**الجمـهوريّة الجزائـريّة الدّيمـقراطيّة الشّـعبيّة**

جـامعة إبـن خـلدون –تيـارت-

كلّيـة الآداب و اللّـــغات

قسـم اللّـــغة و الأدب العـــربي


مذكّرة مكمّلة لنيل شهادة الماستر في اللّغة و الأدب العربي/ تخصّص:تعليميّة اللّغات

بعنوان:

# التّصوّر البنيوي للمسـتويات اللّـغويّة و كيفيّـة تعليميّـهـا

السّنة الثّـــالثة من التّـعليم المتوسّـــط نمـــوذجا


**من إعداد الطّـــالبتين :**

1- عائـشة بوجلال

2- فتيـــحة قانـة

**إشـــراف :**

أ د/ نجّـادي بوعـمامة


**لجنـة المنـــاقشة**

| الاسم و اللّقب | الدّرجـة العلميّـة | الصّفة |
|---|---|---|
| بالـــول أحمـد | أسـتاذ تعـليم عـالي | رئيـــسا |
| نجّـادي بوعمامـة | أسـتاذ تعـليم عـالي | مقـرّرا و مشـرفا |
| زمّام نبيـــلة | أسـتاذة مساعدة ب | منـاقشـا |

**السّنة الجامعيّة: 1444هـ-1445هـ/2023م-2024م**

بسم الله الرحمن الرحيم

# الإهداء:

إلى الينبوع الذي لا يمل العطاء إلى من حاكت سعادتي بخيوط منسوجة من قلبها إلى والدتي العزيزة.

إلى من سعى وشقي لأنعم بالراحة والهناء الذي لم يبخل بشيء من أجل دفعي إلى طريق النجاح الذي علمني أن أرقى سلم الحياة بحكمة وصبر إلى والدي العزيز.

إلى من حبهم يجري في عروقي ويسعد بذكرهم فؤادي إلى إخوتي وأخواتي كلهم وبالاخص أختي الغالية سارة حفظها الله ورعاها، وإلى جدتي الحنونة خضرة، وإلى روح عمتي الزاكية خديجة رحمها الله.

إلى من سرنا سويا ونحن نشق الطريق معا نحو النجاح والإبداع، إلى من تكاتفنا يدا بيد ونحن نقطف زهرة تعلمنا إلى صديقاتي وزميلاتي

إلى من علموني حروفا من ذهب وكلمات من درر وعبارات من أسمى عبارات في العلم إلى من صاغو لنا من علمهم حروفا ومن فكرهم منارة تنير لنا مسيرة العلم والنجاح إلى أساتذتي الكرام.

**فتيحة قانة**

# الإهداء:

أهدي هذا العمل المتواضع إلى من تكرم عليا بالتربية و العطاء أبي الغالي

إلى من جعلت الجنة تحت قدميها أمي الغالية

إلى سندي في الدنيا إخوتي الأعزاء

إلى مسندي و بسمتي إبني الغالي هيثم

إلى الذين يشتغلون أشرف المهن و أتقاها على الإطلاق، الذين يحملون ثمرات أعمالهم المنكهة حتى إذا مر من أمامهم جيل حل محله جيل أخر فراحو يعاودون معه نفس سيرهم الأولى دون كلل أوملل

إلى كل الأساتذة.

عائشة بوجلال

# الشكر:

**قال تعالى:**

**{ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَصْلِحْ لِي فِي ذُرِّيَّتِي إِنِّي تُبْتُ إِلَيْكَ وَإِنِّي مِنَ الْمُسْلِمِينَ }**

**(سورة الأحقاف: 15).**

الحمد والثّناء والشّكر لله العلي القدير على نعمه الظّاهرة والباطنة وتوفيقنا لإنجاز هذا العمل، نتوجه بالشّكر الجزيل وعظيم الامتنان للأستاذ المشرف الدّكتور نجادي بوعمامة، كما نشكر أعضاء اللجنة المناقشة الذين تكرموا بقراءة هذا العمل وتقوميه، وإلى جميع أساتذة قسم اللغة العربيّة وأدابها الذين أطرونا ووجهونا طيلة المشوار الجامعي.

# مقدمة

**مقدّمة:**

بسم الله و كفى و الصّلاة و السّلام على المصطفى "صلى الله عليه و سلّم"

الحمد لله الذّي كرّم اللّغة العربيّة فجعلها لغة كتابه، وجعل القرآن الكريم حافظا لها للبقاء و الاستمرار، و مجسدا لتعدّد أغراضها و ألفاظها و كلماتها، فسبحان من حقظ لغة الضّاد بقرآنه و بيانه، وجعلها مفتاحا لنا للغوص في غمارها و تذوها و التعرّف على دقائق أسرار اعجازه.

اللّغة العربيّة بناء محكم من الكلمات المتعالقة، والدّراسات اللّسانية شأنها شأن الدّراسات الأخرى لها مميزاتها ومناحيها، ويستوي في ذلك أن تكون هذه الميزات متعلّقة بمستوياتها: الدّلاليّة، المعجميّة، الصّوتية، الصرفيّة و التركيبيّة، و قد ابدى الباحثون القدامى اهتمامهم في ميدان الدّراسات اللّسانية بدءا من الخليل و سيبويه و ابن جني و غيرهم، وتطوّر هذا الإهتمام إلى يومنا هذا بفعل الدّرس الحديث فدخلت هذه العلوم مجال الأدب و الشّعر خاصة من تحليل و دراسة و ابداع، فلم تعد اللّغة ظاهرة معقّدة يصعب دراستها جملة واحدة بل عمل المحدثون على تحليلها إلى عدّة مستويات بدءا من المستوى الصّوتي كونه أصغر وحدة لسانيّة تعتمد عليها المستويات الأخرى وصولا إلى وحدة نصيّة متكاملة بانسجام نصّي متناسق.

وكما ذكرنا سابقا أن اللّغة العربيّة هي مجال الدّراسات اللّسانية الحديثة خاصة في الدّول العربيّة، فقد تبنت المدرسة الجزائريّة هذه الدّراسة و اعتمدتها في مناهجها التّعليميّة فنجد التّلميذ منذ دخوله المدرسة يكتسب اللّغة انطلاقا من الحروف و بالتّدرج في البرامج التّعليميّة حتى يصل إلى معرفة كل ما يتعلّق بقواعد لغته من أجل التّواصل تارة و الرّقي باللّغة و الاهتمام بها تارة أخرى.

و التّعليم في الجزائر يُعنى بتدريس المتعلّم القواعد الأساسيّة للّغة من الطّور الأول إلى الطّور الثالث و نحن كأساتذة المستقبل علينا الغوض في هذا المجال لاكتساب معارف جديدة تمكننا من تطبيق ما توصلنا إليه من أبحاث و دراسات جامعيّة على ميدان الشّرف " التّعليم ".

تعد طرائق التّدريس من الموضوعات التّي نالت انتباه التربويين عبر العصور و شهدت اهتماما كبيرا من الدراسات و الابحاث التّربيويّة ولا زالت تحظى بهذا الاهتمام إلى الآن، و تدريس اللّغة يتطلّب معرفة شاملة لطرائق و كيفيات التّعليم خاصة أن وزارة التّربيّة والتّعليم في كل مكان تهتم بالتّلميذ على

أنه محور العمليّة التعليميّة التّعلميّة، وكل شيء فيها موجه لخدمته وتعليمه و بنائه عقليا و جسديا ووجدانيا و من ثم اعداده للدّور المنتظر منه المتمثل في خدمة الوطن و المجتمع و النّهوض به إلى التّقدّم لمواكبة المجتمعات المتطوّرة القادرة على مواجهة المشاكل و التّحديات التي تفرضها التكنولوجيا التي نعيشها و يتسم بها عصرنا عصر التّقنيات و المعرفة.

و الهدف من بحثنا هذا هو اهتمامنا بتعليميّة اللّغة العربيّة و حاجتنا للغوص في غمار هذا المجال ومعرفة أهمية التّدريس و طرائقه ومن هذا المنطلق حُدد موضوعنا بعنوان " التّصور البنوي للمستويات اللّغويّة و كيفيّة تعليمياتها " السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط أنموذجا.

وقد تعدّدت أسباب اختيارنا لهذا الموضوع فاعتبارنا طلبة تعليميّة وجب علينا أن نبحث في مجال التّعليم و التّعلّم و التّعرف على كيفيّة تدريس المتعلمين نشاط اللّغة العربيّة خاصة و أن المنظومة في تطور ملحوظ و التّي لا تزال قائمة مادام التعليم قائما، وكذلك الوقوف على واقع التعليم في الجزائر، والتواصل مع الأساتذة لمعرفة حقائق هذا المجال .

و تتمثّل أهداف الدّراسة الحاليّة في:

. اهتمام البحث اللّساني باللّغة و العناية بها.

. التّعرف على أهم مستويات اللّغة العربيّة وطرائق التّدريس .

وبناءا على ما سبق، جاءت دراستنا موسومة **بالتصور البنيوي للمستويات اللغوية وكيفية تعليميتها السنة الثالثة متوسط نموذجا**، والتي سنحاول من خلالها الإجابة عن الإشكالية الآتية: **ماهي المستويات اللّغويّة ؟ و كيف تدرّس ؟** و من أجل الإجابة عن هذه الأسئلة كان لزاما علينا أن نعتمد المنهج الوصفي التّحليلي لأنه يهتم بوصف إجاباتنا و تحليلها من أجل الأخذ و الاعتماد معتمدين في ذلك على عدّة كتب أبزها ما تناولت مستويات التحليل اللّساني و طرائق التّدريس.

و العمل لا يكون منظما و مرتّبا إلا بالتخطيط و عليه جاءت خطّة بحثنا كالآتي:

**مقدّمة** تشمل تمهيدا للموضوع و اشكاليّة البحث و منهجه و أسباب اختياره.

**الفصل الأوّل: بعنوان ترابط الظّاهرة اللغوية من الفونيم إلى التركيب**

و ضمّ عدة مباحث تتحدّث عن تعريفات للمستويات اللّغويّة و أهم مباحث كل مستوى.

**الفصل الثّاني: عنوانه بتعليميّة المستويات اللّغويّة**

تناولنا فيه مفهوم التّعليميّة و أهم طرائق تدريس الظواهر اللّغويّة.

**الفصل الثالث: الجانب الميداني قمنا فيه بإختيار عينة تطبيقيّة من كتاب السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسط أنموذجا.**

**وخاتمة** كانت بمثابة نقطة وصول إلى إجاباتنا و حوصلة لما توصلنا إليه في بحثنا.

و قد اعترضت مسيرة بحثنا مجموعة من الصّعوبات نذكر منها: ثراء هذا الموضوع و حيويّته جعلنا نحتار في اختيار أهم عناصره خاصة و أنه شاسع، واحتوائه على عديد من المواضيع الفرعيّة وكذلك ضيق الوقت لكون الموضوع يتطلّب دراسة ميدانيّة و جاءت في نهاية السّنة خاصة وأن الفصل الثالث في الطور المدروس قصيرة جدا.

كما ارتبطت هذه الدراسة بجملة من **الدّراسات السابقة**، نذكر منها:

- **تعليميّة اللّغة العربيّة من خلال النّشاط المدرسي غير الصّفي، دراسة وتقويم لدى تلاميذ الثّالثة متوسط. للطالبة بن ميسة ليلى، مذكرة ماجستير في اللغة والأدب العربي،جامعة سطيف، الجزائر، 2010م.**
- **دور المقاربة النصية في تحقيق الكفاءة اللغوية، الطور الثانوي أنموذجا، للطالبة بوكعبان ابتسام، أطروحة دكتوره في اللغة والأدب العربي، جامعة دكتور الطاهر مولاي، سعيدة، الجزائر، 2021م.**

و في الأخير نتقدّم بأسمى عبارات الإحترام لمن ساعدنا على اتمام هذا العمل بداية من السّيد المشرف أستاذنا الفاضل نجادي بوعمامة مرورا بالسّادة أساتذة الجامعة الذّين لم يبخلوا علينا بشيء وقوفا عند السّادة مدراء المتوسّطات على رأسهم مدير متوسّطة سعدون الطّيب و طاقمها التّربويّ الذّي أعطانا الفرصة للدّخول إلى الأقسام و قدّم لنا نصائح لا تراها إلا عند أهل العلم.

# الفصل الأول:

# ترابط الظّاهرة اللغوية

# من الفونيم إلى التّركيب

## الفصل الأول: ترابط الظّاهرة اللغوية من الفونيم إلى التركيب

### المبحث الأول: المستوى الصّوتي

**تمهيد:**

تعرّف اللّغة على أنّها وسيلة تواصل بين الأفراد و المجتمعات، وهي نظام من العلامات اللّغويّة القابلة للتحليل و الدّراسة، فينتج عن هذا التّحليل مستويات مختلفة فيما يتعلّق بالحروف يتحقق لدينا المستوى الصّوتي، و فيما يتعلّق بالكلمات ومعانيها فينتج المستوى المعجميّ و مقصدها فتظهر الدّلالة و عند دراسة الكلمة في حد ذاتها ننتقل إلى المستوى الصّرفيّ و عند التّمعن في موقعها داخل السّلسلة الكلاميّة فنتجه إلى المستوى التّركيبيّ. و هذا ما سنعرضه في هذا الفصل:

#### المطلب الأول: مفهوم الصّوت

الأصوات محيطة بنا في كل مكان نستعملها تارة و نسمعها تارة أخرى، فلكل منّا صوت يعبّر به و يتواصل به مع الغير بل حتى للطّبيعة و الحيوان أصوات تعبر بها و تصفها وهذا كلّه يعود إلى جمال و قدرة خالق هذا الكون، فاللّغة في مظهرها أصوات إنسانيّة يجب الوقوف عندها و التّأمل فيها و دراستها دراسة علميّة من طرف علماء اللّغة و خاصة منهم اللّسانيّين.

**1. تعريف الصّوت**

**الصّوت لغة:** "هو وحدة أساسيّة من وحدات التعبير و التّواصل مع الغير سواء عند الإنسان أو الحيوان".[1]

**الصّوت اصطلاحا:** هو مجموعة من العبارات و الكلمات رُكبت بشكل خاص، و ترابطت مع بعضها البعض بشكل خاص و منهج محدّد، لتأدية وظيفتها في حياة الانسان و بها يتميّز الأقوام بين بعضهم باللّغة الصّادرة و الأصوات والحروف المعبّرة.

[1] تعريف معنى الصّوت في معجم المعاني الجامع . معجم عربي عربي . تأليف نخبة من اللّغويين بمجمع اللّغة العربيّة ، القاهرة ( مادة صوت ) اطلع عليه بتاريخ 15/ 3/ 2024.

و الصّوت له عدّة تعريفات حسب نوعيّة دراسته، لكن في معناه العام يخصّ الصّوت الانسانيّ دون غيره من الأصوات، و يعرّفه بعض اللّغويين بأنّه: "صوت يخرج من جهاز النّطق الإنساني، فهو يختلف عن سائر الأصوات التّي تحدث عن أسباب أو أدوات أخرى".[1]

**2. معنى الصّوت:**

"هو مصدر للفعل صات، يصوت، و الصّائت الصّائح و الصّاد و الواو و التّاء أصل صحيح و هو الصّوت، وهو جنس لكل ما وقر في أذن السّامع".[2]

و يقول ابن جنّي في كتابه: سرّ صناعة الإعراب "الصّوت عرض يخرج من النّفس مستطيلا متّصلا، حتى يعرض له الحلق و الفم والشّفتين، مقاطع تثنيّة عن امتداده و استطالته، فيسمّى المقطع أينما عرض له حرفا".[3]

3. **الصّوت اللّغوي**: يعدّ الصّوت وحدة أساسيّة من وحدات التّركيب اللّغوي، حيث أنّنا لا يمكن أن ندرس اللّغة بدون وجود صوت لغوي، أو بمعزل عنه.[4]

هو ذلك الجرس الطّوعي الإختياريّ الذّي يصدر نتيجة تشارك أعضاء النّطق وهو عبارة عن ذبذبات و موجات صوتيّة تصاحبها حركات اللّسان و الفم.[5]

أي أن صدور الصّوت اللّغوي يكون نتيجة تضافر الأعضاء النّطقيّة مع الأصوات و اخراجها عبر الهواء من أجل التّواصل أي تتم الرّسالة الصّوتيّة عبر مراحل، و تتدخل فيها عدّة أعضاء حسب الحاجة و حسب الغرض مثلا: الصّياح، النداء، التعجب والإستفهام (الإعلاء) وغيرها من الرّسائل.

فالصّوت يصدر عن طريق إهتزاز أو تحريك جسم ما وقد تكون مرئية كتحريك الشّفاه وغيرها من الأجسام كطاولة أو كرسي أو غيره أو مسموعة كصوت أمواج البحر وصوت الرّياح و غيرها.

---

[1] خليل ابراهيم العطيّة، في البحث الصّوتي عند العرب، العراق، دار الجاحظ للنّشر، 1983م، ص9.

[2] الخليل بن أحمد الفراهيدي، معجم العين تحقيق مهدي المخزومي وابراهيم السّمرائي، دار الرّشيد للنّشر، سوريا، دمشق، 1980م.ص 830.

[3] ابن جنّي، سرّ صناعة الإعراب، تحقيق حسن هنداوي، دار القلم، ط1، دمشق ،1985 م ، ص6.

[4] ينظر: كمال بشر، علم الأصوات، دار غريب، ط 1، مصر، 2000م، ص 46 . 49.

[5] ينظر: راجي الأسمر، المعجم المفصّل في علم الصرف، دار الكتب العلميّة، لبنان، 1997م، مادة صرف.

**المطلب الثاني: مفهوم المستوى الصّوتي وعناصره**

يعتبر المستوى الصوتي محطّة تُعنى بدراسة اللّغة من جانبها الصّوتي، أو علم الفونولوجيا الذّي يهتمّ بدراسة الأصوات و انتاجها في الجهاز النّطقي وما يتعلّق بخصائصها الفيزيائيّة.

**1. مفهوم المستوى الصوتي:** يعرف على أنه "هو دراسة اللّغة في مظهرها اللّساني، يحلّلها عالم الأصوات اللّغويّ و يصفها كما يفسّر لنا كيفيّة صدورها، والأعضاء المشاركة في إظهارها، وقد استطاع الباحثون أن يحدّدوا لنا أغلبيّة تلك الأصوات الإنسانيّة، وتمكّنوا من وصفها وصفا دقيقا، بتحليلها إلى أشرطة و أسطوانات ثمّ رموز لكل منها رمز خاص به اصطلحوا عليه مصطلحا مغايرا لغيره".[1]

أي وصف الصّوت اللّغوي وتسميته تسمية خاصة حسب مخرجه و حسب غرضه و تحليل الرّموز اللّغويّة تحليلا دقيقا بدراسة علمية للوصول إلى أصغر وحدة صوتية دالّة.

كما أنه: علم يبحث فيما يكوّن الكلام من أصوات، و عندما نقول الدّراسة الفونولوجيّة نقصد بذلك العناصر المكوّنة للوحدات اللّغويّة ضمن بناء كلامي وأصغر وحدة صوتيّة فيه phoneme تسمى الصوتيم و هذه الوحدة لا يمكن أن تتجزّأ إلى وحدات أصغر و تهدف إلى التّمييز بين الكلمات مثل قولك صرح و صرخ أو نحو قولك علم و قلم فالعين (ع) فونيم تمييزي في الأوّل و القاف (ق) فونيم تمييزي في الثّاني: ولا يمكن لها أن تتجزأ إلى وحدات أصغر و كقولك زال و نال فالنّون (ن) و الزاي (ز) لا يمكن أن تتجزّأ.[2]

فالصّوت ظاهرة سمعيّة متغيّرة غير ثابتة يتناولها كلّ حسب تخصّصه و حسب زاوية بحثه.

[1] خالد حوير شمس، اللّسانيات الحاسوبيّة تنظيرا و تطبيقات،مركز الكتاب الأكاديمي ، عمان، 2020 ، ص 117.

[2] ينظر: كمال بشر، مرجع سبق ذكره، ص 180-189 .

2. **عناصر المستوى الصّوتي:**

للصوت عناصر كثيرة نذكر منها[1]:

**الصّفات**: وهي ما يميّز الحرف عن غيره من الحروف، فلكل حرف صفاته الخاصّة به كالاستعلاء و الهمس و القلقلة و التّفشي (كثرة خروج الهواء بين اللسان و الحنك نتيجة انتشار الهواء في الفم عند النطق) و غيرها من الصفات التّي تكسبه خاصيّة في أذن السّامع، أي العلامة التّي تميز الحرف عن غيره في أذن المستمع.

**جهاز النّطق**: و نقصد بها أعضاء النّطق المتحرّكة كالحنجرة و الشّفتّان و الرّئتان و القصبة الهوائيّة و غيرها من الأعضاء المساهمة في إصدار الصّوت اللّغوي.

**الصّوت**: وهو تدفق الهواء من الرّئتين و خروجه كموجات و ذبذبات بواسطة اهتزاز وتحريك الأحبال الصّوتيّة.

**المخارج**: أي لكل صامت مخرجا ينتمي إليه يسمى الموقع كالحروف الشّفهيّة كالباء و الفاء و الميم و الواو و الحروف الحلقيّة كالهمزة و العين و الغين.

## المطلب الثالث: أقسام المستوى الصّوتي وعلومه

1. **أقسام المستوى الصّوتي:**

حدّد اللغويون عند دراستهم للصّوت اللّغوي وتحليلهم لمخارج الأصوات و الأعضاء المشاركة في اصدار الرّسالة الصّوتيّة أقسام علم الصّوت إلى قسمين رئيسيين هما: الصّوائت و الصّوامت[2].

**الصّوائت**: هي الأصوات التّي لا يعترض هواء الزّفير أي عارض عند خروجها من الرّئتين كأصوات المدّ الطّويلة (أ، و، ي) و القصيرة (الضّمة و الفتحة و الكسرة)

**الصّوامت**: و هي عكس ذلك أي ما يعترض هواء الزّفير عند خروجه من الرّئتين كالحبس و الاحتكاك و هي جميع الحروف العربيّة غير المذكورة في الصّائتة أعلاه.

---

[1] سعاد بسناسي درار مكي، المقررات الصوتية في البرامج الوزارية للجامعة الجزائريّة، مكتبة الرشاد للطّباعة والنشر والتوزيع، ط 2، الجزائر، 2009 م، ص 11.

[2] نايف خرما ، أضواء على الدراسات اللّغويّة المعاصرة، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1979م، ص 261.

**2. علوم المستوى الصّوتي:**

تتمثل علوم المستوى الصوتي في ما يلي:

- **علم الأصّوات العام Phonetique**: يهتم ببيان مخارج الأصوات و صفاتها أي من وصول الصّوت من جهاز الإرسال إلى جهاز الاستقبال و يتضمّن علم الأصوات النّطقي أي دراسة مخرج الصّوت و علم الأصوات الفيزيائي أي الموجات الصّوتيّة و علم الأصوات السّمعي أي درجة انخفاض أو ارتفاع الصّوت عند خروجه[1].
- **علم الأصوات الوظيفي phonologie:** "يهتم بدراسة وظيفة الصّوت اللّغوي أثناء الإنتاج الفعلي للكلام و أساس دراسته الفونيم الصّوتي وهو الوحدة الفونولوجيّة المجرّدة التّي تفرّق بين معاني الأصوات كالضّم للثّبات و الشدّ للشّدة و الكسر للتّغيير و الفتح".[2]

## المبحث الثاني: المستوى المعجمي والصرفي

### المطلب الأول: المستوى المعجمي

**1. مفهوم المعجم:**

**المعجم في اللغة:** "هو مجموعة من الوحدات المعجمية والألفاظ اللغوية الخاصة بلغة جماعة معينة.وهو مجموعة مفردات لغة من اللغات التي يوظفها أفراد الجماعة اللغوية للتعبير عن مقاصدهم".[3]

**التعريف الإصطلاحي للمعجم**: يعرف المعجم على أنّه "كتاب يضم أكبر عدد من مفردات لغة ما مقرونة بشرحها و تفسير معانيها، على أن تكون المواد مرتبة ترتيبا خاصا على مخارج الأصوات أو حروف الهجاء أو الموضوع".[4]

---

[1] ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة حقل تعليميّة اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعيّة بن عكنون، الجزائر، 2000 م، ص6.

[2] ابراهيم أنيس، الأصوات اللّغويّة، مطبعة النّهضة، مكتبة أنجلو المصريّة، مصر، 1999 م، ص23 .

[3] العيدية رحموني، مستويات التحليل اللساني، كلية الآداب واللغات، محاضرات مقياس، جامعة البليدة، الجزائر، 2022، ص85.

[4] فاطمة جابري، معجم مفردات أسماء النبات في معجم " لسان العرب" لابن منظور، أطروحة دكتوراه، ، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 2018، ص 8.

ومما سبق يتبين أن المعجم هو القاموس الذي يضمّ مجموعة الكلمات مع شرحها وتحديد معانيها واستخداماتها والعلاقات الدّلالية بينها، فهو مرجع مهم لفهم اللّغة وتعلّمها، كما يعمل على توثيق اللّغة ودراسة تطوّرها وتغيراتها عبر العصور.

### 2. مفهوم المستوى المعجمي:

"إنّ المعاجم خزائن اللغة، وتعد مصدرا لضبط الكلمات، ومعرفة مفردات الجموع وجموع المفردات، وما يتصل باللغة من قضايا: التّرادف والتّضاد و الفروق اللغوية... كل ذلك يسهم في صياغة لغوية فصيحة سالمة مما شاع استخدام المعاصر من أخطاء وباتت لكثرتها أشبه بالصّواب، ومن ثمة العودة إلى المعاجم والوعي بما يرتبط بها أصبح أمرا ضروريا. فالمستوى المعجمي له أهمية كبيرة في الوقوف على معرفة المفردة واكتشاف دلالتها".[1]

نستنتج أنّ هذا المستوى يشير إلى مقدار الثّراء اللغوي للفرد وقدرته على استخدام الكلمات بشكل صحيح وفعال في التواصل مع الآخرين. فهو يؤثر على قدرة الشخص على فهم النّصوص والتعبير عن أفكاره ومشاعره بشكل واضح ودقيق.

## المطلب الثاني: علم الصرف

### 1. مفهوم الصرف:

**معنى الصّرف لغة:** مصدر للفعل الثلاثي المزيد بالتّضعيف صرّف و هو التّدبير و والتّوجيه و جاء في لسان العرب مادة (ص . ر . ف) تحمل عدّة معاني منها ردّ الشيء على وجهه، صرّفه يصرّفه صرفا، وهو التّقليب، وتصاريف الأمور تخاليفها.[2]

**الصرف اصطلاحا:** "فهو تحويل الأصل الواحد إلى أمثلة مختلفة تفيد معان مقصودة لا نحصل الفائدة إلا بها كاسم الفاعل و اسم المفعول و صيغ المبالغة و غيرها".[3]

---

[1] ميمونة بلغيث، حورية فري، المستوى المعجمي في الشعر محمد إقبال، شهادة ماستر، جامعة ابن خلدون تيارت، 2018، ص18.

[2] ينظر: ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، ط 3، لبنان، بيروت، 1993م ج 8 ، مادة صرف.

[3] أحمد الحملاوي، شذا العرف في فن الصّرف، دار الكتب المصريّة، مصر، القاهرة، 1967م، ص9.

2. **مفهوم علم الصّرف**: هو العلم بأصول يعرف بها أحوال أبنية الكلمة التّي ليس لها اعرابا ولا بناءا.[1]

وهو تحويل الأصل الواحد إلى أمثلة مختلفة لمعاني مقصودة لا تحصل إلا بها، كإسم الفاعل والمفعول و اسم التّفضيل و التّثنيّة و الجمع نحو قولك في غصن و غصنان للمثنى و غصون للجمع و غصين للتّصغير.[2]

**المورفولوجيا**: "هي فرع من فروع اللّسانيات الوصفيّة الحديثة التّي تهتم بالبنيّة الدّاخليّة للكلمة و هي العلم الذّي يبحث في طرائق بناء الكلمة و ما يطرأ على هذا البناء من تغيرات لفظيّة".[3]

**المورفيم**: فهو أصغر وحدة صرفيّة تحمل معنى أو وظيفة نحويّة و هو أساس التّحليل الصّرفي الحديث و هو أصغر وحدة لها دلالة في الملفوظ من الكلام والذّي لا يمكن تفكيكه و تجزيئه دون الانتقال إلى المستوى الصّوتي وهنا تظهر العلاقة بين المستويين و هي موضوع الدّراسة، و تغييره يؤدي إلى تغيير المعنى العام للكلمة. [4]

ونقصد هنا بأصغر وحدة ولا يمكن تجزئتها دون الاخلال بالمعنى الذّي تؤديه أي الوظيفة مثل دلالة (ض، ر، ب) على حدث الضرب لا يمكن تجزئة الكلمة وإذا أضفنا حركة أو حرفا يتغير المعنى (الوظيفة) فقد يصبح الفعل المعلوم مجهولا مثلا ضُرب وقد يصبح الفعل اسم فاعل مثل(ضارب) وغيرها.

و قد ظهر في اللّسانيات مصطلح المورفيم محل الكلمة في الدّراسات اللّغويّة الحديثة حيث كانت الكلمة هي الأساس في هذا العلم عند القدامى، غير أنّها تحولت عند المحدثين الذّين اتجهوا اتجاها آخرا حاولوا منه الوصول إلى نظام يمكن تطبيقه على عديد من اللّغات أو أغلبها.

---

[1] ينظر: أبي الفتح عثمان، ابن جنّي، شرح كتاب التّصريف للإمام أبي عثمان المازني، ط 1، الجزء الثّالث، سوريا، حلب، 1960م، ص 67 - 68.

[2] ينظر: راجي الأسمر، مرجع سبق ذكره، ص 174.

[3] نعمان بوقرة، المصطلحات الأساسيّة في لّسانيات النّص وتحليل الخطاب، عالم الكتب الحدي، عمان 2009م، ص 146.

[4] ينظر : عبد الغني موسى شوقي الأدبعي، من قضايا المورفولوجيا العربيّة في التّصنيف والشّكل الوظيفي، مجلة الملك خالد للعلوم الانسانيّة، السّعوديّة، 2017 م. ص 246.

يبن الجدول التالي الفرق بين الكلمة والمورفيم:[1]

**جدول1 الفرق بين الكلمة والمورفيم**

| الكلمة | المورفيم |
|---|---|
| لكل كلمة معنى.<br>قد تكون الكلمة مورفيما واحدا و قد تتعداه إلى مورفيمين أو أكثر مثل: المعلّم تتكون من ال ـ معلم.<br>تكون الكلمات أحيانا أحاديّة المورفيم مثل بنت، أو ثنائيّة المورفيم مثل كتبت، أو متعدّدة المورفيمات مثل الباحثون. | المورفيم له معنى غير أنه غير قابل للتجزئة إلى وحدات أصغر ذات معنى.<br>ليس كل مورفيم كلمة ف ال و تاء التأنيث ليست كلمات و إنما مورفيمات.<br>الوحدة الصرفيّة لها معان صرفيّة و نحويّة و ليس لها علاقة بالمعجم في الغالب. |

## 3. أنواع المورفيمات:[2]

**المورفيمات المعجميّة: Morphemes lexicaux ou lexemes**

هي المورفيمات التّي لها معنى معجمي خاص بها و نعني بها الأسماء و الصّفات و الأفعال مثل: قلم، صغير، جلس.

**المورفيمات النّحويّة: Morphemes grammaticaux**

و هي المورفيمات التّي لها معنى نحوي و هي الضّمائر و الحروف مثل أنت، هما، إلى، أنّ و اللّواحق و السّوابق إذ يمكن للمورفيم هنا أن يتّصل بعناصر أخرى مكوّنة للكلمة أو الجملة و تنقسم إلى قسمين هما:[3]

[1] ينظر : بوقرة نعمان، مرجع سبق ذكره، ص 146.

[2] ينظر: عمار السّاسي، المصطلح في اللّسان العربي، من آلية الفهم إلى أداة الصّناعة، الجدار للكتاب العالمي، عمان، 2009، ص 49.

[3] ينظر: فريدة الحربي ، عبير الحربي، مفهوم المورفيم و أنواعه في اللّغة العربيّة ، جامعة الكويت ، 2020 . 2021، ص 131.

**أ . المورفيمات الحرّة**: و هي المورفيمات التّي تؤدي المعنى لوحدها و تعتمد على ذاتها، أي أنها وحدة مستقلّة مثل الأفعال و الأسماء و الأحوال، والكلمات التّي توضع دون قواعد مثل حروف الجرّ و أسماء الإشارة و غيرها.

**ب . المورفيمات المقيّدة**: و يقصد به المورفيم الذّي يرتبط بمورفيم آخر و يتّصل به كالسّوابق و اللّواحق و غيرها من ال التّعريف و علامات الإعراب الفرعيّة و أحرف المضارعة.

**المطلب الثالث: المستوى الصرفي وأهميته**

لقد اهتم الباحثون اللّغويّون بالمستوى الصّرفي و جعلوه أحد أعمدة الدّراسة اللّغويّة باعتباره أساسا في اللغة و ركيزة يجب الغوص فيها، فهو مستوى من مستويات اللّغة له علومه و مجالاته و اهتماماته، إذ نبحث فيه عن تصريفات الكلمات و المبنى العام لها و مايحدث لها من تغييرات و أسس ترتيب عناصرها داخليا و خارجيا.

1. **مفهوم المستوى الصّرفي**: هو مستوى من مستويات التّحليل اللّساني ويسمى المورفولوجيا وهو العلم الذّي يعنى بدراسة الكلمة و ما يدور حولها من تغييرات كالإشتقاق و التّصريف و الوحدات الصرفيّة و غيرها من المواضيع.

2. **أهميّة المستوى الصّرفي في الدّراسات اللّغويّة:**[1]

- معرفة وظائف المستويات اللّغويّة الإفراديّة من الألفاظ و معاني المفردات.
- المورفولوجيا ركيزة أساسيّة في الدّراسات اللّسانيّة إذ يعتبر أداة لدراسة اللّغات إلى أصغر وحداتها.
- دراسة المستوى الصّرفي و العناصر التّي تتركب منها الكلمة أي المورفيمات، يعتبر منحى هام في الدّرس اللّغوي، فمبادئه الأساسيّة مهمة في وصف اللّغة.
- يساهم المستوى الصوتي في تطوير اللّغة الشّفهيّة و الكتابيّة على حد سواء، إذ يهتم ببنية الكلمة و كيفيّة تشكّل الكلمات من الأجزاء المكوّنة لها.[2]

[1] ينظر: راتب قاسم عاشور : أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النظرية و التّطبيق ،دار الميسرة عمان 2003 م، ص 10 .

[2] ينظر: سمير شريف أستيتيّة، اللّسانيّات المجال والوظيفة والمنهج، عالم الكتب الحديث، ط 2، الأردن، 2005 م، ص105.

## المبحث الثالث: المستوى التّركيبي والدلالي

### المطلب الأول: المستوى التركيبي

يعرف بأنّه "يشكّل هذا المستوى طابعا خاصا في مجال الدّراسات اللّغويّة، إذ لا قيمة للألفاظ في حد ذاتها، ولا دلالة لها إلا بتداخلها و انسجامها في معنى محدّد لها، كما تبيّن للدّارس اللّغوي أن النّحو يقف عند وصف سليقة المتكلّم اللّغويّة، و يراعي المقاييس العقليّة لاستخدام اللّغة و القانون الذّي يوجهها نحو الصّواب و حتى لا تنتابه اللّغة إلى الخطأ، فهو يبحث في التّرتيب المنطقي للغة، والعلاقات التّي تربط بين مكونات الجملة، كعلاقة الفعل بالفاعل و علاقة المبتدأ بالخبر و غيرها".[1]

النحو في الدّرس اللّساني هو "علم يعرف به أحوال الكلمة العربيّة إفرادا و تركيبا و التّركيب هو الإسناد".[2]

**1.مفهوم النّحو**: هو علم يهتم بدراسة أصول المقاصد اللّغويّة بالدّلالة و تبيانها فيحدّد الفعل من الفاعل و المبتدأ من الخبر و المسند من المسند إليه، إذ هو قاعدة البناء اللّغوي و قناتها الألسنية فبه نعرف الإفادة فهو أساس العلوم اللّسانية و مدخل العلوم الأخرى به نحلّل الكلام و نفهم الخطاب و نحدد الفائدة و المقصود، و أطلق للدّلالة على القواعد الأساسيّة التعليميّة التي لا بد أن تفهمها النّاس كي لا تقع في الخطأ و له معاني كثيرك نذكر منها:[3]

**المعنى اللّغوي**:[4] القصد و الجهة مثل سر على النّحو التّالي.

المقدار مثل أحفظ نحو عشرون بيتا من الألفية.

المثل و الشّبه مثل العالم نحو العابد.

---

[1] رشيد حليم، المنهج اللّغوي العربي والبحث اللّساني، دراسة مقارباتية في اللّسانيات وأصول النّحو، دار قرطبة للنشر، ط 1، مصر، القاهرة، 2011م، ص 49.

[2] مسعود صحراوي، التّداولية عند العلماء العرب، دراسة تداوليّة لظاهرة الأفعال الكلاميّة في التراث اللّساني العربي، دار الطليعة للطّباعة، لبنان، 2005 م، ص 117.

[3] ينظر، ابن كمال باشا، شمس الدّين أحمد بن سليمان، أسرار النّحو، تحقيق أحمد حسن حامد، دار الفكر للطّباعة والنشر والتّوزيع، ط 1، الأردن، 2002م، ص137.

[4] ينظر: أحمد مومن، اللّسانيات النّشأة و التّطوّر، ديوان المطبوعات الجزائريّة، ط 3، الجزائر، 2007م، ص 37.

و قد جمع الإمام الدّاودي معاني النّحو في قوله:[1]

للنّحو سبع معان قد أتت لغة  جمعتها ضمن بيت مفرد كملا

قصدٌ، ومثلٌ، ومقدارٌ، وناحيّةٌ  نوعٌ،وبعضٌ،وحرفٌ،فاحفظ المثلا.

القصد مثل نحوت نحوه أي قصدته و مثل أي نحو كتب و مقدار مثل لدي نحو خمسين دينارا و النّاحية مثل أجلس نحو الباب و نوع أريد النحو الآتي و بعض مثل قرأت نحوا من القصة و حرف.

**المعنى العلمي للنّحو:** هو علم يختصّ بالإعراب و أصول يعرف بها أحوال الكلمة من حيث الإعراب و البناء، ليكون الكلام مطابقا لما يقتضيه المنهج العربي، من لواحق العلامات الإعرابيّة و يراه بعض النّحاة على أنّه الإعراب.[2]

## 2.تعريف المستوى التّركيبي:

هو المستوى الذّي يدرس التّركيب أو بنية الجملة و الجملة هي أصغر تركيب يهدف إلى التّواصل، وهو موضوع علم النّحو الذّي يدرس التّركيب اللّغوي.[3]

و النّحو من المفهوم اللّساني هو علم يعرف به أحوال الكلمة العربيّة إفرادا و تركيبا و الفصل بين العلمين ما هو إلا مسألة منهجيّة، وهو وصف كليّ للغة و يتضمّن الدّراسة الفونولوجيّة و يتم من خلاله إدراك العلاقات التّي يتحدّد معناها داخل الجملة فهي نظام قواعديّ يعد أساسيا في عملية الكلام وهو البحث في معاني التّراكيب و الكيفيّة، فالخطأ في الحركة الإعرابيّة أو التّركيب النّحوي يؤدي حتما إلا قلب المعنى المراد إيصاله.[4]

---

[1] أحمد عزوز، المدارس اللّسانيّة أعلامها ومبادئها ومناهج تحليلها للأداء التّواصلي، دار الأديب للنشر والتوزيع، مصر، القاهرة، 2005م، ص67.

[2] ينظر: أحمد سليمان ياقوت، ظاهرة الإعراب في النّحو العربي وتطبيقها في القرآن، دار المعرفة الجامعية ، مصر، الاسكندرية، 1994م، ص15.

[3] ينظر: عبد الرّحمن عطبة، في رحاب اللّغة العربيّة، المنشأة العامة للنّشر والتّوزيع والإعلان، ط 1، طرابلس، 1997م، ص 148 -149.

[4] ينظر: محمد سمير اللّبدي، معجم المصطلحات النّحويّة والصّرفيّة، دار الفرقان، الطبعة الثانية، عمان الأردن، 1986 م،ط 2 ، ص 234 .

أي دراسة الكلمات في إطار بنائها و ترتيبها و أي تغييرات تطرأ عليها من ناحية الحركات الإعرابيّة أو التقديم و التأخير قد يؤدي حتما إلى تغيير محلها الإعرابي و مفهومها فقد يتحول الفاعل إلى مفعول به إذا قدمنا طرف على طرف أو غيرنا الحركة الإعرابيّة لكل منها مثل: ضرب أحمدُ محمدًا هنا أحمد الفاعل و إذا غيرنا الحركة الإعرابية ضرب أحمدَ محمدٌ يصبح أحمد مفعولا به.

و تعتمد العلاقات التّركيبيّة على الإعراب باعتباره المميّز للكلمات داخل البناء اللّغوي، حيث يظهر الفاعل من المفعول و أشار اللّسانيّون إلى أهميّة الإعراب إذ تبيّن أنّ توزيع العناصر اللّغويّة في الدرس اللّساني يتم وفق محور الاستبدال الركني[1]. وهو إحلال لفظ لاحق مكان لفظ سابق، فيعمل على سبك النّص و تماسكه كالتّقديم و التّأخير و كل لغرض معيّن، كما أن البناء الشّكلي للحدث اللّساني يخضع لإعتبارات تركيبيّة كالموقع و الارتباط الدّاخلي بين عناصر الجملة.[2]

3. **أنواع التّحليل التّركيبي:** ينقسم التّركيب في اللّغة العربيّة حسب مكوناته إلى:[3]

**التّركيب الإضافيّ**: وهو ما تكوّن من مضاف و مضاف إليه نحو علوم اللّغة العربيّة المتعدّدة.

**التركيب الاسنادي:** وهو ما تبنى عليه الجملة العربيّة من مسند وهو المحكوم به و المسند إليه و هو المحكوم عليه والمتحدّث عنه، حيث تتكوّن الجملة الإسميّة من مبتدأ و خبر و هما المسند و المسند إليه نحو: الأمة متماسكة، أما الجملة الفعليّة فتتركب من فعل و فاعل وهما المركب الاسنادي فيها نحو: انتشر الفساد.

**التركيب المزجي:** وهو المركب من كلمتين امتزجتا مع بعض و ارتبطت الثّانية بالأولى فتأخذ الثّانية الإعراب و ما ارتبطت بها تكون في الغالب ساكنة نحو ارتباط تاء المتكلم في الفعل مثل: كتبْتُ الدّرسِ.

**التركيب العددي:** و يشبه المركب المزجي، الذي يستعمل غير علم، و يقصد به آخرون أنه كل عددين بينهما حرف عطف مقدّر مثل: خمسة عشر محل منهما مبني دائما، على فتح

---

[1] ينظر: محمد خطابي، لسانيات النّص مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثّقافي العربي، لبنان، بيروت، 1991م، ص 19.

[2] ينظر: عبد الحليم بن عيسى ،البنية التّركيبيّة للحدث اللّساني، منشورات دار الأديب، القاهرة، 2006 م، ص 78-81.

[3] ينظر: مازن الوعر، دراسات نحويّة و دلاليّة و فلسفيّة في ضوء اللّسانيات المعاصرة، دار المتنبي، ط 1، سوريا، 2001م، ص 11.

الجزأين في محل رفع أو نصب أو جزم، ما عدا "اثني عشر ـ واثنتي عشرة " فإنهما يعربان إعراب المثنى.

**التّركيب البياني**: و هو نوعان [1]

أ. **التّركيب الوصفي**: ما تألف من الصّفة (النعت) و الموصوف أي (المنعوت) مثل: العلم النّافع، اللّغة العربيّة.

**ب. التّركيب التوكيدي**: ما تألف من المؤكد و مؤكدِه مثل: حضر الطلبة كلهم.

## 4. التّراكيب في اللّسانيات:

تنوعت تعريفات التّراكيب في الدّرس اللّساني و تمحورت غالبيتها في فكرة بناء و نظم و تأليف الجمل و الكلمات، و يعد ديسوسير صاحب أوّل محاولة في اللّسانيات فالتّركيب عنده هو تأليف وحدتين أوعدّة وحدات متتابعة في السّلسلة الكلاميّة.[2]

و قسّمها ديسوسير إلى قسمين رئيسيين هما:[3]

**العلاقات الإستبداليّة paradigmatime:**

وهي العلاقات السّياقيّة أو الجدوليّة وهي مقابل العلاقات الأفقيّة أو الخطيّة بين عناصر التّراكيب و الجمل، التّي تحقق ضمن إدراك التّرابط الذّهني الحاصل بين العلامات اللّغويّة و العلامات التي يمكن أن تحلّ محلها وهي تلك الصّفة التّي لا تقبل لفظ عنصرين في آن واحد بل يقعا الواحد تلو الآخر في السّلسلة الكلاميّة.

**العلاقات التّركيبيّة :syntagmatique**

إذ ترى أن بين كل حرف و حرف أو كلمة وكلمة علاقة تركيبيّة، فالتّركيب هو إيجاد العلاقات البنائية داخل نسق أو نص ما لأنه يعتمد على توحيد وتصنيف جملة من العناصر لتكوين نص معين.

---

[1] صالح بلعيد، التّراكيب النّحويّة وسياقاتها المختلفة عند الإمام عبد القاهر الجرجاني ، ديوان المطبوعات الجامعيّة ، الجزائر، 1994م، ص 63.

[2] ينظر: عبد السّلام قدادرة ، المبحث التّركيبي في الدّراسات اللّسانيّة الحديثة، مذكرة ماجستير في اللغة والأدب العربي ، جامعة قسنطينة، الجزائر، 2005م، ص38.

[3] ينظر : أحمد حساني، مرجع سبق ذكره، ص 101.

**المطلب الثاني: الحقل الدّلالي**

أولا سنقف عند مفهوم الدلالة في معناها اللغوي ثم معناها الاصطلاحي:

## 1. مفهوم الدلالة

**الدّلالة في اللغة:**

ممّا ورد في المعاجم العربيّة حول إطلاقات الدّلالة في اللّسان العربي ما يلي:

"الدِّلالة و الدَّلالة،والدُلالة: ما جعلته للدّليل، والدّليل ما يستدلُّ به، والدّليل: الدّال وقد دلّه على الطريق يدله دلالةً و دِلالةً و دُلولةً و الفتح أعلى".[1]

**المفهوم الاصطلاحي:**

"الدّلالة في الإصطلاح تعني (الإستدلال)، فهي شقان: دال ومعنى، ف (الدّال) هو المتولد من المعنى الأصل، و أما (المعنى) الأصل، فمتولد من:

**الدّلالة:** على الشيء ما يمكّن كل ناظر أن يستدل بها عليها كمثل ذكر (الخالق والإبداع) دلالة على الخالق.

**الإستدلال:** وهو الفعل الذي يقوم به المستدل.

**الدّلالة:** ما يمكن أن يستدل بها كوسيلة من وسائل الحقيقة".[2]

## 2. مفهوم علم الدّلالة:

هو "علم عام يتجاوز مستوى المفردة (المعنى) إلى مستوى التراكيب (الدّلالات). فهو يعتمد في تحليله اللغوي للمعنى على المنهج الوصفي تارة والمنهج التاريخي تارة أخرى (تطور دلالة المفردات). كما أنّه لايهتم بالجوانب المعجمية من المعنى فقط، وإنما يهتم بأنواع المعنى، المعنى الحقيقي والسّياقي والمجازي، وقد يتجاوزها إلى المعنى التداولي الذي يقوم على مقصدية المتكلم".[3]

---

[1] عدة مجدد، دلالة السياق عند الأصوليين وأثرها في فهم الخطاب الشرعي، مذكرة الماجستير، تيارت، 2014، ص17.

[2] شهرزاد بن يونس، محاضرات في علم الدلالة، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة، 2019، ص 02.

[3] المرجع نفسه، ص 4-5.

في سياق اللغة نستنتج أن الدّلالة هي العلاقة بين اللفظ (الكلمة أو العبارة) والمعنى الذي يرمز إليه. فعلم الدّلالة فرع من علم اللغة الذي يدرس العلاقة بين اللغة والمعنى،وكيفية فهم هذه العلاقة من قبل المتحدثين والمستمعين.

3. **تعريف الحقل الدّلالي**: "إنّ الدّلالة اللغوية تربط بعنصرين أساسيين هما اللفظ والمعنى، وهما يشكلان العناصر الثّلاثة وهي:

**الدّال**: هو ما يتلفظ به المتحدث.

**المدلول**: هو المعنى الدّال على الملفوظ.

**النّسبية**: هي العلاقة بين الدّال والمدلول وهي علاقة تلازمية، وبهذا يكون المعنى عنصرا جوهريا في كيان الكلمة بمفهومها اللّغوي".[1]

ويقصد بالحقل الدّلالي "البحث في دراسة المعاني اللغوية وتغيرها وعلاقاتها بالألفاظ صوتا، وصرف، ونحوا، وسياقا، وهو متضمن في كل المستويات".[2]

ومن هنا نقول أن الحقل الدّلالي من أهم المستويات الأساسية التي يتم تحليلها لفهم كيفية عمل اللغة وتوليد المعاني، ففي هذا الحقل يتم استخدام العلامات اللغوية للإشارة إلى مجموعة واسعة من المفاهيم والأفكار، فهو يساعد في فهم كيفية تكوين المعاني وتفسيرها في اللغة وكيفية استخدام العلامات اللغوية للتعبير عن الأفكار والمفاهيم المختلفة، فهو أحد الجوانب المهمة في دراسة عملية التواصل اللغوي وتفاعله مع العالم المحيط.

## 4. الحقل الدّلالي السّياقي:

"بين المستوى الصّرفي والنّحوي يقع مستوى المفردات الذي تعدّ المفردة فيه وحدته الأساسية، أي أنه مستوى دراسة الكلمات منفردة لا من حيث بنيتها الصّرفية فحسب بل من حيث كونها وحدة أساسية في متن قاموس اللغة، والمفردة تتحقق دلالتها في السياق الذي ترد فيه نحو كلمة: (عين) حيث تتضح دلالتها من خلال السّياق الذي ترد فيه في قولك.

[1] مبروك بركاوي، المقاربة النصية في التعليم الابتدائي، شهادة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 2014، ص 25-26.
[2] العيدية رحموني، مرجع سبق ذكره، ص 82.

-شربت من العين.

-نظرت إليّ بعين الرّحمة.

-نظرت من عين المفتاح".[1]

يعتبر الحقل الدّلالي السّياقي جزء من دراسة الدّلالة في اللغة، فيدرس طريقة تفاعل الكلمات والجمل مع بيئتها المحيطة بالنص لفهم مواقف معينة، أي بمعنى كيفية تأثير السّياق على المعاني اللغوية وكيفية تحديد المعاني وفهمها في السّياقات المختلفة.

**المطلب الثّالث: العلاقة بين المستويات اللّغويّة**

استطاع البحث اللّساني أن يغوص في كنه اللّغة العربيّة و يتعمّق في البحث فيها من أجل تمييز مستوياتها و دراستها دراسة وصفيّة تحليليّة خاضعة لمنهج تفسيري علمي، حيث يدرس المستويات على أنّها كل متكامل.

وتداخل هذه المستويات يدل على أن اللّغة بناء لا يتجزأ بأي حال من الأحوال، وهو ما يشكل عند الألسنيين الحدث اللّساني الذّي يمرّ عند إنجازه بثلاثة مراحل:[2]

**المرحلة الأولى:** تتكوّن من خلالها الرّسالة اللّغويّة وتصدر على شكل أصوات.

**المرحلة الثّانية:** تنتقل من خلالها الرّسالة عبر موجات و ذبذبات صوتيّة حتى تصل إلى أذن السّامع.

**المرحلة الثالثة:** ترتبط بالمستمع الذي يعمل على تلقي الرّسالة و تفكيكها لإدراك المعنى، و ما يمكن أن نستنتجه من خلال دراستنا هو أن هذه المستويات هي أساس بناء اللّغة.

[1] العيدية رحموني، مرجع سبق ذكره، ص 84.

[2] ينظر: عبد الحليم بن عيسى ، مرجع سبق ذكره، ص 16 -17

# الفصل الثاني:

# تعليمية المستويات اللغوية

## الفصل الثّاني: تعليمية المستويات اللغوية

شهدت المنظومة التّربويّة التّعليميّة اهتماما بالغا خلال بداية القرن العشرين ولا زالت لحد السّاعة تحظى بالكثير من العناية و الإنشغال من طرف القائمين على هدا المجال كيف لا وهو أساس الأمة، فالتّعليم قد تعدى كونه مهنة إلى أنه ضمير و مسؤولية إذا نجحت نجحنا في إخراج فرد صالح نعتمد عليه في بناء الوطن و العالم، والتّعليم يواكب متطلّبات العصر من تطور و اهتمام و تغيير و تنويع كل حسب حاجته و ميدانه , وتبقى التّعليميّة نتيجة التطوّر العلمي والتّكنولوجي الهائل الذّي زامن هذه المراحل، لأن هذا الانفتاح على المعارف التّقنيّة والتّكنولوجيّة و الصّناعة والمواصلات جعل التّعليم يعنى بالدّراسة و التّعمق و التّطوير.

### المبحث الأول: التّعليميّة والعملية التّعليميّة التعلميّة

#### المطلب الأول: مقدمة نظرية

إذا بحثنا في تعريف التّعليميّة وجدنا أنها تحمل عدّة أسماء كالبيداغوجيا، و النّقل التّعليمي، والتّدريس و الدّيداكتيك، وتقسم إلى عدّة فروع يصب مجالها في الدّراسة العلميّة لعمليّة تعليم مختلف المعارف و العلوم، هدفها الوصول بالمتعلّم إلى التّحكم في المعارف بعد اكتسابها.

### 1. مفهوم التّعليميّة:

**التّعليميّة لغة:** هي مصدر صناعي من تعليم على وزن تفعيل، "وهي تفكير في المادّة الدّراسيّة بغية تدريسها".[1]

والتّعليم في اللّغة هو من الفعل علّم، وعلّمه تعليما متعلّم[2]. ومنه قوله تعالى: (وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَٰؤُلَاءِ إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ) سورة البقرة من الآية(30).[3]

**التّعليميّة إصطلاحا:** مصطلح التّعليميّة لم يلق نصيبا من البحث والتّقصي حول ضبط تعريف واحد له بل تداول الكثير من المربيين و علماء النّفس مكانه مجموعة من المفاهيم المرتبطة به والقريبة منه وجلها تتمحور في أنه علم حديث النّشأة شاملا و متعدّدا لكل ما هو خاص بالتّربية ورغم اختلاف

[1] المركز الوطني للوثائق التّربويّة "المعجم التّربوي " ملحقة سعيدة الجهويّة ، تنقيح عثمان آيت مهدي، الجزائر، 2003م، ص 44.
[2] ينظر: مجلّة جامعة بابل للعلوم الإنسانيّة ، المجلّد 28 ، العدد9 ، 2020م، ص117.
[3] سورة البقرة من الآية(30).

التّعريفات فكل يراه حسب هدفه وخدمته لعملية التّعليم فمنهم من يرى أنه: هو عمليّة تغيير دائم في سلوك الفرد لا يلاحظ بالشّكل المباشر ولكن يستدلّ عليه من سلوك ويتكوّن نتيجة الممارسة كما يظهر في تغيير الآداء لدى الكائن الحي.[1]

تلتقي بعض المصطلحات مع التّعليميّة نجد منها:

**التّدريس:** هو نشاط إنساني هادف ومخطط ومنظم لهدف إحداث النّمو الشّامل والمتكامل لدى المتعلّم لتمكينه من المعارف و الحقائق للارتقاء به إلى مستوى التّفكير المتكامل المنظّم.

**البيداغوجيا:** هي العلم المعني بأصول و أساليب التّدريس مشتملة على الأهداف والطّرق الممكن إتباعها من أجل تحقيق تلك الأهداف، ومن العلوم التّي تعتمد عليها البيداغوجيا علم النّفس التّربوي، ومن المنظور الأكاديمي أو اللّغوي يمكن القول أن البيداغوجيا هي طريقة التّدريس المتبعة وممارستها من قبل المعلّمين أصحاب الاختصاص.[2]

[1] ينظر: أنور محمّد الشّرقاوي، التعلّم نظريات وتطبيقات، مصر، القاهرة، مطبعة محمّد عبد الكريم، مصر، 2012م، ص11-12.

[2] ينظر: أحمد عيسى داود، أصول التّدريس النّظري والعلمي، دار يافا العلميّة للنّشر والتّوزيع، الأردن، 2014م، ص 20 .

بعض المفاهيم المرتبطة بالتّعليميّة:[1]

**جدول2 مفاهيم مرتبطة بالتّعليميّة**

| المفهوم | التعريف |
|---|---|
| **العقد التّعليمي** | إجراء بيداغوجي يقوم في إطار العمل التّربوي على اتفاق تعاقدي بين طرفين هما المعلّم والمتعلّم، يبنى هذا الاتفاق على مفاوضة بينهما حول متطلبات المتعلّم وأهداف التّعليم وواجبات كل طرف وحقوقه، وأهداف عمليّة التّعليم والتّكوين. |
| **النّقلة التّعليميّة** | تعني مجموعة التّحولات والتّغيرات التّي تحدث على المعرفة وكيفية إيصالها إلى المتعلّم ولا يكون هذا النّقل آليا بل يمر بمراحل تقييم وتعديل لتصبح ملائمة وقيّمة لتصل إلى المتعلّم من معرفة علمية إلى معرفة متعلّمة. |
| **الوضعيّة التّعليميّة** | هي السّياق العام الذّي يحدث فيه التّعلم، وهي الظروف العامة التّي تتم فيها العملية التعلميّة والتّي تؤدي إلى ناتج تعلمي جديد، تنمو من خلاله الكفاءة و تبرز أهميتها. |
| **التّصورات** | تعني التّصور المعرفي المخزن في ذاكرة المتعلّم وهذا التّصور ممكن أن يتغيّر تحت تأثير التّجربة، أي بمجرد لفظ العبارة تحدث مجموعة من التّصورات في ذهن المتلقي و هي إستحضار ذهني للأشياء و ترجمتها على شكل ملموس. |

[1] ينظر: عثمان، سيد وآخرون، التّعلم وتطبيقاته، دار الثقافة، مصر، القاهرة، 1978م، ص 141.

| | |
|---|---|
| **العوائق** | هي العقبات التّي تحول دون إكتساب المعرفة لدى المتعلّم، والعائق هو الصّعوبة التّي يصدفها المتعلّم خلال مساره الدّراسي ويمكن أن تؤثر على تعلمه. |

## 2. أنواع التّعليميّة:

### أ. التّعليميّة العامة Didactique Général:

تعرف على أنّ "مبادؤها و ممارساتها تكون قابلة للتّطبيق مع كل المحتويات وكل المهارات، وكل مستويات التّعليم، تقدّم المعطيات الأساسيّة والضّروريّة للتّخطيط لكل موضوع، ولكل وسائل التّعليم لمجموع عناصر الوضعيّة البيداغوجيّة".[1]

أي العلم بطرق التّدريس التّي تخدم كل المستويات التّعليميّة و تتبنى كل المحتويات المعرفية و المبادئ الأساسيّة للتّخطيط وتنفيذ الفعل التّعليمي.

### ب.التّعليميّة الخاصّة Didactique spéciale:

تمثّل الجانب التّطبيقي للتّعليميّة العامة، تهتم بأنجح السبل أو الوسائل لتحقيق الأهداف وتلبيّة حاجات المتعلّمين، وتهتم بمراقبة العمليّة التعلميّة و تقييمها و تعديلها.

## المطلب الثّاني: العمليّة التّعليميّة التّعلميّة

### 1. مفهوم العمليّة التّعليميّة التّعلميّة:

تتكون المفردة من شقين أما العملية فتعني: مجموعة الأنشطة المسطّرة لتحقيق هدف معين، وهي التّصميم لدرس أو عمل أو وظيفة ما وتنفيذه و تحديد العناصر المشاركة فيه وتحديد المعلومات والمعطيات المتعلّقة به لإنهاء ذلك العمل بشرط التّخطيط والتّنفيذ , أما العمليّة التّعليميّة فنقصد بها تلك الإجراءات والتخطيطات التّي تكون داخل الفصل الدّراسي، والتّي تهدف إلى إكساب المتعلّمين

[1] سليمان العربي، التّعليميّة العامة وعلم النّفس وعوائق التعلم، المغرب، 2017م، ص9.

معرفة نظريّة أو مهارة عمليّة، فهي نظام معرفي يتكوّن من مدخلات ومخرجات، أما المدخلات فهم المتعلّمين و المعالجة هي عملية تنسيق و تنظيم للمعلومات و فهمها وتفسيرها وإيجاد العلاقة بينها وربطها بالمعلومات السّابقة، أما المخرجات فهي هدف و غاية التّعليم إخراج متعلمين أكفاء.[1]

## 2. عناصر العمليّة التّعليميّة التّعلميّة:

وتتكوّن العمليّة التّعليميّة التّعلميّة من العناصر الآتيّة:

**المتعلّم:** هو "محور العمليّة التّعلميّة، وهو أهم عنصر فيها، حيث يتم على أساسه بناء المعارف و تحديد الغايات و إختيار المواد الدّراسيّة و الأنشطة التّعليمية بل حتى طرائق التّدريس والوسائل اللّازمة التي ترتبط و خصائصه العقليّة والنّفسيّة، والمتعلّم في المقاربات السّابقة لم يكن له دور في العمليّة بل كان مجرّد متلقي لها ويستظهرها متى طُلب منه، أما المقاربة بالكفاءات فأولت المتعلّم عناية تامة و جعلته محورا فيها".[2]

**المعلّم:** هو الموجه والمرشد في ظل المقاربة بالكفاءات، وهو أحد الدّعامة الأساسيّة التّي يتم من خلالها تحقيق الأهداف الاستراتيجيّة للدّول، فهو الطّريق المضيء لتحقيق الأهداف الاجتماعيّة فهو القدوة والمثل الأعلى الذي يقتدي بها عامة النّاس.

**من مهام المعلّم:**

. المعلّم مسهل للعمليّة التّعليميّة ومسيّرا لها.

. المعلّم لا يمارس دور الخبير و المودع للمعلومات في أذهان المتعلّمين ولا يحتكر المعرفة (محاولة فهم المتعلّمين وخصائصهم النّمائيّة).

. يغيّر أساليب التّعليم و استراتيجيّاته وطرائقه ليناسب أسلوب التّعلّم عند الطّلبة (معرفة طرائق التّدريس و أساليبها).

---

[1] ينظر: فريد حاجي، بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات الخلدونيّة، دار النّشر والتّوزيع، الجزائر، 2005م، ص20.

[2] ليلى بن ميسة، تعليميّة اللّغة العربيّة من خلال النّشاط المدرسي غير الصّفي، دراسة وتقويم لدى تلاميذ الثّالثة متوسط، مذكرة ماجستير في اللغة والأدب العربي، سطيف، الجزائر، 2010م، ص19.

. يمارس أهميّة تقويم الآراء العامة للطّلبة من خلال وسائل متعدّدة ومتنوّعة (القدرة على تقييم عمليّة التّعلّم).

**المعرفة (المحتوى):**

هي ثالث مكوّنات المثلّث الديداكتي، و هي أهم عناصر المنهاج، وهي إحدى ركائز العمليّة التّعليميّة و هي مجموعة المكتسبات والمهارات و الإتجاهات والقيم المراد إيصالها إلى المتعلّم بهدف تحقيق النّمو الشّامل والمتكامل، أي أنّها هي مضمون المنهج و يجيب عن التّساؤل: ماذا ندرّس؟

بحيث أن المعارف لا تأتي هكذا بل يجب ترتيبها و تركيبها وبنائها وفق نسق معيّن.[1]

**المطلب الثالث: الوسائل التّعليميّة التّعلميّة:**

هي أهم ما يعتمد عليه المعلّم بشكل ضروري لمساعدته في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة للسّير على الطريق السّهل لإيصال المعرفة للمتعلمين بطريقة سهلة و ملموسة في وقت قصير، حيث تتنوّع وتتعدّد هذه الوسائل على حسب طبيعة المتعلّم و العصر و البيئة و مواد و أدوات مكمّلة للمحتوى المعرفي لموضوع الموقف التّعلمي على أنها مادّة مرجعيّة وجزء لا يتجزأ من طرق و أساليب التّدريس.

وهي عبارة عن أدوات و أجهزة لتبليغ و إيصال الهدف المرسوم من قبل المعلّم في وقت قصير وبجهد أقل، شريطة تناسبها ومستوى المتعلّمين و خدمتها للدّرس.[2]

**المبحث الثاني: طرائق التّدريس**

**المطلب الأول: ماهيّة التّدريس**

**1.مفهوم التّدريس:**

التّدريس هو من بين مصطلحات عمليّة التّعليم يعرّف على أنه: "نسق أو نظام من الأنشطة التّي يقوم بها المعلّم والمتعلّمين قصد المساعدة على تحقيق أهداف معيّنة، ويمكن حصر اتجاهات تحديد معنى التّدريس".[3] و يعرّف عند أغلب التّربويين على أنّه "عمليّة تنظيم الخبرات والمعارف بين المعلّم

[1] ينظر: محمّد السّيد علي، موسوعة المصطلحات التّربويّة، دار الميسرة، عمان،2011م، ص33.

[2] ينظر: محمّد عطيّة خميس، تكنولوجيا إنتاج مصادر التّعليم، مكتبة دار السّحاب، مصر، القاهرة، 2006 م، ص6.

[3] عبيد زرزورة، دور طرائق التّدريس الحديثة في تنميّة كفاءة الأستاذ، معلمي مرحلة التّعليم الابتدائي أدرار أنموذج ، مجلّة آفاق علميّة، 2018م، ص289.

والمتعلّم، و التّدريس هو عمليّة منظّمة مكوّنة من مجموعة من الطّرائق والعناصر التّي تؤدّي إلى تفاعل فيما بينها لتحقيق أهداف محدّدة، وهذه العمليّة تحتاج إلى عناصر من أجل تكاملها وهي مدخلات التّدريس (معلّم، منهج، متعلّم) وعملياته وهي (الاستراتيجيّات، الأساليب، وطرائق التّدريس) ".[1]

**2 . التّخطيط لعمليّة التّدريس:**

كل عمل هدفه تحقيق النّجاح يحتاج إلى خطّة مسبقة، و بما أنّ التّدريس عمليّة منظمة هادفة فلا بد له من خطط و تصاميم دقيقة لتنفيذه قبل عمليّة التّعليم لكي يحقّق الهدف.

والتّخطيط للتّدريس يضمّ جميع الإجراءات التّي يتّخذها المعلّم لضمان تحقيق أهداف التّدريس، ونجاح العمليّة التّعليميّة يعتبر محطّة أساسيّة فيها لما له من أثر في المهمات الأخرى ويقوم على:

- تحديد الأهداف التّعليميّة المراد الوصول إليها من خلال الدّرس لأن التّخطيط يرتبط بالأهداف التّعليميّة و الإعتماد عليها في إختيار الطّريقة و الأنشطة، والوسائل التّعليميّة و أساليب التّقويم.
- تحديد مستوى استعداد المتعلّمين و قدراتهم العقليّة ومراعاة ذلك أثناء التّخطيط, وكذا ميولاتهم و حاجاتهم بما تتطلّبه بيئتهم من خصائص و أخذها بعين الإعتبار في عمليّة التّخطيط للتّدريس.
- تحديد محتوى المنهج الذّي يراد التّخطيط لتدريسه لأن عمليّة التّعليم معنيّة بتنفيذ المنهج المقرّر، ولا بدّ للمخطّط أن يعرف ما يضمه المنهاج و خصائصه و الأساليب الملائمة للتّدريس.
- اختيار الوسائل التّعليميّة والأنشطة اللاّزمة لإثراء التّعلّم وتدعيمه والمساعدة على تحقيق المرامي.
- اختيار أسلوب التّقويم: من أهم ما تحتويه خطط التّدريس هو كيفية التّقويم فكل وضعيّة تحتاج إلى تقويم للدّخول في وضعيّة أخرى.
- اختيار طرائق التّدريس المناسبة و الأساليب الملائمة للتّدريس: ففي ضوء تحديد الأهداف التّعليمية وتحديد خصائص المتعلّمين وتحليل محتوى المنهج يختار المعلّم الطّريقة المثلى لإيصال المعرفة إلى المتعلّمين.[2]

[1] إيمان محمّد سحوت، زينب عباس جعفر، استراتيجيات التّدريس الحديثة، مكتبة الرّشد ، الرّياض، 2014 م، ص 14.

[2] ينظر: محسن علي عطيّة، المناهج الحديثة و طرائق التّدريس، دار المناهج للنّشر و التّوزيع، ط 1، عمان، 2013م، ص 274.

### 3. تعريف طرائق التّدريس:

**لغة:** الطّريقة هي السّيرة أو المذهب، وهي كلمة مفردة جمعها طرق، و طرائق، والطّريقة هي السيرة أو الحالة أو المذهب المتّبع. أو الخط الذّي ينتهجه الانسان لبلوغ هدف منشود.[1]

**اصطلاحا:** تعرّف طرائق التّدريسMéthode D'enseignement بأنها الإجراءات التّي يتّبعها المعلّم لمساعدة المتعلّمين على تحقيق الأهداف، وقد تكون تلك الاجراءات مناقشات فردية وجماعية أو توجيه أسئلة أو تخطيط لمشروع أو إثار مشكلة تدعو المتعلّمين إلى الإستفهام و الحيرة و البحث والتّفكير لها في حلول طرائق التّدريس ليست مادّة جامدة ولكنّها متشابهة يعتمد عليها المعلّم في كل الأحوال و الظّروف و لكنها تختلف بإختلاف المعرفة و قدرات المتعلّمين كل حسب خبرته و تفكيره وإبداعه فلكل معلّم إبداعه و بصمته الخاصّة التي يصل بها ويوصل المتعلّم إلى المعرفة.[2]

## المطلب الثاني: عناصر طرائق التّدريس وأهميتها

1. **عناصر طرائق التّدريس:** من عناصر طرائق التّدريس ما يلي:[3]

**الإلقاء:** لأن عملية التّعليم تتطلّب التواصل بين المعلّم و المتعلّم يجب أن يتقن المعلّم عمليّة الإلقاء وفق قواعد علميّة مظبوطة، فإيصال المعارف والخبرات والنظريّات يتطلّب إلقاء جيدا و مدروسا.

فأهم ما ينجح عملية التّعليم هو حسن التواصل مع المتعلّمين بحيث يفهم المتعلّم الأهداف و يستنبط القواعد من خلال تواصله مع المعلّم و العكس كذلك فلا بد للمعلم أن يتواصل مع متعلميه للوصول إلى احتياجاتهم والتّقرب من تفكيرهم ليقرأ كل متعلم على حدا.

**التّشخيص الدّقيق والتّشبيه:** بحيث يستعمل المعلّم إستراتيجيّة التشبيه من واقع المتعلّم لإيصال المعرفة للمتعلّم بصورة دقيقة و ضرب الأمثلة للمتعلم لجعل المعرفة شيئا ملموسا بإستخدام مجموعة من الأساليب للوصول إلى ذهن المتعلّم.

فحسن تصوير المعنى و تبيان المقصد يجعل المتعلّم يصل إلى المعرفة بشكل سهل و وقت قصير.

---

[1] ينظر: راتب قاسم عاشور، المنهج بين النّظريّة والتّطبيق، عمان، دار الميسرة، ط 1، 2004م، ص293.

[2] ينظر: محمود داود سليمان، طرائق وأساليب التّدريس المعاصرة، جدار للكتاب العالمي، فلسطين، القدس، 2006م، ص46 .

[3] ينظر: ناجي تمار ، عبد الرّحمان بن بريكة ، المناهج التّعليميّة والتّقويم التّربوي، مجموعة أساتذة اللغة العربية، الجزائر، 2007م، ص 96.

**الحجج والدّلائل**: وقبل الولوج إلى الدّرس يجب أن نقيم الدّلائل و البراهين ونلم بها لتدعيم أقوال المعلّم ومحتويات درسه، وذلك لتبسيط المعنى و ايصاله إلى ذهن المتعلّم في صورة تقنعه و تعجبه.

هنا دائما يحتاج المعلّم إلى ضرب أمثلة من واقع المتعلّم لوصول المتعلّم إلى المعرفة الصّحيحة التّي يمكنه أن يعتمد عليها و لا ينتابه شك في مصداقيتها.

**القراءة و الإيحاء**: فالقراءة هي إيصال تفسيرات للّغة و الرّموز و بها يمكن التواصل مع المتعلّم ونحتاج عند تبليغ الرّسالة إللى توضيحها بالإيحاءات والإيماءات حتى يتضح المعنى لدى المتعلّم و يزال الغموض بحيث تؤدي إلى إبراز المعاني و تحديد المفاهيم.

الإيحاءات و الإيمات كثيرا ما تسهل عملية التّعليم وتوصل المعنى إلى ذهن المتلقي بسرعة و بدون مجهود.

**الصّياغة و حسن التّصرف**: على المعلّم أن يختار ما يناسب متعلّميه من معارف و يحسن صياغة العبارات و المعطيات من أجل الوصول إلى الهدف المرجو وعدم الخروج عن المطلوب لأن في مشاركة المتعلّمين و عند تقديم الدّرس لابد من الحفاظ على الأفكار و عدم الإنزياح إلى معارف أخرى إلاّ إذا كانت لازمة الوقوف عندها و شرحها، وعلى المعلّم توقع أي سؤال من المتعلّمين ليكون جاهزا للإجابة عنه و إزالة الغموض، فالمتعلّم قد يخطر بباله أي سؤال و حتى لا يقع المعلّم في حرج لا بد له أن يكون ملما بالمادّة المعرفيّة.

**الجذب و الإشراك**: يجب التّركيز على إشراك المتعلّم في العملية التّعليمية بإعتباره أحد عناصر المثل الديداكتيكي و أبرزها مع محاولة لفت إنتباه المتعلّمين أثناء الإلقاء و جعلهم مصدرا للمعرفة و التّحكم في القسم من اهتمام وعدم التّشويش و غيرها.

. إن اكتساب تركيز المتعلّمين أمر مهم في عمليّة التّدريس و نجاح ذلك مرتبط بنجاح الدّرس.

**جدول3 أهميّة طرائق التّدريس**

| أهميّة طرائق التّدريس للمعلّم | أهمية طرائق التّدريس للمتعلّم |
|---|---|
| تساهم في التّخطيط الجّيد للتّدريس و الاختيار الأمثل للوسائل.<br>تعزّز التفاعل مع المتعلّمين و توفر جو التّجاوب والعطاء.<br>تسهل في إيصال المعارف و تبسيط الشّرح و تسهيل الفهم، و تربح المعلّم الجهد والوقت.<br>تمكن المعلّم من إختيار الطّريقة المناسبة لمتعلميه حسب فروقاتهم الفرديّة و مستواهم الدّراسي.<br>تبرز دور المعلّم بإعتباره موجها و مرشدا. | تساهم في الفهم الجيد و المبسط للمعارف.<br>تسمح للمتعلمين بالتّحرر من القيود و إثبات ذاتهم.<br>تسهل عملية إكتساب المعارف و المشاركة الفعالة أثناء الدّرس.<br>استقبال المتعلّمين المعرفة بأشكال مختلفة و طرائق متعددة ما يجعلهم يقبلون على التّعلّم.<br>إشراك المتعلّمين في العملية التّعليميّة بإعتبارهم أساسا لها ومحورها. |

تخدم طرائق التّدريس كلا من المعلّم و المتعلّم حيث أن إختيار الطّريقة يعود بالفائدة إلى كليهما، فتعّدد الطّرائق يؤدي إلى تعدد نمط التّدريس وتطويره وإضافة تغييرات من درس لآخر.[1]

## المطلب الثّالث: شروط طرائق التّدريس

### 1.شروط اختيار طرائق التّدريس:

نظرا لأهميّة المواقف التّعليميّة و اختلافها و دخول متغيرات كثيرة على العمليّة التّعليميّة التّعلميّة لم يتمكّن التربويون من تحديد طريقة واحدة شاملة والأفضل بشكل دائم، لأنّ الطّريقة الملائمة لدرس ما لا تلائم درسا آخر، والتّي تلائم مستوى معين من المتعلّمين لا تلائم بيئة معيّنة، لذلك يمكن تحديد الطّريقة المناسبة في التّدريس لخدمتها للدّرس و تحقيقها الأهداف المرجوّة بأقل جهد و وقت، و يمكن تحديد مجموعة من المعايير الواجب توفرها في الطّريقة لوصفها بالنّاجحة و المناسبة، ومنها:

[1] ينظر: العالية حبار ، دور المعلّم في إختيار الطّرائق التّعليميّة النّاجحة في التّدريس، جامعة أبو بكر بلقايد، الجزائر، تلمسان ، 2016 م، ص 157 - 162.

- أن تكون قادرة على تحقيق الأهداف بأقل جهد ووقت بالنّسبة للمعلم و المتعلّم.
- أن تلائم قدراتهم الفكريّة واستعداداتهم.
- أن تكون دافعة للتّعلم الذّاتي و الإعتماد على النفس للوصول إلى المعرفة.
- أن تتنوّع فيمكن إستخدامها في أكثر من موقف تعلّمي.
- أن تكون مبنية للإنطلاق من المعلوم إلى المجهول ومن السّهل إلى الصّعب و من الكل إلى الجزء ومن المحسوس إلى المجرد.
- أن ترتبط بأهداف معيّنة و تكون مناسبة لتحقيق هذه الأهداف.
- أن تناسب بيئة المتعلّمين و فرقاتهم الفرديّة.
- أن توظف المادة الدّراسيّة و تربطها بحياة المتعلّمين وخبراتهم.
- أن تنمي في المتعلّم الشّجاعة الفكرّة في السؤال و التّساؤل و التّعبير عن رأيه.[1]

## 2.تصنيف الطّرائق حسب دور المعلّم والمتعلّم:

**أ. طرائق قائمة على جهد المعلّم مثل:** الطّريقة الإلقائيّة.

**ب. طرائق قائمة على جهد المعلّم والمتعلّم:** بمعنى اشتراك الاثنان في عملية التّعليم مثل الطّريقة الحوارية وطريقة حل المشكلات.

**ج. طرائق قائمة على مجهود المتعلّمين و تسمى طرائق التّعلّم الذاتي**[2] وفيها يقوم المتعلّم بتعليم نفسه بنفسه كالتّعليم المبرمج مثل طريقة الاكتشاف الحر، طريقة تمثيل الدّور، طريقة التعلم البرنامجي، الأفواج، التعلم الإرشادي وغيرها من الطّرائق التي تعتمد على محور العمليّة التّعليميّة وهو المتعلّم و المعمول بها غالبا في المقاربة بالكفاءات.

إن المهم في هذا كلّه هو حسن إختيار المعلّم للطّريقة المناسبة للتدريس المؤديّة إلى إبراز قدرات المتعلّمين و طاقاتهم ودافعيتهم للتّعلّم، وتتناسب والمستوى ومتطلبات العصر الحديث من تكنولوجيا في عالمهم الذّي تسوده الثورة المعلوماتية و تكنولوجيا التّعليم و التّقنيات التّربويّة.

---

[1] عبد الحميد كمال زيتون، التّدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، ط 1، مصر، القاهرة، 2003م، ص 211.

[2] حمد عبد العزيز، عبد الرّحمن الخرب، عبد الفتاح سعد، طرائق التّدريس العامة بين التّقليد والتّجديد، مكتبة الرشد، ط 1، الرّياض،2003 م، ص 40.

## المبحث الثّالث: أنواع طرائق التّدريس:

كما ذكرنا سابقا أن طرائق التّدريس مختلفة ومتنوعة منها ما يخدم المعلّم و منها ما يخدم المتعلّم و منها ما يهتم بالمادة العلميّة (الكم) و لا يمكن حصر هذه الطّرائق أو تمييز المعتمدة منها فكلها تصب في حقل التّدريس و يبقى اختيارها على المعلّم، لكن يمكننا التّطرق لأهمها وترتيبها من الأقدم فالأحدث و أهم التّغيرات التي دخلت عليها لتتماشى و متطلّبات العصر ومدى نجاعتها.

### المطلب الأول: الطّريقة الإلقائية والاستجوابية

### 1. الطّريقة الإلقائيّة:

1.1. **مفهوم الطّريقة الإلقائيّة (المحاضرة)**: من أقدم الطّرق التّدريسيّة و لها عدّة تعريفات نذكر منها: هي عمليّة إلقاء وعرض المعلومات و المهارات ونقل الخبرات من المعلّم إلى المتعلّم[1]، و هذه الطّريقة تتمركز حول المعلّم و تعتمد عليه باعتباره محور العملية التّعليمية، وهي طريقة تقليديّة تعتمد على إحتكار المعلّم للمادة العلميّة و تلقينها للمتعلّم ثم طلبها يوم الإختبار، تستخدم بشكل متكرر في المواد الإنسانيّة، ويطلق على اسم المعلّم الملقي إذ أعطى المعرفة التّي تخص الموضوع بشكل مستمر و بدون مناقشة أو مقاطعة.

كما تقوم على أساس العرض المباشر للمعرفة مع شرحها و توضيحها دون أن يتدخل المتلقي (المتعلّم) في فعل التّعلم فهو بذلك مستمع لما يلقيه المعلّم من مادة علميّة.

هي "طريقة يتولى فيها المدرّس تهيئة المادة العلميّة لإلقاءها على الطّلبة ويدونون ما يرغبون في تدوينه".[2]

**صفات المحاضر**[3]: يجب أن يتصف الملقي أو المحاضر بجملة من الصّفات أهمها:

---

[1] ينظر: صالح فلاح حسين الجبوري، طرائق تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الجودة الشاملة، دار رضوان للنّشر، ط 1، عمان، 2015م، ص31.

[2] عبد اللّطيف فرج بن حسين، طرق التّدريس في القرن الواحد والعشرين، دار ميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط 1، السّعوديّة، 2005م، ص92.

[3] ينظر: عبد الله القلي، وحدة المناهج التّعليميّة والتّقويم التّربوي اللّغة العربيّة و أدابها، الجزائر، بوزريعة، 2008م، ص 60 - 61.

اللّياقة، القدرة اللّغويّة، القدرة على مواجهة جمهور المتعلّمين، المستوى الثّقافي، قوة الشّخصيّة، القدرة على التّأثير اللّفظي في الآخرين، القدرة على الإقناع، التّشويق و جذب الإنتباه، التّمكن من موضوع المحاضرة و الخبرة العلميّة الواسعة.

**2.1. أنواع طريقة المحاضرة:**

تعتمد طريقة المحاضرة على أنواع مختلفة تتمثل فيما يلي:[1]

**المحاضرة المباشرة أو اللّفظية المجرّدة:** وفيها يلقي المحاضر درسه بأسلوب خطابي مباشر (إذاعة الأخبار) دون إتاحة الفرصة للمتلقي للمشاركة أو التّدخل أو المناقشة أثناء الإلقاء و يقوّم أعمال الطّلبة عن طريق الإمتحانات النهائيّة.

**المحاضرة السّؤال:** حيث يحدّد الطّلبة مجموعة من الأسئلة المتعلقة بالدّرس فيجيب المحاضر على أبرزها ويلقي الإجابات على الطّلبة.

**المحاضرة الإلقاء مع استخدام الوسائل:** تعتمد على إلقاء المعلومات بالإعتماد على الوسائل التّعليميّة كالسبورة أو العاكس الضوئي أو أوراق العمل و يتم فيها تقديم الدّرس بالاعتماد على العرض البصري الصّوتي بشكل متزامن معا.

**المحاضرة بأخذ الملاحظات:** وفيها يتم توزيع ملخصات و مطبوعات تخص المفاهيم و الأفكار الرّئيسيّة في المحاضرة بشكل عام.

3.1.**خطوات طريقة المحاضرة: لطريقة المحاضرة خطوات معتمدة وهي:**

**مرحلة التّحضير (الإعداد):** تشمل التّحضير النّفسي كتشويق المتعلّمين وشد انتباههم وتحديد أساليب التّحاضر و الإعداد الفكري و الفني بحيث يحدد المحاضر الهدف من المحاضرة وأهم نقاطها وكتابتها بالتّفصيل و مدى مناسبتها للمستوى التّعليمي.

**مرحلة التّمهيد:** كربط المحاضرة الجديدة بمحاضرة سابقة لها علاقة معها أو سرد قصّة أو حادثة للدّخول إلى الدّرس.

**مرحلة التقديم:** يتم فيها إثارة دافعية المتعلّمين للتعلّم ولفت إنتباههم وتركيزهم للدّخول إلى الدّرس.

[1] ينظر: سمارة نواف ، الطّرائق والأساليب ودور التّعليميّة في تدريس العلوم، مركز يزيد للنشر، لبنان، 2005م، ص 113.

**مرحلة العرض**: على المحاضر الإلمام بالموضوع و جوانبه و تنظيم المعلومات و ممارسة إستراتيجيّة و أساليب تساعد على التّعلم.

**مرحلة الإستخلاص**: وفيها يلخص المحاضر مع الطّلبة أهم عناصر الدّرس و الحقائق والمفاهيم المتوصل إليها بعد العرض.[1]

**4.1.مميزات طريقة المحاضرة:**

تتميز طريقة المحاضرة بخصائص متعددة وهي:[2]

- توفير الوقت للمدرّس لأنه يعرض المادة العلميّة ويقدمها في وقت قليل ومحدّد و في نفس الوقت لا تحتاج إلى إنشاء مختبرات و شراء أجهزة ومعدات و أدوات.
- منح الفرصة للمدرس لتوضيح عناصر الدّرس والوقوف عند أي نقطة تستدعي الشّرح والتّبسيط و كذلك بأن ينمي و يطور نفسه علميا بشكل أفضل، لأن هذه الطّريقة تجعله يحضّر مادته العلميّة التّي سيلقيها.
- من الطّرائق الأفضل في تعليم القيم، والتّعبئة الفكريّة، وإبراز المواقف التّي تحتاج إلى إثارة الأحاسيس و المشاعر.
- يشتغل المتعلّم فيها بالفهم و الاستيعاب دون أي جهد في البحث و المناقشة حيث تسمح بعرض المعارف عرضا متصلا ومترابطا لا وجود للثغرات والفجوات التّي تشتت ذهنه، ويستطيع الإستفادة من المعلومات التّي يصعب عليه الوصول إليها بنفسه.
- يمكن استخدامها في تدريس عدّة مواد لمناسبتها و خاصة في التّعليم الجامعي بحيث تصلح للكبار الذّين يمكنهم التّركيز و استيعاب عناصر الدّرس و لديهم القدرة على فهم الأشياء المجرّدة.

**5.1.عيوب طريقة المحاضرة (الإلقائيّة):**

- المتلقي سلبي لا يشارك في بناء المعارف وتجعلهم يعتادون الإستماع والتّلقي و يخيم عليهم الملل.

---

[1] عبد اللّطيف فرج بن حسين، مرجع سبق ذكره، ص92 ،93.

[2] ينظر: عبد اللطيف بعارة حسين، الخطاطبيّة ماجدة الأساليب الابداعيّة في التّدريس الجامعي، دار الشّروق، عمان، 2002م، ص 33.

- لا تلائم فئات معينة من المتلقين خاصة قليلي النّضج و الاستيعاب و القدرة على الإصغاء.
- احتكار المحاضر للمعرفة كأنه المالك لها و أي خطأ منه أو سهو لا يوصله إلى تحقيق الغاية من الدّرس.

- التّعلم بها عرضة للنسيان حيث أن المتلقي يحفظها كما هي و يعيدها عند الحاجة وقد لا تثبت المعارف في ذهن المتعلّم.

- تغرس فيهم روح الاتكال والاعتماد على المدرس في حصولهم على المعلومات.[1]

## 2.الطّريقة الاستجوابيّة:

### 1.2.مفهوم الطّريقة الاستجوابيّة:

و تسمى طريقة الأسئلة و هي طريقة قديمة يقوم فيها المدرّس بإلقاء الأسئلة على المتعلّمين وهي من بين الطرق الشّائعة إلى يومنا هذا لأنها أداة إنعاش لذاكرة المتعلّمين و تمكن المعلّم من فهم مستوى المتعلّمين و إيصالهم إلى مستوى أفضل. وتقوم هذه الطّريقة على الإتصال اللّفظي بين المعلّم و المتعلّمين أنفسهم، و تعتمد على ما لدى المعلّم من معارف و معلومات و أفكار يترجمها في أسئلة بسيطة يسألها لمتعلميه لكي يجيبوا عنها من خلال خبراتهم، وتحدّد الإجابات عنها كما تكشف عن ميولهم واتجاهاتهم و مستوى تفكيرهم.[2]

### 2.2.أنواع الأستجوابات:

وللطريقة الاستواجية أنواع مختلفة وهي:[3]

**الاستجواب الاستكشافي أو التوليدي**: هدفه معرفة مستوى المتعلّمين عن طريق استدراجهم بواسطة الأسئلة و إكتشاف المعلومات و الحقائق بأنفسهم، و يمكن الإستفادة منه بتحويل بعض الدّروس إلى مناظرات ومحاورات شيّقة ينزل فيها المعلّم إلى مستوى المتعلّمين مع ترك الحريّة في إبداء الرأي.

---

[1] ينظر: رافدة الحريري، طرق التّدريس بين التّقليد والتّجديد، دار الفكر، ط 1،عمان، الأردن، ،2010م، ص 57.

[2] ينظر: حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيقي، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، ط 4، مصر، القاهرة، ص45.

[3] حسن شحاتة، مرجع سبق ذكره، ص45.

**الاستجواب الاختياري**: هدفه معرفة مدى فهم واستيعاب المتعلّمين للشّرح و ربطها بالمعلومات و المعارف السّابقة.

**3.2.شروط استعمال طريقة الاستجواب:**

إنّ الطّريقة الاستجوابيّة تعتمد على مجموعة من الشروط وهي:[1]

- الأدوات المستخدمة في تقويم نتاجات المتعلّمين من طرف المعلّم في وقت مسبق، فإن كان هدفه معرفة مدى تحقيق الأهداف عن طريق الأسئلة في مجال ما بعد درس معين، عن طريق أسئلة يوجهها يجب أن يجيب عنها المتعلّمين.
- لا تكون في حد ذاتها وسيلة ترهيب و نفور للمتعلمين حيث تدفعهم الأسئلة إلى الخوف و الارتباك مما ينقص من ثقتهم بأنفسهم، فعلى المعلّم أن يحدد وسائله و أدواته للتّمكن من إعانة المتعلّمين على اتقان مهارة معينة أو ترسيخ معارف جديدة بإتقان و نجاح.
- أن يهيأهم على هذه الطّريقة ففي أي وقت يمكنه اختبار مدى نجاح تعليمه بها أو بطريقة تشبهها.
- استشعار المتعلّمين بأن هذه وسيلة تقويميّة و الإطمئنان و البعد عن الخوف والتّوتر و ما هي إلاّ وسيلة ليفهم بها المعلّم مواطن القوة و مواطن الضّعف ليعالجها فيما يأتي.
- أن يتبادل المعلّم و طلابه مواقف الإستجابة و ذلك ليتيح للمتعلمين فرصة المناقشة فيما بينهم و تبادل الأدوار مما ينمي شخصيّة المتعلّمين.
- يجب أن تكون الأسئلة هادفة و بناءة، واضحة ومحدّدة لا تحتمل أكثر من إجابة بلغة سليمة كي تحقق أغراضا و أهداف تربويّة معيّنة.

**4.2. إيجابيات الطّريقة الاستجوابية:**

- يستطيع المعلّم أن يتعرف على ما يدور في ذهن المتعلّم وذلك من خلال إجاباتهم.
- معرفة مدى تحقيق أهداف الدّرس، وقياس مدى دافعيتهم للتّعلم.
- معرفة مستوى المتعلّمين مما يساهم في إعادة بناءهم إن دعت الحاجة أو معالجة بعضهم من خلال حصص المعالجة.

[1] ينظر: عواد جاسم محمد التميمي ، طرائق التّدريس العامة (المألوف والمستحدث)، دار الحوراء، بغداد، العراق، 2009م. ص217.

- تمكن المتعلّمين من الإجابات النموذجية من خلال الإملاء أو الكتابة بالإضافة إلى تمكينهم من تنظيم أفكارهم و وعيهم بما يجيبون.
- تحرر المتعلّمين من القيود فمن خلالها يستطيع المتعلّم أن يوضح ما يدور في ذهنه من أفكار و معارف و يصحح الخاطئة منها و يهذب الأخرى.
- تعتبر طريقة تقويمية فمن خلال الأسئلة نستطيع أن نقوّم المتعلّمين و نحدد مستوى كل واحد.

**6.2.سلبيات الطّريقة الإستجوابيّة:**

- لا يمكنها كشف مستوى المتعلّمين خاصة الخجولين منهم و من لا يتقنون مهارة الإجابات .
- احتكار الإجابات من طرف بعض المتعلّمين على حساب باقي المتعلّمين.
- تستغرق الوقت الكثير حتى يتسنى للمعلم إتاحة الفرص لكل المتعلّمين.
- العفوية في الإجابة والإرتجالية مما يوقع المتعلّم في الخطأ لعدم تركيزه خاصة المحبين للمشاركة.
- طريقة يمكنها أن تخلق الفوضى داخل القسم خاصة بين الأطراف المتجاوبة حيث أن لكل متعلم حجج و براهين تؤكد صحة إجابته و المعلّم لا بد أن يكون ملما بالمادة العلمية فيتوقع أي سؤال من المتعلّم.[1]

**7.2. مراحل التّدريس بالطّريقة الإستجوابيّة:**

تنقسم إستراتيجيّة الإستجواب إلى ثلاثة أقسام:[2]

- **مرحلة ما قبل التّدريس:** يقوم المعلّم بإثارة دافعيّة المتعلّمين و إشراكهم في الدّرس من خلال أسئلة تمهيديّة لها علاقة بمكتسباته السّابقة و تخدم الدّرس الجديد فيربطهم به و يحدد موضوع الدّراسة و المناقشة مثال: نواسخ الجملة الإسميّة إنّ و أخواتها يجب إثارة دافعية المتعلّمين و إشراكهم من خلال أسئلة حول قضايا الإسناد في الجملة الإسميّة و الأصل في المبتدأ و الخبر.
- **مرحلة أثناء التّدريس:** يمكن للمعلّم أن يهذب طريقة الأسئلة والإحتفاظ بالأسئلة المتعلقة بالدّرس و توجيههم في ذلك من خلال أمثلة و هم يجيبون عنها للوصول إلى الهدف من خلال الإجابات و تصويبها و تعزيزها مثال طرح أسئلة حول متغيرات الجملة الإسمية بعد دخول النّواسخ عليها و لماذا سميت بالنّواسخ و تحديد هذه النّواسخ.

[1] ينظر: وليد أحمد جابر، طرق التّدريس العامة (تخطيطها و تطبيقاتها التّربويّة)، دار الفكر، عمان، 2005م، ص 45 .

[2] ينظر: أبي لبيد ولي خان المظفر، طرق التّدريس و أساليب الإمتحان، دار الفكر، عمان ،2009 م، ص 36.

- **مرحلة ما بعد التّدريس:** فيها يقوم المتعلّمون بطرح أسئلة إستنتاجيّة لتحديد أفكار الدّرس و عناصره وترتيبها في الوعاء المعرفي الخاص بهم من أجل ترسيخها و إعادة إظهارها متى دعت الحاجة أثناء الاجابة عن أسئلة لها علاقة بها أو أثناء الإختبار مثل عمل النّواسخ في الجملة الإسمية نصب الأول و يسمى إسمها و إبقاء الثّاني مرفوعا و يسمى خبرها.

**المطلب الثاني: الطّريقة النّقاشيّة والإستقرائية والإستقصائية**

**1. الطّريقة النّقاشيّة:**

تعرف طريقة المناقشة على أنها الطّريقة التي يتناقش فيها المعلّم مع المتعلّمين في موضوع الدّرس عن طريق إلقاء أسئلة و الإجابة عنها حتى الوصول إلى ما يريدون الوصول إليه، وهي عبارة عن إجتماع العقول و مناقشتها لموضوع معين.

**1.1.مفهوم الطّريقة النّقاشيّة:** وهي طريقة قديمة تقوم على الحوار بين المعلّم و المتعلّمين في صورة أسئلة أو مناقشة لذلك يطلق عليها كذالك الطّريقة الحواريّة.[1]

و رغم اختلاف التعريفات و تنوعها إلا أنها تنحصر في أنّها:

طريقة تقوم على الحوار الشّفهي بين المعلّم والمتعلّمين أو بين المتعلّمين أنفسهم يتم من خلالها عرض الدّرس و شرحه للوصول تدريجيا إلى تبيان حقائق لم تكن واردة لديهم تتضمن مجموعة من الأسئلة المترابطة تلقى على المتعلّمين بهدف إيصال المعارف الجديدة لعقولهم و توسيع أفاق اكتشافاتهم.

**2.1.شروط طريقة المناقشة:**

لكل طريقة شروطا ترتكز عليها لتقوم و تحقق الأهداف المرجوة منها:[2]

تحديد الدّرس أو موضوع المناقشة من طرف المعلّم و ملائمته ليكون محل نقاش.

- إخبار المتعلّمين حول عنوانه للتحضير و تغذية أذهانهم قبل الشّروع في المناقشة.
- تقديم المعلّم للموضوع بصفة عامة ومحاوره و أفكاره.

[1] ينظر: عبد اللّطيف حسين فرج ، المناهج و طرق التّدريس التّعليميّة الحديثة، دار الفنون للنشر، ط 2، جدّة، 1998م، ص 124.

[2] ينظر: الأحمد ، زدينة عثمان ، واليوسف ، حذام عثمان ، طرائق التّدريس (منهج، أسلوب ، وسيلة ) ط2، 2005م الاردن ص25.

- تهيئة الجو للمتعلّمين من أجل المناقشة من مكان و زمان و ظروف التّعلم و الحرص على مشاركة و مناقشة أكبر عدد من المتعلّمين.
- ضبط مسار المناقشة و حدودها مع إعطاء الفرص للمتعلّمين للإثراء و الإضافات.

### 3.1.أنواع طرق المناقشة:

لطريقة المناقشة عدة أنواع نذكرها في التالي:

**المناقشة الجماعيّة الحرّة:**

"تكون عن طريق تقابل المتعلّمين و جلوسهم في حلقة من أجل المناقشة حول موضوع يهمهم يحدده قائدهم المعلّم لتوجيه النقاش و الحرص على مشاركة أكبر عدد من المتعلّمين وتحدد في الأخير الأفكار الهامة المتوصل إليها".[1]

**المناقشة التلقينيّة:** تعتمد على الأسئلة التي يطرحها المعلّم على المتعلّمين مما يمكّنهم من إسترجاع مكتسباتهم السّابقة و إرفاق المعارف الجديدة لاسترجاعها و إعادة بنائها في أذهانهم.

**المناقشة الاستكشافيّة و الجدلية:** هنا يفسح المجال للمتعلمين للتفاعل مع بعضهم بعدما يهيئ لهم المعلّم جو الحوار و الجدال بأسئلة هادفة لمناقشة أرائهم والدفاع عن وجهات نظرهم و ذلك تحت اشراف المعلّم من حيث التصويب و التأكيد و التعقيب على الإجابات.

**المناقشة بالمجموعات الصّغيرة:** تشكل مجموعات داخل الفصل و كل مجموعة تتناول جانبا أو فكرة من الدّرس من خلال المناقشة و التّحاور يشير هذا النوع إلى العمل التّشاركي بين المجموعات و توزيع المهام من أجل التعاون لدراسة مشكلة معينة و الوصول إلى حل مناسب لها و تحقيق هدف الفريق ومنه تحقيق أهداف الدّرس.[2]

### 4.1.خطوات الطّريقة النّقاشيّة:

إن الطّريقة النقاشية تعتمد على عدة خطوات وهي:[3]

**مرحلة الإعداد:** أثناءها يقوم المعلّم بإختيار موضوع المناقشة و التّخطيط لسيرورة الدّرس عن طريق إعداد أسئلة لها علاقة بالموضوع و عليه مراعاة مستوى المتعلّمين و خصائص نموهم في

[1] سمارة نواف، مرجع سبق ذكره، ص7.

[2] ينظر: رشيد فخري خضر، طرائق تدريس الدراسات الإجتماعيّة، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، 2006م، ص189.

[3] ينظر: عبد الخالق رشراش، عبد الخالق أمل، طرائق النّشاط في التّعليم التّربوي، دار النّهضة العربيّة، بيروت، 2007م، ص197.

بناء الأسئلة من أجل بلوغ الهدف المرجو من الدّرس بحيث يكون الموضوع قابلا للمناقشة و الإثراء، ملفتا لنظر المتعلّمين و دافعيتهم.

**مرحلة العرض:** هنا يعرض المعلّم مشكلة موضوع المناقشة على متعلميه بحيث تستهدفهم و قد يعرضها المتعلّم من خلال مجموعة من المناقشات و التساؤلات بتوجيه المعلّم و يجب في هذه المرحلة استخدام وسائل التّدريس كالمشاهد أو الأشرطة و يمكن أيضا أن تستهدف المشكلة من خلال مشكلة تعترض المتعلّم نفسه و تجعله في حيرة أثناء أداء واجب منزلي أو أثناء وقوعه في موقف تعلمي، يلاحظ فيها المعلّم إجابات المتعلّمين و تفاعلهم مع الموضوع ثم حماسهم في فتح باب النّقاش و تبرير الإجابات و إقناع بعضهم البعض من خلال المناقشة.

**مرحلة الحل:** يتم فيها الوصول إلى الإجابات الصّحيحة و حلول مختلفة للمشكلة موضوع النّقاش و فيها تجمع النّتائج التي توصل إليها المتعلّمون و يطلق عليها مرحلة الحوصلة و التأسيس أي الإستنتاج.

**مرحلة الدّخول في مشكلة جديدة:** "بما أن المتعلّم يواجه يوميا مشكلات تجعله يتعلم منها فمن هذه النتائج قد تتولد لديه عدّة إشكاليات مرتبطة بالموضوع لتفتح المجال أمام المتعلّمين للبحث عن الإجابات في الحصص المواليّة".[1]

### 5.1. مزايا استراتيجيّة المناقشة:

- إثارة إنتباه المتعلّمين و لفت إنتباههم للمشاركة في المناقشة و الحوار أثناء المناقشة.
- اكتساب المتعلّمين مجموعة من المعارف من خلال المناقشة مع إمكانية تصحيح الأخطاء تلقائيا من خلال إجابات زملائهم.
- مساعدة المعلّم على معرفة مستويات متعلميهم والتمييز فيما بينهم من حيث التّفوق و الضعف وتقوي العلاقة و الروابط والصّلات بين المعلّم والمتعلّمين
- تنمية القدرة على المناقشة و إثبات الرأي و إحترام الغير.
- خلق روح التعاون و العمل التشاركي بين المتعلّمين مع إمكانية استخدام الطّريقة في عدّة مراحل دراسيّة بما يتناسب ومستوى المتعلّمين وميولهم وقدراتهم وحاجياتهم.

[1] عبد الرزاق الصالحين، طرائق التّدريس العامة، منشورات جامعة عمر المختار، ط 1، ليبيا، البيضاء، 1998م، ص244.

**6.1. عيوب استراتيجيّة المناقشة:**

- احتكار عدد قليل من المتعلّمين للإجابات و منح دور المناقشة لبعض المتعلّمين قد يضعف دور المعلّم في المناقشة والتوجيه.
- عدم الإقتصاد في الوقت فطريقة المناقشة تفتح باب الحوار مما يؤدي إلى تضييع الوقت والجهد.
- لا يستطيع بعض المتعلّمين المشاركة في النقاش خاصة من يعانون من مشاكل نفسية كالخجل و عدم الثّقة في النّفس.
- بعض إجابات المتعلّمين قد تدفع إلى الخروج عن الموضوع أو الغموض في فهم المصطلحات مما يصعب الوصول إلى الأهداف.
- صعوبة السّيطرة على القسم أثناء النّقاش مما يؤدي إلى عدم السيطرة على المتعلّمين و التّحكم في سيرورة الدّرس.

## 2. الطّريقة الاستنباطيّة (الاستقرائيّة):

**1.2.مفهوم الطّريقة الاستنباطيّة:** "تقوم هذه الطّريقة على استخلاص القواعد والمعايير المرجعيّة من خلال الأمثلة والنّماذج، حيث يبدأ العقل من الخاص إلى العام، والإنتقال من الجزئي إلى القضايا الكلّية، ففيها تبسط الأمثلة ثم نبحث عن القانون أو القاعدة، وفيها يستخدم المعلّم الأمثلة ليصل إلى القاعدة التي يريد تعليمها".[1]

تسمى أيضا الطّريقة الهربارتية نسبة إلى الفيلسوف الألماني فريديريك هربارت تقوم على أن الطّفل يتعلم الحقائق الجديدة من خبراته السّابقة، فهي ذات أصول غربية وتمكنوا من تطبيقها في المدارس العربية نتيجة التأثر والاحتكاك بالغرب.[2]

وهي أيضا تحفيز المتعلّمين ودفعهم إلى المشاركة في الدّرس والبعد عن السلبيّة، حيث تتوضح القاعدة في أذهانهم و تترسخ فيسهل حفظها، طريقة منطقيّة تقوم على تحليل العقل للشيء ثم الموازنة

[1] محمّد ابراهيم الخطيب، مناهج اللّغة العربيّة و طرائق تدريسها في مرحلة التّعليم الأساسي، الوراق للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، 2009م، ص112 - 113.

[2] ينظر : راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها، علم الكتب الحديث، ط 1، الأردن، 2009م، ص 265-266.

بينه وبين غيره، ومعرفة أوجه الشّبه بينه وبين غيره، ثم استخلاص النّتائج بعد البحث، وتثبيت الحكم أو القاعدة الجديدة في أذهان المتعلّمين وتدعيمها بالتّطبيقات الشفويّة والكتابية مع إعادة مراجعتها.

**2.2.خطوات الطّريقة الاستنباطيّة:**

للطّريقة خمس خطوات أقامها العالم الألماني فريديريك هربارت وهي كالآتي:[1]

**التّمهيد:** تهيئة المتعلّمين للموضوع المراد معرفته عن طريق أسئلة هادفة أو قصة أو حوار يخدم الدّرس، وهنا إزالة الغموض للمتعلمين وإشراكهم في الدّرس وتحفيزهم للتهيء لدرس جديد.

مثال درس: جوازم الفعل المضارع، تقديم أسئلة حول خصائص الفعل المضارع، أحرف المضارعة، علامات إعرابه... إلخ.

**عرض الأمثلة:**تكون على الكتاب أو على السّبورة أو على الألواح أو بطاقات وقصصات ليتم قراءتها و فهمها وملاحظتها، هنا تكون عملية استقراء الأمثلة و استخراج المطلوب.

مثال: أ- يتشاركُ الإخوة في العمل.

ب- لن يتشاركْ الإخوة في العمل.

**الموازنة:** وتسمى المقارنة والرّبط والمناقشة، هنا يتم تحليل الصفات المشتركة بين الأمثلة والمتغييرات الطارئة عليها و أوجه الاختلاف وأسبابه.

مثال: كيف كانت الحركة الإعرابية للفعل في الجملة الأولى؟ كيف أصبحت في الجملة الثّانيّة؟ ماهي عناصر الجملة الأولى؟ الجملة الثّانية؟ كيف نسمي الحرف الذّي دخل على الجملة الثّانية؟ ماعمله؟

**استنباط القاعدة:** من خلال المناقشة أو الموازنة، تستنبط الخلاصة من طرف المعلّم والمتعلّمين، ولا بأس أن تقيد في قاعدة أو خلاصة ما يسمى حاليا "تعلمت".

مثال: يجزم الفعل المضارع بالسّكون أو بحذف حرف العلّة إذا دخلت عليه أدوات الجزم مثل: لم يكتبْ، لن تستحِ. جوازم الفعل المضارع: لن ولم النّافية ولا النّاهية.

**التطبيق على القاعدة:** "أهم مرحلة في التّدريس هي التّرسيخ في هذه المحطة ترسخ المعارف الجديدة وتثبت في أذهان المتعلّمين عن طريق تطبيقات و تدريبات يتم من خلالها الإجابة عن الأسئلة

[1] علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس اللّغة العربيّة وعلومها، المؤسّسة الحديثة للكتاب، لبنان، 2010م، ص 312.

المدعمة للدّرس وفيها يتم التّدرج من السّهل إلى الصّعب، شريطة أن تكون الأسئلة واضحة و هادفة. مثل: اعراب الجملة: لن تستفدْ من العناد".[1]

**3.2.إيجابيات الطّريقة الاستنباطيّة:**

للطريقة الاسنباطية إيجابيات عديدة نلخصها فيما يلي:[2]

- تثير تفكير المتعلّمين و تأخذ بأيديهم للوصول إلى الحقائق.
- تنطلق من المفهوم، أي من اللّغة إلى الأحكام، وهو انطلاق طبيعي لأن اللّغة أسبق من الأحكام و القواعد.
- طريقة واضحة توصل إلى الحكم العام تدريجيا، مما يسهل عملية استنباط القواعد و إنجاز تطبيقات حولها.
- تعرض الأمثلة المختلفة التي تدور حول الحقائق الملموسة، وتجعل التّحليل و المقارنة أساسا لفهم المعارف و القواعد.
- تعتبر الأقرب لتحقيق أهداف الدّرس فهي تثير دافعيّة المتعلّمين واهتمامهم بما سيقدّم لهم من معارف و الاهتمام بمستوى المتعلّمين لإنطلاقها من الكل إلى الجزء.

**4.2.عيوب الطّريقة الاستنباطيّة:**

- لا تناسب بعض الدّروس خاصة الهادفة إلى إكساب المهارات.
- تحصر عمل المتعلّم و تجعل المعلّم أساس العمليّة التّعليميّة.
- تتعارض مع علم النّفس الذّي يولي أهمية للدّوافع الدّاخلية والاستعدادات الفرديّة للتّعلم.
- تخدم المتعلّمين الأذكياء أصحاب المواهب و الإبداعات عكس غيرهم من المتعلّمين.
- لا تراعي الفروقات الفرديّة فقد لا يستطيع المتعلّم الضّعيف أن يتوصل إلى النّتائج.
- دراسة الأمثلة و تحليلها والانطلاق من الكل إلى الجزء يحتاج إلى وقت و جهد.[3]

---

[1] راتب قاسم عاشور، مرجع سبق ذكره، ص 267 ، 268.

[2] ينظر، صياح أنطوان، تعليميّة اللّغة العربيّة، دار النّهضة العربية ، ط 1، لبنان، بيروت،2006م، ص128.

[3] ينظر : العتوم منذر سامح، طرق التّدريس العامّة، دار الصميعي، ط 1، الرّياض، 2007م، ص 149 -150.

### 3.الطّريقة الاستقصائية:

تعتبر طريقة الاستقصاء من الطّرق الحديثة في مجال التّربية والتّعليم، والتي تساهم بشكل كبير في تطوير البيئة المعرفية للعلم لأنّها تمثل طريقة علمية في البحث والتّفكير والتحليل من أجل التوصل إلى الاستنتاجات وإعطاء الحلول المناسبة.

#### 1.3.مفهوم الطّريقة الاستقصائية:

تعدّ هذه الطّريقة من أكثر طرق التّدريس فاعلية في تنمية مهارات التّفكير لدى الطّلبة، وذلك لأنّها تتيح فرصا للطالب لممارسة عمليات العلم التي تتضمنها الطّريقة العلمية في البحث والتّفكير، فيسلك سلوك العلماء للبحث عن المعرفة والتّوصل إلى النتائج. فهو يحدد المشكلة ويصوغ الفرضّيات ويجمع المعلومات المتعلقة بالمشكلة ويختبر صحة فرضّياته ويصلّ إلى الحل المناسب للمشكلة.[1]

ومن خلال هذا التّعريف نقول أنّ الطّريقة الاستقصائية هي طريقة تعلمية تفكيرية تعتمد على جهد المتعلّم وتكسبه مهارات عديدة كالتّحليل والاستنباط، وتنمي قدراته الفكرية والمعرفية.

#### 2.3.دور المعلّم والمتعلّم في الطّريقة الاستقصائية:

لكل من المعلّم والمتعلّم دور يلعبه في الطّريقة الاستقصائية يجب اتباعه وتم تقسيم هذه الأدوار وفق ما يلي:

**أ.دور المعلّم في الطّريقة الاستقصائية:**

إنّ تطبيق إستراتيجية التّدريس الاستقصائي من طرف المعلّم تتطلب ما يلي:[2]

- حصر الموضوعات التي يمكن للطّلبة إجراء استقصاءاتهم فيها بالاعتماد على المنهاج، والكتاب المدرسي المقرر.
- إطلاع الطّلبة على الموضوعات بأية وسيلة متاحة، وإفساح المجال لهم لاختيارها وفق قدراتهم ورغباتهم.
- متابعة الطّلبة أثناء تنفيذهم للاستقصاء، مع تحديد الزّمن.

---

[1] ينظر: مركز نون للتأليف والترجمة، التّدريس طرئق واستراتيجيات، جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، ط 1، لبنان، 2011، ص 134.

[2] نظيرة أحمد الحرثي، استخدام الاستقصاء في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية، وزارة التربية والتّعليم، سلطنة عمان، 2005، ص 11-13.

- إحضار بعض المصادر، والاحتفاظ بها في مكتبة المدرسة للإفادة منها في استقصاءات الطّلبة.
- إعداد سجل يمكن للمعلم استخدامه أثناء متابعته لأعمال الطّلبة، وضرورة تقديم التّغذية الراجعة لهم أثناء عملية التّطبيق.
- إعداد المواد والوسائل التي تساعد المعلّم في توصيل أفكاره وملاحظاته للطّلبة.
- إعداد قائمة بالأماكن التي سيقوم الطّلبة بزيارتها، والجهات الرّسمية التي سيتم مقابلتهم، مع وجود مرشد يساعدهم عند زيارتهم لها.
- إجراء المراسلات الضّرورية مع أولياء الأمور والجهات المعنية.

للمعلم دور هام يظهر من خلال تنظيمه للخبرات التّعليميّة وتحديده لكل تفاصيلها، وتوجيهه لطلابه نحو أفضل السّبل لتحقيق الأهداف، مفسحا المجال أمامهم لاستخدام عقولهم إلى أقصى درجة يستطيعون من خلالها إكتساب الخبرات والحصول على المعلومات.

**ب.دور المتعلّم في طريقة الاستقصاء:**

حتى يستطيع المتعلّم القيام بعملية الاستقصاء على أكمل وجه يجب توافر العناصر الآتية:[1]

- وعي الفرد بإمكاناته العقلية و الوجدانية، وما يصدر عن هذين الجانبين من عادات فكرية وردود فعل عاطفية واتجاهات مختلفة.
- امتلاك المتعلّم لبعض الاتجاهات والقيم كحب الاستطلاع، والإنفتاح العقلي، والموضوعية، و وزن البراهين، والتّفكير النقدي.
- فهم المعرفة من حيث طبيعتها على أنّها إنتقائية، ومجزأة ومتغيرة، وتجريبية، ومؤقتة.

إنّ المتعلّم في هذه الطّريقة يلعب دورا أساسيا يتضمن المشاركة الفعالة في عملية جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها وصنع القرارات، مما يساعد في تحقيق الأهداف البحثية وتوليد المعرفة والفهم العميق.

[1] نظيرة أحمد الحرثي، مرجع سبق ذكره، ص 11-13.

### 3.3.خطوات التّدريس بالطّريقة الاستقصائية:

ينبغي على المتعلّم أن يتبع مجموعة من الخطوات في طريقة الاستقصاء، وهي:[1]

**تحديد المشكلة**: يقوم المعلّم في بداية الحصة بتحديد المشكلة ولفت إنتباه المتعلّم من خلال طرح الأسئلة المتعلقة بها حتى يتوصل إلى موضوع الدّرس.

**سبرغور المشكلة**: بعد تحديد المشكلة، يبدأ المتعلّمون بالغوص في المشكلة فيطرح المعلّم أسئلة تتناول مختلف جوانب الدّرس. ويقوم المتعلّمون بطرح أسئلة مختلفة تتعلق بالمشكلة.

**تحليل المواقف وتفسير المعلومات**:يقوم المتعلّم بتجميع المعلومات وتبويبها وتحليلها، وبيان علاقتها بالمشكلة موضوع الدّرس، في محاولة لتحقيق تعلم استقصائي من خلال المعلومات، والوصول إلى إمكانية تطبيق هذه المعلومات بطريقة عملية.

**تثبيت المعلومات**: يقوم المعلّم بتلخيص أهم الأفكار الموجودة في الدّرس من خلال إجابة المتعلّم على عدد من الأسئلة في نهاية الحصة. ويطلب واجبات بيتية، تساعده على ترسيخ المفاهيم، ويقوم المعلّم بتصحيح هذه الواجبات وتقديم التّغذية الرّاجعة حول ذلك.

**الاستنتاجات والتّوصيات والاقتراحات**: يستعرض المعلّم مع المتعلّم أهم الاستنتاجات التي تؤدي إلى حدوث المشكلة، وإبراز أهم الحلول والإجراءات التي تحد من ظاهرة هذه المشكلة.

ومما سبق ذكره من خطوات عند تطبيق طريقة الاستقصاء، نرى أنّ التّعلم بالاستقصاء من الطّرائق النّاشطة، والتي تمر بمراحل متتابعة ومنظمة بطريقة منطقية، وتعمل على معالجة المشكلات بتحديدها، ومن ثم البحث في جمع المعلومات حولها، بغية الوصول إلى استنتاجات لحل هذه المشكلة.

## المطلب الثّالث: طريقة العصف الذّهني والمقاربة النّصيّة

### 1.طريقة العصف الذّهني:

إنّ العصف الذّهني طريقة مبتكرة منذ القدم بقصد تنمية قدرة الأفراد على حل المشكلات بشكل إبداعي من خلال إتاحة الفرصة لهم معاً لتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار. وفيما بعد تم توظيف هذه الطّريقة في تنمية التّفكير الإبتكاري لطلاب المدارس.

[1]مركز نون للتأليف والترجمة، مرجع سبق ذكره، ص 118-119.

### 1.1 مفهوم العصف الذّهني:

تعدّدت التعريفات حول طريقة العصف الذّهني، وهذا يوعود لاختلاف وجهات النّظر:

"العصف الذّهني أسلوب تعليمي يقوم على حرية التّفكير واستخدام كم من الأفكار الجديدة المتلاحقة عن طريق الاستفادة من مصادر معرفة الجماعة وطاقتها، بدلا من الاعتماد على أفكار فرد واحد لمعالجة موضوع من الموضوعات المفتوحة من المهتمين بالموضوع خلال جلسة قصيرة".[1]

ومما سبق يمكن القول أنّ العصف الذّهني هو أسلوب تعليمي يعتمد على إنتاج كم من الأفكار دون اعتبار لتقويمها وتنمية التّفكير الابداعي بإطلاق العنان لتفكيرهم مع ضرورة إزالة العواق وتقديم أفضل ما لديهم لحل مشكلات موضوع معين، ويساهم في العمل الجماعي، بدلا من الاعتماد على أفكار فرد واحد أو عدد قليل من الأفراد خلال جلسة قصيرة.

### 2.1.المبادئ الأساسية للعصف الذّهني:

يعتمد نجاح طريقة العصف الذّهني على تطبيق المبادئ الأساسية، وهي:[2]

**إرجاء التّقييم**: لا يجوز تقييم أي من الأفكار في المرحلة الأولى، لأنّ نقد أي فكرة وتقيمها قبل نضج العمل والوصول به إلى نهايته قد يؤدي إلى فشل الجانب الابداعي وتنشيطه.

**إطلاق حرية التّفكير**: أي التحرر مما قد يعيق التّفكير الإبداعي بما يزيد إنطلاق القدرات الإبداعية على التخيل وتوليد الأفكار في جو لا يشوبه الحرج من النّقد والتّقييم، ويستند هذا المبدأ إلى أنّ الأفكار غير الواقعية أو الغريبة قد تثير أفكارا أفضل عند الأشخاص الآخرين.

**الكم يولد الكيف**: أي التّركيز على توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار مهما كانت جودتها فالأفكار غير المنطقية والغريبة هي مقبولة، ويستند هذا المبدأ على الافتراض بأنّ الأفكار المبدعة للمشكلات وحلولها تأتي بعد عدد من الحلول المألوفة والأفكار الأقل أصالة .

**البناء على أفكار الآخرين**:أي جواز تطوير أفكار الآخرين والخروج بأفكار جديدة، بحجة أنّ الجماعة تمتلك معلومات ومعارف أكثر مما يملكه الفرد بشكل مستقل.

---

[1] زوينة بنت سعيد الكلباني، أمينة بنت الهاشم البلوشي، العصف الذّهني، وزارة التربية والتّعليم، سلطنة عمان، 2005، ص 11.

[2] سامر محمود عبد الرحمانّ بني فواز، أثر استخدام إستراتيجية العصف الذهني على التحصيل الدراسي لطلبة الصف العاشر الأساسي في مدرسة عنجرة الثانوية الشاملة للبنين في محافظة عجلون، مذكرة ماجستير، كلية التربية النوعية، جامعة المنيا، مصر، 2019، ص 238.

ويلاحظ أنّ طريقة العصف الذّهني ترتكز على مجموعة من المبادئ الرئيسية التي يجب استخدامها كقاعدة أساسية أثناء جلسات العصف الذّهني وذلك بضرورة تجنب النّقد إلى نهاية الجلسة لأنّه من شأنه أن يعيق التّفكير الإبداعي، مع إطلاق حرية التّفكير والترحيب بكل الأفكار مهما تكن نوعيتها أو مستواها. بالإضافة لتجميع أكبر عدد من الأفكار فيكون التركيز هنا على الكم قبل الكيف، واستخلاص أفضل الأفكار وتطويرها وذلك لتحقيق أهداف الجلسة المرجوة.

### 3.1.خطوات جلسة العصف الذّهني:

تمر جلسة العصف الذّهني بخطوات تتلخص في الآتي:[1]

**تحديد ومناقشة المشكلة (الموضوع)**:قد يكون للمشاركين علم تام بتفاصيل الموضوع ولدى البعض الآخر فكرة بسيطة عنه، فيجب على قائد الجلسة إعطاء المشاركين الحد الأدنى من المعلومات، لأنّ المزيد من التّفاصيل يحصره في مجالات ضيقة.

**إعادة صياغة الموضوع**:يطلب من المشاركين في هذه الخطوة الخروج من نطاق الموضوع على النّحو الذي عرّف به، وأن يحددوا أبعاده وجوانبه المختلفة من جديد فقد تكون للموضوع جوانب أخرى، وليس المطلوب اقتراح الحلول وإنّما إعادة الموضوع بطرح الأسئلة ويجب كتابة هذه الأسئلة في مكان واضح للجميع.

**تهيئة جو الإبداع والعصف الذّهني**:يحتاج المشاركون إلى تهيئتهم للجو الإبداعي وتستغرق حوالي خمس دقائق يتدربون فيها على الإجابة عن سؤال أو أكثر.

**العصف الذّهني**:يقوم المعلّم بكتابة السّؤال أو الأسئلة التي وقع عليها الاختيار عن طريق إعادة صياغة الموضوع الذي تم التوصل إليه في المرحلة الثّانية ويطلب من المشاركين تقديم أفكارهم بحرية على أن يقوم كاتب الملاحظات بتدوينها بسرعة على السّبورة في مكان بارز للجميع مع ترقيم الأفكار حسب تسلسل ورودها، ويمكن للقائد بعد ذلك أن يدعو المشاركين إلى التّأمل بالأفكار المعروضة وتوليد المزيد منها.

**تحديد أغرب فكرة**: يدعو المعلّم إلى اختيار أغرب الأفكار المطروحة ويطلب منهم أن يفكروا كيف يمكن تحويلها إلى فكرة عملية مفيدة.

[1] ينظر: زوينة بنت سعيد الكلباني، أمينة بنت الهاشم البلوشي ، مرجع سبق ذكره، ص 23-25.

**جلسة التّقييم**:الهدف من هذه الجلسة هو تقييم الأفكار وتحديد ما يمكن أخذه منها، وفي بعض الأحيان تكون الأفكار الجيدة بارزة وواضحة للغاية وعملية التّقييم تحتاج نوعاً من التّفكير الإنكماشي الذي يبدأ بعشرات الأفكار ويلخصها حتى تصل إلى القلة الجيدة، ويمكن تصنيف الأفكار إلى:

- أفكار مفيدة وقابلة للتطبيق مباشرة.
- أفكار مفيدة ولكنها غير قابلة للتطبيق مباشرة، أو تحتاج لمزيد من البحث.
- أفكار طريفة لكنها غير عملية.
- أفكار مستثناه.

وفي نهاية الجلسة تكتب قائمة الأفكار التي طرحت و توزع على المشاركين لمراجعتها لاستكشاف أفكار جديدة و دمج أفكار موجودة تمهيدا لجلسة التّقييم.

هنا نرى أنّ العصف الذّهني استراتيجية موجّهة لتنمية التّفكير الابتكاري الذي يعتمد على التّدفق الحر للأفكار، ومن الجدير بالذكر أنّ كل مجموعة لابد لها من قائد يعمل على تشجيعهم وتعزيزهم وحثهم على استخدام الخيال، كما يعمل على تنظيم الوقت، ويكون ذلك وفق خطوات يجب اتباعها وتوخي الدّقة في أداء كل منها على الوجه المطلوب لضمان نجاحها.

### 4.1.تقنيات العصف الذّهني الحديث:

"وهي طريقة من أفضل الطّرق الإبداعية لإثارة المتعلّمين للمشاركة الفعالة والتي تدمج في جلسة العصف الذّهني وتهدف إلى التّجديد لتوليد أفكار أكثر إيجابية وأكثر تنوعا وتعمل على تحفيز مواهبهم وتعزيز قدراتهم على التّصور والابتكار. وذلك لتلافي سلبيات العصف الذّهني القديم ولضمان عدم الوصول لمرحلة التأزم والجفاف الفكري".[1]

فالإستخدام الجديد للعصف الذّهني يعبر عن كيفية تطبيق هذه المهارة كطريقة من طرق تنمية التّفكير الإبداعي عند الطّلاب داخل غرفة الصّف.

[1]منال البارودي، العصف الذّهني وفن صناعة الأفكار، المجموعة العربية للتدريب والنشر، مصر، 2015، ص 42-44.

## 2.المقاربة النّصيّة:

### 1.2.مفهوم المقاربة النّصيّة:

تعتبر المقاربة النّصيّة من أهم المصطلحات في النّظام التّربوي، فهي إحدى الطّرق البيداغوجية في تعليم نشاطات اللّغة العربية.

**المقاربة النّصيّة لغة:** يعود مدلول مصطلح المقاربة النّصيّة في اللّغة إلى الدّنو والاقتراب، فقد جاء في لسان العرب "القرب نقيض البعد وقرب الشّيء بالضم يقرب قربا وقربانا وقربانا، أي دنا، فهو قريب" أما التّركيب اللّفظي للمقاربة النّصيّة فيقصد به الاقتراب من النّص والتّعامل مع البنيات اللّغوية المكونة له بصدق بغرض فهم لغة النّص".[1]

**المقاربة النّصيّة اصطلاحا:**المقاربة النّصيّة مصطلح له معنيين:[2]

**المعنى الأول:**يرتبط ببناء مناهج اللّغة وتدريس أنشطتها المختلفة، فالمقاربة النّصيّة هي خطة لتنشيط فروع اللّغة العربية من جانبها النّصي، بإعتبار النّص الوحدة الأساسية للتعليم، وبالتالي الإنتقال من نحو الجملة إلى نحو النّص. وعليه فإنّ المبدأ يتطلب دراسة النّص، وفهمه، ومعرفة نمطه، وخصائصه، ثم التّفاعل مع أدواته.

**المعنى الثّاني:**يهتم بدراسة النّص باعتباره الوحدة اللّغوية الكبرى وذلك بدراسة جوانب عديدة أهمها: التّرابط النّصي وأنواعه، الإحالة، السّياق النّصي، ودور المشاركين في النّص (المرسل والمستقبل) وهذه الدّراسة تتضمن النّص المنطوق والمكتوب معا.

إنّ المعنيين متكاملين المعنى الأول لا يقوم إلا على مفاهيم ومبادئ المعنى الثّاني، حيث يمكن أن نعتبر المعنى الأول جانبا تطبيقيا للمعنى الثّاني الذي يمثل الجانب النّظري.

### 2.2.أهمية المقاربة النّصيّة: للمقاربة النّصيّة أهمية بالغة تكمن في:

- دراسة النّص دراسة شاملة لمختلف الجوانب.
- تساعد المتعلّم على بناء معارفه المختلفة.

---

[1] عمر بوحملة، مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ مرحلة التّعليم الابتدائي في ظل التّدريس بالمقاربة النّصيّة، أطروحة دكتورة، جامعة باتنة 01، باتنة، 2020، ص 89.

[2] عبد المؤمن رحماني، تعليمية النحو في ضوء المقاربة النّصيّة السنة الرابعة ابتدائي أنموذجا، شهادة ماجستير، جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان، 2013، ص 64-66.

- تنمية قدرة المتعلّم على النّقد وإبداء الرّأي، والتّعبير شفويا وكتابيا، و على التّعامل مع الآخرين بإيجابية.
- تنمية قدرات المتعلّم المختلفة إنطلاقا من التّعامل مع البنية النّصيّة.[1]

يمكن أن نصل من خلال ما سبق إلى أنّ أهمية المقاربة النّصيّة تكمن في جعل نشاطات اللّغة مترابطة ومتكاملة وتربط بين الحقائق والمعلومات الموجودة في مواد المنهج، فهي تؤدي دورا مهما في العمليّة التّعليميّة. كما تساعد المتعلّم على الإسهام في بناء تعلمه بنفسه من خلال تنمية معارفه وقدراته المختلفة وتمكينه من دراسة النّص دراسة شاملة في مختلف المجالات المعجمية والتّركيبية والدّلالية...

### 3.2.أهداف المقاربة النّصيّة:

للمقاربة النّصيّة أهداف تحققها، فهي تعمل على نجاح العملية التّعليميّة التّعلميّة وذلك بتفعيل الخطاب التّعليمي القائم بين المعلّم والمتعلّم، نلخصها في ما يلي:[2]

- القدرة على فهم النّص وتحليله لبناء المعنى.
- تنمية الرّصيد اللغوي من خلال شرح المفردات والحقل الدّلالي والمعجمي.
- إشراك المتعلّم في العملية التّعليميّة، والمساعدة على بناء قدراته المعرفية.
- تنمية الكفاءة اللغوية للمتعلّم من خلال نشاط التّعبير (الشّفهي والكتابي).
- تحقيق مبدأ تواصل المتعلّم مع غيره، وتشجيعه على العمل وإلابداع.

**الكفاءة اللغوية**: من أهداف التّعليميّة اكتساب الكفاءة اللغوية والتّواصلية، لذلك يعدّ تدريس اللّغة وكفاءة التّلقي إلى كفاءة الإنتاج أمرا مهما وأساسيا، وبناءا عليه يجب على المعلّم أن يشرك المتعلّم في عملية الاكتساب اللغوي عن طريق العمل، إذ كثيرا ما نجد المتعلّمين قد أجادوا التّعامل مع النّصوص، لكنهم قد عجزوا عن تحرير وضعية، لذلك فإنّ المقاربة النّصيّة تعدّ وسيلة لتدارك هذا الخطأ التّعليمي.

بناءا على المنظور السّالف الذّكر نستنتج أنّ المقاربة النّصيّة تهدف لبناء شخصية المتعلّم عن طريق تحقيق التّكامل بين أنشطة المادة الواحدة، ومختلف المواد التّعليميّة، وهذا ما يكسب المتعلّم القدرة

[1] ينظر: حنان قادري، المقاربة النّصيّة وتطبيقاتها في الإنّشطة اللغوية في كتاب اللّغة العربية للسنة الثّالثة ثانوي، أطروحة الدكتوراه، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2019، ص 26-27.

[2] ينظر: ابتسام بوكعبان، دور المقاربة النّصيّة في تحقيق الكفاءة اللغوية، أطروحة دكتوره، جامعة دكتور الطاهر مولاي، سعيدة، 2021، ص 1342-1343.

على التّواصل الفعال والتّعامل مع الوضعيات المعيشية تعاملا إيجابيا لخدمة حياته المدرسية والعائلية والمستقبلية. فهي بيداغوجيا تريد من المتعلّم بألاّ تبقى معارفه المكتسبة تعتمد على النّظري بل تتحول إلى المجال التّطبيقي لحل المشكلات التي تواجهه في الحياة.

**4.2.خصائص المقاربة النّصيّة:**

تكمن المبادئ أو الخصائص التي تقوم عليها المقاربة النّصيّة في ما يلي:[1]

- اعتمادها النّص كدعامة أساسية تنطلق منها جميع الفعاليات والأنشطة اللغوية.
- الرّبط بين جميع الأنشطة اللغوية، وتناولها ككل متكامل.
- دمج المكتسبات، مما يساعد المتعلّم على تحقيق مبدأ الشمولية.
- إكساب المتعلّم مهارتي الفهم والإنتاج، وتمكينه من استثمار مكتسباته في مواقف حقيقية.
- ربط عملية تعلم اللغة بالمحيط والبيئة الاجتماعية للمتعلم.
- إكساب المتعلّم ملكات نصية تسمح له بالتّواصل مع الآخرين باستعمال النصوص.

وعليه فإنّ المقاربة النّصيّة نهج في دراسة النّصوص تجسد التّكامل اللغوي على أساس أنّ اللغة نظام ينبغي إدراكه في شموليته، يركز على عناصر مختلفة تشمل الهيكل النّصي، وخصائصها تمثل جوانب مهمة في المقاربة النّصيّة وتساعد على الفهم العميق للنصوص وتحليلها بشكل شامل، مما يؤدي للمساهمة في استكشاف المعاني والرسائل التي يحملها النّص وفهمها بشكل أفضل.

**5.2.مستويات المقاربة النّصيّة:**

المقاربة النّصيّة طريقة جديدة في التّدريس، وفيها يعدّ النّص محورا أساسا تدور حوله مختلف التّعليمات التي تثري مكتسبات المتعلّم، وتنمي قدرته اللغوية عن طريق الفهم والتّحليل والاستنتاج، وذلك كله عن طريق المرور بالمستويات التالية:

**المستوى الصّوتي**: يشكل الصّوت اللغوي أهم ركيزة أساسيّة تبنى عليها اللغة، إذ أعطاها العلماء العرب اهتماما بالغا لما لها من دور في الحفاظ على تجويد القرآن الكريم وتلاوته بشكل سليم، ويبرز هذا

[1] فؤاد لوصيف، تعليمية القراءة والكتابة في ضوء المقاربة النّصيّة مرحلة التّعليم الابتدائي أنموذجا، أطروحة دكتوراه، جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان، 2020، ص 44.

المستوى بشكل واضح في الجانب التّعليمي إنطلاقا من الآداءات النّطقية للمعلّمين والمتعلّمين في نشاط القراءة، والتي تعدّ المصدر الذي ينتقي منه المتعلّمون المادة الصّوتية.[1]

**الحقل الدّلالي**: "من خلال تعامل المتعلّم مع النّص فإنّه يثري قاموسه المعجمي بألفاظ جديدة ذات دلالات، ويثري رصيده الفكري بالتّعرف على مختلف مقومات النّص: بيئته، نمطه، خصائصه".[2]

**المستوى اللغوي**:يواصل المعلّم استخدام المقاربة النّصيّة أثناء العمليّة التّعليميّة فيتعرف على أحد روافد النّص المدروس سلفا، ومن أحد هذه الأنشطة: قواعد اللغة (نحوا وصرفا) ثم البلاغة، فالعروض، إذ جاء في تعريف ابن جني لمفهوم الجملة أنّها: "الكلام المفيد المستقل بنفسه، وأنّها على ضربين، فهي حركية بين المبتدأ والخبر، أو بين فعل وفاعل. ونؤيد رأي ابن جني بأنّ النّص هو: عبارة عن مجموعة من الجمل حسنة السبك، تحمل دلالة تمكن المتعلّم من أن ينمي بعض قدراته اللغوية وفق فهم وتحليل النّص الذي يركز فيه على كيفية توظيفها في كلامه وفي تواصلاته الرّسمية أو العادية".[3]

**المستوى التّركيبي**: ويقصد به دراسة تلك الوظائف التي تؤديها الوحدات اللغوية ضمن السّياق الذي ترد فيها و العلاقات التي تربط بين تلك الوحدات، وقد عرفت الدّراسات العربية تطورا في دراسة هذا المستوى، إلاّ أنّها لم تصل إلى ذلك التّطور الذي وصلت إليه الدّراسات الغربية التي تجاوزت منحى الجملة إلى النّص من خلال جهود هاريس في تحليل الخطاب والتي قدم من خلالها نماذج تجاوزت نحو الجملة إلى نحو النّص، ليصل إلى أنّ النّص هو الوحدة اللغوية الأساسية التي ينبغي أن يقوم عليها التّحليل اللغوي.

تقتضي دراسة هذا المستوى في الجانب التّعليمي مرحلتين أساسيتين هما:

- الإمساك ببنية الجملة، وذلك باستخراجها من النّص ودراستها وتحليلها.

- الإنّتقال إلى نحو النّص بإعادة تركيب البنية الكبرى (النّص)، إنطلاقا من نشاطي التعبير الشّفوي والكتابي.

---

[1] ينظر: حنان قادري، مرجع سبق ذكره، ص 28.

[2] الأزهر معامير، المقاربة بالكفاءات، دراسة تحليلية لمنهاج اللغة العربية، مذكرة الماجستير في اللغة والأدب العربي ، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، 2014، ص 83.

[3] إبتسام بوكعبان, مرجع سبق ذكره، ص 1341-1342.

يتضح من خلال ما سبق أنّ الجملة تعدّ خطوة أساسية يتم الإنطلاق منها للوصول إلى دراسة بنية النّص في المستوى التّركيبي.[1]

**المستوى البنائي (مستوى التّقييم)**: "ويكون هذا آخر مرحلة في ظل المقاربة النّصيّة، حيث تستوجب المنهجية استخدام التّقييم الذي يكون إما عن طريق فتح حوار بين المعلّم والمتعلّم، أو فحص سريع يقدمه المعلّم للمتعلّمين رغبة في تحديد درجة الاستيعاب، والتّحكم في مؤشر الكفاءة المرجوة من وراء هذه الوحدة التّعليمية، أو بمحاولة نسج نص له المميزات نفسها للنّص المدروس، موظفا كل الظّواهر اللغوية التي تم تقديمها من خلال هذا النّص كروافده اللغوية".[2]

ويتضح من خلال ما سبق أنّ هذه المستويات تشكل المنطلقات الأساسيّة التي تنطلق منها المقاربة النّصيّة، فالمقاربة النّصيّة مقاربة لغوية تعليميّة، تربط الفعل التّعليمي التعلمي بالنّصوص، حيث يتم تحليل هذه النّصوص في ضوء مستوياتها المختلفة الصّوتي والدّلالي واللغوي والتّركيبي والبنائي، مما يسمح للمتعلم إمكانية رصد العناصر التي تدخل في تكوينها، وتساهم في إنسجامها، وتجعله يفهم معانيها، ويستوعب مضامينها، فيستثمرها في إنتاج نصوص خاصة به، تتوفر فيها معايير نصيّة، لذلك وجب ربط أنشطة اللّغة العربية مع بعضها وتحقيق تكاملها لتسمح للمتعلم من اكتساب كفاءات نصية عالية على المستوى الكتابي والقرائي. وبالتالي لايمكن أن يدرس النّص بمعزل هذه المستويات.

[1] حنان قادري، مرجع سبق ذكره، ص 29.

[2] إبتسام بوكعبان، مرجع سبق ذكره، ص 1342.

# الفصل الثالث:

# الدراسة الميدانية

## الفصل الثّالث: الدراسة الميدانية

### تمهيد

يعتبر الجانب التطبيقي أحد الجوانب الهامّة في البحث العلمي إذ لا يكتمل البحث إلا به وخاصة في مثل هذه الدّراسات المتعلقة بتعليميّة المادّة حيث أن الميدان هو أهم محطّة وجب على الباحث في التعليميّة أن يقف عندها و يتعمّق فيها.

وبعد تناولنا للجانب النّظري لموضوع الدّراسة الحاليّة، لا بدّ أن نتطرّق إلى الجانب الميداني والذّي نسعى من خلاله إلى تبيين ترابط الظاهرة اللّغويّة و كيفية تدريس المستويات اللّغويّة في المدرسة الجزائريّة و خصّصنا في هذا البحث الطور المتوسط أنموذجا لاعتباره جزء من الموضوعات المطروحة و لحاجتنا إلى هذه الدّراسة لأنّه من الأطوار المهمّة و الرّئيسيّة لبناء متعلمين للغد.

وقد إعتمدنا في هذه الدّراسة على حضورنا لبعض الحصص الخاصّة بتدريس مادة اللّغة العربيّة في أقسام السّنة الثالثة متوسط، والكتاب المدرسي واستبيان موجه للأساتذة والمتعلمين في هذه السنة.

## المبحث الأول: دراسة وصفية للكتاب المدرسي ومنهجية الدراسة

### المطلب الأول: تعريف الكتاب المدرسي

يعتبر الكتاب المدرسي وسيلة تعليمية ومرتكزا أساسيا للتعليم يعتمده المعلم والمتعلم في سبيل إنجاح العمليّة التّعليميّة، ويستخدم في معظم نظم التعليم حول العالم، فهو وثيقة تتضمن برنامج وزارة التربية الوطنية لنقل المعارف والمهارات يتناسب وفق قدرات المتعلّمين ومستواهم المعرفي.

### المطلب الثّاني: وصف الكتاب المدرسي

#### 1. الوصف الخارجي:

- **المستوى**: السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسط.
- **اسم الكتاب**: اللغة العربية.
- **تنسيق وإشراف**: ميلود غرمول.
- **لجنة التأليف**: كمال هيشور، ميلود غرمول، أحمد بوضياف، رضوان بوريجي، أحمد سعيد مغري، عزوز رقان، نور الدّين قلاتي، طاهر لعمش.
- **النّاشر**: الدّيوان الوطني للمطبوعات.
- **بلد النّشر**: الأوراس.
- **سعر البيع**: 46.221
- **عدد الصّفحات**: 175.
- **أجزاء الكتاب**: جزء واحد يضم ثمانية مقاطع.

#### 2. الوصف الدّاخلي:

يحتوي برنامج السّنة الثالثة متوسط في مادّة اللّغة العربية من ثمانية مقاطع، أما المقطع التعلمي فهو مجموعة مرتبة و منسقة من وضعيات تعلميّة مختلفة، و يحتوي كل مقطع على ثلاثة أسابيع بيداغوجيّة يليها أسبوع الإدماج، وكل أسبوع يحمل أربعة حصص بحجم ساع قدره ساعة واحدة للحصّة. فعلى مستوى كل مقطع نجد: نص منطوق يحتوي على تمهيد عن الموضوع المطروح ومجموعة من الاسئلة وصور توضيحية تعبر عن التمهيد لتقريب الموضوع للتلميذ، والأسئلة هدفها المناقشة الشفوية، يليها

مباشرة النّص المكتوب يحتوي نصا أدبيا او شعرا أو نثرا يسبقه تمهيد مرفق بصورة توضيحية للموضوع لتقريب المعنى الذي يريد الكاتب إيصاله.

ونجد على يمين الصفحة جزء خصص للمفردات الغامضة تحت عنوان أثري لغتي، ويختم بإسم المؤلف والمصدر الذي أحذ منه النص، والصفحة للأمانة العلمية يليه في الصفحة الأخرى مباشرة الأسئلة التي تتعلق بالنص معنونة بـ:

أفهم وأناقش أما بالنسبة لأقوم مكتسباتي أيضا متعلقة ب: أسئلة حول النص وجزئياته إضافة إلى أتذوق نصي، فمن خلال استيعاب التلميذ للنص يجيب عن الاسئلة بصياغة النص بأسلوب آخر، إضافة إلى أوظف معلوماتي فتخص مدى فهم التلميذ للموضوع، أما ما يخص الظواهر النحوية مخصصة لها صفحة نجد فيها الأمثلة المستخرجة من النص المكتوب بعنوان: ألاحظ وبعدها أسئلة معنونة بأناقش وبعدها إستنتاج لظاهة النحوية تليها مجموهة من التطبيقات بعنوان: أوظف تعلماتي.

**المطلب الثّالث: منهجية الدراسة الميدانية**

### 1. حدود البحث:

**الحدود الزّمانيّة و المكانيّة:**

تم الانطلاق في الدّراسة الميدانية في شهر جانفي 2024 حيث كان لا بد من زيارة بعض المؤسسات كانت بمثابة خرجة استطلاعيّة لميدان الدّراسة و من بينها: متوسطة سعدون الطّيب، متوسطة دومة محمد و متوسطة لكحل بلقاسم بالسوقر.

### 2. عيّنة البحث:

من شروط أي بحث علمي توفّر عيّنة الدّراسة و التّي تساهم بدورها في الوصول بالباحث إلى نتائج بحثه، وبالتّالي قمنا بإختيار بعض أساتذة اللّغة العربيّة موزعين على المتوسطات المذكورة سابقا قصد مساعدتنا و الإجابة على تساؤلاتنا التّي تخدم موضوع دراستنا، أما عن خبرتهم المهنيّة فقد كانت من ثمانية سنوات إلى عشرة، كما تمثّلت عينة البحث أيضا في متعلمي أقسام السّنة الثالثة متوسط والمتمدرسين بذات المتوسطات.

### 3. منهج البحث:

من المعلوم أن كل باحث عليه أن يعتمد منهجا لتنظيم أفكاره والوصول إلى نتائج حول موضوع دراسته، وبما أننا بصدد وصف كيفيّة تدريس مستويات اللّغة العربيّة في الطور المتوسط فقد إعتمدنا في دراستنا على المنهج الوصفي التّحليلي و الذّي يعرف على أنه: "يقوم على رصد ومتابعة دقيقة لظاهرة أو حدث معيّن بطريقة كميّة أو نوعيّة في فترة زمنيّة معيّنة أو عدّة فترات، من أجل التّعرف على الظاهرة أو الحدث من حيث المحتوى و المضمون، والوصول إلى نتائج وتعميمات تساعد في فهم الواقع و تطويره".[1]

## المبحث الثّاني: المبادئ العامة في تعليمية المستويات اللغوية للسنة الثالثة متوسط

### المطلب الأول: المبادئ العامة في تعليمية المستوى المعجمي والدلالي

يتكوّن برنامج السّنة الثالثة متوسط في مادّة اللّغة العربية من ثمانية مقاطع نأخذ على سبيل المثال المقطع السّابع:

**جدول4 محتويات المقطع التعليمي السابع**

| محتويات المقطع السابع الصّناعات التّقليديّة | | | |
|---|---|---|---|
| **فهم المنطوق** | **فهم المكتوب** | **الظّاهرة اللّغويّة** | **انتاج المكتوب** |
| الصّناعات التقليديّة قبل الاحتلال | صانعة الفخار<br>مدينة النّسيج<br>رسل الصّناعة | أدوات الشّرط الجازمة<br>أفعال الرّجاء<br>أنواع المنادى | التّعبير عن الرّأي بالإقناع والاستدلال والدّحض و التّفنيد<br>تحرير نص ليقنع غيره بضرورة الحرف التقليدية |

ينطلق كل مقطع تعلمي من الوضعيّة الانطلاقية الأم (الوضعيّة المشكلة الأم) حيث أنها تتضمّن السّياق الذي يدخل المتعلم إلى موضوع الدّراسة إذ تطرح مجموعة من المعارف التّي لها علاقة بما سيتناوله

[1] ربحي مصطفى عليان، البحث العلمي أسسه، مناهجه و أساليبه و إجراءاته، بيت الأفكار الدّوليّة، عمان، د.ط، د.ت، ص48.

المتعلم خلال المقطع و كذلك التّعليمة وهي ما يخرج به المتعلّم من إنتاج في نهاية كل مقطع وهي شبيهة بالوضعيات التّي يصادفها المتعلم في حياته اليوميّة مثال:

. ينتج نصا مشافهة وكتابة يغلب عليه التّفسير و الحجاج ويبدي فيه رأيه في دور الصناعة التّقليديّة في الحفاظ على أصالة الشّعب.

والمهمات وهي ثلاثة كل مهمة عبارة عن سؤال يجيب عنه المتعلم عند نهاية كل اسبوع مثال:

يثمن الصناعات التقليديّة

. يبرز بعدها التّاريخي و الوطني.

يدعو إلى المحافظة عليها.

**الجدول05: أنواع الكفاءات**

| الكفاءة الشاملة | الكفاءة الختاميّة للمقطع |
|---|---|
| هي هدف نسعى لتحقيقه خلال مرحلة أو طور أو سنة دراسيّة ويتعلّق بمادة من المواد ويتصف بالعموم.<br>مثال: يتواصل المتعلم بلغة سليمة، ويقرأ قراءة تحليلية واعيّة نصوصا مركبة الانماط مع التركيز على النّمط الحجاجي و التّفسيري لا تقل عن مائتي كلمة وينتجها مشافهة وكتابة في وضعيات تواصليّة دالة. | هي كفاءة تتعلّق بميدان من الميادين خلال سنة واحدة.<br>مثال: في نهاية هذا المقطع السّابع يتمكن المتعلّم من التّواصل مشافهة و يقرأ قراءة سليمة مسترسلة و معبّرة مختلفة الأنماط مع التركيز على النمطين التّفسيري والحجاجي موظفا: أدوات الشّرط الجازمة، أفعال الرّجاء، أنواع المنادى. |

**الكفاءة الختامية للميادين:**

**جدول5 أنواع الميادين**

| ميدان فهم المنطوق | ميدان فهم المكتوب | ميدان الانتاج الكتابي |
|---|---|---|
| يتضمن هذا الميدان النّصوص المنطوقة التي يلقيها الأستاذ على متعلميه و يعززها بأسئلة الفهم حيث تبنى على أهداف مثال: يتواصل مشافهة بلغة سليمة و يفهم خطابات منطوقة وينتج خطابات مختلفة الانماط مع التركيز على النمطين التفسيري و الحجاجي. | تخص نصوص القراءة المكتوبة المقرّرة في كتاب التلميذ حيث يتناولها المتعلم و هي أهم محطة موضوع دراستنا.<br>مثال: يقرأ و يفهم نصوصا نثريّة و شعريّة متنوعة مشكولة جزئيا لا تقل عن مائتي كلمة، من أنماط مختلفة مع التركيز على النمطين التفسيري و الحجاجي. | أهم محطة في التدريس حيث أنه نتاج لكل حصص الأسبوع هنا يكون المتعلم قادرا على توظيف ما تعلمه خلال الاسبوع مثال:<br>ينتج كتابة نصوصا من مختلف الانماط يغلب عليها النمطين بلغة سليمة لا تقل عن 14 سطرا في وضعيات تواصلية دالة. |

**مركبات الكفاءة:** هي كفاءة خاصة بالجانب المعرفي وتوظيف الموارد المعرفيّة وتشمل كذلك القيم و المواقف وتختلف من ميدان لآخر.

**جدول6 أنواع الكفاءات**

| فهم المنطوق | فهم المكتوب | انتاج شفوي |
|---|---|---|
| يجيد الاستماع و يفهم المنطوق. | يقرأ نصوصا ترتبط بالمقطع ويستنبط أفكارها وينقدها. | ينتج نصوصا وفق النمط المراد دراسته تتضمن عرضا لبعض الأراء حول عنوان المقطع و يرصد فيه أهم خصائص النمط |

| | | |
|---|---|---|
| يتفاعل مع النّصوص المنطوقة.<br>يعبّر عن مضامينها بلغة سليمة. | يستغل النّصوص كسندات لاستخراج الشّواهد.<br>يستخرج ما ورد فيها من قيم مختلفة. | المدروس مثل النمط الحجاجي يقدم الحجج والبراهين |

| الكفاءة العرضيّة | القيم والمواقف |
|---|---|
| -هي كفاءة تتعلّق بعدّة مواد مثل القراءة و الكتابة هي كفاءات لا تخص اللّغة العربية فحسب و انما نجدها تخدم كل المواد<br>-مثال: يحسن المشافهة بلغة سليمة<br>-يحسن الاستماع والتواصل مع الغير<br>-يستثمر الموارد المكتسبة من نصوص مسموعة أو مدروسة.<br>-يحدد أفكار النص ويوظف المفردات الجديدة. | -هي مجموعة الأحكام التي يستخلصها المتعلم من خلال موقف تعلمي توجه سلوكه و تدفعه إلى التكوين و تغيير السّلوك.<br>-مثال: يعتزّ بلغته و يقدّر مكونات الهوية الجزائريّة، ويحترم رموزها، ينمي قيمه الأخلاقية و الدينيّة والمدنيّة، يحترم قيمة الوطن و أخلاق الأمة و يحافظ عليه.<br>-يتعايش مع الغير ويستفيد من تجاربهم. |

**طريقة تدريس نشاط اللّغة العربيّة و توزيع الحصص**

**المقطع السابع أنموذجا**

**الصّناعات التّقليديّة**

**الحصة الأولى: فهم المنطوق و التّعبير الشّفوي**

هذه الحصّة عبارة عن ساعة زمنية يتم خلالها قراءة النّص المنطوق من طرف الأستاذ قراءة إيحائيّة إيمائيّة مركزا على التواصل السّمعي البصري مع المتعلمين مع إمكانية إعادة القراءة إن دعت

الحاجة ليليها أسئلة الفهم هنا يقوم الأستاذ بطرح أسئلة مرافقة للنّص إما المتواجدة في دليل الأستاذ أو من إعداده ليتعرّف على مدى فهم المتعلمين و تركيزهم مع الدّرس و قد يتخلل المناقشة مجموعة من الأسئلة التّي تخدم المستوى المعجمي كشرح العبارات أو المستوى الدّلالي كدلالة الأفعال أو الحروف أو الصيغ و يمكن أن يدوّن المتعلم ذلك على دفتره للاستئناس يليها التّعبير الشّفوي وهو إعادة سرد أحداث النّص بالاعتماد على المشاهد و الصور المرافقة قد تكون من إعداد الأستاذ و قد تكون من كتاب المتعلم.

**الحصّة الثّانية: ميدان فهم المكتوب يتكوّن من حصتين**

**الحصة الأولى تتضمن نشاط القراءة الموجهة**

**سيرورة الحصة:**

يطلب الأستاذ من متعلميه تحضير درس نص القراءة من قراءات و إجابات عن أسئلة الفهم و استخراج الفكرة العامة والأفكار الجزئيّة قبل الدّخول إلى الدرس مع مراقبة عمل التلاميذ و تشجيعهم على الإجتهاد.

**الدخول في الحصة:** في وضعية الإنطلاق يقوم الأستاذ بإثارة دافعية المتعلمين من أجل اشراكهم في الدّرس بطرح أسئلة حول مضمون الدّرس مثال في صناعة الفخار قامت الأستاذة أ بطرح السّؤال الآتي: ماهي الوسائل التّي تستخدمها الأمهات للطّهو في شهر رمضان ؟ و كانت الإجابات كالآتي: تستعمل الأم القدر و الأواني الفخاريّة التقليديّة لاعتقادها أن فيها طعم خاص، تستعمل الأم الأواني الفخاريّة لتغيير الروتين و الشّعور بشهر رمضان.

في حين قامت الأستاذة ب بطرح السّؤال الآتي: هل قمتم بزيارة أسواق مدينة غرداية ؟ كيف كان شكل الأفرشة و الأواني ؟ فكانت الإجابات كالآتي: نعم زرت أسواق مدينة غرداية و هي تحمل طعم الحياة التّقليدية فالأفرشة مصنوعة من النّسيج و الأواني من الفخار و الأجمل أنها تصنع أمام عينك . نعم زرت أسواق مدينة غرداية و شعرت أنها تحمل نوعا من المحافظة على التراث فالأفرشة عبارة عن زرابي من نسيج و الأواني مصنوعة من الطين و الفخار وأعجبت بما شاهدت.

ثم يطرح الأستاد مجموعة من الأسئلة المرتبطة بالنّص حول مشاهدة الصّور و التّعبير عنها و طرح سؤال أو اثنان حول المعنى العام للنّص.

بعدها يتم الدّخول في حصة القراءة الموجهة حيث يقرأ الأستاذ القراءة النموذجيّة المعبّرة ثم يقوم رفقة تلاميذه بتجزئة النّص إلى فقرات يتداولها المتعلمون أثناء قراءتهم يتم الوقوف عند الكلمات الصّعبة فيحاولون شرحها و توظيفها في جمل من إنشائهم هنا المستوى المعجمي حيث تدوّن هذه العبارات و الكلمات الصّعبة في دفتر المتعلم لتوظيفها و إثراء الرّصيد اللّغوي له، يحدد المتعلمين الأفكار الجزئية بعد مجموعة من الأسئلة المطروحة من طرف الأستاذ يتم تدوين الأفكار الأنسب و الأقرب تليها الفكرة العامة أي ما استخلصه المتعلمون من النّص و كذا المغزى العام إذ يخدم القيم والمواقف التّي يستنتجها المتعلم من النّص و يعمل بها في حياته اليوميّة.

الجزء الثّاني من الحصّة يخدم المستوى الدلالي فقرة أتذوّق النّص هنا يستنبط المتعلم الأسلوب الغالب على النّص، مميزات الأسلوب، المحسنات البديعيّة الصّور البيانية و تبيين غرض كل منها و ما إلى ذلك.

تلي هذه الفقرات مجموعة من الأسئلة في مرحلة الإستثمار حيث يطرح الأستاذ أسئلة حول ما تضمنه النّص و يوظف المتعلم ما تعلمه منه.

**مذكرة حصّة: قراءة موجهة و دراسة نص**

**النّشاط:** اللغة العربيّة **المدّة:** ساعة **المذكّرة:** 78 **مستوى:** سنة ثالثة متوسط

**الميدان:** فهم المكتوب **المحتوى المعرفي:** صانعة الفخّار **الوسائل:** الكتاب، المشاهد

**مركبات الكفاءة:** يقرأ قراءة مسترسلة نصوصا شعريّة ونثريّة مشكولة جزئيّا محترما علامات الوقف، ويفهم معناها، ويستثمرها في إثراء رصيده اللّغويّ واستنباط الظّواهر اللّغويّة.

**الموارد المستهدفة:** . يستوعب المقروء ويستخرج أفكار النّصّ مبديا رأيه الشّخصيّ.

. يدرس النّصّ دراسة أدبيّة فنّيّة مستشعرا مواطن الجمال ويتذوّقها.

. يستخلص القيم الموجودة في النّصّ ويتمثّلها.

. يدرك ضرورة حبّ العمل ودوره في الإبداع والتّميّز.

هنا نلاحظ أن الطّريقة المعتمدة في الجزء الأول من الحصّة هي طريقة المقاربة النّصيّة فالمنطلق كان من النّص المقترح و تجزئته و منه استنتاج الأفكار و استخلاص القيم و من خلال أسئلة الأستاذة

| المراحل | الوضعيات التعليميّة التّعلميّة | المؤشر |
|---|---|---|
| **مرحلة الانطلاق** | مراقبة تحضير التّلاميذ.<br>وضعية انطلاق الحصّة:<br>لا يمكن لأيّ إنسان أن يكون ناجحا مبدعا في عمله إلا إذا كان محبّا له، فإذا أحبّه أفرغ فيه كلّ جهده ووقته وموهبته، فيجعل منه ذلك فنّانا لا يبالي بما يقوله النّاس وهذا ما سنلمسه في نصّنا هذا عن صانعة الفخّار | تقويم تشخيصيّ يدرك ضرورة حبّ العمل وأهمّيّته نحو النّجاح |
| **مرحلة بناء التّعلمات** | **أ-القراءة البصريّة الصّامتة للنّصّ.**<br>قراءة نموذجيّة من طرف الأستاذ لتمثيل المعاني.<br>قراءة جهريّة توزّع فجائيّا على التّلاميذ لتعويدهم المتابعة.<br>**أفهم وأناقش:**<br>س: عن أيّ نوع من الصّناعات التّقليديّة يحدّثنا النّصّ؟<br>ج: صناعة الفخّار.<br>س: كيف ترى علاقة صانعة الفخّار بهذه الآنية الّتي تصنعها؟<br>ج: علاقة حميميّة، فشعورها بالسّعادة ينبع من إتقانها وتفنّنها في صناعة هذه الآنية. | يقرأ ويفهم ويحلّل ويناقش<br>يحلّل ويستنتج ويثري قاموسه |

| | | |
|---|---|---|
| | **الفكرة العامّة:** صانعة الفخّار فنّانة تصنع من آنيتها حكاية عنوانها الحبّ والإبداع.<br>حبّ المرأة لصناعة الفخّار وإبداعها يجعلان منها فنّانة بامتياز.<br>**ب/: قراءات المتعلّمين محروسة ومتابعة.**<br>استخلاص الأفكار (تقسيم النّصّ إلى وحدات)<br>**الفقرة (1):**(أعاد الموقد... تراني حزينا)<br>**مبثوثة:** منتشرة، **مدحورا:** مطرودا، مدفوعا بعنف.<br>س: ما قيمة النّار عند هذه المرأة؟<br>ج: لها بالغ الأهمّيّة فلولاها ما صنعت آنية واحدة.<br>س: ما أنواع الآنية الّتي كانت تصنعها؟<br>ج: الأكواب والصّحاف...<br>س: كيف اكتسبت هذا الفنّ؟ ما العوامل الّتي جلعت منها فنّانة؟.<br>ج: ممارسة السّنين الطّويلة، العمل المتواصل، وراثتها ذلك عن أمّها، شغف دائم وحبّ متواصل للإتقان.<br>**الفكرة الأولى:** عوامل نبوغ صانعة الفخّار والأسرار | يستخلص الأفكار |

| | | |
|---|---|---|
| | الّتي جعلتها فنّانة.<br>**الفقرة (2):** (كانت كلّما... للطّعام والشّراب)<br>س: ما الذي يدلّ على العلاقة الحميميّة بين المرأة والآنية؟<br>ج: أفرغت في إنشائها جهدها وحناناها وشوقها...، رسمت كلّ ما يجري وما يعتمل في نفسها من عواطف...<br>س: إلام ترجمت أحاسيسها ومشاعرها؟<br>ج: إلى خطوط وزخارف وأشكال هندسيّة.<br>س: هل كانت خطوطا بلا معنى؟<br>ج: لا، بل تعبّر عن ذكريات وأحداث لا يفهمها النّاس.<br>س: هل كانت تأبه لعدم فهم النّاس لها؟<br>ج: لا، بل يزيدها ذلك إصرارا فإن لم يفهموا أسرارها استعملوها في حاجاتهم، فهي مفيدة في كلّ الأحوال.<br>**الفكرة الثّانية:** صانعة الفخّار تترجم أحاسيسها ومشاعرها إلى زخارف على الفخّار.<br>**القيم المستفادة:** ماذا نستفيد من النّصّ؟<br>يقول خليل جبران: | |

| | | |
|---|---|---|
| | "أَحِبُّ الَّذِيْ يَشْتَغِلُ بِفِكْرِهِ فَيَبْتَدِعُ مِنَ الْتُّرَابِ صُوَرا حَيَّةً جَمِيْلَةً نَافِعَةً، حَبُّ الَّذِيْ يَحُوْلُ الْطِّيْنِ الَىَّ آنِيَةِ لِلْزَّيْتِ،أَحَبُّ الَّذِيْ يَحُوْكُ مِنْ الْقُطْنِ قَمِيْصا وَمَنْ الْصُّوفِ جِبَّةً وَمَنْ الْحَرِيْرِ رِدَاءَ".<br>بالممارسة تكتسب المهارة.<br>(إذا جاء الإبداع بوحي من روحنا ووجداننا، فإنه من غير المهم أن يقبل الآخرون عملنا أو لا، فالمهم هو أن نعبر عن طاقاتنا الكامنة وأن نمارس إنسانيتنا من خلال أعمالنا الإبداعية).<br>الإبداع ثمرة حبّ العمل والتّفاني فيه دون النّظر إلى ثناء النّاس أو انتقاداتهم.<br>**أتذوّق نصّي (الدّراسة الأدبيّة):**<br>**الأسلوب الغالب في النّصّ:** هو الأسلوب الخبريّ.<br>استخدم الكاتب التّكرار في قوله (النّار النّار/ آنية آنية / ترى ترى/ أكسبها أكسبتها) وغرضه في ذلك هو تأكيد المعنى وتقويته في ذهن القارئ.<br>**تعريف التّكرار:** هو أن يعيد المتكلّم اللّفظة الواحدة باللّفظ أو المعنى لغرض معيّن كقولك: أسرع أسرع.<br>له وظيفة معنويّة وأخرى موسيقيّة كما يساهم في انسجام النّصّ وتناسقه. | يتذوّق النّصّ ويستكشف جماليّاته |

| | | |
|---|---|---|
| | **المحسّن البديعي في البيت الثّاني:**<br>**الطّباق:** (يفهموا / لا يفهموا) نوعه طباق سلب.<br>أثره إبراز المعنى وتقويته وإيضاحه وإثارة الانتباه عن طريق ذكر المعنى وضدّه. | |
| **مرحلة الاستثمار** | **أوظّف تعلّماتي:**<br>1- ما الفرق بين التّعبيرين الآتيين؟<br>"النّار النّار، لولاها لما استطعت صنع آنية واحدة".<br>"النّار ضروريّة لصنع الأواني".<br>2- حاولت إقناع هذه المرأة بأنّ عملها هذا صار مرهقا لجسمها، إضافة إلى أنّ النّاس صاروا لا يُقبلون على مصنوعاتها.<br>اكتب فقرة قصيرة تتخيّل فيها كيف كان ردّها. | **تقويم تحصيليّ**<br>يعزّز مكتسباته |

كانت اجابات التلاميذ حول فحوى النّص و من التّمعن في النّص تم تعيين الكلمات الصّعبة و شرحها و توظيفها و في الجزء الثّاني من الحصة استطاع التّلاميذ دراسة النّص و تحليله واستخراج الظاهرة (التّكرار) وتبيان أثرها في النّص وغرضها.

## المطلب الثّاني: المبادئ العامة في تعليمية المستوى الصرفي

في الحصّة الثّانيّة من ميدان فهم المكتوب يتمّ تدريس الظّاهرة الصّرفية ترتبط الحصّة بنشاط القراءة الموجّهة حيث يقوم الأستاذ بمراجعة الدّروس السّابقة الخاصة بالمستوى الصّرفي و يؤكّد على الدّروس التّي لها علاقة بالدّرس الجديد و فيها يستحضر المتعلّم موارده و مكتسباته من أجل الولوج إلى الدّرس و اشراك ذهن المتعلم و بعدها يقوم الأستاذ بطرح مجموعة من الأسئلة المستهدفة المرتبطة بنص القراءة والتّي من خلالها يتم تدوين الأمثلة مثال: درس صيغ المبالغة و عملها: قامت الأستاذة أ بطرح مجموعة من الأسئلة منها كيف يجب أن يكون رجل الأمن ؟ ما مصدر تلك الحملات ؟ ماهي صفات الرّجل الكريم ؟ في حين قامت الأستاذة ب بطرح الأسئلة التّالية: ماهو واجب كل مواطن اتجاه

وطنه ؟ كيف يكون الشّجاع ؟ كيف يجب أن يقف حارس الوطن ؟ حيث تداول التلاميذ مجموعة من الإجابات فاختارت الأنسب و الأصح منها و دونتها على السبورة.

**كيفية سيرورة الحصّة:**

**المقطع التعلمي(3)**: التضامن الانساني النّشاط:ظواهر صرفية **زمن الانجاز**: 1 ساعة

**المحتوى**: صيغ المبالغة و عملها **الوسائل**: كتاب المتعلم، الوثيقة المرافقة

**مؤشرات الكفاءة:** أن يكون المتعلم قادرا على التّعرف على صيغ المبالغة و أوزانها القياسيّة و السّماعيّة وإعراب معمولها ربط القواعد باستعمالها الفعليّ من خلال توظيفها في مواقف تعبيريّة متنوّعة.

| المراحل | الوضعيات التّعليميّة التّعلميّة | المؤشر |
|---|---|---|
| **مرحلة الانطلاق** | مراجعة أحكام درس الفعل الماضي.<br>أتهيأ: لاحظ ادعى مسيلمة **الكذّاب** النّبوة، لم وصف بالكذّاب ؟<br>ج: لأنه تمادى في الكذب و بالغ فيه. سنتعرّف اليوم على هذه الصّيغة. | يتذكر و يجيب |
| **مرحلة بناء التّعلمات** | الوضعيّة الجزئيّة الأولى:<br>ألاحظ – أقرأ الأمثلة التّالية:<br>الشّواهد:<br>أ<br>كان أبوبكر صدّيقا<br>هذا الرجل صادق | |

| | | |
|---|---|---|
| | **ب**<br>قال تعالى: (وأرسلنا السّماء عليهم مدرارا)[1]<br>(إنّ الله كان توابا رحيما)[2]<br>(وحملها الإنسان إنّه كان ظلوما جهولا)[3]<br>(إنّ الله كان سميعا بصيرا)[4]<br>(بل هم قوم خصمون)[5]<br>**ج**<br>الله تعالى غفور الذّنوب.<br>ما معطاء ماله الفقراء إلا الكريم.<br>أ رحيم أبوك أطفاله ؟<br>الحق قطاع سيفه الباطل.<br>قراءة نموذجيّة للأستاذ تليها قراءة للتلاميذ:<br>بعد ملاحظتكم للمثال الأول و الثّاني نجد كلا المقصودين بالكلام صادق.<br>أيهما زاد على الآخر في الصّدق ؟ ج: أبو بكر. | يقرأ الشّواهد قراءة إعرابيّة سليمة.<br>يتدخل في المناقشة و |

[1] سورة الأنعام ، الآية 7.
[2] سورة النساء الآية 16.
[3] سورة الأحزاب الآية 72.
[4] سورة النّساء الآية 57.
[5] سورة الزّخرف الآية 58.

| | | |
|---|---|---|
| | ما الصّيغة التّي عبرنا بها عن المبالغة في الزّيادة في الصّدق ؟<br>ج: الصدّيق<br>ما نوع هذه الكلمة ؟ ج: اسم ـ من أي فعل اشتقت ؟<br>ج: من الفعل الثّلاثي "صدق" كيف تسمى هذه الصّيغة ؟<br>**الإستنتاج:**<br>**1-صيغ المبالغة:** أسماء مشتقّة من الأفعال الثّلاثيّة المتصرّفة (غير جامد) غالبا، للدّلالة على المبالغة في الصّفة و بيان الزّيادة فيها.<br>مثال: قال الله تعالى: (ولا تطع كلّ حلاّف مهين)<br>إليكم الأمثلة التّاليّة: حدّدوا صيغ المبالغة في كل مثال ووزن كل منها:<br>مدرار (مفعال)، توّاب (فعّال)، رحيم (فعيل)، ظلوم، جهول (فعول)، خصمون، خصِم (فعِل).<br>بناء على ما سبق ماهي أوزان صيغ المبالغة ؟<br>**2-أوزان صيغ المبالغة هي: مفعال، فعّال، فعول، فعِل، فعيل.**<br>تجمع الأوزان القياسيّة العبارة التّاليّة:<br>" هو مقوال كذّاب وأنت حذِر و الله غفور رحيم " | يبدي رأيه<br>يبني أحكام الدّرس<br>يستنتج القواعد<br>يتدرب و يطبّق |

| | | |
|---|---|---|
| | تأملوا الأمثلة ج:<br>1-أين صيغة المبالغة في مثالها الأوّل؟ ج: الغفور. هل هو معرفة أم نكرة؟ ج: معرفة. ما حركة الكلمة الواقعة بعده ؟ ج: فتحة (منصوب).<br>عوّض صيغة المبالغة بالفعل التّي اشتقت منه؟ الله تعالى (غفر – يغفر) الذنوب. هل تغيرت حركة "الذّنوب" ؟ ج: لم تتغير.<br>كيف تعرب في هذه الحالة؟ ج: مفعول به للفعل (غفر يغفر).<br>كيف تعرب مع صيغة المبالغة إذن؟ ج: مفعول به.<br>2- عوضوا الآن صيغ المبالغة بالأفعال التي اشتقت منها في باقي الأمثلة، وقارنوا بين حركات ما بعدها في كل حالة.<br>3-هل وردت صيغ المبالغة معرفة في باقي الأمثلة؟<br>ج: لا بل نكرة و منونة<br>4- بم سبق في كل حالة ؟ ج: بالنّفي ـ الاستفهام ـ المبتدأ على التّوالي.<br>5- ما عمل صيغ المبالغة في كلّ حالة من الحالات السّابقة ؟<br>ج: رفعت فاعلا و نصبت المفعول به. إلام توصّلت؟ | |

| | | |
|---|---|---|
| | **3-عمل صيغ المبالغة:** تعمل صيغ المبالغة عمل فعلها فترفع الفاعل (إن اشتقت من فعل لازم) و تنصب مفعولا (إن اشتقت من فعل متعدّ) و ذلك بأحد الشّرطين:<br>أ. أن تكون معرفة ب: "ال": فتعمل دون شرط أو قيد مثل: الله الوهّاب نعمه لمن يشاء من عباده (نعمه: مفعول به لصيغة المبالغة)<br>ب. اذا كانت نكرة تعمل بشرطين:<br>أن تدل على الحال أو الاستقبال.<br>أن تسبق بـ:<br>-النّفي: ما شكور أخاك المحسن إليه (أخوك: فاعل لصيغة المبالغة، المحسن: مفعول به لصيغة المبالغة).<br>-الاستفهام: أ علاّم أنت قيمة الأمانة ؟ (أنت: فاعل لصيغة المبالغة، قيمة مفعول به).<br>-مبتدأ: محمّد شكور أخاك. (أخاك: مفعول به لصيغ المبالغة – وفاعله ضمير). | |
| **مرحلة الاستثمار** | **أوظّف تعلماتي:** حل تطبيقات ص 58.<br>أعرب: نشطاء الهلال الأحمر فعّالون الخير | يرسخ معارفه و يستثمرها |

نلاحظ من خلال سيرورة الدّرس اعتماد الأستاذ على طريقتي المناقشة و الاستجواب حيث كانت تقوم تارة بطرح أسئلة و مناقشة الإجابات و تارة أخرى باستجواب المتعلمين لإثارة دافعيتهم من أجل الدّخول في جو الحوار و إستخلاص القواعد.

## المطلب الثّالث: المبادئ العامة في تعليمية المستوى التركيبي

أما فيما يخص المستوى التّركيبي فتسير الحصّة مثل حصة الظواهر الصّرفية ففي الحصّة الثّانيّة من ميدان فهم المكتوب يتمّ تدريس الظّاهرة التركيبية بالإنطلاق من نص القراءة حيث تكون في الحصّة الموالية لها و تستمد الأمثلة من خلال النّص حيث يقوم الأستاذ بطرح أسئلة مستهدفة لاسخراج الظاهرة النّحوية ثم تدوين الأمثلة على السّبورة (إجابات المتعلمين) و من ثم دراسة الظّاهرة و استنباط القواعد.

**كيفيّة سير حصّة الظواهر التّركيبيّة:**

**المقطع التّعلّميّ (7):** الصّناعات التّقليديّة **المستوى:** س 3 م. **التّوقيت:** 1 ساعة.

**الوسائل:** السّبّورة، الكتاب ص 139، كتب النّحو.

**الميدان:** قواعد اللّغة. **المحتوى المعرفيّ:** أفعال الرّجاء.

**الموارد المستهدفة:** – يتعرّف على أفعال الرّجاء وعملها ويعربها، يحسن توظيفها.

| المراحل | الوضعيات التعليميّة التّعلميّة | المؤشر |
|---|---|---|
| **مرحلة الإنطلاق** | ما النّواسخ الّتي تعرفها؟ (إنّ وأخواتها/كان وأخواتها/أفعال الشّروع...)<br>اليوم سنعرف نوعا آخر | **تقويم شخيصيّ**<br>يسترجع مكتسباته |
| **بناء التّعلّمات** | **استخراج الأمثلة:**<br>قراءة النّصّ قراءة واعية قصد الاستثمار.<br>1- عسى الحرفيّون أن ينفعوا وطنهم.<br>2- حرى الوطن أن ينتفع بصناعاته.<br>3- اخلولق الفخاريّ أن يصير فنّانا.<br>**المناقشة والتّحليل:**<br>تأمّل عزيزي التّلميذ الأمثلة. | **تقويم تكويتيّ**<br>يستخرج الأمثلة من النّصّ ويدوّنها |

| | | |
|---|---|---|
| | س:ما نوع الجملة في المثال الأوّل؟ ج: اسميّة.<br>س:ما الّذي دخل عليها؟ ج: الفعل عسى.<br>س: هل يتمّ معنى الكلام بقولنا (عسى الحرفيّون)؟<br>ج: لا يتمّ المعنى.<br>س: إذا، هل هو فعل تامّ أم ناقص؟ ج: ناقص.<br>س: طبّق هذا مع باقي الأمثلة؟<br>ج: إذا. عسى/حرى/اخلولق أفعال ناقصة.<br>س: ما دامت أفعالا ناقصة، فهل ترفع فاعلا؟ ماذا تعمل؟<br>ج: تعمل عمل كان وأخواتها.<br>س: ما المعني الّذي دلّت عليه؟ ج: دلّت على رجاء وقوع الفعل. س: كيف نسمّي هذه الأفعال؟ ج: أفعال الرّجاء.<br>س: ما هي أفعال الرّجاء؟ هات أمثلة.<br>ج: عسى وحرى و اخلولق.<br>س: عيّن الاسم والخبر في الأمثلة، كيف ورد الخبر؟<br>ج: جملة فعليّة فعلها مضارع.<br>س: هذا يشبه شيئا درسناه من قبل. ما هو؟<br>ج: أفعال الشّروع، أفعال المقاربة، إذا هي عائلة واحدة تسمّى كاد وأخواتها.<br>س: كيف ورد خبر أفعال الرّجاء من حيث اقترانه بأن أو عدمه؟ | يناقش الأمثلة ويستخلص القاعدة |

| | | |
|---|---|---|
| | ج: اقترن خبرها بأن.<br>س: هل هذا الاقتران واجب أم جائز؟<br>ج: جائز مع عسى، واجب مع حرى واخلولق.<br>س: صرّف هذه الأفعال ؟ ج: لا شكّ أنّك لاحظت أنّها أفعال جامدة ملازمة للماضي.<br>**استنتاج 1:**<br>1-**أفعال الرّجاء:** أفعال ناقصة تدلّ على أنّ الفعل بعدها يُرجى وقوعه وهي: عسى، اخلولق، حرى. مثل: عسى الهمُّ يزول قريبا.<br>2-**أحكامها:**<br>. تعمل عمل "كان" وأخواتها فترفع المبتدأ ويسمّى اسمها وتنصب الخبر ويسمّى خبرها.مثل: عسى الامتحانُ أن يكون سهلا.<br>. خبرها جملة فعليّة فعلها مضارع.<br>حرى الشّباب أن يهتمّوا بطلب العلم.<br>. أفعال جامدة تستعمل ماضية فقط.<br>3-**ملاحظة:** يقترن خبر "عسى" بـ "أنْ" جوازا، ويقترن بها وجوبا مع "حرى" و"اخلولق". | يتعرّف على أفعال المقاربة وعملها |
| | **أوظّف تعلّماتي:**<br>**1- أعرب:**<br>- اخلولقت الحمّى أن تفارق المريض.<br>- عسى الأهل أن يفرحوا بعودة الغائبين. | **تقويم تحصيليّ**<br>يوظّف تعلّماته |

| | | |
|---|---|---|
| **المرحلة الختاميّة** | . حرت المودّة أن تدوم بين النّاس.<br>**2- هات جملا موظّفا أفعال الرّجاء:**<br>- اخلولق السّلام أن يعمّ البلد.<br>- عسى التّلاميذ أن ينجحوا في الامتحان.<br>- حرى الأماني أن تتحقّق.<br>- عسى العام أن يتكلّل بالنّجاح.<br>**3- أدخل أفعال الرّجاء على الجمل الآتية:**<br>..... الله أن يوفّقني.<br>..... الأزمة أن تنتهي.<br>..... العمر يطولُ.<br>**4- أكمل الجمل الآتية:**<br>- اخلولق المطر.....<br>- عسى المريض.....<br>- حرى الأساتذة..... | |

من خلال ملاحظتنا لسيرورة الدّرس رأينا أن القواعد التّركيبيّة و القواعد الصّرفية تشكلا أهم محطّة في تدريس هذا المستوى (السّنة الثالثة متوسط) حيث نرى من خلال مشاركة التّلاميذ و تجاذبهم خلال الحصّة ما يجسد إهتمام المدرسة الجزائريّة بالمادّة و اللّغة في حد ذاتها و تظهر عمليّة البناء جليّة من خلال ما لمسناه في إجابات التّلاميذ على أسئلة استرجاع المكتسبات.

و نظرا لاحتكاكنا بأساتذة المادّة و مناقشتنا لأهم الحصص ذكروا لنا أن حصص اللّغة العربيّة مرتبطة ببعضها البعض بداية من فهم المنطوق الذّي يباشر به الأستاذ أسبوعه البيداغوجي وصولا إلى الإنتاج الكتابي الذي يأتي في آخر الأسبوع لتوظيف ما اكتسبه المتعلّم.

أما فيما يخصّ المستوى الصّوتي فلم نجده ظاهرا في درس على حدا سوى في حصص القراءة الموجّهة لاحظنا هنا درسان تناولا القصائد الشّعرية فعرج الأساتذة على كيفيّة الكتابة العروضيّة و حرف الرّوي على أساس التّمهيد للسّنة الرابعة متوسط فذكرت الأستاذة أنه في الكتابة العروضيّة نعتمد على قاعدة كل ما ينطق يكتب، فك الإدغام، إلتقاء ساكنين حذف أحدهما أحق و أولى، و الحرف الذّي ينتهي به كل بيت من أبيات القصيدة يسمى حرف الرّوي غير ذلك لم نلمس لهذا المستوى اهتماما على أمل إعادة تعديل البرامج و ادراج هذا المستوى و اعطائه حقه و مستحقه.

## المبحث الثّالث: عرض وتحليل الإستبانة الخاصة بالبحث

### المطلب الأول: تحليل الإستبيان الخاص بالمعلّمين

من خلال تواصلنا مع الأساتذة كان لابد من طرح مجموعة من الأسئلة أبرزها:

**السّؤال الأول:** أي من الطرائق تثير اهتمام المتعلمين و تولد لديهم الدّافعيّة للتّعلم؟

القياسيّة، المقاربة النّصيّة، الاستقرائيّة، النقاشيّة.

أجمع كل الأساتذة على أن كل طريقة من هذه تخدم ميدانا محددا و في الغالب الطّريقتين الاستقرائيّة و النقاشيّة هما ما يولدا لديهم الدّافعية للتّعلم، للأسباب الآتية:

- تحفيزهم على التّعلّم والحصول على المعلومة بيسر و سهولة.
- تفكير التّلاميذ بشكل مختلف، وهاتان الطّريقتان تخلقا جو المنافسة و النّقاش بينهم وتقويم الإجابات الصّائبة.
- لأنها تعتمد على التلميذ من خلال مشاركته في الوصول إلى القاعدة و يكون المعلم هو المنشّط.
- لأنهما الطّريقتان اللّتان تعوّدا عليهما المتعلمين.
- لأنهما الأكثر تداولا في العمليّة التعليميّة التّعلميّة.

**المطلب الثّاني: تحليل الإستبيان الخاص بالمتعلّمين**

ومن خلال تواصلنا مع المتعلّمين كان لابد من طرح مجموعة من الأسئلة أبرزها:

**السّؤال الأول:** موجه للمتعلمين (38 متعلما).

هل تواجه صعوبة في تعلّم مادّة اللّغة العربيّة ؟

**جدول7 اللغة العربية بين الصعوبة والسهولة**

| الاجابات | العدد | النّسبة |
|---|---|---|
| **نعم** | 10 | 26.31% |
| **نوعا ما** | 15 | 39.47 % |
| **لا** | 13 | 34.21 % |

من خلال الجدول يظهر أن عددا لا بأس به يواجه صعوبة تعلّم اللّغة العربية فقررنا طرح بعض الأسئلة على الأساتذة عن سبب هذه الصّعوبات فكانت الإجابات كالآتي:

. تكثيف البرامج وعدم مراعاة الفروقات الفرديّة للمتعلمين.

. الاعتماد على حشو الوعاء المعرفي للمتعلّم لإفتقار حصص التّطبيق.

. اعتماد المتعلمين على الحفظ دون الفهم، وصعوبة بعض الدّروس المقرّرة في الكتب وعدم مناسبتها لسنهم.

في حين وجدنا أن معظم التّلاميذ يقرّون بمجهودات أساتذتهم و إعجابهم بطرق تدريس هذه المادّة خاصة في حصّص الظّواهر الصّرفية و التّركيبيّة فسجلنا ما يلي:

**السّؤال الثّاني:** ماهو النشاط الذّي يعجبكم في هذه المادّة ؟

**جدول8 النشاط المفضل في مادة اللغة العربية**

| النّشاط | قراءة و دراسة نص | الظّواهر الصّرفيّة | الظّواهر التّركيبيّة |
|---|---|---|---|
| **عدد الإجابات** | نعم 15 لا 23 | نعم 20 لا 18 | نعم 28 لا 10 |

هذه الإجابات توحي إلى إهتمام المتعلمين و تفضيلهم لأنشطة الظواهر الصّرفية و التّركيبية وهذا يعود حسب رأي الأساتذة إلى:

- طرائق تقديم هذه الأنشطة تحمل الإثارة و التّشويق.
- أهميّة هذه الأنشطة في بناء قواعد اللّغة العربية لدى المتعلمين.
- تعلم القواعد يساعدهم على تحديد مواضع الكلمات داخل الجمل و معرفة وظائفها.

**المطلب الثّالث: تحليل الإستبيان الخاص بالبرنامج**

يعتبر البرنامج الدّراسي للسنة الثالثة متوسط مهمّا في بناء الأساسيات التعليمية للمتعلّمين، لذا أردنا معرفة رأي الأساتذة، وهذا ما سنتعرف عليه من خلال الإجابة على السؤال المطروح.

**السّؤال الأول:** ما رأيك في برنامج السّنة الثالثة متوسط ؟ قليل، كثيف، مقبول:

**جدول9 تقييم برنامج السنة الثالثة متوسط**

| الإجابات | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **قليل** | 00 | % 00 |
| **مقبول** | 04 | %33 |
| **كثيف** | 08 | % 67 |

من خلال هذا الجدول يتّضح لنا أن معظم الأساتذة يرون أنّ برنامج السّنة الثالثة متوسط كثيف و ذلك بسبب:

- تعقيد المنهج في هذه السّنة بحيث يتطلّب فهما عميقا للقواعد الصّرفية والنّحوية، وللنّصوص الأدبية والقدرة على التحليل والتّفكير النّقدي.
- الصعوبات الشخصية كقلة التّركيز، والضّغوطات النّفسية...
- عمر المتعلمين و قدراتهم الفكريّة.

# الخاتمة

**الخـــاتمة:**

تبقى مسألة الخوض في غمار اللّغة و استقراء مستوياتها مسألة تُبقي في ذهن الباحث تساؤلات مهما تذوقها، و كل مستوى من مستوياتها يدفع الباحث إلى فتح نوافذ عديدة للبحث و الاستنطاق، و باحث التّعليميّة لا بد له من التّعرّف على هذه المستويات لأنه سيقف أثناء أداء رسالته أمام أذهان و عقول تنتج، تفكر و تبدع، و هو بدوره يجيب و يحفز و يكوّن، فعليه أن يلمّ المادّة العلميّة قدر المستطاع و يتقن كيفية إيصال هذه المادة إلى متعلميه بطرق مختلفة بإختلاف المعارف المراد تبليغها للمتعلّم و من خلال بحثنا هذا استطعنا أن نقف على مجموعة من النّقاط و كانت بمثابة إجابات لتساؤلاتنا نذكر منها:

**أولا:**

التّحليل اللّساني يُقصد به تفكيك الظّاهرة اللّغويّة إلى عدّة عناصر تتألّف منها، بداية من الوحدات الدّنيا (المورفيمات) كأصغر وحدة صوتيّة مجرّدة يصل إليها التّحليل الصّوتي، و بتغييرها يتغيّر المعنى ولها علاقة ببنيّة الكلمة و ما يتعلّق بها من معاني و دلالات.

. لتحديد ووصف اللّغة وبيان وظائفها المختلفة يجب الانطلاق من العناصر الأساسيّة للّغة وهي

(العنصر الصّوتي، المعجمي، الصّرفي، التّركيبي و الدّلالي) وأي دراسة تفتقد لعنصر من هذه العناصر تعتبر دراسة مجزوءة وغير واضحة.

. لكل مستوى من هذه المستويات دراسته الخاصة به و مجالات بحث مختلفة عن المستوى الذّي يليه، إذ يعنى المستوى المعجمي بالبحث عن معاني الكلمات داخل المعجم، فهو يهتم بمعاني المفردات و أصل الكلمة المعجمي وصفاتها و جمع معانيها التّي يرد بها اللّفظ والمسجّلة في المعجم و الكشف عن العلاقات الدّلاليّة الرّابطة بينها، في حين يهتم المستوى الدّلالي بدراسة الجمل بإعتبارها وحدة تحليل فيبحث في دلالتها كما يبحث في دلالة الكلمات التّي تم التّوصل إليها في مستوى التّحليل الصّرفي المتعلّق ببنية الكلمات التّي تمثل الوحدات اللّغويّة المؤديّة للمعاني الصّرفيّة من قوانين الاشتقاق و الأوزان و الصيغ الصّرفيّة و غيرها و يبحث في دلالة الأصوات التي توصل اليها في التّحليل الصّوتي بإحصائها

و حصرها وتصنيفها و ذكر مميزاتها كما يبين الجانب الوظيفي للأصوات وانتاجها في الجهاز النّطقي حيث يمثّل الصّوت حسب ملاحظاتنا المادّة الأوليّة للمفردات، كذلك و عن المستوى التّركيبي يتبنى دراسة تراكيب وحدات الجملة التّي تشكّل نسقا متجانسا من الكلمات، من خلال الوظائف النّحويّة التّي تؤديها هذه الكلمة، واعطاء الجملة حقها و مستحقها.

**ثانيا:**

. لتدريس هذه اللّغة ببنائها و مستوياتها وجب التخطيط لكيفيّة إيصال و تحليل هذه اللّغة إلى المتعلمين و تبنيها في البرامج التعليميّة التّعلميّة بطرائق و كيفيات مختلفة من أجل إيصال هذه المعارف و نقلها إلى الأجيال اللّاحقة من أجل الدّراسة و التّذوّق و الإضافات، و في عملية التّدريس يجب مراعاة الطّرق و الوسائل التّي نعتمدها لسيرورة الدّرس و منها ما هو تقليدي يعتمد على الأستاذ كمحور في العمليّة التّعليميّة و منها ما هو محدث يعتمد على المتعلّم كأساس لها نذكر من بينها.

. الطّريقة الإلقائيّة التّي تعتمد على ما يمليه الأستاذ على متعلّميه دون جهد منهم و هم بهذا يتلقون المعارف و يرجعونها وقت الحاجة (الإختبار).

. الطّريقة الإستجوابيّة تتمثل في طرح أسئلة على المتعلّمين و منه الوصول إلى الاستنتاجات و بناء المعارف بالتّشارك مع المعلّم و هي طريقة ممتعة نوعا ما و تسهل عمليّة قراءة أذهان المتعلّمين.

. الطّريقة النّقاشيّة فيها تتم المناقشة بين المتعلّمين و بين معلّمهم من أجل تهذيب و تصويب الإجابات و الخروج باستنتاجات فرديّة توصّل إليها المتعلّمين و تأكّدت لديهم المعارف الجديدة، و هي المعتمدة حاليا في تدريس القواعد اللغويّة لما لها من مزايا.

. الطريقة الاستنباطيّة هذه الطّريقة تتطلّب إنتاجا فنيا يمكن الإعتماد عليه و استنباط القواعد منه كمصدر للإنطلاق في البحث عن المعارف الجديدة و تناسب هذه الطّريقة نشاط القراءة و أنشطة الظواهر اللغويّة.

. الطريقة الاستقصائيّة يتعاون كل من المعلّم والمتعلّم معا لتحقيق أهداف البحث وتطوير المعرفة، حيث يلعب المعلّم دورا مرشدا وداعما للمتعلّمين وذلك بتوجيههم في عملية جمع البيانات واستخدام

الأدوات البحثية المناسبة، مع تقديم المساعدة في فهم النّتائج واستخلاص الاستنتاجات. بينما يلعب المتعلّمون دورا نشطا في جمع البيانات وتحليلها وتقديم النّتائج بشكل منهجي ومفهوم.

. طريقة العصف الذّهني يعمل المعلّم والمتعلّم في هذه الطريقة معا ويشكلون فريقا واحدا لتوليد الأفكار وحل المشكلات بشكل إبداعي خلال جلسة العصف الذّهني. فيعمل المعلّم كموجه ومحفز للتفكير الإبداعي، بينما للمتعلّمين دور نشط في توليد الأفكار وتطويرها بشكل جماعي ودون قيود، حيث يشاركون أفكارهم ويشجعون بعضهم البعض.

. طريقة المقاربة النّصيّة يعمل فيها المعلّم والمتعلّم سويا على فهم وتحليل النّصوص بشكل عميق، حيث يساهم المعلّم في توجيه العمليّة وتعزيز التّفكير النّقدي، والمساعدة على فهم النّص والمفاهيم المطروحة بشكل صحيح، بينما يعمل المتعلّم على استيعاب وتطبيق المفاهيم المستخلصة من النّصوص في سياقات أخرى.

و تظل دراسة اللغة و كيفيّة تدريسها مسألة مهمة تخص الباحث في مجال التّعليميّة وموضوع مفتوح للدّراسة وفق التّماشي مع متطلّبات العصر ففي كل مرة تظهر طريقة أنسب مما سبقها و يبقى موضوع اختيار طرائق التّدريس متعلّق بالمادّة المدرّسة و بالمتعلّم فكل ما خدمت الطّريقة المتعلّمين وأدت إلى بلوغ الأهداف التّعليميّة كلما كانت معتمدة و مفضّلة أثناء التخطيط للتّدريس.

**ثالثا: النتائج**

من خلال بحثنا توصّلنا إلى مجموعة من النتائج التّي تخدم نوعا ما تدريس مادة اللغة العربيّة منها:

. مراجعة البرامج التعليميّة و إعادة بناءها وفق ما يحتاجه المتعلّمين.

. مراعاة الجوانب النّفسيّة للمتعلّمين و المراحل العمريّة التّي يمر بها التّلميذ.

. بناء المناهج و تكييفها حسب قدرات المتعلّمين و الأخذ بعين الإعتبار الفروقات الفرديّة لهم.

. محاولة مراجعة توقيت الحصص و إعطاء المادة حقها و مستحقها من أجل تدريسها وفقا لما تتطلّبه.

. الاهتمام بمجهودات المعلّمين و محاولة توفير الوسائل و التّقنيات حسب ما يعيشه العالم من تطوّر و الدّفع بالتّعليم إلى الرّقي.

. الابتعاد عن تكثيف البرامج و الاعتماد على الحشو المعرفي للمتعلّمين دون فائدة فكلّما قلّت المعارف دلّت.

و في الأخير يبقى بحثنا عبارة عن مجهود فردي يحتمل الصّواب و النّقص و الخطأ ونختمه بقول سيدنا رسول الله صلى الله عليه و سلّم: " من اجتهد و أصاب فله أجران، ومن اجتهد وأخطأ فله أجر الإجتهاد " و حسبنا الله عليه توكلنا و إليه أنبنا وإليه المصير.

# قائمة

# المصادر و المراجع

**قائمة المصادر و المراجع:**

القرآن الكريم برواية ورش

1. ابن جنّي، التّصريف الملوكي، تحقيق ديزيريه سقال، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، الطّبعة الثّانية، لبنان، بيروت، 1998م.
2. ابن جنّي، سرّ صناعة الإعراب، تحقيق حسن هنداوي، دار القلم، الطبعة الأولى، دمشق،1985 م.
3. ابن جني، عثمان ابو الفتح، الخصائص، تحقيق عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلميّة،الطبعة الثالثة، بيروت، 1952م.
4. ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، الطبعة الثّالثة، لبنان، بيروت، 1993م.
5. أبو علام رجاء محمود، التّعليم أسسه و تطبيقاته، دار الميسرة مصر، القاهرة، مطبعة محمد عبد الكريم، 2004م.
6. أحمد محمّد عبد القادر، طرق التّدريس العامة، مكتبة النهضة المصريّة، الطبعة الأولى، مصر، 1998م.
7. أستيتيّة سمير شريف، اللّسانيّات المجال والوظيفة والمنهج، عالم الكتب الحديث، الطبعة الثانية، الأردن، 2005 م.
8. الأسمر راجي، المعجم المفصّل في علم الصرف، دار الكتب العلميّة، لبنان، 1997م.
9. أنطوان صياح، تعليميّة اللّغة العربيّة، دار النّهضة العربية، الطبعة الأولى، لبنان، بيروت، 2006م.
10. أنيس ابراهيم، الأصوات اللّغويّة، مطبعة النّهضة، مكتبة أنجلو المصريّة، مصر، 1999 م.
11. البارودي منال، العصف الذهني وفن صناعة الأفكار، المجموعة العربية للتدريب والنشر، مصر، 2015م.
12. باشا ابن كمال ، بن سليمان شمس الدّين أحمد، أسرار النّحو، تحقيق أحمد حسن حامد، دار الفكر للطّباعة والنشر والتّوزيع، الطبعة الثانية، الأردن، 2002م.
13. بشر كمال، علم الأصوات، دار غريب، الطبعة الأولى، مصر، 2000م.

14. بعارة عبد اللطيف حسين، الخطاطبيّة ماجدة الأساليب الابداعيّة في التّدريس الجامعي، دار الشّروق، عمان، 2002م.

15. بلعيد صالح، التّراكيب النّحويّة وسياقاتها المختلفة عند الإمام عبد القاهر الجرجاني، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، 1994م.

16. بن عيسى عبد الحليم،البنية التّركيبيّة للحدث اللّساني، منشورات دار الأديب، القاهرة، 2006م.

17. بن يونس شهرزاد، محاضرات في علم الدلالة، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2019م.

18. بوقرة نعمان، المصطلحات الأساسيّة في لّسانيات النّص وتحليل الخطاب، عالم الكتب الحدي، عمان 2009م.

19. تمار ناجي، عبد الرّحمان بن بريكة، المناهج التّعليميّة والتّقويم التّربوي، مجموعة أساتذة اللغة العربيّة، الجزائر، 2007م.

20. التميمي عواد جاسم محمد، طرائق التّدريس العامة ( المألوف والمستحدث )،، دار الحوراء، بغداد، العراق، 2009م.

21. التونجي محمد، الأسمر راجي، المعجم المفصل في علم اللّغة (الألسنيات)، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، 1999م.

22. جابر وليد أحمد، طرق التّدريس العامة ( تخطيطها و تطبيقاتها التّربويّة )، دار الفكر، عمان، 2005م.

23. الجبوري صالح فلاح حسين، طرائق تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الجودة الشاملة، دار رضوان للنّشر، الطبعة الأولى، عمان، 2015م.

24. حاجي فريد، بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات الخلدونيّة، دار النّشر والتّوزيع، الجزائر، 2005م.

25. حبار العالية، دور المعلّم في إختيار الطرائق التّعليميّة النّاجحة في التّدريس، جامعة أبو بكر بلقايد، الجزائر، تلمسان، 2016 م.

26. الحربي فريدة، عبير الحربي، مفهوم المورفيم و أنواعه في الّغة العربيّة، جامعة الكويت، 2020م.

27. الحرثي نظيرة أحمد، استخدام الاستقصاء في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان، 2005م.

28. الحريري رافدة، طرق التّدريس بين التّقليد والتّجديد، دار الفكر، الطبعة الأولى،عمان، الأردن،،2010م.

29. حساني أحمد، دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة حقل تعليميّة اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعيّة بن عكنون، الجزائر، 2000 م.

30. الحلاق علي سامي، المرجع في تدريس اللّغة العربيّة وعلومها، المؤسّسة الحديثة للكتاب، لبنان، 2010م.

31. حليم رشيد، المنهج اللّغوي العربي والبحث اللّساني، دراسة مقارباتية في اللّسانيات وأصول النّحو، دار قرطبة للنشر، الطبعة الأولى، مصر، القاهرة، 1982م.

32. حمد عبد العزيز، الخرب عبد الرّحمن، سعد عبد الفتاح، طرائق التدريس العامة بين التّقليد و التّجديد، مكتبة الرشد الطبعة الأولى، الرّياض،2003 م.

33. الحملاوي أحمد، شذا العرف في فن الصّرف، دار الكتب المصريّة، مصر، القاهرة، 1967م.

34. خرما نايف، أضواء على الدراسات اللّغويّة المعاصرة، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1979م.

35. خضر رشيد فخري، طرائق تدريس الدراسات الإجتماعيّة، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، 2006م.

36. خطابي محمد، لسانيات النّص مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثّقافي العربي، لبنان، بيروت، 1991م.

37. الخطيب محمّد ابراهيم، مناهج اللّغة العربيّة و طرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، الورّاق للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، 2009م.

38. داود أحمد عيسى، أصول التّدريس النّظري و العلمي، دار يافا العلميّة للنّشر والتّوزيع، الأردن، 2014م.

39. درار مكي سعاد بسناسي، المقررات الصوتية في البرامج الوزارية للجامعة الجزائريّة، مكتبة الرشاد للطّباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، الجزائر، 2009م.

40. رحموني العيدية، مستويات التحليل اللساني، كلية الآداب واللغات، جامعة البليدة، الجزائر، 2022م.

41. ردينة عثمان الأحمد، اليوسف حذام، طرائق التّدريس ( منهج، أسلوب، وسيلة )، الطبعة الثانية، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، 2005م.

42. رشراش عبد الخالق، عبد الخالق أمل، طرائق النّشاط في التّعليم التّربوي، دار النّهضة العربيّة،بيروت، 2007م.

43. الزّرقاني عبد العظيم محمد، مناهل العرفان في علوم القرآن، تحقيق فواز أحمد زمرلي، الطبعة الأولى، دار الكتاب العربي، 1995م.

44. زيتون عبد الحميد كمال، التّدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، الطبعة الاولى، مصر، القاهرة، 2003م.

45. السّاسي عمار، المصطلح في اللّسان العربي، من آلية الفهم إلى أداة الصّناعة، الجدار للكتاب العالمي، عمان، 2009م.

46. سحوت إيمان محمّد، جعفر زينب عباس، استراتيجيات التدريس الحديثة، مكتبة الرّشد، الرّياض، 2014 م.

47. سليمان محمود داود، طرائق وأساليب التّدريس المعاصرة، جدار للكتاب العالمي، فلسطين، القدس، 2006م.

48. السّيد محمّد علي، موسوعة المصطلحات التّربويّة، دار الميسرة، عمان،2011م.

49. شحاتة حسن، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيقي، مصر، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، الطبعة الرابعة، 1996م.

50. الشّرقاوي أنور محمّد، التعلّم نظريات و تطبيقات، مصر، القاهرة، مطبعة محمّد عبد الكريم، مكتبة أنجلو، مصر، 2012م.

51. الصالحين عبد الرزاق، طرائق التدريس العامة، منشورات جامعة عمر المختار، الطبعة الاولى، ليبيا، البيضاء، 1998م.

52. صحراوي مسعود، التّداولية عند العلماء العرب، دراسة تداوليّة لظاهرة الأفعال الكلاميّة في التراث اللّساني العربي، دار الطليعة للطّباعة، لبنان، 2005م.

53. عاشور راتب قاسم، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النظرية والتّطبيق، دار الميسرة، عمان، 2003م.

54. عاشور راتب قاسم، المنهج بين النّظريّة والتّطبيق، دار الميسرة، الطبعة الأولى، عمان،2004م.

55. عاشور راتب قاسم، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها، علم الكتب الحديث، الطبعة الأولى، الأردن،2009م.

56. العتوم منذر سامح، طرق التّدريس العامّة، دار الصميعي، الطبعة الأولى، الرّياض، 2007م.

57. عثمان أبي الفتح، ابن جنّي، شرح كتاب التّصريف للإمام أبي عثمان المازني، الطبعة الأولى، الجزء الثّالث، حلب، سوريا، 1960م.

58. عثمان سيد وآخرون، التّعلم وتطبيقاته، دار الثقافة، مصر، القاهرة، 1978م.

59. العربي سليمان، التّعليميّة العامة وعلم النّفس وعوائق التعلم ، المغرب ،2017م.

60. عزوز أحمد، المدارس اللّسانيّة أعلامها ومبادئها ومناهج تحليلها للأداء التّواصلي، دار الأديب للنشر والتوزيع، مصر، القاهرة، 2005م.

61. عطبة عبد الرّحمن، في رحاب اللّغة العربيّة، المنشأة العامة للنّشر والتّوزيع والإعلان، الطبعة الأولى، طرابلس، 1997م.

62. العطيّة خليل ابراهيم، في البحث الصّوتي عند العرب، العراق، دار الجاحظ للنّشر، 1983م.

63. عطيّة محسن علي، المناهج الحديثة و طرائق التّدريس، دار المناهج للنّشر و التّوزيع، الطبعة الأولى، عمان، 2013م.

64. عطيّة محمّد خميس، تكنولوجيا إنتاج مصادر التعليم، مكتبة دار السّحاب، مصر، القاهرة، 2006 م.

65.عليان ربحي مصطفى، البحث العلمي أسسه، مناهجه و أساليبه و إجراءاته، بيت الأفكار الدّوليّة، د.ط، د.ت، عمان، 2011م.

66. عليان مصطفى ربحي، البحث العلمي أسسه مناهجه وأساليبه وإجراءاته، بيت الأفكار الدّوليّة، عمان، 2001م.

67. الفراهيدي الخليل بن أحمد، معجم العين تحقيق مهدي المخزومي وابراهيم السّمرائي، دار الرّشيد للنّشر، سوريا، دمشق، 1980م.

68. فرج عبد اللّطيف بن حسين، طرق التّدريس في القرن الواحد والعشرين، دار ميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الأولى، السّعوديّة، 2005م.

69. فرج عبد اللّطيف حسين، المناهج و طرق التّدريس التعليميّة الحديثة، دار الفنون للنشر، الطبعة الثّانية، جدّة، 1998م.

70. فوزي سمارة أحمد، التّدريس مفاهيم أساليب و طرق، دار الخليج للطّباعة، الطبعة الأولى، عمان، 2018م.

71. القلي عبد الله، وحدة المناهج التّعليميّة والتّقويم التّربوي اللّغة العربيّة و أدابها، الجزائر، بوزريعة، 2008م.

72. الكلباني زوينة بنت سعيد، البلوشي أمينة بنت الهاشم، العصف الذهني، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان، 2005م.

73. اللّبدي محمد سمير، معجم المصطلحات النّحويّة والصّرفيّة، دار الفرقان، الطبعة الثانية، عمان الأردن، 1986م.

74. مازن الوعر، دراسات نحويّة و دلاليّة و فلسفيّة في ضوء اللّسانيات المعاصرة، دار المتنبي، الطبعة الأولى، سوريا، 2001 م.

75. المركز الوطني للوثائق التّربويّة "المعجم التّربوي " ملحقة سعيدة الجهويّة، تنقيح عثمان آيت مهدي الجزائر، 2003م .

76. مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس طرائق واستراتيجيات، جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، الطبعة الاولى، لبنان، 2011م.

77. المظفر أبي لبيد ولي خان، طرق التدريس وأساليب الإمتحان،دار الفكر، عمان، 2009م.

78. مومن أحمد، اللّسانيات النّشأة و التّطوّر، ديوان المطبوعات الجزائريّة، الطبعة الثالثة، الجزائر، 2007م.

79. نواف سمارة، الطرائق والأساليب ودور التعليميّة في تدريس العلوم، مركز يزيد للنشر، لبنان، 2005م.

80. ياقوت أحمد سليمان، ظاهرة الإعراب في النّحو العربي وتطبيقها في القرآن، دار المعرفة الجامعية، مصر، الاسكندرية، 1994م.

**البحوث الجامعية:**

1. بركاوي مبروك، المقاربة النصية في التعليم الابتدائي، مذكرة ماجستير في اللغة والأدب العربي، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، 2014م.

2. بن ميسة ليلى، تعليميّة اللّغة العربيّة من خلال النّشاط المدرسي غير الصّفي، دراسة وتقويم لدى تلاميذ الثّالثة متوسط، مذكرة ماجستير في اللغة والأدب العربي،سطيف، الجزائر، 2010م.

3. بني فواز سامر محمود عبد الرحمان، أثر استخدام إستراتيجية العصف الذهني على التحصيل الدراسي لطلبة الصف العاشر الأساسي في مدرسة عنجرة الثانوية الشاملة للبنين في محافظة عجلون، مذكرة ماجستير، كلية التربية النوعية، جامعة المنيا، مصر، 2019م.

4. بوحملة عمر، مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي في ظل التدريس بالمقاربة النصية، أطروحة دكتورة في اللغة والأدب العربي، جامعة باتنة 01، الجزائر، 2020م.

5. بوكعبان ابتسام، دور المقاربة النصية في تحقيق الكفاءة اللغوية، أطروحة دكتوره في اللغة والأدب العربي، جامعة دكتور الطاهر مولاي، سعيدة، الجزائر، 2021م.

6. جابري فاطمة، معجم مفردات أسماء النبات في معجم " لسان العرب" لابن منظور، أطروحة دكتوراه في اللغة والأدب العربي، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، 2018م.

7. رحماني عبد المؤمن، تعليمية النحو في ضوء المقاربة النصية السنة الرابعة ابتدائي أنموذجا، مذكرة ماجستير في اللغة والأدب العربي، جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان، الجزائر، 2013م.

8. عبابو نجية، التحليل الصوتي والدلالي للغة الخطاب في شعر المدح ابن سحنون الراشدي (نموذجا)، مذكرة ماجستير في اللغة والأدب العربي، جامعة حسيبة بن بوعلي شلف، الجزائر، 2009م.

9. قادري حنان، المقاربة النصية وتطبيقاتها في الأنشطة اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي، أطروحة الدكتوراه في اللغة والأدب العربي، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، 2019م.

10. قدادرة عبد السّلام، المبحث التّركيبي في الدّراسات اللّسانيّة الحديثة، مذكرة ماجستير في اللغة والأدب العربي، جامعة قسنطينة، الجزائر، 2005م.

11. كرزابي فادية، واقع المصطلح العلمي بين الترجمة والتعريب، مذكرة ماجستير في اللغة والأدب العربي، جامعة تلمسان، الجزائر، 2014م.

12. لوصيف فؤاد، تعليمية القراءة والكتابة في ضوء المقاربة النصية مرحلة التعليم الابتدائي أنموذجا، أطروحة دكتوراه في اللغة والأدب العربي، جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان، الجزائر، 2020م.

13. مجدد عدة، دلالة السياق عند الأصوليين وأثرها في فهم الخطاب الشرعي، مذكرة الماجستير في اللغة والأدب العربي، جامعة تيارت، الجزائر، 2014م.

14. معامير الأزهر، المقاربة بالكفاءات، دراسة تحليلية لمنهاج اللغة العربية، مذكرة الماجستير في اللغة والأدب العربي، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، 2014م.

15. هالة سليمة، المعجم العربي الحديث بحث في إشكالية التوفيق بين التراث وصناعة المعجم الحديث، أطروحة دكتوراه في اللغة والأدب العربي، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، 2018م.

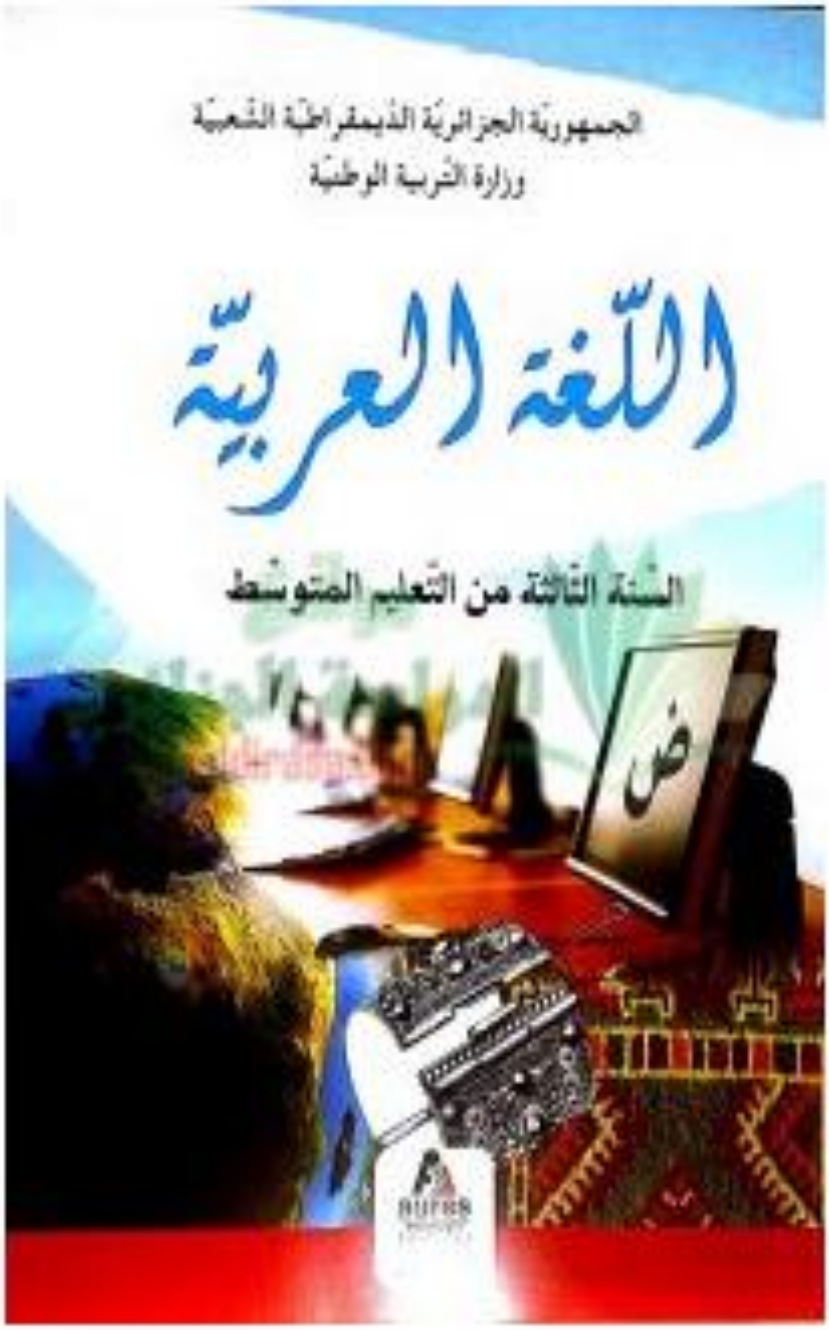
**المجلات:**

1. مجلّة جامعة بابل للعلوم الإنسانيّة، المجلّد 28، العدد التاسع، 2020م.
2. زرزورة عبيد، دور طرائق التّدريس الحديثة في تنميّة كفاءة الأستاذ، معلمي مرحلة التّعليم الابتدائي أدرار أنموذج، مجلّة آفاق علميّة، 2018م.
3. الأدبعي عبد الغني موسى شوقي، من قضايا المورفولوجيا العربيّة في التّصنيف و الشّكل الوظيفي، مجلة الملك خالد للعلوم الانسانيّة، السّعوديّة، 2017 م.
4. التميمي أسماء فوزي، العصف الذهني وعلاقته بالأغاز الرياضية، مجلة دراسات تربوية، العدد 18، البلد، 2012م.

**الوثائق البيداغوجية:**

1. وزارة التربية الوطنية، الدليل المنهجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائرية.
2. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائرية، 2003.
3. وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائرية، 2004.
4. وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائرية، الطبعة الأولى، الجزائر، 2005.
5. وزارة التربية الوطنية، دليل أستاذ اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائرية، 2004.

# قائمة الملاحق


الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة
وزارة التّربية الوطنيّة
اللّغة العربيّة
السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط
ض

الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة

وزارة التّربية الوطنيّة

# اللّغة العربيّة

## السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط


لجنة التأليف

تنسيق وإشراف

**ميلود غرمول**

مفتش التّربية الوطنيّة للّغة العربيّة وآدابها

**كمال هيشور**

مفتش التّربية الوطنيّة للّغة العربيّة وآدابها

**أحمد سعيد مغزي**

أستاذ بالتّعليم العالي

**ميلود غرمول**

مفتش التّربية الوطنيّة للّغة العربيّة وآدابها

**عزوز زرقان**

أستاذ بالتّعليم العالي

**أحمد بوضياف**

أستاذ مكوّن للّغة العربيّة بالتعليم الثّانوي

**نور الدين قلاتي**

مفتش التعليم المتوسط للّغة العربيّة

**رضوان بوربيحي**

أستاذ مكوّن للّغة العربيّة بالتعليم الثّانوي

**الطّاهر لعمش**

أستاذ مكوّن للّغة العربيّة بالتعليم المتوسط



أوراس للنشر

07

## أصغي وأتحدّث

### الصّناعات التّقليديّة قبل الاحتلال - أبو القاسم سعد الله

تاريخ الجزائر حافل بالإنجازات في مختلف ميادين الحياة، وما أكثر ما تختزنه المتاحف من رصيدنا التراثيّ.

- أصغ بتأمّل إلى الخطاب وسجّل رؤوس الأقلام المناسبة:

#### أفهم وأناقش

1. استخرج من النّصّ أربعة أنواع من الصّناعات التّقليديّة.
2. ما الحالة التي كانت عليها الصّناعات التّقليديّة في الجزائر خلال فترة الاحتلال؟
3. اذكر أربع مناطق ازدهرت فيها الصّناعات التّقليديّة قبل الاحتلال.
4. ما مصدر المواد الأوّليّة؟
5. ارتبطت بعض الصّناعات التّقليديّة بالمساجد. وضّح ذلك معتمدا على ما ورد في النّصّ.
6. ما الشّعور الّذي ينتابك وأنت تتعرّف إلى عظمة الصّناعة التّقليديّة والصّنّاع الجزائريّين قبل الاحتلال؟ عبّر عن ذلك بتوظيف الرّوابط وفق المثال:

«لنفترض .... من أجل ... وكذلك....»

#### أنتج مشافهة

- قارنْ بين حالة الصّناعات التّقليديّة قبل الاحتلال وحالها اليوم، واستنتج تأثير الاستعمار على الحرفيّين الجزائريّين.

الصّناعات التّقليديّة

#### أحضر

بمناسبة اليوم الوطنيّ للصّناعات التّقليديّة المصادف للتّاسع نوفمبر زُرْتَ معرضا للمُنْتَجات التّقليديّة الجميلة، واسترعى انتباهَك حضورٌ قويّ للمرأة من خلال منجزات آثارتْ إعجابَك.

- استعن بالنّصّ «**صانعة الفخّار**» لإدراك الدّور الّذي تقوم به المرأة في الحفاظ على الصّناعات التّقليديّة في بلادنا.

131

07

## اقرأ نصّي

### صانعة الفخّار

إنّ الإنسان لا يبدع إلا إذا أحبّ العمل الّذي يقوم به. هذا الحبّ الّذي يجعله لا يهتمّ بآراء النّاس المنتقدين أو المادحين، لأنّه يعمل لإرضاء رغبة داخليّة، وشغف مُضمر.

أعاد الموقدُ إلى بَيْتِنا الدِّفْءَ والحَرارةَ يا بُنَيّ، وأَرْدَفَتْ قائلةً في نفسها:

النّارُ، النّارُ، لَولاها لَما اسْتَطَعْتُ صُنعَ آنِيَةٍ واحِدَة. وانْطَلَقَ بَصَرُها باحِثًا عن الأوانِي المَبْثُوثَةِ في القاعَةِ... فَهِيَ كانَتْ تَرَى الأوانِي آنِيَةً آنِيَةً بِكُلِّ دَرَجاتِ شُعُورِها، تَرَى الأكْوابَ والصِّحافَ والْجِفانَ والطَّواجِنَ وتَرى المُزَخْرَفَ والمَنْقُوشَ والمُلَوَّنَ وما لا زَخْرَفَةَ فيهِ ولا نَقْشَ عَلَيهِ.

كانَتْ نَفْسُها مُكْتَظَّةً بالأوانِي المَوْجُودَةِ في كُلِّ مَكانٍ من قاعَةِ البَيْتِ. وكانَ ماضِيها أيضا مَمْلُوءًا بِهذِهِ الصَّناعَةِ، فَهِيَ فَنّانَةٌ، وَفَنُّها اكْتَسَبَتْهُ إِبّانَ السَّنَواتِ الطَّوِيلَةِ الَّتي عاشَتْها، واكْتَسَبَها إِبّانَ العَمَلِ المُتَواصِلِ الَّذي لَمْ تَنْقَطِعْ عَنْهُ طَوالَ حَياتِها، واكْتَسَبَتْها إِبّانَ الوِراثَةِ، فَقَدْ كانَتْ أُمُّها صانِعَةَ فَخّارٍ، ثُمَّ اكْتَسَبَها إِبّانَ شَغَفٍ دائِمٍ وطُمُوحٍ مُتَواصِلٍ نَحْوَ الإتْقانِ.

كانَتْ كُلَّما شَرَعَتْ في صُنْعِ آنِيَةٍ انْغَرَسَتْ في إِنْشائِها جُهْدُها وكُلُّ حَنايَاها وكُلُّ شَوْقِها، ورَسَمَتْ عَلَيْها كُلَّ ما يَجْري حَوْلَها مِن أَحْداثٍ وما يَعْتَمِلُ في نَفْسِها مِنْ عَواطِفَ رَسَمَتْ ذَلِكَ خُطُوطًا مُسْتَقِيمَةً أو مُتَكَسِّرَةً أو مُتَوازِيَةً أو مُتَلاقِيَةً. ومِنْ جَمِيعِ تِلْكَ الخُطُوطِ تَبْرُزُ في النِّهايَةِ رُسُومٌ جَمِيلَةُ الهَنْدَسَةِ وأَشْكالٌ تُعَبِّرُ عَنْ ذِكْرَياتٍ وأَحْداثٍ لا يَفْهَمُ رَمْزَها النّاسُ.

لَمْ تَكُنْ تَهْتَمُّ بالنّاسِ أَنْ يَفْهَمُوا زَخْرَفَتَها أو لا يَفْهَمُوا، فَهِيَ لَيْسَتْ مُؤَرِّخَةً إِنَّما صانِعَةُ فَخّارٍ. فَخّارُها إِنْ لَمْ يُذَكِّرِ النّاسَ بِأَحْداثٍ مَرَّتْ بِهِمْ فَهُوَ عَلَى كُلِّ حالٍ يَكْفِيهِمْ حاجَتَهُمْ فِيما يَسْتَعْمِلُونَهُ لِلطَّعامِ والشَّرابِ.

(عبد الحميد بن هدوقة. ريح الجنوب)

أكري لغتي

أردفت: تابعت.

شغف: تعلق.

يعتمل: يثور.

**الإستـــبانة:**

هذا الاستبيان موجه إلى أساتذة التعليم المتوسط و تلاميذ السّنة الثالثة متوسط بهدف الإجابة على مجموع التساؤلات التّي شملت البحث.

نوجو الموضوعيّة في الإجابة ما أمكن ذلك و تمامها دون اهمال أي سؤال.البيانات الشّخصيّة:

**الجنس:** ذكر ☐ أنثى ☐

**الصّفة:** مرسم ☐ متعاقد ☐ مستخلف ☐

**الخبرة المهنيّة:**

أقل من5 سنوات ☐ ما بين 5 و 10 سنوات ☐ أكثر من 10 ☐

**السؤال الأوّل:** ما رأيك في برنامج السّنة الثّالثة متوسط مادّة الغة العربيّة ؟

كثيف ☐ مقبول ☐ قليل ☐

**السّؤال الثّاني:** أي من الطّرائق تثير دافعيّة المتعلّم ؟

القياسيّة ☐ المقاربة النّصيّة ☐ الاستقرائيّة ☐ النّقاشيّة ☐

**السّؤال الثّالث:** هل تواجه صعوبة في تعلّم مادّة اللّغة العربيّة ؟

نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

**السّؤال الرّابع:** مفتوح و موجه للأساتذة

ما سبب صعوبة مادّة اللّغة العربيّة في هذا المستوى ؟

**السّؤال الخامس:** ما هو النّشاط الذّي يعجبكم في المادّة ؟

قراءة و دراسة نص ☐ الظّواهر الصرفيّة ☐ الظّواهر التّركيبيّة ☐

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية – تيارت –
مصلحة التكوين و التفتيش
مكتب التكوين
رقم الإرسال: 03 / 2022/4.2

جامعة ابن خلدون - تيارت
كلية الآداب و اللغات
رئيس قسم اللغة والأدب العربي

الموضـوع : قائمة طلبة الماستير المعنيين بالتربص

المرجـــع : ارسال السيد رئيس قسم الاداب و اللغة العربية
تحت رقم 06/ق ل ا ع /2022

بـــناءا علـــى الارســـال المذكـــور في المـــرجع اعـــلاه ، المتعـلق بـطلب الترخيص لطلبة الماستير المعنيين بالتربص في المؤسسات التربوية ابتـــدائي ، مـــتوسـط ، ثانـــوي

يشرفني ان ارخص لكم بالسماح للطلبة المعنيين باجراء التربـــص التطبيـــقي بمؤسستـــكم .

قائـــمة الطلبـــة :

1 ..... شايلي فتيحة .....

2 ..... بوجلال عائشة .....

3 .....

المؤســـسات

1 ..... ج.م.ت. الطيب العقبي - الوشر .....

2 .....

تحت إشراف
الأستاذة بوطبة

المدير
ز. العابدين معتوق

مدير التربية

رئيس قسم اللغة و الأدب العربي
الدكتور: حميدة مدالي

# قائمة الجداول

**قائمة الجداول**

**جدول1** الفرق بين الكلمة والمورفيم..... 9
**جدول2** مفاهيم مرتبطة بالتّعليميّة.....21
**جدول3** أهميّة طرائق التّدريس.....28
**جدول4** محتويات المقطع التعليمي السابع .....57
**جدول5** أنواع الميادين .....59
**جدول6** أنواع الكفاءات.....59
**جدول7** اللغة العربية بين الصعوبة والسهولة .....78
**جدول8** النشاط المفضل في مادة اللغة العربية.....78
**جدول9** تقييم برنامج السنة الثالثة متوسط .....79

# فهرس المحتويات

**فهــرس المحتويــات**

**الإهداء**

**الـشّكر**

**المـقدمة**

**الفـــصل الأول: ترابط الظّاهرة اللغوية من الفونيم إلى التركيب**..... 2

**المبحث الأول: المستوى الصّوتي** ..... **2**

تمهيد..... 2

**المطلب الأول:** مفهوم الصّوت ..... 2

**المطلب الثاني:** مفهوم المستوى الصّوتي وعناصره ..... 4

**المطلب الثالث:** أقسام المستوى الصّوتي وعلومه..... 5

**المبحث الثاني: المستوى المعجمي والصرفي** ..... 6

**المطلب الأول: المستوى المعجمي** ..... **6**

1. مفهوم المعجم ..... 6

2. مفهوم المستوى المعجمي ..... 7

**المطلب الثاني: علم الصرف** ..... **7**

1. مفهوم الصرف ..... 7

2. مفهوم علم الصّرف ..... 8

3. أنواع المورفيمات ..... 9

**المطلب الثالث:** المستوى الصرفي وأهميته.....**10**

**المبحث الثالث: المستوى التّركيبي والدلالي** .....11

**المطلب الأول:** المستوى التركيبي.....**11**

1. مفهوم النّحو .....11

2.تعريف المستوى التّركيبي.....12

3.أنواع التّحليل التّركيبي.....**13**

4. التّراكيب في اللّسانيات .....14

**المطلب الثّاني: الحقل الدّلالي**.....15

1. مفهوم الدلالة .....15

2. مفهوم علم الدّلالة .....15

3. تعريف الحقل الدّلالي .....16

4. الحقل الدّلالي السّياقي.....16

**المطلب الثّالث: العلاقة بين المستويات اللّغويّة** .....17

**الفصل الثّاني: تعليمية المستويات اللغوية**.....19

**المبحث الأول: التّعليميّة والعملية التّعليميّة التعلميّة** .....19

**المطلب الأول: مقدمة نظرية**.....**19**

1. مفهوم التّعليميّة.....19

2. أنواع التّعليميّة .....22

**المطلب الثّاني: العمليّة التّعليميّة التّعلميّة.....22**

1. مفهوم العمليّة التّعليميّة التّعلميّة.....22

2. عناصر العمليّة التّعليميّة التّعلميّة .....23

**المطلب الثالث: الوسائل التّعليميّة التّعلميّة.....24**

**المبحث الثاني: طرائق التّدريس.....24**

**المطلب الأول: ماهيّة التّدريس.....24**

1.مفهوم التّدريس.....24

2 . التّخطيط لعمليّة التّدريس .....25

3. تعريف طرائق التّدريس.....26

**المطلب الثاني: عناصر طرائق التّدريس وأهميتها.....26**

1. عناصر طرائق التّدريس.....26

**المطلب الثّالث: شروط طرائق التّدريس.....28**

1.شروط اختيار طرائق التّدريس: .....28

2.تصنيف الطّرائق حسب دور المعلّم والمتعلّم: .....29

**المبحث الثّالث: أنواع طرائق التّدريس: .....30**

**المطلب الأول: الطّريقة الإلقائية والاستجوابية.....30**

1. الطّريقة الإلقائيّة.....30

1.1. مفهوم الطّريقة الإلقائيّة (المحاضرة).....30

2.1. أنواع طريقة المحاضرة .....31

3.1.خطوات طريقة المحاضرة .....31

4.1.مميزات طريقة المحاضرة.....32

5.1.عيوب طريقة المحاضرة (الإلقائيّة) .....32

2.الطّريقة الاستجوابيّة .....33

1.2.مفهوم الطّريقة الاستجوابيّة .....33

2.2.أنواع الأستجوابات .....33

3.2.شروط استعمال طريقة الاستجواب .....34

4.2. إيجابيات الطّريقة الاستجوابية .....34

6.2.سلبيات الطّريقة الإستجوابيّة .....35

7.2. مراحل التّدريس بالطّريقة الإستجوابيّة .....35

**المطلب الثاني: الطّريقة النّقاشيّة والإستقرائية والإستقصائية .....36**

1. الطّريقة النّقاشيّة .....36

2.1.شروط طريقة المناقشة.....36

3.1.أنواع طرق المناقشة .....37

4.1.خطوات الطّريقة النّقاشيّة .....37

5.1. مزايا استراتيجيّة المناقشة.....38

6.1. عيوب استراتيجيّة المناقشة .....39

2. الطّريقة الاستنباطيّة (الاستقرائيّة).....39

1.2.مفهوم الطّريقة الاستنباطيّة .....39

2.2.خطوات الطّريقة الاستنباطيّة.....40

3.2.إيجابيات الطّريقة الاستنباطيّة .....41

4.2.عيوب الطّريقة الاستنباطيّة .....41

3.الطّريقة الاستقصائية .....42

1.3.مفهوم الطّريقة الاستقصائية .....42

2.3.دور المعلّم والمتعلّم في الطّريقة الاستقصائية.....42

3.3.خطوات التّدريس بالطّريقة الاستقصائية.....44

**المطلب الثّالث: طريقة العصف الذّهني والمقاربة النّصيّة .....44**

1.طريقة العصف الذّهني.....44

1.1مفهوم العصف الذّهني.....45

2.1.المبادئ الأساسية للعصف الذّهني .....45

3.1.خطوات جلسة العصف الذّهني.....46

4.1.تقنيات العصف الذّهني الحديث .....47

2.المقاربة النّصيّة .....48

1.2.مفهوم المقاربة النّصيّة .....48

2.2.أهمية المقاربة النّصيّة:.....48

3.2.أهداف المقاربة النّصيّة .....49

4.2.خصائص المقاربة النّصيّة .....50

5.2.مستويات المقاربة النّصيّة .....50

**الفصل الثّالث: الدراسة الميدانية** .....54

**تمهيد**.....**54**

**المبحث الأول: دراسة وصفية للكتاب المدرسي ومنهجية الدراسة**.....55

**المطلب الأول: تعريف الكتاب المدرسي** .....**55**

**المطلب الثّاني: وصف الكتاب المدرسي**.....**55**

1. الوصف الخارجي .....55

2. الوصف الدّاخلي .....55

**المطلب الثّالث: منهجية الدراسة الميدانية**.....**56**

**1**. حدود البحث .....56

**2**. *عينة البحث*.....56

**3**. منهج البحث .....57

**المبحث الثّاني: المبادئ العامة في تعليمية المستويات اللغوية للسنة الثالثة متوسط**...57

**المطلب الأول**: المبادئ العامة في تعليمية المستوى المعجمي والدلالي.....**57**

**المطلب الثّاني**: المبادئ العامة في تعليمية المستوى الصرفي.....**67**

**المطلب الثّالث**: المبادئ العامة في تعليمية المستوى التركيبي .....**73**

**المبحث الثّالث: عرض وتحليل الإستبانة الخاصة بالبحث** .....77

**المطلب الأول**: تحليل الإستبيان الخاص بالمعلّمين.....**77**

**المطلب الثّاني:** تحليل الإستبيان الخاص بالمتعلّمين .....**78**

**المطلب الثّالث:** تقييم برنامج السّنة الثّالثة متوسط .....**79**

**الخاتمة**.....**81**

**قائمة المراجع والمصادر**.....**86**

**قائمة الملاحق**.....**96**

**قائمة الجداول**.....**103**

**فهرس المحتويات**.....**105**

**الملخص**.....**113**

# الملخص

**الملخص:**

هدفت الدراسة إلى معرفة ترابط المستويات وتكاملها في بناء اللغة، وكيفية ايصال هذه المستويات إلى المتعلمين بطرق تدريس مختلفة، بغية تحقيق هذا الهدف تم الإعتماد على الملاحظة والوصف من أجل التعرف على طرائق تدريس المستويات اللغوية في مرحلة التعليم المتوسط.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، أهمها: إعتناء اللسانيات بالمستويات اللغوية، ورغم إختلاف مجالات البحث فيها إلا أنها تشترك في بناء اللغة، وتنوع طرائق تدريس المستويات اللغوية دلالة على الإهتمام باللغة وتعليمها.

**الكلمات المفتاحية: التصور البنيوي، المستويات اللغويّة، التعليميّة، المورفولوجيا، التركيب، الدلالة.**

## Summary

The study aimed to understand the correlation and integration of levels in language construction, and how to convey these levels to learners through different teaching methods. To achieve this objective, observation and description were used to understand the teaching methods of linguistic levels at the intermediate level of education. The study resulted in several findings, the most significant of which are: linguistics is concerned with linguistic levels, and despite differences in research fields, all contribute to language construction. The diversity of teaching methods for linguistic levels demonstrates the attention given to language and its instruction

**Keywords: Structuralist perspective, linguistic levels, educational, morphology, structure, semantics.**