الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

رقم التسجيل: 171735090214
رقم التسجيل: 171735090155

مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر تخصص: ليسانيات عامة

بعنوان:

تعليمية التراكيب النحوية في إطار المقاربة بالكفاءات

السنة الرابعة متوسط -نموذجا-

إعداد الطالبين:

- لعماري يسرى
- يحوي خولة

أمام لجنة المناقشة المكونة من السادة الأساتذة

د/الطاهر لحواو	أستاذ محاضر أ	جامعة المسيلة	رئيسا
د/بلقاسم جياب	أستاذ محاضر أ	جامعة المسيلة	مشرفا ومقررا
د/علي بعداش	أستاذ محاضر أ	جامعة المسيلة	ممتحنا

السنة الجامعية: 1443-1444هـ/ 2021-2022م

بسم الله الرحمن الرحيم

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

تصريح شرفي
(خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث)

أنا الممضي أدناه،

السيد(ة): لعماري يسرى الصفة: طالب

الحامل(ة) لبطاقة التعريف رقم: 205059755 والصادرة بتاريخ: بدائرة حمزة 2019.09.23

المسجل(ة) بكلية: الآداب واللغات قسم: اللغة والأدب العربي السنة الثانية ماستر لسانيات عامة ،

والمكلف(ة) بإنجاز أعمال بحث مذكرة ماستر ، عنوانها:

تعليمية اللسانيات الحوسبية في ظل المقاربة بالكفاءات
للسنة الرابعة متوسط أنموذجا -

أصرح بشرفي أني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية و النزاهة الأكاديمية المطلوبة في إنجاز البحث المذكور أعلاه.

مصادقة البلدية

فقار للمصادقة على إمضاء السيد لعماري يسرى عن الحضور في: 13 جوان 2022

المسيلة في: 13 جوان 2022

إمضاء المعني

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف - المسيلة
عن رئيس المجلس الشعبي البلدي
ويتفويض منه ملحق الإدارة الإقليمية
حسيبة مباركي

ملاحظة : أنجزت هذه الوثيقة وفق ملحق القرار رقم: 933 المؤرخ في: 28 -07- 2016 ، الذي يحدد القواعد المتعلقة بـ الوقاية من السرقات العلمية ومكافحتها .

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

تصريح شرفي
(خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث)

أنا الممضي أدناه،

السيد(ة): بحوي خولة الصفة: طالبة

الحامل(ة) لبطاقة التعريف رقم: 200334250 والصادرة بتاريخ: 24.11.2016 بدائرة عين الخضراء

المسجل(ة) بكلية: **الآداب واللغات** قسم: **اللغة والأدب العربي** جامعة محمد بوضياف المسيلة

والمكلف(ة) بإنجاز أعمال بحث مذكرة ماستر ، عنوانها:

تعليمية التراكيب النحوية في إطار المقاربة بالكفاءات السنة الرابعة متوسط نموذجا.

أصرح بشرفي أني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية و النزاهة الأكاديمية المطلوبة في إنجاز البحث المذكور أعلاه.

المسيلة في 2022/06/13

إمضاء المعني

مصادقة للتصادقة على إمضاء السيد/ة بحوي خولة عين الخضراء في: 13 جوان 2022

عن رئيس المجلس الشعبي البلدي
وبتفويض منه ملحق الإدارة
رئيس مصلحة

ملاحظة : أنجزت هذه الوثيقة وفق ملحق القرار رقم: 933 المؤرخ في: 28 -07- 2016 ، الذي يحدد القواعد المتعلقة بـ الوقاية من السرقات العلمية ومكافحتها .

شكر وعرفان

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

أما بعد:

فإننا نشكر الله وافر الشكر أن وفقنا على إتمام هذه الرسالة، ثم نتوجه بآيات الشكر والعرفان بالجميل إلى الأستاذ الدكتور "بلقاسم جياب" المشرف على الرسالة الذي منحنا الكثير من وقته، ونسأل الله العلي القدير أن يجازيه خير الجزاء وأن يكتب صنيعه في حسناته، كذلك نتقدم بجزيل الشكر إلى كل أساتذتنا الكرام وكل من ساهم وساعدنا من قريب أو بعيد ولو بكلمة أو دعوة صالحة، ونسأل الله أن يعلمنا ما ينفعنا وينفعنا بما علمنا.

وآخر دعواتنا أن الحمد لله رب العالمين.

إهداء

بدأنا بأكثر من يد وقاسينا أكثر من هم وعانينا الكثير من الصعوبات وها نحن اليوم والحمد لله نطوي سهر الليالي وتعب الأيام وخلاصة مشوارنا بين دفتي هذا العمل المتواضع.

إلى من سعى وشقى لأنعم بالراحة والهناء الذي لم يبخل بشيء من أجل دفعي في طريق النجاح الذي علمني أن أرتقي سلم الحياة بحكمة وصبر إلى والدي العزيز عبد الوهاب أطال الله في عمره وأبعد عنه كل الأذى.

إلى الينبوع الذي لا يمل العطاء إلى من حاكت سعادتي بخيوط منسوجة من قلبها إلى والدتي العزية زينب حفظها الله وجعلها سيدة من سيدات الجنة وبارك في عمرها.

إلى من حبهم يجري في عروقي ويلهج بذكراهم فؤادي إلى أختي الكبرى: بشرى ووردتي الصغيرة ياسمين هاديا إلى سندي وعوني بعد الله إخواني: أنيس، إسحاق، يعقوب

إلى من قاسمتني الغرفة والحياة الجامعية: رندة، منال

إلى كل هؤلاء أهديهم هذا العمل المتواضع سائلة المولى العلي القدير أن ينفعنا به ويمدنا بتوفيقه

لعماري يسرى

إهداء

نهدي هذا العمل إلى من رفعتنا بدعواتها في كل خطوة من خطوات الحياة وحملتنا وهنا على وهن

إلى من غمرت بحبها وحنانها وأنارت دربنا بصلواتها وربتنا على حب العلم إلى من كانت رمزا للعطاء إلى أغلى ما في الوجود

أمي الغالية

أطال اللع في عمرها وحفظ عافيتها

إلى من علمنا الكفاح وزرع في نفسنا قوة الإرادة وتعب من أجلنا إلى رمز التضحية ومثال الصمود

أبي العزيز

أطال الله في عمره وحفظ عافيته

إلى من حملنا في رحم واحد وقاسمونا أحلى الذكريات

إخوتي سندي في الحياة

إلى كل من ساعدنا من قريب أو بعيد في إنجاز هذا البحث

إلى كل من وسعتهم ذاكرتنا ولم تسعهم مذكرتنا

خولة يحوي

المقدمة

مقدمة:

إن النحو يعتبر من أهم العلوم العربية لأنه يمس جوانب مهمة في اللغة العربية، إنه يحوي قواعد تتعلق بالإعراب من رفع ونصب وجر وجزم وبناء، ومن الأنواع ما يبقي على السكون وعلى الضم وعلى الكسر والفتح والنحو يعرف صحيح الكلام من أخطائه، وكيفية أداء اللغة أداء سليما بعيدا عن الفساد وبه أيضا تعرف وظيفة الكلمات حينما كانت مركبة جملا فيعرف الفرق بين المبتدأ أو الخبر وبين الفاعل والمفعول به وبين الجملة الشرطية والاستفهامية. وبالجملة كان النحو يلعب دورا مهما في اللغة العربية، وذلك تأصيلا لما ظهر في بداية نبوغ العرب في النحو على زمن العصر الجاهلي، حيث بلغت اللغة أوج فصاحتها وبيانها، ومع مجيء الإسلام ازدادت مرتبتها رقيا وتطورا، حيث أصبحت لغة القرآن الكريم، ولكن مع مرور زمن دخول الأعاجم إلى الدين الجديد، فما كان عليهم إلا الحفاظ على اللغة وحمايتها من اللحن والتحريف، لكن لم يتوقف الاهتمام باللغة العربية عند العلماء قديما بل امتدت إلى العصر الحالي وأصبحت تدرس اللغة العربية في المدارس من المرحلة التعليمية الأولى.

إن تعليم اللغة العربية عامة والنحو بالخصوص من الضروريات التي يعكف نظام التربية في الجزائر خاصة، كما سعى النظام التربوي إلى الابتعاد عن المناهج التربوية السابقة (بيداغوجيا الأهداف)، ووضع مناهج جديدة شهدت فيها العديد من الإصلاحات المنظومة التربوية على أساس بيداغوجيا المقاربة بالكفاءة التي ارتكزت على تثبيت وتطوير كفاءة لغوية من خلال الاعتماد على المعارف ومهارات التي يكتسبها المتعلم لذلك كان لتعليمية اللغة نصيب في تجديد والتطوير على مستوى مضامين التعليمية المعمول به في المراحل التعليمية الثلاثة: (ابتدائي، متوسط، ثانوي).

ومن هذا المنطلق تجلى لنا أن يكون موضوع بحثنا مندرجا ضمن تعليمية التراكيب النحوية وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط السنة الرابعة من التعليم المتوسط والذي بني أساسا حول مبدأ المقاربة في تعلم أنشطة اللغة العربية بصفة عامة، وتعلم

الظواهر اللغوية (تراكيب نحوية) من خلال استغلال حصة القراءة التي يفترض أن المتعلم تدرب على طريقة قراءته جيدا ومحاولة تعرف على واقع تعليمية النحو في المدرسة الجزائرية، فما كان موضوع بحثنا إلا حول تعليمية التراكيب النحوية وفق المقاربة بالكفاءات دراسة ميدانية للسنة الرابعة.

وكذلك رغبة منا في تقويم كتابة اللغة العربية للسنة رابعة متوسط وذلك من خلال الاستعانة بالملاحظات التقويمية للأساتذة من خلال التركيز على مختلف المجالات، طريقة عرض المادة، والمادة المعروضة وغيرها.

وقد طلب منا تقديم إجابة عن الأسئلة الآتية: إلى أي مدى وفق المدرسون في تعليم التراكيب النحوية للسنة الرابعة متوسط؟ وهل تنجح تعليمية التراكيب النحوية في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط مع قدرة المتعلمين في التعامل معها؟ وإلى أي مدى يتطابق المحتوى اللغوي مع الواقع المعيشي للمتعلمين؟ ما أهمية التراكيب النحوية في تعلم اللغة وإتقانها؟ ما مدى مساهمة المقاربة بالكفاءة في التعليم؟ ما الهدف من دراسة النحو؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة اعتمدنا المنهج الوصفي التحليلي والاستبيانات التي وزعناها على مجموعة من الأساتذة موزعين على متوسطات من مختلف بلديات الولاية.

وقد اقتضت طبيعة البحث أن نقسمه إلى مدخل وفصلين أحدهما نظري والآخر تطبيقي مسبوقا بمقدمة وذكرت في آخره خاتمة لأهم نتائج البحث.

ففي المدخل الموسوم بالنحو العربي الماهية والنشأة تطرقنا فيه إلى تعريف النحو (موضوعه وأسبابه ونشأته وأهميته)، وعالجنا فصل نظري بالتعليمية المفهوم، الامتداد، مفهوم التعليمية وفروعها، نشأتها وتطورها، وعلاقتها بالعلوم الأخرى، ثم انتقلنا إلى تعليمية اللغة العربية، وعناصرها وأهدافها، ثم تطرقنا إلى مفهوم الجملة عند القدماء والمحدثين. ثم ذكرنا أهم الوسائل المساعدة في التعليم (طرق التدريس الحديثة). وبعدها مفهوم المقاربة بالكفاءات ثم أنواع المقاربة بالكفاءة وخصائصها، ثم دور المتعلم والمعلم في ظل المقاربة بالكفاءات. ثم قمنا بدراسة ميدانية، احتوى استبيانة موزعة على أربع مجالات (المحتوى،

تنظيم المحتوى، طريقة عرض المحتوى، الأنشطة والأسئلة)، بعدها وزعناها على أساتذة اللغة العربية للسنة الرابعة.

وقد وظفنا في عملنا هذا المنهج الوصفي التحليلي كما سبق والمنهج الإحصائي. وقد اعتمدنا في بحثنا على قائمة من المصادر والمراجع نذكر أهمها: محسن علي عطية: المناهج الحديثة وطرائق التدريس، بشير ابرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، جميل الحمداوي: محاضرات في الديداكتيك العامة.

أما الصعوبات التي اعترضت البحث هي صعوبة توظيف بعض المصطلحات واستعمالها استعمالا دقيقا لتداخلها مع مصطلحات أخرى مما تتطلب جهد أكبر ووقتا أطولا حتى تخرج المذكرة على الصورة المرغوب فيها.

وفي الأخير نتقدم بالشكر والعرفان وخالص التقدير والامتنان إلى الأستاذ المشرف "د/بلقاسم جياب" على دعمه لنا في هذا البحث وفي تقديم نصائحه الثمينة وتوجيهاته القيمة، وإلى أعضاء لجنة المناقشة.

مدخل

النحو العربي الماهية والنشأة

1- تعريف النحو

2- أسباب نشأته

3- أهمية النحو

1- تعريف النحو:

1-1- لغة:

(نحا) ثبت عن أهل اليونان، فيما يذكر -المترجمون- العارفون بلسانهم ولغتهم، أنهم يُسَمون علم الألفاظ والعناية بالبحث نحوا ويقولون كان فُلَان من النحويين، ولذلك سمي (يَحنَا الإسكندراني يحي النحوي) للذي كان حصل له من المعرفة بلغة اليونان، والنحو: إعراب الكلام العربي، والنحو: القصد والطريق، يكون ظرفا ويكون اسما، يَنْحُوُه وَيَنْحَاهُ نَحْوًا وَانْتَحَاهُ، ونَحْوُ العربية منهُ، إنما هو انتِحَاء يسمن كلام العرب في تَصَرُفِهِ من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتحقير والتكبير والإضافة والنسب وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها من الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم أو إن شذ بعضهم عنها رَدُ بها إليها، وهو في الأصل مصدر شائع، أي نَحوتُ نَحِوًا كقولك قصَدتُ قَصدًا، ثم خص به انتحاء هذا القبيل من العلم.[1] وبناء على ذلك فإن التعريف السابق يحصر النحو في الإعراب أي الاقتصار على أواخر الكلمات وبلغنا أن أبا الأسود الدؤلي وضع وجوه العربية، وقال للناس أنحوا نَحِوَهُ، فسُمي نحوا، لابن السكيت: نَحَا نَحِوَهُ إذا قَصَدَهُ، ونَحَا السيء يَنْحَاهُ ويَنْحُوهُ إذا حَرَفَهُ، ومنهُ سميةُ النحوي لأنه يُحرِفُ الكَلَام إلى وجوه الإعراب، و رجل نَح: من قوم نُحَاة: نحوِي وكَأنَ هَذا إنماَ هو على النَسَبِ، كقولِكَ تَامرُ ولَابنُ.

" وقد جَمَعَ الإمام الذاودي معاني النحو في اللغة فقال:

للنحو سبع معاني قــد أتت لغة جمعتهـا ضمــن بيت مفــرد كمـلا

قَصْدُ، وَمَثِلُ، وَمِقْــدَارٌ، وَنَاحِيَــةٌ نَوْعٌ، وَبَعْضٌ، وَحَرْفٌ، فاحفَظِ المَثَلَا.[2]

ويظهر من خلال التعريفات السابقة أن النحو في اللغة العربية يكاد يجمع عليه أنه كلمة عربية.

---

[1]- جمال الدين محمد بن منظور، لسان العرب، تح: خالد شريد القاضي، دار ضبخ، بيروت، لبنان، مج 12، ط 1، 2006، ص 213، 214، مادة (ن ح أ).

[2]- عوض القزوي، المصطلح النحوي نشأته وتطوره حتى أواخر القرن الثالث الهجري، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الرياض، السعودية، 1979، ص 23.

1-2- تعريف النحو اصطلاحا: لعل مصطلح النحو غير وارد عند العلماء العرب في القرون التي عاش فيها أبو الأسود الدؤلي وتلاميذه ممن جاء بعده حتى عند الذي سمي كتابه بقرآن النحو (سيبويه) وقد قال صاحب المستوفى: "النحو صناعة عالمية ينظر بها أصحابها في ألفاظ العرب، من جهة ما يتألف بحسب استعمالهم، للتعرف النسبة بين صيغة النظم وصوت المعنى فيوصل بإحداها إلى الأخرى".[1] ركز هذا التعريف على أن النحو ينظر في الكيفية التي تكون فيها الكلمة من حيث صيغة النظم وصوت المعنى.

وقال محمود العالم: "ولما كان علم النحو يتناول بالدراسة أحوال أواخر الكلمات التي حصلت بتركيب بعضها مع البعض من إعراب وبناء، وكذا أحوال غير الأواخر من تقديم وتأخير وحذف وذكر وغيرها.[2] ولتوضيح ما سبق يمكن القول أن النحو هو قواعد ثابتة مستنبطة من كلام العرب ويعرف بها حالة الكلمة، من حيث الإعراب والبناء ووظيفتها داخل اللغة تبعا لارتباطها بغيرها من كلمات داخل الجملة وهو ما يعرف بالإعراب، وهذا يختلف عن دراسة بنية الكلمة الذي يعد علما منفصلا آخر يسمى بعلم الصرف.

أما المحدثون، أمثال إبراهيم مصطفى الذي عاب على النحاة المتقدمين تضييقهم لمفهوم النحو، لأنهم جعلوه مرادفا للإعراب أو الحركات أواخر الكلمات، فيعطي إبراهيم مصطفى بديلا لمفهوم النحو، ويكون قد استقاه من النحاة المتقدمين، قائلا: هو قانون تأليف الكلام وبيان لكل ما يجب أن تكون عليه الكلمة في الجملة، والجملة مع الجمل حتى تتسق العبارة ويمكن أن تؤدي معناها، وذلك أن لكل كلمة وهي منفردة معنى خاصا تتكفل اللغة ببيانه وللكلمات المركبة معنى، وهو صورة لما في أنفسنا، ولما نقصد أن نعبر عنه ونؤديه على الناس تأليف الكلمات في كل لغة يجري عليه ولا تزيغ عنه.[3] وعليه فإبراهيم مصطفى يجعل النحو قانونا للغة، التي وفقها يتم اختيار الكلمات ذات الدلالة المعجمية لتؤدي

---

[1]- سعيد كريم الفقي، تسيير النحو لقواعد اللغة العربية، دار اليقين للنشر والتوزيع، ط 1، 2001، ص 7.

[2]- المرجع نفسه، ص 7.

[3]- حمار سمية، إشكالية مادة تعليم النحو العربي في الجامعة -جامعة بجاية نموذجا-، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، 2011، ص 15.

وظيفتها الخاصة داخل السياق حيث يراه عاما شموليا يعالج مكونات اللغة كاملة، ويتخلخل أثره في كافة أركانها، ليظهر ملموسا في كل تفصيلة من تفاصيلها. وأما عن هذا المصطلح وما يقابله في اللغات الأجنبية فهو أمام مجموعة من الترجمات، أولها ما يقال له Grammaire وثانيها مصطلح Syntaxe، إذ ذكر صالح الكيشو بعد أن أورد رأي الفارابي الذي ينص على أن "علم قوانين الأطراف هو المخصوص بعلم النحو ليس إلا قسم من أقسام علم اللسان، وتقابله كلمة Sun taxis، الإغريقية الأصل والمركبة من (Sun) بمعنى (مع)؛ (Taxis) بمعنى (ترتيب)، ولفظ النحو في اللغة العربية يفيد نفس المعنى تقريبا؛ لأن المتكلم ينحو طريقة أهلها؛ إذ يتبعهم في ذلك ويقتفي أثرهم، وفي نفس الوقت يترجم Grammaire Syntagmatique بالنحو الأركاني أو النحو المكونات[1]، وفي كتاب النظرية اللغوية (Shomsky) التي ألفها جون لبونز وضع النحو مقابلة كلمة Syntaxe في موضع تحدث فيه عن إجراء اللغة، "النحو Syntaxe" تختص بتحديد معنى الجملة ودلالة الكلمات ونظمها في الجملة، وبعد وضع الصفحات يغير شومسكي دلالة النحو إلى مصطلح قواعد أورده هذه العبارة "استعملت مصطلح قواعد Grammaire للدلالة على كافة مستويات اللغة ووصفها وصفا علميا منهجيا، بحيث أصبح هذا المصطلح يدل على الفونولوجي Phonology والدلالة Symentics معا.[2]

هناك علماء آخرين أمثال بلومفيد وأندري مارتني وغيرهم يترجمون النحو بـ Syntaxe.

2- أسباب نشأته:

يتفق معظم الدارسين على أن العرب في القديم (الجاهلية) كانوا يتحدثون عن السليقة، دون الحاجة إلى وضع قواعد لضبط ألسنتهم، لكن بعد مجيء الإسلام أقبل الناس عليه أفواجا فاجتمعت ألسنة متفرقة، ولغات مختلفة من كل الأقوام، واختلط العرب بغيرهم

[1]- حمار سمية، إشكالية مادة تعليم النحو العربي في الجامعة، ص 15.

[2]- المرجع نفسه، ص 16.

(أعاجم) فتطلب هذا أن يفهم بعضهم بعضا، فحدث الاحتكاك في النطق والسمع، والسمع ابو الملكات، فسمع هذا نطق ذاك، وسمع ذاك لحن هذا فتكون من هذا وذاك نطق ليس فصيحا كله إذ أصيب كثير منه اللحن، أكثر اللحن وكثر اللحانون، وامتد أثرهم إلى العرب الخلص في الحواضر والبوادي.[1]

ليؤدي اختلاط العرب بالأعاجم إلى تسرب اللحن إلى القرآن الكريم فخشي علماء المسلمين على لغة القرآن أن يصيبها التحريف والتصحيف، لكثرة الداخلين في الإسلام فلجأو إلى وضع قواعد وقوانين تصون اللسان وتكون بمثابة الضابط الكلي الذي يعصمهم من الخطأ، من هنا بدأ التفكير في صيانة اللغة العربية من اللحن، فنشأ ما يسمى بعلوم اللغة العربية من بينها النحو أو ما يسمى بعلم النحو.

3- أهمية النحو:

النحو مقياس دقيق، تقاس به الكلمات أثناء وضعها في الجمل (داخل التراكيب) كي يستقيم المعنى، بالنحو تتبين أصول المقاصد فيعرف المبتدأ من الخبر والفاعل من المفعول به، وبه تعرف أحوال التراكيب من إعراب وبناء، ويعرف به صحيح الكلام من فاسده، به تضبط أواخر الكلمات ذلك من أجل تحقيق وظائف مهمة وهي ضبط الكلم وصحة النطق و الكتابة واستخدام اللغة استخداما صحيحا، فالنحو هو القاعدة الأساسية في البناء اللغوي.[2] نظرا لأهميته فقد حث كثير من العلماء على طلبه وتعلمه من بين هؤلاء العلماء نجد، أيوب الشختياني يقول: "تعلموا النحو فإنه جمال للوضيع وتركه هجينة للشريف". نجد أيضا عبد الملك بن مروان يقول: "تعلموا النحو كما تتعلمون الفرائض والسنن" في روايات أخرى تنسب إلى عمر بن الخطاب رضي الله عنه، كما نجد الإمام النووي يقول: "على طالب الحديث أن يتعلم من النحو واللغة ما يسلم به من اللحن والتصحيف".[3]

---

[1]- ينظر: إبراهيم عبود السامرائي، المدارس النحوية، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، ط 2، 2010، ص15. (بتصرف)

[2]- وينظر: مصطفى رسلان تعليم اللغة العربية، دار الثقافة، القاهرة، (د،ط)، 2005، ص 264. (بتصرف)

[3]- الشيخ عائض بن عبد الله القرني، أهمية اللغة العربية -مناقشة دعوى صعوبة النحو-، دار الوطن، الرياض، ط 1، 1413هـ، ص 14.

إضافة إلى هؤلاء نجد ابن خلدون في مقدمة كتابه يشير إلى أهمية العلم العريق حيث يقول: "أركانه أربعة –يقصد علوم اللسان العربي– وهي اللغة والنحو والبيان والآداب، ومعرفتها ضرورية على أهل الشريعة .... والذي يتحصل عن الأهم المقدم منها هو: النحو، إذ به يتبين أصول المقاصد بالدلالة فيعرف الفاعل من المفعول به المبتدأ من الخبر ولولاه لجهل أصل الإفادة.[1] فابن خدون يؤكد على أهمية النحو، ودوره في خدمة اللغة هو الركيزة الأساسية لنشأة اللغة، ويعد بمثابة دستور اللغة العربية، كما يشير أيضا في حديثه هذا على معرفة النحو امر ضروري لأصل الشريعة هذا يعني أن النحو نشأ لخدمة النص القرآني ثم تعدت وظيفته فيما بعد إلى السنة والشعر العرب ونثرهم.

وهذا ما جعل المنظومات التربوية تخصص له أوقات لتدريسه بقدر ما يخصص للغة العربية في جميع مراحل التعليم، ولذلك من اجل تحقيق مجموعة من الأهداف أهمها:

- يهدف النحو إلى ضبط الكلام وصحة النطق.
- شحذ العقل، وصقل الذوق، وإثراء محصول التلميذ اللغوي.[2]
- تيسر إدراك التلاميذ للمعاني والتعبير عنها بوضوح وجعل محاكاتهم للصحيح من اللغة التي يسمعونها أو يقرؤونها مبنيا على أساس مفهوم بدلا من أن يكون مجرد محاكاة آلية.[3]
- تمكين المتعلم من إدراك الفروق الدقيقة بين التراكيب والعبارات والجمل والكلمات.
- تنمية العادات اللغوية السليمة لدى التلاميذ لعل هذا هو الهدف الرئيسي من تعليم وتعلم النحو.

[1]– عبد الرحمان بن خلدون، المقدمة، دار الجوزي، القاهرة، م صر، ط 1، 2010، ص 498.

[2]– عبد الفتاح حسن البجة، أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، دار الكتاب الجامعي، عمان/ الأردن، ط 1، 2001، ص 282.

[3]– راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار الميسرة، عمان، ط 4، 2014، ص 106.

الفصل الأول

التعليمية المفهوم والامتداد

1-التعليمية

1-1-نشاتها وتطورها

1-2-مفهومها وفروعها

1-3-فروع التعليمية

2-تعليمية اللغة العربية

2-1-مفهوم اللغة

2-2-مفهوم تعليمية اللغة العربية

2-3-عناصر تعليمية اللغة العربية

2-4-أهداف تدريس اللغة العربية

3-الوسائل التعليمية في تدريس اللغة العربية

3-1-أنواع الوسائل التعليمية

3-2-أثر استعمالها في اللغة العربية

أولا: ماهية التعليمية:

1- التعليمية:

1-1- نشأتها وتطورها:

مصطلح الديداكتيك مشتق من الكلمة اليونانية "DIDACTIKOS" (ديداكتكوس)، يقصد بها كل ما يوحي إلى التدريس أو التعليم أو التثقيف.[1]

وقد استخدمت هذه الكلمة لأول مرة في علم التربية سنة 1613م، من قبل كل من كشوف هيلفج "HELWIG" وبواخيم بونج "J.LANGE"، ذلك من خلال تحليلهم لأعمال التربوي فولفكانج راتيش (1517-1635) -تقرير المختصر في الديداكتيكا- [أي فن التعليم عند راتيش] من نص التقرير يتضح ان المؤلفين استخدما مصطلح التعليمة كمرادف لفن التعليم، والي كانت تعني عندهم نوعا من المعارف التطبيقية والخبرات.[2]

بالمعنى ذاته استخدام يان أموس كُوْمِيْنُوسْ هذا المصطلح سنة 1657م، في كتابه (الديداكتيكا الكبرى)، حيث يقول عنه أنه "فن تعليم الجميع مختلف المواد التعليمية"، وقال أيضا بأنها ليست فنا للتعليم فقط، بل فن التربية أيضا.[3]

بناء على ما تقدم يمكن القول إن مصطلح التعليمية يحيل على مختلف المعارف التطبيقية التي لها صلة بفن التعليم والتربية في جعل الممارسة اللغوية ممارسة حية، بابتكار طرائق وأساليب تدريسية حديثة، وضع كل ما يتعلق بالمعلم والمتعلم على حد سواء.

استمر مفهوم التعليمية كفن للتعليم والتربية إلى غاية القرن التاسع عشر ميلادي، إلى أن أتى العالم والفيلسوف الألماني "فريدريك هيربارث" F.Herbert (1770-1841م)، وضع أسس علمية للتعليمية نظرية للتعليم تستهدف تربية الفرد، فهي نظرية تخص النشاطات

---

[1]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية، "المقاربات بالكفايات والتدريس بالمفاهيم"، دار أبي رقراق، المغرب، (د.ط)، ص 129. (بتصرف)

[2]- عبد الله قلي، التعليمة العامة، مجلة المبرز، العدد 16 الجزائر، ص 118.

[3]- وزارة التربية الوطنية تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، ص 9.

المتعلقة بالتعليم فقط، أي كل ما يقوم به المعلم من نشاط داخل الصف، اعتبروا الوظيفة الرئيسية للتعليمية هي تحليل نشاطات المعلم في المدرسة.[1]

في هذه المرحلة (هيربارث) انتقلت التعليمية من فن التعليم إلى نظرية التعليم، وركز على كل النشاطات التي يقوم بها المعلم.

في القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين ظهر تيار جديد في التربية بزعامة "جون ديوي"، الذي يؤكد على أهمية النشاط الحي والفعال للمتعلم (التعلم) في العملية التعليمية واعتبر التعليمية نظرية للتعلم لا للتعليم، وحصر وظيفة التعليمية في تحليل نشطات المتعلم، وأن التعلم وظيفة من وظائف التعليم[2] على هذا الأساس يمكن القول إن جون ديوي ركز على تعلم أي نشاطات التي يقوم بها المتعلم أهمها التعليم، على عكس هيربارث، في هذه المرحلة انتقلت التعليمية من التعليم إلى التعلم.

نتيجة لتطور المفاهيم والأبحاث التربوية خلال القرن العشرين اتضح أن نظرة كل من هيربارث وجون ديوي حول مفهوم التعليمية كان قاصرا لأنهما فصلا التعليم عن التعلم، ولقد أكدت التجارب والدراسات المعاصرة ذلك[3]، أنه لا يمكن فصل التعليم عن التعلم، أي أن النشاطات التي يقوم بها كل من طرفين في عملية التعليمية قائمة على مبدأ التفاعل والتبادل، ونجاح العملية التعليمية مرهون بمدى التفاعل بين الطرفين.

انطلاقا من هذه النظرة والفهم الجديد أصبحت التعليمية نظاما من الأحكام والفرضيات المصححة والمحققة ونظاما من أساليب تحليل وتوجيه الظواهر المتعلقة بعمليتي التعليم والتعلم[4].

---

[1]– نادية تيحال، عبد الله قلي، وحدة التعليميات موجهة لطلاب السنة الرابعة شعبة اللغة والآداب العربي، جامعة التكوين المتواصل، 2008–2009، ص 6.

[2]– وزارة التربية الوطنية تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية، ص 9.

[3]– عبد الله قلي، التعليمية العامة، ص 119.

[4]– وزارة التربية الوطنية تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية، ص 6.

1-2- مفهوم التعليمية

-المفهوم في اللغة والاصطلاح:

أ- لغة: تعي كلمة "التعليمية"في اللغة العربية مصدر صناعي لكلمة تعليم، وهذه الأخيرة مشتقة من تعلم "أي وضع علامة أو مارة أو وسمة من السمات لتدل على الشيء لك يتوب عنه ويعني عن إحضاره إلى مرآة العين فيكون أسهل أخف وأقرب في تكلف إحضاره".[1]

أما في اللغة الفرنسية فإن كلمة "Didactique" صفة اشتقت من الأصل اليوناني "DIDACTIKOS" وتعني فلنتعلم أي يعلم بعضنا بعضا، أو أتعلم منك وأعلمك وكلمة Didasko تعني أتعلم "Didaskon" تعني التعليم وقد استخدمت بمعنى فن التعليم.[2]

فكلمة التعليمية اصطلاح قديم وجديد، قديم من حيث استخداماته في الأدبيات التربوية منذ القرن السابع عشر، جديد بالنظر إلى الدلالات التي انفك يكسبها في الوقت الراهن وقد انتقلت هذه الأخيرة (التعليمية) من معناها الفني إلى الجانب العلمي وأصبحت علما قائما بذاته.

ب- اصطلاحا: التعليمية تخصص علمي تطبيقي تتعلق بتدريس مادة معينة، إذ نقول ديداكتيك اللغة العربية ديداكتيك الرياضيات، ديداكتيك التاريخ...[3] وعليه فإن التعليمية تتعلق بمجال دراسي معين.

يعرفها أكويندي: "ذلك العلم الذي يضبط عملية التدريس ويجعلها قابلية تدريسية لكل الوحدات المعرفية والمهارية..."[4].

---

[1]- محمد صالح حثروبي، الدليل البيداغوجي، مرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى للنش والتوزيع، ج 1، (د.ط)، 2012، ص126.

[2]- عبد الله قلي، التعليمية العامة، ص 118.

[3]- جميل حمداوي، محاضرات في الديداكتيك العامة، منشورات حمداوي الثقافية، الجزائر، ط 1، 2018، ص 15.

[4]- سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الدارس المنهجية، عمان، ط 1، 2015، ص 115.

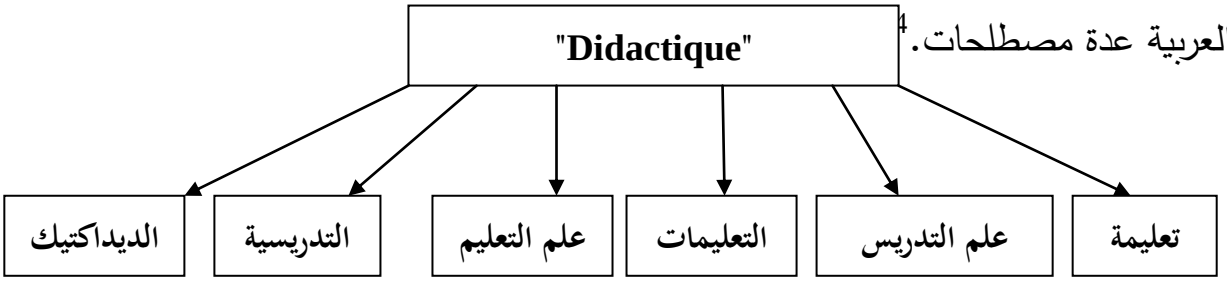
يعرفها عبد الكريم غريب: "عملية تنطلق من الأهداف لتصور وتخطط وتنفذ وضعيات التعليم والتعلم قصد التمكن من بلوغ الأهداف المحددة وهي تشمل الأهداف والوسائل المتاحة لبلوغ الأهداف (محتويات، وطرائق، وأنشطة)، التقييم والمراجعة".[1]

ويعرفها سميث على أنها "فرع من فروع التربية"، موضوعها خلاصة مكونات العلاقات بين الوضعيات التربوية وموضوعاتها ووسائطها ووسائلها وكل ذلك في إطار وضعية بيداغوجية، وبعبارة أخرى يتعلق موضوعها بتخطيط الوضعية البيداغوجية وكيفية مراقبتها وتعديلها عند الضرورة.[2]

أشار سميث في تعريفه على ترابط التكامل بين التربية والبيداغوجيا (الرابط الأساسي بينهما التعليمية)، أشار أيضا إلى أن التعليمية مثل البيداغوجية.

في حين يرى الأستاذ قاسمي الحسني "أن التعليمية ترجمة لكلمة "Didactique" المشتقة من اللغة اليونانية، وتضرب على نوع من الشعر يتناول بالشروح معارف علمية تقنية، وهو ما قام به النحاة العرب في القرون الأولى إذ نظموا القواعد النحوي العربية في قصائدهم شعرية تعليمية مثل: ألفية بن مالك، ثم تطور هذا المفهوم إلى أن أصبح يعني فن التعليم أي أنها تهتم بكل الجوانب العلمية التعليمية ومركبتها من متعلمين ومدربين...[3].

يعرفها بشير إبرير في كتابه "تعليمية النصوص" أن مصطلح "Didactique" يقابله في اللغة العربية عدة مصطلحات.[4]



[1]– سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الدارس المنهجية، عمان، ط 1، 2015، ص 115.

[2]– وزارة التربية الوطنية التعليمية العامة وعلم النفس، الجزائر، 1999، ص 12.

[3]– إسماعيل ونوغي، تعليمية النحو العربي بين النظرية والتطبيق السنة الأولى الطور الثانوي –نموذجا–، جامعة محمد بوضياف مسيلة، ص 126.

[4]– ينظر: بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، علم الكتب الحديث، الأردن، ط 1، 2007، ص 8. (بتصرف)

في حين يعرفها جان كلود غانيون "J.C.GAGNON" في كتابه المادة الديداكتيك سنة 1973م بأنها "إشكالية جمالية وديناميكية تتضمن:[1]

- تأملا وتفكيرك في طبيعة المادة الدراسية، وكذا في طبيعة وغايات تدريسها.
- صياغة لفرضياتها الخصوصية، انطلاقا من المعطيات المتجددة والمتنوعة باستمرار لعلم النفس البيداغوجيا الاجتماع...
- دراسة نظرية تطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريس تلك المادة.

انطلاقا مما تقدم نخلص إلى أن التعليمة في البداية كانت مجرد جزء ضمن مقررات التربية العامة، مع مرور الوقت تطورت وحظيت بالكثير من الدراسات، وأصبحت الركيزة الأساسية في بناء وتكوين المتعلمين.

التعليمية مرتبطة بالمواد الدراسية من حيث محتوياتها (طرائق، ووسائل التدريس) تهدف إلى تحقيق أهداف وغايات؛ أو بالأحرى هي مجموعة من الإجراءات والفعاليات تهدف إلى مساعدة المتعلمين على تفعيل قدراتهم وإمكانياتهم في عمل لتحصيل المعارف.

1-2-فروع التعليمية:

تنقسم التعليمية إلى فرعين مختلفين ومتكاملين في آن واحد هما:

1- التعليمية العامة:

أو ما يسمى بـ "علم التدريس العام" هي مجموعة من ا لمعارف القابلة للتطبيق في مختلف المواقف (ولفائدة جميع التلاميذ)[2]، يقتصر اهتمامها على ما هو عام مشترك في تدريس جميع المواد، أي القواعد والأسس العامة التي ينبغي مراعاتها من غير أخذ خصوصيات هذه المادة أو تلك بعين الاعتبار.[3]

---

[1]- بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، علم الكتب الحديث، ص 9.

[2]- حفصة علي الشريف، التعليمية، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد 1، الجزائر، جوان 2010، ص15.

[3]- علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية، "المقاربات بالكفايات و التدريس بالمفاهيم"، دار أبي رقراق، المغرب، (د.ط)،2014، ص 129.

فالتعليمية العامة تهتم بجوهر العملية التعليمية وأهدافها والمبادئ العامة التي تستند إليها العناصر المكونة لها، من المناهج وطرائق التدريس، الوسائل التعليمية، سياق تنظيم العملية التعليمية... الخ. ومن القوانين العامة التي تتحكم بتلك العناصر بوظائفها التعليمية.[1]

فالتعليمية العامة إذن تعني بالدروس والممارسة الصفية، والاهتمام بالأنشطة الفردية والجماعية، وتبيان الكيفية التي يوظف بها المتعلم المقرر الدراسي والكتاب المدرسي أي أن تهتم بطرائق التدريس بصفة عامة.[2]

2- التعليمية الخاصة:

أو ما يعرف بديداكتيك المادة أو "تعليمي المواد" يقصد بها الاهتمام بالنشاط التعليمي داخل القسم في ارتباطه بالمواد التدريسية والاهتمام بالقضايا التربوية وعلاقتها بالمادة الدراسية فنقول ديداكتيك خاصة بالرياضيات وديداكتيك خاصة بالتاريخ ... الخ.[3]

فالديداكتيك المادة تهتم بتدريس مادة من المواد التكوين، من حيث الطرائق والوسائل والأساليب[4]، كما تهتم أيضا بالقوانين العامة، ولكن على نطاق أضيق، أي تهتم بالقوانين التفصيلية التي تتعلق بالمادة التعليمية الواحدة. (تركز على المقتضيات الخاصة لكل مادة على حدة).[5]

نستنتج مما تقدم سلفا أن هناك علاقة تكامل وترابط بين التعليمية العامة والتعليمية الخاصة، فالتعليمية العامة تعد المنطلق والركيزة الأساسية للتعليمية الخاصة وتمثل (التعليمية العامة) النظري والتوليدي للمعرفة (توليد قوانين النظريات والمبادئ والأسس العامة للعملية التعليمية)، أما التعليمية الخاصة تقوم بتطبيق تلك المعارف والقوانين على مواد دراسية، ومن هنا يمكن القول أن التعليمية الخاصة تمثل الجانب التطبيقي للتعليمية العامة، وكلاهما

[1]- عبد الله قلي، التعليمة العامة، مجلة المبرز، العدد 16 الجزائر، ص 124.

[2]- جميل حمداوي، فاطمة بولحوش، ديداكتيك اللغة العربية، التعليم الثانوي التأهيل، دار الخليج العربي، المغرب، ط 1، 2018، ص 16.

[3]- حفصة علي الشريف، التعليمية، ص 15.

[4]- مرجع نفسه، علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية، "المقاربات بالكفايات والتدريس بالمفاهيم"، ص 239.

[5]- مرجع نفسه، عبد الله قلي، التعليمة العامة، ص 124.

يهدف إلى إنجاح العملية التعليمية وتلبية حاجات المتعلمين، فعلاقة التعليمية الخاصة بالتعليمية العامة علاقة الإجرائي بالنظري.

3- علاقتها بالعلوم الأخرى.

1- علاقة التعليمية باللسانيات:

أ- اللسانيات العامة: استفادت تعليمية اللغات من اللسانيات استفادة كبيرة، فقد قدمت المدارس اللسانية ونظرياتها التي اشتقت عنها التعليمية إمكانية للتفكير والتأمل في المادة اللغوية وبنياتها والمناهج التي تحكمها، وذلك انطلاقا مما قدمه دوسوسير في المدرسة البنيوية، وبلومفيلد في المدرسة التوزيعية، ومدرسة تشومسكي التوليدية التحويلية... الخ، وقد نتج عن كل هذه المدارس عدة مفاهيم كان لها أثر بالغ في تعليمية اللغات ومن اهم تلك المفاهيم مفهوم نظام عند دوسوسير في رأيه اللغة نظام محكم يتكون من عدة مستويات مستوى تركيبي، صرفي، نحوي، معجمي، كما لها علاقة فيما بينها من تلك العلاقات تعين على معالجة المواد اللغوية المدروسة يتم فيها مراعاة مبدأ التدرج من البسيط إلى المعقد، هذا يساعد المتعلم على ترسيخ معلومات المقدمة في أذهان المتعلمين وسير عملية استحضارها عند الحاجة.[1]

وقد استفادت تعليمية اللغات أيضا من اللسانيات في جانبها الصوتي في تصحيح النطق لدى المتعلمين خصوصا تعلم اللغات الأجنبية بالإضافة إلى ذلك أن معظم المدارس اللسانية قد اتخذت من الجملة وحدتها الأساسية في دراسة اللغة بالإضافة إلى تكوين الأرصدة اللغوية الأساسية التي يحتاجها المتكلمون باللغة في أغلب شؤون حياتهم وقضاء حوائجهم.[2]

ومن بين أهم المفاهيم اللسانية التي كان لها تأثير واسع في تعليمية اللغة مفهوم الملكية اللغوية ويقابلها مفهوم الأداء والإنجاز وهما مفهومان أساسيان في المدرسة التوليدية

[1]- بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، علم الكتب الحديث، 2007، ص 17.

[2]- المرجع نفسه، ص 17.

التحويلية، فالملكة اللغوية تمثل جملة القدرات والاستعدادات التي تمكن الفرد من إنجاز اللغة ويعد ذلك بمعنى أن الإنجاز هو استثمار الكفاءة.

وما جاء به تشومسكي في هذا الإطار على قدر كبير جدا من الأهمية في تعليمية اللغات، غير أنه يضل غير كافي في نظر أصحاب المدرسة الفيرثية نسبة إلى فيرث صاحب النظرية، سياق الحال ولهذا أضاف ديل هايمي مصطلحا آخر هو الملكة التبليغية التواصلية.

ب- اللسانيات التطبيقية: تعد فرعا من فروع اللسانيات العامة، وهي مادة دراسية متعددة الاختصاصات لا تعنى بما هو لساني ولغوي فقط بل تهتم أيضا بتدريس اللغات البشرية وتحسين ظروف تعلمها وتعليمها وتهتم كذلك بالاكتساب اللغوي وإعداد المناهج والبرامج الدراسية.[1]

بناء على ذلك يمكن القول أن هناك علاقة وطيدة بين اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات، فاللسانيات التطبيقية قدمت الكثير للتعليمية لدرجة يصعب الفصل بينهما.

2- علاقته بالبيداغوجيا:

تشترك التعليمية والبيداغوجيا في تبليغ المعارف واكتسابها[2]، ودراسة الظواهر التربوية والتعليمية، فالتعليمية تهتم بطرق التدريس والممارسات التطبيقية، أما البيداغوجيا تهتم بالعلاقة بين المعلمين والمتعلمين داخل حجرة الدرس.[3]

وبناء على هذا يتبين أن هناك تكاملا وتداخلا بين الديداكتيك والبيداغوجيا فكلاهما يهدف إلى معرفة التعليمات ونظرياتها وتطبيقاتها، فالديداكتيك يعد جزء من بيداغوجيا التي تهتم بالجانب الإجرائي والتطبيقي للبيداغوجيا التي تمثل الجانب النظري لذا يصعب فصل بينهما ويجعل المتعلمين يخلطون بين مفهوم التعليمية والبيداغوجيا.[4]

---

[1]- جميل حمداوي، محاضرات في الديداكتيك العامة، منشورات حمداوي الثقافية، الجزائر، ط 1، 2018، ص 38.

[2]- مرجع سابق، بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص 21.

[3]- جميل حمداوي، فاطمة بولحوش، ديداكتيك اللغة العربية، التعليم الثانوي التأهيل، ص 15-16.

[4]- مرجع نفسه، بشير إبرير، ص 21.

3- علاقة التعليمية بعلم الاجتماع

إذا كانت التعليمية قد استفادت من حصاد اللسانيات، والبيداغوجيا وعلم النفس وقد استفادت أيضا من علم آخر لا يقل أهمية عن هذه العلوم وهو علم الاجتماع، الذي يجيب عن العديد من التساؤلات المتعلقة بالتعليمية مثل الاستعمالات اللغوية المختلفة، من يتعلمها؟ ومع من يستعملها؟ كيف يستعملها؟ وما هي جملة القواعد الاجتماعية المتحكمة في ذلك؟ وما هي الاستعمالات اللغوية الممكن استثمارها في المؤسسة التعليمية؟ وما هي الأوضاع اللغوية وغير اللغوية؟...[1]

ومن ثمة فإن التعليمية تهتم بالعلاقات الاجتماعية داخل المؤسسات التربوية، ودراسة الأنظمة التربوية، وعلاقتها بالمجتمع وتبيان دورها في التغيير الاجتماعي ولاسيما أن التعليمية تسعى إلى تحويل كائن اجتماعي.

ونستنتج أن التعليمية تتبادل المنافع مع كثير من العلوم واستفادت منها في بناء مصطلحاتها ومفاهيمها التي تميزها عن غيرها من التخصصات العلمية الأخرى.[2]

4- علاقة التعليمية بعلم النفس.

يشكل علم النفس بأنواعه (علوم التربية، علم النفس اللغوي، علم النفس العام) خلفية نظرية للكثير من النظريات والمقاربات التي تشكل مجالا لاهتمامات الباحث في تعليمية اللغات.

إن علم النفس عبارة عن خطاب معرفي يطرح أسئلة جوهرية وعميقة حول علم النفس الإنسانية ومشاعرها الروحية وانفعالاتها الوجدانية، أضف إلى ذلك أن علم النفس يدرس الحالات الذهنية والعمليات الفكرية عند الفرد مثل: التفكر، التذكر، الانتباه، الذكاء، الحفظ والحساب اللغات[3] ويجيب على الكثير من التساؤلات المتعلقة بالتعليمية (كيف يتلقى التلاميذ خطابا؟ وما هي أهم الصعوبات التي تواجهه؟ وما هي مجمل العلاقات بين تعلم لغة من

[1]- جميل حمداوي، محاضرات في الديداكتيك العامة، ص 21.

[2]- مرجع نفسه، بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص 22.

[3]- جميل حمداوي، فاطمة بولحوش، ديداكتيك اللغة العربية، ص 21.

اللغات؟...)، فيقدم معارف والخبرات والمعلومات لها علاقة بالجانب للغوي ودافع نحو التعلم واستراتيجياته وأساليبه.[1]

كما يقوم بتسليط الضوء على مراحل النمو النفسي والعقلي للمتعلم وكذلك بدراساته لقضايا الإدراك والذاكرة والقدرة التجريدية والإبداعية لدى المتعلم، وبهذا نجد أن للديداكتيتك صلة وثيقة بعلم النفس، فكثير من قضايا التربية والتعليم لها أصول سيكولوجية، سيكولوجية للطفل المراهق ونظريات النمو والتعلم وسيكولوجيا المعرفة.[2]

2-تعليمية اللغة العربية.

2-1- مفهوم اللغة:

1-لغة: واللغة اللسن والنطق يقال هذه لغتهم التي يلغون بها، أي ينطقون، ولغوي الطير أصواتها، واختلف عن أصل اشتقاق المادة فقيل: أخذته من الميل في قولهم: لغا فلان عن الصواب إذا مال عنه، قال ابن الأعرابي: "واللغة أخذته من هذا لأن هؤلاء تكلموا بكلام ما، مالوا فيه عن لغة هؤلاء الآخرين"[3].

وقيل مصدرها: اللغو وهو الطرح، فالكلام لكثرة الحاجة إليه يرمي به.[4]

جاء في القرآن الكريم كلمة (لغو) في أكثر من آية منها قال تعالى: ﴿**لاَ يَسْمَعُونَ فِيهَا لَغْوًا إِلاَّ سَلَامًا وَلَهُمْ رِزْقُهُمْ فِيهَا بُكْرَةً وَعَشِيًّا**﴾ سورة مريم (62).

2-اصطلاحا: عرفها ابن حزم فقال: ألفاظ يعبر بها عن المسميات وعن المعاني المراد إفهامها ولكل أمة لغتهم.[5]

---

[1]- ينظر: بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص 20.

[2]- مرجع سابق، جميل حمداوي، ص 21.

[3]- جمال الدين محمدين، منظور لسان العرب، ضبط خالد الرشيد القاضي، دار صبح، ط 1، 1427، ص 290.

[4]- محمد بن محمد بن عبد الرزاق الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، تح: عبد المجيد خطاش، دار الكويت، ط 2، 1422هـ، مادة (لغو)، ج 39، ص 462

[5]- أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد بن حزم، الإحكام في أصول الأحكام، تج: أحمد محمد شاكر، دار الآفاق الجديدة، ط 2، 1983.

فاللغة ألفاظ وتراكيب يتداولها قوم اصطلحوا عليها وبذلك تحقق لهم التفاهم بالإضافة إلى ذلك توجد أساليب تميز كل لغة من غيرها، كالحذف والاختصار والكناية والاستعارة، وغيرها من الأساليب العربية التي لها أثر في الفهم حال التخاطب بين المتخاطبين بها ولغة العرب من أوسع اللغات في التفنن بهذه الأساليب[1]، ونجد هذه الأساليب بالغة الأهمية لذلك يجب تعلم اللغة العربية بمنظورها الشامل.

2-2- مفهوم تعليمية اللغة العربية.

تنتمي العربية على فصيلة اللغات السامية، ولقد كتب لهذه اللغة الخلود بنزول القرآن الكريم الذي أمدها بمادة لغوية غزيرة، إذ لم تعد العربية منذ ظهور الإسلام آلة عادية للكلام والتخاطب، ولا لغة إنسانية محضة، بل شيئا آخر جعل لديها قدرة فائقة على إعراب عن دقائق المعنى وخواطر الفكر وخلجات النفس، ومن فضل القرآن الكرم على العربية أيضا يعمل على توحيدها وطبعها بطابع خاص فيه العمومية والشمول بحيث تيسر لهذه اللغة أن تكون لغة العرب عامة، وتتغلب على الكثير من معالم اللهجات السائدة آنذاك.

ثم تستأنف اللغة العربية بعد ظهور الإسلام مسيرتها التاريخية وعاشت دورها في تطور، واتسع صدرها للكثير من الألفاظ التي افترضتها اللغات الأخرى كالفارسية، اليونانية، الهندية، وغيرها ومؤلفات العربية في القرون الوسطى في الفلسفة، الطب، العلوم الرياضية وغيرها من مراجع الأوروبيين.

كما كانت اللغة العربية أداة تفكير ونشر الثقافة في الأندلس التي أشرقت منها الحضارة على أوروبا فبددت ظلماتها وقشعت عنها سحب الجهل والتخلف، ودفعها للتطور والنهوض في هذا الجو المفعم بالعلم والمعرفة وإقبال الشعوب المسلمة على القرآن الكريم، وعلى اللغة الفصحى النهوض بفنونها وعلومها وبروائع الفكر والأدب، حيث شهد العالم نشوء حضارة عالمية شاملة تفتح صدرها لجميع الثقافات الوافدة وحرية الرأي والاعتقاد لكل مواطن، وتتخذ لغتها رابطة إنسانية، توحد بين شعوبها المسلمة في الفكر والحياة، وقد تهيأت

[1]- مساعد بن سلمان الطيار، التفسير اللغوي للقرآن، دار ابن الجوزي، د.ط، ص 35.

اللغة العربية في العصر الحديث عوامل جديدة للتطور والرقي، منها التعليم وظهور الصحافة ووسائل الإعلام المرئية والمسموعة، وإنشاء مجامع اللغة العربية في عدد من البلدان العربية، والاهتمام بعقد اللجان والمؤتمرات التي تبحث مشكلات اللغة وتضع لها الحلول المناسبة، وجعل اللغة العربية لغة التعليم في جميع المدارس والمعاهد، وفي كثير من الجامعات العربية إضافة إلى أنها أصبحت اللغة الرسمية في جميع الأقطار العربية وفي المحافل الدولية.[1]

2-3- عناصر تعليمية اللغة العربية.

كل التعريفات التي تتمحور حول التعليمية تأخذ اعتبار المثلث التعليمي أو ما يسمى بالمثلث التربوي، ونعني به المعلم، المتعلم، المعرفة، فالعملية التعليمية ترتبط في هذا الأساس بهذه الأطراف الثلاث، وهناك من يضيق طرف آخر وهو الطريقة وعلى هذا الأساس يجب أن نأخذ بعين الاعتبار كل أطراف العلاقة الديداكتيكية فهي علاقة نوعية تتأسس بين المعلم والمتعلم والمعرفة في محيط تربوي معين وزمن محدد، فهذه الأطراف تتفاعل مجتمعة بشكل إيجابي كي تحقق أهداف التعليم وحصول أي خلل في هذه الأركان سيؤدي حتما إلى خلل على مستوى نتائج العملية التعليمية، ومع العلم أن موضوع البحث الديداكتيكي يقوم في الأساس على مجموعة من الأمثلة المتمثلة في:

- من تعلم؟ هنا نقصد العينات المستهدفة (المتعلمين).
- ماذا تعلم؟ يقصد الأهداف أو الغايات.
- كيف تعلم؟ يخص النظريات والطرائق.

فهذه عناصر سبق ذكرها تعتبر من أهم أركان العملية التعليمية، لذا نحاول أن نسلط الضوء عليها لمعرفة مكانه ودور كل واحد منها في ظل هذه البيداغوجيا الجديدة.

1- المعلم: يعد المعلم ركيزة أساسية لإنجاح عملية التعليمية بصفة تخص تكون وموجه للتعليم سواء من الناحية العلمية النظرية أم من الناحية الإجرائية التعليمية، والذي يتم من

[1]- جاسم محمد الحصون، ود حسن، جعفر الخليفة، طرق تعلم اللغة العربية في العليم العام، دار الكتب الوطنية للطبع والنشر والتوزيع، ط 1، بنغازي، ليبيا، 1996، ص 34.

خلاله تطبيق لما تم وضعه في المناهج الدراسية ولأهميته نجد الكثير من النظريين والعاملين على تطوير التعليم يتحدثون عن إعادة تأهيلية للارتقاء بمستواه الفكري والعقلي وقد أصبح المعلم في المقاربات الجديدة منشطا ومنظما يحافظ على الجهد والابتكار، بعد أن كان حاملا وملقنا للمعارف والمعلومات فحسب، فإن تحديد فاعلية تعلم أي مادة وتعليمها ونجاحها متوقفة إلى حد بعيد على جملة من الخصائص المعرفية، والشخصية التي لابد أن يتوفر عليها المعلم.[1]

2- المتعلم: (التلميذ)، يعد المتعلم محور العملية التعليمية وهو أهم عنصر فيها، حيث يتم على أساسه تطوير الأهداف واختيار المادة الدراسية والأنشطة التربوية وطرق التدريس والوسائل اللازمة التي تتماشى مع خصائصه العقلية والنفسية، وما تجدر الإشارة إليه أن المتعلم في التعليم التقليدي لا يملك أي دور في العملية التعليمية باستثناء تلقيه المعلومات التي تملى عليه يحفظها بهدف استرجاعها وقت الامتحان، فإن المقاربة الجديدة للمناهج تعمل على إشراكه في مسؤولية القيادة وتنفيذ عملية التعلم.[2]

3- المعرفة: هي مجموعة من خبرات التربوية والثقافية التي يمتلكها المعلم ويسعى جاهدا لتقديمها لطلابه بكل الوسائل والطرق الحديثة، بغية تحقيق غاياته وأهداف تربوي.

وبناء على ما ذكر نستنتج أن الأقطاب الثلاثة المكونة المثلث الديداكتيكي تقوم على علاقاته تفاعلية نحدد كالتالي:

علاقة بين المعلم والمعرفة (علاقة التمثيل) يهتم هذا المحور بآليات الحساب التلميذ للمعرفة، وذلك من خلال توظيف ودمج مكتسباته القبلية لتوصل إلى معرفة جديدة، فالغاية

[1]- ليلى بن ميسية، تعليمية اللغة العربية من خلال النشاط المدرسي غير الصفي، دراسة تقويم تلاميذ الثالثة متوسط، مينة جيجل نموذجا، مذكرة ماجستير، جامعة فرحات عباس، سطيف، 2010-2011، ص 09.

[2]- مرجع سابق، ليلى بن ميسية، تعليمية اللغة العربية، ص 09.

من هذه العلاقة تكوين الذات (كيف يبني المتعلم تعلماته؟) وبناء معارف جديدة (كيفية استعمالها وتوظيفها).[1]

علاقة بين المتعلم والتعلم (التعاقد الديداكتيكي) فهي علاقة تكاملية تلازمية لا يمكن الفصل بينهما في العملية التعليمية، وقد ينتج على هذه العلاقة فشل أو نجاح العمل التعليمي وإرشاد وتوجيه ... الخ، وتهدف إلى اكتساب المتعلم للمعرفة.

والعلاقة القائمة بينهما هي علاقة بيداغوجية وتربوية مادامت ترتكز على مختلف التقنيات التي تتعلق بالمتعلم.[2]

علاقة بين المعلم والمتعلم هي علاقة من أهم العلاقات والمباحث التي تهتم بها التعليمية، إذ يتم فيها الاهتمام بجانب المعرفة التي ينبغي تدريسها (مفاهيم، مواضيع) وكيفية تنظيم عملية تدريسها أو بالأحرى تهتم بكيفية إعادة صياغة وبناء المعرفة العامة وتقديمها في شكل مناهج وبرامج للمعرفة المدرسية.[3]

4- المنهاج: يعتبر المنهاج الدراسي بنية منسجمة لمجموعة العناصر المنظمة في نسق تربطها علاقات التكامل المحددة بوضوح وإعداد أي منهاج يقتضي بالضرورة الاعتماد على منطق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والمضامين، الأساليب المعتمدة لتجسيدها، وربطها كذلك بالإمكانيات البشرية والتقنية والمادية المجندة، وبقدرات المتعلم وكفاءات المعلم.[4]

وإذا كانت لكل مادة تعليمية منهاج خاص بها، فإن منهاج اللغة العربية يرمي إلى تنمية معارف التلميذ المكتسبة ومهاراته اللغوية لتمكنه من ممارسة النشاط اللغوي وفق ما تقتضيه الوضعيات والمواقف التواصلية من جهة، وتلقي المعارف واستيعاب مختلف المواد

[1]- طيب هشام، دور المثلث التعليمي في التربية (مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية)، عدد 34، الجزائر جوان 2018، ص 55.

[2]- جميل حمداوي، فاطمة بولحوش، ديداكتيك اللغة العربية، التعليم الثانوي التأهيل، دار الخليج العربي، المغرب، ط 1، 2018، ص 155.

[3]- أحمد القاسمي، الديداكتيك مفاهيم ومقاربات، طبعة الخوارزمي، خطوات المغرب، (د.ط)، (د.ت)، ص 6.

[4]- اللجنة الوطنية للمناهج، المشروع الأولي لمناهج الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، (د.ط)، 2015، ص 07.

من جهة أخرى، حيث تتلخص مبادئ المؤسسة للمنهاج في **البعد القيمي، البعد المعرفي، البعد المنهجي، البعد البيداغوجي.**

5- المحتـــوى التعليمـــي: ينـدرج تحـت المنهـاج وهـو مجموعـة المكتسـبات والأفكـار والمصـطلحات والقواعد وفق خطـة مدروسـة وأهداف مسطرة، ويخضـع المحتوى لمتطلبات الموقف التعليمـي وطبيعـة المـادة المدروسـة وكـذلك طبيعـة شخصـية المتعلمين، ويعرفـه محمد الدريح: "كل الحقائق والأفكار التي تشكل الثقافة السائدة في مجتمع معين في حقبة معينة، إنها تختلف المكتسبات العلمية والأدبية والفلسفية والأدبية والتقنية وغيرها مما تتألف منه الحضارة الإنسانية...، في حين يبقى تنظيم المحتوى رهينا بمتطلبات العملية التعليمية ذاتها وبأشكال العمل الديداكتيكي أي مصطلح على تسميته بطرق التدريس"[1].

وبناء على ما قدم يمكن قول أن دور المعلم في هذه العلاقة حيث يقوم بتبسيط المعرفة العلمية إلى معرفة مدروسة وهو ما يسمى بالنقل الديداكتيكي ويتم فيه تحديد العلاقة بين هذه الأقطاب (المعلم والمتعلم والمعرفة، محتوى المنهاج) حيث توصلنا إلى نتيجة جد مهمة وهي:

- أن العناصـر التربويـة (المعلـم والمـتعلم والمعرفـة، محتـوى المنهـاج) متشـابكة ومتفاعلـة يصعب الفصل بينها.
- أن التعليمية تهتم بالبحث في هذه الأقطاب مجتمعة مع بعض لإعطاء تعلم جيد.
- أن لكل قطب من هذه الأقطاب خصائص ومزايا وأهداف.

2-4-أهداف تدريس اللغة العربية.

أن اللغة العربية أساس ومسند الحياة فيها يبر الفرد المتعلم على أحاسيسه وأفكاره وبها يتواصل مع الغير ليثري زاده الفكري والعلمي، ومن ثم فإن المدرسة الجزائرية تعزم وتصطلح لمنح تربية قاعدية في مجال اللغة العربية لتحقيق جملة من الأهداف.

[1]- محمد الدريح، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب للنشر، (د.ط)، 2000، ص 88.

1- تمكين المتعلمين من التحكم في القدرة على قراءة النصوص قراءة صحيحة مسترسلة والتعبير والتواصل مع الغير كتابيا وشفاهيا وذلك بتجنيد مكتسباته اللغوية.

2- توظيف اللغة العربية في تنمية جوانب الشخصية والفكرية والمهارات الوجدانية.

3- تنمية قدراته على التعلم الذاتي عن طريق البحث والاكتشاف والعمل لهدف مجابهة ومواجهة العراقيل التي تعيق طريقه سواء في المدرسة أو خارجها.

4- استعمال اللغة العربية استعمالا صحيحا أثناء التعامل.

5- اكتساب المتعلمين لمنهجيات التفكير والملاحظة والمقارنة والاستدلال وتنظيم العمل، وضبط الوقت من خلال الإنجازات الكتابية والبحوث التي يكلفون بإنجازها وتدريب على ممارستها.[1]

ثانيا: الجملة في اللغة والاصطلاح:

تعد الجملة في المباحث اللغوية التي شغلت فكر النحويين قديما وحديثا، فهي تشكل مجالا تركيبيا ودلاليا واسعا تدور فيه الكثير من الأحكام.

درس النحاة الجملة العربية وألقوا فيها مؤلفات عديدة وأخذوا بالإسناد وبينوا أهميته ضمن الجملة الذي تحمله الجملة العربية بأنواعها وتعدد دلالتها.

1- الجملة لغة:

- جاء في صحاح العربية للجوهري 398 هـ قوله "الجملة واحدة الجمل وأجملت الحساب إذا رددته إلى الجملة".[2]

- وجاء معناه في لسان العرب لإبن المنظور 711هـ "الجملة واحدة الجمل والجملة جماعة كل شيء بكامله، وأجمل الشيء جمعه عن التفرقة، وقال أجملت له الحساب والكلام.[3]

---

[1]- أحمد القاسمي، الديداكتيك مفاهيم ومقاربات، ينظر: وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، 2003، ص 9.

[2]- الجوهري أبو نصر إسماعيل بن حمادة، الصحاح تاج اللغة العربية وصحاح العربية مراجعة: محمد تار، دار الحديث، القاهرة، 2009، ص 201.

[3]- ابن منظور، لسان العرب، ج 11، دار الصادر، بيروت، لبنان، ص 128.

أما في المعجم الوسيط" الجملة جماعة كل شيء ويقال أخذ الشيء جملة وباعه جملة مجتمعا لا متفرقا".[1]

وكان ابن فارس 395 هـ دقيق عن تعريفه اللغوي "جمل الجيم والميم واللام أصلان إحداهما تجمع وعظم الخلق والآخر فالأول قولك أجملت الشيء قال تعالى ﴿**وَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا لَوْلَا نُزِّلَ عَلَيْهِ الْقُرْآنُ جُمْلَةً وَاحِدَةً**﴾. سورة الفرقان (32). والجمال وهو ضد القبيح ورجل جميل.[2] نستنتج أن الجملة في اللغة تفيد الجمع والإجمال حيث نجدان المعاني تدور حول جمع الشيء عن التفرقة، كما أنها تتمحور حول الجمع الجملة الذي يشمل كل ما هو مادي.

2- الجملة في الاصطلاح:

تعد الجملة موضوع علم النحو الأساس ومحوره الذي يدور حوله نجد أن للجملة تعريفات عديدة ومتنوعة عند النحاة وذلك جراء الرؤى والنظريات المختلفة" حيث يوجد حوالي مائتي تعريف مختلف للجملة".[3] وهذا يبرز الصعوبة البالغة في تحديد مفهوم الجملة.

"الجملة هي التركيب الذي يتكون من عدة ألفاظ تتضافر مع بعضها البعض لتؤدي فائدة ما".[4]

وعرفها ابن هشام الأنصاري161هـ في كتاب معنى اللبيب "الجملة عبارة عن فعل وفاعله كمقام زيد والمبتدأ وخبره كزيد قائم وما كان بمنزلة إحداهما نحو: وأقام الزيدان، وما كان زيد، وضننته قائما".[5]

---

[1]- المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، ط 4، جمهورية مصر العربية، مكتبة الشروق الدولية، 2004، ص 36.

[2]- أحمد بن فارس، مقاييس اللغة العربية، مراجعة عبد السلام هارن، (د.ط)، ج 1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 1987، ص 24.

[3]- محمود احمد نخلة، نظام الجملة في شعر المعلقات، دار المعرفة، جامعة الإسكندرية، 1991، ص 12.

[4]- مجدي محمد حسن، الجملة الاسمية، م راجعة سلمان طه، دار ابن خلدون للنشر، 2004، ص 204.

[5]- ابن هشام الأنصاري، معنى اللبيب، تح محمد محي الدين عبد المجيد، ج 2، المكتبة العصرية للباعة والنشر، صيدا، بيروت، 1991، ص 431.

عند إبراهيم عبادة فيقول"إن الجملة هي المكون من مركب إسنادي واحد يؤدي فكرة مستقلة سواء ابتدأ مركب باسم، أو فعل، أو صفة، وأمثلة ذلك نحو: أقام أخوك.[1]

يعرفها الجرجاني في كتاب التعريفات يقول" الجملة عبارة عن مركب من كلمتين، أسندته إحداهما على الأخرى سواء أفاد كقولك: زيد قائم أو لم يفد كقولك:إن يكرمني فإنها جملة لا تفيد إلا مجيء جوابه فتكون الجملة أعم من الكلام مطلقا.[2]

من خلال المفاهيم المتعددة للجملة نجد اختلاف في تحديد مفهوم الجملة حيث ربطها البعض بالعموم وبعض الآخر ربطها بالخصوص.

3-الجملة عند القدماء والمحدثين:

انصب اهتمام الباحثين القدماء والنحويين بدراسة الجملة، وأدركوا قيمتها في اللغة واهتدوا إلى نواحي مهمة فيها باعتبارها دعامة من دعائم الدرس النحوي العربي وباعتبارها موضعا موسعا سعة النحو العربي، كما كانت محور دراسة المحدثين القدماء والمؤيدين والناقدين.

3-1-الجملة عند النحاة القدماء:

عبر بعض النحاة الأوائل عن مصطلح الجملة كمفهوم الكلام، وبعض الآخر فرق بينهما وجعل بينهما عموم وخصوص وبذلك فقد قسم اللغويون والنحاة والقدماء في نظرتهم إلى الجملة والكلام إلى اتجاهين أساسين.

أ/ الاتجاه الأول: القائلون بالترادف ومنهم سيبويه وابن جني والزمخشري.

- فسيبويه 180هـ يخلو كتابه من مصطلح الجملة وإنما هناك إشارة إلى أسلوب تكوين الجملة وذلك من باب المسند والمسند إليه فيقول: "هذا باب المسند والمسند إليه وهما مالا يغني واحد منهما عن الآخر، ولا يجد المتكلم منه بدلا، فسمو ذلك الاسم المبتدأ والمبني

[1]- محمد إبراهيم عيادة، الجملة العربية دراسة لغوية نحوية، دار المعارف، الإسكندرية، مطبعة تقدم عبر القاهرة، محمد تولي، مصر، 1988، ص 35.

[2]- الشريف الجرجاني، الشريف علي بن محمد السيد، كتاب التعريفات، دراسة محمد صديق المنشاوي، دار الفصيلة للنشر والتوزيع، القاهرة، دط، دت، ص 70.

عليه وهو قولك عبد الله أخوك، وهذا أخوك، ومثل يذهب عبد الله، فلابد للفعل من الاسم الأول بدلا من الآخر في الابتداء.[1]

ومن خلال كلامه نفهم ما ذكره أنه يجوز تسمية الجملة بالكلام وقد استعمل مفهوم الكلام بمعان مختلفة وهو يستخدمه بمعنى الحديث والنثر واللغة وكذا بمعنى الجملة.

– يرى سيبويه أن للكلام معنى ما تشترط فيه الفائدة حيث يقول"الكلام المستغنى عليه السكون ومالا يستغنى، ألا ترى أن كان تعمل عمل ضربه ولو قلت كان عبد الله، يكن كلاما، ولو قلت "ضرب عبد الله" كان كلاما فهو يشترط في الكلام الجملة للإفادة فإن لم يكن مفيدا فليس بكلام، كما نفهم من هذا القول أن سيبويه أراد تحديد مفهوم الجملة.

فهو يرى من الكلام المستغنى الجملة المفيدة، وذلك من كلام المستغنى السكوت عند انتهاء، لأنه استقل لفظا ومعنى وبذلك يشكل وحدة تبليغية تتم فيها الفائدة للمخاطب.[2]

– أما ابن جني 392 هـ يقول"أما الكلام فكل لفظ مستقل بذاته مفيد لمعناه وهو الذي يسميه النحويون جمل النحو زيد أخوك، قام محمد، ضرب سعيد، فكل لفظ استقل بنفسه وجنيت ثمره من معناه فهو الكلام، وأما القول فأصلة إن كل لفظ مدل به اللسان تاما كان أو ناقصا فالتام هو المفيد عن الجملة.[3]

– ونجد الزمخشري 538هـ لم بفرق بين الكلام والجملة فهما مترادفان بحسب العلاقة القائمة حيث يقول: "الكلام هو المركب بين كلمتين، أسندت إحداهما إلى الآخر وذلك لا يأتي في الاسمين لقولك زيد أخوك ويسر صاحبك، وفي فعل أو في اسم نحو قولك: ضرب زيد ونسي الجملة.[4]

---

[1]– سيبويه أبو نصير عمر بن عثمان بن قنير، الكتاب، ترجمة عبد السلام هارون، ط 1، ج 1، دار الجيل، بيروت، 1991، ص 23.

[2]– نفسه، ص 90.

[3]– ابن جني، ترجمة محمد البخار، ج 1، المكتبة العلمية للنشر، ص 17.

[4]– الزمخشري أبو القاسم محمود بن عمر، الفصل في علم العربية، ترجمة عز الدين السعيدي، دار العلوم، بيروت، 1990، ص 5.

ومن خلال تعريف الزمخشري أن إفادة المعنى يحسن السكوت عليه ويشترط في تعريف الكلام "وهو تعريف ضمني للجملة يتفق مع تعريفها في النحو التقليدي لدى الأوروبيين إذ هو التعبير عن فكرة كاملة بما يتضمن مسندا ومسند إليه".[1]

وأول من استخدم الجملة مصطلحا هو المبرد 285 هـ، فقال: "تحكى جملة بعد القول" حيث قدم تعريفا واضحا للجملة في باب الفاعل بقول "وإنما كل فاعل رفعا لأنه هو والفعل جملة يحسن عليها السكوت، وتجب بها الفائدة للمخاطب فالفاعل والفعل بمنزلة الابتداء والخبر إذا قلت قام زيد بمنزلة قولك القائم زيد.[2]

أما عبد القاهر الجرجاني لم يفرق بين الكلام والجملة 471 في كتابه الجمل تحت بابي المفرد والجملة فيقول "اعلم أن الاسم والفعل والحرف يسمى كلمة إذ ائتلف منها إثنان فأفاد نحو "خرج زيد" يسمى كلاما ويسمى جملة".[3]

وهنا تشترط الإفادة في التركيب ليكون كلاما أو جملة.

خلاصة القول عن هذا الاتجاه هو اشتراط النحاه المساواة بين الكلام والجملة ويكون في أمرين الأول وهو الائتلاف بعبارة الجرجاني أو التركيب بعبارة الزمخشري أو الاستقلالية على رأي ابن جني والأمر الثاني هو الفائدة عند الجرجاني أو الإسناد عند الزمخشري، وحسن السكوت عند المبرد.

ب/ الاتجاه الثاني: القائلون بعدم الترادف بين الجملة والكلام وجعلوا بينهما عموما وخصوصا...، ابن مالك 672 هـ، فقد استخدم الكلام للدلالة عن الجملة يقول: "الكلام قول مفيد طلبا أو خبرا وهو كلام كاستمع وسرى فالكلام كل لفظ مفيد والمراد بالمفيد سابقهم منه معنا ويحسن السكوت عليه".[4]

---

[1]– محمد إبراهيم، الجملة العربية مكوناتها، أنواعها، تحليلها، ط 4، النشر مكتبة الأدب، القاهرة، 2007، ص 26.

[2]– المبرد، المقتضب، تج محمد عبد الخالق عظيمة، ج 2، (د.ط)، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، القاهرة، ص 365.

[3]– عبد القاهر، جرجاني، تج: علي حيدر، مجمع اللغة العربية، دمشق، 1972، ص 40.

[4]– ابن مالك الطائي الشافعي، شرح الكافية الشافية، تج علي محمد، معرض دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2000، ص56.

– وابن يعيش 643 هـ، فرق بين لكلام والجملة بوصفها نوع من أنواع هذا الجنس فيقول "إن الكلام عبارة عن لجمل المفيدة وهو جنس لها، فلكل واحدة من الجمل الفعلية والاسمية نوع له ويصدق إطلاقه عليها".[1]

ويسمى الرضي الأشرباذي 686 هـ في توضيح هذه المسألة حيث رأى نقصا في تعريف ابن الحاجب 646 هـ للكلام "والكلام ما يضمن كلمتين بالإسناد دور في ذلك إلا في اسمين أو في فعل أو اسم".

وقد فرق ابن حاجب بين الجملة والكلام بشكل حاسم إذ يقول "المفرق بين الجملة والكلام أن ما تضمن الإسناد الأصلي سواء كانت مقصودة لذاتها أو كالجملة التي هي خبر للمبتدأ أو سائر ما ذكر من الجمل، فيخرج المصدر واسم الفاعل واسم المفعول واصفة والمشبه والظرف مع ما أسندت إلية والكلام ما تضمن الإسناد الأصلي وكان مقصود لذاته فكل كلام جملة ولا ينعكس".[2]

أما ابن هشام الأنصاري 761هـ، فهو يتفق في هذا الأمر الرضي ولكنه يجعل الكلام أخص من الجملة فيقول "وسمي جملة والصواب أنها أعم منه إذ شرطه الإفادة بخلافها ولهذا تسمعهم يقولون جملة الشرط، جملة جواب، جملة الصلة، ولكل ذلك ليس مفيدا ليس بكلام".[3]

ونستنتج من الاتجاهين أن مصطلح الجملة عند النحاة القدامى مصطلح مستحدث نسبيا في الدرس اللغوي خرج عن معناه اللغوي ليدخل النحو بمفهوم استخدم مصطلح بدلا منه في بدايات الدرس النحوي ومع تطور الحدث ترادف بينه وبين مصطلح الكلام ليستقل بنفسه مع ابن هشام وابن يعيش ولكن مع علاقة العموم والخصوص.

---

[1]– ابن يعيش، شرح المفصل للزمخشري، ط 1، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2001، ص 75.

[2]– الأشرباذي رضي الدين، شرح الرضي في الكافية عمل يوسف حسن، ط 2، ج 1، منشورات يونس بنغازي، 1996، ص 31. 33.

[3]– ابن هشام الأنصاري، معنى اللبيب، تج محمد محي الدين عبد المجيد، ج 2، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، صيدا، بيروت، 1991، ص 431.

3-2-نظرة المحدثين والمعاصرين العرب للتركيب.

لقد تأثر العلماء المحدثون والمعاصرون بالقدامى وبالنظريات اللغوية الغربية وتعددت المدارس والمذاهب اللغوية إلى الحذو منها وهذا ما جعلهم يختلفون في تحديد مفهوم الجملة، نتيجة لما سبق فالقواعد والأحكام اللغوية القديمة لم تبق على صورتها بل تغيرت مع تطور الدرس اللغوي الحديث، ولذلك تعددت المفاهيم واختلفت باختلاف وجهات النظر لمفهوم الجملة، فمنهم من يعرف لجملة بأنها قول مركب مفيد دال على معنى يحسن السكوت عليه.

في حين نجد الحاج صالح عبد الرحمان يعرف الجملة قائلا "الجملة نواة لغوية تدل على معنى وتفيد فائدة"[1] وهذا تعريف يلتقي بتعريف النحاة القدامى في تحديدها لمفهوم الإسناد ومفهوم الإفادة، فالجملة في نظرهم هو ما يتركب من مسند ومسند إليه في التعريفات السابقة أي الجملة شرط أن يكون تركيب يجمل معنى المتلقي، ولذلك فهي مجموعة من العناصر اللغوية.

- أما محمد إبراهيم مصطفى عباد، فقد نظر إلى التركيب الداخلي للجملة وقسمها إلى:

1- الجملة البسيطة: والتي تتكون من مركب إسنادي واحد خال من التعليق مثل: الشمس مشرقة.

2- الجملة الممتدة: والتي تتكون من مركب إسنادي واحد معلق بعنصريه أو بأحدهما بعض المفردات مثل: الشمس طالعة بين السحاب.

3- الجملة المزدوجة أو المتعددة: وهي التي تتكون من مركبين إسناديين أو أكثر، وكل منها قائم بنفسه، وليس أحدهما معتمدا على الآخر، ولا يربطها إلا العطف مثل: حضر محمد وغاب علي.

[1]- بلقاسم جياب، تراكيب نحوية ودلالتها الأسلوبية، ديوان "أغاني الحياة" للشابي، بلقاسم دفة، جامعة محمد خيضر، بسكرة، ص 17.

4- الجملة المركبة: وهي التي تتركب من مركبين إسناديين أحدهما مرتبط بالآخر ومتوقف عليه، وأحدهما يكون فكرة مستقلة، والثاني يؤدي فكرة غير كاملة ولا مستقلة ولا معنى له إلا بالمركب وتتخذ هذه الجمل صورا عدة:

أ/ علاقة تأكيد بالقسم مثل: أقسم بالله لأجتهدن وهو مركب فعلي.

ب/ علاقة شرطية أو ما في معناه وهو يتكون من مركبين إسناديين يعتمد أحدهما على الآخر.

ج/ علاقة توفيقية أو مركب إسنادي، أو من ظرف مركب موصول حرفي مثل: عندما ينقطع التيار الكهربائي تظلم المدينة.

د/ علاقة غائية: بأن يكون أحد المركبين غاية للآخر وتظهر بينهما أو الغائيتان مثل: ناضل الشعب حتى استقل، لألزمن محمد أو يعطيني حقي.

و/ علاقة استدراك والاستثناء، وهو أن يكون المركب الثاني استدراكا على المركب الأول، استثناء من أحوال مضمونة مثل: غني لكنه بخيل.[1]

ز/ علاقة مصاحبة ومعينة وهو أن يكون المركب الثاني مصاحبا للأول في إتمام معناه، ويكون الربط بـ "مع" أو واو المعية، نحو: هزم الفارس مع أنه حذر، لا تعاقب البريء وتكافئ المذنب.

5- الجملة المتداخلة: وهي مركبة من ركنين إسناديين بينهما تداخل كقوله تعالى ﴿**وَأَن تَصُومُواْ خَيْرٌ لَّكُمْ**﴾. سورة البقرة (184).

6- الجملة المتشابكة: هي التي تتكون من مركبات إسنادية، وهنا قد تلتقي فيها الجملة المركبة بالجملة المتداخلة، وبالجملة المزدوجة مثل: من يتصدق يبتغي وجه الله، يقبل الله صدقته.[2]

[1]- بلقاسم جياب، تراكيب نحوية ودلالتها الأسلوبية، ص 18، 19.

[2]- ينظر: محمد إبراهيم عبادة، الجملة العربية، دار بور سعيد للطباعة، مصر، 1988، ص 204.

أما فاضل صالح السامرائي فقد درس الجملة العربية دراسة مستفيظة رافعة وتخلص فيما يأتي أن الجملة العربية تتألف من عدة عناصر أبرزها:

الجملة المفردة: وهي بمعنى الكلمة مثل: أسد، سيف، قلم.

البناء الصرفي: ويعني به الصيغة، مثل: أسماء الفاعلين والمفعولين، والمبالغة واختلاف مجموع للاسم الواحد مثل: طاعن ومطعان، حمق وأحمق.

فلكل صيغة مع هذه الصيغ تختلف دلالتها عن الأخرى قليلا أو كثيرا فزيادة المباني تدل على زيادة المعاني، واختلاف المباني دليل على اختلاف المعاني.[1]

3- التأليف بنوعيه:

التأليف الجزئي: مثل: رغب إلى، رغب في.

التأليف التام: مثل: القديم والتأخير، الذكر والحذف والتوكيد.

4- اللغة الصوتية:

وهي ذات دلالة على معنى، فالجملة الواحدة قد تختلف معناها باختلاف النغمة الصوتية المكونة من اختلاف الصروف واختلاف التركيب مثل: زيد عنده مال، وعند شدك الصوت على كلمة "مال" وتفخمه فيها فغن المعنى يكون له ذو مال كثير ومتعدد، وعندما ترقق الصوت وتكسره فيصبح المعنى أنه ذو مال قليل لا يعتد به.[2]

5- التطور التاريخي للدلالة:

فدلالة التعبير الواحد قد تتغير والمعاني قد تتحول من معنى على معنى آخر غير المعنى الأول أو المقارب له، وربما كان من الصعوبة معرفة الأصل للدلالة، وقد يتكلم الناس بكلام لا يفهمون معناه، ولا ألفاظه، وإنما تعارفوا عليه، أو نقل من لغة إلى أخرى، واختفى المعنى الدلالي واللغوي للأصل.[3]

---

[1]- فاضل السامرائي، معاني النحو، دار الفكر للنشر والتوزيع، سوق البتراء، الأردن، ط 1، 1420هـ- 2000م، ص 11.

[2]- ابن جني، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، دار الكتاب العربي، (د.ط)، لبنان، (د.ت)، ص 2. 65.

[3]- فاضل السامرائي، معاني النحو، ص 11.

6- الإعراب:

من أبرز الظواهر العربية، ومن أهم العناصر في الجملة العربية لأنه الذي يبين معاني الألفاظ... فإذا أخرته عن الاسم بمعنى من المعاني المفيدة لابد من الرجوع إلى الإعراب ليدل على ذلك المعنى.

والجملة عند أنيس إبراهيم "هي أقل قدر من الكلام يفيد السامع معنى مستقلا بنفسه، سواء تركب هذا القدر من كلمة واحدة أو أكثر لأنه ليس لازما أن يحتوي لفظ على العناصر المطلوبة كلها.[1]

يقول بلقاسم دقة "أن أنيس قد عرف الجملة تعريفا شاملا لكل تراكيبها بدء من صورتها الصغرى ككلمة واحدة عند الحذف، وانتهاء الجملة الأكثر تراكيبها فالمهم عنده تكون تامة المعنى".

والمسند هو الأساس في تحديد الجملة فهو بؤرة لجملة فإذا كان المسند فعلا بالجملة فعليه، وإذ كان اسما فالجملة اسمية، وبعبارة أخرى فالجملة الفعلية ما تضمنت فعلا من عناصر الإسناد والاسمية هي ما خلت من الفعل.[2]

والجملة عند هدي المخزومي "هي الصورة اللفظية الصغرى للكلام المفيد في لغة من اللغات، وهي المركب الذي يبين المتكلم به أن الصورة ذهنية كانت قد تألف أجزاؤها في ذهنه، ثم هي الوسيلة التي تنتقل ما جال في ذهن المتكلم". والجملة الصحيحة نحويا ولغويا هي الجملة الصحيحة عند أهل المعاني، من هنا يتضح لنا أن لم المعاني مرتبط بعلم النحو فمطابقة الكلام بمقتضى الحال "لا يتم ولا يمكن أن تتم إلا بعد مراعاة قواد النحو".[3]

أما التدريس فيعتمد في تقسيمه للجملة على مضمونها فيقسمها إلى:

1- اسمية وتعبر عن نسبة صفة إلى الشيء.

2- فعلية وتعبر عن الحدث ويمكن أن تكون من كلمة واحدة.

---

[1]- إبراهيم أنيس، من أسرار اللغة، ط 2، مكتبة أنجلو المصرية، القاهرة، ص 260. 261.

[2]- في النحو العربي رؤية علمية في المنهج، الفهم، التعليم، التحليل، 2003/2002، ص 16. 25.

[3]- في النحو العربي، نقد وتوجيه، منشورات المكتبة المصرية، بيروت، ص 31. 33.

- رجستراسر[1] يعتمد في تقسيمه للجملة على الإسناد فيقسم الجملة إلى:

1- اسمية إذا كان المسد والمسند إليه اسمين.

2- فعلية إذا كان المسند فيها فعل.

3- نوع من الكلام ليس جملة بل هو تركيبات وصفية، أو إضافية أو عطفية غير إسنادية.

أما مفهوم الجملة عند علماء اللغة التوليديين فيرى رائد هذه النظرية نعوم تشومسكي "هي مجموعة سلاسل المكونات الأساسية وليس السلاسل المكون من وحدات صوتية".[2]

فالجملة عند أتباع ا لمنهج التحويلي تعد قمة الدراسات اللغوية، فلا يمكن أن تبتدئ الدراسات اللغوية إلا بها، فم ينطلقون من التحليل من بدء من الجملة التي تشمل على عدد من العناصر المكونة الأساسية على الباحث اللغوي أن يحلل الجملة إلى العناصر الرئيسية.[3]

ويرى بلقاسم دقة أن الاتجاه التقليدي تأثر بالفلسفة في تحديد مفهوم الجملة مما أبعدها عن التعريف اللغوي الذي يجعل من الجملة قمة الدراسات اللغوية، أما بالنسبة لبلومفيلد وأتباعه من أصحاب المدرسة البنيوية، فقد اعتمدوا في تحليلهم اللغوي للمفاوضات على لمكونات الأساسية المباشرة، وذلك في مستوى لغوي واحد وذلك ما دعا تشومسكي إلى الاعتماد على مستويين في تحليله اللغوي وقد أكد أن المنهج البنيوي وإن كانت له قيمة في تحليل الفرضيات والمورفيمات إلا أنه قاصر عن التحليل الدقيق للجمل.[4]

4- الوسائل التعليمية في تدريس اللغة العربية:

تعد الوسائل التعليمية عنصرا مهما وفعالا في إنجاح العملية التعليمية، وإثراء المواقف التدريسية وتحقيق الأهداف التربوية.

---

[1]- ليراجستراسر، مستشرق ألماني، في التور النحوي للغة العربية، محاضرات ألقاها في الجامعة المصرية سنة 1929م، مكتبة التانجي بالقاهرة، ط 4، 1423/ 1466، ص 81.

[2]- ينظر: مظاهر النظرية، ترجمة مرتضى جواد باقي، بغداد، 1983، ص 39.

[3]- ينظر: أحمد عمايرة، نحو اللغة وتراكيبها، ص 58.

[4]- خليل حلمي، اللغة العربية وعلم اللغة البنيوي، ص 07.

نظرا لأهميتها فقد تعددت واختلفت تعريفاتها باختلاف نظر المدرسين والتربويين ومن بين هذه التعريفات نجد:

- **تعريف أحمد حساني:** لوسائل التعليمية هي كل وسيلة تتدخل لمساعدة المعلم في تحقيق الأغراض التعليمية والبيداغوجية أثناء تعامله المباشر مع مادته من جهة، ومع المتعلم من جهة أخرى.[1]

- **تعريف حسين شحاتة:** الوسائل التعليمية هي كل ما يستخدمه المعلم من أجهزة وأدوات ومواد وغيرها داخل حجرة الدراسة أو خارجها، لنقل خبرات تعليمية محددة إلى المتعلم بسهولة ويسر ووضوح، مع اقتصادية في الوقت والجهد المبذولة.[2]

- **تعريف سمير جلوب:** الوسائل التعليمية هي كل أداة أو مادة يستعملها المعلم لكي يحقق للعملية التعليمية جوا مناسبا يساعد على الوصول بتلاميذه إلى العالم والمعرفة الصحيحة وهم بدورهم يستفيدون منها في عملية التعلم واكتساب الخبرات.[3]

انطلاقا من التعريفات السابقة نستنتج أن الوسائل التعليمية في معناها الواسع هي كل الأدوات والأجهزة التي يستخدمها المعلم في المواقف التعليمية، بهدف مساعدة المتعلم على اكتساب المعارف والخبرات.

4-1- أنواع الوسائل التعليمية.

صنف الباحثون الوسائل التعليمية إلى أصناف متعددة، تختلف باختلاف المواقف التعليمية، فمنها ما تعتمد على البصر فسميت بالوسائل البصرية، ومنها ما تعتمد على الاستماع فسميت بالوسائل السمعية، ومنها ما تعتمد على حاستي السمع والبصر فسميت بالوسائل السمعية البصرية.

---

[1]- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية -حقل تعليمية اللغات، ص 152.

[2]- حسن شحاتة وآخرون، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط 1، 2003، ص330.

[3]- سمير خلف جلوب، الوسائل التعليمية، دار خالد اللحياني للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، ط 1، 2017، ص 7.

1- الوسائل البصرية:

ويلقي عليها البعض اسم التعليم البصري؛ هي كل ما يستخدمه المعلم من أدوات ومواد تعليمية تخاطب الحاسة البصرية في المتعلم.

هذه الوسائل تشمل جميع الوسائل التعليمية التي تعتمد على الرموز البصرية في عرضها، وعلى حاسة الإبصار في استقبالها والتعامل معها.[1]

يدخل في نطاق هذه الأنواع كثير من الوسائل مثل:

الكتاب المدرسي: وثيقة رسمية، مرجع أساسي لكل من المعلم والمتعلم، يعمل على تكوين قاعدة علمية سليمة يكتسبها المتعلم ليصبح قادرا على تحليل وفهم وتفسير الظواهر ومواجهة العراقيل التي تعيق طريقه، أو بالأحرى هو وعاء حامل للمعلومات والمعارف والنظريات تعمل على تربية وتكوين الأجيال الناشئة. وقد عرفه مفتش التربية الوطنية محفوظ كحول بأنه أداة خاصة بالتعلم يستعين بها المتعلم في بناء تعليماته اكتساب مهاراته وإنماء كفاءته.[2]

نظرا لأهمية الكتاب وقيمته التربوية فقد احتل المرتبة الأولى من بين الوسائل التعليمية واعتبرهم وسيلة تعليمية على الرغم من انتشار الوسائل التعليمية الحديثة.

السبورة: من أقدم الوسائل التعليمية التي يستعين بها المعلم لتدوين وتوضيح المحتوى المعرفي، لتسيير وتسهيل عملية الفهم والاستيعاب وتحقيق الكفاءات المرجوة، لذا لا يمكن الاستغناء عنها في أي درس مهما كان، وتوفرها في جميع الصفوف أمر ضروري.

الصورة: عبارة عن تمثيل يعبر عن المفاهيم والخبرات والحقائق المادة المدروسة المقررة على المتعلمين، وتعد من أنجح الوسائل التعليمية في تعليم المهارات اللغوية المختلفة، خاصة مهارة الكلام (النطق والتعبير) حيث تعرض على المتعلم صورا مختلفة يتأملها ثم يعبر عما

[1]- سمير خلف جلوب، الوسائل التعليمية، ص 328.

[2]- محفوظ كحول، محمد بومشاط، دليل أستاذ مادة اللغة العربية وآدابها، السنة الأولى م التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية الجزائرية، ص 35.

يشاهده عن تلك الصورة مشافهة أو كتابة.[1] بغية تفسير وتوضيح مضمون للنص وترك انطباع وأثر في ذهن المتعلم.

2- الوسائل السمعية: تشمل جميع الوسائل التي تعتمد في استقبالها على حاسة السمع ومنها:[2]

- السجلات الصوتية:

المسجل هو جهاز سمعي أو مثير سمعي يتم من خلاله تسجيل الأصوات وحفظها وتخزينها بطرق مختلفة لإعادة سماعها في حين لازم الأمر.[3]

تمكن فائدة هذه الوسيلة في مساعدة المتعلم على إعادة المقطع أو النص اللغوي عدة مرات حتى ينطبع في ذهنه ويترسخ في ذاكرته ويصبح قادرا على إنتاج نصوص أخرى على شاكلته.

- المذيع (الراديو): من أهم وسائل الاتصال الجماهيري وهو وسيلة إعلامية وتثقيفية وتعليمية هامة[4] تعين المتعلم على تغلب وتجاوز أمراض الكلام (عيوب النطق)، إضافة على تنمية قدراته على التصور والتخيل والإبداع تمكينه من ممارسة الفعل التعليمي بسهولة.

3- الوسائل السمعية البصرية: تشمل جميع الوسائل التي تعتمد في استقبالها على المواد التعليمية الناطقة والمتحركة، أي تضم جميع الوسائل التي تعتمد على حاستي السمع والبصر في آن واحد وتحميل نوعين من الرموز الصوتية والبصرية.[5]

- التلفزيون التعليمي: وسيلة مهمة وفعالة في تعليم اللغة العربية حيث يقوم على مساعدة المتعلم على استيعاب وإدراك المعلومات والحقائق وترسيخها واستعمالها استعمالا صحيحا.

---

[1]- ينظر: غالي العالية، الوسائل التعليمية ودورها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة علوم اللغة لعربية وآدابها، المجلد 11، العدد: 2، 2019/9/30، ص 169.

[2]- محمد محمود الحيلة، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، دار الميسرة، عمان، ط 1، 2004، ص 247.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص 247.

[4]- محمد محمود الحيلة، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، دار الميسرة، عمان، ط 1، 2004، ص 143.

[5]- ينظر: حيش العسيد، تكنولوجيا تعليم اللغة العربية في الجامعة الجزائرية، دراسة وصفية تحليلية في الوسائل والتقنيات المعتمدة في التعليم، رسالة دكتوراه، جامعة باتنة 1، الجزائر، 2016-2017، ص 93.

- **الحاسوب:** هو آلة إلكترونية تسمح باستقبال المعلومات المختلفة ومعالجتها بطريقة أوتوماتيكية منطقية وتخزينها للعودة إليها أثناء الحاجة.[1]

يعد الحاسوب من بين الوسائل التعليمية الأكثر انتشارا واستعمالا في العصر الحالي وفي حلقات التدريس؛ وذلك راجع إلى أهميته العظيمة في إثراء وتحسين وتطوير طرق التدريس، ومساعدة المتعلمين على النطق الجيد للحروف والكلمات وذلك من خلال أقراص وبرامج المعدة خصيصا لتعلم وتصحيح الأخطاء ومعالجة النصوص نحو ذلك: يقوم برنامج الحاسوب بعرض مجموعة من الجمل المرتبة ترتيبا عشوائيا، وبعدها بطب من المتعلم إعادة بناء وترتيب الجمل لإنتاج نص متكامل واضح، وكأن يقوم بعرض نص حذفت منه بعض الكلمات ثم يطلب إكمال وملء الفراغات بما يناسبها.

ويكمن الهدف من ذلك تعليم المتعلم كيفية الربط وتركيب الجمل وتوظيفها في الإنتاج الكتابي والشفاه.

4-2- أثر استعمالها في اللغة العربية:

- مساعدة المتعلم على تكوين الذات وتنمية المعارف الخبرات.
- ترسيخ المعلومات والحقائق.
- زيادة في الفهم والإدراك والاستيعاب.
- تحسين عملية تطوير طرق التدريس.
- تجذب الانتباه والتشويق المتعلم للمواد الدراسية.

[1]- ينظر: حسين حمد الطويحي، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، دار القلم، الكويت، ط 8، 1987، ص 273.

ثالثا: طرق التدريس في المقاربة بالكفاءات:

لقد حظي التعليم باهتمام كبير من طرف الفلاسفة وعلماء التربية، فانعكس ذلك على ظهور العديد من الفلسفات والنظريات التربية التي اختلفت في تفسير عملية التعليم وكيفية حصوله، مما أدى ذلك إلى ظهور العديد من طرائق التدريس، مجموعة من الخطوات التي يقوم بها المعلم، أو هي مجموعة من الحركات التي يقوم بها المعلم أثناء الموقف التعليمي التعلمي يحدث بشكل منظم ومتسلسل لتحقيق الأهداف، تختلف باختلاف الأهداف التربوية، وإمكانيات المدرسة، موضوع المادة التعليمية وقدرات المتعلمين، فوجدت طرق التدريس الحديثة وهي:

1- طرق التدريس التقليدية:

إن المقصود بطرق التدريس التقليدية هي تلك الطرائق التي شاع استخدامها في حلقات التدريس حديثا يعود زمن استخدامها (ظهورها) إلى ما قبل القرن العشرين، فبالرغم من قدمها إلا أنها لا تزال تستخدم في التدريس وتعد أثر فاعلية في المواقف التعليمية.

ومن بين هذه الطرق ما يلي:

1-1- الطريقة التلقائية (المحاضرة).

تعد هذه الطريقة من أقدم الطرق التي عرفتها حلقات التدريس (التربية) وأكثر شيوعا بين المدرسين[1]، وتصنف من بين الطرائق التقليدية.

تعرف بأنها عرض شفهي مستمر للخبرات والمعارف والآراء والأفكار، يقدمها المدرس للتلاميذ أثناء الحصة التعليمية، يكون هذا العرض مسلسل مترابط دون مقاطعة أو استفسار من قبل التلاميذ إلا بعد الانتهاء من عملية العرض[2]، وبعبارة أخرى فطريقة المحاضرة يقوم

[1]- ينظر: محمد السيد علي، موسوعة المصطلحات، دار المسيرة، عمان، ط1، 2011، ص 86.

[2]- ينظر: إيمان محمد، سحنون زينب عباس جعفري، استراتيجيات التدريس الحديثة، مكتبة رشد، الرباط، ط 1، 2014، ص173.

بها المدرس بإلقاء المعلومات على تلاميذه بأسلوب المحاضرة أو الإملاء فيها وفيها تحول المعلومات من أدمغة المدرس إلى أدمغة الدارسين.[1]

1-2- طرائق التدريس الحديثة:

مع بدايات القرن العشرين، تغيرت الأدوار والأساليب والطرائق بسبب التطور التكنولوجي الحاصل في المجتمع، فأدى ذلك إلى ظهور عدد من طرائق التدريس تهدف إلى جعل كل من المعلم والمتعلم شريكان في العملية التعليمية، فمن بين هذه الطرائق ما يلي:

- طريقة الوحدات:

ظهرت هذه الطريقة كرد فعل على مساوئ المناهج التقليدية التي كانت تركز على المعلومات المادية الدراسية وإهمال الأهداف التربوية.[2]

فطريقة الوحدات تقوم على تقسيم المادة العلمية إلى وحدات ذات كيان ومغزى وهدف قائم بذاته مع وجود صلة لكل وحدة بغيرها من الوحدات.[3]

-خطوات تحديد الوحدة:

يمكن إنجاز الخطوات المتبعة فيما يلي:[4]

- تقسم المناهج على وحدات كبيرة.
- تحديد عنوان لكل وحدة حسب محورها.
- تقديم الوحدة السابقة والوحدة اللاحقة.
- تحديد خبرات التلاميذ التي يمتلكونها وتؤثر على مستوى المعرفة لديهم وعلى إدراكهم للمشكلة.
- القيام بالأنشطة المناسبة.

---

[1]- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، (د.ط)، (د.ت)، ص 98.

[2]- ينظر: عبد اللطيف بن محسن فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار الميرة، عمان، ط 1، 2005، ص136.

[3]- ينظر: رافدة الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، دار الفكر، عمان، ط 1، 2010، ص 98.

[4]- مرجع سابق، عبد اللطيف بن محسن فرج، طرق التدريس، ص 140.

- تحديد الحقائق والمعلومات.

- خطوات طريقة التدريس بالوحدات:

- جذب انتباه التلاميذ وإثارة دوافعهم من خلال مناقشة جماعية.
- إعداد خطة جماعية (المعلم والتلاميذ).
- للمدرسة الدور الأساسي للمتابعة والإشراف.
- تقويم طريقة ذلك باستخدام الاختبارات للتوصل إلى نتائج.
- الوحدات القادمة يتم التعامل معها من خلال ما تم التوصل إليه من نتائج ومدى مطابقتها.[1]

- مميزات طريقة الوحدات:

هناك العديد من مميزات الوحدات أبرزها ما يلي:

- أنها تساعد على استمرار العملية التربوية.[2]
- تساعد التلاميذ على اكتساب مهارات البحث وجمع المعلومات.
- تقسيم المناهج على شكل وحدات لتسهيل عملية التعليم (التدريس).
- ربط الوحدات ببعضها البعض وذلك يساعد على بلوغ الأهداف والغايات المرغوب فيها.
- تعويد التلميذ على الدراسة والتحليل.

- سلبيات طريقة الوحدات:

- أنها تستغرق الكثير من الوقت لتحقيق الأهداف لذلك يصعب تطبيقها لأنها تحتاج كثير من الوقت.

- إذ لم يستطع التلميذ إدراك العلاقة ما بين الوحدات والتواصل فإن ذلك سوف يؤثر بشكل سلبي على تحقيق الأهداف.[3]

---

[1]- مرجع سابق، عبد اللطيف بن محسن فرج، طرق التدريس، ص 141.

[2]- رافدة الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، دار الفكر، عمان، ط 1، 2010، ص 110.

[3]- عبد اللطيف بن محسن فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار الميرة، عمان، ط 1، 2005، ص 141.

– إضافة إلى عدم توفر الإمكانيات المطلوبة في تنفيذ الوحدة مثل المواد والتجهيزات، كما أن نظام الوحدات يتطلب المرونة في المنهج الدراسي والجدول اليومي وتحديد الزمن.

على الرغم من هذه السلبيات والعيوب إلا أن هذه طريقة الوحدات تعد من أحسن وسائل تنظيم المنهج كونها تجعل التلميذ يركز على النتائج ذات هدف واضح كما ساعد على فهم المفردات بشكل واضح بالإضافة إلى ذلك تنمي مهارات التفكير والإبداع، وتغرس الثقة بالنفس ذلك من خلال تحميلهم مسؤولية البحث والقراءة وجمع المعلومات والمشاركة في عملية التعليم.

2- طريقة المشروع:

المشروع عمل ميداني يقوم به المتعلم داخل الصف وخارجه تحت إشراف المعلم الذي يقتصر دوره على التوجيه والإرشاد لإنجاح المشروع.

تعود فكرة طريقة المشروع إلى المربي الأمريكي وليام لبارتريك تلميذ المربي جون ديوي الذي دعى إلى استخدامها في حلقات التدريس عام 1918 حيث عرف طريقة المشروع بأنه الفعالية القصرية التي تجري في محيط اجتماعي أي أنه يرى أن المشروع عمل قصدي يحوي على هدف معين، أن يكون هذا المشروع المقصود متصلا بالحياة[1]، وعليه يمكن القول أن وليام لبارتريك في تعريفه أنه ربط المشروع بحياة المتعلمين أي الواقع الخارجي (للمتعملين) إضافة إلى ذلك فهو يشترط ويلزم أن يكون المشروع ذا هدف وغاية معينة.

تهدف هذه الأخيرة إلى تحقيق هدفين أساسيين هما: يحتوي مشخص حي للتعلم واتباع المجرى الطبيعي لاكتساب المعرفة بدلا من التلقين.[2] وذلك من أجل تكوين وتنمية قدرات ومهارات المتعلمين وتعويدهم الاعتماد على أنفسهم.

[1]– ينظر: دياب خاطر، فتحي دياب سيبستيان، أساليب وطرق تدريس الاجتماعيات، دار الجنادرية، عمان، ط 1، 2010، ص 181. (بتصرف)

[2]– ينظر: رافدة الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، دار الفكر، عمان، ط 1، 2010، ص 94. (بتصرف)

عرفها الدكتور محمود سليمان الربيعي في كتابه على أنها نشاط تربوي يخطط له الطلاب في تعلمهم هدف منشود عن طريق قيامهم بأنشطة متنوعة يكتسبون من خلالها الاتجاهات الإيجابية والخبرات الفنية والمعلومات والحقائق.[1]

2-1-أنواع المشاريع:

يمكن تقسيم المشاريع إلى قسمين مشاريع فردية ومشاريع جماعية[2].

أ- المشاريع الفردية: يقصد بها تلك المشروعات التي يقوم بها بمفرده تحت إشراف المعلم.

ب- المشاريع الجماعية: يقصد بها تلك المشروعات التي تحتاج إلى نشاط المتعلمين كافة، ويجد كل منهم دور ومهمات محددة عليه القيام بها بالتعاون والاستدراك مع الآخرين (زملاؤه).

2-2-خطوات تنفيذ المشروع:

يتفق معظم الباحثون على وجود أربعة مراحل أساسية لتنفيذ المشروع وهي:[3]

-اختيار المشروع:

يعد من أهم خطوات المشروع (عمل المشروع) فاختيار المشروع يحدد الرؤى والأهداف فالاختيار الجيد يساعد على إنجاح ا لمشروع على عكس الاختيار السيئ، في هذه المرحلة يقترح المعلم على تلاميذه مجموعة من المشاريع ذات الأهمية بالغة ولها علاقة بالمناهج الدراسية والواقع الخارجي، بعدها يقوم كل تلميذ على اختيار وانتقاء المشروع الذي يناسب قدراته ومهاراته العقلية.

-التخطيط أو وضع خطة:

بعد اختيار المشروع تأتي مرحلة التخطيط ووضع الخطة من قبل التلاميذ وذلك بمساعدة المعلم.

---

[1]- محمود سليمان الربيعي، طرائق وأساليب التدريس المعاصرة، عالم الكتاب، الأردن، ط 1، 2006، ص 60.

[2]- رشراش أيمن عبد الخالق، أمل دياب، طرائق النشاط في التعليم والتقويم التربوي، دار النهضة العربية ، بيروت، لبنان، ط 1، 2007، ص 84.

[3]- ينظر: دياب خاطر، فتحي دياب سيبستيان، أساليب وطرق تدريس الاجتماعيات، ص 183-184.

-تنفيذ الخطة (تنفيذ المشروع):

في هذه المرحلة يتم التطبيق بناء على ما تم التخطيط له في المرحلة السابقة (وضع الخطة) وذلك من أجل الوصول للأهداف والنتائج المرغوب فيها.

-التقويم:

بعد الاختيار والتخطيط والتنفيذ تأتي المرحلة الأخيرة وهي مرحلة تقويم المشروع والحكم عليه من قبل المعلم الذي بدوره يقوم على تبيان وإظهار مساوئ ومحاسن هذا المشروع وتقديم مجموعة من النصائح والإرشادات حتى لا تتكرر في المشاريع المقبلة، ولعل هذه المرحلة هي من أهم المراحل بد اختيار المشروع.

-مزايا طريقة المشروع في التدريس:

- الاعتماد على النفس حيث يجد المتعلم نفسه أمام عدد من الخطوات ينبغي القيام بها منفردة (المشروع الفردي) أو متعاونا مع أعضاء مجموعته (مشروع جماعي).[1]

- إن طريقة المشروع تشجع على تقويم التعليم وتراعي الفروق بين المتعلمين وهذا ما تنادي به التربية الحديثة.[2]

- تنمي الثقة بالنفس وحب العمل (عند التلاميذ) كما تشجعهم على الإبداع وتحمل روح المسؤولية.[3]

- يشكل التلاميذ في هذه الطريقة محور العملية التعليمية بدلا من المعلم (نظرية تقليدية) فالتلاميذ في هذه الطريقة هو الذي يختار المشروع وينفذه (تحت إشراف المعلم) وحلقات التدريس إلا أنها لا تخلو من عيوب وسلبيا ومن بين هذه العيوب ما يلي:

- إن هذه الطريقة (المشروع) تحتاج إلى مدرسين ومدربين ذات كفاءة وخبرات عالية وهذه الميزة لا تتوفر لدى الجميع.

---

[1]- رشراش أيمن عبد الخالق، أمل دياب، طرائق النشاط في التعليم والتقويم التربوي، ص 65.

[2]- مرجع سابق، نصري دياب، أساليب وطرق تدريس الاجتماعيات، ص 113.

[3]- نصري دياب، فتحي دياب سيبستيان، أساليب وطرق تدريس الاجتماعيات، ص 113.

– تقتصر على التنظيم وتسلسل الأفكار في بعض المشاريع (المشاريع) وقد تتكرر المعلومات والخبرات ويعتبر مضيعة للوقت.

– هذه الطريقة تتطلب وقتا طويلا وجهودا مضنية.

4– طريقة حل المشكلات:

المشكلة: هي موقف غامض ومعقد يعوق تحقيق غرض ما عند المتعلم فيثير تفكيره ويجعله في حالة حيرة وتردد، مما يدفعه للبحث واكتشاف حقائق تقوده إلى حل[1]، أو بالأحرى هي جملة من الصعوبات والعقبات التي يواجهها المتعلم سواء في حياته اليومية أو في مساره الدراسي ولا يملك تصورا مسبقا عنها، ولا حل لها في تلك اللحظة مما يستوجب عليه البحث والتقصي للوصول إلى حل.

من خلال هذا التعريف يتبين لنا أن المشكلة موقف تعيق طريق المتعلم ولا يكون لها حل في ذلك الوقت مما يستوجب عليه البحث عن حل لهذا الموقف.

في حين يعرفها طريقة حل المشكلات دكتور رشراش عبد الخالق بأنها نوع من تنظيم العمل في المدرسة بشكل يضع الطالب أمام مشكلة تدفعه إلى إيجاد الحل المناسب لها باستغلال قوة العقلية.[2]

فطريقة حل المشكلة تقوم على إثارة تفكير المتعلمين وإشعارهم بالقلق إزاء وجود مشكلة تطلب القيام بعمل ما للتخلص منها، فهدفها الأساسي مساعدة التلاميذ على إيجاد حلول بأنفسهم وعلى لأنفسهم وذلك عن طريق البحث والتقصي والتفتيش، وتعليمه كيفية مواجهة المشكلات التي تعيق طريقه.[3]

في حين يرى التربوي إبراهيم القاعود في كتابه (المعاصرة في طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية) بأنها عمليتي تدريس وتفكير في آن واحد، يكون التلميذ فيها مركز الفعلية

[1]– محمد محمود ساري، حمادنة خالد، خالد حسن، محمد عبيرات، مفاهيم لتدريس في العصر الحديث، طرائق، أساليب، استراتيجيات، دار الكتب الحديث، الأردن، ط 1، 2012، ص 61.

[2]– مرجع سابق، نصري دياب، فتحي دياب سيبستيان، أساليب وطرق تدريس الاجتماعيات، ص 194.

[3]– إيمان محمد، سحنون زينب عباس جعفري، استراتيجيات التدريس الحديثة، ص 208.

فيوضع أمام موقف غامض مميز، ولإزالة هذا الغموض والوصول إلى حل[1] يقوم تحت إشراف المعلم بالاستقصاء ضمن الحلول الممكنة باكتشاف المبادئ الناتجة من المعلومات من خلال المرور بعدة خطوات:

- ✓ الشعور (الحس) بالمشكلة.
- ✓ تحديد المشكلة وصياغتها في صورة إجرائية قابلة للحل.
- ✓ جمع البيانات والمعلومات ذات الصلة بالمشكلة المدرسية أو المبحوثة.
- ✓ وضع أحسن الفرضيات والتفسير لحل المشكلة.
- ✓ اختيار الفرضيات (أو الفرضيات المؤقتة المحتملة) بأي وسيلة علمية.
- ✓ الوصول لحل المشكلة.

بناء على النتائج السابقة والاستنتاجات يمكن القول أن طريقة حل المشكلة مجموعة من الفوائد والإيجابيات تميزها عنه غيرها:

- تشجع التلاميذ عل البحث والعمل للوصول إلى حقائق.
- تعمل على تعليم التلاميذ وتشجيعهم على مواجهة المشكلات التي تعيق طريقه في حياته العملية أو الدراسية.
- تساعد على تنمية مهاراته وتفكيره العلمي لدى المتعلمين.
- تنمي ثقة الطلبة أو التلاميذ بأنفسهم والاعتماد على أنفسهم في التعليم.

ونستنتج أن طرائق التدريس من الطرائق الفعالة والمهمة في العملية التعليمية، فنجد أن طرائق التدريس تختلف باختلاف طريقة دراسة وتقديم المادة المدروسة التي يقوم بها كل من المعلم والمتعلم، فهناك طرائق تجعل المعلم هو الركيزة الأساسية في العملية التعليمية. وطرائق أخرى تجعل المتعلم المحور الأساسي في عملية التدريس وأساس العملية التعليمية كطريقة حل المشكلات، طريقة المشروع... الخ، كما توجد طرق أخرى تقوم على التفاعل والتبادل بين المعلم والمتعلم كالمناقشة، والطريقة الحوارية... الخ، فنجد هناك اختلافات بينهم

[1]- مرجع سابق، خاطر فتحي، أساليب وطرق التدريس الاجتماعية، ص 194- 208.

إلا أنها تهدف تلك الطرائق إلى تنمية قدراته ومهاراته الفكرية والعلمية والإبداعية لدى التلاميذ وهذه الطرائق تعزز العلاقات بين المتعلمين مع بعضهم ولمعلمين من خلال توجيهات وإرشادات المعلم.

5-المقاربة بالكفاءات.

عرفت الجزائر في السنوات الأخيرة تطورا ملحوظا في مختلف ميادين ومجالات الحياة من بين هذه المجالات المجال التربوي، الذي لقي اهتماما وعناية فائقة من قبل العلماء والمختصين في مجال التربية والتعليم، ولعل هذا الاهتمام الزائد دفعهم إلى التفكير في إصلاح المنظومات التربوية، ذلك من خلال إعادة النظر وبناء الفعل التعليمي، على أسس ومبادئ جديدة تواكب المستجدات المستحدثة وتخدم الواقع التعليمي بما فيه (معلمين ومتعلمين) ذلك وفق إستراتيجية ومقاربة جديدة، تعرف **بالمقاربة بالكفاءات** وهي إحدى المقاربات التي تعمل على تمكين المتعلم من اكتساب المعرفة والكفاءات وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.

السؤال الذي يطرح في هذا الصدد: ما هي المقاربة بالكفاءات؟

ما هي أهم الخصائص التي تتميز بها؟ ما هي أنواع الكفاءات؟ ما دور المعلم والمتعلم في ظل المقاربة بالكفاءات؟

قبل أن نخوض في تحديد مفهوم المقاربة بالكفاءات قمنا بتحديد مفهوم المقاربة ثم مفهوم الكفاءة ثم جمعنا بين هذين المصطلحين.

5-1- مفهوم المقاربة:

المقاربة في معناها الاصطلاحي تعني: "تصور وبناء مشروع قابل للإنجاز، على ضوء إستراتيجية تأخذ بعين الاعتبار كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال، والمردود المناسب من طريقة، وسائل، مكان وزمان، خصائص المتعلم الوسط والنظريات

البيداغوجية[1]، أو بالأحرى الخطة أو الطريقة المتبعة في معالجة موضوع ما، أو كيفية معينة لدراسة مشكلة أو مسألة، ترمي للصول إلى نتائج معينة[2]، أما من المنظور التعليمي تعرف بأنها أفعال تمكن المتعلم من التدرج والاقتراب من تحقيق الهدف.[3] إذن المقاربة تعد عنصرا محددا في الميدان البيداغوجي فهي طريقة تدريس ومبدأ منظم للتعليم والتعلم، فالمعلم كنموذج يقوم بتوجيه وتدريب التلميذ على النقد والإبداع لم يقرأه وينقله.

5-2- خصائص المقاربة بالكفاءات:

- ✓ ربط المحتويات المعرفية بالممارسة أي ربط التحصيل المعرفي بالاستعمال اليومي.
- ✓ اعتبار المتعلم بؤرة العملية التعليمية وهذا يوحي إلى أن هذه المقارنة الجديدة أخرجت المتعلم من التلقين إلى التكوين.
- ✓ تسعى إلى حقيق التكامل والترابط بين النشطة الدراسية المختلفة.
- ✓ تحفيز المتعلمين على العمل واستغلال مكتسباتهم لمجابهة مختلف الوضعيات.
- ✓ تتميز بالشمولية لأنها تقوم على دمج الموارد المختلفة.

5-3- دور المعلم والمتعلم في ظل المقاربة بالكفاءات:

أ- المعلم: من أهم السمات التي تطبع بيداغوجيا الكفاءات، أنها أعادت النظر في دور المعلم وتحديد وظائفه من خلال علاقته بالمتعلم، بحيث يصبحان شريكين تربطهما علاقة تفاعل ونجاعة، للمعلم أدوارا أخرى تتمثل في:

- ✓ يعد لمعلم منظما لبيئة المتعلم.
- ✓ مصدر احتياطي للمعلومات إذا لزم الأمر.
- ✓ نموذج يكتسب منه المتعلم الخبرة، ويعمل تحت ملاحظته وإرشاداته.

---

[1]- عمر بوحملة، تقويم كفاءة إنتاج النص الكتابي في ضوء المقاربة النصية "السنة الخامسة ابتدائي أنموذجا"، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، عدد 14، سنة 2018، جامعة الجزائر 2، ص 821.

[2]- ينظر: زوليخة علال، تعليمة نشاط التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات، السنة ثالثة متوسط، أنموذجا، رسالة ماجستير، جامعة سطيف، الجزائر، 2009-2010، ص 23.

[3]- محفوظ كحول، محمد بومشاط، دليل أستاذ مادة اللغة العربية وآدابها، ص 45.

✓ مشارك في عملية إدارة التعلم وتقويمه.[1]

وعلى هذا الأساس يمكن القول أن المعلم هو الطرف الموجه الذي يضع خبرته وتحفيزاته أمام التلاميذ لاستثمارها في مواجهة الوضعيات المطروحة، فالمعلم عنصر مؤثر في إنتاج العملية التعليمية بجميع أدواره في التعليم الحديث (المقاربة بالكفاءات) توجيهي، إرشادي، ثقافي، منهجي، تحفيزي.

إذن المعلم نقطة جد حساسة في عملية التعليم ومساعدة المتعلمين على تحويل معارفهم ومكتسباتهم السابقة إلى معارف جاهزة لمواجهة أي مشكلة يتعرض لها سواء في الواقع الخارجي أو المدرسي.

ب- المتعلم: في إطار المقاربة بالكفاءات تغير دور المتعلم وأصبح عنصرا ناشطا بعد أن كان وعاء فارغا تصب فيه جميع المعارف، حيث يشترط فيه ضمن هذه البيداغوجيا جملة من الكفاءات نذكر منها:

- مشاركة زملائه في إنجاح مهام التعلم.
- تحيق الوساطة المعرفية والاجتماعية ضمن وضعيات تعليمية تكون لها دلالة على المتعلم.
- تثمين أعمال المتعلمين وإعطاء قيمة لجهودهم وحثهم على مواصلة بذل المزيد من الجهود.
- مساعد لمعلم في حل الوضعيات التعليمية ذلك بتوظيف موارده المكتسبة.
- التفاعل والمشاركة داخل الصف (المناقشة، طرح الأسئلة) بهدف إنجاح العملية التعليمية.
- يقوم بالبحث والتقصي للوصول إلى الأهداف المرغوب فيها (إنجاح المشاريع).
- دمج مكتسباته ومعارفه المدرسية وتوظيفها في المحيط الخارجي.

[1]- مصطفى الطناوي، أساليب التعليم والتعلم وتطبيقاتها في البحوث التربوية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2002، ص 18.

وعليه يمكن أن نقول أن المتعلم في ظل المقاربة بالكفاءات محور العملية التعليمية وعنصر فاعل في تحديد المسار التعليمي من خلال دمج مكتسباته القبلية.

خلاصة:

تعتبر طرائق التدريس جزء أساسي في العملية التعليمية ومتغيرا هاما لنجاحها، وعلى المعلم أن يكون ملما بها، إذا أراد أن يصبح متميزا، وإذا أراد أن يخلق جيلا يستطيع مواجهة متطلبات الحياة العصرية، ولا يكون المعلم قاصرا على سرد المعرفة وإنما كيفية إيصالها وهذا لتبني مجموعة من الطرائق الحديثة كطريقة المشروع وحل المشكلة وغيرها من الطرائق التي تعتمد على المعايير وأسس العمل وبها لتوضيح المادة العلمية وتحقيق الهداف المنشودة.

الفصل الثاني

تحليل محتوى كتاب اللغة للسنة الرابعة من التعليم المتوسط في ضوء التراكيب النحوية

أولا: عرض الدراسة الميدانية

1- منهج الدراسة

2- عينة الدراسة

3- إجراءات الدراسة

4- أهداف الدراسة

ثانيا: تحليل وعرض الدراسة ومناقشتها

أولا: عرض الدراسة الميدانية:

تعد الدراسة الميدانية جوهر البحث الأكاديمي لذلك كان لزاما علينا استثمار بعض المفاهيم والمعطيات النظرية التي تم عرضها في الجانب النظري من البحث وتحويلها إلى حقائق إجرائية في الفصل التطبيقي.

1- منهج الدراسة:

اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لأغراض الدراسة، من خلال وصف وتحليل محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، وذلك بهدف التعرف على مدى توافق محتوى كتاب اللغة العربية مع الكفاءات المستهدفة التي ينص عليها المنهاج التربوي، كما استعنا بالمنهج الإحصائي التحليلي في تحليل ومناقشة للاستبيانات الموجهة إلى أساتذة السنة الرابعة متوسط بخصوص محتوى الكتاب ومدى استجابة التلاميذ لمضامينه.

2- عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة على محتوى كتاب اللغة العربية لعام 2021 الموجه إلى المتعلمين الجزائريين في المرحلة المتوسطة الذين يدرسون في سنة واحدة ثم ينتقلون بعد نجاحهم إلى المرحلة الثانوية، وقد سبق لهؤلاء المتعلمين أن درسوا اللغة العربية من بين المواد في المرحلة المتوسطة على امتداد ثلاث سنوات، وتعرضوا في أثناء ذلك لبعض مكونات الجملة العربية بصفة عامة، ويعني ذلك أن لديهم معلومات بسيطة عن تعليمية التراكيب النحوية.

3- إجراءات الدراسة: كالآتي:

- **توزيع الإستبانة:** اعتمدنا في هذه الدراسة على أداة من أدوات البحث العلمي الميداني والمتمثلة في استبانة **أداة لجمع البيانات المتعلقة بموضوع بحث معين عن طريق استمارة تجري تعبئة فقراتها من المستجيب** تضم 26 (سؤالا) تتوزع على عناصر المنهاج التربوي من أهداف ومحتوى وطرائق التقويم وأساليبه ووزعناها على مجموعة من أساتذة التعليم في بعض مؤسسات التعليم بولاية المسيلة.

4- أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى دراسة تعليمية التراكيب النحوية للسنة الرابعة متوسط من منظورنا الشخصي ومن منظور أساتذة اللغة العربية في المرحلة المتوسطة.

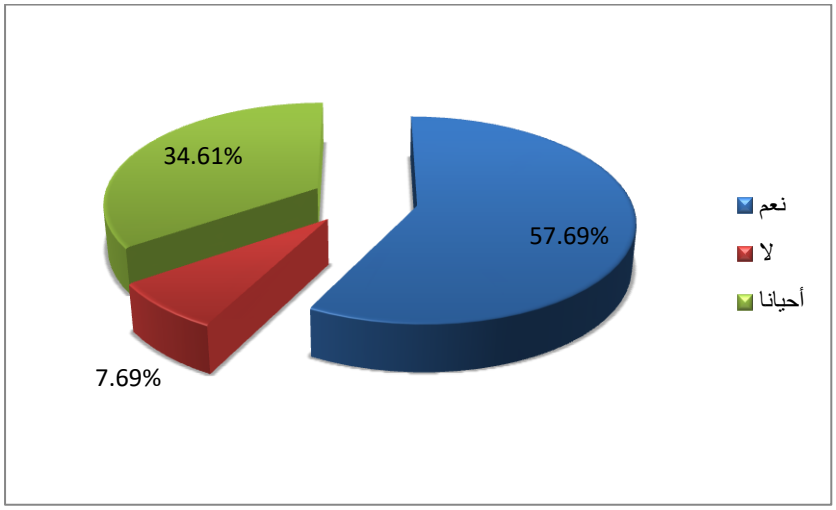
ثانيا: تحليل وعرض الدراسة ومناقشتها:

سننطلق من خلال هذا الجزء إلى عملية تفريغ البيانات ووضعها في جداول ثم نقوم بحساب التكرار والنسب المئوية لكل عبارة وتحليلها ومناقشة نتائجها.

الجدول (01) يوضح إجابة أفراد العينة على العبارة الأولى:

-المفاهيم معرفة بشكل سليم-

العبارة	إجابة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
01	التكرار	15	2	9	26
	النسبة المئوية	%57.69	%7.69	%34.61	%100



من خلال الجدول نلاحظ أن أغلب الأستاذة يصرحون بنعم ؟ وأن المفاهيم أحيانا تكون معرفة بشكل سليم، كما هي موجودة في كتب النحو، إلا في بعض الأحيان تكون تلك المفاهيم مختصرة، مما يؤدي إلى أخطاء نحو ذلك:

درس الاستثناء:

هنا الاستنتاج معرف بشكل غير سليم، يحتوي على معلومات خاطئة.

- الاستنتاج الموجود في متن الكتاب:

أستنتج: يعرف المستثنى بإلا منصوبا إذا كانت الجملة مثبة، وذكر المستثنى منه، ويعرب منصوبا أو حسب موقعه من الجملة إذا كانت منفية وذكر المستثنى منه، أما إذا كانت منفية ولم يذكر المستثنى منه فيعرب حسب موقعه من الجملة.

الصواب: يعرب المستثنى بإلا منصوبا إذا كانت الجملة مثبتة، وذكر المستثنى منه، ويعرب بدلا إذا كانت منفية وذكر المستثنى منه، أما إذا كانت منفية ولم يذكر المستثنى منه فيعرب حسب موقعه من الجملة.

نحو ذلك: 1- دخل التلاميذ إلا محمدا ⟸ الجملة مثبتة.

المستثنى منه مستثنى منصوب

2- ما جاء التلاميذ إلا محمد

نفي مستثنى منه بدل

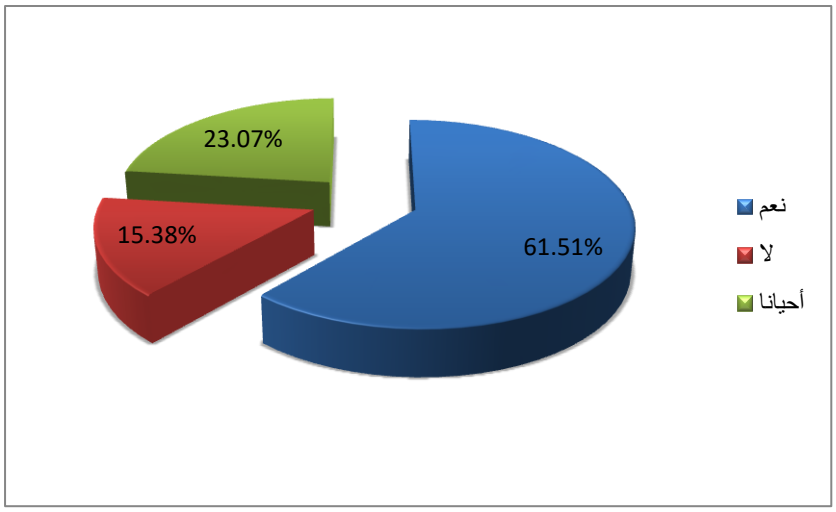
3- ما دخل إلا محمد

فاعل

الجدول (02) يوضح إجابة العينة الثانية.

-الأمثلة متبوعة وغير مكررة-

العبارة	إجابة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
02	التكرار	16	4	6	26
	النسبة المئوية	%61.51	%15.38	%23.07	%100



نلاحظ من خلال الجدول أن أغلبية الأستاذة نسبة (61.53%) يؤكدون أن أمثلة متبوعة وغير مكررة، بناء على هذا يمكن القول أن منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط أوضح وأنفع يتبنى مبدأ تعليم الظواهر اللغوية.

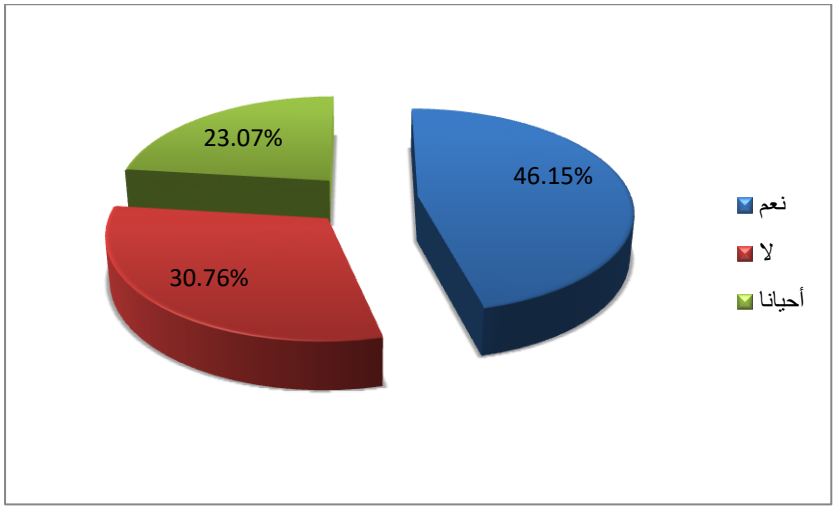
أما بالنسبة للفئة النافية (لا) غير كافية (نحو ذلك: درس عطف البيان، التوكيد، الجملة الواقعة مضافا إليه) لا تحقق أهدافا في المنهاج، هذا ما جعل الأستاذ يلجأ إلى معلومات بسيطة وواضحة تناسب مستوى التلاميذ.

أما بالنسبة للفئة المستجوبة (أحيانا) ترى أن بعض الدروس خصص لها عدد من الأمثلة والبعض الآخر لم يخصص له سوى مثالين أو ثلاثة أمثلة، ربما يعود إلى سهولة أو صعوبة الدرس (نحو ذلك: درس الجملة البسيطة والمركبة، الجملة الاسمية والفعلية) هذه الدروس تحتاج إلى مثال كافي على عكس بعض الدروس التي تحتاج إلى عدد أكثر (نحو ذلك: الجملة الواقعة جوابا لشرط جازم، عطف، النسق، البدل).

الجدول (03) يوضح إجابة أفراد العبارة الثالثة.

-يوجد تفسيرات للمصطلحات-

العبارة	إجابة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
03	التكرار	12	8	6	26
	النسبة المئوية	%46.15	%30.76	%23.07	%100



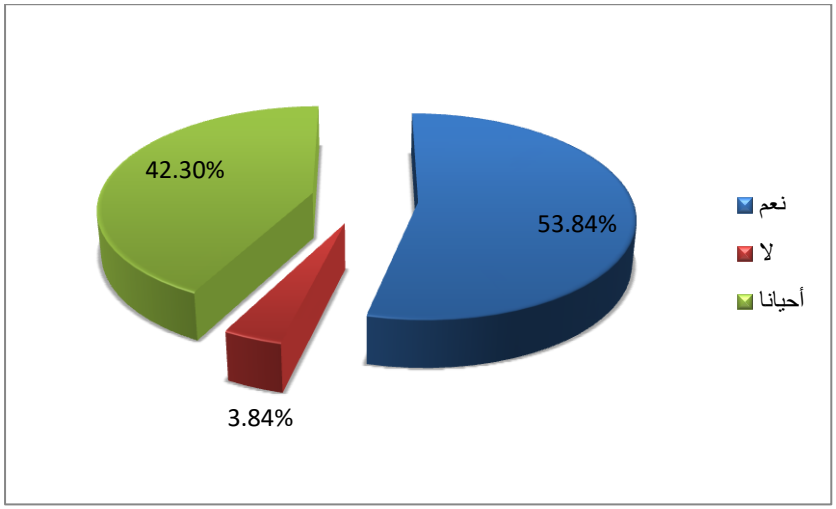
من خلال دراستنا للجدول السابق نلاحظ أن أغلب الأساتذة اختاروا (نعم) الذي قدرت نسبته 46.15% وهي أعلى نسبة، حيث نلاحظ هذه الفئة أنه في بعض الأحيان توجد بعض الشروحات الغامضة التي تفوق قدرة المعلم، لعل الهدف هو تنمية و إثراء الرصيد اللغوي للتلميذ، وفي حين نجد 30.76% من الفئة المستجوبة (لا) يؤكدون على وجود تفسيرات للمصطلحات المعقدة التي تفوق مستوى المتعلمين وحجتهم على ذلك العنصر - أثري رصيدي اللغوي-.

أما بالنسبة للفئة الباقية التي قدرت بـ 23.07% ترى أنه لا يوجد تفسيرات وأن أغلب المفاهيم صعبة وغير مباشرة تفوق المستوى العقلي للمتعلم وتحتاج إلى رصيد لغوي محدود لا يتجاوب مع هذه المصطلحات الغامضة.

الجدول (04) يوضح إجابة أفراد العينة على العبارة الرابعة.

-تحقق الموضوعات مبدأ تماسك الخبرة التعليمية-

العبارة	إجابة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
04	التكرار	14	1	11	26
	النسبة المئوية	%53.84	%3.84	%42.30	%100

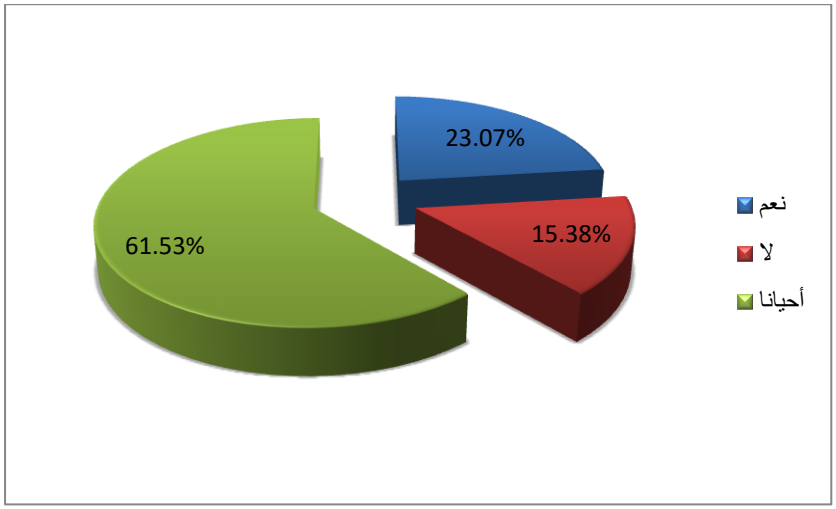


انطلاقا من الجدول نلاحظ أن أغلبية الأساتذة 53.84% يختارون نعم، حيث نلاحظ أن الظواهر اللغوية الموجودة فيه (الاستثناء، التمييز، أحواله) تخدم النمط التفسيري انطلاقا من هذا يمكن للتلميذ إنتاج مقال يغلب عليه النمط التفسيري. وفي بعض الأحيان لا تحقق هذه الموضوعات مبدأ التماسك، نحو ذلك: (الممنوع من الصرف) لا تخدم هذا النمط ولا تحقق أي موضوع ولا صلة لها ببعضها البعض.

الجدول (05) يضح إجابة أفراد العينة على العبارة الخامسة.

-يشمل المحتوى على تدريبات من بيئة التلميذ-

العبارة	إجابة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
05	التكرار	6	4	16	26
	النسبة المئوية	%23.07	%15.38	%61.53	%100



من خلال الجدول أعلاه يبرز أن نسبة 61.53% من أفراد العينة اختاروا أحيانا يشمل المحتوى على تدريبات من بيئة التلميذ، فهي شاملة لمعظم جوانب حياته، وتم توزيعها على ثمانية مقاطع تعليمية، وكل مقطع له علاقة بواقع المتعلم، وقضايا مجتمعه، نحو ذلك: (كون فقرة من 120 كلمة عن ظاهرة التلوث بسبب النفايات المنزلية توظف فيها ما تعلمته في المقطع، حرر فقرة منسجمة تتكون من 120 كلمة تتناول موضوع شوق المهاجر وحنينه إلى وطنه بتوظيف تعليمات المقطع).

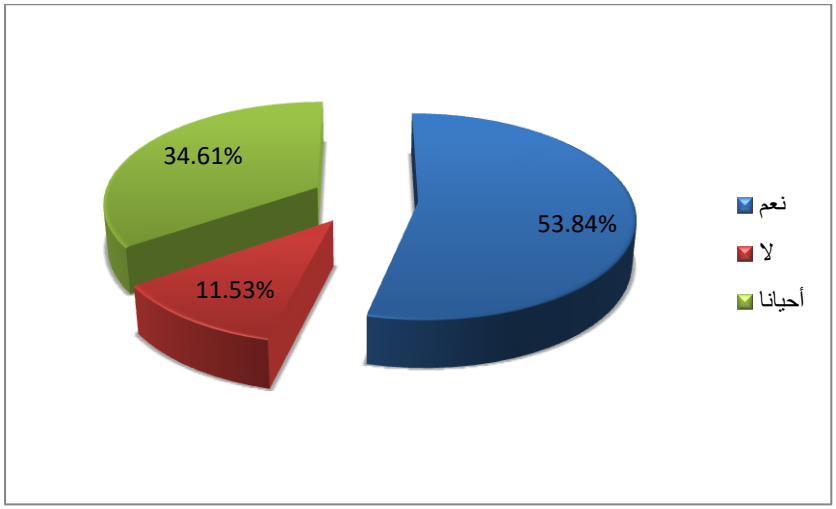
تهدف إلى تنمية خبراته ومعارفه لمواجهة المشكلات التي تعترض سبيله، سواء في الحياة اليومية أو الدراسية، ولعل هذا أهم شيء تسعى المنظومة لتحقيقه (ربط الواقع الخارجي بالواقع المدرسي).

وأحيانا تكون ليس لها علاقة بواقع المتعلم وهدفها الأساسي خدمة وتوضيح المقطع.

الجدول (06) يوضح إجابة أفراد العينة على العبارة السادسة:

-مناسبة حجم المحتوى مع عدد الحصص-

العبارة	إجابة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
06	التكرار	14	3	9	26
	النسبة المئوية	%53.84	%11.53	%34.61	%100



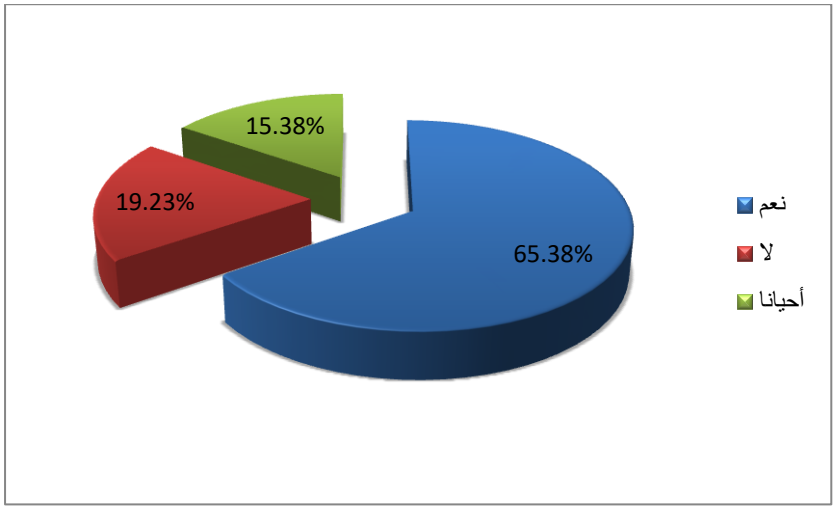
من خلال الجدول يتضح أن نسبة 53.84% هي أكبر نسبة مقارنة بباقي البدائل، حيث يرى أساتذة هذه الفئة أن حجم محتوى الكتاب يتناسب مع عدد الحصص المقررة في توزيع الزمني (خمس ساعات في الأسبوع).

في حين نرى 43.61% من الأساتذة يرون أن الحجم في المحتوى أحيانا يناسب أحيانا لا، عليه يمكن القول أن التوزيع غير منطقي، فبعض الدروس ملائمة للحجم الساعي مثل: (الجملة الاسمية والفعلية الواقعة مضافا إليه، والجملة الواقعة خبر لإن أو إحدى أخواتها)، حيث خصص لها ثلاث ساعات ما يعادل ثلاث حصص وهذه المدة كافية لترسيخها في أذهان المتعلمين، في حيث نجد بعض الدروس (عطف البيان، البدل، عطف النسق، العدد وأحواله، الاستثناء الممنوع من الصرف) حصص لها سوى حصة واحدة، وهذه المدة غير كافية، وهذا ما قبل بعض الأساتذة يلجؤون إلى زيادة الحصص أو استغلال الأعمال الموجهة لإكمال باقي التطبيقات، لتحقيق الهدف المرجو منه.

الجدول (07) يوضح إجابة أفراد العينة على العبارة السابعة.

-انسجام المحتوى مع أهداف مناهج التربية الوطنية-

العبارة	إجابة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
07	التكرار	17	5	4	26
	النسبة المئوية	%65.38	%19.23	%15.38	%100

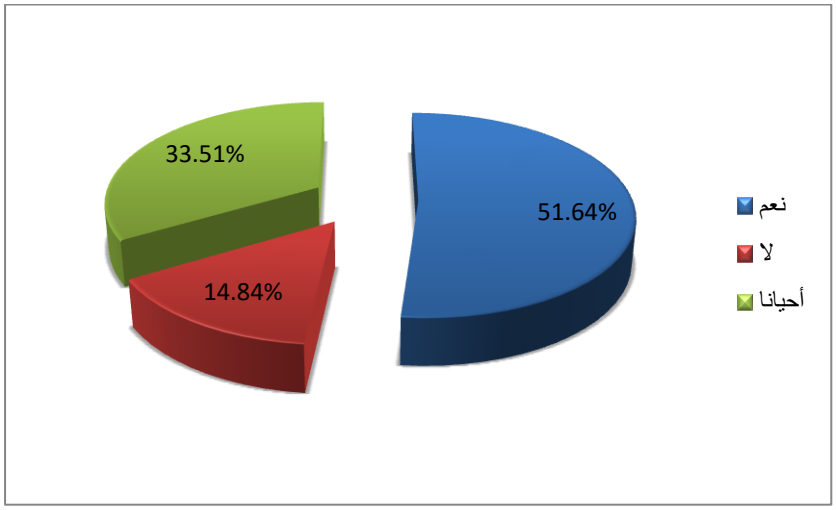


نلاحظ من خلال الجدول أن أعلى نسبة سجلت هي الفئة المستجوبة ب نعم، حيث قدرت بـ 65.28% ترى هذه الفئة أن محتوى الكتاب للسنة الرابعة متوسط ينسجم مع أهداف مناهج التربية الوطنية، لعل الهدف الأساسي هو الكشف عن قدرة المتعلم في حل الأنشطة، لاحظنا أيضا أنه أحيانا لا ينسجم معه، فقدرة المتعلم على تحقيق الأهداف المسطرة في المنهاج لا تزال في مرحلة الاكتساب والنمو فهو يعاني من ضعف القراءة والتراكيب الموجودة فيه.

بناء على نتائج الجدول يمكن القول أن وزارة التربية تسعى دائما للوصول إلى الأحسن وعليه يمكن القول أن أهداف المنهاج تنسجم مع محتوى الكتاب، لأن واضع المناهج يقوم بدراسة المنهاج وأهدافه بشكل جيد وبعدها يقوم بانتقاء الموضوعات التي تتوافق مع تلك الأهداف المسطرة.

-النتائج الإجمالية للمعايير الخاصة بالمحتوى-

البديل	نعم	لا	أحيانا	المجموع
النسبة الإجمالية	%51.64	%14.83	%33.51	%100



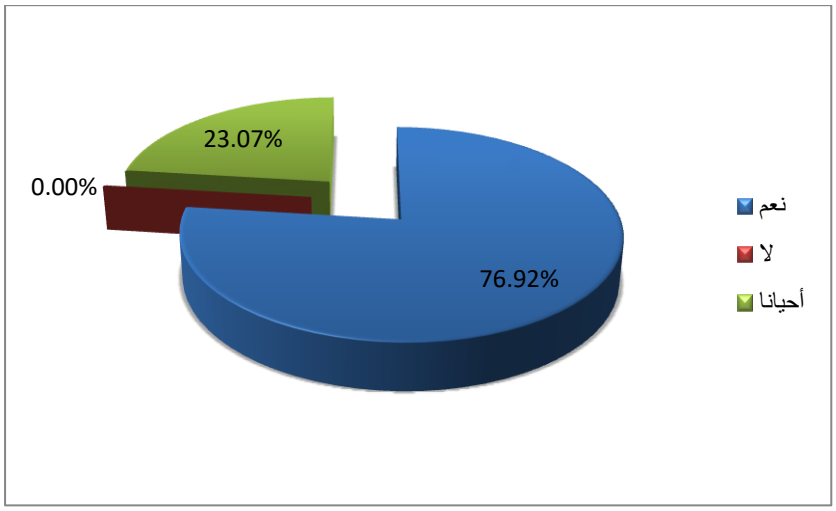
انطلاقا من الجدول نلاحظ أن نظرة الأساتذة تختلف من أستاذ لآخر فالفئة المتحصلة على أكبر نسبة يؤكدون أن المعايير حاضرة بقوة، ويعود ذلك إلى واضعي المحتوى، ذوي الكفاءات والخبرات العالية، لكن يجب مراعاة بعض النقاط التالية: مثل: التوزيع الزمني المتخصص لبعض الدروس، وتسهيل عملية الفهم والحفظ والمراجعة ضبط الظواهر اللغوية كي تتماشى مع مستوى التلاميذ ولا تفوق قدراتهم.

استبيان 2: عرض نتائج تحليل كتاب اللغة العربية من التعليم المتوسط في ضوء المعايير الخاصة بتنظيم المحتوى.

الجدول (01) يوضح إجابة أفراد العينة على العبارة الأولى.

-وجود مقدمة للكتاب في البداية-

العبارة	إجابة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
01	التكرار	20	0	6	26
	النسبة المئوية	%76.92	%0	%23.07	%100

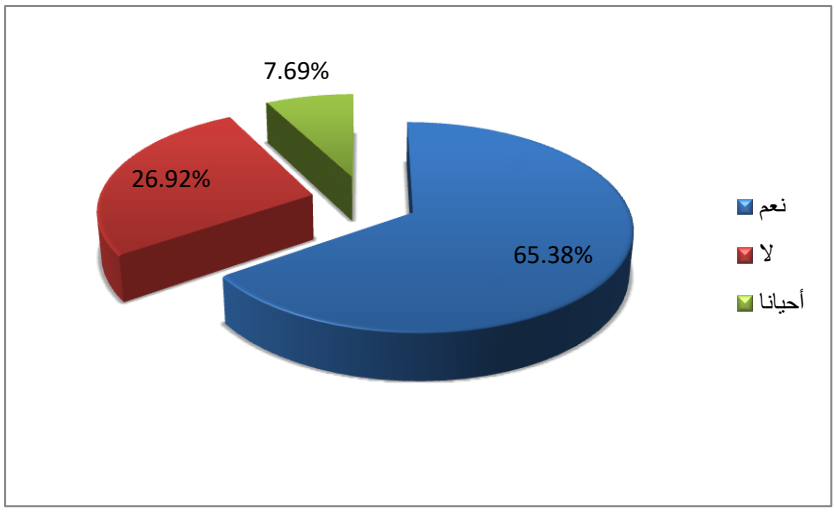


يبين الجدول أن أغلب الأساتذة (%76.92) صرحوا بوجود مقدمة في بداية الكتاب، جمعت ملخص لطبيعة المادة التعليمية أي نظرت إليه نظرة شاملة وكيفية استغلالها في الحياة اليومية.

الجدول (02) يضح إجابة أفراد العينة على العبارة الثانية.

-وجود أهداف للكتاب في بدايته-

العبارة	إجابة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
02	التكرار	17	7	2	26
	النسبة المئوية	%65.38	%26.92	%7.69	%100

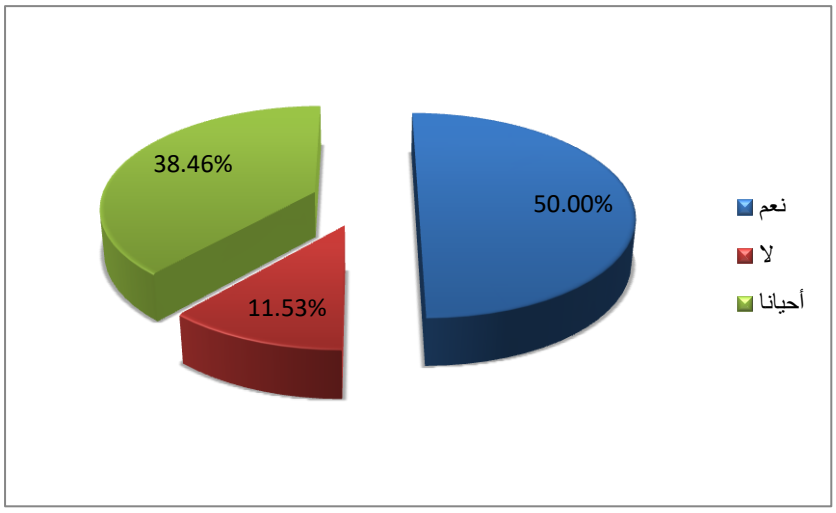


يتضح من خلال الجدول المبين أعلاه أن الكتاب يحتوي في بدايته على غرس القيم (الدينية، الأخلاقية، الوطنية)، وكذلك نمو وتطوير المهارات وتعليم المتعلم على كيفية بناء النصوص وترتيبها بشكل سليم وصحيح، والاستعمال السليم للغة العربية أثناء التعامل.

الجدول (03) يضح إجابة أفراد العينة على العبارة الثالثة.

-وجود أهداف تعليمية في بداية كل موضوع-

العبارة	إجابة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
03	التكرار	13	3	10	26
	النسبة المئوية	%50	%11.53	%38.46	%100



من خلال الجدول نلاحظ أن نصف الأساتذة (50%) يصرحون على وجود أهداف تعليمية في بداية كل موضوع مثل: درس عف النسق الذي يحرص الأساتذة على تحقيقها من قبل المتعلم في بداية الدرس مثلا:

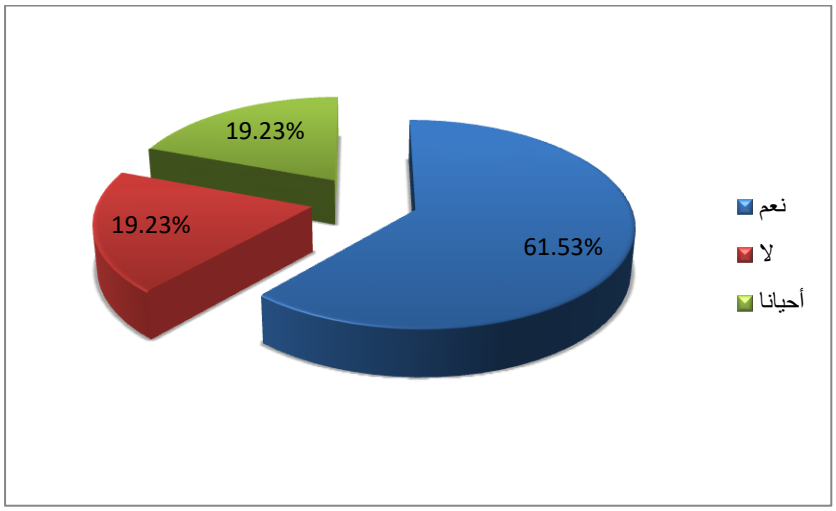
- التعرف على عطف النسق وتحديد أركانه.
- يميز بين دلالة حروف العطف التي تشارك بعضها.
- يطبق على ما تعلم بتمرينات تقيس مدى استيعابه وتثبت تحصيله.

أما النسبة الباقية يرون أن بعض الدروس اكتفت بالأهداف المشتركة بين كل ميدان، ولعل هذا ما جعله نافضا، مما جعلهم يلجؤون إلى تسطير الأهداف انطلاقا من الكتاب المدرسي ويسعون إلى تحقيقها.

الجدول (04) يضح إجابة أفراد العينة على العبارة الرابعة.

-وجود ملخص للقاعدة بعد كل موضوع-

العبارة	إجابة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
04	التكرار	16	5	5	26
	النسبة المئوية	%61.53	%19.23	%19.23	%100



انطلاقا من الجدول نلاحظ أن أغلبية الأساتذة يجمعون على وجود ملخص للقاعدة بعد كل موضوع ولا يخلو أي درس من ملخص سواء كانت قاعدته شاملة أو ناقصة لبعض

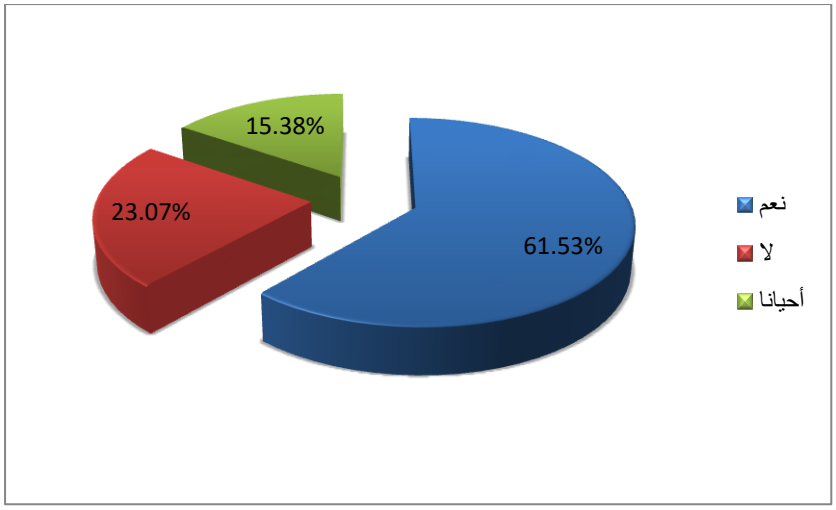
العناصر، فهناك فئة أخرى اختارت أحيانا وأخرى لا، على حد اعتبارهم أنها أحيانا توجد ملخصات وأحيانا لا ربما يعود ذلك إلى الكتاب عند تقديم درس (نشاط).

انطلاقا مما ذكر يمكن القول أن كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط يحتوي على ملخصات بعد كل درس، ولكنها ناقصة غير شاملة فمن الأفضل إعادة النظر إليها وإدراجها أدراجا حسنا وضبط العناصر المهمة فيها.

الجدول (05) يضح إجابة أفراد العينة على العبارة الخامسة.

-التدرج في عرض الموضوع-

العبارة	إجابة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
05	التكرار	16	6	4	26
	النسبة المئوية	%61.53	%23.07	%15.38	%100

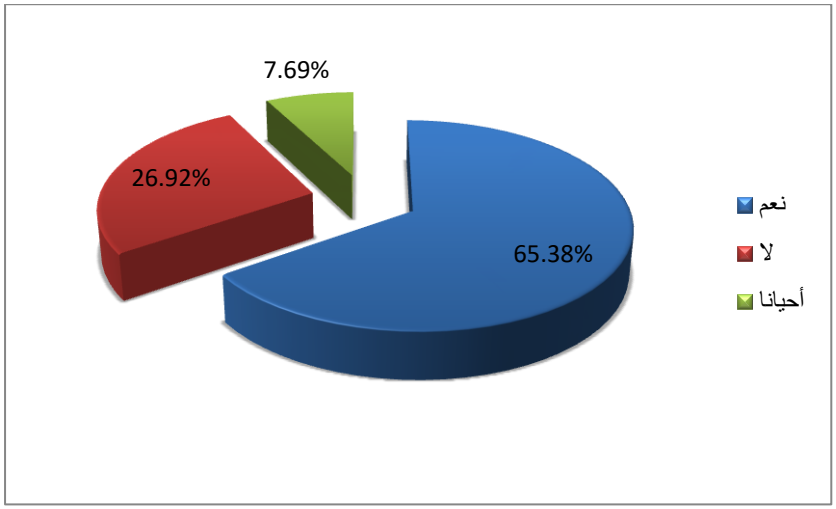


من خلال الجدول نلاحظ أن نسبة 61.53% تتبع مبدأ التدرج في عرض المواضيع والأفكار من المواضيع الواسعة، حتى المواضيع المرتبة بالبحث ارتباطا مباشرا، لكي يكون العمل ناجحا يجب أن يكون مختصرا شاملا، وأن يكون متصلا بالمعارف الأوسع التي يعالجها الموضوع.

الجدول (06) يضح إجابة أفراد العينة على العبارة السادسة.

-توثيق النصوص المعالجة-

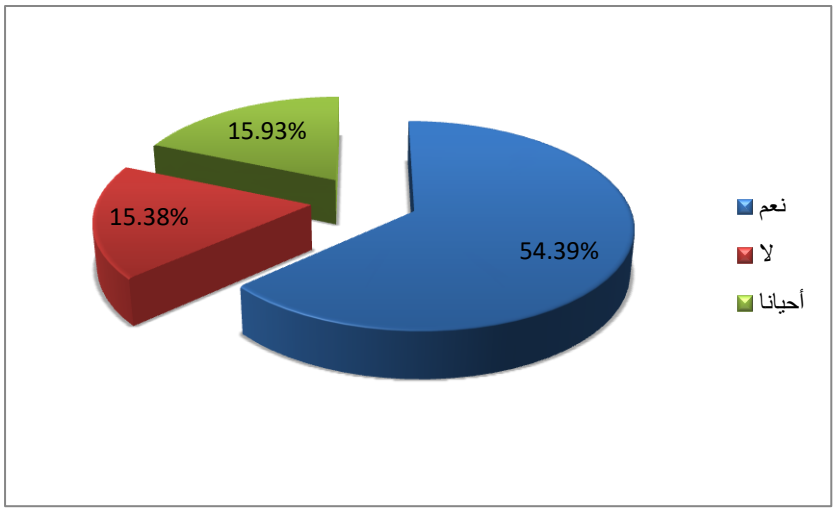
العبارة	إجابة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
06	التكرار	17	7	2	26
	النسبة المئوية	%65.38	%26.92	%7.69	%100



لقد حاز البديل نعم على نسبة (53.34%) هي أكبر نسبة تؤكد على أن هذه المعايير موجودة وحارة بقوة في متن الكتاب، هنا يعود الفضل في ذلك لواضع المحتوى وإلى النظرة الحديثة للتربية لتحقيق أهداف تعليمية ونتائج أفضل.

-النتائج الإجمالية للمعايير الخاصة بتنظيم المحتوى-

البديل	نعم	لا	أحيانا	المجموع
النسبة الإجمالية	%54.39	%15.38	%15.93	%100



يبرز الجدول أن نسبة 54.93% يرون أن الكفاءات المستهدفة تتوافق مع أهداف المنهاج وأحيانا لا تصل إلى الهدف المرجو، فيلجأ المعلم إلى أنشطة وأسئلة أخرى لتحقيق ما يريد الوصول إليه.

استبيان 3:

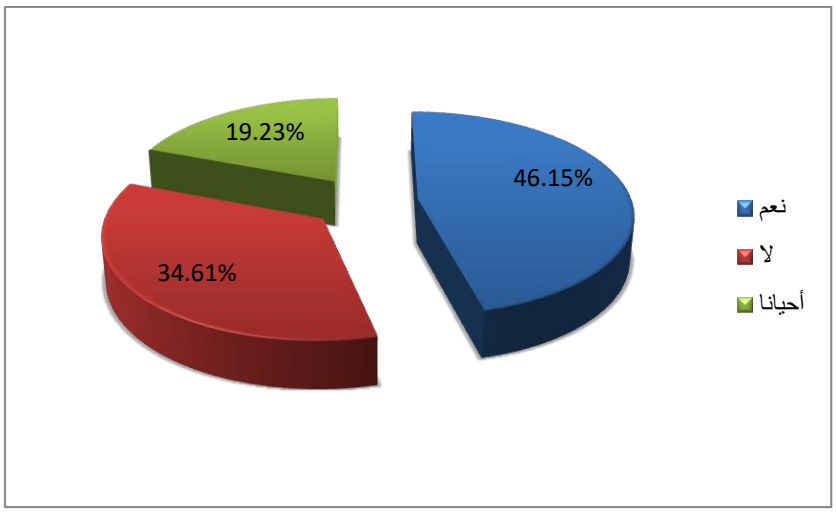
يتضمن هذا المعيار ست معيارات موزعة على النحو التالي (انظر الجدول) هدفها الكشف عن المقياس أو الطريقة المعتمدة في عرض المحتوى، وهل حققت هذه الطريقة الكفاءات وحسنت من مستوى المتعلم وزادت دافعيته نحو التعلم.

	معايير المحتوى	نعم	لا	أحيانا
1	طريقة عرض المحتوى تساعد التلاميذ على التعلم			
2	الموضوعات وعرضها الشيق يزيد من دافعية التلميذ نحو التعلم			
3	تلاؤم النصوص والأمثلة مع القاعدة الموضوعية لها			
4	الربط بين الموضوعات الجديدة والموضوعات السابقة			
5	الضبط بالشكل لكل من النص والقاعدة			
6	مراعاة الترتيب والتدرج في عرض التراكيب النحوية			

الجدول (01) يوضح إجابة أفراد العينة على العبارة الأولى.

1-طريقة عرض المحتوى تساعد التلاميذ على التعلم.

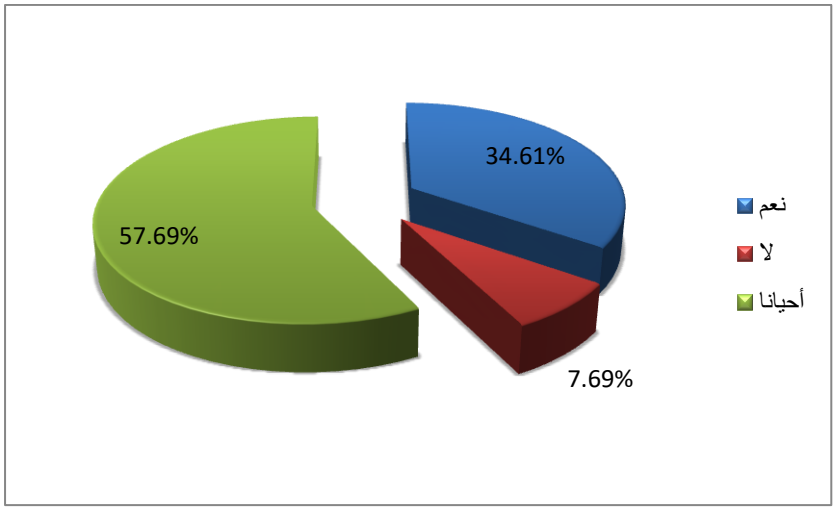
العبارة	إجابة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
01	التكرار	12	9	5	26
	النسبة المئوية	%46.15	%34.61	%19.23	%100



نلاحظ أن أغلبية الأساتذة أجابوا (نعم) أي استحسنوا الإجابة الأولى فهي مرتفعة بنسبة 46% وبمعنى أن التلميذ باستطاعته أن يتعلم ذاتيا عن طريق عرض المحتوى، وأرى من جهتي أن التلميذ لا يستيع أن يتعلم ذاتيا لوحده "النصوص المطرقة" أي غير موجودة في كتابه المدرسي، بالإضافة إلى مفاهيم أخرى (كالقواعد النحوية) رغم وجودها في كتابه ودراستها لوحده لا يستوعبها ذهن المتعلم والتي يكون بحاجة لشرح وتحليل الأستاذ مثل (بدل البيان، الممنوع من الصرف)، وقد يجد بعض الأخطاء الإملائية الموجود في كتابه والتي يتوجب على الأستاذ أن يصححها له وإلا تبقى راسخة في الذهن وتنعكس سلبا عليه، ومن هنا نستنتج أن المتعلم لا يستطيع أن يتعلم ذاتيا دون وجود الأستاذ فهو أساس العملية التعليمية.

2- الموضوعات وعرضها الشيق يزيد من دافعية التلميذ نحو التعلم

العبارة	إجابة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
2	التكرار	9	2	15	26
	النسبة المئوية	%34.61	%7.69	%57.69	%100



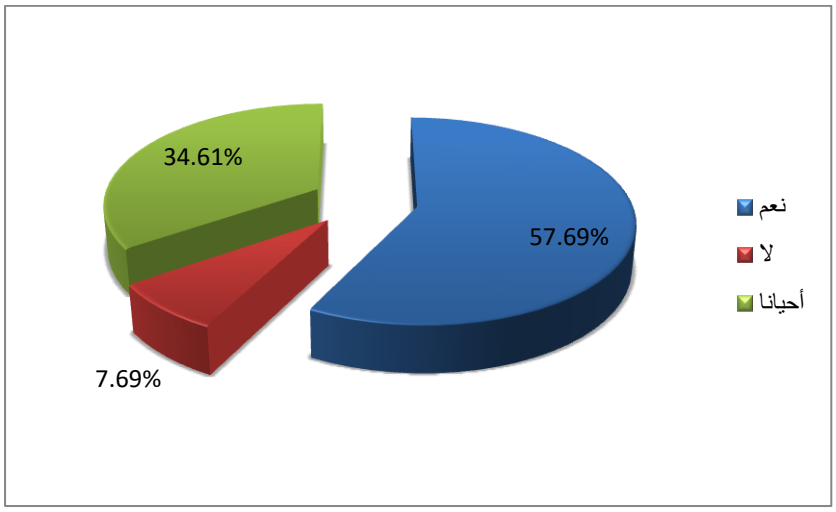
نلاحظ أن هناك أساتذة قد أعجبوا بهذه الطريقة واستحسنوها وعبروا عنها بـ (نعم) حوالي 15 أستاذ من أصل 26 ونسبتها بلغت حوالي 57% وهناك نسبة ضئيلة من الأساتذة

رفضوها بنسبة 7.69% وهي أقل نسبة، ولكن هناك أساتذة رأو أنه في بعض الأحيان تكون هذه الطريقة غير فعالة للتعلم بنسبة 34%.

ونستنتج أن هذه الطريقة قد استحسنها الأساتذة في تجعل التلميذ مستعدا ومتحمسا لتلقي معارف جديدة وترسيخها في الذهن بشكل أسرع وتزيده دافعية نحو التعلم، وبهذا يمكن القول أن طريقة عرض المعلومات هي طريقة فعالة تلائم جميع مراحل التعلم والتي تجذب للمتعلم التشويق لتلقي معلومات واستيعابها بدلا من التلقين الجاف الذي يبعده عن التعلم.

3- تلاؤم النصوص والأمثلة مع القاعدة الموضوعية لها

العبارة	إجابة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
03	التكرار	15	2	9	26
	النسبة المئوية	%57.69	%7.69	%34.61	%100

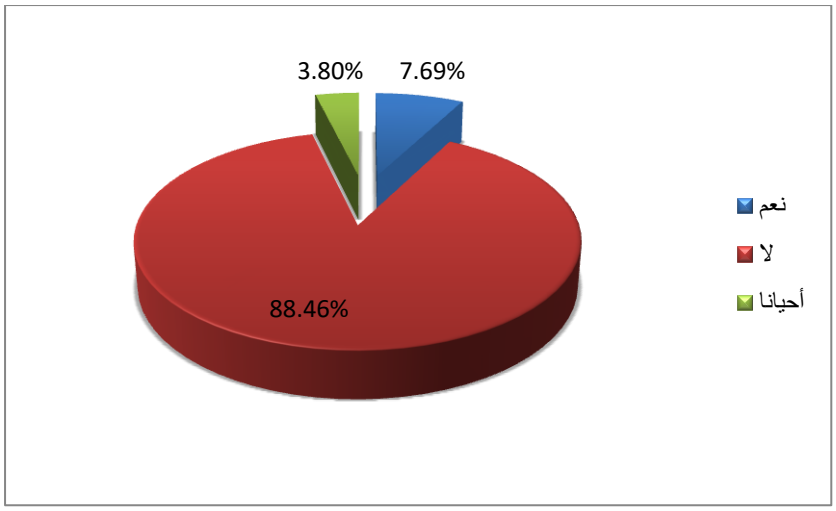


من خلال الجدول نلاحظ أن هناك أساتذة أعجبوا بهذه الطريقة وعبروا على أنها فعالة في تدريس التلميذ حوالي 15 أستاذ بنسبة 57%، وأما الأساتذة الذين رفضوها واعتبروها مردود ضعيف للتلميذ بلغ عدهم 2 أساتذة بنسبة بلغت حوالي 7.69% في حين بعض الأساتذة أن هذه الطريقة متوسطة لا تحقق النجاح بطريقة كاملة في جميع المراحل بحوالي 9 أساتذة بلغت نسبتهم حوالي 34%.

ومن خلال النتائج نستنتج أن هذه الطريقة في تقديم النصوص والأمثلة هي طريقة فعالة وموافقة للقاعدة الموضوعية فهي تحقق له أهداف من خلال تقديم أمثلة من النصوص مع القاعدة حيث تساعده على الاستيعاب القاعدة وترسيخها في ذهن المتعلم عن طريق ربطها بالنص، وبهذا استوعبت أن القاعدة وسيلة وليست غاية وهي تخدم المرحلة التعليمية.

4- الربط بين الموضوعات الجديدة والموضوعات السابقة.

العبارة	إجابة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
04	التكرار	2	23	1	26
	النسبة المئوية	%7.69	%88.46	%3.8	%100

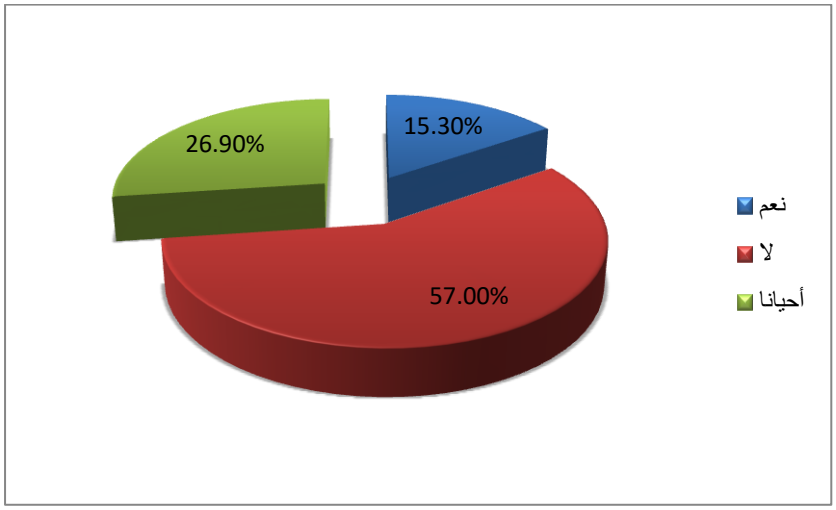


من خلال النتائج المتحصل عليها والموضحة في الجدول أعلاه نجد أن هناك أساتذة يؤكدون على رفضهم على ربط الموضوعات السابقة بالموضوعات الجديدة حوالي 23 أستاذ بنسبة بلغت حوالي 88.4% وهنالك بعض الأساتذة أكدوا على ربطهم بالموضوعات السابقة والموضوعات الجديدة (2) أساتذة حوالي نسبة بلغت 7.69%. فنجد أن طريقة الربط بين الموضوعات الجديدة والموضوعات السابقة وتكون قبل الشروع والبدء في الدرس الجديد وذلك عن طريق التمهيد له عن طريق طرح أسئلة لها صلة بما تناوله في الحصة السابقة.

ويستنتج من هذا هو ترسيخ الدرس السابق أو القاعدة وربطها بالدرس الجديد لكي يتم الاستيعاب للتلميذ الدرس.

5- الضبط بالشكل لكل من النص والقاعدة

العبارة	إجابة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
05	التكرار	4	15	7	26
	النسبة المئوية	%15.3	%57	%26.9	%100



من خلال النتائج المتحصل عليها نلاحظ:

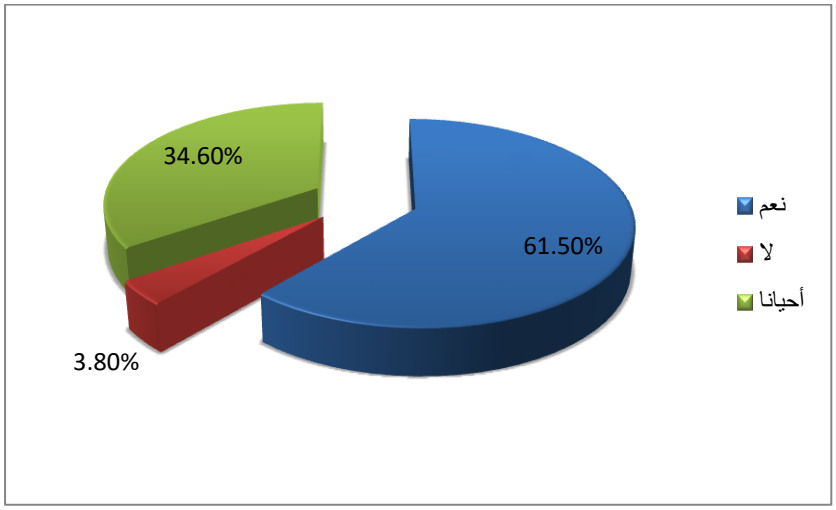
- أن هناك تفاوت بين الأساتذة في الآراء والإجابات حول ضبط الشكل لكل من النص والقاعدة، في حين أساتذة رفضوا هذا التعبير منهم (15) أستاذ بنسبة بلغت حوالي 57% في حين أن الذين أكدوا على الضبط بالشكل لكل من النص والقاعدة بلغت 4 أساتذة بنسبة حوالي 15.3%، ولكن هناك أساتذة يرون أن هناك بعض النصوص تكون فيها الشكل هي والقاعدة وفي بعض الأحيان لا توجد، حوالي 7 أساتذة بنسبة حوالي 26.9%.

وأستنتج أنا برأيي أن هناك نصوص واستنتاجاته أي يتم ضبط أواخر كلماته الأكثر صعوبة في النطق وغير مفهومة من حيث المعنى.

والهدف من الشكل هو النطق السليم للكلمات.

6- مراعاة الترتيب والتدرج في عرض التراكيب النحوية.

العبارة	إجابة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
06	التكرار	16	1	9	26
	النسبة المئوية	%61.5	%3.8	%34.6	%100



من خلال النتائج المتحصل عليها نلاحظ:

- نلاحظ مراعاة الترتيب والتدرج في عرض التراكيب النحوية حيث يراعى فيها مبدأ الانتقال من السهل إلى الصعب، وحسب رأيي أنا فنجد أن دروس القواعد مثلا في **الممنوع من الصرف، التوكيد، الجملة البسيطة، والجملة المركبة... الخ** فهي تحتاج إلى وقت أطول لشرح الدرس للتلميذ للاستيعاب،على عكس دروس **الجملة الخبرية، الجملة الفعلية الواقعة خبرا، والجملة الواقعة حبرا لكان وإحدى أخواتها، أو جملة الواقعة جوابا للشرط**، فهي لا تحتاج لشرح أكثر ولا لوقت لأنها سهلة الفهم، كما يجب على الأستاذ أن يدرس الظواهر اللغوية كالجملة البسيطة والمركبة دروس سهلة الفهم ثم يندرج نحو دروس الأصعب والمركبة حتى لا يختلط على التلميذ ويستطيع استيعاب ما يقدم له من دروس.

الاستبيان 4.

عرض نتائج تحليل اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط في ضوء المعايير الخاصة بالأنشطة والأسئلة.

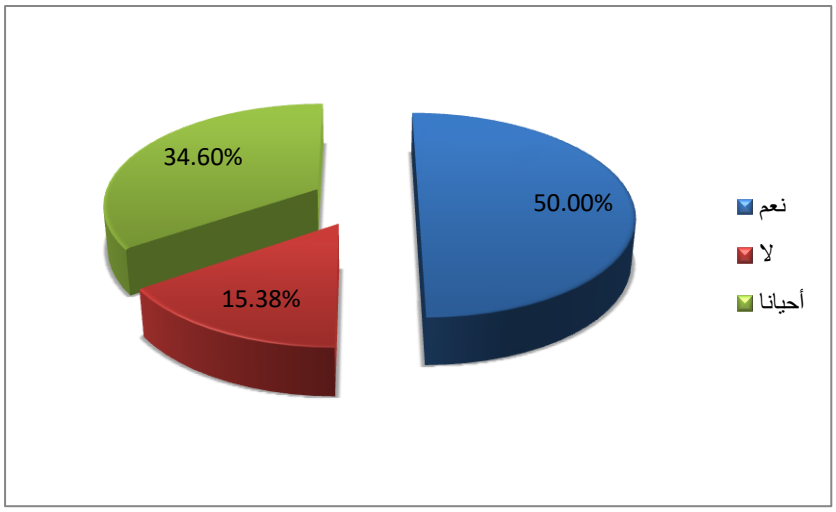
– يحتوي هذا المعيار على سبعة عبارات تقيس وقويم الأسئلة المدرجة في متن الكتاب للسنة الرابعة متوسط، بهدف معرفة مدى اكتساب المتعلم للمعارف والمهارات ومدى قدرته على تجنيدها وتوظيفها في حل الأنشطة والوضعيات، وإضافة إلى معرفة هل تم بالفعل تطبيق مبادئ المقاربة بالكفاءات في كتاب السنة الرابعة متوسط.

	معايير المحتوى	نعم	لا	أحيانا
1	الأنشطة تغطي موضوعات الكتاب			
2	الأسئلة متدرجة من السهل إلى الصعب			
3	الأنشطة تتضمن أسئلة موضوعية			
4	الأنشطة والأمثلة تصاحبها موضوعات للحل			
5	الأنشطة والأسئلة متنوعة وغير نمطية			
6	الأنشطة الأسئلة تناسب ميول التلميذ وتراعي الفروق الفردية			
7	هل لدى التلاميذ رغبة في تعلم نشاط التراكيب النحوية؟ مع ذكر الأسباب			

الجدول (01) يوضح إجابة أفراد العينة على العبارة التالية:

1- الأنشطة تغطي موضوعات الكتاب

العبارة	إجابة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
01	التكرار	13	4	9	26
	النسبة المئوية	%50	%15.38	%34.6	%100

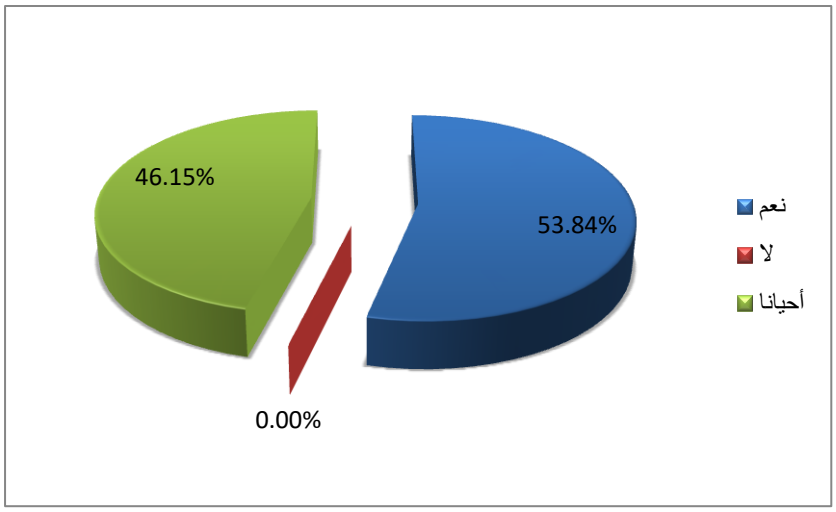


نلاحظ من خلال الجدول أنه يوجد حوالي 13 أستاذ أن النشطة تغطي موضوعات الكتاب وهي كافية لترسيخ الظاهرة اللغوية ولكن من حيث الحجم الساعي المخصص لدراسة الظواهر اللغوية غير كافي ولا يتماشى مع الأنشطة المقدمة في الكتاب.

فنجد كثرة وتنوع التطبيقات المقدمة في الكتاب المدرسي فالوقت بالنسبة لها غير كافي لشرح التطبيقات وإعطاء أمثلة من اجل الاستيعاب ومناقشة وإعطاء أسئلة فيما يخص الموضوع، وإعطاء قاعدة في نهاية التطبيق، ومن الضروري أيضا إضافة حصة من الحصص المبرمجة فيها لإعطاء تمارين ولتحقيق كفاءة.

2- الأسئلة والأنشطة مدرجة من السهل إلى الصعب.

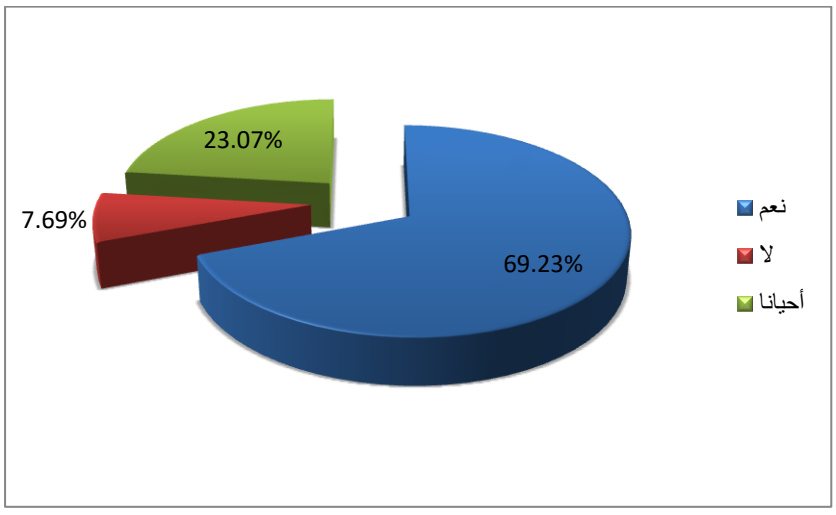
العبارة	إجابة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
02	التكرار	14	0	12	26
	النسبة المئوية	%53.84	%0	%46.15	%100



انطلاقا من تحليل الجدول نلاحظ أن هناك فئة من الأساتذة حوالي 14 أستاذ بحوالي نسبة 53.84% أجمعوا أنه من الأحسن البدء من الأسئلة والأنشطة متدرجة من السهل إلى الصعب أي من البسيطة إلى المعقدة، في حين نجد بعض الأساتذة يرون أنه أحيان يتم الانتقال من السهل إلى الصعب أو الانتقال من الصعب إلى السهل لتحسين قدرة التلميذ على التفكير وحل التطبيق دون الاعتماد على التمارين السهلة وحدها والصعبة لتسهل قدرته على استيعاب مختلف المواضيع وحلها بمختلف الصيغ.

3- الأنشطة تتضمن أسئلة موضوعية.

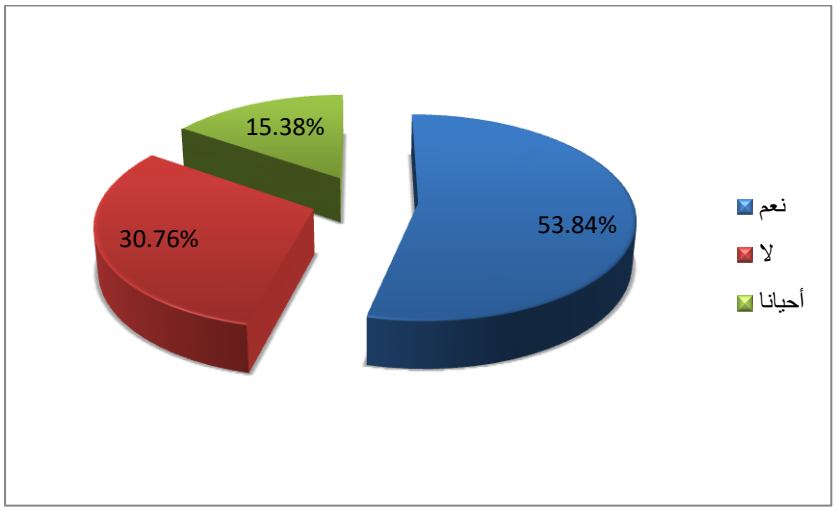
العبارة	إجابة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
03	التكرار	18	2	6	26
	النسبة المئوية	%69.23	%7.69	%23.07	%100



نلاحظ من خلال النتائج المتحصل عليها أن الأساتذة الذين أجابوا ب (نعم) بنسبة 69.23% بمعدل 18 أستاذ أجابوا بأن الأنشطة في غالب الأحيان تتضمن أسئلة موضوعية حيث يوجد انسجام تام سبق الأنشطة المراد دراستها وتحليلها والأسئلة المتعلقة بها، حيث يكون الأسئلة حسب النشاط المقدم وإجابته محددة وتتميز إجابته بالشمولية والوضوح والإجابة عليه.

4- الأنشطة والأمثلة تصاحبها موضوعات للحل

العبارة	إجابة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
04	التكرار	14	8	4	26
	النسبة المئوية	%53.84	%30.76	%15.38	%100



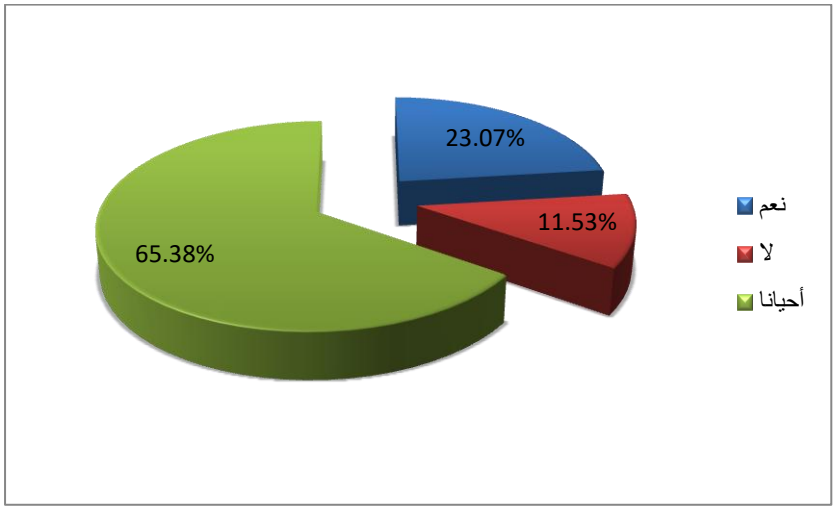
من خلال الجدول نلاحظ ما يلي:

- يوجد فئة من الأساتذة أجابوا (بنعم) حوالي 14 أستاذ بنسبة مئوية قدرت بـ 53.84% وفي حين بعض الأساتذة أجابوا لا حوالي 8 أساتذة بنسبة قدرت بـ 30.76% وهنالك بعض يرون أنه أحيانا هناك أسئلة قد تتضمن موضوعات للحل وقد لا تتضمن الحل.

ومن هنا نرى أن محتوى الكتابة لا يحل تماما من حلول للأنشطة والأسئلة، كما تعتمد هذه الأنشطة والحلول على إشراك معلم في المرحلة التعليمية، ولمعرفة مدى فهم واستيعاب للأنشطة والأسئلة من خلال المقاربة بالكفاءات.

5- الأنشطة والأسئلة متنوعة وغير نمطية.

العبارة	إجابة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
05	التكرار	6	3	17	26
	النسبة المئوية	%23.07	%11.53	%65.38	%100

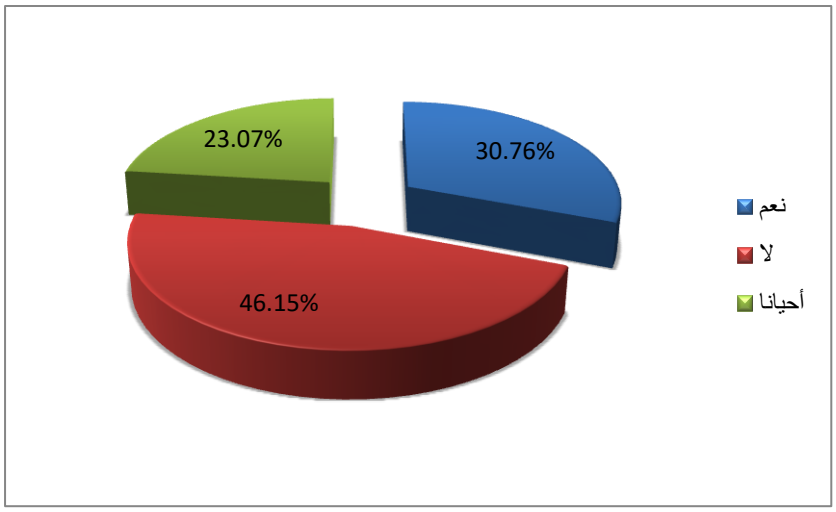


من خلال تحليل الجدول نلاحظ ما يلي:

- هناك غالبية الأساتذة يتجهون نحو الاختبار الثالث (أحيانا) حيث ترى هذه الفئة أن الأنشطة والأسئلة تكون متنوعة على عكس بعض الدروس التي تمشي على نمط واحد، ويمكننا رؤية بعض النصوص في كتب القراءة متنوعة وغير نمطية لأن كل موضوع له أسئلته الخاصة به، ويتم الإجابة عليها انطلاقا من موضوع المراد دراسته، حيث أنه لا يستدعي المتعلم استخدام معارف خارج الموضوع، بل الإجابة تكون في حدود النص المطروح حيث تهدف هذه الأسئلة والأنشطة لمدى قدرة التلميذ على استيعابه وقدرته على حل الموضوع.

6- الأنشطة الأسئلة تناسب ميول التلميذ وتراعي الفروق الفردية.

العبارة	إجابة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
06	التكرار	8	12	6	26
	النسبة المئوية	%30.76	%46.15	%23.07	%100

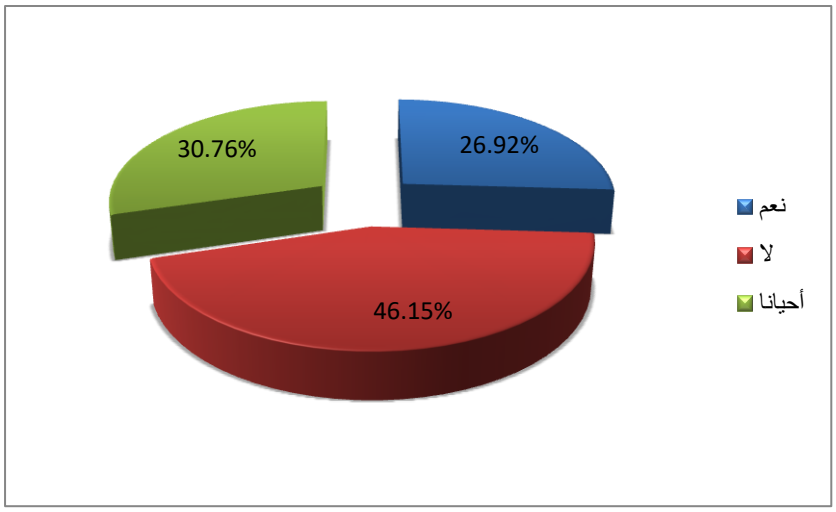


نلاحظ أن هناك تفاوت في أجوبة الأساتذة حيث أعلى نسبة سجلت بـ: لا حوالي 12 أستاذ بنسبة 46.15% حيث نجد أن بعض الأسئلة والأنشطة تتوافق مع المستوى العقلي والذهني للمتعلم سواء كان مستواه التعليمي ضعيف أو ممتازا، حيث تحقق أهداف تعليمية بالنسبة للمتعلم.

حيث نجد أن الفروقات الفردية غير محققة أي توجد بعض الأسئلة يصعب حلها على فئة وفئة أخرى لا، كما توجد أنشطة أخرى وأسئلة يستطيع الجميع حلها، وبهذا تؤكد أنه يوجد تفاوت في قدرة كل تلميذ على حل موضوع ما في القسم.

7- هل لدى التلاميذ رغبة في تعلم نشاط التراكيب النحوية؟

العبارة	إجابة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
07	التكرار	7	12	8	26
	النسبة المئوية	%26.92	%46.15	%30.76	%100



حسب التحليل نلاحظ ما يلي:

– نلاحظ أن أغلب المتعلمين ليس لديهم رغبة في تعلم نشاط تراكيب نحوية حوالي (12) أستاذ أقروا بهذا بنسبة حوالي 46.15% وذلك يرجع لعدة أسباب: وهي أنه ليس للتلاميذ منهجية مدروسة لتدريس النحو، والصعوبة بالنسبة للتلاميذ ليس في المعلومة بل في طريقة تقديمها للتلاميذ وكيفية استيعابها لعدم وجود قاعدة متينة تبنى عليها التعليمات الجديدة كافية أن بعض الدروس تفوق مستوى التلاميذ في السنة الرابعة متوسط وكثافة المحتوى أثر على استيعاب التلاميذ للدروس، وقلة التطبيقات مع الأستاذ لعدم توفر الوقت الكافي، كما نجد التلميذ يعاني صعوبة الظاهرة اللغوية وذلك لما يواجهه أثناء تلقي الدروس.

الخاتمة

الخاتمة:

تعد تعليمية التراكيب النحوية إصلاحا للمنظومة التربوية، حث جاءت هذه الإصلاحات مسايرة للقدم العلمي الذي عرفه العالم، فكان من الضروري على المدرسة أن تواكب هذا التطور، فقامت بتغيرات على مستوى الظاهرة اللغوية وطرائق التدريس حتى تصبح أكثر ملائمة للتطورات الحاصلة في المجتمع.

وفي الفصلين السابقين توصلنا إلى جملة من النتائج تتمثل في:

– دراسة الظواهر اللغوية غير كافية لشرح الأمثلة، هذا ما أجمع عليه أغلب الأساتذة.

– كما أثبتت أن الأساتذة يرون أن محتوى كتاب السنة الرابعة من ا لتعليم المتوسط يواكب الواقع المعيشي للمتعلم، كل الدروس لمدرجة فيه مهمة ولها صلة بالواقع الخارجي للمتعلم، وتهدف إلى تحسين مستواهم.

– كل الموضوعات التي جاءت في طيات الكتاب احتوت في بدايته على أهداف وكفاءات يحرص الأستاذ على تحقيقها.

– التوزيع في الكتاب غير منطقي وهذا اتفق عليه بعض الأساتذة في إجاباتهم، لأن الكتب في عرضه من السهل إلى الصعب، فيستحسن إعادة النظر فيه وتعديله مع الأخذ بعين الاعتبار قدرات التلاميذ.

– الظواهر اللغوية لا تراعي الفروقات الفردية بين المتعلمين هذا ما أكدت عنه بعض إجابات الأساتذة، لذا يجب ضبطها حتى تتناسب مع جميع المتعلمين.

– أما الدراسة الميدانية فقد بينت أن المفاهيم الموجودة في متن الكتاب غير معرفة وبحاجة إلى تعديل وضبط من الأساتذة.

– الملخصات والاستنتاجات ناقصة ولا توفي إلى نتائج فهي بحاجة إلى إعادة صياغة من أجل تسهيل عملية الفهم والمراجعة عند الحاجة.

– الالتزام والتدرج من قبل الأساتذة في عرض التراكيب النحوية والانتقال من السهل إلى الصعب والتي تتماشى مع قدرة المتعلمين في التعامل مع التطبيقات.

– صعوبة المادة النحوية كمادة في حد ذاتها بالنسبة لتلاميذ هذه المرحلة.

– ضيق الوقت المخصص لدراسة الظواهر اللغوية لشرح الدروس ووضع أمثلة وتطبيقات.

– كما أن الأنشطة والأسئلة المدرجة في الكتاب المدرسي نجدها في بعض الأوقات لا تراعي الفروقات بين المتعلمين ولذلك ضبط التطبيقات وأسئلة تتماشى مع جميع التلاميذ.

– كما أن الغاية من تدريس التراكيب النحوية في جميع مراحل التعليم هي تقويم اللسان وتجنبه من اللحن والخطأ.

– تعتبر طريقة المقاربة بالكفاءة المسيرو والتي تعتمد على التفاعل بين التلاميذ والأستاذ لتحقيق النجاح مدروس وكذلك طريقة إلقاء الدرس ومعاملته لتلاميذه تؤدي دور مهم في عملية اكتساب فيجعل المتعلم محور العملية التعليمية، والمعلم موجه ومرشد فقط.

– فعالية التعلم وفق المقاربة بالكفاءات تكمن في إثرائها لروح المبادرة والبحث الدائم عن النجاح.

– ليس للتلاميذ الرغبة في تعلم نشاط التراكيب النحوية بنسبة حوالي 46.76% ليس في المعلومات بل في طريقة الأستاذ في إلقاء الدرس وكيفية استيعابها لعدم وجود قاعدة متينة تبنى عليها قاعدة الدرس.

الملاحق

الملاحق

بطاقة فنية للمؤسسات التربوية

التي كانت ميدان دراسة العينة

-المتوسطة:.....

-مكانها : البلدية :.....الدائرة : .....الولاية :.....

-عدد التلاميذ بها: .....عدد الأساتذة: .....

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية/

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة المسيلة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

استمارة الاستبيان موجهة لأساتذة اللغة العربية في التعليم المتوسط

- أنموذجا-

في إطار التحضير لإنجاز مذكرة تخرج مكملة لنيل شهادة الماستر تخصص لسانيات عامة ، حول موضوع : تعلمية التراكيب النحوية في إطار المقاربة بالكفاءات لسنة الرابعة متوسط –أنموذجا-

أستاذي الفاضل / أستاذتي الفاضلة.

يشرفني أن أضع بين أيديكم هذا الاستبيان الذي يحتوي على مجموعة من الأسئلة التي تخدم الجزء الأهم من موضوع بحثنا، لذا أرجو منكم الإسهام في هذه الدراسة و إثراء هذا الموضوع بمشاركة فعالة لخدمة البحث العلمي و تحسين الأسلوب التربوي في عملية التعليم و التعلم

و أحيطكم علما أن معلوماتكم التي صرحتم بها تبقى في السرية التامة لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي و لكم جزيل الشكر و التقدير.

من إعداد الطالبتين :

يسرى لعماري.

خولة يحوي.

إشراف الأستاذ :

د/- بلقاسم جياب.

ملاحظة : ضع العلامة (×) أمام العبارة التي تحدد إجابتك عن السؤال معلومات شخصية :

الجنس : ذكر ☐ ، أنثى ☐

الخبرة في التدريس: أقل من 5 سنوات ☐ ، أكثر من 5 سنوات ☐

استبيان 01: نتائج تحليل كتاب اللغة العربية من التعليم المتوسط في ضوء المعايير الخاصة بتنظيم المحتوى:

	معايير المحتوى	نعم	لا	أحيانا
1	المفاهيم معرفة بشكل سليم.			
2	الأمثلة متبوعة و غير مكررة.			
3	يوجد تفسيرات للمصطلحات.			
4	تحقق الموضوعات مبدأ تماسك الخبرة التعليمية.			
5	يشتمل المحتوى على تدريبات من بيئة التلميذ.			
6	مناسبة حجم المحتوى مع عدد الحصص.			
7	انسجام المحتوى مع أهداف مناهج التربية الوطنية.			

استبيان 02: نتائج تحليل كتاب اللغة العربية من التعليم المتوسط في ضوء المعايير الخاصة بتنظيم المحتوى:

	معايير المحتوى	نعم	لا	أحيانا
1	وجود مقدمة للكتاب في البداية.			
2	و جود أهداف للكتاب في بدايته.			
3	وجود أهداف تعليمية في بداية كل موضوع.			
4	وجود ملخص للقاعدة بعد كل موضوع.			
5	التدرج في عرض الموضوع.			
6	توثيق النصوص المعالجة.			

استبيان03: نتائج تحليل اللغة العربية للسنة الرابعة من تعليم المتوسط ضوء المعايير الخاصة بتنظيم المحتوى:

	معايير المحتوى	نعم	لا	أحيانا
1	طريقة عرض المحتوى.			
2	الموضوعات عرضها شيق، و يزيد من دافعية التلميذ للتعلم.			
3	تلاؤم النصوص و الأمثلة مع القاعدة الموضوعية لها.			
4	الربط بين الموضوعات الجديدة و الموضوعات السابقة.			
5	الضبط بالشكل لكل من النص و القاعدة.			
6	مراعات الترتيب و التدريج في عرض التراكيب النحوية.			

استبيان 04: نتائج تحليل كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من تعليم المتوسط ضوء معايير الأنشطة و الأسئلة:

	معايير المحتوى	نعم	لا	أحيانا
1	الأنشطة تغطي موضوعات الكتاب.			
2	الأسئلة و الأنشطة متدرجة من السهل إلى الصعب.			
3	الأنشطة تتضمن أسئلة موضوعية.			
4	الأنشطة و الأسئلة تصاحبها موضوعات للحل			
5	الأنشطة و الأسئلة متنوعة و غير نمطية.			
6	الأنشطة و الأسئلة تناسب ميول التلميذ و تراعي الفروق الفردية بينهم.			
7	هل لدى التلاميذ رغبة في تعلم نشاط التراكيب النحوية ؟ مع ذكر الأسباب.			

اقتراحات الأساتذة فيم يخص تدريس نشاط التراكيب النحوية .-

.....

.....

و شكرا

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم، برواية حفص.

1. إبراهيم أنيس، من أسرار اللغة، ط 2، مكتبة أنجلو المصرية، القاهرة.

2. إبراهيم عبود السامرائي، المدارس النحوية، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، ط 2، 2010.

3. ابن جني، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، دار الكتاب العربي، (د.ط)، لبنان، (د.ت).

4. ابن مالك الطائي الشافعي، شرح الكافية الشافية، تج علي محمد، معرض دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2000.

5. ابن هشام الأنصاري، مغني اللبيب، تج محمد محي الدين عبد المجيد، ج 2، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، صيدا، بيروت، 1991.

6. ابن يعيش، شرح المفصل للزمخشري، ط 1، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2001.

7. أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد بن حزم، الإحكام في أصول الأحكام، تج: أحمد محمد شاكر، دار الآفاق الجديدة، ط 2، 1983.

8. أبي القاسم الشابي، أغاني الحياة (ديوان)، الدار التونسية للنشر، الشركة الوطنية للكتاب، الجزائر.

9. أحمد القاسمي، الديداكتيك مفاهيم ومقاربات، ينظر: وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، 2003.

10. أحمد بن فارس، مقاييس اللغة العربية، مراجعة عبد السلام هارن، (د.ط)، ج 1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 1987.

11. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية –حقل تعليمية اللغات.

12. إسماعيل ونوغي، تعليمية النحو العربي بين النظرية والتطبيق السنة الأولى ن الطور الثانوي –نموذجا– جامعة محمد بوضياف مسيلة.

13. الأشرباذي رضي الدين، شرح الرضي في الكافية عمل يوسف حسن، ط 2، ج 1، منشورات يونس بنغازي، 1996.

14. إيمان محمد، سحنون زينب عباس جعفري، استراتيجيات التدريس الحديثة، مكتبة رشد، الرباط، ط 1، 2014.

15. بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، علم الكتب الحديث، الأردن، ط 1، 2007.

16. جاسم محمد الحصون، ود حسن، جعفر الخليفة، طرق تعلم اللغة العربية في العليم العام، دار الكتب الوطنية للطبع والنشر والتوزيع، ط 1، بنغازي، ليبيا، 1996.

17. جمال الدين محمد بن منظور، لسان العرب، تح: خالد شريد القاضي، دار صبح، بيروت، لبنان، مج 12، ط 1، 2006.

18. جميل حمداوي، فاطمة بولحوش، ديداكتيك اللغة العربية، التعليم الثانوي التأهيل، دار الخليج العربي، المغرب، ط 1، 2018.

19. جميل حمداوي، محاضرات في الديداكتيك العامة، منشورات حمداوي الثقافية، الجزائر، ط 1، 2018.

20. الجوهري أبو نصر إسماعيل بن حمادة، الصحاح تاج اللغة العربية وصحاح العربية مراجعة: محمد تار، دار الحديث، القاهرة، 2009.

21. حسن شحاتة وآخرون، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط 1، 2003.

22. حسين حمد الطويحي، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، دار القلم، الكويت، ط 8، 1987.

23. حفصة علي الشريف، التعليمية، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد 1، الجزائر، جوان 2010.

24.حمار سمية، إشكالية مادة تعليم النحو العربي في الجامعة –جامعة بجاية نموذجا–، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، 2011،.

25.حيش العسيد، تكنولوجيا تعليم اللغة العربية في الجامعة الجزائرية، دراسة وصفية تحليلية في الوسائل والتقنيات المعتمدة في التعليم، رسالة دكتوراه، جامعة باتنة 1، الجزائر، 2016–2017،.

26.دياب خاطر، فتحي دياب سيبستيان، أساليب وطرق تدريس الاجتماعيات، دار الجنادرية، عمان، ط 1، 2010.

27.راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار الميسرة، عمان، ط 4، 2014.

28.رافدة الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، دار الفكر، عمان، ط 1، 2010.

29.رشراش أيمن عبد الخالق، أمل دياب، طرائق النشاط في التعليم والتقويم التربوي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط 1، 2007.

30.الزمخشري أبو القاسم محمود بن عمر، الفصل في علم العربية، ترجمة عز الدين السعيدي، دار العلوم، بيروت، 1990،.

31.زوليخة علال، تعليمة نشاط التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات، السنة ثالثة متوسط، أنموذجا، رسالة ماجستير، جامعة سطيف، الجزائر، 2009–2010.

32.سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الدارس المنهجية، عمان، ط 1، 2015.

33.سعيد كريم الفقي، تسيير النحو لقواعد اللغة العربية، دار اليقين للنشر والتوزيع، ط 1، 2001.

34.سمير خلف جلوب، الوسائل التعليمية، دار خالد اللحياني للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، ط 1، 2017.

35. سمير خلف جلوب، الوسائل التعليمية، دار خالد اللحياني للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، ط 1، 2017.

36. سيبويه أبو نصير عمر بن عثمان بن قنير، الكتاب، ترجمة عبد السلام هارون، ط 1، ج 1، دار الجيل، بيروت، 1991.

37. الشريف الجرجاني، الشريف علي بن محمد السيد، كتاب التعريفات، دراسة محمد صديق المنشاوي، دار الفصيلة للنشر والتوزيع، القاهرة، دط، دت.

38. الشيخ عائض بن عبد الله القرني، أهمية اللغة العربية –مناقشة دعوى صعوبة النحو– دار الوطن، الرياض، ط 1، 1413هـ.

39. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، (د.ط)، (د.ت).

40. طيب هشام، دور المثلث التعليمي في التربية (مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية)، عدد 34، الجزائر جوان 2018.

41. عبد الرحمان بن خلدون، المقدمة، دار الجوزي، القاهرة، م صر، ط 1، 2010.

42. عبد الفتاح حسن البجة، أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، دار الكتاب الجامعي، عمان، الأردن، ط 1، 2001.

43. عبد القاهر، جرجاني، تج: علي حيدر، مجمع اللغة العربية، دمشق، 1972.

44. عبد اللطيف بن محسن فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار الميرة، عمان، ط 1، 2005.

45. عبد الله قلي، التعليمة العامة، مجلة المبرز، العدد 16، الجزائر.

46. علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية، "المقاربات بالكفايات والتدريس بالمفاهيم"، دار أبي رقراق، المغرب، (د.ط)، 2014.

47. عمر بوحملة، تقويم كفاءة إنتاج النص الكتابي في ضوء المقاربة النصية "السنة الخامسة ابتدائي أنموذجا"، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، عدد 14، جامعة الجزائر 2، 2018.

48. عوض القزوي، المصطلح النحوي نشأته وتطوره حتى أواخر القرن الثالث الهجري، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الرياض، السعودية، 1979.

49. غالي العالية، الوسائل التعليمية ودورها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة علوم اللغة لعربية وآدابها، المجلد 11، العدد: 2، 2019/9/30.

50. فاضل السامرائي، معاني النحو، دار الفكر للنشر والتوزيع، سوق البتراء، الأردن، ط 1، 1420هـ- 2000م.

51. في النحو العربي رؤية علمية في المنهج، الفهم، التعليم، التحليل، 2003/2002.

52. في النحو العربي، نقد وتوجيه، منشورات المكتبة المصرية، بيروت.

53. اللجنة الوطنية للمناهج، المشروع الأولي لمناهج الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، (د.ط)، 2015.

54. ليراجستراسر، مستشرق ألماني، في التور النحوي للغة العربية، محاضرات ألقاها في الجامعة المصرية سنة 1929م ، مكتبة التانجي بالقاهرة، ط 4، 1423/ 1466هـ.

55. ليلى بن ميسية، تعليمية اللغة العربية من خلال النشاط المدرسي غير الصفي، دراسة تقويم تلاميذ الثالثة متوسط، مينة جيجل نموذجا، مذكرة ماجستير، جامعة فرحات عباس، سطيف، 2010-2011.

56. المبرد، المقتضب، تج محمد عبد الخالق عظيمة، ج 2، (د.ط)، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، القاهرة.

57. مجدي محمد حسن، الجملة الاسمية، م راجعة سلمان طه، دار ابن خلدون للنشر، 2004.

58. مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ط 4، جمهورية مصر العربية، مكتبة الشروق الدولية، 2004.

59. محفوظ كحول، محمد بومشاط، دليل أستاذ مادة اللغة العربية وآدابها، السنة الأولى م التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية الجزائرية.

60. محمد إبراهيم عيادة، الجملة العربية دراسة لغوية نحوية، دار المعارف، الإسكندرية، مطبعة تقدم عبر القاهرة، محمد تولي، مصر، 1988.

61. محمد إبـراهيم، الجملـة العربيـة مكوناتهـا، أنواعهـا، تحليلهـا، ط 4، النشـر مكتبـة الأدب، القاهرة، 2007.

62. محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب للنشر، (د.ط)، 2000.

63. محمد السيد علي، موسوعة المصطلحات، دار المسيرة، عمان، ط1، 2011.

64. محمد بن محمد بن عبد الرزاق الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، تح: عبد المجيد خطاش، دار الكويت، ط 2، مادة (لغو)، ج 39، 1422هـ.

65. محمد رشاد الحمزاوي، المصطلحات اللغوية الحديثة في اللغة العربية، حوليات الجامع التونسية، عدد 14، 1977.

66. محمد صالح حثروبي، الدليل البيداغوجي، مرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى للنش والتوزيع، ج 1، (د.ط)، 2012.

67. محمد محمود الحيلة، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، دار الميسرة، عمان، ط 1، 2004.

68. محمد محمود ساري، حمادنة خالد، خالد حسن، محمد عبيرات، مفاهيم لتدريس في العصر الحديث، طرائق، أساليب، استراتيجيات، دار الكتب الحديث، الأردن، ط 1، 2012.

69. محمود احمد نخلة، نظام الجملة في شعر المعلقات، دار المعرفة، جامعة الإسكندرية، 1991.

70. محمود سليمان الربيعي، طرائق وأساليب التدريس المعاصرة، عالم الكتاب، الأردن، ط 1، 2006.

71. مدخل إلى علم اللسان الحديث، مجلة في علم اللسان البشري، مفهوم العلوم اللسانية والصوتية، جامعة الجزائر، 1971.

72. مساعد بن سلمان الطيار، التفسير اللغوي للقرآن، دار ابن الجوزي، د.ط.

73.مصطفى الطناوي، أساليب التعليم والتعلم وتطبيقاتها في البحوث التربوية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2002.

74.مصطفى رسلان تعليم اللغة العربية، دار الثقافة، القاهرة، (د،ط)، 2005.

75.نادية تيحال، عبد الله قلي، وحدة التعليميات موجهة لطلاب السنة الرابعة شعبة اللغة والآداب العربي، جامعة التكوين الماتواصل، 2008-2009.

76.وزارة التربية الوطنية التعليمية العامة وعلم النفس، الجزائر، 1999.

77.وزارة التربية الوطنية تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر.

فهرس المحتويات

قائمة المحتويات

شكر وتقدير

إهداء

مقدمة.....أ

مدخل: النحو العربي الماهية والنشأة

1- تعريف النحو:..... 5

1-1- لغة:..... 5

1-2- تعريف النحو اصطلاحا:..... 6

2- أسباب نشأته:..... 7

3- أهمية النحو:..... 8

الفصل الأول: تعليمية المفهوم والامتداد

أولا: ماهية التعليمية:.....11

1- التعليمية: 11

1-1- نشأتها وتطورها:.....11

1-2- مفهوم التعليمية.....13

1-2-فروع التعليمية:.....15

2-تعليمية اللغة العربية.....20

2-1- مفهوم اللغة: 20

2-2- مفهوم تعليمية اللغة العربية.....21

2-3- عناصر تعليمية اللغة العربية. 22

2-4-أهداف تدريس اللغة العربية.....25

ثانيا: الجملة في اللغة والاصطلاح:.....26

1- الجملة لغة:.....26

2- الجملة في الاصطلاح:.....27

3-الجملة عند القدماء والمحدثين.....28

3-1-الجملة عند النحاة القدماء:.....28
3-2-نظرة المحدثين والمعاصرين العرب للتركيب.....32
4- الوسائل التعليمية في تدريس اللغة العربية: 36
4-1- أنواع الوسائل التعليمية.....37
4-2- أثر استعمالها في اللغة العربية:.....40
ثالثا: طرق التدريس في المقاربة بالكفاءات:.....41
1- طرق التدريس التقليدية:.....41
1-1- الطريقة التلقائية (المحاضرة).....41
1-2- طرائق التدريس الحديثة:.....42
2- طريقة المشروع:.....44
2-1-أنواع المشاريع:.....45
2-2-خطوات تنفيذ المشروع:.....45
4- طريقة حل المشكلات:.....47
5-المقاربة بالكفاءات.....49
5-1- مفهوم المقاربة:.....49
5-2- خصائص المقاربة بالكفاءات:.....50
5-3- دور المعلم والمتعلم في ظل المقاربة بالكفاءات: 50
خلاصة: 53
الفصل الثاني: تحليل محتوى كتاب اللغة للسنة الرابعة من التعليم المتوسط في ضوء التراكيب النحوية
أولا: عرض الدراسة الميدانية:.....55
1- منهج الدراسة:.....55
2- عينة الدراسة: 55
3- إجراءات الدراسة:.....55

4- أهداف الدراسة:.....56
ثانيا: تحليل وعرض الدراسة ومناقشتها:.....56
الخاتمة.....85
الملاحق.....88
قائمة المصادر والمراجع.....93

ملخص الدراسة:

عالجنا في بحثنا هذا موضوعا بعنوان: تعليمية التراكيب النحوية في إطار المقاربة بالكفاءات السنة الرابعة متوسط –نموذجا– وفي ذلك لدراسة الإشكالية الآتية: إلى أي مدى وفق المدرسون في تعليمية التراكيب النحوية في إطار المقاربة بالكفاءات للسنية الرابعة متوسط. وتناولنا فصلين (نظري) يشتمل على مبحثين المبحث الأول حول ماهية التعلمية وتطورها، والمبحث الثاني حول طرائق تدريس التراكيب النحوية في إطار المقاربة بالكفاءات ووسائلها. أما في الفصل الثاني (تطبيقي) فكانت الدراسة ميدانية وذلك من خلال توزيع استبانة على أساتذة التعليم المتوسط حول بحثنا. وفي الخاتمة دراسة أهم النتائج المتوصل إليها.

الكلمات المفتاحية: التعليمية، التراكيب النحوية، المقاربة بالكفاءات، التقويم، السنة الرابعة متوسط

Study summary:

In our research, we dealt with the topic of the instruction of using the competency based approach (CBA) to teach grammar for fourth middle school grade as a model. Our question was: To what extent have teachers succeeded in using this approach? Our work was devided into two chapters; theoretical and practical, the theoretical chapter contains two topics, the first one is about what the progress ot the advance of its use in Algerian schools and the visual aids used in this approach, the second chapter or pratical one is a questionnaire which we prepared and gave it to many teachers to see their serval answers and opinion about our topic. And as a conclusion, we talked about the most important results that we reached.

Keywords: instruction, grammatical structures, the competency -based approach, evaluation, fourth grade middle grade.