الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة محمد الصديق بن يحي
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

مذكرة بعنوان:

# تعليمية النحو العربي بين النظرية والتطبيق في الطور الثانوي

مذكرة مكملة لمتطلبات نيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص: علوم اللسان

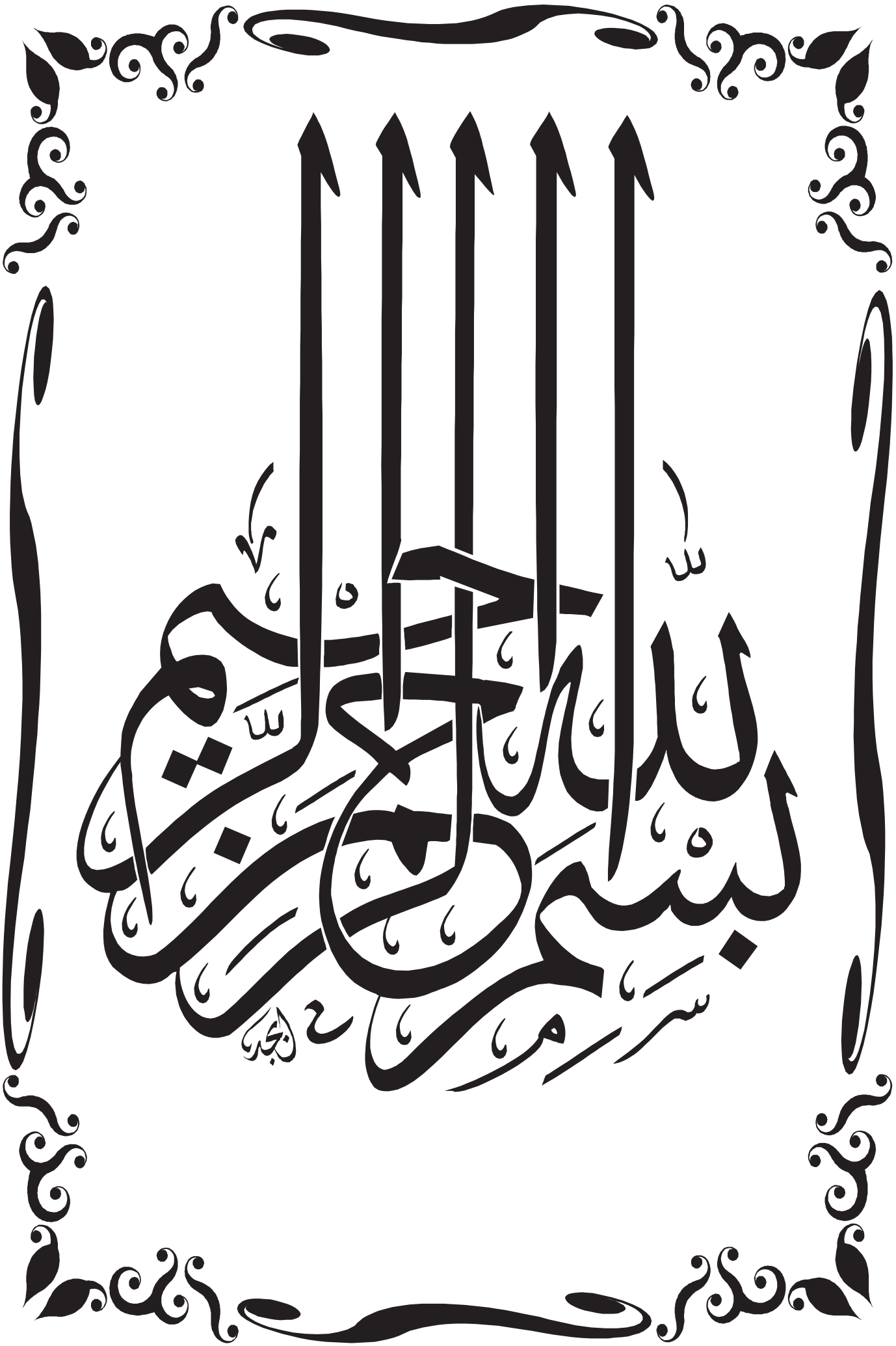
إعداد الطالبتين:
- حيمد سلوى
- سعيود حنان

إشراف الأستاذ:
مومني بوزيد

أعضاء لجنة المناقشة:

| | | |
|---|---|---|
| 1- الأستاذ (ة): | جمال فنيط | رئيسا |
| 2- الأستاذ(ة): | بوزيد مومني | مشرفا ومقررا |
| 3- الأستاذ(ة): | سليم لطرش | عضوا مناقشا |

السنة الجامعية: 2015/2014
1436 - 1435


بسم الله الرحمن الرحيم

دعاء
يا رب لا تدعني أصاب بالغرور إذا نجحت ولا أصاب
باليأس إذا فشلت بل ذكرني بأن الفشل هو التجارب
التى تسبق النجاح
يا رب علمني أن التسامح هو أكبر مراتب القوة و
أن حب الانتقام هو أول مظاهر الضعف
يا رب إذا جردتني من المال أترك لي الأمل و
إذاجردتني من النجاح أترك لي قوة العناد حتى أتغلب
على الفشل ، و إذا جردتني من نعمة الصحة أترك
لي نعمة الإيمان
يا رب إذا أسأت إلى الناس أعطيني شجاعة
الاعتذار و إذا أساء إلي الناس أعطني شجاعة
العفو
آمين

# مقدمة

**مقدمة:**

لقد عرفت النظم التربوية في شتى أقطار العالم اليوم تطورا مذهلا من حيث تطور البرامج والوسائل التعليمية والطرق البيداغوجية مما أدى بهذه المجتمعات إلى البحث عن العلاقة بين المعرفة وطرق توصيلها إلى المتعلمين قصد معرفة مدى تكييف وتلاءم البرامج والوسائل والطرق التربوية.

لمواكبة هذه التطورات تحتاج المنظومة التربوية إلى التجديد في الطرق والوسائل والمناهج حتى تجعل منها عملية هادفة إلى تكوين جيل قوي معتز بذاته ومحافظا على مقوماته، ومؤمنا بأن الحضارة تقوم على العلوم بشتى فروعها وقد وقع اختيارنا على موضوع بحث ألا وهو " تعليمية النحو العربي بين النظرية والتطبيق في الطور الثانوي"لأسباب عدة منها:

الكشف عن واقع تعليم القواعد النحوية في مراحل التعليم الثانوي والعراقيل والصعوبات التي يعاني منها كل من الأساتذة والتلاميذ اتجاه هذه المادة العلمية، ومما جعلنا أكثر إصرارا على تناول هذا البحث أهميته البالغة في مشوارنا المستقبلي بما أننا على أبواب التخرج ومقبلين – إن شاء الله- على معايشة العملية التعليمية التعلّمية ضف إلى ذلك محاولة منا في جعل الجانب النظري والتطبيقي في خانة واحدة؛ أي وجهين لعملة واحدة كل واحد مكمل للأخر، وذلك نظرا لكون أغلبية الأساتذة يوجهون اهتمامهم إلى الجانب النظري وإهمال الجانب التطبيقي بجعلهم تقديم الدرس بمثابة إلقاء محاضرة لا أكثر، فنتج عن ذلك عجز في فهم واستيعاب وتعلم القواعد النحوية عند معظم المتمدرسين.

انطلاقا مما سبق ذكره تبادرت إلى أذهاننا تساؤلات عدة تدور حول:

- ما المقصود بالتعليمية؟ وما هي أهم المناهج والطرق المعتمدة في عملية التعليم؟ وهل يعد تعليم النحو في الطور الثانوي بالعملية الصعبة والمعقدة؟
- هل هناك حلول مقترحة لتفادي ذلك؟

أسئلة وأخرى شغلت بالنا وللإجابة عليها اتبعنا المنهج الوصفي التحليلي الإحصائي الذي يتناسب مع طبيعة الموضوع.

قد جاءت خطة البحث على النحو التالي:

استهلناها بمقدمة كملخص للبحث ومدخل يحمل عنوان : " من اللسانيات التطبيقية إلى التعليمية" وفصلين كان الفصل الأول نظريا معنونا ب"تعليمية النحو العربي" يشتمل مبحثين، المبحث الأول كان بعنوان" ماهية التعليمية" الذي تطرقنا فيه إلى (مفهومها، مبادئها، وسائلها، عناصرها، بين التعليم و التعلم ، نظريات التعلم و مناهج التعليم)، والمبحث الثاني بعنوان:" ماهية النحو وإشكالية تعلمه" والذي تنطوي تحته مجموعة من العناصر وهي:( النحو بين المفهوم والنشأة، صعوبة النحو، محاولة تيسير النحو، أهداف تدريس النحو، معايير اختيار و تنظيم المحتوى النحوي ،طرائق تدريس القواعد النحوية)، أما الفصل الثاني فكان تطبيقيا معنونا ب: "دراسة وصفية تحليلية لتعليم النحو في الطور الثانوي"، وينقسم هو الآخر إلى مبحثين، المبحث الأول بعنوان: "وصف مقرر القواعد النحوية في الطور الثانوي" والثاني بعنوان: "خطوات طرائق تدريس القواعد النحوية" وخاتمة بمثابة حوصلة لأهم ما توصل إليه هذا البحث.

مما لا شك فيه أن كل باحث أكاديمي يلقى صعوبات وعراقيل في رحلة بحثه، ومن بين الصعوبات التي واجهتنا ضيق الوقت، وصعوبة الحصول على المصادر والمراجع التي تخدم البحث ، لكن هذا لا يعني الاستغناء عنها بل كانت هناك مراجع بمثابة الساعد الأيمن لنا في إنجاز وإكمال هذا البحث المتواضع والبسيط، من بينها:

- دراسات في اللسانيات التطبيقية لأحمد حساني.
- علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية لعبده الراجحي.
- الدرس النحوي في القرن الواحد والعشرين لعبد الله أحمد جاد الكريم.
- فنون اللغة العربية لراتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة
- تدريس اللغة العربية (النظرية والتطبيق )لعلي أحمد مذكور.
- العلم والتعليم والمعلم من منظور علم الاجتماع لحسين عبد الحميد أحمد رشوان.

نرجو أن نكون قد وفقنا في إنجاز هذا البحث وفق خطة علمية سليمة، كما نعتذر من القارئ الكريم على وجود – ربما- بعض الأخطاء، فالكمال لله وحده وهو المرتج لحسن القول وعلى الله قدر السبيل، وآخر دعوانا أن نحمد الله رب العالمين.

# مدخل:
# من اللسانيات التطبيقية إلى التعليمية

## مدخل: من اللسانيات التطبيقية إلى التعليمية

إن اللسانيات ليست علما واحدا، وإنّما هي علوم مختلفة تفرعت عن الدراسة العلمية للغة. ونتيجة الحاصل في ميدان اللسانيات وفروعها المختلفة التي انبثقت عنها، تم تقسيمها إلى فرعين كبيرين هما:

**1-** «**اللسانيات العامة أو النظرية**: تهتم بدراسة الظواهر اللّغوية الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية وكذلك مناهج البحث في اللغة كالتاريخي والمقارن والوصفي وغيره».[1]

2- «**اللسانيات التطبيقية**: أو ما يسمى بعلم اللغة التطبيقي وهو حقل من حقول اللسانيات ظهر سنة 1946 في الوقت الذي ظهر الاهتمام بمشاكل تعلم اللغة الحيّة للأجانب، إلى جانب ازدهار الدراسات التطبيقية أو نظرية علمية تم تمثلها عن طريق الأنماط وترسيخ المفاهيم التي تم فيها نقل النتائج النظرية إلى المستوى التطبيقي».[2]

وفي الحديث عن بعض القضايا التي تتعلق بالجانب التطبيقي في النّظرية اللسانية، يمكن القول بأن هذا الجانب التطبيقي منذ البداية يتبدى في حالتين هما:

- «إخضاع المعطيات العلمية النظرية للتجربة والاختبار.
- استعمال القوانين والنتائج العلمية في ميادين أخرى من أجل الإفادة منها.

وبناء على التصور السابق لمفهوم التطبيق العلمي يمكن تعريف اللسانيات التطبيقية: بأنّها استثمار للمعطيات العلمية للنظرية اللسانية، واستخدامها استخداما واعيا في حقول معرفية مختلفة أهمها حقل تعليمية اللغات».[3]

كما نجد تعريف آخر للسانيات التطبيقية هو: « أنّه علم تطبيقي يهدف إلى تعليم اللغات سواء كانت هذه اللغات من منشأ الفرد أو مما يكتسبه من اللغات الأجنبية، وعلى الرغم من الصلة الوثيقة بعلم اللسانيات فهو إلى جانب هذا تتداخل فيه علوم أخرى كعلم التربية،وعلم النفس، وأمراض الكلام».[4]

وعلم اللغة التطبيقي كغيره من العلوم الأخرى له خصائص يختص بها وفروع تندرج تحته، فمن أهم خصائصه مايلي:

---

[1] – نعمان بوقرة، اللسانيات اتجاهاتها وقضاياها الراهنة، عالم الكتب الحديث، عمان، ط1، 2009، ص 18.

[2] – صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومه، الجزائر، ط5، 2009، ص 11.

[3] – أحمد حساني، دراسات في التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، ط2، 2009، ص 41.

[4] – لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، معهد الأدب واللغات، جامعة بشار، دط، 2003، ص 9-10.

1- « **البراغماتية:** لأنها مرتبطة بحاجات المتعلم، وكل ما يحرك المنتج من معتقدات وظنون وأوهام لإنجاز الكلام.

**2- الانتقائية:** حيث يختار الباحث ما يراه ملائما للتعليم والتعلم.

**3- الفعالية:** لأنه يبحث في الوسائل الفعالة لتعليم اللغات الأم واللغات الأجنبية.

**4- دراسة التداخلات بين اللغات الأم واللغات الأجنبية:** دراسة الاحتكاكات اللغوية التي تحدث في محيط غير متجانس لغويا. ودراسة ذلك في الجزر اللغوية، أو في الحالات الخاصة التي يقع فيها التعدد اللغوي».[1]

أما فروع اللسانيات التطبيقية تتجلى فيما يلي:

**- اللسانيات الجغرافية: Géolinguistique**

« يقوم هذا العلم بدراسة وتصنيف اللغات واللهجات طبقا لموقعها الجغرافي بالنظر إلى خصائصها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، حتى تعرف لغة على لغة أخرى أو تميز لهجة عن لهجة في البلد الواحد أو عدة بلدان تتكلم لغة واحدة.

**- اللسانيات الاجتماعية: Sociolinguistique**

تدرس اللهجات الاجتماعية في كل مجتمع لغوي معين من حيث الملامح اللغوية التي تميز لهجة طبقية من طبقات هذا المجتمع ودراستها على المستويات الاجتماعية المختلفة، كما تدرس مشاكل الازدواج اللغوي مثل الفصحى والعامية وبصورة عامة يدرس التأثير المتبادل بين اللّغة والمجتمع.

**- التخطيط اللغوي: Language Planning**

يهتم بوضع الخطط والبرامج العلمية حول استعمال اللغة في مجتمع معين مثل علاقة الفصحى بالعامية وأي مستوى لغوي نريد أن نعلمه لأولادنا في مراحل التعليم المختلفة، وما المستوى اللغوي الذي ينبغي على الحكام والوزراء استعماله (...) وغير ذلك مما يتصل بالمشكلات اللغوية، بحيث تأخذ في النهاية صورة دراسات وبرامج وخطط».[2]

---

[1] - صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 12.

[2] - حلمي خليل، دراسات في اللغة والمعاجم، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 1998، ص 11-12.

**– الترجمة:**

« ويشمل هذا الفرع الترجمة بأنواعها المختلفة؛ سواء أكانت ترجمة آلية Machine Translation أم ترجمة بشرية Human Translation، ومن أهم القضايا اللغوية التطبيقية ذات الصلة بالترجمة نذكر مايلي:

- اختلاف المألوفات الثقافية والاجتماعية بين اللغة المصدر Source Language واللغة الهدف Target Longuage.
- اختلاف الاستخدامات المجازية Figurative بين اللغة المصدر واللغة الهدف.
- اختلاف المجالات الدلالية Semantic Fields للترادفات في اللغة المصدر واللغة الهدف.
- دور علم الدلالة المعجمي Lexical Semantics في الترجمة البشرية والترجمة الآلية».[1]

**– فن صناعة المعجم Lexicography:**

« يدرس فن صناعة المعجم من حيث الوضع والجمع، وترتيب المفردات واختيار المداخل وإعداد التعاريف والشروح للكلمات داخل المعجم والصور والنماذج المصاحبة للشروح، وفي الآونة الأخيرة أصبح استخدام الحاسوب في هذه العمليات وسيلة حاسمة في صناعة المعجم، حيث بدأت فروع جديدة من علم المعاجم يتخلق وهو علم المعاجم الحاسوبي».[2]

**–علم الأسلوب Stylistique**:

«يهتم بدراسة وتحليل مظاهر التنوع والاختلاف في استخدام الناس للغة ما بخاصة مستوى اللغة الأدبية والفنية، كما يدرس اللغة المكتوبة (شعرا أو نثرا ) واللغة المنطوقة ويستخدم أحيانا الطرق الإحصائية لحصر الصيغ والمفردات التي تميز مستوى لغوي عن آخر».[3]

---

[1] – ميشيل ماكارتي، قضايا في علم اللغة التطبيقي، تر: عبد الجواد توفيق محمود، المجلس الأعلى للثقافة ،القاهرة، ط1، 2005، ص 234.

[2] – حلمي خليل، دراسات في علم اللغة المعاجم، مرجع سابق، ص 12.

[3] – نعمان بوقرة، اللسانيات اتجاهاتها وقضاياها الراهنة، مرجع سابق، ص 23.

**– اللسانيات الأنثروبولوجية:**

يبحث هذا الفرع في العلاقة الكائنة بين النسق الثقافي واللغة، إذ يقول مجموعة من الباحثين في هذا السياق: «إنّ المجتمع الإنساني وثقافته ونقصد بالثقافة ما يسود المجتمع من أنظمة العقائد والعادات والتقاليد والأفعال وردود الأفعال، والذي لا شك فيه أن اللغة هي المعبّر الأهم عن ثقافة المجتمع، بل ذهب بعضهم إلى أنّ اللغة هي الثقافة والثقافة هي اللّغة».[1]

ومن بين هؤلاء الباحثين "أحمد حساني" الذي يرى: أنّ النموذج اللغوي يعد الحامل المادي للنمط الثقافي لجماعة بشرية معينة، مما يجعل تقطيع المفاهيم وتوزيعها في ثقافة من الثقافات يختلف باختلاف اللغات.

ويرجع البحث الأنثروبولوجي في اللغات إلى العالم الأمريكي "سابير" Sapir وتلميذه "ورف" Whorf إذ يؤكد "سابير" أن فصل اللغة عن الثقافة ليس بالأمر الهيّن بل قد يكون مستحيلا، أما تلميذه "ورف" الذي رافقه في الانجازات العلمية التي حققها في مجال البحث اللساني والأنثروبولوجي قد استثمر هذا الرصيد العلمي في الدراسات المتعاقبة التي قام بها في الوسط اللساني والأنثروبولوجي للهنود الحمر، فحقق بذلك نتائج علمية اشتهرت "بفرضية ورف" والتي تقوم أساسا على المبدأ القائل: إن اللغة ليست في جوهرها وسيلة للتعبير عن الأفكار، بل هي نفسها التي تشكل هذه الأفكار .[2]

**– اللسانيات النفسية: Psycholinguistique**

تختص اللسانيات النفسية بدراسة العوامل النفسية في اكتساب اللغة الأم، بخاصة عند الأطفال، «كما يُعنى هذا التخصص بالإنسان أثناء عملية التواصل، ومن ثم يشمل مجال الاهتمام المباشر لهذا العلم: الظواهر العضوية والنفسانية لإنتاج الكلام وإدراكه، والمواقف العاطفية الذهنية اتجاه حدث بعينه من أحداث التواصل، والخلفية الثقافية والاجتماعية التي شكلت نفسية الفرد في مواجهتها».[3]

وقد بدأت ملامح النزعة اللسانية النفسية تتجلى في شكلها العلمي المميز في الثقافة الأمريكية سنة 1930 التي تختص في القضايا المنهجية والعلمية لعلم النفس اللساني في رحاب الثنائية التي شاعت عند "دي سوسير"

---

[1] – عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط2، 2004، ص 30.

[2] – ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، مرجع سابق، ص 32-33.

[3] – ميلكا إيفتش، اتجاهات البحث اللساني، تر: سعد عبد العزيز مصلوح، وفاء كامل فايز، المجلس الأعلى للثقافة، ط2، 2000، ص 309.

Desaussur اللغة والكلام، وتم تدعيم هذا الاتجاه بالأفكار الأولية التي جاء بها "واطسون" Watson حيث يرى بأن السلوك الإنساني ما هو إلا سلوك ديناميكي، وأن العقل ليس مناسب للدراسة النفسية، ثم ساهم في تطور هذه الأفكار عدد من الباحثين من بينهم الباحث النفسي السلوكي "هيل" Hull و"سكينر" و"بول ويس" وغيرهم حتى اكتملت على يد "سيبوك" Sebeok حوالي 1954، وشاع منذ ذلك الحين مصطلح "علم النفس اللساني"، وأضحى يشكل مرتكزا معرفيا في الثقافة الإنسانية المعاصرة، ومن ثمة أصبحت له أدواته العلمية وإجراءاته التطبيقية.[1]

**– اللسانيات البيولوجية:**

« تعنى اللسانيات البيولوجية بدراسة العملية الدماغية المتحكمة في بناء اللغة الإنسانية وتوليدها، وقد ظهر هذا التخصص العلمي على يد "لينبرغ" (...) كما تؤسس اللسانيات البيولوجية على فكرة اللغة الفاعلية من الفاعليات البيولوجية الطبيعية في الإنسان، مما يمكن أن يكون اختبار تشريحي مماثل لتشريح أجهزة أخرى لديه.

**– علم أمراض الكلام: Pathologie Du Langage**

ويعد هذا الفرع العلمي جزء من اللسانيات النفسية ويهتم بدراسة وعلاج الأمراض المتصلة بعيوب الكلام والنطق عند الأطفال والكبار على السواء، وأمّا المقصود من أمراض الكلام أو ما يسمى باضطرابات التخاطب أن تكون هناك إعاقة تمنع إنتاج الكلام بصورة طبيعية تجعله يختلف عن كلام الآخرين، ولقد تم التمييز بين اضطرابات التواصل التالية: اضطرابات لغوية، اضطرابات كلامية، اضطرابات سمعية ».[2]

**– اللسانيات التعليمية:**

« تهتم بالطرق والوسائل التي تساعد على تعلم اللغة الأم أو اللغات الأخرى التي يتعلمها الطلاب في المدارس كما تعد البرامج والخطط التي تؤهل معلم اللغة للقيام بواجبه على الوجه الأكمل بمساعدة المخابر اللغوية»[3] وهذا ما يعرف الآن بالديداكتيكية La Didactique، ولا يمكن التوسع في هذا المجال الآن لأنه سيكون مبحثا مستقلا في المباحث اللاحقة، ونكتفي بذكر أن هذا المجال الحيوي في الدراسة اللسانية يفتح ذراعيه لعلوم

---

[1] – ينظر :أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، مرجع سابق، ص 39-40.

[2] – نعمان بوقرة، اللسانيات اتجاهاتها وقضاياها الراهنة، مرجع سابق، ص 25-40.

[3] – حلمي خليل، دراسات في اللغة والمعاجم، مرجع سابق، ص 13.

نفسية واجتماعية وتربوية*، تسهم بدورها في إثارة الطريق نحو تيسير سبل الحصول على المعارف والمهارات والتخطيط لإنجاز مشاريع تنموية في الجانب اللغوي.

* – صالح بلعيد: علم التربية أو ما يعرف باللسانيات التربية هي من أهم سياقات اللسانيات التطبيقية عامة، تركز على الظواهر اللغوية في وجهها المعمم الشامل والنوعي المخصوص وتعرج على القضايا المرتبطة بتعلم اللغة بوصفها مرتكزا لا غنى عنه في موضوع الاكتساب، كما أنها تدلنا على التحصيل اللغوي انطلاقا من إشكالية الدلالية.

# الفصل الأول :
# تعليمية النحو العربي

# المبحث الأول: ماهية التعليمية

المطلب الأول: مفهوم التعليمية ومبادؤها

المطلب الثاني: وسائل التعليمية وعناصرها

المطلب الثالث: بين التعليم والتعلّم النظريات والمناهج

## المبحث الأول: ماهية التعليمية

إن الحديث عن التعليمية، بعدِّها حقلا من حقول اللسانيات التطبيقية ومجالا من مجالات بحثها، يجعلنا ننطلق من الحكمة الصينية التي قالها الحكيم الصيني " كونفوشيوس" : « إذا أردت أن تؤسس لعام فازرع القمح وإذا أردت أن تؤسس لجيل فشجر الأرض، وإذا أردت أن تؤسس للعمر كله فعلم النّاس». [1]

والملاحظ من هذه الحكمة أن التعليم أهم ما في الحياة، بوصفه نشاطا اجتماعيا وإنسانيا فهو العصب الحساس في أي مجتمع من المجتمعات وهو الحامل والناقل لمفاهيم الوعي عند الإنسان والأمة، كما أن الحديث عن التعليم يقودنا حتما إلى مجال أوسع منه هو التعليمية، التي تبنى أساسا على التعليم والتّعلم وما له علاقة بهما.

وفي هذا المجال سنحاول الإجابة عن مجموعة من التساؤلات المتعلقة بهذا المبحث وهي: ما هو مفهوم التعليمية، وما هي مبادؤها، وسائلها وما هي عناصرها ... ؟

### المطلب الأول: مفهوم التعليمية ومبادؤها

### 1- مفهوم التعليمية:

نظرا لأهمية التعليم عرف مصطلح Didactique الأجنبي رواجا كبيرا في الوطن العربي، حيث نجد في اللغة العربية عدة ألفاظ مقابلة لهذا المصطلح منها: «تعليمية، تعليميات، علم التدريس، علم التعليم، التدريسية الديداكتيك».[2] وهذه الأخيرة هي لفظة دخيلة بحروف عربية.

وهناك مصطلح آخر اقترحه "أحمد شبوب" هو تعليمية المواد Didactique Des Disciplines، لأن هذا المصطلح يتخطى الطرائق الخاصة ليشمل المجالات الأخرى التي يدور عليها اهتمام هذا العلم الجديد في مجال التربية والتعليم. [3]

ورغم تعدد هذه المصطلحات إلا أن المصطلح الأكثر استعمالا من غيره هو التعليمية، وقد عرفها "جان كلود غانون" J.G Gagnon في دراسة له أصدرها 1983 بعنوان " ديداكتيك مادةLa Didactique

---

(1) – بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2007، ص 7.

(2) – المرجع نفسه، ص 8.

(3) – أنطوان طعمة وآخرون، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيرون، لبنان، ط2، 2009، ص 13.

D'une Discipline كالتالي:

«إشكالية اجتماعية وديناميةتتضمن:

- تأملا وتفكيرا في طبيعة المادة الدراسية وكذا في طبيعة وغايات تدريسها.
- إعداد الفرضيات الخصوصية انطلاقا من المعطيات المتجددة والمتنوعة باستمرار لعلم النفس والبيداغوجية وعلم الاجتماع.
- دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريسها».[1]

ومن خلال هذا كله يمكن أن نقدم تعريفا للتعليمية بأنها حقل من حقول اللسانيات التطبيقية تقوم بترقية العملية البيداغوجية، وتطوير طرائق التعليم، يتمركز مبحثها حول عناصر أساسية وهي المعلم والمتعلم وطريقة التعليم.

## 2- مبادؤها:

إن الحديث عن التعليمية عموما، وتعليمية اللغات خصوصا يقتضي الحديث عن المبادئ الأساسية التي تقوم عليها وهي كالآتي:

«**المبدأ الأول**: يتبدى هذا المبدأ بخاصة في الأولوية التي تعطى للجانب المنطوق من اللغة، وذلك بالتركيز على الخطاب الشفوي وهذا بافراز البحث اللساني نفسه الذي يقوم في وصفه وتحليله للظاهرة اللغوية على مبدأ الفصل بين نظامين مختلفين، نظام اللغة المنطوقة ونظام اللغة المكتوبة، وهذا ما يؤكده علماء النفس في مباحثهم المتعلقة بأمراض اللغة، إذ يجمعون على أن نظام اللغة المنطوقة ونظام اللغة المكتوبة نظامان مختلفين»[2]، وكذلك تأكيدهم «لأسبقية المشافهة على التحرير»[3] ويبررون ذلك أن

---

[1] – بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص 9.

[2] – أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، مرجع سابق، ص 131.

[3] – بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص 12.

اللغة كانت أصواتا قبل أن تكون كلمات، كما أن الخطاب المنطوق في تعليمية اللغة وسيلة للارتقاء بالجانب المكتوب.

«**المبدأ الثاني**: يتعلق بالدور الذي تقوم به اللغة بوصفها وسيلة اتصال يستخدمها أفراد المجتمع البشري لتحقيق عملية التواصل فيما بينهم، فهي تحقق الرغبة في الاشتراك داخل الحياة الاجتماعية ومن هنا فإن متعلم اللغة يسهل عليه اكتساب المهارات المختلفة باندماجه في الوسط اللغوي وهذه صورة بيداغوجية لابد من توفرها لتحقيق النجاح المتوخى في تعلم اللغة.

**المبدأ الثالث**: يتعلق هذا المبدأ بشمولية الأداء الفعلي للكلام، إذ أن جميع مظاهر الجسم لدى المتكلم تتدخل لتحقيق الممارسة الفعلية للحدث اللغوي».[1]ونلتمس من هذا أن كل الحواس تتدخل في العملية التواصلية (خاصة الجانب المنطوق)، كما للغة بعض الجوانب الحركية كاليد مثلا في تحقيق التواصل عن طريق الكتابة.

« وقد يتوهم البعض أن سلامة الحواس (العين والأذن) وقيام جوارح النطق بوظائفها في التصويت تكفي وحدها لتعلم اللغة، لكن الحقيقة عكس ذلك إذ لابد زيادة على هذه العناصر الثلاثة، أن يكون الدماغ سالما وأن يكون نموه سويا».[2]

**المبدأ الرابع**: «يتمثل هذا المبدأ في الطابع الاستقلالي لكل نظام لساني، وفق اعتباطيته المتميزة التي تجعله ينفرد بخصائص صوتية وتركيبية ودلالية، يمتاز بها عن سائر الأنظمة اللغوية الأخرى، ولذلك فإن العملية التعليمية الناجحة للغة تقتضي إدماج المتعلم مباشرة في الوسط الاجتماعي للغة المراد تعليمها مع الحرص الشديد على عدم اتخاذ لغة الأم وسيطا لتعلم اللغة الأجنبية، لأن هذا الأمر يؤدي إلى إحباط اكتساب اللغة».[3]

---

[1] – أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، مرجع سابق، ص 132.

[2] – حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، الشركة الوطنية، الجزائر، ط2، 1980، ص 293.

[3] – أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، مرجع سابق، ص 133.

**المطلب الثاني: وسائل التعليمية وعناصرها**

## 1- الوسائل التعليمية: Instructional Aids

تشير هذه التسمية إلى ربط الوسائل بعملية التعلم بشتى صوره و أشكاله، وهناك تعريفات كثيرة لمصطلح الوسائل التعليمية نذكر منها:

- تعرف الوسائل التعليمية بأنها: « كل ما يستخدمه المعلم من أجهزة وأدوات وغيرها، داخل غرفة الصف أو خارجها، لنقل خبرات تعليمية محددة إلى المتعلم بسهولة ويسر ووضوح ،مع الاقتصاد في الوقت والجهد المبذول».[1]

- كما تعرف أيضا بأنها: « كل أداة يستخدمها المدرس في أي نشاط يقوم به سواء بمفرده أو مع تلاميذه، لتحسين عملية التعليم والتعلم من توضيح المعاني للتلاميذ أو شرح الأفكار أو تدريب على المهارات أو تعويدهم على العادات ،أو تنمية اتجاهاتهم ،أو غرس القيم فيهم دون أن يعتمد أساسا على الألفاظ والرموز والأرقام».[2]

- وفي تعريف آخر نجد: « تعتبر الوسائل التعليمية محتوى تعليميا (أدوات تقنية ومواد)، وهي ملائمة لموقف تعليمي محدد يستخدمها المعلم أو المتعلم بخبرة ومهارة لتحسين مردود هذه العملية كما أنها تساعد في نقل المعرفة وتثبيت الإدراك وزيادة خبرات الطلبة ومهاراتهم وتنمية اتجاهاتهم في جو مشوق ورغبة أكيدة نحو تعلم أفضل ».[3]

---

(1) – محمد محمود الحيلة، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط5، 2009، ص 31.

(2) – وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، مديرية التكوين والتربية خارج المدرسة المديرية الفرعية للتكوين، دروس في التربية وعلم النفس 1974/1973، ص 144.

(3) – عادل أبو العزة سلامة وآخرون، طرائق التدريس العامة، معالجة تطبيقية معاصرة، دار الثقافة، عمان، ط1، 2009، ص 325.

– وهناك من يعرف الوسائل التعليمية التعلمية بأنها: « ما يلجأ إليه المدرس من أدوات وأجهزة ومواد لتسهيل عملية التعلم والتعليم وتحسينها وتعزيزها، وهي تعليمية لأن المعلم يستخدمها في عمله، وهي تعلمية لأن التلميذ يتعلم بواسطتها ».[1]

– وفي مفهوم آخر نجد الوسائل التعليمية بأنها: « أجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلم لرفع فاعلية عمليتي التعليم والتعلم من خلال شرح الأفكار».[2]

والملاحظ من هذه التعاريف بأن الوسائل التعليمية تستعمل في نطاق أوسع لا يقتصر فقط داخل غرفة الصف، وإنما يتعداها إلى غير ذلك من الوسائل الأخرى والتي تستخدم خارج جدران الصف.

**أ– تصنيفات الوسائل التعليمية التعلمية:**

هناك تصنيفات كثيرة لوسائل التعليمية التعلمية حيث تشمل أنواع مختلفة منها:

– **الوسائل البصرية:** « وهي التي يستفاد منها عن طريق نافذة العين مثل: الكتاب المدرسي وغير المدرسي، الرحلات، الدوريات، المجلات والنشريات على اختلافها، السبورة وملحقاتها ...الخ».[3]

– **الوسائل السمعية:** « وهي وسائل تعليمية تهدف إلى توضيح عملية التدريس وجعل المتعلمين يدركون ما يلقى أمامهم من المعلومات وما يتم من شروح حول درس معين أو محور علمي محدد إذ يتبين أن المتعلم ينصت بإصغاء إلى أي شرح مدعم بالصوت الواضح والمعبّر (...) ومن الوسائل السمعية المستعملة في مجال التعليم نذكر أشرطة التسجيل، الاسطوانات، البرامج الإذاعية والتلفازية وغير ذلك».[4]

(1) – نايف محمود معروف، خصائص العربية وطرق تدريسها، دار النفائس، لبنان، ط6 ، 2008، ص 204.

(2) – عبد الكريم علي اليماني، استراتيجيات التعلم والتعليم، زمزم ناشرون وموزعون، عمان، ط1، 2009، ص 211.

(3) – نايف محمود معروف، خصائص العربية وطرق تدريسها، مرجع سابق، ص 206.

(4) – جرجس ميشال جرجس، معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2005، ص 559.

**– الوسائل السمعية البصرية:** «هي وسائل تعليمية تعتمد على حاستي السمع والبصر معا، فكلما تعددت النوافد التي يطل من خلالها المتعلم على البيئة المحيطة كان ذلك مساعدا على تعلم أفضل وأبقى أثرا، وقد قدمت التكنولوجيا الحديثة وسائل عديدة تجمع بين الحاستين وخاصة التلفاز ».[1]

**ب– دور وسائل التعليمية في عملية التعليم والتعلم:**

يمكن أن تسهم الوسائل التعليمية إذا ما أحسن اختيارها بدرجة واضحة في رفع مستوى كفاءة العملية التعلمية وذلك من خلال:

«– الإثارة والتشويق فهي تبعد جو الدرس من دائرة الرتابة والخمول.

– تشرك أكثر من حاسة في عملية التعليم والتعلم.

– تقدم أساسا ماديا للإدراك الحسي، وذلك لأن الوسيلة الجيدة تخاطب حواس الإنسان ومدركاته.

– توفر الكثير من الوقت والجهد الذي يبذله المعلم.

– استعمال الوسيلة يؤدي إلى التقليل من اللفظية.

– تنمي استمرارية التفكير وتجعل ما يستعمله أكثر عمقا.» [2]

وبهذا تلعب الوسائل التعليمية دورا فعالا في العملية التعلمية ،كما أنها ترتبط انطلاقا مما تقدم بثلاث محاور أساسية هي المعلم الذي يستخدمها والمتعلم الذي يستفيد منها والموقف التعليمي التي تثريه وتزيد من فعاليته وبهذا تعد الوسائل التعليمية جزءا من المنهاج التعليمي.

## 2– عناصر التعليمية:

لا تقوم العملية التعليمية إلا بوجود أطراف وعناصر يقوم كل واحد منها بتأدية دوره على أكمل وجه وفي أحسن صورة حتى تحقق العملية التعليمية وهي كالأتي:

---

[1] – أحمد حسين اللقاني وعلي علي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعترفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، ط3، 2003، ص 235.

[2] – عادل أبو العزة سلامة وآخرون، طرائق تدريس عامة، مرجع سابق، ص 328.

**أ– المعلم:**

« هو المسؤول عن تنقية الثقافة والسلوك وإعادة صياغة نماذج التفكير لدى التلميذ صياغة سليمة تتماشى وخطط تنمية المجتمع».[1]

كما يعرف أيضا بأنه : « وسيلة المجتمع وأداته لبلوغ هدفه، فهو منقذ البشرية من ظلمات الجهل عابرا بهم إلى ميادين العلم والمعرفة، وهو من أهم العوامل المؤثرة في العملية التعليمية».[2]

وفي تعريف آخر نجد المعلم: « هو أساس العملية التعلمية، والركيزة المتينة التي تستند إليها المدرسة وأداؤها الناجح في إيصال المعرفة وتربية النشئ يحدد كفاءته ومؤهلاته».[3]

والملاحظ من هذه التعاريف أن هناك من يجعل مهام المعلم وأدواره مقتصرة على إيصال الحقائق والمعلومات والمفاهيم إلى المتعلمين وهناك من يجعلها تتعدى إلى تربية وتنشئة المجتمعات .

**– أدوار المعلم:**

« تُعنى الأدوار التي ينتظر من المعلم القيام بها وهي تختلف من منهج إلى آخر فقد يقتصر دوره على التلقين للحقائق والمعلومات، وقد يمارس دورا آخر مثل التخطيط للأنشطة وإثارة المشكلات والاهتمامات لدى المتعلمين».[4]

كما توجد مهام أخرى ملقاة على عاتق المعلم نذكر منها:

- « أن يلعب دورا هاما في إنجاح العملية التعليمية ودفع المتعلمين إلى الأمام، ويجعلهم قادرين على معرفة أنفسهم وإدراك جوانب القوة والضعف لديهم».[5]
- «إثارة الدافعية والرغبة لدى التلميذ في التعلم.
- تقديم المعارف والخبرات .

---

(1) – فيروز مامي زرارقة، محاضرات في علم اجتماع التربية، دار بهاء الدين، قسنطينة، الجزائر، ط1، 2008، ص 70.

(2) – حسين عبد الحميد أحمد رشوان، العلم و التعليم والمعلم من منظور علم الاجتماع، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، دط، 2006، ص181.

(3) – جرجس ميشال جرجس، معجم مصطلحات التربية والتعليم، مرجع سابق، ص 500.

(4) – أحمد حسين اللقاني وعلي علي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية والمعرفية، مرجع سابق، ص 23.

(5) – عمر عبد الرحيم نصر الله، مبادئ التعليم والتعلم في مجموعات تعاونية، دار وائل، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص 81.

- الضبط والمحافظة على النظام».[1]

ونظرا لتعدد الأدوار التي يقوم بها المعلم، أصبحت له قيمة في أعين الناس، ومن الواجب احترامه وتقديره لأنه عنصر أساسي لا يمكن الاستغناء عنه في العملية التعليمية حتى قال فيه الشاعر:

« قم للمعلم وفه التبجيلا **** كاد المعلم أن يكون رسولا».[2]

**ب- المتعلم:**

لا يستطيع المعلم القيام بعملية التعليم إلا في وجود المتعلم فهو « محور عملية التعليم فلم يعد مجرد وعاء يجب ملؤه بالمعلومات، أو أنه طرف مستقبل لا غير دون مراعاته كطرف فاعل ومهم في سيرورة العملية التعليمية، ولذلك فإن الدراسات الحديثة تنادي بضرورة وجوب اشتراك التلميذ في العملية التعليمية عن طريق إشتراكه في إعداد الدرس وأي نشاط مدرسي».[3]

إذن فالمتعلم هو «المستهدف من وراء العملية التربوية التعليمية، حيث تسعى التربية بمختلف مؤسساتها ووسائلها إلى تربية المتعلم وتنشئته وتوجيهه وإعداده للمشاركة في حياة المجتمع بشكل منتج ومثير».[4]

وهكذا يكون المتعلم عنصرا مهما وفعالا في العملية التعليمية ولولاه لما كان هناك مستقبل ومتلقي للمعارف بشتى ألوانها.

**ج- المادة العلمية:**

إن المادة العلمية ركن أساسي من عملية التدريس، إذ لا يمكن أن يكون هناك تدريس بدون معرفة أو معلومات...، فالمادة العلمية إذن « كل ما يريد المعلم أن يوصله إلى المتعلم، سواء أكانت معلومات أم تنمية مهارات ،أم اتجاهات بشرط أن يتم تحديدها في ضوء أهداف تعليمية محددة»[5] كما يمكن اعتبارها « عينة ممتازة لمجال معرفي معين، لابد وأن تكون لها وظيفة في حياة المتعلم»[6] أي أنها « تتمثل في كل ما يمكن تعليمه وتعلمه

(1) – فيروز مامي زرارقة، محاضرات في علم الاجتماع، مرجع سابق، ص 70.

(2) – أحمد شوقي، الشوقيات، مر: يوسف الشيخ محمد البقاعي، دار الكتاب العربي، بيروت، ط1، 2004، ج 1، ص 145.

(3) – فيروز مامي زرارقة، محاضرات في علم اجتماع، مرجع سابق، ص 71.

(4) – سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص 45.

(5) – أحمد حسين اللقاني وعلي علي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية، مرجع سابق، ص 44.

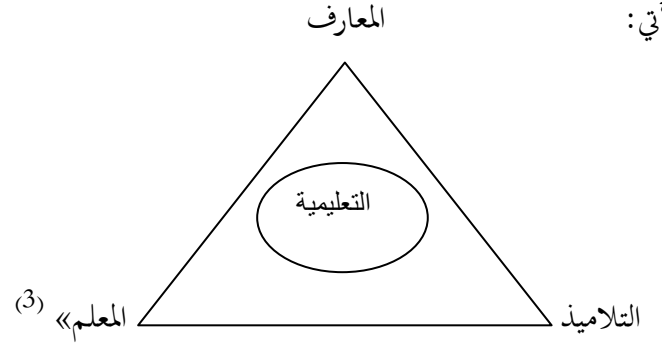
(6) – سهيلة محسن كاظم فتلاوي ، المدخل إلى التدريس ، مرجع سابق، ص 44.

وجملة المعارف العلمية والفنية المكونة لمحتوى البرنامج المقرر؛ فيتمكن باحث في التعليمية أن يدرس المحتوى التعليمي دراسة وصفية أو تحليلية أو مقارنة ».[1]

**د- بيئة التعلم / المدرسة :**

المدرسة كمؤسسة تربوية واجتماعية أنشاها المجتمع لخدمة أغراضه والسعي نحو تحقيق أهدافه فهي:« الحياة الأولى التي يعيشها الإنسان، وهي المجتمع الأول الذي يدخل إليه (...) ومهمة المدرسة الأساسية (بالمفهوم المعرفي الإنساني) أن تضعف في الإنسان المشاعر الأولى البكر، لتقوي فيه المشاعر الثانية التي هي بحاجة إلى تمرس وتمرين وتدريب وتلقين».[2]

وبهذا تكون المدرسة هي الجامع بين العناصر الأخرى (المعلم، المتعلم، المادة العلمية)، وهي الوسط المعروف الذي يلتقي فيه كل من المعلم والمتعلم من أجل إلقاء و تلقي المادة العلمية. وبالرغم من الأهمية البالغة لهذا العنصر إلا أن هناك من أهمل أهميته التعليمية، إذ نجد «" إيف شوفالار" يضع التعليمية في قلب مثلث يتألف من المعارف ومن المعلم والمتعلمين كالآتي:



[3]

## المطلب الثالث: بين التعليم والتعلم النظريات والمناهج

### 1- بين التعليم والتعلم

**أ- التعليم:**

يعدّ التعليم عملية معقدة وقد حظي بمجموعة من التعريفات من بينها:

---

[1] - بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص 12.

[2] - أنطوان طعمة و آخرون، تعليمية اللغة العربية، مرجع سابق، ص 240.

[3] - المرجع نفسه، ص 14.

« التعليم عملية نظامية تؤدي إلى حدوث التعلم المنشود عند المتعلم، وهو عملية تفاعلية بين المعلم والمتعلم تهدف إلى تغيير سلوك المتعلم أو تعديله».[1]

كما عرف بأنه: « النشاط الذي يسهم فيه كل من المعلم والمتعلم، بحيث يقع تعليم المعارف من قبل المعلم واستيعابها وتعليمها من قبل المتعلم ويتم ذلك بصيّغ آنية متوازنة».[2]

وفي تعريف آخر له: « هو مساعدة شخص ما على أن يتعلم كيف يؤدي شيئا ما، أو (تقديم تعليمات) أو (التوجه في دراسة شيء ما) أو التزويد بالمعرفة».[3]

نلتمس من هذه التعاريف أن التعليم لا يتم إلا بوجود عنصرين هما (المعلم والمتعلم)، حيث يؤثر المعلم بأفكاره ومعارفه على المتعلم فيعلمه سلوكات جديدة، ويحدث ذلك إذا ما كان هناك تفاعل بينهما.

**ب– التعلّم:**

**– تعريف التعلم:**

يعد التعلم من الأمور الهامة في حياة كل إنسان، ونظرا لأهميته فقد حظي باهتمام الكثير من الباحثين والمفكرين خاصة عند العلماء التربويين، لأن كل واحد منهم يعرف هذه العملية بوجهة نظر خاصة، وبالرغم من ذلك لا يوجد تعريف محدد جامع مانع له وإنما توجد عدة تعاريف نذكر منها:

«التعلم عملية اكتساب الوسائل التي تمكن من الوصول إلى الأهداف»،[4] وفي هذا الصدد يقول "ارثرجيتس" ARTHER GESTES: « التعلم هو عملية اكتساب acquring الطرق التي تجعل الإنسان يحقق أهدافه ويحل مشكلاته».[5]

ويتضح لنا من خلال هذا التعريف أن التعلم هو العملية التي يكتسب الفرد عن طريقها آليات يتغلب بها على مشكلاته ويرضي دوافعه وحاجاته ،وصولا إلى تحقيق أهدافه.

---

(1) – نوال العشي، إدارة التعليم الصفي، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، دط، 2008، ص 142.

(2) – سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، مرجع سابق، ص 31.

(3) – دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، دط، 1994، ص 25.

(4) – حسين عبد الحميد أحمد رشوان، العلم والتعليم والمعلم من منظور علم الاجتماع، مرجع سابق، ص 72.

(5) – سعيد حسني العزة، صعوبات التعلم (المفهوم، التشخيص، الأسباب)، دار الثقافة، عمان، ط1، 2006، ص 32.

كما عرّف التعلّم بأنه: « العملية الديناميكية التي تتجلى في جميع التغيرات الثابتة نسبيا في الأنماط السلوكية والعمليات المعرفية، التي تحدث لدى الأفراد نتيجة لتفاعلهم مع البيئة المادية والاجتماعية»[1]

فهذا التعريف ينظر إلى كون التعلم عملية تغيير في السلوك، حيث أن أداء الفرد لعمل ما يكون على صورة ثم يتغير هذا الأداء، إذا ما أحتك الفرد ببيئة اجتماعية مغايرة للبيئة الأولى.

وهناك من يقولون بأن التعلم: « يعني إحداث تعديل في السلوك المتعلم نتيجة التدريس والتعليم والتدريب والممارسة والخبرة».[2] ومن بينهم " ماك جيتس" mc. Jesh الذي يقول: « التعلم هو عملية تغيير في أداء الفرد وينتج عن التدريب».[3]

وفي هذا السياق نجد تعريفا آخر للتعلم: « هو ممارسة البحث عن المعرفة انطلاقا من رغبة ذاتية راسخة، وكل ما يستعمل هو بمثابة قاعدة ومنطلق لمستجدات معرفية، قد تتكامل مع المعارف السابقة المكتسبة وترسّخها أو تعدّلها وتثريها». [4]

الملاحظ من هذه التعاريف كلها أنّها تدور حول معنى واحد، وهو أن التعلم لا يتم دفعة واحدة وفي وقت محدد، بل يتم عن طريق التدريب والممارسة خلال مراحل زمنية متتالية ومتعاقبة مع بذل الجهد المطلوب، وذلك من أجل ترسيخ معارف سابقة أو تعديلها أو إثرائها.

كما أن للتعليم مفاهيم عامة كان لها أثر كبير في التدريس وفي الخطط المدرسية والمناهج تتجلى فيما يلي:

«– **التعلّم كعملية تذكر**: يعدّ العقل مخزنا للمعلومات تخزن فيه بعد تعلّمها عن طريق الحفظ، لتستعمل وقت الحاجة والتعلّم وفق هذا المفهوم مرادف للخزن (...)

– **التعلّم كتدريب العقل**: ونظرية التدريب العقلي تؤكد أن لبعض المواد أهمية خاصة في تدريب الملكات فكان ينظر مثلا للرياضيات واللغات على أنها أجدى من غيرها في تدريب بعض ملكات العقل (...)

– **التعلّم كتعديل للسلوك**: والتعلم بهذا المفهوم يشمل تغيرات جسمية وانفعالية وعقلية، كما أنه يتضمن

(1) – عماد عبد الرحيم الزغول، نظريات التعلم، دار الشروق، عمان، ط1، 2006، ص 29.

(2) – سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، مرجع سابق، ص 29.

(3) – سعيد حسني العزة، صعوبات التعلم المفهوم التشخيص الأسباب، مرجع سابق، ص 12.

(4) – فريد حاجي، التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات، دار الخلدونية، الجزائر، دط، 2013، ص 48.

وجود هدف أو أهداف يؤدي إليها، والتعرّف على الموقف والقيام بنشاط وينتج عنه اكتساب أفكار ومعلومات واتجاهات ومهارات وكل هذه وحدة متكاملة في علاقتها الوظيفية».[1]

**– خصائص التعلم:**

في ضوء ما سبق من تعاريف ومفاهيم للتعلم يمكن تلخيص أهم سماته ومميزاته المتجلية فيما يلي:

– التعلم عملية فعّالة من حيث مشاركة المتعلمين الإيجابية في هذه العملية؛ فالتعلم الفعّال يجب أن يبدأ من حيث يوجد الطالب وهذا ما أكده " أوسوبل" حيث قال: « أنّ التعلّم لم يكون ذا معنى إلا إذا ارتبط بحاجات المتعلم الجسمية والعقلية والانفعالية والنفسية».[2]

–« التعلم عملية عقلية تهدف إلى الخلق والإبداع.

– التعلّم عملية تكيّف مع البيئة المحيطة لمواجهة المشكلات والتحديات التي نواجهها في عالمنا المعاصر.

– التعلّم هو تنظيم الخبرات الجديدة مع القديمة بطريقة ذكية»،[3] فهو عملية مستمرة لا ترتبط بزمان محدد؛ لأنها تحدث في أي وقت من النهار أو الليل ولا مكان محدد؛ لأنها لا تتطلب بالضرورة وجود مؤسسة تربوية أو تعليمية.

«– التعلّم عملية تراكمية تدريجية، حيث أن خبرات الفرد تزداد وتتراكم على بعضها البعض من جراء تفاعله المستمر مع المثيرات والمواقف المتعددة ويعتمد الفرد في هذه العملية على خبراته السابقة.

– التعلّم عملية تشمل جميع التغييرات الثابتة نسبيا، بفعل عوامل الخبرة والممارسة والتدرب، وتحديدا فهي تتضمن التغيرات التي تظهر بصفة شبه دائمة في السلوك.

– التعلّم عملية شاملة متعددة المظاهر، فهي لا تقتصر على جوانب سلوكية أو خبرات معيّنة، وإنما تتضمن كافة التغيرات السلوكية في المظاهر العقلية والانفعالية والاجتماعية والحركية واللغوية والأخلاقية.» [4]

---

[1] – إبراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، دط، 2009، ص 15–17.

[2] – نوال العشي، إدارة التعليم الصفي، مرجع سابق، ص 141.

[3] – حسين عبد الحميد أحمد رشوان، العلم والتعليم والمعلم،من منظور علم الاجتماع، مرجع سابق، ص 84.

[4] – عماد عبد الرحيم الزغول، نظريات التعلّم، مرجع سابق، ص 38–39.

من خلال هذه الخصائص يتبين لنا أن التعلم عملية مستمرة عبر المراحل العصرية المختلفة للفرد، ولا تتوقف عند عمر معين و لا ترتبط بمكان معين، وباستمرار هذه العملية تزداد و تتراكم خبرات الفرد، وذلك جراء تفاعله مع المثيرات والمواقف المتعددة، وكذلك تفاعله مع البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها، ومنه يكتسب الفرد خبرات متعددة و يكتسب سلوكا جديدا يعدل سلوكا آخر أو يثريه و يطوره .

**– شروط التعلم:**

يعدّ التعلم عملية مقصودة وليس ناتجة عن الصدفة، كما أنه لم يأت من فراغ ،ولكي تتم عملية التعلم لابد من توفر شروط منها:

**– النضج:** « ويعني به وصول المتعلم إلى مستوى النمو اللازم للقيام بأوجه النشاط الذي يتطلبه تعلّم الموضوع المعين».[1] ويتمثل هذا النضج في جميع المتغيرات الجسمية والنفسية والعقلية.

« ويعني النضج الجسمي: اكتمال نمو الأعضاء والأجهزة ،واكتمال القدرة على أداء وظيفتها، أما النمو النفسي فهو اكتمال نمو الوظائف العقلية وجميع مكوناتها الشخصية سواء كانت انفعالية أو اجتماعية، أما النمو العقلي فهو الخصائص الذهنية للعقل».[2]

**– الدافع:** تمثل الدافعية الشرط الأساسي للتعلم، « فوجود دافع عند المتعلم يدفعه نحو موضوع التعلم ويهدف إلى التمكن من هذا الموضوع أو الوصول إلى الحل بالنسبة لديه».[3]

**–** «**الممارسة /التدريب:** إن التدريب أو التمرين يقع ضمن شروط التعلم من خلال الممارسة وهو نوعان:

- **التمرين المركز massed**: ويقصد به تركيز محاولات التعلم أو جلسات الممارسة والتمرين فترات زمنية متصلة.
- **التمرين الموزع distributes**: فيعني وجود فترات راحة بين المحاولات أو الجلسات»[4]

---

(1) – إبراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، مرجع سابق، ص 49.

(2) – حسين عبد الحميد أحمد رشوان، العلم والتعليم والمعلّم، من منظور علم الاجتماع ، مرجع سابق، ص 93.

(3) – إبراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه و نظرياته و تطبيقاته، مرجع سابق، ص 49.

(4) – محمد جاسم محمد، نظريات التعلم، دار الثقافة، عمان، ط1، 2004، ص 54.

**– التفاعل الاجتماعي:** « لا يمكن حدوث تعليم بدون تفاعل حيث أن عمليات التعلّم هي عمليات تفاعلية تشاركية تحتاج إلى طرفين أو أكثر (معلم، متعلم)، والتفاعل الاجتماعي بنماذجه المختلفة يساعد الفرد على عملية التعلم، فالتعلم الصفي داخل غرفة الصف أو المدرسة أو المصنع يكسب الفرد سلوكات نافعة ومفيدة».[1]

إذن لحدوث عملية التعلّم لابد من توفر شروط معيّنة، فالفرد الذي لا يكون مهيئا نفسيا وجسميا لا يستطيع التفاعل مع ما يقدم له من الخبرات التعليمية، ولكي يكون الفرد مهيأ لابد من اكتمال ونضج بعض الأعضاء الجسمية، ويعد عامل التدريب أساسيا ومهما في إثارة الدافعية التي تمكن الفرد من اكتساب خبرات جديدة، وكل هذه العوامل المجتمعة تجعل التفاعل الاجتماعي عملية مدعمة لعملية التعلم.

« إذن التعلّم هو اكتساب المعارف والعلوم وأنماط السلوك الجديدة من طرف المتعلم وتنمية السابقة منها ويعدّ نتيجة التعليم الذي يقوم بها المعلم فالتعلّم هو الوجه الآخر لعملية التعليم، حيث أن عملية التعلّم تتصل بالفاعليات والأنشطة التي يقوم بها المتعلم لغرض التعلّم، وعملية التعليم تتصل بالفاعليات والبرامج التي يقوم بها المعلم أو الشخص القائم بالتدريس لغرض إيصال الدرس للتلاميذ».[2]

## 2– نظريات التعلم:

يعدّ التعلّم نشاطا تطوريا يواجه به الفرد المتعلم مواقف معقدة قد تشكل عائقا معرفيا أو سلوكيا في حياته فيضطر إلى التعلّم لاكتشاف العناصر المكونة لهذه المواقف المستجدة في حياته التعليمية، ولكي تتم عملية التعلم لابد من سبل وطرائق متباينة فيما بينها غايتها تحقيق التعلّم وهي كالتالي:

### أ– النظرية السلوكية:

«كان مفهوم السلوك Behavior في هذه النظرية يدور حول مجموعة من الاستجابات الناتجة عن مثيرات المحيط الخارجي طبيعيا أو اجتماعيا».[3]

---

(1) – سعيد حسني العزة، صعوبات التعلم، مرجع سابق، ص 15.

(2) – فيروز مامي زرارقة، محاضرات في علم اجتماع التربية، مرجع سابق، ص 71.

(3) – صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 22.

«وفي هذه النظرية هناك أربعة عوامل تساعد الفرد على تعلم الشيء الذي يواجهه، والصفات التي سيتبناها ليضيفها إلى مقومات شخصيته وهذه العوامل الأربعة هي: الدافع، المثير، الاستجابة والجزاء».[1] وتصنف تحت هذه النظرية عدة نظريات لمجموعة من الباحثين أهمها:

**– النظرية الشرطية:** « وتعرف هذه النظرية بتسميات أخرى مثل نظرية التعلم الاستجابي Respondent Learning أو الاشتراط الانعكاسيrefescive Conditioning أو الاشتراط البافلوفي pavlovion Conditioning ويرجع الفضل في ظهور هذه النظرية وبلورة أفكارها ومفاهيمها في التعليم إلى العالم الروسي المشهور " إيفيان بافلوف" Ivian Pavlove 1849-1936، كما ساهم العالم الأمريكي " جون واطسون" Jean Watson أيضا في تطوير مفاهيم هذه النظرية من خلال أفكاره وأبحاثه التي أجراها على الحيوانات والأفراد في الولايات المتحدة الأمريكية». [2]

«أما " بافلوف" Pavlove فقد أجرى العديد من التجارب على الحيوانات، ولاحظ بأن الحيوانات تستجيب للمؤثر الطبيعي (الطعام مثلا)، وسيلان لعابها إذا ما أقترن الطعام بمثير آخر مثل الضوء أو صوت الجرس لفترة زمنية ما طويلة نسبيا، فإن لعابه سوف ينزل بقرع الجرس أو إضاءة المصباح الذي يعتبر مثيرا غير طبيعي (شرطي) سيلان اللعاب».[3]

يقوم قانون التعلم عند "بافلوف" pavlove على:

**– مبدأ التعزيز:** «هو حدوث المثير الأصلي بعد المثير الشرطي بقليل؛ أي أن يحدث المثير الأصلي تعزيزا للمثير الشرطي، لكي يعمل على تقويته وتدعيمه ليصبح قادرا على استدعاء الاستجابة الشرطية، وكلما زاد عدد مرات التعزيز كلما قوى الارتباط بين المثير اشتراطي والاستجابة».[4]

**– مبدأ الانطفاء:** « إذا ظهر المثير الشرطي دون تدعيم بالمثير الطبيعي فإن الفعل المنعكس الشرطي يضعف إلى أن ينطفئ».[5]

---

[1] – ألفة حقي، سيكولوجية الطفل (علم نفس الطفولة)، مركز الإسكندرية للكتاب، دط، 1996، ص 137.

[2] – عماد عبد الرحيم الزغول، نظريات التعلّم، مرجع سابق، ص 47.

[3] – سعيد حسني العزة، صعوبات التعلم، مرجع سابق، ص 16.

[4] – محمد جاسم محمد، نظريات التعلم، مرجع سابق، ص 126.

[5] – فاروق السيد عثمان، سيكولوجية التعليم والتعلم أسس نظرية وتطبيقية، دار الأمين، ط1، 2005، ص67.

من خصائص النظرية الشرطية ما يلي:

– « الاستجابة الشرطية لا تخضع لعوامل وراثية، ولا تنتقل وفقها كما هو الحال في الاستجابة المنعكسة البسيطة.

– إنّ الاستجابة الشرطية قابلة للتغير، وإنما تتأثر بعوامل مختلفة التي تحيط الكائن الحي وقت اكتسابه لها.

– أنه لا يشترط لإيجاد الاستجابة الشرطية أية منبهات خاصة، أو أي مجال استقبال معين تؤثر فيه هذه المنبهات حيث يمكن تنميتها وفقا لما نريد عليه، فلا يقتصر المثير على عضو حسي معين أو على عناصر الحس في العضلات، وإنما يمكن أن يظهر نتيجة جمع بين اثنين أو أكثر من المنبهات المختلفة».[1]

**– نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ لتورندايك Thorndike:**

«تنطلق هذه النظرية في تفسيرها لحدوث عملية التعلم وفقا لمبدأ المحاولة والتجربة، أي أن الارتباطات بين الاستجابات والمثيرات تتشكل اعتمادا على خبرات الفرد بنتائج المحاولات السلوكية التي يقوم بها حيال المواقف المثيرية، التي يواجهها ويتفاعل معها»،[2] حيث يتعلم الإنسان معظم تجاربه وخبراته عن طريق المحاولة والخطأ والاعتماد على الملاحظة واكتشاف الأمور، وقد أكد "باندورا " على دور التعلم من خال الملاحظة، « فهو يفترض أن الأطفال ترتقي لغتهم بصفة أساسية بتقليد المفردات والتراكيب اللغوية التي يستخدمها الآباء والآخرون في الحياة العادية».[3]

ومن قوانين التعلم عند تورندايك Thorndike ما يلي:

**–** «**قانون الاستعداد**: وهو مبدأ إضافي يعبر عن خصائص الظروف التي تجعل المتعلم يميل إلى أن يكون مشبعا أو متضايقا (...).

**– قانون الميران أو (التدريب)**: وينص على أنه عند حدوث ارتباط قابل للتعديل بين موقف واستجابة تزداد قوة هذا الارتباط (مع افتراض ثبات العوامل الأخرى)، ويعرف هذا الجزء من القانون باسم (قانون الاستعمال) أما إذا انقطع الارتباط القابل للتعديل بين الموقف والاستجابة فإن قوته تضعف، ويعرف هذا الجزء أيضا من القانون باسم (قانون عدم الاستعمال).

---

(1) – محمد جاسم محمد، نظريات التعلم، مرجع سابق، ص 126.

(2) – عماد عبد الرحيم الزغول، نظريات التعلم، مرجع سابق، ص 71.

(3) – محمد النوبي محمد علي، صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات، دار صفاء، عمان، ط1، 2011، ص 68.

**– قانون الأثر**: ينص على أن أي ارتباط قابل للتعديل بين موقف واستجابة يزداد، إذا ما صاحبته حالة إشباع ويضعف إذا ما صاحبته أو أعقبته حالة ضيق».[1]

**– النظرية الإجرائية لسكينر: Skinner**

تبنى سكينر (1904-1980) نمط المثير والاستجابة في السلوك الاشراطي حيث ميّز بين نوعين من السلوكات:

– « **السلوك الاستجابي**: وهو كل ما يرتبط بمثير معين في البيئة الخارجية، وهذا النمط لا يمثل لنا إلا قدرا ضئيلا من سلوك الكائن الحي.

**– السلوك الإجرائي**: وهو لا يرتبط بمثير معين وإنما نستدل عليه من أثاره ونتائجه في البيئة الخارجية».[2]

بمعنى أن " سكينر" Skinner يرى بأن الاستجابات قد تحدث كرد فعل لمثير محدد مثلا :البكاء أثناء تقطيع البصل، وقد تحدث دون وجود مثير محدد مثل المشي.

فنظريته تشبه كثيرا نظرة "بافلوف" وهو يتحدث عن مبدأ التعزيز إذ ميز بين نوعين من التعزيز:

- «**التعزيز الدعم الايجابي أو الإثابة**: الاستجابات التي تثاب (يتم المكافأة عليها، ولها احتمال كبير لأن تتكرر فمثلا : العلامات العالية في الاختبارات تدعم الدراسة الواعية).
- **التعزيز السالب**: الاستجابات التي تسمح بتفادي مواقف مؤهلة أو غير مرغوب فيها، لها فرصة التكرار مثلا : الإعفاء من دخول الامتحان نهاية الفصل نتيجة ارتفاع الأداء في أعمال السنة».[3]

(1) – مصطفى ناصف، نظريات التعلم، تر: عطية محمود هنا، عالم المعرفة، دط، 1983، ص 20.

(2) – فاروق السيد عثمان، سيكولوجية التعليم والتعلم، مرجع سابق، ص 69.

(3) – وليم عبيد، إستراتيجية التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة (أطر مفاهيمية ونماذج تطبيقية)، دار المسيرة عمان، الأردن، ط1، 2009، ص 39.

**ب– النظرية المعرفية:**

تشير النظرية المعرفية إلى «تصور نظري لتعليم اللغات ... يستند إلى الفهم الواعي لنظام اللغة كشرط لاتقانها، وأن الفهم اللغوي سابق على الأداء اللغوي وشرط لحدوثه». [1]

كما تهتم النظرية المعرفية بإنتاج مباشر للغة من خلال النمو المعرفي، وتنطوي تحتها مجموعة من النظريات جاءت كرد فعل على نظريات سلوكية منها:

**– نظرية الاستبصار (الجشطالتية) Gestalt Theory**

« جاءت النظرية الجشطالتية ردا على النظرية السلوكية الترابطية التي قدمها رواد علم النفس مثل: واطسون، تورندايك وهيل وبافلوف وسكينر وجثري ... وكان يمثل النظرية الجشطالتية التي ظهرت في ألمانيا مجموعة من العلماء مثل كيهلر وفولهتيمر وكوفكا ...». [2]

« التعلم حسب وجهة نظر الجشطالتين يرتبط بإدراك الكائن لذاته ولموقف التعلم، فهم يرون التعليم النموذج بالإدراك والانتقال من الغموض إلى الوضوح، وهذه النظرية تقوم على مجموعة من القوانين»[3] منها:

«**– قانون التشابه law of simirityx**: يعتبر قانون التشابه مماثلا لقانون الترابط عند الشرطيين (...) ولقد استخدمه "فريتمر" كمبدأ يحدد تكوين الإدراك، إذ تميل الأشياء المتشابهة إلى أن تتجمع في وحدة، فتظهر الخطوط المتشابهة أو النقط المتماثلة على أنها وحدة إدراكية.

**– قانون التقارب law of prosimity**: يساعد تقارب الأشياء على إدراكها كمجموعة أو مجموعات، فإذا رسمت عددا من الخطوط المتوازنة غير منتظمة في بعدها الواحد عن الآخر على ورقة بيضاء وكأن الخطوط المتقاربة تميل إلى وحدات أرضية على صفحة بيضاء.

**– قانون الإغلاق law of closure**: الأشكال الكاملة أو المغلقة أكثر ثباتا من الأشكال الناقصة أو المفتوحة، وذلك لأن الأخيرة تميل إلى أن تكمل نفسها، حتى يسهل لها أن تكون صفة كلية في الإدراك

---

(1) – علي أحمد مذكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص 101.

(2) – فاروق السيد عثمان، سيكولوجية التعليم والتعلم، مرجع سابق، ص 75.

(3) – عبد الكريم علي اليماني، استراتيجيات التعليم والتعلم، مرجع سابق، ص 44.

الحسي». [1]

**– النظرية البنائية: جون بياجيه Jean Piaget:**

« تعتمد النظرية البنائية للمعرفة على أن الفرد يبني معرفة بنفسه من خلال مروره بخبرات كثيرة تؤدي إلى بناء المعرفة الذاتية في عقله»،[2] والتعلم وفق هذه النظرية:

– « هو خلق جديد يبنيه المتعلم على مواقف أصلية مرتبطة بموقف أو مشكلة أو سياق معين يتفاعل معه وينفعل به المتعلم.

– التعلّم عملية نشطة للبناء الذاتي وليس عملية اكتساب معرفة عن آخرين.

– يبني المتعلم تفسيرات شخصية للعالم استنادا إلى خبراته وتفاعلاته بطرق مرنة، وقدرته على إدارة عملية التفكير». [3]

إن التعلّم عملية إبداعية وليست مجرد تقنين أو استجابة للمؤثرات، حيث تحدث "بياجيه" Piaget عن مراحل النمو العقلي إذ قسمها إلى أربعة مراحل هي:

«– **المرحلة الأولى (المرحلة الحسية الحركية)**: التي تمتد على مدى السنتين الأولى والثانية من عمر الطفل: يدرك الأطفال في هذه المرحلة استمرارية الأشياء وكذلك مفهوم انتظامها في العالم الفيزيائي المحسوس، ومن خلال المسك والرضاعة والنظر إلى الأشياء ورميها بعيدا، ومن خلال تحريك الأشياء ووضعها هنا وهناك مثلا، يتوصل الأطفال إلى بناء إدراك جيد نوعا ما لحدود الأشياء الصغيرة ولإمكانياتها.

**– المرحلة الثانية (المرحلة ما قبل الإجرائية)**: التي تمتد من السنة الثانية حتى السنة السابعة: يبدأ الأطفال من خلال هذه المرحلة بإدراك الأشياء في صورها الرمزية، ويصبح بمقدورهم أن يعدو أكثر فأكثر تلك الأشياء التي عرفوها في المرحلة السابقة، فعلى سبيل المثال يصبح بمقدورهم أن يفسروا السبب في أن اللعبة التي يتم تحريكها بحيث تدور على نفسها، ليست لعبة جديدة وفي هذه الفترة يكتسب الأطفال قدرة أكبر على التعبير بواسطة الرمز والإيحاءات الجسدية والأصوات اللغوية والكلمات.

---

(1) – محمد جاسم محمد، نظريات التعلم، مرجع سابق، ص 158– 159.

(2) – عبد الكريم علي اليماني، استراتيجيات التعليم والتعلم، مرجع سابق، ص 46.

(3) – وليم عبيد، استراتيجيات التعليم والتعلم، مرجع سابق، ص 101

**– المرحلة الثالثة (المرحلة الإجرائية المحسوسة)**: التي تمتد من السنة السابعة والسنة الثانية عشر: يطوّر الطفل في هذه المرحلة قدرته على التفكير الاستدلالي، وقدرته الاستدلالية في هذه المرحلة محدودة ضمن نطاق ما يشاهده ويقوم محتوى الاستدلال على الأشياء الفعلية.

**– المرحلة الرابعة (المرحلة الإجرائية الشكلية)**: والتي تبدأ من سن الثالثة عشر تقريبا: بمقدور الأطفال في هذه المرحلة أن يقوموا بالاستدلالات من خلال الاستدلالات الأخرى».[1]

**ج – النظرية اللغوية (العقلية) نعوم تشومسكي Noam Chomsky:**

«هذه النظرية تتوجه إلى الإنسان صاحب اللغة، وإلى ما يسميه "تشومسكي" بالمنجز المثالي في مجتمع لغوي متجانس، يعرف لغته معرفة كاملة وهو شرط ضروري ؛لأن الغاية هي محاولة الوقوف على القوانين الإنسانية التي تجعل الإنسان بهذه القدرة على أداء اللغة». [2]

«كما تعتمد نظرية تشومسكي Chomsky على الميل الفطري لاكتساب اللغة والتي تشير إلى أن الأطفال يولدون ولديهم ميل فطري للارتقاء اللغوي، فهم يرثون التركيب البيولوجي (خاصة الجهاز العصبي المركزي)، الذي يمكنهم من استعمال السمات اللغوية العامة (...)، وقد أكدت دراسة لينبرخ Lenneberg على أدوار القدرة الفطرية على اكتساب اللغة، حيث افترض بأن تطور اللغة يسير سيرا مع التغيرات العصبية التي تحدث كنتيجة للنضج وهو يشير إلى حقيقة وهي أن الأطفال في جميع الثقافات يتعلمون اللغة تقريبا في نفس العمر ويرتكبون نفس الأخطاء في التغير بلغتهم». [3]

الملاحظ من هذا أن الطفل يولد مزودا بقدرة عقلية، تؤهله لاستيعاب وتعلم كل ما يصادفه في البيئة التي ترعرع فيها فهو قادر على أن يبدع، فإذا لم تكن له قدرات ذهنية فكيف له أن ينطق بأفكار لم يسبق له سمعها.

« يميز "تشومسكي" بين الملكة اللغوية باعتبارها المعرفة الضمنية باللغة وبين الأداء الكلامي Performance باعتباره الاستعمال الفعلي للغة ضمن سياق معين، فالكلمة اللغوية هي التي توجه وتقود الأداء الكلامي، وكل أداء كلامي يخفي وراءه معرفة ضمنية تتعلق بالملكة اللغوية في لغة معينة.

---

(1) – ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دراسات لغوية واجتماعية نفسية مع مقاربة تراثية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1992، ص 81.

(2) – رابح بوحوش، اللسانيات وتطبيقاتها على الخطاب الشعري، دار العلوم، دط، 2006، ص 22.

(3) – محمد النوبي محمد علي، صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات، المرجع السابق، ص 70.

غير أن هذا الأداء لا يمكن أن يعكس بصورة مباشرة الملكة اللغوية، لأنه قد ينحرف عن قوانين اللغة نتيجة عوامل خارجة عن إطارها :كالانفعال والانتباه.

ويرى تشومسكي أن دور العائلة يقف عند حدود ما يسميه بالدور التوسيعي، حيث يردد الكبار في كثير من الأحيان الجمل التي يتكلم بها الأطفال بإدخال بعض التغييرات عليها ليقربوها من الجمل التي تعادلها في لغتهم ومن ثمة يوسعونها». [1]

ونفهم من هذا أن الأسر تلعب دورا توسيعيا في تعليم اللغة للطفل ويكمن هذا الدور أن الأب أو الأم أو الإخوة ... الخ، يستمع لما يقوله الطفل ثم يعيد صياغته، فينزل من مستوى الكبار ويرقي عما يقوله الصغار.

## 3- مناهج التعليم:

إذا كان المنهج « هو الطريق التي يعالج بها الباحث المادة العلمية في بحثه، والتي يحقق عن طريقها الوصول إلى النتائج العلمية بيسر وسهولة»[2]، و « طريقة يصل بها الإنسان إلى حقيقته»[3] فما هي مناهج التعليم التي عرفها التعليم وسلكها من القديم إلى الحديث؟.

بالرغم من تعدد المناهج إلا أننا نقتصر على ذكر ثلاث مناهج سلكها التعليم بدءا بالمنهج التقليدي مرورا بالمنهج البنيوي وصولا إلى المنهج الاتصالي وهي كالآتي:

### أ- المنهج التقليدي:

هو «مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها الطلبة في صورة مواد دراسية اصطلح على تسميتها المقررات المدرسية»[4]، « التي هي من صنع الكبار والتي يدرسها التلاميذ داخل المؤسسة بهدف اجتياز الامتحانات المدرسية التي توضع لقياس مدى حفظهم واستيعابهم لهذه المقررات، وقد تأصل هذا المفهوم التقليدي للمنهج كأسلوب علمي وكهدف لدى القائمين على شؤون التربية والتعليم زمنا طويلا، وكانت الوظيفة الوحيدة للمعلم ولمدير المدرسة وغيرهم هي توصيل تراث المجتمع كما هو إلى عقول تلاميذ المدرسة وكان المعلم يعتبر نفسه

(1) – حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة، الجزائر، دط، 2003، ص 60-61.

(2) – محمد علي عبد الكريم الرويني، فصول في علم اللغة العام، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، دط، 2009، ص 68.

(3) – فيصل مفتاح الحداد، منهجية البحوث والرسائل العلمية (دراسة منهجية)، دار الكتب الوطنية، بنغازي ليبيا، ط1، 2008، ص 09.

(4) – توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، دار المسيرة، عمان، ط7، 2009، ص 21.

مسؤولا مسؤولية كاملة في نقل ثقافة وتراث وقيم وعادات المجتمع إلى التلاميذ وكانت الوسيلة في ذلك في التحفيظ والتلقين حتى يجتاز التلميذ الامتحان والذي يأتي غالبا في نهاية العام الدراسي».[1]

من خلال هذا المفهوم يتضح لنا أن هذا المنهج يركز على المعلم ويجعله المسؤول الوحيد في نقل المعارف إلى التلاميذ وذلك بتقديم ألوان من المعرفة على الطلبة ثم التأكد عن طريق الاختبارات.

**ب- المنهج البنيوي:**

«يعدّ العالم السويسري " فيرديناند دي سوسير" **Ferdinande De Saussure** (ت 1913م) المؤسس الأول في دراسة اللغة، وعلى الرغم من أنه لم يستعمل كلمة البنية أو البنيوية في محاضراته التي نشرت بعد وفاته، فإن مضمون البنيوية يفصح عن نفسه في ما أودعه سوسير من نظرات في تفسير الظواهر اللغوية، لم يستعمل سوسير هذا المصطلح كما قلنا، ولكنه تحدث عن مضمونه وأول مرة استعمل فيه المصطلح كان في البيان الذي أعلنه المؤتمر الأول للغويين السلاف سنة 1929 ، فقد حضر في هذا المؤتمر "ياكوبسون وتروبتسكوي". وقد دعا المؤتمر إلى تبني منهج جديد في دراسة اللغة سموه المنهج البنيوي»[2]، و« لئن كان دي سوسير هو من رسم معالم هذا التوجه ونظر له بطريقة منهجية متكاملة، فإن ذلك لا يعني انفراده في تأسيس هذا النهج»[3]، بل انبثقت آراء واتجاهات بعده منها: مدرسة براغ ومدرسة كوبنهاجن والمدرسة الوظيفية والمدرسة التوزيعية ... وكل من هذه المدارس ساهمت في تطوير المنهج البنيوي، إذ نجد هذا المنهج يؤكد أن «أي فعل لا يفهم إلا في ضوء المثير "Stimilus" والإستجابة " Response"، وقد أفضى ذلك بطبيعة الحال إلى أن يكون المنهج البنيوي منهجا استقرائيا Inductive يبدأ أولا بجمع المادة ويصل بعد ذلك إلى القاعدة أو إلى النظرية».[4]

ويفهم من هذا أن المنهج البنيوي يعتمد على آليات المثير والاستجابة في إدارة وتنشيط العملية التعليمية لدفع المتعلم إلى الإقبال على التعلم بكل نشاط وحيوية.

---

(1) – حسام محمد مازن، المنهج التربوي الحديث والتكنولوجي، دار الفجر ، القاهرة، ط1، 2009، ص 42.

(2) – سمير شريف استيتية، اللسانيات (المجال والوظيفة والمنهج)، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، ط2، 2008، ص 161.

(3) – قدادرة عبد السلام، المبحث التركيبي في الدراسة اللسانية الحديثة: بين كتاب القواعد للسنة السابعة أساسي وكتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعلم المتوسط، رسالة ماجستير، كلية الآداب واللغات، جامعة منتوري، قسنطينة، 2005/2004، ص 07.

(4) – عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، مرجع سابق، ص 25.

**ج- المنهج الاتصالي (التبليغي):**

الاتصال عملية ضرورية ومفيدة لابد منها في حياتنا اليومية، حيث يتواصل الناس فيما بينهم بطرائق ووسائل مختلفة وذلك لتحقيق غاية أو نيل معرفة. وبهذا يكون الاتصال « عملية مستمرة تتضمن قيام أحد الأطراف بتحويل أفكار ومعلومات معينة إلى رسالة شفوية تنقل من خلال وسيلة اتصال إلى الطرف الآخر»[1]

والملاحظ من هذا أن عملية الاتصال لا تتم إلا بوجود عناصر متمثلة في:

« **- المرسل Expéditeur**: هو منشئ الرسالة، قد يكون شخص يتكلم، أو يكتب أو يستخدم أجزاء جسمه في عملية الاتصال.

**- المستقبل (المرسل إليه) Destinataire**: وهو هدف عملية الاتصال فقد يكون رجلا، أو امرأة أو طفلا أو جمهورا، وينبغي على المرسل أن يعرف خصائص المستقبل وطبيعته.

**- الرسالة (المضمون) Message**: وهي أساس عملية الاتصال، وقد تكون :منطوقة، أو مكتوبة، أو مطبوعة، أو صوتا، أو إشارة، أو إيماءة، أو حركة وغيرها ...الخ.

**- الوسيلة أو (القناة) Canal**: وهي التي تنقل الرسالة الاتصالية من المرسل إلى المستقبل، فقد تكون: سمعية أو بصرية، أو سمعية وبصرية ،وقد تكون حواس الإنسان».[2]

**-** « **المرجع Référent**: يتكون من السياق /الموقف الاتصالي/ ».[3]

والملتمس من هذا أن عملية الاتصال تتم وفق عناصر والتي من شأنها أن تسهل وتيسر عملية الاتصال، أو من شأنها أن تصعب وتعوق هذا الاتصال في جميع الأفكار والمعلومات أو في اختيار الرسالة المناسبة أو استقبالها وفهمها بواسطة المستقبل.

كما أن عملية التواصل لا تنحصر وظيفتها على الإبلاغ فقط بل « تعكس الظروف التي يتم فيها الخطاب فهناك من المؤشرات التي يمكن استعمالها للتوصيل فقط لإثبات والتحقق من أنه يتم فعلا وكذلك إلفات انتباه

---

(1) - زاهد محمد ديري، السلوك التنظيمي، دار المسيرة، عمان، ط1، 2011، ص 226.

(2) - عادل يوسف أبو غنيمة، الجسد ( انفعالاته- أحاسيسه)، الدار الأكاديمية للعلوم، مصر، ط1، 2012، ص 24.

(3) - صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 45-46.

السامع للتأكد من أن الخطاب يصل إليه في أحسن الظروف وأنه أي – المخاطب- على صلة لما يقال له، وأن القناة توصل الخطاب في أحسن الأحوال، وتتمثل هذه المؤشرات في أدوات التنبيه وافتتاح الكلام واختتامه وبعض العبارات التي يستعملها كل من المتكلم والسامع لربط الصلة والاتصال».[1]

كما أن لعملية الاتصال وظيفة بالغة الأهمية تكمن في العملية التعلمية، حيث تجعل المتعلم يُعايش اللغة معايشة طبيعية وعفوية، كما تساعد المعلم على إلقاء كل ما لديه من معارف وأفكار، التي تساهم بدورها في إثراء معارف المتعلم.

[1] – خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة، الجزائر، ط2، 2006، ص 30.

## المبحث الثاني: ماهية النحو وإشكالية تعلمه

المطلب الأول: النحو بين المفهوم والنشأة

المطلب الثاني: صعوبة تعلم النحو ومحاولة تيسيره وأهداف تدريسه.

المطلب الثالث: معايير اختيار وتنظيم المحتوى النحوي.

المطلب الرابع: طرائق تدريس القواعد النحوية

## المبحث الثاني: ماهية النحو وإشكالية تعلمه

### المطلب الأول: النحو بين المفهوم و النشأة

### 1- مفهوم النحو وأهميته:

#### أ- مفهوم النحو:

**- لغة:** « القصد يقال: نحوت نحوه، قصدت قصده، والطريق – والوجهة- والمثل – والمقدار – والنوع- ج أنحاء ونحوٌ، وهو علم يعرف به أواخر الكلام إعرابا وبناء».[1]

«نحو: نحا: ينحو: نحوًا الشيء قصد.

ونحا نحو فلان: قصد قصده واقتفى أثره.

ونحا الرجل مال على أحد شقيه ونحا بصره إليه- ردّه- ونحا فلانا عنه: صرفه- والشيءَ حرّفه». [2]

«النحو: القصد نحو الشيء، نحوت نحوه أي قصدت قصده». [3]

«والنحو- القصد وفي عرف النحاة: معرفة أواخر الكلمة من جهة الإعراب»[4]

«وقد نظم الداودي معاني النحو اللغوية في بيتين له فقال:

للنحو سبع معان قد أتت لغة ***** جمعتها ضمن بيت مفرد كمُلا

قصدُ ومثُل ومقدارُ وناحية ***** نوعُ وبعضُ وحرف فاحفظ المثلَا»[5]

الملاحظ من هذه التعاريف أن النحو في معناه اللغوي يدل عموما على القصد، الطريق، الوجهة، الناحية.

---

(1) – معجم اللغة العربية، الإدارة العامة للمعجميات وإحياء التراث، مكتبة الشروق الدولية، جمهورية مصر العربية، القاهرة، ط4، 2005، ص 908.

(2) – المنجد في اللغة و الإعلام، دار الشروق،بيروت، لبنان، ط43، ص 795.

(3) – داود سلوم، كتاب العين معجم لغوي ثراثي، مكتبة لبنان، ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 2004، ص 813.

(4) – شمس الدين أحمد بن سليمان، أسرار النحو، دار الفكر، ط2، 2002، ص 75.

(5) – محمد الحباس، النحو العربي والعلوم الإسلامية، عالم الكتب الحديث، الجزائر، ط1، 2009، ص 17.

**– اصطلاحا**: لقد نال النحو تعريفات كثيرة منها:

– « النحو في اصطلاح العلماء هو: قواعد يعرف بها أحوال أواخر الكلمات العربية التي حصلت بتركيب بعضها مع بعض من إعراب وبناء وما يتبعهما».[1]

– « هو علم بقوانين يعرف بها أحوال التراكيب العربية من الإعراب والبناء وغيرهما كالتثنية،والجمع، والتصغير والإضافة».[2]

– « هو محاكاة أمة في كلامها على نهج ما قالوه من الكلام الصحيح المضبوط بالحركات، والنحو لا يمارسه الإنسان كما يشاء، بل هو مرتبط بقوانين عرفية وبتأدية معينة، وعلى أنساق القوم الذين يتلاغون بذلك العرف اللغوي».[3]

– كما عرفه ابن جني في كتابه الخصائص: « هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره، كالتثنية والجمع والتحقير والتكسير والإضافة والنسب والتركيب، وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها، وإن لم يكن منهم وإن شذّ بعضهم عنها ردّ به إليها، وهو في الأصل مصدر شائع، أي نحوت نحوا كقولك: قصدت قصدا، ثم اختص به انتحاء هذا القبيل من العلم».[4]

– يقول النحاة في تحديد علم النحو: « إنه علم يعرف به أحوال أواخر الكلم إعرابا وبناء فيصرّون بحثه على الحرف الأخير من الكلمة، بل على خاصة من خواصه وهي الإعراب والبناء، ثم هم لا يعنون كثيرا بالبناء ولا يطيلون البحث في أحكامه وإنما يجعلون همهم منه بيان أسبابه وعلله».[5]

– وأما المفهوم الحديث لعلم النحو فهو علم البحث في التراكيب وما يرتبط بها من خواص، كما أنّه يتداول العلاقات بين الكلمات في الجملة وبين الجمل في العبارة.

---

(1) – أحمد الهاشمي، القواعد الأساسية للغة – حسب منهج (متن الألفية) لابن مالك وخلاصة الشراح لابن هشام وابن عقيل والأشموني، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط4، 2009، ص 06.

(2) – محمد ألتونجي، معجم علوم العربية، دار الجيل، بيروت، ط1، 2003، ص 463.

(3) – صالح بلعيد، الصرف والنحو – دراسة وصفية تطبيقية في مفردات برنامج السنة الأولى جامعية–، دار هومة، الجزائر، دط، 2003، ص 129.

(4) – ابن جني أبو الفتح عثمان، الخصائص، تح :عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط2، 2003، مج1، ص 88.

(5) – إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، دار الآفاق العربية، القاهرة، دط، 2003، ص 01.

– «ويعرف" ويبستر" Webster النحو بأنه تلك الدراسة اللغوية التي تتعامل مع شكل الألفاظ وتركيبها (Morphology)، ومع تنظيم الجمل وترتيب كلماتها (Syntax)».[1]

– أما العالم اللغوي " دي سوسير" De Saussure فقد عرف النحو بقوله: « إن النحو يدرس اللغة بصفتها مجموعة طرائق التعبير ويشمل بالتالي الأنظمة التي تعالج البنية والتراكيب».[2]

– أما مفهوم النحو الوظيفي: « فهو مجموعة القواعد التي تؤدي الوظيفة الأساسية للنحو، وهي ضبط الكلمات ونظام تأليف الجمل، ليسلم اللسان من اللحن أثناء النطق ويسلم القلم من الخطأ عند الكتابة، والنحو الوظيفي هو اكتساب التلاميذ مهارات القواعد التي تساعد على إتقان المهارات الأربعة: الاستماع، والمحادثة، والقراءة والكتابة».[3]

ونلتمس من هذه التعريفات أن النحو علم يعرف به كيفية التركيب العربي صحة وضعفا، ويتعلق بالألفاظ من حيث وقوعها فيه، أو هو علم تركيب اللغة والتعبير بها والغاية منه صحة التعبير وسلامته من الخطأ واللحن.

**ب– أهمية النحو العربي:**

« يعد علم النحو أثرا رائعا من آثار العقل العربي، لما فيه من دقة ملاحظة ونشاط في جمع ما تعرف به، وهو لهذا يحمل المتأمل فيه على تقديره ويحق للعرب أن يفخرو به.» [4] وقد اكتسب هذا النحو الدقة والغاية نتيجة لارتباطه بدين البشرية الخاتم، ولغة كتابه ونسب نبيّه صلى الله عليه وسلم.

وقد أكد عبد القاهر الجرجاني ( ت 471هـ) إمام البلاغيين على أهمية علم النحو قائلا: « لا يجدون بدّا من أن يعترفوا بالحاجة إلى النحو وأن من ينكره ينكر حسّه، ويكون مغالطا في الحقائق نفسه، ولذا لمَ نأب صحة هذا العلم ولم ننكر مكان الحاجة إليه في معرفة كتاب الله،كما أن علم النحو هو العلم الذي يميز الصحيح من الفاسد من الكلام».[5]

---

(1) – راتب قاسم عاشور،محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتاب الحديث، عمان، ط1، 2009، ص 248-249.

(2) – إميل بديع يعقوب، موسوعة النحو والصرف والإعراب، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1971، ص 673.

(3) – راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، ط1، 2007، ص 105.

(4) – صالح رواي، النحو العربي نشأته ، تطوره، مدرسه، رجاله، دار غريب، القاهرة، دط، 2003، ص 31.

(5) – عبد الله أحمد جاد الكريم، الإيضاح في مختار الصحاح، مكتبة الآداب، القاهرة، دط، دس، ص 47.

وتكمن أهمية النحو أيضا في فهم كلام العرب والاحتراز عن الخطأ في الكلام، أي عصمة اللسان من الوقوع في الخطأ وبذلك تيسر العربية لمن يرغب في تعلمها. و« لعل ما قاله ابن مضاء القرطبي هو عين الصواب في هذا حين قال: إني رأيت أن النّحويين –رحمهم الله– قد وضعوا صناعة النحو لحفظ كلام العرب من اللحن وصيانته من التغيير، فبلغوا من ذلك الغاية التي أموّا وانتهوا إلى المطلوب الذي انبغوا».[1]

كما أن النحو « يخدم العلوم التجريبية والإنسانية والآداب والسياسة والقانون والفنون ،وهو لا يخدم اللغة العربية وحدها، كما يتصور بعض الناس بل هو علم يحكم نظام اللغة العربية لغة العلم والقبول والآداب، ويوصلها إلى مقاصدها التعبيرية في نقل العلوم بثقة وأمانة إلى المتعلمين والمخاطبين وجميع أبناء المجتمع في الماضي والحاضر والمستقبل.

ومن فضائل هذا العلم أنه حمى لغة القرآن الكريم من تحريف القلوب الضالة لمعانيه في علوم التفسير أو استخراج الأحكام فكان سياجا على المعنى القرآني» [2]؛ أي أنه علم تصدر العلوم الأخرى من أجل الدفاع عن القرآن الكريم.

زيادة إلى حاجتنا لعلم النحو فإنه: « ضروري لتناول أي علم من علوم العرب (...) كما تكمن حاجة المتعلم والعلوم إلى علم النحو في أنه علم قياس ومسبار لأكثر العلوم، لا يقبل إلا ببراهين وحجج، وعن أهمية علم النحو يقول أحد الشعراء:

ثم الكلام بلا نحو لمستمع ***** مثل الطعام بلا ملح لمن أكلا».[3]

والملاحظ مما سبق أن للنحو أهمية بالغة، فهو يبين الكلام الفاسد من الصحيح ،وبه يقرأ القرآن بطريقة صحيحة دون تحريف، فمن لا يعرف النحو إذن لا يتلذذ ويتمتع بحلاوة بديع الكلام، فالنحو طريق التكلم بكلام العرب على حقيقته من غير تبديل ولا تغيير، به تتبين المقاصد وتتحقق الفوائد؛ فالأغراض كامنة في الألفاظ والنحو مستخرجها.

(1) – نايف محمود معروف، خصائص العربية وطرق تدريسها، مرجع سابق، ص 145.

(2) – راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها، مرجع سابق، ص 254.

(3) – عبد الله أحمد جاد الكريم، الدرس النحوي في القرن العشرين، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2004، ص 48.

## 2- نشأة النحو العربي وأصوله:

### أ- نشأة النحو العربي:

«نشأ النحو صغيرا شأن كل كائن، وأقر الإمام على ما فعله أبو الأسود الدؤلي، الذي كان له الفضل الوافر في بدء الفرس الذي نما وترعرع وازدهر على مر الزمن فازداد التدوين والتصنيف شيئا فشيئا حتى اكتمل»،[1]«وكان ذلك عندما قام أبو الأسود بضبط المصحف الشريف بوضع ما يسمى بنقاط الإعراب على أواخر الكلم لبيان وظيفتها النحوية حيث أتى بكاتب من بني عبد القيس»[2]، ملتمسا منه أن يبغيه كاتبا حصيفا به، فقال له أبو الأسود: « إذا رأيتني قد فتحت فمي بالحرف فأنقط نقطة على أعلاه، وإذا ضممت فمي فأنقط نقطة بين يدي الحرف، وإذا كسرت فمي فاجعل النقطة تحت الحرف فإن اتبعت شيئا من ذلك غنة فاجعل النقطة نقطتين».[3]

وفي رواية أخرى توضح بأن واضع النحو هو أبو الأسود الدؤلي حيث يقول: « دخلت على أمير المؤمنين علي بن أبي طالب – عليه السلام- فأخرج لي قطعة فيها الكلام كله اسم وفعل وحرف جاء لمعنى، قال: فقلت: ما دعاك إلى هذا؟ قال: رأيت فسادا في كلام بعض أهالي فأحببت أن أرسم رسما يعرف به الصواب من الخطأ فأخذ أبو الأسود النحو عن علي – عليه السلام- ولم يظهره لأحد».[4]

ورغم تعدد الروايات التي تتحدث عن وضع أبي الأسود الدؤلي لعلم النحو – للحفاظ على القرآن- إلا أن هناك أسباب ودوافع أخرى أدت إلى ذلك والمتمثلة في:

« السبب الأول الذي أدى إلى ظهور علم النحو هو ضبط القرآن وتلاوته تلاوة صحيحة بعيدة عن اللحن ذلك لأن علم النحو يدرس التركيب اللغوي ورصد الظواهر الإعرابية الناتجة عن القرائن اللفظية.

- ظهور الحاجة لوضع قواعد العربية في إعرابها وتصريفها على إثر احتكاك اللغات بعضها ببعض، نتيجة

---

(1) – علي محمود النابي، الكامل في النحو، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2004، ص 09.

(2) – اللغة العربية وآدابها، تكوين أساتذة التعليم الأساسي، السنة الأولى، شعبة اللغة والأدب العربي، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، 2006، ج2، ص 208.

(3) – عبد الجليل مرتاض، في رحاب اللغة العربية، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط2، 2007، ص 5.

(4) – كريم حسين ناصف الخالدي، أصالة النحو العربي، دار صفاء ، عمان، ط1، 2005، ص 28.

اختلاط العرب بالشعوب الأخرى».[1] «فخشي علماء المسلمين على لغة القرآن من أن يصيبها التحريف نتيجة هذا الاختلاط ولكثرة الداخلين في الإسلام من الذين يؤدي بهم جهلهم باللغة إلى الخطأ في قراءة القرآن، فأخذوا يبذلون الجهود في سبيل ضبط اللغة وإبعاد اللحن والخلل عن ألسنة العرب وتصحيح ألسنة غيرهم».[2]

« ويقال أن السبب في ذلك هو أن: أبا الأسود الدؤلي دخل على ابنة له بالبصرة فقالت له: يا أبت ما أشدُّ الحرَّ ! (متعجبة) وقد رفعت أشدُّ فظنها أبو الأسود (مستفهمة)، فقال: الحصباء بالرمضاء، فقالت: يا أبت إنما أخبرتك ولم أسألك، فقدم أبا الأسود إلى علي بن أبي طالب رضي الله عنه، فقال: يا أمير المؤمنين: ذهبت لغة العرب يوشك إذا تطاول عليها الزمان أن تضمحل وحكى قصة ابنته، فبدأ الإمام علي وأبو الأسود في وضع علم النحو حيث قال الإمام علي هلمّ صحيفة، ثم أملى عليه: الكلام لا يخرج عن اسم وفعل وحرف جاء لمعنى ثم رسم له رسوما ...».[3]

وإذا تتبعنا روايات نشأة النحو نجد بأن هناك أراء كثيرة في هذه المسألة، وكل رأي يذهب مذاهب متشعبة إلا أن أغلبها ترجع ظهور النحو إلى ظاهرة اللّحن التي تفشت كثيرا بعد دخول الأعاجم الإسلام.

**ب– أصول النحو العربي:**

المقصود بأصول النحو: « هي مبادئ وتطبيقات قديمة قدم النحو،لأن القبول أو الرفض والترجيح وما إلى ذلك كله يرجع إليها النحاة، وهذه الأصول يسير عليها النحاة».[4]

وقد لخص النحاة أصول النحو فيما يلي:

**– السماع:**

يقصد به الكلام العربي الصحيح المنقول بالنقل الصحيح الخارج عن حد القلة إلى حد الكثرة، وهو أول أصل من أصول النحو العربي، والسماع يشمل «كل ما ثبت عن العرب من كلام من يوثق بفصاحتهم فشمل كلام الله تعالى وهو القرآن الكريم، وكلام نبيه صلى الله عليه وسلم، وكلام العرب قبل بعثته وفي زمانه وبعده، إلى أن

(1) – عزيزة فوال بابتي، المعجم المفصل في النحو العربي، دار الكتب العلمية ، بيروت، لبنان، ط2، 2004، ج 2، ص 1997.

(2) – خديجة الحديثي، المدارس النحوية، دار الأمل، الأردن، ط3، 2001، ص 50.

(3) – عبد الله أحمد جاد الكريم، المعنى والنحو، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2002، ص 19.

(4) – المرجع نفسه، ص 25.

فسدت الألسنة بكثرة المولدين نظما ونثرا عن مسلم أو كافر، ويخرج عن ذلك ما جاء شاذً من كلام غير العرب من المولدين وغيرهم»[1]. وعلى هذا فإن السماع هو: « الأخذ المباشر للمادة اللغوية عن الناطقين بها».[2]

**– القياس:**

هو الأصل الثاني من أصول النحو العربي، وهو من الأصول المهمة والمعتمدة، ومن أهم روافد تنمية اللغة والقواعد النحوية.

**القياس لغة:** « قاس الشيء يقيسه قيسا إذا قدره على مثاله، والقياس في المنطق هو كما يراه أرسطو الاستدلال الذي إذا سلمنا فيه ببعض الأشياء لزم عنه بالضرورة شيء آخر».[3]

**– اصطلاحا:**« هو اقتدار العربي في أن يشتق جملا عربية، تشبه في نظامها جمل العرب، في موقع مفرداتها أبنية كلماتها ودلالة ألفاظها، وإن لم تكن تلك الجمل بعينها مما قاله العرب، وقد أحسن ابن جني عندما قال: إن ما قيس على كلام العرب فهو من كلام العرب، وهو في مجمله قياس الشيء على نظيره ».[4]

كما عرف بأنه: « عملية فكرية يقوم بها الإنسان الذي ينتمي إلى جماعة لغوية، ويجري بمقتضاها على الاستعمال المطرد في هذه الجماعة. وهذه حقيقة من حقائق الاجتماع اللغوي التي تبنى عليها الاستعمالات اللغوية».[5]

**– الإجماع:**

هو الأصل الثالث من أصول النحو العربي.

«**لغة:** نجده في اللغة يحمل معنيين هما:

**أحدهما:** العزم: جمع أمره وأجمعه وأجمع عليه، عزم عليه، كما في قوله تعالى: (( فَأَجْمِعُوا كَيْدَكُمْ ثُمَّ ائْتُوا صَفًّا)). سورة طه الآية 64.

---

(1) – عبد الله أحمد جاد الكريم، الدرس النحوي في القرن العشرين، المرجع السابق، ص 63.

(2) – علي أبو المكارم، أصول التفكير النحوي، دار غريب، القاهرة، ط1، 2006، ص 33.

(3) – بكري عبد الكريم، أصول النحو العربي في ضوء مذهب ابن مضاء القرطبي، دار الكتاب الحديث، الجزائر، ط1، 1999، ص 81.

(4) – نادية رمضان، قضايا في الدرس اللغوي، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، دط، 2002/2001، ص 92.

(5) – منى إلياس، القياس في النحو، دار الفكر، دمشق، ط1، 1985، ص 5.

**الثاني**: الاتفاق: الإجماع والاتفاق.

**وفي الاصطلاح**: إجماع نحاة البلدين: البصرة والكوفة.

قال ابن جني: اعلم أن إجماع أهل البلدين إنما يكون حجة إذا أعطاك خصمك يده ألا يخالف النصوص والمقيس على النصوص».[1]

« فإذا وجدنا العرب أجمعت على شيء قبلناه، وإذا تباينت الآراء لجأ العلماء إلى إجماع النحاة. ولقد ورد نوعا الإجماع في كتب التراث اللغوي، فلابد من الأخذ بأقوالهما في رفع الفاعل ونصب المفعول وجر المضاف إليه وجزم الشرط وأشباه ذلك».[2]

**– الاستحسان:**

وهو أصل ضعيف والرابع من أصول النحو العربي.

«**لغة**: استحسن الشيء: عدّه حسنا، تقول استحسنت هذا الشيء، إذا رأيته من الأمور الحسنة، وعكسه الاستقباح، أو طلب الأحسن للإتباع الذي هو مأمور به، كما في قوله تعالى: « ... فَبَشِّرْ عِبَادِيْ الذِينَ يَسْتَمِعُونَ القَولَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُ...». [3] الآية 17، 18 من سورة يس.

**اصطلاحا**: عند النحويين فلم نجد عندهم تعريفا للاستحسان بل إن النحوي الوحيد الذي ذكره هو ابن جني في كتابه الخصائص حيث يقول: « وجماعة أن علته غير مستحكمة، إلا أن فيه ضربا من الاتساع والتصرف، من ذلك ترك الأخف إلى الأثقل من غير ضرورة، نحو قولهم (الفتوى، والبقوى والتقوى والشروى) ونحو ذلك. ألا تراهم قلبوا الياء هنا واو من غير استحكام علة أكثر من أنهم أرادوا الفرق بين الاسم والصفة وهذه ليست علة معتدة.

(1) – حسين رفعت حسين، الإجماع في الدراسات النحوية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2005، ص 19.

(2) – عبد الله أحمد جاد الكريم، الإيضاح في مختار الصحاح، مرجع سابق، ص 74.

(3) – عبد الله أحمد جاد الكريم، الدرس النحوي في القرن العشرين، مرجع سابق، ص 72.

**– استصحاب الحال:**

عرف ابن الأنباري الاستصحاب بقوله: وأما استصحاب الحال فإبقاء حال اللفظ على ما يستحقه في الأصل عند عدم دليل النقل عن الأصل، كقولك في فعل الأمر: إنما كان مبنيا لأن الأصل في الأفعال البناء، وأن ما يعرب منها لشبه الاسم، ولا دليل يدل على وجود الشبه فكان باقيا على الأصل في البناء وهذا أصل جوهري في التحليل العربي للغة وكذا في المنهجية العلمية عامة».[1]

ونفهم مما سبق ذكره أن علم النحو كغيره من العلوم يقوم على مجموعة من الأصول سار عليها النحاة ومن دخل في زمرتهم، وتتمثل في: السماع، القياس، الإجماع، الاستحسان، واستصحاب الحال، إلا أن أكثرها تداولا السماع ويليه القياس في حين أن الاستحسان والاستصحاب يعدّهما النحاة من أضعف الأصول.

## المطلب الثاني: صعوبة تعلم النحو ومحاولة تيسيره وأهداف تدريسه

### 1– صعوبة تعلم النحو:

يعدّ النحو فرع من فروع اللغة يدرس في مراحل التعليم الثلاثة (الابتدائي، المتوسط، الثانوي)، وحتى في مرحلة التعليم الجامعي، إلا أن ظاهرة الضعف في تعلم القواعد النحوية تكاد تكون من أعقد المشكلات التي يواجهها التلاميذ والتربويون على السواء.

قد انشغل بال الكثير من الباحثين حول أسباب صعوبة النحو إذ تباينت الآراء في ذلك. فهناك من يرجعها إلى ضعف في قواعد اللغة التلاميذ، وهذا ما أكده "علي الشمولي" عندما « حصر الدراسات التي أشارت إلى ضعف الطلاب في قواعد اللغة العربية، وتبين أن الطلاب في مختلف الأقطار العربية، ومختلف مراحل التعليم (...) يعانون ضعفا في قواعد اللغة ومهارتها ولديهم عجز واضح في التحدث بلغة فصيحة ،وتشيع الأخطاء في تعبيراتهم الكتابية، في معرض البحث عن أسباب هذه الظاهرة أكد عدة أسباب منها:

- انتشار اللهجات المحلية واتساع الهوة بين العرب ولغتهم الفصحى.
- غياب الفصحى عن ساحة الأدوار الحياتية الوظيفية كاتصال لغوي بين الأفراد.
- كفاءات المعلم وطرق التدريس المستخدمة.

[1] – محمد الحباس، النحو العربي والعلوم الإسلامية، مرجع سابق، ص 461-464.

ويتجه " عبد الشافي أحمد" في تفسير صعوبات تعلم التلاميذ لقواعد النحو إلى سعتهم العقلية».[1]ويرى "أحمد صومان" أن السبب في ذلك يرجع إلى:

«- كثرة القواعد النحوية والصرفية وتشعبها وكثرة تفصيلاتها بصورة لا تساعد على تثبيت هذه المفاهيم في أذهان الطلبة بل تجعلهم يضيقون بها.

- الاقتصار في تدريس القواعد النحوية على الجوانب الشكلية في بناء بنية الكلمة أو ضبط آخرها وعدم معالجتها بما يربطها بالمعنى.

- الكثير من القواعد التي يتم تدريسها للطلبة في المدرسة لا تحقق هدفا وظيفيا في حياة الطلبة.

- عدم ربط قواعد النحو بالقراءة والتعبير من جهة ومواد الدراسة الأخرى من غير مادة اللغة العربية من جهة أخرى.

- ضعف معلمي المواد الأخرى في القواعد النحوية واستخدامهم العامية في تدريس تلك المواد ». [2]

وقد أجرى "إبراهيم محمد عطا" استبيانا لأسباب صعوبات تحصيل قواعد اللغة العربية مع أخذ وجهة نظر كل من المتعلم والمعلم. « فيرى الطلاب أن القواعد نفسها وكثرة قوانينها ومبادئها هي السبب الجوهري في الصعوبة. ويرى المعلمون أن صعوبة تدريس قواعد النحو تعود إلى أسباب تتعلق بالقواعد ذاتها، وأسباب تتعلق بالكتاب المدرسي، وأخرى تتعلق بالطريقة والوسيلة والنشاط والتقويم، كما أن هناك أسباب تتعلق بالتلميذ واتجاهه السالب ونفوره من دراسة قواعد النحو».[3]

الملاحظ مما سبق أنه نظرا لبعد اللغة العربية الفصحى عن الاستخدام في حياتنا اليومية ومزاحمة العامية لها أصبحت القواعد النحوية ينظر إليها على أنها عبء على من يريد أن يتكلم الفصحى، وأن تعلمها ليس بالأمر اليسير، بل هناك صعوبات يعاني منها المتعلم، وترجع أسبابها إلى التزام تدريس النحو بنظام واحد. وإبعاد دراسة القواعد عن النصوص الأدبية، حيث أن القواعد لا تزال تدرس من خلال أمثلة مبثورة، وجمل مفتعلة ،وأساليب

(1) - محمد علي المطلب جاد، صعوبات التعلم في اللغة العربية، دار الفكر، عمان، ط1، 2003، ص 66- 68.

(2) - أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران، عمان، دط، 2009، ص 244-245.

(3) - محمد علي المطلب جاد، صعوبات التعلم في اللغة العربية، مرجع سابق، ص 70.

بعيدة عن الذوق العربي، مما نفر المتعلم من القواعد وتنامي إليه الإحساس أن تلك القواعد علم يدرس لذاته، لا انتفاع به في الحياة أو استخدامه في اللغة المتداولة.

## 2- محاولات تيسير النحو:

لقد عقد العديد من المؤتمرات والندوات من أجل ضرورة تيسير مادة النحو على التلاميذ، حتى تكون مادة سهلة يتقبلها التلاميذ كأي مادة دراسية محببة إلى النفس وقريبة من تفكيرهم وتعاملهم اليومي.

ومن هنا قامت محاولات عديدة لتيسير النحو، ولم تكن هذه المحاولات حديثة العهد كما يظن الكثيرون بل تعود إلى القرون السالفة. فهذا " ابن مضاء القرطبي" « يدعو إلى إلغاء نظرية العامل غير الواقعية، كما اعترض على تقدير العوامل المحذوفة ومتعلقات المجرورات والضمائر المستترة في المشتقات ثم طالب بإلغاء التمرينات غير الوظيفية والاقتصار على ما يفيد اللغة واقعا وفعلا».[1]

وما قامت به الهيئات العلمية منها:

«**- وزارة المعارف المصرية عام 1938**: والتي اقترحت إلغاء الإعراب التقديري والمحلي والضمير المستتر جوازا ووجوبا، وجعل المبتدأ والفاعل ونائب فاعل في باب واحد اسمه (المسند والمسند إليه).

**- أما مؤتمر مفتشي اللغة العربية في القاهرة عام 1957**: فقد حاول تيسير صعوبات النحو ودعا إلى تبني نهج جديد في تدريس النحو يقوم على أساس أن الكلام العربي كله مكون من جمل ومكملات وأساليب فالجمل لكل منها ركنان أساسيان المسند والمسند إليه، والمكملات هي (كل لفظ يضيف إلى معنى الجملة الأساس معنى يكمله)، والأساليب هي (الأنماط اللغوية التي نطق بها العرب على الصورة التي وصلت إلينا، ونحن نحفظها ونقيس عليها)، وقد هدفت دعوتهم إلى تبويب النحو من جديد فيجمع كل ما يتعلق بالمعنى في باب واحد يسمى أسلوبا.» [2]

دون أن ننسى جهود «**مجمع اللغة العربة بالقاهرة في تيسير النحو** وذلك من خلال دراسته لمقترحات لجنة وزارة المعارف عام 1937، فقد أصدر المجمع قرارات بشأنها وذلك عام 1945 حيث وافق على بعضها ورفض البعض الآخر، وكذلك دراسته لمقترحات شوقي ضيف المتعلقة بتيسير النحو وتحديده ،أعوام 1945

(1) - نايف محمود معروف، خصائص العربية وطرق تدريسها، مرجع سابق، ص 149.

(2) - زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الأزارطة، دط، 2005، ص 204.

1977،1979، وكان يوافق المجمع على المقترحات التي تهدف إلى تيسير النحو العربي وتطويره دون أن تقطع الصلة بالتراث اللغوي العربي العريق، وكان شعاره في رفض المقترحات أن كل رأي يؤدي إلى تغيير في جوهر اللغة أو أوضاعها العامة لا ينظر إليه لأن مهمته تيسير القواعد».[1]

وهناك محاولات أخرى قامت بإصلاح الكتاب النحوي والمحتوى النحوي على السواء، فيما يخص إصلاح الكتاب النحوي: قامت لجنة من الباحثين باقتراح عدة مقترحات أهمها:

- اختيار ما يناسب التلاميذ من الكتب الدراسية، بحيث يراعى فيها أن تكون بسيطة سهلة التناول وشاملة لما يهم معرفته من قواعد فنون اللغة، مدرجة تدريجيا يناسب المتعلمين واستعدادهم وسنهم. ويتضح ذلك في محاولة " حنفي ناصف" وزملائه عندما «وضعوا كتابهم قواعد اللغة العربية في أربعة أجزاء متخذين من الطريقة القياسية أساسا في منهج التأليف، أي أنهم كانوا يذكرون القاعدة، ثم يسوقون الشواهد والأمثلة لتوضيح الحكم، وعلى المتعلم أن يستوعب القواعد ويحفظ الشواهد والأمثلة، وربما كان حفظ الشواهد مدعاة لرفع مستوى اللغة عند الدارس ،وتكوين جانب من السليقة اللغوية التي يمكن أن تنمو بعد».[2]

أما فيما يخص إصلاح المحتوى النحوي، فقد شمل عدة محاولات أهمها: «محاولة إبراهيم مصطفى الذي يميز بين نوعين من القواعد لا ثالث لهما: نوع يسهل تعليمه لا يكثر فيه الخلاف نوع آخر يصعب على التلاميذ استيعابه مثل (لاسيما)، وإعراب الاسم الذي يليها ،فقد يكون مرفوعا أو منصوبا أو مجرورا».[3]

ويظهر مما سبق أن الدعوات التي انطلقت لتيسير النحو – قديما وحديثا- إنما قصد بها تيسير تعلم النحو واستيعابه، دون مواجهة مشاكل وتعقيدات ،أو الشعور بالملل والنفور من هذه المادة العلمية التي تعد مهمة في اللغة العربية.

## 3- أهداف تدريس النحو:

« تهدف دراسة النحو إلى إدراك مقاصد الكلام وفهم ما يقرأ أو يسمع أو يكتب أو يتحدث به فهما صحيحا، تستقر معه المفاهيم في ذهن المؤدي أو المتلقي وتتضح المعاني والأفكار وضوحا لا غموض فيه ولا

(1) – عبد الله أحمد جاد الكريم، الدرس النحوي في القرن العشرين، مرجع سابق، ص 183.

(2) – إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب، القاهرة، ط1، 2005، ص 277.

(3) – ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، دط، 2002، ص 43-44.

لبس ولا إبهام لدى المتحدث أو المستمع أو القارئ أو الكاتب. فهناك هدفان رئيسيان لتدريس القواعد النحوية، أولهما الهدف النظري ،وثانيهما الهدف الوظيفي، تندرج تحتهما الأهداف الآتية:

– إن الطلاب الذين يدرسون لغة أجنبية إلى جانب لغتهم القومية يجدون في دراسة قواعد لغتهم ما يساعدهم على فهم اللغة الأجنبية، لأن بين اللغات قدرا مشتركا من القواعد العامة، كأزمنة الأفعال والتعجب والنفي والاستفهام والتوكيد ».[1]

« – صون اللسان عن الخطأ وحفظ القلم من الزلل.

– يشحد العقل ويصقل الذوق وينمي الثروة اللغوية للطلبة.

– اكتساب الطلبة القدرة على الحديث والكتابة بلغة صحيحة في التعبير، والسلامة في الأداء ».[2]

« – أن يعرف التلاميذ موقع الكلمات في الجمل، وهذا يساعدهم على فهم المعنى بسرعة ودقة.

– أن يتدربوا على استنباط القواعد من الأمثلة والشواهد الجزئية.

– أن يعرف التلاميذ أساليب وأنماط الكلام العربي».[3]

«– تعويدهم سداد الحكم ودقة الملاحظة لتسهيل عليهم التمييز بين الخطأ والصواب فيما يسمعون أو يقرؤون.

– تدريبهم على كيفية تنظيم المعلومات وترتيبها في أذهانهم.

– مساعدتهم على فهم التراكيب الغامضة وحل إشكالياتها ومعرفة سبب التعقيد والغموض، وتمكنهم من تركيبها تركيبا جديدا سليما ».[4]

«– تعميق ثروتهم اللغوية عن طريق ما يدرسونه من نصوص وشواهد أدبية تنمي أذواقهم.

– تعميق الدراسة اللغوية عن طريق إنماء الدراسة النحوية للطلاب بما يساعدهم على التفكير وإدراك الفروق

(1) – راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص 105-106.

(2) – أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 242- 243.

(3) – سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار البداية، عمان، ط1، 2009، ص 64.

(4) – صليحة مكي وآخرون، إشكالية تعليم وتعلم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية، شارع جمال الدين الأفغاني، بوزريعة، العدد5، 2007، ص73.

الدقيقة بين الفقرات والتراكيب والجمل والألفاظ».[1]

يمكن القول أن الهدف الرئيسي الذي وضع من أجله النحو العربي منذ القدم هو حفظ اللغة من اللحن والفساد وخاصة في القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف ،ومع مرور الزمن أصبح هدف تدريس النحو في كل المراحل التعليمية هو إكساب التلميذ عادات مقبولة من التعبير ،ومعرفته للقواعد الأساسية في النحو العربي بما يمكنه من استيعاب مقرراته وإدراك السلامة في الأسلوب الذي يقرأه أو يسمعه، وكذلك الوقوف على أوضاع اللغة وصيغها، لأن قواعد النحو إنما هي وصف علمي لتلك الأوضاع والصيغ.

## المطلب الثالث: معايير اختيار وتنظيم المحتوى النحوي

### 1 – معايير اختيار المحتوى النحوي:

**المحتوى**: « هو المادة التعليمية التي تشكل موضوعات المناهج التعليمية أو الخبرات التعلمية، التي تقدم إلى المتعلمين من خلال المنهاج أو الكتاب المدرسي أو المصادر التعليمية الأخرى».[2]

إذ لا يستطيع مخططو المناهج بصورة عامة استخدام جميع المعارف المتاحة في ميادين المعرفة المنظمة، أو استخدم جميع الخبرات البشرية المتراكمة أو القضايا المنهجية التي تعني المتعلمين، وهذا ما يحتم على هؤلاء المخططين ضرورة وضع معايير اختيار المحتوى، وعليه فإن هذه العملية تتم وفق معايير عديدة من أبرزها:

– «**أن يكون المحتوى مرتبطا بالأهداف**: يعد ارتباط المحتوى بالأهداف المراد الوصول إليها من أهم معايير الاختيار؛ ذلك أننا خلال العملية التعليمية نحاول الوصول إلى أهداف معينة.

**– أن يكون المحتوى صحيحا وذا أهمية**: ويقصد بصحة المحتوى أن يكون صادقا وصدق المحتوى له دلالات

فالمحتوى يعد صادقا إذا كانت المعارف التي يحتويها حديثة وصحيحة من الناحية العلمية، أما أهمية المحتوى فيقصد قيمة المحتوى للمتعلم ويفهم من معنى صدق المحتوى وأهميته أن يكون محتوى المنهج مناسب للمتعلم والمجتمع، ومن هنا يبرز نوعان لصدق المحتوى وأهميته:

**– الصدق السيكولوجي**: بمعنى أن يكون المحتوى مناسب للمتعلمين.

---

(1) – عبد المنعم أحمد بدران، مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية، العلم والإيمان، ط1، 2008، ص 75.

(2) – محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، دار المسيرة، عمان، ط2، 2007، ص 299.

– **الصدق الاجتماعي**: بمعنى أن يكون المحتوى معبرا عن حاجات المجتمع وأهدافه».[1]

ومعنى هذا كله أن الصدق يعنى بالعلاقة الوثيقة بين المحتوى والأهداف، أما الأهمية يقصد بها أن يكون محتوى المادة مهما للتلاميذ .

– «**أن يكون المحتوى ملائما للواقع الاجتماعي والثقافي**: حتى يكون المنهج مفيدا يخدم المتعلم لابد أن يتم اختيار المناهج التربوية من أجل تزويد المتعلمين بمعرفة فعالة تساعدهم على التكيف مع المجتمع الذي ينتمون إليه فضلا عن تعايشهم مع المجتمعات الإنسانية الأخرى، كما تسهم في إنماء قدرات المتعلمين الشخصية بمستوى إمكاناتهم وتربية الإنسان المعاصر ليتمكن من تلبية احتياجات العولمة».[2]

بمعنى أن عند اختيار المنهج ينبغي أن نختار من المعارف ما هو أساسي في حياة المتعلمين، وما هو لازم لحاضرهم ومستقبلهم بالشكل الذي يبني فيهم القدرة على التعامل مع معطيات ثقافتهم والتحديات التي تواجهها.

– « **فائدة المحتوى**: أي أن يكون المحتوى له قيمة نفعية وظيفية مباشرة أي ذات معنى ودلالة عند المتعلم

– **ملائمته للمستوى الدراسي**.

– **احتياجات واهتمامات المتعلم**».[3]

إذ تعد مراعاة ميول التلاميذ وحاجاتهم أحد المعايير التي يتم على أساسها اختيار المحتوى، بحيث يكون ملائما لمستوى التلاميذ وللقدرات العقلية والجسمية لمرحلة النمو التي يمرون بها، كما يراعى في وضع المحتوى اختيار كمية المادة التعليمية ونوعيتها للكتاب التعليمي في إطار الزمن المقرر للمنهاج التربوي، وذلك حسب المستويات الدراسية « إذ يجب تدريس القواعد النحوية في ظل الأساليب بحيث تكون متماشية مع حاجات التلاميذ، وبعد إثارة دوافعهم حتى يشعروا بحاجاتهم إلى القاعدة وضرورتها لحسن استعمال اللغة، وينبغي تدريس قواعد النحو على إدراك المعنى والفكرة والذوق، لا على أنها وسيلة لضبط الكلام وعصمة اللسان من الخطأ فحسب، لأن تدريس النحو على صيغته يبعده عن أصل وظيفته، ثم هو يتنافى مع أصول الدراسة اللغوية التي تعتمد على أن المعنى هو

(1) – أحمد المهدي عبد الحليم وآخرون، المنهج المدرسي المعاصر،( أسسه، بناؤه، تنظيماته، تطويره)، دار المسيرة، عمان، ط2، 2009، ص 109.

(2) – محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، مرجع سابق، ص 302.

(3) – عبد اللطيف بن حسين بن فرج، تخطيط المناهج وصياغتها، دار الحامد، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص 151.

الأصل والضبط هو الفرع، وبهذا نكون قد وضعنا أمام التلاميذ هدفا واضحا للنحو وهو وضعها الوظيفي، لذلك يجب أن تدور المناقشة في المواقف التعليمية حول نصوص قصيرة وأن يكون الاتجاه دائما منصبا على بيان وظائف الكلمات في الجمل على الشكل والضبط وحدهما فحسب».[1] «كما أن ليست كل البنى النحوية متساوية من حيث الشيوع، ولا من حيث التوزيع، ولا من حيث قابلية التعلم. فهناك بنى بسيطة وأخرى مركبة، وهناك بنى مركزية لا يستغنى عنها الاستعمال اللغوي، وأخرى هامشية ... وهكذا. ولا يتم الاختيار إلا بعد دراسات إحصائية (...) يبدأ بعدها وضع قوائم البنى النحوية الأساسية bosic structure lists تكون مصدر لاختيار المحتوى النحوي للمقرر التعليمي»[2]؛ أي ينبغي تيسير وتخفيف دراسة القواعد بصفة عامة، وذلك للوقوف على الأبواب الوظيفية التي يمكن استغلالها في الحياة العملية، حتى لا نشق على التلاميذ فنكلفهم دراسة مواضيع لا جدوى لهم من ورائها، لذا يجب تدريس النحو في أسلوب من أساليب الحياة.

## 2- معايير تنظيم المحتوى النحوي:

بعد اختيار المحتوى النحوي في ضوء المعايير المشار إليها آنفا، تأتي مرحلة تنظيمه، إذ تعنى عملية التنظيم في المقام الأول بمصطلح التدرج gradation ثم تليها معايير أخرى منها الاستمرار continuity والتتابع sequence والتكامل integration

- «**التدرج gradation**: وهي عملية ترتيب محتويات التعليم درجة بعد تحديد المعطيات المراد تدريسها (...) وتسعى عملية التدرج إلى حل مشكلتين رئيسيتين: ما هي عناصر المحتوى التي يمكن تجميعها؟ وما هي العناصر التي تسبق أو تتلوا غيرها؟

والتدرج نوعان:

- **تدرج طولي linear gradation**: ويعتمد أساسا على تناول ومعالجة الموضوع المقرر تدريسه دفعة واحدة بكل تفاصيله، ثم يتم الانتقال إلى موضوع آخر.
- **تدرج دوري cyclic gradation**: ويستند إلى النظرية البنيوية التي تنظر إلى اللغة على أساس أنها نظام من العلاقات لا يمكن فهم عنصر لغوي إلا من خلال مجموع العلاقات التي تربطه بالعلاقات

[1] - محمد إبراهيم الخطيب، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، مؤسسة الوراق، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص 295.

[2] - عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، مرجع سابق، ص 74-75.

الأخرى داخل النظام، واستنادا إلى هذا المفهوم فالموضوع المقرر لا يعالج دفعة واحدة ،وإنما يوزع على وحدات المقرر كل وحدة تتناول جانبا واحدا فقط».[1]

ونفهم من هذا أن التدرج الطولي يرى أن كل وحدة من وحدات المقرر يجب أن تكون مستقلة، ويتم تعليمها دفعة واحدة، مثلا إذا قدمنا درس (الضمائر) على هذا النسق قدمنا كل شيء عن الضمائر؛ من كونها ضمائر منفصلة متصلة، وفي موضوع رفع، ونصب، وجر، وفي حالة النداء، النعت ... الخ؛ أي جعل دروس الضمائر وما يتعلق به في وحدة مستقلة من وحدات المقرر.

أما التدرج الدوري فهو عكس التدرج الطولي، إذ يرى أنه لا يوجد ما نتعلمه دفعة واحدة، بل علينا أن نتعلم أولا شيئا عن كل شيء فنقدم الظاهرة مبسطة، ثم نعود إليها أكثر بعد أن ندرس شيئا عن ظاهرة أو ظواهر أخرى مثلا: فالضمائر يقدم منها ضمائر المفرد المنفصلة، ثم ضمائر الجمع المنفصلة، فضمائر المفردة في حالة النصب وضمائر الجمع في حالة النصب .... وهكذا توزع على أبواب المقرر ولا يمكن تدريسها في باب واحد.

- «**الاستمرار continuity:** يعني أن تنظم المادة بطريقة تتيح للمعلم ممارسة جوانب التعلم المختلفة في مراحل متتابعة على مستوى الصف بشكل يتم بالتكرار الرأسي، ومن شأن الاستمرار يؤدي إلى زيادة فاعلية التعلم وجعله أكثر فائدة للمتعلمين»[2]، مثل عند تقديم درس من دروس القواعد لا بد أن يكون هناك استمرار في وضع الدروس المتعلقة به حتى الانتهاء منه، وذلك في الصف الواحد في مراحل متتابعة. ففي الطور الابتدائي مثلا: نقدم درس يتناول (الفعل) فنتطرق إلى مفهومه وأنواعه (الماضي، المضارع، الأمر) وأقسامه (المعتل، الصحيح، التام، الناقص، المجر، المزيد ...) وهكذا وعند الانتهاء يتم الانتقال إلى درس آخر.

- «**التتابع sequence**: يعني أن تؤسس الخبرات الجديدة على الخبرات السابقة وأن تؤسس الخبرات الحالية للخبرات اللاحقة، وأن تقدم الخبرات للمتعلمين متدرجة تبدأ بالسهل فتزداد اتساعا وتعقيدا مع انتقال المتعلم من مستوى إلى مستوى أعلى منه» [3]؛ أي أن تنظم المادة التعليمية للكتاب في ضوء الخصائص المنطقية لبنية المادة وسياق تعليمها من السهل إلى الصعب، ومن الجزء إلى الكل ،ومن البسيط إلى المركب، ومن المعلوم إلى المجهول،

---

(1) - عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجة والديداكتيتك، مطبعة النجاح الجديدة، الرباط، المغرب، ط1، 1994، ص 156.

(2) - عبد الرحمن الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية(رؤية نظرية تطبيقية)، دار صفاء ، عمان، ط1، 2009، ص 41.

(3) - المرجع نفسه، ص 41.

ومن المحسوس إلى المجرد، مما يسهل اكتساب المادة وفهمها. مثال: نقوم بوضع الدروس المتعلقة (بالفعل) مرتبة ترتيبا تصاعديا من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب وذلك للتفصيل والإيضاح أكثر لما تم تدريسه.

- **التكامل integration:** «ويقصد به إيجاد علاقة أفقية بين مفاهيم المنهج وكذلك إيجاد علاقة أفقية بين الخبرات التعليمية».[1]

أي أن تنظيم المادة التعليمية للكتاب المدرسي في وحدات تعليمية متكاملة معرفيا بحيث تشكل كل وحدة موضوعا علميا، يعالج مجموعة من العناصر المرتبطة منطقيا في إطار الموضوع الواحد، ومن المؤكد أن مراعاة التكامل يعود بفوائد عدة على التلاميذ من بينها:

- مساعدة التلميذ على تحقيق نظرة موحدة متسقة لديه، وعلى توحيد سلوكه فيما يتعلق بالعناصر التي يتناولها المنهج.
- الإسهام في إثارة الدافعية لدى التلميذ.
- توفير الجهد والوقت على التلميذ بالمقارنة مع ما يبذله لدى تعلم كل فرع معزولا عن الآخر.

ومن خلال هذا لا يمكن تصور محتوى مادة تعليمية دون اختيار وانتقاء، وهذا الاختيار لا يكون عشوائيا أو ذاتيا أو حسب ما تسوقه الصدفة، وإنما يجب أن يكون وفق منهج علمي يتخذ معايير موضوعية، بل إن اختيار المحتوى يقتضي إجراءات علمية، ولكي يكون مقررا صالحا للتعليم لابد أن ينظم، وأن العوامل المؤثرة في اختياره هي العوامل التي تؤثر في تنظيمه، خاصة الأهداف والوقت المخصص للمقرر والمستوى التعليمي الذي يخصص له المقرر، وكذلك احتياجات التلاميذ لهذه المعارف .

## المطلب الرابع: طرائق تدريس القواعد النحوية

«تعرف الطريقة على وجه العموم بأنها كيفية ربط المتعلم بالخبرة التعليمية إنها مجموعة الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها المعلم، وتظهر آثارها على منتج التعلم، الذي يحققه المتعلمون، وبعبارة أخرى أنها مجموعة التحركات التي يقوم بها المعلم أثناء الموقف التعليمي التعلمي والتي تجري بشكل منتظم ومتسلسل لتحقيق الأهداف التدريسية

[1] – أحمد المهدي عبد الحليم وآخرون، المنهج المدرسي المعاصر، مرجع سابق، ص 112.

المحددة مسبقا».[1] والتي تكمن في إيصال المعرفة إلى المتعلمين بشكل واضح وسهل، ومن دون إرباك وغموض وبذلك تعددت طرق التدريس ومن أشهرها نجد:

## 1- الطريقة القياسية:

«تقوم هذه الطريقة على البدء بحفظ القاعدة ثم إتباعها بالأمثلة والشواهد المؤكدة والموضحة لمعناها، والأساس الذي تقوم عليه هذه الطريقة هو انتقال أثر التدريس، كما أنها تستهدف تحفيظ القواعد واستظهارها باعتبارها غاية في ذاتها وليس وسيلة».[2]

**«- مميزات الطريقة القياسية:**

- أنها لا تستغرق وقتا طويلا.
- مُريحة للمدرس إذ لا تتطلب منه جهدا.
- الحقائق التي تقدم تكون عادة كاملة مضبوطة لأنها تم التوصل إليها بالتجربة والبحث الدقيق.
- تلائم الموضوعات التي لا يمكن استخدام الاستقراء في تدريسها مثل: أساليب النحو كالنفي والتوكيد وغيرها.
- تتماشى وطبيعة الإدراك العقلي في الانتقال من الكل إلى الجزء.
- تمتاز بكونها ذات طابع تطبيقي، يتعلم الطالب فيها كيف يطبق قاعدة عامة على حالات خاصة». [3]

**-عيوب هذه الطريقة:**

- «تعود الطلبة على الحفظ والمحاكاة العمياء.
- عدم الاعتماد على النفس والاستقلال في البحث.
- تضعف فيهم القدرة على الابتكار والتجديد.
- تبدأ بالصعب وتنتهي بالسهل». [4]

---

(1) - محمد السيد علي الكسابي، مصطلحات في المناهج وطرق التدريس، مؤسسة حورش الدولية ، الإسكندرية، ط1، 2010، ص 129.

(2) - علي أحمد مذكور، تدريس اللغة العربية (النظرية والتطبيق)، دار المسيرة، عمان، ط1، 2009، ص 238.

(3) - محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص 124.

(4) - عادل أبو العزة سلامة وآخرون، طرائق التدريس العامة، مرجع سابق، ص 318.

## 2- الطريقة الاستنباطية/ الاستقرائية:

« هي طريقة استنباطية وضعها المربي الألماني هربارت herbart.j.f واستخدمها في مجال التعليم ونقل المعرفة».[1]

«تعني استنباط القاعدة من الأمثلة المعطاة والشواهد المختلفة وهي الطريقة التي استخدمها علماء اللغة والقدامى في تعقيدها واستنباط حقائقها، لذلك يجب تحضير الأمثلة التي تنطبق عليها القاعدة العامة وتوضيحها للتلاميذ من حيث المعاني والمبني، ومن ثمة يتوصل التلميذ عن طريق التفكير إلى الأحكام العامة أو القاعدة من الأمثلة أو الحالات الخاصة».[2]

**- محاسن هذه الطريقة:**

- « تكون المعلومات المكتسبة في هذه الطريقة أكثر ثباتا في ذهن المتعلم لأنه توصل إليها بنفسه.
- تؤدي إلى فهم أكثر للتعليمات التي يتوصل إليها المتعلم بمساعدة المدرس.
- أن أسلوب التفكير الذي يتعوده الطالب فيها يمكن أن يستفيد منه في مواجهة مواقف حياته». [3]

**- مساوئ هذه الطريقة:**

- «أنها تحتاج إلى عناية دقيقة، وتوجيه وإرشاد مستمرين من قبل المعلم لطلابه، وفي الأغلب لا يمتلك كثير من المعلمين مثل هذه القدرة، فهم غير مؤهلين لتطبيق هذه الطريقة.
- يخشى من استخدام الاستقراء الناقص عند تطبيق هذه الطريقة.
- يخشى من استخدام هذه الطريقة بصورة شكلية». [4]

## 3- الطريقة المعدلة للنص الأدبي:

« تسمى هذه الطريقة بأسلوب السياق المتصل، أو الطريقة المعدلة من الاستقرائية، وتعتمد هذه الطريقة على تدريس القواعد في خلال نصوص اللغة، ومأثور القول بتوفير أكبر قدر ممكن من طبيعته في السياق الذي تعرض

(1) - جرجس ميشال جرجس، معجم مصطلحات التربية والتعلم، مرجع سابق، ص 353.
(2) - زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 222.
(3) - محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 121.
(4) - سمير شريف استيتية، علم اللغة التعليمي، دار الأمل، الأردن، دط، 2010، ص 116.

فيه التراكيب المراد فحصها وفهم قواعدها ، وتعنى هذه الطريقة بالنص المتكامل في أفكاره وأحداثه وسياقه وشكله الكلي، بحيث يدرس هذا النص درسا لغويا من جوانبه المختلفة وما يميز طبيعة اللغة صوتا ومبنى ومعنى وذوقا وبلاغة ونحوا».[1]

ولهذه الطريقة أنصار ومعارضين حيث يرى أنصارها : « أنها طريقة مناسبة في تحقيق الأهداف المرسومة للقواعد النحوية، عن طريق مزج هذه القواعد بالتراكيب وبالتعبير السليم الذي يؤدي إلى رسوخ اللغة وأساليبها في حين يرى خصومها أنها تعمل على إضعاف الطلبة في اللغة العربية، لأن المبدأ الذي تقوم عليه إنما هو ضياع للوقت لأن الطالب ينشغل بموضوعات جانبية تصرفه عن القاعدة النحوية المراد شرحها».[2]

## 4- طريقة النشاط:

« تقوم على استغلال نشاط التلاميذ الذين يكلفون بجمع الأساليب والنصوص والأمثلة التي تتناول القاعدة المطلوب تدريسها ،ومن تم يقوم المعلم بدراستها معهم، أي أنها تقوم على جهد التلاميذ معا وتنظيم المعلم لها حتى يتم استخراج القاعدة». [3]

إلا أن معلم اللغة العربية قد لا يستطيع تنفيذ طريقة النشاط بفاعلية، ذلك بسبب ضيق الوقت، وقلة الحصص، إذ يكتفي بأمثلة الكتاب المدرسي ويطلب من التلاميذ إعدادها في المنزل.

ويتوقف نجاح هذه الطريقة على عدة أمور منها:

- « الحضور النحوي لمعلمي اللغة العربية، وذلك بالسيطرة على كل الأبواب والقواعد التي يكلف بها التلاميذ من حيث القواعد والقدرة على تطبيقها، وتفهم أماكنها المختلفة في العبارة أو الجملة.

- نشاط التلاميذ من حيث رجوعهم إلى مصادر متعددة يمكن اقتباس منها ما يتصل بما كلفوا به.

- فهم التلاميذ للقاعدة النحوية التي على أساسها يتم تجميع الشواهد، أو الأساليب أو الجمل.

- نضج التلاميذ من الجانب التعليمي.

---

(1) - طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديث، عمان، ط1، 2009، ص 223.

(2) - أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 263.

(3) - سعدون محمد الساموك وهدى جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل، عمان، ط1، 2005، ص 229.

– مدى اهتمام الأسرة بالوقوف على مستوى أبنائها، والتعاون معهم في حل مشكلاتهم التعليمية، أو فيما يكلفون به من واجب مدرسي».[1]

## 5– طريقة المشكلات:

« تقوم هذه الطريقة على دروس التعبير أو القراءة والنصوص حتى يتخذ المعلم هذه النصوص والموضوعات نقطة بدء لإثارة المشكلة التي تدور حول هذه الظاهرة ستكون دراسة موضوع النحو المقرر، ثم يكلفهم جمع الأمثلة المرتبطة بهدف المشكلة من الموضوعات التي بين أيديهم أو من غيرها ومناقشتها معهم حتى يستنبط القاعدة، وتتم هذه الطريقة وفق الخطوات التالية:

- يضع المعلم أمام الطلاب مشكلة نحوية.
- يتم حل المشكلة باستعراض الأخطاء الناجمة عن عدم فهم القاعدة.
- يتدرج المعلم في استعراض الفروض للوصول إلى الحل.
- بعد الوصول للحل تعرض بعض التطبيقات والاستخدامات». [2]

الملاحظ أن طرائق تدريس النحو لم تقتصر على طريقة واحدة، بل تعددت وتنوعت إذ لا يمكن تفضيل طريقة عن أخرى، بل يمكن أن نقول بأن الطريقة الناجحة هي التي تستند إلى معرفة الطالب من حيث طبيعته وخصائصه ودوافعه وخبراته السابقة.

[1] – إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 287.

[2] – محمد رجب فضل الله، الاتجاهات العربية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2003، ص 193.

# الفصل الثاني:

# دراسة وصفية تحليلية لتعليم النحو في الطور الثانوي

## المبحث الأول: وصف مقرر القواعد النحوية في الطور الثانوي.

### المطلب الأول: مقرر السنة الأولى

### المطلب الثاني: مقرر السنة الثانية

### المطلب الثالث: مقرر السنة الثالثة

## المبحث الأول: وصف مقرر القواعد النحوية في الطور الثانوي

سنحاول في هذا المبحث وصف المحتوى النحوي المقرر في الطور الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي، وصفا يسمح لنا بالتعرف على المواضيع المقترحة في كل من السنوات الثلاثة (الأولى، الثانية، الثالثة)، وكذلك التعرف على الموضوعات المشتركة بين الشعبتين للسنة الواحدة. و باطلاعنا على هذه المواضيع يمكن التعرف أيضا على طبيعة ونوعية المعايير التي استند إليها القائمون والمشرفون على عملية اختيارها وتنظيمها، ومن تم محاولة تقويمها وفق متطلبات العملية التعليمية التعلميّة، وفي ضوء ما توصلت إليه تعليمية النحو.

من أجل ذلك سنتطرق إلى عرض الموضوعات المقررة في هذا الطور (الثانوي).

### المطلب الأول: مقرر السنة الأولى

**1- وصف الموضوعات المقررة للسنة الأولى من التعليم الثانوي بجذعيه المشتركين، جذع مشترك (آداب) وجذع مشترك (علوم وتكنولوجيا):**

| جذع مشترك آداب | جذع مشترك علوم وتكنولوجيا |
|---|---|
| "- جزم الفعل المضارع بالأدوات التي تجزم فعلين. | "- رفع الفعل المضارع ونصبه. |
| - رفع الفعل المضارع ونصبه. | - جزم الفعل المضارع بالأدوات التي تجزم فعلين. |
| - المبتدأ والخبر وأنواعهما. | - بناء الفعل الماضي. |
| - كان وأخواتها. | - بناء فعل الأمر. |
| - الأحرف المشبهة بالفعل. | - بناء الفعل المضارع. |
| -كاد وأخواتها. | - المفعول لأجله. |
| - (لا ) النافية للجنس. | - التمييز. |
| - المفعول به. | - الحال. |
| - المنادى. | - المفعول المطلق. |
| - المفعول المطلق. | - المنادى. |
| - الحال. | - اسم الإشارة والاسم الموصول. |

| | |
|---|---|
| – المفعول لأجله.<br>– العدد الأصلي والترتيبي.<br>– التمييز.<br>– النعت بنوعيه.<br>– التوكيد.<br>– البدل.<br>– الفعل ودلالته الزمنية.<br>– الفعل المجرد والمزيد ومعاني حروف الزيادة.<br>– اسم الفاعل وصيغ المبالغة.<br>– اسم المفعول.<br>– الممنوع من الصرف.<br>– اسم المكان والزمان والآلة.<br>– الصفة المشبهة". [1] | – أسماء الشرط". [2] |

من خلال هذا الجدول يتضح لنا أن الموضوعات المقررة للسنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب، خصص لها أربعة وعشرون (24) موضوعا موزعة بين القواعد النحوية التي عددها ثمانية عشر 18 درسا والقواعد الصرفية التي عددها ستة (6) دروس، في حين أن جذع مشترك علوم وتكنولوجيا خصص لها نصف موضوعات الشعبة الأدبية، أي اثنا عشر (12) موضوعا كلها في قواعد النحو.

الملاحظ أن في كلتا الشعبتين قواعد النحو أكثر من قواعد الصرف، أما عن الموضوعات المشتركة بينهما سنوضحها في الجدول الآتي:

(1) – وزارة التربية الوطنية ، المشوق في الأدب والنصوص والطالعة الموجهة للسنة الأولى من التعليم الثانوي، جذع مشترك آداب، الديوان الوطني، للمطبوعات المدرسية، 2012- 2013، ص 217-222

(2) – وزارة التربية الوطنية، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2007-2008، ص 6-8.

| **المواضيع المشتركة بين الشعبتين (آداب + علوم وتكنولوجيا للسنة الأولى)** |
|---|
| – رفع الفعل المضارع ونصبه.<br>– جزم الفعل المضارع بالأدوات التي تجزم فعلين.<br>– المفعول لأجله.<br>– التمييز.<br>– الحال.<br>– المفعول المطلق. |

أما المواضيع التي تنفرد بها كل شعبة عن الأخرى فنوضحها في الجدول الآتي:

| **جذع مشترك آداب** | **جذع مشترك علوم وتكنولوجيا** |
|---|---|
| – المبتدأ والخبر وأنواعها.<br>– كان وأخواتها.<br>– كاد وأخواتها.<br>– الأحرف المشبهة بالفعل.<br>– (لا) النافية للجنس.<br>– المفعول به.<br>– العدد الأصلي والترتيبي.<br>– النعت بنوعيه.<br>– التوكيد.<br>– البدل.<br>– الفعل ودلالته الزمنية.<br>– الفعل المجرد والمزيد ومعاني حروف الزيادة.<br>– اسم الفاعل وصيغ المبالغة.<br>– الممنوع من الصرف.<br>– اسم المكان والزمان والآلة.<br>– الصفة المشبهة بالفعل.<br>– اسم المفعول. | – اسم الإشارة.<br>– اسم الموصول.<br>– أسماء الشرط |

يتبين لنا من خلال هذا الجدول أن المواضيع التي ينفرد بها جذع مشترك آداب كثيرة شاملة لقواعد النحو والصرف، في حين نجد المواضيع المخصصة لجدع مشترك علوم وتكنولوجيا قليلة تقتصر على قواعد النحو فقط.

أما بالحديث عن المعايير التي استند إليها المشرفون والمقررون في تنظيم هذه الموضوعات يتبين لنا أنهم اعتمدوا على التدرج الدوري، حيث أنهم لم يجعلوا المنصُوبات في وحدات متتابعة، بل فصلوا بينها بموضوعات أخرى كالعدد الأصلي والترتيبي، كما أنهم لم يجعلوا المفاعيل مثلا في وحدات مستقلة وإنما فصلوا بينها بمنصوبات أخرى كالحال والمنادى، وهذا بالنسبة للشعبة الأدبية، في المقابل نجد المنصوبات في الشعبة العلمية مدرجة في وحدات متتابعة ولم يفصلوا بينها بأي موضوع من المواضيع بمعنى جاءت مصنفة حسب التدرج الطولي.

**المطلب الثاني: مقرر السنة الثانية**

## 1- وصف الموضوعات المقررة للسنة الثانية من التعليم الثانوي بجذعيه المشتركين (جذع مشترك آداب + علوم وتكنولوجيا):

| جذع مشترك آداب | جذع مشترك وتكنولوجيا |
|---|---|
| - البناء والإعراب في الأسماء. | - الممنوع من الصرف بعلة واحدة. |
| - البناء والإعراب في الأفعال. | - الممنوع من الصرف بعلتين. |
| - اسم التفضيل. | - أفعال التعجب. |
| - التعجب. | - النسبة. |
| - النسبة. | - الإغراء والتحذير. |
| - أفعال المدح والذم. | - اسم الفعل. |
| - الاختصاص. | - المقصور والممدود. |
| - الإغراء والتحذير. | - الصفة المشبهة. |
| - اسم الفعل. | - النعت. |
| - أحرف العرض. | - "لا" النافية للجنس. |
| - مواضيع كسر همزة إنّ. | - البدل. |
| - التوكيد. | - التوكيد. |
| - البدل. | - الأحرف المشبهة ب " ليس". |
| - تخفيف همزة إنّ، أنّ، وكأنّ. | - المصدر وأنواعه. |

| | |
|---|---|
| – الأحرف المشبهة ب " ليس".<br>– الاستغاثة والندبة.<br>– الترخيم.<br>– التورية.<br>– المصدر وأنواعه.<br>– المصدر الأصلي ومصادر الأفعال الثلاثية.<br>– اسما المكان والزمان.<br>– مصادر الماضي غير الثلاثي.<br>– الجمع وأنواعه.<br>– المصدر الدال على المرّة.<br>– جواز تأنيث العامل للفاعل.<br>– أحرف التشبيه.<br>– وجوب تأنيث العامل.<br>– التنازع.<br>– مواضع وجوب اقتران الخبر بالفاء.<br>– خصائص "كان" و"ليس".<br>– الممنوع من الصرف.<br>– عوامل المفعول به الظاهرة.<br>– الاشتغال.<br>– الإعلال والإبدال. [1] | – المصدر الدال على المرّة والهيأة.<br>– اسما المكان والزمان.<br>– اسم الآلة.<br>– الاختصاص.<br>– أوزان المبالغة.<br>– جواز تأنيث العامل للفاعل.<br>– وجوب تأنيث العامل للفاعل.<br>– امتناع تأنيث العامل.<br>– أفعال المدح والذم.[2] |

يتجلى لنا من خلال هذا الجدول أن المواضيع أو الدروس المقررة على السنة الثانية ثانوي جذع مشترك آداب (آداب وفلسفة، لغات أجنبية)، أربعة وثلاثون (34) درسا، متضمنة دروس في قواعد النحو التي عددها خمسة وعشرون (25) درسا وقواعد الصرف التي عددها تسعة (09) دروس، بينما الدروس المقررة على شعبة علوم

[1] – وزارة التربية الوطنية، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي للشعبتين( الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2013-2011، ص 253-254-255.

[2] – وزارة التربية الوطنية، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي للشعب( علوم تجريبية، رياضيات، تسيير واقتصاد، تقني رياضي) الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2012- 2013.

وتكنولوجيا (علوم تجريبية، رياضيات، تسيير، تقني رياضي) ثلاثة وعشرين (23) درسا هي الأخرى جامعة لقواعد النحو التي عددها سبعة عشرة (17) درسا وقواعد الصرف سبعة (07) دروس، وبهذا تكون قواعد النحو أكبر من قواعد الصرف في الشعبة الأدبية والشعبة العلمية وأثناء تصنيفنا للمواضيع على الشعبتين تتبدى لنا أن هناك مواضيع مشتركة بينهما، وهذا ما نوضحه في الجدول الآتي:

| **المواضيع المشتركة بين الشعبتين للسنة الثانية** |
|---|
| – التعجب. |
| – النسبة. |
| – أفعال المدح والذم. |
| – الاختصاص. |
| – الإغراء والتحذير. |
| – اسم الفعل. |
| – التوكيد. |
| – البدل. |
| – الأحرف المشبهة ب "ليس". |
| – المصدر وأنواعه. |
| – اسما المكان والزمان. |
| – المصدر الدال على المرّة. |
| – جواز تأنيث العامل للفاعل. |
| – وجوب تأنيث العامل |

في حين نجد مواضيع تنفرد بها كل شعبة عن الأخرى وهذا ما نوضحه في الجدول الآتي:

| **جذع مشترك آداب** | **جذع مشترك علوم وتكنولوجيا** |
|---|---|
| – البناء والإعراب في الأسماء. | – المقصور والممدود. |
| – البناء والإعراب في الأفعال. | – الصفة المشبهة. |
| – اسم التفضيل. | – النعت. |
| – أحرف العرض. | – "لا" النافية للجنس. |

| | |
|---|---|
| – مواضيع كسر همزة إنّ.<br>– تخفيف همزة إنّ أنّ وكأن.<br>– الاستغاثة والندبة.<br>– الترخيم.<br>– التورية.<br>– المصدر الأصلي ومصادر الأفعال الثلاثية.<br>– مصادر الماضي غير الثلاثي.<br>– الجمع وأنواعه.<br>– أحرف التشبيه.<br>– التنازع.<br>– مواضيع وجوب اقتران الخبر بالفاء.<br>– خصائص كان وليس.<br>– عوامل المفعول به الظاهرة.<br>– الاشتغال.<br>– الإعلال والإبدال. | – اسم الآلة.<br>– أوزان المبالغة.<br>– امتناع تأنيث العامل. |

يتبدى لنا من خلال هذا الجدول أن الدروس التي تنفرد بها الشعبة الأدبية تسعة عشر (19) درسا بين قواعد النحو والصرف، وكذلك الشعبة العلمية لكنها في سبعة (7) دروس فقط.

**المطلب الثالث: مقرر السنة الثالثة**

**1– وصف الموضوعات المقررة للسنة الثالثة من التعليم الثانوي بجذعيه المشتركين (جذع مشترك آداب وجذع مشترك علوم وتكنولوجيا):**

| جدع مشترك آداب | جدع مشترك علوم وتكنولوجيا |
|---|---|
| – معاني حروف العطف.<br>– المضاف إلى ياء المتكلم.<br>– نون الوقاية. | – الهمزة المزيدة في أول الأمر.<br>– معاني حروف الجر.<br>– معاني حروف العطف. |

| | |
|---|---|
| – إذ، إذا، إذن، حينئذ. | – تصريف الأجوف. |
| – الجمل التي لها محل من الإعراب. | – إذا، إذًا. |
| – الجمل التي لا محل لها من الإعراب. | – إذ، حينئذ. |
| – الخبر وأنواعه. | – تصريف الناقص. |
| – إعراب المسند والمسند إليه. | – تصريف اللفيف. |
| – أحكام التمييز والحال. | – الخبر، مفرد، جملة، شبه جملة. |
| – الفضلة وإعرابها. | – الجمل التي لها محل من الإعراب. |
| – الهمزة المزيدة في أول الأمر. | – الجمل التي لا محل لها من الإعراب. |
| – صيغ منتهي الجموع وقياسها. | – معاني الأحرف المشبهة بالفعل. |
| – جموع القلة. | – أحكام التمييز والحال. |
| – تصريف الأجوف. | – البدل وعطف البيان. |
| – البدل وعطف البيان. | – المجرد. |
| – اسم الجنس الإفرادي والجمعي. | – المزيد بحرف. |
| – لو، لولا، لوما. | – لو، لولا، لوما. |
| – موازين الأفعال. | – المزيد، بحرفين وثلاثة. |
| – أمّا، إمّا. | – اسم الجمع. |
| – الأحرف المشبهة بالفعل. | – اسم الجنس الإفرادي والجمعي. |
| – اسم الجمع. | – المتعدي إلى مفعولين. |
| – أي، أيّ، إي. | – المتعدي إلى ثلاثة مفاعيل. |
| – تصريف اللفيف. | – نون التوكيد. |
| – كم، كأين، كذا. | –نون الوقاية. [2] |
| – إعراب المتعدي إلى أكثر من مفعول. | |
| – نونا التوكيد. | |
| – ما، معانيها وإعرابها. | |
| – تصريف الناقص. [1] | |

[1] – وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين (آداب وفلسفة و لغات أجنبية)، الديون الوطني للمطبوعات المدرسية، 2010- 2011، ص 4-5.

[2] – وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية وآدابها، السنة من التعليم الثانوي للشعب (علوم تجريبية، رياضيات تسيير واقتصاد، تقني رياضي)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2010- 2011، ص 4-5.

من خلال هذا الجدول يتضح لنا أن الموضوعات المقررة للسنة الثالثة ثانوي، جذع مشترك آداب للشعبتين (آداب وفلسفة لغات أجنبية)، خصص لها تسعة وعشرون (29) موضوعا موزعة بين القواعد النحوية التي عددها واحد وعشرون (21) درسا، والقواعد الصرفية التي عددها ثمانية (08) دروس، في حين أن جذع مشترك علوم وتكنولوجيا للشعب (رياضيات، علوم تجريبية، تسيير واقتصاد، تقني رياضي)، خصص لها أربعة وعشرين (24) موضوعا، موزعة هي الأخرى بين قواعد النحو التي عددها خمسة عشر (15) درسا، وقواعد الصرف تسعة (09) دروس.

الملاحظ أن في كلتا الشعبتين قواعد النحو هي الغالبة عن قواعد الصرف، ونجد مواضيع مشتركة بين هذين الشعبتين والموضحة في الجدول التالي:

| **المواضيع المشتركة بين الشعبتين للسنة الثالثة** |
|---|
| – معاني حروف الجر. |
| – معاني حروف العطف. |
| – نون الوقاية. |
| – إذ، إذا، حينئذ. |
| – الجمل التي لها محل من الإعراب. |
| – الجمل التي لا محل لها من الإعراب. |
| – أحكام التمييز والحال. |
| – الهمزة المزيدة في أول الأمر. |
| – البدل وعطف البيان. |
| – اسم الجنس الإفرادي والجمعي. |
| لو، لولا، لوما. |
| – اسم الجمع. |
| – نون التوكيد. |
| – الخبر وأنواعه. |
| – الأحرف المشبهة بالفعل. |
| –إعراب المتعدي إلى أكثر من مفعول. |
| – تصريف اللفيف. |

| |
|---|
| – تصريف الأجوف.<br>– تصريف الناقص. |

نلاحظ أيضا من هذا الجدول أن المواضيع المشتركة تكون في القواعد النحوية بكثرة، بينما نجد قواعد الصرف أقل منها، أما عن المواضيع التي تنفرد بها كل شعبة عن الأخرى فيوضحها الجدول التالي:

| جذع مشترك آداب | جذع مشترك علوم وتكنولوجيا |
|---|---|
| – الإعراب اللفظي والإعراب التقديري.<br>– إعراب المعتل الآخر.<br>– المضاف إلى ياء المتكلم.<br>إعراب المسند والمسند إليه.<br>– الفضلة وإعرابها.<br>– صيغ منتهى الجموع وقياسها.<br>– جموع القلة.<br>– موازين الأفعال.<br>– أي، أيّ، إي<br>– كم، كأين، كذا.<br>– ما معانيها وإعرابها | – المجرد.<br>– المزيد بحرف.<br>– المزيد بحرفين وثلاثة |

يتبين لنا من خلال هذا الجدول أن المواضيع التي تنفرد بها جذع مشترك علوم وتكنولوجيا قليلة وتنحصر في قواعد الصرف فقط، بالمقارنة مع جذع مشترك آداب والتي تشمل قواعد الصرف وقواعد النحو.

وبعد عرضنا للمواضيع المقرّرة للسنوات الثلاثة بفرعيها العلمي والأدبي، وتصنيفها في جداول توصلنا إلى مايلي:

- المواضيع المقررة على الشعبة الأدبية أكثر من المواضيع المقررة على الشعبة العلمية.
- القواعد النحوية أكثر من القواعد الصرفية.
- المواضيع المقررة متفاوتة فيما بينها بمعنى: دروس السنة الثانية أكثر من دروس السنة الأولى والثالثة.

أما بالنسبة للمعايير المعتمدة من طرف المشرفين والمقرّرين والقائمين على اختيار وتنظيم الموضوعات، فنجدها تشمل الاستمرارية، والتي تتمثل في تكرار بعض الدروس فنجد مثلا: درسا البدل والتوكيد مكررين في السنوات الثلاثة، كما توجد أيضا دروس متكررة في السنة الأولى والثانية منها اسما المكان والزمان والآلة، وبين السنة الثانية والثالثة منها اسم الجمع، وبين السنة الأولى والثالثة نجد مثلا: درس الأحرف المشبهة بالفعل.

ضف إلى ذلك معيار التتابع والذي يكمن في التدرج في عرض الدروس أي من السهلة إلى الصعبة إلى المعقدة، وهكذا نجد مثلا في السنة الأولى درس " الممنوع من الصرف"وفي السنة الثانية "الممنوع من الصرف بعلة وعلتين" ... وليس بالضرورة أن يكون هذا الدرس متداول في السنة الثالثة.

## المبحث الثاني: خطوات طرائق تدريس القواعد النحوية

المطلب الأول: الطريقة القياسية.

المطلب الثاني: الطريقة الاستقرائية.

المطلب الثالث: الطريقة المعدلة للنص

المطلب الرابع: تحليل الاستبيان مع تقديم النتائج المتوصل إليها.

**المبحث الثاني: خطوات طرائق تدريس القواعد النحوية**

## المطلب الأول: الطريقة القياسية

يعد النحو من بين فروع اللغة العربية التي شغلت بال واهتمام المربين والمهتمين بأصول وطرائق تدريس اللغة العربية.

نتيجة لصعوبة القواعد وسعتها أصبح من الصعب اختيار طريقة معينة لتدريس النحو، وهذا ما أدى إلى ظهور عدة طرق لتدريسه، والتي سبق وأشرنا إليها في الجانب النظري، لكن نجد أن هناك ثلاث طرق هي الغالبة فكانت أولها الطريقة القياسية ثم عدّل عنها إلى الطريقة الاستقرائية (الاستنباطية)، ثم ظهرت طريقة معدلة للطريقة الاستقرائية تقوم على تعليم القواعد من خلال النصوص المتكاملة وهي الطريقة المعدلة للنص.

**– خطوات الطريقة القياسية:**

«**أ– المقدمة:** تهدف هذه الخطوة إلى تهيئة الطلبة للدرس الجديد وذلك بمراجعة الدرس السابق، ولخلق الدافع إلى الدرس الجديد والانتباه إليه.

**ب– عرض القاعدة النحوية على الطلاب:** وفي هذه المرحلة يقوم المعلم بكتابة القاعدة كاملة ومحددة وبخط واضح ،ويوجه انتباه الطلبة إليها، بحيث يشعر الطلبة بأنّ هناك مشكلة تتحداه وأنه يجب عليه أن يبحث عن الحل ويقوم المعلم في هذه المرحلة بدور بارز ومهم في التوصل إلى الحل.

**ج– تقديم الأمثلة والشواهد التي توضح تلك القاعدة:** وفي هذه المرحلة يطلب المعلم من الطلبة بتقديم أمثلة تنطبق على القاعدة انطباقا سليما، لأنّ ذلك يؤدي إلى تثبيتها في ذهن الطالب وعقله». [1]

«**د– التطبيق وحل التمارين:** الأساس الذي تقوم عليه هذه الخطوة هي عملية القياس، حيث ينقل الفكرة منها من الحقيقة العامة إلى الحقائق الجزئية، ومن القانون العام إلى الحالات الخاصة، ومن الكل إلى الجزء ومن المبادئ إلى النتائج، وتأتي فكرة القياس في هذه الطريقة من حيث فهم الطلاب للقاعدة العامة ووضوحها في أذهانهم،

[1] – علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الجديدة للكتاب، طرابلس لبنان، دط، 2010، ص 310.

ومن ثم يقيس المعلم أو الطلاب الأمثلة الجديدة الغامضة على الأمثلة الأخرى الواضحة وتطبيق القاعدة عليها». [1]

## 1- درس نموذجي لتدريس القواعد بالطريقة القياسية من دروس السنة الثانية (آداب)

**الموضوع المختار**: أفعال المدح والذم.

**الأهداف الخاصة**: لكل موضوع أهدافه الخاصة، ومن بينها: " أفعال المدح و الذم"، فمن أهداف هذا الموضوع تعرف التلاميذ على الأفعال التي تخص المدح والذم ومعانيهما، واستعمال الطالب لها استعمالا صحيحا.

**- خطوات الدرس:**

**أ- تمهيد:**

المعلم: تأمل العبارتين التاليتين: - نعم الصفة الصدق.

- بئس الصفة الكذب.

- ماذا تلاحظون؟

طالب: ألاحظ أنهما عبارتين متضادتين.

المعلم: ما الدليل على ذلك؟

طالب: إنّ في العبارة الأولى يوجد مدح.

طالب آخر: في العبارة الثانية يوجد ذم.

المعلم: صحيح في العبارة الأولى مدح لصفة الصدق وهي صفة حميدة، وذلك باستعمال فعل المدح "نِعْمَ"، بينما في العبارة الثانية هناك ذم لصفة الكذب وهي صفة قبيحة، وذلك باستعمال فعل الذم "بِئْسَ"، إذن فموضوع درسنا هو: **أفعال المدح والذم**.

[1] – عبد الرحمان السفاسفة، طرائق تدريس اللغة العربية، الكرك، الأردن، ط3، 2004، ص 146.

**ب– عرض القاعدة:**

1- « من صيغ المدح نعم وحبّذا، وهما فعلان جامدان ولا يلزم تأنيثهما لتأنيث فاعليهما.

2- من صيغ الذم بئس ولا حبّذا، وهما فعلان جامدان أيضا.

3- يكون فاعل نعم وبئس:

- اسما ظاهرا معرفا 'بالألف واللام" أو مضافا إلى معرف بهما مثل:

نعم صفة المؤمن الأمانة، وبئس الصفة الخيانة.

- يكون فاعلهما "من" أو "ما" الموصولتين مثل: نعم من رسم لنا طريق السعادة محمد صلى الله عليه وسلّم.

نعم ما أوصى به محمد – صلى الله عليه وسلم- برّ الوالدين.

-أو ضميرا مستترا مفسرا وجوبا بتمييز مثل: بئس خلقًا الغش.

4- المخصوص بالمدح أو الذم يعرب مبتدأ مؤخرا، ونعم أو بئس مع فاعليهما في محل رفع خبر مقدم.

5- حبّذا ولا حبّذا جملتان فعليتان والفعل فيهما هو حبّ والفاعل هو اسم إشارة "ذا"، وهما في محل رفع خبر مقدم والمخصوص بالمدح أو الذم بعدهما مبتدأ مؤخرا». [1]

**ج– تفصيل القاعدة (تقديم الأمثلة والشواهد التي توضح القاعدة:**

المعلم: تعلمتم أن " نِعم" و "حبّذا" صيغتان للمدح، وأن "بئس" و "لاحبّذا" صيغتان للذم. وبقراءتك لهذه الجملة : "نِعم ما ينالُه المجدُ النجاحُ" تدرك أنها أسلوب مدح.

- ما هو المخصوص بالمدح؟ وما هي الصيغة المستعملة لإفادة المدح؟

لاشك أنّك عرفت أن المخصوص بالمدح هو " النجاح" وأن الصيغة المستعملة هي "نِعم".

- هل هناك صيغة أخرى للمدح؟

[1] – ينظر: وزارة التربية الوطنية، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي والعام والتكنولوجي للشعبتين (آداب وفلسفة ولغات أجنبية)، مرجع سابق، ص 52-53.

طالب: نعم توجد صيغة أخرى للمدح.

المعلم: ما هي؟ ومن يعطينا مثال بهذه الصيغة؟

طالب: حبّذا

طالب آخر: حبّذا العلم المفيد.

المعلم: إذا أردت أن تذم أمرًا معينا، ما هي الصيغة التي تستعملها؟

طالب: يمكن استعمال صيغة "بئس".

المعلم: صحيح، مثل: بئس العالم المغرور.

– هل توجد صيغة أخرى للذم؟

طالب: نعم توجد صيغة أخرى للذّم وهي لاحبّذا.

طالب آخر: مثل: لاحبّذا الخلق السيء.

المعلم: ما هو المخصوص بالذّم في هذين العبارتين؟

طالب: المخصوص بالذم في عبارة "بئس" العالم المغرور" هو: المغرور.

طالب آخر: المخصوص بالذّم في عبارة "لاحبّذا الخلق السيئ هو: الخلق.

المعلم: من خلال ما تقدم من أمثلة نجد أن أسلوب المدح والذّم يتكون من عناصر ثلاثة وهي: فعل المدح أو الذم، الفاعل، المخصوص بالمدح أو الذم.

– تأمل العبارة التالية: " بئس الاسم الفسوق بعد الإيمان".

– من يحدد لنا الفاعل هنا؟

طالب: الفاعل هنا هو الاسم

المعلم: الفاعل هنا جاء اسما ظاهرا معرف بالألف واللام، أو يكون مضاف إلى معرف بهما مثل: نعم صفة البطل الشجاعة.

طالب: هل فاعل "نِعْمَ وبِئس"، دائما يأتي اسما ظاهرا معرفا بالألف واللام أو مضاف إلى معرف بهما؟

المعلم: لا، قد يكون فاعليهما أيضا "من " أو "ما" الموصولتين، وذلك كما في المثالين التاليين: نعم من سار على الطريق المستقيم، وبئس ما يقوله الشاهد قول الزور، بالإضافة إلى ذلك قد يكون فاعليهما ضميرا مستترا مفسّرا وجوبا بتمييز مثل: بئس خُلقًا الغشُ، هذا مع "نِعمَ وبئس".

أما عن فاعل " حبّذا ولا حبّذا، فهو اسم الإشارة "ذا"؛ حيث يكون الفعل فيهما هو "حبّ" و"ذا" اسم إشارة مبني على السكون في محل رفع فاعل.

طالب: كيف يعرب المخصوص بالمدح أو الذم؟

المعلم: يعرب المخصوص بالمدح أو الذم مبتدأ مؤخرا وفعل المدح أو الذم مع فاعليهما في محل رفع خبر مقدم مثال: عن إعراب المخصوص بالمدح أو "الذّم": – نعم المرأة فاطمة.

– حبّذا صلة الرحم.

| الكلمة | إعرابها |
|---|---|
| نعم | فعل ماضي جامد مبني على الفتحة الظاهرة، على آخره. |
| المرأة | فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره والجملة الفعلية "نِعم" المرأة في محل رفع خبر مقدم. |
| فاطمة | مبتدأ مؤخر مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره. |
| حبّذا | حبّ: فعل ماضي جامد مبني على الفتحة الظاهرة على آخره.<br>ذا: اسم إشارة مبني على السكون في محل رفع فاعل، والجملة الفعلية (حبّذا) في محل رفع خبر مقدم. |
| صلة | مبتدأ مؤخر مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره وهو مضاف. |
| الرحم | مضاف إليه مجرور وعلامة جره الكسرة الظاهرة على آخره |

**د– التطبيق:**

« حدد المخصوص بالذم أو المدح في قول الشاعر:

نعم صديق المرء من كان عونه * * * وبئس امرأ من يعين على الدهر

إن الكذوب لبئس خلا يصحب * * * ونعم من هو في سر وإعلان

لا تصحبن رفيقا لست تأمنه **** بئس الرفيق رفيق غير مأمون

– اجعل كل كلمة من الكلمات التالية فاعلا لِنعم أو بئس في جمل من إنشائك: محرر البلاد، من يعلمني، النفاق

– استعمل حبّذا في جملة مفيدة وأعربها». [1]

الحل:

المعلم: من يستخرج لنا المخصوص بالمدح من الأبيات الثلاثة؟

طالب: المخصوص بالمدح في البيت الأول هو: صديق المرء.

طالب آخر: المخصوص بالمدح في البيت الثاني هو: خلا.

طالب آخر: لا يوجد مخصوص بالمدح في البيت الثالث.

المعلم: من منكم يستخرج لنا المخصوص بالذّم من هذه الأبيات؟

طالب: المخصوص بالذّم في البيت الأول هو: امرأ.

طالب آخر: المخصوص بالذّم في البيت الثاني هو الكذوب.

طالب آخر: في البيت الثالث نجد المخصوص بالذم هو: رفيق.

[1] – ينظر: وزارة التربية الوطنية ، الجديد في النصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، شعبة الآداب، مرجع سابق، ص 53.

المعلم: والآن ننتقل إلى السؤال الثاني، فمن منكم يجعل هذه الكلمات فاعلا "لنعم" أو "بئس" محرر البلاد، من يعلمني، النفاق؟

طالب: نعم محرر البلاد الجندي

طالب آخر: نعم من يعلمني القرآن الإمام.

طالب آخر: بئس خلقا النفاق.

المعلم: من يجعل لنا "حبّذا" في جملة مفيدة؟

طالب: حبّذا إتقان العمل.

المعلم: من يتفضل بإعراب هذه الجملة؟

طالب:

| الكلمة | إعرابها |
|---|---|
| حبّذا | حبّ: فعل ماضي جامد مبني على الفتحة الظاهرة على آخره.<br>ذا: اسم إشارة مبني على السكون في محل رفع فاعل والجملة الفعلية "حبّذا" في محل رفع خبر مقدم. |
| إتقان | مبتدأ مؤخر مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره وهو مضاف. |
| العمل | مضاف إليه مجرور وعلامة جرّه الكسرة الظاهرة على آخره. |

## المطلب الثاني: الطريقة الاستقرائية

### – خطوات الطريقة الاستقرائية:

«قد اشتهرت هذه الطريقة بالخطوات المتدرجة التالية: المقدمة أو التمهيد، العرض، الربط، الاستنباط التطبيق».[1]

[1] – مروان أبو حويج، المناهج التربوية المعاصرة،( مفاهيمها، عناصرها، أسسها، وعملياتها)، دار الثقافة، عمان، ط1، 2006، ص 181.

**أ– التمهيد:** «عبارة عن التهيئة التي يقوم بها المعلم ليهيئ بها الدرس الجديد ويأخذ عدة أشكال منها:

- استثارة المعلومات القديمة المخزنة.
- سرد قصة مشوّقة.
- التذكير بالدرس السابق».[1]

«والهدف من التمهيد إعداد عقول الطلبة لتلقي المعلومات الجديدة، وربطها بالمعلومات السابقة، ومن شروط التمهيد أن يكون واضحا ومناسبا لمستوى الطلبة وسنهم وألا يستغرق وقتا طويلا.

**ب– العرض:** ونعني به عرض الموضوع على الطلبة».[2]

وهذه الخطوة يخصص لها الجزء الأكبر من الحصة، حيث يعرض المعلم فيها الحقائق الجزئية والأسئلة والمقدمات المتمثلة في الجمل والأمثلة النحوية التي تخص الدرس الجديد وتستقرأ الأمثلة عادة من الطلبة –أنفسهم– بمساعدة المعلم الذي يوجه مواقف معينة داخل الصف، تساعد الطلبة على الوصول إلى الأمثلة المطلوبة ثم يختار المعلم أفضل هذه الأمثلة ويدونها على السبورة.

**ب– «الربط:** يلجأ المعلم إلى ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة لتكون جزءا منها من خلال عملية العرض

**ج– التعميم:** يطلق على هذه الخطوة بالاستنباط والاستقراء، حيث يصل المتعلمون من خلالها إلى المبادئ والقوانين والقواعد والتعريفات ويحرص المعلم إلى توصل المتعلمين بأنفسهم إلى ذلك».[3] وبعد الانتهاء من الربط وشرح الأمثلة يقوم الطلبة بمساعدة من المعلم باستنباط القاعدة المطلوبة.

**د– التطبيق:** « وهي خطوة يقف فيها المعلم على مدى فهم الطلبة للدرس وتثبيت المعلومات في أذهانهم، ويتم من خلال طرح الأسئلة وإعطاء تمرينات تتضمن موضوع الدرس».[4]

---

[1] – عبد اللطيف بن حسين بن فرج ، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة، عمان، ط2، 2009، ص 193.

[2] – توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، طرائق التدريس العامة، دار المسيرة، عمان، ط4، 2009، ص 62.

[3] – سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار المسيرة، عمان، ط1، 2006، ص 391.

[4] – عبد اللطيف بن حسين بن فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، مرجع سابق، ص 194.

ولهذه الخطوة أهمية بالغة فدراسة القواعد لا تؤتى ثمارها إلا بالتطبيق عليها، فإذا ما فهم الطلبة الموضوع جيّدا استطاعوا أن يطبقوا عليه تطبيقا جيدا.

**1 – درس نموذجي لتدريس القواعد بالطريقة الاستقرائية:**

**السنة أولى ثانوي – جذع مشترك آداب–:**

**الموضوع المختار: المفعول به**

**الأهداف الخاصة:** كما سبق وذكرنا أن لكل موضوع أهدافا، ومن بينها المفعول به، إذ يكمن الهدف من تدريسه أن يفهم الطالب أنواع المفعول به وحالاته الإعرابية وخصائصه بالنسبة لغيره من المنصوبات، وكذا استعمال الطالب المفعول به استعمالا صحيحا قراءة وكتابة وحديثا.

**أ– التمهيد:** حيث تكون الانطلاقة بطرح أسئلة من طرف المعلم ويستمر في حوار بينه وبين التلاميذ يقول:

المعلم: سبق أن درستم في الدروس الماضية مواضيع حول الفعل فماذا تعرفون عنه؟

طالب: للفعل أنواع

طالب آخر: الفعل المجرد والفعل المزيد.

طالب آخر: الفعل المعتل والفعل الصحيح.

طالب آخر: الفعل اللازم والفعل المتعدي.

المعلم: تعلمتم أن الفعل لازم ومتعدي، ما هو الفعل اللازم؟

طالب: الفعل اللازم ما اكتمل معناه بالفعل والفاعل فقط.

المعلم: من يعطينا مثال عن الفعل اللازم.

طالب: نزل المطر.

المعلم: متى يكون الفعل إذن متعدي؟

طالب: يكون الفعل متعدي إذا لم يكتمل معناه بالفعل والفاعل فقط.

بل يتعدى إلى مفعول به لإتمام معناه.

المعلم: موضوع درسنا اليوم من المنصوبات وهو **''المفعول به''**

**ب– العرض والربط والموازنة:**

المعلم: عندما نقول : كتب التلميذ ونسكت، فإنّ الجملة غير تامة.

إذ أننا نسأل: كتب التلميذ ... ماذا؟ كتب التلميذ رسالة، مقالة، الدرس ... إذ يمكننا أن نضع كلمة تزيل الغموض وتعطي معنى متكاملا للجملة فتصبح الجملة ...

طالب: كتب التلميذ الدرس.

وهكذا تعرض بقية الأمثلة:

1- إذا أحب الله عبدا ابتلاه

2- صن النفس واحملها على ما يزينها.

3- عرفت أن العلم مفيد

4- يغفر الله لمن يشاء.

5- أهلا وسهلا.

6- إنّما هذب النّاس القانون العادلُ.

المعلم: الآن نتمعن النظر في هذه الأمثلة ... هل يوجد مفعول به في المثال الأول؟

طالب: نعم يوجد مفعول به في المثال الأول وهو عبدًا.

المعلم: ماهي حركته الإعرابية؟

طالب: حركته الإعرابية هي الفتحة الظاهرة.

المعلم: من يستخرج لنا المفعول به من المثال الثاني؟ وما هي حركته الإعرابية؟

طالب: المفعول به في المثال الثاني هو النفس.

طالب آخر: حركته الإعرابية هي الفتحة الظاهرة.

المعلم: إذن المفعول به دائما يكون منصوب.

في جملة : " عرفت أن العلم مفيدٌ"، يمكن تأويل ما بعد "أنّ" فنقول: فائدة العلم، ويكون موقع هذا المؤول من الإعراب؛ أي "فائدة العلم" في محل نصب مفعول به.

ويتابع: ابحث عن المفعول به في المثال التالي: " يغفر الله لمن يشاء"؟

طالب: لا يوجد مفعول به في هذا المثال

المعلم: المفعول به هنا محذوف، يمكن تقدير هذا المحذوف بكلمة " الذنوب"، فإذا أرجعنا الجملة إلى أصلها فتصبح: " يغفر الله الذنوب لمن يشاء"، وقد حذفت الذنوب" لغرض الاختصار، إذن المفعول به محذوف تقديره الذنوب".

لو تأملنا العبارة التالية: " أهلًا وسهلا" نجد اللفظتين منصوبتين، ولو سألنا ما هو عامل نصبهما لوجدناه محذوف سماعا، حيث يمكن تقدير هذا العامل فنقول: " جئت أهلا ونزلت سهلا".

طالب: هل يمكن حذف عامل المفعول به قياسا؟

المعلم: نعم، وذلك كقولك (جائزة) في جواب ماذا نلت؟ أي نلت جائزة بمعنى عند طرح سؤال ماذا نلت؟ بدل من أن تقول: " نلت جائزة" يجوز أن تقول: " جائزة" مباشرة، ويكون ذلك مع جواب الاستفهام.

طالب: هل يحذف عامل المفعول به وجوبا.

المعلم: نعم، يحذف عامل المفعول به وجوبا وذلك في باب الاشتغال والنداء والاختصاص، ومن منكم يعيّن لنا المفعول به في الجملة الآتية: " إنّما هذّب الناس القانون العادل"

طالب: المفعول به هذب النّاس.

المعلم: نلاحظ بأن المفعول به في هذا المثال جاء متقدم عن الفاعل، وسبب تقدمه أن الفاعل جاء محصورا ب"إنّما"، لو سألنا ما أصل هذه الجملة إذن؟

طالب: أصل الجملة هو: هذب القانون العادل النّاس.

المعلم: أجل: فقد أصبح المفعول به وهو النّاس، متأخرا عن الفاعل وهو القانون.

**ج- استقراء القاعدة:**

المعلم: الآن عرفنا هذا الاسم المنصوب الذي يأتي في الجملة الفعلية ليزيل الإبهام ويتم المعنى ... وعرفنا أنه يسمى المفعول به، فمن منكم يقول لي: ما المفعول به؟

طالب: اسم منصوب.

طالب آخر: هو ما وقع عليه فعل الفاعل.

طالب آخر: ما يحتاج إليه الفعل المتعدي.

طالب آخر: قد يكون اسما ظاهرا، وقد يكون مضمرا.

طالب آخر: كما يكون صريحا أو مؤولا بالصريح.

طالب آخر: المفعول به مقصودا لإتمام المعنى، لكنه قد يحذف إذا كان معروفا.

طالب آخر: قد يتقدم المفعول به عن الفاعل.

المعلم: « إذن نستنتج مما قاله زملائكم بأن المفعول به:

1- اسم منصوب، وهو ما وقع عليه فعل الفاعل.

2- أن يكون المفعول به:

- ظاهرا: مثل أكل الولد التفاحة.
- مضمرا مثل: كل ما تشتهيه نفسك والبس ما يَعجب النّاس.

- صريحا أو مؤولا بالصريح مثل: عرفت أن الإحسان يسترقّ الإنسان، أي عرفت استرقاق الإحسان للانسان.

3- يكون المفعول به مقصودا في المعنى لإتمام الفائدة، ولكنه قد يحذف إذا كان معروفا، مثل: رضع الصبي فنام وقد يحذف طلبا للاختصار مثل: يهدي الله من يشاء.

4- يحذف عامل المفعول به، إمّا سماعا وجوبا مثل: أهلا وسهلا، وإما قياسا وذلك جوازا في جواب الاستفهام كقولك: "رواية" في جواب ماذا قرأت؟.

5- يتقدم المفعول به على الفاعل وجوبا في ثلاثة مواضع:

- إذا كان الفاعل محصورا مثل: (( إِنَّمَا يَخْشَى اللهَ مِنْ عِبَادِهِ العُلَمَاءُ)).
- إذا كان ضميرا متصلا والفاعل اسما ظاهرا مثل: أقنعتني نتائج المباراة.
- إذا اتصل بالفاعل ضمير المفعول مثل: ((وإِذَا ابْتَلَى إِبْرَاهِيمَ رَبَّهُ)).

**د- التطبيق:**

المعلم: عيّن المفعول به في العبارات الآتية مبيّنا ما كان منه اسما ظاهرا أو ضميرا؟.

- قال تعالى: " الّذِي خَلَقَنِي فَهُوَ يَهْدِينِي".

- من استنعج أكلته الذئاب.

- من أهان ماله أكرمه الناس».[1]

**الحل:**

طالب: المفعول به في العبارة الأولى ضمير المتكلم في الكلمتين (خلقني، يهديني).

طالب آخر: المفعول به في العبارة الثانية، ضمير الغائب (الهاء) في كلمة (أكلته).

[1] – ينظر: وزارة التربية الوطنية، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، مرجع سابق، ص 82-83.

طالب آخر: المفعول به في العبارة الثالثة: اسم ظاهر (ماله).

## المطلب الثالث: الطريقة المعدلة للنص

### – خطوات الطريقة المعدلة للنص:

تدرس الطريقة المعدلة للنص باستخدام الخطوات نفسها التي تستخدم في الطريقة الاستقرائية، مع مراعاة عرض النص أولا ثم استخراج الأمثلة منه، أي أنها تشمل الخطوات التالية (التمهيد، العرض، استنباط القاعدة والتطبيق).

**أ– التمهيد:** وهي خطوات ثابتة في درس القواعد مهما كانت الطريقة المتبعة، حيث يمهد المعلم للدرس الجديد بالتطرق إلى الدرس السابق.

**ب– العرض:** تكون طريقة العرض كالآتي:

«– عرض النص مع أمثلة تغطي القاعدة.

– قراءة النص قراءة تعبيرية منبها الطلبة على محاكاتها.

– شرح معنى النص مبينا ما فيه من قيم وأفكار.

– اشتراك الطلبة في تعيين الأمثلة التي تتضمن عناصر القاعدة في النص وخصائصها.

– إشراك الطلبة في تحديد العناصر المشتركة بين الأمثلة.

– مطالبة الطلبة باستنتاج القاعدة من خلال الأمثلة».[1]

**ج– «استنباط القاعدة (التعميم):** بعد أن يتوصل معظم الطلبة إلى القاعدة الصحيحة، يدون المعلم هذه القاعدة بخط واضح في مكان بارز من السبورة، بعد تهذيبها وصياغتها صياغة صحيحة».[2]

[1] – محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص 205.

[2] – طه علي حسين الدليمي، وسعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 226.

أي أن المعلم يسجل على السبورة جزئيات القاعدة، جزء بعد جزء إلى أن ينتهي من النص، وتغطي القاعدة موضوع الدرس.

**د– التطبيق:** في هذه الخطوة « تتاح الفرصة للطلاب لتطبيق القاعدة، أو المفهوم النحوي الجديد، لتثبيتها في أذهانهم واستخدامها في أحاديثهم وكتاباتهم ».[1]

بمعنى أن يطبق الطلبة على القاعدة أمثلة إضافية، ويكون ذلك بالإجابة عن الأسئلة التي يوجّهها المعلم وتكليف الطلبة بتأليف جمل معينة حول القاعدة.

**1 – درس نموذجي لتدريس القواعد بطريقة النص من السنة الثالثة ثانوي (آداب).**

**الموضوع المختار: (الجمل التي لا محل لها من الإعراب)**

**الأهداف الخاصة:** إن الهدف من تدريس هذا الموضوع هو أن يميز الطالب بين الجمل التي لها محل من الإعراب والجمل التي لا محل لها من الإعراب.

**خطوات الدرس:**

**أ– التمهيد:**

المعلم: عرفتم فيما سبق الجمل التي لها محل من الإعراب وهي باختصار الجمل التي تؤول إلى مفرد، وهي الجملة الخبرية و...

طالب: الجملة الحالية.

طالب آخر: الجملة الواقعة مضاف إليه.

طالب آخر: الجملة الواقعة مفعول به.

المعلم: من منكم يعطينا جملة واقعة نعتا؟

طالب: الشاعر إنسان يعيش ضمن مجموعة من البشر.

[1] – علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، مرجع سابق، ص 315.

المعلم: إذن الجمل بعد النكرة تعرب نعتا، وهي " يعيش ضمن مجموعة من البشر"، وهي جملة فعلية في محل رفع صفة.

أما الآن فموضوعنا الجمل التي لا محل لها من الإعراب وهي مبدئيا لا يمكن تأويلها إلى مفرد.

**ب– عرض النص:** مقطع من قصيدة نزار قباني (منشورات فدائية).

«تأمل قول الشاعر:

لن تجعلوا من شعبنا

شعب هنود حمر

فنحن باقون هنا

في هذه الأرض التي تلبس في معصمها إسوارة من زهر »[1]

**ج– تحليل النص:**

المعلم: إذا تأملنا الأبيات نجد الشاعر يخاطب إسرائيل، ويمنعها من استغلال وتعذيب شعب فلسطين وتحويلهم إلى هنود حمر، ضف إلى ذلك فهو يحاول ويريد إثبات أن فلسطين لها أهلها وشعبها الذين يعمرونها ويدافعون عنها ولها تاريخ عريق، لا يمكن أن تنهار وتتهدم بسهولة، وأنه لا يمكن التخلي أو الاستغناء عنها مهما كانت الظروف والأسباب، فهو يقول ويؤكد على البقاء في هذه الأرض الطيبة الزكية ويواسيها في مأساتها ويكافح من أجلها...

المعلم: إن هذه الجمل يدور حولها موضوع درسنا اليوم، ألا وهو ...

طالب: الجمل التي لا محل لها من الإعراب.

المعلم: ماذا تلاحظون في جملة "لن تجعلوا من شعبنا شعب هنود حمر"؟

طالب: إنها جملة ابتدائية مستقلة.

طالب آخر: إنها جملة لا يمكن تأويلها إلى مفرد فتعرب إعرابه.

[1]- وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية و آدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين (آداب وفلسفة ولغات أجنبية )، مرجع سابق، ص 94.

المعلم: إذن الجملة الابتدائية لا محل لها من الإعراب، ويتابع ولو تمعنا في الجملة الثانية "نحن باقون" وسألنا: هل هي ابتدائية أم هي عنصر تابع للجملة الأولى؟

طالب: هي جملة ابتدائية مستقلة.

المعلم: إذن هذه الجملة جاءت عقب جملة ابتدائية معطوفة عليها، وعليه فهي أيضا مستقلة لا تؤول إلى مفرد وبالتالي لا محل لها من الإعراب.

والآن لو لاحظنا جملة "في هذه الأرض التي تلبس في معصمها إسوارة"، لوجدناها جاءت بعد اسم موصول "التي"فلو حاولنا تأويلها إلى مفرد هل نستطيع؟

طالب: لا نستطيع تأويلها إلى مفرد.

المعلم: إذن الجملة التي تأتي بعد اسم موصول لا نستطيع تأويلها إلى مفرد وبالتالي هي جملة لا محل لها من الإعراب، كما أنه توجد جمل أخرى لا محل لها من الإعراب لم نتطرق لها في الأمثلة السابقة، لكن سنشير إليها ونوضحها أثناء عرض القاعدة.

**د– القاعدة**: « الجمل التي لا محل لها من الإعراب كلها مستقلة بذاتها لا تمثل عنصرا إعرابيا داخل جملة تحتضنها وهي كالآتي:

- الجملة الابتدائية.
- الجملة التفسيرية: (( يَا أَيُّهَا الذِينَ آمَنُوا هَلْ أَدُلُكُمْ عَلَى تِجَارَةٍ تُنْجِيكُمْ مِنْ عَذَابٍ أَلِيمْ: تُؤْمِنُونَ بِاللهِ وَرَسُولِهِ وتُجَاهِدُونَ فِي سَبِيلِ اللهِ بِأَمْوَالِكُمْ وأَنْفُسِكُمْ)) سورة الصف [الآية: 10-11 ].
- الجملة التعليلية: (( وَصَلِّ عَلَيهِمْ إِنَّ صَلَواتِكَ سَكَنٌ لَهُمْ)). [ سورة التوبة الآية 103].
- الجملة الاعتراضية: تحدث الخطيب – أظن على الوضع في فلسطين-.
- الجملة الواقعة جوابا لقسم: ((يَسٍ والقُرْآنِ الحَكِيمِ إِنّكَ لمنَ المرْسَلينَ )) [ سورة يس الآية 1-2].
- الجملة الواقعة صلة للموصول.
- الجملة الواقعة جوابا للشرط غير المقترن بالفاء أو غير الجازم: إذا أنت أكرمت الكريم ملكته.

- الجملة التابعة لإحدى هذه الجمل».[1]

**هـ – التطبيق:**

حدّد الجمل التي لا محل لها من الإعراب في العبارات التالية؟

– وإن أنت أكرمت اللئيم تمردا.

– أيوب — من أنبياء الله– يضرب به المثل في الصبر.

–الجو لطيف هذا المساء.

– رأيت الصديق الذي تعرفت عليه البارحة.

– والله لأدافعنّ عن بلادي.

– قال تعالى: ((وَإِن كُنتُمْ فِي رَيْبٍ مِّمَّا نَزَّلْنَا عَلَى عَبْدِنَا فَأْتُواْ بِسُورَةٍ مِّن مِّثْلِهِ وَادْعُواْ شُهَدَاءكُم مِّن دُونِ اللّهِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ)) [ سورة البقرة الآية 23].

– إذا درست نجحت.

**الحل:**

المعلم: من منكم يجيب لنا على السؤال؟

طالب: في المثال الأول: جملة (تمردا) واقعة جواب للشرط غير مقترن بالفاء أو غير جازم.

طالب آخر: في المثال الثاني: (من أنبياء الله) جملة اعتراضية لا محل لها من الإعراب.

المعلم: هل توجد جملة لا محل لها من الإعراب في المثال الثالث؟

طالب: نعم توجد هي (الجو لطيف) وهي جملة ابتدائية لا محل لها من الإعراب.

[1] – ينظر: وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، للشعبتين، (آداب وفلسفة و لغات أجنبية)، المرجع السابق، ص 97-98.

طالب آخر: أما في المثال الرابع (تعرفت عليه البارحة) صلة موصول لا محل لها من الإعراب.

طالب آخر: وفي المثال الخامس (لأدافعن) جملة جواب القسم لا محل لها من الإعراب.

المعلم: هل توجد جملة لا محل من الإعراب في المثال السادس؟

طالب: لا توجد

طالب آخر: وفي المثال الأخير: (نجحت ) جملة جواب شرط غير جازم لا محل لها من الإعراب.

وفي الأخير نخلص إلى القول بأن أفضل الطرق في تقديم القواعد هي الطريقة التي يكون فيها المعلم في حوار متواصل مع التلاميذ، حيث يقوم بشرح مفصّل لكل جزئية من الدرس وطرح أسئلة حوله في حين يقوم التلاميذ بالإجابة عليها إذا أمكنهم ذلك بمساعدة من المعلم.

## المطلب الرابع: تحليل الاستبيان مع تقديم النتائج المتوصل إليها

### 1- الاستبيان الموجه إلى الأساتذة:

إن الهدف من وراء إعداد هذا الاستبيان هو تأكيد النتائج التي خلصت إليها الدراسة الميدانية، وذلك من خلال التعرف على آراء من يعيشون ويعايشون العملية التعليمية التعلمية، ولأجل ذلك واستكمالا لعملنا الميداني عمدنا إلى تصميم استبيان يشتمل على تسعة وعشرين (29) سؤالا، قمنا بتوجيهه إلى واحد (21) أستاذا، يشتغلون في أربع (4) ثانويات بمقر دائرة الميلية.

تشمل أسئلة الاستبيان الموجه إلى الأساتذة على المحاور الآتية:

**أ-التعرف على المستجوب:** كان الغرض من أسئلة هذا المحور هو التعرف على الجنس، العمر، الشهادة المتحصل عليها، الصفة، الخبرة، والمؤسسة التي يشتغل بها هذا المستجوب.

**ب- أهداف البرنامج:** وتطرقنا في أسئلة هذا المحور إلى أهداف تعليمية النحو في الطور الثانوي، من حيث صفتها وشكل صياغتها (واضحة، عامة، غاية، وسيلة)، مع التعرف على طبيعة الأهداف المعبر عنها (سهلة أم

صعبة التحقيق)، ومدى ملا ئمتها للوقت المخصص لتقديمها، مع ترك الحرية للمستجوب في اختيار الإجابة التي يراها مناسبة بإبداء رأيه إن أراد ذلك.

**ج– الموضوعات المقررة:** وفي هذا المحور أيضا قمنا بإعداد أسئلة حول تقديم محتوى الموضوعات المقررة شكلا ومضمونا، إذ تناولت هذه الأسئلة الإشارة إلى الموضوعات التي يحتاجها المتعلم أو لا يحتاجها في استعماله الفعلي للغة، وكذلك طبيعة ترتيب الموضوعات المقررة ومدى ملاءمتها لمستوى التلاميذ.

**د– طريقة تعليم مادة القواعد:** تركزت أسئلة هذا المحور حول أنواع طرائق تدريس القواعد العربية وكيفية اختيارها مع الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في استيعابهم للقواعد اللغوية، بالإضافة إلى ذلك طبيعة النصوص والأمثلة المقترحة لتقديمها، مع إعطاء الفرصة في إبداء الرأي.

**هـ– التقويم:** وفي هذا المحور والأخير قمنا بطرح تساؤلات عدة تشتمل على: الأسس التي يقيم من خلالها التلاميذ وكذلك التدريبات النحوية (التطبيقات) ودورها في زيادة فهم واستيعاب التلاميذ واكتسابهم مهارات لغوية، وكذا تحديد الطابع الغالب على التدريبات النحوية الموجودة في الكتاب المدرسي، كما طرح سؤال حول الفروض والامتحانات.

**– تحليل الاستبيان الموجه للأساتذة:**

لتحليل هذا الاستبيان نتبع المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد أساس على المساءلة ودراسة الحالة، مع تحديد درجة تواتر الإجابات والنسب المئوية وعدد التكرارات أسلوبا إحصائيا لوصف واقع الحال لنشاط مادة القواعد (الأهداف، الموضوعات، الطريقة، التقويم).

**أ– التعرف على المستجوب:**

**– الجنس:** عدد الاستبيانات الموزعة واحد وعشرون (21)، وعدد الإجابات ستة عشر وقد توزعت الإجابات على الشكل الآتي:

| الجنس | العدد | النسبة% |
|---|---|---|
| ذكور | 05 | %31.25 |
| إناث | 11 | %68.75 |

**– العمر**: كل الأساتذة المستجوبين كان عمرهم أكبر من أربعة وعشرين (24) سنة، إلا مستجوبة واحدة كان عمرها أربعة وعشرون (24) سنة فقط.

**– الشهادة المتحصل عليها**:

- ليسانس 13.

- ماستر 02.

- أستاذ التعليم الثانوي 01.

**– الصفة**:

| الصفة / الجنس | مرسّم | النسبة% | مستخلف | النسبة% | متربص | النسبة% |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكور | 05 | %31.25 | 00 | %00 | 00 | %00 |
| إناث | 09 | %56.25 | 01 | %6.25 | 01 | %6.25 |

يتضح من خلال هذا الجدول أن عدد الأساتذة المرسمين من الفئة المستجوبة هو أربعة عشر (14) ، عدد الذكور نصف عدد الإناث تقريبا، أي أن نسبة المرسمين تقدر ب 87.5% ، في حين نجد مستخلفة ومتربصة واحدة، والتي تقدر نسبة المستخلفين ب 6.25% ونسبة المتربصين هي الأخرى 6.25% ومنه تكون نسبة المستجوبين تقدر ب 100%.

**– الخبرة**:

| الخبرة | أقل من 5 سنوات | | بين 5 و 10 سنوات | | أكبر من 10 سنوات | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | العدد | النسبة% | العدد | النسبة% | العدد | النسبة% |
| ذكور | 3 | %18.75 | 1 | %6.25 | 1 | %6.25 |
| إناث | 3 | %18.75 | 5 | %31.25 | 3 | %18.75 |

من خلال هذا الجدول نلاحظ أن نسبة الأساتذة ذوي الخبرة الأقل من خمس (5) سنوات هي 37.5% بين الذكور والإناث أما أصحاب الخبرة بين خمس (5) وعشر (10) سنوات تقدر ب 6.25% بالنسبة للذكور و31.25% بالنسبة للإناث، وذوي الخبرة الأكبر من عشر (10) سنوات فهي عند الذكور 6.25% بينما تمثل عند الإناث 18.75%.

**– المؤسسة التي يزاولون فيها العمل:** وزع الاستبيان على الأساتذة، وذلك في أربع (4) ثانويات في مقر دائرة الميلية.

| الثانوية | عدد الاستبيانات الموزعة | عدد الإجابات | النسبة المئوية% |
|---|---|---|---|
| هواري بومدين | 6 | 4 | %66.66 |
| محمد الصديق بن يحي | 5 | 4 | %80 |
| متقن زيت محمد الصالح | 6 | 4 | %66.66 |
| أولاد يحي خدروش | 4 | 4 | %100 |

يتبين لنا من خلال هذا الجدول أن الاستبيانات الضائعة خمسة (5) والتي تقدر بنسبة 23.80%، وذلك في ثانوية هواري بومدين (2)، ومحمد الصديق بن يحي (1) ومتقن زيت محمد الصالح (2).

وبهذا نكون قد انتهينا من تحليل الأسئلة الخاصة بالتعرف على المستجوب.

**ب– أهداف البرنامج:**

**– وجود أهداف من وراء البرنامج:**

| الإجابة | العدد | النسبة% |
|---|---|---|
| نعم | 16 | %100 |
| لا | 00 | %00 |

نلاحظ من خلال استجوابات الأساتذة أن هناك أهداف من وراء هذا البرنامج.

**– صوغ الأهداف بصفة:**

| الإجابة | العدد | النسبة% |
|---|---|---|
| واضحة | 5 | %31.25 |
| عامة | 11 | %68.75 |

يوضح هذا الجدول أن نسبة68.75%من الفئة المستجوبة ترى بأن الأهداف صيغت بصفة عامة، بينما نسبة 31.25% من هذه الفئة ترى بأن الأهداف صيغت بصفة واضحة، ويبرر أحد الأساتذة أن الأهداف الموضوعة في الكتاب عادة تكون غير مقيسة ويضرب لنا مثال: " أن يتعرف التلميذ على الحال"، فالفعل "يتعرف" لا يمكن قياسه وهل تحقق فعلا أم لا؟.

**– صوغ أهداف تعليم النحو على شكل:**

| الصفة | العدد | النسبة% |
|---|---|---|
| غاية في حذ ذاته | 4 | %25 |
| وسيلة لفهم المقروء | 6 | %37.5 |
| وسيلة لفهم المسموع | 5 | %31.25 |
| وسيلة لفهم المقروء والمسموع معا | 12 | %75 |
| وسيلة لتقويم اللسان | 13 | %81.25 |

لقد عدت فئة المستجوبين التي تجعل من تعليم مادة القواعد وسيلة لتقويم اللسان بنسبة 81.25%، بينما نجد فئة ترى بأن تعليم النحو وسيلة لفهم المقروء والمسموع معا والتي تمثل 75%، كما توجد فئة ترى في تعليم النحو وسيلة لفهم المقروء وتقدر ب 37.50%، في حين نسبة 31.25% تشير إلى أن تعليم القواعد وسيلة لفهم المسموع ، أما النسبة المتبقية ترى أن تعليم النحو غاية في حد ذاته و تقدر بـ 25%.

**– الأهداف المعبر عنها:**

| الإجابات | العدد | النسبة% |
|---|---|---|
| سهلة التحقيق | 6 | %37.5 |
| صعبة التحقيق | 10 | %62.5 |

يتبن لنا من خلال هذا الجدول أن ما يعادل 62.5% من الفئة التي أجابت على هذا السؤال ترى بأنه مكن الصعب تحقيق هذه الأهداف، بينما نسبة 37.5% ترى إمكانية تحقيق الأهداف المشار إليها بسهولة .

هـ- من خلال طرحنا للسؤال التالي: هل الوقت المخصص لنشاط مادة القواعد يعد كافيا لتحقيق هذه الأهداف؟ كانت الإجابة عليه من طرف كل المستجوبين ب "لا".

**ج- الموضوعات المقررة:**

**– الموضوعات الوظيفية وغير الوظيفية التي تضمنها المقرر:**

| الصفة | العدد | النسبة% |
|---|---|---|
| غير وظيفية | 5 | %31.25 |
| وظيفية | 11 | %68.75 |

ينص السؤال الأول في الموضوعات المقررة في الاستبيان على بيان الموضوعات الوظيفية والمقصود منها التي يحتاجها المتعلم في استعماله الفعلي للغة العربية، وقد تبين لنا من خلال الجدول إجابات المستجوبين وملاحظاتهم أن 68.75% من العدد الإجمالي، فئة ترى أن المقرر يشمل على موضوعات وظيفية وهي الفئة الغالبة، في حين فئة ترى أن المقرر يشمل على موضوعات غير وظيفية أي لا تستعمل في الحياة إلا نادرا والتي تقدر بنسبة 31.25%.

*** بالنسبة للموضوعات الضرورية الإدراج التي أغفلها البرنامج:**

يرى أحد الأساتذة أن هناك دروس لم ترِد في المقرر ويجب إدراجها وهي: المنقوص، المقصور، الممدود، أنواع الجمع ...الخ، كما يقول أستاذ آخر: إغفال بعض المواضيع التي تساهم في فهم المقروء والمسموع وخاصة ما تعلق الأمر بقراءة وفهم القرآن الكريم.

*** بالنسبة للموضوعات الضرورية الحذف من البرنامج:**

قد أشار أحد المستجوبين إلى ضرورة حذف بعض دروس السنة الثانية آداب وفلسفة (النسبة، أحرف الاستفتاح والتنبيه، مواضع فتح وكسر همزة أنّ، إنّ)، كما يرى أستاذ آخر أن درسا وجوب وجواز تأنيث العامل للفاعل في السنة الثانية علوم تجريبية يستحق الحذف.

**– ترتيب الموضوعات المقررة حسب مستوى المتعلم:**

| طبيعة التدرج | العدد | النسبة% |
|---|---|---|
| من السهل إلى الصعب | 09 | %56.25 |
| من البسيط إلى المركب | 09 | %56.25 |
| من الجزء إلى الكل | 05 | %31.25 |
| من المعلوم إلى المجهول | 08 | %50 |
| الترابط والتتابع في مفردات المنهاج | 11 | %68.75 |

يتضح من خلال هذا الجدول أن الفئة التي ترى أن الموضوعات المقررة مترابطة و متتابعة في مفردات المنهاج تمثل نسبة 68.75% ، كما أن نسبة المستجوبين الذين يرون بأن المقرر رتب من البسيط إلى المركب ومن السهل إلى الصعب قدرت ب 56.25% وما يعادل 50% من المعلوم إلى المجهول،ومن الجزء إ لى الكل بنسبة 31.25%.

**د– الطريقة:**

**– الطريقة المعتمدة في تدريس قواعد اللغة العربية:**

| الطريقة | العدد | النسبة% |
|---|---|---|
| القياسية | 9 | %56.25 |
| الاستقرائية | 4 | %25 |
| المعدلة للنص | 4 | %25 |
| النشاط | 3 | %18.75 |
| حل المشكلات | 2 | %12.5 |
| الجمع بين بعض الطرق | 5 | %31.25 |

أشار ما يعادل 56.25% من المستجوبين أن الطريقة المعتمدة في تدريس نشاط القواعد هي الطريقة القياسية، في حين قدرت نسبة 31.25% لطريقة الجمع بين بعض الطرق ، وما يعادل 25% لكل من الطريقة الاستقرائية والمعدلة للنص، وما يعادل 18.75% إلى طريقة النشاط، أما ما يعادل 12.5% فأشاروا إلى طريقة حل المشكلات.

**– أسس اختيار طريقة عرض موضوع معيّن:**

| الصفة | منسجمة مع الأهداف | ملائمة لمحتوى المادة الدراسية | يتفاعل معها المتعلم | محررة لمبادرات المتعلم | مكرسة لنشاط الأستاذ |
|---|---|---|---|---|---|
| العدد | 8 | 7 | 7 | 1 | 2 |
| النسبة | %50 | %43.75 | %43.75 | %6.25 | %12.5 |

يوضح هذا الجدول أن نسبة 50 % ترى أن الطريقة منسجمة مع الأهداف، وهي النسبة الغالبة، في حين ترى فئة من المستجوبين أنها ملائمة لمحتوى المادة الدراسية وتمثل ب 43.75% وكذا يتفاعل معها المتعلم وذلك بنفس النسبة أي 43.75% ، و ما يقدر ب 12.5% تشير إلى أن الطريقة تكرّس لنشاط الأستاذ،أما ما يعادل 6.25% فهي ترى أنها محررة لمبادرات المتعلم ،

**– الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في استيعاب القواعد اللغوية:**

| الصعوبة | الطريقة المعتمدة | الموضوعات المقررة | طبيعة التعريفات والمصطلحات اللغوية |
|---|---|---|---|
| العدد | 6 | 8 | 2 |
| النسبة% | %37.5 | %50 | %12.5 |

يكمن الهدف من وراء طرح هذا السؤال في معرفة الأسباب التي تقف وراء صعوبة استيعاب مادة القواعد، إذ نجد 50%من العدد الإجمالي ترجع السبب في ذلك إلى طبيعة الموضوعات المقررة، بينما فئة من المستجوبين تعتقد أن الطريقة المعتمدة هي العائق في فهم القواعد اللغوية، وذلك بنسبة 37.5% في حين ترى فئة قليلة مقارنة بالفئات السابقة والتي تقدر بنسبة 12.5% أن تلك الصعوبة تكمن في طبيعة التعريفات والمصطلحات النحوية.

وقد أردف بعض المستجوبين إجابتهم عن هذا السؤال بملاحظات ويرجعون السبب في ذلك إلى:

- عدم تطبيق ما يتعلمونه التلاميذ في النحو في النشاطات الأخرى.
- نفسية التلاميذ لمثل هذه الدروس.
- عدم اهتمام التلاميذ.

**– مدى ملائمة النصوص والأمثلة المقترحة لتقديم الدروس النحوية بالنسبة للتلاميذ:**

| الصفة | حاجاتهم اهتماماتهم النفسية والاجتماعية | مستوياتهم الدراسية | قدراتهم العقلية |
|---|---|---|---|
| العدد | 1 | 13 | 2 |
| النسبة% | %6.25 | %81.25 | %12.5 |

بالنسبة للنصوص والأمثلة المقترحة لتقديم دروس القواعد النحوية، فإن ما يعادل 81.25% من الفئة المستجوبة تقر بأنها ملائمة لمستوياتهم الدراسية، بينما فئة أخرى ترى بأنها ملائمة لقدراتهم العقلية والتي تقدر ب 12.5% أما بالنسبة للفئة المتبقية من المستجوبين ترى أن أمثلة ونصوص كتاب القواعد تنسجم مع حاجات واهتمامات التلاميذ النفسية والاجتماعية والتي تمثل نسبة 6.25%.

وقد برر بعضهم إجابته عن هذا السؤال بملاحظات مفادها:

- أن النصوص والأمثلة المقترحة في الكتاب غير كافية.

إذ هناك بعض النصوص لا تخدم دروس القواعد التي تليها، وبالتالي لا نستطيع تطبيق الطريقة المعدلة للنص، كما يقول أحد المستجوبين: في أغلب الأحيان تكون الأمثلة جمل بسيطة ومن المفروض أن تكون مدروسة وتؤدي مهام أخرى مثل: القرآن الكريم والشعر.

**هـ- التقويم:**

- لقد تم طرح السؤال الأول لمعرفة الأساس الذي يقيم عليه التلميذ، إذ أردفناه بثلاثة اختيارات والمتمثلة في:

- من خلال الأعمال الكتابية.
- من خلال الأعمال الشفوية.
- من خلالهما معا.

قد تبين لنا من خلال إجابات الأساتذة أن الأساس الذي يقيم به التلميذ يكمن في الجمع بين الأعمال الكتابية و الأعمال الشفوية.

- أما السؤال الثاني فكان حول التدريبات النحوية (التطبيقات)، ومدى مساهمتها في فهم التلاميذ لنشاط القواعد فكانت جل الإجابات تؤكد على ذلك.

**- الوقت المخصص لحصة التدريبات النحوية:**

| الوقت | كاف | غير كاف |
|---|---|---|
| العدد | 1 | 15 |
| النسبة% | %6.25 | %93.75 |

يتضح من خلال هذا الجدول أن معظم الفئة المستجوبة والتي تعادل نسبة 93.75% ترى أن الوقت المخصص لحصة التدريبات غير كاف، وفي المقابل نجد فئة قليلة والتي تعادل نسبة 6.25% ترى العكس؛ أي أن الوقت كاف.

وحسب رأينا يكون الوقت غير كافيا لحصة التطبيقات إذا كان الدرس طويلا، فإنه يستدعي الكثير من الشرح وهذا توضيحا لآراء من قالوا بأن الوقت غير كاف، أضفنا سؤال تكون الإجابة عليه باختيار أحد الاقتراحات التالية:

- هل يمكن جعل التطبيق في حصة مستقلة عن تقديم الدرس؟
- هل يمكن تكليف التلاميذ بواجبات منزلية حول الدرس؟
- هل يمكن الاستغناء عن التطبيقات نهائيا؟

ومن خلال تصفحنا للإجابات التي ردت على هذا السؤال لم نجد ولو إجابة واحدة تقر بأنه يمكن الاستغناء عن التطبيقات، في حين نجد أغلب الإجابات تؤكد على تكليف التلاميذ بواجبات منزلية حول الدرس، أما الاقتراح الآخر فيضم فئة قليلة من المستجوبين.

**– مساهمة التدريبات والتمارين اللغوية في إكساب المتعلم المهارات اللغوية التالية:**

| المهارة | القراءة | التعبير الشفهي | التعبير الكتابي |
|---|---|---|---|
| العدد | 4 | 2 | 10 |
| النسبة | %25 | %12.5 | %62.5 |

أكدت الإجابات المتعلقة بمدى مساهمة التدريبات والتمارين اللغوية في إكساب المتعلم المهارات اللغوية على ما يلي:

ترى فئة من المستجوبين أن هذه التمارين تساهم فعلا في إكساب مهارة التعبير الكتابي والتي تقدر نسبتها ب 62.5% بينما ترى فئة أخرى أن هذه التمارين تساهم في إكساب مهارة القراءة وكانت نسبتها تقدر ب 25%، أما الفئة المتبقية والتي تبلغ نسبتها 12.5% ترى بأن التمارين تساهم في إكساب المتعلم مهارة التعبير الشفهي، وهناك من يقر بأنه لا توجد تدريبات أصلا للسنة الثالثة وكأن المراد تكريسه هو ثقافة الحصول على العلامة التي تضمن النجاح للمتعلم في البكالوريا فقط، وهناك من يقول أيضا أن التمارين والتدريبات لها فوائد أخرى بالإضافة إلى تنمية المهارات المذكورة، إذ تساعد على استيعاب الدرس وفهم ما يبقى مبهما بعد الشرح، كما ترسخ الدرس في ذهن التلاميذ.

**– الطابع الغالب على تدريبات وتمارين الكتاب:**

| طابع التمرينات | آلي | إبداعي |
|---|---|---|
| العدد | 9 | 7 |
| النسبة | %56.25 | %43.75 |

أسفرت الإجابات المتعلقة بالطابع الغالب على التدريبات والتمارين الموجودة في الكتاب المدرسي إلى ما يعادل 56.25% من الفئة المستجوبة، ترى أن هذه التدريبات والتمارين يغلب عليها الطابع الآلي، لكن هناك فئة أخرى عارضت هذا الرأي وأقرت بأن الطابع الغالب عليها هو الطابع الإبداعي والتي تقدر نسبتها ب 43.75%.

**– اعتبار الفروض والامتحانات بمثابة تمارين تطبيقية:**

| الفروض | نعم | لا |
|---|---|---|
| العدد | 14 | 2 |
| النسبة | %87.5 | %12.25 |

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن معظم الإجابات كانت ب "نعم"، إذ تقدر نسبتهم ب 87.5% في حين النسبة المتبقية كانت إجابتهم ب "لا" وهي نسبة قليلة وتقدر ب 12.25%.

**– الفروض والامتحانات مصممة بموضوعية لقياس قدرات المتعلم:**

| الامتحانات | مصممة بموضوعية | غير مصممة بموضوعية |
|---|---|---|
| العدد | 08 | 08 |
| النسبة | %50 | %50 |

يتبين لنا من خلال هذا الجدول أن الفئة المستجوبة تنقسم إلى فئتين متساويتين، إذ تؤكد الفئة الأولى على أن الفروض والامتحانات مصممة بموضوعية والفئة الثانية ترى عكس ذلك، أي أن الفروض والامتحانات لم تصمم بموضوعية.

وقد برر بعض الأساتذة أن تلك الفروض والامتحانات لم تلم بجميع الدروس والمواضيع إلا البعض منها، كما أن أسئلة النحو تكون بإعراب كلمة أو كلمتين في النص فقط، في حين يرى أحد المستجوبين أن اختبارات وفروض السنوات الأولى والثانية مصممة بموضوعية، أما السنوات الثالثة فهي غير مصممة لقياس حقيقي ودقيق لمكلة التلاميذ اللغوية، أي أنها غير مصممة بموضوعية.

**-مختصر نتائج الاستبيان:**

**أ- أهداف البرنامج:**

- هناك أهداف من وراء هذا البرنامج.
- الأهداف صيغت بصفة عامة.
- تعليم النحو وسيلة لتقويم اللسان.
- الأهداف المعبر عنها: صعبة التحقيق.

**ب- الموضوعات المقررة:**

- معظم الموضوعات وظيفية.
- أنها مترابطة ومتتابعة في مفردات المنهاج.

**ج- الطريقة:**

- الطريقة المعتمدة في تدريس القواعد هي الطريقة القياسية.
- منسجمة مع الأهداف.
- الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في استيعاب القواعد اللغوية ترجع إلى طبيعة الموضوعات المقررة.
- ملائمة النصوص والأمثلة المقترحة لتقديم الدروس النحوية بالنسبة لمستوى التلاميذ الدراسي.

**د- التقويم:**

- يقيم التلاميذ من خلال الأعمال الكتابية والشفهية.
- التدريبات النحوية تزيد من فهم التلاميذ للدروس.

- الوقت المخصص لتقديم درس القواعد غير كاف.
- يمكن تكليف التلاميذ بواجبات منزلية حول الدرس.
- مساهمة التدريبات والتمارين اللغوية في إكساب المتعلم مهارة التعبير الكتابي.
- الطابع الغالب على التدريبات وتمارين الكتاب المدرسي هو الطابع الآلي.
- يمكن اعتبار الفروض والامتحانات بمثابة تمارين تطبيقية للدروس.
- بعض الفروض والامتحانات مصممة ومعدة إعدادا موضوعيا لقياس حقيقي ودقيق لملكة التلاميذ اللغوية وبعضها غير ذلك.

وقد توصلنا إلى هذه النتائج من خلال النسبة الغالبة في كل سؤال.

## 2- الاستبيان الموجه للتلاميذ:

إن الهدف من إعداد هذا الاستبيان هو معرفة أراء التلاميذ حول نشاط مادة القواعد، ولأجل ذلك طرحنا اثنا عشر (12) سؤالا، ستة (6) منها للتعرف على المستجوب و أربعة (4) حول المقرر وسؤالين حول الأساتذة. ثم قمنا بتوجيهها إلى عشرين (20) تلميذا يدرسون في ثلاث ثانويات بمقر دائرة الميلية.

تشتمل الأسئلة الموجهة للتلاميذ على ما يلي:

**أ- التعرف على المستجوب:** الغرض من أسئلة هذا المحور هو التعرف على التلميذ أو التلميذة من حيث: العمر، السنة الدراسة، الشعبة، التأخر الدراسي والمدرسة التي يدرس فيها.

**ب- حول المقرر:** وتطرقنا في هذا المحور إلى أسئلة تبين لنا أراء التلاميذ في المواضيع المقررة أهي: (مكثفة، متوسطة قليلة)، وهل هي (سهلة، صعبة، متفاوتة)، وكيفية استيعابها.

**ج- حول الأستاذ (ة):**

أما في هذا المحور فطرحنا سؤالين ، الأول حول الأستاذ الفعال في تقديم الدرس والثاني حول الطريقة التي يعتمدها الأستاذ في تقديم الدرس.

**– تحليل الاستبيان الموجه للتلاميذ:**

**أ– التعرف على المستجوب:**

**– الجنس:** عدد الاستبيانات الموزعة عشرون (20) وكلها قد أجيب عنها، حيث توزعت على الشكل التالي:

| الجنس | العدد | النسبة |
|---|---|---|
| ذكور | 10 | %50 |
| إناث | 10 | %50 |

كل الاستبيانات موزعة بالتساوي بين الذكور والإناث.

**– العمر:** أقل من 16 سنة ⟵ 0

16 سنة ⟵ 4

أكبر من 16 سنة ⟵ 16

أغلب المستجوبين كان عمرهم أكبر من ستة عشر (16) سنة.

**– السنة الدراسية:**

| السنة | الأولى | الثانية | الثالثة |
|---|---|---|---|
| العدد | 4 | 8 | 8 |
| النسبة | %20 | %40 | %40 |

كانت الفئة المستجوبة من التلاميذ من السنة الثانية والثالثة بنسبة متساوية تقدر ب 40% في حين من السنة الأولى بنسبة 20% فقط.

**– الشعبة:**

| الشعبة | علمي | آداب |
|---|---|---|
| العدد | 10 | 10 |
| النسبة | %50 | %50 |

كان المستجوبون من الشعبتين العلمية والأدبية وذلك بالتساوي بنسبة 50%

**– التأخر الدراسي:**

| التأخر الدراسي | لا يوجد تأخر | سنة | سنتين | ثلاث سنوات |
|---|---|---|---|---|
| العدد | 12 | 5 | 2 | 1 |
| النسبة | %60 | %25 | %10 | %5 |

أغلب المستجوبين لا يوجد لديهم تأخر دراسي وتقدر نسبتهم ب 60% في حين النسبة المتبقية للتأخر بسنة تمثل ب 25% وسنتين 10% وثلاث سنوات 5.%.

**– المؤسسة التي يدرسون فيها:**

| الثانوية | عدد الاستبيانات الموزعة | عدد الإجابات | النسبة |
|---|---|---|---|
| هواري بومدين | 6 | 6 | %30 |
| محمد الصديق بن يحي | 9 | 9 | %45 |
| متقن زيت محمد الصالح | 5 | 5 | %25 |

نلاحظ أن كل الاستبيانات قد أجيب عنها وأغلبها في ثانوية محمد الصديق بن يحي بنسبة 45% والنسبة المتبقية لكل من ثانوية هواري بومدين بنسبة 30% و ثانوية متقن زيت محمد الصالح ب 25% و الآن و بعد تعرفنا على المستجوب ننتقل إلى :

**ب- حول المقرر :**

**-المواضيع المقررة لنشاط القواعد**

| الصفة | العدد | النسبة |
|---|---|---|
| مكثفة | 11 | %55 |
| متوسطة | 9 | %45 |
| قليلة | 0 | %00 |

نلاحظ من هذا الجدول أن أغلبية التلاميذ ينظرون إلى أن أغلبية المواضيع المقررة لنشاط القواعد مواضيع مكثفة و تقدر نسبتهم ب 55 % وما يعادل 45% ترى أنها مواضيع متوسطة.

**- هل هي مواضيع:**

| الصفة | العدد | النسبة |
|---|---|---|
| سهلة | 1 | %5 |
| صعبة | 7 | %35 |
| متفاوتة | 12 | %60 |

يتضح لنا من خلال هذا الجدول أن أغلبية التلاميذ يؤكدون أن المواضيع المقررة لنشاط القواعد متفاوتة فيما بينها وذلك بنسبة 60%، بينما تؤكد نسبة من الفئة المستجوبة أنها مواضيع صعبة وتقدر ب 35%، أما الفئة القليلة المتبقية فترى بأنها مواضيع سهلة وهي ما تعادل 5%.

لمعرفة سبب صعوبة هذه المواضيع عمدنا إلى طرح سؤال يتضمن أربع اختيارات مع ترك الحرية لمن يريد الإضافة أو التوضيح وهي كالآتي:

**– طريقة الأستاذ في تقديم الدرس:**

| السبب | طريقة الأستاذ في تقديم الدرس | المصطلحات النحوية | ضيق الوقت المخصص لها | تفوق قدراتهم العقلية |
|---|---|---|---|---|
| العدد | 11 | 1 | 6 | 2 |
| النسبة | %55 | %5 | %30 | %10 |

إن أغلب المستجوبين من التلاميذ يرجعون السبب في استصعابهم لمادة النحو وعدم فهمهم لها إلى طريقة الأستاذ في تقديم الدرس إذ تقدر نسبتهم ب 55%، أما النسبة التي تليها هي 30 % وترجع ذلك إلى ضيق الوقت المخصص لها، في حين 10% تقر بأن الدروس المقررة تفوق قدراتهم العقلية، بينما نسبة ما تعادل 5% ترجع السبب إلى المصطلحات النحوية،.

**– كيفية استيعاب هذه المادة:**

| الطريقة | العدد | النسبة |
|---|---|---|
| الإكثار من الأمثلة والشرح | 9 | %45 |
| التطبيقات والتدريبات النحوية داخل القسم | 11 | %55 |

من خلال الجدول يتبين لنا أنه يمكن استيعاب مادة القواعد من خلال التطبيقات والتدريبات النحوية داخل القسم، وهذا ما أشارت إليه فئة من المستجوبين تقدر نسبتهم ب 55% بينما نسبة 45% يعتقد أصحابها أن الإكثار من الأمثلة والشرح هو السبيل في تحقيق الفهم والاستيعاب.

وحسب رأينا أن الإكثار من الأمثلة والشرح والتطبيقات والتدريبات النحوية داخل القسم له دور كبير في استيعاب التلاميذ للدروس.

**ج- حول الأستاذ (ة):**

| الصفة | الذي يعتمد على نصوص وأمثلة الكتاب المدرسي | الذي يأتي بأمثلة إضافية |
|---|---|---|
| العدد | 0 | 20 |
| النسبة | %00 | %100 |

كل الإجابات تؤكد على أن الأستاذ الفعال هو الذي يأتي بأمثلة إضافية وبهذا تكون نسبتها 100%.

**- الطريقة الأكثر ترسيخا للقاعدة:**

| الطريقة | العدد | النسبة |
|---|---|---|
| عرض الأمثلة ثم استنباط القاعدة | 8 | %40 |
| عرض القاعدة ثم ذكر الأمثلة التي تنطبق عليها | 4 | %20 |
| التطبيق مباشرة بعد عرض القاعدة | 6 | %30 |
| جعل التطبيق في حصة مستقلة | 2 | %10 |

يبدوا لنا من خلال الجدول أن الطريقة الأكثر ترسيخا للقاعدة في ذهن التلاميذ هي طريقة عرض الأمثلة ثم استنباط القاعدة، حيث بلغت نسبتها 40% في حين 60% موزعة بين كل من طريقة التطبيق مباشرة بعد عرض القاعدة ب 30% و طريقة عرض القاعدة ثم ذكر الأمثلة التي تنطبق عليها ب 20% وأخيرا طريقة جعل التطبيق في حصة مستقلة ب 10%.

**-مختصر نتائج الاستبيان:**

بعد اطلاعنا على إجابات التلاميذ خلصنا إلى مجموعة من النتائج واعتمدنا في ذلك على النسبة الأكبر وهي كالآتي:

**أ- حول المقرر:**

- المواضيع المقررة لمادة القواعد مكثفة.
- أنها مواضيع متفاوتة فيما بينها.
- يمكن استيعاب القواعد اللغوية عن طريق التدريبات والتطبيقات النحوية داخل القسم.

**ب- حول الأستاذ (ة):**

- الأستاذ (ة) الفعّال في تقديم الدرس هو الذي يأتي بأمثلة إضافية ولا يكتفي بأمثلة الكتاب المدرسي فقط.
- الطريقة الأكثر ترسيخا للقاعدة في ذهن التلاميذ هي طريقة عرض الأمثلة واستنباط القاعدة.

# خاتمة

**خاتمة:**

يعد النحو فرع من فروع اللغة يدرس في مراحل التعليم الثلاثة (الابتدائي، المتوسط، الثانوي)، بل قد يتعداها إلى التعليم الجامعي، إلا أن ظاهرة الضعف في القواعد النحوية لا تزال هاجسا عند معظم التلاميذ ومن أعقد المشكلات التي يواجهونها.

من خلال دراستنا لواقع تعليم النحو في الطور الثانوي توصلنا إلى جملة من النتائج هي:

- التعليمية تقوم بترقية العملية البيداغوجية وتطوير طرائق التعليم، يتمركز مبحثها حول عناصر أساسية هي المعلم، المتعلم ،المادة العلمية وبيئة التعليم.
- لا تتم هذه العملية إلا بوجود وسائل مختلفة سواء كانت سمعية أو بصرية أو سمعية بصرية.
- أن المناهج المعتمدة في التعليم تكمن في المنهج التقليدي والمنهج البنيوي، والمنهج الاتصالي.
- أن مشكلة تعليم قواعد اللغة العربية قديمة وموروثة لم تعالج معالجة جذرية.
- صعوبة النحو لدى أغلبية التلاميذ في الطور الثانوي للشعبتين العلمية والأدبية، ترجع إلى طبيعة الموضوعات المقررة في الكتاب المدرسي، ضف إلى ذلك الوقت المخصص لها بعدِّها مادة تستدعي النشاط والحيوية والمشاركة، وكذلك كثرة الدروس المقترحة مع صعوبة بعضها.
- أن هناك محاولات لتيسير النحو، وذلك من أجل تقريب وتحبيب هذه المادة العلمية إلى نفسية التلاميذ إذ قامت الوزارة بحذف الدروس التي لا تتماشى مع مستويات التلاميذ الدراسية وقدراتهم العقلية.
- بالرغم من تنوع طرائق تدريس نشاط القواعد بين الطرق (القياسية، الاستقرائية، النشاط، المعدلة للنص، حل المشكلات)، إلا أن أغلبها تداولا عند المعلمين هي الطريقة القياسية والطريقة الاستقرائية والطريقة المعدّلة للنص.
- توجد معايير احتكم إليها القائمون والمشرفون والمقررون على اختيار وتنظيم المحتوى النحوي تكمن في التدرج، الاستمرار، التتابع والتكامل.

إلى جانب هذا كله ومن خلال الدراسة الميدانية المستندة إلى الواقع التعليمي التعلّمي لقواعد اللغة العربية والإستعانة بالأساتذة المستجوبين عن طريق إبداء رأيهم وتقديم اقتراحاتهم تبيّن أن العائق الأكبر الذي يقف وراء ضعف مستوى المتعلمين في اللغة العربية يكمن في انعدام التدرج المعقول في تنظيم المادة المقررة، حتى تتناسب مع

حاجات المتعلمين، أما من خلال أراء التلاميذ الذين تم استجوابهم، فإن العائق في عدم استيعاب واستبعاد هذه المادة العلمية، يرجع إلى كونها مادة صعبة مقارنة بالمواد الأخرى، وأن التخلص من ذلك الإشكال يكون بالتخفيف من الموضوعات المقررة مع توفير الوقت الكافي.

وعليه فإن محاولتنا هذه تندرج في إطار إثارة انتباه الباحثين المهتمين بتوجيه تركيزهم إلى المشاكل التي يعاني منها تعليم وتعلم قواعد اللغة العربية في مراحل التعليم وبالخصوص في الطور الثانوي، بجعل هذه المادة كغيرها من المواد لا يشتكي منها ولا يلقى المعلمون والمتعلمون على حد سواء صعوبة في استيعابها، مع تحسين طريقة تدريسها، وبهذا يتحقق الهدف الذي نسعى لأجله.

فنرجو أن نكون قد أوصلنا ولو فكرة بسيطة وموجزة عن واقع تعليم النحو في الطور الثانوي، أو على الأقل تمهيدا لمن يريد الخوض في هذه الدراسة وتدارك النقائص التي وقعنا فيها.

ومسك الختام الحمد لله الذي أعاننا على إكمال هذا العمل المتواضع فإن أصبنا فمن الله وإن أخطأنا فمن أنفسنا والله ولي التوفيق.

# قائمة المصادر والمراجع

## قائمة المصادر والمراجع:

### -القرآن الكريم

1- إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب، القاهرة، ط1، 2005.

2- إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، دار الآفاق العربية، القاهرة، دط، 2003.

3- إبراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، دط، 2009.

4- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية – بن عكنون، ط2، 2009.

5- أحمد حسين اللقاني وعلي علي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعترفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، ط3، 2003.

6- أحمد شوقي، الشوقيات،مر: يوسف الشيخ محمد البقاعي، دار الكتاب العربي، بيروت، ط1، 2004، ج1.

7- أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران، عمان، دط، 2009.

8- أحمد المهدي عبد الحليم وآخرون، المنهج المدرسي المعاصر، أسسه، بناؤه، تنظيماته، تطويره، دار المسيرة، عمان، ط2، 2009.

9-أحمد الهاشمي، القواعد الأساسية للغة – حسب منهج (متن الألفية) لابن مالك وخلاصة الشراح لابن هشام وابن عقيل والأشموني، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط4، 2009.

10- ألفة حقي، سيكولوجية الطفل (علم نفس الطفولة)، مركز الإسكندرية للكتاب، دط، 1996.

11-إميل بديع يعقوب، موسوعة النحو والصرف والإعراب، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1971.

12- أنطوان طعمة وآخرون، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيرون، لبنان، ط2، 2009.

13- بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2007.

14- بكري عبد الكريم، أصول النحو العربي في ضوء مذهب ابن مضاء القرطبي، دار الكتاب الحديث، الجزائر، ط1، 1999.

15- توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، دار المسيرة، عمان، ط1، 2009.

16- توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، طرائق التدريس العامة، دار المسيرة، عمان، ط4، 2009.

17- جرجس ميشال جرجس، معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2005.

18– عبد الجليل مرتاض، في رحاب اللغة العربية، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط2، 2007.

19– ابن جني أبو الفتح عثمان، الخصائص، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط2، 2003.

20– حسام محمد مازن، المنهج التربوي الحديث والتكنولوجي، دار الفجر ، القاهرة، ط1، 2009.

21– حسين رفعت حسين ،الإجماع في الدراسات النحوية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2005.

22– حسين عبد الحميد أحمد رشوان، العلم والتعليم والمعلم من منظور علم الاجتماع، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، دط، 2006.

23– حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة، الجزائر، دط، 2003.

24– حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، الشركة الوطنية، الجزائر، ط2، 1980.

25– حلمي خليل، دراسات في اللغة والمعاجم، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 1998.

26– خديجة الحديثي، المدارس النحوية، دار الأمل، الأردن، ط3، 2001.

27– خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة، الجزائر، ط2، 2006.

28– داود سلوم، كتاب العين معجم لغوي تراثي، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، ط1، 2004.

29– دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، دط، 1994.

30– رابح بوحوش، اللسانيات وتطبيقاتها على الخطاب الشعري، دار العلوم، دط، 2006.

31– راتب قاسم عاشور و محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، ط1، 2007.

32– راتب قاسم عاشور و فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، عمان، ط1، 2009.

33– عبد الرحمن السفاسفة، طرائق تدريس اللغة العربية، الكرك، الأردن، ط3، 2004.

34– عبد الرحمن الهاشمي و محسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، رؤية نظرية تطبيقية، دار صفاء، عمان، ط1، 2009.

35– زاهد محمد ديري، السلوك التنظيمي، دار المسيرة، عمان، ط1، 2011.

36– زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الأزارطة، دط، 2005.

37– سعدون محمد الساموك وهدى جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل، عمان، ط1، 2005.

38– سعيد حسني العزة، صعوبات التعلم (المفهوم، التشخيص، الأسباب)، دار الثقافة، عمان، ط1، 2006.

39– سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار البداية، عمان، ط1، 2009.

40– سمير شريف استيتية، اللسانيات –المجال والوظيفة والمنهج–، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، ط2، 2008.

41– سمير شريف استيتية، علم اللغة التعليمي، دار الأمل، الأردن، دط، 2010.

42– سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار المسيرة، عمان، ط1، 2006.

43– سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2009.

44– شمس الدين أحمد بن سليمان، أسرار النحو، دار الفكر، ط2، 2002.

45– صالح بلعيد، الصرف والنحو – دراسة وصفية تطبيقية في مفردات برنامج السنة الأولى جامعية–، دار هومه، الجزائر، دط، 2003.

46– صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومه– الجزائر، ط5، 2009.

47– صالح رواي، النحو العربي نشأته ، تطوره، مدارسه، رجاله، دار غريب، القاهرة، دط، 2003.

48– طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديث، عمان، ط1، 2009.

49– ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، دط، 2002.

50– عادل أبو العزة سلامة وآخرون، طرائق التدريس العامة، معالجة تطبيقية معاصرة، دار الثقافة، عمان، ط1، 2009.

51– عادل يوسف أبو غنيمة ، الجسد – انفعالاته– أحاسيسه، الدار الأكاديمية للعلوم، مصر، ط1، 2012.

52– عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط2، 2004.

53– عزيزة فوال بابتي، المعجم المفصل في النحو العربي، دار الكتب العلمية ، بيروت، لبنان، ط2، 2004،ج2.

54– علي أبو المكارم، أصول التفكير النحوي، دار غريب القاهرة، ط1، 2006.

55– علي أحمد مذكور، تدريس اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2007.

56– علي أحمد مذكور، تدريس اللغة العربية (النظرية والتطبيق)، دار المسيرة، عمان، ط1، 2009.

57– علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الجديدة للكتاب، طرابلس لبنان، دط، 2010.

58– علي محمود النابي، الكامل في النحو، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2004.

59– عماد عبد الرحيم الزغول، نظريات التعلم، دار الشروق، عمان، ط1، 2006.
60– عمر عبد الرحيم نصر الله، مبادئ التعليم والتعلم في مجموعات تعاونية، دار وائل، عمان، الأردن، ط1، 2006.
61– فاروق السيد عثمان، سيكولوجية التعليم والتعلم أسس نظرية وتطبيقية، دار الأمين، ط1، 2005.
62– فريد حاجي، التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات، دار الخلدونية، الجزائر، دط، 2013.
63– فيروز مامي زرارقة، محاضرات في علم اجتماع التربية، دار بهاء الدين، قسنطينة، الجزائر، ط1، 2008.
64– فيصل مفتاح الحداد، منهجية البحوث والرسائل العلمية (دراسة منهجية)، دار الكتب الوطنية، بنغازي ليبيا، ط1، 2008.
65– كريم حسين ناصف الخالدي، أصالة النحو العربي، دار صفاء ، عمان، ط1، 2005.
66– عبد الكريم علي اليماني، استراتيجيات التعلم والتعليم، زمزم ناشرون وموزعون، عمان، ط1، 2009.
67– عبد الله أحمد جاد الكريم، المعنى والنحو، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2002.
68– عبد الله أحمد جاد الكريم، الدرس النحوي في القرن العشرين، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2004.
69– عبد الله أحمد جاد كريم، الإيضاح في مختار الصحاح، مكتبة الآداب، القاهرة، دط.
70– لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، معهد الأدب واللغات، جامعة بشار، دط، 2003.
71– عبد اللطيف بن حسين بن فرج، تخطيط المناهج وصياغتها، دار الحامد، عمان، الأردن، ط1، 2008.
72– عبد اللطيف بن حسين بن فرج ، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة، عمان، ط2، 2009.
73– عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيتك، مطبعة النجاح الجديدة، الرباط، المغرب، ط1، 1994.
74– محمد إبراهيم الخطيب، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، مؤسسة الوراق، عمان، الأردن، ط1، 2009.
75– محمد ألتونجي، معجم علوم العربية، دار الجيل، بيروت، ط1، 2003.
76– محمد الحباس، النحو العربي والعلوم الإسلامية، عالم الكتب الحديث، الجزائر، ط1، 2009.
77– محمد جاسم محمد، نظريات التعلم، دار الثقافة، عمان، ط1، 2004.
78– محمد رجب فضل الله، الاتجاهات العربية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2003.
79– محمد السيد علي الكسابي، مصطلحات في المناهج وطرق التدريس، مؤسسة حورش الدولية، الإسكندرية، ط1، 2010.

80– محمد علي عبد الكريم الرويني، فصول في علم اللغة العام، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، دط، 2009.
81– محمد علي المطلب جاد، صعوبات التعلم في اللغة العربية، دار الفكر، عمان، ط1، 2003.
82– محمد محمود الحيلة، تصميم و إنتاج الوسائل التعليمية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط5، 2009.
83– محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، دار المسيرة، عمان، ط2، 2007.
84– محمد النوبي محمد علي، صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات، دار صفاء، عمان، ط1، 2011.
85– محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2006.
86– محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2007.
87– مروان أبو حويج، المناهج التربوية المعاصرة، مفاهيمها، عناصرها، أسسها، وعملياتها، دار الثقافة، عمان، ط1 2006.
88– مصطفى ناصف، نظريات التعلم، تر: عطية محمود هنا، عالم المعرفة، دط، 1983.
89– معجم اللغة العربية، الإدارة العامة للمعجميات وإحياء التراث، مكتبة الشروق الدولية، جمهورية مصر العربية، القاهرة، ط4، 2005.
90– منى الياس، القياس في النحو، دار الفكر، دمشق، ط1، 1985.
91– المنجد في اللغة و الإعلام، دار الشروق،بيروت، لبنان، ط43.
92– عبد المنعم أحمد بدران، مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءات اللغوية، العلم والإيمان، ط1، 2008.
93– ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دراسات لغوية واجتماعية نفسية مع مقاربة تراثية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1992.
94– ميشيل ماكارتي، قضايا في علم اللغة التطبيقي، تر: عبد الجواد توفيق محمود، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط1، 2005.
95– ميلكا ايفتش، اتجاهات البحث اللساني، تر: سعد عبد العزيز مصلوح و وفاء كامل فايز، المجلس الأعلى للثقافة، ط2، 2000.
96– نادية رمضان، قضايا في الدرس اللغوي، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، دط، 2001– 2002
97– نايف محمود معروف، خصائص العربية وطرق تدريسها، دار النفائس، لبنان، ط6 ،2008.
98– نعمان بوقرة، اللسانيات اتجاهاتها وقضاياها الراهنة، عالم الكتب الحديث، عمان، ط1، 2009.
99– نوال العشي، إدارة التعليم الصفي، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، دط، 2008.

100– وليم عبيد، إستراتيجية التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة (أطر مفاهيمية ونماذج تطبيقية)، دار المسيرة عمان، الأردن، ط1، 2009.

## المجلات والرسائل الجامعية

1– صليحة مكي وآخرون، إشكالية تعليم وتعلم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية، شارع جمال الدين الأفغاني، بوزريعة، العدد5، 2007.

2– قدادرة عبد السلام، المبحث التركيبي في الدراسة اللسانية الحديثة: بين كتاب القواعد للسنة السابعة أساسي وكتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعلم المتوسط، رسالة ماجستير، كلية الآداب واللغات، جامعة منتوري، قسنطينة، 2004-2005.

## المنشورات الوزارية:

1– اللغة العربية وآدابها، تكوين أساتذة التعليم الأساسي، السنة الأولى، شعبة اللغة والأدب العربي، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، 2006، ج2.

2– وزارة التربية الوطنية، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي للشعبتين: (الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2013-2014.

3– وزارة التربية الوطنية، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي للشعب: (علوم تجريبية، رياضيات، تسيير واقتصاد، تقني رياضي)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2011، 2012.

4– وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين (آداب وفلسفة و لغات أجنبية)، الديون الوطني للمطبوعات المدرسية، 2010- 2011.

5– وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية وآدابها، للسنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعب (علوم تجريبية، رياضيات تسيير واقتصاد ،تقني رياضي)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2010- 2011.

6– وزارة التربية الوطنية، المشوق في الأدب والنصوص والطالعة الموجهة للسنة الأولى من التعليم الثانوي، جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، الديوان الوطني، للمطبوعات المدرسية، 2012- 2013.

7– وزارة التربية الوطنية، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2007-2008.

8– وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، مديرية التكوين والتربية خارج المدرسة المديرية الفرعية للتكوين، دروس في التربية وعلم النفس 1973-1974.

# الملاحق

## استبيان موجه لأساتذة التعليم الثانوي

أستاذي الفاضل/ أستاذتي الفاضلة

محاولة منا لتقويم مواضيع برنامج القواعد في الطور الثانوي ككل بفرعيه العلمي والأدبي، قمنا بإعداد مجموعة من التساؤلات ونقدمها إلى سيادتكم الموقرة، ملتمسين منكم المشاركة البناءة بعدّكم الطرف الفعّال في تطبيق هذا البرنامج وطريقة تدريسه.

وإجابتكم على هذه التساؤلات تكون بوضع علامة (×) داخل الإطار المقابل لكل إجابة ترونها مناسبة.

**التعرف على المستجوب:**

1- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2- العمر: أقل من 24 سنة ☐ 24 سنة ☐ أكبر من 24 سنة ☐

3- الشهادة المتحصل عليها: ليسانس ☐ ماستر ☐ ماجستير ☐

4- الصفة: مرسّم ☐ مستخلف ☐ متربص ☐

5- الخبرة: أقل من 5 سنوات ☐ بين 5 و 10 سنوات ☐ أكبر من 10 سنوات ☐

6- المؤسسة التي تزاولون فيها العمل: .....

**أهداف البرنامج:**

1- في اعتقادكم هل توجد أهداف من وراء هذا البرنامج؟

نعم ☐ لا ☐

* في حالة الإجابة ب (نعم) هل الأهداف صيغت:

أ- بصفة واضحة: نعم ☐ لا ☐

ب- بصفة عامة: نعم ☐ لا ☐

- إذا كان هناك إضافات أخرى فاذكرها:.....

2- من خلال أهداف البرنامج أترون أن تعليم النحو:

أ- غاية في حد ذاته : نعم ☐ لا ☐

ب- وسيلة:

1- لفهم المقروء؟ نعم ☐ لا ☐

2- لفهم المسموع؟ نعم ☐ لا ☐

3- لفهم المقروء والمسموع معا؟ نعم ☐ لا ☐

4- لتقويم اللسان؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كانت لديكم ملاحظات أخرى فاذكروها: .....

3- هل الأهداف المعبر عنها:

أ- سهلة التحقيق ☐

ب- صعبة التحقيق ☐

4- أترون أن الوقت المخصص لنشاط مادة القواعد يعد كافيا لتحقيق هذه الأهداف:

نعم ☐ لا ☐

**الموضوعات المقررة:**

1- في رأيكم هل يشمل البرنامج جميع الموضوعات التي يحتاجها المتعلم في استعماله الفعلي للغة العربية؟

نعم ☐ لا ☐

* إذا كانت الإجابة ب (لا)، فما هي الموضوعات التي أغفلها البرنامج وترون أن إدراجها أمرا ضروريا؟.....

2- هل يشمل البرنامج على موضوعات لا جدوى منها للمتعلم في استعماله الفعلي للغة العربية؟

نعم ☐ لا ☐

* إذا كانت الإجابة ب (نعم)، فما هي الموضوعات التي ترون بأنها تستحق الحذف من البرنامج؟.....

3- هل الموضوعات المقررة مرتبة ترتيبا يتناسب مع مستوى التعليم من حيث:

أ- التدرج من السهل إلى الصعب؟ نعم ☐ لا ☐

ب- التدرج من البسيط إلى المركب؟ نعم ☐ لا ☐

ج- التدرج من الجزء إلى الكل؟ نعم ☐ لا ☐

د- التدرج من المعلوم إلى المجهول؟ نعم ☐ لا ☐

هـ- الترابط والتتابع في مفردات المنهاج؟ نعم ☐ لا ☐

**الطريقة:**

1- ما هي الطريقة المعتمدة في تدريس قواعد اللغة العربية؟

أ- الطريقة القياسية ☐

ب- الطريقة الاستقرائية ☐

ج- الطريقة المعدلة للنص ☐

د- طريقة النشاط ☐

هـ- طريقة حل المشكلات ☐

و- طريقة الجمع بين بعض الطرق ☐

2- على أي أساس تختار طريقة عرض موضوع معين؟

أ- على أنها منسجمة مع الأهداف ☐

ب- ملائمتها لمحتوى المادة الدراسية ☐

ج- يتفاعل معها المتعلم ☐

د- محررة لمبادرات المتعلم ☐

هـ- مكرسة لنشاط الأستاذ ☐

و- لأسباب أخرى (اذكرها): .....

3- هل ترجع الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في استيعاب القواعد اللغوية إلى:

أ- الطريقة المعتمدة في التدريس ☐

ب- طبيعة الموضوعات المقررة نفسها ☐

ج- طبيعة التعريفات والمصطلحات النحوية ☐

د- أسباب أخرى (اذكرها): .....

4- حسب اعتقادكم هل النصوص والأمثلة المقترحة في المقرر لتقديم الدروس النحوية ملائمة للتلاميذ من حيث:

أ- حاجاتهم واهتماماتهم النفسية والاجتماعية ☐

ب- مستوياتهم الدراسية ☐

ج- قدراتهم العقلية ☐

* إذا كانت هناك توضيحات أخرى حول النصوص والأمثلة فاذكرها: .....

**التقويم**:

1- على أي أساس يقيّم التلميذ؟

أ- من خلال الأعمال الكتابية ☐

ب- من خلال الأعمال الشفوية ☐

ج- من خلالهما معا ☐

2- هل التدريبات النحوية (التطبيقات) تزيد من فهم واستيعاب التلاميذ للدروس؟

نعم ☐ لا ☐

3- هل الوقت المخصص لتقديم درس القواعد كافيا للتطبيق عليها؟

نعم ☐ لا ☐

* إذا كانت الإجابة ب (لا):

أ- هل يمكن جعل التطبيق في حصة مستقلة عن تقديم الدرس؟ ☐

ب- هل يمكن تكليف التلاميذ بواجبات منزلية حول الدرس؟ ☐

ج- هل يمكن الاستغناء عن التطبيقات نهائيا (تجاوزها)؟ ☐

4- أترون أن التدريبات والتمارين اللغوية المعتمدة من طرف الكتاب المقرر تؤدي فعلا إلى إكساب المتعلم المهارات اللغوية التالية:

أ- مهارة القراءة ☐

ب- مهارة التعبير الشفهي ☐

ج- مهارة التعبير الكتابي ☐

* إذا كانت هناك فوائد أخرى للتدريبات النحوية فاذكرها؟ .....

5- ما هو الطابع الغالب على التدريبات النحوية الموجودة في الكتاب المدرسي؟

ا- الطابع الآلي ☐

ب- الطابع الإبداعي ☐

6- هل يمكن اعتبار الفروض والامتحانات بمثابة تمارين تطبيقية للدروس؟

نعم ☐ لا ☐

- هل الفروض والامتحانات ترونها مصممة ومعدة إعدادا موضوعيا لقياس حقيقي ودقيق لملكة التلاميذ اللغوية؟

نعم ☐ لا ☐

* إذا كانت هناك توضيحات أخرى فاذكرها: .....

شكرا على مساهمتكم

## استبيان موجه لتلاميذ الطور الثانوي:

زملائي التلاميذ:

محاولة منا لتقويم المواضيع المقررة لمادة القواعد – الطور الثانوي–، وأسباب نفور التلاميذ من هذه المادة واستصعابها قمنا بإعداد أسئلة موجهة إليكم من أجل إعطاء وجهة نظركم.

والإجابة تكون بوضع علامة (×) أمام الجواب المناسب.

**التعرف على المستجوب:**

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

العمر: أقل من 16 سنة ☐ 16 سنة ☐ أكبر من 16 سنة ☐

السنة: الأولى ☐ الثانية ☐ الثالثة ☐

الشعبة: علمي ☐ آداب ☐

التأخر الدراسي: لا يوجد تأخر ☐ سنة ☐ سنتين ☐ ثلاث سنوات ☐

المؤسسة التي تدرسون فيها: .....

**حول المقرر:**

1- هل المواضيع المقررة لمادة القواعد في نظركم:

أ- مكثفة ☐

ب- متوسطة ☐

ج- قليلة ☐

2- هل هي مواضيع:

أ- سهلة ☐

ب- صعبة ☐

ج- متفاوتة ☐

* إذا كانت الإجابة بكلمة (صعبة) أيرجع ذلك إلى:

أ- طريقة الأستاذ في تقديم الدرس ☐

ب- المصطلحات النحوية ☐

ج- ضيق الوقت المخصص لها ☐

د- تفوق قدراتكم العقلية ☐

لأسباب أخرى (أذكرها):.....

3- حسب رأيكم أيمكن استيعاب هذه المادة عن طريق:

أ- الإكثار من الأمثلة والشرح ☐

ب- التطبيقات والتدريبات النحوية داخل القسم ☐

ج- أسباب أخرى (أذكرها): .....

**حول الأستاذ (ة):**

1- في نظركم من هو (هي) الأستاذ (ة) الفعال في تقديم الدرس؟

أ- الذي يعتمد على نصوص وأمثلة الكتاب المدرسي ويكتفي بها ☐

ب- الذي يأتي بأمثلة إضافية ☐

2- ما هي الطريقة الأكثر ترسيخا للقاعدة في ذهن التلميذ؟

أ- عرض الأمثلة ثم استنباط القاعدة ☐

ب- عرض القاعدة ثم ذكر الأمثلة التي تنطبق عليها ☐

ج- التطبيق مباشرة بعد عرض القاعدة ☐

د- جعل التطبيق في حصة مستقلة ☐

شكرا على مساهمتكم

# فهرس المحتويات

**فهرس المحتويات:**


المحتوى الصفحة

بسملة

دعاء

شكر وتقدير

مقدمة..... أ

مدخل: من اللسانيات التطبيقية إلى التعليمية..... 03

الفصل الأول: تعليمية النحو العربي 09

المبحث الأول: ماهية التعليمية..... 09

المطلب الأول: مفهوم التعليمية ومبادؤها..... 09

1- مفهومها..... 09

2- مبادؤها..... 10

المطلب الثاني: وسائل التعليمية وعناصرها..... 12

1- وسائلها..... 12

2- عناصرها..... 14

المطلب الثالث: بين التعليم والتعلم النظريات والمناهج..... 17

1- بين التعليم والتعلم..... 17

2- نظريات التعلم..... 22

3- مناهج التعليم..... 29

المبحث الثاني: ماهية النحو وإشكالية تعلمه..... 33

المطلب الأول : النحو بين المفهوم والنشأة..... 33

1- مفهوم النحو وأهميته..... 33

2- نشأة النحو العربي وأصوله..... 37

المطلب الثاني: صعوبة تعلم النحو ومحاولة تيسيره وأهداف تدريسه..... 41

1- صعوبة تعلم النحو..... 41

2- محاولة تيسير النحو..... 43

3- أهداف تدريس النحو..... 44

المطلب الثالث: معايير اختيار وتنظيم المحتوى النحوي..... 46

1- معايير اختيار المحتوى النحوي..... 46
2- معايير تنظيم المحتوى النحوي..... 48
المطلب الرابع: طرائق تدريس القواعد النحوية..... 50
1- الطريقة القياسية..... 51
2- الطريقة الاستقرائية..... 52
3- الطريقة المعدلة للنص..... 52
4- طريقة النشاط..... 53
5- طريقة المشكلات..... 54

**الفصل الثاني: دراسة وصفية تحليلية لتعليم النحو في الطور الثانوي**

المبحث الأول: وصف مقرر القواعد النحوية في الطور الثانوي..... 55
المطلب الأول: مقرر السنة الأولى ..... 55
المطلب الثاني: مقرر السنة الثانية ..... 58
المطلب الثالث: مقرر السنة الثالثة ..... 61
المبحث الثاني: خطوات طرائق تدريس القواعد النحوية..... 66
المطلب الأول: الطريقة القياسية..... 66
1- درس نموذجي..... 67
المطلب الثاني: الطريقة الاستقرائية..... 72
1- درس نموذجي..... 74
المطلب الثالث: الطريقة المعدلة للنص..... 79
1- درس نموذجي..... 80
المطلب الرابع: تحليل الاستبيان مع تقديم النتائج المتوصل إليها..... 84
1- الاستبيان الموجه للأساتذة..... 84
2- الاستبيان الموجه للتلاميذ..... 97
خاتمة..... 104
قائمة المصادر والمراجع..... 106
قائمة الملاحق..... 113