الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف-المسيلة-

كلية: الآداب واللغات
قسم: اللغة والأدب العربي
رقم:

ميدان: لغة وأدب عربي
فرع: دراسات لغوية
تخصص: لسانيات عامة

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر أكاديمي

إعداد الطالبتين:

دلال جميات

خليدة لعويجي

تحت عنوان:

التقويم التربوي في نشاط تراكيب نحوية وصرفية

"السنة الأولى متوسط أنموذجا"

لجنة المناقشة:

الدكتور: عوشاش خليفة	جامعة المسيلة	رئيسا
الأستاذ الدكتور: عيسى بوفسيو	جامعة المسيلة	مشرفا ومقررا
الدكتور: جياب بلقاسم	جامعة المسيلة	مناقشا

السنة الجامعية: 2019-2020

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف-المسيلة-

كلية: الآداب واللغات

قسم: اللغة والأدب العربي

رقم:

ميدان: لغة وأدب عربي

فرع: دراسات لغوية

تخصص: لسانيات عامة

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر أكاديمي

إعداد الطالبتين:

دلال جميات

خليدة لعويجي

تحت عنوان:

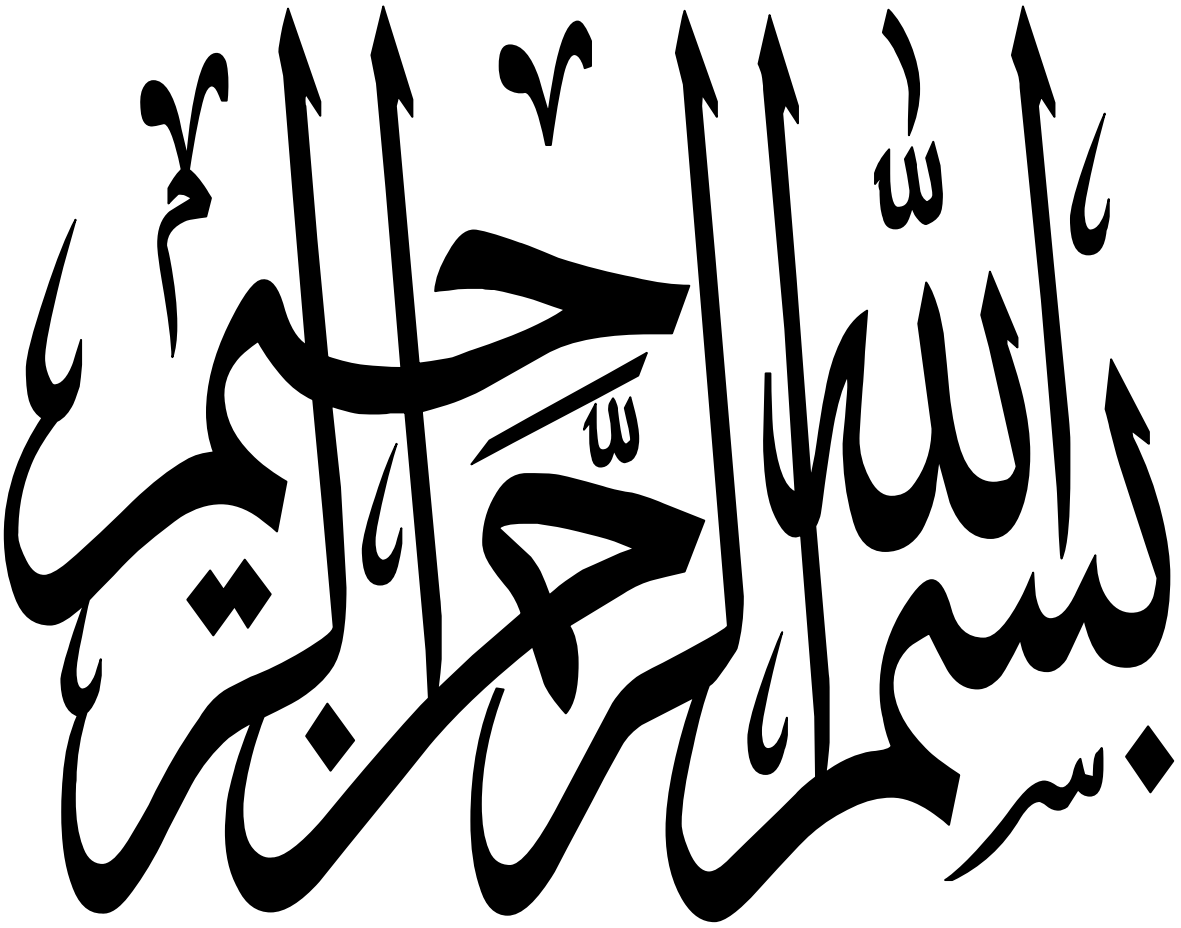
التقويم التربوي في نشاط تراكيب نحوية وصرفية

"السنة الأولى متوسط أنموذجا"

لجنة المناقشة:

الدكتور: عوشاش خليفة	جامعة المسيلة	رئيسا
الأستاذ الدكتور: عيسى بوفسيو	جامعة المسيلة	مشرفا ومقررا
الدكتور: جياب بلقاسم	جامعة المسيلة	مناقشا

السنة الجامعية: 2019-2020


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

نحمد الله حمد الشاكرين الذي وهبنا العزيمة وحب العلم، وعلى ما أنعمه علينا من إتمام هده الرسالة، حمدا يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه والسلام على نبيه الأمين محمد صلى الله عليه وسلم وعملا بقوله أفلا أكون عبدا شكورا وبعد...

فانه يسرنا أن نتقدم بوافر شكرنا وعظيم امتنانا إلى أستاذنا المشرف على هذه الرسالة فضيلة **الأستاذ الدكتور عيسى بوفسيو** الذي لم يدخر جهدا في نصحنا وتوجيهنا من أجل إنجاح هدا العمل، فبارك الله فيه ووفقه لكل خير.

وكذلك نتقدم بالشكر الجزيل إلى اللجنة المناقشة لتفضلها بقبول مناقشة هده الرسالة، وإسداء التوجيهات الرشيدة، والملاحظات السديدة لتخرج على أكمل وجه

والشكر موصول أستاذتنا في اللغة العربية لجهودهم الطيبة في إبقاء هده الجامعة منارة للعلم.

ولا يفوتنا أن نتقدم خالص شكرنا وعظيم امتناننا إلى جامعة محمد بوضياف والقائمين عليها حفظها الله وإياهم.

إهداء

أهديي عملي هذا إلى:

إلى من جرع الكأس فارغا ليسقينا حب، إلى من كلت أنامله ليقدم لنا لحظة سعادة، إلى اليد الطاهرة التي أزالت من أمامنا أشواك الطريق ورسمت المستقبل بخطوط من الأصل والثقة، إلى الذي لا تفيه الكلمات والشكر والعرفان بالجميل، إلى من حصد الشوك عن دربي ليمهد لي طريق العلم إلى تاج العائلة أبي الغالي حفظك الله ورعاك واطل الله في عمرك.

إلى من قال فيها نبينا محمد صلى الله عليه وسلم أمك ثم أمك ثم أمك...إلى من ركع العطاء قمتيها، وأعطتنا أمام من دمها وروحها وعمرها حبا وتصميما ودفئا لغدا جمل، إلى العظيمة التي لا نرى الأمل إلا من عينيها إلى من كان دعاؤها سر نجاحي، إلى صاحبة القلب الحنون وبسمة الحياة وسر الوجود ... أمي الغالية اطل الله في عمرها وجعلها سيدة ن سيدات أهل الجنة.

إلى من تقاسمت معهم رحم أمي، إلى القلوب الطاهرة، إلى سدي في الحياة ... أخواتي زهيه، عزيزة، إلى شقائق روحي مصطفى، مراد، عبد المالك

إلى من اخذ بيدي ورسم الأمل في كل خطوة مشيناها معا إلى الروح التي سكنت روحي...زوجي الغالي...رضوان

إلى المصابيح التي أنارت حياتي وملأت ضحكاتهم أجواء البيت إلى الطيور المغردة والبراعم التي تنير سماء عائلتنا إلى كتاكيت العائلة يوسف، حمزة، أنس، وائل، سلسبيل، ريتال

إلى أخواتي اللواتي لم تلدهن أمي إلى من سعدت معهم إلى رفيقاتي أحلام، خليدة، وهيبة، أمال، سامية، خليصة

إلى الذين نحبهم ونعزهم ومكانتهم ليست بين الأسطر والصفحات لان مقامهم أجمل وأعلى في القلب سكناهم والذكرى ذكراهم والقلب لن ينساهم

دلال جميات

إهداء

إلى من قالـــ فيهما الله عز وجل "وقضى ربك ألا تعبدوا إلا إياه وبالوالدين إحسانا"

إلى من ربتني وأنارت دربي وعانت الصعاب لأصل إلى ما أنا فيه، والتي ما إن أراها حتى تفتح أبواب الخير ومن دعائها ينجلي عني كل الشر... أمي الحنونة أطالـــ الله ـــي في عمرها.

إلى كل من علمني النجاح والصبر فجهدـــي هدا يهتز شكرا لأبي الغالي أطالـــ الله ـــي في عمره الذـــي جعل من يديه أكنافا لراحتي، وراح يناضل ليجعل بدلـــ الدمعة بسمة.

إلى سعادة الوجود أختي الوحيدة الشيماء.

إلى سندـــي وقوتي وملاذـــي بعد الله إخوتي وزوجاتهن الطاهر، عبد الحليم.

إلى من يفرح قلبي برؤيته وابتسامته تنير دربي الغالي تميم.

إلى البراعم الصغار غفران، هاجر.

إلى من جعلها الله أختي، إلى من أجدها دائما إلى جانبي، إلى أعز وأغلى شيء عندـــي، إلى رفيقة دربي دلالـــ.

إلى من تذوقت معهم أجمل اللحظات إلى رفيقات العمر إلى صديقاتي أحلام، أمالـــ، سامية، خليصة

إلى أستاذـــي الكريم الذـــي كان لي عونا ـــي انجاز هده الرسالة الدكتور عيسى بوفسيو.

إلى من رحلوا عن الدنيا ولم يرحلوا عن قلوبنا، إلى دلالـــ وسهيلة رحمهما الله وأسكنهما فسيح جناته.

إلى كل من لم يجد اسمه فغضب.

إلى كل من ساعدني ـــي هده الرسالة من قريب أو بعيد أهدـــي عملي المتواضع.

لعوجي خليدة

مقدمـــــة

مقدمة:

إنّ النظام التربوي يلعب دورا رئيسا في إرساء القيم الخلقية للمجتمع، وعلى هذا الأساس فإنّ متطلبات الحضارة الحديثة تجعل من النظام التربوي عاملاً حيوياً لتطور المجتمع، حيث يقاس تقدم الأمم بقوة نظامها التربوي، فكلّما كان هذا النظام فاعلا كلّما ساهم في تنشئة وإخراج الأفراد على قدر من التأهيل والكفاءة، يساهمون في تطور مجتمعهم ورقيه، وتعتبر المدرسة البيئة الرسمية التي تستقبل التلميذ وتهتم بنشأته وإعداده وتعلميه، فهي من ترسم الأهداف وكيفية بلوغها والأدوات والوسائل المستعملة في ذلك.

فغاية المنظومة التربوية لأي أمة تعيش في ديناميكية مستمدة العمل على إعداد وتأهيل المواد البشرية للنهوض بالقطاعات الأخرى تسييرا وتطورا، فقد أكدت وقائع التغيرات التي شهدتها المجتمعات المختلفة عبر التاريخ بأنّ المجتمع الذي يقوم على نظام تربوي بال ومغلق سوف يؤول، عاجلا أو آجلا إلى الزوال، أما النظام التربوي المتفتح المحدد باستمرار لمواجهة احتياجات المواطنين ومتطلبات الحضارة الحديثة، فيمكن أن يلعب دورا تطوريا.

ولذلك سعت المنظومة التربوية في السنوات الأخيرة إلى مسألة الإصلاح التربوي، الذي أصبح ضرورة تعليمية وتربوية ومطلبا اجتماعيا ملحا، ونظرا للأزمة التي يعرفها النظام التربوي في الجزائر، في انخفاض مستوى التحصيل العلمي لدى التلاميذ، وارتفاع نسب التسرب المدرسي، وانخفاض معدلات النجاح في الشهادات المختلفة، لذلك شهد التعليم تغييرا ملحوظا من حيث الهدف والمنهج والأداة الأمثل، لتكوين جيل قوي متشبع بقيمة، معتز بوطنه وثقافته، ومنفتح على العالم ومتحكم في مختلف العلوم، للوصول بِه إلى قدرته على حل مشكلاته واكتسابه الكفاءات والمهارات اللازمة للحياة، عن طريق تحديد الأهداف والسعي نحو تحقيقها، وعليه وجب معرفة مدى التقدم نحوها السعي لتطوريها، وهذا من خلال التقويم التربوي حيث يعتبر هذا الأخير ركيزة من ركائز العملية التعليمية، والذي بموجبه يتم الوقوف على نقاط القوة للعمل على إثرائها، وكشف مواطن الضعف قصد علاجها، ويطلق مفهوم التقويم في مختلف المواقف التربوية، سواء كان تقويم أفراد أو تقويم مشروعات أو

تقويم النظام التربوي برمته، ففي هذا المجال يتضمن التقويم أدوار مختلفة تخلف اختلاف الغرض منه، والقرارات التي يود المعلم اتخاذها استنادا لنتائج التقويم، وبذلك يعتبر من المهام الضرورية جدا التي ينبغي أنّ يقوم بِّها المعلم لتقويم تلاميذه ومتابعتهم باستمرار، فالتقويم التربوي له دور فعال في مراقبة تطور التحصيل العلمي لدى المتعلمين بحيث لا يمكن إنكار دوره الفعال في عملية التدريس، ومن هنا وجب طرح بعض التساؤلات منها:

1. ما مفهوم التقويم التربوي؟
2. ما هي أهميته وأهدافه؟
3. كيف تم تقويم التراكيب النحوية والصيغ الصرفية من كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط؟

وللإجابة على هذه التساؤلات المطروحة، كان علينا وضع خطة مناسبة ومدروسة لمعالجة مختلف جوانب الموضوع وهذا ما اقتضى منا ثلاثة فصول:

عرضنا في الفصل الأول الذي كان بعنوان التقويم التربوي، الذي تطرقنا إلى مبحثين، حيث كان عنوان المبحث الأول: التقويم التربوي الذي اندرج تحته أربعة مطالب، وكان المبحث الثاني المعنون بخصائص التقويم التربوي وأهميته الذي اندرج تحته كذلك أربعة مطالب.

أما الفصل الثاني والمعنون بالتراكيب النحوية والصيغ الصرفية، والذي اندرج تحته مبحثين فكان عنوان المبحث الأول: التراكيب النحوية، أما المبحث الثاني المعنون بالصيغ الصرفية.

وأخيرا الفصل الثالث الذي خصصناه لاستبيان ميداني للأساتذة والتلاميذ، ثم تطرقنا إلى تحليل التراكيب النحوية والصرفية من كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط، وللحديث عن سبب اختيارنا لمستوى السنة الأولى متوسط لأنّنا نراه يمثل اللّبنة الأولى وحجر الأساس الذي يبنى عليه في العملية التعليمية، إلماما بضرورة التقويم المبكر، الذي يسمح للمتعلم

باكتساب المهارات وأدائها بطريقة سلمية، حتى نعوده على تقويم ما يقوم به أقوال وأفعال، وساعده على إدراك أهمية مرافقة التقويم للعمل في تحسين الأداء.

أما عن اختيارنا لهذا البحث لكون موضوعه متعلق بمجال تخصصنا ولكونه قضية تهم المعلم والمتعلم على حد سواء، وذلينا البحث بخاتمة، عرضنا فيها أهم النتائج المتوصل عليها من خلال هذا البحث.

ولكي تكون الخطة ناجحة قمنا باختيار المنهج الوصفي التحليلي، لكّونه الأنسب لمعالجة هذا الموضوع، وكون التدريس ظاهرة تستحق الدراسة والتحليل والمتابعة والوقوف على جميع تفاصيل هذه الظاهرة، وقد استقينا مادة بحثنا من جملة من المصادر والمراجع، والجدير بالذكر هناك العديد من الصعوبات التي واجهتنا خلال مسار هذا البحث نذّكر منها ضيق الوقت، وصعوبة انتقاء المفيد والأصح من المصادر، وعدم تعاون بعض أساتذة التعليم المتوسط وذلك من خلال عملنا في الفصل التطبيقي.

الفصل الأول

التقويم التربوي

المبحث الأول: التقويم التربوي

المبحث الثاني: مجالات التقويم التربوي وخصائصه

تمهيد:

إن التقويم التربوي يحتل مكانة هامة في المجالات التعليمية المختلفة، نظراً لأهميته البالغة في العملية التعليمية، حيث أصبح أي برنامج تعليمي تدريبي لا يخلو من عمل تقويمي مصاحب له بصفة مستمرة مما أدى إلى ظهور نتائج كبيرة في جميع المجالات التعليمية والتربوية المختلفة.

وبذلك يعد التقويم التربوي عنصر رئيسي ومهم لنجاح العملية التعليمية (التعلمية)، يواكبها في جميع مراحلها ويلعب دورا مهماً في الحكم على نتائجها ومدى تحقق أهدافها كما أنه ينصب على جميع الأطراف الفاعلة في العملية التربوية من معلم ومتعلم ومنهاج، والكشف عن مواطن القوة ومواطن الضعف في العملية التعليمية بغرض تحسينها وتطويرها بما يحقق الأهداف المتوقعة، ومدى تقدم المتعلمين في البرامج التعليمية ودرجة إتقانهم للتعلم بالإضافة إلى تشخيص صعوبات التعلم لدى بعض المتعلمين الذين يعانون من صعوبات تعليمية وبذلك يتجلى دور التقويم في تقييم مدى فعالية النظام التربوي ونظام التدريس خاصةً.

انطلاقا من أهمية التقويم التربوي، حاولنا في هذا الفصل أن نتطرق إلى بعض النقاط المتعلقة به من حيث مفهومه، وأهم مبادئه وخصائصه، منوهين كذلك إلى فضل التقويم التربوي.

المبحث الأول: التقويم التربوي

المطلب الأول: مفهوم التقويم التربوي

لغــة: من قوَّم، أيْ صحح وأزال العوج وقوَّم السلعة بمعنى سعَّرها[1]، والتقويم هو تقدير الشيء وإعطائه قيمة ما والحكم، وإصلاح اعوجاجه، وقد ورد عن عمر بن الخطاب "رضي الله عنه" أنّه قال: " مَنْ رَأىَ مِنْكُمْ فِيَّ عِوَجاً فَلْيُقَوِمْهُ "فأجابه أعرابي بقوله" واللهِ لَوْ رَأَيْناَ فيِكَ اعْوِجاَجاً لَقَوَمْناَهُ بِسُيوُفِناَ ".[2]

اصطلاحا: تعددت تعريفات التقويم في الاصطلاح التربوي من قبل الباحثين والمختصين، وتقتصر على ذكر أهم التعريفات التي ترتبط بمجال تعلمات التلميذ:

التقويم هو عملية إصدار الحكم، واتخاذ قرارات وتنفيذ الإجراءات اللازمة لمعرفة مدى تحقيق المتعلم للأهداف التربوية المخطط لها والتي كشفت القياسات المسبقة عنها.[3]

التقويم في الجانب التربوي يراد به احد الشيئين: من جهة بيان قيمة تحصيل المتعلم ومدى تحقيقه لأهداف التربية، من جهة ثانية تصحيح تعلمه للتخلص من نقاط الضعف في تحصيله، فمفهوم التقويم تأثر بالفلسفة التربوية المنبثق منها التي يعمل على دعمها، ففي الطرائق التقليدية كان التقويم هدفا في حد ذاته، بدلا من إن يكون وسيلة في تحديد العقبات والمشكلات التعليمية وضبط الحلول التربوية الناجحة لها، بينما في التعليمية الحديثة يعد وسيلة لتشخيص المكتسبات وتفسيرها، لا يخص التلميذ فحسب بل يهتم بجميع مكونات الفعل التعلمي التعليمي.[4]

---

[1] – مصطفى نمر دعمس، التقويم التربوي الحديث وأدواته، عمان، دار عيدا، 1429هـ/2008م، ص13.

[2] – بريك مسعودة، بن عمار سميرة، التقويم في تعليمية اللغة العربية، الطور الثالث ثانوي، أنموذجا، جامعة بن يحيا فارس، المدية، 2014–2015، ص9.

[3] – شكري حامد نزال، مناهج الدراسات الاجتماعية وأصول تدريسها، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2003، ص256.

[4] – بتصرف، نخبة من الأساتذة، كتاب الرواسي، قراءة في التقويم التربوي، ط1، باتنة، الجزائر، 1993، ص ص 38–75.

ويعرف خير الدين هني التقويم التربوي بأنّه إصدار حكم على طرائق التدريس وأساليبه ومناهجه والوسائل المستخدمة فيه ونتائج التعلم وقدرات التلاميذ ومهاراتهم والمواقف التي تكونت لديهم.[1]

التقويم التربوي هو مجموعة من الوسائل والأدوات والأنشطة التي يعتمدها المربون في عملية التعلم، لبيان نواحي القوة والضعف عند المتعلم ومعرفة أسباب النجاح والفشل، وما تحقق من الأهداف المرسومة.[2]

يعرف خالد لبصيص التقويم التربوي بأنَّه نوع من الأحكام المعيارية تصدر على جانب من الجوانب العملية التربوية لبيان مدى اقترابها وابتعادها عن الأهداف التي سطرت مسبقا وذلك لاتخاذ الإجراءات المناسبة.[3]

التقويم هو عبارة عن مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعلمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلم بكفاءة واقتدار وبعبارة أوضح هو عملية إصدار الحكم على كفاءة المتعلم التي هي بصدد النحو والبناء من خلال أنشطة التعلم المختلفة.[4]

تعرفه رافده الحريري التقويم التربوي بأنَّه عملية منظمة لجميع البيانات ثم تفسيرها وتقييمها فالحكم عليها، وبالتالي الشروع باتخاذ إجراءات عملية في شأنها بهدف التغيير والتطوير (دروزة 2005)، كما أنّه عملية تربوية تتطلب الدراسة المستفيضة والبحث المنظم والإمعان والتحقيق والتمحيص والتثمين للموضوع المراد تقويمه، وهذا يتطلب العمل المنظم لجمع البيانات والمعلومات بطريقة صادقة وموضوعية، ومن ثم تحليلها وتفسيرها بهدف

---

[1] – خير الدين هني، تقنيات التدريس، حقوق النشر والطبع محفوظة، ط1، 1998، ص255.

[2] – أبو لبدة سبع محمد، مبادئ القياس النفسي والتقويم التربوي، دار الفكر جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان، ط1، 1958، ص15.

[3] – خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير للنشر والتوزيع، الجزائر، ص149.

[4] – فريد حاجي بيداغوجية التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2005، ص65.

التوصل إلى نتائج يمكن الحكم بواسطتها على قيمة الموضوع وبيان حسناته وسيئاته بهدف اتخاذ القرار واتخاذ الإجراءات الفعلية اللازمة لسد النقص والإصلاح.[1]

ويعرفه "بلوم": بأنَّه مجموعة منظمة من الأدلة التي تبين إذ جرت بالفعل تغيرات على مجموعة المتعلمين مع تحديد مقدار ودرجة ذلك التغير وعلى التلميذ بمفرده.[2]

عرفه "هاملتون": على أنَّه العملية أو العمليات التي تستخدمها لوزن المزايا النسبية لتلك البدائل التي تعتبر في وقت ما من الأوقات واقعة في مجال التطبيق.[3]

ويعرفه ستافلبيم: هو عملية الحصول على معلومات مفيدة وتهيئتها لتساعد علة المفاضلة بين عدد من المسارات البديلة.[4]

المطلب الثاني: مراحل التقويم التربوي وأهم أنواعه

أولا: مراحل التقويم التربوي

يعد التقويم التربوي عنصراً جوهريا من عناصر المنهاج والعملية التربوية في حاجة دائمة إلى تقويم مستمر، يتناول عناصر المنهج جميعا بدءا بالأهداف مرورا بالمحتوى والطرائق والأنشطة وانتهاءا بالتقويم، فهو يحتل مكانة بارزة جديرة بالبحث والدراسة والتحليل بهدف استخلاص النتائج للوصول إلى المقترحات التي تسهم في تحسين وتطوير العملية التربوية بشكل عام، لهذا أصبحت عملية التقويم أحد الأسس التي ينبغي أن يستند عليها أي نظام تربوي، لأنّه يشخص مسارات العمل ويكشف الخلل والقصور ونواحي القوة والضعف ثم بعد ذلك يساعد متخذ القرار للحكم السليم والموضوعي لأي عنصر يُجري تقويمه ويقترح وسائل العلاج وتلاقي القصور.[5]

[1] – رافده الحريري، التقويم التربوي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1 2008، ص15.

[2] – محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف، أسسه وتطبيقاته، دار الهدى، عين مليلة الجزائر، 1992، ص 91.

[3] – وجيه الفرج، أصول التقويم والإشراف في النظام التربوي، الوراق للنشر، عمان، ط1، 2007، ص08.

[4] – عبد الله زيد الكيلاني، القياس والتقويم في التعليم، الشركة العربية المتحدة ،2008 ص09

[5] – محمود دواد الربيعي، التقويم والإرشاد والتوجيه في الميدان التربوي والرياضي، ص ص23–33.

والتقويم بهذا المعنى يستلزم وجود أدوات وأساليب متنوعة لتحقيق أغراضه، وهو إصدار حكم على قيمة الأشياء والأشخاص والموضوعات، بهدف التحسين أو التعديل أو التطوير لذا اتفق الخبراء على أنّ التقويم هو عملية تشخيص وعلاج، ويظهر التشخيص في مواطن القوة والضعف في الشيء المراد تقويمه، ومحاولة التعرف على أسبابها، أما العلاج فهو وضع الحلول المناسبة للتغلب على نواحي القوة والضعف، والاستفادة من نواحي القوة لذا فإنّ عملية التقويم تتضمن ثلاث مراحل:

1. جمع البيانات.
2. إصدار أحكام قيمة على البيانات.
3. اتخاذ القرارات المناسبة.

ولأجل نجاح تطبيق هذه المراحل وجب أن تؤكد عملية التقويم على النواحي الآتية:[1]

1. تقدير التحصيل لدى المتعلمين في الموضوعات الدراسية.
2. تشخيص صعوبات التعلم.
3. تقدير الفعالية التربوية للمنهج والأدوات وطرق التعليم والتنظيمات الإدارية.
4. تقدير مدى فعالية النظام التعليمي.

ثانياً: مبادئ التقويم التربوي:

يرتكز التقويم التربوي على العديد من الأسس التي يجب مراعاتها عند تخطيط وتنفيذ عملية التقويم، حتى نصل ونحقق الأهداف المسطرة، ويمكن تلخيصها فيما يلي:

1-الهدفية:

تنطلق عملية التقويم من أهداف محددة سعياً إلى مدة تحقيقها، فهو يهدف إلى تحسين العملية التعليمية كي يحقق الأهداف المرجوة منها كاملة، وذلك عن طريق بيان كامل

[1] – محمود داود الربيعي، التقويم والإرشاد والتوجيه في الميدان، ص ص32-33.

العقبات التي تقف دون الاستمرار في العملية التعليمية، وكذلك وسائل النجاح لجميع المقررات الدراسية في هذا الجانب.[1]

2-الشمولية:

التقويم عملية شاملة لجميع مراحل نمو التلميذ بمعنى شمول التقويم لجميع الأهداف التربوية المعرفية والمهارية، حيث يؤكد عبد المجيد سيد أحمد علي " أنْ تكون الأهداف الرئيسية للتقويم شاملة للمفاهيم والمهارات والمعارف، وأيضا الاتجاهات والميول والتفكير الناقد والتوافق الشخصي والاجتماعي، فالتقويم يعتبر شاملاً عندما يضّم القيم والأهداف الرئيسية التي تحرص المدرسة الحديثة على تحقيقها من أجل التلميذ.[2]

3-الديمقراطية:

يجب أن يُبنى التقويم في العملية التعليمية على أساس الديمقراطية والقيم والأخلاق، التي تنادي بها العملية التعليمية والتي من بينها مراعاة الفروق إلى جانب المستوى التعلمي والاقتصادي والاجتماعي، الذي يمكن أن يصل إليه لذا نجمل القول أنَّ عملية التقويم تقوم على مبدأ التلاميذ مختلفون في القدرات والاستعدادات، وأنَّنا لا نتوقع وصول المجموعة بأكملها داخل الفصل الدراسي إلى مستوى علمي واحد.[3]

4-الاستمرارية:

تتطلب عملية مراقبة التعلم لدى المتعلمين بطريقة مستمرة من بداية السنة إلى نهايتها، والهدف منها تحسين العملية التعليمية وتقترح وسائل العلاج اللازمة أولاً بأول.

---

[1] – يحي علوان، التقويم والقياس التربوي ودوره في النجاح العملية والتعليمية، جامعة السابع من أبريل، ليبيا، ص 21، 22.

[2] – عبد المجيد سيد أحمد منصور وآخرون، التقويم التربوي الأسس والتطبيقات، دار الأمين للطباعة، مصر، 1996، ص 106.

[3] – يحي علوان، التقويم والقياس التربوي ودوره في إنجاح العملية التعليمية، ص21.

5-التعاونية:

يقول احمد إسماعيل حجي: "إنَّ التقويم عملية تعاونية يشترك فيها جميع من لهم علاقة بالعملية التعليمية من معلمين ومدراء ومفتشين وتلاميذ وأولياء أمور، حيث أنَّه من الخطأ أنِ يقوم فرد بذاته بعملية التقويم".[1]

6-التنوع في أساليب وأدوات التقويم:

مراعاة تنوع آليات التقويم فكلما تنوعت هذه الآليات أو الأدوات كلما زادت معلوماتنا عن المجال الذي نقومه[2]، ومن ثمّ يجب على المعلم أنْ ينوع في الأساليب حتى تكون عملية التقويم ناجحة.

7-الاقتصاد:

في الوقت والجهد، وهو أنْ يراعي الوقت بالنسبة للمعلم والمتعلم وكذلك النفقات.[3] ومعنى ذلك يجب أنْ يكون التقويم اقتصاديا من الناحية المادية بحيث لا يكلف نفقات أكثر مما يجب، وأخذ أقل وقت ممكن من أوقات التلاميذ.

المطلب الثالث: أنواع التقويم التربوي

أولاً: أنواع التقويم

1-التقويم الذاتـــي:

هو الذي يقوم به المتعلم، بحيث يُقَوّمُ التلميذ تعلماته وتحصيلاته بنفسه، مما يحفزه للاستزادة من التحصيل.[4]

---

[1] – أحمد إسماعيل حجي، إدارة بيئة التعليم والتعلم، النظرية والممارسة في الفصل والمدرسة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2000، ص124.

[2] – جمال محمد عبد الرحمان الشيان، أساليب التنمية المهنية وتقويم الأداة، الإدارة العامة لمنظمة مبارك الكبير التعليمية، ص 65.

[3] – راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية في النظرية والتطبيق، دار المسيرة، ط1، 2010، ص 64.

[4] – الحسين أبو جلاين، التقويم التربوي، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، مراكش، 2012-2013، ص 04.

2-التقويم الداخلي:

حيث تقوم المؤسسة (المدرسة) ببناء أدوات القياس الخاصة بها لجميع البيانات حول إحدى فعالياتها، بهدف معرفة ما إذا كانت قد حققت أهدافها أم لا.

3-التقويم الخارجـي:

بحيث تقوم هيئة خارجية بتقويم برنامج أو أسلوب تدريسي أو منهاج أو مشروع تربوي، بناءاً على معايير تضعها تلك الهيئة وتبني أدوات قياس في ضوئها.[1]

4-التقويم التشخيصي (القبلي):

يطلق عليه تسميات عدة (القبلي التمهيدي، الأولّي)، ويعرف بأنّه جملة الإجراءات التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف قبل بدئه تعليم مهمة أو مهارة أو معلومة جديدة، ليتعرف على مستويات (التلميذ) المعرفية ويستثير دافعيتهم للتعلم، ومن ثمّ تصنيفهم للتّعرف على مواطن القوّة والضّعف، وعلى الجوانب المعيارية لديهم ومن خلال هذه الإجراءات، يتبع المعلم استراتيجيات تعليمية، تتناسب مع قدرات التلاميذ المعرفية ومستوياتهم نحو الإلمام بالموضوع المطروح.[2]

5-التقويم التكويني (البنائي المرحلي):

يجري هذا النوع من التقويم أثناء عملية التعلم ويتم بشكل دوري حيث يزودنا بمعلومات مستمرة عن سير العملية التعليمية، وتطورها ويهدف إلى تحديد فاعلية طرائق التعلم المختلفة من أجل تطويرها نحو الأفضل، وتحديد نقاط القوة ومواطن الضعف للمستويات التعليمية للتلاميذ، مما يجعلنا نعتبر هذا النوع من التقويم تقويماً تشخيصيا أيضا.[3]

---

[1] – مصطفى نمرد عمس، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، ص ص، 31،32.

[2] – إيمان محمد شاكر أبو غربية، القياس والتقويم التربوي، دار البداية، عمان الأردن، ط1، 2009، ص 47.

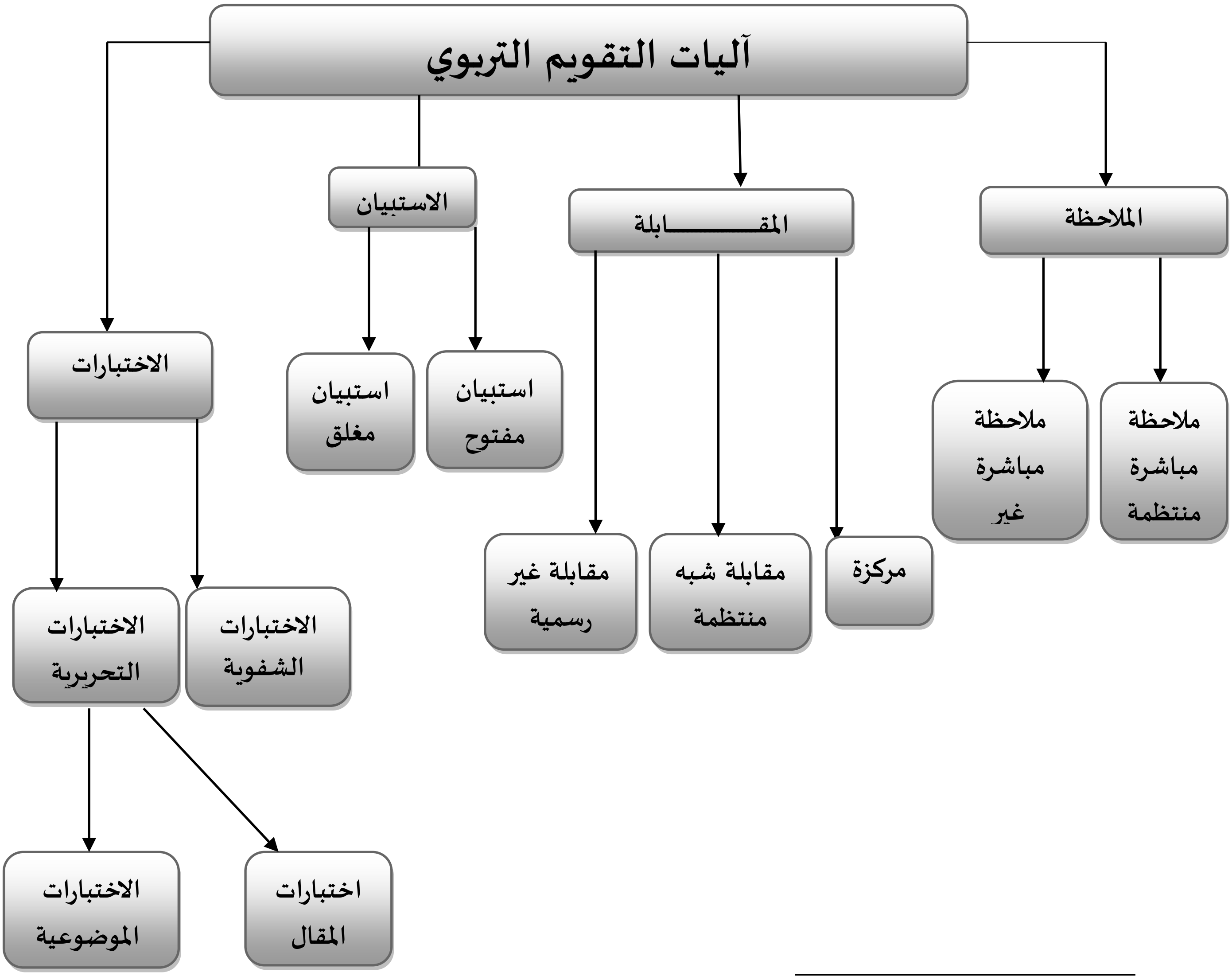
[3] – سامي محمد ملح، القياس والتقييم في العربية وعلم النفس، دار المسيرة والتوزيع والطباعة، ط1، 1420هـ/2000م، ص 47.

6-التقويم التحصيلي (الختامي أو الشامل):

هو العملية التي ينجزها المعلم غالبا في نهاية البرنامج التعليمي، ومن ثمّ إصدار حكم نهائي على مدى تحقق الأهداف التربوية المنشودة ومثال هذا النوع من التقويم، الاختبارات التي تنجز في نهاية كل فصل على اختلاف أنواعها في المدارس والجامعات، وفي نهاية كل مرحلة تدريسية في المعاهد ومراكز التكوين، ومن أهم وظائفه:

- معرفة مدى تحقق الأهداف التربوية المنشودة.
- رصد نتائج المتعلمين، وإصدار أحكام النجاح أو الرّسوب.
- الحكم النهائي على فعالية عناصر المناهج (المعلم، المتعلم، الطريقة، الوسيلة، المحتوى).[1]

ثانيا: آليات التقويم التربوي



[1] – مصطفى نمرد عمس، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، ص 33.

1-الملاحظة:

تعتبر الملاحظة ضرورة ملحَّة في تقويم منهج اللغة العربية، تسلط الضوء على أفعال الطالب وأقواله بوضعه الطبيعي، وتنقسم إلى قسمين:

- ملاحظة مباشرة منتظمة: يقوم الباحث بمراقبة سلوك معين خلال اتصاله المباشر بالأشخاص أو الأشياء التي يدرسها.
- ملاحظة مباشرة غير منتظمة: يتصل الباحث بالسجلات والتقارير والمذكرات التي أعدّها الآخرين.[1]

2-المقابلة:

هي إحدى طرق جمع المعلومات التي يقوم بّها المعلم قصد تشخيص سلوك أو تصرف غريب أو حل مشكلة، وتقوم بالاتصال المباشر مع المتعلم وهي ثلاثة أنواع:

- المقابلة المركزة: وهي معدة مسبقا من المستجيب لها ولها إجابات محددة.
- المقابلة شبه المنتظمة: وهي معدة مسبقا وتطرح أسئلتها بحسب طبيعة إجابات المستجيب.
- مقابلة غير رسمية: وهي معدة مسبقا وتطرح أسئلتها بحسب طبيعة استجابة المستجيب.[2]

3-الاستبيان:

وتعد أهم الأنواع لجمع المعلومات ويمتاز عن غيره أنه لا يحتاج وقتا، ويساعده على إصدار أحكام عامة، وهو نوعان:

- استبيان مفتوح: ليكتب المستجيب رأيه بحرية.
- استبيان مغلق: وفيها يحدد المستجيب استجابته على المقياس مثل: نعم، لا.[3]

[1] – يعقوب حسين نشوان، المنهج التربوي من منظور إسلامي دار الفرقان، عمان، 1992، ص 364.

[2] – يعقوب حسين نشوان، المرجع السابق، ص ص 364، 370.

[3] – المرجع نفسه، ص 370.

4-الاختبارات:

وهي أسلوب آو إجراء منظم، تسمح بالكشف عن أداء المتعلم من أجل إعطائه قيمة[1] ومن أنواعها:

- الاختبارات الشفوية: وفيها يوجه المعلم للمتعلم أسئلة شفوية ويستجيب المتعلم بالطريقة نفسها، وتستخدم في تقويم مجالات معينة من التحصيل كالقراءة الجهرية وإلقاء الشعر وتلاوة القرآن الكريم[2]، وللاختبارات الشفوية الكثير من المزايا أهمها:
  - تكسب الطالب شجاعة في مواجهة الآخرين.
  - تتيح الفرصة للطالب على توضيح رأيه وترتيب أفكاره.
  - تكسب القدرة على تقبل النقد واحترام وجهات النظر الأخرى.
  - إفادة الطلبة جميعا من تبادل الآراء وتصحيح الأخطاء.[3]
- الاختبارات التحريرية: تعد الاختبارات الكتابية الوسيلة الأكثر شيوعا في تقويم الجانب التحصيلي لدى المتعلمين وهي قسمان:

– اختبارات المقال: وهي الاختبارات ذات الإجابة الحرة ويطلق عليها أحيانا الاختبارات الإنشائية أو التقليدية، لأنّ هذه الاختبارات تتيح للمتعلم فرصة إصدار جوابه الخاص بّه وكيفية تنظيم الإجابة وتركيبها.

– الاختبارات الموضوعية: يطلق عليها اسم الاختبارات الحديثة واشتهرت بهذا الاسم لما تمتاز به من دقة وموثوقية لعدم وتأثر تصحيحها بالعوامل الذاتية للمصحح.

[1] – صلاح الدين محمود علام، دليل المتعلم في تقويم الطلبة الدراسات الاجتماعية، دار الفكر، القاهرة، 1997، ص 15.

[2] – يحي علوان، التقويم القياس التربوي ودوره في إنجاح العملية التعليمية، ص 24.

[3] – سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، سلسلة طرائق التدريس، الكتاب الثاني، دار الشروق، 2010، المركز الإسلامي، ص 269.

المطلب الرابع: أهداف التقويم التربوي

يتصف التقويم بشمولية النظرة إلى المكونات العملية التربوية التعليمية كما عرفنا، ويبحث ذلك عن الأسباب التي تؤدي إلى ضّعفها أو قّوتها من خلال نظرته الشمولية هذه، ومع ذلك فإن أهداف التقويم ترتكز على المكونات الجزئية للعملية التربوية والتعليمية، لكنها في الأخير ترتبط بين هذه الجزئيات، لتكون حكما عاما وشموليا على العملية التعليمية والتربوية برمتها، ومن أهم أهداف التقويم نذكر:

1) معرفة نواحي الضّعف والقّوة في تعلم الطلاب، وتحديد الاتجاه الذي يسير عليه نموهم العام المعرفي والاجتماعي والنفسي.
2) يكشف لنا التقويم عن مدى تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المرسومة سلفا، والجوانب التي تحتاج إلى تطوير أو تعديل أو تفسير في هذه الأهداف.
3) يكشف لنا التقويم نواحي القّوة أو الضعف في المعلم والمنهج المدرسي وطرف التدريس والوسائل المعنية التي تستخدم في عملية التعليم والتعلم أو تخدمها.
4) التقويم وسيلة ضرورية، لاختيار مبادئ العمل مع الأفراد والجماعات والمجتمعات للتأكد من صلاحية تلك المبادئ.
5) توفير المعلومات عن درجة تحقيق برنامج ما لأهدافه من خلال إيضاح جوانب القصور وجوانب القوة وتقديم التغذية الراجعة حول تلك الأسباب.[1]
6) أن يكون التقويم وسيلة لتعليم المقومين كيفية نقد الذات والأفكار الخاصة بهم.
7) جمع المعلومات عن طريق المميزين والموهوبين لرعايتهم ببرامج أكثر حيوية ومناسبة لقدراتهم.
8) جمع المعلومات عن المميزين لتقديمها إلى إدارة المنشط للتكريم والرعاية المستقبلي إضافة إلى المهارات الأساسية.[2]

---

[1] – مصطفى نمر دعمس، استراتيجيات التقويم التربوي وأدواته، ص34.

[2] – محمد عثمان، أساليب التقويم التربوي، دار أسامه للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2001، ص ص23، 24.

9) أنْ يشجع المقوم الممارسين على ممارسة وتعلم طرق القياس لإنجازاتهم مع تعريفهم لمدى ما حققوا من نجاح.[1]

10) اختيار مهارات التفكير العليا إضافة إلى المهارات الأساسية.[2]

المبحث الثاني: مجالات التقويم التربوي وخصائصه

المطلب الأول: مجالات التقويم التربوي

إنّ مجالات التقويم التربوي تتصف بالتنظيم والشمولية، وهي تشمل كل العناصر المرتبطة بالعملية التعليمية، ويتضمن في جميع معلوماتها وبياناتها وكل الفعاليات المشاركة، ومن أهم مجالات التقويم نذكر:

1-تقويم المتعلم:

للتقويم التربوي أهمية كبيرة في تفعيل دور المتعلم، كما أنّ له دور كبير وفعال، من خلال استخدام عملية التقويم حيث يمكن أن نتعرف على مستويات الطلبة وقدراتهم وميولهم وذلك يتم عن طريق الاختبارات الجيدة والإجراءات الصحيحة، والتي من خلالها نستطيع أن نتعرف على الطلبة المتفوقين تحصيلا من الطلبة الضعاف، فيتسنى لنا وضع برامج تعليمية تتناسب مع قدراتهم العقلية[3]، ومنه يعد تقويم المتعلم من أبرز مجالات التقويم التربوي حيث أنه يستهدف الحصول على بيانات ومعلومات كمية أو وصفية في جانب من أكثر جوانب النمو الذي حققه المتعلمون.[4]

2-تقويم المعلم:

ويشمل هذا التقويم جميع الجوانب الخاصة بالمعلم مثل شخصيته وكفايته التعليمية نحو مهنة التعليم وتقويم المعلم من قبل طلبته ومدير المدرسة والمشرف التربوي.[5]

---

[1] – محمد عثمان، أساليب التقويم التربوي، ص 23، 24.

[2] – عبد الحكيم علي مهيدات، التقويم الواقعي، دار جوير للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009، ص19.

[3] – إيمان أبو غريبة، القياس والتقويم التربوي الحديث وأدواته، ص 57.

[4] – محمود داود الربيعي التقويم والإرشاد والتوجيه في الميدان التربوي والرياضي، ص 31.

[5] – إيمان أبو غريبة، التقويم التربوي الحديث وأدواته، ص 56.

3-تقويم المقرر الدراسي:

إنّ المنهج بمفهومه الشامل وسيلة لتحقيق الأهداف التربوية، حيث تؤدي هذه الوسيلة دورها بشكل فعال حيث تتصف بالوضوح والشمولية والتنوع الأهداف والأساليب، ويتمثل هذا التقويم فيما يلي:

1) تقويم أهداف المقرر من حيث ارتباطها بفلسفة المجتمع والأهداف العامة.
2) تقويم محتوى المقرر الدراسي بحيث ارتباطه بالأهداف وتنظيم معارفه.
3) تقويم أساليب وإجراءات التقويم المستخدمة من حيث ارتباطها بالأهداف والمحتوى.

4-تقويم الإدارة المدرسية:

تُعرف المدرسة بأنّها مؤسسه تربوية ذات وظيفة اجتماعية مهمتها تربية أبنائها وبناء ثقافتهم، من خلال ما تقوم به هذه المؤسسة العظيمة من فعاليات تربوية تنسجم مع فلسفة التربية وأهدافها العصرية. وتتمثل فيما يلي:

1) تقويم نمط الإدارة والسلوك الإداري للمديرين.
2) تقويم مدى فعالية الإدارة في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.[1]

ومن بين أهم الخصائص التي يجب أنْ تراعى في تقييم المدرسة كمؤسسة تربوية هامة وفعالة في المجتمع نذكر:

- أنْ تتبع المدرسة فلسفة تربوية وأهداف محددة.
- أنْ تقوم المدرسة بعمل دراسات وتجارب تربوية لتطوير الفعاليات التربوية.
- أنْ تحرص على ربط العلم بالعمل.
- أنْ تواكب التطور الذي يحدث في المجالات التربوية المختلفة.
- أنْ يقوم المشرف التربوي بجمع المعلومات بطريقة منظمة هادفة، وأنْ يقوم بقياس التغييرات في سلوك المتعلمين.[2]

---

[1] – محمود داود الربيعي، التقويم والإرشاد والتوجيه في الميدان التربوي والرياضي، ص 32.

[2] – إيمان أبو غريبة، القياس والتقويم التربوي ص ص57، 60.

المطلب الثاني: خصائص عملية التقويم

لكي يكون التقويم جيدا أو محققاً لأهدافه التي وضع لأجلها لابد من أنْ تتوافر فيه مجموعة من الخصائص نذكر أهمها:

1) أنْ يكون هادفاً: وذلك بتحديد الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها.
2) أنْ يكون مستمراً: فالفعل الناجح يحتاج دوماً إلى متابعة.
3) أن يكون تعاونياً: يشترك فيه المدرس والطالب والمشرف الفني والموجه والناظر كي يتخلص من القرارات الفردية.
4) أنْ يكون علميا: يتميز بالصدق والثبات والموضوعية.
5) أنْ يكون مميزاً: يساعد على التمييز بين مستويات الطلاب (الفروق الفردية).
6) أنْ يكون شاملا: يتناول الجوانب الرئيسية للوحدة الدراسية (الحقائق والمهارات والاتجاهات).[1]
7) أنْ تتنوع أساليب التقويم وأدواته: بما أنّ التقويم الشامل الذي يشمل كل جزئيات الشيء المراد تقويمه، لذا فإنّ تنوع أساليب وأدوات التقييم أمر في غاية الأهمية.
8) أنْ ترتبط عملية التقويم بالواقع: إنّ عملية التقويم مرتبطة بشؤون الحياة الفعلية، وبواقع ما يمارسه المتعلم في حياته اليومية وما سيمارسه لاحقاً.[2]
9) أنْ يكون وسيلة وليس غاية: يجب أنْ يكون التقويم وسيلة حتى نحكم من خلالها على مدى فشل أو نجاح العملية التربوية.
10) أنْ يكون دقيقاً: من الضروري أنْ يقدم التقويم معلومات فنية كافية تتعلق بالشيء المراد تقويمه.[3]
11) أنْ يكون ملائماً: أنْ تتلاءم الأدوات والإجراءات مع الموضوع.

[1] – مصطفى نمر دعمس، استراتيجية التقويم التربوي الحديث وأدواته، ص 18.

[2] – رافدة الحريري، التقويم التربوي الشامل للمؤسسة والمدرسة، ص ص 17، 19.

[3] – أسعد حسين عطوان، شيماء صبحي أبو شعبان، القياس والتقويم التربوي، دار الكتاب العلمية، بيروت لبنان، 1971، ص 44.

12) أنْ يكون ثابتاً: في حالة تكرار القياس أو التقويم نحصل على نفس النتائج الأولى.

13) أنْ يكون صادقاً: أي يعمم التقويم لما صدق تقويمه.

14) أنْ يكون واضحاً: العمليات والإجراءات والأدوات والمقاييس والجداول واضحة وجليّة وغير قابلة للتغيرات.[1]

المطلب الثالث: التقويم في مجال اللّغة العربية

تكمن فلسفة التقويم بأنه جزء متكامل مع العملية التعليمية وليس مجرد جزء منفصل عنها، يتم خلالها وإنما هو في طلب العملية التعليمية، ويرتبط مفهوم التقويم ارتباطا وثيق بمفهوم القياس.

فالتقويم يدخل في صلب عملية التعليم، إذ لابد من وجود أحكام يمكن في ضوئها معرفة مدى التقويم ونوعه ودرجته، التي تمكننا من معرفة مدى نجاح المدرس في تحقيق أهداف المنهج، وعن طريق التقويم يمكننا وضع مستويات للنجاح، فهو محك شامل مع البرامج المراد تقويمها لضمان تحسين عملية التعليم.

إن الغرض من عملية التقويم في التعليم هو: مساعدة الطالب والمدرس على معرفة مدى تقديمهم نحو بلوغ أهدافهم، وتحديد العوامل التي تؤدي إلى تقديم الطالب، ودراسة ما قد يلزم عمله لتحقيق التقدم المنشود والاستفادة من ذلك فيما بعد، ومن اجل نجاح عملية التقويم يجب أن يشترك فيها الدارسون والمدرسون معا، والتي تدور حول ثلاث نقاط وهي:

1) ماذا نريد أن نقيم؟

2) متى نقيم؟

3) كيف نقيم؟

وأفضل طريقة لإجراء التقويم هو الاستفادة من المعلومات المجمعة والفهم الحاصل، واستخدام الأساليب غير التقليدية وإتباع الطرائق المتطورة، ففي مجال التربية والتعليم ينبغي

---

[1] – محمود داود الربيعي، التقويم والإرشاد والتوجيه في الميدان التربوي والرياضي، ص 14.

تعديل الخطط والبرامج والأساليب بشكل مستمر، بقصد تحسين ورفع المستوى التربوي والتعليمي.[1]

المطلب الرابع: أهمية التقويم التربوي

تعتبر عملية التقويم التربوي عملية مهمة بالنسبة لكل من الطلاب والمعلمين والآباء، والقائمين على المدارس والمشرفين عليها، وذلك من جوانب عديدة، ومختلفة فبالنسبة للطلاب نجد أنّ التقويم يزودهم بالتغذية الراجعة التي تفيدهم في مدى التقدم الذي أحرزوه، أو نقاط الضّعف التي مازالوا يعانون منها، ولا يقل التقويم أهمية لدى المعلمين عنه ولدى الطلاب، فهو يفيدهم في تحديد الوضع الحالي لطلابهم، وفي إعادة صياغة الأهداف الخاصة، وفي الحصول على المعلومات الدقيقة المتعلقة بما حققه الطلاب، من نتائج في اختيار واستخدام المصادر والوسائل الأكثر فعالية للتعلم.[2]

1) فالتقويم يساعد كل من المعلم والتلاميذ على معرفة مدى التقدم في العمل المدرسي نحو بلوغ أهدافه، وتبين العوامل التي تؤدي إلى التقييم أو التحول دونه، ثم على دراسة ما يلزم عمله للمزيد من التحسن والتطور.[3]
2) أن يلاحظ المقوم الصعاب التي من الممكن أن تقابل الممارسين للنشاط، وتدوين تلك الصعاب وإيجاد الحلول والبدائل لها مباشرة.
3) أن يكون التقويم وسيلة لتعلم المقومين كيفية نقد الذات والأفكار الخاصة بهم.
4) جمع المعلومات عن المميزين والموهوبين لرعايتهم ببرامج أكثر حيوية ومناسبة لقدراتهم.

---

[1] – محمود داود الربيعي، التقويم والإرشاد والتوجيه في الميدان التربوي والرياضي، ص ص 25، 26.

[2] – جودت أحمد سعادة وآخرون، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر، عمان، ط4، 2004، ص 352.

[3] – الدمرداش سرحان، محاضرات في التقويم التربوي، مكتبة التربية لدول الخليج العربي، 1883، ص 146.

5) أن يتعرف المقوم على تأثير البرامج على الطلاب، ومدى ما حققه من الأهداف المرسومة.[1]

6) التقدير القبلي لحاجات المتعلمين: إذا تعرف التلاميذ على طبيعة الاختبارات التحصيلية والغرض من استخدامها في المراحل المبكرة من التعلم، فإن ذلك يكون مفيد بالنسبة لهم وقد يتم عمل إجراء أكثر مما يلي:

- يتم تطبيق اختباراً قبليا مشابهاً للاختبار النهائي الذي سوف يستخدم في نهاية التعلم، لتوجيه نظم التلاميذ للمهام التي يتضمنها الاختبار.
- يطبق على التلاميذ أنماط من الأسئلة التي توضح طبيعة المهام التي ينبغي عليهم عملها، وذلك من خلال فترة التعليم الخاصة بمقرر معين.
- إعطاء التلاميذ فرص لتقويم أدائهم باستخدام اختبارات ذاتية.

7) تفيد الاختبارات التحصيلية في إثارة دفاعية المتعلمين: ويمكن للتقويم أن يساعد على إثارة دافعية التلاميذ بواحدة من الطريقتين التاليتين:

- تزويد التلميذ بأهداف مبّاشرة يستطيع أن يحققها بنفسه.
- تزويد التلميذ بمعلومات عن مدى تقدمه في التعلم.

8) تفيد الاختبارات التحصيلية في تشخيص صعوبات التعلم: تسهم الاختبارات التحصيلية إسهاماً كبيرا في خطوات تشخيص التعلم التالية:

- تحديد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم.
- التعرف على طبيعة هذه الصعوبات.
- تحديد العوامل التي أدت إلى صعوبات التعلم.
- تحديد الإجراءات العلاجية المناسبة.[2]

[1] – مصطفى حسين باهي، فاتن زكريا النمر، التقويم في مجال العلوم التربوية والنفسية مبادئ ونظريات، ص06.

[2] – محمود عبد الحليم منسي، التقويم التربوي، دار المعرفة الجامعية، ط2، 2003، ص ص 22، 25.

الخلاصة:

إنّ التقويم عنصر أساسي لقياس مستوى الكفاءة من درجة التأدية، وهو ضروري لكل تقدم أو نمو فما من عمل إلا ويصاحبه تقويم، فما بالك بميدان التربية والتعليم، حيث يقوم –التقويم– بدور فعال في تطوير العملية التعليمية، إذ عن طريقة يمكن التمييز بين نقاط القوّة والضعف، في أي برنامج تعليمي في مختلف المستويات والمراحل التعليمية وقد أثبتت مختلف الممارسات التربوية مدى أهميته.

فالتقويم عملية متكاملة مع عملية التعليم، إذ لا انفصال فيها فلا تعليم من دون تقويم يصوب مساره، ولا تقويم إلا بعد عملية التعليم للتأكد من التقدم الحاصل في بناء المتعلم لمعرفته، لذلك يمكن أن يعتبر التقويم المصدر الأول للتغذية الراجعة لتعلم المتعلمين.

لذا فإنّ كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين ومعاهد الإدارة وكليات إعداد المعلمين، ترى تدريس مقرر التقويم التربوي مطلب أساسي وضروري لا غنى عنها، لكل من يؤهل ويعد للانخراط في حقل التربية والتعليم.

الفصل الثاني

التراكيب النحوية والصرفية

المبحث الأول: التراكيب النحوية

المبحث الثاني: الصيغ الصرفية

تمهيد:

تعتبر اللغة العربية لغة القرآن، وشعار الإسلام، أو أداة حضارته ورمز قوته وقد كان لها أثر كبير في تكوين الأمة، وبناء شخصية المسلم، ولها أهمية بالغة في تميز الحضارة الإسلامية عن غيرها.

وللغة العربية علوم عدة ابْتكرها علماؤها، وهي التي حافظت على ازدهارها ونضجها كلغة حضارية عالمية، وجعلتها ثرة غنية لا يخبو لها بريق، حتى بانت أرقى لغات العالم، ولعل من أهم هذه العلوم ما نشير له في النقاط التالية علم النحو، وعلم الصرف.

وما يهمنا في موضوعنا هذا علم النحو، الذي يعتبر عماد اللغة العربية، وأساسها المنبت، وهو فرع من فروعها، وسيلة تعليمية مهمة في ضبط اللسان من الأخطاء والوقوع في اللحن، وتصحيح الأساليب، كما أنّه أحد الأدوات التي تساعد المتكلم على إدراك مقاصد الكلام وفهم المسموع والمقروء فهما صحيحا.

ولقد حظيت القواعد النحوية والصرفية بالاهتمام في مناهج التعليم في مؤسساتنا التربوية، وتتجلى هذه العناية في الوقت المخصص لها، حيث يشرع في تدريس النحو في وقت مبكر بدءا من الطور الأول من التعليم الابتدائي إلى مستوى الثانوي، وفي الطور الأول يدرس النحو بطريقة ضمنية، حيث يدرب المتعلم على التراكيب المختلفة، ثم يدرس النحو في التعليم المتوسط، فتعليم القواعد النحوية والصرفية، في هذه المرحلة –السنة الأولى من التعليم المتوسط– يقتضي منا الوقوف على تحديد وظيفتها وغايتها، فالوظيفة هي بيان قواعد اللغة وضوابطها، أم الغاية فتمتثل في غرس المقدرة والكفاءة للتمكين من فهم اللغة وإدراك أساليبها والتعبير بِّها.

المبحث الأول: التراكيب النحوية

المطلب الأول: التعريف بالمصطلحات التالية (النحو والتراكيب)

أولاً: تعريف النحو

لغة: لقد ورد في تعريفات لغوية متعددة منها ما جاء في لسان العرب، معناه القصد والطريق، ويُقال نحوت أي قصدت قصدك، وبلغنا أن أبا الأسود الدّؤلي وضع وجوه العربية وقال للناس: أنحو، نحوه سمي نحوا، وقال السّكّيت نحا نحوه إذا قصده ونحا الشيء[1] ينحوه، إذا حرفه ومنه سمي النحوي لأنّه يحرف الكلم إلى وجوه الإعراب

كما جاء في المعجم الوسيط: "نحا" إلى الشيء نحوه، مال إليه وقصده، فهو ناح وهي ناحية "النحو": القصد نحوت نحوه قصدت قصده (جمع) أنحاء، والنحو علم يُعرف به أحوال أواخر الكلام إعرابا وبناءا.[2]

أمّا ابن خلدون فيرى أنّ النحو أهم علوم اللسان العربي قاطبة إذ يقول "أركان علوم اللسان أربعة وهي: النحو، اللغة، البيان والأدب، وأنّ الأهم المقدم منها هو النحو.[3]

ويقول ابن فارس في تعريفه للنحو "النون والحاء والواو وتدل على قصد ونحوت نحوه، لذلك سمي نحو الكلام، لأنّه يقصد أصول الكلام[4] فيتكلم على ما كان العرب يتكلم به ويقال "إنّ بني نحو، قوم من العرب".

ومن خلال هذه التعريفات السابقة نجد أنَّ هذه المعاجم اتفقت على معنى واحد للنحو هو القصد والطريق.

---

[1] – ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، 2000، مجلد 14، مادة "نحا"، ص ص 213، 214.

[2] – مجمع اللغة العربية الوسيط، مكتبة الشروق الدولية جمهورية مصر العربية، الإدارة العامة للمجمعات، وإحياء التراث، ط4، 2005، ص 908.

[3] – عبد الرحمان ابن خلدون، المقدمة، دار الرائد، بيروت، ط5، 1402 هـ/ 1982م، ص 554

[4] – ابن فارس معجم مقياس اللغة، تح، عبد السلام هارون، دار الجيل بيروت، 1991، ج5، ص 405.

ولقد جمع الإمام الداودي معاني النحو في اللغة فقال: "للنحو سبعُ معاني أتت لغةً ضمن بيت مفردِ كمُلاً قصْدٌ، ومثلٌ، ومِقْدَارٌ، وناحيةٌ، نوعٌ، وبعضٌ، وحرفٌ، فاحفظِ المثَلاَ. [1]

اصطلاحا: من أهم التعريفات ورد تعريف ابن جني في كتابه الخصائص "بأنّه انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره، كالتثنية والجمع والتحقير والتكسير والإضافة النسب والتركيب وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطلق بها ولم يكن منهم، وإن شذّ بعضهم عنها".[2]

بينما يعرّفه الشريف الجرجاني: النحو هو علم بقوانين يعرف بها أحوال التراكيب العربية من الإعراب والبناء وغيرها، وقيل النحو علم يعرف له أحوال الكلم من حيث الإعلال وقيل علم يعرف بها صحة الكلام ومفاده.[3]

وقد عرف النحو قديماً بأنّه "العلم الذي يعرف به ضبط أواخر الكلمات ومعرفة حالاتها إعرابا وبناءا وتركيبا".[4]

ويعرف أيضا بأنّه العلم الذي يبحث في ترتيب الكلمات ضمن الجملة ويدعوه البعض بعلم النظريات.[5]

كما عُرف النحو عند المحدثين "هو علم البحث في التراكيب وما يرتبط بها من خواص، كما أنّه يتناول العلاقات بين الكلمات في الجمل وفي العبارات، أي أنّه يبحث في

[1] – عوض القوزي، المصطلح النحوي نشأته وتطوره من أواخر القرن الثالث هجري، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الرياض، السعودية، 1979 ص 23.

[2] – ابن جني، الخصائص، ج1، ط2، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2003، ص 88.

[3] – الجرجاني، كتاب التعريفات، دار الطباعة الإيمان، الإسكندرية، 2004، ص 264.

[4] – علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية في علومها المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، 2010 ص 302.

[5] – محمد الخولي أساليب تدريس اللغة العربية، مطابع الفرزدق التجارية، ط1، 1982، ص 18.

الارتباط الداخلي بين الوحدات المكونة للجمل أو العبارات وغير ذلك من وسائل لها علاقة تنظيم الكلام وتأليفه".[1]

وعُرف أيضا لدى بعض المحدثين،" بأنّه علم يبحث في بنية الجملة العربية من حيث مكونات الكلام بعد الإسناد، حيث يترتب على علاقة التأثير والتأثر بين الاسم والفعل والحرف، ما لا يكاد يتناهى من جمل أصلية معدلة يتحقق بها عرض مطابقة الكلام لمقتضى الحال".[2]

ويُعرف بن السراج النحو في مقدمة كتابه "النحو إنّما أريد به ينحو المتكلم إذا يتعلم كلام العرب وهو علم استخرجه المتقدمون من استقراء كلام العرب".[3]

كما عرفه ابن عصفور بقوله "النحو علم مستخرج بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب الموصلة إلى معرفة أحكام أجزائه التي تتألف منها".[4]

أما محمود العالم فقد قال "ولما كان علم النحو يتناول بالدراسة أحوال أواخر الكلمات التي حصلت بتركيب بعضها مع بعض من غير إعراب، وبناء، وكذا أحوال غير الأواخر من تقديم وتأخير والحذف وغيرها".[5]

ومنه فإنّ النحو هو أحد العلوم العربية، والعلوم العربية هي العلوم التي يتوصل بها إلى عصمة اللسان والقلم عن الخطأ، وهي ثلاثة عشر علماً، وهي الصرف، الإعراب

---

[1] – والي فاضل فتحي محمد، تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية طرقه أساليبه قضاياه، حائل دار، الأندلس، 1998، ص 280.

[2] – صبري المتولي، علم النحو العربي رؤية جديدة وعرض نقدي لمفاهيم المصطلحات، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، 2001، ص 08.

[3] – ابن السراج، الأصول في النحو، تحقيق عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة للنشر لبنان ط4، 1420هـ/1999م، ص35.

[4] – ابن عصفور، المقرب، تح عدل أحمد علي معوض، دار الكتب العلمية للنشر لبنان ط1 1418ه/1998م، ص 67.

[5] – سعيد كريم الفقي، تسيير النحو لقواعد اللغة العربية دار اليقين للنشر والتوزيع، ط1، 1422ه/2001م، ص 07.

(ويجمعهما اسم النحو، والرّسم والكتابة) والمعاني، البديع، والعروض، والقوافي، وَعَرض الشعر، والإنشاء، والخطابة، وتاريخ الأدب.[1]

ثانياً: مفهوم التركيب:

لغـــة: هو مصدر لفعل "ركب" والمصدر يدل على الحدث مجرداً من الزمن، فإذا تكلمت أو كتبت كلاماً جاريا على النسق المعهود في اللّغة العربية فقد أحدث تركيبا لغوياً، أو تراكيب لغوية، ولذلك من أسماء علم النحو علم التراكيب لا علم المركبات.[2]

وقد جاء في لسان العرب "ركب" وكل ما علا فقد ركب وارتكب وكل شيء علا شيئاً فقد ركبه، وتراكب السحاب وتراكم وصار بعضه فوق بعض، وركب الشيء وضع بعضه على بعض وقد تركب وتراكب.[3]

فالمقصود اللغوي للتركيب يدل على وضع شيء فوق شيء، ولكن الوضع يكون بإيجاد وإتقان، ومنه ركب الفص في الخاتم، وشيء حسن التركيب، ونقول في تركيب الفص في الخاتم: ركبته فتركب فهو مركب وركيب، فليس أجمل من أن تركب الحجارة الكريمة في الخاتم لأنّ الفص يزيدها حلية وبهاء. ومما يدل على أنّ التركيب يرتبط بحسن الصنعة قوله تعالى: ﴿**يَا أَيُّهَا الْإِنسَانُ مَا غَرَّكَ بِرَبِّكَ الْكَرِيمِ الَّذِي خَلَقَكَ فَسَوَّاكَ فَعَدَلَكَ فِي أَيِّ صُورَةٍ مَّا شَاء رَكَّبَكَ**﴾ (سورة الانفطار، الآيات [6، 7، 8].

فالتسوية والتعديل في جسم الإنسان يفيد أن صنع الخالق ومعنى "ركبك" أي في صورة كاملة بديعة، وتقدير الآية في صورة عظيمة شاءها في مشيئة معينة أي عن تدبير وتقدير.[4]

---

[1] – مصطفى العلاييني، جامع الدروس العربية، ط 18، منشورات المكتبة العصرية صيدا، بيروت، 1986، ص ص1، 9.

[2] – مجلة الممارسات اللغوية العدد السابع، ص 90.

[3] – ابن منظور لسان العرب، ص 210.

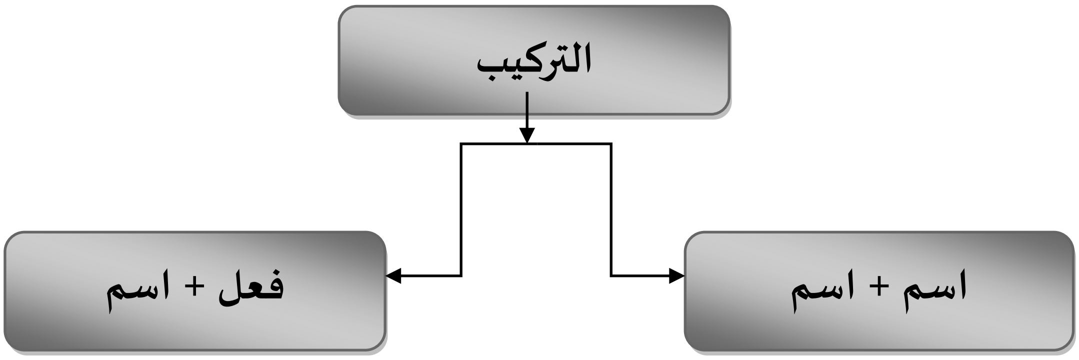
[4] – محمد الطاهر بن عاشور، تفسير التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر ،1984، ج30، ص ص 176، 177.

وقوله تعلى في موضع آخر من كتابه العزيز: ﴿وَهُوَ الَّذِيَ أَنزَلَ مِنَ السَّمَاء مَاء فَأَخْرَجْنَا بِهِ نَبَاتَ كُلِّ شَيْءٍ فَأَخْرَجْنَا مِنْهُ خَضِرًا نُّخْرِجُ مِنْهُ حَبًّا مُّتَرَاكِبًا﴾ سورة الأنعام [99].

ولقد جاء في تفسير هذه الآية أنّ الماء سبب ظهور جميع أصناف النبات، ثم خص بالذّكر الخضر وهو رطب البقول، لأنّ شكل حباتها مركبة بعضها فوق بعض أي أنّ الله يخرج من الخضر يعني ما في السنبل، سنبل الحنطة والشعير والأرز وما شابه ذلك من السنابل التي فيها يركب بعضه بعضا بطريقة منتظمة.

اصطلاحا: التركيب في اصطلاح العلماء النحو: بأنّه اجتماع كلمتين أو أكثر لعلاقة معنوية ذات تعبير لفظي، أي ما يقابل المفرد وأصبح لهيئته التركيبية سيمة خاصة يعرف بها ويؤدي وظيفة نحوية، والتركيب بهذا المعنى يشمل الجملة وشبه الجملة والمضاف إليه والشبيه بالمضاف وغير ذلك.[1]

وهناك من يعرف التركيب بأنّه" عبارة عن إسناد اسم إلى اسم أو فعل إلى اسم، وذلك موكل إلى المتكلم[2]. فالإسناد من مهام المتكلم أو صاحب الرسالة ويقوم بتركيب عنصرين فصاعدا.



وقد يكون التّركيب الذي نحدثه بين الأسماء والأفعال تاما أو ناقصا، وعليه قسمت أنواع التّركيب إلى تامة وأخرى ناقصة ويتفرع التّركيب التّام إلى أنواع أخرى وهي التّركيب

---

[1] – مجلة الممارسات اللغوية، العدد 7، ص 91.

[2] – المنصف عاشور، بنية الجملة العربية بين التحليل والنظرية، منشورات كلية الآداب، 1991، ص 22.

الإضافي، التّركيب الإسنادي والتّركيب البياني بينما يتفرع هذا الأخير إلى تركيب وصفي وتوكيدي ومزجي.[1]

أي أنّ التّركيب يتكون من ركنين ضروريين في اصطلاح اللغويين المسند والمسند إليه، اللذان يمثلان وحدة لغوية متماسكة في الجملة، نحاول أن نعرف ما يمكن أن يكون مسندا أو مسند إليه في التّركيب الإسنادي التام:

1. ما يكون مسند إليه في الجملة الاسمية: هي المبتدأ أو ما أصله مبتدأ كاسم كان وأخواتها، كاد وأخواتها، أمّا ما يكون مسند في الجملة الاسمية فهو خبر المبتدأ وأخبار النواسخ الفعلية والحرفية.[2]
2. ما يكون مسند إليه في الجملة الفعلية: هو الهيئة التركيبية المبدوءة في الأصل بفعل تام سواء كان مبني للمجهول أو مبني للمعلوم، سواء كان متعديا أو لازما، أي ما كان المسند فيه فعلا شريطة تقدمه على المسند إليه، وهو الذي يكون المسند فيه دالا على التجدد، أو الذي يتصف المسند إليه بالمسند اتصافا متجددا.[3]

نستخلص من كل ما سبق أنّ مفهوم التّركيب لا يختلف عن مفهوم التّأليف –من جهة– ففي تعريف ابن هشام للكلام يقول " بأنّه قول مفيد وأقل ائتلافه من اسمين أو من فعل واسم.[4]

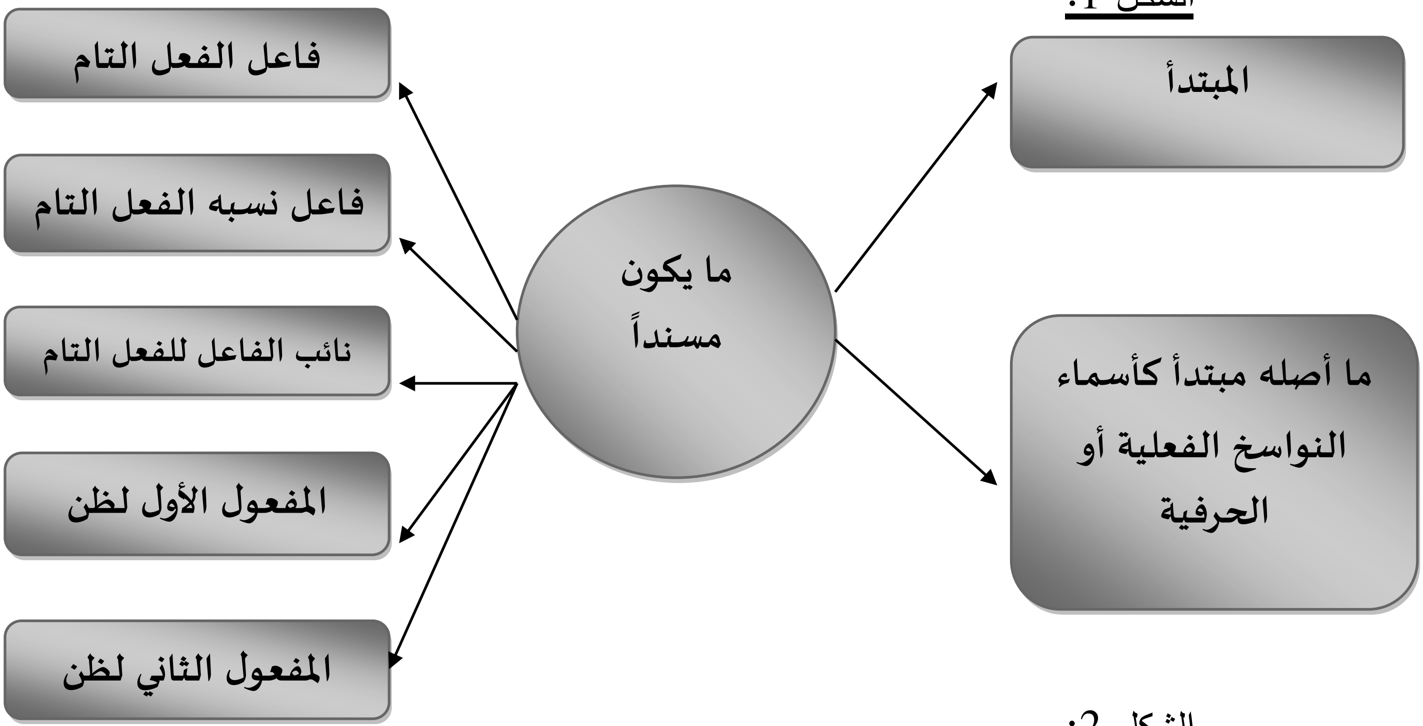
ومن جهة أخرى هو نفسه البناء لأنّ نتيجة التّركيب والبناء واحدة، يحدث من خلالها تعلق عنصر بآخر ولا تتم وظيفته إلا ببنية العناصر الأخرى.

وقد اتجه نظر العلماء منذ القدم إلى قيمة بناء الجملة بوصفها الخلية الدلالية المتماسكة بنيويا، ثم ينشأ الوعي المتدرج نحو الأجزاء المركبة لها من الكلمات والكلمات من الحروف.[5]

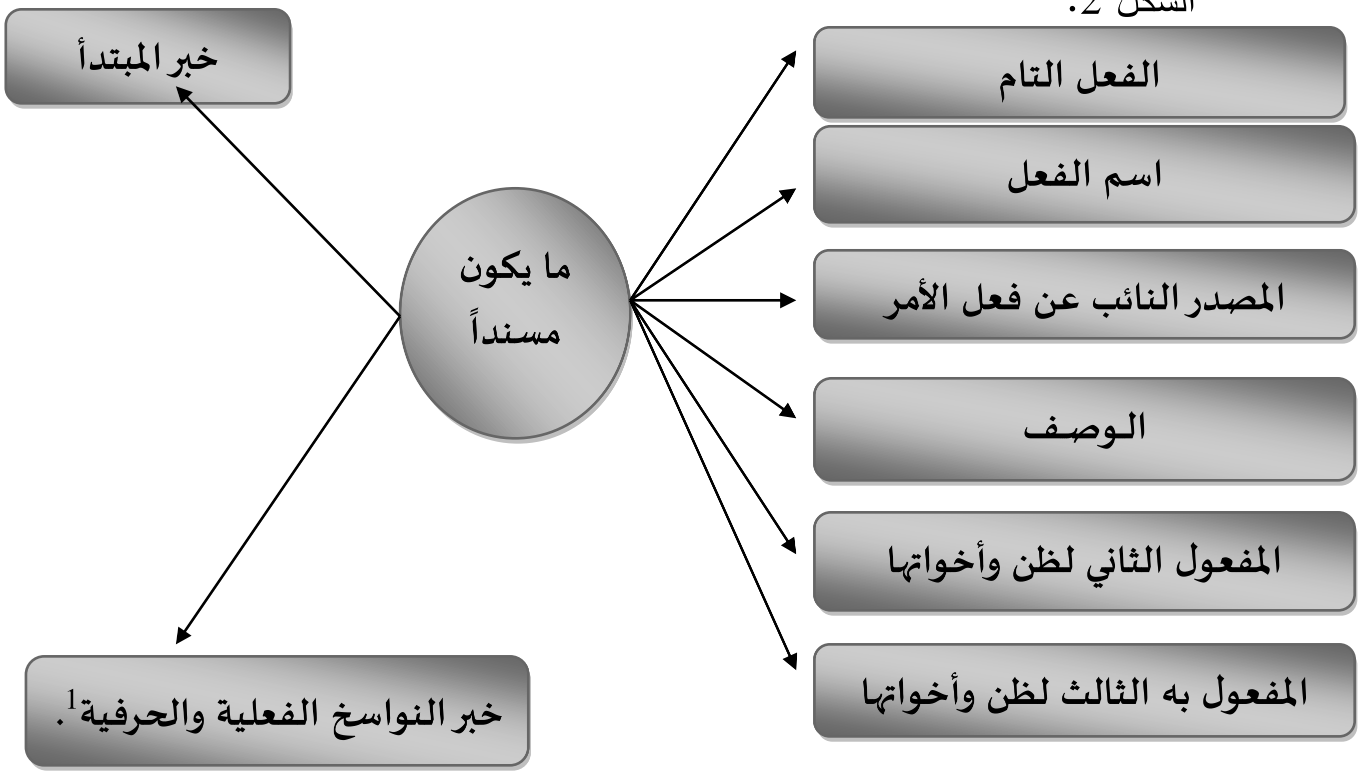
[1] – صالح بلعيد، التراكيب النحوية وصياغاتها المختلفة، عند الأمام عبد القاهر الجرجاني، ص ص 101، 102.
[2] – رابح بومعزة، التراكيب النحوية صورها وأساليب تطور تعليمها، دار مؤسسة رحلان، سوريا، دمشق، 2014، ص 13.
[3] – شعبان صلاح، الجملة الوصفية في النحو العربي، دار غريب، القاهرة، 2004، ص ص 148، 149.
[4] – ابن هشام، الجامع الصغير في النحو، تح، أحمد هرميل، القاهرة، 1980، ص 10.
[5] – عبد السلام المسدي، القضية البنيوية–دراسة نماذج–، دار الجنوب للنشر، تونس، 1995، ص 64.

وأي جملة مهما بدت بسيطة أو مركبة تتكون بطبيعة الحال من هذه الوحدات المجزأة الأولية حيث غدت في الدرس اللساني الحديث أهم أجزاء الكلام القابلة للتحليل والهيكلة.

الشكل 1:



الشكل 2:



---

[1] – رابح بومعزة، التراكيب النحوية صورها وأساليب تطور تعليمها، ص 14.

المطلب الثاني: مفهوم التراكيب النحوية

يُعرفه سيبويه بأنّه "اجتماع كلمتين أو أكثر لعلاقة معنوية". والتّراكيب تبحث في مستوى العلاقات القائمة بين الفونيمات داخل الجملة بغية لحظها وتحديدها، وبين المورفيمات لتكوين بنية لغوية منسجمة ذات دلالة تؤدي غرضا معينا.[1]

والتّركيب النّحوي هو التّركيب القائم على القواعد النّحوية التي تضبط تركيب الكلمات في الجملة، تركيبا يضمن التوالي المناسب للمفردات أو ألفاظ الجملة، ويضمن الحركات التي تأتي أواخر الكلمات.[2]

فالتّراكيب النّحوية هي اللغة الناتجة عن اجتماع الوحدات اللغوية وهو استعمال شائع في تعليم اللغات، للدّلالة على قواعد اللغة لاسيما في مستوى المبتدئين الذين لا يعلمون هذه القوالب.

المطلب الثالث: أنواع التراكيب النحوية

1-التّركيب الإسنادي:

هو ما تألف من ركني الجملة وهما المسند والمسند إليه، وهما عمدة تجمع بينها علاقة إسنادية ذهنية، ويتميز كل منهما بخصائص وشروط معينة، ويكونان ما يسمى جملة مثل (جاء المعلم، المعلم نشيط).[3]

2-التّركيب الإضافي:

ويتكون من مضاف ومضاف إليه **وينقسم** إلى:

أ- تراكيب إضافية تعطي للدلالة على مسمى مخصوص للدلالة على مسمى نحو (علم اللهجات، وجغرافية اللغة، ومقاييس القوة وبدل الاشتمال).

---

[1] – صالح بلعيد، التراكيب النحوية وسياقاتها المختلفة، عبد القاهر الجرجاني، ص ص 101، 102.

[2] – عبد اللّه علي الشوري، خصائص تراكيب اللغة العربية، مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 09، المجلد12، يناير 2016، ص260.

[3] – صالح بلعيد، التّراكيب النحوية وصياغاتها المختلفة عند عبد القاهر الجرجاني، ص103.

ب- تراكيب إضافية تعطي للدلالة على حدث مخصوص خالٍ من الدلالة على الزمان نحو (ضوء، القمر، مكر الليل).[1]

3-التركيب البياني:

كل كلمتين كانت ثانيتهما موضحة معنى الأولى وهو ثلاثة أقسام:

أ- مركب وصفي: وهو ما تألف من الصفة والموصوف مثل: فاز التلميذ المجتهد، أكرمت التلميذ المجتهد، طابت أخلاق التلميذ المجتهد.

ب- مركب توكيدي: وهو ما تألف من المؤكد والمؤكد له مثل: جاء القوم كلهم، أكرمت القوم كلهم.

ج- مركب بدلي: وهو ما تألف من البدل والمبدل منه مثل (جاء الخليل أخاك، رأيت خليلا أخاك، مررت بخليل أخيك)، وحكم الجزء الثاني من المركب البياني أن يتبع ما قبله في إعرابه كما رأيت.[2]

4-التركيب المزجي:

هو كل اسمين جعلا اسماً واحداً منزلاً ثانيهما من الأول منزلة تاء التأنيث مما قبلها نحو: (بعلبك، حضرموت).

5-التركيب العطفي:

يتكون من معطوف عليه وواو العطف ومعطوف نحو (البسط والمقام، الحذف والإيصال، والقوة والضعف، والحرب والسلام).

6-التّركيب الاتباعي:

وفيه تتبع الكلمة الثانية الأولى وتجانسها صوتا وغالبا ما يُستعمل في التأكيد، نحو هين لين، حسن يسن، عطشان نطشان.

---

[1] – ناديه رمضان النّجار، فقه اللغة العربية وخصائصها، دار المكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1971، ص103.

[2] – مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ج1، ط28، منشورات المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، 1993، ص 15.

7-التّركيب المصدري:

ويتركب من مصدرين أضيف أحدهما إلى الآخر نحو: (قام مقام)، وهي رتبة عسكرية استبدل بها لفظ (عقيد) وترى أن يعامل معاملة وحدة محكمة.[1]

المطلب الرابع: الخصائص التركيبية في اللغة العربية

تتمتع التّراكيب في اللّغة العربية بجملة من الخصائص يمكن إجمالها فيما يلي:

أنّ التّركيب العربي اللغوي منضبط بالقواعد النحوية من أجل إنتاج تراكيب سليمة، حيث أنّ اللغة العربية تستخدم جمل عديدة من التّراكيب الأصلية، وقواعد متنوعة أهمها القواعد النحوية ومنه تولد النحو العربي.

من خصائص التّراكيب في اللغة العربية قابليتها أن تكون بسيطة وسهلة وسطحية وأن تكون معقدة لا يفهمها إلا أهل الاختصاص.[2]

عدد الكلمات في بنائها وتراكيبها يؤدي إلى وضوح معناها، فالتّركيب في اللغة العربية وإن طال وذلك لعلة، وهي فهم السامع الذي يهمه أن يفهم ما يقال وأن تكون تلك الجمل المنتجة سواء مسموعة أو مكتوبة سلسلة واضحة المعاني، وهذه من أهم الخصائص التركيبية في اللغة العربية حتى وإن كانت طويلة، ولقد وصف المطران يوثق داوود الموصلي اللغة العربية وتراكيبها بأنّها أقرب سائر لغات الدنيا إلى قواعد المنطق وعباراتها سلسلة طبيعية.[3]

---

[1] – نادية رمضان النجار، فقه اللغة وخصائصا، ص ص 174، 175.

[2] – عبد الله علي الشوري، خصائص تراكيب اللغة العربية، ص ص 277، 282.

[3] – عناصر اللغة العربية وخصائصها، إصدار وزارة المعارف، المملكة العربية السعودية، ص 2.

أنّ التّراكيب ذات أصل جذري اسمي أو فعلي، فالجملة في اللغة العربية قسمها الحكماء إلى قسمين إمّا اسمية أو فعلية، والاسمية ميزها بأنّها كل جملة تتكون من مبتدأ وخبر وتبدأ باسم فهي اسمية.[1]

التّركيب الجملي في اللغة العربية لديه أدوات بسيطة ومتعددة عند تكوينه بما يناسب سياق التركيب أو الجملة، وغالبا ما تكون هذه الروابط من الحروف أو الضمائر التي تعود على مكون سابق في الجملة بنوعيها (اسمية أو فعلية).

يتأثر أداء التّراكيب بمقدار حسن استعمال التنغيم أو النبر لما يناسبه والمعنى المراد عند الحديث أو التكلم.

المبحث الثاني: الصيغ الصرفية

المطلب الأول: مفهوم الصرف

لغــة: الصرف لغة هو التّغيير والتّقليب من حال إلى حال وهو مصدر (صرف) من صرف الزمان، وصروفه وتصاريفه أي تقلباته، ويقال: تصرفت بصاحبي الأموال أي تغيرت حياته من غني إلى فقير ومن عمل إلى بطالة، ومن سعادة إلى شقاء أو العكس[2]، لقوله تعالى: ﴿**وَتَصْرِيفِ الرِّيَاحِ وَالسَّحَابِ الْمُسَخَّرِ بَيْنَ السَّمَاءِ وَالأَرْضِ**﴾ سورة البقرة، الآية [164]، أي تغييرها بمعنى أنّها تارة تأتي بالرّحمة وتارة بالعذاب وتارة تجمع السحاب وتارة تفرقه، وتارة تأتي من الجنوب، وتارة تأتي من الشمال.[3]

[1] – مصطفى أمين وعلي الجازم، النحو الواضح في قواعد اللغة العربية، مكتبة الإرشاد، صنعاء، ط1، 1431هـ/2010م، ص 33.

[2] – هادي نهر، الصرف الوافي دراسة وصفية تطبيقية، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 1431هـ/2010م، ص 9.

[3] – محمد فاضل السامراني، الصرف العربي أحكام ومعاني "كتاب منهجي يجمع بين الأحكام الصرفية ومعاني الأبنية"، دار ابن كثير، جامعة الشارقة، ط1، 1434هـ/2013م، ص 9.

ورد في معجم مقاييس اللغة: "صرف الكلام: تزيينه، والزيادة فيه، ويسمى بذلك لأنّه إذا زُين صرف الأسماع، إلى استماعه، ويُقال لحدث الدّهر: صرف الجمع صروف، وسمي بذلك لأنَّه يتصرف بالناس أي يقلبهم ويرددهم...".[1]

وقد دمج القدماء لفظ (التصريف) بلفظ الصرف في دلالة واحدة بحيث يتوهم الدارس أنّهما دالتان بمعنى واحد غير أنّ الصرف والتصريف يختلفان اشتقاقا واصطلاحا، فمن حيث الاشتقاق، الصرف مصدر (صرف) والتصريف مصدر الرباعي (صَرَّفَ).[2]

اصطلاحا:

الصرف هو علم تعرف به أحوال أبنية الكلام.[3]

ابن جني (392هـ) تأتي عنده كلمة التصريف بمعنى الصرف فهو يقول "فالتصريف إنّما هو لمعرفة أنفس الكلم الثابتة"[4]، الصرف في الاصطلاح له معنيان: أحدهما علمي: وهو علم بأصول تعرف بها أحوال بنية الكلمة التي ليست بإعراب ولا بناء، أمّا الثاني فهو عملي: وهو تحويل الأصل الواحد إلى أمثلة متعددة لمعاني مقصودة لا تحصل إلاّ بها كتحويل المصدر إلى اسمي الفاعل والمفعول واسم التفضيل، واسمي الزمان والمكان والجمع... .[5]

ويعرّف محمد إسماعيل ظافر "علم الصرف" في قوله: «أمّا مجموعة القواعد التي تتصل ببنية الكلمة وصياغتها ووزنها والناحية الصوتية تسمى علم الصرف».[6]

---

[1] – ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، تح، عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، مصر، ط3، ج5، 1981، ص 343.

[2] – هادي نهر، الصرف الوافي، ص 9.

[3] – طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 179.

[4] – ابن جني، المنصف في شرح تصريف المازني، مطبعة مصطفى البابي وشريكاه، ط1، ج1، 1954، ص ص 4، 5.

[5] – خديجة الحديثي، أبنية الصرف في كتاب سيبويه، منشورات مكتبة النهضة، ط1، بغداد، 1385هـ/1965م، ص 23.

[6] – محمد إسماعيل ضافر وآخرون، التدريس في اللغة العربية، دار المريخ للنشر والتوزيع، الرياض، 1984، ص 281.

الصرف يمثل أمرين: التّصريف والاشتقاق، فالاشتقاق أخذ كلمة من كلمة أخرى أصل أو أخذ فرع من أصل، كأخذ المشتقات من المصدر أو الفعل على اختلاف في المذاهب، أمّا التّصريف فهو تغيير الكلمة نفسها على وجوه شتى.[1]

الصرف عن المتأخرين: "وهو علم مستقل عن النحو فهو علم يعرف به صيغة الأبنية وأحوالها وما يعرض لها مما ليس بإعراب ولا بناء"، والأبنية جمع بناء وهو عدد حروف الكلمة المرتبة وحركاتها وسكناتها، مثل بناء الماضي والمضارع والأمر واسم الفاعل والمفعول...وأحوال الأبنية، الإعلال والإبدال والإدغام في كلمة، والتقاء الساكنين في الكلمة.[2]

يقول السيوطي: «أمّا التّصريف فإنّ من فاته علمه فاته المعظم، لأنّا نقول: وجد، وهي مبهمة، فإذا صرفت أفصحت، فقلت في المال: وجدا ويقال القاسط للجائز والمقسط للعادل، فتحوّل المعنى بالتصريف من الجور إلى العدل».[3]

إنّ الصرف والتصريف عند المتأخرين واحد، وإنّ التصريف عند سيبويه يختلف عن الصرف، إذ أنّ التصريف عنده يمثل الجانب العملي، وإنّ الصرف يمثّل الجانب النظري، فهو يرى أن التصريف هو أن نبني من الكلمة بناء لم تبنه العرب على وزن ما بنته، وهذا يعني أنّ التصريف عنده بمعنى التدريب، أي أنّنا نتعلم كيف نبني كلمة لم تنطق بها العرب على وفق القواعد الموضوعة المستقلة من أبنية العرب التي نطقوا بها، ولهذا عرفوا التصريف بأنّه "تحويل الأصل الواحد إلى أمثلة مختلفة لمعاني مقصودة لا تحصل إلاّ بها".[4]

---

[1] – أحمد شامية، الصرف العربي وواقع تعليمه في المرحلة الثانوية من المدرسة الجزائرية، دراسة نظرية ميدانية، كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، 1992، ص 20.

[2] – عبد الله الكيش وآخرون، اللغة العربية، قواعد وتدريبات نصوص، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2004، ص ص 96، 97.

[3] – السيوطي، المزهر في علوم اللغة العربية وأنواعها، منشورات المكتبة العصرية، بيروت، ج1، 1986، ص 330.

[4] – هادي نهر، الصرف الوافي، دراسة وصفية تطبيقية، ص ص 9، 10.

الصرف هو علم يبحث عن الكلم من حيث ما يعرض له من تصنيف وإعلال وإدغام وإبدال، وبه نعرف ما يجب أن تكون عليه بنية الكلمة قبل انتظامها في الجملة.[1]

أمّا ابن عصفور فيقول: «والتصريف ينقسم إلى قسمين: أحدهما جعل الكلمة على صيغ مختلفة لضروب من المعاني نحو: ضرب وتضارب، واضطرب... من هذا النحو اختلاف الاسم للمعاني التي تعتوِرهُ، ومن التصغير والتكسير، نحو: زُيَيْد، وزَيُود وهذا النحو من التصريف والآخر من قسمي التصريف تغيير الكلمة عن أصلها من غير أن يكون ذلك التغيير دالا على معنى طارئ على الكلمة نحو قَوَلَ إلى قَأْلَ ألاّ ترى أنّهم لا يفعلوا ذلك ليجعلوه دليلا على معنى خلاف المعنى الذي كان يعطيه (قول) الذي هو أصل لو استعمل، وهذا التغيير منحصر في النقص كعدة ونحوه، والقلب كقال وباع ، والإبدال كاتّعد واتزّن، أو النقل كنقل عين شاك، ولاث إلى محل اللام، وكنقل حركة العين إلى الفاء في نحو قولك: قلت وبعت...».[2]

يقول المؤلف عبده الراجحي: «يعرف علماء الصرف بأنّه العلم الذي تعرف به كيفية صياغة الأبنية العربية وأحوال هذه الأبنية التي ليست إعرابا ولا بناءا والمقصود بالأبنية هنا هيئة الكلمة، ومعنى ذلك أن العرب القدماء فهموا الصرف على أنّه دراسة لبنية الكلمة وهو فهم صحيح بالإطار العام للدرس اللغوي».[3]

المطلب الثاني: علم الصرف

إنّ موضوعات علم الصرف كثيرة وتدور في متعلقات الحروف، والأفعال والأسماء[4] وبالتالي فعلم الصرف يختص بــ:

[1] – داود غطاشة الشوابكة، النحو العربي التطبيقي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1421هـ/2000م، ص

[2] – ابن عصفور الإشبيلي، الممتع في التصريف، تح، فخر الدين قباوة، الدار العربية للكتاب، ج1، ص ص 31، 32.

[3] – عبده الراجحي، التطبيق الصرفي، دار النهضة العربية، بيروت، ص ص 7، 9.

[4] – صالح بلعيد، الصرف والنحو دراسة وصفية تطبيقية في مفردات السنة الأولى الجامعية، ص 74.

1. يختص بالأسماء المتمكنة أي المعربة.
2. يختص علم الصرف أيضا بالأفعال المتصرفة، أي الأفعال التي تشتق منها صيغ الفعل المختلفة مثل: فهم، يفهم، فهم، فاهم.[1]

وهذا يعني أنّ علم الصرف لا يتناول بالدراسة كلاًّ من:

1. الحروف مثل لمْ ومنْ.
2. الأفعال الجامدة مثل: نعمَ، وبئسَ، وعسىَ، وليس، وحبذا.
3. الأسماء المبنية: كالضمائر وأسماء الاستفهام وأسماء الشرط والأسماء الموصولة...[2]
4. الأسماء الأعجمية مثل: إسماعيل لأنّ تلك الأسماء نقلت من لغة قوم ليس حكمها كحكم اللغة العربية.[3]
5. لا يوجد التصريف في كلمة تقل عن ثلاثة أحرف في أصلها، ومن ثم فلا يقبل ما كان على حرف واحد أو على حرفين، إلاّ إذا كان محذوفا منه بعض أحرفه، نحو (يَدُ) والأصل (يَدَيُ) و(قُلْ) وأصلها (قُولْ) و(بِعْ) ألها (بِيعْ).[4]

يقول ابن مالك:

حرف وشبه من الصرف بُري*** وسواهما بتصريف حـــري

وليس أدنى من ثلاثي يـــــرى*** قابل تصريف سوى ما غيرا.[5]

أيْ أنّ الحرف وشبهه من الأسماء المبنية والأفعال الجامدة، بريء وخال من التصريف، وما سواهما فهو جدير وحقيق بالتصريف.

---

[1] – زين كامل الخوسي، الصرف العربي صياغة جديدة، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1996، ص 13.

[2] – حسن غازي عكروك السعدي، تعريف الصرف وموضوعه وأغراضه، محاضرة بكلية العلوم الإسلامي، قسم لغة القرآن، المرحلة الأولى، 2012، ص ص 12، 17.

[3] – محمود سليمان ياقوت، الصرف التعليمي والتطبيق في القرآن الكريم، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1995، ص 9.

[4] – أيمن أيمن عبد الغني، الصرف الكافي، دار التوفيقية للتراث للطبع والنشر والتوزيع، ص 08.

[5] – ابن مالك محمد بن عبد الله، الألفية، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، 2000، ص 67.

ولا يقبل التصريف كذلك من الأسماء والأفعال ما كان أقل من ثلاثة أحرف إلاّ ما حدث فيه تغيير بالحذف منه.[1]

وموضوع الصرف كما بيّنا علمي (نظر) وعملي (تطبيقي)، لأنّ موضوعه القوانين والقواعد الكلية الخاصة بالوحدات الصوتية الدّالة وقد تكون تلك الوحدة الصرفية كلمة أو جزءا من كلمة في بدايتها أو وسطها أو نهايتها، وأحوال تلك الوحدات من أصالة حروف أو حذف أو نقل أو قلب وإدغام وصحة وإعلال وتصغير وتكسير وتثنية وجمع وشبه ذلك مما ليس بإعراب ولا بناء، وإنّما من حيث البنية والهيئة بحيث تؤدي تلك الدراسة إلى خدمة العبارة أو الجملة أو بعبارة أخرى تؤدي إلى اختلاف المعاني النحوية.[2]

إنّ موضوع علم الصرف يتحدد في دراسة ثلاثة أشياء:

تحويل بنية الكلمة إلى أبنية مختلفة لضروب من المعاني كالتصغير والتكسير، صيغ أسماء الفاعلين والمفعولين...

تغيير الكلمة لغير معنى طارئ عليها، ولكن لغرض آخر ينحصر في الزيادة والحذف والإبدال والقلب، والنقل...

بيان أحكام بنية الكلمة وتصريفها إلى أجناس وأنواع بحسب وظائفها كأن يقسمها على أجناس الفعل، والاسم والأداة أو من حيث التذكير والتأنيث والإفراد والجمع...[3]

---

[1] – محمد فاضل السامراني، الصرف العربي أحكام ومعاني، ص ص 9، 10.

[2] – كمال بشر، دراسات في علم اللغة، 1998، ص 21.

[3] – هادي نهر، الصرف الوافي، دراسة وصفية تطبيقية، ص ص 10، 11.

الخلاصة:

لقد حاولنا في هذا الفصل قدر المستطاع بالتعرف على مفهوم القواعد النحوية والصرفية، فهما أساس اللغة العربية حيث تتبع أهميتها في تميزهما على غيرهما من العلوم، فلا يمكن لأحد الاستغناء عنهما، ولا يوجد بديل عنهما، حقيقة الأمر أنّ الأشخاص الذين يجهلون علم النحو والصرف تكون معرفتهم وفهمهم للعلوم الأخرى مجهولة وفقيرة المعالم، ومن أتقن علم النحو وعلم الصرف فيكون من أصحاب الشّأن الرفيع، وذلك لأنّ النحو والصرف طريق للتبحر في مختلف العلوم والفنون الأخرى.

فعلم النحو والصرف يعدان فرع من فروع اللغة العربية ومقياس من مقاييسها، ويتمثل هدفها العام في ضبط اللسان من اللحن والخطأ، فهما قواعد صيغ الكلمات وأحوالها حين إفرادها وحين تركيبها، فالتراكيب النحوية والصرفية تساعد المتعلم على زيادة ثروته اللغوية وتنمية مهاراته "القراءة، الكتابة، الاستماع، التحدث".

كما أنّ علم النحو يبحث في قواعد الإعراب، وأصل تكوين الجملة بهدف تحديد مواضيع الكلمات في الجمل والخصائص التي تكتسبها هذه المواضيع، أمّا علم الصرف الذي يعني التغيير، ومنها أخذ المصطلح ليدل على نظام تغيير الكلمات تغييرات داخليا أو خارجيا.

الفصل الثالث

الجانب التطبيقي

- منهجية الدراسة الميدانية

أولا: أداة الدراسة:

ثانيا: تحليل الاستبيان المتعلق بالأساتذة وأهم الاستنتاجات

ثالثا: تحليل الاستبيان المتعلق بالتلاميذ وأهم الاستنتاجات:

رابعا: تقويم التراكيب النحوية والصرفية في كتاب السنة أولى متوسط

خامسا: الاستنتاجات المتعلقة بتحليل التراكيب اللغوية والصرفية

تمهيد:

بعد الانتهاء من عرض الإطار النظري للدراسة، يبقى لنا الشق الأخير المكمل له، والمتمثل في الدراسة الميدانية، والتي لها دور في البحث العلمي، فهي التي تثبت فرضيات الدراسة وتنفيذها.

ولقد تم إنجاز هذا البحث الميداني بتقديم استبيانين للتلاميذ والأساتذة، وقد خصصنا السنة الأولى من التعليم المتوسط لإجراء هذه الدراسة، وكان اختيارنا لهذا المستوى على أساس أنّ السنة الأولى متوسط، تعتبر سنة جديدة في مشوار التلميذ الذي أنهى دراسته الابتدائية، لنرى مستواه اللغوي ومدى معرفته بعلم النحو والصرف، وما اكتسبه من معارف قبلية حولهما في سنواته الماضية، ومدى تأثير ذلك على سنة الدراسية في التعليم المتوسط.

-منهجية الدراسة الميدانية

أولا: أداة الدراسة:

1-الاستبيان:

هو الأداة المفضلة أو الملائمة للحصول على الحقائق، أو المعلومات أو البيانات المرتبطة بحالة معينة أو مشكلة معينة، شريطة صياغته بشكل سليم بالمقارنة مع أدوات البحث الأخرى، فإنّه يعد أكثر كفاية لأنّه يستغرق وقتا أقصر وتكلفة أقل ويسمح لجمع البيانات من أكبر عدد من أفراد عينة البحث.[1]

2-عينة الدراسة:

عرفت بأنها مجموعة من الأفراد بنى عليها الباحث عملا، وهي مأخوذة من مجموعة أصلية وتكون ممثلة له تمثيلا صادقا.[2]

لهذا كان المجموع الكلي للعينة هو عشرون أستاذ(ة) وثمانون تلميذ في السنة الأولى متوسط في اللغة العربية، يتوزعون على خمس مؤسسات.

3-منهج البحث:

استخدام الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، الذي يصف الواقع عن طريق استجابات مجمع الدراسة، ومن أبرز أهداف هذا المنهج ما ذكره عريفج وآخرون "أنه لا يقف جامدا عند وصف الظواهر أو الممارسات السائدة أو الواقع، بل يتجاوز ذلك للوصول إلى استنتاجات وتعميمات في توفير الظواهر، بما يسمح بتغيرها وتوجيهها نحو أهداف متوخاة."[3]

---

[1] – وائل عبد الرحمن التل، عيسى محمد فحل، البحث العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط2، عمان–الأردن، 2007، ص66.

[2] – محمد مكي، محاضرات في علم النفس التربوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1993، ص69.

[3] – عريفج سامي وآخرون، مناهج البحث العلمي وأساليبه، دار مجدلاوى، عمان–الأردن، 1989، ص107.

4-مكان البحث:

أجريت الدراسة الميدانية على مستوى بعض مؤسسات ببلدية أولاد عدي القبالة وهي كالآتي:

- مؤسسة بوجلال حدة-أولاد عدي القبالة.
- مؤسسة المدخل الشرقي-أولاد عدي القبالة.
- مؤسسة الزبير بن العوام-أولاد عدي القبالة.
- مؤسسة زروقي السعيد-المسيلة.
- مؤسسة علال عيسى-أولاد عدي القبالة.

5-طريقة التوزيع:

لقد تم وضع استبيانين واحدة خاصة بالأساتذة، اشتملت على عشرين (20) سؤالا، والثانية خاصة بالتلاميذ واشتملت على تسع (09) أسئلة، وقد تضمنت كلتا الاستبيانين أسئلة مغلقة يتم الإجابة فيها بنعم أولا، واحتمالات وضعناها مسبقا، وذلك يوضع علامة x داخل الخانة المناسبة.

6-الهدف من الدراسة الميدانية:

تحتل الدراسة الميدانية دور هاما في إعداد البحوث ذات الطابع التعليمي، فهي بذلك تعمل على تدعيم الجانب النظري، إما إثباتا أو نفيا.

اعتمدنا في تحليل البيانات على:

أ- **التحليل الكمي:** ويتمثل في الجداول والإحصائية التي تستعمل لتفريغ وتبويب بيانات الاستمارة إلى نسب مئوية، ويتم استرجاعها من الإحصائية الموجودة في الجداول.

ب- **التحليل الكيفي:** ويتم ذلك بعد تفريغ بيانات الجداول والملاحظات من أجل تفسيرها واستخلاص النتائج وربطها بفرضيات الدراسة.

7-زمن البحث:

تم إجراء الدراسة الميدانية بعد موافقة مديري المؤسسات وتم ذلك في السنة الدراسة(2019-2020) من شهر فيفري.

8-مواصفات العينة:

تم توزيع أفراد العينة حسب المواصفات التالية:

- السن.
- الجنس.

ثانيا: تحليل الاستبيان المتعلق بالأساتذة وأهم الاستنتاجات

أ-تحليل نتائج الاستبيان:

1-جدول توزيع المبحوثين حسب السن:

السن	التكرار	النسبة
من 29-35	5	%29
36-40	3	%15
41-46	7	%35
47 فما فوق	5	%25
المجموع	20	%100

نلاحظ من خلال الجدول أنّ الفئة الغالبة من ناحية السن التي تتراوح أعمارهم ما بين 41 على 46 سنة بمعدل 35% وهذا يعني أنّ أغلب الأساتذة لديهم خبرة طويلة في التعليم

2-جدول توزيع المبحوثين حسب الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	02	%10
أنثى	18	%90
المجموع	20	%100

من خلال الجدول نلاحظ أنّ عدد الأساتذة الإناث أكبر من عدد الأساتذة الذكور حيث بلغت نسبتهن 90% أستاذة بينما الأساتذة الذكور 10% فقط، ويرجع السبب إلى ميل الأساتذة الإناث على تدريس اللغة العربية، ورغبتهن على ممارسة مهنة التعليم على عكس الأساتذة الذكور.

3-جدول توزيع المبحوثين من حيث المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة
ليسانس	11	%55
ماجستير	06	%30
مدرسة عليا	03	%15
المجموع	20	%100

من خلال الجدول نلاحظ أنّ أغلب الأساتذة يحوزون على شهادة الليسانس، فقد بلغت نسبتهم (55%)، وبلغت نسبة الأساتذة الذين يحوزون على شهادة الماجستير (30%)، ماعدا البعض الذين يحوزون على شهادة مدرسة عليا حيث بلغت نسبتهم (15%).

4-جدول توزيع المبحوثين من حيث الخبرة المهنية:

الخبرة المهنية	التكرار	النسبة
أقل من 05 سنوات	03	%15
من 05 إلى 10	06	%30
من 10 إلى 15	9	%45
أكثر من 15 سنة	0	%10
المجموع	20	%100

نلاحظ من خلال الجدول أنّ الخبرة المهنية لهؤلاء الأساتذة أنّها تختلف فمهم يملك خبرة تتراوح ما بين 05 إلى 10 سنوات، ومنهم من لديه خبرة فوق 15 سنة، لكن الأغلب

أنّ خبرتهم ما بين 10 إلى 15 سنة حيث بلغت نسبتهم 45%، وهذا يدل على خبرتهم الطويلة في التعليم.

5-ما المقصود من التقويم التربوي في رأيك؟

من خلال تحليل لاستبيان نلاحظ أنّ أغلبية الأساتذة استطاعوا أنّ يعطوا إجابة صحيحة وكافية أو قريبة من مفهوم التقويم التربوي، ونلاحظ كذلك أنّ أغلبية تعريفاهم تدور حول مقصود وهدف واحد، وفيما يلي سنعرض بعض هذه الإجابات:

- التقويم التربوي هو عملية تربوية تهدف إلى معرفة مستوى التلاميذ لتصويب الأخطاء الموجودة عندهم أثناء العملية التعليمية بمختلف مستوياتها.
- هو عملية تربوية الهدف منها معرفة مدى استيعاب التلاميذ لما يقدم لهم من دروس.
- وهناك من يعرف التقويم التربوي بأنّه أسلوب يسمح بمعرفة مدى تحصيل التلاميذ للأنشطة المقدمة لهم، ومنه فهو عملية منهجية يتم فيها الحكم بدقة وموضوعية على تحديد جوانب القوة والضعف.

6-فيما تكمن أهميته بالنسبة للسنة أولى متوسط؟

نجد أنّ أغلب الأساتذة يرون أنّ أهمية التقويم التربوي تمكن في معرفة نقاط القوة لتقويمها والضعف للوقوف عليها، بهدف الإصلاح والمعالجة سواء للمعلمين أو المتعلمين أو المناهج، وذلك بتعديلها وبنائها على معطيات واستنتاجات دقيقة عادلة وهادفة.

ونجد فوج من الأساتذة يرون أنّ أهمية التقويم التربوي بالنسبة للتلاميذ تهدف إلى الرفع من مستوياتهم العلمي، في حين يعتقد البعض الآخر من الأساتذة أنّ أهمية تكمن في تحفيز التلاميذ وتكوينهم، من خلال تزويده بجملة من القدرات.

وبعض الأساتذة يرون أن أهمية تكمن في معرفة الفوارق بين التلاميذ في المستوى التحصيلي للمعرفة، ومعالجة الأخطاء وتداركها مستقبلا.

7-هل يستوعب التلاميذ السنة الأولى متوسط مادة النحو والصرف؟

	التكرار	النسبة
نعم	13	%65
لا	7	%35
المجموع	20	%100

نلاحظ من خلال الجدول أنّ نسبة 65% من الأساتذة يرون أنّ التلاميذ يستوعبون مادة النحو والصرف، وهذا راجع إلى أنّ الأستاذ(ة) متمكن من المادة فهو ذو خبرة طويلة في الميدان، والطريقة التي يعتمدها المبنية أساسا على القدرات والمهارات المناسبة ذات الفعالية التي سهلت على التلاميذ الفهم والاستيعاب، وكذلك محتوى الدرس النحوي الذي يتناسب مع مستوى وقدرات التلاميذ، لأنّ المقرر الجديد يحاول ساعيا أنّ يوقف بين قدرات التلميذ (العقلية والجسمية)، بما يتناسب مع مستواهم الذهني والفكري، إلّا أنّ هناك نسبة 35% من الأساتذة يرون أنّ التلاميذ لا يستوعبون مادة النحو والصرف ويرجعون ذلك إلى أنّ محتوى بعض الدروس غير مناسبة وملائمة لمستوى التلاميذ، ويرجع السبب ضعف القاعدة التي تفوق قدراتهم في ذلك.

8-ما أسباب صعوبات تعلم قواعد النحو والصرف؟

يرى حوالي 53% من الأساتذة أنّ صعوبات تعلم قواعد النحو والصرف تكمن في عدم تفريق التلاميذ الألم والفعل الذي يعد أساس القواعد، ويعانون كذلك من الإعراب والتخوف منه.

9-هل ترى أن 60 د كافية لتعلم قواعد النحو والصرف؟

	التكرار	النسبة
كافية	12	%60
غير كافية	6	%30
تحتاج إلى وقت	2	%10
المجموع	20	%100

إنّ 60% من الأساتذة يؤكدون إنّ 60دقيقة كافية لإلقاء درس القواعد، ويرجع ذلك إلى تمكنهم وحسن استعمالهم وتوظيفهم وتقسيمهم للوقت وإلى الخبرة في هذا الميدان، أمّا نسبة 30% من الأساتذة يرون بأنّها غير كافية وذلك راجع إلى صعوبة الدرس النحوي الذي يتطلب أحيانا حصتين.

10-هل تلمس رغبة لدى التلاميذ في دراسة النحو والصرف؟

	التكرار	النسبة
نعم	4	%20
لا	2	%10
نسبة قليلة	14	%70
المجموع	20	%100

نجد نسبة 70% من الأساتذة يلمسون نسبة قليلة رغبة التلاميذ في دراسة النحو والصرف، حيث أنهم لا يجدون في فهمها ونجدهم يميلون إلى دراسة مقررات أخرى على حساب القواعد النحوية والصرفية، في حين نجد نسبة (20%) يؤكدون على الذين يرون أن تلاميذهم ليست لديهم رغبة في دراسة القواعد حيث قدرت نسبتهم 10%.

11-ما هي الطريقة التي تعتمدها في تدريس القواعد؟

نجد أنّ أغلب الأساتذة يفضلون طريقة استنباط الأمثلة من نص القراءة ثّم شرحها وتحليلها، ثّم استنتاج القاعة وهي الطريقة الاستقرائية الاستنباطية التي تعد الطريقة الجيدة التي يعتمدونها في تدريس القواعد، فالمقارنة النصية التي تعتبر النص وسيلة الفعالة لتعلم اللغة واكتسابه رصيدا لغويا، الذي يمكن المتعلم من التواصل مشافهة وكتابة في وضعيات دالة فيستفيد بها في مواد أخرى.

ويعتمدون كذّلك في تدريسهم لمادة القواعد على مناهج المقاربة بالكفاءات نظرا حاجة وفعاليته في العلمية التعليمية.

12-هل تجد تفاعلا في نشاط القواعد مع التلاميذ؟

	التكرار	النسبة
نعم	17	%85
لا	01	%5
أحيانا	02	%20
المجموع	20	%100

نجد أنّ معظم الأساتذة يقرون أن التلاميذ يتفاعلون في نشاط القواعد حيث قدرت نسبتهم (85%)، وذلك راجع طريقة الأستاذ(ة) في إلقاء الدرس الذي يزيد من فعالية التلاميذ، ومثال ذلك مطالبتهم بأمثلة، أو تطبيقات فورية وهذا ما يضفي في القسم الحيوية والنشاط، في حين نجد نسبة (20%) من الأساتذة يرون أنّ التلاميذ يتفاعلون أحيانا فقط مع الدرس النحو والصرف، وذلك راجع إلى طبيعة الدرس الذي يتمحور بين السهل والصعب.

13-هل تعتقد أن تدريس القواعد في مرحلة المتوسط تكسب التلاميذ ملكة لغوية؟

	التكرار	النسبة
نعم	19	%95
لا	01	%5
المجموع	20	%100

نلاحظ من خلال الجدول أنّ نسبة 95% الأساتذة يرون أنّ تدريس القواعد مرحلة المتوسط تكسب التلاميذ ملكة لغوية، حتى يتمكن من استعمال استعمالا صحيا يقوده إلى توظيفها في مجالاته المختلفة، فتدريس القواعد تساعد المتعلم في مواقف لغوية تعترضه في حياته، لأنّ هذا التمكن له بعد وظيفي، فاللغة العربية دراستها تستوجب التمكن من قواعدها ومعرفة أسسها.

14-هل تعتقد أن تدريس النحو في هذه المرحلة يكسب التلاميذ القدرة على التحليل الإعرابي؟

	التكرار	النسبة
نعم	12	%60
لا	2	%10
نوعا ما	6	%30
المجموع	20	%100

نجد أنّ أغلب الأستاذة يرون أنّ تدريس النحو يكسب التلاميذ القدرة على التحليل الإعرابي، فهم يرون أنّ تدريس النحو يساعد المتعلم على معرفة قوانين الإعراب، وهدفهم هو تمكين المتعلم من قوانين الإعراب وحفظها عند الحاجة، لأنّ دالة النحو تساعد التلميذ على فهم النصوص والقدرة على تحليلها، فالأساتذة هنا هم الحريصون على الفهم وتحليل القواعد، والتي في نظرهم تساعد التلميذ على صون لسانه من الوقوع في الخطأ

15-هل ترفق كل درس نحوي بتطبيق؟

	التكرار	النسبة
نعم	15	%75
لا	2	%10
نوعا ما	6	%30
المجموع	20	%100

نلاحظ من خلال الجدول أن معظمهم الأساتذة يؤكدون على ضرورة إرفاق كل درس نحوي بتطبيق حيث بلغت نسبتهم 75 %، لأن التطبيقات تكشف الغموض الباقي من الدرس وتدعم الفهم وترسيخ المعلومات لدى المتعلم، أما نسبة 25% من الأساتذة فنادرا ما يوفقون الدرس النحوي بتطبيق، وذلك راجع حسب رأيهم إلى نوعية الدرس إذ كان يحتاج إلى تطبيق أو لا.

16-هل تحافظ على أسئلة الكتاب المدرسي؟

	التكرار	النسبة
نعم	00	%00
لا	13	%65
نوعا ما	05	%25
المجموع	20	%100

نلاحظ من خلال الجدول أن معظم الأساتذة لا يحافظون على أسئلة الكتاب المدرسي، وقد بلغت نسبتهم بـ 65 % حيث تركوا لأنفسهم حرية التصرف والمناقشة داخل القسم، وعدم التقيد بأسئلة الكتاب المدرسي، في حين نجد نسبة 25% من الأساتذة أحيانا ما يحافظون على أسئلة الكتاب المدرسي أثناء تدريسهم.

17-هل تجد صعوبة أثناء تدريسك لنشاط القواعد لدى التلاميذ؟

	التكرار	النسبة
نعم	00	%00
لا	08	%40
نوعا ما	12	%60
المجموع	20	%100

نجد أن أغلب الأساتذة يقرون أنهم أحيانا فقط يجدون صعوبة في تدريس نشاط القواعد حيث بلغت نسبتهم 60%، وذلك راجع للدرس النحوي والصرفي الذي كان مزيج بين السهل والصعب، في حين نجد نسبة 40% من الأساتذة لا يجدون صعوبة في تدريس نشاط القواعد وذلك راجع إلى أن الأساتذة متمكنون من المادة اللغوية.

18-هل محتوى الدرس النحوي يتناسب مع قدرات ومستوى التلاميذ؟

	التكرار	النسبة
نعم	08	%40
لا	02	%10
نوعا ما	10	%50
المجموع	20	%100

إنّ محتوى الدرس النحوي مقبول نوعا ما، وهو ما يتناسب مع مستوى وقدرات التلاميذ، حيث كانت النسبة متقاربة بين نسبتي 40% و50% وقد يكون ذلك راجع إلى سبب التدرج في المواضيع، في حين بلغت نسبة 10% من الأساتذة الذين يرون أن البرنامج صعب وغير ملائم لمستوى التلاميذ ويجب إعادة النظر فيه.

19-ما هي مكانة النحو من مواد اللغة العربية التي تدرسها؟

أجمع جل الأساتذة أن النحو يحتل مكانة مميزة، وهو يعد دعامة اللغة العربية، حيث أنّه يعتبر عنصر أساسي ومهم في تعليم وحفظ اللسان من اللحن، فالنحو يزيح الغموض ويحصل الفهم.

20-هل اللغة العربية وقواعدها مادة محببة لدى التلاميذ؟

	التكرار	النسبة
نعم	17	%85
لا	03	%15
المجموع	20	%100

نلاحظ من خلال الجدول أنّ اللغة العربية مادة محببة لدى التلاميذ، حيث قدرت بنسبة 85% ولعل سبب ذلك كونهم يعيشون في مجتمع عربي، واعتبار اللغة العربية هي إحدى سمات الهوية الوطنية، إضافة إلى ذلك أنّها لغة القران الكريم، في حين بلغت نسبة 15 من التلاميذ الذين لا يفضلون اللغة العربية، وذلك راجع إلى اهتمامهم وميولهم إلى لغات أخرى.

ب-الاستنتاجات المتعلقة بتحليل الاستبيان:

من خلال الدراسة الميدانية ومن خلال تحليل إجابات الأساتذة يمكن أن نستخلص ما يلي:

- نجد أنّ أغلبية الأساتذة يرون أنّ القويم التربوي يهدف إلى رفع المستوى العلمي للتلاميذ، وتحفيز التلميذ وتكوينه من خلال تزويده بجملة من القدرات أبرزها فصاحته وسرعة ملاحظته.
- للتقويم دور فاعل في توجيه المعلم لطلابه بناء على ما يبينه لهم من فروق تتضح أثناء عمله معهم.
- التقويم التربوي يمكن المعلم من تشخيص الصعوبات في المقدرات الدراسية المختلفة تمهيدا لعلاجها.
- تكمن أهمية التقويم في إثارة دافعية المتعلمين.
- يساعد التقويم المشرفين التربويين على معرفة مدى نجاح المعلمين في أداء رسالتهم ومدى كفايتهم في أدائها.
- يجمع جل الأساتذة على أنّ مقدار استيعاب التلاميذ لمادة النحو مقبول بنسبة 65%، وذلك راجع لمستواهم المتأقلم مع طريقة وكيفية التدريس الأساتذة التي تعتمد أساسا على قدرات والمهارات المناسبة ذات الفعالية الكبيرة
- من أسباب عدم فهم النحو قلة التركيز وطرائق التدريس الجافة التي لا تستثير الطلبة وتحفزهم، إضافة إلى التخوف المسبق من مادة النحو وعدم التحصيل في المراحل السابقة.
- يتفق جل الأساتذة على أن 60 دقيقة كافية لتعلم درس النحو، وذلك سبب الانسجام أو التوافق بين الدروس.
- يتفق معظم الأساتذة على أنّه لا توجد أي رغبة لدى التلاميذ في دراسة قواعد النحو والصرف.
- جل الأساتذة يعتمدون على طريقة عرض الأمثلة أولا ثم استنتاج القاعدة في تقديم الدرس النحوي، أي طريقة الاستقرائية كون هذه الطريقة تنتقل من الجزء إلى الكل ومن البسيط إلى المركب.

- نسبة 85% من الأساتذة تؤكد تفاعل التلاميذ في نشاط القواعد، لأنّه يضفي الحيوية والنشاط بين التلاميذ داخل القسم.
- يجمع جل الأساتذة على أنّ تدريس القواعد في مرحلة المتوسط تكسب التلميذ ملكة لغوية.
- قدرة التلاميذ على توظيف الحكم الإعرابي، ويعود ذلك إلى تركيز الأساتذة، على الإعراب بين الحين والأخر من خلال الدروس والأمثلة التي يقدمونها.
- معظم الأساتذة يرفقون كل درس بتطبيق، لأنّ التطبيقات تثبت وترسخ المعلومات وتبرز مدى استيعاب التلاميذ للدرس ودرجة فهمهم له.
- جل الأساتذة لا يحافظون على أسئلة الكتاب المدرسي، وهم يعتمدون على ما يساعد التلميذ وما يتناسب مع قدرته العقلية والفكرية الفروق الفردية للتلاميذ.
- معظم الأساتذة يقرون بأنّهم لا يجدون أي صعوبة أثناء تدريسهم لدرس القواعد، وذلك أنّ الأساتذة يقومون بنوع من التشويق والتحفيز حتى يتجاوب معه التلميذ، وهذا ما يسهل عملية تدريس القواعد بين كل من التلميذ والأستاذ.
- يؤكد جل الأساتذة على طبيعة المادة تتناسب مع مستوى قدرات التلاميذ
- النحو من المواد الأساسية في اللغة العربية لأنّه يعد وسيلة لتقويم اللسان وصونه من الخطأ، وتنمية قدرت التلميذ على التعبير السليم.
- أغلبية التلاميذ يحبون اللغة العربية لأنّها تعتبر لغتهم الأصلية.

ثالثا: تحليل الاستبيان المتعلق بالتلاميذ وأهم الاستنتاجات:

أ- تحليل نتائج الاستبيان:

1-هل تجد صعوبة في تعلمك قواعد النحو والصرف؟

	التكرار	النسبة
نعم	18	%47.5
لا	42	%42
المجموع	80	%100

نلاحظ من الجدول أنّ أغلبية التلاميذ لا يجدون صعوبة في استيعاب القواعد النحوية والصرفية، ذلك بنسبة 47.5% ويرجع السبب في ذلك إلى التدرج في المواضيع المقترحة في التوزيع السنوي، من السهل إلى الصعب ومن العام إلى الخاص، مما يسهل عملية دراسة قواعد النحو والصرف.

2-هل تجد متعة في تعلم درس النحو؟

	التكرار	النسبة
نعم	30	%37.5
لا	50	%62.5
المجموع	80	%100

إنّ نسبة 62.5 لا يجدون متعة في درس النحو ويشعرون بالملل، ويرجع ذلك إلى كونهم لا يولون أهمية للنحو بالرغم من أنّه الضابط الذي يحكم اللغة العربية.

3-هل تحظر دروس القواعد في المنزل؟

	التكرار	النسبة
نعم	37	%46.25
لا	43	%53.75
المجموع	80	%100

أغلبية التلاميذ لا يحظرون درس القواعد في المنزل، وهو ما نلاحظه من خلال النسب المتحصل عليها، حيث قدرت النسبة التي لا تحضر الدرس بـ 53.75% يعود سبب ذلك إلى عدم بالقواعد النحوية وشعورهم بالملل الدائم.

4-هل تفهم درس القواعد؟

	التكرار	النسبة
نعم	**30**	%37.5
لا	50	%62.5
المجموع	80	%100

نرى من خلال ما يوضحه الجدول أنّ نسبة 62.5% يجدون صعوبة في فهم درس القواعد ويرجع ذلك ربما في تكثيف دروس القواعد التي تفوق ذهن التلميذ، أو إلى عدم تحضيرهم للدرس مسبقا.

5-أين تكمن الصعوبة بالنسبة لتعلمك قواعد النحو والصرف؟

طريقة الأستاذ في تقديم الدرس	17	%21.25
برنامج النحو	15	%18.75
النحو في حد ذاته	11	%13.75
لا سبب	16	%20
عدم الفهم	21	%26.25
صعوبة الأمثلة	0	%0
المجموع	80	%100

نلاحظ أنّ الأغلبية يرون أنّ الصعوبة في تعلم القواعد النحو والصرف، ترجع إلى عدم الفهم حيث قدرت نسبة 26.25%، ثم ترجع الصعوبة إلى طريقة الأستاذ بنسبة 21.25% ويرجع سبب ذلك ربما إلى أنّ الأساتذة لا يملك خبرة، أمّا نسبة 20% فهم يرون بأنّهم لا يوجد سبب وذلك راجع ربما إلى عدم اهتمامهم بدرس النحو والصرف، أمّا نسبة 0 فهم لا يجدون أي صعوبة من ناحية الأمثلة

6-ما رأيك في طريقة الأستاذ؟

	التكرار	النسبة
جيدة	39	%48.75
متوسطة	20	%25
مقبولة	21	%26.25
المجموع	80	%100

نلاحظ أنّ أغلبية التلاميذ يرون بأنّ طريقة الأستاذ أثناء الشرح جيدة، حيث قدرت بنسبة 48.75 % وهي تعتبر أكبر نسبة، وقد يعود ذلك إلى خبرة الأستاذ في تعامله مع تلاميذهن في حين أن النسب المتبقية كانت متقاربة بين 25% و26.25% وقد يكون ذلك راجع إلى طريقة الأستاذ التي لا تراعي مستوى وقدرات التلاميذ، أو يكون ذهن التلميذ منشغلا بأمور أخرى.

7-هل ينبهك الأستاذ إلى الأخطاء النحوية إذا أخطأت؟

	التكرار	النسبة
نعم	58	%72.5
لا	09	%11.25
أحيانا	13	%26.25
المجموع	80	%100

حسب نسبة 72.5% من التلاميذ يقرون بأنّ الأستاذ ينبههم إلى الأخطاء النحوية إذا أخطئوا، ولعل السر يعود إلى إتقان المعلم لمهنته ولمعرفته لقواعد النحو، إضافة إلى خبرته في تعامله مع التلاميذ أو رغبت التلاميذ في كتساب الملكة اللغوية.

8-هل تتفاعل أثناء تقديم الدرس النحوي؟

	التكرار	النسبة
نعم	52	%65
لا	28	%35
المجموع	80	%100

يتضح لنا أنّ نسبة 65 % من التلاميذ يتفاعلون مع نشاط القواعد، وذلك يوضح بأنّ لديهم القدرات من أجل دراسة قواعد النحو، في حين بلغت نسبة 35 % من التلاميذ الذين لا يتفاعلون مع الدرس النحوي، وذلك راجع ربمّا إلى حبهم للأنشطة الأخرى مثل القراءة والمطالعة... .

9-هل تعيد مراجعة الدرس النحوي؟

	التكرار	النسبة
نعم	38	%47.5
لا	42	%52.5
المجموع	80	%100

نلاحظ أنّ نسبة 42% من التلاميذ الذين لا يعيدون مراجعة الدرس النحوي، وذلك راجع ربما إلى عدم اهتمامهم بالدرس النحوي، أو أنّهم يرون أنّ مادة النحو مادة معقدة ولا يمكن مراجعتها على انفراد، وقد يحتاج التلميذ إلى بعض المساعدة، في حيث بلغت 47.5% من التلاميذ الذين يعيدون مراجعة الدرس النحوي، وذلك ربما رغبة منهم في تنمية قدراتهم اللغوية وكذلك ترسيخ القواعد.

ب-الاستنتاجات المتعلقة بتحليل الاستبيان:

خلال الدراسة الميدانية ومن خلال تحليل إجابات التلاميذ يمكن أن نستخلص ما يلي:

- أغلبية التلاميذ لا يجدون صعوبة في تعلم قواعد النحو والصرف حيث قدرت بنسبة 47.5%، ويرجع ذلك إلى أنّ الأستاذ متمكن من مادة القواعد، إضافة إلى الطريقة التي يعتمدها في تسيير الدرس وهذا ما سهل عليهم الفهم والاستيعاب.
- معظم التلاميذ يملون وينفرون في تعلمهم للدرس، النحوي ولا يجدون متعة ويحبون دراسة مواد أخرى تلهيهم عن دراسة النحو.
- معظم التلاميذ لا يحضرون درس القواعد في المنزل قبل أن يتم إلقاء الدرس في القسم، وتقصيرهم لواجباتهم المنزلية وعدم الاهتمام بِّها وقد بلغت نسبة 53.75%.
- كثير من التلاميذ لا يفهمون درس القواعد حيث قدرت بنسبة 62.5% وذلك لعدم التمييز بين المفاهيم النحوية والصرفية

- صعوبة تعلم قواعد النحو والصرف تكمن في طريقة الأستاذ، ويرجع ذلك إلى عدم دراية الأستاذ بمستويات تلاميذه، كذلك نقص استغلال الأساتذة لبعض أساليب التقويم التشخيصي التكوين الذاتي، والعيب ليس على الأستاذ فقط وقد يكون التلميذ لا يملك قدر كافي من المعارف السابقة.
- فيما يخص طريقة الأستاذ أثناء تقديم الدرس جيدة، وذلك راجع إلى الخبرة التي يمتلكها الأستاذ.
- نسبة 72.5 %من التلميذ يؤكدون أنّ الأستاذ ينبههم إذا أخطئوا، ويقوم بتشخيص تلك الأخطاء
- جل التلاميذ يتفاعلون أثناء تقديم الدرس النحوي ويبرزون قدراتهم المعرفية الإدراكية.
- يتفق جل التلاميذ على عدم مراجعتهم للدرس النحوي، حيث أنّهم لا يعتمدون على أنفسهم في متابعة تثقيف وتحسين مستواهم.

رابعا: تقويم التراكيب النحوية والصرفية في كتاب السنة أولى متوسط

إنّ عملية التدريب أيا كان نوعها أو مادتها أو محتوياتها تعتمد على الكتاب المدرسي، الذي يعتبر وسيلة تقنية ووحيدة لتمكين المتعلم من الدراسة المنتظمة.

يعتبر الكتاب المدرسي أداة عمل ضرورية، فهي للمتعلم المصدر الأساسي لذلك روعي في إعدادها جملة من الاعتبارات التربوية والبيداغوجية والعلمية والجمالية، حتى تكون في مستوى المناهج الجديدة، وأداة فعالة بين أيدي المتعلمين.[1]

يعد كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط بابا فسيحا أمام المعلم ليلج من خلاله إلى حقول اللغة العربية المترامية الأطراف، فينشف على قواعدها وكنوزها وأساليب تعبيرها، ويأخذ نصيبا وافرا منها، ويمارسها ويوظفها بكيفية سليمة حسنة بدءا من المستوى الشفهي وصولا إلى المستوى الكتابي، يتبنى الكتاب المقاربة بالكفاءات(هدفا) والمقاربة النصية

[1] – طلب عبد القادر، مناهج تدريس مادة اللغة العربية في التعليم المتــــوسط، القواعد النحوية أنموذجا، تلمسان، 2015–2016، ص46.

(نهجا)، في تناول مادة اللغة العربية تفكيرا وتعبيرا ونحوا وصرفا وإملاء وأسلوبا وفنا، فهو فرصة التلميذ للمحاولة، والتدرب على إدماج معارفه المكتسبة وتقويم نفسه وقدراته ومهاراته وسناحته التي تسمح للمعلم بتقويم قدرات أبناءه المتعلمين، ومهاراتهم وكفاءاتهم ورصد نمو مستوياتهم وضبط جوانب ضعفهم لمعالجتها.[1]

ومنه يعد كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط الركيزة الأساسية التي استندنا عليها في تحليل ومناقشة القواعد النحوية والصرفية، وذلك لتقويمها مع ما يتوافق مع قدرات التلاميذ، فمقرر القواعد الخاصة بتعليمية النحو والصرف للسنة الأولى متوسط يحتوي على أربعة وعشرين وحدة تعليمية وعلى مجموعة من لنشاطات التعليمية، وهي مسطر على النحو التالي:

1–تصنيف المقرر:

أ–التراكيب النحوية:

عنوان الدرس	عناصر الدرس
النعت النعت السببي	مفهوم النعت الحقيقي، ما هي أحكامه، مطابقة النعت بمنعوتة في الإعراب، التعريف، التفكير ، العدد، النوع التعريف بالنعت السببي، يتبع النعت السببي منعوتة في الإعراب، التعريف التنكير يلزم صورة لأفراد يتبع ما بعده في التذكير والتأنيث.
الفاعل	مفهومه حكمه الإعرابي الرفع الفاعل ضمير متصل الفاعل ضمير مستتر
المبتدأ والخبر	مفهوم المبتدأ، مفهوم الخبر ، مطابقة الخبر للمبتدأ النوع، العدد، الحكم الإعرابي
كان وأخواتها	دخول كان وأخواتها على الجملة الاسمية والتغيير الذي تحدثه أخواتها في الجملة
إنّ وأخواتها	عمل إنّ وأخواتها على الجملة الاسمية والتغيير الذي تحدثه الأحرف

[1] – مقدمة كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط، موقع المنشر ، ط3، الجزائر ، 2018، ص3.

	المشبه بالفعل ودلالتها
نائب الفاعل	مفهومه، موقعه، أنواعه ظاهرا ضمير متصل ضمير مستتر.
المفعول به	مفهومه حكمه، المفعول بِه اسم ظاهر، ضمير متصل، ضمير منفصل، علامة نصبه.
المفعول المطلق	المفعول المطلق مصدر حكمه، النصب، موقع ذكره بعد فعل من لفظه يأتي مؤكدا والمعنى الفعل ومبينا لنوعه وعدده
المفعول لأجله	المفعول لأجله مصدر حكمه النصب
المفعول معه	مفهومه حكمه النصب يأتي بعد الواو بمعنى مع تسمى واو المعية
الحال	مفهومه هيئة.. تتطابق مع صاحبها في النوع والعدد ويصح وقوعها جوابا لكيف.
أنواع الحال	مفردة، جملة فعلية، جملة اسمية، شبه جملة عندما يكون الحال جملة تشمل على رابط يسمى بواو الحال أو الضمير.

ب-الصيغ الصرفية

عنوان الدرس	عناصر الدرس
أزمنة الفعل	الماضي المضارع الأمر
الضمير وأنواعه	الضمير المنفصل، الضمير المنفصل، الضمير المستتر
أسماء الإشارة	هذا ذلك للمفرد المذكر، هذه تلك للمفرد والمؤنث، هذان للمثنى المذكر هاتان للمثنى المؤنث هؤلاء لجمع الذكور وجمع الإناث، هنا هنالك للمكان.
الاسم الموصول	أنواعه الذي للمفرد المذكر، التي للمفرد المؤنث، اللذان للمثنى المذكر، اللتان للمثنى المؤنث، الذين لجماعة الذكور اللاتي اللائي اللواتي لجماعة الإناث من العاقل / مما لغير العاقل.
جمع المذكر والمؤنث السالمين	جمع المذكر علامات إعرابه الواو النون في حالة الرفع الياء والنون في حالة النصب، جمع المؤنث علامات إعرابه الألف والتاء

جمع التكسير	مفهومه
همزة الوصل	حالات ورود همزة الوصل
همزة القطع	مفهومها كيف تكتب في بداية الكلمة في وسط الكلمة على الألف على الواو على النبرة على السطر
الهمزة في أخر الكلمة	كيف تكتب الهمزة في أخر الكلمة على الألف على الواو على الياء على السطر
التاء المفتوحة التاء المربوطة	متى تكتب التاء مفتوحة آخر الاسم الثلاثي في ساكن الوسط آخر كل فعل جمع التكسير إذا كان مفرده ينتهي بتاء مفتوحة، آخر جمع المؤنث السالم، أو آخر الحروف المنتهية بالتاء، مفهومها، الحالات التي تكتب فيها مربوطة في آخر الاسم المفرد المؤنث، في جمع التكسير المنتهي بتاء نهاية كلمة (ثمة) الظرفية.

بعد عرض المقرر الجديد الخاص بدروس القواعد العربية في السنة الأولى من التعليم المتوسط للسنة الدراسية 2019-2020 يمكننا طرح بعض التساؤلات حوله وهي كالتالي:

- هل يتوافق محتوى النحو والصرف مع مستوى السنة الأولى متوسط؟
- هل هذا المقرر يحقق الغايات والأهداف الموجودة؟

وللإجابة على هذه التساؤلات سجلنا نحن كباحثين بعض المحاولات التي قمنا بِها وهي على النحو التالي:

- محاولة التعرف على مدى مناسبة محتوى المنهج لمستويات التلاميذ.
- التعرف على ما إذا كانت دروس القواعد تتوافق مع قدرات التلاميذ.
- مساعدة الطلاب على استخدام اللغة العربية في حياتهم العلية.
- التعرف على الكتاب المدرسي ومدى مناسبة حجم الكتاب للزمن المتاح لإكمال تدريبه.

- محاولة التعرف على ما إذا كان التلاميذ يحققون الأهداف المعرفية من تعلمهم لمادة النحو.
- تقويم الكتاب المدرسي لسنة الأولى متوسط من ناحية التركيب النحوية والصيغ الصرفية
- إبراز نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ.

2-تحليل وتقويم التراكيب النحوية والصرفية من كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط:

ومن الملاحظات التحليلية التي سجلناها على مقرر السنة الأولى لدروس النحو والصرف ما يلي:

- من خلال اطلاعنا على القواعد النحوية والصرفية في الكتاب لاحظنا أنّ، هنالك ضعف في الترابط بين الموضوعات النحوية المقررة على مستوى منهاج، وعدم اعتمادها على التدرج في ترتيب وتسلسل الموضوعات الذي يعتبر أمر ضروري، والذي يكون سببا لتسهيل عملية التعليم وتلقين المتعلم بطريقة سهلة وبسيطة، فعرض المادة في الكتاب لم يخضع إلى معايير التنظيم والتدرج التي تكون سببا في ركود مادة النحو والصرف، حيث جاءت دروس القواعد في هذا المستوى مزدوجة بين النحو والصرف، وكانت البداية بالنحو وتمثل الدرس الأول بالنعت، ثم ليتناول الصرف يتطرق فيه إلى أزمنة الفعل وفي وسط المقرر يتحدث عن المبتدأ أو الخبر تم المفاعيل، وفي نهاية المقرر كان الحديث عن المفعول معه، والحال وأنواع.
- كان من المفروض عند بداية الدرس يبدأ المبتدأ أو الخبر أو أزمنة الفعل (الجملة الفعلية أو الاسمية) التي تعد ركيزة القواعد، ثم يليها ما يساهم في تركيب الجملة فمثلا عند تدريس زمن الفعل، كان من المفروض يتبعه الفاعل ثمّ يليه نائب الفاعل ثم المفاعيل، هذا ما يسهل على الأستاذ الطريقة في تلقين والشرح مما يسهل على التلميذ عملية الفهم والاستيعاب، لأنّ الغاية أن نجعل المتعلم يشعر بنوع من التسلسل

بين الدروس والانتقال من درجة إلى درجة أخرى، وذلك لتدعيم وتثبيت مكتسبات التلميذ السابقة.

- إنّ محتوى القواعد النحوية والصرفية في الكتاب المدرسي للسنة الأولى متوسط لم تنفرد لها حصة مستقلة بذاتها وإنما أدرجت ضمن النص، هذا ما يحقق تقريب كل الأهداف المسطرة في ضل المقاربة النصية، فيتناول المادة اللغوية في نحوها وصرفها وبلاغتها وتراكيبها، حيث يهدف إلى بلوغ هذه الملكات لدى المتعلم وتنميتها ورسوخها والسعي إلى التكامل بين الأنشطة المختلفة وهي القراءة والتعبير الشفوي والكتابي، لأنّ تدريس القواعد وسيلة لتقويم لسان المتعلم، بحيث يجد القراءة الصحيحة.
- إمكانية التلميذ من استنباط القواعد اللغوية (النحو والصرف) من النص المقرر لحصة القراءة، فالعبرة من نص النحو والصرف بل هي وسيلة من وسائل التعبير الكلامي الذي يوظف فيما بعد كلاما أو كتابة أو قراءة.
- ويمكننا الحديث عن إمكانية التلقي في طور التعليم الوسط في ضوء المقاربة بالكفاءات وهي تعد مرحلة هامة في تعليم القواعد النحوية والصرفية من حيث التكامل وعمق الدراسة، لأنّ مرحلة الابتدائية تعطي فيها مباحث النحو الصرف بصورة مجملة فالمرحلة المتوسطة تتميز بتنوع موضوعات القواعد (صرفية، نحوية) بصورة تبتعد عن التشعب.
- الطريقة المعتمدة في تدريس الظواهر اللغوية (القواعد النحوية والصرفية) في السنة الأولى متوسط، ترتكز كما ذكرنا سابقا على المقاربة النصية التي تعمل على اتخاذ النص هو بنية الكبيرة التي يتخذها الأستاذ(ة) في تقديم الدرس اللغوي (النحو والصرف) من خلال تحليلنا للاستبيان لاحظنا أنّ تعليم قواعد النحو والصرف يتم على النحو التالي:

- عند تقديم المعلم لدرس القواعد ينطلق بتمهيد يذكر فيه بالدرس السابق، ثمّ بعد ذلك تكتب الأمثلة على السبورة، وتقرأ من قبل الأستاذ(ة) ثمّ بعض قراءات من التلاميذ، ثمّ تتم مناقشة الأمثلة من الطرفين، ثمّ يقوم بكتابة القاعدة على شكل جزئيات، حتى يتوصل إلى القاعدة الكلية التي تحتوي على عناصر الدرس جله، وبعد ذلك التطبيق باعتباره وسيلة من وسائل تقويم التلميذ على ما استوعبه من خلال الدرس.
- اعتمد الأستاذ(ة) هنا على طريقة الاستقرائية (الاستنباطية) وكانت الأمثلة هنا من أثناء الأستاذ ليست من الكتاب. وهناك بعض الأساتذة اعتمدوا على طريقة النص والطريقة الاستقرائية مثال ذلك قالوا: التمهيد (وضعية الانطلاق) انطلق المعلم في الدرس نص القراءة ومثال ذلك عنوان نص القراءة (ابنتي) جرى حولها عدة أسئلة، ثمّ قام باستخراج الأمثلة من النص وكتبه على السبورة، وطرح سؤال لاحظ قول الكاتب في نص (ابنتي)"... فأحس راحتيك الصغيرتين..."،"...أستمد من عينيك النجلاوين..." ثمّ انطلق الأستاذ إلى المرحلة الثانية والتي تم فيها مناقشة المثال وطرح الأسئلة: تدبر الكلمات الآتية داخل سياقاتها وجملها: "الصغيرتين النجلاوين..."
  - علام تدل؟
  - ما هو إذا النعت الحقيقي؟

وكان الجواب عليه: تدل لفظة الصغيرتين على النعت (الصفة) فهي تصف راحتيك، وكذلك كلمة النجلاوين على النعت أو الصفة، فهي تصف "العينين" من خلال هذا توصلوا إلى استنتاج جزئيات القاعدة منها معنى "النعت الحقيقي".

تنوع المواضيع في المناهج بين التراكيب النحوية كالمبتدأ أو الخبر، كان وأخواتها... والصيغ الصرفية كأزمنة الفعل، وهذا ما يرسخ لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط أهمية النحو والصرف في تشكيل قواعد اللغة العربية بصفة تامة لأن الاقتصار على جانب دون الآخرة لا يخدم قواعد اللغة.

كثرة القواعد النحوية والصرفية والتوسيع الشديد فيها ضيق على التلاميذ من تعلم مادة القواعد وما تنج عنه من ازدحام الدروس فمثلا: إدراج درس النعت كأول درس نحوي من دروس القواعد للسنة الأولى متوسط يبدو لنا غير موقف، لأنّ هذا يحدث نوع من الخلط في تدرج الدروس حيث كان من المفروض أن يبدأ المقرر بمركب اسمي أو فعلي (فعل+ فاعل) أو (مبتدأ+ خبر)، ومن ثمّ يتطرق إلى الدروس الموالية التي تساهم في تركيب الجملة "كالنعت"، بالإضافة إلى طبيعة فهو ليس من أساسيات الجملة، فالنعت يّعد متمما ويمكن الاستغناء عنه في الجملة، فإذا تعمقنا فيه أكثر مثلا في علاقته بنعوته وأنواعه، نجد صعوبة لدى تلاميذ السنة الأولى للتعرف على هذه الروابط والفروق، وكذلك الحال بالنسبة للنعت السببي الذي يعد الدرس الثاني في النحو، فهو يتطلب نضجا أكبر في المقتدرات العقلية لذا حبذوا لو ترك هذا الدرس للمراحل التالية من التعلم، لأنّ هذا مهم في عملية التدرج، فالمتعلم في هذه المرحلة يبدأ تنمية معارفه ومهاراته اللغوية وذلك انطلاقا من السهل إلى الصعب ومن البسط إلى المركب.

نلاحظ في درس الفاعل الذي تم تقريره بعد أزمنة الفعل أمر موقف فهذا الدرس عنيّ عناية خاصة مع الوظيفة النحوية لأنّ معرفة هذه الوظيفة وأشكالها وحكمها هو العناية التي ينبغي أنْ يصل إليها التلميذ، وكذلك الحال بالنسبة الفاعل التام.

المبتدأ والخبر إنّ تطرقنا للجملة الاسمية المكونة من المبتدأ أو الخبر اللذان يعدان أنّهما أساس الدرس النحوي، حيث تناول تلاميذ هذه السنة مفهوم المبتدأ ومفهوم الخبر، مطابقة المبتدأ للخبر، فتدريس المركب الاسمي في هذه المرحلة لابّد منه لأنّه أمر مهم ويعتبر منطلق لدراسة مكونات الجملة ومنه يستطيع التلميذ التعرف على مكونات الجملة الاسمية (المبتدأ أو الخبر) وبذلك يفهم القواعد اللغوية (التّراكيب النحوية) والتي تساهم في تنمية مكتسباتهم النحوية.

وإنّ الضابط الأساسي في تكوين التراكيب لتكون ذات دلالة صحيحة وتركيب سليم، هو التركيب النحوي للجملة القائم على القواعد النحوية التي تضبط تركيب الكلمات في الجملة

تركيب يضمن التوالي المناسب لمفردات أو ألفاظ الجملة. فمن خصائص التركيب الاسمي (المبتدأ+ الخبر) أنّها تستعمل في سياق النص العام ككتل مترابطة، إذْ لا يمكن أنْ تستخدم الجملة الاسمية بتكوينيها السليم قاعديا ودلاليا في النص إلّا وفق الحاجة وفي إطار تماسك الدلالة العامة لما قبلها وما بعدها.[1]

إنْ تطرقنا إلى درس كان وأخواتها وإنّ وأخواتها سنجد أنّ هذا الدرس يحتوي على عدة مصطلحات كالنواسخ وكلمة الأفعال الناقصة، والأحرف المشتبهة بالفعل فقد كان التلميذ في السابق يستعمل هذه المصطلحات دون دراية، بالإضافة إلى ذلك فحظيت بالاهتمام وبدلالة كل واحدة منها.

من خلال تحليلنا للكتاب نلاحظ أيّضا أنّه تم تأخير المفعول به مقارنة مع درس الفعل والفاعل، حيث كان من المفروض أنْ يحدث تسلسل في الدروس، لأنّه تناول أزمة الفعل كثان درس لغوي، ثم تناول الفاعل، وكان من المفروض أنْ يرفقهما بالمفعول بِه لأنه يساهم في تركيب الجملة الفعلية، فدرس المفعول بِه درس نحوي سهل ومهم ويتناسب مع قدرات التلاميذ الفكرية ومستواهم المعرفي، لأنّ تلاميذ هذه المرحلة لا يجدون صعوبة في إدراكه. وكذلك الحال بالنسبة لبقية المفاعيل التي تعد فضلة (المفعول المطلق، المفعول لأجله، المفعول معه) التي تم إدراجها تحت المفعول بِه.

وما يمكن ملاحظته أنّه تم إدراج الحال كآخر درس في التّراكيب النحوية فتلاميذ السنة الأولى متوسط لا يجدون صعوبة في فهم درس الحال الذي يعد فضلة من ناحية تركيب الجملة، ومن ناحية تأخير الحال، ومن ناحية الترتيب في المقرر الدراسي فهو مناسب، لأنّ الحال يأتي ليبين هيئة صاحبه وصاحب الحال كما هو معروف إمّا كان: "فاعل أو مفعول به أو الاسم المجرور أو المبتدأ أو الخبر".

إنّ إدراج أزمة الفعل كأول درس صرفي، والذي جاء كثان درس للقواعد بعد النعت لما له من أهمية في خدمة الصرف في هذه المرحلة، وللتوضيح فإنّ التلميذ في هذه المرحلة

---

[1] – عبد الله علي الثوري، خصائص تراكيب اللغة العربية، 1424هـ/2003م، ص287.

(الابتدائية) قد تعرف على أنّ الفعل ينقسم إلى ماض وحاضر ومستقبل فالفعل الماضي يدل على وقوع عمل وحدث في زمن مضى، والفعل المضارع الذي يدل على التجدد والحركة والاستمرارية في حين أن الأمر يدل على طلب القيام بعمل فهذه المفاهيم تشكلت عند التلميذ بشكل نهائي.

فأزمة الفعل تعتبر خطوة مهمة في ترسيخ الأبعاد المختلفة للزمن، ولكن في مرحلة المتوسط تعرف إلى مفهوم الفعل الماضي والمضارع والأمر، بشكل موسع نوعا ما.

وبالتالي ما نلاحظه أنّ دروس القواعد تم تداولها بشكل متسلسل ومتناسب مع المستوى الفكري لدى التلميذ.

الضمير وأنواعه تم تناوله كدرس صرفي مستقل بنفسه، فهو كذلك درس متعرف عليه سابق، وهنا نلاحظ تدرج في الدروس من مرحلة إلى مرحلة، وهذا ما يساهم في توسيع المكتسبات اللغوية لدى التلاميذ، ونلاحظ أنْ التلاميذ لا يمكن القدرة على التعرف بين الضمائر المتصلة والمستترة، في حين هناك نلمس فرق واضح بين الضمير المتصل الذي يعرف بأنّه ما لا يمكن النطق بِه على حدّة، ويتصل بالفعل أو بالاسم أو الحرف ومثال ذلك "**خاطبته سائله عن حاله**" غير أن الضمير المستتر ما ليست له صورة في اللفظ ويستتر مع الفعل ومثال ذلك: "نوبة الحمّى لا تلبث أن تزول."[1]

أسماء الإشارة تعرف على أنّها مجموعه من لألفاظ الموجودة في اللغة وهي تصنف تحت أسماء المعرفة، وهذه الأسماء تستخدم لتكون مدلول على وجود شيء ما إضافة إلى درس أسماء الإشارة، نجد الأسماء الموصولة التي تعرف عل أنّها من الصيغ الصرفية المهمة في اللغة العربية التي تساهم في إثراء الرصيد اللغوي لدى التلاميذ، فتلاميذ هذه السنة لا يجدون صعوبة في دراستها ويفرقون بينها، وبالتالي فهذه الدروس الصرفية تتناسب مع المستوى المعرفي لتلاميذ السنة أولى متوسط، إضافة إلى ذلك فهذان الدرسان تطرقا إليها في المرحلة

[1] – الكتاب العربية للسنة الأولى متوسط، ص21.

السابقة، وذلك لتأكيد المكتسبات المعرفية لدى المتعلمين، وهنا نلاحظ أنّ هناك تدرج في المقرر الدراسي بين المراحل التعليمية.

فإنْ استطعنا القول أنّ التلاميذ يستطيعون التمييز بين أسماء الإشارة والأسماء الموصولة فانّه يسهل عليها تناول المادة اللغوية الموالية، كدرس جمعا المذكر والمؤنث السالمين ودرس جمع التكسير الذي يلعب دورا في ترسيخ المعلومات الصرفية وتوظيفها في الحياة الدراسية بشكل صحيح وتكوين جملا متسلسلة مترابطة من ناحية الألفاظ.

من خلال اطلاعنا على الدرس الصرفي همزه الوصل وهمزه القطع بالإضافة إلى الهمزة في أخر الكلمة، لاحظنا أنّ كثير من التلاميذ يجدون صعوبة في حالات ورودها وكيفية كتابتا، حيث نجد في المرحلة الابتدائية تم التطرق إلى درس الهمزة في حصة الإملاء، ويعتبر المعلم في هذه المرحلة هو العنصر الفعال في تقويم المتعلم وتوجيهه وتصحيح أخطائه وبيان نقاط قوه التلميذ وضعفه، حيث يقوم المعلم بإملاء أيْ نص تواصلي على التلاميذ من ثم يقوم المعلم بتقويم الأخطاء اللغوية الكتابية والإملائية وتوجيه تلاميذه، أمّا في مرحله المتوسط تطرق إليها التلاميذ كدرس لغوي مستقل ومنفصل عن باقي الدروس الصرفية الأخرى بحيث يعالج نفس الموضوع الذي تطرق إليه في المرحلة الابتدائية (همزة الوصل، همزة القطع، الهمزة في أخر الكلمة حالات ورود هذه الهمزة كيفيه كتابتها).

ويتم التطرق إليها في حصة فهم المكتوب وتطبيقها ويكون تقويمها وتوظيفها في إنتاج المكتوب، وهكذا يتسنى للمعلم تقويم ما توصل إليه واستخلاص هل حقق الكفاية اللغوية لدى تلاميذه، ويراعي سلامة الكلمات من الناحية الإملائية بحيث يوجه التلاميذ إذا وقعوا في الخطأ وبذلك يزود المتعلم بمجموعه من القواعد الصرفية.

وكذلك الحال بالنسبة للتاء سواء كانت مفتوحة أو مربوطة، والحالات التي تكتب فيها، فإذّا تعرف التلاميذ على هذه الظواهر اللغوية يكسبه القدرة على التعبير الصحيح والإنماء لغته وإثرائها، وتساهم في نضجهم العقلي وتربية قدراتهم الثقافية ومهاراتهم الفنية، فهذه الدروس

الصرفية تعتبر وسيلة من الوسائل الكفيلة التي تجعل التلميذ قادرا على كتابة الكلمات بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة.

خامسا: الاستنتاجات المتعلقة بتحليل التراكيب اللغوية والصرفية

من خلال اطلاعنا على كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط وتحليلنا لدروس التراكيب النحوية والصيغ الصرفية توصلنا إلى مجموعة من النتائج التي يمكن ذكرها على النحو التالي:

- ينبغي على المنهاج والمقرر الدراسي مراعاة ما يحتاج إليه التلاميذ (المحتوى النحوي والصرفي)، فينبغي اختيار المحتوى بشكل موضوعي قدر الحاجة، أمّا إذا تجاوز الحاجة يؤدي إلى تعقد الأمر عند التلميذ، ونفوه من اللغة العربية نفسها.
- يجب الاعتماد على مبدأ التدرج وذلك من خلال الترتيب والتسلسل في الموضوعات النحوية والصرفية بالانتقال من المعلوم على المجهول، والانتقال من الكل إلى الجزء، ومن البسيط على المعقد ومن المبادئ إلى النتائج، مثلا في التعلم الأساسي تقدم المصلحات اللغوية والتطبيق عليها، أما في المرحلة المتوسطة يكون هناك تعزيز للمهارات المكتسبة.
- إن برامج القواعد للسنة الأولى متوسط يتناول النحو والصرف معا، فالصرف ليس كائن مستقل عن النحو، ويجب أن يشار إليه كواحد منها لأنه يعالج جوانبه الخاصة، وكل منهما يشكل قواعد اللغة، وهما بذلك يشكلان اللغة بمعناها الدلالي سواء على مستوى المفرد أو التركيب.
- تحتل القواعد النحوية مكانة بارزة في مراحل التعليم المختلفة، فإن ابن خلدون يعد النحو أهم علوم اللسان.
- القواعد النحوية والصيغ الصرفية تسهل على متعلم السنة الأولى متوسط إدراك القواعد التي تحكم عناصر اللغة وتضبطها في سياق لغوي مناسب، وتمكنه من فهم

الآليات اللغوية من خلال وظائف هذه العناصر اللغوية، واستغلالها في مواقف تعبيرية متنوعة.

- إنّ تعميق الدراسة النحوية والصرفية لهذه المرحلة له أثر كبير في إنماء التربية العقلية للتلاميذ.
- من خلال الموضوعات النحوية والصرفية تستخلص أنّ الأساس الذي يرتكز عليه الاستخدام الوظيفي للغة، الذي يساعد المتعلم على أنْ يتحدث حديثا صحيحا ويكتب كتابة سليمة.
- إن تقويم التراكيب النحوية والصيغ الصرفية في هذه المرحلة أمر ضروري لتشخيص الصعوبات التي يواجهها التلميذ، وإبراز كل نقص أو ضعف ترتيب عن المرحلة الابتدائية.
- تقويم القواعد وفقا إلى ما يحتاج إليه المتعلم في كلامه وكتابته بحيث نرى أنّه أمر ضروري لفهم الظاهرة اللغوية وتحليلها.
- تمكين المتعلم من تطوير كفاءته وتنمية مهارته اللغوية والعلمية، وارتقاء لما سبق أنْ يتعلمه في المرحلة السابقة.
- الحالة العامة لدى أغلبية التلاميذ، والمتمثلة في أنّ التلميذ قد يحفظ من القواعد النحوية والصرفية قدرا لا بأس بِه، ويتقن إعراب الجمل بشكل ممتازة، ولكن رغم ذلك يواجه ضعفا شديدا في إنشاء التعبير العربي السليم نحويا، إذ أنّه يعجز عن تجاوز الأخطاء النحوية والصرفية، وهنا يظهر الخلل في طرق تدريس هذا العلم رغم كل هذا التطور والتجديد في المنظومة التربوية خاصة في مناهجها المتبناة.
- انتشار العامية(الدراجة) بين المدارس الجزائرية وتداولها بين التلاميذ هذا ما صعب لديهم التوظيف اللغوي، لهذا نجد التلاميذ لا يفوقون بين الدفع والنصب والجر، ولا الفرق بين الفعل والاسم ولا بين العاقل وغير العاقل في الجميع، ومنّه فإن لغة التلميذ فقيرة وغير مستقيمة في الغالب.

- تمكن أهمية النحو والصرف لتلاميذ هذه السنة في تزويدهم بمادة لغوية جديدة، يستمدونها مما يدرسونه ويبحثونه من عبارات أدبية تغذي أذواقهم للتعبير عن ميولهم واتجاهاتهم، كما يساعد تدريس النحو والصرف هذه المرحلة في تعود التلاميذ على دقة الملاحظة والموازنة والحكم إضافة إلى ذلك أنّه ويكون نفوسهم الذوق الأدبي.
- إنّ طرائق تدريس القواعد النحوية والصرفية، تختلف وتتنوع باختلاف الأهداف والبرامج الأكثر فعالية والأقرب إلى تحقيق الأهداف هي التي تعتمد على النشاط المتعلمين وفعاليتهم، وعلى المعلم أنْ لا يتقيد بطريقة واحدة بل عليه اختيار أنجح الطرائق، وبإمكانه استعمال أكثر من طريقة.
- يجب مراعاة مستوى المتعلمين أثناء دراسة القواعد، وذلك تبعا لقدراتهم وميولهم بحيث تتلاءم مع مستواهم اللغوي والمعنوي.

فما يمكن استخلاصه من نشاط القواعد للسنة الأولى متوسط ما يلي:

- أنْ ينشأ التلميذ جملا فعلية واسمية صحيحة.
- أنْ يميز بين صيغ الأفعال الدالة على الأزمة.
- نسخ الجملة الاسمية بِـ "إنْ" و"كان وأخواتها" مراعيا الأثر المعنوي واللفظي.
- يمكن التلميذ على تحليل الألفاظ والعبارات والأساليب، والتمييز بين صوابها وخطئها ومراعاة العلاقات بين التراكيب.
- يقرأ قراءة صحيحة ويفهم فهما صحيحا، ويعتبر عن أفكاره تعبيرا صادقا.
- يجب على الدروس النحوية والصيغ الصرفية أنْ تشمل على جميع عناصر الجملة "اسم، فعل، حرف".
- جعل دروس الصرف أكثر فعالية في معرفة طريقة الكشف عن المفردات اللغوية في المعاجم.
- القواعد اللغوية تساعد المتعلم على احترام قواعد النحو والصرف في التعبير بين الشفوي والكتابي.

- إنّ القيمة النهائية للقواعد عند التلميذ تكمن في قدرته على الانتقاع بها في مواضع الاستعمال، وتوظيفها في حياته اليومية، وهكذا يحسن من خلالها أنّ القواعد مفيدة فائدة مباشرة في فهم الواقع.
- تطبيق القواعد النحوية كلاما وكتابة وقراءة حتى لا تبقى محصورة في الجانب النظري فيكون ماله النسيان.
- تأجيل تدريس النحو الذي هو أقل شيوعا وأقل استخداما لتجنب صعوبة النحو، وكثرة الموضوعات المقررة في الكتاب.
- على المتعلمين قراءة النصوص الجيدة التي تنمي الملكة اللغوية.
- على المعلم أن يعود المتعلم فهم معنى الجملة حتى يستطيع إعرابها.
- جعل النحو وظيفيا باستخدامه في مواقف الحياة اليومية.

خاتمة

الحمد لله الذي وفقنا للإتمام هذا العمل، وانطلاقا من دراستنا السابقة "التقويم التربوي في نشاط تراكيب نحوية والصرفية، السنة الأولى متوسط أنموذجا"، وما تم طرحه حول هذه الظاهرة توصلنا إلى بعض النتائج وهي على النحو الآتي:

- يعد التقويم التربوي العنصر الوحيد الذي يمكن من خلاله مراقبة العملية التعليمية وتوجيهها إلى غاية تحقيق أهدافها، وذلك من خلال تشخيص نقاط القوة والضعف في جانب من جوانبها، ودراسة العوامل والظروف المؤثرة فيه، ثم اقتراح الحلول لتصحيح المسار وصولا إلى تحقيق الأهداف المنشودة، لذلك فهو يشكل أهمية بالغة داخل المنظومة التربوية، فالنظم التربوية التي تكون نواتجها ومخرجاتها على درجة كبيرة من التطور والجودة والإتقان، يكون أفرادها على درجة عالية من الكفاءة والإبداع، فهي تعتمد على التقويم التربوي في العملية التعليمية.
- بما أن التقويم التربوي يهتم في عمومه بمختلف جوانبه العلمية التعليمية، فإنه يشمل على تقويم العديد من المجالات أهمها: المتعلم، المعلم، المنهج.
- التقويم التربوي عملية جد هامة في العلمية التعليمية التعليمية، إذ تعتبر الركيزة الأساسية لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة سواء للأستاذ أو التلميذ، فبالنسبة للأستاذ تبين قدرات وإمكانيات تلاميذه وبالتالي معالجه ضعفهم، ويعطي التقويم التلميذ خدمات جليلة حيث يتم بالتقويم تصحيح العيوب، وبه يتجنب المتعلم عثرات التعليم ويقلل من نفقاتها، ويوفر عليه الوقت والجهد المهدورين، فيستفيد منها في تعديل مسار تعلمه بعد معرفة نتائج تقويم أدائه، فعملية التقويم لا تقتصر على العديد الكمي لما أنجزه التلميذ بل تشمل تقويم ما طرأ على سلوكه وعاداته وتقاليده.
- التقويم أصبح جزءا أساسيا من كل منهج أو برنامج تربوي من أجل معرفة قيمة أو جدوى هذا المنهج، أو ذلك البرنامج للمساعدة في اتخاذ قرار نشأته سواء كان

ذلك القرار يقضي بإلقائه أو الاستمرارية فيه وتطويره، بما أن جهود العلماء والخبراء لا تتوقف في ميدان التطوير التربوي فإنّ التقويم التربوي يمثل حلقة هامة وأساسية يعتمدون عليها في هذا التطوير.

- يرتكز التقويم على تحقيق هدفين رئيسين هما: الهدف الدافعي الذي يشكل محورا أساسيا في الدراسة، والهدف التصحيحي الذي يمثل أحد الأعمدة الهامة التي تقوم عليها التقويم التربوي.
- إنّ التقويم يعتبر عملية أساسية وهامة في المجتمع الحديث، وأنّ اهتمام الباحثين المختصين في علم النفس شيء طبيعي ولا مفر منه، خاصة وأّن أغلبية تدخلاتهم في الميادين ذات طابع تقويمي، حيث يكمن هدفه في تحديد الخصائص النفسية والعقلية للشخص، وتصنيفها بهدف التعرف على مختلف جوانبه وتبين المتغيرات المتعلقة بها، وذلك للوصول إلى القوانين التي تتحكم في سلوك وقدرات الشخص العقلي.
- وجود التداخل والخلط في الاستعمال للمصطلحات القريبة من مصطلح التقويم في مفهومها، وينعكس سلبا على ممارسات المتعلمين والمنظومة التربوية والقائمين بعملية التقويم والتقييم.
- التقويم عملية شاملة لا تقتصر على المعارف التي حصلها التلميذ فقط، بل تتعدى ذلك إلى مدى اكتساب المتعلم إلى مهارات القراءة والتعبير بشقيه، التي تتشكل عن طريق الأداء العاكس لمعرفته، والتي تساعده في نقل معلوماته والاستفادة منها في مجابهة ما قد يعترضه في حياته اليومية، فالتقويم عملية متكاملة مع عملية التعليم إذ لا انفصال بينهما فلا تعليم من دون تقويم، ولا تقويم إلّا بعد عملية التعليم، وذلك لتأكد من التقويم الحاصل في بناء المتعلم لمعرفته.
- تنمي القواعد النحوية والصرفية قدرات التلاميذ على التفكير والتعليل والاستنباط والقياس المنطقي، وهذه الجوانب من الأهداف التي تسعى المدرسة لتحقيقها.

- تكمن أهمية القواعد بالنسبة للتلاميذ السنة الأولى متوسط، تدريبهم على توظيف التراكيب النحوية والصيغ الصرفية في تحليل النصوص وإعرابها وجعله قادرا على الاستفادة من القواعد المدروسة وتقويمه مهاراته اللغوية.
- إنّ أساس اللغة العربية هو علم النحو وعلم الصرف، فعلم النحو هو أهم علوم اللغة العربية، فيه يعرف كيفية التركيب العدلي صحة وسقما وكيفية ما يتعلق بالألفاظ من حيث وقوعها في التركيب، والغرض منه الاحتراز عن الخطأ في التأليف والاقتدار على فهمه، والإفهام به، أما علم الصرف الذي يساهم في صياغة القلم واللسان عن الوقوع في الخطأ أثناء صياغة المفردات والجمل والنطق بها نطق العرب، ويختص أيضا بمعرفة القواعد الكلية والضوابط الجامعة التي تؤلف بين شتات اللغة، وتخفف المشقة على الباحث، وتوفر المعاناة في البحث بالمعاجم، كما اهتم في تحويل بنية المعاني في كل النسب، والتكسير بالإضافة إلى اسم المفعول واسم الفاعل، كما وضح طريقة التفريق بين أشكال الكلمات ومعاينها بالإضافة إلى التمييز في أصول الكلمة أو الزيادة في الدلالات اللفظية.
- حيث يقول على النعيمي في كتابة "الشامل" أنّ القواعد النحوية تمكن المتعلم من إدراك وظيفة الكلمة في الكلمة في الجملة وأثر موقعها من السياق في تحديد معنى الجملة، وتعمل أيضا على تطوير قدرة المتعلم على ضبط أواخر الكلمات ومعرفة أثر العوامل الداخلة عليها وأثر الضوابط في معنى الكلمة ووظيفتها، إذْ تمكن المتعلم أيضا من الإلمام بالقوانين الصرفية المتعلقة بصياغة الكلمة وسلامة بائها ليستطيع تلفظها بشكلها الصحيح والتعبير بها عن المعاني المناسبة.[1]
- تدريس القواعد النحوية والصرفية أسس نفسية وتربوية ولسانية تتضافر كلها من أجل نجاح العملية التعليمية.

[1] - علي النعيمي، الشامل في تدريس اللغة العربية، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان–الأردن، ط1، 2004، ص 40.

- تعتبر القواعد أساس النشاطات المختلفة في كتاب اللغة العربية، فهو نشاط هام يهدف إلى حمل المتعلمين إلى التعرف على معايير اللغة وقوانينها من جهة والالتزام بهدف المعايير والقوانين في إنتاجهم الشفوي والكتابي.
- يجب أنْ يكون المعلم واعيا مثقفا ثقافة لغوية، وعليه الاطلاع بأحدث الاتجاهات التربوية حتى يستطيع تكييف المقرر مع مستوى المتعلمين.

قائمة

المصادر والمراجع

المصادر والمراجع العربية والمعربة:

1. **القرآن الكريم، رواية حفص عن عاصم.**
2. ابن السراج، الأصول في النحو، تحقيق عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة للنشر لبنان ط4، 1420هـ/1999م.
3. ابن جني، الخصائص، ج1، ط2، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2003.
4. ابن جني، المنصف في شرح تصريف المازني، مطبعة مصطفى البابي وشريكاه، ط1، ج1، 1954.
5. ابن عصفور الإشبيلي، الممتع في التصريف، تح، فخر الدين قباوة، الدار العربية للكتاب، ج1.
6. ابن عصفور، المقرب، تح عدل أحمد علي معوض، دار الكتب العلمية للنشر لبنان ط1 1418هـ/1998م.
7. ابن فارس معجم مقياس اللغة، تح، عبد السلام هارون، دار الجيل بيروت، 1991، ج5.
8. ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، تح، عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، مصر، ط3، ج5، 1981.
9. ابن مالك محمد بن عبد الله، الألفية، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، 2000.
10. ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، 2000، مجلد 14، مادة "نحا".
11. ابن هشام، الجامع الصغير في النحو، تح، أحمد هرميل، القاهرة، 1980.
12. أبو لبدة سبع محمد، مبادئ القياس النفسي والتقويم التربوي، دار الفكر جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان، ط1، 1958.
13. أحمد إسماعيل حجي، إدارة بيئة التعليم والتعلم، النظرية والممارسة في الفصل والمدرسة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2000.

14. أحمد شامية، الصرف العربي وواقع تعليمه في المرحلة الثانوية من المدرسة الجزائرية، دراسة نظرية ميدانية، كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، 1992.
15. أسعد حسين عطوان، شيماء صبحي أبو شعبان، القياس والتقويم التربوي، دار الكتاب العلمية، بيروت لبنان، 1971.
16. إيمان محمد شاكر أبو غربية، القياس والتقويم التربوي، دار البداية، عمان الأردن، ط1، 2009.
17. أيمن أيمن عبد الغني، الصرف الكافي، دار التوفيقية للتراث للطبع والنشر والتوزيع.
18. بتصرف، نخبة من الأساتذة، كتاب الرواسي، قراءة في التقويم التربوي، ط1، باتنة، الجزائر، 1993.
19. الجرجاني، كتاب التعريفات، دار الطباعة الإيمان، الإسكندرية، 2004.
20. جمال محمد عبد الرحمان الشيان، أساليب التنمية المهنية وتقويم الأداة، الإدارة العامة لمنظمة مبارك الكبير التعليمية.
21. جودت أحمد سعادة وآخرون، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر، عمان، ط4، 2004.
22. حسن غازي عكروك السعدي، تعريف الصرف وموضوعه وأغراضه، محاضرة بكلية العلوم الإسلامي، قسم لغة القرآن، المرحلة الأولى، 2012.
23. الحسين أبو جلاين، التقويم التربوي، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، مراكش، 2012-2013.
24. خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير للنشر والتوزيع، الجزائر.
25. خديجة الحديثي، أبنية الصرف في كتاب سيبويه، منشورات مكتبة النهضة، ط1، بغداد، 1385هـ/1965م.
26. خير الدين هني، تقنيات التدريس، حقوق النشر والطبع محفوظة، ط1، 1998.

27. داود غطاشة الشوابكة، النحو العربي التطبيقي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1421هـ/2000م.

28. الدمرداش سرحان، محاضرات في التقويم التربوي، مكتبة التربية لدول الخليج العربي، 1883.

29. رابح بومعزة، التراكيب النحوية صورها وأساليب تطور تعليمها، دار مؤسسة رحلان، سوريا، دمشق، 2014.

30. راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية في النظرية والتطبيق، دار المسيرة، ط1، 2010.

31. رافده الحريري، التقويم التربوي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1 2008.

32. زين كامل الخوسي، الصرف العربي صياغة جديدة، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1996.

33. سامي محمد ملح، القياس والتقييم في العربية وعلم النفس، دار المسيرة والتوزيع والطباعة، ط1، 1420هـ/2000م.

34. سعيد كريم الفقي، تسيير النحو لقواعد اللغة العربية دار اليقين للنشر والتوزيع، ط1، 1422هـ/2001م.

35. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، سلسلة طرائق التدريس، الكتاب الثاني، دار الشروق، 2010، المركز الإسلامي.

36. السيوطي، المزهر في علوم اللغة العربية وأنواعها، منشورات المكتبة العصرية، بيروت، ج1، 1986.

37. شعبان صلاح، الجملة الوصفية في النحو العربي، دار غريب، القاهرة، 2004.

38. شكري حامد نزال، مناهج الدراسات الاجتماعية وأصول تدريسها، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2003.

39. صالح بلعيد، التراكيب النحوية وصياغاتها المختلفة، عند الأمام عبد القاهر الجرجاني، ص ص 101، 102.

40. صالح بلعيد، الصرف والنحو دراسة وصفية تطبيقية في مفردات السنة الأولى الجامعية.

41. صبري المتولي، علم النحو العربي رؤية جديدة وعرض نقدي لمفاهيم المصطلحات، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، 2001.

42. صلاح الدين محمود علام، دليل المتعلم في تقويم الطلبة الدراسات الاجتماعية، دار الفكر، القاهرة، 1997.

43. صلاح مهدي الفرطوسي، هاشم طه شلال، المهذب في علم التصريف، مطابع بيروت الحديثة، ط1، 1432هـ/2011م.

44. طلب عبد القادر، مناهج تدريس مادة اللغة العربية في التعليم المتوسط، القواعد النحوية أنموذجا، تلمسان، 2015-2016.

45. عبد الحكيم علي مهيدات، التقويم الواقعي، دار جوير للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009.

46. عبد الرحمان ابن خلدون، المقدمة، دار الرائد، بيروت، ط5، 1402 هـ/ 1982م.

47. عبد السلام المسدي، القضية البنيوية-دراسة نماذج-، دار الجنوب للنشر، تونس، 1995.

48. عبد الله الكيش وآخرون، اللغة العربية، قواعد وتدريبات نصوص، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2004.

49. عبد الله زيد الكيلاني، القياس والتقويم في التعليم، الشركة العربية المتحدة، 2008.

50. عبد الله علي الثوري، خصائص تراكيب اللغة العربية، 1424هـ/2003م.

51. عبد المجيد سيد أحمد منصور وآخرون، التقويم التربوي الأسس والتطبيقات، دار الأمين للطباعة، مصر، 1996.

52. عريفج سامي وآخرون، مناهج البحث العلمي وأساليبه، دار مجدلاوى، عمان–الأردن، 1989.

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

54. علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية في علومها المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، 2010.

55. عوض القوزي، المصطلح النحوي نشأته وتطوره من أواخر القرن الثالث هجري، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الرياض، السعودية، 1979.

56. فريد حاجي بيداغوجية التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2005.

57. كمال بشر، دراسات في علم اللغة، 1998.

58. مجمع اللغة العربية الوسيط، مكتبة الشروق الدولية جمهورية مصر العربية، الإدارة العامة للمجمعات، وإحياء التراث، ط4، 2005.

59. محمد إسماعيل ضافر وآخرون، التدريس في اللغة العربية، دار المريخ للنشر والتوزيع، الرياض، 1984.

60. محمد الخولي أساليب تدريس اللغة العربية، مطابع الفرزدق التجارية، ط1، 1982.

61. محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف، أسسه وتطبيقاته، دار الهدى، عين مليلة الجزائر، 1992.

62. محمد الطاهر بن عاشور، تفسير التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر ،1984، ج30.

63. محمد عثمان، أساليب التقويم التربوي، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، 2001.

64. محمد فاضل السمامراني، الصرف العربي أحكام ومعاني "كتاب منهجي يجمع بين الأحكام الصرفية ومعاني الأبنية"، دار ابن كثير، جامعة الشارقة، ط1، 1434هـ/2013م.

65. محمد مكي، محاضرات في علم النفس التربوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1993.

66. محمود سليمان ياقوت، الصرف التعليمي والتطبيق في القرآن الكريم، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1995.

67. محمود عبد الحليم منسي، التقويم التربوي، دار المعرفة الجامعية، ط2، 2003.

68. مصطفى العلاييني، جامع الدروس العربية، ط 18، منشورات المكتبة العصرية صيدا، بيروت، 1986.

69. مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ج1، ط28، منشورات المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، 1993.

70. مصطفى أمين وعلي الجازم، النحو الواضح في قواعد اللغة العربية، مكتبة الإرشاد، صنعاء، ط1، 1431هـ/2010م.

71. مصطفى نمر دعمس، التقويم التربوي الحديث وأدواته، عمان، دار عيدا، 1429هـ/2008م.

72. مقدمة كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط، موقع المنشر، ط3، الجزائر، 2018.

73. المنصف عاشور، بنية الجملة العربية بين التحليل والنظرية، منشورات كلية الآداب، 1991.

74. ناديه رمضان النّجار، فقه اللغة العربية وخصائصها، دار المكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1971.

75. هادي نهر، الصرف الوافي دراسة وصفية تطبيقية، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 1431هـ/2010م.

76. والي فاضل فتحي محمد، تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية طرقه أساليبه قضاياه، حائل دار، الأندلس، 1998.

77. وائل عبد الرحمن التل، عيسى محمد فحل، البحث العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط2، عمان–الأردن، 2007.

78. وجيه الفرج، أصول التقويم والإشراف في النظام التربوي، الوراق للنشر، عمان، ط1، 2007.

79. يحي علوان، التقويم والقياس التربوي ودوره في النجاح العملية والتعليمية، جامعة السابع من أبريل، ليبيا.

80. يعقوب حسين نشوان، المنهج التربوي من منظور إسلامي دار الفرقان، عمان، 1992.

الدوريات:

81. عبد اللّه علي الشوري، خصائص تراكيب اللغة العربية، مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 09، المجلد12، يناير2016.

82. مجلة الممارسات اللغوية، العدد السابع.

الرسائل:

83. بريك مسعودة، بن عمار سميرة، التقويم في تعليمية اللغة العربية، الطور الثالث ثانوي، أنموذجا، جامعة بن يحيا فارس، المدية، 2014–2015.

الملاحق

استبيان الأساتذة:

الخبرة: .....

الجنس: .....

السن: .....

المؤهل العلمي: .....

ما المقصود من التقويم التربوي في رأيك؟

.....

فيم تكمن أهميته بالنسبة للسنة الأولى متوسط؟

.....

هل يستوعب تلاميذ السنة الأولى متوسط مادة النحو والصرف؟

.....

ما أسباب صعوبات تعلم قواعد النحو والصرف؟

.....

هل ترى أن60 دقيقة كافية لتعلم قواعد النحو والصرف؟

.....

هل تلمس رغبة لدى التلاميذ في دراسة النحو والصرف؟

.....

ما هي الطريقة التي تعتمدها في تدريس القواعد؟

.....

هل تجد تفاعلا في نشاط القواعد مع التلاميذ؟

.....

هل تعتقد أن تدريس النحو في مرحلة المتوسط تكسب التلاميذ ملكة لغوية؟

.....

هل تعتقد أن تدريس النحو في هذه المرحلة يكسب التلاميذ القدرة على التحليل الإعرابي؟

.....

هل ترفق كل درس نحوي تطبيق؟

.....

هل تحافظ على أسئلة الكتاب أثناء التدريس؟

.....

هل تجد صعوبة أثناء تدريبك لنشاط القواعد لدى التلاميذ؟

.....

هل محتوى الدرس النحوي يناسب معا قدرات ومستوى التلاميذ؟

.....

ما هي إمكانية النحو من مواد اللغة العربية التي بعد تدريسها؟

.....

هل اللغة العربية وقواعدها محببة عند التلاميذ؟

.....

استبيان التلاميذ:

هل تجد صعوبة في تعلمك قواعد النحو والصرف؟

.....

هل تجد متعة في درس النحو؟

.....

هل تحضر درس القواعد في المنزل؟

.....

هل تفهم درس القواعد؟

.....

أين تكمن الصعوبة بالنسبة لتعمك قواعد النحو والصرف؟

طريقة الأستاذ في تقديم الدرس. ☐

برنامج النحو. ☐

لا سبب. ☐

عدم الفهم. ☐

صعوبة الأمثلة. ☐

ما رأيك في طريقة الأستاذ؟

جيدة. ☐

متوسطة. ☐

مقبولة. ☐

هل ينبهك الأستاذ إلى الأخطاء النحوية إذا أخطأت؟

نعم. ☐

لا. ☐

أحيانا. ☐

هل تفاعل أثناء تقديم الدرس النحوي؟

نعم. ☐

لا. ☐

أحيانا. ☐

فهرس الموضوعات

المحتوى **الصفحة**

شكر وعرفان

إهداء

مقدمة ..... أ

الفصل الأول

التقويم التربوي

تمهيد 05

المبحث الأول: التقويم التربوي 06

المطلب الأول: مفهوم التقويم التربوي 06

المطلب الثاني: مراحل التقويم التربوي وأهم أنواعه 08

أولا: مراحل التقويم التربوي 08

ثانياً: مبادئ التقويم التربوي 09

1-الهدفية 09

2-الشمولية 10

3-الديمقراطية 10

4-الاستمرارية 10

5-التعاونية 11

6-التنوع في أساليب وأدوات التقويم 11

7-الاقتصاد 11

المطلب الثالث: أنواع التقويم التربوي 11

أولاً: أنواع التقويم 11

1-التقويم الذاتي 11

2-التقويم الداخلي 12
3-التقويم الخارجي 12
4-التقويم التشخيصي (القبلي) 12
5-التقويم التكويني (البنائي المرحلي) 12
6-التقويم التحصيلي (الختامي أو الشامل) 13
ثانيا: آليات التقويم التربوي 13
1-الملاحظة 14
2-المقابلة 14
4-الاختبارات 15
المطلب الرابع: أهداف التقويم التربوي 16
المبحث الثاني: مجالات التقويم التربوي وخصائصه 17
المطلب الأول: مجالات التقويم التربوي 17
1-تقويم المتعلم 17
2-تقويم المعلم 17
3-تقويم المقرر الدراسي 18
4-تقويم الإدارة المدرسية 18
المطلب الثاني: خصائص عملية التقويم 19
المطلب الثالث: التقويم في مجال اللّغة العربية 20
المطلب الرابع: أهمية التقويم التربوي 21
الخلاصة 23

الفصل الثاني

التراكيب النحوية والصرفية

تمهيد 25
المبحث الأولـــ: التراكيب النحوية 26
المطلب الأول: التعريف بالمصطلحات التالية (النحو والتراكيب) 26
أولاً: تعريف النحو 26
ثانياً: مفهوم التركيب 29
المطلب الثاني: مفهوم التراكيب النحوية 33
المطلب الثالث: أنواع التراكيب النحوية 33
1-التّركيب الإسنادي 33
2-التّركيب الإضافي 33
3-التركيب البياني 34
4-التركيب المزجي 34
5-التركيب العطفي 34
6-التّركيب الاتباعي 34
7-التّركيب المصدري 35
المطلب الرابع: الخصائص التركيبية في اللغة العربية 35
المبحث الثاني: الصيغ الصرفية 36
المطلب الأول: مفهوم الصرف 36
المطلب الثاني: علم الصرف 39
الخلاصة 42

الفصل الثالث

الجانب التطبيقي

تمهيد 44
- منهجية الدراسة الميدانية 45
أولا: أداة الدراسة 45
1-الاستبيان 45
2-عينة الدراسة 45
3-منهج البحث 45
4-مكان البحث 46
5-طريقة التوزيع 46
6-الهدف من الدراسة الميدانية 46
7-زمن البحث 47
8-مواصفات العينة 47
ثانيا: تحليل الاستبيان المتعلق بالأساتذة وأهم الاستنتاجات 47
أ-تحليل نتائج الاستبيان 47
ب-الاستنتاجات المتعلقة بتحليل الاستبيان 55
ثالثا: تحليل الاستبيان المتعلق بالتلاميذ وأهم الاستنتاجات 57
أ- تحليل نتائج الاستبيان 57
ب-الاستنتاجات المتعلقة بتحليل الاستبيان 61
رابعا: تقويم التراكيب النحوية والصرفية في كتاب السنة أولى متوسط 62
1-تصنيف المقرر 63
أ-التراكيب النحوية 63

ب-الصيغ الصرفية 64
2-تحليل وتقويم التراكيب النحوية والصرفية من كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط 66
خامسا: الاستنتاجات المتعلقة بتحليل التراكيب اللغوية والصرفية 73
خاتمة 78
قائمة المصادر والمراجع 83
الملاحق 91
فهرس المحتويات 95

الملخص:

تناول هذا البحث موضوعا مشوقا ألا وهو التقويم التربوي في نشاط تراكيب نحويه وصرفية، والملاحظ في هدا الموضوع توسعه وكثرة تشعباته، فقد تناول هدا البحث مناقشة كل من ماهية التقويم التربوي، ومفهوم التراكيب النحوية والصرفية، حيث يهدف هدا البحث إلى تقويم الظواهر اللغوية في كتاب السنة أولى من متوسط بغية الكشف عن نقاط القوة والضعف، ثم التوصل إلى التوصيات والمقترحات التي يمكن أن تسهم في تطوير تلك القواعد اللغوية والارتقاء بها، وقد اعتمدنا على المنهج الوصف التحليلي الذي يصف الواقع عن طريق مجمع الدراسة، وما يمكن استخلاصه من هدا البحث هو أن التقويم التربوي في عمومه يهتم بمختلف جوانب العملية التعليمية، حيث أنه يساهم في تدريب تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط على توظيف التراكيب النحوية والصيغ الصرفية في تحليل النصوص وإجرائها، وجعل التلميذ قادرا على الاستفادة من تلك القواعد المدروسة وتقويم مهاراته اللغوية.

الكلمات المفتاحية: التقويم التربوي، النحو، الصرف، التراكب النحوية.

Résumé :

pédagogique de l'activité des structures grammaticales et morphologiques, et on remarque dans ce sujet son expansion et la multiplicité de ses ramifications. D'abord de la moyenne afin de révéler les forces et les faiblesses, puis d'arriver à des recommandations et propositions pouvant contribuer au développement et à la mise à niveau de ces règles linguistiques, et nous nous sommes appuyés sur l'approche de la description analytique qui décrit la réalité à travers le complexe d'étude, et ce qui peut être tiré de cette recherche est que l'évaluation Walter Wei dans divers aspects concernés par les cousins du processus éducatif, car il contribue à la formation des élèves de la première année de l'enseignement intermédiaire sur l'utilisation des structures et des formules grammaticales dans l'analyse morphologique des textes et de la conduite, et de rendre l'étudiant capable de tirer parti de ces règles étudiées et d'évaluer les compétences linguistiques.

***Mots clés**: évaluation pédagogique, grammaire, échange, chevauchement grammatical.*