الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ابن خلدون تيارت

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

فرع دراسات لغوية

تخصص: تعليمية اللغات

مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر

الموسومة بـــ:

تعليمية تدريس النحو وفق مناهج الجيل الثاني بين التنظير والممارسة - السنة الثانية متوسط أنموذجا-

إعداد الطالبتين:

- سعيدة خلوط.
- فوزية هدية.

إشراف الدكتورة:

- د. سعاد ميس.

أعضاء لجنة المناقشة:

- د. زهور حميدي ..... رئيـــســـــا.
- د. سعاد ميس ..... مشرفا مقررا.
- د. زوليخة حاجي ..... عضوا مناقشا.

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

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

شكر وتقدير

الحمد والشكر لله الذي وفقنا في هذا العمل، وما كنا لنبلغه لولا توفيقه عز وجل

إن الإعتراف لأهل الفضل حق وإن الإعتراف والتقدير لأهل العلم أحق لذلك نتقدم بالشكر الجزيل، والعرفان بالجميل لأستاذتنا الفاضلة "ميس سعاد" على تبنيها لعملنا وتصويبها لأخطائنا وتشجيعها لعزائمنا، وحثها على صبرنا فجازاك الله بالخير عنا.

ثم نتوجه بالشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة على ما سوف يقدمونه من توجيه وتصويب وإكمال لما نقص من هذا العمل وتنبيه إلى ما غفل عنه.

والشكر الجزيل إلى كل أساتذة كلية الآداب واللغات

وإلى كل من ساعدنا في إنجاز هذه الرسالة ولو بالكلمة الطيبة

"وعسى الله أن يوفقنا لما فيه خير وصلاح"

مقدمة

الحمد لله الذي جعل العربية أشرف لسان، وأنزل كتابه المحكم في أساليبها الحسان، وجعلنا ممن ينتسبون إلى لغة القرآن، لغة الحضارة التي أشرقت أنوارها على العالم بأسره فعم الإنسانية خيرها، فكانت مهدا للعلوم بشهادة المنصفين من أبناء البشرية، وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله وأصحابه وسلم...أما بعد:

لقد أصبح مفهوم التعليمية يحتل مكانة بارزة خلال العقود الأخيرة من القرن العشرين وأضحى لها دور متميز ضمن علوم التربية، وتهتم تعليمية اللغة العربية بوضع المناهج الدراسية ومقرراتها واختيار الطرائق التربوية تماشيا مع التطورات الراهنة.

وأضحى تعليم اللغة العربية وتعليم النحو العربي بالخصوص من الضروريات في المدارس العربية والمدارس الجزائرية بالخصوص، باعتبار النحو المستوى الرئيسي الذي تتحقق به الملكة التبليغية، لما له من أهمية في المساعدة على تعلم اللغة وتقويم ألسنة المتعلمين وتجنبهم الخطأ في الكلام والكتابة.

ولما كانت السمة البارزة للحياة منذ نشأتها هو التغيير والتجديد فكرا وعملا، تنظيرا وتطبيقا كان لابد من مسايرة ومواكبة هذه التطورات والنهوض بمجال تعليم اللغة العربية عامة والنحو العربي خاصة باستخدام طرق وتقنيات ومناهج حديثة في عملية تعلم القواعد النحوية وتعليمها، وذلك بالتغيير العميق الذي يقتضي مقاربة جديدة في تصورها وإعدادها في هيكلتها وتنظيمها في إطار المقاربة المنهجية.

وقد حظي هذا الموضوع بدراسات سابقة تنوعت بين مراجع ومذكرات تخرج ومجالات نذكر منها: كتاب "**تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة**" لظبية سعيد السليطي، ومذكرة التخرج الموسومة بعنوان: "**تعليمية اللغة العربية بين مناهج الجيل الأول والجيل الثاني سنة أولى متوسط أنموذجا**"، لإيمان عطلاوي، إشراف بلقاسم جياب، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، سنة: 2016- 2017م.

ومن هنا جاء بحثنا موسوما بـ "**تعليمية تدريس النحو وفق مناهج الجيل الثاني بين التنظير والممارسة السنة الثانية متوسط أنموذجا**" وبناءا على هذا تم طرح إشكالية البحث فكانت كالآتي:

- فيما تكمن أهمية تدريس النحو في العملية التعليمية التعلمية؟ وما دوره في حفظ نظام اللغة العربية؟ وما الأسباب التي أدت الى صعوبة القواعد النحوية في المجال التعليمي؟ وهل يعود سبب العجز الذي يعاني منه التلاميذ في المرحلة التعليمية إلى الواقع اللغوي الذي أرجعه المربون ورجال التربية إلى طبيعة اللغة في حد ذاتها حينا، وحينا آخر إلى المنهج الذي اتخذ في دراستها؟ أم يعود الضعف فيها إلى القائمين بتدريسها؟

وكانت الدوافع لاختيار هذا الموضوع:

- أنه موضوع جديد وحديث الساعة.

- الاطلاع على المنهاج الجديد (الجيل الثاني) وكشف جوانب الغموض فيه وإبراز الهدف منه.

- محاولة معرفة الصعوبات التي تحيل بين تعلم النحو وفهمه أثناء العملية التعليمية التعلمية.

وكان الجدل القائم بين علماء التربية والتعليم حول تعليم القواعد النحوية وسبب ضعف وتردي مستوى اللغة العربية مثار عدة تساؤلات أجملناها في خطة بحث رسمت كالتالي:

الفصل الأول: "تعليمية تدريس النحو العربي" وعمدنا إلى تقسيم هذا الفصل إلى ثلاثة مباحث هي:- ماهية التعليمية - ماهية النحو العربي - طرائق تدريس النحو العربي.

وفيه تصورات عديدة حول مفهوم "التعليمية" ومفهوم "النحو العربي" وإبراز أهميتها واستعراض أشهر طرق تدريس هذا النحو المنصوص عليه.

الفصل الثاني: "مناهج التدريس في المدرسة الجزائرية" وقسمنا هذا الفصل بدوره إلى مجموعة من المباحث تمثلت في: - مناهج الجيل الأول - مناهج الجيل الثاني - علاقة النحو بالمهارات اللغوية.

والذي أولى اهتماما كبيرا للمناهج الدراسية معليا شأنها إلى جانب إظهار العلاقة التي تربط النحو بالمهارات اللغوية.

الفصل الثالث: "دراسة ميدانية حول تدريس قواعد اللغة العربية وفق مناهج الجيل الثاني" وتم توزيع مباحث هذا الفصل كالآتي: - تدريس مادة النحو في برامج الجيل الثاني - استبانة حول تدريس نشاط قواعد اللغة- صعوبات تدريس نشاط النحو والحلول المقترحة.

ولهذا الفصل أهمية كبيرة في نظرنا لأنه يمتاز بدراسة ميدانية تطبيقية لتدريس القواعد النحوية في المرحلة المتوسطة، وقمنا بالتعليق عليها، وضمناها مجموعة من الاستبيانات الموجهة للمعلمين والمتعلمين.

وختمنا بحثنا بخاتمة ضمناها أهم النتائج التي توصلنا إليها، ومن الواضح من هذا الموضوع أن الدراسة تتخذ منهجا وصفيا تحليليا، يعتمد على الكشف عن الجهود التي بذلت في هذا الميدان مع تحليل طرائق تدريس القواعد النحوية، ونجد أن المنهجين متكاملان بهما تسهل عملية البحث – بعون الله تعالى-.

واعتمدنا على مصادر ومراجع سنذكرها في بابها، إلا أن ندرة بعضا كان أحد العوائق في الإلمام بالموضوع.

وطبيعي في موضوع كهذا أن تصادف أصحابه جملة من الصعوبات والعقبات كان أهمها اتساع البحث وتشعبه مما جعل مهمة الإلمام به أمرا عسيرا وصعبا برغم ما بذل من جهود ومحاولات من أجل حصر مجالات البحث فيه مع ترك الباب مفتوحا لمن أراد التعمق والزيادة.

ولسنا ندعي أننا ألممنا بالموضوع كل الإلمام؛ لأن الحاجة إلى تظافر الجهود ستظل قائمة ما دام العلم في تطور ونمو، و لم يكن لنا ذلك كله لولا رعاية أستاذتنا الفاضلة "**ميس سعاد**" التي تفضلت بالإشراف على هذه المذكرة وأحاطتها بعلمها، وكرمها، وصبرها، و لم تدخر وسعا في تعديلها وتصميمها وقد وجدنا في أرائها خير مرشد فيما سلكنا.

والشكر الموصول للجنة الكريمة التي تحملت عبئ قراءة وتصحيح وتنقيح هذه المذكرة الأستاذة "**حميدي زهور**" والأستاذة "**حاجي زوليخة**".

ويعز علينا أن نختم هذه المقدمة دون أن نشكر أساتذتنا الكرام الذين أشرفوا على إعدادنا وتكويننا، دون أن ننسى زملائنا الذين ساعدونا أو ساندونا بنصيحة أو تشجيع.

ونسأل الله سبحانه وتعالى السداد في القول والعمل، ومجانبة لخطأ والزلل، ويجزل العطاء لكل من يصوّب خطأ في هذا البحث.

- وصلى الله وسلم على سيدنا محمد وعلى آله وصحابته أجمعين -

جامعة ابن خلدون - تيارت

يوم: 30- 05- 2019 م

الموافق لـ 26 شوال 1440 هـ

- خلوط سعيدة.

- هدية فوزية.

الفصل الأول:
تعليمية تدريس النحو العربي

- ماهية التعليمية.
- ماهية النحو العربي.
- طرائق تدريس النحو العربي.

تمهيد:

تمثل اللّغة العربية أداة مهمة بالنسبة للمناهج الدراسية؛ لأنّها تحافظ على التراث اللغوي العربي والثقافي وتطوره وتنقله من جيل إلى جيل، فاللّغة جزء مهم من التراث، بل هي الجزء المفكر والمنتج، ومن أهداف المناهج الدراسية ووظائفها هو تعليم اللّغة العربية الفصحى.

ومن الواضح عند جميع الأمم أنّ اللّغة العربية لا يكتمل كيانها وتعلمها إلاّ بمعرفة قواعدها وقوانينها، وليس يعني هذا أنّ أهمية القواعد ذاتية، تقصد لذاتها سواء أدت وظيفة أم لم تؤديها، بل نعني الدور الوظيفي الذي تلعبه القواعد بالنسبة لعملية التعلّم ولا يستطيع أحد إنكار هذا الدور في توضيح المعنى وتحديد أهداف الكلام.

ولا يكون ذلك إلاّ عن طريق التربية والتعليم وفق منهج مدروس، وخطّة موضوعة، ونتاج هذه العملية التوريثية في آخر الأمر يتشكل في صورة نظام تعليمي له خصوصياته ومميزاته.

وتشكل مادّة النحو جزء رئيسيًا في تعليم اللّغات بشكل عام، ويعدّ هذا الجزء من أكثر الموضوعات تعقيدا وتذبذبا في مناهج تعليم اللّغة العربية خاصّة.

إذ «تحتل اللّغة العربية بصفة عامّة ومادّة النحو العربي بصفة خاصة في المرحلة التعليمية مكانة مميّزة وبارزة بين المواد الدراسيّة الأخرى، لما لها من أهميّة في تحقيق الاتصال المباشر بين المتعلّم وبيئته، وتتصدر اللّغة العربية الجزء الأكبر من الوقت المخصص للتعليم؛ لأنّها أداة لكسب المعاني والمعارف والخبرات المختلفة، ومن ثم القول أنّ التّعليم يرتكز على التمكن من اللّغة القوميّة ومحاولة اتقانها نطقا وكتابة». [1]

ويعدّ اتقان محتوى مادّة النحو إحدى الوسائل المهمّة في تحقيق المدرسة لوظائفها؛ لأنّها من أهم وسائل الاتصال بين المتعلّم واللّغة المحيطة به، ومن هنا نرى أنّ

[1]- علي تعوينات، مناهج التعليم الأساسي للطور الثّالث، وزارة التربية الوطنية، سنة: 1996م، ص: 07.

النحو العربي ليس مادّة دراسية فحسب ولكنّه وسيلة لدراسة المواد التعليمية الأخرى، ومن هذا المنطلق فإنّ منهج النحو العربي غاية في حدّ ذاته ووسيلة في تعديل سلوك المتعلّمين اللّغوي من خلال تفاعلهم مع الأنشطة اللّغوية التي يحتويها المنهج.

أولا- ماهية التعليمية:

إنّ دارس اللغة والباحث فيها يلتفت إلى جملة الاهتمامات التي انصبت على حقل التعليمية في الآونة الأخيرة، التي تتمحور جلها حول تحسين العلوم، ومحاولة جعلها تتماشى والتطورات الحاصلة التي تحدث عبر العصور، وخاصة في الفكر اللساني المعاصر، إذ يبحث هذا الأخير في الكيفيات، والأساليب والطرق والوسائل بغية تسهيل تعلم اللغة، وتعليمها للناطقين بهذه اللغة أو غير الناطقين بها، بغية تيسيرها لمتعلميها.

فالتعليمية علم واسع لا يمكن تحديد معالمه بسهولة إذ هي علم من العلوم التي تستند إلى كوكبة من الحقول المعرفية المتنوعة منها: اللسانيات وعلم الاجتماع وعلم النفس... وغيرها من الحقول المعرفية التي بدورها تسهم في تسهيل عملية تعليم اللغات، إذ أصبحت التعليمية علما قائما بذاته، وفرضت نفسها بنفسها، فلابد للدارس فيها والمتبني لها أن يكون ذا زاد معرفي كبير ومتشبعا بكل العلوم ليفهمها على أصولها ويبحر فيها بكل مهارة واتقان وبالتالي يحقق التميز والذاتية فيها.

وبدأت الاقتراحات من قبل الدارسين للتعليمية، بغية تحسين هذا العلم، وتجاوز وقوفه على الورق ليصبح علما، إجرائيا أكثر منه نظريا، فأصبح لهذا العلم مصطلحاته ومفاهيمه وتطبيقاته وإجراءاته.

1- مفهوم التعليمية:

أ- لغة: جاء في لسان العرب **لابن منظور (ت: 711 هـ)** «من الجذر عَلَّمَ الأَمر َوتعلّمهُ، أتقنه وعلّمه، تَعْلَمُه وتعلُمَه عِلْمًا، وعلم نفسه وأَعْلَمَهَا وسَمَهَا بسيما الحرب».[1]

وورد في القاموس المحيط: «وعلّمه العلم تعليما وعلاّما...وأعلمه أتاه فتعلّمه».[2]

وفي التنزيل: قوله تعالى:﴿ **وَيَتَعَلَّمُونَ مَا يَضُرُّهُمْ وَلَا يَنْفَعُهُمْ**﴾[3].

فكلمة التعليمية في اللغة العربية مصدر لكلمة تعليم، وهذه الأخيرة من (عَلَّمَ) أي وضع علامة أو سمة من السمات لتدل على الشيء.

أما في اللغة الأجنبية تعني «تعلمية، تعليمات، علم التدريس، علم التعليم، التدريسية أو الديداكتيك»[4]

وقد تطور مدلول كلمة ديداكتيك ليصبح يعني التعليم أو فن التعليم، وهكذا لم تكن التعليمية في البداية تختلف كثيرا عن العلم الذي يهتم بمشاكل التعليم أي البيداغوجيا.

ب- اصطلاحا:

تعرّف التعليمية على أنها: «العلم الذي يرتكز في مبادئه على وعي تلك السبورة من الترابطات العلائقية للمشكلة العلميّة، والتي تتألف من المعلم والمتعلم

---

[1]- ابن منظور، لسان العرب، مادة (ع ل م)، دار صادر، بيروت، لبنان، مجلد 12، الطبعة 06، سنة: 1997م، ص: 418.

[2]- الفيروز آبادي، القاموس المحيط، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ج 4، ط 1، سنة: 1999م، ص: 117.

[3]- البقرة، الآية: 102.

[4]- محمد البرهمي، ديداكتيك النصوص القرآنية، طبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، سنة: 1998م، ص: 10.

والمحتوى التعليمي، ومن التفاعلات المتبادلة بين هذه العناصر ومحاولة تفسيرها، فهو يتضمن بصفة أساسية منهجية التعليم وطرائقه»[1]

فالتعليمية علم مستقل بذاته وله علاقة وطيدة بعلوم أخرى وهو يدرس التعليم من حيث محتوياته ونظرياته وطرائقه دراسة علمية.

وتعرف **الديداكتيك** على أنها «مادة تربوية موضوعها التركيب بين عناصر الوضعية البيداغوجية وموضوعها الأساسي هو دراسة شروط إعداد الوضعيات أو المشكلات المقترحة على التلاميذ قصد تيسير تعليمهم»[2]

يعرفها **جاسمين B.Jasmin**: «هي بالأساس تفكير في المادة الدراسية بغية تدريسها فهي تواجه نوعين من المشكلات: مشكلات تتعلق بالمادة الدراسية وبيئتها ومنطقها ومشاكل ترتبط بالفرد في وضعية التعلم، وهي مشاكل منطقية سيكولوجية».[3]

تبحث التعليمية في ميدان تعليم اللغة في سؤالين مترابطين ببعضهما: ماذا ندرس؟ وكيف ندرس؟.

فالسؤال الأول يتعلق بالمادة الدراسية في جوانب الكم والكيف والنظر في المعجم والدلالة والنحو والصرف والأصوات والأبنية، وذلك بما يوافق حاجة المتعلمين وهذا السؤال من صلاحيات اللسانيات التطبيقية، وأما السؤال الثاني، فيركز على المتعلمين وحاجاتهم ونوعيتهم وميولهم، ويجيب على هذا السؤال علم مناهج تدريس

---

[1]- محمد الدريج، التدريس الهادف، مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية، قصر الكتاب للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، سنة: 2002م، ص: 28.

[2]- نور الدين أحمد قايد وحكيمة السبيعي، التعليمية وعلاقتها بالآداب البيداغوجي والتربية، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد 08، سنة: 2010م، ص: 36.

[3]- فريدة شنان ومصطفى هجرسي، المعجم التربوي، تصحيح وتنقيح عثمان آيت مهدي، ملحقة سعيدة الجهورية، سنة: 2009م، ص: 44.

اللغات، وبدوره يرتبط مع كثير من التخصصات، ويتعلق مفهوم التعليمية بمفاهيم أخرى أبرزها على الإطلاق التربية، التعليم والتعلم.

2- مصطلحات لها علاقة بالتعليمية:

أ- التربية: «هي عملية تطبيع مع الجماعة، وتعايش مع الثقافة، وهي بالتالي حياة كاملة في مجتمع معين، وتحت ظروف معينة في ظل حكم معين، وتماشيا مع نظام محدد، وخضوعا لمعتقد أو عقيدة ثابتة، إنها عملية تشكيل وصقل للإنسان وهي في النهاية الناتج الذي تتشكل به أنفسنا وتصبح بالتالي كما نحن عليه».[1]

فالتربية عملية مستمرة لإعادة بناء الخبرة بقصد توسيع محتواها الاجتماعي وتعميقه، وتوجد في عدة مجالات مثل: الأسرة، المدرسة، والمجتمع الكبير بكل مؤسساته الدينية والثقافية والاجتماعية والسياسية وغيرها.

ب- التعلّم: «هو العملية المكتسبة من واقع خبراتنا في المنزل، النوادي، المدرسة وفي ميدان العمل، أو ما يحدث من كل نشاط مشترك ويقصد بالتعلم التغيير في السلوك الناتج عن تأثير الخبرة السابقة، أو هو تغيير دائم نسبيا في معرفة أو سلوك أو شعور أو اتجاهات الفرد بسبب الخبرة، ومن أهم مبادئ التعلم الإنساني مبدأ التعزيز».[2]

ومنه فالتعلّم هو عملية تلقي المعرفة والقيم والمهارات من خلال الدراسة أو الخبرات، مما قد يؤدي إلى تغير دائم في السلوك، فهو يمكن المتعلم من إدراك موضوع ما، والتفاعل معه.

---

[1]- إبراهيم عبد الله ناصر، أصول التربية، مكتبة الرائد العلمية، عمان، ط 1، سنة: 2004م، ص: 60.

[2]- فريدة شنان ومصطفى هجرسي، المعجم التربوي، ملحقة سعيدة الجهورية، تصحيح وتنقيح عثمان أيت مهدي، المركز الوطني للوثائق التربوية الجزائر، سنة: 2009م، ص: 10.

ج- التعليم: «هو نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة دافعية المتعلم وتسهيل التعلّم، ويتضمن مجموعة من النشاطات والقرارات التي يتخذها المعلم أو الطالب في الموقف التعليمي».[1]

فالتعليم هو ذلك الجهد الذي يبذله المعلّم من أجل تعليم التلميذ يشتمل على كافة الظروف المحيطة والمؤثرة فيه، و«التعليم يمثل جزءا من عمل التربية، فهو يرسي إلى كسب المعرفة والدراية والمهارة في مختلف أنواع المعارف، ويمثل أيضا إلقاء الدّروس داخل القسم لتحقيق التربية وأهدافها».[2]

التعليمية مفهوم يجمع بين التعليم والتعلم والتربية، أساسه التفكير والتخطيط في كل مادة أو موضوع دراسي معين، بغية إيجاد الحلول والطرائق المناسبة لكل الصعوبات التي تواجه المتعلم.

3- أنواع التعليمية: تنقسم التعليمية إلى فرعين أساسيين، يتكاملان فيما بينهما بشكل كبير.

أ- التعليمية العامة: تسمى بالتعليمية الأفقية، «وتعالج القضايا المشتركة والإشكاليات العامة، أي تدرس العملية التعليمية التعلمية في مجملها، وتغض النظر عن المادة الدراسية المقررة وتحاول وضع الفرضيات، واستخلاص القوانين وصياغة النماذج التي يمكن ان تفيد الدارس مهما كان تخصصه، ومهما كانت المادة التعلمية التي يدرسها».[3]

ومنه فالتعليمية العامة تهتم بجوهر العملية التعلمية وأهدافها والمبادئ التي تستند إليها.

---

[1]- محمود محمد الحيلة، طرائق التدريس واستراتيجياته، دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع، الإمارات العربية المتحدة، ط 2، سنة: 2002م، ص: 43.

[2]- محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس – تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، دار التوحيدي، المغرب، ط 2، سنة: 2004م، ص: 08.

[3]- المرجع نفسه، ص: 17.

ب- التعليمية الخاصة: «يقصد بها الاهتمام بالنشاط التعليمي داخل الفصل في ارتباطه بالمواد الدراسية والاهتمام بالقضايا التربوية في علاقتها بهذه المادة أو تلك».[1]

التعليمية الخاصة جزء من التعليمية العامة كما أنها تهتم مثلها بالقوانين والمعطيات والمبادئ، ولكن على نطاق أضيق.

4- أقطاب التعليمية: إنّ العملية التعليمية التعلّمية عملية متكاملة، تتفاعل بين أطراف متعددة والمطلوب أن تتفاعل هذه الأطراف مجتمعة بشكل إيجابي كي تتحقق أهداف التعليم ومحاور هذه العملية التعليمية هي:

أ- المعلم: «يعد المعلّم الكائن الوسيط بين المتعلّم والمعرفة له معرفته وخبرته وتقديره، وله دور كبير وحيوي في العملية التربوية، والتعليمية من خلال تخطيطيه لتوجيه الطلاب ومساعدتهم على إعادة اكتشاف الحقائق العلمية المتعلقة بالموضوع، وتدريبهم على الأسلوب العلمي في التفكير وعلى أسلوب الحوار، والمناقشة المنظمة واكسابهم المهارات العلمية المتعلقة بالتجربة».[2]

المعلم عنصر أساسي من عناصر العملية التعليمية لما يمتاز به من كفاءات ومؤهلات في التعليم وبهذا يستطيع مساعدة الطلبة على تحقيق الأهداف التعليمية التعلمية بنجاح ويسر.

ب- المتعلم: يعد المتعلم أهم عنصر من عناصر العملية التعليمية، ويمكننا تعريفه بأنه: «المحور الأساسي في العملية التربوية التعليمية، حيث يعتبر العنصر المستقبل لما يلقيه المعلم».[3]

---

[1]- محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس – تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، ص: 16.

[2]- محمود داود سليمان الربيعي، طرائق وأساليب التدريس المعاصرة، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط 1، سنة: 2006م، ص: 32.

[3]- منشورات المركز القومي البيداغوجي، النشرة الإعلامية للتعليم الابتدائي والثانوي، العدد 3، سنة: 1974م، ص: 09.

وهو «يمتلك قدرات وعادات واهتمامات، فهو مهيأ سلفا للانتباه والاستيعاب، بحيث يعرض المعلم على التدعيم المستمر لاهتماماته وتعزيزها ليتم تقدمه وارتقاؤه».[1]

ومنه فالمتعلم هو المستفيد الأول من النشاط التعليمي وهو الأساس في هذه العملية التعليمية التعلمية لما يملكه من خصائص عقلية ونفسية واجتماعية وما لديه من رغبة ودافعية نحو التعلم.

ج- المعرفة: لقد أعطيت عدة تعاريف للمعرفة يمكن إدراجها كما يلي:

هي «كل العمليات العقلية عند الفرد من إدراك وتعلم وتفكير وحكم يصدره الفرد وهو يتفاعل مع عالمه الخاص».[2]

وهي أيضا «جميع الوسائل التي تستخدمها المؤسسة لاكتشاف سلسلة السلوك الممكن والتي ستتبع فعلا»[3]، ومنه فالمعرفة هي مجموعة من المواد الدراسية، يتعلم التلميذ موضوعاتها، فهي الخزان المعرفي المخبأ في ثنايا الكتب، فيقوم المعلم بالنقل والتلخيص، ويقوم التلميذ بحفظ واسترجاع هذه المعرفة.

د- العلاقة بين الأقطاب الثلاثة: المثلث التعليمي هو النموذج الأقدم الذي وضع في علاقة كلّ من المعلم والمتعلم والمعرفة، فهو يبرز عملية التعليم والتعلم بكيفية مبسطة فهذا المثلث يسمح بإقامة عدد من العلاقات وهي:

- العلاقة بين المعلم - المتعلم: وهي التي تميل أو تتجه إلى إبراز التعليم الذي يقيمه المعلم.

---

[1]- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حول تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، سنة: 2000م، ص: 142.

[2]- مؤيد سعيد السالم، تنظيم المنظمات، دراسة في تطوير الفكر خلال مائة عام، دار الكتاب الحديث، عمان، الأردن، سنة: 2002م، ص: 184.

[3]- المرجع نفسه، ص: 184.

– العلاقة بين المتعلم – المادة: وهي العلاقة التي تبرز العمل التعليمي أثناء تحضير الدرس.

– العلاقة بين المعلم– المادة: وهي العلاقة التي تظهر مبرراتها أثناء تحضير الدرس.

هذه العلاقات تبين الروابط الجوهرية المتدخلة في كل عمل تعليمي.[1]

ومنه فالتعليمية لا تنظر إلى هذه العناصر إلا وهي مجتمعة ومتكاملة نظرا لتفاعلها وتداخلها.

5- أهمية التعليمية:

يتضح من خلال ما سبق أن للتعليمية أهمية بالغة في الحياة التعليمية ويمكننا أن نبرز ذلك في النقاط التالية:

1- توفر إطارا تصوريا نظريا له القدرة على تناول الواقع بالوصف والتحليل والتفسير.

2- يسهم ذلك التصور النظري في تقريب وجهات النظر بالنسبة للأساتذة حول طبيعة عملية التدريس واستراتيجياته.

3- تساعد الأساتذة على الاختيار الأمثل لأساليب التدريس على أساس علمي، وليس على أساس تخمينات شخصية.

4- ندرك من خلالها أهمية أساليب التدريس سواء التقليدية منها أم غير التقليدية وأن الاختيار المناسب منها يتفق وعوامل متعددة محكومة باعتبارات وأسس نظرية مرتبطة بعملية التدريس.

5- تهيء لكافة الأساتذة على اختلاف تخصصاتهم فهما متقاربا حول عملية التدريس واستراتيجياته المناسبة لإكساب المتعلم خبرات التعلم الضرورية وتقويم العملية التعليمية بهدف تطوير الخطة التدريسية.

[1]– ينظر: عبد القادر ألوسي، المرجع في التعليمية، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، سنة: 2004م، ص: 111.

6- توضح مدى الترابط في عملية التدريس بين مدخلاتها ومخرجاتها التعليمية وتظهر الترابط بين كافة مقومات العملية التعليمية (الأهداف، المحتوى، الطرائق، أنشطة، التعلم، مصادر التعلم، وسائل التعلم، أساليب واستراتيجيات التقويم) وهي مجموع العوامل المنشطة في صيغ سيكولوجية وتربوية، بحيث يتم تحقيق مجموعة من الأهداف المحددة لدى المتعلمين بعد التفاعل معها وتوظيفها لديهم.

7- توفر تصور لعناصر الموقف التعليمي وكيفية تنظيمها واستخدامها في تعليم التلاميذ واكسابهم الخبرات التعليمية المرسومة.

8- توضح أنماط المحتوى التعليمي، وكيفية تحليله إلى العناصر المعرفية التي يتكون منها بغية تجميعها وتركيبها وتنظيمها في كل متكامل وبشكل يحقق الهدف التعليمي الذي وضعت من أجله، وكذلك النماذج المختلفة المتبعة في تنظيم المحتوى التعليمي التي بناءا عليها يمكن للأستاذ أن يتدرج بشرح المادة الدراسية ويتسلسل فيها بشكل يتفق وخصائص المتعلم العقلية والاجتماعية والنفسية وغيرها.

9- تأدية مهنة التدريس بشكل صحيح حيث يتعرف المدرس بفضلها على كيفية تقديم الدرس واستثمار الخبرات السابقة للمتعلم، وشرح المادة التعليمية وطرح الأسئلة التعليمية، وتهيئة الفرص التربوية للممارسة، والتزود بالتغذية الراجحة، والقيام بعمليتي التعزيز والتقويم وغيرهما.

10- تساعد المدرس على اختيار الطرائق التعليمية التي تناسب تلاميذه وظروفه التعليمية وحتى يلجأ إليها.

11- تقدم تصورا للأهداف السلوكية وكيفية صياغتها وتحليل المحتوى التعليمي للمادة الدراسية وتنظيم أجزائه وفق الأهداف ومن ثمة اختيار الطرائق التعليمية وطرح

الأسئلة التعليمية ذات المستويات العقلية المختلفة والقيام بعملية التقويم بالشكل الصحيح.[1]

تأسيسا على ما تقدّم من أهمية التعليمية ومكانتها ودور المدرسين في تدريسها والحال الذي وصل إليه متعلموا اللغة العربية ومدرسوها وما يطرأ عليها من جديد، ومن تغيرات في علوم ومجالات شتى، فإن هذا التغيير يمس أيضا الحاجة إلى تطوير أداء مدرسي اللغة العربية ورفعه إلى المستوى الذي يستجيب إلى متطلبات العصر، ومعالجة حالة القصور الواضح في أداء المدرسين والتدني في مستوى اللغة العربية.

[1]- ينظر: إبراهيم عبد المنعم، تقويم التعلم اللغوي والأدبي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، سنة: 1999م، ص: 142، 143.

ثانيا- ماهية النحو العربي:

لا يختلف اثنان في كون النحو العربي عماد اللغة العربية وذروة سنامها، فقد اعتنى أسلافنا بهذا العلم باعتباره من أهم الموضوعات التي شغلتهم، وكانت كتبهم موجهة لمختلف طبقات المجتمع، فمنها التعليمي والمختص ومنها ما ارتبط بفلسفة معينة.

لقد عرف النحو العربي مجموعة من التسميات قبل أن يحمل مصطلح النحو فقد كان يحمل اسم العربية، ثم انتقل إلى الإعراب، ثم استقر في النحو وكل تسمية كانت لها دلالة معينة ولا يخف على أحد منا ما لهذا العلم من أهمية ومكانة في صون اللسان عن الخطأ واللحن، ولهذا النحو أهداف شتى منها النظرية ومنها الوظيفية.

1- مفهوم النّحو العربي:

أ- لغة: جاء في **لسان العرب لابن منظور (ت: 711 هـ)**: «النحو القصد والطريق...ونحاه ينحوه وينحاه نحوا، وانتحاه، ونحو العربية منه، وهو في الأصل مصدر شائع، أي: نحوت نحوا، كقولك: قصدت قصدا، ثم خص به انتحاء هذا القبيل من العلم». [1]

يظهر من خلال هذه التحديدات أن أصل هذه المادة الذي ترجع إليه هو القصد، وهناك من يذهب إلى أنّ أصل المادّة هو الناحية - أي الجهة- لأنّ المتكلّم ينحو به منهاج كلام العرب إفرادًا وتركيبًا ولم يختلف عنه **الفيروزبادي (ت:817هـ)** في تعريفه للنحو إذ جاء في **القاموس المحيط**: «النحو هو الطريق والجهة: ج: أنحاءٌ ونُحُوٌّ، والقصد يكون ظرفًا واسمًا ومنه: نحو العربية، وجمعه: نُحوٌّ كَعُتَلٌ ونُحِيَّةٌ، كَدُلُوٍ ودُلِيَّةٌ، نحا فينحوه وينحاه: قصده، كانتحاه، ورجل ناحٍ من

[1]- ابن منظور، لسان العرب، تحقيق: خالد رشيد القاضي، دار الصبح، بيروت- لبنان-، مجلد 12، ط 1، سنة: 2006م، مادة (ن، ح، أ)، ص: 213.

نحاة: نحوي، ونحا: مال على أحدِ شقيه أو انحنى في قوسه، وتنحى لـه: اعتمـد، كـانتحى في الكلّ وأنحى عليه ضربًا: أقبل، والانتحاء، اعتمـاد الإبـل في سـيرها علـى أيسـرها، كالانتحاء، ونحاه: صرفه، وبصره إليه ينحاه ونحوه، ردّه. وأنحـاه عنـه، عدّلـه، والنحـو كالغلواء: الرعدة والتمطي، وبنو نَحْوٍ: من الأزد». [1]

يتضح الربط بين المعنيين الأوّل والثاني لهذا التعريف اللّغوي لكلمـة "النحـو" ومـا لها من دلالات وحدود في علوم اللّغة فقد ارتبطت – كلمـة النحـو- بالقصـد والتوجيـه على العموم.

ب- اصطلاحا: يعرفه **سيبويه (ت: 180 هـ)** في بـاب علـم مـا الكَلـمِ مـن العربية: «فالكَلِم: اسمٌ، وفعلٌ، وحرفٌ جـاء لمعـنى ولـيس باسـم ولا فعـل فالاسـم: رجل، وفرس، [حائط]، وأما الفعل فأمثلة أخذت من لفظ أحـداث الأسمـاء وبُنيـت لمـا مضى، ولما يكون ولم يقع، وما هو كائن لم ينقطع». [2]

لم يضع سيبويه حدّا للنحو العربي في تعريفه اللّغـوي والاصـطلاحي علـى الـرغم من كون الكتـاب جمـع تقريبـا كـل كـلام العـرب، في حـين نـرى **ابـن جنّـي (ت: 392 هـ)** تعرض لتعريف النحـو في كتابـه "الخصـائص" وبـيّن الأسـس الـتي يرتكز عليها حيث يقول: «هو انتحاء سمـت كـلام العـرب، في تصـرّفه مـن إعـراب وغيره، كالتثنية، والجمع، والتحقير، والتكسير، والإضـافة والنسـب، والتركيـب، وغـير ذلك. ليلحق من ليس من أهل اللّغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطـق بهـا وإن لم يكـن منهم، وإن شذّ بعضهم عنها رُدَّ به إليها، وهـو في الأصـل مصـدر شـائع، أي نحـوت نحوًا، كقولك: قصدت قصدا، ثم خصّ به علم الشريعة مـن التحليـل والتحـريم، وكمـا

[1]- الفيروز آبادي، القاموس المحيط، ص: 1337.

[2]- سيبويه، الكتاب، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط 3، ج 1، سنة: 1988م، ص: 12.

أن بيت الله خُصّ به الكعبة، وإن كانت البيوت كلها بيوت لله، وله نظائر في قصر ما كان شائعا في جنسه على أحد أنواعه، وقد استعملته العرب ظرفا وأصله المصدر».[1]

ما يلاحظ على تعريف ابن جنّي للنحو أنه جاء شاملا للتعريفين اللّغوي والاصطلاحي في الوقت نفسه، إذ النحو عنده وسيلة للتعبير والنطق الصحيح وليس غاية في حدّ ذاته. أمّا المفهوم الحديث لعلم النحو: «هو علم إعراب كلام العرب بما يعرض لها في حال تركيبها من رفع، أو نصب، أو جزم، أو بناء، أي: لزومها حالة واحدة في كلّ حالات الإعراب ويشمل دراسة الكلمة من حيث الاشتقاق والتركيب والإدغام والإعلال والإبدال، أي: يشمل الصرف والنحو، وسُميّ النحو بهذه التسمية إمّا لأنّ المتكلّم ينحو به منهاج كلام العرب إفرادا وتركيبا في رأي البعض، وإمّا لأنّ الإمام عليّ ابن أبي طالب كان قد ألقى على أبي الأسود الدؤلي أبوابا في علم النحو وقال له: انح هذا النّحو».[2]

ومما تقدّم من التعريفات السابقة نستنتج بأن علماء اللّغة لم يتفقوا على تعريف موحدّ للنحو، غير أنّهم اشتركوا في نقطة واحدة ألا وهي أن النحو علم يبحث فيه عن أصول تكوين وتأليف الجملة باختلاف قواعدها وضوابطها الإعرابية.

2- أهمية تدريس علم النحو:

يعدّ علم النحو الركيزة الأساسية لأية لغة، فهو عماد اللّغة والأدب والبلاغة، بل هو عماد الثقافة والعلوم العربية القُحة، فلا يستقيم العلم، ولا الكلام بدونه، ولا تتحقق أهميّته، إلاّ في حالة اكتساب مهارات اللّغة وفهم قواعدها، فعلى كل متحدث بأي لغة أن يكون على دراية بها.

---

[1]- ابن جنّي، الخصائص، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، منشورات محمد علي بيضون، لنشر كتب السنّة والجماعة، دار الكتب العلميّة، بيروت – لبنان-، ج1، ص: 88.

[2]- عزيزة فوال بابتي، المعجم المفصل في النحو العربي، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان-، ط 1، ج 02، سنة: 1992م، ص: 1096.

وقد تناول علماء اللّغة في دراساتهم أهمية النحو وفضله، وارتأينا أن نتطرق إلى أهم ما ورد في هذا الباب فنذكر:

1- تعويد المتعلم على صحة إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.

2- تمكين المتعلم من الإلمام بالقوانين الصرفية المتعلقة بصياغة الكلمة وسلامة بنائها ليستطيع تلفظها بشكلها الصحيح والتعبير بها عن المعاني المناسبة.

3- تطوير قدرة المتعلم على ضبط أواخر الكلمات ومعرفة أثر العوامل الدخيلة عليها وأثر الضبط في معنى الكلمة ووظيفتها.

4- تمكين المتعلم من إدراك وظيفة الكلمة في الجملة وأثر موقعها من السياق في تحديد معنى الجملة.

5- تبصير المتعلم بالفروق الفردية الدلالية للصيغ المختلفة للكلمة الواحدة. [1]

6- تساعد الطلبة على فهم التراكيب المعقدة والغامضة.

7- تطلع الطلبة على أوضاع اللغة وصيغها.

8- تدرب الطلبة على التفكير المتواصل المنظم.

9- تعينهم على ترتيب المعلومات اللغوية وتنظمها في أذهانهم.

10- تنمي في نفوس الطلبة الدقة والملاحظة وتربي فيهم صحة الحكم.

11- تسهل إدراك الطلبة للمعاني والتعبير عنها بوضوح وسلامة. [2]

ومن هنا نستخلص أنّ النحو هو علم الكلم يبيّن لنا صحيح الكلام من فاسده، ومن خلاله يمكننا قراءة القرآن قراءة سليمة صحيحة، نفهم منها معانيه ونستنبط تعاليمه وأحكامه. فمن أدرك النحو أدرك كلام الله عزّ وجلّ وفهم مقاصده

[1]- ينظر: الدليمي كامل محمود نجم، طه علي حسين، طرائق تدريس اللغة العربية، دار الكتب للطباعة والنشر، بغداد، ط1، سنة: 1999م، ص: 66.

[2]- ينظر: الدليمي كامل محمود نجم، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ط1، سنة: 2004م، ص: 42.

وقيمه وعلومه وإعجازه. كذلك لا يمكننا إدراك لغة العرب على الحقيقة ما لم نقف على حقيقة قواعد هذه اللّغة.

3- أهداف تدريس علم النحو:

لتدريس قواعد اللّغة العربية أهداف عامة بعيدة المدى لا تتحقق بدرس واحد، إنّما من خلال تطبيق منهج كامل قد يستغرق مرحلة دراسية كاملة، وهناك أهداف خاصة قصيرة المدى يمكن تحقيقها في درس واحد.

أما **الأهداف العامة** فهي واحدة لجميع الدروس في المرحلة الواحدة ولا يجب تكرارها عند تصميم خطّة التدريس لكل درس نحوي إنّما نكتفي بتثبيتها في بداية كراس التخطيط لتدريس القواعد عند بدء العام الدراسي، أما **الأهداف الخاصة** فهي تختلف من درس إلى آخر ويجب تحديدها بدقة وصياغتها بعبارات سلوكية قابلة للملاحظة والقياس والأهداف العامة لتدريس القواعد في المدارس المتوسطة والثانوية يمكن إجمالها فيما يلي:

أ- تساعد القواعد في تصحيح الأساليب وخلوها من الخطأ، فيستطيع التلميذ بتعلمها أن يفهم وجه الخطأ فيما يكتب فيتجنبه، وفي ذلك اقتصاد للوقت.

ب- تنمية المادّة اللّغوية للتلاميذ، بفضل ما يدرسونه ويبحثونه من عبارات وأمثلة تدور حول بيئتهم وتعبّر عن ميولهم.

ج- تنظم معلومات التلاميذ اللّغوية تنظيما يسهل عليهم الانتفاع بها، ويمكّنهم من نقد الأساليب والعبارات نقدا يبين لهم وجه الغموض، وأسباب الركاكة في هذه الأساليب.

د- تكوين العادات اللّغوية الصحيحة حتى لا يتأثروا بتيار العامية. [1]

[1]- ينظر: حسن شحاتة، تعليم اللّغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط 03، سنة: 1996م، ص: 101- 102.

و- تعميق الدراسة اللّغوية عن طريق إنماء الدراسة النحوية للتلاميذ إذ يحملهم ذلك على التفكير وإدراك الفروق الدقيقة بين الفقرات والتراكيب والجمل والألفاظ.

هـ- تعويد التلاميذ دقة الملاحظة والموازنة والحكم وترقية ذوقهم الأدبي فدراسة النحو تقوم على تحليل الألفاظ والجمل والأساليب وإدراك العلاقات بين المعاني والتراكيب[1].

ي- تيسير إدراك التلاميذ للمعاني والتعبير عنها بوضوح.

ن- توقف التلاميذ على أوضاع اللّغة وصيغها؛ لأنّ قواعد النحو إنّما هي وصف علمي لتلك الأوضاع والصيغ وبيان التغيرات التي تحدث في ألفاظها. [2]

قد يرى البعض بأنّ الهدف من تدريس النحو هو الانتهاء من كتاب النحو المقرر على الأساتذة وفق البرنامج السنوي واختبار التلاميذ ومنحهم درجة فيه، لكن هذا الهدف لا يتوازى والهدف الأسمى لتدريس النحو الذي يتلخص في معرفة التلميذ بالقواعد النحوية والاستفادة منها عند تطبيقها في مهارات اللّغة المختلفة، وهو الهدف الذي لابد من أن يطمح إليه مدرسو اللّغة العربية وخاصة تدريس الإعراب والقواعد النحوية.

وهناك من يرى أنّ للنحو هدفان رئيسيان: «أوّلهما الهدف النظري وثانيهما الهدف الوظيفي والأهداف النظرية لتدريس النحو ترمي إلى تعليم تعميمات عامة شاملة عن اللغة وهذا هدف رئيسي في تدريس النحو لأنّ هذه التعميمات تعتبر ضوابط يمكن أن يستخدمها الإنسان في مواقف مماثلة إذا ما توفرت فيها مقومات انتقال أثر التدريب، وتعليم تلك التعميمات أمر ضروري وأساسي وبخاصة في المراحل

[1]- ينظر: عليّ أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربية، دار الفكر العربي، جامعة القاهرة، ط1، سنة: 2006م، ص: 318.

[2]- ينظر: راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللّغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان- الأردن-، ط01، سنة: 2003م، ص: 105- 106.

الإعدادية والثانوية، أما الأهداف الوظيفية فهي التي ترمي إلى مساعدة التلاميذ في تطبيق تلك التعميمات والحقائق في مواقف لغوية مختلفة لتنمية القراءة والكتابة والتحدث والاستماع، كذلك من الأهداف الوظيفية أن يكون تعليم تلك التعميمات في إطار من المواقف اللّغوية التي تجري في الاستعمال الذي تجري به ألسنة المثقفين وأقلامهم».[1]

هذه الأهداف قد تتوسع مع تقدّم وتغيّر الأطوار الدراسية وما يسعى إليه مصمموا مناهج اللّغة العربية وتدريسها، ويكون ذلك بالتخطيط لها والإحاطة بها واستحضارها من قبل المدّرس عند وضع خطته التعلميّة بصياغتها في أساليب وطرائق تدريسية يعتبرها هي المثلى في إيصال المادة العلمية إلى المتلقي بصورة سليمة وواضحة.

[1]- محمد صلاح الدين عليّ مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، سنة: 2000م، ص: 366.

ثالثا- طرائق تدريس النحو القديمة والحديثة:

الطريقة في التدريس أو التعليم هي الكيفية التي تحقق الهدف المطلوب في العملية التعليمية، والطريقة البيداغوجية هي «خطة يرسمها المعلم للمواقف التعليمية المختلفة قبل الشروع في الدرس تؤدي إلى تحقيق أهداف محددة».[1]

وإن إلمام المعلم بطرائق التدريس القديمة والحديثة يمكّنه من انتقاء الطريقة المناسبة التي تتلائم مع خصوصيات المتعلمين، وقد يعتقد البعض أن الطريقة البيداغوجية هي «نظام ثابت يجب أن نتبعه ونتقيد به في أي موقف تعليمي، والحقيقة أن الطريقة المرنة تتغير لتتماشى مع المتغيرات ومنها:

- طبيعة المتعلمين وطبيعة الأهداف المرغوبة.
- نوعية المحتوى المعرفي ونوعية الوسائل المساعدة.

واستنادا إلى هذه المتغيرات يختار المعلم الطريقة التي يراها كفيلة لتحقيق الأهداف، ولكي تحقق الطريقة أهدفها لابد أن تبنى على أسس تربوية نذكر منها:

- أن تراعي قدرات المتعلمين وما بينهم من فروق فردية.
- أن تراعي التدرج في اكتشاف المعارف وبنائها بالانتقال من البسيط إلى المركب ومن المجهول إلى المعلوم ومن المبهم إلى الغامض إلى الواضح المحدد»[2].

وقد اتجه بعض الباحثين إلى إرجاع الضعف في القواعد النحوية لدى المتعلمين إلى طريقة تدريس القواعد النحوية لا إلى المادة النحوية ولو ألقينا نظرة على الطرائق المتبعة في تدريس القواعد النحوية وجدنا طرائق قديمة وحديثة، وسنحاول فيما يلي الوقوف على البعض من هذه الطرائق:

---

[1]- جابر عبد الحميد جابر، اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمعلم، دار الفكر العربي، ط1، سنة: 2002م، ص: 276.

[2]- المرجع نفسه، ص: 278.

1- طرائق التدريس القديمة: وقد تضمنت هذه الأخيرة عدة طرائق نذكر منها:

أ- الطريقة القياسية:

تُعد هذه الطريقة من أقدم الطرق التي احتلت مكانة متقدمة في تدريس القواعد، فهي «تبدأ بتقديم القاعدة، ومن ثم توضيحها ببعض الأمثلة المحددة والمباشرة من قبل المعلم، ثم يأتي بعد ذلك التطبيق، فتتعزز وتترسخ القواعد في أذهان الطلبة بتطبيقها على حالات مماثلة».[1]

تنطلق هذه الطريقة من «تزويد المتعلمين بالقانون الكلي أو القاعدة الكلية للمادة أو المفهوم المراد تدريسه، حيث تعرض المادة في البداية كمسلمة أو حقيقة جديدة وبعد ذلك يشرع المعلم في توضيح مكونات وجزئيات المادة على شكل أمثلة وظيفية واضحة تبيّن صحة المادة أو توضح الطريقة الكلية المكونة للمادة، والتي تكونت وشكلت الشيء المعروض في البداية، وبحيث ترتب الأمثلة بطريقة تعود في النهاية إلى إعادة تشكيل القانون والبرهان على صدقه وتمثيله للمبدأ الذي طرحه المعلم في بداية الحصة كي يفهمها الطلاب، ومن ثم يقيسون عليه أمثلة مشابهة من شأنها أن تثبت المادة المعروضة».[2]

- مميزات الطريقة القياسية:

1- تتيح للمعلم التحكم بالمنهج المقرر وتوزيعه على مدار العام الدراسي بيسر وسهولة.

2- تساعد الطالب على الإلمام بقواعد اللّغة إلماما شاملاً.[3]

---

[1]- علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربية، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، ط2، سنة: 2010م، ص: 308.

[2]- ينظر: جابر وليد، طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر، عمان- الأردن- ط 2، سنة: 2005م، ص: 198.

[3]- ينظر: فتحي ذياب سبيتان، أصول وطرائق تدريس اللّغة العربية، الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان- الأردن-، ط1، سنة: 2010م، ص: 18.

3- تساعد الطلبة على تنمية عادات التفكير الجيدة فالتفكير يحتاج إلى المادة.[1]

- عيوب الطريقة القياسية:

1- تبدأ من الصعب إلى السهل مخالفة بذلك مبدأ التدرج في التعلم.

2- عدم استعمال أسلوب النقاش وذلك يقتل الحماس ويسبب الملل للمتعلمين.

3- تجعل الطالب يعتمد المحاكاة العمياء والإعتماد على غيره وتضعف فيه قدرة الابتكار. [2]

ب- الطريقة الاستقرائية:

«تقوم الطريقة الاستقرائية على الأمثلة التي يشرحها المعلم ويناقشها ثم يستنبط منها القاعدة وهذا يعني أنه يبدأ من الجزء إلى الكل، والاستقراء أسلوب يشجع على التفكير، ويبدأ بفحص الجزئيات أي الأمثلة ثم الخروج من دراستها بقاعدة عامة مستنبطة منها بعد نقاش».[3]

وهي تبنى على أساس التدرج المنطقي في الوصول إلى نتيجة أو مجموعة نتائج عن طريق «الملاحظة واكتشاف العلاقات المتشابهة والمختلفة بين أجزاء المادة التي يُراد تعلمها من خلال الأمثلة المتنوعة والمنتمية إلى الموضوع، أو من خلال القيام بمشاهدة هذه الأمور عن طريق التجارب العلمية، وبعد ذلك يتم استخلاص القانون أو القاعدة وصياغتها بلغة تدل عليها».[4]

- مميزات الطريقة الاستقرائية:

1- هي طريقة التفكير الطبيعي التي يسلكها العقل في كشف الحقائق.

---

[1]- ينظر: طه علي حسين الدليمي، تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، عالم الكتب الحديث، ط 1، الأردن، سنة: 2005م، ص: 29.

[2]- ينظر: علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص: 229.

[3]- سعدون محمد الساموك، مناهج اللّغة العربية، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان- الأردن- ط 1، سنة: 2005م، ص: 288.

[4]- جابر وليد، طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، ص: 196.

2- اهتمامها بالتنظيم والتسلسل المنطقي.

3- تكثر فيها الأمثلة ، وتكثر فيها الموازنات والتحليلات والاستنباط، تمهيدا للوصول إلى القاعدة أو النتائج العقلية المستقاة من تلك الأمثلة.[1]

- عيوب الطريقة الاستقرائية:

1- لا تمثل المتعلم الذي ينبغي أن يكون محور العملية التعليمية التعلمية.

2- يكون النشاط في هذه الطريقة معظمه للمعلم.

3- تتعارض مع مبادئ علم النفس الحديث بإهمالها العوامل الداخلية للفرد واستعداده للنواحي الوجدانية.[2]

ج- الطريقة المعدّلة:

وهي أحدث الطرق الثلاث من جهة الترتيب التاريخي، وقد نشأت نتيجة تعديل في طريقة التدريس السابقة، ولذا سُميت الطريقة المعدّلة وهي «تقوم على تدريس القواعد النحوية من خلال الأساليب المتصلة، لا الأساليب المنقطعة، ويراد بالأساليب المتصلة قطعة من القراءة في موضوع واحد أو نص من النصوص، يقرؤه التلاميذ ويفهمون معناه ثم يشار إلى الجمل وما فيها من الخصائص، ويعقب ذلك استنباط القاعدة منها، وأخيرا تأتي مرحلة التطبيق.

1- تحليل النّص: يقوم المدرس بتوضيح ما يتضمنه النص من القيم والتوجيهات وينفذ من خلال ذلك إلى القاعدة.

2- القاعدة أو التعميم: يقوم المدرس بكتابة القاعدة بخط واضح وبالطباشير الملون وفي مكان بارز على السبورة.

---

[1]- ينظر: عابد توفيق الهاشمي، طرائق تدريس مهارات اللّغة العربية للمراحل الدراسية، مؤسسة الرسالة، بيروت- لبنان- ط 1، سنة: 2006م، ص: 71.

[2]- ينظر: توفيق أحمد مرعي محمود محمد الحيلة، طرائق التدريس العامة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان- الأردن، ط 1، سنة: 2002م، ص: 64.

3- التطبيق: ويعني أن يطبق التلاميذ على القاعدة أمثلة إضافية، وذلك بتكليف المدرس تلاميذه بتأليف جمل معينة حول القاعدة. [1]

- مميزات الطريقة المعدّلة:

1- إن مزج النحو بالتعبير الصحيح يؤدي إلى رسوخ اللّغة وأساليبها رسوخا مقرونا بخصائصها الإعرابية.

2- تجعل القاعدة جزء من النشاط اللّغوي فهي تدرب التلاميذ على القراءة السليمة وفهم معنى النص، وتوسع دائرة معارفهم وتدربهم على الاستنباط.

3- تزود التلاميذ بالقيم السامية والمعاني التهذيبية والمفاهيم الوطنية والقومية والتوجيهات التربوية بحسب محتوى النص المعتمد في دراسة الموضوع النحوي. [2]

- عيوب الطريقة المعدّلة:

1- ليس من السهل الحصول على نص متكامل يخدم الغرض الذي وضع من أجله.

2- قد يترك معظم المعلمين قطعة النص، ويلجؤون إلى الأمثلة الصناعية التي لا تكلفهم وقتا. [3]

3- يضيع الوقت في القراءة والتحليل وينشغل المعلم عن الهدف الأساسي. [4]

2- طرائق التدريس الحديثة:

تطورت طرائق التدريس شيئا فشيئًا، كتطور أي ظاهرة في الحياة، فقد أصبحت هذه الأخيرة تتألق وتتجلى، فحملت في محتواها مجمل الأغراض والمحتويات التربوية العامة وصولاً إلى الخبرات الإنسانية في المواقف التعليمية، فلم تعد تناسب

---

[1]- ينظر: كامل محمود نجم الدليمي، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، ص: 78.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 83.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 84.

[4]- ينظر: طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربية، عالم الكتب الحديثة، ط1، سنة: 2009م، ص: 224.

طرائق التدريس القديمة، وما يجري من تطورات في مختلف ميادين الحياة، فلابد من استخدام طرائق تدريس حديثة تكون أكثر واقعية، جاذبية ودافعية نحو المادة العلمية، وذلك لتسهيل عملية التواصل مع الطالب الذي أصبح بدوره يتقن التقنيات الحديثة التي تتلائم ورغباته وميوله.

وعليه فإننا سنقتصر على أهم طرائق تدريس النحو الحديثة التي نرى أنها أكثر استخداما من غيرها في التدريس لاسيما في بلداننا وهي على النحو الآتي:

أ- طريقة حل المشكلات:

«تقوم هذه الطريقة على دروس التعبير أو القراءة والنصوص حتى يتخذ المعلم هذه النصوص والموضوعات نقطة البدء لإثارة المشكلة التي تدور حول ظاهرة أو قاعدة ما، ثم يلفت نظرهم إلى أن هذه الظاهرة ستكون دراسة موضوع النحو المقرر ثم يكلفهم بجمع الأمثلة المرتبطة بهدف المشكلة، من الموضوعات التي بين أيديهم أو من غيرها ومناقشتها معهم حتى يستنبط القاعدة».[1]

ويقوم هذا الأسلوب على نشاط المتعلم، لذا فالخبرة التي يقوم بها المتعلم نفسه تبقى معه في النهاية؛ لأن أحسن أنواع التعلم ما أتى نتيجة لإسهام الطالب في حل مشكلة يشعر بها بإشراف وتوجيه من المعلم.[2]

- مميزات طريقة حل المشكلات:

1- تنمية اتجاهات إيجابية نحو التفكير العلمي ومهاراته لدى المتعلمين.

2- توفير فرص مناسبة لتدريب المتعلمين على مواجهة مشكلات الحياة الواقعية.

---

[1]- سعدون محمد الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص: 229.

[2]- ينظر: صلاح راوي، الطريقة المثلى لتدريس قواعد النحو في مراحل التعليم العام، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة- مصر-، ط1، سنة: 2009م، ص: 25.

3- تنمية ثقة المتعلمين بأنفسهم وبقدرتهم على مواجهة الصعاب وتعزيز معنوياتهم. [1]

- عيوب طريقة حل المشكلات:

01- صعوبة استخدام طريقة حل المشكلات في كل المواقف العلمية.

02- قلة المعلومات التي يمكن أن يكتسبها المتعلم عند استخدام هذه الطريقة.

03- تحتاج هذه الطريقة إلى إمكانيات مادية كبيرة، وتتطلب مهارات خاصة. [2]

ب- طريقة الاكتشاف: «يقوم التلميذ في هذه الطريقة باكتشاف العلاقة التي تربط بين المتغيرات أو اكتشاف القاعدة التي يقوم عليها الحل، والتعلم بالاكتشاف له مستويات، لذا فمن غير المعقول تكليف جميع المتعلمين بالقيام بالأعمال نفسها في مجال الاكتشاف وذلك بسبب وجود الفروق الفردية في قدراتهم العقلية واستعداداتهم، لذا فإنّ من المفيد أن يراعي المعلم القدرات المتفاوتة لدى طلابه عند تهيئة نشاطات يمارسونها من خلال الاكتشاف حتى تتناسب مع إمكانياتهم ويستطيعون القيام بها بكفاءة». [3]

- مميزات طريقة الاكتشاف:

1- تحقيق متعة للمتعلم من خلال شعوره بأنه اكتشف شيئا جديدا.

2- تنمية الاعتماد على النفس في المتعلم.

---

[1]- ينظر: شادية عبد الحليم، صالح أحمد فؤاد، الشامل في المناهج وطرائق التعليم والتعلم الحديثة، مركز ديبونو لتعليم التفكير، ط 1، سنة: 2016م، ص: 196.

[2]- المرجع نفسه، ص: 197.

[3]- عبد اللطيف بن حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة، للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، سنة: 2005م، ص: 142.

3- مساعدة المتعلمين على تحقيق ذواتهم عند اكتشافهم أشياء جديدة مما يحفز على التعليم.[1]

- عيوب طريقة الاكتشاف:

1- تحتاج إلى وقت طويل.

2- لا يستطيع المتعلمين في بداية تعلمهم اكتشاف كل شيء بدرجة كافية.

3- تتطلب مدرسين من ذوي القدرات القيادية في إطار الصف.[2]

ج- طريقة التعلم التعاوني:

يمكن تعريف التعلم التعاوني على أنه: «استراتيجية تدريس تتضمن وجود مجموعة صغيرة من الطلاب يعملون سويا بهدف تطوير الخبرة التعليمية لكل عضو فيها إلى أقصى حد ممكن»[3]

يتميز التعلم التعاوني عن غيره بكثرة الطرائق والاستراتيجيات الفرعية التي تشترك جميعها في إتاحة الفرصة للطلبة للعمل معا في مجموعات.

- مزايا التعلم التعاوني:

1- تنمية المسؤولية الفردية والمسؤولية الجماعية لدى التلاميذ.

2- إعطاء المعلم فرصة لمتابعة التلميذ والتعرف على حاجياته.

3- احترام آراء الآخرين وتقبل وجهات نظرهم. [4]

---

[1]- ينظر: محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص: 138.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 138.

[3]- أزهار محمد غليون، فاعلية العصف الذهني بأسلوب التعلم التعاوني، المجلة العربية لتطوير التفوق، جامعة صنعاء- اليمن-، مج 1، العدد: 1، سنة: 2010م، ص: 33.

[4]- ينظر: عبد العزيز بن سعود العمر، أثر استخدام التعلم التعاوني على تحصيل طلاب العلوم في المرحلة الجامعية، مجلة رسالة الخليج، مجلة محكمة، العدد 08، ص: 20.

- عيوب التعلم التعاوني:

1- قد يتكل الطالب على أفراد مجموعته في إيجاد الحلول.

2- يحتاج تطبيق التعلم التعاوني على صف يحتوي على أعداد صغيرة ليتمكن من ملاحظتهم داخل الصف.

3- صعوبة توزيع الطلاب إلى مجموعات بحسب الفروق الفردية. [1]

وبعد استعراض أشهر طرق التدريس قد يسأل المعلم ما هي الطريقة المثلى لتنفيذ الدرس، ومن هنا فإننا نعرض أهم المعايير التي ينبغي أن تراعى عند اختيار طرق التدريس على النحو التالي:

1- ملاءمة الطريقة للأهداف السلوكية المحددة للدرس.

2- ملاءمة الطريقة لمستوى نمو التلاميذ وخبراتهم السابقة.

3- ملاءمة الطريقة للموقف التعليمي.

4- ملاءمة الطريقة لوقت الحصة في بداية اليوم الدراسي أو منتصفه أو نهايته.

5- مدى تعزيز الطريقة التدريسية باستخدام وسائل إيضاح فعالة.

6- أن تلقى الطريقة استجابة من التلاميذ وتفعلا جيدا مع المعلم.

7- أن تراعي الطريقة التدرج في عرض المعلومات من السهل إلى الصعب. [2]

---

[1]- ينظر: طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص: 161.

[2]- ينظر: إيمان سعيد أحمد باهمام، دور المنهج الدراسي في النظام التربوي الإسلامي في مواجهة تحديات العصر، إشراف: محمود عبد الله محمد كسناوي، المملكة العربية السعودية، كلية التربية بمكة المكرمة، الفصل الدراسي الأول، سنة: 1429- 1430 هـ، ص: 68.

مما سبق يمكننا القول أن الطريقة المفضلة في تعليم القواعد هي التي تحقق الأهداف التعليمية المرجوة بأيسر السبل، وحيث أن لكل طريقة مساوئ ومحاسن، فمن الأفضل أن يتناول المعلم الطريقة التي يرتاح بها طلبته وعلى ذلك يستطيع المعلم أن ينوع من الطرق التي يستخدمها في تعليمهم ليضع يده على أنجح الطرق في تدريسهم.

فلا توجد طريقة واحدة لتدريس القواعد أفضل من الأخرى، وأن طرائق تدريس القواعد كالإلقائية والاستقرائية أو غير ذلك، قد نفضل إحداها على الأخرى في جانب أو أكثر لا يمكن اختيار طريقة واحدة على أنها المثلى، والمعلم وحده يحكم على ذلك، وعلى المدرس أن يعرف أن أفضل وقت للتعليم هو الوقت الذي يشعر فيه التلاميذ بحاجتهم إلى التعلم.

الفصل الثاني:
مناهج التدريس في المدرسة الجزائرية

- مناهج الجيل الأول.
- مناهج الجيل الثاني.
- علاقة النحو بالمهارات اللغوية.

تمهيد:

عرف قطاع التربية في الآونة الأخيرة تحولات وتغيرات بخصوص المناهج التربوية، وقد تم إعادة النظر في المنظومة التربوية التي لم تعد قادرة على اللحاق بطموحات العصر، وهذا باعتماد إصلاحات جديدة وفق مقاربات حديثة، مراعية كل التحولات لبناء جيل جديد، يتكيف ويحافظ على كيانه، وهو ما يعرف بـ "**الجيل الثاني**"، فتدرجت هذه المقاربات من الأهداف التي جزأت الفعل التربوي إلى درجة أصبح فيها دون دلالة بالنسبة للمتعلم، بالتنظيم الخطي والجامد للنشاط التعليمي، وهذا ما أدى بوزارة التربية إلى ضرورة الانتقال إلى مقاربة أخرى جديدة تسمى بالمقاربة بالكفاءات، التي تمثل امتدادا وتطويرا للمقاربة الأولى، بحيث تسعى لجعل التلميذ محور العملية التعليمية التعلمية، وهذه الأخيرة تطلبت اصلاحا وتعزيزا آخرا يسمى بالمقاربة الشاملة ألا وهي "**الجيل الثاني**" الذي تم استحداثه سنة 2016م- 2017م والذي شمل كل العمليات التكوينية التي يساهم فيها التلميذ تحت إشراف ومسؤولية المدرسة خلال مدة التعليم.

أولا- مناهج الجيل الأول:

شهدت التربية في عصرنا الحديث مجموعة من التغيرات المتسلسلة، التي مست مفهومها، أهدافها، أساليبها وطرقها...الخ وهذا نتيجة لتلك التطورات السريعة على الصعيد العلمي والتكنولوجي، وبالأخص التطور في العلوم السلوكية كعلم النفس وعلم الاجتماع، ومن البديهي أن يؤثر ذلك كله في علوم التربية خاصة في مجال تكوين المعلمين، أين برز تدريبهم القائم على الكفايات.

وتعد المقاربة بالكفاءات «النموذج الجديد الذي تبنته المدرسة الجزائرية بصفة فعلية ورسمية منذ سنة 2003م، وجاء متمما لبيداغوجيا الأهداف التي وللأسف تبينت محدوديتها الكبيرة، فالأهداف متعددة ومجزأة، ويتعلم التلميذ قطعا دون أن يفقه معناها ولا يتفطن لعلاقتها بالحياة اليومية»[1].

1- المقاربة بالكفاءات:

قبل الولوج إلى مفهوم التعليم وفق المقاربة بالكفاءات يجب أن نتطرق أولا إلى تعريف المقاربة ثم تعريف الكفاءة.

أ- تعريف المقاربة: L'approche

1- لغة: «قَرُب منه، ككرُم، وقربه، كسمع وقربانا: دنا، فهو قريب، وقارب الحظو: داناه، وتقرّب، وضع يده على قربه، وقاربه ناغاه بكلام حسن، وفي الأمر ترك الغُلُوّ، السداد».[2]

2- اصطلاحا: «وتعني مجموعة التصورات والمبادئ والاستراتيجيات التي يتم من خلالها تصور منهاج دراسي وتخطيطه وتنظيمه».[3]

---

[1]- روجرس أكزفي، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د ط، سنة: 2006م، ص: 16.

[2]- الفيروز بادي، القاموس المحيط، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط1، سنة: 2004م، ص: 150- 151.

[3]- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم المتوسط للغة العربية للسنة الرابعة، سنة: 2013م، ص: 11.

ب- تعريف الكفاءة: Compétence

1- لغة: «الكفء النظير، وكذا الكفء والكفؤ، على فعل وفعول، وتكافأ الشيئان تماثلا، وكافئه مكافأة والاسم الكفاءة».[1]

يقول تعالى في سورة الإخلاص: ﴿**وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ**﴾[2] أي لم يكن له مثيل.

ومن خلال ما سبق يمكن القول أن الكفاءة في اللغة تعني النظير والمساوي والقدرة والمهارة والاستعداد الخاص والجدارة والأهلية.

2- اصطلاحا: تعرف الكفاءة على أنها «عبارة عن مكسب شامل يدمج القدرات الفكرية والمهارية الحركية والمواقف الثقافية والاجتماعية حيث تمكن المتعلم من حل وضعيات إشكالية الحياة اليومية».[3]

ج- تعريف الكفاية:

1- لغة: «من كفى يكفي كفاية، إذا قام بالأمر، يقال كفاك هذا الأمر أي حسبك، وكفاك هذا الشيء، ويقال استكفيته أمرا فكفايته، وكفى تدل على كفاية الشيء، يكفيه كفاية، أي يسد حاجته في غنى من غيره، ويقال أيضا كفى به عالما، أي بلغ مبلغ الكفاية في العلم».[4]

إن الكلمتين متحدتان في فاء وعين الكلمة، ومختلفتان في لام الكلمة (كفأ وكفى)، ويتبع هذا الاختلاف اختلاف في الدلالة، فدلالة الأولى المكافأة والمناظرة والمساواة، أما الثانية فتعني القيام بالأمر والقدرة عليه.

---

[1]- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، المجلد 1، سنة: 1411 هـ- 1994م، مادة (ك ف أ)، ص: 139.

[2]- سورة الإخلاص، الآية: 04.

[3]- محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، دط، سنة: 2002م، ص: 42.

[4]- ابن منظور، لسان العرب، ص: 278.

2- اصطلاحا: «هي القدرة سواء القانونية أو المهنية المكتسبة لإنجاز بعض المهام والوظائف والقيام ببعض الأعمال».[1]

وأما فليب برنو F. Perrenoud فيقترح التخلص من دلالة المفهوم اللساني للكفاية، من أجل إعادة بنائه في التربية، فيقول: «الكفاية هي القدرة على التصرف بفاعلية في نمط معين الوضعيات»[2]

فهي عنده قدرة تستند إلى المعارف، لكنها لا تختزل فيها، أي لمواجهة وضعية ما، يجب استخدام موارد معرفية متكاملة ومتعددة من المعارف المرغوب فيها، بأقل التكاليف، وبأقل جهد، وهي تعني في نفس الوقت النسبة بين مدخلات ومخرجات التعلم، فهي بذلك تعني الجانب الكمي والجانب الكيفي معا في نفس الوقت.

د- الفرق بين الكفاءة والكفاية:

من الجدير القول أن البعض من علماء التربية يستخدم الكفاية والبعض الآخر يستخدم الكفاءة، فقد بيّن **ابن منظور** في لسان العرب الفرق بينهما لغويا، فالأصل اللغوي لكل من الكفاية والكفاءة، نجد أنهما مختلفان في الجذر، فالأولى جذرها اللغوي (كفى)، أما الثانية فجذرها اللغوي (كفا) ويتبع الاختلاف بالجذر الاختلاف بالمعنى، فدلالة الأولى القيام بالأمر والقدرة عليه في حين دلالة الثانية المكافأة والمناظرة.[3]

---

[1]- سليمان العربي، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، الدار البيضاء، ط1، سنة: 2006م، ص: 27.

[2]- فليب برنو، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة، تر: لحسن برتكلاري، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، سنة: 2004م، ص: 12.

[3]- ينظر: محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدبية، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط 1، عمان، سنة: 2007م، ص: 50.

2- مفهوم المقاربة بالكفاءات:

هي سياسة تربوية ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية سنة 1968م، كرد فعل على التقنيات التقليدية التي كانت معتمدة، والتي تقوم على تلقين المعارف النظرية، وترسيخها في ذهن المتعلم بشكل قواعد تخزينية نمطية، «فالمقاربة بالكفاءات منهج بيداغوجي يرمي إلى جعل المتعلم قادرا على مجابهة مشاكل الحياة الاجتماعية، عن طريق تثمين المعارف المدرسية، وجعلها صالحة للاستعمال والممارسة في مختلف مواقف الحياة اليومية»[1]، إذا فأساس المقاربة بالكفاءات، يتمثل في تكوين متعلم لا يكتفي بتلقي العلم واستهلاك المقررات بل ينبغي أن يكون مفكرا وباحثا، منتجا وقادرا على تحمل المسؤولية، فاعلا في حياته الفردية والاجتماعية.

وقد جاءت المقاربة بالكفاءات «كتعبير عن تصوّر تربوي بيداغوجي، ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي، أو نهاية مرحلة تعليمية، لضبط استراتيجية التكوين في المدرسة، من حيث مقاربات التدريس والوسائل التعليمية وأهداف التعليم وانتقاء المحتويات وأساليب التقويم وأدواته».[2]

ومنه فالمقاربة بالكفاءات ما هي إلا طريقة لإعداد الدروس والبرامج التكوينية اعتمادا على ما يلي:

- التحليل الدقيق لوضعيات العمل التي يتواجد فيها المتكونين، أو التي سوف يتواجدون فيها.
- تحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمل المسؤوليات الناتجة عنها.
- ترجمة هذه الكفاءات إلى أهداف وأنشطة تعليمية.[3]

---

[1]- العلوي شفيقة، المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا التعلم، مركز البحث العمي والتقني لترقية اللغة العربية، أعمال الملتقى الوطني حول الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية، واقع آفاق الجزائر،ـ نوفمبر سنة: 2007م، ص: 64.

[2]- الكتاب السنوي 2003، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، سنة: 2003م، ص: 02.

[3]- ينظر: واعلي محمد الطاهر، بيداغوجيا الكفاءات، دار السعادة، الجزائر، سنة: 2006م، ص: 09.

3- أنواع الكفاءات:

نظرا لأهمية الكفاءات فقد تعددت أنواعها وأشكالها على حسب توجيهها وسنقتصر في هذا المجال على ذكر ما يلي:

أ- الكفاءات المعرفية Compétences de connaissance:

وهي لا تقتصر على المعلومات والحقائق، بل «تمتد إلى امتلاك التعلم المستمر، واستخدام أدوات المعرفة، ومعرفة طرائق استخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية»[1] وهذا النوع من الكفاءة يتضمن المعلومات والمعارف والقدرات الفعلية الضرورية لأداء الفرد مهمة معينة.

ب- الكفاءات الأدائية:

«وتشمل على قدرة المتعلم وإظهاره لسلوك يمكنه من مواجهة وضعيات ومشاكل على أساس أن الكفاءات تتعلق بأداء الفرد لا بمعرفته، ومعيار تحققها هنا هو القدرة على القيام بالسلوك المطلوب».[2]

ج- الكفاءات الإنجازية Compétences de résultats:

«إن امتلاك الكفاءات المعرفية يعني امتلاك المعرفة اللازمة لممارسة العمل، دون أن يكون هناك مؤشر على أنه امتلك القدرة على الأداء، أما امتلاك الكفاءات الأدائية فهذا يعني القدرة على إظهار قدرات في الممارسة، دون وجود مؤشر يدل على القدرة على إحداث نتيجة مرغوبة في أداء المتعلمين».[3]

ومن هنا فالكفاءات التعليمية كسلوك قياسي هي التمكن من المعلومات والمهارات وحسن الأداء، والقدرة على عمل شيء معين في ضوء معايير متفق عليها.

---

[1]- بكي بالمرسلي، المقاربة بالكفاءات L'approche par compétences، وزارة التربية الوطنية، ص: 9.

[2]- المرجع نفسه، ص: 10.

[3]- فريد حاجي، المقارنة بكفاءات كبيداغوجيا إدماجية، سلسلة موعدك التربوي، العدد رقم 17، المركز الوطني للوثائق التربوية، سنة: 2005م، ص: 07.

4- مستويات الكفاءة:

الكفاءة مستويات ينبغي على المعلم أن يكون على علم بها لكي يضع الإطار الزمني لكل مستوى من مستوياتها، وتندرج مستوياتها حسب مراحل التكوين كالتالي:

أ- الكفاءة القاعدية:

هي «المستوى الأول من الكفاءات، تتمثل مباشرة بالوحدة التعليمية، وهي الأساس الذي تبنى عليه بقية الكفاءات، وإذا أخفق المتعلم في اكتساب هذه الكفاءة بمؤشراتها المحددة، فإنه سيواجه صعوبات وعوائق في بناء الكفاءات اللاحقة ثم الكفاءات الختامية في نهاية السنة الدراسية».[1]

ب- الكفاءة المرحلية (المجالية):

يبنى هذا المستوى من مجموعة الكفاءات القاعدية الأساسية، «ويتحقق هذا النوع من الكفاءات عبر مرحلة زمنية قد تستغرق شهرا، أو مجالا معينا ويتم بناؤه بالشكل التالي: كفاءة قاعدية 1+ كفاءة قاعدية 2+ كفاءة قاعدية 2= كفاءة مرحلية».[2]

ج- الكفاءة الختامية (النهائية):

هي « التي تتكون من مجموعة الكفاءات المرحلية، وتبنى من خلال ما ينجز في سنة دراسية أو طور تعليمي».[3]

ومثال ذلك أن التلميذ في الفصل الأول من السنة الأولى لا يستطيع قراءة الحروف وكتابتها، وهذه كفاءة قاعدية أما في الفصل الثاني يكون قادرا على قراءة وكتابة كلمات في نفس الوقت وهذه كفاءة مرحلية، أما في الفصل الثالث يكون

---

[1]- خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص: 76.

[2]- المرجع نفسه، ص: 76.

[3]- المرجع نفسه، ص: 76.

قادرا على قراءة جملة أو أكثر وهذه كفاءة ختامية فإذا لم تتحقق الكفاءة القاعدية لدى المتعلمين يستحال وصولهم إلى الكفاءة الختامية.

د- الكفاءة العرضية:

«هي مجموعة التعلمات المتقاطعة أو المعارف المدمجة من مجالات متنوعة مرتبطة بمادة دراسية واحدة أو أكثر، أو هي تركيب لمجموعة من الكفاءات المتقاطعة في مجال معرفي واحد أو أكثر، كما أن الكفاءة المرحلية المستعرضة يمكن أن تكون متعلقة بكفاءة قاعدية أو كفاءة مرحلية أو كفاءة ختامية»[1] وهي أربعة أنواع:

- كفاءات ذات طابع فكري علمي (يستعمل المعلومة ويمارس قدراته).
- كفاءات ذات طابع منهجي (يكتسب منهجيات العمل الناجعة).
- كفاءات ذات طابع شخصي واجتماعي (يتخذ مواقف ومبادرات).
- كفاءات ذات طابع تواصلي (استغلال وسائل التعبير العلمي، الأدبي الفني، الرمزي، استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال).[2]

5- مميزات التدريس بالكفاءات:

يمتاز التدريس المقاربة بالكفاءات بما يلي:

أ- تحفيز المتعلمين (المتكونين على العمل): يترتب عن تبني الطرق البيداغوجية النشطة، تولد الدافع للعمل لدى المتعلم، فتخف أو تزول كثير من حالات عدم انضباط التلاميذ في القسم، ذلك لأن كل واحد منهم سوف يكلف بمهمة تناسب وتيرة عمله، وتتماشى وميوله واهتمامه.

[1]- خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص: 77.

[2]- ينظر: شلوف حسين وآخرون، الوثيقة المرافقة لمناهج مادة اللغة العربية، وزارة التربية الوطنية، مرحلة التعليم المتوسط جويلية 2015، ص: 3، 4.

ب- تنمية المهارات واكتساب الاتجاهات (الميول والسلوكيات الجديدة): تعمل المقاربة على تنمية قدرات المتعلم العقلية (المعرفية)، العاطفية (الانفعالية)، والنفسية (الحركية) وقد تتحقق منفردة أو متجمعة.

ج- عدم إهمال المحتويات (المضامين)، إن المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين، وإنما سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته، كما هو الحال أثناء إنجاز المشروع مثلا.

د- اعتبارها معيار للنجاح المدرسي: تعتبر المقاربة أحسن دليل على أن الجهود المبذولة من أجل التكوين تؤتي ثمارها وذلك لأخذها الفروق الفردية بعين الاعتبار.[1]

6- الانتقادات التي وجهت إلى المقاربة بالكفاءات:

لا أحد ينكر أن هذه المقاربة الجديدة هي أكثر تطورا من سابقاتها في تحسين العملية التعليمية التعلمية.

أ- المقاربة بالكفاءات ركزت على نشاط التلميذ وهي لا تتلاءم مع اكتظاظ الأقسام واختلاف مستويات التلاميذ نظرا لانعدام المعالجة البيداغوجية.

ب- قامت المقاربة بالكفاءات بتجزئة النشاطات وهذا ما سبب تجزئة التوقيت وبالتالي عدم كفاية الوقت.

ج- ما يعاب على هذه المقاربة أنها ألغت جميع السندات التي تمكن من العمل الفردي.[2]

ومن هنا يمكننا أن نستخلص أن كل مقاربة لها إيجابيات لكنها في المقابل لا تخلو من السلبيات، فالثغرات والنقائص من الأسباب المؤدية إلى التغيير والتطوير في المناهج الدراسية.

---

[1]- ينظر: حديدان صبرينة ومعدن شريفة، مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد بالجزائر، مجلة الجزائر، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، ص: 205.

[2]- ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، (د، ط)، سنة: 2009م، ص: 11.

ومنه فالمقاربة بالكفاءات هي تلك النظرة البعيدة لطرق التدريس وأنشطة التعليم وأسس التقييم فهي مقاربة تتمركز حول المتعلم لتجعل منه طرفا فاعلا نشطا يتعلم كيف يمارس ما تعلمه عن دراية ووعي وليس مجرد متلقي سلبي.

ثانيا- مناهج الجيل الثاني:

تميزت المناهج الدراسية بالحركة الدائمة وخضعت لتعديلات ظرفية في إطار تطبيقها تزامنا مع التقدم العلمي والتكنولوجي، انتقالا من الجيل الأول وصولا إلى الجيل الثاني بإدخال تعديلات عليها، من خلال إدراج معارف ومفاهيم بسيطة لتقريبها من الحصيلة المعرفية للمتعلمين حتى يتجاوب والمستجدات الحاصلة على مستوى المفاهيم والمواد الدراسية الجديدة عن طريق تعزيز الاختيارات المنهجية وتعميقها، وهذا ما أدى إلى التفاعل الإيجابي بين طرفي العملية التعليمية التعلمية (المعلم والمتعلم).

1- المنهاج:

أ- لغة: أورد **ابن منظور** تعريفه للمنهج من: «أنهج الطريق، وضح، واستبان، وصار نهجا واضحا بيّنا والمنهج عنده بفتح الميم وكسرها: هو النهج والمنهاج أي: الطريق الواضح والمستقيم»[1] وفي التنزيل: ﴿**لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا**﴾[2]

ب- اصطلاحا: تطور مفهوم المنهاج نذكر منه تعريف **سعادة** الذي يرى بأنه «مركب من مجموعة من العناصر ترتبط مع بعضها البعض بشكل وظيفي ومتكامل حددها **تايلر** في أربعة عناصر هي: الهداف والمحتوى والتدريس والتقويم».[3]

ويعرفه علي **أحمد مدكور** بأنه: «الخطة الشاملة للعمل الدراسي وهو وسيلة التعليم الأساسية أي أن المحور الذي يركز عليه كل ما يقوم به التلاميذ ومعلميهم،

---

[1]- ابن منظور، لسان العرب، دار إحياء التراث العربي، مؤسسة التاريخ العربي، بيروت، ط3، سنة: 1999م، باب النون، مادة نهج، ج 14، ص: 300.

[2]- المائدة، الآية: 48.

[3]- سعادة جودت أحمد، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر، عمان- الأردن، ط 2، سنة: 2004م، ص: 55.

وكذا فإن المنهاج له طبيعة مزدوجة فهو يتألف من ناحية من مجموع النشاطات التي يتم انجازها ومن ناحية أخرى من المواد التي استخدمت لإنجاز هذه النشاطات».[1]

والمنهاج لا يؤدي فاعلية التعليم لوحده بل هناك عناصر مساعدة له تتعاون كلها مع بعضها البعض تصل إلى الهدف المنشود وهذه العناصر هي: الوثيقة المرافقة، الكتاب المدرسي.

أ- الوثيقة المرافقة: «وثيقة خاصة بالمنهاج في المرحلة التعليمية حيث أنها تشرحه وتوضح ما ينبغي تعليمه والإطار الذي يجري فيه المدرس اختياراته، لهذا ينبغي تعليمه والإطار الذي يجري فيه المدرس اختباراته لهذا ينبغي أن تشكل أداة هامة للمدرس، لأنها تقدم له التوضيحات الضرورية كما أن وظيفتها أيضا تمكين المدرس ومؤلفي الكتب المدرسية من التمكن من المنهاج».[2]

ب- الكتاب المدرسي: «تعد الكتب المدرسية من الوسائل الأساسية التي تعبر عن المنهج وتعكس أهدافه فهي أداة مهمة في العملية التعليمية، وفي بلادنا خاصة سواء أكانت هذه الأداة في يد المعلم أو في يد المتعلم، والكتاب المدرسي وبخاصة اللغة العربية من أكثر الوسائل التعليمية فاعلية وكفاءة في مساعدة المدرس والطالب في أداء مهمتهما في المدرسة».[3]

ج- البرنامج Programme: «مخطط عام يوضع في وقت سابق لعمليتي التعليم والتدريس في مرحلة من مراحل التعليم، يلخص الموضوعات التي تنظمها المدرسة خلال مدة معينة، قد تكون شهرا أو سنة، كما يتضمن الخبرات التعليمية التي

---

[1]- علي أحمد مدكور، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، مصر، ط 1، سنة: 2001م، ص: 13.

[2]- اللجنة الوطنية للمناهج، المناهج أسسها- عناصرها- تنظيماتها، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، سنة: 2009م، ص: 78.

[3]- سعدون محمد الساموك وهدى الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع، عممان- الأردن، ط 1، سنة: 2005م، ص: 125.

يجب أن يكتسبها المتعلمون مرتبة ترتيبا يتماشى مع سنوات نموهم وحاجاتهم ومطالبهم الخاصة».[1]

د- البرنامج التعليمي Programme didactique: «مجموعة من المواد التعليمية، قد تكون على شكل مناهج دراسية، أو مجموعة كتابات أو قرارات تحدد التلاميذ مصحوبة بوسائل تعليمية وأنشطة متنوعة، تحدد لهذا البرنامج عادة فترة زمنية، قد يدرس المتعلم بعضا من البرنامج داخل المدرسة والبعض الآخر عن طريق الدراسة المنزلية المستقلة».[2]

2- الفرق بين المنهاج والبرنامج:

المنهاج أشمل من البرنامج من حيث يتضمن أهدافا عامة وطرائق شاملة وتوزيع أوقات العمل أو المقرر، قد يكتفي بتحديد المحتوى وقد يلتقي مع المنهاج في مبادئ مثل الأهداف والوسائل والطرائق وأساليب التقييم.[3]

تخضع المناهج المدرسية عامة، إلى تعديلات متباينة، وقد تتمثل هاته التعديلات في إدخال جملة من التحسينات كما هو الحال في بلادنا مناهج الجيل الثاني عن طريق:

أ- تعزيز الاختيارات المنهجية وتعميقها.

ب- العمل بالمقارنة الشاملة بعد تحليل ملامح التخرج من المرحلة ومن الطور.

3- مفهوم مناهج الجيل الثاني:

وهي مناهج تعتمد على المقاربة بالكفاءات ولكن بشكل متطور والتي دخلت حيّز التطبيق ابتداءا من الموسم الدراسي 2016/ 2017م.

---

[1]- فريدة شتان مصطفى هجرسي، المجمع التربوي، عثمان آيت مهدي، ملحقة سعيدة الجهوية، سنة: 2009م، ص: 108.

[2]- المرجع نفسه، ص: 109.

[3]- ينظر: النظام التربوي والمناهج التعليمية، سند تكويني لفائدة المدارس الابتدائية، الجزائر، سنة: 2004م، ص: 133.

«فعبارة الجيل الثاني مجرد تسمية أو شعار لأنه لا يستند إلى خلفية نظرية أو مرجعية جديدة طالما مازلنا في تطبيق البنائية، التي تؤكد أهمية بناء المتعلم للمعرفة في بيئته العقلية، معتمدا في ذلك على المعرفة السابقة، فكان بالإمكان تسميتها بالمناهج المعدلة أو المناهج التي أعيدت كتابتها فمناهج الجيل الأول تبنت التدريس بالكفاءات، وهذه الأخيرة عبارة مفتاحية تدل على النهج أو الطريق الذي اختارته المدرسة الجزائرية لاكتساب المعارف وبناء الكفاءات ولكنها تبقى عبارة مجازية، لأن العبارة الأدق تعني "**التدريس بواسطة الوضعيات لبناء وتنمية الكفاءات**"»[1]

لذا فمناهج الجيل الثاني تناولت التدريس بالوضعيات وهي لا تختلف عن مناهج الجيل الأول، وقد جاءت بقصد معالجة نقائص المناهج التي أعدّت في ظروف استعجالية.

4- دواعي الانتقال من الجيل الأول إلى الجيل الثاني:

تخضع المناهج المدرسية ككل المناهج التكوينية دوريا لـ:

- الضبط والتصحيح الظرفي الذي يعتبر أمرا عاديا في تسيير المناهج.
- للتحيين الذي يفرضه تقدم العلوم والتكنولوجيا والتزايد الدائم للمعارف وذلك قصد إدراج معارف أو مواد جديدة.
- للتغيير الشامل في بعض الأحيان استجابة لمتطلبات اجتماعية جديدة في مجال التربية أو إعادة النظر في صلاحيتها بعد تراجع المردود الدراسي.
- ما تفرضه العولمة في المجال الاقتصادي.
- نقص التنسيق بين الأطوار والمراحل التعليمية (الابتدائي، المتوسط، الثانوي).

[1]- زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني؟ من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الإدماج، Allure، ط1، سنة: 2017م، ص: 05.

بحيث تم إصدار مناهج الجيل الأول سنة بعد سنة مما جعلها تفتقد الانسجام والتماسك. [1]

5- خصائص مناهج الجيل الثاني:

- يتمحور المنهاج حول التلميذ ويجسد خبراته كمشروع للحياة أو الإعداد لها.
- ينمي شخصية المتعلم في جميع جوانبها الوجدانية والعقلية والبدنية في شمول وتكامل واتزان.
- يؤكد على ضرورة توظيف المعلومات والمهارات والخبرات التي يكتسبها التلميذ في حياته على حسن الاختيار وإبداء المواقف واتخاذ القرار.
- يهيئ الفرص لتنمية روح الإقدام والاكتشاف والاستقصاء والابتكار والقدرة على حسن الاختيار وإبداء المواقف.
- تتماشى الخصائص المذكورة أعلاه مع الاختيار المنهجي الذي نص عليه القانون التوجيهي للتربية الوطنية. [2]

أما بالنسبة للمقاربة التي ينبغي اعتمادها في تقديم المناهج الجديدة، إذ ينص ويؤكد ذات القانون على الجوانب التالية:

- سيتم التركيز على المقاربات التي تتيح النمو المتكامل للمتعلم واستغلاله واكتساب كفاءات وجيهة ولينة ودائمة.
- اعتماد مقاربة متينة على تطبيق أنساق التحليل والتلخيص، وحل المشكلات وبناء المعارف المهيكلة منذ السنوات الأولى للمدرسة، والتي ستتواصل وتعزز على مدى الحياة.
- تنمية كفاءات التعلم الذاتي.
- تنمية الكفاءات التي تسمح للأفراد بالاستعمال المتنوع للمعارف العلمية في حياتهم المدرسية والاجتماعية والمهنية.

---

[1]- ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، مارس سنة: 2009م، ص: 02.

[2]- ينظر: القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08- 04 المؤرخ في 23 جانفي سنة: 2008م.

- تنمية الفكر والقيم العلمية التي تنشأ ذهنية جديدة لدى مواطن العالم الحالي.[1]

لذلك فإن المنهاج المقرر يطرح آفاقا بعيدة المدى وطرق تعليمية ترتبط ارتباطا وثيقا ببيداغوجيا الإدماج التي تتبنى مبدأ الامتلاك المعرفي والتحليل.

6- المفاهيم القاعدية المتداولة في مناهج الجيل الثاني:

من المصطلحات المتداولة في مناهج الجيل الثاني نذكر ما يلي:

- **ملمح التخرج:** يترجم غايات المدرسة الجزائرية، وملمح المواطن الجزائري الذي على المدرسة تكوينه، ويعرف عادة على شكل معارف، ومهارات، وسلوكات، وجاءت ملامح التخرج في مقدمات البرامج كأهداف بعيدة المدى أو كمشروع تربوي مدرسي تعاقدي. [2]

- **الكفاءة الشاملة:** وهي عبارة عن هدف تسعى إلى تحقيقه في نهاية مادة دراسية، في نهاية فترة دراسية محددة وفق نظام المسار الدراسي، لذا نجد كفاءة شاملة في نهاية المرحلة وكفاءة شاملة في نهاية كل طور، وكفاءة شاملة في نهاية كل سنة. [3]

- **الكفاءة الختامية:** هي كفاءة مرتبطة بكل ميدان من الميادين المهيكلة للمادة، وتعبر بصيغة التصرف عمّا هو منتظر من التلميذ في نهاية فترة دراسة لميدان مهيكل. [4]

---

[1]- ينظر: المرجعية العامة للمناهج، اللجنة الوطنية للمناهج، مارس سنة: 2009م.

[2]- ينظر: وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المفاهيم القاعدية المتداولة في مناهج الجيل الثاني، الجزائر، سنة: 2014م، ص: 03.

[3]- ينظر: اللجنة الوطنية للمنهاج، الإطار العام لمناهج مرحلة التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، سنة: 2016م، ص: 08.

[4]- ينظر: ملخص مناهج الطور الأول من التعليم المتوسط، سنة: 2016م، ص: 04.

– **الميدان:** هو الجزء المهيكل والمنظم للمادة قصد التعلم، وعدد الميادين في المادة يحدد عدد الكفاءات الختامية التي ندرجها في ملمح التخرج، ويضمن هذا الإجراء التكفل الكلي بمعارف المادة في ملامح التخرج. [1]

– **المصفوفة المفاهيمية:** هي جملة منظمة من الموارد ذات طابع معرفي ومنهجي، وهي بمثابة المخطط العام للمادة، غايتها: التحديد الشامل للمورد من معارف المادة لبناء الكفاءات العرضية والقيم. [2]

– **الموارد المعرفية:** هي المضامين المعرفية المراد إرساؤها لتحقيق الكفاءة والمستنبطة من المصفوفة المفاهيمية التي تحدد مفاهيم المادة.

– **الوضعيات التعليمية:** هي أنماط مقترحة من الوضعيات التعلمية تمكن التحكم في المعارف واستعمالها. [3]

– **الوضعيات التعلمية:** هي مجموعة من الوضعيات البسيطة والمتسلسلة تمكن من التحكم في المعارف واستعمالها تشمل كل مركبات الكفاءة. [4]

– **المخطط السنوي لبناء التعلمات:** وهو «المخطط الذي يتحدد فيه الخطوط العريضة لما يتم بدرجة خلال سنة دراسية يكون بشكل جدول يتضمن السيرورة العامة لتنفيذ المنهاج». [5]

---

[1]– ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، الإطار العام لمناهج مرحلة التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، سنة: 2016م ص: 05.

[2]– ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي، ص: 04.

[3]– ينظر: زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني؟، ص: 81.

[4]– ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي، سنة: 2016م، ص: 5.

[5]– ينظر: المرجع نفسه، ص: 08.

- **المقطع التعلمي**: هو مجموعة من الأنشطة والمهمات المرتبطة والمرتبة، تتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة في تدرج لولبي، يضمن الرجوع إلى التعلمات القبلية لتشخيصها. [1]

- **المحاور المشتركة**: إن الهدف من المحاور المشتركة هو إدراج موضوعات ذات بعد عالمي من أجل تنمية القيم التي تعطيها معنى نفعيا وأخلاقيا فكل مادة تأخذ من هذه المحاور العامة المواضيع المناسبة. [2]

- **التقويم**: هو حجر الزاوية لتقويم الكفاءات وهو النوعية التي ينبغي أن يتصف بها المنتوج، الدقة والوضوح، الانسجام، الأصالة الوجاهة، الملاءمة.

- **أنماط النصوص**: النمط عبارة عن المواصفات التي يتميز بها النص عن غيره، وتناسب موضوعه ولكل فن تعبيري نمط يلاءمه. [3]

- **المقاربة النصية**: تتكون المقاربة النصية من مصطلحين هما:

أ- المقاربة: وتعني مجموعة التصورات والمبادئ والاستراتيجيات التي يتم من خلالها تصور منهاج دراسي وتخطيطه وتقييمه.

ب- النص: «ويعني الوحدة الموضوعية المصاغة وفق قواعد لغوية وأسلوبية وبلاغية معينة، تحمل مفاهيم يستقيها القارئ من خلال فهمه وتحليله». [4]

وعليه فالمقاربة النصية عبارة عن اختيار بيداغوجي يضمن الربط ويجسد النظر إلى اللغة باعتبارها نظاما يجب إدراكه في شمولية، حيث يتخذ النص محورا أساسيا تدور حوله جميع الفروع (**الأساليب، التراكيب، الصرف، الرصيد اللغوي، الإملاء...**) ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية الصوتية

---

[1]- ينظر: ملخص مناهج الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي، سنة: 2016م، ص: 04.

[2]- المفاهيم القاعدية المتداولة في مناهج الجيل الثاني، ص: 11.

[3]- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، الجزائر، سنة: 2016م، ص: 50.

[4]- الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط، اللغة العربية، اللجنة الوطنية للمناهج، الجزائر، سنة: 2013م، ص: 11.

والدلالية والتركيبية، وبهذا يصبح النص (**المنطوق أو المكتوب**) محور العملية التعلمية، ومن خلالهما تنمى كفاءات ميادين اللغة الأربعة المتمثلة في: (**فهم المنطوق/ التعبير الشفوي، فهم المكتوب/ التعبير الكتابي**) حيث يتم تناول النص على مستويين:

– **المستوى الدلالي**: ويتعلق بإصدار أحكام على وظيفة المركبات النصية (**المعجم اللغوي، الدلالات الفكرية**) إذ يعتبر النص مجموعة من الجمل المركبة والمترابطة التي تحقق قصدا تبليغيا وتحمل رسالة هادفة.

– **المستوى النحوي**: ويقصد به الجانب التركيبي لوحدات الجملة التي تشكل تجانسا يحدد الأدوار الوظيفية للكلمات. [1]

7- الفرق بين مناهج الجيل الأول والجيل الثاني:

لقد حققت المناهج الجديدة أو المناهج المعاد طبعها وكتابتها نقلة نوعية دراسية مع الإصلاح على مستويين:

أ- على المستوى التصوري: من حيث ارتباطها مع غايات ومهام المدرسة الجزائرية وتطلعات المجتمع وتتمثل عناصر هذه المقاربة في الجدول كالآتي: [2]

[1]- ينظر: الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، ص: 05.

[2]- اللجنة الوطنية للمنهاج، تطور المنهاج الدراسية، عباد ملكية، عضو المجموعة المتخصصة، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، سنة: 2015م، ص: 04.

عناصر المقارنة	مناهج الإصلاح	
	المناهج الحالية	المناهج الجديدة
تصوّر المنهاج	تصور المناهج بترتيب زمني (سنة بعد سنة)	تصور شامل وتنازلي للمناهج يضمن الانسجام العمودي والأفقي
ملمح التخرج	تم التعبير عن ملمح التخرج بشكل غايات لكل مادة وتكفل ببعض القيم لكن بشكل معزول وغير مخطط له	تهدف إلى تحقيق غاية شاملة ومشتركة بين كل المواد تتضمن قيما ذات علاقة بالحياة الاجتماعية والمهنية.
النموذج التربوي	بنائي يستهدف الاستقلالية في بناء التعلم عن طريق تنمية كفاءات ذات طابع معرفي	بنائي اجتماعي في صدارة كل الاستراتيجيات المنتهجة

ب- على مستوى إعداد المناهج: نجد فيه عدة جوانب أهمها:

- الجانب البيداغوجي: [1]

عناصر المقارنة	مناهج الإصلاح	
	المناهج الحالية	**المناهج الجديدة**
المقاربة البيداغوجية	المقاربة بالكفاءات التي تستدعي جملة من القدرات المعرفية	مقاربة بالكفاءات التي تعرف بالقدرة على حل وضعيات مشكلة ذات دلالة.
المدخل	بنشاطات التعلم التركيز على النشاطات التطبيقية التي تمكن من تحويل المكتسبات في وضعيات مدرسية جديدة	وضعيات مشكلة للتعلم ذات طابع اجتماعي مستنبطة من أطر الحياة.
التقويم	برز الاهتمام بالوظائف- الثلاثة للتقويم: التشخيصي، التكويني، التحصيلي، ارتقى إلى تقويم القدرات العليا مثل حل المشكلات.	التقويم بشكل أداة فعلية من أدوات التعلم ويهتم بوظيفتي، التعديلية الافرازية عن طريق تقويم المسارات والكفاءات.

[1]- اللجنة الوطنية للمنهاج، تطور المنهاج، ص: 06.

- الجانب الديداكتيكي: [1]

عناصر المقارنة	مناهج الإصلاح	
	المناهج الحالية	المناهج الجديدة
هيكلة المادة	تهيكلت على أساس مفاهيم أساسية منظمة في مجالات مفاهيمية	تهيكلت المادة على أساس مفاهيم منتقاة حسب قدرتها الإدماجية ومنظمة في ميادين.
مستوى تناول المفاهيم	حددت مستويات التناول حسب مستوى النضج العقلي للمتعلم ومكتسباته القبلية	حددت مستويات المفاهيم على أساس الصعوبات التي تطرح عند ممارستها في التعليم والتعلم.
المضامين المعرفية	نظمت المحتويات بشكل معارف أكثر ترابطا لخدمة مفاهيمي	نظمت المحتويات على شكل موارد معرفية لخدمة الكفاءة.

نلاحظ من خلال الجداول السابقة أن مناهج الجيل الثاني جاءت مكملة لنقائص الجيل الأول التي أعدت في ظروف استعجالية دون تمكن من إضفاء الانسجام المطلوب عليها، خاصة أنها لم تلمس جميع الجوانب بل حافظت عليها ودعمتها بمصطلحات جديدة قد تكون أقرب إلى المقاربة بالكفاءات لهذا فمناهج الجيل الثاني اعتمدت المقاربة بالكفاءات لكن بشكل جديد ومتطور.

[1]- اللجنة الوطنية للمنهاج، تطور المنهاج، ص: 06.

ثالثا- علاقة النحو بالمهارات اللغوية:

اللغة العربية وسيلة أساسية في العملية التعليمية، فهي أداة الفرد في التفاهم والتواصل وهي إحدى وسائل النمو المتكامل بحيث يعتبر تحصيلها أكبر إنجاز في إطار النمو الفكري للمتعلم.

ولعل من مظاهر الالتزام باللغة والولاء لها في ميدان التعليم، أن نجعل المتعلم يمتلك مهاراتها الأربع (**الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة**) وما لا يمكن التغاضي عنه أن للمهارات اللغوية علاقة وطيدة بعلم النحو، وبصورة أوضح بطرائق تدريسه من حيث تسهيل عملية تلقينه واستيعابه حتى لا يواجه المتعلم نحوا جافا وجامدا ومملا.

1- مهارة الاستماع:

أ- مفهوم مهارة الاستماع:

- **لغة:** «هو حسّ الأذن، وهو ما وقر في الأذن من شيء تسمعه».[1]

- **اصطلاحا:** يعرف الاستماع على أنه: «مهارة لغوية تمارس في أغلب الجوانب وفهمه والتفاعل إلى توجيه انتباه طلاب المرحلة الدراسية إلى موضوع مستمر وفهمه والتفاعل معه؛ لتنمية الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية لديهم».[2]

فالاستماع يعد نافذة واسعة يطل بها المتعلم على أنواع المعارف والخبرات، وهو شرط أساسي في اكتساب اللغة وتنمية مهارتها.

ب- علاقة النحو بمهارة الاستماع:

يعدّ الاستماع إحدى المهارات اللغوية، ويقصد به الانصات والفهم والتفسير، ولقد أثبتت الأبحاث اللغوية أن المرء في حالة الاستماع إيجابي فعال، إذ إنه يعمل على فك الأصوات التي تصل إليه من المرسل ويعمل على فهمها والحكم عليها، حيث

[1]- الفيروز آبادي، القاموس المحيط، تحقيق مؤسسة الرسالة، بيروت، سنة: 1998م، ص: 943.

[2]- الهاشمي عبد الرحمن، والقزاوي فائزة، تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي، دار المناهج للنشر والتوزع، عمان، الأردن، سنة 2005م، ص: 22.

يسهم النحو في ذلك عن طريق الاستماع يكتسب الفرد المفردات، فنمو مهارة الاستماع يساعد في نمو الانطلاق في الحديث، والمستمع أقدر على فهم الجمل الطويلة المعقدة.[1]

2- مهارة الكلام (التحدث):

أ- مفهوم مهارة الكلام:

- **لغة**: التحدث كما ذكر إبراهيم أنيس وآخرون في المعجم الوسيط «مادة (حدث): أي تكلم وأخبر، وتحدّث: تكلم، ويقال: تحدث إليه... »[2]

- **اصطلاحا**: «التحدث هو ذلك الكلام المنطوق الذي يعبر به المتكلم عما في نفسه من خاطرة ويجول بخاطره من مشاعر وإحساسات، وما يزخر به عقله من رأي أو فكر، وما يريد أن يزود به غيره من معلومات، أو نحو ذلك في طلاقة وانسياب مع صحة في التعبير وسلامة الأداء».[3]

واعتمادا على التعريف السابق يتضح أن الكلام تعبير شفوي ذو طبيعة معقدة يشمل عدة جوانب عديدة ومترابطة ومتفاعلة مع بعضها البعض كالأفكار والأحاسيس والحقائق والآراء...وغيرها.

ب- علاقة النحو بمهارة التحدث:

تعدّ المحادثة المهارة الثانية بعد الاستماع وهي وسيلة للتعبير الأولى قبل مهارة الكتابة والمحادثة وسيلة المرء لإشباع حاجاته وتنفيذ متطلباته في المجتمع الذي يلجأ فيه، وهي الأداة الأكثر تكرار وممارسة واستعمالا في حياة الناس، فالتراكيب والأساليب

---

[1]- ينظر: محمد سعيد ربيع الغامدي: مجابهة الضعف اللغوي موقع:
www.mohamedrabeea.com/books/book1-729dod

[2]- إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، المكتبة الإسلامية، اسطنبول، تركيا، ط 1، ج 2، سنة: 1989م، ص: 159.

[3]- محمد صلاح الدين مجاورة، تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، أسسه وتطبيقاته، دار القلم، الكويت، ط 4، سنة: 1984م، ص: 233.

والأنماط اللغوية المستخدمة في المحادثة هي عناصر النحو، والقواعد ليست غاية في حد ذاتها ولكنها وسيلة لصحة الأسلوب وسلامة التركيب وتقويم اللسان من الاعوجاج والزلل. [1]

3- مهارة القراءة والكتابة:

أ- مفهوم مهارة القراءة:

- لغة: القراءة كما أورد إبراهيم أنيس وآخرون في المعجم الوسيط (مادة قرأ) بمعنى: «"قرأ " الكتاب قراءة وقرآنا: تتبّع كلماته نظرا ونطق بها». [2]

- اصطلاحا: «هي عملية التعرف على الرموز المطبوعة، ونطقها نطقا صحيحا وفهمها، وعلى هذا فهي تشتمل التعرف، وهو الاستجابة البصرية لما هو مكتوب، والنطق هو تحويل الرموز المطبوعة التي تمت رؤيتها إلى أصوات ذات معنى، والفهم أي ترجمة الرموز المدركة وإعطائها معان». [3]

من خلال التعريف السابق يتضح لنا: أن القراءة تتضمن تفاعل العقل مع جملة من الرموز من أجل استنباط الدلالات وإدراك المعاني، أو تحديد الآراء بدقة بهدف تحقيق فهم محتوى الرسالة المقروءة.

ب- مفهوم مهارة الكتابة:

- لغة: جاء في لسان العرب: «كتب الشيء يكتبه وكتبا وكتابا وكتابة وكتبه خطه» [4]

- اصطلاحا: «هي عملية ذهنية قائمة على نقل الأفكار والآراء والانطباعات، والأحاسيس من الحيّز المجرد إلى ميدان التعبير المادي المتجسد في المفردات والتعابير

---

[1]- ينظر: محمد سعيد ربيع الغامدي مجابهة الضعف اللغوي موقع:
www.mohamedrabeea.com/books/book1-729dod

[2]- إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط مادة (قرأ)، ص: 722.

[3]- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص: 106.

[4]- ابن منظور، لسان العرب مادة (كتب)، ص: 697.

والجمل المترابطة مع بعضها البعض والمدونة كتابيا حسن نظام لغة معينة فيما يسمى نصا».[1]

مما سبق نخلص إلى أن الكتابة هي تدوين ينقله الخط وإن تباعدت المسافات ويتضمن ذلك ترجمة العقل للأفكار والمعارف والرموز المرسومة، ثم تثبيتها على الورق لتكون مهمة القارئ فك تلك الرموز وإدراك مضامينها.

ج- علاقة النحو بمهارتي القراءة والكتابة:

من أهداف النحو تدريب الطلبة على ضبط لغتهم حديثا وقراءة وكتابة، بشكل يتلاءم مع تدرج مستواهم العقلي واللغوي في سلم التعلم التصاعدي، وإثراء ثروة الطلاب اللغوية بما يكتبون من مفردات وتراكيب وأنماط من خلال قراءة النصوص والقدرة على اكتشاف الخطأ عند مشاهدته مكتوبا أو سماعه.[2]

- مهارة الإملاء:

أ- مفهوم مهارة الإملاء:

- لغة: «من "الفعل" مَلاَ: المِلاَوَةُ، والمُلاَوَةُ، والمَلاَ والمُلِّي كهمدة العيش. والإملاء هو الإمهال والتأخير وإطالة العمر »[3] وفي التنزيل: ﴿**فَلْيُمْلِلْ وَلِيُّهُ بِالْعَدْلِ**﴾[4]

---

[1]- أنطوان صباح، تعلمية اللغة العربية، دار النهضة، بيروت، لبنان، ج2، سنة: 2008م، ص: 165.

[2]- محمد سعيد ربيع الغامدي مجابهة الضعف اللغوي موقع:
www.mohamedrabeea.com/books/book1-729dod

[3]- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر للنشر والتوزيع، بيروت- لبنان، طبعة جديدة محققة، المجلد الرابع عشر، مادة [م ل أ] ط 1، سنة: 2000م، ص: 130.

[4]- البقرة، الآية: 282.

– **اصطلاحا:** تعددت المصطلحات التي تدل على الإملاء: «كالرسم والخط والهجاء والكتابة والكتب وتقويم اليد والكتاب»[1] كما أطلق عليه أيضا هو تصوير خفي لأصوت الكلمات المنطوقة.

ب– علاقة النحو بمهارة الإملاء:

العلاقة بين الإملاء والنحو وطيدة: «فالقواعد الإملائية وضعت لحفظ اللغة من الوجهة الكتابية والبعد عن الخطأ في الرسم عند الكتابة، ووضعت القواعد النحوية لتعين الدارس على تقويم لسانه، وعصم أسلوبه من اللحن والخطأ ومن هنا كان رسم الكلمة، وبيان إعرابها وجهين لعملة واحدة فالإملاء يحافظ على رسم الكلمة من الناحية الشكلية الكتابية والنحو يحافظ على سلامة الإعراب أضف إلى ذلك ارتباط كثير من القواعد الإملائية بالقواعد النحوية كما أن تدريس النحو ليس غاية في حد ذاته، وإنما هو وسيلة لتقويم القلم واللسان من الاعوجاج والزلل كما أن الإملاء هو آخر وسيلة لصحة الكتابة من الخطأ».[2]

إذن من هنا يمكننا القول أن النحو جاء مرتبطا ارتباطا وثيقا وشديد الصلة بالمهارات اللغوية، فهو يقوم بضبط المسموع وفهمه وترسيخه في ذهن المتعلم، ويقوم بترتيب المفردات والجمل بشكلها الصحيح والتدريب على نطقها بشكلها الصحيح والفصيح، ومع هذا كله نستطيع القول أن النحو جاء ليضبط اللغة من الخطأ سواء أكان ذلك في شكلها المسموع أو المنطوق أو المكتوب.

[1]– الحموز عبد الفتاح، فن الإملاء في اللغة العربية، دار عمان لنشر والتوزيع، الأردن، ج 1، ط 1، سنة: 1993م، ص: 39.

[2]– فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية الإملائية، دار البازودي، عمان، الأردن، سنة: 2006م، ص: 102- 103.

الفصل الثالث:

دراسة ميدانية حول تدريس قواعد اللغة العربية وفق مناهج الجيل الثاني

- تدريس مادة النحو في برامج الجيل الثاني.
- استبانة حول تدريس نشاط قواعد اللغة العربية.
- صعوبات تدريس نشاط النحو والحلول المقترحة.

تمهيد:

تعد تعليمية النحو العربي مكسبا مهما في العملية التعلّمية عموما، ولدى متعلمي المدارس خصوصا، فهي وسيلة ضرورية لتحقيق مهارات اللغة العربية.

فالاهتمام بتعليم القواعد النحوية في مرحلة مبكرة من التعليم جعلنا نظن أن مقياس إجادة هذا النشاط هو حفظ المصطلحات النحوية، فهو ليس إعرابا كما أراد له بعض الدارسين فالغرض منه هو تكوين الملكة اللسانية الصحيحة؛ لأن هذا النحو هو وسيلة وليس غاية، والهدف منه هو تزويد المتعلمين بكفاءات يمكن استثمارها في الوضعيات التي تصادفهم في حياتهم التعلّمية.

وكأي بحث علمي نجد أن هذا الأخير لا يخلو من الحاجة إلى أخذ مرئيات أو استطلاع آراء لبعض الإجراءات التي يجب القيام بها لتشخيص الواقع الحالي رغبة في التطوير وتوثيق العمل بشكل مضبوط ودقيق، وكل ذلك يحتاج إلى استخدام بعض أدوات البحث العلمي والتي اخترنا منها الاستبانة، فالاستبانة هي مجموعة من الأسئلة المكتوبة يقوم المستجيب بالإجابة عنها وهي نوعان إما مقيدة أو حرة.

وهذا لجمع الإجابات التي كانت بصفة موضوعية بغية مساعدتنا في هذا العمل المبذول، وسنستعرض ما جاء من خلال هذا الاستطلاع كل الجوانب فيها الصعوبات المواجهة لمتلقي هذا النحو ودارسه من كافة النواحي سواء من ناحية المتعلم، المعلم، والمادة الدراسية، وبالتالي نصل إلى جملة الحلول والاقتراحات التي من شأنها النهوض بهذا العلم ورقيه.

أولا- تدريس مادة النحو في برامج الجيل الثاني:

- التدرج السنوي لبناء التعلمات للسنة الثانية من التعليم المتوسط مادة اللغة العربية:

- نشاط قواعد اللّغة:[1]

الأسابيع	المقطع	الميدان	فهم المكتوب
		النشاط	قواعد اللغة
01	01	المقصور والمنقوص	
02		حروف العطف	
03		الفعل المعتل وأنواعه	
04		وضعيات التدريب على الإدماج	
05	02	اسما الزمان والمكان	
06		حروف القسم	
07		إسناد الفعل المثال إلى الضمائر	
08		وضعيات التدريب على الإدماج	
09	03	الاسم الممدود	
10		نصب الفعل المضارع	
11		حروف الاستفهام	
12		وضعيات التدريب على الإدماج	
13	04	الجامد والمشتق	
14		إسناد الفعل الأجوف إلى الضمائر	
15		حروف النفي	

[1]- ميلود غرمول، الكتاب المدرسي، اللغة العربية، السنة الثانية متوسط من الجيل الثاني، دار الأوراس للنشر، السداسي الأول، الجزائر، سنة: 2017م، ص: 6، 7.

16		وضعيات التدريب على الإدماج
17	05	إسناد الفعل الناقص إلى الضمائر
18		جزم الفعل المضارع
19		الأفعال الخمسة
20		وضعيات التدريب على الإدماج
21	06	أحرف التنبيه والزيادة
22		الفعل المجرد وأوزانه
23		أحرف الجواب
24		وضعيات التدريب على الإدماج
25	07	الأفعال المتعدية إلى مفعولين
26		الفعل المزيد وأوزانه
27		أحرف التفسير والمفاجأة والاستقبال
28		وضعيات التدريب على الإدماج
29	08	أفعال التفضيل
30		الأحرف المصدرية
31		أحرف الاستفتاح والتمني
32		وضعيات التدريب على الإدماج.

- طريقة سير الدرس النحوي "درس أنموذجي":

المقطع 08: الصحة والرياضة **المستوى: الثانية متوسط**

الميدان: فهم المكتوب (تراكيب نحوية) **المدة: ساعة**

المحتوى المعرفي: الأعمال المتعدية إلى مفعولين.

الكفاءة المستهدفة: أن يتعرف التلميذ على الفعل المتعدي إلى أكثر من مفعول.[1]

أنواع التقويم	مرحلة سير الدرس	الأهداف
تقويم تشخيصي	- يتذكر درس: الفعل اللازم والمتعدي. **- الأمثلة:** 1- **وجد** الناس الربيع أرحم من الشتاء 2- **ظنّ** التلميذ الامتحان سهلا. 3- **حوّل** الفلاح الأرض جنّة. 4- **كسا** الغني الفقير لباسا.	- أن يتذكر
تقويم بنائي	**- المناقشة:** - ما نوع الجمل في الأسئلة السابقة؟ فعلية لأنها بدأت بفعل. - هل الأفعال متعدية أم لازمة؟ ولماذا؟ - هذه الأفعال متعدية لأنها تعدت الفاعل إلى مفعول به حتى يتم معناها. - هل احتاجت إلى مفعول واحد ليتم معناها؟ - لا بل احتاجت لمفعولين.	- أن يتعرف على الأفعال المتعدية إلى مفعولين.

[1]- صالح عيواز، مذكرات الأستاذ للسنة الثانية من التعليم المتوسط، الجيل الثاني، الجزائر، سنة: 2018م، ص: 220.

	- جرّد المصال (1، 2، 3) من الفعل المتعدي كيف تصبح؟ - الربيع أرحم من الشتاء. م خ - الامتحان سهل. م خ - الأرض جنة. م خ -تتحصل على جملة اسمية متكونة من: مبتدأ وخبر. - أما المثال الرابع فيصبح: - قدّم الغنّي للفقير لباسا← ليست جملة اسمية أصلها مبتدأ وخبر. - إذن ما هي الأفعال المتعدية إلى مفعولين؟ - هي أفعال تتعدى الفاعل إلى مفعولين أصلهما مبتدأ وخبر أو ليس أصلهما مبتدأ وخبر. **- القاعدة:** **- الفعل المتعدي:** هو ما تجاوز الفاعل ونصب المفعول به ومنه ما ينصب مفعولا واحدا، ومنه ما ينصب مفعولين أو ثلاثة مفاعيل. **- الفعل المتعدي إلى مفعولين نوعان:** أ- المتعدي إلى مفعولين أصلهما مبتدأ وخبر وهي: **- أفعال اليقين:** وجد، علم، رأى، ألقى، درى.	

	أفعال التحويل: جعل، ردّ، ترك، صبّر، أحال، حوّل. **أفعال الرجحان والظن:** حسب، ظنّ، خال، زعم، عدّ. ب- الفعل المتعدي إلى مفعولين ليس أصلهما مبتدأ أو خبر. - تحمل معنى العطاء ومنها: كسا، ألبس، رزق، منح، أعطى.	
تقويم تحصيلي	**- أوظف معلوماتي:** - وظف الأفعال في جمل مفيدة: رأى، حسب، منح. **- الحل:** - رأيت المثابرة سبيل النجاح. - حسب العدو خصمه سهلا. - منح المدير التلميذ جائزة	- أن يثبت

ثانيا- استبانة حول تدريس نشاط قواعد اللغة العربية

1- الأداة: إستمارة.

2- الإطار الزمني: 15 يوم (10 مارس- 24 مارس)

3- طبيعة العينة.

4- تحليل الاستبيانات.

أ- استبيان الأساتذة.

- تحليل استبيانات الأساتذة.

- نتائج استبيانات الأستاذة.

ب- تحليل استبيانات التلاميذ.

5- نتائج الدراسة الميدانية.

- خلاصة.

الجمهورية الجزائـــرية الديمقراطـــية الشعـــبية

وزارة التـــربية الوطنـــية

مديرية التربية لولاية – تيارت–

مصلحة التكوين و التفتيش

مكتب التكوين

رقم الإرسال 2018/2.4/04

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 *متوسط و الثانوي* ، يشرفني ان ارخص لكم بالسماح للطلبة المعنيين باجراء التربص التطبيقي بمؤسستكم.

قائمة الطلبة:

1.....حديدة قرن بية.....

2.....حلوط سعيدة.....

3.....

المؤســـــــات

1.....أوكيل محمد (متوسطة)

2.....باج يستير (متوسطة)

مديـــرة التربيـــة

ثانيا- استبانة حول تدريس نشاط قواعد اللغة العربية:

يشمل هذا المبحث البحث الميداني التطبيقي حول واقع تدريس نشاط اللغة العربية، على مستوى الطور المتوسط بالتحديد أقسام السنة الثانية، قصد التعرف على ميولات التلاميذ نحو هذا النشاط، وأبرز الصعوبات التي تواجه التلاميذ والأساتذة في تقديم هذا النشاط.

وكان استبياننا مزيجا من الأسئلة المغلقة، حيث يكون المستجوب أمام خيارات محددة ومغلقة، أما بالإجابة بنعم أو لا، أو بأحد الاقتراحات التي أدرجناها وتركنا أسئلة مفتوحة حيث يكون فيها التلميذ أو الأستاذ حرا في إبداء رأيه الشخصي دون تقيده بمقترحات.

1- طبيعة العينة:

لقد قمنا بإعداد مجموعة من الاستبيانات تحتوي على مجموعة من الأسئلة، وزعناها على الأساتذة والتلاميذ، حيث بلغ عدد التلاميذ الذين وجهنا لهم الاستبيانات حوالي مائة وتسعة وستون (169) تلميذا، كما تمكنا من جمعها كلها، وهذا راجع إلى تعاون التلاميذ معنا في إرجاع الاستبيانات أومن حيث الإجابة بجدية، وقد وجهنا عملنا هذا لأقسام السنة الثانية من التعليم المتوسط، وهذا كان في متوسطتي أوكيل محمد وباح بشير في بلدية عين الحديد بتيارت.

أما بالنسبة لعدد الأساتذة الذين قدمنا لهم الاستبيان فهم ثمانية (08) أساتذة من المتوسطتين السابق ذكرهما.

2- تحليل الاستبيانات:

باعتبار أن الاستبيان من أهم الوسائل التي يتم من خلالها الكشف عن تدريس قواعد اللغة العربية، اعتمدنا في عملنا هذا على توزيع الاستبيانات على الأساتذة والمتعلمين من مستوى السنة الثانية من التعليم المتوسط.

خلال قيامنا بهذه المهمة، واجهتنا صعوبات مع التلاميـــذ في عـــدم فهمهـــم لـــبعض الأسئلة أما من ناحية الجدية فكانوا إيجابيين سهلوا علينا مهمتنا التّعليميّة.

نموذج الإستبيان الخاص بالأساتذة:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ابن خلدون – تيارت –

فرع اللّغة والادب العربي – تعليمية اللّغات –

استبيان لأساتذة اللغة العربية للسنة الثانية متوسط

(موضوع لمذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر)

متوسطة أركيل محمد
عين الحديد - تيارت

تعليمات وتوجيهات : أستاذي الفاضل نتقدم إليك بهذا الاستبيان , إجابتك ستحظى بالسرية التامة من طرفنا لذا نرجو منك الإجابة بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة لإجابتك , بعض الأسئلة تتطلب إنتاجا أدبيا

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الصفة : مرسم ☐ متربص ☐ مستخلف ☐

الشهادة : ليسانس ☐ ماستر ☐ ماجستير ☐

الخبرة : 5 سنوات ☐ 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

الاسئـــــلة	نعم	لا
1) هل تجد أن القواعد النحوية التي يتشكل منها البرنامج تعني الملكة اللغوية ؟		
2) هل تقدم دروس القواعد وفق طريقة المقاربة بالكفاءات (الجيل 01)؟		
3) هل تعتمد طريقة المقاربة النصية أثناء تقديمك لدرس القواعد؟		
4) هل تجد أن الحجم الزمني المنصوص عليه لنشاط القواعد كاف لإنهاء البرنامج؟		
5)هل تحقق الكفاءات المستهدفة في نشاط القواعد؟		
6) هل توظف معلوماتك النحوية المكتسبة؟		
7) هل تشارك التلاميذ أثناء حصتك في نشاط القواعد؟		
8)هل ترى أن التعزيز الحاصل على مستوى المقاربة بالكفاءات (الجيل 02) مناسبا ؟		

9) كيف ترى برنامج نشاط القواعد المخصص للسنة الثانية من التعليم المتوسط ؟

.....

.....

10) ماهي الصعوبات التي تجدها أثناء تقديم درس القواعد ؟

.....

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ابن خلدون – تيارت –

فرع اللّغة والادب العربي – تعليمية اللّغات –

متوسطة باح بشير
عين الحديد - تيارت
-1-

مدير المتوسطة

استبيان لأساتذة اللغة العربية للسنة الثانية متوسط

(موضوع لمذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر)

تعليمات وتوجيهات : أستاذي الفاضل نتقدم إليك بهذا الاستبيان , إجابتك ستحظى بالسرية التامة من طرفنا لذا نرجو منك الإجابة بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة لإجابتك , بعض الأسئلة تتطلب إنتاجا أدبيا

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الصفة : مرسم ☐ متربص ☐ مستخلف ☐

الشهادة : ليسانس ☐ ماستر ☐ ماجستير ☐

الخبرة : 5 سنوات ☐ 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

الاسئـــــلة	نعم	لا
1) هل تجد أن القواعد النحوية التي يتشكل منها البرنامج تعني الملكة اللغوية ؟		
2) هل تقدم دروس القواعد وفق طريقة المقاربة بالكفاءات (الجيل 01)؟		
3) هل تعتمد طريقة المقاربة النصية أثناء تقديمك لدرس القواعد؟		
4) هل تجد أن الحجم الزمني المنصوص عليه لنشاط القواعد كاف لإنهاء البرنامج؟		
5)هل تحقق الكفاءات المستهدفة في نشاط القواعد؟		
6) هل توظف معلوماتك النحوية المكتسبة؟		
7) هل تشارك التلاميذ أثناء حصتك في نشاط القواعد؟		
8)هل ترى أن التعزيز الحاصل على مستوى المقاربة بالكفاءات (الجيل 02) مناسبا ؟		

9) كيف ترى برنامج نشاط القواعد المخصص للسنة الثانية من التعليم المتوسط ؟

.....

.....

10) ماهي الصعوبات التي تجدها أثناء تقديم درس القواعد ؟

.....

- تحليل استبيانات الأساتذة:

لقد أعددنا استبيانات للأساتذة تحتوي على عشرة (10) أسئلة، قمنا بتوزيعها عليهم، وهي أسئلة تمس جوانب قواعد اللغة العربية، وقد شملت هذه الأسئلة الجوانب الآتية: الجنس، الصفة، الخبرة، والشهادة.

- الجنس:

	العدد	النسبة
ذكر	02	% 25
أنثى	06	% 75

- قراءة الجدول:

من خلال هذا الجدول نجد أن نسبة الذكور تبلغ 25% وهي قليلة مقارنة بنسبة الإناث التي بلغت 75%ن وهذا الفرق يعود إلى اهتمام المرأة بالجانب التعليمي لأنه الأنسب لها، بخلاف الذكور الذين يميلون إلى المواد العلمية.

- الصفة:

	العدد	النسبة
مرسم	06	% 75
متربص	02	% 25
مستخلف	00	% 00

- قراءة الجدول:

إن هذا الجدول يوضح أن عدد الأساتذة المرسمين ستة (06) ما يعادل 75% مع وجود أساتذة متربصين بلغ عددهم اثنان (02) مع انعدام المستخلفين.

- **الشهادة:**

	العدد	النسبة
ليسانس	05	% 62.5
ماجستير	03	% 37.5
ماستر	00	%00

- **قراءة الجدول:**

من خلال الجدول نلاحظ أن نسبة الأساتذة المتحصلين على شهادة الليسانس 62.5 % ونسبة الأساتذة المتحصلين على شهادة الماجستير تعادل 37.5 % وانعدام نسبة الأساتذة المتحصلين على الماستر، ومنه نستنتج بأن إمكانية الحصول على شهادة الليسانس تفوق الشهادتين، وبهذا يكون التوظيف وفقها غالبا.

- **الخبرة:**

	العدد	النسبة
5 سنوات	04	% 50
10 سنوات	04	% 50
أكثر من 10 سنوات	00	%00

- **قراءة الجدول:**

نلاحظ من خلال الجدول تعادل نسبة الخبرة بين 05 سنوات و10 سنوات وانعدام نسبة أكثر من 10 سنوات، وهذا راجع إلى تواجد الأساتذة الجدد وقلة وجود الأساتذة ذوي الأقدمية في تدريس هذا المستوى من التعليم.

1- هل تجد أن القواعد النحوية التي يتشكل منها البرنامج تغني الملكة اللغوية؟.

	العدد	النسبة
نعم	06	% 75
لا	02	% 25

- قراءة الجدول:

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة الأساتذة الذين يرون أن القواعد النحوية تسهم في إثراء الملكة اللغوية بلغت 75 % وهذا دليل على أن أغلبية الأساتذة يتفقون على ذلك، أما بالمقابل فنجد نسبة الأساتذة الذين أجابوا بـــ (لا) 25 % وهذا عائد ربما إلى صعوبات بالنسبة لهم مما يعود سلبا على التحصيل الدراسي للتلاميذ.

2- هل تقدم دروس القواعد وفق طريقة المقاربة بالكفاءات "الجيل الأول"؟.

	العدد	النسبة
نعم	08	% 100
لا	00	% 00

- قراءة الجدول:

من خلال الجدول نلاحظ أن كل الأساتذة والذين بلغت نسبتهم 100 % يقدمون دروس نشاط القواعد وفق المقاربة بالكفاءات، وهذا يعني أن كل الأساتذة يقدمون دروسهم وفق برامج الجيل الأول وهذا عائد ربما لعدم استيعابهم لبرامج الجيل الحالي.

3- هل تعتمد طريقة المقاربة النصية أثناء تقديمك لدرس القواعد؟.

	العدد	النسبة
نعم	06	% 75
لا	02	% 25

- قراءة الجدول:

يوضح الجدول أعلاه أن عدد الأساتذة الذين يعتمدون طريقة المقاربة النصية هو ستة (06) أساتذة أي معظمهم أما البقية فلا يعتمدونها، وهذا يعني أن المقاربة النصية تخدم الظاهرة النحوية.

4- هل تجد أن الحجم الزمني المنصوص عليه لنشاط القواعد كاف لإنهاء البرنامج ؟.

	العدد	النسبة
نعم	04	% 50
لا	04	% 50

- قراءة الجدول:

من خلال الجدول نجد أن الأساتذة الذين يرون أن الحجم الزمني المنصوص عليه لنشاط القواعد كاف لإنهاء البرنامج قد تعادل مع الذين أجابوا بـ (لا) وهذا يعود إلى جدهم في العمل والالتزام بالمنهاج المقرر وعدم تغيبهم عن الحصص المقررة.

أما بالمقابل الذين أجابوا بالنفي فتعود الأسباب إلى كثرة العطل والاضطرابات في المؤسسات التربوية والمناسبات الموسمية التي لا تسمح للأستاذ بإنهاء البرنامج في الوقت المحدد فيجد نفسه متأخرا في تقديم الدروس.

5- هل تحقق الكفاءات المستهدفة في نشاط القواعد؟.

	العدد	النسبة
نعم	08	% 100
لا	00	% 00

- قراءة الجدول:

نجد من خلال الجدول أن نسبة الأساتذة الذين أجابوا بـــ (نعم) قدرت بـــ 100% باعتبارهم أساتذة أكفاء وذوي خبرة كبيرة في تحقيق الكفاءات المستهدفة من دروس القواعد، أما الذين لا يحققونها فنسبتهم منعدمة تماما.

6- هل توظف معلوماتك النحوية المكتسبة؟.

	العدد	النسبة
نعم	08	% 100
لا	00	% 00

- قراءة الجدول:

يوضح الجدول أن نسبة الأساتذة الذين يوظفون معلوماتهم النحوية المكتسبة قدرت بـ 100 % وهذا راجع إلى حسن إيصال المعلومة وفهم التلاميذ لهذا النشاط.

7- هل يشارك التلاميذ أثناء حصتك في نشاط القواعد؟.

	العدد	النسبة
نعم	04	% 50
لا	04	% 50

- قراءة الجدول:

يوضح هذا الجدول أن نسبة الأساتذة الذين يجدون تجاوبا مع التلاميذ والذين لا يجدون هذا التجاوب قد تعادلت، وهذ يرجع إلى ضيق الوقت لأن ساعة واحدة لهذا النشاط لا تكفي فالتلاميذ يحتاجون إلى تكرار الموضوع حتى يرسخ في أذهانهم، كما أن نشاط القواعد يحتاج إلى الشرح المفصل والأمثلة الهادفة والمتنوعة.

8- هل ترى أن التعزيز الحاصل على مستوى المقاربة بالكفاءات "الجيل الثاني" مناسبا؟.

	العدد	النسبة
نعم	02	% 25
لا	06	% 75

- قراءة الجدول:

من خلال الجدول نجد أن نسبة 75% من الأساتذة لا يرون أن التعزيز الحاصل على مستوى المقاربة بالكفاءات مناسبا وهذا راجع لعدم توفر الإمكانيات المناسبة لهذه الاصلاحات والتعزيزات خاصة الوسائل المادية التي يحتاجها كل من المعلم والمتعلم، أما البقية فكانت نسبتهم ضئيلة قدرت بـ 25%.

9- ما رأيك في برنامج نشاط قواعد اللغة المقرر للسنة الثانية من التعليم المتوسط؟.

من خلال استبياننا لبعض الأساتذة وجدنا أن بعضهم يرى أن هذا البرنامج يفوق قدرات التلاميذ الذهنية، والبعض الآخر أجاب أنه يخدم اللغة العربية، وواف للأهداف المسطرة في المنهاج الدراسي.

10- ما هي الصعوبات التي تواجهك في تقديم دروس قواعد اللغة؟.

1- صعوبة الطريقة المستعملة وهذا بالنسبة لبعض الأساتذة القدامى الذين لم تعجبهم طريقة تدريس القواعد بالمقاربة النصية.

2- صعوبة الموضوعات بالنسبة للتلاميذ باعتبارها جديدة عليهم لم يتم التطرق إليها من قبل الأستاذة من قبل.

3- صعوبة الألفاظ والمفردات مما يؤدي إلى عسر فهم التلاميذ وقلة التجاوب مع الأستاذ.

- نتائج استبيانات الأساتذة:

بعد دراسة هذه الاستمارات تحصلنا على النتائج التالية:

- نسبة الأساتذة الإناث تفوق نسبة الذكور.
- الوقت المخصص لتدريس نشاط لقواعد غير كاف.
- معظم الأساتذة يقدمون دروس نشاط القواعد وفق المقاربة بالكفاءات.
- الإصلاحات الجديدة للمنظومة التربوية غير مناسبة لأن وسائلها لم تتوفر بصفة تامة.
- من الأفضل أن يكون تدريس القواعد من قبل الأساتذة ذوي الخبرة، باعتبارهم يمتلكون زادا معرفيا يدفعهم لتوظيف معارفهم المكتسبة وتحقيق مهارتهم المستهدفة.

- نموذج الإستبيان الخاص بالتلاميذ:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ابن خلدون – تيارت –

فرع اللّغة والادب العربي – تعليمية اللّغات –

استبيان لتلاميذ السنة الثانية متوسط

(موضوع لمذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر)

متوسطة أوكيل محمد
عين الحديد – تيارت

تعليمات وتوجيهات : أيها التلميذ نتقدم إليك بهذه الاستبيان قصد التعرف بشكل عام عن ميولك نحو نشاط القواعد (مادة النحو)

إجابتك ستحظى بالسرية التامة من طرفنا , لذا نرجو منك الإجابة بصدق وموضوعية بوضع العلامة (**X**)في الخانة المناسبة

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الاسئـــــلة	نعم	لا
1) هل تحب نشاط قواعد اللغة العربية ؟		
2) هل تجد أن الطريقة التي يشرح الأستاذ بها الدرس مناسبة لك ؟		
3) هل تحتاج إلى مراجع خارجية قصد مساعدتك على فهم دروس القواعد؟		
4) هل تراجع دروس القواعد من أجل الامتحان فقط ؟		
5)هل ترى أنّ مستواك في نشاط القواعد مقبول ؟		
6) هل ترى أن دروس القواعد ملائمة لك ؟		
7) هل يصحح الأستاذ اخطائك النحوية ويحاسبك عليها؟		
8)هل تستعمل قواعدك النحوية المكتسبة في لغتك اليومية ؟		

9) اختر النشاط المفضل لديك من بين الأنشطة المقترحة:

قواعد اللّغة ☐ الإملاء ☐ إنتاج المكتوب ☐ فهم المنطوق ☐

10)ماهي الصعوبات التي تجدها في فهم درس القواعد ؟

.....

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ابن خلدون – تيارت –

فرع اللّغة والادب العربي – تعليمية اللّغات

متوسطة باح بشير
عين الحديد - تيارت
-1-

استبيان لتلاميذ السنة الثانية متوسط

(موضوع لمذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر)

تعليمات وتوجيهات : أيها التلميذ نتقدم إليك بهذه الاستبيان قصد التعرف بشكل عام عن ميولك نحو نشاط القواعد (مادة النحو)

إجابتك ستحظى بالسرية التامة من طرفنا , لذا نرجو منك الإجابة بصدق وموضوعية بوضع العلامة (**X**)في الخانة المناسبة

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الاسئـــــلة	نعم	لا
1) هل تحب نشاط قواعد اللغة العربية ؟		
2) هل تجد أن الطريقة التي يشرح الأستاذ بها الدرس مناسبة لك ؟		
3) هل تحتاج إلى مراجع خارجية قصد مساعدتك على فهم دروس القواعد؟		
4) هل تراجع دروس القواعد من أجل الامتحان فقط ؟		
5)هل ترى أنّ مستواك في نشاط القواعد مقبول ؟		
6) هل ترى أن دروس القواعد ملائمة لك ؟		
7) هل يصحح الأستاذ اخطائك النحوية ويحاسبك عليها؟		
8)هل تستعمل قواعدك النحوية المكتسبة في لغتك اليومية ؟		

9) اختر النشاط المفضل لديك من بين الأنشطة المقترحة:

قواعد اللّغة ☐ الإملاء ☐ إنتاج المكتوب ☐ فهم المنطوق ☐

10)ماهي الصعوبات التي تجدها في فهم درس القواعد ؟

.....

ب- استبيان التلاميذ:

- تحليل استبيانات التلاميذ:

لقد قمنا بإعداد عشرة (10) أسئلة ووزعناها على مائة وتسعة وستين 169 تلميذا، حيث انقسمت الإجابة إلى شقين "نعم" ولا" وتنوعت بين الاختيار وإبداء الرأي.

- الجنس:

	العدد	النسبة
ذكر	88	% 52.07
أنثى	81	% 49.93

- قراءة الجدول:

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة التي قدرت بـــ 52.07 % تتقارب مع نسبة الإناث لتي قدرت بـ 49.93 % وهذا العدد يزداد يوما يعد يوم، فهذه الظاهرة متواجدة على مستوى الابتدائيات والثانويات والجامعات أيضا.

1- هل تحب نشاط قواعد اللغة العربية؟.

	العدد	النسبة
نعم	147	% 86.98
لا	22	% 13.02

- قراءة التحليل:

القصد من هذا السؤال هو معرفة حب التلاميذ لهذا النشاط، ومدى سهولته بالنسبة لهم، فقد بلغت نسبة حبهم له 86.98 % وهي نسبة مرتفعة وهذا راجع إلى طريقة تقديم الدروس أو سهولة النشاط، اما الذين أجابوا بـــ (لا) فكانت نسبتهم تقدر بـ 13.02 % وهي نسبة ضئيلة جدا.

2- هل تجد أن الطريقة التي يشرح الأستاذ بها الدرس مناسبة لك؟.

	العدد	النسبة
نعم	151	% 89.35
لا	18	% 10.65

- قراءة الجدول:

من خلال الجدول نلاحظ أن جل التلاميذ تساعدهم طريقة أستاذهم في فهم درس القواعد ويجدونها مناسبة، وهذا نتيجة للجوء الأساتذة لأيسر الطرق وأبسطها لتحقيق الفهم والاستيعاب أما بالنسبة للنسبة التي أجابت بـ (لا) فهي 10.65 % وهذا عائد للفوضى السائدة في القسم ربما، أو لعدم قدرة الأستاذ على التحكم في عدد التلاميذ.

3- هل تحتاج إلى مراجع خارجية قصد مساعدتك على فهم دروس القواعد ؟.

	العدد	النسبة
نعم	59	% 34.91
لا	110	% 65.09

- قراءة الجدول:

نجد نسبة 34.91 % من التلاميذ أجابوا بـ (نعم) وهي نسبة قليلة نوعا ما، ربما تعود قلة هذا التطلع على المراجع الخارجية لعدم توفر شبكة الانترنت لديهم كافة بالرغم أن هذا الجيل هو جيل الحاسوب والانترنت، بالمقابل نجد نسبة التلاميذ الذين أجابوا بـ (لا) 65.09 % وهذا عائد لتمسكهم بالكتاب المدرسي وتقيدهم به.

4- هل تراجع دروس القواعد من أجل الامتحانات فقط؟.

	العدد	النسبة
نعم	46	% 27.22
لا	123	% 72.79

- قراءة الجدول:

نجد من خلال الجدول أن أكثر التلاميذ لا يكتفون بمراجعة دروس القواعد من أجل الامتحان فقط، وبلغت نسبتهم 72.79 % وهي نسبة كبيرة، وبالمقابل نجد 27.22 % من التلاميذ يراجعون لأجل الامتحان فقط وهذا راجع إلى أن هؤلاء التلاميذ متوسطي المستوى ربما، والذين يهتمون بتحصيل النقاط فقط.

5- هل ترى أن مستواك في نشاط القواعد؟.

	العدد	النسبة
نعم	99	% 58.58
لا	70	% 41.42

- قراءة الجدول:

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة التلاميذ المقتنعين بمستواهم في القواعد بلغت 58.58 % وهي نسبة تفوق النصف وهذا ناجم عن تحصيلهم للنقاط الحسنة أو الجيدة، أما نسبة التلاميذ غير الراضين عن مستواهم فبلغت 41.42 % وهذا عائد لعدم تحصل التلاميذ على النقاط التي يطمحون لها لرفع مستواهم.

6- هل ترى أن دروس القواعد ملائمة لك؟.

	العدد	النسبة
نعم	148	% 87.57
لا	21	% 12.43

- قراءة الجدول:

نجد نسبة 87.57 % من التلاميذ يرون أن دروس القواعد ملائمة لهم وهذا عائد إلى طريقة تقديم الدرس من قبل الأستاذ وتبسيطها لهم، أو ربما لسهولة بعض الدروس وهذا ما يجعلهم يميلون إلى هذا النشاط، أما في المقابل نجد 12.43 % من التلاميذ وهي قلة قليلة لا تناسبهم هذه الدروس وهذا ناجم عن عدم استيعابهم له فلا ربما كان الخلل منه أو من طريقة الأستاذ وهذا ما يؤدي إلى نفورهم من هذا النشاط.

7- هل يصحح الأستاذ أخطاءك النحوية ويحاسبك عليها؟.

	العدد	النسبة
نعم	150	% 88.76
لا	19	% 11.24

- قراءة الجدول:

نجد نسبة 88.76 % يقولون أن الأستاذ دائم المحاسبة والتصحيح لأخطائهم النحوية والصرفية أثناء الدرس، وهذا يعود إلى مدى حرص الأستاذ على تلقين التلاميذ للفصحى لإثراء رصيدهم اللغوي وهنا تكمن وظيفة القواعد الأساسية وهي تصحيح اللسان وصونه من الوقوع في اللحن والخطأ، وبالمقابل نجد 11.24 % ممن أجابوا بـ (لا) وهذا راجع لبعض الأساتذة الذين يمزجون بين العامية والفصحى.

8- هل تستعمل قواعدك النحوية المكتسبة في لغتك اليومية؟.

	العدد	النسبة
نعم	113	% 66.86
لا	56	% 33.14

- قراءة الجدول:

من خلال الجدول نجد 66.86 % من التلاميذ يستعملون في لغتهم اليومية ما يأخذونه من درس القواعد في القسم، وهذا راجع لحبهم الشديد واهتمامهم بالدروس، أما التلاميذ الذين أجابوا بـ (لا) فهي 33.14 % نتيجة عدم استيعابهم لهذا النشاط ونفورهم منه.

9- اختر النشاط المفضل لديك من بين الأنشطة المقترحة؟.

الاحتمالات	العدد	النسبة
- قواعد اللغة	69	% 40.83
- الإملاء	26	% 15.38
- إنتاج المكتوب (التعبير الكتابي)	55	% 32.54
- فهم المنطوق (التعبير الشفهي)	19	% 11.24

- قراءة الجدول:

نجد من خلال الجدول أن نسبة 40.83 % من التلاميذ يحبون نشاط القواعد نتيجة ميولهم له، وسهولته بالنسبة لهم من خلال طريقة تقديم الأستاذ له، وأن 32.54% من التلاميذ يحبون نشاط إنتاج المكتوب وهي نسبة قليلة نوعا ما مقارنة بالنسبة السابقة، أما النسبة الموالية فهي خاصة بنشاط الإملاء فبلغت 15.38 % وهي نسبة شبه منعدمة لأن هذا النشاط حذف أصلا من أنشطة اللغة العربية في الكتاب الجديد للسنة الثانية متوسط وتكون هذه النسبة راجعة لبعض التلاميذ المعيدين

فقط، أما آخر نسبة فكانت لنشاط فهم المنطوق، فكانت 11.24 % وهي نسبة ضئيلة جدا تدل على ضعف التلاميذ في تركيب جمل أو فقرة للتعبير عن موضوع ما.

10- ما هي الصعوبات التي تواجهك في دروس القواعد؟

استنادا لإجابات التلاميذ وجدنا أن الصعوبات التي تواجههم ترجع لدروس القواعد في حد ذاتها، وصعوبات متمثلة في القواعد الصرفية والإملائية وتهربهم منها.

- النتائج الجزئية للتلاميذ:

أ- اكتظاظ الأقسام بحيث نجد في القسم الواحد 40 تلميذا أو أكثر.

ب- اهتمام التلاميذ باللغة العربية عامة، وبنشاط القواعد خاصة.

ج- بعض التلاميذ يستوعبون الدرس باعتمادهم على مراجع خارجية وأكثرها تكون من الانترنت.

د- بعض الأساتذة لا يستعملون العربية الفصحى بصفة دائمة أثناء تقديم درس القواعد.

هـ- طريقة تقديم نشاط القواعد تعتبر سهلة وممتعة بالنسبة لغالبية التلاميذ.

3- نتائج الدراسة الميدانية:

من خلال ما سبق من تحليل لنتائج هذا الاستبيان توصلنا إلى ما يلي:

1- اعتقاد التلاميذ أن نشاط القواعد صعب، ولا يمكن إدراكه وهذا ما يجعلهم يتهربون منه.

2- الحصص المبرمجة لنشاط القواعد غير مناسبة لحجم الدروس المقررة.

3- ضرورة مراعاة مستويات التلاميذ ومراحل نموهم اللغوي أثناء تدريس القواعد.

4- وضوح الأهداف المرسومة لتدريس القواعد وتمثلها في أذهان المدرسين.

5- جعل التلاميذ يعبّرون باللّغة العربية، وتصويب أخطائهم، والإشارة إلى القواعد أثناء الكلام وربطها بتقويم اللّسان.

6- المنهج الجديد غير الملائم لعدد التلاميذ في القسم، مع عدم توفر الوسائل لتطبيقه.

ثالثا- الصعوبات والحلول المقترحة:

يشيع بين العامة والخاصة أن النحو من المواد التي يجد المتعلمون في جميع المستويات صعوبة التعامل معها حتى صار مشكلة من مشكلات التعليم في معظم البلاد العربية.

وعلى الرغم من العناية الكبيرة التي تلقاها مادة النحو إلا أن البحوث التربوية التي أنجزت في هذا الشأن والتقارير العلمية تشير إلى ضعف التلاميذ في لغتهم الوطنية حيث الأداء المنطوق والمكتوب وكثرة الأخطاء النحوية وشيوعها في كلامهم وقراءتهم وكتابتهم في جميع مراحل التعليم العام، فلم يسلم من ذلك حتى طلاب الجامعة والمتخرجون منها.[1] وقد حاول الكثير من الباحثين إبراز عللها ومحاولة الوصول إلى حل ينهيها أو على الأقل يقلص من انتشارها وهذا ما سنتطرق إليه فيما يلي:

1- صعوبات تعود إلى المادة الدراسية:

- طبيعة القواعد النحوية والصرفية وتشعبها وكثرة تفصيلاتها بصورة لا تساعد على تثبيت هذه المفاهيم في أذهان المتعلمين بل تجعلهم يضيقون بها.[2]

- «كثرة ما في القواعد من أقوال واختلاف مسائلها واعتمادها على التحليل المنطقي الذي يستدعي حصر الفكرة لاستنباط الأحكام العامة من أمثلة كثيرة ومتنوعة».[3]

- كثرة الأوجه الإعرابية المختلفة والتعاريف المتعددة والشواهد والمصطلحات مما يثقل كاهل التلميذ ويجهد ذهنه مما يؤدي إلى عدم حفظ التعاريف.

---

[1]- ينظر: عبد الفتاح حسن، أصول تدريس العربية، دار الفكر، عمان، ط1، سنة: 1999م، ص: 249، 250.

[2]- ينظر: راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، عمان، ط1، سنة: 2009م، ص: 260.

[3]- ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، مصر، سنة: 2002م، ص: 37.

- كثرة أبواب الصرف وتعدد موضوعاته وتشعب قضاياه ومسائله فكل باب صرفي له مجموعة من القواعد ولكل قاعدة تفريعات ولكل تفريع عدد من الضوابط والأحكام. [1]

2- صعوبات تعود إلى طريقة التدريس:

- تدرس هذه القواعد بطريقة آلية جافة لا تثير في التلاميذ شوقا ولا اهتماما مع أمثلة مبتذلة و مكلفة.

- «عدم معالجة القواعد النحوية بما يربطها بالمعنى، بل يقتصر في تدريسها على تعريف التلاميذ بقيمتها الشكلية في بناء بنية الكلمة أو ضبط آخرها». [2]

- المقررات الدراسية التي لا تعنى بتتابع أبواب النحو وقواعده وتعميق مفاهيمه تعميقا متدرجا، بل إن الكثير منها لا يهتم بالتفصيلات التي توضح القاعدة وتساعد على فهمها.

- «الابتعاد في أحيان كثيرة عن الوظيفة في تدريس القواعد، فصار المتعلّم يدرس القواعد النحوية والصرفية من دون أن يجد في نفسه حاجة إلى دراستها، ومن دون أن يضعها موضع التطبيق في الحياة العلمية». [3]

3- صعوبات تعود إلى المعلّم:

- عدم التزام بعض المعلّمين بطريقة التدريس السليمة في تدريس القواعد النحوية والصرفية فبعض المعلمين قد يلجأ إلى الطريقة الإلقائية ويكتفي بإلقاء أمثلة محددة يعتقد أنه من خلالها قد شرح القاعدة.

---

[1]- ينظر: نصر الدين قرطاس، الأخطاء اللغوية لدى تلاميذ الرابعة متوسط، "دراسة وصفية تحليلية"، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد خيضر، بسكرة، سنة: 2015م، ص: 17.

[2]- محمد صالح السمك، فن تدريس اللغة العربية وانطباعاتها الشكلية وأنماطها العملية، مكتبة الأنجلو المصرية، د ط، 1975م، ص: 644.

[3]- راتب قاسم ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، سنة: 2007م، ص: 107.

– عدم تعاون مدرسي المواد الأخرى مع مدرس مادة اللغة العربية في مراعات القواعد النحوية والتحدث بموجبها فلو لمس التلاميذ اهتماما من جميع المعلمين لهذه القواعد لزاد اهتمامهم بها وإيمانهم بضرورتها. [1]

– ما يهم المدرس هو الإسراع في الانتهاء من المقرر دون التأكد من إمكانية تطبيق القواعد عمليا من خلال نطق التلاميذ وكتاباتهم. [2]

– عدم اكتراث المدرسين للواجب البيتي.

– ضيق الوقت وعدم توافقه مع حاجة هذه المادة لوقت أطول من أجل الفهم والاستيعاب.

– أسلوب بعض مدرسي مادة قواعد اللغة العربية غير مرغوب فيه، الأمر الذي يجعل الطلبة يكرهون الدرس.

– عدم ملاءمة الكتاب المدرسي المقرر وعدم وضوح الرؤيا والهدف منه.

– عدم تصحيح بعض المدرسين الأخطاء النحوية بصورة مباشرة.

– تركيز بعض المدرسين على حل التمارين دون الفهم الدقيق لها.

4- صعوبات تعود إلى المتعلّم:

– انعدام الدافعية لدى المتعلمين في تعلم قواعد النحو والصرف بسبب كثرة وتشعب هذه القواعد وإحساسهم بأنها قوانين مجردة تتطلب مجهودات كثيرة منهم لاستيعابها وهذا ما يؤدي إلى نفورهم وعدم إقبالهم على تعلّم هذه المادة.

– عدم ممارسة التلاميذ للغة، حيث يدرس التلميذ قواعد اللغة حصة واحدة أو حصتين في الأسبوع وما عدا ذلك فإنه يتعامل مع المعلمين ويخاطبهم بالعامية وحتى في

[1]– ينظر: راتب قاسم عاشور محمد فؤاد حوامدة، أساليب تدريس اللغة العرية ين النظرية والتطبيق، ص: 107.

[2]– ينظر: زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، دط، سنة: 2005م، ص: 217.

البيت والشارع، إذ لهذه الازدواجية أثر كبير في تحصيل التلاميذ لقواعد اللغة العربية.[1]

- كثرة القواعد التي يضيق بها احتمال التلاميذ في مراحل التعليم.

- «إن القواعد تدرس بطريقة آلية لا تستثير في التلميذ شوقا ولا اهتماما خاصا إذا كانت الأمثلة مكلفة ومبتذلة».[2]

- إحساس التلميذ بأن القواعد توازي قوانين الرياضيات والفيزياء في صعوبتها من وجهة نظره، ومن حيث اعتمادها على الاستنباط والموازنة وما فيها من كثرة التعريفات والتقسيمات.

- «عدم الاستفادة الكاملة من الوسائل التقنية الحديثة من معالم لغوية وتسجيلات صوتية في كيفية النطق السليم وضبط مخارج الحروف وتعليم القواعد».[3]

[1]- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، ص: 217.

[2]- صلاح السمك، فن تدريس اللغة العربية وانطباعاتها المسلكية وانماطها العلمية، دار الفكر العربية، القاهرة، د ط، سنة: 1998م، ص: 16.

[3]- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، ص: 209.

- الحلول المقترحة:

في ظل الصعوبات والمشكلات التي واجهت تدريس النحو، إلا أن هناك حلولا وجدت لتفادي هذه المشكلات وهي كالآتي:

- جعل فروع مادة اللغة العربية كلها مواد تطبيقية لمادة النحو وعدم التهاون في أي تقصير لغوي من جانب التلاميذ.

- العمل على تبسيط مادة النحو من الجانبين المنهجي والتنفيذي، والأخذ بمقترحات المجامع اللغوية وآراء المختصين في هذا المجال.

- ضرورة مراعاة مستويات التلاميذ ومراحل نموهم اللغوي أثناء تدريس الأساليب الصحيحة والتطبيق عليها. [1]

- توحيد المصطلحات النحوية في مناهج تعليم النحو في وطننا العربي.

- تخصيص درجات معينة للنحو في مادة اللغة العربية على أن يكون لها حد أدنى للنجاح إذا لم يحصل عليه الطالب عد راسبا في اللغة.

- «إقامة دورات مستمرة لمدرسي اللغة العربية لتعريفهم بأحدث الأساليب والطرائق المتبعة في التدريس وتدربهم على أساليب القياس الموضوعي». [2]

- استخدام الوسائل التعليمية الحديثة في مواقف تعلم القواعد النحوية بلا تكلف؛ لأن استخدامها يضفي على الدرس فاعلية وتشويقا ويحبب المتعلمين في استخدام هذه اللغة. [3]

---

[1]- ينظر: محمد جاهمي، واقع تعليم النحو العربي في المرحلة الثانوية مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد 07، فيفري، سنة: 2005م، ص: 09.

[2]- محمود السيد أحمد، تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير، بحث مقدم إلى ندوة مناهج تعلم اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي بالوطن العربي، ص: 179.

[3]- ينظر: أحمد إبراهيم صومام، اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار الكنوز للمعرفة العلمية، المجلد الأول،ط1، سنة: 2014م، ص: 246.

- تركيز أسئلة الاختبارات على تحقيق الأهداف، وأن تتجنب التركيز على المصطلحات أو تسميع القواعد أو الاستشهاد على صحة القاعدة أو شذوذ بعض الأمثلة. [1]

- التزام المنهجية في تقديم المباحث النحوية. [2]

ومما يضاف إلى هذه الحلول أيضا أن «نجعل فروع مادة اللغة العربية كلها مواد تطبيقية لمادة النحو، وعدم التهاون في أي تقصير لغوي من جانب التلاميذ، وأن نعود التلاميذ على سماع الأساليب العربية الصحيحة وترديدها وتقليدها باستمرار، والإتيان بأمثلة مشابهة، وبذلك تكون حصة اللغة العربية تطبيقا لقواعد النحو العربي عن طريق التدريس والتقليد والممارسة، وضرورة ترتيب أبواب النحو في المرحلتين المتوسطة والثانوية، بحيث تجمع الموضوعات ذات العلاقة في أبواب مستقلة، فالمرفوعات مثل تدرس ككتلة واحدة أو تدريس موضوعات المفرد والمثنى والجمع وملحقات جمع المذكر السالم، وجمع المؤنث السالم كلها في كتلة واحدة، ولا تدرس كموضوعات منفصلة أو موزعة على سنوات دراسية». [3]

هذه الحلول والتيسيرات التي جاء بها علماء التربية من أجل تذليل هاته الصعوبات حتى يتسنى للمتعلمين استيعاب هذه المادة وتقبلها وعدم النفور منها، وأن يأخذوها بعين الاعتبار، وأن يدرسوها كدراستهم للمواد الأخرى، وهذا لكي يصح لسانهم ويصح قلمهم وحتى يحدث التواصل الصحيح الفصيح.

[1]- ينظر: عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس العربية، دار الفكر للنشر والتوزيع، المجلد الأول، ط1، سنة: 2000م، ص: 252.

[2]- ينظر: حسين طحمير العلي، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، سنة: 1998م، ص: 2017.

[3]- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، ص: 210، 211.

خـاتـمة

إن ارتياح الباحث العميق بعد بذل جهود مضنية ومعاناة الصعوبات ليصل أخيرا إلى مرحلة يراجع فيها ما أنجز من أعمال ليدلي فيها ما خرج به من نتائج قصد تأمل ما حققه من أهداف وتركيب الخلاصات والاستنتاجات المسجلة، وأبرز ما أمكننا التوصل إليه من خلال دراستنا حول "**تعليمية تدريس النحو وفق مناهج الجيل الثاني بين التنظير والممارسة**" التي تم تطبيقها في السنة الثانية متوسط، وبعد الوصف والتحليل توصلنا إلى جملة من الاستنتاجات كانت كالآتي:

- تسهم المناهج الجديدة في تسهيل عملية التعليم بمهارة وإتقان وذلك لتحقيق التميز والذاتية فيها.

- إن الغاية من تدريس النحو في مراحل التعليم المتوسط هي تقويم اللسان وتجنب اللحن في الكلام من خلال تقديم دروس مبسطة تراعي قدراتهم الذهنية كاسم الفاعل مثلا.

- يميل معظم أساتذة التعليم المتوسط في نشاط القواعد إلى إتباع طرائق التدريس القديمة وهذا راجع إلى اكتظاظ الأقسام الملحوظ وعدم توفر الآليات والوسائل.

- يتفق أغلب أساتذة المدارس الجزائرية على إتباع طريقة المقاربة بالكفاءات وذلك راجع لتحقيقها للأهداف التربوية.

- مناهج الجيل الثاني جاءت بهيكلة جديدة موحدة لكل المواد الدراسية كما أضافت سهولة في صياغة الكفاءة وإعطاء دلالة لبناء الوضعيات المختلفة.

- لكل مهارة لغوية ميدان أو نشاط خاص بها، لكن يبقى لها ارتباط وثيق بتعليمية النحو العربي، حيث تظفر مهارة الاستماع بالحظ الأوفر على غرار المهارات الأخرى.

- يوصي مصممو منهاج السنة الثانية متوسط بتناول دروس القواعد عقب الانتهاء من دراسة النصوص وذلك باستقاء الأمثلة من النص.

- يعتبر الاستبيان أهم الوسائل التي يتم من خلالها الكشف عن واقع تدريس نشاط قواعد اللغة العربية في المرحلة التعليمية التعلّمية.

- وجوب إقامة دورات تكوينية للمعلمين لمساعدتهم على تطوير مستواهم المعرفي والمهني.

ويبقى مجال البحث في هذا الموضوع مفتوحا أمام الدارسين لإضافة الجديد ووجهات النظر كما نرجو من الله عز وجل أن نكون قد وفقنا في هذا العمل، فإن أصبنا فذلك من نعم ربنا، وإن قصرنا فمن أنفسنا والحمد لله رب العالمين.

-تثبيت المصطلحات:

Grammaire	- النحو.
Didactique	- التعليمية.
Méthode	- الطريقة.
Compétence	- الكفاءة.
Approche	- المقاربة.
Programme	- البرنامج.
Curriculum	- المنهاج.
Activité	- النشاط.
Apprentissage	- التعلم.
Enseignement	- التعليم.
Capacité	- القدرة.
Contenu	- المحتوى.
Document d’education	- وثيقة المنهج.
éducation	- التربية.
Habilité	- المهارة.
Renforcement	- تعزيز.
Relation	- علاقة.
Systéme	- منظومة.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع المعتمدة:

- القرآن الكريم برواية ورش.

أولا- المعاجم:

1 - إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، المكتبة الإسلامية، اسطنبول، تركيا، ط 1، ج 2، سنة: 1989م.

2- الفيروز آبادي، القاموس المحيط، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط1، سنة: 1999م.

3- ابن منظور، لسان العرب، مادة (ع ل م)، دار صادر، بيروت، لبنان، مجلد 12، الطبعة 06، سنة: 1997م.

ثانيا- الكتب:

4- إبراهيم عبد الله ناصر، أصول التربية، مكتبة الرائد العلمية، عمان، ط 1، سنة: 2004م.

5- إبراهيم عبد المنعم، تقويم التعلم اللغوي والأدبي، درا صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، سنة: 1999م.

6- أحمد إبراهيم صومام، اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار الكنوز للمعرفة العلمية، المجلد الأول،ط1، سنة: 2014م.

7- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حول تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، سنة: 2000.

8- أنطوان صباح، تعلمية اللغة العربية، دار النهضة، بيروت، لبنان، ج2، سنة: 2008م.

9- توفيق أحمد مرعي محمود محمد الحيلة، طرائق التدريس العامة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان- الأردن، ط 1، سنة: 2002م.

10- جابر عبد الحميد جابر، اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمعلم، دار الفكر العربي، ط1، سنة: 2002م.

11- جابر وليد، طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر، عمان- الأردن- ط 2، سنة: 2005م.

12- ابن جنّي، الخصائص، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، منشورات محمد علي بيضون، لنشر كتب السنّة والجماعة، دار الكتب العلميّة، بيروت – لبنان-، ج1، ط1.

13- حسن شحاتة، تعليم اللّغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط 03، سنة: 1996م.

14- حسين طحمير العلي، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، سنة: 1998م.

15- الحموز عبد الفتاح، فن الإملاء في اللغة العربية، دار عمان لنشر والتوزيع، الأردن، ج 1، ط 1، سنة: 1993م.

16- خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة ع/ بن دون بلد، ط 1، سنة: 2005م.

17- راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، عمان، ط1، سنة: 2009م.

18- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، دط، سنة: 2005م.

19- زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني؟ من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الإدماج، Allure، ط1، سنة: 2017م.

20- سعادة جودت أحمد، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر، عمان- الأردن، ط 2، سنة: 2004م.

21- سعدون محمد الساموك وهدى الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع، عممان- الأردن، ط 1، سنة: 2005م.

22- سليمان العربي، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، الدار البيضاء، ط1، سنة: 2006م.

23- سيبويه، الكتاب، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط 3، ج 1، سنة: 1988م.

24- صلاح راوي، الطريقة المثلى لتدريس قواعد النحو في مراحل التعليم العام، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة- مصر-، ط1، سنة: 2009م.

25- طه علي حسين الدليمي، تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، عالم الكتب الحديث، ط 1، الأردن، سنة: 2005م.

26- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربية، عالم الكتب الحديثة، ط1، سنة: 2009م.

27- ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، مصر، سنة: 2002م.

28- عابد توفيق الهاشمي، طرائق تدريس مهارات اللّغة العربية للمراحل الدراسية، مؤسسة الرسالة، بيروت- لبنان- ط 1، سنة: 2006م.

29- عبد الفتاح حسن، أصول تدريس العربية، دار الفكر، عمان، ط1، سنة: 1999م.

30- عبد القادر ألوسي، المرجع في التعليمية، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، سنة: 2004م.

31- عبد اللطيف بن حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة، للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، سنة: 2005م.

32- عزيزة فوال بابتي، المعجم المفصل في النحو العربي، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان-، ط 1، ج 02، سنة: 1992م.

33- عليّ أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربية، دار الفكر العربي، جامعة القاهرة، ط1، سنة: 2006م.

34- علي أحمد مدكور، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، مصر، ط 1، سنة: 2001م.

35- علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربية، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، ط2، سنة: 2010م.

36- فتحي ذياب سبيتان، أصول وطرائق تدريس اللّغة العربية، الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان- الأردن-، ط1، سنة: 2010م.

37- فريدة شتان مصطفى هجرسي، المجمع التربوي، عثمان آيت مهدي، ملحقة سعيدة الجهوية، سنة: 2009م.

38- فليب برنو، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة، تر: لحسن برتكلاري، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، سنة: 2004م.

39- فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية الإملائية، دار البازودي، عمان، الأردن، سنة: 2006م.

40- كامل محمود نجم الدليمي ، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، سنة: 2004م.

41- كامل محمود نجم الدليمي، طه علي حسين، طرائق تدريس اللغة العربية، دار الكتب للطباعة والنشر، بغداد، ط 1، سنة: 1999م.

42- مؤيد سعيد السالم، تنظيم التنظيمات، دراسة في تطوير الفكر خلال مائة عام، عالم الكتب الحديث، المجلد الأول، ط1، سنة: 2002م.

43- محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط 1، سنة: 2015م.

44- محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدبية، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط 1، عمان، سنة: 2007م.

45- محمد البرهمي، ديداكتيك النصوص القرآنية، طبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، سنة: 1998م.

46- محمد الدريج، التدريس الهادف، مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية، قصر الكتاب للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، سنة: 2002م.

47- محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس – تحليل العلمية التعليمية وتكوين المدرسين، دار التوحيدي، المغرب، ط 2، سنة: 2004م.

48- محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، سنة: 2002م.

49- محمد الصالح سمك، فن تدريس اللغة العربية وانطباعاتها الشكلية وأنماطها العملية، مكتبة الأنجلو المصرية، د ط، 1975م.

50- محمد صلاح الدين عليّ مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، سنة: 2000م.

51- محمد الطاهر واعلي ، بيداغوجيا الكفاءات، دار السعادة، الجزائر، سنة: 2006م.

52- محمود داود سليمان الربيعي، طرائق وأساليب التدريس المعاصرة، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط 1، سنة: 2006م.

53- محمود محمد الحيلة، طرائق التدريس واستراتيجياته، دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع، الإمارات العربية المتحدة، ط 2، سنة: 2002م.

54- الهاشمي عبد الرحمن، والقزاوي فائزة، تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي، دار المناهج للنشر والتوزع، عمان، الأردن، سنة 2005م.

ثالثا- الوثائق والسندات التربوية:

1- بكي بالمرسلي، المقاربة بالكفاءات L'approche par compétences، وزارة التربية الوطنية.

2- الكتاب السنوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، سنة: 2003م.

3- اللجنة الوطنية للمناهج، الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي، سنة: 2016م.

4- اللجنة الوطنية للمناهج، الإطار العام لمناهج مرحلة التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، سنة: 2016م

5- اللجنة الوطنية للمناهج، الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، مارس سنة: 2009م.

6- اللجنة الوطنية للمناهج، المناهج أسسها- عناصرها- تنظيماتها، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، سنة: 2009م.

7- اللجنة الوطنية للمنهاج، تطور المنهاج الدراسية، عباد ملكية، عضو المجموعة المتخصصة، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، سنة: 2015م.

8- القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08- 04 المؤرخ في 23 جانفي سنة: 2008م..

9- المرجعية العامة للمناهج، اللجنة الوطنية للمناهج، مارس سنة: 2009م.

10- ملخص مناهج الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي، الجزائر، سنة: 2016م

11- ملخص مناهج الطور الأول من التعليم المتوسط، الجزائر، سنة: 2016م.

12- منشورات المركز القومي البيداغوجي، النشرة الإعلامية للتعليم الابتدائي والثانوي، العدد 3، سنة: 1974م.

13- النظام التربوي والمناهج التعليمية، سند تكويني لفائدة المدارس الابتدائية، الجزائر، سنة: 2004م.

14- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المفاهيم القاعدية المتداولة في مناهج الجيل الثاني، الجزائر، سنة: 2014م.

15- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم المتوسط للغة العربية للسنة الرابعة، سنة: 2013م.

16- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، الجزائر، سنة: 2016م.

رابعا- الرسائل الجامعية والمجلات:

1- أزهار محمد غليون، فاعلية العصف الذهني بأسلوب التعلم التعاوني، المجلة العربية لتطوير التفوق، جامعة صفاء، العدد 1.

2- إيمان سعيد أحمد باهمام، دور المنهج الدراسي في النظام التربوي الإسلامي في مواجهة تحديات العصر، إشراف: محمود عبد الله محمد كسناوي، المملكة العربية السعودية، كلية التربية بمكة المكرمة، الفصل الدراسي الأول، سنة: 1429- 1430 هـ.

3- حديدان صبرينة ومعدن شريفة، مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد بالجزائر، مجلة الجزائر، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية.

4- فريد حاجي، المقارنة بكفاءات كبيداغوجيا إدماجية، سلسلة موعدك التربوي، العدد رقم 17، المركز الوطني للوثائق التربوية، سنة: 2005م.

5- عبد العزيز بن سعود العمر، أثر استخدام التعلم التعاوني على تحصيل طلاب العلوم في المرحلة الجامعية، مجلة رسالة الخليج، مجلة محكمة، العدد 08.

6- العلوي شفيقة، المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا التعلم، مركز البحث العمي والتقني لترقية اللغة العربية، أعمال الملتقى الوطني حول الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية، واقع آفاق الجزائر، نوفمبر سنة: 2007م.

7- محمد جاهمي، واقع تعليم النحو العربي في المرحلة الثانوية مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد 07، فيفري، سنة: 2005م.

8- محمود السيد أحمد، تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير، بحث مقدم إلى ندوة مناهج تعلم اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي بالوطن العربي.

9- نصر الدين قرطاس، الأخطاء اللغوية لدى تلاميذ الرابعة متوسط، "دراسة وصفية تحليلية"، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد خيضر، بسكرة، سنة: 2015م.

خامسا- المواقع الإلكترونية:

1- محمد سعيد ربيع الغامدي مجابهة الضعف اللغوي، موقع:

www.mohamedrabeea.com/books/book1-729dod

فهـــرس الموضـــوعات

شكر وتقدير

مقدمة ..... أ

الفصل الأول: تعليمية تدريس النحو العربي

تمهيد 02

أولا- ماهية التعليمية 03

1- مفهوم التعليمية 04

أ- لغة 04

ب- اصطلاحا 04

2- مصطلحات لها علاقة بالتعليمية 06

أ- التربية 06

ب- التعلّم 06

ج- التعليم 07

3- أنواع التعليمية 07

أ- التعليمية العامة 07

ب- التعليمية الخاصة 08

4- أقطاب التعليمية 08

أ- المعلم 08

ب- المتعلم 08

ج- المعرفة 09

د- العلاقة بين الأقطاب الثلاثة 09

5- أهمية التعليمية 10

ثانيا- ماهية النحو العربي 13

1- مفهوم النّحو العربي 13
أ- لغة 13
ب- اصطلاحا 14
2- أهمية تدريس علم النحو 15
3- أهداف تدريس علم النحو 17
ثالثا- طرائق تدريس النحو القديمة والحديثة 20
1- طرائق التدريس القديمة 21
أ- الطريقة القياسية 21
- مميزات الطريقة القياسية 21
- عيوب الطريقة القياسية 22
ب- الطريقة الاستقرائية 22
- مميزات الطريقة الاستقرائية 22
- عيوب الطريقة الاستقرائية 23
ج- الطريقة المعدّلة 23
- مميزات الطريقة المعدّلة 24
- عيوب الطريقة المعدّلة 24
2- طرائق التدريس الحديثة 24
أ- طريقة حل المشكلات 25
- مميزات طريقة حل المشكلات 25
- عيوب طريقة حل المشكلات 26
ب- طريقة الاكتشاف 27
- مميزات طريقة الاكتشاف 27

- عيوب طريقة الاكتشاف..... 27
ج- طريقة التعلم التعاوني 27
- مزايا التعلم التعاوني..... 27
- عيوب التعلم التعاوني 28

الفصل الثاني: مناهج التدريس في المدرسة الجزائرية

تمهيد 31
أولا- مناهج الجيل الأول..... 32
1- المقاربة بالكفاءات 32
أ- تعريف المقاربة 32
1- لغة..... 32
2- اصطلاحا..... 32
ب- تعريف الكفاءة 33
1- لغة..... 33
2- اصطلاحا..... 33
ج- تعريف الكفاية..... 33
1- لغة..... 33
2- اصطلاحا..... 34
د- الفرق بين الكفاءة والكفاية 34
2- مفهوم المقاربة بالكفاءات 35
3- أنواع الكفاءات 36
4- مستويات الكفاءة 37
5- مميزات التدريس بالكفاءات 38

6- الانتقادات التي وجهت إلى المقاربة بالكفاءات 39
ثانيا- مناهج الجيل الثاني 41
1- المنهاج 41
أ- لغة 41
ب- اصطلاحا 41
أ- الوثيقة المرافقة 42
ب- الكتاب المدرسي 42
ج- البرنامج 42
د- البرنامج التعليمي 43
2- الفرق بين المنهاج والبرنامج 43
3- مفهوم مناهج الجيل الثاني 43
4- دواعي الانتقال من الجيل الأول إلى الجيل الثاني 44
5- خصائص مناهج الجيل الثاني 45
6- المفاهيم القاعدية المتداولة في مناهج الجيل الثاني 46
7- الفرق بين مناهج الجيل الأول والجيل الثاني 49
ثالثا- علاقة النحو بالمهارات اللغوية 53
1- مهارة الاستماع 53
أ- مفهوم مهارة الاستماع 53
-لغة 53
- اصطلاحا 53
ب- علاقة النحو بمهارة الاستماع 53
2- مهارة الكلام (التحدث) 54

أ- مفهوم مهارة الكلام 54
- لغة 54
- اصطلاحا..... 54
ب- علاقة النحو بمهارة التحدث 54
3- مهارة القراءة والكتابة..... 55
أ- مفهوم مهارة القراءة 55
- لغة 55
- اصطلاحا..... 55
ب- مفهوم مهارة الكتابة 55
- لغة 55
- اصطلاحا 55
ج- علاقة النحو بمهارتي القراءة والكتابة..... 56
- مهارة الإملاء..... 56
أ- مفهوم مهارة الإملاء..... 56
- لغة 56
- اصطلاحا..... 57
ب- علاقة النحو بمهارة الإملاء..... 57

الفصل الثالث: دراسة ميدانية حول تدريس قواعد اللغة العربية وفق مناهج الجيل الثاني

تمهيد 59
أولا- تدريس مادة النحو في برامج الجيل الثاني 60
- التدرج السنوي لبناء التعلمات للسنة الثانية من التعليم المتوسط مادة اللغة العربية 60
- طريقة سير الدرس النحوي "درس أنموذجي"..... 62

ثانيا- استبانة حول تدريس نشاط قواعد اللغة العربية 67
1- طبيعة العينة 67
2- تحليل الاستبيانات 67
- تحليل استبيانات الأساتذة 70
- نتائج استبيانات الأساتذة 76
ب- استبيان التلاميذ..... 79
- تحليل استبيانات التلاميذ 79
- النتائج الجزئية للتلاميذ..... 84
3- نتائج الدراسة الميدانية..... 84
ثالثا- صعوبات تدريس نشاط النحو والحلول المقترحة 85
1- صعوبات تعود إلى المادة الدراسية 85
2- صعوبات تعود إلى طريقة التدريس 86
3- صعوبات تعود إلى المعلّم 86
4- صعوبات تعود إلى المتعلّم..... 87
- الحلول المقترحة 89
خاتمة..... 92
- تثبيت المصطلحات 94
قائمة المصادر والمراجع 96
فهرس الموضوعات..... 105