الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ابن خلدون تيارت
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي
فرع دراسات لغوية
تخصص: لسانيات الخطاب

مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر

الموسومة بـــ:

# المهارات اللغوية وأثرها في تعليمية النحو العربي

## - السنة الأولى من التعليم المتوسط أنموذجا-

إعداد الطالبين:
- أحمد بولعشار.
- كريم شتوان.

إشراف الدكتورة:
- د. سعاد ميس.

أعضاء لجنة المناقشة:

- د. مصطفى مرضي ..... رئيـــســـــا.
- د. سعاد ميس ..... مشرفا مقررا.
- د. فاطمة بوهنوش..... عضوا مناقشا.

السنة الجامعية: 1439- 1440هـــ/ 2018- 2019م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

# شكر وتقدير

بسم اللّه الرحمن الرحيم

قال تعالى: ﴿وَقَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ﴾ [سورة النمل، الآية: 19]

الحمد للّه الذي بنعمته تتم الصالحات

الشكر كله لكل من ساهم في إخراج هذا العمل، وعلى رأسهم الأستاذة المشرفة الدكتورة "**ميس سعاد**" لما بذلته من جهد في التوجيه والتصويب وأشكر السادة أعضاء لجنة المناقشة الدكتور "**مرضي مصطفى**" والدكتورة "**بوهنوش فاطمة**" لما قدموه من توجيهات وتصويبات

ولا يفوتنا أن نقدم شكرنا للسادة الأساتذة في جامعة ابن خلدون وكذا أساتذة اللغة العربية بمتوسطات تخمارت لما بذلوه من جهد من خلال مشاركتهم في إتمام الجانب الميداني

وإلى كل الذين قدموا يد العون من قريب أو بعيد ألف تحية وأبلغ عبارات الشكر والتقدير.

# مقدمة

تعد اللغة عنصرًا من عناصر الرقي البشري إن لم تكن سببًا فيه، وذلك لما لها من وظائف فكرية وثقافية وإجتماعية، فهي وسيلة ضرورية من وسائل التعلم والتعليم، وبها يتحقق الإتصال والتواصل مع الآخرين، لذا فإن تعلمها أمر ضروري لكل فرد.

وتتوقف عملية تعليم اللغة على مهارات أساسية لا يمكن الاستغناء عنها، فهي أساسية، حتى نتمكن من ممارسة تلك اللغة واستخدامها بشكل صحيح، وكل مهارة من هذه المهارات تتطلب تدريبا عمليا إضافة إلى الإلمام بالجانب النظري لها، وهذه المهارات هي: القراءة، الاستماع، التحدث، الكتابة، ولكل مهارة خصائص ومميزات تختص بها، إلا أن هذه المهارات تتكامل فيما بينها وصولا إلى الأداء السليم في تعلم اللغة وممارستها، وعليه فإن اكتساب المهارات جميعا أمر ضروري في عملية تعلم اللغة وتعليمها، وفي المقابل يعد ضعف المتعلم في المهارات اللغوية عائقا كبيرا في العملية التعليمية عامة إضافة إلى ما يسببه من ضعف في التحصيل اللغوي خاصة.

إن تنمية المهارات اللغوية يقود إلى تنمية القدرات المعرفية، والعقلية، والاتجاهات الوجدانية والمهارات النفسية الحركية، وهو ما يقتضي تنويع خبرات التعلم على المستوى المعرفي والوجداني، إذ إن لكل مهارة دورها المحدد في تعليم التلاميذ والوصول بهم إلى المستوى المطلوب من التعلم الهادف.

إن الهدف من تعليم اللغة العربية هو أن يصبح المتعلم قادرًا على التعبير عن مشاعره وأفكاره تعبيرًا سليمًا يراعي قواعد اللغة العربية صرفًا ونحوًا، ولكن هذا الهدف مازال بعيد المنال لدى الكثير من تلامذتنا، ولعل ذلك كله يعود إلى خلل واضح في مناهج تعليم اللغة العربية من حيث الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس، وقبل ذلك جهل الكثير من الأساتذة والمعلمين للهدف الأساسي من تعليم النحو، وضعفهم في امتلاك المادة وافتقارهم لطرائق تدريسها ضف إلى ذلك تركيزهم على

مهارة واحدة أثناء الشرح وإهمال باقي المهارات وبالتالي ضعف في التحصيل اللغوي بشكل خاص.

وموضوع هذا البحث يدعو إلى إعادة النظر في تدريس القواعد النحوية في مدارسنا وفق المهارات اللغوية الأربعة (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)، ويطرح هذا البحث أفكارا تطبيقية وراء عملية تدريس اللغة العربية في مدارسنا وفق هذه المهارات بطريقة متكاملة تكسب المتعلم القدرة على أداء النحو في جميع أنشطة اللغة العربية ومن ورائها مواد التدريس تحدثا وكتابة وقراءة.

وبما أن النحو هو القاسم المشترك بين فنون اللغة العربية، فلا يمكننا الاستغناء عنه في أي فن لغوي، فحتى تتم عملية التعليم لابد من استعمال جملا وتعابير صحيحة لغويا ونحويا ليحدث الفهم، ومن جهة أخرى فإن المهارات اللغوية ما هي إلا ممارسة لعملية القواعد، فالمستمع والمتكلم والقارئ والكاتب لا غنى لهم عن النحو حتى تتم عملية الفهم والإفهام. أما فيما يخص الدراسات السابقة التي تناولت موضوع البحث فلم أعثر فيما هو متوفر بين يديّ من دراسات ما يعالج هذا الموضوع معالجة مباشرة ولكن دور المهارات اللغوية قد عولج معالجة عامة من خلال جميع أنشطة اللغة العربية، ونذكر من تلك الدراسات ما جاء به الدكتور فراس السليتي في: "فنون اللغة، المفهوم، الأهمية، المقدمات، البرامج التعليمية".

**أما فيما يخص إشكالية الدراسة** فتتمثل فيما يلي:

- ما هي المهارات التي يجب على المتعلم امتلاكها أثناء دراسته لنشاط النحو؟
- ما هي الصعوبات التي تواجه الأستاذ أثناء تدريسه لمادة القواعد النحوية؟ وما هو العلاج النموذجي المفروض اتباعه لرفع تحصيل مادة النحو؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات ارتأينا صياغة عنوان البحث كالآتي: "**المهارات اللغوي وأثرها في تعليمية النحو العربي**"

ولعل أبرز الأسباب التي دفعتنا إلى الخوض في غمار هذا الموضوع:

- أهمية المهارات اللغوية في الجانب التعليمي وعلاقتها الوطيدة بالنحو.

- محاولة الوقوف على أسباب الصعوبات التي يتلقاها المتعلمون في مختلف الأطوار من حيث القدرة على امتلاك المهارات، وحسن توظيفها عند الحاجة إليها في أنشطة اللغة العربية عامة وقواعد النحو على وجه الخصوص.

- التنبيه إلى أن المهارات اللغوية يمكن تطويرها عبر استراتيجيات معينة.

- خبرتنا المتواضعة حركت رغبتنا في اكتشاف أسرار، وأهمية المهارات اللغوية في العملية التعليمية.

وقد فرضت علينا مادة البحث وطبيعته اتباع الخطة التالية المكونة من مقدمة وثلاثة فصول وخاتمة ومجموعة من الفهارس.

مقدمة: افتتحنا بها موضوع البحث حيث تمت فيها الإشارة إلى الأهمية التي تكتسيها المهارات اللغوية لدى المتعلم والمعلم في العملية التعليمية، وعرضنا بعد ذلك الأسباب التي دفعتنا لاختيار هذا البحث، كما لم يفتنا عرض بعض الصعوبات التي واجهتنا في البحث في هذا الموضوع.

وفي الفصل الأول المعنون بـ: "**تعليمية النحو العربي**"، تطرقنا إلى ماهية التعليمية وخصائصها وعناصرها (أقطابها)، ثم ماهية النحو العربي والهدف من تدريسه وكذا الصعوبات والحلول، ومعرفة أهمية العملية التعليمية في حياة الفرد والمجتمع، بالإضافة إلى إبراز الصعوبات التي يعاني منها تلامذتنا في اكتساب قواعد اللغة العربية.

أما الفصل الثاني الموسوم بـ "**المهارات اللغوية في نشاط اللغة العربية**"، فقد وقفنا فيه على تعريفات متعلقة بكل مهارة بالإضافة إلى أهميتها والهدف منها وفوائدها. كما بيّنا أهمية العلاقة الوطيدة بين المهارات ومدى خدمتها لبعضها البعض.

وختام الفصول الفصل الثالث المعنون بـــ "**أثـــر المهـــارات اللغويـــة في تعليميـــة النحو العربي دراسة تطبيقية تحليلية**" حاولنا من خلاله بيان مـــدى تـــأثر النحـــو بالمهـــارات اللغوية للمتعلم، وكيف تسهم هذه الأخيرة في تقويم لسان المـــتعلم وقلمـــه أثنـــاء الحـــديث والكتابة كما تناولنا كيفية تسيير حصة اللغة العربيـــة وفـــق المهـــارات اللغويـــة. ومـــدى تمكن المتعلم بعدها من استعمال اللغة العربية استعمالا صحيحا، ليعـــبر مـــن خلالهـــا عـــن نفسه موظفا ما تعلمه توظيفا صحيحا ودقيقا.

وأما الخاتمة فقد وضعنا فيها عصارة ما جنينـــاه مـــن هـــذه الدراســـة الـــتي مهمـــا تعمقنا فيها فلن نوفيها حقها.

وككل بحث فقد اعتمدنا المنهج الوصفي بغرض الكشـــف عـــن المهـــارات اللغويـــة المكتسبة لدى التلاميذ بالإضافة إلى المنهج الإحصائي التحليلي مـــن خـــلال تحليـــل النتـــائج المتحصل عليها من استبيانات الأساتذة والتلاميذ.

وأثمينا هذا العمل المتواضع بمكتبة بحثية ضـــمت مختلـــف المصـــادر والمراجـــع الـــتي تناولناها في بناء موضوع بحثنا، وفهرس للموضوعات وأشهرها: المهـــارات اللغويـــة لـــزين كامل الخويسكي، المقدمة لابن خلدون، طـــرق تعلـــيم اللغـــة العربيـــة في التعلـــيم العـــام لحاسم محمود حسون، الضعف في اللغة تشخيصه وعلاجه لأحمد جمعة.

كما استفدت كثيرا من بعض الدراسات التي أمدتني بمنهجيـــة خاصـــة حـــول تتبـــع المهارات اللغوية في أنشطة اللغة العربية مثل المـــؤتمر الـــدولي الثالـــث للغـــة العربيـــة ســـنة 2014 بـــدبي مـــن خـــلال تـــدخل الأســـتاذ د. خليـــل عجينـــة بموضـــوعه المعنـــون بـــ "**المهارات اللغوية وتعليم العربية**".

وككل باحث لاقينا الكثير من الصعوبات أثنـــاء إنجازنـــا لهـــذا البحـــث المتواضـــع وعلى رأسها تشعب الموضوع وارتباطه بعلـــوم أخـــرى كعلـــم التربيـــة، وعلـــم الـــنفس، وصياغة الاستبانة الذي أخذ منّا الوقت الطويل.

نحن لا ندعي أننا ألممنا بكل جوانب البحث، وإنّما نعدّ عملنا المتواضع من الأعمال التي تحتاج إلى التقييم والتقويم من طرف أساتذتنا الكرام، فهذا البحث إن كان مقبولا لدى المشرفين على تأطيرنا ومناقشتنا فالفضل يعود لمن جدّوا وكدّوا وسهروا على تطوير البحوث في هذا المجال، وإن كان فيه عيوب ونقائص فالأمر يرجع إلينا نحن من أنجزنا هذا الموضوع وذلك لنقص خبرتنا في مجال البحث.

وأخيرا نتقدم بالشكر الجزيل والعرفان لكل من قدم لنا يد العون من قريب أو من بعيد في إنجاز هذه الوريقات البحثية المتواضعة، وعلى رأسهم أستاذتنا الفاضلة الدكتورة "**ميس سعاد**" التي تحشمت العناء وقامت بالإشراف علينا وتأطير مذكرتنا، راجين من المولى عزّ وجل أن يباركها ويكسوها لباس العافية والصحة، ويجعلها من السعداء في الدنيا والآخرة، ولا يفوتنا أن نشكر السادة الأساتذة الكرام الذين سيشرفون على مناقشة مذكرتنا، الدكتور "**مرضي مصطفى**"، والدكتورة "**بوهنوش فاطمة**" يقينا منّا لسعيهم في تبصيرنا بعيوب بحثنا وإفادتنا بما يروه خادما لنا في مسيرتنا العلمية، وختاما نسأل الله عز وجل أن يجعل هذا العمل خالصا لوجهه الكريم، وأن يوفقنا ويسدّد خطانا في طريق العلم وصل اللهم على نبيك الكريم وعلى آله وصحبه أجمعين.

**جامعة ابن خلدون – تيارت–**

**يوم: 2019/06/18**

**– شتوان كريم.**

**– بولعشار أحمد.**

# الفصل الأول
# تعليمية النحو العربي

- ماهية التعليمية.
- ماهية النحو العربي.

**أولا- ماهية التعليمية:**

قبل الولوج إلى تعليمية النحو العربي لابد من التعرف على العملية التعليمية، هذه الأخيرة التي أصبح من الضروري فهمها، كون هذا الفهم يتماشى مع متطلبات الحياة ومتغيراته، والذي لا يتأتى إلا من خلال المعرفة الحقة لعناصر العملية التعليمية.

**1- مفهوم التعليمية:**

**أ- لغة:** كلمة التعليمية مصدر صناعي لكلمة تعليم فهي «من فعل تعلم، يتعلم، تعلمًا، تعلم الأمر أتقنه وعرفه»[1]

واللفظ مصطلح حديث يقابل المصطلح الأجنبي "ديداكتيك"Didactique والديداكتيك تعني «تعليمية، تعليميات، علم التدريس، التدريسية، والديداكتيك أو Didactikos من الأصل الإغريقي Didaskein وتعني التدريس».[2]

أما معناها في العصر الحديث: «فقد انتقل من النظم الفنية إلى العلم والتقنية ،ونقصد بها عموما الممارسة البيداغوجية التي تهدف إلى تأصيل المتعلم لاكتساب المهارات اللغوية ،وهي لا تكتمل إلا إذا اعتمدت على الحصيلة العملية للنظرية اللسانية العالمية».[3]

**ب- اصطلاحا:** التعليمية مفهوم واسع يبحث في التدريس من حيث المضامين، وهو «علم مستقل بذاته وله علاقة وطيدة بعلوم أخرى، وهو يدرس التعليم من حيث محتوياته ونظرياته والطرائق دراسة علمية ،وهو في ميدان تعليم اللغة يبحث في سؤالين مترابطين: **ماذا ندرس؟ وكيف ندرس؟**»[4].

---

1- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي، دار النهضة العربية، بيروت ،د ط، سنة: 2004م، ص: 15.

2- محمد البرهمي، ديداكتيك النصوص القرآنية، طبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط 1، سنة: 1998م، ص: 10.

3- بوعلامات لعرج، تعليمية النحو العربي في الابتدائي طرق ووسائل، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، 2012- 2013، ص: 06.

4- بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1،سنة: 2007م، ص: 09.

أما ديداكتيك اللغات فهي مجموعة الخطابات التي أنشأت حول تعليم وتعلم اللغات ،سواء تعلق الأمر بلغات المنشأ أو اللغات الأخرى. وقد نشأت ديداكتيك اللغات في بدايتها مرتبطة باللسانيات التطبيقية «مهتمة بطرائق تدريس اللغات، ثم انفتحت على حقوق مرجعية مختلفة طورت مجال البحث في ديداكتيك اللغات "Diadactique des langage"».[1]

هناك من عدّ التعليمية «الطريقة التي يتدرج بها المعلم في شرحه للمعلومات المراد تدريسها، ويتسلسل بها من السهل إلى الصعب، ومن المألوف إلى غير المألوف، ومن البسيط إلى المركب، ومن المحسوس إلى المجرد إلى أن تتحقق الأهداف المنشودة في أقل وقت وجهد ممكنين».[2]

«إننا عندما نتحدث عن التعليمية بصفة عامة وتعليمية اللغات بصفة خاصة، فإننا في الحقيقة نتحدث عن تقنية من التقنيات، وبالأحرى علم تطبيقي قائم بذاته له مرجعيته المعرفية ومفاهيمه واصطلاحاته وإجراءاته التطبيقية، ويتطور حسب مبادئ ومناهج خاصة.

إن التعليمية أصبحت مركز استقطاب بلا منازع في الفكر اللساني المعاصر من حيث أنها «الميدان المتوخى لتطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية ، وذلك عندما نستثمر النتائج العلمية المحققة في ميدان البحث اللساني استثمارا واعيا في ترقية طرق تعلم اللغة وتعليمها وتذليل الصعوبات التي تعترض المتعلم والمعلم على حد سواء».[3]

1- قاسمي فوضيل، تعليمية النحو عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، مذكرة لنيل شهادة الماستر، إشراف الدكتور موسى لبنى أمال، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر، سنة: 2014م- 2015م، ص: 03.

2- أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، دار الشروق، عمان، ط 1، سنة: 2007م، ص: 36.

3- مازن الوعر، قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، طلاس، دمشق، سوريا، ط 1، سنة: 1998، ص: 129.

**ج – إجرائيا:** تعني التعليمية دراسة طرائق التدريس التي يتدرج بها المعلم في معالجته المادة الدراسية من السهل إلى الصعب، أي حسب ما يتلاءم ومستوى التلاميذ من جهة وكذا الأهداف المنشودة والوقت المحدد لعرض المادة من جهة أخرى، وهي بالضرورة تجيب على أسئلة عديدة لكنها تركز على سؤالين: كيف ندرس؟ وهو سؤال يتعلق بالطرق والمناهج المتبعة حاليا في المدرسة بالإضافة إلى الوسائل البيداغوجية والسؤال الثاني: ماذا ندرس؟ وهو متعلق بالمحتوى أو المادة الدراسية.

**2- أنواع التعليمية:** تنحصر موضوعات التعليمية في موضوعين أساسيين هما **التعليمية العامة والتعليمية الخاصة.**

أ- **التعليمية العامة (Didactique générale):** تهتم التعليمية العامة بجوهر العملية التعليمية وأهدافها والمبادئ العامة التي تستند إليها، والعناصر المكونة لها (المنهاج، استراتيجيات التدريس، الوسائل التعليمية، صيغ تنظيم العملية التعليمية، أساليب التقويم) ومن ثم القوانين العامة التي تتحكم بتلك العناصر وبوظائفها.

**ب- التعليمية الخاصة (Didactique Spéciale):** تهتم هذه الأخيرة أو ما يعرف بتعليمية المواد بنفس القوانين ولكن على نطاق أضيق، أي تهتم بالقوانين الخاصة التي تتعلق بمادة تعليمية واحدة وبعبارة أخرى فإن التعليمية الخاصة تمثل الجانب التطبيقي للتعليمية العامة في مادة معينة، وبالتالي يستوجب على المختص في تعليمية المواد أن يكون على دراية واسعة بالتعليمية العامة، إذ لا يمكن الحديث عن مختص في تعليمية المواد دون الإلمام بمعطيات التعليمية العامة.[1]

**3- خصائص التعليمية:** تتمثل في النقاط الآتية:

- تجعل المتعلم محور العملية التعليمية.

1- عبد لقادر لوريسي، المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الانيس في علم التدريس، جسور للنشر والتوزيع، ط 1، سنة: 2014م، ص: 19.

- تعمل على تطوير قدرات المتعلم في التحليل والتفكير والإبداع.

- تنطلق من المكتسبات القبلية للمتعلم لبناء تعلمات جديدة.
- تشخص صعوبات التعلم لأجل تحقيق أكبر نجاح في التعلم والتحصيل.
- تعتبر المعلم شريكا في اتخاذ القرار بينه وبين المتعلمين .
- تعطي مكانة بارزة للتقويم، وبالأخص التقويم التكويني للتأكد من فعالية النشاط التعليمي.[1]

**4- عناصر العملية التعليمية:** إن العملية التعليمية عملية تنظيمية للإجراءات التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف، وخاصة عند عرضه للمادة الدراسية وتسلسله في شرحها.

حيث تتضمن مجموعة من العناصر تقوم فيما بينهم علاقة تفاعلية مشكلة بنيةً أو نظامًا تربويًا متكامل اللبنات، يسعى للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة وكذا تهيئة جيل متعلم يساير الركب قادرًا على خدمة مجتمعه ،وطامحًا إلى مستقبل زاهر مكلل بالإنجازات والنجاحات.

ويرتبط نجاح العملية التعليمية بتظافر ثلاثة عناصر وهي: معلم ومتعلم ومعرفة "المادة التعليمية".[2]

**أ- المعلم:** يعتبر العنصر الأساسي في العملية التعليمية التي لا تقوم إلا به، وهو أحد المدخلات الاستراتيجية الضامنة للنجاح الدراسي، وهناك اختلاف بين مستويات

1- ينظر :طيب نايث سليمان، المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية، أمثلة عملية في التعليم الابتدائي والمتوسط، الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، المدينة الجديدة، تيزي وزو، سنة: 2015م، ص: 97.
2- ينظر: زقاوة أحمد، محددات النجاح الدراسي، مقاربة سوسيو -سيكولوجية المركز الجامعي غليزان، الجزائر، العدد12 جوان سنة: 2014م، ص: 50

المتعلمين في الأطوار التعليمية الثلاثة، لـــذلك يســـعى المعلـــم إلى إيصـــال الفكـــرة بطـــرق مختلفة، وعندما نتحدث عن المعلم نشـــير إلى شخصـــيته ومؤهلاتـــه وتكوينـــه وســـلوكه وقدرته على التكيف مع المستجدات وقدرته علـــى التبليـــغ والتنشـــيط الجمـــاعي وقدرتـــه عل استثمار علاقاتـــه التربويـــة في بنـــاء الـــدرس، وقـــد ركـــز الكـــثير مـــن الكتـــاب والمتخصصين على صفات ينبغي للمعلم أن يمتاز بها حتى يكـــون ناجحـــا كحـــب العمـــل، وحسن التصرف، والأمانة ،وحسن المظهر.

إن إعداد المعلم إعداد جيدا يـــوفر أولى الضـــروريات اللازمـــة للعمليـــة التعليميـــة، لأن المعلم معني بتوفير الشروط الأساسية للتعليم.[1]

ونظرا لأهمية المعلم في العملية التعليمية يوصى الباحثين بضـــرورة تـــوافر عـــدد مـــن القيم الأساسية وجملة من الشروط منها:

- الصدق والإخلاص في الأداء.
- السعي لتحصيل المعرفة باعتبارها وسيلة للنمو المهني.
- تقبل النقد.
- الإيمان بأهمية العمل الجماعي.
- إتباع الأسلوب الديمقراطي في إدارة العملية التعليمية.
- تقدير التخصص الأكاديمي الذي ينتمي إليه.
- التخطيط لأهداف العمل وتنظيم أساليب تنفيذها.
- تقدير قيمة الوقت واستثماره بشكل جيد.[2]
- الكفاءة اللغوية (استعمال اللغة استعمالا صحيحا).
- الإلمام بمجال بحثه (يكون على دراية بالتطور الحاصل في مجال البحث اللساني).

1- ينظر: محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضـــوء الكفـــاءات الأدائيـــة، دار المنـــاهج للنشـــر والتوزيـــع، ط1، سنة: 2007م، ص: 25

2- ينظر: زقاوة أحمد، محددات النجاح المدرسي مقاربة سوسيو سيكولوجية، ص: 50.

– امتلاك مهارة تعليم اللغة بالإضافة إلى مهارات التدريس (مهارة تهيئة غرفة الصف، مهارة إدارة اللقاء الأول، مهارة إدارة أحداث ما قبل الدخول في الدرس الجديد، مهارة الشرح، مهارة طرح الأسئلة...)[1].

**أ-1- صفات المعلم الناجح:** من أهم الصفات التي ينبغي توفرها في المعلم حتى يكون ناجحا في أداء دوره على أفضل وجه ما يلي:

**1- صفات شخصية:**

**أ- صفات جسمية:** الصحة – الخلو من العاهات والعيوب – حسن المظهر.

ب- **صفات عقلية ونفسية:** الذكاء والفطنة – فهم الذات والرضا عنها.

ج- **صفات وجدانية:** الإيمان الراسخ بالعقيدة الإسلامية – الإيمان بعادات وتقاليد المجتمع – التكيف المهني والرضا عن عمله.

**2- الصفات المهنية:**

أ- **المعرفة التخصصية:** امتلاك قدرا غزيرا من المعرفة بأشكالها المختلفة في مجال تخصصه.

ب- **الثقافة العامة:** الإلمام بمعلومات خارج نطاق تخصصه الأكاديمي أي يجب أن ينهل من مناهل العلوم كافة.

ج- **المعارف والمهارات المهنية:** فهم الأسس النفسية للتعلم والإلمام بمهارات التدريس وكيفية تطبيقها).

**3- الصفات الأخلاقية:**

يحتاج التعليم الفعال إلى توفر صفات أخلاقية لدى المعلم، وعليه فالأخلاق مجموعة من المبادئ والسلوكات التي تؤثر في سلوك الفرد، وحتى يستطيع المعلم نقل

1- حسن زيتون، مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس، عالم الكتب، القاهرة، ط 1، سنة: 1421 هـ/ 2001م، ص: 25.

هذه الصفات إلى طلابه وزرعها فيهم يتعين أن تظهر في سلوكه أولا وذلك من خلال:

- التأني والرؤية في معالجة المواقف.
- الإخلاص في العمل.
- العطف على المتعلم والتجاوب معه والتحلي باللين والتسامح.
- الأمانة والصدق.
- العدالة في التعامل مع المتعلمين وعدم التمييز بينهم.
- عدم السخرية من أخطاء المتعلم.
- التواضع وعدم التكبر.
- الاحترام.

**4- الصفات الاجتماعية:**

تعتبر عملية التعليم عملية اجتماعية لذلك «يتعين على المعلم أن يطلع على ثقافة مجتمعه وعاداته وتقاليده ليمتلك ما هو مرغوب فيه ويعمل على ترسيخه لدى طلابه».[1]

**ب- المتعلم:** يعد المتعلم محور العملية التعليمية التعلّمية لما يملكه من خصائص عقلية ونفسية واجتماعية وخلقية، وما لديه من رغبة والدافع للتعلم. فلا يوجد تعلم دون طالب ولا يحدث تعلم مالم تتوفر رغبة الطالب في التعلم وبالتالي فالدافع إلى التعلم هو أساس نجاح هذه العملية.[2]

1- عادل أبو العز سلامة وآخرون، طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، سنة: 2009م، ص: 33 إلى 38.

2- العالية جبار، تعليمية اللغة العربية وفق المنظومة التربوية الجديدة، دراسة صوتية تقويمية للقراءة (السنة الأولى ابتدائي)، مذكرة لنيل شهادة الماجستير جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان إشراف الدكتور سيدي محمد غيثري سنة: 2012-2013م،ص: 20

فالمتعلم كائن حي متفاعل مع محيطه، له موقفه من النشاطات التعليمية كما له موقفه من المعلم وله تاريخه التعليمي بنجاحاته وإخفاقاته، وله تصوراته لما يتعلمه، وله ما يحفزه وما يمنعه عن الإقبال على التعلم.[1]

إن التعليمية تبدي عناية كبيرة للمتعلم «فتنظر إليه من خلال خصائصه المعرفية والوجدانية والفردية للعملية التعليمية وتنظيمها وتحديد أهداف التعليم المراد تحقيقها فيه، فضلا عن مراعاة هذه الخصائص في بناء المحتويات التعليمية وتأليف الكتب واختيار الوسائل التعليمية وطرائق التعليم».[2]

ومن بين هذه الخصائص التي يجب توفرها في المتعلم حتى يكون قادرا على التعلم ما يلي:

**1- النضج**: النضج عملية عضوية داخلية مستقلة عن المثيرات الخارجية يحدث بطريقة لا شعورية ،وهو من العوامل الهامة والمؤثرة في التعلم ،إذ يعد شرطا أساسيا لأنه يحدد سلوك الكائن الحي ومن ثم يحدد ما يستطيعه من نشاط تعلمي وقد يكون ظاهرا (زيادة في الوزن والطول)، أو خفيا (النضج في الجهاز العصبي المركزي).

**2- الاستعداد:** يعرف بأنه نتاج تراكمي للعملية التطورية فيعكس تأثير جميع العوامل الوراثية والخبرات العرضية، والتعلم المعرفي والتدرب والممارسة السابقة ،كما يعكس أثار النمو المعرفي والعقلي ونمو القدرات.[3]

**3- الدافع:** هو تلك القوة الداخلية الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها المادية والمعنوية (نفسية) بالنسبة له ،وتستثار

1- انطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، ج 2،ص: 20.

2- سيد إبراهيم الجبار، دراسات تاريخ الفكر التربوي، دار الهناء للنشر، بيروت، لبنان، دط، سنة: 2000م، ص: 288.

3- أحمد بلقيس، توفيق مرعي، المسير في علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 2، سنة: 1996م، ص: 52.

هذه القوة المحركة بعوامل تنبع من الفرد نفسه (حاجاته وخصائصه وميوله واهتماماته) أو من البيئة المادية أو النفسية المحيطة به (الأشياء والأشخاص والموضوعات والأفكار والأدوات).[1]

فالدافع إذن عامل يهدف إلى استثارة سلوك المتعلم وتنشيطه وتوجيهه نحو هدف معين يرغب في الوصول إليه.

**4- المادة التعليمية (المناهج)**: المادة التعليمية أو المادة اللغوية المستهدفة بالتعليم هي تلك المحتويات اللغوية التي تتكون في الغالب من المفردات اللغوية (الجانب المعجمي)، والأداءات والتمثلات الأدائية (الجانب الصوتي) ،والبنى والتراكيب والصيغ المختلفة (الجانب التركيبي)، والمعارف اللغوية المختلفة التي يتعرض إليها بعض الأساتذة في تعليمهم للغة، والتي يمكن أن نسميها بالثقافة اللغوية، وهذه المحتويات محددة مسبقا في شكل برامج ومقررات موضوعة من قبل مختصين وخبراء في شؤون التعليم موزعة على كل سنة من سنوات أطوار التعليم في المدارس النظامية.

وعليه فكل معلم ملتزم باتباع مجموعة إجراءات وخطوات عملية تهدف إلى تحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التعلم والتعليم واتباع وسيلة تواصلية وتبليغية أي أن تكون لديه طريقة تعليمية ناجحة لما تجلبه لعملية التعليم والتعلم من نجاعة وفعالية تسمحان له من تحقيق أغراضه التعليمية.[2]

أما المادة التعليمية الحديثة فتتجاوز هذا الحد الضيق لما هو أوسع وأدق، وهي في هذه الوضعية خاضعة لشروط أربعة وهي:

1- «تعدت فكرة البرنامج الذي يعده مؤلف يجلس منفردا أمام أوراقه ينجح أو يفشل تبعا لصفاته، بل هو برنامج يعده فريق تربوي ذو خبرة عالية ينطلق من

1-ينظر: أحمد بلقيس، توفيق مرعي، المسير في علم النفس التربوي، ص: 59.

2- سامية جباري، اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات، جامعة الجزائر 01، ص: 166.

مجموعة من الأهداف ليدفع ما يقابلها من محتويات تكون منظمة على شكل نشاطات مختلفة يمكن أن تتلاءم مع مستويات وحاجات وميول ورغبات التلميذ واتجاهاته.

2- يجب على المعلم انتقاء المادة وترتيب عناصرها تبعا لأهميتها أو ما يناسب الأهداف المحدودة، وذلك خلال حصة أو حصص تدريسية معينة.

3- تحويل المادة الدراسية المعطاة إلى صياغة أقل اعتباطا وأكثر تنظيما ودقة وفعالية.

4- بناء على طرح المادة التعليمية وتنظيمها يكون من قبل المعلم على شكل سلوكات ونشاطات يقوم بها التلميذ، وليس على شكل ملخصات للمعلومات كما أن المادة في عملية التدريس الحديث لا تعتبر إلا وسيلة من وسائل بلوغ الأهداف المحددة»[1].

وإذا توفرت هذه الشروط في المادة التعليمية وضبطت تقنيات تعميم البرامج وتحديد الوسائل الدراسية المخططة والمؤلفة من المضامين ،الأهداف، الطرائق، الوسائل، الأساليب والتقويم يتجه الاهتمام فيه إلى مساعدة المتعلمين على النحو الشامل والمتوازن وعلى تعديل سلوكهم ،كما هو وثيقة تربوية رسمية تشمل المضامين والأهداف والطرائق في مرحلة تعليمية معينة بحيث يقدم المنهاج المطالب البيداغوجية التعليمية والطرق النموذجية والبرامج التي ينبغي اتباعها لإيصال المعارف للمتعلم ويخلص المعلم في آخر المطاف إلى عملية التقويم.[2]

## 5- مفهوم التعليم والتعلم:

**أ- التعليم ( instruction/ Enseignemen)**: التعليم عملية نقل المعارف والمعلومات من المعلم إلى المتعلم في موقف يكون فيه للمدرس الدور الأكثر تأثيرا في حين يقتصر دور التلميذ على الإصغاء والحفظ والتسميع، كما يعتبر التعليم رسالة

1- مقران يوسف، دروس في اللسانيات التعليمية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، السنة: 2007م-2008، ص: 22-23.

2- ينظر: المرجع نفسه، ص: 22- 23.

إنسانية وتربوية يعنى بتدريب المرء منذ نعومة أظافره على التعرف بأمور الحياة، وعلى كيفية التصرف إزاء الآخرين واكتساب الخبرات والمهارات بهدف تنمية مواهبه ومداركه، ومساعدته على تخطي المشاكل، وإيجاد الحلول لها وعلى الإبداع والابتكار في مجالات تخصصه ما يؤهله لاستلام المسؤوليات القيادية، وبناء مجتمع راقي يسير نحو الأفضل.

إن المجتمعات القديمة التي كانت تفتقد إلى مدارس التعليم والتدريب كانت تعاني الكثير من المصاعب، فظلت غائرة في التخلف والعداوة، ولكن عندما سنحت لها الظروف لأن تعتمد التعليم وسيلة لنموها، وتثقف شعوبها تراها تميل إلى التقدم والتطور بخطى ثابتة وواثقة.

«والتعليم في المفهوم الإداري، مهنة يلجأ إليها من يجد في نفسه القدرة على إيصال المعلومات والمعرفة إلى من يحتاجها، ولهذا أعدت دور المعلمين والمعلمات وكليات التربية لتدريب مثل هؤلاء المدرسين وتزويدهم بالخبرة التعليمية اللازمة لكي يقوموا بمهمتهم على خير ما يرام وفي ضوء ما تعلموه ودربوا عليه».[1].

لا يمكن للتعليم أن ينجح، إذا لم تتعاون فيه عناصر ثلاثة: المعلم والمتعلم والأسلوب ،ونعني بالأسلوب «الطريقة التعليمية التي يعتمدها المعلم لإنجاح عمله، انطلاقا من الوسائل الإيضاحية، ووصولا إلى طرق الإقناع والإفهام التي تحتاج إلى معلم ماهر ومدرك لمهنته لهذا لا يمكن للشهادات وحدها أن تؤسس لنجاح المعلم، وإنما الطريقة الفنية المعتمدة في مجال التعليم والمدعومة بالخبرة والثقافة».[2]

إن من يُعلم يُدعّم في الوقت ذاته ثقافته، ويزودها بالمعرفة والخبرات التي تستجد لديه أثناء التعليم، وهذا يساعد في التثقيف الذاتي للمعلم ،وفي تثقيف الآخرين

1- جرجس ميشال، معجم مصطلحات التربية والتعليم، عربي فرنسي إنجليزي، دار النهضة العربية، ط1، السنة: 2005م، ص: 191-192.

2- المرجع نفسه، ص:191، 192.

ويؤدي بنا إلى محو الأمية ومساعدة المتعلمين على إبراز مواهبهم وتكيفهم الاجتماعي.[1]

**ب- التعلم (Apprentissage lerning)**:لقد حدد علماء التربية هذا المصطلح من زوايا تختلف في الشكل تتوافق في الأسلوب ،الهدف والغاية يقول **(Mun) (مون)** التعلم هو حدوث تغيير في السلوك، وهذا التغيير هو حصيلة نشاط أو تدريب خاص أو ملاحظة .أما **بيغر Bigger** فيعتبره تغييرا في حياة الفرد، وهذا التغيير لا تحدده المعطيات الوراثية، فالتعلم يمكن أن يكون تغييرا في الأفكار والسلوك أو الإدراك أو الدافع، أو أنه مزيج من كل هذا أما **غانيه:** فيعتقد أن التغير الحاصل هو نطاقات الفرد ومهاراته ،وليس في سلوكه ومعظم الصفات البشرية التي يميز الإنساني في حصيلة هذا التعليم، فالحيوان لا يقدر أن يبتكر من خلال التعلم، بينما الإنسان قادر على الابتكار من خلال التعلم لأنه يمتلك الذكاء والخيال واللغة.

أما **بياجيه Piaget:** فيقول: بأن التعلم هو عملية استيعاب تفرض نشاط الشخص على الشيء من خلال استخدام مهاراته ومواقفه النفسية.

يختلف التعليم من شخص إلى آخر، وهو يستغرق فترة طويلة أو قصيرة بحسب الظروف المحيطة بهذه العملية، وبحسب مؤهلات المتعلم والأوضاع العامة والخاصة التي تكون مهيمنة أثناء التعليم والتعلم، فضلا على قدرة المتعلم والإمكانات التي تسمح له باستيعاب وإدراك ما يتعلم، فالمتخلف عقليا ليس في مستوى غير المتخلف، إلا إذا كانا يخضعان سوية لحالة تعليمية واحدة.[2]

1- قاسمي فوضيل، مذكرة لنيل شهادة الماستر، تعليمية النحو العربي، ص: 8.

2- ينظر جرجس ميشال، معجم مصطلحات التربية والتعليم، ص: 184.

**ج- الفرق بين التعليم والتعلم:**

التعلم هو ما كان نابعا من ذات المتعلم، بمعنى أنه «مبني على نشاطه الذاتي، فهو الذي يحاول ،يخطئ ويصحح فيتعلم، وأما التعليم فهو ما يملى من الخارج من غير الشخص المتعلم ،وأوضح مثال للتعلم هو الخبرة المستمدة من الحياة، الخبرة ينالها الفرد بالمحاولة والخطأ وتصحيح الخطأ فيكون التعلم ،وأما مثال التعليم فإننا نجده كثيرا في المدارس وخصوصا المدارس المتخلفة ،فكلما تقدمت المدرسة فإنها تأخذ بأساليب التربية الحديثة التي تعتمد على الطفل في محاولاته أكثر مما تعتمد على المدرس في تلقينه».[1]

**د- صعوبات التعلم:**

بذل المتخصصون جهودا كبيرة في محاولة التوصل إلى تعريف محدد ومقبول لهذا المصطلح يمكن أن يندرج تحته كل تلميذ يتعرض لإحدى الصعوبات، لأن الحاجة إلى وجود تعريف أكثر قبولا وتحديدا لمصطلح صعوبات التعلم يعد أمرا أساسيا لهذا المجال.

يذكر فيصل الزراد أنه يمكن تحديد مفهوم صعوبات التعلم على أنها اضطراب يظهر في صورة واضحة في استخدام قدرات الاستماع والانتباه والكلام والقراءة والكتابة ،وهذا الاضطراب ناتج عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي.

ويعرف إسماعيل محمد الأمين صعوبات التعلم بأنها عدم قدرة التلاميذ للوصول إلى مستوى النجاح الخاص بكل مهارة من المهارات الأساسية التي تقاس بالاختبارات التشخيصية.

1- فايز مراد دندش، معنى التعلم وكنهه من خلال نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر الاسكندرية، ط 1، سنة: 2003م، ص: 27.

ويعرفها **ليتل little** بأنها مصطلح عام يشير إلى مجموعة متباينة من الاضطرابات تظهر في شكل صعوبات دالة في اكتساب واستخدام الاستماع والتحدث والكتابة والتفكير والقرارات الحسابية ،وهذه الاضطرابات ذاتية في الفرد، ويفترض أنها ناتجة عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي وربما تحدث على مدى حياة الفرد.

**1 – صعوبات مرتبطة باللغة العربية:** أشارت الأدبيات إلى أن هناك أنواعا عديدة لصعوبات التعلم الأكاديمية، ومنها الصعوبات المرتبطة باللغة، والتي يمكن تعريفها بأنها مشكلات تتعلق بتركيب الكلام وبناء الجمل، وفهم دلالتها واستخدامها ومن خصائصها:

**أ– مشكلات في اللغة الاستيعابية وتظهر هذه المشكلات من خلال المؤشرات التالية:**

– فشل الطفل في فهم الأوامر التي تلقى عليه.

– ظهور الطفل وكأنه غير منتبه.

– يظهر صعوبة في فهم الكلمات المجردة.

– يظهر خطأ في مفهوم الزمن.

ب– **لديه مشكلات في اللغة التعبيرية تظهر فيما يلي:**

– يقاوم المشاركة مع الآخرين في الحديث أو الإجابة عن الأسئلة.

– يظهر كلاما متقطعا، كما أن لديه تدني في عدد المفردات التي يستخدمها.

– تظهر عليه سمات اجتماعية ووجدانية منها مشكلات في التعامل مع أصدقاءه كما تبدو عليه علامات الإحباط والضجر ويميل إلى اختيار أصدقاءه من هم أصغر عمرا منه.

**2- العوامل المسببة لصعوبات تعلم اللغة:**

**أ- الأسباب العضوية:** تسبب الاضطرابات الكروموسومية والعصبية والنمائية اضطرابات كلامية ولغوية وينتج عن ذلك خلل أو ضعف في الأجهزة المسؤولة عن الكلام أو اللغة ،وتأثر كلا من الجهاز العصبي المركزي والمستقبلات الحسية والآليات العضلية.

**ب- الأسباب البيئية:** يسبب الحرمان البيئي التأخر اللغوي لدى بعض الأطفال، بالإضافة إلى النماذج اللغوية الضعيفة التي يمكن أن تقدم من محيط الأسرة التي ينتمي إليها الطفل.

**ج- الأسباب التعليمية:** تمثل مهارات اللغة والتواصل استجابات متعلمة عند الفرد، لذا فإن هذه الاستجابات المتعلمة تصبح مضطربة، عندما تكون أنماط التفاعل بين الفرد والبيئة التعليمية التي يتعامل معها غير إيجابية.

**د- الأسباب النفسية الداخلية:** تؤثر حالة الفرد النفسية في صعوبات اللغة التي قد يشعر بها، وعلى تواصله مع الآخرين.

**هـ- الأسباب الوظيفية:** قد تكون الاضطرابات اللغوية ناجمة عن إساءة واستخدام أجهزة الكلام، أو بسبب وجود تلف عضوي في تلك الأجهزة.[1]

**3- صعوبة مرتبطة بالكتابة:** يشير فتحي الزيات: «إلى أن صعوبة الكتابة هي صعوبة في آلية تذكر تعاقب الحروف وتتابعها وهي عدم القدرة على التعبير عن المعاني والأفكار من خلال مجموعة الرموز المكتوبة ومن خصائصها:

- لا ترتبط بمستوى ذكاء الطفل.
- ذات أساس عصبي فيزيولوجي بدرجات متفاوتة.

1- ينظر :جمال فرغل حسانين الهواري، الاتجاهات المعاصرة في مجال صعوبات تعلم الكتابة، بحث مقدم إلى اللجنة العلمية الدائمة لترقية الأساتذة والأساتذة المساعدين في التربية وعلم النفس، جامعة الأزهر، سنة: 2006م، ص :من 05 إلى 09.

- تنعكس على استخدام الفرد للتعلم.

**- مظاهر صعوبة الكتابة:**

- «أوراقهم ودفاترهم متخمة بالعديد من الأخطاء في التهجي والإملاء والتراكيب واستخدام علامات الترقيم والتشابه.

- يغلب على كتابتهم أن تكون جامحة أو غير عادية وغير منظمة، ولا تسير وفقا لأي قاعدة وتفتقد إلى التنظيم والضبط.

- تشير كتاباتهم إلى صعوبات في إعمال عمليات الضبط لمعظم العمليات المعرفية التي تقف خلف الكتابة الفعالة.

- لا يعطي هؤلاء التلاميذ أي اهتمام للاعتبارات المتعلقة بالقارئ حيث يكتبون ما يرد على أذهانهم سواء كان مرتبطا بموضوع الكتابة أم لا.

- يميلون إلى تقدير كتاباتهم على نحو أفضل من تقديرات المدرسين والأقران والأدباء».[1]

## 4-صعوبات تتعلق بالمعلم وطريقة تدريسه:

يرى بعض الباحثين أن صعوبة النحو لا ترجع إلى طبيعة القواعد النحوية، وما بها من تجريدات وتأويلات، بل ترجع إلى طريقة التدريس وإعداد المعلم، إذ أن طرق تدريس القواعد لها دخل كبير في صعوبتها وسهولتها، فإذا دُرست بطريقة آلية وجافة لا تستشير التلاميذ، ولا تحفز هممهم رغبوا عنها، أما إذا روعي في تدريسها طريقة حديثة تثير شوقهم وتستدعي اهتمامهم مالوا إليها، وألفوا دراستها.

ويؤكد مما سبق أن القواعد النحوية محببة عند بعض التلاميذ ومكروهة عند بعضهم الآخر، ويرجع ذلك إلى طريقة التدريس ومهارة المعلم، فالمدرس الناجح يستطيع أن يستخدم الطريقة المناسبة في الوقت المناسب، كما أن قدرته ومهارته في

1- ينظر: جمال فرغل، الاتجاهات المعاصرة في مجال صعوبات تعلم الكتابة، ص: 13.

خلق العامل المساعد للتعلم وذلك من خلال إثارة اهتمام التلميذ وانتباهه بما يساعد على إيجاد الفاعلية بين التلميذ والموقف التعليمي لها أكبر الأثر في تحقيق قدر كبير من النتائج.[1]

«ضعف معلم اللغة العربية سواء في الإعداد المهني أو الأكاديمي على الرغم من أنه يمثل عنصرا رئيسيا من عناصر العملية التربوية، ويعود ذلك الضعف إلى العزوف عن دراسة اللغة العربية لدى طلاب الجامعة وهم إن تخصصوا في هذا المجال يكونوا مجبرين حتى يضمنوا الوظيفة فقط».[2]

- عدم العدالة في التعامل والتمييز بين التلاميذ في المدرسة.
- العقاب بكل أنواعه النفسي والبدني.
- عدم المتابعة المستمرة من قبل إدارة المدرسة للتلاميذ.
- عدم مراعاة المعلم الفروقات الفردية لكل تلميذ بالإضافة إلى الظروف الاجتماعية والنفسية.
- عدم استعمال الوسائل التعليمية التي تجذب التلاميذ.

**5- الصعوبات المتعلقة بالمادة الدراسية:**

- طول البرنامج.
- كثرة المواد المقترحة وصعوبتها.
- عدم ارتباط البرنامج ببيئة الطفل (التلميذ).
- عدم تلبية احتياجات التلميذ ومراعاة ميوله الشخصية.

1- ينظر: ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، الطبعة الأولى، سنة: 1423هـ- 2002م، ص: 39- 40.

2-ينظر: زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، د ط، سنة: 2005م، ص:209.

- كثافة الدروس تؤدي بالمعلم إلى عدم التنويع في الدروس وتتابعها زيادة إلى الضغط في الساعات المدرسية مما لا يعطي راحة للتلميذ.[1]

- **مشكلات النظام المدرسي**: للنظام المدرسي العديد من المشكلات التي تعيق عملية التعليم، ومن هذه المشكلات ما هو متعلق بالإدارة المدرسية أو الإشراف التربوي أو المناهج المتبعة في عملية التعليم.

- **قلة الإمكانيات**: لها دور كبير في تحقيق أهداف التعليم وإحداث التعلم النشط وقلتها يؤدي بآثار سلبية على العملية التعليمية التعلمية.

- **ازدحام الفصول الدراسية**: تتكدس مدارسنا الآن ومنذ فترة بأعداد كبيرة من المتعلمين حيث يتم توزيع التلاميذ على عدد محدد من الفصول في كل صف دراسي بحيث يصل في بعض الأحيان إلى أربعين (40) أو يزيد قليلا من التلاميذ مما يؤثر على تعليمهم. أصبح الاهتمام بالعملية التعليمية ضرورة حتمية، لما لها من أهمية بالغة في حياة الفرد والمجتمع، وتحديد مكانته الاجتماعية التي تتميز بالتطور التقني المعرفي الذي يتيح الفرصة لجميع أفراد المجتمع للحصول على ما يريدونه. إلا أن هناك بعض الصعوبات حالت دون وصول العملية التعليمية إلى أهدافها المسطرة، ومن هنا حظيت هذه الأخيرة باهتمام كبير في مجال التربية خاصة من حيث العوامل والأسباب المرتبطة بها.

ومع هذا نجد افتقارا واضحا لها لدى أساتذة المعلمين، لأنها الأداة التي يؤدي كلا من المعلم والمتعلم نشاطهما التعليمي في المدرسة وخارجها

1- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، ص:210

**ثانيا- ماهية النحو العربي:**

كانت العرب في عهد الجاهلية تنطق بالسليقة، وتصوغ ألفاظها بموجب قانون تراعيه من نفسها، ويتناوله الآخر عن الأول والصغير عن الكبير من غير أن تحتاج في ذلك إلى وضع قواعد صناعية، ولما جاء الإسلام واختلط العرب بالأعاجم تعرضت ألسنها للحن والفساد فاستدعى الحال إلى استنباط مقاييس عن كلامهم، يرجع إليها في ضبط ألفاظ اللغة.[1]

وأول ما وضع في ذلك علم النحو ،الذي يعد بمثابة العمود الفقري للغة العربية، فهو عبارة عن عملية تقنين القواعد، والتعميمات التي تصف تركيب الجمل والكلمات وعملها في حالة الاستعمال، وتقنن أيضا القواعد التي تتعلق بضبط أواخر الكلم.

كانت الحاجة إلى الحفاظ على اللغة العربية من اللحن وبخاصة القرآن الكريم والحديث الشريف سببا رئيسيا في نشأة النحو كون اللغة أسبق من القواعد، لذلك كان العرب يتكلمون بالسليقة ففساد الألسن،-بمرور الوقت -جعلهم يسارعون إلى وضع أصول وقواعد نحوية بغية العناية باللغة العربية.

## 1- مفهوم النحو:

**أ- لغة:** يشير ابن منظور في لسان العرب إلى أن النحو في اللغة له عدة معان أهمها:

القصد يقال: نحوت نحوك أي: قصدت قصدك ونحوت الشيء أتممته.[2]

1- أحمد الهاشمي، القواعد الأساسية للغة العربية، دار الكتب العامة، بيروت، ص: 04 من الهامش.

2- ابن منظور، لسان العرب، تحقيق عامر أحمد حيدر، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، سنة: 1424 هـ- 2003م، مادة (ن ح ا)، ص: 360- 362.

ويعرفه ابن فارس: «النحو كلمة تدل على القصد ونحـــوت نحـــوه، ولـــذلك سمـــي نحو الكلام لأنه يقصد أصول الكلام فيتكلم على حسب ما كان يتكلم به».[1]

**ب- اصطلاحا:** إن استعمالات النحو بين أوساط اللغويين والنحـــاة قـــديما تختلـــف عمـــا هي عليه الآن، حيث أننا إذا تتبعنا استعمالات هذا المصـــطلح في التـــراث النحـــوي نجـــده أطلق على مفاهيم مختلفة، فتارة يعبر عنه بالعربية مثلا في قول أبي عبيـــدة معمـــر بـــن المـــثنى «أخذ أبو الأسود الدؤلي عن أبي طالب -عليه الســـلام- العربيـــة»[2] وقـــول ابـــن ســـلام الجمحي في كتابه طبقات فحول الشعراء «وكان أول مـــن أســـس العربيـــة وفـــتح بابهـــا وأنهج سبيلها ووضع قياسها أبو الأسود الدؤلي».[3] فالعربيـــة هنـــا لا يقصـــد بهـــا اللغـــة العربية وإنما المقصود علم هذه اللغة الذي عرف فيما بعد بمصطلح النحو.

وأحيانا يعبر عنه بالكلام فأبو الأسود الدؤلي عندما سمـــع اللحـــن في كـــلام بعـــض الموالي قال: «هؤلاء الموالي قد رغبوا في الإسلام ودخلوا فيـــه وصـــاروا مـــن أهلـــه فلـــو علمناهم الكلام»[4] فهو لا يقصد بالكلام معانيه وإنما دل بـــه علـــى كيفيـــة الأداء الســـليم للغة أي نحوها.

كما حصل تداخل بين مصطلحي الإعـــراب والنحـــو وذلـــك لأن النحـــو قوامـــه الإعراب، فهذا ابن منظور يقول في تعريفه للإعـــراب «...والإعـــراب الـــذي هـــو النحـــو إنما هو الإبانة عن المعاني بالألفاظ، وأعرب إذا لم يلحن في الإعراب».[5]

---

1- أحمد بن فارس، المقاييس في اللغة تحقيـــق شـــهبان الـــدين أبـــو عمـــرو، دار الفكـــر، بـــيروت، ط 2، ســـنة: 1998م، ص: 1017.

2- السيرافي أبو سعيد الحسن بن عبد الله، أخبار النحو بين البصريين، تحقيق محمـــد خفـــاجي، دار الجيـــل، لبنـــان، ط1، سنة: 2004م، ص: 12.

3- ابن سلام الجمحي، طبقات فحـــول الشـــعراء، تحقيـــق :محمـــود محمـــد شـــاكر، دار المـــدني، جـــدة، ســـنة: 2010م، ص:04

4- السيرافي، أخبار النحويين البصريين، ص: 18.

5- ابن منظور، لسان العرب، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والنشر، (دط)، مصر، (دت)، ج2، ص: 78.

أما الآن وقد استقر مصطلح النحو وصار يعرف بأنه «انتحاء سمت كلام العرب»[1] وعرفه الشيخ خالد الأزهري بأنه «علم بأصول يعرف به أحوال أبنية الكلام إعرابا وبناء»[2] حيث حصر النحو في معرفة أحوال الكلم عن بناء وإعراب، وجعله مستقلا عن الموضوعات الصرفية إلا أن علم النحو ليس سوى إعراب وبناء.

ويعرفه صاحب كتاب النحو والنحاة موسى محمد حمود: «علم النحو عند العرب هو العلم الذي يعرف به أحوال أواخر الكلمات إعرابا وبناء، كما يعرف به النظام النحوي للجملة، وهو ترتيبها ترتيبا خاصا بحيث تؤدي كل كلمة فيها وظيفة معينة إذا اختل هذا الترتيب اختل المعنى المراد».[3]

وقد حدد ابن خلدون مفهوم النحو بقوله: «...والذي يحصل أن الأهم المقدم منها هو النحو، إذ به يتبين أصول المقاصد بالدلالة فيعرف الفاعل من المفعول والمبتدأ من الخبر، ولولاه لجهل أصل الإفادة، وكان من حق علم اللغة التقدم، لولا أن أكثر الأوضاع باقية في موضوعاتها، لم تتغير بخلاف الإعراب الدال على الإسناد، والمسند إليه فانه تغيّر بالجملة و لم يبق له أثر فلذلك كان علم النحو أهم من اللغة، إذ في جهله الإخلال بالتفاهم جملة وليست كذلك اللغة».[4]

**2- أهمية النحو العربي ووظيفته:** يعد النحو مركز الأنظمة اللغوية كلها لأنه «الرابط بين الكلمات من أجل تكوين جمل ذات معنى تام يحسن السكوت عنه، فالكلمات المستقلة عن بعضها البعض لا تشكل أي معنى يذكر، ونظرا لكون النظام النحوي أهم الأنظمة اللغوية فقد اعتبره الكثير اللغة نفسها، فهو ينطلق من كونه عنصرا كامنا تحت

1- أبو الفتح عثمان ابن الجني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب العربي، (د ط)، لبنان، سنة: 1952م، ص: 43.

2- خالد الأزهري، شرح التصريح على التوضيح، المطبعة الأزهرية، مصر ط 3، سنة: 1925م، ج1، ص: 14.

3- نضر موسى محمد حمود، النحو والنحاة (المدارس والخصائص)، عالم الكتب، لبنان، ط 1، سنة: 2003م، ص: 09.

4- عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، دار ابن الجوزي، القاهرة- مصر، ط1، سنة: 2010م، ص: 105.

الصيغة الصوتية المنطوقة للجملة يعمل على تماسك وحداتها ويعمل في الوقت نفسه على ربط الصيغة الصوتية الظاهرية بمعناها الدلالي».[1]

وهذا يعني أن النحو يعمل على سن قواعد عامة من أجل وصف تركيب الجمل ووظائف الكلمات أثناء الاستعمال كما يعمل على سن القواعد التي تتعلق بضبط أواخر الكلمات، وهذا من أجل تحقيق وظيفة مهمة هي ضبط الكلم وصحة النطق والكتابة، واستخدام اللغة استخداما صحيحا سواء في الحديث أو القراءة أو الكتابة، وكذا فهم اللغة وتنمية الثروة اللغوية.[2]

وصار النحو بذلك ضروريا لأي متعلم ليتقن لغته ويسلم من اللحن فاكتسب أهمية كبرى من بين فروع اللغة، إذ يرى عبد القاهر الجرجاني (ت471ه) «أن الالفاظ مغلقة على معانيها حتى يكون الإعراب هو الذي يفتحها وأن الأغراض كامنة فيها حتى يكون هو المستخرج لها».[3]

ونظرا لأهمية النحو الكبرى، فقد تكلم عنه ابن خلدون (**ت: 808 هـ**) في مقدمته حيث يقول: «أركانه أربعة يقصد علوم اللسان العربي وهي اللغة والنحو والبيان والأدب، ومعرفتها ضرورية على أهل الشريعة...والذي يتحصل أن الأهم منها هو: النحو إذ به يتبين أصول المقاصد بالدلالة فيعرف الفاعل من المفعول والمبتدأ من لخبر ولولاه لجهل أصل الإفادة».[4]

1- نادية رمضان الجار، اللغة وأنظمتها بين القدماء والمحدثين، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، (د ط)، (دت)، ص: 168.

2- ينظر: مصطفى رسلان، تعليم اللغة العربية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، (د ط)، ، سنة: 2005م، ص: 263- 264.

3- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز في علم المعاني، تحقيق: محمود محمد أبو فهر، المكتبة العصرية، بيروت، (د ط)، سنة: 2003م، ص: 87.

4- عبد الرحمان ابن خلدون، المقدمة، دار ابن الجوزي، القاهرة، مصر، ط 1، سنة: 2010م، ص: 498.

ويمكن من خلال كل هذا التمييز بين نوعين رئيسيين من الأغراض التي يهدف إليها تدريس النحو وهي أغراض نظرية وأغراض وظيفية.

**أ- الأغراض النظرية:** وهي التي تهدف إلى تعلم معارف عامة وشاملة عن اللغة، وذلك باطلاع المتعلمين وتحصيلهم لقواعد النحو والصيغ اللغوية المتجسدة في المواقف التعليمية كما تفسر (القواعد) التغيرات الحاصلة بين الألفاظ وبين الأساليب المتنوعة التي تخص اللغة العربية.[1]

**ب- الأغراض الوظيفية:** وهي التي ترمي إلى مساعدة المتعلمين في تطبيق الحقائق العلمية النظرية في مواقف لغوية مختلفة من بين هذه الأغراض:

- تمكين المتعلم عن محاكاة الأساليب الصحيحة، وهي محاكاة مبنية على الفهم لا على التقليد الآلي.

- قدرة المتعلم على ضبط كلامه تقويم لسانه وعصمته من الخطأ وحفظ قلمه من اللحن.

- تنمية قدرات المتعلم على تمييز الخطأ وإدراكه فيما يستمع إليه ويقرأه ومعرفته أسباب ذلك ليتجنبه -مستقبلا- في حديثه وقراءته وكتابته.

- تحصيل المتعلم للملكة اللسانية الصحيحة من خلال إنماء ثروته اللفظية واللغوية، وذلك باستخدام الأمثلة المقدمة له، وتدريبه على الاشتقاق واستخدام المعاجم لاستخراج الكلمات المطلوبة.

- النزول بالقواعد النحوية من موضع التجريد إلى موضع التطبيق العلمي قراءة محادثة وكتابة.

1- ينظر: إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ط 1، سنة: 1425 هـ- 2005م، ص: 273.

- تمكين المتعلم من الربط بين العلاقات المختلفة بين التراكيب المتشابهة وفهمها، مما يؤدي إلى التفكير المنظم.[1]

**3- أهداف تدريس النحو:**

لدراسة قواعد اللغة أهداف 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 الخطأ النحوي الذي يذهب بجمالها.

- «تنمية ثروتهم اللغوية وصقل أذواقهم الأدبية بفضل ما يدرسونه ويبحثونه من الأمثلة والشواهد والأساليب الجيدة والتراكيب الصحيحة لتعويدهم صحة الحكم ودقة الملاحظة، ونقد التراكيب نقدًا صحيحًا والتمييز بين الخطأ والصواب فيما يسمعون ويقرأون، 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 سريعا يساعد على إدراك معاني الكلام والأساليب.

-تسهل 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».[2]

---

1- ينظر: محمد جاهمي، واقع تعليم النحو العربي في المرحلة الثانوية، مجلة العلوم الإنسانية، بسكرة، ع 07، سنة: 2005م، ص: 33.

2- محمد صالح سمك، فن تدريس اللغة العربية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية، نشر مكتبة الأنجلو المصرية، سنة: 1975م، ص: 631.

تعيينهم على ترتيب المعلومات اللغوية وتنظيمها ،ويساعدهم على فهم التراكيب المعقدة والغامضة، وتبين أسباب غموضها وتفصيل أجزاءها تفصيلا يساعد الطلاب على تركيبها من جديد تركيبا واضحا لا تعقيد فيه ولا غموض .

توقفهم على أوضاع اللغة وصيغها لأن قواعد النحو إنما هي وصف علمي لتلك الأوضاع والصيغ، وبيان التغيرات التي تحدد في ألفاظها وفهم الأساليب التي تسير عليها وهذا كله ضروري لمن يريد دراسة فنية،والطلاب الذين يدرسون لغة أجنبية إلى جانب لغتهم القومية يجدون من دراسة قواعد لغتهم ما يساعدهم على فهم اللغة الأجنبية، لأن بين اللغات قدرا مشتركا من القواعد العامة كأزمنة الفعل والتعجب والنفي والاستفهام والتوكيد والاستثناء...الخ.[1]

## 4- طرق تدريس النحو العربي:

طريقة التدريس هي النمط أو الأسلوب الذي يختاره المعلم في سبيل تحقيق أهداف الدرس، وإكساب المعلم ملكة تمكنه من التحكم في جميع المهارات الأساسية التي تتمثل في الاستماع (الفهم) والكلام والقراءة والكتابة وهذا كله يتطلب طرائق أكثر فاعلية وأنجع لتحقيق الهدف الأسمى من ذلك.

«فالطريقة ركن أساسي من أركان التدريس، وهي التي تضمن السير الحسن للدروس، وتترجم المحتويات إلى مواقف وسلوكات، فقديما كان ينظر إليها على أنها وسيلة لنقل المعارف من المعلم إلى المتعلم، وهذه النظرية تقتصر على تحصيل المعرفة دون مشاركة المتعلم في هذه العملية، فهو جزء مستقل، وفي هذه الحالة لا تظهر قدرات المتعلمين المتفاوتة كونهم جميعا أجهزة استقبال لا أكثر». [2]

---

1- ينظر: حسن عبد الباري عمر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلة الإعدادية والثانوية، الإسكندرية للكتاب، سنة: 2005م، ص: 281.

2- جاسم محمود الحسون، حسن جعفر الخليفة، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام، منشورات جامعة عمر المختار، البيضاء الجماهيرية الليبية، ط1، سنة: 1996م، ص: 46.

أما النظرة الحديثة للطريقة التعليمية فإنها «ترتكز على نشاط المتعلم بجعله عنصرا إيجابيا يتفاعل مع المعلم ،وهذا الأخير يتقمص دور الموجه والمرشد إذ يهيئ الظروف المناسبة لجعل المتعلم إيجابيا ونشطا ويجتاز بذلك مرحلة التحصيل إلى مرحلة الابتكار والإنجاز».[1]

وتخضع أي طريقة للتدريس لعدة شروط أهمها:

- ملاءمة الطريقة للأهداف التعليمية المرغوبة والتي يحددها المعلم لإنجاز درسه بنجاح.
- مناسبة الطريقة للمحتوى الدراسي ونوعية وأسلوب تنظيمه الذي يفرض اختيار طريقة بعينها أو عدة طرق تتفاعل فيما بينها.
- ملاءمة الطريقة لمستوى المتعلمين، فاختيار الطريقة ينطلق من معرفة مكتسبات التلاميذ القبلية وتصوراتهم وحاجاتهم في تعلم مادة ما، مع مراعاة الفروق الفردية.
- إيجابية المتعلم ومشاركته فالطريقة المنتقاة لابد من أن تثير اهتمام المتعلمين وميولهم وتحفزهم على المشاركة وبذل مجهود في جميع مراحل الدرس، وذلك بخلق مواقف ومشكلات تقتضي من المتعلم حلها بنفسه.
- تنوع الطريقة أي عدم الاقتصار على طريقة واحدة في تنفيذ الدرس لجذب انتباه المتعلمين.
- الاقتصاد في الوقت والجهد إذ نختار الطريقة التي تحقق أهداف التعليم في وقت قصير وجهد يسير مع احتوائها على عنصر الإثارة والتشويق.[2]

ومن خلال كل هذا يمكننا تقسيم طرائق التدريس إلى ثلاث أقسام وهي:

أ- طرق قائمة على جهد المعلم.

ب- طرق قائمة على جهد المعلم ونشاط المتعلم.

---

1- ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص: 64.

2- جاسم محمود حسون، حسن جعفر الخليفة، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام، ص: 48.

ج- طرق قائمة على نشاط المتعلم.

**4-1- طرق قائمة على جهد المعلم:** ونميز فيها نوعين:

**أ- الطريقة الإلقائية (المحاضرة):** من أقدم الطرق، «وترجع بدايات ظهورها إلى العهود اليونانية والرومانية القديمة وتجلت لدى العرب والمسلمين في عصر النهضة العلمية».[1]

في هذه الطريقة يقوم المعلم بعرض الحقائق والتجريدات النحوية على الطلبة أي تلقين المعرفة للمتعلمين، وإلقاء المعلومات عليهم وبذلك يكون المعلم هو محور العملية التعليمية، ويكون دور المتعلم سلبيا في أغلب الأحيان.

ويقصد بها «قيام شخص ما (معلم )بإثراء مجموعة من الأشخاص (المتعلمين) بالعديد من المعارف والمفاهيم في الموضوع المحدد للتدريس».[2]

**- مزايا طريقة الإلقاء:**

- طريقة تتطلب إمكانيات مادية محدودة.[3]
- تتفق مع أسلوب التعليم الجامعي.
- تختصر الوقت.
- ترفع من شأن المعلم (الملقى).
- توفر عامل الهدوء بسبب إصغاء طوال المحاضرة.[4]

1- ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص: 65.

2- حسين عبد الباري عمر، قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، دط، سنة: 1999م، ص: 217.

3-حسن شحاتة، التعليم الجامعي والتقويم الجامعي بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، ط1، سنة: 2001م، ص: 113.

4-حسين عبد الباري عصر، قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها، ص: 217.

**- عيوب طريقة الإلقاء:**

- دور المتلقي فيها سلبي، يدون ما يسمعه، يحفظه ويظهره يوم الامتحان.
- تخلق الملل بين الطلاب.
- إقصاء المشاركة الفعالة، وإلغاء بعض الصفات كتقبل النقد البناء واحترام وجهات النظر.
- الاعتماد على أسلوب الإملاء.[1]

**ب- الطريقة القياسية:** تقوم على «عرض القاعدة أولا على السبورة، ثم تقديم الأمثلة والشواهد التي توضح القاعدة وتثبيتها، فهي طريقة تقوم على الحفظ، ينتقل فيها المعلم من الكليات إلى الجزئيات أي من الأحكام العامة إلى الخاصة ومن القانون إلى البرهان، ومن حفظ القاعدة إلى فهم الأمثلة الموضحة والتطبيقات، وبذلك تبدأ من الصعب إلى السهل».[2]

والطريقة القياسية هي «إحدى طرق التفكير التي تقود العقل من المعلوم إلى المجهول فينتقل الفكر من العام إلى الخاص، غير أن الجزئيات لا تنطوي تحت القاعدة العامة مما يضطرنا إلى الحذف والتقدير والتأويل ونشوء الخلافات في المسألة الواحدة، فستهدف القاعدة كغاية في ذاتها وليست وسيلة».[3]

**- مزاياها:**

- تقديم المفاهيم مقترنة بأمثلة توضيحية.
- اختصار وقت التعلم.
- طريقة سهلة على المعلمين وتريحهم من النقاش.

---

1- ينظر: حسن شحاتة، التعليم الجامعي والتقويم الجامعي، ص: 113.

2- سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، الأردن، ط 1، سنة: 2005م، ص: 228.

3- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، د ط، سنة: 1420هـ- 2000م، ص: 294.

- صالحة لتعليم الكبار لقدرتهم على الاستدلال.[1]

**- عيوبها:**

- «تبدأ من لسهل إلى الصعب فهي تفرض القاعدة على الطلبة مما يسهل نسيانها لأنهم لم يستقرؤوها بأنفسهم.

- تعويد الطالب على الحفظ والمحاكاة الآلية مما تولد عنده الاعتماد على المعلم.

- لا تكون السلوك اللغوي عند المتعلم فهي تقتل الحماس وتسبب الملل والرتابة.

- تنافي ملكة الإبداع والابتكار والتفكير عند المتعلم.

- تفاجئ المتعلمين بالأحكام العامة وتصدمهم بها مما قد يؤدي إلى صعوبة ونفور من المادة فتنطلق من الكل إلى الجزء وهي بذلك عكس الإدراك».[2]

## 4-2- طرق قائمة على جهد المعلم ونشاط المتعلم:

**1- الطريقة الاستقرائية (الاستنباطية):** تنتسب هذه الطريقة إلى المفكر الألماني: "فردريك هاربات" والتي بناها على أسس علم النفس الترابطي الممثل في نظرية الكتل المتألفة، أي أن المعلم يربط بين الأفكار المتشابهة وبين المعارف القديمة والجديدة.[3]

والاستقراء «هو البدء بفحص الجزئيات ودراسة الأمثلة التي تؤدي إلى معرفة أوجه التشابه والتباين بينها، ثم الوصول إلى حكم عام يسمى قاعدة أو قانون».[4]

1- ينظر: ظبية سعيد السليطي، مرجع سابق، ص: 66.

2- إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، ص: 283.

3- ظبية سعيد السليطي، مرجع سابق، ص: 66- 67.

4- جاسم حسون، حسن جعفر الخليفة، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام، منشورات جامعة عمر المختار، البيضاء الجماهيرية الليبية، ط1، سنة: 1996م، ص: 49.

تنطلق هذه الطريقة من مسلمة وهي أن الطفل يأتي إلى المدرسة ومعه قدر من المعلومات يكون قد اكتسبها من خبراته المباشرة واحتكاكه بالبيئة مما يساعد بالتأكيد على فهم ومعرفة حقائق الدرس الجديد.[1]

تقوم هذه الطريقة «على عرض الأمثلة على السبورة، والتي تعالج موضوعا نحويا بعينه ثم شرحها بمشاركة المتعلمين وبعدها تتم عملية الربط بين العبارات للوصول إلى القاعدة النحوية الشاملة» [2] وتتم وفق خمس خطوات.

**أ- التمهيد:** إثارة اهتمام المتعلمين وتشويقهم.

**ب- العرض:** عرض المعلومات التي تضمن الأمثلة في هذه الأخيرة التي تنطوي على القاعدة النحوية.

**ج- الربط والموازنة:** تحلل الخبرات الجديدة بواسطة أسئلة هادفة وفيه تتم عملية الاستقراء.

**د- القاعدة:** بها تنتهي خطوات الدرس إذ تستنتج الأحكام والقواعد العامة للدرس.

**هـ- التطبيق:** هو آخر خطوة تمثل عملية تقويم لاختبار مدى فهم المتعلم للقاعدة.[3]

**- مزايا الطريقة الاستقرائية:**

- «الانتقال من الجزء إلى الكل مما يجعل التعليم تدريجيا، ويرسخ المعرفة.
- تشجيع المتعلم على التفكير والمشاركة في الدرس بصورة فعالة.
- تعد الطريقة الطبيعية للغة لأنها تمزج القواعد بالأساليب».[4]

1- عثماني مسعود، الرافد في التربية والتعليم، دار الهدى للطباعة والنشر التوزيع، الجزائر، ص: 81.

2- طه علي حسن الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية، دار الشروق، الأردن، دط، سنة: 2003م، ص: 39.

3-حسين عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، د ط، ص: 324- 325.

4- جاسم محمود الحسون، حسن جعفر الخليفة، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام، ص: 248.

**- عيوب الطريقة الاستقرائية:**

- بطيئة في التعليم وإيصال القاعدة النحوية إلى أذهان المتعلمين.

- يتم التوصل إلى القواعد من خلال أمثلة مبثورة لا رابط بينها.

- تقدم القواعد بطريقة عقلية محضة بعيدا على الجانب الجمالي للغة والتذوق الأدبي.[1]

**2- طريقة النص الأدبي (الطريقة المعدّلة):** تعرف كذلك بطريقة النص المتكامل لأن هذه الصفة تفرقها عن الطريقة الاستقرائية، فرغم اتفاقهما في طبيعة الأهداف فأسلوب الاستقراء يعتمد على الأمثلة المنفصلة أما الطريقة المعدلة فتعتمد على النص المتكامل المتضمن لأفكار متصلة بينها.

كما أطلق عليها لفظ "الطريقة المعدلة" للسبب نفسه أي أنها «تعديل للطريقة الاستقرائية من أسلوب الأمثلة إلى أسلوب النص، إذ تدرس القواعد النحوية وفق هذه الطريقة من خلال الأفكار والأساليب المتصلة المتضمنة في نصوص مختارة يقرأها المتعلمون ويفهمون معناها من شرح المعلم، ثم تقتصر قراءته على الجمل المتضمنة للموضوعات النحوية المقصودة من الدرس، وتنتهي باستنتاج القاعدة والتطبيق عليها».[2]

**- خطواتها:**

- قراءة المعلم للقطعة الأدبية المنطوية على القاعدة النحوية قراءة نموذجية بعده يقرأها المتعلمون قراءة خالية من الأخطاء ويناقشون مع المعلم ما تشتمل عليه من أفكار وأساليب.

1- ينظر: حسين عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، ص: 325- 326.

2- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية، ص: 57.

- تجميع الشواهد والأمثلة النحوية المتصلة بالقاعدة، ووقوف المتعلمين عندها بالشرح والمناقشة، ويتم تجميع الأمثلة المشتركة مع بعضها في جزئية من جزئيات القاعدة.

- يربط المعلم بين الجزئيات التي توصل إليها من قبل ويسجلها على السبورة أول بأول إلى أن يغطي القاعدة موضوع الدرس وينتهي من النص.

- في هذه المرحلة تعطى الفرصة للمتعلمين لتطبيق القاعدة النحوية الجديدة على تدريبات معدة قبلا، لترسيخ القاعدة في الذهن وسهولة استخدامها في المنطوق والمكتوب من انتاجات المتعلمين.[1]

**- مزاياها:**

-«رسوخ اللغة وأساليبها مقرونة بخصائصها الأعرابية أي الجمع بين البعدين العلمي والتربوي

-طريقة النص المتكامل تساير الاتجاه الحديث في تعليم اللغات الذي يدعو إلى تكامل فروع اللغة، أي ممارسة اللغة في المواقف الواقعية».[2]

**- عيوبها:**

- تضيع زمن الحصة في غير هدفها الأساسي (تحصيل القواعد النحوية) وذلك للوقت المستغرق في قراءة النص الأدبي ومناقشته من طرف المعلم والمتعلمين.

- النص المختار لا يغطي جميع جوانب القاعدة النحوية.[3]

**3- طريقة الاكتشاف**: والتعلم بالاكتشاف يقابل التعلم بالتلقي، أو أسلوب الإلقاء، هذا الأخير الذي «يمثل فيه المعلم محور العملية التعليمية فهو المتكلم، فالمعلم يلتزم بدور السامع المنصت، أما باستخدام طريقة الاكتشاف، فإن المتعلم هو المسؤول

1-ينظر: إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ط1، سنة: 1425 هـ- 2005م، ص: 286.

2- ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص: 68.

3- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم، الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية، دار الشروق، الأردن، د ط، سنة: 2003م، ص: 57- 58.

عن اكتشاف المعرفة والتوصل إليها بنفسه فهو ضرب من التعلم الذاتي، وخاصية هذا النوع من التعليم أنه لا يفرض المعرفة دفعة واحدة على المتعلم، بل ينظمها في علاقات تجعلها سهلة الإدراك والاستنباط بالنسبة له، ودور المعلم هو دور المساعد والموجه والوسيط بين المتعلم والمعرفة إلا أنه يساهم بدرجة كبيرة في نجاح عملية التعليم، وذلك لما يوفره من الجو الملائم للتفكير والتحفيز على الاكتشاف».[1]

وطريقة التعلم بالاكتشاف تتداخل في خطواتها مع بعض الطرق التدريبية كطريقة حل المشكلات بجميع خطواتها ابتداء بالشعور بالمشكلة وتحديد عناصرها ثم التحقق في فرضياتها للوصول إلى الحلول الممكنة والمتعلم إذا مارس عملية الاكتشاف فإنه يمارس في الوقت ذاته الطريقة الاستنباطية (طريقة هربارت) لأنه يكتشف القاعدة النحوية بنفسه عكس الطريقة القياسية.

كما تتضمن طريقة الاكتشاف خطوات الطريقة المعروفة "بطريقة النشاط"، والتي تعتمد على فاعلية ونشاط المتعلمين في جميع الأمثلة وشواهد القاعدة النحوية المستهدفة بالدراسة لتكون محور المناقشة وتؤدي إلى استخلاص القاعدة من طرف المتعلم.[2]

**- مزاياها:**

- المتعلم فيها نشط إيجابي وهو محور العملية التعليمية.
- دور المعلم يقتصر على التوجيه والإرشاد.
- اكتشاف المتعلم للمعرفة بنفسه وفهمها بعمق والاحتفاظ بها لمدة أطول.
- اكتشاف أن المعرفة المكتسبة بخبرة شخصية تدوم أكثر من المعرفة الجاهزة.

---

1- جابر عبد الحميد، استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي القاهرة، ط 1، سنة: 1420 هـ- 1999م، ص: 272.

2- محمد صالح سمك، فن تدريس التربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، سنة: 1418 هـ- 1998م، ص: 536.

- تمكن المتعلم من مهارات تفكير عالية كالتحليل والتركيب والتقويم.[1]

### 4-3- طرائق قائمة على نشاط المتعلم:

**1- طريقة النشاط:** تعتمد هذه الطريقة على «نشاط المتعلمين ودرجة مقروءاتهم، إذ يكلف المعلم الطلبة بجميع الأساليب والنصوص والأمثلة التي لها صلة بموضوع الدرس أو القاعدة النحوية المستهدفة سواء أكانت تلك الأمثلة من القرآن الكريم أو من الحديث الشريف أو من الشعر أو من النثر، وهي طريقة يمثل المتعلم فيها محور العملية التعليمية، إذ يتوقف نجاح الدرس على جهده ونشاطه، أما المعلم فيتوقف دوره على التوجيه والتنظيم لسير الدرس من بدايته حتى استنباط القاعدة».[2]

ويتطلب نجاح هذه الطريقة عدة شروط منها:

- مهارة معلمي اللغة العربية وتمكنهم العلمي من مادة النحو.
- نشاط المتعلمين وقدرتهم على جمع الأمثلة.
- مساندة الأسرة لأبنائها في تجميع ما يكلفون به من واجبات.
- نضج المتعلمين من حيث الجانب التعليمي.
- فهم المتعلمين القاعدة النحوية التي يتم تجميع الشواهد من أجلها.[3]

وهناك من انتقد طريقة النشاط أو ما يعرف "بطرق الفاعلية"، على أنها تستغرق الوقت وبذلك لا يمكن تنفيذها بسبب ضيق الوقت وقلة عدد الحصص المخصصة للمادة.

**2- طريقة حل المشكلات:** ويطلق عليها عدة تسميات منها: «التدريس على أساس المشروع، والتعليم القائم على الخبرة، والتعلم الحقيقي أو الأصيل أو الموثوق

---

1- جابر عبد الحميد، استراتيجيات التدريس والتعلم، ص: 279- 280.

2- سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، الأردن، ط 1، سنة: 2005م، ص: 229.

3- ينظر: إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، ص: 287- 288.

فيه، والتعليم المرتكز»[1] كما تسمى طريقة حل المشكلات بالطريقة العلمية للوصول إلى النتائج.

وترتكز هذه الطريقة على النشاط الذاتي للمتعلم، من خلال معالجته للمشكلات اللغوية (النحوية) التي تعترضه أثناء الأداء اللغوي سواء أكان قراءة أم كتابة أم تعبيرا حيث «يقوم المعلم بحصر الأخطاء المشتركة بين المتعلمين فيجمعها ويصنفها ثم يناقش مع المتعلمين حول طبيعتها وأسباب ارتكاب تلك الأخطاء، وفي هذه الحالة يدرك المتعلمون حاجتهم الملحة في مراجعة القاعدة النحوية إذا سبقت دراستها أو معرفة القاعدة الجديدة المقصودة في الدرس بالاستعانة بالمعلم لفهم القاعدة وتصحيح أخطائهم».[2]

- **خطواتها:** تمر بخمس مراحل هي على التوالي:
  - استقبال المتعلم للمشكلة.
  - تحديد عناصر المشكلة.
  - افتراض الحلول الممكنة.
  - تطبيق وتجريب الفرضيات والتحقق من صحتها.
  - تحليل عملية حل المشكلة وتقويمها أي التحقق من صحة فرضياتهم

- **مزاياها:**

- تربط القاعدة بواقع المتعلم، لأنها تنطلق من حاجته الحقيقية لمعرفة أسباب وحلول أخطاءه المنطوقة والمكتوبة.

- تعلم الطالب كيفية اكتشاف أخطاءه ومعالجتها بنفسه (التعليم الذاتي) مع توجيه وإرشادات المعلم بالضرورة.

---

1- جابر عبد الحميد، استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط 1، سنة: 1420هـ-1999م، ص: 135.

2- زكريا اسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار لمعرفة الجامعية، د ط، سنة: 1995م، ص: 239.

– تعتبر طريقة عملية سليمة لأنها تعودهم على استخدام خطوات التفكير العلمي من المشكلة إلى الفرضيات نهاية بالحلول.

**– عيوبها:**

أما عيوبها فتتلخص في استغراق الجهد والوقت؛ لأن معالجة المشكلات اللغوية تتطلب حصصا بعينها خارج حصة النحو التي تتمحور حول تدريس قاعدة محددة.[1]

## 5-مشكلات تعليم النحو:

لا يخفى على أحد أن تعليم النحو العربي يعاني مشاكل كثيرة، ذلك أن التلاميذ يبدون نفورا من دروس النحو، يضاف إلى ذلك عدم استيعابهم قواعده، وعدم قدرتهم على توظيفها عند استعمالهم العربية الفصحى – شفاهة وكتابة– وحسب ابن خلدون أن سبب المشكلة هو أن القواعد النحوية وسائل للتعليم أجروها على غير ما قصد بها وأصاروها علما بحتا وتعدوا عن ثمرتها.[2]

إذن لما أصبح هدف تعلم القواعد النحوية هو حفظها، كانت النتيجة عدم قدرة التلاميذ حتى طلبة الجامعات على الاستفادة منها في القراءة والكتابة والتعبير، نفس الرأي رآه عبد الرحمن الحاج صالح حيث قال: «إن دراسة القواعد لنفسها ودراسة الأدب مفصولا عن اللغة العربية سبب خطير في تدهور التدريس».[3]

فالمشكلة لا تمس تعليم النحو فقط بل تشمل تدريس اللغة العربية بكل فروعها، ذلك أن اللغة كلٌ واحد، وإنما تقسم نظريا إلى فروع لتسهيل تعليمها وتعلمها، ويتصدى أحد اللغويين للقائلين بصعوبة القواعد بالقول: «أما ما يذكره المعارضون من صعوبة هذه القواعد وما ينسبونه إليها من عيوب وإخفاق في تحقيق

1- ينظر: زكريا اسماعيل طرق تدريس اللغة العربية، ص 240.

2- ينظر: ابن خلدون، المقدمة، دار الكتب العلمية، لبنان، ط 2، سنة: 2002م، ص: 18.

3- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر، سنة: 2007م، ص: 166.

الغاية منها، فالقواعد بريئة من هذا الاتهام، فحسب رأيه أن سبب المشكل أمور أخرى كالمنهج والكتاب والمدرس وأساليب الامتحانات»[1]

يرجع كل هذا إلى بعض العوامل والأسباب نلخصها فيما يلي:

- كثرة القواعد اللغوية والصرفية وتشعبها وكثرة تفصيلاتها.
- عدم تحقق مبدأ الوظيفة من تدريس تلك القواعد النحوية والصرفية.
- الاقتصار في تدريس القواعد النحوية على الجوانب الشكلية في بناء بنية الكلمة أو ضبط آخرها.
- بيئة المتعلم الثقافية والاجتماعية.
- عدم تتابع أبواب منهج القواعد النحوية وتسلسلها بصورة منطقية ونفسية.[2]

**6- الوسائل العلاجية للقواعد النحوية:**

في ظل الصعوبات والمشاكل التي واجهت تدريس النحو، هناك بعض الحلول لتفادي هذه المشكلات:

- أن نبسط مادة النحو من الناحية المنهجية والتنفيذية.
- أن نعود التلاميذ سماع الأساليب العربية الصحيحة ومحاكاتها.
- جعل فروع اللغة العربية في خدمة النحو كالبلاغة والصرف...وغيرها.
- مراعاة الفروق الفردية ومستويات التلاميذ ونموهم اللغوي.
- وضوح الأهداف المرسومة لتدريس النحو عند القائمين على تدريس اللغة.
- التركيز على المباحث النحوية الوظيفية التي تستعمل في العصر الحاضر.
- التزام المنهجية في تقديم المباحث النحوية.

1- عبد الحليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة- مصر، ط 14، ص: 205.

2- ينظر: بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط 1، سنة: 2013م، ص: 106- 107.

- وضع التدريبات الملائمة لكل موضوع وتنويعها وإقامة دورات مستمرة لمدرسي اللغة العربية.[1]

- الربط بين علم النحو ومفهوم الدلالات.

- استخلاص الشواهد والأمثلة من القرآن والحديث والنصوص الأدبية.

- الاقتصار في القواعد النحوية – ما أمكن- على ما يستعمله الطلاب في حياتهم.

- الإبقاء على الإعراب التقديري والمحلي دون تعليل وتراعي قدرة الطالب عند اختيار القواعد.

- الحرص على المصطلحات النحوية كالفاعل والمفعول والمبتدأ والخبر.

- العناية بالنطق العربي، ودراسة مجملة للأصوات.

- اعتبار جميع العلامات الإعرابية أصلية دون تمييز بين أصلي وفرعي.

- استغلال دوافع التعلم لدى المتعلمين، حيث يساعد ذلك على تعلم القواعد وفهمها جيدا ويمكن للمعلم أن يجعل الدراسة قائمة على حل المشكلات.

- الاهتمام بالموقف التعليمي والوسائط التعليمية وطريقة التدريس المناسبة.

- ضرورة ترتيب أبواب النحو.[2]

- «التنويع في طرق تدريس القواعد النحوية، والتي يجب أن تساعد الطلاب على إدراك وظيفة القاعدة النحوية وحاجاتهم إليها، وإطلاق طاقاتهم النشاطية من خلال هذا الإدراك والاعتماد على أمثلة واستخدامات جديدة» .[3]

يبقى النحو عمود اللغة العربية، لا يمكن الاستغناء عنه مهما اجتهد المجتهدون، فهو السبيل الأساسي في صيانتها من الفساد والخطأ. وهو العامل الأول في المحافظة

1- ينظر: فيصل حسين طجير العلي، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط 1، سنة: 1998م، ص: 210.

2- بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، ص: 107.

3- طافر محمد إسماعيل والحمادي يوسف، التدريس في اللغة العربية، دار المريخ للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية، سنة: 1404 هـ، ص 286- 291.

على وجودها ودوامها، وتعليمه للناشئة من الضروريات العلمية، وتبسيط طرائق تدريسه وتيسيرها يسهم في استيعاب دروسه والاستفادة من أحكامه في الممارسات اللغوية. لذلك بات من المؤكد الاهتمام بقواعده وبطرائق تعليمه للناشئين. غير أن الكثير من التلاميذ والطلبة يعانون صعوبات كبيرة في مستوى تعلم واكتساب قواعد اللغة العربية، ولعل هذا المشكل له الكثير من الأسباب، لكن أسبابه الرئيسية تعليمية بحتة ترتبط في اعتقادنا بضعف برامج تعليم اللغة العربية في الوطن العربي عامة والجزائر خاصة.

# الفصل الثاني

## المهارات اللغوية في نشاط اللغة العربية

- مفهوم المهارة.
- مهارات الاستقبال: (الاستماع، القراءة).
- مهارات الإنتاج: (التحدث، الكتابة والإملاء).

## أولا- مفهوم المهارة:

تعتبر اللغة منظومة متكاملة تنطوي تحتها أربع مهارات تتمثل في: الاستماع التحدث، القراءة، الكتابة، وهي بهذا الترتيب تعبر عن الترتيب الطبيعي للأداء اللغوي عند الفرد، فالتحصيل اللغوي مرهون بهذه الفنون التي تتحد فيما بينها مكوّنة لغة ومن هنا يمكن أن ندرك هذه الفنون ومدى أهميتها وفاعليتها في عملية تعليمية تعلمية.

### 1- تعريف المهارة:

**أ- المهارة لغة:** المهارة: «إحكام الشيء وإجادته والحذق فيه، يقال مهر يمهر مهارة، فهي تعني الإجادة والحذق، وأنّ الماهر هو الحاذق الفاهم لكل ما يقوم به من عمل، فهو: ماهر في الصناعة وفي العلم، بمعنى أنه أجاد وأحكم».[1]

**ب- المهارة اصطلاحا:** «وهي الأداء المتفق القائم على الفهم والاقتصاد في الوقت والجهد المبذول، وهي كذلك نشاط عضوي إرادي مرتبط باليد أو اللسان أو العين أو الأذن»[2]

وإذا ما ربطت المهارة باللغة فيمكن القول: «إنّ المهارة اللغوية هي أداء لغوي يتسم بالدقة والكفاءة، فضلا عن السرعة والفهم»[3].

ويرى علماء اللغة وعلماء النّفس على أنّ اللغة مجموعة من المهارات. والأداء إما أن يكون صوتيا أو غير صوتي، فالأداء الصوتي يشتمل على القراءة والتعبير الشفوي وإلقاء النصوص النثرية والشعرية، أمّا غير الصوتي فيشتمل على الاستماع والكتابة والتذوق الجمالي. «ولابد لهذا الأداء من أن يتسم بالدّقة والكفاءة، فضلا عن

---

1- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت- لبنان، ط1، سنة: 1997م، م6، مادة (مهر)، ص: 184، 185.

2- فهد خليل زياد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع عمان- الأردن، سنة: 2006م، ص: 25.

3- زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة، مصر، سنة: 2008م، ص: 13.

السرعة والسلامة اللغوية نحوا وصرفا وخطا وإملاء، مع ضرورة مراعاة العلاقة بين الألفاظ ومعانيها، ومطابقة الكلام لمقتضى الحال، وصحة الأداء الصوتي لأصوات اللغة من حيث إخراج الحروف وتمثلها للمعنى المراد، وكذا سلامة الأداء الإملائي إلى غير ذلك من المهارات المتصلة باللغة في جميع صورها».[1]

1- زين كامل الخوسيكي، المهارة اللغوية وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم، ص: 14.

**ثانيا- مهارات الاستقبال:**

## 1- مهارة الاستماع:

يعدّ الاستماع أول الفنون الأربعة للغة بالإضافة إلى الحديث والقراءة والكتابة وهذه الأولوية فرضتها طبيعة اللغة، حيث لا يمكن للفرد أن يتعلم الفنون الأخرى ما لم يسبقه الاستماع، بمعنى أن الطفل لا يستطيع النطق إلا إذا كان متمتعا بحاسة السمع منذ ولادته.

### 1-1- مفهوم الاستماع (Listening):

يعرّف الاستماع على أنه «مهارة مهمة من مهارات الاتصال اللغوي بين أفراد المجتمع في معظم المواقف الحياتية، مما يستوجب القيام بدراسة وصفية حول تنمية مهارة الاستماع وما يندرج تحتها من مهارات فرعية».[1]

كما أنه «فن يشتمل على عمليات معقدة، لأنه عملية يعطي فيها المستمع اهتماما خاصا وانتباها مقصودا لها تتلقاه الأذن من أصوات ورموز لغوية ومحاولة فهم مدلولها».[2]

ويعرف على أنّه «هو الجانب الاستقبالي من عملية الاتصال الشفوي في اللغة وبدونه لا يمكن أن نقول أنّ هناك اتصالا شفويا بأي حال من الأحوال».[3]

وبالرغم من أن الاستماع الفن اللغوي الأول، فإنّه أكثر فنون اللغة إهمالا في مدارسنا فالأطفال غالبا ما يأتون إلى المدرسة ليتعلموا القراءة والكتابة ولكنّهم نادرا ما يتلقون تعليم الاستماع، فالاستماع له أهمية كبيرة حيث يصفه ابن خلدون بقوله «إنّ

1- خولة أحمد يحي وزميله، أنشطة الأطفال العاديين وذو الاحتياجات الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1 عمان، سنة: 2007م، ص: 111.

2- علي أحمد مذكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للطباعة والنشر، ط 2، سنة: 2010م، ص: 128.

3- أحمد جمعة، الضعف في اللغة تشخيصه وعلاجه، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، ط1 سنة: 2006م، ص: 79.

السّمع أبو الملكات اللسانية»[1]، فالطفل الأصم لا تتوفر له قدرة الكلام ولا القراءة ولا الكتابة، وقد جاء «إهمال تدريس الاستماع نتيجة الظن بأنه ينمو لدى الأطفال بطريقة آلية دون تعليم وتدريب مقصودين، أو نتيجة لعدم فهم أهمية عملية الاستماع وطبيعتها»[2]، إذن يقصد بالاستماع تدريب المتعلم على الانتباه وحسن الإصغاء والإحاطة، فهو وسيلة رئيسية للمتعلم، لأنّه يمارس في أغلب الجوانب التعليمية فهو في القسم مستمع، وفي المسجد كذلك وفي شتى المواقف الاجتماعية.

ويتضح من خلال التعريفات السّابقة أن الإنسان لا يتعلم السّماع وإنما يتعلم مهارة الاستماع، والدّليل قوله تعالى:﴿**وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنْصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ**﴾[3]

كما نجد أنّ هناك فرق بين مهارة الاستماع والسّماع ويظهر ذلك جليا في قوله تعالى: ﴿**وَاسْتَمِعْ يَوْمَ يُنَادِ الْمُنَادِ مِنْ مَكَانٍ قَرِيبٍ، يَوْمَ يَسْمَعُونَ الصَّيْحَةَ بِالْحَقِّ ذَلِكَ يَوْمُ الْخُرُوجِ**﴾[4]

فهذه الآية القرآنية تبين أمر الله بضرورة الاستماع فهو بذلك يخاطب محمد عليه الصلاة والسلام ويأمره به، و لم يقل اسمع بل قال استمع. أمّا السّماع في الآية الثانية فهو سماع صوت البوق قبل قيام السّاعة و بداية قيامها، لم يهيئ الله لهم الاستماع لأنهم ليسوا قادرين عليه.

## 1-2- مكونات الاستماع:

يمكن تحديد مكونات الاستماع في العناصر التالية المساهمة في عملية التواصل بين الفرد وبني جنسه وهي متمثلة فيما يلي:

1- ابن خلدون، المقدمة، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط4، ص: 546

2- علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، ص: 128.

3- الأعراف، 204.

4- ق، 41، 42.

**أ- المرسل:** هو المتحدث يجب أن تتوفر فيه الشروط الآتية:

- وضوح الصوت بالقدر الذي يمّكن من الاستماع الجيد.
- سلامة نطق الحروف والكلمات وفق مخارجها الأصلية.
- صحة القراءة وسلامة التركيب.
- عناصر الحذف والتشويق، والهيئة الباعثة على الانتباه.
- التلوين الصوتي وفق ما يتطلبه الموقف.
- توظيف الحركات والمثيرات.

**ب- المستمع:** وهو المستقبل ولكي تتم عملية الاستماع بنجاح ينبغي أن يراعي المستمع آداب الاستماع من أهمها:

- حسن الإصغاء والإنصات.
- التركيز والإقبال على المتحدث.[1]

ومن هنا يتبين أنّ الاستماع عامل هام في عملية الاتصال والتواصل ومع ذلك لم يلق حظه من العناية والدراسة حتى وقت قريب، لقد اعتبر أنّ كل التلاميذ يستطيعون الاستماع، وهم يستمعون بكفاية إذا طلب منهم ذلك، لكن هذه الفكرة تغيّرت أخيرا فقد أثبتت الدراسات «أنّ الاستماع فن ذو مهارات كثيرة وأنه عملية معقدة يحتاج إلى تدريب وعناية»[2]

يمكننا القول إنّ إمكانية نجاح المتعلم وتفوقه في الدراسة يكون ملازما وتبعا لتفوقه في مهارة الاستماع، وأنّ هذا الأخير عندما يتعرف على نمطه الاستماعي فإنّه يقوّم نفسه في الاستماع، وفي فنون اللغة الأخرى وبالتالي في عملية التعليم والتعلم ككل.

1- ينظر: علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، ط 2، سنة: 2018م، ص: 134.

2- ينظر: محمد بونجمة، تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، مهارة الاستماع نموذجا، ربيع 2013م، ص: 46.

وبهذا فالاستماع ضروري ولا غنى عنه في ظهور الملكات الأخرى، فالطفل الذي يولد أصم يفقد القدرة على الاستماع وبالتالي يفقد القدرة على الكلام. كما أنّ القدرة على القراءة والكتابة تتوقف على الاستماع والكلام وبالتالي يمكن ترتيب فنون اللغة حسب نموها ووجودها الزّمني كالتالي: **الاستماع، فالكلام، فالقراءة، فالكتابة.**

ولنجاح عملية الاستماع يجب مراعاة ما يلي:

- خلو البيئة العامة أو المحيط من موانع وصول الصوت.
- خلو أدوات الاستماع من العيوب وخاصة الأذن.
- خلو المشتتات التي تعيق استمرار التواصل فهذا يؤدي إلى الاضطراب وسوء الفهم.

**1-3- شروط الاستماع:** ولصعوبة مهارة الاستماع واعتمادها على عدد من أجهزة الاستقبال؛ لا يمكن تحققها إلا بتوفير عدة شروط أهمها:

- الجلوس في مكان بعيد عن الضوضاء.
- النظر باهتمام إلى المتحدث وإبداء الرغبة في المشاركة.
- التكيف ذهنيا مع سرعة المتحدث.
- الدقة السّمعية التي بدونها تتعطل جميع مهارات الاستماع.[1]

لابد من مراعاة تلك الشروط لنجاح عملية الاستماع بين المرسل والمستقبل وحتى يؤدي درس الاستماع غرضه لابد من أن يعدّ المعلم نفسه إعدادا جيدا، ولتنفيذ هذا الدّرس بدءا من التخطيط له ومرورا بتنفيذه وانتهاء بالأنشطة المصاحبة والتقويم.

## 1-4- أهمية الاستماع:

للاستماع أهمية كبيرة تتمثل فيما يلي:

1- صالح علي فاضلة ، مهارات التدريس المصغر، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، سنة: 2010م، ص: 197.

– أنّه أهم وسيلة للتعلم في حياة الإنسان إذ عن طريقه يستطيع التلميذ أن يفهم مدلول الألفاظ التي تعرض لها، عندما يربط بين الصورة الحية للشيء الذي يراه واللفظة الدالة عليه.

– هو وسيلة مهمة للأطفال الأسوياء لتعليمهم القراءة والكتابة والحديث الصحيح في دروس اللغة العربية والمواد الأخرى.

– عن طريقه يفهم المستمع ما يدور حوله من أحاديث وأخبار ونتائج وتوجيهات. وقد ثبت في الأبحاث أن الإنسان العادي يستغرق في الاستماع ثلاثة أضعاف ما يستغرقه في القراءة.[1]

فالشعوب المتحضرة تهتم كثيرا بتربية أبنائها على حسن الاستماع منذ الصغر لما لهذه المهارة من أهمية في التحصيل العلمي.

– كما يعد الوسيلة الأولى التي تشكل خبرة الطفل اللغوية، وعن طريقه تنمو الفنون اللغوية الأخرى. التحدث، القراءة، الكتابة، لذا فإنّ القرآن الكريم أعطى الاستماع ما يستحقه من أهمية فقدم أداة السمع على البصر في قوله:﴿ **وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ**﴾[2]

–كذلك تنمية إدراك السّامع، وفهم ما يطرح من موضوعات وقضايا جديدة إذن إن في تكرار عملية الاستماع تعويد على التركيز وعمل على تقوية القدرة على الانتباه، فالطفل المتدرب على مهارة الاستماع تراه قادرا على الفهم والاستيعاب بشكل أفضل عن غيره. والاستجابة الجيدة والمناسبة على السؤال المطروح تعتبر من نتائج الاستماع الجيد، إذ إن الذي يركز على سماع موضوع ما يكون رد فعله نحو

1– ينظر: فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، ص: 63، 64.
2– النحل، 78.

هذا الموضوع إيجابي أو سلبي بشكل متقطع لأنه في هذه الحال يركز على جانب ويهمل جوانب أخرى من الحديث، ومما لاشك فيه أن كلا الحالتين أفضل بكثير من العزوف عن السّماع. ليس هذا فحسب بل إن الاستجابة الجيدة تكتسي طابع العلمية والموضوعية حينما يكون الاستماع جيدا ومركزا.

«فالاستجابة لا تقتصر على الإجابات الشفهية على سؤال موجه، بل يدرج معها التعبير الكتابي(الكتابة)، ومن هنا نعتبر عملية الاستماع عملية صعبة وأصعب من القراءة، لأنه متابعة الحديث المرسل وتحليله والعمل على ربط أجزائه، بطريقة الترجمة الآلية الفورية ومن ثم استخلاص الأفكار المتعددة من موضوع البحث».[1]

وعليه فالاستماع يلعب دورا فعالا في ترسيخ وتثبيت المعلومات للتلميذ المقدمة له داخل القسم، وكذلك في كتابة كلام معلمه سواء أثناء الإملاء أو الكتابة خاصة بعض رؤوس الأقلام. والاستماع وسيلة تربط التلميذ بمعلمه أو زملائه أو مع الأسرة والبيئة ككل.

**1-5- أهداف الاستماع:** إنّ الهدف الأساسي من الاستماع هو الاستيعاب لما سمع المستمع سواء أكان معرفيا أو سلوكيا أو وجدانيا، وثمة أهداف يمكن أن يحققها الاستماع ليس في مجال الدراسة فقط، وإنما في الحياة العامة أيضا وهي تختلف من شخص لآخر ولعل من أبرزها ما يلي:

- «أن يقدّر المتعلمون الاستماع كفن هام من فنون اللغة والاتصال اللغوي.
- أن يتخلص المتعلمون من عادات الاستماع السّيء وأن تنمو لديهم المهارات الأساسية والمفهومات والاتجاهات الضرورية لعادات الاستماع الجيد».[2]
- أن يجيدوا متابعة النقائص ومعرفة الأحداث وتتابعها.

1- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، ص: 95.

2- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص: 88.

- «أن يدركوا أهمية الكلمة و ورودها في بناء المعنى وفي سياقها اللغوي».[1]

- أن يتعلموا كيف يستمعون بعناية مع الاحتفاظ بأكبر قدر من الحقائق والمفاهيم والتصورات مع القدرة على تذكر نظام الأحداث في تتابعه الصحيح.

- أن يستطيعوا تمييز أوجه التشابه والاختلاف في بداية الأصوات ووسطها ونهايتها.

- أن تكون لهم القدرة على إدراك الكلمات المسموعة، وعلى الاستجابة للإيقاع الموسيقي في الشعر والنثر.

- أن تكون لهم القدرة على توقع ما سيقوله المتكلم وإكمال الحديث فيما لو سكت.[2]

- أن يكونوا قادرين على التفكير الاستنتاجي والوصول إلى المعاني الضمنية في الحديث وتمييزها.

- أن يكونوا قادرين على الحكم على صدق محتوى المادة المسموعة في ضوء المعايير الموضوعية التي تتمثل في الخبرة الشخصية، ونظام القيم والمعايير والواقع الاجتماعي، وهدف المتحدث من الحديث.

- «أن يكونوا قادرين على تقويم المحتوى تشخيصا وعلاجا».[3]

- تنمية القدرة على الإصغاء والانتباه والتركيز على المادة المسموعة مع مراحل نمو التلاميذ.

- التدريب على المسموع والسيطرة عليه بما يتناسب مع غرض المستمع.

---

1- أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان،ط1، سنة: 2012م، ص: 150.

2- ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص: 89.

3- المرجع نفسه، ص: 89.

- «تنمية جانب التفكير السريع، ومساعدة التلميذ على اتخاذ القرار وإصدار الحكم على المسموع في ضوء ما يسمعه».[1]

- القدرة على التمييز بين الأفكار.

- تنمية القدرة على فهم التعليمات.

- تنمية القدرة على التقاط أوجه التشابه والاختلاف.

- تنمية قدرة التلاميذ على متابعة الحديث.[2]

ومما تقدم ذكره نخلص إلى أن مهارة الاستماع، من المهارات الهامة في عملية التعلم، ويكفينا أن مكانتها كانت كبيرة عند العرب القدامى، فقد كانوا يرسلون أبناءهم إلى البادية لسماع وتعلم فصيح اللغة من منابعها الأصلية، كما اعتمد القدماء على سماع الروايات المنطوقة في نقل التراث من الماضي إلى الحاضر، بالإضافة إلى أنّ النّحو العربي وصلنا عن طريق السماع فالنحاة كانوا يرحلون إلى البوادي لينقلوا اللغة عن فصحاء العرب، فالسماع له مكانة كبيرة منذ وقت بعيد وحتى يومنا هذا.

**2- مهارة القراءة:**

إن كانت الحياة مدرسة تساعد الفرد على النمو والتعامل مع الغير فإن القراءة توسع مداركه وتنقله إلى أفاق أرحب و أوسع. ويكفينا شرفا أنّ أول كلمة أوحى بها الله عزّ وجلّ إلى سيد المرسلين محمد صلى الله عليه وسلم هي كلمة "اقرأ" في قوله: ﴿**اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ**﴾[3] .

فالقراءة هي من أهم النعم التي خص بها الله عباده عن سائر المخلوقات.

1- إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، ص: 125.

2- ينظر: رشدي أحمد طعيمة، المفاهيم اللغوية عند الأطفال، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، سنة: 2011م، ص: 289.

3- العلق، 01.

**2-1- مفهوم القراءة:** للقراءة دور كبير في تنمية نشاط الظاهرة اللغوية لدى المتعلمين كونها متعلقة بالفهم والاسترجاع فهي:

**أ- لغة:** «تحريك النظر على رموز الكتابة منطوقة بصوت عال أو من غير صوت، مع إدراك العقل للمعاني التي ترمز إليها في الحالتين».[1]

**ب- اصطلاحا:** «قدرة القارئ على النطق بالألفاظ والعبارات بصوت مسموع سواء فهم ما يقرأ أم لم يفهم، وسواء أحسّ السامع من قراءته بالمعنى أم لم يحس»[2] هذا المفهوم ظل متداولا حتى القرن العشرين وهو قديم. إلا أنه ظهرت مفاهيم أخرى تتلاءم مع تطور الحياة، ومن هذه المفاهيم مفهوم "**جدو بواويل**" حيث قال «كان مفهوم القراءة محصورا في دائرة ضيقة، حدودها الإدراك البصري للرموز المكتوبة وتعريفها والنطق بها وكان القارئ الجيد هو سليم الأداء»[3]، فهذا الأخير أضاف مهارة أخرى متعلقة بالعقل تمثلت في النقد.

أما "**ثور ندايك**" وجد أن القراءة ليست عملية سهلة وبسيطة كما يعتقد وإنما هي: «عملية معقدة تشتمل على مجموعة من المهارات وتتضمن الكثير من العمليات العقلية، كالإدراك والتذكر والاستنباط والربط»[4]، أي أن القراءة عملية مرتبطة بالعقل وتحتكم إلى العديد من المهارات باعتبار أن هذه الأخيرة تستدعي العقل أو الفكر فكل التعريفات التي تطرقنا إليها، هي تعريفات للقراءة قديما أما حديثا فتعني: «عملية تحويل الرموز إلى أصوات مهموسة أو مسموعة وهذه الأصوات هي الكلمات

---

1- مجدي وهبة وعامل مهندس، معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان- بيروت، ط 2 سنة: 1984م، ص: 287.

2- علوي عبد الله طاهر، تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية، دار المسيرة للنشر والطباعة، عمان الأردن، ط 1، سنة: 2010م، ص:24 .

3- سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار البداية، عمان- الأردن، ط 1، سنة: 2005م، ص:19 .

4- علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، ص: 171، 172.

التي تحمل دلالات وكلما استوعب الفرد حصيلة معينة من هذه الكلمات ذات دلالات معينة كلما اتسع أفقه وفهم ما يدور حوله هنا لا يقصد بالكلمات دلالات مادية لإشباع حاجات أساسية بل تتعدى ذلك إلى دلالات معنوية التي تتناول مظاهر الحياة العامة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، لذلك يكتسب الفرد مجموعة كبيرة من الكلمات ليستخدمها في أماكنها اللغوية المناسبة».[1]

من خلال هذه التعاريف نستنتج أنّ مفهوم القراءة مرّ بمراحل وهي:

- القراءة عبارة عن حروف وكلمات ينطق بها.
- أنها تعرف على الرموز وكيفية نطقها.
- أنّها نطق وفهم ونقد وتحليل وتفاعل.
- أنّها وسيلة للاستماع والتسلية وحل المشاكل.

## 2-2- أنواع القراءة:

تنقسم القراءة إلى عدّة أقسام فهي عملية عقلية مركبة، فمن حيث الأداء صنفت إلى ثلاثة أنواع: القراءة الجهرية، والقراءة الصامتة وقراءة الاستماع ومن حيث الغرض إلى قراءة الدرس والبحث وحل المشكلات.

**2-2-1 القراءة الصامتة:** فهي التي «يدرك فيها القارئ المعنى المقصود بالنظر دون نطق الكلمات أو الهمس بها، وهذه القراءة هي أسرع من القراءة الجهرية وهي وسيلة لسرعة الفهم، ولذا ازداد اهتمام التربية بها كما اهتم المربون بتثبيت عادة هذه القراءة في سن مبكرة»[2] إذن هي القراءة التي يحصل فيها القارئ على الأفكار والمعاني من الرموز المكتوبة دون اللجوء أو الاستعانة بالرموز المنطوقة، ودون تحريك الشفتين أي

1- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، ص: 103.

2- عبد اللطيف حسن فرج، منهج المرحلة الابتدائية، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، ط1، سنة: 2008م، ص: 100.

إن البصر والعقل هما العنصران الفاعلان في أدائها ولذلك سميت عند الكثيرين بالقراءة البصرية.

كما أنها «عملية حل الرموز المكتوبة وفهم مدلولاتها بطريقة فكرية هادئة وهي تتسم بالسهولة والدقة، لا دخل للفظ فيها إلا إذا رفع القارئ فيها نبرات صوته كما يتم توظيف حاسة النظر توظيفا مركزا إذ تنتقل العين فوق الكلمات وتنتقل بدورها عبر الأعصاب المتعلقة بالعين مباشرة فيأتي الرد سريعا من العقل حاملا معه المدلولات المادية والمعنوية للكلمات فيتم تحليل المعاني وترتيبها في نفس الوقت كي تؤدي المعنى الإجمالي المقروء».[1]

هنا نجد أن سرعة العين في حركتها على السطر أكبر من سرعة الصوت أو النطق.

وتنفيذ القراءة الصامتة وتطبيقها يتطلب دقة واستقلالية وثروة لغوية، وعمق في عملية الفهم وسرعة في القراءة.

إنّ هذا اللون من القراءة يوفر الطمأنينة للتلاميذ حيث إنهم يتحررون من متابعة المعلم في تصويب الأخطاء اللغوية، وخاصة النحوية التي قد يقعون فيها عند القراءة الجهرية.

ومن أغراضها كذلك تنمية الرغبة في القراءة وتذوقها كما تربى الذوق والإحساس بالجمال، بالإضافة إلى زيادة القدرة على الفهم و تزيد من حب المطالعة لدى المتعلم والإلمام بالمقروء تماشيا مع ضروريات الحياة.[2]

إذن من خلال معرفة مزايا وأغراض هذه الأخيرة نستخلص بأنها وسيلة لزيادة القاموس اللغوي للقارئ وتنميته لغويا وفكريا.

1- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، ص: 110.

2- ينظر: سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، ص: 35.

**2-2-2 القراءة الجهرية:** «هي القراءة التي ينقل فيها القارئ المعاني والألفاظ إلى المستمع مستعينا بجهاز النطق».[1]

كما أنّها تعني «تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز صوتية عن طريق النطق مع حسن الأداء والفهم وهي تقوم على رفع الصوت وتحريك اللسان والشفتين وتتطلب مهارات صوتية وإلقاء وإحساس بالمزاج والمشاعر التي يقصدها الكاتب».[2]

ومن خلال هذين المفهومين يتبين لنا أنّ القراءة الجهرية أصعب من القراءة الصامتة، لأنها تستغرق وقتا أطول مما تستغرقه الصامتة وتستخدم نفس الحواس تقريبا من عين وعقل إضافة إلى النطق (الصوت) للإدراك والفهم.

إن القراءة الجهرية تعين المعلم على إخراج المتعلم من دائرة الانطواء والخجل والتلعثم، واكتشاف عيوب النطق، وتشخيصها تمهيدا لعلاجها والقضاء عليها.

تمنح القراءة الجهرية المتعلم الثقة بالنّفس وتعينه على مواجهة الآخرين وتمده بالطاقة المعنوية التي تساعده على مواجهة المواقف واكتساب صفات القيادة والتوجيه والإرشاد لغيره.

أما من ناحية الغرض فهي وسيلة لإجادة النطق والإلقاء وتمثيل المعنى، كما أنها تكشف عن أخطاء التلاميذ فيتسنى علاجها.

**2-2-3- قراءة الاستماع:** «وهو نشاط لغوي يأتي بعد الكتابة والمحادثة فالاستماع وسيلة أساسية للتعليم، وهذه الطريقة تساعد التلاميذ على التعرف على صوت الحرف وأشكاله المختلفة إلا أنها تتطلب إعدادا خاصا من المعلم وقدرة كبيرة على استخدام الوسائل التعليمية.

1- عبد اللطيف حسن فرج، منهج المرحلة الابتدائية، ص: 100.

2- علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص: 209.

والمتأمل لهذه الأنواع يدرك أن لكل نوع مزايا وعيوب، فإذا كانت القراءة الصامتة تتميز بالسرعة فإن التلميذ فيها يحتفظ بأخطائه سواء أكانت صوتية أو تركيبية...ولهذا فإن هذا النوع من القراءة قد يكون صالحا لقراءة ومطالعة الكتب لا النصوص، أو أن تكون سابقة للقراءة الجهرية في ما يعرف بالقراءة المفسرة أو الموجهة.

وللقراءة الجهرية مزاياها وعيوبها أيضا. فمن محاسنها أنها تدرب المتعلم على إجادة النطق والكشف عن عيوبه، كما تشجعهم على الجرأة والحديث، لكن مساوئها في عدم قدرتها على تغطية الأعداد الهائلة لتلاميذنا في القسم الواحد. هذا يؤدي إلى الاهتمام بعدد قليل فقط، وفي أوقات محدودة كقراءة النّص التواصلي أو أمثلة درس القواعد أو البلاغة أو العروض... »[1]

## 2-3- أهداف تعليم مهارة القراءة:

إنّ الهدف العام لتعليم القراءة، هو مساعدة كل تلميذ على أن يصبح قارئا مقتدرا أو متنوعا إلى المدى الذي تسمح به قدراته والبرامج المتاحة له.

## 2-4- أهمية القراءة:

تعدّ القراءة إحدى أهم مهارات اللغة الأساسية، وهي ذات علاقة قوية مع بقية المهارات الأخرى ولذلك فهي تختص بأهمية كبيرة في أي برنامج تعليمي.

- فالقراءة غذاء للعقل والروح ويكفيها شرفا أنها الكلمة الأولى التي تنزّل بها جبريل عليه السلام على نبيّنا –محمد عليه الصلاة والسلام- حينما أمره بالقراءة بقوله اقرأ وهذا دليل على أهمية القراءة.

1- ينظر: راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد حوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط3، السنة: 2013م، ص: 103.

- تعدّ القراءة إحدى وسيلتي استقبال اللغة بعد الاستماع، وهي ضرورية للتعبير عما يجيش في النفس من أحاسيس حين ينطق اللسان معبرا عن ذلك.[1]

- تعدّ القراءة وسيلة بناء الإنسان الذي يواكب روح العصر، ويتمثل اتجاهاته ويتكيف مع متطلباته، ويحلو للكثيرين أن يسموا القراءة غذاء العقل، كما قالوا أيضا إنها مفتاح التعلم والتعليم.[2]

ولها أهمية كبيرة على مستوى المجتمع تتمثل في:

1- أنّها تمكن المجتمع من الوقوف على ما لدى غيره من الحضارات والثقافات والفكر، فيمكنه أن ينشد الإفادة والاطلاع وخاصة في أيامنا المعاصرة حيث التطور العلمي وتكنولوجيا الاتصالات لما لها من أثر فعال في إلغاء حاجز الزمان والمكان.

2- أنها الوسيلة المثلى في ربط المجتمع بثقافته وتراث أمته.

3- «المجتمع يعلو وينهض بالإنسان القارئ، فالقراءة مهمة اجتماعية لجميع أفراد المجتمع وفي مختلف الميادين والاتجاهات فالكل يقرأ ليعود بما يقرأ أو ما تضمن الفائدة على مجتمعه فينهض به، ويعمل على إعلائه وتقدمه ورفع مستواه وإنمائه». [3]

1- ينظر: زقوت محمد شحادة، المرشد في تدريس اللغة العربية، الجامعة الإسلامية، غزة، ط 2، سنة: 1999م، ص: 99- 100.

2- ينظر: أحمد محمد عبد القادر، طرق تدريس اللغة العربية، القاهرة، ط 6، سنة: 1979م، ص: 108

3- زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية وعوامل تنميتها عند العرب وغيرهم، ص113

## 2-5- مهارات القراءة:

القراءة مهارة لغوية تتضمن ثلاثة مهارات رئيسية مترابطة وكلها ضرورية في المرحلة الأولى من التعليم وهي مهارات متصلة ومن الضروري العمل على تنميتها وهي متمثلة في:

### 2-5-1- مهارة التعرّف:

المقصود بها التعرف على الكلمات بصريا وصوتيا ودلاليا. وتتضمن مجموعة من المهارات.

- مهارة شكل الكلمة، والمقصود بها أشكال الحروف العربية والتمييز بينها وأشكال الكلمات والتمييز بينها.

- مهارة صوت الكلمة، يتعرف فيها على أصوات الحروف وخاصة المتشابهة والمتجاورة في المخرج.

- مهارة معنى الكلمة وتتمثل في ربط الكلمة وصوتها بالمعنى المناسب[1].

### 2-5-2- مهارة النطق:

ويقصد بها نطق المتعلم لأصوات الحروف نطقا صحيحا منفردا أو في كلمات.[2]

### 3-5-3- مهارة الفهم:

والمقصود بها تمكين المتعلم من معرفة معنى الكلمة ومعنى الجملة، والربط بين المعاني بشكل منظم ومنطقي، والاحتفاظ بهذه المعاني والأفكار وتوظيفها في مختلف المواقف الحياتية اليومية. وهذه المهارة هي المهارة المنشودة في تعليم القراءة.

---

1- ينظر: إبراهيم محمد علي، المهارات القرائية وطرق تدريسها، دار الخزامي للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، سنة: 2007م، ص: 78.

2- ينظر: المرجع نفسه، ص: 79.

ومن هنا يمكن ذكر بعض الأسس العامة التي يمكن أن تفيد لو أضاف إليها المعلم خبرته للتلاميذ ومعرفته بالمادة وهذه الأسس هي:

- لابد في درس القراءة من نموذج يكون مقياس للقراءة ممثلا للمهارات، يثير فيهم حبّ المنافسة ويستدعي جهودهم.

- يجب فهم المعنى الإجمالي للقطعة المقروءة من النّص عن طريق القراءة الصامتة ومناقشة المعلم إياها قبل القراءة الجهرية.[1]

ومما تطرقنا إليه حول مهارة القراءة نخلص إل أن القراءة هي عملية تحويل الرموز المكتوبة إلى ما تدل عليه من معان و أفكار عن طريق النطق وليس بالضرورة أن يكون هذا النطق مسموعا، بل قد يكون مهموسا في حالة القراءة. فعملية القراءة من هنا تستلزم الفهم والربط والاستنتاج، فهي عملية عقلية مركبة ترتبط بالتفكير بدرجاته المختلفة.

1- ينظر: حسين شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار اللبنانية، القاهرة، ط7، سنة: 2008م، ص: 118.

**ثالثا- مهارات الإنتاج:**

يعد التحدث الفن الثاني من فنون اللغة العربية، وهو ترجمة اللسان لما تعلمه الإنسان عن طريق الاستماع والقراءة والكتابة وهو من العلامات المميزة للإنسان، فليس كل صوت كلاما، لأن الكلام هو لفظ وإفادة واللفظ هو الصوت المشتمل على بعض الحروف، وفي الحقيقة هناك بعض الأصوات تصدر من بعض الحيوانات والطيور تحمل دلالات بعض المواقف التي يستدل بها عن الحاجات البيولوجية لهذا الحيوان، وقد تفهم معان أخرى لكنها قليلة ومرتبطة بمواقف عديدة.

**1- مهارة التحدث:**

**1-1- مفهوم التحدث:**

هناك عدة مصطلحات مصاحبة لمصطلح التحدث منها: الكلام، المحادثة التعبير الشفوي. وسنقدم تعريف لهذه المصطلحات.

**أ- التحدث:** هو «فن من الفنون اللغوية يتعلق بالمتحدث الواحد ويشترط طول الزمن والاستقلال اللغوي المنطوق، وزيادة الوعي بالمعنى والمبنى معا»[1]

**ب- المحادثة:** «نوع من التعبير الشفوي، وثيق الصلة بالتحدث لكنّها مرهونة بطرف آخر مشارك فيها، وتدور حول معاني مشتركة متبادلة بين المتحدثين يراد فحصها وعرضها، وتبادلها وتنميتها واتخاذ المواقف بشأنها. وهي تحتاج إلى مهارة التنبؤ بأفكار الطرف المشارك المتحدث فيها والتنبؤ بحججه وأساليبه في العرض والتنفيذ والمرونة في تناول الحجج والرد عليها، وإيضاح الغامض منها».[2]

**جـ - الكلام:** فالكلام له تعريفات كثيرة نذكر منها:

1- حسني عبد الباري عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية مصر، ط1، سنة: 2005م، ص: 486.

2- المرجع نفسه، ص: 487.

«الكلام عبارة عن الأصوات المفيدة عن المتكلمين وهو المعنى القائم بالنفس الذي يعبر عنه بألفاظ، فهو إذن الكلام المنطوق الذي يعبّر به المتكلم عما في نفسه من هواجس وخواطر، أو ما يجول بخاطره من مشاعر وأحاسيس وما يزخر به عقله من رأي وفكر».[1]

وهو كذلك «القدرة على التفكير وترجمته ترجمة شفوية باستعمال اللغة والأداء الصوتي والتعبير الملمحي وهو نظام متعلم وأداء فرد يحدث في إطار اجتماعي».[2]

ومن المفهوم السابق يتضح أنّ الكلام لا يقتصر على جانب الأداء الصوتي للكلام فقط، بل يتعدى ذلك إلى جانب آخر هو التفكير.

**د- التعبير الشفوي:** «يعد التعبير الشفوي المعبر الرئيسي والتمهيد الضروري للتعبير الكتابي ويكاد المربون يجمعون على أنّ الغرض الأهم من تعلم اللغة هو قدرة التلاميذ على التعبير والحديث الجيد الصحيح، إذ إن القدرة على هذا النوع من التعبير والتفوق فيه يعدان أعلى رتبة من رتب التميّز والارتقاء في فروع اللغة الأخرى، لأن الفروع رافد له وقنوات تتوافد لتشكيل بنياته ومحتواه».[3]

هذا يعني أن التعبير الشفوي ضرورة حيوية. لأن الإنسان يحتاج إليه للتعبير عما في نفسه وما يدور في خلده للآخرين، أي هو وسيلة رئيسية لعملية التواصل.

1- عبد العزيز أبو الحشيش، مهارات في اللغة والتفكير، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط 1 سنة: 2008م، ص: 160.

2- أحمد جمعة، الضعف في اللغة تشخيصه وعلاجه، ص: 87.

3- عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار الفكر، الأردن- عمان، ط1 سنة: 2000م، ص: 39.

من خلال التعاريف نستنتج أنّ كل المصطلحات تصب في نفس الوعاء وهو البوح عما يجول في الخلد وفي أداء الكلمات مبنى ومعنى ليتحقق التواصل، أمّا نحن فيكون تركيزنا منصبا على مصطلح التحدث.

**1-2- عناصر التحدث:** وهي ثلاثة:

1- وجود المعاني الداخلية ووفرتها.

2- سهولة اختيار المباني الصوتية المنطوقة صوابا.

3- الإفصاح عن الربط بين المعاني ومبانيها واستغراق وقت في عرض الربط والاطراد فيه حتى ينتهي العرض بانتهاء المعاني.[1]

**1-3- أهمية التحدث:**

للتحدث أهمية ومكانة بين المهارات اللغوية حيث يعد «الرافد الأساسي للثقافة والمعرفة الإنسانية، فعن طريقه يتعرف الإنسان على ما يجري حوله من نشاط في مختلف نواحي الحياة، وعن طريقه عرف الإنسان تراث أمته وتراث الأمم الأخرى قبل اكتشاف الكتابة، وحتى مع معرفة الإنسان للكتابة. وتاريخ أمتنا خاصة في العصر الجاهلي خير دليل على ذلك».

«فالتحدث مهارة تعبيرية اتصالية والتعبير الشفوي كذلك سواء أكان التعبير عن الذات مباشرة أم ترجمة صوتية أدائية لأفكار الآخرين، وسواء أكان الاتصال ناجحا أم فاشلا وديا أم عدائيا فإن كل أنواع الاتصال هي بلاغة بيان، أي العملية التي يكون بها الخطاب الإنساني هدفه التوجه بطريقة أو بأخرى مقصودا لغرض معين».[2]

1- ينظر: حسني عبد الباري عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، ص: 487.

2- ينظر: فراس السلبتي، فنون اللغة، ص: 37، 38.

كما أنّ لهذه المهارة أهمية بالغة في تعليمها خاصة في المرحلة الابتدائية من حيث:

تدريب التلاميذ عليها تدريبا إيجابيا كتعويدهم على المشاركة وانتزاع عنصر الخجل من نفوسهم وإزالة الانطواء منهم واكتسابهم اللغة اكتسابا سليما.

## 1-4- أهداف التحدث:

يرى علي أحمد مدكور وغيره من الباحثين أن «التلقائية والطلاقة وحسن الإلقاء والتحدث من غير تكلف تأتي على رأس قائمة أهداف التعليم، ذلك أنّ الرغبة في التعبير عن النفس أمر ذاتي عند الطفل يميل إليه ويحب أن يمارسه».[1]

ومن أهم الأهداف التي يجب أن يعمل المنهج بما فيه الأستاذ على تحقيقها وخاصة في المرحلة الأولى من مراحل التعليم ما يلي:

- تطوير وعي الطفل بالكلمات الشفوية كوحدات لغوية.
- إثراء ثروته اللفظية الشفهية.
- تمكينه من تشكيل الجمل وتركيبها.
- تنمية قدرته على تنظيم الأفكار في وحدات لغوية.
- تحسين نطقه.[2]

## 1-5- فوائد التحدث:

لهذه المهارة فوائد إيجابية ونتائج فعالة إذا درّب عليها الطلاب أو المتعلمين تدريبا إيجابيا كتعويدهم المشاركة، وتنمية الجانب الاجتماعي لديهم، واحترام

1- علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، ص: 153.

2- ينظر: حسن عبد الباري عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، ص: 487.

الآخرين وانتزاع عنصر الخجل من نفوسهم، وإزالة الانطواء منهم واكتسابهم اللغة اكتسابا سليما.[1]

وتعتبر مهارة التحدث «من أوسع النوافذ التي يمكن أن نطل منها على قدرات الطفل ومدى استيعابه للخبرات التي يتعرض لها، كما أنها أداة التفاعل الاجتماعي فإذا كانت مهارة الحديث طبيعة في فهم الطفل، جاء التفاعل الاجتماعي يسيرا ومسار الطفل فيه سليما».[2]

إن تعليم التحدث يرمي إلى تدريب الطلبة على انتقاء الألفاظ والتراكيب المناسبة للمعنى المراد توصيله إلى الآخرين وتمكينهم الكلام باستقلالية وسرعة، والإفصاح عن مكنونات النفس بأسلوب أدبي مؤثر، وامتلاك دقة الملاحظة والانطلاق في وصف الأشياء والحوادث والتعود على ترتيب الأفكار وتسلسلها وتنظيمها.[3]

## 1-6- مهارات التحدث:

يمكن إجمال أهمها فيما يلي:

- نطق الألفاظ نطقا جيدا صحيحا، واستعمال اللغة بتأثير وفاعلية وعدم تكرار الكلمات بصورة متقاربة.

- تؤدي هذه المهارات إلى زرع الثقة بالنفس وانتزاع عنصر الخجل عن المتحدث وتعويده الجرأة في مخاطبة الآخرين دون تردد ولا خوف مما يساعد على اكتساب اللغة، كما يتمكن المتعلم من إتقان أصوات اللغة، وتعلم تنظيم الأفكار ومهارة التعبير الكلامي وأيضا تعلم مهارة الإقناع.

---

1- ينظر: فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، ص: 30، 31.

2- كريمان بدير، اميلي صادق، تنمية المهارات اللغوية للطفل، عالم الكتب للنشر والتوزيع الأردن، ط3، سنة: 2005م، ص: 72.

3- ينظر: طه علي حسين الدليمي، تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، عالم الكتاب الحديث، إربد، الأردن، ط1، سنة: 2009م، ص: 130.

- ترتيب الأفكار ترتيبا متدرجا ليجعل الموضوع متكاملا.
- شد انتباه السامعين والقدرة على إقناع الآخرين.
- أن يكون رزينا في وقفته وجلسته غير مضطرب ولا مكثر لحركات اليد أو الوجه.[1]

وأخيرا نخلص إلى أن التعبير يكون للتلميذ لفظا يعبر به عما يجول في خاطره فالحديث عملية مهمة في حياتنا اليومية ودليل ذلك أننا نسعد باللحظة التي يبدأ فيها الطفل كلامه ونصوب لغته حتى يستقيم ويسلم لسانه من الخطأ وبهذه الطريقة يحقق الطفل اجتماعيته كفرد في المجتمع.

## 2- مهارة الكتابة والإملاء:

مع التطور التاريخي لحياة الإنسان وتداخل المجتمعات مع بعضها البعض وترابطها وتبادل الثقافات و تناقلها عن طريق الرواية أولا ثم عن طريق الكتابة التي من خلالها يستطيع حفظ نتاجه الفكري وتراثه الثقافي والعلمي من الضياع، والاندثار وكذلك لولا الكتابة لما وجدت القراءة، فهي العملية الإنتاجية وكل المهارات اللغوية تنصهر فيها، وكما قلنا سالفا فهي تضمن ثبات واستمرارية اللغة.

### 2-1- مفهوم الكتابة:

**أ- لغة:** نقول: «كتب، يكتب، كتابةً، وهو مكتوب، فالكتابة تعني الجمع والشد والتنظيم، كما تعني الاتفاق على الحرية، فالرجل يكاتب عبده على مال لديه منجما، أي يتفق معه على حريته مقابل مبلغ من المال، كما تعني القضاء والإلزام

1- ينظر: أيوب جرجس العطية، اللغة العربية تثقيفا ومهارات، ص: 22.

والإيجاب، والكتابة صناعة الكاتب»[1]. قال تعالى:﴿**كَتَبَ اللَّهُ لَأَغْلِبَنَّ أَنَا وَرُسُلِي إِنَّ اللَّهَ قَوِيٌّ عَزِيزٌ**﴾»[2]

**ب- اصطلاحا:** عرفها صاحب مواد البيان بأنها: «صناعة روحانية تظهر بآلة جثمانية، دالة على المراد بتوسط نظمها فالروحانية: هي الألفاظ التي يتخيلها الكاتب في أوهامه، ويصور من ضم بعضها إلى بعض صورة باطنة قائمة في نفسه. والجثمانية: هي الخط الذي يخطه القلم، وتعقد به تلك الصورة وتصير صورة محسوسة ظاهرة بعد أن كانت صورة باطنة معقولة، والآلة هي القلم».[3]

فكأنه ربط صورة الكلام بما رسم عليه، أي رسم الكلام الذي يراعي فيه من الإتقان ما لا يراعي في الكلام المنطوق.

وثمة من يرى أن الكتابة «في حقيقتها عملية ترميز أو تنميط لرموز أو لأنماط وهي نظام من الخدوش والتعريجات المنقوشة الممثلة للرموز الصوتية المستخدمة في الحديث الإنساني الشفهي، كما أنه تمثيل للواقع الذي تمثله الأصوات».[4]

ومن التحديدات السابقة لمفهوم الكتابة يتضح أنها ليست عملية آلية تعتمد على رسم الرموز الكتابية، أو رسم الكلمات رسما هجائيا صحيحا فقط، بل تتضمن إنشاء للمعاني والتعبير عنها بكلمات وجمل مترابطة في شكل رسالة تنقل المعنى بوضوح إلى القارئ.

## 2-2- أهمية الكتابة:

1- الكتابة وعاء لحفظ التراث العالمي على مرّ الأيام والأعوام يعود إليها الإنسان وقت الحاجة ويتعرّف بواسطتها على العوالم القديمة وحضارتها عن طريق ما

1- زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية، ص: 164.

2- المجادلة،21

3- راتب قاسم عاشور وزميله، المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها،ص:204

4- حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية، ص: 187.

وصلنا من كتاباتهم، وعن طريق النقوش والكتابات الموجودة على جدران المعابد القديمة، وعن طريق ما يجده علماء الآثار من كتابات على الأواني والأدوات المكتشفة ولقد تمكن إنسان اليوم من فك رموز هذه الكتابات وتحديد أصحابها والأزمنة والأمكنة التي عاشوا فيها.

2- الكتابة وسيلة لحفظ المعرفة الإنسانية، ففي صفحات الكتاب والبرامج كتابات كثيرة، ومعارف شتى يعود إليها المعلمون والدارسون ومحبو العلم والمعرفة.

3- الكتابة إحدى وسائل الاتصال بين الناس، وهذه الوسائل هي المحادثة والقراءة والاستماع، وبالكتابة يستطيع الفرد التعبير عما يجول في خاطره ونفسه من مشاعر وأفكار، ويستطيع الوقوف على أفكار الآخرين، كما تمكن الفرد من تسجيل ما يرغب في تسجيله من معارف وحوادث.[1]

ومنه يكون هذا الوعاء الكتابي ملخص لتعاقب الحضارات والثقافات بين الأمم في شتى الحقول المعرفية.

## 2-3- مراحل تعليم الكتابة:

إنّ تعليم مهارة الكتابة يكون في مرحلتين وهما: قبل دخول المتعلم إلى المدرسة وبعد دخوله إليها.

**2-3-1- المرحلة الأولى:** وتكون « قبل دخول الطفل المدرسة، وتسمى هذه المرحلة بمرحلة التهيئة والاستعداد للكتابة، وتبدأ بالرسم العشوائي إلى أن يصبح الطفل قادرا على رسم الحروف، قبل أن تتكامل صورتها في ذهنه».[2]

1- ينظر: زهدي محمد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1 سنة: 2011م، ص: 95.

2- عبد الفتاح البجة، تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، ص: 278.

**2-3-2- المرحلة الثانية:** تتطلب هذه المرحلة من المدرس «الاهتمام بإعداد الطفل حركيا وعقليا».[1]

المعلم المتمكن هو الذي يستفيد من المرحلتين السابقتين يختار الطريقة المناسبة والنماذج الملائمة والمناسبات التي تثير رغبة وفضول الطفل في الكتابة. وهنا لابد من الإشارة إلى نقطة مهمة تتمثل في تخصيص الوقت الكافي للاستعداد والتهيئة قبل الولوج في عالم الكتابة.

## 2-4- مهارات الكتابة:

- الكتابة بخط واضح جميل، والكتابة وفق قواعد اللغة العربية نحو وصرف وإملاء.

- عرض المادة عرضا مجملا بدءا بالمقدمة وانتهاء بالخاتمة، مع القدرة على كتابة رسالة وظيفة مثل: خطاب إلى مسؤول أو ملء استمارة...الخ.[2]

- «تكون الكتابة بتناسق مع حسن الفصل بين الكلمات، تجعل موضع الكتابة (الصفحة )نظيفا ومرتبا، التمييز بين الحروف المتماثلة في الشكل، تقوي الذاكرة وتثبت المعلومة، تعطي السرعة المناسبة لسن الطفل، فتكسبه مهارة التفريق بين التاء المربوطة والتاء المبسوطة، وتكسبه مهارة التمييز بين (أل) الشمسية و(أل) القمرية، تكسبه مهارة التمييز بين همزة الوصل وهمزة القطع».[3]

-مهارات وضع علامات الترقيم في مواضعها.

-مهارات الرسم الواضح الجميل – الخط- الحروف والكلمات والجمل.

---

1- عبد الفتاح البجة، تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، ص: 144.

2- ينظر: أيوب جرجس عطية، اللغة العربية تثقيفا ومهارات، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان،ط1، سنة:2012، ص: 24.

3- عبد السلام يوسف الجعافرة، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، ط1، سنة: 2011م، ص: 834.

**2-5- مفهوم الإملاء**

**2-5-أ- لغة:** جاء في تاج العروس: «أمله قال له فكتب عنه، وأملاه كأمله على تحويل التضعيف وفي التنزيل:﴿فَلْيُمْلِلْ وَلِيُّهُ بِالْعَدْلِ﴾ [البقرة: 282] وهذا من أمل».[1]

وفي التنزيل أيضا: ﴿فَهِيَ تُمْلَى عَلَيْهِ بُكْرَةً وَأَصِيلًا﴾ [الفرقان: 05] وهذا من أملي.

وجاء في فاكهة البستان: «أمللت الكتاب إملالا ألقيته عليه».[2]

**2-5-ب- اصطلاحا:** هو «تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة(الحروف) وذلك على أن توضع هذه الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة وذلك لاستقامة اللفظ، وظهور المعنى المراد وقد تكون هذه الأصوات مساوية تماما للرموز فيكون لكل صوت رمزه، كما قد تكون هذه الحروف غير مصوتة، وهنا يقع الالتباس عند المملي عليه فيقع في الخطأ».[3]

والمصطلحات التي تدل على الإملاء تعددت كالرسم والخط، والهجاء والكتابة، والكتب، وتقويم اليد، والكتاب[4]، كما أطلق عليه أيضا الخط القياسي والخط الهجائي، ورسم الحروف، والخط. لكن رغم هذه التسميات المختلفة شكلا لا مضمونا يبقى مفهوم الإملاء واحدا ليدل على علم رسم الحروف وترتيبها في الكلمة بما يتناسب مع قواعد اللغة[5]، إذن هو فرع من فروع اللغة العربية يبحث في

1- الزبيدي محمّد مرتضى، تاج العروس، مكتبة الحياة، بيروت (د ت)، المجلد الثامن، ص: 120.

2- البستاني (عبد الله البستاني)، فاكهة البستان، المطبعة الأمريكانية، بيروت، سنة: 1930م، ص: 1385.

3- نايف معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، بيروت، لبنان،ط6، سنة:2007م، ص: 165.

4- ينظر: الحموز عبد الفتاح، فن الإملاء في العربية، دار عمار للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، ج1، سنة: 1993م، ص: 39.

5- ينظر: غزي نبيل مسعد السيد، الخلاصة في قواعد الإملاء، وعلامات الترقيم، دار غريب للطباعة والنشر القاهرة، ط1، سنة: 1999م، ص: 21.

صحة بناء الكلمة من حيث وضع الحروف في مواضعها حتى يستقيم اللفظ والمعنى لذلك قيل عن الإملاء بأنه «طريقة كتابة كلمات اللغة كتابة صحيحة»[1]

## 2-5-2-أهداف تدريس الإملاء:

- تدريب التلاميذ على رسم الحروف والكلمات رسما صحيحا مطابقا لما اتفق عليه أهل اللغة من أصول فنية تحكم ضبط الكتابة.

- تذليل الصعوبات الإملائية التي تحتاج إلى مزيد من العناية كرسم الكلمات المهموزة أو المختومة بالألف أو الكلمات التي تتضمن بعض حروفها أصوات قريبة من أصوات الحروف الأخرى.

- تدريب التلاميذ على تحسين الخط، مما يساعدهم ذلك على تجويده والتمكن من قراءة المفردات والتراكيب اللغوية، وفهم معناها فهما صحيحا.

- يتكفل درس الإملاء بتهيئة العين عن طريق الملاحظة، وتهيئة الأذن بتعويد التلاميذ على حسن الاستماع وجودة الإنصات.

والتمييز بين الأصوات المتقاربة نطقا، وتهيئة اليد عن طريق الآلية الصحيحة في مسك القلم[2].

ويحتل الإملاء منزلة كبيرة بين فرع اللغة، فهو من الأسس المهمة للتعبير الكتابي. فإذا كانت قواعد النحو والصرف وسيلة لصحة الكتابة من الناحية الإعرابية فإنّ الإملاء وسيلة لها من حيث الصورة الخطية.

## 2-5-3- طرق تدريس الإملاء:

**أ- الطريقة القديمة:** «لم تكن طريقة تدريس الإملاء في القديم على الحالة التي هي عليها الآن. إذ كان الإملاء يمثل الهدف وليس الوسيلة التي تحقق أهداف معينة

1- فضل الله محمد رجب، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية عالم الكتب، القاهرة، ط1، سنة: 1999م، ص: 09.

2- ينظر: أيمن عبد الغني، الكافي في قواعد الإملاء، دار التوفيقية للتراث، القاهرة، سنة: 2013م، ص: 18.

فكان يقوم على أساس اختبار الأطفال في كتابة الكلمات المفرقة في الصّعوبة التي تعترض التلميذ في الكلام المألوف، وقد كان مجرد فحص للتلميذ فلا يسعى إلى تعليم قواعد معينة، بل كان الهدف هو التغلب على الكلمات الصعبة والغريبة فكان المعلم دائما يعمد إلى أي نص من النصوص ويتخذه موضوع درس الإملاء دون شرح أو إعداد مسبق لذا كانت مادة الإملاء درسا اختياريا لاستعراض معلومات التلاميذ، لا لتدريسهم نوعا معينا من الكلمات التي يجهلون كتابتها وإعطائهم القاعدة الخاصة بها، فكان المعلم يتعمد اختيار النصوص التي تحتوي على الكلمات الصعبة وهكذا فإن تدريس الإملاء كان جافا غير مبني على قاعدة علمية، وبالتالي لن يتمكن التلميذ من كتابتها صحيحة وإن تمكن من ذلك فإنه سيكون من باب الصدفة».[1]

**ب- الطريقة الحديثة:** وتسمى هذه الطريقة الجديدة أيضا بالطريقة الوقائية لأنها تقي الطالب من الوقوع في الخطأ أو من رؤيته. وتقوم على المبدأ التالي:

يجب أن لا يطلب من التلميذ كتابة كلمة لم تعرض عليه بل يجب أن يكون قد سمعها ورآها مكتوبة وتلفظ بها. «فالمفهوم الجديد للإملاء يقوم على أساس التدريب بمعنى أن يتعلم التلاميذ كتابة الكلمات بعد أن يتم عرضها عليهم بصريا والتلفظ بها نطقيا وكتابيا؛ إذا الإملاء هو تذكر الكلمات من خلال السّمع والبصر والنطق والكتابة، والتي يستطيع أن يعمقها المعلم في درس الإملاء وذلك بالطرق التالية:»[2]

- يكتب الكلمة على السبورة لتنطبع صورتها في ذهن التلميذ.
- يقرأ النص أو الكلمة للتذكير السمعي (لكي تقترن الصورة بالصوت).

---

1- أحمد محمد هريدي ، أبو بكر علي عبد العليم الإملاء بين النظرية والتطبيق، مكتبة ابن سينا، القاهرة، سنة: 1998م، ص: 13.

2- مهدية بن عنان، النشاط الكتابي والتعليم لتلاميذ الطور الثالث من خلال مادة الإملاء، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، سنة: 2005- 2006م، إشراف خولة طالب الإبراهيمي، جامعة الجزائر، بن يوسف بن خدة، ص: 26.

- يكتب المتعلم القطعة أو الكلمة (يتدربون على كتابتها).

- أن لا يرى التلميذ الخطأ ولا يسمعه وبناء على هذا الأسلوب لا يجوز للتلميذ أن يرى الخطأ مكتوبا على السبورة أو الورق لأن الخطأ في هذه الحالة ينطبع في ذاكرته، كما ينطبع الصحيح فتقترن صورة الكلمة بصوتها سواء كانت تلك الصورة صحيحة أم غير صحيحة، وإذا أراد المعلم أن يوضح كيفية كتابة إحدى الكلمات وجب عليه أن يبين كيفية كتابتها بشكلها الصحيح على السبورة.[1]

ومن هذا كله نخلص إل أن التعبير أو الكتابة هو تلك الحصيلة النهائية لتعليم اللغة، فالكتابة تكون بالنسبة للتلميذ لفظا يعبر عما يجول بخاطره وفي نفسه، وعن طريق الكتابة يمكن أن نكتشف شخصية الكاتب وقدراته ومواهبه وميوله.

مما سبق نستنتج أهمية العلاقة الوطيدة بين المهارات، فبين الاستماع والتحدث علاقة وطيدة مفادها أنهما مهارتان صوتيتان، حتى وإن كانت إحداهما مهارة استقبال (السماع) والأخرى مهارة إنتاج (الكلام)، ولا يمكننا تصور موقف يتحدث فيه الإنسان إلا وكان هناك مستمع يستقبل رسالته.

وبين الاستماع والقراءة علاقة مفادها أنّهما مهارات استقبال، في الوقت الذي يجمع بين الكلام والكتابة علاقة إنتاج، وقد يستعمل الإنسان مهارتين في وقت واحد، مثل التلميذ الذي يستمع للأستاذ في الدرس ويسجل بعض الملاحظات، أو قد يستمع أحد ما إلى تعليمات معينة مصحوبة بالاطلاع على كتاب.

ومن هنا نستكشف أهمية هذه المهارات ومدى خدمتها لبعضها البعض.

1- ينظر: علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية، ص: 284.

وهكذا نرى أن تعليم فنون اللغة يهدف إلى بناء القدرة التعبيرية السليمة لدى التلاميذ وأن الأصل في تعليمها هو التكامل مع بعضها البعض، فليس هناك تعليم للتعبير بعيدا عن القراءة ولا القراءة بعيدة عن القواعد والاستماع، ولا الكلام بعيد عن كل ما سبق.

ومن هنا فإن الهدف النهائي هو قدرة التلميذ على استعمال اللغة استعمالا صحيحا في كافة النواحي.

# الفصل الثالث:

## أثر المهارات اللغوية في تعليمية النحو العربي دراسة تطبيقية تحليلية

- دراسة تطبيقية حول تدريس أنشطة اللغة العربية وفق المهارات اللغوية
- دراسة ميدانية تحليلية لأثر المهارات اللغوية على تعليمية النّحو العربي

**أولا- أنشطة اللغة العربية وفق المهارات اللغوية:**

أضحى "الإنتاج اللغوي" شفويا كان أو كتابيا للتلميذ، مليئا بالأخطاء النحوية والصرفية والإملائية، و أمام كل هذا أصيب المعلم بالإحباط واليأس نتيجة تعثر المتعلم وهو يعبر عن نفسه، لكن قبل هذا كله علينا العودة إلى المفاهيم التي قدمناه نحن معلّمي اللغة العربية والتي أردنا من خلالها تنمية "الاستقبال اللغوي لدى المتعلم عن طريق الاستماع والقراءة.

**1- تدريس أنشطة اللغة العربية وفق المهارات اللغوية:**

**1-1- مفاهيم مهيكلة:**

**1-1-أ- المقطع التعلمي:** «هو مجموعة مرتبة ومترابطة من الأنشطة والمهمات، ينوب عن التحضير اليومي و يتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة في تدرج لولبي، يضمن الرجوع إلى التعلمات القبلية لتشخيصها وتثبيتها من أجل إرساء موارد جديدة لدى المتعلمين قصد المساهمة في إنماء الكفاءة الشاملة».[1]

وتتضمن السنة الدراسية مجموعة من المقاطع كل منها يستغرق فترة زمنية معينة يساهم في تنمية الكفاءة الشاملة عبر وضعيات تعليمية جزئية ووضعيات إدماج وتقويم تؤدي إلى إنجاز عمل مركب يضمن تجنيد الموارد واستعمالها استعمالا صحيحا في حل وضعية مشكلة انطلاقية.

**1-1-ب- المقاربة النصية:** «هي اختيار بيداغوجي يقتضي الربط بين التلقي والإنتاج ويجسد النظر إلى اللغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شمولية، حيث يتخذ النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة، ويمثل البنية الكبرى التي تظهر في

1- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، إعداد المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، الجزائر، سنة: 2016م، ص: 05.

كل المستويات اللغوية والصوتية والدلالية والنحوية والصرفية، وبهذا يصبح النص المنطوق أو المكتوب محور العملية التعلمية »[1]

## 2- نموذج لمقطع تعلمي خاص بالسنة الأولى من التعليم المتوسط

**2-1- ميدان فهم المنطوق وإنتاجه:** يهدف إلى صقل حاسة السمع وتوظيف اللغة السليمة على المستوى الشفوي

| | |
|---|---|
| ***الكفاءة الختامية** | - يتواصل مشافهة بلغة سليمة ويفهم معاني الخطاب المنطوق، ويتفاعل معه ويتمكن من إنتاج خطابات شفوية محترما أساليب تناول الكلمة في وضعيات دالة. |
| ***مركبات الكفاءة** | - يجيد الاستماع ويفهم المنطوق.<br>- يتفاعل مع نصوص منطوقة تتحدث عن الطبيعة وما تعلق بها.<br>- يعبر عن مضامينها بلغة سليمة. |

**2-2- ميدان فهم المكتوب:** «يكون يهدف اكتساب المهارات القرائية والفهم والدراسة والمناقشة، فمن خلاله يثري المتعلم رصيده اللغوي ويعمل فكره في مناقشة بنائه الفكري ويتزود بأفكار وقيم وسلوكات وموارد معرفية، من خلال مناقشة ظواهر لغوية».[2]

1- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، ص: 05.

2- محفوظ كحوال، دليل اللغة العربية سنة أولى متوسط، موفم للنشر، الجزائر، دت، السنة: 2016م، ص: 22.

| | |
|---|---|
| ***الكفاءة الختامية** | - يقرأ نصوص [نثرية، شعرية] متنوعة الأنماط قراءة تحليلية واعية ويصدر في شأنها أحكاما، ويعيد تركيبها بأسلوبه الخاص، مستعملا مختلف الموارد المناسبة في وضعيات دالة. |
| ***مركبات الكفاءة** | - يقرأ نصوصا مواضيعها جمال الطبيعة وحسن مناظرها، فيستنبط أفكارها وينقدها.<br>- يستغلها كسندات لاستخراج شواهد.<br>- المفعول معه- الحال- أنواع الحال.<br>- الأسلوب الإنشائي بنوعيه الطلبي وغيره.<br>- يستخرج ما ورد فيها من مواقف وقيم مختلفة. |

**2-3- ميدان إنتاج المكتوب:** «وفيه يتناول بالدراسة أنماطا أو تقنيات تعبيرية ويتدرب عليها كتابيا بلغة سليمة، ثم ينتج نصوصا يدمج فيها الموارد في نهاية المقطع من خلال التعامل مع وضعيات إدماجية». [1]

| | |
|---|---|
| ***الكفاءة الختامية** | - ينتج كتابيا نصوصا مركبة ومنسجمة ومتنوعة أنماطها لا تقل عن عشرة أسطر بلغة سليمة، يغلب عليها النمط السردي والوصفي في وضعيات تواصلية دالة. |
| ***مركبات الكفاءة** | - ينتج نصا يتحدث فيه عن مناظر الريف الخلابة.<br>- يوظف نمط الوصف من العام إلى الخاص، ويدرج فيه ما يفيد التعليل والتوكيد.<br>- ينتج نصا منسجما يضمنه قيما ومواقف تناسب موضوعه محترما علامات الترقيم وموظفا ما تعلمه من قواعد وبلاغة. |

1- محفوظ كحوال، دليل اللغة العربية سنة أولى متوسط ، ص: 22.

## 3- الأعمال والأنشطة وفق المهارات اللغوية:

### 3-1- الكفاءة الختامية للمقطع السابع (نموذجا):

أن ينتج المتعلم نصا متسقا منسجما بلغة سليمة، يصف فيه مناظر طبيعية خلابة يمزج فيه بين الوصف والسرد، ويوظف الموارد التالية: المفعول معه- الحال- أنواع الحال- ما يفيد التوكيد والتعليل والأسلوب الإنشائي بأنواعه.

### 3-2- الوسائل التعليمية للميدان الأول من المقطع السابع:

- نص في الغابة [1]
- نص الطبيعة والإنسان .[2]
- بعض المعاجم.
- نص ما أجمل الطبيعة.[3]

### 3-3- 1- النص المسموع: الطبيعة والإنسان [4]

**التمهيد:** يتدرب المتعلم من خلاله على مهارة الاستماع والتحدث (الكلام).

يهدف الأستاذ من خلاله إلى إثارة سمع المتعلمين وخيالهم لأجل تهيئتهم للاستماع، وهنا يجب علينا أن نحرص على تهيئة الجو العام أو المحيط الذي يثير انتباه المتعلم ورغبته في الاستماع ويمنعه من تشتت ذهنه، وهذا يتأتى من خلال الأسئلة المفتوحة الموجهة، وكذلك من خلال النص المسموع.

نظرة إلى ما يحيط بالمؤسسة من مشاهد يطرح الأستاذ سؤالا يناقش إجابته شفويا، كيف نسمي هذه المشاهد التي تحيط بالإنسان؟

---

1- ينظر: محفوظ كحوال، كتابي في اللغة العربية السنة الأولى متوسط، موفم للنشر، الجزائر، السنة: 2016، ص: 132

2- ينظر: محفوظ كحوال، دليل اللغة العربية سنة أولى متوسط، ص: 137.

3- ينظر: المرجع السابق، ص: 142

4- ينظر: محفوظ كحوال، دليل اللغة العربية سنة أولى متوسط ، ص: 137.

- بعد ذلك يتم استخدام مهارة الاستماع من خلال إسماع النص بكيفية واضحة متأنية وبصوت مسموع لكل المتعلمين مع احترام مخارج الحروف والأداء المعبر.

- ثمّ يتم مناقشة الموضوع لاستخراج الفكرة العامة والإجابة على بعض المهمات وهنا تظهر مهارة التحدث لكن تظهر بصورة جلية عندما يطلب من المتعلم تخيّل تتمة للقصة، وسرد أحداثها معتمدا على خياله موظفا ما استفاده من أفكار ومعان أي ما سمعه.

- عرض الإنتاجات الشفوية على المتعلمين بطريقة فردية ومناقشتها من قبل البقية.

- ليأتي دور الأستاذ في الأخير فيعرز مهارة الاستماع من خلال التدخل وتصحيح المعلومة أو إتمام فكرة.

### 3-3-2- فهم المكتوب (القراءة المشروحة):

**- "نص في الغابة "[1]**

تبدأ الحصة بمراقبة تحضيرات المتعلمين وأعمالهم المنجزة، يتدرب المتعلم من خلالها على مهارة الكتابة وذلك بعد تصحيح الأخطاء المرتكبة باختلاف أنواعها، ثم تأتي:

**أ- القراءة الصامتة:** يدرّب المعلم فيها على مهارة القراءة.

يطلب الأستاذ من المتعلمين أن يقرأوا نص "في الغابة" قراءة صامتة، وهنا نشير إلى تدريب المتعلمين على القراءة الصامتة، يتعلم من خلالها «إدراك المعنى المقصود بالنظر دون نطق أو همس»[2] ويدربهم على ضرورة« استعمال القلم أثناء القراءة

1- ينظر: محفوظ كحوال، كتابي في اللغة العربية السنة الأولى متوسط، ص: 132

2- علي نعيمي، الشامل في تدريس اللغة العربية، دار أسامة، الأردن- عمان، ط1،سنة:2004م، ص: 83.

للإشارة إلى المفردات الجديدة غير المفهومة والعبارات الجميلة اللافتة والأفكار التي تثير تساؤلاتهم وغير ذلك من الأمور التي تدرب المتعلم على فهم ما يقرأ» [1]

**ب- الاستماع إلى النص: قراءة الأستاذ النموذجية:**

يدرب الأستاذ فيها على مهارة الاستماع وتكون بقراءة الأستاذ للنص قراءة جهرية واضحة يحترم فيها علامات الترقيم ونؤكد هنا إلى أن أداء المتعلمين للنصوص أيا كان نوعها. (نثرية، شعرية).أداء صحيحا يتوقف على مدى الاستماع إليها، وهي تؤدى أداء صحيحا يراعي فيها الأستاذ سواء أكان ذلك بصوته أو بصوت أحد المتعلمين النجباء مخارج الأصوات الصحيحة وكل ما يتعلق بشروط القراءة والأداء، هنا يجب تدريب المتعلمين على سماع النصوص، والتمرس على ذلك، لأن السماع أبو الملكات كما هو معروف.

**جـ- القراءة الجهرية:** يتدرب المتعلم فيه على مهارة القراءة الجهرية.

ونأخذ معظم وقت الدرس، وفيها يقرأ المتعلم النص قراءة جهرية بعد اختيار الأستاذ للقارئ على أن يكون أقدر المتعلمين على القراءة، أي الذين يستطيعون محاكاة الأستاذ في قراءته أكثر من غيرهم، وهذا يؤدي إلى تفعيل مهارة الاستماع من خلال شد انتباه التلاميذ الآخرين وتشجيعهم على القراءة الجهرية لذا فهي تستغرق نصف وقت الدرس.

وفي كل مرة يتدخل الأستاذ ليصحح ويوجه ويدرب على معايير القراءة والأداء، كما يقوم بشرح المفردات الصعبة التي يتساءل عنها المتعلمون، وعلى الأستاذ أن يعطي شرحا جيدا يعلّم من خلاله المتعلمين مهارة التحدث وهذا بتوظيف الشرح في جمل من إنشائهم وهذا يعين المتعلم على فهم معنى النص، ويزيد من ثروتهم اللفظية

1- خليل عجينة، المؤتمر الدولي الثالث للغة العربية، دبي، المهارات اللغوية وتعليم اللغة، السنة: 2014م، ص: 10.

فتساعدهم في التحدث كما أن الفهم لمعنى النص يمكنهم من أداء القراءة الجهرية بطريقة جيدة[1].

**د- فهم معاني النص:**

- ينمي الأستاذ من خلال فهم معاني النص لتلامذته مهارة القراءة والتحدث والكتابة.

- يخلق الأستاذ جوّ من التنافس بين المتعلمين من خلال مشاركة بعضهم بعضا في فهم مفردات النص.

- تشجيعهم على البحث وهو من الفنون التي تجعل المتعلم قادرا على اكتساب المعرفة والاستفادة منها عند الحاجة.

- تنمية الثروة اللغوية للمتعلمين من خلال وضعهم في محيط لغوي يزخر بمفردات جديدة وتراكيب جميلة وأساليب متنوعة.

- مشاركة التلاميذ وخاصة المتفوقين في بناء الدرس تساعد ضعيفي المستوى على فهم المعلومة و اكتسابها.

- منح فرصة للإدلاء بأفكارهم أمام زملائهم ومناقشتهم والتواصل معهم باللغة الفصحى، هذا ما يساهم في تحقيق أهداف تعلم اللغة لهدف التواصل، فهنا ننمي لديه القدرة على التواصل.

- مطالبة المتعلمين بكتابة مفردات جديدة تعلموها، مع ضرورة توظيفها في جملة من إنشائهم، ثم تقرأ الجملة وتناقش معانيها.

يعد هذا النشاط شأنه شأن الأنشطة المذكورة سالفا من بين الأساليب التي تمكن المتعلم من التواصل مع غيره باللغة الفصحى، وذلك من خلال التحدث والمناقشة.

1- ينظر: علي النعيمي، الشامل في تدريس اللغة، ص: 83.

### 3-3-3- أفهم قواعد لغتي:

**الخطوات المتبعة في تدريس القواعد النحوية:**

- يتم تنفيذها بالعودة، إلى النص المقروء وذلك بتسليط الضوء على الظاهرة اللغوية المقصودة مثال:

- بم تجيبون لو قلت لكم مع من يجلس كل تلميذ؟

ج: يجلس كل تلميذ مع زميله. ما المعنى الذي أفادت "مع".

ج: المعية أي أن كل تلميذين مع بعضهما البعض في الجلوس.

- اليوم سنتعرف على صيغة نحوية لها نفس دلالة "مع".

- إذن هنا درب الأستاذ المتعلم على مهارة التحدث وسيتدرب على مهارة الاستماع من خلال طرح الأستاذ لمجموعة من الأسئلة لاستخراج الشواهد، وهذه الأخيرة تستخرج عن طريق الأسئلة المرفقة- تحقيقا للمقاربة النصية من نص "في الغابة" [1]

- ما الذي يدل على أن الكاتب في الغابة؟ ج: سرتُ و**الغابةَ**".

- يدرب الأستاذ المتعلمين على الاستماع من خلال قراءته للمثال المستخرج قراءة إعرابية صحيحة.

- قراءة الأمثلة من طرف المتعلمين قراءة محاكية لقراءة الأستاذ على أن لا يكون عددهم أكثر من ثلاثة.

ثم يأتي دور القراءة البصرية بملاحظة الكلمة الملونة في المثال.

- يدرب بعدها الأستاذ المتعلم على مهارة التحدث من خلال الإجابة على الأسئلة:

1- ينظر: محفوظ كحوال، كتابي في اللغة العربية السنة الأولى متوسط، ص: 132

- ما نوع الكلمة الملونة؟ ج: اسم، ما حركتها الإعرابية؟ ج: منصوبة. بم سبقت؟ ج: بالواو. ماذا تفيد الواو عادة؟ ج: العطف. هل أفادت العطف؟ ج: لم تفد العطف فالعطف يفيد اشتراك شيئين في الحكم.

**مثال توضيحي:** حضر علي وأحمد. أي اشتركا في الحضور.

- عوّض "الواو" في المثال بـ "مع" **سرت مع الغابة**. هل تغير المعنى؟ **لم يتغير** إذن "للواو" و "مع" دلالة واحدة جلست مع محمد فعلام تدل "مع"؟ ج: **المعيّة.** إذن علام تدل الواو؟ ج: على المعية، وكيف يسمى الاسم المنصوب الواقع بعدها؟ ج: المفعول معه، جرب حذفه، هل يختل المعنى؟ **لا**. لماذا؟ **لأنه عنصر زائد.**

ماذا نستنتج؟

**- القاعدة: المفعول معه:** اسم فضلة منصوب يقع بعد واو بمعنى **"مع"** تسمى واو المعية لتدل على ما وقع للفعل بمصاحبته، **مثال** سرت **وطلوع** الشمس. [1]

- تأتي بعد ذلك مرحلة التطبيق وتستعمل فيها مهارة الكتابة والقراءة والتحدث والاستماع وهذا الترسيخ القاعدة وتكون ذلك بالإجابة على الأسئلة التي يطرحها الأستاذ.

**- تطبيق 1: الكتابة**

- املأ الفراغ بمفعول معه مناسب.

- سارت السفينة و....(البحر)- مالت الأشجار و....(الريح).

**- تطبيق 2: التحدث:**

- هات جملا من إنشائك موظفا فيها المفعول معه:

**- تطبيق 3: القراءة**

- اضبط بالشكل التام الجملة الآتية:

1-ينظر: محفوظ كحوال، كتابي في اللغة العربية السنة الأولى متوسط، ص: 132.

- تحط الطائرات على مدرج المطار وزوال الشمس.

**- تطبيق 4: الاستماع:**

ويتجسد هذا الأخير من خلال تصحيح التطبيقات الثلاث سواء أكان ذلك عن طريق الأستاذ أو المتعلمين.

## 3-3-4- دراسة النص الأدبي: نص "ما أجمل الطبيعة" [1]

-تبدأ الحصة .بمراقبة تحضيرات المتعلمين وأعمالهم المنجزة.

**- القراءة الصامتة:** يدرب المعلم فيها على مهارة القراءة.

يطلب الأستاذ من المتعلمين أن يقرأوا نص ما أجمل الطبيعة **!** قراءة صامتة وهنا نشير إلى تدريب المتعلمين على القراءة الصامتة.

يتعلم من خلالها «إدراك المعنى المقصود بالنظر دون نطق أو همس» [2] ويدربهم على ضرورة استعمال القلم أثناء القراءة للإشارة إلى المفردات الجديدة غير المفهومة والعبارات المثيرة للتساؤلات.

**أ - الاستماع إلى النص الشعري قراءة الأستاذ النموذجية:**

يدرب فيه الأستاذ على مهارة الاستماع من خلال معرفة المتعلمين إلى طريقة قراءة القصائد الشعرية، وتكون قراءة جهرية واضحة يحترم فيها علامات الوقف ويراعي فيها الأستاذ سواء أكان ذلك بصوته أو بصوت غيره، مخارج الأصوات الصحيحة وكل ما يتعلق بشروط القراءة، وخاصة التنغيم للتأكيد على درس البلاغة "الأسلوب الإنشائي"

1- ينظر: محفوظ كحوال، كتابي في اللغة العربية السنة الأولى متوسط، ص: 142.

2- علي نعيمي، الشامل في تدريس اللغة العربية، ص: 83.

**ب – القراءة الجهرية:**

يدرب الأستاذ فيه على مهارة القراءة الجهرية وتؤدى بنفس الطريقة التي تم من خلالها نشاط القراءة المشروحة (فهم المكتوب) إلا أنه يوجد اختلاف جوهري في طريقة القراءة باعتبار النص الشعري يختلف في قراءته عن النص النثري.

وهنا دائما يتدخل الأستاذ ليوجه ويصحح ويدرب على معايير القراءة والأداء كما يقوم كذلك بشرح المفردات شرحا جيدا يعلم من خلاله المتعلمين مهارة التحدث وهذا بتوظيف الشرح في جمل من إنشائهم، كل هذا بعين على إدراك المتعلم للنص وفهمه ويزيد من ثروته اللغوية التي تساعده في التحدث. كما أن فهم معنى نص يؤدي إلى أداء القراءة بطريقة صحيحة.

**ج – أتذوق النص:**

– يدرب الأستاذ فيه على مهارة الكتابة والقراءة والتحدث.

– يطلب الأستاذ من المتعلمين أن يستخرجوا من القصيدة جملة تعجبية" أعجبتهم ويشاركوا في توضيحها وبيان الوجوه البيانية فيها.

– يوضح الأستاذ بعد انتهاء المتعلمين من هذا النشاط مفهوم الأسلوب الإنشائي وأنواعه و أغراضه من غير الخوض في التفاصيل التي لا يحتاج إليها المتعلم في هذه المرحلة وإنما يكون التركيز على دورها الجمالي.

– يطلب الأستاذ من المتعلمين أن يؤلفوا جملا إنشائية على نسق الجمل الموجودة في القصيدة والتي سبق أن تذوقوا جمالها الفني.

وبهذا النشاط يكون المتعلم قد تدرب على ما يلي:

– أن يؤلف جملا تحوي أساليب إنشائية محاكيا الشاعر.

– أن يوظف مفردات جديدة اكتسبها في التعبير.

– أن يعبر عن أفكاره بأسلوب فني جميل.

- يختتم الدرس بتطبيق أو تدريب يطلب من خلاله تأليف جمل تحوي أساليب إنشائية.

- بعد ذلك يطلب الأستاذ من المتعلمين عرض الجمل التي كتبوها أمام زملائهم مركزا على التدريب على القراءة المعبرة. ومناقشة ما سمعوا. وفي هذا يكون قد جمع بين المهارات الأربع في هذا النشاط، وإن كان النصيب الأوفر فيه للكتابة [1]

**3-3-5- إنتاج المكتوب:** يأتي إنتاج المكتوب في المرحلة الأخيرة، بعد أن تناول المتعلم نصوصا مختلفة استماعا وقراءة وفهما لمفرداتها وتحدثا من خلال التعبير مشافهة عما سمعه بأسلوبه الخاص، وبعد تعرض إلى تراكيبها النحوية والبلاغية تحت إشراف أستاذه.

بعد ذلك كله يمكن أن يطلب من المتعلم أن يكتب نصا يتحدث فيه عن مناظر الريف الخلابة موظفا نمط الوصف من العام إلى الخاص وهنا يكمن دور الأستاذ في التوجيه والتوضيح.

يتوقف نجاح المتعلم في الإنتاج الشفوي أو الكتابي أي في مهارتي الإنتاج، على نجاح المعلم في تدريس اللغة العربية تدريسا عمليا تدريبيا، حتى يتمكن المتعلم بعدها من استعمال اللغة العربية استعمالا صحيحا، فيعبر من خلالها عن نفسه موظفا ما تعلمه توظيفا صحيحا ودقيقا، لكن يبقى هذا متوقف على مدى قدرة المعلم على خلق محيط تعليمي يتم من خلاله صقل تلامذته لمهارتي الاستقبال بشكل وظيفي وهذا باعتبار اللغة مجموعة مهارات يجب تعزيزها لدى المتعلمين عن طريق التدريب اللغوي سماعا وتكلما وقراءة وكتابة، أمّا في حالة تدريسه بشكله النظري فسيؤول الأمر إلى مالا يحمد عقباه من تلعثم في النطق وتعثر في الكتابة.

1- ينظر: خليل عجينة، المؤتمر الدولي الثالث للغة العربية، المهارات اللغوية وتعليم اللغة، ص: 12.

**ثانيا- عرض الدراسة الميدانية:**

ونتطرق في هذا المبحث إلى الحدود الزمنية والمكانية للعمل الميداني من خلال الاستبيانات واللقاءات مع القائمين على العملية التربوية.

## 1-1- المجال:

شملت الدراسة أقسام المرحلة الأولى من التعليم المتوسط

وهذه المتوسطات هي:

| | |
|---|---|
| متوسطة مفتاح معطي | متوسطة بن براهيم الحاج |
| متوسطة جيلايلي أحمد | متوسطة فارس الميسوم |

## 1-2- العينة ومدة الدراسة:

تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم المتوسط في المتوسطات المذكورة آنفا، أما مدة البحث فقد دامت شهرا كاملا.

## 1-3- وسائل البحث:

لقد اشتملت وسائل البحث على استمارتين الأولى موجهة للأستاذ والثانية موجهة للتلميذ، وتهدف الاستمارة الأولى إلى معرفة الجانب التربوي التعليمي والظروف المحيطة بالعملية التعليمية ومدى مساهمة المهارات اللغوية في تحسين الأداء اللغوي للتلميذ سواء كان ذلك شفهيا أو كتابيا أو أدائيا، مع إلقاء الضوء على اقتراحات الأساتذة الهادفة إلى تدارك النقائص والمعيقات، أما استمارة التلميذ فتهدف إلى معرفة مدى تمكن المهارات اللغوية من إنماء رصيده اللغوي ومدى استخدامه للعربية الفصحى وكذا معرفة النقائص التي يعاني منها لتأدية جملة مفيدة دون أخطاء لغوية شفوية كانت أو كتابية.

الجمهورية الجزائـــرية الديمقراطـــية الشعـــبية

وزارة التـــربية الوطنـــية

مديرية التربية لولاية – تيارت–

مصلحة التكوين و التفتيش

مكتب التكوين

رقم الإرسال 2018/2.4/201

الموضـــــوع : قائمة طلبـــة الماستيـــر المعنيين بالتربـــص

المـــرجـــــع: ارسال السيد رئيس قسم الاداب و اللغات الاجنبية

تحـــــت رقم 2018/115.

بناءا على الارسال المذكور في المرجع اعلاه ، المتعلق بطلب الترخيص لطلبة الماستير المعنيين بالتربص في المؤسسات التربوية * ابتدائي * ، يشرفني ان ارخص لكم بالسماح للطلبة المعنيين باجراء التربص التطبيقي بمؤسستكم.

قائمة الطلبة:

1. بولعشار أحمد.....
2. بتمتوان كريم.....
3. .....

المؤسسات

1. متوسطة مفتاح معطي تيارت
2. متوسطة فارس مسعود - تيارت
3. متوسطة بن براهيم الحاج - تيارت
4. متوسطة جلالي أحمد - تيارت

إمضاء المدير

موسى طاهر

المدير

هاشمي بن عثمان

المدير

المدير

مديرة التربيـــــة

**أ-استمارة التلميذ:**

تعليمات وتوجيهات: عزيزي (تي) التلميذ (ة) نضع بين يديك هذا الاستبيان (قصد التعرف على مدى استغلالك لمهاراتك في التحصيل الدراسي وبالخصوص مادة النحو) ونرجو منك أن تسجل إجابتك بكل موضوعية، وذلك بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة، إجابتك ستحظى بالسرية التامة من طرفنا.

**الجنس:** ذكر ☐ أنثى ☐

| | الأسئلة | نعم | أحيانا | لا |
|---|---|---|---|---|
| الاستماع | هل تنتبه إلى كلام أستاذ اللغة العربية من بداية الحصة إلى نهايتها؟ | | | |
| | هل تفهم الأستاذ عندما يشرح الدرس؟ | | | |
| | هل أستاذك يتكلم باللغة العربية الفصحى؟ | | | |
| | هل أساتذة المواد يدرسون موادهم باللغة العربية الفصحى؟ | | | |
| التحدث | هل أثناء حديثك يصحح لك أستاذك أخطاءك اللغوية؟ | | | |
| | هل تستعمل اللغة العربية الفصحى خارج القسم؟ | | | |
| | هل تناقش مع أستاذك درس القواعد بفاعلية؟ | | | |
| القراءة | هل نص القراءة يخدم درس القواعد؟ | | | |
| | هل تواجهك صعوبات في اتقان القراءة؟ | | | |
| | هل تطالع كتبا خارج المدرسة؟ | | | |
| الكتابة | هل يحاسبكم الأستاذ على الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية ويصحح ذلك عند الخطأ؟ | | | |
| | هل يحدث معك أنك تفهم القاعدة ولا تحسن تطبيقها؟ | | | |
| | هل تحب نشاط القواعد؟ | | | |
| | هل هناك وسائل تحس أنها تساعدك أكثر على تعلم اللغة العربية؟ | | | |

-ما هي الصعوبات التي تواجهك في درس القواعد؟.....

**ب- استمارة الأساتذة:**

**تعليمات وتوجيهات:** أستاذي الفاضل نتقدم إليك بهذا الاستبيان، إجابتك ستحظى بالسرية التامة من طرفنا لذا نرجو منك الإجابة بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة.

**الجنس:** ذكر ☐ أنثى ☐

**الصفة:** مرسم ☐ متربص ☐ مستخلف ☐

**الشهادة:** ليسانس ☐ ماستر ☐ ماجستير ☐

**الخبرة:** 5 سنوات ☐ 10 سنوات ☐ أكثر من10 سنوات ☐

| | هل ترى بأن نشاط النّحو يتأثر بـــ | نعم | أحيانا | لا |
|---|---|---|---|---|
| الاستماع | - الأداء اللغوي للأستاذ؟ | | | |
| | - عدم التركيز؟ | | | |
| | - مدى فهم التلاميذ لكلام الأستاذ؟ | | | |
| | - مدى تذكر المتعلم للنقاط المسموعة؟ | | | |
| التحدث | - قدرة المتعلم على التكلم بدون خجل أو تردد؟ | | | |
| | - الوقفة السليمة للمتعلم؟ | | | |
| | - مدى تحفيزك للمتعلم إلى خلق نهايات وتصورات ختامية لنصوص شفوية؟ | | | |
| | - التنوع في نبرات الصوت؟ | | | |
| القراءة | - نوع القراءة التي يستخدمها داخل القسم؟ | | | |
| | - بالأخطاء اللغوية الموجودة في الكتاب المدرسي؟ | | | |
| | - عدد التلاميذ في القسم؟ | | | |
| | - اكتفاء المتعلم بالكتاب المدرسي؟ | | | |
| الكتابة | - قدرة المتعلم كتابة التاء المربوطة والتاء المفتوحة ؟ | | | |
| | - قدرة المتعلم على ضبط أواخر الكلم؟ | | | |
| | - قدرة المتعلم على كتابة الكلمات التي تشتمل على الهمزة المتوسطة والهمزة المتطرفة كتابة صحيحة؟ | | | |
| | - استخدم المتعلم لعلامات الترقيم؟ | | | |
| هل يسهم المحتوى المقدم في هذه المرحلة في تنمية المهارات اللغوية للمتعلم؟ | | | | |

- رتب المهارات اللغوية حسب أهميتها:

مهارة الاستماع ◯ مهارة التـ◯ مهارة ◯ مهارة ◯ الكتابة

- ما هي الصعوبات التي تواجهك في تقديم درس النحو؟

.....

.....

**2- عرض نتائج استبيان التلاميذ:**

**- جنس العينة:**

| الاحتمالات | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **الذكور** | 50 | % 45.45 |
| **الإناث** | 60 | % 54.55 |
| **المجموع** | 110 | % 100 |

**التعليق:** يبين الجدول جنس العينة المستجوبة فكانت نسبة الإناث تقدر بـ 54.55 %ونسبة الذكور تقدر 45.45 %ونلاحظ أن عدد الإناث أكبر من عدد الذكور

**الاستنتاج:** قد يزداد هذا العدد يوما بعد يوم، ونلاحظ أن هذه الظاهرة لا تقتصر على هذه العينة فقط، بل هي ظاهرة نراها في الابتدائيات و الثانويات وحتى الجامعات فالعنصر النسوي دائما يفوق العنصر الذكري من ناحية العدد في عدة مجالات

**2-1- الاستماع:**

| السؤال | هل تنتبه إلى كلام أستاذ اللغة العربية من بداية الحصة إلى نهايتها | |
|---|---|---|
| نعم | التكرارات | النسبة المئوية |
| | 44 | % 40 |
| أحيانا | 58 | % 52.73 |
| لا | 8 | % 7.27 |

**التعليق:** من خلال الجدول يتبين لنا أن عدد أفراد العينة الذين أكدوا على انتباههم لكلام الأستاذ من بداية الحصة إلى نهايتها 44 بنسبة قدرت بـ 40 **%** في حين أن الذين أجابوا بـ "أحيانا" فكان عددهم 58 بنسبة قدرت بـ 52.73 **%**، أما الذين أجابوا بـ "لا" فكان عددهم 8 بنسبة قدرت بـ 7.27**%**.

**الاستنتاج:** نستنتج من خلال الجدول أن غالبية التلاميذ يكون انتباههم غير مستقر أي أن التواصل ينقطع بينهم وبين الأستاذ بين الفينة والأخرى ، وبالتالي يتأثر التحصيل المعرفي وأن عدد لا بأس به أكدوا على انتباههم لكلام الأستاذ، هذا ما يعبر به إقبالهم على حصة اللغة العربية بشغف، وتمكنهم من استغلال مهارة الاستماع في حين أن الذين أكدوا على انقطاع التواصل فيرجع الأمر إلى أسباب كثيرة نذكر منها: عدم حبهم للغة العربية- الأسئلة التي يطرحها الأستاذ غير مفهومة- تركيز الأساتذة دائما على فئة معينة هذه الأخيرة هي التي تشارك طريقة الأستاذ في الشرح وبالتالي لا تشجع على الانتباه، ومنه مهارة الاستماع تأتي بالتركيز وحصر الذهن في اتجاه الأستاذ، والتشويش وعدم الانتباه يعتبران من عوائق الاستماع الجيد.

| السؤال | هل تفهم الأستاذ عندما يشرح الدرس؟ | |
|---|---|---|
| نعم | التكرارات | النسبة المئوية |
| | 94 | %85.45 |
| أحيانا | 00 | %00 |
| لا | 16 | %14.55 |

**التعليق:** تبين لنا من خلال الجدول أن 94 من أفراد العينة أكدوا على فهم الأستاذ أثناء شرحه للدرس وأثنوا على طريقته بنسبة قدرت بـ 85.45%، بينما 16 منهم كانت إجابتهم بـ "لا" بنسبة قدرت 14.55%.

**الاستنتاج:** يتضح لنا مما سبق أن غالبية التلاميذ يفهمون شرح الأستاذ وتعجبهم طريقة تقديم نشاط القواعد كونها تنطلق من نص واحد في محاولة لتيسير طريقة تقديمها وهنا نحتار **!** هل إجابتهم صادقة؟ وإن كانت كذلك فلماذا يشتكي التلاميذ من صعوبة النحو والصرف؟ وفي الوقت نفسه يمدحون طريقة تقديم درس القواعد، أما الذين أجابوا بـ "لا" يرون أن الأساتذة يأمرونهم بنقل القواعد، وحفظها وخاصة هناك من الأساتذة من هم في حاجة إلى من يشرح لهم الأحكام ويبسطها لهم لأن بعض الدروس مستواها صعب، وبالتالي فالتعليم يهدف إلى فهم المعلومات والمعارف واستيعابها مع التمكن من المهارات والمعلومات والقدرة على استخدامها.

| السؤال | هل أستاذك يتكلم باللغة العربية الفصحى؟ | |
|---|---|---|
| نعم | التكرارات | النسبة المئوية |
| | 28 | %25.45 |
| أحيانا | 50 | %45.45 |
| لا | 32 | %29.10 |

**التعليق:** من خلال النتائج المحصل عليها نلاحظ أن 28 تلميذ يؤكدون على استعمال الأستاذ للغة العربية الفصحى أثناء الشرح بنسبة قدرت بـــ 25.45 % في حين أن الذين أجابوا بـــ "أحيانا" كان عددهم 50 تلميذ بنسبة قدرت بـــ 45.45 % أما الذين أكدوا بعدم تكلم الأستاذ باللغة العربية الفصحى أثناء الشرح فكان عددهم 32 تلميذ بنسبة قدرت بـــ 29.10 %.

**الاستنتاج:** نستنتج من خلال الجدول بأن غالبية الأساتذة يستعملون اللغة العربية الفصحى والعامية أثناء تقديم الدرس، ولا يكترثون للتعليمات التي تلزمهم باستعمال الفصحى، فنجدهم يعبرون بأي لغة وأحيانا يستعملون كلاما غير معقول خاصة عند الغضب، وهذا يؤثر على التلميذ ويحدث خللا في معجمه اللغوي لأنه يعد الأستاذ أسوته وبعضهم يحاول من خلال العامية تبسيط الأحكام ولكن لا عذر لهم خاصة الجدد الذين تم إدماجهم رغم عدم اختصاصهم، في حين أن بقية الذين يستعملون اللغة الفصحى فهم أولئك الذين يحترمون اللغة ويعملون على إكسابها للمتعلم من خلال الاستماع وتجدهم متأثرين بها حتى في حياتهم اليومية. فممارسة اللغة العامية سوف تكون مشكلة على ممارسة اللغة الفصحى بالنظر أنها لغة القرآن والحديث، وتظهر هذه التأثيرات من جهتين المحادثة والكتابة.

| السؤال | هل أساتذة المواد الأخرى يدرسون موادهم باللغة العربية الفصحى؟ | |
|---|---|---|
| نعم | التكرارات | النسبة المئوية |
| | 36 | %32.72 |
| أحيانا | 58 | %52.73 |
| لا | 16 | %14.55 |

**التعليق:** من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول أعلاه يتضح لنا أن 36 فرد من العينة أكدوا على استعمال أساتذة المواد الأخرى للغة العربية الفصحى أثناء

التدريس وذلك بنسبة قدرت بـ 32.72%، أما 58 تلميذ أجابوا بـ: "أحيانا" بنسبة قدرت 52.73 %،في حين أنّ بقية التلاميذ أجابوا بـ"لا" وعددهم 16 بنسبة قدرت بـ 14.55%.

**الاستنتاج:** ومن خلال هذه النتائج نستنتج أن حضور العامية في تدريس المواد الأخرى يعد حضورا كبيرا، مما يؤثر سلبا على تعلم اللغة العربية وخاصة نشاط النحو وهذا ما يؤدي كذلك إلى التفاعل مع أساتذة المواد باللغة العامية ذاتها وعند حضور حصة اللغة العربية يصير التلميذ مجبرا على الحوار والمناقشة والتفاعل باللغة العربية الفصحى، وهذا كله يؤدي إلى ازدواج لغته بين العامية واللغة العربية الفصحى وعدم القدرة على إتقان التعبير الشفوي أو التحدث كما يؤدي إلى عسر اختيار الألفاظ وصعوبة تركيبها تركيبا صحيحا. إذن استخدام اللغة العامية من طرف أساتذة المواد الأخرى يعتبر جريمة تربوية تؤدي إلى أثار سلبية على عملية التعليم، ومادام هؤلاء يتحدثون باللغة العامية، فهذا يجعل المتعلم يلجأ إليها، وعندئذ لا يكتسب أي رصيد لغوي.

**2-2- التحدث:**

| السؤال | هل أثناء حديثك يصحح لك أستاذك أخطاءك اللغوية؟ | |
|---|---|---|
| نعم | التكرارات | النسبة المئوية |
| | 84 | %76.36 |
| أحيانا | 10 | %09.09 |
| لا | 16 | %14.55 |

**التعليق:** من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول أعلاه يتضح لنا أن 84 من المستجوبين أكدوا على تدخل الأستاذ وتصحيحه للأخطاء بمختلف أنواعها عند الوقوع فيها بنسبة قدرت بـ 76.36 %، في حين أن 14.55% ما يقارب

15 تلميذ كانت إجابتهم بـ "لا" أما الذين كانت إجابتهم بـ " أحيانا" فكان عددهم 10 بنسبة قدرت بـ 9.09%.

**الاستنتاج:** نستنتج أن معظم الأساتذة يحاسبون التلاميذ على الأخطاء أثناء الإجابات والتعبير الشفوي بحكم تمكنهم من المادة، ويوجهون التلاميذ ويصوبون الأخطاء النحوية و الصرفية و المعرفية، حتى أن بعض الأساتذة يلقبونهم بأسماء النحويين من شدة حرصهم، أما الذين لا يلون اهتماما لما يعبر التلميذ ويتقبلون جميع الإجابات هذا راجع لفقدانهم الكفاءة التي يحاسبون بها التلاميذ وليس لديهم اختصاص في مجال اللغة، فالمناصب عندنا تتاح لكل من هب ودبّ والمهم هو سياسة سد الفراغ.

| السؤال | هل تستعمل اللغة العربية الفصحى خارج القسم؟ | |
|---|---|---|
| نعم | التكرارات | النسبة المئوية |
| | 14 | %12.73 |
| أحيانا | 00 | %00 |
| لا | 96 | % 87.27 |

**التعليق:** يتبين لنا من خلال الجدول أعلاه أن عدد المستجوبين من العينة الذين أكدوا على عدم استعمال اللغة العربية الفصحى خارج القسم 96 بنسبة قدرت بـ 87.27 % في حين أن الذين يستعملون اللغة العربية الفصحى في حديثهم خارج القسم فكان عددهم 14 بنسبة 12.73%.

**الاستنتاج:** نستنتج من خلال النتائج أن اللغة العربية ومن ورائها القواعد التي تضبطها أنها لا تتجاوز أسوار المؤسسات التربوية، وهذا لأن اللغة العامية تغلب في كل مناحي حياة التلميذ وهذا ما يجعل مستواه متدنيا في اللغة العربية خاصة في شقه

الشفوي، ويعالج هذا الأمر من جهتين: - الأبوين بانتقائهما الألفاظ المناسبة وهذا لما له من دور كبير في اكتساب الطفل للغة السليمة.

- المعلم من خلال إقناع التلاميذ بضرورة التكلم مثله بهذه اللغة الفصيحة باعتبارها لغتنا وبها نحافظ على تراثنا.

| السؤال | هل تناقش مع أستاذك درس القواعد بفاعلية؟ | |
|---|---|---|
| نعم | التكرارات | النسبة المئوية |
| | 13 | %11.82 |
| أحيانا | 68 | %61.82 |
| لا | 29 | %26.36 |

**التعليق:** يتبين لنا من خلال الجدول أعلاه أن عدد أفراد العينة المستجوبة الذين يؤكدون على مناقشة الأستاذ بفاعلية أثناء نشاط القواعد 13 بنسبة قدرت بـ 11.82% في حين عدد الذين أجابوا بـ "لا" فعددهم 29 بنسبة 26.36%.

**الاستنتاج:** يظهر لنا من خلال هذه النتائج أن التلاميذ لا يتفاعلون بالشكل اللازم مع نشاط القواعد ويرجع هذا في رأيي إلى عوامل كثيرة نذكر منها:

- شعور المتعلم بالخجل وهنا يأتي دور الأستاذ من خلال وضع المتعلم في مواقف متعددة للحديث دون أن يسبب له إحراجا، وهذا حتى ينمي له مهارة التحدث ويزيد من تحصيله اللغوي والمعرفي.

**2-3- القراءة:**

| السؤال | هل نص القراءة يخدم درس القواعد؟ | |
|---|---|---|
| نعم | التكرارات | النسبة المئوية |
| | 94 | %85.45 |
| أحيانا | 02 | %01.82 |
| لا | 14 | %12.73 |

**التعليق:** نلاحظ من خلال الجدول أن العينة المستوجبة التي تؤكد على أن نصوص القراءة تخدم درس القواعد عددها 94 بنسبة قدرت بـ 85.45 % في حين أن الذين يرون أنها لا تخدم فعددهم 14 بنسبة قدرت بـ 12.74 %، أما الذين أجابوا بـ "أحيانا" فعددهم 02 بنسبة قدرت بـ 1.82 %.

**الاستنتاج:** نستنتج أن نصوص القراءة تخدم درس القواعد لدى غالبية المستجوبين، وهذا دليل كاف وقاطع على أن انتهاج طريقة "المقاربة النصية" لتدريس القواعد لقيت نجاحا لحد ما لأن الأمثلة المستمدة لدرس القواعد لا تخرج عن نطاق القراءة وهذا دليل على استيعاب التلاميذ لهذه المهارة جيدا في حين أن الذين أجابوا بـ "لا" أي أن النصوص لا تخدم القواعد، وهذا يعود لعدم فهمهم لصياغة السؤال المطروح فقط لا غير أم أن محتوى النصوص لم يكن في متناولهم وصعب عليهم فهمه أما الذين أجابوا بـ "أحيانا" فيرجع ذلك إلى نوعية النصوص. فالقراءة لها أهمية كبيرة في الوصول إلى اكتساب السليقة اللغوية، ويرى بعض المعلمين بضرورة جعلها محورا يدور حولها مختلف الأنشطة كما يرون أن قيمة المعلم ونجاحه في مادته تقاسان بمقدار أثره في تلاميذه وتمكينهم من القراءة.

| السؤال | هل تواجهك صعوبات في إتقان القراءة؟ | |
|---|---|---|
| نعم | التكرارات | النسبة المئوية |
| | 22 | %20 |
| أحيانا | 00 | %00 |
| لا | 88 | %80 |

**التعليق:** يتبين لنا من خلال الجدول أعلاه أن عدد المستجوبين الذين لا يعانون من صعوبات في القراءة 88 بنسبة 80 % أما الذين يعانون من صعوبات في القراءة فعددهم 22% بنسبة قدرت بـ 20%.

**الاستنتاج:** نستنتج من الجدول أعلاه أن غالبية التلاميذ لا يعانون من صعوبات في القراءة وهذا راجع إلى المستوى الجيد للأساتذة أثناء القراءة بالإضافة إلى مستواهم الجيد ومدى استغلالهم لمهارة الاستماع بشكل جيد أما الذين يعانون فكانت الصعوبات تكمن في البطء في القراءة وقد يكون هذا نتيجة ضعف الثقة بالنفس فيظهر عليه القلق والتردد والارتباك ما يؤدي إلى التأتأة، وهناك من تكمن صعوبة قراءته في عدم فهم المادة المقروءة. فصعوبات القراءة هي نموذج من صعوبات التعلم بصفة عامة، وهذا لما تعتريه مهارة القراءة من أهمية فهي تلعب دورا أساسيا في تحقيق النجاح الدراسي للمتعلم واندماجه اجتماعيا.

| السؤال | هل تطالع كتب خارج المؤسسة؟ | |
|---|---|---|
| نعم | التكرارات | النسبة المئوية |
| | 07 | %06.37 |
| أحيانا | 63 | %57.27 |
| لا | 40 | %36.36 |

**التعليق:** من خلال الجدول المبين أعلاه يتضح أن عدد التلاميذ الذين أكدوا على مطالعتهم للكتب خارج المؤسسة 7 تلاميذ بنسبة قدرت بـــ 06.37% في حين أن عدد التلاميذ الذين أجابوا بـــ "أحيانا" عددهم 63 تلميذ بنسبة قدرت بـــ 57.27% أما الذين لا يطالعون كتبا خارج المؤسسة عدا الكتب المدرسية فعددهم 40 تلميذا بنسبة قدرت بـــ 36.36%.

**الاستنتاج:** بينت هذه النتائج الواردة أنّ معظم التلاميذ لا يهتمون بمطالعة الكتب غير المدرسية، وحتى الذين يطالعون فإنهم يطالعون في حدود ضيقة .

وفي نهاية تحليلنا لهذه النتائج نجد أن المطالعة تعد مقياسا أساسيا في رفع وتنمية مستوى التلميذ وإكسابه المعارف والعلوم بالإضافة إلى امتلاك ثروة لغوية تساعده على إتقان القراءة باسترسال مع مراعاة قواعدها، بالإضافة إلى أن أي تعليم لا ينجح في دفع المتعلم إلى القراءة في أوقات فراغه فهو تعليم فاشل كيفما كانت أهمية البرامج المسطرة وحنكة المعلم.

**2-4- الكتابة:**

| السؤال | هل يحاسبكم الأستاذ على الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية ويصحح ذلك عند الخطأ؟ | |
|---|---|---|
| نعم | التكرارات | النسبة المئوية |
| | 104 | %94.55 |
| أحيانا | 06 | %05.45 |
| لا | 00 | %00 |

**التعليق:** يتبين لنا من خلال الجدول أعلاه أن عدد المستجوبين الذين يؤكدون على أن الأساتذة يحاسبون التلاميذ على الأخطاء ويوجهونهم ويصوبون أخطاءهم

النحوية والصرفية والإملائية 104 بنسبة قدرت بـــ 94.55% في حين أن الذين أجابوا بـــ "أحيانا" فعددهم 6 بنسبة قدرت بـــ 05.45%.

**الاستنتاج:** نستنتج أن الأساتذة يحاسبون التلاميذ على الأخطاء ويوجهونهم ويصوبون أخطاءهم بما فيها النحوية والصرفية والإملائية وحتى المعرفية، فهنا تكمن وظيفة القواعد الأساسية ألا وهي تصحيح اللسان وصونه من الوقوع في اللحن والخطأ أما الأساتذة الذين أحيانا ما يولون اهتماما لهذه النقطة، فهم يفتقدون الكفاءة في بعض الأحيان والتي من خلالها يحاسبون بها التلاميذ ففاقد الشيء لا يعطيه. فعدم تجاهل أخطاء التلاميذ وتصحيحها وتوجيههم يقلل من تكرار الخطأ ويساعدهم في تحسين مستواهم وخاصة أثناء تنفيذ أعمالهم الكتابية.

| السؤال | هل يحدث معك أن تفهم القاعدة لكن لا تحسن تطبيقها | |
|---|---|---|
| نعم | التكرارات | النسبة المئوية |
| | 43 | %36.09 |
| أحيانا | 00 | %00 |
| لا | 67 | %60.91 |

**التعليق:** يتبين لنا من خلال الجدول أعلاه أن عدد التلاميذ المستجوبين الذين أكدوا بأنهم يفهمون القاعدة ولكنهم لا يحسنون استعمالها قدر عددهم بـــ 43 بنسبة قدرت بـــ 39.09%، في حين أن الذين أجابوا بـــ "لا" فكان عددهم 67 بنسبة قدرت بـــ 60.91%.

**الاستنتاج:** من خلال الجدول يتبين لنا أن الذين لا يحسنون استعمال القاعدة أثناء حل التطبيقات يرجع هذا إلى صعوبة القواعد وتشعبها أو ربما يعود الأمر إلى الأستاذ وطريقة تقديمه للدرس، وقد يكون السبب في التلميذ وهذا من خلال إحساسه بأن القواعد عبارة عن قوانين مجردة تتطلب منه مجهودات جبارة لاستيعابها وتطبيقها

وبالتالي يبقى دوما يشعر بالخوف من أن يضعها موضع التطبيق خاصة في تعبيره الكتابي. أما الذين يحسنون توظيف القواعد أثناء التطبيقات هذا ما يدل على أن القواعد ولأحكام مفهومة لدى التلاميذ وتطبيقها ليس بالأمر الصعب عليهم ويمكن إرجاع هذا إلى مدى تبسيط وتيسير القواعد من طرف الأستاذ ومدى ملائمة مواضعها وطريقة تقديمها للتلاميذ.

| السؤال | هل تحب نشاط القواعد؟ | |
|---|---|---|
| نعم | التكرارات | النسبة المئوية |
| | 24 | %21.82 |
| أحيانا | 20 | %18.18 |
| لا | 66 | %60 |

**التعليق:** نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن عدد التلاميذ الذين أكدوا بأنهم يحبون نشاط القواعد 24 بنسبة قدرت بـ 21.82% في حين أن 20 تلميذ أجابوا بـ "أحيانا" بنسبة قدرت بـ 18.18% أما بقية التلاميذ الذين أجابوا بـ "لا" فعددهم 66 بنسبة قدرت بـ 60%.

**الاستنتاج:** من خلال الجدول أعلاه نجد بأن غالبية المتعلمين أجمعوا بأنهم لا يحبون نشاط القواعد وهذا يرجع إلى أسباب عديدة منها:

- القواعد النحوية مادة صعبة.
- كثرة علامات الإعراب.
- ويرجع نفور التلاميذ من مادة النحو حسب رأيي بشكل كبير إلى الأستاذ لأن هناك أساتذة لا يجيدون إيصال المعلومة، ويفتقرون إلى الطريقة الناجعة لإيصال القواعد لأذهان التلاميذ، هذا ما يكوّن نفورا عند غالبية التلاميذ لأن طريقة التدريس لها دور كبير في خلق الرغبة والإرادة للتعلم.

- أما الذين يؤكدون على حبهم للنشاط القواعد، وهذا لما لها من دور في فهم النشاطات الأخرى بالإضافة إلى الحركية التي يحظى بها هذا النشاط ما يجعله مشوق وغير ممل ويجعل التلاميذ يتفاعلون معه

| السؤال | هل هناك وسائل تحس أنها تساعدك أكثر على تعلم اللغة العربية؟ | |
|---|---|---|
| نعم | التكرارات | النسبة المئوية |
| | 66 | %60 |
| أحيانا | 40 | %36.36 |
| لا | 04 | %03.64 |

**التعليق:** يتبين لنا من خلال الجدول أعلاه أن عدد أفراد العينة المستجوبة التي تقر وتؤكد على وجود وسائل تعليمية أخرى غير البرامج التعليمية، 66 بنسبة قدرت بـ 60% في حين أن الذين أجابوا بـ "أحيانا" فعددهم 40 بنسبة 36.36% أما الذين أجابوا بـ "لا" فعددهم 4 بنسبة قدرت بـ 03.64%.

**الاستنتاج:** نستنتج من خلال الجدول أعلاه أن هناك وسائل كثيرة يستعين بها التلميذ من أجل تنمية رصيده اللغوي كمطالعة الكتب الذي أعتبر من أبرز الوسائل التي يعتمد عليها في توسيع مداركه، إلا أن هذا الأخير حصر من قبل وسائل أخرى كالتلفزيون باعتباره يعالج قضايا لغوية وثقافية متعددة، فهو من أهم الوسائل التي تعتمد على اللغة بشكل كبير، كما يعتمد على الصورة والصوت وتفاعل هذين الأخيرين يؤدي إلى إبراز الموضوع بشكل واضح، وهذا ما نلمسه لدى أطفالنا من خلال محاكاة ما يشاهدون تحدثا وتمثيلا وهناك من يعتمد على وسائل أخرى غير التي ذكرت في تنمية رصيدهم اللغوي مثل المواقع الإلكترونية خاصة في مجال كتابة البحوث وإنجاز المشاريع أما الذين يرون بأنه لا توجد وسائل مساعدة فهم يعتبرون هذه الوسائل وخاصة التلفزيون وسيلة للترفيه لا غير.

**- الصعوبات التي تواجه المتعلم في درس النحو:**

هناك صعوبات كثيرة تواجه المتعلم أثناء تعلمه قواعد اللغة منها:

- أن غالبية المتعلمين يشعرون بالخوف والقلق عند القيام بالإعراب.

- نفور غالبيتهم من نشاط القواعد وهذا يرجع إلى الضعف القاعدي في المراحل الأولى من تعلم اللغة العربية.

- استخدام العامية في التدريس سواء من أستاذ اللغة العربية أو أساتذة المواد الأخرى.

- عدم التركيز أثناء الدرس وتشتت الانتباه.

- كثرة الأخطاء أثناء الكتابة والقراءة والتحدث.

- عدم فهم الأستاذ أثناء الشرح وخاصة أثناء تعلم العلامات الفرعية في الإعراب.

- إجحاف الأستاذ بعدم إشراكه للمتعلم أثناء بناء الدرس.

- عدم القدرة على تطبيق القاعدة النحوية أثناء إنجاز التطبيقات.

- عدم المراجعة وحل الواجبات المنزلية.

**3- عرض نتائج استبيان الأساتذة**

**- الجنس:**

| | العدد | النسبة |
|---|---|---|
| **ذكر** | 06 | % 37.50 |
| **أنثى** | 10 | % 62.50 |

من خلال هذا الجدول نلاحظ أن الذكور قد بلغ عددهم 6 ما يعادل 37.50% وهي أقل نسبة من الإناث فقد بلغ عددهم 10 ما يعادل نسبة

60.50% وهذا الفرق راجع لاهتمام المرأة بالمجال التعليمي لأنها تراه مناسب لها عكس الذكور الذين يميلون إلى المواد العلمية لأنهم يرونها المستقبل الناجح.

**- الصفة:**

| | العدد | النسبة |
|---|---|---|
| **مرسم** | 10 | % 62.50 |
| **متربص** | 04 | % 25 |
| **مستخلف** | 02 | % 12.50 |

من خلال الجدول نستنتج أن عدد الأساتذة المرسمين 10 أي ما يعادل 62.50%، كما يوضح وجود أساتذة متربصين وعددهم 4 بنسبة قدرت 25% ووجود اثنين من الأساتذة مستخلفين أي ما يعادل 12.50 %.

**- الشهادة المتحصل عليها:**

| | العدد | النسبة |
|---|---|---|
| **ليسانس** | 12 | % 75 |
| **ماستر** | 03 | % 18.75 |
| **ماجستير** | 01 | % 6.25 |

من خلال هذا الجدول نلاحظ أن نسبة الأساتذة المتحصلين على شهادة ليسانس تقدر بـ 75 %، والأساتذة المتحصلين على شهادة الماجستير 6.25 % والمتحصلين على شهادة الماستر تقدر نسبتهم بـ 18.75 %.

من خلال هذا نستنتج أن نسبة الأساتذة المتحصلين على شهادة الليسانس يمثلون غالبية المستخدمين.

- الخبرة:

| | العدد | النسبة |
|---|---|---|
| **5 سنوات** | 08 | % 50 |
| **10 سنوات** | 06 | % 37.50 |
| **أكثر من 10 سنوات** | 02 | % 12.50 |

نستنتج من خلال هذا الجدول أن عدد الأساتذة الذين يمتلكون خبرة خمس سنوات عددهم ثمانية أساتذة ما يعادل 50 %، أما عدد الأساتذة الذين لديهم عشر سنوات خبرة فهما ست أساتذة أي ما يعادل 37.50%، أما الذين فاقوا 10 سنوات عددهم اثنان أي ما يعادل 12.50% نستنتج أن ذوي الخمس سنوات هم الأكثر نسبة وهم الأكثر عطاء.

**3-1- الاستماع:**

| **السؤال** | **تأثر نشاط النحو بالأداء اللغوي للأستاذ.** | |
|---|---|---|
| **نعم** | **عدد التكرارات** | **النسبة المئوية** |
| | 13 | **%**81.25 |
| **أحيانا** | 03 | **%**18.75 |
| **لا** | 00 | **%**00 |

**التعليق:** من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول أعلاه يتضح لنا أن 13 من مجموع أفراد العينة والمقدرة نسبتهم بـــ **%**81.25 أكدوا على أن النحو يتأثر بالأداء اللغوي للأستاذ أما بقية أفراد العينة فهم 03 بنسبة قدرت بـــ **%**18.75 ترى بأن نشاط النحو أحيانا ما يتأثر بالأداء اللغوي للأستاذ.

**الاستنتاج:** يتضح لنا مما سبق أن الأداء اللغوي للأستاذ معهم فعلا خلال العملية التعليمية، ويحقق الهدف التعليمي الذي يسعى إليه الأستاذ، و هو عدم تعود المتعلم

على اعتماد العامية وتوظيفها في نطقه وكتابته، في حين أن الذين اعتبروه يؤثر أحيانا فمرد ذلك لجوء الأستاذ للغة العامية كأداة للتبسيط والتوضيح.

| السؤال | تأثر نشاط النحو بعدم تركيز التلاميذ | |
|---|---|---|
| نعم | عدد التكرارات | النسبة المئوية |
| | 15 | %93.75 |
| أحيانا | 01 | %06.25 |
| لا | 00 | %00 |

**التعليق:** يتبين لنا من خلال الجدول أعلاه أن عدد الأساتذة المستجوبين الذين يؤكدون على تأثر نشاط النحو بعدم تركيز التلاميذ هو 15 بنسبة قدرت بـ 93.75% في حين أن الذين يرون أنه في بعض الأحيان يتأثر بعدم تركيزهم قدر العدد بأستاذ واحد بنسبة قدرت بـ 06.25%.

**الاستنتاج:** نستنتج من خلال نتائج الجدول أن غالبية الأساتذة يؤكدون على أن التركيز ضروري وانعدامه يؤدي إلى التشتت الذهني وهذا ما نلمسه لدى غالبية التلاميذ مما يؤدي إلى انخفاض معدل التحصيل الدراسي بشكل عام وعدم تذكر بعض المعلومات السابقة أثناء نشاط القواعد، في حين أن الذين يرون بأنه لا يؤثر وأجابوا بـ "أحيانا" في هذه الحالة قد يكون السبب راجع إلى طبيعة الدرس.

| السؤال | تأثر نشاط النحو بمدى فهم التلاميذ لكلام الأستاذ | |
|---|---|---|
| نعم | عدد التكرارات | النسبة المئوية |
| | 12 | %75 |
| أحيانا | 04 | %25 |
| لا | 00 | %00 |

**التعليق:** من خلال النتائج المحصل عليها في الجدول نجد أن عدد الأساتذة الذين يؤكدون على تأثر النحو بمدى فهم التلاميذ لكلام الأستاذ هم 12 بنسبة قدرت بـ 75%، أما البقية الذين أجابوا بأن نشاط النحو أحيانا ما يتأثر بفهم التلاميذ لكلام الأستاذ عددهم 4 بنسبة قدرت بـ 25 %.

**الاستنتاج:** نستنتج من نتائج الجدول أعلاه أن فهم التلاميذ لكلام وشرح الأستاذ مهم، فإذا كان الأستاذ لا يتقن فن التواصل مع تلامذته، ولا يحسن إيصال المعلومة بالطرق التي يفهمها الكل، هذا سيؤدي في الأخير إلى ضعف في التحصيل ولجوء التلاميذ إلى الدروس الخصوصية، كذلك يتأثر نشاط النحو بعدم فهم التلاميذ لكلام الأستاذ عندما يكون هذا الأخير غير ملم بمعطيات المادة التي يدرسها (القواعد) في حين أن بقية الأساتذة يعتبرونه لا يؤثر وهذا راجع إلى قدرات التلاميذ وطبيعة الموضوع (الدرس).

| السؤال | تأثر نشاط النحو بمدى تذكر المتعلم للنقاط المسموعة. | |
|---|---|---|
| نعم | عدد التكرارات | النسبة المئوية |
| | 05 | %31.25 |
| أحيانا | 11 | %68.75 |
| لا | 00 | %00 |

التعليق: يتبين لنا من خلال الجدول أعلاه أن عدد الأساتذة الذين يرون بأن نشاط النحو أحيانا ما يتأثر بالنقاط المسموعة 11 بنسبة قدرت بـ 68.75% في حين أن 05 أساتذة أجابوا بنعم بنسبة قدرت بـ 31.25%.

**الاستنتاج:** من خلال الجدول أعلاه أجد أن 11 أستاذ من أصل 16 أجمعوا بأن نشاط النحو أحيانا ما يتأثر بالنقاط المسموعة، لأنهم يرون أن هناك من التلاميذ من يتذكر وهناك من لا يتذكر وهذا يرجع إلى قدرات التلاميذ والفروقات الفردية

لكل واحد منهم، أما الذين يرون أنه دائما يتأثر بتذكر التلاميذ للنقاط المسموعة فهذا الأخير يساهم في إدراك القاعدة النحوية بكاملها لكن ربما هذا الإشكال قد يحل في مراحل متقدمة من التعليم.

**3-2- التحدث:**

| السؤال | تأثر نشاط النحو بقدرة المتعلم على التكلم بدون خجل أو تردد | |
|---|---|---|
| نعم | عدد التكرارات | النسبة المئوية |
| | 11 | %68.75 |
| أحيانا | 03 | %18.75 |
| لا | 02 | %12.50 |

**التعليق:** نلاحظ من خلال الجدول أن عدد كبير من الأساتذة يؤكدون أن نشاط النحو يتأثر بقدرة المتعلم على التكلم بدون خجل أو تردد وهم 11 بنسبة قدرت بـ 68.75% أما الذين يرون أنه أحيانا ما يتأثر فعددهم 3 بنسبة قدرت بـ 18.75% في حين الذين يرون بأنه لا يتأثر فعددهم 2 بنسبة 12.50%.

**الاستنتاج:** يتبين من خلال الجدول أن النسبة الكبيرة من المستجوبين تقر بأن نشاط النحو يتأثر دائما بقدرة المتعلم على التكلم بدون خجل أو تردد، لأن المتعلم عندما يتكلم، فهو يرسخ ويثبت المعلومة ويفهم، ويتعمق أكثر بالإضافة إلى أنه سيمتلك ثروة لغوية ورصيد وفير يمكنه من التحدث بطلاقة واسترسال.

أما نسبية تأثره بخجل وخوف المتعلم فمرد ذلك هو إتقان المتعلم للمهارات الأخرى وخاصة الاستماع والكتابة في حين أن الذين رأوا بأنه لا يتأثر فعدد هم قليل.

| السؤال | تأثر نشاط النحو بالوقفة السليمة للمتعلم | |
|---|---|---|
| نعم | عدد التكرارات | النسبة المئوية |
| | 06 | %37.50 |
| أحيانا | 04 | %25 |
| لا | 06 | %37.50 |

**التعليق:** من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول أعلاه يتضح أن 06 من مجموع أفراد العينة بنسبة قدرت بـ 37.50% أكدوا على أن نشاط النّحو يتأثر بالوقفة السليمة للمتعلم أثناء الحديث في حين أنّ نفس العدد ونفس النسبة ترى بأن نشاط النحو لا يتأثر بالوقفة السليمة للمتعلم، أمّا الذين يرون بأنه أحيانا ما يتأثر فكان عددهم 4 بنسبة قدرت بـ 25 %.

**الاستنتاج:** ما يعادل 50 % من المستجوبين يرون أن نشاط النحو يتأثر بالوقفة السليمة للمتعلم أي دون اضطراب أثناء الحديث، وهذا لأن التلاميذ عندما يقفون بدون اضطراب تكون لديهم الثقة بالنفس وهذا ما يكسبهم الطلاقة في اللسان والقدرة على المواجهة ما يعني أنهم يتحكمون في اللغة فيصير تعبيرهم جيد. في حين أن العينة الأخرى والمقدرة بنفس النسبة ترى بأن نشاط النحو لا يتأثر بالوقفة السليمة، وتعليلهم أن هناك تلاميذ لا يستطيعون الوقوف إلا أن تعبيرهم وحديثهم ممتاز وهذا يرجع إلى القدرات الفردية ونلمس هذا خاصة عند التلاميذ الممتازين، أما الذين يرون بأنّه أحيانا ما يتأثر فيرجع ذلك إلى نوعية الموضوع.

| السؤال | تأثر نشاط النحو بمدى تحفيز الأستاذ للمتعلم إلى خلق نهايات وتصورات للنصوص شفوية. | |
|---|---|---|
| نعم | عدد التكرارات | النسبة المئوية |
| | 06 | %37.50 |
| أحيانا | 00 | %00.00 |
| لا | 09 | %56.25 |

**التعليق:** يتبين من خلال الجدول أن نسبة المستجوبين الذين يرون بأنه دائما يتأثر قدرت **%37.50** أما الذين يرون بأنه لا يتأثر بتحفيز المتعلمين إلى خلق نهايات وتصورات لنصوص شفوية قدرت بـ **%56.25**.

**الاستنتاج:** يتبين من الجدول أعلاه أن الذين يرون أنه دائما يتأثر بتحفيز المتعلمين إلى خلق نهايات لنصوص شفوية هم الأساتذة الذين يدفعون تلامذتهم إلى خلق تصورات ختامية للنصوص الشفوية. وهذا يرجع إلى طبيعة الموضوع، فهناك نصوص لا تحتاج إلى خاتمة كالنصوص العلمية، أما الذين لا يدفعون تلامذتهم، يرون أنه لا داعي إليها ولا جدوى منها، مادام أن الهدف هو تحدث المتعلم بطلاقة لما سمع بأسلوبه الخاص وليس الأصل أن يتصور نهايات أخرى للنصوص، في حين الذين كانوا يدفعون تلامذتهم إل ذلك فكان هدفهم هو تنمية مهارات المتعلم، لكي يكون دوره فعالا وإيجابية أثناء الحديث.

| السؤال | تأثر نشاط النحو بالتنوع في نبرات الصوت | |
|---|---|---|
| نعم | عدد التكرارات | النسبة المئوية |
| | 07 | %43.75 |
| أحيانا | 03 | %18.75 |
| لا | 06 | %37.50 |

**التعليق:** يتبين من خلال الجدول أعلاه أنّ 7 أساتذة يؤكدون على تأثر نشاط النحو بتنوع نبرات الصوت، بنسبة **43.75%** في حين أن الذين يرون بأنه لا يتأثر بنبرات الصوت فعددهم 6 بنسبة قدرت بـ **37.50%**، أما الذين يرون أنه أحيانا ما يتأثر فعددهم 3 بنسبة **18.75%**.

**الاستنتاج:** المستجوبون الذين يقرون بأن نشاط النحو يتأثر بالتنوع في نبرات الصوت لأنه من خلالها يفهمون النقاط المهمة من النقاط غير المهمة، كما يساعدهم على تثبيت المعلومات، وأيضا إدراك علامات الترقيم في حين أنّ عينة أخرى تقدر بـ **18.75%** ترى بأنه أحيانا ما يتأثر نشاط النحو بالتنوع في نبرات الصوت لأنّه يمكن للمتعلم أن يدركها بمهارات أخرى. أما العينة الثالثة والتي تقدر نسبته بـ **37.50%** ترى بأن نشاط النحو لا يتأثر أبدا بالتنوع في نبرات الصوت ويعللون هذا بأن تأثير نبرات الصوت يكون في مستويات عليا (أي على مستوى التخصص).

**3-3- القراءة:**

| السؤال | تأثر نشاط النحو بنوع القراءة التي تستخدمها داخل القسم | |
|---|---|---|
| | عدد التكرارات | النسبة المئوية |
| نعم | 08 | %50 |
| أحيانا | 06 | %37.50 |
| لا | 02 | %12.50 |

**التعليق:** نلاحظ من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول أعلاه أن 8 أفراد من العينة أكدوا على أن نشاط النحو يتأثر بنوع القراءة، وذلك بنسبة **50%** أما الذين يرون أنّه أحيانا ما تؤثر فعددهم 6 أي بنسبة **37.50%**، في حين أن الذين يرون بأن نوع القراءة لا يؤثر على نشاط النّحو فهم اثنان بنسبة قدرت بـ **12.50%**.

**الاستنتاج:** من خلال النتائج المتحصل عليها نجد أن الذين يرون بأن نوع القراءة يؤثر على نشاط النحو يعتبرونها مفيدة للتلاميذ من خلال محاكاة المتعلم للأستاذ سواء من خلال الوقوف على أواخر الكلم أو من خلال نوعية النصوص (الشعرية، النثرية خطبة...).

أما الذين يرون أنها أحيانا ما تؤثر، فهم لا يقفون على الصعوبات التي يعانونها أثناء القراءة بل يحتكمون في تقييمهم للمتعلم من خلال سرعته في القراءة دون مراعاة لضبط أواخر الكلم بالحركة المناسبة، في حين أن الذين يرون بأنه لا تؤثر فهم يمتلكون تلاميذ يتقنون القراءة ويدركون معاني النص وهي نسبة قليلة.

| السؤال | تأثر نشاط النحو بالأخطاء اللغوية الموجودة في الكتاب المدرسي. | |
|---|---|---|
| نعم | عدد التكرارات | النسبة المئوية |
| | 06 | %37.50 |
| أحيانا | 04 | %25 |
| لا | 06 | %37.50 |

**التعليق:** من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن عدد المستوجبين الذين يرون بأن نشاط النحو يتأثر بالأخطاء اللغوية الموجودة في الكتاب المدرسي عددهم 6 بنسبة قدرت بـ 37.50%، في حين أنّ الذين يرون بأنه لا يتأثر عددهم 6 بنسبة قدرت بـ 37.50%، أما من يرى بأنه أحيانا ما يتأثر النحو بالأخطاء اللغوية فعددهم 4 بنسبة 25 %.

**الاستنتاج:** توضح نتائج الجدول أعلاه بأن نسبة لا بأس بها قد صرحت بأنه توجد أخطاء متنوعة (صرفية، نحوية إملائية، معرفية، مطبعية...)، ونظرا لوجود طبعتين للكتاب فإننا نجد أخطاء في الطبعة الأولى لا توجد في الطبعة الثانية والعكس صحيح وقد نجد في قسم واحد طبعتين معا، وهنا تسجل علامات استفهام وحيرة لدى المتعلمين على مثل هذه الأخطاء أما من يرون بأنها لا تؤثر أو لا يقرون بوجود أخطاء فمرد هذا هو غياب عنصر البحث والاستقصاء لمحتوى الكتاب، أما الذين يرون أنه أحيانا ما يتأثر فهم يرجعون ذلك إلى نوع الخطأ والضرر الذي يسببه، في كتابة المتعلم.

| السؤال | تأثر نشاط النحو بعدد التلاميذ في القسم | |
|---|---|---|
| | عدد التكرارات | النسبة المئوية |
| نعم | 10 | %62.50 |
| أحيانا | 03 | %18.75 |
| لا | 03 | %18.75 |

**التعليق:** نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة المستوجبين الذين يرون بأن عدد التلاميذ له تأثير سلبي على مهارة القراءة وعددهم 10 بنسبة قدرت بـ 62.50 **%** في حين أن الذين يرون بأنه لا يؤثر فهم 3 بنسبة قدرت بـ 18.75 **%** أما الذين رأوا بأنه أحيانا يكون مؤثرا على مهارة القراءة فعددهم 3 بنسبة قدرت بـ 18.75 **%**.

**الاستنتاج:** من خلال الجدول نجد أن الفئة الغالبة وعددها 10 بنسبة 62.50**%** ترى أن هذه الأعداد الهائلة للتلاميذ في الأقسام لا تساعد على عملية التعليم والتعلم الحديثة، وعليه فإن المردودية المتوخاة تتأثر بهذه الأعداد داخل الحجرات الدراسية، ونحن نجد اليوم أنّ المنصوح به عالميا في القسم الواحد 25 تلميذ.

أمّا الذين يعتبرونه غير مؤثر فكان عددهم 3 بنسبة 18.75 **%** فهم يرون أنه إذا تم الاعتماد على مبدأ التنوع أي تعميم القراءة على التلاميذ وتوزيعهم على مختلف الأنشطة قد يكون كفيلا بتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في حين أن الذين يرون أنها أحيانا تؤثر إذا كان غالبية المتعلمين يعانون من صعوبات في القراءة، هنا العدد سيصبح عائقا في العملية التعليمية برمتها.

| السؤال | تأثر نشاط النحو باكتفاء المتعلم بالكتاب المدرسي. | |
|---|---|---|
| نعم | عدد التكرارات | النسبة المئوية |
| | 07 | %43.75 |
| أحيانا | 05 | %31.25 |
| لا | 04 | %25 |

**التعليق:** من خلال الجدول يتبين لنا أن الفئة المستجوبة من الأساتذة وعددهم 7 بنسبة قدرت بـ 43.75% يرون بأن نشاط النحو يتأثر باكتفاء المتعلم بالكتاب المدرسي، في حين أن 5 من الأساتذة يرون أنّه أحيانا ما يتأثر ونسبتهم 31.25% أما الأساتذة الذين يرون بأنه لا يتأثر باكتفاء المتعلم بالكتاب المدرسي فعددهم 4 بنسبة قدرت بـ 25 %.

**الاستنتاج:** يتبين لنا من خلال الجدول أن غالبية الفئة المستجوبة ترى بأنّ نشاط النحو يتأثر باكتفاء المتعلم بالكتاب المدرسي وأن متعلمي هذه المرحلة يحتاجون إلى حصص إضافية. كالاعتماد على الكتب الخارجية والتي قد تساعدهم عل الفهم والاستيعاب أكثر، فالكتب الخارجية والدروس الموجودة على مستوى مواقع الأنترنت تقدم بغية تذليل الصعوبات التي وجدها المتعلم في الفصل وأثناء الحصة. أمّا الذين يرون بأنّه لا يتأثر باكتفاء المتعلم بالكتاب المدرسي، فيعتبرون الدروس الموجودة في الكتاب كافية للمتعلم، ويعتبرون الكتب الخارجية أنها كتب مفتقدة للتأطير والمراقبة التربوية.

**3-4- الكتابة:**

| السؤال | تأثر نشاط النحو بإتقان المتعلم كتابة التاء المربوطة والتاء المفتوحة | |
|---|---|---|
| نعم | عدد التكرارات | النسبة المئوية |
| | 06 | %37.50 |
| أحيانا | 03 | %18.75 |
| لا | 07 | %43.75 |

**التعليق:** نلاحظ من خلال الجدول أن عدد الأساتذة الذين يرون أن نشاط النحو يتأثر بكتابة التاء المفتوحة والتاء المربوطة 6 بنسبة قدرت بـ 37.50%، أما من يرون بأن تأثيرها يكون أحيانا فكان عددهم 3 بنسبة قدرت بـ 18.75% في حين أن الذين يرون أنها لا تؤثر فكان عددهم 7 بنسبة قدرت بـ 43.75%.

**الاستنتاج:** يتبين من الجدول أعلاه أن غالبية الأساتذة يرون أن نشاط النّحو لا يتأثر بإتقان كتابة التاء المفتوحة والتاء المربوطة لأنه في نظرهم لا يوجد من يخطئ في كتابتها باعتبار أنها رسخت في مستويات سابقة أو هي من المكتسبات القبلية التي من سهل استيعابها.

أما الذين يرون بأنها تؤثر في نشاط النحو فقد تؤدي إلى تغير نوع الجملة مثال: غابت الشمس- غابة الشمس- قد تحول الجملة من نوع إلى آخر، في حين أن الذين يرون بأنها أحيانا تؤثر فكان عددهم 3 ولهم نفس تصور الذين يرون بأنها تؤثر.

| السؤال | نشاط النحو يتأثر بقدرة المتعلم على ضبط أواخر الكلمة. | |
|---|---|---|
| نعم | عدد التكرارات | النسبة المئوية |
| | 12 | %75 |
| أحيانا | 04 | %25 |
| لا | 00 | %00 |

**التعليق:** يتبين من خلال الجدول بأن عدد الأساتذة المستجوبين الذين يرون بأن نشاط النحو يتأثر بقدرة المتعلم على ضبط أواخر الكلم 12 بنسبة قدرت بـ 75% أما الذين يرون بأن التأثير يكون أحيانا فهم 4 بنسبة 25 %.

**الاستنتاج:** من خلال تحليلنا للجدول نلاحظ أن غالبية الأساتذة يرون بأن هناك تأثير، وهذا لما له من دور في فهم معنى الجملة. فالذي يحتاج إلى الضبط ويجب أن يدرك جيدا هي الأسماء والفعل المضارع في حين أن الذين يرون بأنه لا يتأثر يعتبرون أن غالبية الكلمات التي نكتبها كلمات مبينة والمبني من الكلمات ليس له إلا ضبط واحد فقط مهما اختلف موقعه في الجملة.

| السؤال | تأثر نشاط النحو بقدرة المتعلم على كتابة الكلمات التي تشتمل على الهمزة المتوسطة والمتطرفة كتابة صحيحة | |
|---|---|---|
| نعم | عدد التكرارات | النسبة المئوية |
| | 05 | %31.25 |
| أحيانا | 06 | %37.50 |
| لا | 05 | %31.25 |

**التعليق:** انطلاقا من الجدول نلاحظ أن عدد الأساتذة الذين يرون بأن نشاط النحو يتأثر بكتابة الهمزة المتوسطة كتابة صحيحة 5 بنسبة 31.25%، أما الذين يرون أنه لا يتأثر فهم بنفس العدد والنسبة، في حين أن الذين يرون أنه أحيانا ما يتأثر بإتقان المتعلم لكتابة الهمزة المتوسطة والمتطرفة كتابة صحيحة هم 6 بنسبة 37.50%.

**الاستنتاج:** يتبين لنا من خلال الجدول أن الذين يرون بأنه يتأثر بإتقانهم للهمزة فتعليلهم بأن الخطأ في كتابتها سيؤدي إلى اختلال في معنى الجملة وسأذكر مثالا على ذلك :أنشأت شركة – أنشئت شركة".(تؤدي إلى تغير في المعنى والإعراب).

وأما الذين يرون بأنه لا يتأثر لأنهم يعللون ذلك بأن معظم المتعلمين يحسنون كتابتها، في حين أن الذين يرون أنه أحيانا ما يتأثر بذلك فهم يرون أن هناك من يحسن كتابتها وهناك من لا يحسن كتابتها كتابة صحيحة رغم أنهم درسوها فبعضهم لا يوظف ما درسه في تعبيره الكتابي مثلا.

| السؤال | تأثر نشاط النحو باستخدام المتعلم لعلامات الترقيم | |
|---|---|---|
| نعم | عدد التكرارات | النسبة المئوية |
| | 03 | %18.75 |
| أحيانا | 08 | %50 |
| لا | 05 | %31.25 |

**التعليق:** يتبين من خلال الجدول أن النسبة الكبيرة من المستجوبين ترى بأن نشاط النحو يتأثر أحيانا باستخدام علامات الترقيم وعددهم 8 بنسبة قدرت بـ **50%**، في حين أن 5 منهم يرون بأنها لا تؤثر بنسبة **31.25%**، أما الذين يرون بأنها تؤثر فعددهم 3 بنسبة قدرت بـ **18.75%**.

**الاستنتاج:** يتبين من خلال الجدول أن الذين يرون علامات الترقيم مؤثرة على النحو هم يعتبرون علاقة علامات الترقيم بالنحو، كعلاقة سائق السيارة بإشارات المرور. إذا عدم استخدامها يؤثر على معنى الجملة وهناك مثال على ذلك: - ما أحسنَ زيدُ. – ما أحسنَ زيداً **!** - ما أحسنَ زيدٍ؟ في حين أن الذين يرون أنه لا يتأثر فهم يعتبرون أن النحو هو ضبط أواخر الكلم وفقط أي التركيز على الشكل لا المعنى أو الدلالة، أما الذين يرون بأنه أحيانا يؤثر، فيردون ذلك إلى استجابة المتعلم وتقيده بما طلب منه توظيفه من علامات الترقيم وهي تقريبا المشهورة كالتعجب والاستفهام وهي سهلة التوظيف بالنسبة لهم.

| السؤال | هل يسهم المحتوى المقدم في هذه المرحلة في تنمية المهارات اللغوية للمتعلم | |
|---|---|---|
| نعم | عدد التكرارات | النسبة المئوية |
| | 11 | %68.75 |
| أحيانا | 00 | %00 |
| لا | 05 | %31.25 |

**التعليق:** يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه أن عدد المستجوبين من الأساتذة الذين يؤكدون بأن المحتوى المقدم يسهم في تنمية المهارات اللغوية للمتعلم 11 بنسبة قدرت بـ68.75% في حين أن الذين أجابوا بـ "لا" فكان عددهم 5 بنسبة 31.25%.

**الاستنتاج:** نستنتج من خلال الجدول أن المحتويات والمقررات أسهمت في تنمية المهارات اللغوية للمتعلم من استماع وحديث وقراءة، وكتابة في هذه المرحلة المهمة خاصة إذا توفرت الشروط اللازمة لذلك من أستاذ متمكن، ووسائل تعليمية حديثة ومستوى تعليمي مقبول لدى المتعلمين.

أما النسبة المتبقية والتي أجابت بـ "لا" يرجعون السبب إلى أن المحتويات صعبة وطويلة ومعقدة، لا يستطيع المتعلم الإلمام بها، ويبدو أن هذه الفئة لا تعرف أصلا المهارة اللغوية، وطريقة تدريسها واكتساها وتوظيفها من قبل المتعلم، فالمهم عندهم أن يفهم المتعلم درس القراءة والظواهر اللغوية فقط، لأن للغة عندهم تكمن في هذين النشاطين لا غير.

**- ترتيب المهارات اللغوية حسب أهميتها:**

| العدد-النسبة / الإجابة | ترتيب المهارات اللغوية حسب أهميتها | |
|---|---|---|
| | عدد التكرارات | النسبة المئوية |
| الاستماع | 05 | %31.25 |
| القراءة | 02 | %12.50 |
| الكتابة | 04 | %25.00 |
| الحديث | 05 | %31.25 |

**التعليق:** من خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه يتضح لنا ترتيب المهارات اللغوية في الحصة الدراسية، حيث أن عدد الأساتذة الذين أجابوا لمهارة الاستماع 5 بنسبة 31.25 %في حين أن الذين أجابوا للقراءة فكان عددهم 2 بنسبة 12.58%، أما الذين يرون الأهمية تكون للكتابة فكان عددهم 4 بنسبة 25.00 % وأما نسبة 31.25% ترى أن المهارة التي يجب أن تلقى عناية واهتماما هي مهارة الحديث.

**الاستنتاج:** نستنتج من الجدول أعلاه أن الغالبية أجابوا مهارة الاستماع والحديث، وهذا شيء طبيعي جدا لأن السمع أبو الملكات اللغوية، ولأن الاستماع الجيد والدقيق للسؤال المطروح يجعل المتعلم يجيب إجابة صحيحة، كما يمكنه أيضا من الانتباه والتركيز على كل ما يجري في الدرس ومهارة التحدث تتجلى بوضوح أثناء عمليات المناقشة والحوار والإجابة على الأسئلة، فيتعود المتعلم من خلالها الحديث ويكتسب طلاقة الكلام، ويتحرر من كل القيود.

أما الذين يرون بأن المهارة التي يجب أن تلقى اهتماما أكثر والمتمثلة في القراءة يعتبرونها سيدة المواد الأخرى، ومفتاح الولوج بكل أمان إلى الأنشطة اللغوية الأخرى أما من يرى بضرورة الاهتمام بمهارة الكتابة، لأن من خلال هذا النشاط يوظف المتعلم كل ما درسه من معارف وخبرات وأساليب لغوية وقواعد.

فالمهارات بهذه الطريقة وعلى هذا النحو أمر طبيعي فقد رتبها علماء التربية بهذه الشاكلة أيضا، وعليه يجب الاهتمام والعناية بها اكتسابا وتوظيفا لأن عملية الاكتساب غير عملية التوظيف فالثانية متممة ومكملة للأولى ولا قيمة للأولى إذا وجدت الثانية وباختصار نحن نكتسب لنوظف.

**4- الصعوبات التي تواجه الأستاذ أثناء تقديم درس القواعد:**

مشكلة ضعف التلاميذ في القواعد النحوية هي مشكلة شائعة أصبحنا نألفها ولا نألفها لكثرة ما تعودنا عليها وهناك أسباب مختلفة لهذه المشكلة بعض هذه الصعوبات:

- عدم الاهتمام بمهارة الاستماع مما أدى إلى التفاوت بين التلاميذ.
- ضعف التلاميذ في القراءة والكتابة.
- حفظ مادة قواعد اللغة العربية من قبل التلاميذ من دون فهمها.
- الحصص المخصصة لمادة قواعد اللغة العربية غير كافية.
- صعوبة بعض المواضيع في كتاب اللغة العربية
- عدم وجود دروس في الكتاب يتم تدريسها (البدل، التوكيد).
- ضعف رغبة بعض التلاميذ في تعلم قواعد اللغة العربية.
- الوسائل التعليمية غير كافية.
- إغفال التلاميذ لأهمية الواجب المنزلي.
- ضعف قدرة التلاميذ على تكوين جمل مفيدة.
- التداخل اللغوي بين العامية والفصحى.
- قلة استخدام علامات الترقيم.
- عدم القدرة على التمييز بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة.

## 5- التوصيات:

- اقتراح إدراج نشاط آخر يدعم أنشطة اللغة العربية يتمثل في الحفظ على أن تكون مادته القرآن الكريم لكونه يسهم في تهيئة المتعلمين وتنمية مهاراتهم اللغوية.

- تضمين كتب اللغة العربية، الأمثلة و التمارين المحلولة.

- التأكيد على أهمية القراءة والكتابة في هذه المرحلة وإن كانت متأخرة.

- عرض مادة قواعد اللغة العربية بصورة تجعلها ترتبط بحياة التلاميذ وخبراتهم السابقة وتنمية الشعور لديهم بأنها مادة ذات فائدة كبيرة في حياتهم.

- الاهتمام بالصعوبات التي يواجهها تلاميذ هذه المرحلة في مادة قواعد اللغة العربية ومحاولة إيجاد السبل الكفيلة والمناسبة لذلك.

- العمل على إعداد دليل خاص بقواعد اللغة العربية للأساتذة ومتابعة استخدامه لما له من دور مهم في مواجهة هذه الصعوبات.

- محاولة التقليل من عدد التلاميذ ببناء مؤسسات جديدة حتى يتمكنوا من الممارسة الفعلية.

- إجراء دراسة وصفية لتقويم منهج قواعد اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط.

- جعل أنشطة مادة اللغة العربية كلها مواد تطبيقية لمادة النحو وعدم التهاون في أي تقصير لغوي من جانب التلاميذ.

- بث المكتبات في القرى والأحياء.

- ضرورة منع استخدام الكلمات الأجنبية الدخيلة المتداولة واستعمال المقابل العربي لها سواء في الوسائل المسموعة أو المكتوبة.

- وأخيرا العلاج لن يتحقق إلا بقرار سياسي يتعهده المسؤولون عن التعليم يتم من خلالها إدراك المشكلة والمسارعة إلى معالجتها.

# خاتمة

في ختام بحثنا نذكر أنفسنا وإياكم بقول حبيبنا المصطفى صلى الله عليه وسلم: «إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه»، راجين من المولى بعد حمده أن يؤتي مجهودنا أكله.

من خلال تقديمنا النظري لموضوع "المهارات اللغوية وأثرها في تعليمية النحو العربي"، وكذا دراستنا التطبيقية (الميدانية) لذات المسألة، حصدنا جملة من النتائج وهي:

- أن القراءة من أهم المهارات المكتسبة، وهي مفتاح أبواب العلوم والمعارف المختلفة التي تحقق نجاحا ومتعة لكل فرد، وهي من أهم وسائل نقل ثمرات العقل البشري وآدابه وفنونه ومنجزاته وهي الصفة التي تميز الشعوب المتقدمة التي تسعى دوما للرقي والصدارة.

- الاكتساب اللغوي للطفل (المتعلم) يعتمد على المهارات الأربع الاستماع، التحدث، القراءة، والكتابة وهي تعتبر من أهم الركائز التي يعتمد عليها تعليم أي لغة من لغات العالم.

- إن مشكلة تعلم النحو لا تكمن في نوع وكم البرنامج فقط ولكن في كيفية ممارسته وفي العزوف عن التعامل باللغة العربية.

- كثرة المتعلمين في الفوج الواحد أو المجموعة الواحدة يعيق السير الحسن للعملية التعليمية – عدم الانتباه والتركيز- حيث يحرم المتعلم من حقه في المناقشة باستمرار التحدث ويحد من فرصته في القراءة وكذا الاستيعاب مما يؤثر سلبا على المعلم والمتعلم على حد سواء.

- مهارة الاستماع هي القاعدة التي تبنى علها المهارات الأخرى لهذا ينبغي على المعلمين بصفة عامة تدريب التلاميذ عليها وذلك بتوفير جو الانتباه والتركيز لأنهما عاملان مهمان في عملية اكتساب التلاميذ للمعلومات.

- طريقة الأستاذ في شرح الدروس واستعماله اللغة العربية الفصحى وتغيير نبراته واستعمال الإشارات والإيماءات من أجل جذب انتباه التلاميذ يساعد في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث من خلال محاكاة أسلوب الأستاذ.

– إن متابعة الأساتذة للتلاميذ وتصحيح الأخطاء يعود بالإيجاب على المتعلمين من خلال إدراكهم لأخطائهم وعدم الوقوع فيها مرة أخرى وبالتالي يتمكنون من القراءة السليمة وكذا الكتابة والتحدث.

– إن المطالعة تكسب المتعلم أفكارا ومعلومات جديدة كما تكسبه اللغة والحوار وثقافات جديدة في معارف مختلفة وتساعده في نشاطاته الكتابية والشفوية وبالتالي فالمطالعة عملية متعددة الأبعاد تكسب المتعلم (الفرد) مهارات عديدة.

– إن أفضل أسلوب لتوظيف القاعدة النحوية بعدد دراستها هو الحرص عل تطبيقها داخل القسم من خلال أنشطة المادة. إن أهم وسيلة تعليمية لتنمية المهارات اللغوية هي الكتاب المدرسي؛ لأنه يستخدم في القراءة بأنواعها (جهرية، صامتة).

نهدف من خلال هذا البحث أن نساهم في توضيح وتطوير عملية التعليم والتعلم وتيسير السبل وذلك من خلال تسليط الضوء على أهم المهارات التي يجب أن يكتسبها كل من المتعلم والمعلم، وما لها من إيجابيات في تعليم وتعلم النحو بصفة خاصة والعلوم الأخرى بصفة عامة. كما نتمنى أن يجد فيه إخواننا من الأسرة التربوية ضالتهم التي ينشدونها، ونحن لا ندعى التوفيق التام، وإنما إطلالة فتحنا بها مجال البحث في هذا الميدان، والله المستعان على ذلك.

# قائمة المصادر والمراجع

**- القرآن الكريم برواية حفص.**

**- قائمة المصادر والمراجع:**

1- إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ط 1، سنة: 1425 هـ- 2005م.

2- إبراهيم محمد علي، المهارات القرائية وطرق تدريسها، دار الخزامي للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، سنة: 2007م.

3- إبراهيم محمد، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر والتوزيع، سنة: 2005م.

4- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت- لبنان، ط1، سنة: 1997م، م6، مادة (مهر).

5- أحمد الهاشمي، القواعد الأساسية للغة العربية، دار الكتب العامة، بيروت.

6- أحمد بلقيس، توفيق مرعي، المسير في علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 2، سنة: 1996م.

7- أحمد بن فارس، المقاييس في اللغة تحقيق شهبان الدين أبو عمرو، دار الفكر، بيروت، ط 2، سنة: 1998م.

8- أحمد جمعة، الضعف في اللغة تشخيصه وعلاجه، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، ط1 سنة: 2006م.

9- أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان،ط1، سنة: 2012م.

10- أحمد محمد عبد القادر، طرق تدريس اللغة العربية، القاهرة، ط 6، سنة: 1979م.

11- أحمد محمد هريدي ، أبو بكر علي عبد العليم الإملاء بين النظرية والتطبيق، مكتبة ابن سينا، القاهرة، سنة: 1998م.

12- أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، دار الشروق، عمان، ط 1، سنة: 2007م.

13- البستاني (عبد الله البستاني)، فاكهة البستان، المطبعة الأمريكانية، بيروت، سنة: 1930م.

14- الحموز عبد الفتاح، فن الإملاء في العربية، دار عمار للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، ج1، سنة: 1993م.

15- الزبيدي محمّد مرتضى، تاج العروس، مكتبة الحياة، بيروت(د ت)، المجلد الثامن.

16- السيرافي أبو سعيد الحسن بن عبد الله، أخبار النحو بين البصريين، تحقيق محمد خفاجي، دار الجيل، لبنان، ط1، سنة: 2004م.

17- انطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، ج 2.

18- أيمن عبد الغني، الكافي في قواعد الإملاء، دار التوفيقية للتراث، القاهرة، سنة: 2013م.

19- أيوب جرجس عطية، اللغة العربية تثقيفا ومهارات، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان،ط1، سنة:2012م.

20- بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1،سنة: 2007م.

21- بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط 1، سنة: 2013م.

22- جابر عبد الحميد، استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي القاهرة، ط 1، سنة: 1420 هـ- 1999م.

23- جاسم حسون، حسن جعفر الخليفة، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام، منشورات جامعة عمر المختار، البيضاء الجماهيرية الليبية، ط1، سنة: 1996م.

24- جرجس ميشال، معجم مصطلحات التربية والتعليم، عربي فرنسي إنجليزي، دار النهضة العربية، ط1، سنة: 2005م.

25- حسن زيتون، مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس، عالم الكتب، القاهرة، ط 1، سنة: 1421 هـ/ 2001م.

26- حسن شحاتة، التعليم الجامعي والتقويم الجامعي بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، ط1، سنة: 2001م.

27- حسني عبد الباري عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية مصر، ط1، سنة: 2005م.

28- حسين شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار اللبنانية، القاهرة، ط7، سنة: 2008م.

29- حسين عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، د ط.

30- حسين عبد الباري عمر، قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، دط، سنة: 1999م.

31- خالد الأزهري، شرح التصريح على التوضيح، المطبعة الأزهرية، مصر ط 3، سنة: 1925م، ج1.

32- خليل عجينة، المؤتمر الدولي الثالث للغة العربية، دبي، المهارات اللغوية وتعليم اللغة، السنة: 2014.

33- خولة أحمد يحي وزميله، أنشطة الأطفال العاديين وذو الاحتياجات الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1 عمان، سنة: 2007م.

34- راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد حوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق.

35- رشدي أحمد طعيمة، المفاهيم اللغوية عند الأطفال، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، سنة: 2011م.

36- زقاوة أحمد، محددات النجاح الدراسي، مقاربة سوسيو -سيكولوجية المركز الجامعي غليزان، الجزائر، العدد12 جوان سنة: 2014م.

37- زقوت محمد شحادة، المرشد في تدريس اللغة العربية، الجامعة الإسلامية، غزة، ط 2، سنة: 1999م.

38- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، د ط، سنة: 2005م.

39- زهدي محمد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1 سنة: 2011م.

40- زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة، مصر، سنة: 2008م.

41- ابن سلام الجمحي، طبقات فحول الشعراء، تحقيق :محمود محمد شاكر، دار المدني، جدة، سنة: 2010م.

42- سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، الأردن، ط 1، سنة: 2005م.

43- سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار البداية، عمان- الأردن، ط 1، سنة: 2005م.

44- سيد إبراهيم الجبار، دراسات تاريخ الفكر التربوي، دار الهناء للنشر، بيروت، لبنان، دط، سنة: 2000م.

45- صالح علي فاضلة، مهارات التدريس المصغر، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، سنة: 2010م.

46- طافر محمد إسماعيل والحمادي يوسف، التدريس في اللغة العربية، دار المريخ للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية، سنة: 1404 هـ.

47- طه علي حسن الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية، دار الشروق، الأردن، دط، سنة: 2003م.

48- طه علي حسين الدليمي، تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، عالم الكتاب الحديث، إربد، الأردن، ط1، سنة: 2009م.

49- طيب نايث سليمان، المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية، أمثلة عملية في التعليم الابتدائي والمتوسط، الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، المدينة الجديدة، تيزي وزو، سنة: 2015م.

50- ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط 1، سنة: 1423 هـ- 2002م.

51- عادل أبو العز سلامة وآخرون، طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، سنة: 2009م.

52- عبد الحليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة- مصر، ط 14.

53- عبد الرحمان ابن خلدون، المقدمة، دار ابن الجوزي، القاهرة، مصر، ط 1، سنة: 2010م.

54- عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، دار ابن الجوزي، القاهرة- مصر، ط1، سنة: 2010م.

55- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر، سنة: 2007م.

56- عبد السلام يوسف الجعافرة، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، ط1، سنة: 2011م.

57- عبد العزيز أبو الحشيش، مهارات في اللغة والتفكير، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط 1 سنة: 2008م.

58- عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار الفكر، الأردن- عمان، ط1 سنة: 2000م.

59- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز في علم المعاني، تحقيق: محمود محمد أبو فهر، المكتبة العصرية، بيروت، (د ط)، سنة: 2003م.

60- عبد اللطيف حسن فرج، منهج المرحلة الابتدائية، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، ط1، سنة: 2008م.

61- عبد لقادر لوريسي، المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الانيس في علم التدريس، جسور للنشر والتوزيع، ط 1، سنة: 2014م.

62- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي، دار النهضة العربية، بيروت، د ط، سنة: 2004م.

63- عثماني مسعود، الرافد في التربية والتعليم، دار الهدى للطباعة والنشر التوزيع، الجزائر.

64- علوي عبد الله طاهر، تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية، دار المسيرة للنشر والطباعة، عمان الأردن، ط 1، سنة: 2010م.

65- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، د ط، سنة: 1420هـ- 2000م.

66- علي أحمد مذكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للطباعة والنشر، ط 2، سنة: 2010م.

67- علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، ط 2، سنة: 2018م.

68- علي نعيمي، الشامل في تدريس اللغة العربية، دار أسامة، الأردن- عمان، ط1،سنة:2004م.

69- غزي نبيل مسعد السيد، الخلاصة في قواعد الإملاء، وعلامات الترقيم، دار غريب للطباعة والنشر القاهرة، ط1، سنة: 1999م.

70- فايز مراد دندش، معنى التعلم وكنهه من خلال نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر الاسكندرية، ط 1، سنة: 2003م.

71- فضل الله محمد رجب، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية عالم الكتب، القاهرة، ط1، سنة: 1999م.

72- أبو الفتح عثمان ابن الجني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب العربي، (د ط)، لبنان، سنة: 1952م.

73- فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع عمان- الأردن، سنة: 2006م.

74- فيصل حسين طجير العلي، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط 1، سنة: 1998م.

75- كريمان بدير، اميلي صادق، تنمية المهارات اللغوية للطفل، عالم الكتب للنشر والتوزيع الأردن، ط3، سنة: 2005م.

76- مازن الوعر، قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، طلاس، دمشق، سوريا، ط 1، سنة: 1998.

77- مجدي وهبة وعامل مهندس، معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان- بيروت، ط 2 سنة: 1984م.

78- محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، سنة: 2007م.

79- محمد البرهمي، ديداكتيك النصوص القرآنية، طبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط 1، سنة: 1998م.

80- محمد بونجمة، تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، مهارة الاستماع نموذجا، ربيع 2013م.

81- محمد جاهمي، واقع تعليم النحو العربي في المرحلة الثانوية، مجلة العلوم الإنسانية، بسكرة، ع 07، سنة: 2005م.

82- محمد صالح سمك، فن تدريس التربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، سنة: 1418 هـ- 1998م.

83- مصطفى رسلان، تعليم اللغة العربية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، (د ط)، سنة: 2005م.

84- نادية رمضان الجار، اللغة وأنظمتها بين القدماء والمحدثين، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، (د ط)، (دت).

85- نايف معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، بيروت، لبنان،ط6، سنة:2007م.

86- نضر موسى محمد حمود، النحو والنحاة (المدارس والخصائص)، عالم الكتب، لبنان، ط 1، سنة: 2003م.

**المذكرات والرسائل الجامعية**

1- العالية جبار، تعليمية اللغة العربية وفق المنظومة التربوية الجديدة، دراسة صوتية تقويمية للقراءة (السنة الأولى ابتدائي)، مذكرة لنيل شهادة الماجستير جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان إشراف الدكتور سيدي محمد غيثري سنة: 2012-2013م.

2- بوعلامات لعرج، تعليمية النحو العربي في الابتدائي طرق ووسائل، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، 2012- 2013.

3- جمال فرغل حسانين الهواري، الاتجاهات المعاصرة في مجال صعوبات تعلم الكتابة، بحث مقدم إلى اللجنة العلمية الدائمة لترقية الأساتذة والأساتذة المساعدين في التربية وعلم النفس، جامعة الأزهر، سنة: 2006م.

4- سامية جباري، اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات، جامعة الجزائر 01.

5- قاسمي فوضيل، تعليمية النحو عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، مذكرة لنيل شهادة الماستر، إشراف الدكتور موسى لبنى أمال، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر، سنة: 2014م- 2015م.

6- مقران يوسف، دروس في اللسانيات التعليمية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، السنة: 2007م-2008.

7- مهدية بن عنان، النشاط الكتابي والتعليم لتلاميذ الطور الثالث من خلال مادة الإملاء، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، سنة: 2005- 2006م، إشراف خولة طالب الإبراهيمي، جامعة الجزائر، بن يوسف بن خدة.

**المنشورات الوزارية**

1-وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، الجزائر، سنة: 2016م.

2- وزارة التربية الوطنية، دليل اللغة العربية سنة أولى متوسط، موفم للنشر، الجزائر، دت.2016.

3- وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية السنة الأولى متوسط، موفم للنشر، الجزائر، السنة: 2016.

# فهرس الموضوعات

شكر وتقدير

مقدمة ..... أ

## الفصل الأول: تعليمية النحو العربي

أولا- ماهية التعليمية ..... 02

1- مفهوم التعليمية ..... 02

أ- لغة ..... 02

ب- اصطلاحا ..... 02

ج – إجرائيا ..... 03

2- أنواع التعليمية ..... 04

3- خصائص التعليمية ..... 04

4- عناصر العملية التعليمية ..... 05

أ- المعلم ..... 05

أ-1- صفات المعلم الناجح ..... 07

1- صفات شخصية ..... 07

2- الصفات المهنية ..... 07

3- الصفات الأخلاقية ..... 07

4- الصفات الاجتماعية ..... 08

ب- المتعلم ..... 08

1- النضج ..... 09

2- الاستعداد ..... 09

3- الدافع ..... 09

4- المادة التعليمية (المناهج) ..... 10

05- مفهوم التعليم والتعلم ..... 11
أ- التعليم ..... 11
ب- التعلم ..... 13
ج- الفرق بين التعليم والتعلم..... 14
د- صعوبات التعلم..... 14
1- صعوبات مرتبطة باللغة العربية ..... 15
2 - العوامل المسببة لصعوبات تعلم اللغة ..... 16
3- صعوبة مرتبطة بالكتابة..... 16
4-صعوبات تتعلق بالمعلم وطريقة تدريسه ..... 17
5-الصعوبات المتعلقة بالمادة الدراسية..... 18
ثانيا- ماهية النحو العربي ..... 20
1- مفهوم النحو..... 20
أ- لغة..... 20
ب- اصطلاحا ..... 21
2- أهمية النحو العربي ووظيفته ..... 22
3- أهداف تدريس النحو..... 25
4- طرق تدريس النحو العربي..... 26
4-1- طرق قائمة على جهد المعلم..... 28
أ- الطريقة الإلقائية (المحاضرة): ..... 28
- مزايا طريقة الإلقاء ..... 28
- عيوب طريقة الإلقاء..... 29
ب- الطريقة القياسية ..... 29

- مزاياها ..... 29
- عيوبها ..... 30
4-2- طرق قائمة على جهد المعلم ونشاط المتعلم ..... 30
1- الطريقة الاستقرائية (الاستنباطية): ..... 30
- مزايا الطريقة الاستقرائية ..... 31
- عيوب الطريقة الاستقرائية ..... 32
2- طريقة النص الأدبي (الطريقة المعدلة) ..... 32
- خطواتها ..... 32
- مزاياها ..... 33
- عيوبها ..... 33
3- طريقة الاكتشاف ..... 33
- مزاياها ..... 34
4-3- طرائق قائمة على نشاط المتعلم ..... 35
1- طريقة النشاط ..... 35
2- طريقة حل المشكلات ..... 35
- خطواتها ..... 36
- مزاياها ..... 36
- عيوبها ..... 37
5-مشكلات تعليم النحو ..... 37
6- الوسائل العلاجية للقواعد النحوية ..... 38

**الفصل الثاني: المهارات اللغوية في نشاط اللغة العربية**

أولا- مفهوم المهارة ..... 42
1- تعريف المهارة..... 42
أ- المهارة لغة ..... 42
ب- المهارة اصطلاحا..... 42
ثانيا- مهارات الاستقبال ..... 44
1- مهارة الاستماع..... 44
1-1- مفهوم الاستماع ..... 44
1-2- مكونات الاستماع..... 45
أ- المرسل..... 46
ب- المستمع..... 46
1-3- شروط الاستماع ..... 47
1-4- أهمية الاستماع ..... 47
1-5- أهداف الاستماع ..... 49
2- مهارة القراءة..... 51
2-1- مفهوم القراءة..... 52
أ- لغة..... 52
ب- اصطلاحا ..... 52
2-2- أنواع القراءة ..... 53
2-2-1 القراءة الصامتة..... 53
2-2-2 القراءة الجهرية ..... 55
2-2-3- قراءة الاستماع..... 55

2-3- أهداف تعليم مهارة القراءة ..... 56
2-4- أهمية القراءة ..... 56
2-5- مهارات القراءة ..... 58
2-5-1- مهارة التعرّف ..... 58
3-5-2- مهارة النطق ..... 58
3-5-3- مهارة الفهم ..... 58
ثالثا- مهارات الإنتاج ..... 60
1- مهارة التحدث ..... 60
1-1- مفهوم التحدث ..... 60
1-2- عناصر التحدث ..... 62
1-3- أهمية التحدث ..... 62
1-4- أهداف التحدث ..... 63
1-5- فوائد التحدث ..... 63
1-6- مهارات التحدث ..... 64
2- مهارة الكتابة والإملاء ..... 65
2-1- مفهوم الكتابة ..... 65
أ- لغة ..... 65
ب- اصطلاحا ..... 66
2-2- أهمية الكتابة ..... 66
2-3- مراحل تعليم الكتابة ..... 67
2-4- مهارات الكتابة ..... 68
2-5- مفهوم الإملاء ..... 69

2-5-أ- لغة: ..... 69
2-5-ب- اصطلاحا ..... 69
2-5-2-أهداف تدريس الإملاء..... 70
2-5-3- طرق تدريس الإملاء..... 70
أ- الطريقة القديمة ..... 70
ب- الطريقة الحديثة ..... 71

**الفصل الثالث: أثر المهارات اللغوية في تعليمية النحو العربي دراسة تطبيقية تحليلية**

أولا- أنشطة اللغة العربية وفق المهارات اللغوية ..... 75
1- تدريس أنشطة اللغة العربية وفق المهارات اللغوية ..... 75
1-1- مفاهيم مهيكلة ..... 75
2- نموذج لمقطع تعلمي خاص بالسنة الأولى من التعليم المتوسط..... 76
2-1- ميدان فهم المنطوق وإنتاجه ..... 76
2-2- ميدان فهم المكتوب ..... 76
2-3- ميدان إنتاج المكتوب..... 77
3- الأعمال والأنشطة وفق المهارات اللغوية: ..... 78
3-1- الكفاءة الختامية للمقطع السابع (نموذجا) ..... 78
3-2- الوسائل التعليمية للميدان الأول من المقطع السابع..... 78
3-3- 1- النص المسموع ..... 78
3-3-2- فهم المكتوب (القراءة المشروحة): ..... 79
3-3-3- أفهم قواعد لغتي..... 82
3-3-4- دراسة النص الأدبي: نص "ما أجمل الطبيعة" ..... 84
أ- الاستماع إلى النص الشعري قراءة الأستاذ النموذجية..... 84

ب- القراءة الجهرية..... 85
ج- أتذوق النص..... 85
3-3-5- إنتاج المكتوب..... 86
ثانيا- عرض الدراسة الميدانية ..... 87
1-نموذج الاستمارتين ..... 88
أ-استمارة التلميذ ..... 89
ب- استمارة الأساتذة ..... 90
2- عرض نتائج استبيان التلاميذ..... 91
- الصعوبات التي تواجه المتعلم في درس النحو ..... 104
3- عرض نتائج استبيان الأساتذة..... 104
4- الصعوبات التي تواجه الأستاذ أثناء تقديم درس القواعد..... 122
5- التوصيات ..... 123
خاتمة..... 125
قائمة المصادر والمراجع ..... 128
فهرس الموضوعات..... 138