الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف -المسيلة
كليـــة الآداب واللغـــات
قسم اللغة والأدب العربي

الرقم التسلسلي:

رقم التسجيل: ط1: 1335075064

رقم التسجيل: ط2: 115066922

مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر تخصص: لسانيات عامة

بعنوان:

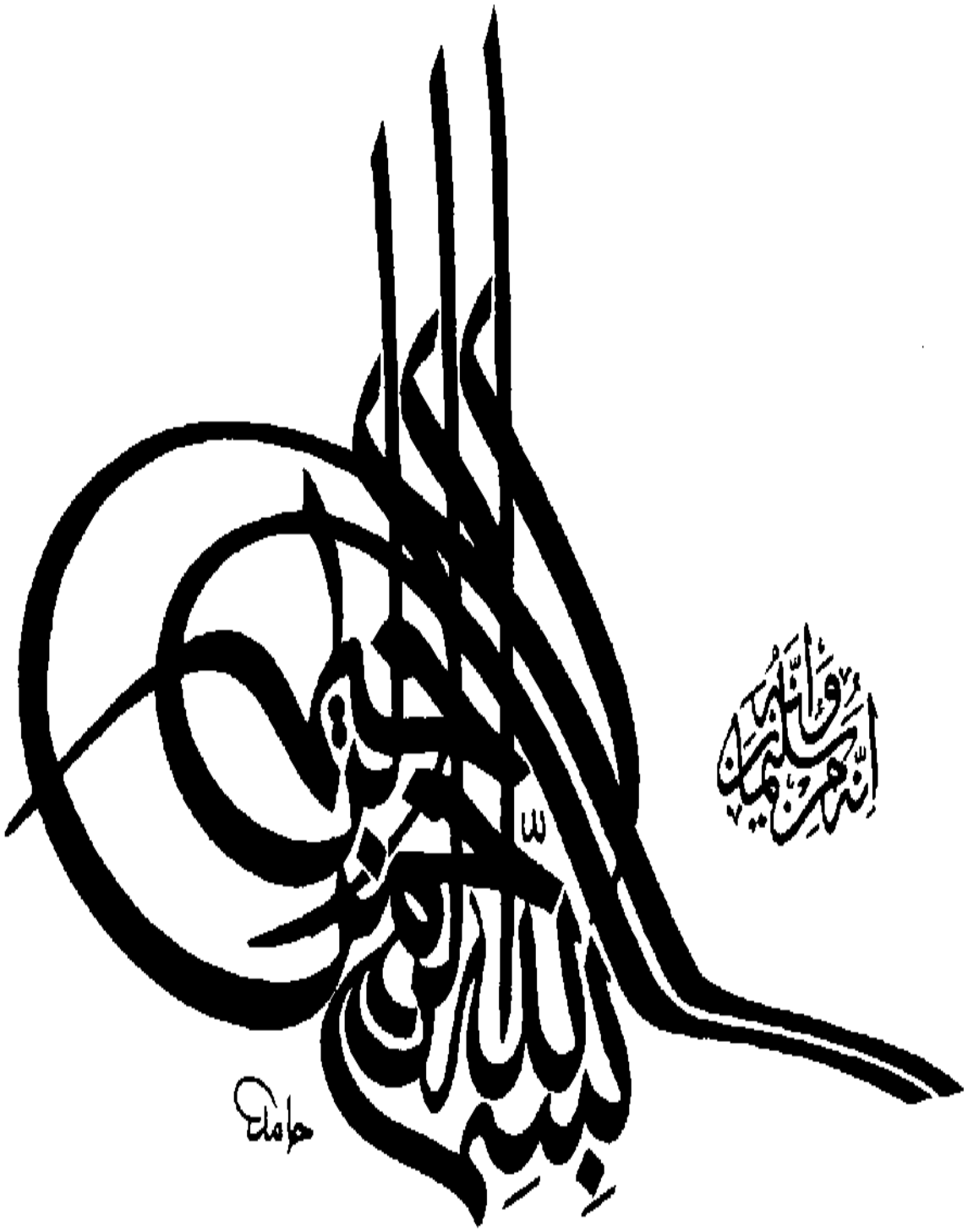
تعليمية النحو في ظل المقاربة البنائية في السنة الثالثة متوسط

إعداد الطالبتين: أمال بوجملين
أميرة رزيـــق

أمام لجنة المناقشة المكونة من السادة الأساتذة:

-نسيمة بغدادي	**الرتبة: أستاذ محاضر (أ)**	**جامعة المسيلة**	**رئيسا**
- أمينة رقيق	**الرتبة: أستاذ محاضر (ب)**	**جامعة المسيلة**	**مشرفا ومقررا**
- مراد قفي	**الرتبة: أستاذ محاضر (ب)**	**جامعة المسيلة**	**مناقشا**

السنة الجامعية: 2017-2018


بسم الله الرحمن الرحيم
إنه من سليمان وإنه
حامد

كلمة شكر وعرفان

قال تعالى: ﴿ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ ﴿١٩﴾ ﴾ النمل الآية 19.

شكر الله عز وجل الذي أكرمنا بنعمتي العقل والعلم ووفقنا في إتمام هذا العمل المتواضع الذي وفقنا طيلة السنة، يسعدنا أن نتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى الأستاذة " أمينة رقيق" على مساعدتنا في إنجاز هذه المذكرة التي لم تبخل علينا بلوماتها القيمة وإعانتنا بالنصائح والإرشادات.

كما نتقدم بجزيل الشكر إلى كل من ساهم في إنجاز هذا العمل من قريب أو بعيد ولو بكلمة طيبة.

آخر دعواتنا أن نحمد الله رب العالمين على نعمه والصلاة والسلام على سيد الأنام مصباح الظلام محمد صلى الله عليه وسلم وعلى آله وأصحابه العز الميامين.

مقدمـة

مقدمة

مقدمة:

شكلت التطورات التي يشهدها عصر التقنية والمعلوماتية تحولات وانعكاسات ملحوظة على قطاع التربية والتعليم، لتصبح المؤسسة التربوية بذلك مطالبة أكثر من أي وقت مضى بتفعيل أساليب التعليم وأهدافه وطرائقه قصد تطويره وخلق جيل متمكن من استخدام آليات التفكير العلمي الناقد المزود بالمعارف والمهارات الأساسية، وتجعله قادرا على مواكبة العصر، وهذا ما تنشده حركة تطوير التعليم في الآونة الأخيرة، إذ أكدت الدراسات عامة حول مستقبل التعليم في القرن الجديد أن نجاح الدور الإنمائي مرتبط بقدرته على التحول من صيغته التقليدية التي ترتكز على التلقين والكم المعرفي إلى صيغة جديدة تمكن الأفراد من التعلم الإيجابي وتثير لديهم الرغبة في الاكتشاف العلمي وتنمي قدراتهم على التحليل والبحث والمقارنة.

فدأب القائمون على شؤون المنظومة التربوية في بلادنا منذ عقد من الزمن على إدخال تعديلات وتحسينات في البرامج والأنشطة بغرض الحد من تدهور المستوى العام للتعليم والمردود التربوي بصفة عامة مع انتهاج مسعى يرمي إلى تحسين نوعية التعليم من خلال تنفيذ برامج ملموسة في مجال تكوين المكونين وتوفير الأدوات والوسائل الضرورية للعمل.

لقد مس الإصلاح كل الجوانب العلمية التربوية من بناء للمناهج والمقاربات المتعددة والوسائل والتقويم، إضافة إلى طرق التدريس وأساليبه التي أصبحت متعددة. وبيداغوجيا المقاربة البنائية هي الابن البكر لهذا الإصلاح التربوي، والتي جاءت بعد تجارب (التعليم بالمضامين، التعليم بالأهداف، التعليم بالكفاءات).

إن هذا المنهاج جعل المربيين يتساءلون في حيرة عن هذا الأسلوب الذي يبدو جديدا في نظرهم، وأحّس البعض أنهم أمام مشكلة حقيقية وغامضة رغم تجربتهم الطويلة في ميدان التربية والتعليم، وهذه الحيرة مشروعة ومشجعة إذ أنها تدل على الاهتمام وهي حافز للتقصي

والاستكشاف، فهي حالة اللاتوازن التي تسبق كل جديد وكل معرفة مجهولة، فالحيرة كانت مع المناهج الجديدة التي تبين طريقة التعليم البنائي وكذا كيفية التبليغ والتناول.

فكيف يتم تطبيق البنائية في تعليمية اللغة العربية سيما نشاط القواعد للسنة الثالثة من التعليم المتوسط؟

ولماذا تم اعتماد المقاربة في المنظومة التعليمية؟ وما مدى فاعليتها؟

إن اختيارنا لهذا الموضوع نابع من قناعتنا، ورغبتنا الملحة في اكتساب الخبرة، وممارسة التعليم مع الإصلاحات الجديدة التي باشرتها وزارة التربية باعتمادها على المقاربة البنائية لبناء المناهج المدرسية ابتداءا من الموسم 2016م/2017م.

وقد جاء بحثنا هذا محتويا لمقدمة وثلاثة فصول: فصل تمهيدي، فصل أول، يتناولان الجانب النظري، والفصل الثاني ميداني تطبيقي، وخاتمة، فالفصل التمهيدي قسم إلى مبحثين، ففي المبحث الأول عالجنا مفهوم التعليمية، وموضوعاتها، وفروعها، ومستوياتها وعناصرها، ثم تطرقنا إلى علاقة التعليمية ببعض العلوم وبعض المصطلحات، أما المبحث الثاني تناولنا مفهوم النحو عامة والنحو بمفهومه التعليمي التربوي خاصة موضحين أهداف تدريس النحو، وطرق تدريسه.

أما بالنسبة للفصل الأول قسم إلى مبحثين، حيث في المبحث الأول تعرفنا فيه على مناهج التعليم التقليدية، ثم وضحنا غرض اقتناء المقاربة البنائية، وفي المبحث الثاني تطرقنا إلى مفهوم المقاربة البنائية، ثم الأصول النظرية لها وأهم أسسها ومبادئها، وتحدثنا على:

- أدوار المعلم والمتعلم وسمات كل منهما في التدريس البنائي.
- الارتباط بين الأوجه الثلاثة للمتعلم في ظل البنائية.
- أساليب التقويم في إطار البنائية (أهدافه، أنماطه).

أما الفصل التطبيقي بعنوان تعليم أنشطة اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط قسم إلى مبحثين، ففي المبحث الأول وضحنا مفهوم النشاط، وقمنا بتحليل محتوى الكتاب (وصف خارجي وداخلي)مبينين علاقة الكتاب بالتلميذ والأستاذ، ثم حدّدنا الدروس النحوية المقررة للسنة الثالثة متوسط مع تبيان مراحل تقديمها، أما في المبحث الثاني تطرقنا لدراسة ميدانية لدرس القواعد للسنة الثالثة متوسط موضحين آليات البحث المتبعة في الدراسة (المنهج الوصفي التحليلي، الاستبيان، العينة)، ثم قمنا بعرض وتحليل نتائج الاستبيان لكل من الأساتذة والتلاميذ.

وقد اعتمدنا في بحثنا على جملة من المراجع أبرزها:

-تعليمية اللغة العربية: أنطوان صياح، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق:

بشير ابرير، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة: طيبة سعيد السليطي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات: فريد حاجي، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث: عبد السلام عزيزي.

أما العراقيل والصعوبات المعترضة كون الموضوع حديث النشأة تمثلت في قلة المصادر والمراجع هذا من جهة مع صعوبة اقتنائها والحصول عليها من جهة أخرى، بالإضافة إلى ضيق الفترة الزمنية المحددة لإنجاز الفصل التطبيقي الذي تطلب منّا القيام بتربص ميداني لبعض المتوسطات وصعوبة التنقل بينها.

وفي هذه المقدمة نتوجه بالحمد والشكر لله عز وجل الذي أعاننا على هذا البحث ووفقنا لطلب العلم ومنّ علينا بنعم كثيرة لا تعد ولا تحصى فله الحمد والشكر والثناء الحسن.

ثم نتوجه بالشكر والتقدير والدعاء للأستاذة "**أمينة رقيق**" على تشجيعها وقبول الإشراف على هذا الموضوع والموافقة عليه ليكون رسالة علمية لنيل شهادة الماستر.

الفصل التمهيدي:

التحديدات الاصطلاحية

أولا: نشأة التعليمية وتطورها

1- **المعنى الاصطلاحي للتعليمية**

2- **موضوعات التعليمية**

3- **فروع التعليمية**

4- **مستويات التعليمية وعناصرها**

5- **علاقة التعليمية بالعلوم الأخرى**

6- **علاقتها ببعض المصطلحات**

ثانيا: النحو

1- **مفهومه**

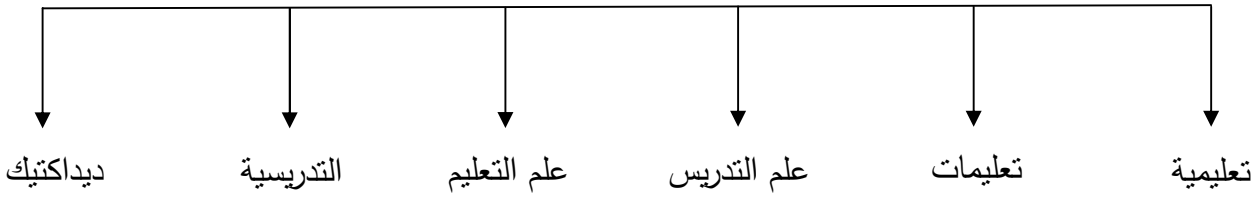
2- **النحو التربوي التعليمي**

أولا: نشأة التعليمية وتطورها

التعليمية مصطلح قديم استخدم منذ القرن السابع عشر، ويرجع الأصل اللغوي لها إلى الكلمة الفرنسية ديداكتيك (DIDACTIQUE)، المشتقة بدورها من الكلمة اليونانية ديداكتيتوس (DIDACTITOS) والتي تعني العلم والتعلم.

وقد تزامن ظهور مصطلح "التعليمية" مع ما يعرف بالشعر التعليمي الذي ييسر استيعاب المعارف العلمية والتقنية[1] كما هو الحال في ألفية ابن مالك في العربية التي تيسر حفظ قواعد النحو واستظهارها، وقد عرف المصطلح الأجنبي (عدة مصطلحات) (DIDACTIQUE) عدة ترجمات مقابلة له في اللغة العربية، وسبب هذا التعدد يرجع إلى تعدد الترجمات من جهة وظاهرة الترادف من جهة أخرى سواء في اللغة الأصلية للمصطلح أو في اللغة العربية، وهذه المصطلحات هي:

DIDACTIQUE



حيث تتفاوت هذه المصطلحات في درجة الاستعمال؛ فهناك من يستعمل "ديداكتيك" بتعريبها لتجنب أي لبس في المعنى، وهناك من يستعمل "علم التدريس" و"علم التعليم"، غير أن الفئة الغالبة من الباحثين والدارسين تجنح إلى استعمال مصطلح "التعليمية".[2]

تراكم الزخم المعرفي الهائل في مجال التدريس من أهداف وطرق ومناهج ووسائل وتقويم... هذا الذي ألح على ضرورة بروز تنظيم علمي يحتوي هذه المعارف في إطار عام، يخول له تفسير ما يجري في حجرات الدروس ومواجهة مشاكل التعليم، وانجر على هذا ضرورة بروز حقل التعليمية.

---

[1]- قاسمي الحسني محمد المختار، تعليمية النحو، أعمال ندوة تيسير النحو، الجزائر، 23-24 أفريل 2001م

[2]- بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، علم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2007م، ص 8، 9 .

1-المعنى الإصطلاحي للتعليمية:

التعليمية بمعناها الاصطلاحي هي إجمالا الدراسة العلمية لمحتويات التدريس وطرقه، ووسائله، وفيما يلي نذكر بعض التعريفات التي قدمها عدد من المنشغلين بهذا المجال:

-"تعني التعليمية الدراسة العلمية لطرائق التدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم حالات التعليم التي يخضع لها المتعلم بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة...إنه تخصص يستفيد من عدة حقول معرفية مثل: اللسانيات، علم النفس، علم الاجتماع، علم التربية...الخ، ويختار منها ما يناسبه ليؤسس عليها بناء تخصص جديد في ميدان التدريس".[1]

- "هي العلم المسؤول عن إرساء الأسس النظرية والتطبيقية للتعلم الفاعل".[2]

- "الديداكتيك هي الدراسة العلمية لسيرورات التعليم والتعلم قصد تنظيم هذه السيرورة بكيفية يمكن معها اكتساب المفاهيم والمواقف اتجاه الذات والمحيط"[3].

- "الديداكتيك هي بالأساس تفكير في المادة الدراسية بغية تدريسها والبحث في كيفية اكتساب المتعلم للمفاهيم"[4].

إن المتفحص لهذه التعريفات يجد أنها تؤكد على ما يلي:

-انتقال مفهوم التعليمية من الفنية إلى العلمية، فالتعليمية إذا ليست مجرد تأمل في المسائل البيداغوجية -كما يراها البعض- ولكنها دراسة علمية منظمة.

-التعليمية هي تلك الدراسات العلمية المنظمة التي تستهدف تنظيم العملية التنظيمية بكل مكوناتها وأسسها (الأهداف، المحتويات، الطرائق التعليمية، الوسائل، المعلم، المتعلم، التقويم...).

---

[1]- بشير بلر ير، في تعليمية الخطاب العلمي، مجلة التواصل، تصدرها جامعة عنابة، جوان 2001، ص70-71.

[2]- أنطوان صياح وآخرون، تعليمية اللغة العربية، ط1- دار النهضة العربية لبنان، 2006، ج1، ص18.

[3]- سالم أكويندي، ديداكتيك المرجع المدرسي من البيداغوجيا إلى ديداكتيك، ط1، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، 2001، ص157.

[4]- المرجع نفسه، ص158.

- التعليمية علم مستقل بنفسه، له علاقة وطيدة بعلوم أخرى يتبادل معها المنافع مثل: اللسانيات، علم النفس التربوي، علم النفس العام، علوم التربية، علم الاجتماع...

- التعليمية علم نظري، وممارسة بيداغوجية، هي إجراء نظري يهتم بتخطيط وتنظيم استراتيجيات التدريس وبناء المناهج التعليمية، وهي كذلك إجراء تطبيقي يصاحب المعلم إلى الغرف الصفية.

2-موضوعات التعليمية:

تبحث التعليمية في موضوعات عديدة، لا تنحصر في محتوى التدريس مثلا، أو في الطريقة فحسب، وا ٍنما تشمل جميع أبعاد ومكونات العملية التعليمية التعلمية، وهذا يعني أن المتخصص في هذا المجال يمكن أن يطرق العديد من الإشكالات والموضوعات من مثل:

2-1-معرفة عينة المتعلمين: سنهم، خصوصياتهم النفسية والاجتماعية، قدراتهم ووسطهم...الخ وذلك لمعرفة وتحديد حوافز التعلم ودوافعه. وكذا علاقة المتعلم بالمادة التي يدرسها، وطبيعة الصعوبات التي تواجهه أثناء تعلمها.

2-2-المعلم: بمعنى البحث في طبيعة تكوينه، وخصائصه النفسية والمعرفية... وكذا أساليب ممارستها وطرائق تبليغه لمادته ممارسته، وطرائق تبليغه لمادته.

2-3-المحتوى: تهتم التعليمية بمحتوى التدريس، من حيث انتخاب المعارف الواجب تدريسها وتنظيمها، حيث بإمكان الباحث الديداكتيكي أن يقدم دراسة وصفية تحليلية أو نقدية في محتوى مادة معينة في مستوى معين.

2-4-مؤسسة التعليم: ما هو موقعها؟ (بيئة اجتماعية-مدنية أو ريفية) هل هي قادرة على توفير الوسائل التعليمية للمتمدرسين بها؟ ما هو نظامها؟.

2-5-معرفة الأهداف: يطرح الباحث الديداكتيكي أسئلة عدة على مستوى الأهداف: ما هو نوعها؟ هل هي عامة، خاصة، أو إجرائية؟ هل تركز على مهارات عامة أو مهارات معينة؟

2-6-الأنشطة: هي كل ما يقوم به المعلم لأجل تبليغ المعلومات والمعارف.

2-7-الوسائل: كتاب، مطبوعة، صور، أشرطة، مخبر...

2-8-النتائج: يهتم الباحث الديداكتيكي بالنتائج المنجزة، ليتساءل هل تم فعلا تحقيق الأهداف المسطرة؟ وما نسبة هذا التحقيق؟ وما مكمن الخلل في حال وجود الثغرات؟ هل يتعلق الأمر بالطريقة أو بالمعلم أو المتعلم، أو المحتوى، أو الوسائل...

3- فروع التعليمية:

توصل معظم الدارسون المهتمين بهذا الحقل إلى التمييز بين موضوعين أساسيين يتكاملان فيما بينهما بشكل لافت للانتباه وهما:

3-1-التعليمية العامة: Didactique générale

هذا الصنف من التعليمية يقصر اهتمامه على ما هو عام ومشترك في تدريس جميع المواد، إذ تهتم بتقديم المبادئ الأساسية والقوانين العامة والمعطيات النظرية ووضع النظريات التي تتحكم في العملية التربوية من مناهج وطرائق تدريس، ووسائل بيداغوجية وأساليب تقويم، واستغلالها أثناء التخطيط لأي عمل تربوي وا إفادة المدرس بها مهما كان تخصصه، ومهما كانت طبيعة المادة التي يدرسها[1]. فالتعليمية العامة تعالج القضايا المشتركة والإشكاليات العامة، "وهي مجموع المعارف التعليمية القابلة للتطبيق في مختلف المواقف ولفائدة جميع الطلاب"[2]، فالمبادئ التي يقوم عليها هذا النوع من التعليمية ومعطياته صالحة للتطبيق مع مختلف الوضعيات والمحتويات والمستويات العليا منها والدنيا.

3-2-التعليمية الخاصة: Didactique spéciale

يطلق عليها كذلك ديداكتيك مادة. وتعتبر التعليمية الخاصة جزءا من التعليمية العامة، كما أنها تهتم مثلها بالقوانين والمعطيات والمبادئ، ولكن على نطاق أضيق، لأنها تتعلق بمادة دراسية واحدة وتهتم بعينة تربوية خاصة وبوسائل خاصة. ويقصد بها:" الاهتمام

[1]- ينظر: بشير إبرير، في تعليمية الخطاب العلمي، مجلة التواصل، عنابة، الجزائر، العدد 08، 2001م، ص71.

[2]- محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، دار التوحيدي ووسائل الاتصال، الرباط، 2004م، ط2، ص16.

بالنشاط التعليمي داخل الفصل في ارتباطه بالمواد الدراسية، والاهتمام بالقضايا التربوية في علاقتها بهذه المادة أو تلك فنقول علم التدريس الخاص بالرياضيات، وعلم التدريس الخاص بالتاريخ"[1].

إذن، تعتبر التعليمية الخاصة الجانب التطبيقي للتعليمية العامة وتهتم باختيار أنجع الوسائل لتحقيق الأهداف المنشودة من التعليم، كما تهتم بعملية التقويم والتطوير المستمر.

إلا أن هناك من يرفض هذا التميز بين النوعين كون التعليمية العامة يمكن أن تنحل في نهاية المطاف وتتلاشى في التعليمية الخاصة.

لكن هناك من يرى ضرورة هذا الفصل بينهما لأن عناية التعليمية الخاصة بإشكاليات ومواضيع مادة معينة على حساب غيرها من المواد يتعارض بطبيعة الحال مع أهداف التعليمية العامة التي تهتم بالتكوين العام للمتعلم بجميع أبعاده ومكوناته[2].

بناءا على ما تقدم ذكره فإن التعليمية الخاصة تضييق لمجال التعليمية العامة، وذلك بانحصارها في مادة بعينها دون سواها من المواد، لذلك أطلق عليها "تعليمية المواد"، فظهر ما يعرف "بتعليمية اللغات" والتي نالت حظها الوافر من الدراسات التعليمية، وبخاصة تعلم اللغة الأجنبية أي لغير أبنائها والتي مثلت الفرع الأهم في مجال علم اللغة التطبيقي، ثم ألح المستوى اللغوي المتدني لأصحاب اللغة ذاتها على الاهتمام بتعلم اللغة الأم أي للناطقين بها لأن اللغة في تطور مستمر وحركية دائمة، هذا ما يؤدي إلى اتساع بين لغة الحاضر ولغة السلف الأخرى في مجال النحو والصرف ومن أمثلة هذا التغيير، الاختلاف الموقعي للأوجه الجائزة النابعة من عصور الاحتجاج اللغوي[3].

---

[1]- ينظر، محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، دار التوحيدي ووسائل الاتصال، الرباط، 2004م، ط2، ص16 ،17.

[2]- المرجع نفسه، ص16.

[3]- ينظر: إسماعيل أحمد عمايرة، تطبيقات في المناهج اللغوية، دار وائل للنشر، عمان، ط1، 2000م، ص265 ،266.

4- مستويات التعليمية وعناصرها:

4-1- مستويات التعليمية:

تسعى التعليمية أحيانا للعمل في مستويين:

أ-المستوى الأول:

وهو يسبق التفكير البيداغوجي وتشكل فيه محتويات أو مضامين التعلم مواضيع للدراسة والتأهل، تسمح التعليمية في هذا المستوى بحصر أهم المفاهيم التي تدخل في بناء الموضوع وتحليل العلاقات التي تربطها ببعضها البعض، كما تهتم التعليمية هنا أيضا بماضي أو تاريخ تلك المفاهيم والتعديلات المتتالية التي أدخلت على تعريف كل منها وكذا الأساليب التي استعملت لإدراجها في التعليم.

ب-المستوى الثاني:

وهو يعقب العمل التعليمي ويتناول التعمق في تحليل وضعيات تعليمية حقيقية لفهم وتفسير ما جرى فيها بدقة.

يتضمن هذا التحليل على الخصوص دراسة تصورات التلاميذ المتعلقة بمفهوم معيّن والتعرف على أسلوب تفكيرهم، واكتشاف الطريقة التي يتمكنون بواسطتها من معرفة ما ينتظره المدرس منهم.

يشمل التحليل في هذا المستوى أيضا دراسة طريقة عمل المدرس، وأسلوب تدخله خلال الحصة وذلك للإلمام بكل الجوانب المؤثرة في العملية التعليمية.[1]

4-2-عناصر التعليمية:

يرى الباحثون في التربية والتعليم أن نجاح أي عملية تعليمية مرهون بمدى تفاعل أقطابها الثلاثة وتكاملها، ولمّا كانت اللغة العربية جزءا منها أو إحدى هذه العمليات التعليمية، فإن عناصر هذه الأخيرة الأساسية تتلخص في:

[1]- التعليمية: موضوعها، مفاهيمها، الآفاق التي تفتحها، المجلة الجزائرية للتربية، العدد الثاني، مارس 1955، ص64.

أ-المعلم (الأستاذ):

يحتل المعلم (الأستاذ) ركيزة أساسية في نجاح العملية التعليمية، باعتباره موجها ومرشدا ومالكا للقدرات والكفايات التي تؤهله لتأدية رسالته، ورغم التحول الذي شهده دوره واختلافه بشكل ملحوظ بين الماضي والحاضر، إذ أصبح في المقاربة الجديدة منشطا ومنظما يحفز على الجهد والابتكار، بعد أن كان حاملا وملقنا للمعارف والمعلومات فحسب فإن تحديد فاعلية تعلم أي مادة وتعليمها ونجاحها متوقف إلى حد بعيد على جملة من الخصائص المعرفية والشخصية* التي لا بد أن يتوفر عليها المعلم، وا إلى ذلك ينوه "عبد العليم إبراهيم" بالقول: "المقومات الأساسية للتدريس إنما هي تلك المهارة التي تبدو في موقف المدرس وحسن اتصاله بالتلاميذ وحديثه إليهم، واستماعه لهم، وتصرفه في إجابتهم وبراعته في استهوائهم والنفاذ إلى قلوبهم... إلى غير ذلك من مظاهر العملية التعليمية الناجحة"[1].

ب- المتعلم (التلميذ):

يعد التلميذ محور العملية التعليمية، فهو في سعي دائم لاكتساب مختلف المعارف والخبرات والمهارات اللغوية لتطوير قدراته المعرفية واللغوية من خلال الإسهام الفعال في بناء هذه العملية، فإذا كان في التعليم التقليدي لا يملك أي دور في العملية التعليمية باستثناء تلقيه للمعلومات التي تملى عليه ليحفظها بهدف استرجاعها وقت الامتحان، فإن المقاربة الجديدة للمناهج تعمل على إشراكه مسؤولية القيادة وتنفيذ عملية التعلم من خلال تحضير بعض أجزاء المادة الدراسية وشرحها، كما تتيح له الفرصة لبناء معارفه بإدماج المعطيات والحلول الجديدة في المكتسبات السابقة[2].

---

* - للاستزادة حول طرق إعداد المعلم وتكوينه، وكل ما يتعلق بكفاياته ومهاراته (ينظر: (رشدي أحمد): المعلم، كفاياته، إعداده، تدريبه، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999م).

[1] - إبراهيم عبد العليم، الوجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط5، 1985م، ص25.

[2] - ينظر: مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج: مناهج السنة الثالثة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر، 2004م، ص4.

ونظرا إلى اختلاف حاجات التلميذ واستعداداته التي تتطور عبر مراحل نموه، فإن محوريته في العملية التعليمية وطبيعة الثقافة والمعارف التي يتلقاها، وكذا طرائق تقديمها له، تختلف من مرحلة تعليمية إلى أخرى، حتى تتواءم وطبيعة نمو هذا التلميذ اللغو ي وخصائصه الجسمية وحاجاته النفسية والاجتماعية في كل مرحلة وبشكل يمكنه من الفهم والتدبر، ومن ثم الانتقال من مرحلة عمرية أو تعليمية إلى أخرى دون صعوبات، وبعبارة أدق، فإن المنهاج يأتي في صورة خبرات متتالية ويتم وضعه لأجل التلميذ، يعني بنشاطه ويراعي خصائصه وطبيعته ويتغير بحسب احتياجاته المرحلية، حتى يصبح التلميذ مشاركا إيجابيا في كل عمل، فعلى سبيل المثال "بقدر مراعاتنا لهذه الطبيعة وتلك الخصائص أثناء بناء المنهج، ومن خلال الإجراءات العلمية داخل حجرة الدراسة بقدر ما يساعد التلميذ على تقبل اللغة كمادة دراسية، وتكوين اتجاهات إيجابية نحوها، وبالتالي يساعد ذلك على نموه اللغوي كما يساعد على اكتساب سلوكيات إيجابية كالثقة بالنفس والمبادأة في الحديث وتوجيه الأسئلة والإجابة عما يطلب منه الإجابة عنه وهكذا"[1] مع باقي المواد العلمية والأدبية.

ج- المنهاج:

يعدّ المنهاج الدراسي "وثيقة بيداغوجية رسمية تصدر عن وزارة التربية الوطنية لتحديد الإطار الإجباري لتعلم مادة دراسية ما إذ ّه الخبرات التربوية والمعرفية التي تمنحها المدرسة للتلاميذ داخل محيطها أو خارجه بغية مساعدتهم على نمو شخصيتهم في جوانبها المتعددة نموا روحيا وعقليا وجسميا ونفسيا واجتماعيا في تكامل واتزان"[2].

وا ذا كان لكل مادة تعليمية منهاجها الخاص المحدد لأهدافها وطرق التدريس المنتهجة خلالها، فذلك راجع إلى طبيعة المواد الدراسية في عمومها والتي تتصف بناحيتين أساسيتين؛ أما الأولى : فتتمثل في طبيعة المعارف أو المعلومات التي تنظمها كل مادة، والثانية: تتمثل

[1]- إسماعيل زكريا، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، ط1،2005م، ص72.

[2]- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي العربية، عناصر العملية التربوية، ص39.

في طرق البحث والتدريس التي يجب إتباعها لاكتساب جوانب المعرفة المتضمنة في هذه المواد[1].

أما منهاج اللغة العربية عموما فيرمي إلى "تنمية معارف التلميذ المكتسبة ومهارته اللغوية لتمكينه من ممارسة النشاط اللغوي وفق ما تقتضيه الوضعيات والمواقف التواصلية من جهة وتلقي المعارف واستيعاب مختلف المواد من جهة أخرى"[2].

5- علاقة التعليمية بالعلوم الأخرى:

5-1- النحو:

قواعد اللغة يمكن أن تعد فنا، فهي وسيلة تعين المتعلم على التعبير الصحيح، وضبط الأساليب، وتفهم الكلام تفهما واضحا، وهي من خوادم التعبير، ويجب أن يكون تعليمها غير مقصود لذاته، بل ينبغي أن يكون شيئا ثانويا بالنسبة إلى تعلم التعبير والتمرن عليه، وهي علم قائم بنفسه إذا قصدت لذاتها، وروعي في دراستها تمكين المتعلم من فلسفتها ودقائقها ومباحثها في الألفاظ مفردة ومركبة، ولهذا الأساس لا يكون في مقدور التلاميذ الصغار إدراكها تماما، لأنها تبحث في معان مجردة وعلاقات تقوى على الاستقراء والتعميم والتجريد والاستنباط والموازنة...الخ.

استنادا على ذلك وجب أن تعلم القواعد على أنها فن حتى تؤتي الثمرة المرجوة منها، فلا يكون لها المحل الأول في بداية تعليم اللغة، ولا يبدأ بدراستها إلاّ بعد أن يعرف التلاميذ شيئا من تعبير اللغة وآدابها، حتى يستطيعوا أن يفهموا القاعدة ويستنبطوها من الأمثلة الكثيرة.

وا ذا كان المقصود من درس القواعد هو جعلها سبيلا إلى تصحيح الكلام وضبطه فواجب علينا أن نكتفي منها بالقدر الذي يعيننا على تحقيق هذه الغاية[3].

---

[1]- ينظر: اليافعي علي، رؤى مستقبلية في مناهجنا التربوية، دار الثقافة، الدوحة، 1995م، ص165.

[2]- مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثالثة متوسط، ص09.

[3]- محمد صالح سمك، فن تدريس اللغة العربية وانطباعاتها المشكلية وأنماطها العملية، نشر مكتبة الأنجلو مصرية، 1975م، ص631.

وقد أسرف بعض المتحمسين للقواعد ولا سيما الأقدمين، فجعلوا لها فضلا كبيرا في تعليم الإنشاء وتجويد أساليب التلاميذ والرقي بتعبيرهم الأدبي وقالوا: إننا لا نستطيع أن نتكلم كلاما صحيحا، ولا أن نكتب كتابة صحيحة إلاّ إذا كان ذلك مؤسسا على معرفة القواعد. وهم يعتقدون أن الكتابة الرديئة ناشئة عن الجهل بالقواعد؛ فالإلمام بقواعد النحو يعين على دقة التعبير وسلامته، وأن لها أثرا غير مذكور في صحة الأسلوب، ووضوحه، وحسن أدائه وترتيب جمله، وتسلسل تراكيبه، وخلوها من الخطأ ويمكن اعتبار ذلك كله من عوامل تجويد فن الإنشاء.ولكن لا نسند فضل إجادة التعبير إلى القواعد اللغوية، وا ٍلاّ لوجدنا النحاة أجود من الكتاب وأرقامهم عبارة وهذا غير صحيح، فإن القواعد لا تمد المتمكن منها بالأفكار الجميلة والأخيلة البديعية، وا ٍنما تعينه فقط على ترتيب الأفكار وتوضيح الأسلوب وسلامته من الخطأ... أما اكتساب القدرة على التعبير البليغ فيكون بكثرة الإطلاع على فنون الأدب وحفظ الكثير من روائعه وتمثلها تمثيلا تاما[1].

5-2- علم التربية:

انطلق مفهوم التربية للدلالة على النمو، الزيادة، إذا اصطلح عليه من قبل علماء التربية على أنه "عملية إحداث تغيير في شخصية الفرد في شتى جوانبها الجسمية والعقلية والاجتماعية والخلقية، وذلك حتى يتشكل في الطريق المرغوب فيه فرديا"[2].

وبما أن الشخصية الفردية لا تنزاح عن المجتمع فالتربية هي ضرورة اجتماعية تهدف إلى تغييرها حيث يولد منه-الفرد-قوى فاعلة تسعى إلى التطوير والنهوض بالحياة في جميع ميادينها.

إن التربية ملازمة للفرد مادام ملازما في تعامله مع الحياة بغية وصوله لأهدافه المرجوة. فالتربية العصرية تهدف إلى "..تزويد الأفراد بالقدرات على التكيف مع الواقع

[1]- محمد صالح سمك، فن تدريس اللغة العربية وانطباعاتها المشكلية وأنماطها العلمية، المكتبة الأنجلو مصرية، 1975، ص 631.

[2]- ينظر: رشيد أورلسان، التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم، قصر الكتاب، البليدة ، ص11.

المجتمعي، وتمكن الأفراد من امتلاك حاسة الفكر التقدمي في ظل العلاقات المحلية، وعلاقات التثاقف... ميدان التربية أهم الميادين التي يجب أن يفعل أكثر لتجسيد فعل التطوير والتحسين، ولذا تأتي محاولات التطوير التي تحمل القفزة النوعية تجسد لبعد المحقق للهدف في إطار معايير من شأنها أن تقود إلى جديد في مجال التطبيق..."[1].

ومن هنا تهدف التربية إلى أهداف عامة وأخرى خاصة، فأما العامة فهي قدرة اكتساب الفرد لمقومات شخصية متكاملة ونشير في هذا المقام إلى تفتح الشخصية الإنسانية[2]، التي تستدعي العناية بالصحة الجسمية والنفسية التي تنعكس على القدرة العاطفية والعقلية جاعلا منه يتكيف مع الحياة الاجتماعية وكذا قدرته على التطلع على الحضارات الأخرى.

أما الأهداف الخاصة فهي بصدد الطبيعة الاجتماعية الدينية، السياسية وعليه فهي تقوم على:

أ-تدعيم الشخصية القومية والمحافظة على أصالتها عن طريق اللغة القومية.

ب-إرسال دعائم الديمقراطية والعدالة الاجتماعية يظهر المغزى التربوي فبإحداث نوع التوازن بين الأفراد وذلك لحصولهم على حظ وافر من التعلم كمّا وكيفا.

ج-تنمية روح العمل الجماعي لدى المتعلمين بغية الوصول إلى أهداف مشتركة ضمن جهود متباينة في المهارات والتقنيات لتحقيق الهدف.

د-ثقافة السلم: إذ هي إجراءات لبث التآخي والتعاون بين المتعلمين والتطلع إلى الأغراض النفسية الدافعة للعنف ومعالجتها هذا عن طريق التحسيس والمراقبة.

هـ-الاهتمام بالروح العلمية والتقنية: العمل على تطوير البرامج التعليمية وفقا للتغيرات المضطرة في المعارف العلمية في مختلف الميادين والعمل على تجديدها باستمرار باستعمال

[1]- ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص06.

[2]- ينظر: الوثيقة العالمية لحقوق الإنسان، المادة 26.

تقنيـة الـتعلم الحديثـة وذلـك بتحفيـز ممارسـة الأعمـال اليدويـة التطبيقيـة لتولـد المهـارة لـدى المتعلمين والبحث عملية انسجام بين ما هو نظري تطبيقي[1].

5-3- اللسانيات التطبيقية:

اللسانيات اسم يطلق على العلم الذي يدرس اللغة الإنسانية، ظهر مصطلح اللسانيات أول مرة في ألمانيا (Linguistik)، ثم استعمل في فرنسا ابتداء من سنة 1826م، ثم في إنجلترا ابتداء من سنة 1855م[2].

أمـا اللسـانيات التطبيقيـة فهـي لا شـك أنهـا أقـل حداثـة مـن اللسـانيات، فاللسـانيات التطبيقية لم تتبلور معالمها بعد، ولم تتضح الوضوح المطلوب إلي غاية اليوم بالرغم من المحاولات الكثيرة في سبيل ذلك.[3]

لم تظهر اللسانيات التطبيقية كعلم مستقل له قواعده ومصطلحاته ونهجه في الدراسة إلاّ في حوالي 1947م وذلك في معهد اللغة الإنجليزية باعتبارها لغة أجنبية، وقد برزت أعمال هذا المعهد في مجلته المشهورة التي تسمى بمجلة علم اللغة التطبيقي.

ثم بعد ذلك أسست لهذا الغرض مدرسة عرفت بمدرسة علم اللغة التطبيقي في جامعة إدنبرة عام 1954م[4].

وبدأ هذا العلم ينتشر رويدا رويدا في كثير من الجامعات العالمية وذلك لأهميته وشدة الحاجة إليه.

إلا أن اللسانيات التطبيقية صادفت عدة صعوبات في تحديد مفهومها والفصل في معناها، تكمن إحدى الصعوبات الرئيسية في تحديد اللسانيات التطبيقية كونها "لسانيات"

---

[1]- ينظر: رشيد أورلسان، التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم، قصر الكتاب، البليدة ، ص16،15،14.

[2]- خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط1، 2002م، ص09

[3]- محمود إسماعيل صيني، اللسانيات التطبيقية في العالم العربي: مقال منشور في كتاب (تقدم اللسانيات في الأقطار العربية)، دار الغرب الإسلامي، الرباط، 1987م، ص217.

[4]- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة، الإسكندرية، 1995، ص8.

و"تطبيقية" أي تتعامل مع لسان من جهة، ومع تطبيقات العلوم من جهة أخرى، هذه التطبيقات كما يوضح اللسانيون لا حدود لها فهي تعليمية تربوية، وا علامية حاسوبية وغير حاسوبية، ونفسية علاجية وغير علاجية واجتماعية...)[1].

وقد تتداخل عدة علوم لسانية مع بعضها البعض فتكون حقلا واسعا للدراسات حيث أثيرت عدة تساؤلات حول انتماء بعض الفروع المعرفية اللسانية واللغوية إلى اللسانيات النظرية أو التطبيقية. ومن هنا يتضح أنه ليس في الإمكان حصر جميع المجالات التي تندرج تحتها اللسانيات التطبيقية، إلا أنه يمكن القول بأن هناك مجالا واسعا واحدا يتفق عليه جميع اللسانيين ألا وهو تعليم اللغات وتعلمها، وهو المفهوم السائد في فرنسا وغيرها من الدول الأوروبية الأخرى.

مجالات اللسانيات التطبيقية:

تم تحديد مجالات الدراسات اللسانية التي تعد من أبرز اهتمامات اللسانيات التطبيقية والتي تدخل في مجالها:[2]

1-تعليم اللغات وتعلمها. ويعد أهم مجالات اللسانيات التطبيقية.

2-التخطيط اللغوي (مثل التعريب بمفهومه التخطيطي كتعريب الإدارة، أو تعريب التعليم..).

3-المعجمية وصناعة المعاجم.

4-المصطلحية بفرعيها النظري والتطبيقي (أي ما يعرف بنظرية أو علم المصطلح، ووسائل وضع المصطلحات وتوثيقها وترتيبها...الخ)

5-نظرية الترجمة أو علم الترجمة.

---

[1]- شكري فيصل، قضايا اللغة العربية، مجلة من قضايا اللغة العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1990م، ص184.

[2]- محمود إسماعيل صيني، اللسانيات التطبيقية في العالم العربي: مقال منشور في كتاب (تقدم اللسانيات في الأقطار العربية)، المرجع السابق، ص185

اللسانيات علم نظري يسع إلى الكشف عن حقائق اللسان البشري والتعرف على أسراره، بينما علم تعلم اللغات علم تطبيقي يهدف إلى تعليم اللغات سواء كانت من منشأ الفرد أو مما يكسبه من اللغات الأجنبية.

وا ٍذا تأملنا الحقلين، تبين لنا مدى الصلة القوية القائمة بينهما، فكلاهما يحتاجان إلى بعضهما باستمرار فاللساني يجد في حقل تعليم اللغات ميدانا عمليا لاختبار نظرياته العلمية، والمربي بالمقابل يحتاج في ميدان تعليم اللغات أن يبني طرقه وأساليبه على معرفة القوانين العامة التي أثبتها علم اللسانيات الحديث[1].

إن جل الدراسات اللسانية أقر أصحابها أن اللسانيات التطبيقية هي بمثابة الجسر الذي يربط جميع العلوم التي تعالج النشاط اللغوي الإنساني مثل علوم اللغة والنفس والاجتماع والتربية، ومعنى ذلك أن هذا العلم يستند في حقيقة الأمر إلى الأسس العلمية لهذه العلوم[2].

6- علاقتها ببعض المصطلحات:

6-1-علاقة التعليمية بالبيداغوجيا:

فرض هذا العنصر نفسه في البحث بالنظر لما يسجل باستمرار من تداخل بين التعليمية والبيداغوجيا سواء في مفهومها أو في درجة استعمالهما، إذ يستعملان كمترادفين في الحقل التعليمي، مع ّ أن التعليمية فرع من فروع التربية تتقص العملية التعليمية بكل مكوناتها، إذ تعالج محتويات المعرفة بتخطيط الأهداف لها، والبحث عن الوسائل الناجعة والملائمة لتحقيقها (أي الأهداف)، والطرائق الناجحة في تطوير وتعديل التعليم.

أما البيداغوجيا فيمكن وصفها بأنها فن التعليم، لأنها تستند إلى النظريات والمبادئ لتفسير العلاقات بين المعلمين والمتعلمين، فالبيداغوجيا تهتم بالوضعيات التي تجري فيها

[1]- لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، جامعة بشار، الجزائر، ص9.

[2]- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، المرجع السابق، ص11، 12.

عملية الاتصال البيداغوجي الملائمة، وتعتبر التغذية الراجعة.[1] من أهم هذه القنوات للتدريس الفعال وإذا كانت التعليمية تركز على المادة المعرفية فإن البيداغوجيا تركز على المتعلم وعلاقته بالمعلم[2].

غير أن كل من الطرفين يستفيد من الآخر ويتبادلان المنافع بينهما، فهما متكاملان ومتداخلان؛ إذ تستفيد البيداغوجيا من معطيات ونتائج التعليمية-بتشغيل الوضعيات البيداغوجيا الجديدة الممكنة-لإثارة المتعلم، في حين تستفيد التعليمية من الممارسات التطبيقية للبيداغوجيا في إعدادها لمخططات تستجيب أكثر لحاجيات المتعلم. فلا بيداغوجيا دون معرفة، ولا تعليمية دون متعلم.

6-2-علاقة التعليمية بالتدريس:

يعتبر التدريس نشاطا تواصليا بين المدرس والمتعلم يقصد إلى تحفيز التعليم وتسهيله حيث يتم فيه النمو العقلي للمتعلم بواسطة خطط دراسية مقصودة تهدف إلى اكتساب مهارات ومعارف مناسبة.

وبذلك يعد التدريس الوجه التطبيقي للتعليم ومن أهم أشكاله، كون التعليم مفهوم شامل يتضمن جميع الحوادث التي لها تأثير مباشر في تعلم الفرد مثل الحوادث الخارجة عن الموقف التعليمي (تلفزة، مطبوعة...) أما التدريس فيمثل الحركات التي يقوم بها المعلّم وغيره في المواقف التعليمية[3].

---

[1]- التغذية الراجعة (المردودية) أو الفيدباك (Feed-bak): معناها النشاط الذي يقوم به الفرد أو جهاز لاستقبال التقويم عن عمله وأدائه ومردوديته والاستفادة من هذه المعلومات لتصحيح مساره وتحسين أداءه (ينظر: محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، ص67) .

[2]- ينظر: بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص21.

[3]- ينظر: محمد محمود الحليلة، تصميم التعليم وممارسته، ص29.

والتدريس لا يعني إلقاء معلومات ومعارف في جعبة المتعلم، بل إنه يهدف إلى الكشف عن قدرات ومهارات المتعلمين ومساعدتهم على تطويرها باعتمادهم- بالدرجة الأولى-على أنفسهم إضافة إلى جهود المعلم.[1]

وعليه فالتدريس يمثل عملية الأخذ والعطاء والحوار والتفاعل، بغية الوصول إلى الحقيقة عن طريق المشاركة لا عن طريق الاكتفاء بالتلقين وحده. ويصبح بذلك (التدريس) الإجراءات المخططة التي يطبقها المدرس قصد تسهيل عملية التعلم، وقبل أن يكون التدريس نشاطا تربويا فهو سلوك نابع من الفرد لبلوغ أهدافه.[2]

ومما تقدم فإن التدريس يمكن إجماله في أربعة أبعاد (المفهوم الرباعي للتدريس) تغطي معظم جوانب عملية التدريس (وليس كلها لأنه لا يمكننا الجزم بوجود تعريف يف الكلمة حقها) وهي:

البعد المنظومي: والذي ينظر إلى التدريس على أنه عملية منظومية نسقية يتم تطويرها من خلال منهجية خاصة تنطلق من مدخلاته ثم العمليات وصولا إلى مخرجاته، ولكونه كلا مركبا من المعلم والطالب والمحتوى...

البعد الاتصالي: الذي يعتبر التدريس اتصالا إنسانيا(بين المعلم والمتعلم) قصد تعلم مادة ما.

البعد المهني: وينظر إلى التدريس على أنه مهنة يمارسها القائمون على تعليم الطلاب.

البعد الأكاديمي: والذي يرى أن التدريس مجال من مجالات المعرفة المنظمة، وميدان للدراسة يتزود به المتوجهون للتعليم والمعدون للتدريس، إذ يقدم لهم ضمن برنامج ذو أصول علمية وفنية[3].

---

[1]- ينظر: رشدي أحمد طعيمة، مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1419هـ/1998م، ص40.

[2]- ينظر: عبد الكريم قريشي، مرتكزات التدريس الجيد، مجلة الأثر، ورقلة، الجزائر، عدد 05، 2006م، ص254.

[3]- ينظر: حسن حسين زيتون، التدريس رؤية في طبيعة المفهوم، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1997م، ص47،46،32.

فهناك من يرى أن مفهوم التعليم أشمل من التدريس كون التعليم يتعدى الحوادث المخططة في موقف تعليمي إلى التعليم دون قصد من وسائل الإعلام مثلا ليبقى التدريس الوجه التطبيقي له بمعناه الضيق المنحصر في قاعات الدروس[1].

وهناك من يعتقد أن التدريس أشمل من التعليم كون هذا الأخير هو عطاء من جانب واحد أي أنه يقر بسلبية المتعلم لتوقفه عند حد الحفظ والاستظهار، وفي مقابل ذلك فالتدريس هو عملية الأخذ والعطاء والتفاعل معا[2].

وهذا التمييز هو الذي أقر به يوسف قطامي في كتابه "تصميم التدريس" ، لكن الرأي الوسط يقيم علاقة بين التعليم والتدريس للتداخل الحاصل بينهما ففي حصة دراسية واحدة قد تطبق أساليب التلقين والحشو والتفاعل والمشاركة مجتمعة، وفي هذه الحالة ماذا يمكننا أن نطلق على القائم على التعليم؟ معلما (من التعليم) أو مدرسا (من التدريس) أو هما معا؟[3].

ثانيا: النحـــــو.

1-مفهومه:

1-1-لغة:

جاء في لسان العرب لابن منظور (ت 711هـ) مادة (نحو):" النحو: إعراب الكلام العربي والنحو: القصد والطريق، ويكون ظرفا ويكون اسما، نحاه ينحو وينحاه نحوا وانتحاه ونحو العربية منه، إنما هو انتحاء سمة كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتحقير والتكسير والإضافة والنسب وغير ذلك، ليلتحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصحة فينطق بها وا ن لم يكن منهم، وا ن شد بعضهم عنها رد به إليها وهو في الأصل مصدر شائع أي نحوت نحوا كقولك قصدت قصدا، الجمع أنحاء ونحو،

[1]- محمد محمود الحيلة، تصميم التعليم، نظرية وممارسة، ص26 ،29.

[2]- عبد الكريم قريشي، مرتكزات التدريس الجيد، مجلة الأثر، ورقلة الجزائر، عدد 05، 2006م، ص254.

[3]- ينظر: محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، ص55.

قال"سيبويه": شبهوها بعتو فهذا قليل وفي بعض كلام العرب الكم تنظرون في نحو كثيرا أي في ضروب من النحو.

ويقال أنحى عليه وانتحى عليه إذا اعتمد عليه، ابن الأعرابي: "أنحى ونحى وانتحى أي اعتمد على الشيء وانتحى له وتنحى له: اعتمد وتنحى بمعنى نحا له وانتحى...ونحا إليه بصره ينحوه وينحاه: صرفه وأنحيت إليه بصري عدلته"[1].

1-2-اصطلاحا: لقد تعددت تعريفات النحو من قبل علمائه وجاء في ذلك:

-يعرفه ابن الجني (ت392ه) في كتابه "الخصائص" بأنه:" هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتشبيه والجمع والتحقير، والتكسير، والإضافة، والنسب، والتركيب، وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وا ن لم يكن منهم، وا ن شد بعضهم عنها رد به إليها"[2].

في هذا التعريف جمع "ابن جني" بين النحو والصرف، وانتحاء سمت كلام العرب أي ما اعتمدته وقالته العرب، أي ما أخذه علماء النحو عنهم والمرتبط بفصاحتهم. وذلك من خلال الإعراب أي بيان الحركة الإعرابية للكلمات وبيان نوع هذه الكلمات هل هي مثنى، أو جمع، أو جمع تكسير، أو غيرها، وهل هي مفردة أو مركبة، ويقصد أيضا من التعريف بالغاية التي يحض بها النحو.

-ويعرفه "ابن السراج" (ت316ه) في مقدمة كتابه "الأصول في النحو": "النحو إنما أريد به أن ينحو المتكلم، إذا تعلمه، كلام العرب، وهو علم استخرجه المتقدمون فيه من استقراء كلام العرب"[3].

---

[1]- أبو الفضل جمال الدين بن مكرم، ابن منظور (ت 711ه)، لسان العرب، تحقيق: عامر أحمد حيدر، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط1، ج1، 2003م، مادة (ن ح و)، 360/15 ،362.

[2]- أبو الفتح عثمان ابن جني الموصلي، الخصائص، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، ط3، 2008م، 88/1.

[3]- أبو بكر محمد ابن السري ابن سهل ابن السراج، الأصول في النحو، تحقيق: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة للنشر، لبنان، ط4،1999م، 25/1.

-ونجد في القرن السابع هجري "ابن عصفور" (ت669هـ) يعرفه بأنه: "علم مستخرج بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب، الموصلة إلى معرفة أحكام أجزائه التي تأتلف منها"[1].

والمقصود أن النحو مستخرج بالمقاييس المستنبطة أي أنه مضبوط ودقيق ومأخوذ من تتبع كلام العرب، أي أنه لا استثنائية فيه لا زيادة ولا نقصان، إذ به نصل إلى معرفة أحكام أجزائه التي يتكون منها.

2-أنواع النحور:

النحو التربوي التعليمي: (Grammaire pidagogique):

يتمثل في المستوى الوظيفي النافع لتقويم اللسان، وسلامة الخطاب، وأداء الغرض وترجمة الحاجة. فهو يركز على ما يحتاجه المتعلم، يختار المادة المناسبة من مجموع ما يقدمه النحو العلمي، مع تكييفها محكما طبقا لأهداف التعليم وظروف العلمية التعليمية، فالنحو التربوي يقوم على أسس لغوية ونفسية وتربوية، وليس مجرد تلخيص للنحو العلمي[2] وذلك بهدف ربط الواقع المعاش للمتعلم بما يتعلمه في حجرة الدرس فلا فائدة من الاقتصار على حفظ المعلومات فهذه المعلومات تعتبر غاية، وهذه الغاية بهدف تحقيق وسيلة للممارسة والتطبيق.

ولقد حدد "محرز الغنام" مبادئ ثلاثة يقوم عليها مفهوم الترابط الوظيفي بين مقررات العلوم والمجالات المهنية ونقلناها عن الدكتورة "طيبة سعيد السليطي" وهي كالتالي:

1-وظيفة المادة الدراسية. 2-الاهتمام بالجانب التطبيقي للمفاهيم العلمية.

3-التفاعل مع القضايا الاجتماعية.

---

[1]- علي بن مؤمن ابن محمد ابن علي احمد النحوي ابن عصفور،المقرب، تحقيق: عادل أحمد وعلي معوض، دار الكتب العلمية للنشر، لبنان، ط1، 1998م، ص67.

[2]- ينظر: عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد الرابع، معهد العلوم اللسانية والصوتية، جامعة الجزائر، ص19.

أ- وظيفة المادة الدراسية:

وهذا المبدأ يلقى على عاتق المعلم ويتمثل في تبيان وظيفة المادة الدراسية والتي يقصد بها الهدف من تعلمها. فاللغة قد تدرس باعتبارها وسيلة وقد تدرس باعتبارها غاية. ثم أن الدرس النظري وحده لا يف بغرض تعلم اللغة بصورة مثلى، فالممارسة والمداومة على الاستعمال أمر مهم من أجل تحقيق فكرة الوظيفية.

ب- الاهتمام بالجانب التطبيقي للمفاهيم العلمية:

ويتمثل في حرص المعلم على تلقين اللغة الصحيحة لطلابه وممارستها بصورة صحيحة، داخل وخارج المؤسسة الدراسية.

ج- التفاعل مع القضايا الاجتماعية:

تهيئة المتعلم للاتصال بالمجتمع ومواجهة مشكلاته والتفاعل مع الواقع.

وهنا تكمن خدمة العلم ومساهمته في تقدم المجتمع فمن الأنسب أن يخرج المتعلم بتصور حول المشكلات التي تحول دون تقدم المجتمع، ومن ثم يتم تدريبه من خلال ما يعرض له من مواقف وظيفية[1].

إذن فمتعلم اللغة يحتاج إلى نحو. ليس كقواعد نظرية تحفظ عن ظهر قلب و(إنما كأنماط عملية تكتسب باليد).

3-وظيفة وأهداف تدريس النحو:

ولدراسة قواعد اللغة أهداف وفوائد كثيرة يمكن تلخيصها فيما يلي:

-تقويم ألسنة التلاميذ وعصمتهم من الخطأ في الكلام وتكوين عادات لغوية صحيحة لديهم، وذلك بتدريبهم على استعمال الألفاظ والجمل والعبارات استعمالا صحيحا يصدر من غير تكلف ولا جهد، وتعويدهم التدقيق في صياغة الأساليب والتراكيب حتى تكون خالية من

[1]- ينظر، طيبة السعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2002م، ص117-120.

الخطأ النحوي الذي يذهب بجمالها، وفي ذلك اقتصاد للوقت والمجهود بالنسبة للتلميذ عند مراجعته ما يكتب، وبالنسبة للمدرس حينما يقوم بتصحيح تعبير التلاميذ تحريريا أو شفويا.

-تنمية ثروتهم اللغوية، وصقل أذواقهم الأدبية بفضل ما يدرسونه ويبحثونه من الأمثلة والشواهد والأساليب الجيدة والتراكيب الصحيحة البليغة.

-تعويدهم صحة الحكم ودقة الملاحظة ونقد التراكيب نقدا صحيحا، والتميز بين الخطأ و الصواب فيما يسمعون وما يقرؤون، وذلك نتيجة لتحليل الألفاظ والأساليب ومراعاة العلاقة بينها وبين معانيها، والبحث في وضعها وبيان سبب ما يطرأ عليها من غموض أو وضوح، أو ركاكة أو جودة وفهم وظائف الكلمات في الجمل فهما جيدا سريعا يساعد على إدراك معاني الكلام والأساليب.

-تيسير إدراكهم للمعاني والتعبير عنها بوضوح وسلامة، وجعل محاكاتهم للصحيح من اللغة التي يسمعونها أو يقرؤونها مبنيا على أساس مفهوم بدلا من أن يكون مجرد محاكاة آلية[1].

-شحذ عقولهم وتدريبهم على التفكير المتواصل المنظم لأنهم في أثناء تعلمها يفكرون في الألفاظ والمعاني المجردة لا في الأشياء المحسوسة، كما يتعقلون الفروق الدقيقة بين التراكيب ومفرداتها وأثر العوامل عليها، فهي وسيلة عظيمة من وسائل التربية الذهنية, ومقدمة لتعليم التلاميذ المعقولات، ولذلك تقول المربية (براكمبري) في كتابها الثمين عن تدريس القواعد: "إذا علمت القواعد فينبغي أن تعلم لغرض دائم هو تشجيع التفكير" كما ترى أن اثر دراستها لا يتجلى إلا بين سن الرابعة عشر والسادسة عشر، أي في سن المراهقة.

-تعينهم على ترتيب المعلومات اللغوية وتنظيمها.

-تساعدهم على فهم التراكيب المعقدة والغامضة، وتبين أسباب غموضها، وتفصل أجزاءها تفصيلا يساعد الطلاب على تركيبها من جديد تركيبا واضحا لا تعقيد فيه ولا غموض.

[1]- محمد صالح سمك، فن تدريس اللغة العربي، المرجع السابق، ص632.

-توقفهم على أوضاع اللغة وصيغها؛ لأن قواعد النحو إنما هي وصف علمي لتلك الأوضاع والصيغ، وبيان التغيرات التي تحدث في ألفاظها، وفهم الأساليب المتنوعة التي يسير عليها أهلها وهذا كله ضروري لمن يريد أن يدرس اللغة دراسة فنية.

-والطلاب الذين يدرسون لغة أجنبية إلى جانب لغتهم القومية يجدون في دراسة قواعد لغتهم ما يساعدهم على فهم اللغة الأجنبية؛ لأن بين اللغات قدرا مشتركا من القواعد العامة كأزمنة الأفعال والتعجب والنفي والاستفهام والتوكيد والاستثناء...إلخ، وكثيرا ما يستعين المدرس على تفهيم الطلبة قاعدة من قواعد اللغة الإنجليزية أو الفرنسية-مثلا-بما يماثلها في اللغة العربية، ولذلك يحسن في تلك الأحوال جعل الموازنة بين هذه القواعد المشتركة في اللغات أساسا جوهريا في التدريس[1].

4-طرق تدريس القواعد النحوية:

هناك طرق وأساليب متعددة في تدريس القواعد النحوية سنحاول ذكر ثلاثة طرق منها:

4-1-الطريقة القياسية:

"تعتبر من أقدم الطرق في التدريس القواعد النحوية والصرفية والقياس هو انتقال الفكر من الكل إلى الجزء من العام إلى الخاص، ومن المقدمات إلى النتائج فهي تبدأ بتقديم القاعدة النحوية ومن ثمة توضيحها ببعض الأمثلة المحددة والمباشرة من قبل المعلم وبعدها يأتي التطبيق فتعزز وترسخ القواعد في أذهان التلاميذ بتطبيقها على حالات مماثلة"[2]. فهي إذا تبدأ بالأشياء المجردة وهي ذكر القاعدة وبعدها محاولة استنتاج واستخراج النتائج الموجودة في الأمثلة المعطاة، وفي الأخير يعزز الفهم عن طريق تمرين تطبيقي، وعموما

[1]- حسني عبد الباري عمر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، مركز الإسكندرية للكتاب، 2005، ص281.

[2]- راتب قاسم عاشور، ومحمد فؤاد لحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظري والتطبيقي، دار المسيرة، ط2، 2007م، ص111.

فهي تقتصر على أربعة خطوات رئيسية وهي:" التمهيد، عرض القاعدة، تفصيل القاعدة، ثم التطبيق"[1].

إن مزايا هذه الطريقة سهلة وسريعة لأنها " تتيح للمعلم التحكم في المنهاج المقرر وتوزيعه على مدار العام بسهولة ويسر"[2].كما أن الطلاب بموجبها تنمو عادات التفكير الجيد لديهم، وهذا ما يؤدي إلى اكتساب القواعد النحوية عن طريق الحفظ، "لأن الحفظ هو سبيلها الوحيد، فحفظ القاعدة هو الذي يعين على تذكرها"[3].

لكن ما يعاب عن هذه النظرية هو اقتصارها عن الحفظ دون الفهم. "فهي ضارة وغير مفيدة لأنها تستغل عقل التلاميذ لحفظ القواعد واستظهارها على أنها غاية في حد ذاتها"[4]. ومن ثمة فهي تشغل عقل التلاميذ عن التفكير والابتكار وتصبح المعلومات عرضة للنسيان والزوال، لأن المعلومة إذ لم يتوصل إليها عن طريق التفكير غالبا ما تزول أو تكون صعبة الاستذكار.

4-2- الطريقة الاستقرائية:

"الاستقراء هو الأسلوب الذي يسلكه العقل في تتبع مسار المعرفة ومدارجها ليصل به إلى المعرفة في صورتها الكلية بعد تتبع أجزائها"[5]. فهو إذا عكس القياس، الذي ينتقل الفكر فيه من الحقائق الجزئية وصولا به إلى الحقائق الكلية عن طريق الاستنباط والاستنتاج.

"وتعود جذور هذه الطريقة إلى الفيلسوف الألماني" فريديرك هاربات " في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، مفادها أن الطفل يتعلّم حقائق جديدة في ضوء خبراته السابقة، ويرتب الدرس خلالها إلى عدة نقاط هي: المقدمة، العرض، الربط، القاعدة أو

---

[1]- طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية منهاجها وطرق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2005م، ص183.

[2]- راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد لحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظري والتطبيقي، ص112.

[3]- طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية منهاجها وطرق تدريسها، مرجع سابق،ص182.

[4]- راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظري و التطبيقي، مرجع سابق، ص112

[5]- طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية منهاجها وطرق تدريسها مرجع سابق، ص188.

الاستنباط، تطبيق"[1] ففي المقدمة يقوم الأستاذ بتهيئة طلابه وا إثارة دافعيتهم بشتى الطرق والوسائل مع طرح تساؤلات حول الدرس السابق، لأن المعارف السابقة تسهل وتسير اكتساب المعارف الجديدة، أما في العرض- وهو لب الدرس- فيقوم المعلم بعرض الحقائق والمتمثلة أساسا في الأمثلة والشواهد تستقرا من طرف التلاميذ مع إعانة من طرف المعلم على فهمها.

أما مرحلة الربط فيقصد بها ربط الأمثلة بعضها ببعض، ويقصد بها أيضا، أن يربط الطالب ما تعلمه اليوم وما تعلّمه في الأمس.

وفي استنتاج القاعدة يلجأ المعلم إلى طرح التساؤلات التي من شأنها أن تيسر على الطلب استنتاج القاعدة النحوية، وا إذ تعذر استنتاجها أو عسر فهمها "وجب على المدرس ذكر أمثلة أخرى مساعدة، أو حتى إعادة الدرس وتوضيح الأمثلة بشكل أفضل لكي تستنتج القاعدة استنتاج صحيحا"[2].

أما آخر مراحل هذه الطريقة هي مرحلة التطبيق، فبعد استنتاج القاعدة تختتم بتطبيق يدعم ويرسخ هذه القاعدة في أذهان الطلبة، كما يساعدهم هم على ممارسة ما تم تعلمه بإتقان، فالفهم الجيد يؤدي إلى حصول عمل جيد أثناء التطبيق والعكس صحيح، كما أن التطبيق من شأنه أن يساعد الطلبة الذين تعذر عليهم فهم القاعدة المدروسة.

إن من أهم مزايا هذه الطريقة أنها تعتمد على المعلومات السابقة الجزئية للوصول إلى المعلومات الجديدة الكلية، فإن ما يميزها وجود تفاعل وحركية بين المعلم والتلاميذ باعتمادها على أسلوب الحوار والمناقشة عند تحليل الأمثلة، دون أن ننسى مختلف العمليات العقلية من تفكير، وتخيل وذكاء، تتضافر في استنباط القاعدة.

[1]- راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظري والتطبيقي، ص112.

[2]- طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية منهاجها وطرق تدريسها، مرجع سابق، ص191.

لكن ما يعاب عن هذه الطريقة أيضا أنها قليلة السرعة في إيصال المعارف إلى أذهان التلاميذ مقارنة بالطريقة القياسية إضافة إلى "قلة الأمثلة حيث يكتفي المدرس بمثالين أو ثلاثة، وغالبا ما تكون متقطعة مبتورة من موضوعات مختلفة فتكون غير قادرة على تحقيق غاية تعبيرية في نفس التلاميذ ولا تثير فيهم شوقا إليها ولا إلى القاعدة التي سيدرسونها"[1].

4-3- تدريس القواعد النحوية من خلال النص الأدبي المتكامل:

تعتبر هذه الطريقة مكملة ومعدلة للطريقة الاستقرائية- سالفة الذكر -وهي المعمول بها في التدريس وفقا لمنهاج المقاربة البنائية التي تتخذ من المقاربة النصية أساسا لها، فجميع فروع اللغة العربية تدرس وفق صورة متكاملة وموحدة، " فالنص يشكل محور الفعل التربوي لنشاطات اللغة العربية حيث ينطلق من أثناء التحليل ويصل إليه عند الانتهاء"[2]، أي يتم بناء درس القواعد بالرجوع إلى النص وذلك باستخراج الأمثلة منه".

"إن ما يميز هذه الطريقة أنها تمزج القواعد باللغة نفسها، وتعالجها في سياق لغوي علمي وأدبي متكامل، وأنها تقلل من الإحساس بصعوبة النحو، وتظهر قيمته في فهم التراكيب، وتجعله وسيلة لأهداف أكبر هي الفهم والموازنة والتفكير المنطقي المرتب زيادة على أنها تعتمد على القراءة وتجعلها مدخلا للنحو، وتجعل من تذوق النصوص مجالا لفهم القواعد لتمزج بذلك بين العواطف والعقل، وأن مزج النحو بالتعبير الصحيح يؤدي بطبيعة الحال إلى رسوخ اللغة العربية وأساليبها رسوخا مقرونا بخصائصه الإعرابية، وهي أخيرا تدرب على القراءة السليمة وفهم المعاني وتوسيع دائرة معارف الطلبة وتدربهم على الاستنباط"[3]. وانطلاقا من هذا فالقواعد النحوية تدرس وفق أسلوب تكاملي مع جميع الفروع اللغوية الأخرى وليس منعزلا عنها.

---

[1]- راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب التدريس اللغة العربية بين النظري والتطبيقي، مرجع سابق، ص115.

[2]- مناهج السنة الثانية ثانوي، ص66.

[3]- طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية منهاجها وطرق تدريسها، مرجع سابق، ص196.

الفصل الأول:

الإصلاح التربوي والمقاربة البنائية

أولا: الإصلاح التربوي

1-نبذة عن مناهج التعليم التقليدية

2-لماذا المقاربة البنائية

ثانيا: بيداغوجيا المقاربة البنائية

1-المقاربة البنائية

2-أدوار المعلم وسمات كل منها في التدريس البنائي

3-الارتباط بين الأوجه الثلاثة للمتعلم في ظل البنائية

4-أساليب التقويم في إطار البنائية

أولا: الإصلاح التربوي

1-نبذة عن مناهج التعليم التقليدية:

لقد سيطرت المناهج التقليدية على قطاع التعليم في الجزائر لمدة زمنية محددة، إذ كان همها الوحيد هو توصيل أكبر قدر ممكن من المعارف والمعلومات للمتعلم متجاهلا اتجاهاته واهتماماته وحتى طريقة توصيل هذه المعلومات، فهي بذلك مجرد تحصيل. "إن البيداغوجيا التقليدية تعليمية تقارب بالكم والخدمات في ضوء منطق تحصيلي"،[1] والمقصود بالبيداغوجيا التقليدية هنا بيداغوجيا المقاربة بالمضامين (المحتويات) وكذلك بيداغوجيا المقاربة بالأهداف وبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات الذين يمثلون أهم الطرق التي كانت سائدة ومعتمدة قبل المقاربة البنائية، وسنحاول أن نتطرق لكل واحدة منها بقليل من التفصيل.

-البيداغوجيا:

"أصلها لاتيني، وهي تعني في أصل وضعها عند اليونان فن تربية الأطفال وتوجيههم. فهي تهتم من هذه الناحية بأهداف التربية وقيمها المتعلقة بالجوانب الفردية والاجتماعية للمتعلم"[2]. ويعرفها عبد السلام عزيزي بقوله:" وهي مجموعة الطرائق والتقنيات والخطوات التي تميز مادة معينة (فن التعليم)يداغوجية القر اءة، الحساب، العلوم الطبيعية... أو نشاطا أساسيا يجب تحفيزه عند المتعلم"[3] فهي بهذا إعداد ونشر معارف، والتعليم يصبح في شكل بناء نظري.

[1]- مصطفى بن بيلس: المقاربة بالمشكلات في ضوء العلاقات بالمعرفة سلسلة من قضايا التربية، م و الوثائق التربوية، عدد 38، 2004م، ص1.

[2]- خير الدين هني: مقاربة التدريس بالكفاءات، دار المدني للنشر والتوزيع، جوان 2005م، ص127.

[3]- ينظر:عبد السلام عزيزي، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار ريحانة للنشر والتوزيع، الجزائر، ص103.

-المقاربة:

-التعريف اللغوي:

جاء في لسان العرب للعلامة ابن منظور (ت711هـ) في مادة (ق.ر.ب) القرب نقيض البعد، قرب للشيء بالضم يقرب قربا وقُربانا وقِربانا أي دنا فهو قريب الواحد والاثنان والجمع في ذلك سواء[1].

- التعريف الاصطلاحي:

هي الكيفية العامة لإدراك ودراسة مسألة ما، ويعرفها فريد حاجي بقوله: "هي تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطة أو إستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب من طريقة، ووسائل، ومكان، وزمان وخصائص المتعلم، والوسط والنظريات البيداغوجية"[2].

1-1-بيداغوجيا المقاربة بالمضامين:

"تعتمد على الطريقة الإلقائية كما تتميز باحترامها لمنطق المادة واكتشاف المعارف النظرية والاهتمام بالتعليم الموسوعي غير المتخصص، مع عدم الاهتمام بمجالات التطبيق المعارف، وكذا بآليات تطبيقها كما تتميز بصعوبة اختيار وسائل التقويم"[3].

فهذا يعني أن المقاربة بالمضامين تعد تعليم مجموعة أو قائمة من المحتويات لمواد التعليم لا بد من إيصالها وتبليغها للمتعلم، الذي يكتسب المعرفة بعد قطعه لمسار دراسي معين، ودور المعلم يتمثل في تلقين المعارف والمهارات التي تعد الأساس في تصور هذا النموذج.

---

[1]- أبو الفضل جمال الدين بن مكرم ابن منظور، لسان العرب، المجلد الأول (مادة قرب)، دار صادر، بيروت، ص662.

[2]- فريد حاجي، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية، سلسلة موعدك التربوي، العدد 17، ص02.

[3]- إلهام خنفري، رسالة ماجستير، مدى فعالية الاختبارات التقويم في الكشف عن الكفاءات النهاية عند تلاميذ التعليم المتوسط في مادتي الرياضيات واللغة العربية، جامعة منتوري، قسنطينة 2008م، ص95.

" إن المتتبع لبيداغوجيا المحتويات يجدها تحتوي على عناصر لعل أهمها ما يلي:

-**المحتوى:** وهو جزء من مادة معرفية، وهو الموضوع الذي يقوم عليه التعليم مثال: الأفعال الخمسة، الفعل الثلاثي المجرد، الأفعال الناقصة...

-**القدرة:** هي ما نمارسه من نشاط سواء أكان نشاطا معرفيا، أم نفسيا حركيا، والقدرة تتجلى في تفعيل المحتوى ومن أمثلة ذلك: تلخيص، تركيب، قراءة... هذه قدرات معرفية.

-كتابة، إنشاء، رسم جدول...هذه قدرات حركية.

-الاستماع، الاتصال، الدخول في علاقات مع الآخرين...هذه قدرات انفعالية.

علما أن بعض القدرات قد تكون معرفية حركية انفعالية في آن واحد مثل القدرة على الكتابة.

-**الهدف المميز:** هو نشاط معرفي أو نفسي حركي يمارس على محتوى مثل:

-يكتب المتعلم جملة فعلية فعلها متعديا أو لازم.

-يقرأ المتعلم نصا قراءة مسترسلة ومعبرة.

-يوظف المتعلم المفعول به في جملة مفيدة.[1]

وانطلاقا من هذا فقد كانت هذه المناهج تسلط الضوء على أحد أقطاب العملية التعليمية وهو المعلم، الذي يعتبر مصدرها الأساس، والمتعلم –وهو المستهدف- مجرد متلقي للمعارف والمعلومات يقوم حفظها تحسبا للامتحانات فهي إذن "عملية نقل المعلم للمعلومات التي تحتويها المناهج إلى الطلاب ملخصا بغرض إعدادهم للامتحانات وليحكم المعلم بالتالي على مدى نجاحه في التعليم وما تقرره المدرسة وتراه ضروريا للطلاب بغض النظر على احتياجاته وقدراته وميوله، بعيدا عن الوسط الاجتماعي والحياة التي تنتظره"[2] فهي بهذا

[1]- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة أولى من التعليم المتوسط، اللغة العربية ، اللغة الأمازيغية، اللغة الفرنسية، اللغة الإنجليزية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر، أفريل 2003م، ص7.

[2]- توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحية، المناهج التربوية الحديثة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2000م، ص22.

تمجد المعرفة النظرية دون الاهتمام بمجالات تطبيقها، كما أنها تعتمد على الحفظ والاستظهار كوسيلتين أساسيتين في العملية التعليمية "كانت اهتمامات المناهج التقليدية منصبة حول المحتويات بجميع أشكالها ونقلها إلى المتعلمين عن طريق التلقين في الغالب والغاية في ذلك كم المعلومات المقدمة وحشو عقول التلاميذ بها وبالتالي سلبتهم العملية التعليمية"[1].

وبعد فشل هذه البيداغوجيا انتقل التعليم منها إلى بيداغوجيا المقاربة بالأهداف التي سنحاول أن نسلط الضوء عليها.

1 - 2 -بيداغوجيا المقاربة بالأهداف:

تعود جذور هذه المقاربة إلى علم النفس السلوكي أو المدرسة السلوكية التي كان من أشهر روادها بافلوف Pavlov، سكينير Skinner وآخرون، حيث ظهرت في النصف الأول من هذا القرن فهي: " ترجع الجذور العلمية للأهداف واستعمالاتها إلى علم النفس السلوكي الذي نشأ بدوره وتطو ّر خلال النصف الأول من هذا القرن، إلاّ أنه ظهر واضحا للغاية في منتصف الستينات، ومع بداية السبعينات أصبحت الموجة السلوكية القائمة على استعمال الأهداف السلوكية الظاهرة السائدة في التربية المدرسية"[2].

إن المقاربة بالأهداف تعتمد على مبدأ المثير والاستجابة، فالمعلم اعتاد وألف إصدار منظومة من الاستجابات، فأصبح السلوك بذلك إنتاج شبه آلي، أي أن المتعلم تعود على بعض المثيرات التي كانت تنتج عنها مجموعة من الاستجابات كلما ظهر نفس المثير.

[1]- رمضان أرزيل محمد حسونات، نحو إستراتيجيةالتعليم بمقار بة الكفاءات، ج1، دار الأمل للطباعة والنشر، تيزي وزو، 2002م، ص208.

[2]- محمد زياد حمدان، قياس كفاية التدريس بوسائل وأساليب معاصرة التربية الحديثة، 200م، ص85.

"لقد كانت المقاربة بالأهداف تهتم بتعليم السلوك، الذي يعني بالدرجة الأولى تعليم كيفية الرد والاستجابة لوضعية ما، دون أن ينطوي هذا الرد على إمكانية التكيف مع الوضعية المذكورة"[1].

لهذا فقد "كان اهتمام الباحثين في مجال التربية مسلط على التدريس بالأهداف في الممارسات اليومية للتعليم والتعلم، واعتمد التدريس بالأهداف على تحديد المستويات المتسلسلة للأهداف ومحاولة التعرف على التقنيات المختلفة لصياغتها، وخاصة الأهداف الإجرائية إضافة إلى تصنيف الأهداف وفقا لمجالات معرفية وجدانية"[2]، فهي بهذا قد حاولت تنظيم العملية التعليمية من خلال وضع إستراتيجية تضمن تعيين الأهداف المرجوة من الفعل التربوي "بالاعتماد على صوغ الإجراء باستعمال عبارات سلوكية قابلة للملاحظة والقياس ومرفقة بشروط الإنجاز ومعاييره"[3]، كما أن البيداغوجيا "حاولت وضع المتعلم في مركز فعل: تعليم-تعلم، أي هنالك تواصل، كما تمكن المتعلم من حصر الغايات والأغراض بكيفية أفضل، كما تتميز بتقليص مبادرة كل من التلميذ والمعلم"[4].

-أهم النظريات التي مهدت لظهور بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات:

***النظرية البنائية:**

إذا كانت المقاربة بالأهداف اقترنت في ظهورها بالمدرسة السلوكية التي كانت تحصر التعليم في مبدأ المثير والاستجابة. فإن المقاربة بالكفاءات اقترنت بالمدرسة البنائية التي كان من أشهر زعمائها كل من "جان بياجيه Jean piaget" و"فليب برونر Phlippe Bronner" إذ" جاءت بيداغوجيا الكفاءات كخلفية عملية للنزعة البنائية التي يمكن اعتبارها كرد فعل على

[1]- ينظر: فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2000م، ص07.

[2]- ينظر: زيتوني عبد القادر وآخرون، تدريس التربية البدنية والرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ص58،59.

[3]- إلهام خنفري،" رسالة ماجستير"، مرجع سابق، ص96.

[4]- ينظر: مختار مراح وزميله، مقاربة الكفاءات موجه إلى جميع الأساتذة (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، ص45(بتصرف).

الحركة السلوكية التي تعتمد عليها المقاربة بالأهداف ومن الرواد الأوائل للنزعة البنائية السيكولوجي السوسيري "بياجيه Piaget" و"برونر Bronner"".[1]

والبنائية تهتم بالدور النشيط الذي يؤديه المعلم خلال العملية التعليمية، فالمتعلم خلالها يقوم بالتفسير انطلاقا من خبرته السابقة، فيقوم باستقبال المثيرات ويقوم بالربط بينها، فهو عنصر نشيط وفعال وصاحب قرار فيقوم بمعالجة المثيرات على نحو منظم وبطريقة ذكية وصولا إلى المعلومات الجديدة، وهذا انطلاقا من الخبرات التي اكتسبها في الوسط الذي يعيش فيه، فتصبح بذلك المعرفة عملية تبنى ولا تنقل فيشترك كل من المعلم والمتعلم في تكوينها، لهذا ترى البنائية "أن الطفل لا يأتي إلى المدرسة بعقل فارغ بل لديه خبرات مسبقة يمكن البناء عليها"[2]، يعني أن ما تعلمه الفرد في السابق، هو الذي يساعده وبدرجة كبيرة على مواجهة مختلف الوضعيات في المستقبل "يمكن تمثيل التعليم في إطار هذه النظرية بالنموذج التالي:

الإنسان (البنى العقلية) ← تفاعل مع الخبرة الحياتية ← إعادة ترتيب وتنظيم ما تعلمه ←فهم وا ٍدراك العلاقات (تعلم)"[3]، وانطلاقا من هذا نجد أن المقاربة بالكفاءات ركزت على العمل الذي يقوم به المتعلم أثناء العملية التعليمية، فجعلته أساس التدريس الفعال والمجدي ومحور الفعل التعليمي، مع إهمال دور المعلم والمتمثل في حسن التوجيه مع إثارة الإشكاليات المختلفة التي تساعد المتعلم على بناء معلوماته وصولا إلى المشكلة التي يواجهها في وضعيات مختلفة. وتمثل هذه المرجعية الناحية البسيكولوجية أو النفسية التي مهدت لظهور هذه المقاربة بالكفاءات، أمّ ا من الناحية اللغوية فيمكن إدراج النظرية الآتية:

[1]- مختار مراح وزميله، مقاربة الكفاءات، مرجع سابق، ص6.

[2]- فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات والأبعاد والمتطلبات، مرجع سابق، ص8.

[3]- إلهام خنفري،" رسالة ماجستير"، مرجع سابق، ص88.

*** النظرية المعرفية لاكتساب اللغة عند تشومسكي:**

إن نظرية **تشومسكي Chomsky** لها مكانتها في بيداغوجيا الكفاءات فلقد جاءت نظريته كرد فعل عن الاتجاه السلوكي-كما هو معروف- "وأقر بأن هناك جهاز عند كل إنسان: اسمه جهاز اكتساب اللغة يمكنه من اكتساب اللغة، ومن ثمة فإن البنية العقلية عند "Chomsky" فطرية وظيفتها توليد وبناء جمل لغوية صحيحة غير منتهية، وتمر بثلاث مراحل أساسية (البنية السطحية، مرحلة بناء الجملة، البنية العميقة) فالبنية السطحية (مرحلة المداخلات) ترتبط بما يتعلمه الفرد ويكتسبه في مجتمعه اللغوي من عناصر لغوية صحيحة (أسماء، أفعال)، أما مرحلة بناء الجملة، فهي التي تتمثل في العمليات الوسيطية المرتبطة بالملكة الفطرية القادرة على التوليد والتأليف، وهي غير قابلة للملاحظة.

أما البنية العميقة أو مرحلة المخرجات، فهي تعبر عن وظيفة الملكة أو البنية اللغوية الفطرية والتي تتألف وتتكون من خلال سلوكات أو إنجازات"[1].

وقد ركز **Chomsky** في النظرية –كما هو معروف- على مصطلحين أساسيين هما القدرة أو الكفاءة والأداء وعموما فنظرية "تشومسكي" مكملة لنظرية "بياجيه" في مجال اكتساب اللغة، فهي بذلك تساعد على إثراء بعض المفاهيم المتعلقة ببيداغوجيا الكفاءات مثل القدرة أو الكفاءة و الانجاز والإبداع.

*** اللسانيات النصية:**

"تحول اهتمام اللسانيات في العقود الأخيرة من القرن العشرين من الجملة إلى النص، وهذا بعد سيطرة الجملة لمدة على الدراسات اللسانية، وبعدها جاءت الحاجة إلى ما أصبح بعرف بلسانيات النص والذي يتم من خلاله التركيز على النص وعلى القواعد التي تتحكم في بناءه وترابط أجزاءه، فلسانيات النص تسلم في ميدان تعليم اللغة بمبدأ المقاربة النصية

[1]- ينظر: يحي بعيطيش، محاضرات من اللسانيات التعليمية قدمت لدى طلبت السنة الثالثة بالمدرسة العليا لأساتذة بقسنطينة أيام 2، 9، 16 ماي 2007، الموسم الدراسي 2007/2006م.

لتحقيق الكفاءة النصية ضمن المقاربة بالكفاءة اللغوية أساس كفاءة نصية، أي كفاءة فهم وتأويل وا ٍنتاج نصوص، لا حشد لجمل معزولة عن سياقاتها"[1].

إضافة إلى اللسانيات النصية فهناك اللسانيات الاجتماعية، وكذلك اللسانيات التطبيقية خاصة ما تعلق الأمر منها في مجال التعليمية والذي عرف تطورا كبيرا في العقود الأخيرة من القرن العشرين "وخاصة مع المقاربة التبليغية التي يمكن أن تتكيف أو تدمج بسهولة مع المقاربة بالكفاءات من خلال مجموعة الكفاءات، كالكفاءة اللغوية المتمثلة في الإلمام بالعناصر الصرفية والنحوية والمعجمية وحتى الصوتية، وكذلك القدرة على فهمها واستعمالها للتبليغ، والكفاءة الاجتماعية والثقافية والمتمثلة في القدرة على تكييف الخطاب وفقا لمكونات الموقف التبليغي (مكان،ز مان، نوع العلاقة الاجتماعية بين المتخاطبين، حدث التواصل...)

والكفاءة الخطابية أو النصية المتعلقة بتنظيم الخطاب أو النص وفهمه وتأويله والكفاءة الإستراتيجية كقدرة على تعويض ما يفقده المتواصل من عناصر لغوية بوسائل لغوية وغير لغوية يلجأ إليها مستعمل اللغة حتى لا يتلكأ في الكلام أو يقطع استرسال كلامه.

وفي الأخير الكفاءة السيميائية، والمتمثلة في القدرة على فهم العلامات غير اللغوية واستعمالها، وهذه العلامات تأتي مصاحبة للكلام أو معوضة له، مثل العناصر الصوتية (نبر وتنغيم...)والإشارات كتعبير الوجه، وهي جزء لا يتجزأ من اللغة المراد اكتسابها"[2].

يضيف الأستاذ "يحي بعيطيش" في محاضراته كل من اللسانيات الوظيفية والتداولية وا ٍسهاماتهما في بيداغوجيا الكفاءات. "فاللسانيات الوظيفية تربط اللغة بالحياة من خلال ربط بنيتهما بالوظيفة التبليغية وتمثل لها من خلال نظرية النحو الوظيفي ، التي تجعل النحو نظرية لغوية شاملة موضوعه الأساس وصف الملكة أو الكفاءة التبليغية وتفسيرها، فهذه

[1]- يحي بعطيش، محاضرات في اللسانيات التعليمية، مرجع سابق.

[2]- المرجع نفسه، مرجع سابق، بتصرف

الأخيرةلا تقتصر على الكفاءة اللغوية أو النحوية وا ٍنما تشمل ست ملكات أو كفاءات وهي: الكفاءة اللغوية، الكفاءة المنطقية، الكفاءة المعرفية، الكفاءة الإدراكية، الكفاءة الاجتماعية الكفاءة الشعرية، وجل هذه الكفاءات قريبة من مفاهيم بيداغوجيا الكفاءات.

أما اللسانيات التداولية فتشترك مع المقاربة بالكفاءات في أن كليهما ينادي بضرورة ربط اللغة بالاستعمال الحقيقي لها، فالمتعلم الذي يعيش في بيئة معينة تختلف مدونته اللغوية عن الذي يعيش في بيئة أخرى، ويرتبط استعماله بها"[1].

1-3-بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات:

تعتبر بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات تصورا بيداغوجيا حديثا في المنظومة التربوية الجزائرية، جاء هذا المسعى البيداغوجي بعد فشل المقاربة بالأهداف في مسايرة مختلف التصورات الحاصلة في جميع الميادين، فالتعليم في ظل هذا النموذج لم يعد مجر ّد تلقين معارف ومفاهيم، بل أصبح إجراء يهدف إلى جعل الفعل التربوي منتوجا، وهذا من خلال وضع المتعلم في جوهر العملية التعليمية.

-الكفاءة:

أ-التعريف اللغوي:

جاء في لسان العرب لابن منظور في مادة (ك ف أ) الصيغ والمعاني التالية:" كفاه على الشيء مكافأة وكفاءا : جزاه والكفء، النظير وكذلك الكفء والكفوء والمصدر الكفاءة وتقول لا كفاء له بالكسر وهو في الأصل مصدر: أي لا نظير له والكفء النظير المساوي، ومنه الكفاءة في النكاح وهو أن يكون الزوج مساويا للمرأة في حسبها ونسبها ودينها وغير ذلك..."[2]، فالكفاءة لعمل معين هي القدرة على إنجازه.

[1]- يحي بعطيش، محاضرات في اللسانيات التعليمية، مرجع سابق، بتصرف.

[2]- أبو الفضل جمال الدين بن مكرم ابن منظور، لسان العرب، المجلد الأول، مادة كفأ، دار صادر، بيروت، ص139.

ب-التعريف الاصطلاحي:

الكفاءة باللغة الفرنسية "La competence" وقد ظهرت بالولايات المتحدة الأمريكية بمعالم مختلفة، فلقد تعددت تعاريفها "فهي كلمة أسفنجية على حد تعبير Albar Jachn فكما يمتص الإسفنج شيئا فشيئا المواد التي يصادفها، تثرى كلمة كفاءة بكل المفاهيم التي يعطيها لها مستعملوها"[1].

إن منهاج المقاربة بالكفاءات منهاج جديد وحديث التطبيق في الوسط التربوي الجزائري، حيث تسعى هذه المقاربة إلى تكييف الفرد مع محيطه التطبيقي والاجتماعي والثقافي والاقتصادي، ليكون عنصرا مثالي وا يجابي قادر على بناء وتكوين ذاته بنفسه.

إن هذه البيداغوجيا تعتمد على التخطيط أثناء حل الوضعيات المعترضة، والتي من شأنها اكتساب الفرد المتعلم لتعلمات نافعة وضرورية، هذه الوضعيات تكون مناسبة لقدرات التلاميذ، كما تتميز بطابع إشكال حل يوضع التلميذ فيه ويحاول إيجاد المخرج والحل بنفسه وبالتالي الانتقال إلى منطق التعلم عن طريق الممارسة، وهنا يتحول دور المعلم من ملقن للمعلومات إلى منشط ومحفز للتلميذ باعتباره المحور الأساسي في عملية التعلم، كما أنه مطالب بالقيام بعملية التقويم لمستويات المتعلمين وهذا من خلال الاختبارات المبرمجة في كل ثلاثي، فيتأكد من خلالها على مدى ترسيخ وبناء التعلمات السابقة في أذهان التلاميذ وبالتالي يتمكن من معرفة الفروق الفردية الموجودة بين التلاميذ، مع إعطاء حكم قيمي لمستوى كل تلميذ، يتوج هذا الحكم بمنح شهادة أو عدمها.

وقصارى القول أن التدريس والتقويم بالكفاءات "هو التجسيد الواقعي للمعارف والمهارات المبنية بالتكوين والخبرات المرسخة عبر التجارب والوضعيات والمواقف المتباينة أو المتشابهة"[2].

---

[1]- وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية-الكتاب السنوي-شارع محمد خليفي-حسين داي، الجزائر، ص309.

[2]- إلهام خنفري: رسالة ماجستير، مرجع سابق، ص132.

2-لماذا المقاربة البنائية:

- في ظل التغيرات التربوية التي يشهدها العالم المعاصر، أصبح الهدف الجوهري للأنظمة التربوية الانتقال من الدور السلبي للمتعلم إلى الدور النشيط والفعال له في العملية التعليمية ويتم ذلك بالاعتماد على عدد من النظريات منها النظرية البنائية التي تعمل على بناء المتعلم للمعرفة التي يكتسبها وذلك بالاعتماد على معارفه وخبراته السابقة، مما ينمي قدرته على حل ما يواجهه من مشكلات عن طريق دفعه للبحث والاستقصاء والتعاون مع زملائه، وتعزيز ثقته بنفسه ومساعدته على تذكر المعلومات التي تعلمها، وا ٍثارة انتباهه[1].

- الاهتمام بالأنشطة التعلمية في العلوم في كل مراحل التعليم، فالفرد هو الوحيد الذي يستطيع بناء تفكيره ومن خلال الأنشطة يمكن إثارة تفكير طلاب لفهم المعلومات التي أمامهم، فإن كانت مهمة المتعلم تكمن في مساعدة التلاميذ على بناء عمليات التفكير لديهم، يجب أن يكون لديه محتوى علمي وأنشطة مناسبة تجعل التلميذ متفاعلا مهما أو يفعل شيئا منها بعد تعلمه. ولتحقيق ذلك لا بد من الانتقال من المدخل التقليدي في التدريس إلى المدخل حديث يحقق إيجابية المتعلم، إن المدخل المنظومي لخصائصه يحقق التفاعل الإيجابي للمتعلم وفهمه لما يتعلم واستخدامه في التفاعل مع البيئة وا ٍضافة تراكيب معرفية جديدة إلى بنيته المعرفية.

ﷺ ٍعطاء التلاميذ حرية في اختيار بعض الأنشطة التعليمية المناسبة له ومساعدته على تقويم ما يجب تعلمه وتعليمه المساهمة في إنجاز هذا التعلم وتقدير المستوى المعرفي للتلاميذ بإعطائهم مهام متغيرة، وتفاعل المعلم معهم طبقا لمستوياتهم المعرفية.

*التعرف على مستوى التفكير لدى المتعلمين وذلك بطرح أسئلة كأنشطة يتعرف بها على مرحلة التفكير التي وصل إليها المتعلمون ويتعامل معهم بما يناسب طبيعتها.

[1]- رندة إسماعيل ساري، أثر استخدام نموذج البايبي البنائي المعزز بالحاسوب في تحصيل التلاميذ في مادة الرياضيات واتجاهاتهم نحو دراسة تجريبية على تلامذة الصف الرابع الأساسي في محافظة القنيطرة، رسالة مقدمة لنيل الدكتوراه جامعة دمشق، 2015-2016، ص28.

*مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين في مستوياتهم المعرفية.

*تشجيع التلاميذ الحلقة الإعدادية وهو في مرحلة الشكلية أي مرحلة العمليات، استحداث مشكلات التفكير الناقد ومن ثم يجب تشجيعهم على الابتكار والإبداع.

*تشجيع المتعلم على التفكير العلمي والمناقشة العلمية والاستكشاف وفرض الفروض والتحقق من صحة الفروض والوصول إلى حل المشكلات بطريقة علمية صحيحة تؤدي إلى تفاعله المناسب مع البيئة والمجتمع وتصنيفه إلى البيئة المعرفية.

ثانيا: بيداغوجيا المقاربة البنائية

1-المقاربة البنائية:

1-1-مفهومها:

وجد منظرو البنائية صعوبة في إيجاد تعريف محدد وذلك لعدة أسباب منها أن مصطلح البنائية يعد جديدا نسبيا في الأدبيات الفلسفية والنفسية والتربوية، كما أن منظري البنائية ليسوا بفريق واحد، ولكنهم عدة فرق ومن ثم ليس هناك إجماع بينهم على تعريف محدد لها.

يعرف المعجم الدولي للتربية البنائية بأنها "رؤية في نظرية التعلم ونمو الطفل قوامها أن الطفل يكون نشيطا في بناء أنماط التفكير لديه نتيجة تفاعل نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبر.

ويرى كل من لورسباك lorspack وتوبن tobin بأن "البنائية يمكن تعريفها على أنها نظرية في المعرفة استخدمت لشرح عملية كيف نعرف ما نعرف"

- البنائية نظرية تقوم على فكرة أن الطالب متعلم نشط بطبعه وقادر على تكوين بنية معرفية من خلال ربط ما يتلقاه من معلومات جديدة لما لديه من معرفة سابقة[1].

[1]- رندة إسماعيل ساري، أثر استخدام نموذج البايبي البنائي المعزز بالحاسوب في تحصيل التلاميذ في مادة الرياضيات واتجاهاتهم نحو دراسة تجريبية على تلامذة الصف الرابع الأساسي في محافظة القنيطرة، رسالة مقدمة لنيل الدكتوراه جامعة دمشق، 2015-2016، ص28.

1-2-أبرز منظري المقاربة البنائية:

أ-جان بياجيه:

عالم نفس وفيلسوف سويسري وقد طور نظرية التطور المعرفي عند الأطفال فيما يعرف الآن بعلم المعرفة الوراثية، أنشأ بياجيه في 1965 مركز نظرية المعرفة الوراثية في جنيف وترأسه حتى وفاته في عام 1980، يعتبر بياجيه رائد المدرسة البنائية في علم النفس.

ب-جون ديوي:

هو مربي وفيلسوف وعالم نفس أمريكي وزعيم من زعماء الفلسفة البراغماتية ويعتبر من أوائل المؤسسين لها، ويقال أنه أطال عمر هذه الفلسفة واستطاع أن يستخدم بلياقة كلمتين قريبتين من الشعب الأمريكي هما "العلم" "الديمقراطية".

1-3-الأصول النظرية للمقاربة البنائية:

يعد التوجه البنائي ضاربا في أعماق الفكر الإنساني إذ له أصول متجذرة منذ ثمانينات القرن العشرين ظهر المذهب أو النظرية الجديدة في التعلم وهي مذهب أو النظرية البنائية، وهي تذهب إلى أن عملية التعلم هي النشاط الداخلي لدى المتعلم في بناء المعرفة، يتعلم المتعلم المعاني من خلال تطبيق العلوم في حل المشكلات وللتواصل مع غيره، اكتسبت النظرية البنائية شعبية كبيرة في السنوات الأخيرة على الرغم من أن فكرتها ليست حديثة إذ يمكن ملاحظة الاتجاهات نحو النظرية البنائية من خلال أعمال من سقراط، وأفلاطون، وأرسطو الذين تحدثوا جميعا عن "تكوين المعرفة".

قال منيف خيضر الضوي نقلا عن مطرافي:" يرى كثير من التربويين أن البنائية تكونت نتيجة لجهود عديد من العلماء والفلاسفة كانت أفكارهم امتدادا للبنائية تكونت نتيجة لجهود عديد من العلماء والفلاسفة كانت أفكارهم امتدادا للبنائية فيما بعد ومنهم:

-الفيلسوف الإيطالي جيامبتسافيكو(Giambattisavico) 1710م، أطروحته عن بناء المعرفة، حيث يرى أن العقل البشري يعني المعرفة فلا يعرف العقل إلا ما يلبيه بنفسه.

مساهمات أنصار المذهب النقدي أمثال كانط (Kant) حيث يرون أن الفعل البشري ينشئ المعرفة وفقا لتصوراته.

- جهود المذهب الداروينى ومنهم بيرموري (Pimoreau) وروبرت تشمبرز (R.Chombors) وتشارلز داروين (Charles Darwin)، حيث وضعوا فكرة المواءمة بين الكاتب الحي والبنية تمثل أساس للتكيف.

-مساهمات جان بياجيه، وهو الذي قدم البنائية أهم أفكارها حول كيفية اكتساب المعرفة، ويعد بياجيه واضع البنان الأولى للبنائية.[1]

-النظرية البنائية مشتقة من كل من نظرية بياجيه (البنائية المعرفية).

ونظرية فيجوتسكي (البنائية الاجتماعية) وبذلك فالتعليم ينحصر في رؤيتين:

*رؤية بياجيه التي تشير إلى أن التعليم يتحدد في ضوء ما يحصل عليه المتعلم من نتائج منسوبة لدرجة الفهم العلمي.

*رؤية فيجوتسكي التي تشير إلى أن التعلم يتحدد في ضوء سياق اجتماعي يتطلب درجة من التمهن في تعلم مادة العلوم.

هكذا إذن نستطيع القول أن البنائية تعد نظرية في المعرفة منذ زمن طويل يمتد عبر القرون، وليس غريبا رؤية هذا التكرار من عدة فلاسفة ومنظرين عبر هذا التاريخ، في حين يبقى المنظر الحديث الوحيد الذي حاول تركيب هذه الأفكار المتعددة في نظرية متكاملة وشاملة هو العالم جان بياجيه، إذ قام بتوحيد الفلسفة وعلم النفس لتحويل انتباه الناس إلى الاهتمام بالتفكير والذكاء لدى الأطفال وفاتحا الطريق إلى نظر ة ومنظمة جديدة في التربية وعلم النفس[2].

[1]- منيف خيضر الضوي، النظرية البنائية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية، ص17-18.

[2]- شاه خالد ناسوتيون، تطوير نموذج تدريس النحو في ضوء نظرية التعلم البنائية بالتطبيق على طلبة قسم اللغة العربية وآدابها، رسالة لنيل الدكتوراه، كلية العلوم الإنسانية، جامعة مولان مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج، أندونيسيا، 2016، ص87.

1-4-أسس ومبادئ المقاربة البنائية:

-يبني الفرد المعرفة داخل عقله ولا تنتقل إليه مكتملة.

-يفسر الفرد ما يستقبله ويبني بناءا على ما لديه من معلومات للمجتمع الذي يعيش فيه الفرد أثر كبير في بناء المعرفة.

-تؤكد على دور الناقد للخبرة في التعلم.

-تؤكد على حب الاستطلاع.

-تؤكد على الأداء والفهم عند تقييم المتعلم.

-تعمل على استخدام المصطلحات المعرفية مثل (التنبؤ-الإبداع-التحليل)

-تأخذ في اعتبار كيف يتعلم الطلاب.

-تركز على التعلم التعاوني.

-تضع المتعلمين في مواقف حقيقية.

-التعلم يقترن بالتجربة وليس بالتلقين.

-الخطأ شرط التعلم إذ أن الخطأ هو فرصة وموقف من خلال تجاوزه يتم بناء المعرفة التي نعتبرها صحيحة[1].

2-أدوار المعلم وسمات كل منها في التدريس البنائي:

2-1-أدوار المعلم:

- يضع المتعلم في مواقف اختباريه تتحدى خبراته.

- يعد عددا من المصادر المختلفة لكي يتفاعل معها المتعلمون.

- يضع المتعلمين في مواقف تستثير تفكيرهم وتساعدهم على توليد أسئلة لتعود الحوارات الصفية ويشجعهم على طرح الأفكار.

[1]- رندة إسماعيل ساري، أثر استخدام نموذج البايبي البنائي المعزز بالحاسوب في تحصيل التلاميذ في مادة الرياضيات واتجاهاتهم نحو دراسة تجريبية على تلامذة الصف الرابع الأساسي في محافظة القنيطرة، رسالة مقدمة لنيل الدكتوراه جامعة دمشق، 2015-2016، ص28.

- يطرح المعلم أسئلة مفتوحة النهاية وتولد فرص الحوارات والمناقشات.

- يطلق ألفاظا مختلفة مثلكو ّن، ابني، صذ ّف، حلّل.

- يهيئ مواقف تساعد المتعلم على بناء المعنى الذاتي ويساعده على اختبار فرضية في بناء المعنى للتأكد من سلامة العمليات الذهنية.

- يدفع المتعلمين لمناقشة ما يصلون إليه ويتحدى للتدقيق والوصول إلى مستوى تفكير ملائم لما تم التخطيط له.

- يهيئ فرص الحرية أمام المتعلم ليمارس تفكيره وأساليب بنائه للأفكار.

- منظم لبيئة التعلم.

- نموذج يكتسب منه المتعلمون الخبرة بملاحظة دقيقة منه.

- يقدم الأنشطة والتفسيرات والتغذية الراجعة للمتعلمين.

- إشراك طلابه في عملية إدارة التعلم وتقويمه.

- استخدام أساليب أدوات متنوعة في التقويم تتناسب مع مختلف الممارسات التدريسية.

- دمج الطلاب في خبرات تتحدى المفاهيم أو المدركات السابقة لديهم.

- توفير أدوات التعلم بالتعاون مع طلابه[1].

2-2-أدوار المتعلم:

- اكتشاف ما يتعلمه من خلال ممارسته للتفكير العلمي.

- بناء معرفته الذاتية بنفسه.

- البحث عن معنى لخبراته مع مهام التعلم.

- مشاركة زملائه في إنجاز مهام التعلم[2].

[1]- رندة إسماعيل ساري، أثر استخدام نموذج البايبي البنائي المعزز بالحاسوب في تحصيل التلاميذ في مادة الرياضيات واتجاهاتهم نحو دراسة تجريبية على تلامذة الصف الرابع الأساسي في محافظة القنيطرة، رسالة مقدمة لنيل الدكتوراه جامعة دمشق، 2015-2016، ص31،32.

[2] http: www. Histgeo. Net/fichiers/ posts fichiers/ s edu posts/ posts 20. Html.

-مشاركة المعلم والزملاء في إدارة التعلم وتقويمه.

2-3-سمات المعلم:

-معلم متعلم.

-يفصل بين المعرفة واكتسابها.

-ذكي في انتقاء أنشطة التعلم.

-يسمح بوقت انتظار بين السؤال والإجابة.

-يقبل ذاتية المتعلم ومبادراته.

-يغذي الفضول الطبيعي لدى طلابه.

-يشجع استفسارات الطلاب.

-يسمح بوجود قدر من الضوضاء إذا كانت هذه الضوضاء ناجمة عن الحركة والتفاعل والتفاوض الاجتماعي.

-نموذج يكتسب منه الطلاب الخبرة (التلمذة المعرفية).

-يمثل أحد مصادر تعلم الطلاب وليس المصدر الرئيس للمعلومات[1].

2-4-سمات المتعلم:

-**المتعلم النشط:** يقوم بدور نشط في عملية التعلم؛ حيث يقوم بالمناقشة والجدل وفرض الفروض والتقصي وبناء الرؤى بدلا من الاستقبال السلبي للمعلومات عن طريق الاستماع، أو القراءة، أو أداء التدريبات الروتينية.

أي أن الدور النشط للمتعلم في الاكتساب النشط للمعرفة وفهمها.

-**المتعلم الاجتماعي:** تؤكد البنائية دائما أن المعرفة والفهم لهما صفة اجتماعية في المقام الأول حيث أننا لا نكون الفهم لهذه المعارف بصورة فردية، ولكن بصورة اجتماعية عن طريق محادثتنا مع الآخر ين على سبيل المثال: عند تدريس التاريخ لابد وأن يكون الطلاب

[1] http: www. Histgeo. Net/fichiers/ posts fichiers/ s edu posts/ posts 20. Html.

على وعي بأن الحقائق التاريخية تختلف باختلاف اهتمامات الجماعات الموجودة. أيضا لا بد أن يؤدي تدريس العلوم إلى تكوين اعتقادات لدى الطلاب بأن الحقائق العلمية يتم التوصل إليها عن طريق عملية اجتماعية تقديمية، توازي طبيعتها الموضوعية، أي أن الدور الاجتماعي للمتعلم يتمثل في اكتساب المعرفة، وفهمها بصورة اجتماعية[1].

-**المتعلم المبتكر:** تؤكد البنائية على ضرورة أن يكتشف الطلاب أو يعيدوا اكتشاف المعرفة بأنفسهم. فلا تكتفي البنائية بجعل الطلاب نشيطين في العملية، بل لابد وأن يوجه الطلاب لإعادة اكتشاف النظريات العلمية، والرؤى التاريخية المصاحبة لتلك الاكتشافات.

3-الارتباط بين الأوجه الثلاثة للمتعلم في ظل البنائية:

إن الدور الأساسي في ظل البنائية هو الدور النشط، أثناء الممارسة يصاحب هذا الدور الاجتماعي أو الابتكاري، ومع هذا ففي بعض الحالات قد لا يرتبط الدور النشط للطلاب بالدور الاجتماعي أو الابتكاري.

وبما أن المتعلم هنا ليس وعاءا فارغا يسكب داخله المعلم معرفته بل يستحق كمتعلم وكآدمي. أن نحترم إنسانيته ، ويركز تعلمه على مبادئ ذات أهمية هي:

-يتعامل مع مشكلات تتعلق بهم ،وباهتمامهم، وبحاجتهم، ولكن هذا لا يعني أن يكون المتعلم حرا في اختيار الوقت الذي يتعلم فيه، ولكن يعني أن المعلم في تخطيطه للدرس يعمل على جعله مثيرا لاهتمامات المتعلمين، وربما يساعده في هذا الشرح القائم على المفاجأة أو النشاط المثير أو المشكلة الجيدة تلك المشكلة التي تتسم بما يلي:[2]

- تتطلب من المتعلمين عمل تنبؤات قابلة للاختبار.
- معقدة بالدرجة الكافية التي تجعل المتعلم يتبع مداخل متعددة في حلّها.

[1]- حسن حسين زيتون: التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية،مكتبة طريق العلم ،ط1،2003م ،ص175-176

[2]- المرجع نفسه، ص176-177.

- يمكن الاستفادة من نشاط المجموعة في حلّها.

- تجعل المتعلمين ينظرون إليها على أنها تتصل بهم في أحد جوانبها بدرجة ما.

-بناء التعلم حول مفاهيم أولية في معظم أنماط التعليم التقليدي، تحلل المفاهيم إلى أجزاء، ويركز على أجزاء المفردة إلا أن التركيز على الأجزاء من المحتمل أن ينتج عنه سوء التطبيق لمثل هذه الحقائق المنعزلة، فالمتعلم لا يتسنى له رؤية الغاية التي تحققها تلك الأفكار.

-تقرير وجهات النظر المتعلمين، وذلك لأن أفكار المتعلم، وآراءه تكشف الكثير عن تفكيره وا إدراكه، وهناك ضرورة ملحة للمعرفة المفصلة عن تفكير المتعلمين، في حين أن هناك الكثير من المدركات الخطأ التي يجب أن يخاطبها المعلم حتى يتمكن المتعلمون من فهم ما يدرس لهم إن مثل هذه الأمور يكون نتاجها العديد من جوانب الضعف في تعلم المتعلمين بالرغم مما يقوم به المعلم والمتعلم من جهد وعمل وعليه يكون على المعلم أن يستمع إلى متعلميه ليكشف الستار عن تفكيرهم، وافتراضاتهم، وتصوراتهم، وبصورة أخرى أن يسمح للمتعلمين بالتعبير عن أنفسهم.

-تكييف المنهج، ليخاطب افتراضات المتعلمين، فمن المفيد والواجب أن يتعرف المعلم على تفكير طلابه، وأن يستفيد من هذه المعرفة ويطبقها في تخطيطه للدرس، ويجب أن يكون مثل هذا التخطيط موجها لمخاطبة احتياجات المتعلمين، والتوجه الذي يتجه إليه المبدأ، هو جعل التعلم ذا معنى يتعلق بالمتعلمين أنفسهم.

-تقييم تعلم المتعلمين في سياق التدريس فالغرض الحقيقي من التقييم يجب أن يكون مساعدة المعلم في تحديد درجة تحسن المتعلم في إتقان المفهوم الذي تعلمه. ويجب أن يكون نشاطا منفصلا عنها[1].

[1]- حسن حسين زيتون، د.كمال عبد الحميد زيتون، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، مرجع السابق، ص177-178.

4-أساليب التقويم في إطار البنائية:

4-1-التقويم الحقيقي:

ينادي البنائيون بتطبيق واستخدام ما يطلقون عليه "التقويم الحقيقي"، وهو أسلوب يستخدم لفهم وتقدير المعرفة الموجودة لدى الطلاب من خلال مواجهته بمشكلات العالم وتحدياته الحقيقية، ويتسم هذا الأسلوب بالاستمرارية والواقعية والانتقائية وكذلك التسلسل و الموضوعية.

4-2-أهداف التقويم الحقيقي:

تنمية قدرات الطالب على الاستجابة وليس مجرد الاختيار من بين عدّة اختيارات تم تحديدها مسبقا.

-اختبار مهارات التفكير العليا بالإضافة إلى المهارات الأساسية.

-استخدام محاور متعددة لتقييم أعمال الطلاب.

-تقييم المشاريع الجماعية بشكل مباشر.

-تشجيع الطلاب على أن يقيموا أعمالهم بأنفسهم (التقويم الذاتي).

-تشجيع التعاون بين الطلاب من جهة وبين المعلم والطلاب من جهة أخرى.

-المزج بين التقويم والتوجيه فالتقويم يجب ألا يعكس فقط مجرد معلومات دقيقة عن أداء الطلاب بل يجب أن يكون حافزا لهم. ومسهما في تحسين عملية التدريس.

4-3- أنماط التقويم الحقيقي في إطار الفكر البنائي:

أ-تقديرات الأداء: وتختص بقياس قدرات الطلاب في إنجاز المهام بتطبيقهم للمعرفة التي بحوزتهم، وبعرضهم لإمكانات استخدامها في حل المشكلات التي واجهتهم بصورة ذات مغزى[1].

[1] http: www. Histgeo. Net/fichiers/ posts fichiers/ s edu posts/ posts 20. Html.

ب-اختبارات الكتابة: وتختص بقياس كل من مهارات فنون اللغة وقياس محتوى المعرفي لمجالات عدة، وذلك حين يطلب من المتعلم كتابة موضوع محدد أو أن يستخدم أنماطا مختلفة من مهارات الكتابة "ككتابة تقرير أو مقال".

ج-سجلات الأداء: وهي عبارة عن سجلات للتعلم والتقويم تتجمع فيها عينات من أعمال المتعلمين (التي توضح: تحصيلهم، تقدمهم، وجهدهم)وتشمل كلا من مخرجات المتعلم إلى جانب عملياته، وقد ركز على مجال دراسي معيّن أو أكثر من مجال.

ويشير نمو سجل الأداء إلى مدى مشاركة المتعلم في انتقائه المواد المختارة، ويؤخذ في الحسبان التقويم الذاتي للمتعلم باعتباره أهم مكون في نمو سجل الأداء. وبما يسمح للآباء بالإطلاع على الأنشطة التي يمارسها أبناءهم خلال عملية التعلم ومعدل نموهم.

د-خرائط المفاهيم: وهي رسوم تخطيطية ثنائية البعد أو متعددة الأبعاد تعكس مفاهيم بنية محتوى النص، يتم تنظيمها بطريقة متسلسلة تتخذ شكلا هرميا، إذ يوضع المفهوم الرئيس في قمة الخريطة وتتدرج تحته المفاهيم الأقل عمومية في المستويات الأدنى، مع وجود روابط توضح العلاقات بين المفاهيم الرئيسية والفرعية.

هـ-معالم بلوغ المنتهى: والتي تتطلب من المتعلمين عرض ما تعلموه من محتوى ومهارات أساسية في الفصل أو أمام مجموعة من الرفاق، وغرضها أن يظهر المتعلم تمكنه من التغلب على التحديات التي واجهته، والتي تطلبت تحليله البيني للمجالات الدراسية المختلفة أو تحليله لمجال دراسي محدد[1].

[1] http: www. Histgeo. Net/fichiers/ posts fichiers/ s edu posts/ posts 20. Html.

الفصل الثاني:

تعليم أنشطة اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط

أولا: نشاط القواعد في ظل المقاربة البنائية

1-مفهوم النشاط:

2-تحليل محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط:

3-الخطوات المتبعة في تدريس القواعد النحوية بالمنظور البنائي

ثانيا: دراسة ميدانية تحليلية لتعليمية قواعد اللغة العربية وفق المقاربة البنائية للسنة الثالثة متوسط

1-الدراسة الميدانية

2-آليات البحث

أولا: نشاط القواعد في ظل المقاربة البنائية

1-مفهوم النشاط:

1-1-لغة:

لم تختلف كتب اللغة القديمة والحديثة في تعريفها لمادة "نشاط" فجاءت بمجملها متقاربة في المعنى شكلا ومضمونا مع اختلاف في استخدام الألفاظ.

-أورد في معجم العين في مادة (ن ش ط) نحو:" نشط الإنسان ينشط نشاطا فهو نشيط، طيب النفس للعمل ونحوه، (...) والناشط: اسم للثور الوحشي، وهو الخارج من أرض إلى أرض، وطريق ناشط ينشط من الطريق الأعظم يمنة وسيرة..."[1].

-وفي لسان العرب: "النشاط: ضد الكسل يكون في الإنسان والدابة (...) ويقول يعقوب الليث: نشط الإنسان ينشط نشاطا فهو طيب النفس للعمل (...) وفي حديث عبادة: بايعت رسول الله صل الله عليه وسلم على المنشط والمكره؛ المنشط مفعل من النشاط وهو الأمر الذي تنشط له وتخف إليه، وتؤثر فعله وهو مصدر بمعنى النشاط"[2].

-وقال الزمخشري: "رجل نشيط:طيب النفس للعمل ودابة نشيطة، وأنشطة ونشّطه وقد أنشطتم أي نشطت دوابكم. وافعلوا ذلك على المنشط والمكره"[3].

-أما مجمع اللغة العربية يعرف النشاط بأنه:" ممارسة صادقة لعمل من الأعمال"[4].

وعلى هذا النمط، يسرد أصحاب المعاجم إيضاحات وتعريفات لغوية لمادة (نشاط) وهي في مجملها تفيد معنى متشابها لا يخرج عن كونه دلالة على الفعل والعمل والجهد

---

[1] الخليل ابن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، ترتيب ومراجعة، داوود سلوم وآخرون، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 2004م، ص824.

[2] أبي الفضل جمال الدين محمد ابن منظور الإفريقي المصري: لسان العرب، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 1998م، مادة (م ن) مج 14، ص828.

[3] أبو القاسم جار الله محمود بن عمر الزمخشري، أساس البلاغة، حققه وقدم له وصنع فهارسه مزيد نعيم وشوقي المعري: مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط1، 1998م، ص828.

[4] مجمع اللغة العربية المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2005م، ص922.

العضوي أو العقلي المبذول طرف الكائن الحي عن رغبة، قد يكون حرا أو تلقائيا، وقد يكون موجها ومخططا له من أجل الوصول إلى هدف محدد.

2-1-اصطلاحا:

يمكن تعريف النشاط اصطلاحا انطلاقا من رؤية بعض التربويين المعاصرين:

يعرفه "حسن شحاته" بأنه كل "ما يؤديه الكائن الحي من فعل عضوي أو عقلي"[1] وهو ما يذهب إليه "اللقاني" في تعريفه للنشاط مشيرا إلى العلاقة بين جهد يبذل وهدف يرجى تحقيقه في إطار محدد له إذ يقول: هو ذلك "الجهد العقلي أو البدني الذي يبذله المتعلم؛ حيث يشارك فيه برغبته، في سبيل إنجاز هدف ما وا ٍشباع حاجاته وفق خطة مقصودة ومخططة لها أهدافها"[2].

ومن جهته "محمد رجب" يقدم تعريفا للنشاط، يربطه بالموقف التعليمي قائلا:" النشاط يعني إيجابية المتعلم هي عملية التعلم حيث يشارك المتعلم في الموقف التعليمي الشامل راغبا، لأن العمل يشبع حاجة لديه، ويساعده إلى هدف محدد ومرغوب"[3].

وعليه فالنشاط حسبه يعبر عن فعالية المتعلم وا ٍيجابيته أثناء مشاركته في الموقف التعليمي وهي إحدى صفات السلوك الهادف والمرغوب فيه الذي يبذل فيه المتعلم جهدا وطاقة، وله أثر مرئي.

يظهر جليا من خلال المفاهيم السالفة الذكر، أن المعنى الاصطلاحي للنشاط لم يخرج عن الإطار العام الذي يدور حوله معناه اللغوي، فجاء معبرا عن القدرات والمواهب

---

[1] شحاته حسن، معجم المصطلحات التربوية والنفسية (عربي إنجليزي/ إنجليزي وعربي) مراجعة: حامد عمار، دار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2003م، ص311-312.

[2] أحمد حسين اللقاني، علي أحمد جمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، ط3، 2003م، ص(321، 322).

[3] محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998م، ص235.

التي يتوفر قدر منها لدى جميع البشر، وا ٍن اختلفت المقادير والتي تبرز من خلال الجهد المبذول في ممارسة عمل من الأعمال أو نشاط ما في سبيل تحقيق هدف ما.

3-1-تعريف النشاط المدرسي:

عرف النشاط المدرسي من قبل التربويين وأهل الاختصاص تعاريف عديد وتوخيا لشيء من الدقة والتحديد في عرض أهمها نبدأ بإدراج أقرب تعريف وأوجز عبارة تحمل العديد من الدلالات والتي تقول بأنه:" ممارسة تظهر في أداء الطلاب على المستوى العقلي والحركي والنفسي والاجتماعي لفاعلية داخل المدرسة"[1].

الواضح من هذا التعريف أن النشاط المدرسي يتصف بعدة صفات رئيسية:

أولها: أن النشاط المدرسي يتسم بالأداء الحسي والحركي، فالتلميذ فيه لا يكون متلقيا للمعلومات بقدر ما يكون فيه ممارسا ومشاركا وباحثا عن المعلومات لنفسه بشتى الوسائل.

ثانيها: تتم ممارسته داخل المدرسة سواء أكان ذلك داخل القسم الدراسي أم خارجه تحت إدارة المدرسة وا ٍشرافها.

ثالثها: التنوع، فهناك النشاط اللغوي، الثقافي، الفني، الرياضي... وبالتالي يمس جميع جوانب النمو لدى التلميذ (اللغوي، المهاري، الانفعالي، البدني...الخ).

ومن هنا يتبين أن الهدف من ممارسة النشاط المدرسي هو اكتساب التلميذ للعديد من المهارات والخبرات التعليمية والتر بوية التي تنمي شخصيته وتخدم الدروس المقررة وتدعمها سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، وهذا ما يؤكده تعريف "الدخيل" للنشاط المدرسي؛ إذ هو "عبارة عن مجموعة من الخبرات والممارسات التي يمارسها التلميذ ويكتسبها

[1] حسن شحاته، النشاط المدرسي مفهومه ووظائفه ومجالات تطبيقه، دار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط8، 2004م، ص23.

وهي عملية مصاحبة للدراسة ومكملة لها، ولها أهداف تربوية متميزة، ومن الممكن أن تتم داخل الفصل أو خارجه"[1].

ومن جهته "حمدي شاكر" أن النشاط المدرسي لم يأت من فراغ وا ٕنّما هو "خطة مدروسة ووسيلة إثراء المنهج وبرنامج تنظمه المؤسسة بتكامل مع البرنامج العام يختاره المتعلم ويمارسه برغبة وتلقائية بحيث يحقق أهدافا تعليمية وتربوية وثيقة الصلة بالمنهج الدراسي[2].

يتضح من التعريف أن النشاط المدرسي لا يمارس بصورة عشوائية وا ٕنما تحكمه برامج ومخططات يسير وفقها، شأنه في ذلك شأن المقررات الدراسية، غير أن ما يميز ممارساته، كونها اختيارية بناء على ميول التلاميذ ورغباتهم، مشكلا إثراء ودعما أساسيا للمنهج بما يضيفه من خبرات ومهارات للتلميذ، مما يوضح الصلة العضوية بين المنهج والنشاط المدرسي.

2-تحليل محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط:

2-1-وصف المدونة:

أ-بيانات عامة:

-المستوى السنة الثالثة متوسط.

-اسم الكتاب: اللغة العربية.

-التأليف: ميلود غرمول، كمال هيشورن، أحمد سعيد مغزي، عزوز زرقان، أحمد بوضياف، نورالدين قلاتي، رضوان بوريجي، الطاهر لعمش.

-التنسيق والإشراف: ميلود غرمول.

---

[1] محمد عبد الرحمان الدخيل، النشاط المدرسي وعلاقة المدرسة بالمجتمع، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض، 2002م، ص11.

[2] حمدي شاكر محمود، النشاط المدرسي ماهيته وأهميته، أهدافه ووظائفه، تنفيذه، وتقويمه، دار الأندلس للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، 1998م، ص18.

-بلد النشر: الجزائر.

-سعر البيع: 221.46 دج.

-عدد الصفحات: 175 صفحة.

-حجم الكتاب: 19×25.5 سم.

-أجزاء الكتاب: ورد الكتاب في جزء واحد واشتمل على ثمانية مقاطع يضم كل مقطع ستة نشاطات (النص المنطوق، النص المكتوب، قواعد اللغة، التعبير الكتابي، سند الإدماج المشروع).

ب-تحليل محتوى الكتاب:

إن كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط وثيقة تعليمية، مطبوعة يحوي برنامج وزارة التربية الوطنية حيث تهدف إلى نقل المعارف والمهارات للمتعلمين بهذا المستوى، وقد صدر هذا الكتاب عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (ONPS)، ونشر في الموسم الدراسي 2017/2016م في جزء واحد كبير الحجم (19×25.5) يبلغ عدد صفحاته 175 صفحة.

غلافه الخارجي من الورق السميك الأملس كتب عليه "اللغة العربية" عليه صور مختلفة (الكرة الأرضية، شاشات لجهاز الكمبيوتر، صناعات تقليدية من نسيج وحلي)، أسفل الغلاف، وكتب في الأعلى: الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية متبوعة بوزارة التربية الوطنية ونجد اللغة العربية في أعلى الغلاف مكتوبة بخط عريض بلون أزرق، ويليها مباشرة المستوى الدراسي مكتوب بخط أقل سمكا وبلون أسود (السنة الثالثة من التعليم المتوسط)، ثم نجد أسفل الغلاف دار النشر مكتوبة بخط وحجم صغير باللغة الفرنسية ثم باللغة العربية بلون أسود داخل مربع أبيض.

هذا فيما يخص الشكل الخارجي للغلاف، أما بالنسبة لورق المتن فهو ورق أبيض اللون كتب على أول هذه الأوراق البيانات نفسها الموجودة في الواجهة حيث كتبت

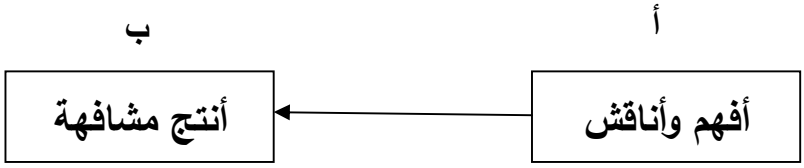
(الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية) بخط Traditional، ثم تليها وزارة التربية الوطنية بنفس الخط، ويتوسط الكتاب العنوان "اللغة العربية" بخط Diwani Letter ثم السنة الثالثة من التعليم المتوسط، كما ذكرت أسماء لجنة التأليف: ميلود غرملو، كما هيشور أحمد سعيد مغزي، عزوز زرقان، أحمد بوضياف، نور الدين قلاتي، رضوان بوريجي، الطاهر لعمش، والتنسيق والإشراف ميلود غرمول وفي الأسفل وضعت أوراس للنشر وفي ظهر الورقة الأولى من متن الكتاب مكتوب عليها المراجعة العلمية: أحمد سعيد مغزي، ثم المراجعة اللغوية: عبد الرحمان عزوق، ثم يليها التصميم الفني والتركيب نعيمة بن تواتي ثم في أسفل الورقة نجد إطار بلون أحمر مكتوب بداخله كتاب مدرسي معتمد من طرف وزارة التربية الوطنية تحت الرقم 622/م ع/17. ثم تليها أوراس للنشر -السداسي الثاني- الجزائر 2017.

وفي آخر الكتاب تم تحديد المؤسسة الوطنية للمطبوعات المدرسية (ONPS) بالإضافة إلى تحديد السعر والمتمثل في: 211.46 دج، ثم تليه دار النشر أوراس للنشر.

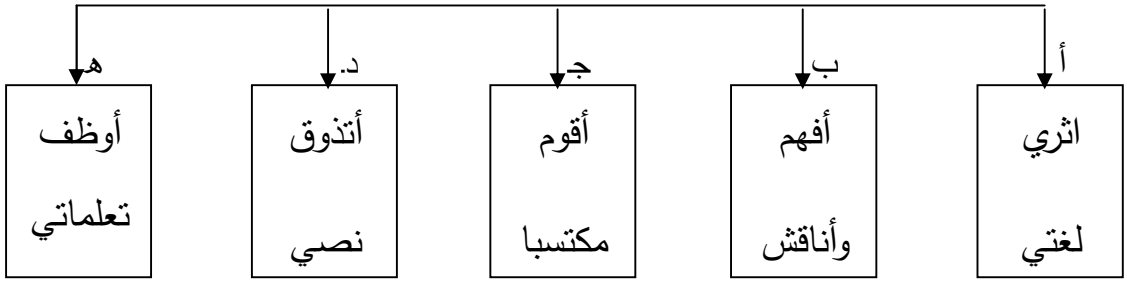
وقد قسم متن الكتاب إلى 8 مقاطع تعليمية كل مقطع يحتوي على مجموعة من الأنشطة: النص المنطوق، نص المكتوب، قواعد اللغة، التعبير الكتابي، سند الإدماج المشروع.

يتضمن كل مقطع صفحة انطلاق تحتوي الموارد المرساة في المقطع مع صورة موضحة بالإضافة إلى ما ينتجه المتعلم مشافهة وكتابة خلال كل أسبوع وفي نهاية كل مقطع تعلمي يتم إنجاز مشروع ثم يلي صفحة الانطلاق النشاطات المقررة في كل مقطع مثال: المقطع الأول: الآفات الاجتماعية وفيه تتوالى النشاطات على الترتيب الآتي:

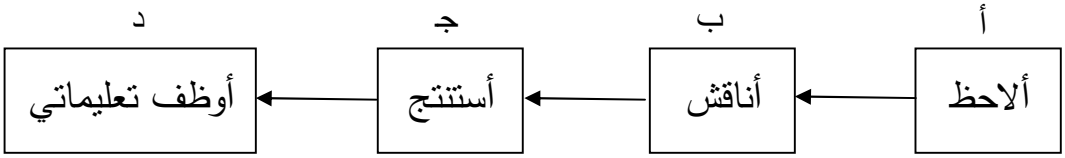
-النص المنطوق: الآفة المهلكة-مجلة "العلم والإيمان" الجزائرية



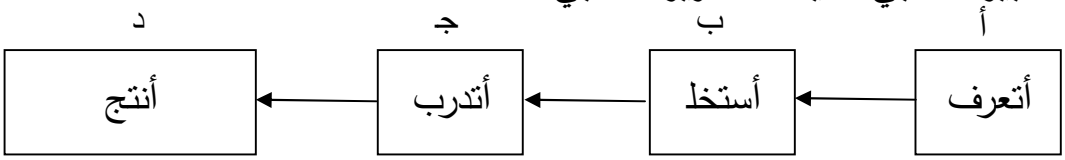
-النص المكتوب: قلق ممض



-قواعد اللغة: علامات الوقف



-التعبير الكتابي: فنيات التحرير الكتابي



بعد كل ثلاثة أسابيع تعليمية، يخصص أسبوع للإدماج، ينطلق من سندين أحدهما مسموع"الغش " "منطوق" والآخر مكتوب "بين الآباء والأبناء، ويقطع مرحلتين متكاملتين هما مرحلتي التدريب على توظيف وا ٍدماج التعلمات، ومرحلة التقويم النهائي الذي يظهر من خلال إنتاج فردي هو إنتاج الكتاب النهائي ومن خلال إنتاج جماعي هو إنجاز مشروع "إنتاج مطوية تحسيسية للوقاية من الآفات الاجتماعية في الوسط المدرسي"

ج-تحليل مقدمة الكتاب:

إن مقدمات الكتب المدرسية عادة ما تقدم توجيهات تكون بمثابة توضيح للغرض من تدريس المادة، وترسم الحدود التي ينبغي التزامها مع مقررات سطرتها الوزارة بناءا على نوايا وأهداف معينة، حيث أنه من المفروض أن تكون الكتب المقررة الجانب التطبيقي لتفعيل هذه الأهداف ومقدمة كتاب اللغة العربية تقع في صفحة واحدة تبدأ بتقديم توجيهات للاستفادة مما

توفره النشاطات التعليمية من معالجات، والاستزادة مما تتضمنه النصوص المسموعة والمكتوبة من معارف وقيم، كما أشير فيها إلى المقاطع التعلمية حيث أنها تلامس الحياة المدرسية والاجتماعية للتلاميذ.

ويعتمد هذا الكتاب وفق المنهاج الذي أقرته الوزارة المقاربة النصية في بلاغتها ونحوها وصرفها وتركيبها وفي هذا إثارة إلى الأساس الذي صمم في ضوءه الكتاب والذي أسس وفق مبادئ التدريس البنائي، والمقاربة النصية وبيداغوجيا المشروع، ونلاحظ ذكر ملاحق بالكتاب أهمها التقويم التشخيصي قبل المقاطع التعلمية، والتقويم التحصيلي بعدها وكذلك الرصيد اللغوي الذي اكتسبه التلميذ خلال السنة الدراسية وتراجم موجزة للأدباء، كما نلاحظ في آخر فقرات المقدمة أنها تحمل رغبة المؤلفين في تلبية الطموحات المعرفية للمتعلمين.

2-2-علاقة الكتاب المدرسي بالتلميذ والأستاذ:

إن علاقة التلميذ بالكتاب المدرسي هي مبدئيا كعلاقة الأستاذ بالكتاب لأن التحضير يكون من الكتاب المدرسي بالإجابة عن الأسئلة المطروحة لكل درس مع التوسع في الإجابات من مصادر أخرى...، وسنحاول أن نتحدث عن علاقة التلميذ والأستاذ بالكتاب المدرسي كل على حدا:

أ-الكتاب المدرسي والتلميذ:

"إن الكتاب المدرسي يعد الرئيسي للمعرفة بالنسبة للتلميذ إلى جانب معلمه، ومرجعا أساسيا يعتمد عليه في إثراء معارفه وخبراته، ويرجع إليه باعتباره سجلا مطبوعا وليس قولا مسموعا"[1]. لتثبيت ما ينبغي تثبيته، أو لحل تمارينه عقب كل درس أو فصل، أو لتحضير ما يجب تحضيره من دروس أو نصوص.

[1] محمد السعيد باشموس، الكتاب المدرسي، مجلة جامعة الملك عبد العزيز للعلوم التربوية، ج3، مركز النشر العلمي السعودية، 1990، ص246.

فمن الناحية النفسية يظهر اهتمام التلميذ بكتابه المدرسي إيمانا منه بأن معلوماته تكتسب صفة الصحة والرسمية، ويؤكد ذلك ميله في كثير من الأحيان إلى "أن يقيس صحة ما يصل إليه من معلومات والحقائق من المصادر الأخرى، بما فيها المعلم بمدى اتفاقها مع ما يقرأ في كتابه المدرسي"[1].

أما من الناحية التربوية، فإن الكتاب ينقل التلميذ عن طريق المادة المعروضة خبرات ومهارات وسلوكات معينة، وهذا ما يجعله يؤدي الوظيفة التي تحتاج إليها عملية التربية والتعليم، حيث يكون "وسيلة مفيدة في يد التلميذ، يفيد منها في استرجاع دروسه، واستذكار ما فاته منها، كما يساهم في توسيع ثقافته وفي تنميتها بما يقدم له من معلومات إضافية ونصوص تكميلية قد يعجز المعلم عن تقديمها أثناء الدرس لضيق الوقت أو لموانع أخرى قاهرة فدوره حينئذ مكملا لدور المدرس"[2].

ب-الكتاب المدرسي والمعلم:

"يعتبر الكتاب المدرسي بالنسبة للمعلم وثيقة رسمية تربطه بعمله التربوي وتحدد مسؤوليته أمام الجهات المسؤولة من جهة، وأمام تلاميذه من جهة أخرى، بما يحويه من مادة علمية مكيفة وفق الأهداف المسطرة لمرحلة دراسية ما، فهو يحدد له مادة التدريس، ويعينه على توزيعها وتنظيمها ويمكنه أيضا من التدرج في إنجازها بخطى ثابتة، ويوفر له مختلف الأنشطة التي تساعده على تبليغ المعرفة لتلاميذه وعلى تقييم المعلومات التي اكتسبوها"[3].

كما يعتبر الكتاب المدرسي المنظار الذي يوضح للمعلم خطة العمل، ويحدد له المستوى العلمي الذي لا ينبغي له أن يرتفع عنه، وذلك لأنه "يحدد طريقة التدريس أو على

---

[1] أبو الفتح رضوان وآخرون، الكتاب المدرسي (فلسفته، تاريخه، أسسه، تقويمه، استخدامه)، مكتبة الأنجلو المصرية، ص4.

[2] شتوح زهور، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط-دراسة وصفية تحليلية-مذكرة لنيل شهادة الماجيستير في اللسانيات التطبيقية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2010، ص110.

[3] محمد روغن روضان وآخرون، أصول التربية و علم النفس، دار الفكر العربي، ط4، 1957، ص250.

الأقل يوحي بها، والمدرس لا يملك إلا أن يتأثر بطريقة التعليم التي يمكن أن تتماشى مع الكتاب المدرسي والتلميذ بدوره لا يملك إلا أن يتأثر بطريقة التعلم التي تستفاد من طريقة الكتاب المدرسي"[1].

ومهما يكن من أمر، فإن الكتاب المدرسي والمعلم يكمل إحداهما الآخر حيث لا يتوقف عليهما التعليم فحسب بل أن كل تطور وتقدم في أساليب التعليم وطرائقه يتوقفان على مرونة الكتاب والمدرس.

2-3-المواضيع النحوية المدرجة في كتاب السنة الثالثة متوسط:

يعد برنامج اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط المرتكز الأساس الذي يؤسس الوعي التربوي والعلمي والمعرفي لتلاميذ هذا الطور من جهة ويعزز عمليات اكتساب وامتلاك واستعمال اللغة من جهة ثانية، فكلما كان هناك انسجام وتكامل وتماسك في هذا البرنامج استطعنا أن نطمئن لوجود مردودية في السنوات التعليمية اللاحقة، ويحتوى كتاب السنة الثالثة متوسط على دروس قواعد اللغة حيث جاءت حسب الترتيب التالي:

-علامات الترقيم.

-بناء الفعل الماضي.

-بعض حروف المعاني.

-بناء الفعل المضارع.

-اسم الفاعل وعمله.

-(لا) النافية للجنس.

-اسم الفعل الماضي.

-صيغ المبالغة وعملها.

[1] شتوح زهور، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية لسنة الرابعة متوسط، رسالة ماجستير، مرجع سابق، ص110.

-بناء فعل الأمر.

-الشرط وأركانه.

-اسم فعل الأمر.

-نصب الفعل المضارع بـ "أن" المضمرة.

-أفعال الشروع.

-الصفة المشبهة باسم الفاعل وعملها.

-أدوات الشرط الجازمة (1).

-أفعال المقاربة.

-اسم الفعل المضارع.

-أدوات النداء.

-أدوات الشرط الجازمة 2.

-أفعال الرجاء.

-أنواع المنادى.

-اقتران جواب الشرط بالفاء.

-إعراب المنادى.

-أدوات الشرك غير الجازمة.

هذه الدروس المقترحة موزعة على المقاطع حيث في كل مقطع يتم تناول ثلاثة دروس من دروس النحو أي كل درس نحوي مع نص مكتوب، وهذا عملا لمبدأ المقاربة النصية "فتدريس القواعد ينطلق من النص، وذلك لجعل المتعلم يربط بين اللغة والقواعد ويدرك أن القواعد هي وسيلة وليست غاية بذاتها وأنها في خدمة التعبير دائما وكذلك يدرك المعلم أن الانطلاق من النص في درس القواعد، هو المظهر الطبيعي لدر اسة القواعد

ووصف للظواهر اللغوية والتعريف بها".[1] فمكتسبات النحو يوظفها المعلم لاكتشاف ما في النص المكتوب من كنوز وفي عالمه معقد من كوامن المعاني والأفكار والنظارات.

بالإضافة إلى ذلك فدروس القواعد المختارة في هذه المرحلة لم توضع عبثا، وا ٍنما متناسقة فيما بينها حيث نجد كل درس يخدم الدرس الذي بعده أو قبله، أي مكملة لبعضها البعض، فمثلا نجد دروس المقطع الأول (علامات الوقف، بناء الفعل الماضي، بعض حروف المعاني) تكمل تروس المقطع الثاني (بناء الفعل المضارع، اسم الفاعل وعمله، "لا" النافية للجسم)، حيث يتعرف التلميذ على معاني الحروف وعملها وأبنية الأفعال.

3-الخطوات المتبعة في تدريس القواعد النحوية بالمنظور البنائي:

يتم تنفيذ القواعد النحوية بالرجوع إلى النص المكتوب ويسلط الضوء على الظاهرة اللغوية المقصودة مع دعوة المتعلمين إلى استخراج ما يماثلها في النص وفيما يلي عرض مجمل ومفعل لهذه المراحل والخطوات:

أ-التحضير والتخطيط لدرس القواعد:

"حيث أن التخطيط لا يقتصر على درس القواعد فحسب بل يشمل جميع فروع اللغة العربية، كما أن التحضير الجيد يساعد المدرس على تأدية مهامه على أكمل وجه وأحسن صور، فالمدرس الناجح هو الذي يرسم خطة يوز ع فيها طريقة عرض وتقديم دروسه"[2].

ب-التقديم:

يتم التقديم عادة بالتطرق إلى الدرس السابق، أي "يبدأ الأستاذ بعمله بتمهيد يكون موافقا للدرس الذي يريد تقديمه عن طريق أمثله لها علاقة بالدرس، والهدف منها الربط بين

[1] دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، وزارة التربية الوطنية، ص26.

[2] محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ص197.

الدرس السابق والدرس الجديد أو الكشف عن التعابير فالواردة في النص ذات علاقة للدرس الجديد"[1].

-تحديد أرضية بناء المعارف الجديدة بمراجعة أحكام الدرس السابق أو بما سبق أن تعلمه التلميذ حول موضوع الدرس الجديد.

ج-الموازنة أو الربط:

في هذه المرحلة تتناقش الأمثلة المستخرجة من النص وتحلل، فتتركز أسئلة الأستاذ حول الحديث عن الصفات المشتركة أو المختلفة بين الجمل مع ربط المعلومات السابقة التي يعرفها التلاميذ مع المعلومات الجديدة. "وتشمل نوع الكلمة ووظيفتها المعنوية ومحلها من الإعراب وموقعها بالنسبة إلى غيرها من كلمات الجملة حتى يصل الأستاذ بتلاميذه إلى استنباط أحكام القاعدة. ويمكن أن تكون الموازنة بين كلمتين أو أكثر في جملتين مختلفتين"[2].

كما يمكن أن تكون الموازنة جزئية بين مثالين متشابهين لإدراك الصفات المشتركة بينها تمهيدا لاستخراج القاعدة أو تكون الموازنة كلية بين مجموعات من الأمثل لإدراك الصفات المشتركة والمختلفة بينها.

-تدون أحكام القاعدة على الصبورة مجزأة حسب طبيعة الدرس مع التدرج للتلاميذ إلى استنتاجها وإعدامها بأمثلة توضيحية.

د-مرحلة التطبيق:

هنا الأمر يتعلق ببناء موارد لدى المتعلم التي تسعى نشاطات اللغة العربية إلى إقرارها في تكوين المتعلم. وهذا بعد استنتاج القاعدة وكتاباتها على السبورة وتدوينها من

[1] المناهج والوثيقة المرفقة للسنة الثانية من التعليم الثانوي، ص23.

[2] المرجع السابق، ص24.

طرف التلميذ تأتي هذه المرحلة بترسيخ القاعدة ويكون ذلك في إجابة عن الأسئلة التي يوجهها المعلم أو تكليف الطلبة بتأليف جمل معينة حول القاعدة وقد تأخذ أشكال أخرى:

-مطالبة الطلبة بتمييز الكلمات التي تتضمن أحكام القاعدة من بين الجمل أو نصوص يقدمها لهم.

-حل مثال واحد من كل تمرين من تمرينات الكتاب المدرسي.

-اشتراك الطلبة في حل التمرينات على السبورة.

-تذكير الطلبة بالقاعدة النحوية إذا ما أخطئوا في النطق أو الكتابة.

- نموذج مذكرة درس القواعد (إعراب أدوات الشرط الجازمة):

المقطع الثامن: الصناعات التقليدية

الميدان: فهم المكتوب (الظاهرة اللغوية)

المحتوى المعرفي: إعراب أدوات الشرط الجازمة

الكفاءة المستهدفة: أن يكون المتعلم قادرا على

-التعرف على أدوات الشرط الجازمة وغير الجازمة وبيان معانيها

-التعرف على عمل أدوات الشرطللجازمة وغير الجازمة وا ٍعرابها

-التمييز بين أدوات الشرط الجازمة وغير الجازمة

وضعية	الوضعيات التعليمية التعلمية
الوضعية الانطلاقية	**الوضعية التعليمية:** من المعروف أن أدوات الشرط الجازمة تدخل على الفعل المضارع فتجزمه فالجملة الشرطية تتكون من: أداة شرط –جملة شرط –جملة جواب الشرط، وهذا ما سنتعرف عليه اليوم **ألاحظ:** عد إلى النص واقرأه قصد الاستثمار **الأسانيد:** **مَتَى تُشْعِلْ** نار المتقدُ**دْ** في بيتها الحرارة وينتشر الدفء **أَيَّانَ يَزُرْهَا زائِرٌ تَجِدْهَا** منهمكة في صناعة فخارها **أَيْنَمَا يَنْطَلِقْ** بصرك**َ** الأواني المبثوثة في القاعة **حَيْثُمَا تَبْحَثْ** عن الأواني الفخارية المزخرفة **تَجِدْ** لفنها من نظير **مَهْمَا تُسَرِّ** هذه الصانعة **اليَوْمَ تَسُرَّ** حس الأواني نفسها **مَهْمَا تُكَرِّمْ** هذه الفنانة **تُكْرَمْ** فيها حقها **أَيَّ عَمَلٍ تُجْزَ** به **س:** ما نوع الأسلوب الوارد في الأمثلة؟ **ج:** أسلوب شرط **س:** حدد عناصر الشرط في المثال الأول **ج:**
الوضعية التعليمية الجزئية الأولى	

أداة الشرط	فعل الشرط	جواب الشرط
متى	تشعل	تسد

س: ما نوع كل من فعل الشرط وجوابه؟

ج: مضارع

س: كيف جاء الفعل المضارع؟

ج: مجزوما

س: لماذا جاء مجزوما وأنت تعلم أن المضارع يأتي مرفوعا؟

ج: لأنه سبق بأدوات شرط (متى، أيّ ان ، ...) من جوازم الفعل المضارع

س: ما نوع أدوات الشرط في المثالين الأول والثاني؟

ج: متى ، أيان: وهما حرفان يفيدان ربط الجواب بالشرط.

س: استخرج من الأمثلة أدوات الشرط الجازمة والأفعال التي جزمتها مبينا علامة الجزم مع التعليل.

أدوات الشرط	فعل الشرط	جواب الشرط	علامة الجزم	السبب	المعنى الذي تفيده الأداة
متى	تشعل	تسد	السكون	لأنه صحيح الآخر	الزمان
أيّ ان	يزرها	يجدها	السكون	لأنه صحيح الآخر	الزمان
أينما	ينطلق	تر	السكون + حذف حرف العلة	لأنه صحيح الآخر + لأنه معتل الآخر	المكان
أين	تبحث	تجد	السكون	لأنه صحيح الآخر	المكان
حيثما	تسر	يملأها	السكون	لأنه صحيح الآخر	المكان
كيفما	تكرم	فلن توفيها	السكون	لأنه صحيح الآخر	الحال
أيّ	تعمل	تجز	السكون + حذف حرف العلة	لأنه صحيح الآخر + لأنه معتل الآخر	حسب ما تضاف إليه

استنتاج:

تنقسم أدوات الشرط إلى قسمين:

1-أدوات الشرط غير الجازمة: لو، لولا، كلّما.

2-أدوات الشرط الجازمة وتكون إما حروفا أو أسماء:

أ-الحروف: إن، إذما. مثل: **إن** تدرس تنجح

إن: حرف شرط جازم مبني على السكون لا محل له من الإعراب

ب-الأسماء: من، ما، مهما.

الوضعية التعليمية الجزئية الثانية	-المعربة: -رفع المبتدأ، مثل: **من** يذاكر ينجح -المبنية: -في محل نصب مفعول به، مثل: **من** تصادق أصادقه. -**الظروف**: أ-الزمان:متى، أيّان. ب-المكان:أين ، أنّ ، حيثما، كيفما، أينما. متى: اسم شرط مبني على السكون في محل نصب مفعول فيه (أو في محل نصب على الظرفية الزمانية). أيّان: اسم شرط جازم مبني على الفتح في محل نصب مفعول فيه أينما: اسم شرط جازم مبني على الفتح في محل نصب مفعول فيه حيثما:اسم شر ط جازم مبني على الفتح في محل نصب مفعول فيه كيفما: للحال وتكون في محل نصب على الحال إن كان فعل الشرط تاما (فعل جملة الشرط أو خبرا للفعل الناقص "كان" أو إذا وليتها كان وأخواتها)، مثل: **كيفما** تحفظ أحفظ كيفما: اسم شرط جازم مبني على الفتح في محل نصب حال مقدم، مثل: **كيفما** تكن أكن كيفما: اسم شرط جازم مبني على الفتح في محل نصب خبر مقدم للفعل الناقص **أوظف معلوماتي:** أعرب ما يلي: -إن يسد علم العلماء تتضح كل الحقائق. -مهما تتخذ من العلم سلاح تنجح. -متى تسع في الخير تلق الخير.

2-آليات البحث:

2-1-المنهج المستخدم في الدراسة:

إن دراستنا تهدف إلى التعرف على آراء بعض تلاميذ السنة الثالثة متوسط، وبعض أساتذة هذا المستوى حول نشاط القواعد، وحول طريقة المقاربة النصية المعتمدة حاليا لتدريس هذا النشاط، ولأن هذه الدراسة وصفية فإن المنهج الملائم لذلك هو المنهج الوصفي التحليلي؛ لأنه المنهج الأمثل لهذه الدراسات وهو أكثر المناهج المستخدمة في العلوم الإنسانية والاجتماعية.

إن المنهج الوصفي "منهج يقوم على أساس دراسة وتحليل وتفسير الظاهرة من خلال تحديد خصائصها، وتوظيف العلاقات القائمة بينها بهدف الوصول إلى علمي متكامل".[1]

ويعتمد المنهج الوصفي على الملاحظة بأنواعها، بالإضافة إلى عمليات التصنيف والإحصاء مع بيان وتفسير العمليات[2]

2-2-الاستبيان:

"عبارة عن استمارة تحتوي على مجموعة من الأسئلة، تشمل جميع المحاور الرئيسية في البحث"[3].

وتمتاز هاته الطريقة-الاستبيان- بكونها تساعد على جمع معلومات جديدة ومستمدة مباشرة من المصدر[4]. كما أن الاستبيان بمفهومه العام هو قائمة تتضمن مجموعة من الأسئلة[5].

---

[1] خالد حامد، منهجية البحث في العلوم الاجتماعية، جسور للنشر والتوزيع، ط1، الجزائر، 2008م، ص44.

[2] محمد قاسم، المدخل إلى المناهج البحث العلمي، دار النهضة العربية، ط1، 1999م، ص60.

[3] ناصر ثابت، أضواء على الدراسة الميدانية، مكتبة الفلاح، ط1، 1992م، ص314.

[4] عمار بوحوش، دليل الباحث في الكتابة المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية، المؤسسة الوطنية للكتاب، ط1، ص38.

[5] مروان عبد المجيد إبراهيم، أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، مؤسسة الوراق، الأردن، ط1، 2000م، ص165.

وقد اعتمدنا في دراستنا على استمارتين، تتضمن كل واحدة منها أسئلة حول موضوع الدراسة والبحث، وقد كتبت باللغة العربية، وأردنا من خلالها حصر التي تعترض فهم واستيعاب نشاط القواعد وتحديد المسؤولية، هل هي في المحتوى أو الطريقة أو الأستاذ أو التلميذ.

2-3-العينة:

وهي مجموعة من الوحدات المستخرجة من المجتمع الإحصائي بحيث تكون ممثلة بصدق لهذا المجتمع، وبعبارة أخرى العينة مجموعة من الوحدات التي يجب أن تتصف بالمواصفات نفسها لمجتمع الدراسة[1].

والعينة هي المجموعة الجزئية التي يقوم الباحث بتطبيق دراسته عليها وهي تكون ممثلة لخصائص مجتمع الدراسة الكلي، إذا فالعينة تتوزع فيها خصائص المجتمع بنفس النسب الواردة فيه[2].

كما أن العينة عبارة عن مجموعة من مجتمع الدراسة يتم اختيارها بطريقة معينة.[3]

[1] عبد الكريم بوحفص، أسس ومناهج البحث في علم النفس، ديوان المطبوعات الجامعية ابن عكنون، الجزائر، ط1، 2011م، ص54.

[2] بلقاسم سلاطنية وحسان الجيلالي، منهجية العلوم الاجتماعية، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، دط، 2004م، ص318-319.

[3] محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي والقواعد والمراحل والتطبيقات، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، ط1، 1999م، ص64.

3- تحليل نتائج الاستبيان:

3-1- عرض وتحليل نتائج الاستبيان الخاص بالأساتذة:

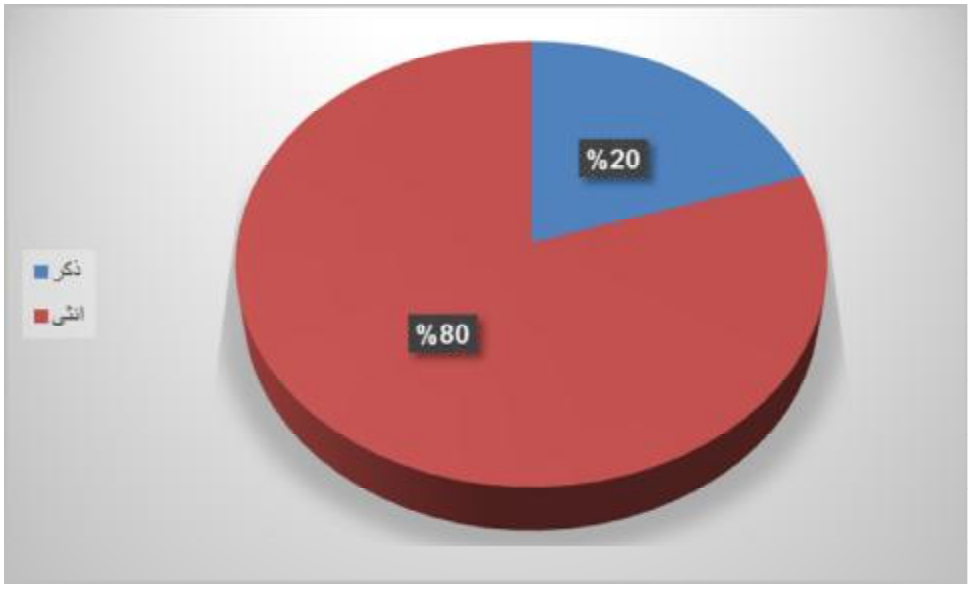
أولا: بيانات أولية.

1- **الجنس:**

الجدول رقم (02) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	14	20,0
أنثى	56	80,0
المجموع	70	%100

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا **(70)** فردا، نلاحظ أن حجم الذكور **(14)** بنسبة **20%**، أما الإناث فقد بلغ عددهن **(50)** أنثى بنسبة قدرت بـ **80** %. كما هو موضح من خلال الشكل التالي:



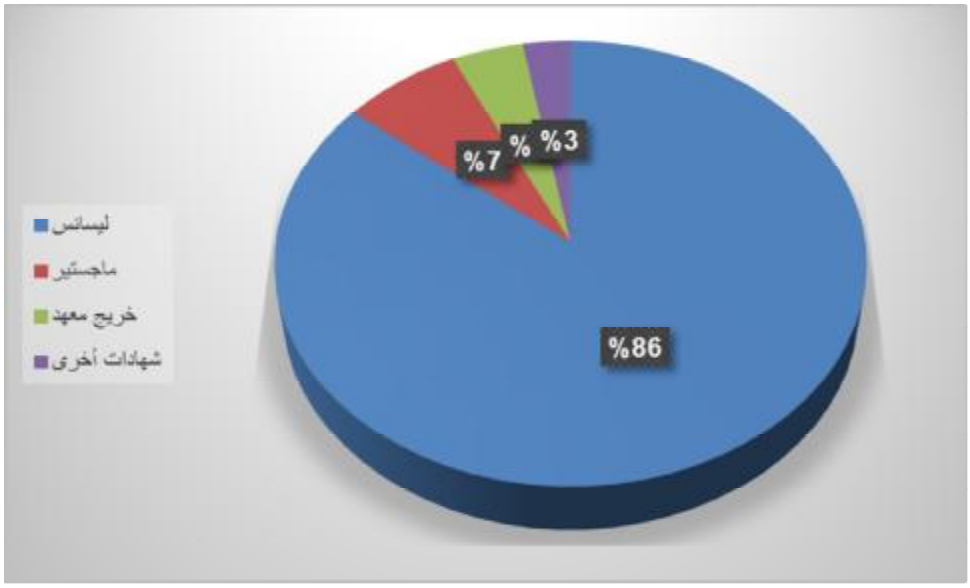
الشكل رقم (05) يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

2-الشهادة المحصل عليها:

الجدول رقم (03) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الشهادة

الشهادة	التكرارات	النسبة المئوية
ليسانس	60	85,7
ماجستير	5	7,1
خريج معهد	3	4,3
شهادات أخرى	2	2,9
الإجمالي	70	%100

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا (70) فردا، نلاحظ أن (60) أستاذ من عينة الدراسة لديهم شهادة ليسانس بنسبة بلغت 85,7 %، أما الذين لديهم شهادة ماجستير فقد بلغ عددهم (5) بنسبة قدرت بـ(7.1%) في حين بلغ عدد خريجي المعاهد (3) بنسبة مئوية قدرت بـ (4,3 %) في حين بلغ الذين يحملون شهادات أخرى (2) بنسبة مئوية قدرت بـ (2,9%) كما هو موضح من خلال الشكل التالي



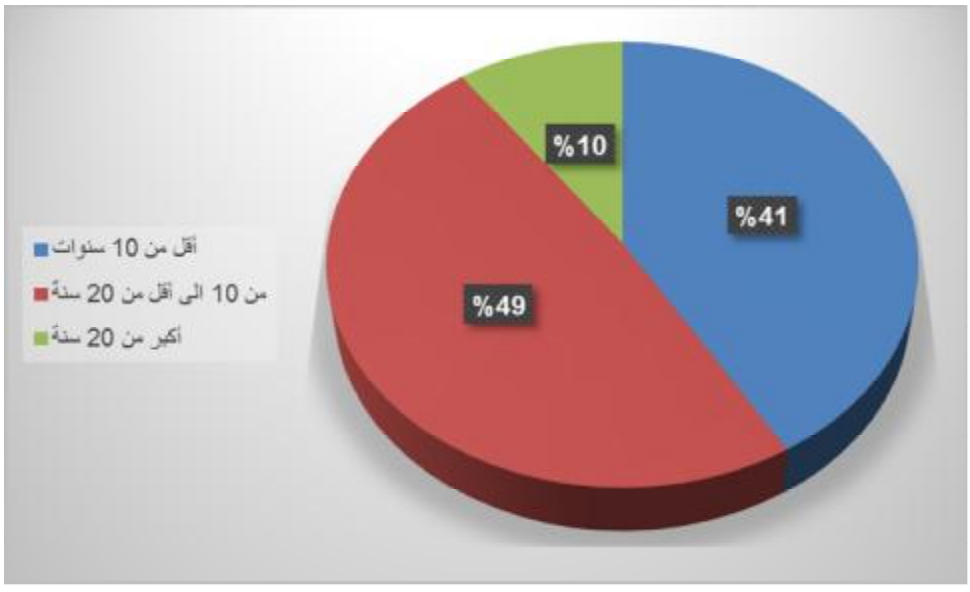
الشكل رقم (06) يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير الشهادة

3-الأقدمية في العمل:

الجدول رقم (03) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الأقدمية

الخبرة	التكرارات	النسبة المئوية
أقل من 10 سنوات	29	41,4
من 10 إلى من 20 سنة	34	48,6
أكبر من 20 سنة	7	10
الإجمالي	70	%100

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا (**70**) فردا، نلاحظ أن عدد الذين لديهم **خبرة** (**أقل من 10 سنوات**) قدر بـ (29) بنسبة بلغت 41,4%، في حين قدر عدد الذين لديهم **خبرة** تتراوح بين (10 الى أقل من 20 سنة) بـ (34) بنسبة قدرت بـ (**48.6%**)، في حين قدر عدد الذين لديهم **خبرة** تتراوح (أكبر من 20 سنة) بـ (7) بنسبة قدرت بـ (**10%**)، كما هو موضح من خلال الشكل التالي:



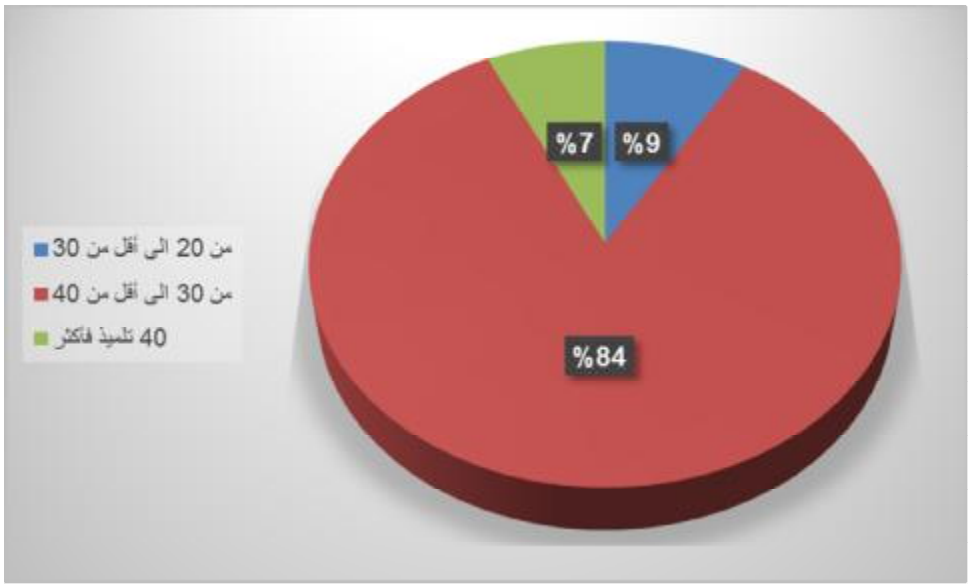
الشكل رقم (07) يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة

4-كم عدد التلاميذ داخل القسم:

الجدول رقم (04) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير عدد التلاميذ داخل القسم

عدد التلاميذ	التكرارات	النسبة المئوية
من 20 تلميذ الى من 30	6	8,6
من 30 تلميذ الى من 40 تلميذ	59	84,3
من 40 تلميذ فما فوق	5	7,1
الاجمالي	70	%100

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا 70 فردا، نلاحظ أن (6) أفراد يؤكدون بأن عدد التلاميذ في اقسامهم (من 20 الى أقل 30) بنسبة بلغت 8,6%، أما الذين تتراوح الذين أكدوا بأن عدد التلاميذ في اقسامهم يتراوح من 30 الى أقل من 40 تلميذ فقد بلغ عددهم (59) فردا بنسبة قدرت بـ 84,3 %، في حين أن الذين بأن عدد التلاميذ في اقسامهم من 40 تلميذ فما فوق فقد بلغ عددهم (5) بنسبة 7,1 %، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



الشكل رقم (08) يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير عدد التلاميذ في الق

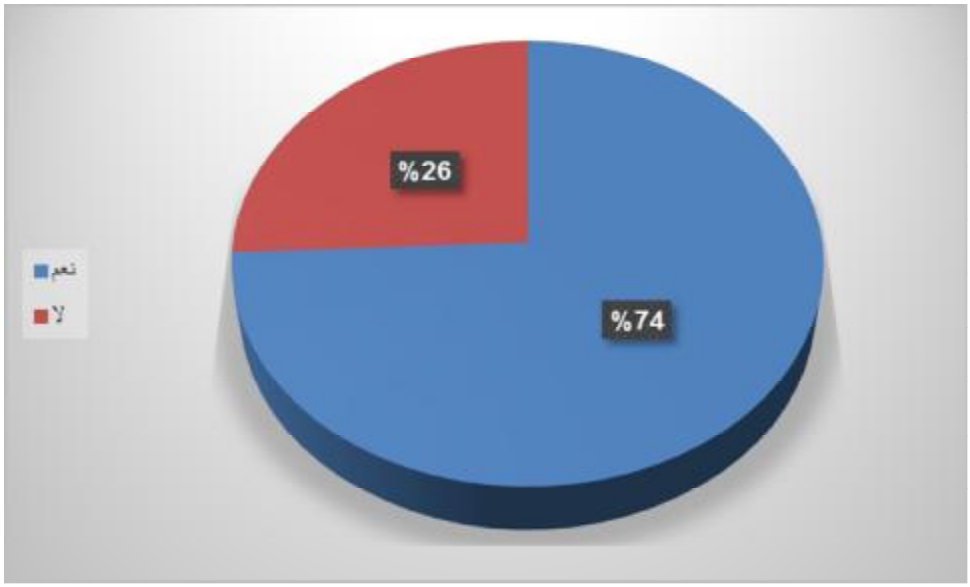
ثانيا: الاستعدادات المهنية للمعلم.

5-**نص السؤال على: في إطار تبني المنظومة التربوية طريقة جديدة في التدريس (بيداغوجيا المقاربة البنائية) هل تلقيت تكوينا أو تربصا حول كيفية التدريس وفق هذه المقاربة؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:**

الجدول رقم (05) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (6)

بدائل الإجابة	**التكرار**	**النسبة المئوية**
نعم	52	74,3
لا	18	25,7
الإجمالي	**70**	% 100

من خلال الجدول أعلاه يتضح ان إجابات أفراد العينة على نص السؤال بالبديل (نعم) قد بلغت (52) بنسبة مئوية قدرت بـ (74,3%) في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على نص السؤال بالبديل (18) بـ بنسبة مئوية قدرت بـ (25.7%)، وعليه **نستنتج من خلال استجابات أفراد العينة على نص السؤال أن اغلبيهم يؤكدون بأنهم تلقوا تكوينا أو تربصا حول كيفية التدريس وفق هذه المقاربة** كما هو موضح في الشكل التالي:



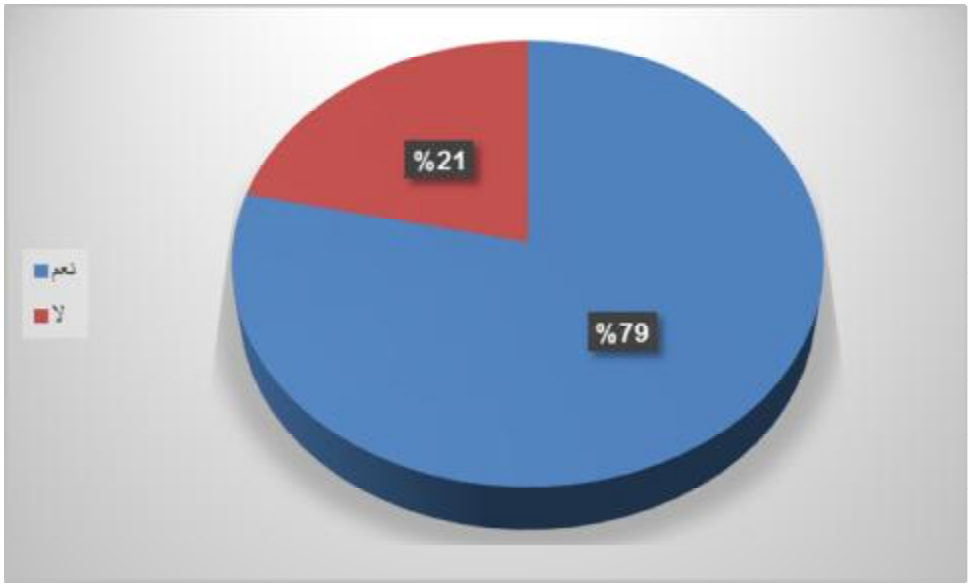
الشكل رقم (09) يوضح توزيع نسب استجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال

6-نص السؤال على: إذا كنت تلقيت دورات تكوينية حول هذه البيداغوجيا فهل يمكنك ذلك من الإحاطة بها المنهاج؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (06) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (7)

بدائل الإجابة	**التكرار**	**النسبة المئوية**
نعم	55	78,6
لا	15	21,4
الإجمالي	**70**	% 100

من خلال الجدول أعلاه يتضح ان إجابات أفراد العينة على نص السؤال بالبديل (نعم) قد بلغت (55) بنسبة مئوية قدرت بـ (78,6%) في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على نص السؤال بالبديل (لا) بـ بنسبة مئوية قدرت بـ (21.4%)، وعليه **نستنتج من خلال استجابات أفراد العينة على نص السؤال أن أفراد العينة الذين تلقوا تكوينا حول المقاربة بالكفاءات أكدوا بانه يمكنهم الإحاطة بالمنهاج** كما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل رقم (10) يوضح توزيع نسب استجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال

7- أما السؤال الثامن الذي طرح حول: ما مدى تفاعلك مع طريقة التدريس البنائي، وهل تتقيد بها خلال عملية التدريس أم أنك ما تزال تستعين بخبرتك السابقة والطريقة القديمة؟.

فقد كانت الإجابات متفاوتة بين المعلمين حيث كان معظمهم يتفاعل مع الطريقة البنائية في التدريس إذ ما حققت الهدف من تدريس المادة، ويستعينون أيضا بالخبرة السابقة والطريقة القديمة في التدريس، وبعضهم لا يتقيد بهذه المقاربة كليا فالدرس داخل القسم يفرض طريقة معينة من خلال تفاعل التلاميذ.

ونستنتج تمكن المعلمين من الإحاطة بالطريقة الجديدة إذ أن غالبيتهم يعتمدون على الطريقة القديمة.

8-أما فيما يخص السؤال التاسع والمتضمن: إذا كانت لديك صعوبات في التعامل مع المقاربة الجديدة، ما تقترح؟.

حيث كان أغلب الأساتذة يقترح تخفيف البرامج وا ٍتباع الطريقة القديمة في التدريس وتوفير الوسائل التعليمية، وبعضهم الآخر يرجح تكثيف دورات التكوين والندوات التربوية.

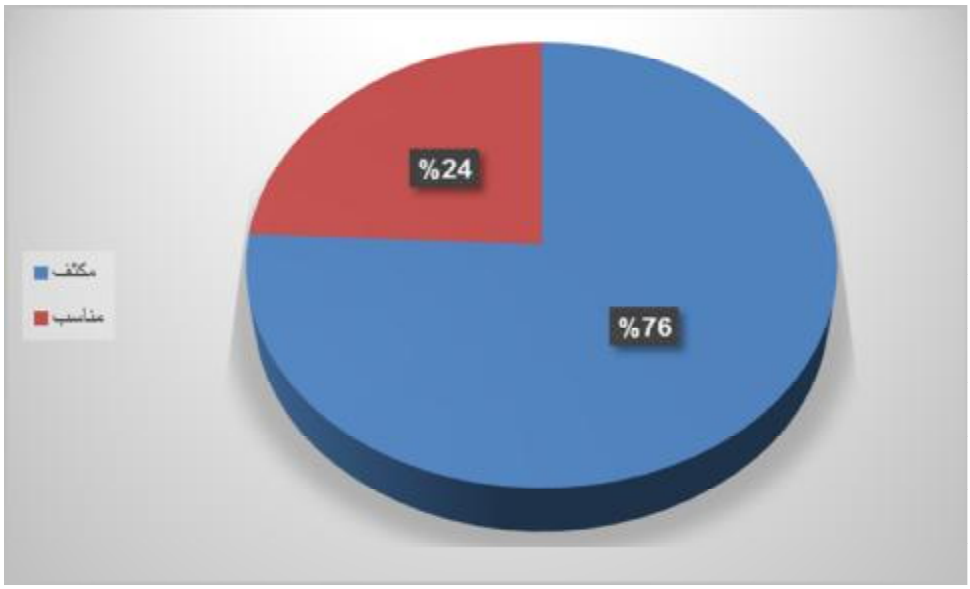
ونستنتج أن أهم الصعوبات لدى المتعلمين للتعامل مع المقاربة الجديدة تكمن في انعدام الوسائل التعليمية التي تعتبر من الأساليب الهامة التي تسهم في نجاح هذه المقاربة.

9- **نص السؤال على: هل المقرر الدراسي للغة العربية؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:**

الجدول رقم (07) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (10)

بدائل الإجابة	**التكرار**	**النسبة المئوية**
مكثف	53	75,7
مناسب	17	24,3
قليل	00	00
الإجمالي	**70**	% 100

من خلال الجدول أعلاه يتضح ان إجابات أفراد العينة على نص السؤال بالبديل (كثف) قد بلغت (53) بنسبة مئوية قدرت بـ (75,7%) في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على نص السؤال بالبديل (مناسب) (17) بـ بنسبة مئوية قدرت بـ (24.3%)، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على نص السؤال بالبديل (قليل) (00) بـ بنسبة مئوية قدرت بـ (00%)، وعليه **نستنتج من خلال استجابات أفراد العينة على نص السؤال أن اغلبيهم يؤكدون بأن مقرر اللغة العربية مكثف** كما هو موضح في الشكل التالي:



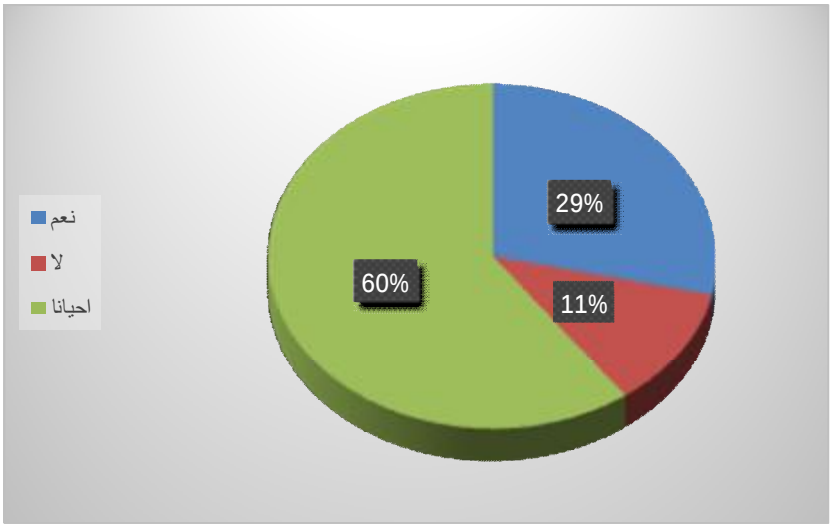
الشكل رقم (11) يوضح توزيع نسب استجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال 10

10- نص السؤال على: هل ترى أن محتويات البرنامج راعت خصوصيات التلاميذ، ومعرفة حاجاتهم ومستوياتهم العقلية والمعرفية؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (08) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم 11

بدائل الإجابة	**التكرار**	**النسبة المئوية**
نعم	20	28,6
لا	8	11,4
أحيانا	42	60
الإجمالي	**70**	% 100,

من خلال الجدول أعلاه يتضح ان إجابات أفراد العينة على نص السؤال بالبديل (نعم) قد بلغت (20) بنسبة مئوية قدرت بـ (28.6%) في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على نص السؤال بالبديل (لا) بـ (8) بنسبة مئوية قدرت بـ (11,4%)، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على نص السؤال بالبديل (**أحيانا**) بـ (42) بنسبة مئوية قدرت بـ (60 %) وعليه **نستنتج من خلال استجابات أفراد العينة على نص السؤال أن اغلبيهم يؤكدون بأن محتويات البرنامج أحيانا ما تراعي خصوصيات التلاميذ، ومعرفة حاجاتهم ومستوياتهم العقلية والمعرفية** كما هو موضح في الشكل التالي:



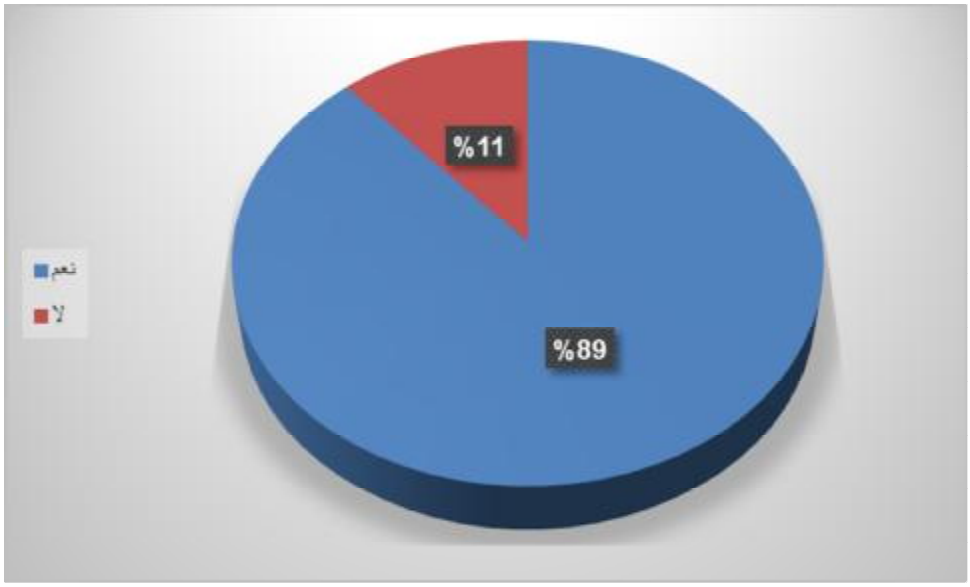
الشكل رقم (12) يوضح توزيع نسب استجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال 11

11 -**نص السؤال على: هل تعاني من اكتظاظ القسم، مما يؤدي إلى قلة في تحصيل مردودية أفضل في التعليم؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:**

الجدول رقم (09) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (12)

بدائل الإجابة	**التكرار**	**النسبة المئوية**
نعم	62	88,6
لا	8	11,4
الإجمالي	**70**	% 100

من خلال الجدول أعلاه يتضح ان إجابات أفراد العينة على نص السؤال بالبديل (نعم) قد بلغت (62) بنسبة مئوية قدرت بـ (88.6 %) في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على نص السؤال بالبديل (لا) بـ (8) بنسبة مئوية قدرت بـ (11.4%)، وعليه **نستنتج من خلال استجابات أفراد العينة على نص السؤال أن اغلبيهم يؤكدون بأن يعانون من اكتظاظ القسم، مما يؤدي إلى قلة في تحصيل مردودية أفضل في التعليم** كما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل رقم (13) يوضح توزيع نسب استجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال 12

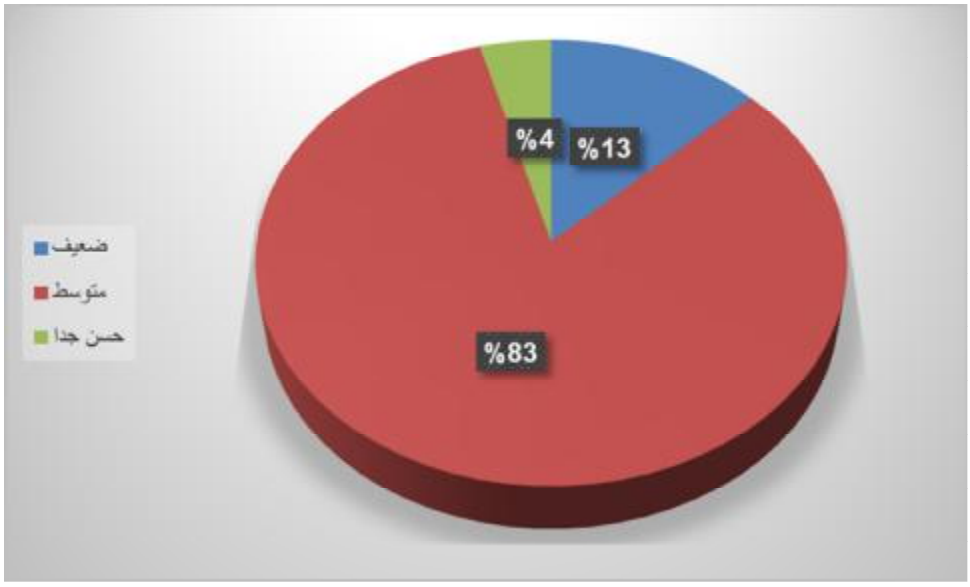
ثالثا: صعوبات التعلم.

12- **نص السؤال على: ما هو تقييمك لمستوى التلاميذ؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:**

الجدول رقم (10) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم 13

بدائل الإجابة	**التكرار**	**النسبة المئوية**
ضعيف	9	12,9
متوسط	58	82,9
حسن جدا	3	4,3
الإجمالي	**74**	% 100

من خلال الجدول أعلاه يتضح ان إجابات أفراد العينة على نص السؤال بالبديل (ضعيف) قد بلغت (9) بنسبة مئوية قدرت بـ (12.9%) في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على نص السؤال بالبديل (متوسط) بـ (58) بنسبة مئوية قدرت بـ (82.9%)، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على نص السؤال بالبديل (**حسن جدا**) بـ (3) بنسبة مئوية قدرت بـ (4.3%) وعليه **نستنتج من خلال استجابات أفراد العينة على نص السؤال أن اغلبيهم يؤكدون بان مستوى التلاميذ متوسط** كما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل رقم (14) يوضح توزيع نسب استجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال13

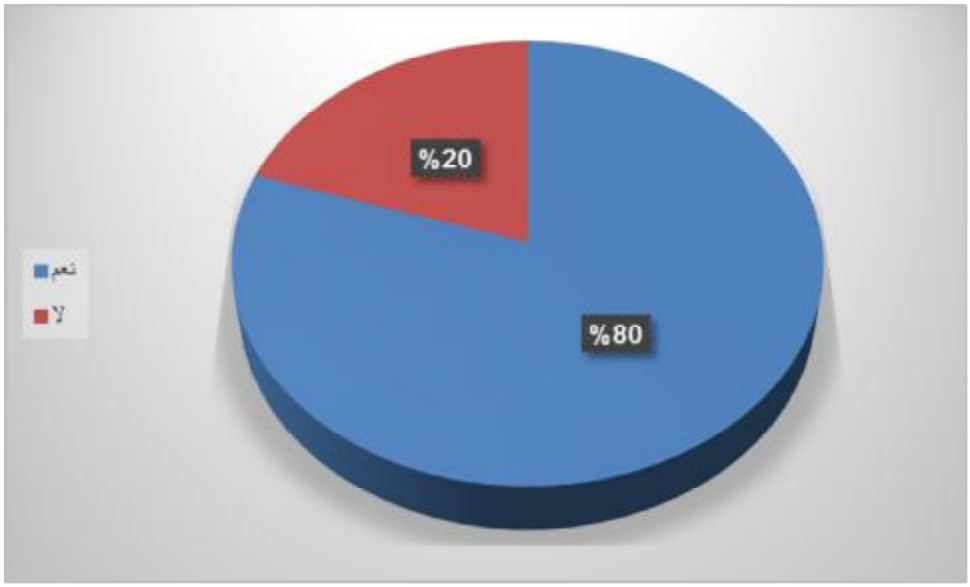
13- **نص السؤال على: هل لديك تلاميذ يعانون من صعوبة التعلم (التحصيل اللغوي)؟**

وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (11) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (14)

بدائل الإجابة	**التكرار**	**النسبة المئوية**
نعم	56	80
لا	14	20
الإجمالي	**70**	% 100

من خلال الجدول أعلاه يتضح ان إجابات أفراد العينة على نص السؤال بالبديل (نعم) قد بلغت (56) بنسبة مئوية قدرت بـ (80 %) في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على نص السؤال بالبديل (لا) بـ (14) بنسبة مئوية قدرت بـ (20%)، وعليه **نستنتج من خلال استجابات أفراد العينة على نص السؤال أن اغلبيهم يؤكدون بأن تلاميذهم يعانون من صعوبة التعلم (التحصيل اللغوي)** كما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل رقم (15) يوضح توزيع نسب استجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال 14

14- أما السؤال الخامس عشر الذي طرح حول: إذا كان الجواب بنعم ما هي الطرق المتبعة لمعالجة الصعوبات.؟

حيث كان أغلبهم يرى تكثيف حصص الدعم والاستدراك، وتكليف التلاميذ بالواجبات المنزلية.

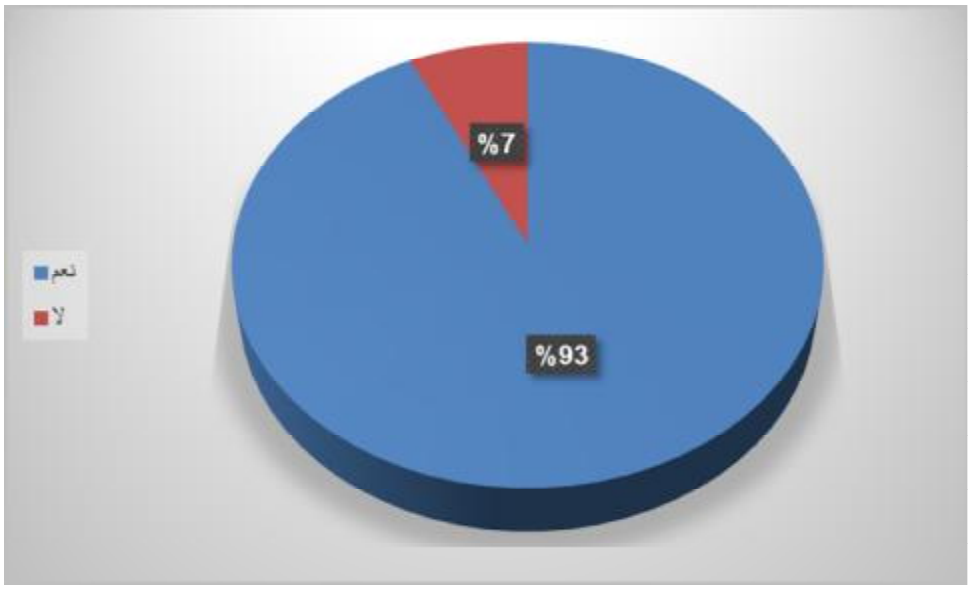
ونستنتج أن طرق المتابعة لمعالجة الصعوبات تكمن في المتابعة اليومية والمراجعة من قبل الوالدين وتكليف التلاميذ بواجبات منزلية حيث لا يجدون صعوبة خلال الأنشطة في القسم.

15-نص السؤال على: هل تحاول التقرب من التلاميذ والتعرف على إمكانياتهم ومواهبهم الشخصية؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (12) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (16)

بدائل الإجابة	**التكرار**	**النسبة المئوية**
نعم	65	92,9
لا	5	7,1
الإجمالي	**70**	% 100

من خلال الجدول أعلاه يتضح ان إجابات أفراد العينة على نص السؤال بالبديل (نعم) قد بلغت (65) بنسبة مئوية قدرت بـ (92.9%) في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على نص السؤال بالبديل (لا) بـ (5) بنسبة مئوية قدرت بـ (7.1 %)، وعليه **نستنتج من خلال استجابات أفراد العينة على نص السؤال أن اغلبيهم يؤكدون بأنهم يحاولون التقرب من التلاميذ والتعرف على إمكانياتهم ومواهبهم الشخصية** كما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل رقم (16) يوضح توزيع نسب استجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال 16

16-**أما السؤال السابع عشر والذي ينص على: ما الهدف من استعمال الوسائل التعليمية خلال الأنشطة؟.**

حيث اقترح جميع المعلمين أن الهدف من استعمال الوسائل التعليمية خلال الأنشطة يتمثل في: -إيضاح وتقريب المعلومات إلى أذهان التلاميذ.

تنشيط العملية التعليمية وز يادة الدافعية للتعلم الذاتي البناء لدى التلاميذ.

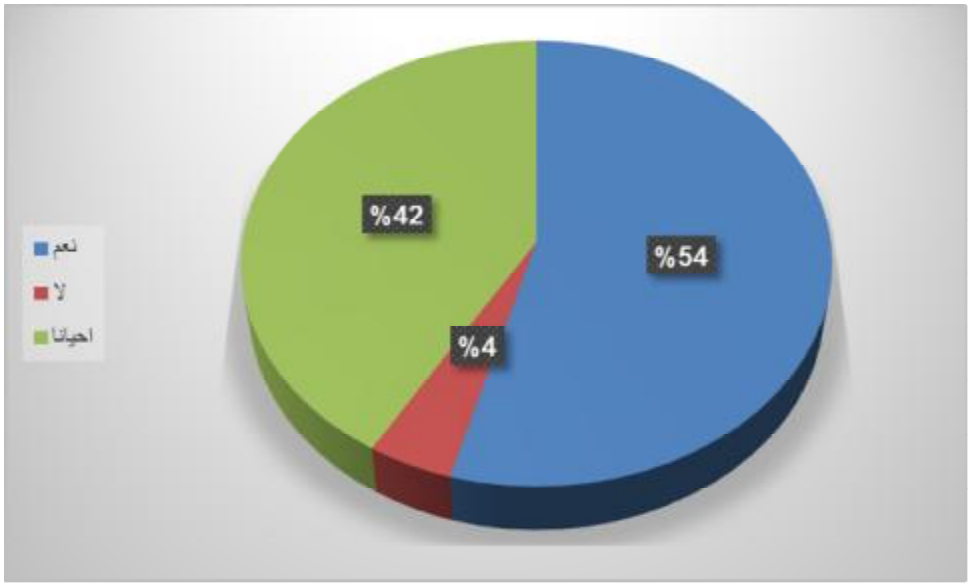
-تقريب المفاهيم والربط بين الجانبين النظري والتطبيقي.

17-**نص السؤال على: هل تطبق طريقة التعلم التعاوني أم أنك تفضل العمل الفردي؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:**

الجدول رقم (13) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم 18

بدائل الإجابة	**التكرار**	**النسبة المئوية**
نعم	38	54,3
لا	3	4,3
أحيانا	29	41,4
الإجمالي	**74**	% 100,

من خلال الجدول أعلاه يتضح ان إجابات أفراد العينة على نص السؤال بالبديل (نعم) قد بلغت (38) بنسبة مئوية قدرت بـ (54.3%) في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على نص السؤال بالبديل (لا) بـ (3) بنسبة مئوية قدرت بـ (41.3 %)، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على نص السؤال بالبديل (**أحيانا**) بـ (29) بنسبة مئوية قدرت بـ (41.4%) وعليه **نستنتج من خلال استجابات أفراد العينة على نص السؤال أنهم ينوعون بين تطبيق طريقة التعلم التعاوني والتعلم الفردي** كما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل رقم (17) يوضح توزيع نسب استجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال 18

18-وفيما يخص السؤال الثامن عشر الذي يتضمن: هل تحبذ طريقة التعلم التعاوني أم أنك تفضل العمل الفردي؟.

ركز أغلب المعلمين على تفضيل العمل التعاوني، لأنه يحفز المتعلمين على إخراج الطاقات الكامنة، وبث روح التعاون والتكافل، وبعضهم الآخر يفضل العمل الفردي لمعرفة القدرات الفردية لكل متعلم، ومحاولة معالجتها عند كل فرد.

ونستنتج أن أهمية العمل التعاوني تكمن في تبادل الخبرات والمعارف.

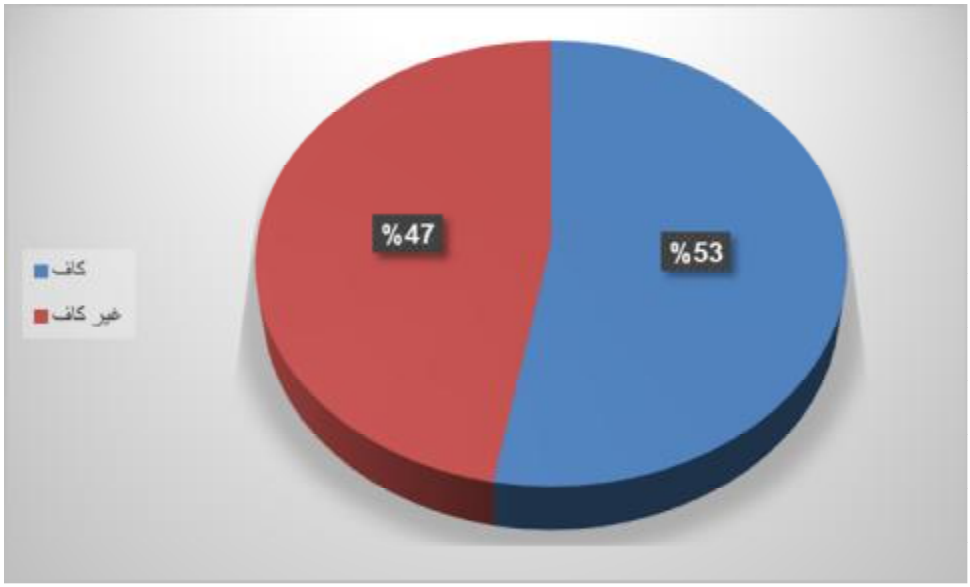
19-**نص السؤال على: هل توقيت حصص دروس القواعد كاف لتقديم محتوى المادة؟**

وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (14) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (20)

بدائل الإجابة	**التكرار**	**النسبة المئوية**
كاف	37	52,9
غير كاف	33	47,1
الإجمالي	**70**	% 100

من خلال الجدول أعلاه يتضح ان إجابات أفراد العينة على نص السؤال بالبديل **(نعم)** قد بلغت (37) بنسبة مئوية قدرت بـ (52,9%) في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على نص السؤال بالبديل (لا) بـ (33) بنسبة مئوية قدرت بـ (47,1 %)، وعليه **نستنتج من خلال استجابات أفراد العينة على نص السؤال أن اغلبيهم يؤكدون بأن توقيت حصص دروس القواعد كاف لتقديم محتوى المادة** كما هو موضح في الشكل التالي:



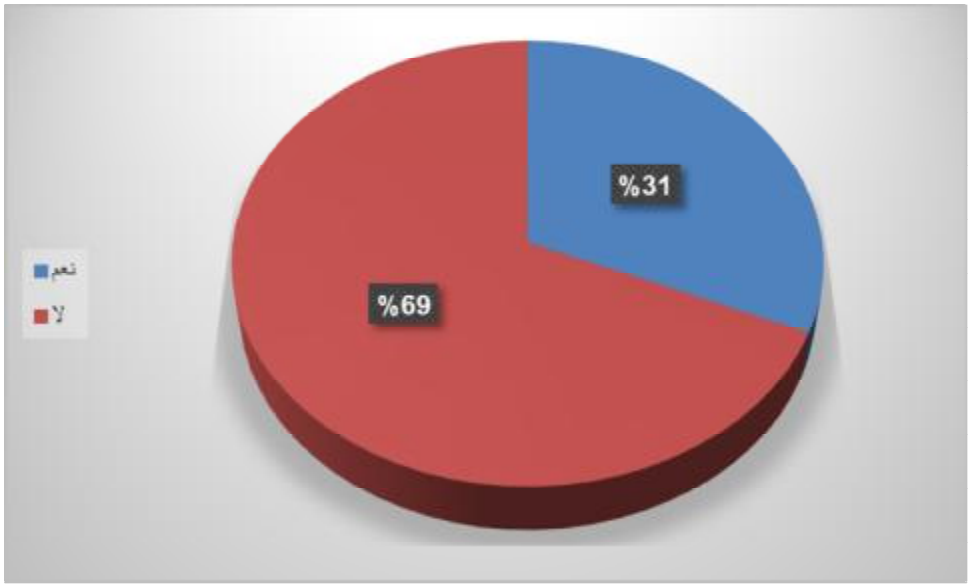
الشكل رقم (18) يوضح توزيع نسب استجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال 20

20-**نص السؤال على: هل يتوفر مفهوم التعليم البنائي عند التلاميذ؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:**

الجدول رقم (15) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (21)

بدائل الإجابة	**التكرار**	**النسبة المئوية**
نعم	22	31,4
لا	48	68,6
الإجمالي	**70**	% 100

من خلال الجدول أعلاه يتضح ان إجابات أفراد العينة على نص السؤال بالبديل (نعم) قد بلغت (22) بنسبة مئوية قدرت بـ (31,4%) في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على نص السؤال بالبديل (لا) بـ (48) بنسبة مئوية قدرت بـ (68.6%)، وعليه **نستنتج من خلال استجابات أفراد العينة على نص السؤال أن اغلبيهم يؤكدون بأنه لا يتوفر مفهوم التعليم البنائي عند التلاميذ** كما هو موضح في الشكل التالي:



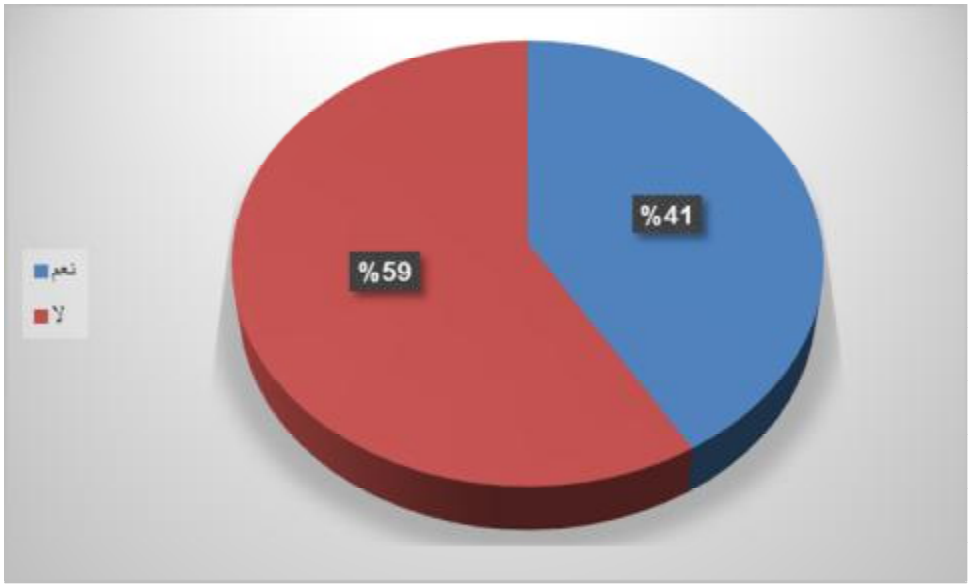
الشكل رقم (19) يوضح توزيع نسب استجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال 21

21-**نص السؤال على: هل يستثمرون فكرة العمل وفق هذه المقاربة؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:**

الجدول رقم (16) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (22)

بدائل الإجابة	**التكرار**	**النسبة المئوية**
نعم	29	41,4
لا	41	58,6
الإجمالي	70	100

من خلال الجدول أعلاه يتضح ان إجابات أفراد العينة على نص السؤال بالبديل (نعم) قد بلغت (29) بنسبة مئوية قدرت بـ (41.4%) في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على نص السؤال بالبديل (لا) بـ (41) بنسبة مئوية قدرت بـ (58.6%)، وعليه **نستنتج من خلال استجابات أفراد العينة على نص السؤال أن اغلبيهم يؤكدون بأنهم لا يستثمرون فكرة العمل وفق هذه المقاربة** كما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل رقم (20) يوضح توزيع نسب استجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال 22

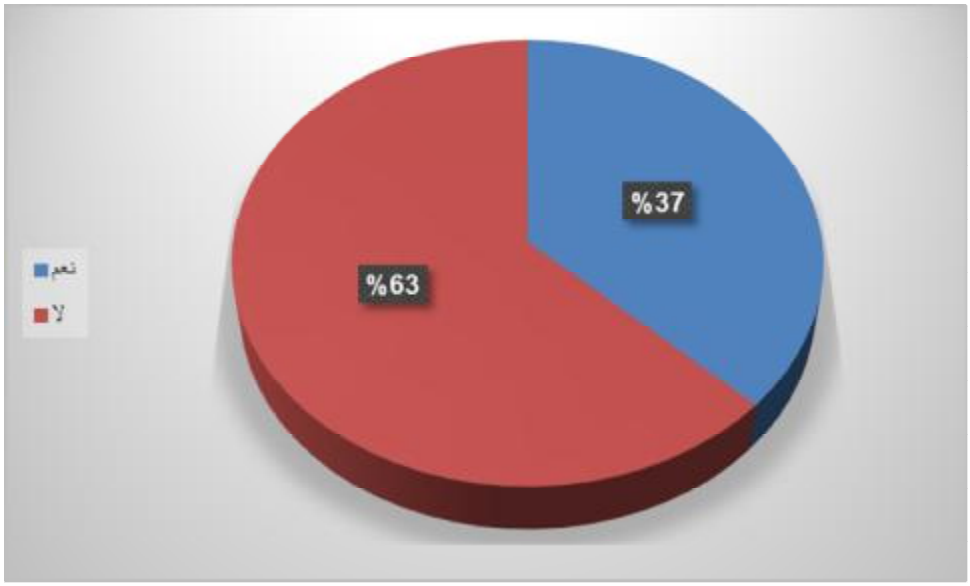
23-**نص السؤال على: هل الوسائل المتوفرة لديك مجدية لتحقيق الكفاءات المستهدفة؟**

وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (17) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (23)

بدائل الإجابة	**التكرار**	**النسبة المئوية**
نعم	26	37,1
لا	44	62,9
الإجمالي	**70**	% 100

من خلال الجدول أعلاه يتضح ان إجابات أفراد العينة على نص السؤال بالبديل (نعم) قد بلغت (26) بنسبة مئوية قدرت بـ (37.1%) في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على نص السؤال بالبديل (لا) بـ (44) بنسبة مئوية قدرت بـ (62.9 %)، وعليه **نستنتج من خلال استجابات أفراد العينة على نص السؤال أن اغلبيهم يؤكدون بأن الوسائل المتوفرة لديهم غير مجدية لتحقيق الكفاءات المستهدفة** كما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل رقم (21) يوضح توزيع نسب استجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال 23

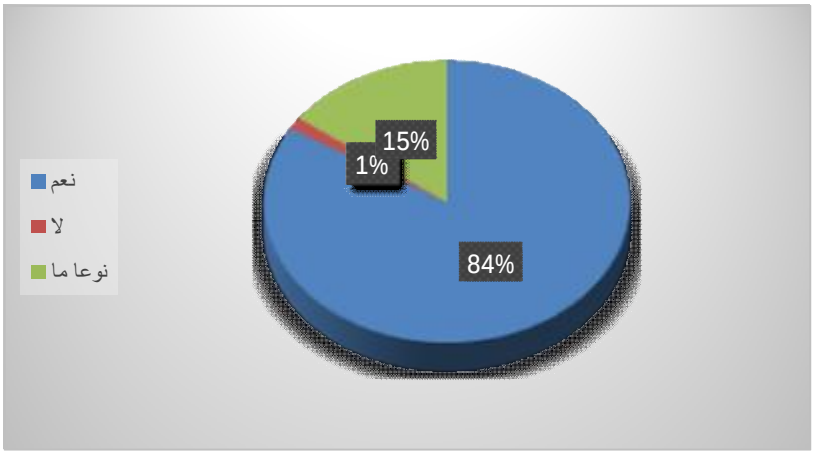
3-2- عرض وتحليل نتائج استبيان التلاميذ:

1-أ- نص السؤال على: هل تعجبك الطريقة التي يدرسك بها أستاذك؟. وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (18) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (1_أ)

بدائل الإجابة	**التكرار**	**النسبة المئوية**
نعم	62	83,8
لا	1	1,4
نوعا ما	11	14,9
الإجمالي	**74**	% 100

من خلال الجدول أعلاه والذي يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على نص السؤال حيث جاءت استجابات أفراد العينة على نص السؤال رقم (1) حيث يتضح لنا أن إجابات المبحوثين على البديل **(نعم)** قد بلغت (62) بنسبة مئوية قدرت بـ (83.8%) في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على نص السؤال بالبديل **(لا)** بـ (1) بنسبة مئوية قدرت بـ (1.4%) ، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على نص السؤال بالبديل **(نوعا ما)** بـ (11) بنسبة مئوية قدرت بـ (14.9%) وعليه **نستنتج من خلال استجابات أفراد العينة على نص السؤال الأول أن اغلبية أفراد العينة يؤكدون بأنهم تعجبهم الطريقة التي يدرسهم بها أساتذتهم.** كما هو موضح في الشكل التالي



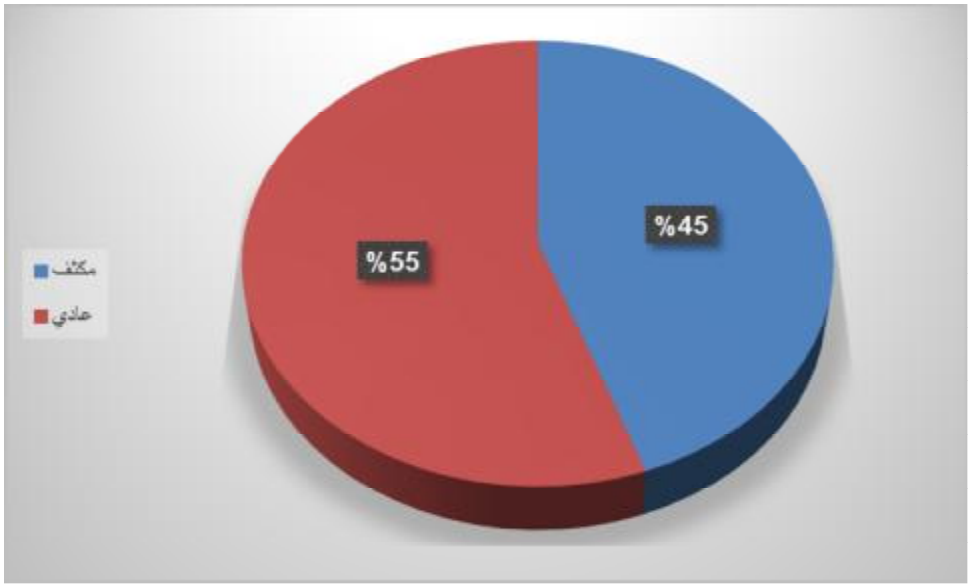
الشكل رقم (22) يوضح توزيع نسب استجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال 1-أ

1-ب- **نص السؤال على:** برنامج اللغة العربية في هذه المرحلة، هل هو؟ **وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:**

الجدول رقم (19) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (1-ب)

بدائل الإجابة	**التكرار**	**النسبة المئوية**
مكثف	33	44,6
عادي	41	55,4
الإجمالي	**74**	% 100

من خلال الجدول أعلاه يتضح ان إجابات أفراد العينة على نص السؤال بالبديل (**مكثف**) قد بلغت (33) بنسبة مئوية قدرت بـ (46.6%) في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على نص السؤال بالبديل (**عادي**) بـ (41) بنسبة مئوية قدرت بـ (55،4%)و عليه **نستنتج من خلال استجابات أفراد العينة على نص السؤال أن اغلبيهم يؤكدون بأن برنامج اللغة العربية في هذه المرحلة عادي؟** كما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل رقم (23) يوضح توزيع نسب استجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال (1-ب)

2-**وفي نص السؤال الثاني المتضمن : ما هو النشاط الذي تحب دراسته ولماذا؟.**

فضل معظم التلاميذ نشاط القراءة لسهولته وتعودهم عليها وحبهم للمطالعة.

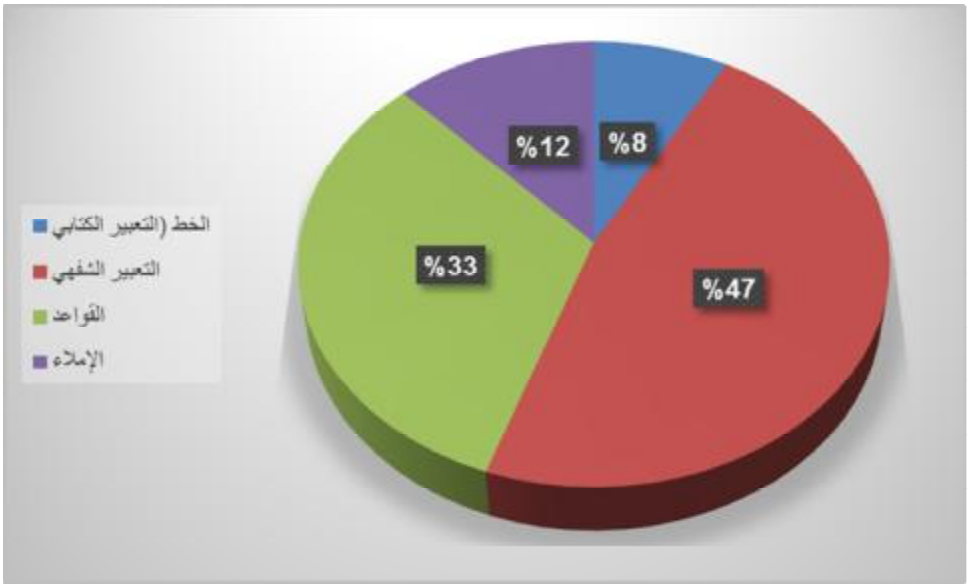
ونستنتج أن القراءة المشروحة ودراسة النص هي الأساس في اللغة العربية، كما أنها تقوم عليها كل الأنشطة التي تدّرس في جميع أيام الأسبوع.

3- **نص السؤال على: ما هو النشاط الذي تجد فيه صعوبة؟ وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:**

الجدول رقم (20) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (3)

بدائل الإجابة	**التكرار**	**النسبة المئوية**
القراءة	**00**	**00**
الخط (التعبير الكتابي	6	8,1
التعبير الشفهي	35	47,3
القواعد	24	32,4
الإملاء	9	12,2
الإجمالي	**74**	% 100

من خلال الجدول أعلاه يتضح ان إجابات أفراد العينة على نص السؤال بالبديل (القراءة) قد بلغت (00) بنسبة مئوية قدرت بـ 00 % في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على نص السؤال بالبديل (**.الخط/ التعبير الكتابي**) بـ (6) بنسبة مئوية قدرت بـ 8،1 % ، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على نص السؤال بالبديل **التعبير الشفهي**) بـ 35 بنسبة مئوية قدرت بـ 47،3 %، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على نص السؤال بالبديل (**.القواعد**) بـ (24) بنسبة مئوية قدرت بـ 32،4 % في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على نص السؤال بالبديل (**.الاملاء**) بـ (9) بنسبة مئوية قدرت بـ 12،2 % ،وعليه **نستنتج من خلال استجابات أفراد العينة على نص السؤال أن اغلبيهم يؤكدون بأن النشاط الذي يجدون فيه صعوبة هو التعبير الشفهي.** كما هو موضح في الشكل التالي:



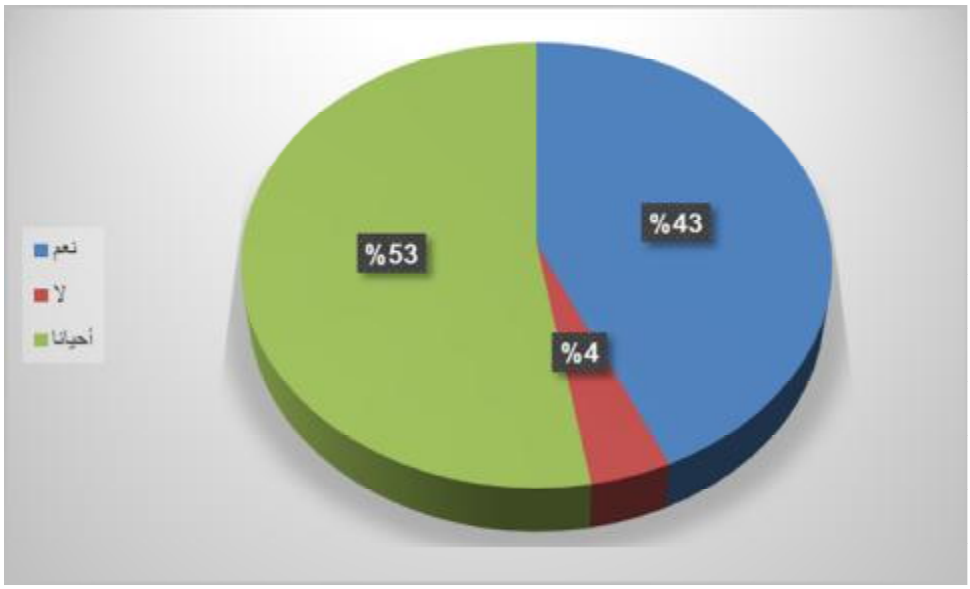
رقم (24) يوضح توزيع نسب استجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال 3

4- نص السؤال على: هل تفهم الدرس في القسم جيدا أم لا؟. وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (21) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (4)

بدائل الإجابة	**التكرار**	**النسبة المئوية**
نعم	32	43,2
لا	3	4,1
أحيانا	39	52,7
الإجمالي	**74**	% 100,

من خلال الجدول أعلاه يتضح ان إجابات أفراد العينة على نص السؤال بالبديل (نعم) قد بلغت (32) بنسبة مئوية قدرت بـ 43،2 % في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على نص السؤال بالبديل (لا) بـ(3) بنسبة مئوية قدرت بـ 4،1 %، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على نص السؤال بالبديل أحيانا بـ (39) بنسبة مئوية قدرت بـ 52،7%، وعليه **نستنتج من خلال استجابات أفراد العينة على نص السؤال أن اغلبيهم يؤكدون بأنهم أحيانا ما يفهمون الدرس في القسم جيدا.** كما هو موضح في الشكل التالي:



شكل رقم (25) يوضح توزيع نسب استجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال 4

5- **أما السؤال الخامس فقد تضمن: هل تتلقى مساعدة من والديك أم تكتفي بالدراسة مع الأستاذ؟.**

أجاب أغلب التلاميذ بأنهم يكتفون بالدراسة مع الأستاذ، وبعضهم الآخر يتلقون مساعدة من أوليائهم.

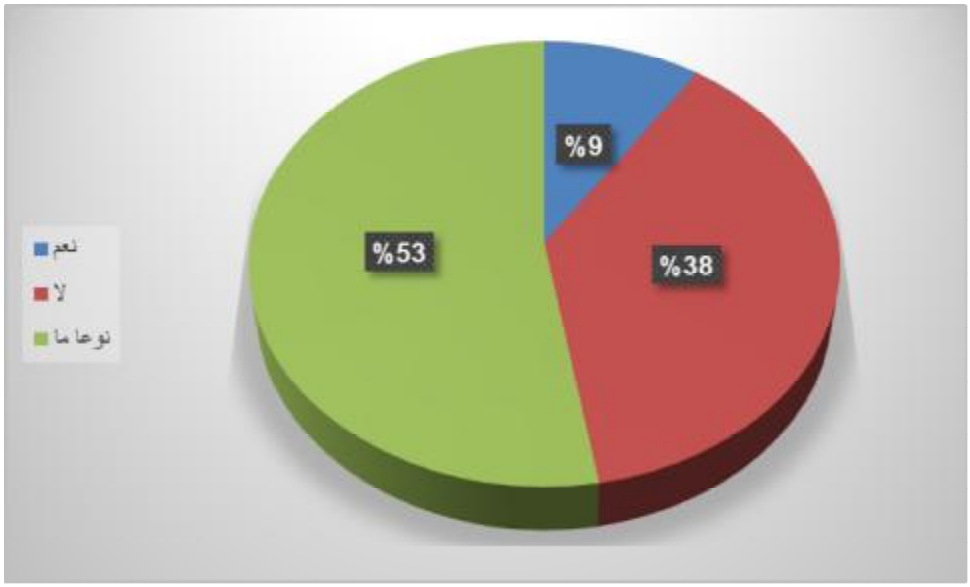
ومنه **نستنتج أن اهتمام المعلمين يتمحور حول تقربهم من تلاميذهم ومعرفة مواهبهم وقدراتهم الشخصية.**

6- **نص السؤال على: هل تجد صعوبة في تعلم قواعد اللغة العربي؟. وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:**

الجدول رقم (22) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (6)

بدائل الإجابة	**التكرار**	**النسبة المئوية**
نعم	7	9,5
لا	28	37,8
نوعا ما	39	52,7
الإجمالي	**74**	% 100,

من خلال الجدول أعلاه يتضح ان إجابات أفراد العينة على نص السؤال (6) بالبديل (نعم) قد بلغت (7) بنسبة مئوية قدرت بـ (9.5%) في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على نص السؤال بالبديل (لا) بـ (28) بنسبة مئوية قدرت بـ 37،8 %، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على نص السؤال بالبديل (.نوعا ما) بـ (39) بنسبة مئوية قدرت بـ (52.7%)وعليه **نستنتج من خلال استجابات أفراد العينة على نص السؤال أن اغلبيهم يؤكدون بأنهم يجدون نوعا ما صعوبة في تعلم قواعد اللغة العربية** كما هو موضح في الشكل التالي:



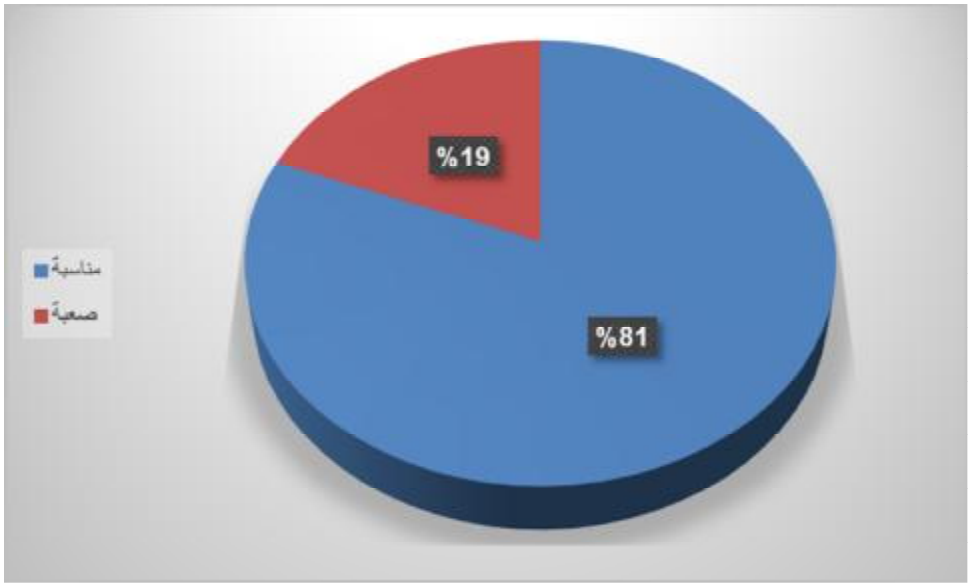
شكل رقم (26) يوضح توزيع نسب استجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال 5

7- **نص السؤال على:** كيف تقيم الدروس التي تتلقاها في القسم؟**.وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:**

الجدول رقم (23) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (7)

بدائل الإجابة	**التكرار**	**النسبة المئوية**
مناسبة	60	81,1
صعبة	14	18,9
الإجمالي	**74**	% 100

من خلال الجدول أعلاه يتضح ان إجابات أفراد العينة على نص السؤال(7) بالبديل **(مناسبة)** قد بلغت (60) بنسبة مئوية قدرت بـ (81،1%) ، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على نص السؤال بالبديل **(صعبة)** بـ (14) بنسبة مئوية قدرت بـ (18،9%)، وعليه **نستنتج من خلال استجابات أفراد العينة على نص السؤال أن اغلبيهم يؤكدون بأن الدروس التي يتلقونها مناسبة** كما هو موضح في الشكل التالي:



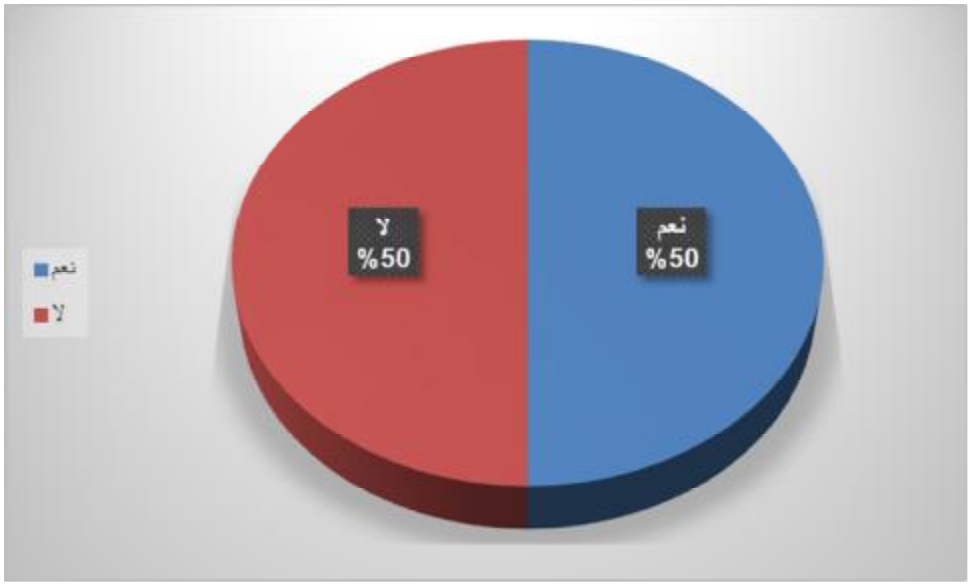
الشكل رقم (27) يوضح توزيع نسب استجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال 7

8- **نص السؤال على:** هل تفضل أن تكون حصص قواعد اللغة العربية مبنية على أساس وضعيات مشكلة تتطلب إيجاد حلول لها؟. **وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:**

الجدول رقم (24) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (8)

بدائل الإجابة	**التكرار**	**النسبة المئوية**
نعم	37	50
لا	37	50
الإجمالي	**74**	% 100

من خلال الجدول أعلاه يتضح ان إجابات أفراد العينة على نص السؤال (8) بالبديل **(نعم)** قد بلغت (37) بنسبة مئوية قدرت بـ **50%** في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على نص السؤال بالبديل **(لا)** قد بلغت (**37**) بنسبة مئوية قدرت بـ **50%، وعليه نستنتج من خلال استجابات أفراد العينة على نص السؤال أنهم ينقسمون الى رأيين الأول يفضلون أن تكون حصص قواعد اللغة العربية مبنية على أساس وضعيات مشكلة تتطلب إيجاد حلول لها والرأي الاخر لا يفضلون أن تكون حصص قواعد اللغة العربية مبنية على أساس وضعيات مشكلة تتطلب إيجاد حلول لها** ، كما هو موضح في الشكل التالي:



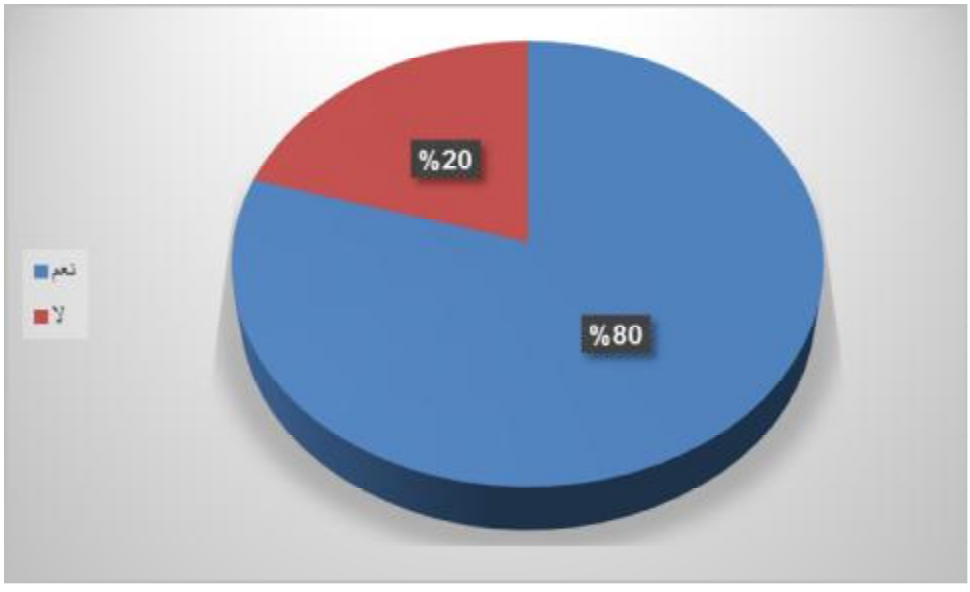
الشكل رقم (28) يوضح توزيع نسب استجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال 8

9- **نص السؤال على:** هل ترى أن الطريقة التي تدرسون بها ترتقي إلى المستوى الذي تراعي فيه قدراتك الفردية؟ **وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:**

الجدول رقم (25) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (9)

بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	**59**	**79,7**
لا	**15**	**20,3**
الإجمالي	**74**	**% 100,**

من خلال الجدول أعلاه يتضح ان إجابات أفراد العينة على نص السؤال (9) بالبديل نعم قد بلغت (59) بنسبة مئوية قدرت بـ **79،7 %** في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على نص السؤال بالبديل لا بـ (15) بنسبة مئوية قدرت بـ**ـ 20،3** %، وعليه **نستنتج من خلال استجابات أفراد العينة على نص السؤال أن اغلبيهم يؤكدون بأن الطريقة التي يدرسون بها ترتقي إلى المستوى الذي تراعي فيه قدراتهم الفردية** كما هو موضح في الشكل التالي:



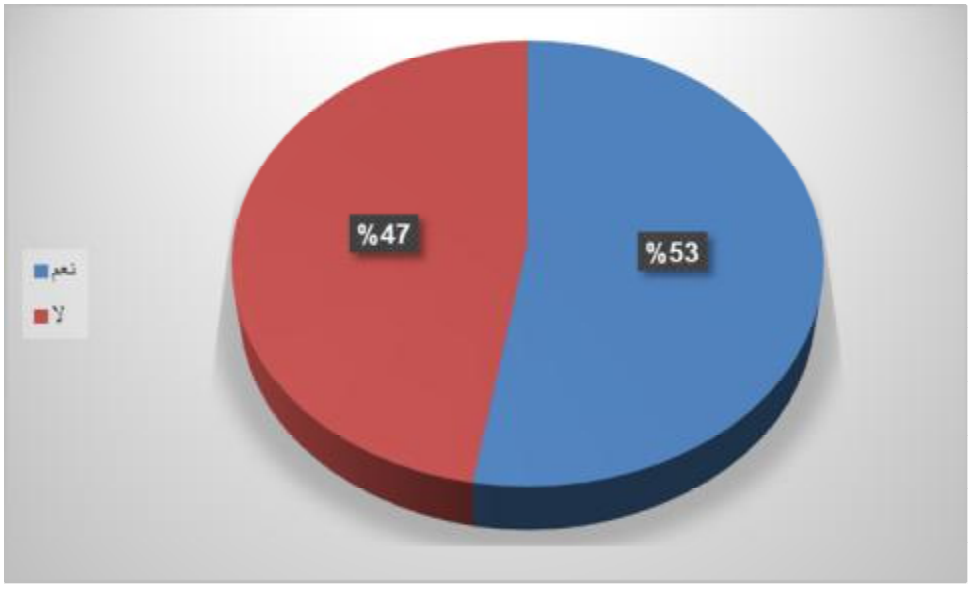
الشكل رقم (29) يوضح توزيع نسب استجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال 9

10- **نص السؤال على:** تعتمد الطريقة الجديدة في التدريس (المقاربة البنائية) عليك كمحور رئيسي، هل تستوعب هذه الفكرة؟ **وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:**

الجدول رقم (26) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (10)

بدائل الإجابة	**التكرار**	**النسبة المئوية**
نعم	39	52,7
لا	35	47,3
الإجمالي	**74**	% 100

من خلال الجدول أعلاه يتضح ان إجابات أفراد العينة على نص السؤال بالبديل (**.نعم**) قد بلغت (39) بنسبة مئوية قدرت بـ 52،7 في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على نص السؤال بالبديل (**لا**) بـ (35) بنسبة مئوية قدرت بـ 47,3 %، و**عليه نستنتج من خلال استجابات أفراد العينة على نص السؤال أن اغلبيهم يؤكدون بأنهم يعتمدون على الطريقة الجديدة في التدريس (المقاربة البنائية) كمحور رئيسي.** كما هو موضح في الشكل التالي:



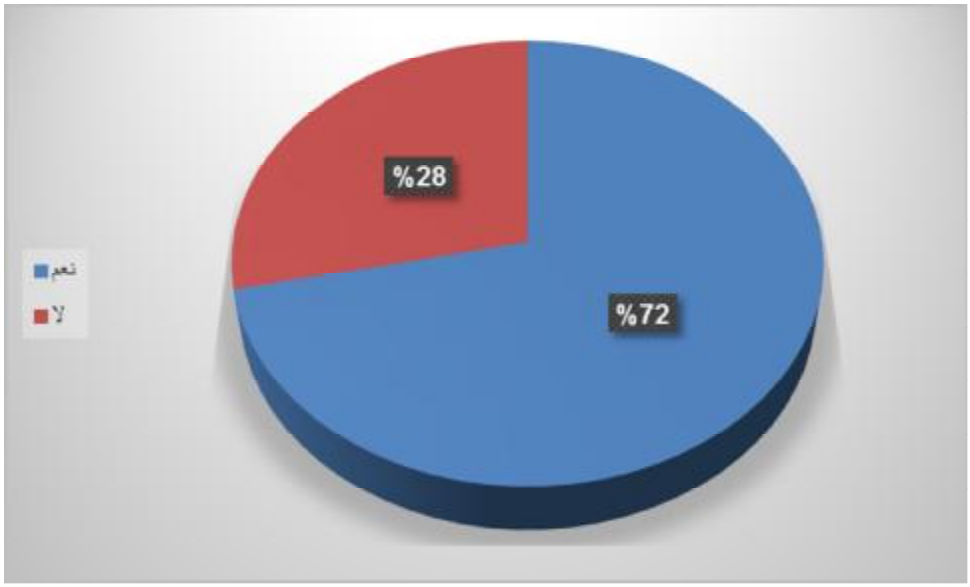
الشكل رقم (30) يوضح توزيع نسب استجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال 10

11- **نص السؤال على:** هل تشارك المعلم والزملاء في إنجاز مهام التعلم؟ **وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:**

الجدول رقم (27) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (11)

بدائل الإجابة	**التكرار**	**النسبة المئوية**
نعم	53	71,6
لا	21	28,4
الإجمالي	**74**	% 100

من خلال الجدول أعلاه يتضح ان إجابات أفراد العينة على نص السؤال بالبديل (**.نعم**) قد بلغت (53) بنسبة مئوية قدرت بـ(71،6%)، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على نص السؤال بالبديل (**لا**) بـ (21) بنسبة مئوية قدرت بـ28،4 % وعليه **نستنتج من خلال استجابات أفراد العينة على نص السؤال أن اغلبيهم يؤكدون بأنهم يشاركون المعلم والزملاء في إنجاز مهام التعلم،** كما هو موضح في الشكل التالي:



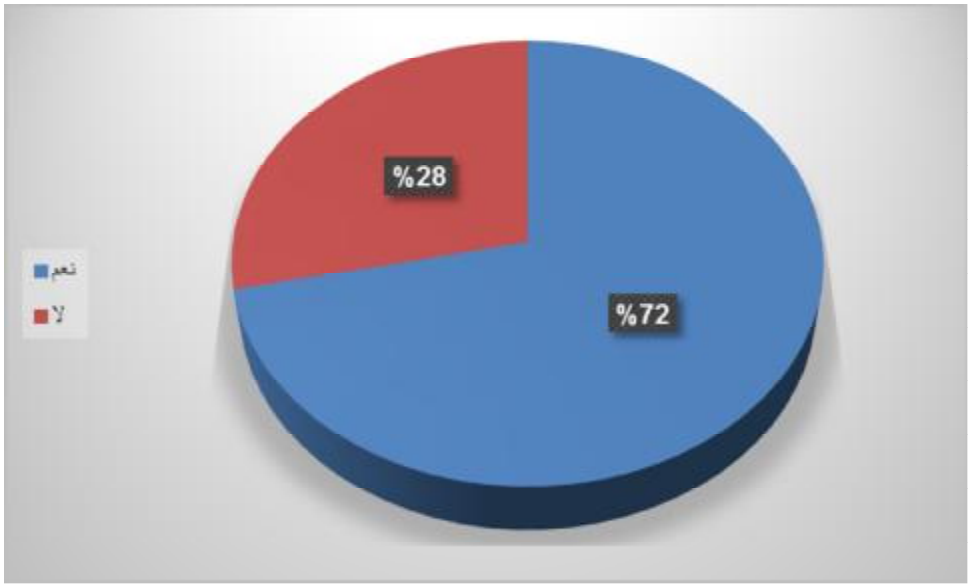
الشكل رقم (31) يوضح توزيع نسب استجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال 11

12-**نص السؤال على:** هل تقوم ببناء معرفتك بنفسك؟ **وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:**

الجدول رقم (28) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (12)

بدائل الإجابة	**التكرار**	**النسبة المئوية**
نعم	53	71,6
لا	21	28,4
الإجمالي	**74**	% 100,

من خلال الجدول أعلاه يتضح ان إجابات أفراد العينة على نص السؤال بالبديل (**.نعم**) قد بلغت (53) بنسبة مئوية قدرت بـ(71،6%)، في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابو ا على نص السؤال بالبديل (**لا**) بـ (21) بنسبة مئوية قدرت بـ28،4 %، وعليه **نستنتج من خلال استجابات أفراد العينة على نص السؤال أن اغلبيهم يؤكدون بأنهم يقومون ببناء معرفتهم بأنفسهم،** كما هو موضح في الشكل التالي:



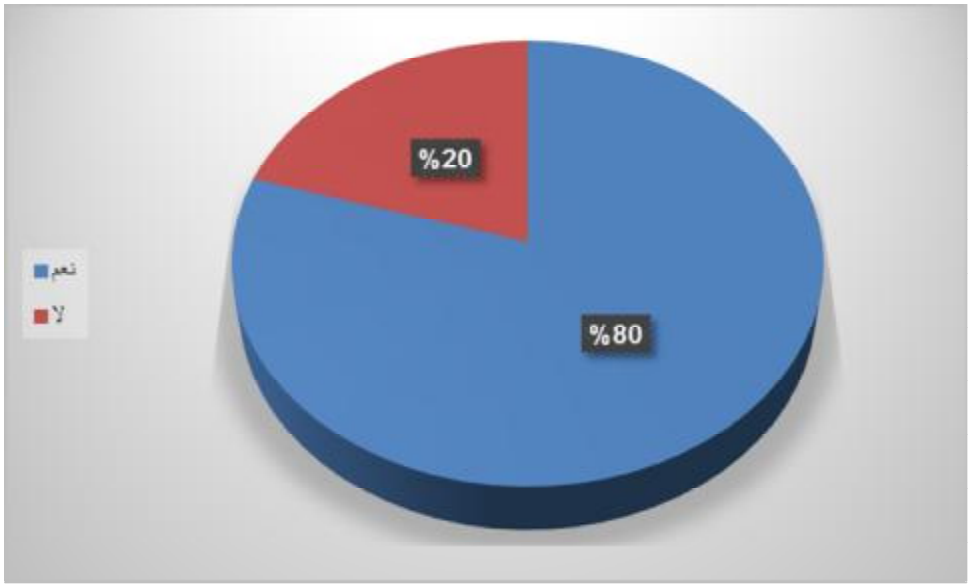
الشكل رقم (32) يوضح توزيع نسب استجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال 12

13-**نـص السـؤال علـى:** هل تكلف بواجبات منزلية وتقيم من خلالها؟. **وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:**

الجدول رقم (29) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (13)

بدائل الإجابة	**التكرار**	**النسبة المئوية**
نعم	59	79,7
لا	15	20,3
الإجمالي	**74**	% 100,

من خلال الجدول أعلاه يتضح ان إجابات أفراد العينة على نص السؤال بالبديل **(نعم)** قد بلغت (59) بنسبة مئوية قدرت بـ(79،7%) في حين بلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على نص السؤال بالبديل (**.لا**) بـ (15) بنسبة مئوية قدرت بـ(20،3 %)، وعليه **نستنتج من خلال استجابات أفراد العينة على نص السؤال أن اغلبيهم يؤكدون بأنهم يكلفون بواجبات منزلية ويقيمون من خلالها ،ض** كما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل رقم (33) يوضح توزيع نسب استجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال 13

خاتمة

إن هذا الجهد إنما هو رصد لمدى إمكانية تطبيق الإصلاحات الجديدة (طريقة التدريس البنائي)، ومدى فعاليتها ولسنا نزعم أننا وفينا البحث واستعملناه من كل جوانبه، إذ لا يزال للقول وزيادة للمستزيد، كما أننا لم نأتي فيه بجديد مبتكر إلا أننا حاولنا في هذه الدراسة أن نتطرق إلى الصعوبات التي أعاقت تطبيق هذا المنهاج وطرح الحلول لتجاوز هذه العوائق، معتمدين بذلك على عينة من أساتذة وتلاميذ مرحلة المتوسط للوقوف في الوتيرة التي تسير عليها تطبيق برامج الإصلاح.

وقد خلصنا لجملة من النتائج لا نعتبرها مسلمات إنما هي في اعتقادنا مقاربة بسيطة، الهدف منها تقرب من واقع التدريس البنائي في المتوسطة الجزائرية، وتتجلى فيما يلي:

-المقاربة البنائية تجعل المتعلم محور العملية التعلمية، والمعلم موجه ومرشد فقط.

-تسعى لإعداد المتعلم لمواجهة الحياة العملية من خلال ربط المدرسة بالحياة.

-تظهر وظيفة الكتاب المدرسي من خلال مراعاة علاقته بعناصر العملية التعليمية.

-من خلال تحليل محتوى الكتاب سنة الثالثة متوسط وجدنا هناك علاقة بين مضامين النصوص ودروس قواعد النحو.

-يعتبر النص الأساس في تدريس جميع نشاطات اللغة العربية عامة وقواعد النحوية خاصة أو ما يعرف بالمقاربة النصية.

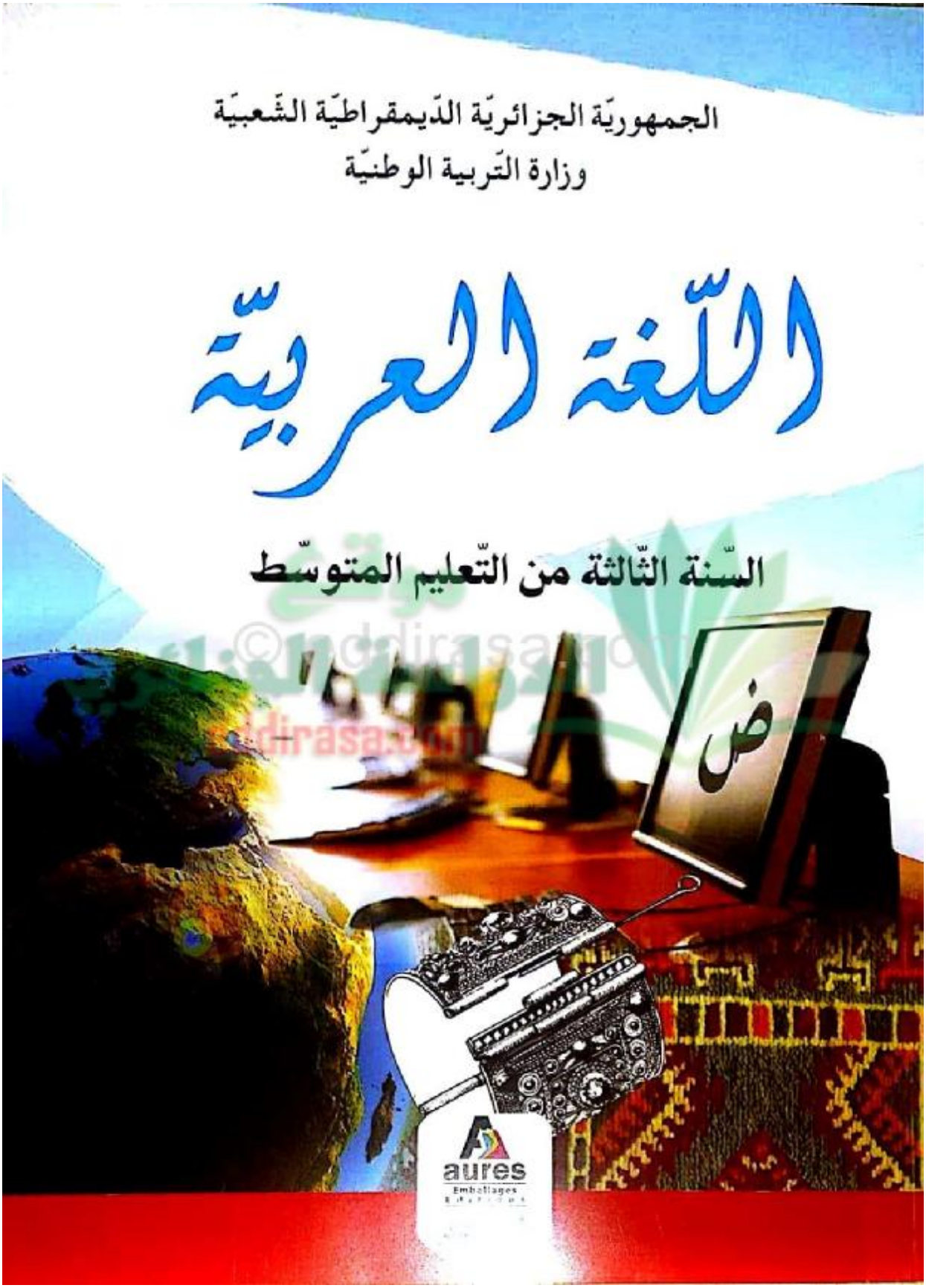
-يعد التقويم عنصرا مصاحب لمسار جميع المراحل التعليمية، كما أن مذكرة الدرس تبنى على أساس التقويم.

إن الغاية من تدريس النحو بمراحل التعليم المتوسط هي تقويم اللسان وتجنب اللحن في الكلام، والملاحظ من خلال ما تقدم أن برامج الإصلاح قد ألقيت على منظومتنا التربوية دون أن تهيأ لها الظروف اللازمة لنجاحها، وطرق التدريس في تحسن مستمر، ولكن تبقى الإشكالية فقط في نقص وسائل التطبيق المعينة ينبغي توفيرها.

نرجو في الأخير أن نكون قد سلطنا الضوء في هذا البحث على أهم الجوانب المتعلقة لكيفية تعليم النحو وفق المقاربة البنائية لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط.

الملاحق

الملحق رقم 01: واجهة كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط



الملحق رقم 02: الاستبيان الموجه للأساتذة.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة المسيلة

كلية الآداب واللغات

قسم الأدب العربي

-استبيان موجهة للأساتذة حول-

تعليمية النحو في ظل المقاربة البنائية للسنة الثالثة متوسط

رسالة مكملة لنيل شهادة الماستر في الأدب العربي، تخصص: لسانيات عامة

إن الهدف من هذا الاستبيان هو محاولة معرفة وتقييم الطريقة المتبعة في تدريس قواعد اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط.

نرجو منكم إفادتنا بإجابات موضوعية بما يمكننا بالقيام بدراسة على أكبر قدر من الدقة العلمية، وأعلمكم أن المعلومات المحصل عليها لن تستخدم إلا لأغراض علمية بحتة.

ملاحظة: الرجاء وضع علامة (×) داخل الإطار المقابل للإجابة التي تختارونها.

أولا: بيانات أولية.

1-الجنس: ذكر **5** أنثى **5**

2-الشهادة المحصل عليها: ليسانس **5** ماجستير **5** خريج معهد **5** شهادات أخرى **5**

3- المؤسسة التي تعمل بها: .....

4- الأقدمية في العمل: .....

5- كم عدد التلاميذ داخل القسم: .....

ثانيا: الاستعدادات المهنية للمعلم.

6-في إطار تبني المنظومة التربوية طريقة جديدة في التدريس (بيداغوجيا المقاربة البنائية) هل تلقيت تكوينا أو تربصا حول كيفية التدريس وفق هذه المقاربة؟.

نعم **5** لا **5**

7- إذا كنت تلقيت دورات تكوينية حول هذه البيداغوجيا فهل يمكنك ذلك من الإحاطة بها المنهاج؟.

نعم **5** لا **5**

8- ما مدى تفاعلك مع طريقة التدريس البنائي، وهل تتقيد بها خلال عملية التدريس أم أنك ما تزال تستعين بخبرتك السابقة والطريقة القديمة؟.

.....

9-إذا كانت لديك صعوبات في التعامل مع المقاربة الجديدة، ما تقترح؟.

.....

10-هل المقرر الدراسي للغة العربية؟

مكثّف **5** مناسب **5** قليل **5**

11—هل ترى أن محتويات البرنامج راعت خصوصيات التلاميذ، ومعرفة حاجاتهم ومستوياتهم العقلية والمعرفية؟.

نعم **5** لا **5** أحيانا **5**

12هل تعاني من اكتظاظ القسم، مما يؤدي إلى قلة في تحصيل مردودية أفضل في التعليم؟.

نعم **5** لا **5**

ثالثا: صعوبات التعلم.

13-ما هو تقييمك لمستوى التلاميذ؟

ضعيف **5** متوسط **5** حسن جدا **5**

14- هل لديك تلاميذ يعانون من صعوبة التعلم (التحصيل اللغوي)؟.

نعم **5** لا **5**

15- إذا كان الجواب بنعم ما هي الطرق المتبعة لمعالجة الصعوبات.؟

.....

16- هل تحاول التقرب من التلاميذ والتعرف على إمكانياتهم ومواهبهم الشخصية؟.

نعم **5** لا **5**

17-ما الهدف من استعمال الوسائل التعليمية خلال الأنشطة؟.

.....

18- هل تطبق طريقة التعلم التعاوني أم أنك تفضل العمل الفردي؟.

نعم **5** لا **5** أحيانا **5**

19-هل تحبذ طريقة التعلم التعاوني أم أنك تفضل العمل الفردي؟.

.....

20-هل توقيت حصص دروس القواعد كاف لتقديم محتوى المادة؟.

كاف **5** غير كاف **5**

21-هل يتوفر مفهوم التعليم البنائي عند التلاميذ؟.

نعم **5** لا **5**

22- هل يستثمرون فكرة العمل وفق هذه المقاربة؟.

نعم **5** لا **5**

23-هل الوسائل المتوفرة لديك مجدية لتحقيق الكفاءات المستهدفة؟.

نعم **5** لا **5**

الملحق رقم 03: الاستبيان الموجه للتلاميذ.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة المسيلة

كلية الآداب واللغات

قسم الأدب العربي

-استبيان موجهة للتلاميذ حول-

تعليمية النحو في ظل المقاربة البنائية للسنة الثالثة متوسط

رسالة مكملة لنيل شهادة الماستر في الأدب العربي، تخصص: لسانيات عامة

في إطار التحضير لإنجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في اللغة العربية تخصص لسانيات عامة حول موضوع "تعليمية النحو في ظل المقاربة البنائية في السنة الثالثة متوسط".

يسرنا أن نتقدم لكم أعزائي التلاميذ بهذا الاستبيان الذي يحتوي على بعض الأسئلة والتي تخدم بحثنا راجين منكم الإجابة عنها بكل صدق وموضوعية وذلك بوضع علامة (×) أمام اختياركم المناسب وشكرا.

الأسئلة:

1-أ-هل تعجبك الطريقة التي يدرسك بها أستاذك؟.

نعم **5** لا **5** نوعا ما **5**

1-ب-برنامج اللغة العربية في هذه المرحلة، هل هو؟

مكثف **5** عادي **5**

2-ما هو النشاط الذي تحب دراسته ولماذا؟.

.....

3-ما هو النشاط الذي تجد فيه صعوبة؟.

القراءة **5** الخط (التعبير الكتابي) **5** التعبير الشفهي **5** القواعد **5** الإملاء **5**

4-هل تفهم الدرس في القسم جيدا أم لا؟.

نعم **5** لا **5** أحيانا **5**

5- هل تتلقى مساعدة من والديك أم تكتفي بالدراسة مع الأستاذ؟.

.....

6-هل تجد صعوبة في تعلم قواعد اللغة العربي؟.

نعم **5** لا **5** أحيانا **5**

7- كيف تقيم الدروس التي تتلقاها في القسم؟.

مناسبة **5** صعبة **5**

8- هل تفضل أن تكون حصص قواعد اللغة العربية مبنية على أساس وضعيات مشكلة تتطلب إيجاد حلول لها؟.

نعم **5** لا **5**

9- هل ترى أن الطريقة التي تدرسون بها ترتقي إلى المستوى الذي تراعي فيه قدراتك الفردية؟.

نعم **5** لا **5**

10تعتمد الطريقة الجديدة في التدريس (المقاربة البنائية) عليك كمحور رئيسي، هل تستوعب هذه الفكرة؟.

نعم **5** لا **5**

11-هل تشارك المعلم والزملاء في إنجاز مهام التعلم؟.

نعم **5** لا **5**

12-هل تقوم ببناء معرفتك بنفسك؟.

نعم **5** لا **5**

13- هل تكلف بواجبات منزلية وتقيم من خلالها؟.

نعم **5** لا **5**

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

أولا: الكتب

1)كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط.

2)أبو الفضل جمال الدين بن مكرم، ابن منظور (ت 711هـ)، لسان العرب، تحقيق: عامر أحمد حيدر، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط1، ج1، 2003م.

3)أبو الفتح عثمان ابن جني الموصلي، الخصائص، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، ط3، 2008م.

4)أبو الفتح رضوان وآخرون، الكتاب المدرسي (فلسفته، تاريخه، أسسه، تقويمه، استخدامه)، مكتبة الأنجلو المصرية.

5)إبراهيم عبد العليم، الوجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط5، 1985م.

6)أبو القاسم جار الله محمود بن عمر الزمخشري، أساس البلاغة، حققه وقدم له وصنع فهارسه مزيد نعيم وشوقي المعري: مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط1، 1998م.

7)أبو بكر محمد ابن السري ابن سهل ابن السراج، الأصول في النحو، تحقيق: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة للنشر، لبنان، ط4،1999م.

8)أحمد حسين اللقاني، علي أحمد جمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، ط3، 2003م.

9)إسماعيل أحمد عمايرة، تطبيقات في المناهج اللغوية، دار وائل للنشر، عمان، ط1،2000م.

10)إسماعيل زكريا، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، 2005م،ط1.

11)أنطوان صياح وآخرون، تعليمية اللغة العربية، ط1- دار النهضة العربية لبنان، 2006، ج1.

12)بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، علم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2007م.

13)بلقاسم سلاطنية وحسان الجيلالي، منهجية العلوم الاجتماعية، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، دط، 2004م.

14)توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحية، المناهج التربوية الحديثة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2000م.

15)حسن حسين زيتون: أستاذ المناهج وطرق التدريس ومستشار تعليمي لكلية البنات المملكة العربية السعودية، د.كمال عبد الحميد زيتون أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس كلية التربية- جامعة الإسكندرية،التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية،مكتبة طريق العلم، ط1 ،2003م

16)حسن شحاته، النشاط المدرسي مفهومه ووظائفه ومجالات تطبيقه، دار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط8، 2004م.

17)حسني عبد الباري عمر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، مركز الإسكندرية للكتاب، 2005.

18)حمدي شاكر محمود، النشاط المدرسي ماهيته وأهميته، أهدافه ووظائفه، تنفيذه، وتقويمه، دار الأندلس للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، 1998م

19)خالد حامد، منهجية البحث في العلوم الاجتماعية، جسور للنشر والتوزيع، ط1، الجزائر، 2008م.

20)الخليل ابن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، ترتيب ومراجعة، داوود سلوم وآخرون، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 2004م.

21)خير الدين هني: مقاربة التدريس بالكفاءات، دار المدني للنشر والتوزيع، جوان 2005م.

22)خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر،2002م،ط1

23)دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، وزارة التربية الوطنية.

24) راتب قاسم عاشور، ومحمد فؤاد لحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظري والتطبيقي، دار المسيرة، ط2، 2007م.

25)رشدي أحمد طعيمة، مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1419هـ/1998م.

26)رمضان أرزيل محمد حسونات، نحو إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، ج1، دار الأمل للطباعة والنشر، تيزي وزو، 2002م.

27) شدي أحمد: المعلم، كفاياته، إعداده، تدريبه، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999م.

28)رشيد أورلسان، التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم، قصر الكتاب، البليدة.

29)الم أكويندي، ديداكتيك المر ح المدرسي من البيداغوجيا إلى ديداكتيك، ط1، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، 2001.

30)شحاته حسن، معجم المصطلحات التربوية والنفسية (عربي إنجليزي/ إنجليزي وعربي) مراجعة: حامد عمار، دار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2003م.

31)31 شكري فيصل، قضايا اللغة العربية، مجلة من قضايا اللغة العربية، المنظمة العر بية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1990م.

32)طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية منهاجها وطرق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2005م.

33)طيبة السعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2002م.

34)عبد السلام عزيزي، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار ريحانة للنشر والتوزيع، الجزائر.

35)عبد الكريم بوحفص، أسس ومناهج البحث في علم النفس، ديوان المطبوعات الجامعية ابن عكنون، الجزائر، ط1، 2011م.

36)عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة، الإسكندرية، 1995.

37)علي بن مؤمن ابن محمد ابن علي احمد النحوي ابن عصفور،المقرب، تحقيق: عادل أحمد وعلي معوض، دار الكتب العلمية للنشر، لبنان، ط1، 1998م.

38)عمار بوحوش، دليل الباحث في الكتابة المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية، المؤسسة الوطنية للكتاب، ط1.

39)فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2000م.

40)مجمع اللغة العربية المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2005م.

41)محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، دار التوحيدي ووسائل الاتصال، الرباط، 2004م، ط2.

42)محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998م.

43)محمد روغن روضان وآخرون، أصول التربية وعلم النفس، دار الفكر العربي، ط4، 1957.

44)محمد صالح سمك، فن تدريس اللغة العربية وانطباعاتها المشكلية وأنماطها العملية، نشر مكتبة الأنجلو مصرية، 1975م.

45)محمد عبد الرحمان الدخيل، النشاط المدرسي وعلاقة المدرسة بالمجتمع، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض، 2002م.

46)محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي والقواعد والمراحل والتطبيقات، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، ط1، 1999م.

47)محمد قاسم، المدخل إلى المناهج البحث العلمي، دار النهضة العربية، ط1، 1999م.

48)مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج: مناهج السنة الثالثة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر، 2004م.

49)مختار مراح وزميله، مقاربة الكفاءات موجه إلى جميع الأساتذة (ابتدائي، متوسط، ثانوي).

50)مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثالثة متوسط.

51)مروان عبد المجيد إبراهيم، أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، مؤسسة الوراق، الأردن، ط1، 2000م.

52)ناصر ثابت، أضواء على الدراسة الميدانية، مكتبة الفلاح، ط1، 1992م.

53)وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية-الكتاب السنوي-شارع محمد خليفي-حسين داي، الجزائر.

54)وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة أولى من التعليم المتوسط، اللغة العربية ، اللغة الأمازيغية، اللغة الفرنسية، اللغة الإنجليزية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر، أفريل 2003م.

55)اليافعي علي، رؤى مستقبلية في مناهجنا التربوية، دار الثقافة، الدوحة، 1995م.

ثانيا: الرسائل الجامعية.

1)إلهام خنفري، مدى فعالية الاختبارات التقويم في الكشف عن الكفاءات النهاية عند تلاميذ التعليم المتوسط في مادتي الرياضيات واللغة العربية، رسالة ماجستير، جامعة منتوري، قسنطينة 2008م.

2)رندة إسماعيل ساري، أثر استخدام نموذج البايبي البنائي المعزز بالحاسوب في تحصيل التلاميذ في مادة الرياضيات واتجاهاتهم نحو دراسة تجريبية على تلامذة الصف الرابع الأساسي في محافظة القنيطرة، رسالة مقدمة لنيل الدكتوراه، جامعة دمشق، 2015-2016.

3)شاه خالد ناسوتيون، تطوير نموذج تدريس النحو في ضوء نظرية التعلم البنائية بالتطبيق على طلبة قسم اللغة العربية وآدابها، رسالة لنيل الدكتوراه، كلية العلوم الإنسانية، جامعة مولان مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج، أندونيسيا، 2016.

4)شتوح زهور، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط-دراسة وصفية تحليلية-مذكرة لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2010.

ثالثا: المجلات والملتقيات

1)التعليمية: موضوعها، مفاهيمها، الآفاق التي تفتحها، المجلة الجزائرية للتربية، العدد الثاني، مارس 1955.

2)عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد الرابع، معهد العلوم اللسانية والصوتية، جامعة الجزائر.

3)عبد الكريم قريشي، مرتكزات التدريس الجيد، مجلة الأثر، ورقلة الجزائر،عدد 05، 2006م.

4)فريد حاجي، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية، سلسلة موعدك التربوي، العدد 17.

5)قاسمي الحسني محمد المختار، تعليمية النحو، أعمال ندوة تيسير النحو، الجزائر، 23-24 أفريل 2001م.

6)لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، جامعة بشار، الجزائر.

7)محمد السعيد باشموس، الكتاب المدرسي، مجلة جامعة الملك عبد العزيز للعلوم التربوية، ج3، مركز النشر العلمي السعودية، 1990.

8)محمود إسماعيل صيني، اللسانيات التطبيقية في العالم العربي: مقال منشور في كتاب (تقدم اللسانيات في الأقطار العربية)، دار الغرب الإسلامي، الرباط، 1987م.

9)مصطفى بن بيلس: المقاربة بالمشكلات في ضوء العلاقات بالمعرفة سلسلة من قضايا التربية، مو الوثائق التربوية، عدد 38، 2004م.

10)يحي بعيطيش، محاضرات من اللسانيات التعليمية قدمت لدى طلبت السنة الثالثة بالمدرسة العليا لأساتذة بقسنطينة أيام 2، 9، 16 ماي 2007، الموسم الدراسي 2007/2006م.

رابعا: مواقع الانترنت

1-http: www. Histgeo. Net/fichiers/ posts fichiers/ s edu posts/ posts 20. Html.

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

شكر وعرفان

مقدمة أ

الفصل التمهيدي: التحديدات الاصطلاحية

أولا: التعليمية وتطورها 05

1-المعنى الاصطلاحي للتعليمية 06

2-موضوعات التعليمية 07

3-فروع التعليمية 08

4-مستويات التعليمية وعناصرها 10

5-علاقة التعليمية بالعلوم الأخرى 13

-النحو 13

-علم التربية 14

-اللسانيات التطبيقية 16

6-علاقتها ببعض المصطلحات 18

-البيداغوجيا 18

-التدريس 19

ثانيا:النحو 21

1-مفهومه 21

-لغة 21

-اصطلاحا 22

2-النحو التربوي التعليمي 23

3-وظيفة وأهداف تدريس النحو 24

4-طرق تدريس القواعد النحوية 26

الفصل الأول: الإصلاح التربوي

أولا:الإصلاح التربوي. 31

1-نبذة عن مناهج التعليم التقليدية 31

-البيداغوجيا 31
-المقاربة 32
1-1-بيداغوجيا المقاربة بالمضامين 32
1-2-بيداغوجيا المقاربة بالأهداف 34
1-3-بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات 39
2-لمادا المقاربة البنائية؟ 41
ثانيا:بيداغوجيا المقاربة البنائية 42
1-المقاربة البنائية 42
1-1-مفهومها 42
1-2-ابرز منظري المقاربة البنائية 43
1-3- الأصول النظرية للمقاربة البنائية 43
1-4- أسس ومبادئ المقاربة البنائية 45
2- أدوار المتعلم وسمات كل منهما في التدريس البنائي 45
2-1- أدوار المعلم 45
2-2- أدوار المتعلم 46
2-3- سمات المعلم 47
2-4- سمات المتعلم 47
3- الارتباط بين الأوجه الثلاثة للمتعلم في ظل البنائية 48
4- أساليب التقويم في إطار البنائية 50
4-1- التقويم الحقيقي 50
4-2- أهداف التقويم الحقيقي 50
4-3- أنماط التقويم الحقيقي في إطار الفكر البنائي 50
الفصل الثاني: تعليم أنشطة اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط
أولا: نشاط القواعد في ظل المقاربة البنائية 53
1-مفهوم النشاط 53
1-1-لغة 53
1-2-اصطلاحا 54

1-3-تعريف النشاط المدرسي 55
2-تحليل محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط 56
2-1- وصف المدونة 56
2-2- علاقة الكتاب المدرسي بالتلميذ والأستاذ 60
2-3- المواضيع النحوية المدرجة في كتاب السنة الثالثة متوسط 62
3-الخطوات المتبعة في تدريس القواعد النحوية بالمنظور البناية 64
ثانيا: دراسة ميدانية تحليلية لتعليمية قواعد اللغة العربية وفق المقاربة البنائية في السنة الثالثة متوسط 67
1-الدراسة الميدانية 67
-نموذج مذكرة القواعد (إعراب أدوات الشرط الجازمة) 67
2- آليات البحث 70
2-1- المنهج المستخدم في الدراسة 70
2-2- الاستبيان 70
2-3- العينة 71
3- تحليل نتائج الاستبيان 72
3-1- عرض وتحليل نتائج الاستبيان الخاص بالأساتذة 72
3-2- عرض وتحليل نتائج الاستبيان الخاص بالتلاميذ 91
الخاتمة 105
الملاحق 107
قائمة المصادر والمراجع 114
فهرس الموضوعات

ملخص:

تناول هذا البحث موضوعا مهما من المواضيع التي تشغل المنظومة التربوية في الجزائر ألا وهو تعليمية النمو وكان تركيز هذا البحث على تدريس القواعد وفق المقاربة النصية والمقاربة البنائية المطبقتين في المدرسة الجزائرية، وتطرقنا فيه إلى تدريس القواعد النحوية في ظل المقاربة البنائية من خلال كتاب السنة الثالثة متوسط

وخلصنا إلى نتيجة مفادها أن الهدف من تعليم النحو في مراحل التعليم المتوسط هو التدريب على التعبير الفصيح والاستعمال السليم للغة وتجنب الأخطاء التي تؤدي إلى سوء فهم المعنى والدلالة المقصودة، والقواعد للحوية حتى وا ن كانت ترمي إلى تحقيق أهداف لغوية فإن لها أثر في تكوين شخصية المتعلم وتهذيب ذوقه الفني وتمكينه من بعض طرائق التفكير

الكلمات المفتاحية:

التعليمية، النحو، المقاربة البنائية، المقاربة النصية

Résumé :

Cette recherche d'un sujet important de sujets de préoccupation pour le système éducatif en Algérie, à savoir, la croissance de l'éducation a fait l'objet de cette recherche sur les règles d'enseignement selon l'approche textuelle et l'approche de la construction appliquée à l'école algérienne, et a parlé d'enseigner des règles grammaticales dans l'approche de la construction à travers le livre de la moyenne de troisième année

Nous avons conclu la conclusion que l'objectif de l'éducation comme dans les étapes de l'enseignement intermédiaire est une formation expression éloquente et l'utilisation appropriée de la langue et d'éviter les erreurs qui conduisent à une mauvaise compréhension de la signification et l'importance de l'intention et des règles grammaticales, même si elles sont destinées à atteindre les objectifs linguistiques, ils ont un impact sur la personnalité et le raffinement de l'apprenant de composition Son goût artistique et son habilitation de certaines façons de penser

les mots clés:

Didactique , grammaire, approche construction, approche textuelle