الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف لميلة

معهد الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

المرجع: .....

تعليمية النحو في المدرسة الجزائرية

دراسة ميدانية لصف السنة الثالثة ثانوي

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الليسانس في اللغة والأدب العربي

تخصص: لسانيات تطبيقية

○ إعداد الطالبتين:

ꕥ هدى لعور
ꕥ صليحة تازير

○ إشراف الدكتور:

ꕥ عبد الكريم خليل

السنة الجامعية: 2016/2015

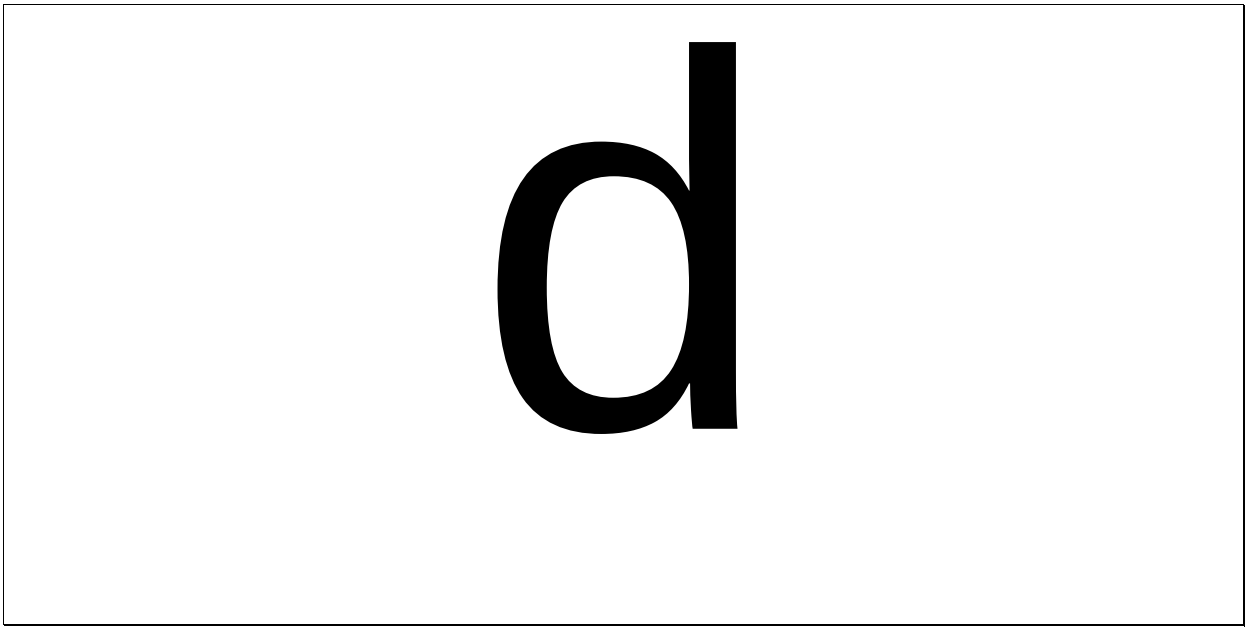
بسم الله الرحمن الرحيم

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «من لا يشكر الناس لا يشكر الله»

لا يسعنا في هذا المقام إلا أن نشكر الله تعالى على توفيقه لنا في إنجاز هذه المذكرة،

ثم نتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى الأستاذ المشرف "عبد الكريم خليل" منبع المعرفة والسراج الذي أنار لنا دربنا بنصائحه وتوجيهاته.

كما نتقدم بالشكر للأستاذ نوري خذري والأستاذ معاشو بووشمة، ومهناوي عبد الباقي، كما لا ننسى الأستاذة ظريفة ياسه، وإلى كل من كان له الفضل في إنجاز هذا العمل.


d

ميز الله سبحانه وتعالى الإنسان بمجموعة من الخصائص والقدرات انفرد بها عن سائر المخلوقات، ومن بينها نعمة العقل واللغة التي تعد وسيلة للتواصل والتفاهم والتعلم.

فنظرا للمكانة الهامة التي يحتلها قطاع التعليم وما يحدثه من تأثيرات في المجتمع تهدف إلى تحقيق التطور في جميع مجالات الحياة، كان الاهتمام به كبيرا، وجُعل معيارا للتقدم والرقي.

والجزائر كغيرها من الدول اهتمت بهذا المجال من خلال ما أحدثته من إصلاحات على منظومتها التربوية في كل المراحل التعليمية، ولهذا انتهجت التدريس وفق أحدث الطرائق، واهتمت به اهتماما كبيرا.

ومن بين المواد التي تحظى بالاهتمام ضمن المنظومة التربوية مادة العروض، وذلك لما تتضمنه من مواضيع متنوعة تدرس للتلاميذ، وتسعى هذه الدروس إلى تحقيق بعض الأهداف البيداغوجية العامة.

ويعد النحو من أهم فروع اللغة العربية إذ القواعد النحوية وسيلة لضبط الكلام وتقنينه وحفظ اللسان من الوقوع في الخطأ، ولذا اكتسب النحو أهمية لا تقل أهمية عن اللغة لما له من دور في اكتسابها والتمكن من ناصيتها، مما ولّد الاهتمام به في مناهج التدريس، ويظهر ذلك من خلال إدراجه ضمن مراحل التعليم العام.

وعلى الرغم من الجهود التي تبذلها وزارة التربية الوطنية في سبيل تحسين مستوى المتعلمين في هذه المادة إلا أن الواقع يعكس مشاكل تربوية حالت دون تحقيق الأهداف المرجوة من تعليمية النحو.

إن مسألة تعليم النحو في مختلف المراحل والمستويات وما تواجهه العمليات التعليمية في هذا المجال أثارت وما تزال تثير الكثير من التساؤلات التي من بينها تعليم النحو في الثانوية، فما المقصود بذلك؟!

- ما هي أهم الإشكالات والعراقيل التي تعيق عملية التعلم وتعليم النحو؟
- ما واقع تدريس النحو في المرحلة الثانوية وبالأخص في السنة الثالثة آداب وفلسفة؟
- ما هي طرائق تدريس النحو؟
- ما المنهج المتبع في معالجة هذه المشاكل؟

وانطلاقا من الإشكالات السابقة فإن هذا الموضوع هو محاولة لمعالجة إشكالية تعليم النحو في المرحلة الثانوية، حيث جاء تحت عنوان:

"**تعليمية النحو في المدرسة الجزائرية، دراسة ميدانية لصف السنة الثالثة ثانوي**"

وذلك من خلال إبراز أهمية علوم اللغة العربية والوقوف على واقع تعليم النحو في المرحلة الثانوية، ومعرفة مدى استيعاب وفهم التلاميذ لمادة النحو وحبهم لها، والوقوف عند الصعوبات التي يواجهونها، وكذلك إبراز أهمية النحو والحاجة إليه، وكيفية تعلّمه.

أما سبب اختيارنا لهذا الموضوع، فيرجع إلى أسباب منها ما هو ذاتي، ومنها ما هو موضوعي، فأما الذاتي فمتمثل في الكشف عن مشكلة النحو، ورصد واقع تعليمه خاصة ما يعانيه المتعلمون من تدنٍّ في تعليمية المادة النحوية.

أما الموضوعي فراجع إلى أهمية الموضوع بالدرجة الأولى، كونه موضوعا تربويا تعليميا بحاجة مسيسة إلى البحث والدراسة واستقصاء حقيقته، ومعرفه كنهه.

وكان اختيارنا لهذا المستوى من التعليم أي السنة الثالثة، كونه يمثل مرحلة انتقالية ومحطة حاسمة، في حياة المتعلم

والهدف الرئيس من هذا البحث هو الوقوف على طريقة تعليم وتعلم مادة النحو العربي، في المرحلة الثانوية، وتبيين أهم ما ميّز الدرس النحوي في تلك المرحلة من خلال الإشارة إلى بعض النقائص.

ومن الدراسات التي تناولت تعليمية النحو، كتاب "تعليمية اللغة العربية" لأنطوان صياح، وكتاب "اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، لـ"طه حسين الدليمي"، وكتاب "تدريس النحو العربي" لـ"ظبية سعيد السليطي".

واعتمدنا في بحثنا على المنهج الوصفي، كونه يتناسب وطبيعة الموضوع في دراسة الظواهر اللغوية والتعليمية وغيرها إلى جانب التحليل بالإضافة إلى المنهج الإحصائي الذي وظفناه عند تحليل الاستبيان.

وحتى يستكمل الموضوع الفكرة فقد تم اتباع خطة متكونة تتألف بعد هذه المقدمة من فصلين وخاتمة، حيث جاء الفصل الأول موسوما: "**بين التعليمية والنحو العربي**"، وتناولنا فيه مبحثين، تطرقنا في المبحث الأول إلى مفهوم التعليمية في اللسانيات التطبيقية، أما المبحث الثاني فقد جاء بعنوان: "**النحو العربي وطريقة تدريسه**".

وجاء الفصل الثاني بعنوان: "**تعليم النحو العربي لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي**"، ويحوي ثلاثة مباحث، جاء الأول ليبحث "**نظام التعليم بالوحدات في التعليم الثانوي**"، بينما خصص المبحث الثاني "**للنموذج التطبيقي**"، بيدَ أن المبحث الثالث انعقد لتحليل بطاقات الاستبيان.

واعتمدنا في بحثنا هذا على مجموعة من المصادر والمراجع لعل أهمها: "الشامل في تدريس اللغة العربية" لعلي النعيمي، و"اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية" لطه حسين الدليمي، وسعاد عبد الكريم الوائلي، وكتاب "تعليمية اللغة العربية" لأنطوان صياح.

ولم نهمل الكتب التراثية بطبيعة الحال، حيث أفدنا من: كتاب الإيضاح في علم النحو للزجاجي، و"الاقتراح في أصول النحو" لجلال الدين السيوطي، ومقدمة ابن خلدون، وغيرها، كما أفدنا من المعاجم اللغوية القديمة كمعجم "لسان العرب" لابن منظور وغيره.

ومما لا شك فيه أن كل باحث يواجه صعوبات في رحلة إنجازه، ولعل أهم الصعوبات التي واجهتنا قلة الكتب في مجال التعليمية بمكتبتنا الجامعية، لنظرا لكون مركزنا الجامعي فتيا وفي طور النماء، وهذا اضطرنا إلى الاستعانة بالكتب الالكترونية، واستعارة الكتب من لدن الأساتذة.

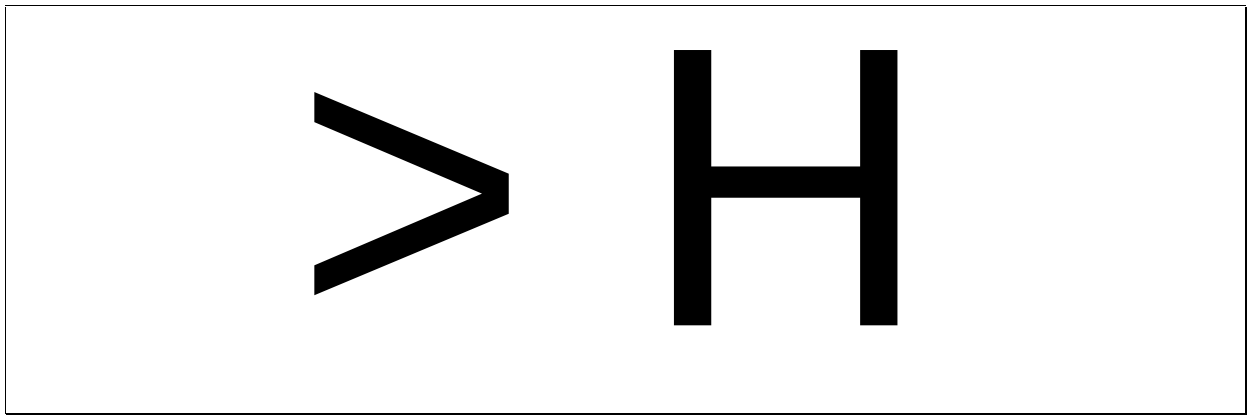
وقد واجهتنا في الجانب الميداني صعوبة متمثلة في عدم جدية الطلبة والأساتذة عند الإجابة عن الأسئلة المدرجة في الاستبيانات.

ومن بين الصعوبات التي واجهتنا كذلك قلة الوقت، وتشعب الموضوع.

ونرجو في الأخير، أن نكون قد وفّقنا في بلوغ الغاية من خلال البحث الذي نعترف بأنه ما يزال مشروعا وبحاجة للكثير من العناية والمتابعة، وقابلا للبحث والتوسيع شأنه في ذلك شأن البحوث العلمية الأكاديمية الأخرى.

لا يفوتنا في هذا المقام أن نشكر الله تعالى عدد خلقه ومدد كلماته، على توفيقه لنا إنجاز هذا البحث المتواضع، ثم نشكر بعد ذلك كل من ساعدنا في إنجازه، ونخص بالذكر الأستاذ المشرف: "**عبد الكريم خليل**"؛ الذي أفادنا بنصائحه القيمة طيلة إنجازنا هذا البحث، وتوجيهاته السديدة، التي لم يبخل بها علينا، وكان لنا عونا ودعما.

وفي الأخير، نأمل أن يتقبل الله تعالى عملنا هذا، خالصا لوجهه الكريم، وبه نستعين وهو المعين، فإن أصبنا فمن الله عز وجل، وإن أخطأنا فمن أنفسنا ومن الشيطان.



بيـن التعليمـية والنحـو العـربـي

المبحث الأول

مفهوم التعليمية في اللسانيات التطبيقية

أولا- مفهوم التعليمية في اللسانية التطبيقية:

للتعليم مكانة هامة في حياة الأفراد والمجتمعات إذ هو أساس التقدم والازدهار لكل أمة من الأمم وقد تطور من عصر إلى آخر نتيجة التطور الهائل في المعرفة الإنسانية ومختلف العلوم "إذ كان هدف الإنسان من إنشاء المدرسة قام أصلا على إعداد صغار السن لمواجهة الحياة ومازال. فإن المواد التدريسية التي تعلم في المدرسة وطرائق تعلمها ما فتئت تتطور مع تقدم العلوم المرجعية على اختلافها "[1].

هذا السعي إلى إنشاء المدرسة والتطوير في التعليم وأساليبه وطرقه عرف بالتعليمية أو الديداكتيك، فما المقصود بهذا المصطلح؟.

1/ لغة:

كلمة تعليمية هي مصدر صناعي لكلمة تعليم، من الفعل المضعف "عَلَّمَ" أي وضع علامة أو سمة للدلالة على شيء، كما جاء في لسان العرب :" علمه وأعلمه إياه فتعلمه وفرق سيبويه بينما فقال: علمت كأذنت وأعلمت كأذنت وعلمته الشيء فتعلم والتشديد لا يعني به الكثير ويقال: تعلم في موضع اعلم....و علّم نفسه وأعلمها وسمها بسمة الحرف، ورجل معلّم إذا علّمَ مكانه في الحرب بعلامة "[2]

من خلال هذا التعريف فالمادة "علم "لها دلالات عديدة فنجدها جاءت على معنيين: التعليم من علَم الشيء، والوسم من علّم الشيء؛ إذا وسمه بعلامة دالة عليه. والمعنى نفسه جاء في الصحاح "علمته الشيء فتعلم وليس التشديد للتكثير ويقال أيضا: تعلم في موضع علم"[3] أي تعلم بمعنى أعلم.

2- اصطلاحا:

التعليمية ترجمة لمصطلح ديداكتيك Didactique من أصل يوناني وهي مأخوذة " عن اللفظة اليونانية ديداكتيتوس Didactitos

---

[1] أنطوان صياح: تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2008،7/2.

[2] ابن منظور: لسان العرب، ضبطه وعلق حواشيه خالد رشيد قافي، دار صبح، بيروت، لبنان، ط2، 2006م، 362/9، مادة (علم)،

[3] الجوهري: الصحاح ،تح: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين بيروت ،لبنان، ط4، 1990م،ج5،مادة (ع ل م).

وكانت اللفظة تطلق للدلالة على نوع من الشعر، يدور موضوعه حول عرض مذهب متعلق بمعارف علمية وتقنية"[1] ثم عرف هذا المصطلح رواجا كبيرا وتخطى ذلك المفهوم إلى مجالات أخرى تتعلق بالتربية والتعليم.

تهتم التعليمية أو الديداكتيك بمحتوى التدريس من حيث اختيار المعارف الواجب تدريسها، ومعرفة طبيعتها أو تنظيمها وبعلاقات المتعلمين بهذه المعارف مختلف الأساليب والاستراتيجيات وربطها وظروف المتعلم وحاجاته.

ويحدد أنطوان صياح هذا المعنى بقوله : "التعليمية هي مجموعة من الجهود والنشاطات المنظمة والهادفة إلى مساعدة المتعلم على تفعيل قدراته وموارده في العمل على تحصيل المعارف والمكتسبات والمهارات والكفايات"[2]

والتعليمية علم من علوم التربية له قواعده وأسسه، يرتبط أساسا بالعملية التعليمية، ويرتبط بالمواد الدراسية من حيث المحتوى أو المضمون والتخطيط لها وفق متطلبات المتعلم والأهداف التعليمية وكذا ظروف ووسائل التبليغ.

وقد تطور هذا الفرع بتطور العلوم الأخرى كالصرف والنحو والبلاغة".... فإن المواد التدريبية التي تعلم في المدرسة وطرائق تعلمها ما فتئت تتطور مع تقدم العلوم المرجعية على اختلافها"[3]

وعرف جان كلود قانيون (j.c gagnon) التعليمية في دراسة له أصدرها سنة 1973 بعنوان ديداكتيك مادة (la didactique d'une discipline) كما يلي : إشكالية دينامية تتضمن:

– تأملا وتفكيرا في طبيعة المادة الدراسية وكذا في طبيعة وغايات تدريسها وإعدادا لفرضياتها الخصوصية، انطلاقا من المعطيات المتجددة والمتنوعة باستمرار لعلم النفس والبيداغوجية وعلم الاجتماع.....إلخ.

– دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريسها[4].

---

[1] رشيد بناني :من البيداغوجيا إلى الديتاكتيك، الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1991م، ص37.

[2] أنطوان صياح : تعليمية للغة العربية ، 7/1.

[3] المرجع نفسه. ص.ن.

[4] رشيد بناني، من الديداكتيك إلى البيداغوجيا، الحوار الأكاديمي والجامع، الدار البيضاء، الجزائر، ط1، 1991م ص: 39.

ومنه فالتعليمية دراسة علمية لمحتويات التعليم وطرقه بغية الوصول إلى الأهداف المسطّرة من خلال كيفية تنظيم العملية التعليمية.

ويرى محمد الدريج أن التعليمية هي "الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسي الحركي"[1]

ويشترك في هذا الفرابي في قوله :"ونقصد بها الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعليم التي يعيشها الأستاذ لبلوغ هدف عقلي أو وجداني أو حسي حركي."[2]

ونشير إلى أن هناك عدة مصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي الواحد didactique في اللغة العربية، ولعل ذلك يرجع إلى تعدد مناهج الترجمة وكذلك إلى ظاهرة الترادف في اللغة العربية، وحتى في لغة المصطلح الأصلية، فإذا ترجم إلى لغة أخرى نقل الترادف إليها، ومن ذلك "تعدد المصطلحات المستقاة من الانجليزية في شقيها البريطاني والأمريكي[3]

وأشار إلى هذا التعدد في المصطلحات بشير إبرير بقوله :"تتفاوت هذه المصطلحات من حيث الاستعمال، ففي الوقت الذي اختار بعض الباحثين استعمال"ديداكتيك" تجنبا لأي لبس في مفهوم المصطلح، نجد باحثين آخرين يستعملون "علم التدريس" و"علم التعليم" وباحثين آخرين يستعملون مصطلح "تعليمات" مثل لسانيات ورياضيات.....إلخ، وأمام مصطلح "تدريسية "فهو استعمال عراقي، لم يَشِعْ استعماله. غير أن المصطلح الذي شاع في الاستعمال أكثر من غيره هو "التعليمية "، ولذلك اخترته مقابل لـ:"didactique "[4].

---

[1] محمد الدريج ،تحليل العملية التعليمية (مدخل إلى علم التدريس) دار عالم الكتب، الرياض ،ط1، 1994،

[2] الفرابي وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية، دار الخطّابي للطباعة والنشر، المغرب، ط2، 1999، ص: 63.

[3] يوسف إلياس، ترجمة النصوص الإخبارية، المجلة العربية للدراسات اللغوية، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1984م، مجلد 2، ع2، ص: 38.

[4] بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2007، ص: 09.

ثانيا- التعليمية فرع من فروع اللسانيات:

ترتبط التعليمية في دراستها وتتداخل مع العديد من العلوم والتخصصات إلى درجة يصعب التفريق بينها في بعض الأحيان التي تستفيد منها من خلال ما توصلت إليه من نتائج في خدمة العملية التعليمية ومن تلك العلوم نجد:

- اللسانيات: إذ تعد أحد أهم العلوم التي أسهمت في إثراء تعليمية اللغات، حيث استفادت بشكل كبير من خلال ما قدمته المدارس اللسانية ونظرياتها المختلفة التي عدت الخلفية التي انبثقت منها التعليمة فقد مكنتها من التفكير والتأمل في المادة اللغوية وبنيتها التي تحكمها[1]

فاللسانيات إذن تعد أداة ومفتاح كل العلوم وهذا ما يجعلها تتداخل مع مختلف العلوم مشكلة علاقة تأثير وتأثر، ولقد استفادت التعليمية من اللسانية في الميدان التربوي وتجلت هذه الاستفادة فيما يلي:

1) الحاجة إلى تكوين المعلمين تكوينا لسانيا نتيجة إلى افتقارهم لهذا التكوين –التكوين اللساني –خاصة فيما تعلق بمعرفة بنية اللغة ومستويات التحليل فيها.

2) تعدد النظريات اللسانية واختلافها.

3) وظيفة اللغة التي تتجلى في التواصل ومن ثم الإلمام بشروط الدائرة التواصلية (من المرسل والمرسل إليه والرسالة)

إذن فالتعليمية قد استفادت مما قدمه العلماء اللسانيين من إنجازات في حقل الدرس اللساني، انطلاقا مما قدمه دوسوسير DES SAUSIR رائد المدرسة البنيوية وبلومفيلد Blomfild في المدرسة التوزيعية وتشومسكي chomoski في المدرسة التوليدية التحويلية وكذلك المدرسة الفيرثية (firth). وقد نتج عن كل هذه المدارس مفاهيم جديدة أسهمت في إثراء حقل بحث تعليمية اللغات".

وما يثير الانتباه حقيقة هو أن الوعي بأهمية البحث في منهجية تعليمية اللغات قد تطور بشكل كبير في السنوات الأخيرة حيث انصرفت الأذهان لدى الدارسين على اختلاف توجهاتهم العلمية وتباين المدارس اللسانية التي ينتمون إليها إلى تكثيف الجهود من أجل تطوير النظرة البيداغوجية الساعية إلى ترقية الأداءات والإجراءات في حقل التعليمية؛ مما

[1] المرجع السابق، ص: 17.

جعلها تكتسب الشرعية العلمية لتصبح فرعا من مباحث اللسانيات من جهة وعلم النفس من جهة أخرى فاحتلت مكانتها بجدارة بين العلوم الإنسانية "[1]

ثالثا- أنواع التعليمية:

توصل معظم الدارسين المهتمين بهذا الحقل الى التمييز بين موضوعين أساسيين يتكاملان فيمل بينهما بشكل لافت للانتباه وهما:

1-التعليمية العامة (didactique géneral) :

وهذا النوع من التعليمية يصب اهتمامه على ما يشمل تدريس جميع المواد. كما أنه يهتم بتقديم المبادئ الأساسية والقوانين العامة والمعطيات النظرية ووضع النظريات التي تتحكم في العملية التربوية من منهاج وطرائق تدريس ووسائل بيداغوجية وأساليب تقويم والاعتماد عليها أثناء التخطيط لأي عمل تربوي وإفادة المدرس بها مهما كان تخصصه وفي أي مادة كان يدرسها[2].

فالتعليمية العامة تعالج القضايا المشتركة والإشكاليات العامة" وهي مجموعة المعارف التعليمية القابلة للتطبيق في مختلف المواقف ولفائدة جميع الطلاب[3]

فالمبادئ التي يركز عليها هذا الصنف من التعليمية ومعطياتها صالحة للتطبيق على جميع الوضعيات والمحتويات: المستويات العليا منه والدنيا.

2- التعليمية الخاصة (didactique spéciale):

ويطلق عليها "**ديداكتيك مادة** "، وهي جزءٌ من التعليمية العامة، كما أنها تهتم مثلها بالقوانين والمعطيات والمبادئ ولكن على نطاق أَضْيَق؛ لأنها تتعلق بمادة دراسية واحدة وتهتم بعينة تربوية خاصة وبوسائل خاصة ويقصد بها: "الاهتمام بالنشاط التعليمي داخل الفصل في ارتباطه بالمواد الدراسية والاهتمام بالقضايا التربوية في علاقتها بهذه المادة أو تلك فنقول: علم التدريس الخاص بالرياضيات علم التدريس الخاص بالتاريخ.... [4]

---

[1] محمد بكار: محاضرات في اللسانيات التطبيقية، الإرسال الثالث، المدرسة العليا للأساتذة للأدب والعلوم الإنسانية، بوزريعة الجزائر، 2006م، ص: 03.

[2] ينظر: بشير إبرير، في تعليمية الخطاب العلمي، مجلة التواصل، عنابة، الجزائر، 2001م، العدد8، ص:71.

[3] محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، ص: 16.

[4] المرجع نفسه، ص: 16.

وتعد التعليمية الخاصة الجانب التطبيقي للتعليمية العامة التي تصب اهتمامها على اختيار أنجع الوسائل لتحقيق الأهداف المرجوة من التعليم، وتهتم أيضا بعملية التقويم والتطوير المستمر.

وهناك من يرى بأنه لا يوجد فرق بين التعليمية العامة والتعليمية الخاصة؛ لأن التعليمية العامة قد تنحلُّ في النهاية وتتلاشى في التعليمية الخاصة.

كما أنَّ هناك من يرى بأن الفصل بينهما ضروري؛ لأن التعليمية الخاصة تهتم بإشكاليات ومواضيع مادة معينة على حساب مادة أخرى من المواد التي تتعارض –بطبيعة الحال– مع أهداف التعليمية العامة التي تهتم بالتكوين العام للمتعلم بجميع أبعاده ومكوناته[1]

نستنتج مما سبق ذكره بأن التعليمية الخاصة تضييق لمجال التعليمية العامة وذلك كونها تنحصر في مادة بعينها دون غيرها من المواد، لهذا أطلق عليها "تعليمية المواد" حيث ظهر ما يعرف بـ"تعليمية اللغات" التي لها الحظ الوافر من الدراسات التعليمية كتعلم اللغة الأجنبية لغير الناطقين بها وهي الفرع الأهم في مجال علم اللغة التطبيقي.

وقد فرض المستوى اللغوي المتدني لأصحاب اللغة ذاتها الاهتمامَ بتعلم اللغة الأم لكون اللغة في تطور مستمر ودائم، وهو الذي يؤدي إلى اتساع البَوْن بين اللغة الحاضرة ولغة السلف (فمعاني الألفاظ والأساليب البلاغية والمعايير النحوية الصرفية هذا في الفرنسية والإنجليزية أما بالنسبة للغة العربية فمعاييرها بطيئة التغي، مقارنة باللغات الأخرى خاصة في مجال النحو والصرف [2].

أهداف التعليمية:

الأهداف المعرفية هي الأهداف التي تركز على عمليات التذكر أو إعادة إنتاج خبرة يفترض أن يكون المتعلم قد تعلمها وتتصل هذه الأهداف بالمعرفة والقدرات العقلية وبعض المهارات الذهنية وتعد أكثر قابلية للملاحظة والقياس من الأنواع الأخرى وقد وضع بلوم bloom تصنيفا للأهداف المعرفية اشتمل على ستة مستويات مرتبة ترتيبا هرميا وسمي ذلك بهرم بلوم حيث يبدأ من القاعدة ويتجه إلى الرأس[3].

---

[1] ينظر: المرجع نفسه، ص: 16 وما بعدها.

[2] ينظر: إسماعيل أحمد عمايرة، تطبيقات في المناهج اللغوية، دار وائل للنشر، ط1، 2000، ص: 255–266.

[3] مصطفى خليل الكسواني، إبراهيم ياسين الخطيب، زهدي محمد عيد، أساسيات تصميم التدريس، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2007، ص: 86، 89.

أولا: المعرفة:

وتشمل القدرة على تذكر المعارف والمعلومات وما يتذكره الإنسان أو يتعرف عليه من رموز ومصطلحات وأشخاص وقوانين ومبادئ ونظريات ويستدل على هذه المعرفة من خلال الاستجابات اللفظية للفرد أو الكتابة ومن صيغ التعبير السلوكي في هذا المستوى: يعرف – يتذكر– يسمى– يعيد – يرتب – يميز– يحدد –يعدد– يصنف– يذكر– يستخرج.

ثانيا: الاستيعاب والفهم:

يشير هذا المستوى إلى القدرة على فهم المادة أو الموضوع أو الأفكار التي يتعرض لها المتعلم، ويشكل هذا المستوى درجة أرقي من مجرد القدرة على تذكر المعرفة أو استرجاعها، ومن صيغ التعبير السلوكي في هذا المجال: يترجم– يصنف – يناقش – يوضح – يعين – يشير– يختار– يفسر– يصوغ – يستنتج – يلخص – يستخرج.

ثالثا: التطبيق:

وهذا يعني القدرة على استعمال ما تعلمه التلميذ من مواد في مواقف جديدة، هذا المستوى أعلى درجة من المعرفة والفهم. ومن صيغ التعبير السلوكي في هذا المستوى يطبق – يربط – يضرب أمثلة – يستخدم – يوظف – يمثل –يجري عملية – يرسم مخطط – يحل مسألة.

رابعا: التحليل:

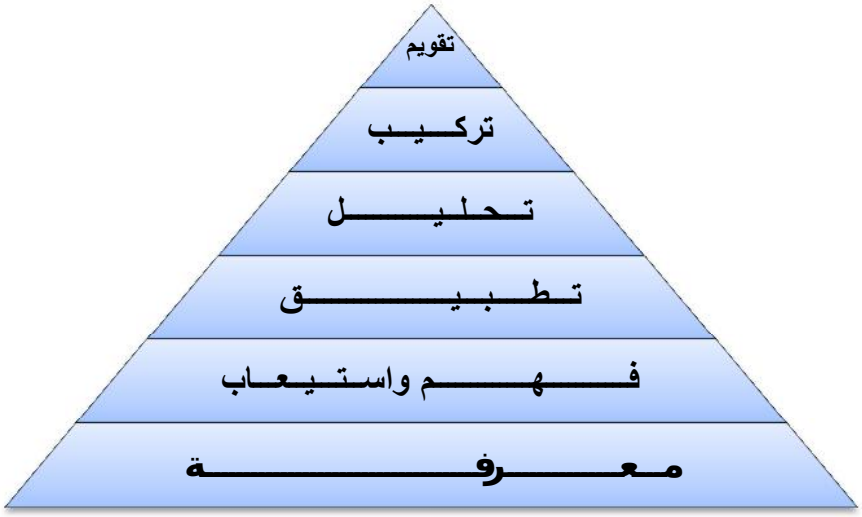
يشير هذا المستوى المعرفي إلى قدرة المتعلم على تقسيم المادة المتعلمة إلى عناصرها المكونة لها التي تبين معرفته بها واستيعابه لبيئتها، ومن صيغ التعبير السلوكي في هذا المستوى: يحلل – يوازن – يميز– يصنف – يقارن–يدقق – يحسب – يفحص – يختبر– يحقق في – يتعرف.

خامسا: التركيب:

يشير في هذا المستوى إلى قدرة المتعلم على تجميع الأفكار وتركيب الجمل على نحو يتميز بالأصالة والإبداع. ومن صيغ التعبير السلوكي في هذا المستوى: يركب – يجمع – يحشد – يصمم – ينشئ – يقترح – يخطط – يحضر– ينظم – يشكل – يؤلف – يكتب.

سادسا: التقويم:

يشير هذا المستوى إلى مهارة عقلية يتوصل فيها الفرد إلى قرارات مناسبة استنادا إلى بيانات داخلية أو معايير خارجية، ومن صيغ التعبير السلوكي في هذا المستوى: يقوم – يحكم – يقدر – يتنبأ – يقيس – يثمن – ينفذ – يضع – يجادل في – يصدر حكما – يصحح – يرتب حسب قيمة.



شكل: يوضح تمثيل بلوم الأهداف التعليمية في المجال المعرفي.

المبحث الثاني

النحو العربي وطريقة تدريسه.

أولا: مفهوم النحو العربي.

1- لغـــــة:

جاء في لسان العرب مادة (نحو) :"النحو: إعراب الكلام العربي والنحو القصد والطريق ويكون ظرفا ويكون اسما نحاه ينحو وينحاه نحوا وانتحاه ونحو العربية منه إنما هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتحقير والتكسير والإضافة والنسب وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم وإن شد بعضهم عنها رد به إليها. وهو في الأصل مصدر شائع أي نحوت نحوا كقولك قصدت قصدا، والجمع أنحاء ونحو. قال سيبويه : شبهوها بعتو وهذا قليل وفي بعض كلام العرب الكم تنظرون في نحو كثيرة أي في ضروب من النحو.

ويقال أنحى عليه وانتحى عليه إذا اعتمد عليه بن الأعرابي: انحى ونحى وانتحى أي اعتمد على الشيء وانتحى له وتنحى له : اعتمد وتنحى بمعنى نحاله وانتحى...ونحا إليه بصره ينحوه وينحاه: صرفه "[1]

وجاء في" معجم الصحاح" مادة (نحو):

"النحو القصد والطريق، يقال: نحوت نحوك: أي قصدت قصدك ونحوت بصري إليه أي: عدلته وانحى في سيره أي: اعتمد على الجانب الأيسر والانتحاء مثله هذا الأصل ثم صار الانتحاء الاعتماد والميل في كل وجه وانحيت لفلان أي عرضت له[2]وأنحيت على حلقه السكين أي: عرضت ونحيته عن موقعه تنحيت فتنحى. والنحو: إعراب الكلام العربي والنحي بالكسرة زق للسمن والجمع أنحاء الأموي أهل المناحات القوم البعداء الذين ليسوا بأقارب والمناحات: طريق الساقية والناحية: واحدة النواحي"[3]

جاء في "معجم مقاييس اللغة "مادة (نحو):"نحو" النون، الحاء، الواو، كلمة تدل على قصد ونحوت نحوه ولذلك سمي نحو الكلام لأنه يقصد أصول الكلام فيتكلم على حسب ما كان العرب تتكلم به ويقال أن بني نحو: قوم من العرب وأما(أهل) المنحاة فقد قيل:القوم

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، تحقيق: عامر أحمد حيدر، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2003، 526/16 وما بعدها.

[3] الجوهري، الصحاح، تحق: إيميل بديع يعقوب وآخرون، دارالكتب العلمية ، ،بيروت، لبنان، لبنان، ط1، 1999م،526،527/6

البعداء غيره الأقارب ومن الباب انتحى فلان لفلان: قصده وعرض له(نحى)النون والحاء والياء كلمة واحدة هي النحي: سقاه السمن"[1]

كما جاء أيضا في "معجم الوسيط": "نحا إلى الشيء نحوا مال إليه وقصده فهو ناح وهي ناحية. والشيء قصده وكذا عنه: أبعده وأنزله (نحى) اللبن نحيا محضة(أنحى) في سيره: مال إلى ناحية عليه: أقبل...(وينحو): القصد يقال نحوت نحوه قصدت قصده، والطريق والجهة والمثل والمقدار والنوع(ج) أنحاء ونحو علم يعرف به أحوال أواخر الكلام إعرابا وبناء"[2]

2- اصطلاحا:

تناول العلماء في المعاجم والكتب عدة تعريفات للنحو ومن ذلك:

1- يعرفه "ابن جني" في كتابه "الخصائص" بأنه: "هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية، والجمع، والتحقير، والتكسير والإضافة، والنسب، والتركيب وغير ذلك ، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وان لم يكن منهم، إن شذ بعضهم عنها رد به إليها"[3].

نستنتج من هذا التعريف أن "ابن جني" جمع بين النحو والصرف وما اعتمدته وقالته العرب في كلامها، فالعرب منذ القديم عنوا باللغة وحاولوا الحفاظ عليها عن طريق هذا الأخير وذلك من خلال الإعراب وغير ذلك، ونلاحظ من خلال هذا التعريف الأهمية البالغة للنحو.

ب- يعرفه "ابن سراج" في مقدمة كتابه:" النحو إنما أريد به أن ينحو المتكلم إذا تعلمه كلام العرب، وهو علم استخرجه المتقدمون فيه من استقراء كلام العرب، حتى وقفوا منه على الغرض الذي قصده المبتدئون بهذه اللغة، فباستقراء كلام العرب فاعلم: أن الفاعل رفع، والمفعول به نصب، وأن فعل مما عينه: ياء أو واو تقلب عينُه من قولهم: قام وباع"[4]

---

[1] ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت لبنان، ط1، 1991م 403،404/5

[2] إبراهيم أنيس وآخرون، لمعجم الوسيط،ط2،دت،908/2.

[3] ابن جني، الخصائص، تحق: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط3، 2008م، 88/1.

[4] ابن السراج، الأصول في النحو، تحق: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة للنشر، لبنان، ط4، 1999، 35/1.

ج- ونجد في القرن السابع الهجري "ابن عصفور" يعرفه بأنه: "علم مستخرج بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب، الموصلة إلى معرفة أحكام أجزائه التي يتألف منها[1]

من خلال هذا التعريف يتبين لنا بأن النحو علم دقيق مأخوذ من كلام العرب، لا زيادة فيه ولا نقصان، وبه نصل إلى معرفة الأحكام التي يتكون منها.

وحين نتقدم قليلا في الزمان نجد الشيخ خالد الأزهري يعرفه بأنه:"علم بأصول يعرف به أحوال أبنية الكلم إعرابا وبناء"[2]

وفي هذا السياق نجد "محمود سليمان ياقوتّ يقول: "وقد كان القدماء يطلقون ألفاظ النحو والعربية وعلم العربية ثلاثة مصطلحات مترادفة أطلقها القدماء في حديثهم عن أول من وضع النحو وعن نشأة النحو وهي تدل في الوقت نفسه على الدراسة النحوية أيضا"[3].

ونجده يعرفه كذلك: "النحو- اصطلاحا - منقول من النحو بمعنى القصد وإطلاقه عليه من باب إطلاق المصدر على الاسم المفعول؛ لأن النحو مصدر نحا ينحو: بمعنى اسم المفعول المنحو أي المقصود"[4]

د- جاء في جامع الدروس العربية تعريف النحو بأنه: "علم بأصول تعرف بها أحوال الكلمات العربية من حيث الإعراب والبناء"[5]

هـ- ويعرفه المتأخرون بأنه:"علم يبحث عن أواخر الكلم إعرابا وبناءً، وقد ذكره النحاة بأن موضوع علم النحو الكلمات العربية من حيث عروض الأحوال لها حال إفرادها وتركيبها، وغايته الاستعانة به على فهم كلام الله ورسوله(ص) وفائدته احتراز عن الخطأ في الكلام أو التمييز بين صواب الكلم وخطئه"[6]

من خلال هذا العرض لمفاهيم النحو يتبين لنا بأن النحو ميزان اللغة العربية فيه يعرف صواب الكلام من أخطائه، ويستعان بواسطته على فهم سائر العلوم وصدق من قال:

---

[1] ابن عصفور، المقرب، تحق: عادل أحمد وعلي معوض، دار الكتب العلمية للنشر، لبنان، ط1، 1998م، ص: 67.

[2] خالد الأزهري، شرح التصريح على التوضيح، المطبعة الأزهرية للنشر، مصر، ط3، 1925م، 14/1.

[3] محمود سليمان ياقوت، مصادر التراث النحوي، دار المعرفة الجامعية للنشر، د.ط، 2003، ص 18 وما بعدها.

[4] المرجع نفسه، ص: 19.

[5] مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، ط3، 1995م، 9/1.

[6] محمد سمير نجيب اللبدي، معجم المصطلحات النحوية والصرفية، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، د.ط، د.ت ص: 217.

النَّحْوُ يُصْلِحُ مِنْ لِسَانِ الأَلْكَنِ ❁ وَالمَـرْءُ تُكْرِمُهُ إِذَا لَمْ يَلْحَنِ
وَإِذَا طَلَبْتَ مِنَ العُلُومِ أَجَـلَّـهَا ❁ فَأَجَلُّهَـا نَفْعـًا مُقِيمُ الأَلْسُنِ

ومن هنا يمكننا القول إن "النحو للكلام كالملح للطعام" هذه العبارة يجهل قائلها لكنها تعني بأن النحو ليس هو الكلام عينه، لكنه ضروري لإصلاحه، كما أن الملح ليس هو الطعام نفسه، لكنه ضروري لإكماله.

الطرق المتبعة في تعليم النحو:

تطور مفهوم الطريقة مع مرور الزمن فنشأت فكرة الطريقة في بادئ الأمر"على أساس الملاحظة أو المحاولة أو المحاكاة، وهي أول طريقة استخدمها الإنسان البدائي في عملية التعلم والتعليم فقد بدأت الطريقة بصورة بسيطة وسطحية ثم تطورت شيئا فشيئا مع ظهور المعاهد والمدارس وتنوع اتجاهات التدريس بها "وصار التعليم تدريسا له مدرسوه ومعاهده وتطورت الطريقة معه"[1] فاتصلت بذلك الطريقة بالتدريس واختصت به وأصبحت طرائق التدريس متعددة فما هي يا ترى هذه الطرائق؟

أ/- طرائق قديمة:

1-الطريقة القياسية (الاستنتاجية):

وهذه الطريقة تعد من أقدم طرائق التدريس، وأهمها حيث احتلت مكانة مهمة في تدريس القواعد اللغوية وقد ذكر الكثير من المشتغلين بمهمة التعليم بهذه الطريقة ومن أهم التعريفات التي قدموها:

- عرفت بأنها " التي تقوم على البدء بحفظ القاعدة ثم إتباعها بالأمثلة والشواهد المؤكدة لها"[2]
- وعرفها "زكريا إسماعيل" على أنها تقوم " على أساس انتقال الفكر من المقدمات إلى النتائج ومن الحقيقة العامة إلى الحقائق الجزئية، ومن القانون العام إلى النتائج"[3]

---

[1] **على النعيمي**، الشامل في تدريس اللغة العربية، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004، ص: 06.

[2] علي أحمد مذكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2010، ص: 258.

[3] زكرياء إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، د.ط، 2005، ص: 224.

- كما عرفت على أنها تقوم على حفظ القاعدة من البداية ثم الإتيان بشواهد وأمثلة تثبتها، وهذا يعني أنها تبعث في المتعلم الميل إلى الحفظ وتعوده المحاكاة والاعتماد على الغير.

ومن هذه التعريفات نستنتج بأن هذه الطريقة، ينتقل الفكر فيها من الخصائص العامة إلى الخاصة ومن الكل إلى الجزء، إلا أن العملية التعليمية بهذه الطريقة تتميز بالسرعة والسهولة في الأداء وتقديم القاعدة.

وتشتمل الطريقة القياسية على أربع خطوات[1]:

أ- **التمهيد أو المقدمة:** ويكون من خلال تطرق المعلم للدرس السابق ثم التمهيد للدرس الجديد.

ب- **عرض القاعدة:** من خلال كتابتها بخط واضح وقراءتها ثم يوجه المعلم انتباه الطلبة إليها على أنها مشكلة يراد حلها.

ج- **تفصيل القاعدة:** بعد عرض القاعدة يطلب المعلم من الطلبة أمثلة تنطبق على القاعدة.

د- **التطبيق:** ويكون من خلال طرح المعلم لمجموعة أسئلة حول القاعدة ومطالبة التلاميذ بالإجابة عنها.

وتحتوي هذه الطريقة على مزايا وعيوب فمن مزاياها:

- سهلة التقديم ولا تأخذ وقتا طويلا كما " تنمي عادات الفكر الجيدة"[2]

- التلميذ الذي يفهم القاعدة فهما جيدا يستقيم لسانه ويتمكن من القواعد أكثر من التلميذ الذي يستنتج القاعدة من أمثلة توضح قبل ذكرها[3].

أما عيوبها فتتمثل في أنها: طريقة تجلب الملل" ولا تكسب التلميذ معلومات مفهومة وتؤدي إلى نفوره من دراسة القواعد"[4].

---

[1] علي النعيمي، الشامل في تدريس اللغة العربية، ص: 58.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص: 56.

[3] ينظر: علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، شركة المؤسسات الحديثة للكتاب، عمان، الأردن، د.ط، د.ت، ص: 309.

[4] بلخير شنين، طرق تدريس القواعد النحوية وعلاقتها بفكر ابن خلدون، مجلة الأثر، العدد 13، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، مارس، 2012، ص: 118.

كما أنها تضعف فيهم القدرة على الابتكار والإتيان بما هو جديد[1] ضف إلى ذلك أنها منافية لقوانين التعلم، لأنها تبدأ بالأحكام العامة الكلية التي تكون غالبا صعبة الفهم والإدراك ثم تنتهي بالجزئيات وهذا يشكل صعوبة في استيعابها.

2-الطريقة الاستقرائية (الاستنباطية):

هذه الطريقة هي عكس الطريقة القياسية حيث تقوم هذه الطريقة على أساس أن العمل البشري فراغ تصل إليه الأفكار من الخارج وهذه الأفكار حية ولها قوة دافقة تمكنها من التفاعل الدائم، فالفكر فيها ينتقل من الجزء إلى الكل (القاعدة العامة)، وقد قامت على يد الألمان فريديريك هاربرت(F.HERBERT) وهي تقوم على الملاحظة والمشاهدة للوصول إلى الأحكام العامة، بما يوصل الفرد إلى القضايا الكلية التي تسمى القوانين العلمية أو الطبيعية[2]

وسميت هذه الطريقة استقرائية لأنها تستند إلى أساس فلسفي في الاستقراء والأسلوب الذي يسلكه العقل في الوصول إلى المعرفة انطلاقا من الجزء إلى الكل، وسميت استنباطية لأنها تعني استنباط القاعدة من الأمثلة المعطاة والشواهد المختلفة[3].

وما يمكن استنتاجه من خلال هذه التعريفات إن هذه الطريقة تقوم على أساس استحضار مجموعة من القواعد ومحاولة تطبيقها على القاعدة ثم يحاول التلاميذ الوصول إلى القاعدة العامة عن طريق تفكيرهم. وفي هذا يقول سعدون محمود الساموك :" وتقوم هذه الطريقة على الأمثلة التي يشرحها المعلم ويناقشها ثم يستنبط منها القاعدة وهذا يعني أنه يبدأ من الجزء إلى الكل[4]

أي إنه يبدأ بمناقشة الأمثلة وبعد مناقشتها يصل إلى القاعدة التي تشتمل على الأحكام.

---

[1] ينظر: علي سامي الحلاق، المصدر السابق، ص: 311.

[2] ينظر: أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، 129/1.

[3] ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] ينظر: سعدون محمد الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2005م، ص: 229.

خطوات الطريقة الاستقرائية:

لقد حدد "فريديريك هاربرت" خمسة خطوات للطريقة الاستقرائية وهي:

أ/ التحضير أو التمهيد: وهو عبارة عن مقدمة يعدها المعلم كي يهيئ بها الدرس الجديد، وقد تكون باعتبار معلوماته القديمة والمختزلة في عقولهم.

ب/ العرض: و فيه يعرض الجزء الأكبر من الدرس على السبورة وتكون الأمثلة عادة من الطلبة أنفسهم ويتوقف ذلك على مهارة المعلم.

ج/ الربط أو المقارنة أو الموازنة: وتعتبر هذه المرحلة موازنة بين الجديد والقديم فيما يتعلق بالمعلومات، كما يربط المعلم بين ما يلاحظه التلاميذ من علاقات في الأمثلة المتفرقة، ويقارن بينها كي يبرز أوجه الاختلاف بين المعلومات التي تلقاها التلاميذ في الدرس الجديد وبين تلك التي مروا بها في درس قبله كما يشترط وجود التسلسل في إبراز المعلومات.

د/استنباط القاعدة (التعميم): وتعتبر هذه الخطوة أهم الخطوات لهذه الطريقة ففيها يتم الوصول إلى القاعدة أو التعريف المحدد

هـ/التطبيق: وهي الخطوة الأخيرة حيث تساعد المتعلمين على حل تطبيقات وفق القاعدة الجديدة[1]

وللطريقة بالاستقرائية مزايا نذكر منها:

- ✓ المشاركة الفعالة للتلميذ، فهو إيجابي من خلال إثارة تفكيره وتحفيزه على العمل.
- ✓ الاعتماد على الملاحظة والتتبع والموازنة والاستنتاج والتطبيق. هذه هي طريقة البحث العلمي التي تتبع في تدريس المواد العلمية لأنها تساير طبيعة الفكر[2].
- ✓ توصل الطالب إلى المعرفة بنفسه، فهي تساعد على بقاء المعلومات التي تكتسب بالقراءة أو الإصغاء في الذاكرة مدة أطول[3].

---

[1] ينظر: علي سامي الحلاق، المرجع السابق، ص: 312، 313.

[2] بلخير شنين، مرجع سابق، ص: 119.

[3] علي النعيمي، مرجع سابق، ص: 43.

كما أنَّ للطريقة الاستقرائية مزايا، إلا أننا نجد لها بعض العيوب التي يمكن تسجيلها كما يلي:

- ✓ أنها طريقة لا تتفق وطريقة العقل في إدراك الحقائق، فالعقل لا يسير خطوة في عملية التفكير، كما افترض هاربرت –و إنما العقل يظفر غالبا إلى الاستنباط قبل إتمام العرض.
- ✓ من الناحية التربوية هذه الطريقة تؤكد التربية الإدراكية أثناء كسب المعرفة، وتهمل جانب التربية الوجدانية في تذوق الدروس وكسب المهارة.
- ✓ تحد من فعالية المتعلم وحريته وتفكيره الذي ينبغي أن يكون محور العملية التعليمية.

3- طريقة النص (المعدلة):

من خلال تسميتها تلاحظ أنها تعتمد في تدريس القواعد النحوية على النصوص المختارة وقد أخذت عدة تسميات منها: طريقة الأساليب المتصلة، أو القطعة المساعدة، أو النصوص المتكاملة، أو الطريقة المعدلة[1]. وسميت بالمعدلة لأنها عدلت عن الطريقة الاستقرائية، ويكون «عرض الأمثلة من خلال النص الأدبي عرضا في إطار كلي لا في شتات متفرق لا روابط بين أفكاره واتجاهاته»[2].

ففي هذه الطريقة يعرض المعلم نصوصا متكاملة من موضوعات القراءة أو النصوص الأدبية أو الكتب القديمة. فهذه الطريقة تركز على تدريس القواعد في إطار طبيعي وهو الإطار اللغوي (النص) وذلك من خلال فهم تحليله ومناقشته ثم استنباط القاعدة النحوية.

خطوات طريقة النص:

تشتمل هذه الطريقة على خمس خطوات وهي:

1/ التمهيد: وذلك بالتطرق إلى الدرس السابق وربطه بالدرس الجديد.

2/ العرض: ويكون بكتابة النص على السبورة وقراءته قراءة نموذجية بعد شرح المفردات الصعبة واستخراج الأفكار، حيث تترسخ في الأذهان.

---

[1] علي النعيمي، مرجع سابق، ص: 63.

[2] ينظر: محمود إسماعيل طاهر، يوسف حمادي، التدريس في اللغة العربية، مرجع سابق، ص: 279.

3/ استخراج الأمثلة: من خلال مناقشتها والتوصل إلى استخراجها وتدوينها على السبورة.

4/ استنتاج القاعدة: فبعد مناقشة الأمثلة يمكن كتابة القاعدة وتدوينها على السبورة.

5/ التطبيق: عندما يتم الانتهاء من استخراج الأمثلة ومناقشتها واستنتاج القاعة وتدوينها يكون التلاميذ مطالبين بتطبيق هذه القاعدة عن طريق تقديم الأمثلة[1].

مزايا طريقة النص:

- ✓ **الربط بين القواعد واللغة:** وهذا ما يحبب إلى تعلمها.
- ✓ **المزج بين النحو والتعبير الصحيح،** على عكس الطرق الأخرى التي غالبا ما تكون أمثلتها مبتورة.

أما عيوبها فتتمثل في:

- ✓ **تشتت تفكير المتعلم من خلال القراءة والكتابة،** فهي بذلك تشغله عن الهدف.
- ✓ **تضييع الوقت،** فقد لا يستوفي المدرس خطوات طريقة النص جميعها، وبخاصة إذا كان النص مطولا أي ضياع وقت الدرس دون الوصول إلى القاعدة[2].

ب/ طرائق حديثة في تعليم النحو:

1- طريقة تحليل الجملة:

وتعد أسلوبا حديثا في تدريس القواعد النحوية، حيث تقوم على تحليل الجملة، و«تعتمد على فهم المعنى أساسا»[3]، أي إنها تعتمد في التحليل وفق المعنى في تدريس النحو؛ إذ يقوم الطلبة -بمساعدة المعلم- على تحليل النص مهما كان نوعه(آية قرآنية، حديث شريف، شعر، نثر.....) تحليلا على أساس فهم المعنى، لأن فهم المعنى يمكّن من تحديد موقع اللفظة.

---

[1] ينظر: بلخير شنين، مصدر سابق، ص: 122.

[2] ينظر: علي النعيمي، مصدر سابق، ص: 65.

[3] طه علي حسين الدليمي، تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات الحديثة، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2009م، ص: 203.

يقول علي النعيمي إن هذا الأسلوب بعد ذلك يعتمد على المعاني ومواطن الاستعمال في تدريس قواعد اللغة العربية لأنه يعمل على تحديد ومع الحركة الإعرابية الصحيحة بفهم معنى المفرد أو الجملة أو لا[1].

فمن خلال فهم المعنى وتحديد موقع اللفظة فيه يمكن أن نصل إلى القاعدة النحوية الصحيحة، ضف إلى ذلك التركيز والدقة اللذين يساعدان في فهم النص وإعمال الفكر فيه.

ولهذه الطريقة خطوات لا تكاد تختلف من خطوات الطريقة الاستقرائية أو طريقة النص وهي:

1- التمهيد.

2- عرض الأمثلة.

3- تحليل الأمثلة.

4- استنتاج القاعدة.

5- التطبيق.

2- الطريقة التكاملية:

اختلفت نظرة المربين إلى تعليم اللغة العربية، إذ يرى بعض المربين ضرورة المحافظة على تدريس اللغة العربية فروعا مستقلة، ويرى بعضهم وجوب تدريسها وحدة متماسكة مع فائدة التركيز على فرع معين من فروعها في كل درس والغاية ترمي إلى خدمة القراءة والتعبير باستعمال اللغة استعمالا وظيفيا تطبيقيا[2].

إن تدريس اللغة العربية وحدة متماسكة يكون في إطار النص الأدبي الذي يعد مجالا غنيا بمختلف فروع اللغة الأخرى كالنحو والبلاغة ومساحة المطالعة والتعبير الشفوي والكتابي؛ "لأن الربط بين فروع اللغة أمر ضروري كون اللغة في أساسها وحدة، وفنونها مظاهر تلك الوحدة، وفروع اللغة لا فواصل بينها.... وأن الوحدة في اللغة أساس تعلمها"[3].

ومن هنا نستنتج أن التكامل في تدريس اللغة العربية يقوم على الربط بين فروعها والتمكن من التحدث والاستماع والكتابة، فيكون لهذا الأسلوب مظهران: الأول وظيفي والثاني تعليمي.

---

[1] علي النعيمي، المرجع السابق، ص: 07.

[2] طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، مرجع سابق، ص: 262.

[3] المرجع نفسه، ص: 264، 265.

وهناك طرائق أخرى، وإن اختلفت في تسميتها فإنها أعدت لتسيير وضبط عملية تدريس القواعد النحوية فهناك:

أ) طريقة النشاط:

وتقوم على ما يجمعه الطلبة من جمل ونصوص بطلب من المعلم ثم مناقشتها، وتناول ما يدور حول الدرس النحوي المراد تعلمه ثم مناقشة وصياغة القاعدة[1].

وهذه الطريقة تدفع المتعلمين إلى تحمل المسؤولية وتبعث فيهم روح التعلم الذاتي.

ب) طريقة حل المشكلات:

وتعود إلى المربي الأمريكي "جون ديوي" وتقوم في أساسها على إثارة مشكلة أمام عقل المتعلم حيث تدفعه إلى بدل المزيد من الجهد الذي يوصله إلى الحل. فقد يبدأ المعلم بإثارة المشكلة وقد يثيرها التلميذ. ومثال ذلك مشكلة خطأ التلاميذ في رسم كلمة وقع فيها معظمهم في كراسات الإملاء، فيحاول هو والتلاميذ حل هذه المشكلة[2].

وتقوم هذه الطريقة على خطوات تتمثل في:

1- يمهد المعلم المشكلة حتى يصل إليها عن طريق التلاميذ وبمشاركته.

2- يحدد المشكلة تحديدا واضحا، ويبين نواحي الصعوبة فيها.

3- يدع الفرصة لهم الكافية للتفكير في المشكلة، والرجوع إلى ما يتصل بها في أذهانهم والإفادة منهم في فرض الفروض الممكنة.

4- يتناول المعلم الفروض الممكنة للحل بالمناقشة.

5- يختار المعلم مع المتعلمين الفرض الذي يتميز من بين الفروض، الذي يصلح لحل هذه المشكلة.

ومنه نستنتج أن طرائق التدريس هذه من الطرائق الجيدة؛ لأنها تمكن من البحث عن حلول لحاجاتهم اللغوية وبالتالي حل المشكلة، ومعالجة حالات الضعف لديهم.

---

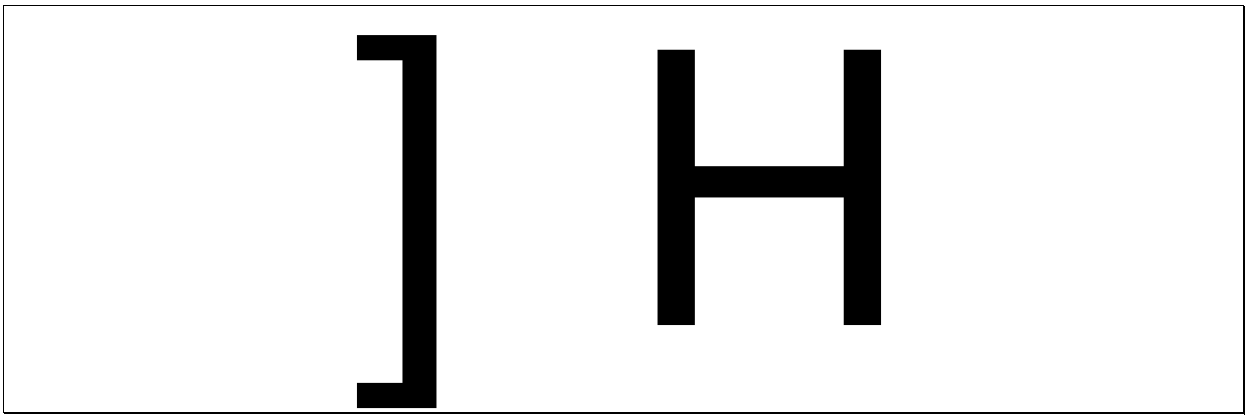
[1] ينظر: المرجع السابق، ص: 264.

[2] ينظر: علي النعيمي، مرجع سابق، ص: 74.

إن طرائق التدريس كثيرة ومتنوعة ولهذا يرى علي النعيمي أن هذه الطرائق والأساليب مهما تنوعت إلا أنها لا تخرج عن الطريقين الاستقرائية والقياسية وما تلك الطرائق المستحدثة إلا تيسيرا لها[1].

ومما لا شك فيه أن الطريقة –مهما كانت تسميتها أو مبدأها– ما زالت وستظل الآلية التي تضبط مسار العملية التعليمية.

[1] المرجع السابق، ص: 74.



تعليم النحو العربي لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي

المبحث الأول

نظام التعليم بالوحدات في التعليم الثانوي

نظام التعليم بالوحدات:

تعرَّف هذه الطريقة بطريق تعليم الوحدات، والوحدة عبارة عن موضوع شامل واسع يضم مواضيع متعددة يعالج عادة كل موضوع صغير منها بصورة منفصلة، وهذه الطريقة أيضا من طرائق تنظيم المناهج الحديثة. وهي تتكون على سبيل المثال من موضوع دراسي أو مشكلة اجتماعية، تتخذ مركزا ثم تنشق منها موضوعات متسلسلة تكون ذات ارتباط بالموضوع الأصلي[1].

ونقصد بطريقة الوحدة أن تعلم اللغة بمثابة وحدة متكاملة وليست فروعا مستقلة:

- فرع القراءة.
- فرع القواعد.
- وفرع الإملاء.
- فرع التعبير.
- فرع الخط.

وهو أمر يمكن تطبيقه على أي نص لغوي لأن الوحدة اللغوية موجودة في النص اللغوية، وبالتالي فان طريقة الوحدة في تعليم اللغة ليست متوقفة على وجود كتاب مطالعة معد لهذه الغاية. وإن كان مثل هذا الكتاب يسهل على المدرس المبتدأ تطبيقها، ولا تكمن أهمية هذ الكتاب في هذه الحالة في النصوص المختارة فقط بقذر ماهي في تحديد النقاط التي تثار في هذه الأسئلة والتدريبات التي تلي هذه النصوص وإرشادات المؤلف في معالجة هذه النصوص[2] أن طريقة الوحدات مثلما وصفها(موريسن) تقوم على خمسة خطوات هي:

---

[1] علي النعيمي، الشامل في تدريس اللغة العربية، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004، ص: 21.

[2] داود عبده، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، مؤسسة دار العلوم، الكويت، ط1، 1979، ص: 67.

1- الخطوة التمهيدية:

تسمى بالخطة الاستطلاعية ترمي إلى اكتشاف درجة معارف الطلبة ومقدار خبراتهم السابقة ثم إيجاد رابطة بين الوحدة الجديدة والخبرات السابقة، تليها توجيه المدرس نفسه إلى ما يجب عمله في عرض الوحدة الجديدة.

2-العرض:

يعرض المدرّس في هذه الخطوة الأسس العامة في الوحدة مبينا النقط البارزة ومستعينا بوسائل الايضاح أو بعبارة أخرى تقديم لمحة عامة عن الوحدة أو رسم صورة شاملة لما تحتويها هذه الوحدة من المادة، ويجب أن يشد المدرس انتباه طلابه إليه عند عرضه للوحدة، ولا يكتب النجاح للمدرس في هذه الخطوة إلا إذا كان ملما إلماما تاما بالوحدة الجديدة.

3-استيعاب المادة وإتقانها أو تمثيلها:

وفي هذه الخطوة يفسح المجال للطلبة للبحث والتنقيب بأنفسهم عن تفصيلات المادة التي تحتويها الوحدة المراد تعلمها. وهذا يستدعي الاستعانة بمصادر من غير الكتب المقررة زيادة على الخرائط والصور والالواح والخطوط البيانية والنماذج. بحيث تدفع هذه الخطوة ومتغيراتها الطالب للاعتماد على نفسه في تعلم الوحدة وضمن هذه الخطوة تقع عملية اختبار المدرس لطلابه، إذ يستطيع التعرف على مستوى معارفهم ومقدار ما تعلموه خلال هده المدة المخصصة لاستيعاب الخطوة بهذه الطريقة.

4- التنظيم:

في هذه الخطوة يجتمع الطلاب أو الطلبة مرة اخرى بعد ان ادوا اختبار الاتقان في الخطوة السابقة، على أن يكون اجتماعهم دون كتاب او دفتر ملاحظات اولية وسيلة اخرى من وسائل الدرس او البحث ويطلب منهم المدرس ان يلخصوا المادة التي تحتويها ا لوحدة، أو أن ينظموا ما درسوه وما بحثوه على شكل رؤوس أبحاث مقدمين النقاط البارزة الكبيرة ثم الأصغر فالأصغر، إن هذه الخطوة تحمل الطلبة على تنظيم افكارهم وابحاثهم وترتيب النقاط المهمة ترتيبا منطقيا.

5-التسميع:

وهي الخطوة الأخيرة من خطوات طريقة الوحدة وتكون في الواقع عكس الخطوة الثانية، حيث يعرض فيها المدرس بنفسه الوحدة الجديدة. وفي الخطوة الأخيرة هذه يعرض الطلبة أنفسهم خلاصة أبحاثهم أمام المدرس وأمام زملائهم. وهذا يستدعي أن يقوم بهذه العملية قسم من الطلبة بينما يقدم القسم الآخر نتائج ابحاثهم وافكارهم بصورة تحريرية[1].

6-الاستكشاف طريقة الاستقصاء:

يعني الاستكشاف ببساطة أن لا تقدم المعلومات أى الطالب وانما يكتشفها هو بنفسه من خلال تعليمه كيف يتعلم بنفسه ويطلق على هذا النوع من التعليم بالتعليم الذاتي.

إن الحقائق الجاهزة لو قدمت الى الطالب فإنها لن تكون حقائق وانما انصاف حقائق، والاكتشاف بهذا المعنى لا يعني ان الطالب سيتعلم معارف جديدة يضيفها إلى المعرفة الانسانية وإنما تكون المعرفة جديدة بالنسبة للطالب.

و الاستكشاف بعد ذلك، عملية تفكير بنائي وهي أشبه بعملية تكوين المفاهيم وتعديلها عند التعرض لخبرات جديدة، والمدرس الذي يستخدم هذه الطريقة في التدريس يرسم في الواقع العمليات العقلية التي يريد تنميتها لدى الطالب وهي مثل الافتراض والقياس وجمع المعلومات والتحليل، والتخليص وإيجاد العلاقات وغير ذلك ومن هنا فإنها تصلح للمراحل المتقدمة من التعليم.

إن هذه الطريقة تحتاج إلى توفر مصادر كثيرة من كتب وأجهزة ووسائل تعليمية زيادة على الوقت المطلوب الذي يثمر أثناء استخدام طريقة الاستكشاف.

بعد ذلك يكون الاستكشاف، ومنه الاكتشاف الموجه وهو ادنى مستوى من الاستكشاف نفسه، إذ في الاستكشاف الموجه توضح للطالب خطوات تفكير بما يصممه المدرس، ويطلب من الطالب العمل على اكتشاف الحقائق.

---

[1] علي النعيمي، مرجع سابق، ص: 22.

وهناك الاكتشاف الحر ويسمى أيضا الاستقصاء وهو أعلى مرحلة من الاستكشاف إذ يترك فيه للطالب الحرية ليختار مشكلة بحثه.

من خلال ملاحظاته ومطلعاته الخارجية وتتبع مصادر المعرفة ثم فرض الفرضيات ومتابعة تنفذيها الى ان يكتشف النتائج ويكون دور المدرس هنا دورا بسيطا وغير ملزم أحيانا[1]

[1] المرجع السابق، ص: 23.

المبحـث الثـانـي

نمـوذج تطبيـقـي

بعد الانتهاء من الفصل النظري تطرقنا إلى الفصل التطبيقي الذي قمنا فيه بدراسة ميدانية إلى ثانوية الشهيد علي سي الحواس وكانت هذه الزيادة عبارة عن حضور حصتين أو أكثر مع أقسام السنة الثالثة ثانوي آداب وفلسفة فقمنا بتسجيل هذا النموذج التطبيقي داخل القسم مع الأساتذة والتلاميذ.

مراحل سير الدرس:

طلبت الأستاذة من أحد التلاميذ تدوين تاريخ اليوم على السبورة.

الموضوع: أيْ، أيَ، أيُ الثلاثاء 05 رجب 1437هـ الموافق لـ: 12 أفريل 2016م، استهلت الأستاذة الدرس بتمهيد وتذكير للدرس السابق فطرحت سؤال:

ما القضية التي عالجها الكتاب؟ وقالت ما هو أسلوب هذه الجملة؟. وكانت الإجابة: أسلوب إنشائي، ثم انطلقت في كتابة الامثلة المتعلقة بموضوع الدرس وكانت كالتالي :

- أ -

1-هل جُن شهريار؟ أيْ والله

2- أيْ شهريارُ أقبل

3- توفيق الحكيم مسرحي أيْ مبدع

- ب -

1- بأيٍّ جامعة تدرس أدرس

2- تحت أيٍّ شجرة تستظل أستظل.

3- أي ساعة تطلبني تجدني.

4- أي سلوك تسلك أسلك

5- أي تلميذ يجتهد ينجح.

6- أي إنسان يكن فطنا أحترمه.

- ج -

أيٌ الطلاب ضحك ؟

وما لحظناه أن الأستاذة كانت عند كتابتها للأمثلة تقرؤُها، وبعد انتهائها من الكتابة أشركت التلاميذ في قراءة الأمثلة وبعدها بدأت بشرح الدرس وطرحت أسئلة على التلاميذ مثلا: هات جملة تحتوي علي "أي" وكانت الإجابة من إحدى التلميذات: هل اجتهدت؟ إي والله اجتهدت. وبعد تقديم التلاميذ للأمثلة والإجابة عن السؤال شرعت الأستاذة في كتابة: **أبني أحكام القاعدة:**

أولاً: إيْ وتأتي حرف جر مبني على السكون لا محل له من الإعراب.

مثل: هل ترغب في النجاح؟. إي والله، هذا بالنسبة للحرف الأول "إي".

ثانيا: "أَيْ" وبدأت الأستاذة في شرحها: قالت هي حرف نداء: تستعمل لنداء القريب، وطرحت سؤالا حول هذه الأداة: هل تستعمل للنداء فقط كانت الإجابة: لا، بل تستعمل للتفسير كذلك. وتعرب حرف تفسير مبني على السكون لا محل له من الإعراب مثل: اشتريت عسجدا أيْ ذهباً.

ثالثا: أيٌّ: طرحت الأستاذة سؤالا، وقالت: أي أسلوب تضمنته هذه الجملة، فكانت الإجابة أسلوب شرط. ثم وهي تشرح الدرس نبهت التلاميذ على أنَّ أيٌّ تأتي على عدة حالات، اسم شرط لفعلين مضارعين، اسم استفهام، واسما موصولا وأي الوصلية وأي الكمالية. كما قالت في شرحها بأن "أيٌّ" تأتي مجرورة بحرف الجر "بـ" واستنتجوا بأن "أي" تجزم فعلين مضارعين، وإذا سبق "أيَّ" اسمٌ تعرب اسمَ شرطٍ جازماُ لفعلين مضارعين.

وبعدما انتهت من الشرح كتبت القاعدة المتعلقة بهذا الحرف "أيٌّ" وكانت كالآتي:

- اسم شرط جازم لفعلين مضارعين ويعرب حسب موقعه في الجملة مثل:

إذا سبق بحرف جر مثل: بأي قلم تكتب أكتب.

- مضاف اليه إذا سبق بمضاف: فوق أي طاولة تكتب أكتب.
- نائب ظرف إذا جاء بعدها ظرف، مثل: أي وقت تسافر أسافر.

واستمرت الأستاذة تشرحُ الأمثلةَ المتعلّقة بالدرس وقد اختتمته بإحكام موارد المتعلم وضبطها:

1) كلَّمْتُ أسدا أيْ رجلا شجاعا

2) خليفة أيٌّ خليفة

3) أيٌّ مطر ينزل فهو مفيد

4) أيٌّ تلميذ في الساحة؟

5) أيُّ بلاد زرتَ؟

وكانت الإجابة من طرف التلاميذ وهي كالأتي :

الكلمة	إعـــرابـهـــا
أيْ	حرف تفسير مبني على السكون لا محل له من الإعراب.
أيُ	صفة مرفوعة وعلامة رفعها الضمة.
أيُ	اسم شرط لمبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة.
أيُ	اسم استفهام مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة وهو مضاف.
أي	مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة.

وقد قمنا بتدوين بعض الملاحظات:

1. عند تقديم الأستاذة للدرس كانت تشرك التلاميذ في ذلك.

2. لاحظنا غياب بعض التلاميذ على الرغم من أن الحصة كانت صباحية 08:00 إلى 10:00.

3. كانت الأستاذة كلما قدمت لها إجابة من طرف التلاميذ تستعمل عبارات تثير فيهم حب المشاركة أكثر مثل: (جيد، شكرا....الخ).

4. لاحظنا كذلك كثرة حركة الأستاذة أثناء شرحها للأمثلة؛ ولم تجلس قط، مما يجعل التلاميذ في تركيز مستمر.

5. عدم تكليف التلاميذ بكتابة القاعدة على السبورة، بل اكتفت هي بكتابتها وحدها.

6. استخدمت الأستاذة السّبورةَ أثناء شرحها للأمثلة حتى تترسخ المعلومات في أذهان التلاميذ لأن الشرح الذي يدون على السبورة يبقى مرسوما في الذاكرة، أما الشرح الشفوي فمآله النسيان.

7. استعملت الأستاذة اللغة العربية الفصحى مع التلاميذ على عكس بعض الأساتذة الذين يستعملون العامية بدلا من الفصحى.

المبحـث الثالـث

تحليـل بطاقـات الاستبيـان

قمنا بتقديم مجموعة من الاستمارات لطلبة السنة الثالثة من التعليم الثانوي، وقد كان مجال الدراسة ثانوية الشهيد سي الحواس، بـ"باينان"، وقد تم تسليم الاستمارات لأستاذين، وتسعة طلبة، وقد كانت الأسئلة الموجهة إليهم كما يلي:

1- في نظرك، ما هي المادة المفضلة للطلبة ضمن البرنامج المسطر لصف السنة الثالثة ثانوي؟

2- ما حظ اللغة العربية في هذا التفضيل؟

3- هل برنامج النحو العربي المسطر مناسب للمستوى التعليمي والتكويني المكتسب لدى الطلبة؟

4- ما هو النشاط المفضل بالنسبة للطلبة ضمن أنشطة اللغة العربية (العروض، القواعد، النص الأدبي... الخ)، لماذا برأيك؟

5- هل يمكن استيعاب نشاط القواعد منذ أول شرح للأستاذ، أم إن فهم الطلبة مرتبط بإعادة الدرس أو الفكرة أكثر من مرة؟

6- ما هي الطريقة المعتمدة في تدريس أنشطة اللغة العربية، وبخاصة النحو، وهل هي مناسبة، وتضمن الفهم والاستيعاب الجيدين؟

7- ما هي الطريقة المعتمدة في تدريس اللغة العربية في الثانويات الجزائرية؟

8- هل هناك تفاضل في نظرك بين مختلف أنشطة اللغة العربية: (القواعد، النصوص، العروض، البلاغة ... الخ).

9- في رأيك، هل المدة الزمنية المقررة لتدريس مادة اللغة العربية كافية، وتلبي الحاجيات التي تتطلبها؟

10- ما رأيك في البرنامج المسطر لتدريس النحو في الثانوية؟ هل يغطي المعارف الواجب اكتسابها أم هو قاصر ويحتاج إلى تعديل وإعادة ضبط.

وقد كانت الإجابات عن هذه الأسئلة كما يلي:

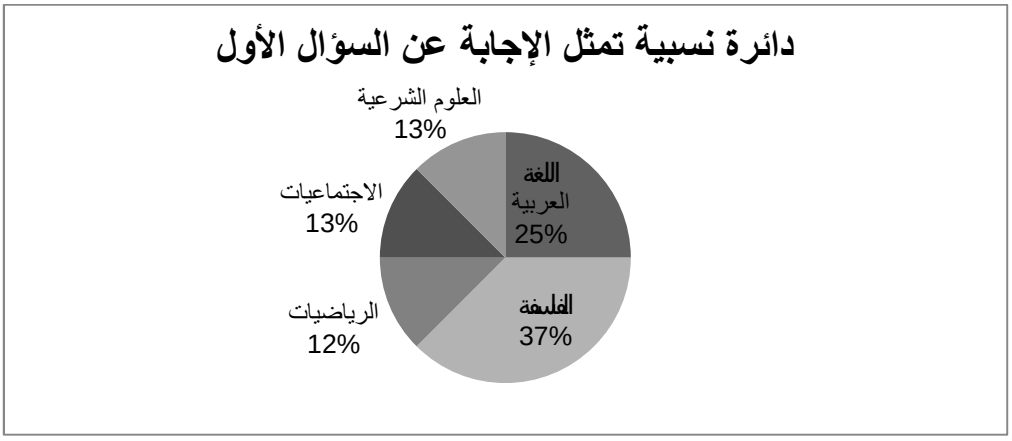
السؤال الأول:

في نظرك، ما هي المادة المفضلة للطلبة ضمن البرنامج المسطر لصف السنة الثالثة ثانوي؟

الإجابة عن السؤال:

- **الاستمارة 1:** اللغة العربية.
- **الاستمارة 2:** مادة الرياضيات.
- **الاستمارة 3:** مادة الفلسفة.
- **الاستمارة 4:** الاجتماعيات
- **الاستمارة 5:** الفلسفة.
- **الاستمارة 6:** الفلسفة.
- **الاستمارة 7:** العلوم الشرعية.
- **الاستمارة 8:** الإنجليزية.
- **الاستمارة 9:** اللغة العربية.

نلاحظ من خلال إجابات الطلبة أن الفلسفة قد احتلت أكبر نسبه محببة بالنسبة إليهم، بنسبة تقدر بـ (37%)، تليها مادة: اللغة العربية بنسبة تقل عن الأولى بـ 12%، ويمكن لنا أن نمثل هذه الإجابات في الدائرة النسبية الآتية :



ولم يقم الطلبة بتبرير اختيارهم لمادة الفلسفة، بينما برروا تفضيلهم اللغة العربية، كونهم بحاجة إلى التعبير عن هوياتهم، ولأنها مادة سهلة وفي متناولهم.

وقد أجاب الأستاذان عن هذا السؤال أن اختيار المادة المفضلة مرتبط بالشعبة، وأن مادة اللغة العربية هي المفضلة في شعبة الآداب والفلسفة، كما أنه مرتبط بالمعامل وطريقة الأستاذ وميولات المتعلم.

السؤال الثاني:

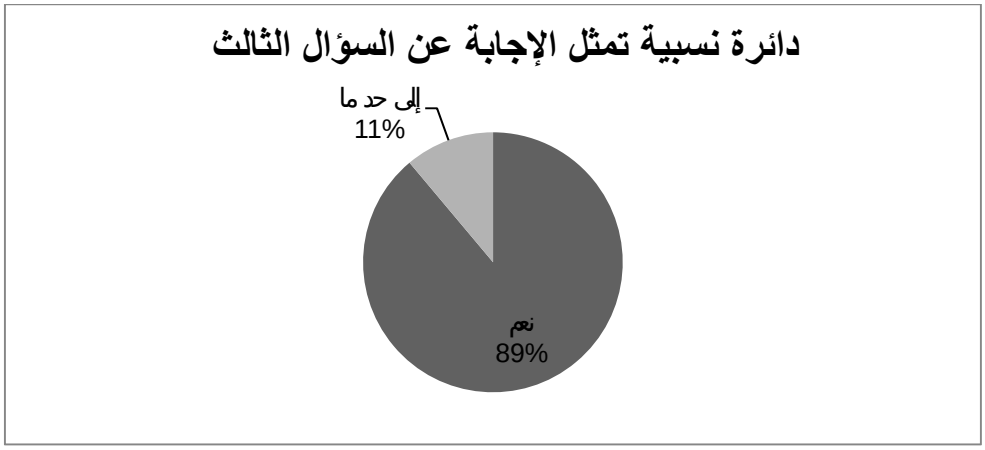
ما حظ مادة اللغة العربية في هذا التفضيل؟

الإجابة عن السؤال:

- **الاستمارة 1:** لها قيمة كبيرة على الفرد والمجتمع، لكننا نلاحظ أنها أصبحت غير واضحة.
- **الاستمارة 2:** ليس لها اهتمام كبير لأن قواعدها معقدة وكثيرة وصعبة الحفظ خاصة النحو
- **الاستمارة 3:** هي لغة أساسية وسهلة نوعا ما، وهي لغة كل العرب.
- **الاستمارة 4:** لها حظ كبير وأهمية خاصة بالنسبة للأدب.
- **الاستمارة 5:** لها حظ متوسط.
- **الاستمارة 6:** لها حظ جيد.
- **الاستمارة 7:** لها حظ كاف في شعبة آداب وفلسفة.
- **الاستمارة 8:** مشوقة وتمكن الطالب من اكتساب معارف جديدة، ومعرفة الأسس التي تقوم عليها.
- **الاستمارة 9:** حظها مميز، وهي لغة العرب.

أشار معظم الطلبة إلى أن للغة العربية حظا لا يستهان به مقارنة ببقية المواد الأخرى، لكن منهم من أشار إلى صعوبتها، وقواعدها صعبة الحفظ، وأنها أصبحت غير واضحة.

ويمكن لنا أن نمثل لإجابات هذا السؤال بالدائرة النسبية الآتية:



وقد أشار الأساتذة أن للغة العربية حظا كبير خاصة في شعبة الآداب والفلسفة والعلوم التجريبية، وهي مفضلة عند معظم الطلبة.

السؤال الثالث:

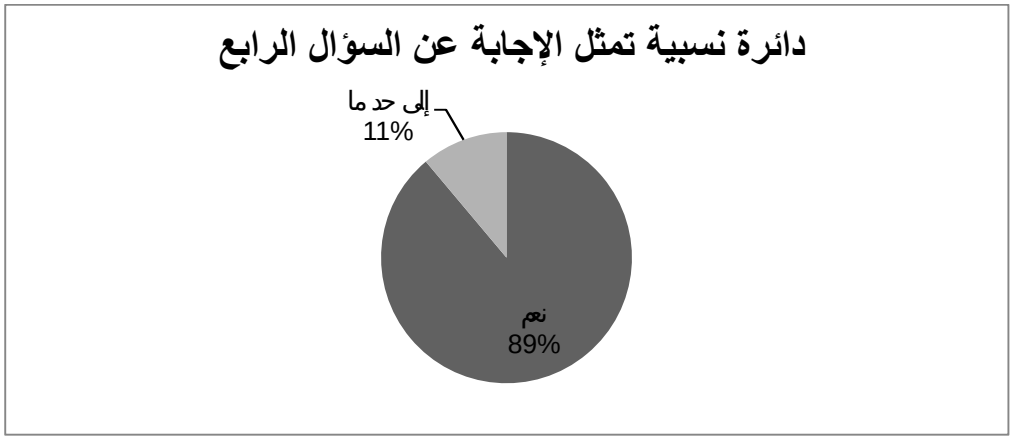
هل برنامج النحو العربي المسطر مناسب للمستوى التعليمي والتكويني المكتسب لدى الطلبة؟

الإجابة عن السؤال:

- **الاستمارة 1:** نعم.
- **الاستمارة 2:** نعم.
- **الاستمارة 3:** إلى حد ما.
- **الاستمارة 4:** نعم.
- **الاستمارة 5:** نعم.
- **الاستمارة 6:** نعم.
- **الاستمارة 7:** نعم.
- **الاستمارة 8:** نعم.
- **الاستمارة 9:** نعم.

كانت أغلب الإجابات أن برنامج النحو العربي مناسب للطلبة، وأجاب ثمانية منهم بـ(نعم)، بينما أجاب تلميذ واحد بـ"إلى حد ما".

ويمكن لنا تلخيص الإجابات في الدائرة النسبية الآتية:



أما الأساتذة فكانت إجاباتهم بـ(نعم)، وأقروا بأن برنامج النحو مناسب لطلبة الطور.

السؤال الرابع:

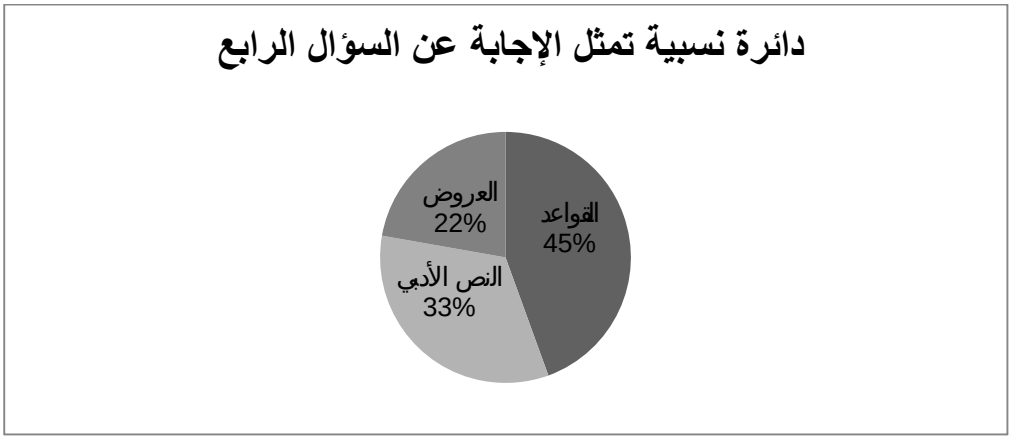
ما هو النشاط المفضل بالنسبة للطلبة ضمن أنشطة اللغة العربية (العروض، القواعد، النص الأدبي، لماذا برأيك)؟.

الإجابة عن السؤال:

- **الاستمارة 1:** النص الأدبي.
- **الاستمارة 2:** النص الأدبي.
- **الاستمارة 3:** العروض.
- **الاستمارة 4:** العروض.
- **الاستمارة 5:** القواعد.
- **الاستمارة 6:** القواعد.
- **الاستمارة 7:** النص الأدبي.
- **الاستمارة 8:** القواعد.
- **الاستمارة 9:** القواعد.

كانت أغلب الإجابات أن نشاط (القواعد) يعد أفضل نشاط من أنشطة اللغة العربية، يليه نشاط (النص الأدبي) ثم نشاط العروض.

ويمكن لنا تلخيص الإجابات في الدائرة النسبية الآتية:



وقد كانت إجابة أستاذة أن المادة المفضلة هي: القواعد، والعروض، والنصوص الأدبية على الترتيب، وكانت إجابة أستاذة أخرى: القواعد والعروض والبلاغة، فاشتركتا في نفس الإجابتين الأوليتين.

السؤال الخامس:

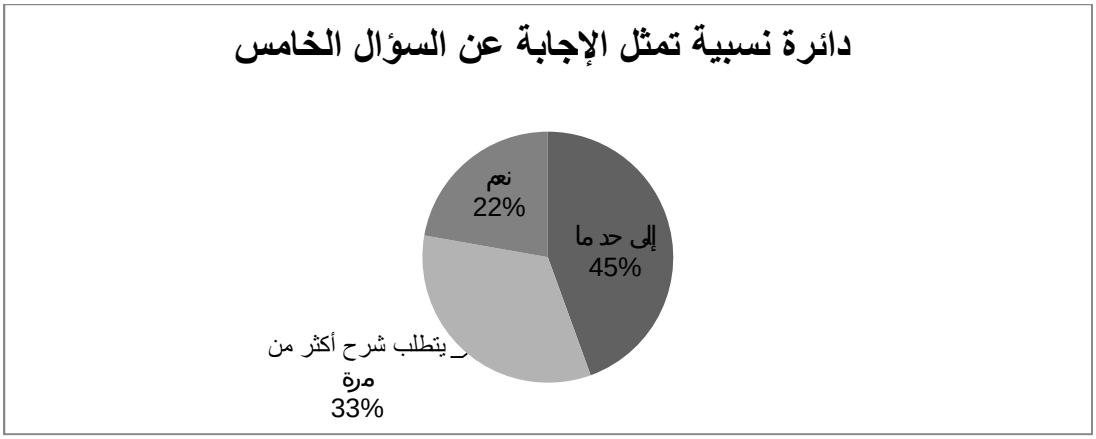
هل يمكن استيعاب نشاط القواعد منذ أول شرح للأستاذ أم إن فهم الطلبة مرتبط بإعادة الدرس أو الفكرة أكثر من مرة؟

الإجابة عن السؤال:

- **الاستمارة 1:** نعم.
- **الاستمارة 2:** يتطلب إعادة شرح أكثر من مرة.
- **الاستمارة 3:** إلى حد ما.
- **الاستمارة 4:** إلى حد ما.
- **الاستمارة 5:** إلى حد ما.
- **الاستمارة 6:** نعم.
- **الاستمارة 7:** إلى حد ما.
- **الاستمارة 8:** يتطلب إعادة شرح أكثر من مرة.
- **الاستمارة 9:** نعم.

كانت أغلب الإجابات أن نشاط القواعد لا يمكن استيعابه منذ أول مرة، حيث إن الإجابات بـ(نعم) كانت اثنتين فقط، بينما أخذت حصة الأسد إجابة: "إلى حد ما" بأربع إجابات، و"يتطلب إعادة شرح أكثر من مرة" باثنتين.

ويمكن لنا تلخيص الإجابات في الدائرة النسبية الآتية:



وكانت إجابة الأساتذة أن نشاط القواعد يتطلب شرحا أكثر من مرة.

السؤال السادس:

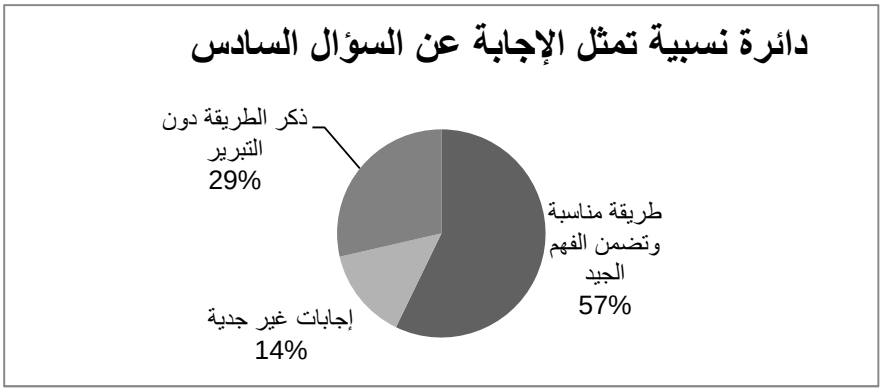
ما هي الطريقة المعتمدة في تدريس أنشطة اللغة العربية وبخاصة النحو؟، وهل هي مناسبة وتضمن الاستيعاب والفهم الجيّدين؟.

الإجابة عن السؤال:

- **الاستمارة 1:** هي مناسبة من جهة، وغير مناسبة من جهة أخرى، نظرا لحاجة التلميذ في المرحلة الابتدائية لدعم أكثر.
- **الاستمارة 2:** الطريقة المعتمدة إلى إعطاء أمثلة ثم شرحها شرحا مفصلا، ثم وضع القاعدة وتطبيق مثال أو أكثر عن ذلك، وهي طريقة مناسبة وتضمن الفهم.
- **الاستمارة 3:** طريقة مقبولة ومنظمة تضمن الفهم والاستيعاب أكثر.
- **الاستمارة 4:** التعليم بالوحدة مناسب وجيد.
- **الاستمارة 5:** طريقة التعليم بالوحدة.
- **الاستمارة 6:** دائما أستثمر النص في مجال النص الأدبي أو النص التواصلي، أو قواعد اللغة والبلاغة والعروض وهي مناسبة.
- **الاستمارة 7:** طريقة التعليم بالوحدة
- **الاستمارة 8:** نعم، الطريقة المعتمدة في تدريس اللغة العربية وبخاصة النحو، بمعنى الصرف، أي إن القواعد مناسبة وتضمن إلى حد ما الفهم والاستيعاب الجيدين.
- **الاستمارة 9:** الهدوء من أجل فهم الجميع.

نلاحظ –هنا– عدم جدية الطلبة في الإجابة عن هذا السؤال، حيث إن بعض الإجابات كانت مضطربة وعشوائية.

ويمكن لنا تلخيص الإجابات في الدائرة النسبية الآتية:



وقد كانت إجابات الأساتذة أن الطريقة المناسبة هي المقاربة النصية، حيث ينطلق من النص الأدبي في اكتشاف وبناء التعلمات الخاصة بكل درس نحوي مقرر. وكانت إجابة الأستاذ الآخر أن الطريقة المعتمدة للتدريس في الثانوية هي المقاربة بالكفاءات.

السؤال السابع:

نلاحظ أن هذا السؤال مكرر، وأغلب إجاباته متضمنة في السؤال الذي قبله.

السؤال الثامن:

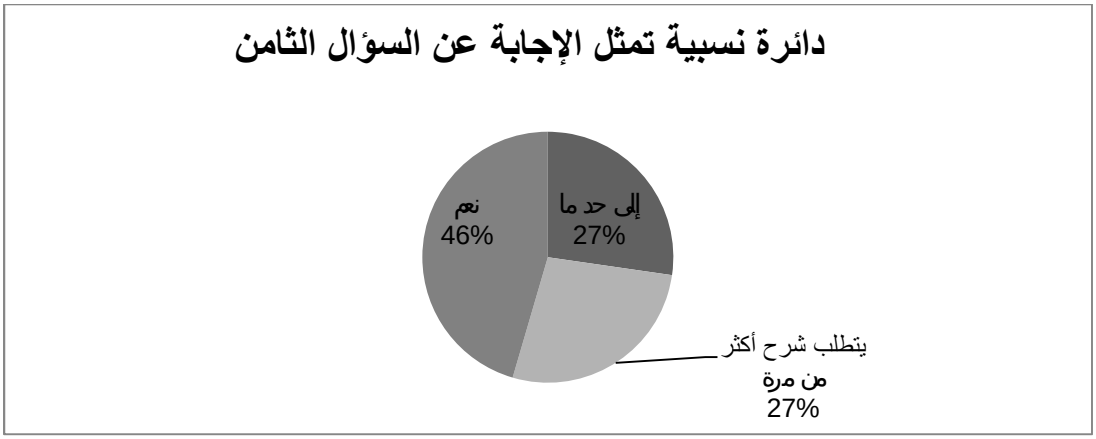
هل هناك تفاضل في نظرك بين مختلف أنشطة اللغة العربية (القواعد، النصوص، البلاغة، العروض... الخ)؟

الإجابة عن السؤال:

- **الاستمارة 1:** نعم.
- **الاستمارة 2:** نعم.
- **الاستمارة 3:** إلى حد ما.
- **الاستمارة 4:** نعم
- **الاستمارة 5:** لا
- **الاستمارة 6:** نعم.
- **الاستمارة 7:** لا.
- **الاستمارة 8:** لا.
- **الاستمارة 9:** نعم.

كانت أغلب الإجابات بـ(نعم)، وعددها خمسة، بينما كانت ثلاث إجابات بـ(لا)، وإجابة واحدة بـ"إلى حد ما".

ويمكن لنا تلخيص الإجابات في الدائرة النسبية الآتية:



أما الأساتذة فقد أقروا أن هناك تفاضلا بين أنشطة اللغة العربية بنسب متفاوتة.

السؤال التاسع:

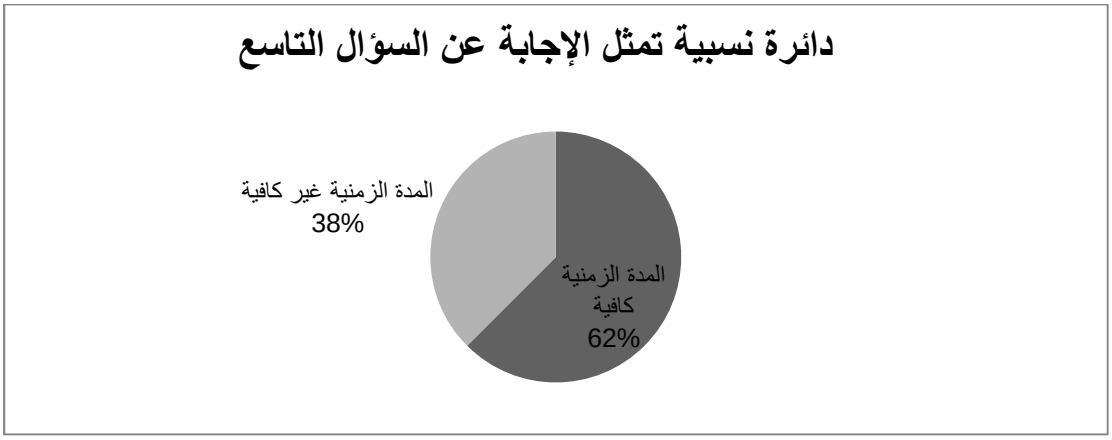
في رأيك، هل المدة الزمنية المقررة لتدريس مادة اللغة العربية كافية وتلبي الحاجيات التي تتطلبها؟

الإجابة عن السؤال:

- **الاستمارة 1:** غير كافية، لأن المنهاج المطلوب يحتاج إلى وقت كاف.
- **الاستمارة 2:** نعم.
- **الاستمارة 3:** لا، لأن هناك دروس أكثر من المدة الزمنية المحددة، والوقت لا يكفي لإنهاء الدرس المطلوب.
- **الاستمارة 4:** كافية.
- **الاستمارة 5:** نعم، كافية.
- **الاستمارة 6:** لا.
- **الاستمارة 7:** نعم.
- **الاستمارة 8:** لا؛ فهي لا تلبي الحاجيات لأن المنهاج أكبر بكثير من المدة الزمنية.
- **الاستمارة 9:** نعم.

كانت أغلب الإجابات أن المدة الزمنية كافية لاستنفاذ البرنامج والمنهاج الدراسي، وكان عدد الإجابات خمسة، بينما يرى أربع طلبة عكس ذلك، وبرروا إجاباتهم بكون المنهاج أكبر بكثير من المدة الزمنية المقررة لهذه المادة.

ويمكن لنا تلخيص الإجابات في الدائرة النسبية الآتية:



وقد أشار أحد الأساتذة أن المدة كافية لشعبة الآداب والفلسفة، وغير كافية لباقي الشعب المعتمدة، بينما أشار أستاذ آخر إلى أن المدة الزمنية غير كافية في جميع الشعب.

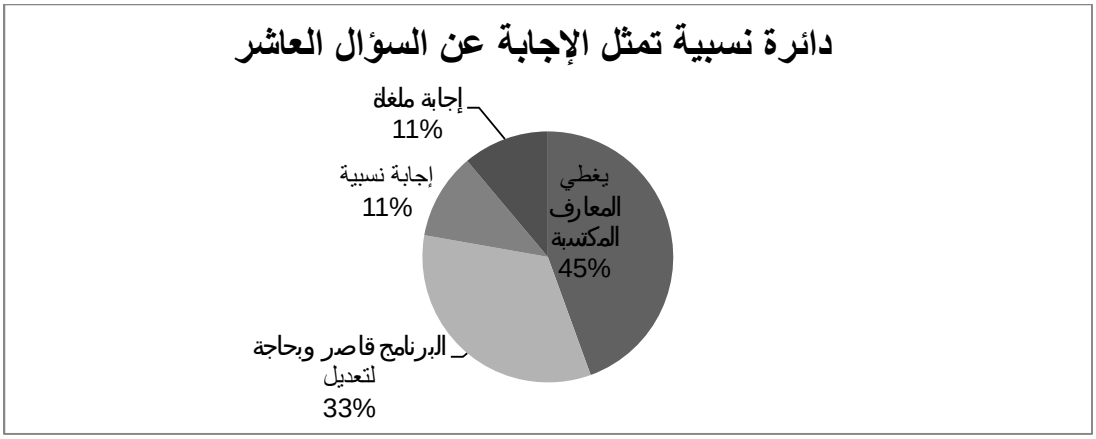
السؤال العاشر:

ما رأيك في البرنامج المسطر لتدريس النحو في الثانوية؟، وهل يغطي المعارف الواجب اكتسابها أم هو قاصر يحتاج إلى تعديل وإعادة ضبط.

الإجابة عن السؤال:

- **الاستمارة 1:** يحتاج إلى تعديل، حتى يتناسب مع قدرات ومعارف التلميذ.
- **الاستمارة 2:** البرنامج مناسب وجيد، وهو يغطي المعارف الواجب اكتسابها.
- **الاستمارة 3:** يغطي المعارف الواجب اكتسابها.
- **الاستمارة 4:** مناسب ويتماشى مع المستوى.
- **الاستمارة 5:** يغطي المعارف الواجب اكتسابها.
- **الاستمارة 6:** يحتاج إلى تعديل وإعادة ضبط.
- **الاستمارة 7:** هو قاصر.
- **الاستمارة 8:** يغطي كل المعارف الواجب اكتسابها، ولكنه يحتاج إلى قليل من التعديل وإعادة الضبط.
- **الاستمارة 9:** إجابة ملغاة.

كانت أغلب الإجابات أن البرنامج المسطر لتدريس النحو في الثانوية يغطي المعارف الواجب اكتسابها، وكان عدد الإجابات عن هذا السؤال أربعة، بينما أجاب ثلاث تلاميذ بأن البرنامج قاصر، وكانت إجابة واحدة بينَ بينَ، أي نسبية، والبرنامج بحاجة إلى تعديل طفيف.



وأشار الأساتذة أن البرنامج يغطي إلى حد بعيد المعارف الواجب اكتسابها، كما أنه يمكن المتعلم من التحكم في اللغة العربية، مشافهة وكتابة.

خاتمة

إن عملية التعليم من أهم ركائز التقدم، فهي ليست عملية بسيطة أو سهلة، فقد حظيت اللغة العربية وتعليمها باهتمام كبير، لدى الباحثين والدارسين، كما اهتم التربويون أيضا بتعليم النحو العربي، لما له من أهمية بالغة في اكتساب اللغة وتوظيفها في الحياة إلا أن هذا الميدان يعاني من مشكلات حادة، وقد حاولنا من خلال هذا البحث أن نررصد واقع تعليمية النحو في المرحلة الثانوية، في السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة.

وقد اعتمدنا في ذلك على الحضور الميداني لبعض دروس النحو، وإعداد مجموعة من الاستبيانات لكل من الأساتذة والطلبة، مع الاطلاع على ما يحتويه الكتاب المدرسي من موضوعات للقواعد النحوية، وبعد الدراسة توصلنا إلى النتائج الآتية:

1. يواجه الطلبة صعوبة في تعلم مادة النحو، وهذا ما يجعلهم يتجنبون التوجه إلى التخصصات الأدبية.
2. عدم الاعتماد على وسائل حديثة كالألوان والأشكال في التعليم؛ لأن المتصفح للكتاب المدرسي خاصة قسم القواعد، لا يجد فيه ما يساعده على تحديد العناصر المستهدفة من الدرس.
3. قلة الوقت المخصص للتطبيقات والتمارين، وهذا ما يجعل الطلبة عاجزين على الفهم الجيد، كما أُغفل جانب التطبيق في الكتاب على الرغم من أنه أهم جانب في الدرس، وأغلب الأمثلة والنصوص معزولة عن سياقاتها الاستعمالية، فلا تعبر عن واقع التلميذ ولا تنسجم مع مستواه العقلي.
4. معظم التمارين تركز التمارين الكتابية وتهمل التمارين الشفوية.
5. رغم التنوع الكبير في طرائق تعليم النحو، إلا أنه ما يزال يرتبط بطرائق قديمة تعتمد على العرض المباشر.
6. عدم وضوح الأهداف المرجوة من تعليم مادة النحو.
7. هناك بعض الصعوبات تواجه كل من المعلم والمتعلم أثناء سير العملية التعليمية، وهذا من خلال قلة التطبيقات والتمارين المعتمدة في تدريس القواعد، مما يعرقل الوصول إلى الفهم الجيد.

هذه أهم النتائج المتوصل إليها.

ومن خلال هذا البحث يمكن اقتراح استراتيجية تعليمية تبنى على أساس:

1. العناية بالمتعلم كونه محور العملية التعليمية، وذلك بمراعاة حاجاته واهتماماته.
2. اختيار محتوى المادة النحوية وفق كل ما هو وظيفي وأساسي.
3. توفير حجم ساع أكبر للتدريبات النحوية خاصة ما هو شفوي.
4. العناية بتحسين صناعة الكتاب المدرسي خاصة ما يتعلق منه بمادة القواعد.
5. ضرورة تكوين الأساتذة وتمكينهم من الاطلاع على مختلف الطرائق التعليمية الحديثة مع إدراج وسائل تعليمية أخرى.

وعلى هذا، فإن التدريس عملية منظمة لها أصولها وقواعدها، ولضمان نجاحها لا بد من توفير الظروف التي تحقق ذلك، ونشير إلى أن ميدان البحث في التعليمية –بصفة عامة– وتعليمية النحو –بصفة خاصة– ما يزال مجالا واسعا للبحث والدراسة.

وفي الأخير نحمد الله تعالى حمدا كثيرا على إتمام هذا البحث، الذي حاولنا من خلاله رصد واقع النحو وتعليمه في المرحلة الثانوية محاولين بذلك إزالة بعض الغموض والإلمام ببعض جوانبه، ونرجو أن يجد فيه الدراسون ما يشفي نهمهم المعرفي، ونأمل أن يكون بداية بحث جديد يكشف جوانب أخرى من خلال التعمق والبحث المستمر.

u

ثبـت المصـادر والمـراجـــع

1. إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، ط2، دت.

2. ابن السراج، الأصول في النحو، تحق: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة للنشر، لبنان، ط4، 1999.

3. ابن جني، الخصائص، تحق: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط3، 2008م.

4. ابن عصفور، المقرب، تحق: عادل أحمد وعلي معوض، دار الكتب العلمية للنشر، لبنان، ط1، 1998م.

5. ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت لبنان، ط1، 1991م.

6. ابن منظور: لسان العرب، ضبطه وعلق حواشيه خالد رشيد قافي، دار صبح، بيروت، لبنان، ط2، 2006م.

7. إسماعيل أحمد عمايرة، تطبيقات في المناهج اللغوية، دار وائل للنشر، ط1، 2000.

8. أنطوان صياح: تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2008.

9. بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2007.

10. بشير إبرير، في تعليمية الخطاب العلمي، مجلة التواصل، عنابة، الجزائر، 2001م.

11. بلخير شنين، طرق تدريس القواعد النحوية وعلاقتها بفكر ابن خلدون، مجلة الأثر، العدد 13، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، مارس، 2012.

12. الجوهري، الصحاح، تحق: إيميل بديع يعقوب وآخرون، دارالكتب العلمية ، بيروت، لبنان، لبنان، ط1، 1999م.

13. خالد الأزهري، شرح التصريح على التوضيح، المطبعة الأزهرية للنشر، مصر، ط3، 1925م.

14. داود عبده، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، مؤسسة دار العلوم، الكويت، ط1، 1979.

15. رشيد بناني: من البيداغوجيا إلى الديناكتيك، الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1991م.

16. رشيد بناني، من الديداكتيك إلى البيداغوجيا، الحوار الأكاديمي والجامع، الدار البيضاء، الجزائر، ط1، 1991م

17. زكرياء إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، د.ط، 2005.

18. سعدون محمد الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2005م.

19. طه علي حسين الدليمي، تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات الحديثة، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2009م.

20. علي أحمد مذكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2010.

21. علي النعيمي، الشامل في تدريس اللغة العربية، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004.

22. علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، شركة المؤسسات الحديثة للكتاب، عمان، الأردن، د.ط، د.ت.

23. الفرابي وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية، دار الخطّابي للطباعة والنشر، المغرب، ط2، 1999.

24. محمد الدريج ،تحليل العملية التعليمية (مدخل إلى علم التدريس) دار عالم الكتب، الرياض ،ط1، 1994.

25. محمد بكار: محاضرات في اللسانيات التطبيقية، الإرسال الثالث، المدرسة العليا للأساتذة للأدب والعلوم الإنسانية، بوزريعة الجزائر، 2006م.

26. محمد سمير نجيب اللبدي، معجم المصطلحات النحوية والصرفية، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، د.ط. د.ت.

27. محمود سليمان ياقوت، مصادر التراث النحوي، دار المعرفة الجامعية للنشر، د.ط، 2003.

28. مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، ط3، 1995م.

29. مصطفى خليل الكسواني، إبراهيم ياسين الخطيب، زهدي محمد عيد، أساسيات تصميم التدريس، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2007.

30. يوسف إلياس، ترجمة النصوص الإخبارية، المجلة العربية للدراسات اللغوية، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1984م.

p

- **شكر وتقدير** ..... /
- **مقدمة** ..... أ

• الفصل الأول

- **بين التعليمية والنحو العربي..... 06**
- **المبحث الأول: مفهوم التعليمية في اللسانيات التطبيقية..... 07**
- **تعريف التعليمية 08**
  - لغـة..... 08
  - اصطلاحا 08
- **التعليم فرع من فروع اللسانيات 11**
- **أنواع التعليمية..... 12**
  - التعليمية العامة..... 12
  - التعليمة الخاصة..... 12
- **أهداف التعليمية 13**
- **المبحث الثاني: النحو العربي وطرق تدريسه 16**
- **مفهوم النحو العربي 17**
  - لغـة..... 17
  - اصطلاحا 18
- **الطرق المتبعة في تعليم النحو..... 20**
  - طرائق قديمة 20
  - طرائق حديثة 25

• الفصل الثاني

- تعليم النحو لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي 29
- المبحث الأول: نظام التعليم بالوحدات في التعليم الثانوي 30
- المبحث الثاني: نموذج تطبيقي..... 35
- المبحث الثالث: تحليل بطاقات الاستبيان 40
- خاتمة 51
- ثبت المصادر والمراجع..... 54
- فهرس المحتويات..... 58

تمت

بحمد الله وتوفيقه