: حرف عطف، حمد: اسم معطوف، الله معطوف عليه...) ووردت هاته العناصر في الجملة الآتية: "وواظب على الجلوس طويلاً". وقد لوحظ في التدّرج الخاص بالسنة الثانية متوسط أن درس حروف العطف برمج وفق عناصر القاعدة التالية:

(القاعدة، ص19): وفيها تَم التطرّق إلى تعريف العطف، وبعض الحروف فقط، دون إعطاء أمثلة توضيحية لتفريق بين المعطوف و المعطوف عليه.

ويُمكن أنْ نُوضح بديلا أكثر نجاعة باقتراح التالي:

- **تعريف العطف:** ربط لفظ بلفظ بحرف يجعلهما يشتركان في المعنى واللفظ فيعطف الثاني على الأوّل ويكون بعطف فعلين: (رسمتُ ولونتُ)، أو اسمين: (جاء محمد وعلي)، أو جملتين: (فهمتُ الدرس وأنجزتُ التمارين).

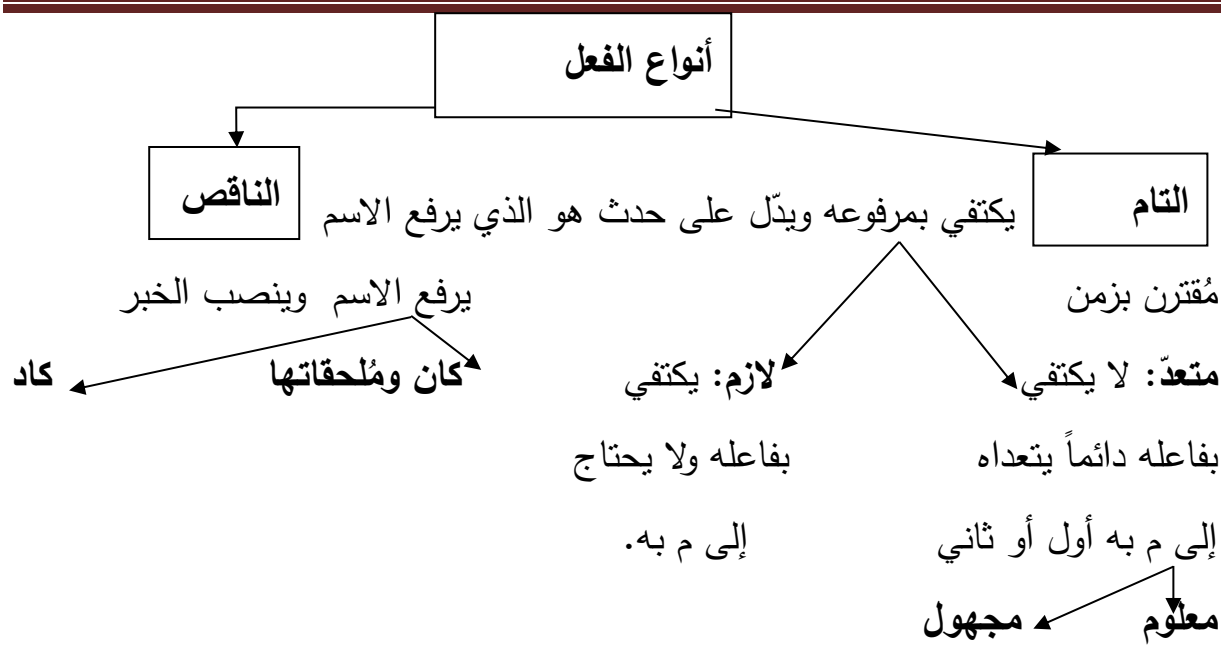


ملاحظة: يجب التركيز على ما يلي إعرابيا أثناء تقديم المعطوف والمعطوف عليه بالإشارة في كل مرة إلى الحركة الإعرابية؛ يتبع المعطوف المعطوف عليه رفعاً، نصباً وجراً، وهكذا يتعرّف المتعلم على معنى العطف، أركانه، إعرابه، دون التفصيل فيه لأنه بالنسبة لحروف العطف منها ما هو خاص باللفظ والمعنى ومنها ما هو خاص باللفظ فقط وهو ما سيتطرّق إليه المتعلم في السنة الرابعة متوسط.

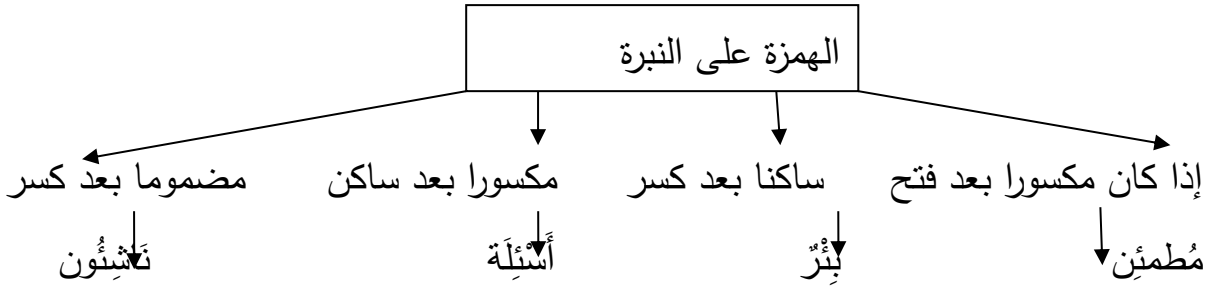
- **الخلط بين الفعل التام والناقص:**

ورد ذلك في أجوبة المتعلمين: (كان: فعل مضارع ناقص) يرجع السبب إلى أنّ المتعلم لا يُفرق بين الأصل في الجملة والفرع (عند دخول النواسخ)؛ ويمكن تفسير ظواهر الخطأ كذلك منذ بالاعتماد على التحليل الموضوعي لنصوص الخطأ؛ فالظاهر أن مدارات الخطأ ليست على الظواهر اللفظية فقط بل على معاني النحو، فمن خلال التعريفات الواردة بعد هذا سيظهر أن من قرائن الخطأ عدم القدرة على التمييز بين المفعول والخبر الواردين في ذات الجملة، لكونهما اسمين منصوبين ومدار التمييز على المعنى النحوي أو المحل أي بين دلالة المفعول به ودلالة الخبر المنصوب بل إن التمييز بين الفعلين التام والناقص مداره على المعنى النحوي وقد كان لتشابههما في البنية اللفظية دور في وقوع مثل تلك الأخطاء.

ويُمكن أن نضع خطة توضيحية بسيطة لذلك:



إضافة إلى أخطاء إملائية منها: "كانت لك أسألة" في كتابة الهمزة في وسط الكلمة إذ جاءت على الألف بدل النبرة:



وفي كتابة التاء المربوطة: "لم: أدات نفي وجزم" وقد يعود السبب في ذلك على ما يبدو إلى عدم التمرّن على الكتابة والإملاء.

ويُمكن أنْ نضع جدولا تبسيطياً على النحو الآتي:

التاء المفتوحة تأتي في:			
أواخر الأفعال: سَكَتَقُمتُ، كتبَتْ	**الضمائر:** أنْتَ، أنتِ	**أواخر الأسماء:** جمع المؤنث السالم (معلمات)/ الأسماء الثلاثية الساكنة الوسط: بيت/ الأسماء المختومة بالتاء: بيروت. أسماء الأفعال: هيهات	**أواخر الحروف:** ليت
التاء المربوطة تأتي في:			
آخر الأسماء غير الثلاثية: دعاة	**آخر الأسماء التي قبلها مفتوح:** مدرسة	**أسماء العلم:** عائشة	**آخر جمع التكسير:** رعاة

ت. السنة الثالثة:

✓ **نتائج نوع الجملة الأولى في النص:**

- **نص السؤال01:** ما نوع الجملة الأولى في النص؟(في حديقة صغيرة بجانب حانوت بائع الزهور)

متوسطة فضيل اسكندر المدية			متوسطة الإخوة حمدي لحسن الشهبونية		
الأخطاء	**نوعها/ بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**	**الأخطاء**	**نوعها/بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**
-نوع الجملة: اسمية. (كل الإجابات خاطئة إلا واحدة) -نوع الجملة: شبه جملة.	**نحوية** -الخلط بين الجملة الفعلية والجملة الاسمية. -الخلط بين الجملة الفعلية وشبه الجملة.	**نسبة الأخطاء: 16.66%** **نسبة الصواب: 83.34%**	-نوع الجملة: اسمية (كل الإجابات خاطئة إلا واحدة). -جملة منعوتة (موصوفة).	**نحوية** -الخلط بين الجملة الفعلية والجملة الاسمية. -الخلط بين الجملة الفعلية وشبه الجملة والجملة الموصوفة.	**نسبة الأخطاء: 16.66%** **نسبة الصواب: 83.34%**

✓ **تحليل النسب ومقارنتها:**

بلغت نسبة الأخطاء النحوية التي وقع فيها متعلمي متوسطة فضيل اسكندر 16.66% وهي نسبة ضئيلة في حين بلغت نسبة الصواب 83.34% والنسب نفسها بالنسبة لمتوسطة حمدي لحسن بالشهبونية.

✓ **نتائج إعراب اللفظة الفعلية وعناصرها:**

- **نص السؤال02:** أعرب: "أطلّت زهرتان جميلتان".

متوسطة فضيل اسكندر المدية			متوسطة الإخوة حمدي لحسن الشهبونية		
الأخطاء	**نوعها/ بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**	**الأخطاء**	**نوعها/بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**
-أطلّت: فعل مضارع مبني على الفتح (ة). - أطلت: فعل ماضي مرفوع. - زهرتان: مفعول به منصوب وعلامة نصبه ألف والنون لأنه جمع مؤنث سالم. -زهرتان: م به منصوب وعلامة نصبه الالف لأنه مثنى. -جميلتان: م به مرفوع وعلامة رفعه الضمة. -جميلتان: صفة منصوبة بألف الاثنين. -جميلتان: صفة منصوبة بألف الاثنين.	**نحوية** -الخلط بين الفعل الماضي والفعل المضارع وبين الإعراب والبناء. -الخلط بين المفعول به والفاعل. -الخلط بين المثنى وجمع المذكر السالم. -الخلط بين رفع ونصب المثنى. -الخلط بن حركتي الضم والفتح. -الخلط بين الصفة والحال.	**نسبة الأخطاء: 83.33%** **نسبة الصواب: 16.67%**	-أطلّت: فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضمة. -زهرتان:مفعول به منصوب وعلامة نصبه ألف الاثنين. -جميلتان:صفة منصوبة وعلامة نصبها ألف الاثنين. -جميلتان:صفة منصوبة وعلامة نصبها الفتحة. -زهرتان: حال مرفوعة وعامة رفعه الضمة. -زهرتان: حال منصوب وعلامة نصبه الفتحة. -زهرتان:صفة	**نحوية** -الخلط بين الفعل الماضي والفعل المضارع وبين الإعراب والبناء. -الخلط بين المفعول به والفاعل. -الخلط بين المثنى وجمع المذكر السالم. -الخلط بين رفع ونصب المثنى. -الخلط بن حركتي الضم والفتح. -الخلط بين الصفة والحال.	**نسبة الأخطاء: 75%** **نسبة الصواب: 25%**

-جميلتان: صفة مجرورة بالكسرة. -جميلتان: صفة منصوبة وعلامة نصبها ألف الاثنين. -جميلتان: حال منصوب بألف لأنّه مثنى .			مجرورة وعلامة جرّها الكسرة. -زهرتان:اسم مجرور بالكسرة. -جميلتان: اسم مجرور بالكسرة.		

✓ **تحليل النسب ومقارنتها:**

بلغت نسبة الأخطاء النحوية لدى متعلمي متوسطة فضيل اسكندر 83.33% وي نسبة مُرتفعة في حين بلغت نسبة الصواب16.67% وعند مقارنة النسب مع متوسطة حمدي لحسن نجدها متقاربة حيث بلغت نسبة الأخطاء75% ونسبة الصواب25%، وهذا دليل على أنّ متعلمو المتوسطتين لديهم أخطاء مشتركة وعامة ألا وهي عدم التفريق بين الفعل الماضي والمضارع، الخلط بين الإعراب والبناء...

✓ **نتائج تحويل الجملة "أطلّت زهرتان جميلتان" إلى جملة عدد أزهارها فيها 11 وكتابتها بالحروف:**

- **نص السؤال03:**حوّل الجملة التي قُمت بإعرابها إلى جملة عدد الأزهار فيها 11، واكتبها بالحروف؟

متوسطة فضيل اسكندر المدية			**متوسطة الإخوة حمدي لحسن الشهبونية**		
الأخطاء	**نوعها/ بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**	**الأخطاء**	**نوعها/بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**
-أطلت أزهار	**صرفية** -عدم إثبات عدد	**نسبة الأخطاء:**	-أطلّت الأزهار الجميلة.	**صرفية** -عدم إثبات	**نسبة الأخطاء:**

جميلة. -أطلت أحد عشرة زهرة. -أطلت أحد عشرات الزهرات.	الأزهار المطلوب في التحويل. -الخلط بين المذكر والمؤنث في التحويل.	**25%** **نسبة الصواب: 75%**	-أطلّت الزُهور الجميلة. -أطلّت أحدا عشر زهرة جميلة. -أطلّت إحد عشرة زهور جميلات.	عدد الأزهار المطلوب في التحويل. -الخلط بين المذكر والمؤنث في التحويل.	**33.33%** **نسبة الصواب: 66.67%**

تحليل النتائج ومقارنتها:

يظهر من خلال الجدول أعلاه أنّ الأخطاء الصرفية التي وقع فيها المتعلمون في متوسطة فضيل اسكندر بلغت25% وهي نسبة ضئيلة في حين بلغت نسبة الصواب75%، أمّا تلاميذ متوسطة حمدي لحسن فبلغت نسبة الأخطاء لديهم 33.33% وهي نسبة متوسطة ومتقاربة مع المتوسطة الأولى في حين بلغت نسبة الصواب66.67%.

✓ **نتائج معرفة فائدة اللام في(ليُؤثر)، وتأثيرها على حركة الفعل:**

- **نص السؤال 04:** ما فائدة اللام في(ليُؤثر)، وهل أثرت على حركة الفعل؟ كيف ذلك؟

متوسطة فضيل اسكندر المدية			**متوسطة الإخوة حمدي لحسن الشهبونية**		
الأخطاء	**نوعها/ بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**	**الأخطاء**	**نوعها/بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**
-لا: التعليل، نعم أثرت جعلته ساكن (يجزم الفعل وجوبا) -لام الجحود. -لام الجر (لم تؤثر	**نحوية** -الخلط في حركة الفعل المضارع عند دخول النواصب عليه. -الخلط بين أدوات	**نسبة الأخطاء: 25%** **نسبة الصواب:**	-أثرت لأنّها في أوّل الكلمة جزمته -فائدة اللام هي زيادة المعنى ولمْ تُؤثر على حركة الفعل.	**نحوية** -الخلط في حركة الفعل المضارع عند دخول النواصب	**نسبة الأخطاء: 33.33%** **نسبة الصواب:**

في حركة الفعل)	النصب وحروف الجر.	**75%**	-فائدة اللام: هي الربط والجمع. -جرّ الاسم: نعم أثّرت، فائدتها الجّر.	عليه. -الخلط بين أدوات النصب وحروف الجر.	**66.67%**

✓ **تحليل ونسبتها:**

بلغت نسبة الأخطاء النحوية التي وقع فيها المتعلمون في متوسطة فضيل اسكندر 25% في حين بلغت نسبة الصواب75%، أمّا متوسطة حمدي لحسن فجاءت نسبها متقاربة حيث بلغت نسبة الأخطاء لدى التلاميذ33.33% ونسبة الصواب 66.67%.

✓ **نتائج استخراج الاسم الممنوع من الصرف وسبب منعه:**

- **نص السؤال05:**استخرج من النص اسماً ممنوعاً من الصرف وبيّن سبب منعه.

متوسطة فضيل اسكندر المدية			**متوسطة الإخوة حمدي لحسن الشهبونية**		
الأخطاء	**نوعها/ بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**	**الأخطاء**	**نوعها/بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**
صفراءٌ. صفراءِ. ازداد. التفاؤل. مشبعة. غريب.	**نحوية** -عدم تحديد العلامة الإعرابية الصائبة -عدم القدرة على تعليل سبب منع الكلمة من الصرف. -عدم التفريق بين الاسم الممنوع من الصرف والفعل/ المصدر/ الاسم.	**نسبة الأخطاء: 50%** **نسبة الصواب: 50%**	-صفراءٌ. -صفراءِ. -استعجال. -الوردية.	**نحوية** -عدم تحديد العلامة الإعرابية الصائبة -عدم القدرة على تعليل سبب منع الكلمة من الصرف. -عدم التفريق بين الاسم الممنوع من الصرف والفعل/ المصدر/ الاسم.	**نسبة الأخطاء: 33.33%** **نسبة الصواب: 66.67%**

تحليل النسب ومقارنتها:

يتضح من خلال النسب الموجودة في الجدول أنّ الأخطاء النحوية التي وقع فيها متعلمي متوسطة فضيل اسكندر بلغت نسبتها50% وتُماثلها نفس نسبة الصواب، أمّا تلاميذ متوسطة حمدي لحسن فبلغت نسبة الأخطاء فيها33.33% ونسبة الصواب66.67 وهي نسب متوسطة ومتقاربة مع المتوسطة الأولى.

✓ **تعيين اسم كان وخبرها بدّقة في الجملة الأخيرة من النص:**

- **نص السؤال06:**عيّن اسم كان وخبرها بدّقة في الجملة الأخيرة من النص. "وكان البستاني يرسم علامات الإعجاب".

متوسطة فضيل اسكندر المدية			متوسطة الإخوة حمدي لحسن الشهبونية		
الأخطاء	**نوعها/ بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**	**الأخطاء**	**نوعها/بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**
-البستاني: اسم كان. -الإعجاب: خبر كان. -البستاني: خبر كان. -كان: اسمها.	**نحوية:** -الخلط بين اسم كان وخبرها.	**نسبة الأخطاء: 33.33%** **نسبة الصواب: 66.67%**	-البستاني: خبر كان. -علامات:اسمها. -خبر كان:يرسم. -خبرها:علامات ووردت مرتين.	**نحوية:** -الخلط بين اسم كان وخبرها.	**نسبة الأخطاء: 41.66%** **نسبة الصواب: 58.34%**

✓ **تحليل النسب ومقارنتها:**

الملاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ نسبة الأخطاء التي وقع فيها المتعلمون في متوسطة فضيل اسكندر33.33% ونسبة الصواب66.67% أمّا تلاميذ متوسطة حمدي لحسن بلغت نسبة الأخطاء41.66% ونسبة الصواب 58.34% وهي نسب متوسطة ومتقاربة في كلا المتوسطتين.

✓ **الإتيان بجملة من النص تحتوي نعتاً وتبيان حركة إعرابه ومنعوته:**

- **نص السؤال07:** هات جملة من النص تحتوي نعتاً(صفة)، وبيّن حركته الإعرابية ومنعوته (موصوفه).

متوسطة فضيل اسكندر المدية			متوسطة الإخوة حمدي لحسن الشهبونية		
الأخطاء	**نوعها/ بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**	**الأخطاء**	**نوعها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**
في حديقة صغيرة= الكسرة. منعوته: صغيرة. -صغيرة: صفة. حركتها الإعرابية: منصوبة. موصوف: حديقة -حديقة: موصوف مرفوع. -صغيرة: صفة مرفوعة.	**نحوية:** -الخلط بين الصفة والموصوف. -عدم القدرة على تحديد الحركة الإعرابية.	**نسبة الأخطاء: 33.33%** **نسبة الصواب: 66.67%**	-زهرتان جميلتان. -صفراء ذهبية. -كانت الوردة الوردية مشبعة. -صفراء: صفة، موصوفه: باكراً. -مُشمس: نعت.	**نحوية:** -الخلط بين الصفة والموصوف. -عدم القدرة على تحديد الحركة الإعرابية.	**نسبة الأخطاء: 41.66%** **نسبة الصواب: 58.34%**

✓ **تحليل النسب ومقارنتها:**

من خلال الجدول يتضّح لنا أنّ نسبة الأخطاء النحوية لدى تلاميذ متوسطة فضيل اسكندر 33.33% ونسبة الصواب66.67% في حين بلغت نسبة الأخطاء لدى تلاميذ متوسطة حمدي لحسن41.66% ونسبة الصواب58.34% وهذه النسب متقاربة ومتوسطة بين المتوسطتين.

✓ **تبيين الأداة ووضع علامة الترقيم المناسبة أمام الجملة:**

- **نص السؤال08:**استخدمت الزهرة أداة استفهام مُعيّنة في إحدى جُملها، بيّن الأداة، وضع علامة الترقيم المناسبة أمام تلك الجملة.

متوسطة فضيل اسكندر المدية			متوسطة الإخوة حمدي لحسن الشهبونية		
الأخطاء	**نوعها/ بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**	**الأخطاء**	**نوعها/ بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**
-هل يستحق الأمر أن نضحي متعة النوم اللذيذة؟	**نحوية:** -عدم تسمية الأداة.	**نسبة الأخطاء: 8.33%** **نسبة الصواب: 91.67%**	-وهل يستحق الأمر حقاً أنْ نُضحي بمتعة النوم اللذيذة. -الآداة هي علامة الاستفهام(؟)،وهل يستحق الأمر أنْ نُضحي بمتعة النوم اللذيذة؟ -أطلّت زهرتان جميلتان؟	**نحوية:** -عدم تسمية الأداة. -الخلط بين آداة الاستفهام وعلامة الاستفهام. -الخلط بين الجملة الاستفهامية والجُمل الأخرى.	**نسبة الأخطاء: 25%** **نسبة الصواب: 75%**

✓ **تحليل النسب ومقارنتها:**

يتضّح من خلال الجدول أعلاه أنّ نسبة الأخطاء لدى تلاميذ متوسطة فضيل اسكندر جاءت ضئيلة حيث بلغت 08.33% ونسبة الصواب 91.67% وهي نسبة متقاربة مع متوسطة حمدي لحسن حيث بلغت نسبة الأخطاء25% ونسبة الصواب75%.

✓ **استخراج لفظة فعلية ماضوية مزيدة وتبيين حروف الزيادة فيه ومثاله الصرفي قبل الزيادة وبعدها:**

- **نص السؤال09:** استخرج فعلاً ماضياً مزيداً وبيّن حروف الزيادة فيه وميزانه الصرفي قبل الزيادة وبعدها.

متوسطة فضيل اسكندر المدية			متوسطة الإخوة حمدي لحسن الشهبونية		
الأخطاء	**نوعها/ بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**	**الأخطاء**	**نوعها/ بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**
- أيقظت: فعل ماضي مزيد -ازداد: افعالل، حروف الزيادة: همزة الوصل. -استيقظ: حروف الزيادة؟؟؟؟ -استيقظتْ: تاء التأنيث	نحوية: - عدم التمييز بين الحروف المزيدة وبين الضمائر المتصلة.	**نسبة الأخطاء: 33.33%** **نسبة الصواب: 66.67%**	- (نشأت،أطلّت،رأت). -تكونا:حروف الزيادة:ن،أ،ت. -الفعل المزيد هو :نمتا:حروف الزيادة:الألف ميزانه فعال. -استيقظت:ط، ت. استعجالاً، متعة.	نحوية: - عدم التمييز بين الحروف المزيدة وبين الضمائر المتصلة. -الخلط بين الفعل والمصدر.	**نسبة الأخطاء: 33.33%** **نسبة الصواب: 66.67%**

✓ **تحليل النسب ومقارنتها:**

يظهر من خلال الجدول أعلاه أنّ نسبة الأخطاء التي وقع فيها المتعلمون في متوسطة فضيل اسكندر بلغت33.33% وهي نسبة متوسطة في حين بلغت نسبة الصواب66.67%، أمّا متوسطة حمدي لحسن فنسبة الأخطاء كانت نفسها مع المتوسطة الأولى.

✓ **وضع عنوان مناسب للنص على شكل جملة فعلية مركبة:**

- **نص السؤال 10:**ضع عنواناً مناسباً على شكل جملة فعلية مركبة.

متوسطة فضيل اسكندر المدية			متوسطة الإخوة حمدي لحسن الشهبونية		
الأخطاء	**نوعها/ بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**	**الأخطاء**	**نوعها/ بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**
-تطور صداقة الزهرتان حتى	نحوية: -الخلط بين الجملة	**نسبة الأخطاء: 66.66%**	-جمال الوردتان. -بائعة الكبريت، مركبة.	نحوية: -الخلط بين الجملة	**نسبة الأخطاء: 91.66%**

في الأوقات الصعبة. - تفائل الأزهار الجميلة. -أطلت زهرتان جميلتان. -أطلت زهرتان جميلتان في حديقة صغيرة. -نشأت علاقة حميمية بين زهرتين. -الزهرة البستاني وصاحب الحديقة -تشاؤم الوردة الصفراء وتفاؤل الوردة الوردية. -تمسك الوردتين ببعضهما رغم ظروفهم الصعبة.	الاسمية والجملة الفعلية. الخلط بين الجملة البسيطة والجملة المركبة.	**نسبة الصواب: 33.34%**	-الزهرة الوردية والزهرة الصفراء. -زهرتان صفراء ووردية. -زهرتان جميلتان. -بائع الكبريت. -بائع الزهور. -حديقة الزهور. -نحو علاقة حميمية بين الزهرتين. -بائعة كبيرة. -تطل زهرتان جميلتان.	الاسمية والجملة الفعلية. الخلط بين الجملة البسيطة والجملة المركبة.	**نسبة الصواب: 8.34%**

✓ **تحليل النسب ومقارنتها:**

يظهر من خلال الجدول أنّ الأخطاء التي وقع فيها متعلمو متوسطة فضيل اسكندر 66.66% في حين بلغت نسبة الصواب33.34%،فعند مقارنة الأخطاء نجدها ضئيلة مقارنة بمتوسطة حمدي لحسن حيث بلغت نسبة الأخطاء91.66% وهي نسبة مرتفعة وهذا دليل أنّ أغلب المتعلمون لم يُجيبوا عن السؤال حيث أنّهم لا يُفرقون بين الجملة الاسمية والفعلية والبسيطة والمركبة، في حين بلغت نسبة الصواب 08.34%.

✓ **استخراج أحد المنصوبات من النص وتبيين موقعه من الجملة:**

- **نص السؤال 11:** استخرج أحد المنصوبات من النص وبيّن موقعه من الجملة.

متوسطة فضيل اسكندر المدية			متوسطة الإخوة حمدي لحسن الشهبونية		
الأخطاء	**نوعها/ بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**	**الأخطاء**	**نوعها/ بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**
-البستاني. -صاحبَ. -زهرتا. -زهرتان= مفعول به -صديق=في محل نصب م به -يحظى موقعه=في محل نصب م به. -صغيرة. التشاؤم. -أن يحظى.	نحوية: -عدم القدرة على التعرف على المنصوبات بدقة أو تحديد موقعها من الجملة. -الخلط بين النواصب والمنصوبات.	**نسبة الأخطاء: 66.66%** **نسبة الصواب: 33.34%**	-كان البستاني(اسم كان). -الحديقة منصوب. -سألتها الوردةُ (منصوب). -بجانب (حانوت). -أنْ يحظى، يحظى: اسم كان. -أنْ يحظى: فعل مضارع منصوب بأن... -كان يُحدّث...	نحوية: -عدم القدرة على التعرف على المنصوبات بدقة أو تحديد موقعها من الجملة. -الخلط بين الاسم والفعل. -الخلط بين النواصب والمنصوبات	**نسبة الأخطاء: 58.33%** **نسبة الصواب: 41.67%**

✓ **تحليل النسب ومقارنتها:**

متوسطة فضيل اسكندر المدية			متوسطة الإخوة حمدي لحسن الشهبونية		
الأخطاء	**نوعها/ بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**	**الأخطاء**	**نوعها/ بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**
-جملة اسمية.(11 مرة) -جملة اسمية في محلة نصب صفة.	**نحوية:** -الخلط بين الجملة وشبه الجملة. الخطأ في تحديد موقع الجملة من الإعراب.	**نسبة الأخطاء: 100%** **نسبة الصواب: 00%**	-جملة اسمية.(وردت 07 مرات)	**نحوية:** -الخلط بين الجملة وشبه الجملة. الخطأ في تحديد موقع الجملة من الإعراب.	**نسبة الأخطاء: 58.33%** **نسبة الصواب: 41.67%**

من خلال الجدول يتضّح لنا أن نسبة الأخطاء التي وقع فيها المتعلمون بمتوسطة فضيل اسكندر 66.66% ونسبة الصواب 33.34% وهي نسبة متوسطة ومتقاربة مع متوسطة حمدي لحسن 58.33% في حين بلغت نسبة الصواب41.67%.

ث. السنة الرابعة:

✓ **نتائج نوع الجملة في النص:**

- **نص السؤال 01:**ما نوع الجملة الأولى في النص؟ "وكان البستاني يرسم علامات الإعجاب".

✓ **تحليل النسب ومقارنتها:**

بلغت نسبة الأخطاء النحوية التي وقع فيها متعلمي متوسطة فضيل اسكندر100% وهي نسبة كبيرة في حين نجد نسبة الصواب منعدمة 00% ممّا يعني أنّ كلّ المتعلمون وقعوا في الخطأ وهو عدم القدرة على تحديد نوع الجملة وعدم التفريق بين الجملة الاسمية وشبه

الجملة، أمّا تلاميذ متوسطة حمدي لحسن فبلغت نسبة الأخطاء58.33% وبلغت نسبة الصواب 41.67% وهي نسبة متوسطة بينما نسبة ضئيلة عند مقارنتها بالمتوسطة الأولى.

✓ **نتائج إعراب اللفظة الفعلية وعناصرها:**

- **نص السؤال02:** أعرب: "أطلّت زهرتان جميلتان".

متوسطة فضيل اسكندر المدية			متوسطة الإخوة حمدي لحسن الشهبونية		
الأخطاء	**نوعها/ بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**	**الأخطاء**	**نوعها/ بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**
–أطلّت= فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضّمة. –أطلت= فعل ماض ناقص. –أطلت فعل ماضي منصوب. –أطلت= فعل ماضي مبني على السكون. –أطلت= فعل ماضي والتاء فاعل. –زهرتان= مفعول به	**نحوية:** –الخلط بين أزمنة الأفعال وأنواعها. –الخلط بين الإعراب والبناء. –الخلط بين الحركات. –الخلط بين تاء التأنيث وتاء الفاعل. –الخطأ في	**نسبة الأخطاء: 58.33%** **نسبة الصواب: 41.67%**	–أطلّت:فعل مضارع مبني على الفتحة. –أطلّت:فعل مضارع منصوب وعلامة نصبه الفتحة. –أطلّت: فعل مضارع مرفوع. أطلّت: فعل ماضي مبني على السكون والتاء للتأنيث في محل رفع فاعل. –زهرتان: مفعول به منصوب وعلامة نصبه الكسرة. –زهرتان: مفعول به منصوب وعلامة نصبه الألف والنون لأنّه مثنى. –زهرتان: فاعل مرفوع	**نحوية:** –الخلط بين أزمنة الأفعال وأنواعها. –الخلط بين الإعراب والبناء. –الخلط بين الحركات. –الخلط بين تاء التأنيث وتاء	**نسبة الأخطاء: 100%** **نسبة الصواب: 00%**

منصوب بالفتحة. -جميلتان= نعت مجرور بالكسرة. بالألف.	تحديد الحركة الإعرابية. -عدم المطابقة بين الصفة والموصوف.		وعلامة رفعه النون لأنّه جمع مذكر سالم. -زهرتان: فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة. -جميلتان: صفة منصوبة بألف المثنى ولأنها ممنوعة من الصرف لعلتين وفي آخرها ألف ونون. -زهرتان: فاعل مرفوع وعلامة رفعه ألف ونون لأنّه مُلحق. -جميلتان: حال.	الفاعل. -الخطأ في تحديد الحركة الإعرابية. -عدم المطابقة بين الصفة والموصوف.	

✓ **تحليل النسب ومقارنتها:**

بلغت نسبة الأخطاء النحوية لدى متعلمي متوسطة فضيل اسكندر 58.33% وهي نسبة مُتوسطة حين بلغت نسبة الصواب41.67% وعند مقارنة النسب مع متوسطة حمدي لحسن نجده هذه الأخيرة كل التلاميذ وقعوا في الخطأ حيث بلغت نسبة الأخطاء100% في حين انعدمت نسبة الصواب00%، وهذا دليل على أنّ متعلمو المتوسطة لا يُفرقون بين أزمنة الفعل وبين الإعراب والبناء .

✓ **نتائج تحويل الجملة "أطلّت زهرتان جميلتان" إلى جملة عدد أزهارها 11 وكتابتها بالحروف.**

- **نص السؤال03:** حوّل الجملة التي قُمت بإعرابها إلى جملة عدد الأزهار فيها 11 واكتبها بالحروف؟

متوسطة فضيل اسكندر المدية			متوسطة الإخوة حمدي لحسن الشهبونية		
الأخطاء	**نوعها/ بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**	**الأخطاء**	**نوعها/ بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**
-أطلّت إحدى عشر زهرة جميلة. -أطلت إحدى عشر زهرة جميلة. -أطلت أحد عشر زهرة جميلة.	**صرفية:** -عدم التطابق بين العدد والمعدود في التحويل.	**نسبة الأخطاء: 25%** **نسبة الصواب: 75%**	-إحدى عشر زهرة (وردت07مرات). -أطلّت إحدى عشر زهرتان جميلتان. -إحدى عشر أزهار.	**صرفية:** -عدم التطابق بين العدد والمعدود في التحويل.	**نسبة الأخطاء: 75%** **نسبة الصواب: 25%**

✓ **تحليل النسب ومقارنتها:**

يظهر من خلال الجدول أعلاه أنّ الأخطاء الصرفية التي وقع فيها المتعلمون في متوسطة فضيل اسكندر بلغت25% وهي نسبة ضئيلة في حين بلغت نسبة الصواب75%، أمّا تلاميذ متوسطة حمدي لحسن فبلغت نسبة الأخطاء لديهم 75% وهي نسبة مرتفعة مُقارنة بنسب الأخطاء لدى المتوسطة الأولى في حين بلغت نسبة الصواب 25% وهي نسبة ضئيلة.

✓ **نتائج معرفة فائدة اللام في (ليُؤثر) وتأثيرها على حركة الفعل:**

- **نص السؤال 04:** ما فائدة اللام في (ليُؤثر)، وهل أثرت على حركة الفعل؟

متوسطة فضيل اسكندر المدية			متوسطة الإخوة حمدي لحسن الشهبونية		
الأخطاء	**نوعها/ بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**	**الأخطاء**	**نوعها/ بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**
-نعم أثرت على حركة الفعل.	**نحوية:** -عدم القدرة على تحديد	**نسبة الأخطاء: 50%**	-أثّرت على حركة الفعل...جرّته،	**نحوية:** -عدم القدرة على تحديد	**نسبة الأخطاء: 66.66%**

-نعم لأنّها كانت السبب في التأثير. -نعم لأنّها كانت السبب في التأثير. -نعم وضّحت المعنى. فائدتها: التعليل ولم نُؤثر -لام التعليل... - اللام جزمت الفعل.	تأثير اللام المتصلة بالفعل في المثال. -الخلط بين الجوازم والنواصب.	**نسبة الصواب: 50%**	أي هي حرف جرذ(وردت 03 مرات). -فائدة اللام أثرها على الفعل جزمته(وردت 04 مرات). -فائدتها النفي.	تأثير اللام المتصلة بالفعل في المثال. -الخلط بين الجوازم والنواصب وحروف الجرّ وحروف النفي.	**نسبة الصواب: 33.34%**

✓ **تحليل النسب ومقارنتها:**

بلغت نسبة الأخطاء النحوية التي وقع فيها المتعلمون في متوسطة فضيل اسكندر 50% في حين جاءت نسبة الصواب مُماثلة لها بلغت أيضا 50%، أمّا متوسطة حمدي لحسن فجاءت نسبها متقاربة حيث بلغت نسبة الأخطاء لدى التلاميذ66.66% ونسبة الصواب 33.34%.

✓ **نتائج استخراج الاسم الممنوع من الصرف وسبب منعه:**

- **نص السؤال 05:** استخرج من النص اسماً ممنوعاً من الصرف وبيّن سبب منعه؟

متوسطة فضيل اسكندر المدية			**متوسطة الإخوة حمدي لحسن الشهبونية**		
الأخطاء	**نوعها/ بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**	**الأخطاء**	**نوعها/ بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**
-صفراء سبب منعه -ينتهي ب ا ء -صفراء... -الصفراء.... -صفراء لأنها على وزن	**صرفية:** -عدم القدرة على تحديد علامات منع الاسم من الصرف حتى ولو تم التعرف عليه.	**نسبة الأخطاء: 75%** **نسبة الصواب: 25%**	-صفراء:لأنّه مختوم بألف تأنيث وقد (وردت05 مرات). -زهرتان:منعتا من الصرف لأنّ في آخره	**صرفية:** -عدم القدرة على تحديد علامات منع الاسم من الصرف حتى ولو تم التعرف عليه.	**نسبة الأخطاء: 66.66%** **نسبة الصواب: 33.34%**

فعلان... -صفراء على وزن فعلان علة منعه اسم ممدود... -بائع زهور: لأنه فاعل. -جانب -حانوت: لأنه اسم علم.		-عدم القدرة على استخراج اسم ممنوع من الصرف، أو على التعليل.	ألف ونون زائدتان. -تفاؤل. -حانوت.		-عدم القدرة على استخراج اسم ممنوع من الصرف، أو على التعليل.

✓ **تحليل النسب ومقارنتها:**

يتضح من خلال النسب الموجودة في الجدول أنّ الأخطاء النحوية التي وقع فيها متعلمي متوسطة فضيل اسكندر بلغت نسبتها75% وهي نسبة مُرتفعة يعني أنّ المتعلمين لا يملكون قدرة على تحديد الممنوع من الصرف ولا علّة منعه من الصرف في حين بلغت نسبة الصواب 25% وعند مقارنة النسب نجدها مُتقاربة مع نسب متوسطة حمدي لحسن فبلغت نسبة الأخطاء فيها 66.66% ونسبة الصواب 33.34% وهي نسب متوسطة ومتقاربة مع المتوسطة الأولى.

✓ **تعيين اسم كان وخبرها بدّقة في الجملة الأخيرة من النص.**

- **نص السؤال 06:**عيّن اسم كان وخبرها بدّقة في الجملة الأخيرة من النص"وكان البستاني يرسم علامات الإعجاب".

متوسطة فضيل اسكندر المدية			**متوسطة الإخوة حمدي لحسن الشهبونية**		
الأخطاء	**نوعها/ بيانها**	**النسب المئوية الأخطاء مقابل الصواب**	**الأخطاء**	**نوعها/ بيانها**	**النسب المئوية الأخطاء مقابل الصواب**
	نحوية: -عدم القدرة	**نسبة الأخطاء: 58.33%**	-البستاني: اسم كان.	نحوية: -عدم القدرة	**نسبة الأخطاء: 66.66%**

-يرسم: خبرها. -البستاني= اسم كان -الإيجاب= خبرها. -البستاني= اسم، -إيجاب= خبرها -البستاني= اسم كان. -علامات= خبرها.	على تحديد الاسم والفعل. -عدم التفريق بين اسم كان وخبرها. -عدم التفريق بين الخبر جملة أو اسم مفرد.	**نسبة الصواب: 41.67%**	-الإعجاب: خبرها (وردت مرتين). -يرسم: خبر كان (وردت 05 مرات).	على تحديد الاسم والفعل. -عدم التفريق بين اسم كان وخبرها. -عدم التفريق بين الخبر جملة أو اسم مفرد.	**نسبة الصواب: 33.34%**

✓ **تحليل النسب ومقارنتها:**

الملاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ نسبة الأخطاء التي وقع فيها المتعلمون في متوسطة فضيل اسكندر58.33% ونسبة الصواب41.67%أمّا تلاميذ متوسطة حمدي لحسن بلغت نسبة الأخطاء66.66% ونسبة الصواب 33.34% وهي نسب متوسطة و متقاربة في كلا المتوسطتين.

✓ **الإتيان بجملة من النص تحتوي نعتاً وتبيان حركة إعرابه ومنعوته:**

- **نص السؤال07:**هات جملة من النص تحتوي نعتاً(صفة) وبيّن حركته الإعرابية ومنعوته (موصوفه).

متوسطة فضيل اسكندر المدية			**متوسطة الإخوة حمدي لحسن الشهبونية**		
الأخطاء	**نوعها/ بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**	**الأخطاء**	**نوعها/ بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**
-في صبيحة يوم مشمس	نحوية: -الخلط بين شبه الجملة	**نسبة الأخطاء: 33.33%**	-أطلّت زهرتان جميلتان (وردت09 مرات)	نحوية: -الخلط بين شبه الجملة	**نسبة الأخطاء: 91.66%**

-إحداهما صفراء ذهبيةُ=(صفة) -أطلت زهرتان جميلتان. -وكان البستاني يرسم علامات الإيجاب= جملة فعلية في محل صفة.	والصفة. -عدم تحديد الصفة والموصوف بدقة. -الخلط بين الصفة وخبر كان.	**نسبة الصواب: 66.67%**	-زهرتان: نعت (صفة). جميلتان: منعوت (موصوف). -أطلّت زهرتان حركته الإعرابية هي ألف الاثنين لأنّه ممنوع من الصرف.	والصفة. -عدم تحديد الصفة والموصوف بدقة. -الخلط بين الصفة وخبر كان.	**نسبة الصواب: 8.34%**

✓ **تحليل النسب ومقارنتها:**

من خلال الجدول يتضّح لنا أنّ نسبة الأخطاء النحوية لدى تلاميذ متوسطة فضيل اسكندر 33.33% ونسبة الصواب66.67% في حين بلغت نسبة الأخطاء لدى تلاميذ متوسطة حمدي لحسن91.66% وهي نسبة كبيرة جداً يعني أنّ أغلب التلاميذ لم يُجيبوا عن السؤال إذْ لم يُفرقوا بين الصفة وخبر كان وبين النعت والمنعوت بينما بلغت نسبة الصواب 08.34%.

✓ **تبيين الأداة ووضع علامة الترقيم المناسبة أمام الجملة:**

- **نص السؤال08:** استخدمت الزهرة أداة استفهام مُعيّنة في إحدى جُملها، بيّن الأداة، وضع علامة الترقيم المناسبة أمام تلك الجملة.

متوسطة فضيل اسكندر المدية			**متوسطة الإخوة حمدي لحسن الشهبونية**		
الأخطاء	**نوعها/ بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**	**الأخطاء**	**نوعها/ بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**
-هل يستحق الأمر حقاً أن نُضحي....؟	**معرفي:** -عدم القدرة على استكشاف أداة الاستفهام	**نسبة الأخطاء: 16.66%** **نسبة الصواب: 83.34%**	-هل يستحق الأمر حقاً أنْ نُضحي بمتعة النوم اللذيذة؟ وقد (وردت 05 مرات). -فسألتها الوردة	**معرفي:** -عدم القدرة على استكشاف أداة	**نسبة الأخطاء: 75%** **نسبة الصواب:**

-فسألتها الوردة الوردية وهي تتثاءب؟	وتسميتها. -عدم القدرة على استخراج جملة استفهامية.		الوردية وهي تتثاءب؟ (وردت مرتين). -ما هي العلاقة التي تربط الزهرة؟ -هو كون الزهرة الصفراء تُمثل التشاؤم؟	الاستفهام وتسميتها. -عدم القدرة على استخراج جملة استفهامية.	**25%**

✓ **تحليل النسب ومقارنتها:**

يتضّح من خلال الجدول أعلاه أنّ نسبة الأخطاء لدى تلاميذ متوسطة فضيل اسكندر جاءت ضئيلة حيث بلغت 16.66% ونسبة الصواب 83.34% في حين نجد متوسطة حمدي لحسن حيث بلغت نسبة الأخطاء75% وهي نسبة كبيرة جداً مقارنة بالمتوسطة الأولى إذْ لم يستطع أغلب المتعلمين استخراج جملة استفهامية في حين بلغت نسبة الصواب 25%.

✓ **استخراج لفظة فعلية ماضوية مزيدة وتبيين حروف الزيادة فيها ومثاله الصرفي قبل الزيادة وبعدها:**

- **نص السؤال 09:** استخرج فعلاً ماضياً مزيداً وبيّن حروف الزيادة فيه وميزانه الصرفي قبل الزيادة وبعدها.

متوسطة فضيل اسكندر المدية			**متوسطة الإخوة حمدي لحسن الشهبونية**		
الأخطاء	**نوعها/ بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**	**الأخطاء**	**نوعها/ بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**
-استيقظتن: حروف الزيادة: تاء التأنيث	**صرفية:** - الخلط بين الحروف	**نسبة الأخطاء: 50%**	-استيقظت: فعل ماضي مزيد، وحروف الزيادة:	**صرفية:** - الخلط بين الحروف	**نسبة الأخطاء: 75%**

الساكنة، ميزانه قبل الزيادة: استفعل، بعد الزيادة استفعلت. -ازدادت: -أطلت(أطل) حروف الزيادة فيه قبل الزيادة(طلّ) بعد الزيادة أطلت، ميزانه قبل الزيادة هو أطل. -أطلت: حروف الزيادة(ت)، (أ) طل قبل= (أطلت) بعد. -أطلت: حروف الزيادة تاء التأنيث. - ليؤثر حرف الزيادة "ل"	الأصلية والزائدة في الفعل.	**نسبة الصواب: 50%**	التاء. -استيقظت: فعل مزيد. -استيقظت: أحرف المزيدة: الألف والسين. -استيقظت: حروف الزيادة: التاء. -أطلت: حروف الزيادة هي التاء. -أطلت: أطلّ. -أطلت: حرف الزيادة هي التاء على وزن أَفْعَل. -أطلّت: حروف الزيادة: التاء، أطلت على وزن أفعل. -يحدث، حدث.	الأصلية والزائدة في الفعل.	**نسبة الصواب: 25%**
-استعجالا: حرف الزيادة(الألف). - أطلت: حرف الزيادة (الألف)،	**نحوية:** -الخلط بين الاسم والفعل. - عدم التعرف على حروف الزيادة.	**نسبة الأخطاء: 16.66%** **نسبة الصواب: 83.34%**	-بائع: فعل ماضي. -علاقة.	**نحوية:** -الخلط بين الاسم والفعل. - عدم التعرف على حروف الزيادة.	**نسبة الأخطاء: 16.66%** **نسبة الصواب: 83.34%**

✓ **تحليل النسب ومقارنتها:**

يظهر من خلال الجدول أعلاه أنّ الأخطاء جاءت متباينة على النحو الآتي:

-**أخطاء صرفية:** بلغت نسبتها 50% في حين بلغت نسبة الصواب 50% وهي نسبة متوسطة بينما بلغت نسبة الأخطاء الصرفية التي وقع فيها المتعلمون بمتوسطة حمدي لحسن 75% وهي نسبة مرتفعة مقارنة بنتائج متوسطة فضيل اسكندر يعني أنّ التلاميذ لا يُفرقون بين الحروف الأصلية والزائدة في الفعل فيحين بلغت نسبة الصواب25% وهي نسبة ضئيلة.

-**أخطاء نحوية:** بلغت نسبتها 16.66% في حين بلغت نسبة الإجابات الصحيحة 83.34% بالنسبة لمتوسطة فضيل اسكندر ونفس النسب بالنسبة لمتوسطة حمدي لحسن وهذا ما يدل على أنه هناك أخطاء مشتركة بين تلاميذ المتوسطتين ألا وهي عدم التفريق بين الاسم والفعل وعدم التعرف على حروف الزيادة.

✓ **وضع عنوان مناسب للنص على شكل جملة فعلية مركبة:**

- **نص السؤال10:** ضع عنواناً مناسباً للنص على شكل جملة فعلية مركبة.

متوسطة فضيل اسكندر المدية			متوسطة الإخوة حمدي لحسن الشهبونية		
الأخطاء	**نوعها/ بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**	**الأخطاء**	**نوعها/ بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**
-حديقة زهور الجميلة. -حديث بين الزهرتان لبعضهما. -وضف الزهرتان الجميلتان وإنشاء بينهما علاقة حميمية. -أطلّت الأزهار -الزهرتان الجميلتان	تركيبية: -عدم القدرة على إنشاء جملة فعلية مركبة سليمة. -الخلط بين الجملة الفعلية والجملة الاسمية.	**نسبة الأخطاء: 75%** **نسبة الصواب: 25%**	-الزهرتان الجميلتان (وردت04 مرات). -زهرة جميلة رائعة. -حديقة زهرتان. -محل بائع الزهور.	تركيبية: -عدم القدرة على إنشاء جملة فعلية مركبة سليمة. -الخلط بين الجملة الفعلية والجملة الاسمية.	**نسبة الأخطاء: 83.33%** **نسبة الصواب: 16.67%**

في علاقتهما مع بعض. -الزهرتان الجميلتان. -إطلالة الزهرتان. -جمال البستان والزهور -حبّ الزهرتان لبعضهما	-الخلط بين الجملة البسيطة والجملة المركبة.		-البستان الجميل. -بائع الزهور في محله. -نشأة الزهرتان الجميلتان.	-الخلط بين الجملة البسيطة والجملة المركبة.	

✓ **تحليل النسب ومقارنتها:**

يظهر من خلال الجدول أنّ الأخطاء التركيبية التي وقع فيها متعلمو متوسطة فضيل اسكندر 75% في حين بلغت نسبة الصواب25%،بينما بلغت نسبة الأخطاء بمتوسطة حمدي لحسن 83.33% في حين بلغت نسبة الصواب 16.67% مما يعني أن كل من تلاميذ المتوسطتين أخطأوا في الإجابة عن السؤال إذ أنّهم لم يُفرقوا بين الجملة البسيطة والمركبة وبين الجملة الاسمية والفعلية.

✓ **استخراج أحد المنصوبات من النص وتبيين موقعه من الجملة:**

- **نص السؤال 11:** استخرج أحد المنصوبات من النص وبيّن ما هو موقعه من الجملة.

متوسطة فضيل اسكندر المدية			**متوسطة الإخوة حمدي لحسن الشهبونية**		
الأخطاء	**نوعها/ بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**	**الأخطاء**	**نوعها/ بيانها**	**النسب المئوية للأخطاء مقابل الصواب**
-الصفراء -جميلتان -بائع الأزهار. -نشأت بينهما علاقة حميمة.	**نحوية:** -عدم الانتباه إلى ضبط الحركة الإعرابية بدقة. -الخلط بين	**نسبة الأخطاء: 41.66%** **نسبة الصواب: 58.34%**	-خبر كان: البستاني. -حديقة:اسم مجرور بفي. -الوردة:اسم كان.	**نحوية:** -عدم الانتباه إلى ضبط الحركة الإعرابية بدقة. -الخلط بين	**نسبة الأخطاء: 33.33%** **نسبة الصواب: 66.67%**

-يشير: فعل مضارع.	الفعل والاسم.		-استيقظت.	الفعل والاسم.	

✓ **تحليل النسب ومقارنتها:**

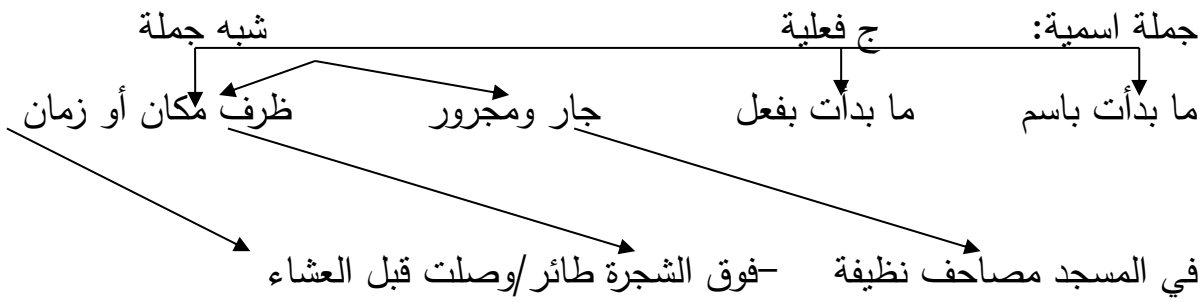
من خلال الجدول يتضّح لنا أن نسبة الأخطاء التي وقع فيها المتعلمون بمتوسطة فضيل اسكندر41.66% ونسبة الصواب 58.34% وهي نسبة متوسطة ومتقاربة مع متوسطة حمدي لحسن 33.33% في حين بلغت نسبة الصواب66.67%.

4-أسباب الأخطاء والحلول المقترحة:

لقد وجدنا بعض من الأخطاء متشابهة بين السنة الثالثة والرابعة وحتى الأولى والثانية ومنها ما هو مختلف، وقد تعود إلى الأسباب نفسها لهذا تمَ التطرّق إلى أنواع أخرى من الأخطاء ومحاولة اقتراح البديل التدريسي، كالآتي:

4-1 الخلط بين الجملة الاسمية وشبه الجملة:

ورد ذلك في إجابات المتعلمين(في حديقة صغيرة بجانب حانوت بائع الزهور) فقد أجاب أغلبهم على أنها جملة اسمية وقد يعود السبب لعدم تداول مصطلح شبه الجملة في القسم فأغلب المعلمين كانوا يركزون فقط على التفريق بين الجملة الاسمية والفعلية، ممّا جعل المتعلم يُطلق على "شبه الجملة" صفة "جملة اسمية"، فكان من المفروض على المعلم أنْ يضع مخططاً توضيحي مساعد لتقريب أنواع الجمل كي تترسّخ في ذهن المتعلم، وعلى الرغم من أن ذلك لا يكون كافيا بنسبة مئة بالمئة إلا أنه يمكن أن يقضي على كثير من اللبس.



وبهذا يستطيع المتعلم التفريق بين الأنواع الثلاث من الجمل.

✓ **الخلط في التطابق بين النعت والمنعوت وفي إعراب المثنى والخلط بين النعت والحال المفرد:**

وقد ورد ذلك في إجابات المتعلمين: (جملتان: صفة منصوبة وعلامة نصبها الفتحة، جميلتان: صفة مجرورة بالكسرة، جميلتان: صفة منصوبة وعلامة نصبها ألف الاثنين وقد يعود السبب إلى تعدّد القواعد النحوية وتشعبها، ممّا يجعلها صعبة لدى المتعلم.

كذلك قد يعود السبب إلى« الابتعاد أحيانا كثيرة عن الوظيفية في تدريس القواعد النحوية فصار المتعلم يدرس قواعد نحوية وصرفية من دون أن يجد في نفسه حاجة إلى دراستها، ومن دون أن يضعها موضع التطبيق في الحياة العملية، ضعف للقُدرات الأدائية لدى بعض المُدرسين وعدم إحاطتهم بطرائق التدريس وأساليبها ووضعها موضع التطبيق من خلال الممارسة»[1].

ويُمكن أن نُقدّم بعض الشُروحات كمُقترحات لهاته العناصر على النحو الآتي:

النعت: اسم مُشتق يدّل على صفة في اسم قبله يُسمى المنعوت وينقسم إلى:

نعت حقيقي ← **نعت سببي**

يدل على صفة في اسم قبله — ما دلّ على صفة في اسم بعده ويكون مُفرداً دائماً

نحو: جاء تلميذ مجتهد — نحو: مررت بالتلميذ المنظمة كتبه

- **مطابقة النعت المنعوت:**

الإعراب	الرفع والنصب والجرّ: رأيتُ رجلٌ كريمٌ، رجلاً كريماً، مررتُ برجل كريمِ
العدد: الإفراد والتثنية والجمع	هذا رجل كريم، رأيت رجلين كريمين، مررت برجال كرماء
الجنس	التذكير والتأنيث: جاء التلميذ النشيط، جاءت الطالبة النشيطة
النوع	التنكير والتعريف: هذا رجلٌ كريمٌ، الرجل الكريم يسارع إلى فعل الخير

- أمّا فيما يخص من لفظه ويشترط في التثنية أن يكون الاسم مُفرداً:

[1]– محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط01، 1427هـ، 2007م، ص188.

إعرابه

يُرفع بالألف، نحو: الكتابان جميلان ينصب ويُجّر بالياء، نحو: اشتريت كتابين/قرأت من الكتابين

وبما أنّ السنة الثالثة والرابعة فتهمهم الملاحظة الآتية:

- **مُلحقات المثنى:** اثنان واثنتان، كلا وكلتا المُضافتان إلى الضمير، أمّا فيما يخص الحال.
- **الحال:** هو وصف فضلة يُبين هيئة صاحب الحال عند صدور الفعل والأصل فيه أن يكون نكرة ويُمكن الاستغناء عنه ويكون لفظاً مُفرداً، نحو: قام الرجل غاضباً.

صاحب الحال: الأصل أنْ يأتي قبل الحال ويكون مُعرفاً ويكون:

فاعلا، نحو: غادرت الحافلة محملةً.

نائب فاعل، نحو: تُدرس المادة كاملةً.

مضافا إليه، نحو: أعجبتني كتابة الكتاب واضحاً.

مفعولا به، نحو: رأيت زيداً جالساً.

خبراً، نحو: هذا عليٌ قادماً.

اسماً مجروراً، نحو: سُررت بالأزهار مُتفتحة.

فاعلا ومفعولاً معه، نحو: قابل عليُ خالداً ضاحكين.

مبتدأ، نحو: زيد ضاحكاً قادم.

ثُم لاّبد من الإشارة إلى الفرق بين الحال والنعت.

الحال	**ليس تابعا لشيء**	**نكرة دائماً**	**دائماً منصوب**
الصفة	تابع للموصوف وتأخذ حالته	إذا كان المنعوت نكرة تكون نكرة، وإذا كان معرفة تكون معرفة	تأخذ نفس حالة إعراب الموصوف رفعاً ونصباً وجراً
مثال الحال	جاء التلميذ ضاحكاً	معرفة لأنّه ليس تابعا له، مُستقل وضاحكاً: حال منصوب ولم يتأثر بصاحبه	
مثال الصفة	جاء الرجل القوي: صفة مُعرّفة لأن الموصوف(الرجل) مُعرّف		

- العجز عن صياغة العدد والمعدود صياغة صحيحة.

ورد في إجابات التلاميذ: "**أطلّت أحد عشر زهرة جميلة، أطلّت أحد عشرات زهرة جميلة، أطلّت أزهار جميلة**" ويعود السبب إلى عدم استيعاب قاعدة العدد والمعدود جيّداً نظراً لتعدد حالات إعرابه والتغيّر الحاصل بين العدد والمعدود في كل حالة حسب نوعية العدد (المفرد، المركب، العقود العدد العطوف). وقد وردت قاعدة هذا الدرس في الكتاب المدرسي على النحو الآتي:[1]

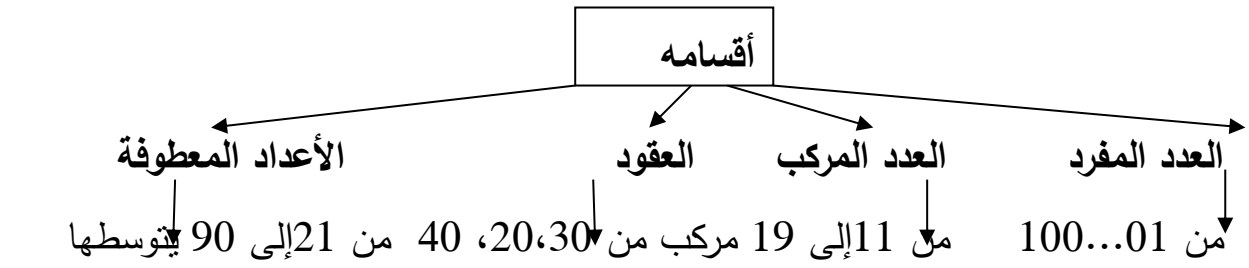
أستنتج

- العدد هو ما دلّ على المعدود مثل واحد، خمسة، عشرون، ألف...
- العدد أربعة أنواع هي : المفرد، وهو الخالي من التركيب والعطف. وهو من واحد إلى عشرة، مائة، ألف. مثل : عشرة؛ المركّب : وهو المركب تركيبا مزجيا. وهو من أحد عشر إلى تسعة عشر. مثل: تسعةَ عشرَ؛ العقد : وهو ما يطلق على الأعداد التالية: عشرون، ثلاثون، أربعون.... إلى العدد: تسعون؛ المعطوف : وهو العدد المحصور بين عقدين. مثل: واحد وعشرون، ثلاثة وثلاثون، خمس وتسعون...

يطلق الاسم الذي يدل عليه العدد المعدود أو التمييز العددي.

فنُلاحظ من خلال القاعدة أنّها تنعدم فيها بعض التفاصيل المُهمة: غياب الأساس وهي الأمثلة عن كلّ حالة والتي تُبيّن التَغيّر الحاصل بين العدد والمعدود من حيث (التذكير والتأنيث، المفرد والجمع، الحركة الإعرابية) أيضا كان لا بد ألا يُقدّم الدرس في حصة واحدة وأن يتم التطرّق لكلّ عُنصر فيه على حدة مع التمثيل والإعراب ويُمكن أن نقترح تفصيلاً لهذا الدرس في شكل مُخطط على النحو الآتي:

العدد: كلّ ما دلّ على كمية الأشياء المعدودة مثل: واحد، خمسة وعشرون



[1]– وزارة التربية الوطنية،اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص32.

- **العدد المفرد:**

العدد	تذكيره وتأنيثه	إعراب العدد	إعراب المعدود	مثال
الأعداد المفردة تتكون من كلمة واحدة من 01إلى02	يُطابقان المعدود	يُعربان صفة لما قبلها	يُعرب حسب موقعه في الجملة	دخل تلميذ واحد فاعل صفة رأيتُ لاعبين اثنين
من 03إلى 10	تُخالف المعدود	تُعرب حسب موقعها في الجملة وهو مضاف	يُعرب مضاف إليه مجرور	قرأتُ خمسَ كُتبٍ م به وهو مضاف إليه مضاف إليه مجرور

- **العدد المركب:**

العدد	تذكيره وتأنيثه	إعراب العدد	إعراب المعدود	مثال
الأعداد المركبة من كلمتين من 11 إلى 12	يُطابق العدد المعدود مُطابقة تامة	12: الجزء الأوّل يكون إعرابه مثل المثنى والجزء الثاني: جزء من العدد لا محل له من الإعراب	تمييز منصوب	*رأيتُ أحد عشر كوكباً *في القسمِ اثنا عشرة خزانة
من 13إلى 19	يُخالف الجزء الأوّل المعدود، أمّا الجزء الثاني فيُطابقه	11،13إلى19 يُعرب عدد مُركب مبني على فتح الجُزأين في محل إمّا رفع أو نصب أو جرّ	تمييز منصوب.	رأيتُ خمسة عشر كوكباً

- **العقود، والأعداد المعطوفة:**

العدد	تذكيره وتأنيثه	إعراب العدد	إعراب المعدود	مثال
العقود:30، 40	لا يوجد.	تُعرب العقود مُلحقة بجمع المذكر السالم أي تُرفع بالواو وتُنصب وتُجرّ بالياء.	يكون تمييزها مُفرداً منصوباً	جاء عشرون رجلاً.
الأعداد المعطوفة من 21 إلى 99 يتوسطها حرف عطف.	الجزء الأوّل من المعطوف المفرد يذكر مع المعطوف المؤنث، ويُؤنث مع المعطوف المُذكر، أمّا الجزء الثاني فيبقى على صورة واحدة	الجزء الأوّل يُعرب حسب موقعه في الجملة فيُرفع بالضمة ويُنصب ويُجّر بالكسرة، أمّا الثاني فيُعرب إعراب العُقود.	يكون تمييزها مُفرداً منصوباً	جاء ثلاثة وعشرون رجُلاً.

ملاحظة: قد ترجع أسباب الأخطاء التي وقع فيها المتعلمون أيضا **إلى** الفترة التي مرت بها البلاد (مرض كورونا) قضت على المكتسبات لدى المتعلمين نظراً لتغير الدوام لديهم فمنهم من يدرس فترة صباحية ومنهم من يدرس فترة مسائية ومنهم من يدرس يوم بعد يوم وبالتالي المتعلم يشعر بالملل وإمكانية نسيان ما تعلمه نظراً لتباعد الفترات الدراسية.

المبحث الثاني: تحليل نتائج الاستبيان:

وقد مثل الاستبيان دراسة ميدانية في بحثنا، لأن السبيل العلمي إلى دراسة التعليمية دراسة ميدانية وذلك يكون بمراقبة الحصص التعليمية مراقبة فعلية وحضورها وتحليلها بعد ذلك وقد أتى الاستبيان في هذه السيرورة تكملة لبعض الجوانب في البحث الميداني، فقد يحكم أحد أفراد الاستبيان أو عدد منهم على قضية ما بأنها غير مناسبة للعملية التعليمية، وهذا قد يُساعدنا في مجال بحثنا.

1- متوسطة فضيل اسكندر المدية.

الاستبيان موجه للأساتذة الذين يُشرفون على الأقسام المُختارة وعددهم ست أساتذة وهو يحتوي على مجموعة من الأسئلة حول محاور مُختلفة (معلومات حول المعلم، معلومات خاصة بتقييم الصف الدراسي، ومعلومات خاصة بالمادة التعليمية ومعلومات عن الصعوبات التي يُواجهها الأستاذ، ومعلومات عامة)، كلّها تتعلّق بموضوع البحث، وأردنا أخذ اقتراحات الأساتذة حول تقييم للوضعي الخاص بتعليم مادة النحو وقُمنا بإحصاء تواتر إجابات الأساتذة فتم حساب النسبة: عدد الإجابات /عدد الأساتذة × 100=%

1-1 تحليل النتائج:

المحور الأوّل: معلومات حول المعلم:

السؤال	الإجابة	التكرار	النسبة المئوية%
1/ المؤهل العلمي	ليسانس	03	%50
	ماستر	01	%16.66
	دكتوراه	02	%33.33
2/ الجنس	ذكر	01	%16.66
	أنثى	05	%83.33
3/ الوضعية	مُتربص(ة)/مستخلف(ة)	01	%16.66
	مثبت(ة)	05	%83.33
	عدد السنوات: -أقل من خمس سنوات	01	%16.66

4/ الخبرة المهنية	-أكثر من خمس سنوات	02	%33.33
	أكثر من عشر سنوات	03	%50

2-1 قراءة وتعليق:

- **المؤهل العلمي:** إنّ كل أساتذة العيّنة لهم مستوى تعليمي جيّد حيث بلغت نسبة المُتحصلين على شهادة الليسانس50% وشهادة الدكتوراه 33.33%في حين بلغت نسبة المُتحصلين على شهادة الماستر 16.66%.
- **الجنس:** من خلال النسب المئوية يتضّح أنّ جنس المرأة قد طغى على جنس الرجل بنسبة 83.33% كالعادة في ميدان التعليم.
- **الوضعية:** تبيّن من خلال الجدول أعلاه أنّ كل أفراد العيّنة مُثبتين في مناصب دائمة حيث بلغت النسبة 83.33% في حين تمت الاستعانة بأستاذ(ة) واحد(ة) عطلة مرضية
- **الخبرة:** إنّ كل الأساتذة الذين تم اختيارهم كعيّنة لهم خبرة طويلة في التعليم، حيث تتراوح سنوات خبرتهم بين 10 سنوات و20 إلى 30 سنة حيث بلغت نسبة ذوي الخبرة أكثر مت عشر سنوات 50% تليها نسبة أكثر من 05 سنوات 33.33% وهدا أمر ضروري لمعرفة كيفية تعليم النحو، فالأساتذة ذوي الخبرة القصيرة الذين بلغت نسبتهم 16.66% لا يستطيعون أن يُفيدوا في هذه الدراسة إلاّ القليل، فذوي الخبرة الكبيرة تعدّدت توجّهاتهم إضافة إلى ميدان علم النفس وعلم اللغة وعلم الاجتماع.

المحور الثاني: معلومات خاصة بتقييم الصف الدراسي:

السؤال	الإجابة	التكرار	النسبة المئوية%
1/ ما المستويات المُسندة إليك في المرحلة المتوسطة	01 متوسط و03 متوسط	02	%33.33
	02 متوسط و03 متوسط	/	/
	02 متوسط و04 متوسط	01	%16.66
	03 متوسط و04 متوسط	03	%50

- **قراءة وتعليق:**

يُبيّن الجدول أعلاه أن الأساتذة المستجوبين أُسندت لهم أقسام مختلفة حيث بلغت نسبة الذين أُسندت لهم سنوات الثالثة والرابعة 50% في حين بلغت نسبة الذين أُسندت لهم سنوات الأولى والثالثة 33.33% أما نسبة 16.66% فهي نسبة الذين يُدّرسون الثانية والثالثة .

السؤال	الإجابة	التكرار	النسبة المئوية%
02/ تقييم مستوى القسم	جيّد	02	%33.33
	متوسط	04	%66.66
	ضعيف	/	/

- **قراءة وتعليق:**

يُبيّن الجدول أنّ نسبة 66.66% يرون أنّ مستوى الأقسام التي يُدَرِسونها متوسط، أمّا نسبة 33.33% فتُمثل عدد الأساتذة الذّين قالوا بأنّ مستواهم جيّد.

المحور الثالث: معلومات خاصة بالمادة التعليمية:

السؤال	الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
1/ما رأيكم في الوقت المُخصص لدروس الظواهر اللغوية	كافٍ	/	/
	غير كافٍ	06	%100
لماذا؟	-لأنّ الظواهر اللغوية ميدان مُهم حصة واحدة غير كافية، إذْ يحتاج إلى حصتين01 للدار و02 للتطبيق.	03	%50
	-اختلاف مستوى التلاميذ من حيث الاستيعاب وإدراج دروس صعبٌ على المتعلم لإدراكها.	02	%33.33
	-مع الوضع الاستثنائي صارت تُقدّم ثلاثة دروس في المقطع بعد ما كانت 05 دروس	01	%16.66

- **قراءة وتعليق:**

تبيّن لنا من خلال الجدول أنّ نسبة 100% من أفراد العيّنة ترى أنّ الوقت الزمني المُخصص لدروس الظواهر اللغوية غير كافٍ لأنّ بعض الظواهر تحتاج إلى تعمق وتطبيق

واسع لتترسّخ في أذهان المُتعلمين، إذْ نسبة 50% منهم يُرجع السبب أنها غير كافية باعتبارها ميدان مُهم وحصة واحدة غير كافية إلّ يحتاج إلى حصتين، حصة للدرس وحصة للتطبيق في حين يُرجع آخرون السبب إلى اختلاف مستوى التلاميذ من حيث الاستيعاب وإدراج دروس صعبٌ على المتعلم إدراكها وبلغت نسبتهم 33.33% في حين نسبة 16.66% يُرجع السبب إلى الوضع الاستثنائي إذْ صارت تُقدّم ثلاثة دروس في المقطع بعد ما كانت 05 دروس.

السؤال	الإجابة	التكرار	النسبة المئوية%
2/ ما الهدف من تدريس مادة اللغة العربية في المرحلة المتوسطة؟ هل هو	*معرفة قواعد اللغة العربية؟	/	/
	*ممارسة اللغة بطريقة صحيحة	05	%83.33
	*الاثنين معاً	01	%16.66

- **قراءة وتعليق:**

تبيّن من خلال الجدول أنّ نسبة 83.33% من أفراد العيّنة يرون أنّ الهدف من تدريس اللغة العربية في المرحلة المتوسطة هو تمكين المتعلم من ممارسة اللغة بطريقة صحيحة في حين نجد أن نسبة 16.66% يرون أنّ الهدف هو معرفة قواعد اللغة العربية واستعمالها بطريقة صحيحة، وهذا هو الأفضل الذي يراه "عبد الرحمان الحاج صالح" والدارسات الحديثة أي الهدف هو تمكين المتعلم من الملكة اللغوية والتبليغية في نفس الوقت.

السؤال	الإجابة	التكرار	النسبة المئوية%
3/ هل يُوجد اختلاف في ترتيب الدروس بين الكتاب المدرسي والتدّرج السنوي الموجود لديك؟	نعم	05	%83.33
	لا	01	%16.66
التعليل	نعم: يوجد اختلاف وهذا من السلبيات نعم: وهنا وجدنا صُعوبة في تحقيق ما يُسمى بالمُقاربة النصّية.	02	%33.33

- **قراءة وتعليق:**

من خلال الجدول يتضّح أن نسبة 83.33% من أفراد العيّنة يرون أنّه يوجد اختلاف بين

الكتاب المدرسي والتدّرج السنوي الموجود لدى المعلم كما علّل عن هذا وبلغت نسبتهم 33.33% أنّ هذا الاختلاف من السلبيات المؤثرة على عملية التدريس كما أنّهم وجدوا صعوبة في تحقيق ما يُسمى بالمُقاربة النصية، في حين بلغت نسبة الذين أجابوا بـ"لا" 16.66% وقد ترجع إمكانية إجابتهم إلى عدم استعانتهم بالتدّرج والاكتفاء بالكتاب المدرسي في تقديم الدُروس.

السؤال	الإجابة	التكرار	النسبة المئوية%
4/ هل ترى أنّ دروس الخاصة بالبنى النحوية؟	*مُناسبة لمستوى المتعلمين.	01	%16.66
	*تُحقق الأهداف التعليمية المُحدّدة في المنهاج	02	%33.33
	*غير مُناسبة لمستوى المتعلمين ولا تُحقق الأهداف التعليمية المُحدّدة في المنهاج.	03	%50

- **قراءة وتعليق:**

تبيّن من خلال هذا الجدول السابق أنّ الجزء الكبير من أفراد العيّنة والتي تُقدّر نسبتهم 50% يَروْ أنّ الدروس الخاصة البنى النحوية غير مُناسبة لمستوى المتعلمين لأنّه يوجد منهم من ذوي المستوى العالي ومنهم من مُستواهم ضعيف ومتوسط إضافة إلى أنها لا تُحقق الأهداف التعليمية المُحدّدة في المنهاج في حين بلغت نسبة33.33%من أجابوا أنّها تُحقق الأهداف التعليمية المُحدّدة في المنهاج أمّا نسبة 16.66% من يرو أنّها مُناسبة لمستوى المتعلمين.

السؤال	الإجابة	التكرار	النسبة المئوية%
05/ ما هي الطريقة التي تتبعونها؟	*البدء بذكر القاعدة(الاستنتاج) ثُم توضيحها.	/	/
	*عرض الأمثلة ثُم استنباط القاعدة.	01	%16.66
	*تقديم النص ثُم استخراج الأمثلة.	05	%83.33
***طريقة أخرى إنْ وُجدت؟**	*موجودة: – تقديم النص ثُم استخراج الأمثلة، المناقشة والتحليل، الاستنتاج. – في بعض الأحيان تُطرح الأسئلة وإجابات التلاميذ تكون أمثلة. – تقطيع النصوص والتعرّف على أجزاء الجملة.	04	%66.66

	– أنطلق بعرض الأمثلة ثُم التفصيل في القاعدة أي من الجزء إلى الكل.		
	غير موجودة	02	%33.33

- **قراءة وتعليق:**

يتبيّن من خلال الجدول السابق بأنّ هناك طرائق مشهورة في شرح الدرس النحوي وللأستاذ حُرية تامة في اختيار الأنسب لتلاميذه حيث بلغت نسبة 83.33% من أفراد العيّنة الذين يعتمدون طريقة تقديم النص ثُم استخراج الأمثلة أيْ ما يُسمى بالمقاربة النصية، في حين نجد نسبة 16.66% من الذّين يعرضون الأمثلة ثُم يستنبطون القاعدة، أمّا الذّين يرون هناك طرائق أُخرى 66.66% وهي كالآتي:

- تقديم النص ثُم استخراج الأمثلة، المناقشة والتحليل والاستنتاج.
- تقطيع النصوص والتعرّف على أجزاء الجملة.
- أنطلق بعرض الأمثلة ثُم التفصيل في القاعدة أي من الجزء إلى الكلّ، في حين أقرَّ البعض بعدم وُجود طريقة أُخرى حيث بلغت النسبة33.33%

السؤال	الإجابة	التكرار	النسبة المئوية%
6/ ما هو مصدر الأمثلة التي تعتمدونها في تقديم دروس القواعد؟	نعم	02	%33.33
	لا	03	%50
***هل هي من إنشاء التلاميذ؟**	أحياناً	01	%16.66
***هل يتم استخراجها من نص القراءة المشروحة؟**	نعم	05	%83.33
	لا	/	/
	دون إجابة	01	%16.66

- **قراءة وتعليق:**

من خلال الجدول أعلاه تبيّن نسبة 50% كانت إجابتهم ب "لا" أنّ المتعلمين لا يُجيدون تقديم أمثلة لدروس القواعد بأنفسهم، في حين بلغت نسبة الإجابة "نعم" 33.33% أنّهم يستطيعون تقديم أمثلة أما نسبة 16.66% أجابوا بأنّ المتعلمين أحياناً يُقدمون أمثلة

من إنشائهم، أمّا الذّين يرون أنّها تُستخرج من نص القراءة المشروحة فبلغت نسبتهم 83.33% ومنهم من لمْ يُجب فبلغت نسبتهم 16.66%

السؤال	الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
7/ ما طبيعة ومصدر الأنشطة المنزلية والتطبيقات التي يُطالب بها المتعلمون؟	-تدريب فوري+ أنشطة الكتاب المدرسي + مصدرها الكتاب المدرسي.	04	%66.66
	-طبيعتها: عبارة عن وضعيات إدماجية ومصدرها من خلال ما يدرس في المقطع.	01	%16.66
	دون إجابة	01	%16.66

- **قراءة وتعليق:**

تبيّن من خلال إجابات أفراد العيّنة أنّ نسبة 66.66% منهم يرون أنّ الأنشطة عبارة عن تدريب فوري+ أنشطة الكتاب المدرسي وأنشطة أخرى، أمّا مصدرها فمن الكتاب المدرسي، في حين بلغت نسبة 16.66% من يرو أنّ طبيعتها عبارة عن وضعيات إدماجية ومصدرها من خلال ما يدرس في المقطع، أمّا نسبة 16.66% من لم يُجيبوا عن السؤال.

السؤال	الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
8/ كم عددها؟ وهل تُنجز دائماً في القسم؟	-تطبيق إلى اثنين إلى ثلاث تطبيقات وتُنجز داخل القسم وقليلاً ما تُنجز في حصة الإدماج.	06	%100

- **قراءة وتعليق:**

حيث كانت إجابات أفراد العيّنة 100% أنّ عددها يتراوح بين تطبيق إلى اثنين إلى ثلاث تطبيقات وتُنجز داخل القسم وقليلاً ما تُنجز في حصة الإدماج.

السؤال	الإجابة	التكرار	النسبة المئوية%
9/ما كيفية تقييم النشاطات المنزلية وما مدى اعتمادُها على الدراسات اللسانية المعاصرة، وفي مُقدمتها النظرية الخليلية الحدّيثة؟	-في الحقيقة لم نعُد نُقدّم للتلاميذ أعمال منزلية، فالأعمال كلّها تُنجز في القسم.	02	%33.33
	نعم نعتمد على الدراسات اللسانية الحديثة مثل النظرية البنائية،	01	%16.66

	المتعلم يبني معارفه بنفسه.		
	-تقوم النشاطات المنزلية حسب هرم (صنافة بلوم) الوضعية الأولى (المعرفة) الوضعية 02:التحليل ثُم الإنتاج	01	%16.66
	دون إجابة	02	%33.33

- **قراءة وتعليق:**

تبيّن من خلال بعض الإجابات أنّ نسبة 33.33% يرون أنّهم لا يُقدّمون للتلاميذ أعمال منزلية، فالأعمال كُلّها تُنجز في القسم ومنهم من أجاب: نعم نعتمد على الدراسات اللسانية الحدّيثة مثل النظرية البنائية، المتعلم يبني معارفه بنفسه حيث بلغت نسبتهم 16.66% ومنهم من أجاب أنّ النشاطات المنزلية حسب هرم (صنافة بلوم) الوضعية01، 02، 03 كما هو مُبيّن في الجدول أعلاه حيث بلغت نسبتهم 16.66%، ومن أفراد العيّنة ما لمْ يُجب تماماً حيث بلغت نسبتهم33.33%قد يعود السبب لعدم اطلاعهم على النظريات اللسانية الحديثة.

المحور الرابع: معلومات عن الصعوبات التي يُواجهها الأُستاذ.

السؤال	الإجابة	التكرار	النسبة المئوية%
1/ما هي الصعوبات التي تعترضُ الأستاذ في تدريس البنى النحوية؟	-دروس تفوق قُدرات المتعلمين الذهنية من المفروض لا تُبرمج في هذه المرحلة. -ضعف مستوى التلاميذ من الابتدائي فهُناك حالات لا يُفرقون بين الحروف المتشابهة الاكتظاظ في الأقسام، بعض الدروس فوق مستوى التلاميذ فلا يُمكن استيعابها. -الفوارق الفردية.	03	%50
	-الوقت لأنّ حصة القواعد تأخذ شرح كثير.	01	%16.66
	-تتمثل الصعوبات في عدم التسلسل المنطقي للدروس في بعض الأحيان تقوم بتدريس موضوع له علاقة بموضوعات أُخرى لم يتلقاها التلميذ	01	%16.66
	عدم توافق نص القراءة مع الظاهرة النحوية.	01	%16.66

***قراءة وتعليق:**

من خلال الجدول السابق يتضّح لنا الصعوبات التي تعترض الأستاذ في تدريس البنى النحوية تكمن بشكل جليّ في عدّة نقاط وهي كالآتي:

- دروس تفوق قُدرات المتعلمين الذهنية ولا يُمكن استيعابها
- ضعف مستوى التلاميذ من الابتدائي.
- الاكتظاظ، فوارق فردية حسب رأي العديد من المبحوثين إذْ قُدّرت 50%

بينما يرى البعض الذين كانت نسبتهم متساوية بأن الصعوبات تكمن في ضيق الوقت بحجة حصة القواعد تأخذ شرح كثير وقُدرت النسبة 16.66%، إضافة إلى رأي آخر أنّها تتمثل في عدم التسلسل المنطقي للدروس بحُجّة أنّهم في بعض الأحيان يُقدّمون موضوع له علاقة بموضوعات أخرى لم يتلقاها التلميذ، والبعض الآخر يرون عدم توافق نص القراءة مع الظاهرة النحوية.

السؤال	الإجابة	التكرار	النسبة المئوية%
2/ في رأيكم، هل هذه الصعوبات ترجع إلى:	*انعدام الترابط والتسلسل بين الدروس؟	/	/
	*قلّة التمارين في الكتاب المدرسي؟	01	%16.66
	*غموض القاعدة النحوية؟	01	%16.66
	*عقم الطريقة التي يفرضها منهاج المادة في إيصال الدروس إلى أذهان المتعلمين؟	02	%33.33
	*انعدام الترابط والتسلسل بين الدروس وغموض القاعدة النحوية وعقم الطريقة التي يفرضها منهاج المادة في إيصال الدروس إلى أذهان المتعلمين	01	%16.66
	*انعدام الترابط والتسلسل بين الدروس وقلّة التمارين في الكتاب المدرسي وغُموض القاعدة وعُقم الطريقة التي يفرضها منهاج المادة في إيصال الدُروس إلى أذهان المتعلمين.	01	%16.66
***صعوبة أخرى إنْ وُجدت**	موجودة وهي: -غياب القاعدة الأساسية للتلاميذ. -عدم وُجود وسائل لتقديم الدروس بواسطة تقنيات التدريس	03	%50

	الحدّيثة(الصف المقلوب مثلاً) -نفسياً: هُروب التلاميذ من الإعراب.		
دون إجابة		03	%50

- **قراءة وتعليق:**

لقد اختلفت آراء الأساتذة حول الصُعوبات فمنهم من يُرجعها إلى عُقم الطريقة التي يفرضها منهاج المادة في إيصال الدُروس إلى أذهان المتعلمين وبلغت نسبتهم 33.33%، أمّا الآراء الأُخرى فجاءت مُتساوية النسب والتي ترجع الصُعوبات إلى:

- قلة التمارين في الكتاب المدرسي ونسبتهم 16.66%
- غموض القاعدة النحوية.
- انعدام الترابط والتسلسل بين الدروس وغموض القاعدة النحوية وعقم الطريقة التي يفرضها منهاج المادة في إيصال الدروس إلى أذهان المتعلمين.
- انعدام الترابط والتسلسل بين الدّروس وقلّة التمارين في الكتاب المدرسي وغموض القاعدة وعقم الطريقة التي يفرضُها منهاج المادة في إيصال الدروس إلى أذهان المتعلمين .

* كما تَمَّ اقتراح سؤال جُزئي للأساتذة في إعطاء صُعوبة أخرى إنْ وُجدت، حيث بلغت نسبة الذّين أَبْدَوْ آراؤُهم 50% وكانت إجابتهم كالآتي:

- غياب القاعدة الأساسية للتلاميذ.
- عدم وُجود وسائل لتقديم الدروس بواسطة تقنيات التدريس الحدّيثة (الصف المقلوب مثلاً).
- نفسياً: هروب التلاميذ من الإعراب.
- ومن الأساتذة منْ لم يُجيبوا أو يُعطوا رأيهم الخاص وبلغت نسبتهم 50%

السؤال	الإجابة	التكرار	النسبة المئوية%
3/هل تكثر الأخطاء في كتابات المتعلمين فيما يتعلّق بالبنى النحوية	نعم	05	%83.33
	لا	01	%16.66

- **قراءة وتعليق:**

تبيّن لنا من خلال الجدول السّابق أنّ نسبة 83.33% من الأساتذة المُستجوبين يُقرّون بوُجود أخطاء في كتابات المتعلمين فيما يتعلّق بالبنى النحوية ونسبة 16.66% يُقرّون بعدم وُجود أخطاء.

السؤال	الإجابة	التكرار	النسبة المئوية%
4/ في أي جانب تنحصر؟	*الإنتاج الكتابي	01	%16.66
	*الإعراب	01	%16.66
	*تركيب الجمل	/	/
	*الإنتاج الكتابي وتركيب الجُمل	01	%16.66
	*الإنتاج الكتابي والإعراب وتركيب الجُمل.	03	%50

- **قراءة وتعليق:**

تبيّن من خلال الجدول السّابق أنّ أغلب الأساتذة يَرون أنّ الأخطاء التي يقع فيها المتعلمين تنحصر في الإنتاج الكتابي والإعراب وتركيب الجُمل حيث بلغت النسبة 50%في حين اختلفت آراء بعض الأساتذة وتساوت نسبتهم في انحصار الأخطاء منهم من يُرجعها إلى الإعراب، ومنهم من يُرجعها إلى الإنتاج الكتابي وتركيب الجمل.

السؤال	الإجابة	التكرار	التكرار
***ما هي أكثر الأخطاء الكتابية وُروداً؟**	إملائية: كتابة همزة القطع والوصل، التاء المفتوحة، كتابة الهمزة.	03	%50
	إملائية ونحوية: الهمزة، التذكير والتأنيث	02	%33.33
	أخطاء صرفية وإملائية	01	%16.66
***ما هي أكثر الأخطاء الإعرابية وُروداً**	–رفع المفعول به، نص خبر إنّ ورفع خبر كان	02	%33.33
	–عدم التفريق بين الفعل والاسم والحرف.	02	%33.33
	–الجمع المذكر السالم في حالة الرفع والنصب والجّر.	01	%16.66
	–علامات رفع الفعل المضارع في الإعراب التقديري	01	%16.66
***ما هي**	–تركيب الجمل وكتابة جمل مُبعثرة وبلغة عامية أو مُترجمة للفرنسية	02	%33.33

أخطاء التركيب؟	-عدم التفريق خاصة بين اللازم والمُتعدي وإعطاء جُمل غير مُفيدة وغير تامة المعنى	01	%16.66
	-لا يَعرفون توظيف حروف المعاني الرابطة	01	%16.66
	دون إجابة	02	%33.33

*** قراءة وتعليق:**

- **أكثر الأخطاء الكتابية وُروداً:** يُوضّح الجدول السابق أنّه تباينت إجابات الأساتذة حول الأخطاء الكتابية الأكثر وُروداً منهم من يرى أنّها تحصر في الأخطاء الإملائية والمُتمثلة في كتابة الهمزة (أول، وسط، آخر الكلمة) أو همزة القطع والوصل، إضافة إلى التاء المفتوحة وبلغت نسبتهم 50% في حين البعض منهم يُرجعها إلى أخطاء إملائية ونحوية (الهمزة، التذكير والتأنيث) وبلغت نسبتهم 33.33% والبعض الآخر يُرجعها إلى أخطاء صرفية وإملائية وبلغت نسبتهم 16.66%

- **أكثر الأخطاء الإعرابية وُروداً:** يُلاحظ من خلال الجدول السّابق أنّ الأساتذة يُجمعون بنسبة 33.33% أنّ الأخطاء الإعرابية الأكثر انتشاراً بين صُفوف المتعلمين تتمثل في رفع المفعول به، نصب خبر إنّ ورفع خبر كان، بينما يُجمع فريق آخر أنّها تتمثل في عدم التفريق بين الاسم والفعل والحرف ونسبتهم 33.33% ويرى البعض منهم أنّها تنْصَبُّ في أخطاء جمع المذكر السالم في حالة الرفع والنصب والجّر وبلغت نسبتهم 16.66% والبعض الآخر والذّين بلغت نسبتهم 16.66% أنّ الأخطاء تنحصر أساساً في علامات رفع الفعل المضارع في الإعراب التقديري.

*** أخطاء التركيب:** إنّ عدد المُستجوبين الذّين أَقرُوا بانحصار الأخطاء التركيبية في تركيب الجُمل وكتابة جمل مُبعثرة وبلغة عاميّة أو مُترجمة للفرنسية بلغت نسبتهم 33.33% بينما نسبة 16.66% من المُستجوبين يرون أنّها تتمثل في عدم التفريق خاصة بين اللازم والمُتعدي وإعطاء جُمل غير مُفيدة وغير تامة المعنى، وتُمثل نسبة 16.66% المذكورة

سابقاً عدد المُستجوبين الذّين أرجعوا أخطاء التركيب إلى عدم معرفة المتعلمين توظيف حروف المعاني الرابطة في حين بلغت نسبة 33.33% من المُستجوبين دون إجابة.

لسؤال	الإجابة	التكرار	النسبة المئوية%
5/ ما هي الوسيلة أو الطريقة التي من خلالها نحدُّ من شُيوع الأخطاء في البنى النحوية؟	-كثرة المطالعة وتعميق الفهم الخاص بدروس النحو، أنصح بالمطالعة، وقراءة القرآن الكريم فهو يُهذّب اللّسان.	02	%33.33
	-كثرة التمارين والأنشطة المُتعلقة بالبنى النحوية.	01	%16.66
	-تغيير طريقة تقديم الدروس والاعتماد على طريقة تقطيع النصوص وإعرابها مُنذ المَراحل الأولى في التدريس	01	%16.66
	-وُجوب توظيف المعارف النحوية في الإنتاج الكتابي.	01	%16.66
دون إجابة		01	%16.66

- **قراءة وتعليق:**

يتبيّن من خلال ما سبق أنّ إجابات الأساتذة جاءت مُتباينة في الوسيلة أو الطريقة لتفادي الأخطاء النحوية بين المتعلمين فجاءت إجابتهم كالآتي:

- كثرة المُطالعة وتعميق الفهم الخاص بدروس النحو وقراءة القرآن الكريم فهو يُهذّب اللّسان وبلغت نسبتهم 33.33%
- كثرة التمارين والأنشطة المُتعلقة بالبنى النحوية ونسبتهم 16.66%
- تغيير طريقة تقديم الدروس والاعتماد على طريقة تقطيع النصوص وإعرابها مُنذ المراحل الأولى في التدريس وبلغت النسبة 16.66%
- وُجوب توظيف المعارف النحوية في الإنتاج الكتابي ونسبتهم 16.66 في حين بلغت نسبة منْ لمْ يُقدّموا إجابة 16.66%.

المحور الخامس: معلومات عامة.

السؤال	الإجابة	التكرار	النسبة المئوية%
1/هل تُتابعون الدراسات العلمية حول اللغة العربية؟	نعم	05	%83.33
	لا	/	/
دون إجابة		01	%16.66

- **قراءة وتعليق:**

يُوضّح من خلال الجدول السّابق أنّ نسبة الذّين أجابُوا بنعم 83.33%، أمّا الذّين لم يُجيبوا عن السؤال نسبتهم 16.66%.

السؤال	الإجابة	التكرار	النسبة المئوية%
2/ما هي نماذج هذه الدراسات التي أثارت اهتمامكم؟	-خاصة بالتعليمية -علم النفس، تعليمية اللغة. -علوم التربية -تقنيات حديثة في تدريس النحو. -المدارس المُعتمدة في الأردن.	05	%83.33
دون إجابة		01	%16.66

- **قراءة وتعليق:**

يتضّح ممّا سبق أنّ إجابات الأساتذة جاءت مُتقاربة وهي كالآتي:

الخاصة بالتعليمية، علم النفس وتعليمية اللغة، علوم التربية، تقنيات الحدّيثة في تدريس النحو المدارس المُعتمدة في الأردن، إذْ بلغت نسبتهم 83.33%، أمّا الذّين لم يُقدّمون إجابة بلغت نسبتهم 16.66%

السؤال	الإجابة	التكرار	النسبة المئوية%
3/هل تُوظفون ثقافتكم هذه في بناء الحصص الدراسية وكيف ذلك؟	نعم	04	%66.66
	لا	01	%16.66
دون إجابة		01	%16.66
	-أُوظف المعلومات التي تعلمتها في علم النفس وعلوم التربية. -طبعاً وذلك بمحاولة تطبيق المفاهيم الخليلية التي هي أساس	03	%50

التعليل	الدراسات اللسانيات. -نعم أُحبّ توظيفها لكن الظروف لا تسمح.		
	-نعم دون تعليل	01	%16.66
	-لا دون تعليل	01	%16.66
	-دون إجابة	01	%16.66

- **قراءة وتعليق:**

تباينت إجابات الأساتذة فيما يخص توظيف ثقافتهم في بناء الحصص وبلغت نسبة الذّين أجابوا "بنعم" 66.66% في حين بلغت نسبة إجابات "لا" 16.66%، أمّا الذّين لم يُجيبوا فنسبتهم 16.66% ومنهم من قدّم تعليلاً للإجابة وجاءت كالتالي:

- أُوظّف المعلومات التي تعلمتها في علم النفس وعلوم التربية.
- طبعاً وذلك بمحاولة تطبق المفاهيم الخليلية التي هي أساس الدراسات اللسانية.
- نعم أُحبُّ توظيفها لكن الظُروف لا تسمح وقد بلغت نسبتهم 50% في حين بلغت نسبة الذّين أجابوا بنعم ولا ولم يُعلّلوا 16.66% كلاهُما أمّا الذّين لم يُقدّموا إجابة فنسبتهم 16.66%.

2- متوسطة حمدي لحسن والعربي بالشهبونية:

الاستبيان موجه للأساتذة الذين يُشرفون على الأقسام المُختارة وعددهم ثمانية أساتذة والاستبيان يحتوي على أسئلة كما ذكرنا سابقاً وقُمنا بتوزيع الاستبانات على أساتذة المادة (لغة عربية) وما لاحظناه تهاون بعض الأساتذة في الإجابة عن الأسئلة وتم ضياع استبانة واحدة من مجموع ثمانية:

تحليل النتائج:

المحور الأوّل: معلومات حول المعلم:

السؤال	الإجابة	التكرار	النسبة المئوية %
1/المؤهل العلمي	ليسانس	06	%85.71
	ماستر	01	%14.28

	دكتوراه	/	/
2/ الجنس	ذكر	/	/
	أنثى	07	%100
3/الوضعية	متربص(ة) مستخلف(ة)	01	%14.28
	مثبت(ة)	06	%85.71
4/الخبرة المهنية	عدد السنوات: أقل من خمس سنوات	03	%42.85
	أكثر من خمس سنوات	04	%57.14

***قراءة وتعليق:**

المؤهل العلمي: يتضّح من خلال الجدول السّابق أنّ معظم أساتذة هذه المُتوسطة يمتلكون مستوى ليسانس بنسبة 85.71% في حين بلغت نسبة 14.28% أي أستاذة واحدة متحصلة على شهادة الماستر أمّا الشهادة العليا(دكتوراه فلا تُوجد).

الجنس: من خلال النسب المئوية يتضّح أنّ جنس المرأة قد طغى على جنس الرجل فكلّ أساتذة اللغة العربية في هذه المتوسطة بلغت النسبة 100%

الوضعية: يظهر من خلال الجدول أعلاه أنّ كلّ أفراد العيّنة مُثبتين في مناصب دائمة حيث بلغت النسبة 85.71% في حين نجد أستاذ واحد مُستخلف حيث بلغت النسبة 14.28% هذا الأخير الذي أجاب والأستاذ الآخر مُستخلف ولمْ يُجب.

الخبرة المهنية: أنّ كلّ الأساتذة الذّين تم اختيارهم كعيّنة لهم خبرة طويلة في التعليم، حيث تتراوح خبرتهم بين 04 سنوات وثلاث سنوات حيث بلغت نسبة ذوي الخبرة أكثر من خمس سنوات 57.14% تليها نسبة أقلّ من خمس سنوات 42.85%

المحور الثاني: معلومات خاصة بتقييم الصّف الدراسي:

السؤال	الإجابة	التكرار	النسبة المئوية%
ما المستويات المسندة إليك في المرحلة المتوسطة	01 متوسط و02 متوسط	02	%28.57
	04متوسط و02 متوسط	03	%42.85
	01 متوسط و03متوسط	02	%28.57

- **قراءة وتعليق:**

يتضّح من خلال الجدول أنّ النسب جاءت مُتفاوتة فيما يخص المستويات التي أُسندت للأساتذة حيث بلغت نسبة الذّين أُسندت لهم السنوات 04 و02 متوسط 42.85% أمّا نسبة الذّين أُسندت لهم السنوات 01 و02 متوسط فنسبتهم 28.57%وتُماثلها نسبة 28.57% الذّين أُسندت لهم سنوات 01 و03 متوسط.

السؤال	الإجابة	التكرار	النسبة المئوية%
1/ما رأيكم في الوقت المُخصص لدروس الظواهر اللغوية	كافٍ	03	%42.85
	غير كافٍ	04	%57.14
لماذا؟	ضيق الوقت، صعوبة الفهم+ عدد التلاميذ كبير	04	%57.14
دون تعليل		03	%42.85

- **قراءة وتعليق:**

يظهر من خلال الجدول أنّ نسبة 57.14% من الأساتذة المُستجوبين يرون أنّ الوقت غير كافٍ لتقديم دروس الظواهر اللغوية في حين يرى البعض الآخر أنّ الوقت كافٍ وبلغت نسبتهم 42.85% ومنهم من علّل إجابته أنّ السبب في أنّ الوقت غير كافٍ نظراً لصعوبة الفهم ولعدد التلاميذ الكبير ممّا يُنقص الاستيعاب لديهم حيث بلغت نسبتهم57.14% في حين لمْ يُقدم البعض الآخر تعليلاً وبلغت نسبتهم42.85%

السؤال	الإجابة	التكرار	النسبة المئوية%
2/ما الهدف من تدريس مادة اللغة العربية في المرحلة المتوسطة؟ هل هو:	-معرفة قواعد اللغة العربية؟	03	%42.85
	-ممارسة اللغة بطريقة صحيحة؟	02	%28.57
	-الاثنين معاً	02	%28.57

- **قراءة وتعليق:**

يتضّح من الجدول أنّ نسبة 42.85% من أفراد العيّنة يرون أنّ الهدف من تدريس اللغة العربية في المرحلة المتوسطة هو تمكين المتعلم من معرفة قواعد اللغة العربية في حين نجد أنّ نسبة28.57% يرون أنّ الهدف هو ممارسة اللغة بطريقة صحيحة في حين بغت نسبة 28.57% من يرون أنّ الهدف يكمن في الطرقتين معاً وهما معرفة قواعد اللغة العربية وإمكانية ممارسة اللغة بطريقة صحيحة.

السؤال	الإجابة	التكرار	النسبة المئوية%
3/ هل يوجد اختلاف في ترتيب الدُروس بين الكتاب المدرسي والتدّرج السنوي الموجود لديك؟	نعم	06	%85.71
	لا	01	%14.28

- **قراءة وتعليق:**

من خلال الجدول يتبيّن أنّ نسبة 85.71% من أفراد العيّنة يرى أنّه يوجد اختلاف بين الكتاب المدرسي والتدّرج السنوي الموجود لدّى المعلم في حين أشار(ت) أستاذ(ة) واحد(ة) بعدم وُجود اختلاف وبلغت النسبة 14.28%

السؤال	الإجابة	التكرار	النسبة المئوية%
4/هل ترى أنّ الدُروس الخاصة بالبنى النحوية	-مناسبة لمستوى المتعلمين	02	%28.57
	-تُحقق الأهداف التعليمية المُحدّدة في المنهاج	02	%28.57
	-غير مناسبة لمستوى المتعلمين ولا تُحقق الأهداف التعليمية المُحددّة في المنهاج	03	%42.85

- **قراءة وتعليق:**

يتبيّن لنا من خلال الجدول السّابق أنّ الجزء الكبير من أفراد العيّنة والتي تُقدّر نسبتهم ب42.85% يرون أنّ الدروس الخاصة بالبنى النحوية غير مناسبة لمستوى المتعلمين ولا تُحقق الأهداف التعليمية المحدّدة في المنهاج، في حين بلغت نسبة28.57% ممّن أجابوا أنّها مناسبة لمستوى المتعلمين في حين ما ثلثها نفس النسبة ألا وهي28.57% أنّها كذلك تُحقق الأهداف التعليمية المُحدّدة في المنهاج.

السؤال	الإجابة	التكرار	النسبة المئوية%
5/ ما هي الطريقة التي تتبعونها	-البدء بذكر القاعدة(الاستنتاج) ثم توضيحها بالأمثلة	/	/
	-عرض الأمثلة ثُم استنباط القاعدة	03	%42.85
	-تقديم النص ثُم استخراج الأمثلة.	02	%28.57
	-عرض الأمثلة ثم استنباط القاعدة وتقديم النص ثُم استخراج الأمثلة.	02	%28.57

- **قراءة وتعليق:**

يتضّح من خلال الجدول أنّ بعض الأساتذة ينفقون أن الطريقة التي يتبعونها في تقديم الدرس النحوي تتمثل في عرضهم الأمثلة ثُم استنباط القاعدة حيث بلغت النسبة 42.85%في هذه الحالة يمكن القول غياب تام للمُقاربة النصية حيث يتم اعتماد أمثلة خارج النص في حين يرى البعض أنّه يتم تقديم النص ثُم استخراج الأمثلة منه ثُم الطريقة الثانية وهي عرض الأمثلة واستنباط القاعدة وهذا هو الأصّح حيث بلغت النسبة 28.57% إضافة إلى أنّ كلّ أساتذة المُتوسطة لم يُعطوا رأيهم في وُجود طريقة أخرى لتقديم الدرس النحوي.

السؤال	الإجابة	التكرار	النسبة المئوية%
6/ما هو مصدر الأمثلة التي تعتمدونها في تقديم دروس القواعد؟ هل هي من إنشاء المتعلمين؟	نعم	02	%28.57
	لا	05	%71.42
هل يتم استخراجها من نص القراءة المشروحة	نعم	05	%71.42
	لا	02	%28.57

- **قراءة وتعليق:**

يظهر ممّا سبق أنّ نسبة 71.42% من إجابات المعلمين كانت "لا" أي أنّ مصدر الأمثلة ليست من إنشاء المتعلم في حين البعض يرى أنّ المتعلمين يُمكنهم إنشاء مثال من عندهم وكانت النسبة ضئيلة حيث بلغت 28.57%، أمّا الذّين يرون أنّها تُستخرج من نص القراءة المشروحة فبلغت نسبتهم 71.42% ومنهم من يرى أنّها لا تُستخرج من نص القراءة المشروحة بل يتم الإتيان بأمثلة من خارج النص وبلغت نسبتهم 28.57%

السؤال	الإجابة	التكرار	النسبة المئوية%
7/ما طبيعة ومصدر الأنشطة المنزلية والتطبيقات التي يُطالب بها المتعلمون؟	-واجبات منزلية، أنشطة الكتاب، واجبات يقترحها الأستاذ ومصدرها الكتاب المدرسي	06	%85.71
	دون إجابة	01	%14.28

- **قراءة وتعليق:**

يتضّح من خلال الجدول أنّ نسبة85.71% من أفراد العيّنة يرو أنّ طبيعة الأنشطة المنزلية والتطبيقات التي يُطالب بها المتعلمون عبارة عن الأنشطة الموجودة في الكتاب وبعض الواجبات التي يتم اقتراحها من طرف الأستاذ، أمّا مصدرها فالكتاب المدرسي نفسه في حين نجد أستاذ(ة) واحد(ة) لم يُجب عن السؤال وبلغت النسبة 14.28%

السؤال	الإجابة	التكرار	النسبة المئوية%
8/كم عددها؟ وهل تُنجز دائماً في القسم؟	-تطبيق إلى اثنين إلى ثلاث تطبيقات تُنجز داخل القسم وأحياناً في المنزل وأحياناً تُراقب في بداية لحصة المُقبلة وأحيانا تُنسى	07	%100

- **قراءة وتعليق:**

يتضّح من خلال ما سبق أنّ أفراد العيّنة نسبة إجاباتهم 100% أنّ عدد الأنشطة المنزلية التي يُطالب بها المُتعلمون تتراوح بين تطبيق إلى اثنين إلى ثلاث تطبيقات وتُنجز في المنزل وأحياناً تُراقب في بداية الحصة المُقبلة وأحياناً تُنسى.

السؤال	الإجابة	التكرار	النسبة المئوية%
9/ما كيفية تقييم النشاطات المنزلية وما مدى اعتمادها على الدراسات اللسانية المعاصرة في مُقدّمتها النظرية الخليلية الحدّيثة؟	-بالنسبة لي ما زلت أعتمد على الطريقة التقليدية من خلال عرض ما توصل إليه التلاميذ وتصحيحها شفوياً -لا علاقة لها باللسانيات المعاصرة فهي مازالت تقليدية.	02	%28.57
	-النشاطات المنزلية مُساعدة للتلميذ أحياناً تعتمد على مثل هذه الدراسات في الشرح. -يُعتبر المتعلم في الحصة هو محور العملية التعليمية التعلُّمية لكون الدراسات اللسانية الحدّيثة تعتمد على المُراقبة المُستمرة (تقييم عددي)، أحياناً اكتفاء بتصحيح أخطاء المتعلمين، أمّا	03	%42.85

النظرية الخليلية ليس لي علم بها.		
دون إجابة	02	%28.57

- **قراءة وتعليق:**

يظهر من خلال الجدول أنّ نسبة28.57% يرون أنّهم يُجزمون أنّهم لا زالوا يعتمدون الطريقة (تلقين معلومات) وإعادتها شفوياً كما يُجزمون أنّه ليس لما يُقدّموه علاقة باللسانيات المعاصرة في حين تبلغ نسبة42.85% يرون أنّ النشاطات المنزلية مُفيدة. للمتعلم ويرون أنّهم يعتمدون على الدراسات المعاصرة الحدّيثة لأنّها تحث على المُقاربة بالكفاءات وأنّ المتعلم في الحصة يُعتبر محور العملية التعليمية التعلُّمية كما يرون أنّ التقييم يكون عددي (تقييم مُستمر) للنشاطات التي يُنجزها المتعلم ، أمّا النظرية الخليلية فليس لهم علم بها في حين بلغت نسبة 28.57% لمْ يُجيبوا عن السؤال المطروح.

المحور الرابع: معلومات عن الصُعوبات التي يُواجهها الأستاذ.

السؤال	الإجابة	التكرار	النسبة المئوية%
1/ما هي الصُعوبات التي تعترض الأستاذ في تدريس البنى النحوية؟	-عدم تركيز التلاميذ. -هناك ظواهر مُجردة لا تُناسب مستوى التلاميذ، المسائل الشاذة التي يُصادفها المتعلمين والتي تُعاكس القاعدة النحوية. -لا وجود للأمثلة الخاصة بالظاهرة النحوية في النص المقروء. .صعوبة بعض الظواهر النحوية فيما يخص الإعراب المُقدّر. -التلاميذ يصعدون إلى المتوسط بدون معرفة أوّلية بهذه البنى النحوية. -النظرة السلبية للتلميذ حول قواعد اللغة على أنّها صعبة وعدم تحضير التلميذ للدّرس	05	%71.42
	-عدم توّفر الوسائل البيداغوجية، ضعف التلاميذ	01	%14.28
	-كثرة الأخطاء النحوية خاصة خلال المرحلة الأولى من التعلم	01	%14.28

- **قراءة وتعليق:**

يتبيّن من خلال الجدول أنّ الصعوبات التي تعترض الأستاذ في تدريس مادة النحو تكم في

عدّة نقاط وهي كالآتي:

- عدم تركيز التلاميذ.
- عدم توافق بعضها مع مستوى التلميذ.
- هناك ظواهر مجّردة لا تُناسب مستوى التلاميذ، المسائل الشاذة التي يُصادفها المتعلمين والتي تُعاكس القاعدة النحوية، لا وُجود للأمثلة الخاصة بالظاهرة النحوية في النص المقروء إضافة إلى صُعوبة بعض الظواهر النحوية فيما يخص الإعراب المُقدّر
- التلاميذ يصعدون إلى المتوسط بدون معرفة أوّلية بهذه البنى النحوية.
- النظرة السلبية للتلميذ حول قواعد اللغة على أنّها صعبة وعدم تحضير التلميذ للدّرس.

وهذا كلّه حسب رأي الأساتذة المُستجوبين والذّين كانت نسبتهم 71.42% في حين يرى البعض أنّها الصعوبة تكمن في عدم توّفر الوسائل البيداغوجية، ضُعف مستوى التلاميذ وبلغت نسبة الإجابة 14.28% وتُماثلها نسبة أيضاً 14.28% في أنّ الصعوبة هي كثرة الأخطاء النحوية خاصة خلال المرحلة الأولى من التعلم.

السؤال	الإجابة	التكرار	النسبة المئوية%
2/في رأيكم، هل هذه الصعوبات ترجع إلى	*انعدام الترابط والتسلسل بين الدروس؟	01	%14.28
	*قلّة التمارين في الكتاب المدرسي	/	
	*غموض القاعدة النحوية.	01	%14.28
	*عقم الطريقة التي يفرضها منهاج المادة في إيصال الدروس إلى أذهان المتعلمين؟	02	%28.57
	*انعدام الترابط والتسلسل بين الدروس وعقم الطريقة التي يفرضها منهاج المادة في إيصال الدروس إلى أذهان المتعلمين؟	01	%14.28
	*انعدام الترابط والتسلسل بين الدروس وقلّة التمارين في الكتاب المدرسي وغموض القاعدة النحوية وعقم الطريقة التي يفرضها منهاج المادة في إيصال الدروس إلى أذهان المتعلمين.	02	%28.57
صعوبة أخرى إنْ وُجدت؟	دون إجابة	07	%100

- **قراءة وتعليق:**

نجد اختلاف آراء الأساتذة حول مرجعية الصُعوبات فمنهم منْ يُرجعها إلى عقم الطريقة التي يفرضها منهاج المادة في إيصال الدروس إلى أذهان المتعلمين حيث بلغت النسبة 28.57% وتُماثلها نسبة أيضاً 28.57% من أرجعوا السبب إلى انعدام الترابط والتسلسل بين الدروس وقلّة التمارين في الكتاب المدرسي وغموض القاعدة النحوية وعقم الطريقة التي يفرضها منهاج المادة في إيصال الدروس إلى أذهان المتعلمين ومنهم من يُرجعها إلى الأسباب الآتية:

- انعدام الترابط والتسلسل بين الدُروس ونسبتهم 14.28% وتُماثلها نسبة14.28% ويرجع السبب إلى غُموض القاعدة النحوية، أمّا البعض ونسبتهم أيضاً 14.28% فيرو أنّ السبب يعود إلى انعدام الترابط والتسلسل بين الدُروس وعقم الطريقة التي يفرضها منهاج المادة في إيصال الدروس إلى أذهان المتعلمين وتم إعطاء حرية الإجابة للأساتذة في تقديم صعوبة أخرى إن وُجدت فلم يُجب كل الأساتذة ونسبتهم100%

السؤال	الإجابة	التكرار	النسبة المئوية%
3/هل تكثر الأخطاء في كتابات المتعلمين فيما يتعلّق بالبنى النحوية؟	نعم	06	%85.71
	لا	01	%14.28

- **قراءة وتعليق:**

تبين من خلال الجدول السّابق أنّ نسبة 85.71% من أفراد العيّنة يُقرّون بوُجود أخطاء في كتابات المتعلمين فيما يتعلّق بالبنى النحوية ونسبة14.28% يرون بعدم وُجود أخطاء.

السؤال	الإجابة	التكرار	النسبة المئوية%
4/في أي جانب تنحصر؟	الإنتاج الكتابي	03	%42.85
	الإعراب	/	/
	تركيب الجُمل	/	/

	الإنتاج الكتابي والإعراب	01	%14.28
	الإنتاج الكتابي والإعراب وتركيب الجُمل	03	%42.85
***ما هي أكثر الأخطاء الكتابية وُروداً**	إملائية: كتابة الهمزة ومواضعها، همزة الوصل والقطع، التاء المفتوحة والمربوطة	06	%85.71
	إملائية نحوية: عدم التفريق بين رفع ونصب وجر الأسماء الخمسة وجمع المذكر السالم، عدم حذف النون من الأفعال الخمسة المنصوبة أو المجزومة.	01	%14.28
***ما هي أكثر الأخطاء الإعرابية وُروداً؟**	-عدم التفريق بين الفعل والفاعل وبين الفعل والاسم والحرف +رفع المضاف إليه، جرّ المفعول به، جرّ النعت بعد المضاف إليه.	05	%71.42
	-رفع خبر كان، رفع المفعول به	01	%14.28
	العلامات الإعرابية فيما يتعلّق بالمثنى، الأفعال الخمسة، جمع المؤنث السالم، الأسماء الخمسة.	01	%14.28
*ما هي أخطاء التركيب؟	-إعطاء جمل غير مُفيدة ولا تامة المعنى+ عدم إدراك عناصر الجملة الفعلية ولا الاسمية، وضع مفعول به لفعل لازم	03	%42.85
	عدم الإجابة	04	%57.14

- **قراءة وتعليق:**

يظهر من خلال الجدول السّابق أنّ أغلب الأساتذة يرون أنّ الأخطاء التي يقع فيها المتعلمين تنحصر في كلّ من الإنتاج الكتابي والإعراب وتركيب الجُمل حيث بلغت النسبة 42.85% في حين تساوت النسبة أيضاً42.85% منْ حصروا الأخطاء في الإنتاج الكتابي ومنهم من يحصرها في الإنتاج الكتابي والإعراب وبلغت النسبة 14.28%

- **أكثر الأخطاء الكتابية وُروداً:**

يوضّح الجدول السّابق أنّ جلّ الأساتذة المُستجوبين يُرجعون الأخطاء الكتابية في انحصارها في الجانب الإملائي (كتابة الهمزة ومواضعها، همزة الوصل والقطع، التاء المربوطة والمفتوحة) حيث بلغت النسبة85.71%والبعض الآخر يُرجعها إلى أخطاء إملائية

نحوية وتتمثل في (عدم التفريق بين رفع ونصب وجرّ الأسماء الخمسة وجمع المذكر السالم، عدم حذف النون من الأفعال الخمسة المنصوبة أو المجزومة حيث بلغت النسبة 14.28%

- **أكثر الأخطاء الإعرابية وُروداً:**

يتبيّن لنا من خلال ما سبق أنّ إجابات الأساتذة جاءت مُتباينة حيث بلغت النسبة 71.42% وتتمثل في (عدم التفريق بين الفعل والفاعل وبين الفعل والاسم والحرف+ رفع المضاف إليه، جرّ المفعول به، جرّ النعت بعد المضاف إليه)، أمّا البعض يُجمع أنّها تنحصر في(رفع خبر كان، رفع المفعول به) والنسبة14.28% وتساوت النسبة 14.28% أيضاً الذّين أرجعوا إلى العلامات الإعرابية فيما يتعلّق بالمثنى، الأفعال الخمسة، جمع المذكر السالم، جمع المؤنث السالم، الأسماء الخمسة.

- **أخطاء التركيب:**

من خلال الجدول السّابق اتضّح أنّ جلّ الأساتذة لم يُجيبوا عن السؤال وبلغت نسبتهم 57.14% في حين بلغت نسبة الذّين أجابُوا 42.85%حيث تمثّلت أخطاء التركيب (إعطاء جُمل مُفيدة ولا تامة المعنى+ عدم إدراك عناصر الجملة الفعلية ولا الاسمية، وضع مفعول به لفعل لازم وبلغت النسبة42.85%

السؤال	الإجابة	التكرار	النسبة المئوية%
5/ما هي الوسيلة أو الطريقة التي من خلالها نحدُّ من شُيوع الأخطاء في البنى النحوية	-الإكثار من حصص التعبير الكتابي+ الإملاء وتعويد التلاميذ عليه من المراحل الأولى من تعليمهم وترسيخ بعض القواعد عن طريق التطبيقات والمطالعة	04	%57.14
	كثرة السماع للنصوص الفصيحة المقروءة بطريقة سليمة من طرف الأستاذ والحفظ المتواصل لقطع مختارة من نصوص الكتاب المدرسي -قراءة القرآن، المطالعة، الاستماع لمحادثات بالفصحى، حل واجبات منزلية	02	%28.57
	عدم الإجابة	01	%14.28

- **قراءة وتعليق:**

يتوضّح لنا من خلال الجدول السّابق أنّ آراء الأساتذة حول الوسيلة أو الطريقة التي من خلالها نحدّ من شيُوع الأخطاء في البنى النحوية تتمثل فيما يلي:

الإكثار من حصص التعبير الكتابي+ الإملاء وتعويد التلاميذ عليه المراحل الأولى من تعليمهم ترسيخ بعض القواعد عن طريق التطبيقات والمطالعة حيث بلغت نسبة الإجابة 57.14% في حين يرى البعض أنّها تكمن في كثرة السماع للنصوص المقروءة بطريقة سليمة من طرف الأستاذ والحفظ المتواصل لقطع مُختارة من نصوص الكتاب المدرسي إضافة إلى قراءة القرآن، المطالعة والاستماع لمحادثات بالفصحى وحلّ واجبات منزلية وبلغت النسبة 28.57 في حين بلغت نسبة 14.28% ممن لمْ يُجيبوا.

3-نماذج الدراسات التي أثارت اهتمام الأساتذة:

يظهر من خلال ما سبق أنّ إجابات الأساتذة كانت "لا" وبلغت النسبة 57.14% أي ليس لهم أي اطلاع في جانب الدراسات العلمية الخاصة باللغة العربية ولا يُوظفُون ثقافتهم في بناء الحصص، أمّا الذّين يرون أنّهم أحياناً وندراً ما يُتابعون لكنّهم لم يذكروا لنا النماذج فبلغت النسبة 28.57%، أمّا أستاذة واحدة فأجابت كالتالي:

- أنهم ليس لديها الوقت لمُتابعة المُستجدات، أمّا عن النماذج الخاصة بهذه الدراسات تكمن في أزمة اللغة العربية وطيفية تجاوزها أمّا عن توظيفها في ثقافة في بناء الحصص فأجابت أنّها تُوظف في حالة التمثيل والتوسيع في الشرح إذا كانت تخدم الحصة الدراسية وبلغت النسبة 14.28%

4-خلاصة ومقارنة استبيان المتوسطتين:

من خلال استعراضنا لنتائج الاستبيان الخاص بكل من المتوسطتين فضيل اسكندر بالمدية ومتوسطة حمدي لحسن والعربي بالشهبونية توصلنا إلى العديد من النتائج جعلتنا نستخرج جُملة من نقاط الاشتراك وكذا نقاط الاختلاف.

* **موقع المتوسطتين** وما لاحظناه من ناحية المنطقة والبيئة يُؤثر على المعلم وعلى المتعلم وهذا ما وجدناه في كلّ من المتوسطتين حيث ترى أن متوسطة فضيل اسكندر واقعة في منطقة مُتوفرة على كلّ متطلبات التعليم والتعلّم، وهذا ما هيأ الظروف المناسبة للمعلم والمتعلم، حيث نجد أنّ أساتذة متوسطة فضيل اسكندر إذا رأينا مستواهم العلمي نجد أنّ لديهم من الأساتذة من حاصل على شهادة الدكتوراه وكذا الماستر، إضافة إلى الليسانس وهذا لديه تأثير على عملية التعليم والتعلم، في حين نجد متوسطة حمدي لحسن والعربي واقعة في منطقة نائية وأغلب الأساتذة ليسوا من المنطقة، غياب الوسائل...إلخ ونجد أنّ مُستواهم العلمي يتمثل في شهادة الليسانس.

* **الخبرة المهنية:** متوسطة فضيل اسكندر بها أغلب الأساتذة ذوي خبرة أكثر من عشر سنوات في حين المتوسطة الثانية نجد أنّ الأساتذة لديهم خبرة أكثر من 05 سنوات.

* **الوضعية:** كل أساتذة المتوسطتين مُثبتين في حين تم الاستعانة ببعض الأساتذة للاستخلاف.

* **المستويات المُسندة:** كلّ أساتذة المُتوسطتين تم إسناد لهم مستويين مختلفين للتدريس.

* **الوقت المخصص لدروس الظواهر اللغوية:** أغلب الأساتذة في كلّ من المتوسطتين يجمعون أنّ الوقت غير كافٍ وأعطوا أسباب مُتقاربة تتمثل أشهرها في ضيق الوقت واختلاف درجات الاستيعاب بين المتعلمين.

* **الهدف من تدريس مادة اللغة العربية في المرحلة المتوسطة:** لاحظنا تباين في الإجابات منهم من يرى أنّ الهدف هو معرفة قواعد اللغة العربية ومنهم من يرى أنّ الهدف يتمثل في ممارسة اللغة بطريقة صحيحة ومنهم من يرى تحقيق لهدفين معاً.

* **ترتيب الدروس ومدى اختلافها بين الكتاب المدرسي والتدّرج السنوي:** أغلب إجابات أساتذة المتوسطتين تُقرُّ بجود اختلاف في ترتيب الدروس بين الكتاب المدرسي والتدّرج السنوي.

فقط أساتذة متوسطة فضيل اسكندر في كلّ إجاباتهم على الاستبيان يُعطون السبب عكس متوسطة حمدي لحسن والعربي ما لاحظناه أنّهم يُعطون إجابات دون إعطاء تعليل لما يقولونه في أغلب الإجابات فمثلاً في هذا السؤال نجد أساتذة متوسطة فضيل اسكندر يُعللّون السبب الاختلاف أنّه له أثر على تحقيق ما يُسمى بالمقاربة النصية.

* **مناسبة الدروس النحوية لمستوى المتعلمين، تحقيق الأهداف، غير مناسبة لمستوى المتعلمين ولا تحقق الأهداف:** أجمع أغلب أساتذة المتوسطتين أنّ الدروس النحوية غير مناسبة لمستوى المتعلمين ولا تُحقق الأهداف في حين يرى البعض عكس ذلك.

* **طريقة تدريس النحو:** ما لاحظناه هنا أنّه يُوجد اختلاف بين المتوسطتين فمُتوسطة فضيل اسكندر يرى أغلب الأساتذة أنّه يتم تقديم النص ثُم استخراج الأمثلة ما يدّل على تذبذب تام في تطبيق مبدأ المقاربة النصية.

* **مصدر الأمثلة التي يتم اعتمادها في تقديم دروس القواعد:** يُجمع أغلب أساتذة المُتوسطتين أنّ الأمثلة ليست من إنشاء أمثلة ولكن نسبة الإجابة ضئيلة كما تمَ الاتفاق أيضاً أنّ الأمثلة يتم استخراجها من نص القراءة المشروحة والقلّة القليلة ترى أنّه يتم الإتيان بها من خارج النص.

* **طبيعة ومصدر الأنشطة المنزلية وعددها:** أغلب الأساتذة في كلا المتوسطتين يُجمعون أنّ الأنشطة المنزلية عبارة عن تمارين الكتاب المدرسي ومصدرها الكتاب نفسه، أمّا بالنسبة للعدد فكُلّهم يُجمعون أنّها تتراوح بين تطبيق واحد إلى اثنين أو ثلاثة وأنّها تُنجز في القسم أحياناً وأحياناً أخرى في المنزل.

* **كيفية تقييم النشاطات المنزلية ومدى اعتمادها على الدراسات اللسانية" النظرية الخليلية الحدّيثة":** اختلفت الآراء بين الأساتذة أي أنّ أساتذة متوسطة فضيل اسكندر يرون أنّ كلّ الأعمال تُنجز في القسم وأقرَّ البعض منهم أنّهم يعتمدون على الدراسات اللسانية الحدّيثة (النظرية البنائية، صُنافة بلوم) في حين نجد أساتذة متوسطة حمدي لحسن أنّ تقييم الأنشطة تقييم عددي أمّا الدراسات اللسانية(النظرية الخليلية الحدّيثة فلا يسمعون بها أصلاً.

* **الصعوبات التي تُواجه الأستاذ في تدريس البنى النحوية:** اختلفت آراء الأساتذة في كِلا المتوسطتين منهم من اتفق أنّ الصعوبات تكمن في وجود دروس غير مناسبة لمستوى المتعلم وتفوق قُدراته، صعوبة بعض الظواهر في حين يُعطي البعض الآخر سبب آخر وهو ضيق الوقت...إلخ

* **الصعوبات ترجع إلى:** تباينت آراء الأساتذة في كلّ من المتوسطتين فمنهم من يُرجع صعوبة تدريس البنى النحوية إلى عقم الطريقة التي يفرضها منهاج المادة في إيصال الدروس إلى أذهان المتعلمين ومنهم من يُرجعها إلى قلّة التمارين في الكتاب المدرسي ومنهم من يُرجعها إلى انعدام الترابط والتسلسل بين الدروس ومنهم كم يُرجعها إلى غموض القاعدة ومنهم من يُرجعها إلى كلّ الصعوبات السابقة.

أمّا إجابة الأساتذة عن الصعوبة الأخرى إنْ وُجدت فأساتذة متوسطة فضيل اسكندر فنصفهم أجاب ومنهم من لمْ يُجب من بين الصعوبة المذكورة: عدم توّفر الوسائل، هروب التلاميذ من الإعراب، في حين نجد انعدام الإجابة في متوسطة حمدي لحسن والعربي.

* **مدى وجود أخطاء في كتابات المتعلمين فيما يتعلّق بالبنى النحوية:** أجمع أغلب أساتذة المتوسطتين فضيل اسكندر وحمدي لحسن بوجود أخطاء لدى المتعلمين.

* **انحصار الأخطاء(الإنتاج الكتابي، الإعراب، تركيب الجمل، الإنتاج الكتابي والإعراب):** أقرَّ أغلب أساتذة المتوسطتين في انحصار الأخطاء في جانب الإنتاج الكتابي والإعراب وتركيب الجمل.

* **أكثر الأخطاء وُروداً(كتابية، إعرابية، تركيبية):** أجمع أغلب أساتذة المتوسطة على أشهر الأخطاء الكتابية بين المتعلمين هي أخطاء إملائية وتتمثل في (كتابة الهمزة ومواضعها، همزة الوصل والقطع، التاء المربوطة والمفتوحة) تليها أخطاء إملائية نحوية (التذكير والتأنيث والجمع...إلخ

أمّا الأخطاء الإعرابية فقد تباينت آراء أساتذة المتوسطتين نظراً لكثرة أنواع الأخطاء الإعرابية حيث تمثلت أشهرها في عدم التفريق بين الفعل والاسم، العلامات الإعرابية للاسم أو الفعل، أمّا أخطاء التركيب فتتمثل في إعطاء جمل مُبعثرة غير تامة المعنى.

* **الوسيلة أو الطريقة للحدّ من شيوع الأخطاء النحوية:** اتفق أساتذة المتوسطتين على عدّة طرائق والتي تتمثل في المطالعة، حصص التعبير الكتابي، قراءة القرآن.

* متابعة الدراسات العلمية حول اللغة العربية مع ذكر نماذج: وجدنا اختلاف وتباين الآراء بين المتوسطتين، فنجد مُتوسطة فضيل اسكندر أجاب البعض منهم أنّه لديهم اطلاع عل الدراسات العلمية الخاصة باللغة العربية وذكروا نماذج والتي تتمثل في علوم التربية وعلم النفس، تعليمية، المدارس المعتمدة في الأردن، النظرية الخليلية الحدّيثة وأكدّوا أنّهم أحياناً يُحاولون توظيفها أثناء تدريسهم، في حين أشارت أستاذ(ة) واحد(ة) أنّ الفرصة لا تسمح بذلك نظراً لضيق الوقت، أمّا متوسطة حمدي لحسن والعربي فأجاب أغلب الأساتذة أنّهم لا يملكون أية فكرة عن الدراسات العلمية الخاصة باللغة العربية إلاّ أستاذ(ة) واحد(ة) ذكرت أنّها تملك مُجرد أفكار عن الدراسات العلمية ولا توظفها.

خلاصة الفصل

يُواجه المتعلمون في سنوات الأربعة لمرحلة المتوسط الصُعوبات نفسها التي تُؤدي بهم إلى الأخطاء كالخلط بين العامل والمعمول في اللفظة الفعلية سواء أكانت مبنية للمعلوم أو للمجهول.

- عدم تفريق متعلمو المرحلة المتوسطة بين الاسم والفعل والحرف النعت والمنعوت...إلخ.
- تأثير موقع المتوسطتين على التحصيل الدراسي للمتعلمين، حيث نجد موقع متوسطة فضيل اسكندر وسط المدينة ومتوسطة حمدي لحسن جنوب مدينة المدية (منطقة نائية).
- الأخطاء الشائعة بين المتعلمين في كلا المتوسطتين تتمثل في أخطاء كتابية إمّا إملائية (همزة الوصل والقطع)، إعرابية كالخلط بين العلامات الإعرابية للاسم أو الفعل.
- الوسيلة أو الطريقة المُثلى للحدّ من الأخطاء حسب رأي أساتذة المتوسطتين تتمثل في قراءة القرآن الكريم، المُطالعة، حصص التعبير الكتابي.

الخاتمة

وفي الأخير ومن خلال دراستنا النظرية والميدانية التي أجريناها خلال رحلة البحث، تمكنا من الوُقوف على الصعوبات التي يُواجهها تلاميذ المرحلة المتوسطة في اكتساب البنى النحوية واستعمالها، فقُمنا بعدّة إجراءات وكان مُنطلقنا الواقع التعليمي بالاعتماد على الدراسة الميدانية وذلك بتحليل مضامين كتب المتوسط بما في ذلك الدروس النحوية المبثوثة فيها كذا التمارين الواردة في الكتب المدرسية وقيامنا بتحليل المدونة اللغوية للتلاميذ المُتمثلة في الأسئلة التقويمية المُقدّمة لهم واستخراج الأخطاء التي ارتكبوها وتبيين نوعها ووضع المُقترحات بناءً على مبادئ النظرية الخليلية الحدّيثة وقد سجلنا مجموعة من المُلاحظات الواردة في فصول البحث، وتوصلنا إلى جملة من النتائج نورد أهمها كالآتي:

1. النظرية الخليلية الحدّيثة امتداد وإعادة إحياء النحو العربي الأصيل الذي أسّسه الخليل وسيبويه وهذا ما عكسته مفاهيم هذه النظرية التي أرساها(عبد الرحمان الحاج صالح).
2. تَمكّن (عبد الرحمان الحاج صالح) من التعمّق في تراث علمائنا القدامى وتسليط الضوء على ما توصلت إليه الدراسات اللسانية الحديثة ممّا مكّنه من وضع أصول علمية للنظرية الخليلية الحديثة في تحليل اللغة وبنيتها والعلاقات القائمة بين عناصرها ثُم انتقل إلى كيفية استعمالها في الواقع باللجوء إلى المقاصد والأغراض.
3. تمت العناية بالنحو والبلاغة معاً.
4. النظرية الخليلية الحدّيثة تعتمد على المنطق الرياضي للنحاة العرب الأوّلون إذْ تكمن أهميتها في إمكانية استثمار مفاهيمها (الاستقامة، مفهوم الباب، والمثال، مفهوم الأصل والفرع، مفهوم العامل...)في تعليمية اللغة العربية فهي لمْ تكنْ حبيسة التنظير إنّما أثبت صاحبها (الحاج صالح) إمكانية الاستفادة منها وأوضح آليات استغلالها.
5. مجالات اهتمام النظرية الخليلية الحديثة تكمن في التركيز على أولية المنطوق على المكتوب، وكذا التركيز على الملكة التبليغية واحتياجات المتعلم في إعداد مناهج اللغة العربية.

6. الدُروس النحوية المبثوثة في الكتب المدرسية تعتمد على نحو النحاة العرب المُتأخرين الذّين يُركزون في تحليلهم للغة على المعنى دون مُراعاة الجانب اللفظي البنيوي، ممّا يُؤدي بالمتعلمين إلى صعوبة في توظيف مختلف الظواهر اللغوية في كتاباتهم ودليل ذلك أنّ المتعلم لا يُفرق بين الاسم والفعل فالكتب المدرسية حدّدت الاسم والفعل تحديداً قائماً على المعنى لا على العلامات الخاصة لكلّ منهما وبالتالي المتعلمون يُخطئون في التفريق بينهما.
7. التقديم والتأخير في الدروس النحوية بالحذف أحياناً والإضافة أدّى إلى الإخلال بمبدأ المقاربة النصية من جهة ممّا نتج عنه اعتماد أمثلة من خارج النص وبالتالي عدم التدّرج في توزيع هاته الدروس ممّا يُشتت ذهن المتعلم.
8. غلبة الطابع النظري على نص القاعدة وخلوه من الأمثلة التوضيحية.
9. عدم التدّرج في عرض التمارين النحوية حيث تمَّ التركيز على التمارين ذات الطابع التحليلي التركيبي وإغفال الجانب التبليغي إضافة إلى تضمن التمرين الواحد أكثر من صعوبة، وهذا ما يُؤدي بالإخلال بالأسس التي تقوم عليها تعليم اللغات.
10. أثناء تحليل إجابات المتعلمين عن الأسئلة التقويمية في كِلاَ المُتوسطتين وَجدنا نقاط اشتراك بالنسبة للأخطاء النحوية والتركيبية ونقاط اختلاف والتي تَكمن في النسب، حيث نجد أنّ الأخطاء التي وقع فيها مُتعلمو مُتوسطة (حمدي لحسن بالشهبونية) نسبتها أكبر من الأخطاء التي وقع فيها مُتعلمو(مُتوسطة فضيل اسكندر بالمدية)،قد يعود السبب لموقع المتوسطة 01 = (منطقة نائية)، إضافة إلى عدم تمركز الأساتذة بشكل نهائي نظراً لبعد المسافة بين المتوسطة ومقرّ سكناهم ممّا أثَّر سَلباً على التحصيل الدراسي للمتعلمين.
11. الأخطاء المشتركة والشائعة بين المتعلمين في كِلاً المتوسطتين تَكْمن في عدم التفريق بين أزمنة الفعل نظراً لعدم تسلسل الدُروس حيث تُدّرس عناصر الجُملة بمعزل عن

بعضها البعض، وهذا ما ظهر في الكتاب المدرسي حيث قُدّم درس الأفعال وحده بمعزل عن درس الفاعل الذي يفصله عنه أحد عشر درساً.

12. قد يعود سبب الأخطاء التي وقع فيها المتعلمون إلى غياب الجانب الوظيفي في تدريس القواعد النحوية ممّا أدّى بالمتعلم إلى الابتعاد عن تطبيقها في مواقفه الحياتية.
13. بعد تحليل استبيان الأساتذة اتّضح لنا أنّ جانب الخبرة يختلف بين المتوسطتين، حيث نجد أساتذة مُتوسطة فضيل اسكندر أغلبهم مثبتين ذوي خبرة أكثر من عشر سنوات في حين نجد مُتوسطة (حمدي لحسن والعربي) أغلب الأساتذة مثبتين حديثاً.
14. أجمع أساتذة المتوسطتين أنّ الوقت غير كاف لتقديم الدرس النحوي كاملا.
15. أقرّ بعض أساتذة متوسطة (فضيل اسكندر) أنّه لديهم فكرة حول الدراسات اللسانية الحدّيثة كالنظرية البِنائية، صنافة بلوم، النظرية الخليلية الحدّيثة ولكن ليس لديهم وقت وفكرة لتطبيقها، أمّا أساتذة مُتوسطة (حمدي لحسن) فكانت إجاباتهم أنّه ليس لديهم فكرة عنها.
16. الصُعوبات التي تُواجه المُعلم في تدريس البنى النحوية اتفق أساتذة المُتوسطتين أنّها تكمن فيعدم مُناسبة الدُروس لمستوى المتعلم.

ومن هنا سَنُقدّم بعض الاقتراحات التي توصلنا إليها من خلال نتائج البحث:

1. العودة إلى النحو العربي أثناء وضع المناهج والمُخططات التعليمية والاطلاع على النظرية الخليلية الحدّيثة واستثمار مفاهيمها ومبادئها.
2. عادة النظر في تقديم الدرس النحوي وتفعيل مبدأ المُقاربة النصية وتمكين المتعلم من تفكيك النص واستخراج الأمثلة الخاصة بالظاهرة اللُغوية المدروسة وإعادة بناء النص من جديد.
3. صياغة القاعدة النحوية على شكل مُخططات ورُموز وأشكال ورسومات رياضية وجداول حتى يتمكن المتعلمون من سرعة استيعابها وتثبيتها في أذهانهم.

4. التنويع في التمارين التحويلية والتبليغية والتحليلية التركيبية والانتقال في عرضها من السّهل إلى الصّعب ومن البسيط إلى المُركب ومن العام إلى الخاص.
5. عرض المُحتويات النحوية الموجودة في الكتاب المدرسي وفق تدّرج مُحكم حتى تَنْسجم مع التدّرج السنوي وتُوافق احتياجات المتعلم.
6. التنويع في الطرائق التعليمية لتقديم المادة النحوية ومراعاة الفروق الفردية بين المُتعلمين وكذا تفعيل ما يُسمى بالمُعالجة البيداغوجية كوسيلة لتخفيف الأخطاء الشائعة بين المتعلمين.
7. تكوين أساتذة مادة اللغة العربية وتمكينهم من الاطلاع على ما هو جديد في البحوث اللسانية العربية والغربية خاصة أثناء الندوات الدراسية مع المفتشين التربويين.
8. وكانت هذه النتائج والاقتراحات مُستمدة من الواقع التعليمي، نَأمل أنْ نُفيد بها العاملين في ميدان تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية.

قائمة المصادر

والمراجع

المصادر والمراجع

1. القرآن الكريم.

الكتب:

1. ابن جني (أبو الفتح عثمان)، الخصائص، تح: محمد علي النجار، ج 01، دار الكتب المصرية، مصر،د ط، د ت.
2. ابن خلدون(عبد الرحمان)،المقدّمة، ج01، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، د ط،2001م.
3. ابن سعيد السيرافي الحسن بن عبد الله بن المرزبان، شرح كتاب سيبويه، ج 01، تح: أحمد حسن مهدي، علي سيد علي، دار الكتب العلمية، ط 01، بيروت، لبنان.
4. ابن علي بن يعيش، شرح المفصّل، إدارة الطباعة المنيرية، د ط، د ت، ج01.
5. ابن هشام الأنصاري، ، مُغني اللبيب عن كتب الأعاريب، محمد محي الدين عبد الحميد ج02، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، بيروت د ط،1411هـ،1991م.
6. أبو بكر محمد بن القاسم بن بشار، إيضاح الوقف والابتداء في كتاب الله عزّ وجل، الأنباري، تح: محي الدين عبد الرّحمان رمضان، مطبوعات مجمع اللغة العربية، دمشق، د ط،1391هـ، 1971م.
7. أحمد الستار الجِواري، نحو التيسير (دراسة ونقد منهجي)، مطبعة المجمع العلمي العراقي، العراق، د ط، 1404هـ، 1984م.
8. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، ط 02، ابن عكنون، الجزائر، 2009م.
9. أحمد محمد قدور، اللسانيات وآفاق الدرس اللغوي، دار الفكر المعاصر، ط 01، بيروت، لبنان، دار الفكر، دمشق، سورية، 2001.

10. الأنباري (أبو البركات عبد الرحمان كمال الدين بن محمد)، الإغراب في جدل الإعراب ولمع الأدّلة في أصول النحو، تح: سعيد الأفغاني، دار الفكر، ط01، 1377هـ، 1957م، دمشق، ط1391،02هـ، 1971م، بيروت.
11. بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحدّيث، ط 01، عمان، الأردن، 2007م.
12. الجاحظ (أبو عثمان عمرو بن حجر)، البيان والتبيين، تح: عبد السلام محمد هارون، ج 03، مكتبة الخانجي، ط 07، القاهرة، مصر،1418هـ، 1998م.
13. جان كوهن، بنية اللغة الشعرية، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط01، 1986م.
14. جلال الدّين السّيوطي، الأشباه والنظائر في النحو، مطبوعات مجمع اللغة العربية، دمشق، د ط،1407هـ، 1987م، ج01.
15. جلال الدين السيوطي ، الاقتراح في علم أصول النحو، تح: محمود سليمان ياقوت، دار المعرفة الجامعية، مصر، د ط، 1426هـ، 2006م.
16. جنان التميمي، النحو العربي في ضوء اللسانيات الحدّيثة، دار الفارابي، ط01، بيروت، لبنان، 2013م.
17. حافظ اسماعيل علوي، أمحمد الملاخ، قضايا إبستمولوجية في اللسانيات، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط01، بيروت، لبنان، 2009م.
18. حسن خميس سعيد الملخ،نظرية التعليل في النحو العربي بين القدماء والمحدثين، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط 01، عمان الأردن، 2000م.
19. حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، ط06، القاهرة، مصر،1425هـ، 2004م.
20. حسن شحاته، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، ط03،القاهرة، مصر، 1423هـ، 2003م.

21. حسن شحاته، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، ط 01، القاهرة، مصر،1424هـ، 2003م.
22. حُسين نُوَّاني، الأرطوفونيا واللغة العربية مدخل إلى علم أمراض الكلام، دار الخلدونية، الجزائر العاصمة، ط01، 2018م.
23. خضر موسى محمد حمُّود، النحو والنّحاة، المدارس والخصائص، عالم الكتب، ط01، بيروت، لبنان،1423هـ، 2003م.
24. خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، ط 02 ، 2000م، 2006م، الجزائر.
25. داود عبده، نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً، مؤسسة دار العلوم، الكويت، ط01، 1979م.
26. دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، تنسيق وإشراف: ميلود غرمول، وزارة التربية الوطنية، أوراس للنشر.
27. الدليل المنهجي لإعداد المناهج، اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط2016م.
28. ربيكا أكسفورد، استراتجيات تعلم اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، د ط،1996.
29. رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها تطويرها، تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، د ط، ،1425هـ، 2004 م.
30. رضي الدّين الإستربادي، شرح كافية ابن الحاجب، تح: حسن بن محمد بن إبراهيم الحفظي، ج01، إدارة الثقافة والنشر بالجامعة، الرياض، د ط، د ت.
31. الزبيدي (أبي بكر محمد بن الحسن)، طبقات النحويين واللغويين، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، ط02، القاهرة، مصر.
32. الزجاجي (أبو القاسم)، الإيضاح في علل النحو، تح: مازن المبارك، دار النفائس، ط03، بيروت، لبنان،1399هـ، 1979م.

33. زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، قناة السويس الشاطبي، مصر، د ط، 2005م.
34. الزمخشري (أبو القاسم محمود بن عمر)، المفصّل في علم العربية، تح: فخر صالح قدارة، دار عمّار للنشر والتوزيع، عمّان الأردن، ط01، 1425هـ، 2004م.
35. سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، بيروت، لبنان، ط01، 2005م.
36. سعيد الأفغاني، من تاريخ النحو، دار الفكر، لبنان، د ط، د ت.
37. سعيد حسن البحيري، عناصر النظرية النحوية في كتاب سيبويه محاولة لإعادة التشكيل في ضوء الاتجاه المعجمي الوظيفي، مكتبة الأنجلو المصرية، ط01، مصر، 1989م.
38. السكاكي (محمد بن علي)، مفتاح العلوم، دار الكتب العلمية، ط 01، بيروت، لبنان،1403 هـ،1983م، ط02، 1407هـ، 1987م.
39. سيبويه (أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر)، الكتاب، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، ج 01، مكتبة الخانجي، ط 03، القاهرة، مصر،1408هـ، 1980م.
40. شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، تح: محمد محي الدّين عبد الحميد، ج01، دار الكتاب العربي، ط 01، بيروت، لبنان ،1375هـ ،1955م.
41. شوقي ضيف، المدارس النحوية، دار المعارف، ط07، القاهرة، مصر، د ت.
42. صالح بلعيد، اللغة العربية العلمية، دار هومه، بوزريعة، الجزائر، 2003.
43. صالح بلعيد، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار هومه للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر.
44. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومه، ط 03، الجزائر، 2000م.
45. صالح بلعيد، في الأمن اللغوي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع ط 02، الجزائر، 2012م.

46. صالح بلعيد، مقالات لغوية، دار هومه للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2009م.
47. عبد الحميد إبراهيم قادري، مسلكية تدريس اللغة العربية في التعليم المتوسط، دار هومة، الجزائر، ط02، 2018م.
48. عبد الراجحي، دروس في كتب النحو، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، د ط، د ت.
49. عبد الرحمان الحاج صالح، الخطاب والتخاطب في نظرية الوضع والاستعمال العربية، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، د ط، 2012م.
50. عبد الرحمان الحاج صالح، السماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، موفم للنشر، الجزائر، د ط، 2012م.
51. عبد الرّحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج 01، موفم للنشر، الجزائر، د ط،2012م.
52. عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر، د ط، 2012م.
53. عبد الرحمان الحاج صالح، البنى النحوية، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية، الجزائر،دن، 2016.
54. عبد الرحمان الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر،2012.
55. عبد السّلام المسّدي، التفكير اللساني في الحضارة العربية، الدار العربية للكتاب، تونس، ط 01، 1981م، ط02، 1986م.
56. عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمُدرسي اللغة العربية، دار المعارف، ط 14، القاهرة، مصر، د ت.
57. عبد العليم ابراهيم، النحو الوظيفي، دار المعارف، ط09،د ت، القاهرة، مصر.

58. عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية نماذج تركيبية ودلالية، ج01، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط02، 1988م، ط03، 1993.
59. عبد القاهر الجرجاني (بن عبد الرحمان بن محمد)، دلائل الإعجاز، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، د ط، د ت.
60. عبد القاهر الجرجاني، شرح العوامل المائة، شرح خالد الأزهري، تح: البدراوي زهران، دار المعارف، ط 02، د ت، القاهرة، مصر.
61. عبد الله بن أحمد الفاكهي، شرح كتاب الحدود في النحو، تح: المتولى رمضان أحمد الدميرى، دار التضامن للطباعة، القاهرة، د ط، 1408هـ،1988م.
62. علي أبو المكارم، أصول التفكير النحوي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، ط01، القاهرة، مصر،2007م.
63. علي أبو المكارم، تعليم النحو العربي عرض وتحليل، دار الثقافة العربية، د ط، 1413هـ، 1993م.
64. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، د ط، 1427هـ،2006م.
65. علي جواد الطّاهر، أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، ط01، بيروت، لبنان، 1965م،ط02، 1984م.
66. عماد بن سيف بن عبد الرحمان العبد اللطيف، أثر حلقات تحفيظ القرآن الكريم على التحصيل الدراسي والقيم الخلقية، دار التسيير، المملكة العربية السعودية، ط01، 1435هـ، 2014م.
67. فخر الدّين قباوة، مشكلة العامل النحوي ونظرية الاقتضاء، دار الفكر، دمشق، سوريا، بيروت، لبنان، د ط، 2001م.
68. كتابي في اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، تنسيق وإشراف: محفوظ كحوال، وزارة التربية الوطنية، موفم النشر، الجزائر، ط02، 2017م، مُقدّمة الكتاب.

69. اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، تنسيق وإشراف: وزارة التربية الوطنية.
70. ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف، المدخل للمناهج وطرق التدريس، سلسلة الكتاب الجامعي العربي، جمهورية مصر العربية، ط01، 1430هـ، 2009م.
71. المبرد (أبو العباس محمد بن يزيد المبرّد)، المقتضب، تح: محمد عبد الخالق عظيمة، ج03، القاهرة، مصر، 1415هـ،1994 م.
72. محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط01، عمان، الأردن، 2006م.
73. محمد الدريج، ديداكتيك اللغات واللسانيات التطبيقية، منشورات كراسات تربوية، تطوان، المغرب، 2019م.
74. محمد بن سلام الجمحي طبقات فحول الشعراء، دار المَدني، جدّة، د ط، د ت.
75. محمد خير الحلواني، أصول النحو العربي، الناشر الأطلسي، الرباط، ط02، د ت.
76. محمد عبد العزيز عبد الدّايم، النظرية اللغوية في التراث العربي، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، ط 01، القاهرة، مصر،1427هـ،2006م.
77. محمد عيد، أصول النحو العربي في نظر النحاة ورأي ابن مضاء وضوء علم اللغة الحديث، عالم الكتب، ط 04، القاهرة، مصر، 1410هـ، 1989م.
78. محمد يونس علي، مدخل إلى اللسانيات، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ط 01، بنغازي، ليبيا، 2004.
79. محمد محمود الحيلة، مهارات التدريس الصّفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط 04، عمان، الأردن، 1435هـ، 2014م.
80. مخلوف بن لعلام، مبادئ في أصول النحو، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، د ط، 2012م.
81. مرتضى جواد باقر، مقدّمة في نظرية القواعد التوليدية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان الأردن، ط01، 2002م.

82. ملحقة سعيدة الجهوية، المعجم التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، د ط، 2009.

83. ممدوح محمد خسارة، علم المصطلح وطرائق وضع المصطلحات في العربية، دار الفكر، دمشق، سوريا، دار الفكر المعاصرون، بيروت، لبنان، ط02، 1434هـ، 2013م.

84. مناهج مرحلة التعليم المتوسط، منهاج اللغة العربية، منهاج التربية الإسلامية، وزارة التربية الوطنية، 2016م.

85. مهدي صالح سلطان الشمري، في المصطلح ولغة العلم، كلية الآداب، جامعة بغداد، د ط، بغداد، العراق، 2012م.

86. نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلُّمها، عالم المعرفة، الكويت، د ط، 1988م.

87. وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، منشورات الشهاب، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، باتنة، الجزائر، 2019م.

88. وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر، ط02، عمّان، الأردن،1425 هـ، 2005م.

89. ياسين أبو الهيجاء، مظاهر التجديد النحوي لدى مجمع اللغة العربية في القاهرة، عالم الكتب الحديث، جدار الكتاب العالمي، ط01، الأردن،1429هـ، 2008م.

90. ابن فارس (أبي الحُسين أحمد بن زكريّا الرّازي)، الصّاحبي في فقه اللغة العربية مسائلها وسُنن العرب في كلامها، تح: عُمر فاروق الطّبّاع، مكتبة المعارف، ط01، بيروت، لبنان،1414، 1993م.

- **المقالات الأكاديمية:**

1. أسماء خليف، حنيفي بن ناصر، تطور منهاج اللغة العربية في التعليم المتوسط بالجزائر من منهاج الجيل الأول إلى المنهاج المعاد كتابته، التعليمية، المجلد04 ،ع12، ديسمبر، 2017م سيدي بلعباس، الجزائر.
2. أمينة سعد الدّين، تعليمية النحو في المدرسة الجزائرية بين طرائق تعليم النحو التقليدية والحديثة مرحلة التعليم الابتدائي أنموذجا، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، ع26، الجزائر ،1439هـ، 2017م.
3. أمينة سعد الدين، مقارنة بين التمارين اللغوية المتضمنة في كتابي اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط وقواعد اللغة للسنة التاسعة من التعليم الأساسي، اللسانيات التطبيقية،ع01، جوان، 2017، الجزائر.
4. بشير إبرير، أصالة الخطاب في اللسانيات الخليلية الحديثة، مجلة العلوم الإنسانية، ع07، جامعة محمد خيضر، بسكرة، فيفري 2005.
5. بشير إبرير، علم المصطلح وأثره في بناء الخطاب اللساني الحديث، المنجز اللساني للأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، ع 25، الجزائر، 2017م.
6. حسان الجيلالي، لوحيدي فوزي، أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، الجزائر، المجلد02، ع09، ديسمبر، 2014م.
7. حميدي بن يوسف، بين مفهوم اللفظة في النظرية الخليلية الحدّيثة ومفهوم العبارة في اللسانيات التوليدية (قراءة مقارنة)، مجلة المرتقى، المجلد02، ع01، المدرسة العليا للأساتذة مستغانم، 2019م.
8. حميدي بن يوسف، جوانب من منهج عبد الرحمان الحاج صالح في وضع المصطلحات، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، ع 25، الجزائر، جوان، 2017م.

9. رشيد فلكاوي، الكتاب المدرسي وآلية صناعته دراسة في المجال النظري وتطبيقاته على الكتاب المدرسي الجزائري، العربية، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، الجزائر، المجلد03، ع06.
10. سامية جباري، اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات، الممارسات اللغوية، جامعة تيزي وزو، الجزائر، المجلد03، ع03 ،2012م.
11. سليمان بوراس، النظرية الخليلية الحديثة مفهومها ومبادئها، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، المجلد02، ع05، جامعة المسيلة، الجزائر، 2018.
12. سميرة وغريب، تجسيد المقاربة التواصلية في النصوص الأدبية لمرحلة التعليم الثانوي، كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي، جذع مشترك آداب أنموذجا، مجلة اللسانيات التطبيقية، جامعة سعد الله، الجزائر02، ع01، جوان،2017م.
13. شفيقة العلوي، العامل بين النظرية الخليلية الحديثة والربط العاملي لنوام تشومسكي، حوليات التراث، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة الجزائر، ع07، 2007م.
14. ضيف الله السعيد، إسهامات عبد الرّحمان الحاج صالح في تيسير البحث اللغوي، مجلة العاصمة، المجلد 09، جامعة ترونتبرم، الهند، 2017م.
15. العالية جبار، دور المعلم في اختيار الطرائق التعليمية الناجحة في التدريس، مجلة جسور المعرفة، جامعة حسيبة بن بوعلي، شلف، الجزائر، المجلد02، ع06، 2016م.
16. عبد الحميد مصطفى السيد، نظرية العامل في النحو العربي ودراسة التراكيب، مجلة جامعة دمشق، مجلد 18، ع03، 04، 2002م.
17. الشريف بوشحدان، النظرية الخليلية الحدّيثة وسُبل ترقية تعليم اللغة العربية فيما قبل الجامعة، مجلة التواصل في اللغات والثقافة والآداب، ع31، 2012م.
18. عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النُهوض بمدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، الجزائر، ع04، 1973م، 1974م.

19. عبد الرحمان الحاج صالح، أدوات البحث العلمي في علم المصطلح الحديث، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، ع07، الجزائر، جوان 2008.
20. عبد الرحمان الحاج صالح، الأسس العلمية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، مقال منشور في كتاب: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج01.
21. عبد الرحمان الحاج صالح، التحليل العلمي للنصوص بين علم الأسلوب وعلم الدلالة والبلاغة العربية، مقال منشور في كتاب: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج01.
22. عبد الرحمان الحاج صالح، النظرية الخليلية الحديثة مفاهيمها الأساسية، كراسات المركز، بوزريعة، الجزائر، ع04، 2007م
23. عبد القادر هني، كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط في الجزائر قراءة نقدية، مجلة المجمع الجزائر للغة العربية، المجلد01، ع12، الجزائر، جوان، 2016.
24. فاطمة الزهراء سبع، المصطلح التعليمي عند عبد الرحمان الحاج صالح، في ظلّ النظرية الخليلية الحدّيثة، مجلة آفاق للعلوم، المجلد01، ع04، جامعة زيان عاشور، الجلفة، الجزائر، 2016م.
25. قرين سارة، حدّ اللفظة وخصائصها عند الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، الجزائر، ع25، 2017م.
26. محمد الغالي المضرري، التعريف والمفهوم في الصّناعة النحوية، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، تامنغست، الجزائر، المجلد 06، ع 12، ماي 2017م.
27. محمد بازي، معضلة النقل الديداكتيكي لدرس النحو بالكتاب المدرسي التجربة المغربية، مجلة العربية، المغرب، ع06.
28. محمد جاهمي، واقع تعليم النحو في المرحلة الثانوية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة ع07، فيفري، 2003م.

29. محمد خاين، فاعلية التحويل التعليمي في تعليمية القواعد في ضوء المقاربة النصية قراءة تقويمية في كتاب اللغة العربية السنة الرابعة المتوسطة، مجلة التواصل في اللغات والآداب، عنابة، الجزائر، المجلد25، ع01، مارس2019.
30. منصوري الميلود، الفكر اللساني عند الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح من خلال مجلة اللسانيات، مجلة العلوم الإنسانية، المجلد05،ع 07، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، جانفي 2005.
31. نجوى فيران، آليات بناء الكفاية التواصلية للمتعلم ضمن المنهج التواصلي في تعليمية اللغات، مجلة تعليميات، جامعة عبد الرحمان ميرة بجاية، الجزائر، المجلد 01، ع03، 2020.
32. نصر الدّين بوحساين، تعليمية اللغة العربية، واقع وآفاق، مجلة العربية يصدرها مخبر علم تعليم العربية بالمدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، ع03، السداسي الأوّل، الجزائر، 2011م.
33. هشام صويلح، توظيف النظريات اللسانية والتعليمية في تدريس اللغة العربية، الممارسات اللغوية، جامعة تيزي وزو، الجزائر، المجلد02، ع03،2011م

- **المذكرات والأطروحات الجامعية:**

1. أحمد بوعسرية، جهود الباحث عبد الرحمان الحاج صالح في تأصيل المفاهيم النحوية، أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه (مخطوط)، جامعة المدية، الجزائر، 2017 2018م
2. حبيبة بودلعة، النظرية الخليلية الحديثة وكيفية توظيفها في تدريس اللغة العربية، التركيب الاسمي نموذجا، رسالة لنيل درجة الماجستير (مخطوط)، المدرسة العليا للأساتذة في الأدب والعلوم الإنسانية، بوزريعة، الجزائر، 2001م، 2002م.
3. محفوظ ذهبي، التفكير التداولي عند عبد الرحمان الحاج صالح، أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدكتوراه (مخطوط)، جامعة يحي فارس، المدية، الجزائر، 2018م، 2019م.

4. معالي هاشم علي أبو المعالي، الاتجاه التوافقي بين لسانيات التراث واللسانيات المعاصرة، الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح أنموذجا، أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدكتوراه (مخطوط)، جامعة بغداد، 2014م.

- **المعاجم:**

1. ابن فارس (أبو الحُسين أحمد بن فارس بن زكريا)، معجم مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، ج04، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، د ط،1399هـ، 1979م.
2. ابن منظور (أبو الفضل جمال الدّين محمد بن مكرم)، لسان العرب، ج 09، دار صادر، ط 03، بيروت، لبنان، د ت.
3. جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ج 02، دار الكتاب اللبناني، مكتبة المدرسة، بيروت، لبنان، د ط، 1982م.
4. سعيد علوش، معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة، دار الكتاب اللبناني، ط 01، بيروت، لبنان، سوشبريس، الدار البيضاء، المغرب،1405هـ،1985م.
5. الشريف الجرجاني (علي بن محمد السيّد)، معجم التعريفات، تح: محمد صديق المنشاري، دار الفضيلة، القاهرة، مصر، د ط، د ت.
6. عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، ج02، عالم الكتب، ط01، الدار البيضاء، المغرب، 2006م.
7. لويس معلوف، المنجد في اللغة والأدب العلوم، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، دط، دت.
8. مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدّولية، ط04، القاهرة، مصر، 2004م.

9. محمد علي التهانوي، كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، تح: علي دحروج، ج 02، مكتبة لبنان، ط01، بيروت، لبنان، 1996م.

10. محي الدين صابر، المعجم الموحد، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1989.

- **المقالات الإلكترونية والمواقع:**

1. محمد صاري، المفاهيم الأساسية للنظرية الخليلية الحديثة (مقال)ص10، موقع حماسة، https://www.hamassa.com/، نشر بتاريخ: 06/03/2017، تم الاطلاع على المقال بتاريخ: 2021/02/15. على الساعة00: 15سا.

2. الموقع الرسمي للجنة الوطنية للذخيرة العربية 2019 www.cndhakhiraalarabiyya.dz، تاريخ الاطلاع: 09. 12. 2021. سا:44: 22د.

3. موقع الملتقى التربوي https://modawanaty91.blogspot.com/2020/07/ : transpositiondidactique.html، تاريخ الاطلاع: 2. 09. 2021. سا: 17:30د.

4. موقع لقاء خاص أجرته قناة النهار الجزائرية الفضائية، https://youtu.be/C9cMVngOho، تاريخ الاطلاع: 09. 12. 2021. سا: 20: 01د.

الملاحق

استبيان خاص بالأساتذة.

أخي المعلم، أختي المعلمة تحية طيبة وبعد:

في إطار التحضير لأطروحة لنيل شهادة الدكتوراه تخصص تعليمية اللغات، تحت عنوان: **استثمار مفاهيم النظرية الخليلية الحدّيثة في تعليم البنى النحوية "مرحلة المتوسط أنموذجاً"** نتقدّم إليكم بهذه الاستبانة التي تتضمن مجموعة من الأسئلة من أجل دراسة بعض الظواهر اللغوية والمنهجية المُلاحظة في واقع تدريس قواعد اللغة العربية بصفة عامّة والبنى النحوية بصفة خاصة ومواطن الصعوبة التي يلقاها المتعلمون، تقبلوا منّا أسمى عبارات التقدير والامتنان.

المحور الأوّل: معلومات حول المعلم

1/المؤهل العلمي:.....

2/الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

3/ الوضعية متربص(ة) ☐ مثبت(ة) ☐

4/ الخبرة المهنية: عدد السنوات ☐

المحور الثاني: معلومات خاصة بتقييم الصف الدراسي

1/ ما هي المستويات المسندة إليك في المرحلة المتوسطة

2/ تقييم مستوى القسم: جيّد ☐ وسط ☐ ضعيف ☐

المحور الثالث: معلومات خاصة بالمادة التعليمية

1/ما رأيكم في الوقت المخصص لدروس الظواهر اللغوية؟

كافٍ ☐ غير كافٍ ☐

لماذا؟.....

.....

2/ ما الهدف من تدريس مادة اللغة العربية في المرحلة المتوسطة ؟ هل هو:

* معرفة قواعد اللغة العربية؟ ☐

* ممارسة اللغة بطريقة صحيحة؟ ☐

3/هل يوجد اختلاف في ترتيب الدُروس بين الكتاب المدرسي والتدّرج السنوي الموجود لديك؟.....

4/هل ترى أنّ الدروس الخاصة بالبنى النحوية
* مناسبة لمستوى المتعلمين ☐
* تُحقق الأهداف التعليمية المحدّدة في المنهاج ☐
5/ما هي الطريقة التي تتبعونها في تدريس البنى النحوية من بين هذه الطرائق؟
*البدء بذكر القاعدة (الاستنتاج) ثُم توضيحها بالأمثلة ☐
*عرض أمثلة ثُم استنباط القاعدة ☐
*تقديم النص ثُم استخراج الأمثلة ☐
*طريقة أخرى إن وُجدت.....
6/ما هو مصدر الأمثلة التي تعتمدونها في تقديم دروس القواعد؟
*هل هي من إنشاء المتعلمين؟ نعم ☐ لا ☐
*هل يتم استخراجها من نص القراءة المشروحة؟ نعم ☐ ☐
7/ ما طبيعة ومصدر الأنشطة المنزلية والتطبيقات التي يُطالب بها المتعلمون؟
.....
.....
8/كم عددها ؟ وهل تُنجز دائماً في القسم؟.....
.....
9/ ما كيفية تقييم النشاطات المنزلية وما مدى اعتمادها على الدراسات اللسانية المعاصرة، وفي مقدمتها النظرية الخليلية الحديثة؟
.....
.....
المحور الرابع: معلومات عن الصعوبات التي يُواجها الأستاذ
1/ ما هي الصعوبات التي تعترض الأستاذ في تدريس البنى النحوية؟
.....
2/ في رأيكم، هل هذه الصعوبات ترجع إلى:
*انعدام الترابط والتسلسل بين الدروس؟ ☐
*قلّة التمارين في الكتاب المدرسي غموض القاعدة النحوية

☐ ☐
*عقم الطريقة التي يفرضها منهاج المادة في إيصال الدروس إلى أذهان المتعلمين
*صعوبة أخرى إن وُجدت.....
3/ هل تكثر الأخطاء في كتابات المتعلمين فيما يتعلّق بالبنى النحوية؟ نعم ☐ لا ☐
4/ في أي جانب تنحصر؟ الإنتاج الكتابي ☐ الإعراب ☐ الجمل
* ما هي أكثر الأخطاء الكتابية ورودا؟.....
*ما هي أكثر الأخطاء الإعرابية ورودا؟.....
*ما هي أخطاء التركيب؟.....
5/ ما هي الوسيلة أو الطريقة التي من خلالها نَحُدُّ من شُيوع الأخطاء في البنى النحوية؟
.....
المحور الخامس: معلومات عامة
1/ هل تتابعون الدراسات العلمية حول اللغة العربية؟.....
2/ ما هي نماذج هذه الدراسات التي أثارت اهتمامكم؟.....
3/ هل توظفون ثقافتكم هذه في بناء الحصص الدراسية؟ وكيف ذلك؟
.....

مقترح الأسئلة التقويمية الخاصة بالتعليم المتوسط

السنة الأولى والثانية متوسط:

السند:

انتهى الأستاذ من شرح الدرس، وأخذ يسأل تلاميذه، فلم يجيبوا، ولكنهم سمعوا الإجابة الصحيحة تأتي من الشارع.

فأسرع الأستاذ إلى النافذة، فرأى راعيا يتطلع إليه، فقال الأستاذ للراعي: أأنت الذي أجبت عن سؤالي؟

قال الراعي : نعم يا سيدي.

- قال الأستاذ: وأين تعلمت هذا؟
- قال الراعي: هنا يا سيدي، حين كنت تلقي دروسك، كنت أجلس تحت النافذة، وأصغي لما تقول.
- قال الأستاذ: ولم فعلت هذا؟
- قال الراعي: لأن أبي فقير، لا يقدر أن يستغني عن مساعدتي في الرعي وإرسالي إلى المدرسة.
- قال المعلم: سأسمح لك بحضور الدروس معنا متى كنت متفرغا أما في الأيام التي تكون فيها مشغولا بالرعي فاسمع الدرس كما تعودت، وإذا كانت لك أسئلة نادني لأجيبك.

سُعِد الراعي، وشكر الأستاذ كثيرا، وحمد الله طويلا، وواظب على الجلوس تحت النافذة، واستمر يتعلم ويتعلم، حتى صار من كبار العلماء في بلاده!

الأسئلة:

- استخرج من النص فعلا ماضيا وفعلا مضارعا مبينا الميزان الصرفي لكل منهما؟.....
- بين عناصر الجملة التالية ونوعها: (انتهى الأستاذ من شرح الدرس)؟.....
- استخرج من النص فعلا صحيحا، وفعلا معتلا مبينا حرف العلة؟.....
- استخرج جملة فعلية مبنية للمجهول ثم قم بإعرابها.....
- استخرج مفعولا به، وفعل أمر، واسم مفعول ثم صغ منه اسم فاعل مناسب؟.....
- استخرج جمع تكسير؟.....
- استخرج من النص فعلا مضارعا مجزوما ووضح أداة الجزم؟.....
- استخرج جملة معطوفة وبين أركانها؟.....
- حول الجملة الأخيرة في النص إلى (الجمع المذكر السالم)؟.....

السنةالثالثة والرابعة متوسط:

السند:

في حديقة صغيرة بجانب حانوت بائع الزهور؛ أطلت زهرتان جميلتان، إحداهما صفراء ذهبية والأخرى وردية تسر الناظرين، ونشأت بينهما علاقة حميمة قل أن يحظى بها اثنان في عالمنا، وكان من غريب شأنهما أنهما كلما نمتا وازداد جمالهما بروزا؛ ازدادت معه تلك العلاقة التي تربطهما متانة وتصلّبا. ولم تكونا مختلفتين إلا في شيء واحد؛ هو كون الزهرة الصفراء تميل إلى التشاؤم، وعلى عكسها كانت الوردة الوردية مشبعة بحسن الظن والتفاؤل، ولكن لم يكن ذلك ليؤثر على علاقتهما، أو يفسد لودهما قضية.

وفي صبيحة يوم مشمس، استيقظت الوردة الصفراء باكرا على غير عادتها وأيقظت صديقتها، فسألتها الوردة الوردية وهي تتثاءب:

- هل يستحق الأمر حقا أن نضحي بمتعة النوم اللذيذة

فأظهرت الصفراء استعجالا وهي تخبرها أن الأمر أهم من ذلك بكثير، وأعلمتها أنها رأت صاحب الحديقة يشير إليهما فيما كان يحدّث البستاني، وسمعته يستشيره في قطفهما، وكان البستاني يرسم علامات الإيجاب...

الأسئلة:

- ما نوع الجملة الأولى في النص؟.....
- أعرب: أطلت زهرتان جميلتان.....
- حول الجملة التي قمت بإعرابها إلى جملة عدد الأزهار فيها 11، واكتبها بالحروف؟.....
- ما فائدة اللام في (ليؤثر)، وهل أثرت على حركة الفعل؟ كيف ذلك؟.....
- استخرج من النص اسما ممنوعا من الصرف وبين سبب منعه؟.....
- عين اسم كان وخبرها بدقة في الجملة الأخيرة من النص؟.....
- هات جملة من النص تحتوي نعتا (صفة) وبين حركته الإعرابية ومنعوته موصوفه)؟.....
- استخدمت الزهرة أداة استفهام معينة في أحدى جملها، بين الأداة، وضع علامة الترقيم المناسبة أمام تلك الجملة؟.....
- استخرج فعلا ماضيا مزيدا وبين حروف الزيادة فيه وميزانه الصرفي قبل الزيادة وبعدها؟....
- ضع عنوانا مناسبا للنص على شكل جملة فعلية مركبة؟.....
- استخرج أحد المنصوبات من النص وبين ما هو موقعه من الجملة؟.....

التعليـــــم المتوسّـــــط

-منـــهـاج اللغـــة العربيـــة

-منـــهـاج التربية الإسلاميـــة

2016

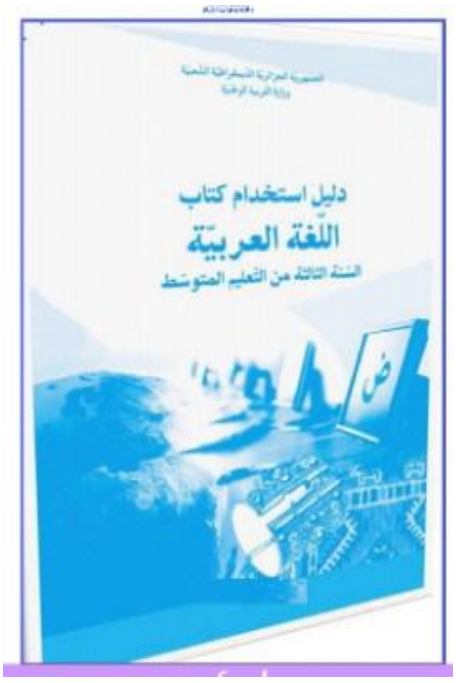
اللجنة الوطنية للمناهج

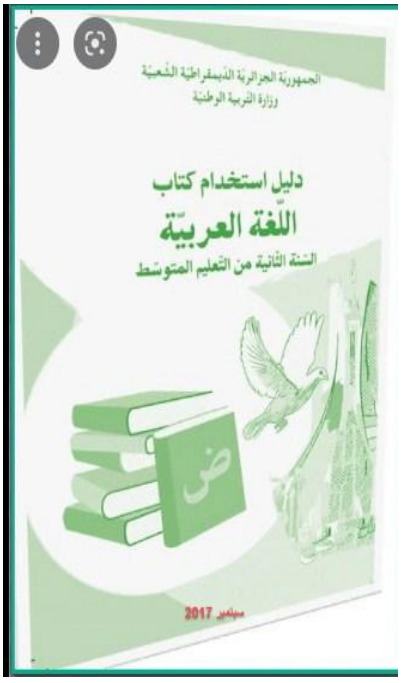
المجموعة المتخصّصة للغة العربية

الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية
مرحلة التعليم المتوسط

إعداد المجموعة المتخصصة لمادّة اللغة العربية

2016



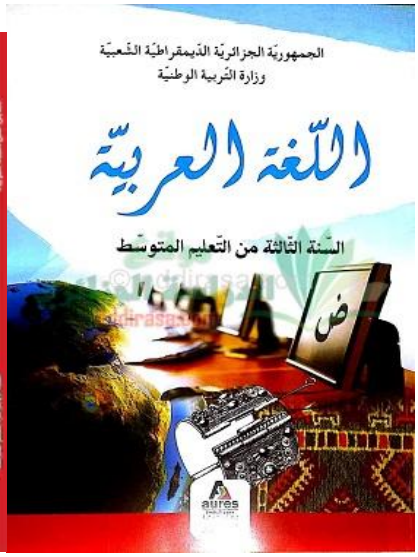



دليل الأستاذ
اللّغة العربية
السنة الأولى من التعليم المتوسط
تنسيق وإشراف وتأليف:
محفوظ كحوال
مفتش التربية الوطنية لمادة اللغة العربية وآدابها
بمشاركة
محمد بومشاط
(أستاذ التعليم المتوسط)
موفم للنشر


الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
اللّغة العربيّة
دليل استعمال الكتاب
السنة الرابعة من التعليم المتوسط
الإشراف التربوي
الدكتور حسين شلوف
الدكتور أحسن الميد
أستاذ التعليم العالي
بوبكر غيثان
مفتش التربية الوطنية
أحسن طقيوح
مفتش التربية والتعليم المتوسط
أحمد زوبير
مفتش التربية والتعليم المتوسط
سليمان بورنان
أستاذ مكون في التعليم الثانوي
منشورات الشهاب


الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
اللّغة العربيّة
4
السنة الرابعة من التعليم المتوسط
ض


الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
اللّغة العربيّة
السنة الثانية من التعليم المتوسط
ض


الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
اللّغة العربيّة
السنة الثالثة من التعليم المتوسط
ض


الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
كتابي في
اللغة العربية
1

المقاطعة:السابعة- المدية
الدراسية: 2020/2021

التدرج السنوي لتعلمات اللغة العربية والتربية الإسلامية السنة الثالثة من التعليم المتوسط

السنة

الأسابيع	المقاطع	ميدان فهم المنطوق وإنتاجه	ميدان فهم المكتوب		الإنتاج الكتابي	التربية الإسلامية
			قراءة ودراسة نص	قواعد اللغة		
01	01 الآفات الاجتماعية	تقديم الوضعية المشكلة الأم 01 – الآفة المهلكة	قلق ممض ص12	الفعل المجرد والفعل المزيد واوزانه	فنيات التحرير الكتابي (التقنية، التدريب)	سورة عبس
02		02 – الآفة المهلكة	ولي التلميذة ص 17	بناء الفعل الماضي	فنيات التحرير الكتابي (التحرير)	من حقوق المسلم
03			الشريد ص22*	بعض حروف المعاني	ادماج وتقويم (حصتان)	الإيمان بالكتب السماوية
01	02 الاعلام والمجتمع	تقديم الوضعية المشكلة الأم 01-الإعلام في خدمة المجتمع	وسائل الإعلام ص 32	بناء الفعل المضارع	الفقرة التفسيرية (التدريب)	الصوم في الاسلام
02		02- الإعلام في خدمة المجتمع	الصحافة الالكترونية ص 37	اسم الفاعل وعمله	الفقرة التفسيرية (التحرير)	المسارعة في الخيرات
03			دليل الفيسبوك ص 42*	"لا" النافية للجنس	إدماج وتقويم (حصتان)	الصبر والشكر والإحسان
01	03 التضامن الانساني	تقديم الوضعية المشكلة الأم 01-التضامن ولو بالكلمة	درهم السل ص52	اسم الفعل الماضي: التعريف، الحكم الإعرابي	فنيات التقليص والتلخيص (التقنية، التدريب)	غزوة بدر
02		02- التضامن ولو بالكلمة	الهلال الأحمر الجزائري ص57	صيغ المبالغة وعملها	فنيات التقليص والتلخيص (التحرير)	غزوة أحد
03			اسعفوه ص62*	بناء فعل الأمر	إدماج وتقويم (حصتان)	سورة النازعات
01	04 شعوب العالم	تقديم الوضعية المشكلة الأم 01-عراقة أهل الصين	أرخبيل البراكين ص72	أحرف النفي وأحرف التنبيه وأحرف الزيادة	فنيات التوسيع (التقنية، التدريب)	الايمان بالرسل والأنبياء
02		02- عراقة أهل الصين	التوارق ص 77	اسم فعل الأمر	فنيات التوسيع (التحرير)	فوائد الصوم وأسراره
03			أخي الإنسان ص82*	نصب الفعل المضارع بـــ "أن"المضمرة	إدماج وتقويم (حصتان)	الجد والاجتهاد ونبذ الكسل
01	05 العلم والتقدم التكنولوجي	تقديم الوضعية المشكلة الأم 01-أثر التقدم العلمي على التلوث البيئي	دواء للسرطان ص92	أفعال الشروع	الحجاج (تدريب)	غزوة الخندق (الأحزاب)
02		02- أثر التقدم العلمي على	الإدارة الإلكترونية ص97	الصفة المشبهة باسم الفاعل وعملها	الحجاج	صلح الحديبية

		الأمّ 01-سبيل النجاح				
02	العلم والاكتشافات العلمية	02- سبيل النجاح	الطب امنيتي ص97	جزم الفعل المضارع	الحوار متعدد الاطراف (تحرير)	التعاون
03			الضوء العجيب ص102*	الأفعال الخمسة	إدماج وتقويم (حصتان)	الهجرة النبوية إلى المدينة
01	06 الأعياد	تقديم الوضعية المشكلة الأمّ 01-صباح العيد	من معاني العيد ص112	أحرف التنبيه وأحرف الزيادة	بناء فقرة توجيهية (تدريب)	سورة المطففين
02		02- صباح العيد	نشيد العيد ص117	الفعل المجرد: التعريف. أوزانه	بناء فقرة توجيهية (تحرير)	زكاة الفطر
03			خاتم العيد ص 122*	المفعول لاجله	إدماج وتقويم (حصتان)	الحكمة من الزكاة وآثارها على الفرد والمجتمع
01	07 الطبيعة	تقديم الوضعية المشكلة الأمّ 01-حقل تغزران	يوم الربيع ص132	الأفعال المتعدية الى مفعولين	الموازنة بين الحوار والتوجيه (تدريب)	من الآفات الاجتماعية (السرقة،الخمر،المخدرات،التدخين)
02		02- حقل تغزران	غصن الورد ص137	الفعل المزيد وأوزانه	فقرة حوارية توجيهية (تحرير)	القدوة والصحبة الحسنة
03			مناجاة البحر ص142*	أحرف التفسير والمفاجأة	إدماج وتقويم (حصتان)	تاسيس المجتمع المسلم في المدينة
01	08 الصحة والرياضة	تقديم الوضعية المشكلة الأمّ 01-مارس الرياضة	نظام الغذاء ص152	أفعال التفضيل	روابط المقدمة والختام (تدريب)	
02		02- مارس الرياضة	صحة أطفالنا والعادات الخاطئة ص157	الأحرف المصدرية	تحرير نص منسجم بين المقدمة والختام (تحرير)	
03			ملاعب الكرة ص162*	أحرف الاستفهام والتمني	إدماج وتقويم (حصتان)	

*موارد معرفية يمكن التصرف فيها عند الضرورة.

- الوضعيات الانطلاقية يبنيها الأستاذ وفق الكفاءة المرصودة وانطلاقا من بيئة المتعلم.

حصة - يتمّ اقتراح مشروع واحد لكل فصل دراسي. 12- الحجم الزمني لإنجاز المقطع يقدّر ب

التدرج السنوي لتعلمات اللغة العربية والإسلامية السنة الرابعة متوسط 2020/2021

الأسابيع	المقاطع	ميدان فهم المنطوق وإنتاجه	ميدان فهم المكتوب		الإنتاج الكتابي	التربية الإسلامية
			قراءة ودراسة نص	قواعد اللغة		
01	01 قضايا اجتماعية	تقديم الوضعية المشكلة الأمّ 01 –ثري الحرب	سائل ص22 الحقيقة والمجاز	عطف النسق	أنماط الخطاب القصصي (التقنية، التدريب)	سورة النبأ
02		02 – ثري الحرب	الضحية والمحتال ص 16 السجع	البدل، عطف البيان	خصائص القصة (التحرير)	سورة النبأ
03			ذكرى وندم ص10*	العدد وأحواله: العدد المفرد والمركب	إدماج وتقويم (حصّان)	الإيمان باليوم الآخر
01	02 الإعلام والمجتمع	تقديم الوضعية المشكلة الأمّ 01-ثقافة الصورة	الصحافة والأمة ص 30 التشبيه	العدد وأحواله: العدد المعطوف، العقود	النمط التفسيري (التدريب)	الحج أحكامه وحكمه
02		02- ثقافة الصورة	أسرى ص 36 الاستعارة	الاستثناء (إلا، غير، سوى)	النمط الحجاجي (مع التفسير) (التحرير)	الحج أحكامه وحكمه
03			تلك الصحافة ص 42* الكتابة العروضية	التمييز: تمييز الذات، تمييز النسبة	إدماج وتقويم (حصّان)	من آداب المسلم في أسرته
01	03 التضامن الإنساني	تقديم الوضعية المشكلة الأمّ 01-الإنسانية ومشكلاتها	وكالة الأونروا ص50	الممنوع من الصرف لعلة واحدة	الخطاب السردي (التقنية،التدريب)	مواقف وعبر من حياة أولي العزم من الرسل
02		02- الإنسانية ومشكلاتها	في مواجهة الكوارث ص56	الممنوع من الصرف لعلتين	الخطاب التوجيهي(مع التفسير) (التحرير)	مواقف وعبر من حياة أولي العزم من الرسل
03			من يجير فؤاد الصغير؟ص62* الرموز العروضية	التوكيد اللفظي والتوكيد المعنوي	إدماج وتقويم (حصّان)	مقومات الدين الإسلامي
01	04 شعوب العالم	تقديم الوضعية المشكلة الأمّ 01-مفاخر الأجناس	من معتقدات الهنود ص70 الطباق وأثره	الجملة البسيطة والجملة المركبة	التفسير والحجاج (التدريب)	الإيمان بالقضاء والقدر
02		02- مفاخر الأجناس	الشعب الياباني ص 76 طباق الإيجاب	الجملة الواقعة مفعولا به	كتابة نص تفسيري وصفي (التحرير)	العمرة أحكامها وحكمها
03			أنا الإفريقي ص82* / طباق السلب	الجملة الواقعة نعتا	إدماج وتقويم (حصّان)	صلة الرحم
01	05 العلم والتقدم التكنولوجي	تقديم الوضعية المشكلة الأمّ 01- اللغة العربية وتحديات التقدم العلمي	الأنترنت ص90 الكناية	الجملة الواقعة حالا	النص العلمي (تدريب)	فتح مكة
02		02- اللغة العربية وتحديات التقدم العلمي	التقدم العلمي والأخلاق ص96 الأسلوب الخبري	الجملة الفعلية الواقعة خبرا للمبتدأ	كتابة نص علمي (تحرير)	حجة الوداع

03			فضل العلم ص102*	الجملة الاسمية الواقعة خبرا للمبتدأ	إدماج وتقويم (حصتان)	وفاة النبي صلى الله عليه وسلم
01	06 التلوث البيني	تقديم الوضعية المشكلة الأمّ 01-تلوث البيئة	هو في عقر دارنا! ص110 الأسلوب الإنشائي	الجملة الواقعة مضافا إليه (ج فعلية)	النص التفسيري مع الوصف (تدريب)	من الكبائر عقوق الوالدين
02		02- تلوث البيئة	التوازن البيني ومكافحة التلوث ص116	الجملة الواقعة مضافا إليه (ج اسمية)	كتابة نص تفسيري يتخلله الوصف (تحرير)	حسن الجوار
03			مظاهر تلوث البيئة ص 122*		إدماج وتقويم (حصتان)	عبر ودروس من سيرة الخلفاء الراشدين
01	07 الصناعات التقليدية	تقديم الوضعية المشكلة الأمّ 01-معرض غرداية	سجّاد أمي ص130 الجناس	الجملة الواقعة خبرا لكان وأخواتها	النص الوصفي (تدريب)	الصيام أحكامه وحكمه
02		02- معرض غرداية	أنية الفخار ص136 المقابلة	الجملة الواقعة خبرا لأن وأخواتها	كتابة نص وصفي يتخلله التفسير والسرد (تحرير)	الطهور شطر الإيمان
03			قصة الفخار ص142*	الجملة الواقعة خبرا لأفعال الشروع والرجاء والمقاربة	إدماج وتقويم (حصتان)	
01	08 الهجرة الداخلية والخارجيّة	تقديم الوضعية المشكلة الأمّ 01-هجرة الكفاءات	مهجّرون ولا عودة ص150 التشبيه البليغ	الجملة الواقعة جوابا لشرط: أركانها	الحوار الصحفي (تدريب)	
02		02- هجرة الكفاءات	سلاما أيتها الجزائر البيضاء ص156	الجملة الواقعة جوابا للشرط	كتابة حوار صحفي(السرد مع الحوار) (تحرير)	
03			شوق وحنين إلى الوطن ص162*		إدماج وتقويم (حصتان)	

موارد معرفية يمكن التصرف فيها عند الضرورة. - الوضعيات الانطلاقية يبنيها الأستاذ وفق الكفاءة المرصودة وانطلاقا من بيئة المتعلم.

حصة - يتمّ اقتراح مشروع واحد لكل فصل دراسي. 12- الحجم الزمني لإنجاز المقطع يقدّر ب

الملاحق

03		التلوث البيني	الى ابناء المدارس ص102 *	الشرط وأركانه/ أدوات الشرط الجازمة	ادماج وتقويم (حصتان) (تحرير)	فضائل العبادات
01	06 التلوث البيني	تقديم الوضعية المشكلة الأم 01-بيئتنا مهددة	عدو البيئة ص112	أفعال المقاربة	الروابط النصية (تدريب)	أحكام الصوم
02		02- بيئتنا مهددة	إنقاذ البيئة ص117	اسم الفعل المضارع	الروابط النصية (تحرير)	احترام النظم والآداب
03			محاورة الطبيعة ص 122 *	الأفعال المتعدية إلى مفعولين	ادماج وتقويم (حصتان)	مراسلة الرسول صلى الله عليه وسلم الملوك والامراء
01	07 الصناعات التقليدية	تقديم الوضعية المشكلة الأم 01-الصناعات التقليدية قبل الاحتلال	صناعة الفخار ص132	أدوات الشرط غير الجازمة	التعبير عن الرأي (تدريب)	
02		02- الصناعات التقليدية قبل الاحتلال	مدينة النسيج ص137	أفعال الرجاء	التعبير عن الرأي (تحرير)	
03			رسل الصناعة ص142 *	النداء: أدواته، أقسامه، اعرابه	ادماج وتقويم (حصتان)	
01	08 الهجرة الداخلية و الخارجية	تقديم الوضعية المشكلة الأم 01-الهجرة السرية	ظاهرة الهجرة ص152	احرف المفاجأة وأحرف التفسير وأحرف الاستقبال	النص التفسيري الحجاجي (تدريب)	
02		02- الهجرة السرية	المهاجر الى المجد ص157	الأحرف المصدرية وأحرف الاستفتاح واحرف التمني	النص التفسيري الحجاجي (تحرير)	
03			نور الهجرة ص162 *	أفعال التفضيل	إدماج وتقويم (حصتان)	

* موارد معرفية يمكن التصرف فيها عند الضرورة. - الوضعيات الانطلاقية يبنيها الأستاذ وفق الكفاءة المرصودة وانطلاقا من بيئة المتعلم.

حصة - يتم اقتراح مشروع واحد لكل فصل دراسي. 12- الحجم الزمني لانجاز المقطع يقدر ب

		التلوث البيني			(تحرير)
03			الى ابناء المدارس ص102 *	الشرط وأركانه/ أدوات الشرط الجازمة	ادماج وتقويم (حصتان)	فضائل العبادات
01	06 التلوث البيني	تقديم الوضعية المشكلة الأم 01-بيئتنا مهددة	عدو البيئة ص112	أفعال المقاربة	الروابط النصية (تدريب)	أحكام الصوم
02		02- بيئتنا مهددة	انقاذ البيئة ص117	اسم الفعل المضارع	الروابط النصية (تحرير)	احترام النظام والآداب
03			محاورة الطبيعة ص 122 *	الأفعال المتعدية إلى مفعولين	ادماج وتقويم (حصتان)	مراسلة الرسول صلى الله عليه وسلم الملوك والامراء
01	07 الصناعات التقليدية	تقديم الوضعية المشكلة الأم 01-الصناعات التقليدية قبل الاحتلال	صناعة الفخار ص132	أدوات الشرط غير الجازمة	التعبير عن الرأي (تدريب)	
02		02- الصناعات التقليدية قبل الاحتلال	مدينة النسيج ص137	أفعال الرجاء	التعبير عن الرأي (تحرير)	
03			رسل الصناعة ص142 *	النداء: أدواته، أقسامه، اعرابه	ادماج وتقويم (حصتان)	
01	08 الهجرة الداخلية و الخارجية	تقديم الوضعية المشكلة الأم 01-الهجرة السرية	ظاهرة الهجرة ص152	احرف المفاجأة وأحرف التفسير وأحرف الاستقبال	النص التفسيري الحجاجي (تدريب)	
02		02- الهجرة السرية	المهاجر الى المجد ص157	الأحرف المصدرية وأحرف الاستفتاح وأحرف التمني	النص التفسيري الحجاجي (تحرير)	
03			نور الهجرة ص162 *	أفعال التفضيل	إدماج وتقويم (حصتان)	

*موارد معرفية يمكن التصرف فيها عند الضرورة. - الوضعيات الانطلاقية يبنيها الأستاذ وفق الكفاءة المرصودة وانطلاقا من بيئة المتعلم.

حصة - يتم اقتراح مشروع واحد لكل فصل دراسي. 12- الحجم الزمني لانجاز المقطع يقدر ب

المقاطعة:السابعة- المدية
الدراسية: 2020/2021

التدرج السنوي لتعلمات اللغة العربية والتربية الإسلامية السنة الثالثة من التعليم المتوسط

السنة

الأسابيع	المقاطع	ميدان فهم المنطوق وإنتاجه	ميدان فهم المكتوب		الإنتاج الكتابي	التربية الإسلامية
			قراءة ودراسة نص	قواعد اللغة		
01	01 الآفات الاجتماعية	تقديم الوضعية المشكلة الأم 01 – الآفة المهلكة	قلق ممض ص12	الفعل المجرد والفعل المزيد واوزانه	فنيات التحرير الكتابي (التقنية، التدريب)	سورة عبس
02		02 – الآفة المهلكة	ولي التلميذة ص 17	بناء الفعل الماضي	فنيات التحرير الكتابي (التحرير)	من حقوق المسلم
03			الشريد ص22*	بعض حروف المعاني	ادماج وتقويم (حصتان)	الإيمان بالكتب السماوية
01	02 الاعلام والمجتمع	تقديم الوضعية المشكلة الأم 01-الإعلام في خدمة المجتمع	وسائل الإعلام ص 32	بناء الفعل المضارع	الفقرة التفسيرية (التدريب)	الصوم في الاسلام
02		02- الإعلام في خدمة المجتمع	الصحافة الالكترونية ص 37	اسم الفاعل وعمله	الفقرة التفسيرية (التحرير)	المسارعة في الخيرات
03			دليل الفيسبوك ص 42*	"لا" النافية للجنس	إدماج وتقويم (حصتان)	الصبر والشكر والإحسان
01	03 التضامن الانساني	تقديم الوضعية المشكلة الأم 01-التضامن ولو بالكلمة	درهم السل ص52	اسم الفعل الماضي: التعريف، الحكم الإعرابي	فنيات التقليص والتلخيص (التقنية، التدريب)	غزوة بدر
02		02- التضامن ولو بالكلمة	الهلال الأحمر الجزائري ص57	صيغ المبالغة وعملها	فنيات التقليص والتلخيص (التحرير)	غزوة أحد
03			اسعفوه ص62*	بناء فعل الأمر	إدماج وتقويم (حصتان)	سورة النازعات
01	04 شعوب العالم	تقديم الوضعية المشكلة الأم 01-عراقة أهل الصين	أرخبيل البراكين ص72	أحرف النفي وأحرف التنبيه وأحرف الزيادة	فنيات التوسيع (التقنية، التدريب)	الإيمان بالرسل والأنبياء
02		02- عراقة أهل الصين	التوارق ص 77	اسم فعل الأمر	فنيات التوسيع (التحرير)	فوائد الصوم وأسراره
03			أخي الإنسان ص82*	نصب الفعل المضارع بـــ "أن"المضمرة	إدماج وتقويم (حصتان)	الجد والاجتهاد ونبذ الكسل
01	05 العلم والتقدم التكنولوجي	تقديم الوضعية المشكلة الأم 01-أثر التقدم العلمي على التلوث البيني	دواء للسرطان ص92	أفعال الشروع	الحجاج (تدريب)	غزوة الخندق (الأحزاب)
02		02- أثر التقدم العلمي على	الإدارة الإلكترونية ص97	الصفة المشبهة باسم الفاعل وعملها	الحجاج	صلح الحديبية

الملاحق

المقاطعة:السابعة - المدية
الدراسية: 2020/2021

التدرج السنوي لتعلمات اللغة العربية والتربية الإسلامية السنة الثانية من التعليم المتوسط السنة

الأسابيع	المقاطع	ميدان فهم المنطوق وإنتاجه	ميدان فهم المكتوب		الإنتاج الكتابي	التربية الإسلامية
			قراءة مشروحة/ دراسة نص	قواعد اللغة		
01	01 الحياة العائلية	تقديم الوضعية المشكلة الأم 01 – وجبة بلا خبز	سهرة عائلية ص12	الاسم المقصور والمنقوص	منهجية تصميم موضوع (التقنية، التدريب)	سورة التكوير
02		02 – وجبة بلا خبز	هدية لأبي ص 17	أسماء الإشارة	عناصر التواصل (التحرير)	التماسك الاجتماعي
03			في سبيل العائلات ص22*	الفعل المعتل وأنواعه	إدماج وتقويم (حصتان)	فاعلية المسلم
01	02 حب الوطن	تقديم الوضعية المشكلة الأم 01-المطاردة	أرض الوطن ص 32	اسما الزمان : التعريف، الاشتقاق	بناء فقرة توجيهية بتوظيف الروابط النصية (التقنية، التدريب)	الإيمان بالملائكة
02		02- المطاردة	تحية العلم الوطني ص 37	حروف العطف وحروف القسم	الفقرة التوجيهية (التحرير)	أتعرف على الزكاة
03			الوطن الحبيب ص 42*	إسناد الفعل المثال إلى الضمائر	إدماج وتقويم (حصتان)	نصاب الزكاة ووقتها
01	03 من عظماء الإنسانية	تقديم الوضعية المشكلة الأم 01-لالة فاطمة نسومر	يا جميلة! ص52	الاسم المدود: التعريف، الحكم الإعرابي	الحوار، الروابط النصية (التقنية، التدريب)	المؤمنون إخوة
02		02- لالة فاطمة نسومر	إنسانية الأمير ص76	نصب الفعل المضارع	الحوار، الروابط النصية (التحرير)	هجرة الصحابة الأوائل إلى الحبشة
03			غاندي الرجل العظيم ص62*	حروف النفي، حرفا الاستفهام، أحرف الجواب	إدماج وتقويم (حصتان)	سورة الانفطار
01	04 الأخلاق والمجتمع	تقديم الوضعية المشكلة الأم 01-المروءة	وصية أب ص72	الاسم الجامد والاسم المشتق	عناصر التوجيه (التقنية، التدريب)	من أنواع الصدقة
02		02- المروءة	فضائل الأخلاق ص 77	إسناد الفعل الأجوف إلى الضمائر	روابط النص التوجيهي (التحرير)	دعاء الملائكة للمؤمنين
03			أخلاق صديق ص82*	الأسماء الموصولة	إدماج وتقويم (حصتان)	مصارف الزكاة
01	05	تقديم الوضعية المشكلة	فضل العلم ص92	إسناد الفعل الناقص إلى الضمائر	الحوار الداخلي والثنائي	الحياء والعفة

الملاحق

3							
01	05 العلم والاكتشافات العلمية	تقديم الوضعية المشكلة الأمّ 01-ازدياد حرارة الأرض	الفايس بوك نعمة أم نقمة؟ ص96	اشتقاق اسم الفاعل واسم المفعول من الفعل الثلاثي	أنا واليراع ص98	ادوات الربط (تدريب)	الصلاة ومكانتها التعبدية
02		02-ازدياد حرارة الأرض	أثر الرحلات الجوية ص100	إن وأخواتها	رائد الفضاء ص102 *	تكملة فكرة (تحرير)	الأمانة
03			الطاقة ص104 *	الجمع وأنواعه		إدماج وتقويم (حصتان)	الوحي ومقدماته
01	06 الأعياد	تقديم الوضعية المشكلة الأمّ 01-اجتلاء العيد	الأعياد ص112	الهمزة ومواضعها	مولد محمد صلى الله عليه وسلم ص118	الوصف من العام إلى الخاص (تدريب)	سورة الانشقاق
02		02-اجتلاء العيد	هدية العيد ص116	الأسماء الموصولة	عيد الجزائر ص122 *	المزج بين الوصف والسرد (تحرير)	الوقت هو الحياة
03			عيد القرية ص 124 *			إدماج وتقويم (حصتان)	فضل صلاة الجماعة والجمعة
01	07 الطبيعة	تقديم الوضعية المشكلة الأمّ 01-الطبيعة والإنسان	في الغابة ص132	التاء المربوطة والتاء المفتوحة	نشيد الماء ص138	ما يفيد التوكيد والتعليل (تدريب)	علاقة المسلم بأخيه المسلم
02		02-الطبيعة والإنسان	بين الريف والمدينة ص136	المفعول لأجله	ما أجمل الطبيعة ص 142 *	تحرير نص منسجم (تحرير)	الدعوة إلى الإسلام
03			عودة القطيع ص140 *	المفعول معه		إدماج وتقويم (حصتان)	
01	08 الصحة والرياضة	تقديم الوضعية المشكلة الأمّ 01-مرض زينب	أهمية التربية الرياضية ص152	كتابة الألف اللينة في الأفعال والأسماء والحروف	ركوب الخيل ص154	ما يفيد التشبيه والتفاضل (تدريب)	
02		02-مرض زينب	هل نعيش في مساكن مريضة؟ ص156		كرة القدم ص158 *	تحرير موضوع يتضمن قيمة وموقفا (تحرير)	
03			مريض الوهم ص160 *			إدماج وتقويم (حصتان)	

وارد معرفية يمكن التصرف فيها عند الضرورة. - الوضعيات الانطلاقية يبنيها الأستاذ وفق الكفاءة المرصودة وانطلاقا من بيئة المتعلم.

سة - يتمّ اقتراح مشروع واحد لكل فصل دراسي. 14- الحجم الزمني لانجاز المقطع يقدّر ب

التدرج السنوي لتعلمات اللغة العربية والتربية الإسلامية السنة الأولى من التعليم المتوسط

السنة

الأسابيع	المقاطع	ميدان فهم المنطوق وإنتاجه	ميدان فهم المكتوب			الإنتاج الكتابي	التربية الإسلامية
			قراءة مشروحة	قواعد اللغة	دراسة نص		
01	01 الحياة العائلية	تقديم الوضعية المشكلة الأمّ 01 – أمّ السعد	ابنتي ص12 + علامات الوقف	الضمير وأنواعه	أبي ص14	تصميم نص (مقدمة – عرض - خاتمة)	سورة الطارق
02		02 – أمّ السعد	في كوخ العجوز رحمة ص 20 + علامات الوقف	الفعل ودلالته الزمنية	رسالة إلى ولدي ص 26*	نمط السرد (تحرير الموضوع)	مكانة القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة
03			ماما ص24*	الفاعل بأنواعه		إدماج وتقويم (حصتان)	من دلائل قدرة الله تعالى
01	02 حبّ الوطن	تقديم الوضعية المشكلة الأمّ 01- سطر أحمر من الأمس	حبّ الوطن من الإيمان ص 32 + علامات الوقف	النعت الحقيقي	ثق أيّها الوطن المفدّى ص 34	تقنية تحرير مقدّمة (تدريب)	الإيمان بالله ودلائل وحدانيته
02		02- سطر أحمر من الأمس	فداء الجزائر ص 40	النعت السببي	متعة العودة إلى الوطن ص 36*	الوصف (تحرير الموضوع)	الطهارة
03			الوطني ص 44*	الحال		إدماج وتقويم (حصتان)	الوضوء
01	03 من عظماء الإنسانية	تقديم الوضعية المشكلة الأمّ 01-الشيخ البشير الإبراهيمي	سر العظمة ص52	المفعول به	جميلة بوحيرد ص 54	الوصف المادي والمعنوي (تدريب)	الغسل
02		02-الشيخ البشير الإبراهيمي	فرانز فانون ص56	نائب الفاعل	عمر ورسول كسرى ص58 *	التلخيص (تحرير الموضوع)	الصدق
03			الرازي طبيبا عظيما ص60*	المفعول المطلق		إدماج وتقويم (حصتان)	مولده صلى الله عليه وسلم: طفولته، شبابه
01	04 الأخلاق والمجتمع	تقديم الوضعية المشكلة الأمّ 01-روان والقلم	آيات من سورة الحجرات ص72	همزة الوصل وهمزة القطع	أغنية البؤس ص74	بناء فقرة وصفية (تدريب)	سورة البروج
02		02-روان والقلم	الوقيعة ص76	المبتدأ والخبر	بين المظهر والمخبر ص78*	بناء فقرة سردية (تحرير)	من نعم الله تعالى على عباده

الملاحق

المقاطعة:السابعة- المدية
الدراسية: 2020/2021

التدرج السنوي لتعلمات اللغة العربية والتربية الإسلامية السنة الثالثة من التعليم المتوسط

السنة

الأسابيع	المقاطع	ميدان فهم المنطوق وإنتاجه	ميدان فهم المكتوب		الإنتاج الكتابي	التربية الإسلامية
			قراءة ودراسة نص	قواعد اللغة		
01	01 الآفات الاجتماعية	تقديم الوضعية المشكلة الأم 01 – الآفة المهلكة	قلق ممض ص12	الفعل المجرد والفعل المزيد واوزانه	فنيات التحرير الكتابي (التقنية، التدريب)	سورة عبس
02		02 – الآفة المهلكة	ولي التلميذة ص 17	بناء الفعل الماضي	فنيات التحرير الكتابي (التحرير)	من حقوق المسلم
03			الشريد ص22*	بعض حروف المعاني	ادماج وتقويم (حصتان)	الإيمان بالكتب السماوية
01	02 الاعلام والمجتمع	تقديم الوضعية المشكلة الأم 01-الإعلام في خدمة المجتمع	وسائل الإعلام ص 32	بناء الفعل المضارع	الفقرة التفسيرية (التدريب)	الصوم في الاسلام
02		02- الإعلام في خدمة المجتمع	الصحافة الالكترونية ص 37	اسم الفاعل وعمله	الفقرة التفسيرية (التحرير)	المسارعة في الخيرات
03			دليل الفيسبوك ص 42*	"لا" النافية للجنس	إدماج وتقويم (حصتان)	الصبر والشكر والإحسان
01	03 التضامن الانساني	تقديم الوضعية المشكلة الأم 01-التضامن ولو بالكلمة	درهم السل ص52	اسم الفعل الماضي: التعريف، الحكم الإعرابي	فنيات التقليص والتلخيص (التقنية، التدريب)	غزوة بدر
02		02- التضامن ولو بالكلمة	الهلال الأحمر الجزائري ص57	صيغ المبالغة وعملها	فنيات التقليص والتلخيص (التحرير)	غزوة أحد
03			اسعفوه ص62*	بناء فعل الأمر	إدماج وتقويم (حصتان)	سورة النازعات
01	04 شعوب العالم	تقديم الوضعية المشكلة الأم 01-عراقة أهل الصين	أرخبيل البراكين ص72	أحرف النفي وأحرف التنبيه وأحرف الزيادة	فنيات التوسيع (التقنية، التدريب)	الايمان بالرسل والأنبياء
02		02- عراقة أهل الصين	التوارق ص 77	اسم فعل الأمر	فنيات التوسيع (التحرير)	فوائد الصوم وأسراره
03			أخي الإنسان ص82*	نصب الفعل المضارع بـ "أن"المضمرة	إدماج وتقويم (حصتان)	الجد والاجتهاد ونبذ الكسل
01	05 العلم والتقدم التكنولوجي	تقديم الوضعية المشكلة الأم 01-أثر التقدم العلمي على التلوث البيئي	دواء للسرطان ص92	أفعال الشروع	الحجاج (تدريب)	غزوة الخندق (الأحزاب)
02		02- أثر التقدم العلمي على	الإدارة الإلكترونية ص97	الصفة المشبهة باسم الفاعل وعملها	الحجاج	صلح الحديبية



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة يحي فارس المدية

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

المدية بتاريخ : 2021/05/23

إلى من يهمه الأمر

يشهد رئيس قسم اللغة العربية وآدابها أن الطالب (ة): بن سليمان أسماء

المولود(ة) بتاريخ 1994/11/01، قصر الشلالة ،ولاية تيارت

المسجل(ة) تحت رقم تسجيل 183210803

بصدد إعداد مذكرة التخرج لنيل شهادة الدكتوراه في تعليمية اللغات.

عنوان المذكرة: استثمار مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة في تعليم البنى النحوية

– مرحلة المتوسط أنموذجا –

رئيس القسم

رئيس قسم اللغة والأدب العربي

هاشمي محمد

قسم اللغة والأدب العربي

ملاحظة: تستخدم هذه الوثيقة في حدود ما يسمح به القانون

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
شكر	–
اهداء	–
مقدمة	أ
الفصل الأول: عبد الرحمان الحاج صالح (الجهود والابتكارات)	
المبحث الأول: التعريف بشخصية (عبد الرّحمان الحاج صالح)	9
1. عبد الرحمان الحاج صالح (مولده ودراسته)	9
2. أهم الدراسات والشهادات	11
3. الإنتاج العلمي والمنشورات	12
المبحث الثاني: جهود (عبد الرّحمان الحاج صالح) العلمية وأهم أعماله	15
1. الأصالة والبحوث اللغوية	15
2. الوظائف الأساسية للذخيرة	23
3. النظرية اللغوية العامة ومشاكل التحليل	25
4. المعاجم لا تُمثل الاستعمال الحقيقي للغة	29
5. دور الوسائل التكنولوجية في رصد الاستعمال الحقيقي للغة	31
المبحث الثالث: تعريف النظرية الخليلية الحديثة وقيمتها	33
1. تعريف النظرية الخليلية	33
2. موقع النظرية الخليلية من النظريات اللغوية الحديثة	36
3. أهداف من النظرية الخليلية	37
المبحث الرابع: الأصول العلمية للتراث استنادا إلى النظرية الخليلية الحديثة	38
1. اللغة وضع واستعمال	38
2. مراعاة جميع الأحوال الخطابية التي تستلزمها الحياة اليومية أثناء الاستعمال الفعلي للغة	41
خلاصة الفصل	44

فهرس المحتويات

الفصل الثاني: المفاهيم الأساسية للنظرية الخليلية الحديثة	
تمهيد	46
المبحث الاول: مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة	47
1. مستويات مفاهيم النظرية الخليلية	47
2. مفهوم الاستقامة	50
3. مفهوم الانفراد أو(الانفصال والابتداء) وحدّ اللفظة	53
المبحث الثاني اللفظة the Word	58
1. اللفظة في النظرية الخليلية الحديثة	58
2. خصائص اللفظة في النظرية الخليلية الحديثة	61
3. مفهوم الموضع والعلامة العدمية	74
4. مفهوم الأصل والفرع	80
المبحث الثالث: مفهوم الباب، النظير، المكافئ	84
1. الباب	84
2. مفهوم النظير	87
3. مفهوم القياس	88
4. مفهوم المثال	93
5. مفهوم العامل	95
خلاصة الفصل	105
الفصل الثالث:المجالات التعليمية للنظرية الخليلية الحديثة	
تمهيد	107
المبحث الأول: مجال إعداد مناهج اللغة العربية	108
1. اللغة نظام	108
2. أولوية المنطوق على المكتوب	109
3. مراعاة الجانب البراغماتي للغة العربية	111
4. الانغماس اللغوي	112

فهرس المحتويات

المبحث الثاني: مجال المادة اللغويـة وأسس اختيارها	113
1. الانتقاء المُمعن للعناصر التي تتكون منها المادة اللغوية	113
2. معايير خاصة بالأهداف	115
3. اختيار كيفية ناجعة لعرضها على المتعلم وتقديمها له	117
المبحث الثالث: مجال تعليمية النحو العربي (تعليم النحو العربي وفق النظرية الخليلية الحديثة	121
1. نشأة النحو العربـي	121
2. دوافع نشأة النحو العربي	122
3. النحو العربي أهدافه وطرائق تدريسه	124
4. بين النحو العلمي والنحو التعليمي	135
5. النحو العلمي والنحو التعليمي عند (الحاج صالح)	138
6. مفهوم النحو الضمني	140
7. مُشكلات تعليم النحو العربي وكيفية علاجها	142
خلاصة الفصل	146
الفصل الرابع: النظرية الخليلية الحديثة وتعليمية البنى النحوية- دراسة تطبيقية -	
المبحث الأول: العناصر الداخلية للعملية التعليمية.	148
1. مفهوم المنهاج	148
2. الأهداف التعليمية لأطوار التعليم المتوسط	154
3. الوثيقة المُرافقة للمنهاج	161
المبحث الثاني الكتاب المدرسي ولواحقه التعليمية	166
1. مفهوم الكتاب	166
2. مواصفات الكتاب المدرسي	167
3. منهجية تصميم وإخراج الكتاب المدرسي السنة الأولى من التعليم المتوسط	170
4. منهجية تصميم وإخراج الكتاب المدرسي للسنة الثانية من التعليم	209

المتوسط	
5. منهجية التصميم وإخراج الكتاب المدرسي للسنة الثالثة من التعليم المتوسط	233
6. منهجية تصميم وإخراج الكتاب المدرسي للسنة الرابعة متوسط	249
خلاصة الفصل:	278
الفصل الخامس: تحليل الأسئلة التقويمية المقترحة لتلاميذ المرحلة المتوسطة وتحليل استبيان الأساتذة للمتوسطتين: (فضيل اسكندر، حمدي لحسن	
المبحث الأوّل: تحليل أوراق الأسئلة التقويمية المقترحة لتلاميذ المرحلة المتوسطة.	280
1. منهجية البحث	280
2. جمع المدونة اللغوية وكيفية تحليلها	281
3. حوصلة الأخطاء وأسبابها وتحليل التعلّمات ومحاولة اقتراح الأنسب وفق النظرية اللغوية الحديثة بين المتوسطتين	304
4. أسباب الأخطاء والحلول المقترحة	346
المبحث الثاني: تحليل نتائج الاستبيان	352
1. متوسطة فضيل اسكندر المدية	352
2. متوسطة حمدي لحسن والعربي بالشهبونية	366
3. نماذج الدراسات التي أثارت اهتمام الأساتذة	377
4. خلاصة ومقارنة استبيان المتوسطتين	378
خلاصة الفصل	382
الخاتمة	384
قائمة المصادر والمراجع	389
الملاحق	404
فهرس المحتويات	424
ملخص الدراسة	–

ملخص

ملخص بالعربية:

تُعدّ النظرية الخليلية الحدّيثة قراءة لتراث النحو العربي التي استطاع صاحبها أنْ يكشف القيمة العلمية لمُنجزات النحاة العرب وشرع يستبشر أوصافهم وتحليلاتهم في ميادين تطبيقية مُختلفة مثل تعليم اللغة وتعلّمها، فقد أرادت هذه النظرية استثمار المفاهيم الخليلية على الصعيد البيداغوجي والتعليمي.

وقد اعتمدت منظومتنا التربوية الجزائرية على المُقاربة بالكفاءات التي تُؤكد على الدور الرئيسي للمتعلم في العملية التعليمية في المرحلة المتوسطة حيث تمَّ النظر في عناصر وجزئيات الدرس النحوي المُقدّم للمتعلم وترتيبه والتمارين اللُغوية رغم ذلك إلاّ أننا نلحظ عجز المتعلمين وعدم إدراكهم لما تعلّموه من دروس تطبيقياً إذْ لا يستطيعون توظيف ما تعلّموه في كتاباتهم ومن هنا جاء موضوع بحثنا موسوماً باستثمار مفاهيم النظرية الخليلية الحدّيثة في تعليم البنى النحوية مرحلة المتوسط أُنموذجاً، ومن الأسباب التي دفعتنا لاختيار الموضوع اطلاعنا على فكرة عبد الرحمان الحاج صالح وهي أن نحو المتقدّمين أصيل يختلف عن نحو المُتأخرين في المفاهيم والمُصطلحات وعرضها وكانت إشكالية البحث مُتمثلة في: كيف يُمكن استثمار مفاهيم النظرية الخليلية الحدّيثة في تعليم النحو في مرحلة المتوسط؟ وما هي المُؤاخذات التي يُمكن تسجيلها على منهجية تعليم النحو الحالية؟ وما المُقترحات التي يُمكن تفعيلها بناءً على مفاهيم النظرية الخليلية الحدّيثة؟ والهدف من ذلك هو لفت انتباه واضعي المناهج إلى النظر فيما تَركه نُحاتنا القُدامى في دراستهم للغة، وقد اعتمدنا في بحثنا هذا على مُقدّمة وخاتمة وخمسة فُصول، ثلاثة فصول نظرية تناولت جُهود "عبد الرحمان الحاج صالح" العلمية ومفاهيم النظرية الخليلية الحدّيثة ومجالاتها التعليمية، أمّا الفصلين التطبيقيين فتناولنا فيهما تحليل محتوى الكتب المدرسية لمرحلة المتوسط وكذا تحليل الأسئلة التقويمية المُقترحة لتلاميذ المُتوسطتين "فضيل اسكندر بالمدية وحمدي لحسن والعربي بالشهبونية" وذلك بحساب النسب ومُقارنتها وتحليل الأخطاء وتمّت الاستعانة باستبيان الأساتذة وخلصنا في الأخير لأهم نتائج البحث المُتمثلة في:

- الدروس النحوية المبثوثة في الكتب المدرسية تعتمد على نحو النحاة العرب المُتأخرين الذّين يُركزون على المعنى دون مُراعاة الجانب اللفظي البِنيوي.
- عدم التدّرج في عرض التمارين النحوية وإغفال الجانب التبليغي .
- يعود سبب الأخطاء إلى غياب الجانب الوظيفي في تدريس القواعد النحوية، إذْ لاّبد من الاعتماد على التنويع في التمارين النحوية وكذا صياغة القواعد في شكل مُخططات ورموز رياضية وكذا التدّرج في عرض المُحتويات النحوية في الكتب المدرسية والتنويع في الطرائق التعليمية كلّ هذا هدفه الرفع من مستوى تعليم اللغة العربية وخِدمتها.

ملخص بالإنجليزية:

The recent khalilean theory a reading of the Arabic grammar heritage that could unveil the scientific value of Arab grammarian works, and predicted their properties and analysis in applied fields as learning and teaching language. This theory aimed for using the khalilean concepts in didactical and pedagogical domain. The Algerian educational system adopted a competence based approach that focuses on the role of the learner during the middle school. Thus the elements of grammar class, their order and exercises were reconsidered. However we notice certain weakness of learners because they cannot assimilate easily as they are not able to apply the new grammar notions in their writing. Hence, this research « Using recent Khalilean theory concepts in teaching grammatical structures in the middle school». The principal reason of choosing such issue is our deep knowledge about Abdurrahman HadjSalih ideas about the originality of ancient grammar that is different from the recent one on the level of concepts and terms and their presentation. The problem can be formulated as: how can recent khalilean theory concepts be used in teaching grammar in middle school? What objection can be observed in the applied grammar teaching? What proposals can be activated according to recent khalilean theory concepts?. The aim is to draw the attention of curricula makers to theconsider our ancient grammarian heritage in studying language.

This research is composed of : an introduction, a conclusion, three theoretical chapters that expose the efforts of Abdurrahman HadjSalih and the recent Khalilean theory concepts and their pedagogical domains, the two practical chapters offer an analysis of middle school textbooks and the assessment questions addressed to learners at FodhilIskander middle school at Medea and HamdiLahssen middle school at Chahbonia. We adopted an analysis of mistakes and comparison of proportions on the basis of teacher's questionnaire data.

This research confirmed certain results such as:

- Grammar lessons in nowadays grammar textbooks are based on latest Arab grammarian who focus on meaning and do not consider structural verbal aspect.
- The absence of progression in grammar exercises and the neglect of communicative aspect.
- The mistakes are explained by the absence of functional aspect in teaching grammar rules, it is necessary to adopt a variety of grammar exercises and formulating rules in schemes by using mathematical symbols, as it is convenient to set a progression in teaching grammar within textbooks and to diversify teaching methods to improve the learners language level.

In the light of these results we can propose what follows:

- Reconsidering the Arabic grammar when making curricula and didactical programs such as the Khalilean theory and using its concepts and principles.
- Reconsidering the presentation of grammar lessons and adopting the textual approach principle by enabling the learner to analyze texts and to extract examples of the studied topic and to reconstruct the text.
- Formulating the grammatical rule in schemes, symbols, pictures and tables in order to facilitate learning and memorizing.
- Diversifying grammar exercises by working on transformation, communicative, analysis and syntagmatic tasks, and adopting certain progressing by starting from the simpler to

reach the more complicated tasks, or by the simpler to the compound, or from the general to more particular.

- The presentation of grammar contents in textbooks according to well established progression that converges with the annual progression and conveys the learner's needs.
- Diversifying the didactical and pedagogical approaches to present grammar lessons and considering the individual differences between learners and activating the pedagogical treatment as a tool to minimize learner's current mistakes.
- The formation of Arabic language teachers and enabling them to be aware about recent works in Arabic and occidental linguistics especially during seminaries with pedagogic instructors.
- All these results and proposals depend on the reality of teaching at Algerian middle school. We hope this study can be useful for learners and teachers.