الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمّد الصّديق بن يحيى ـ جيجل

كلّية الآداب واللّغات قسم اللّغة والأدب العربي

عنوان المذكّرة

دور النص المدرسي في تعليم قواعد اللغة العربية، دراسة ميدانية في ابتدائية بوالقدرة محمد، تلاميذ السنة الرابعة عينة

مذكرة مكملة لمتطلبات نيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصّص: لسانيات عربية

إعداد الطّالبتين:

✓ آمنة بودور

✓ ريمة بودور

إشراف:

– د. بلال لعفيون

أعضاء لجنة المناقشة:

الأستاذ: عبد الحميد بوكعباش	رئيسا
الأستاذ: بلال لعفيون	مشرفا ومقررا
الأستاذ: راشد شقوفي	عضوا مناقشا

السّنة الجامعية 1443–1444هـ /2022-2023م

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

قال تعالى: " فَاذْكُرُونِي أَذْكُرْكُمْ وَاشْكُرُوا لِي وَلَا تَكْفُرُونِ"

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات وبعد، إلى من قال الله فيهما "رَبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا"

إلى كل من علمنا حرفا، إلى كل أساتذة القسم

إلى كل من رافقنا وشاركنا في مسيرة البحث من بدايته إلى نهايته

وليس لأحد نصيب من هذا بقدر أستاذنا المشرف الدكتور "**بلال لعفيون**"

الذي استقام البحث بفضل توجيهاته ومتابعته

نشكره بقدر صبره علينا وعلى هفواتنا جزاه الله عنا خير الجزاء

أوجه الشكر الخالص لمدير ومعلم ابتدائية " **بوالقدرة محمد**"

وإلى كل من ساعدنا من قريب أو بعيد.

لو كانت من تحية تعبر عن الاعتراف بالجميل إلا الشكر لكنتم الأولى بها

مقدمـــــة

تكلم العرب اللغة العربية سليقة، فكانت ألسنتهم معصومة عن الخطأ في جُلّ حواراتهم، ولم يكن من الحضارات المجاورة قوم فخروا بلغتهم كما فعل العرب، ولم يكتفوا بذلك بل راحوا ينزلونها من حياتهم منزلة رفيعة، تضع من شأن بعضهم وترفع من شأن آخرين، حتى إذا اختلطت الألسنة وزاغت عن الصواب بدأت جهود التقعيد في مختلف العلوم تغزو شبه الجزيرة العربية ولاسيما بواديها، أين كان كلام أعرابها خطابا شفويا تستقى منه تلك القواعد التي صارت تلقن في المدارس رجاء اكتساب النشء للسان العربي الفصيح، في خضم تحولات متسارعة جعلت اللهجات واللغات الأجنبية تنال الحظ الأوفر من الاستعمال واقتصرت الفصحى على بعض المعاملات الرسمية والأشكال الإعلامية، حتى قطاع التعليم تسللت إليه تلك المستويات اللهجية خاصة، وهذا إما أن يكون علة أو حصيلة تعثر مهمة تدريس القواعد، فإذا نظرنا إلى المجتمع الجزائري الذي أرهقته الثنائية اللغوية، لتتكثف إثر ذلك محاولات تقويم اللغة في القطاع التربوي بدءا بعمليات التعريب التي تلتها إصلاحات أخرى، فإن الواقع شبيه بواقع اللغة العربية حين اصطدامها بلغات العجم قبل قرون مضت، لكن الفارق يكمن في استنباط علماء الأصوات، التصريف والنحو، لقواعد اللغة من كلام أفحاحهم، أما خبراء التربية وديداكتيكيو اليوم فقد أعادوا القواعد إلى خطاباتها ونصوصها تحت مظلة ما سمي بالمقاربة النصية، فالنص حسبها منطلق للأنشطة والمهارات اللغوية، يعول عليه في جذب المتعلمين إلى اكتشاف القواعد واكتساب المعارف، بفعل حضور عناصر لغوية ودلالية تساهم في نسجه، فكل ما هو نص ليس له أن يخلو من نماذج التركيب والوحدات المعجمية داخل سياقها الدلالي، وعليه تستمد الدراسة أهميتها من أهمية القواعد والنصوص بتكامل مستوياتها، وتحديدا بالنسبة لمتعلمي المدارس الابتدائية، أين يجمعون مخزونا لغويا تصطبغ به ممارساتهم اللغوية لبقية حياتهم، فلا مناص من توظيف القواعد والمفردات المتعلَّمة سابقا أثناء الحديث، ولكن القضية المطروحة التي تؤرق كل فرد من أفراد الأسرة التربوية هي في اختيار تلكم النصوص الجامعة المانعة متوفرة فيها المميزات التي تجعلها مؤهلة لبعث وإحياء عملية تعليم القواعد.

ولإزالة بعض اللبس عن القضية، وبهدف المساهمة في إيجاد مسلك قويم يخفف من حدة فساد الوضعية اللغوية في المنظومة التربوية أقدمنا على إنجاز مذكرة تخرج **بعنوان: "دور النص**

المدرسي في تعليم قواعد اللغة العربية، دراسة ميدانية في ابتدائية بوالقدرة محمد، تلاميذ السنة الرابعة عينة" حيث تكون النصوص المقررة في كتاب اللغة العربية وسيلة تشجع التلاميذ في خطواتهم الأولى من التعرف على القواعد التي كانت تدرّس لهم سابقا كأنماط لغوية على محاكاتها في سبيل إنتاج نصوص خاصة بهم، أو التلفظ بها صحيحة لا تشوبها أخطاء لغوية.

فالموضوع من خلال عنوانه يمس واقع اللغة العربية في المدارس، وهو أحد **الأسباب** الموضوعية التي دفعت بنا إلى خوض غماره، فما لاحظناه من ضعف تشكو منه مختلف شرائح التلاميذ في ميدان القواعد وتطبيقها مشافهة وكتابة أقصى ترددنا في معالجة الموضوع، ضف إلى ذلك:

- التكامل الذي يمتاز به والمتوافق تماما مع خلفياتنا وتخصصنا.
- اهتمامنا بحقل التعليمية كونه مجالا واسعا يمتد ليشمل مختلف العلوم بأنواعها.
- ورغبتنا في التأكد من نجاعة الطريقة في تعليم القواعد، فكلما كان الموضوع قريبا من الواقع ساهم في تحديد وحل مشكلاته.
- إعداد مذكرة لنيل شهادة الماستر.

أما عن الأسباب الذاتية فلا سبب يضاهي الشغف باللغة العربية الأصيلة والحرص على استعادة مكانة الفصحى في المنظومة التربوية والمجتمع ككل.

وكذلك هي **الإشكالية** التي تمثل مدار الدراسة جذورها ضاربة في عمق تعليمية اللغة العربية مصوغة كالآتي: كيف ينبغي أن يتعامل المعلم والمتعلم مع النص لينفسح المجال أمام إدراك القواعد من خلاله (النص)؟ فلا طائل من تغيير طريقة التعليم أو إصلاحها ما لم يتم الالتفات إلى الآليات الصحيحة لتطبيقها، ثم أي القواعد أجدر بالتدريس في المراحل الأولى من التعليم؟وعنها يتفرع سؤالان آخران: هل لذلك علاقة بعزوف المتعلمين عن استعمال الفصحى ولو قصرا على قاعات الدرس؟ ولم يجد المتعلمون مشقة في استيعاب قواعد اللغة وهل للنص أن ييسرها؟

وللحصول على إجابات شافية وافية لهذه الأسئلة، **انتظمت الدراسة في:** مدخل وفصلين، أما المدخل فمعنون بالعملية التعليمية ووسائلها، مهدنا به للولوج إلى صلب الموضوع، فعناصر العملية التعليمية تؤثر بشكل أو بآخر على تعلم اللغة وقواعدها، يلحقه على التوالي الفصل الأول النظري وينقسم بدوره إلى ثلاثة مباحث جعلنا الحديث يفترق بينها إلى: وسيلة التحدث بالفصحى أولا، الطريقة النصية في تعليم القواعد ثانيا، ومستويات التحليل اللغوي ثالثا، ثم الفصل الثاني وتضمن عصارة تجربة ميدانية، قمنا بها منتهجين جملة من **المناهج** فرضتها الدراسة وهي:

المنهج الوصفي، الملائم لوصف حالة الفصحى على ألسنة المتعلمين داخل الفصل الدراسي.

الإحصائي، ساعدنا في تقديم معالجة إحصائية لإجابات المتعلمين على الاختبارات، ثم حساب نسب الوقوع في الخطأ.

أما المقارن فاستعنا به في إجراء مقارنة بين نوعين من الاختبارات المجراة من طرف أفراد العينة، اختبار تشخيصي موجه من قبلنا، واختبار فصلي سابق، ثم اتبعنا إجراءات المنهج التحليلي لتحليل معطيات كل من الإحصائيات والمقارنة.

تضاف دراستنا هذه إلى دراسات سبقتنا إلى الموضوع المشترك؛ وهو تعليم القواعد وفق المقاربة النصية، ولو بالتقاطع في جزئية واحدة، حيث يلاحظ على بعضها انحصار الاهتمام في القواعد النحوية فحسب، مثل الدراسة المقدمة لنيل شهادة الماستر والمعنونة: **المقاربة النصية وفاعليتها في تعليم النحو العربي في السنة الأولى ثانوي شعبة الآداب**، من إعداد الطالبة:'بن نعمية سامية'، في جامعة قاصدي مرباح بورقلة، الموسم الجامعي2016/2015، التي تمحورت حول الكشف عن نسبية دور المقاربة النصية في تعليم النحو، بعد التنظير القائم على ركيزتين أساسيتين: تعليم النحو، والمقاربة النصية.

و دراسة الطالبتين:'سهام غلديوي' و'آمنة شريف'الموسومة: **المقاربة النصية في تدريس العربية لتلاميذ الطور الثالث ابتدائي، كتاب في اللغة العربية أنموذجا**، مذكرة تخرج في جامعة أحمد

دراية بأدرار، دفعة 2021/2020، يلاحظ عليها اكتفاؤها برصد كرونولوجيا المقاربات المختلفة التي مرت بها المدرسة الجزائرية من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة النصية وتطبيقاتها مرورا بالمقاربة بالكفاءات، ومع ذلك تظل دراستنا مختلفة بنظرة من زاوية مغايرة، تسعى إلى كشف خفايا النص وكيفية تفاعله مع عوامل أخرى، قد تشد عضده في تعليم القواعد. كما قد تنعكس سلبا عليه. وقد نالت كل المستويات نصيبها من الدراسة بحيث لم تنغلق على النحو فقط.

وككل الأبحاث الأكاديمية لم تنطلق هذه الدراسة من عدم، بل استنارت بآراء باحثين وخبراء في مجال التعليمية **واقتبست من كتاباتهم ومراجعهم** نحو:

'دراسات في اللسانيات التطبيقية'، حقل تعليمية اللغات لأحمد حساني، والذي لخص علاقة الإفادة بين حقل تعليمية اللغات والنظريات اللسانية من جهة والنفسية من جهة ثانية قصد الوقوف على أسرار العملية التعليمية وسبل تحسينها.

"تعلمية اللغة العربية" لأنطوان صياح، وهو أكثر تخصصا في تحديد اللغة العربية بالدراسة، حيث انفصلت على مستواه فروع اللغة وتفردت كل منها بطريقة تعليم معينة، ومنها تعلمية القواعد أين لامس موضوع بحثنا في جوهره.

ومن مصادر النحو والصرف و الأصوات التي استعنا بها لإلقاء الضوء على مستويات اللغة في النص 'كتاب سيبويه'، وهو من أمهات الكتب التي جمعت علوم العربية الثلاثة وقواعدها بين دفتيها.

وقد واجهتنا **صعوبات** عبر مراحل إعداد البحث، ولاسيما الانطلاقة لنقص الخبرة في المجال، وعراقيل أخرى على غرار ضيق الوقت مقابل اتساع مجال الدراسة وعسر ضبط حدودها، يُضاف إليهما الدراسة الميدانية وما تقتضيه من إجراءات وتنقلات كثيرة، لكن إصرارانا وعزيمتنا على مواصلة البحث كانا أقوى من أن تثنينا هذه التحديات عن إتمام الدراسة.

وفي الختام لا يسعنا سوى تقديم جزيل **الشكر** والامتنان لأستاذنا المشرف الذي كان عونا لنا، قاسمنا وقته وخبرته ولم يبخل بتوجيهاته ونصائحه القيمة، راجين من الله أن نكون قد وفقنا، فإن أفدنا فذاك مبتغانا، وإن أخطأنا فلنا شرف المحاولة. والحمد لله الذي هدانا لهذا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله.

بـ: جيجل.

يوم: 07 جوان 2023م.

مدخل: العملية التعليمية ووسائلها

تحظى العملية التعليمية بنوع من الاتساع، وهو مايحول دون الإحاطة الكلية بمفهومها الذي تتكامل معه مفاهيم أخرى في شبكة تجعل تعبئة بعض هذه المفردات ضروريا لإلقاء الضوء على دلالة العملية التعليمية، وأولى تلك المفاهيم بالكشف تمثل التوأمة التي لا ينفك طرفها الأول عن الثاني: "التعلم" و"التعليم" بوصفهما ركيزتي العملية التعليمية، إذ يمثلان الفعل الذي يصدر عن الذات الساعية إلى إرشاد، توجيه، إمداد المعارف، المهارات ونقلها إلى الذات المقابلة في مخطط العملية التعليمية التي تستجيب بدورها، إذ يكون رد الفعل إيذانا بنجاح تلك العملية وتحقيق أهدافها.

1. التعلم والتعليم:

ولترابط المصطلحين لم نفصل بينهما في التعريفين اللغوي والاصطلاحي، وليتبين ذلك الترابط للعيان أوردناهما على النحو الآتي:

أ. التأصيل اللغوي:

لم تولد ثنائية التعلم والتعليم بهذا التعالق وبهذين المدلولين، فالتأصيل لهما لغويا ينطلق من كونهما مصدري الفعلين: "علّم"، "تعلّم" بما ورد في مقاييس اللغة: «**علّم: العين واللام والميم أصل صحيح واحد، يدل على أثر بالشيء يتميز به عن غيره، من ذلك العلامة وهي معروفة، يقال علّمت على الشيء علامة (...) وتعلّمت الشيء إذا أخذت من علمه**»[1]، فالفعل علّم هاهنا يحمل دلالة حسيّة وهي ترك الأثر على الشيء حتى يسهل التمييز بينه وبين مايشابهه، أو لتشير العلامة إلى أمر ارتبط بها فأصبحت عليه دليلا.

[1] **ابن فارس أبو الحسن أحمد بن زكريا الرازي: مقاييس اللغة**، تح: إبراهيم شمس الدين، ج2، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1999م، (ع، ل، م).

وتعلّم هو مطاوع علّم لكنه يختلف عنه في معناه، إذ يدل على تلقي العلم أو أخذه بصورة ذاتية، ويواصل هذا المعنى حياته على صفحات معاجم أخرى من مثل لسان العرب الذي أورد هو الآخر "علّم" فعلا يؤديه من أراد أن يجعل علامة على نفسه أو غيره: «**علّم نفسه وأعلمها: وسمها بسيما الحرب**»[1].

ووافقهما في هذا المعنى مجمع اللغة العربية:«**علّم نفسه وسمها بسيمى الحرب (...) تعلّم الأمر أتقنه وعرفه**»[2].

يظهر جليا مما سبق أن الفعل علّم يختلف عن تعلّم في معناه، لكن ارتباط هذه الثنائية حصل بعد انتقال دلالة كل من الفعلين وارتقائهما إلى المستوى الاصطلاحي، واختصاصهما بمجال وعلم معين تدور أبحاثه ودراساته في فلك التعليم والتعلم.

ب.التعريف الاصطلاحي:

تتباين تصورات الخبراء والديداكتيكيين لفعل التعلّم وفقا لاختلاف مرجعياتهم الفكرية، اتجاهاتهم ونظرياتهم المتبناة، مما جعل المفهوم يتأرجح بين تعريفات تختلف وتلتقي في نقاط، إذ أن «**التعلّم لا يعدو أن يكون تغييرا في السلوك ناتجا عن استثارة هذا التغيير نفسه في السلوك وقد يكون نتيجة لأثر منبهات بسيطة، وقد يكون أحيانا نتيجة لمواقف معقدة**»[3]، فهذا التعريف مبني على أساس سلوكي يرى أن التعلم هو استجابة لمثيرات داخلية أو خارجية يتعرض لها المتعلم، فينتج عن ذلك تغير تلقائي

---

[1] **ابن منظور جمال الدين أبو الفضل محمّد بن مكرم: لسان العرب**، تح: عامر أحمد حيدر، مج7، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2005، حرف الميم، فصل العين.

[2] **مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط**، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ط4، 2005،(ع، ل، م).

[3] **أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، دت، ص47.

وتطور ملاحظ في سلوكه على مستويات معينة، تساهم في بناء شخصيته وإعداده لمواجهة مواقف تعترضه مستقبلا.

أما من الجانب النفسي فتتدخل في فعل التعلّم عمليات الاكتساب وعمليات عقلية أخرى من حيث هو «**نشاط يقوم فيه المتعلم بإشراف المعلم أو بدونه بهدف اكتساب معرفة أو مهارة أو تغيير سلوك، وأيضا عمليات سيكولوجية عقلية داخلية تتم داخل المتعلم**»[1].

نخلص مما جاء في التعريفين إلى أن للتعلم بعدين: بعد سلوكي ملاحظ قابل للقياس بواسطة تفحص ممارسات المتعلم داخل الصف ونشاطه مع غيره من المتعلمين وكيفية تعامله مع المواقف التعليمية التي يوضع فيها، وبعد نفسي يتعلق أساسا بجهاز التحصيل الداخلي الذي يخزن المعارف بعد تلقيها أو اكتشافها، والتي يظهر جزء منها في سياق التواصل أو تقديم إجابات يستطلع من خلالها المعلم مدى استيعاب التلميذ لهذه المحتويات ومدى قدرته على توظيفها .

وبالوقوف من الطرفين على مسافة متساوية فالتعليم «**لا يمكن تعريفه منعزلا عن التعلّم ذلك أن المتطلبات العملية للتعليم لا تتحقق إلا بوضوح نظريات التعلم وعلى ذلك يعرف التعليم بأنه تيسير التعلم وتوجيهه، وتمكين المتعلم منه وتهيئة الأجواء له**»[2]، إذن هو الدور الذي يتقمصه المعلم ويسعى إلى القيام به في أحسن الظروف، بإعداد الجو الملائم وإدراج الوسائل والطرق المؤدية إلى تنشئة متعلم قادر على التفاعل بإيجاب مع المعارف و المحتويات الموجهة إليه من طرف المعلم والرفع من إمكانية إدراكها وفهمها بالشكل الذي يتيح له الاستفادة منها في الوضعية التي تتطلب استرجاع المعرفة وتطبيقها.

[1] **مرداد سهام: معجم مصطلحات التربية والتعليم**، 2015، ص10.

[2] **دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها**، تر: عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، دط، 1994، ص26.

إلى جانب هذا يصبو التعليم دائما إلى تحقيق أهداف منشودة فهو بهذا «**العملية التي يمد فيها المعلم الطالب بالتوجيهات، وتحمله مسؤولية إنجازات الطالب لتحقيق الأهداف التعليمية**»[1]، فالمعلم يأخذ على عاتقه إرشاد طلبته ودعمهم بالتوجيهات اللازمة وإسداء النصائح التي تدفعهم إلى تطوير معارفهم، وتكثيف المحاولات لإنجاح عملية التعليم والوصول إلى الغايات والمرامي المخطط لها.

2. مفهوم التعليمية:

أسفر التطور الدلالي لمصطلح التعليمية عن معانٍ متتابعة اكتسبها هذا اللفظ انطلاقا من الواقع التعليمي في كل مرحلة من مراحل هذا الانتقال فالمصطلح في أصله اللغوي إحدى الترجمات العربية لكلمة (didactique) الأجنبية التي تقف جنبا إلى جنب مع التعليميات، علم التعليم، علم التدريس والديداكتيك، «**وإذا انصرفنا إلى معجم يعير الاعتبار لتلخيص مفاهيم العلوم الاجتماعية بتداخلها تداخلا يسيرا أو كثيرا، نجده يسند إلى مصطلح (didactique) مفهوما يجمع بين الفن والعلم يعنى بالتعليم، كما أعده في معناه الضيق منهجية في التعليم**»[2]، ويتجه منحى التعليمية في هذا المفهوم إلى كونها فن تعليم أو طريقة من طرقه أكثر منها نظرية في التعليم وهو ما كان سائدا في المراحل الأولى لظهور الكلمة التي لم تلبث طويلا بهذا المفهوم العام، «**حيث خصها كل من "فريدريك هيربارت" وأنصار التربية الجديدة بنوع من التحديد في إطار انتقال المعنى إلى التركيز على وظيفة التعليمية من خلال القطيعة التي أُحدثت بين طرفيها فجعل الفريق الأول؛ الهيربارتيون، التعليمية منحصرة في عملية التعليم التي يكون المعلم هو العنصر الفعال فيها، مولين الأهمية القصوى لتحليل أساليبه في نشاطاته، أما الفريق الثاني بريادة جون ديوي والذي حولت آراؤه مركز الاهتمام إلى قطب المتعلم، بوصفه عنصرا حيا فعّالا في تعلمه، فقد كان متأخر**

[1] **محمد حمدان: معجم مصطلحات التربية والتعليم**، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007، ص122.

[2] **يوسف مقران: مدخل في اللسانيات التعليمية**، كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، دط، 2013م، ص15.

الظهور مقارنة بالفريق الأول»[1]، فكل مجموعة وضعت قطبا من الأقطاب داخل دائرة الاهتمام وألغت ما دونه، في إغفال تام للمعرفة بعدها القطب الثالث، أما النظرة الشاملة للعناصر الثلاثة المتفاعلة فهي نظرة حديثة لم تظهر إلا مؤخرا.

وهذه كبرى المحطات في مسار التعليمية إلى أن استقرت معالمها كمصطلح في حقل التربية والتعليم حديثا.

وسنسوق فيما يلي مجموعة من الآراء في تعريف هذا المصطلح كما وردت في قاموس التربية الحديث:[2]

«دراسة مسارات التعلم والتعليم المتعلقة بمجال خاص بمجالات المعرفة: مادة دراسية أو مهنة مثلا» (Eric Plaisance) و (Vergnaud Gerard).

«لفظ التعليمية يدل على دراسة مسارات التعليم والتعلّم من زاوية تفضيل المحتويات» (Martinand) عن (Dictionnaire encyclopedique)

ويتقاطع المفهومان في نقطة تداخل عمليتي التعليم والتعلم اللتين تتزامنان على نحو يجعل التعليمية تدمج نشاطات كل من المعلم والمتعلم في الوضعية التعليمية، ولا تهتم بطرف على حساب الآخر، ويردف كل من ف. جيرار وإ. بليزانس تعريفهما بالعنصر الثالث من أقطاب العملية التعليمية؛ وهو المعرفة على أنهما لم يحصراها فيما يسمى بالتعليمية الخاصة المتعلقة بالمواد المدرّسة داخل الفصل، بل

[1] ينظر، **عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية ـ الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس**، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، دط، 2016م، ص20.

[2] **بدر الدين بن تريدي: قاموس التربية الحديث_عربي_إنجليزي_فرنسي**، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، دط، 2010م، ص120.

تتعداه إلى الميدان المهني، بينما يكتفي مارتينان بالالتفات إلى مدى ملاءمة المحتوى المقدم للمتعلمين من الناحية العمرية والعقلية، فيفضل أن تكون من بين اهتمامات المتعلمين واحتياجاتهم العلمية.

وتعرف كذلك على أنها «**مجموع الطرائق والتقنيات والإجراءات [التي تتخذ] للتعليم**»(**1979 Malaret.G**)، أو أنها «**مادة تربوية موضوعها تخطيط ومراقبة وتعديل الوضع البيداغوجي**»[1] **(Smith OB)**

وذلك مما يقع في نطاق ممارسات المعلم لأن طريقة التدريس وأساليبه منوطة باختياره، ذلك الاختيار الذي يصبو إلى تنظيم الوضعيات التعليمية وفق ما تقتضيه طبيعة المحتوى أو المتعلمين، وغالبا مايكون مسبوقا بخطة يضعها المعلم قيد التنفيذ حال إجراء الدرس يضمن من خلالها التسلسل في اتباع المراحل التي تبلغه مسعاه من ذلك الموقف التعليمي، وإن كان التعريف الأول أضيق فالثاني يحتويه ضمنيا لأن تغيير طرائق التدريس واستراتيجياته إحدى الحلول المقترحة لتعديل العملية التعليمية.

ومما سبق ذكره نوجز القول في رسم حدود ما اصطلح عليه بالتعليمية في أنها العلم الذي يسعى إلى النهوض بنشاط التعليم وتقديم حلول للمشكلات التي يطرحها بتبني أبحاث ودراسات قد تبتعد أحيانا عن دائرة اشتغال التعليمية لتلقي الضوء على التقاطعات المنهجية بين التعليمية وثلاثية اللسانيات، علم النفس وعلم الاجتماع، حيث يُتوقع استثمار نتائج هذه الأبحاث تماشيا مع التغيرات الطارئة في مجال التعليم والتجديدات التي تلحق وسائل وطرائق إيصال المعرفة المقسمة على مواد ومحتويات إلى المتعلم وتمكينه منها، ولا يخرج كل ذلك عن إطار عمليات التفاعل بين رؤوس المثلث الديداكتيكي (المعلم، المتعلم، المعرفة) قصد تنشئة فرد قادر على التفكير، الإبداع والإنتاج، يحسن استغلال المعرفة سلاحا لمجابهة المشاكل والوضعيات المعقدة.

[1] المرجع نفسه، ص120.

3. العملية التعليمية:

انطلاقا من مفهوم التعليمية الذي يرسم خطط القيام بمهام التعليم ويعمل على بلورة المبادئ والنظريات التي تنظم التدريس وأهدافه وكيفية اختيار الأدوات المساعدة والأساليب الناجعة لتحقيق تعلم فعّال، فإن العملية التعليمية هي الأرضية التي تبسط عليها هذه المجردات وتنتظم وفق مراحل، فتدخلها حيز التنفيذ بإسقاط القوانين المتوصل إليها على سير الدروس داخل القسم، أو داخل المؤسسة بزاوية نظر أكبر تستدعي إدراج قطاعات أخرى تزاحم بمنكبيها القطاع التعليمي كالسياسة والاقتصاد وغيرها، والتي سنغض الطرف عنها لئلا يتعرض المفهوم للتفرق بين هذه الميادين، والعملية التعليمية كما يراها الدريج «**كل تأثير يحدث بين الأشخاص ويهدف إلى تغيير الكيفية التي يسلك وفقها الآخر، ويتضمن هذا التحديد في ـإطار التأثير المتبادل بين الأشخاصـ استثناء مختلف العوامل الفيزيائية والفسيولوجية والاقتصادية التي تؤثر في سلوك الأفراد**»[1]، ففي ذلك إقرار بامتدادات أخرى للعملية التعليمية قادرة على إحداث أثر في سلوك المتعلم، لكن يجدر بنا إزاحتها وتضييق الأفق اقتصارا على الأحداث داخل فضاء الصف، والتي تتمركز في قياس تغير السلوك بناء على تدخل مقصود يمارسه المعلم وفق طرق معلومة، يلائم بينها وبين المكتسبات القديمة والمعارف الجديدة لبلوغ تعديلات يحدث معها الفرق قبل التعليم وبعده.

ويتم الحكم على العملية التعليمية بالنجاح أو الفشل اعتمادا على معيار التفاعل بين أطرافها، وتأدية كل طرف لمهمته واستغلاله للوسائل المتاحة بالصورة التي تختفي فيها كل الفجوات ولا يكون ذلك إلا لأن «**العملية التعليمية عملية تكاملية تتفاعل فيها أطراف متعددة والمطلوب أن تتفاعل هذه الأطراف مجتمعة بشكل إيجابي كي تتحقق أهداف التعليم لأن حصول أي خلل في أي طرف أو ركن من**

[1] **محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية ـمدخل إلى علم التدريسـ**، قصر الكتاب، البليدة، دط، 2000م، ص14.

أركان هذه العملية يؤدي إلى خلل في نتائج العملية التعليمية»[1]، فإقصاء مهمة أحد هذه الأطراف قد تؤدي إلى إبطال المهام الأخرى أو تشويشها مما يعصف بالعملية التعليمية وهنا نتلقف ضرورة التطرق إلى أهم هذه الأقطاب.

4. أقطاب العملية التعليمية:

توصف العملية التعليمية بأنها عملية تواصلية في جوهرها، وبهذا فهي تستعير مخطط التواصل الذي يقوم فيه المعلم مقام المرسل، والمتعلم مقام المستقبل، أما الرسالة التي تنتقل بينهما فهي المعرفة، ومنهم من ينظمها في مثلث يطلق عليه المثلث الديداكتيكي، فإذا فصلنا هذه العناصر بعضها عن بعض نتحصل على أقطاب العملية التعليمية، المتعلم، المعلم، المعرفة.

أ. المتعلم:

هو العنصر الذي تقام لأجله وتستهدفه العملية التعليمية، فمراعاة خصائصه الفردية ومحاولة تنمية مهاراته وبناء المعارف على أساس اهتماماته تجعل العملية التعليمية أكثر نجاعة، وهذا ينسف كون المتعلم وعاء لتخزين المعرفة، بل هو ذات فاعلة قادرة على البحث، الاكتشاف والمساهمة في بناء المعرفة فهو يمتلك «**قدرات وعادات واهتمامات فهو مهيأ سلفا للانتباه والاستيعاب ودور الأستاذ بالدرجة الأولى هو أن يحرص كل الحرص على التدعيم المستمر لاهتماماته وتعزيزها ليتم تقدمه وارتقاؤه الطبيعي الذي يقتضيه استعداده للتعلم**»[2]، فلا يلتحق المتعلم بالمدرسة إلا وقد استقر في ذهنه رصيد من المعرفة التي اكتسبها من محيطه مما يؤكد استعداداته لاستكمال بناء المعرفة تدريجيا وبصورة تراكمية خاصة إذا توفرت فيه شروط التعلم.

---

[1] **محسن علي عطية: تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007م، ص21.

[2] **أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية**، ص142.

ب.المعلم:

يمثل عمود العملية التعليمية والعنصر الحاسم فيها، فهو مصدر الخبرة والكفاءة[1] وإليه يعود اتخاذ القرار في كيفية إدارة التعليم، إذن مهمته التوسط بين المعرفة بتيسيرها واختيار طرق نقلها بوصفه المالك لها، وبين المتعلم الذي يشركه في اتخاذ القرار وبناء المعرفة، فدوره دور تعليمي، توجيهي، إرشادي، «**العملية التعليمية صعبة وشاقة والمعلم في عمله يواجه مواقف مختلفة تحتاج إلى معرفة بكيفية التعامل مع هذه المواقف حتى يتمكن من القيام بعمله على أحسن وجه، من هنا كان المعلم محتاجا إلى التدريب المناسب حتى ينجح في عمله**»[2]، وفي ذلك إشارة صريحة إلى ضرورة اتصاف المعلم بالتأهيل والتكوين العلمي اللازم لقيادة العملية التعليمية، وهي إحدى خصائص المدرس الناجح التي نجملها في الآتي:[3]

«**القدرات العلمية.**

أساليب التدريس وطرائقه المختلفة.

الشخصية والاتزان الانفعالي».

فكلما كان المعلم قادرا على التحكم في إدارة الصف وفق نظام شامل يراعي المتعلمين والمحتويات واختيار الإجراءات والأساليب التعليمية الأكثر ملاءمة وتطويرها متى تطلب الأمر كلما زاد حظ

[1] الكفاءة: "تعني مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأقصى الذي يلزم لتحقيق هدف ما، إنها بعبارة أخرى ارتفاع مستوى الأداء إلى الدرجة التي تجعل صاحبها مماثلا للأنموذج المعياري الذي يعتد به ويحتكم إليه عند تقييم مستوى الأداء"، مُحَمَّد السيد علي: موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2011م، ص38، تتجاوز الكفاءة خط تحقيق الأهداف، بل وتحقيقها المتطلب لدرجات أداء عليا إلى ارتقاء المرتبة الأسمى في سلّم التقييم ليتحول الأداء إلى مثل أعلى يُحتذى به.

[2] **عبد الله العامري: المعلم الناجح**، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، دط، 2009م،ص15.

[3] **سعد علي زائر وإيمان إسماعيل عايز: مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2014، ص67.

المتعلمين من التحصيل والاندفاع نحو التعلم، وبالتالي الارتقاء بالرصيد المعرفي والسلوكي، ويبقى كل ذلك رهينا بالأداء التربوي للمعلم وإتقانه لمهارات الاتصال والتدريس بشكل عام.

ج. المعرفة:

تنتقل المعرفة من كونها مجموع الحقائق والمسلمات التي تؤمن بها ثقافة ما في مختلف مجالات الحياة، والتي يكون بعضها عبارة عن قواعد ثابتة وبعضها الآخر يسير بموازاة الواقع المتقلب، إلى مواد قابلة للتعلم مسطرة ضمن وثائق تعليمية بفعل النقل الديداكتيكي الذي تقوم به مختلف هيئات الإنتاج، وتخضع بعد ذلك هذه المعرفة لتدخل المعلم كونه يحيط إحاطة تامة بخصائص الفصل والمادة والمتعلمين، لتصل في الأخير إلى استهلاك المتعلم الذي يكون غالبا بصورة جزئية متفاوتة.

فهي إذن «**مجموعة الوقائع والحقائق والمفاهيم والمعلومات التي تتكون لدى الإنسان نتيجة لمحاولات متكررة لفهم الأشياء والظواهر المحيطة به**»[1]، فإذا طبقت عليها مبادئ النقل الديداكتيكي لتصبح في متناول المتعلم تتحول آنذاك إلى «**كل ما يتعلمه المتعلم من معارف وما يحصله من مكتسبات وما يوظفه من موارد وما يتمكنه من مهارات وما يستثمره من قدرات وكفايات في عملية تعلمه التي يقوم فيها ببناء معرفته وباستثمارها في مواقف الحياة المتنوعة** »[2] وذلك حرصا على مبدأ التدرج في تقديم المادة العلمية بما يتوافق وقدرة استيعاب المتعلم مرحلة بعد مرحلة، باستحضار المكتسبات القبلية والربط بينها وبين المعارف الجديدة مما يزيد من ترسيخ المعلومات واستقرارها ومن ثم تجنيدها في حل مشكلات أو اتخاذ قرارات، وتسخيرها لخدمة الذات والمجتمع.

---

[1] **محمد حمدان: معجم مصطلحات التربية والتعليم**، ص117.

[2] **أنطوان صياح: تعلمية اللغة العربية**، ج2، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2008م، ص20.

5. الوسائل التعليمية:

تتكاتف في عملية التدريس مجموعة متكاملة من المكونات التي يأتي في مقدمتها: المحتويات (المضامين)[1]، الأهداف[2]، طرائق التدريس ثم الوسائل المساعدة، إضافة إلى مكونات أخرى تسهم كل منها بدورها في ضمان جودة ونجاح عملية التعليم، وإذا أردنا أن نخص الوحدة الأكثر إسهاما في إعانة المعلم على أداء مهمته التعليمية بالتعريف نقول «**الوسائل التعليمية هي كل وسيلة تساعد المدرس على توصيل الخبرات الجديدة إلى تلاميذه بطريقة أكثر فاعلية وأبقى أثرا فهي تعينه على آداء مهمته ولا تغني عن المعلم ذاته، وهذه الوسائل تختلف باختلاف المواقف التعليمية وباختلاف الحاجة الداعية إليها**»[3]، فهذه الدعائم البيداغوجية يستعين بها المعلم لتزويد المتعلمين بفهم أمثل خاصة في المواقف الجديدة حين يتعذر على المعلم الاكتفاء بالشرح بوصفه لغة ودوال مجردة تماما تتصل أحيانا بالمرجع في العالم الخارجي حين يكون المتعلم على وعي بها، أما حين يخلو الذهن من هذه المدلولات فإن الفهم سيكون عسيرا، لذا يتوسل المعلم هذه المعينات التربوية وبصفة مركزة في المستويات الأولى للتعليم، وهي في تطور ملحوظ قد يؤدي مستقبلا إلى إلغاء دور المعلم والاكتفاء بها كبديل.

---

[1] تعد المضامين "المادة العلمية المتضمنة في أحد الكتب الدراسية المقررة على الطلاب في أي من المراحل الدراسية المختلفة"، أحمد حسين لقاني وعلي أحمد الجمل: معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، ط3، 2003م، ص244، فهو كم من المعارف والمعلومات من انتقاء هيئة مختصة تلقيها إلى المتعلمين في شكل كتب ووسائل تساير في وضعها أعمارهم في مراحلهم التعليمية.

[2] الهدف "يقصد به الرغبة في تغيير متوقع في سلوك المتعلم باستخدام أدوات القياس المختلفة"، إذ يلحق هذا التغيير والتعديل سلوك المتعلم، معرفته وجانبه الوجداني بعد اجتيازه لمواقف تعليمية تكسبه مهارات جديدة أو تعزز خبراته فتثبت الصائبة منها وتلغي ما دونها حسب ما هو مرتقب ومخطط له من طرف المعلم.

[3] **محمد وطاس: أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، دط، 1988، ص55.

وتصنف هذه الوسائل بحسب اعتبارات كثيرة منها: حاسة الإدراك (سمعية، بصرية، سمعية بصرية)، تقسم إلى وسائل حسية ولغوية، أو حسب زمنها إلى قديمة وحديثة، وسنعتمد المعيار الأخير في الإشارة إلى جملة هذه الوسائل التي غالبا ما تكون القديمة منها بصرية على غرار:[1]

- **ذوات الأشياء: زهرة، ثمرة، كرسي، طاولة، ساعة...**
- **نماذج مجسمة: نموذج لحيوان، نموذج لطائر، نموذج لبناء...**
- **الصور.**
- **المصورات الجغرافية، الخرائط المتنوعة.**
- **الرسوم البيانية.**
- **السبورات.**
- **البطاقات.**
- **اللوحات.**

ويلاحظ غياب الكتاب المدرسي بين هذه الوسائل لكنه يعد من أكثرها استعمالا حتى لا يكاد يستغنى عنه، فهو«**الوعاء الذي يحتوي على الخبرات غير المباشرة التي يتم تقديمها للمتعلم في شكل مكتوب أو مرسوم أو مصور، أو أنه مجموعة الوحدات المعرفية التي تم استخراجها بشكل يناسب مستوى كل صف من الصفوف الدراسية**»[2]، وهي وثيقة تربوية توضع تحت تصرف المتعلمين والأهل.

فهذه الدعائم تشد عضد الوسيلة اللغوية التي تعتمد في إدراكها على السمع حين يكون الشرح قاصرا عن تقريب الفكرة من ذهن المتعلم فلا يتمكن من القبض عليها، إذ ليس من العيب استغلالها،

[1] **عبد الرحمن السفاسفه: طرائق تدريس اللغة العربية**، مركزيزيد للخدمات الطلابية، الأردن، ط3، 2004م، ص268.
[2] **عبد السلام يوسف الجعافرة: مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق**، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2011م، ص129.

وإنما يراعى في استخدامها بعض الضوابط حتى تحصل الاستفادة منها بشكل تام، ولاسيما التوافق بين الوسيلة المنتقاة والمحتوى المقدم، فإذا كان الدرس مثلا في الجغرافيا يكون الاختيار الأول في هذه الحالة الخرائط ومجسمات الكرة الأرضية وهكذا دواليك، يراعى كذلك في اختيار الوسيلة مستوى المتعلمين وخصائصهم.

ومع التقدم إلى الأمام زمنيا تظهر على الساحة التعليمية وسائل حديثة ذات علاقة بالتطور التكنولوجي، فهي في مجملها أجهزة وآلات تقنية لها أن ترتقي بالتعليم إذا استغلت أحسن استغلال، ومع تنوع هذه الأجهزة فإن الحواسيب قد استحوذت على نسبة استعمال كبيرة، من بينها هذه الوسائل: «**الفيديو، التلفاز، الحاسوب، المسلط العاكس**»[1]، وسنركز على هذه الأخيرة كونها تتماشى أكثر والتجديدات والثورات المتسارعة في حقل التعليم الذي توطدت مؤخرا علاقته بالمجال التكنولوجي.

أتيح للحاسوب في أمريكا سنة 1915 أخذ محل المعلم بفضل احتوائه على برمجيات دراسية تسمح له بممارسة مهام المعلم في شكل محاورة متسلسلة مع المتعلم ترسم معالم الدرس (توجيه، تصحيح...) كشكل من أشكال التعلم المبرمج حتى وإن لم يبلغ الحاسوب هذه الأهمية في بعض البلدان إلا أنه قد تغلغل كعنصر مساعد لتسهيل التعلم للطلاب غير النظاميين وتعليم الكبار، كما قد يدعم دروس المدرسة بالنسبة للتلاميذ المتمدرسين بفعل كونه أداة تدريب وشرح تقتصد الجهد والوقت وتطمح إلى التعلم الفردي.

ويفضي هذا إلى ما يسمى بالتعليم المفتوح الذي يكون في صورة تعليم مستمر، ذاتي أو تعليم عن بعد، حين تلتقي ثلاثتها في الارتكاز على الوسائط بعيدا عن المدرسة وفي غنى عن المعلم، حيث يخول إلى المتعلم اتخاذ القرارات وتنظيم التعلم بصفة عامة، مما قد يلقي به إلى الاحتمال الثاني وهو

[1] **صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية**، دار هومه للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، دط، دت، ص107.

الإخفاق لغياب عنصر التقويم أو ضعف مردوديته[1]، مع عدم نكران مزايا هذه الوسائل عامة والتي سنفصل فيها كالآتي:[2]

- **تثير دافعية المتعلم وتحفزه على التعلم.**
- **تساعد المعلم على توضيح المفاهيم العلمية المجردة للمتعلمين بكل يسر أو ما يصعب إيصاله إلى عقول المتعلمين.**
- **تنمي قدرة الملاحظة ودقتها لدى المتعلمين وتساعدهم على الموازنة والمقارنة والبحث والتدقيق.**
- **تساعد المتعلمين الصغار على تثبيت المفاهيم والمصطلحات في أذهانهم.**
- **إنها تشوق المتعلمين للدخول في الدرس الجديد.**

تتكامل هذه الدعائم مع بعضها، أو مع جهود المعلم لتيسير الموقف التعليمي على كلا الطرفين المعلم والمتعلم، فهما سيان في الاستفادة منها، حيث يتمكن المتعلم من المادة دون أن يلقى المعلم عسرا في الشرح، بل تضمن له اقتصادا في الجهد والوقت شريطة حسن انتقاء الوسيلة.

[1] ينظر، **صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية**، ص ص107_123.

[2] **عبد القادر شاكر:اللسانيات التطبيقية _التعليمية قديما وحاضرا**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1، 2016، ص135.

6. خلاصة المدخل:

تتم العملية التعليمية وفق طريقتين، إما بتنظيم معلم كفء يحيط بالمحتوى والطرق الملائمة لتبليغه، فهدفه مسطر مسبقا يوحي بخبرته في المجال، على أن لا يكتفي بالطرق التقليدية ويسعى دائما إلى تجديد أساليبه، فله الدور الكبير في تقريب المادة العلمية من المتعلم وإثارة فضوله ودافعيته لاكتشافها، وإما بطريقة ذاتية حيث يتغير المصطلح إلى العملية التعلمية، لأن التعلم يحدث كرد فعل للتعليم فيكونان متلازمين يتطلب أحدهما الآخر، ويحدث كنتيجة لممارسة المتعلم جملة من الأنشطة التعليمية القائمة على استبدال دور المعلم بالوسائط و المعينات التعليمية، وعلى الأخص النوع الحديث منها والذي يعتمد على أجهزة وبرامج متطورة تفتح الأفق أمام جميع فئات المجتمع لتحصيل العلم وبناء المعرفة، وتجدر الإشارة إلى أن هذه الوسائل والتقنيات الحديثة ليست حكرا على ما يسمى بالتعليم الذاتي الإلكتروني، بل للمعلم الاستفادة منها في تعزيز الفهم أو المساعدة على الشرح أو حتى جذب المتعلمين وتحفيزهم على المتابعة، وتعد مهارة حسن اختيار الوسيلة واستغلالها من أبرز الشروط الواجب توفرها في المعلم إضافة إلى تأهيله العلمي وقدرته على قيادة الحصة وسير الدرس بالطريقة التي تضمن تحقيق الأهداف المتوخاة.

الفصل الأول:

تعليمية اللغة العربية وقواعدها في المرحلة الابتدائية

أولا: القواعد وسيلة للتحدث بالفصحى

عندما نقول تعليمية اللغة العربية فإننا نقصد تعليم جميع الأنشطة والفروع التي تؤدي في نهاية المطاف إلى إتقان اللغة والتمكن من مهاراتها، إلا أن العامل الحقيقي المتحكم في القدرة على الإلمام بتلك المهارات هو القواعد، فلا قراءة صحيحة دون قواعد، ولا كتابة دون قواعد، ولا حديث ولا حتى فهم المتحدث والاستماع إليه دون قواعد، فتعليم القواعد يعني تمليك مفاتيح اللغة.

ومنه إلقاء نظرة على حقيقة اللغة في الواقع التعليمي يرسم مسار التوجه نحو القواعد اللازمة لضبطها.

1. الفصحى في الواقع التعليمي

يستخدم المعلم في التواصل مع تلاميذه نظاما لغويا مشتركا بينهما يضمن تحقيق الأهداف التعليمية على أساس الفهم المتبادل بين الطرفين، لكن هذا لا يشير حتما إلى أن لغة التواصل داخل الصف تقتصر على الفصحى، كونها لغة التعليم والتأليف والثقافة، فقد تسرب استعمال العامية من البيت والشارع إلى المدرسة التي كان يفترض أن تتولى مهمة إحلال الفصحى محل اللهجة من مختلف الأنشطة المقامة فيها انطلاقا من تقديم الدروس، كما ورد القرار في المادة رقم (33) من "الجريدة الرسمية" بالباب الثالث الخاص بتنظيم التمدرس: «**يتم التعليم باللغة العربية في جميع مستويات التربية، سواء في المؤسسات العمومية أو المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم**»[1]، فإذا كان القانون شاملا لكل المستويات وأنواع المؤسسات، فإنه ضمنيا يشمل جميع المواد بما فيها غير اللغوية، لأن العودة إلي العامية بمجرد انقضاء درس اللغة يحول بين المتعلم وإتقان قواعدها.

[1] **الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية** _اتفاقات دولية، قوانين، ومراسيم قرارات وآراء، مقررات، مناشير، إعلانات وبلاغات، ع4، 27 يناير 2008م، ص12.

وأكثر من هذا، لا بد من توسيع نطاق استعمال الفصحى داخل المدرسة باستغلال مواقف الإلقاء في المناسبات والاحتفالات لدفع المتعلمين إلى إيثار الفصحى في مقام التخاطب ولو بعيدا عن دروس اللغة والتعبير لأن «**العامية هي اللغة التي يستخدمها الناشئة في تفاعلهم مع المجتمع، وهذا من الطبيعي أن يؤثر تأثيرا سلبيا في اكتسابه الفصحى سليقة لغوية، فإذا ما أراد الواحد منهم أن يتحدث أو يكتب بالفصيحة، نجده يستخدم تراكيب أقرب إلى العامية منها إلى الفصحى، ويرتكب كثيرا من الأخطاء اللغوية نتيجة استخدامه العامية واستماعه إليها في غالب أنشطة الحياة**»[1]، فتدريس القواعد دون ربطها بالنمط اللغوي المستعملة فيه ليس منه فائدة لأن الغاية الأولى والاخيرة منها هي تعريف المتعلم بالقواعد التي يجري عليها النمط اللغوي غير المألوف بالنسبة له، وتمكينه من التحدث والكتابة بطلاقة وفصاحة، لذا يفضل ترك التواصل بالعامية ولو بصورة تدريجية تنتفي معها فجائية التغيير.

ومن جملة الأسباب التي تؤيد الاتجاه نحو التدريس بالفصحى أن العامية وإن كانت وسيلة قضاء المآرب على مختلف أصعدة الحياة فإنها تعاني من «**تشويش في ألفاظها واعتلال في تراكيبها، لتنقلها على ألسنة العامة بلا ضابط حتى تطرق الخلل إليها، وأهمل فيها الإعراب واختلط المثنى بالجمع وقل فيها عدد المشتقات**»[2]، فأنّى لنا التعليم بنظام لغوي واهٍ تاركين الفصحى بدقتها وأصالتها، ومع ذلك فإنها لا تسلم من سوء الفهم في بعض استعمالاتها فكيف باللهجة.

وتماشيا مع ما سبق يبرز التضارب بين السعي إلى تمكين المتعلمين من قواعد اللغة التي تهدف أساسا إلى إكسابهم لغة فصيحة سليمة وبين تدريس تلك القواعد نفسها بمستوى لغوي ينزل ليلامس اللهجة في أكثر أحواله، ولا نقصد بالفصحى في مقام التعليم اللغة الشعرية الحافلة بالصور البيانية

[1] **أحمد مطر العطية: اللغة العربية ـقضايا الواقع والمعاصرة**، ضمن كتاب اللغة العربية والتعليم ـرؤية مستقبلية للتطوير، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2008م، ص37.

[2] **محمد الصالح الصديق: العربية لغة العلم والحضارة**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 2009م، ص86.

والزخرف اللفظي، بل اللغة البسيطة السليمة من اللحن المعينة للمعلم على نقل الأفكار والمعارف في قالب صحيح، والممرِّنة في الوقت عينه للمتعلمين على توظيف القواعد المدرَّسة سابقا.

2. مفهوم القواعد:

يرتبط مفهوم القواعد عند الأغلبية بالنحو، لكن القاعدة في جوهرها قانون يضبط جانبا من جوانب استعمال اللغة سواء في الأصوات أو الصرف أو النحو «**وعموما، فإن مفهوم القواعد لا القواعدية كان يتضمن عند العرب القدماء كل المستويات الضمنية بما فيها القرائن التي يشملها النحو السليقي التاريخي وهي مستويات:**

- **المستوى الصوتي.**
- **المستوى الفونولوجي.**
- **المستوى النحوي.**
- **المستوى الصرفي.**
- **المستوى الدلالي.**
- **المستوى المعجمي.**

المستوى البلاغي، (...) لأن التواصل اللغوي قد يستغني عن مستوى أو أكثر ولكنه لا يستغني عن معظمها»[1]، فالهدف من تعلم القواعد بأنواعها هو تحقيق تواصل يوظف فيه المتكلم ـأو حتى الكاتب إن كان التواصل كتابياـ عبارات وجمل صحيحة نحويا ودلاليا تضمن الفهم بفعل النطق السليم لأصواتها والقائم على أساس مشترك بينه وبين المستمع.

[1] **عبد الجليل مرتاض: في رحاب اللغة العربية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 2004م، ص156.

والقواعد قبل أن تكون صريحة كصور يُتفق عليها ثم تجري وفقها مختلف الممارسات اللغوية هي في الأصل قواعد ضمنية «**تعني مجموعة القواعد والأسس التي يبنى عليها الاستعمال اللغوي للأفراد، وهي في أساسها مكتسبة ومتضمنة في ذهن كل متحدث للغة معينة، ولا يمكن لأي متحدث بالتالي أن يكون قد اكتسب ملكة التحدث في لغة من لغات العالم إلا إذا استبطن قواعدها الضمنية**»[1]، فالقواعد الضمنية هي معرفة بالسليقة للقواعد دون الأسباب التي جعلتها كذلك أو الأهداف المتوخاة من استعمالها، فيتحدث المتكلم يرفع الفاعل وينصب المفعول دون دراية منه بالقاعدة القائلة بأن الرفع علامة الفاعلية والنصب علامة المفعولية وهكذا دواليك.

3. الطرائق الحديثة لتدريس القواعد:

تنفرد القواعد باعتبارها فرعا من فروع اللغة بطرائق خاصة لتدريسها تختلف عن أنشطة اللغة الأخرى من قراءة، كتابة وتعبير، وهذا منذ بداية تدريس القواعد كنشاط لوحده فأفرزت بذلك مجموعة طرائق تقليدية[2] وأخرى ظهرت مع المقاربات التعليمية الحديثة.

---

[1] **أنطوان صياح: تعلمية اللغة العربية**، ج2، ص150.

[2] وأشهرها طريقتين: الطريقة القياسية، قائمة على مبدأ القياس؛ أي قياس ما هو مجهول (فرع) على أصل سبقت معرفته "فهي تبدأ بتقديم القاعدة النحوية ومن ثم توضيحها ببعض الأمثلة المحددة والمباشرة من قبل المعلم، ثم يأتي بعد ذلك التطبيق، فتعزز وترسخ القواعد في أذهان التلاميذ بتطبيقها على حالات مماثلة"، راتب قاسم عاشور ومُحَمَّد فؤاد الحوامدة: أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط2، 2007م، ص111، فالمنطلق يكون من العام وهو شرح القاعدة، حتى إذا أخذت محلها من أذهان المتعلمين، طلب المعلم منهم أمثلة يقيسون صحتها على ما ورد في القاعدة من مؤشرات (الخاص).
الطريقة الاستقرائية: "استخدمت في مجال تدريس قواعد اللغة العربية، بحيث يرتب الدرس إلى عدة نقاط (...) المقدمة والعرض والربط، والقاعدة أو الاستنباط والتطبيق"، راتب قاسم عاشور ومُحَمَّد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009م، ص266، فعند الشروع في الدرس يتدرج المعلم مع تلاميذه بأسئلة وأفكار سابقة لديهم تقودهم إلى الدرس الجديد لكن دون التطرق إلى القاعدة قبل

أ. طريقة النشاط:

وهي ترتكز على فاعلية المتعلمين وتركز على نشاطهم بأن «**يطلب المدرس من طلابه أن يجمعوا الجمل والتراكيب التي تتناول مفهوما نحويا يراد تدريسه، كالنواسخ أو التوابع أو المنصوبات، ويجمع الطلاب هذه الجمل والتراكيب من الصحف والمجلات أو القصص أو الكتب المدرسية، ثم يقوم المدرس باستنباط المفهوم النحوي، وتسجيل القاعدة، ثم التطبيق عليها**»[1]، فالطريقة تشجع المتعلمين على البحث عن أمثلة القاعدة بأنفسهم في مختلف المصادر والأنواع الأدبية مما يجعلهم أكثر احتكاكا بها، فالتفتيش عن تمظهرات القاعدة في النصوص المختلفة جهد لا يستهان به في تذكرها وتثبيت البنية اللغوية الواردة فيها، فهي أولى خطوات الطريقة، ثم يشاركهم المعلم دون تخطي حدود دوره في الوصول إلى القاعدة الجامعة بين الأمثلة وتدوينها، انتهاءً إلى آخر خطوة وهي التطبيق.

ب. طريقة المشكلات:

تثير طريقة حل المشكلات تفكير المتعلمين بهدف إيجاد مخرج للوضعية المشكلة التي تواجههم، فهي الأقرب إلى تجسيد الواقع الذي يزودون بالمهارات والخبرات لمجابهة مواقفه، حيث «**تقوم هذه الطريقة على دروس التعبير أو القراءة والنصوص حتى يتخذ المعلم هذه النصوص والموضوعات نقطة البدء لإثارة المشكلة التي تدور حول ظاهرة أو قاعدة نحوثم يلفت نظرهم إلى أن هذه الظاهرة ستكون دراسة موضوع النحو المقرر، ثم يكلفهم جمع الأمثلة المرتبطة بهدف المشكلة من الموضوعات التي بين**

تحليل الأمثلة، فهي كفيلة برسم حدود القاعدة واستنباطها إذا ترابطت مع بعضها، وأخيرا يضع المعلم طلبته تحت التطبيق ليتأكد من سلامة القاعدة في أذهانهم.

[1] **رشدي أحمد طعيمة وآخرون: المفاهيم اللغوية عند الأطفال** _أسسها، مهارتها، تدريسها، تقويمها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007م، ص440.

أيديهم أو من غيرها، ومناقشتها معهم حتى يستنبط القاعدة»[1]، تنبثق المشكلة إذن من خلال الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون حال قراءة النصوص أو التعبير دون علمهم بالقاعدة، ليشعروا بها وبضرورة إيجاد الحل، مما يشوقهم لاكتشافها فيهتمون لأمرها عندما يوضحها المعلم عن طريق مناقشة تلك الأمثلة واستنطاقها لتبلغ القاعدة موضع الحل الذي يزيل الغموض ويمحق المشكلة.

ج. **طريقة النص:**

«**تسمى هذه الطريقة بأسلوب السياق المتصل، أو الطريقة المعدلة عن الاستقرائية، وتعتمد هذه الطريقة على تدريس القواعد في ظلال نصوص اللغة، ومأثور القول بتوفير أكبر قدر ممكن من الطبيعة في السياق الذي تعرض 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، وبما يساير طبيعة اللغة صوتا ومبنى ومعنى وذوقا وبلاغة ونحوا**»[2]، ومنه يمكن القول أن طريقة النص تختلف عن الطريقة الاستقرائية في أنها تقوم على عرض نص تؤخذ منه الأمثلة الملائمة لتدريس القاعدة، ولا تتم بعيدا عن قراءة النص وفهم معناه لأنه مجرى تتكامل فيه الأفكار وأساليب اللغة وقواعدها، فتتوزع تلك الأفكار على البنى والتراكيب المشكّلة للنص وتترابط معها في سياق يكون أقرب من واقع المتعلم، وربما هذه هي الميزة التي تحسب لهذه الطريقة دون غيرها.

ولنكون على شيء من الإنصاف نقر أن للطريقة بعض العيوب نحو:[3]

- **الأمثلة في النص قد لا ترد متسلسلة.**

---

[1] **سعدون محمّد الساموك وهدى علي جواد الشمري: مناهج اللغة العربيةوطرق تدريسها**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2005م، ص229.

[2] **طه علي حسن الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**، جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009م، ص223، 224.

[3] **محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2006م، ص287.

- **من الصعوبة أن نجد نصا طبيعيا يتضمن أمثلة تغطي القواعد النحوية.**
- **لا تحفز الطلبة على التفكير في البحث عن أمثلة تنطبق عليها القاعدة.**

وهي نقائص لا تؤثر على جوهر الطريقة بحيث يتمكن المعلم من تجاوزها إذا طلب من المتعلمين بعد اكتشاف القاعدة الإتيان بأمثلة تعزز الفهم وتحركه في اتجاه التطبيق، وهذا هو بيت القصيد، فلو تسلسلت الأمثلة، ووردت على كثرتها في نص واحد لكان فيه من التكلف ما ينفر منه.

4. القواعد الوظيفية في المرحلة الابتدائية:

قواعد النحو والصرف وسيلة لضبط الممارسة اللغوية وتحقيق الفهم، وعليه يجدر انتقاء القواعد التي يوظفها المتعلم في تواصله مع أقرانه أو مع أفراد أسرته ومجتمعه ويستفيد منها في مرحلته الدراسية والعمرية، «**وعلى هذا، لا يحسن أن نعلم طلابنا الأبواب التي ليس لها أثر في الأداء اللغوي السليم كالتنازع مثلا، ولا يحسن أن نعلمهم مسائل الخلاف في المدارس كأن يقال لهم، إن هذا جائز عند البصريين، وغير جائز عند الكوفيين، وأكثر من ذلك لا يحسن أن نلزم أنفسنا أو طلابنا برأي مدرسة واحدة دائما، إذا كان بالإمكان أن نختار من المدارس النحوية، ومن آراء العلماء القواعد الوظيفية التي تساعد على حسن التعلم**»[1]، فأبواب النحو كثيرة ومتشعبة ومختلف حولها بين هذا وذاك، ومن غير الضروري إقحام المتعلمين في جو الجدل والتناقضات فحسبهم ما يسهل فهمه واستيعابه ثم إيجاد المساحة المخصصة لاستغلاله، وذلك تابع لحسن انتقاء القواعد سواء بالنظر إلى أخطائهم المرتكبة أو إلى ما يكثر دورانه في حديثهم و كتبهم المدرسية، وعلى وجه الخصوص في السنة التي يتلقون فيها القواعد بعد أن كانت عبارة عن تدريبات على الأساليب السوية فحسب في السنوات السابقة لتهيئة لسان قويم، ليتم تعليل تلك الاستعمالات لاحقا وربطها بالقاعدة، إذن «**الصفوف الأربعة من المرحلة الأولى يناسبها النحو الوظيفي الذي يقوم على أساس الوصف للغة المستعملة، وهو بهذا المعنى يتغير بتغير الاستعمال،**

[1] **سمير شريف استيتية: علم اللغة التعلمي**، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن، دط، 2010م، ص113.

فوظيفة النحو تعني أن يتعلم التلميذ ما له دور وظيفي في الاستعمال، ويترك ما عداه»[1]، مواكبةً لنموه العقلي واحتياجاته اللغوية، فما الفائدة من حشو الكتاب المدرسي بقواعد تهدر وقت المعلم وجهد التلميذ وترسم الصورة التي يراها فيها عسيرة لا سبيل إلى فهمها، ولا إلى تطبيقها فتهمل ساحبة معها ما يلزم لصحة التعبير وسلامة الأداء.

وتظهر هذه النظرة الوظيفية حتى في قواعد التعليم الأساسي سابقا إذ «**من خلال الدراسة والتحليل لبرنامج الرابعة أساسي في مادة القواعد يلاحظ أن هذا البرنامج مقبول بصفة عامة، لأن الدروس تتماشى مع المستوى العقلي، والفكري، واللغوي للتلاميذ، أي أن هذه الدروس يمارسها الطفل في مجمل نشاطاته التعليمية بطرق غير مباشرة**»[2]، فإذا جمعنا قائمة بالقواعد المشتركة بين كتابي الجيلين الأول والثاني وكتاب التعليم الأساسي للسنة الرابعة بهدف الوقوف على أهم القواعد في هذه المرحلة ستتراوح بين المواضيع الآتية:

- أنواع الكلمة.
- أزمنة الفعل الثلاثة.
- الجملة الفعلية وأركانها (فعل، فاعل، مفعول به).
- المضارع المرفوع، المنصوب والمجزوم.
- الجملة الإسمية وركناها (المبتدأ والخبر).
- الصفة.
- حروف الجر.

[1] **إبراهيم محمد عطا: المرجع في تدريس اللغة العربية**، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ط1، 2005م، ص273.

[2] **قاضي محي الدين كبلوت**: الرائد في طرائق القواعد _تحليل_استنتاج_حكم_علاج، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة، دط، 2008م، ص57.

حيث تقاطعت الكتب المدرسية السابقة الذكر في هذه الأبواب، مع ورود أبواب أخرى متنوعة بين الكتاب والآخر، والاختلاف الآخر هو في كيفية ترتيب القواعد، الإجراء الذي لا تخفى أهميته، فالقواعد حلقات متسلسلة تمتد بينها علاقات، فقد تقوم إحداها على أساس الأخرى وهنا لا يكتمل الفهم إلا بتقديم القاعدة التي تعد جزءا أو عنصرا في القاعدة الثانية.[1]

5. دواعي تدريس القواعد في المرحلة الابتدائية:

تم إدراج تعليم القواعد بنوعيها النحوية والصرفية في مقررات السنوات الخمس من المرحلة الابتدائية وفق كيفية محددة ولأهداف معلومة تتلخص في:

أ. الاكتساب اللغوي للمتعلم:

المتعلم طفل بالدرجة الأولى يكتسب اللغة منذ ولادته مرورا بمراحل قبل التحاقه بالمدرسة، «**ويمكن تلخيص المدة التي يستغرقها اكتساب اللغة في مرحلتين هما:**

المرحلة القبلغوية: وهي مرحلة تمهيد واستعداد، وتشتمل بدورها على ثلاثة أطوار، وهي:

أولا: طور الصراخ.

ثانيا : طور المناغاة.

ثالثا: طور التقليد.

[1] تظهر مشكلة ترتيب دروس القواعد في كتاب السنة الرابعة ابتدائي فمثلا موضوع علامات الرفع في الأسماء تقتضي أولا التعرف على أنواع الأسماء من حيث العدد (المثنى والجموع) ثم لا تكون القاعدة الخاصة بجمع المذكر السالم إلا آخر درس من القواعد الصرفية، ويلاحظ غياب النوع الثاني تماما من المقرر وهو جمع المؤنث السالم الذي يرد ذكره في موضوع علامات نصب الاسم.

المرحلة اللغوية: ونشهد خلالها انبثاق ملكة التكلم وتكاملها»[1]، فالطفل في المرحلة الأولى لا يتجاوز نطق الأصوات غير الدالة أو الدالة لكنها لا ترقى إلى مصاف الأصوات اللغوية إلا في المرحلة الثانية أين ينطق الكلمات فالجمل و«**تتكون الجمل من الكلمات لديه في تسع سنوات، فيستخدم الأسماء للدلالة على الناس والحيوانات والأشياء، وكذلك الأفعال ليعبر عما يفعله الناس وما يحيط به، ويستخدم الصفات لوصف ما يشاهده**»[2]، ومن المؤكد أن توظيف هذه الكلمات في التعبير لن يكون بتلفظها منفصلة عن غيرها، وإنما تدرج ضمن جمل وعبارات وتتماسك مع الكلمات الأخرى بفعل ما يربطها من علاقات وما يحكمها من قواعد، هذه الأخيرة يكون التدريب عليها في المدرسة ارتكازا على الأساليب اللغوية الصحيحة التي يتم تعويده عليها دون اتباع الطريقة المقصودة في تعليم القواعد «**حيث يلتزم كل من المعلم والمتعلم بالتعبير الصحيح والنطق السليم من جهة وبمحاكاة المفردات والصيغ والعبارات...إلخ، دون التعرض إلى المصطلحات ليكتسب أساسا لغويا متينا يمكنه من الانتقال من هذه الطريقة إلى الطريقة المباشرة**»[3]، لأن المعرفة الآلية بالقواعد تيسر تعليلها فيما بعد وإعادة بنائها على أساس الفهم.

فهذه المرحلة من حياة الطفل (المتعلم) تمثل منعرجا حاسما، تنمو فيها القدرة على الربط والملاحظة تدريجيا، فتتحدد تبعا لذلك القدرة على استيعاب قواعد اللغة ومعجمها، فإغفالها في هذه المرحلة التي تمثل بوابة المراحل الموالية يزيد الأمر تعقيدا ويحول دون سداد الكتابة وتقويم اللسان.

ب.صون اللغة والحفاظ عليها:

كثيرا ما يتبادر إلى أذهان المعلمين والمتعلمين على السواء أن تعلم قواعد اللغة العربية والتمكن من ناصيتها إنما هو مكسب لهم فقط، يتخلصون به من هجانة العامية لكن «**دور التعليم هو أهم الأدوار**

[1] **حنفي بن عيسى: محاضرات في علم النفس اللغوي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط3، دت، ص130.
[2] **خالد الزواوي: اللغة العربية**، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع، الإسكندرية، دط، 2002م، ص29.
[3] **أوحيدة علي: التدريس الفعال بواسطة الكفاءات**، مطبعة الشهاب، باتنة، دط، ص112.

في تعلم اللغة العربية كتابة وقراءة وانتشارها، والمحافظة عليها، وارتقائها، ولا بد أن ترسخ المؤسسات التعليمية في نفوس تلاميذها أن الحديث بالفصحى فرض عين على كل قادر، وأن ترك الحديث بها ـمع القدرة عليهـ ضرب من العجز والتخلي عن المسؤولية القومية نحو اللغة العربية التي هي أهم خصائص القومية العربية والوحدة الوطنية»[1]، فالمنفعة تسري لفائدة كلا القطبين اللغة ومتعلمها، فكلما ارتفعت حصيلة المتكلمين والمتقنين للغة وزاد الإقبال على تعلمها كان لها حضور قوي ومكانة تزاحم بها اللغات الأخرى، لغات الحضارة والتقدم، حيث تسيطر هذه اللغات وتستضعف ما دونها حتى تكاد تندثر، ذاك أن اللغة أداة التفكير والبحث، فإذا أريد للغة العربية النمو والارتقاء فينبغي «**أن يكون العمل والبحث باللغة العربية أي بذاتها، فجميع دول العالم تدرس المواد العلمية ومنها الطب بلغتها القومية، وتبني مؤسسات البحث العلمي من أجل لغاتها**»[2]، والحديث يخص المراحل المتأخرة التي ينتقل فيها المتعلم من طور التعلم إلى درجة البحث والإبداع، فكيف إذن بالمراحل الأولى من تلقي المعرفة، ألا يجدر أن تكون بلغة فصيحة تنتهج القواعد في إنتاجها، تحيي اللغة وتبعثها من مرقدها.

ج. أهداف أخرى:

نجملها فيما يأتي:[3]

- **إقدار التلاميذ على محاكاة الأساليب الصحيحة، ويجعل هذه المحاكاة مبنية على أساس مفهوم بدلا من أن تكون آلية محضة.**

---

[1] **حسن عبد الجليل يوسف: اللغة العربية بين الأصالة والمعاصرة ـخصائصها ودورها الحضاري**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1، 2007م، ص300.

[2] **صالح بلعيد: في النهوض باللغة العربية**، دار هومه للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، دط، 2000م، ص45.

[3] **إبراهيم محمد عطا: المرجع في تدريس اللغة العربية**، ص273.

- **تنمية القدرة على دقة الملاحظة والربط وفهم العلاقات المختلفة بين التراكيب المتشابهة، إلى جانب تمرين المتعلم على التفكير المنظم.**
- **إقدار التلاميذ على سلامة العبارة وصحة الأداء، وتقويم اللسان وعصمته من الخطأ في الكلام؛ أي تحسين الكلام والكتابة.**
- **إقدار التلاميذ على ترتيب المعلومات وتنظيمها في أذهانهم، وتدريبهم على دقة التفكير والتعليل والاستنباط.**
- **تنمية قدرات المتعلمين على تمييز الخطأ فيما يستمعون إليه ويقرؤونه ومعرفة أسباب ذلك ليتجنبوه.**

وهذه الأهداف في معظمها أهداف متوسطة وبعيدة لا تتحقق من حصة أو حصتين في تعليم القواعد، لكنها حصيلة تعليم قواعد نحوية وصرفية وغيرها لسنة أو أكثر وقد تشمل سنوات المرحلة الابتدائية ككل، حتى يصل المتعلم إلى اكتساب عادات لغوية سوية في الاستعمال الشفوي والتحريري.

6. خلاصة:

يظهر مما سبق أن الوضعية اللغوية في النظام التعليمي غير مستقرة ولا مُقِرة بالفصحى أداة تواصل وحيدة، فهي في تزاحم مستمر مع اللهجات التي ما انفكت تنسلخ عن القواعد تخالف في أصواتها الفصحى، وتميل إلى التخلي عن الحركات، فهل يعوّل عليها في تقريب القواعد من أذهان المتعلمين؟

وهناك من الأسباب الأخرى ما يلوي المتعلمين عن التحدث بالفصحى وهي نوعية القواعد وليس صعوبتها، إذ الاقتصار على ماهو وظيفي يختصر القواعد ويصنفها حسب الاستعمال وقدرة استيعاب المتعلمين، وخاصة في بدايات تعرفهم على القواعد بالطريقة المقصودة، فتنطلق ألسنتهم آنذاك باللغة

الفصيحة المؤلفة على أساس الفهم لقواعدها والإيمان بالحاجة إليها ، وذلك من أجل تحقيق الفائدة للمتعلم واللغة على السواء.

ثانيا: الطريقة النصية في تدريس القواعد

يتسم النص بخاصيتي التسلسل والتمازج،فهو متسلسل من حيث تتابع مادته ووحداته لتشكيل نسيج لغوي تتوارد بنياته متضامة بعلاقات، وهذه العلاقات في شقها الأكبر تعود إلى الوظائف النحوية التي تربط العامل بالمعمول أو المعمول بالمخصص، متسلسلة من حيث تتالي حلقات الأفكار فكل فكرة تسلمك إلى الفكرة الموالية، وكل فقرة تسلمك إلى التي بعدها بشكل تدريجي لا تشعر معه بالانتقال المفاجئ. أما التمازج فلأن النص محل تقاطع لمستويات اللغة؛ صوتا ،إفرادا وتركيبا، تأخذ فيه الكلمة المفردة قيمتها بالنسبة لجاراتها إذا دخلت في تركيب تسهم من موقعها ذاك في إتمام المعنى الكلي أو الجزئي للنص، الذي تتزاحم داخله حد التمازج ثلة من المعلومات والحقائق، بعضها مشحون بطاقة عاطفية تشجع على إبداء قابلية للانصياع لها والتسليم بصحتها. كل هذه المكونات ثابتة في النص بيد أنها تختلف باختلاف نوعه وغاياته.

1. مفهوم النص والنص المدرسي:

يعد النص من بين القضايا العلمية التي أثارت آراء متباينة بعد أن انشغل بها الباحثون، وانتقل اهتمامهم ودراساتهم من مستوى الجملة إلى مستوى أكبر وأشمل هو النص، ولا يعني هذا أن العرب القدامى لم يكن لهم اجتهادات في ما يعرف باللسانيات النصية التي تضع نصب عينيها بنية النص،

اتساقه وانسجامه «**فقد كان النص موضوع البلاغة والأدب منذ القديم، إلا أنه في منتصف القرن العشرين أصبح موضوعا لسانيا بامتياز**»[1]، ويتبين ذلك من أن:

معنى النص عند عبد القاهر الجرجاني ينكشف من خلال نظرية النظم وميزة التعالق بين الكلمات والجمل التي تحقق التماسك بين أجزائه، فهو عنده «**وحدة تتشكل من متواليات من الجمل مرتبة ترتيبا منطقيا من الكل إلى الجزء عن طريق آليات الاتساق والانسجام كالروابط التركيبية (أسماء الإشارة، الضمائر، الروابط...) والمعنوية (وحدات الفصول وترابطها، تناسب اللفظ للمعنى، وتناسب الإيقاع لغرض الشاعر)**»[2]، فالانتظام والترابط بين الجمل نحويا ودلاليا هو ما يمنح النص نصيته ويميزه عن مجموعة من الجمل لا تمت إحداها بصلة للأخرى.

يدنو هذا المفهوم من آراء المحدثين الغربيين على الرغم من التباعد الزمني وفارق اللغة والمجال العلمي، حيث يرى كل من "هاليداي" و"رقية حسن" أن النص يتشكل من «**متتالية من الجمل شريطة أن تكون بين هذه الجمل علاقات، أو على الأصح بين بعض عناصر هذه الجمل علاقات، تتم هذه العلاقات بين عنصر وآخر وارد في جملة سابقة أو جملة لاحقة، أو بين عنصر وبين متتالية سابقة أو لاحقة**»[3]، ما يشكل النص في نظر هذين اللسانيين هو تتابع الجمل وضمها بعلاقات تربط بينها خارجيا كما تربط بين عناصر كل جملة داخليا، والنص قد يتقلص ليصبح بحجم الجملة وهذا لا يؤثر على كونه نصا فهو لا يقاس بحجمه بقدر ما تهم طبيعة العلاقات المنطقية بين جمله، والتي تتحقق انطلاقا من مجموعة روابط تحقق اتساقه وانسجامه، وتخلق منه كتلة دلالية.

---

[1] **آسية متلف: الاتساق النصي عند عبد القاهر الجرجاني**، جسور المعرفة، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، ع10، جوان 2017، ص332.

[2] المرجع نفسه، ص332.

[3] **محمد خطابي: لسانيات النص_مدخل إلى انسجام الخطاب**، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط2، 2006م، ص13.

تتغير المعايير التي يحمل عليها النص في تكوينه من ناحية أدبية لكنه لا يستغني عن اللغة وقواعدها فهو «**نتاج الخيال ونتاجية اللغة، وبثنة الجمال، وثمرة المراس الطويل، الخيال يغذوه والعقل يذكوه، والمراس يصقله**»[1]، ومنه فتأليف النص في الأدب يتخذ من الخيال وسيلة لتحقيق الجمال، ومن اللغة بمفرداتها وعلاقاتها أداة لإخراج ذلك الجمال وترجمته وبثه في جسد النص، ولا تنحصر غاية الأدب في الجمال والمتعة فقط، بل تتعداه إلى حصول المنفعة.

فإذا فرغنا إلى النص الموجه لتعليم فروع اللغة وأنشطتها نلفي أنه لا يخلو من مميزات التعالق، التماسك والجمال، ومنه فالنص المدرسي قطعة لغوية متكاملة تنتظم عناصرها وتترابط وفق نمط محدد وموضوع شيّق قريب من واقع المتعلمين واهتماماتهم، تظهر على مستواه آثار توظيف القواعد بواسطة لغة بسيطة وأفكار واضحة تجعله كفيلا بتقديمها إليهم في حلة تجذبهم إلى اكتشافها تلقائيا.

تختلف مصادر اقتباس هذه النصوص، لكن يبقى من الضروري مراعاة قدرات المتعلم العقلية من جهة والقواعد المعتزم تدريسها من خلال النص المنتقى من جهة ثانية، فإذا سقط أحد الشرطين احتاج النص إلى عملية تكييف قبل إلحاقه بالكتاب المدرسي وجعله النواة الأولى للأهداف المنتظر بلوغها في المدرسة.

2. أنواع النصوص:

تتجاذب النص بوصفه قطعة لغوية عدة معايير تجعل عملية فرز النصوص عملية عسيرة، بسبب تداخل مؤشرات كل معيار،أو تداخل معيارين أو أكثر في النص الواحد، فالنظام اللغوي ينفتح على مميزات و خصائص لا ينفك عنها من شأنها أن تؤسس لمجموعة لا متناهية من النصوص ذات الأنواع المختلفة،حيث تفرض طبيعتها الأدبية أن تصنف إما كنصوص نثرية أو شعرية،كما لا نستبعد مصادفة

[1] **عبد الملك مرتاض: نظرية النص الأدبي**، دار هومه، الجزائر، ط2، 2010م، ص4.

نص يجمع الاثنين معا، نتدرج بعدها شيئا فشيئا لنقف على أقسام النص النثري ببعض الخصوصية من ناحية النمط و النوع لنلفي موطنا آخر للتقاطع بين الأنماط نفسها، لكن التداخل لن يؤدي إلى فتور محاولات تصنيف النصوص لارتباطها بصلة مباشرة بالأهداف المتوخاة من تدريس النص.

أ. حسب نمطها:

تنتظم أفكار النص وعباراته وفق تقنية يتوسلها الكاتب لنسج قطعة فنية، تتحقق فيها المقاصد التي يسعى إلى نقلها للمتلقي، وهذه التقنية هي ما يطلق عليها النمط وتعني «**الطريقة التي اعتمد عليها الكاتب أو الشاعر أو الناقد... في إعداد وإخراج نصه إلى القراء من حيث البناء الفني (اللغة،الأسلوب) والفكري (المضمون) وهو أنواع كثيرة أهمها: النمط الوصفي، النمط السردي، النمط الحجاجي، النمط التفسيري، النمط الإخباري (الإعلامي)، النمط الأمري**»[1]،إذن النمط هو الشكل الذي يكيفه الكاتب مع صنف النص، والنمط لا يخدم الكاتب فحسب في انتهاجه له بل يسند القارئ في تعرفه على ضروب النصوص المختلفة لأن كل نمط عادة ما يتصل بنوع نصي معين، وقلّما نعثر على نص أحادي النمط، فمن ميزتها أن تتعدد و تتداخل في النص الواحد ويشار إلى نوعها انطلاقا من النمط السائد.

يطغى النص الوصفي على مادة كتاب السنة الرابعة إذا اتخذنا من نمط النص معيارا تصنف حسبه النصوص الموزعة على مقاطع الكتاب، فقد نصت الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية على إدراج نمط واحد كل مرحلة تعليمية، مع توخي قدرة المتعلم على استيعاب خطاطته وفهمها، وتمييزه عن غيره بتقصي مؤشراته بين ثنايا النص، فمن المنطقي أن تكون الانطلاقة بأيسر تلك الأنماط اكتشافا وتعلما، وأقربها إلى مستوى متعلم في سنته الأولى من الدراسة و هو الحوار، بينما أرجئت أنماط أخرى كالنمط الحجاجي و التفسيري إلى الطور الأخير رجاء اكتساب المتعلم لمعطيات في السنوات اللاحقة تعينه على استيفاء مؤشرات الحجاج والتفسير إدراكا واستنباطا، وحتى ننصف المراحل الوسيطة ونحكم

[1] **محفوظ كحوال: أنماط النصوص بالنظرية والتطبيق**، نوميديا للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، دط، 2007م، ص7.

تسلسل الأنماط نشير إلى موافقة النمطين التوجيهي والسردي السنتين الثانية والثالثة على التوالي، لكن هذا لايعني الهيمنة الكلية لنمط واحد على طول الكتاب فتذكير المتعلم بالأنماط المدرسة سابقا أمر ضروري، وأكثر منه ضرورة أن تكسر الرتابة لئلا يصاب المتعلمون بالملل جراء تكرار خلفية واحدة للنص، فالتنويع بين الأنماط الثلاثة الأولى (حواري، توجيهي، سردي) إلى جانب الوصف، والمزج بينها يضع المتعلم أمام تحدٍ لمحاكاة هذه الأنماط في إنتاج نص يضطر أثناءه إلى توظيف بعض المؤشرات التي تقع داخل حيز القواعد، وسنعرج على النمط الوصفي متتبعين مؤشراته ومدى انتظامها ضمن قائمة القواعد المقررة، فإن كان الوصف يقتضي نقل الخصائص المميزة للموصوف وحالته المادية والمعنوية إذا كان الموصوف شخصا، أما إذا كان مكانا أو غيره من جماد فيكتفى بذكر نعوته وفق المؤشرات الآتية:[1]

-تعيين الشيء الموصوف وتركيز الوصف عليه من منظر طبيعي أو وصف شخصية ما أو شكل من الأشكال، أو حالة نفسية أو حادثة.

- استعمال الصور البيانية وخصوصا الاستعارة والكناية والتشبيه.

- استعمال الجمل الإنشائية:التعجب النداء الاستفهام.

- ثراء النص بالنعوت والأحوال والظروف.

- غلبة الجمل الفعلية التي تتضمن بشكل خاص الأفعال المضارعة والتي تعبر عن الحركة أو الحيوية أو تعبر عن حالات نفسية: قلق، فرح، دهشة.

يتضح دخول شيء من القواعد في تكوين مؤشرات كل نمط ولاسيما الوصفي نحو: النعت، الحال، الجملة الفعلية، الفعل المضارع، وهذه من بين الدروس المدرجة تحت عنوان التراكيب النحوية، والمعتزم تقديمها للمتعلمين تزامنا مع التعرف على خطاطة النمط الوصفي، وتندرج بقية القواعد في قسم الأساليب

[1] **اللجنة الوطنية للمناهج: الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية** -مرحلة التعليم الابتدائي، 2016م ، ص8 .

(التشبيه، التعجب، الظروف)، عدا الاستعارة، الكناية، النداء والاستفهام، فهي غير مقررة ضمن المادة الدراسية، وتظل نماذجها دفينة في النص، دخيلة على محيط تواصل المتعلمين مع النص.

تزخر بعض نصوص الكتاب بمؤشرات الوصف أكثر من غيرها وعلى وجه الخصوص ما ارتبط منها بوصف الأشخاص مثل: نص "جدتي" ونص "الأمير عبد القادر"،وأخرى تفوق فيها نسبة السرد أو الحوار نسبة الوصف ومنها على الترتيب نص "مرض سامية"ونص "لباسنا الجميل".

ب. حسب نوعها أو مصدرها:

تتسع نظرة المتعلم إلى محيطه التعليمي والخارجي على السواء بفعل اطلاعه على نصوص متنوعة، فالنص نافذة يطل منها على كل ما يجب عليه إدراكه ومعرفته، فكلما تنوعت هذه النصوص انخفضت فرصة جهل المتعلم بضروب الخطابات المختلفة، لأن التفاعل مع نصوص ذات خصائص متنوعة يسعفه حين يضطر مستقبلا إلى الإجابة عن رسالة أو قراءة مقال، أو حتى إنشاء أقصوصة من تأليفه دون عناء، فتقنيات التأويل والتحليل مختزنة في الذهن، إلى جانب بيانات خاصة بهيكل كل نص على حدة، والسعي إلى تعريف المتعلمين بأنواع النصوص المختلفة يبدأ بخطوة أولى وهي تدريبهم على تفقد شكل النص، وتفحص مصدره، فإذا كان النص مثلا يغلب عليه صورة تتابع الأسئلة والأجوبة مع بداية كل منها بمطة، وفي الوقت نفسه يستحضر المتعلم النمط الحواري الذي يتماشى غالبا مع المسرحية وهي من جملة الفنون الأدبية التي تستهوي الأطفال في المرتبة الثانية بعد القصة «**فالعمل المسرحي الموجه للأطفال يتطلب تفهما لنفسية الطفل وظروفه وإمكاناته المختلفة وكذا استحضار الهدف من وراء الكتابة له (...) إن مسرح الطفل يساعد الطفل على الوعي بالحياة والإحساس بها وبقيمتها ، وبأنها جديرة أن تعاش وفق مقاييس العطاء والسعادة وفي إطار قيم بناءة إيجابية**»[1]، فالمسرح يبني شخصية الطفل بشكل

1 **إدريس قرقوة: التراث في المسرح الجزائري ـ دراسة في الأشكال والمضامين**، ج1، مكتبة الرشاد للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2009م، ص ص 327، 328.

متكامل، ويعده لمواجهة مواقف حياتية تشابه أحداث المسرحية بشرط أن تكون محتملة الوقوع للفئة العمرية التي ينتمي إليها، إما بالمشاركة في تمثيلها أو الاكتفاء بالمشاهدة والتفاعل مع شخصيات المسرحية أما القصة فهي سرد لأحداث واقعية أو خيالية خارقة جرت مع أبطالها في فضاء معين، حيث «**يتعلق الأطفال بالقصة ويقبلون على قراءتها أو الاستماع إليها ويتتبعون حوادثها ويعيشون مع أبطالها سواء كان هؤلاء الأبطال من البشر أو من المخلوقات العجيبة أو الجماد، ويثيرهم ما بها من خيال وسحر فنجدهم يتجاوبون مع أبطالها، و كثيرا ما يحاولون القيام بالأعمال التي قام بها بطل القصة الذي أصبح موضوع إعجاب وتقدير وربما مثلا أعلى للطفل يحاول أن يقتدي به ويقلد أعماله و طريقة حديثه وتصرفاته** »[1]، فتسهل القصة توجيه المتعلمين وإرشادهم دون تدخل مباشر من طرف المعلم أو حتى الوالدين ، إنما يكمن دورهم في اختيار القصة المناسبة من ناحية شخصية البطل.

ولو تم استغلال هذين الجنسين الأدبيين و مراعاة حضورهما حين إدراج النصوص لكان ذلك مكسبا ولخدم ملكة المتعلم اللغوية والمعرفية ونشط مخيلته وأوقظ مواطن الإبداع فيه، فلا ضير من تخصيص جزء ليس باليسير ينال فيه المتعلم حظه من تزاوج التعلم بالتسلية الهادفة، التسلية التي لا يقصد بها التهاون والتكاسل وضعف الأداء، و إنما إيجاد سبيل للتدريس وخلق وضعية ترضي المتعلم وتشعره بالانسجام مع موضوع الدرس، فلا يجد مشقة في المتابعة والتركيز، فيغدو بذلك النص شيقا عائدا بالفهم والاستيعاب لمختلف الأنشطة التي تدخل في دائرته.

ولا تفصح نصوص أخرى للمتعلم عن نوعها من مجرد ملاحظة شكلها فهي على العموم مقالة مقتطفة من كتاب أو مجلة، و هذه و أمثالها من روبورتاجات الصحف و مقتبسات عن الوكالة الجزائرية للأنباء، قد لا تحوز على اهتمام المتعلم مباشرة بعد اكتشاف نوعها، و تترك المهمة الباقية لجذب المتعلم ليتولاها موضوع النص بعد إقصاء النوع، فللموضوع أيضا حيويته وفاعليته في تقريب النص إلى المتعلم

[1] **مفتاح محمد دياب: مقدمة في ثقافة وأدب الأطفال**، الدار الدولية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 1995م، ص 144.

والاستيلاء على لبه، كما لا نستبعد الاحتمال الثاني وهو نفور المتعلم منه، إما لغرابته وعدم ملاءمته فكر المتعلم أو طبيعته، وإما لحمولته السلبية المؤثرة على نفسيته بإثارة مشاعر الخوف أو الشفقة و التعاطف أو الكره، و بالمقابل تستميل النصوص المفعمة بالمرح المتعلمين وتعزز فرص الاندماج مع النص «**فالفكاهة لها مردود مؤثر على شخصية الطفل ونفسيته ووجدانه ورؤيته للأشياء، فالإضحاك يؤدي دورا إيجابيا في بناء الشخصية و تكوين العقلية الموضوعية، وإثارة الحس الفني والجمالي والاجتماعي** »[1]، وقد تصل المواقف الطريفة المضحكة إلى تنشيط الذاكرة وتقويتها بحيث تسجل الموقف وما يتصل به، لموافقة الوقت الذي يكون فيه الطفل سعيدا ومرتاحا، وهو الوقت الأنسب للاستيعاب و التعلم السريعين فحينئذ يبلغ التركيز أوجه ثم يتضاعف معه التخزين.

فتستوي إذن أهمية مراعاة مضمون النص بمراعاة نوعه وباستثمارهما ندنو أكثر بالتلاميذ نحو نص مثمر تنفذ معارفه وقواعده بيسر إلى ذهن المتعلم، لأن عملية فهم النص تنسحب على مختلف الأنشطة الموالية.

ج. حسب شكلها:

تحول النحو إلى قواعد جافة صار فهمها مضنيا بالنسبة للمتعلمين بعد أن استلت من كلام المفوهين الأفحاح وجردت من قوالبها التي كانت تضمن لها الخلود، و تتنازع تلك القوالب نوعين من النصوص الشعرية والنثرية، وهذه الأخيرة هي الرائجة في المراحل الابتدائية من التعليم حتى أن المتعلم لا يكاد يعرف شيئا باسم الشعر رغم أنه منبع أول ولم ينضب بعد للنحو والقواعد اللغوية الأخرى سوى بعض الأناشيد ذات الشكل العمودي الموجهة للحفظ، أما النصوص المحورية الممهدة لدروس القواعد فهي حكر على النثر دون غيره، إذ يسيطر على كل نصوص الكتاب، مع أن الطفل يحق له معرفة الموروث

[1] **طارق الحصري: استلهام التراث في مسرح الطفل**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1، 2007م، ص 100.

الفني لأمته، من حقه أيضا ملامسة نوع جديد يطرب له سمعه فيكتسب أذنا موسيقية تميز إيقاع الشعر من مجرد سماعه، «**و للأغاني و الأشعار أهمية كبيرة للكبار والصغار تعود أهميتها للأمور التالية:**

- تبعث في النفس البشرية سرورا وبهجة .

- تكشف عن مواهب الأطفال ومواطن الإبداع لديهم، مثل: الصوت المعبر الجميل، وفن الإلقاء، و موهبة تأليف الشعر وموهبة التلحين.

- تعتبر وسيلة من وسائل التعليم لما تحتويه من مضامين أخلاقية ووطنية واجتماعية ودينية.- -تخلص الطفل من الخجل والانطواء والتردد والانفعالات الضارة»[1]،ولا مغالاة إذا قلنا أن الشعر أكثر تشبثا بالذاكرة، والشعر التعليمي خير شاهد بمتونه، بفضل جرسه الموسيقي التي كان ماضيها عبارة عن قواعد منثورة نظمت ليسهل على الطلاب حفظها.

والشعر كما هو شائع كلام موزون مقفى يبوح فيه الشاعر بما يجول في خاطره، فتجود قريحته بصور بديعة عذبة الألفاظ كثيفة المعاني تتردد بين المجاز تارة والحقيقة تارة أخرى، تصب في أغراض متعددة تقوم مقام النمط في النص المنثور، يختار منها الشاعر ما يوافق الموضوع الذي ينوي الخوض فيه.

لكن هذا النوع من الشعر قد يفوق طاقة المتعلم الإدراكية ويتجاوز مستواه المعرفي، مما يحتم الاستغاثة بما يسمى"أدب الطفل" وهو «**شكل من أشكال التعبير الأدبي له قواعده ومناهجه، سواء منها ما يتعلق بلغته، وتوافقها مع قاموس الطفل ومع الحصيلة الأسلوبية للسن التي يؤلف لها، أو ما يتصل بمضمونه ومناسبته لكل مرحلة من مراحل الطفولة** »[2] ،فالشاعر حين يتناول القلم يضع في الحسبان أن ما

[1] **عبد المعطي نمر موسى ومحمدعبد الرحيم الفيصل: أدب الطفل**، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن، دط، 2000م، ص 49.

[2] **انشراح إبراهيم المشرفي: أدب الأطفال ـ مدخل للتربية الإبداعية**، مؤسسة حورس الدولية، الإسكندرية، ط1، 2005م، ص 26.

سيكتبه موجه لقراء في سن محددة وقد يقابلون هذا النوع للمرة الأولى، فيسعى إلى التوفيق بين ما يكتب وبين خصائص الطفل النفسية والعقلية، ما يكسب النصوص الناتجة أولوية شرعية لتوضع موضع التدريس، مع الإبقاء على حرية المعلم في التصرف في النص كأن يحذف أبياتا من القصيدة لطولها.

يكتسب المتعلمون من وراء مجاراة طريقة المعلم في قراءة القصيدة فن الإلقاء، ليتخلصوا تدريجيا من آثار التهجئة أو التلعثم في الكلام والوقفات المفاجئة، لتسري اللغة على ألسنتهم سلسة منسابة، تتلاشى معها صعوبة ضبط أواخر الكلم بالشكل الذي يعد توظيفا حقيقيا للقواعد، توظيفا يحقق الغاية من وضعها؛ وهي ضمان السلامة من اللحن والنطق باللغة نطقا لا يحيد عن جادة الصواب.

وحتى لا تستقر الأبيات لدى المتعلمين مشوبة بالخطأ في الحركات الإعرابية، أو غيرها من الأخطاء العنيدة عسيرة التصحيح ينبغي أن يتفطن المعلم إلى أثر قراءته الأولى النموذجية على قراءات المتعلمين التالية المؤدية بفعل التكرار إلى الحفظ التلقائي.

ولتحقيق استفادة قصوى من ميزة الحفظ بفعل تكرار قراءة النص لم لا توجه لما يستحق الحفظ بجدارة؛ وهو النص القرآني، النص الخالي من هفوات البشر، حاشاه أن يكون قسيما للشعر والنثر لكن خصائصه تجعله مميزا عن كل منهما، إذا استسقيت منه القواعد كان نعم المصدر، «**ويصبح لزاما على كل طفل أن يدرك القيم الإسلامية الفاضلة و الحكيمة التي يدعو إليها الإسلام، و ذلك من خلال حفظه للآيات الكريمة الحاضة على كل ما يتصل بالأسرة، و المجتمع و الحياة،كما يحفظ آيات تبين له عظمة القرآن الكريم في أسلوبه وجمال تعبيراته وقوة لغته، وأثر هذا كله على بناء شخصيته، و تقويم لسانه، والكشف عن قدراته اللغوية والفكرية والإبداعية، وتربية روحه تربية إسلامية**»[1]، ولو لم يكن لتدريس النص

[1] **سمير عبد الوهاب: أدب الأطفال ـ قراءات نظرية ونماذج تطبيقية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2006م، ص ص 110، 111.

القرآني فوائد إلا هذه لكفت، ولكنه الخيار الأمثل لتدريس القواعد الصوتية إذا تم تقريرها إلى جانب القاعدة الصرفية والنحوية، بل هي الحلقة الأولى في السلسلة إذ يلحق مفعولها كل المستويات من بعدها صرفا، نحوا ودلالة، واستبعادها من التدريس يخلق مشاكل على مستوى النطق قد يعاني المتعلم تبعاتها في كل مراحله التعليمية، وتزداد المشكلة تفاقما كلما انتقل من مرحلة إلى أخرى، و أبسط هذه المشكلات وعلى بساطتها تتكاثر مخلفاتها السلبية معرفة المخارج الصحيحة للحروف وصفاتها، فناذرا ما نجد تلميذا يميز بين الدال المهملة والمعجمة نطقا ورسما، فهما عنده حرف واحد، ناهيك عن العشوائية في ترقيق و تفخيم الحروف، والأمثلة في هذا كثيرة لا يسعنا ذكرها .

ينتخب النص القرآني في ظواهره الصوتية والنحوية أكثر من لهجة عربية، فتظهر آنذاك استثناءات لمن ينظر إليه من زاوية لهجية واحدة، وفي ذلك من الثراء و التنوع ما قد لا يتقبله عقل المتعلم في سنه، ولئلا يشعر بالتناقضات يحبذ اختيار السور الموافقة في بنيتها النحوية مقرر النحو والآراء النحوية المتبناة في الكتاب المدرسي والمزمع تدريسها، فالأمر لا يشكل عائقا خاصة إذا وجهت الآيات من طرف مختصين في علم القراءات .

ولا يزال النص المقدس يفيض بمحاسنه، فإذا تناوله المعلم بالشرح والتفسير كان عونا له في تربية النشء وتزويدهم بأفكار نيرة ومفردات قد تعجز نصوص أخرى عن الإتيان بمثلها.

3. أغراض النصوص:

يبدع السياسيون والإشهاريون نصوصا وخطابات بغرض ضخ الأفكار، الإقناع بها ونشرها، لما للنصوص من أبعاد تأثيرية قادرة على تغيير آراء مجتمع برمته والتحكم في أيديولوجيته، فالنص سلاح قد تتعدى عواقبه إلى درجة ترفع قدر المتلقي أو تحط منه بسبب الأفعال التي تحرضه على القيام بها التوجهات والقيم المبثوثة في النص، والملقاة إلى فكر المرسل إليه بعد عملية القراءة، وكما يراها

"**جاكبسون**" وظيفة تأثيرية للرسالة على القارئ أو المستمع، وكل ما قيل ينطبق على أطفال في مقتبل العمر، يسهل إثارة تأملهم في فكرة جديدة أو انفعال شعوري، فهو بذلك يخاطب مراكز التفكير والعاطفة، حتى إذا ما ارتبط النص بالتعليم رصد أهدافا أخرى تتوعد ملكة المتعلم اللغوية بالصقل والإنماء.

أ. الغرض المعرفي:

يساهم النص في تنمية مكتسبات المتعلم المعرفية في شتى المجالات عن طريق تزويده بحقائق ومعلومات ومفردات جديدة تثري رصيده وتعرفه على ثقافة أمته ومجتمعه، و تشد انتباهه لمعطيات النص الأخرى خاصة إذا وافق مضمونه ميول ورغبات المتعلمين ولاءم احتياجاتهم الفكرية، فالنص بناء معبأ بأفكار تتربص بقناعات المتعلم فتعبث بعقله، تجرده من مسلمات، و في المقابل قد تعلق مفاهيم جديدة بذهنه تحتمل من الصحة ما تحتمله من السقم، مع افتقار المتعلم لمرجعية يحتكم إليها في غربلة المعارف المستوحاة من النص، وهنا تكمن خطورته، ولاسيما في المراحل الابتدائية حيث لم يكتمل بعد بناء شخصية ووعي التلميذ بالشكل الذي يسمح له بقبول أو رفض فكرة بناء على مجموعة من الحجج والأدلة، و يبقى السؤال المطروح: على أي أساس تتخذ آراء وكتابات بعض المؤلفين كنصوص تسير بمحاذاتها العملية التعليمية، وتجعل منها نواة للتعليم ؟ سواء بتدخل المدرس أو نتيجة القراءة الفردية التي يمارسها المتعلم خارج الصف،«**إن الكتابة تتوقف على نوع الجمهور الذي تقدم له، فلهذا كان من الضروري أن نحيط علما بمراحل نمو الطفل وطباعه والخصائص السيكولوجية التي تميز كل مرحلة،بالإضافة إلى النمو العلمي سواء من ناحية اللغة أو القدرة المعرفية، فمن المعروف أن الأطفال يختلفون في مستوياتهم الفكرية (...) وهذا الاختلاف يكمن في التقاليد والطباع وأساليب الحياة، و حتى في التباين البيئي و الجغرافي، فالكاتب الذي يقدم أعماله للأطفال يجب أن يكون واعيا بكافة هذه الاختلافات، فلذا عليه مراعاة الشمول و**

النظرة الواسعة في إنتاجه الأدبي»[1]، فإذا تملك المتعلم الملل ولم يستسغ النص ضاعت غاياته وعلى رأسها قواعده، فالقواعد لصيقة بالنص، مصيرها مرهون بمصير النص من موقف المتعلم.

وتبرز هاهنا ضرورة تجسير الفجوة بين النصوص في مختلف الأطوار التعليمية فليس من مبرر لحصر موضوعات النصوص في ميادين تتكرر طيلة خمس سنوات، ما يبوئها مقعدها من الاستهلاك وانعدام إضافات جديدة و السبب يعود إلى ترابط السنوات الدراسية لكل مرحلة تعليمية ، فالقواعد و النصوص تسير باستكمال دورتها مع نهاية المرحلة.

ويقودنا الحديث إلى الهدف الآخر المتوخى من النص وهو هدف لساني، تترابط أواصره مع الهدف المعرفي كما ذكرنا آنفا فكل منهما يكمل الآخر، فالقواعد جزء لا يتجزأ من بناء النص بحيث لا يسعنا تخيل نص في اللغة العربية يستغني عن القواعد بتقسيماتها، و في المقابل يصبح النص قالبا ممتعا بالنسبة للمتعلم ينضح بنماذج و أمثلة لأنواع القواعد يمكن إدراكها بمجرد قراءة النص أو تدريسه.

ب. الغرض اللساني:

يلاحظ المتعلم من خلال تتبع جمل النص قراءة أو شرحا و مناقشة بمعية المعلم رصف الوحدات اللغوية بعضها إلى جانب بعض بطريقة منتظمة، تمنح كل وحدة علامتها الإعرابية، فترفع أحيانا و تنصب و تخفض أحيانا أخرى كما قد لا تتحرك بأي منها إذا جزمت، لكن هذه العلامات لا تلحق أواخر الكلم بشكل اعتباطي، و إن كان بعضهم ينادي بفكرة جزافية العلامة الإعرابية وأنها لم تتصل بالكلمات إلا لوصل بعضها ببعض و تيسير النطق و تتابع الكلام، متغافلين عن أسرار القواعد التي تحكم اختيار إحدى الحركات للكلمة في موقع بعينه، فإذا كانت أواخر الكلمات في النص مضبوطة بالشكل فسيكون ذلك عونا للمتعلم على اكتشاف الحالات والمواضع التي تكون فيها الكلمة إما مضبوطة بالفتحة، الضمة

[1] **إدريس قرقوة: التراث في المسرح الجزائري**، ص ص 334، 335.

أو الكسرة بفعل تقصي القرائن المحيطة بها سواء كانت لفظية كالحروف أو الأفعال وغيرها من العوامل، أو معنوية كالبحث عن الغاية من وجود الكلمة في الجملة، فالنعت يؤتى به لوصف حالة الشيء أو الشخص، و المفعول به هو كل من ـ أو ما ـ وقع عليه فعل الفاعل... و هي أدلة تلفت انتباه المتعلم بفعل اطراد أمثلتها في النص الواحد أو في النصوص المتتابعة «**التي تكتب باللغة السهلة البسيطة والمناسبة لكل مرحلة من مراحل عمر الطفل وعلى المؤلفين استخدام قواعد من اللغة العربية وأساليبها مع كلمات مألوفة من الأطفال ولا مانع عن زيادة الكلمات الجديدة على أن تكون قليلة و مكررة، اعتماد الكلمات الخالية من الأخطاء النحوية لأنها الباعث الأول على جعل الأطفال يفكرون**»[1]، ولذلك كان سبك النص مؤثرا في كيفية تعلم القواعد، ويبقى الاكتشاف الذاتي لها من طرف المتعلم مشوبا ببعض التردد و التشويش إلى أن تتأكد فرضياته بعد درس القواعد الموالي للنص مباشرة، أين تحل النماذج التي تفاعل معها المتعلم فهما واكتشافا محل أمثلة الدرس ثم تعزز بشرح المعلم و توضيحاته مما يؤدي إلى نضج القاعدة في أذهان المتعلمين، و لتفحص سلامتها يجري المعلم تطبيقات تتنوع بين الشفوية والكتابية تتيح له برمجة تقييم دوري منتظم يراقب عن كثب حركة التحصيل، كما و كيفا، وهو ضروري تحديدا في سنوات التعلم الأولى لأنها ذات تأثير على التعلمات بعدها بعدّها حجر الأساس في بناء مفاهيم جديدة، تجبره على العودة إلى المفاهيم الأولى مهما تطورت وازدادت معارفه، ومنه كان التركيز على صحتها من لوازم استمرار التحصيل اللغوي الفعال.

4. تدريس القواعد عن طريق النص:

تعددت طرائق تدريس القواعد وتنوعت بتعاقب الإصلاحات والنظريات اللسانية، ولكل منها محاسن وعيوب تتجاوزها الطريقة التي تظهر بعدها، ومن بين تلك المزالق المشتركة بينها وخاصة التقليدية منها تجزئة أنشطة اللغة وفصلها عن بعضها والاستعانة بأمثلة جزئية لاكتشاف أو ترسيخ

[1] **عبد الفتاح أومعال: أدب الأطفال ـ دراسة وتطبيق**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، دط، 2001م، ص 106.

وتثبيت القاعدة، فيما تمتاز الطريقة النصية بأنها «**تقضي على الحواجز بين النشاطات اللغوية وتربط ربطا وظيفيا بين الفكرة والبنية اللغوية التي احتوتها، ما يؤكد لنا أن القواعد ليست غاية في ذاتها وإنما هي أداة ووسيلة للتفكير والتعبير**»[1]، فالنص بعدِّه الشكل المكتوب من اللغة فإنه متكامل لا تنشطر القواعد ولا حتى الأنشطة اللغوية الأخرى على مستواه، فحصة قراءة النص وفهمه والتعرف على رصيده المعجمي الجديد تلحقها على التوالي حصة القواعد النحوية، فإذا كانت حصة القواعد الصرفية كان لزاما على المتعلمين إعادة قراءة النص والتعمق أكثر في فهم مقاصده واستنطاق كنهه ليصبح ذا معنى بالنسبة لهم، يتواصلون بيسر مع قيمه التعليمية والتربوية، ثم يوظفونها في إنتاجاتهم الشفوية والكتابية، وعلى هذه الخطة تسير المقاربة النصية في التعليم، فهي «**تربط دراسة اللغة بالنصوص، وتسهل في الوقت نفسه الجمع بينها وبين نشاطين اثنين وهما: القراءة ودراسة النص، إنتاج النصوص الكتابية (التعبير الكتابي) وفي الوقت نفسه تحمل المتعلمين على اكتشاف القواعد اللغوية، والمفاهيم النحوية والخصائص الأدبية النصية بدل فرضها عليهم قسرا**»[2]، ففكرة المقاربة النصية هي توفير نص تتكامل فيه اللغة بكل مستوياتها فيتعامل المتعلم مع بناء لغوي شامل تطفو على سطحه مختلف أنواع القواعد لتظهر له في مكانها الذي يجدر أن توظف فيه، لا مجرد قوانين يحتار المتعلم أين وكيف يوظفها، هذا إن تجاوز التوهم بأن القواعد تدرس لذاتها، فهو يراود المتعلمين في مختلف مراحلهم الدراسية، ويحول دون معرفة الغاية منها واستعمالها وبالتالي ضياع الغرض من تدريسها.

يقول "نهاد الموسى" في فقرة من كتابه موسومة بعنوان "في التأليف: الهيكلة وإحياء القاعدة بالنص": «**أما الأمثلة فقد توخينا أن تكون أمثلة حية من واقع الاستعمال، أو نصوصا مختارة (...) تتمثل فيها القاعدة المنشودة على نحو يصل القاعدة باللغة في دورتها مع الحياة أو حياتها في النصوص العالية،**

[1] **قاضي محي الدين كبلوت: الرائد في طرائق القواعد**، ص37.

[2] **عبد السلام عزيزي: تحديد الكفاءات في المواد الأدبية_النصية في الطور الابتدائي**، المركز الوطني للوثائق التربوية، 2016م، ص26.

وعلى هذا المنوال بنينا التدريبات، نتدرج فيها من المثال الذي تتعين فيه القاعدة تعينا قريبا مباشرا إلى النص الذي تعرض فيه القاعدة في مثل السياق الطبيعي الذي يتعرض له التلميذ أو يعرض له في مواقف الأداء»[1]، فالنص حسبه قادر على بعث القواعد وإحيائها، شريطة أن يكون النص وليد بيئة المتعلم قريبا من واقعه، أو نصوصا تظهر أهميتها وحاجة المتعلم إلى التعرف عليها، تتخللها أمثلة القاعدة في شكلها التطبيقي الذي يلاحظه المتعلم ويحتذي مثاله.

5. خلاصة:

يختلف النص المدرسي عن النصوص الأخرى بموجب الغاية منه، فالنصوص الأخرى قد تهدف إلى الإمتاع أو الدعوة إلى التجديد والثورة، أو حتى إرشاد وتقويم السلوك الإنساني، إلا أن المدرسي منها موجه لدعم دروس القواعد وخدمة تعليم اللغة بأصواتها وصرفها ونحوها، بغرض استعمالها في مواقف التواصل المختلفة والقدرة على تكوين جمل وعبارات مناسبة للموقف الذي ستُقال أو تُكتب فيه، ثم يتعداها إلى تنمية الحصيلة المعرفية والرصيد المعجمي للمتعلم بناءً على تنوع موضوعات، أشكال، وأنماط النصوص فكلما تنوعت ارتفعت فرصة تحقيقها لغاياتها المعرفية، حيث ينفتح النص الواحد على عدة تصنيفات فيتعرف المتعلم على السرد في القصة، الحوار في المسرحية، الوصف... وهذه الأجناس غالبا هي المفضلة لدى المتعلمين في مرحلتهم الأولى من التعليم، فالمزاوجة بين اهتماماتهم واحتياجاتهم تجعل عملية التعليم شيقة، تجذب انتباههم إلى الأنشطة المحيطة بالنص بوصفه منطلق القراءة و الكتابة والتعبير، وهذه المهارات صور لتوظيف اللغة والتدرب على قواعدها، إذن فروع اللغة وأنشطتها متكاملة مترابطة تسير في دورة تبدأ عند النص وتنتهي إليه.

[1] **نهاد الموسى: الأساليب_مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2003م، ص195.

مستويات التحليل اللغوي:

ينبني النص وفق قواعد يستدعي النظام اللغوي التقيد بها، فاللغة العربية كغيرها من اللغات تميزها خصائص صوتية، صرفية، تركيبية، دلالية، وبتصنيف هذه الخصائص تمخضت أنواع القواعد المشكلة لجانبي اللغة المنطوقة والمكتوبة، فإذا اجتمعت في نص ما أطلق عليها المستويات اللغوية، وله أن يُحلل وفقها، ومنه يكون النص محل توظيف للقواعد بالنسبة لمنتجه ومحل استنباط بالنسبة للمعلم عند اتخاذه مركز دائرة تعليم القواعد.

1. المستوى الصوتي:

يحوز هذا المستوى بوصفه قاعدة الهرم على مهمة ضبط وتوصيف المادة الأولية للغة "الصوت"،وهو «**عدة ظواهر نسبية تحدث بأن تيار النفس الخارج من الرئة ويعرض له في موضع من مواضع (الحنجرة أو الفم أو بين الشفتين) عارض يضيق طريق الهواء (النفس) أو يقطعه، فلا يحدث الصوت إلا بعاملين أحدهما النفس والآخر العارض**»[1]، وتصدر بهذه الكيفية مختلف الأصوات اللغوية منها وغير اللغوية، وحتى نفرق بينهما نحتكم إلى أن اللغوي منها يحمل دلالة حين يتركب مع غيره، بحيث يترك التركيب أثرا في نفس السامع.

ولا تُفعّل القوانين الصوتية المفردة والمركبة إلا عند نشاط القراءة أين تتحول الحروف المكتوبة إلى أصوات تستقبلها أذن السامع محملة بإشارات يفككها الذهن ويؤولها لإدراك المفاهيم المقابلة لها، ومن ثم يكتسي المنحى الصوتي قابلية للتحكم أو على الأقل التأثير في عمليتي القراءة والفهم. بفعل التغيرات الصوتية الناجمة عن تجاور الأصوات، أو التلوينات الصوتية كالنبر مثلا والتنغيم الذي يضفي دلالة زائدة

[1] **تحسين عبد الرضا الوزان: الصوت والمعنى في الدرس اللغوي عند العرب في ضوء علم اللغة الحديث**، دار دجلة ناشرون وموزعون، عمان، ط1، 2011م، ص133.

للجملة قد يقلب معناها من جملة إخبارية عادية إلى تعجب أو استفهام أو نداء، إذن مراعاة القوانين الصوتية إحدى العوامل التي من شأنها أن تؤدي إلى قراءة صحيحة وفهم سليم للنص.

تبدأ العناية بالحروف والحركات في التعليم عند أولى المراحل بغرض تعريف المتعلمين بأبجدية اللغة العربية لكن كثيرا ما يلاحظ الاستخفاف بالمخارج الحقيقية للحروف والتنصل من تعليمها وفق النطق السوي، ولولا أنها غير مؤثرة ولا مهمة لما خصها القدماء والمحدثون بالدراسة الواسعة ولما عقدوا لها فصولا من مصنفاتهم فهذا سيبويه يقول:«**فأصل حروف العربية تسعة وعشرون حرفا (...) وتكون اثنين وأربعين حرفاً بحروف غير مستحسنة ولا كثيرة في لغة من ترتضى عربيته، ولا تستحسن في قراءة القرآن ولا في الشعر؛ وهي: الكاف التي بين الجيم والكاف، والجيم التي كالكاف، والجيم التي كالشين والضاد الضعيفة، والصاد التي كالسين، والطاء التي كالتاء، والظاء التي كالثاء، والباء التي كالفاء**»[1]، حيث نعتها سيبويه بغير المستحسنة رغم أنه عدها من حروف العربية لابتعادها عن مخرجها واتصالها بمخرج غيرها، أو لتجردها من صفاتها كالاستعلاء في الصاد، الطاء والظاء.

فعدم التمكن من المخارج الصحيحة للحروف وصفاتها يوقع المتعلم في اختلالات نطقية عند تركيب الأصوات و«**القاعدة هنا هي أن الصوت المفخم مثل [ص] أو [ط] يؤدي إلى سمة التفخيم على الأصوات المجاورة التي تشترك معه بنفس المقطع**»[2]، كما وقد تمتد إلى المقاطع الأخرى القبلية أو البعدية المكونة للكلمة بسبب قوة الصفات المجتمعة في حرفي الصاد والطاء.

[1] **سيبويه عمرو بن عثمان بن قنبر: الكتاب**، تح: إميل بديع يعقوب، ج4، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1999م، ص572.

[2] **سمير شريف استيتية: الأصوات اللغوية ـرؤية عضوية ونطقية وفيزيائية**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2003م، ص303.

وليست كل الصفات مما يحسن الإتيان به فالتكرير في الراء قبيح، والراء من الحروف المعرضة لكثير من العيوب في النطق كأن يُلثغ بها أو تُبتر، وهي وغيرها من عيوب النطق «**مشكلات يواجهها الطفل في الإنتاج الشفوي للغة سواء أكان في النطق، أو في الطلاقة، أو في الصوت، والأطفال ذوو الاضطراب الكلامي هم أولائك الذين يعوق كلامهم تواصلهم مع الآخرين**»[1]،وخصوصا داخل حيز العملية التعليمية أثناء التواصل والتفاعل والتقييم للأنشطة الشفهية مما يُبطئ وتيرة الاكتساب المعرفي ويخفض مردود التعليم.

وتبقى الكفاءة الصوتية للمتعلم حكما على المواقف التواصلية مع غيره من الأشخاص أو حتى النصوص، حيث تستسيغ أذن السامع سلاسة تتابع الحروف والكلمات في سياق نحوي صحيح يكشف عن أفكار واضحة، تسلم من سوء الفهم.

2. المستوى الصرفي:

يختص هذا المستوى بدراسة بنية الكلمة العربية وما يعتريها من تغيرات، ونخص بالذكر الأفعال والأسماء فقط، وبفعل هذا التحديد يفترق علم الصرف على شقين كبيرين يتناول كل منها أحوال الفعل أو الاسم، فعلم الصرف «**تحويل الأصل الواحد إلى أمثلة مختلفة، لمعانٍ مقصودة لا تحصل إلا بها، كاسمي الفاعل والمفعول، واسم التفضيل والتثنية والجمع إلى غير ذلك**»[2]، فاشتقاق الأسماء وتصريف الأفعال بحسب ما يقتضيه التركيب هي مساحة اشتغال هذا العلم على مستوى النص من حيث هو محل تدريس القواعد الصرفية المقررة والمتراوحة بين تصريف الأفعال في الأزمنة المختلفة وإسنادها إلى الضمائر، وبعض المشتقات والتحويل العددي في الاسماء، لكن الضمائر وهي تترأس قائمة الصيغ

[1] **صهيب سليم محاسيس: عيوب الكلام في التراث اللغوي العربي**، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2012م، ص38.
[2] **أحمد بن محمد بن أحمد الحملاوي: شذا العرف في فن الصرف**، تح: غالب المطلبي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان،ط1، 2000م، ص7.

الصرفية لا تندرج ضمن نطاق هذا العلم باعتبارها من الأسماء المبنية، وموضوع علم الصرف هو الأسماء المعربة والأفعال المتصرفة فحسب.

«**وهو في المفهوم اللساني الحديث دراسة المورفيمات واتساقها في تكوين الكلم والوظيفة الأساسية له دراسة التغيرات المنتظمة في الشكل المرتبط بتغيرات في المعنى**»[1]، فشكل الكلمة صرفيا يتكون من جذر ولواحق أو سوابق وهي المسماة بالمورفيمات والتي يخول إليها دور المعاني المضافة إلى المعنى الأصلي المتضمن في الجذر ذاك أن كل زيادة في المبنى تتبعها زيادة في المعنى، كأن تضاف اللاحقة "ون" أو "ين" إلى الاسم المفرد فتُضاف دلالة الجمع عليه أو إضافة السوابق المجموعة في قولهم "أنيت" لتصريف الفعل في المضارع، وحرفي التنفيس والتسويف للدلالة على الاستقبال، فهذه التغيرات في المعنى ناتجة عن إضافات صوتية إما بالحروف، أو بالحركات كما يقول "**ابن جني**": «**فمعنى التصريف هو ما أريناك من التلعب بالحروف الأصول لما يراد فيها من المعاني المفادة منها وغير ذلك، فإذا ثبت ما قدمناه، فليعلم أن التصريف ينقسم إلى خمسة أضرب: زيادة، بدل، حذف، تغيير حركة أو سكون، إدغام**»[2]، فما ذهب إليه اللسانيون المحدثون يقترب من رأي ابن جني قبلهم في أن المعنى الذي تثيره التغيرات على مستوى المفردة نتيجة إضافة أو إسقاط أو غيرهما هي المهمة المنوطة بهذا العلم.

ومع هذا فإن «**دراسة الصرف لا نعتبره هدفا في حد ذاته، وإنما هو وسيلة وطريق من طرق دراسة التراكيب والنص اللذين يقوم بالنظر فيهما علم النحو، فالصرف إذن يعد مقدمة للنحو، أو خطوة تمهيدية له، وأن نتائج البحث في الصرف لا قيمة لها مالم توجه إلى خدمة الجملة والتركيب**»[3] ، أي أن الأبنية و

---

[1] **عاطف فضل محمّد: مقدمة في اللسانيات**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط2، 2016م، ص111.

[2] **ابن جني أبو الفتح عثمان بن عبد الله: التصريف الملوكي**،تح: البدراوي زهران، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان، مصر، ط1، 2001م، ص44.

[3] **سميح أبو مغلي: فصول ومقالات لغوية**، دار صفاء للنشر و التوزيع، عمان، ط1، 2002م، ص57.

الأوزان التي يختص بدراستها علم الصرف لا تدرس لذاتها وإنما بغرض إفادة التركيب و تزويده بالصيغ اللازمة ليتشكل و ينسج وفق المعنى المقصود.

إذن النص حافل بنواتج اشتغال علم الصرف من مشتقات و أشكال التصريف و التحويل، التي يتحسسها المتعلمون حال قراءتهم له.

3. المستوى النحوي (التركيبي):

وهو المستوى الذي تسند إليه مهمة دراسة الجمل والتراكيب من حيث وحداتها حين تدخل في تركيب معين، وما يطرأ على آخرها من تغيرات يفرضها الموقع الذي تشغله من الجملة، فالنحو **«"علم بأصول تعرف بها أحوال الكلمات العربية من حيث الإعراب والبناء؛ أي من حيث ما يعرض لها في حال تركيبها"، فبه نعرف ما يجب أن يكون عليه آخر الكلمة من رفع أو نصب أو جر أو جزم أو لزوم حالة واحدة بعد انتظامها في الجملة»**[1]؛ فحين نرتب الكلمات بطريقة موحدة توافق قواعد النحو لإنشاء جملة، فإنه يعكس مجموعة علاقات تتضام بها الكلمات تأخذ كل منها وظيفتها فيها وتتسم كل منها بعلامة تُعرف بها، كما يقول "**ابن جني**": «**ألا ترى أنك إذا سمعت أكرم سعيد أباه، وشكر سعيدا أبوه، علمت برفع أحدهما ونصب الآخر الفاعل من المفعول، ولو كان الكلام شرجا واحدا لاستبهم أحدهما من صاحبه**»[2]، فالإعراب الصحيح يُفضي إلى فهم المعنى المقصود داخل التركيب، شرط أن ترافق السلامة النحوية هندسة منطقية لتوزيع الكلمات، لدلالة الحركات الإعرابية على معانٍ معينة فالرفع للفاعلية والنصب للمفعولية والجر للإضافة ثم يلحق بهذه الأقسام الكبرى مابقي من المرفوعات والمنصوبات والمجرورات.

وهذا ما دأب النحويون القدامى على الاعتقاد به بعد أن أقاموا مذهبهم على نظرية العامل فجعلوا الأفعال سيدة العوامل، ومن الحروف عوامل كحروف الجر المختصة بالأسماء و حروف النصب والجزم

[1] **نايف سليمان وآخرون: مستويات اللغة العربية**، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2000م، ص11.
[2] **أبي الفتح عثمان بن جني: الخصائص**، تح: مُحَمَّد علي النجار، ج1، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط1، دت، ص36.

المختصة بالفعل المضارع على وجه التحديد، ولا يزال هذا هو الاتجاه السائد والمتفق عليه في المنظومة التربوية رغم مختلف جهود التغيير التي تنادي بمقاطعة نظرية العامل، «**ولا يعني هذا عدم توافر الجهود التي تهدف إلى تطوير مناهج النحو في المدارس بل إن الكثير من العلماء واللغويين والتربويين، وفي العديد من المؤتمرات والندوات التي عقدت من أجل هذا الهدف أكد على ضرورة تيسير مادة النحو على التلاميذ حتى تكون مادة سهلة سلسة يتقبلها التلميذ كأية مادة دراسية محببة إلى النفس وقريبة من تفكيره وتعامله اليومي**»[1]، فقد همّ كل من أدرك صعوبة النحو على أفهام المتعلمين إلى محاولة تبسيطه وتقريبه إليهم لكن دون المساس بأساسياته وأبوابه المتعلقة بصون الألسنة من الخطأ، فنلاحظ أن التقسيم الثلاثي للكلمة، الحالات الإعرابية لكل قسم وتقسيم الجملة إلى إسمية وفعلية، تحافظ على حضورها في الكتب المدرسية لمختلف المراحل.

4. المستوى الدلالي:

وهو المستوى الأكثر أهمية بين المستويات السابقة فهي برمتها تهدف إلى تشكيل المعنى وإيصاله بالطريقة التي لا يعتوره فيها لبس ولا غموض، غير أنه يختص بالبحث في دلالة الكلمات والجمل بجمع حصيلة المستويات السابقة، فالدلالة هي «**كون الشيء بحالة يلزم من العلم به العلم بشيء آخر، والشيء الأول هو الدال، والثاني هو المدلول**»[2]، فالكلمة العربية تدل بحروفها على معنى معين ارتبط بتلك المتتالية من الأصوات اللغوية سواء عن طريق المواضعة أو غيرها من الاحتمالات الأخرى الواردة لنشأة اللغة، وتسمى هذه الدلالة للكلمة مفردة الدلالة المعجمية «**وتمثل وحدانية المعنى، وثبوت العلاقة بين (الدال) والمسمى بها (المدلول) فكل لفظ يقابله معنى مركزي، أو مسمى ثابت في المحيط الخارجي، فلكل كلمة مدلول موجود في حياتنا تشير إليه هذه الكلمة وتعينه**»[3]، فالإشارة إلى الكلمة بنطقها أو

[1] **زكريا إسماعيل: طرق تدريس اللغة العربية**، دار المعرفة الجامعية، دط، 2005م، ص202.
[2] **الجرجاني علي بن محمّد بن علي: التعريفات**، تح: ابراهيم الأبياري، دار الكتاب العربي، بيروت، دط، 2002م، ص88.
[3] **هادي نهر: علم الدلالة التطبيقي في التراث العربي**، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2008م، ص177.

كتابتها يترك أثر المعنى المركزي الذي اشتهرت به وقد تصاحبها المعاني الهامشية المحيطة به بفعل عزلها عن نظام الجملة الذي يكسبها قيمة واحدة ويقصي ما دونها من القيم المحتملة للكلمة.

والفكرة أن «**المعاني لا تبدو أمورا ثابتة في العادة(...) إنما هي أمور رهن بالمتكلمين والسامعين والسياق (والموقف الاجتماعي) الذي يلفهم**»[1]، حيث تنتقل الكلمة بين المعنى والآخر بتغير العلامات اللغوية المجاورة لها في التركيب، وباختلاف الظروف الاجتماعية التي يستعمل فيها ذلك التركيب، فكلمة "شكرا" وهي كلمة واحدة تدل تارة على الشكر وتارة أخرى على التوبيخ، حيث يتحدد المعنى المقصود انطلاقا من الموقف الذي قيلت فيه ومن القرائن اللغوية المحيطة بها سواء أكانت صوتية كالنغمة المرافقة لمقام التوبيخ أو صرفية كتحويل الفعل إلى اسم مفعول؛ "مشكور" أو تركيبية كإتباعها بعبارة "على فعلتك التي فعلت" «**ومعنى هذا بالتالي أننا حين نفرغ من تحليل الوظائف على مستوى الصوتيات والصرف والنحو ومن تحليل العلاقات العرفية بين المفردات ومعانيها على مستوى المعجم لا نستطيع أن ندعي أننا وصلنا إلى فهم المعنى الدلالي لأن الوصول إلى هذا المعنى يتطلب فوق كل ما تقدم ملاحظة العنصر الاجتماعي الذي هو المقام**»[2]، فالقبض على المعنى المقصود من تركيب لغوي يتطلب امتداد عملية تحليله لتشمل أبعادا أخرى غير لغوية لا بد من مراعاتها فلها بالغ الأثر في التلاعب بالمعنى.

بات العنصر الاجتماعي بعد إدراك شأنه من روافد تعليم اللغة، ونظرية تحاول ربط القواعد باستعمالها في المواقف الطبيعية فقد «**كانت الجهود تنصب في مجال تعليم اللغة على محاولة تلقين تراكيب اللغة وإتقانها، أي التركيز على النظام اللغوي المغلق، بغض النظر عن السياقات غير اللغوية والمحيط الاجتماعي الذي يحكم عملية الاتصال اللغوي. غير أن الدراسات الحديثة بدأت تركز على الاستخدام**

[1] **بلمر: علم الدلالة، تر: أحمد طاهر حافظ**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1، 2012م، ص15.
[2] **تمام حسان: اللغة العربية معناها ومبناها**، دار الثقافة، الدار البيضاء، دط، 1994م، ص342.

الفعلي للغة في المواقف الحياتية المختلفة وعلى العوامل والقواعد التي تحكم ذلك الاستخدام»[1]، فاللغة ظاهرة اجتماعية ذات وظيفة تواصلية، من غير الصحيح تعليمها في معزل عن هدفها الأسمى.

5. خلاصة:

التحدث عن المستويات كل منها على حدة لا يعني خلق حواجز فيما بينها، بل تبين لنا بعد وصفها أن كل مستوى يخدم الذي بعده، لتتلاقى في الأخير مشكّلة تركيبا سليما نحويا ودلاليا، فالكثير من المباحث الصرفية تتداخل بعلم الأصوات لدرجة يصنف فيها بعضهم تلك المباحث كمباحث صوتية على غرار الإبدال في الصيغ الصرفية للفعل المزيد على وزن "افتعل" أين تقلب تاؤه طاء إذا سبقها حرف من حروف الإطباق نحو الصاد في "اصطبر"، فالتغير الداخلي في بنيتها ماهو إلا تبديل صوت بآخر أكثر ملائمة في النطق، وتكثر الظواهر من هذا النوع في باب الإعلال أيضا.

وإذا كان مجال اهتمام علم الصرف هو بنية الكلمة وهيئتها قبل انضمامها إلى تركيب بعينه، فإن علم النحو يدرس بنية الجملة المكونة من تلك الصيغ والمشتقات التي أفرزها علم الصرف، وحتى تتضح الرؤية أكثر نشير إلى الأثر الذي تُلحقه بعض المشتقات بالوظائف النحوية لبقية كلمات الجملة كاسم الفاعل الذي يعمل عمل فعله فيرفع فاعلا وينصب مفعولا.

أما المستوى الدلالي كما أسلفنا القول فيمتد متعلقا بكل المستويات السابقة تحت ما يسمي بالدلالة الصوتية، الدلالة الصرفية، والنحوية، فكلمة "ينضح" لا تطابق في معناها كلمة "ينضخ" حيث أدى تغيير صوت ضعيف بآخر أشد منه إلى انتقال المعنى من سيلان الماء بتؤدة إلى اندفاعه بقوة، وذلك تبعا لطبيعة أصوات الكلمة، ولو قارنّا بين كلمتي "كاذب " و"كذّاب" للوحظ فرق لا يخفى في درجة الاتصاف بالكذب، ذاك أن فعّال وهي صيغة مبالغة تدل على المبالغة في الفعل أكثر مما نجده في اسم

[1] **مسعود عامر بودوخة: السياق والدلالة**، دار الأيام للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2015م، ص70.

الفاعل، وتفيد الدلالة النحوية من خلال العلامات الإعرابية أو الأساليب كالتقديم والتأخير معرفة المعنى الكلي المقصود من وراء ترتيب كلمات الجملة تحديدا وفق ذلك النظام.

وعلى هذه الشاكلة التي تمثل غيضا من فيض تترابط مستويات اللغة وتشتغل آليات قواعدها، فحق لنا وصفها بالكل المتكامل، في صورتها المنطوقة أو المكتوبة هذه الأخيرة التي يمثل النص عينة منها يلاحظ المتعلمون على مستواه تفاعل مختلف القواعد في إنتاج قطعة لغوية، عدولا عن تدريس كل فرع منفرد مما يشكل مشقة وتكلفا في الإلمام بكل تلك القواعد وتوظيفها توظيفا صحيحا.

الفصل الثاني: الدراسة الميدانية لتعليم قواعد اللغة العربية في المرحلة الابتدائية

تلبي الدراسة الميدانية حاجيات البحث وتترجم نتائجه إلى حقيقة يمكن ملاحظتها والحكم عليها، بفعل الاتصال المباشر بالظواهر، مراقبة الأشخاص لرصد سلوكاتهم وربطها بمسبباتها، إذ أن معايشة الواقع الحقيقي للبحث تسمح بملامسة جميع جوانبه، فتسهل عملية انتقاء وتصميم الأدوات البحثية بما يناسب خصائص العينة والأهداف المنتظرة من البحث، ما يضفي صفة الموضوعية والمصداقية لنتائج البحث، والتي يستدعي استشرافها المرور بمراحل وإجراءات انطلاقا من الدراسة الاستكشافية وصولا إلى استخلاص النتائج.

أولا: إجراءات الدراسة

يتطلب البحث الميداني قبل الشروع في جمع المعلومات لاستكمال نقائص الدراسة النظرية أو تدعيمها إحاطة شاملة بالملابسات والاستعانة بالأدوات الأكثر ملاءمة ونجاح في توفير بيانات صحيحة عن العينة المدروسة، ثم انتهاج الخطوات اللازمة لوصفها وإحصائها، وكذا مقارنتها وتحليلها.

1. الدراسة الاستطلاعية:

هي المرحلة التي تمهّد للدراسة النهائية من حيث أنها تقصٍ لمظاهر المشكلة المدروسة في الوسط التعليمي بين أفراد العينة بمساءلة المعلمين عن مدى استيعاب التلاميذ للقواعد من خلال النص، هذا من الناحية الأولى، ومن ناحية ثانية اكتشاف الميدان والاطلاع على خصائصه، وذلك بإعداد أدوات البحث (الاختبار التشخيصي) والتأكد من صلاحه لقياس مؤشرات الدراسة، ويتم هذا بعرضه على مجموعة من معلمي المدرسة الملمّين بحيثيات تدريس القواعد واستجابة التلاميذ، آنذاك يمكن ضبط برنامج لتطبيقه إلى جانب الإجراء الثاني (الملاحظة) حسب التوقيت الأسبوعي الذي تتوزع فيه حصص اللغة العربية إلى جانب المواد الأخرى.

وهو الأمر الذي فرض علينا الاقتصار على حضور النشاطات المتعلقة بالقراءة وفهم النص، ثم الظواهر النحوية، الصرفية والإملائية، فقد فاق عدد الحصص المخصصة لأنشطة اللغة العربية عدد حصص المواد الأخرى بأشواط ممثلة بـ: احدى عشر (11) حصة من مجموع خمسة وثلاثين (35) حصة أسبوعيا، كل ذلك بعد التواصل مع مدير المؤسسة التربوية ومعلم السنة الرابعة عند الحصول على الموافقة إثر الترخيص المقدم لهم.

2. حدود الدراسة:

يؤدي اختلاف عامل الزمان أو المكان إلى تغير نتائج الظاهرة المدروسة، ويعود ذلك إلى تطور وتجدد المعرفة، اختلاف الأنظمة التربوية من بلد إلى آخر، واللغة أكثر حركية أيضا. فكيف إذا عالجناها من منظور تعليمي، لذلك كان تحديد الإطار الزماني والمكاني ضرورة لا بد منها.

أ. الحدود الجغرافية:

أفضى بنا ارتباط موضوع البحث بمبحوثين في مراحلهم الدراسية الأولى إلى اختيار ابتدائية تحدد المجال المكاني للدراسة؛ وهي مؤسسة 'بو القدرة مُحَمَّد' إحدى ابتدائيات مقاطعة 'الجمعة بني حبيبي' (ولاية جيجل)، الواقعة في شارع الشهيد 'جيجلي فرحات' بمنطقة 'الديار'، تبلغ مساحتها المبنية 550,00 م^2 من مساحة كلية قدرها 2700,00 م^2.

- سنة بناء المدرسة: 1996م.
- سنة إنشاء المدرسة: 1998م.[1]

[1] مديرية الدراسات الإحصائية والتقييم والاستشراف: الدفتر الإحصائي، 2022/2021.

تتكون المدرسة إجمالا من ست قاعات درس، كل قاعة منها مخصصة لفوج واحد من التربية التحضيرية إلى السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، حيث لم يكن اختيار المدرسة اعتباطيا، وإنما نظرا لسهولة التنقل إليها، واستعداد المدير والمعلمين للاستقبال والتعاون.

ب.الحدود الزمنية:

استغرق إنجاز الدراسة الميدانية فترة قدرها أسبوعين، امتدت من تاريخ 30 أفريل 2023 م إلى غاية 15 ماي من نفس السنة، جعلنا اليوم الأول من المدة المتاحة للقيام بدراسة استطلاعية لتفقد الميدان والعينة، وبسبب عطلة الفاتح من ماي تقلص زمن الدراسة بمقدار يوم واحد، ثم باشرنا استكمال العمل، فكانت المدة الباقية مقسمة بين حضور الحصص التعليمية، وإجراء الاختبارين للتلاميذ.

3. مجتمع الدراسة:

يمثل المجال البشري داخل المؤسسة بكل أعضائها من: مدير، معلمين، مشرفين تربويين، وتلاميذ، وتعد هذه الفئة الأخيرة عينة الدراسة فهي جزء من المجتمع الكلي، الذي يُحصى عدد المعلمين فيه بثمانية معلمين، ستة منهم معلمو اللغة العربية، والاثنان الباقيان معلما اللغتين الأجنبيتين، أما عدد التلاميذ الإجمالي فيبلغ 157 تلميذ، تشكل نسبة منهم فوج السنة الرابعة قوامه 28 تلميذ ذكورا وإناثا، وقع عليهم الاختيار كعينة للدراسة لسببين؛ أولهما أن القواعد تدرّس للتلاميذ في السنوات السابقة كظواهر فقط؛ أي التعرف عليها بصورة ضمنية لا أكثر قصد التعود على النطق الصحيح، أما في السنة الرابعة فيبدأ المتعلمون بدراستها على أساس قواعد صريحة، وثانيهما أن هذه السنة بالذات تعد الدعامة الأولية للتمكن من القواعد، فإن حدث ووجد المتعلم صعوبة في فهمها فسيشكل ذلك تأخرا في السير بموازاة دروس القواعد في عامه المقبل، وخاصة كونه العام الذي يجتاز فيه اختبار الانتقال إلى التعليم المتوسط.

وفي الجدول الموالي تفاصيل بجنس و عدد المجتمع البشري الخاص بالدراسة:

	المعلمين	التلاميذ	فوج السنة الرابعة
ذكور	03	91	15
إناث	05	84	13
المجموع	08	157	28

جدول توضيحي لمجتمع الدراسة

يتضح من خلال الجدول مميزات مجتمع الدراسة وهي كالآتي:

- قلة أفراد مجتمع الدراسة، وهذا يرجع إلى كون المدرسة تحتل موقعا في وسط قليل السكان، وتواجد مؤسسات أخرى مماثلة على مسافة قريبة منها، وهذا ما يجب أن تكون عليه المؤسسات الابتدائية مراعاة لسن المتمدرسين، وتعذر تنقلهم لمسافات بعيدة.
- يتقارب عدد التلاميذ الذكور وعدد الإناث حيث لا يتجاوز الفارق بين الفئتين سبعة تلاميذ، وكذلك الحال بالنسبة لتلاميذ السنة الرابعة، وذلك لإجبارية الالتحاق بالمدرسة منذ سن الخامسة، وقلة التسرب في صفوف كلا الطرفين.
- لا يتجاوز عدد المعلمين الثلاثة، بينما عدد المعلمات خمس لتفضيلهن مهنة التعليم، و ملاحظ على شتى المؤسسات التعليمية باختلاف أنواعها غلبة نسبة المعلمات.

4. أدوات جمع البيانات وأساليب تطبيقها:

تتعدد طرق وأساليب جمع البيانات في الدراسات الميدانية، والاختيار الأنسب للأداة يضمن الحصول على نتائج دقيقة، وفي الوسع كذلك الجمع بين أكثر من أداة، خاصة إذا سُخّرت كل منها لكشف جانب من جوانب الدراسة، أو دعم الأدوات الأخرى، ولأن القواعد حلقة وسيطة بين أطراف أربعة؛ المعلم وطريقته في تعليمها، المتعلم وتصوراته، النص والاستعمال الفعلي، اضطررنا إلى تكييف مجموعة من الأدوات لرصد تفاعل هذه العناصر وهي:

أ. الملاحظة المباشرة:

منصبة أساسا على الطريقة المنتهجة من طرف المعلم في شرح النص ثم تقديم القاعدة وكيفية الربط بينهما؛ أي سيرورة الدرس بشكل عام، وذلك بالحرص على حضور حصص الأنشطة المتعلقة بالنص وفهمه ثم القواعد النحوية، الصرفية أو الإملائية لأنها تدرّس بالتناوب؛ حصة كل نصف شهر، ثم تدوين شبكة ملاحظات تنبعث من مشاهدة واعية تسمح ببناء خطة درس في القواعد بانتهاج الطريقة النصية وإتباعها بتعقيبات وانتقادات، إذن تعنى هذه الأداة بتحري:

- الطريقة المعتمدة، أهي الطريقة النصية أم غيرها من الطرائق الخاصة بتعليم القواعد؟
- المستوى اللغوي السائد في القسم، والذي يتحكم فيه المعلم بنسبة كبيرة.
- مدى كفاية الزمن المخصص لفهم النص، و الظاهرة النحوية، الصرفية أو الإملائية وكيفية تقسيمه من طرف المعلم.
- استراتيجية التطبيق،أكتابية أم شفوية؟ أتنجز داخل القسم أم خارجه؟
- تفاعل المتعلمين مع النص وقواعده، وإن كانت الأداة الموالية أكثر ملاءمة لتشخيص ذلك.

ب.الاختبار التشخيصي:

وهي أداة الكشف عن تمكن المتعلمين من القواعد، مما يجعلها الأداة المحورية التي تقوم عليها الدراسة، تكتسي أهميتها من خلال ما تتسم به من موضوعية وصدق ومباشرة في الإفصاح عن مستوى المتعلمين اللغوي بكل أمانة، وهو ما قد نفتقده في الأدوات الأخرى كالاستبيان مثلا؛ نظرا لإمكانية التلاعب بالإجابات وفق ما يريده المستجوَب لا وفق ما هو موجود بالفعل، وعلى الخصوص إذا كان موجها لمتعلمين في سن صغيرة، وبالتالي تم الاستقرار على إخضاع المتعلمين لاختبار مقسم إلى جزئين، الجزء الأول منه أُجري شفويا أين طُلب من المتعلمين قراءة عبارات مطبوعة على قصاصات ورقية بخط واضح غليظ ذو لون أزرق غامق، ترافق قراءة المتعلمين عملية تتبع أخطائهم الصوتية والنحوية و تدوينها، ولضمان استغلال جيد للوسيلة والبعد عن الخطأ في تطبيقها التزمنا بما يأتي:

- عزل كل متعلم عن البقية في حال قراءته لجمل الاختبار الشفوي حتى يكون للمتعلمين نفس النسبة من احتمال الوقوع في الخطأ نتيجة مقابلة جمل الاختبار للمرة الأولى.
- الإحجام عن طلب إعادة القراءة لكي لا يكون ذلك منبها له على اقترافه لبعض الأخطاء.
- الأخذ بالقراءة الأولى مهما صحح المتعلم نطقه.
- عدم تقديم أي نوع من المساعدة إلا فيما يتعلق بالكلمات الصعبة، شرط أن يقف المتعلم عليها وقتا طويلا دون التمكن من قراءتها.
- عدم السماح بقراءة قبلية صامتة، وإعطاء الأمر بالقراءة فور استلام الورقة.

وفيما يأتي جدول بالعبارات المشكِّلة للاختبار، ترافق كل جملة منها المواضع والسمات الواجب توفرها في قراءة المتعلم حتى تكون قراءة نموذجية.

الرقم	العبارة	السمات الصوتية والنحوية

1	«كان رجل راكبا في عربة يقصد أن يصل إلى مدينة، وكانت العربة تجري بسرعة، فمر في الطريق بأحد الفلاحين فسأله: أبعيدة المدينة عنا الآن؟ فتأمل الفلاح عجلات العربة وقال له: إذا تمهلت وصلت مساء».	صوتيا: مراعاة علامات الترقيم وأثرها الصوتي، تنغيم الاستفهام، تفخيم الراء في كلمة "راكب" ، نحويا: حركات إعراب اسم وخبر كان، المضارع المنصوب، الاسم المجرور،علامة نصب جمع المؤنث السالم.
2	نظمت حملات التشجير لمقاومة زحف الرمال في إطار ما سمي بالسد الأخضر.	صوتيا: تكرير الراء في كلمة "الرمال"، الحروف المتقاربة في المخرج "الشين" و"الجيم"، نحويا: الفعل الماضي المبني للمجهول، حركة المضاف إليه
3	قال تعالى:«الله نور السماوات والارض مثل نوره كمشكاة فيها مصباح»[الآية 35 من سورة النور].	صوتيا: تغليظ لام لفظ الجلالة، نحويا: حركة المبتدأ والخبر.
4	وقبر حرب بمكان قفر وليس قرب قبر حرب قبر.	صوتيا: معرفة النطق السليم للحروف متقاربة المخرج، نحويا: الحفاظ على حركات أواخر الكلم.

شكل توضيحي لاختبار قياس الأداء النحوي والصوتي.

الغرض منه تحديد مستوى التلاميذ في القواعد الصوتية والنحوية انطلاقا من تعليمها من النص، روعي فيه:

- اختيار المفردات و التراكيب مما هو مقرر ضمن نصوص و قواعد الكتاب.

- المزاوجة بين الجمل الطويلة نسبيا و الجمل القصيرة.
- التنويع في أشكال النصوص: بداية قصة، شعر، جمل تقريرية، قرآن كريم.
- التنويع بين القراءة الجهرية، والإجابة عن أسئلة أو جر المتعلمين إلى حوارات عفوية تُظهر قدراتهم اللغوية والمعرفية بالفصحى و العامية.

ملحوظات:

- لا يعني توزيع القواعد على العبارات بالشكل الموضح في الجدول عدم الالتفات إلى المواضع الأخرى سواء من الناحية الصوتية أو النحوية، ولكن التركيز كان على القواعد الضرورية والتي كثيرا ما تنطق خطأ، وأي خطأ في العبارة يدخل حيز الإحصاء.
- العبارات غير مضبوطة بالشكل، تخضع لحكم المتعلم.
- العبارة رقم 1 مقتبسة من كتاب أضواء على أدب الطفل، لإبراهيم أحمد نوفل.

أما القواعد الصرفية فقد خصصنا لها الشق الثاني من الاختبار، في شكل إجراء كتابي يجيب فيه المتعلمون على ثلاثة أسئلة تتضح عندها كفاءة التصريف، التحويل والتعرف على الصيغ الصرفية، وهذا نصه:

استخرج من النص ما يلي:

اسم مفرد	اسم فاعل	اسم مثنى	جمع مذكر سالم	اسم مفعول

حول الجملة إلى المثنى بتحويل كلمة العيد إلى العيدان:

لا يمض العيد إلا وقد ترك أثرا طيبا يتصالح فيه المتخاصمون ويعود الغرباء إلى أهاليهم، فما أصدق مشاعر ذلك اليوم!

.....

.....

أسند الجملة إلى ضمير جمع المخاطب ثم إلى ضمير جمع المخاطبة:

إذا شربت فاشرب جالسا، وتناول الكوب بيمينك، وتجرّع الماء على ثلاث دفعات.

.....

.....

ج. نتائج اختبارات فصلية سابقة:

استعنا بنتائج اختبار الفصل الثاني في جزئية قواعد اللغة للوقوف على درجة إتقان المتعلمين للقواعد في ظروف مختلفة، لأن الاختبار التشخيصي يمتاز بفجائيته وإدماجه لمهارة القراءة واستثارة الملكة اللغوية دون مراجعة سابقة مما قد يسبب لهم بعض الإرباك، لكنها تبقى الأداة الأكثر شفافية للتعرف على مهارات متنوعة في آن واحد، مادام المتعلم يتلقى تعليمه بهذه اللغة لمدة أربع سنوات، بل كثيرا ما تصادفه مواقف خارج المدرسة يجد نفسه يمسك بزمام اللغة دون أن يشعر لأنها ببساطة لغة وطنه الرسمية في كل المجالات، إذن من المنطقي أن يتقن المتعلم ولو بعضا من قواعد لغته بصورة ضمنية بمجرد التعود على الأسلوب الصحيح في التركيب و النطق بصفته تلميذا في المدرسة أو فردا من مجتمع يعترف بالعربية لغة له ، فأنى له العزوف عن استعمالها، أو الحاجة إلى مراجعة مكثفة قبل قراءة بعض الجمل البسيطة، فإن دل هذا على شيء إنما يدل على تدنٍ شامل في استعمالها بحيث لا يقع كل اللوم

على المتعلم في اقترافه للأخطاء اللغوية، ومنه تعد المقارنة بين نتائج الاختبارين المسلك الصحيح للإنصاف في الحكم على ملكة المتعلم اللغوية.

5. مناهج الدراسة:

اعتمدنا في تطبيق أدوات البحث وتحليل نتائجها على إدماج جملة من المناهج تبعا لطبيعة الموضوع، ولاستيفاء جميع أجزائه بالدراسة كل بما يناسبه، فالملاحظة تنتهي بوصف دقيق لسلوك المبحوثين ولاسيما كونه مقيدا بمكان وزمان محددين لا يخرج عن نطاقها في لقاء مباشر يسمح بالاحتكاك بعينة البحث والقبض على بيانات لا يوفرها غير هذا المصدر، إلى جانب المنهج الوصفي أقحمنا منهجين آخرين لتقويم أداء المتعلمين بإخضاعهم لاختبار تشخيصي، ثم إحصاء أخطائهم، تصنيفها، تحليلها ومقارنتها بنتائج الاختبار الفصلي، فكانت الحصيلة النهائية استعمال أربعة مناهج؛ وصفي، إحصائي، تحليلي ومقارن.

ثانيا: عرض النتائج وتحليلها

قبل عرضنا للنتائج المتعلقة بالإجراء الثاني الذي كان عبارة عن اختبار تشخيصي اكتشفنا بموجب المعطيات المتحصل عليها منه قدرة المتعلمين على فهم القواعد وتوظيفها، لابد من أخذ خطوة أولى تتمحور حول معرفة طريقة تلقي المتعلمين للقواعد، حتى يتسنى لنا تفسير نتائج الاختبارات في ظل تلك الطريقة؛ والتي يفترض أن تكون وفق المقاربة النصية، حيث يخدم النص درسي القواعد النحوية والصرفية كي يتم الانطلاق في تعليمها منه.

1. عرض النتائج الخاصة بالملاحظة:

بناء على ما سبق ذكره قمنا بحضور حصتين مبرمجتين لتدريس القاعدتين الآتيتين:

القاعدة النحوية: علامات النصب في الاسم.

القاعدة الإملائية: الألف الليّنة في الأسماء.

والمقررتان بعد قراءة نص "سالم والحاسوب" ضمن الوحدة الثانية[1] من المقطع السابع[2]،فجرت الحصة الأولى المخصصة للقراءة (آداء،فهم،إثراء) مرورا بالمراحل الآتية:

الحصة الأولى: قراءة (أداء، شرح، فهم، إثراء اللغة).

المرحلة الأولى: مرحلة الانطلاق[3].

بعد كتابة التاريخ على اللوح، مقابل النشاط،المحتوى ومؤشرات الكفاءة[4]، سأل المعلم تلاميذه:

المعلم: ماهي أنواع الحواسيب التي تعرفونها؟

---

[1] الوحدة تصميم لسير حصص وأنشطة اللغة لمدة أسبوع، تتضمن نصا محوريا متصلا بالتراكيب النحوية والصيغ الصرفية أو الظواهر الإملائية، وهو نص مكتوب مسبوق بنص آخر مسموع (فهم المنطوق)، يناسب في طبيعته الشفوية نشاط الإنتاج الشفوي الذي يتبعه على التوالي، وهذا التقسيم يتحرى إحداث التوازن بين مهارات اللغة الأربعة (استماع، تحدث، قراءة، كتابة).

[2] يتجزأ كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة الجيل الثاني إلى مقاطع، تصل إلى الثمانية وكل مقطع يرتبط بمجال مختلف عن المقطع الآخر، وذلك لتوسيع مدارك المتعلمين بمجالات الحياة المتنوعة، بحيث لا يقتصر على تعليم القواعد وأنشطة اللغة فحسب، والمقطع بدوره مجموعة وحدات تتراوح بين الوحدتين والثلاث، مرفقة بأنشطة أخرى تكميلية كنشاط الإدماج والمشروع اللذين ينجزان مع نهاية المقطع.

[3] مرحلة الانطلاق أول مرحلة من مراحل بناء الدرس، تتهيأ فيها أذهان المتعلمين لاستقبال درس جديد عن طريق ربطه بمكتسبات سابقة، أو تقديم تمهيد أو أسئلة تقترب من الموضوع تدريجيا وتسحب معها فهم المتعلمين وانتباههم بفعل الانطلاق مما هو معلوم لديهم إلى ماهو جديد.

[4] مؤشر الكفاءة يكون مصوغا على شكل جملة فعلية فعلها مضارع قابل للملاحظة، تعبر عن الهدف المنتظر بلوغه بعد مرور المتعلم بوضعية أو موقف تعليمي، تساعد على قياس التغيرات الطارئة على سلوك المتعلمين التي تدل إما على نجاح أو فشل العملية التعليمية في تحقيق أهدافها.

التلاميذ: الحاسوب المحمول والحاسوب المكتبي.

المعلم: بم تتميز ؟

التلاميذ: بالشاشة، إجراء عدة عمليات في عدة ثواني.

المعلم: ماهي مجالات استخدامها ؟

التلاميذ: في البحوث، في الشركات الكبرى، في مجال الأحوال الجوية.

المعلم: نصنا المكتوب هو سالم والحاسوب.

المرحلة الثانية: مرحلة بناء التعلمات[1].

يطلب المعلم من تلاميذه فتح الكتاب على صفحة نص "سالم والحاسوب"، ثم يوجه انتباههم إلى الصورة المرافقة للنص قائلا: من يعبر عن الصورة[2]؟

التلاميذ: رجل واقف أمام واجهة المحل، سالم يريد أن يشتري حاسوبا محمولا، أشاهد سالم وهو يتفحص الحواسيب.

يقرأ المتعلمون النص قراءة صامتة، ثم يطرح المعلم الأسئلة الآتية قصد استدراجهم إلى فهم محتوى النص.

[1] مرحلة بناء التعلمات تمثل المرحلة الرئيسة التي يتعرض فيها المتعلم لمختلف الوضعيات والوسائل التعليمية بناءً على أسلوب المعلم واستراتيجياته بهدف بناء تعلمات جديدة، اكتساب مفاهيم وخبرات وتوظيفها.

[2] الصورة من عناصر التوضيح في الكتاب المدرسي، فهي في الغالب تسير جنبا إلى جنب مع مضمون النص من حيث مناسبتها لسياقه، ومن حيث مساهمتها في تيسير فهمه، وتتجاوز الصور هذه الوظيفة إلى وظائف أكثر غورا وعمقا في نفسية الطفل الذي ينجذب إليها ويستقي منها ما قد تعجز الكلمات عن حمله، وفي الوقت نفسه تشكل متنفسا للتعبير وتدريبا على دقة الملاحظة.

المعلم: من بطل القصة؟

التلاميذ: سالم والحاسوب.

المعلم: أين جرت أحداث القصة؟

التلاميذ: في محل بيع الحواسيب، أمام واجهة المحلات المتخصصة في بيع الأجهزة الإلكترونية.

المعلم: هل اقتنى سالم الحاسوب؟

التلاميذ: لم يقتن سالم الحاسوب في النهاية.

يقدم المتعلمون قراءة جهرية للنص بدءا بأكثرهم تحكما في آليات القراءة، ثم يتداول البقية على قراءة فقرات النص واحدة واحدة يتخللها تصحيح لبعض الأخطاء النحوية.

التلميذ: يقرأ الفقرة الأولى.

المعلم: سنتعرف على بعض المفردات الجديدة، ما معنى كلمة يقتني يا أطفال؟

التلاميذ: يأخذ، يشتري، يبتاع.

المعلم: من يوظفها في جملة؟

التلاميذ: عمي يريد أن يقتني سيارة جديدة، خديجة تريد أن تقتني لعبة.

المعلم: ماهو الحاسوب الذي أعجب به سالم؟

التلاميذ: أعجب بحاسوب صغير.

المعلم: لماذا؟

التلاميذ: لأنه ظن أنه رخيص الثمن.

المعلم: ما الذي أدهش سالم؟

التلاميذ: أدهشه السعر الباهض للحاسوب.

المعلم: ما معنى كلمة الباهض؟

التلاميذ: غالٍ، مرتفع الثمن.

المعلم: من يوظفها في جملة؟

التلاميذ: اشترى أبي تلفازا باهض الثمن.

المعلم: من يستخرج العبارة التي تدل على اندهاش سالم؟

التلاميذ: تراجع سالم إلى الوراء لأنه صعق من سعره الباهض.

المعلم: ما معنى كلمة صعق؟

التلاميذ: اندهش.

المعلم: نوظفها في جملة.

التلاميذ: صعقت من هذا المنظر الجميل.

يواصل التلاميذ القراءة.

المعلم: ما معنى يحتقن؟

التلاميذ: يشتد غضبا، احمرّ وجهه.

المعلم: وظفوها في جملة.

التلاميذ: احتقن أبي غضبا من علامات أخي.

المعلم: لماذا احتقن الحاسوب الصغير غضبا؟

التلاميذ: احتقن الحاسوب الصغير غضبا لأن سالم نعته بالقزم.

المعلم: وهذا سلوك سيء ذميم، كما درسنا في التربية المدنية يسمى العنف اللفظي.

يواصل المتعلمون قراءة النص.

المعلم: ما معنى كلمة الميزانية يا أطفال؟

التلاميذ: المدخول.

المعلم: نوظفها في جملة الآن.

التلاميذ: ميزانية أبي كبيرة ولكنه ينفق بالاقتصاد.

المعلم: إذن الميزانية هي مدخول كل شخص وهي تختلف من شخص إلى آخر، بم يمتاز الحاسوب الصغير؟

التلاميذ: يتميز بالقوة والسرعة والدقة، يتميز بالسعة الكبيرة وقدرته على تخزين المعلومات الكبيرة.

المعلم: ما هي مجالات استخدام الحاسوب المذكورة في النص؟

التلاميذ: تسيير النفط والغاز، إعداد الخرائط والرسومات البيانية.

المعلم: هل تعرفون مجالات أخرى يستعمل فيها الحاسوب؟

التلاميذ: في مجال الصحة، في مجال الحروب (المجال العسكري)، في البيوت، في مجال التواصل الاجتماعي.

المعلم: هل يمكن الاستغناء عن الحاسوب في حياتنا اليومية؟ لا يمكن لأنه أصبح ضروري، كما يقال هو عصب الحياة في عصرنا هذا، يستعمل في جميع المجالات، يوفر الجهد والوقت وخاصة الحواسيب المربوطة بالأنترنت، حتى في المحلات لولاها لما انقضى ذلك الازدحام أيام العيد.

مارأيكم في عبارة "ليس الكبر ولا الصغر بالحجم وإنما بالعمل والجد والنشاط والدقة"؟

التلاميذ: جملة معبرة وصحيحة.

المعلم: وهذا ينطبق على الإنسان الذي لا تعرف قيمته من شكله وجسمه، بل في رجاحة عقله وأخلاقه وما يقدمه لنفسه ومجتمعه، وهذه من بين القيم المستخلصة من النص.

المرحلة الثالثة: التدريب والاستثمار[1].

أنجز التلاميذ تطبيق أثري لغتي بربط كل عنصر من مكونات الحاسوب باسمه.

تحليل النتائج:

[1] مرحلة التطبيق وتحويل المعلومات النظرية إلى تطبيقات عملية، ترسخ المعارف وتفيد المعلم في تفحص نضجها وإمكانية استغلالها في مواقف مشابهة.

- المزج بين اللغة الفصحى واللهجة العامية أثناء تقديم الدرس على أن الغلبة للفصحى، عدا بعض المواقف التي تحتاج إلى تواصل مع المتعلمين باللغة التي يفهمونها، أو الحديث خارج نطاق الدرس.
- ترك المعلم الفرصة للمتعلمين الأكثر تمكنا من مهارة القراءة لأداء دوره في القراءة النموذجية الأولى للنص، مما يعنى إشراكه للتلاميذ في بناء الدرس ، كما يعد تشجيعا لبقية التلاميذ على الاهتمام بمهارة القراءة.
- متابعة المعلم الدقيقة لتلاميذه أثناء القراءة، والتفاته إلى تصحيح الأخطاء المرتكبة خاصة فيما يتعلق بالقواعد النحوية، فيجعلهم أحيانا يعربون الكلمات التي لم يجيدوا ضبط آخرها بالحركة المناسبة.
- محاولة ربط محتوى النص بالواقع الاجتماعي والأحداث المتزامنة مع دراسته[1] من طرف المعلم حتى يحقق أكبر نسبة من الألفة وتقريب الأفكار.
- استعمال الوسائل التعليمية المتاحة (اللوحة الفردية من طرف التلاميذ).
- الحرص على الشكل التام عند الكتابة على السبورة مما يعمل على تعويد المتعلمين على الضبط الصحيح لأواخر الكلمات.

الحصة الثانية: التراكيب النحوية (علامات نصب الاسم).

[1] للمعلم أن يكيف موضوع النص مع الأحداث في العالم الخارجي، بأن يغير ترتيب النصوص فيقدم ما يستحق ذلك، نحو الموضوعات المتعلقة بالمناسبات الدينية أو الوطنية، ليكون للنص بعدا واقعيا عند المتعلم، على أن لا يتم الإخلال بالعلاقات بين القواعد المتصلة بالنصوص.

من أجل الانتقال إلى قاعدة جديدة ذكّر المعلم تلاميذه بالقاعدة السابقة (مرحلة الانطلاق) ، وبعد قراءة النص من جديد طرح المعلم مجموعة أسئلة للتعمق في معنى النص ثم أتبعها بأخرى تكون إجاباتها عبارة عن أمثلة القاعدة كالآتي: (بناء التعلمات)

المعلم: أين كان سالم؟

التلاميذ: كان سالم يتجول في أزقة المدينة.

المعلم: لماذا؟

التلاميذ: لأنه يريد أن يقتنيَ حاسوبا محمولا.

بعد كتابة المثال على السبورة، يطلب المعلم من تلاميذه قراءة باقي الأمثلة من الكتاب تزامنا مع تدوينها من طرفه مضبوطة بالشكل التام مع كتابة علامات النصب بلون مغاير.

ألاحظ وأكتشف:

يريدُ سالمٌ أن يقتنيَ حاسوباً محمولاً.

الحاسوبُ يفيدُ الباحثينَ.

أصلحَ التقنيُّ الحاسوبيْنِ.

حضرَ العالمُ الملتقى.

زودت الدولةُ البلدياتِ بأحدثِ الأجهزةِ.

المعلم: حددوا الأسماء المنصوبة في الجملة الأولى على اللوحة.

التلاميذ على الألواح: حاسوبا محمولا.

المعلم: لماذا جاءت منصوبة؟

التلاميذ:حاسوبا، لأنه مفعول به، محمولا، لأنه صفة وهي تتبع الموصوف.

المعلم: ماهي علامة النصب في الاسمين؟

التلاميذ: الفتحة.

المعلم: هل هي ظاهرة؟

التلاميذ: نعم.

وهكذا مع بقية الأمثلة بتدوينها في جدول على السبورة فكانت القاعدة ملخصة على مستواه.

الأسماء المنصوبة	سبب نصبها	علامة نصبها
حاسوباً.	لأنه مفعول به.	الفتحة الظاهرة.
محمولاً.	لأنه صفة.	الفتحة الظاهرة.
الباحثينَ.	لأنه مفعول به.	الياء لأنه جمع مذكر سالم.
الحاسوبيْنِ.	لأنه مفعول به.	الياء الساكنة لأنه مثنى.
الملتقى.	لأنه مفعول به.	الفتحة المقدرة على الألف منع من ظهورها التعذر.
البلديّاتِ.	لأنه مفعول به.	الكسرة نيابة عن الفتحة لأنه جمع مؤنث سالم.

مرحلة استثمار المكتسبات:

كتب المعلم جملا على السبورة ثم أمر التلاميذ بملء الفراغات باسم منصوب مناسب:

كلّم المدير.....المدرسة.

عاد المحاربون.....من المعركة.

تناولت .....ساخنا.

اشترى أبو سعد الدين.....إحداهما رباعية الدفع.

فكانت إجابات التلاميذ كالتالي:

معلّمَ.

منتصرينَ.

مشروباً.

سيارتيْنِ.

تحليل النتائج:

- بالرغم من أن طريقة تقديم درس التراكيب النحوية نصية في شقها الأكبر غير أنها تداخلت مع الطريقة الاستقرائية عند مرحلة الانطلاق أين سأل المعلم تلاميذه عن القاعدة السابقة بدل تذكيرهم بالنص الخطوة التي أجّلها إلى مرحلة بناء التعلمات.

- لم يحتوِ النص سوى على مثال واحد للقاعدة المدرّسة، مما جعل المعلم يلجأ إلى توجيه المتعلمين مباشرة إلى الأمثلة في الكتاب (ألاحظ وأكتشف) وأمثلة أخرى من عنده.
- انحصرت المنصوبات في أمثلة الكتاب على تكرار المفعول به في خمس حالات وصفة واحدة، وهي فرصة للتذكير بأنواع المنصوبات الكثيرة وأنها جميعا تشترك في تلك العلامات.
- مقابلة المعلم أخطاء التلاميذ بجعلهم يكتشفون خطأهم عن طريق إعراب الكلمة.
- تقويم المعلم فهم التلاميذ القاعدة بإجراء تطبيق من إنشائه وكان ذو طبيعة كتابية.
- الاكتفاء بالتطبيق داخل القسم والاستغناء عن الواجبات المنزلية، وتعويضها بإعطاء تعليمة لمراجعة القاعدة، مما يدل على ترك المتعلمين مراجعة القواعد إلا بأمر من المعلم.
- طلب المعلم من التلاميذ محصلة الدرس في آخر الحصة وهي طريقة أخرى لاختبار مدى استيعابهم للقاعدة.
- عدم كفاية الزمن المخصص للقاعدة النحوية، وبالتالي قصر وقت التطبيق الذي أجري في عُجالة ولم يؤدي دوره الكامل في ترسيخ القاعدة، وهذا سببه طول النص الذي أخذ أكبر نصيب من وقت الحصة.

الحصة الثالثة: ظاهرة إملائية (الألف اللينة في الأسماء).

يجيب المتعلمون على أسئلة يطرحها المعلم قصد تذكيرهم بمحتوى النص قبل قراءته لإعادة دمجهم بأفكاره ومحاولة تهيئتهم لفهم الأمثلة. (مرحلة الانطلاق)

بعد القراءة المتجددة للنص من طرف المتعلمين وتقسيمه إلى فقرات وأفكار بمساعدة المعلم عن طريق توجيه أسئلة تقودهم إلى بناء جمل سليمة يلخصون فيها مضمون الفقرات يتخللها شرح لبعض المفردات الجديدة وأضدادها دوّنت على السبورة متبوعة بالفكرة العامة للنص.

المعلم: من يذكرني بمجالات استخدام الحاسوب؟

التلاميذ: في الأحوال الجوية، يفيد الشركات الكبرى والباحثين في إعداد الخرائط والرسومات البيانية.

المعلم: من يعرب كلمة الشركات؟

التلاميذ: مفعول به مجرور، مفعول به منصوب وعلامة نصبه الكسرة نيابة عن الفتحة لأنه جمع مؤنث سالم.

يسجل المعلم المثال الموجود في النص على السبورة مرفوقا ببقية الأمثلة من جزئية "ألاحظ وأكتشف"[1].

وقف الفتى أمام واجهة المحل.

كما أنني أفيد الشركات الكبرى.

بلغ الإنسان العلافي مجال العلوم.

بحث سالم في زوايا الواجهة عمّا يريد.

المعلم: لاحظوا الجملة الأولى كلمة الفتى ما نوعها؟

[1] نجد تحت عنوان ألاحظ وأكتشف في الكتاب أمثلة القاعدة التي عادة ما تكون مقتطعة من سياق النص أو ذات علاقة به (في إطار المقاربة النصية).

التلاميذ: اسم.

المعلم: بم انتهى هذا الاسم؟

التلاميذ: بألف.

المعلم: كيف كتبت؟

التلاميذ: مقصورة.

المعلم: نعرف أن الألف تكتب مقصورة وممدودة، وسنعرف اليوم متى تكتب مقصورة ومتى تكتب ممدودة؟ من كم حرف يتكون هذا الاسم؟

التلاميذ: من ثلاثة أحرف.

المعلم: إذن هذا اسم ثلاثي، وما أصل ألفه؟ لمعرفة الأصل نحول الاسم إلى المثنى.

التلاميذ: فتيان، أصلها ياء.

المعلم: إذن تكتب الألف اللينة مقصورة في الاسم إذا كان ثلاثيا أصل ألفه ياء.

وتُستخرج حالات القاعدة من الأمثلة الأخرى بنفس الطريقة، لينتهي إلى كتابتها على السبورة بالشكل الآتي:

تكتب الألف اللينة مقصورة في الأسماء في الحالات التالية:

الاسم الثلاثي الذي أصل ألفه ياء مثل: منى، هدى.

الاسم غير الثلاثي وألفه غير مسبوقة بياء مثل: صغرى، كبرى، مصطفى.

وتكتب ممدودة في الحالات التالية:

الاسم الثلاثي الذي أصل ألفه واو مثل: علا، عصا.

الاسم غير الثلاثي وألفه مسبوقة بياء مثل: زوايا، هدايا، خفايا.

الأسماء الأجنبية: تكتب ألفها ممدودة مثل: إسبانيا، آسيا، بلجيكا، ماعدا ستة أسماء (موسى، عيسى، بخارى، موسيقى، متّى، كسرى).

الأسماء المبنية: تكتب بألف ممدودة مثل: أنا، مهما، هذا، ماعدا لدى، متى، أنّى، الأُلى (مرحلة بناء التعلمات).

كتب المعلم كلمات التطبيق الموجودة في كتاب الأنشطة على السبورة مع ترك مكان الهمزة خال حتى يتسنى للمتعلمين المشاركة في حله بعد المحاولة الفردية على الكتاب (استثمار المكتسبات).

تحليل النتائج:

- أخذ الأفكار الأساسية و الفكرة العامة من أفواه التلاميذ لتحفيزهم على أداء دور إيجابي والمساهمة في إتمام الدرس من جهة، ومن جهة أخرى تحقيق الفهم الجيد للنص بسبب البحث عن مضمون الفقرات وتلخيصها في نقاط أساسية.
- طلب الأمثلة من التلاميذ بعد اكتشاف كل حالة من حالات القاعدة يزيد من فرصة ترسيخها في الذهن وعدم اختلاطها بالحالات الموالية، فالمتعلم يبذل جهدا في اكتشاف القاعدة ثم تطبيقها، لكن هذا غير كاف بل يجب عليه الممارسة والتدريب المستمر حتى لا يقع في الخطأ.

- استرجاع القاعدة النحوية السابقة ولو في ثنايا دروس أخرى فقواعد اللغة تسري حتى على المواد التعليمية الثانية ولا تبقى حبيسة حصة اللغة العربية فحسب، فكيف بدرس الإملاء الذي يلتقي في كثير من أجزائه بالنحو.
- يتميز درس الإملاء (الألف اللينة في الاسم) بكثافة المادة المطلوبة التي يتأسس عليها فمثلا لا غنى عن درس الإعراب والبناء، درس تقسيم الاسم من حيث العدد ومهارة اكتشاف أصل الألف.
- يكون التركيز على الحالات التي يتعرض إليها المتعلم كثيرا ويوظفها أثناء حديثه وكتابته؛ وهي الأربع الأولى عدا الحالتين الأخيرتين خاصة أنهما لا تلائمان مستوى التلاميذ ومكتسباتهم السابقة.
- الاهتمام بتعليل الإجابات على التطبيق وسبب اختيار الألف الممدودة أو المقصورة، فذلك يوضح قدرة المتعلمين على التمييز المبني على الفهم لا على التعوّد.

2. عرض النتائج الخاصة بالاختبار التشخيصي:

بعد إجراء الاختبارين الشفوي والكتابي، والذي يتعلق أولهما بتحديد مهارة التحدث ويدخل في نطاقها تمثُّل القواعد النحوية وسلامة نطق الأصوات، مع مراعاة جهل المتعلمين بالقواعد الصوتية الكبرى أين تجاوزناها، حيث لم يتم تحكيمهم إلا عى أساس قوانين صوتية كثيرا ما يتعرضون لها عند قراءة النصوص نحو التنغيم، الإتيان بحركة التخلص من التقاء الساكنين، مخرجي حرف الذال والظاء، نطق حرفين متقاربين مخرجاً، وفيما يخص الصفات لم نتعرض إلا للصفة المرغوب عنها عدا الصفات الأخرى

المرغوب فيها، لأن ترك الصفات المحمودة أهون من الإتيان بالصفات المكروهة[1]، ورصدنا أخيرا هيئة نطق حرفي اللام والراء نظرا لترددهما بين الترقيق والتفخيم.

أما الاختبار الكتابي فاقتصر على قياس فهم القواعد الصرفية، حيث تم إمداد المتعلمين بالوقت الكافي (حوالي نصف ساعة) للإجابة على أوراق فردية تتضمن الأسئلة ومكان الإجابة، وفيما يأتي معالجة إحصائية للبيانات المتحصل عليها في كلا الاختبارين.

أ. الاختبار الشفوي:

يضم الجدول أدناه أخطاء المتعلمين النحوية و النقائص الصوتية التي يعانون منها، ومنها بعض اللحن الذي لم نضعه في الحسبان ولكننا أوردناه حتى تكون الدراسة شاملة لا يعتريها قصور، أين قمنا بترتيبها حسب الجمل الواقعة فيها كما هو موضح:

العبارة	الخطأ	التكرار	النسبة
1	نصب اسم كان (كان رجلا راكبا)	1	1%
	رفع خبر كان (كان رجلٌ راكبٌ)	6	9%
	جزم المضارع المنصوب (أن يصلْ)	1	1%
	رفع المضارع المنصوب (أن يصلُ)	1	1%
	تسكين جمع المؤنث السالم المنصوب (فتأمل الفلاح عجلاتْ)	6	9%
	حذف التنوين المنصوب والوقف على المفعول فيه	6	9%

[1] "ذهب بعضهم إلى أن التكرير صفة ذاتية لازمة للراء، وذهب آخرون إلى إنكارها، حتى قال بعضهم: فهذه الصفة يجب أن تُعرف لتُجتنب لا ليُؤتى بها" المدخل إلى علم أصوات العربية، ص129، فإذا قيل أنها صفة لازمة للراء فما المانع من إخفاء تكريرها مادام ذلك متاح، لأن في هذه الصفة بعض الاضطراب الذي يشوش تلقي الرسالة على المستمع خاصة إذا كان في الكلام راءات كثيرة.

	بالسكون (مساءُ)		
2	بناء الفعل المبني للمجهول للمعلوم (نَظمت)	27	40%
	تسكين جمع المؤنث السالم المرفوع (نظمت حملات)	7	10%
	رفع المضاف إليه (لمقاومة زحف الرمال)	4	6%
3	نصب الخبر (الله نور)	2	3%
	رفع المضاف إليه (مثل نوره)	3	4%
	نصب المضاف إليه (مثل نوره)	4	6%
المجموع		68	100%

جدول يوضح نسب أخطاء المتعلمين النحوية في الاختبار الشفوي

من خلال الجدول يتضح أن الأخطاء المرتكبة في التراكيب النحوية للجمل المقروءة شفويا بلغ عددها اثنا عشر خطأ ما بين الخطأ في حركة اسم وخبر كان أين لم تتجاوز نسبة الذين نصبوا الاسم 1% في حين ترتفع إلى 9% في حالة رفع الخبر، وذلك لأنهم تعاملوا مع الجملة كأنها غير منسوخة، فرفعوا كلا من المبتدأ والخبر.

وتغيرت حركة المضارع المنصوب إلى الجزم والرفع حيث تساوت نسبتهما وتقدر ب 1%فقط .

كما أن ما نسبته 9% قد غيروا حركة نصب جمع المؤنث السالم، فبدل ضبط التاء بالكسرة نيابة عن الفتحة تم ضبطها بالسكون، وذلك في حالة الوصل فلو كانت في حالة الوقف لكان السكون أولى، وسببه أن علامة نصب جمع المؤنث السالم تختلف عن علامة نصب الأسماء الأخرى.

ونجد النسبة نفسها في الخطأ المتعلق بقراءة المفعول فيه في آخر الجملة بالسكون بدل التنوين المنصوب، ويرجع ذلك إلى وقوع الكلمة في آخر الجملة مما يستدعي الوقف عليها.

وأكبر نسبة قدرها 40% حيث تكاد تشمل كل التلاميذ الذين عجزوا عن تمييز الفعل المبني للمجهول في الجملة، فذهب أكثرهم إلى قراءته على أنه فعل ماض مبني للمعلوم ويرجع هذا إلى غلبة الأفعال المبنية للمعلوم على نصوص الكتاب إلا ناذرا، فانحصر تصورهم فيه، وقد تعمدنا كتابة الجمل دون شكلها لتفقد قدرتهم على تمييز مواضع صيغة المبني للمجهول في الجملة.

ونلفي الموضع الثاني لجمع المؤنث السالم الذي غير عدد من التلاميذ علامته الإعرابية من الضم إلى السكون ونسبتهم 10% وسبب عدم استقرار العلامات الخاصة بجمع المؤنث السالم في أذهان التلاميذ هو تفتيت القاعدة إلى أجزاء وإلحاق كل علامة إما بقاعدة علامات رفع أو نصب أو جر الاسم فلم يقرر كدرس مستقل لوحده.

ونلاحظ بالعودة إلى الجدول دائما أن الخطأ في حركة المضاف إليه التي قلبت ضمة نسبتها 6% حيث قُرئت مرتبطة بما قبلها ظنا منهم أنها فاعل للفعل زحف كونها خالية من الشكل.

والخطأ الأخير في الجدول يخص حركة المضاف إليه نصبا ورفعا حيث كانت النسب على الترتيب 6% و4%، ونرجح أن السبب لا يعود هنا إلى القاعدة وإنما إلى العبارة التي وردت فيها كونها آية من السور غير المألوفة بالنسبة للمتعلمين فانشغلوا بالقراءة وأهملوا الحركات على أواخر الكلمات.

أما فيما يتعلق بالبيت الشعري الذي كان الهدف الأساسي من وراء إدراجه هو قياس قدرة المتعلمين على نطق الحروف المتقاربة في المخرج بشكل سليم مصاحبةً الحركات الصحيحة، لكن الملاحظ أن غرابة البيت بالنسبة للمتعلمين وصعوبة نطقه جعل جميعهم يقطعون البيت كلمة كلمة فاصلين السلسلة التركيبية عن بعضها.

العبارة	الخطأ	التكرار	النسبة
1	ترقيق الراء (راكبا)	19	13%
	إهمال حركة التقاء الساكنين	16	11%
	غياب تنغيم الاستفهام	14	10%
	نطق الذال من مخرج الدال (إذا)	26	18%
2	تردد في نطق الحرفين المتقاربين في المخرج (التشجير)	23	16%
	تكرير الراء في كلمة (الرمال)	14	10%
3	توسط اللام بين التغليظ والترقيق (الله)	6	4%
	تفخيم الباء (مصباح)	9	6%
4	تقطيع البيت الأخير وضبط أواخر كلماته بالسكون	16	11%
	تقطيع البيت الأخير وضبط أواخر كلماته بالفتح	4	3%
المجموع		147	100%

جدول يوضح نسب أخطاء المتعلمين الصوتية في الاختبار الشفوي

بعد عدّ الأخطاء الصوتية المرتكبة من طرف التلاميذ توصلنا إلى أنّ الأكثر شيوعا هي عشرة أخطاء تتفاوت نسب التلاميذ الذين وقعوا فيها كالآتي:

رقق عدد من التلاميذ الراء في كلمة "راكب" رغم أنّ الكلمة تخلو تماماً من أي سبب لترقيقها و نسبتهم 13%، ويعود ذلك إلى انتشار هذا النطق غير القويم على كل الألسنة تقريبا، فينذر أن تجد من يقرأها بالتفخيم.

وقد أهمل نسبة من التلاميذ الإتيان بحركة التخلص من التقاء الساكنين وقدرها 11%، وأقل منها نسبة الذين عجزوا عن الإتيان بالتنغيم الصحيح للاستفهام، بل قُرئت الجملة كأنها تقريرية بسبب التركيز على قراءة كلمات الجملة والتعرف عليها.

وتكاد تكون نسبة التلاميذ الذين لايجيدون نطق حرف الذال من مخرجه الحقيقي نسبة كلية ما عدا تلميذا واحد 18%،حيث لم ينشأ هؤلاء على تعلم نطق هذه الحروف صحيحة منذ سن مبكر، بل حتى المعلم لا يلقي لها بالا وتبع ذلك مشاكل أخرى صوتية نحو إيجاد صعوبة في إخراج الحروف المتقاربة من مخارجها كالشين والجيم على أنهما حرفان واحد فقط من كل جنس يتتابعان في كلمة واحدة، ومع ذلك كانت نسبة المترددين في نطق كلمة (التشجير) 16%.

ومن المشاكل أيضا مشكلة تكرير الراء التي قد تكون مشكلة عضوية لكن هذا لا يبطل السبب الآخر عند بعضهم والمتمثل في صرف النظر عن مخارج الحروف السليمة، ويظهر تأثير المخرج على كيفية نطق الكلمة أكثر في تلك الحروف التي تنطق بهيئات مختلفة كاللام التي ترقق في مواضع وتغلظ في أخرى، لكننا نجد أن مانسبته 4% يقفون من اللام موقفا وسطا فلا هم يغلظونها ولا هم يرققونها، ويؤدي عدم إعطاء المخارج القيمة التي تستحقها إلى مشقة في التحكم في تتابع الحروف المختلفة من حيث صفة الاستعلاء والاستفال في الكلمة، فيفخم المستفيل إذا جاور المستعلي، وقد حدث مع تلاميذ نسبتهم 6%، ففخموا الباء الملاصقة للصاد في كلمة (مصباح) دون وعي منهم.

لاحظنا أيضا أنّ نسبة غير قليلة قدرها 11% من التلاميذ وجدوا عنتا كبيرا في قراءة البيت الشعري الذي تتقارب فيه مخارج الحروف، وتتكرر في الكلمات المتتالية الأمر الذي جعلهم يلجؤون إلى قراءة تلك الكلمات منفردة واحدة واحدة، مع تركيزهم على النطق و إهمالهم الحركات الإعرابية، فهناك من قرأ كل البيت بالسكون على أواخر كلماته و هناك من قرأ بالفتح 3%.

تحليل النتائج:

نقص الوعي بالمستوى الصوتي وأثره عند أغلب معلمي القطاع التربوي إلا فيما يخص بعض المميزات المطبقة أثناء قراءة النصوص على غرار النغمة المرافقة لنوعي الجمل التعجبية والاستفهامية، وأحيانا النداء ولا يتعداه إلى ما هو حري بالتعلم أسبق حتى من القواعد الصرفية والنحوية ، فقراءة الكلمة بشكل صائب من حيث نطقها أولى من معرفة الحركة الملائمة لها في موقعها من الجملة، فإذا احترم المعلم ذلك أثناء قراءته للنصوص تكون خير معين على صقل مخارج الحروف وصفاتها، فالنص يمثل موقفا لغويا متكاملا من جميع المستويات تتوفر فيه مختلف جزئيات المستوى الواحد، لكن هذا الدور الذي يؤديه النص يبقى رهينا بكفاءة المعلم، فهو الوسيط الناقل للمعارف والمهارات للمتعلمين عن طريق المحاكاة كما يحدث عند اتخاذ المتعلمين القراءة الأولى للنص من طرف المعلم أنموذجا يقلدون دقائق تصرفاته الصوتية فيه.

تشغل القواعد النحوية حيزا واسعا من مقرر السنة الرابعة، ومن اهتمام المعلمين وحرصهم على تصحيح الأخطاء المتعلقة بها عند قراءة النصوص وهو ما يخفف من سوء وقلة توظيفها، لكن المبالغة في ذلك على حساب أنواع القواعد الأخرى تجعل المتعلمين يحيدون عن الهدف الحقيقي من تدريس القواعد جاعلين القاعدة غاية في ذاتها تحفظ لاستظهارها إذا أخطأ أحد الزملاء ووجّه المعلم سؤالا بشأنها.

وهذا يثبت صحة ما ذهبنا إليه من أن النص جدير بتعليم القواعد الصوتية، وتقويم اللسان شريطة أن يلم المعلم بتلك القواعد وأهميتها، وفيه تأكيد على تأثر النص بعناصر أخرى داخل العملية التعليمية تدعم دوره في تعليم القواعد الصوتية، أو تعرقله.

ب.الاختبار الكتابي:

يتضمن ثلاثة أسئلة في القواعد الصرفية (استخراج صيغ معينة لملء الجدول، تحويل الجمل إلى المثنى، وإسنادها إلى ضمير جمع المخاطب ثم إلى ضمير جمع المخاطبة) نُظمت البيانات في جداول، تبين كل الاحتمالات الواردة التي وجدت في إجابات المتعلمين وعددها مرتبة من أصغر نسبة إلى أكبر نسبة.

تحليل معطيات الجدول:

تم ملء الجدول من طرف المتعلمين بعد انقضاء حصص القراءة وفهم النص (سالم والحاسوب) والظواهر النحوية والإملائية، لضمان إدراك جيد لمفردات النص وأفكاره، وبتفكيك الجدول إلى خاناته كل منها على حدة تمكنا من رصد كل الاحتمالات الواردة في إجابات المتعلمين على النحو الآتي:

المطلوب	عدد الاحتمالات	إجابات المتعلمين	التكرار	النسبة
الاسم المفرد	1	سالم	22	79%
	2	المدينة	4	14%
	3	الحاسوب	2	7%
المجموع			28	100%

جدول يوضح إجابات المتعلمين على الخانة الأولى من جدول الاختبار الصرفي.

وزعت إجابات المتعلمين على ثلاثة احتمالات صحيحة فكانت نسبة الخطأ 0%، وذلك يرجع إلى سهولة التعرف على الأسماء المفردة على عكس المثنى أو الجمع اللذين يتغير فيهما شكل الكلمة استنادا إلى الحركة، و نجد أكبر نسبة من التلاميذ 79% لوحظ الاتفاق بينهم على كلمة واحدة "سالم"

فهي أول كلمة تصادفهم في العنوان عند بداية قراءة النص، كما أن مدلولها يجسد شخصا واحدا في أذهانهم.

المطلوب	عدد الاحتمالات	إجابات المتعلمين	التكرار	النسبة
اسم الفاعل	1	الخانات الفارغة	11	39%
	2	قائلا	10	36%
	3	سالم	3	11%
	4	الحاسوب	1	4%
	5	شرائه	1	4%
	6	يتجول	1	4%
	7	يقتني	1	4%
المجموع			28	100%

جدول يبين إجابات المتعلمين على الخانة الثانية من الجدول الصرفي.

ما يلفت الانتباه هو عدد الخانات الفارغة التي عجز أصحابها عن إيجاد اسم الفاعل في النص أين مثلت أكبر نسبة 39%، يعزى ذلك إلى خلو النص من أسماء الفاعلين إلا كلمتي "قائلا " و"سالم"، وهذه الأخيرة تم إقصاؤها بسبب إدراجها كاسم مفرد في الخانة الأولى من الجدول حيث امتنع المتعلمون عن تكرار نفس الكلمة في خانتين مما دفعهم إلى اختيار كلمات أخرى ليس لها صلة باسم الفاعل، أو ترك الخانة فارغة، وأصابت فئة مكونة من 10 تلاميذ اختيار كلمة "قائلا" .

المطلوب	عدد الاحتمالات	إجابات المتعلمين	التكرار	النسبة
الاسم المثنى	1	سنتمترين	12	43%
	2	الخانات الفارغة	2	7%
	3	الحاسوبان	2	7%
	4	الأجهزة	2	7%
	5	المدينة	2	7%
	6	سنتمترا	2	7%
	7	عيناي	2	7%
	8	سرعتي	1	4%
	9	الباحثين	1	4%
	10	الألكترونية	1	4%
	11	كلمات غريبة	1	4%
المجموع			28	100%

جدول إجابات المتعلمين على خانة الجدول الصرفي الثالثة.

يعد الاسم المثنى العنصر الذي تنوعت فيه إجابات المتعلمين بشكل ملحوظ، حيث بلغت نسبة الإجابات الصحيحة نصف عدد التلاميذ (عيناي، سنتمترين) مابين إجابات خاطئة وخانات فارغة، بل كانت بعض الإجابات مفتعلة بتحويل كلمة من النص إلى المثنى مع ورودها مفردة (الحاسوبان)، ويعود التذبذب في التعرف على الاسم المثنى إلى كون القاعدة حديثة التعلم بالنسبة للتلاميذ حيث لم تشملها بعد مراجعة لفرض أو اختبار، وكما هو معلوم فإن هذا النوع من المراجعات

الجادة يقتصر فقط على فترة الفروض والاختبارات، كما قد يعود السبب إلى غرابة الكلمات المثناة في النص (سنتمترين، مليونين، عيناي، أذناك، عيناك).

المطلوب	عدد الاحتمالات	إجابات المتعلمين	التكرار	النسبة
جمع المذكر السالم	1	الحواسيب	18	64%
	2	الباحثين	5	18%
	3	ملايين	1	4%
	4	الإلكترونية	1	4%
	5	المحلات	1	4%
	6	البراكين	1	4%
	7	وجهان	1	4%
المجموع			28	100%

جدول يوضح إجابات المتعلمين على الخانة الرابعة من جدول الاختبار الصرفي.

يتضح من خلال الجدول قلة عدد الإجابات الصحيحة، حيث لم تبلغ سوى خمس إجابات، وكانت أكبر نسبة تتعلق بكلمة "حواسيب"64%، لأنها بالفعل عبارة عن جمع، ولكن ماهي بجمع مذكر سالم إنما هي جمع تكسير ويعود الخلط بينهما إلى عدم تقرير درس بعنوان "جمع تكسير" ولا بعنوان "جمع المؤنث السالم، لذلك كانت هناك إجابة واحدة استخراج لجمع المؤنث السالم و ثانية عبارة عن كلمة تنتهي بعلامة شبيهة بعلامة جمع المذكر السالم لكنها في الأصل جمع تكسير "براكين".

المطلوب	عدد الاحتمالات	إجابات المتعلمين	التكرار	النسبة
اسم المفعول	1	محمول	12	43%
	2	الخانات الفارغة	11	39%
	3	يقتني	2	7%
	4	الكبير	2	7%
	5	كلمات غريبة	1	4%
المجموع			28	100%

جدول يمثل إجابات المتعلمين على الخانة الخامسة من جدول الاختبار الصرفي.

يتبين لنا من خلال الجدول أن النسبة العالية من الإجابات الصحيحة تساوي 43%، تليها الخانات الفارغة بنسبة وصلت إلى 39%، حيث نلاحظ أنها مماثلة تماما لنسبة الخانات الفارغة في الجدول الخاص باسم الفاعل، ثم بالعودة إلى أوراق الاختبار اتضح أن ما عدده 07 إجابات اجتمع فيها خلو كلا الخانتين الخاصتين باسم الفاعل واسم المفعول، ويمكن أن يكون ذلك إحالة على عدم التفرقة بين اسم الفاعل والفاعل، اسم المفعول والمفعول به.

تحليل إجابات تحويل الجمل:

قمنا بإعداد جملتين بعيدتين عن موضوع النص قصد تقييم مهارة التصريف والتحويل لدى المتعلمين في غياب السياق الكلي للجمل، فكانت الجملة الأولى تستهدف تصريف الفعل فقط دون الكلمات الأخرى:

الإجابات	التكرار	النسبة
عدم تصريف الفعل	13	46%
تصريف الفعل في المثنى	9	32%
إجابات خاطئة	6	21%
المجموع	28	100%

جدول يوضح إجابات المتعلمين على سؤال تحويل الجملة.

بلغت نسبة الإجابات التي أبقى أصحابها الفعل على حاله دون تصريف 46%، وقد يعود ذلك إلى سوء فهم المطلوب، ففي ظنهم تغيير كلمة العيد بالعيدان كافٍ للإجابة عن السؤال، وتأتي بعدها على التوالي نسبة 32% التي أصاب أصحابها في تصريف الفعل، والنسبة الأقل هي نسبة الخطأ في تصريف الفعل، فالجملة تمتاز بالسهولة وقلة عدد العناصر المتطلبة للتغيير ومع ذلك لم تتجاوز الإجابات الصحيحة سوى تسعة إجابات.

أما الجملة الثانية التي طُلب إسنادها إلى ضميري جمع المخاطب والمخاطبة فقد انقسمت إجابات المتعلمين حولها إلى ثلاث فئات هي:

الإجابات	التكرار	النسبة
تحويل سليم للجملة	6	21%
تحويل سليم للجملة عدا خطأ واحد في الحركة	9	32%
تحويل خاطئ	13	46%
المجموع	28	100%

جدول يمثل إجابات المتعلمين على سؤال إسناد الجملة إلى ضمير جمع المخاطب.

تتضح بالرجوع إلى الجدول أعلاه نسبة ضئيلة للإجابات السليمة في كل أجزاء الجملة، والتي بلغت الستة فقط، بينما بقية المتعلمين وقعوا في أخطاء متنوعة، وسبب ذلك كثرة المواضع التي تحتاج إلى تحويل، وتداخل القواعد النحوية والصرفية من حيث العلامة الإعرابية للأسماء في صفة الجمع وزيادة على ذلك الضمير المذكور في السؤال بشكل غير صريح.

الإجابات	التكرار	النسبة
تحويل سليم للجملة	5	18%
تحويل خاطئ للجملة	21	75%
عدم تحويل الجملة	2	7%
المجموع	28	100%

جدول يبين إجابات المتعلمين على سؤال إسناد الجملة إلى ضمير جمع المخاطبة.

يظهر في الجدول أن تحويل الجملة بشكل سليم لم يتكرر سوى خمس مرات بنسبة 18% أما البقية؛ ما يعادل نسبة 75% إجابات خاطئة بسبب المزج بين تحويل كلمات إلى جمع المؤنث وبعضها إلى جمع المذكر، وإجابات أخرى تكاد تكون غير مفهومة، وترك اثنان منهم مكان الإجابة فارغا إما لنفاد الوقت المخصص لإجراء الامتحان أو للسبب المشترك بين كل أصحاب الإجابات الخاطئة وهو غياب درس بعنوان "جمع المؤنث السالم"، فالجملة لاتكتمل بتصريف الأفعال فقط، كما يقل شيوع جمل من هذا النوع في النصوص القرائية.

تحليل النتائج:

يدرس تلاميذ السنة الرابعة القواعد الصرفية في تناوب بينها وبين الإملاء، ولعل هذا من بين الأسباب التي يختل عندها التوازن في العادات اللغوية المكتسبة، فيكون التمكن من تصريف الكلام في أحواله المختلفة أبطأ، مع أن بعض مواقف الخطاب الحقيقي تتطلب استغلالا لتلك القواعد، فأن تحدِّث كل مخاطَب بالضمير الذي يليق به وتقوم بجميع التغييرات المطلوبة أمر يحتاج الغوص في تفاصيلها، ولا شيء أقدر على تجسيد تلك المواقف ومحاكاتها واقعيا ليدرك المتعلم ضرورة تعلم ذلك النوع من القواعد، وهنا يدخل دور النص في صورته الحوارية إذا أجاد المعلم تقسيم الأدوار وسمح للمتعلمين بتمثيلها، فيختلق بذلك وضعية يخاطب فيها المتعلمون بعضهم بعضا، وقد كان النص المرتبط بالاختبار الكتابي يصلح لتطبيقه على تلك الشاكلة، ولكن المعلم اكتفى بقراءة فقراته ثم توزيعها على التلاميذ كما وردت في الكتاب. وهذا إنما يؤكد أن للطريقة والأسلوب المتبع في التجاوب مع النص له أن يزيد من فرص تحقيقه لدوره في تعليم القواعد أو يخفضها، ومنها القواعد الصرفية، ويمكن الاستدلال على الرأي السالف ذكره بأن الجزء الأول من الاختبار الذي كان يتصل بالنص اتصالا مباشرا قد أبلى فيه المتعلمون أحسن من الجزئين الثاني والثالث المتعلقين بالتعامل مع جمل مبتورة لا تمت للنص المدروس بصلة.

إذن النص يؤدي دوره في تعليم القواعد الصرفية مادام ثريا بالأمثلة، النماذج والصيغ المطلوبة، على أن يولي المعلم للأسلوب والطريقة أهميتهما في إخراج مكامن النص واستثمارها.

3. عرض نتائج الاختبار الفصلي السابق:

يكمن السبب وراء استعانتنا بنتائج اختبار الفصل الثاني في مادة اللغة العربية، وبالتحديد الجزء المخصص للقواعد والمعبر عنه بالبناء اللغوي هو التحقق من مستوى التلاميذ في القواعدالنحوية في وضع طبيعي دون تدخل مقصود، باستبعاد جميع التأثيرات المصاحبة لظروف إجراء الاختبار التشخيصي كعدم تعود المتعلمين على الاختبارات الشفوية، بحيث يكون التقييم في المدارس على أساس اختبارات كتابية معلومة الأجل.

تضمن الاختبار أربعة أنشطة؛ اختص الأول والثاني منها بالقواعد النحوية، في حين جُعل الثالث والرابع لتقييم فهم القواعد الصرفية والإملائية.

أ. الإعراب:

جاء في السؤال الأول من البناء اللغوي كلمتين من النص للإعراب، فأجاب المتعلمون على النحو الآتي:

الإجابات	التكرار	النسبة
خطأ في إعراب الكلمة الأولى	14	88%
خطأ في إعراب الكلمة الثانية	2	13%
المجموع	16	100%

جدول يمثل إجابات المتعلمين على سؤال الإعراب.

ب. الجدول:

أما في السؤال الثاني فكان المطلوب من التلاميذ استخراج كلمات تحمل وظائف نحوية معينة لملء الجدول وهي:

الإجابة	التكرار	النسبة
الخطأ في الخبر	11	38%
الخطأ في المضاف إليه	7	24%
الخطأ في إحدى أخوات كان	1	3%
الخطأ في الصفة	10	34%
المجموع	29	100%

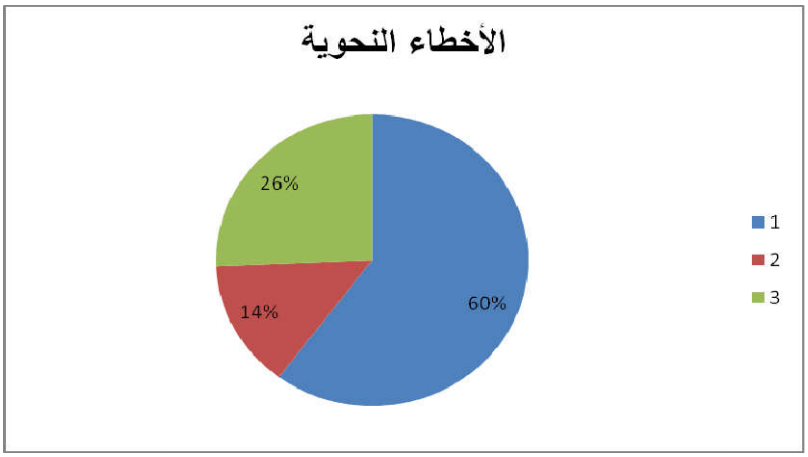
جدول يوضح إجابات المتعلمين على جدول الاختبار الفصلي.

والجدول الآتي يجمع نسب الوقوع في الخطأ لكلا الاختبارين؛ التشخيصي والفصلي:

الخطأ	التكرار	النسبة
الأخطاء النحوية في الاختبار التشخيصي	68	60%
الأخطاء النحوية في الاختبار الفصلي (الإعراب)	16	14%
الأخطاء النحوية في الاختبار الفصلي (الجدول)	29	26%
المجموع	113	100%

جدول الأخطاء النحوية في الاختبار التشخيصي والفصلي.

وحتى نتمكن من المقارنة نمثل نتائج الجدول في الدائرة النسبية الآتية:



شكل بياني يوضح الفرق بين الأخطاء النحوية في الاختبار التشخيصي والفصلي.

يوضح الشكل الفرق بين الأخطاء النحوية المرتكبة في الاختبار التشخيصي والفصلي، هذا الأخير الذي انشطر إلى سؤالين، وقد لاحظنا أن نسبة الخطأ في الاختبار المجرى داخل القسم والذي تتمحور أسئلته حول نص محدد، كانت أقل مقارنة بالاختبار التشخيصي الذي اعتمدنا فيه على جمل مقتطعة من نصوص مجهولة بالنسبة للمتعلمين، فكلما كان النص واضحا صريحا كلما ساهم في تمكينهم من القواعد النحوية.

ويبقى المستوى العام للمتعلمين في القواعد متوسط، ويمكن أن نُرجع ذلك إلى أسباب تم رصدها أثناء عملية الملاحظة:

- الطريقة النصية المعتمدة في تقديم أنشطة القواعد والمتداخلة في بعض مراحلها بالطريقة الاستقرائية، والدافع الأقوى الذي أدى إلى تمخض هذه الطريقة هو افتقار النص إلى الأمثلة بعدِّها أعمدة بناء القاعدة.
- صعوبة وطول بعض القواعد بسبب كثرة الحالات الواردة فيها (قاعدة الألف اللينة في الأسماء) حيث كان جزء منها يتسم بالغموض ولا يدخل نطاق الاستعمال في مرحلة المتعلمين الحالية.
- انقضاء الوقت الكثير من الحصة في قراءة النص ومناقشته، خاصة كونه من الحجم الطويل مما جعل التدريب المطبق في آخر الدرس لا يحصل على وقته الكافي وبالتالي لا يؤدي وظيفته.

الخاتمـــــــة

وفي آخر محطة من محطات البحث تمكنا من تمحيص آراء ونتائج خلصنا إليها من خلال جانبي البحث النظري والدراسة الميدانية، نأتي إلى إيجازها في الآتي:

- تتزامن عمليتي التعلم والتعليم بالشكل الذي تتفاعل فيه أقطاب العملية التعليمية الثلاثة، فللوقوف على حقيقتها ينبغي النظر إليها في تفاعلها لا كل عنصر على حدة.
- الوسائل التعليمية تساهم في إعطاء معنى للنص بالنسبة للمتعلمين وتشوقهم إلى الدرس، وبالتالي تيسير استيعاب القواعد المتصلة به، شرط انتقاء واستغلال الوسيلة الملائمة بالطريقة التي تؤدي فيها دورها الكامل.
- مع بداية اكتساح الوسائل التكنولوجية الحديثة ميدان التعليم، بدأ دور المعلم يقتصر على التوجيه فقط وقد يصل الأمر مستقبلا إلى التخلى عن دوره تماما.
- تتيح أنواع التعليم المفتوح الفرصة أمام جميع شرائح المجتمع للتعلم ومنها فئة كبار السن.
- لا ينحصر السبب في عزوف المتعلمين عن التواصل بالفصحى في صعوبة القواعد فحسب، ولكن الواقع أن العامية أثبتت حضورها إلى جانب الفصحى في قاعات الدرس مما يجعلها ضمن الخيارات المتاحة للتواصل وأفضلها بالنسبة لهم.
- يضفي انتقاء القواعد الأكثر دورانا في محيط المتعلم صبغة وظيفية لمقرر التعليم، فاحتياجات المتعلم وقدراته العقلية هما معيارا الاختيار دون اللجوء إلى حشد الكتاب بمادة لغوية غزيرة تثقل كاهلهم وتصرفهم عن تعلم اللغة وقواعدها.
- النص كما تبين معنا هو منطلق الأنشطة اللغوية في الطريقة النصية، والمحور الذي تلتف حوله التعلمات، والحقيقة أن الطرق الحديثة الأخرى لا تستغني عن عنصر النص، فطريقة النشاط وحل المشكلات تنبثقان منه الأولى بالتفتيش عن الأمثلة في نصوص متنوعة من طرف المتعلمين، والثانية تعتبر ارتكاب الخطأ في قراءة النص بداية المشكلة.

- تشكل النصوص بأنواعها المختلفة ثروة معرفية توسع مدارك المتعلمين وتفتح أعينهم على شتى ضروب الخطابات، ومجالات الحياة من حولهم.
- يميل المتعلمون إلى كل ما هو ملموس في مراحلهم الأولى من التعلم، والقواعد على درجة عالية من التجريد، لذا تنخفض دافعية المتعلم نحو تعلمها، في مقابل ذلك يتصدى النص لتلك القواعد فيجسدها في نماذج حقيقية، متصلة بعالم النص ومتكاملة مع المستويات الأخرى. فالنص يذلل من صعوبات تعلم القواعد.
- يبقى النص عبارة عن رموز لغوية مكتوبة تتطلب لتفعيل دورها في تعليم القواعد لمجموعة عناصر وخاصة في المرحلة الابتدائية حيث تكون قراءة المتعلم سطحية، فالنص مرهون بالمعلم، أسلوب التدريس، الوسائل التعليمية...
- يحمل المعلم على عاتقه مهام تبسيط أفكار النص ونقلها للمتعلمين والربط بينها لتبدو متسلسلة وقريبة من مستوى إدراكهم، يسد ثغراته ويكمل حلقاته الناقصة، لأن كل ماهو غامض يستحوذ على فكر المتعلمين ويشغلهم عن القاعدة .
- يقلب نظام التعليم في المرحلة الابتدائية هرم مستويات اللغة رأسا على عقب، حيث يكون الإلحاح على تعلم القواعد النحوية أكثر من القواعد الصرفية التي تأتي في المرتبة الثانية، في حين تبقى القواعد الصوتية حكرا على مدارس تعليم التجويد، بيد أنها مادة الصيغ الصرفية والعلامات الإعرابية.
- لا تزال المقاربة النصية على مسافة من الواقع التعليمي بسبب سيطرة الفكر التقليدي بمقارباته على المعلمين ذوي الخبرة الطويلة في مهنة التعليم.
- يستمد المتعلمون من فحوى النص القيم التي تبني شخصيتهم وتبعث فيهم المبادئ الأخلاقية، رفقة معلمهم لأنها كثيرا ما تكون خفية وكامنة في عمق النص.

- يزخر النص بالمفردات التي قد تكون مألوفة لدى المتعلمين مما يجعلهم ينسجمون مع موضوعه وأفكاره، كما قد تكون جديدة على قاموسهم فتثريه وتغذيه خاصة إذا تكررت في النصوص الأخرى أو أدخلها المعلم في سياقات شرحه للدروس.
- يوضح الفارق بين علامات التلاميذ في القواعد، وتركهم الحديث بالفصحى عدم إدراك الغاية من تعلم تلك القواعد فكثر من يجعلون القاعدة غاية في ذاتها.

هذا ويتسع أفق البحث في الموضوع مادام التعليم في تطور ومواكبة للتغيرات، ولا يزال الميدان أرضا خصبة تقبل التفتيش والتنقيب سعيا للإحاطة بكل جديد ينهض بتعليم اللغة العربية التي تعاني من مشكلات ومصاعب تحول دون إتقانها، ولعل الأبحاث في حقل التعليمية هي الحل الأمثل للرقي بتعليم اللغة العربية إلى مصاف اللغات الأخرى ذات المكانة الاجتماعية المرموقة.

4. التوصيات:

تماشياً مع ماسبق ذكره يوصى المعلمون والجهات التي يخوّل إليها وضع المناهج وإخراج الكتب المدرسية بالآتي للرفع من مستوى المتعلمين في تعلم القواعد وممارستها بواسطة النص:

- الالتفات إلى أساليب وطرق التدريس الحديثة التي تلائم تدريس القواعد، ولاسيما الطريقة النصية أو طريقة التعليم باللعب[1]، فهي تخفف من جفاف مادة القواعد بالنسبة لمتعلمي المدرسة الابتدائية.
- إدراج حصة أسبوعية لتدريس القواعد عن طريق البرامج الحاسوبية.
- تطبيق المقاربة النصية بكل خطواتها لضمان نجاحها وتحقيق الأغراض التي وضعت لها.
- الارتقاء في سلم التحدث بالفصحى تدريجيا حتى لا يكون الانتقال مفاجئا من نمط لغوي اعتاد المتعلم قواعده وأساليبه إلى نمط لغوي آخر، حيث يكون في السنة الرابعة قد قارب مستوى يكاد يخلو من الكلمات العامية، لتقصى تماما في السنة الموالية.
- ضرورة تصحيح العادات الصوتية الخاطئة حال قراءة النصوص، لأن تأثيرها ينسحب على القواعد الأخرى الصرفية والنحوية، ولئلا تعلق في أذهان المتعلمين فتعسر معالجتها والتخلص منها مستقبلا.
- إدراج حصص المحادثة عوض حصص المعالجة التي ينفر منها المتعلمون، وتحويل التدريبات إلى تمثيل أدوار أو إجراء حوارات.

[1] يشغل اللعب مساحة كبيرة من حياة الأطفال، فهو يرافق مراحل نموهم وتعلمهم، أين يكون الطفل في أوج نشاطه يتفاعل مع غيره ويكتشف العالم حوله بطريقته المفضلة، والألعاب اللغوية تتخذ المبدأ نفسه في تعليم العناصر اللغوية بطريقة لا يشعر المتعلم أنه مجبر على تعلمها، بل يكتسبها تلقائيا في جو من المتعة والمنافسة.

- المزاوجة بين الاختبارات الكتابية والشفوية أين يجد المتعلمون أنفسهم مجبرين على التحدث بلغة سليمة خالية من الأخطاء بعد التدرب والمراجعة كما يحدث مع الاختبارات الكتابية.
- اختيار وترتيب القواعد المقررة بعناية، ففيها من الترابط والتداخل ما يربك عملية تدريس القاعدة واستيعابها.
- الاكتفاء بالقواعد السائدة في الكلام والإنشاء الكتابي والتخلي عن كل ما ليس له حضور في ذلك مراعاةً لقدرات المتعلمين العقلية التي لا تتمتع بدقة الملاحظة والقياس.
- انتقاء نصوص فيها من الثروة اللغوية ما يسمح باستخراج أمثلة ونماذج لدروس القواعد المقررة في الوحدة، حتى لا يضطر المعلم إلى الاستعانة بأمثلة مفتعلة من خارج سياق النص، وبالتالي العودة التدريجية إلى الطريقة الاستقرائية في تعليم القواعد.

قائمة المصادر والمراجع

أولا: المصادر

1. **ابن جني أبو الفتح عثمان بن عبد الله: التصريف الملوكي**، تح: البدراوي زهران، الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان، مصر، ط1، 2001م.
2. **الخصائص**، تح: مُحَمَّد علي النجار، ج1، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط1، دت.
3. **الحملاوي أحمد بن مُحَمَّد بن أحمد، شذا العرف في فن الصرف**، تح: غالب المطلبي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2000.
4. **سيبويه عمرو بن عثمان بن قنبر: الكتاب**، تح: إميل بديع يعقوب، ج4، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1999م.

ثانيا: الوثائق التربوية

1. **بن الصيد بورني سراب وآخرون: اللغة العربية**، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2021/2020.
2. **شريفة غطاس وآخرون، كتابي في اللغة العربية**، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2017/2016.
3. **عبد السلام عزيزي: تحديد الكفاءات في المواد الأدبية_النصية في الطور الابتدائي**، المركز الوطني للوثائق التربوية، 2016م.
4. **اللجنة الوطنية للمناهج: الوثيقة المرافقة لمناهج اللغة العربية**، مرحلة التعليم الابتدائي، 2016.

ثالثا: المعاجم والقواميس

1. **أحمد حسين لقاني وعلي أحمد الجمل: معجم المصطلحات التربوية المعرفة_في المناهج وطرق التدريس**، عالم الكتب، القاهرة، ط3، 2003م.
2. **بدر الدين بن تريدي: قاموس التربية الحديث_عربي_إنجليزي_فرنسي**، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، دط، 2010م.
3. **الجرجاني علي بن محمد بن علي: التعريفات**، تح: إبراهيم الأبياري، دار الكتاب العربي، بيروت، دط، 2002م.
4. **ابن فارس أبو الحسن أحمد بن زكريا الرازي ، مقاييس اللغة**، تح: إبراهيم شمس الدين، ج2، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1999م.
5. **مجمع اللغة العربية: معجم الوسيط**، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ط4، 2005م.
6. **محمد السيد علي: موسوعة المصطلحات التربوية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2011م.
7. **محمد حمدان: معجم مصطلحات التربية والتعليم**، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007م.
8. **مرداد سهام: معجم مصطلحات التربية والتعليم**، 2015م.
9. **ابن منظور جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم: لسان العرب**، تح: عامر أحمد حيدر، مج7، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2005م.

رابعا: المراجع

1. **إبراهيم أحمد نوفل: أضواء على أدب الأطفال**، دار ومكتبة الكندي للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2014م.
2. **إبراهيم محمّد عطا: المرجع في تدريس اللغة العربية**، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ط1، 2005م.
3. **أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية_حقل تعليمية اللغات**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، دت.
4. **أحمد مطر العطية: اللغة العربية_قضايا الواقع والمعاصرة**، ضمن كتاب اللغة العربية والتعليم رؤية مستقبلية للتطوير، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2008م.
5. **إدريس قرقوة: التراث في المسرح الجزائري_دراسة في الأشكال والمضامين**، ج1، مكتبة الرشاد للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2009م.
6. **إنشراح إبراهيم المشرفي: أدب الأطفال_مدخل للتربية الإبداعية**، مؤسسة حورس الدولية، الإسكندرية، ط1، 2005م.
7. **أنطوان صياح: تعلمية اللغة العربية**، ج2، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2008م.
8. **أوحيدة علي: التدريس الفعّال بواسطة الكفاءات**، مطبعة الشهاب، باتنة، دط، دت.
9. **تحسين عبد الرضا الوزان: الصوت والمعنى في الدرس اللغوي عند العرب في ضوء علم اللغة الحديث**، دار دجلة ناشرون وموزعون، عمان، ط1، 2011م.
10. **تمام حسان: اللغة العربية معناها ومبناها**: دار الثقافة، الدار البيضاء، دط، 1994م.
11. **حسن عبد الجليل يوسف: اللغة العربية بين الأصالة والمعاصرة_خصائصها ودورها الحضاري**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1، 2007م.

12. **حنفي بن عيسى: محاضرات في علم النفس اللغوي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط3، دت.
13. **خالد الزواوي: اللغة العربية، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع**، الإسكندرية، دط، 2002م.
14. **راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة: أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط2، 2007م.
15. **فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق**، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009م.
16. **رشدي أحمد طعيمة وآخرون: مفاهيم لغوية عند الأطفال_أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007م.
17. **زكريا إسماعيل: طرق تدريس اللغة العربية**، دار المعرفة الجامعية، دط، 2005م.
18. **زيان سعد: مدخل إلى علم النفس التربوي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 2013م.
19. **سعد علي زائر وإيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2014م.
20. **سعدون محمد الساموك وهدى علي جواد الشمري: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2005م.
21. **سميح أبو مغلي: الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية**، دار البداية ناشرون وموزعون، عمان، ط1، 2009م.
22. **فصول ومقالات لغوية**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2002م.

23. **سمير شريف استيتية: الأصوات اللغوية_رؤيةعضوية ونطقية وفيزيائية**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2003م.
24. **علم اللغة التعلمي**، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن، دط، 2010م.
25. **سمير عبد الوهاب: أدب الأطفال_قراءات نظرية ونماذج تطبيقية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2006م.
26. **صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية**، دار هومه للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، دط، دت.
27. **في النهوض باللغة العربية**، دار هومه للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، دط، 2000م.
28. **صهيب سليم محاسيس: عيوب الكلام في التراث اللغوي العربي**، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2012م.
29. **طارق الحصري: استلهام التراث في مسرح الطفل**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1، 2007م.
30. **طه علي حسن الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**، جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009م.
31. **عاطف فضل محمّد: مقدمة في اللسانيات**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان،ط2، 2016م.
32. **عبد الجليل مرتاض: في رحاب اللغة العربية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 2004م.
33. **عبد الرحمن السفاسفه، طرائق تدريس اللغة العربية**، مركز يزيد للخدمات الطلابية، الأردن، ط3، 2004م.

34. **عبد السلام يوسف الجعافرة: مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق**، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2011م.

35. **عبد الفتاح أومعال: أدب الأطفال_دراسة وتطبيق**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، دط، 2001م.

36. **عبد القادر شاكر: اللسانيات التطبيقية_التعليمية قديما وحاضرا**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1، 2016م.

37. **عبد القادر لورسي: المرجع في التعليمية_الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس**، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، دط، 2016م.

38. **عبد الله العامري: المعلم الناجح**، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، دط، 2009م.

39. **عبد المعطي نمر موسى ومُحَمَّد عبد الرحيم الفيصل: أدب الطفل**، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن، دط، 2000م.

40. **عبد الملك مرتاض: نظرية النص الأدبي**، دار هومه، الجزائر، ط2، 2010م.

41. **غانم قدوري الحمد: المدخل إلى علم أصوات العربية**، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2004م.

42. **قاضي محي الدين كبلوت، الرائد في طرائق القواعد_تحليل_استنتاج_حكم_علاج**، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة، دط، 2008م.

43. **محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2006م.

44. **تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007م.

45. **محفوظ كحوال: أنماط النصوص_النظرية والتطبيق**، نوميديا للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، دط، 2007م.

46. **محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية_مدخل إلى علم التدريس**، قصر الكتاب، البليدة، دط، 2000م.

47. **محمد الصالح الصديق: العربية لغة العلم والحضارة**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 2009م.

48. **محمد خطابي: لسانيات النص_مدخل إلى انسجام الخطاب**، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط2، 2006م.

49. **محمد وطاس: أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، دط، 1998م.

50. **مسعود عامر بودوخة: السياق والدلالة**، دار الأيام للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2015م.

51. **نايف سليمان وآخرون: مستويات اللغة العربية**، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2000م.

52. **نهاد الموسى: الأساليب_مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2003م.

53. **هادي نهر: علم الدلالة التطبيقي في التراث العربي**، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2008م.

54. **يوسف مقران: مدخل في اللسانيات التعليمية**، كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، دط، 2013م.

خامسا: المراجع المترجمة

1. **بالمر: علم الدلالة**، تر: أحمد طاهر حافظ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1، 2012م.
2. **دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها**، تر: عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية لطباعة والنشر، بيروت، دط، 1994م.

سادسا: الدوريات

1. جسور المعرفة، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، ع10، جوان 2017م.
2. **الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية_اتفاقات دولية، قوانين، ومراسيم قرارات وآراء، مقررات، مناشير، إعلانات وبلاغات**، ع4، 27 يناير 2008م.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

قائمة المحتويات	الصفحة
البسملة	-
شكر	-
مقدّمة	أ-هـ
مدخل	7-21
الفصل الأول: تعليمية اللغة العربية وقواعدها في المرحلة الابتدائية	
أولا: القواعد وسيلة للتحدث بالفصحى	23
1.الفصحى في الواقع التعليمي	23
2. مفهوم القواعد	25
3.الطرائق الحديثة لتدريس القواعد	26
أ.طريقة النشاط	27
ب.طريقة المشكلات	27
ج.طريقة النص	28
4.القواعد الوظيفية في المرحلة الابتدائية	29
5.دواعي تدريس القواعد في المرحلة الابتدائية	31
أ.الاكتساب اللغوي للمتعلم	31
ب.صون اللغة والحفاظ عليها	32
ج.أهداف أخرى	33
6.خلاصة	34
ثانيا: الطريقة النصية في تعليم القواعد	35
1.مفهوم النص والنص المدرسي	35
2.أنواع النصوص	37
أ.حسب نمطها	38
ب.حسب نوعها أو مصدرها	40
ج.حسب شكلها	42

فهرس المحتويات

3.أغراض النصوص	45
أ.الغرض المعرفي	46
ب.الغرض اللساني	47
4.تدريس القواعد عن طريق النص	48
5.خلاصة	50
ثالثا: مستويات التحليل اللغوي	51
1.المستوى الصوتي	51
2.المستوى الصرفي	53
3.المستوى التركيبي	55
4.المستوى الدلالي	56
5.خلاصة	58
الفصل الثاني: دراسة ميدانية لتعليم القواعد في المرحلة الابتدائية	
أولا: إجراءات الدراسة	61
1.الدراسة الاستطلاعية	61
2.حدود الدراسة	62
أ.الحدود الجغرافية	62
ب.الحدود الزمنية	63
3.مجتمع الدراسة	63
4.أدوات جمع البيانات وأساليب تطبيقها	64
أ.الملاحظة المباشرة	65
ب.الاختبار التشخيصي	65
ج.نتائج اختبارات فصلية سابقة	69
5.مناهج الدراسة	70
ثانيا: عرض النتائج وتحليلها	70
1.عرض النتائج الخاصة بالملاحظة	70

فهرس المحتويات

2.عرض النتائج الخاصة بالاختبار التشخيصي	85
أ.الاختبار الشفوي	86
ب.الاختبار الكتابي	92
3.عرض نتائج الاختبار الفصلي السابق	100
الخاتمة	105
التوصيات	108
قائمة المصادر والمراجع	110

الملاحق

الملحق رقم01

المدرسة الابتدائية :بوالقدرة محمد **الموسم الدراسي : 2023/2022**

المستوى : الرابع ابتدائي

اختبار الفصل الثاني في اللغة العربية

السند /

الرِّيَاضَةُ نَافِعَةٌ لِلْجَمِيعِ ، فَهِيَ عِلَاجٌ لِلأَبْدَانِ الْمَرِيضَةِ ، فَالرِّيَاضِيُّ تَرَاهُ فِي لِيَاقَةٍ عَالِيَةٍ، رَشِيقَ الْقَدِّ ، فَطِنَ الذَّاكِرَةِ ، سَرِيعَ الْحَرَكَةِ ،(يعيشُ سَعِيدًا لا يُشكو السَّأَمَ .)

لَقَدْ مَارَسَ الإِنْسَانُ الرِّيَاضَةَ مُنْذُ الْقِدَمِ ، فَمَارَسَ الْمُصَارَعَةَ وَ الرِّمَايَةَ وَ السِّبَاحَةَ وَ رُكُوبَ الْخَيْلِ وَغَيْرِهَا بِوَسَائِلَ تَقْلِيدِيَّةٍ ، أَمَّا فِي عَصْرِنَا الْحَالِي فَقَدْ تَطَوَّرَ تَطَوُّرًا كَبِيرًا ، وَتَعَدَّدَتِ الأَنْشِطَةُ الرِّيَاضِيَّةُ فَصَارَتْ تُمَارَسُ فِي الْمَلَاعِبِ وَ الْمِسَاحَاتِ الْخَضْرَاءِ وَفِي الْقَاعَاتِ وَ الْمَسَابِحِ وَحَتَّى فِي الْبُيُوتِ .

وَقَدْ عَرَفَتِ الرِّيَاضَةُ تَوَسُّعًا مَلْحُوظًا وَصَارَتِ الدُّوَلُ تَهْتَمُّ بِهَا غَايَةَ الاِهْتِمَامِ كَاهْتِمَامِهَا بِالْقِطَاعَاتِ الأُخْرَى، لِأَنَّهَا تُعَدُّ إِحْدَى قَنَوَاتِ التَّوَاصُلِ وَالتَّعَاوُنِ بَيْنَ شُعُوبِ الْعَالَمِ .

الرِّيَاضَةُ مَدْرَسَةٌ لِتَرْبِيَةِ النَّشْءِ عَلَى رُوحِ الأَخْلَاقِ الْفَاضِلَةِ وَ الأُخُوَّةِ وَالتَّعَاوُنِ وَالتَّضَامُنِ وَالتَّكَافُلِ ، كَمَا تُسَاهِمُ فِي تَشْيِيدِ مُجْتَمَعٍ مُتَرَابِطٍ وَمُتَمَاسِكٍ سَلِيمٍ مِنَ الْآفَاتِ الاِجْتِمَاعِيَّةِ الْخَطِيرَةِ .

الملحق رقم 02

الأسئلة :

1 – البناء الفكري :

أ – هَاتْ عُنْوَانًا مُنَاسِبًا لِلنَّصِّ .

ب- مَا هِيَ الرِّيَاضَاتُ الَّتِي مَارَسَهَا الْإِنْسَانُ قَدِيمًا ؟

ج – لِمَاذَا أَصْبَحَتِ الدُّولُ تُولِي اهْتِمَامًا كَبِيرًا لِلرِّيَاضَةِ ؟

د – اِسْتَخْرِجْ مِنَ النَّصِّ مُرَادِفَ كَلِمَةِ " المَلَل " وَوَظِّفْهَا فِي جُمْلَةٍ مُفِيدَةٍ .

2 – البناء اللغوي :

أ – أَعْرِبْ مَا تَحْتَهُ سَطْرٌ فِي النَّصِّ : "الدُّوَلُ – الآفاتِ "

ب – أَكْمِلْ مَلْءَ الْجَدْوَلِ مِنَ النَّصِّ :

خَبَر	مُضَافٌ إِلَيه	مِنْ أَخَوَاتِ كَانَ	صِفَة
.....	.....	.....	.....

ج – حَوِّلِ الْجُمْلَةَ بَيْنَ قَوْسَيْنِ فِي النَّصِّ إِلَى الْمُثَنَّى الْمُذَكَّرِ .

(يَعِيشُ سَعِيدًا لَا يَشْكُو السَّأَمَ)

د – عَلِّلْ سَبَبَ كِتَابَةِ الْهَمْزَةِ فِي كَلِمَةِ "وَسَائِل "

3 – الوضعية الإدماجية :

الرِّيَاضَةُ مُهِمَّةٌ وَمُفِيدَةٌ لِلْجِسْمِ وَالعَقْلِ ، وَقَدْ أَوْصَى الْخُبَرَاءُ بِمُمَارَسَتِهَا بِانْتِظَامٍ .

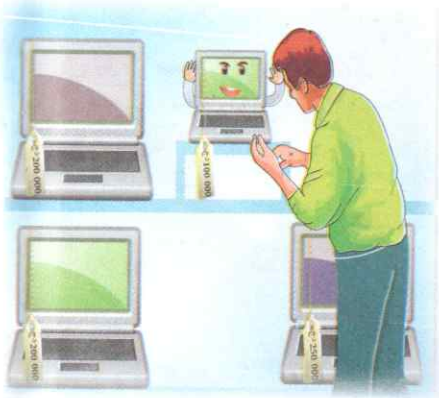
التَّعْلِيمَةُ / أُكْتُبْ فِقْرَةً لَا تَقِلُّ عَنْ 10 أَسْطُرٍ تَتَحَدَّثُ فِيهَا عَنِ الرِّيَاضَةِ ذَاكِرًا رِيَاضَتَكَ الْمُفَضَّلَةَ مُبْرِزًا فَوَائِدَهَا وَ آدَابَ مُمَارَسَتِهَا مُوَظِّفًا الْحَالَ وَمُسَطِّرًا تَحْتَهُ .

بالتوفيق

سالمُ والْحاسوب

الملحق رقم 03

كانَ سالمُ يَتجوَّلُ في أزقّةِ الْمَدينَة، يَقفُ أمامَ واجهاتِ الْمَحلاّتِ الْمُتخصّصَةِ في بَيْعِ الأجْهزَةِ الإلكترونيّة لأنَّه يُريدُ أنْ يَقْتَنيَ حاسُوبًا مَحْمولا . رأى واحِدًا صَغيرَ الْحَجْمِ فَدَنا لِيَقْرَأَ ثَمَنَهُ قائلاً في نَفْسِه : لَعَلَّ هَذا الصَّغيرَ يَكونُ ثَمَنُهُ في مُتَناولي



تَراجَعَ سالِمٌ إلى الْوَراءِ لأنَّهُ صُعِقَ مِنْ سِعْرِهِ الْباهِض .

– هَلْ يَسْتَحِقُّ هَذا الْحاسوبُ الصَّغيرُ هَذا الْمَبْلَغَ الكَبيرَ الّذي لَوْ عَزَمْتُ عَلى شِرائِه، فِعْلاً، لَكَلّفَني كَثيرًا ؟!

وَإذا بِالْحاسوبِ الصَّغيرِ يَرُدُّ وَهُوَ يَحْتَقِنُ غَضَبًا !

– أنا لَسْتُ صَغيرًا، كَما تَظُنُّ، أيُّها السّيّد!.. أنا حاسوبٌ عِمْلاَقٌ لا نَظيرَ لي فِي أيِّ مَكانٍ آخَرَ، وَلِهَذا تَجِدُ ثَمَني غاليًا !

ـ أَلا تَخْجَلُ مِنْ نَفْسِكَ أيُّها الْقَزَمُ ؟ !..كَيْفَ تَدَّعي أنَّكَ عِمْلاقٌ وَحَجْمُكَ صَغيرٌ، لاَ يَتَعَدّى عِشْرينَ سَنْتِمتْرًا طُولاً عَلى خَمْسَةَ عَشَرَ سَنْتِمتْرًا عَرْضًا، و سَنْتِمتْرَيْنِ سُمْكًا؟!

– أَعِرْني أُذُنَيْكَ قَليلًا : لَيْسَ الْكِبَرُ وَلا الصِّغَرُ بِالْحَجْمِ وَإنَّما بِالْعَمَلِ والْجِدِّ والنَّشاطِ والدِّقَّة..وَأنا بِرُغْمِ حَجْمي الصَّغيرِ الصَّغير، فَإنَّ دِماغي كَبيرٌ كَبير ..

ـ وَما الْفَرْقُ بَيْنَكَ وَ بَيْنَ الْحَواسيبِ الْباقية؟

– يَكْمُنُ الْفَرْقُ في سُرْعَتي الْفائِقَةِ عِنْدَ إجْراءِ الْعَمَليّاتِ الْحِسابِيَّة، وَفي قُدْرَتي عَلى تَنْفيذِ مَلايينِ الْعَمَليَّاتِ في الثّانِيَةِ الْواحِدَة !

– هَذا مُدْهِشٌ، مُدْهِشٌ حَقًّا ! لَكِنْ بِماذا تُفيدُنا قُوَّتُكَ وَسِعَتُكَ وَسُرْعَتُكَ وَدِقَّتُك ؟

– إنَّني أُفيدُ وَطَني الْعَزيزَ في مَجالِ الأحْوالِ الْجَوِّيَة، وَفي تَسْييرِ وَتَدْبيرِ النِّفْطِ.. وَما يَطْرَأُ فَجْأَةً مِنْ فَيَضاناتٍ وَأعاصيرَ وَزَلازِلَ وَبَراكين. كَما أنَّني أُفيدُ الشَّرِكاتِ الْكُبْرى والْباحِثينَ في إعْدادِ الْخَرائِطِ وَالرُّسومِ الْبَيانِيَّةِ وَالصُّوَرِ وَالأشْرِطَة...

ـ أَعْتَرِفُ لَكَ بِأنَّني أَقِفُ أَمامَ عِمْلاقٍ حَقًّا، لأنَّكَ أَقْوى وَأَسْرَعُ جِهازِ حاسوبٍ فِي الْعالَمِ رَأَتْهُ عَيْنايَ و سَمِعَتْهُ أُذُنايَ... بِرُغْمِ حَجْمِكَ الصَّغيرِ جِدّاً.. فَيا لِفَرْحَةِ صاحِبِكَ بِك !

ـ اِعْتِرافٌ أَعْتَزُّ بِه !

– لَكِنَّني لَا أَسْتَطيعُ شِراءَكَ، فَأنْتَ أَغْلى بِكَثيرٍ مِنْ ميزانِيَّتي .

عن شريط مصور
مجلة العربي الصغير