الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف

كليـــة الآداب و اللغـات

قسم اللغة والأدب العربي

**الرقم التسلسلي: .....**

**رقم التسجيل: 12081535**

**1335079229**

**مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر تخصص: لسانيات عامة**

**بعنوان:**

# تعليمية نشاط القواعد النحوية

"السنة ثانية متوسط انموذجا"

**اعداد الطالبين:**

**جنيدي سليم**

**ميلودي سفيان**

**أمام لجنة المناقشة المكونة من السادة الأساتذة:**

| الأستاذ | الرتبة | الجامعة | الصفة |
|---|---|---|---|
| عماري عز الدين | دكتور | جامعة محمد بوضياف المسيلة | رئيسا |
| لعويجي أحمد | دكتور | جامعة محمد بوضياف المسيلة | مشرفا ومقررا |
| جياب بلقاسم | دكتور | جامعة محمد بوضياف المسيلة | ممتحنا |

**السنة الجامعية: 2018/2017**

**شكر وتقدير**

الحمد لله حمدا يليق بجلال وجهه، وعظيم سلطانه، الذي وفقنا في عملنا هذا، والصلاة والسلام على رسوله الذي غرس في قلوبنا حب العلم والإيمان، والذي بعد إتمامه رست أفكارنا على مرسى النهاية، فخرج بذلك هذا العمل إلى النور فوجدنا أنفسنا منقادين بشرف الوفاء، وخالص العرفان وجميل التقدير إلى الأستاذ المشرف (احمد لعويجي) على قبوله بصدر الرحب الإشراف على هذا البحث، ومسايرته لنا في الخطوات التي رافقت انجازه، بما قدمه من توجيه رشيد، وفيما بذل من جهد جهيد، على هذا الأساس نتقدم بالشكر الجزيل إلى كل أساتذة قسم الآداب واللغات بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة، وطلبتها الكرام، ولا يفوتنا أن نرسل أجمل رسائل الشكر والاعتراف بالجميل إلى طاقم إكماليات ولاية المسيلة.

وفي الختام نشكر كل من ساعدنا في إتمام هذا العمل من قريب أو بعيد ونقول للجميع جزاكم الله عنا خير الجزاء .....آمين

**شكرا**

# إهداء

إلى من وزَّع ورد الحنين، ومدَّ يديه الى الآخرين، الى نبع الحنان، وملجأ الأمان:

**الأمهات العزيزات.**

إلى فخرنا وذخرنا، ومسندنا طوال عمرنا:

**الآباء الكرام.**

إلى إخوتنا وأخواتنا و إلى زملائنا الطلبة.

وإهداء خاص إلى أستاذنا العزيز الدكتور: **لعويجي أحمد**، والى كل أساتذة وإداريي وطاقم قسم الأدب.

كما نهدي هذا العمل المتواضع إلى كل من عرفنا وعرفناه من قريب أو من بعيد.

**جنيدي سليم **** ميلودي سفيان**

إهداء

**مقدمة**

**الفصل الأول: التعليمية**

**أولا: ماهية التعليمية**

أ- النشأة

ب- التعريف اللغوي والاصطلاحي

**ثانيا: الفرق بين التعليمية والبيداغوجيا**

**ثالثا: محور العملية التعليمية**

أ- المعلم

ب- المتعلم

ج- المنهاج

**رابعا: معوقات العملية التعليمية وسبل علاجها**

**الفصل الثاني: تعليمية القواعد النحوية**

**أولا: تعريف النحو**

أ- لغة

ب- اصطلاحا

**ثانيا: تعريف القواعد النحوية**

أ- لغة

ب- اصطلاحا

**ثالثا: طرائق تدريس القواعد النحوية**

**رابعا: أهداف تدريس القواعد النحوية**

**الفصل الثالث: الجانب التطبيقي**

**أولا: ملخص الدراسة الميدانية**

**ثانيا: منهجية الدراسة**

1-الدراسة الاستطلاعية

2-مجالات الدراسة

3-منهج الدراسة

4-مجتمع الدراسة

5-عينة الدراسة

6-أداة الدراسة

7-الأساليب الإحصائية

**ثالثا: عرض وتحليل النتائج**

1-عرض وتحليل نتائج الدراسة

2-تفسير ومناقشة النتائج

3-الاقتراحات والحلول

**الخاتمة**

# مقدمة

تعد التعليمية من أهم فروع علم اللغة الحديث، خاصة علم اللغة التطبيقي، كونها تهتم بعدة مجالات، كوضع المناهج الدراسية ومقرراتها، واختيار الطرائق التربوية، وتنظيم الدروس، وتصميم التطبيقات، وإجراء التمارين، وتدريس الأنشطة اللغوية، ومنها تدريس قواعد اللغة العربية، هذه الأخيرة –قواعد اللغة– التي نالت اهتمام المتخصصين بأصول التدريس وطرائقه، فهي العمود الأساس الذي تقوم عليه جميع الأنشطة اللغوية الأخرى، وقدر أثير حول طرق تدريس القواعد النحوية جدلا كبيرا، وكان اللغة العربية ليست إلا مجموعة من القواعد اللغوية.

فمن الجانب التعليمي تعمل القواعد النحوية على تقويم السنة التلاميذ وتجنيبهم الخطأ في الكلام والكتابة، وتعودهم على استعمال المفردات السليمة مما تساعد المتعلم على زيادة ثروته اللغوية واللفظية، وتحافظ على سلامة التعبير.

ونظرا للأهمية التي تحتلها القواعد النحوية في الأوساط التعليمية، ارتأينا أن يكون موضوع دراستنا هذه و بعنوان تعليمية نشاط القواعد لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط، وقد جاء ليجيب على التساؤلات الآتية.

ما مفهوم التعليمية وما محورها؟

وما الفرق بينها وبين البيداغوجيا؟

ما مفهوم القواعد النحوية؟

ما الهدف من تدريس القواعد النحوية؟ وما هي الطرائق المتبعة في دراسة هذه القواعد النحوية؟

**فرضيات الدراسة:**

توجد علاقة دالة بين الدروس وطريقة تدريس المعلم

توجد علاقة بين الفكرة الشائعة، وهي صعوبة النحو وانعكاساتها على المتعلم

ومن الأسباب التي دفعتنا إلى اختيار هذا الموضوع:

- شيوع صعوبة القواعد النحوية على غرار المواد الأخرى التي يواجهها المتعلم
- معرفة الثروة اللغوية عند المتعلم وقدرته على استيعاب المادة
- النزول إلى الميدان ودراسة العملية التعليمية (المعلم–المتعلم–المادة التعليمية)، ومعرفة مدى نجاح العملية التعليمية.

وهدفت الدراسة إلى:

- معرفة اثر القواعد النحوية في تحقيق الكفاءة التواصلية لدى التلاميذ الثانية من التعليم المتوسط.
- معرفة واقع دراسة القواعد النحوية باعتباره مادة أساسية في اللغة العربية.

**أهمية الدراسة:**

تكمن أهمية الدراسة في:

- حل هذه المشكلة التي تعترض المعلم والمتعلم والعملية التعليمية.

**المنهج المتبع:**

المنهج المتبع في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي. الوصفي ليساعدنا في وصف الظاهرة كما هي، وذلك من خلال الأداة التي استعملناها والمتمثلة في الملاحظة، وهذا لنلاحظ كيف يقوم المعلم بتقديم الدرس، وكيف تناقش الأمثلة، وكيف تستنبط القاعدة ونوع التطبيقات التي يقدمها. أما التحليل فاستخدمناه لتحليل النتائج التي توصلنا إليها.

ومن أهم المراجع التي اعتمدنا عليها: لسان العرب لابن منظور، الخصائص لابن جني، والمرجع في التعليمية لعبد القادر لوريسي، ودراسات في اللسانيات التطبيقية لأحمد حساني، ودروس في اللسانيات التطبيقية لصالح بلعيد، واثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية لعبد الرحمان الحاج صالح، ودروس في اللسانيات التعليمية ليوسف مقران، وتعليمية اللغة لأنطوان صياح وآخرون.

وقد بنينا دراستنا على الخطة التالية: مقدمة وثلاثة فصول وخاتمة. حيث تضمن الفصل الأول الجانب النظري وجاء فيه:

أولا: تعريف التعليمية لغة واصطلاحا

ثانيا: الفرق بين التعليمية والبيداغوجيا

ثالثا: محور العملية التعليمية

رابعا: معوقات العملية التعليمية وسبل علاجها.

الفصل الثاني أيضا نظري وجا فيه

أولا: تعريف النحو لغة واصطلاحا

ثانيا: تعريف القواعد النحوية

ثالثا: طرائق تدريس القواعد النحوية

رابعا: أهداف تدريس القواعد النحوية

أما الفصل الثالث والأخير، فيمثل الجانب التطبيقي، والذي قسم إلى ثلاث مباحث فجاء في المبحث الأول ملخص للدراسة الميدانية ، وفي المبحث الثاني ذكرنا منهجية الدراسة وفيها الدراسة الاستطلاعية ومجالات ومنهج ومجتمع هذه الدراسة، و الأساليب

الإحصائية وفي المبحث الثالث فخصصناه للدراسة الميدانية والتي تعالج عرض النتائج ثم تفسيرها وتحليلها. ثم ختمنا دراستنا بخاتمة فيها أهم النتائج المستخلصة من الدراسة.

ومن أهم الصعوبات التي واجهتنا كثرة وتنوع المادة العلمية وتشعب الموضوع.

وفي الأخير نتقدم بالشكر الجزيل إلى أستاذنا الفاضل الدكتور أحمد العويجي، الذي اشرف على هذه الدراسة، وكان نعم المشرف والموجه، كما نشكر السادة أعضاء لجنة المناقشة الذين ستكون توجيهاتهم وملاحظاتهم اثر كبيرا في إثراء هذه الدراسة،وكل الشكر إلى أساتذة قسم الآداب واللغة العربية.

**وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.**

# **الفصل الأول:** التعليمية

## **أولا:** ماهية التعليمية

أ- النشأة

ب- التعريف اللغوي والاصطلاحي

## **ثانيا:** الفرق بين التعليمية والبيداغوجيا

## **ثالثا:** محور العملية التعليمية

أ- المعلم

ب- المتعلم

ت- المنهاج

## **رابعا:** معوقات العملية التعليمية وسبل علاجها

## الفصل الأول: التعليمية

### أولا: ما هي التعليمية

#### أ- النشأة

تعتبر تعليمية اللغة كميدان تطبيقي علما حديث النشأة، اقترن ظهوره باللسانيات التطبيقية كميدان تلتقي فيه العلوم المختلفة، التي تتصدى لمعالجة اللغة الإنسانية، ويعرف "كوردر" اللسانيات التطبيقية بأنها: ((العلم الذي يهتم بمجموع العملية التعليمية للغة، بمعنى أنه هو الذي يهيمن على التخطيط وعلى اتخاذ القرارات باعتباره علما يستهدف قواعد العلم من الوصف إلى الضبط والتنظيم))[1].

فكلمة تعليمية اصطلاح استخدم في الأدبيات التربوية منذ بداية القرن السابع عشر , وهو جديد ومتجدد بالنظر على الدلالات التي ما أنفك يكتسبها حتى وقتنا الراهن[2].

كما يرجع التأهيل اللغوي للمصطلح المتداول في الدرس التعليمي عند الغرب إلى الاشتقاق الإغريقي (*DIDACTICOS*) الذي جاء من الأصل *(DIDASKEIN)* وهو يدل على مجرد تعلم (*ENSEIGNEMENT*) وتكوين , وإذا انصرفنا إلى معجم يعير الاهتمام لتلخيص مفاهيم العلوم الاجتماعية بتداخلها تداخلا يسيرا وكثيرا , نجده يسند إلى مصطلح (*DIDACTIQUE*) مفهوما يجمع بين الفن والعلم يعين بالتعليم كما أعده في معناه الضيق منهجية في التعليم[3].

---

[1] عبد الراجحي، علم اللغة التطبيقية وتعليم العربية، دار المعرفة: الإسكندرية، مصر،1995، ص12.

[2] عبد القادر لوريسي، المرجع في التعليمية –الزاد النفيس والسند الأنيس في علم اللغة–، الجاسور النشر والتوزيع، ط1، 2014، ص19

[3] يوسف مقران، دروس في اللسانيات التعليمية، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، 2008/2007، ص13/12.

استمر مفهوم التعليمية كفن للتعليم إلى أوائل القرن التاسع عشر حيث ظهر العالم والفيلسوف الألماني "فريدريك هيربارت" (*HERBART*–1770–1841) الذي وضع الأسس العلمية للتعليمية, كنظرية للتعلم تستهدف تربية الفرد, فهي نظرية تخص النشاطات المتعلقة بالتعلم فقط, أي كل ما يقوم به المعلم من نشاط فاهتم بذلك "الهيربارتيون" وبصورة أساسية بالأساليب الضرورية لتزويد المتعلمين بالمعارف واعتبروا الوظيفة الرئيسية للتعليمية تحليل نشاطات المعلم في المدرسة، وفي القرن التاسع عشر, وبداية القرن العشرين ظهر تيار التربية الجديدة بزعامة "جون ديوي"(*DEWEY*) (1859–1952) فأكد هدا التيار على أهمية النشاط الحي والفعال للمتعلم في العملية التعلمية, واعتبر التعلمية نظرية للتعلم لا للتعليم واستبدل أتباعه المفاهيم الهيربارتية بفكرة تطوير النشاطات الخاصة بالمتعلمين وانحصرت وظيفة التعلمية في تحليل نشاطات المتعلم[1].

وفي القرن العشرين أخذ مصطلح تعليمية المواد يبرز بقوة , في مقابل بعض التراجع في استخدام مصطلح التربية العامة, حيث كان قبل هذه المرحلة التركيز في إعداد المتعلمين مثلا, على تمكن المعلم من المادة التي يعلمها وبمعرفته بمحتوى منهج هذه المادة, وكان تعليم المادة يستند إلى الموهبة الشخصية , الفن في قيادة الصف وإدارته , تأمينا للنظام الانضباط[2].

ونتيجة لتطور المفاهيم وتراكم الخبرات التربوية و التعلمية خلال القرن العشرين ظهر بوضوح أن كلا المفهومين الهيربارتي وأنصار التربية الجديدة يتصل بالأحادية حيث فصلوا بشكل ميكانيكي التعليم والتعلم الواحد عن الآخر , واتضح خطأ وضع هذين

[1] عبد القادر لوريسي، المرجع في التعليمية–الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ص20.

[2] أنطوان صياح وآخرون، تعليمية اللغة، الجزء الأول، دار النهضة العربية، ص13.

النشاطين في العملية التعلمية كطرفين متعارضين وعدم إمكانية إخضاع أي طرف للطرف الآخر[1].

لقد وافق بروز مصطلح "تعليمية " (*DIDACTIQUE*) مع مجموعة تحولات على رأسها انتقال المحور في التربية والتعليم إلى المتعلم الذي أصبح محور العملية التعلمية المعلم يعلم , ولكن هل يتعلم المتعلمون؟ وقد تحولت النظرة إلى المعارف التي تدور عليها العملية التعليمية , ففي الماضي كانت هذه المعارف بضاعة , يمتلكها المعلم ويجتهد في نقلها بفن ووضوح , إلى التلميذ الذي عليه أن يعيد إنتاجها وعلى أنه قادر على إعادة تمريرها بدوره , وهذا التحول العميق يعود إلى التغير الذي حدث على نظريات التعلم[2].

وبذلك يتبين أن التفكير اللساني جزء من الإستراتيجية الديداكتيكية , لأنه يمدها بحقل من المفاهيم وبمنهج التحليل ومنظور التفكير[3].

فإذا ما التفتنا التفاتة سريعة إلى الظروف التي ظهر فيها مصطلح التعليمية (*DIDACTIQUE*) في الفكر اللساني والتعليمي المعاصر نجد ذلك يعود إلى (*M.F.MAKEY*) الذي بعث من جديد المصطلح القديم (*DIDACTIQUE*) للحديث عن المنوال التعليمي.

وبالتالي نتساءل لماذا لا نتحدث عن تعليمية اللغات بدلا من اللسانيات التطبيقية فهذا العمل سيزيل الكثير من الغموض واللبس ويعطي لتعليمية اللغة مكانتها التي تستحق؟[4]

---

[1] عبد القادر لوريس، المرجع في التعليمية، ص21.

[2] أنطوان صياح وآخرون، تعليمية اللغة العربية، ص17.

[3] علي آيت اوشتان، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي، الأسس المعرفية الديداكتيك، دار الثقافة، ص23.

[4] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغة، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ص131/130.

كما أكدت التجارب والدراسات المعاصرة في علوم التربية أن التعليم والتعلم كل متكامل حيث أن النشاطات في العملية التعلمية يربطها التفاعل المنطقي مع الطرف الآخر , باعتبار أن التعلم تأثير داخلي يتجه أو ينطلق من داخل ذات الفرد نحو الخارج ,والتعليم تأثير خارجي يتجه نحو الذات فهو يمثل ما تستوعبه الذات.

أدى هذا المفهوم الجديد للعملية التعليمية إلى اعتبار التعليمة نظاما من الأفكار والفرضيات المصححة والمحققة تتعلق بالظواهر التي تخص عملية التعليم/ التعلم ونظاما من أساليب تحليل وتوجيه هذه الظواهر.

ب/ مفهوم التعليمية: هي تلك الدراسة التي تطبق مبادئها على مواد التعليم, وهي تقدم المعطيات الأساسية والضرورية لتخطيط كل موضوع دراسي وكل وسيلة تعليمية .

وبعبارة أدق فإن التعليمية تؤسس نظرية التعليم فهي تدرس القوانين بغض النظر عن محتوى مختلف المواد, فموضوعها هو النشاط التعليمي أي نشاط التعليم والتعلم في ترابطهما وفق قوانين العملية التعليمية ذاتها[1].

كما تعتبر التعليمية همزة وصل تجمع بين اهتمامات مختلفة وتخصصات مختلفة ومتنوعة, لأن المجال التطبيقي يقتضي المشاركة الفعالة.

وذالك لأن التعليمية وتعليمية اللغات لاتهم الباحث اللسان فحسب بل هي المجال المشترك الذي يجمع بين اللسان و النفس والتربوي وهذا دليل قاطع على الطابع الجماعي الذي يتميز به البحث التطبيقي وهو الذي يضمن النتائج الإيجابية والحلول الناجعة[2].

[1] عبد القادر لوريسي، المرجع في التعليمية، ص21.

[2] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص130.

**ج/ التعريف اللغوي والاصطلاحي:**

1/ اللغوي : فكلمة التعلمية مشتقة من الفعل تعلم , يتعلم تعلما , الأمر أيقنه وعرفه.

ونقول علمت الشيء بمعنى عرفته وخبرته, وتعلم الرجل خبره .

وجاء في التنزيل: (ويتعلمون ما يضرهم ولا ينفعهم) [البقرة – 102–][1].

2/ **الاصطلاحي:** اللسانيات التعلمية مصطلح وضع في اللغة العربية ليتقابل به المصطلح الغربي المشهور بالتركيب الآتي (*la didactique de langue* ) لهذا نجد البعض يعمد إلى ترجمة العبارة الفرنسية ترجمة حرفية , فيستعمل معها مصطلح (تعليمية اللغات) ونجد آخرين يستعملون المركب الثلاثي ( علم تعليمية اللغات) وهناك من يكتفي (تعليم اللغة) .

وثم من يستعمل ( تعليميات) أو (تعليمة ) بكل اختصار حتى حين يتعلق الأمر باللغات , وهناك من يلجأ مرة أخرى إلى التركيب الثلاثي ( علم تعليم العربية)

بتخصيص اللغة كما سلكه علم تعليم العربية الذي تأسس عام 2003 بالمدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية ببوزريعة .

ولما كانت اللسانيات في المجال الأهم الذي يتناول موضوع اللغة والأدنى إلى المجال المعني بتعليمها وبنظريات هذا الأخير ومناهجه وفنياته , أضح من المهم أن تعترضه اللسانيات حتى التسمية فنحصل بذلك على تركيب نعتي إذا قيد (تعلمية) لسانيات تعليمية[2].

[1] ابن منظور، لسان العرب، مادة(علم).

[2] يوسف مقران، دروس في اللسانيات التعليمية، ص13.

والديداكتيك بالأساس هو التفكير في المادة الدراسية بغية تدريسها أو هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المتعلم لبلوغ هدف عقلي.( معرفة , علم ) أو وجداني (قيم , مواقف) أو حس حركي ( لمختلف الرياضات) وتتطلب الدراسة العلمية الالتزام بالمنهج العلمي[1].

وعليه فإن التعلمية تعبر عن مقاربة خاصة لمشكلات التعليم فهي تشكل حقلا معرفيا قائما بذاته , يتناول بالتحليل الظواهر التعلمية , فهي تفكير في المادة بغية تدريسها في ضل تواجد نوعين من المشكلات : مشكل متعلق بالمادة في حد ذاتها والآخر مرتبط بالفرد في وضعية التعلم وهي تسعى لتحقيق هدف عملي ووضع خاصية عملية نظرا لكونها تؤلف نظاما منسجما من المعارف بنحو مستمر على أهميتها كإطار بحث في كيفية اكتساب المتعلم للمادة التعليمية فهي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يعشها الفرد بهدف بلوغ مخرجات لتعليمية محددة.

كما أن التعليمية بكل ما تحمله من معنى هي بالضرورة علم تطبيقي وهو علم شهد تطورات ملحوظة في العقود الأخيرة[2].

**ثانيا: الفرق بين التعليمية والبيداغوجيا**

إن مصطلح (بيداغوجيا) من أصل يوناني مؤلف من كلمتين (*péda*) وهي مشتقة من (*paidos*) وتعني الطفل وكلمة (*ogogie*) وتعني التوجيه. وكان المربي في عهد الإغريق هو الشخص في اغب الأحيان هو الخادم الذي يرافق الطفل في طريقه إلى المعلمين، فلم يكن البيداغوجي معلما ولكنه كان مربيا، فهذا الذي يسهر على رعاية الطفل والأخذ بيده هو الذي يختار له المعلم، ونوع التعليم الذي يراه ملائما حسب تصوره.

[1] عبد اللطيف الفرابي، محمد آيت يحي، عبد العزيز الغرضاف، عبد الكريم غريب، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية، ص255.

[2] عبد القادر لوريسي، المرجع في علوم التربية، ص24/23.

كان البيداغوجي مربيا وقد ارتبطت التربية بتهذيب الخلق بالمعنى الواسع، أما التعليم فقد ارتبط بالتحصيل المعرفي بالمعنى الضيق.

وبمرور الوقت تحول البيداغوجي لأسباب عدة من المربي بالمفهوم الواسع إلى المعلم الذي ينقل المعرفة دون التساؤل عن نمط المتعلم الذي يسعى إلى تكوينه، وبذلك تحولت البيداغوجيا عن معناها الأصلي المرتبط بإشباع القيم التربوية إلى المنهجية في تقديم المعرفة، وارتبط ذلك بما يعرف بفن التدريس، وانصب الاهتمام على اقتراح الطرائق المختلفة، وظهرت بيداغوجيا كثيرة عرفت بأصحابها " هيربرت" " منتسوري"، ولم تتمكن البيداغوجيا من بناء نظرية موحدة لتحليل وضعيات التدريس أو القيم فخلت بذلك من البعد العلمي[1].

أما التعليمية، وكما سبقت الإشارة إلى مفهومها، فإنها تهدف إلى التأسيس العقلاني للممارسة الشاملة، لتكن قادرة على تحقيق النجاح في كل التخصصات لجميع المتعلمين، كما أشار إلى " كومينوس" (*communèus*)، وذلك بإضافة البعد العلمي الذي تفتقده البيداغوجيا وتجنب كذلك الفكر الوضعي الذي يميزه هذه الأخيرة.

بهذا فالتعليمية تسعى عبر البحث الامبريقي لصياغة نظام منسجم من التوجيهات القابلة للتحقيق بغرض عقلنة الفعل التعليمي، وهو ما عبر عنه " دي كورت" *(de cort)* بالتعليمية التجريبية (*didaxlogie*)، والتعليمية العلمية (*didactologie*) من خلال الاجابة على التساؤلات المتعلقة بكيف نعلم محتوى تعليمي معين؟ فالتعليمية في الاصل تفكير منهجي.

وبشكل أدق يمكن القول انه في الوقت الذي تواصل فيه البيداغوجيا التساؤل حول الغايات، تتساءل التعليمية عن الوسائل.

[1] بلقاسم جياب (رسالة دكتوراه في تعليمية اللغة العربية، إشراف الأستاذ بلقاسم دفة )، جامعة باتنة، كلية اللغة والأدب العربي والفنون، 2016، ص18/17.

التعليمية تتناول منطق التعلم انطلاقا من منطق المعرفة، أما البيداغوجيا فتتناول منطق التعلم من منطق القسم[1].

على الرغم من مساهمة النظرية اللسانسة في تطوير طرائق تعلم اللغات، فإن ما يمكن ملاحظته منذ البدء هو أن العلاقات بين اللسانيات والتعليمية لم تصل إلى الغاية المرجوة والمتوفاة علميا، وبيداغوجيا، وما يؤكد ذلك هو العزلة العلمية التي يعاني منها الأستاذ، فمنذ زمن قليل ما فتئ أستاذ اللغة يبعد عن اهتماماته الأبحاث اللسانية، معتبرا مادته فنا وليس بعلم وما ينبغي لها، وهذا تصور وهمي لا يرقى إلى مستوى الوعي العلمي والبيداغوجي[2].

ولمعرفة أوجه الاختلاف بين التعليمية والبيداغوجيا نبينها في الجدول الآتي:

| التعليمية | البيداغوجيا |
|---|---|
| - تهتم بالجانب المنهجي لتوصيل المعرفة مع مراعاة خصوصيتها في عمليتي التعليم والتعلم<br>- تتناول منطق التعليم انطلاقا من منطق المعرفة.<br>- يتم التركيز على شروط اكتساب المتعلم للمعرفة<br>- تهتم بالعقد التعليمي من منظور (العلاقة التعليمية) تفاعل المعرفة (المعلم /المتعلم) | - لا تهتم بدراسة وضعيات التعليم والتعلم من زاوية خصوصية المحتوى، بل تهتم بالبعد المعرفي للتعلم وبأبعاد أخرى نفسية واجتماعية<br>- تتناول منطق التعلم من منطق القسم (معلم/ متعلم)<br>- يتم التركيز على الممارسة المهنية وتنفيذ الاختبارات التعليمية التي تسمح بقيادة القسم في أبعاده المختلفة. |

[1] عبد القادر لوريسي، المرجع في التعليمية، ص33/32.

[2] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص134/133.

| | |
|---|---|
| | – تهتم بالعلاقة التربوية من منظور التفاعل داخل القسم(المعلم/المتعلم). |

وعليه فإن العملية التعليمية تهتم بالجانب المعرفي، بينما البيداغوجيا تهتم بالجانب التطبيقي الخاص بالمعلم والمتعلم[1].

**ثالثا: محور العملية التعليمية**

**أ/ المعلم:**

المعلم هو الإنسان الراشد المشبع بقيم المجتمع ومبادئه الفلسفية والثقافية و اتجاهاته الفكرية ونظرته للكون وللذات وللآخر، وهو الناقد لما يجري في المجتمع من حركات وسكنات، وفي نفس الوقت هو الناقل للمعرفة وما أكتبه من النظريات وقوانين علمية ومنهجية وموضوعية، لأن هذه النظرة وما تحمله من صفة الموضوعية قد أكتسبها المعلم، وهو أيضا الحامل للمعرفة الإنسانية في تاريخ واجتماع وكينونة الإنسان كإنسان، متميز عن الكائنات الحية الأخرى، في صمتها ومحياها، وقد اختلفت النظرة إلى مساره من حيث وظيفته التربوية بين قديمها وحديثها[2].

ويمكننا أن المعلم الكفء هو الذي أعد الإعداد المناسب والذي يتصف بأن يكون محبا للناس عامة وللأطفال خاصة، وأن يكون مهتما بمشكلاتهم وحياتهم، وأن تكون له فلسفة اجتماعية سليمة، وأن يكون متصفا بالذكاء وبالقدرة على الابتكار والجد والاجتهاد ولاتزان العاطفي، وأن يكون محي الجسم سامي الخلق، ذا ثقافة واسعة وعلى دراية بالتربية وعلم النفس وأن يكون قادرا على فهم دوافع السلوك المعقدة وعلى معاملة كل تلميذ على أنه وحدة فريدة وأن يكون متكامل

[1] بلقاسم جياب (رسالة لنيل شهادة الدكتوراه، تعليمية اللغة العربية)، ص18.

[2] محمد عسعوس، مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات، دار الأمل، تيزي وزو، الجزائر، ط1، دس، ص83.

الشخصية راضيا عن مهنته. وهذا المعلم المتكامل جسما وعقلا ووجدانيا وخلقا وعلما يكون له الأثر البالغ في نجاح الموقف التعليمي[1].

وهذا الشخص الذي يقوم بعملية التعليم ونقل الخبرات والأفكار والمعارف وغيرها المتعلمين ولا يقتصر دور المعلم على نقل المعرفة فقط بل يتعداها إلى دور آخر مهم ألا وهو التربية الخلقية والروحية والاجتماعية والنفسية للمتعلمين. فهو الأب والأخ الكبير والمربي. ومصدر الحنان وتهذيب السلوك للمتعلمين[2].

**1) النظرة القديمة للمعلم**

(( قد أوكل المجتمع للمعلم نقل المعرفة إلى الجيل الصاعد، يقول اللقاني في هذا المفهوم: (( هو خبير بمادته ونموذج يحتدى به، في تمكنه بها وهو مدرب، بحيث يعرف تماما ماذا يدرس، وليس كيف يدرس، ذلك القدر من المادة التي حددت له ليدرسها)) .

إن المعلم في مفهوم التربية التقليدية: هو الفرد الذي يلقن المعارف للتلميذ، فلا يهتم بخصائص النمو ولا بالطريقة التربوية، والوسائل التعليمية، بقدر ما يهتم بالمواد التعليمية من لغة وتاريخ وفلك ورياضيات ...الخ، بكلمة اشمل كل ما هو معروض على الطفل الصغير، وأن ملكته تنمو وتتسع سعتها على حسب ما يقدم لها من كمية المعارف، فتستقبله بعقل مطاطي، تزداد سعته بازدياد بكمية المعرفة المقدمة له.

**2) النظرة الحديثة للمعلم**

إن مفهوم المعلم التقليدي: هو محور العملية التربوية ونقطة ارتكاز للفعل التربوي، وأهمل المتعلم الذي منحته التربية الحديثة حقه الذي سلبه منه الفكر

[1] فايز مراد دنش، معنى التعلم، دار الوفاء الدنيا، الإسكندرية، مصر، ط1، 2003، ص28.

[2] خالد محمد أبو شعيرة، المدخل إلى علم التربية، مكتبة المجتمع العربي، عمان، الأردن، ط1، 2008، 259.

التقليدي، يقول القاني:((فهو يقوم بدور يختلف عن دوره في إطار لفكر التقليدي، فهو يقوم بالتخطيط والتوجيه والمتابعة، وهو في هذا الدور يسعى إلى توفير أفضل الظروف والإمكانيات، وأفضل مناخ تعليمي)).

إن الفكر التربوي الحديث، جعل التلميذ نقطة ارتكاز في الفعل التربوي، ومحور العملية التربوية، ومركز اهتمام، ودور المعلم هنا دور توجيهي، لتنمية شخصية التلميذ نحو القيم والقواعد والقوانين العلمية، والعرى الاجتماعية والتقاليد التي يرغب فيها المجتمع، والتلميذ يقوم بالبحث والاستكشاف بنفسه وبمساعدة المعلم، الذي أصبح يلعب دور المساعد والموجه[1].

3) **صفات المعلم وخصائصه:**

3-1/ **صفات المعلم وخصائصه الجسمية:**

أ- سلامة الحواس ( البصر والسمع واللمس والذوق والشم)

ب- سلامة جسده، النطق العرج البتر الحدب

ج- سلامة مظهره، الهيئة العامة، انسجام ألوان ثيابه، جماله، مشيته

3-2/ **صفات المعلم وخصائصه العقلية:**

أ- الذكاء، استيعاب الموضوع وإيضاحه، تيسير إيصال المعلومات بأساليب متغايرة.

ب- الإبداع والتطوير، تقديم المعلومات، شرح المفاهيم، استثارة العقول للإبداع، القدرة على تجاوز الأوضاع التقليدية.

النتيجة: نجاح العمل وإعداد أجيال قادرة على تطوير المجتمع

3-3/ **صفات المعلم وخصائصه المزاجية:**

[1] محمد عسعوس، مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات، ص84/83.

أ- الانضباط في السلوك، فالمعلم هو القدوة الصالحة والمثال المحتذى.

ب- الالتزام بالأداء، فتلاقح الأفكار ينتج أفضل الحلول والنتائج.

ج- التقيد بالتخطيط والتنظيم، فكل عمل دون تخطيط فاشل[1].

**3-4/ صفات المعلم وخصائصه المعرفية:**

أ- معرفة المادة الدراسية، قراءتها، فهمها، استيعابها، عرضها (لغويا، نحويا، تعبيريا، بلاغيا).

النتيجة: القدرة على الإجابة على أي سؤال، حسن تقديم المادة يدفع التلاميذ إلى محبتها والتخصص فيها، سوء تقديم المادة يؤدي بالتلاميذ إلى كرهها والنفور منها[2].

**ب/ المتعلم (التلميذ)**

يعد التلميذ محور العملية التربوية لأنه هو الذي تقوم عليه هذه الأخيرة، ومن أجله أنشأت المدرسة، فأي نشاط تضعه المدرسة أو أي مؤسسة تربوية أو اجتماعية يعتمد أساسا على التلميذ، وعندما يتعامل المعلم مع طلبته علية مراعاة الكثير من الأمور منها:

- ✓ الطلبة أفراد وعناصر نامية أو متطورة خلال مراحل متعددة في النمو والتطور التي يمر بها الإنسان منذ طفولته، وتمثل مرحلة الدراسة فترة لا تقل عن ثلث عمر الإنسان منذ طفولته.
- ✓ الطلبة أفراد متغيرون في القدرات الجسمية والصحية والعاطفية والاجتماعية، تنتمي كل منها إلى بيئة اجتماعية أو ثقافية أو اقتصادية تختلف عن اقرانه.
- ✓ يختلف نمو الجنسي ما بين البنين والبنات

[1] خالد ابو شعيرة، المدخل إلى علم التربية، ص260.

[2] المرجع نفسه، ص261.

- ✓ يوجد فروق فردية في الذكاء بين الطلبة
- ✓ تختلف ميولات الطلبة نحو الموضوعات المختلفة
- ✓ على المعلم أن يحتفظ بسجل خاص يدون في معلومات عن الطلبة[1].

وان للمتعلم دورا في التربية، ذلك أن مفهوم التربية التقليدية يعطي دورا سلبيا للمتعلم، فهو يتلقى المعرفة من المعلم دون بذل جهد يذكر، حيث انه لا يقوم بأدنى نشاط في القسم للبحث عن المعرفة وتحليلها بالتصنيف والتبويب والبحث في الأسباب وتفسيرها وإعادة بنائها ومعرفة الهدف من الدرس.

يقول عسعوس عن المتعلم في نظرية التربية التقليدية: ((هو مستقبل نشاط ايجابي لمدة المعلومات والأفكار والمباني التي تقدم إليه)) ويقول أيضا على ضوء ذلك: ((فإن المعلم هو الناقل للمعرفة من باب أو أكثر إلى عقل التلاميذ الذين عليهم قضاء الوقت في الدراسة والتحليل دون بذل جهد))[2].

وللمتعلم أيضا دور في التربية الحديثة، عكس التربية التقليدية التي سبق ذكرها، حيث نجد أن التربية الحديثة ذهبت إلى ابعد من ذلك، في استيعابها إلى حمايته من قيود المجتمع، فأعطت أهمية كبيرة للطفل، إلى أن أصبح يطلق على عصرنا الحاضر عصر الطفولة، يقول اللقاني: ((ان المتعلم محور العملية التربوية )) ويقصد بذلك أن المتعلم من حيث إبعاده العقلية والاجتماعية والنفسية والجسمية أصبح مركز لخطط المناهج المدرسية، ويقول أيضا: ((إن الطفل يود أن يعيش طفولته وان يعيش مع الأطفال وان يتفاعل معهم، ويود أن يتعلم من خلال حياته في بيئته، وذلك كي يستمتع بحياته في الحاضر والذي يعيشه، ويستعد للحياة في المستقبل)).

---

[1] خالد ابو شعيرة، المدخل إلى علم التربية، ص257.

[2] محمد عسعوس، مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات، ص77.

والتربية الحديثة أعطت مفهوما جديدا للتربية، فنظرت إلى الطفل نظرة جديدة، بحيث انه كائن حي نشيط، تفيض له حياته حيوية ونشاط في اندفاعها نحو النضج، لذا أصبحت مكونات العملية التربوية جميعها ترتكز عليه في بناء المناهج، واختيار الطرق والرسائل لإشباع حاجاته وتنمية حواسه وقدراته العقلية[1].

**ج/ المنهاج (المعرفة)**

إن المناهج المدرسية من العوامل الأساسية في نجاح الموقف التعليمي، فإذا كانت مبنية على أسس تربوية سلمية وروعي فيها طبيعة نمو التلاميذ في كل مرحلة. وكانت متصلة بحياتهم مشبعة لحاجاتهم، ساعدت على التقدم والنمو التعليمي، ثم إتاحة قدرة في النشاط وحرية الحركة وحرية التفكير للتلاميذ، يساعد على إشراك التلاميذ في العملية التعليمية ونجاحها[2].

وهناك بعض العوامل التي تؤثر على الموقف التعليمي بطريقة غير مباشرة، كالظروف العائلية للتلميذ، ومدى استقرار الجو العائلي له، ومركز الطفل بين إخوته ومستوى الأسرى اجتماعيا واقتصاديا. ومدى توفر الإمكانيات اللازمة مثل الإضاءة والتهوية في المنزل، وكفاية عدد الحجرات التي تعيش فيها الأسرة دون زحام ...الخ[3].

والمنهاج هو الخطة الشاملة للعمل الدراسي هو وسيلة التعلم الأساسية، أي انه المحور الذي يرتكز عليه كل ما يقوم به التلاميذ ومعلمهم، وهكذا فإن المنهاج له طبيعة مزدوجة، فهو يتألف من ناحية من مجموع النشاطات التي يتم انجازها ومن ناحية أخرى من المواد التي استخدمت لانجاز هذه النشاطات.

---

[1] محمد عسعوس، مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات، ص78

[2] فايز مراد دنش، معنى التعلم وكنهه، ص29.

[3] المرجع نفسه، ص30.

وعلى هذا الأساس فإن المنهاج يشكل كل النشاطات والخبرات التي يندمج فيها التلاميذ تحت إشراف وتوجيه المدرسة لتحقيق الأهداف المنشودة أي انه لا يقتصر على المقررات الدراسية فحسب، وإنما يتضمن المقررات والبرامج، والكتب والمراجع، والوسائل التعليمية، والنشاطات المختلفة، طرق التدريس وأساليب التقويم[1].

**رابعا: المعوقات التعليمية وسبل علاجها**

عندما يكون المتعلم في مرحلة تعليمية جديدة، يواجه وضعية معينة(إشكالية) لبناء معارفه، يلاحظ أن المعارف والتصورات التي ساعدته في مواقف سابقة، أصبحت غير ملائمة أمام الوضعيات الجديدة أي: أنها فقدت الفعالية الكافية لإيجاد الحلول المناسبة للإشكالية التي أصبح يواجهها، وهذا ما يسمى بالعائق حسب تعبير "غاستون باشلار" (*bachelard*)، وهذه العبارة يقابلها عبارة (اختلال التوازن) عند بياجيه (*piaget*)[2].

وان الاهتمام بالنظام التعليمي وتطويره أصبح ضرورة حتمية، لكونه المقياس الحقيقي لحضارة وتقدم الأمة في الوقت الحاضر، وهو الخيار الأوحد في عالم المتغيرات المتسارع، والذي من خلاله نستطيع رسم صورة المستقبل الذي نريده، والتنبؤ بجيل مؤهل قادر على التفاعل مع معطيات العصر ومتغيراته، قادر على حل المشكلات، يصنع حضارة امة وهبها الله العلم والإيمان، لديها القدرة لمنافسة الدول المتقدمة في كافة المجالات والعلوم القائمة على الإبداع والابتكار.

لذا كان من الضرورة أن تتغير النظرة إلى المنظومة التعليمية من نظرة تقليدية قائمة على الحفظ والفهم والاستظهار، إلى مفهوم اشمل وأوسع قائم على إدراك المستجدات

---

[1] بلقاسم جياب، (مذكرة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه بعنوان تعليمية اللغة العربية في المنظومة الجزائرية بين النظري والتطبيقي، مرحلة المتوسط أنموذجا، إشراف الأستاذ بلقاسم دفة)، جامعة باتنة، قسم اللغة العربية وآدابها، 2016/2015، ص69.

[2] خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ط1، مطبعة ع/بن، 2005، ص133.

والمتغيرات التي يعيشها المجتمع، والقدرة على التعامل معها وتوظيفها التوظيف الأمثل، ولن يتأتى ذلك إلا من خلال بناء نظام تربوي ينهض بمستوى الفرد والمجتمع قائم عليه قائد مبدع يوظف كل الإمكانيات والطاقات في خدمة طلابه وتحسين أدائهم العلمي والمهاري[1].

ومن المداخل التطويرية للتطوير الكلي تطبيق إدارة الجودة في الأداء التربوي والتعليمي هدفا استراتيجيا نحو الأخذ بنظم الجودة في التعليم من اجل التحول من نمط الإدارة التعليمية التقليدية إلى النمط المبني على مفاهيم الجودة الشاملة، إلا تطبيق هذه الثورة الإدارية في منظومة التعليم في بلادنا تواجهه الكثير من المعوقات ويمطن تصنيفها وفقا لطبيعتها على النحو التالي:

1) معوقات متعلقة بالإدارة التعليمية ومن أبرزها على التوالي:
   - ضعف نظام التشجيع وحوافز العمل الفعال
   - عدم توفر الكوادر المؤهلة في مجال إدارة الجودة
   - سوء استغلال الموارد المالية
   - نقص في إدارة المعلومات والتكنولوجيا
   - ضعف ممارسة منهجية قيادة التغيير والتحول المؤسسي
   - عدم تفويض المسؤوليات
2) معوقات متعلقة بالبيئة المدرسية ومن أبرزها:
   - عدم توفر ميزانية خاصة للمدرسة
   - ضعف الصيانة الدورية للمبنى الدراسي
   - عدم توفر صالة الطعام المناسبة في المدرسة

[1] مقال ل: صلاح مصطفى علي بيومي، مدير إدارة تنسيق وظائف التعليم الفني، مديرية التربية والتعليم بشمال سيناء، عن موقع .*Salah baiumi@yahoo.com*، ص01.

- عدم مراعاة الشروط الهندسية في المبنى خاصة المباني القديمة والتي مازالت في الخدمة، كأبنية مدرسية حتى اليوم، وعلى وجه الخصوص في الأحياء القديمة.
- عدم توفر مسرح مدرسي.
- ضعف تجهيزات معمل العلوم في اغلب المدارس القديمة.
- عدم توفر معمل حاسب آلي أو قاعة انترنت[1].

3) معوقات متعلقة بالمنهج المدرسي ومن أبرزها:

- عدم قدرة المناهج المدرسية على إكساب الطلاب مهارة حل المشكلات.
- قلة التطبيقات العملية المهارية.
- قصور المقررات في علاج مشكلات الطلاب ومتغيرات النمو.
- ضعف صلة المقررات بواقع الحياة.
- عدم ملاءمة المقررات الدراسية لسوق العمل.

4) المعوقات المتعلقة بالإدارة المدرسية ومن أبرزها:

- كثرة الأعباء الإدارية المطلوب تنفيذها من قبل مدير المدرسة.
- وجود مقاومة للتغيير من بعض العاملين في المدرسة.
- ضعف استخدام الأسلوب العلمي في تحديد مشكلات العمل التربوي.
- عدم بناء خطة الدراسة في ضوء أسس التخطيط الاستراتيجي.
- ضعف كافيات المدير العلمية في مجال الجودة في التعليم.

5) معوقات متعلقة بالمعلم ومن أبرزها:

- عزوف المعلم عن حضور البرامج التدريبية.
- عدم قدرة المعلم على توظيف التقنيات الحديثة في التدريس.
- ضعف مهارات المعلم في الاتصال الفعال مع الطلاب.

[1] صلاح مصطفى علي بيومي، المرجع السابق، ص02.

- عدم رضا المعلم عن وظيفته التربوية

6) معوقات متعلقة بالطالب ومن أبرزها:

- ضعف دافعية الطلاب للتعليم والتعلم
- تدني رضا الطلاب عن واقعهم التعليمي
- ضعف تفاعل الطلاب داخل الفصل
- زيادة عدد الطلاب في الفصل الدراسي
- ارتفاع معدلات الرسوب والتسرب بين الطلاب خاصة في المرحلة الابتدائية، وعلى وجه الخصوص في المجتمعات البدوية[1].

7) معوقات متعلقة بعلاقة المدرسة بالمجتمع ومن أبرزها:

- عدم حضور أولياء الأمور إلى المجالس المدرسية
- ضعف دعم أولياء الأمور للبرامج والأنشطة المدرسية
- ضعف مشاركة القطاع الخاص في برامج مدرسية
- عدم تعاون أفراد المجتمع في تعزيز السلوك

**سبل علاج هذه المعوقات**

1. أن تلتزم مديريات وإدارات التربية والتعليم بتبني أسلوب الجودة في التعليم.
2. تدريب القياديين في المديريات والإدارات التعليمية على أساليب الجودة ومنهجها.
3. البعد عن المركزية في اتخاذ القرار التربوي والتعليمي عند تطبيق منهج الجودة.
4. أن تلتزم المديريات والإدارات التعليمية بتقديم كافة أشكال الدعم المعنوي والمادي للمدارس عند قيامها بتطبيق برامج الجودة.

[1] صلاح مصطفى علي بيومي، المرجع السابق، ص03.

5. أن تقوم إدارات المدارس بتأهيل معلميها التربويين من خلال إلحاقهم ببرامج تدريبية، تسهم في تحسين ممارساتهم التدريبية.
6. العمل على تحفيز الميدان التربوي التعليمي بالأنشطة والبرامج التي تساعد في تحسين صورة المدرسة عند المعلمين والطلاب[1].
7. أيجاد آليات لإشراك القطاع الخاص في برامج المدارس ودعم الأنشطة الداخلية
8. تضمين المقررات الدراسية أنشطة وتدريبات لإكساب الطلاب مهارة حل المشكلات بما يتناسب مع التغير في منظومة التربية والتعليم والتغير المتسارع في مجال تقنية المعلومات ووسائل الاتصال، وبما يتناسب مع سوق العمل من جانب وحاجات الطلاب النفسية والعقلية والاجتماعية والانفعالية من جانب آخر.
9. تقوم إدارة التربية والتعليم بدراسة تشخصيه لواقعها التعليمي والنظر في مخرجاتها التربوية ونسب الفاقد التعليمي لديها.
10. العمل على تأهيل مديري المدارس في مجال الجودة في التعليم من خلال برامج تدريبية تربوية جادة تتم بمعرفة جهات ذات صلة بمجال التربية والتعليم أو برامج تدريبية على مستوى الوزارة أو مديريات و إدارات التربية والتعليم[2].

[1] صلاح مصطفى علي بيومي، المرجع السابق، ص04.

[2] صلاح مصطفى علي بيومي، المرجع السابق، ص05.

**الفصل الثاني:** تعليمية القواعد النحوية

**أولا:** تعريف النحو

أ- لغة

ب- اصطلاحا

**ثانيا:** تعريف القواعد النحوية

أ- لغة

ب- اصطلاحا

**ثالثا:** طرائق تدريس القواعد النحوية

**رابعا:** أهداف تدريس القواعد النحوية

## الفصل الثاني: تعليمية القواعد النحوية

### أولا: تعريف النحو

النحو سلاح اللغوي، وعماد البلاغي، وإدارة المجتهد، وميزان العربية، وهو قانون اللغة العربية وميزانها، ويعد النحو من أهم أركان اللسان العربي، وهو أربعة كما حددها ابن خلدون: اللغة النحو البيان الأدب، فجاء النحو مقدما لان به تتبين المقاصد بالدلالة، فيعرف الفاعل من المفعول، والمبتدأ من الخبر.

#### أ- لغة

القصد والطريق، ونحاه ينحوه إذا قصده[1].

لقد أوردت المعاجم العربية تعريفا للنحو تحت باب نحا، ينحو، بمعنى قصد يقصد، والنحو هو القصد والطريق، بمعنى الوصول بالكلمة إلى قصد معين، أو نتبعه معها من اجل فهم معناها من خلال أحوال أخرها، لذلك نجد في المعجم الوسيط أن: ((النحو هو علم يعرف به أحوال أواخر الكلام إعرابا وبناءا))[2].

#### ب- اصطلاحا

نجد في كتب النحو واللغة تعريفات مختلفة، فمن النحويين من يقصر مفهوم النحو على الإعراب، ولا يكاد يتجاوزه، ومن الذين يعتمدون المفهوم الأول "الزجاجي (ت33هـ)" الذي يقول: ((...ثم أن النحويين لما رأوا في أواخر الأسماء والأفعال حركات تدل على

[1] ابن منظور، لسان العرب، مادة نحا، قرص مضغوط.

[2] زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، كلية الحقوق، جامعة الاسكندرية، 2011، ص192.

المعاني وتبين عنها، سموها إعرابا أي بيانا...، ويسمى النحو إعرابا والإعراب نحوا سماعا، لان الغرض طلب علم واحد))[1].

وجاء في لسان العرب أن النحو: ((هو إعراب الكلام العربي))[2].

ولقد ذكر "جبور عبد النور" في معجمه الأدبي في مادة (النحو): ((أن الكلمات قبل أن تدخل في تركيب العبارة لا يكون لها نصيب من الإعراب، فإذا انتظمت في العبارة تغير آخرها، فيقال أنها معربة، أو يثبت آخرها على ما يكون عليه من قبل، فيقال لها مبنية، ولكي نعرف التعبير الذي يطرأ على أواخر الكلمات من حيث الإعراب والبناء))[3].وهذا يعني أن النحو هو علم بأصول يعرف بها صحة الكلام وفساده.

أما "الشيخ مصطفى الغلاييني" الذي لا يميز بين النحو والإعراب، فيقول: ((والإعراب –هو ما يعرف اليوم بالنحو– علم بأصول تعرف بها أحوال الكلمات العربية من حيث الإعراب والبناء، فيه يعرف ما يجب عليه أن يكون آخر الكلمة من رفع، أو نصب، أو جزم، أو لزوم حالته واحدة))[4].

فعلم النحو هو ذالك العلم الذي يدرس الكلمات وعلاقتها ببعضها , فمن الكلمات تتشكل الجمل التي تعتبر ميدان علم النحو, وتكتسب الكلمة معناها النحوي إذا دخلت في الجملة إذا تصبح ذات وظيفة معينة, فتؤثر وتتأثر بغيرها, فالجملة هي حالة مجموعة

[1] الزجاجي، الايضاح في علل النحو، تحقيق: مازن المبارك، بيروت، لبنان، ط2، 1973، ص91.

[2] ابن منظور، لسان العرب، مادة نحا، قرص مضغوط.

[3] زكريا اسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، ص193/192.

[4] مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ج1 ، ط3، منشورات المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، 1978، ص06.

كلمات لا تقل عن اثنين وتتأثر بغيرها لتأدية معنى له صفة الاستقلال[1] , هدا المفهوم يعالج قضية أن النحو هو علم دراسة الجملة .

كل التعريفات المذكورة تصب في وعاء النحو الذي لا يتجاوز حدود الشكل والحركات التي تلحق بأواخر الكلمات, يسببها أثر العوامل في معمولاتها, ثم أن الإعراب – كما هو معروف – بعض المعنى وجزء من النظام الكلي والشامل للنحو, فليس من المعقول أن نختزل هذا النظام الشمولي متعدد الجوانب في ظاهرتي الإعراب والبناء.

وهناك أيضا اتجاه آخر يلبس النحو مفهوما أوسع وأرحب من مفهوم الفريق الأول, بحيث نجد "ابن جني (ت 392 هـ)" والذي يعرف النحو بأنه : ((انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتحقير والتكسير والإضافة والتركيب وغير ذلك, ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم, وإن أشد بعضهم عنها رد به إليها))[2].

واستنادا إلى هذا التعريف نستنتج ما يلي :

- أن النحو بهذا المفهوم الشامل لا يقف عند حدود الإعراب والبناء, بل يتجاوز إلى ما يعرف بالتركيب(*syntaxe*) والصرف (*morphologie*)[3].

**ثانيا: مفهوم القواعد النحوية**

**أ- لغة :**

والقاعدة أصل الأساسي, والقاعدة الأساس, وقواعد البيت أساسه, وفي التنزيل [وإذ يرفع إبراهيم القواعد من البيت وإسماعيل ] –البقرة 127-.

[1] محمد ربيع، أساسيات اللغة العربية، ط1، المركز القومي للنشر، عمان، الأردن، دس، ص173.
[2] ابن جني، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، ج1، ط2، بيروت، 1952، دار الكتب، ص34.
[3] ينظر ابن جني في الخصائص، ص34.

وقال "الزجاج": ((والقواعد أساطين البناء التي تعتمد, وقواعد الهودج: خشبات أربع معترضة في أسفله))[1].

والقاعدة : ما يقعد عليه الشيء؛ أي : يستقر ويثبت[2].

**ب- اصطلاحا:**

أما مفهوم القواعد فهو –كما يعرف كل من له صلة بعلم اللغة– أشمل بكثير من قوانين أواخر الحركات, فقواعد اللغة هي القوانين التي يتركب الكلام بموجبها من أجزاء مختلفة, القوانين الصوتية المتصلة بلفظ الكلمة أو مجموعة من الكلمات, والقوانين الصرفية المتصلة بصياغة الكلمة وما يسبقها أو يليها من الصفات والقوانين النحوية المتصلة بنظم الجملة وأواخر حركات الكلمة فيها[3].

هنا يجب التفريق بين القواعد والنحو، فالنحو هو العلم الذي يبحث فيه عن أواخر الكلم إعرابا وبناءا، أما قواعد اللغة العربية فهي عبارة عامة تتسع لقواعد النحو والصرف والبلاغة والأصوات والكتابة، ولكون قواعد اللغة العربية فيما أدرجت الكتب المدرسية على تناوله تشمل قواعد النحو والصرف[4].

وتعد القواعد وسيلة لضبط الكلام وصحة النطق الكتابة وصون اللسان والقلم عن الخطأ[5].

---

[1] ينظر لسان العرب، ابن منظور، المجلد3، ط3، 1994، ص361.

[2] ينظر الصحاح، الجوهري، تحقيق: أحمد عبد الغفور، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط4، 1990، ص(525/2).

[3] عبد الرحمان النجدي، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، مؤسسة دار العلوم، الكويت، ط1، 1979، ص52.

[4] طه حسين الدليمي ومحمود نجم الدليمي، اساليب حديثة في تدريب قواعد اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ط1، 2004، ص201.

[5] محسن علي عطية، الكافي في اساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، 2006، ص268.

**ثالثا: طرائق تدريس القواعد النحوية**

يشيع في تعليم النحو العربي طرائق عدة عنيت بتدريس القواعد النحوية نجملها فيما يلي:

1. **الطريقة الإلقائية:** وهي طريقة قديمة وتقليدية، تعتمد على أسلوب المحاضرة أو الإملاء، وهي مستعملة كثيرا في الجامعات الجزائرية، وهذا بإلقاء المعلومات، وتحول من عقول المعلمين إلى عقول المتعلمين، ومن أهم سمات هذه الطريقة:

- يدرس المعلم ويلقن الدارسين
- يفكر المعلم بينما لا يفكر المتعلمون
- يتحدث المعلم بينما يصغي المتعلمون في خضوع
- يضبط المدرس النظام، وعلى الدارسين أن يمتثلوا للنظام.
- يختار المدرس ما يريد، ويطبق رغباته، وعلى الدارسون أن يرضخوا لتلك الرغبات.
- يقوم المدرس بنشاط، بينما يعيش الدارسون في خداع. مؤداه أنهم ينشطون من خلال نشاط المدرس.
- يختار المدرس محتو البرنامج الدراسي دون استشارة الدارسين أن يتكيفوا مع هذا المحتوى.
- يخلط المدرس بين سلطة المعرفة والسلطة المهنية التي يمارسها، في حركة معاكسة لحرية الدارسين.
- المدرس هو محور العملية التعليمي، في حين أن الدارسين ليسوا إلا مجرد أشياء[1].

[1] محمود السيد، طرائق التدريس في الجامعات، مجلة التعريب، دمشق، 1991، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، العدد2، ص135.

ومن خلال هذه السمات التي تطبع الطريقة الإلقائية، نلاحظ أنها تهمل علاقة التفاعل بين المعلم والمتعلم، أخذا وردا، في الوقت الذي تجعل المناهج العلمية الجديدة من الشخص المتعلم محورا أساسيا لها، وتعمل على إشراكه في مسؤولية وقيادة عملية التعليم[1].

- **النقد الموجه إلى هذه الطريقة**

لقد وجهت إلى هذه الطريقة انتقادات عديدة، لأنها أهملت شخص المتعلم وجعلته سلبيا من عملية التعليم، لا يمكنه أن يكتسب أية مهارات، لأنه لا يستطيع أن يركز مدة طويلة على الدرس، وهو مهمل مهمش، وخاصة أن التركيز يكون على تقديم مادة معينة تهمل جميع الأهداف التربوية، فلا يستفيد المعلم إلا قليلا نظرا لعدم قدرته على هضم المعلومات بسرعة، واستخلاص الأفكار بسرعة والربط بينهما في ظل هذه الظروف، وعليه فإنه يجب تحديد الأدوار المتكاملة بين المعلم والمتعلم، المعلم منشط ومنظم وليس ملقنا، وهو بذلك:

- يسهل عملية التعلم، ويحفز على الجهد والابتكار.
- يعد الوضعيات ويحث المتعلم على التعامل معها.
- يتابع باستمرار مسيرة المتعلم، من خلال تقويم مجهوداته.

أما المتعلم فهو محور العلمية التعليمية، وهو عنصر نشيط فيها، إذ أنه:

- مسؤول عن التقدم الذي يحرزه.
- يبادر ويساهم في تحديد المسار التعليمي.
- يمارس ويقوم بمحاولات يقنع بها أنداده ويدافع عنها في جو تعاوني.

[1] محمود السيد، طرائق التدريس في الجامعات، ص135.

- يثمن تجربته السابقة، ويعمل على تعميمها، وتوسيع آفاقها[1].

وبالتالي المتعلم هو الذي تتمحور عليه العملية التعليمية، ويكون فيها العنصر الفعال.

**2. الطريقة التلقينية والقياسية**

تشابه هذه الطريقة سابقتها ( الإلقائية )*, وهي لا تكاد تشابهها حتى تختلف عنها ففي الطريقة الأولى يكون الأمر كله موكلا إلى المعلم، أما المتعلم فيحفظ ويستذكر فقط, أما الطريقة (التلقينية) فهي تعمل على حل المشكلات الصعبة, حيث يتدخل المتعلم بتلك الحلول التي يقف الطالب عندها عاجزا,وهكذا يحصل الطالب على الهدف التعليمي بمساعدة محدودة من المعلم, أو دون مساعدة, ويتم فيها إعطاء المبادئ وحلول المشكلات من قبل المعلم[2], وتميل هذه الطريقة إلى إستراتيجية الشرح النحوي وتحفيظ القواعد, وفيها تقدم القاعدة النحوية أولا, ثم تقدم الشواهد التي تبينها وتوضحها, وتعزز بذلك القاعدة بتطبيقها على بعض الجمل, حتى ترسخ في أذهان التلاميذ, وتعتمد هذه الطريقة على التفكير القياسي لأنها تبدأ بالأحكام و التعاريف العامة, لتنتقل إلى الأمثلة ومنه إلى التطبيق على القاعدة.

يرى أنصار هذه الطريقة أنها خير معين لتدريس النحو من ناحية سهولتها وسرعتها في الأداء, فالطالب الذي يفهم القاعدة أصلا يستقيم أكثر من الذي يستنبط القاعدة من أمثلة توضح له قبل ذكرها, ولا سبيل يعين على حفظها حفظا يعين على ذكرها.

فعلا ترى المناهج الجديدة أن عملية التعليم تقوم على اختيار وضعيات تعليمية مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات, وترمي عملية التعليم إلى إيجاد حلول لها

---

[1] محمود السيد، طرائق التدريس في الجامعات، ص136.

* هناك من علماء التربية وعلماء النفس من لا يفرق بين الطريقة الإلقائية والطريقة التلقينية باعتبار أن الألفاظ مترادفة فقط

[2] محمد كامل حسين، مذكرة عن الطريقة الحديثة في تعلم النحو، مصر، 1966، ص2.

باستعمال الأدوات الفكرية, وتسخر المهارات والمعارف الضرورية لذلك, ولكن المتعلم يجب أن يقوم بهذا الدور, لأنه هو محور العملية التعليمية والعنصر النشيط فيها[1].

- **النقد الموجه إلى هذه الطريقة**

يرى أنصار هذه الطريقة بأن المتعلم بقدر ما يكون حافظا للقاعدة اللغوية المقدمة له بقدر ما يكون متقنا للغة أو كأنهم قالوا أن المعرفة النظرية للغة وحفظ مصطلحاتها وتعاريفها يؤدي إلى اكتساب الملكة اللغوية, غير أن واقع الممارسة الفعلية يثبت أنه ليس كل ما يحفظ قاعدة نحوية عن ظهر قلب قادرا على استعمالها والتحدث بها, أو كتابتها بطريقة سليمة, لأن المعرفة هي معرفة عملية لا معرفة نظرية, وتتنافى هذه الطريقة مع قواعد التدريس التي تسير من السهل إلى الصعب, إذ أنها تبدأ من الصعب لتنتقل إلى السهل, ((وتقديم القاعدة والتعريف على الأمثلة يكون بمثابة تقديم الصعب على السهل, والسير من الصعب إلى السهل ينافي قواعد التدريس كل المنافاة))[2].

وما يؤخذ كذلك على هذه الطريقة وتقديمها القاعدة والحكم العام للتلاميذ بصفة مفاجئة, فيصعب الأمر على التلاميذ وتستمر هذه الصعوبة, لأن التلميذ يبقى عاجزا أمام تطبيق هذه القاعدة, لأنها فرضت عليه فرضا قبل أن يكون مستعدا لها, وتعتبر القاعدة إحدى خطوات الدرس التي يتوصل إليها بعد التدرج[3].

**3. الطريقة القياسية الاستنباطية**

تميل هذه الطريقة إلى جعل الطالب يبحث ويستقرئ الحقيقة، وتبدأ هذه الطريقة بالجزئيات لتصل إلى الكليات، وإلى القاعدة العامة، وتمارس كثيرا في المرحلة الأساسية، حيث ينطلق التلميذ من التفكير في الجزئيات للوصول إلى الحكم العام، وعن طريق ذلك

[1] محمد كامل حسين، مذكرة عن الطريقة الحديثة في تعلم النحو، ص2.

[2] عبد الكريم خليفة، التربية وأصول التدريس، سوريا، 1948، حلب، مطبعة المعارف، ص21.

[3] محمد كامل حسين، المرجع نفسه، نفس الصفحة.

يتعود التلميذ على التفكير المنطقي السليم والاعتماد على النفس في الكشف عن الحلول وكذلك حب البحث، وأن هذه الطريقة تستعمل كثيرا في العلوم الرياضية[1].

ويتجلى الأساس الذي تقوم عليه هذه الطريقة في إيراد بعض الأمثلة والشواهد المختلفة التي تتمثل فيها القاعدة، ومناقشتها واحد بعد الآخر، مع لفت أنظار التلاميذ إلى ملاحظة أوجه التشابه بينهما، بحيث ينتهون إلى استنباط القاعدة من الأمثلة بأنفسهم، ثم تقدم لهم بعض التمارين لتدريبهم على تطبيقها، وتقدم هذه الطريقة على خطوات خمس، وهي التي يسير عليها العقل للوصول إلى حكم من الأحكام، أو قاعدة من القواعد، وهذه الخطوات[2] هي:

- **الخطوة الأولى:** هي المقدمة وتعين على الدخول إلى الدرس الجديد وتهدف إلى ((تشويق التلاميذ وتهيئهم لاستقبال الدرس الجديد))[3]، وذلك بتهيئة العقل للأفكار الجديدة التي يراد تلقينها عن طريق ربطها بأفكار معروفة سبق للعقل اختيارها.
- **الخطوة الثانية:** وهي العرض، ويقصد به عرض الأفكار الجديدة، وتوضيحها والكشف عن مقوماتها الأساسية وجزئياتها التي تربط بعضها ببعض بما يخدم الفكرة العامة، ويقتضي هذه الخطوة المشاهدة العقلية، أو استخدام الصور، والنماذج وظروف الوصف، بحيث يكون العرض حيا فيتخيل المتعلم انه أمام إدراك حسي مباشر.
- **الخطوة الثالثة:** وهي الربط، والمقصودة إبانة الصلة الحقيقية بين هذه الأفكار القديمة بما يجعلها سلسلة متصلة الحلقات يؤدي بعضها إلى بعض بشكل منطقي

[1] عبد الكريم خليفة، التربية وأصول التدريس، حلب، سوريا، دس، مطبعة المعارف، ص21.

[2] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، الجزائر، 2003، دار هومة، ص62.

[3] علي الجمبلاطي و النواسي أبو الفتوح، الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة، 1976، دار النهضة، مصر للطباعة والنشر، ص254.

- **الخطـوة الرابعـة:** وهـي التعميم، ويعنـي الوصـول إلـى الفكـرة العامـة التـي تتـدرج جزئياتها بحيث تظهر هذه الفكرة العامة ذات كيان قائم بذاته غير مختلط بما يندرج تحته من جزئيات، وهذه الخطوة تقتضي التكرار، وضرب الأمثلة العديدة
- **الخطوة الخامسة:** منها يسوغ المعلم بمساعدة التلاميذ القاعدة، ثم يأتي التطبيق، ويحدث هذا عن طريق مظاهر النشاط المختلفة، التي يطبق المتعلم فيها ما تعلمه من الدرس، ومدى استيعابه أيضا[1].
- **النقد الموجه إلى هذه الطريق**

يؤخذ على هذه الطريقة اختيارها لأمثلة متقطعة ومتشتتة، لا تجلب انتباه التلميذ وتركيزه، وإن كانت تحمل شواهد للقاعدة المبتغاة، وأيضا اللغة المنتقاة منها الشواهد هي في الغالب لغة صعبة، وذات مستوى صعب، يصعب فهم معناها على التلاميذ، كما أن طول هذه الطريقة يجلب الملل إلى نفوسهم، ويقلل من اهتمامهم ولا يسمح الوقت عادة لإتقان واحترام جميع الخطوات، فالحجم الساعي يضيق بطول الطريق، ثم أين تجرى التمارين التي يجب أن تحتمل مكانا اكبر من الدرس قصد ترسيخ المعلومات؟[2]

وكما ذكرنا آنفا، فقد تلقت نقدا كبيرا، خاصة عن أمثلتها فهي ((تختار أمثلتها متقطعة لا تصل بينها صلة فكرية، ولا لفظية، إنما هي جمل مبتورة في موضوعات مختلفة ليس فيها خاصة لغوية إلا أنها تحمل تمثيلا إلى قاعدة خاصة، وهي ترمي

[1] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص63.

[2] أحمد يوسف الشيخ، دراسات وتجارب في الطرق الخاصة لتدريس اللغة العربية والدين الاسلامي، القاهرة، 1952، دار مصر للطباعة، ص73.

إلى غاية تعبيرية خاصة ولا تثير في نفوس التلاميذ شوقا إليها، والى القاعدة التي يدرسونها في ظلالها))[1].

وهذا مجانب للمناهج العلمية الحديثة التي تصر على أن تكون النصوص والأمثلة متكاملة ومنتقاة من الحياة[2].

ومن المآخذ التي تؤخذ على هذه الطريقة عدم مراعاتها لطبيعة الإدراك عند التلميذ ف: ((إدراك الكل أسهل على التلاميذ من إدراك الجزء، لان ذلك يساير الطبيعة الإنسانية))[3].

وبسبب اختيارها للأمثلة المتقطعة العناصر التي لا تبدو بينها رابطة واضحة

**4. طريقة النصوص المتكاملة أو الطريقة التكاملية**

تعتمد الفكرة الأساسية لهذه الطريقة على الخصائص النفسية لعملية التعلم، وقد سميت بالطريقة التكاملية، لأنها تعلم اللغة كوحدة متكاملة أجزاؤها منذ الخطوة الأولى، وتمر في مدارجها المتتابعة ككل له وحدته، لا كأجزاء منفصلة، وفي الحقيقة، يمكن أن تعتبر هذه الطريقة نمطا، حيث أنها منهج تعامل لغوي جامع، يعتمد مجموعة من المهارات النفعية التي يستعملها المدرس أثناء إلقاء دروسه قصد التعامل مع النصوص[4]، وكان ظهور هذه الطريقة نتيجة لتعديل "طريقة هاربيرت"، المتأثرة في أساسها بنظرية "جشطالت" في علم النفس من حيث أن الأمور الكلية تدرك قبل الأمور الجزئية، ومن هنا تمت الدعوة إلى تعليم النحو من ثنايا نصوص القراءة، لأنها تمثل وحدة متكاملة، يتم من خلاله التدريب على القراءة والتعبير والقواعد والإملاء، وفي هذا مسايرة للطريق الطبيعي

[1] أحمد يوسف الشيخ، دراسات وتجارب في الطرق الخاصة لتدريس اللغة العربية والدين الإسلامي، ص74.

[2]. أحمد يوسف الشيخ، المرجع نفسه، نفس الصفحة.

[3] سليمان حسين قورة، تعليم اللغة العربية، القاهرة، 1977، دار المعارف، ص251.

[4] صالح بلعيد، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص59.

في إدراك الحقائق بالانتقال من الكل إلى الجزء، وهي تستبدل بالأمثلة التي تعتمدها الطريقة القياسية الاستنباطية قطعا من القراءة، أو نصوصا متكاملة المعنى يراعى فيها أن تكون قصيرة وفي متناول التلاميذ حتى لا يقضي المعلم وقتا طويلا في شرحها، وتسير هذه الطريقة وفق خطوات التي تسير عليها الطريق الاستقرائية، غير أن الدرس هنا يستهل بالنص عوض الأمثلة، ويطالب التلاميذ بقراءة النص، أو القطعة، ثم يقوم المعلم بمحاورتهم، ومناقشتهم لتفهم المعنى، وجر التلاميذ بالتالي إلى ملاحظة الخصائص التي تترجم عن وضيفة الظاهرة النحوية، وهي الظاهرة المراد تدريسها[1]، بحيث يركز انتباه التلاميذ على الغرض الوظيفي والحركة الإعرابية، والعلاقة بينهما وبين المعنى، وعلى ما هو من خصائص القاعدة للانتقال بعد ذلك إلى التطبيق الذي يعتمد هو الأخر نصوص قصيرة جدا ومتكاملة المعنى.

- **النقد الموجه إلى هذه الطريقة**

ما يؤخذ على هذه الطريقة هو استهلاكها لوقت طويل ينتقص من وقت المناقشات النحوية التي تتجه إلى خدمة أغراض الدرس الأصلية ، وهي استنباط القاعدة، والتدريب عليها تدريبا كافيا، وانتقاص فرصة المناقشات النحوية يجعل التلاميذ يخرجون من الحصة دون أن يستوعبوا القاعدة الجديدة، ودون أن يحسنوا التدرب عليها، والانتفاع بها في سداد النطق، واستقامة اللسان[2] بمعنى أن طريقة النص لا تخدم غرض درس القواعد الأصلي المتمثل في استنباط القاعدة، والتدريب عليها، لان المدرس قد يستهلك وقتا طويلا في شرح النص ومناقشته على حساب الظاهرة النحوية المقصودة، والتي من المفروض

[1] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، 60.

[2] صالح بلعيد، المرجع نفسه، نفس الصفحة

التركيز عليها في هذا النص أكثر من محاولة فهم معاني النص، ففهم معني النص يساعد على جلب اهتمام التلاميذ، ومعرفة كيفية تطبيق القاعدة، لكن بعد فهمها[1].

**5. الطريقة الحوارية**

تقوم هذه الطريقة على الحوار، فالمعلم لا يتكلم وحده بل يكون هناك تفاعل متبادل بين المعلم والمتعلم عن طريق المناقشة والحوار في موضوع ما، فيسأل المعلم طلابه، ويسمع منهم الأجوبة المختلفة ، لأجل التدريب على التخمين، والحدس الذهني ، لتنمية الجوانب العقلية.

ويشترط لنجاح هذه الطريقة المعتمدة أساسا على الأسئلة أن تكون واضحة، أي الأسئلة، ومن أهم محاسنها:

- تتيح جوا من الحيوية في القسم، فتكسر الجمود وتدفع الملل، وتثير الدافعي للتعلم.
- تفتح المجال أما المعلم لتنمية انتباه الطالب، وتفكيره المستقل.
- يشمل استخدامها جميع المواد وجميع المستويات.
- تعتمد الأسئلة والأجوبة، وتشعر الطالب أنه يساهم في سير الدرس
- تثبيت المعلومات في ذهن الطالب.

وقد يتبادر إلى الذهن بعد سرد لأهم الطرائق التي عنيت بتدريس القواعد السؤال التالي: ما هي أنجع الطرائق؟ أو هل يمكنني الوقوف عند طريقة هي الأفضل؟ والجواب: أن هذا الأمر غير ممكن، ولا معنى له[2]، لأن" الاختيار بين طرق ثلاثة لدراسة النحو: طريقة النصوص الأدبية ثم القواعد، أو طريقة الأمثلة ثم القاعدة، أو طريقة القاعدة ثم

[1] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص62.

[2] عبد الرحمان الحاج صالح، اثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، الجزائر، 1972، العدد4، ص72.

الأمثلة لا معنى له[1]، ذلك لأنه لا يمكننا التقيد بطريقة واحدة في تدريس القواعد، فنقع في جميع نقاط ضعف تلك الطريقة، وكذلك الاختيار بين الطريقتين الاستقرائية والقياسية غير ممكن لأنه ((ليس هناك فترة كلها استقرائية، وفترة كلها قياسية، لا في إدراك المتعلم لما يبلغه إياه المعلم بكيفية ضمنية، وغير ضمنية، ولا أثناء اكتسابه لملكة التعبير))[2]، ذلك لان القياس والاستدلال عمليتان متلازمتان، ونحن في حاجة إلى الاستقراء من جهة، والى القياس من جهة أخرى، فالتنويع من مقومات الطريقة الناجحة.

تطورت الطرائق التدريسية تطورا أصبحت به علما له ركائز من علوم خارج علم اللغة مثل : علم النفس، وعلم التربية، والمناهج، وكل ما يتصل بها، ويؤثر في مسيرة تطور هذه الطرائق التي انتهت إلى مفهوم علمي واضح، قوامه تنمية مهارات الأداء اللغوي للمتعلمين حتى تبلغ أقصى مداها، وتوجيه النشاط اللغوي بأحدث الأساليب التي تؤدي أثرها في تعديل سلوك المتعلمين، حتى يصل إلى مستواه المنشود.

وخلاصة القول: أن طرائق التدريس تشكل حجر الزاوية لعناصر المناهج الأخرى التي الكتاب والمدرس والطالب.

وتتجلى أهميتها في جميع المجالات، ولا تقتصر فقط على مجال التعليم، فوضع خطة مسبقة أصبح أمرا لا بد منه في السياسة والاقتصاد، وفي المجالات العسكرية والاجتماعية وذلك ليضمن واضع الخطة أو الطريقة أفضل النتائج.

وهكذا فإن طريقة التدريس هي مجموعة من الأساليب والأنشطة يشترك فيها طرفا العملية التعليمية الرئيسيان: وهما المعلم والمتعلم، ولكي يصل المتعلم في النهاية إلى

[1] عبد الرحمان الحاج صالح، اثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص 72.

[2] عبد الرحمان الحاج صالح، المرجع نفسه، نفس الصفحة.

إدراك وتفهم المعلومات المطلوبة بأقل جهد وبأقصر زمن، وبأفضل وأحدث الأساليب في تدريس قواعد اللغة العربية[1].

**رابعا: أهداف تدريس القواعد النحوية**

إن دراسة القواعد النحوية ينبغي أن تكون محققة لمجموعة من الأهداف النظرية والسلوكية نجملها في الآتي:

- ✓ تعليم تعميمات شاملة تعتبر ضوابط يمكن استعمالها في المواقف المماثلة في الاستعمالات اللغوية.
- ✓ تكوين عادات لغوية صحيحة لدى التلاميذ وتدريبهم على استعمال الألفاظ والجمل والعبارات استعمالا سليما.
- ✓ معالجة الأخطاء التي تشيع في الاستعمالات اللغوية لدى التلاميذ
- ✓ اقدرا التلاميذ على محاكاة الأساليب الصحيحة، وجعل هذه المحاكاة مبنية على أساس مفهوم بدلا من أن تكون آلية محصنة.
- ✓ تنمية قدرة التلاميذ على تمييز الخطأ فيما يستمعون إليه، وفيما يقرؤونه، ومعرفة أسباب ذلك ليتجنبوه.
- ✓ تنمية قدرتهم على ترتيب المعلومات وتنظيمها في أذهانهم، تدريبهم على دقة التفكير والتعليل والاستنباط.

[1] عبد الرحمان الحاج صالح، المرجع نفسه، نفس الصفحة.

- ✓ فهم اللغة التي تتناقلها الأجيال ومعرفة الأسس التي تحكمها مما ييسر إدراك المعاني بسهولة والتعبير عنها بوضوح وسلاسة[1].
- ✓ زيادة المفردات اللغوية لدى التلميذ وتحصيل رصيدهم مما يدرسونه من الأمثلة والشواهد والتراكيب الصحيحة.
- ✓ تنمية القدرة على التفكير المنظم و الإستنتاجات الصحيحة والروابط الدقيقة والموازنة السامية حيث لا تخلو دراسة النحو من هذه المهارات.
- ✓ تنمية القدرة لد التلاميذ على تحليل الألفاظ والأساليب ومعرفة العلاقات بينها وبين معانيها وأساليب الركاكة أو الجودة وفهم وظائف الألفاظ والكلمات.
- ✓ بالأظافة إلى أن دراسة النحو توثق العلاقة بين الأجيال المختلفة وتراثهم الإسلامي حتى الوقت الحالي[2].

ومن الواضح أن هذه الأهداف يمكن أن تساعد في التعبير السليم حديثا وكتابة وفي الفهم السليم قراءة واستماعا، حتى تصدر اللغة عن المتكلم أو الكاتب بطريقة تلقائية تؤثر على السامع أو القارئ تأثيرا ويؤدي وظيفتها.

[1] فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الاسلامية، عالم الكتب للنشر والتوزيع، ط2، ص124.

[2] فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية،ص124.

## تمهيد

## أولا: ملخص الدراسة الميدانية

## ثانيا: منهجية الدراسة

1. الدراسة الاستطلاعية
2. مجالات الدراسة
3. منهج الدراسة
4. مجتمع الدراسة
5. عينة الدراسة
6. أداة الدراسة
7. الأساليب الإحصائية

## ثالثا: عرض وتحليل النتائج

1. عرض وتحليل نتائج الدراسة
2. تفسير ومناقشة النتائج
3. الاقتراحات

## خلاصة

## الفصل الثالث: الجانب التطبيقي

### تمهيد:

في أي دراسة علمية لا يمكن الوصول إلى نتائج موثقة إلا إذا اتبعت إجراءات مضبوطة، وخطوات علمية صحيحة، فوضوح المنهج وما يبنى في إطاره من تصميم محكم، وتجانس العينة، وسلامة طرق تحديدها وحصرها، ومناسب أدوات البحث وما تتميز به من خصائص سيكومترية تدل على الصلاحية، وملائمة الأساليب الإحصائية التي يستدل بها على صحة أو عدم صحة الفرضيات التي سبق للباحث وان صاغها، كل هذه الإجراءات تساعد على الوصول إلى نتائج ذات قيمة علمية.

وهذا ما سنحاول مراعاته من خلال الحرص على إتباع خطوات صحيحة ومنظمة انطلاقا من الدراسة الاستطلاعية وختاما بالأساليب الإحصائية المناسبة لهذه الدراسة.

**أولا: ملخص الدراسة الميدانية**

تناولنا في هذه الدراسة أنشطة القواعد لكتاب اللغة العربية مستوى السنة الثانية من التعليم المتوسط، وهي التي تعتبر أهم وسيلة تعليمية تربط بين المعلم والمتعلم، لذلك اهتم القائمون على التربية والتعليم والباحثون في هذا الميدان بتقويمها وجعلها وسيلة ذات نجاعة ترتبط بالعصر.

وفي هذا السياق نطرح الإشكالية العامة الآتية:

- **ما مستوى تقويم أنشطة قواعد اللغة العربية المقررة لتلاميذ السنة الثانية متوسط، مع المتطلبات البيداغوجية من وجهة نظر أساتذة المادة؟**

ليتفرع عنه سؤال جزئي مفاده:

- ما مستوى تقويم القواعد النحوية المقررة لتلاميذ الثانية متوسط من حيث تنوعها وتطابقها مع متطلبات البرنامج من وجهة نظر الأساتذة؟
- الإجراءات المنهجية
- اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي لأنه الأنسب لموضوع دراستنا
- الأداة المستخدمة للحصول على البيانات من الميدان هي الاستبيانة.

وبلغت عينة الدراسة 27 أستاذ تعليم متوسط من مجموع أساتذة المتوسطات التابعة لولاية المسيلة.

وفيما يخص نتائج الدراسة فهي تظهر من خلال النسب المئوية والمتوسطات الحسابية ومراعاة وجهة نظر الأساتذة في كل عامل من عوامل الاستبيان.

## ثانيا: منهجية الدراسة

### 1. الدراسة الاستطلاعية

#### أ- مرحلة التقصي عن المجتمع الأصلي وعينة الدراسة

حيث قمنا في هذه المرحلة بزيارة إلى مجموعة من المتوسطات هي ( متوسطة عبد الرحمان ابن عوف، متوسطة مناعة الجديدة، متوسطة سحوان بن عزوز، متوسطة سعيدي العيد)، وتم استقبالنا من طرف احد المسؤولين من الطاقم الإداري، ومنه قد تم التقصي عن عينة الدراسة والمتمثلة في أساتذة اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، وقد وجدناها على أتم الاستعداد لمد يد العون لنا في هذه الدراسة.

#### ب- مرحلة توزيع الاستبيان على الأساتذة وإعادة جمعه.

التعريف بكتاب اللغة العربية السنة الثانية متوسط

المستوى: السنة الثانية متوسط

اسم الكتاب: اللغة العربية

المشرف على لجنة التأليف:

- ميلود غرمول

لجنة التأليف:

- كمال هيشور
- احمد بوضياف
- رضوان بوريجي
- الطاهر لعمش
- نور الدين قلاتي

- عزوز زرقان

التصميم الفني والتركيب:

- نعيمة بن تواتي

المراجعة العلمية:

- احمد سعيد مغزي

المراجعة اللغوية:

- عبد الرحمان عزوق

أجزاء الكتاب: ثمانية مقاطع

السعر: 211.46 دج

أبعاد الكتاب: الطول 28 سم العرض 20 سم

عدد الصفحات: 175 صفحة

بلد النشر: الجزائر

الناشر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (*onps*)

**2. مجالات الدراسة**

أ- **المجال المكاني:** أجرينا الجانب الميداني من الدراسة على مستوى ولاية مسيلة ( بعض إكماليات المنطقة الجنوبية للولاية) وهم.

- متوسطة عبد الرحمان ابن عوف ببلدية أمجدل
- متوسطة سحوان بن عزوز ببلدية أمجدل
- متوسطة مناعة الجديدة ببلدية مناعة
- متوسطة سعيدي العيد ببلدية تامسة

ب- **المجال الزماني:** وهو المدة الزمنية التي استغرقتها الدراسة الميدانية في هذا البحث، وذلك خلال الفترة الممتدة من:

09 أفريـــــل 2018م إلى غايـــــة 03 مـــــــــاي 2018م

**3. منهج الدراسة**

إن ما يلائم هذه الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي والذي يمكننا من وصف ظاهرة دراسة أنشطة القواعد لدى تلاميذ الثانية متوسط، وكذلك التحليل بعد الوصف، وذلك على مستوى النتائج المتوصل إليها من خلال ما توصلنا إليه من معلومات وبيان مصدرها، وبالتالي يمكننا من مناقشة وتفسير العناصر وتحويل الأرقام إلى أفكار، ونقل المستوى الإحصائي التجريدي بالنظر بما يمكننا من تجسيدها على ارض الواقع.

وإذ تبرز الحاجة إلى حل الإشكالية المطروحة حول الموضوع، كان لزاما علينا السير وفق منهجية ناجعة للتفسير بإتباع الوصف والتحليل.

### 4. المجتمع الأصلي للدراسة

يتمثل الأصلي للدراسة في مجموعة من أساتذة اللغة العربية بالمتوسطات المتواجدة على مستوى ولاية المسيلة

### 5. عينة الدراسة

تتكون عينة الدراسة مكن الأساتذة الذين يدرسون السنة الثانية من التعليم المتوسط، والذين قبلوا الإجابة على استمارة تقويم الخاصة بأنشطة القواعد وعددهم 27 أستاذا، وقد اختيرت العينة القصدية (العينة العمدية).

ويتم في هذه العينة اختيار أفراد نشكل تتدخل فيه رغبة الباحث وإرادته وذلك اعتمادا على معطيات ومؤشرات تبرر ذلك.

والذي يجعلنا نختار هذا النوع هو استجابة الأساتذة الذين تتوفر فيهم الخصائص التي تخدم الدراسة وتطابقها مع كل أساتذة اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط داخل المجتمع الأصلي الذي يقع ضمن الحدود المكانية والزمنية للدراسة، وهذا الاختيار توافق مع الإمكانيات من حيث حدوديتها عند الباحث، واستطاعته تغطية حدود مكانية ذات نطاق يتمكن من خلاله التحكم في عامل الزمن المخصص للدراسة المضبوط بأجل، والتكلفة الاقتصادية لانجاز هذا البحث.

الجدول رقم (1) يبين توزيع العينة على ولاية المسيلة حسب المتوسطات.

| الرقم | المتوسطات | عدد الأساتذة |
|---|---|---|
| 1) | إكمالية عبد الرحمان ابن عوف –أمجدل– | 10 |
| 2) | متوسطة سحوان بن عزوز –أمجدل– | 08 |
| 3) | متوسطة مناعة الجديدة –مناعة– | 05 |
| 4) | متوسطة سعيدي العيد –تامسة– | 04 |

### 6. أداة الدراسة

تم استخدام استبانة لتقويم أنشطة القواعد من قبلنا نحن الطالبان وقد تم قياس صدقه عن طريق تحكيمه من طرف مجموعة من الخبراء يشتغلون في إطار مؤسسة التعليم العلي وقد بلغ عددهم 03 أساتذة منهم أستاذان في اللغة العربية وأستاذ في العلم النفس التربوي، وقد تم استخدام فيه 35 سؤالا بتقديرات نعم و لا ولماذا.

### 7. الأساليب الإحصائية

وقد قمنا في دراستنا هذه بالاستعانة ب:

- المتوسطات الحسابية
- التكرارات
- النسب المئوية
- الدوائر النسبية

### خلاصة

من خلال كل ما سبق في هذا الفصل، يمكن لنا أن نستفيد منه في فهم واستيعاب المنهج المستخدم في هذه الدراسة، والأدوات والوسائل العلمية التي تم الاستعانة بها في جمع المعلومات والبيانات، كما تعرفنا على حدود دراستنا المكانية والبشرية، كل هذا بما يكفي حتى نتمكن من إجراء الدراسة بصورة مدققة وواضحة ومفهومة.

## ثانيا: عرض وتحليل النتائج

### تمهيد

تكتسي عملية عرض وتوضيح النتائج المتوصل إليها من خلال المناقشة والتحليل، أهمية بالغة في الحكم على مدى صحة أو خطأ الفرضيات، ومن كل ما تقدم في الدراسة تم التوصل إلى مجموعة من النتائج النظرية، التي سنحاول فيما يلي من هذا الفصل إثباتها أو نفيها ميدانيا بتحليل ومناقشة البيانات على ضوء الفرضيات.

مبتدئين بعرض النتائج الفرضيات الجزئية الإجرائية والتحتية وصولا إلى الفرضية الإجرائية العامة وبالتالي الخروج ببعض الاقتراحات من خلال نتائج الدراسة.

- الجدول رقم (2). يمثل عدد الاستجابات لكل فرد مما حصل عليه، بالاستجابة على كل إستبانة وسؤال.

| السؤال | التقدير –نعم– | | التقدير –لا– | |
|---|---|---|---|---|
| | العدد | النسبة % | العدد | النسبة % |
| 1 | 29 | 82.25 | 06 | 17.14 |
| 2 | 21 | 60 | 14 | 40 |
| 3 | 24 | 68.57 | 11 | 31.43 |
| 4 | 23 | 65.71 | 12 | 34.29 |
| 5 | 17 | 48.57 | 18 | 51.42 |
| 6 | 19 | 54.28 | 16 | 45.72 |
| 7 | 34 | 97.14 | 01 | 02.86 |
| 8 | 23 | 65.71 | 12 | 34.29 |
| 9 | 15 | 42.85 | 20 | 57.14 |
| 10 | 19 | 54.28 | 16 | 45.72 |
| 11 | 22 | 62.85 | 13 | 37.14 |
| 12 | 20 | 57.14 | 15 | 42.85 |
| 13 | 21 | 60 | 14 | 40 |
| 14 | 13 | 37.14 | 22 | 62.85 |
| 15 | 20 | 57.14 | 15 | 42.85 |
| 16 | 18 | 51.42 | 17 | 48.57 |
| 17 | 16 | 45.71 | 19 | 54.28 |
| 18 | 20 | 57.14 | 15 | 42.85 |
| 19 | 23 | 65.71 | 12 | 34.29 |
| 20 | 13 | 37.14 | 22 | 62.85 |
| 21 | 25 | 71.42 | 10 | 28.57 |
| 22 | 26 | 74.28 | 09 | 25.71 |
| 23 | 30 | 85.71 | 05 | 41.28 |
| 24 | 19 | 54.28 | 16 | 45.72 |
| 25 | 18 | 51.42 | 17 | 48.57 |
| 26 | 18 | 51.42 | 17 | 48.57 |
| 27 | 16 | 45.71 | 19 | 54.28 |
| 28 | 23 | 65.71 | 12 | 34.19 |
| 29 | 29 | 82.85 | 06 | 17.14 |
| 30 | 20 | 57.14 | 15 | 42.85 |
| 31 | 30 | 85.71 | 05 | 41.28 |
| 32 | 17 | 48.57 | 18 | 51.42 |
| 33 | 21 | 60 | 14 | 40 |
| 34 | 25 | 71.42 | 10 | 28.57 |
| 35 | 19 | 54.28 | 16 | 45.72 |

من خلال الجدول أعلاه رقم (2). يمثل عدد الاستجابات لكل فرد مما حصل عليه، بالاستجابة على كل إستبانة وسؤال.

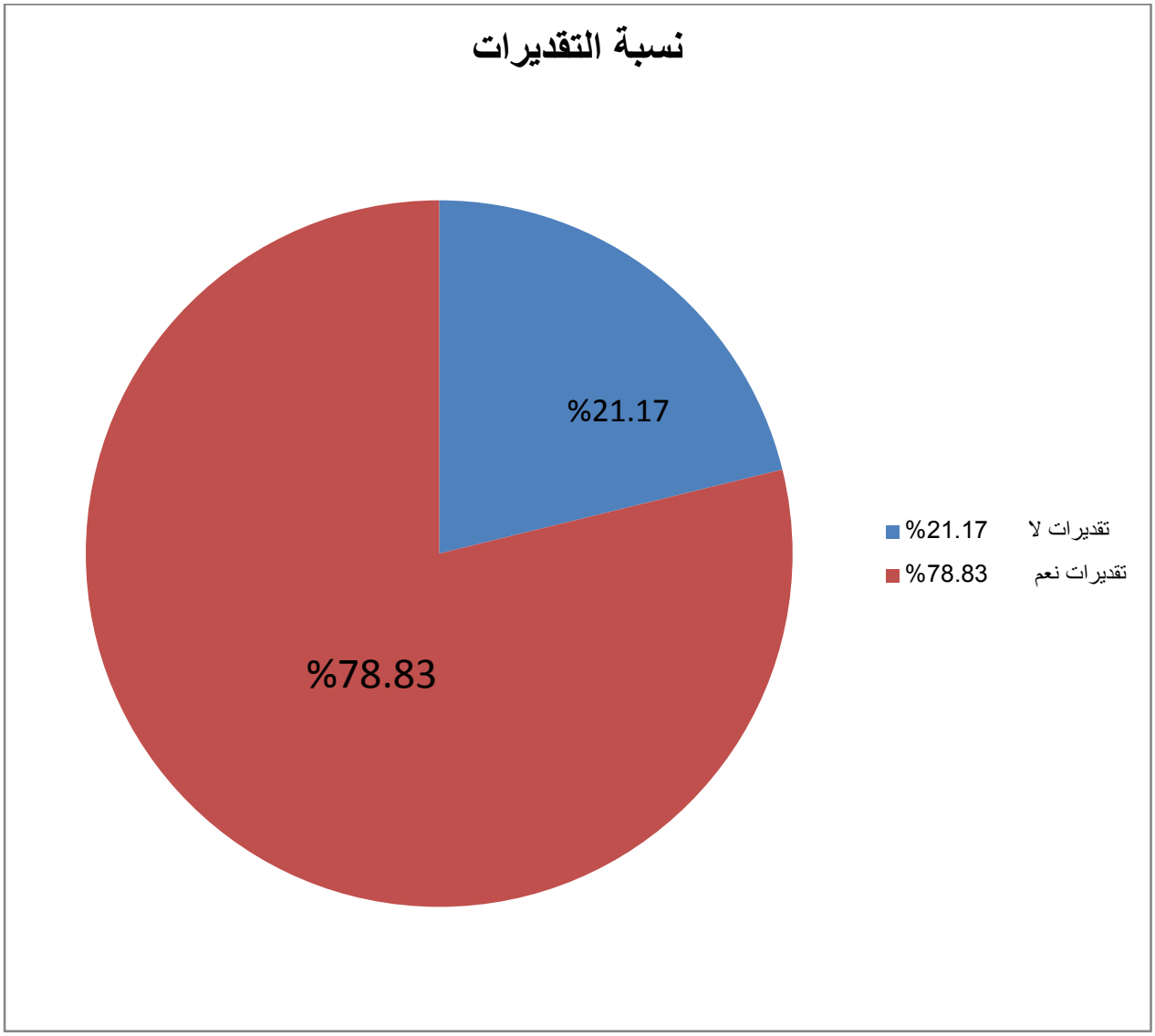
وملاحظة في الجدول انه اعلى نسبة تقدير(نعم) كانت على السؤال رقم (31)، والسؤال رقم (23)، وقد حصل هذان السؤالين على عد تكرارات البالغ عددها (30) تقدير نعم بنسبة قدرت ب 35.71% .

وكانت اكبر نسبة نالت التقدير لا هو السؤال رقم (14) والسؤال رقم (20)، بعدد تكرارات قدرت ب (13)، وبنسبة بلغت 37.14%.

- الجدول رقم (3) يبين نسبة نتائج تقديرات أنشطة القواعد.

| التقـــــــــــــــــديرات | | | |
|---|---|---|---|
| نعم | | لا | |
| التكرارات | النسبة% | التكرارات | النسبة% |
| 745 | 78.83 | 200 | 21.17 |
| نسبة تقويم أنشطة قواعد اللغة العربية هي: **78.83%** | | | |

الشكل (04) دائرة تمثل نسبة التقديرات




من خلال نتائج الجدول رقم (03) أعلاه نلاحظ أفراد الدراسة البالغ عددهم إجمالا (27) أستاذا ، توزعت إلى مجموعتين الأولى مثلت عدد التكرارات للذين أجابوا على التقدير نعم والذي تحصلنا منه على مجموع تكرارات الخاصة بالتقدير(نعم)، والبالغ عددها (745 نعم)، بنسبة بلغت 78.83%، والمجموعة الثانية التي مثلت التقدير (لا) والذي تحصلنا في على مجموعة تكرارات خاصة بالتقدير(لا) والبالغ عددها (200 لا) بنسبة بلغت 21.17%، وقد بلغت نسبة تقويم أنشطة القواعد 78.83% وتعتبر هذه النسبة أكثر من جيدة بالنسبة لتعليم التلاميذ من وجهة نظر أساتذة اللغة العربية.

**تفسير ومناقشة النتائج**

بعد عرض نتائج الدراسة يتم تنشيط أنشطة قواعد كتاب اللغة العربية الخاص بالسنة الثانية متوسط من خلال نتائج النسب المئوية والمتوسطات الحسابية ومراعاة الأساتذة من خلال الإستبانة توصلنا إلى ما يلي:

- **التساؤل الرئيسي:** ما مستوى تقديم أنشطة القواعد لكتاب اللغة العربية المقررة لتلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط من وجهة نظر أستاذ المادة؟
- نجد إن مستوى التقديم كان أكثر من جيد وذلك بنسبة قدرت 78.83% وهي نسبة مقبولة إلى ابعد حد كنسبة كلية، ويمكن تفسير ذلك بالإصلاحات الجديدة للبرامج المدرسية، وذلك رافقه تغيير الكتب المدرسية بما يلائم بيداغوجيا الكفايات التي اتبعت مستجيبة لمتطلبات تحقيق التقديم في التعليم.
- أما ما تعلق ببعض المؤشرات فقد سجلنا مستويات غير مرضية من خلال استجابات أفراد العينة (أساتذة مادة اللغة العربية) كالافتقار إلى صياغة وضعيات تعليمية تحث المتعلم على الإبداع ووضعيات تعليمية تهدف إلى انجاز مشاريع مبنية على العمل الجماعي بغية خلق بيانات جديدة تحسسهم بأهمية التفاعل الاجتماعي، بالإضافة إلى إثراء الكتب بأنشطة ووضعيات تعليمية تهدف إلى تنمية روح الاستقلالية لديه أيضا تكثيف المحتوى التعليمي والحجم الساعي، ولان وزارة التربية والتعليم تبنت بيداغوجيا حديثة تمثلت في المقاربة بالكفاءات كإصلاحات جديدة في الكتب المدرسية وذلك للارتقاء بالمناهج إلى مستوى عالي من الجودة والتقويم، فقد اعتبرت هذه المقاربة (والتي تخاطب الذكاء بدلا من بيداغوجيا الأهداف التي تخاطب الذاكرة)، وسيلة لتحقيق ذلك.
- ويمكن إرجاع تلك الأخطاء والنقائص إلى تغيب دور المختصين في مجال تصميم الكتب من خبراء التربية والمناهج، وأساتذة اللغة العربية حيث أوكلت مهمة تصميم

أنشطة القواعد أو بالأحرى كتب اللغة العربية إلى من لديهم الخبرة لسنوات عديدة في مجال الإشراف التربوي، وهذا ليس بالدليل القاطع على كفاءة المشرف التربوي ، ناهيك عن قلة الدورات التدريبية والتكوينية في مجال التدريس بالكفاءات بما يكفي للإحاطة بالكفاءة ومتطلبات بنائها لدى المتعلم حيث أكد بعض الأساتذة على أنها دورات شكلية فقط، هذا من جهة، ومن جهة أخرى يعزى ذلك إلى ضعف الوسائل والإمكانيات اللازمة لتغطية هذه البيداغوجيا الحديثة، والتي عن طريقها نرتقي بمستوى أعلى من الجودة في مجال التعليم.

**تفسير ومناقشة التساؤل الفرعي**

بالعودة إلى نتائج التساؤل الفرعي والذي ينص على:

- ما مستوى تقويم أنشطة القواعد النحوية المقررة لتلاميذ السنة الثانية متوسط من حيث تنوعها وتطابقها مع متطلبات البرنامج من وجهة نظر الأساتذة؟
- لوحظ انه حسب استجابات أفراد العينة أنه كان هناك مستوى جودة لهذا العامل ونسبة مقبولة ومرضية حيث نالت رضى لا بأس به من أساتذة التعليم المتوسط للغة العربية، حيث كان هناك توافق أنشطة القواعد مع متطلبات البرامج، ويؤكدون على أن القواعد الموجودة مترابطة ومتنوعة حسب محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط، وهناك تطابق بين أنشطة القواعد في الكتاب المدرسي الخاص بالوزارة، حيث يساعد المتعلمين على إكتساب ما يلائمهم من التراث الثقافي واستنباط المؤشرات التي تخدم بناء الحضارة الحالية والمستقبلية، وتوجيههم نحو الانتماء للمجتمع وثقافته.
- لكن مع تحفظ بعض الأساتذة التعليم المتوسط، ومن ملاحظاتهم أن تنوع الأنشطة وتطابقها مع البرنامج حسن ، لكن سيكون غير كاف على المستوى المستقبلي،

خاصة في ظل تبني المقاربة بالكفاءات التي تخاطب القدرات العقلية كالذكاء والفهم على حساب الذاكرة، وفي ظل وجود تطور علمي وتكنولوجي ممتاز.

- ومنه وجب ضبط برنامج خاص بأنشطة القواعد يساير قدرات التلميذ ووضعه في أحسن جو ليفجر طاقته في مجال تعلم القواعد النحوية ويكون له مستوى ايجابي.

## خلاصة

من خلال عرض نتائج هذه الدراسة تم التوصل إلى مجموعة من الأحكام تمثلت في قبول الفرضيات، كما تم تفسير تلك النتائج في ضوء ما أتيح للطالب الباحث من تراث نظري، ودراسات متعلقة بالموضوع.

وفي الختام حاولنا تقديم بعض الاقتراحات لمن لهم علاقة بمستقبل تلاميذ السنة ثانية متوسط، وذلك بهدف دراسة النقائص الخاصة بأنشطة القواعد من خلال كتاب اللغة العربية والعمل على إيجاد الحلول لها، وهذا راجع لأهمية دراسة أنشطة القواعد في مجال العملية التعليمية.

# الخاتمة

إن مهنة التدريس مهنة شاقة ومتعبة ، وليس كل من يقول إنني مدرس فهو مدرس كفء وأهل لها بل هي تحتاج إلى من له القدرة والكفاءة لأدائها على أكمل وجه ونخص بالذكر هنا تدريس أنشطة القواعد النحوية حيث نجد أن:

- علماء اللغة العربية قديما وحديثا اهتموا بتدريس قواعد اللغة، ووضعوا لذلك عدة طرق وأساليب.
- كما أنه أصبحت القواعد النحوية مبنية على آفاق علمية جديدة.
- وتدريس القواعد النحوية أيضا لم يعد نشاطا قائما بذاته بل أصبح رافدا لغويا .
- كما أنه هناك نسبة كبيرة من التلاميذ تعجبهم الطريقة الجديدة لتدريس نشاط القواعد ويعتبرونها مشوقة ، على عكس الأساتذة الذين يرونها طريقة غير ناجحة في الكثير من الأحيان .
- كما أن حصر الأمثلة الخاصة بدروس القواعد في نص القراءة تشكل نوعا ما من القيد للأساتذة وذلك من خلال عدم قدرتهم على الإتيان بأمثلة خارجة عن النص، هذا الأخير الذي قد لايخدم في كثير من الأحيان الدروس المبرمجة للقواعد.

وهذا ما يجعلنا نقر بأن واقع التدريس يشهد تدنيا واضحا في أداء مدرسيها ومعلميها وقصورا في مقرراتها.

انطلاقا من النتائج السابقة وحرصا على أفضل للتلاميذ في هذه المادة وهذا النشاط (نشاط القواعد) كما يحملانه من أهمية كبيرة علينا ذكر بعض التوجيهات ك:

- وجوب العناية بتحسين الكتاب شكلا وموضوعا .
- السعي الجاد في إعداد الأستاذ الكفء العام بتدريس القواعد النحوية .
- العناية بالأساتذة من خلال توفير الوسائل التعليمية المختلفة .

- تشجيع التلاميذ على التحدث بالفصحى بصورة مستمرة.
- محاسبته للتلاميذ على الأخطاء النحوية وإرشادهم حيث ترسخ في أذهانهم المعلومة الصحيحة.
- إقامة دورات مستمرة للمعلمين لتعرفهم بأحدث الأساليب والطرق المتبعة في تدريس القواعد.
- توضيح الأستاذ للتلاميذ أن الغاية من تدريس ودراسة القواعد لا تكمن في الإعراب فقط ،بل تكمن في استقامة اللسان وحفظه وصونه من اللحن والخطأ والتحدث حسب المقام، لأنه لكل مقام مقال،وهذا بالإضافة إلى حسن التعبير عن ما في أذهانهم بصورة جيدة وغيرها من الغايات .
- الاهتمام بالجانب التطبيقي والنظري معا .

وفي الأخير نقول أن دراسة وتدريس أنشطة القواعد النحوية ليس بالأمر السهل وهذا لسبب ضعف الإنتاج التعليمي وغياب الوسائل البيداغوجية الناجعة كما أن ضعف التلميذ في النحو سبب من أسباب التدهور على مستوى التعليم.

**اقتراحات وحلول**

هناك الكثير من الإجراءات التي يمكن للمعلم استخدامها للحد من صعوبة تدريس القواعد وفهمه من قبل التلاميذ من بينها :

1. جعل جميع أنشطة اللغة العربية تخدم نشاط القواعد وعدم التهاون في أي تقصير لغوي من جانب التلاميذ.
2. العمل على تبسيط القواعد والأخذ بمقترحات المجامع اللغوية وأداء المتخصصين في هذا المجال.

3. تعويد التلاميذ على سماع الأساليب اللغوية الصحيحة وترديدها وتقليدها باستمرار و الإتيان بأمثلة مشابهة لذالك ,وبالتالي تكون حصة اللغة العربية تطبيقا لقواعدها من خلال طريقة التدريس والتقليد والممارسة.
4. ضرورة مراعاة مستويات التلاميذ ومراحل نموهم اللغوي أثناء تدريس القواعد.
5. ضرورة اختيار الأساليب اللغوية والأمثلة المستخدمة لتدريس قاعدة ما على أساس يرتبط بحياة التلاميذ ويتصل ببيئته وتعامله مع أفراد مجتمعه , حتى تكون سهلة الفهم و الاستخدام .
6. ضرورة ترتيب قواعد الصرف والنحو والإملاء حتى لا يكون خلط ولا تدرس ككتل واحدة .
7. ضرورة تنوع طرق تدريس القواعد ومناسبتها لمستوى التلاميذ واستخدام الأساتذة عدة طرق في الدرس الواحد .
8. ضرورة وضوح الأهداف المرسومة لتدريس القواعد .
9. منح التلاميذ فرصة اكبر لكتابة نصوص عربية ذاتية وتصويبهم وإرشادهم إلا مواطن الخطأ ,ليكون ذالك خير معين على تجنب الأخطاء في النصوص القادمة .
10. أن تركز الاختبارات والامتحانات النهائية على قياس مدى تحقق الأهداف التي حددت للقواعد.
11. منح التلاميذ فرصا اكبر للتحدث باللغة العربية وتصويبهم إن أخطئوا,والإشارة إلى القواعد أثناء التحدث, وربطها بتقويم اللسان أثناء الممارسة من أنجع الطرق التربوية التي تزرع القواعد –أيا كانت – في سلوك التلميذ

## قائمة المصادر والمراجع

**القرآن الكريم برواية ورش عن نافع**

1-ابن منظور، لسان العرب، المجلد3، ط3، 1994.

2-احمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية: حقل تعليمية اللغة، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون الجزائر

3-أحمد يوسف الشيخ، دراسات وتجارب في الطرق الخاصة لتدريس اللغة العربية والدين الإسلامي، دار مصر للطباعة، القاهرة، 1952.

4-أنطوان صياح وآخرون، تعليمية اللغة، ج1، دار النهضة العربية، دس.

5-بلقاسم جياب، رسالة دكتوراه في تعليمية اللغة العربية إشراف بلقاسم دقة، جامعة باتنة، كلية اللغة والأدب العربي والفنون، 2016.

6-الجوهري، الصحاح، تح: احمد عبد الغفور، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط4، 1990.

7-خالد أبو شعيرة، المدخل إلى علم التربية، مكتبة المجتمع العربي، عمان، الأردن، ط1، 2008.

8-خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ط1، مطبعة ع/بن، 2005.

9-الزجاجي، الإيضاح في علل النحو، تح: مازن المبارك، بيروت، لبنان، ط2، 1973.

10- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، كلية الحقوق، جامعة الاسكندرية، 2001.

11- سليمان حسين غورة، تعليم اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1977.

12- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، 2003.

13- صلاح مصطفى علي بيومي، مدير إدارة تنسيق وظائف التعليم الفني، مديرية التربية والتعليم، شمال سيناء، عن موقع، *salah baiumi@yahoo.com.*

14- طه حسين الدليمي ومحمود نجم الدليمي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004.

15- عبد الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، دار المعرفة، الإسكندرية، مصر، 1995.

16- عبد الرحمان الحاج صالح، اثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد4، الجزائر، 1972.

17- عبد الرحمان النجدي، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، مؤسسة دار العلوم، الكويت، ط1، 2004.

18- عبد القادر لوريسي، المرجع في التعليمية: الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، الجاسور للنشر والتوزيع، ط1، 2014.

19- عبد الكريم خليفة، التربية وأصول التدريس، مطبعة المعارف، حلب، سوريا، دس.

20- عبد اللطيف الفرابي، محمد آيت يحي، عبد العزيز الغرضاف، عبد الكريم غريب، معجم علوم التربية: مصطلحات الديداكتيك سلسلة علوم التربية، دس.

21- علي آيت اوشتان، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي، الأسس المعرفية والديداكتيكية، دار الثقافة، دس.

22- فايز مراد دندش، مهنى التعلم وكنهه، دار الوفاء، الاسكندرية، مصر، ط1، 2003.

23- فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، علم الكتب للنشر والتوزيع ط2، 2009.

24- محسن علي عطية، الكافي في اساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، 2006.

25- محمد ربيع، اساسيات اللغة العربية، ط1، المركز القومي للنشر، عمان، الاردن، دس.

26- محمد عسعوس، مقاربة التلعيم والتعلم بالكفاءات، دار الافل، تيزي وزو، الجزائر، ط1، دس.

27- محمد كامل حسين، مذكرة عن الطريقة الحديثة في تعلم النحو، مصر، 1966.

28- محمود السيد، طرائق التدريس في الجامعات، مجلة التعريب، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف، دمشق، سوريا، العدد2، 1991.

29- مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ج1، ط3، منشورات المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، 1978.

30- يوسف مقران، دروس في اللسانيات التعليمية، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، 2008/2007.

تقدم هذه الاستبانة إليك أيها الأستاذ الفاضل للإجابة عليها، وتتم الإجابة بوضع أي علامة في الخانة المناسبة.

إجابتكم على هذه الاستبانة تساهم في تحديد مستوى نشاط القواعد النحوية لدى تلاميذ السنة ثانية متوسط. لذا نرجوا أن تكون استجابتكم واقعية وصريحة.

إست مارة تقويم أنشطة القواعد

| الرقم | البند | نعم | لا | لماذا؟ |
|---|---|---|---|---|
| 1 | مدى مناسبة الوسائل البيداغوجية لنشاط القواعد اللغوية مع النظام الفصلي | | | |
| 2 | عدد الحصص المقررة تكفي لاستيعاب نشاطات القواعد | | | |
| 3 | مدى مناسبة أنشطة القواعد اللغوية لتلاميذ الصف | | | |
| 4 | مدى تناسب توزيع أنشطة القواعد اللغوية حسب أهميتها بالنسبة للتلاميذ | | | |
| 5 | مدى مناسبة تنظيم أنشطة القواعد اللغوية من الناحية النفسية والتربوية | | | |
| 6 | دقة أنشطة القواعد اللغوية والوسائل البيداغوجية لهذه الأنشطة | | | |
| 7 | وضوح أنشطة القواعد اللغوية | | | |
| 8 | حداثة الوسائل البيداغوجية لأنشطة القواعد | | | |
| 9 | خلو نشاطات القواعد اللغوية من التكرار في المواضيع | | | |
| 10 | مناسبة أنشطة القواعد اللغوية مع الفئة العمرية المخصص لها | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 11 | اهتمام الوسائل البيداغوجية بتزويد التلاميذ بالمهارات اللازمة لأنشطة القواعد اللغوية | | | |
| 12 | أنشطة القواعد اللغوية تراعي الفروق الفردية | | | |
| 13 | الوسائل البيداغوجية تراعي ترابط وتسلسل أنشطة القواعد اللغوية | | | |
| 14 | اتصال نشاطات القواعد اللغوية بنشاطات المراحل السابقة واللاحقة | | | |
| 15 | الأسئلة والتمرينات تقيس مدى تحقق الأهداف | | | |
| 16 | أنشطة القواعد اللغوية مناسبة لمستوى المتعلم | | | |
| 17 | أنشطة القواعد اللغوية واضحة ودقيقة بالنسبة للمتعلم | | | |
| 18 | أنشطة القواعد اللغوية متنوعة وشاملة للجوانب المعرفية | | | |
| 19 | أنشطة القواعد اللغوية تسهم في مساعدة المتعلم في تعلم لغته | | | |
| 20 | أنشطة القواعد اللغوية تسهم في استيعاب المعارف | | | |
| 21 | أنشطة القواعد اللغوية تكسب المتعلم خبرات يحتاجها | | | |
| 22 | مناسبة الوسائل البيداغوجية لمختلف أنشطة القواعد اللغوية | | | |
| 23 | أنشطة القواعد اللغوية مرتبطة بأهداف محددة | | | |
| 24 | دروس القواعد اللغوية مرتبطة مع نشاطات دراسية أخرى | | | |
| 25 | أنشطة القواعد اللغوية متنوعة وتراعي اهتمامات وحاجات المتعلم | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 26 | أنشطة القواعد اللغوية مرتبطة ببيئة التلميذ | | | |
| 27 | أنشطة القواعد اللغوية سهلة وبسيطة | | | |
| 28 | سهولة استعمال الوسائل البيداغوجية المخصصة للمتعلم | | | |
| 29 | الوسائل البيداغوجية تخدم الأهداف المسطرة لتعليم القواعد اللغوية | | | |
| 30 | سهولة تدريس أنشطة القواعد اللغوية | | | |
| 31 | تميز أنشطة القواعد اللغوية عن الأنشطة الأخرى | | | |
| 32 | كفاية أنشطة القواعد اللغوية وفق المستوى المقرر | | | |
| 33 | الوسائل البيداغوجية المخصصة لأنشطة القواعد اللغوية تسهم في تحقيق الأهداف المرجوة | | | |
| 34 | أنشطة القواعد اللغوية تتماشى وفق قدرات المتعلم | | | |
| 35 | قابلية التجاوب والتفاعل للتلاميذ مع أنشطة القواعد اللغوية وفق المقرر الدراسي المخصص لهم | | | |

- شكل الغلاف الخارجي لكتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط

**ملخص**

جاءت هذه المذكرة الموسومة ب: **(تعليمية نشاط القواعد النحوية للسنة الثانية متوسط)**، لنعرف ونبحث من خلالها عن كيفية تعليم وتدريس هذا الرافد اللغوي، الذي يعتبر الأساس المهم والاهم، حيث تعد القواعد النحوية فرعا من فروع اللغة العربية، وهي وسيلة تعليمية مهمة في ضبط اللسان من الخطأ والوقوع في اللحن، لذا صبت هذه المذكرة بجوانبها النظرية و التطبيقية في محاولة للكشف عن تعليمية هذا النشاط لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط.

وقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى نجاعة أنشطة القواعد النحوية وتأثيرها على المعلم والمتعلم في العملية التعليمية.

الكلمات المفتاحية: القواعد، الأنشطة، التعليمية، النحو.

***Résume***

*Ce mémoire intitulé ( **La didactique de grammaire chez les apprenants de 2ZM),** se focalise sur la méthode de l'enseignement de cette partie linguistique, çe dernier est considéré comme un sicle primordial et important, sachant que la grammaire est un bronche promis les bronches de la longue arabe, c'est un moyen didactique essentiel dans l'amélioration de la longue en çe qui concerne ses fontes.*

*C'est pour cela ce mémoire par ces aspects théorique et pratique est concentré sur la découverte de la didactique de cette activité chez les apprenants de 2AM,dont le l'eut de connaitré l'efficacité des activités de grammaire et leur influence sur lé apprenant et renseignant dans cette opération éducative.*