جامعة محمد خيضر بسكرة
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

مذكرة ماستر

قسم اللغة والأدب العربي
دراسات لغوية
لسانيات تطبيقية

رقم: ل.ت/25

إعداد الطالبتين:
سلمى حرز الله/ خولة فطوش.

يوم: 2022/06/26

تـعليـــمية الـنحو وفــق الـمقاربة بالـكفاءات

– السنة الثانية متوسط أنموذجا–

لجنة المناقشة :

سماح رواق	أستاذ محاضر أ	جامعة محمد خيضر بسكرة	رئيسا
نعيمة بن ترابو	أستاذ مساعد أ	جامعة محمد خيضر بسكرة	مشرفا ومقررا
نورة بن حمزة	أستاذ محاضر أ	جامعة محمد خيضر بسكرة	مناقشا

السنة الجامعية :2022/2021

بسم الله الرحمن الرحيم

قال الله تعالى:

﴿ يَرۡفَعِ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ مِنكُمۡ وَٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلۡعِلۡمَ دَرَجَٰتٖۚ وَٱللَّهُ بِمَا تَعۡمَلُونَ خَبِيرٞ ١١ ﴾

سورة المجادلة/ الآية: 11.

شكر وعرفان

قال رسول اللهﷺ : ((من لم يشكر الناس لم يشكر الله))

لا يسعنا في هذا المقام، إلا أن نشكر الله تعالى الذّي أعاننا بالقدرة والصبر على قطع مسيرتنا فللّه الحمد.

نتقدم بالشكر الجزيل إلى أساتذتنا المشرفة **"نعيمة بن ترابو"** التي ساعدتنا لإتمام هذا العمل، فجزاها الله عنّا كل خير.

إلى كل يدمرسومة على تقاسيم راحتها حب المساعدة والتوجيه إلى الدرب السليم السوي.

إلى كل من كانت له الإرادة في أن يشاركنا هذا البحث سواء بالمشاركة الفعلية أو حتى بالنصيحة والموعظة.

– شكرا جزيلا –

مـــــقدمة

من آيات الله المبيِّنات على عظيم قدرته ومعجزاته، وبديع خلقه في كونه ومخلوقاته؛ اختلاف البشر في الأشكال والألوان وملكة اللسان، إذ أكرم العربَ بلغة القرآن، وأنطق بها بني الإنسان، وجعلها لغة أهل دار المقام، وجوار الكرام؛ فهي أفصح اللغات لسانا وتَبيانا، وأوضحها بلاغةً وبيانا، وأوسعها فروعا وأقساما، ولو لم يكن للعربية بين اللغات إلا هذه الصفات السامية؛ لكفاها فضلا وعزةً.

ومن شرف هذه اللغة ومكانتها أنها بابٌ لفهم الدين؛ بعلومها وفروعها؛ فكان النحوقواعد الناطقين بها، وحافظَ مآثر أهليها، فلا غنى للمهتمين بدراسة اللغة العربية والإلمام بفنونها عن علم النحو؛ الذي به تُضبط الألسن، ويُميَّزُ ما فيها من صحة وفساد.

لقد أصبح موضوع تدريس هذا العلم –علم النحو– والطريقة التي تُتَّبع في تحقيق الأهداف المراد الوصول إليها من بين المشكلات التي تواجه القائمين على تعليمية النحو، فلما كان الكلام عن الطريقة وما يرتبط بها من مسائلَ وقضايا تُعيق سيرها والنهوض بها، جاء بحثنا هذا يسعى إلى تتبع ماهية تعليمية النحو في مرحلة التعليم المتوسط وواقع التدريس وفق المقاربة بالكفاءات تحت عنوان:

"**تعليمية النحو وفق المقاربة بالكفاءات – السنة الثانية متوسط أنموذجا**–".

وكان اختيارنا لهذا الموضوع نابعا من ولوجنا ميدان التدريس ومعرفتنا بضعف التلاميذ في مادة اللغة العربية عامة، وفي النحو خاصة، وباعتبار حداثة طرائق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية؛ أردنا الكشف عن واقع تعليم القواعد النحوية وفق هذه المقاربة، أمّا عن انتقائنا لمرحلة التعليم المتوسط؛ كونها مرحلة تكوين المبادئ الأساسية في هذا العلم، بعد أن أخذ المتعلم أولياته في مرحلة التعليم الابتدائي، وبذلك تكون مرحلة التعليم المتوسط هي الممارسة الفعلية لتعليمية النحو، أما عن هذه السنة فقد كان اختيارها مبنيا على اعتبار ممارستنا الفعلية في تدريس هذا المستوى.

فانبثق هذا البحث بعد اهتمامنا بعلم النحو والجوانب المهمة في تعليميته، بغية النهوض بها، فكانت الدراسة تُحاول الإجابة على إشكالية جوهرية مفادها:

ما هو واقعُ المقاربة بالكفاءات في تدريس القواعد النحوية بمنهجيتها؟ وما مدى مساهمتها في تعليم النحو للسنة الثانية متوسط؟

ولتحقيق هذا سار بحثنا على مسار خطة قُسم فيها إلى فصلين؛ الأول منهما تناول دراسة نظرية لتعليمية النحو وفق المقاربة بالكفاءات، من خلال الاطلاع على ماهية التعليمية بالتطرق إلى مفهومها وأنواعها مع الوقوف عند العناصر الأساسية للعملية التعليمية وأهميتها في عملية التربية والتعليم، كما كان لنا وقفة مع النحو العربي وأنواعه والطرائق السائدة في تعليمه، مع الوقوف على الهدف من تدريسه، دون إهمال المقاربة بالكفاءات وواقع التدريس بها، أما الفصل الثاني فسعى إلى تطبيق هذه المفاهيم على الواقع التدريسي لها بتحليل الكتاب المدرسي للسنة الثانية متوسط، مع اختيار درس نحوي وتتبع أهم خطوات سيره، بالإضافة إلى تقديم استبيان لأساتذة هذه المرحلة وتحليل نتائجه.

على أمل أن تكون إسهاما في إثراء البحوث العلمية التي تتناول مادة النحو.

مُتّبعين في ذلك المنهج الوصفي منهجا للبحث؛ ذلك أن الدراسة وصفية تقف على أهم المفاهيم في التعليمية والنحو والمقاربة بالكفاءات كل على حدة، وتم استخدام آليات هذا المنهج في تحليل محتوى الكتاب المدرسي، وكذا الاستبيان الموجه للأساتذة.

يُعد البحث العلمي بمثابة بناء متكامل، يعتمد اللاحق فيه على السابق حتى يظهر في أبهى صورة، لذلك اقتضت منا ضرورة البحث الاستفادة من الدراسات السابقة التي تصب في هذا المجال، نذكر منها:

- دراسة أكلي سورية بعنوان:حركة تيسير تعليم النحو العربي في الجزائر .
- دراسة بلقاسم جياب بعنوان: تعليمية العربية بين الواقع والآفاق في المنظومة التعليمية الجزائرية –مرحلة التعليم المتوسط أنموذجا–.

- دراسة طارق مريم بعنوان: تعليمية اللغة العربية من خلال النصوص الأدبية لدى تلاميذ المرحلة الثانية ثانوي .

وعلى الرغم من الاختلافات البارزة بين هذه الدراسات إلا أنها تتفق في كونها تصب في مجال تعليمية النحو، والمقاربة بالكفاءات.

أما عن المصادر المتبعة في البحث فقد تمثلت في كتاب اللغة العربية المقرر للسنة الثانية متوسط ومنهجه، والوثائق المرافقة له، والمخطط السنوي للتعلمات وآليات تنفيذه للسنة الدراسية:2021-2022، ومن أهم المراجع نذكر على سبيل الاختصار: كتاب المرجع في التعليمية لعبد القادر لوريسي، وكتاب تخطيط المناهج المعاصرة لعادل أبو العز سلامة، وكذا كتاب طرق التدريس العامة لوليد أحمد جابر.

ومما لا شك فيه أن الولوج إلى معترك البحث العلمي مسلك صعب، دونه سلوك الوعر، وكغيره من الدراسات فقد واجهتنا صعوبات، أهمها: هاجس تقديم بحث قيم يعد بمثابة إضافة للمكتبة العلمية.

وبعد؛ نتمنى أن نكون قد وُفقنا إلى حد ما في هذه الدراسة، وأن لا نُخيّب ظنّ مشرفتنا التي لم تبخل علينا في هذه الرحلة العلمية بالتوجيه والتحفيز، فندين لها بوافر التقدير وجزيل الشكر، وقد تشرّف أصحاب هذا البحث بقبول توجيهاتها، وتنويراتها في تقويم ما اعوجّ منه، وإصلاح ما جاء فيه من خلل وهفوات، وأخطاء وهنات، راجين من المولى أن يتقبل هذا العمل، ويجعله خالصا لوجهه الكريم، وينفعنا به وكلَّ من يطلع عليه.

مـــــدخل:

إشكالية تعليم النحو وجهود تيسيره

تمهيد:

لاشك أن قضية تعليم النحو العربي من القضايا المهمة التي تشغل بال الفكر وتؤرق كل المعنيين باللغة العربية، ولا سيما أنّ فكرة صعوبة قواعد النحو تزداد شيئا فشيئا، حيث أنها أحدثت مشكلات عديدة لدى بعض التربويين، فأصبحت هذه القواعد هاجسًا عند بعض المتمدرسين تولد فيهم كراهية وبغضًا، ولعلّ هذا راجع إلى أسباب نذكر منها:

- كثرة القواعد النحوية وتشعبها بشكل لا يُساعد على تثبيت هذه المفاهيم في أذهان التلاميذ، بل تجعلهم يضيقون بها ذرعًا.
- الاقتصار على الجوانب الشكلية في تدريس القواعد النحوية على بناء بنية الكلمة أو ضبط آخرها، وعدم معالجتها بما يربطها بالمعنى.
- عدم التزام بعض الأساتذة بطريقة التدريس السليمة للقواعد.
- المقررات الدراسية التي لا تعنى بتتابع أبواب النحو وقواعده وتعميق مفاهيمه بشكل متدرج ومترابط، بل إنّ الكثير منها لا يهتم بالتفصيلات المهمة التي توضح القاعدة وتساعده على فهمها.

وعليه فصعوبة النحو وقواعده تكمن في عدة أشياء كثيرة منها موضوعات النحو وتشعبها وما يعتريها من تناقض وشذوذ، وحتى طريقة التدريس التي يبتعها المعلم في تدريسه في بعض الأحيان تشكل صعوبة ولا تكون مناسبة مع مستوى التلاميذ، إضافة إلى هذا كلّه عدم وضع المقررات الدراسية والمناهج وضعًا سليمًا يتماشي مع قدرات التلاميذ.

ومنه فإنّ النحو العربي ما زال عند أهله عسيرا غير يسير، ولا يخلو من تعقيد ولا يسلم من اللحن، وما زال مثيرًا للشكوك عند المعلمين والمتعلمين على السواء، حيث صار

مشكلة من مشكلات التعليم في أغلب البلاد العربية، مما أدى إلى ظهور محاولات متفاوتة تدعوا إلى تيسير تعليم النحو العربي وتطوير طرائقه ومناهجه.

وهناك الكثير من الكتب التعليمية التي ظهرت في تيسير تعليم النحو منها:[1]

- **(الجمل في النحو)** لأبي القاسم عبد الرجمان بن إسحاق الزجاجي.
- **(الواضح)** لأبي بكر الزبيدي الإشبيلي النحوي.
- **(اللمع في اللغة العربية)** لأبي الفتح عثمان بن جني.
- **(شذور الذهب في معرفة كلام العرب)** لأبي محمد جمال الدين بن هشام الأنصاري ...

وبالتالي فتيسير تعليم النحو قضية تعليمية بالدرجة الأولى، تعني بالبحث في كيفية تقديم مادة النحو بطريقة علمية، وبأسلوب واضح يفهمه المتعلم عبر مختلف مستوياته التعليمية التي يمر بها.

(1) آكلي سورية، **حركة تيسير تعليم النحو العربي في الجزائر**، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة مولود معمري، تيزي وزو – الجزائر، 2012م، ص6.

الفصل الأول:

تعليمية النحو وفق المقاربة بالكفاءات
– دراسة نظرية –

- أولا: ماهية التعليمية.
- ثانيا: النحو العربي.
- ثالثا: المقاربة بالكفاءات.

أولا: ماهية التعليمية

تمهيد:

يحفل المجتمع بجملة من التطورات والتغيرات التي شملت مختلف الميادين والمجالات وكذا المجال التربوي، حيث كان من الطبيعي ظهور محاولات جادة لتحديث التعليم، الذي يعتبر الركيزة الأساسية لتقدم المجتمعات، والحديث عنه يقودنا حتما لتطرق بابًا أوسع منه هو التعليمية، التي تتضمن المناهج والتقنيات ومختلف الأنشطة والمهام التي تشكل النظام التربوي الذي يسعى لتحقيق أهداف المنظومة التربوية، وكذا تنشئة جيلٍ متعلمٍ يواكب التطور الحضاري والعلمي، قادرٌ على خدمة مجتمعه.

وعليه نتساءل ما مفهوم التعليمية؟ وما أنواعها؟ وما هي عناصرها؟ وفيما تتمثل أهميتها؟

1. مفهوم التعليمية:

1.1- لغة:

مصطلح التعليمية مأخوذ من الجذر اللغوي **(ع ل م)**، وقد ورد هذا الجذر في الكثير من المعاجم العربية، نذكر منها:

جاء في **"لسان العرب"** في مادة **(ع ل م)** أنّ: "من صفات الله عزّ وجل العليم والعالم والعلاّم (...) وعليم، فعيل: من أبنية المبالغة، ويجوز أن يُقَال للإنسان الذي علّمه الله علما من العلوم عليم (...) وعلمتُ الشيء أعلمه عِلمًا: عرفته"[1].

(1) جمال الدين محمد بن منظور، **لسان العرب**، دار صادر، بيروت – لبنان، ط3، 1993م، مج12، مادة (ع ل م)، ص417.

كما ورد في **"المعجم الوسيط"** أنّ: "علمهُ – علمًا: وسمه بعلامة يعرف بها، عَلِمَ فلان علمًا: إنشقَتْ شفته العليا، وعلم الشيء علما: عرفه، وعلمَ الشيء حاصلاً: أيقن به وصدّقه، علم فلان الشيء تعليمًا: جعله يتعلمه (...) تعلم الأمر: أتقنه وعرفه"(1).

ومن خلال هذين التعريفين اللغويين يتضح أنّ التعليمية تعني العلم والمعرفة بحقيقة الشيء.

2.1- اصطلاحا:

للتعليمية مفاهيم كثيرة ومتعددة أبرزها:

"مصطلح التعليمية Didactique ظهر في الفكر اللساني والتعليم المعاصر، فهو يعود إلى M.F Makey(ماكاي) الذي بعث من جديد المصطلح القديم didactique للحديث عن المنوال التعليمي"(2).

ونجد (**آدم سميث**) يعرف التعليمية بقوله أنّها: "فرع من فروع التربية موضوعها خلاصة المكونات والعلاقات بين الوضعيات التربوية، وموضوعاتها ووسائلها وكل ذلك في إطار وضعية بيداغوجية، وبعبارة أخرى يتعلق موضوعها بالتخطيط للوضعية البيداغوجية وكيفية مراقبتها وتعديلها عند الضرورة"(3).

---

(1) مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة – مصر، ط4، 2004م، مادة (ع ل م)، ص624.

(2) أحمد حساني، **دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات**، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون – الجزائر، ط2، 2009، ص130 – 131.

(3) بلقاسم جياب، **تعليمية العربية بين الواقع والآفاق في المنظومة التعليمية الجزائرية – مرحلة التعليم المتوسط أنموذجا**، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه، علوم اللسان العربي، اللغة العربية وآدابها، كلية اللغة والأدب العربي والفنون، جامعة باتنة – الجزائر، 2016/2015م، ص7.

وعرفها **(بشير إبرير)** بأنّها: "الدراسة العلمية لطرائق التدريس ولتقنياتها ولأشكال تنظيم حالات التعلم التي يخضع لها التلميذ بغاية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة سواءً على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحسي – الحركي"[1].

أمّا **(روسو)** فيقول: "إنّ الموضوع الأساسي للتعليمية هو دراسة الشروط اللازم توفرها في الوضعيات أو المشكلات التي تقترح للمتعلم قصد السماح له بإظهار الكيفية التي يشعل بها تصوراته المثالية أو رفضها"[2]، بينما **(ميلاري)** يختصر تعريفها بأنّها: "مجموعة طرق وأساليب وتنقيات التعليم"[3].

وبناءً على ما تقدم ذكره من تعريفات يمكن القول بأنّ **"التعليمية"** هي مجموعة من الأنظمة والطرق ووسائل التدريس التي تساهم في نجاح عملية التعليم والتعلم من خلال تحديد وتخطيط الأهداف التربوية المراد الوصول إليها.

2. أنواع التعليمية:

تنقسم التعليمية إلى نوعين أساسيين هما:

1.2- التعليمية العامة:

ويطلق عليها علم التدريس العام، وتَعني أنّها التربية العامة التي تهتم بمختلف القضايا التربوية في القسم بل وفي النظام التربوي برمته، مهما كانت المادة الملقنة، فهي تهتم بدراسة القوانين العامة للتدريس دون الاهتمام بمادة دراسية بعينها[4].

---

(1) بشير إبرير، الشريف بوشحدان وآخرون، **مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة**، دار المسيرة، عنابة – الجزائر، (د ط)، 2009م، ث84.

(2) بلقاسم جياب، **تعليمية العربية بين الواقع والآفاق في المنظومة التعليمية الجزائرية**، ص7.

(3) المرجع نفسه، ص7.

(4) ينظر: محمد الدريج، **تحليل العملية التعليمية**، قصر الكتاب للنشر، المغرب، (د ط)، 2000، ص4 – 6.

2.2- التعليمية الخاصة:

تُسمى بعلم التدريس الخاص، وهي التربية الخاصة بتعليم المواد الدراسية، مثل التربية الخاصة بالرياضيات أو التربية الخاصة بالفلسفة، أي أنّها تهتم بدراسة كل مادة بعينها وذلك حسب التخصص[1].

ومن الباحثين من اعتبر أنّ التعليمية الخاصة تمثل الجانب التطبيقي للتعليمية العامة في مادة بعينها، وبالتالي يتوجب على المختص في تعليمية المواد أن يكون على دراية واسعة بالتعليمية العامة، إذ لا يمكن الحديث عن مختص في تعليمية المواد دون الإلمام بمعطيات التعليمية العامة [2].

ومن خلال ما تم ذكره، نستنتج أنّ التعليمية العامة هي التي تهتم بمعالجة مناهج وتقنيات التدريس بصفة عامة، دون الاهتمام بمتطلبات مادة بعينها، في حين التعليمية الخاصة تُعنى وتتعلق بدراسة كل مادة على حدى (الغة العربية، الرياضيات، العلوم الطبيعية، الفيزياء ...).

(1) محمد الدريج، **تحليل العملية التعليمية**، ص6 – 8.

(2) ينظر: عبد القادر لوريسي، **المرجع في التعليمية – الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس**، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 1436هـ/2014م، ص28.

3. عناصر العملية التعليمية:

تقوم العملية التعليمية باشتراك ثلاثة عناصر أساسية هي (المعلم، المتعلم، والمادة التعليمية)، ولا يتحقق نجاح العملية التعليمية بإستثناء أحد منهم.

1.3- المعلم:

يعرف حسب المناهج القديمة أنّه: "أساس العملية التعليمية، والركيزة المتينة التي تستند إليها المدرسة وأداؤها الناجح في إيصال المعرفة وتربية النشئ يحدد كفاءته ومؤهلاته"[1].

كما أنّه يعتبر:"الجندي المسؤول عن إعداد الأجيال القادمة فهو الذي يخلق أفضل الظروف الملائمة لعملية التعليم والتعلم، والذي يساعد المتعلمين على مواجهة مشكلاتهم ويأخذ بيدهم مرشدا هاديًا حتى يشقوا طريقهم بنجاح في مجتمع دائم التغير والتطور"[2].

ومنه، فالمعلم هو محرك العملية التعليمية، والموجه والمرشد لسلوك تلاميذه، بفضله يكتسبون مختلف المفاهيم والمعارف، كما يتضح أنّ مهامه لا تقتصر على إيصال المعلومات والحقائق إلى المتعلمين، بل تتجاوز ذلك إلى تربية وتنشئة الأجيال والمجتمعات.

وللمعلم أدوار متعددة نذكر منها:[3]

- القدرة على فهم أهداف التربية ومعناها.
- تقديم المادة الدراسية للتلاميذ بطريقة تتفق مع استعدادتهم وقدراتهم.

---

(1) جرجس ميشال جرجس، **معجم مصطلحات التربية والتعليم**، دار النهضة العربية، بيروت – لبنان، ط1، 2005م، ص559.

(2) ينظر: عادل أبو العز سلامة، **تخطيط المناهج المعاصرة**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، ط1، 2008م، ص32.

(3) وليد أحمد جابر، **طرق التدريس العامة**، دار الفكر، عمان – الأردن، ط2، 2005م، ص76.

- القدرة على معرفة مستويات النضج العقلي والاجتماعي للتلاميذ في مرحلة من مراحل العمر.
- القدرة على معاملة كل تلميذ على أنّه وحدة فريدة، دون أن يجد في ذلك عبئًا أو مضايقة[1].

2.3- المتعلم:

لا يُمكن للمعلم القيام بعملية التعليم، إلا بوجود المتعلم، فهو يعدّ حسب الدراسات الحديثة: **"**محور عملية التعليم، فلم يعد مُجرد وعاء يجب ملؤه بالمعلومات، أو أنّه طرف مستقبل لا غير دون مراعاته كطرف فاعل ومهم في سيرورة العملية التعليمية، ولذلك فإنّ الدراسات الحديثة تنادي بضرورة وجوب اشتراك التلميذ في العملية التعليمية عن طريق اشتراكه في إعداد الدرس وأي نشاط مدرسي**"**[2].

يعتبر المتعلم من أهم عناصر العملية التعليمية حيث إنّ **"**التعليمية تولي له عناية كبيرة، وتنظر إليه من خلال خصائصه المعرفية والوجدانية والفردية للعملية التعليمية وتنظيمها، وتحديد أهداف التعليم المراد تحقيقها فيه، فضلا عن مراعاة هذه الخصائص في بناء المحتويات التعليمية، وتأليف الكتب واختيار الوسائل وطرائق التعليم**"**[3].

ومنه، يُعد المتعلم محور العملية التعليمية والركيزة الأساسية والفعالة في الحقل التعليمي، وذلك باكتسابه مختلف المعارف والأنشطة والمهارات التي تمكنه من تقبل واستيعاب ما يقدم له.

---

(1) وليد أحمد جابر، **طرق التدريس العامة**، ص58.

(2) فيروز مامي زرارفة، **محاضرات في علم اجتماع التربية**، دار بهاء الدين، قسنطينة – الجزائر، ط1، 2008م، ص70.

(3) سيد إبراهيم الجيار، **دراسات في تاريخ الفكر التربوي**، دار الهناء، بيروت – لبنان، (د ط)، 2000، ص288.

ولكي يكون قادرًا على عملية التعلم واكتساب المعارف وَجَبَ أن تتوفر فيه مجموعة من الخصائص، نذكر منها:[1]

- أن يفكر بالأمور والأشياء بتمعن وجدية.
- أن يفهم الخطوات الواجب عملها قبل البدء في أي عمل أو مشروع.
- أن يكون لديه توجه واستراتيجية منظمة لإنجاز المراحل المختلفة من المشروع.
- لابد له من تحمل عواقب الفشل.
- أن تكون له القدرة على حل المشكلة الإبداعية عن طريق مهارات تنظيمية وتخطيطية.

3.3- المادة التعليمية (المحتوى):

تُعد المادة التعليمية عنصرًا أساسيًا من عناصر العملية التعليمية، إذ لا يمكن أن يكون هناك تدريس دون معرفة أو معلومات، حيث يُقصد بها: **"**مجموعة المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي يمكن أن تُحقق الأغراض التربوية**"**[2].

كما تُعرف بأنّها: **"**المقررات الدراسية وموضوعات التعلم وما تحتويه من حقائق ومفاهيم ومبادئ، وما يُصاحبها أو ما تتضمنه من مهارات عقلية وجسدية وطرائق البحث والتفكير الخاصة بها والقيم والاتجاهات التي تنميها، وتشمل كل فروع المعرفة المنظمة التي تنشأ نتيجة الدراسة والبحث**"**[3].

---

(1) فراس السليتي، **إستراتيجيات التدريس المعاصرة**، عالم الكتب، عمان – الأردن، ط1، 2015، ص58.

(2) حسن ظاهر بني خالد، **فن التدريس في الصفوف الإبتدائية الثلاثة الأولى**، دار أسامة، عمان – الأردن، (د ط)، 2012م، ص100.

(3) هدى علي جواد وسعدون محمد السموك، **مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، ط1، 2005م، ص61.

كما حُددت بأنّها: "مجموعة الخبرات التربوية والحقائق والمعلومات التي يُرجى تزويد المتعلمين بها، وكذلك الاتجاهات والقيم التي يُراد تنميتها عندهم، وأخيرًا المهارات الحركية التي يُراد اكسابهم إياها، بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف المقررة في المنهج"[1].

ومن خلال ما سبق ذكره، نستخلص أنّ المادة التعليمية (المحتوى) ما هي إلا مقرر أو منهاج، أو جملة الأفكار والمكتسبات والمعارف المقرر دراستها وتطبيقها أثناء تقديم الدرس.

وهناك العديد من المعايير التي يتم وفقها اختيار محتوى المنهاج، نذكر من بينها:[2]

- الصدق.
- الفائدة والأهمية.
- قابلية المحتوى للتعلم.
- توافق المحتوى مع فلسفة المجتمع وحاجاته وقيمه.

4. أهمية التعليمية:

للتعليمية أهمية بالغة في ميدان التربية والتعليم، ويمكننا توضيح ذلك في النقاط التالية:[3]

- توفر إطارًا تصوريًا له القدرة على تناول الواقع بالوصف والتحليل والتفسير.

(1) رشدي أحمد طعيمة، **الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية**، دار الفكر العربي، القاهرة – مصر، (د ط)، 2004م، ص31.

(2) مصطفى نمر دعمس، **إستراتيجيات تطوير المنهاج وأساليب التدريس الحديثة**، دار عيدا، عمان – الأردن، ط1، 1429هـ/2011م، ص8 – 9.

(3) ينظر: طارق مريم، **تعليمية اللغة العربية من خلال النصوص الأدبية لدى تلاميذ المرحلة الثانية ثانوي**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد خيضر، بسكرة – الجزائر، 2016/2015م، ص33.

- تهيئ لكافة المعلمين على اختلاف تخصصاتهم فهما متقاربًا حول عملية التدريس واستراتيجياته المناسبة لاكساب المتعلم خبرات التعلم الضرورية وتقويم العملية التعليمية بهدف تطوير الخطة التدريسية.
- توضيح مدى الترابط بين عملية التدريس كعملية وبين مدخلاتها ومخرجاتها التعليمية[1].

وفي الأخير نشير إلى أنّ التعليمية تعدّ علما قائما بذاته، يهتم بالدراسة العلمية التي تولي اهتمامها بالتعليم وكلّ ما يتعلق به من طرائق وتقنيات ونظريات ...، لذا يجب الاهتمام بتعليمية كافة المواد وخاصة مادة النحو العربي الذي سنتناوله في المبحث الثاني من هذا الفصل.

(1) طارق مريم، **تعليمية اللغة العربية من خلال النصوص الأدبية لدى تلاميذ المرحلة الثانية ثانوي**، ص33.

ثانيا: النحو العربي

تمهيد:

كان العرب يعيشون في شبه الجزيرة العربية منعزلين ومنشغلين في طبيعة صحراوية قاسية، غير متطلعين على نعيم الحياة الحضرية التي وصلت إليها الأمم المجاورة لهم من فرس وروم، ورغم وجود اتّصال ينحصر في التجارة مع الشعوب الأخرى، لكن هذا لم يكن ليؤثّر في اللسان العربي، وبعد سطع نور الإسلام على شبه الجزيرة العربية، اقتضى الأمر دخول أمم آخرى في الدين الجديد بفعل الفتوحات الإسلامية، فكان من الطبيعي أن يختلط العرب بغيرهم من العجم، وهذا ما أدى إلى احتكاك في السمع والنطق، نتج عنه احتكاك بين اللّغات، وبهذا أخذ اللّحن يتسرب شيئا فشيئا إلى لغة القرآن الكريم.

الأمر الذي استلزم نشوء علم يضع اللّغة العربية في شكل قواعد ثابتة يسهل تعليم وتعلّمها وحفظها، فظهر ما يسمى بعلم النّحو، فقيل عن تأسيسه أنه كان:

على يد "**أبـي الأسـد الدؤلـي**"، وذلك بعد الحادثة التي جرت له مع ابنته، فقولها له: ((في ليلة كثيرة النجوم، ما أحسن السماء بضم نون أحسن وكسر همزة السماء)). فقال: ((نجومها بضم الميم))، حيث ظن أنها تستفهم... فتحيرت وظهر لهخطؤها، فعلم أبو الأسود أنها أرادت التعجب، فقال لها: ((قولي يا بنية ما أحسن السماء! بفتح النّون والهمزة))[1]. فعمل باب التّعجب وباب الفاعل والمفعول به، وغيرها من الأبواب 10وقد سئِل أبو الأسود عن مورد هذا العلم، فقال: ((بأنّه تلقنه من "علي بن أبي طالب))، وهناك

(1) ينظر: راتب قاسم عاشور، **فنون اللّغة العربية وأساليب لتدريسها بين النظرية والتطبيق**، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2009، ص251.

من يقول أن: ((**زياد بن أبيه**"هو أول من أمر" **أبو الأسود الدولي**" بعد ما جاءه رجل وقال له: {توفي أبانا وترك بنونا)).[1]

مهما تباينت الروايات حول المؤسس الأول للنّحو العربي، إلاّ أن الشيء المؤكد أن الدافع الديني هو الذي عجل بظهوره، ليصبح فيما بعد جوهر كل علوم اللّغة وأساسها.

1. مفهوم النحو:

من المعروف أنّ تعريف الشيء يسهل لنا دراسته، ولذلك وجب علينا كباحثين في النحو العربي تعريفه لغة واصطلاحا، فعن طريق التعريف تتضح لنا معالم هذا العلم.

1.1- النحو في اللغة:

جاء في معجم مقاييس اللغة مادة (نَحَوَ):"النُّونُ وَالْحَاءُ وَالْوَاوُ كَلِمَةٌ تَدُلُّ عَلَى قَصْدٍ. وَنَحَوْتُ نَحْوَهُ. وَلِذَلِكَ سُمِّيَ نَحْوُ الْكَلَامِ، لِأَنَّهُ يَقْصِدُ أُصُولَ الْكَلَامِ فَيَتَكَلَّمُ عَلَى حَسَبِ مَا كَانَ الْعَرَبُ تَتَكَلَّمُ بِهِ. وَيُقَالُ إِنَّ بَنِي نَحْوٍ: قَوْمٌ مِنَ الْعَرَبِ. وَأَمَّا [أَهْلُ] الْمَنْحَاةِ فَقَدْ قِيلَ: الْقَوْمُ الْبُعَدَاءُ غَيْرُ الْأَقَارِبِ. وَمِنَ الْبَابِ: انْتَحَى فُلَانٌ لِفُلَانٍ: قَصَدَهُ وَعَرَضَ لَهُ."[2]

كما جاء في لسان العرب لابن منظور النحو: " إعراب الكلام العربي، والنحو: القصد والطريق، يكون ظرفا ويكون اسما، ينحوه وَينحاه نحوا وانتَحاه، ونَحو العربية منه، إنما هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتحقير والتكبير والإضافة والنسب وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وان لم يكن منهم أو إن شذ بعضهم عنها رد به إليها، وهو في

(1) راتب قاسم عاشور، **فنون اللّغة العربية وأساليب لتدريسها بين النظرية والتطبيق**، ص251.

(2) أبو الحسين أحمد بن فارس، **مقاييس اللغة**، تح: عبد السلام هارون، دار الفكر، (د ب)، (د ط)، (د ت)، مج 2، مادة (ن. ح . أ)، ص21.

الأصل مصدر شائع، أي نحوت نحوا كقولك قصدت قصدا، ثم خص به انتحاء هذا القبيل من العلم."[1]

وقد جمع الإمام الداودي معاني النحو في قوله:

" للنحو سبع معاني قد أتت لغة ***جـمعتها ضـمن مـفرد كـملا

قَـصْدٌ وَمِـثْلٌ وَمِقْدَارٌ وَناحِيةٌ ***نَوْعٌ وَبَعْضٌ وَحَرْفٌ فاحفظ المثلا"[2]

يظهر من خلال التعريفات السابقة أن النحو في اللغة يكاد يجمع عليه أنه كلمة عربية، وأنه قد حصر في الإعراب أي أقتصر على أواخر الكلمات.

2.1- النحو في الاصطلاح:

اختلف العلماء في تحديد مفهوم النّحو وذلك لتعدد دلالته

يقول ابن جني: "هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيرها كالتثنية، والجمع، والتحقير، والتكسير، والإضافة، والنسب، والتَّركيب، وغيَر ذلك ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطقبها وإن لم يكن منهم،وإنّ شذ بعضهم عنها رد إليها"[3].

في هذا المقام نجد أن ابن جني قد جمع بين النحو والصرف، وجعلهما أساسا للغة العربية.

---

(1) جمال الدين محمد بن منظور، **لسان العرب**، تح: خالد رشيد القاضي، دار صبح، بيروت، لبنان، ط1، 2006، مج 12، مادة (ن ح أ)، ص 213-214.

(2) أبو الفتح عثمان بن جني، **الخصائص**، تح:عبد الحميد دنداوي، دار الكتب العلمية ، لبنان، ط3، 2008، مج1، ص88.

(3) المصدر نفسه، ص88.

وقال محمود العالم: " لما كان علم النحو يتناول بالدراسة أحوال أو آخر الكلمات التي حصلت بتركيب بعضها مع البعض من إعراب وبناء، وكذا أحوال غير الأواخر من تقديم وتأخير وحذف وذكر وغيرها" [1].

قال صاحب المستوفى: " النحو صناعة عالمية ينظر بها أصحابها في ألفاظ العرب، من جهة ما يتألف بحسب استعمالهم، للتعرف النسبة بين صيغة النظم وصوت المعنى فيتوصل بإحداهما إلى الأخرى" [2].

ركز هذا التعريف على أن النحو ينظر في الكيفية التي تكون فيها الكلمة من حيث صيغة النظم وصوت المعنى.

كما يعرفه الدكتور صلاح الدين مجاور: "الّنحو عملية تقنين القواعد والتعميمات التي تصف تركيب الجمل والكلمات وعملها في حالة الاستعمال كما تقنن القواعد والتعميمات التي تتعلق بضبط اواخر الكلمات وهو كذلك دراسة للعلاقات بين الجمل والعبارات وقائد الى الطرق التي يتم بها التعبير عن الأفكار"[3].

يتوضيح مما سبق أن النحو هو قواعد ثابتة مستنبطة من كلام العرب يعرف بها حالة الكلمة، من حيث الإعراب، والبناء، ووظيفتها داخل اللغة،فهو يرمي إلى تقنين قواعد عامة مجملة، كما انه الوسيلة المؤدية للتعبير عن الأفكار.

2. أنواع النحو:

غالبا ما تُقّدم الأبواب النحوية كما هي مضبوطة في المتون النحوية دون النظر إلى إمكانيات الاستفادة من الجانب الاستعمالي الوظيفي للغة، وفي هذا السياق قد نقول إنه لا

(1) محمد صلاح الدين مجاور، **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية**، دار الفكر العربي، القاهرة – مصر، (دط)، 2000م، ص 365.

(2) سعيد كريم الفقي، **تسيير النحو لقواعد اللغة العربية**، دار اليقين للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2001م، ص7.

(3) المرجع نفسه، ص7.

يمكن أن يكون تدريس النحو نجعاً ميسراً إلاّ إذا أدرك التربويون أنّ هناك فرقاً واضحاً بين "النحو العلمي" و"النحو التعليمي".

1.2- النحو العلمي التحليلي: grammaire scientifique analytique

وهو الذي "يقوم على نظرية تنشد الدقة في الوصف والتفسير، وتتخذ لتحقيق هذا الهدف أدق المناهج، فهو نحو تخصصي يدرس لذاته، وتلك طبيعته"[1]؛ أي إنّ هذا النوع هو الذي يختصبوصف وتفسير اللغة معتمدا علىما نطق به العرب.

2.2– النحو التربوي التعليمي: Grammaire Pédagogique

يمثل المستوى الوظيفي النافع لتقويم اللسان، وسلامة الخطاب، وأداء الغرض، وترجمة الحاجة، فهو "يركز على ما يحتاجه المتعلم، ويختار المادة المناسبة من مجموع ما يقدمه النحو العلمي، مع تكييفها تكييفا محكما طبقا لأهداف التعليم وظروف العملية التعليمية، وعلى هذا المستوى ينبغي أن تنصب جهود التيسير والتبسيط" [2]؛ أما في هذا النوع فيكون النحو قائما فيه على أسستعليمي وتربويةأي حسبما يحتاجه المتعلم في وظيفة التكلم وتعلم اللغة.

يمكننا القول، أن النوعين متكاملين ولا يستغني أحدهما عن الآخر لأنهما كل متكامل، فهما نظرية وتطبيق القواعد، وهذا التقسيم بينهما كان لعلاج الكثير من المشكلات النحوية والصعوبات التي تواجه النحو ودارسيه وتدريسه.

---

(1) محمد صاري، **تيسير النحو موضة أم ضرورة**، أعمال ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، (د ط)، 2001، ص185.

(2) المرجع نفسه، ص185.

3. طرق تدريس النحو:

اهتم المربون قديما وحديثا بالبحث في الطرائق التربوية للتدريس، فبات المتتبعفي تاريخ التفكير التربوي يجد أن الحديث عن هذه الطرائق، قد أخذ حظا وافرا من كتب التربية، كما يجد المحاولات متواصلة من أجل الوصول إلى طريقة ناجحة ومبسطة في العملية التعليمية، وهذا يدل أن الطريقة ركن هام في التدريس كما أنها مصدر النجاح أو الفشل؛ لأنها وهي التي تحدد كيفية التعليم، فنجاح التعليم مرهون بنجاح الطريقة، حيث تستطيع الطريقة الناجحة أن تسد كثيرا من الثغرات سواء تعلق الأمر بفساد المقرر، أو ضعف التلميذ....

فأهميتها لا تقل عن أهمية العوامل الأخرى، حيث يعد إيصال المعارف إلى ذهن المتعلم، وهو من أصعب الأمور، ولهذا تعددت الطرائق المستخدمة في تدريس النحو العربي أو القواعد النحوية بين القديم والحديث، بتعدد الأساليب المتبعة في تدريس المعارف التعليمية، واستجابة لتطور العلوم التي لها علاقة بالتعليم، وذلك من أجل تيسير النحو على التلاميذ، ومساعدتهم وعلى فهمه، وترسيخه في أذهانهم، ليستطيعوا بعد ذلك استعماله استعمالا صحيحا في حياتهم اليومية، وهي على تعددها، يمكن عد أبرزها وأكثرها شيوعا في التالي:

1.3- الطريقة القياسية:

وتسمى الطريقة الاستنتاجية أيضا، وتعتبر من الطرائق القديمة المتبعة في تدريس القواعد "وتقوم فلسفتها على انتقال الفكر من الحكم على الكل إلى الحكم على الجزء، أو

جزئيات داخلة تحت هذا الكل. والقياس أسلوب عقلي يسير فيه الفكر من الحقائق العامة إلى الحقائق الجزئية، ومن المبادئ إلى النتائج" [1].

لقد ذكر الكثير من المهتمين بالتعليم هذه الطريقة، ومن أهم التعريفات التي قدموها: "الطريقة القياسية التي تقوم على البدء بحفظ القاعدة، ثم اتباعها بالأمثلة والشواهد المؤكدة لها"[2].

كما نجد من يعرفها بقوله: "تقوم هذه الطريقة على أساس انتقال الفكر من المقدمات إلى النتائج، ومن الحقيقة العامة إلى الحقائق الجزئية، ومن القانون العام أو القاعدة إلى النتائج"[3].

تعرف أيضا أنها: "تقوم على حفظ القاعدة منذ البداية ثم الإتيان بشواهد، وأمثلة تثبتها، وهذا يعني أنها تقوم على الحفظ، فالطالب ملزم بحفظ القواعد أولا ثم تُعرض عليه الأمثلة التي توضح هذه القاعدة، أي أن الذهن يبدأ من الكل إلى الجزء"[4].

وما يمكن أن نستنتجه من كل هذه التعريف أن الطريقة القياسية تقوم أساسا على الانطلاق من العام إلى الخاص، ومن الكل إلى الجزء أي من القاعدة إلى استنتاج الأمثلة التي توضح هذه القاعدة، ومنهم يمكن أن نستخلص خطوات تدريس النحو بهذه الطريقة كالتالي:

---

(1) طه حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**، عالم الكتب الحديثة، الأردن، ط1، دت، ص 218.

(2) علي أحمد مدكور، **طرق تدريس اللغة العربية**، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، ط2، 2010م، ص258.

(3) زكرياء إسماعيل، **طرق تدريس اللغة العربية**، دار المعرفية الجامعية، مصر، د ط، 2005م، ص224.

(4)هدى علي جواد و سعدون محمد السموك، **مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها**، ص228.

- ✓ **التمهيد:** يقوم على أساس على ربط السابق باللاحق، وذلك بالتطرق إلى الدرس النحوي السابق الذي له علاقة بالدرس الجديد من خلال طرح أسئلة حول معلومات القاعدة السابقة، من أجل التهيئة للقادم.
- ✓ **تقديم القاعدة النحوية:** من خلال عرض القاعدة على السبورة، أو طلب المعلّم من المتعلمين الانتقال إلى صفحة الكتاب المدرسي التي توجد فيها القاعدة النحو، ثم يبدأ في قراءة القاعدة مباشرة، ليقرأها المتعلم بعدها جيدا، ثم يطب منهم حفظها.
- ✓ **تفصيل القاعدة:** وفي هذه المرحلة يبدأ المعلّم في شرح القاعدة النحوية، ومطالبة التلاميذ بالإتيان بالأمثلة تنطبق مع القاعدة، وإذا عجزوا، ويقوم المعلم بتقديم أمثلة تُوضح وتتضمن استخدام القاعدة، ثم يشرع بعدها في تحليلها، موضحا كيف استُخدمت القاعدة في كل مثال.
- ✓ **التطبيق** :عن طريق طرح أسئلة تطبيقية حول القاعدة المدروسة، والهدف من هذا التطبيق هو ترسيخ وتعزيز وتثبيت القاعدة النحوية في أذهان التلاميذ، ومحاولة تطبيقها على حالات مماثلة.

كثيرا ما نجد هذه الطريقة التدريسية معتمدة في الزوايا، والكتاتيب، وكتبت بها أغلب الكتب التعليمية القديمة، وما زالت تدرس بها محاضرات النحو في الجامعات.

❖ **مزايــاهــا:**

من أهم مميزات وفوائد هذه الطريقة أنها:

- سهلة التقديم واقتصادية في الوقت سريعة الإنجاز، فهي لا تحتاج إلى جهد كبير من قبل المعلم، كما تتيح له سهولة التحكم في المنهاج المقرر، وتوزيعه على مدار العام.

- تساعد التلاميذ على تعزيز وترسيخ القواعد في أذهانهم من خلال تطبيقات على حالات مماثلة.

- حفظ القاعدة يؤدي إلى حسن استعمالها، والإلمام بقواعد اللغة إلماما شاملا.

❖ **عيوبها:**

ولكنها لم تسلم من النقد، إن لم نقل أنّها طريقة غير مرحب بها في التعلمية الحديثة، فهي في نظر الرافضين كالآتي:

- "مساوئ هذه الطريقة أيضاً أنها تبدأ بالأحكام العامة الكلية التي تكون غالبا صعبة الفهم والإدراك ثم تنتهي بالجزئيات، أي أنها عكس قوانين الإدراك؛ حيث تبدأ بالصعب وتنتهي إلى السهل".[1]

- ومن عيوبها أنها لا تؤدي إلى اكتشاف التلميذ للقوانين النحوية، أي لا يساهم في الفهم، رغم حفظ القاعدة، وهذا ما يعيق التطبيق الجيد.[2]

- هي طريقة تجلب الملل، ولا تكسب التلميذ معلومات مفهومة، وتؤدي إلى النفور من دراسة القواعد النحوية. [3]

من هذه العيوب نستخلص أن الطريقة القياسية قد لا تصلح للتدريس في مراحل التعليم المدرسي (الابتدائي والمتوسط والثانوي) وقد تصلح للتعليم الجامعي لأن الطالب في الجامعة يكون قد درس القواعد النحوية في المراحل السابقة وأخذ فكرة مسبقة من المعلومات تمكنه من التجاوب مع هذه الطريقة.

---

(1) علي أحمد مدكور، **تدريس فنون اللغة العربية**، دار الفكر العربي، القاهرة مصر، (د ط)، 2000م،ص294-295.

(2) ينظر: زكرياءاسماعيل،**طرق تدريس اللغة العربية**، ص224.

(3) ينظر: محمد رجب فضل الله، **الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية**، دار عالم الكتب، مصر، ط1، 1998م، ص192.

2.3- الطريقة الاستقرائية:

ما يعرف عن هذه الطريقة أنها عكس سبقتها، ففيها يقوم المعلم بالبدء من الجزء للوصل إلى الكل، أم عن ظهرها فقد "ظهرت هذه الطريقة على يد الفيلسوف الألماني "فريدريك هربات" في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، وهي تقوم على أساس نظرية علم النفس الترابطي والتفسير التطبيقي لها أن الطفل يتعلّم الحقائق الجديدة في ضوء خبراته السابقة، فهو يذهب إلى المدرسة وهو مزود بثروة فكرية لفظية تساعده في فهم المشكلات والحقائق الجديدة، وقد نشأت هذه الطريقة في المدارس العربية نتيجة الانفتاح الثقافي على الغرب، ومن خلال البعثات التعليمية إلى أوروبا، فقام هؤلاء المبعوثون بتطبيقها في المدارس العربية، ومن ثم استخدمت في مجال تدريس القواعد اللغوية.[1]

وتتجلى معالمها في التعريفات الآتية:

"والأساس فيها الوصول من الأمثلة، أو الجزئيات إلى القاعدة، تعرض الأمثلة، وتناقشبها الظاهرة النحوية للكشف عن نواحي الاشتراك، ثم تستنبط القاعدة التي تسجل هذه الظاهرة".[2]

وسميت استنباطية لأنها "تعني استنباط القاعدة من الأمثلة المعطاة، والشواهد المختلفة ...لذلك يجب تحضير الأمثلة التي تنطبق عليها القاعدة العامة،

---

(1) ينظر: راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، دار المسير للطباعة والنشر، الأردن ط4، 2014، ص112.

(2) محمد إسماعيل ظافر ويوسف الحمادي، **التدريس في اللغة العربية**، دار المريخ، الرياض المملكة العربية السعودية، ط1، 1974م، ص279.

وتوضيحها للتلاميذ من حيث المعاني والمبنى، ومن ثم يتوصل التلميذ عن طريق التفكير إلى الأحكام العامة، أو القاعدة من الأمثلة، أو الحالات الخاصة"[1]

'وتقوم هذه الطريقة على الأمثلة التي يشرحها المعلّم، ويناقشها، ثم يستنبط منها القاعدة، وهذا يعني أن يبدأ من الجزء إلى الكل" [2]

❖ **خطوات تدريسها** :لقد حدد "هاربرت" للطريقة الاستقرائية خمس خطوات هي كالآتي:

- ✓ **التمهيد:** ويكون التمهيد بأسئلة عن المعلومات السابقة التي تتصل بالدرس السابق، وذلك لتعرف الخبرات السابقة.
- ✓ **عرض الأمثلة:** تعرض الأمثلة على الجانب الأيسر من السبورة في وضع رأسي، وتوضع خطوط تحت الكلمات المطلوبة وتضبط أواخرها وتشرح معانيها بشكل مختصر.
- ✓ **الموازنة:** وتسمى المناقشة أو الربط، ويتم مناقشة الأمثلة التي تتناول الصفات المشتركة والمختلفة، وتضم الموازنة نوع الكلمة، واعرابها، ووظيفتها المعنوية وموقعها بالنسبة لغيرها في الجملة.
- ✓ **الاستنباط** :يتم فيه بيان الأمثلة من الظواهر اللغوية وما تختلف عليه من قواعد[3].

(1) زكرياء اسماعيل، **طرق تدريس اللغة العربية**، ص222.

(2) هدى علي جواد و سعدون محمود السموك، **مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها**، ص229.

(3) ينظر: عبد الرحمن الهاشمي، **تعلّم النحو والإملاء والترقيم**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، ط2، 2008 ، ص42.

- ✓ **التطبيق** : وهو نوعان: جزئي، وكلي، والتطبيق الجزئي كل قاعدة تستنبط قبل الانتقال إلى غيرها ويتم التطبيق الكلي بعد أن تستنبط جميع القواعد التي يطبق عليها.

❖ **مزاياها:**

هذه الطريقة تعد من الطرق الممدوحة في الوسط التدريسي وخاصة في درس القواعد وذلك للمزايا التي تحتوي عليه باعتبار:

1. التلميذ إيجابي فيها؛ فهو يسلك طريقا طبيعيا للفهم حيث ينتبه ويفكر ويعمل، وبهذا فالطريقة تعمل على تعزيز تفكير التلاميذ.
2. تنطلق من الواقع وتعتمد الملاحظة والتتبع، والموازنة، وهذه هي طريقة البحث العلمي؛ التي تتبع في تدريس المواد العلمية، وذلك لأنها تساير طبيعة الفكر.
3. مشاركة التلميذ في بناء الدرس، وبالتالي يتحفز أكثر[1].

ورغم هذه المزايا إلاّ أنه قيل عنها: أنها بطيئة في التدريس، وأمثلتها مبتورة عن النصوص.

3.3- الطريقة النصية(المعدلة):

من خلال التسمية يمكننا أن نلمس أن هذه الطريقة تعديل للطريقة الاستنباطية، إلا أنها تختلف عنها في اعتمدها على النص في تدريس القواعد النحوية، فهي تستخرج الأمثلة من النص لاستنتاج القاعدة، وبهذا فإن هذه الطريقة تهتم، بتدريس النحو في إطاره الطبيعي من خلال تعليم القاعدة النحوية الجديدة الموجودة والمستخدم في نسيج نصي لغوي متكامل.

(1) عبد الرحمن الهاشمي، **تعلّم النحو والإملاء والترقيم**، ص42.

يعرفها عبد الرحمن الهاشمي فيقول: "هي تعديل للطريقة الاستقرائية، ولذلك قد تسمى الطريقة المعدلة، وتعتمد على تدريس القواعد في ظلال نصوص اللغة ومأثور القول، بتوفير أكبر قدر ممكن من الطبيعة في السياق التي تعرض فيه التراكيب المراد فحصها، وفهم قواعدها وتعنى بالنص المتكامل في أفكاره، وأحداثه، وسياقه، وشكله الكلي بحيث يدرس هذا النص لغويا من مختلف جوانبه، وبما يساير طبيعة اللغة، صوتا، ومبنى، ومعنى، وذوقا، وبلاغة ثم نحو" (1)

❖ **خطوات التدريس بها:**

وتتمثل خطواتها في التالي: (2)

- ✓ **التمهيد:** يتمثل في العودة إلى النص لاختيار واستخراج الأمثل التي تتوفر على قاعدة الدرس من النص.
- ✓ **استنباط الأمثلة:** يتم فيها طرح أسئلة مناسبة، وذلك لجعل التلاميذ يستخرجون أحكام قاعدة الدرس باستعمال طريقة ملاحظة الأمثلة في النص.
- ✓ **استنتاج القاعدة:** في هذه المرحلة يتدرج الأستاذ بالتلاميذ إلى استخراج القاعدة وذلكعن طريق أسئلة استكشافية، وأثناء استخراج حكم من الأحكام يدعم بأمثلة من إنشاء التلاميذ، لترسيخ القاعدة.
- ✓ **التطبيق:** وهي الخطوة الأخيرة في الدرس والتي يتم فيها الاستثمار الفعلي للمعارف الجديدة التي تلقّاها التلاميذ في الدرس وتطبيقها للإجابة عن الأسئلة

(1) عبد الرحمن الهاشمي، **تعلم النحو والإملاء والترقيم** ،ص41.

(2) ينظر: مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى ثانوي، جدع مشترك أداب، جدع مشترك علوم، وزارة التربية الوطنية، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر، 2006، ص25.

التي يصوغها الأستاذ، وتكون هذه الأسئلة متدرجة في الصعوبة، وذلك لمراعاة الفروق الفردية العقلية بين التلاميذ.

❖ **مزاياها:**

- تساعد على تحقيق الأهداف المرسومة للقواعد النحوية، عن طريق مزج هذه القواعد

بالتراكيب وبالتعبير السليم الذي يؤدي إلى رُسوخ اللغة وأساليبها[1].

- تمزج القواعد باللغة نفسها وتعالجها في سياق لغوي علمي وأدبي متكامل.
- تجعل من النصوص مجالا لفهم القواعد لتمزج بذلك بين العواطف والعقل.
- وهي أخيرا تُدرب على القراءة السليمة وفهم المعنى وتوسيع دائرة معارف الطلبة، وتدربهم على الاستنباط.[2]

❖ **عــيوبها:**

- تحتاج إلى وقت طويل في تطبيقها.
- صعوبة الحصول على نص متكامل جميع عناصر القاعدة النحوية.
- اتصاف النص عادة بالاصطناع والتكلف إذا كان الهدف تضمينه مسائل نحوية معينة يحتاج إليها درس معين.[3]

4. أهمية تدريس النحو:

يعتبر شغفنا باللغة العربية وتمسكنا بها لأنها لغة القران الكريم، لا يعفينا من مسؤولياتنا للعمل بكل ما أتينا تعلمها، وذلك مما علق ينحوها من أراء دخيلة قد تكون من

(1) ينظر: راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، ص155.

(2) ينظر: طه حسين الديلمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، **اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها**، دار الشروق للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2003م، ص196.

(3) ينظر: المرجع نفسه، ص196.

الأسباب الرئيسة لصعوبتها ثم إعادة صياغة قوانينها الإعرابية وفق حاجات طلابنا المنهجية الوظيفية[1].

ومنه فإن دراسة النحو تُؤدي دورا مهما في تعليم اللغة، وتكمن أهميته في كونه:

- تنمية ثروة الطالب اللغوية عن طريق ما يدرسه من الشواهد والأمثلة والأساليب.
- إدراك العلاقة بين الإعراب والمعنى وإثراء اللغة في الإبانة عن المضمون
- التمييز بين الخطأ والصواب ومراعاة العلاقات بين التراكيب عن طريق التحليل والتذوق.

التعمق في فهم بعض القضايا النحوية على حو تفصيلي متكاملي.[2]

- للنحو وظيفتان رئيسيتان أولهما الهدف النظري وثانيهما الهدف الوظيفي والأهداف النظرية لتدريس النحو ترمي إلى تعليم تعلمات عامة شاملة عن اللغة وهذا هدف رئيسي في تدريس النحو لأنهذه التعلمات تُعتبر ضوابط يُمكن أن يستخدمها الإنسان في مواقف مماثلة إذا ما توفرت فيها مقومات انتقال أثر التدريس وتعليم تلك التعملات أمر ضروري وأساسي في المراحل الإعدادية والثانوية. أمّا الأهداف الوظيفية فهي التي ترمي إلى مساعدة التلاميذ في تطبيق تلك التعلمات والحقائق في مواقف لغوية مختلفة لتنمية القراءة والكتابة والتحدث والاستماع، كذلك من

(1) ينظر: نايف محمود معروف، **خصائص اللغة العربية**،دار النقائض، بيروت، دط،1985، ص176.

(2) ينظر: طه علي حسن الدليمي،سعادعبد الكريم عباس الوائلي،**اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها**، ص181.

الأهداف الوظيفية أنيكون تعليم تلك التعلمات في إطار من المواقف اللغوية التي هري في الاستعمال.[1]

ومنه نصل إلى خلاصة مفادها أن علم النحو يُعد دعامة اللغة العربية وركيزتها الأساسية، يتميز بكشف مواطن المفردات والمعاني في حفظ اللسان العربي من اللحن والانحراف، وهو كغيره من العلوم له قواعده وقوانينه الخاصة به التي لا تفهم على وجهها الصحيح إلا بتطبيقها على أرض الواقع.

(1) ينظر: محمد صلاح مجاور، **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية**، ص366.

ثالثا: المقاربة بالكفاءات

تمهيد:

المقاربة البيداغوجية المعتمدة في الجزائر حاليا هي المقاربة بالكفاءات لما لها من أهمية بالغة ومساهمة في تطوير التعليم، وذلك لتخطيها مرحلة استثمار المعارف وهذا ضروري ولكنه غير كافٍ، فأصبحت تطمح إلى إدخال المتعلم وتدريبه على البحث والتقصي والاكتشاف وجعله محور العملية التعليمية.

1. مفهوم المقاربة بالكفاءات:

1.1- تعريف المقاربة:

❖ لغة:

مصطلح المقاربة مأخوذ من الجذر اللغوي (ق ر ب) وقد ورد هذا الجذر في الكثير من المعاجم العربية نذكر منها:

جاء في **"لسان العرب"** في مادة (ق ر ب) أنّ: **"**القرب نقيض البعد، وقَرُبَ الشيء بالضم، يَقرَبُ قُربَا، وقِربَانَا أي دنَا، فهو قريب (...) واقترب الموعد أي تقارب، وقاربته في البيع مُقاربةً، والتقارب: ضد التباعد. واقترب افتعل، من القُرب. وتقارب: تفاعَلَ، ويُقال للشيء إذا ولى وأدبر: تقارب وقارب الشيء**"**[1].

كما ورد في **"المعجم الوسيط"** في مادة (ق ر ب) أنّ: **"**قَرِبَ الشَّيْءُ – قُرْبًا وقُرْبَانًا: دنا منه وقَرُبَ الشَّيْءَ – قرابَةً وقُرْبًا، وقُربَةً. وقُربى، ومَقْرِبَةً: دنا فهو قريب، ويُقال قُرُبَ منه قُرْبَ إليه. اقْتَرَبَ القَوْمُ: دنا بعضهم من بعضٍ، وقَرُبَ الزرع: دنا إدراكه (...)**"**[2].

(1) ابن منظور، **لسان العرب**، مج1، مادة (ق ر ب)، ص662.

(2) مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، مادة (ق ر ب)، ص723.

ومن هذين التعريفين اللغويين نستشف أنّ المقاربة تتفق في معنى واحد وهو القرب والدُنو من الشيء.

❖ **اصطلاحًا:**

كلمة المقاربة يُقابلها المصطلح اللاتيني **(Aproch)** والتي تعني **"**الاقتراب من الحقيقة وليس الوصول إليها، لأنّ المطلق أو النهائي يكون غير محدد في الزمان والمكان، كما أنّها من جهة أخرى خطة عمل أو استراتيجية لتحقيق هدف ما**"**[1].

كما يُقصد بها: **"**الطريقة التي يتناول بها المتعلم أو الباحث الموضوع الذي يتقدم به في الشيء، وهي أساس نظري يتكون من مجموعة من المبادئ يتأسس عليها برنامج دراسي**"**[2].

ومنه يتضح أن المقاربة عبارة عن خطة عمل محكمة، وهي الأسلوب الذي يعتمده المعلم في التدريس، ليتمكن من تحقيق جملة من الأهداف استنادًا لمجموعة من المبادئ والأسس.

2.1- تعريف الكفاءة:

❖ **لغة:**

جاء في **"لسان العرب": "**كافاه على الشيء مكافأة وكفاءً: جازاه والكَفِيُّ: النّظيرُ، وكذلك الكُفْء، والكَفُؤ، على فُعْل وفَعُول، والكفء: النَّظير والمساوي، وتكافأ الشَّيئانِ: تَمَاثَلاَ، وساقان مُكَافَأَتَانِ مُشْتَبِهَتَانِ (...)**"**[3]

---

(1) بن سي مسعود لبنى، **واقع التقويم الإبتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات – دراسة ميدانية بولاية ميلة**، مذكرة ماجستير، قسم علم النفس والعلوم التربوية، جامعة منتوري، قسنطينة – الجزائر، 2008/2007م، ص77.

(2) ينظر: الحسن اللحية، **الكفايات في علوم التربية بناء كفاية**، الدار البيضاء – المغرب، (د ط)، 2006، ص27.

(3) ابن منظور، **لسان العرب**، مج1، مادة (ك ف أ)، ص139.

وفي **"أساس البلاغة":** "وأكفأت لك: جعلت لك كفؤا، وتكافؤوا: تساووا، شاتان متكافئتان في القدر والسن، وكفأته ساويته (...)"[1]

ومنه فإنّ مصطلح **"الكفاءة"** يدل على المماثلة والمساواة في الشيء.

❖ **اصطلاحًا:**

لها مفاهيم كثيرة ومتعددة، حيث يعرفها **(إكزافييني روجز)** بأنّها: "مجموعة قدرات مدمجة تمكن الفرد وبصفة تلقائية من مواجهة وضعية ما، والتعامل معها بطريقة ملائمة"[2].

في حين يرى **(ميريو)** أنّ الكفاءة هي: "معرفة مشخصة يطبق فيها عدة قدرات أو قدرة في مجال مفاهيمي أو في مجال مادة تعليم معينة"[3].

وعليه نستنتج أنّ الكفاءة هي القدرة والمعرفة الشاملة (المعمقة) التي تمكن المتعلم من مواجهة مشكل ما والإستفادة منه.

بعد تعريف كل من المقاربة والكفاءة لغة واصطلاحًا، نتطرق إلى مفهوم المقاربة بالكفاءات، حيث يُعرفها **(محمد الصالح حثروبي)** بأنّها: "تصور تربوي بيداغوجي، ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي، أو نهاية مرحلة – تعليمية، لضبط استراتيجية التكوين في المدرسة من حيث طرائق التعليم والوسائل التعليمية، وأهداف التعليم، وانتقاء المحتويات وأساليب التقويم وأدواته"[4].

---

(1) الزمخشري أبو القاسم، **أساس البلاغة**، الدار النموذجية، بيروت – لبنان، ط3، 2003م، ص743.

(2) أمال مقدم، **الكفاءة التدريسية وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات**، دار الأيتام للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، ط1، 2019م، ص14 – 15.

(3) المرجع نفسه، ص15.

(4) محمد الصالح حثروبي، **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، دار الهدى للطابعة، عين مليلة – الجزائر، (د ط)، 2002م، ص12.

ومن خلال هذه المعطيات والتعريفات يتضح أنّ المقاربة بالكفاءات هي: استراتيجية تسعى إلى تنمية قدرات المتعلم ومهاراته المعرفية الخاصة، وتوفير كل الوسائل والظروف ليصبح بذلك فردًا فعالاً في مجتمعه قادرًا على تحمل المسؤولية ومواجهة مشكلات الحياة اليومية.

2.مبادئ المقاربة بالكفاءات:

لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات جملة من المبادي، تتمثل في:[1]

- **الإجمالية:** بمعنى تحليل عناصر الكفاءة انطلاقا من وضعية شاملة (وضعية معقدة، نظرة عامة، مقاربة شاملة).
- **البناء:** أي تفعيل المكتسبات القبلية وبناء مكتسبات جديدة وتنظيم المعارف.
- **التناوب:** يسمح هذا المبدأ بالانتقال من الكفاءة إلى مكوناتها ثم العودة إليها.
- **التطبيق:** يسمح هذا المبدأ بممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها، بما أنّ الكفاءة تعرف على أنّها القدرة على التصرف فيكون من المهم للمتعلم أن يكون نشيطًا في تعلمه.
- **التكرار:** أي وضع المتعلم عدة مرات أمام نفس المهام الإدماجية التي تكون في علاقة مع الكفاءة وأمام نفس المحتويات.
- **الإدماج:** بمعنى ربط العناصر المدروسة إلى بعضها البعض، لأنّ إنماء الكفاءة يكون بتوظيف مكوناتها بشكل إدماجي، ويعتبر هذا المبدأ أساسا في المقاربة بالكفاءات ذلك لأنّه يسمح بتطبيق الكفاءة عندما تقرن بأخرى.

(1) ينظر: العرابي محمود، **دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات – دراسة ميدانية بالمدارس الإبتدائية في مستغانم –**، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، قسم علم النفص وعلوم التربية، جامعة وهران – السانية، الجزائر، 2011/2010م، ص82 – 83.

- **التمييز:** يتيح هذا المبدأ للتعلم التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات وذلك قصد الامتلاك الحقيقي للكفاءة.
- **الملاءمة:** يسمح هذا المبدأ باعتبار الكفاءة أداة لإنجاز مهام مدرسية أو من واقع المتعلم المعيش، الأمر الذي يسمح له بإدراك المغزى من تعلمه.
- **الترابط:** يسمح هذا المبدأ لكل من المعلم والمتعلم بالربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التقويم التي ترمي كلّها إلى إنماء الكفاءة واكتسابها.
- **التحويل:** أي الانتقال من مهمة أصلية إلى مهمة مستهدفة باستعمال معارف وقدرات مكتسبة في وضعية مغايرة[1].

3. التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات

بما أنّ المقاربة بالكفاءات طرح جديد وتغير كبير في المنظومة التربوية، فقد انتقل فيها اهتمام المربين اليوم من التعليم إلى التعلم، وهذا يدل على تغيردور كل من المعلم والمتعلم في العملية التعليمية، ومنه وجب وضع نظرية جديدة.

1.3- استراتجية التدريس بمنهجية المقاربة بالكفاءات:

للمقاربة بالكفاءات استراتجيات عدة في التدريس، يمكن أن نذكر منها:

❖ **استراتيجية حل المشكلات:**

وهي طريقة أثبتت نجاعتها في التدريس وذلك لمساعدة المتعلمين على إيجاد حلول للمواقف المتمثلة في المشكلة بأنفسهم انطلاقا من مبدأ هذه الطريقة التي تهدف إلى تشجيع المتعلمين على البحث والتنقيب وطرح التساؤل والتجريب الذي يمثل قمة النشاط العلمي الذي يقوم به العلماء، وعليه يصبح الغرض الأساسي من هذه الطريقة حل

(1) العرابي محمود، **دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات – دراسة ميدانية بالمدارس الإبتدائية في مستغانم –**، ص83.

المشكلات هو مساعدة التلاميذ على إيجاد الأشياء بأنفسهم ولأنفسهم عن طريق القراءة العلمية، وتوجيه الأسئلة وعرض المواقف المشكلة والوصول إلى حلها[1].

ويمكن تعريفها بأنها "طريقة بيداغوجية تسمح للمتعلم بتوظيف معارفه وتجاربه وقدارته المكتسبة سابقا للتوصل إلى حل مرتقب، تتطلبه وضعية جديدة أو مألوفة، يشعر بميل حقيقي لبحثها وحلها حسب قدراته، وتوجيه من المدرس وذلك اعتمادا على ممارسة أنشطة تعلم متعدد"[2]

منه نستنتج أن هذه الطريق تركز على اكتساب المتعلم للمعرفة بطريقة وظيفية، يكون ذلك بحل المشكلات التي يقع فيها، ومنه يتم اكتشاف المعرفة من قبل المتعلم ليطبقها ويستفيد منها في مواقف تعليمية جديدة، وليتحقق هذا وجب اتباع مجموعة من المراحل والخطوات:

- **الإحساس بالمشكلة:** إن نقطة الانطلاق لأي بحث هي إحساس المتعلم بأن هناك مشكلة تواجهه في مجال معين وهذا الشعور والإحساس هو الذي سيحرك دوافعه للقيام بالملاحظة والبحث وصولا إلى الحل، وهذا بتوجيهه من المعلم وإرشاده.[3]
- التعرف على موضوع المشكلة وتحديده وتفكيك المشكلة إلى عناصر عن طريق بناء أسئلة.
- تقديم الحلول الممكنة عن طريق البحث والاستقصاء.
- التحقق من صحة الفرضيات عن طريق استغلال المعارف القبلية وربطها بعناصر الوضعية المشكلة.

---

(1) ينظر، منهاج السنة الثانية والوثيقة المرفقة (السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي جميع الشعب اللغة العربية وآدابها)، الوزارة التربية الوطنية، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، مارس ،2006،ص20

(2)ينظر: محمد الصالح حثروبي، **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**،ص83.

(3) المرجع نفسه، ص84.

- **حل الوضعية المشكلة:** وهنا يدفع الأستاذ المتعلمين إلى البرهنة على صحة الحل الذي اهتدوا إليه بأسئلة مناسبة.[1]

ومنه فإن استراتيجية حل المشكلات تساعد المعلم في التعرف على مواطن الضعف والتنبؤ بلا خطأ التي قد يقع فيها التلاميذ وتجنبها، كما أنها فرصة للإبداع والابتكار خاصة إذا كانت المشكلة مستوحات من واقع التلميذ، كما أنها تنمي الحس النقدي لديه.

❖ **استراتيجية المشروع:**

تعتمد هذه الاستراتيجية أساسا على العمل الجماعي فتتشارك فيها الجماعة، كل حسب قدرته وكفاءته على إنجاز العمل الجماعي، حيث يعد المشروع "نشاط تربوي يخطط له الطلاب فيعلمهم لتحقيق هدف منشود عن طريق قيامهم بأنشطة متنوعة يكتسبون من خلالها الاتجاهات الإيجابية والخبرات الفنية والمعلومات والحقائق".[2]

فتنطلق هذه البيداغوجيا من أن التلميذ يبني معارفه بنفسه، حيث ينتقل المتعلممن الجانب النظري إلى الجانب العلمي فيستخدم اللغة عمليا ويبرز مواهبه في مختلف الفنون. ويتم إنجاز المشروع بإشراف من المدرس الذي يقتصر دوره على التوجيه مما يسهل للمتعلمين إنجاز عملهم، وعموما يتم إنجاز المشروع بإتباع المراحل الآتية:[3]

- تحديد المشروع وأهدافه.
- التخطيط للمشروع لبداية استراتيجيةالإنتاج.
- تنفيذ الخطة: حيث توزع الأدوار والنشاطات على أعضاء الفوج التربوي.

(1) ينظر: منهاج السنة الثانية والوثيقة المرفقة ، الوزارة التربية الوطنية، ص20.

(2) محمد الصالح حثروبي، **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، ص84.

(3) ينظر: مناهج السنة الثانية ثانوي، ص21.

- تقييم المشروع: حيث تعرض في هذه المرحلة نتائج المشروع بصورة فردية أو جماعية لمعرفة مدى تحقق الأهداف المسطرة.

ومنه فهي أسلوب يعتمد في التعلم على تشجيع المتعلمينعلى التقصي والاستكشاف والبحث عن حلول لقضايا شائكة، كما انه يشجع على إظهار كفاءات ذهنية تسمح بتوسيع دائرة المتعلم من المجرد إلى التطبيق من ناحية، وروح التعاون بين المتعلمين لتنفيذ مشاريعهم من ناحية أخرى.

وتعد طريقة التعلم بالمشاريع نموذجا للتعلم الممركز على المتعلم كونها:[1]

- تعطي الإحساس بالتملك حيث أنها تنطلق من أسئلة محورية قد يطرحها هو بنفسه وتكون هذه الأسئلة ذات علاقة مع وحدات أوأهداف محددة في المنهاج.
- تخلق لديه الإحساس بالتحدي.
- تمنحه الإحساس بالمسؤولية بحيث يلعب الدور المحوري في العملية التعليمية التعلمية.

وعليه فطريقة التدريس بالمشاريع ترتكز على انشطة تعليمية تعلمية مفتوحة وطويلة المدى وقريبة إلى الواقع المعيش للمتعلم.

2.3- مستويات الكفاءة:

تتدرج الكفاءة في مستويتها من السهل إلى الصعب، وذلك حسب مراحل بنائها، وقد أُختلف حولها في مجال التربية، فهي غير ثابتة لأنها تتركب من المهارات، ولا يمكن للمتعلم أن يمتلك الكفاءة إلا إذا امتلك المهارات المكونة لها، وهذا ما دفع البعض أن يرى أنها ثلاث والبعض الأخر أنها أربع مستويات نذكر منها:

(1) ينظر: فريد حاجي، **بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات**، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر،(د.ط)، 2005م، ص38.

❖ **الكفاءة القاعدية**

تعتبر المستوى الأول من الكفاءات، وتتصل مباشرة بالوحدة التعليمية، وهي الأساس الذي تبنى عليه بقية الكفاءات، إذا أخفق المتعلم في اكتساب هذه الكفاءة بمؤشراتها المحددة فإنه سيواجه وعوائق في بناء الكفاءات اللاحقة (المرحلية) ثم الكفاءات الختامية في نهاية الدراسة، ويؤدي به ذلك إلى العجز الكلي للتعامل مع الوضعيات المختلفة، ويترتب عليه فشل في التعليم.[1]

❖ **الكفاءة المرحلية:**

تسمح بتوضيح الأهداف الختامية أو النهائية لجعلها أكثر قابلية للتجسيد، تتعلق بشهر أو فصل أو مجال معين، وهي مجموعة من الكفاءات القاعدية، كأن يقرأ التلميذ جهرا ويراعي الأداء الجيد مع فهم ما يقرأ.

يبنى هذا المستوى من مجموعة الكفاءات القاعدية الأساسية ويتحقق بناء هذا النوع من الكفاءات عبر مرحلة زمنية،قد تستغرق شهرا أو ثلاثيا أو مجالا معينا، ويتم بناؤها على المجال التالي:

كفاءة قاعدية **1**+كفاءة قاعدية **2**+كفاءة قاعدية **3** =كفاءة مرحلية[2]

(1) ينظر:خير الدين مهني، **مقاربة التدريس بالكفاءات**، (د،ن)،2005، ص46.

(2) ينظر: فريد حاجي، **بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات**، ص13.

❖ **الكفاءة الختامية:**

وتعد ختامية كونها تصف عملا كليا منتهيا، وتتميز بطابع شامل وعام، وهي تعبر عن مفهوم إدماجي لمجموعة من الكفاءات المرحلية، يتم بناؤها وتنميتها خلال سنة دراسية أو طور. (1)

3.3- التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات:

يعتبر التقويم من أهم المراحل في العملية التعلمية، فمن خلاله تكتشف الناقص ومن ثمة تصحيحها.

ويمكن تعرفه بأنه: "هو عبارة عن مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعليمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلمين، بكفاءة واقتدار وبتعبير آخر: هو عملية إصدار حكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعليم المختلفة"(2).

يأخذ التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات عدة أشكال، أبرزها:

❖ **التقويم التشخيصي:**

وهو التقويم الأولي، حيث يجرى في بداية الحصة، فهو "إجراء يقوم به الأستاذ في مطلع العام الدراسي، أو فيستهل عملية التدريس من أجل الحصول على بيانات ومعلومات حول كفاءات المتعلمين السابقة وقدراتهم وميولاتهم ومواقفهم"(3)

(1) ينظر: خير الدين مهني، **مقاربة التدريس بالكفاءات**، ص77.

(2) محمد الصالح حثروبي، **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، ص122.

(3) مناهج السنة الأولى ثانوي، ص41.

❖ **التقويم التكويني:**

ويسمى التقويم البنائي ويكون هذا التقويم أثناء عملية التعلم، "فالمعلم في هذا التقويم يحاول اكتشاف مواطن الصعوبة التي يصادفها التلميذ خلال تعلمه مع العمل على إكسابه استراتيجيات تساعده على متابعة عملية التعلم كما يسمح للمعلم بتحديد مؤهلات المتعلم للإقبال على مراحل جديدة من تعلمه وفق مراحل متسلسلة مع إمكانية تصحيح ثغرات الفعل التربوي"[1]

❖ **التقويم التحصيلي:**

ويطلق عليه مصطلح التقويم الإجمالي، ويكون بعد فترة التعلم ويأخذ أشكالا مختلفة وفي أماكن متنوعة، "وقد يكون في نهاية برنامج تعليمي معين، بغرض التعرف على المستوى الذي حققه المتعلم بعد اجتيازه للبرنامج الدراسي"[2]

4. خصائص وأهداف المقاربة بالكفاءات

1.4-خصائص المقاربة بالكفاءات

التدريس وفق المقاربة بالكفاءات يسهم في ترقية العملية التعليمية وذلك من خلال جعل المعارف النظرية موارد مادية تساهم في دمج المتعلم بفاعلية في حياته العملية، وتساهم بدرجة كبيرة أيضًا في تنشئته على اكتساب المعارف والمهارات والقيم المتنوعة بكل كفاءة ومرونة، وهو بذلك يحيلنا إلى مجموعة من المواصفات والخصائص منها:[3]

- **تفريد التعليم:** وهذا ما يجعل المتعلم يتمتع بأكبر قدر ممكن من الاستقلالية، أي أنّه يُصبح محور العملية التعليمية التربوية، وذلك بفسح المجال أمام مبادراته وفي

(1) محمد صالح حثروبي، **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، ص133.

(2) محسن علي عطية، **تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الآدائية**، ص127.

(3) محمد الصالح حثروبي، **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، ص12.

اقتراح آرائه وأفكاره مع مراعاة ما يُسمى بالفروق الفردية بين المتعلمين، تفاديًا لأي تهميش الذي قد يُؤثر سلبًا على شخصية المتعلم.

- **قياس الأداء:** على عكس ما كان معمول به في المقاربات القديمة التي كانت تعني أهمية كبيرة للمعارف النظرية، ففي هذا النوع من التدريس القياس ينصب مباشرة على تقويم الكفاءة المنتظرة.
- **تحرير المعلم من القيود:** في هذا النوع من التدريس يصبح دور المعلم منحصرًا في تنشيط المتعلمين وتوجيههم، وتهيئة ظروف المتعلم وانتقاء الأساليب البيداغوجية والوسائل التعليمية الناجعة، وتقويم أداء المتعلمين.
- **دمج المعلومات:** وهي من أهم العناصر في بيداغوجية الكفاءات فعلى المتعلم أن يدمج المعلومات المتحصل عليها، أو حل إشكاليات في وضعيات مختلفة وذات دلالة بالنسبة إليه.
- **توظيف المعارف:** ويكون بدفع المتعلم إلى استعمال المكتسبات القبلية من معارف، نظريات، مهارات، خبرات وقدرات وذلك باستثمارها قصد الوصول إلى إيجاد الحلول الملائمة حين مواجهة المتعلم لإشكالية ما.
- **تحويل المعارف:** على المتعلّم أن يكون قادرًا على تحويل هذه المعارف في إطارها النظري إلى إطار عملي وظيفي نفعي، على شكل سلوكات قابلة للملاحظة والقياس[1].

(1) محمد الصالح حثروبي، **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، ص12.

2.4-أهداف المقاربة بالكفاءات

تسعى المقاربة بالكفاءات لتحقيق جملة من الأهداف نذكر منها:[1]

- النظرة إلى الحياة من منظور علمي.
- ربط التعليم بالواقع والحياة.
- الاعتماد على مبدأ التعليم والتكوين.
- العمل على تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية.
- تكامل المعرفة بالتداخل والاندماج بين الحقول المعرفية المختلفة.

ومن الأهداف التي يحققها التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات كما ذكر **(حاجي فريد)** نجد:[2]

- التدريب على كفاءات التفكير المتشعب، والربط بين المعارف في المجال الواحد، والاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة عند سعيه لحل مشكلة أو مناقشة قضية أو مواجهة وضعية.
- سبر الحقائق ودقة التحقيق وجودة البحث ودقة الاستنتاج.
- استنتاج أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعددة، مناسبة للمعرفة التي يدرسها وشروط اكتسابها.
- القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور والظواهر المختلفة التي تحيط به.
- الاستبصار والوعي بدور العلم والتعليم في تغيير الواقع وتحسين نوعية الحياة.

---

(1) عبد الرزاق سلطاني، **إتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو الإصلاح التربوي في الجزائر**، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، قسم علم الاجتماع، جامعة منتوري، قسنطينة – الجزائر، 2011م، ص91.

(2) ينظر: حاجي فريد، **بيداغوجية التدريس بالكفاءات والأبعاد والمتطلبات**، ص22 – 23.

من خلال ما تقدم ذكره، توضحت رؤية عامة حول الخلفية العلمية لاستراتيجية المقاربة بالكفاءات، وأهم مبادئها، وكيفية التدريس وفقها، وأبرز أهدافها وخصائصها، فهي أحد الاستراتيجيات الهامة التي نادت بها وزارة التعليم الجزائرية، حيث حاولت هذه المقاربة أن تكون أكثر فعالية في حياة المتعلمين، وذلك بجعلهم يبذلون جهودًا واضحة في سبيل تحصيل المواد الدراسية، وإعمال أذهانهم في حل كل المسائل التي تعترضهم في الحياة الدراسية واليومية، الأمر الذي يجعلنا نُدرك الأهمية التي يجب أن نوليها لهذه المقاربة البيداغوجية.

الفصل الثانـي:

واقع تدريس القواعد النحوية في ظل المقاربة بالكفاءات للسنة الثانية متوسط ـ دراسة تطبيقية ـ

- أولا: تحليل محتوى الكتاب المدرسي.
- ثانيا: عرض نموذج لطريقة تدريس النحو في ظل المقاربة بالكفاءات.
- ثالثا: تحليل الاستبيان الموجه للأساتذة.

أولا: تحليل محتوى الكتاب المدرسي للسنة ثانية متوسط

تمهيد:

يعد الكتاب المدرسي من أهم الوسائل التعليمية، فهو "أهم مصدر من مصادر تعلم المتعلّم، حيث يعتبر الأساس الأول للمعلّم والمتعلّم في اكتساب المعرفة، ويساعد المعلّم أيضا على تحديد الأهداف التربوية، وتحديد الوسائل والأساليب التي يمكن استخدامها. كما يعد وسيلة استراتيجية يتم استخدامها لترجمة أهداف المجتمع ونقله إلى الأجيال القادمة لإحداث التغيرات المرغوبة"[1]

منه فإن للكتاب المدرسي دور فاعل في العمليّة التعليميّة، فهو بمثابة حجر الأساس في عملية التعلم والوعاء الذي يحوي المادة العلمية، كما أنه السند الأول للمتعلم والمعين للمعلم، وهذا يدعونا إلى الحديث عن أهمية الكتاب المدرسي بالنسبة للمعلم والمتعلم.

1. أهمية الكتاب المدرسي:

1.1- أهميته بالنسبة للمعلّم:

- "يوفر الكتاب تنظيما مناسبا للمادة الدّراسية؛ يهتدي به المعلّم في إعداد الخطط السنوية واليومية وتنظيمها، ويتخذ منها أساسا لتلبية حاجيات المتعلمين".[2]
- "يرتبط الكتاب المدرسي بالمعلّم ارتباطاً وثيقاً، فهو بالنسبة له الجامع لبرامج المقرر والمرتب منطقياً وزمنيا".[3]
- يحدد من خلاله الأهداف التربوية وما يجب أن يدرسه للمتعلّمين.

---

(1)عنود الشايش الخريشا، **أسس المنهاج واللغة**، دار حامد، عمان – الأردن ، ط1، 2013م، ص210.

(2) ينظر، عبد الرحمان الهاشمي ومحسن علي عطية، **تحليل محتوى مناهج اللغة العربية**، دار صفاء، عمان – الأردن ، ط1، 2009م، ص377.

(3) ينظر، عدنان عبد العزيز، **منهجية تأليف كتاب التربية الاسلامية بالسلك الثاني أساسي**، مجلة تربيتنا، المغرب، 2000م،ص9.

- يعد المصدرا الأول للمعلومات؛ فمن خلال محتوياته ينطلق المعلم في البحث عبر المراجع والمصادر عن المعلومات ليتسع أفقه ويوصل المعلومة بدقة للمتعلم.
- يزود المعلم بالمواضيع المقرر عليه تدريسها.

2.1- أهميته بالنسبة للمتعلّم:

- يقدم الخبرات والمعلومات بطريقة تتناسب مع مستوى المتعلّمين، فهو يبسط ويقرب لهم المعلومات، ويعرضها بأسلوب جذاب، يعتبر المرجع الأساسي الذي يستقي منه المتعلّمين معلوماتهم[1].
- يعتبر الكتاب المدرسي بالنسبة للمتعلّم المرجع الأساسي الذي يستقي منهم معلوماته أكثر من غيره من المصادر، باعتباره أداة عمل متكاملة ومنظمة حاضرة معه في البيت والمدرسة، تعوده على التثقيف بواسطة القراءة وتساعده على تحضير الدرس عن طريق إمداده بالوثائق المختلفة، ومساعدته علىالتعامل معها حسب مستواه الدراسي[2].
- الكتاب المدرسي أهم مصدر من مصادر تعلم المتعلّم وتقويمه، ومراجعته والاستزادة من التحصيل وهو سهل الاستعمال.[3]
- ينمي مهارات التفكير العلمي والإبداعي والابتكاري لدى المتعلّمين[4].

---

(1) ينظر، حسان الجيلالي، **أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية**، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، بسكرة، العدد التاسع، ديسمبر 2014م، ص206.

(2) ينظر، محمد محمود الخوالدة، **أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي**، دار المسيرة عمان – الأردن، (د.ط)، 2007م، ص52.

(3) توفيق أحمد مرعي ومحمود الحيلة، **المناهج التربوية الحديثة**، دار المسيرة، عمان – الأردن ، ط1، 2007م، ص283.

(4) جودة أحمد سعادة وعبد الرحمان محمد ابراهيم، **المنهج المدرسي المعاصر**، دار الفكر، عمان – الأردن ، ط4، 2004م، ص 126.

بعد تعرفنا عن ماهية الكتاب المدرسي، والأهمية البالغة والفائدة التي يقدمها للمعلم والمتعلم على حد سوء، وجب علينا ونحن بصدد الحديث عن تعليمية النحو وفق المقاربة بالكفاءات بالنسبة للسنة الثانية المتوسطة، أن نتطرق إلى تحليل الكاتب المدرسي للغة العربية لهذا المستوى، وكذا التعرف على الدرس النحو من خلاله.

2. وصف وتحليل الكتاب المدرسي:

كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، وثيقة تعليمية مطبوعة، وترجمةآمينة للمنهاج الرسمي للمادة في الطور الثاني من مرحلة التعليم المتوسط، من خلال سلسلة النشاطات التعلمية والتقويمية المبثوثة فيه، التي يتناولها التلاميذ بتوجيه من الأستاذ، فيمكن تحليله بالتطرق إلى وصفه من خلال:

1.2- الشكل(المستوى الخارجي):

- **المستوى:** السنة الثانية من التعليم المتوسط.
- **اسم الكتاب:** اللغة العربية
- **تنسيق وإشراف:** ميلود غرمول (مفتش التربية الوطنية للغة العربية وآدبها.)
- **لجنة التأليف :**

✓ أحمد سعيد مغزي "أستاذ بالتعليم العالي".

✓ عزوز زرقان "أستاذ بالتعليم العالي."

✓ نور الدين قلاتي"مفتش التعليم المتوسط للغة العربية."

✓ طاهر لعمش "أستاذ مكون للغة العربية بالتعليم المتوسط."

✓ كمال هيشور" مفتش التربية الوطنية للغة العربية وآدابها."

✓ ميلود غرمول"مفتش التربية الوطينة للغة العربية وآدابها."

✓ أحمد بوضياف "أستاذ مكون للغة العربية بالتعليم الثانوي."

✓ رضوان بوريجي" أستاذ مكون للغة العربية بالتعليم الثانوي."

- **المراجعة العلمية:** أحمد سعيد مغزي
- **المراجعة اللغوية:** عبد الرحمان عزوق
- **التصميم الفني والتركيب:** نعيمة بن تواتي
- **الطبعة:** الثانية
- **الناشر:** الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- **بلد النشر:** الأوراس للنشر، الجزائر.
- **سعر البيع:**211.46دج.
- **عدد الصفحات:** 175ص.

إذا أردنا أن نحلل الكتاب من ناحية الشكل أي المستوى الخارجي وجب أن نتطرق إلى:

الغلاف: باعتباه النافذة الأولى التي نلج بها إلى محتوى الكتاب، فنجد أن هذا الأخير يحتويعلى غلاف خارجي من الورق السميكالأملس يتدرج لونه بين الأخضر والأصفر يتوسطهما بقعة كبيرة بيضاء، مكتوب عليه في الأعلى؛ الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية بالون الأسود تليها مباشرة وزارة التربية الوطنية، وعنوان الكتاب **"اللغة العربية"** كتب باللون الأحمر الواضح بخط كبير، وتحتها السنة الثانية من التعليم المتوسط بلون أسود أقل حجم وبخط مخالف، رسم على يسار الغلاف أسفلا مجموعة من الكتب الملونة بألوان مختلفة مأخوذ منها كتاب أحمر اللون مكتوب عليه حرف "**ض**" بخط كبير أبيض، وبجانبه حمامة بيضاء.

دلالة على أن هذا الكتب يحمل محتوى لغة الضاد أي اللغة العربية، لغة السلم والسلام والأمان، وأن هذا الكتاب أيضا سيطير بنا لدخول إلى عالمها والغوص في علومها، كي نبنيا جزائر متطورة مزدهرة سالمة آمانة، ومشرقتنا بجيل يحمل لواء اللغة العربية، لأننا و جد أن هذه الحمامة التي كانت مرسومة في الواجهة الغلاف الأمامية، قد واصلت رحلتها إلى الغلاف الخلفي للكتب مع صاحبتها الأخريات من الحمام الذي يرفرف فوق مقام الشهيد تحت شمس ساطع نورها.

2.2- المضمون (المستوى الداخلي):

- **المقدمة:**

استهلت الكتب بمقدمة بقلم المشرف على لجنة التألف: مفتش التربية الوطنية للغة العربية وآدابها "ميلود غرمول"، حيث شرع فيها بخطاب موجه إلى تلاميذ السنة الثانية من التّعليم المتوسط.

وقد جاءت مقدمة هذا الكتاب في صفحة واحدة تضمنت:

- ✓ خطاب موجه للتلاميذ، لمعرفتهم بأهمية هذا الكتاب التي تكمن في كونه يرافقهم في طريقهم نحو التحكم في مهارات اللغة العربية، والاستفادة من القيم التي تتضمنها النصوص.
- ✓ ثم التعريف بالكتاب، في كونه ترجمة للمنهاج الرسمي للمادة .
- ✓ عرض مجمل لمحتويات الكتاب، ومنهجية دراسة المواضيع والنشاطات المشكلة له.
- ✓ الإشارة إلى ملاحق الكتاب، والمتمثلة في أشكال التقويم.
- ✓ اختتمت المقدمة بأمل أن يجد التلاميذ ضالتهم في هذا الكتاب، وشكر لكل من أعان على إخراجه.

- **الفهرس:**

وقد ورد فهرس المقرر السنوي تحت عنوان "فهرس كتابي" في صفحتيناحتوى على سبعخانات تمثل:

1-المقاطع.

2-النص المنطوق.

3-النص المكتوب.

4-قواعد اللغة.

5-التعبير الكتابي.

6-سند الإدماج.

7-المشروع.

ولكل مقطع خناته ملونة بلون مخصص له مختلف عن لون خانات المقاطع الأخرى، وهذا ما يسهل عملية البحث ويقتصد الوقت.

- **تعلمات الكتاب:**

يشمل الكتاب ثمانية مقاطع تلامس الحياة المدرسية والاجتماعية للتلاميذ؛ حيث ينجز كل مقطع من خلال أربعة أسابيع؛ ثلاثة للتعلم، والرابع للإدماج والتقويم والمعالجة البيداغوجية، ينقسم كل مقطع إلى ميادين تتوالى في كل أسبوع تعليم على الترتيب الآتي:

- ✓ **ميدان الفهم منطوق:** ويقدم من خلال نص يجده الأستاذ مكتوب في الدليل ومسجلا في القرص المضغوط، بينما في الكتاب يجد تمهيد عن الموضوع المطروح ومجموعة من الأسئلة التي هدفها المناقشة الشفوية، وصور توضيحية

تعبر عن التمهيد لتقريب الموضوع للتلميذ، ويهدف هذا النشاط إلى تنميت مهارة الإستماع وكذا التحدث اللذين يلعبان دورا مهما في التعبير الشفوي.

- ✓ **ميدان الفهم المكتوب:** ويقدم هو الأخر من خلال نص مكتوب في الكتاب، يكون مخصص لدراسة ثلاث أنشطة ألا وهي: "القراءة المشروحة" و"قواعد اللغة" و" دراسة النص" تقدم في ثلاث حصص تتمحور حول نص يقرأه التلميذ ويفهمه ثم يستثمره في قاعدة لغوية ويتذوق بلاغته .

أما بالنسبة لصفحات هذا الميدان؛ فتكون في الغالب ثلاث صفحات تبدأبصفحة يكون رقم المقطع في الأعلى مكتوب بلون يختلف عن المقطع الذي يليه والعنوان كذلك، يحتوي على نصا أدبيا؛ شعرا كان أو نثرا يسبقه تمهيد مرفق بصورة توضيحية للموضوع لتقريب المعنى الذي يريد الكاتب إيصاله، كما يوجد على يمين الصفحة جزء خصص للمفردات الغامضة تحت عنوان أثري لغتي، ويختمباسم المؤلف والمصدر الذي أخذ منه النصوالصفحة للأمانة العلمية.

يليه في الصفحة الأخرى مباشرة الأسئلة التي تتعلق بالنص معنونة بـ:أفهم وأناقش، أما بالنسبة لأقوم مكتسباتي أيضا متعلقة بـ: أسئلة حول النص وجزئياته، تحتها أستثمر؛ ويدرس من خلال هذا العنصر القاعدة اللغوية، التي يكون عنوانها مكتوب بجانب أستثمر، تحته أمثلة تخدم القاعدة معنونة بألاحظ، ثم تليها أناقش وهي الأخرى عبارة عن أسئلة يستنتج من خلالها القاعدة، ثم تختم الصفحة بأستنتج؛ وهي بمثابة قاعدة الدرس.

ثم نجد في الصفحة الأخيرة لهذا الميدان أوظف تعلماتي، وتكون بمثابة التطبيق حول القاعدة المدروس، إضافة إلى أتذوق نصي؛ الذي يكون محتوى أسئلته في الجانب البلاغي، لنجد مرة أخرى أضف تعلوماتي فأسئلة؛ تخص مدى فهم التلميذ للموضوع، وكذا الظواهر اللغوية .

- ✓ **ميدان الإنتاج المكتوب:** ويقدم في صفحة غالبا؛ يتعلم من خلالها التلميذ تقنية من تقنيات التعبير، التي تتوافق والنص المكتوب الذي عاش في رحابه طيلة الأسبوع، حيث تصب في نشاط التعبير الكتابي، وتكون هذه الصفحة معنونة بأكتب، فتبدأ بعنوان التقنية، الذي يليه أسئلة لاكتشاف التقنية وأساسياتها تحت عنوان أتعرف، الذي يليه أستخلص المتمثل في خلاصة الدرس، ثم عنوان أتدرب الذي ينطوي تحته أسئلة حول الخلاصة، ثم عنوان أنتج الذي يكون محتواه إنتاج نص كتابي.

تكرر صفحات الميدان المكتوب، وكذا الانتاج المكتوب ثلاث مرات خلال المقطع، لنجد بعد ماقدم، صفحات الإدماج والتقويم والمعالجة التي يكون محتوها تطبيقات تصب في محتوى المقطع إضافة إلى مشروع آخر كل مقطع؛ وتكون الإنطلاقة في هذه الصفحات من خلال سند منطوق وآخر مكتوب، ويقطع مرحلتين هما مرحلة التدريب على توظيف و إدماج المكتسبات، ومرحلة التقويم النهائي الذي يظهر في إنتاج فردي هو التعبير، وفي إنتاج جماعي هو المشروع.

3. موضوعات الدرس النحوي في الكتاب المدرسي:

نجد أن ترتيب دروس القواعد للغوية المخصصة للسنة الثانية من التعليم المتوسط كانت بالترتيب الآتي:

- المقصور والمنقوص.
- حروف العطف.
- الفعل المعتل وأنواعه.
- اسما الزمان والمكان .
- حروف القسم .

- إسناد الفعل إلى الضمائر.
- الاسم الممدود.
- نصب الفعل المضارع.
- حروف الاستفهام .
- الجامد والمشتق.
- إسناد الأجوف إلى الضمائر.
- حروف النفي.
- إسناد الناقص إلى الضمائر.
- جزم الفعل المضارع .
- الأفعال الخمسة .
- أحرف التنبيه وأحرف الزيادة.
- الفعل المجرد .
- أحرف الجواب .
- الأفعال المتعدية إلى مفعولين.
- الفعل المزيد و أوزانه .
- أحرف المفاجأة والتفسير والاستقبال.
- "أفعل" التفضيل .
- الأحرف المصدرية.

- أحرف الاستفتاح والتمني.

من خلال هذا الترتيب، نجد أن الدرس النحو لم يفصل عن الدرس الصرفي بل قدما سواء تحت مسمى قواعد اللغة؛ ففي هذه المرحلة من التعليم لم يميز يميز لتلميذ بينهما وأنما أخذ كل منهما على أساس قاعدة لغوية .

وخلاص القول بعد ماجاء في هذا التحليل، يمكن أن نستنتج أن هذا الكتاب قد أعد بشكل محكم سواء من ناحية الشكل أو المضمون، وهذا أحالنا إلى الحديث على بعض الجزئيات التي ارتأينا أن نقف عندها؛ لتكون وقفتنا الأولى عند اللجنة المؤلفة لهذا الكتاب التي تكونت من عمالقة في مجال التعليم واللغة على حد سواء من أستاذة بالتعليم العالي وكذا الثانوي ومفتشين، لكننا لحظنا أن حضور أستاذ التعليم المتوسط كان بمعدل واحد من أصل تسعة، وهذا قليل باعتبار أنه هو المطبق الأول لمحتوى هذا الكتاب والمعايش الأكثر لهذه المرحلة ومتعلميها وعارف بمستواهم ومسلتزماتهم.

أما ما لحظناه بخصوص ترتيب محتوى ونشاطات الكتاب المدرسي، فنجدها قد اختلفت في بعض الجزئيات عن ماجاء في المخطط السنوي للتعلمات وآليات تنفيذه للسنة الدراسية: 2021-2022، وإذا أردنا أن نقف على بعض الاختلافات نجد أنه قد ورد في المخطط إنجز المقطع التعلمي يكون في ثلاثة أسابيع لتعلم والإدماج معا دون تخصيص أسبوع للإدماج كما هو في الكتاب، وأيضا ميدان الفهم المنطوق نموذجا، كان مقسم في الكتاب على ثلاثة نصوص مختلفة تدرس بداية كل أسبوع تعليمي خلال المقطع الواحد، في حين نجد المخطط قد أورد نص واحد يدرس بمعدل حصتين في بداية الأسبوع التعليمي خلال كل مقطع .

وبالنسبة لترتيب دروس قواعد اللغة فقد لاحظنا أن بعض الدروس لها صلة ببعضها، لكنها فصلت سواء من حيث الحصص أو ترتيب وردها في الظواهر اللغوية أو

المقطع التعلمي، فلو جمعت في نفس الدرس، أو حتى لو قدمت متوالية في الترتيب، أوكان ورودها في نفس المقطع لكانت أنجع؛ سواء من ناحية فهم التلميذ لها، أو تقديم الأستاذ لأنه يستهل ربط سابقها بلحقها، وترتب معارفها في ذهن التلميذ، وبالتالي تكون نسبة فهم التلميذ لها، ونجاح الأستاذ في تقدمها أكبر، ومثال ذلك الفصل بين نصب الفعل المضارع، وجزمه بما يزيد عن مقطع تعليمي كامل، أي بمعدل خمس قواعد لغوية تفصل بين الدرسين، والأمثلة كثيرة كالفصل بين الفعل المجرد والمزيد، وكذا الفعل المعتل وإسناد كل نوع منه إلى الضمائر؛ فقد قدم كل درس من درسهعلى حدى، مفصول بينها بمجموعة من الدروس المختلفة.

ثانيا: عرض نموذج لطريقة تدريس النحو في ظل المقاربة بالكفاءات

تمهيد:

بعد وقوفنا في الفصل الأول من البحث –الدراسة النظرية– عند التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات، ارتأينا أن نتعرف أكثر على واقع هذه المقاربة في تدريس القواعد النحوية للسنة الثانية متوسط، بحضورنا لمجموعة من الحصص المقدمة لتلاميذ هذا المستوى من قبل أساتذة عدة، بغية الكشف على مدى تطبيق هذه المقاربة في الواقع، فاخترنا نموذجا لدرس نحوي مقدم لتلاميذ متوسطة: مداني رحمون –بسكرة– السنة الثانية متوسط فكان النموذج كالتالي:

- **المقطع الخامس:** العلم والاكتشافات العلميّة .
- **الميدان:** فهم مكتوب(ظواهر لغوية).
- **المحتوى:** الأفعال الخمسة.
- **زمن الإنجاز:** ساعة واحدة.
- **أهداف الدرس:** يكون المتعلّم قادرا على
  - التعرّف على الأفعال الخمسة.
  - تمييز علاماته الإعرابية ، والتمكّن من إعرابه إعرابا صحيحا.
  - ربط القواعد باستعمالها الفعليّ من خلال توظيفها في مواقف تعبيريّة متنوّعة.

الوضعيات	سير الدرس	التقويم
الانطلاق	مراجعة أحكام درس جزم الفعل المضارع. بم يجزم الفعل المضارع ؟ج: بالسّكون الظّاهر . حذف حرف العلّة . حذف النّون . متى يجزم بحذف النون ؟ ج : إذا كان من الأفعال الخمسة . درس اليوم يعرفنا بها	**تشخيصي:** * يستحضر * يلاحظ . * يتابع
بناء التعلمات	استنتاج الأمثلة عن طريق أسئلة مساعدة على استخراجها، تحقيقا للمقاربة النّصّية الأمثلة : (أ) ما العبارة الدّالة على أنّ الزوجة أوّل من رأت تجربة رونتجن؟ 1. سترين عليها شيئا ، أعتقد أن لم يره أحد من قبل. ماذا لاحظ رونتجن وزوجته ؟ 2. العالم وزوجته يلاحظان التّجربة. 3. أنتما تريدان النّجاح. ما التصور الذي دعا إليه رونتجن زوجته بشأن فائدة اكتشافه؟ 4. يمكنك أن تتصوري مقدار ما سيضعونه لإنقاذ حياة آلاف المرضى. 5. ستحققون مساعيكم بالاجتهاد. (ب) . ماذا طلب العالم من زوجته قبل أن يضعيدهبين الأنبوبة والشّاشة ؟ 1. عليك أن تراقبي الشّاشة . 2. لم تراقبي الشّاشة. أقرأ أمثلتي وأناقشها: قراءة نموذجية(الأستاذ)	**مرحلي:** *يقرأ الشّواهد قراءة إعرابيّة سليمة *يتدخل في المناقشة ويبدي رأيه

	تليها قراءتين أو ثلاث لأجود التلاميذ أداء. إليكم أمثلة المجموعة (أ) 1. ما نوع الكلمات المكتوبة بلون مغاير ؟ ج: أفعال مضارعة . 2. كم فعلا لدينا ؟ ج: خمسة .عدّدها. ج: ترين. يلاحظان. تريدان. يضعون. تحققون . 3. عدّد الضمائر التي أسندت إليها هذه الأفعال . ج: أنتِ . أنتما . هما. أنتما . أنتم . 4. بم انتهت هذه الأفعال ؟ ج: بحرف النون . 5. ما الضمير الذي سبق النون في كل فعل ؟ ج: الياء. الألف . الواو . 6. ما الضمير الذي ظهرت معه الياء ؟ ج: أنتِ .ماذا تفيد أنتِ ؟ج: المخاطبة . كيف نسمي هذه الياء إذن ؟ ج: ياء المخاطبة . 7. ما الضمير الذي ظهر مع الألف ؟ ج: أنتما . هما.علام تدلان ؟ ج: المثنّى ماذا نسمي هذه الألف إذن ؟ ج: ألف الاثنين. 8. وما الضّمير الذي أظهر الواو ؟ ج: أنتم . هم .ما دلالتهما ؟ج: الجمع أو الجماعة . ما هي هذه الواو إذن ؟ ج: واو الجماعة . 9. ماذا يسمى الأفعال المضارعة المسندة إلى هذه الضمائر ؟ ج: الأفعال الخمسة . ماذا ستنتجون مما سبق	*يبني أحكام الدرس ويستنتج القاعدة
	. الأفعال الخمسة :هي كل فعل مضارع اتصل بآخرها أ . ياء الخاطبة مثل : تكتشفين. ب . ألف الاثنينمثل : تكتشفان . يكتشفان.	*تعرّف على الأفعال الخمسة

	ج . واو الجماعة مثل: تكتشفون . يكتشفون توضيحات: أ . مثل العلماء للأفعال الخمسة بقولهم : تفعلين . تفعلان . يفعلان . تفعلون . يفعلون. ب . سميت بالأفعال الخمسة لأنها ترد على خمسة صيغ ج . تعرب : " ياء المخاطبة . ألف الاثنين . واو الجماعة " فاعلا تدريب فوري : أسند الأفعال : حفظ . نال . أتقن ، إلى ضمائر الأفعال الخمسة.	
	تأملوا الأفعال المضارعة في الطّائفة (ب). 1. هل الفعلان الواردان فيها من الأفعال الخمسة ؟ ج: نعم (أسند إلى أنتِ) 2. فيم يختلفان عن أفعال المجموعة (أ)؟ ج: حذفت نون هما. 3. بم سبقا ؟ ج: لن . لم . 4. ماذا تفيد كلّ من هما ؟ ج: لن ناصبة ، لم جازمة . 5. بم نصب هذان الفعلان إذن ؟ ج: بحذف النون . 6. لاحظوا أنّ نون الأفعال الخمسة ثابتة لم تحذف في أمثلة المجموعة (أ) 7. هل سبقت أفعالها بناصب أو جازم ؟ ج: لا .ما حركتها إذن ؟ ج: مرفوعة . 8. إذا كان حذف النون علامة للنصب أو الجزم ، فعلام يدل ثبوتها ؟ ج: على الرّفع . إلا توصّلتم ؟	*يثبت ويرسّخ *يقاس مدى فهمه
	إعراب الأفعال الخمسة : أ . ترفع الأفعال الخمسة بثبوت النّون (وَاللهُ يَعْلَمُ مَا تُسِرُّونَ	*تعرّف على العلامات

	وَمَا تُعْلِنُونَ) ب . تنصب وتجزم بحذف النّون (فَإِنْ لَمْ تَفْعَلُوا وَلَنْ تَفْعَلُوا فَاتَّقُوا النَّارَ ...) إعراب نموذجي: (فيهما عينان تجريان( ) فَإِنْ لَمْ تَفْعَلُوا وَلَنْ تَفْعَلُوا فَاتَّقُوا النَّارَ) تجريان: فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه ثبوت النون لأنه من الأفعال الخمسة، وألف الاثنين ضمير متصل في محل رفع فاعل. تفعلوا: فعل مضارع مجزوم بلم وعلامة جزمه حذف النّون لأنه من الأفعال الخمسة وواو الجماعة ضمير متصل مبني في محل رفع فاعل. تفعلوا: فعل مضارع منصوب بلن وعلامة نصبه حذف النّون لأنه من الأفعال الخمسةوواو الجماعة ضمير متصل في محل رفع فاعل. قراءة ختاميّة لما دوّن على اللّوح ، لاستكشاف الأخطاء وتصويبها	الإعرابية للأفعال الخمسة *يعرب إعرابا نموذجيا.
استثمار	أوظّف تعلّماتي: حل تطبيقات ص : 104	**ختامي:** *يتدرب ويطبّق
فائدة	تعرب : " ياء المخاطبة . ألف الاثنين . واو الجماعة " نائب فاعل إذا اتصلت بفعل مبني للمجهول مثل: المتميّزون في أعمالهم يكافؤون.	

ثالثا: تحليل الاستبيان الموجهة للأساتذة

1. الإجراءات المنهجية للدراسة:

الدراسة التطبيقية أهم الدعائم المنهجية التي اعتمدت عليها البحوث العلمية، ونظرًا لأهميتها ودورها الفعال ونتائجها، إلا أنّ الجانب النظري وحده دون أن يدعم بجانب تطبيقي يكون ضعيف الفعالية، ولهذا قمنا بدراسة ميدانية بغية الكشف عن واقع تعليم القواعد النحوية وفق المقاربة بالكفاءات.

1.1- منهج الدراسة:

يُقصد بالمنهج الطريقة أو الأسلوب الذي ينتهجه الباحث في معالجة مشكلة ما بقصد الوصول إلى حلول لها[1].

طبيعة الظاهرة هي التي تفرض على الباحث خوض المنهج الذي يعتمده في دراسته، وبما أنّ موضوع دراستنا هو "تعليمية النحو وفق المقاربة بالكفاءات" تم اتباع المنهج الوصفي والذي يعرف بأنّه: **"**المنهج الذي يتضمن جمع البيانات من أجل فحص النظريات أو الإجابة على أسئلة تهتم بالوضع الحالي للفئات المدروسة، ومن الأنواع الشائعة في مثل هذه الدراسات تلك المتعلقة بدراسة الاتجاهات أو الآراء نحو المؤسسات والحوادث، والتي يمكن الحصول على المعلومات عن طريق المقابلة أو الملاحظة أو الاستبيان**"**[2].

(1) محمود عوض العيادي، **إعداد وكتابة البحوث والرسائل الجامعية**، مركز الكتاب، القاهرة – مصر، (د ط)، 2005م، ص63.

(2) منذر الضامن، **أساسيات البحث العلمي**، دار المسيرة، عمان – الأردن، ط2، 2009م، ص134.

2.1- أدوات جمع البيانات:

يعتمد الباحث في عملية جمع البيانات حول موضوع الظاهرة المدروسة على عدة أدوات لجمع البيانات، حيث يستخدم الباحث في هذه العملية أداة أو أداتين أو أكثر من ذلك، وما تم اعتماده في هذه الدراسة:

- **الاستبيان:** "هو أداة مفيدة من أدوات البحث العلمي للحصول على الحقائق، والتوصل إلى الواقع والتعرف على الظروف والأحوال ودراسة المواقف والاتجاهات والآراء، يساعد الملاحظة ويُكملها، وهي في بعض الأحيان الوسيلة العلمية الوحيدة للقيام بالدراسة العلمية"[1].

واعتمدنا هذه الأداة لما لها من أهمية في جمع البيانات الميدانية التي تخص موضوع دراستنا.

- **الملاحظة:** "تعتبر من أهم الوسائل التي يستعملها الباحث في جمع المعلومات ومعناها العام هو رؤية وفحص الظاهرة موضوع الدراسة مع الإستعانة بأساليب البحث الأخرى التي تتلائم مع طبيعة الظاهرة"[2].

وهي أول خطوة بدأنا بها موضوع بحثنا.

- **المقابلة:** تعد "تفاعل لفظي يتم بين شخصين في موقف مواجهة حيث يحاول أحدهم وهو القائم بالمقابلة أن يستثير بعض المعلومات أو التعبيرات لدى المبحوث والتي تدور حول آرائه ومعتقداته"[3].

---

(1) رجاء وحيدي دويدري، **البحث العلمي – أساسيات النظرية وممارسته العلمية**، دار الفكر، دمشق – سوريا، ط1، 2000م، ص335.

(2) إحسان محمد الحسن وآخرون، **منهجية البحث العلمي**، دار وائل، العراق، (د ط)، (د ت)، ص120.

(3) فايزة جمعة صالح النجار وآخرون، **أساليب البحث العلمي**، دار الحامد، عمان – الأردن، (د ط)، 2009م، ص63.

وقد تم القيام ببعض المقابلات مع أساتذة المتوسطات مجال البحث، ومناقشة الموضوع لتوسيع المعلومات حوله.

3.1- مجالات الدراسة:

- **المجال المكاني:** ونعني به المكان الذي أجرينا فيه الدراسة، ودراستنا أجريت في ثلاثة متوسطات (مداني رحمون، بالطيبي بلقاسم، ومتوسطة حسوني رمضان) ولاية بسكرة.
- **المجال الزماني:** ونعني به الوقت الذي استغرقنا فيه الدراسة الميدانية، حيث تم الانطلاق في توزيع استبانات البحثيوم:10 أفريل 2022م، وتم استرجاعها ابتداءً من: 24 أفريل 2022.

4.1- عينة الدراسة:

"تعدّ العينة جزء من الكل يختاره الباحث لأجل الحصول على بيانات تتعلق بموضوع بحثه لتعذر الحصول عليها في المجتمع برمته، ويشترط في العينة أن تكون ممثلة تمثيلا صحيحًا لمجتمع البحث"[1].

وقد كانت عينة الدراسة **"أساتذة من التعليم الثانية متوسط"** بلغ عددهم (21 أستاذا).

5.1- الأساليب الإحصائية:

- **التكرار:** وهو عدد المشاهدات في الظاهرة الواحدة.
- **النسب المئوية:**

$$\begin{array}{|c|} \hline 21 \longrightarrow 100\% \\ X \longrightarrow x' \\ \hline \end{array}$$

(1) المختار محمد إبراهيم، **مراحل البحث الاجتماعي**، دار الفكر، الأردن، ط1، 2005م، ص47.

2. عرض البيانات وتحليل النتائج:

بعد عملية جمع البيانات من الميدان وتطبيق الاستبيان، سيتم في هذه المرحلة البحثية تفريغ البيانات في جداول ثم عرضها وتحليل النتائج المتحصل عليها.

1.2- عرض وتحليل البيانات:

القسم الأول: (تحليل البيانات العامة)

السؤال رقم (01): ما هو جنسك؟

الجدول رقم (01): يمثل متغير الجنس للأساتذة

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	5	%23,81
إناث	16	%76,19
المجموع	21	%100

المصدر:من إعداد الطالبتين بالاعتماد على إفراغ بيانات استمارة البحث

يتضح لنا من خلال الجدول أن نسبة الأساتذة الذكور أقل بكثير من نسبة الإناث، إذ قدرت نسبتهم بـ **(23,81%)** في حين بلغت نسبة الإناث **(76,19%)**، وهذا راجع إلى أنّ الإناث بطبيعتهم يملن إلى قطاع التربية والتعليم أكثر من الذكور، كما أن المرأة ترى أن المجال التعليمي هو المجال الأنسب لها.

السؤال رقم (02): ما هو سنك؟

الجدول رقم (02): يمثل أعمار أساتذة السنة الثانية متوسط

السن	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 30 سنة	3	%14,29
من 30 إلى 45 سنة	15	%71,42
من 45 إلى 60 سنة	3	%14,29
المجموع	21	%100

المصدر:من إعداد الطالبتين بالاعتماد على إفراغ بيانات استمارة البحث

الملاحظ من خلال هذا الجدول أنّ النسبة المئوية الأكبر هي للذين تتراوح أعمارهم بين (30 إلى 45 سنة) حيث بلغت نسبتهم **(71,42%)** في حين أن الأقل من (30 سنة) والأكبر من (45 سنة) قُدرت نسبتهم بـ **(14,29%)**.

السؤال رقم (03): ما عدد سنوات خبرتك؟

الجدول رقم (03): يوضح عدد سنوات خبرة أساتذة السنة الثانية من التعليم المتوسط

الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 05 سنوات	4	%19,05
من 05 إلى 15 سنة	7	%33,33
أكثر من 15 سنة	10	%47,62
المجموع	21	%100

المصدر:من إعداد الطالبتين بالاعتماد على إفراغ بيانات استمارة البحث

بعد تفحص الجدول وجدنا أن نسبة الأساتذة الذين خبرتهم المهنية تفوق (15 سنة) هي النسبة التي احتلت الصدارة، ثم تليها فئة الأساتذة الذين خبرتهم تتراوح من (05 إلى 15 سنة)، فيما بلغت أقل نسبة الفئة الأقل من (05 سنوات).

تعدّ سنوات الخبرة إحدى الخصائص التي لها بالغ الأهمية، إذ نجد بأن الأستاذ الذي يمتلك الأقدمية في التعليم له دراسة أكثر بشؤون التدريس وهذا ما يؤثر إيجابا في نجاح العملية التعليمية.

السؤال رقم (04): ما هي صفتك؟

الجدول رقم (04): يمثل نسبة الأساتذة المستخفلين والمتربصين والمثبتين منهم

الصفة	التكرار	النسبة المئوية
مستخلف	0	%00
متربص	2	%9,52
مثبت	19	%90,48
المجموع	21	%100

المصدر:من إعداد الطالبتين بالاعتماد على إفراغ بيانات استمارة البحث

يتبين من خلال هذا الجدول أنّ أغلب أساتذة العينة هم أساتذة مثبتون قدرت نسبتهم بـ **(90,48%)**، أمّا فئة الأساتذة المتربصين فقليلة جدا حيث بلغت نسبتهم **(9,52%)**، في حين نلاحظ انعدام الفئة المستخلفة من الأساتذة بتقدير صفر بالمائة **(00%)**.

القسم الثاني: تحليل البيانات المتعلقة بتدريس القواعد النحوية وفق المقاربة بالكفاءات

السؤال رقم (05): هل توظف اللغة المعربة أو غير المعربة أثناء تدريس القواعد النحوية؟

الجدول رقم (05): يوضح ما إن كان الأساتذة يُوظفون اللغة المعربة أو غير المعربة أثناء تدريسهم للقواعد النحوية

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	18	%85,72
لا	1	%4,76
أحيانا	2	%9,52
المجموع	21	%100

المصدر:من إعداد الطالبتين بالاعتماد على إفراغ بيانات استمارة البحث

انطلاقا من الجدول نلاحظ أنّ معظم الأساتذة يوظفون اللغة المعربة أثناء تدريسهم للقواعد النحوية حيث بلغت نسبتهم **(85,72%)**، وهذا راجع إلى ضعف المتعلم للغة، مما جعل المعلّم يوظف في تقديمه للدروس قصد الفهم الجيّد لها، بينما بلغت نسبة الأساتذة الذّين يوظفون اللغة المعربة أحيانا فقط بـ **(9,52%)**، والذين لا يوظفونها مطلقا بـ **(4,76%)**.

ويعود ذلك إلى اللامبالاة من طرف بعض الأساتذة، لأنّ ضبط الكلام وصحة النطق والكتابة من المعلمين تساعد التلاميذ على الفهم الجيد للقواعد.

السؤال رقم (06): هل محتوى القواعد النحوية يتناسب مع مستوى المتعلمين؟

الجدول رقم (06): يبين إن كان محتوى القواعد النحوية يتناسب مع مستوى المتعلمين

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	16	%76,19
لا	5	%23,81
المجموع	21	%100

المصدر:من إعداد الطالبتين بالاعتماد على إفراغ بيانات استمارة البحث

من خلال الجدول يتبين لنا أن أغلب الأساتذة يرون بأنّ محتوى القواعد النحوية يتناسب مع مستوى التلاميذ حيث بلغت نسبتهم بـ **(76,19%)**، لأنّ دروس القواعد النحوية متسلسلة ومبرمجة بعناية تتناسب مع المستوى العقلي للتلميذ ودليل ذلك فهمهم لمعظم الدروس وتفاعلهم معها وتطبيقهم لها، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذّين رأوا بأنّ محتوى القواعد النحوية لا يتناسب مع مستوى المتعلمين **(23,81%)**، والسبب في ذلك بعض الدروس حتى وإن كانت سهلة إلاّ أنّها كثيرة التفاصيل يصعب أمر الإلمام بها عند المتعلّم، وهذا ما أدى إلى نفور بعض التلاميذ من قواعد اللغة العربية، إلاّ أنّه لابد على المعلم أن يقوم بتبسيط وتسهيل هذا النوع من القواعد ليتمكن التلاميذ من فهمه.

السؤال رقم (07): ما مدى تجاوب المتعلمين مع محتوى القواعد النحوية؟

الجدول رقم (07): يمثل ما مدى تجاوب المتعلمين مع محتوى القواعد النحوية

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
ضعيف	2	%9,52
متوسط	17	%80,96
جيد	2	%9,52
المجموع	21	%100

المصدر:من إعداد الطالبتين بالاعتماد على إفراغ بيانات استمارة البحث

من خلال هذا الجدول يتبين لنا أن معظم المعلمين أجمعوا على مدى تجاوب المتعلمين مع محتوى القواعد النحوية "متوسط" بنسبة تقدر بـ **(80,96%)**، ولعل السبب في ذلك هو العدد المتزايد للمتعلمين مما يؤدي بالمعلّم إلى إهمال بعض العناصر، وكذا انتشار الفوضى داخل القسم فكلما كان العدد قليلا كلما كان تجاوب التلاميذ مع القواعد النحوية جيدا، كما يُساهم الوقت بشكل كبير في هذا الأمر فساعة واحدة غير كافية لشرح الدرس وتدوينه، مما يجعل المتعلم في بعض الأحيان غير منتبه لما يقدمه المعلم، أمّا النسبة المئوية للخيارين "ضعيف"و"جيد" متساوية إذ بلغت **(9,52%)**.

وبالتالي فلابد على التلاميذ مراجعة دروسهم والانتباه والتركيز الجيد لما يُقدمه الأستاذ أثناء الدّرس.

السؤال رقم (08): ما هي الطريقة المتبعة لتدريس القواعد النحوية؟

الجدول رقم (08): يبين الطريقة المتبعة لتدريس القواعد النحوية

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
الطريقة القياسية	1	%4,76
الطريقة الإستقرائية	4	%19,05
الطريقة النصية المعدلة	16	%76,19
المجموع	21	%100

المصدر:من إعداد الطالبتين بالاعتماد على إفراغ بيانات استمارة البحث

من خلال تحليل إجابات الأساتذة لاحظنا أنذ الطريقة النصية المعدلة أخذت أكبر نسبة قدرت بـ **(76,19%)** وذلك لأنّها طريقة ناجعة تساعد التلاميذ على استنتاج أحكام القاعدة وفهمها بسهولة، لأنّ التلميذ بعد قراءته للنص وفهم مضمونه وأفكاره يشهل عليه استخراج الأمثلة واستنباط القاعدة، كما أنّ هذه الطريقة تجعل التلميذ يعيش في نفس جو المقطع بأكمله، وهذا ما يساعد على تتبع مسار أجزاء المعرفة وصولاً إلى صورتها الكاملة.

بينما يتبع بعض الأساتذة الطريقة الاستقرائية التي بلغت نسبتها **(19,05%)** وقد يعود ذلك لعدم احتواء بعض النصوص على أمثلة مناسبة تخدم القاعدة، كما أنّنا نجد دروسًا من القواعد تكون مسندة لنصوص معينة لكن في المنهاج يتم تغيير ترتيبها فتسند إلى نصوص أخرى، وهذا ما يجعل الأستاذ يتبع الطريقة الاستقرائية وذلك باتيانه بأمثلة من عنده مناسبة تخدم له القاعدة.

في حين اعتمدت فئة قليلة من الأساتذة على الطريقة القياسية التي بلغت نسبتها **(4,76%)**، ويعود سبب تجنب أغلب الأساتذة لهذه الطريقة ذلك لأنّها تحمل نوع معين

من الغموض لدى التلميذ، كما أنّها تركز على الحفظ المسبق للقاعجة ولا تضمن فهمها بعد حفظها.

السؤال رقم (09): كيف تستهل تدريس القاعدة النحوية؟

الجدول رقم (09): يُوضح كيفية تمهيد الأساتذة لتدريس القاعدة النحوية

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
التذكير بالدرس السابق عن طريق طرح أسئلة تبين مدى استيعاب التلاميذ للدرس.	19	%90,48
الانتقال إلى الدرس المقصود بعد استخراج الأمثلة من الكتاب	1	%4,76
تحليل الأمثلة ومناقشتها ثم استخلاص القاعدة	1	%4,76
تقديم تطبيقات فورية	00	%0
المجموع	21	%100

المصدر:من إعداد الطالبتين بالاعتماد على إفراغ بيانات استمارة البحث

نلاحظ من هذا الجدول أنّ أغلب الأساتذة يستهلون تدريس القاعدة النحوية "بالتذكير بالدرس السابق عن طريق طرح أسئلة تبين مدى استيعاب التلاميذ للدرس"، حيث أخذ هذا الخيار نسبة **(90,48%)** وذلك لجعل التلميذ متهيئًا ذهنيا للدرس، ومتحمسًا لكسب المعرفة، أمّا بالنسبة للخيار الثاني والثالث فكانت نسبتهم المئوية متساوية فقد مثلت بـ **(4,76%)**، فكلتا الخياران يخدمان المتعلم لكن لابد من تمهيد أو مقدمة

تعتبر كعتبة من خلالها الولوج إلى الدرس، أمّا عن الخيار الأخير فكانت نسبته منعدمة وقد يعود ذلك لضيق الحجم الساعي المخصص لتدريس القواعد النحوية.

السؤال رقم (10): هل الحجم الساعي كافٍ لتدريس القاعدة النحوية وإجراء بعض التمارين عليها؟

الجدول رقم (10): يمثل ما إن كان الحجم الساعي كافٍ لتدريس القاعدة النحوية، وإجراء بعض التمارين عليها

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	2	%9,52
لا	19	%90,48
المجموع	21	%100

المصدر:من إعداد الطالبتين بالاعتماد على إفراغ بيانات استمارة البحث

يتبين من خلال هذا الجدول أن الحجم الساعي غير كافٍ لتدريس القواعد النحوية وإجراء بعض التمارين عليها، حسب رأي أغلبية الأساتذة، حيث قدرت نسبتهم بـ **(90,48%)**، ويعود ذلك لكثافة موضوعات محتوى القواعد النحوية التي أرهقت كاهل التلميذ، فلا يجد الأستاذ من الوقت متسعًا لإجراء التطبيقات على هذه الموضوعات، في حين رأت فئة قليلة فقط أن الحجم الساعي كافٍ لتدريس القواعد النحوية وإجراء بعض التمارين عليها.

وعلى ضوء ما قدمناه من تحليل نخلص إلى أنّه لابد من إعادة النظر في المادة النحوية ومنهجيتها من خلال تعيين لجان مكلفة بوضع المنهاج، تتكون من أساتذة أكفاء يحترمون الحجم الساعي، ويراعون قدرات المتعلمين العقلية في مختلف المستويات والأطوار، بما يضمن نجاح العملية التعليمية إلى حد بعيد.

السؤال رقم (11): هل التطبيقات الموجودة في الكتاب المدرسي كفيلة لاستيعاب القاعدة النحوية؟

الجدول رقم (11): يمثل ما إن كانت التطبيقات الموجودة في الكتاب المدرسي كفيلة لاستيعاب القاعدة النحوية

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	1	%4,76
لا	20	%95,24
المجموع	21	%100

المصدر:من إعداد الطالبتين بالاعتماد على إفراغ بيانات استمارة البحث

يتضح من خلال الجدول أنّ جل الأساتذة أجابوا بأنّ التطبيقات الموجودة في الكتاب المدرسي ليست كفيلة لاستيعاب القاعدة النحوية، حيث بلغت نسبتهم **(95,24%)**، ويعود ذلك إلى لجوء معظم المعلمين إلى توظيف تطبيقات أخرى، لأنّ المتعلم لا يستطيع فهم القاعدة النحوية، إلا بالتنويع وكثرة التمارين ليسهل عليه الفهم والاستيعاب بشكل أفضل، في حين فئة قليلة قدرت نسبتها بـ **(4,76%)** رأت بأنّ التطبيقات الموجودة في الكتاب المدرسي كفيلة لاسيتعاب القاعدة النحوية، وقد يرجع هذا الرأي من الأساتذة إلى إلقاء المسؤولية على التلميذ وأولياء أموره وذلك بتوفير كتب متنوعة يقوم التلميذ بإنجاز مختلف التطبيقات منها.

السؤال رقم (12): ما هي الوسائل التعليمية التي تستعين بها أثناء تقديمك لدرس القواعد النحوية؟

الجدول رقم (12): يمثل الوسائل التعليمية التي يستعين بها الأساتذة أثناء تقديمهم لدرس القواعد النحوية

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
الكتاب المدرسي	8	%38,09
شبكة الأنترنت	4	%19,05
كتب أخرى	9	%42,86
المجموع	21	%100

المصدر:من إعداد الطالبتين بالاعتماد على إفراغ بيانات استمارة البحث

يتبين من خلال استقراء نتائج الجدول أنّ فئة معتبرة من الأساتذة قد بلغت نسبتهم **(42,86%)** يعتمدون على كتب أخرى متنوعة أثناء تقديمهم لدرس القواعد النحوية، وهذا يدل على حب الاطلاع والاكتشاف من قبل الأساتذة والتزويد بمختلف المعارف والتطرق لشتى صور الاستثناءات الموجودة في دروس القواعد النحوية، ومن أمثلة الكتب المستخدمة نذكر: كتاب المختار في قواعد اللغة العربية لكمال عمروسي، جامع الدروس العربية لمصطفى الغلاييني، الممتاز في اللغة العربية؛ النحو الواضح لعلي حازم ...

في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين يستعينون بالكتاب المدرسي **(38,09%)** لأنهم يعتبرون الكتاب المدرسي كفيل لتقديم دروس القواعد دون الخروج عليه، وأنّه يمثل عنصرا مميزًا من عناصر العملية التعليمية، بينما اعتمدت فئة قليلة من الأساتذة على شبكة الأنترنت في تحضير دروس القواعد قدرت نسبتهم بـ **(19,05%)**.

السؤال رقم (13): هل تدريس القواعد النحوية وفق المقاربة بالكفاءات فعال؟

الجدول رقم (13): يمثل تدريس القواعد النحوية وفق المقاربة بالكفاءات

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	18	%85,71
لا	3	%14,29
المجموع	21	%100

المصدر:من إعداد الطالبتين بالاعتماد على إفراغ بيانات استمارة البحث

انطلاقا من قراءتنا لأجوبة الأساتذة، نلاحظ أن أغلبهم متفقون على أنّ تدريس القواعد النحوية وفق المقاربة بالكفاءات فعال، فقد مثلت نسبتهم بـ **(85,71%)**، لأنّ هذه المقاربة تحفز المتعلّم وتجعله مشاركا ومحورًا أساسيًا في العملية التعليمية، ولأنّها تؤكد على معالجة الإشكاليات وإيجاد الحلول المناسبة وتتأسس على إكتساب الكفاءات لا على تراكم المعارف، كما أنّها تمكن المعلّم من قياس مدى استيعاب المتعلمين للدرس وتحديد الفروقات الفردية بينهم، أمّا نسبة **(14,29%)** فقد مثلت المعلمين الذين اعتبروها غير فعالة، ربما لأنّهم يفضلون المقاربة بالمضامين والأهداف عن الكفاءات، أو لأنّهم يقارنون مستوى المتعلمين الحالي بما مضى.

السؤال رقم (14): هل تجد صعوبة في تقديم دروس القواعد النحوية وفق منهجية المقاربة بالكفاءات؟

الجدول رقم (14): يبين ما إن كان هناك صعوبة في تقديم دروس القواعد النحوية وفق منهجية المقاربة بالكفاءات

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	3	%14,29
لا	18	%85,71
المجموع	21	%100

المصدر:من إعداد الطالبتين بالاعتماد على إفراغ بيانات استمارة البحث

يظهر لنا من خلال قراءة الجدول أن نسبة كبيرة من الأساتذة لا يجدون صعوبة في تقديم دروس القواعد وفق منهجية المقاربة بالكفاءات حيث بلغت نسبتهم **(85,71%)** لأنّهم يرون أنّ هذه المقاربة تُفضي إلى تبني بيداغوجيات نشيطة وإبداعات مركزة على تحصيل المعارف وتنمية المهارات، كما تعمل على تسهيل القواعد النحوية وتبسيط المفاهيم للتلاميذ، فالمعلم وِفقها يتفاعل إيجابًا مع المتعلم حيث يتحكم في المادة العلمية ويقدمها بإتقان ويجد كل السبل المناسبة لتمكين المتعلم من الاستيعاب الجيد للقواعد النحوية، ففي هذه المنهجية المعلم موجه ومحفز والمتعلم فاعل ومبدع يقومبإنجاز درسه وهذا ما يبني مهاراته ويشعره أنّه الأساس في تقديم الدرس.

في حين أن نسبة **(14,29%)** تمثل فئة الأساتذة الذين وجدوا صعوبة في هذه المنهجية، ربّما لأنّ بعض المتعلمين لا يبذلون مجهود وينتظرون من المعلّم تقديم المعلومة، أو أنّهم يجدون صعوبة في استخراج وتحويل الأمثلة المطلوبة والخادمة للدرس

وهذا ما يجعل بعض الأساتذة يواجهون صعوبة في تقديم دروس القواعد وفق هذه المنهجية.

السؤال رقم (15): في اعتقادك هل للمقاربة بالكفاءات فعالية في العملية التعليمية؟

الجدول رقم (15): يوضح إن كان للمقاربة بالكفاءات فعالية في العملية التعليمية

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	19	%90,48
لا	2	%9,52
المجموع	21	%100

المصدر:من إعداد الطالبتين بالاعتماد على إفراغ بيانات استمارة البحث

يتبين من خلال الجدول أعلاه أنّ معظم الأساتذة يعتبرون أنّ المقاربة بالكفاءات فعالة في العملية التعليمية حيث بلغت نسبتهم **(90,48%)** وذلك لأنّها طريقة تقوم على التفاعل والتجاوب بين المعلم والمتعلم، وتفرض العمل بطرائق التدريس النشطة والفعالة التي تمكن المتعلم من أن يكون محور العملية التعليمية، كما أنّها تبعث فيه روح الاجتهاد والعمل وتجعله يعتمد على نفسه إذ تنطلق من بيداغوجيا المشاريع وعقلية حل المشكلات التي تهدف إلى تنمية عدد من المهارات الفكرية والأدائية.

أمّا فئة الأساتذة الذين اعتبروا عكس ذلك فنسبتهم قليلة قدر بـ **(9,52%)** ولعلّ أنهم يعتقدون أنّها فعالة إلى حد ما فقط، أو قد يرجع السبب إلى عدم محاولة بعض الأساتذة تطبيق هذه المقاربة.

السؤال رقم (16): حسب رأيك هل تلائم طريقة المقاربة بالكفاءات مستوى المتعلمين وقدراتهم؟

الجدول رقم (16): يمثل ما إن كانت طريقة المقاربة بالكفاءات تلائم مستوى المتعلمين وقدراتهم

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	19	%90,48
لا	2	%9,52
المجموع	21	%100

المصدر:من إعداد الطالبتين بالاعتماد على إفراغ بيانات استمارة البحث

يتضح من خلال الجدول أن أغلب الأساتذة يرون أن طريقة المقاربة بالكفاءات تلائم مستوى المتعلمين وقدراتهم حيث بلغت نسبتهم **(90,48%)**، وذلك لأنّ هذه المقاربة تعمل على تكييف الدروس مع قدرات المتعلم على اختلاف مستواه وذلك بالتدرج من السهل إلى الصعب، ومن الجزء إلى الكل، كما أنّها أخرجته من طريقة التلقين إلى طريقة الحوار والتفاعل، إذ لابد من رمي المعلومة للمتعلم وترك له المجال للمناقشة، وعليه فهي طريقة ملائمة تجعل المتعلم عنصرًا فعالاً يبني معارفه بنفسه ويُنمي قدراته، وتفسح له المجال لتوظيف مكتسباته.

بينما فئة قليلة من الأساتذة رأت أنّها طريقة لا تُلائم مستوى التلاميذ وهي تمثل نسبة **(9,52%)**،ولعلّهم يعتقدون أن ذلك راجع لتباين مستوى المتعلمين داخل القسم الواحد وللفارق في التحصيل العلمي بينهم.

السؤال رقم (17): هل المقاربة بالكفاءات جاءت بالجديد لمنهجية التدريس؟

الجدول رقم (17): يوضح ما إن كانت المقاربة بالكفاءات أتت بالجديد لمنهجية التدريس.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	20	%95,24
لا	1	%4,76
المجموع	21	%100

المصدر:من إعداد الطالبتين بالاعتماد على إفراغ بيانات استمارة البحث.

يبدو من خلال الجدول أن أغلب الإجابات تؤكد أن المقاربة بالكفاءات جاءت بالجديد لمنهجية التدريس حيث بلغت نسبتهم **(95,24%)**، والتي هي مجموعة مبادئ وأساليب تستخدم في عملية التدريس، ويفسر ذلك باعتبارها توجه بيداغوجي حديث يهدف إلى تنمية قدرات المتعلم المعرفية، حيث أصبح فيها المتعلّم فاعلاً مبدعًا ومحورًا أساسيا في العملية التعليمية، كما أنّها تأخذ بعين الاعتبار الفروقات الفردية بين التلاميذ، في حين نسبة قليلة قدرت بـ **(4,76%)**، مثلت الأساتذة الذين رأوا بأنّها لم تأتِ بالجديد لمنهجية التدريس.

2.2- نتائج الدراسة

من خلال التحليلات السابقة لنتائج الجداول نستنتج ما يلي:

- مهنة التعليم تستقطب فئة الإناث أكثر من الذكور.
- اطلاع الأساتذة على منهاج التدريس أمر ضروري من أجل فهم المقاربة المعمول بها من طرف المنظومة التربوية ومواكبة التغيرات الحاصلة على مستواه.

- توظيف أغلب الأساتذة للغة المعربة أثناء تدريس القوعد النحوية، لأنّ الإعراب يعتبر وسيلة لضبط الكلام وصحة النطق والكتابة وهو من العناصر المهمة في تدريس القواعد.
- أجمع أغلب الأساتذة على أنّ محتوى القواعد النحوية متناسب مع مستوى تلاميذ السنة الثانية متوسط، إلاّ أنّه يجب إعادة النظر على الدروس التي لا تتناسب مع مستواهم، وذلك بإعادة تكييف القواعد حسب قدرة المتعلم.
- للقواعد النحوية طرق تدريس متعددة، حيث يعتمد أغلب الأساتذة القدامى على الطريقة القديمة (القياسية)، في حين الأساتذة الجدد يعتمدون الطرق الحديثة (الطريقة الاستقرائية – الطريقة النصية المعدلة).
- الحجم الساعي المخصص لدراسة القواعد النحوية غير كاف لاستظهار مهارات الفهم وإنجاز مختلف التطبيقات حول الدرس.
- التطبيقات الموجودة في الكتاب المدرسي غير كافية لاستيعاب جميع عناصر القاعدة النحوية، لذا وجب إدراج تطبيقات أخرى من كتب متنوعة وهذا حسب رأي أغلب المستجوبين.
- التنويع في أساليب التدريس وانتقاء الوسائل التعليمية المناسبة من أهم الاستراتيجيات التي تتبع لاستدراك التفاوت في القدرات العقلية من المتعلمين.
- للمقاربة بالكفاءات فعالية في التدريس بصفة عامة، وفي تدريس القواعد النحوية بصفة خاصة، وذلك لأنّها تجعل المتعلم محورًا أساسيًا في العملية التعليمية، حيث يستطيع إنجاز درسه بنفسه ويتمكن من إخراج خبراته وتنمية قدراته، كما أنّها تُراعي الفروقات الفردية بين مختلف التلاميذ.

من خلال نتائج الاستبانة والدراسة الميدانية المقدمة نستشف أن المقاربة بالكفاءات تعدّ آلية تربوية هامة في تدريس القواعد النحوية، حيث أثبتت إيجابياتها في الموقف التعليمي بالنسبة لكلّ من المعلم والمتعلم، وساهمت بشكل كبير في تنمية مهارات التفكير عند المتعلمين، وذلك من خلال ما قدمته من استراتيجيات وأساليب وأنشطة فعالة لتدريس القواعد، حيث كان لها دور كبير في إكساب المهارات اللغوية والفكرية عند المتعلمين في مرحلة السنة الثانية متوسط.

الخـــــاتمة

من خلال عرض الجانب النظري المرفق بالجانب التطبيقي تمَّ استنتاج جملة من النقاط التي تعتبر ركيزة هذا الموضوع، وهي كالتالي:

- تعتبر التعليمية مجموعة منظمة ومنسقة من الأنشطة والإجراءات التي تخدم عملية التدريس، حيث تتكون العملية التعليمية من أقطاب رئيسية هي: المعلم والمتعلم والمادة التعليمية.
- ظهور علم النحو اقتضاه الخوف من تسرب اللحن إلى لغة القرآن.
- تمَّ استنباط النحو من كلام العرب بغية تقنين اللغة.
- النحو علم من علوم اللغة، به تتبين أصول ومقاصد الدلالة.
- يكون تدريس النحو ناجعا إذا أدرك المعلم الفرق بين النحو العلمي "الخاص بتفسير ووصف اللغة"، والنحو التعليمي "القائم على ما يحتاجه المتعلم أثناء استعمال وتعلّم اللغة".
- الغاية من تدريس النحو في مرحلة التعليم المتوسط هو تنمية ثروة المتعلم اللغوية، وكذا تقويم اللسان من اللحن أثناء استعمال اللغة.
- المقاربة بالكفاءات تعطي المتعلم فرصة المشاركة في أخذ القرارات وتجعله يعتمد على نفسه وينمي قدراته المعرفية، كما تساعده على التعامل مع مشكلاته الشخصية وحلها بالاستناد على ما اكتسبه من كفاءات خلال الحصص التدريسية.
- الإصلاحات التي قامت بها المنظومة التربوية مست جميع جوانب العملية التعليمية، وقد ساهمت في جعل المتعلم محور العملية التعليمية.
- تظهر وظيفة الكتاب المدرسي من خلال مراعاة علاقته بعناصر العملية التعليمية.

- كثافة البرنامج المقرر في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط، وتشعب مادة القواعد النحوية.
- افتقار الأمثلة التي تبنى عليها بعض الدروس النحوية حسب الكتاب المدرسي، وذلك راجع إلى ربطها بالنصوص التي لم تُوضع خصيصًا للقواعد.
- من أسباب تدني وتدهور مستوى المتعلمين في النحو يعود للطريقة الجافة التي يعتمدها بعض المعلمين، التي تفتقر إلى التشويق وجذب الانتباه، مما يؤدي إلى النفور وصعوبة المادة.
- بالرغم من تنوع طرائق تدريس نشاط القواعد بين الطرق (القياسية، الاستقرائية، النشاط، المعدلة للنص، حل المشكلات ...)، إلاّ أنّ أغلبها تداولاً عند أغلب المعلمين هي الطريقة الاستقرائية والطريقة المعدلة للنّص.

من خلال هذه النتائج التي توصلنا إليها في دراستنا، ارتأينا أن نقف عند بعض التوصيات، وذلك بتقديم بعض الاقتراحات التي علها تخدم وتثري عملية تعليم وتعلم النحو العربي في مرحلة التعليم المتوسط بشكل عام والسنة الثانية منه بشكل خاص:

- التخفيف في الدورس النحوية لهذه السنة والاقتصار على التي تساعد التلميذ في تنمية التحصيل اللغوي، وإلا يستحيل إكمال البرنامج المقرر.
- زيادة الحجم الساعي المخصص للقواعد حتى يتمكن المتعلم من التطبيق.
- إعادة النظر في ترتيب دروس القواعد النحوية، ودمج بعض الدروس بمراعاة تدرجها.
- ضرورة الاهتمام بجانب طريقة التدريس وذلك بالاعتماد على طرائق مشوقة تجذب التلميذ لهذا العلم، كطريقة المسرح والقصة والألعاب التعليمية.
- الاعتماد على الوسائل الحديثة في التدريس، باعتبار متطلبات العصر الذي يعش فيه المتعلم.

- صياغة القواعد النحوية على شكل خرائط ذهنية كونها تيسر وتبسط القاعدة للتلميذ.

قائمة المصادر

والمراجع

أولا: المصادر

1. القرآن الكريم.

2. جمال الدين محمد بن منظور، **لسان العرب**، تح: خالد رشيد القاضي، دار صبح، بيروت، لبنان، ط1، 2009م، مج12.

3. جمال الدين محمد بن منظور، **لسان العرب**، دار صادر، بيروت – لبنان، ط3، 1993م، مج12.

4. أبو الحسين أحمد بن فارس، **مقايس اللغة**، تح: عبد السلام هارون، دار الفكر، (د ط)، (د ت)، مج2.

5. الزمخشري أبو القاسم، **أساس البلاغة**، الدار النموذجية، بيروت – لبنان، ط3، 2003م.

6. أبو الفتح عثمان بن جني، **الخصائص**، تح:عبد الحميد دنداوي، دار الكتب العلمية ، لبنان، ط3، 2008م، مج1.

7. الكتاب المدرسي (اللغة العربية) السنة الثانية من التعليم المتوسط.

8. مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة – مصر، ط4، 2004م.

ثانيا: المراجع

9. أحمد حساني، **دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات**، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون – الجزائر، ط2، 2009م.

10. أمال مقدم، **الكفاءة التدريسية وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات**، دار الأيتام للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، ط1، 2019م.

11. بشير إبرير، الشريف بوشحدان وآخرون، **مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة**، دار المسيرة، عنابة – الجزئر، (د ط)، 2009م.

12. توفيق أحمد مرعي ومحمود الحيلة، **المناهج التربوية الحديثة**، دار المسيرة، عمان – الأردن ، ط1، 2007م.

13. جرجس ميشال جرجس، **معجم مصطلحات التربية والتعليم**، دار النهضة العربية، بيروت – لبنان، ط1، 2005م.

14. جودة حمد سعادة وعبد الرحمان محمد ابراهيم، **المنهج المدرسي المعاصر**، دار الفكر، عمان، الأردن، ط4، 2004م.

15. الحسن اللحية، **الكفايات في علوم التربية بناء كفاية**، الدار البيضاء – المغرب، (د ط)، 2006م.

16. حسن ظاهر بني خالد، **فن التدريس في الصفوف الإبتدائية الثلاثة الأول** ، دار أسامة، عمان – الأردن، (د ط)، 2012م.

17. راتب قاسم عاشور، **فنون اللّغة العربية وأساليب لتدريسها بين النظرية والتطبيق**، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2009م.

18. راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، دار المسيرة للطباعة والنشر، الأردن، ط4، 2014م.

19. رشدي أحمد طعيمة، **الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية**، دار الفكر العربي، القاهرة – مصر، (د ط)، 2004م.

20. زكرياء إسماعيل، **طرق تدريس اللغة العربية**، الدار المعرفية الجامعية، مصر، (د ط)، 2005م.

21. سعيد كريم الفقي، **تسيير النحو لقواعد اللغة العربية**، دار اليقين للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2001م.

22. سيد إبراهيم الجيار، **دراسات في تاريخ الفكر التربوي**، دار الهناء، بيروت – لبنان، (د ط)، 2000م.

23. طه حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**، عالم الكتب الحديثة، الأردن، ط1، (د ت).

24. طه حسين الديلمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، **اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها**، دار الشروق للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2003م.

25. عادل بو العز سلامة، **تخطيط المناهج المعاصرة**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، ط1، 2008م.

26. عبد الرحمان الهاشمي ومحسن علي عطية، **تحليل محتوى مناهج اللغة العربية**، دار صفاء، عمان – الأردن، ط1، 2009م.

27. عبد الرحمن الهاشمي، **تعلّم النحو والإملاء والترقيم**، دار المناهج للنشر والتوزيع،عمان– الأردن، ط2، 2008م.

28. عبد القادر لوريسي، **المرجع في التعليمية – الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس**، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 1436هـ/2014م.

29. علي أحمد مدكور، **تدريس فنون اللغة العربية**، دار الفكر العربي، القاهرة – مصر، (د ط)، 2000م.

30. علي أحمد مدكور، **طرق تدريس اللغة العربية**، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، ط2، 2010م.

31. عنود الشايش الخريشا، **أسس المنهاج واللغة**، دار حامد، عمان – الأردن، ط1، 2013م.

32. فراس السليتي، **إستراتيجيات التدريس المعاصرة**، عالم الكتب، عمان – الأردن، ط1، 2015م.

33. فوزي حاجي، **بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات**، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، (د ط)، 2005م.

34. فوزي مامي زرارفة، **محاضرات في علم اجتماع التربية**، دار بهاء الدين، قسنطينة – الجزائر، ط1، 2008م.

35. محمد إسماعيل ظافر ويوسف الحمادي، **التدريس في اللغة العربية**، دار المريخ، الرياض – المملكة العربية السعودية، ط1، 1974م.

36. محمد الدريج، **تحليل العملية التعليمية**، قصر الكتاب للنشر، المغرب، (د ط)، 2000م.

37. محمد الصالح حثروبي، **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، دار الهدى للطابعة، عين مليلة – الجزائر، (د ط)، 2002م.

38. محمد رجب فضل الله، **الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية**، دار عالم الكتب، مصر، ط1، 1998م.

39. محمد صاري، **تيسير النحو موضة أم ضرورة**، أعمال ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2001م.

40. محمد صلاح الدين مجاور، **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية**، دار الفكر العربي، القاهرة – مصر، (د ط)، 2000م.

41. محمد محمود الخوالدة، **أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي**، دار المسيرة عمان – الأردن، (د ط)، 2007م.

42. مصطفى نمر دعمس، **إستراتيجيات تطوير المنهاج وأساليب التدريس الحديثة**، دار عيدا، عمان – الأردن، ط1، 1429هـ/2011م.

43. هدى علي جواد وسعدون محمد السموك، **مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، ط1، 2005م.

44. وليد أحمد جابر، **طرق التدريس العامة**، دار الفكر، عمان – الأردن، ط2، 2005م.

ثالثا: المقالات والمجلات

45. حسان الجيلالي، **أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية**، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، بسكرة، العدد التاسع، ديسمبر 2014م.

46. عدنان عبد العزيز، **منهجية تأليف كتاب التربية الاسلامية بالسلك الثاني أساسي**، مجلة تربيتنا، المغرب، 2000م.

رابعا: المذكرات والأطروحات

47. آكلي سورية، **حركة تيسير تعليم النحو العربي في الجزائر**، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة مولود معمري، تيزي وزو – الجزائر، 2012م.

48. بلقاسم جياب، **تعليمية العربية بين الواقع والآفاق في المنظومة التعليمية الجزائرية – مرحلة التعليم المتوسط أنموذجا**، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه، علوم اللسان العربي، اللغة العربية وآدابها، كلية اللغة والأدب العربي والفنون، جامعة باتنة – الجزائر، 2015م/2016م.

49. بن سي مسعود لبنى، **واقع التقويم الإبتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات – دراسة ميدانية بولاية ميلة**، مذكرة ماجستير، قسم علم النفس والعلوم التربوية، جامعة منتوري، قسنطينة – الجزائر، 2007م/2008م.

50. طارق مريم، **تعليمية اللغة العربية من خلال النصوص الأدبية لدى تلاميذ المرحلة الثانية ثانوي**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد خيضر، بسكرة – الجزائر، 2015/2016م.

51. عبد الرزاق سلطاني، **إتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو الإصلاح التربوي في الجزائر**، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، قسم علم الاجتماع، جامعة منتوري، قسنطينة – الجزائر، 2011م.

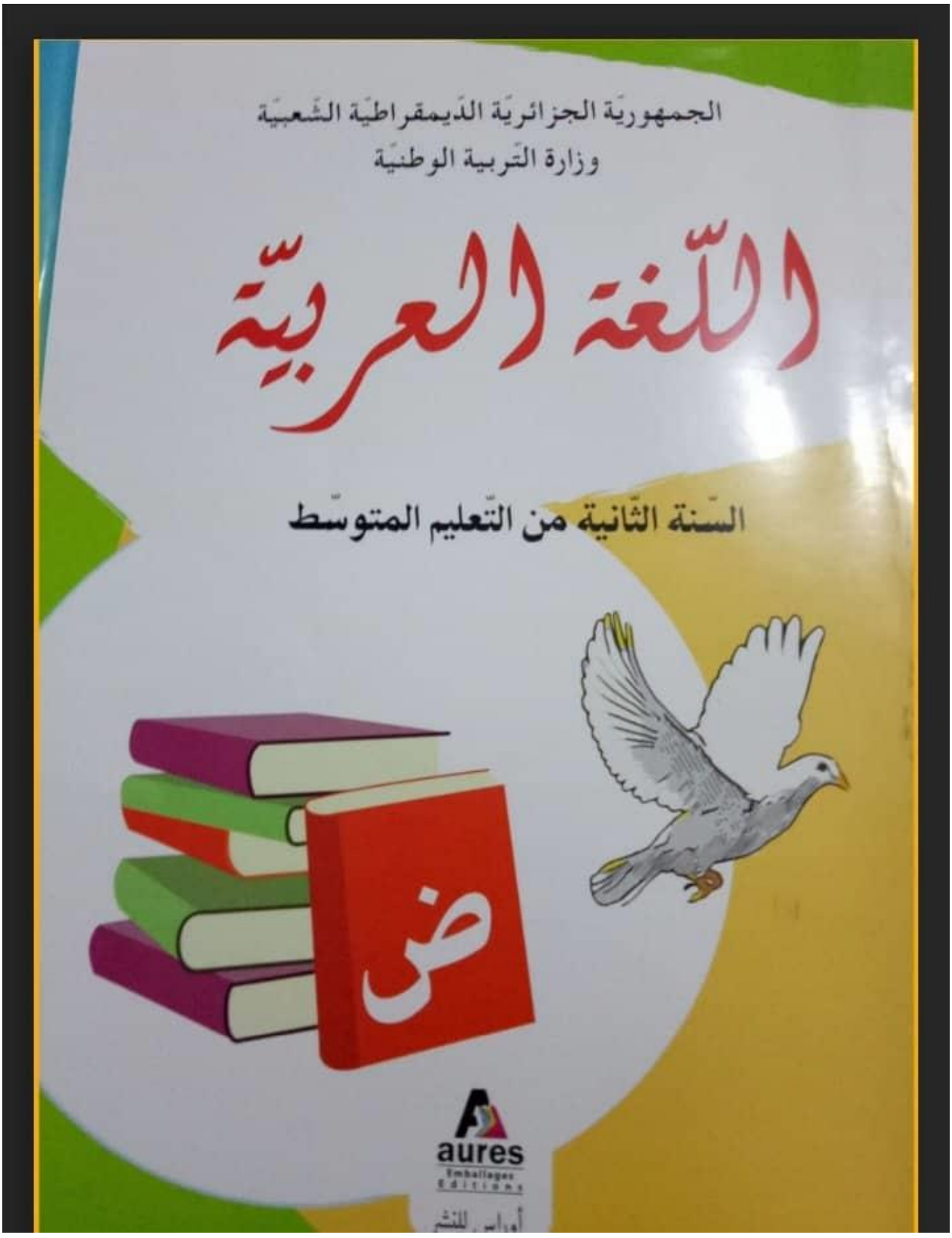
52. العرابي محمود، **دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات – دراسة ميدانية بالمدارس الإبتدائية في مستغانم–** ، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، قسم علم النفص وعلوم التربية، جامعة وهران – السانية، الجزائر، 2011/2010م.

خامسا: الوثائق التربوية

53. مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى ثانوي، جدع مشترك أداب، جدع مشترك علوم، وزارة التربية الوطنية، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر، 2006م.

54. منهاج السنة الثانية والوثيقة المرفقة (السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي جميع الشعب اللغة العربية وآدابها)، الوزارة التربية الوطنية، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، مارس 2006م.

الملاحق


الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة
وزارة التّربية الوطنيّة
اللّغة العربيّة
السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط
ض
aures
Emballages
Editions
أوراس للنشر

الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة

وزارة التّربية الوطنيّة

اللّغة العربيّة

السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط

لجنة التأليف

كمال هيشور
مفتّش التّربيّة الوطنيّة للّغة العربيّة وآدابها

ميلود غرمول
مفتش التّربيّة الوطنيّة للّغة العربيّة وآدابها

أحمد بوضياف
أستاذ مكوّن للّغة العربيّة بالتعليم الثّانوي

رضوان بوريجي
أستاذ مكوّن للّغة العربيّة بالتعليم الثّانوي

أحمد سعيد مغزي
أستاذ بالتّعليم العالي

عزوز زرقان
أستاذ بالتّعليم العالي

نور الدين قلاتي
مفتّش التعليم المتوسط للّغة العربيّة

الطّاهر لعمش
أستاذ مكوّن للّغة العربيّة بالتعليم المتوسط

المراجعة العلمية
أحمد سعيد مغزي
أستاذ بالتّعليم العالي

المراجعة اللّغوية
عبد الرحمان عزوق
مفتش التّربيّة الوطنيّة للّغة العربيّة وآدابها (سابقا)

تنسيق و إشراف
ميلود غرمول
مفتش التّربيّة الوطنيّة للّغة العربيّة وآدابها

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

مقدّمة

أبناءنا تلاميذ السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط !

يسُرُّنا أن نضعَ بين أيديكم هذا الكتاب في « اللّغة العربيّة »، آملين أن يكون لكم رفيقًا وفيًّا، وسَنَدًا قويًّا في طريقكم نحو التّحكّم في مهارات اللّغة العربيّة، والاستفادة ممّا توفّره النّشاطات التعلّميّة من مُعالَجاتٍ و قُدُراتٍ، والاستزادةِ ممّا تتضمّنه النّصوصُ المسموعة والمكتوبة من معارفَ وتوجيهاتٍ وقِيَم.

نطمَحُ أن يكون هذا الكتابُ ترجمةً أمينةً للمنهاج الرّسميّ للمادّة في الطّور الثّاني من مرحلة التّعليم المتوسّط، من خلال سلسلة النّشاطات التعلّميّة والتّقويميّة المبثوثة فيه، والتي يتناولها التّلاميذ بتوجيهٍ من الأستاذ طوال السّنة الدّراسيّة.

يتألّف هذا الكتاب من ثمانية مقاطعَ تعلّميّة تلامس الحياة المدرسيّة والاجتماعية للتّلاميذ، يُنجَز كلّ مقطع في خلال أربعة أسابيع؛ ثلاثةٍ للتّعلّم، والرّابع للإدماج والتّقويم والمعالجة البيداغوجيّة.

كما تتوالى النّشاطات – خلال كُلّ أسبوع من أسابيع التّعلّم – على التّرتيب الآتي:

– « التّعبير الشّفويّ »: حصّة أسبوعيّة تتمحوَر حول نصّ مسموع يجده الأستاذ مكتوبًا في الدّليل، ومسجّلا في القرص المضغوط، بينما تجدون في الكتاب القدرَ المشترَكَ من المناقشة الشّفويّة والتقويم.

– « القراءة المشروحة » و « قواعد اللّغة » و « دراسة النّصّ »: ثلاثُ حِصَص أسبوعيّة متوالية تتمحوَرُ حول نصّ مكتوبٍ يقرأه التّلاميذ ويستثمرونه ويتذوّقون بلاغته.

– « التّعبير الكتابيّ »: حصّة أسبوعيّة يتعرّف خلالها التّلاميذ على تقنيّة من تقنيّات التّعبير ويُنجِزون كتاباتٍ تُوافق النّصّ المكتوب الذي عاشوا في رحابه طوال الأسبوع التّعلّميّ.

بعد كل ثلاثة أسابيع تعلّميّة، يُخَصَّصُ أسبوعٌ للإدماج؛ ينطلق من سَنَدٍ منطوق وآخر مكتوب، ويقطع مرحلتين متكاملتين هما مرحلة التّدريب على توظيف وإدماج المكتسبات، ومرحلة التّقويم النّهائيّ الذي يظهر في إنتاجٍ فرديّ هو التّعبير، وفي إنتاج جماعيّ هو المشروع.

هناك ملاحق بالكتاب أهمُّها: التقويم التّشخيصيّ قبل المقاطع، والتقويم التّحصيليّ بعدها وكذلك الرّصيد اللّغوي الذي اكتسبه التّلميذ خلال السّنة الدّراسيّة، وتراجم موجزة للأدباء.

نأمُل أن يجد أبناؤنا التلاميذ في هذا الكتاب ضالّتهم، والشّكر موصول إلى كلّ مَن أعان على إخراجه. والله وليّ التّوفيق.

المشرف على لجنة التأليف:

ميلود غرمول

فهرس كتابي

المقطع	النّص المنطوق	النّص المكتوب	قواعد اللّغة	التعبير الكتابيّ	سَنَد الإدماج	المشروع
1 الحياة العائليّة صفحة 9	عائلة «عَيْبي» صفحة 11	سهرة عائليّة صفحة 12	المقصور والممدود صفحة 13	عناصر التواصل صفحة 15 + تقنيّة تدوين رؤوس الأقلام صفحة 20 + منهجيّة تصميم موضوع صفحة 25	ذكريات جدّتي (منطوق) حوارٌ في أسرة (مكتوب) صفحة 26	تصميم شجرة العائلة وتحديد الأقارب الأبعد زيارة صفحة 28
	رعايةُ الجدّة صفحة 16	هديّةٌ لأُمّي صفحة 17	حروف العطف صفحة 18			
	وَجْبَةٌ بلا خُبز صفحة 21	في سبيل العائلات صفحة 22	الفعل المعتل وأنواعه صفحة 23			

المقطع	النّص المنطوق	النّص المكتوب	قواعد اللّغة	التعبير الكتابيّ	سندا الإدماج	المشروع
2 حُبُّ الوَطَن صفحة 29	المُطاردة صفحة 31	أرضُ الوطن صفحة 32	اسما الزمان والمكان صفحة 33	بناء فقرة صفحة 35 + الروابط النّصّيّة صفحة 40 + التوجيه صفحة 45	مسرحيّة السّفير (منطوق) الوطن والوطنيّة (مكتوب) صفحة 46	بحث حول تاريخ العلم الوطنيّ الجزائريّ صفحة 48
	من أجل حياة أفضل صفحة 36	تحيّة العلم الوطنيّ صفحة 37	حروف القسَم صفحة 38			
	درسٌ في الوطنيّة صفحة 41	الوطنُ الحبيب صفحة 42	إسناد الفعل المثال إلى الضّمائر صفحة 43			

المقطع	النّص المنطوق	النّص المكتوب	قواعد اللّغة	التعبير الكتابيّ	سَنَد الإدماج	المشروع
3 عُظَماءُ الإنسانيّة صفحة 49	لألّا فاطمة نسومر صفحة 51	يا جميلة ! صفحة 52	الاسم الممدود صفحة 53	الحوار صفحة 55 + روابط النّصّ الحواريّ صفحة 60 + التواصل في وضعيّة الحوار صفحة 65	المُربّي الرّحيم (منطوق) سَليمُ الفطرة (مكتوب) صفحة 66	بحث حول سيرة واحد من معطوبي الثورة التحريريّة صفحة 68
	الأسيرُ النّهيبُ صفحة 56	إنسانيّة الأمير صفحة 57	نصب الفعل المضارع صفحة 58			
	صُنعُ السّلام صفحة 61	غاندي : الرّجل العظيم صفحة 62	حروف الاستفهام صفحة 63			

المقطع	النّص المنطوق	النّص المكتوب	قواعد اللّغة	التعبير الكتابيّ	سَنَد الإدماج	المشروع
4 الأخلاقُ والمُجتمَعُ صفحة 69	المُروءة صفحة 71	وَصيّة أب صفحة 72	الجامد والمشتق صفحة 73	عناصر التوجيه صفحة 75 + روابط النّص التوجيهي صفحة 80 + التواصل في وضعيّة التوجيه صفحة 85	خُلُق الحلم (منطوق) التّربية بالقُدوة الحسَنة (مكتوب) صفحة 86	إنجاز مطويّة توجيهيّة للسّلوك القويم في المتوسّطة ومحيطها صفحة 88
	إيثار امرأة عربيّة صفحة 76	فضائل الأخلاق صفحة 77	إسناد الفعل الأجوف إلى الضّمائر صفحة 78			
	أسَفي على الأخلاق صفحة 81	أخلاقُ صَديقي صفحة 82	حروف النّفي صفحة 83			

فهرس كتابي

المقطع	النّص المنطوق	النّص المكتوب	قواعد اللّغة	التعبير الكتابيّ	سندا الإدماج	المشروع
5 العلم والاكتشافات العلميّة صفحة 89	سبل النّجاح صفحة 91	فضلُ العلم صفحة 92	إسناد الفعل النّاقص إلى الضّمائر صفحة 93	آداب الحوار صفحة 95 + دليل الاستعمال 1 صفحة 100 + دليل الاستعمال 2 صفحة 105	عبقريّ الرياضيات (منطوق) الحساب الهوائيّ (مكتوب) صفحة 106	إنجاز قائمة لأفضل ثلاثة اكتشافات علميّة في مجال التّعليم صفحة 108
	يجب أن تتعلّم صفحة 96	الطّبُّ أمنيّتي صفحة 97	جزم الفعل المضارع صفحة 98			
	دليل استعمال لوحة رقمية صفحة 101	الضّوءُ العجيبُ صفحة 102	الأفعال الخمسة صفحة 103			

المقطع	النّص المنطوق	النّص المكتوب	قواعد اللّغة	التعبير الكتابيّ	سند الإدماج	المشروع
6 الأعياد صفحة 109	صباح العيد صفحة 111	يوم المرحمة صفحة 112	أحرف التّشبيه وأحرف الزيادة صفحة 113	الحوار الدّاخليّ صفحة 115 + الحوار الثّنائيّ صفحة 120 + الحوار متعدّد الأطراف صفحة 125	اجتلاء العيد (منطوق) عيدُ العُمّال (مكتوب) صفحة 126	إنجاز روزنامة الأعياد الدّينيّة والوطنيّة، والأيّام العالميّة صفحة 128
	ليلة الاحتفال صفحة 116	نشيد العيد صفحة 117	الفعل المجرد صفحة 118			
	عيد الأمّ صفحة 121	خاتم العيد صفحة 122	أحرف الجواب صفحة 123			

المقطع	النّص المنطوق	النّص المكتوب	قواعد اللّغة	التعبير الكتابيّ	سند الإدماج	المشروع
7 الطّبيعة صفحة 129	حقل تغزران صفحة 131	يوم الرّبيع صفحة 132	الأفعال المتعدية إلى مفعولين صفحة 133	بناء فقرة توجيهيّة (1) صفحة 135 + بناء فقرة توجيهيّة (2) صفحة 140 + الموازنة بين الحوار والتّوجيه صفحة 145	بجاية النّاصريّة (منطوق) الطّبيعة كتابٌ (مكتوب) صفحة 146	رسم خريطة لأهمّ المحميّات الطّبيعيّة بالجزائر صفحة 148
	الاستبيان صفحة 136	غُصنُ وَردٍ صفحة 137	الفعل المزيد وأوزانه صفحة 138			
	ما أجمل الحياة ! صفحة 141	مُناجاةُ البحر صفحة 142	أحرف المفاجأة والتّفسير والاستقبال صفحة 143			

المقطع	النّص المنطوق	النّص المكتوب	قواعد اللّغة	التعبير الكتابيّ	سندا الإدماج	المشروع
8 الصّحّة والرّياضة صفحة 149	الصّحّة صفحة 151	نظام الغذاء صفحة 152	«أفعل» التفضيل صفحة 153	روابط المقدّمة والختام صفحة 155 + استعمال نشرة الدّواء صفحة 160 + تنوّع الأنماط صفحة 165	الخلية العجيبة (منطوق) الحياة نظامٌ (مكتوب) صفحة 166	مصفوفة تتضمّن إنجازات الفريق الوطني الأولمبي للمعاقين صفحة 168
	نأكل لنعيش صفحة 156	صحّة أطفالنا والعادات الخاطئة صفحة 157	الأحرف المصدريّة صفحة 158			
	مارس الرّياضة تكتشف نفسك صفحة 161	الرّياضة راحة للعقل والبدن صفحة 162	أحرف الاستفتاح والتّمنّي صفحة 163			
أقوم مكتسباتي صفحة 169			تراجم الأدباء صفحة 170		رصيدي اللّغوي صفحة 173	

أكتشفُ كتابِي

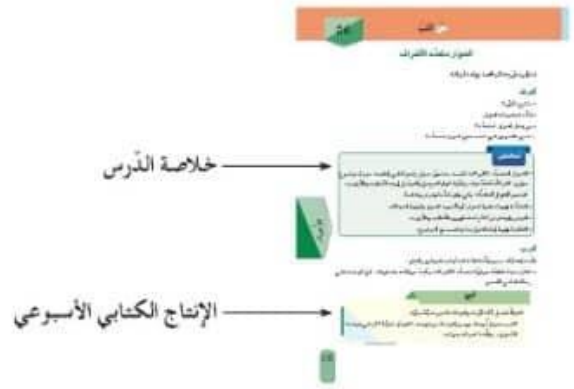
صفحة الانطلاق
الموارد
المرساة
صورة مُوضّحة
إنتاج المتعلّم
المشروع
صفحة تعريف المقطع التعلّمي
صورة مُعبّرة عن المقطع
الأعياد
ترتيب المقطع وعنوانه

صفحة التّعبير الشّفويّ
لون وأيقونة التّعبير الشّفويّ
رقم المقطع التعلّميّ
سَير الدّرس
تحضير الدّرس المُوالي
عنوان المقطع التعلّميّ
صورة مُوضّحة
رقم الصّفحة

ثلاث صفحات للأنشطة المرتبطة بالنّص
دراسة النّص
قواعد اللّغة
القراءة المشروحة

أكتشفُ كتابِي

صفحة التّعبير الكتابيّ



تتكرّر الصّفحات الخمس ثلاث مرّاتٍ خلال المقطع

صفحات الإدماج والتّقويم والمعالجة

05

أقرأ نصّي

الضّوءُ العَجِيبُ

يُقدّمُ لكَ هذا النّصُّ لحظةَ اكتشافٍ باهرٍ في شكلِ حوارٍ أسريٍّ بينَ عالِمٍ وزوجتِه.

أثري لغتي

الفذّ : الفريد

الباريوم : عنصر كيميائيّ يستخدم في صنع الزّجاج والدّهانات

العلوم والاكتشافات العلمية

نَهَضَ الأُستاذُ رُونتجِنْ و أخذَ يتحدّثُ بطريقةٍ مُؤثّرةٍ.. «إنّي أعتقدُ أنّهُ أعظمُ اكتشافٍ قُمتُ بهِ إلى الآنَ».

وتبِعتْ زوجةُ رُونتجِنْ خُطى زوجِها **الفذِّ** إلى المَعمَلِ... وقالَ رُونتجِنْ لزوجتِه: «أنظُري يا عزيزتي هذهِ أُنبوبةٌ مُفرغةٌ، إنّها مُغطّاةٌ بورقٍ أسودَ سميكٍ حتّى لا يخترقَها الضّوءُ». واستمرَّ في حديثِه قائلًا: «والآنَ سأقومُ بتمريرِ تيّارٍ في هذهِ الأُنبوبةِ منْ ملفِّ التّأثيرِ الكهربائيِّ هذا، وعليكِ أنْ تُراقبي الشّاشةَ الّتي وضعتُها أمامكِ فستَرَيْنَ عليها شيئًا أعتقدُ أنّ أحدًا لمْ يرَهُ منْ قبلُ...».

أطفأ ضوءَ المِصباحِ وغرقتِ الغُرفةُ في ظلامٍ دامسٍ... أدارَ الملفَّ وفي الحالِ ظهرَ بريقٌ على الشّاشةِ المُغطّاةِ **بالباريوم**. وصاحَ: «أنظُري هُناكَ ضوءٌ على الشّاشةِ علمًا بأنّ الضّوءَ لا يُمكنُهُ اختراقُ غطاءِ الأُنبوبةِ الأسودِ».

– أهذا هوَ كلُّ ما يُريدُ أنْ يعرضَهُ عليّ.. ضوءٌ عجيبٌ؟

– قالَ: «و الآنَ راقبي الشّاشةَ. فسأضعُ يدي بينَ الأُنبوبةِ والشّاشةِ وعليكِ أنْ تُخبريني بما تُشاهدينَهُ».

و صاحتْ زوجتُهُ في فزعٍ: «... إنّي أرى عِظامًا. إنّ هذا الضّوءَ العجيبَ لا بُدَّ أنْ يكونَ قدْ أحرقَ لحمَ يدكَ!»

وسحبَ رُونتجِنْ يدَهُ وهوَ يضحكُ وقالَ: «كلّا يا عزيزتي إنّ كلَّ ما يفعلُهُ هذا الضّوءُ هوَ أنْ يسمحَ لنا برؤيةِ العظمِ منْ خلالِ اليدِ»... فإذا تمكّنَ الأطبّاءُ منْ رؤيةِ العظامِ بهذهِ الأشعّةِ... يُمكنُكِ أنْ تتصوّري مقدارَ ما سيصنعونَهُ لإنقاذِ حياةِ آلافِ المرضى.

[محمّد رفعت. الاكتشافات العلمية. ص: 63 - 64]

05

أقرأ نصّي

أفهم وأناقش

اقرأ النّصّ قراءة سليمة مراعيا علامات الوقف، وأجب عن الأسئلة :

1. عن أيّ شيء كان رونتجن يتحدّث بطريقة مؤثّرة؟
2. ماذا قدّم لزوجته في المعمل؟ ولماذا اختارها هي بالذّات؟
3. ماذا كان موقفها حين رأت عظام يده؟ وكيف ردّ عليها؟
4. في قراءة سريعة، امسح النّصّ بصريًا، لتستخرج تعليمات (**رونتجن**) لزوجته.
5. ما اسم الاكتشاف الّذي توصّل إليه رونتجن؟ وفيم أفاد الأطباءَ والبشريّةَ؟

أقوّم مكتسباتي

أعِدْ قراءة النّصّ قراءة صامتة واعية، وحدّد أفكاره، واستنبط قيمة تجلّت في سلوك (**رونتجن**).

أستثمر

الأفعال الخمسة

ألاحظ

1. سَتَرَيْنَ عَلَيْهَا شَيْئًا، اعْتَقِدُ انْ لَمْ يَرَهُ أَحَدٌ مِن قَبْلُ.
2. العَالِمُ وَزَوْجَتُهُ يُلاحِظَانِ التَّجْرِبَةَ.
3. يُمْكِنُكِ أَنْ تَتَصَوَّرِي مِقْدَارَ مَا سَيَصْنَعُونَهُ لإِنْقَاذِ حَيَاةِ آلاَفِ المَرْضَى.
4. عَلَيكِ أَن تُرَاقِبِي الشَّاشَةَ.

أناقش

– ما نوع الألفاظ المكتوبة بخطّ غليظ في الأمثلة؟ كيف عرفت ذلك؟

– إلى أيّ الضمائر أُسْنِدتْ؟ هات مثالا مشابها.

– كيف نسمّي الفعل المضارع حين يتصرّف مع هذه الضّمائر؟

– تعلّمتَ أنّ علامة إعراب الفعل المضارع هي الضّمّة، أتراه كذلك في هذه الأمثلة؟

– بِمَ سُبِقَ الفعل المضارع في المثال الرابع؟ وماذا حدث له؟

– كيف يُعْرَبُ إذن؟ ماذا تستنتج؟

العلم والاكتشافات العلمية

05 أقرأ نصّي

أستنتج

الأفعال الخمسة: هي أفعال مضارعة، اتّصل بآخرها ألف الاثنين، أو ياء المخاطبة، أو واو الجماعة. وحكم إعرابها الرّفع بثبوت النون، والنّصب والجزم بحذفها.

أوظّفُ تعلّماتي

1. عَدِّدْ الضّمائر الّتي إذا أسندنا إليها الفعل المضارع تحصّلنا على فعل من الأفعال الخمسة.
2. قيل « **وَرَاءَ كُلِّ رَجُلٍ عَظِيمٍ امْرَأَةٌ** ».

- أكتب فقرة تبيّن فيها دور زوجة رونتجن في نجاحه العلميّ، موظّفًا الأفعال الخمسة.

أتذوّق نصّي

أعدْ قراءة نصّ (الضّوء العجيب)، ثمّ أجب عن الأسئلة الآتية:

1. ما هو الشّعور الّذي عاشه رونتجن عندما قال: إنّي أعتقد أنّه أعظم اكتشاف قمتُ به إلى الآن؟
2. كوّن جملا مفيدة من إنشائك تستوفي فيها الأسلوب الإنشائي بفعل الأمر.
3. ما نوع الصّورة البيانيّة في قوله: « **وغرقت الغرفة في ظلام دامس** » اشرحها وبيّن سرّ جمالها.
4. هات مثالا مشابها لهذه الصّورة من إنشائك.
5. استخرج من النّصّ قيمة اجتماعيّة.

أوظّفُ تعلّماتي

1. عُدْ إلى النّصّ واستخرج أفعال الأمر ثمّ صغها في تعليمات.
2. أثناء قيام فوجكم بتجربة علميّة مع أستاذ الفيزياء في المخبر، تمّ انتدابك مراقبا وموجّها.

- صُغْ لزملائك في الفوج تعليمات تضمنُ نجاح التّجربة.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية بسكرة
متوسطة: ....
الأستـاذ(ة): ....

التدرج السنوي لبناء التعلمات لمادتي اللغة العربية والتربية الإسلاميّة

السنة الدراسيـة: 2022/2021.
المستوى: 02 متوسط.
المقاطعة: ....

الفصل	الشهر	الأسبوع	الميدان / النشاط - المقاطع	فهم المنطوق وإنتاجه: تعبير شفوي	فهم المكتوب: قراءة مشروحة	فهم المكتوب: قواعد اللغة	فهم المكتوب: دراسة نص	الإنتاج الكتابي: تعبير كتابي	المشاريع	التربية الإسلامية
الفصل الأول			التقويم التشخيصي							التقويم التشخيصي
	[illegible]	1	- 01 - الحياة العائلية	عائلة عليّ	سهرة عائلية، ص 12 التشبيه	الاسم المقصور والمنقوص، ص 13	سهرة عائلية ص 12 التشبيه	تدريب: عناصر التواصل	يختار الأستاذ المشروع المناسب للفصل الأول	سورة المطففين، ص75
		2			هدية لأمي، ص 17 أركان التشبيه	حروف العطف، ص 18		تحرير: منهجية تصميم موضوع		من أركان الإيمان: الإيمان بالملائكة، ص 24
		3		/	في سبيل العائلات، ص 22/ اللازمة.	الفعل المعتل وأنواعه، ص 23		إدماج وتقويم (حصتان)		أتعرّف على الزكاة، ص28
	[illegible]	1	- 02 - حبّ الوطن	المطاردة	أرض الوطن، ص 32 الأسلوب الخبري والإنشائي	اسما الزمان والمكان، ص 33	الوطن الحبيب، ص 42/ الأسلوب الإنشائي	تدريب: الروابط النصيّة ص35		الحياء والعفة، ص 61
		2			تحيّة العلم الوطني، ص 37/ الاستعارة	حروف القسم، ص 38		تحرير: بناء فقرة توجيهية، ص 40		هجرة الصحابة الأوائل إلى الحبشة، ص 36
		3		/	الوطن الحبيب ص42 الاقتباس	إسناد الفعل المثال، ص 43		إدماج وتقويم (حصتان)		التماسك الاجتماعي، ص 17
	[illegible]	1	- 03 - عظماء الإنسانية	لالة فاطمة نسومر الدليل ص93	يا جميلة، ص 52 الجناس / القافية العروضية	الاسم الممدود، ص 53	يا جميلة، ص 52 الجناس / القافية العروضية	تدريب: الحوار وروابط النص الحواري، ص 55		نصاب الزكاة ووقتها، ص 30
		2			إنسانية الأمير، ص 57 التشبيه البليغ	نصب الفعل المضارع، ص 58		تحرير: بناء فقرة حوارية مضمنا فيها روابط النص الحواري.		التعاون، ص 65
		3		/	غاندي الرجل العظيم ص 62 / الطباق	حروف الاستفهام، ص 63		إدماج وتقويم (حصتان)		الرسول صلى الله عليه وسلم في مكة[1]، ص 40
			اختبارات الفصل الأول							
			عطلة الشتاء الخميس 16 ديسمبر 2021 إلى السبت 01 جانفي 2022 مساء							
الفصل الثاني		1	- 04 - الأخلاق والمجتمع	المروءة	وصية أب، ص 72 السجع	الاسم الجامد والمشتق ص 73	أخلاق صديق، ص 82 الطباق / الجواز	تدريب: دور التواصل في وضعية التوجيه		الرسول صلى الله عليه وسلم في مكة: الإسراء والمعراج[2]، ص 40
		2			فضائل الأخلاق 77 الطباق / الروي	إسناد الفعل الأجوف ص 78		تحرير: بناء فقرة تتضمن روابط النص التوجيهي		مصارف الزكاة، ص 58
		3		/	أخلاق صديق، ص 82	حروف النفي ص83		الإدماج وتقويم (حصتان)		سورة الانفطار، ص 46
		1	- 05 - العلم والاكتشافات العلمية	سبيل النجاح	فضل العلم ص 92 التشبيه التمثيلي	إسناد الفعل الناقص، ص93	الضوء العجيب، ص 102/ الاستعارة المكنية	تدريب: آداب الحوار	يختار الأستاذ المشروع المناسب للفصل الثاني	دعاء الملائكة للمؤمنين، ص 55
		2			الطب أمنيتي ص 97 الكناية	جزم الفعل المضارع، ص 98		تحرير: بناء فقرة تتضمن آداب الحوار		زكاة الفطر، ص 80
		3			الضوء العجيب، ص 102 الاستعارة	الأفعال الخمسة، ص 103		إدماج وتقويم (حصتان)		القدوة والصحبة الحسنة، ص 90
	مارس	1	- 06 - الأعياد	صباح العيد	من معاني العيد 112 أنواع الأسلوب الإنشائي	أحرف التنبيه وأحرف الزيادة، ص 113	نشيد العيد، ص 117/ الكناية العروضية	تدريب: الحوار أنواعه وتصميمه		الهجرة النبوية إلى المدينة، ص 69
		2			نشيد العيد، ص 117 القافية العروضية	الفعل المجرد ص 118		تحرير: بناء فقرة تتضمن نوعا من انواع الحوار		فاعلية المسلم، ص 21
		3		/	خاتم العيد، ص 122 من أغراض الاستفهام	أحرف الجواب (نعم، لا، بلى)		إدماج وتقويم (حصتان)		من الآفات الاجتماعية، ص 84
			اختبارات الفصل الثـاني							
			عـطلـة الربيع من: 2021/03/17 إلى: 2022/04/02							
الفصل الثالث	أفريل	1	- 07 - الطبيعة	حقل تازران	يوم الربيع، ص 132 التعبير المجازي	الأفعال المتعدية إلى مفعولين ص 133	مناجاة البحر، ص 142	تدريب: الموازنة بين الحوار والتوجيه، ص145	يختار الأستاذ المشروع المناسب للفصل الثالث	سورة التكوير، ص 12
		2			غصن الورد، ص 137 السجع	الفعل المزيد وأوزانه ص 138		تحرير: بناء فقرة يكون فيها الحوار نمطا غالبا والتوجيه نمطا خادما		الحكمة من الزكاة وآثارها، ص 82
		3		/	مناجاة البحر، ص 142 القافية العروضية	أحرف المفاجأة والتفسير والاستقبال ص 143		إدماج وتقويم (حصتان)		المؤمنون إخوة، ص33
	ماي	1	- 08 - الصحّة والرّياضة	مارس الرياضة تكتشف نفسك، الدليل ص 115	نظام الغذاء، ص 152 التشبيه البليغ	أفعل التفضيل، الصياغة، ص 153	ملاعب الكرة، ص 162 الروي	تدريب: إبراز العلاقة بين الأنماط المدروسة سابقا		أسس بناء المجتمع المسلم في المدينة المنورة، ص 92
		2			صحة أطفالنا، ص 157 الأسلوب الخبري والإنشائي	الأحرف المصدرية ص 158		تحرير: إنتاج نص متنوع الأنماط يكون فيه التوجيه نمطا غالبا والحوار نمطا خادما		أنواع الصدقة، ص51
		3		/	ملاعب الكرة، ص 162 حرف الروي	أحرف الاستفتاح والتمني ص 163		إدماج وتقويم (حصتان)		أدمج تعلماتي
	جوان			الدعم والمعالجة						الإدماج الكلي
			اختبارات الفصل الثـالث							
			نشاطات آخر العام الدراسي							

الأستـاذ(ة): مدير المؤسسة: مفتش المادة:

المخطط السنوي للتعلمات وآليات تنفيذه

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

المديرية العامة للتعليم

مديرية التعليم المتوسط

المفتشية العامة للتربية الوطنية

المخطط السنوي للتعلمات وآليات تنفيذه

المادة: اللغة العربية

المستوى: السنة الثانية من مرحلة التعليم المتوسط

السنة الدراسية: 2022/2021

جويلية 2021

وزارة التربية الوطنية

المخطّط السنوي للتعلّمات والبناء تنفيذه

1-الكفاءات المستهدفة في مادّة اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط

الكفاءة الشّاملة:يتواصل مشافهة بلسان عربيّ، ويقرأ قراءة مسترسلة مدعّمة تحليليّة لنصوص متنوّعة الأنماط مشكولة جزئيا ويفهمها ،وينتج نصوصا كتابيّة منسجمة موظّفا رصيده اللّغوي في وضعيّات تواصليّة دالّة.	
الميادين	الكفاءات الختاميّة
فهم المنطوق وإنتاجه	يتواصل مشافهة بلسان عربيّ ولغة منسجمة، ويفهم مدلول معاني الخطاب المنطوق، من أنماط متنوّعة ويتفاعل معه. وينتج خطابات شفهيّة محترما أساليب تناول الكلمة، في وضعيّات تواصليّة دالّة.
فهم المكتوب	يقرأ قراءة مسترسلة مدعّمة تحليليّة لنصوص نثريّة وشعريّة متنوّعة الأنماط، محترما علامات الوقف، و يعبّر عن فهمه لمعطيها ومضمونها، لا تقلّ عن مائتي كلمة مشكولة جزئيا.
الإنتاج الكتابي	ينتج كتابة نصوص منسجمة متنوّعة الأنماط بلغة سليمة، مع التّحكّم في خطاطة تمطّي الحوار والتّوجيه لا تقلّ عن 12 سطرا في وضعيّات تواصليّة دالّة.

2 -السّيرورة المنهجيّة لبناء وإرساء وإدماج و تقويم موارد الكفاءات باستخدام بيداغوجيا المقاطع التّعليميّة/ التّعلّميّة:

الهيكلة البيداغوجيّة للمقاطع التّعليميّة/ التّعلّميّة	الوظيفة	ملاحظات
وضعيّة الانطلاق	تبرير الحاجة إلى أدوات معرفيّة جديدة(الموارد المعرفيّة للمقطع) وتمكين المتعلّم من إعطاء معنى لها.	– يتمّ التّكفّل بالفهم والمواقف والكفاءات العرضيّة من خلال سيرورات الوضعيّات.
وضعيّات بسيطة	بناء الموارد المعرفيّة والمنهجيّة والقيميّة للمقطع.	– تسهّل عمليّة تقويم مدى تملّك المتعلّم للموارد المعرفيّة بحلّ الوضعيّة الانطلاقيّة.
وضعيّات مركّبة	إرساء وإدماج الموارد المعرفيّة والمنهجيّة والقيميّة للمقطع.	– معالجة الاختلالات المسجّلة.
	تقويم مدى التّحكّم في الموارد المعرفيّة للمقطع.	

3 -معايير التّقويم:

تقويم مدى تملّك الموارد	تقويم مدى إنجاز وتحقيق الكفاءات
• اكتساب معارف.	• الوجاهة.
• توظيف معارف.	• الاستعمال السّليم للأدوات.
• اكتساب فهم و/أو اتّخاذ مواقف.	• الانسجام.
	• الإتقان.

المخطّط السنوي للتعلمات وآليات تنفيذه

الميادين	المستوى الذّاتي المستهدف من الكفاءات الختاميّة:
فهم المنطوق وإنتاجه	يصغي إلى خطابات توجيهيّة مفصلة ،ويحدد فكرتها العامة و أفكارها الأساسية و يتجاوب معها ويعيد إنتاجها ملخصة.
فهم المكتوب	يقرأ قراءة سليمة منغمة نصوصا يغلب عليها النّمط التوجيهيّ متكونة جزئيا، ويفهمها و يناقش مضامينها ويستثمرها لغويا و جماليا.
الإنتاج الكتابي	يصوغ توجيهات عمليّة مرتبة ترتيبا إجرائيا بلغة سليمة و مباشرة للحث على طلب العلم.

رقم وعنوان المقطع التعلّمي	هيكلة الموارد المعرفية المستهدفة بالبناء والإرساء والادماج	توجيهات بخصوص أنماط الوضعيات المكونة للمقاطع التعلّمية وبعض السياقات الممكنة لها، وسبل تسييرها لأجل التعلّم (داخل و/أو خارج القسم).	معايير ومؤشرات لتقويم مدى تملّك الموارد، إنماء وتنصيب الكفاءات	تقدير الحجم الزمني
المقطع05 / العلم والاكتشافات العلمية	- فهم المنطوق (الموارد المعرفية) خطابات منطوقة حوارية توجيهية متنوعة ترتبط بموضوع العلم والاكتشافات العلمية. - فهم المكتوب (الموارد المعرفية): - نصوص حوارية توجيهية متنوّعة. - إسناد الفعل الناقص إلى جميع الضّمائر - جزم الفعل المضارع: الأدوات الجازمة لفعل مضارع واحد. - الأفعال الخمسة: تعريفها + إعرابها - الإنتاج الكتابي (الموارد المعرفية): - الحصّة الأولى : تدريب آداب الحوار - الحصّة الثانية : تحرير : بناء فقرة تتضمن آداب الحوار .	-الوضعيّة الانطلاقيّة: تتمثّل الوضعيّة في سياق المقطع (العلم والاكتشافات العلميّة) وتكون من اهتمامات المتعلم و ذات دلالة. المهمات:- يبيّن أثر الاكتشافات العلمية في حياة الإنسان والتّعويذ على وجه الخصوص. - يُحذّر من مخاطر سلبيات الاكتشافات العلمية. - يُمجّد العلماء من بلاده ومن أمّته ومن العالم بأسره. ينتج فقرة توجيهية (مشافهة وكتابة) بتوظيف الموارد المدرجة و يبيّن أهمية العلم و فضل العلماء. بخصوص وضعيات الإرساء، الإدماج الجزئي والتقويم: - يفهم معاني الخطاب، يتواصل مشافهة في مواضيع النقاش بالاعتماد على سند مسموع يتدرب المتعلم على ادماج مكتسباته المعرفية -وضعيات قرائية للتدرب على القراءة الجهرية التفاعلية / معطيات النص. -وضعيات لإرساء الموارد النحوية والصرفية المستهدفة في المقطع انطلاقا من سندات مكتوبة يتدرب المتعلم على إدماج مكتسباته بالاعتماد على القراءة يكتب المتعلم فقرة حوارية يتخللها التوجيه يبيّن فيها طريقة استعمال آلة ما.	- يوظف المهارات المناسبة للسرد. - توظيف الصفات المادية و المعنوية. القراءة الصامتة الواعية والجهرية التفاعلية - يحرر المتعلّم كتابيا نصا يركّز فيه على الحوار أو شرح طريقة استعمال آلة. - احترام التعليمة وضوابط الخطّة	11 ساعة لبناء التعلمات + ساعتان للإدماج

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية الآداب واللغات

قسم الآداب واللغة العربية

تخصص: لسانيات تطبيقية

استبانة متعلقة بمذكرة تخرج موجهة لأساتذة السنة الثانية متوسط

سيدي المحترم/ سيدتي المحترمة:

يسرنا أن نضع بيد أيديكم هذه الاستبانة التي صممت لجمع المعلومات اللازمة للدراسة التي نقوم بها استكمالا للحصول على شهادة الماستر تخصص لسانيات تطبيقية الموسومة بـــ:**"تعليمية النحو وفق المقاربة بالكفاءات – السنة الثانية متوسط أنموذجا"**

ونظرا لأهمية رأيكم في هذا الموضوع نأمل منكم التكرم بالإجابة عن أسئلة الاستبيان بدقة، ونحيطكم علما أن جميع إجاباتكم لن تستخدم إلاّ لغرض البحث العلمي.

ونتقدم إلى سيادتكم الموقرة بجزيل الشكر والعرفان وفائق الاحترام لتعاونكم الصادق في خدمة البحث العلمي.

من إعداد الطالبتين :

- **سلمى حرزالله.**
- **خولة فطوش.**

إشراف الأستاذة:

– نعيمة بن ترابو

الموسم الجامعي: 2022/2021

القسم الأول: متعلق بالمعلومات الشخصية

1. الجنس:

ذكر ☐ أنثى ☐

2. السن:

أقل من 30 سنة ☐ من 30 إلى 45 سنة ☐ من 45 إلى 60 سنة ☐

3. عدد سنوات الخبرة:

أقل من 05 سنوات ☐ من 05 إلى 15 سنة ☐ أكثر من 15 سنة ☐

4. الصفة:

مستخلف ☐ متربص ☐ مثبت ☐

القسم الثاني: متعلق بتدريس القواعد النحوية وفق المقاربة بالكفاءات

5. هل توظف اللغة المعربة أو غير المعربة أثناء تدريس القواعد النحوية؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

التعليل: .....

6. هل محتوى القواعد النحوية يتناسب مع مستوى المتعلمين؟

نعم ☐ لا ☐

التعليل: .....

7. ما مدى تجاوب المتعلمين مع محتوى القواعد النحوية؟

ضعيف ☐ متوسط ☐ جيد ☐

8. ما هي الطريقة المتبعة لتدريس القواعد النحوية؟

الطريقة القياسية ☐ الطريقة الاستقرائية ☐ الطريقة النصية المعدلة ☐

9. كيف تستهل تدريس القاعدة النحوية؟

✓ التذكير بالدرس السابق عن طريق طرح أسئلة تبين مدى استيعاب التلاميذ للدرس ☐

✓ الانتقال إلى الدرس المقصود بعد إستخراج الأمثلة من الكتاب ☐

- ✓ تحليل الأمثلة ومناقشتها ثم استخلاص القادة ☐
- ✓ تقديم تطبيقات حوارية. ☐

10. حسب رأيك هل الحجم الساعي كافٍ لتدريس القاعدة النحوية وإجراء بعض التمارين عليها؟

نعم ☐ لا ☐

التعليل:

.....

11. هل التطبيقات الموجودة في الكتاب المدرسي كفيلة لاستيعاب القاعدة النحوية؟

نعم ☐ لا ☐

التعليل:

.....

12. ما هي الوسائل التعليمية التي تستعين بها أثناء تقديمك لدرس القواعد النحوية؟

الكتاب المدرسي ☐ شبكة الأنترنت ☐ كتب أخرى ☐

13. هل تدريس القواعد النحوية وفق المقاربة بالكفاءات فعال أم لا؟

نعم ☐ لا ☐

التعليل: .....

14. هل تجد صعوبة في تقديم دروس القواعد والنحوية وفق منهجية المقاربة بالكفاءات؟

نعم ☐ لا ☐

التعليل: .....

15. في اعتقادك هل للمقاربة بالكفاءات فعالية في العملية التعليمية؟

نعم ☐ لا ☐

التعليل: .....

16. حسب رأيك هل تلائم طرق المقاربة بالكفاءات مستوى المتعلمين وقدراتهم؟

نعم ☐ لا ☐

التعليل: .....

17. هل المقاربة بالكفاءات جاءت بالجديد لمنهجية التدريس؟

نعم ☐ لا ☐

التعليل: .....

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
شكر و عرفان	
مقدمة	أ – ج
مدخل: إشكالية تعليم النحو وجهود تيسيره	05 – 06
الفصل الأول: تعليمية النحو وفق المقاربة بالكفاءات _دراسة نظرية _	
أولا: ماهية التعليمية	**08**
1. مفهوم التعليمية	08
2. أنواع التعليمية	11
3. عناصر العملية التعليمية	12
4. أهمية التعليمية	15
ثانيا: النحو العربي	**17**
1. مفهوم النحو	18
2. أنواع النحو	20
3. طرق تدريس النحو	22
4. أهمية تدريس النحو	30
ثالثا: المقاربة بالكفاءات	**33**
1. مفهوم المقاربة بالكفاءات	33
2. مبادئ المقاربة بالكفاءات	36
3. التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات	37
4. خصائص وأهداف المقاربة بالكفاءات	43
الفصل الثاني: واقع تدريس القواعد النحوية في ظل المقاربة بالكفاءات للسنة الثانية متوسط –دراسة تطبيقية–	
أولا: تحليل محتوى الكتاب المدرسي	**48**
1. أهمية الكتاب المدرسي	48
2. وصف وتحليل الكتاب المدرسي	50

3. موضوعات الدرس النحوي في الكتاب المدرسي	55
ثانيا: عرض نموذج لطريقة تدريس النحو في ظل المقاربة بالكفاءات	59
ثالثا: تحليل الاستبيان الموجه للأساتذة	64
1. الإجراءات المنهجية للدراسة	64
2. عرض البيانات وتحليل النتائج	67
الخاتمة	88 – 86
قائمة المصادر والمراجع	95 – 90
الملاحق.	114 – 97
فهرس المحتويات	117 – 116
فهرس الجداول	119

فهرس الجداول

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يمثل متغير الجنس للأساتذة	67
02	يمثل أعمار أساتذة السنة الثانية متوسط	68
03	يوضح عدد سنوات خبرة أساتذة السنة الثانية من التعليم المتوسط	68
04	يمثل نسبة الأساتذة المستخفلين والمتربصين والمثبتين منهم	69
05	يوضح ما إن كان الأساتذة ُيوظفون اللغة المعربة أو غير المعربة أثناء تدريسهم للقواعد النحوية	70
06	يبين إن كان محتوى القواعد النحوية يتناسب مع مستوى المتعلمين	71
07	يمثل ما مدى تجاوب المتعلمين مع محتوى القواعد النحوية	72
08	يبين الطريقة المتبعة لتدريس القواعد النحوية	73
09	يوضح كيفية تمهيد الأساتذة لتدريس القاعدة النحوية	74
10	يمثل ما إن كان الحجم الساعي كاف لتدريس القاعدة النحوية، واجرء بعض التمارين عليها	75
11	يمثل ما إن كانت التطبيقات الموجودة في الكتاب المدرسي كفيلة لاستيعاب القاعدة النحوية	76
12	يمثل الوسائل التعليمية التي يستعين بها الأساتذة أثناء تقديمهم لدرس القواعد النحوية	77
13	يمثل تدريس القواعد النحوية وفق المقاربة بالكفاءات	78
14	يبين ما إن كان هناك صعوبة في تقديم دروس القواعد النحوية وفق منهجية المقاربة بالكفاءات	79
15	يوضح إن كان للمقاربة بالكفاءات فعالية في العملية التعليمية	80
16	يمثل ما إن كانت طريقة المقاربة بالكفاءات تلائم مستوى المتعلمين وقدراتهم	81
17	يوضح ما إن كانت المقاربة بالكفاءات أتت بالجديد لمنهجية التدريس	82

ملخص الدراسة:

تناول هذا البحث موضوعا مهما من المواضيع التي تشغل الأسرة التربوية في الجزائر،الموسوم بعنوان: تعليمية النحو وفق المقاربة بالكفاءات– السنة الثانية متوسط أنموذجا– وقد تحددت إشكاليته في السؤال الآتي: ما هو واقع المقاربة بالكفاءات في تدريس القواعد النحوية بمنهجيتها؟ وما مدى مساهمتها في تعليم النحو للسنة الثانية متوسط؟

وقد كان الهدف من دراستنا هو: إبراز مدى مساهمة المقاربة بالكفاءات في تعليم النحو العربي، ولتحقيق ذلك تم تحليل محتوى الكتاب المدرسي للسنة الثانية متوسط، وملاحظة تقديم الأساتذة لبعض الدروس النحوية بمنهجية المقاربة بالكفاءات على أرض الميدان، وكذا تقديم استبيان لهم للتعرف على واقع هذه المقاربة في تدريس النحو لأنهم المطبق الفعلي لها، وقد توصلت هذه الدراسة إلى: نجاعة تدريس القواعد النحوية وفق المقاربة بالكفاءات بآلياتها واستراتيجياتها المتعددة ،لأنها الطريقة الميسرة التي تعتمد على التفاعل بين التلميذ والأستاذ لتحقيق أهداف العملية التعليمية.

SUMMARY OF THE STUDY:

This research focused on a crucial matter in the Algerian educational community which is " Teaching Grammar according to the Competencies Approach - the second year was taken as a sample - and its problem was identified in the following question: What is the reality of the competency approach in teaching grammatical rules relying on its methodology?

What is the extent of its contribution in teaching grammar for the second year learners? The aim of our study was: to highlight the extent to which the competency approach contributes to teaching Arabic grammar, and to achieve this, the content of the textbook for the second year was analyzed, and it was noted that teachers provided some grammatical lessons using the competency approach methodology on the field. As well as presenting a questionnaire to them to discover the actual nature of this approach in teaching grammar. This study has concluded: The effectiveness of teaching grammar rules according to the competency based approach with its multiple mechanisms and strategies, because it is the facilitated method that depends on the interaction between the student and the teacher to achieve the goals of the educational process.