الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد الصديق بن يحي – جيجل

الرقم التسلسلي:.....

كليـة الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

مذكرة بعنوان:

تعليم النّحو والصّرف

كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة متوسّط

–أنموذجا –

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في اللّغة والأدب العربي

تخصص: علوم اللسان العربي

إعداد الطالبتين:

- إلهام بوملطة
- رقية بوفليغة

إشراف الأستاذ:

عباس حشاني

أعضاء لجنة المناقشة

1–الأستاذ : عبد المالك مسعودان.....رئيسا

2–الأستاذ : عباس حشاني.....مشرفا

3– الدكتورة :فاطمة الزهراء عطية.....عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2016/2015م


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

الحمد لله الذّي هدانا إلى نو العلم وميّزنا بالعقل

الذّي يسر طريقنا.

الحمد لله الذي أعطانا من موجبات رحمته الإرادة والعزيمة

الحمد الكثير والشّكر الدّائم لله غزّ وجل

الذّي وفقنا في إتمام هذه المذكّرة

نتقدم بجزيل الشّكر والعرفان إلى الأستاذ

– عباس حشاني –

الذّي كان لنا داعما وسندا بتوجيهاته ونصائحه

القيّمة مند بداية هذا العمل

كما نشكر من ساندنا في إنجاز هذا البحث

ودفعنا وحثنا على المواصلة والمثابرة

إلى كل هؤلاء تحية شكر وتقدير.

دعاء

اللّهم علّمنا ما ينفعنا وانفعنا بما علمتنا وزدنا علما

اللّهم نسألك علما نافعا، ورزقا طيبا، وعملا متقبلا

يا رب إذا أعطيتنا نجاحا فلا تأخذ تواضعنا

وإذا أعطيتنا تواضعا فلا تأخذ اعتزازنا بكرامتنا

وإذا أسئنا يا رب إلى الناس فامنحنا شجاعة العفو.

اللّهم آمين

مقدمـة

تعدّ اللّغة من أهم وسائل التّواصل والتّعلم بين الأفراد والمجتمعات وأداة لكتساب المعارف والمهارات.

واللّغة العربيّة لغة لها مكانة عاليّة بين اللّغات الأخرى، كونها اللّغة التّي أنزل بها القرآن الكريم، فهي لغة قادرة على العطاء في مختلف علومها، ومن أهمّ فروع اللّغة العربيّة نذكر النّحو والصّرف، إذ أنّ الأنشطة النّحويّة والصّرفية وسيلة لضبط الكلام وحفظ اللّسان من الوقوع في الخطأ، كما تعوّد المتعلّم على استعمال المفردات السّليمة، وتساعده على زيّادة ثروته اللّغوية واللّفظية، وتمكّنه من فهم الجملة وأدواتها ومعرفة صياغتها وتحديد معناها.

وتعليم النّحو والصّرف في المرحلة المتوسّطة يحظى بأهميّة بالغة، فهو من الأنشطة الرّئيسيّة والمهمّة، وبالأخصّ في السّنة الرّابعة متوسّط باعتبارها سنة حاسمة في المسار الدّراسي لكل متعلّم، التّي يتوّج فيها بشهادة التّعليم المتوسّط، لينتقل إلى المرحلة التّي تليها.

إنّ مسألة تعليم النّحو والصّرف في مختلف المراحل والمستويات وما تواجهه العمليّة التّعليميّة في هذا المجال،أثارت ومازالت تثير كثيرا من التّساؤلات التّي من بينها تعليم النّحو والصّرف في السّنة الرّابعة متوسّط. فماذا نعني بعلم النّحو والصّرف؟، وما الهدف من تعليم هذه الظّاهرة في هذه المرحلة؟، وما الطّرائق المتّبعة في ذلك؟، هل تساهم الأنشطة النّحويّة والصّرفيّة الموجودة في الكتاب المدرسي في تحقيق التّنمية اللّغويّة؟، ما هي أهم الصعوبات التّي تواجه تعليم النّحو والصّرف؟.

للإجابة عمّا طرح من إشكاليات جاء البحث بعنوان "تعليم النّحو والصّرف" كتاب اللّغة العربية للسّنة الرّابعة متوسّط".

أمّا عن الأسباب التّي دفعت إلى اختيار هذا الموضوع:

- شيوع فكرة صعوبة الأنشطة النّحوية والصّرفية (الظاهرة اللّغوية) على غرار الأنشطة الأخرى، سواء كانت عند المعلّم أو المتعلّم.
- رصد واقع تعليم النّحو والصّرف في السّنة الرابعة متوسّط.
- عدم استغلال الكتاب المدرسي من حيث تطبيقاته وأساليبه التّقويميّة.
- موضوع تربوي تعليمي يستحقّ البحث والدّراسة، وكشف حقائقه وخاصّة في هذه السّنة لأنّها تمثّل مرحلة انتقاليّة حاسمة في حياة المتعلّم.

يهدف هذا البحث إلى إظهار الصّعوبات التّي تواجه المتعلّم أثناء تعلّم نشاط النّحو والصّرف وتوضيح ما يتلقاه في هذه السّنة، وكذا الوقوع على مدى تحصيله لتلك النشطة من خلال طريقة تقديمها في الكتاب المدرسي.

اعتمد البحث منهجا وصفيا تحليليا من أجل وصف ما يتعلّق بالظاّهرة النّحويّة والصّرفيّة، وتحليل دروس النّحو والصّرف المقرّر في كتاب السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط.

اقتضى البحث خطّة مكوّنة من مقدّمة وخاتمة ،تتخللهما توطئة، وفصلين الأوّل نظري، والثّاني تطبيقي

تمّ الحديث في التوطئة عن اللّغة العربيّة وواقع تعليمها في المدرسة الجزائرية، أما الفصل الأوّل موسوم بـ: "تعليميّة النّحو والصّرف"، تضمّن ثلاث مباحث، الأوّل منهما تناول ماهية التّعليميّة، من حيث مفهومها، مناهجها ومبادئها ، ثمّ عناصر التّعليم المتمثلّة في مفهومه، وأهم أنواعه والمراحل التّي يسير عليها التّعليم، وجاء المبحث الثاني موسوما بـ: "النّحو والصّرف"، وقف عند مفهوم كلّ من النّحو والصّرف، ثمّ معرفة نشأتهما، الأهميّة التّي يحظى بها كلّ منهما والهدف من تعليمهما، أمّا المبحث الثّالث فكان حول تعليم النّحو والصرّف، حيث عالج العلاقة التّي تربط النّحو بالصّرف، ثمّ الوقوف على مراحل وطرائق تعليم النّحو والصّرف وصولا إلى صعوبات تعليمها.

يرد الفصل الثّاني، مخصّصا للجانب التّطبيقي بعنوان "تجليّات الظّاهرة اللّغوية في كتاب اللّغة العربيّة في السّنة الرّابعة متوسّط-أنموذجا-"، والذّي تضمّن مبحثين، تطرّق المبحث الأوّل إلى الحديث عن أهميّة الكتاب المدرسي بصفة عامة والدراسة في كتاب اللّغة العربيّة بصفة خاصّة، أمّا المبحث الثّاني جاء بعنوان "نماذج تعليم الظّاهرة اللّغوية-دراسة ميدانيّة-" ووقف عند كيفيّة تقديم دروس الظّاهرة اللّغويّة من خلال الكتاب المدرسي لينتقل إلى الهدف من تعليمها في هذه السّنة، كما دعّم هذا المبحث بدراسة ميدانيّة لمعرفة واقع تعليم الظّاهرة اللّغويّة ،فكان موضع الدّراسة بإجراء استمارة تتضمن أسئلة موجّهة للأساتذة والمتعلّمين لإحصاء إجاباتهم ومعرفة مجرى العمليّة التّعليميّة وتشخيصها بغية استخلاص النّتائج.

كما رصدت نتائج هذا البحث في خاتمة استوفت خلاصة كل مبحث.

اعتمد البحث على مجموعة من المراجع التّي لا غنى عنها في إثرائه من مثل: الدّرس النّحوي في القرن العشرين لعبد الله أحمد جاد الكريم، فنون اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها لراتب عاشور، ومحمّد فواد الحوامدة، المقصود في علم الصّرف لعبد الله جاد الكريم حسن، تعليميّة النّصوص بين النّظرية والتّطبيق لبشير إبرير، الشريف مريبعي وآخرون، اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

أمّا الدّراسات التّي اهتمت لهذا الموضوع نجد: كتب منها سلم اللّسان في الصّرف والنّحو والبيان لجرجي شاهين، شذا العرف في فنّ الصّرف لأحمد بن محمّد الحملاوي، ورسائل أكاديميّة منها : تعليمية النّحو في المرحلة الثّانوية شعبة الآداب ، السّنة الأولى أنموذجا، بالمركز الجامعي ميلة.

والبحث في رحلته لم يخل من الصّعوبات، فقد كان ضيق الوقت، وصعوبة التنقّل بين المتوسّطات التّي استغرق وقتا طويلا.

وفي الأخير إن وفّق هذا البحث فيما قدّمه، فالشّكر لله تبارك وتعالى، والشّكر موصول للأستاذ عبّاس حشّاني على إعانته وتوجيهاته وتشجيعه، وعلى ما قدّمه من ملاحظات قيّمة في محاولة لإثراء هذا البحث.

توطـئة

لقد خصّ الله تعالى الإنسان من بين سائر الكائنات، بنعمتين لم ينلهما مخلوق سواه نعمة العقل، ونعمة اللّغة بهما تمكّن من صنع الحياة، وإدارتها، وتطويرها وتسخيرها لما يريد.

اللّغة شأن من شؤون المجتمع البشري ومظهر من مظاهر السّلوك الإنساني، بها يتمّ التّواصل بين الأفراد والمجتمعات، وتنقل المعلومات والثّقافات، وتتواصل الحضارات، وبها يتمّ تبادل المشاعر والأحاسيس والأهواء، تعرف اللّغة العربيّة أنّها تلك اللّغة التّي تداولها العرب منذ القديم كونها اللّغة التّي نزل بها القرآن الكريم لقوله تعالى: ﴿ **إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ** ﴾[1]

فقد نزل القرآن بلغة العرب ليفهموا معانيه ويعملون بهديه، فهي لغة البيان لقوله تعالى في كتابه العزيز: ﴿ **بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ** ﴾[2].

لغة العرب« أفصح اللّغات وأوسعها لاحتمال المعاني الدّقيقة الشّريفة مع الاختصار، فإنّ ما في أساليب نظم كلام العرب من علامات الإعراب، والتّقديم والتّأخير، وغير ذلك، والحقيقة والمجاز والكناية، وما في سعة اللّغة من التّرادف وأسماء المعاني المقيّدة، وما فيها من المحسّنات، وما يلجّ بالمعاني إلى العقول سهلة متمكّنة فقدّر الله تعالى هذه اللّغة أن تكون لغة كتابه الذّي خاطب به كافّة النّاس فأنزل بادئ ذي بدء بين العرب أهل ذلك اللّسان ومقاويل البيان ،ثمّ جعل منهم حمَلتهُ إلى الأمم تترجم معانيه فصاحتهم وبيانهم. » [3]

وممّا يزيد من علّو شأنها قوله تعالى: ﴿**كِتَابٌ فُصِّلَتْ آيَاتُهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ**﴾ [4]

آيات كتاب الله تعالى مبلغو تمام البيان، ووضّحت معانيه وأحكامه، قرآنا عربيّا ميسّرا فهمه لقوم يعلمون اللّسان العربي، ذلك لما جمعه من فخامة اللّفظ وجمال الأسلوب وقوّة الأداء.

---

[1]-سورة يوسف، الآية:2

[2]-سورة الشعراء، الآية: 195.

[3]-محمد الطّاهر ابن عاشور، تفسير التّحرير والتّنوير، الدّار التونسيّة، الجزء التّاسع عشر، ص: 190.

[4]-سورة فصلت، الآية: 3.

تمثّل اللّغة العربيّة جزءا « من السّنة النّبوية الشّريفة، وهذه السّنة هي المصدر الثّاني للتّشريع. فعليه يجب تعلّم اللّغة العربيّة لأخذ سنّة النّبي صلّى الله عليه وسلّم».[1]

قال عليه الصّلاة والسّلام: «من أحبّ الله تعالى أحبّ رسوله محمد، ومن أحبّ الرّسول العربي أحبّ العرب ومن أحبّ العرب أحبّ العربيّة».[2]

تحظى اللّغة العربيّة بأهميّة كبيرة في القرآن الكريم ،والحديث النّبوي الشّريف، وعند صحابة الرّسول صلّى الله عليه وسلّم لقول عمر بن الخطّاب رضي الله عنه «تعلّموا العربيّة فإنّها تثبت العقل وتزيد في المروءة».[3]

فهي تكتسب العقل وتزوّده وترفع من شأن الإنسان وكرامته، لما لها من مكانة مرموقة بين لغات العالم لأنّها من أوسع اللّغات ثروة إن لم تكن أوسعها كلّها.

لقول «الإمام الشّافعي: اللّسان العربي أوسع الألسن، وأكثرها لفظًا» [4]

العربيّة لغة "الضّاد لغة فضفاضة واسعة المدى والبيان ،وهي من أغزر اللّغات مادّة وأطوعها في تأليف الجمل وصياغة العبارات، لأنّها لغة مليئة بالألفاظ والكلمات التّي تناسب مدارك أبنائها".[5]

لهذا استعملت لكتابة تراث شعري عظيم لاقى إقبالا عربيّا وغير عربي لجمال منطقه، وحسن مضمونه، وأصبح أدباء العالم مهتمون بشكل كبير بالتّعرف على أسرار الأدب العربي القديم والحديث.

هذه اللّغة العريقة كثيرة المفردات والأساليب ،وتعلّمها ليس بالأمر السّهل إذ يتطلّب الغوص في علومها لفهمها والإلمام بها، ومن أبرز العلوم التّي تشكّلها علم النّحو وعلم الصّرف.

تعدّ مسألة تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائريّة من القضايا الصّعبة التّي لازال السّؤال بخصوصها مطروحا، "ذلك أنّ أزمة العربيّة الفصحى في المستويات التّعليميّة (التّعلم الأساسي والثّانوي والعالي) لا تزداد مع مرور الوقت إلاّ استفحالا وتردّيا بحساب اللّغة العاميّة واللّغات الأجنبيّة، فاللّغة العربيّة تعيش من جهة صراعا مع

[1]-أحمد صومان، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، دار زهران، عمان، الأردن، 2009، ص: 53.

[2]-نفسه، ص: 53.

[3]-سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس البلاغة والأدب والتّعبير، دار الشروق، الأردن، عمان، الطّبعة الأولى، ص: 20.

[4]-نفسه، ص: 20.

[5]-ينظر، نفسه، ص: 20.

اللّغة العاميّة، التّي تنتشر في أوساط المجتمع، حيث تستخدمها شريحة كبيرة من هذا الشّعب، ومن جهة أخرى تعيش صراعا مع اللّغة الفرنسيّة"[1]، نتيجة للتبعيّة الاستعماريّة حيث أصبحت اللّغة العربيّة الفصحى حبيسة بعض الدّوائر من الحياة العلميّة للمجتمع الجزائري، فلا تستطيع بذلك أن تتنفّس في كلّ ميدان وعلى كل قلم ولسان، وذلك لعدّة أسباب وهي:

- « أنّ المثقّف الجزائري والدّارس والمتعلّم يعجز أن يتمثّل هذه اللّغة الجميلة في نشاطه وإنتاجه.
- يختار اللّغة الأجنبيّة ليستعرض بها آراءه اللّغوية والفكريّة أمام الآخرين.
- ذيوع العاميّة بلهجاتها المحليّة المختلفة، التّي باتت تغزوها كلمات فصيحة، وجمل عربيّة، وعبارات قريبة كل القرب من الفصحى.
- فشل السياسة التّعليميّة في الجزائر. »[2]

ولهذا يجب الارتقاء بتعليم اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائريّة وذلك على النّحو الآتي:

- « سيّادة الفصحى.
- العزّة القوميّة.
- كتب التّعليم؛ إذ أنّ كتب تعليم اللّغة العربيّة المدرسيّة، تقتضي أن يشرف عليها أصحاب الخبرة العاليّة، والآفاق المتفتّحة ممّن يقومون بالتّقويم الرّشيد ، والتّصحيح لمختلف الكلمات والتّراكيب، وضبط حروفها بالشّكل المناسب لكلّ مستوى، لتُقدم اللّغة لطلاّبها خالصة لا يشوبها أقذاء اللّهجات المحلية، ولا تعرقلها ألوان اللّحن والرّكة والعجمة، ومن ذلك كتب اللّغة والأدب والنّحو والصّرف ، التّي هي حاجة ماسّة إلى التّجديد في مضامينها وأسلوبها، وذلك لتنميّة القدرات اللّغوية والأدبيّة والفكريّة دون إغراق في المصطلحات المتكاثرة والظّواهر الجانبيّة السّطحيّة.

فالحاجة إلى صناعة المعاجم اللّغوية والأدبيّة المتخصّصة باتت ملحّة تمثّل كلاّ منها مرحلة دراسيّة، تعين المتعلّمين على تكوين ذخيرة لغوّية وثقافيّة، وفنيّة خاصة بهم».[1]

[1] -ينظر: جميلة رقاب، تعليميّة اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائرية بين الكفاءة والرداءة، جامعة مستغانم، ص: 47،48.
[2] -نفسه، ص: 52.

من هنا يمكن القول أنّ النّهوض باللّغة العربيّة في المدرسة الجزائريّة، بكلّ أطوارها ومستوياتها، يتطلب وقفة مصيريّة كبرى؛ تتضافر فيها الجهود من طرف جميع الفاعلين في الحقل التّربوي، مختصّين وأساتذة ومعلّمين لمناقشة وكشف السّبل الكفيلة بترقيّة اللّغة العربيّة، وجعلها لغة العلم والأدب، كما يتوجّب عليهم إيجاد سبل ناجعة تحقّق النّهوض بهذه اللّغة مستقبلا، من أجل تزويد النّاشئة بأداة التّواصل ومفتاح الحضارة، قبل أن تصبح اللّغة العربيّة غريبة في بلادها، منبوذة بين أهلها.

[1]–جميلة رقاب، تعليميّة اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائرية بين الكفاءة والرداءة، ص: 55.

الفصل الأوّل

تعليميّة النّحو والصّرف

المبحث الأوّل: التّعليميّة والتّعليم

1- التّعليميّـة:

1-1- مفهومها ونشأتها.

1-2- مناهجها.

1-3- مبادئها.

1-4- علاقتها بالعلوم الأخرى.

2- التّعليـم:

2-1- مفهومه.

2-2- عناصره.

2-3- أنواعه.

2-4- مراحله.

1- التّعليميّة:

تمهيد:

يعدّ مصطلح التّعليميّة مصطلحا حديثا لمباحث أو لعلم قديم، اليوم هو فرع من فروع علوم التّربية له أصوله النّظرية التّي تفرضها طبيعة العناصر بدورها تتفاعل في عمليّة التّدريس، وقواعدها التّطبيقيّة المستنبطة من الممارسة الميدانيّة، وقد ظهر في بعض مراكز البحث العلمي عند الغربيّين ، ويمثّل تخصّصا جديدا اكتُسب من خلال نتائج أبحاثه وضعيّة النّشاط العلمي التّحليلي، المعلن بعد رفضه للاتبعيّة القائمة على التّغطيّة للطّرائق والمناهج الفلسفيّة التّي كانت البيداغوجيا تقترحها على المشتغلين بالتّدريس، تبدو التّعليميّة صرحا يفرض نفسه فرضا في ساحة اللّسانيات التّطبيقية منهجيّا وإجرائيّا وميدانيّا ، مضيفة للتّعليم نتائجا باهرة إذ تُغيّر من وسائلها وطرائقها مسايرة ومواكبة لرغبات المتعلّمين .

1-1- مفهومها ونشأتها:

بادئ ذي بدأ الحديث عن التّعليميّة أنّها في اللّغة العربيّة مصدر لكلمة تعليم، «هذه لفظة مشتقّة من "علّم" أي وضع علامة أو سمة من السّمات لتدلّ على الشّيء لكي ينوب عنه ،ويعنى عن إحضاره إلى مرآة العين، فيكون ذلك أسهل وأخفّ وأقرب من تكلف إحضاره. » [1]

أمّا في اللّغة الفرنسيّة "Didactique" «هي صفة اشتقت من الأصل اليوناني "Didaktitos" وتعني فلنتعلّم أي يعلّم بعضنا البعض، أو أتعلّم منك وأعلّمك وكلمة "Didasko" تعني أتعلّم و"Didaskien" تعني التّعليم وقد استخدمت بمعنى فنّ التّعليم.» [2]

دخلت هذه الكلمة في اللّغة الفرنسيّة «سنة 1554م، كما استخدمت كلمة "Didactique" في علم التربية أوّل مرة سنة 1613م من قبل كل من "كشسوف هيلفج" "K.Hewig"، و"يواخيم يونج" "J.Jang" إثر تحليلهما لأعمال المفكّر التربّوي "فولفكانج راتكي" "Wulfgang Ratke" (1571-

[1]-عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند –الأسس في علم التدريس–، دار الجسور، الجزائر، الطبعة الأولى، 2014، ص:19.

[2]-نفسه، ص:19.

1635) في بحثهما حول نشاطات "راتكي" التّعليميّة الذّي ظهر تحت عنوان: تقرير مختصر في الدّيداكتيكا، أي فنّ التّعليم عند راتكي.» [1]

من خلال نص التّقرير يتبيّن لنا أنّ كل من المؤلّفين استخدما مصطلح التّعليميّة مرادفًا لفنّ التّعليم ، وكانت بالنّسبة لهم نوعا من المعارف التّطبيقيّة والخبرات، التّي منها استوحت الساحة التّعليميّة جمعاء طرائقًا ومناهجًا...شقت بها طريقها نحو العلميّة والاعتراف .

كما استعمله «"كومنيسكي كومينوس" "Jan Amus Kamenski comenuis" في كتابه (الدّيداكتيكا الكبرى)* ، ويذكر "جونايرت" "Jannaert" حيث يقول أنّه يعرّفها بالفنّ العام لتعليم الجميع كلّ شيء، أي أنّها فنّ لتعليم الجميع مختلف الموّاد التّعليميّة ويضيف بأنّها ليست فنّ فقط للتّعليم بل للتّربية أيضا.» [2]

حيث استمرّ مفهوم التّعليميّة لفنّ التّعليم «إلى أوائل القرن التّاسع عشر، ظهر العالم الألماني "فريدريك هيربارت" "Herbart" الذّي وضع الأسس العلميّة للتّعليميّة كنظريّة للتّعليم تستهدف تربيّة الفرد، فهي نظريّة تخصّ النّشاطات المتعلّقة بالتّعليم فقط، أي كل ما يقوم به المعلّم من نشاط، فاهتمّ بذلك الهرباتيون* وبصورة أساسيّة الأساليب الضروريّة لتزويد المتعلّمين بالمعارف، واعتبروا الوظيفة الرئيسيّة للتّعليميّة تحليل نشاطات المعلّم في المدرسة. » [3]

في "القرن التّاسع عشر وبداية القرن العشرين ظهر تيّار التّربيّة الجديدة بزعامة "جون ديوي" "Dewey" الذّي أكّد هذا التّيار على أهميّة النّشاط الحيّ الفعّال للمتعلّم في العمليّة التّعليميّة واعتبر التّعليميّة نظريّة لتعلّم لا لتّعليم، ولهذا فقد استبدل أتباعه المفاهيم الهربارتيّة بفكرة تطوير النّشاطات الخاصة بالمتعلّمين وانحصرت وظيفة التّعليميّة في تحليل نشاطات المتعلّم، وأنّ التّعلّم هو نفسه وظيفة من وظائف التّعليم." [4]

---

[1]–عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند –الأسس في علم التدريس–، ص:19.

*__الديداكتيكا الكبرى__: إضافة لما جاءت به التعليمية، تهتم بكل ما هو مشترك وعام في تدريس جميع المواد، أي القواعد والأسس العامة التي يتعيّن مراعاتها من غير أخذ خصوصيات هذه المادة أو تلك بعين الاعتبار.

[2]–نفسه، ص:20.

*__الهرباتيّة__: نسبة إلى الفيلسوف هربارت، وتقوم على نظريّة في علم النّفس التّرابطي، وهي نظريّة الكتل المتآلفة والتّفسير التّطبيقي لها أنّ الطّفل يتعلّم الحقائق في ضوء خبراته السّابقة، وهذه الخبرات تساعده على فهم ما هو جديد.

[3]–نفسه، ص:20.

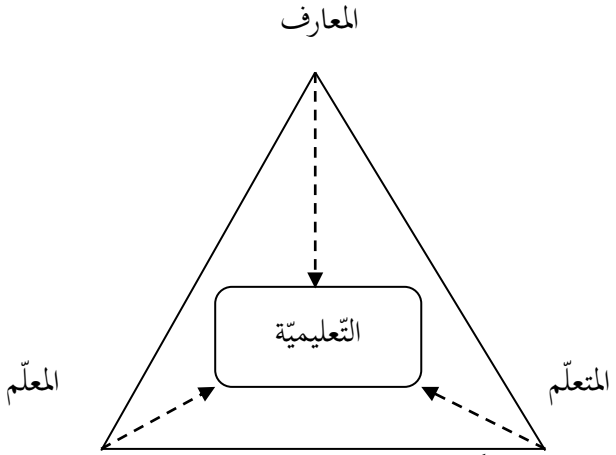
[4]–ينظر، عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند –الأسس في علم التدريس– ،ص:20، 21.

نلتمس هذا بوضوح من خلال المقولة الشّهيرة لـ "Dewey" القائلة: «ليس الطّفل وعاء نملأه وإنّما هو مصباح نوقده.» [1]، أي أنّ الطّفل ليس دلوا نملأه وإنّما هو عقل نزوّده بمختلف المعلومات.

من خلال تّطور المفاهيم ونتيجة لتراكم الخبرات التّربويّة والتّعليميّة ظهر في القرن العشرين بوضوح أنّ كِلا المفهومين الهرباتي وأنصار التّربية الجديدة، «يتّصف بأحاديّة حيث فصلوا بشكل ميكانيكي التّعليم والتّعلم الواحد عن آخر، واتّضح خطأ وضع هذين النّشاطين في العمليّة التّعليميّة كطرفين متعارضين وعدم إمكانيّة إخضاع أي طرف لطرف آخر.» [2]

فالتّعليميّة إذن تلك الدّراسة التّي تطبّق مبادئها على مواد التّعليم، وهي تقدّم المعطيات الأساسيّة والمفيدة لتخطيط كل موضوع دراسي وكل وسيلة تعليميّة، وبعبارة أخرى هي التّي تدرس القوانين العامّة للتّعليم، وتساهم في كل ما يتعلّم في المادّة الدراسيّة، المعلّم، المتعلّم، الوسائل والمحتوى فموضوعها هو النّشاط التّعليمي التّعلُّمي أي نشاط التّعليم والتّعلّم.

حيث يضع "إيف شوفالار" "Ive Chauvaler" التّعليميّة في قلب مثلّث الذّي يتألّف من: المعارف والمعلّم والمتعلّمين كما هو مبيّن في الشّكل التّالي:



الشكل يمثل: محاور العمليّة التّعليميّة

أ- المعارف:

[1]- نفسه ، ص:21.

[2]-نفسه، ص:21.

تعدّ المعارف من أبرز المرتكزات التّعليميّة، فهي تشكّل في ذاتها مادة التّعلّم، إذ لا تعلّم من دونها ولا تعليميّة إلاّ وتكون لصيقة بها، ونابعة من معطياتها.

«المعارف الواجب تعلّمها هي معارف أكاديميّة تُنتجها مراكز الأبحاث والجامعات ولكنّها تخضع لتحديد وقياس من قبل واضعي المناهج المدرسيّة، ومراكز إعداد المتعلّمين ومؤلّفي الكتب المدرسيّة.» [1]وبتعبير أشمل فهيّ «كل ما يتعلّمه وما يحصّله من مكتسبات ويوظّفه من موارد وما يتمكّنه من مهارات وما يستثمره من قدرات وكفاءات في عمليّة تعلّمه التّي يقوم فيها بناء معرفته وباستثمارها في مواقف الحياة المتنوّعة.» [2]

ولكلّ متعلّم خصوصياته في التّعاطي مع المعارف الواجب تعلّمها: صعوبات، حوافز، تصوّرات، مكتسبات ...

أمّا المعلّم فيتعاطى هو الآخر مع هذه المعارف في تحوّلاتها المختلفة، ويستوعب محتواها ومقاديرها، ويبحث عن أنجع الأساليب لتقديمها إلى المتعلّمين ومساعدتهم على رفع مستواهم.

ب– المعلّم:

يعد المسيّر والنّاقل للمعرفة في العمليّة التّعليميّة، هو "الكائن الوسيط بين المتعلّم والمعرفة، له معرفته، خبرته، وتقديره، كما أنّه مهندس التعلّم، ومبرمج ومعدّل العمل فيه انطلاقا من مدى تجاوب المتعلّمين لمتطلبات هذه العمليّة، ومن حضورهم الدّائم لتحفيز المتعلّم واسْتثارَة فضوله ورفع مستوى عزيمته ومدى إقباله على الدخول في مغامرة المعرفة." [3]

يعدّ المعلّم حجز الزاويّة وتربطه بالمتعلّم «علاقة مركّبة، معقّدة، تحكمها الوساطة النّاجعة بين المتعلّمين وأنفسهم، في مرافقة لمسارات تفكيرهم، ومنهجهم، وتلمّسهم المعرفي. فلقد تحوّل المعلّم من العارف السّباق المسيطر والمتفوّق، إلى العارف المجرّب الذي يقبل أن يعيد التعلّم مع تلاميذه.» [4]

ج– المتعلّم:

[1]–أنطوان طعمة وآخرون، تعلُّمية اللّغة العربيّة، دار النّهضة العربيّة، بيروت، لبنان، الطّبعة الثّانية، 2009، ص:15.
[2]–أنطوان صيّاح، تعلّمية اللّغة العربيّة، دار النّهضة العربيّة، بيروت، لبنان، الجزء الثاني، الطّبعة الأولى، 2008، ص:20.
[3]–ينظر، نفسه، ص:20.
[4]–أنطوان صيّاح، تعليمية اللّغة العربيّة ص:16،15.

هو محور العمليّة التّعليميّة في استقبال المعلومات «متفاعل مع محيطه، له موقعه من النّشاطات التّعليميّة كما له موقف من العلم، من الوجود ومن العالم، وله تاريخه التّعليمي بنجاحاته وإخفاقاته، وله تصوّراته لما يتعلّمه وله ما يحفّزه وما يمنعه عن الإقبال على التّعلم،إنّ له مشروعا تعلّميّا تحصل له بخلاصة خبرته في العائلة والمدرسة، في من عاش معهم ومن رافقهم ومن تعلّم معرفته، معتمدا في ذلك على نشاطه الذّاتي.» [1]

تعدّ التّعليميّة «وليدة معارف أعمق لمحتوى* المادة التّدريسيّة، ذلك من جهة انتخاب أهم ما يعنيها من المعارف، ومعالجة هذه المعارف وتنظيمها وتصنيفها، وتسهيل استيعابها وتحصيلها، كما تعدّ وليدة معرفة أعمق بالمتعلّم لما يحتويه من رغبات وحوافز ...، ومن حيث تعلّمه وكيفية توظيف ما يتمّ تعلّمه في الأوضاع الاجتماعية والحياتيّة.»[2]

هناك من يضيف محورا رابعا يتمثّل في الوضعيّة التّعليميّة التّي تجسّد العمليّة التّعليميّة في الوجه التّفاعلي الذّي يمارس فيها في زمان ومكان محدّدين، فينشّط المعلّم العمليّة التّعليميّة ويشارك فيها المتعلّم بانيّا معرفته محصّلا للمعلومات والمهارات والكفاءات.

1-2- مناهجها:

يعدّ إتقان المعلّم التّقويم أحد الكفاءات التّعليمية التّي يجب أن يجيدها المعلّم، والتّقويم جزء من أعماله ومهامه الأساسيّة، ولا يستطيع المعلّم أن ينتقل إلى موضوع جديد إلاّ بعد أن يقوّم الدّرس السّابق، ويتأكّد من إجادة طلبته له، والوقوف على نقاط القوّة وتدعيمها، وتلافي مواطن الضّعف وعلاجها، وتندرج تحت هذا التّقويم أربعة أنواع تساير العمليّة التّربوية وهي:

---

[1]- نفسه ، ص:20.

***المحتوى**: يتمثّل في كلّ ما يمكن تعليمه وتعلمه وجملة المعارف العلميّة والفنيّة المكونّة لمحتوى البرنامج المقرّر.

[2]-ينظر، نفسه، ص:16.

1-2-1- التّقويم التّشخيصي:

هذا النّوع من التّقويم يّخص المتّعلم وكلّ ما يحيط به من ظروف وعوامل أو ما قد يؤثّر عليه الفعل التّعلمي ويعرف "بالتّقويم الأوّلي، أو التّمهيدي ويرتبط بوضعيّة الانطلاق ويكون في بداية السّنة الدّراسيّة، أو الحصّة، وما قبل عمليّة التّعلم، فهو يكشف عن ميول المتعلّمين، واتجاهاتهم، وخصائصهم العقليّة والنّفسية كما يكشف عن جوانب الضّعف والقوّة وعن مدى الاستعداد للمرحلة اللاّحقة إذ أنّه يساعد على تحديد أهداف التّعلم."[1]

1-2-2- التّقويم التّكويني:

يساعد على تكوين وإعداد المتعلّم من خلال العمليّة التقويميّة، وذلك على مدار السّنة الدراسيّة يتمّ فيه المقدار التّحصيلي المتعلّمين أثناء الدّرس، «فهو يقيس مدى قدرة التّلميذ على توظيف القواعد النّحوية والصّرفية التّي تلقّاها.» [2]

1-2-3- التّقويم التّحصيلي:

عبارة عن تحصيل حاصل لما جناه المتعلّم خلال المرحلة الدراسيّة، يتمثّل في «الوقفات التّقييميّة بعد ثلاث وحدات أو في نهاية الثّلاثي التّي ترمى إلى قياس مدى تحكّم المتعلّم في الكفاءات المقرّرة، ويتجسّد في الوضعيّات المشكّلة التّي تستهدف إثارة دافعيّة المتعلّم وتجعل التّعلم ذات دلالة أي أنّه من المحتمل جدّا أن يعيش التّلميذ نفس الوضعيّة في يوم ما، وتوضّح للتّلميذ الفائدة من اكتساب القدرات أو المعارف وكيفية توظيفها في مواقف حياتيّة حقيقيّة.» [3]

1-2-4- التّقويم الذّاتي:

[1]-ينظر، أحمد الزوبير، سند تّربوي تقويمي على أساس المقاربة بالكفاءات، المعهد الوطني لتكوين المستخدمين وتحسين مستواهم، الحرّاش، الجزائر، ص:9،10.

[2]-ينظر، الشريف مريبعي، دليل الأستاذ للّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2006، ص:26.

[3]- الشريف مريبعي، دليل الأستاذ للّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط ، ص:26.

هذا النّوع موجّه «للمتعلّم الذّي لا يكتفي بالخضوع لتقييم الأستاذ بل يمارس هو كذلك التّقويم لتقدير مكتسباته والتّفكير في المساعي التّي سلكها، ثم تشخيص نقائصه والسّعي من أجل تعديلها وتجاوزها، وإمّا بنفسه أو بمساعدة زميل له أو بالاستنجاذ بالأستاذ.» [1]وهذا النّوع من التّقويم يضمن استقلاليّة المتعلّم وتغطية أخطائه وبناء التعلّم الذّاتي.

1-3- مبادئها:

تقوم العمليّة التّعليميّة على أربعة مبادئ والمتمثّلة فيما يلي:

1-3-1- أوليّة اللّغة المنطوقة:

جانب مهم في التّداولية والتّواصل وذلك "بالتّركيز على الخطاب الشّفوي، هذا بإقرار البحث اللّساني نفسه الذي يقوم في وصفه وتحليله للظاهرة اللّغويّة، على مبدأ الفصل بين نظامين مختلفين، نظام اللّغة المنطوقة ونظام اللّغة المكتوبة، فهذان النّظامان متباينان، كما أنّ الظّاهرة اللّغويّة في حقيقتها أصوات منطوقة قبل أن تكون حروفها مكتوبة، ولهذا يجب الاهتمام بالأداء المنطوق قبل اهتمامنا بالأداء المكتوب، إذ أنّ تعليميّة اللّغة تهدف إلى اكتساب المتعلّم مهارة التّعبير الشّفوي لأنه هو الطّاغي على ما سواه في الممارسة الفعليّة للحدث اللّغوي .

تبتدئ الكفاية اللّغويّة في مهارتين إحداهما: مهارة شفويّة، تعوّل أساسا على أداء المنطوق، والأخرى مهارة كتابيّة، تعوّل على العادات الكتابيّة للّغة معيّنة ولذلك فإن فصل الخطاب المنطوق عن ما هو مكتوب ما هو إلاّ تسهيل لعمليّة الارتقاء لدى المتعلّم، فاللّغة عبر مسارها التّحولي كانت منطوقة قبل أن تكون مكتوبة." [2]

1-3-2- اللّغة وسيلة اتّصال:

تهتم اللّغة بجانبها المنطوق، فهي وسيلة تواصل بين أفراد المجتمع "فاللّغة رغبة في الاشتراك مع الآخرين ومتعلّمها يسهّل عليه اكتساب المهارات المختلفة باندماجه في الوسط اللّغوي، وهذه ضرورة بيداغوجيّة لابدّ من

[1]- نفسه، ص:26.

[2]-ينظر، أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة -حقل تعليميّة اللّغات-، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، الطّبعة الثّانية، 2009، ص:131.

توافرها لتحقيق النّجاح من تعلّم اللّغة بعامّة، واللّغة الأجنبيّة بخاصّة، لأنّ درس اللّغة الأجنبيّة لا يكون ناجحا إلاّ إذا سدّ الاحتجاج الذّي تتطلبه عملية التّواصل داخل المجتمع اللّغوي."[1]

1-3-3-شموليّة الآداء الفعلي للكلام:

حيث أنّ "جميع أجهزة الجسم نطقيّة وسمعيّة تتدخّل في الآداء الفعلي للكلام، ومن ثمّة فإنّ كل جوانب شخصيّة الفرد لها حضور دائم وبفعاليّة في دعم العمليّة التواصليّة بين أفراد المجتمع اللّغوي إضافة إلى الإشارات والحركات والإيماءات."[2]

1-3-4-الطّابع الاستقلالي لكلّ نظام لساني:

التّعليميّة تدعو إلى "أخذ الاستقلاليّة فالعمليّة التّعليميّة تقتضي الإدماج والحرص على جعل اللّغة الأم وسيلة لاكتساب لغة جديدة حتّى ولو كانت اللّغتان متقاربتان جدّا، لا يمكن أن ندرس لغة بأخرى لأنّ هذا حسب الدّارسين يؤدي إلى إحباط وارتياب اللّغتين إذ أنّه لابدّ أن تطغى لغة على أخرى." [3] أي أنّنا عندما نبتعد عن اللّغة خطوة تبتعد عنّا بخطوات، فاللّغة المستعملة هي اللّغة الأقرب والطّاغية على اللّغات الغير المستعملة.

1-4-علاقة التّعليميّة بالعلوم الأخرى:

تتداخل التّعليميّة مع عدّة تخصّصات علميّة أخرى إلى درجة يصعب التّفريق بينها في بعض الأحيان، ومن خلال هذا فإنّ الباحث في التّعليميّة يجد نفسه مضطرا للبحث في علوم أخرى ذات علاقة متبادلة بينها وبين التّعليميّة منها:

1-4-1-اللّسانيات:

اللّسانيات رافد للتعليمية فهي تنهل منها وتستفيد على «تعاقب مدارسها ونظريّاتها، فقد قدّمت المدارس اللّسانية ونظريّاتها التّي انبثقت عنها للتّعليميّة إمكانيّة التّفكير والتّأمل في المادة اللّغوية وبنياتها والمناهج التّي

[1]-ينظر، نفسه ، ص:132.

[2]-ينظر، نفسه، ص:132.

[3]-ينظر، نفسه، ص:133.

تحكمها، وذلك انطلاقا ممّا قدّمه "دي سوسير" "F.Saussure " في المدرسة البنيويّة، و"بلومفيلد" "L.Bloomfield" في المدرسة التوزيعيّة، ومدرسة تشومسكي "N.Chomisky" التّوليديّة التّحويليّة. وما قدّمته المدرسة الإنجليزيّة مع "فيرث" "Furth" ثمّ تطوّرات بفضل تلميذه "مايكل هاليداي" "M.Halliday" و"ديل هايمس" "Dell Hymes" وقد نتج عن كل هذه المدارس عدّة مفاهيم كان لها بالغ الأثر في تعليميّة اللّغات.

ومن أهمّ تلك المفاهيم مفهوم النّظام عند "دي سوسير"؛ ففي رأيه اللّغة نظام محكم يتكوّن من مستويات للتّحليل هي: المستوى الصّوتي والصّرفي والنّحوي والمعجمي والدّلالي.»[1]، ورغم ذلك «فإنّ تحديد تلك الأبنيّة ووحداتها وما يربط بينها من علائق متنوّعة من شأنه أن يعين على معالجة المواد اللّغويّة المدرّسة، ومعالجة بيداغوجية مخصوصة يراعى فيها التدرّج من البسيط إلى المعقّد. والانتقال من الشّبيه إلى الشّبيه به، أو المقابل له وهو ما يساعد على ترسيخ المعلومات المقدّمة في أذهان المتعلّمين وتيسير عمليّة استحضارها من قبلهم كلّما شعروا بالحاجة إلى ذلك ...إنّ هذه الرّؤية الوصفيّة للّغة ترسّخت في منهج مستقل بها عند سوسير لم يتوقف تأثيرها في التّعليميّة فحسب وإنّما امتدّ ليُطال مناهج تحليل النّصوص الأدبيّة.» [2]

كما أنّ "توظيف البنية في تعليميّة اللّغات يتجلّى ويتمثّل في التّمارين البنيويّة التّي تعتمد على مفاهيم التقابل والتّشابه والاختلاف في فهم اللّغة وإدراك مدلولاتها.

ومن بين أهم المفاهيم اللّسانية التّي كان لها تأثير واسع في تعليميّة اللّغة:

الملكة اللّغوية* ويقابلها مفهوم الأداء أو الإنجاز* وهما مفهومان أساسيّان في المدرسة التّوليديّة التّحويليّة، فالملكة اللّغوية تمثّل جملة القدرات والاستعدادات التّي تمكّن الفرد من إنجاز اللّغة بعد ذلك بمعنى أنّ الإنجاز هو استثمار للملكة.

---

[1]–بشير إبرير، تعليميّة النّصوص – بين النّظرية والتّطبيق–، عالم الكتب الحديث، عنابة، الجزائر، الطّبعة الأولى، 2007، ص:17.

[2]–نفسه، ص:17، 18.

* **ملكة اللغة**: هي القدرة وتعني مجموعة من القواعد الصوريّة المتناهية التّي تمكّن المتكلّم – المستمع المثال من إنتاج جمل سبق له أن أنتجها أو لم يسبق له ذلك، كما أنّ هذه القواعد تمكّنه من تحديد وتمييز الجمل القائمة على الجمل اللاّحقة.

* **الإنجاز**: التّحقيق الفعلي للقواعد المختزلة في ذهن المتكلّم.

إنّ ما جاء به "تشومسكي" في هذا الإطار على قدر كبير جدّا من الأهميّة في تعليميّة اللّغات غير أنّه يظلّ غير كاف في نظر أصحاب المدرسة الإنجليزيّة التّي تسمّى بالفيرثيّة نسبة إلى "فيرث" "Furth" صاحب نظريّة سيّاق الحال، ولهذا أضاف "ديل هايمس" مصطلحا آخر هو: الملكة التّبليغيّة التّواصليّة، وتعني الملكة التّبليغيّة القدرة على استعمال اللّغة في مختلف الأحوال الخطابيّة في شتّى الأغراض، وهي بهذا تتعدّى وتتجاوز القواعد اللّغوية إلى استعمال اللّغة في المجتمع "[1]

هكذا تُشكّل اللّسانيات للباحث في التّعليميّة ميدانا لدراسة الظّواهر ومجالا لتقديم تصوّرات وإجراءات منهجيّة بغية تعليم اللّغات وتعلّمها وذلك على مستويين، مستوى نظري مفهومي ومستوى تطبيقي منهجي.

1-4-2-علم النّفس:

يجسّد علم النّفس بفروعه أساسا نظريّا للعديد من "النّظريات والمقاربات التّي تشكّل مجالا لاهتمامات الباحث في تعليميّة اللّغات؛ فالنّظريات التّي تعمل على تنميّة آليّات الاستعمال اللّغوي تستند إلى خلفيّة معرفيّة تتعلّق بعلم نفس السّلوك الذّي يعدّ مظهر السّلوك الملاحظ في الكلام منطلقا لدراساته، والاستجابات نحو المثيرات المختلفة وتتأسّس المقاربات التّواصليّة على النّظريات النّفسيّة البنائيّة أو علم النّفس التّكويني أو المعرفي كما يسمّى أحيانا باعتبارها تعد التّعلّم عمليّة تفاعل بين الذّات العارفة وموضوع المعرفة.

إنّ علم النّفس يجيبُ عن الكثير من التساؤلات المتعلّقة بالحياة التّعليميّة، كما يقدّم معلومات هامّة عن الدوافع والحاجات اللّغويّة نحو التعلّم، كما يحاول أن يجيب عن أسئلة تتعلّق بالمتعلّم من حيث كيفيّة وتلقّي الخطابات، بالإضافة إلى الصّعوبات والعقبات التّي تواجهه."[2]

1-4-3-علم الاجتماع:

يعدّ علم الاجتماع أحد العلوم التّي استفادت منها التّعليميّة فهو لا يقلّ أهميّة عن باقي العلوم الأخرى، "لأنّ اللّغة ظاهرة اجتماعيّة وأداة للتّعبير ووسيلة للتّفاهم والتّواصل بين الأفراد والمؤسسات الاجتماعية المختلفة.

وعلم الاجتماع يجيب عن العديد من الأسئلة المتعلّق بالتّعليمية منها:

[1]-ينظر، بشير إبرير، تعليميّة النّصوص – بين النّظرية والتّطبيق-، ص:18، 19.

[2]-ينظر، بشير إبرير، تعليميّة النّصوص- بين النّظرية والتّطبيق- ، ص:19.

الاستعمالات اللّغوية المختلفة من يستعملها؟ ومع من يستعملها؟ وكيف يستعملها؟ وما هي جملة القواعد الاجتماعيّة المتحكّمة في ذلك؟ وما هي الاستعمالات اللّغويّة الممكن استثمارها في المؤسسات التّعليميّة؟ وما هي الأوضاع اللّغويّة وغير اللّغوية وأنماط التّواصل الشّفوي والمكتوب؟ وما تؤدّيه الحركات والإيماءات وأنظمة التّبليغ غير اللّغوي وعلاقة ذلك بطرائق التّعليم؟.

وما المظاهر الثّقافيّة والحضاريّة لمجتمع لغوي معيّن ؟ مثل الازدواجية اللّغوية* والتعدّدية ...، وأنساق القيّم والعادات والتّقاليد والأعراف المعبّر عنها في محتوى لغوي مقرّر على المتعلّمين في مرحلة دراسيّة معيّنة." (1)

1-4-4-البيداغوجيا:

ترتبط التّعليميّة بالبيداغوجيا في مسارات اكتساب المعارف وتبليغها، «لكنّ التّعليميّة تعالج محتويات المعرفة بصفة خاصّة، بينما تهتم البيداغوجيا بالعلاقات بين المتعلّمين والمعلّمين ونسجّل أنّه يوجد تداخل كبير بين البيداغوجيا والتّعليميّة، حتّى أنّه يصعب التّفريق بينهما ورسم الحدود التّي تميّز هذا عن ذاك، فهناك من يرى بأنّ تعليميّة اللّغات هي عبارة عن امتداد للبيداغوجيا ومنتوج ووليد جديد لها.»(2)

وصفوة القول فإنّ تعليميّة اللّغات والبيداغوجيا تتبادلان المنافع شأنها شأن اللّسانيات وعلوم النّفس والاجتماع، وكل هذه العلوم توظّفها التّعليميّة وتستفيد منها، في بناء مصطلحاتها ومفاهيمها ومعارفها ورسم حدودها الفارقة التّي تميّزها عن غيرها من التّخصصّات العلميّة الأخرى.

*الازدواجيّة اللّغويّة: استعمال لغتين مختلفتين في بيئة لغويّة معيّنة في آن واحد.

1-ينظر، نفسه، ص:20،21.

2-بشير إبرير، تعليميّة النّصوص- بين النّظرية والتّطبيق- ، ص:21.

2- التّعليم:

تمهيد:

يعدّ التّعليم أهم ما في الحياة، فهو الصّعب الحسّاس في أيّ مجتمع من المجتمعات، وهو الحامل النّاقل لمفاتيح الوعي في الإنسان والأمّة ولذلك وجب علينا التّطرق إليه.

2-1- مفهومه:

ورد مصطلح التّعليم في القرآن الكريم في صور كثيرة نذكر منها: صورة الفعل الماضي المبني للمعلوم "علم" كقوله تعالى: ﴿**وَعَلَّمَ آَدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ**﴾ [1]، والمبني للمجهول كقوله تعالى:﴿**وَوَرِثَ سُلَيْمَانُ دَاوُودَ وَقَالَ يَا أَيُّهَا النَّاسُ عُلِّمْنَا مَنْطِقَ الطَّيْرِ وَأُوتِينَا مِنْ كُلِّ شَيْءٍ إِنَّ هَذَا لَهُوَ الْفَضْلُ**

[1]-سورة البقرة، الآية:31.

الْمُبِينُ﴾[1]، وفي صورة الفعل المضارع كما في قوله تعالى: ﴿**قَالَ لَهُ مُوسَى هَلْ أَتَّبِعُكَ عَلَى أَنْ تُعَلِّمَنِ مِمَّا عُلِّمْتَ رُشْدًا**﴾[2].

والتّعليم مصدر من "علم"، «وتعلّم الشيء أي أتقنه، وهو من الفعل اللاّتيني Inctruct ويشير إلى حدوث الأفعال عند الإنسان وهذه الأفعال تتفق مع مفهوم التّعليم في الاصطلاح، إذ يعني عمليّة نقل المعلومات من المعلّم إلى المتعلّم، ويعني الفنّ الذّي بواسطته يستطيع المعلّم حفز المتعلّم وتشجيعه وتوجيهه توجيها يكفل فيه تطمين حاجاته وتحقيق غاياته وأهدافه.»[3]

ويطلق هذا المصطلح "على العملية التّي تجعل الآخر يتعلّم، ويقع على العلم والصنعة، وهو عملية مقصودة أو غير مقصودة مخطّطة أو غير مخطّطة تتمّ داخل المدرسة أو غير المدرسة في زمن أو غير زمن يقوم بها المعلّم أو غيره."[4]

تمتاز العمليّة الصحيحة للتّعليم بأنّها «تكوّن اتّجاهات لدى المتعلّمين نحو الدّقة، والنّظام، والثّقة بالنّفس واتّجاهات اجتماعية، مثل التكيّف مع البيئة الاجتماعية والتّعامل مع الآخرين.»[5]

إذ أنّ مفهوم التّعليم «يختلف باختلاف المدارس السّلوكية والعقليّة الحسيّة، فالمدرسة السلوكية تركّز على سلوك المتعلّمين أكان ناتجا عن توجيه قدراتهم أم كان ناتجا عن عمليّة التّدعيم. أمّا المدرسة العقلية الحسيّة فإنّها تقصد بالتّعليم تهيئة المجال أمام المتعلّمين لاكتساب الخبرات. وبالتّالي فإنّنا نتقبّل مفهوما جديدا للتّعليم يجمع بين المفهومين.»[6] ونقصد به «جميع أوجه النّشاط الذّي يمارسه التّلميذ بتوجيه فاعل مع المدرّس في إطار مادّة تدريسه، وفي إطار خصائص نموّ تلاميذه وظروف بيئتهم من أجل مساعدتهم على التّعليم المرغوب فيه وإحداث التّغيير المرغوب في سلوكهم.»[7]

---

[1]–سورة النمل، الآية:16.

[2]–سورة الكهف، الآية: 66.

[3]–مجدي صلاح طه المهدي، المعلّم ومهنة التّعليم بين الأصالة والمعاصرة، دار الجامعية الجديدة، مصر، 2007، ص:30،31.

[4]–ينظر عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربية، دار الصّادق الثّقافية، دار الرضوان، عمان، الأردن، الطبعة الثانية، 2014، ص:143.

[5]–إبراهيم عبد الله ناصر، وآخرون، مدخل إلى التربية، دار الفكر، الأردن، الجزء الأول، ص:290.

[6]–زكريا إسماعيل أبو الضبعات، المناهج أسسها ومكوناتها، دار الفكر، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2007، ص:254.

[7]–نفسه، ص:254.

يمكن القول أنّ التّعليم هو تلك العمليّة التّي تحدث تغيير مرغوب في سلوك التّلاميذ، وتهدف إلى اكتسابهم معلومات ومهارات وقيّم نحو أنفسهم ومجتمعهم، إذ أنّ التّعليم يتضمّن التّدريس والتّدريب واستخدام شتّى الأساليب لتحقيقه.

2-2- عناصره:

للتّعليم نظام يقوم عليه ولهذا النّظام* «مدخلاته وعملياته، ومخرجاته.»[1]، ولكل عنصر من هذه العناصر أجزاء متداخلة تقوم بينهما علاقات تبادليّة، فالمدخلات هي «عوامل التّأثير التّي تستثير حركة النّظام، وتدفعه إلى السّلوك (النّشاط) وفي غالب الأحيان تأتي مدخلات النّظام المقترح من الخارج. والمؤسسة التّعليميّة كنظام مفتوح.»[2] .

تتمثّل هذه المدخلات «في المعلّم وتأهيله، وخلفياته الاجتماعية والثّقافية، وكفاياته المعرفيّة والأدائية.»[3] وكذا "نموّ المتعلّم وميولاته، وخصائصه واتجاهاته" [4]، وطبيعة المادة الدراسيّة «ومدى مساهمتها في تحقيق النّمو وفي انتقاء الأهداف والدّور الذي نقوم به في التّكوين ونوعية تأثيرها على المواد الدّراسية الأخرى.»[5]، و"ظروف بيئة التعلّم وعناصرها"[6]،

أمّا العمليّات يقصد بها «طرائق التّدريس وأساليبه، ودور الطلبة والمتعلّمين فيها» [7] والتي تساعدهم على التّدريبات والأنشطة «الهادفة إلى تحويل المدخلات وتغيّرها من طبيعتها الأولى إلى شكل يتناسب رغبات النظام وأهدافه.

***النظام** : هو الكيان المتكامل الذّي يتكوّن من أجزاء وعناصر متداخلة تقوم بينها علاقات تبادلية من أجل أداء وظائف وأنشطة تكون محصلتها النّهائية بمثابة الناتج الذّي يحقّق النّظام كله.

[1]-محسن علي عطيّة، المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، دار المناهج، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2013، ص:132.

[2]-نور الدين أحمد قايد، حكيمة سيبعي، التّعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، العدد:08، ص:41.

[3]-محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص:132.

[4]-ينظر، نفسه، ص:132.

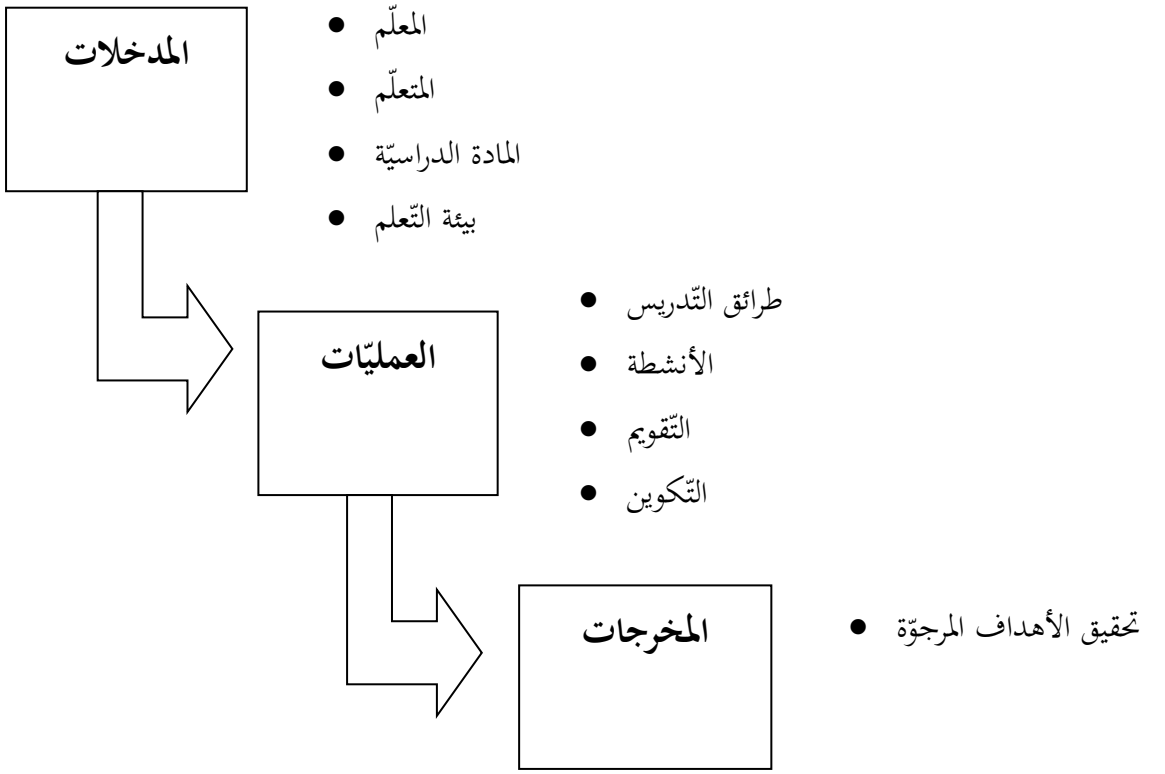
[5]-نور الدين أحمد قايد، حكيمة سيبعي، التّعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية ، ص:43.

[6]-ينظر، محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص:132.

[7]-نفسه، ص:132.

تتجلّى نشاطاتها كنظام مفتوح في: التّعليم والتّقويم والتّكوين في مختلف التّخصّصات» [1]. وبهذا نتوصل إلى المخرجات التّي تتمثل في «سلسلة الإنجازات أو النّتائج المختلفة عن العمليّات والأنشطة التّي قام بها هذا النّظام» [2]، وتظهر هذه المخرجات في "المعارف والخبرات التّي تكوّن اتجاهات لدى المتعلّمين نحو الثّقة بالنّفس وزيادة النّمو الاجتماعي والقدرة على مواجهة المواقف، بمعنى أنّ المخرجات تتمثّل في التّعديل الحاصل في سلوك المتعلّم في نهاية التّعليم."[3]

ويمكن تجسيد هذه العناصر في هذا الشّكل الآتي:



[1]–نور الدين أحمد قايد، حكيمة سيبعي، التّعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية ، ص:41،42.

[2]– نفسه ، ص:42.

[3]–ينظر، محسن علي عطيّة، المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، ص:133.

من هنا يستنتج أنّ عناصر التّعليم تتضمّن المعلّم والمتعلّم، وبيئة التعلّم والمادّة الدراسيّة، كما تساعد طرائق التّدريس والأنشطة في تطوير هذه العملية من أجل الوصول إلى نواتج التعلّم وذلك بزيادة المعارف والمهارات.

2-3- أنواعه:

من المسلّم به، أنّ هناك عوامل عديدة تتدخّل في عمليّة التّعليم في كلّ مجتمع من المجتمعات، وفي كلّ منطقة من مناطق العالم وتحدّد هذه العوامل نوع التّعليم في تلك المنطقة أو المجتمع، ومن هذه العوامل ما هو اجتماعي وما هو إيديولوجي أو فكري أو جغرافي أو اقتصادي أو خاص بالتركيب السكاني، وتكاد تتشابه الأنواع في العالم المعاصر والمتمثلة فيما يلي:

2-3-1- التّعليم الأكاديمي:

صفته العام لأنه يهتم بإعداد المتعلمين في مختلف الأطوار الدراسية المتمثلة في « المدارس الأساسيّة: الابتدائيّة، والإعداديّة أو المتوسّطة، والمدارس الثّانوية التّي تؤهّل المتعلّمين للالتحاق بالتّعليم العالي، في المعاهد والجامعات.»[1]

2-3-2- التّعليم المهني الفنّي:

يهتم بإعداد فئة معينة تكون مؤهلة للعمل بالمهن لأنه «يؤهل الدّارسين فيه لمزاولة مهنة معيّنة، تحتاج إلى قدرة فنية محدّدة»[2] منها الدراسات الزّراعية والهندسيّة والتّجارية ...

2-3-4- التّعليم الحرفي اليدوي:

[1]-فايز محمد الحديدي، ثقافة تربوية مبادئ وأصول، دار أسامة، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2007، ص:208.

[2]-عمر أحمد همشري، مدخل إلى التّربية، دار صفاء، عمان، الطبعة الأولى، 2001، ص: 226.

يعتبر مجالا لكسب المعرفة والخبرة العلمية والعملية في العديد من الميادين الحرفية، ويكون "أقل درجة من التّعليم المهني، وأسهل، وأقلّ في سنوات التّعليم، مثل الحرف الكهربائية، والميكانيكية، والحرف وأعمال النّسيج، ويكفي في هذا النّوع من التّأهيل، الدراسة الابتدائية، أو المدرسة الإعدادية على الأكثر"[1].

كما أن التّعليم الحرفي اليدوي يمثّل المجال الأنسب للمتعلّمين الذّين يرغبون في ولوج عالم الشغل سريعا، ولا يرغبون في متابعة دراسة طويلة.

2-3-5- التّعليم الشّامل:

يجمع هذا النوع من التّعليم بين «الدراسات الأكاديمية وكافّة أنواعها والدراسات المهنيّة التّي ورد ذكرها سابقا، بحيث يدرس التّلميذ، مواد أكاديمية عامّة بمستوى معيّن لنهاية المرحلة التّعليمية العامّة، وفي نفس الوقت يدرس المواضيع المهنيّة التّي يرغب دراستها جنبا إلى جنب حتّى تنتهي الدراسة الثانويّة العامّة.»[2]

إنّ هذه الأنواع تتدخّل فيها العديد من العوامل الخاصّة بكل مجتمع، وتهدف كلّها إلى إيجاد الكوادر البشريّة* والقوى العاملة لسدّ حاجيات المجتمع وتنميته وازدهاره.

2-4- مراحله:

إنّ مراحل التّعليم تكاد تكون واحدة من معظم بلدان العالم، ولكن فترتها الزّمنية – عدد السنوات – سواء في كل مرحلة على حدى أو في كل المراحل مختلفة بين بلد وآخر.

ويمكن تلخيص هذه المراحل فيما يلي:

2-4-1- مرحلة دور الحضانة وريّاض الأطفال: (من السّنة الأولى إلى ستّة سنوات)

تعدّ دور الحضانة وريّاض الأطفال في عصرنا الحالي من أهم العوامل المؤثرة في النّمو اللّغوي عند الطّفل، "لأنّ دور الحضانة أصبحت تفتح أبوابها للأطفال من السّنة الأولى من الولادة، ويعدّ الاختلاط الدّائم بين مختلف الفئات العمرية عاملا كبيرا في اكتساب الطّفل للّغة، وبهذا فإن دور الحضانة وريّاض الأطفال هي تلك المؤسسة

[1]-ينظر، نفسه، ص:226.

[2]- نفسه ، ص:226.

*الكوادر البشرية: كادر جمع كوادر، وهي طاقة بشرية تساعد في تنميّة المجتمع وتقدّمه إذا أُحسن استغلالها.

التربويّة الاجتماعية الثّقافية التّي تسعى إلى تأهيل الطّفل تأهيلا سليما للالتحاق بالمرحلة الابتدائية، ذلك حتى لا يشعر بانتقال مفاجئ من البيت إلى المدرسة، فتتاح له فرصة اكتساب الكثير من المهارات اللّغوية والاجتماعية وتكوين الاتّجاهات السليمة التّي تساعده على التّعبير عن نفسه بالرّموز الكلاميّة."[1]

من خلال هذا يتّضح أنّ الحضانة وريّاض الأطفال تساعد في تدريب الطّفل على النّطق الواضح السّليم وفي تنميّة مفرداته اللّغوية، إذ يصبح قادرا على الحوار والمناقشة وإبداء الرّأي ويكون مهيّئا للقراءة والكتابة.

2-4-2- المرحلة الابتدائيّة: (من ستّ سنوات إلى الحادية عشرة سنة)

تشكّل مرحلة التّعليم الابتدائي قاعدة التّعليم والتّعلم، وجسر يضمن للطّفل الانتقال من البيت إلى المدرسة، وتضمن له التهيئة والاستعداد والتّكوين اللّغوي والمعرفي على أحسن وجه.

"في هذه المرحلة ينبغي أن يتقن فيها المتعلّم الملكات اللّغوية الأساسية، واستعمال هذه الملكات في مواقف تواصليّة نطقا وكتابة، ويكتسب فيها حصيلة كافيّة من المفردات اللّغوية، كما يعتمد على قدراته الذّهنية والفكريّة لفهم المعاني اللّغوية للخطابات الشّفوية والكتابيّة، حيث يتعرف على النّظام الصوتي للّغة العربيّة، فينطق هذه الأصوات نطقا سليما مراعيا صفاتها ومخارجها، كما يستضمر النّظام التّرميزي الخطّي باللّغة الفصحى، وتترسّخ في ذهنه التّراكيب الأساسيّة لهذه اللّغة (النّحوية والصّرفية والدّلالية)، إذ يتعرّف على الأساليب اللّغوية (النّفي والاستفهام والتّعجب ...) ويستطيع أن يبني خطابات بسيطة وسليمة تخضع للقواعد النّصيّة (كالاتساق والانسجام)." [2]

في نهاية هذه المرحلة يصبح المتعلّم قد اكتسب القدرات اللّغويّة التّي تؤهّله للاكتساب أكثر في المرحلة اللاّحقة.

[1]-ينظر، صالح بلعيد، العربيّة الفصحى في المجتمع الجزائري: الممارسات والمرافق، تقرير سنوي، مخبر الدّراسات اللّغوية، جامعة مولود معمري، الجزائر، 2014، ص:11.

[2]-ينظر، صالح بلعيد، العربيّة الفصحى في المجتمع الجزائري، ص:35.

2-4-3- المرحلة الإعدادية أو المتوسّطة: (من الحادية عشرة سنة إلى الخامسة عشرة سنة)

تعدّ مرحلة التّعليم المتوسّط، تلك المرحلة التّي تمثل للمتعلّم بداية تحوّل بارز في تكوين شخصيّته وتحديد مقوّماتها. "ولهذا وجب الاهتمام والتركيز أثناء الفعل التّعليمي – التّعلمي على توسيع مجاله الثّقافي، واكتسابه للمهارات وسلوكات تجعله قادرا على استيعاب المعارف، التّي تمكّنه من الممارسة الفعليّة للّغة في مختلف المناسبات للّغة عربيّة سليمة." [1]

في هذه المرحلة يكون المتعلّم قادرا على إنتاج كل أنماط النّصوص وتحليلها ومعرفة خصائصها الفنّية واللّغوية، وهي المرحلة التّي تشغلنا في الدراسة التّطبيقية.

2-4-4- المرحلة الثّانوية: (من الخامسة عشرة سنة إلى الثّامنة عشرة سنة)

تعدّ المرحلة الثّانوية من أهم مراحل التّعليم، فهي وسيطة بين التّعليم الابتدائي والمتوسط وبين التّعليم الجامعي إذ أنّها «تقوم بوظائف مهمّة وحاسمة ومتكاملة تتمثّل في تصحيح وتقويم ما يمكن أن يحصل في المرحلة السّابقة، أي تحسين مستوى التّلميذ ومعالجة كل نقص أو ضعف ترتب عن المرحلتين الابتدائية والمتوسطّة، وتمكين المتعلّم من تطوير كفاءاته وتنميّة مهاراته اللّغوية والعلميّة بما سبق تعلّمه، وإعداد المتعلّم لمواجهة التّعليم الجامعي بالحدّ المطلوب من الإمكانات والملكات التّي تمكّنه من تعميق معارفه وتطويرها في الجامعة»[2].

من خلال هذه المرحلة يكتسب المتعلّم معاني جديدة مكمّلة للمعارف السّابقة لكنّها أكثر دقّة وعمقا منها، واكتسابه لكفاءة التّعبير الكتابي والشّفهي باستخدام قواعد النّحو والصّرف والبلاغة استخداما سليما ودالاّ.

2-4-5- المرحلة الجامعية: (من الثّامنة عشرة سنة فما فوق)

ممّا لاشك فيه أنّ التّعليم الجامعي هو كلمة السّر في نجاح أي دولة اقتصاديّا، اجتماعيّا، علميّا وسياسيّا، ولذى وجب الاهتمام بهذا التّعلم.

[1]-ينظر، نفسه، ص:58.

[2]-صالح بلعيد، العربيّة الفصحى في المجتمع الجزائري، ص:74.

التّعليم الجامعي هو آخر مرحلة من مراحل التّعليم النّظامي، الذّي يهدف لاكتساب المتعلّم معارف ومهارات وقدرات تخدمه وتخدم المجتمع ككل، فهذه المرحلة "توفّر مجالا للبحث العلمي وتكون فيها الفرص أكبر أمام المتعلّمين للإبداع وابتكار ما هو جديد في كل مجال من مجالات العلوم" [1].

صفوة القول أنّ التّعليم الجامعي يساعد المتعلّم على رفع كفاءاته وزيّادة إنتاجه وخبرته، فالتّعليم جانب مهمّ من الجوانب التّي يسعى المتعلّم الوصول لتحقيق الأهداف المرجوّة التي يرغب فيها.

[1]-ينظر، الموقع الإلكتروني: أهمية-التعليم-الجامعي/ mawdoo3.com

المبحث الثّاني: النّحو والصّرف

1-النّحو:

1-1- مفهومه.

1-2- نشأته.

1-3- أهميته.

1-4- أهدافه.

2- الصّرف:

2-1- مفهومه.

2-2- نشأته وتطوّره.

2-3- أهميّته.

2-4- أهدافه.

1-النّحو:

تمهيد:

يحتلّ علم النّحو مكانة بارزة في مراحل التّعليم المختلفة ، ويعدّ من أهمّ أركان اللّسان العربي وهي أربعة كما حدّدها ابن خلدون اللّغة، النّحو، والبيان، والأدب، فجاء النّحو مقدّما لأنّ به تتبيّن المقاصد بالدّلالة، فيعرف الفاعل من المفعول، والمبتدأ من الخبر.

1-1-مفهومه:

1-1-1-لغة:

للنّحو عدّة معان من أشهرها:«الجهة، والطّريق، والقصد، والميل، والمقدار، والمثل.» [1]

يقال:«نحوتُ نَحْوَ فلان، أي جهَتُه، (أنحاءٌ، ونَحْوٌ) كَعُتَل.»[2]

مادة (نحو)مفادها « القصد نحو الشيء، نحوت نحوهُ، أي قصدتُ [قَصْدَهُ].»[3]

وكلمة المقدار مثلا : «عندي نَحْوُ ألْفِ دينار.

والمثل والشبه: كسعيد نحو سعيد (أي مثله أو شبهه). » [4]

جاء في لسان العرب مادة (نحو): «النّحو: القصد والطريق، يكون ظرفا ويكون اسما، نحه يَنْحُوه ويَنْحَاه نَحْوًا وانْتحاه، ونحو العربية منه. »[5]

---

[1]-يوسف بكّوش، الأدب العربي الموجه في نشاط الأعمال التطبيقية، منشورات الشهاب، باتنة، ص:5.

[2]-محمد مرتضي الحسني الزبيدي، تحقيق نواف الحراج، تاج العروس، دار الأبحاث، الجزائر، الطبعة الأولى، 2011، الجزء العاشر، ص:100.

[3]-الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تحقيق: مهدي المخزومي، إبراهيم السمرائي، دار مكتبة الهلال، الجزء الثالث، ص: 302.

[4]-احمد الهاشمي، القواعد الأساسية للغة العربية، بيروت، لبنان، ص:6.

[5]-أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، دار صادر، الطبعة الأولى، 2000، المجلد الرابع عشر، ص:213.

وتداولته العرب «ظرفا وأصله(المصدر ومنه نحو العربية) وهو إعراب كلام العربي.»[1]

انطلاقا من التّعريفات السّابقة يتضّح لنا أنّ النّحو في اللّغة أخد معان عدة أهمّها القصد والطّريق.

1-1-2-اصطلاحا: لقد تعدّدت تعريفات النّحو من قبل علمائه وجاء في ذلك:

فمن النّحويين «من يقصّر مفهوم النّحو على الإعراب فلا يكاد يتجاوزه»[2]، بينما نجد اتّجاها آخر يعرّفه بأنّه: «العلم الذّي يبحث في التّراكيب وما يرتبط بها من خواص، كما انّه يتناول العلاقات بين الكلمات في الجملة وبين الجمل والعبارة.»[3]

وعرّفه البعض بأنّه: «علم بأصول تعريف بها أحوال أواخر الكلمات من حيث الإعراب والبناء.»[4]

في هذا التّعريف يتبيّن أنّ الكلمة عند انتظامها في الجملة إمّا أن يتغيّر آخرها ويقال لها المعربة، وإمّا أن تثبت على حالة واحدة ويقال لها المبنيّة، فالعلم الذّي نعرّف به ما يجب أن تكون عليه أواخر الكلمات من رفع ونصب أو جر أو جزم أو لزوم حالة واحدة هو علم النّحو.

قال الآخرون: «النّحو إنّما يبحث عن أحوال الكلمات بعد تركيبها.»[5]

المقصود من هذا التّعريف أنّ الكلمات قبل تركيبها لا يكون لها نصيب من الإعراب لفقد العوامل المقتضية له وإنّما يحدث لها تلك العوامل بعد التّركيب بحسب مواقعها في الجملة.

وعرفه « ابن عصفور أنّه علم استخرجه المتقدّمون بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب.»[6]

يستخلص من هذا القول أنّ النّحو مستخرج بالمقاييس المستنبطة، أي انّه مضبوط ودقيق ومأخوذ من تتبّع كلام العرب، لا استثنائيّة فيه ولا زيادة ولا نقصان إذ به نصل إلى معرفة أحكام أجزائه التّي يتكوّن منها.

---

[1]-محمد مرتضي الحسيني الزبيدي، تحقيق نواف الحراج، تاج العروس، ص: 33.

[2]-راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية، دار الميسرة، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2003، ص:103.

[3]-نفسه، ص:103.

[4]-جرجي شاهين، سلّم اللسان في الصرف والنحو والبيان، دار الريحاني، بيروت، الطبعة الرابعة، ص: 135.

[5]-نفسه، ص: 135.

[6]-عبد الله أحمد الكريم، الدرس النحوي في القرن العشرين، مكتبة الآداب، القاهرة، الطبعة الأولى، 2003، ص34.

كما عُرّف بأنّه «انتحاء سمت كلام العرب في تصرّفه من إعراب وغيره كالتّثنية، والجمع، والتّحقير، والتّكسير، والإضافة، والنّسب، والتّركيب، وغير ذلك، ليلحق من نسب من أهل اللّغة العربيّة بأهلها في الفصاحة فينطلق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذّ بعضهم عنها ردّ به إليها.»[1]

في هذا التعريف جمع بين النّحو والصّرف، وانتحاء سمة كلام العرب أي ما اعتمدته وقالته العرب، أي ما أخده علماء النّحو عندهم المرتبط بفصاحتهم ، ذلك من خلال الإعراب أي بيان الحركة الإعرابيّة للكلمات وبيان نوع هذه الكلمات هي مثنّى أو جمع، أو جمع تكسير أو غيرها ، وهل هي مفردة أو مركبة، ويقصد أيضا بالغاية التي يخض بها النّحو.

وورد بأنّه:«كيفيّة التّركيب فيما بين الكلم لتأدية أصل المعنى مطلقا بمقاييس مستنبطة باستقراء كلام العرب وقوانين مبنيّة عليها.»[2]

من خلال هذا يستنتج أنّ النّحو يبحث تأليف الكلام أو تركيب فيما بين الكلم ، ولهذا فإنّ البحث النّحوي يعني التوصّل إلى القواعد المفسّرة لنظام تأليف الكلمات أو تركيب الكلمات في الجملة، حتى تؤدّي المعنى المراد طبقا لنظام اللّغة.

مثال ذلك: «كل كلمة صحّ اقترانها بزمن فهي فعل، هذه القاعدة استنبطها العلماء بعد استقراء كلام العرب تستعمل بعض الكلمات مقرونة بالزّمن الماضي ، الحاضر أو المستقبل للدّلالة على شيء قد حدث في واحد من هذه الأزمان، فأطلق العلماء على هذه الكلمات مصطلحات خاصّة ليميّزوها عن غيرها فقالوا:

(فعل ماض، فعل مضارع، فعل أمر) وهكذا فإنّ هذه القاعدة وأمثالها توصّلك إلى معرفة أحكام أجزاء الكلام الذّي تقوله أو تسمعه أو تقرؤه.»[3] ، أي أنّ كتب فعل ماض، ويكتب فعل مضارع، واكتب فعل أمر وهكذا.

---

[1]–أبو الفتح عثمان ابن جني، الخصائص، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الثالثة، 2008، ص: 88.

[2]–محمود فهمي حجازي، مدخل إلى علم اللغة، دار قباء، القاهرة، ص:107.

[3]–توفيق بلطه جي، كيف نتعلم الإعراب، دار الوعي، الجزائر، الطبعة التاسعة، 2012، ص: 49.

يلتمس من هذه التّعريفات أنّ النّحو علم يعرف به كيفيّة التّركيب العربي وهو علم تركيب اللّغة والتّعبير والغابة منه صحة التّعبير وسلامته من الخطأ واللّحن.

1-2-نشأته:

إنّ اللّغة نتاج عمل جماعي وهي من أعمال الأمّة، لا يصيغها لغويّون ولا نحاة وإنّما تتشكّل ببطء خلال القرون الطّويلة، حتى تبلغ مرحلة يثبت فيها شكلها وتتجمّد قوالبها، أمّا قواعد النّحو نشأت متأخرة عن اللّغة حيث كان العرب «في الجاهليّة يتكلّمون بلغة فصيحة، دون أنّ يكون لهم علم يتّصل بها من نحو وصرف ذلك أنّ معرفتهم للغتهم كانت قائمة على الفطرة والسّليقة.»[1]-إلّا أنّ ظاهرة "اللّحن تفشّت بصورة ملفتة لاختلاط العجم بالعرب بعد دخول الإسلام، الأمر الذّي أدّى إلى نشأة الدّراسات النّحويّة التّي ينتسب وضعها "لأبي الأسود الدؤلي" سواء بإرشاد من أحد أو من تلقاء نفسه، فالروايات المتواترة التي ترجع نشأة النّحو العربي إلى خشية المسلمين على القرآن الكريم من مخاطر اللّحن والتّحريف".[2] وعليه يمكن تقسيم هذه الرّوايات إلى:

أ-«روايات تسند وضع النّحو "للإمام علي" -كرّم الله وجهه-أبي الأسود الدؤلي بإرشاد وتوجيه من الإمام علي.

ب- روايات تسند وضع النّحو "لأبي الأسود الدؤلي" بتوجيه أمير المؤمنين "عمر بن الخطّاب" -رضي الله عنه-.

ج-روايات تسند وضع النّحو "لأبي الأسود" من "زياد ابن أبيه"-والي البصرة- أو -ابنه عبيد الله-.

د-روايات تسند وضع النّحو "لأبي الأسود" من تلقاه نفسه، ودون إشارة من أحد.»[3]

ومن بين الرّوايات الأكثر شهرة وأوسعها انتشارا «تلك التّي تحكي أنّ مناقشة دارت بين أبي الأسود وابنته، حين قالت له يوما: ما أحسنُ السّماءِ-برفع أحسنُ، وجرّ السماء- فظنّ أبوها أنّها تستفسر عن موطن الحسن فيها، فأجابها: أي بنية، نجومها. ولكنّ ابنته اعترضت عليه، لقد كانت تتعجّب ولم تكن تتعجّب ولم تكن تسأل. ومن ثمّ أدرك أبو الأسود أنّها وقعت في خطأ في ضبط تركيب الكلمات في الجملة؛ إذ كان ينبغي أن

[1]-ينظر، إميل بديع يعقوب، موسوعة النحو والصرف والإعراب، دار العلم للملايين، لبنان، ص: 273.

[2]-ينظر، أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، الطبعة الثالثة، 2007، ص: 36.

[3]-صلاح روّاى، النحو العربي نشأته، تطوره، مدارسه، رجاله، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، 2003، ص:52.

تنصب لا أن ترفع وتجرّ، فأرشدها إلى ذلك قائلا: إذًا فقولي: ما أحسنَ السّماءَ، وهكذا اضطرّت هذه التّجربة لأبا الأسود إلى أن يفكّر في وضع ضوابط لتعليم النّاس لغتهم، فكان النّحو.»[1]

ونجد في روايات أخرى «أنّ محور الحديث بين أبي الأسود وابنته كان يدور حول حرارة الجوّ في يوم شديد القيظ، إذ قالت له ابنته: يا أبت، ما أشدُّ الحرِّ-برفع وجرِّ الحّر-فأجابها الحصباء بالرّمضاء، فقّالت البنت: إنّما تعجّبت من شدّته، فأجابها أبوها مصحّحا، طالبا منها أن تقول ما أشدُّ الحرَّ.»[2]

وعن الرّواية نفسها يقول «"ابن الأنباري" فحينئذ وضع النّحو وأوّل ما رسم منه باب التعجّب.»[3]

استنادا إلى هذا يمكن القول أنّ"أبا الأسود الدؤلي بنقطه للمصحف ووضعه أبواب النّحو-حسبما ذكرته الرّوايات- قد مثّل المركز الذّي انطلق منه تلاميذه من بعده، فقد نحلوا من صافي عملهم وتزوّدوا عن خلاصة فكره وجهده وأولوا عنايتهم به، وعملوا على تنميّة ما وضعه وطوّره وذلك مرورا في خطّين متوازيين هما:

-نقط المصاحف.

-إضافة أبواب نحويّة جديدة لصّنيع أبي الأسود.

ثم ظهر نوع آخر من المصاحف والمسمّى بنقط الإعجام الذّي كان يختلف عن نقط أبي الأسود الدؤلى ويطلق عليها بنقط الإعراب ، وجاءت نقطة الإعجام نتيجة لما انتشر وشاع بالعراق من التّصحيف في القرآن الكريم.

ولما كثرت النّقط على الحرف ، أدّى ذلك إلى التّصحيف واللّحن في إعراب الكلمات نتيجة لاختلاط نقط الإعراب بنقط الإعجام ، مما أدّى ذلك إلى وضع كل واحد منهما لون يتميّز به عن الآخر حتى يتمّ التّفريق بينهما."[4]

حيث استمرّ الأمر على هذا النّحو حتى جاء "الخليل بن أحمد الفراهيدي" فابتكر للإعراب علامات بدلا من النّقاط، استوحى هذه العلامات من حروف المدّ. واستوحى أسماءها ما قاله أبو الأسود لكاتب عند

[1]-علي أبو المكارم، المدخل إلى دراسة النحو العربي، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، 2007، ص:68.

[2]-نفسه، ص:69.

[3]-صلاح روّاى، النحو العربي نشأته، تطوره، مدارسه، رجاله،ص:60.

[4]-ينظر، نفسه، ص: 65، 66.

ضبطه المصحف، ولذلك يكون الخليل بن أحمد الفراهدي قد قلّل النقط فوق الحرف وتحته ،وأُمن اللبس، وحرّر النّاس من التّصحيف والتّحريف فيما يقرؤون ويكتبون، أمّا عن الشّقّ الثّاني الذّي سار فيه تلاميذ أبو الأسود، أي عبد الرّحمان بن هرمز ،عنبسة الفيل، ميمون الأقرن ،نصر بن عاصم ويحي بن يعمر، فيتمثّل في تنميّة ما وضعه أبو الأسود من قواعد وأحكام نحويّة تحفظ على النّاس ألسنتهم وتدرأ عن اللّغة العربيّة مغبّة اللّحن حرصًا على سلامة القرآن الكريم والسنّة النّبوية الشّريفة"[1] ، في هذا يقول: « أبو بكر الزّبيدي فكان لكّل واحد منهم من الفضل بحسب ما يبسط من القول، ومدّ من القياس، وفتق من المعاني، و أوضح من الدّلائل وبيّن من العلل.»[2]

ممّا تقدّم يمكن القول: "أنّ النّحو العربيّ قد ظهر مع أبي الأسود الدؤلي الذّي نقط المصحف ووضع شيئا من قواعد النّحو. واستمرّ مع تلاميذه أمثال عنبسة الفيل، ميمون الأقرن، نصر بن عاصم، ويحي بن يعمر، الذّين ساروا على خطاه وأكملوا الطريقة التّي تتبّعها تلامذتهم من بعدهم ثم جمع شتاته وصاغه صيّاغة علمية أبو إسحاق الخضرمي، إلى أن جاء الخليل بن أحمد الفراهيدي وتلميذه سيبويه اللّذين ساهما في نضوج النّحو العربي من خلال تأسيسهما لمنهج واضح المعالم في طرق معالجة قضايا اللّغة والنّحو."[3]

كما ظهرت" فيما بعد مدارس نحويّة كمدرسة البصرة ومدرسة الكوفة فكان بينهما خلاف وتنافس شديد في القضايا النحويّة ،فمدرسة البصرة اتّخذت اتّجاها فكريّا فلسفيّا اعتمدت فيه على العقل والقياس لمقارعة الحجّة بالحجّة ومناظرة كل من يحلو له النّقاش من الأجناس المختلفة التّي كانت تقطن مدينة البصرة من عرب وعجم، أمّا الكوفة غلب عليها طابع النّقل والوصف والأخذ بالأشياء كما وجدت، هذا ما جعلهما يختلفان في الكثير من المسائل النّحويّة، إذ كان كلّ من علماء المدرستين يدلوا بدلوه في النّحو و كيفيّة السّماع والقيّاس، وفي نوع اللّغة التّي يؤخذ بها في تلقين القواعد ،وهو ما فعله بعد ذلك علماء المدرسة البغداديّة والأندلسيّة."[4]

1-3-أهميّته:

يعدّ علم النّحو أحد علوم اللّغة، وهو لسان الأمّة العربيّة، «لما فيه دقّة ملاحظة ونشاط، ولهذا يحمل المتأمّل فيه على تقديره ويحقّ للعرب أن يفخروا به، وقد اكتسب هذا النّحو الدّقة والعناية نتيجة لارتباطه بدين

[1]-ينظر، صلاح روّاى، النحو العربي نشأته، تطوره، مدارسه، رجاله، ص: 67، 68.

[2]-نفسه، ص: 68.

[3]-ينظر، إميل بديع يعقوب، موسوعة النحو والصرف والإعراب، ص: 273، 274.

[4]-ينظر، أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ص:39، 40.

البشريّة الخاتم، ولغة كتابه وسنّة نبيّه محمد صلّى الله عليه وسلّم.» [1]،ذلك لأهميّته الكبيرة «في حفظ القرآن الكريم وصيانته وفي فهم تراكيبه، ولذلك زادت عناية علماء المسلمين به، وكان ذلك منصبّا على اللّحن الذّي يقع في اللّغة، إذ عدّ الرّسول صلّى الله عليه وسلّم اللّحن ضربا من الضلال إذ يروي أنّ أحد الرّجال لحّن في حضرة الرّسول فقال: «أرشدوا أخاكم فقد ضلّ.»[2]

استنادا إلى هذا أصبحت قواعد النّحو من أهمّ «خصائص اللّغة العربيّة التّي لا غنى عنها، لأنّها حاجة ملحّة للمفسّر والقارئ والمستمع لكي يفهم المعاني الدّقيقة والنّظم البلاغيّة والبيانيّة المنطوية في التّراكيب اللّغوية وبخاصّة التّراكيب القرآنيّة بحيث لا يسيءُ فهمها، فالنّحو هو المستكمل للمعاني مقاصدها وبدونه قد يجهل السّامع المعنى المراد، زيادة على أنّه يمنح الكلام قوّة في المبنى وإيضاحا في المعنى بل كانت العرب ترى فيمن استكمل النّحو القوّة في بسط الحجة، وحفظ اللّسان من الزّلل والإفصاح عن المكنون فهو أجلّ العلوم لما يعطيه للّسان من قوّة، فالعربيّ في بدايته صاحب كلمة وخطابة ولذا قال الشّاعر إسحاق بن خلف البهراني:

النّحو يبسط من لسان الألكن والمرء تكرمه إذ لم يلحن

وإذا طلبت من العلوم اجلها فاجلها منها مقيم الألسن. » [3]

يمكن القول أن المتعلّم لا يستطيع أن يقرأ قراءة سليمة خاليّة من الأخطاء إلّا بمعرفة القواعد الأساسيّة للّغة كما أنّ أهميّة النّحو نابعة من أهميّة اللّغة العربيّة.

في هذا يقول «ثعلب (ت291هـ): تعلّموا النّحو، فإنّه أعلى المراتب.»[4]

يؤكد «عبد القاهر الجرجاني على أهميّة النّحو قائلا: لا يجدون بدّا من أن يعترفوا بالحاجة إلى النّحو... وأنّ من ينكر حسّه، ويكون مغالطا في الحقائق نفسه... ولذا لم تأب صحّة هذا العلم، ولم تنكر مكان الحاجة إليه لمعرفة كتاب الله.»[1]

---

[1]–راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها–بين النظرية والتطبيق–، عالم الكتب الحديث، الطبعة الأولى، 2009، ص: 253.

[2]–عمران جاسم الجبّوري، حمزة هاشم السلطاني، مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، ص:212.

[3]–نفسه، ص:212، 213.

[4]–عبد الله أحمد جاد الكريم، الدرس النحوي في القرن العشرين، ص:45.

يضيف "عبد القاهر الجرجاني" على أهميّة علم النّحو بقوله: «فلست بواجد شيئا يرجع صوابه إن كان صوابا وخطؤه إن كان خطأ إلى النّظم، ويدخل تحت هذا الاسم، إلاّ وهو معنى من معاني النّحو قد أصيب به موضعه ووضع في حقّه، أو عُومل بخلاف هذه المعاملة فأزيل عن موقعه، واستعمل في غير ما ينبغي له.»[2]

من هنا نفهم أنّه عن طريق النّحو نستطيع أن نميّز بين الكلام الفاسد من الصّحيح ومن خلاله نقرأ القرآن الكريم قراءة صحيحة فتفهم معانيه وتستخدم تعاليمه وعلومه وقيّمه، فمن أهمل النّحو فقد أهمل نفسه.

أمّا «"الزّجاجي" فيوضّح أهميّة النّحو في ثلاثة نقاط وهي:

-التكلّم بكلام العرب.

-القراءة الصّحيحة بما لا يحتمل فسادا وهو القرآن والسّنة.

-الإبداع الشّعري.»[3]

يلخّص «"ابن جنّي" أهميّة النّحو بقوله: ليلحق من ليس من أهل العربيّة بأهلها في الفصاحة فينطق بها، إن لم يكن منهم وإن شدّ بعضهم عنها ردّ بها ليها، فالنّحو يمكّننا من الأداء اللّغوي السّليم، ويردّ من خرج عن هذه العلاقة اللّغويّة إلى الصّواب.»[4]

يستخلص أن القواعد النّحويّة تحافظ على هندسة الجمل وتراكيبها وتحدّد لنا الخطأ واللّحن في التّعبير، كما لا يمكن الاستغناء عنها في تحقيق الكثير من الأغراض الحيويّة في ميادين مختلفة.

1-4-أهدافه:

[1]-نفسه، ص:45.

[2]-نفسه، ص:46.

[3]-راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها، ص: 255.

[4]-راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها، ص:255.

يرى بعض الدّارسين اللّغويين أنّ النّحو يقوم بدور فعّال في عمليّة اكتساب اللّغة فهو يهدف إلى إدراك مقاصد الكلام، وفهم ما يقرأ و يسمع أو يكتب، حيث تستقرّ به المفاهيم في ذهن المؤدّي أو المتلقّي وتتّضح به المعاني والأفكار وضوحا لا غموض فيه ولا لبس ولا إبهام لدى المتحدّث أو المستمع.

من هنا يمكن إجمال هذه الأهداف فيما يلي:

- القواعد النّحويّة «وسيلة لتجنّب الأخطاء أثناء الحديث والكتابة، فإذا ما أحسّ التلميذ بموقف لغوي صعب رجع إلى القاعدة.»[1]
- زيّادة ثروة المتعلّم اللّفظيّة واللّغويّة، «وتسير إدراك الطلبة للمعاني والتّعبير عنها بوضوح، وجعل محاكاتهم للصّحيح من اللّغة التي يسمعونها أو يقرؤونها.»[2]
- تنمّي القواعد النّحويّة"قدرات المتعلّمين على التّفكير و التّعليل والاستنباط والقيّاس المنطقي، فهذه الجوانب من الأهداف الهامّة التّي تسعى المدرسة لتحقيقها ولا تتوافر في عنصر المحاكاة والتّقليد."[3]

القواعد النّحويّة "تقوم بتعميق الدّراسة اللّغويّة عن طريق إنماء الدّراسة النّحويّة للمتعلّمين إذ يحملهم، ذلك على التّفكير وإدراك الفروق الدّقيقة بين الفقرات والتّراكيب والجمل والألفاظ وتعمل أيضا على زيّادة قدرة المتعلّمين على تنظيم معلوماتهم، وزيّادة قدراتهم على نقد الأساليب التّي يستمعون إليها أو يقرؤونها".[4]

تهدف القواعد في المرحلة المتوسّطة إلى «تنميّة القدرة اللّغويّة لدى الطّالب وتمكّنه من الاستخدام السّليم والدّقيق للّغة العربيّة، دون خطأ في بنية الكلمة أو في نهايتها الإعرابيّة.»[5]

---

[1]–ينظر، زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، 2005، ص: 53.

[2]–راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها، ص: 260.

[3]–ينظر، علي سامي الحلاّق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، دار المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، 2010، ص:304.

[4]–ينظر، علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية–بين النظرية والتّطبيق–، دار الميسرة، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2009، ص:334.

[5]–ظبية سعيد السّليطي، تدريس النّحو العربي–في ضوء الاتجاهات الحديث–، الدار المصريّة اللّبنانية، القاهرة، الطبعة الأولى، 2002، ص:58.

كما تكسب المتعلّم "التّفكير المنظّم والفهم للّغة للإفادة من الأساليب المختلفة باعتباره أنّ الإعراب فرعه الفنّي، فالنّحو في المرحلة المتوسّطة ليس هدفا معرفيّا فحسب، وإنّما هو أحد المعايير المهمّة للاستخدام السّليم للّغة العربيّة، ومن ثمّ ينبغي العناية بالجانب اللّغوي في كل فرع من فروع اللّغة."[1]

خلاصة القول أنّ الغرض من تعليم النّحو في كل المراحل التّعليمية، هو معرفة للقواعد الأساسيّة لتجنب الأخطاء أثناء القراءة ،الكتابة والتّعبير، ذلك لاعتباره ضابطًا للّغة في عصرنا الحديث.

2-الصّرف:

تمهيد:

يمثّل الصّرف أحد علوم اللّغة العربيّة، التي تلبّي أدقّ مطالب التّعبير البشري أدبيّا كان أو علميّا، و له أهميّة بالغة في حياة الفرد ذلك لأنّ تعلمه يسهل عليه تكلّم اللّغة، كما يميّز من خلاله صحيح الكلام من خطئه أثناء التلفّظ به، إذ يعمل على تقويم وتصويب أخطاء المتعلّم، كما تساعده على التّفكير السّليم.

2-1-مفهومه:

2-1-1-لغة:

[1]-ينظر، نفسه، ص58.

وردت كلمتا الصّرف، والتّصرف في القرآن الكريم في قوله تعالى:﴿**فَمَا تَسْتَطِيعُونَ صَرْفًا وَلَا نَصْرًا**﴾[1]

وقوله تعالى:﴿ **وَتَصْرِيفِ الرِّيَاحِ وَالسَّحَابِ الْمُسَخَّرِ بَيْنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ**﴾[2]

والتّصريف لغة:«التّغيير والتّحويل والتّقليب.»[3]

يطلق لفظ الصّرف والتّصريف للدّلالة على معنى واحد، «فالتّصريف هو الصّرف، وذلك عن التّكثير، والصّرف: هو ردّ الشّيء عن وجهة أي ردّ الشّيء، من حال إلى حال، ويقال: صرفه يصرفه صرفا وصرف الشّيء: أعمله في وجهه، كأنّه يصرفه من وجه إلى وجه.»[4]

الصّرف والتّصريف هو«كصرف النّقود، أي تغييرها، والصّرف بمعنى إخلاء السّبيل، وصرف القلوب: تحويلها عن الهداية، وتصريف الآيات: تبيينها، وتصريف الرّياح والسّحب: تغييرها، وتحويلها من جهة إلى جهة.»[5] ، ولقد ورد المفهوم اللّغوي للصّرف في الكثير من المعاجم العربيّة منها التي تؤول إليها كلمة "صرف"، وذلك ب: «...مرُّ الشّباب فما له من مصرف، وصَرَفَ الله تعالى عنك السّوء وحفظك من صرف الزّمان، وصُرُوفُهُ وتَصَاريفُهُ، وصَرَفَ الدّراهِمَ: بَاعَهَا بِدَرَاهِمَ أو دَنَانِير وصرفها: اشتراها.»[6]

أمّا ابن منظور فيقول: «الصّرف ردّ الشّيء عن وجهه...وصارف نفسه عن الشّيء: صرّفها عنه.»[7]

قال «ابن جنّي: يقول البغداديين في قولهم: ما تأتينا فتحدّثنا، تنصب الجواب على الصّرف، كلام فيه إجمال بعضه صحيح والثاني فاسد، أمّا الصحيح فقولهم الصّرف أن يصّرف الفعل الثاني عن معنى الفعل الأول

---

[1]–سورة الفرقان، الآية:19.

[2]–سورة البقرة، الآية:164.

[3]–محسن علي عطيّة، اللغة العربية مستوياتها وتطبيقاتها، دار المناهج، الأردن، 2009، ص: 51.

[4]–عبد الله أحمد جاد الكريم حسن، المقصود في علم الصّرف، مكتبة الآداب، القاهرة، 2003، ص: 14، 15.

[5]–نفسه، ص:15.

[6]–الزّمخشري، أبو القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد، أساس البلاغة، الجزء الأول، دار الكتب العلمية، لبنان، الطبعة الأولى، 1998، ص:545.

[7]–ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، الطبعة الأولى، 2000، المجلد الثامن، ص:288.

فقال: وهذا معنى قولنا إنّ الفعل الثاني يخالف الأول... لا تنصب الأفعال وإنّما ترفعها...وصرف الكلمة إجراؤها بالتنوين.»[1]

جمع "ابن منظور" في هذا التّعريف جلّ المعاني التّي تذهب إليها مادة "صرف" وأصناف معاني أخرى خاصة بأحوال الأفعال والأسماء، وما قد يلحقها من تغيّرات سواء أكان ذلك في البنية أم في الاستعمال، هذا فضلا عن ذكره لاشتقاقات الكلمة.

2-1-2-اصطلاحا:

جاء مصطلح الصّرف في الكثير من التّعريفات ومن بين ذلك:

عرّف بأنه:«علم بأصول تعرف بها أحوال أبنية الكلم قبل تركيبها.»[2]

أي أنّ للكلمات حالة إفراد وتركيب، فعلم الصّرف يبحث عنها وهي مفردة فيوضّح ما لأحرفها من زيادة وأصالة وصحّة وإعلال وما يطرأ عليها من تغيير، وعلم النّحو يبحث عنها وهي مركّبة فيتبيّن ما يجب أن تكون عليه أواخرها من رفع ،نصب وجرّ.

يقول «عبد الهادي الفضلي: يتوفّر علم الصّرف على تبيان كيفيّة تأليف الكلمة المراد تبيان وزنها، وعدد حروفها وحركتها وترتيبها وما يعرض لذلك من تغيير وحذف، وما في حروف الكلمة من أصالة وزيادة.»[3]

هذا التعريف يبيّن أنّ الصّرف هو تحديد لهيأة الكلمة وما يحصل عليها من تبديل عندما تندرج في أبنية الاشتقاقات سواء في أحرفها، أو في لفظها، أو في حركاتها، ولكنه لا يدخل في إطار تحديد وظيفة الكلمة في الجملة أو التّركيب، كالتّغيير، الحذف، والتّأنيث، والتّذكير.

أمّا التّصريف عند «ابن الحاجب(ت646هـ) هو علم بأصول تعرف به أحوال أبنيّة الكلم التّي ليست بإعراب.»[1]

---

[1]-نفسه، ص:229.

[2]-جرجي شاهين عطية، سلم اللّسان في الصّرف والنّحو والبيان، ص:3.

[3]-ديزيرة سقّال، الصرف وعلم الأصوات، دار الصداقة العربية، بيروت، الطبعة الأولى، 1996، ص:10-9.

فالصّرف أو التّصريف كما يصطلح عليه هو ذلك العلم الذّي من خلاله يتّضح لنا "بنية الكلمة"، وأوزانها الصّرفية وصيّغها والاشتقاقات التّي تبنى على منوالها ،والمراد ببنية الكلمة وزنها وصيّغتها وهيئتها التّي يمكن أن يشاركها فيها غيرها، وهي عدد الحروف المرتّبة وحركاتها المعيّنة وسكونها مع اعتبار الحروف الزّائدة والأصلية كل في موضعه، مثلا: رجل على هيئة وصف يمكن أن يشاركه فيها عّضُدٌ كونه على ثلاثة أحرف أوّلهما مفتوح وثانيهما مضمون، أما المقصود "بأحوال أبنية الكلمة" أي التّي تعرف بها أبنية الماضي والمضارع والأمر مثل:

دخلَ، يدخلُ، ادخلْ.

علم الصّرف من أهم العلوم العربيّة لأنّ عليه المعتمد والمعوّل في ضبط صيغ الكلم، ومعرفة تصغيرها، والنّسبة إليها، والعلم بالمجموع القيّاسيّة والسّماعيّة والشّاذة ومعرفة ما يعتري الكلمات من إعلال وإبدال وإدغام.

2-2-نشأته وتطوّره:

نشأ الصّرف العربي نشأة عربيّة على أيدي العلماء العرب مع شقيقه النّحو، فالصّرف والنّحو من أصل واحد، وأطلق عليهما اسم واحد هو العربيّة أو النّحو ،ولدى فإنّ أطوارهما تتشابه فيما بينهما. إذ قسّم تاريخ الصّرف العربيّ منذ نشأة العلم حتّى يومنا إلى ستّة أطوار وذلك بإيجاز على النّحو الآتي:

2-2-1-الطّور الأوّل: النّشأة والتّكوين

في هذا الطّور نشأ الصّرف على أيدي العلماء العرب وهو "طور بصريّ، يبدأ "بأبي الأسود الدؤلي"(ت69هـ)، وينتهي "بمعاذ بن الهرّاء" (ت187).حيث تكوّن الصّرف في كنف النّحو، وذلك نتيجة لجهود جبّارة بذلها هؤلاء، ولكنّ الدّراسة الصّرفية لم تكن متكاملة، فهي عبارة عن موضوعات صرفيّة مختلفة ومفردة، كصنع أبي الأسود، وتقسيمه للكلمة "اسم، فعل، حرف"، وغير ذلك من المباحث والمسائل، كما صنع "عبد الله بن أبي إسحاق"(ت117هـ) كتابا في الهمز ومدّ القياس، وتحدّث أيضا عن الميزان الصّرفي".[2]

---

[1]-عبد الله أحمد جاد الكريم حسن، المقصود في علم الصّرف، ص: 16.

[2]-ينظر، أحمد جاد الكريم حسن، المقصود في علم الصّرف، ص:26، 27.

وكان «لعيسى بن عمر(ت149هـ) آراء صرفيّة، كقوله: كل اسم على ثلاث أحرف: أوّله مضموم وأوسطه ساكن، فمن العرب من يثقّله، ومنهم من يخفّفه، مثل: عسر وعسرٌ، حلم وحلمٌ، يسر ويسرٌ...كما وردت آراء صرفية لأبي عمر بن العلاء (ت154هـ) ويونس بن الحبيب(ت182هـ)، ومعظم هذا الطّور بصريّون. »[1]

فإذا كان "لأبي الأسود الدؤلي فضل في وضع علم الصّرف، فإنّ ذلك لا يمنع مشاركة غيره من العلماء في تكوين علم الصّرف، وإرساء قواعده، ودراسة مسائله وقضاياه، فالأصل في كل علم أن يكون جمعا لجهود متقاربة مجتمعة على أصل وهدف واحد بعينه."[2]

إلى أن جاء "كتاب "سبويه"(ت180هـ) متوجها جهودا كثيرة مخلصة سبقته، بذلها النّحاة في دراسة علم الصّرف، ويعدّ كتابه أسطع برهان على دَعْوى اندماج الصّرف في النّحو، وهو مرآة ترينا تأليف المتقدمين التّي أضاعتها أحداث الزّمن، وسمّي كتابه الكتاب في علم النّحو".[3]

فعلم النّحو نعني به النّحو والصّرف معا لأنّه عند روّاد هذا الطّور: علم تعرف به أحوال الكلم العربيّ إفرادا وتركيبا.

2-2-2-الطّور الثّاني: العناية والإكمال

حرص العلماء الكوفيون في هذا الطّور على العناية وإكمال قواعد الصّرف وهو "طور كوفيّ، يبدأ "**بالهرّاء"(ت187هـ)**، وينتهي قبل"**المازني" (ت249هـ)**، بينما انشغل البصريّون في تبويب علم النّحو وتقعيده وإرساء قواعده، فإن كانت البصرة سبّاقة إلى تقنين العربيّة، فإنّ للكوفة فضل الإكمال والإتمام في كثير من الأحكام الصّرفيّة اللّغويّة. كما أطال معاذ بن الهرّاء النّظر في كتاب سيبويه، وكتب غيره من المتقدّمين، حتّى برع في صياغة الأبنية وألّف في ذلك كتب لكن لم يعثر بعد على شيء منها، ويعدّ معاذ أوّل من أطلق (الصّرف) على

[1]- نفسه، ص:27.

[2]-ينظر، نفسه، ص:28.

[3]-ينظر، أحمد جاد الكريم حسن، المقصود في علم الصّرف ، ص:28.

مجموعة المسائل اللّغويّة تحت هذا المسمّى. وهذه الأمور جعلت بعض العلماء ينسبون إليه وضع علم الصّرف العربيّ."[1]

ممّا أدّى إلى ظهور "مصطلح التّصريف وأطلق على مسائل وأبحاث لغويّة بعينها، وأوّل من ظهر لديهم: الأحمر(ت194هـ)، واليزيدي(ت202هـ)، وألّف الرّؤاسي(ت187هـ) كتب التّصغير، الوقف والابتداء الكبير والصّغير، ووضع الأحمر كتاب التّصريف، وألّف الكسائي كتاب المصادر، وللفرّاء كتب صرفيّة كثيرة مثل: كتاب الأبنية."[2]

ممّا سبق نلاحظ «مدى العناية التّي أولاها الكوفيون لعلم الصّرف: درسا وتصنيفا؛ فقد ألّفوا أبواب الصّرف و ألّفوا كتبا خاصة اعتناءً بشأنها، لكن لم تصل تأليفهم إلى حدّ يجعل الصّرف منفردا عن النّحو بالتّأليف.»[3]

2-2-3-الطّور الثّالث: النّضوج والاستقلال

لقد أدّى علم الصّرف في هذا الطّور إلى النّضج والاستقلال وهو «طور بصريّ كوفيّ مصريّ أندلسيّ كل المدارس النّحويّة تقريبا، ويبدأ بالمازني (ت249هـ)، وينتهي قبل عصر ابن جنيّ(ت392هـ).»[4]

حيث بلغ علم الصّرف العربي «مبلغا من الدراسة والتّهذيب والتّبويب؛ وجعله قادرا على الاستقلال عن شقيقه النّحو العربيّ، وأصبح علم الصّرف حريًّا بأن تفرد له المؤلّفات والكتب الصّرفيّة الخاصة بمسائله وتمارينه وشوارده.»[5]

و"للمازني الفضل لأوّل مرّة في فصله لعلم الصّرف عن علم النّحو وذلك في كتابه التّصريف، ومن مؤلفاته هذا الطّور كتاب ما ينصرف وما لا ينصرف وكتاب المقصور والممدود لابن ولاّد المصري (ت332هـ)، وكتاب أبنية الأسماء في الصّرف للزّبيدي الأندلسي (ت379هـ)، وغيرها.

---

[1]-ينظر، نفسه ، ص:29.

[2]-ينظر، نفسه، ص:29، 30.

[3]- أحمد جاد الكريم حسن، المقصود في علم الصّرف، ص: 30.

[4]-نفسه، ص: 30.

[5]- نفسه ، ص: 30.

على الرّغم ممّا تقدم عن استقلال الصّرف عن النّحو في التأليف، إلاّ أنّ بعض علماء هذا الطّور، مازالوا يخلطون بين المسائل الصّرفيّة والنّحويّة ومن هذه المصنّفات: المقتصب للمبرّد(ت377هـ)، والإيضاح لأبي علي الفارسي"(ت377هـ)، وغيرها."[1]

2-2-4-الطّور الرّابع: البسط والتّنقيح

اتّسم هذا الطّور بكثرة المؤلّفات الصّرفيّة «ويبدأ بابن جنيّ (ت392هـ)، حتى عصر ابن مالك (ت672هـ)»[2]، وعليه فقد «استكمل علم الصّرف أسبابه. وأسُسَه قد رسخت، وقواعده قد وضعت، وأهله قد ضربوا في مناكبه فوصلوا فيه إلى الغاية منه، وقد أفسحوا المجال لمن أتى بعدهم أن ينظُمَ من مسائله، ويحدّد من شيوعه، ويضيف إليه ما يرى أنّه جدير بأن يضمّ إليه، ويدلى برأيه فيما وصل إليه سابقوه، وبالجملة يعمل فكرة فيه: فهمًا وهضمًا وشرحًا وتوضيحًا وتفريعًا وتنقيحًا.»[3]

وما يزال علم الصّرف بحاجة للتّصنيف والتّبويب والتّأليف.

2-2-5-الطّور الخامس: الشّرح والتّلخيص

عمل العلماء في هذا الطّور بشرح ما سبق من مؤلفات صّرفيّة "ويبدأ بابن مالك الأندلسي (ت272هـ)، وينتهي بابن هشام(ت761هـ)، وقد اقترنت شروح هؤلاء العلماء بتلخيص لبعض المسائل التّي توسّع فيها السابقون، وأكثروا فيها الخلافات والتّمارين المخترعة، وكانت هذه الشّروح ،وتلك التّلخيصات خدمة لعلم الصّرف وطلاّبه، كما ألّف الصّرفيين الكثير من المختصرات والرّسائل في الصّرف العربيّ."[4]

2-2-6-الطّور السّادس: التّدريس النّظامي والأكاديمي

أصبح الصّرف في هذا الطّور إجباريّا في التّعليم "ويبدأ بعد عصر ابن هشام حتى يومنا هذا، حيث عملت الحكومات العربيّة خاصة في تدريس علم الصّرف العربيّ على تطبيقه بصورة نظاميّة وأكاديميّة وجعلته مقرّرا مفروضا على كل المنتسبين للتّعليم في شتّى مراحله؛ وفي هذا الطّور انتشرت الجامعات العربيّة كجماعة الأزهر، جامعة

---

[1]-ينظر، نفسه، ص:21، 22.

[2]-نفسه، ص: 32.

[3]- أحمد جاد الكريم حسن، المقصود في علم الصّرف، ص:34-35.

[4]-ينظر، نفسه ، ص: 35.

القاهرة، وغيرها في مصر، والجامعات العربيّة في معظم الدّول العربيّة، وشرع العرب في إنشاء المجامع اللّغوية في مصر والعراق وسوريا... وفيه ظهر علماء الغرب المهتمّون بدراسة اللّغة العربيّة. وانتشرت حركة الاستشراق، وحقّقت معظم المؤلّفات الصّرفيّة وتمّ نشرها. "[1]

2-3-أهميّته:

الصّرف من أهم علوم العربيّة وأصعبها، ولعلّ الذّي يبيّن أهميّته هو احتياج جميع العلماء والدّارسين في اللّغة العربيّة إليه أمسّ الحاجة، فلا تقلّ أهميّته عن باقي علوم اللّغة العربيّة، إذ تنشدّ إليه في دراسة النّحو خاصّة ودراسة اللّغة العربيّة عامّة.

ولعلّ أجلّ ما يثبت أهميّته قول «ابن جنيّ: وهذا القبيل من العلم-أعني التّصريف-يحتاج إليه جميع أهل العربيّة أتّم حاجة، وبهم إليه أشدّ فاقة، لأنّه ميزان العربيّة، وبه تعرف أصول كلام العرب من الزّوائد الدّاخلة عليها، ولا يوصل إلى ذلك إلاّ عن طريق التّصريف.»[2]

هذا ما أورده "ابن جنيّ" في وصفه لعلم التّصريف، فقد اعتبره ميزان العربيّة والميزان في علم الصّرف هو المعيار والأساس والقاعدة التّي نتوكّأ عليها، والنّموذج الذّي يمكن أن نبني ونقيس عليه.

كما أنّنا «نحتاج للتّصريف في أبواب كثيرة، مثل التّصغير، والجمع والنّسب، فإن لم يعرف الأصل في حروف الكلمة وزيادتها وحذفها وإبدالها يضلّ-حينئذ-السّبيل.»[3]

نلمس أهميّة علم الصّرف المتمثّلة في معرفة المسموع من كلام العرب الذّي وصل إلينا، أي معرفة الأبنية الصّحيحة المسموعة عن أقحاح العربيّة "والتّصريف موضوعه هو هذه الأبنية التي يصرفها الدّارس كما يشاء على وفق أبنية أخرى مسموعة من الصّحيح..."[1]

---

[1]-ينظر، نفسه، ص:37، 38.

[2]-حاتم صالح الضّامن، الصّرف، الدراسات الإسلامية العربية، دبي، ص:15.

[3]-أحمد جاد الكريم حسن، المقصود في علم الصّرف، ص:18.

ومن أهميّة الصّرف كذلك انّه يأخذنا إلى "معرفة دقيقة للاشتقاق الذّي يعتبر أحد الأبواب المهمّة في التّصريف، وبالتّصريف يوصل إلى معرفة الاشتقاق، فجماعة من المتكلمين امتنعوا عن وصف الله تعالى بحنّان، لأنّه من الحنين والحنة من صفات البشر الخاصّة بهم: تعالى الله عن ذلك علوًّا كبيرا. "[2]

كما أنّ الصّرف حافظ على القرآن الكريم واللّسان العربيّ من اللّحن والتّزييف، يقول أحد الدّارسين في هذا: «وبعلم التّصريف كأخيه النّحو أيضا يعصم اللّسان من اللّحن.»[3] وبه تستدلُّ على نسبة الحديث الشريف، «فبعلم التّصريف يتعرّف على وضع الأحاديث، فقد نسب إلى رسول الله صلّى الله عليه وسلّم أنّه قال: "لا تسيدوني في الصّلاة." ومعلوم أنّ رسول الله صلّى الله عليه وسلّم أفصح من نطق بالضّاد، ولا يمكن أن يلحن في كلامه، ولو كان الحديث صحيحا لقال:"لا تسودوني في الصّلاة"، لكون العين واويّة ساد يسود كما قال"ذو الأصبع العدواني": "وأطع قومك يسودك" أي: يجعلوك سيّد.»[4]

قد لخّص "عبد الرّحمن محمد شاهين"(ت1999هـ) أهميّة هذا العلم وثمرة دراسته فيما يلي:

1-ضبط بنية الكلمة العربيّة:

هذا لكي «يصحّ نطقها، وتسلم حروفُها من التّصحيف. ويبرز ذلك في مباحث الأفعال وتقسيمها إلى مجرّد ومزيد، وإسناد الفعل إلى الضّمائر...»[5]

2-تيسيرُ التّعرف على مفردات اللّغة في معاجمها:

ذلك لأنّ بعض المفردات العربيّة تضطرّ «للحذف أو الزّيادة، أو اختلاف ترتيب حروفها (القلب المكاني)، فَعِلْمُ الصّرف يسهّل لنا التعرّف على أصلها، كي يسهل البحث عنها في المعاجم العربيّة، وذلك عن طريق اهتمامه بدراسة الأفعال المجرّدة والزّائدة والصّحيحة والمعتلّة...»[1]

---

[1]-ينظر، أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمان الجرجاني، العمد في التّصريف تحقيق: الجداري زهران، دار المعارف، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى، 1990، ص:41.

[2]-ينظر، أحمد بن محمد الحملاوي، شذا العرف في فن الصّرف، دار الكيان، الرّياض، السعودية، الطبعة الثانية عشرة، 1957، ص: 16.

[3]-أحمد بن محمد الحملاوي، شذا العرف في فن الصّرف ، ص: 17.

[4]-نفسه، ص:18.

[5]-عبد الله أحمد جاد الكريم حسن، المقصود في علم الصّرف، ص:18.

3-إثراء اللّغة بالمفردات:

توجد العديد من الفوائد لهذا العلم، فهو «ضروريّ لإتقان اللّغة العربيّة تكلّما وتذوّقا وفهمًا، ومهمٌّ لتفسير نصوصها، كما أنّ دراستهُ واجبة لإتقان علوم الشّريعة والقرآن الكريم والسّنة المطهّرة.»[2]

تتّضح مكانة وأهميّة علم الصّرف في نفوس أبناء العربيّة، عالمهم، دارسهم، قديمهم، وحديثهم.

2-4-أهدافه:

يعد علم الصّرف من أهم العلوم التّي تسعى الأمم العربيّة لتعليمها وإلمام بقواعدها في مدارسها التّربويّة.
فدراسة الصّرف "تجعل المتعلّم يراعي قوانين اللّغة في الكتابة والنّطق، وتقويم لسانه من الخطأ في المفردات والتّراكيب"[3]، ويمكّنه «بالاهتداء إلى معرفة معاني الكلمة واستعمالاتها.»[4]

القواعد الصّرفية «وسيلة من وسائل زيادة ثورة المتعلّم اللّغويّة وتدريبه على أبواب الاشتقاق واستعمال المعاجم.»[5]

وزيد أيضا بأنّ القواعد الصّرفية« المتعلّمة تهيّئ المتعلّم في مواقف حياتيّة متنوّعة.»[6]

وتمكّن القواعد " المتعلّم من التّمييز الدّلالي بين الصّيغ المختلفة للكلمة الواحدة، كما تمكّنه أيضا فهم الجملة وأدواتها ومعرفة صياغاتها وتحديد معناها."[7]

نخلص بأنّ القواعد الصّرفية تهدف إلى تنظيم معلومات المتعلّم اللّغويّة تنظيما يسهل عليه الانتفاع بها، والتّي تدفعهم إلى التّفكير إدراك الفروق الدّقيقة بين التّراكيب والعبارات والجمل.

---

[1]-نفسه، ص:18.

[2]-نفسه، ص:18.

[3]-ينظر، محمود مطرجي، في الصّرف وتطبيقاته، دراسة النهضة العربية، بيروت، الطبعة الأولى، 2000، ص:7.

[4]-عبد الفتاح الدّجني، الجليل عبد السلام محمد هارون، في الصّرف العربي نشأ ودراسة، مكتبة الفلاّح، الكويت، الطبعة الثانية، 1983، ص:36.

[5]-أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران، عمان، الأردن، 2009، ص:243.

[6]-نفسه، ص: 243.

[7]-عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السّلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، ص: 219.

المبحث الثالث: تعليم النّحو والصّرف

1-النّحو التّعليميّ والصّرف التّعليمي.

1-1-علاقة النّحو بالصّرف.

1-2-مراحل تعليم النّحو والصّرف.

1-3-طرق تعليم النّحو والصّرف.

1-4-صعوبات تعليم النّحو والصّرف

1-النّحو التّعليمي والصّرف التّعليمي:

1-1-علاقة النّحو بالصّرف:

يعدّ علم الصّرف «مقدّمة ضروريّة لدراسة النّحو، بل هو مكمّل وممهّد له، حيث أنّ الصّرف دراسة للكلمة، والنّحو دراسة للجملة»[1] إذ نجد أحيانا أنّ دارس اللّغة يستقل في مؤلّفه بعلم واحد، كما قد نجده يجمع بين النّحو والصّرف معا في مؤلفه واحد، والعلاقة بينهما علاقة متلازمة ومبرّرة وكلاهما يخدم بعضه الآخر ويكمّل غيره من علوم اللّغة العربيّة أي أنّ «التّصريف وسيطة بين النّحو... ويدلّك على ذلك أنّك لا تكاد تجد كتابا في النّحو إلاّ والتّصريف في أخره .»[2]

هذه العلاقة لا تكمن في الجانب التّنظيري وحسب، بل هي علاقة نظرية وتطبيقية.

يقول "ابن جنيّ":«التّصريف هو لمعرفة أنفس الكلم الثّابتة. والنّحو إنّما هو لمعرفة أحوال المتنقّله.»[3]

هناك من الباحثين من بيّن العلاقة بين علم النّحو وعلم الصّرف بقوله: «أنّ هناك صلة وثيقة بين الصّرف والنّحو ، وتتّضح تلك الصّلة في الفائدة الجلية التّي يؤدّيها علم الصّرف في فهم إعراب بعض الكلمات.»[4]

يتبين من هذا القول أنّ ما تجري عليه أواخر الكلم أو الإعراب مردّه وتبريره نجده لدى علم الصّرف.

وللتّوضيح أكثر نذكر بعض الأمثلة:

قال الله تعالى: ﴿**وَكَلْبُهُمْ بَاسِطٌ ذِرَاعَيْهِ بِالْوَصِيدِ**﴾ [5]

وردت كلمة (ذراعيه)منصوبة، «وحين الإعراب نقول:

---

[1]-صالح بلعيد، الصرف والنّحو-دراسة تطبيقية في مفرداتها برنامج السنة الأولى الجامعية-، دار هومة، الجزائر، 2003، ص:72.

[2]-ابن جنيّ، المنصف في شرح كتاب التّصريف للمازني، تحقيق: إبراهيم مصطفى، عبد الله أمين، دار المعارف العمومية، القاهرة، الجزء الأول، 1954، ص: 4.

[3]-نفسه، ص: 4.

[4]-محمود سليمان ياقوت، الصّرف التعليمي-والتطبيق في القرآن الكريم، مكتبة المنار الإسلامية، الكويت، الطبعة الأولى، 1999، ص: 22.

[5]-سورة الكهف، الآية:18.

ذراعيه: (ذراعي)مفعول به منصوب وعلامة نصبه الياء؛ لأنّ المثنى حذفت نونه للإضافة، والهاء ضمير متصل مبني على الكسر في محل جرّ مضاف إليه. والذّي نصب المفعول به اسم الفاعل(باسطٌ). » [1]

كما نجد ما هو مرفوع، في قوله تعالى: ﴿**يَخْرُجُ مِنْ بُطُونِهَا شَرَابٌ مُخْتَلِفٌ أَلْوَانُهُ**﴾ [2]

الذّي وردت فيه كلمة (ألوانه) مرفوعة، «ولا نستطيع تعليل هذا الرّفع إلاّ بمعرفة أنّ(مُخْتَلِف) اسم فاعل من الفعل الخماسي اختلف، وهناك قاعدة نحوية تقول: إنّ اسم الفاعل يأخذ فاعلا؛ لذلك:

أَلْوَانُه: (أَلْوَانُ) فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضّمة، ورافعه اسم الفاعل (مختلف)، والهاء ضمير متّصل مبني على الضّم في محل جر مضافا إليه.»[3]

كما يساعد علم الصّرف وعلم النّحو في توضيح الحالات التي تؤول إليها الكلمة والتغيّرات الحاصلة عليها ، ومن ذلك أيضا «حين تريد التعرّف على أصل إحدى الكلمات من حيث ‹‹التّذكير والتّأنيث›› يساعدك ‹‹التّصغير›› الذّي هو أحد أبواب الصّرف في هذا المجال فكلمة ‹‹أذن›› مؤنّثة ، والدليل قولنا في تصغيرها ‹‹أُذَيْنَةٌ››؛ لذلك هناك قاعدة صرفيّة تقول: إنّ التّصغير يردّ الأشياء إلى أصولها.»[4]

ممّا سبق ذكره يلاحظ أنّ النّحو والصّرف علمان متكاملان ومتلازمان لا يمكن التّفريق بينهما فهما بحاجة لبعضهما في حين ذهب آخرون إلى أسبقيّة الصّرف على النّحو، وضرورة معرفة الصّرف ثم الانتقال إلى النّحو، ويفسّرون وجهة نظرهم بالقول:«علم الصّرف مقدّم على النّحو لأنّه يبحث عن ذات المفردات والنّحو عن صفة المركّبات، والمفردة قبل المركّب، والذّات قبل الصّفة.»[5]

---

[1]–محمود سليمان ياقوت، الصّرف التعليمي والتطبيق في القرآن، ص: 22.

[2]–سورة النحل، الآية:69.

[3]–محمود سليمان ياقوت، الصّرف التعليمي والتطبيق في القرآن، ص:23.

[4]–نفسه، ص:24.

[5]–جرحى شاهين، سلم اللّسان في الصّرف والنّحو والبيان، ص:3.

ولعلّ هذا الاتجاه كان منطلقه هو التّسليم بنظريّة الأصل والفرع، أو العام والخاص في مثل قولهم: «وما نجده في بعض كلام القدماء من عطف الصّرف على النّحو فإنّما هو عطف الخاص على العام.»[1]

إذا ما حاولنا التّفصيل في أسبقيّة الصّرف على النّحو، أو أسبقيّة النّحو على الصّرف نجد أنفسنا نعود إلى نقطة مفادها أنّ كلام العرب لا يخلو من إجماع العلمين معا، فطالب العربيّة يحتاج إلى تعلّم فنّين أحدهما النّحو والآخر الصّرف.

1-2-مراحل تعليم النّحو والصّرف:

اختلف علماء التّربية وخبراء المناهج في تحديد السّن التّي يجوز معها البدء بتدريس القواعد، ومع الاختلاف انعقد إجماعهم على أنّ القواعد تستلزم تهيؤا عقليّا خاصا، يمكّن المتعلّمين من الموازنة، والتعليل والاستنباط، وقد مال أكثرهم إلى إعفاء متعلم المدرسة الأساسيّة، من دروس القواعد حتّى سنّ التّاسعة من عمره، أي إلى الصّف الرّابع، ويمكن تبعا برأي الأغلبيّة وفي ضوء النّظم التّعليميّة، السائدة أن تقسّم سنوات الدراسة إلى مراحل مع إيضاح ما يناسب كل مرحلة وذلك على النّحو الآتي:

1-2-1-في المرحلة الابتدائيّة:

تشمل هذه المرحلة ثلاثة حلقات وهي:

1-2-1-1-الحلقة الأولى:

تضمّ الصّفين الأوّل والثّاني «في هذه الحلقة لا يعلّم الطّالب القواعد مطلقا، ...لأنّ الطالب في هذه الحلقة محدود الخبرات، فحاجته ماسّة إلى توسيع خبرته، وتنميّة محصوله اللّغوي؛ ليستطيع التّعبير عن حاجاته من دون توقّف.»[2]

[1]-مؤمن بن صبري غانم، منهج الكوفيين في الصّرف، رسالة مقدّمة لنيل شهادة الدكتوراه، قسم الدّراسات العليا العربية، فرع اللّغة، جامعة أم القرى، السعودية، المجلّد الأول، 1998، ص:4.

[2]-أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، ص:248.

1-2-1-2-الحلقة الثانية:

تشمل هذه الحلقة الصّفين الثّالث والرّابع، حيث "يدرّب الطّالب على صحّة الأداء وقوّة التّعبير، بطريقتين:

1-استمرار التّدريب المباشر على التعبير، كما كان متبعا في الحلقة الأولى، لكن بصورة أرقى.

2-التّدريب على وحدات نحويّة معيّنة ممّا يشيع في لغته ويستعملها استعمالا خاطئا، مثل التّدريب على الأسئلة والأجوبة و بعض الضمائر وأسماء الإشارة و الموصولة.

في هذه الحلقة يجب تيسير التّدريب، وتحبيبه إلى المتعلّمين باستعمال البطاقات والألعاب اللّغوية، والمحاورات، والتّمثيليّات، واستخدام القصّة."[1]

1-2-1-3-الحلقة الثالثة:

تشمل الصّف الخامس، والمتعلّم في هذه الحلقة «يمكن أن نطمئن نضج فكره، وقدرته على فهم القواعد بالطّريقة القاصدة، التّي تعتمد على الأمثلة والمناقشة والاستنباط والتّطبيق.»[2]

1-2-2-في المرحلة المتوسّطة:

أثناء هذه المرحلة يؤخذ المتعلّم «في دروس القواعد النّحويّة بالطّريقة التّربويّة المنظّمة بصورة أوسع وأشمل، ويمكن في هذه المرحلة العودة إلى بعض الأبواب التّي درست في المرحلة السّابقة ودراستها بشيء من التفصيل.»[3]

1-2-3-في المرحلة الثّانوية:

[1]-ينظر، أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، ص:249.

[2]-عبد العليم إبراهيم، الموجه الفنّي-لمدرّسي اللغة العربيّة-، دار المعارف، القاهرة، الطبعة الرابعة عشر، 1991، ص:209.

[3]-أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، ص:250.

في هذه المرحلة «تتناول المناهج الأبواب والمسائل التّي يدقّ فهمها على متعلّمي المرحلة المتوسّطة، وتختصّ للقواعد والتّطبيق عليها حصص كاملة، والطّريقة المناسبة هي الطّريقة القاصدة.»[1]

من هنا يمكن القول أنّ السّن المناسب لدراسة القواعد المرحلة المتوسّطة، لأنّها هي المرحلة المتوسّطة بين الابتدائي والثانوي ويكون فيها المتعلّم مهيّئًا نفسيّا وعقليّا لذلك.

1-3-طرق تعليم النّحو والصّرف:

تعتبر الطّريقة النّمط أو الأسلوب الذّي يتّبعه المعلّم في تقديمه للمادّة العلميّة للمتعلّم، وبهذا تعدّدت أساليب وطرق التدريس سواء كان هذا في البلاغة ، التّعبير ، الأدب ،النّحو و الصّرف، إذ أنّ التّدريس عمليّة تواصل بين المعلّم والمتعلّم، ويعني الانتقال من حالة عقليّة إلى حالة عقليّة أخرى، وهو عمليّة موازنة بين أهداف المحتوى والإستراتيجيات اللازمة لتحقيق تلك الأهداف، والخبرات التي يكتسبها المتعلّم في مواقف التعلّم.

من هنا يمكن تقسيم طرق التّدريس إلى ثلاثة مجموعات هي:

1-3-1-طرق قائمة على جهد المعلّم:

1-3-1-1-طريقة المحاضرة(الإلقائيّة):

تعتبر هذه الطّريقة من أقدم الطّرق المستخدمة في التّدريس، « تقوم على مبدأ أنّ المعلّم هو الذّي يمتلك المعلومة، وأنّ المتعلّم هو الذّي يفتقر إليها، فيقف المعلّم أمام طلابه ويلقي على مسامعهم محاضرة تدور حول الأفكار التّي هي موضوع الدّرس، يهدف توصيلها إليهم»[2]، مستعينا في ذلك على "الوسائل التّعليميّة الملائمة لتشكّل عامل إثراء وتثبيت للمعلومات في ذهن المتعلّم كما يتخلّلها أيضا طرح أسئلة بين الحين والآخر. ويشترط في هذه الأسئلة أن تكون من أجل اختبار المتعلّمين بالمعلومات والحقائق التّي أوردها المعلّم في الحصّة."[3]

---

[1]-عبد العليم إبراهيم، الموجه الفنّي-لمدرّسي اللغة العربيّة-، ص:209.

[2]-محمود طافش الشقيرات، استراتيجيات التدريس والتقويم-مقالات في تطوير التعليم-، دار الفرقان، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2009، ص:122.

[3]-ينظر، خالد حسين محمد عبيدات، محمد محمود ساري، مفاهيم التدريس في العصر الحديث، عالم الكتب الحديث، حمادنة، الأردن، الطبقة الأولى، 2012، ص:50.

هذه الطريقة «تفيد المرحلة العمريّة المتقدّمة كالمرحلة الثانويّة وطلبة الجامعات أكثر من المراحل الأساسيّة، وتفيد في الموّاد النّظريّة أكثر من المواد العلميّة.»[1]

وبهذا تمتاز طريقة المحاضرة «بتوضيح المعلومات والخبرات بصورة أوسع وأشمل ممّا في الكتب المنهجيّة»[2]، كما تعدّ الطّريقة «الأكثر ملائمة عندما يكون عدد المتعلّمين كبيرا في قاعة الدّرس»[3]، وتساهم في "نمو ملكة الإصغاء والانتباه والاستماع."[4]

من كل ما تقدّم لا نستطيع القول بأنّها الطريقة الأفضل للتّعليم لأنّ لها عيوب تضعف من شأنها فهي «تؤذي إلى شيوع الملل بين المتعلّمين إذ تميل للاستماع طوال المحاضرة وتمنع المتعلّم من الاشتراك الفعلي في الدرس»[5]، كما أنّ"نظام المحاضرة يغري المتعلّمين الكسالى من الاكتفاء بالمعلومات الجاهزة، التي يعدّها المحاضر، ولا يسعون لتعزيزها بمطالعة خارجية فيتأخّرون عن زملائهم المتفوّقين."[6]

مهما يكن من أمر هذه العيوب والمزايا فإنّ طريقة المحاضرة "ستظلّ محض أنظار الدّارسين الجادّين في طلب العلم، بسبب غزارة المعلومات التّي يمكن أن تقدّم من خلالها، بسبب حسن استعمال عامل الوقت في طرح الأفكار وفي عرض الخبرات. وستظلّ شخصيّة المحاضر هي العامل الفاعل والمؤثّر في نجاح وتحقيق هذه الطّريقة أو فشلها."[7]

1-3-1-2-الطّريقة القياسيّة (الاستنتاجيّة):

[1]-نفسه، ص:51.

[2]-عبد اللطيف بن حسين بن فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار الميسرة، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2005، ص:94.

[3]-عمران جاسم الجبوري، حمزة هائم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، ص:181.

[4]-أبو طالب محمد سعيد، رشراش أنيس عبد الخالق، علم التربية التطبيقي-المناهج وتكنولوجيا تدريسها وتقويمها-، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 2001، ص:116.

[5]-عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، ص:182.

[6]-ينظر، محمود طافش الشقيرات، استراتيجيات التدريس والتقويم، ص:126.

[7]-ينظر، محمود طافش الشقيرات، استراتيجيات التدريس والتقويم ، ص:127.

تعدّ من أقدم الطّرق التّي احتلّت في الماضي مكانة عظيمة في تعليم القواعد فهي "تبدأ بتقديم القواعد النّحويّة والصّرفيّة، ومن ثم توضيحها ببعض الأمثلة المحدّدة والمباشرة من قبل المعلّم، ثم يأتي بعد ذلك التّطبيق وترسّخ القواعد في أذهان المتعلّمين بتطبيقها على حالات مماثلة. "[1]

فعلى سبيل المثال: يذكر المعلّم قاعدة "تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا" ويوضّح مفهوم هذه القاعدة بالأمثلة المناسبة؛ «فالمعلّم هنا يدرج في تعليم هذه القاعدة من الكلّ إلى الجزء، ومن ثمّ يسهُل على المتعلّم فيما بعد تطبيق هذه القاعدة الكليّة على بقية الجزئيات»[2]، وأوّل الكتب التّي «تم تأليفها بهذه الطّريقة هو كتاب "ألفية بن مالك".»[3]

وتحدّد مزايا هذه الطّريقة في كونها "تتيح للمعلّم التحكّم بالمنهج المقرّر وتوزيعه على مدار العام بيسر وسهولة، كما أنّها تساعد المتعلّم على الإلمام بقواعد اللّغة إلماما شاملا، فهي سريعة لا تستغرق وقتا طويلا وتساعد المتعلّم على تنمية التّفكير الجيّد."[4]

هذا لا يمنع من أنّ هذه الطّريقة تتميّز ببعض الضّعف أو بالأحرى ببعض العيوب، "لأنّها تشغل عقل المتعلّم بحفظ القواعد واستظهارها على أنّها غاية في ذاتها، وتفاجئ المتعلّم بالحكم العام ممّا يؤدّي إلى شعوره بصعوبة المادة التّعليميّة، كما أنّها قاصرة عن إتاحة فرصة كافيّة للتّدريب على تطبيق القواعد وتوظيفها."[5]

إنّ الطّريقة القياسيّة لا تناسب المتعلّمين المبتدئين ولا المتوسّطين لأنّها تحتاج إلى إعمال العقل فهي تقوم على مبدأ التّلقين والحفظ ثم الإرجاع.

1-3-2- طرق قائمة على جهد المعلّم ونشاط المتعلّم :

1-3-2-1-الطّريقة الاستقرائيّة (الاستنباطيّة):

[1]-ينظر، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها، ص:265.

[2]-صالح بن إبراهيم المقاطعي، الطرق والأساليب والإستراتيجيات التدريسية في التربية الإسلامية، ص:21.

[3]-ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي، ص:66.

[4]-ينظر، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها، ص265.

[5]-ينظر، نفسه، ص:265.

هذه الطريقة تقوم على «الأمثلة التّي يشرحها المعلّم ويناقشها ثم يستنبط منها القاعدة، وهذا يعني أنّه يبدأ من الجزء إلى الكلّ، والاستقراء أسلوب يشجّع التّفكير ويبدأ بفحص الجزيئات أي الأمثلة ثمّ الخروج من دراستها بقاعدة عامّة مستنبطة منها بعد نقاش، وقد نقدها البعض بالقول: أنّها بطيئة في التّعليم، وقالوا أيضا: أنّها على الرّغم من ذلك تخلق رجالا يثقون بأنفسهم ويعتمدون على جهودهم، كما أنّها تعلّمهم الصّبر والأناة في تفكيرهم.»[1]

تحدَّد مزايا هذه الطريقة في كونها تساعد على بقاء المعلومات في الذاكرة مدّة أطول من المعلومات التّي تُكتسب بالقراءة أو الإصغاء، كما تساعد المتعلّم في "تنظيم ما هو جديد وترتيب حقائقه ترتيبا منطقيّا، وربطه بالمعلومات السّابقة، بالإضافة إلى أنّ المتعلّم يبقى على تواصل دائم مع المتعلّم والدّرس، لأنّ هذه الطّريقة تقوم على أسلوب الحوار والمناقشة بين المعلّم والمتعلّم، وتعوّده على دقّة التّرتيب والملاحظة."[2]

مهما تعددت مزايا هذه الطّريقة إلا أنّ لها عيوب تقلّل من شانها فهي «بطيئة في إيصال المعلومات إلى ذهن المتعلّم والاكتفاء في بعض الأحيان بمثالين أو ثلاثة لاستنباط القاعدة، وفي هذا التّفريط ما يجعلها غير سليمة، علاوة على أنّ الأمثلة غالبا ما تكون متقطّعة مبتُورة من موضوعات مختلفة ممّا يجعلها غير قادرة على تحقيق غاية تعبيريّة في نفس المتعلّمين ولا تثير فيهم شوقا إليها ولا إلى القاعدة التّي سيدرسونها.»[3]

رغم تلك العيوب تبقى هذه الطّريقة هي المعمول بها حاليّا، والتّي يشترك فيها المعلّم والمتعلّم، إذ يكون فيها المتعلّم محورا فعّالا في استنباط القاعدة وتدوينها على السّبورة، فهي تساعد المتعلّم على توظيف أفكاره من خلال مناقشة هذه الأمثلة ممّا تجعله مثريّا لأفكاره، وتوظيفها للتّعبير السّليم.

1-3-2-2-طريقة النّصوص الأدبيّة المعدّلة:

[1]-سعدون محمود السّاموك، هدى علي جواد الشّمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل، الأردن، الطبعة الأولى، 2005، ص:228.

[2]-ينظر، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللّغة العربية وأساليب تدريسها، ص:268.

[3]-نفسه، ص:268.

لقد جاءت هذه الطّريقة نتيجة لتعديل الطّريقة الاستقرائيّة، "فهي تقوم على أساس تعليم القواعد من خلال النّصوص الأدبيّة المترابطة الأفكار، أي الأساليب المتصلة لا الأمثلة المتقطعة المتكلّفة التّي لا يجمع شتاتها جامع ولا تمثّل معنى يشغل المتعلّمين أنّهم بحاجة إليه، وأساسها اختيار نص أو قطعة من القراءة في موضوع واحد حيث يقرأه المتعلّمون ويفهمون معناه ثّم تشار إلى بعض الجمل المرغوب دراستها بخطّ مميّز، ويتّم تحليلها ومناقشتها، ويعقب ذلك استنباط القاعدة النّحويّة أو الصّرفيّة منها، وبعدها تأتي مرحلة التّطبيق."[1]

ومن مزايا هذه الطّريقة أنّها "طريقة مناسبة في تحقيق الأهداف المرسومة للقواعد النّحويّة والصّرفيّة عن طريق مزج هذه القواعد بالتراكيب والتّعبير السّليم الذّي يؤدّي إلى رسوخ اللّغة وأساليبها رسوخا مقرونا بخصائصها الإعرابيّة."[2]

لهذه الطّريقة عيوب "تعمل على إضعاف المتعلّم في اللّغة العربيّة وتجعلهم يجهلون ابسط قواعدها، لأنّ تعليم القواعد عن طريق النّصوص فيه مضيعة للوقت إذ أنّ موضوع النّص قد يكون لا علاقة له بالقواعد التّي هي موضوع الدّرس الحقيقي."[3]

بالرّغم من العيوب التّي تتخلّلها هذه الطّريقة إلاّ أنّها من الطرق المعمول بها حاليّا فيما يخصّ دروس القواعد، فهي تمتاز بالتّشويق والإمتاع للمتعلّم بالدّرجة الأولى والمعلّم بالدّرجة الثّانية ويكمُن هذا من خلال المزج بين القواعد والتّراكيب، كما أنّها تدرّب المتعلّم على القراءة السّليمة وفهم المعنى وتوسيع دائرة معارفه على الاستنباط ودقّة التّفكير.

1-3-2-3-طريقة المناقشة (الحوار):

تقوم هذه الطّريقة على "إثارة سؤال أو مشكلة أو قضية يدور حولها حوار بين المعلّم والمتعلّم أو بين المتعلّمين أنفسهم بإشراف المعلّم ،وتكون الإجابة على شكل تعليقات ، اعتراضات ، أمثلة أو استنتاجات." [4]

---

[1]-ينظر، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللّغة العربية وأساليب تدريسها، ص:269.

[2]-ينظر، نفسه ، ص:269.

[3]-ينظر، نفسه ، ص:269.

[4]-ينظر، عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربية، ص:182.

تمتاز هذه الطّريقة في أنّها «تتيح للمتعلّم أن يشارك وأن يتفاعل مع المعلّم في اكتساب المعارف والخبرات، إذ يكون المعلّم والمتعلّم في موقف ايجابي يتمّ من طرحه الموضوع وتبادل الآراء المختلفة بين المتعلّمين ثّم يعقب المعلّم على ذلك بما هو صائب.»[1] كما أنّها تنمّي مهارات الاتصال والتواصل فيما بين المتعلّمين وتخلق فيهم حبّ التعاون و العمل الجماعي.

إلاّ أنّ طريقة المناقشة لا تخلو من عيوب تقلّل من أهميّتها فقد "تؤدي إلى حصول مشكلات في حال عدم قدرة المعلّم على ضبط المناقشة وقد تخرجها إلى مواضيع بعيدة عن الدّرس، كما تساهم في التدخل الزّائد من المعلّم في المناقشة، وطغيان فعاليّته على فعاليّة التّعليم."[2]

رغم العيوب التّي تعترضها إلاّ أنّها تقوم بتشجيع المتعلّمين على احترام بعضهم البعض، وتنمّي عندهم روح الجماعة، وتجعل المتعلّم مركز العمليّة التّعليميّة بدلا من المعلّم.

1-3-3-طرق قائمة نشاط المتعلّم:

1-3-3-1-طريقة النشّاط:

تعتمد على "نشاط المتعلّمين وفاعليتهم، حيث يقوم المعلّم بتكليف متعلّميه بجمع الشّواهد والأمثلة التّي تتناول القاعدة المطلوب تدريسها ومن ثم يقوم المعلّم بدراستها معهم، أي أنّها تقوم على جهد المتعلّمين معا، وتنظيم المعلّم لها حتّى يتّم استخراج القاعدة."[3]

إلاّ أنّ معلّم اللّغة العربيّة «قد لا يستطيع تنفيذ طريقة النّشاط بفعاليّة، وذلك بسبب ضيق الوقت وقلّة عدد الحصص،ويستطيع أن يتلافى هذا العيب بأن يكتفي بأمثلة الكتاب المدرسي ويطلب إلى المتعلّمين إعداده في المنزل.»[4]

---

[1]- عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربية، ، ص: 182.

[2]-ينظر، نفسه، ص: 185، 186.

[3]-ينظر، سعدون محمود السّاموك، هدى علي جواد الشّمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص:229.

[4]-راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها، ص:269.

يمكن القول أنّ هذه الطّريقة ايجابيّة وفعّالة تجعل المتعلّم يعتمد على نفسه راغبا في التّعلم ممّا يزيد على ذلك تحفيزه على أداء واجباته دون تخَوّف أو ضعف، وتجعله يحلّل ويناقش أفكاره والحكم عليها ما إذا كانت صحيحة أو خاطئة، كما تدربه على كيفيّة استنباط القاعدة النّحويّة والصّرفيّة دون مساعدة من غيره.

1-3-3-2-طريقة حل المشكلات:

تعد هذه الطّريقة من الطرق الجيّدة التّي تقوم على "دروس التّعبير أو القراءة والنّصوص حتى يتّخذ المعلّم هذه النّصوص والموضوعات نقطة البدء لإثارة المشكلات التّي تدور حول ظاهرة أو قاعدة، ثمّ يلفت نظر المتعلّمين أنّ هذه الظاهرة ستكون دراسة موضوع النّحو أو الصّرف المقرّر ثّم يكلّفهم بجمع الأمثلة المرتبطة بهدف المشكلة من الموضوعات التّي بين أيديهم أو غيرها، ومناقشتها معهم حتى يستنبط القاعدة."[1]

لهذه الطّريقة مزايا "تساعد المتعلّمين على التّفكير، وإكسابهم المهارات العقليّة مثل الملاحظة وإجراء التّجارب من أجل الوصول إلى الاستنتاجات والتّعميمات، كما تساعد على الاعتماد على النّفس وتحمّل المسؤوليّة."[2]

نظرا للدّور الذّي تلعبه هذه الطّريقة إلاّ أنّ هناك عيوب تعيق من فاعليتها، فهي " قد تسبّب نوعا من الإحباط عند بعض المتعلّمين، كما أنّها تحتاج إلى وقت طويل والكثير من الإمكانيات."[3]

من خلال ما سبق يستنتج أنّ طريقة حل المشكلات تبدأ من مشكلة معيّنة وعلى المتعلّمين حلّها، حيث يقوم المعلّم بملاحظة الأخطاء التّي يقع فيها المتعلّمين من خلال أعمالهم اللّغوية ومن ثّم يحدّد الأسباب ويعالجها لكي لا يحدث هذا مرّة أخرى، لِدى فهي طريقة ايجابيّة ومُجدية تجعل المتعلّم يحظى بالاهتمام من قبل معلّمه.

خلاصة القول أنّ طرق تعليم القواعد مهما تنوّعت واختلفت في مزاياها وعيوبها إلاّ أنّها لا توجد طريقة أفضل من أخرى فالمدرّس النّاجح يستطيع اختيار الطّريقة المناسبة في الموقف المناسب.

---

[1]-ينظر، سعدون محمود السّاموك، هدى علي جواد الشّمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص:229.

[2]-ينظر، حازم أبو جزر، وآخرون، دليل طرائق التدريس، فلسطين، 2010، ص:21، 22.

[3]-ينظر، نفسه، ص: 22.

1-4-صعوبات تعليم النّحو والصّرف:

رغم الجهود التّي يقوم بها المعلّمون والمدارس ودور الكتب لدفع المتعلّمين إلى دراسة القواعد النّحويّة والصّرفيّة، إلاّ أنّ هناك صعوبات يُواجهها المتعلّمون لاكتسابهم مادة النّحو والصّرف ومن أبرزها ما يلي:

- كثرة القواعد النّحويّة والصّرفيّة وتشعبها، «وكثرة تفصيلاتها بصورة لا تساعد على تثبيت هذه المفاهيم في أذهان الطلبة بل تجعلهم يضيقون بها.
- الاقتصار في تدريس القواعد النّحويّة على الجوانب الشّكليّة في بناء بنية الكلمة أو ضبط آخرها، وعدم معالجتها بما يربطها بالمعنى.
- عدم التزام بعض المعلّمين بطريقة التّدريس السّليمة في تدريس القواعد النّحويّة .»[1]
- إحساس المتّعلم بأنّ القواعد «توازي قوانين الرّياضيات والفيزياء في صعوبتها من وجهة نظره، من حيث اعتمادها على الاستنباط والموازنة وما فيها من كثرة تفريعات وتقسيمات.
- عدم ربط قواعد النّحو بالقراءة والتعبير من جهة ومواد الدّراسة الأخرى في غير مادّة اللّغة العربيّة من جهة أخرى، لذلك فهي غير مرتبطة بمواقف الحياة بشكل عام وحياة التّلميذ وميوله واهتماماته على وجه الخصوص.»[2]
- الازدواجيّة اللّغويّة ، فالمتعلم يدرس قواعد اللّغة في حصّة واحدة أو حصّتين في الأسبوع، وما عدا ذلك فإنّه يتعامل مع المعلّمين ويخاطبونه ويخاطبهم بالعاميّة، حتى في البيت والشّارع واللّعب في المدرسة، فإنّ المتعلّم يتعامل مع أفراد الجماعة باللّهجة العاميّة، هذه الازدواجيّة تعتبر من الصعوبات الرئيسية في هذه المادة الهامّة.

صفوة القول تعليم النّحو والصّرف يرمي إلى تمكين المتعلّمين اكتساب المهارات والخبرات التّي تساعدهم على ممارسة النّشاط اللّغوي وفق ما تقتضيه العمليّة التّعليميّة.

[1]-أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، ص:245-244.

[2]-زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربية، ص: 209.

الفصل الثّاني

تجليات الظّاهرة اللّغوية في كتاب اللّغة العربيّة –السّنة الرّابعة متوسّط–

المبحث الأوّل: فاعليّة الكتاب المدرسي في العمليّة التعليميّة

1-الكتاب المدرسي

1-1-تعريف الكتاب المدرسي.

1-2-علاقة الكتاب المدرسي بالمتعلّم.

1-3-علاقة الكتاب المدرسي بالمعلّم

1-4-أهميّة الكتاب المدرسي

2-دراسة في كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط

2-1-شكل الكتاب.

2-2-محتوى الكتاب

2-3-تحليل قواعد اللغة العربية المقرّرة في الكتاب المدرسي.

2-4-تقييم ونقد محتوى الكتاب.

2-5-علاقة دروس الظاهرة اللغّوية في كتاب السّنة الرّابعة بدروس الظاهرة اللّغوية في كتاب السّنة الثّالثة متوسّط.

1-الكتاب المدرسي:

تمهيد:

تحتوي عمليّة تحقيق الأهداف التّعليميّة بصفة عامّة وعمليّة التّدريس بصفة خاصّة، الاعتماد على مجموعة من الوسائل معيّنة تساعد على القيام بهذه العمليّة بشكل كامل وأقربها إلى ذهن المتعلّم، لتحقيق الفهم الجيّد لمحتوى المادّة التّعليميّة.

ويعدّ الكتاب المدرسي من أهمّ الوسائل التّعليميّة، وأحد أدوات المنهج الأساسيّة من أجل تحقيق الأهداف التربويّة ، والتّي تسعى المجتمعات الوصول إليها عن طريق التربيّة المدرسيّة.

فالكتاب المدرسي من أكثر الوسائل التّعليميّة فاعليّة وكفاءة في مساعدة المعلّم والمتعلّم على أداء مهمّتهما في المدرسة، فهو دليل أساسي لمحتوى البرنامج ولطرق التّعليم ولعمليّة التّقويم، كما أنّه ركيزة أساسيّة للمنهاج المدرسي لما له من دور فعّال في تبسيط المعلومة وتدرّجها مع الخبرات ومهارات الطّلبة خلال تراكم خبراتهم التّعليميّة بطريقة سهلة وواضحة بأسلوب شيّق له أهميّته وأثره على المتعلّم.

1-1-تعريف الكتاب المدرسي:

يعدّ الكتاب المدرسي أحد أهمّ العناصر المكوّنة للنّظام التّربوي فهو يشكّل بجميع تقسيماته المحتملة الرّكن المركزي والأساسي والأداة التّي يعتمدها المعلّم والمتعلّم في عمليّة التّعليم والتعلّم، كما أنّه المدخل الضّروري لأيّة دراسة عمليّة بالنّسبة لهذا النّظام، فالكتاب المدرسي إذن "وسيلة من وسائل التّعليم والتعلّم ذات محتوى مكتوب يتضمّن مقرّرا سنويّا منظّم على أسس ومعايير محدّدة لغرض مساعدة المتعلّم والمعلّم في تحقيق أهداف تربويّة، لأنّه أحد العناصر التّي تمثّل مدخلا رئيسيّا من مدخلات النّظام التّعليمي."[1]

يمثّل الكتاب المدرسي وثيقة تربويّة مكتوبة « لعمليّة التعلّم والتّعليم التّي يستخدمها المعلّم والطّالب أو التّلميذ في عملية التعلّم والتّعليم لغرض تحقيق المنهج.» [2]

[1]-ينظر، عبد الرحمان الهاشمي ، محسن علي عطية،تحليل محتوى مناهج اللغة العربية – رؤية نظرية تطبيقية-، دار الصفاء، عمان، الطبعة الأولى، 2009، ص:260-259 .

[2]-نفسه، ص: 259، 260.

ويعدّ "المادّة لتفاعل العمليّة أثناء تنفيذ الدّرس ما بين المعلّم والمتعلّم، والمنبثقة عن المنهاج المدرسي."[1]

ويشمل على «مجموعة من المعلومات الأساسيّة التّي من شأنها تحقيق أهداف تربويّة محدّدة (معرفيّة، وجدانيّة) وتقدمّ في الكتاب بشكل علمي منظّم لتدريس مادّة معيّنة لقرار دراسي معيّن لمدّة زمنيّة محدّدة.»[2]

صفوة القول أنّ الكتاب المدرسي مصدر رئيسي مهمّ في عمليّة التّعليم، كما أنّه الوثيقة التّعليميّة المطبوعة التّي تجسّد البرنامج الرّسمي لوزارة التّربية الوطنيّة من أجل نقل المعارف للمتعلّمين واكتسابهم بعض المهارات والخبرات ،فيكون بذلك دليلا للمتعلّم بغية تحقيق أهداف معيّنة وفق منهج دقيق محكم، ويحمل في جوهره لغة تجمع النّشاطات التّعليميّة المختلفة من نصوص وقواعد وتعبير ومطالعة...

1-2-علاقة الكتاب المدرسي بالمتعلّم:

يعدّ المتعلّم متلقيا خلال عملية التّعليم ، واقتناءه للكتاب المدرسي أمر مهمّ وضروري لكونه المصدر الرّئيسي للمعرفة إلى جانب معلّمه، ومرجعا أساسيّا يعتمد عليه في إثراء معارفه وخبراته وليثبت ما ينبغي تثبيته، كما أنّه يساعده في عمليّة تحضير الدّروس والنّصوص، أو المشاركة في الدّرس داخل القسم، أو المراجعة بعد الدّرس من خلال حلّ التّطبيقات للتّرسيخ والاستيعاب أكثر.

ولهذا فحاجة المتعلّم إلى الكتاب المدرسي أمر مهمّ وأساسي في تعليمه لأنّه يساعده في اكتساب المعارف والخبرات والمهارات في مساره الدّراسي.

1-3-علاقة الكتاب المدرسي بالمعلّم:

حلقة رابطة بين المعلّم والمتعلّم في العمليّة التّعليميّة، والمعلّم أحد عناصر العمليّة التّعليميّة والمسيّر النّاقل للمعرفة والخبرات التّي تلقّاها المتعلّم.

---

[1]- صابرين أديب يونس الغول، مستوى جودة كتاب التاريخ المقرر على الصف التاسع الأساسي من وجهة نظر مشرفي و معلمي التاريخ في محافظات غزة، مذكرة لنيل الماجستير في المناهج و طرق التدريس (اجتماعيات)، الجامعة الإسلامية، غزة، 2010، ص: 40.

[2]-عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطيّة، تحليل محتوى مناهج اللّغة العربية، ص: 260.

ويمثّل الوثيقة الرسّميّة والأساسيّة التّي يستخدمها المعلّم في عمله التّربوي ، والتّي يتحدّد من خلاله مسؤوليات المعلّم أمام الجهات المسؤولة من جهة، وأمام متعلّميه من جهة أخرى وذلك لما يتضمّنه الكتاب من مادة علميّة مرتّبة وفق الأهداف المسطّرة لمرحلة دراسية ما، كما يعتبر الكتاب المدرسي الوسيلة التّي يسير عليها المعلّم في تحقيق عمله، ووضع الطّريقة التّي ينبغي إتباعها في تقديم الدّرس.

جاز لنا أن نقول بين الكتاب المدرسي والمعلّم علاقة مترابطة ومتكاملة فكلاهما متمّم للآخر، والكتاب يفتح المجال للمعلّم ليعلم ما سيقدّمه للمتعلّمين وكيفية تقديمه لهم ليصبح الدّرس أكثر ايجابيّة، وذلك يساهم في إنجاح العمليّة التّعليميّة.

1-4-أهميّة الكتاب المدرسي:

يحظى الكتاب المدرسي بأهميّة كبيرة، فهو مصدر هام من مصادر المعرفة، وأحد مدخلات العمليّة التّربويّة، وأداة من أدوات التّوجيه التّربوي، وركيزة أساسيّة للمناهج المدرسي، والأساس الذّي يستعين به المتعلّم في إعداد دروسه وربما المرجع الوحيد في أغلب الأحيان للمتعلّم لتحضير دروسه ومراجعتها، فلا يمكن أن يكون هناك تدريس فعّال في ظّل غياب الكتاب المدرسي، لما له من دور فعّال في تبسيط المعلومة وتدريجها مع معارف ومهارات المتعلّمين من خلال تراكم خبراتهم التّعليميّة بطريقة سهلة وواضحة تترك أثرها عليهم .

يعدّ الكتاب المدرسي أداة فاعلة لتنمية التّفكير العلمي والبحث وحلّ المشكلات، ومن هنا تمكن أهميّة الكتاب المدرسي لكل من المعلّم والمتعلّم على حدّ سواء، فهو مرجع رئيسي في التّعليم الذاتي يحتاج إليه المعلّم والمتعلّم.

1-4-1-أهميّة الكتاب المدرسي بالنّسبة للمتعلّم:

تتضح أهميّة الكتاب المدرسي للمتعلّم من خلال ضمّه الكثير من "المعلومات والمعارف والخبرات عن ماضي الشّعوب وحاضرها و العلوم المتنوّعة التّي تربط المتعلّم بعقيدته ووطنه وتراثه وتساهم في بناء كيانه جسديّا وعقليّا ووجدانيّا، فهو أهّم وسيلة لتقديم المعرفة إلى ذهن المتعلّمين والارتقاء بقدراتهم ومساعدتهم للتغلب على حل مشكلاتهم، كما يتيح لهم فرصا للتّدريب على العديد من المهارات التّي من أهمّها مهارة القراءة والمطالعة، لما يحتويه من الأشكال والصّور والتّوضيحات التّي قد تكون ذات فائدة كبيرة في توضيح ما يقرأه المتعلّمين،

ويساعدهم في تحديد أنواع النّشاط أثناء دراستهم لوحدة معيّنة في الانتقال المنظّم من موضوع إلى آخر، ومن فكرة إلى أخرى."[1]

العمليّة التّعليميّة عمادها الكتاب المدرسي خاصّة في المرحلة المتوسّطة، حيث أن "قدرات المتعلّمين لا ساعدهم بشكل كاف للبحث والتّنقيب للوصول إلى موضوعات المنهج المقرّر."[2]

الكتاب المدرسي وسيلة ميسّرة للمتعلّم للكشف عن الحقائق وإثارة التّساؤلات التّي تحفّزه على التّفكير والملاحظة والعمل ليكون بذلك حجّته ومرجعه، فهو يلازم المتعلّم طوال العام الدّراسي، ويترك أثرا ظاهرا في بناء شخصيّته وتوجّه سلوكه.

1-4-2- أهميّة الكتاب المدرسي بالنّسبة للمعلّم:

جوهر الكتاب المدرسي يكمن في محتوى المعلومات والقيّم والمهارات والاتّجاهات المطلوبة منه توصيلها إلى المتعلّمين في صورة مرتّبة ومنظّمة، ويمثّل الكتاب المدرسي ركيزة أساسيّة للمعلّم فهو "يشعره بالاطمئنان لصحّة معلوماته والوثوق بها في إعداد دروسه لما يفسّر له من خطوط عريضة للمّادة الدّراسية، ويزوّده بالأفكار الرئيسية المشتركة لدراسة الموضوعات المقرّرة مع تحديد طريقة التّدريس التّي يستخدمها أثناء تقديمه المادّة الدّراسيّة."[3]

مهما تعددّت الوسائل والتّقنيات الحديثة والتّطوّرات التّكنولوجيّة فإنّه لا يمكن الاستغناء عن الكتاب المدرسي لأنّه الأداة الفعّالة في تطوير التّعليم وتحسينه.

[1]-ينظر ،عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطيّة، تحليل محتوى مناهج اللّغة العربية، ص: 261.

[2]-ينظر، نفسه، ص:262.

[3]- ينظر نفسه ص 261

2- دراسة في كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط:

2-1-شكل الكتاب:

كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط امتداد لكتب السّنوات الثّلاثة التّي مرّت بوجه عام وكتاب السّنة الثّالثة بوجه خاص، وذلك من حيث محتواه مبناه وعدد الوحدات التّعليميّة والنّشاطات التّربويّة التّي يشمل عليها(القراءة، الظّاهرة اللّغوية، المطالعة، والتّعبير)، وهو موجّه للمتعلّمين ومربّين السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، ويمثّل آخر سنة في هذا الطور خطوة حسّاسة يخطوها المتعلّم الذّي يستكمل فيه معارفه العامّة قبل الانتقال إلى مرحلة التخصّص في التّعليم الثّانوي، فهو بمثابة ترجمة وافية للمنهاج الذّي أقرته وزارة التّربية الوطنيّة في أسسه التّربويّة والمعرفيّة.

وكتاب اللّغة العربيّة المقرّر لهذه السّنة ذكرت بياناته كالآتي:

- « اسم الكتاب: اللّغة العربيّة.
- المستوى: السّنة الرّابعة متوسّط.
- تنسيق وإشراف: الشّريف مريبعي
- تأليف: الشّريف مريبعي، رشيدة آيت عبد السّلام.
- تصميم وتركيب: بوبكري نوال.
- بلاد النشر: الجزائر.
- النّاشر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة.
- تاريخ النّشر:2015-2016.
- سعر البيع: 230.00 دينار جزائري .
- عدد الصّفحات: 239 صفحة.
- أجراء الكتاب: ورد الكتاب في جزء واحد. »[1]

[1]- الشّريف مريبعي وآخرون، اللغة العربية للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2015، 2016 .

صدر هذا الكتاب عن الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة بالجزائر، والذّي يرمز له باختصار O-N-P-S تعني: (OFFICE NATIONAL DES PUBLICATION SCOLAIRES)، مصادق عليه من طرف لجنة الاعتماد والمصادقة للمعهد الوطني للبحث في التّربية(وزارة التّربية الوطنيّة) طبقا للقرار رقم: 355/م.ع/2006 المؤرّخ في 13 مارس 2006.

الكتاب مؤلف من مائتين وتسع وثلاثين صفحة من الحجم المتوسّط، استعمل في غلافه الخارجي الورق الخشن، كتبت أعلاه الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشعبيّة، وأسفلها مباشرة وزارة التّربية الوطنيّة بلون أبيض بخطّ متوسّط الحجم وكتب في وسط الصفحة "اللّغة العربيّة" بلون أزرق وبخط كبير، كما رسم أسفلها رقم(4) باللّون الخضر وفي آخرها كتب للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، ورسم على الغلاف قلم باللّون الأسود مختلط باللّون الذّهبي ولوحة جهاز كومبيوتر دليلا على مواصلة الاجتهاد والمعرفة، حيث أعيدت هذه المعلومات في الصّفحة الأولى من الكتاب المدرسي والتّي كان ورقها أبيض اللّون رفيع السّمك (ورق عادي).

2-2-محتوى الكتاب:

يمثّل الشّكل الدّاخلي للكتاب، وأوّل ما يبدأ به هو تقديم للكتاب والذّي جاء في ثلاث صفحات، الصفحة الأولى تضمّنت التّعريف بالكتاب وفق مبادئ الإصلاح التّي جعلت منه كتاب شامل لكلّ النّشاطات، ويتّضح من خلال التّقديم أنّ المنهج الذّي اعتمدته وزارة التّربية الوطنيّة هو "المقاربة النّصيّة" في تناول المادّة اللّغويّة في بلاغتها ونحوها وصرفها وتركيبها كما أنّها وضعت في هذا الكتاب هدفا لبلوغ هذه الملكات لدى المتعلّمين وتنميتها ورسوخها في أذهانهم، وذلك من خلال الأنشطة المختلفة التّي يتوافر عليها الكتاب وهي نشاط القراءة والظّواهر اللّغويّة ونشاط المطالعة الموجهة والتّعبير الشّفوي والكتابي حيث يتيح الكتاب المدرسي للمتعلّم فرصة دمج معارفه التّي تلقّاها عند نهاية كل ثلاث وحدات، وذلك بطرح وضعيّة أو وضعيّتان يطالب فيها بإنتاج نص محدّد بدمج فيه تلك المعارف اللّغويّة التّي تعلّمها، ويتبيّن في آخر هذه الصّفحة من المقدّمة أنّ المؤلّفين يأملون أن يكون هذا الكتاب محلّ تلبية الطموحات المعرفيّة لدى المتعلّمين وما يزوّد فهمهم في المطالعة والقراءة بما يتناوله من نصوص تعبّر عن واقعهم والمحيط الذّين يعيشون فيه، ويأملون أيضا أن يكون هذا الكتاب عونا وسندا تربويّا للأساتذة والمفتشين في أداء واجباتهم المهنية.

أمّا في الصفحة الموالية لهذا التقويم وضّح لنا المؤلّفين بعض الصوّر من الكتاب وكل صورة مرفقة بسهم تعبّر عن جزء معيّن لبعض الوحدات، الصورة الأولى تمثّل نشاط القراءة ودراسة النّص، أمّا الصّورة الثّانية تخصّ

نشاط المطالعة الموجّهة لتحضير التّعبير الشّفهي ثمّ تليها صورة المطالعة الموجّهة لتحضير التّعبير الشّفهي ثمّ تليها صورة نشاط التعّبير الكتابي، وكانت الصّفحة الثّالثة بنفس مواصفات الصّفحة السّابقة إلّا أنّها تغيّرت في الصوّر التّي تضمّنتها والمعنوية بحسب التّرتيب في الكتاب، فالأولى كانت للمشروع الذّي ينجز في ثلاثة أسابيع والثّانية لنشاط دمج المعارف المحصّلة خلال ثلاث وحدات، وتُختم هذه الصّفحة بنشاط التّقييم التّحصيلي للثّلاثي، كما خصّصت الصّفحة الرّابعة للتّوزيع السّنوي للمحتوى المقرّر ، وما يتبعه من نشاطات مسطّرة في جدول تتضمّن أربع وعشرين وحدة موزّعة على ثلاثة فصول وكل فصل يضمّ وحدات خاصّة به، والوحدة الواحدة تحتوي على نشاطات تعليميّة معيّنة (القراءة، الظّاهرة اللّغويّة، المطالعة الموجّهة، والتّعبير الكتابي) مرفقة بعدد الصّفحات التّي تخدمها، كما سطّرت مشاريع ونشاطات إدماجيّة لتكون محلّ تقييم لتلك الوحدات.

ويمكن تلخيصها في الجدول الآتي:

	الثّلاثي الأوّل	الثّلاثي الثّاني	الثّلاثي الثّالث	المجموع
القراءة	9	9	6	24درسا
الظّاهرة اللّغويّة	9	9	6	24درسا
المطالعة الموجّهة	9	9	6	24درسا
التّعبير الكتابي	9	9	6	24درسا
المشاريع	3	3	1	7مشاريع

نلحظ أنّ التّوزيع السّنوي قسّم على الثّلاثي الأوّل والثّاني بالتّساوي، أمّا الثّلاثي الثّالث فكان أقل منهما بوحدتين، أمّا المشروع فهو عبارة عن تقييم يعالج وضعيتين لكل ثلاث وحدات للفصل ما عدا الفصل الأخير الذّي تضّمن مشروع واحد في آخر الثّلاثي.

كلّ الوحدات تبدأ بنصّ القراءة الذّي يعدّ مفتاحا لكلّ النّشاطات، وله مكانة مهمّة بين مختلف أنشطة اللّغة العربيّة في السّنة الرّابعة متوسّط، ويكون نشاط القراءة مدوّن بعنوان في أعلى الورقة ، ويليه مباشرة تمهيد قصير يوضّح الوحدة التّي يدرس فيها المتعلّم، ويتبعه نص نثري أو شعري يكون نوعا ما قصيرا، مرفقا بشرح لبعض المفردات الصّعبة الواردة في ذلك النّص والتّي جاءت تحت عنوان المعجم والدّلالة، ويأتي بعد هذا المصطلح البناء الفكري الذّي يشمل مجموعة من الأسئلة متعلّقة بالنّص الذّي درس، ويأتي بعده البناء الفنّي ببعض الأمثلة

مأخوذة من نص القراءة لتكون محلّ طرح مجموعة من الأسئلة متعلّقة بالمبادئ الأدبيّة الأوّليّة للجانب البلاغي، أمّا إذا كانت هذه الأمثلة والأسئلة مأخوذة من نصّ شعري فتستعمل لمعرفة بعض الجوانب الفنّية في باب العروض، وغالبا ما توضّح بعض الدّروس بقاعدة موضوعة في إطار بلون أزرق واضح تحت عنوان "تذكّر" ويليه تدريب على تلك القاعدة.

يأتي البناء اللّغوي ختاما والذّي يعدّ من أهمّ النّشاطات في عمليّة التّعليم حيث يتناول القواعد النّحويّة والصّرفية للّغة العربيّة، والتّي تُدرس من نصّ القراءة لاستخراج بعض الأمثلة التّي تخدم الدّرس مع إجراء بعض المناقشات من اجل الوصول إلى القاعدة النّحويّة أو الصّرفيّة، ثمّ تقدّم القاعدة المضبوطة والشّاملة لخلاصة الدّرس بعنوان "تذكّر" في حين تأتي تطبيقات نموذجيّة لتدعّم المعلومات السّابقة.

والقواعد اللّغويّة حسب ما جاءت في الكتاب المدرسي متمثّلة في أربع وعشرين درسا، مقسمة بين النّحو والصّرف وذلك على التّرتيب الآتي:

- « تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا.
- تقديم الخبر وجوبا وجوازا.
- تقديم المفعول به.
- حذف المبتدأ وجوبا وجوازا.
- حذف الخبر وجوبا وجوازا.
- الجملة البسيطة.
- الجملة المركّبة.
- الجملة الواقعة مفعولاً به.
- الجملة الواقعة حالاً.
- الجملة الواقعة نعتًا.
- الجملة الواقعة جواب شرط.
- الجملة الواقعة مضافا إليه.
- الجملة الواقعة خبرا لمبتدأ.
- الجملة الواقعة خبرا لناسخ.

- الجملة الموصولة.
- التّصغير.
- الإدغام.
- اسم التّفضيل.
- صيغ المبالغة.
- التّعجب بصيغة ما أفعله.
- التّعجب بصيغة أفعل به.
- الإغراء
- التّحذير
- المدح والذّم. »[1]

أمّا النّشاط الذّي يتبع الظّاهرة اللّغويّة هو نشاط المطالعة الموجّهة كونه يتوفّر على مختلف الفّنون الأدبيّة (البلاغيّة) والمعلومات اللّغويّة للوحدة التّي تمّت دراستها، إذ يحضّر هذا النّشاط من طرف المتعلّم خارج القسم، بعد أن يتلقّى مجموعة من التّوجيهات والتّعليمات من المعلّم من أجل الاستعداد لحصة التّعبير الشّفهي المستثمرة من هذا النّشاط ،ويليه التّعبير الكتابي في نهاية كل وحدة تعليميّة لتوظيف مكتسبات المتعلّمين ودمج معارفهم اللّغويّة والبلاغيّة المختلفة التّي سبقت دراستها.

وفي الوحدات الثّلاث الأخيرة نجد صفحة المشروع التّي تطرح موضوع من الوحدات السّابقة للمناقشة بين المتعلّمين في شكل مجموعات لتقديم مختلف المعلومات الذّي سبق دراستها ويلي المشروع نشاط الإدماج والتّقييم التّكويني، ويعالج هذا النّشاط وضعيتين تساهم في تكوين المتعلّم ومساعدته في اكتساب المهارات اللّغويّة اللاّزمة ويتمّ هذا النّشاط بعد كلّ ثلاث وحدات، ثّم نجد نشاط التّقييم التّحصيلي الذّي يحتوى على نصّين مرفقين بأسئلة فكريّة وفنّية ولغويّة ويكون هذا النّشاط بعد نهاية كل ثلاثي.

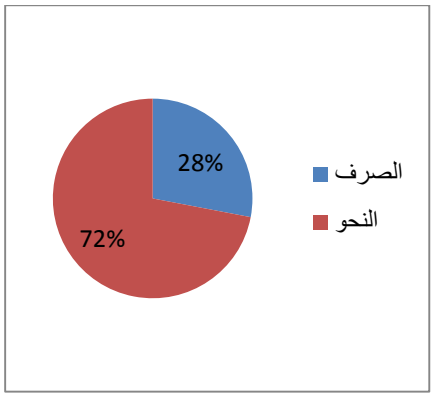
[1]– الشّريف مريبعي وآخرون، اللغة العربية للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط، ص:6 .

لهذا خصّصت وزارة التّربيّة والتّعليم الحجم السّاعي لتدريس اللّغة العربيّة والذّي يقدّر بخمس ساعات أسبوعيًّا والموزعة على النّحو الآتي: [1]

السّنة الرّابعة	التّوقيت الأسبوعي للنّشاط
قراءة مشروحة وقراءة نص	ساعة1
الظّاهرة اللّغويّة	ساعة1
مطالعة موجهة تعبير شفوي	ساعة1
تعبير كتابي	ساعة1
أعمال موجّهة	ساعة1

2-3-تحليل قواعد اللّغة العربيّة المقرّرة في الكتاب المدرسي:

اعتمادا على برنامج قواعد اللّغة العربيّة نلحظ أنّ قواعد النّحو التّي بلغ عددها حوالي ثمانيّة عشر درسا تفوق دروس الصّرف التّي قدّرت بستّة دروس وتكون بذلك نسبة التّوزيع السّنوي بالتّقريب كالأتي:



توزّعت هذه الدّروس على ثلاث ثلاثيّات خلال السّنة الدّراسية فكانت دروس الثّلاثي الأوّل كلّها نحو وهي:

- « تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا.
- تقديم الخبر وجوبا وجوازا.

[1]- منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، مديرية التعليم الأساسي ،جوان 2013، ص :8 .

- تقديم المفعول به.
- حذف المبتدأ وجوبا وجوازا.
- حذف الخبر وجوبا وجوازا.
- الجملة البسيطة.
- الجملة المركّبة.
- الجملة الواقعة مفعولاً به.
- الجملة الواقعة حالاً. »[1]

وورد في الثّلاثي الثّاني تسعة دروس نحويّة وصرفيّة، خصّصت ستّة دروس لمادة النّحو وهي:

- « الجملة الواقعة نعتًا.
- الجملة الواقعة جواب شرط.
- الجملة الواقعة مضافا إليه.
- الجملة الواقعة خبرا لمبتدأ.
- الجملة الواقعة خبرا لناسخ.
- الجملة الموصولة. »[2]

ثلاث دروس لمادة الصّرف وهي:

- « التّصغير.
- الإدغام.
- اسم التّفضيل. »[3]

[1]- الشّريف مريبعي وآخرون، اللغة العربية للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط، ص :6.

[2]- نفسه،ص:6.

[3]- نفسه، ص:6.

أمّا الثّلاثي الأخير تضمّن ستّة دروس، الثّلاثة الأولى تمثّلت في دروس الصّرف وهي:

- « صيغ المبالغة.
- التّعجب بصيغة ما أفعله.
- التّعجب بصيغة أفعل به. »[1]

أمّا الدّروس الثّلاثة المتبقيّة دروس للنّحو وهي:

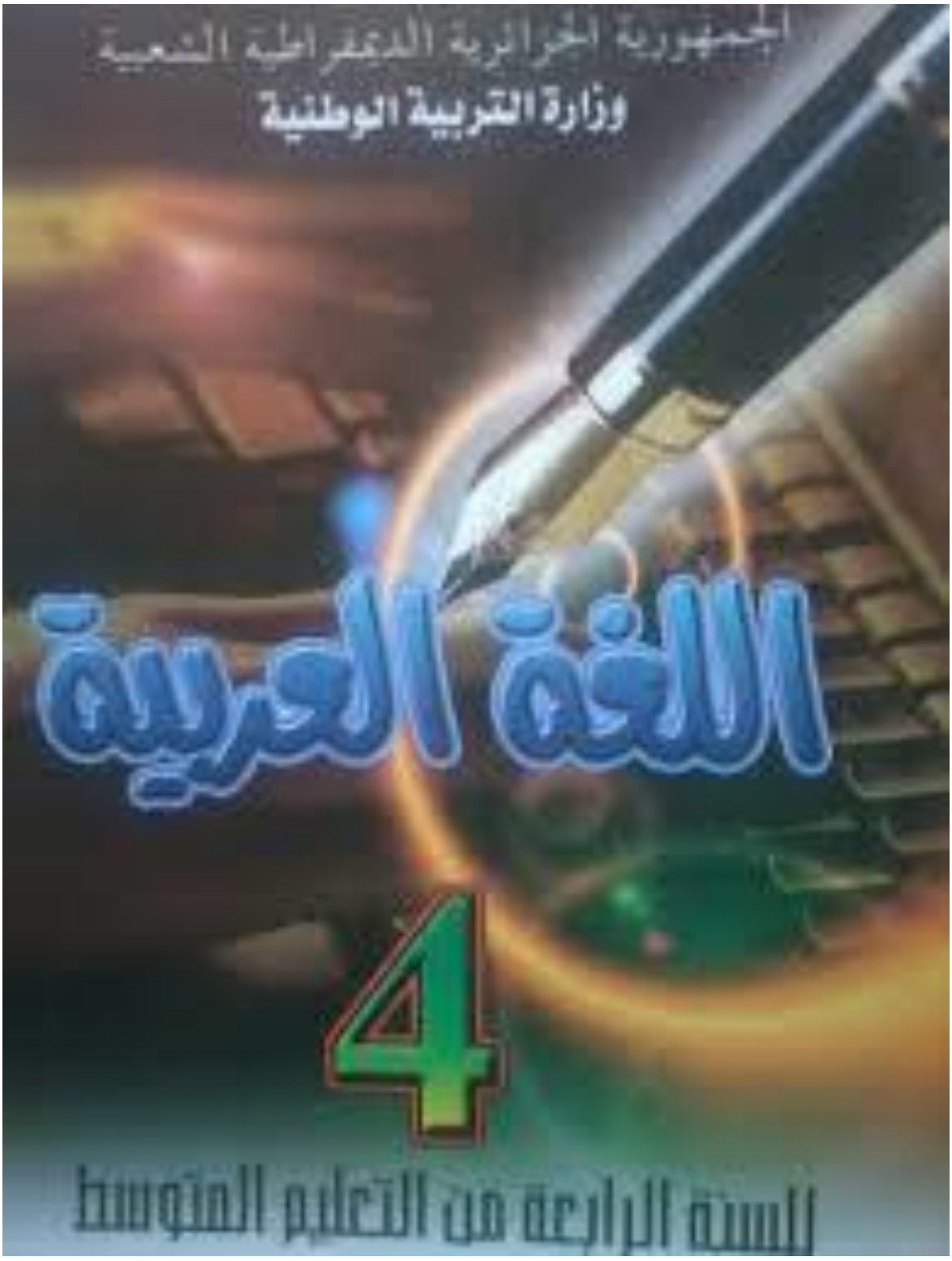
- «الإغراء
- التّحذير
- المدح والذّم. »[2]

ومنه نخلص أن أقصر ثلاثي لتعليم النّحو والصّرف هو الثّلاثي الأخير الذّي نسبة الدّروس فيه تقلّ عن الثّلاثي الأوّل والثّاني، كما أنّ النّحو كانت له قيمة كبيرة على غرار دروس الصّرف التّي تدرس بشكل أوسع لهذه السّنة.

[1]–الشّريف مريبعي وآخرون، اللغة العربية للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط ،ص:6.

[2]–نفسه،ص:6.

2-4-تقييم ونقد محتوى الكتاب:



2-4-1-على مستوى الشّكل:

يحظى الشّكل الخارجي للكتاب بأهميّة كبيرة من طرف المتعلّم، لما له من تأثيرات تساعد في عملية التّعليم، إلاّ أنّ الكتاب المدرسي للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط لم يحظى بهذه الأهميّة حيث ورد غلافه بألوان مختلفة تمثّلت في اللّون الأسود والبنّي والأخضّر والأصفر الذّهبي، وجاءت هذه الألوان مختلفة فيما بينها وغير مشوّقة، وهذا يقلّل من اهتمام المتعلّم بهذا الكتاب، فكان من الأحسن أن يعطى له لون واضح ومميّز وموحّد على الغلاف كلّه، مثلا اللّون الأزرق الفاتح فهو يساعد المتعلّم على الانضباط والتّركيز، كما أنّ الصّورة التّي تصّدرت الغلاف لم تعرض بشكل محفز ، إذ جاءت في جزء بسيط من الغلاف بصورة غير مبيّنة، فكان من الأفضل أن تكون الصّورة في مستوى المتعلّم، ذُو ألوان واضحة لتجدب انتباه المتعلّم فتجعله مرتبطا بكتابه ومحبًّا له .

الشّكل الخارجي للكتاب يلعب دورا كبيرا لدى المتعلّم فهو يهيّئه ويشوّقه لقراءته والإطّلاع عليه.

2-4-2-على مستوى المحتوى:

محتويات الكتاب كثيرة ومتنوّعة، وقد سجّلت عليه ملاحظات وهي كالآتي:

- النّصوص الواردة في الكتاب المدرسي تناولت العديد من الموضوعات (الشّطرنج...تحدّي الأذكياء، الهجرة السرّية، الموسيقى) ، تتناسب اغلبها مع مستوى المتعلّمين وقدراتهم ورغباتهم، كما تنوّعت هذه النّصوص بين النّثر والشّعر، حيث احتوى الكتاب أربعين نصا وواحدا نثريّا .

أمّا عدد النّصوص الشّعرية فهو سبعة نصوص، وبالتالي فالمؤلفين قد ركّزوا على النّصوص النّثرية على حساب النّصوص الشّعرية، وهم بهذا فقد أهملوا الجانب الجمالي والفنّي الذّي تتميّز به النّصوص، كما أنّ الصّور رافقت بعض النّصوص لم تخدمها بشكل كبير، مثل نص سيارة المستقبل، المدينة الحديثة، ملامح ثورة جديدة، الشّعب الصّيني... فنص سيارة المستقبل مثلا كانت صورة السيارة فيه لا تدلّ على التقدّم التّكنولوجي الذّي يتحدث عليه النّص، لذا كان من المفروض أن تكون صورة لسيارة حديثة مع شكل جديد يواكب مستوى النّص.

- الملاحظ على توزيع الأنشطة اللّغوية أنّ النّصوص تحتلّ حجما زمنيّا يغطّي على بقيّة النّشاطات، وذلك بتدريس نصّين في الأسبوع وهو ما يفسّر غياب الحصص الأخرى لنشاط الظّاهرة اللّغوية (نحو، صرف) فساعة واحدة في الأسبوع لتدريب هذه الظّاهرة غير كافية فهي تحتاج إلى وقت من أجل العرض والاستيعاب والتمرّن والتّدريب، وذلك ما يجعل المعلّم مجبرا على السّرعة والاختصار وهذا يؤثّر سلبا على مدى فهم المتعلّم ومردوده العلمي، مع العلم أنّ المتعلّم في هذه السّنة يكون مقبلا على اجتياز شهادة

التّعليم المتوسّط، وعلى المعلّم أن يقدّم كل الدّروس المقرّرة في البرنامج الدّراسي، وربّما لا يسمح الوقت لتقديمها بطريقة ناجحة، وكلّ هذا يؤثّر سلبا على نجاح العمليّة التّعليميّة.

- يلاحظ كذلك أنّ محتوى الظّاهرة اللّغوية (دروس النّحو والصّرف) لم يراع فيه مبدأ التّنظيم في عرض المادة العلميّة، فقد كان الترتيب عشوائي، بدءًا بدرس تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا، وتقديم الخبر وجوبا وجوازًا، وتقديم المفعول به، وحذف المبتدأ وجوبا وجوازًا...، فكان من اللاّزم تقديم الجملة البسيطة والجملة المركّبة، مراعاة لمبدأ التّنظيم والتّدريج في عرض المادة العلميّة.
- كما أنّه لم يفصل في الكتاب بين دروس النّحو والصّرف بأي عنوان يُميّزهما عن بعضهما البعض بل وردت كلها بعنوان الظّاهرة اللّغوية.
- لا يوجد توازن بين التّطبيقات المخصّصة لكل درس، فبعض الدّروس تحظى بعدد قليل من التّمارين والتّطبيقات، مقارنة بأخرى التّي تحظى بعدد أكثر.
- ركّزت أغلبية التّمارين في الكتاب المدرسي على التّطبيقات الكتابيّة على حساب التّطبيقات الشفويّة، وهذا لا يتيح للمتعلّم بممارسة اللّغة والمواظبة عليها بل تبقى مجرد قواعد محصورة في ذاكرته.
- عدم الاعتماد على الوسائل الحديثة مثل الألوان ،لأنّ المتصفّح للكتاب المدرسي خاصّة في قسم الظّاهرة اللّغوية لا يجد فيه ما يساعده على تحديد العناصر المستهدفة من الدّرس .

2-5-علاقة دروس الظّاهرة اللّغوية في كتاب السّنة الرّابعة متوسّط بدروس الظّاهرة اللّغوية في كتاب السّنة الثّالثة متوسّط:

مهما اختلف الكتاب المدرسي من مرحلة تعليميّة إلى أخرى، فإنّه لابدّ أن يكون هناك ترابط وتكامل بين كتب كلّ طور من أطوار العمليّة الدّراسية.

ويعدّ كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط نهاية لكتب الطور المتوسّط وامتداد لكتب السّنوات الثّلاث التّي مضت، ومن خلال الإطلاع على كتاب السّنة الثّالثة يلاحظ بأنّه يوجد إتّحاد في عدد الوحدات التّعليميّة والتّي قدّر عددها بأربع وعشرين وحدة.

كما أنّ الدّروس النّحويّة والصّرفيّة الواردة في كتاب السّنة الثّالثة من الطور المتوسّط جاءت كما يلي: [1]

الظّاهرة اللّغوية	الصفحة
-مواضيع تقديم المبتدأ على الخبر	10
-مجيء المبتدأ نكرة	16
-مواضيع حذف المبتدأ	23
-مصادر الأفعال السّداسية	34
-المصدر الميمي	42
-المصدر الصناعي	51
-عمل المصدر	61
-أفعال المقاربة	69
-أفعال الرّجاء	78
-أفعال الشّروع	93
-طنّ وأخواتها	102
-المنادى	110
-أسلوب الاستفهام والجواب	121
-أسلوب الشّرط.	132
-اسم الزّمان والمكان	141
-النّسب	154
-النّسب إلى المختوم بتاء التأنيث	163
- النّسب إلى المقصور والممدود	173
- النّسب إلى المنقوص	185
- النّسب إلى السماء الأعجميّة	193
-الاستثناء	201
-اسم الآلة	212
-الممنوع من الصّرف	220
-مراجعة بعض أنواع المصدر	228

[1]- الشّريف مريبعي وآخرون، اللغة العربية للسّنة الثالثة من التّعليم المتوسط الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016، ص:4.

بلغت دروس النّحو والصّرف اثني عشر درسا، تخصّ المبتدأ أو التّعرف على موضعه في الجملة بالإضافة إلى أفعال مختلفة(المقاربة، الرّجاء، الشّروع)...،وهذه الدّروس ضرورية للمتعلّم لكي يميّز بين المبتدأ والخبر تقديما وتأخيرا، ومعرفته للأفعال وكيفيّة إعرابها وتركيبها في الجملة.

أمّا الدّروس الصّرفية والتّي كان مجموعها اثنا عشر درسًا، وردت فيها دروس متنوّعة لبعض المصادر والصّيغ الصّرفية، إذ تمّ تقديم بعض التّغيّرات التّي تحدث على بنية الكلمة من زيادة وإبدال مثل النّسب (المقصور والممدود، المنقوص..) وهي كذلك ضروريّة لدى المتعلّم في هذا المستوى.

تساوت الدّروس النّحوية والصّرفية من حيث العدد ، إلاّ أنّ الحجم السّاعي لدراسة الظّاهرة اللّغوية سواء في السّنة الثّالثة أو الرّابعة بقي نفسه بساعة واحدة في الأسبوع، وهذا غير كاف للشّرح والتّوضيح، وتدريسها يتطلّب الوقت الكافي من أجل استيعابها وإدراكها، وذلك ما يجعل المتعلّم يَمُلّ من دراسة هذه الظّاهرة وينفر منها، وعدم الرّغبة في دراستها نظرا لغموضها وصعوبتها وقلّة فهمها.

علاقة دروس السّنة الثّالثة بدروس السّنة الرّابعة متوسّط ممهّدة ومكمّلة ومهمّة للمتعلّم لكي يستطيع التّمييز بين ماهية الكلمة وكيفية توظيفها في مختلف الجمل والنّصوص.

تحتاج عمليّة تعليم المادّة النّحوية والصّرفية إلى منهج محدد يضبطها لتَسيير تعليمها لدى المتعلّم وإدراكها بسهولة وفهمها، لأنّ المنهج ما هو إلاّ«طريقة منظّمة تسهّل حلّ المشكلات.»[1]

وهو أيضا «إجراءات وتقنيّات هدفها تمكين المتعلّم اكتساب مهارات أو سلوكات أو مواقف جديدة مرغوب فيها.»[2]

كما أنّه مجموعة من «الخبرات التّي تخطّط لها المدرسة لغرض تحقيق أهداف محدّدة.»[3]

فالمنهج تلك الخطوات التّي تسهل على المعلّم والمتعلّم فهم المادّة العلميّة، وإنجاح العمليّة التّعليميّة وذلك من أجل تحقيق المعارف لدى المتعلّم.

[1]–صالح بلعيد، مقاربات منهجية، دار هومة، الجزائر، 2010، ص: 46.

[2]–نفسه، ص: 46.

[3]–عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل محتوى منهاج اللغة العربية، ص:31.

الظّاهرة النّحوية والصّرفية للسّنة الرّابعة متوسّط تدرّس على طريقة المقاربة النّصية، والتّي تعمل على اتّخاذ النّص هو البنية الكبيرة التّي تظهر فيها بوضوح كل المستويات اللّغوية، ومن خلال الحضور لبعض الحصص يلاحظ كيفيّة تعليم مادّة النّحو والصّرف وكانت كالأتي:

- التّمهيد (وضعيّة الانطلاق): يبدأ المعلّم الدّرس بطرح بعض الأسئلة التّي لها علاقة بالدّرس الجديد، كي يثير انتباه المتعلّمين.
- عرض النّص: يعود المعلّم إلى نص القراءة ويطلب منهم استخراج الأسئلة عن موضوع الدّرس، فإذا كانت الأمثلة غير كافيّة تدعّم بأمثلة أخرى من خارج النّص، ويتمّ تسجيل هذه الأمثلة على السّبورة.
- قراءة الأمثلة ومناقشتها: بعد تسجيل الأمثلة على السّبورة يطلب المعلّم من المتعلّمين قراءتها، ثّم يناقشها معهم بالتدرّج مع تسجيل العناصر التّي تمّ مناقشتها على السّبورة حتى تكتمل القاعدة ثّم تقرأ من طرف المتعلّم ليتمّ تسجيلها بعد ذلك في كرّاستهم.
- التّطبيق: بعد اكتمال القاعدة يتمّ التّطبيق عليها وقد يأخذ من الكتاب أو يحضّره المعلّم من خارجه لمعرفة مدى فهمهم واستيعابهم الدّرس.

أمّا النّصوص المخصّصة لهذا النّشاط كما يلي: [1]

الوحدة	الدّرس
1-سيّارة المستقبل	تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا.
2-المدينة الحديثة	تقديم الخبر وجوبا وجوازا.
3-لا تقهروا الأطفال	تقديم المفعول به.
4-القبعات الزرق جنود في خدمة المسلم	حذف المبتدأ وجوبا وجوازا.
5-من شمائل الرّسول(ص)	حذف الخبر وجوبا وجوازا.
6-الفنّان محمد تمّام	الجملة البسيطة.
7-الكسوف والخسوف	الجملة المركّبة.
8-السّكري	الجملة الواقعة مفعولاً به.
9-البترول في حياتنا اليوميّة	الجملة الواقعة حالاً.
10-تمقاد	الجملة الواقعة نعتًا.
11-في الحثّ على العمل	الجملة الواقعة جواب شرط.
12-الشّباب	الجملة الواقعة مضاف إليه.
13-في سبيل الوطن	الجملة الواقعة خبرا لمبتدأ.
14-الزّردة.	الجملة الواقعة خبرا لناسخ.
15-زرياب مبتكر الموسيقى الأندلسية	الجملة الموصولة.
16-الشّطرنج ...تحدّي الأذكياء.	التّصغير.
17-كيف خلقت الضّفادع.	الإدغام.
18-السّمكة الشاكرة.	اسم التّفضيل.
19-حديقة	صيغ المبالغة.
20-محظوظ أنت أيّها الإنسان البدائي	التّعجب بصيغة ما أفعله.
21-الدّور الحضاري للأنترنت	التّعجب بصيغة أفعل به.
22-انتصار الثّورة الجزائريّة	الإغراء
23-الهجرة السّرية	التّحذير
24-الفخاري الصّبور	المدح والذّم.

ويلاحظ من خلال الجدول أنّ الموضوعات تنوّعت بين مختلف الدّروس النّحوية والصّرفية.

[1]- الشّريف مريبعي وآخرون، اللغة العربية للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط، ص:6.

المبحث الثّاني: نماذج تعليم الظّاهرة اللّغويّة–دراسة ميدانية–

1 –تعليم الظّاهرة اللّغويّة:

1-1–طريقة تقديم درس النّحو.

1-2–طريقة تقديم درس الصّرف.

1-3–الهدف من تعليم الظّاهرة اللّغويّة للسّنة الرابعة متوسط.

2–الجانب التطبيقي:

2-1–مجالات الدّراسة.

2-2–أدوات جمع البيانات.

2-3–تعريف الاستمارة.

2-4–عرض نتائج الاستمارة.

2-5–خلاصة النّتائج

1-تعليم الظّاهرة اللّغوية:

1-1-طريقة تقديم درس النّحو:

1-1-1 - درس تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا:

يعدّ تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا نموذجا عن دروس النّحو المقرّرة في كتاب السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، حيث تمّ تقديم الأمثلة، والتّي كانت على النّحو التّالي:

ورد في الفقرة الآتية: «السّيارة جاهزة للانطلاق.»[1]

وهذا المثال أخذ من نصّ القراءة الذّي جاء بعنوان "سيّارة المستقبل"، وهذه الجملة الواردة لم تكتب بهذا الشّكل بل تمّ إعادة صياغتها ليتمّ التّمييز بين المبتدأ و الخبر عن طريق أسئلة، وبعد عرض هذه الأسئلة تمت مناقشتها وهي:

«-كيف جاء ترتيب عناصرها؟

إذن، الأصل في المبتدأ أن يقع في أوّل الكلام، لأنّه الشيء الذّي نبدأ به الحديث، ونريد أن نخبر به ثّم يليه الخبر وهو الذّي نريد أن نخبر به.

-هل يجوز أن نقدّم الخبر ونؤخّر المبتدأ في الجملة السّابقة؟

يجوز أن نقدّم الخبر فنقول: جاهزة للانطلاق السيارة.

-ما الغرض من تقديم الخبر؟

إذًا يجوز أن نقدم الخبر على المبتدأ إذا أردنا أن نوجه الاهتمام إلى الخبر.»[2]

كما وردت كذلك بعض الأمثلة مأخوذة من النّص وتمثّلت في:

---

[1]-الشّريف مريبعي وآخرون، اللغة العربية للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط، ص:11.

[2]- نفسه، ص: 11.

«معظم العلماء يتّفقون على أنّ حلما كهذا غير قابل للتّحقيق، تكنولوجيا السّيارات باتت متقدّمة، أنت تقود السّيارة.»[1]

عرضت أيضا أمثلة مرفقة ببعض الأسئلة وهي:

«-هل الجمل السّابقة جمل اسميّة أم فعليّة؟

-عيّن في كل منها المبتدأ أو الخبر، وكيف جاءت رتبة كل منهما؟

-كيف جاء خبر المبتدأ في الجملة الأولى؟

-هل يمكننا أن نغيّر التّرتيب فنقول: يتّفق معظم العلماء أنّ حلما كهذا غير قابل للتّحقيق؟.»[2]

وتمّت مناقشتها كالآتي:

يمكن ذلك، ولكن تصبح الجملة فعليّة، ليس هناك مبتدأ وخبر، إذن في مثل هذه الحالة إذا أردنا أن نكوّن جملة اسميّة، يجب أن يتقدم المبتدأ ويتأخر الخبر لأنّ الخبر جاء جملة فعليّة.

بعد هذا يُطلب من المتعلّمين إعطاء بعض الأمثلة على حساب المنوال السّابق وذلك بطرح السّؤال التّالي:

«-هل هناك مواطن أخرى يجب أن يتقدم فيها المبتدأ ويتأخر الخبر؟»[3]

ومن بين الأمثلة التّي قدّمت من خارج النّص ما يلي:

«من عِنْدَك؟

كيف الحَال؟

من تساعده يشكُرْك؟

ما أكثر النّاس في الرّخاء.

---

[1]- الشّريف مريبعي وآخرون، اللغة العربية للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط ، ص: 11.

[2]-نفسه، ص: 11.

[3]-نفسه، ص: 11.

كم كتاب مفيد موجودٌ في المكتبة

لأنت أقرب النّاس إليّ.

صديقي أخوك.

إنّما الحبّ الإخلاصُ.»[1]

المتعلّم هنا يلاحظ أنّ كل الجمل السّابقة اسميّة تقدّم فيها المبتدأ وجوبا في كّل منها وتأخّر الخبر.

كما وضّحت هذه الأمثلة في جدول بطريقة مبسّطة لتيسير فهمها للمتعلّم وهي كما يلي:

الجملة	المبتدأ	الخبر
من عِنْدَك؟	من	عِنْدَك
من تساعده يشكُرْك؟	من	تساعده يشكُرْك
ما أكثر النّاس في الرّخاء.	ما	أكثر النّاس في الرّخاء
كم كتاب مفيد موجودٌ في المكتبة؟	كم	موجودٌ
لا أنت أقرب النّاس إليّ.	أنت	أقرب
صديقي أخوك.	صديقي	أخوك
إنّما الحبّ الإخلاصُ	الحبّ	الإخلاص

حسب ما تمت مناقشته للسّؤال الأوّل يتّضح أنّ المبتدأ موقعه في أوّل الكلام، فالمتعلّم هنا يفهم أنّ كلّ ما جاء في أوّل الكلمة من فعل أو فاعل يظنّ بأنّه مبتدأ وهذا غير ممكن.

أمّا بالنّسبة للمناقشات الأخرى لبعض الحالات الواقعة في درس المبتدأ تمّ عرضها على شكل أسئلة، وذلك من أجل استيعابها بطريقة متسلسلة حيث بدأت من السّهل إلى الصّعب، وبالنّسبة للأمثلة التّي ورد ذكرها في النّص فهي غير كافيّة بالنّسبة للمتعلّم، لذا يجب على المعلّم أن يدعّمها بأمثلة أخرى من خارج النّص تكون قريبة لذهن المتعلّم ليسهل عليه الفهم والاستيعاب.

وبعد الأمثلة والمناقشة عرضت القاعدة في إطار بلون أزرق بعنوان "تذكر" جاء فيها:

[1] –الشّريف مريبعي وآخرون، اللغة العربية للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط، ص: 11.

«يجوز أن يتقدّم المبتدأ أو يتأخّر إذا سلم التّركيب وسلم المعنى المراد. ولكن في اللّغة استعمالات يجب أن تبدأ فيها بذكر المبتدأ يتلوه الخبر وهي التّي تسمّى مواضع تقديم المبتدأ وجوبا على الخبر، ومنها:

1-إذا كان المبتدأ من أسماء الصدّارة، وهي الأسماء التّي تأتي في صدر الكلام أي بدايته، فلا يصحّ تأخيرها وهذه الأسماء هي:

-أسماء الاستفهام مثل: مَنْ، مَا وغيرها.

-أسماء الشّرط: من، متى، وغيرها.

-ما التّعجبيّة، كم الخبريّة.

2-إذا كان المبتدأ مصحوبا بلام الابتداء.

3-إذا كان الخبر جملة فعليّة.

4-إذا كان المبتدأ والخبر في رتبة واحدة من التّعريف أو التّنكير فيخشى الالتباس وعدم التّمييز بين المبتدأ والخبر: عِلمي علمُك، صديقي أخوك.

5-إذا قصّر المبتدأ على الخبر أو حُصِرَ فيه بـ"إنّما" أو "ما"..."إلّا"... .»[1]

هذه هي قاعدة درس تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا كما وردت في الكتاب المدرسي، حيث ذكرت فيها مواضيع تقديم المبتدأ وجوبا على الخبر، وهي قاعدة قصيرة، وكان من المفروض أن تمهّد بتعريف للمبتدأ حتّى يتّضح لدى المتعلّم أكثر ما هو المبتدأ، وبالنسبة للمواضيع التّي ذكرت، من الأحسن أن توضّح وعلى الأقلّ بمثال واحد، لأنّ درس تقديم المبتدأ وجُوبًا وجَوازًا ليس بالأمر السّهل تعلّمه، فهو يحتاج للشّرح والتّوضيح وهذا قد لا يتناسب مع التّوقيت المبرمج للحصّة.

بعد عرض القاعدة قدّمت نماذج في الإعراب، وبعدها تطبيقات شاملة لكّل النّشاطات المقدّمة في الوحدة بما فيها درس الظّاهرة اللّغويّة، فبواسطة التّطبيق يتمّ ترسيخ هذه الظّاهرة اللّغويّة في الأذهان.

[1]-الشّريف مريبعي وآخرون، اللغة العربية للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط، ص: 12.

كما أنّ الأسئلة المطروحة في التّطبيقات المخصّصة لدرس تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا كانت نوعا ما كافيّة ونذكر منها:

«عيّن فيما يلي المبتدأ والخبر مع ذكره رتبة كل منهما:

قال الله تعالى:﴿**الله يَسْتَهْزِئُ بِهِمْ**﴾[1]

﴿**وَللدّارُ الآخِرَة خَيْر للّذِينَ يَتّقُونَ**﴾[2]

﴿**وَمَا الحَيَاة الدّنْيَا إلاّ مَتَاعُ الغُرُورِ**﴾.»[3]

وكانت أغلب هذه التطبيقات تدور حول نشاط الظّاهرة اللّغوية.

1-1-2-درس الجملة البسيطة :

من دروس النّحو المقدّمة أيضا في منهاج القواعد للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط درس الجملة البسيطة، وفي عرض هذا الدّرس تمّ تقديم أربعة أمثلة من نصّ القراءة الذّي بعنوان: "الفنّان محمد تمّام" وكانت الأمثلة كالتّالي:

جاء في نص القراءة ما يلي:

«محمد تمّام فنّان فذٌّ.

بَرَعَ محمد تمّام في التّصوير.

تَعَلّمَ تَمّام القَوَاعِدَ الأُولى لِفَنّ الزَخْرَفَةِ وَالمَنْمَنَمَاتِ عَلَى يَدَيْ مُعَلّمِه الأَوّل عُمَر رَاسَم.

كَانَ يُجِيدُ العَزْفَ عَلى العُودِ.

[1]- سورة البقرة، الآية: 15.

[2]- سورة الأنعام، الآية: 32.

[3]- سورة آل عمران، الآية: 185.

ولكنّ المثال الأوّل والثّاني تمّت صياغتهما، وذلك لتكوين جملة مفيدة، ولقد جاء في الفقرة الواردة في النّص كما يلي:

فنّان فذٌّ ، متعدّد المواهب، ذائع الصّيتِ، احْتَرَفَ الفَنَّ التَّشْكِيلِي بِمُخْتَلَفِ مَنَاحِيهِ وَضُرُوبِهِ فَبَرَعَ فِي التَّصْوِيرِ بِالزَّيْتِ وَبالزَّخْرَفَةِ العَرَبِيّةِ الإِسْلاَمِيّة وفَنِّ الزَخْرَفَةِ وَالمنَمْنَمَاتِ .»[1]

أمّا المثّالين الثّالث والرّابع، فلم يصبهما أيّ تغيير.

من خلال هذه الأمثلة تمّ بناء عدّة أسئلة موجّهة للمتعلّم وهي:

«-ميّز الجُمل الفعليّة عن الجمل الاسميّة في العبارات السّابقة؟

-كيف جاءت عناصر الجملة الاسميّة: محمد تمّام فنّان فذٌّ، مفردة أم مركّبة؟

-وكيف جاءت عناصر الجملة الفعليّة: تَعَلّمَ تَمَام القَوَاعِدَ الأُولى لِفَنِّ الزَخْرَفَةِ وَالنَمْنَمَة عَلَى يَدَيْ مُعَلّمِه الأَوَّل عُمَر رَاسَم؟

لاحظْ عناصر الجملة الآتية: تمَام يُجيدُ العَزفَ عَلى العُود.

-كيف جاء المبتدأ؟

-كيف جاء الخبر؟

-ماذا تستنتج؟.»[2]

بعد عرض الأسئلة تمّت مناقشتها كما يلي:

«نستنتج إذن أنّ عناصر الجملة الفعليّة أو الاسميّة، فقد تأتي مفردة في لفظ واحد أو جملة كما هو الحال بالنّسبة لخبر المبتدأ يُجيدُ العزفَ» [3]

لذلك يمكننا أن نسمّي الجملة إذا جاء كل عنصر من عناصرها في لفظ واحد بالجملة البسيطة.

---

[1]- الشّريف مريبعي وآخرون، اللّغة العربية للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط ، ص: 56.

[2]-نفسه، ص: 56.

[3]- نفسه ، ص: 56

فالجملة البسيطة تتكون من مبتدأ وخبر إذا كانت جملة اسميّة، وتكون فعليّة إذا ابتدأت بفعل، ويأتي كل عنصر من عناصرها في لفظ واحد.

كما أنّه لم ترد أمثلة من خارج النّص، بل وردت كلّها من نصّ القراءة، لكون النّص يزخر بهذا النّوع من الجمل وهذا ما يجعل المتعلّمين أكثر فهما واستيعابا.

بعد هذا عرضت القاعدة في إطار ملوّن بالأزرق بعنوان"تذكر":

«الجملة البسيطة هي جملة فعليّة أو اسمية، يأتي كل عنصر من عناصرها في لفظ واحد.»[1]

كانت هذه قاعدة درس الجملة البسيطة والموجّهة باختصار شديد للمتعلّم، إذ لخص فيها تعريف بسيط لهذه الجملة البسيطة، وكيفية وقوعها، فهي ليست في مستوى المتعلّم وتركيبها صعب عليه نظرا لافتقارها للأمثلة التّي تعالجها .

بعد القاعدة قدّمت تطبيقات شاملة لكلّ النّشاطات المقدّمة في الوحدة بما فيها درس الظّاهرة اللّغوية، ومن بين الأمثلة المطروحة والمخصّصة لدرس الجملة البسيطة نجد سؤالين وهما: « استخرج من النّص الجمل البسيطة وعيّن عناصرها؟

"اضطَرّتْه الحَيَاةُ أن يقرأ على ذبالة مصباح"، ليست جملة بسيطة، اجعلها جملة بسيطة مع تغيير ما يجب تغييرُهُ.»[2]

يلاحظ من خلال هذه التّطبيقات أنّها كانت في المستوى ليتمكّن المتعلّم من التّدريب والتّمييز بين أنواع الجمل.

[1] – الشّريف مريبعي وآخرون، اللّغة العربية للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط ، ص: 56.

[2] –نفسه، ص: 57.

1-2-طريقة تقديم درس الصّرف:

1-2-1- درس التّصغير:

يعدّ التّصغير أوّل نموذج لدروس الصّرف المقرّرة في كتاب السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، حيث بدأ تقديم هذا الدّرس بالأمثلة والتّي جاءت على النّحو الآتي:

ورد في النّص:«**رَأَيْتُ بالمعَرَّةِ عَجَبًا، رَأَيْتُ رَجُلاً أَعْمَى يَلْعَبُ لُعْبَةَ الشَّطْرَنْجِ.**»[1]

وقد أخَذَ هذا المِثَالُ من نصّ القِرَاءة الذّي جَاءَ بعُنوان " الشَّطْرَنْج...تحدّي الأَذْكِيَاءْ."

وقد ورد في الفقرة:«وذكر أحد المؤرّخين أنّه رأى حجبا حيث يقول: رَأَيْتُ بالمعَرَّةِ عَجَبًا، رَأَيْتُ رَجُلاً أَعْمَى يَلْعَبُ لُعْبَةَ الشَّطْرَنْجِ ، وهو يقصد بذلك الشّاعر والفيلسوف العربي أبا العلاء المعرّي.»[2]

هذه الفقرة الواردة في النّص لم تقدّم فيها أيّ كلمة مصغّرة، ولذلك تمّ صياغة هذا المثال ليدلّ على معنى التّصغير عن طريق طرح السّؤال التّالي:

«-اعد صياغة الجملة مع تصغير كلمتي الرّجل واللّعبة، كيف تقول؟ »[3]

ثمّ جاءت الإجابة عليه:

«ستقول: رَأَيْتُ بالمعَرَّةِ عَجَبًا، رَأَيْتُ رُجَيْلاَ أَعْمَى يَلْعَبُ لُعَيْبَةَ الشَّطْرَنْجِ»[4]

يظهر بوضوح كيفيّة مجيء الكلمة المصغّرة في "رُجَيْلاَ" و"لُعَيْبَةَ".

كما تحتاج الكلمة المصغّرة إلى وزن يضبطها، لهذا ثمّ طرح سؤالين للتّوضيح وهما:

«-ما هو وزن الكلمتين المصغّرتين؟

---

[1]-الشّريف مريبعي وآخرون، اللغة العربية للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط ص: 150.

[2]-نفسه، ص: 147.

[3]-نفسه، ص: 150.

[4]-نفسه، ص: 150.

-ما هو التّعبير الذّي حدث في الكلمتين؟.»[1]

أمّا بالنسبة للأمثلة الواردة من خارج النّص، فقد قدّم مثال واحد يحمل كلمات مصغّرة وهو:

«دّعْكَ من هذا الشُوَيْعِرِ فَهُوّ لاَ يُحْسِنُ الكَلاَم، إنّه صُوَيْنِعٌ غَيْرُ مُتَمَكّنْ مِنْ صَنْعَتِهِ.»[2]

من خلال هذا المثال تمّ طرح عدّة أسئلة وجّهت للمتعلّم لتكون محلّ نقاش وموازنة ،وقد سطّرت على النّحو الآتي:

«-ما هي الكلمات التّي جاءت مصغّرة، ابحث عن أصلها؟

-كيف توصّلنا إلى تصغير الكلمات السّابقة؟

-اجعل وزنا لكل كلمة مصغّرة؟

-ما هو التّغيير الذّي حدث لها عندما صغّرت؟

-ما المقصود بالتّصغير؟

-ما هي الصّيغ التي تحصّلت عليها؟»[3]

فالصيّغ المتحصّل عليها من المثال هي:

-رَجُيْلاَ: فُعَيْل

- لُعَيْبَةَ: فُعَيْلَة

- الشُوَيْعِرِ: فُعَيْعل

- صُوَيْنِعٌ: فُعَيْعل.

[1]-الشّريف مريبعي وآخرون، اللغة العربية للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط، ص: 150.

[2]-نفسه، ص: 150.

[3]-نفسه ،ص: 150.

فالنص لم يحتوي على كلمات مصغّرة، فاستخرج منه مثال ولحد يتضّمن كلمات قابلة للتّصغير وتمّ تصغيرها وضبط تفعيلاتها مثل: رَجُلٌ، لُعْبَةٌ فهما كلمتا بسيطتين وقريبتين لدى ذهن المتعلّم، أمّا بالنسبة للمثال الثّاني الذّي ذكرت فيه كلمة "الشُوَيْعِرِ" و "صُوَيْنِعٌ" تصغير لكلمتي "شاعر" و"صانع" ،وهما كذلك غير بعيدتين عن واقع المتعلّم، ولكن هذه الأمثلة المقدمة سواءً من داخل النّص أو خارجه لا تلبي ذهن المتعلّم للاستيعاب والفهم، خاصة وأنّ هذا الدّرس يحتاج إلى أمثلة لتّوضيح أكثر.

بالنّسبة للأسئلة الواردة تناولت الجانب اللّغوي وأهملت الجانب الصّوتي والدّلالي لأنّ درس التّصغير تطرأ له بعض التّغيرات وهذا بالضرورة يتبعه تغيير في الأصوات.

بعد الأمثلة والأسئلة والمناقشة عرضت القاعدة في إطار بلون مميّز بعنوان "تذكّر" لكي تثير انتباه المتعلّم وقد جاء فيها: «التّصغير تحويل أو تغيير في بنية الاسم القابل للتّصغير، لغرض معنوي.

يأتي التّصغير على صيغة من الصيغ الآتية:

–فُعَيْل: ويصغّر عليها الاسم الثّلاثي وما يعامل معاملته:

شَجَرَةٌ=شُجَيْرَة، وَطَن=وُطَينٌ، عُمَر= عُمَيّرٌ.

–فعيّعل: ويصغّر عليها الاسم الرباعي وما يعامل معاملته:

درهم=دُرَيهم، مصنع=مصينع، مدرسة=مديرسة.

–فُعَيْعِيل: ويصغر عليها الخّماسي والسّداسي وما يعامل معاملته:

مفتاح=مفيتيح، نجّار=نجيجير، قنّديل=قنيديل.

بقي أن تعرف أنّ التّصغير يأتي لأغراض تفهم من سياق الكلام منها:

التَّعْظِيم، التَّحْقِير، تقليل حجم المصغّر، تمليح المصغّر وتحسينه، الدّلالة على قرب الزّمان أو المكان، الترحمّ والاستعطاف.»[1]

[1]–الشّريف مريبعي وآخرون، اللّغة العربية للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط، ص: 151.

هذه هي قاعدة التّصغير كما جاء في الكتاب المدرسي عرّف فيها التّصغير، ووردت الأوزان التّي يرد عليها وقدّمت مرفقة بأمثلة عن كلّ وزن، وهي قاعدة قصّيرة تحتاج إلى الشّرح، وهذا راجع إلى التّوقيت المبرمج للحصّة.

بعد ضبط القاعدة وردت بعض الأمثلة على شكل تدريب، وبعدها قدّمت تطبيقات، وهي شاملة لكّل نشاطات الوحدة بما فيها درس الظّاهرة اللّغوية الصّرفية، حيث خصّص سؤال واحد وهو: «في النّص أسماء للتّصغير، استخرج خمسة منها وقم بتصغيرها واجعل كلاّ منها في جملة مفيدة، مبيّنا الغرض من التّصغير.»[1]

تقديم سؤال واحد لا يمكّن المتعلّم من الفهم والتّرسيخ للقاعدة الصّرفية لدا يجب تقديم أسئلة أخرى لفهم الدرس أكثر وإثراء رصيده اللغوي .

2-2-درس الإدغام:

من دروس الصّرف المقدّمة أيضا في منهاج الظّاهرة اللّغوية للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط درس الإدغام وقد جاء بعد درس التّصغير، حيث قدّم في هذا الدّرس مثال واحد من نص القراءة بعنوان "كيف خلقت الضّفادع" والمثال الذّي ذكر في نصّ القراءة هو:«حلّ غضب الآلهة على القوم.»[2]

قد ورد في الفقرة كما يلي:

«فرفعت يديها إلى السّماء وطلبت من الآلهة أن يظلّ في الماء طول حياتهم عَطَاشَى يشربون فلا يرتوُون، فاستجابت السّماء لطلبها، وحلّ غصب الآلهة على القوم القُساة فظلّوا في الماء لا يبرحونه.»[3]

بعد أن قدّم هذا المثال تمّت مناقشته كالأتي:

[1]-الشّريف مريبعي وآخرون، اللغة العربية للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط، ص :159.

[2]-نفسه، ص : 159.

[3]-نفسه، ص :158.

«تأمل الفعل "حلّ" تجده ثلاثيّا أصله حلَلَ وأدخل حرف اللاّم الأوّل في حرف اللاّم الثّاني وصارا حرفا واحدًا، ويسمّى ذلك إدْغامًا.»[1]، إلاّ أنّه قدّم مثال واحد فقط ثمّ عرضت قاعدة الإدغام والموجّهة للمتعلّم باختصار شديد إذْ لخّصت كيفيّة حدوثه في الكلام وتمثّلت في:

«الإدْغام إدخال حرف في حرف بحيث يصيران حرفا واحدًا، والحرفان المدغمان أوّلهما ساكن والثّاني متحرّك.»[2]

جاء بعدها سؤال تمّت الإجابة عليه ليوضّح بعض أنواع الإدغام بشكل مختصر وهو:

«-لاحظ أنّ الحرفين المدغمين في المثال السّابق متماثلان(اللاّم)، فهل يمكن أن يكونا مختلفين ومدغمان؟.

نعم، ولكن يجب أن يكونا متقاربين في مخرجهما مثل:

امَّحَى، أصلها انْمَحَى وأبدلت النّون ميما وادغمت في الميم حيث أبدل الحرف الأوّل (النّون) إلى حرف من جنس الثّاني (الميم) مثل ادّعى، أصلها ادْتَعَى، حيث قلّب الحرف الثّاني إلى حرف من جنس الثّاني ثمّ ادغما.»[3]

نظرا لأهميّة درس الإدغام وقلة الأمثلة المقدّمة، وقصر القاعدة تمّ التّطبيق على أمثلة أخرى من خارج النّص: مرفقة بأسئلة تمّت مناقشتها بطريقة مبسّطة ليستوعبها ويفهمها المتعلّم بيسر وكانت كالآتي:

«-هل الإدغام واجب دوما؟

للإدغام حالات ثلاث: وجوب وجواز وامتناع.

-متى يجب الإدغام؟

يجب الإدغام إذا كان الحرفان المتماثلان متجاورين في كلمة واحدة مثل: مدّ، غضّ.

أو كان الحرفان المتماثلان متجاورين في كلمتين ففي هذه الحالة يكون الإدغام كتابة مثل: سكتّ، أصلها سكْتَ(تُ)، أو يكون الإدغام لفظا مثل: أكتبْ بالقلم، قلْ لَهُ.

-ومتى يجوز الإدغام؟

---

[1]- الشّريف مريبعي وآخرون، اللغة العربية للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط ، ص159.

[2]- نفسه ، ص :159.

[3]-نفسه ، ص: 160.

يجوز الإدغام في حالات منها:

1-إذا كان في أول الماضي تاءان جاز فكُّ الإدغام مثل: تتابع، وجاز الإدغام فنقول: اتّابع.

2-إذا كان الأوّل متحركًا والثّاني ساكنًا عارضًا كالجزْم مثل لم يمدّ، ويصحّ لم يمْدُدْ، أو في فعل الأمر شُدّ أو اشدُدْ.

-ومتى يمتنع الإدغام؟

يمتنع الإدغام في حالات كثيرة منها:

1-إذا كان الحرف في الاسم على وزن فُعْلْ مثل "دُرَرْ" أو على وزن فُعُولْ مثل "جُدُدْ".

أو فِعْلْ على وزن حِلَلْ أو فِعَلْ مثل طَلَلْ.

2-إذا كان المتماثلان في كلمة على وزن أَفْعِلْ للتعجّب مثل اعزز بالعِلْم.»[1]

الملاحظ من هذه الأسئلة والإجابات أنّها لا تشتمل على جميع حالات الإدغام الثّلاث والتّي هي: "الجواز" و"الوجوب" و"الامتناع"، فقد اقتصر على ذكر حالتين فقط لكل مرّة كما أنّ الأسئلة التّي قدمت في الكتاب قد أهملت الجانب الصّوتي والدّلالي، فظاهرة الإدغام ظاهرة صوتيّة بامتياز، إذ يفترض أن تقدم الأسئلة على الشكل الآتي:

-ما هي الطّريقة التّي يتمّ فيها إدغام الحروف مع بعضها البعض، وما دلالة ذلك؟

-كيف تفسّر بأن هذه الحروف مدغمة؟

كما أنّ الأمثلة التّي عرضت في كلا الدّرسين "التّصغير" و"الإدغام" غير كافيّة لتحقيق أهداف الدّرس، لدى يمكن للمعلّم أن يستعين بأمثلة من خارج النّص، وخاصة بأمثلة من القرآن الكريم، لأنّ الشّاهد القرآني يرسخ ويثبّت القاعدة النّحوية أو الصّرفية في ذهن المتعلّم، فالقرآن الكريم هو أهم المصادر المعتمد عليها في الاستدلال والاستشهاد ،لهذا لا يجب إهماله لقول "محمد الطنّاحي": «ليس من التّيسير والسّهل أن نترك التّمثيل على القاعدة

[1]-الشّريف مريبعي وآخرون، اللّغة العربية للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط، ص: 160.

النّحوية بالشّاهد القرآني والحديثي وأشعار العرب...لتستخرج من كل ذلك شواهدك على القاعدة النّحوية والصّرفية. »[1]

عند الانتهاء من مناقشة درس الإدغام، عرضت تطبيقات للمتعلّم تنجز خارج القسم والتّي تشمل جميع الوحدة وقد خصّص لدرس الإدغام سؤال واحد تستخرج إجابته من نصّ تمّ عرضه في التّطبيق وكانت صياغته السّؤال كالآتي:

«-استخرج الإدغام وبيّن إن كان واجبًا أو جائزًا.»[2]

والملاحظ أنّ نص التّطبيق قد احتوى على مجموعة من الكلمات المدغمة مثل: قصّ، يكذّبونك، صلّى، خفّة..فهذا النّص يساعد المتعلّم على استثمار معلوماته والتّدريب عليها.

مما سبق يمكن القول أنّ طريقة تقديم الظاهرة اللّغوية(نحويّة وصرفيّة) كان لا بأس به، رغم وجود بعض التّفاوتات فيها مثل تقديم وتأخير بعض الدّروس، أو في قلّة الأمثلة وقصر القاعدة والتّطبيق .

لكنّ هذا لا يؤثّر بشكل كبير في سيرورة ونجاح العملية التعليميّة.

3- الهدف من تعليم الظّاهرة اللّغوية للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط:

من خلال تصفّح كتاب اللّغة العربيّة لمستوى السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط تستخلص الأهداف التّالية:

- تساعد المتعلّم على قراءة نصوص مشكولة نسبيّا قراءة إعرابيّة مسترسلة وصحيحة وبأداء معبّر.
- الظّاهرة اللّغوية تساعد المتعلّم على احترام قواعد النّحو والصّرف في التّعبير (الشّفهي والكتابي).

[1]-محمود محمّد الطنّاحي، في اللغة والأدب دراسات وبحوث، دار غريب، المجلد الأول، ص: 542.

[2]-الشّريف مريبعي وآخرون، اللّغة العربية للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط، ص: 161.

- تساهم الظّاهرة اللّغوية في تعرف المتعلّم على واقع الكلمات في الجمل.
- تدرّب المتعلّم على ترتيب معلوماته، وتنميّة قدراته على نقد الأساليب التّي يسمعونها ويتصفّحونها في الجرائد والمجلات.
- الظّاهرة النّحوية والصّرفية تساعد المتعلّم على ممارسة المهارات اللّغوية المدروسة وتوظيفها توظيفا مناسبا للمعايير الموضوعية.
- تساهم الظّاهرة اللّغوية المتعلّم التعرف على أساليب وأنماط الكلام العربي.
- إنّ القيمة النّهائية للظّاهرة اللّغوية عند المتعلّم تكمن في قدرته على الانتفاع بها في مواضيع الاستعمال.

خلاصة القول الظّاهرة اللّغوية وسيلة توجّه التّعبير نحو الصواب وتحفظه من الخطأ، حديثا وكتابة، والى فهم الأفكار وإدراك المعاني بيسرٍ.

تعدّ الدّراسة الميدانيّة من أهمّ وسائل جمع المعلومات والبيانات حول الظّاهرة المراد دراستها والبحث فيها، ويعتمد الباحث على هاته الأخيرة بعيّنة إثبات أو نفي فرضيات بحثه، لذلك فالجانب الميداني يعتبر عنصر أساسيّا لتدعيم الجانب النّظري وهذا حسب طبيعة الدّراسة.

2-الجانب التطبيقي:

2-1- مجالات الدّراسة:

2-1-1-التّعريف بالمجال المكاني للدّراسة:

تنوّعت الدّراسة بين ثلاثة متوسّطات حضرية وأخرى شبه حضاريّة، ومن بين المتوسّطات الحضاريّة نجد: متوسّطة لبيض محمّد، متوسّطة الإرشاد، والمتوسّطة شبه حضاريّة طارق بن زياد.

* **متوسّطة لبيض محمّد**: تقع بحيّ سكني حضري ببلديّة الطّاهير-أولاد سويسي مربوطة بمختلف الشّبكات، تتوفّر فيها عدّة تجهيزات نذكر منها: المكتبة، قاعة المطالعة، قاعة الإعلام الآلي، العيّادة، المطعم، والمدرّج.

تضمّ ثمانية وعشرين حجرة وستّة مكاتب إداريّة، يتوزّع عليها سبعين عاملا من بينهم ثلاثة وأربعين أستاذا، ليدرّسوا ستمائة وسبعة تلميذ ذكورا وإناثا.

***متوسّطة الإرشاد**: تقع بحيّ سكني حضري ببلديّة الطّاهير-بوشرقة مربوطة بمختلف الشّبكات، تتوفّر فيها تجهيزات متمثلة في: المكتبة، قاعة المطالعة، قاعة الإعلام الآلي، المطعم، والمدرّج.

كما تشمل اثنين وعشرين حجرة وستّة مكاتب إدارية موزّعة على تسعين موظّفا من بينهم ثمانية وثلاثون أستاذا، ليدرّسوا أربعمائة وثلاثة عشر تلميذا ذكورا وإناثا.

***متوسّطة طارق بن زيّاد**: تقع بحيّ شبه حضري ببلدية الدّكارة-الطّاهير، مربوطة ببعض الشّبكات ولا تتوفّر على تجهيزات مثل: المكتبة، قاعة المطالعة...

وتضمّ أربعة عشر حجرة، ثلاثة مكاتب إدارية يتوزّع عليها أربعين موظّفا من بينهم واحد وثلاثين أستاذا ليدرّسوا ثلاثمائة وتسعين تلميذًا ذكورًا وإناثًا.

2-1-2-المجال الزّمني للدّراسة:

بعد اتّصالنا بمدراء المؤسّسات الثّلاثة لإطّلاعهم على موضوع بحثنا وحصولنا على موافقتهم لإجراء البحث الميداني بالمتوسّطات المذكورة سابقا باشرنا يوم 2016/04/14 إلى غاية 2016/04/17، وخلال هذه المدّة قمنا بتوزيع الاستمارات وجمعها ثّم جمع النتائج المتحصّل عليها وكان ذلك يوم2016/04/20.

2-2-أدوات جمع البيانات:

إنّ القيام بأيّ بحث ميداني يتطّلب من الباحث «إتباع منهج معيّن ووسائل تمكّنه من الوصول إلى المعلومات اللاّزمة التيّ يستطيع من خلالها معرفة واقع الدّراسة واستخدام وسائل معينة تتوقف على طبيعة البحث.» [1] وبناءا على ذلك فإنّ الأدوات التّي اعتمدنا عليها في هذه الدّراسة اقتصرت على مادة الاستمارة.

2-3-تعريف الاستمارة:

الاستمارة مادّة هامّة لجمع البيانات واختيار فروض الدّراسة وتشمل محاور بحيث كل محور يقيس فرضيّة أو مؤشّرة من مؤشّراتها بشكل منظّم يحقق أهداف الدّراسة حيث عرّفت بأنّها:«مجموعة من المؤشّرات يمكن عن طريقها اكتشاف أبعاد موضوع الدّراسة عن طريق الاستقصاء التّجريبي أي إجراء بحث ميداني على مجموعة محدّدة من النّاس، وهي وسيلة اتّصال رئيسيّة بين الباحث والمبحوث وتحتوي على مجموعة من الأسئلة تخصّ القضايا التّي نريد معلومات عنها من المبحوثين.»[2]

لذلك قمنا في بحثنا هذا بإعداد استمارة وزّعت على الأساتذة ومتعلّمين وتمّ إعدادها بعد إجراءات عديدة و تعديلات لبعض الأسئلة وتصحيحها وحذف البعض وتعويضها بأخرى، حتى توصّلنا في الأخير إلى استمارة تضمّنت المحاور التّالية:

***محاور خاصة بالأساتذة :**

- **المحور الأوّل**: البيانات الشّخصيّة.
- **المحور الثّاني**: أسئلة حول الكتاب المدرسي.
- **المحور الثّالث**: أسئلة حول طرق التّدريس.

[1]-عبد الرّزاق جلبي، تصميم البحث الاجتماعي الأسس الإستراتيجية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، الطبعة الثانية، 2003ن ص: 37.

[2]-بلقاسم سلاطنية، حسان الجيلالي، منهجية العلوم الاجتماعية، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، الطبعة الثالثة، 2004، ص: 282.

– **المحور الرّابع**: أسئلة حول نشاط الظّاهرة اللّغوية.

– **المحور الخامس**: أسئلة حول التّقويم التّربوي.

***محاور خاصة بالمتعلّم**:

– **المحور الأوّل**: البيانات الشّخصية.

– **المحور الثّاني**: أسئلة حول الظّاهرة اللّغوية.

2-4-عرض نتائج الاستمارة:

2-4-1-نمط الأساتذة:

2-4-1-1-نتائج المحور الأوّل: البيانات الشّخصيّة

الجنس	العدد	النّسبة المئويّة%
ذكر	1	%16.67
أنثى	5	%83.33
المجموع	6	%100

الجدول رقم (01): النّتائج المتعلّقة بالجنس.

من خلال النّتائج المتحصّل عليها في الجدول يتّضح أنّ نسبة الإناث أعلى من نسبة الذّكور بـ(83.33%)، والتّي تمثّل خمسة أضعاف من نسبة الذكور المقدّرة بـ(16.67%)، وهذا راجع إمّا للأحوال الاجتماعية التّي توضّح أنّ نسبة الإناث في المجتمع قد فاقت نسبة الذّكور، أو أنّ فئة الإناث تفضّل مهنة التّدريس على الذّكور.

السّن	العدد	النّسبة المئويّة%
24-30سنة	0	%0
30-40سنة	3	%50
40-60سنة	3	%50

المجموع	6	%100

الجدول رقم (02): النّتائج المتعلّقة بالسّن.

يتّضح من خلال النّتائج المتحصّل عليها في الجدول أنّ نسبة الأساتذة الذّين يتراوح سّنهم ما بين(30-40سنة) و(40-60سنة) تمثّل كلاّ منهما نسبة (50%) ، فهذه الفئة من الأساتذة تكون ذو خبرة وكفاءة عاليّة نظرا لطول فترة التّدريس مما يساهم في تحسين مستوى هذه السنة الدراسية ، على عكس الأساتذة الذّين يتراوح سنّهم ما بين (24سنة-30سنة) التّي مثّلت بنسبة منعدمة، وذلك لعدم اكتسابهم الخبرة الكافيّة في هذا المجال لتعليم هذه السّنة.

الخبرة المهنيّة	العدد	النّسبة المئويّة%
أقل من 5 سنوات	0	%0
من 5 سنوات إلى 10 سنوات	2	%33.33
من 10 سنوات فما فوق	4	%66.67
المجموع	6	%100

الجدول رقم (03): النّتائج المتعلّقة بالخبرة المهنيّة.

يلاحظ من خلال الجدول أنّ الأساتذة ذو خبرة مهنيّة أقلّ من 5 سنوات قدّرت بـ(0%) بنسبة منعدمة، ذلك لأنّ الخبرة المتطلّبة للسّنة الرّابعة تكون عاليّة المستوى، أمّا بالنّسبة من (من 5 سنوات إلى 10 سنوات) قدّرت بـ(33.33%) نسبة متوسّطة ذلك لكون الأساتذة قد اكتسبوا قدر قليل من الخبرة، وفيما يخصّ النّسبة من (من 10 سنوات فما فوق) قدّرت بضعفي الخبرة السّابقة بـ(66.67%)، هنا يكون الأستاذ قد امتلك الخبرات والمهارات اللاّزمة ليستطيع تدريس متعلّمي السّنة الرّابعة متوسّط.

2-4-1-2-نتائج المحور الثّاني: أسئلة حول الكتاب المدرسي

***السّؤال الأوّل: ما رأيك في محتوى الكتاب المدرسي؟**

الإجابة	العدد	النّسبة المئويّة%
مقبول	6	%100

مناسب	0	%0
غير ملائم	0	%0
المجموع	6	%100

الجدول رقم (04): النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الأوّل من المحور الثّاني.

يوضّح الجدول أنّ (%100)هي نسبة الأساتذة الذّين أبدوا رأيهم أنّ محتوى الكتاب المدرسي مقبول، لكنّه يحتوي على بعض النّقائص من حيث المضمون، فالمتعلّم يحتاج إلى نصوص غنيّة بالألفاظ والعبارات الرّاقية لكي ينمي قدراته اللغوية .

***السؤال الثّاني: هل النّصوص المقترحة في الكتاب المدرسي تلبّي حاجيات المتعلّم؟**

الإجابة	**العدد**	**النّسبة المئويّة%**
نعم	4	%66.67
لا	2	%33.33
المجموع	6	%100

الجدول رقم (05): النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثاني من المحور الثّاني.

تبيّن نتائج الجدول أنّ النّصوص المقترحة في الكتاب المدرسي تلبّي حاجات المتعلّم بنسبة قدرت بـ(%66.67) تمثّل ضعفي نسبة الأساتذة الذّين أجابوا أنّ تلك النّصوص لا تلبّي حاجات المتعلّم، والسبب برأيهم يعود إلى النّصوص المقدمة تخل من القيّم الأدبيّة والفنّية وهي مجهولة المؤلف ومصدرها من الأنترنيت. ولهذا فمن الأفضل أن تكون نصوص قيمة وفي المستوي لتطوير العملية التعليمية .

***السّؤال الثّالث: هل المضامين التّي يحتويها الكتاب المدرسي تتلاءم مع مستوى المتعلّم ؟**

الإجابة	**العدد**	**النّسبة المئويّة%**
نعم	4	%66.67
لا	0	%0
أحيانا	2	%33.33

المجموع	6	%100

الجدول رقم (06): النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّالث من المحور الثّاني.

من خلال الجدول يتّضح أنّ بعض الإجابات تتّفق أنّ المضامين التّي يحتويها الكتاب تلاءم مستوى المتعلّمين بنسبة قدّرت بـ: (66.67%) برّروا إجابتهم بأنّ مضامين الكتاب المدرسي ليست صعبة وفي متناول الجميع في حين ترى النّسبة أخرى المقدّرة بـ(33.33%) بأنّ المتعلّمين في بعض الحيان لا يستوعبون بعض مضامين الكتاب المدرسي، نظرا لصعوبة بعض مواضيع الدّروس وعدم ترتيبها.

***السّؤال الرّابع: هل الأمثلة الموجودة في الكتاب المدرسي كافيّة لاستيعاب المتعلّم؟**

الإجابة	العدد	النّسبة المئويّة%
نعم	1	%16.67
لا	5	%83.33
المجموع	6	%100

الجدول رقم (07): النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الرّابع من المحور الثّاني.

من خلال ما جاء في الجدول يتبيّن أنّ الأمثلة المجودة في الكتاب المدرسي غير كافيّة لاستيعاب المتعلّم حسب ما أجاب عليه الأساتذة قدّرت بنسبة (83.33%) ، والسّبب في رأيهم أنّ هذه الأمثلة غير كافيّة للفهم ولا تتماشى مع قدرات المتعلّمين، ويجب على الأستاذ إضافة أمثلة أخرى لتيسر الفهم أكثر ومعالجة الظاهرة اللغوية المراد علاجها بسهولة ، أمّا النّسبة المتبقية (16.67%) أجابوا أنّ الأمثلة كافيّة للفهم والاستيعاب في متناول الجميع.

***السّؤال الخامس: هل الصّور المرافقة للنّصوص تساعد على الفهم العام؟**

الإجابة	العدد	النّسبة المئويّة%
نعم	2	%33.33
لا	4	%66.67
المجموع	6	%100

الجدول رقم (08): النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الخامس من المحور الثّاني.

يتّضح من خلال الجدول نسبة الأساتذة الذّين قالوا أنّ الصّور المرفقة للنّصوص لا تساعد على الفهم العام أعلى نسبة والمقدّرة بـ(66.67%) تمثّل ضعفي نسبة الأساتذة الذّين أقرّوا العكس وتقدّر هذه النّسبة (33.33%)، ومعظم الذّين أجابوا لا كان دليلهم في ذلك أنّها لا توصل المتعلّم إلى المعنى المراد فهمه، وبعيدة عن أصالتها العربيّة الإسلاميّة، قد تكون غربيّة أو من الأنترنث، ومن المفروض أن تكون الصور قريبة إلى ذهن المتعلم خادمة لموضوع النص .

***السّؤال السّادس: هل التّطبيقات اللّغوية المعتمدة في الكتاب المدرسي تمكن المتعلّم من اكتساب المهارات اللّغوية؟**

الإجابة	العدد	النّسبة المئويّة%
نعم	4	%66.67
لا	2	%33.33
المجموع	6	%100

الجدول رقم (09): النّتائج المتعلّقة بالسّؤال السّادس من المحور الثّاني.

تكشف النّتائج المتحصّل عليها في الجدول أنّ النّسبة الأعلى فيه والمقدّرة بـ(66.67%) نسبة الأساتذة الذّين يرون أيّ التّطبيقات اللّغوية المعتمدة في الكتاب المدرسي تمكّن المتعلّم من إكساب المهارات اللّغوية، لأنّها تطبيقات تثري رصيده اللّغوي والفكري، أمّا الأساتذة الذّين قالوا العكس قدّرت نسبتهم بـ(33.33%) حجتهم في ذلك أنّها ليست في المستوى ولا يعتمدون عليها، بل يتطرقون إلى التّطبيقات الخارجيّة عن الكتاب المدرسي، لأنّها تيسّر وتسهّل الفهم لدا المتعلّم.

***السّؤال السّابع: هل الكتاب المدرسي يحقّق الأهداف المنشودة لنشاط الظّاهرة اللّغويّة؟**

الإجابة	العدد	النّسبة المئويّة%
نعم	4	%66.67
لا	2	%33.33

المجموع	6	%100

الجدول رقم (10): النّتائج المتعلّقة بالسّؤال السّابع من المحور الثّاني.

تظهر نتائج الجدول أنّ نسبة الأساتذة الذّين أجابوا أنّ الكتاب المدرسي يحقّق الأهداف المنشودة لنشاط الظّاهرة اللّغوية تقدّر بـ(66.67%)، وهذا له أثر ايجابي ويساعد في تحقيق هذه الأهداف، وتُمثّل ضعفي نسبة الأساتذة الذّين أجابوا العكس بنسبة تقدّر ب (33.33%)، ولذلك فالكتاب المدرسي وسيلة أساسية وضرورية لتحقيق العملية التعليمية.

***السّؤال الثّامن: هل المدّة الزّمنيّة المبرمجة كافيّة لتناول كل الظّاهرة اللّغوية التّي يحتويها الكتاب المدرسي؟**

الإجابة	**العدد**	**النّسبة المئويّة%**
نعم	1	%16.67
لا	5	%83.33
المجموع	6	%100

الجدول رقم (11): النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّامن من المحور الثّاني.

يتبيّن من الجدول أنّ النّسبة الأعلى للأساتذة الذّين أجابوا أنّ المدّة الزّمنية المبرمجة غير كافيّة لتناول الظّاهرة اللّغوية التّي يحتويها الكتاب المدرسي والمقدّرة بـ(83.33%)، أمّا النسبة القليلة مقدّرة بـ(16.67%) أجابوا العكس، وهذا قد يعود إلى مدى سرعة الأستاذ في تقديمه الدّرس.

2-4-1-3-نتائج المحور الثالث: أسئلة حول طرق التّدريس

***السّؤال الأوّل: أيّ الطرق تعتمد في تعليم الظّاهرة اللّغوية؟**

الإجابة	**العدد**	**النّسبة المئويّة%**
الاستقرائية	0	%0
القياسية	0	%0
المقاربة النصية	6	%100

المجموع	6	%100

الجدول رقم (12): النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الأوّل من المحور الثّالث.

من خلال الجدول نلحظ أن الأساتذة يعتمدون على طريقة المقاربة النّصية في تعليم الظّاهرة اللّغوية بنسبة (%100) وذلك لأنّها أقرب طريقة لفهم المتعلّم ولاكتسابه المهارات اللغوية الكافية لتحليل ومناقشة الدرس .

***السّؤال الثّاني: هل تطبيق المقاربة النصيّة يرفع من مستوى تعليم الظّاهرة اللّغوية؟**

الإجابة	**العدد**	**النّسبة المئويّة%**
نعم	6	%100
لا	0	%0
المجموع	6	%100

الجدول رقم (13): النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّاني من المحور الثّالث.

يتبيّن من خلال الجدول أنّ الأساتذة أجمعوا أنّ تطبيق المقاربة النّصية يرفع من مستوى تعليم الظّاهرة اللّغوية بنسبة (%100)، حجّتهم أنّها تساهم في فهم النّصوص المكتوبة أو تأليف نصوص أخرى بلغة سليمة خاليّة من اللّحن شفهيّا وكتابيّا.

***السّؤال الثّالث: هل تعتمد على الخطوات التّي جاءت بها هذه المقاربة؟**

الإجابة	**العدد**	**النّسبة المئويّة%**
نعم	6	%100
لا	0	%0
المجموع	6	%100

الجدول رقم (14): النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّالث من المحور الثّالث.

يلاحظ من خلال الجدول أنّ إجابات جميع الأساتذة كانت نعم بنسبة تقدّر بـ(100%) أي أنّهم يعتمدون على الخطوات التّي جاءت بها هذه المقاربة، حجتهم أنّها تثير انتباه المتعلّمين وتعطيهم الفرصة لتنمية قدراتهم ومهاراتهم، كما تجعل المتعلّم عنصرا مشاركا ومناقشا في الدّرس.

2-4-1-نتائج المحور الرّابع : أسئلة حول الظّاهرة اللّغوية:

***السّؤال الأوّل: ما هي الصّعوبات التّي تواجهك في تقديم نشاط الظّاهرة اللّغوية؟**

من خلال أجوبة الأساتذة يلاحظ أنّ الصّعوبات التّي تواجههم في تقديم نشاط الظّاهرة اللّغوية تكمن في:

- عدم وجود الأمثلة الكافيّة لتقديم الدّرس، نظرا لنقصها في النّص الأصلي.
- الاستنتاج موجز وملخّص لا يلمّ بجميع جوانب الدّرس.
- الحجم السّاعي المخصّص للحصّة غير كاف.
- تقديم نصوص تغيب فيها الظّاهرة المراد علاجها.
- قلّة انتباه المتعلّمين أثناء شرح الدّرس.
- صعوبة استرجاع مكتسبات المتعلّم القبليّة لعدم مراجعته للدّرس.
- كثرة المتعلّمين في القسم ممّا يجلب الفوضى وعدم الانضباط في بعض الأحيان.

***السّؤال الثّاني: هل تؤثّر هذه الصّعوبات على فهم المتعلّم؟**

الإجابة	العدد	النّسبة المئويّة%
نعم	6	%100
لا	0	%0
المجموع	6	%100

الجدول رقم (15): النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّاني من المحور الرّابع.

نلاحظ من الجدول أنّ جميع الأساتذة أقرّوا أنّ تلك الصّعوبات تؤثّر على فهم المتعلّم بنسبة (100%)، ويقترحون:

- تغيير بعض النّصوص بأخرى لتكون ملائمة لنشاط الظّاهرة اللّغويّة لتتماشى مع قدرات المتعلّم.
- حذف بعض الدّروس بهدف تقليص البرنامج.
- تخصيص الوقت الكافي لتقديم الدّرس مع التّدريبات والتّطبيقات.
- إقامة أقسام بإعداد نموذجيّة تضمّ متعلّمين دون السّن المناسب لهذه المرحلة.

***السّؤال الثّالث: في نظرك ما هي مجمل الصّعوبات التّي تحول دون تحقيق نتائج نشاط الظّاهرة اللّغوية؟**

الإجابة	العدد	النّسبة المئويّة%
صعوبة مادة	1	% 16.67
ضيق الوقت	2	%33.33
كثافة البرنامج	1	% 16.67
صعوبة الفهم لدى المتعلم	2	% 33.33
المجموع	6	%100

الجدول رقم (16): النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّالث من المحور الرّابع.

يوضّح الجدول أنّ مجمل الصّعوبات التّي تحول دون تحقيق نتائج نشاط الظّاهرة اللّغوية تعود إلى ضيق الوقت، صعوبة الفهم لدى المتعلّم وقدّرت كلا النّسبتين (33.33%)، أمّا النسبتين المتبقيتين تعود إلى صعوبة المادة وكثافة البرنامج وقدرت كلّ واحدة منهما بـ (16.67%)، يرجع ذلك إلى صعوبة فهم المتعلّم للمّادة أو المعلّم ذاته. فهو يركّز على إتمام المقرّر الدّراسي، وليس لتحقيق الأهداف والكفاءات.

***السّؤال الرّابع: هل أنشطة الظّاهرة اللّغوية للسّنة الرّابعة متوسّط مكمّلة لأنشطة الظّاهرة اللّغوية للسّنة الثّالثة متوسّط؟**

الإجابة	العدد	النّسبة المئويّة%
نعم	4	%66.67
لا	2	%33.33

المجموع	6	%100

الجدول رقم (17): النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الرّابع من المحور الرّابع.

من خلال الجدول يلاحظ أنّ نسبة الأساتذة الذّين أجابوا أنّ أنشطة الظّاهرة اللّغوية للسّنة الرّابعة متوسّط مكمّلة لأنشطة الظّاهرة اللّغوية للسّنة الثّالثة متوسّط قدّرت بـ(66.67%) تمثّل ضعفي نسبة الأساتذة الذّين أجبوا العكس والمقدّرة بـ(33.33%)، برّروا أجابتهم أنّ أغلب دروس السّنة الثّالثة تركّز على الصّرف، أمّا دروس السّنة الرّابعة على النّحو.

2-4-1-5-نتائج المحور الخامس: أسئلة حول التّقويم التّربوي:

***السّؤال الأوّل: هل تمارس التّقويم التّربوي في كل نشاط من الأنشطة؟**

الإجابة	العدد	النّسبة المئويّة%
نعم	6	%100
لا	0	%0
المجموع	6	%100

الجدول رقم (18): النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الأوّل من المحور الخامس.

يبيّن الجدول أنّ جميع الأساتذة يمارسون التّقويم التّربوي في كل نشاط من الأنشطة بنسبة قدّرت بـ(100%)، ذلك لتيسير العمل وإعطاء الفرص للمتعلّمين للاستيعاب الوافر.

***السّؤال الثّاني: هل تعتمد على التقّويم التّكويني أثناء تقديمك لنشاط الظّاهرة اللّغوية؟**

الإجابة	العدد	النّسبة المئويّة%
نعم	6	%100
لا	0	%0
المجموع	6	%100

الجدول رقم (19): النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّاني من المحور الخامس.

يلاحظ من الجدول أنّ النّسبة الأعلى والمقدّرة بـ(100%) للأساتذة الذّين يعتمدون على التّقويم التّكويني أثناء تقويمهم لنشاط الظّاهرة اللّغوية، لأنّه ضروري ولازم لبناء وتكوين مكتسبات ومعارف المتعلّم.

السّؤال الثّالث: هل التّقويم التّحصيلي يكشف عن المتعلّمين المتعثّرين؟

الإجابة	العدد	النّسبة المئويّة%
نعم	6	%100
لا	0	%0
المجموع	6	%100

الجدول رقم (20): النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّالث من المحور الخامس.

تظهر نتائج الجدول أنّ التّقويم التّحصيلي يكشف عن المتعلّمين المتعثرين بنسبة (100%)، لأنّه يحصّل كلّ المعارف والمهارات التّي يتلقاها المتعلّم خلال تعلّمه، وبالتالي فهو يكشف عن المتعلّمين الذّين يجدون صعوبة في تعلم هذا النّشاط .

***السّؤال الرّابع: هل الاكتظاظ يعيق مراعاة ومعالجة الفروق الفرديّة؟**

الإجابة	العدد	النّسبة المئويّة%
نعم	6	%100
لا	0	%0
المجموع	6	%100

الجدول رقم (21): النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الرّابع من المحور الخامس.

يوضّح الجدول أنّ كلّ الأساتذة أجمعوا على أنّ الاكتظاظ يعيق مراعاة ومعالجة الفروق الفرديّة بنسبة (100%) لأنّه يغطّي على بعض المتعلّمين الذّين يعانون من بطئ في الفهم والاستيعاب.

2-4-2-نمط المتعلّمين:

2-4-2-1-نتائج المحور الأوّل: البيانات الشّخصية

الجنس	العدد	النّسبة المئويّة%
ذكر	7	%23.33
أنثى	23	%76.67
المجموع	30	%100

الجدول رقم (01): النّتائج المتعلّقة بالجنس.

من خلال النّتائج المتحصّل عليها في الجدول يتّضح أنّ نسبة الإناث أعلى من نسبة الذّكور المقدرّة بـ(76.67%) تمثّل ثلاثة أضعاف نسبة الذّكور في التّعليم بنسبة (23.33%) لأنّ الإناث تتزايد باستمرار وخاصة في الآونة الأخيرة على عكس فئة الذّكور، أو ربّما أغلبيّة الذّكور تتّجه في هذه المرحلة إلى الحيّاة العمليّة.

السّن	العدد	النّسبة المئويّة%
15	22	%73.33
16	6	%20
17	2	%6.67
المجموع	30	%100

الجدول رقم (02): النّتائج المتعلّقة بالسّن.

يتّضح من خلال النّتائج المتحصّل عليها في الجدول أنّ المتعلّمين الذّين بلغ سنّهم (15 سنة) المقدرة بـ(73.33%) أعلى نسبة مقارنة بنسبة المتعلّمين الذّين بلغوا سنّ (16 سنة) والمقدّرة بـ(20%)، وكذلك الذّين

بلغوا سنّ (17 سنة) المقدرة بـ (6.67%)، ذلك لأنّ سنّ المتعلمين (15سنة) هو السّن الملائم والعادي للسّنة الرّابعة متوسّط على عكس الذّين بلغوا سنّ (16و17 سنة) فسنّهم يفوق السّن العادي وهذا راجع إمّا لإعادة هذه السّنة نفسها أو سنة من السّنوات الماضية.

المستوى	العدد	النّسبة المئويّة%
معيد	5	%16.67
غير معيد	25	%83.33
المجموع	30	%100

الجدول رقم (03): النّتائج المتعلّقة بالمستوى.

يتبيّن من خلال النّتائج المتحصّل عليها في الجدول أنّ النّسبة الأعلى للمتعلّمين الغير معيدين والتّي قدرت بـ(83.33%) تمثّل خمسة أضعاف المتعلّمين المعيدين المقدّرة نسبتهم بـ (16.67%)، وهذا قد يعود للحالة الاجتماعية التّي يعيشها المتعلّم أو لمستوى القدرات الذّهنية التّي تساعده على النّجاح أو الرّسوب.

2-4-2-1-نتائج المحور الأوّل: أسئلة حول الظّاهرة اللّغويّة.

***السّؤال الأوّل: هل تفضل نشاط الظّاهرة اللّغوية على بقيّة الأنشطة؟**

الإجابة	العدد	النّسبة المئويّة%
نعم	22	%73.33
لا	8	%26.67
المجموع	30	%100

الجدول رقم (04): النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الأوّل من المحور الأوّل.

يلاحظ من خلال الجدول أنّ النّسبة الأعلى للمتعلّمين الذّين يفضّلون نشاط الظّاهرة اللّغوية على بقية الأنشطة بنسبة تقدّر بـ(73.33%) وبالتالي فهؤلاء لديهم الرّغبة لتعلّم هذا النّشاط وتجاوز مختلف الصّعوبات التّي قد تواجههم أثناء تعلّمها، أمّا النّسبة المتبقيّة قدرت بـ(26.67%) وهي نسبة الذّين أجابوا أنّهم لا يفضّلون هذا النّشاط، ويرجع هذا إمّا لصعوبة النّشاط أو عدم فهمه.

***السّؤال الثّاني: كيف تقيّم مستواك في هذا النّشاط؟**

الإجابة	العدد	النّسبة المئويّة%
جيّد	11	%36.67
متوسّط	17	%56.66
غير مكتسب	2	%6.67
المجموع	30	%100

الجدول رقم (05): النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّاني من المحور الأوّل.

يتّضح من خلال الجدول أنّ مستوى المتعلّمين في نشاط الظّاهرة اللّغوية مستوى متوسّط بنسبة تقدّر بـ(56.66%)، أمّا النّسبة التّي أجابت بأنّ أصحاب المستوى الجيّد قدّرت بـ (36.67%)، وأجابت النّسبة الأخرى المتبقيّة بأنّ مستواها غير مكتسب في هذا النّشاط (6.67%)، ويعود اختلاف المستوى في غالبه إلى الفروق الفرديّة بين المتعلّمين، ومدى ميولاتهم في تعلّم هذا النّشاط.

***السّؤال الثّالث: هل تساعدك الأمثلة الموجودة في الكتاب المدرسي على فهم نشاط الظّاهرة اللّغوية؟**

الإجابة	العدد	النّسبة المئويّة%
نعم	8	%26.67
لا	5	%16.66
أحيانا	17	%56.67
المجموع	30	%100

الجدول رقم (06): النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّالث من المحور الأوّل.

تبيّن النّتائج المتحصّل عليها في الجدول أنّ النّسبة الأعلى والمقدّرة بـ (56.67%) للمتعلّمين الذّين حكموا بأنّ الأمثلة الموجودة في الكتاب المدرسي أحيانا ما تساعدهم على فهم نشاط الظّاهرة اللّغويّة، وتبعتها نسبة مقدّرة بـ (26.67%) أجابت أنّ تلك الأمثلة تساعدهم على الفهم وهي في مستواهم، في حين أجابت النّسبة القليلة الأخرى أنّها لا تساعدهم على الفهم بنسبة قدّرت بـ(16.66%)، هذا قد يرجع إلى مدى شرح المعلّم لتلك الأمثلة، أو أنّ الأمثلة المقدمة ليست في مستوى المتعلّم.

***السّؤال الرّابع: هل تقوم بحلّ التّطبيقات الموجودة في الكتاب المدرسي؟**

الإجابة	العدد	النّسبة المئويّة%
نعم	19	%63.33
لا	5	%16.67
أحيانا	6	%20
المجموع	30	%100

الجدول رقم (07): النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الرّابع من المحور الأوّل.

من خلال النتائج المتحصّل عليها في الجدول يلاحظ أنّ النّسبة الأعلى للمتعلّمين الذين يقومون بحلّ التّطبيقات الموجودة الكتاب المدرسي مقدرّة بـ:(63.33%)، كونها تساعدهم على الفهم والاستيعاب، في حين بلغت النّسبة التّي تقوم بحلّ التّطبيقات أحيانا بـ:(20%)، وهي تكاد تقارب النّسبة التّي لا تقوم بحلّ التّطبيقات والمقدّرة بـ(16.67%)، وقد يعود ذلك إلى عدم الاهتمام واللامبالاة بهذا النّشاط، أو لغياب المتابعة من قبل الأولياء.

***السّؤال الخامس: هل الحجم السّاعي المخصّص للظّاهرة اللّغويّة يساعدك على استيعاب جزيئات الدّرس؟**

الإجابة	العدد	النّسبة المئويّة%
نعم	9	%30
لا	21	%70
المجموع	30	%100

الجدول رقم (08): النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الخامس من المحور الأوّل.

من خلال الجدول يتبيّن أنّ الحجم السّاعي المخصّص للظاّهرة اللّغوية لا يساعد المتعلّم على استيعاب الدّرس بنسبة تقدّر بـ(70%)، ذلك نظر لصعوبة هذا النّشاط وتعلمه يتطلب الوقت الكافي للفهم والاستيعاب، أمّا النّسبة الأخرى قدّرت بـ(30%) هي نسبة المتعلّمين الذّين أجابوا بأنّ الحجم السّاعي المخصّص للظّاهرة اللّغويّة مناسب وكافي لتعلّمها وفهمها، وربّما يكون هؤلاء من المتفوقين ذو الفهم السّريع.

السّؤال السادس: هل تجد صعوبة في تعلّم نشاط الظّاهرة اللّغوية؟

الإجابة	العدد	النّسبة المئويّة%
نعم	20	%66.67
لا	10	%33.33
المجموع	30	%100

الجدول رقم (09): النّتائج المتعلّقة بالسّؤال السّادس من المحور الأوّل.

يتّضح من النّتائج المتحصّل عليها في الجدول أنّ نسبة المتعلّمين الذّين يجدون صعوبة في تعلّم نشاط الظّاهرة اللّغوية قدّرت بـ(66.67%) تمثّل ضعفي نسبة المتعلّمين الذّين لا يجدون صعوبة في تعلّمها وسبب ذلك غالبا يعود إلى ضيق الوقت، الشّرح الغير كافي من المعلّم لتوصيل المعلومة للمتعلّم.

***السّؤال السّابع: هل التّقييم التّحصيلي للظّاهرة اللّغوية؟**

الإجابة	العدد	النّسبة المئويّة%
جيّد	9	%30
متوسّط	21	%70
غير مكتسب	0	%0
المجموع	30	%100

الجدول رقم (10): النّتائج المتعلّقة بالسّؤال السّابع من المحور الأوّل.

يلاحظ من خلال الجدول أنّ التقييم التّحصيلي للظّاهرة اللّغوية متوسّط لحصوله أعلى نسبة المقدّرة بـ (70%)، ذلك راجع إلى بعض العقبات التّي تواجه بعض المتعلّمين في تحصيل نشاط الظّاهرة اللّغوية، وقدّرت النّسبة الأخرى بـ(30%) للمتعلّمين الذّين أجابوا بجيّد، ربّما يرجع لتفاوت المستوى بين المتعلّمين.

2-5-خلاصة النّتائج:

من خلال الإطلاع على نتائج الاستمارة المخصّصة للأساتذة والمتعلّمين وبالاعتماد على ما قدّموه لنا من إجابات يتبيّن أنّ هناك عوامل تساعد في إنجاح ورسوب العمليّة التّعليميّة وبالأخص في نشاط الظّاهرة اللّغويّة نذكر منها:

- المضامين التّي يحتويها الكتاب المدرسي مقبولة لأنّها تتلاءم في بعض الأحيان مع مستوى المتعلّم.
- النّصوص والصوّر المرفقة لها غالبا ما تساعد المتعلّم على فهم الدّرس.
- أنشطة الظّاهرة اللّغويّة للسّنة الرّابعة متوسّط مكملّة لأنشطة الظّاهرة اللّغويّة للسّنة الثّالثة متوسّط.
- اعتماد على طريقة المقاربة النّصيّة تساعد في رفع مستوى تعليم الظّاهرة اللّغويّة.
- التّطبيقات الموجودة في الكتاب المدرسي غالبا ما تمكّن المتعلّم من اكتساب المهارات اللّغويّة.
- اعتماد على التّقويم التّكويني والتّحصيلي يساهم في تكوين وبناء مكتسبات المتعلّم.

أمّا الصّعوبات التّي تمّ طرحها تمثّلت فيما يلي:

- الأمثلة الموجودة في الكتاب المدرسي غير كافيّة لاستيعاب المتعلّم ولا تعبّر عن واقعه ولا تنسجم مع مستواه العقلي.

عدم تخصيص الوقت الكافي لتناول نشاط الظّاهرة اللّغويّة التّي يحتويها الكتاب المدرسي، ممّا يؤدي إلى عدم إنهاء البرنامج الدّراسي المقرّر.

- تقديم نصوص تغيب فيها الظّاهرة المراد علاجها.
- كثرة المتعلّمين في القسم يؤثر على فهم المتعلّم لنشاط الظّاهرة اللّغويّة.
- صعوبة فهم المتعلّم للمادة وعدم مراجعته للدّروس السّابقة يزيد في صعوبة تدريس الظّاهرة اللّغويّة.

يمكن القول أنّ كلاّ من الأساتذة والمتعلّمين لديهم تقريبا الرأي نفسه حول نشاط الظّاهرة اللّغويّة، لأنّهم يواجهون نفس الصّعوبات، فالأساتذة يجدون صعوبة في إيصال المعلومة المتعلّقة بنشاط الظّاهرة اللّغويّة إلى أذهان المتعلّمين، نظرا لغياب النّصوص والأمثلة التّي تخدم تلك الظّاهرة في الكتاب المدرسي، بالإضافة إلى عدم تخصيص

الوقت الكافي لتعليمها على الرّغم من أهميّتها، أمّا المتعلّمين رغم تفضيلهم لهذه الأنشطة وحلّهم التّطبيقات الموجودة في الكتاب المدرسي، إلاّ أنّ هذه الظّاهرة تبقى عائقا بالنّسبة لهم.

الخاتمـــة

نتناول هذا البحث موضوعا في غاية الأهميّة حاولنا من خلاله رصد واقع تعليم النّحو والصّرف في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، مدعّمين ذلك بمجموعة من الاستثمارات لكل من الأساتذة والمتعلّمين فتوصّلنا إلى النّتائج التّالية:

- تقوم التّعليميّة بترقيّة العمليّة التّربوية وتطوير طرق التّعليم، يتمركز مبحثها حول المعلم، المتعلّم، المادّة الدّراسيّة وبنية التّعليم.
- تعليم النّحو والصّرف لا يخلو من الصعوبات التّي تواجه كلا من الأساتذة والمتعلّم، أثناء سير العمليّة التّعليميّة، ممّا يؤثّر على الفهم والاستيعاب الجيّد.
- عدم التّوافق بين الدّروس النّحويّة والصّرفيّة في الكتاب المدرسي.
- أغلبيّة الصّور الموجودة في الكتاب المدرسي لا تحقّق الأهداف المنشودة.
- أغلبية النّصوص والأمثلة الموجودة في الكتاب المدرسي غير كافيّة لتعليم الظّاهرة اللّغوية.
- غياب لشاهد القرآني في الأمثلة المقدمة في الظّاهرة اللّغويّة (الصرف).
- معظم التّطبيقات تركّز على التّطبيقات الكتابية لا الشّفوية.
- قلّة الوقت المخصّص لنشاط الظّاهرة اللّغوية يجعل المتعلّم عاجزا عن الفهم.
- صعوبة الظّاهرة اللّغوية كمادة في نظر المتعلّمين في هذه المرحلة.
- الكتاب المدرسي يلعب دورا مهما في سير العمليّة التّعليميّة.
- تعليم النّحو والصّرف يمكّن المتعلّم من اكتساب المهارات اللّغوّية.

هذه من أهم النّتائج التّي توصّلنا إليها من خلال هذا البحث ويمكن أن تقدّم بعض الاقتراحات التّي قد تساهم في تحقيق الأهداف لتعليم النّحو والصّرف في السّنة الرابعة متوسّط:

- تقديم أمثلة كافيّة تخدم نشاط الظّاهرة اللّغوية.
- زيّادة الحجم السّاعي لتعليم الظّاهرة اللّغوية (النّحو والصّرف).
- ضرورة إدخال الأدوات والوسائل الحديثة في تعليم هذه الظّاهرة من مثل كتابة العناصر المستهدفة دراستها في الدّرس بلون مغاير، لأنّ استعمالها يثير اهتمام المتعلّمين ويحفّزهم في تعلّمها.
- التَغيير في بعض الأحيان إلى طرق التّدريس الأخرى مثل: الاستقرائية، حل النشاط لتجعل المتعلّم متشوّقا لدراسة هذا النّشاط.
- اختيار نصوص تخدم الظّاهرة اللّغويّة.

- التّخفيف من البرنامج المقرّر ليتّسع الوقت لدراسة نشاط الظّاهرة اللّغوية لأنّها تساعد المتعلّم على تنمية المهارات اللّغوية.
- إعداد الكتاب المدرسي بالصّور التّي تحقق الأهداف المنشودة.
- صيّاغة القاعدة النّحوية والصّرفية بأسلوب سهل وواضح.

وفي هذا الأخير نرجو من الله سبحانه وتعالى التّوفيق والسّداد في هذا البحث، ونتمنى أن يكون هذا البحث في المستوى ووفّقنا في إنجازه وأن يفيد ولو بقليل في الدّراسات اللاّحقة.

ملاحـق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحي–جيجل–

كلية الآداب واللّغات

قسم اللغة والأدب العربي

موجّهة لأستاذة اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط

في إطار انجاز بحث لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي تخصص علوم اللّسان العربي تحت عنوان "تعليم النّحو والصّرف كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرابعة متوسّط–أنموذجا–"

نرجو من سيادتكم ملء هذه الاستمارة بصدق وموضوعية، ونتعهد أن كامل البيانات المجمعة بواسطة هذه الاستمارة ستكون سرّية ولا تستخدم إلاّ لأغراض علمية بحثة.

نعلمكم أن صدق نتائج البحث تتوقف على مدى صراحتكم في الإجابة وشكرا جزيلا على حسن تعاونكم.

إعداد الطالبتين: **إشراف الأستاذ:**

–بوملطة إلهام حشاني عباس

–بوفليغة رقية

الموسم الدراسي:2015–2016

استمارة خاصة بالأستاذ

ملاحظة: الإجابة عن الأسئلة تكون بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة.

❖ **البيانات الشخصية للأستاذ:**

1-الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2-السّن: 24-30 ☐ 30-40 ☐ 40-60 ☐

3-الخبرة المهنيّة: أقل من 5سنوات ☐ من 5 إلى 10 سنوات ☐

من 10 سنوات فما فوق ☐

I- أسئلة حول الكتاب ا لمدرسي

1-ما رأيك في محتوى الكتاب المدرسي؟

مقبول ☐ مناسب ☐ غير ملائم ☐

برّر

إجابتك:.....

.....

2-هل النّصوص المقترحة في الكتاب المدرسي تلبّي حاجيات المتعلّم؟

نعم ☐ لا ☐

برّر

إجابتك:.....

.....

3-هل المضامين التي يحتويها الكتاب المدرسي تتلاءم مع مستوى المتعلّم ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

برّر إجابتك:.....

.....

4–هل الأمثلة الموجودة في الكتاب المدرسي كافيّة لاستيعاب المتعلّم؟

نعم ☐ لا ☐

–إذا كانت الإجابة بـ "لا"، ما هي الحلول المقترحة؟

.....

.....

5–هل الصّور المرافقة للنّصوص تساعد على الفهم العام؟

نعم ☐ لا ☐

– إذا كانت الإجابة بـ "لا" برّر:

.....

.....

6–هل التّطبيقات اللّغوية المعتمدة في الكتاب المدرسي تمكن المتعلّم من اكتساب المهارات اللّغوية؟

نعم ☐ لا ☐

– إذا كانت الإجابة بـ "لا" برّر:

.....

.....

7–هل الكتاب المدرسي يحقّق الأهداف المنشودة لنشاط الظّاهرة اللّغوية؟

نعم ☐ لا ☐

8–هل المدّة الزمنيّة المبرمجة كافيّة لتناول كل الظّاهرة اللّغوية التي يحتويها الكتاب المدرسي؟

نعم ☐ لا ☐

-إذا كانت الإجابة بـ "لا"، ما هي الحلول المقترحة؟

.....

.....

II- أسئلة حول طرائق التّدريس

1-أيّ الطرائق تعتمد في تعليم الظّاهرة اللّغوية؟

الاستقرائية ☐ القياسيّة ☐ المقاربة النصيّة ☐

طرائق أخرى:

.....

.....

2-هل تطبيق المقاربة النصيّة يرفع من مستوى تعليم الظّاهرة اللّغوية؟

نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت الإجابة بـ "نعم" برّر:

.....

.....

4-هل تعتمد على الخطوات التي جاءت بها هذه المقاربة؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

برّر

إجابتك:.....

.....

III- أسئلة حول نشاط الظّاهرة اللّغوية

1-ما هي الصّعوبات التي تواجهك في تقديم نشاط الظّاهرة اللّغوية؟

.....

.....

2-هل تؤثر هذه الصّعوبات على فهم المتعلّم؟

نعم ☐ لا ☐

برّر إجابتك:.....

.....

3-في نظرك ما هي مجمل الصّعوبات التي تحول دون تحقيق نتائج نشاط الظّاهرة اللّغوية؟

-صعوبة المادّة: ☐

-ضيق الوقت: ☐

-كثافة البرنامج: ☐

-صعوبة الفهم لذا المتعلّم: ☐

-أسباب أخرى.....

.....

4-هل أنشطة الظّاهرة اللّغوية للسنة الرّابعة متوسّط مكمّلة لأنشطة الظّاهرة اللّغوية للسّنة الثّالثة متوسّط؟

نعم ☐ لا ☐

-إذا كانت الإجابة بـ"لا" برّر ذلك:

.....

.....

IIII- أسئلة التّقويم التّربوي

1-هل تمارس التّقويم التّربوي في كل نشاط من الأنشطة؟

نعم ☐ لا ☐

2-هل تعتمد على التقّويم التّكويني أثناء تقديمك لنشاط الظّواهر اللّغوية؟

نعم ☐ لا ☐

برر ذلك.....

.....

3-هل التّقويم التّحصيلي يكشف عن التلاميذ المتعثّرين؟

نعم ☐ لا ☐

4-هل الاكتظاظ يعيق مراعاة ومعالجة الفروق الفرديّة؟

نعم ☐ لا ☐

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحي–جيجل–

كليّة الآداب واللّغات

قسم اللّغة والأدب العربي

موجّهة لمتعلّمي السّنة الرّابعة متوسّط

في إطار انجاز بحث لنيل شهادة الماستر: في اللّغة والأدب العربي تخصّص علوم اللّسان العربي تحت عنوان "تعليم النّحو والصّرف كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة متوسّط–أنموذجا–"

نرجو منكم ملء هذه الاستمارة بصدق وموضوعيّة، وتتعهد أنّ كامل البيانات المجملة بواسطة هذه الاستمارة ستكون سرّية ولا تستخدم إلاّ لأغراض علميّة بحثة.

ونعلمكم أنّ صدق نتائج البحث تتوقّف على مدى صراحتكم في الإجابة وشكرا جزيلا على حسن تعاونكم.

إعداد الطّالبتين: **إشراف الأستاذ:**

–بوملطة إلهام حشّاني عبّاس

–بوفليغة رقّية

الموسم الدّراسي:2015–2016

استمارة خاصّة بالمتعلّم

ملاحظة: الإجابة عن الأسئلة تكون بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة.

❖ **البيانات الشّخصية للمتعلّم:**

1-الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2-السّن: ☐

3-المستوى: معيد ☐ غير معيد ☐

I- أسئلة حول الظّاهرة اللّغوية

1-هل تفضل نشاط الظّاهرة اللّغوية على بقيّة الأنشطة؟

نعم ☐ لا ☐

2-كيف تقيّم مستواك في هذا النّشاط؟

جيّد ☐ متوسّط ☐ غير مكتسب ☐

3-هل تساعدك الأمثلة الموجودة في الكتاب المدرسي على فهم نشاط الظّاهرة اللّغوية؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

4-هل تقوم بحلّ التّطبيقات الموجودة في الكتاب المدرسي؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

5-هل الحجم الساعي المخصّص للظّاهرة اللّغوية يساعدك على استيعاب جزئيات الدّرس؟

نعم ☐ لا ☐

6–هل تجد صعوبة في تعلّم نشاط الظّاهرة اللّغوية؟

نعم ☐ لا ☐

7–هل التّقيم التّحصلي للظّاهرة اللّغوية؟

جيّد ☐ متوسّط ☐ غير مكتسب ☐

قائمة المصادر والمراجع

*القرآن الكريم، برواية ورش عن نافع.

1-المصادر:

1- الشّريف مريبعي، وآخرون، اللغة العربية للسّنة الثالثة من التّعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ،2016 .

2- الشريف مريبعي، وآخرون، اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016.

3- الشريف مريبعي، دليل الأستاذ للغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006.

4- مديرية التعليم الأساسي ، منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، جوان ، 2013.

2-المراجع:

1-إبراهيم عبد الله ناصر، وآخرون، مدخل إلى التربية، دار الفكر، الأردن، الجزء الأول.

2-إميل بديع يعقوب، موسوعة النحو والصرف والإعراب، دار العلم للملايين، لبنان.

3-أحمد بن محمد الحملاوي، شدا العرف في فن الصرف، دار الكيان الرياض، السعودية، الطبعة الثانية عشر، 1957.

4-أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية-حقل تعليمية اللغة-، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، الطبعة الثانية، 2009.

5-أحمد الزوبير، سند تربوي تقويمي على أساس المقاربة بالكفاءات يتضمن دروس نموذجية-موجهة للأساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط مادة اللغة العربية-، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر.

6-أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران، عمان.

7-أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، الطبعة الثالثة، 2007.

8-أحمد الهاشمي، القواعد الأساسية للغة العربية، بيروت، لبنان.

9-أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، الجزء الثاني، الطبعة الأولى، 2008.

10-أنطوان طعمة وآخرون، تعلّمية اللغة العربية، دار النهضة العربيّة، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية، 2009.

11-بشير ابرير، تعلمية النصوص-بين النظرية والتطبيق-، عالم الكتب الحديثة، عنابة، الجزائر، الطبعة الأولى، 2007.

12-بلقاسم سلاطنيّة، حسان الجيلالي، منهجية العلوم الاجتماعية، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، الطبعة الثانية، 2004.

13-أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمان الجرجاني، العمد في التصريف، تحقيق: الجداري زهران، دار المعارف، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى، 1990.

14-توفيق بلطه جي، كيف نتعلم الإعراب، دار الوعي الجزائر، الطبعة التاسعة، 2012.

15-جرجي شاهين، سلم اللسان في الصرف والنحو والبيان، دار الريحاني، بيروت، الطبعة الرابعة.

16-حاتم صالح الضامن، الصّرف، الدراسات الإسلامية العربية، دبي.

17-حازم أبو جزر، وآخرون، دليل طرائق التدريس، فلسطين، 2010.

18-خالد حسين محمد عبيدات، محمد محمود ساري، مفاهيم التدريس في العصر الحديث، عالم الكتب الحديثة، حمادنة، الأردن، الطبعة الأولى، 2012.

19-ديزيرة سقال، الصرف وعلم الأصوات، دار الصداقة العربية، بيروت، الطبعة الأولى، 1996.

20-راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية، دار الميسرة، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2003.

21-راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها -بين النظرية والتطبيق-، عالم الكتب الحديث، الطبعة الأولى، 2009.

22-زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، 2005.

23-زكريّا إسماعيل أبو الضبعات، المناهج أسسها ومكوناتها، دار الفكر، عمان ،الأردن، الطبعة الأولى، 2007.

24-سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس البلاغة والأدب والتعبير، دار الشروق، الأردن، عمان، الطبعة الأولى.

25-سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل، الأردن، الطبعة الأولى، 2005.

26-صالح بلعيد، الصرف والنحو-دراسة وصفية تطبيقية في مفردات برنامج السنة الأولى الجامعية-، دار هومة، الجزائر، 2003.

27- صالح بلعيد، مقاربات منهجية، دار هومة، الجزائر، 2010.

28-صالح بن إبراهيم المقاطعي، الطرق والأساليب والإستراتيجيات التدريسية في مواد التربية الإسلامية.

29-صلاح روّاي، النحو العربي نشأته، تطوره، مدارسه، رجاله، دار غريب، القاهرة، 2003.

30-أبو طالب محمد سعيد، رشراش أنيس عبد الخالق، علم التربية التطبيقي-المناهج وتكنولوجيا تدريسها وتقويمها-، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 2001.

31-ظبية سعد السّليطي، تدريس النحو الصرف-في ضوء الاتجاهات الحديثة-، دار المصرية اللبنانية، القاهرة، الطبعة الأولى، 2002.

32-عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية-رؤية نظرية تطبيقية-، دار صفاء، عمان، الطبعة الأولى، 2009.

33-عبد الرّزاق جلبي، تصميم البحث الاجتماعي الأسس الإستراتيجية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، الطبعة الثانية، 2003.

34-عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني-لمدرس اللغة العربية، دار المعرف، القاهرة، الطبعة الرابعة عشر، 1991.

35-عبد الفتاح الدجْني، الجليل عبد السلام هارون، في الصّرف العربي-نشأته ودراسته-، مكتبة الفلاح، الكويت، الطبعة الثانية، 1983.

36-عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمة الزاد النفيس والسند –الأسس في علم التدريس-، دار الجسور، الجزائر، الطبعة الأولى، 2014.

37-عبد اللطيف بن حسين بن فرح، طرق التدريس في القرآن الكريم في القرن الواحد والعشرين، دار الميسرة، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2005.

38-عبد الله أحمد الكريم، الدرس النحوي في القرن العشرين، مكتبة الآداب، القاهرة، الطبعة الأولى، 2003.

39-عبد الله جاد الكريم حسن، المقصود في علم الصرف، مكتبة الآداب، القاهرة، 2003.

40-علي أبو المكارم، المدخل إلى دراسة النحو العربي، دار غريب، القاهرة، 2007.

41-علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، -بين النظرية والتطبيق-، دار الميسرة، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2009.

42-علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، دار المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، 2010.

43-عمر أحمد همشري، مدخل إلى التربية، دار صفاء، عمان، الطبعة الأولى، 2001.

44-عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الصادق الثقافية، دار الرضوان، عمان، الأردن، الطبعة الثانية، 2014.

45-فايز محمد الحديدي، ثقافة تربوية مبادئ وأصول، دار أسامة، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2007.

46-أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تحقيق عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الثالثة، 2008.

47-أبو الفتح بن جني، المنصف في شرح كتاب التصريف للمازني، تحقيق: إبراهيم مصطفى عبد الله أمين، دار المعارف، القاهرة، الجزء الأول، 1954.

48-مجدي صلاح طه المهدي، العلم ومهنة التعليم بين الأصالة والمعاصرة، دار الجامعة الجديدة، مصر، 2007.

49-محسن علي عطيّة، اللغة العربية ومستوياتها وتطبيقاتها، دار المناهج، الأردن، 2009.

50-محسن علي عطيّة، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2013.

51-محمد الطاهر ابن عاشور، تفسير التحرير والتنوير، الدار التونسية، الجزء التاسع عشر.

52-محمود سليمان ياقوت، الصرف التعليمي-والتطبيق في القرآن الكريم، مكتبة المنار الإسلامية، الكويت، الطبعة الأولى، 1999.

53-محمود طافش الشقيرات، استراتيجيات التدريس و التقويم-مقالات في تطوير التعليم-، دار الفرقان، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2009.

54-محمود فهمي حجازي، مدخل إلى علم اللغة، دار قباء، القاهرة.

55-محمود محمد الطناحي، في اللغة والأدب دراسات وبحوث، دار غريب، المجلد الأول.

56-محمود مطرجي، في الصرف وتطبيقاته، دار النهضة العربية، بيروت، الطبعة الأولى، 2000.

57-يوسف بكوش الأدب العربي، الموجه في نشاط الأعمال التطبيقية، منشورات الشهاب، باتنة.

3-المعاجم اللغوية:

1-الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تحقيق: مهدي المخزومي إبراهيم السمرائي، دار مكتبة الهلال، الجزء الثالث.

2-الزمخشري، أبو القاسم جار الله محمدو بن عمر بن احمد، أساس البلاغة، دار الكتب العلمية، لبنان، الجزء الأول، الطبعة الأولى، 1998.

3-أبو الفضل جمال الدين محمد مكرم بن منظور، لسان العرب، دار صادر، الطبعة الأولى، 2000، المجلد الثامن.

4-أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، دار صادر، الطبعة الأولى، 2000، المجلد الرابع عشر.

5-محمد مرتضى الحسيني الزبيدي، تاج العروس، تحقيق: نواف الحراش، دار الأبحاث، الجزائر، الطبعة الأولى، 2011، المجلد العاشر.

3-المقالات والمجلات:

1-جميلة رقاب، تعليمة اللغة العربية في المدرسة الجزائرية-بين الكفاءة والرداءة، جامعة مستغانم.

2-نور الدين احمد قايد، حكيمة سيبعي، التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، العدد الثامن.

4-الرسائل الجامعية والتقارير السنوية:

1-صالح بلعيد، العربية الفصحى في المجتمع الجزائري-الممارسات والمرافق-، تقرير سنوي، مخبر الدراسات اللغوية، جامعة مولود معمري، الجزائر، 2014.

2-صابر بن أديب يونس الغول، مستوى جودة كتاب التاريخ المقرر على الصف التاسع الأساسي من وجهة نظر مشرفي ومعلمي التاريخ في محافظات غزة، مذكرة لنيل شهادة ماجستير في المناهج وطرق التدريس(الاجتماعيات)، الجامعة الإسلامية، غزة، 2010.

3-مؤمن بن صبري غانم، منهج الكوفيين في الصرف، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، قسم الدراسات العليا العربية، فرع لغة، جامعة أم القرى، السعودية، 1998.

5-المواقع الإلكترونية:

1-mawdoo.com / التعليم الجامعي، 2015/12/09، 11:35

فهرس المواضيع

فهرس المواضيـع

-مقدمة أ-ت

-توطئة 4

الفصل الأول: تعليميّة النّحو والصّرف

المبحث الأول: التّعليميّة والتّعليم.

1- التّعليميّة..... 10

1-1- مفهومها ونشأتها..... 10

1-2- مناهجها..... 15

1-3- مبادئها..... 16

1-4- علاقة التعليمية بالعلوم الأخرى..... 18

2- التّعليم..... 22

2-1- مفهومه..... 22

2-2- عناصره..... 23

2-3- أنواعه..... 25

2-4- مراحله..... 27

المبحث الثاني: النّحو والصّرف

1-النّحو..... 31

1-1- مفهومه..... 31

1-2- نشأته..... 34

1-3- أهميته..... 37

1-4- أهدافه..... 39

2- الصّرف..... 41

2-1- مفهومه..... 41

2-2- نشأته وتطوره..... 44

2-3- أهميته..... 48

2-4- أهدافه..... 50

المبحث الثالث: تعليم النّحو والصّرف

1-النّحو التّعليميّ والصّرف التّعليمي..... 52

1-1-علاقة النّحو بالصّرف..... 52

1-2-مراحل تعليم النّحو والصّرف..... 54

1-3-طرق تعليم النّحو والصّرف..... 56
1-4-صعوبات تعليم النّحو والصّرف..... 63

الفصل الثّاني: تجليات الظاهرة اللّغوية في كتاب اللّغة العربيّة

-السنة الرابعة متوسط-

المبحث الأوّل: فاعليّة الكتاب المدرسي في العمليّة التعليميّة

1-الكتاب المدرسي..... 66
1-1-تعريف الكتاب المدرسي..... 66
1-2-علاقة الكتاب المدرسي بالمتعلّم..... 67
1-3-علاقة الكتاب المدرسي بالمعلّم..... 67
1-4-أهميّة الكتاب المدرسي..... 68
2-دراسة في كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط 70
2-1-شكل الكتاب..... 70
2-2-محتوى الكتاب..... 71
2-3-تحليل قواعد اللغة العربية المقرّرة في الكتاب المدرسي..... 75
2-4-تقييم ونقد محتوى الكتاب..... 78
2-5-علاقة دروس النّحو والصّرف في كتاب السنة الرابعة بدروس النحور والصرف في كتاب السنة الثالثة متوسط..... 80

المبحث الثّاني: نماذج تعليم الظّاهرة اللّغوية -دراسة ميدانيّة-

1-تعليم الظاهرة اللّغوية..... 86
1-1-طريقة تقديم درس النّحو..... 86
1-2- طريقة تقديم درس الصّرف..... 93
1-3-الهدف من تعليم الظاهرة اللّغوية للسنة الرابعة متوسّط..... 100
2-الجانب التطبيقي 101

2-1-مجالات الدراسة..... 101
2-2-أدوات جمع البيانات..... 102
2-3-تعريف الاستمارة..... 102
2-4-عرض نتائج الاستمارة..... 103
2-5-خلاصة النتائج..... 119
خاتمة..... 122
الملاحق..... 125
قائمة المصادر والمراجع..... 135
فهرس المواضيع 142