جامعة محمد خيضر بسكرة
كلية الآداب واللغات
قسم الآداب واللغة العربية

UNIVERSITE
DE BISKRA

مـذكـرة مـاسـتـر

لغة وأدب عربي

دراسات لغوية

لسانيات تطبيقية

رقم: ت 32

إعداد الطالبتين:

فتيحة غزولة – شهرزاد لحرش

يوم:2019/06/23

تعليميّة القواعد النّحويّة في المدرسة الابتدائية ابتدائية بخوش محمد بن لعروسي أنموذجا

لجنة المناقشة:

سامية آجقو	أ.مح – أ –	جامعة محمد خيضر بسكرة	رئيسا
ليلى سهل	أ.د.	جامعة محمد خيضر بسكرة	مشرفا
فتيحة سعيدي	– د –	جامعة محمد خيضر بسكرة	مناقشا

السنة الجامعية 2018–2019م/1439–1440هـ

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة محمد خيضر –بسكرة–

كلية الآداب و اللغات

قسم الآداب و اللغة العربية

تعليمية القواعد النحوية في المدرسة الابتدائية

ابتدائية بخوش محمد بن لعروسي –أنموذجا–

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في الآداب و اللغة العربية

تخصص : لسانيات تطبيقية

إعداد الطالبتين :

✍ فتيحة غزولة.

✍ شهرزاد لحرش.

إشراف الأستاذة:

– ليلى سهل.

السـنة الـجامعية 2018–2019 م/1439–1440هـ

بسم الله الرحمن الرحيم

قَالَ تَعَالَىٰ:

أَعُوذُ بِٱللَّهِ مِنَ ٱلشَّيۡطَانِ ٱلرَّجِيمِ

سُورَةُ المُجَادِلَةِ

بِسۡمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحۡمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ

﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِذَا قِيلَ لَكُمۡ تَفَسَّحُواْ فِي ٱلۡمَجَٰلِسِ فَٱفۡسَحُواْ يَفۡسَحِ ٱللَّهُ لَكُمۡۖ وَإِذَا قِيلَ ٱنشُزُواْ فَٱنشُزُواْ يَرۡفَعِ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ مِنكُمۡ وَٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلۡعِلۡمَ دَرَجَٰتٖۚ وَٱللَّهُ بِمَا تَعۡمَلُونَ خَبِيرٞ ١١ ﴾

صَدَقَ ٱللَّهُ ٱلۡعَظِيمِ

شكر و عرفان

نتقدّم بالشكر لله تعالى الذي أنعم علينا بالعقل والفكر

ووهبنا روح العلم و المعرفة

وزرع فينا حب الاطلاع و البحث

حتى نكتسب المفاهيم بطريقة علمية موضوعية

شكرا وامتنانا للدكتورة و المشرفة

وبأي قلم نكتب اسمك .....ليلى

وبأي نوع نخط لقبك .....سهل

وبأي لسان ننطق .....مشرفتنا

وبأي لحن نغني .....أستاذتنا

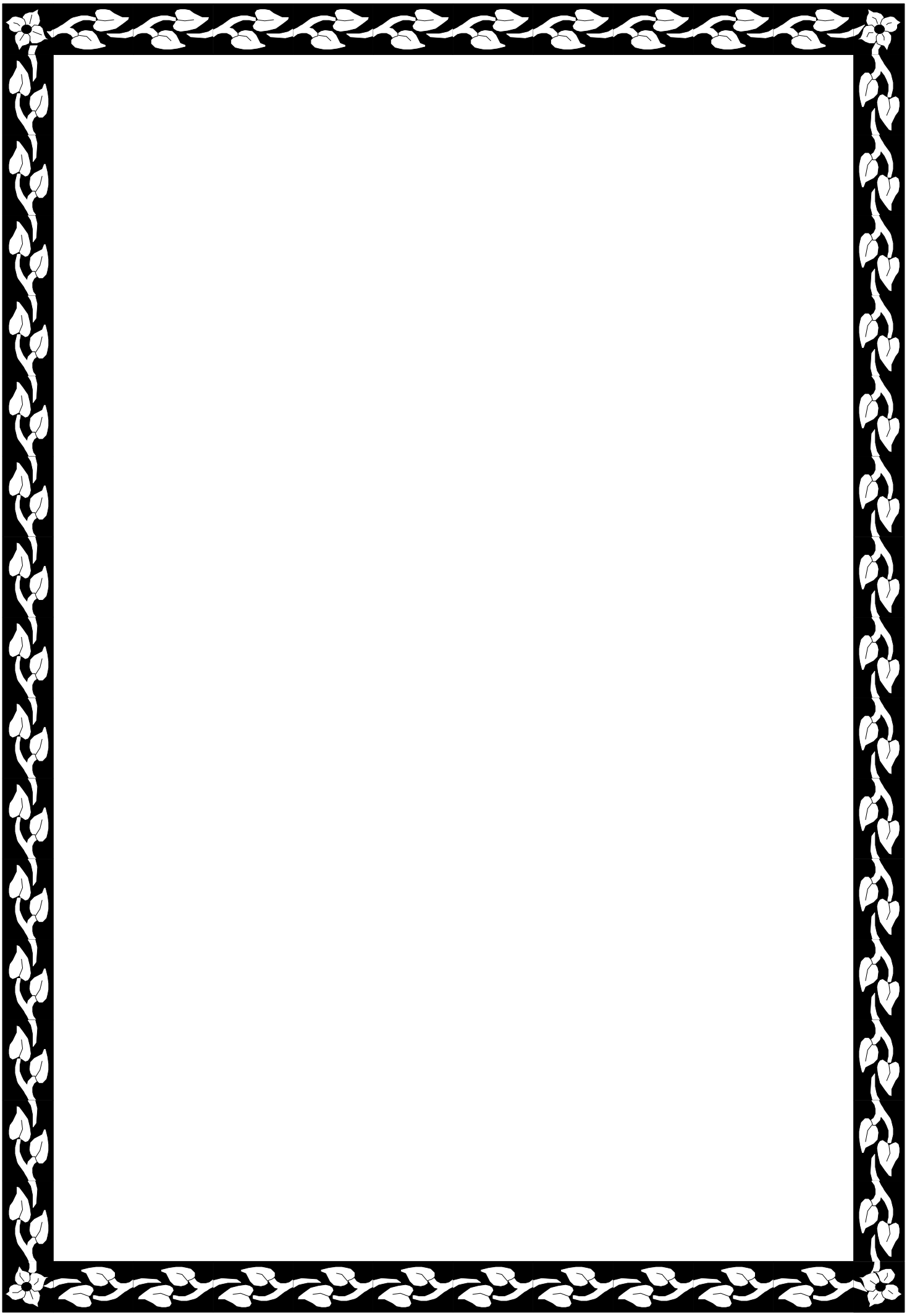
وبأي صوت ننادي .....دكتورتنا

كلمات قوية الشذى

أحلى وأغلى من قطرات الندى

نهديك تحياتنا وامتنانا وشكرنا وأمنياتنا الحارة واعتذارنا لك

كما نتقدم بالشكر الجزيل لكل من ساعدنا من قريب أو بعيد



مقدمة

إنّ التعليمية مفهومها يتناول الطرائق والوسائل المعتمدة في التدريس ومحتوى المنهاج التدريسي ،بحيث تهدف إلى تأسيس مدارس قادرة على تحقيق النجاح لأنّها تهتم بجوهر العمليّة التعليمية المتمثلة في المعلم و المتعلم ومحتوى المنهاج التّدريسي كذلك،كما ترتبط بطرق توصيل المفاهيم عن طريق عمليتي التعلم والتعليم فالتعلم هو عملية يقوم بها المتعلم فقط بينما التعليم يمثل العمليّة التي يمارسها المعلم.

ولهذا ففي المدرسة يدرس المتعلمون نشاطا مهما من أنشطة اللغة العربية يدعى بنشاط القواعد النحوية هذا النشاط يمثل جملة من الضوابط الواردة في اللّغة العربيّة وجعلها أداة لضبط كل ما ينطق به ،وبالنّسبة للتعليم الابتدائي وضمن مستوى السنة الرّابعة والخامسة يستخدم المعلم جملة من الطرق والآليات التي تساعده في توصيل المفاهيم بطريقة سهلة ومبسطة ومن هذه الطرق نجد الطريقة الاستقرائية، والقياسية والنص ، وطريقة حل المشكلات ثم طريقة النشاط.

وفي هذا السّياق جاءت مذكرتنا بعنوان:

تعليميّة القواعد النّحويّة في المدرسة الابتدائية ابتدائية بخوش محمد بن لعروسي أنموذجا

محدّدين بذلك مستويين: مستوى السّنة الرّابعة والخامسة من التّعليم الابتدائي، لأنّهما مستويان يتم التّركيز فيهما على القواعد النّحويّة بكثرة و يُعْتمد في تدريسها طرق متنوّعة .

ومن هنا الإشكاليّة تقوم على:

ما هو الأساس الذي تنطلق منه طرق تدريس القواعد النّحويّة في المناهج التعليميّة للمدارس الابتدائية ؟ وما هي نقاط الضّعف التي يقع فيها المتعلّمين وكيف يمكن معالجتها؟

فتندرجت ضمنها مجموعة من التساؤلات وهي: ما المقصود بالتعليميّة ؟ ، وطرق تدريس القواعد النّحويّة؟ وما هي إستراتيجيات التّدريس المعتمدة في القواعد النّحويّة؟ .

ويرجع اختيارنا للموضوع و تحديدنا للمستويين (السّنة الرّابعة و الخامسة ابتدائي) لعدّة أسباب نذكر منها : معرفة أهم الطرق التي يستعملها المعلمون في هذا النشاط وبيان دور نشاط القواعد النحوية في تحقيق التنمية اللغوية لدى تلاميذ السنة الرّابعة والخامسة ابتدائي باعتباره نشاط يمكّن المتعلمون من النطق الصحيح والسليم للغة العربيّة ،إضافة لطبيعة الموضوع المشوّقة المرتبطة بالدّراسة الميدانيّة التي نَطَّلِعُ من خلالها على مواضيع جديدة و قيِّمة .

وتكمن أهميّة الدّراسة في معرفة طريقة توظيف المفاهيم المرتبطة بنشاط القواعد النّحويّة بشكل سليم وواضح ومدى اختيار الطرق الملائمة لمستوى والفئة العمرية للمتعلمين والتي تتناسب مع المواضيع النّحويّة في ظل المناهج التربويّة للجيل الثاني .

والخطة التي قمنا باستخدامها في هذا البحث تندرج في مقدّمة و فصلين ثم خاتمة خصصنا الفصل الأول: الموسوم بـــ مفاهيم أوليّة ، تناولنا فيها المفاهيم المتعلقة التعليميّة مكوّنات العمليّة التعليميّة و مفهوما التعلّم و التّعليم، ثم قدّمنا مفهومًا للقواعد والنّحو والقاعدة النّحويّة ثم طرق التّدريس وذكرنا ضمن كل واحد منهم ما يندرج في مفهومهم وختمناه بطرق تدريس القواعد النّحويّة، و خصصنا الفصل الثاني بإستراتيجيّة تدريس القواعد النّحويّة ، أشرنا فيه إلى مفهوم إستراتيجيّة التّدريس وعرضنا أيضا مجالات وأدوات البحث المستعملة في الدّراسة وذِكْرِنَا للمنهج المعتمد وكذلك الأساليب الإحصائيّة المطبّقة ، كما قدّمنا فيه خطوات أنموذجيّة على حسب كل طريقة من الطّرق و هذا لمعرفة كيفية توصيل المفاهيم النحوية ، ثم قمنا بعرض وتحليل استمارات الاستبيان راغبين بذلك الكشف عن آراء المعلمون والمتعلمون في هذا النشاط ثم ختم البحث بخاتمة، التي حاولنا من خلالها الإجابة عن الإشكاليّة والتّساؤلات المطروحة، محاولين بذلك تقديم حلول مقترحة بعد الدّراسة الميدانيّة وتحليل النتائج لتفادي الضّعف في نشاط القواعد النّحويّة.

والمنهج الذي اعتمدنا عليه هو المنهج الإحصائي يعتمد على آليتي الوصف والتحليل وهذا يعود لطبيعة الموضوع والمادّة الأكاديمية.

وقد استندنا على مجموعة منّ المصادر والمراجع التي زادت الموضوع ثراءً بالمفاهيم المتنوّعة فكان أهمها: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية **سعد علي زايد و سماء تركي داخل** ، المدخل إلى التدريس **سهلية محسن كاظم الفتلاوي ،** الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية **محسن علي عطية** ، والأساليب الحديثة في التعليم والتعلّم **يحي محمد نبهان** .

وكأي بحث من البحوث العلميّة لا يخلو من الصعوبات التي تواجه أي باحث فأهمها: قلّة وجود كتب في التخصّص لهذه المادّة مما أدى بنا إلى اللجوء إلى مكتبات أخرى، وقلّة المراجع حول الجيل الثاني في تعليميّة نشاط القواعد النّحويّة، بالإضافة إلى صعوبة الحصول على التّصريح للذهاب إلى المؤسّسات لإجراء الدّراسة الميدانيّة.

وفي الأخير لا يسعنا إلاّ أن نشكر الله عز وجل الذي أعطانا القدرة على إنجاز هذه الدّراسة ، و نتقدم بكل التّقدير والاحترام إلى أستاذتنا الفاضلة " **ليلى سهل** " التي أشرفت على هذه الدّراسة ، وتحمّلت معنا مشاق البحث ، بالإضافة إلى صبرها علينا في تقويم الأخطاء الواردة في هذه الدّراسة ، فشكرا لها .

الفصل الأول: مفاهيم أوليّة

أولا: ماهيّة التعليميّة.

ثانيا: مفهوم التعلّم والتّعليم.

ثالثا: مفهوم القاعدة و النّحو.

رابعا: مفهوم القواعد النّحويّة.

خامسا: مفهوم طريقة التّدريس.

سادسا:طرق تدريس القواعد النّحويّة.

الخطة

الفصل الأول: مفاهيم أولية

أولا: ماهية التعليمية

1- مفهوم التعليمية

2- أهمية التعليمية

3- مكونات التعليمية

4- مفهوم التعلم والتعليم

ثانيا: القاعدة النحوية

1- مفهوم القاعدة

2- مفهوم النحو

3- نشأة النحو

4- اهداف النحو

5- مفهوم القواعد النحوية

6- طرق تدريس القواعد النحوية

أولا - ماهيّة التعليميّة :

تستقي التعليميّة اهتماماتها وتطبيقاتها من العلوم اللّغوية الأخرى، متضمّنة بذلك مجموعة من الطرائق والوسائل المعتمدة التي ينبغي توفرها إبّان التدريّس، ونظرا لأهميّتها فهي تعتبر المحرّك الأساسي لمكوّنات العمليّة التعليميّة أثناء التّعليم والتعلّم.

1- مفهوم التعليميّة: تتدرج ضمنّها عدّة مفاهيم نذكر من بينها:

أ -لغة: ورد لمصطلح التعليميّة عدّة مفاهيم لغويّة من بينها: " التعليميّة مصدر صناعي لكلمة تعليم، وتعليم من "علم" أي ما علمتُ بخبرك: ما شَعرت به .... وهو مَعْلَم الخبر ومعالمه أي: مَظَانّه، وخَفيتْ معالمُ الطّريق أي: آثارُها المُسْتَدَلّ بها عليها وفارسٌ مَعْلَمٌ وتَعَلَّمْ أنّ الأمر كذا أي اعلم »[1].

فأصل كلمة التعليميّة هو علَّمَ، أي الإخبار.

وعلَم من صفات الله عز وجل، العَلِيم والعالِمُ والعَلاّمُ [2]، قال الله عز وجل:□ ُ ُ ٗ ٘ ٙ ٚ ٛ ٜ ٝ ٞ ٟ □[3] وقال:□ ژ ژ ڑ ک ک ک □[4]

" والعِلْمُ نقيض الجهل، عَلِمَ عِلْمًا وعَلُمَ، هو نَفْسُه ورجل عَالِمٌ وعَلِيمٌ من قومٍ عُلَمَاءَ فيهما جميعًا »[5]، قال سبحانه وتعالى :□ ٗ ٘ ٙ ٚ ٛ ٜ ٝ ٞ ٟ ٠ ١ ٢ ٣ ٤ □[6] وقال :□ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □[7]

---

[1]- محمود بن عمر بن أحمد الزمخشري(ت538هـ)، أساس البلاغة، تح : محمد باسل عيون السود، ، دار الكتب العلمية،ج1، بيروت ، لبنان، ط1 ، 1419، 1998،ص676.

[2]- أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور(ت711هـ)، لسان العرب، مادة (ع ل م) ، دار صادر، مجلد 12، بيروت، دط، دت، ص416.

[3]-سورة الحجر، الآية86.

[4]- سورة الرعد،الآية 9.

[5]- إبن منظور، لسان العرب، مادة (ع ل م)، مجلد12، ص 417.

[6]-سورة يس،الآية81.

[7]-سورة سبأ،الآية48.

يمكن القول إنّ الجذر اللّغوي للتعليميّة هو "علم"، الذي يرجع إلى أحد أسماء الله سبحانه وتعالى "العليم والعالم" فالعلّم ضد الضلالة.

ب-اصطلاحا: تعدّدت المفاهيم الاصطلاحيّة للتعليميّة أبرزها: «مصطلح التعليميّة Didactique ظهر في الفكر اللّساني والتّعليم المعاصر، فهو يعود إلى M.F.Makey **(ماكاي)** الذي بعث من جديد المصطلح القديم didactique للحديث عن المنوال التّعليمي»[1].

«وتعود إلى الأصول اليونانيّة، فهي مأخوذة من الكلمة اليونانيّة didactition وتطلق على ضرب من الشّعر الذي كان الغرض منه أخذ المعارف العلميّة»[2].

فمفهوم التعليميّة: «يتعلق بمحتويات التّدريس وطرائق التّدريس ووسائل التّدريس، إذ أنّه يبحث في هذه الحدود الثلاثة ،كعلم من حيث مكوّناتها وعلاقتها بالمدرسة والتّلميذ والمدّرس ».[3]

ويعرّف (بشير إبرير)التعليميّة بقوله: « الدّراسة العلميّة لطرائق التّدريس ولتقنّياته ولأشكال تنظّيم حالات التعلّم التي يخضع لها التّلميذ بغاية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة سواءً على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحسي-حركي ».[4]

حيث تستمدّ التعليميّة اهتماماتها وارتباطاتها بمختلف طرائق ومضامين ووسائل التّدريس المتنوّعة التي تسهم في نجاح عمليّة التّعليم والتعلّم.

---

[1]- أحمد حساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون،الجزائر،ط2 ،2009،ص130-131.

[2]- حمار نسيمة ، إشكالية تعليم مادة النحو العربي في الجامعة جامعة بجاية نموذجا، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2011،ص98.

[3] - سعد علي زايد وسماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية،الدار المنهجية،عمان،الأردن، ط1،1436،2015،ص115.

[4] - بشير إبرير،الشريف بوشحدان وآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة،دار المسيرة ،عنابة، الجزائر، دط ، 2009 ، ص84.

2- أهمية التعليميّة:

تبرز قيمة التعليميّة في مجموعة من العناصر منها :[1]

-توفّر إطارا تصوريا نظريا له القدرة على تناول الواقع بالوصف والتّحليل والتّفسير.

- تساعد الأساتذة على الاختيار الأمثل لأساليب التّدريس ،على أساس علمي وليس على أساس تخمينات شخصيّة.

- تهيّئ لكافة الأساتذة على اختلاف تخصصاتهم فهما متقاربا حول عملية التّدريس، واستراتيجياته المناسبة لاكساب المتعلّم خبرات التعلّم الضرورية وتقويم العمليّة التعليميّة.

- توفّر تصورا لعناصر الموقف التّعليمي وكيفية تنظيم هذه العناصر واستخدامها في تعليم التّلاميذ.

- توضّح أنماط المحتوى التّعليمي وكيفيّة تحليله إلى العناصر المعرفيّة ،التي يتكّون منها بغية تجميعها وتركيبها وتنظيمها بشكل متكامل، يحقق الهدف التّعليمي الذي وضعت من أجله.

- تساعد المدرّس على اختيار الطرائق التعليميّة التي تناسب تلاميذه وظروفهم التعليميّة ومتى يلجأ إليها.

- تأدية مهنة التّدريس بشكل صحيح ، حيث يتعرّف المدرّس بفضلها على كيفيّة تقديم الدّرس واستثمار الخبرات السّابقة للمتعلّم، وشرح المادّة التعليميّة والقيام بعمليّتي التّعزيز والتقويم وغيرهما.

[1]- ينظر: طارق بريم ، تعليمية اللغة العربية من خلال النصوص الأدبية لدى تلاميذ المرحلة الثانية ثانوي دراسة تطبيقية في بعض الثانويات أنموذجا ، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في الآداب و اللغة العربية ، جامعة محمد خيضر ، بسكرة ،1436، 1437، 2015،2016 ،ص 33-34.

ومنه تصاغ أهميّة التعليميّة انطلاقا من الواقع ومدى مساهمتها في اختيار الطّريقة الملائمة للتّدريس، واستخدام مختلف الوسائل الواضحة التي تَخْدُم وتُسيِّر المادّة التعليميّة.

3-مكونات العمليّة التعليميّة:

تبنى العمليّة التعليميّة باشتراك ثلاثة عناصر رئيسيّة هي:

1- المعلّم:

المعلّم هو الموجه والمرشد لسلوك تلاميذه، لأنّه مصدر لكثير من المعارف والعلوم والفنون لأجيال المستقبل [1]، وهو محرّك العمليّة التعليميّة لتحقيق أهداف تربويّة مختلفة [2].

ومنه يعتبر المعلّم قائدا ومُسيِّرا للدّرس داخل الصف، فبفضله يكتسب التّلاميذ مختلف الأنشطة والمعارف والمقاصد.

1-1 خصائص المعلّم: يتميز المعلّم بعدّة صفات نذكر منها:

- الاختيار الأنسب لطرائق التّدريس.
- استيعاب وضع المتعلّمين.
- الإبداع في التّدريس.[3]

1-2 دور المعلّم: كما له أدوار متعدّدة يمتلكها فمنها:[4]

- القدرة على فهم أهداف التربيّة ومعناها.

---

[1] – ينظر: محمد سلمان الخزاعلة وتحسين علي المومني، المعلم والمدرسة، دار صفاء،عمان، ط1، 1434 ،2013،ص14.

[2]– ينظر: ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة،الدار المصرية اللبنانية،القاهرة،ط1 ،1423،2002،ص228.

[3] – ينظر: فاهم حسين الطريحي وحسين ربيع حمادي، مبادئ في علم النفس التربوي، دار صفاء، الأردن،عمان، ط1، 1433،2012، ص97.

[4] - وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة ، دار الفكر ، عمان ، الأردن ، ط2 ، 1425، 2005 ،ص76.

– تقديم المادّة الدّراسيّة للتّلاميذ بطريقة تتّفق مع استعداداتهم وقدراتهم.

– القدرة على معرفة مستويات النضج العقلي والاجتماعي للتّلاميذ في مرحلة من مراحل العمر.

– القدرة على معاملة كل تلميذ على أنّه وحدة فريدة دون أن يجد في ذلك عبثا أو مضايقة.

2– المتعلّم:

وهو " شخص في حالة تعلّم،وينطبق هذا المصطلح على الصّغار والكّبار ، فهو أشمل من مصطلحي تلميذ وطالب وأعم منهما، ويعدّ المتعلّم في الدّراسات التربويّة الحديثة محور العمليّة التعليميّة، بعد أن كان مهمّشا في الدّراسات القديمة "[1] ،" ويمتلك المتعلّم قدرات وعادات واهتمامات، فهو مهيأ سلفا للانتباه والاستيعاب"[2].

ويعدّ المتعلّم إذا الرّكيزة الثانية للحقل التّعليمي، وذلك باكتسابه معارف ومهارات تمكّنه من تقبل ما يُقدَّم له.

2-1أنواع المتعلّم: يختلف المتعلّم من متعلّم إلى آخر فهو أنواع ولذلك: [3]

من الإشارة إلى أنّ الدّور الملقى على عاتق المتعلّم في تعلّم النّحو، أن يسبقه فهم من قبل المدرّس حسب نوعيّة المتعلّمين فهم نوعان:

أولا: المتعلّم الذي يفكر بطريقة كليّة شموليّة: حيث يفضّل هذا النوع من الطلاب التعلّم المبني على الخبرة من خلال الاتصال الذي يشجّع على التّخمين، والتّرتيب ،والتّنظيم.

ثانيا: المتعلّم التّحليلي : والذي يفضّل التعامل بشكل رسمي بالبحث عن القواعد والعلاقات ومجال تطبيق القواعد المشتقّة.

---

[1]– بشير إبرير،الشريف بوشحدان وآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية ، ص176.

[2]– أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، سلسلة الكتاب الجامعي2، دبي،الإمارات العربية المتحدة، ط2، 1434،2012، ص124.

[3]– صالح محمد نصيرات ، طرق تدريس العربية ، دار الشروق ، عمان ، الأردن ،ط1، 2006، ص200.

3- المحتوى:

يقصد بالمحتوى :" مجموعة الخبرات التربويّة والحقائق والمعلومات التي يرجى تزويد الطلاب بها، وكذلك الاتّجاهات والقيّم التي يراد تنميتها عندهم، وأخيرا المهارات الحركيّة التي يراد إكسابهم إيّاها بهدف تحقيق النّمو الشامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف المقرّرة في المنهج "[1] .

وهو " مجموعة الحقائق والقيّم ،والمعايير، والمعارف، والمهارات، والخبرات الإنسانيّة المتغيّرة بتغيّر الزمان والمكان وحاجات النّاس، التي يحتك المتعلّم بها ويتفاعل معها من أجل تحقيق الأهداف التربويّة المنشودة فيها "[2].

فالمحتوى هو "ذلك القدر من المعارف والمهارات والقيّم والاتجاهات التي يقع عليها الاختيار، والتي يتم تنظيمها على نحو معيّن، وبها يمكن تحقيق الأغراض التربويّة".[3]

وما هو إلا مادّة أو منهاج، أو جملة من المعارف والمهارات المقرّر دراستها وتطبيقها أثناء تقديم الدّرس.

3-1معايير اختيار محتوى المنهاج: هناك العديد من المعايير نذكرها في الآتي:[4]

- الصّدق.
- الفائدة والأهميّة.
- قابليّة المحتوى للتعلّم.

---

[1]- رشدي أحمد طعيمة، العربية للناطقين بغيرها، معهد اللغة العربية،جامعة إفريقيا العالمية،الخرطوم، السودان، العدد 4، 1427، 2007، ص151.

[2]- علي أحمد مدكور، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 1421، 2001، ص205.

[3]- داود درويش حلس ومحمود أبو شقير، محاضرات في مهارات التدريس، www.softwarelabs.com، ص65.

[4]- مصطفى نمر دعمس ، إستراتيجيات تطوير المنهاج و أساليب التدريس الحديثة ، دار غيداء ، عمان ، ط1 ، 1429،2011،ص 8-9.

- توافق المحتوى مع فلسفة المجتمع وحاجاته وقيّمه.

3-2 طرق اختيار المحتوى :

كما يتم اختيار المحتوى بطرائق ثلاث هي :

- الطّريقة الأولى: تعتمد على معارف ومهارات وحاجات الدّارسين.
- الطّريقة الثانية: هي التي تهتم بتحديد مفاهيم المادّة التعليميّة والتغيّرات التي حدثت لها.
- الطّريقة الثالثة: هي طريقة تعتمد على الخبراء في اختيار محتوى المنهاج.[1]

يتحدّد المحتوى عن طريق جملة من المعايير والطّرق التي تُمكّن من ضبط المادّة التعليميّة ومدى قابليتها للتعلّم.

ثانيا : مفهوم التعلّم والتّعليم:

نظرا لتشابه المصطلحين يتوجب علينا ذكر مفاهيم خاصة لكل مصطلح منهما وذلك كما يلي:

1- مفهوم التعلّم: من المفاهيم المتداخلة للتعلّم نذكر:

التعلّم « لفظ مطاوع للفظ التّعليم إذ يقال علّمتُه فتعلّمَ ومصدر الفعل الأول هو التّعليم، ومصدر الفعل الثاني هو التعلّم، فلا تعليم بدون تعلّم »[2] .

وهو " كل ما يكتسبه الإنسان عن طريق الممارسة والخبرة، كاكتساب الاتّجاهات والميولات، والمدركات، والمهارات الاجتماعيّة والحركيّة والعقليّة "[3] .

---

[1]- ينظر: علي أحمد مدكور ، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، ص 205 و207.

[2] - محمود علي السمان ، التوجيه في تدريس اللغة العربية كتاب المعلم والموجه والباحث في طرق تدريس اللغة العربية ، دار المعارف، القاهرة، دط، 1983، ص12.

[3]- ينظر: نادر فهمي الزيود،صالح ذياب الهندي وآخرون ، التعلم والتعليم الصفي، دار الفكر، عمان،الأردن،ط4، 1419، 1999، ص9.

وجاء مفهوم التعلّم على لسان كبار علماء النّفس أمثال:

جيتس (gates) يعرّف التعلّم بقوله: « تغيّر في السّلوك له صفة الاستمرار وصفة بذل الجهود المتكرّرة ،حتى يصل الفرد إلى استجابة ترضي دوافعه وتحقّق غاياته »[1] .

وأما جيلفورد(guilford)عرّف التعلّم بأنّه« أيُّ تغيّر في السّلوك يحدث نتيجة استثارة »[2] .

ومنه يمكن القول بأنّ التعلّم لدى علماء النّفس يحدث نتيجة التغيّر النسبّي في سلوك المتعلّم.

إذن فالتعلّم هو جميع التغيّرات الثابتة نسبيّا، في جميع المظاهر السلوكيّة العقليّة، والاجتماعيّة، والانفعالية، واللّغويّة والحركيّة الناتجة من تفاعل الفرد مع البيئة الماديّة والاجتماعيّة .[3]

حيث يعدّ مصطلح التعلّم من الناحيّة التربويّة« كل فعل يمارسه الشخص بذاته، يُقصد من ورائه اكتساب معارف ومهارات وقيّم جديدة ».[4]

ويعرّف أوزبل(ausubel) التعلّم كذلك بقوله :« عمليّة إحداث علاقات وارتباطات بين المعلومات الموجودة بالفعل في البناء المعرفي للمتعلّم، وما يقدّمه من معلومات جديدة ».[5]

---

[1]– Gates,A :Educational psychology the macmillan co.n.y.1942,p2pp– نقلا عن :مروان أبو حويج وسميح أبو مغلي، المدخل إلى علم النفس التربوي، دار اليازوري ، عمان، الأردن، طبعة عربية ،2004، ص164.

[2] – Guilford .g.p.p.general psychology,vau nostrand,n.y.1939,p345 نقلا عن: المرجع نفسه، ص165.

[3]– ينظر:عماد عبد الرحيم الزغلول، مبادئ في علم النفس التربوي ، دار الكتاب الجامعي، العين، دولة الإمارات العربية المتحدة ، ط2، 1433، 2012، ص82.

[4]– سعد علي زايد وسماء تركي داخل ، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، ص97.

[5]– سعد علي زايد وسماء تركي داخل ،اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص96–97

ومنه يتضّح لنا المفهوم التّربوي للتعلّم إنّه يحدث نتيجة بناء واكتساب المعارف والمعلومات ،وإذ يختلف الباحثون في ميادين التربيّة وعلم النّفس في تحديد معنى التعلّم وتفسيره ، إلا أنّهم يتّفقون على أنّ « التعلّم هو العمليّة التي نستدلّ عليها من التغيّرات التي تطرأ على سلوك الفرد ، والناجمة عن التفاعل مع البيئة أو التدريب أو الخبرة »[1] .

يتفق العلماء في المجال التّربوي والنّفسي لتخصيص مفهوم التعلّم على أنّه تمازج مع البيئة والممارسة التي تؤثر على أداء الفرد.

1-1 صفات التعلّم :

وحتى يكون لدينا تعلّم، فلا بدّ بأنْ يتّصف بالآتي :

1- ظاهر وملحوظ.

2- تغيّر نسبي في السّلوك.

3- قابل للقياس والملاحظة.

4- يتّصف بدرجة من الثبات [2] .

1-2 شروط التعلّم: للتعلّم مجموعة من الشروط ينبغي مراعاتها منها:

ــ وجود موقف تعلّمي جديد لاكتساب خبرات ومعارف جديدة.

ــ وجود الدّافع والاستعداد في حدوث عمليّة التعلّم.

ــ بلوغ مستوى النضج للوصول إلى التعلّم المطلوب.[3]

وعليه فالتعلّم يستوفي حدوث تغيير وتعديل في السّلوك، من خلال الممارسة وبناء مجموعة من المعارف، متضمّنا شروطاً وصفات لحدوث عمليّة التعلّم.

---

[1] –عبد المجيد نشواتي ، علم النفس التربوي، دار الفرقان، عمان،الأردن،ط4، 1423، 2003، ص274.

[2] – يوسف محمود قطامي ، مبادئ علم النفس التربوي ، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1 ،1430، 2009، ص292–293.

[3] – خليل المعايطة ، علم النفس التربوي، دار الفكر، عمان،الأردن، ط1، 1420، 1999، ص96.

2- مفهوم التّعليم: ورد للتّعليم مفاهيم عديدة من بينها :

هو« جعل الآخر يتعلّم، ويقع على العلم والصنعة، ويعرف بأنّه نقل المعلومات منسقة إلى المتعلّم، أو أنّه معلومات تُلقى ومعارف تُكتسب فهو نقل معارف أو خبرات أو مهارات وإيصالها إلى فرد أو أفراد بطريقة معيّنة»[1] .

« فهو توجه كل موقف تدريسي نحو المتعلّم»[2]، ومنه « فالتّعليم نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة دافعيّة المتعلّم وتسهيل التعلّم، ويتضمّن مجموعة من النّشاطات والقرارات التي يتّخذها المعلّم أو الطالب في الموقف التّعليمي »[3] .

وبالتّالي فالتّعليم إذا هو أخذ كل ما يكتسب من قدرات وتدابير وتجارب يتم تقديمها للمتعلّم من قِبَلِ المعلّم بهدف اعتلاء الموضع التّعليمي.

ويراد به« النّشاط الذي يهدف إلى تطوير المعرفة والفهم والإدراك، الذي يحتاج إليه الفرد »[4]، « وإيصال المعلّم العلم والمعرفة إلى أذهان التّلاميذ بطريقة قويمة، وهي الطريقة التي توفّر لكل من المعلّم والمتعلّم الوقت والجهد في سبيل الحصول على العلم والمعرفة » [5] .

وعليه يمكن القول أنّ التّعليم هو ما يُوَجَه للمتعلّم من معارف ومهارات، عن طريق ما يقدّمه المعلّم لاكتساب معلومات وخبرات جديدة، لتوفير الوقت والجهد.

---

[1] – محسن علي عطية ، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية ، دار الشروق ، عمان ، الأردن ، ط1 ، 2006 ، ص55.

[2] – سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، المدخل إلى التدريس، دار الشروق ، دب ، دط ، 2010، ص31.

[3]– علي الحي أحمد السبحي ومحمد بن عبد الله القسامية ، طرائق التدريس العامة وتقويمها ، قسم المناهج وطرق التدريس ، جامعة الملك بن عبد العزيز، جدة، دط، دت، ص32.

[4]– سعد على زايد وسماء تركي داخل ، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، ص99.

[5]– محمود علي السمان ، التوجيه في تدريس اللغة العربية كتاب المعلم والموجه والباحث في طرق تدريس اللغة العربية ، ص12.

3- الفرق بين التعلّم والتّعليم: يلخص في الآتي :

- عمليّة التعلّم ليست بالضرورة أن تكون هادفة، بينما عمليّة التّعليم ينبغي أن تكون منظّمة وهادفة.
- التعلّم لا يتم وفق منهاج محدّد، أما التّعليم يقوم وفق منهاج محدّد.
- أنّ عمليّة التعلّم تبدأ منذ الولادة ، وقد تستمر للممات، عكس التّعليم فهو محدّد بزمن معيّن (فترة التّعليم الرسمي) [1].
- التّعليم هو العمليّة والإجراءات التي تمارس، بينما التعلّم هو نتاج تلك العمليّة.
- التعلّم يحدث نتيجة الخبرة والممارسة والمهارات، أما التّعليم فهو تغيير في السّلوك عما نفعل أو يحدث أو نلاحظ.
- التّعليم هو العمليّة والتعلّم هو الناتج.[2]

4- العلاقة بين التعلّم والتّعليم: تكمن فيما يلي:

إنّ التّعليم والتعلّم يتداخلان من حيث المفهوم ، فهما عمليتان متبادلتان متفاعلتان، فإذا كان التعلّم تغيّر في السّلوك، يتّصف بنوع من الثبات النّسبي، ينتج عن الخبرة والتّفاعل مع البيئة ، فإنّ التّعليم هو مجموعة النشاطات التي تهدف إلى إحداث هذا التغيّر.[3]

يتمثل الفرق بين التعلّم والتّعليم كون الأول عمليّة يتم اكتسابها في أي وقت، غير محددة بزمان ومكان محدّد، بينما التّعليم يعتمد على مختلف النشاطات المدرسيّة المرتبطة والمحدّدة بالزّمان والمكان، وعلى الرغم من الاختلافات إلاّ أنّه هناك

---

[1] – ينظر: عماد عبد الرحيم الزغلول، مبادئ في علم النفس التربوي ، ص80.

[2] – ينظر: خليل إبراهيم شبر،عبد الرحمان جامل وآخرون ،أساسيات التدريس ، دار المناهج، عمان،الأردن ، ط1 ، 1435، 2014، ص25.

[3] – ينظر: صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التربوي ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن، ط2، 1421، 2000، ص349.

علاقات ترتبط بينهما كونهما ملتصقان ومتشابكان لا يمكن الفصل بينهما ، فالعلاقة بينهما هي تأثير وتأثّر.

ثالثا – مفهوم القاعدة والنّحو:

1–**مفهوم القاعدة:** من بين ما جاء من مفاهيمها نذكر الآتي :

« تعدّ القواعد بما تمثله من قوانين وضوابط لغويّة مظهرا من مظاهر رقي اللّغة ودليلا على حضارتها وبلوغها مرحلة النّضج والاكتمال، وهذا يعني أنّ أي لغة لا يمكن أن تصل إلى مستوى يكون لها قواعد وضوابط إلاّ إذا كانت على درجة من الرقي الحضاري والتّكامل، الذي يجعلها قادرة على أن تلبي حاجات النّاطقين بها في ميدان حياتهم »[1] .

فدراية القواعد ما هي« إلاّ وسيلة تؤدّي إلى سلامة التّعبير حديثا وكتابة، وإلى فهم الأفكار وإدراك المعاني، ولذلك فإنّ كثرة التّدريب والمران، وملاحظة طرائق استعمال اللّغة في نصوص ومواقف لغويّة، حيث تمكّن التّلاميذ من فهم القواعد والإحساس بها والانطلاق في الكلام والكتابة وفق هذه القواعد بسهولة »[2] .

لذلك فالقواعد ما هي إلاّ أداة استيعاب أنظمة اللّغات وتصويب الأخطاء اللّغويّة الموجودة فيها.

لهذا « ينبغي ألاّ يكون درس القواعد غاية تقصد لذاتها، ولكن ينبغي أن يكون وسيلة إلى ضبط الكلام وتصحيح الأساليب ، وإذا كان المقصود من درس القواعد أن يكون سبيلا إلى تصحيح الكلام وضبطه، فواجب علينا أن ندرس منها القدر الذي يعيننا على تحقيق هذه الغاية »[3] .

---

[1] – فهد خليل زايد ، الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية ، دار يافا العلمية ، عمان، ط1، 2011، ص307.

[2]– سميح أبو مغلي ،الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية ، دار البداية ، عمان، ط1، 1425، 2005، ص63.

[3] – محمد عطية الإبراشي ،أحدث الطرق في التربية لتدريس اللغة العربية ، مكتبة نهضة مصر،الفجالة، ط1، 1267، 1948، ص81.

لهذا "لا يمكن أن ترسّخ القواعد في الأذهان إلا بالتّطبيق العملي الكثير، ولذلك فإن دراسة القواعد لا تنتهي بانتهاء حصة القواعد، وإنّما تستمرّ بعد ذلك في كل حصص اللّغة العربيّة "[1].

حيث تعتبر القاعدة مجموعة من القوانين والضّوابط ،التي ترسّخ وتضبط الكلام في أذهان المتعلّمين بأسلوب سهل ومبسط.

1-1 أهداف تدريس القواعد: لتدريس القواعد مجموعة من الأهداف يجب تحقيقها أثناء تدريسها نذكر من بينها : [2]

- أن يتمكّن التّلاميذ من أن يتكلّموا ويكتبوا أو يقرؤوا بلغة سليمة من غير عناء أو تكلّف.
- أن يتمكّن التّلاميذ من أن يميّزوا الخطأ، ويعرفوا أسبابه للعمل على تجنّبه في كلامهم.
- أن يعرف التّلاميذ مواقع الكلمات في الجمل وهذا يساعدهم على فهم المعنى بسرعة ودقّة.
- أن يكسب التّلاميذ مادّة لغويّة بتعريفهم أصول الاشتقاق والتصريف.
- أن يتدرّب التّلاميذ على الموازنة بين الخطأ والصواب، وعلى التّفكير المنتظم وتنميّة دقّة الملاحظة.
- أن يتدرّبوا على استنباط القواعد من الأمثلة والشواهد الجزئيّة.
- أن يعرف التّلاميذ أساليب وأنماط الكلام العربي.

فهدف القواعد هو تجنب كل ما هو غامض، مما يؤدي إلى إتقان وضبط اللّسان من العيوب والزّلل.

[1] – سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية ، ص65.

[2] – المرجع نفسه ، ص64.

1-2 أهمّية القواعد :

تتأتى أهميّة القواعد من أهميّة اللّغة ذاتها، فنحن لا يمكن أن نقرأ قراءة سليمة خالية من الأخطاء، ولا أن نكتب كتابة صحيحة إلاّ بمعرفة القواعد الأساسيّة للّغة، وأنّ الخطأ في الإعراب يؤثر في نقل المراد إلى المتلقي، إلاّ أنّه يجب ألاّ نذهب في تعليم القواعد إلى أبعد من الإلمام بالقواعد الأساسيّة اللاّزمة، ووجوب مراعاتها في لغة القراءة والكتابة والتّعبير، لأنّ القواعد وسيلة لضبط اللّغة ، وليست غاية مقصودة لذاتها [1] .

ولهذا تكمن أهداف وأهمّية تدريس القواعد في دقّة الملاحظة، وسلامة اللّغة وضبطها، والموازنة بين الخطأ والصواب لمادّة لغويّة معيّنة.

2- **مفهوم النّحو:** تنوعت تعريفات النّحو وتعدّدت لغويا واصطلاحيا .

أ – لغة: من المفاهيم اللّغويّة للنّحو نورد ما يلي :

جاء في معجم مقاييس اللغة « النّحو النون والحاء والواو كلمةٌ تدلُّ على قصد، ونحوْتُ نَحْوَه ، ولذلك سمِّي نَحْوُ الكلام، لأنّه يَقصِد أصول الكلام فيتكَلَّمُ على حَسَب ما كان العرب تتكلَّم به »[2].

ويطلق « النّحو على أنحاء شتى لا يثبت على نحو واحد ونَحَوْتُ نَحْوَهُ ،وَعنده نحوٌ من مائةِ رجلٍ وإنَّكم لتنظرون في نُحُو كثيرة وفلان نَحْوِيٌ من النُّحاةِ، و انتحاه: قصده وانتحى لقِرنه : عرض له ».[3]

---

[1] –ينظر: طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي ، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، عالم الكتب الحديث، عمان، ط1، 1429، 2009، ص193.

[2] – أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا(ت395هـ) ، معجم مقاييس اللغة، تح وضبط : عبد السلام محمد هارون، دار الفكر،ج5، دط، 1399، 1979، ص403.

[3]– أبو القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد الزمخشري(ت538هـ) ، أساس البلاغة، تح :محمد باسل عيون السود، دار الكتب، ج 2 ، بيروت، لبنان، ط1، 1419، 1998،ص257.

وجاء في لسان العرب لابن منظور(ت711هـ) النّحو« إعراب الكلام العربي، والنَّحْوُ القصدُ والطَّرِيقُ يكون ظرفًا ويكون اسمًا، نحاهُ يَنْحُوهُ ويَنْحَاهُ نَحْوًا وانْتَحَاهُ، ونَحْوُ العربيّة منه »[1].

وعليه فالمقصود بالنّحو إذن هو الأسلوب والاتجاه والسبيل و« النّحو: القصد والطّريق والجهة جمع: أَنْحَاءٌ ونَحْوٌ »[2].

لهذا «ويقصد بالنّحو من جهة اللفظ مصدرٌ على وزن فَعْلٍ بمعنى اسم المفعول، أي المَنْحُوُّ ، من إطلاق المصدر وإرادة اسم المفعول، وهذا مجازٌ مرسلٌ عندهم، والأصل في إِطلاق النّحو في لغة العرب بمعنى القَصْدُ، فسّمي هذا العلم نحوًا لأنّه مقصود، لأنّ النّحو بمعنى القصد، ويأتي على ستّ معانٍ وهي أشهرها :

قَصْدٌ ومِثْلٌ جِهَةٌ مِقْدَارٌ قَسْمٌ وَبَعْضٌ قَالَهُ الأَخْيَارُ».[3]

ومنه نتوصّل إلى أنّ معظم التّعاريف اللّغويّة للنّحو تشترك في معنى القصد والطّريق والجهة.

ب- اصطلاحا:

عرف ابن جنّي (ت393هـ) النّحو بقوله:

« هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرّفه من إعراب وغيره ، كالتّثنية والجمع والتّحقير والتّكسير والإضافة والنّسب والتّركيب وغير ذلك، ليلحق مَنْ ليس من أهل اللّغة العربيّة بأهلها في الفصاحة فينطق بها، وإن لم يكن منهم وإن

---

[1]- أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور(ت711هـ) ، لسان العرب (مادة ن ح ا)، مجلد15، ص309-310.

[2]- إميل بديع يعقوب ، المعجم المفصل في الجموع، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1425، 2004، ص464.

[3]- محمد بن آب القلاوي الشنقيطي ، فتح رب البرية في شرح نظم الآجرومية، شرح : أحمد بن عمر الحازمي ، مكتبة الأسدي، مكة المكرمة، ط1، 1431، 2010، ص3.

شدّ بعضهم عنها ردّ به إليها ،وهو في الأصل مصدر شائع أي نحوت نحوا، كقولك قصدت قصدا، ثم خص به انتحاء هذا القبيل من العلم »[1] .

لهذا فالنّحو هو «أن تنحو معرفة كيفيّة التركيب فيما بين الكلم لتأدية أصل المعنى مطلقًا بمقاييس مستنبطة من استقراء كلام العرب وقوانين مبنيّة عليها، ليحترز بها عن الخطأ في التّركيب من حيث تلك الكيفيّة، التي تعني تقديم بعض الكلام على بعض ورعاية ما يكون من الهيئات، إذ ذاك وبالكلم نوعيها المفردة وما هي في حكمها »[2] .

فالنّحو إذن هو طريقة لتتبّع وربط الجمل بعضها ببعض لتحقيق الغايات المنشودة منه.

وورد أيضا بأنّ النّحو « هو علم بقوانين يعرف بها أحوال التّراكيب العربيّة من الإعراب والبِنَاء وغيرهما، وقيل النَّحو: علم يُعْرف به أحوال الكلم من حيث الإعلال، وقيل: علم بأصول يعرف به صحّة الكلام وفساده » [3] .

ويقصد بالنّحو كعلم هو العلم الذي يدرس نظام الجملة وأحوال الكلمة من حيث البناء وما يعرض لحال تركيبها وضبطها من رفع أو نصب أو جر أو جزم أو تسكين أو لزوم حالة واحدة بعد انتظامها في الجملة وإعرابها فالنّحو معرفة أحوال الكلمة المتنقلة وموضوعاته كثيرة منها المبتدأ والخبر، الأفعال الخمسة، المبني والمعرب، التّوابع، النّواسخ، المفاعيل...[4].

---

[1]– أبو الفتح عثمان بن جني(ت393هـ) ، الخصائص، تح : محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، ج1، دط، دت، ص34.

[2]– أبو بكر محمد بن علي السكاكي(ت626هـ) ، مفتاح العلوم، ضبطه : نعيم زرزور، دار الكتب العلمية ، بيروت،لبنان، دط، 1407، 1987، ص75.

[3]– علي بن محمد السيد الشريف الجرجاني(ت816هـ) ، معجم التعريفات، تح ودراسة : محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة، دط، دت، ص202.

[4]– ينظر:رحاب شاهر محمد الحوامدة ، الميسر في قواعد اللغة العربية، دار صفاء ، ج1، عمان، ط1،1430،2009،ص19.

ومنه فعلم النّحو هو تحصيل القول من الجانب النّحوي والوضوح في بناء الكلام لأداء سياق معيّن.

وبذلك يعتبر النّحو« قانون تأليف الكلام وبيان لكل ما يجب أن تكون عليه الكلمة في الجملة، والجملة مع الجمل حتى تتسق العبارة ويمكن أن تؤدّي معناها»[1].

أي أنّه هو« ذلك العلم الذي يهتم بأواخر الكلمات إعرابا وبناء، ويعرف به النّمط النّحوي للجملة، أي ترتيبها ترتيبا خاصا، لتؤدي كل كلمة فيها وظيفة معينة»[2]

3-نشأة علم النّحو:

يرجع نشوء علم النّحو إلى ضبط اللّغة والكلام من اللّحن لاحتواء النّحو لأحكام وقوانين خاصة لتقويم اللّسان وتصويبه عن الخطأ ومن أهم ما ورد عن نشأته وأسباب وضعه نذكر:

"ظهر النّحو كعلم مستقل في وقت متأخر من ظهور اللّغة، إلا أنّه سبق علوم اللّغة جميعها، فبعد أن بلغت مرحلة النّضج النهائي من حيث الأشكال وطرق التّعبير، وعلت كلمة العرب بالإسلام، وانتشرت رايتهم في بلاد فارس والروم، واختلطوا بينهم بالمصاهرة والمعاملة والتّجارة والتّعليم، دخل في لسانهم العربي المبين وضمنه اللّسان الأعجمي (فحفظوا المرفوع، ورفعوا المنصوب، وما إلى ذلك من كثرة اللّحن الشنيع حتى كاد المنطق العربي يتلاشى)"[3] .

---

[1]– إبراهيم مصطفى ، إحياء النحو، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة ، القاهرة، مصر، دط، 2014، ص17.

[2]– بلقاسم دفة ، في النحو العربي رؤية علمية في المنهج الفهم التعليم التحليل ، دار الهدى ، عين مليلة،الجزائر، دط، 2002،2003، ص6.

[3]– عبد الرحمن الهاشمي، تعلم النحو والإملاء والترقيم ، دار المناهج، عمان،الأردن، ط2، 1428، 2008، ص30.

« وتشير أغلب الروايات إلى أنّ أبا الأسود الدؤلي هو أول من وضع أصول القواعد بإشارة من الإمام علي كرم الله وجهه ، بعد أن تسرب اللّحن إلى الألسنة، وأنّ مصطلح النّحو إنّما جاء من قول الإمام علي لأبي الأسود ، " يقسم الكلام إلى ثلاثة أقسام اسم وفعل وحرف انح هذا النّحو"، أي سِرْ على هذا المنوال في وضع القواعد، فسمي الفن نَحْوًا .

فمن أسباب وضعه ، تورد كتب النحاة عددا من الروايات التي دفعت بالدؤلي إلى وضع هذا العلم من أهمها : أنّ أعرابيا قرأ الآية ﴿ پ پ پ پ ﴾[1] بالياء (الخاطئين) بدلا من رفعها بالواو، و آخر قرأ الآية ﴿ ڤ ڤ ڤ ڤ ڦ ڦ ڦ ڦ ڄ ڄ ڄ ڄ ڃ ڃ ﴾[2] بكسر لام (ورسولهِ) بدلا من ضمها »[3] .

ومما ذكروا في سبب نشأة النّحو أنّ أبا الأسود الدؤلي سمع ابنته تقول : يَا أَبَتِ مَا أَحْسَنُ السمَاءِ؟ فقال: "أَيْ بُنَيَّتِي، نُجُومُهَا" فقالت له : "لم أُرِدْ شَيْئًا منها أحسن، إنّما تعجبتُ من حُسنها ولا أسأل، فقال لها إذن فقولي : "ما أَحسنَ السماءَ! وافتحي فاك" ثم دفعه ذلك إلى التفكير في وضع النحو ، وابتدأ بباب التّعجب.[4]

ولعلّ سبب ظهور علم النّحو يرجع لاختلاط العرب بالأعاجم، مما أدّى لتخوف النّحاة من تحريف القرآن الكريم ودخول اللّحن عليه، ويعود الفضل في نشوئه لأبي الأسود الدؤلي، وذلك لسماعه أعرابيا يقرأ القرآن قراءة خاطئة فقام بشكل القرآن الكريم، بأمر من علي بن أبي طالب رضي الله عنه.

---

[1]– سورة الحاقة ، الآية 37.

[2]– سورة التوبة ، الآية 3.

[3]– أحمد إبراهيم صومان ، أساليب تدريس اللغة العربية ، دار زهران ، عمان،الأردن، دط ، 2009، ص241–242.

[4]– جمال عبد العزيز، قواعد النحو، سلسلة الكشاكيل العلمية3، سلطنة عمان، ط4، 1433، 2012، ص15.

4-أهداف النّحو: وتتمثل في الآتي :

أ- التّدريب على الضّبط اللّغوي.

ب- التّعويد على الاستعمال اللّغوي السّليم.

ج- تنمية الثّروة اللّغويّة.

د- التّدريب على إدراك بعض العلاقات التّركيبية بين الكلمات، وبين الجمل، إلا أنّ تدريس النّحو في أغلب مدارسنا، يواجه كثيرا من التحديات [1].

فالنّحو يعصم اللسان عن الخطأ في النّطق ويعصم القلم عن الخطأ في الكتابة ويعين على فهم التّركيب ومراده.

وأيضا " يساعد المرء على قراءة القرآن الكريم قراءة سليمة صحيحة لا يشوبها لحن، ويعين على فهم أسرار اللّغة العربيّة التي تعيننا للوقوف على أسباب إعجاز القرآن الكريم ويجعلنا نفهم ما نقرأ حق الفهم "[2].

وعليه فمن أبرز أهدافه نذكر: صيانة اللّسان من الخطأ والزلل، والحفاظ على اللّغة العربيّة، وحماية القرآن الكريم والسّنة النبويّة من اللّحن.

فالفائدة من تعلّم هذا العلم هي: " الوصول إلى التكلّم بكلام العرب على الحقيقة صوابًا غير مبدّل ولا مغيّر، وتقويم كتاب الله عز وجل، الذي هو أصل الدين والدنيا المعتمد، ومعرفة أخبار النبي صلى الله عليه وسلم، وإقامة معانيها على الحقيقة» [3].

---

[1]- عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود ، طرق تدريس اللغة العربية، القاهرة، دط ، 2004،2005،ص321.

[2]- سعد كريم الفقي، تيسير النحو نحو فهم مبسط لقواعد اللغة العربية قواعد الإعراب مبسطة أمثلة للإعراب تمرينات نحوية ، دار اليقين ، المنصورة ، مصر، ط2، 1429، 2008، ص7.

[3]- أبو القاسم الزجاجي ، الإيضاح في علل النحو، تح : مازن المبارك ، دار النفائس، بيروت، ط3، 1344، 1979، ص95.

أي الغاية منه هي:" الاستعانة على فهم معاني الكتاب والسنّة، ومسائل الفقه، ومخاطبة العرب بعضهم لبعض، والاحتراز عن الخطأ في اللّسان "[1].

ومنه فترتبط أهدافه بإدراك واستيعاب العرب لمعاني القرآن الكريم وإيصالها على نحو سليم وواضح .

5- الفرق بين علم النّحو وتعليم النّحو: فلا بدّ للإشارة إلى الاختلاف بينهما لأنّه قد يظّن بعضهم أنهما متشابهان ولا يوجد فرق بينهما ولهذا:

"فعلم النّحو:هو علم يقدّم وصفا لأبنيّة اللّغة وحين يفعل ذلك إنّما يلجأ إلى عزل الأبنيّة من سياق الاستعمال ويضعها في إطار التّعميم والتّجريد، أما تعليم النّحو فشيء آخر، نشأ له علم نشير إليه باسم النّحو التّعليمي، وهو يأخذ الوصف الذي توصل إليه علم النّحو، لكّنه لا يأخذه كما هو وإنّما يطوعه لأغراض التّعليم ويخضعه لمعايير أخرى تستعين بعلم اللّغة النّفسي في السّلوك اللّغوي عند الفرد ، وبعلم اللّغة الاجتماعي في الاتصال اللّغوي وبعلوم التربيّة ونظريات التعلّم وإجراءات التّعليم" [2] .

فالفرق الجوهري بينهما هو أنّ علم النّحو يعتمد على الشرح والكشف لأبنيّة اللّغة العربيّة وجعلها عامة، بينما تعليم النّحو يستند لمختلف علوم اللّغة وذلك لارتباطه بالجانب التّعليمي.

---

[1]- الإمام عبد الله بن أحمد الفاكهي النحوي المكي(ت972هـ) ، شرح كتاب الحدود في النحو، تح : المتولي رمضان أحمد الدميري، دار التضامن، القاهرة، دط، 1408، 1988، ص55.

[2] – عبده الراجحي ، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان، ط2، 1425، 2004، ص102.

رابعا- مفهوم القواعد النّحويّة : هناك العديد من المفاهيم المتضمّنة لهذا المصطلح بحيث سنتطرق إلى ذكر بعضٍ منها :

فهي « طائفة من المعايير والضّوابط المستنبطة من القرآن الكريم والحديث الشريف ومن لغة العرب الذين لم تفسد سليقتهم اللّغويّة، يحكم بها على صحة اللّغة وضبطها »[1] .

فالقواعد النّحويّة ما هي إلاّ وسيلة لضبط الكلام وصحة النطق والكتابة وليست غاية مقصودة لذاتها، وقد أخطأ كثير من المعلّمين، حيث غالوا بالقواعد واهتموا بجميع شواردها والإلمام بتفاصيلها، والانتقال بهذا كله إلى التّلاميذ ظنا منهم أنّ في ذلك تمكينا للتّلاميذ من لغتهم وإقدارا لهم على إجادة التّعبير والبيان[2] .

وتستند القواعد النّحويّة على استنتاج الأحكام والقوانين الواردة في اللّغة العربيّة، وجعلها أداة لضبط كل ما ينطق به.

1- أهداف تدريس القواعد النّحويّة:

تسعى هذه القواعد في تدريسها إلى مجموعة من الأهداف التي تطمح إلى تحقيقها بحيث :

تهدف دراسة النّحو إلى« إدراك مقاصد الكلام وفهم ما يقرأ، أو يسمع أو يكتب أو يتحدث به فهما صحيحا في ذهن المؤدّي أو المتلقي، حيث تتضّح المفاهيم والمعاني والأفكار، وزوال الغموض واللّبس والإبهام لدى المتحدّث أو المستمع أو القارئ » [3] .

---

[1]- حامد عبد السلام زهران، عادل عز الدين الأشول وآخرون ، المفاهيم اللغوية عند الأطفال أسسها مهاراتها تدريسها تقويمها ، تحرير : رشدي أحمد طعيمة ، دار الميسرة، عمان،الأردن، ط3، 1432،2011، ص433 .

[2] – ينظر:عبد العليم إبراهيم ، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، دار المعارف ، القاهرة، ط14، دت، ص203.

[3] – راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة ، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق ، عالم الكتب الحديثة، إربد، ط1، 1430، 2009، ص259.

بالإضافة إلى توسيع مادّة التّلاميذ اللّغويّة بمعرفة أصول الاشتقاق، ويفصل ما يدّرس من عبارات وأمثلة ونصوص أدبية حيّة واقعيّة لاستنباط القواعد منها، وتعويدهم على التّفكير المرتّب الصحيح، ودقّة الملاحظة والموازنة بين التّراكيب والاستنباط و الحكم [1].

- تسلك أهداف تدريس القواعد النّحويّة لامتداد وضبط مفاهيم المتعلّمين اللّغويّة في أذهانهم بصورة واضحة بعيدة عن التّعقيد.
- تيسّر إدراك التّلاميذ للمعاني والتّعبير بوضوح ، وجعل محاكاتهم للغة التي يسمعونها، ويقرؤونها مبنيّة على أساس مفهوم، بدلا من أن تكون المحاكاة آليّة بدون فهم.
- توقف التّلاميذ على أوضاع اللّغة وصيغها، لأنّ قواعد النّحو إنّما هي وصف علمي لتلك الأوضاع والصّيغ وبيان التغيّرات التي تحدث في ألفاظها .
- أنّ المتعلّمين الذين يدرسون لغة أجنبيّة إلى جانب لغتهم القوميّة يجدون في دراسة قواعد لغتهم ما يساعدهم على فهم اللّغة الأجنبيّة لأنّ بين اللّغات قدرا مشتركا من القواعد العامة كأزمنة أفعال الماضي، الحاضر، المستقبل والتّعجب والنفي والاستفهام والتّوكيد[2] .

ومن هنا تتضّح أهمية القواعد النّحويّة في مساعدتها للتّلاميذ على اطلاعهم لمختلف اللّغات الأجنبيّة واستيعابها لزيادة ثروتهم اللّغويّة ومساعدتهم على الإبداع اللّغوي.

---

[1]– ينظر : محمود علي السمان، التوجيه في تدريس اللغة العربية كتاب المعلم والموجه والباحث في طرق تدريس اللغة العربية ، ص149–150.

[2]– ينظر : فتحي ذياب سبيتان ،أصول وطرائق تدريس اللغة العربية ، دار الجنادرية ، عمان،الأردن، ط1، 2010، ص10.

خامسا– مفهوم طريقة التّدريس :

1– مفهوم الطّريقة :

أ– لغة : وردت في معجم لسان العرب ، بأنّ الطّريقة هي : « الطّريق: السبيل تُذَكَّرُ و تُؤَنَثُ ، نقول: الطّريقُ الأَعْظَمُ و الطّريقُ العُضْمَى، وكذلك : السبيلُ ، والجمع: أَطْرِقَةٌ و طُرُقٌ »[1] .

وجاءت لفظة الطّريقة في القرآن الكريم لقوله تعالى:﴿ ثٹ ٹٹ ٹٹ ٹٹ ٹٹ ﴾[2].

ب– اصطلاحا: الطّريقة هي:« الوسيلة التواصليّة و التبليغيّة في العمليّة التعليميّة لذلك فهي الإجراء العملي الذي يساعد على تحقيق الأهداف البيداغوجيّة لعمليّة التعلّم»[3].

ومنه فهي أداة يسعى من خلالها المعلّم لبلوغ درجة تعليميّة معيّنة، إذ يستخدمها لحث المتعلّمين على اكتساب كم هائل من المعارف و المهارات اللّغويّة.

2– مفهوم التّدريس: من أهم ما جاء من المفاهيم المتعلّقة بها نذكر:

أ– لغة: التّدريس « مشتقة من الفعل دَرَسَ يَدْرُسُ دَرْساً و دُرُوساً فهو دَارِسٌ والمفعول مَدْرُوس ، درس الكتاب و نحوه : كرر قراءته ليحفظه و يفهمه »[4].

ووردت في القرآن الكريم في قوله تعالى:﴿ ئا ئه ئه ئو ﴾[5]، وأيضا في قوله تعالى:﴿ ٹٹ ٹٹ ٹٹ ﴾[6].

---

[1]– أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور(ت711هـ)،لسان العرب ،مادة(ط ر ق)،مجلد10،ص220.

[2]–سورة الجن ، الآية 16.

[3]– أحمد حساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص 142.

[4]–أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة باب (درس)، عالم الكتب، القاهرة،ط1، 2008،ص737.

[5]–سورة الأعراف، الآية 169.

[6]– سورة الأنعام، الآية 105.

ب- اصطلاحا: لمصطلح التّدريس مجموعة من المفاهيم نذكر :

« يعتبر سلسلة منظمة من الفعاليات يديرها المعلّم و يسهم فيها المتعلّم عمليا ونظريا » [1] ، لأنّه« عمليّة منظمة يمارسها المدرّس بهدف نقل ما في ذهنه من معارف و معلومات إلى المتعلّمين الذين هم بحاجة إلى تلك المعارف والتي تكوّنت عنده بفعل الخبرة » [2].

وعليه يمكننا القول بأنّ التّدريس أسلوب يعتمد عليه المعلّم بالدّرجة الأولى، إذ يعطي كل ما لديه من مفاهيم و من مخزونه اللّغوي للمتعلّمين وهذا لتزويد مهاراتهم وإكسابهم قدرات ذهنيّة .

أما طريقة التّدريس :« فهي الأداة أو الوسيلة الناقلة للعلم و المعرفة و المهارة، وهي كلما كانت ملائمة للموقف التّعليمي، و منسجمة مع عمر المتعلّم وذكائه وقابليته وميوله فكانت الأهداف التعليميّة المحقّقة عبرها أوسع عمقا وأكثر فائدة »[3].

كما أنّها« سلسلة فعاليات منتظمة يديرها في الصّف معلّم، يوجه انتباه طلبته إليه بكل وسيلة ويشاركهم في هذه الفعاليات لتؤدّي بهم إلى التّعليم ، لهذا فهي : الأسلوب يستخدمه المعلّم لتوجيه نشاط الطّلاب و الإشراف عليهم من أجل إحداث التعلّم المنشود لديهم »[4].

إذن ترتبط طريقة التّدريس بما يقدّمه المعلّم لمتعلّميه لنقل و تبادل مختلف المفاهيم التي تتيح تقبل واستيعاب ما يُقَدِّمُهُ لهم لتحقيق غايات التعلّم و التّعليم.

---

[1]- ملحقة سعيد الجهوية، المعجم التربوي ، إثراء: فريدة شنان و مصطفى هجرسي، تصحيح و تنقيح: عثمان آيت مهدي، المركز الوطني للوثائق التربوية ، وزارة التربية الوطنية،دب،دط،2009،ص 55.

[2]- سعد علي زايد و سماء تركي داخل ، الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية، ص 102.

[3]- طه علي حسين الدليمي و سعاد عبد الكريم عباس الوائلي ، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، عمان ، الأردن، الطبعة العربية1، دط،2005،ص 88.

[4]- سعاد عبد الكريم عباس الوائلي ، طرائق تدريس الأدب و البلاغة و التعبير بين النظرية والتطبيق،دار الشروق،عمان،الأردن،الطبعة العربية 1، 2004،ص 27.

سادسا: طرق تدريس القواعد النّحويّة:

طرق تدريس القواعد النّحويّة متنوّعة بتنوّع الدّرس أو الموضوع النّحوي الذي يفرض على المدّرس إتباع واختيار طريقة مناسبة له، كما تَعُودُ إلى إبداع وفطنة المعلّم ومدى خبرته التعليميّة لإنجاز عمليّة التّدريس، فمن خلالها يوصل المعلّم مفاهيم عن درس نحوي للمتعلّم بسهولة ويسر.

فمن طرائق تدريس القواعد النّحوية نجد :

1- الطريقة الاستقرائيّة:

يتضمّن مفهوم الاستقراء مجموعة من المفاهيم نجملها فيما يلي :

يقصد به " الوصول إلى النتائج والقوانين والمبادئ والأحكام العامة من خلال الملاحظة، فهو يعني التتبّع والتفحص "[1].

فالمفهوم العام للاستقراء يراد به التّدقيق والتّقصي للوصول إلى حصيلة عامة.

أما كطريقة في التّدريس فيعني" تفحص الأمثلة والبحث عن وجوه الشّبه والاختلاف للوصول إلى الأحكام العامة في المفاهيم والقواعد " [2] .

" فهدفها هو إيراد عدد من الأمثلة أمام التّلاميذ لتوضيح الدّرس النّحوي ثم التوصل منها للقاعدة النّحويّة"[3].

---

[1]- زيد الهويدي ، أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية، دار الكتاب الجامعي، العين،دولة الإمارات العربية المتحدة ، ط2، 1431 ،2010 ، ص228.

[2]- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، المدخل إلى التدريس، ص100.

[3]- عائشة إدريس عبد الحميد الكلاك ، أثر استخدام طريقتي الاستقراء والقياس في تحصيل طالبات الصف الأول متوسط في مادة قواعد اللغة العربية والاحتفاظ بها دراسة مقارنة، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل، مجلد7، العدد2، 2007، ص96.

لأنّها "أسلوب هام من أساليب التّدريس، محورها المعلّم والمتعلّم معا، وتعتبر أفضل الطرق التعليميّة التي لا يستغنى عنها في المراحل الدراسيّة المتنوّعة " [1] .

لهذا فالطريقة الاستقرائيّة تعتمد على الإكثار من الأمثلة المتعلّقة بموضوع نحوي محدّد لترسيخ مختلف المفاهيم المتعلّقة به والوصول إلى أفكار عامة.

أما بوصفها طريقة نشأت على يد العالم الألماني فريدريك هربات

(frédéric herbat) في نهاية القرن التاسع عشر ومستهل القرن العشرين، بحيث تسمى هذه الطريقة إمّا بالهربباتية و إمّا الترابطية [2].

"إذ أنّها تقوم على البدء بالأمثلة التي تشرح وتناقش ثم تستنبط منها القاعدة"[3]، "فهي طريقة تعمل على تحفيز تفكير التّلاميذ وتتميّز بكونها تساعد على إبقاء المعلومات في الذهن لمدة أطول، وتساعد بتنظيمها للمعلومات وترتيبها "[4].

وعليه يمكننا القول أنّها طريقة تساعد المعلّمين أو المتعلّمين في الحصول على مجموعة من القواعد و المفاهيم التي تمثل درسا نحويا محدّدا ، فإمّا أن نسميها طريقة هرباتية أو ترابطية أم استقرائية .

---

[1]– يحي محمد نبهان ، الأساليب الحديثة في التعليم والتعلم، دار اليازوري ، عمان ،الأردن، الطبعة العربية، 2008، ص95.

[2]– ينظر: طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي ، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص210.

[3]– علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، نصر،القاهرة، دط، 1427، 2006، ص323.

[4]– زين العابدين سليمان ، من الطرائق اللسانية الحديثة لتدريس قواعد اللغة العربية، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، الرباط،المغرب، العدد33، 2017، ص17.

1-1 أساس الطريقة الاستقرائيّة: فالأصل الذي تنطلق منه ، يرتبط في أنّها :

« تعدّ استدلالا صاعدا يبدأ بالجزئيات وينتهي بالكلّيات ،كما أنّها تؤدّي إلى حقائق جديدة لم تكن معروفة من المتعلّم سابقا »[1].

فقاعدة هذه الطّريقة تنطلق من الجوانب الخاصة المرتبطة بالأمثلة وصولا إلى حجمها وشمولها على مفاهيم معّينة لهذه القاعدة النّحويّة.

1-2 مميزات الطّريقة الاستقرائيّة : لها مجموعة من المزايا نذكر منها :[2]

- تثير انتباه وحيويّة التّلاميذ، وبالأخص حين تتوصل إلى الجواب الصحيح بجهد وتفكير.
- تغرس في التّلاميذ عادات عقليّة تقودهم إلى التّفكير المنطقي السّليم.
- تمنح التّلاميذ القدرة على الاستماع بصمت وتفكير، ثم التكلّم بوضوح ودقّة التّعبير عن الفكرة بأسلوب لغوي صحيح.
- تُقوّم ذاكرة التّلميذ من خلال التّكرار الذي يثبت المعلومات.

1-3 عيوب الطريقة الاستقرائيّة : نجملها فيما يلي : [3]

- بطيئة في إيصال المعلومات إلى أذهان المتعلّمين.
- غالبا ما تكون الأمثلة في العرض منفصلة غير مترابطة .
- لا تقدّم جمال اللّغة للمتعلّمين.
- لا تعنى بجوانب الإبداع في القول اللّغوي.

يمكننا القول إنّ الطريقة الاستقرائية تستحوذ على ميزات، كمساعدة المعلّم في تقديم الدّرس النّحوي بسهولة، وتعوّد التّلاميذ على الإصغاء المتواصل من بداية الدّرس

---

[1]- محسن علي عطية ، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص119-120.

[2]- يحي محمد نبهان ، الأساليب الحديثة في التعليم و التعلم ، ص96.

[3]- حسنى عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية ،مركز الإسكندرية للكتاب ، الأزاريطة ، الإسكندرية ،دط، 2000، ص 325-326.

النّحوي حتى نهايته، أما عيوبها فتضمّ أخذها وقتا طويلا في ربط مختلف الأفكار للمتعلّمين وتجمّد إنشاء المفردات وتركيب جمل لديهم.

1-4 أنصار الطّريقة الاستقرائيّة : يدعّم أتباعها آرائهم لها بقولهم أنّها :

- أفضل الطرق في تعليم القواعد النّحوية.
- تدفع المتعلّمين (التّلاميذ) إلى المشاركة في الدّرس.
- سهولة التّطبيق على القاعدة، فتقوم على عرض الأمثلة الكثيرة المتنوّعة التي تدور حول الحقائق.

1-5 معارضو الطّريقة الاستقرائيّة : المآخذ التي يوجهها المخالفون لها :

- البطء في إيصال المعلومات إلى أذهان المتعلّمين.
- اكتفاء المعلّم بمثال أو مثالين لاستنباط القاعدة.
- تقدّم الأمثلة على شكل جمل مبتورة ليس بينها صلة بالفكرة.[1]

يمكننا التّوصل إلى أنّ أتباع هذه الطريقة ينظرون فقط لمحاسنها وأنّها أحسن الطرق وأفضلها في تدريس القواعد للمتعلّمين ، بينما المخالفون يبصرون لعيوبها في كوْنِها غير مترابطة في تقديم القدر الكافي للأمثلة و المفاهيم .

1-6 خطوات الطّريقة الاستقرائيّة: تستند هذه الطريقة على مجموعة من الخطوات التي تساعد المعلّم و المتعلّم للوصول إلى فهم القاعدة النّحوية و هي :

أ- التمهيد (المقدمة) : يبدأ المعلّم بتهيئة تلاميذه للدّرس الجديد (المادّة الجديدة)، ثم يعمل على إثارة دافعيّتهم للمشاركة في الدّرس [2] .

ب- عرض الأمثلة: يعمل المعلّم على عرض الأمثلة الجزئية على أن تكون هذه الأمثلة متّصلة بالدّرس، وتتضمّن جزءاً تستند عليه القاعدة أو ما يتصل بها .

---

[1] – حامد عبد السلام زهران ، عادل عز الدين الأشول وآخرون، المفاهيم اللغوية عند الأطفال أسسها مهاراتها تدريسها تقويمها، ص439.

[2] – ينظر: محسن علي عطية ، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص120.

ج- الربط بين الأمثلة: يقوم المعلّم بطرح الأسئلة حول نقاط التشابه والاختلاف بين الأمثلة ، مؤكّدا تحديد الأمثلة ذات العناصر المتشابهة وماهيّة التشابه بينها، على أن يكتشف التّلاميذ بأنفسهم التّشابه أو الاختلاف فيها .

د- استنتاج القاعدة (التعميم): يطلب المعلّم من المتعلّمين استنتاج القاعدة، ويشترك في ذلك جميع التّلاميذ فيسمع منهم شفهيا ويعلق ثم يُقوِّم الإجابات، حتى يتأكّد من أنّ جميعهم قد تمكّنوا من الوصول إلى الاستنتاج الصحيح.

هـ- التّطبيق: وفي هذه الخطوة يبدأ المعلّم بالتّطبيق شفهيا، كمطالبة المتعلّمين بأمثلة حول المفهوم وجزئياته[1] .

ولهذا فخطوات هذه الطريقة تنطلق من التمهيد (المقدمة) التي يقوم بها المعلّم، وذلك لجعل المتعلّمين يستعدّون للدّرس النّحوي وصولا إلى التّمارين التي تُقَوِّم وتُقَيِّم مدى فهمهم واستيعابهم لدرس معيّن يقدّم لهم .

2- الطّريقة القياسيّة:

وضعت لهذه الطّريقة جملة من المفاهيم نذكر منها :

« الانتقال من الأحكام العامة والقواعد أو النظريات إلى الأحكام الجزئية أو الأمثلة أو التطبيق » [2] .

إذ أنّها « تقوم على الانطلاق من العام إلى الخاص، ومن الكلّ إلى الجزء، أي من القاعدة النّحويّة المقصودة إلى الأمثلة التي توضّح هذه القواعد، وهي التي كانت يدّرس بها في الزوايا والكتاتيب، وكتب بها أغلب الكتب التعليميّة القديمة »[3] .

---

[1] – ينظر: محسن علي عطية : الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص120.

[2] – زيد الهويدي ، أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية، ص231.

[3] – بلخير شنين ، طرق تدريس القواعد النحوية وعلاقتها بفكر ابن خلدون، مجلة الأثير، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، العدد13، 2012، ص117.

ومن هنا يمكننا القول بأنّها طريقة تبدأ من القواعد العامة لموضوع نحوي معيّن، وصولا إلى بعض النماذج التي تمثلها من شواهد .

فهي من " أقدم الطرائق في التّدريس، وتقوم فلسفتها على انتقال الفكر من الكلّ إلى الحكم على الجزء، أو جزئيات داخلة تحت هذا الكلّي "[1] .

إذن فهذه الطريقة تنطلق من المفاهيم العامة النّحوية التي تمثلها وصولا لجزئياتها التي ترتبط بها في عرضها للمفاهيم .

ففيها يقوم المدّرس بإعطاء قاعدة الدّرس ثم الأمثلة التي تتصل بهذه القاعدة مطالبا المتعلّمين بأمثلة أخرى التي تمثلها [2] ، لأنّها "تعتمد على البدء بحفظ القاعدة ثم إتباعها بالأمثلة والشواهد المؤكّدة لها والموضحة لمعناها "[3] .

من خلال المفاهيم المقدّمة لهذه الطّريقة نتوصل إلى أنّها طريقة يعمل فيها المدرّس على وضع القاعدة أمام المتعلّمين ، ثم يبدأ بتوضيحها وشرحها لهم مدعّما هذا بالأمثلة المختلفة التي تمثّلها.

2-1 أساس الطّريقة القياسيّة : الأساس الذي تبنى عليه ينطلق من :

عمليّة القياس ، حيث ينتقل الفكر فيها من الحقيقة العامة إلى الحقائق الجزئيّة ومن القانون العام إلى الحالات الخاصة، ومن الكلّي إلى الجزئي، ومن المبادئ إلى النتائج، كما أنّها إحدى طرائق التّفكير التي يسلكها العقل في الوصول من المعلوم إلى المجهول [4] .

---

[1]- طه علي حسين الدليمي وكامل محمود نجم الدليمي ، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، ص63.

[2] - ينظر : عائشة إدريس عبد الحميد الكلاك ،أثر استخدام طريقتي الاستقراء والقياس في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية والاحتفاظ بها دراسة مقارنة ، ص96.

[3]- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص322.

[4]- ينظر: أحمد إبراهيم صومان ، أساليب تدريس اللغة العربية، ص258.

يمكن القول أنّ قاعدة هذه الطريقة تنطلق من تفكير المتعلّمين، بحيث يبدؤون من مفاهيم عامة للقاعدة النّحوية، وصولا إلى استخراج الشواهد والنّماذج التي تمثّلها في التمارين أي (التطبيقات).

2-2 مميزات الطّريقة القياسيّة : تمتلك هذه الطّريقة على قدر كافٍ من الميزات التي تجعل المعلّم يعتمدها في التّدريس و هي : [1]

- أنّها لا تستغرق وقتا طويلا.
- مريحة للمدّرس، إذ لا تتطلب منه جهدا.
- القواعد والحقائق العامة التي تقدَّم تكون عادة كاملة مضبوطة لأنّها تم التوصل إليها بالتّجريب والبحث الدّقيق.
- تمتاز بكونها ذات طابع تطبيقي يتعلّم التّلاميذ فيها كيف يطبّقون القاعدة العامة على حالات خاصة .

فمن مزاياها يتحدّد لنا أنّها طريقة لا تستغرق وقتا طويلا و لا تتطلب مشقّة كبيرة للمعلّم، وهذا يجعل بعضا منهم يستخدمها كطريقة في تدريس المواضيع النّحويّة.

2-3 عيوب الطّريقة القياسيّة : تكتسب هذه الطّريقة مجموعة من النقائص نوردها في أنّها:[2]

- تركّز على الحفظ المسبق للقاعدة ولا تضمن فهمها بعد حفظها.
- تؤكّد المحاكاة والتقليد وتغلق أبواب الابتكار في الأداء.
- تؤدّي إلى الرهبة من القاعدة وتؤكّد صعوبتها في صورتها العامة.
- تقدّم القواعد أولا، ولا تؤكد سبل اكتسابها.

[1]- محسن علي عطية ، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية ، ص124.

[2]- حسنى عبد الباري عصر،الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية،ص322-324.

- الأمثلة التي تؤكد القاعدة لا تسهم في الكشف عن ابتكار المتعلّم، ولا عن مستوى فهمه، ولا عن مدى تعميم القاعدة، ولكنّها أمثلة تأتي لتأكيد القاعدة نفسها وغالبا ما تكون مصنوعة مبتذلة جافة.

وعليه فهذه الطريقة تحتوي لعيوب تتدرج في إثباتها وحرصها على حفظ القاعدة ولا تراعي مدى فهم المتعلّمين لها.

2-4 أنصار الطّريقة القياسيّة : يؤكد أصحابها تأييدهم لها بإعطاء مجموعة من الأدّلة للاعتماد عليها في التّدريس حيث : [1]

- يعتبرون هذه الطّريقة يسيرة وسهلة وهذا بالنّسبة للمعلّم.
- يعتبرون أنّ التّلميذ هو الذي يفهم ويستوعب القاعدة النّحويّة، ويستقيم لسانه أكثر من الذي يستنبط القاعدة من أمثلة تذكر له مسبقا.

ولهذا فهي طريقة تختصر الوقت للتّلميذ والمعلّم وجهدهما معا.

2-5 معارضو الطّريقة القياسيّة : يثبتون مخالفتهم لها لاعتبارهم أنّها :[2]

- طريقة مملّة.
- تجعل التّلميذ يلجأ إلى حفظ القاعدة دون أن يستخدمها.
- تكسب المتعلّم الاعتماد على غيره وتقلل فيه قوة الابتكار والإبداع.
- مفاجأة المتعلّمين بالحكم العام على القاعدة النّحويّة مباشرة قد تكون سببا في صعوبة هذه القاعدة وتّطبيقها ويكثر الخطأ.

نستطيع القول أنّ المؤيّدين يرون أنّها طريقة تساعد كل من المعلّم والمتعلّم وتوفّر لهما المدّة الزمنيّة المعتبرة لموضوع نحوي معيّن، إلا أنّ المعارضين يعتبرونها طريقة

[1]- محمود رشدي خاطر ومصطفى رسلان،تعليم اللغة العربية و التربية الدينية،دار الثقافة،القاهرة،دط،2000،ص198.

[2]- ينظر:المرجع نفسه، ص198-199.

لا تساعد المتعلّمين على فهم مختلف القواعد النّحويّة ، بل تجعلهم يستصعبونها ويقرّون بمدى تعقيداتها.

2-6 خطوات الطّريقة القياسيّة : تمتلك هذه الطريقة مجموعة خطوات يستعملها المعلّم في عرضه للدّرس النّحوي أو القاعدة النّحويّة المراد عرضها للمتعلّمين:[1]

أ- التمهيد: وهو الخطوة التي يتهيأ فيها التّلميذ للدّرس الجديد، وذلك بالتّطرق إلى الدّرس السّابق وهكذا يكون لديهم الدّافع للدّرس الجديد والانتباه إليه.

ب- عرض القاعدة: تكتب القاعدة كاملة ومحددة وبخط واضح ويوجه انتباه التّلاميذ إليها، بحيث يشعرون أنّ هناك مشكلة تتحدى تفكيرهم وأنّه يجب أن يبحثوا عن الحل وعلى المعلّم أن يوجههم في التوصّل إلى الحل.

ج- تفصيل القاعدة: المطالبة بالإتيان بأمثلة تنطبق على القاعدة انطباقا تاما، وإذا عجز التّلاميذ يعطي المعلّم أمثلة من عنده.

د- التّطبيق: وفيه يطرح المعلّم أسئلة تطبيقيّة حول القاعدة المدروسة ويطالب التّلاميذ بالإجابة عنها.

ترتكّز هذه الطريقة على أربع خطوات انطلاقا من التمهيد الذي يقوم به المعلّم لشدّ انتباه التّلاميذ حول موضوع الدّرس ثم تقديم القاعدة وصولا إلى التّطبيقات المتنوّعة لتوسيع وتثبيت المفاهيم المختلفة لديهم.

[1] ينظر : بلخير شنين ، طرق تدريس القواعد النحوية و علاقتها بفكر ابن خلدون ، ص118.

3- طريقة النّص:

ارتكزت هذه الطّريقة على مجموعة متعدّدة من المفاهيم إذ إنّها:

« تعتمد على نص مختار متّصل المعنى متكامل الموضوع، يؤخذ من موضوعات القراءة أو النّصوص الأدبيّة أو الكتب القديمة، وقد سمّيت بتسميات عديدة منها طريقة الأساليب المتّصلة أو القطعة المساعدة، أو النصوص المتكاملة أو الطريقة المعدّلة »[1].

فهي تقوم « على تدريس القواعد النحوية من خلال عرض نص متكامل المعاني، أي من خلال الأساليب المتّصلة » [2].

وعليه فطريقة النّص ترتكز على نص معيّن يكون مرتبطا بمجموعة المفاهيم المتّصلة بموضوع نحوي معيّن.

حيث تبدأ بعرض نص متكامل يحتوي على معانٍ يرغب التّلاميذ في معرفتها، فيكلفهم المعلّم بقراءة النّص ومناقشتهم فيه، لِيُفْهِمَهُم معناه بحيث يشير لهم إلى الجمل المكوّنة للنص وما بها من خصائص، ثم يعقّب ذلك استنباط القاعدة والتّطبيق عليها.[3]

تبنى طريقة النّص على أساس أنّ الأمثلة عندما تكون واردة في سياق النص تكون أكثر وظيفة، وتكون ذات معنًا واضح يسهل على المتعلّم إدراكه[4].

طريقة النّص تستخدم على اختيار مجموعة من الأمثلة تكون ضمن النّص وجعلها مثالا يوضّح المقصود من الدّرس ليفهمه المتعلّم.

3-1 أسس الطّريقة : تنطلق من أساسان هما :

أ- الأساس اللّغوي: فينطلق من كوّن اللّغة ظاهرة كليّة متآزرة عناصرها من صوت وصرف، وتركيب، ودلالة، أي تدريس قواعد اللّغة في ظلال تكامل هذه العناصر.

---

[1]- فاضل ناهي عبد عون، طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها، ص68 .

[2]- فتحي ذياب سبيتان، أصول وطرائق تدريس اللغة العربية، ص22.

[3]- ينظر : المرجع نفسه ، ن ص.

[4] - ينظر:محسن علي عطية ، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص284.

ب- *الأساس التّربوي*: فمؤداه أنّ أصدق أنواع التعلّم، ما تفاعل فيه المتعلّم مع خبرة كليّة مباشرة ذات معنى لديه وذات مغزى عنده وتكامل الخبرة يفرض دراسة النصوص سواء أكانت شعرا أم نثرا [1].

فأساسها لا يخرج عن الأساس اللّغوي المرتبط بمختلف الجوانب صوتيّة كانت أم صرفيّة، نحويّة أم دلاليّة، والأساس التّربوي المرتكز على إدراك المتعلّم لبعض النّصوص المتنوّعة .

3-2 مزايا طريقة النّص: لها قدر كافٍ من السّمات التي تعمل على :

- تعليم القواعد وفق هذه الطريقة يجاري تعليم اللّغة نفسها.
- مزج النّحو بالتّعبير الصحيح يؤدّي إلى رسوخ اللّغة وأساليبها.[2]
- تتماشى في تدريس اللّغة العربيّة.
- تزيد من توسيع مدارك التّلاميذ وثقافتهم من خلال قراءة النصوص.
- تقدّم الأفكار متكاملة مجزأة.
- تضع الأمثلة جاهزة تحت تصرف المدّرس والمتعلّم [3] .

3-3 عيوب طريقة النّص: لها مجموعة من السلبيات نذكر من بينها :

- الأمثلة في النص قد لا ترد متسلسلة.
- من الصعوبة أن نجد نصا طبيعيا يتضمّن أمثلة ترتبط بالقواعد النّحوية.
- لا تحفّز التّلاميذ على التّفكير في البحث عن أمثلة تنطبق عليها القاعدة [4] .

---

[1]- طه علي حسين الدليمي وكامل محمود نجم الدليمي ، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، ص71.

[2] - فاضل ناهي عبد عون، طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها، ص68.

[3] - محسن علي عطية ، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص286 .

[4] - المرجع نفسه، ص287.

- ليس من السّهل الحصول على نص متكامل يخدم الغرض الذي وضع من أجله، لأنّ الذي يكتب النّص لم يهدف إلى مراعاة غاية لغويّة معيّنة، أو معالجة موضوع نحوي معيّن.
- يتّصف النّص عادة بالتكلّف والاصطناع، إذ كان الهدف منه تضمينه مسائل نحويّة معيّنة يحتاجها درس معيّن [1] .

وعليه نستطيع استحضار مزايا هذه الطّريقة في وقوفها عند إثراء الرّصيد اللّغوي للمتعلّم وتعرّفه على مفردات جديدة لم يسبق له سماعها من قبل، في حين إنّ عيوبها تنطوي على عدم حثّ التّلاميذ بتقديم أمثلة جديدة من إبداعه وتفكيره الخاص.

3-4 أنصار طريقة النّص: ينظر مؤيدو هذه الطريقة على أنّها :

- طريقة مناسبة في تحقيق الأهداف المرسومة للقواعد النّحويّة.
- تعمل على مزج القواعد النّحويّة بالتّراكيب وبالتّعبير السّليم الذي يؤدّي إلى رسوخ اللّغة وأساليبها [2] .

3-5 معارضو طريقة النّص: خالفوها بدليل تثبت معارضتهم لها في عملها على :

- إضعاف التّلاميذ باللّغة العربيّة، لأنّ المبدأ الذي تقوم عليه إنّما هو ضياع للوقت، ولأنّ التّلاميذ ينشغلون بموضوعات جانبية تصرفهم عن القاعدة النّحويّة المراد شرحها [3] .

لهذا يرى مؤيّدو هذه الطّريقة أنّها مناسبة لكل من المعلّم والمتعلّم فتعينهم على إجادة اللّغة وعرض قواعدها وموضوعاتها النّحويّة، بينما معارضوها يرونها تشتّت انتباههم وتركيزهم أثناء تقديم الدّرس.

---

[1] – فاضل ناهي عبد عون ، طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها، ص69.

[2] – راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، ص269.

[3] – المرجع نفسه، ن ص.

3-6 خطوات طريقة النّص: تتضمن على خطوات يقوم بها المعلّم ليشرح موضوعا نحويا أو قاعدة نحوية وهي في : [1]

أ- التّمهيد : فيه يمهد المعلّم بالتطرّق إلى الدّرس السّابق ليهيّئ تلاميذه للدّرس الجديد.

ب- كتابة النّص : يُكتب النص على السّبورة للمتعلّمين ويقرؤوه قراءة نموذجيّة ، يركّز من خلالها على المفردات أو الجمل التي يدور حولها الدّرس، ويفضّل استخدام وسائل إيضاح خاصة كأقلام السّبورة البيضاء لكتابة المفردات والجمل موضوع الدّرس.

ج- تحليل النّص : فيها يتطرّق المعلّم إلى القواعد النّحويّة المنتظمة في النّص، بمعنى أنّ التّلاميذ يصبحون مهيّئين من خلال ذلك باستنتاج القاعدة الخاصة بالدّرس.

د- القاعدة والتعميم : يتوصّل فيها معظم التّلاميذ إلى القاعدة ويكتبونها بخط واضح وفي مكان بارز من السّبورة.

هـ- التّطبيق : فيه يطبق التّلاميذ على القاعدة بأمثلة إضافية ويكون ذلك بالأسئلة التي يوجهها المعلّم أو بتكليف التّلاميذ بتأليف جمل معيّنة حول القاعدة .

فخطواتها إذا تنطلق من التمهيد، ثم كتابة النص والتّركيز على مفردات تمثّل موضوعا معيّنا ، وصولا إلى التّطبيق وفيه يطبّق المعلّم على التّلاميذ الإتيان بأمثلة جديدة تُقَيِّم مدى استيعابهم لموضوع الدّرس.

4- طريقة حل المشكلات:

تعتبر طريقة حل المشكلات من الطّرق التي يتم التّركيز عليها في التّدريس، وذلك بمساعدة المتعلّمين على إيجاد حلولٍ لمواقف المشكلة بأنفسهم فهي ، تهدف إلى تشجيعهم على البحث والتّنقيب والتّساؤل والتّجريب الذي يمثّل قمّة النّشاط العلمي،

[1] ينظر : غازلي نعيمة ، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، جامعة مولود معمري ، تيزي وزو ، ص6.

فغرضها هو مساعدتهم على الوصول إلى المفاهيم بأنفسهم عن طريق القراءة وتوجيه الأسئلة والعرض لمختلف مواقف المشكلة والوصول إلى حلّها [1]، إذ إنّها تعتمد على النّشاط الذاتي للمتعلّم ، فيلاحظ المعلّم الأخطاء المشتركة بين المتعلّمين فيجمعها ويناقشها معهم من حيث طبيعتها وأسباب الوقوع فيها، فيشعر المتعلّمين أنّهم أمام مشكلة لا يستطيعون معها تصحيح الأخطاء وبحاجة إلى مساعدة المعلّم ومراجعة القواعد النّحويّة، وفي أثناء ذلك يستطيع المعلّم أن يوجه متعلّميه إلى الظّاهرة النّحوية فيجعلها موضوع الدّرس في الحصّة القادمة [2] .

وعليه طريقة حل المشكلات هي إحدى طرق تدريس القواعد النّحويّة في المؤسسات التعليميّة التربويّة، تستند على جهد المتعلّمين في الحصة التدريسيّة وموضوع الدّرس النّحوي المراد تدريسه.

وهي « طريقة منظّمة يقوم من خلالها التّلاميذ بحل مشكلة يشعرون بوجودها وبحاجتهم لحلّها، فهم يكتسبون معلومات ومهارات ذات صلة بحياتهم ومشكلاتهم وليس من أجل تقديم امتحان والنجاح فيه، فتكسبهم معرفة أساسيّة تحفظ وتسترجع في أي وقت »[3] .

ولهذا نستطيع القول أنّ هذه الطّريقة قائمة على جهد المعلّم والمتعلّم معا، فالمعلّم يوجه والمتعلّم يفكّر وبالتّالي يتم الوصول لمختلف النّتائج والمفاهيم.

4-1 أساس طريقة حل المشكلات: الأصل الذي تنطلق منه هو :

---

[1] – ينظر :عبد اللطيف بن حسين فرج ، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة، عمان،الأردن، ط1، 1416، 2005، ص125.

[2] – ينظر : عبد الرحمن الهاشمي، تعلم النحو والإملاء والترقيم، ص44.

[3] – ذوقان عبيدات و سهيلة أبو السميد ، إستراتيجية التدريس في القرن الحادي والعشرين دليل المعلّم والمشرف التربوي، دار الفكر دب، ط1، 1428، 2007، ص139.

« النّشاط الذي يقوم به المعلّم والمتعلّم لمواجهة مشكلة من المشكلات التي تواجه المتعلّمين داخل الحصّة وفي موضوع دّرس القواعد النحوية »[1] .

4-2 مزايا استخدام طريقة حل المشكلات: لاعتماد هذه الطّريقة ينبغي الوقوف أولا عند ميزاتها و نبرزها في : [2]

- تُعلّم التّلاميذ المفاهيم أكثر من غيرهم بهذه الطريقة.
- ازدياد استخدام المكتبة من قِبَل التّلاميذ.
- تدريب التّلاميذ على استخدام أسلوب الربط بين موضوع التعلّم وخبراتهم الخاصّة.
- إقبال التّلاميذ على التعلّم بمتعة ورغبة زائدتين.
- تثير انتباه ودافعيّة المتعلّم وتشوّقه للدّروس .

4-3 عيوب طريقة حل المشكلات: تحمل في مضمونها مجموعة من النقائص أو العيوب وهي :

- يحتاج التّلاميذ إلى تدريب طويل للعمل بموجبها.
- تتطلب خبرة عالية قد لا تتوافر عند الجميع.
- قد تتجه إلى الجوانب الشكليّة وتترك الأمور الجوهريّة في معالجتها.
- تتطلب وقتا طويلا [3] .
- تهمل التّقصي عن مختلف الحلول والتّدرّب في علاج مختلف المشكلات.
- تقدّم قدرا بسيطا من المعلومات والمفاهيم وكميّة قليلة من المادّة العلميّة.

---

[1]- فتحي ذياب سبيتان ، أصول وطرائق تدريس اللغة العربية، ص22.

[2]- يحي محمد نبهان ، الأساليب الحديثة في التعليم و التعلم ، ص201.

[3]- ينظر:محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص141.

– تعوّد على القراءة السريعة والاطّلاع السطحي على أجزاء محدودة في الكتب المرتبطة بموضوع المشكلة [1] .

وعليه فمزاياها تتّضح في مدى اكتساب المتعلّمين مختلف المعارف والمفاهيم وتركيزهم عليها، من خلال مختلف المهارات اللّغويّة، لإيصالهم إلى أفكار جوهريّة بعد جهد كبير من طرفهم ، بينما العيوب فَتعُود لافتقارها مجموعة من المعلومات، والمدّة الطويلة لإنجازها.

4-4 خطوات طريقة حل المشكلات: تقف على خطوات ينبغي على المعلّم معرفتها لتقديم درس قاعدة نحويّة معيّنة داخل الصّف وهي : [2]

أ- ***الشعور بالمشكلة وتحديدها بوضوح*** : فالبيئة المحيطة والعمليّة التعليميّة مليئة بمختلف المشكلات، وينبغي على التّلاميذ أن يضعوا نصب أعينهم محاولة الشعور بها وتحديدها تحديدا واضحا لتجنب اللّبس فيها.

ب- ***وضع الفرضيات*** : وهي حلول أوليّة مقترحة لحل المشكلة.

ج- ***جمع المعلومات والبيانات:*** *على المتعّلمين* جمع مختلف المعلومات والبيانات المتنوّعة التي تتعلق بالمشكلة بأساليب مختلفة كالملاحظة، الاستبانات، المقابلة وغيرها.

د- ***عرض المعلومات*** : أي بدراستها وتبويبها واستعباد ما ليس له صلة بالمشكلة أو قد لا يصل إلى حل المشكلة.

هـ- ***الاستنتاجات العامة*** : يقدّم التّلاميذ مختلف النتائج والاستنتاجات التي توصّلوا إليها والحلول المقترحة للمشكلة .

---

[1]- ليلى سهل ، واقع العملية التعليمية بين مطرقة القديم وسندان المعاصرة، مجلة المخبر، جامعة بسكرة،الجزائر، العدد10، 2010، ص82.

[2]- محسن علي عطية ، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية ، ص 140-141.

فخطوات طريقة حل المشكلات إذا، تنطلق من الإحساس بالمشكلة وتحديدها أي ما يمكن أن يحلّ ويعالج عن موضوع نحوي معيّن، ثم وضع مختلف الآراء والأفكار وجمعها بالإضافة لعرضها وصولا إلى استنتاج نتائج ثابتة عن المشكلة.

5- طريقة النّشاط:

لها العديد من المفاهيم هي :

« طريقة تجعل المدرّس يطلب من طلاّبه أن يجمعوا الجمل والتّراكيب التي تتناول مفهوما نحويا يراد تدريسه كالنّواسخ أو التّوابع أو المنصوبات ، أو يجمع التّلاميذ هذه الجمل والتّراكيب من الصّحف والمجلات أو القصص أو الكتب المدرسيّة ثم يقوم المدّرس باستنباط المفهوم النّحوي وتسجيل القاعدة ثم التّطبيق عليها » [1].

لهذا يمكننا أن نستنتج أنّ طريقة النّشاط قائمة على جهد كل من المعلّم والمتعلّم معا فهي تساعد المعلّم على معرفة ما يفكر به المتعلّمون ، من خلال عرض مختلف المفاهيم المرتبطة بموضوع نحوي معيّن .

5-1 أساس طريقة النّشاط: فالأساس الذي تعتمد عليه هذه الطّريقة هو: نفسي يدعو إلى استغلال فاعليّة التّلاميذ، إذ تعتمد على نشاطهم وفاعليتّهم [2] .

5-2 مؤيدو طريقة النّشاط: أثبتوا دعمهم لها لأنّهم : [3]

- يؤكّدون على جانب النّشاط الذي سيقوم به المتعلّمون.
- تسير مع أهداف التعلّم والتربيّة.
- تدعو إلى إيجابيّة التّلاميذ وعدم اعتمادهم على المعلّم.

---

[1]- حامد عبد السلام زهران ، عادل عز الدين الأشول وآخرون ، المفاهيم اللغوية عند الأطفال أسسها مهاراتها تدريسها تقويمها ، ص440.

[2] - ينظر: راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، ص269.

[3] - المرجع السابق ، ن ص .

فأنصار هذه الطّريقة يثبتون تأكيدهم عليها من خلال أنّها تدفع المتعلّمين للاعتماد على أنفسهم في الرفع من مستواهم و فهمهم للمواضيع النّحويّة المبرمجة عليهم .

5-3 الرافضون لطريقة النّشاط: أدلى بعض المنظّرين مخالفتهم لها لأنّهم : [1]

- يرون أنّه على التّلاميذ فهم القاعدة أولا قبل جمع الأمثلة والجمل والتّراكيب حتى تكون عمليّة الجمع سليمة .
- تتطلّب هذه الطّريقة مستوى معيّن من النضج يكون عاليا .
- يكون استخدام هذه الطّريقة كعمليّة تعزيز للقاعدة النّحويّة والتّدريب عليها.

يوضّح المعارضين لهذه الطّريقة بأنّها تحتاج إلى وقت لاكتمال نمو قدرات المتعلّم الذهنيّة.

5-4 خطوات طريقة النّشاط: تتدرج خطواتها وقوفا عند :

- جمع الجمل والتّراكيب المختلفة والمتنوّعة حول موضوع نحوي معيّن.
- يستنبط المعلّم القاعدة النّحويّة.
- تسجّل القاعدة.
- التّطبيق والقيام بالتّطبيقات المتنوّعة .

فخطوات هذه الطّريقة تنطلق من جمع مفردات الموضوع النّحوي المراد تقديمه من قِبَل المعلّم وصولا إلى استنتاج القاعدة وبعدها تسجيلها ثم التّطبيق عليها في الأخير.

[1] حامد عبد السلام زهران ، عز الدين الأشول وآخرون ، المفاهيم اللغوية عند الأطفال أسسها مهاراتها تدريسها تقويمها ، ص440.

قائمة المصادر والمراجع

- القران الكريم، رواية ورش عن نافع.

المعاجم والمصادر:

1- ايميل بديع يعقوب المعجم المفصل في الجموع، دار الكتب العملية، بيروت، ط=1، 1425ه-2004.

2- ابي بكر محمد بن علي السكاكي (ت626ه) مفتاح العلوم، ضبطه نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، دط، 1407ه-1987م.

3- ابي الحسين احمد بن فارس بن زكريا (ت 395ه) معجم مقاييس اللغة، ت ح عبد السلام محمد هارون،ج=5، دار الفكر، دط، 1399ه-1979م.

4- ابي القاسم الزجاجي اليضاح في علل النحو، ت ح مازن المبارك، دار النفائس، بيروت، ط=3، 1344ه-1979م.

5- علي بن محمد السيد الشريف الجرجاني (ت816ه)، معجم التعريفات، تح ودراسة محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة، دط، دس.

6- ابي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور(ت711ه)، لسان العرب، مادة (ع ل م)، مجلد12، دار صادر، بيروت، دط،دس.

7- ابي الفتح عثمان بن جني(ت393ه) الخصائص، تح، محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، ج=1، دط،دس.

8- ابي القاسم جار الله محمود بن عمر بن احمد الزمخشري(ت528ه)، أساس البلاغة، تح، محمد باسل عيون السود، دار الكتب، ج=2، بيروت-لبنان، ط=1، 1419ه-1998م.

9-محمد بن اب القلاوي الشنقيطي، شرح احمد بن عمر الحازمي، فتح رب البرية في شرح نظم الاجرومية، مكتبة الاسدي، مكة المكلرمة، ط=1، 1431ه-2010م.

الفصل الثاني: إستراتيجيّة تدريس القواعد النّحويّة

أولا:مفهوم إستراتيجيّة التّدريس.

ثـــانيا:مـــجالات الدّراســـة.

ثـــالثا: مـــنـــهـــج الـــدّراســـة.

رابعا: أدوات البحث المعتمدة في الدّراسة.

خامسا:الأساليب الإحصائيّة المعتمدة.

سادسا:خطوات نموذجيّة حسب طرق

تدريس القواعد اّلنحويّة.

سابعا:عرض وتحليل بيانات الاستمارة.

❖تمـــهيـــد:

بعد أن أجرينا الجانب النّظري للدّراسة الذي تطرقنا من خلاله إلى المفاهيم المرتبطة بالتعليميّة وكل ما يرتبط بها ، وصولا إلى طرق تدريس القواعد النّحويّة بذكر معناها وأهمها المعتمدة في المدرسة الابتدائية .

بينما الدّراسة الميدانيّة كان الهدف منها هو تقديم خطوات نموذجيّة للطّرق المعتمدة في تدريس القواعد النّحويّة ، مستوى السّنة الرّابعة و الخامسة من التّعليم الابتدائي ،معتمدين بهذا أهم الأدوات و الوسائل المستخدمة في الدّراسة التي سهلت علينا الجانب الميداني .

بحيث تم اختيارنا لعيّنات عشوائيّة من المعلّمين و المتعلّمين(التّلاميذ) ثم وزعنا استمارات استبيان عليهم تتضمن مجموعة من الأسئلة، وبعد الإجابة عليها من قِبَلهم اعتمدنا على نوعين من الأساليب الإحصائيّة و هما : التكرار والنّسبة المئويّة التي سهلت علينا الوصول إلى النتائج و التّعليق عليها .

أولا- مـــفـــهـــوم إســـتراتيـــجـــيّة الـــتّدريس:

1- مفهوم الإستراتيجيّة : يندرج في أنّها :

«مجموعة الأمور و الإجراءات و التحركات التي يستخدمها المعلّم لتمكين المتعلّم من المادّة »[1]، إذ أنّها «خطة منتظمة و متكاملة من الإجراءات تضمن تحقيق الأهداف الموضوعة لفترة زمنيّة محدّدة، والهدف منها هو: رسم خطة متكاملة وشاملة لعمليّة التّدريس»[2] .

فالإستراتيجيّة إذا ما هي إلا خطة يعتمدها المعلّم ليحقق بها أهدافا تدريسيّة يسعى إليها.

2- مفهوم إستراتيجيّة التّدريس :

تعرف بأنّها « مجموعة الإجراءات والوسائل التي يستخدمها المعلّم فيمكن المتعلّم من الخبرات التعليميّة المخططة وتحقيق الأهداف التّربويّة »[3].

« فهي ترتبط بإجراءات التّدريس التي يخططها القائم بالتّدريس مسبقا، بحيث تعينه على تنفيذ التّدريس، على ضوء الإمكانات المتاحة لتحقيق الأهداف التّدريسيّة لمنظومة التّدريس التي يبنيها وبأقصى فعاليّة ممكنة »[4] .

وعليه يمكننا القول أنّها ما يعتمده المعلّم من استخدام مختلف الوسائل التعليميّة كالكتاب المدرسي أو الصور ،أو السّبورة و غيرها ، حتى يستوعب المتعلّم و يفهم ما يعطيه له المعلّم بسهولة تامة.

---

[1]-صفوت توفيق الهنداوي ،إستراتيجيات التدريس المستوى الأول الفصل الثاني ،قسم المناهج و طرق التدريس، كلية التربية ، جامعة دمنهور،دط،دت،ص8.

[2]- عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، إستراتيجيات التدريس المتقدمة و إستراتيجيات التعلم و أنماط التعلم، موقع ومنتدى دراسات و بحوث المعوقين- www.gulfkids.com- ، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية ، دط ، 2010،2011 ، ص24.

[3]- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية ،ص 56.

[4]- كامل عبد الحميد زيتون ، التدريس نماذجه و مهاراته ، عالم الكتاب ، القاهرة ، مصر ،ط1 ، 1423،2003،ص 266.

ثانيا- تـــحـــديد مـــجـــالات الـــدّراســـة:

لإجراء الدّراسة الميدانيّة ارتكزنا على ثلاثة مجالات ساعدتنا في البحث وهي:

1- المجال الجغرافي : أجريناه على مستوى المدرسة الابتدائية، لكن ينبغي أولا فهم المقصود منها :

1-1 – مفهوم المدرسة : « هي المنشأة التي تضم مجموعة التّلاميذ يتلقون دراسات محددة، وفي مستويات معيّنة عن طريق مدرّس أو أكثر، بالإضافة إلى المشرفين و المسؤولين عن حسن سير العمليّة التعليميّة بالمدرسة »[1] .

1-2- مفهوم المدرسة الابتدائية : هي «تلك المدرسة التي تقبل الأطفال من سن الخامسة أو السادسة لتبقيهم فيها حتى سن العاشرة أو الحادية عشر أو الثانية عشر ، سواء التحق هؤلاء الأطفال بالحضانات أو رياض الأطفال أم لا، و سواء كانت هذه المدرسة هي مرحلة التّعليم الإلزامي وحدها أو انتقلوا بعدها إلى مدرسة أخرى أو أكثر ليتموا المرحلة الإلزاميّة من التّعليم »[2].

وعلية فالمقصود بالمدرسة الابتدائية في التّعليم الجزائري هي: المكان الذي يلجأ إليه الأطفال بداية من سن محددة لأخذ مختلف التّعلمات و المعارف انطلاقا من السّنة الأولى وصولا إلى الخامسة من التّعليم الابتدائي.

فتمثل اختيارنا لإجراء الدّراسة الميدانيّة على مستوى دائرة بسكرة محددين بذلك اسم المدرسة الابتدائية وهي" **ابتدائية بخوش محمد بن لعروسي**"،التي تقع في حي 500 مسكن ، بسكرة – العالية ، واخترناها نظرا لقربها من الجامعة بالإضافة إلى التسهيلات الممنوحة من قبل مدير المدرسة والمعلّمين .

---

[1]- فاروق عبده فلية و أحمد عبد الفتاح الزكي ، معجم مصطلحات التربية لفظا و اصطلاحا ، دار الوفاء ، الإسكندرية ، مصر ، دط ، 2004 ، ص 217.

[2]-المرجع نفسه ، ص 218.

إذ تم اختيارنا على أربعة أقسام ،قسمين للسّنة الرّابعة وقسمين للسّنة الخامسة وكل قسم منهم فيه مابين 28إلى 32 متعلّما (تلميذا).

2- المجال الزماني : أجرينا الدّراسة لموضوع البحث خلال الموسم الدراسي 2018-2019 ، حيث بدأنا الدّراسة الميدانيّة يوم 6-3-2019 ، إلى غاية 30-4- 2019 ، وهذا بعد حصولنا على موافقة إجراء الدّراسة الميدانيّة من قِبَلِ مديرية التّربيّة الوطنيّة لولاية بسكرة .

تم توزيع استمارات استبيان على المعلّمين يوم 23-3-2019، وتم جمعها يوم 30-4-2019، أما استمارات التّلاميذ فوزعناها و جمعناها في نفس اليوم وهذا في 29-4-2019، بحيث قرأناها عليهم و شرحنا لهم الأسئلة أثناء حصص تدريسهم .

3-المجال البشري : اشتمل عددا من المتعلّمين الذين يُدرّسون على مستوى "**ابتدائية بخوش محمد بن لعروسي**"، محدّدين بذلك مستوى السّنة الرّابعة و الخامسة ابتدائي ، وهذا بطريقة عشوائيّة كما اخترنا عددا من المعلّمين الذين يُدَرِسونَ المستوى نفسه بابتدائيات أخرى .

***- ملاحظة* :** بالرغم من تحديد المجال الجغرافي للدّراسة وهو "**ابتدائية بخوش محمد بن لعروسي**" ، إلا أننا اعتمدنا على ابتدائيات أخرى أمثال : ابتدائية عبد الحميد ابن باديس وابتدائية ديار السعادة ببسكرة ، و محمد ضحوي وغزالي العماري بفوغالة، وهذا نظرا للعدد القليل للمعلّمين فأربعة معلّمين من نفس المدرسة الابتدائية لا تكفي لدراسة استمارات الاستبيان ، كما لم نخرج عن المستوى الذي يُدرّسُونَ به أي السّنة الرّابعة والخامسة ابتدائي .

أما بالنّسبة للمتعلّمين فاعتمدنا عليهم من نفس المؤسسة التي حدّدناها في موضوع الدّراسة و هي : ابتدائية بخوش محمد بن لعروسي .

ثالثا- مـــنـــهـــج الدّراسة :

عند اختيار موضوع محدّد للانطلاق في البحث فيه ، لابدّ من اختيار المنهج المعتمد الذي يساعد الباحث في إنجازه و للحصول في الأخير على نتائج علميّة دقيقة وموضوعيّة، لأنّ المنهج هو: "خطة يسير عليها الباحث بدءا من التّفكير في موضوع البحث حتى ينتهي من إنجازه "[1] ، فمجال دراستنا يتطلّب منا إتباع الوصف لأنّه " لا يقتصر على جمع البيانات والمعلومات و تصنيفها و تبويبها ، و إنّما يمضي إلى تحليلها و تفسيرها، ويستخدم أساليب القياس و الإحصاء ، و لا تكتمل عليه عمليّة البحث العلمي بمنهج الوصف إلى أن تُنَظّم هذه المعلومات والبيانات وتحلل و تفسر لاستنتاجات ذات مغزى و معنى لحل المشكلة و ضبطها "[2] ،إضافة إلى الإحصائي لأنّه يهتم بطرق جمع المعلومات و البيانات وتصنيفها ثم عرضها عن طريق جداول أو رسوم بيانيّة [3] .

فهو ينطلق من ملاحظة الواقع و تدوين كل البيانات المتعلّقة بموضوع معيّن ، إذ استفدنا كذلك على آليّة التّحليل ، لأنّنا قمنا بتحليل استمارات استبيان المعلّمين و المتعلّمين و التّعليق عليها .

---

[1]- محمد خان ، منهجية البحث العلمي وفق نظام ل م د ، منشورات مخبر اللسانيات و اللغة العربية ، جامعة محمد خيضر، بسكرة، ط1 ،2011 ،ص15.

[2]- موسى بن إبراهيم حريزي و صبرينة غربي ، دراسة نقدية لبعض المناهج الوصفية وموضوعاتها في البحوث الاجتماعية و التربوية و النفسية ، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، العدد 13 ، جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة ، الجزائر ، ديسمبر 2013 ، ص27.

[3]- ينظر: ربحي مصطفى عليان، البحث العلمي أسسه مناهجه وأساليبه إجراءاته،بيت الأفكار الدولية ،عمان ، الأردن ، دط ، دت ، ص180.

رابعا – أدوات البحث المعتمدة في الدّراسة :

استخدمنا في موضوعنا على مجموعة من الأدوات التي حظينا بفضلّها في جمع مختلف المعلومات و المتعلّقة بالبحث العلمي الميداني و هي :

1- العيّنة : هي « فئة تمثل مجتمع البحث أو جمهور البحث ، أي جميع مفردات الظّاهرة التي يدرسها الباحث أو جميع الأفراد أو الأشخاص الذين يُكَوّنُونَ موضوع مشكلة البحث»[1] ، « فهي مجموعة جزئيّة من المجتمع يتم اختيارها منه بحيث تمثل هذا المجتمع و تحقق أغراض البحث»[2].

إذ تمثل جزءاً من مجتمع البحث الأصلي يختارها الباحث بأساليب مختلفة و تضم عددا من الأفراد من المجتمع الأصلي[3].

بحيث تمثل العيّنة جزءا من مجتمع بحث الدّراسة الكلي، الذي يختاره الباحث ضمن مجال محدّد لبحثه .

فالفائدة من استخدامها هي « الحصول على النّتائج بسرعة و بسهولة و بصورة كاملة، وتساعد على جمع و تلخيص و تبويب البيانات ثم تحليلها »[4].

وتتعدد أنواع العيّنات و تتوزع إلى أسلوبين الأول هو: أسلوب العيّنات الاحتمالية ويشمل العيّنة العشوائيّة البسيطة ،المنتظمة، الطبقيّة، العنقوديّة ، أما أسلوب العيّنات غير الاحتماليّة فيضم العيّنة الحصصيّة (عيّنة الفئات)، الصدفة ، الفرضيّة (العمديّة)، فكلها تتلاءم مع طبيعة المجتمع أو الدّراسة.[5]

---

[1]- رجاء وحيد دويدري ، البحث العلمي أساسياته النظرية و ممارسته العملية ، دار الفكر، دمشق ، سوريا ، ط1 ، 1423 ، 2002، ص 305.

[2]- سهيل رزق ذياب ، مناهج البحث العلمي ، ددن ، غزة ، فلسطين ، دط ، 2003 ، ص 89.

[3]- ينظر: ذوقان عبيدات ، عبد الرحمان عدس و آخرون ،البحث العلمي مفهومه و أدواته و أساليبه ، دار الفكر ، دب ، دط ، دت ، ص 110.

[4]- رحيم يونس كرو العزاوي ، مقدمة في منهج البحث العلمي ، دار دجلة ، عمان ، دط ، 2007 ، ص 162.

[5]- ينظر: نادية سعيد عيشور ، لبنى بن دعمية و آخرون، منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية ،مؤسسة حسين راس الجبل ، قسنطينة ،الجزائر،دط،2016،ص 268-272.

و استندّ بحثنا على اختيار العيّنة العشوائيّة البسيطة ، ونعني بها أن "يختار الباحث عيّنة الدّراسة ، بحيث تكون الفرصة متساوية لعيّنة الدّراسة في عمليّة الاختيار، أي أنْ تكون ممثلة لمجتمع الدّراسة"،[1] " وفيها يتم حصر و معرفة كامل العناصر التي يتكون منها مجتمع الدّراسة الأصلي"[2] .

" حيث تستخدم عندما يكون مجتمع الدّراسة متجانسا من حيث الغرض أو الصفة التي تتعلق بها الدّراسة " [3] .

فأسلوب عيّنة موضوعنا إذا يندرج ضمن العيّنات الاحتماليّة، ضمت اختيارنا للعيّنة العشوائيّة البسيطة التي تمثل مجتمع دراستنا .

***- تحديد حجم العيّنة :**

تم توزيع **ستّة وعشرين** (26) استمارة استبيان خاصة للمعلّمين على مستوى المدارس الابتدائية يُدرّسون مستوى السّنة الرّابعة و الخامسة ابتدائي ، وبَلَغَنَا منها **عشرون** (20) استبيانا التي اعتمدنا عليها في التّحليل احتوت **ثمانية عشر** (18) سؤالا ، أغلبيتها بين أسئلة مغلوقة محدّدينها "**بنعم**" أو "**لا**" أو "**أخرى**" ، و إما "**بمتوسط**" ، "**جيّد**" ، "**حسن**" ، أو "**أخرى**" ، وإما "**بمتوسط**" ، "**حسن**" ، "**جيّد**" ، أو "**أخرى**" ، وبين أسئلة مفتوحة تُرِكَ المجال فيها للتّعبير عن آرائهم و اقتراحاتهم .

بينما استمارة استبيان المتعلّمين (التّلاميذ) منحناهم **ستين** (60) استبيانا لمستوى السّنة الرّابعة و الخامسة من التّعليم الابتدائي ، وتم اعتماد نفس العدد في دراستها **ستون** (60) .

---

[1]- منذر عبد الحميد الضامن، أساسيات البحث العلمي ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن، ط1 ،1427، 2007،ص167.

[2]-عبد الباقي دفع الله أحمد و رقية السيد الطيب العباس ، مبادئ مناهج البحث العلمي ،قسم علم النفس، جامعة الخرطوم ، دط ، دت ، ص42.

[3]-عبد الحميد عبد المجيد البلداوي ، أساليب البحث العلمي و التحليل الإحصائي (التخطيط للبحث و جمع المعلومات و البيانات يدويا و باستخدام برنامج آس بي أس أس) ، دار الشروق ، عمان، الأردن ، الطبعة العربية 1، 2007، ص 60 .

2 – الاستبانة : لها العديد من المفاهيم إذ يقصد بها :

« تلك الوسيلة التي تستعمل لجمع بيانات أوّلية و ميدانيّة حول مشكلة أو ظاهرة البحث » [1] ،« فهي أداة تستخدم للحصول على الحقائق و تجميع البيانات عن الظروف و الأساليب القائمة بالفعل ، و تعتمد على إعداد مجوعة من الأسئلة ترسل لعدد نسبّي من أفراد المجتمع »[2].

فالاستبانة إذا ما هي إلاّ أداة يستخدمها الباحث بطرحه مجموعة أسئلة يوجهها لمجتمع (عيّنة) البحث، التي يتم اختيارها، ويجيبون عليها ثم يجمعها الباحث ، بحيث يلاحظ حصوله على مفاهيم و حقائق تمت الإجابة عليها بطريقة علميّة ليتحصل في الأخير على نتائج مشكلة بحثه .

3– الملاحظة : يقصد بها:

« عمليّة مراقبة و رصد سلوك أو أداء المبحوثين وفق محكات معيّنة ، وتتضمّن الانتباه المقصود و الموجه نحو سلوك فردي أو جماعي معيّن »[3] .

« فهي وسيلة يستخدمها الإنسان العادي في اكتسابه لخبراته و معلوماته ، حيث نجمع خبراتنا من خلال ما نشاهده أو نسمع عنه»[4] ،« إذ نجمع المعلومات عن طريق ملاحظة الناس و يمكن للباحث أَنْ يسجّلها كما تحصل في الواقع»[5].

فمفهومها ينطلق من الواقع من خلال مراقبة تصرف المبحوثين، أخذها لمعرفة أو سلوك معيّن.

---

[1]– عماد حسين المرشدي ، و سائل و أدوات البحث العلمي و مناهجه ، المكتبة الأكاديمية ، دب ، دط ، دت ، ص335.

[2]– أحمد بدر الدين ، أصول البحث العلمي و مناهجه ، المكتبة الأكاديمية ، دب ،دط ،دت ، ص 335.

[3]– تحرير حسين ، مناهج البحث التربوي ،(ددن) ، (دب) ، (دط) ، (دت) ، ص 16.

[4]– ذوقان عبيدات ، عبد الرحمان عدس و آخرون ، البحث العلمي مفهومه و أدواته و أساليبه، ص149.

[5]– منذر عبد الحميد الضامن، أساسيات البحث العلمي ،ص94.

خامسا – الأساليب الإحصائيّة المعتمدة :

استعنا في بحثنا على مجموعة أساليب إحصائيّة ساعدتنا في الوصول إلى النّتائج الخاصة باستمارات الاستبيان و هي :

1- التّوزيع التّكراري : هو« إحدى الوسائل التي تستخدم لتصنيف البيانات ، بحيث يُقسّم الباحث البيانات تقسيما يسهل إيجاد العلاقات فيما بينها ، بحيث يضع عدد المرّات التي تكرّرت فيه هذه الدّرجة» [1] .

فهو إذا ما يستخدمه الباحث ليضبط المعلومات و البيانات التي تكرّرت لديه .

2- النّسبة المئويّة : هي أحد الأساليب الإحصائيّة ، بحيث تساهم في إعطاء القيمة التقريبيّة للتكرّارات بالمائة و يُعَبَرُ عنها بالرمز (%)[2] ،ويكون إحصائها على النّحو الآتي:

$$\text{النّسبة المئويّة} = \frac{\text{التّكرار} \times 100}{\text{مجموع أفراد العيّنة}}$$

سادسا: خطوات أنموذجيّة حسب طرق تدريس القواعد النّحويّة.

1/ خطّة أنموذجيّة حسب الطّريقة الاستقرائيّة.

النّشاط : قواعد نحويّة. **المستوى:** السّنة الرّابعة ابتدائي.

المقطع التّعليمي : 5 . **المدّة:** 45 دقيقة .

المحور: الصّحة و الرياضة.

الميدان : فهم المكتوب.

المحتوى المعرفي: الحال.

---

[1] – وجيه محجوب ، أصول البحث العلمي و مناهجه ، دار المناهج ، عمان ، ط2 ، 1425،2005، ، ص197.

[2] – ينظر: كتّاب وزي وزي ، كيفية حساب النّسبة المئويّة ، 08:10، 28 مارس 2019، www.weziwezi.com .

أولا – الوسائل التعليميّة :

- الكتاب المدرسي.
- السّبورة .
- الألواح .
- أقلام السّبورة البيضاء.
- الكرّاس.

ثانيا – الأهداف التعليميّة:

أ- أهداف عامة:

- معرفة درجة تذكر المتعلّمين و استيعابهم لدروس سابقة.
- يتعلّم المتعلّم طريقة الإجابة على الأسئلة بطريقة صحيحة .
- إثراء الرّصيد اللّغوي لدى المتعلّمين.
- إثارة دافعيّة المتعلّمين بطرح أسئلة على موضوع الدّرس.
- تقديم للمتعلّمين مصطلحات و مفاهيم تناسب مستواهم .

ب- أهداف خاصة :

- التعرّف على مفهوم نحوي جديد و هو الحال.
- تعليم كيفيّة استعماله و تطبيقه و إعرابه .
- تعليم المتعلّمين طريقة اكتشاف الظّاهرة النّحويّة "الحال" بمساعدة المعلّم.

ثالثا- خطوات الدّرس:

1-تمهيد:

في هذه الخطوة و قبل الشروع في الدّرس الجديد يمهد المعلّم متعلّميه للدّرس السّابق ، فيثير انتباههم و قابليتهم للموضوع الجديد ، ويطلب منهم تذكيره بموضوع الدّرس السّابق فيقول : يا تلاميذي الأعزّاء ، ماذا درسنا في الأسبوع الماضي من حصة القواعد النّحويّة؟

يجيب المتعلّم: درسنا موضوع الفاعل .

المعلّم : جيّد ، و ماذا نقصد به ؟

المتعلّم: الفاعل هو اسم يدلّ على من قام بالفعل، يأتي دائما مرفوعا .

المعلّم : صحيح ، من يعطيني أمثلة ؟

المتعلّم 1: يُرَبِي المُعَلّمُ الأَجْيَالَ.

المتعلّم 2: كَتَبَ التّلْمِيذُ الدَّرْسَ.

المتعلّم 3: يَقْرَأُ الأَبُ الجَرِيدَةَ.

المعلّم: رائع، كل إجاباتكم صحيحة ، هذا دليل على فهمكم .

مدة التّمهيد هنا لا تتجاوز خمسة دقائق.

2-عرض الأمثلة :

بعد الخطوة الأولى ، يشرع المعلّم في كتابة أمثلة الموضوع على السّبورة ، و يطلب من متعلّميه إخراج كراريس القواعد النّحويّة و الكتابة معه .

الأمثلة :

أ- ذَهَبْتُ إِلَى الْمَدْرَسَةِ **مُسْرِعًا.**

ب- دَخَلْتُ الْقِسْمَ **فَرِحًا.**

ج- عُدْتُ إِلَى الْمَنْزِلِ **مُتْعَباً**

د- قُمْتُ مِن النّوْمِ **فَزِعًا.**

يقرأ المعلّم الأمثلة على متعلّميه و يكلفهم بقراءتها مرّتين أو ثلاث مرّات من بعده.

3-الربط بين الأمثلة :

يلقي المعلّم بعض الأسئلة على متعلّميه، تكون مرتبطة بالأمثلة المكتوبة على شكل حوار.

المعلّم: لاحظوا معي هذه الجمل، بم بدأت ؟

المتعلّم: بدأت بفعل.

المعلّم: جيّد ، كل الجمل المكتوبة على السّبورة بدأت بفعل ، لهذا ما نوع هذه الجمل؟

المتعلّم:نوعها جمل فعليّة .

المعلّم: صحيح ، هذه جمل فعليّة و لكن أنظروا لكلمة ' **مسرعا** ' ما نوع الحركة في آخرها ؟

المتعلّم: منصوبة .

المعلّم: هل هي نكرة أم معرفة ؟

المتعلّم: جاءت نكرة .

المعلّم: ممتاز ، ففي المثال الأول **ذَهَبْتُ إِلَى الْمَدْرَسَةِ مُسْرِعًا** أم المثال الثاني **دَخَلْتُ الْقِسْمَ فَرِحًا**

هنا الجمل تشير إلى الحالة أو هيئة الذهاب إلى المدرسة أو الدّخول إلى القسم، فحال أو هيئة ذهابي إلى المدرسة هي: "مسرعا "وحال أو هيئة دخولي القسم هي: "فرحا".

فموضوع درسنا لهذا اليوم عن ماذا ؟ (و يشير إلى كلمة الحال المكتوبة على السّبورة)

يجيب المتعلّم: الموضوع هو الحال.

المعلّم: يطلب من متعلّم كتابة الموضوع على السّبورة ، و بعدها يساعدهم لتعيين الحال في الجمل وهو في : " **مُسْرِعًا , فَرِحاً , مُتْعَباً , فَزِعًا** " و يكمل مناقشتهم.

بعدما تم تعيين الحال في الجمل، في رأيكم كيف يكون الحال، نكرة أم معرفة ؟

المتعلّم: نكرة .

المعلّم: يأتي نكرة منصوبة أم مرفوعة ؟

المتعلّم: يأتي نكرة منصوبة.

المعلّم: لو نأخذ المثال الثالث "عُدْتُ مِنَ المَنْزِلِ مُسْرِعًا " فمُسْرِعًا هي حال منصوبة جاءت نكرة بينما كلمة ' المنزل' هل جاءت نكرة ؟

المتعلّم: لا .

المعلّم: كيف جاءت ؟

المتعلّم: جاءت مُعَرَّفَةً بالألف و اللام.

المعلّم: و عليه، الذي يأتي قبل الحال يسمى ' صاحب الحال ' يأتي دوما مَعْرِفَةٌ (معرّفا بالألف واللام).

يعيّن كل من المعلّم و المتعلّم الحال و صاحبه على الجمل.

المثال الأول: صاحب الحال هو: المَدْرَسَةُ .

الحال:هو مُسْرِعًا .

المثال الثاني: صاحب الحال هو: القِسْمُ.

الحال هو: فَرِحًا.

المثال الثالث: صاحب الحال هو: النَّوْمِ.

الحال هو: فَزِعًا .

المثال الرابع: صاحب الحال هو:المَنْزِلِ .

الحال هو: مُتْعَبًا.

ويُقَدِّمُ لهم طريقة إعراب الحال الذي يأتي منصوبًا وصاحبه الذي يعرب حسب موقعه في الجملة.

4- استنتاج القاعدة :

يتم التوصل إلى استنتاج القاعدة و كتابتها على السّبورة كما هي موضحة:

القاعدة :

الحال هو" وصف يبيّن هيئة صاحبه و يأتي نكرة منصوبة، **صاحب الحال** يجب أن يكون مَعْرِفَةً"[1] .

يقرأ المعلّم القاعدة على متعلّميه و يُطَالِبُهم بقراءتها من بعده مرتين أو ثلاث مرات، ثم كتابتها على كراريس القواعد النّحويّة ، و عند الانتهاء من الكتابة يعطيهم نماذج إعرابيّة حتى يتعلموا كيفيّة إعراب الحال.

5- التّطبيق :

يُورِدُ المعلّم بعض التّطبيقات المتصلة بموضوع درس الحال، بحيث إنّه يعطي للتّلاميذ فقرة معنيّة ويطلب منهم تعيين الحال وصاحبه (تكون على كرّاس القسم) يُمِدُهُمْ بكلمات معينة ويطلب منهم توظيف الحال و صاحبه فيها ،إذ يكتبونها على الألواح فيعطيهم وقتا للإجابة و بعد انتهاء المدّة يطلب من الجميع رفعها حتى يُقَوِّمُهَا المعلم ويُقَيِّمُهَا لهم.

كما يطالبهم بإنجاز تطبيقات أخرى موجودة في كتاب أنشطة اللّغة العربيّة المرتبطة بموضوع الدّرس ثم يختبرهم بإعطائهم جملا لإعرابها ،كل هذا يقوم به المعلّم حتى يصل إلى مدى فهم و استجابة المتعلّم للدّرس .

2/ خطّة أنموذجيّة حسب الطّريقة الاستقرائيّة .

النّشاط : قواعد نحويّة. **المستوى :** السّنة الخامسة ابتدائي.

المقطع التّعليمي : 5 . **المدّة :** 45 دقيقة.

المحور : الهويّة الوطنيّة .

الميدان : فهم المكتوب.

[1]–بن عاشور عفاف ،قطياني موهوب ربيعة وآخرون ، اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، إشراف و تنسيق : بن الصيد بورني سراب، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، دب ،ط1، 2017،2018، ص88.

المحتوى المعرفي : المثنى.

أولا : الوسائل التعليميّة :

- السّبورة .
- أقلام السّبورة البيضاء.
- الألواح .
- الكرّاس .

ثانيا : الأهداف التعليميّة :

أ-أهداف عامة :

- يتذكّر المتعلّمين ما درسوه في الحصة السّابقة .
- معرفة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين .
- يفهم المتعلّم السؤال قبل الإجابة عليه .
- جعل المتعلّمين يُرَكّبُونَ جملا صحيحة.

ب-أهداف خاصة :

- التعرّف على موضوع المثنى .
- يعرض المعلّم طريقة تحويل الجمل من المفرد إلى المثنى أو من المثنى إلى المفرد ، حتى يفهم المتعلّم جيّدا .
- تعليمهم طريقة إعراب المثنى .

ثالثا- خطوات الدّرس:

1- تمهيد :

يهيّئ المعلّم متعلّميه قبل الشروع في الدّرس الجديد ، إذ يجعلهم يتذكّرون ما درسوه في الموضوع السّابق من القواعد النّحويّة ، يطرح المعلّم بعضا من الأسئلة منها:

المعلّم : من يُذكّرُنِي بموضوعنا السّابق للقواعد النّحويّة ؟

فيختار متعلّما معينا للإجابة .

المتعلّم : الموضوع كان عن الفعل المضارع المبني للمجهول .

المعلّم : أحسنت .

ثم يطلب منهم إخراج الألواح و كتابة جمل فيها أفعال مضارعة مبنيّة للمجهول مع إعطائهم و قتا للإجابة ، عند انتهاء المدّة يطلب منهم رفع الألواح ويقرأ كل متعلّم ما كتبه ، وإن كانت إجاباتهم لا تتضمن المطلوب يعيد المعلّم صياغتها لمتعلّميه ويشرحها لهم شرحا بسيطا لتترسخ في أذهانهم .

فمدّة التّمهيد هنا لا تتجاوز خمس دقائق.

2- عرض الأمثلة :

في هذه الخطوة يُبَاشِرُ المعلّم كتابة وعرض الأمثلة على السّبورة باستعمال الأقلام الخاصة بها .

الأمثلة

أ- اِرْتَفَعَ **صَوْتَانِ رَخِيمَانِ** .

ب-اِسْتَغْرَقَ السَفَرُ **سَاعَتَيْنِ** .

ج-تَحَرَكَتِ **الحَافِلَتَانِ** بِبُطْءٍ .

يقرأ المعلّم على المتعلّمين الأمثلة و يطلب منهم إعادتها من بعده طالبا منهم النّظر إليها.

3- الربط بين الأمثلة :

في هذه الخطوة يستعمل المعلّم أسلوب الحوار، بحيث يطرح أسئلة على متعلّميه لا تخرج عن سياق الأمثلة التي كتبها على السّبورة .

المعلّم: ماذا تلاحظون في هذه الكلمات الملوّنة ؟ وهي: **صَوْتَانِ رَخِيمَانِ, سَاعَتَيْنِ الحَافِلَتَانِ.**

المتعلّم : لا يجيب هنا.

يطرح المعلّم سؤالا آخر:كيف جاءت ؟ هل جاءت مفردة ؟

المتعلّم : لا .

المعلّم : هل جاءت جمع ؟

المتعلّم : لا .

المعلّم : إذا كيف جاءت ؟

المتعلّم : جاءت مثنى.

المعلّم : أحسنت، إجابتك صحيحة.

يُلَوّنُ ويسطر على الظّاهرة ويطلب منهم النّظر إليها مشيرا أنّها جاءت مثنى ثم يطرح عليهم سؤالا آخر: فيا ترى ما هو مفرد هذه الكلمات ؟

متعلّم 1: حَافِلَتَانِ مفردها هو حَافِلَةٌ .

متعلّم 2 : صُورَتَانِ مفردها صُورَةٌ .

متعلّم 3 : سَاعَتَينِ مفردها سَاعَةٌ.

المعلّم : جيّد جدا و أحسنتم ، و عليه ما هو موضوع درسنا لهذا اليوم ؟

المتعلّم : موضوع درسنا لهذا اليوم: المُثَنَى.

المعلّم : نعم موضوعنا عن المثنى وإعرابه .

يطلب من أحد التّلاميذ كتابة عنوان الدّرس على السّبورة ، و يبدأ بشرح موضوع الدّرس جيّدا قائلا لهم : كل الأمثلة الموجودة تحوي المثنى لاحظوا:

الاسم المثنى مرة ينتهي بألف ونون ومرة بياء و نون على مفرده كـــ : **صَوْتَانِ رَخِيمَانِ** هنا انتهت بألف ونون و**سَاعَتَيْنِ** بياء و نون، وهكذا يُكْمِلُ الشرح إذ ينتقل إلى كيفيّة إعراب المثنى مع مراعاة أسلوب المناقشة بحيث مرّة يسأل المعلّم والمتعلّمون يجيبون ، ومرة يسأله المتعلّمون و يجيبهم، و هكذا حتى يستوعبوا ويفهموا الدّرس جيّدا .

4 – استنتاج القاعدة :

من خلال الرّبط بين الأمثلة و طرح مختلف الأسئلة بين المعلّم و المتعلّمين تأتي هذه الخطوة ، بحيث يجعل المعلّم متعلّميه يستنتجون ويستنبطون قاعدة المثنى ، ويتم تسجيلها على السّبورة بالتّدرج ، كما هو موضّح فيها .

القاعدة:

1-**المثنى هو** : كل اسم يدّل على اثنين بزيادة الألف والنون أو الياء و النون على مفرده .

2-**إعراب المثنى** : يرفع الاسم المثنى بالألف بدلا من الضمة مثل : **صَوْتَانِ رَخِيمَانِ** ، ينصب بالياء بدلا من الفتحة مثل : **البِنْتَيْنِ رَائِعتَيْنِ** ، ويجر بالياء بدلا من الكسرة مثل : **سَاعَتَيْنِ** .

يطلب المعلّم من المتعلّمين قراءة القاعدة من بعده مرتين أو ثلاث مرات ثم كتابتها على كرّاس القواعد النّحويّة ، مع كتابة نموذج إعرابي ليَسْهُلَ الفهم أكثر .

5 – التّطبيق :

وفي الختام يعطي المعلّم للمتعلّمين مجموعة من التّطبيقات بنوعيها الكتابيّة والشفويّة ، فالكتابيّة يكتب على السّبورة نصا معيّنا ويطلب منهم استخراج جمل تحوي الظّاهرة النّحويّة المدروسة مع إعرابها على الألواح ،أما الشفويّة فيطلب منهم توظيف بعض الجمل التي تحتوي المثنى ، يعطيهم كلمات مفردة يُحَوِلُونَهَا إلى المثنى أو من المثنى إلى المفرد ، وهذا كله حتى تثبت القاعدة في أذهانهم.

3/ خطّة نموذجيّة حسب طريقة النّص

النّشاط: قواعد نحويّة.

المستوى : السّنة الرّابعة ابتدائي.

المقطع التّعليمي : 3.

المدّة : 45 دقيقة.

المحور : الهويّة الوطنيّة .

الميدان : فهم المكتوب.

المحتوى المعرفي : الصفة.

أولا : الوسائل التعليميّة :

-السّبورة.

- أقلام السّبورة البيضاء.

- الكرّاس.

- الألواح.

ثانيا : الأهداف التعليميّة:

أ – أهداف عامة:

- التعرّف على الفروق الفرديّة والمخزون اللّغوي لدى المتعلّمين.
- يتذكر المتعلّمون ما درّسهم إيّاه المعلّم في الحصة السّابقة.
- يعمل المعلّم على تعليم المتعلّمين طريقة المناقشة واحترام أسلوب الحوار.

ب- أهداف خاصة:

- التعرّف على الموصوف والصفة وطريقة إعرابهما .

-إثارة انتباه المتعلّمين بثقافة وتاريخ أحد علماء الجزائر وهو الأمير عبد القادر.

ثالثا : خطوات الدّرس:

1-التّمهيد :

في هذه الخطوة يستهل المعلّم درسه بتذكير المتعلّمين ما درسوه في نشاط القراءة ، فيلقي بعض الأسئلة حتى يثير انتباههم فيقول: درسنا في نشاط القراءة عن رجل عظيم من عظماء الجزائر، من هو ؟

المتعلّم : إنّه الأمير عبد القادر.

المعلّم: أحسنت، ما هو اسمه الكامل؟

المتعلّم: اسمه الكامل هو: الأمير عبد القادر بن محي الدين .

المعلّم: جيّد .

ويكمل المعلّم طرح الأسئلة المرتبطة بالنّص ، حتى ترتبط أفكار المتعلّمين بين الموضوع السّابق والموضوع الجديد ، والمدّة في هذه الخطوة خمس دقائق .

2- كتابة النّص :

يحدد المعلّم الظّاهرة النّحويّة فيسأل ، ماذا كان يرتدي الأمير عبد القادر ؟

يجيب المتعلّم: كان الأمير يرتدي بَرْنُوسًا .

فيطلب منه المعلّم كتابتها على السّبورة ويكمل ، ما كان لون البرنوس؟

المتعلّم: كان لونه بُنِيًا .

المعلّم : جيّد .

ويكلفه بكتابة " بُنِيًا" بجانب المثال الأول حتى يكتمل المعنى فتصبح : **كَانَ الأَمِيرُ يَرْتَدِي بَرْنُوسًا بُنِيًا** .

المعلّم : بم عُرِفَ الأمير عبد القادر؟

المتعلّم: عرف بأنّه فَارِسٌ هماٌم .

المعلّم: صحيح، فالأمير فَارِسٌ هماٌم .

فيستدعي المتعلّم لكتابتها على السّبورة كذلك .

أمثلة الموضوع النّحوي تكون كالآتي :

الأمثلة:

أ-كَانَ الأَمِيرُ يَرْتَدِي بَرْنُوسًا **بُنِيًا** .

ب-الأَمِيرُ فَارِسٌ **هَمَامٌ** .

يطالبهم بكتابة الأمثلة على كراريسهم.

1-تحليل النّص :

يقرأ المعلّم أمثلة الدّرس ثم يقرأها المتعلّمين من بعده مرتين أو ثلاث مرات ويبدأ بتحليلها ومناقشتها.

المعلّم: تأمّلوا يا تلاميذي الأعزّاء، المثال الأول " كَانَ الأَمِيرُ يَرْتَدِي بَرْنُوسًا **بُنِيًّا**" ، فاللّون الذي يتميّز به البرنوس هو "بنيا" فما هو نوع هذه اللفظة إذا :اسم أم فعل؟

المتعلّم : اسم .

المعلّم: جيّد، هل هي معرفة أم نكرة ؟

المتعلّم: نكرة .

المعلّم: بما أنّ "بُنِيًا" هي اسم وجاءت نكرة، ماذا نقول عنها؟

المتعلّم: لا يجيب هنا.

المعلّم: نقول أنّها **صفة** أو نعت فهي: اسم يذكر لبيان صفة من صفات الاسم.

لاحظوا معي المثال الثاني: " **الأَمِيرُ فَارِسٌ هَمَامٌ** "، ما هو نوع "**هَمَامٌ**" اسم أم فعل؟

المتعلّم: اسم.

المعلّم: صحيح، هل هي نكرة أم معرفة؟

المتعلّم: نكرة.

المعلّم: فنقول أنّها صفة أو نعت كذلك.

أي وَصَفَتْ لنا أنّ الأَمِيرَ فَارِسٌ شجاع ، فموضوع درسنا لهذا اليوم ما هو ؟

يجيب المتعلّم : هو الصفة .

يكتب المتعلّم عنوان الدّرس على السّبورة ، ويكمل الشّرْحَ

المعلّم :أنظروا للكلمتين **فَارِسٌ وبَرْنُوسًا**، جاءتا قبل الصفة، ماذا نقول عنهما ؟

المتعلّم : لا يجيب .

المعلّم : نقول عنهما **موصوفا** ، فالذي يأتي قبل الصفة يسمى موصوفا ، ففي المثال الأول الصفة في كلمة **بُنِيًّا** والموصوف في **بَرْنُوسًا** ، وفي المثال الثاني الصفة في لفظة **هَمَامٌ** و الموصوف جاء في **فَارِسٌ** ، فالصفة تتبع الموصوف، إذا جاءت حركة إعراب الصفة مرفوعة أم منصوبة أو مجرورة ، تكون حركة الموصوف الإعرابيّة مثلها، وكذلك في التّعريف و التّنكير أو التّثنية و الجمع و الإفراد أيضا .

فبَرْنُوسًا بُنِيًّا ، كلا الصفة و الموصوف جاءتا منصوبان، مذكران مفردتان ونكرتان والأمر نفسه ينْطَبِقُ مع " **فَارِسٌ هَمَامٌ** " .

ثم يُرِيهِم طريقة إعراب الصفة فإذا جاءت في الجملة تعرب صفة بينما الموصوف يعرب على حسب موقعه في الجملة .

و في الأخير يعطيهم الأمثلة التي شرحها لهم و يقدِّم لهم طريقة إعرابها حتى يفهموا.

2-القاعدة : (التعميم) :

بعد خطوة التّحليل يكتب المعلّم القاعدة على السّبورة ، و يكتبها المتعلّمون من بعده وهي كالآتي:

القاعدة :

"**الصفة (النعت):** اسم يُبَيِّنُ صفة اسم قبله هو الموصوف مثل[1] :

الأمير **فارس (موصوف) و همام (صفة).**

تكون الصفة مطابقة للموصوف في : الإعراب (الرّفع , النّصب , الجر)

و التّذكير و التّأنيث ،الإفراد التّثنية و الجمع ،التّعريف و التّنكير".

يقرأها المعلّم ثم المتعلّمون من بعده ، وبعدها يكتبونها على كراريسهم ، وتحت القاعدة يكتبون نموذجا إعرابيا لجملة تتضمن موضوع الصفة .

[1]- بن عاشور عفاف،قطياني موهوب ربيعة وآخرون،اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي،ص50.

5- التّطبيق :

يأمر المعلّم المتعلّمين بإنجاز تطبيقات إما الموجودة على كتاب الأنشطة اللّغويّة أو من اجتهاد المعلّم ، وينجزونها على كرّاس القسم و يقدّم لهم جملا لإعرابها على الألواح ليُقُوِّمَهَا لهم حتى تتم عمليّة الفهم.

4/ خطّة أنموذجيّة حسب طريقة النّص

النّشاط : قواعد نحويّة . **المستوى :** السّنة الخامسة ابتدائي.

المقطع التّعليمي : 1 . **المدّة :** 45 دقيقة.

المحور: القيّم الإنسانيّة.

الميدان : فهم المكتوب.

المحتوى المعرفي: أنواع الجمل.

أولا – الوسائل التعليميّة :

- السّبورة .
- أقلام السّبورة البيضاء.
- الكتاب المدرسي .
- الكرّاس .

ثانيا :الأهداف التعليميّة:

أ/ أهداف عامة:

- تعليم طريقة المناقشة و أسلوب الحوار بين المتعلّمين.
- قدرة المتعلّمين على تركيب جمل صحيحة نحويا.

ب/ أهداف خاصة :

- التعرّف على مفهوم الجملة .
- تعليم المتعلّمين أنواع الجمل الموجودة في اللّغة العربيّة .

ثالثا – خطوات الدّرس:

1- تمهيد:

قبل البدء بدرس القواعد ، يعمل المعلّم على استحضار ما درسه المتعلّم في نشاط القراءة ،إذ يطرح بعض الأسئلة المرتبطة بنص القراءة قائلا : ما هو عنوان النّص الذي قرأناه في الحصّة السّابقة ؟

المتعلّم : درسنا الوعد المنسي (2) .

المعلّم : نعم جيّد ، و بما أحسّ الأخ الأكبر ؟

المتعلّم : أحسّ الأخ الأكبر بالحسرة و الحزن .

المعلّم : أحسنتم رائع ، و يكمل طرح الأسئلة المتعلّقة بنص القراءة حتى ينتهي منها .

مدّة التّمهيد لا تتجاوز خمس دقائق .

2- كتابة النّص :

بعد الانتهاء من التّمهيد ، يكتب المعلّم على السّبورة فقرة مرتبطة بنشاط القواعد النّحويّة ، كما هي موضّحة :

« **أَحَسَّ الأَخُ الأَكْبَرُ بِالحَسْرَةِ وَ الحُزْنِ** ، وَ عَادَ إِلَى بَيْتِهِ وَحَكَا لأُخْتِهِ مَا رأَى فَقَالَتْ لَهُ : **وَ هَلْ عَرَفَكَ ؟** فَأَجَابَهَا : نَعَمْ وَ لَكِنَّهُ لَمْ يَقْبَلْ أَنْ يَأْتِي مَعِي .

حِينَذَاكَ بَكَتْ الأُخْتُ و نَظَرَتْ إِلَى أَخِيهَا وَقَالَتْ : **مَا أَقْسَانَا عَلَى أَخِينَا !** ، لَقَدْ نَسَيْنَا الوَعْدَ ، لَقَدْ نَسَيْنَا الوَعْدَ .

- الأَخُ حَزِينٌ » [1] .

يطلب المعلّم من المتعلّمين كتابتها على كراريسهم حتى يُبَاشِرَ بالشّرح لهم ليفهموا الموضوع .

---

[1]– مفتاح بن عروس و عائشة بوسلامة، كتابي في اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي،إشراف و تأليف: شريفة عطاس، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، دب، د ط ،2016، 2017 ، ص 20.

3- تحليل النّص :

يقرأ المعلّم أمثلة الفقرة ثم يطلب من بعض المتعلّمين قراءتها من بعده ويبدأ بالشّرح.

المعلّم : لاحظوا هذه الفقرة جيّدا،ويضع خط تحت الجمل التي تمثل الظّاهرة النّحويّة و يستخرجها.

الجملة 1 : أَحَسّ الأَخُ الأَكْبَرُ بِالحَسْرَةِ وَالحُزْنِ .

الجملة 2 : هَلْ عَرَفَكَ؟

الجملة 3 : مَا أَقْسَانَا عَلَى أَخِينَا !.

الجملة 4 : الأَخُ حَزِينٌ.

يسأل المعلّم : ماذا تمثل الأمثلة التي استخرجناها من الفقرة؟ ،وما هي ؟

المتعلّمون : لا يجيبون .

المعلّم : هذه الأمثلة تمثل جملا و الجملة عبارة عن كلمات مرتبطة ببعضها بعضا مُشكّلةً لنا جملة ، ولهذا فالجمل أنواع كثيرة ، لاحظوا المثال الأول هو عبارة عن جملة ، بما بدأت ؟

المتعلّمون : بدأت بفعل .

المعلّم : جيّد، بما أنّها بدأت بفعل ما نوع الجملة ؟

المتعلّمون: جملة فعليّة.

المعلّم : أحسنتم ، لاحظوا الجملة الثّانية، ما هو نوعها كذلك ؟

المتعلّمون : لا يجيبون.

ثم يشير المعلّم لإشارة الاستفهام و يسألهم : ما هي هذه الإشارة "؟".

المتعلّمون : إشارة استفهام .

المعلّم : بما أنّ هذه إشارة استفهام فنوع الجملة هنا جملة استفهاميّة ، تبدأ بأداة استفهام كـــ : هل، أين ، متى ، من ،وغيرها و تنتهي بعلامة استفهام (؟).

أنظروا للجملة الثالثة ما هو نوعها أيضا ؟

المتعلّمون : لا يجيبون .

ويشير كذلك لإشارة التّعجب قائلا :

على ماذا تدلّ الإشارة ؟

المتعلّمون : إشارة تعجب.

المعلّم : نعم، إشارة تعجب فنقول إنّها جملة تعجبيّة تبدأ بـــ "ما " و تنتهي بعلامة تعجب (!).

و يسأل المتعلّم : هل دائما تبدأ الجملة التعجبيّة بـــ "ما" أم توجد أدوات أخرى؟

المعلّم : نعم تبدأ دوما بـــ" ما " و لا توجد أدوات أخرى، ثم يذهب إلى الجملة الرّابعة والأخيرة و يسأل : بما اِسْتَهَلَتْ هذه الجملة ؟ .

المتعلّم : باسم .

المعلّم : ما هو نوع هذه الجملة ؟

المتعلّم : اسميّة.

المعلّم : جيّد ، لاحظوا معي يا تلاميذي لدينا إذا أربعة أنواع للجمل ، ما هي ؟

المتعلّم 1 : جملة اسميّة .

المتعلّم 2 : جملة فعليّة .

المتعلّم 3 : جملة استفهامية.

المتعلّم 4 : جملة تعجبيّة .

المعلّم : جيّد جداً.

4- القاعدة و التّعميم :

يطلب المعلّم من تلاميذه أن يُنَاوِلُوه أمثلة أخرى تحوي أنواعا لهذه الجمل و يكتبوها على الألواح .

المتعلّم 1: كَتَبَ أَحْمَدُ الدَّرْسَ.

المعلّم : جيّد ، هذه جملة فعليّة ، و أيضا .

المتعلّم 2: مَا أَجْمَلَ السَمَاءَ .

المعلّم : صحيح، هذه جملة تعجبيّة ، وكذلك.

المتعلّم 3 : كَيْفَ حَالُكِ اليومَ يَا سُنْدُسْ ؟ .

المعلّم : نعم، هذه جملة استفهاميّة ، وأيضا.

المتعلّم 4 : أُمِي جَمِيلَةٌ .

المعلّم : ممتاز ، هي جملة اسميّة ، كل إجاباتكم كانت صحيحة مما يدلّ على أنّكم استوعبتم الدّرس جيّدا .

ثم يكتب المعلّم القاعدة على السّبورة ، و يأخذ الجمل التي قدّمها المتعلّمون لكتابتها.

القاعدة :

الجملة : هي وحدة أساسيّة في الفقرة ،هناك أنواع من الجمل :

الجملة الفعليّة : هي التي تبدأ بفعل مثل : كَتَبَ أَحْمَدُ الدَرْسَ.

الجملة التعجبيّة: هي التي تبدأ بـــ " **مَا**" و تنتهي بعلامة تعجب مثل : ما أَجْمَلَ السَّمَاءَ**!.**

الجملة الاستفهاميّة: وهي التي تبدأ بأداة استفهام مثل : كَيْفَ حَالُكِ اليَوْمَ يَا سُنْدُسَ؟.

الجملة الاسميّة : و هي التي تبدأ دائما باسم مثل : أُمّي جَمِيلَةٌ [1] .

يقرأ المعلّم القاعدة على المتعلّمين ثم يطلب من بعضهم قراءتها من بعده مرّتين أو ثلاث مرّات ، ثم يكتبونها على كراريس القواعد النّحويّة.

5- التّطبيق :

يُطَالِبُ المعلّم متعلّميه ببعض التّطبيقات الموجودة في كتاب اللّغة العربيّة فيعطيهم جملا لتعيين نوعها ثم يعطيهم كلمات يُكَوّنُوا منها أنواعا متنوعة للجمل التي درسوها.

[1]- ينظر:مفتاح بن عروس وعائشة بوسلامة، كتابي في اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي ،ص 20.

5/ خطّة أنموذجيّة حسب طريقة النّشاط

النّشاط : قواعد نحويّة . **المستوى :** السّنة الرّابعة ابتدائي.

المقطع التّعليمي : 5 . **المدّة :** 45 دقيقة .

المحور: الصحة و الرياضة .

الميدان : فهم المكتوب .

المحتوى المعرفي : كان و أخواتها.

أولا : الوسائل التعليميّة :

- السّبورة .
- أقلام السّبورة البيضاء .
- الكرّاس.
- الألواح.

ثانيا : الأهداف التعليميّة :

أ/ أهداف عامة :

-إثراء الرّصيد اللّغوي لدى المتعلّمين.

- إثارة نشاط و دافعيّة للمتعلّمين .
- الوصول لدرجة فهم المتعلّمين لدروس سابقة.

-جعل المتعلّمين يُرَكّبُونَ جملا صحيحة تناسب مستواهم.

ب/ أهداف خاصة:

- مراجعة الجملة الاسميّة.
- التعرّف على أخوات كان وعملها على المبتدأ والخبر.
- تعليم المتعلّمين طريقة الإعراب .

ثالثا: خطوات الدّرس:

يدخل المعلّم والمتعلّمون القسم ، ويقدّم المعلّم تحيّة السّلام ويردّون عليه فيطلب من متعلّم معيّن كتابة تاريخ اليوم، المقطع والنّشاط .

1- جمع الجمل والتراكيب:

يقف المعلّم أمام متعلّميه مخاطبا إيّاهم عن موضوع الدّرس السّابق ، لو تتذكّرون معي درسنا في حصة من الحصص عن الجملة الاسميّة، من يذكّرني فيكم ما هي هذه الجملة ؟ .

المتعلّم : الجملة الاسميّة هي كل جملة تبدأ باسم .

المعلّم : جيّد ،من يعطيني بعض الأمثلة ؟ .

متعلّم 1 : الجَوُّ بَارِدٌ.

متعلّم 2: الطَّقْسُ مُشْمِسٌ

متعلّم 3: القِسْمُ نَظِيفٌ

يطلب المعلّم من كلّ واحد منهم كتابة جملته على السّبورة ، يقرأها عليهم ثم يُدْخِلُ عليها بعضاً من أخوات كان وتصبح الأمثلة كما هي موضّحة .

الأمثلة :

أ- **كَانَ** الجَوُّ بَارِدًا.

ب- **أَصْبَحَ** الطّقْسُ مُشْمِسًا.

ج- **صَارَ** القِسْمُ نَظِيفًا.

يقرأ المعلّم ثم يطلب من متعلّميه قراءتها من بعده مرّتين أو ثلاث مرّات وبعدها كتابتها على كراريس القواعد النّحويّة ويجعلهم يلاحظون جيّدا، ليقوم بالشّرح والمناقشة معهم.

المعلّم: لاحظوا معي الأمثلة جيّدا، كلّ واحد منكم صعد إلى السّبورة وكتب جملته وأنا أعدت كتابتها لكم كما هو موضّح في الآتي :

الأمثلة "أ"	**الأمثلة "ب"**
1- الجَوُّ بَارِدٌ.	1- **كَانَ** الجَوُّ بَارِدًا.
2- الطّقْسُ مُشْمِسٌ .	2- **أَصْبَحَ** الطّقْسُ مُشْمِسًا.
3- القِسْمُ نَظِيفٌ .	3- **صَارَ** القِسْمُ نَظِيفًا.

المعلّم : الأمثلة **"أ"** أنتم كتبتموها ، وأنا أعدت كتابتها لكم وهي في الأمثلة "**ب**"

ففي الأمثلة **"أ"** كلّها جمل اسميّة، حركة إعرابها ما هي ؟

المتعلّم : هي الرّفع .

المعلّم : جيّد ،فنقول المبتدأ مرفوع والخبر كذلك، ولكن في الأمثلة "**ب**" كيف جاءت حركة إعرابهما ؟ ،مشيرا إلى حركة النّصب والرّفع .

المتعلّم : مرّة منصوبة ومرّة مرفوعة .

المعلّم : صحيح ، أي أنّ المبتدأ مرفوع والخبر منصوب ، لماذا يا ترى ؟

المتعلّمون : لا يجيبون على سؤال المعلّم .

المعلّم : السّبب هو أنّني أدخلت على جملكم أفعالا هي "**كان ، أصبح ،صار**" في الجملة الاسميّة ،بقي المبتدأ مرفوعا وصار الخبر منصوبا ، إنّها تسمى "أفعالا ناقصة" وهي كان و أخواتها " **أَصْبَحَ ، أَمْسَى ،أَضْحَى ، بَاتَ ، صَارَ ، ظَلَ ، لَيْسَ**" فموضوعنا اليوم ما هو يا ترى ؟

المتعلّم : موضوع درسنا هو **: كان وأخواتها.**

يطلب من متعلّم كتابة العنوان على السّبورة .

2- يستنبط المعلّم القاعدة النّحويّة:

المعلّم : لاحظوا الأمثلة "ب" بما أن كان وأخواتها دخلت على المبتدأ والخبر نقول أنّها

تدخل عليهما إذ ترفع الأول ويسمى اسمها وهو المبتدأ، وتنصب الثاني ويسمى خبرها.

كما هو موضّح في الأمثلة :

"كَانَ الجَوُّ بَارِدًا"

الجَوُّ: مبتدأ يسمى اسمها.

بَارِدًا: خبر يسمى خبرها.

" أَصْبَحَ الطَّقْسُ مُشْمِسًا"

الطَّقْسُ : مبتدأ يسمى اسمها.

مُشْمِسًا : خبر يسمى خبرها.

"صَارَ القِسْمُ نَظِيفًا"

القِسْمُ : مبتدأ يسمى اسمها.

نَظِيفًا : خبر يسمى خبرها.

يسأل المعلّم : بما أنّنا علمنا ماذا نسمي أخوات كان وماذا تفعل إذا دخلت على المبتدأ والخبر ، فكيف يأتي إعرابها ؟

المتعلّمون : لا يجيبون.

المعلّم : لاحظوا طريقة الإعراب ، لنأخذ المثال الأول : " **كَانَ الجَوُّ بَارِدًا** "

كَانَ : فعل ماضي ناقص.

الجَوُّ: اسم كان مرفوع وعلامة رفعه الضّمة الظّاهرة على آخره .

بَارِدًا : خبر كان منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظّاهرة على آخره.

والأمر نفسه ينطبق على الأمثلة الأخرى ، ثم يختار بعضا من المتعلّمين لإعرابها.

3- تسجيل القاعدة :

بعد عمليّة جمع الجمل والتّراكيب المختلفة واستنباط المعلّم للقاعدة النّحويّة تأتي خطوة تسجيلها للمتعلّمين على السّبورة كما هي موضّحة:

القاعدة :

« من أخوات كان : **صَارَ – أَصْبَحَ – أَمْسَى – ظَلَ – بَاتَ – لَيْسَ – أَضْحَى.**

كان و أخواتها تسمى **أفعالا ناقصة** ، تدخل على المبتدأ و يسمى اسمها و تنصب الخبر و يسمى خبرها »[1].

وتحت القاعدة يقدّم المعلّم نموذج الإعراب الذي قام بإعرابه لمتعلّميه في المثال الأول "كَانَ الجَوُّ بَارِدًا " ، و يقرأ الإعراب عليهم ثم يطالب بعضا منهم بقراءته مرّتين أو ثلاث مرّات و بعدها كتابته على كرّاس القواعد النّحويّة.

4- التّطبيق :

يقدّم المعلّم تطبيقات متنوّعة تكون مرتبطة بالموضوع فيعطيهم جملا اسميّة ويدخلون أخوات كان المناسبة مع الشّكل، ثم يعطيهم جملا لإعرابها على الألواح لِيُقَوِّمَهَا لهم وهذا حتى يتعرّف على مدى الفهم و الاستيعاب لديهم .

6/ خطّة أنموذجيّة حسب طريقة النّشاط.

النّشاط : قواعد نحويّة . **المستوى :** السّنة الخامسة ابتدائي.

المقطع التّعليمي : 3. **المدّة :** 45 دقيقة .

المحور : الخدمات الاجتماعيّة .

الميدان : فهم المكتوب.

المحتوى المعرفي : الفعل المضارع المنصوب .

أولا : الوسائل التعليميّة :

- السّبورة .
- أقلام السّبورة البيضاء.
- الكرّاس.
- الألواح.

[1]- بن عاشور عفاف ، قطياني موهوب ربيعة و آخرون ، اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، ص84.

ثانية : الأهداف التعليميّة :

أ – أهداف عامة :

– ملاحظة كيفيّة توظيف المكتسبات القبليّة لديهم .

– إثارة نشاط ودافعيّة المتعلّمين في القسم .

ب/ أهداف خاصة :

– التعرّف على الفعل المضارع المنصوب ، و الأدوات التي تدخل عليه .

– تعليم المتعلّمين كيفيّة توظيف جمل صحيحة من جميع المستويات " صوتيّة، صرفيّة، نحويّة ، دلاليّة " ، تتضمّن أفعالا مضارعة منصوبة .

ثالثا خطوات الدّرس :

1– تمهيد :

يدخل المعلّم إلى القسم يُحَيّي المتعلّمين تحيّة السّلام ، و يردّ المتعلّمون عليه ، ثم يشرعون بقراءة أدعيّة الصّباح طالبا من متعلّم معيّن بكتابة تاريخ اليوم (الهجري و الميلادي) ، و النّشاط و الموضوع و المقطع و الميدان.

2– جمع الجمل و التّراكيب المختلفة و المتنوّعة :

لا يُدَوِّنُ المعلّم أي مثال على السّبورة ، مخاطبا إيّاهم بقوله : درسنا في حصة من الحصص عن الجملة الفعليّة ، من يذكّرني بها ؟

المتعلّم : الجملة الفعليّة في كل جملة تبدأ بفعل.

المعلّم : جيّد ،ومن يقدّم لي أفعالا معيّنة ؟

المتعلّم : كتب – خرج.

متعلّم آخر : اجتهد – دخل .

يكتب المعلّم هذه الأفعال على السّبورة ، ثم يطلب منهم أن يركّبوا جملا تحتوي هذه الأفعال.

يجيب المتعلّم : كَتَبَ الوَلَدُ الدّرْسَ.

متعلّم أخر: دَخَلَ الوَلَدُ إلى المَدْرَسَةِ.

متعلّم أخر : أَجْتَهِدُ في الدّرَاسَةِ.

المعلّم : يُقَيِّمُ و يُقَوِّمُ إجابات المتعلّمين ، فيختار بعضا منها و يصيغها حسب موضوع الدّرس ثم يكتبها على السّبورة باستعمال الأقلام الخاصّة بها.

الأمثلة :

أ-يَجِبُ **أَنْ أَجْتَهِدَ كَيْ أَنْجَحَ.**

ب-أَمْضَغُ جَيِّدًا **حَتَى** يَسْهُلَ الهَضْمُ.

ج-أَشْرَحُ الدَّرْسَ **لِتَفْهَمَ** جَيِّدًا.

يَقُومُ المعلّم بقراءة الأمثلة للمتعلّمين ثم يطلب منهم قراءتها من بعده و النّظر إليها ، وليبدأ بمناقشة الأمثلة معهم .

المعلّم : لاحظوا الجمل المكتوبة على السّبورة ما هو نوعها ؟

المتعلّم : نوعها جمل فعليّة .

المعلّم : أحسنت .

ثم يشير إلى الأفعال التي تمثل الموضوع ، ما هو نوعها هل هي ماضية أم مضارعة؟

المتعلّم : هي أفعال ماضية .

المعلّم :لا .

المتعلّم: لكنّها جاءت منصوبة !

المعلّم : صحيح أنّها منصوبة و لكنّها ليست أفعالا ماضية بل مضارعة .

المتعلّم : لماذا ؟

المعلّم : لو تنتبهوا معي في المثال الأول : " يَجِبُ أنْ **أَجْتَهِدَ كَيْ أَنْجَحَ** " فقبل الفعل

أَجْتَهِدَ أو **أَنْجَحَ** سبقتها حروف تسمى بحروف النّصب ، إذ تدخل على الفعل المضارع وتنصبه فيصبح منصوبا، والأمر نفسه ينطبق على الأمثلة الأخرى ، ففي المثال الثاني " أمضغ جيّدا **حَتَى يَسْهُلَ** الهضم "، سبق الفعل المضارع المنصوب "**يَسْهُلَ**" بحرف نصب و هو " **حَتَى** " فأصبحت **يَسْهُلَ** فعلا مضارعا منصوبا وكذلك " **لِتَفْهَمَ**" جاءت فعلا مضارعا منصوبا ، و هذا لأنّها مسبوقة بحرف نصب و هو **اللاّم**.

يقدّم المعلّم لهم جملا ليعربونها بحيث أنّها تتضمّن أفعالا مضارعة منصوبة، ثم يطلب من متعلّميه إعطاءه جملا تحتوي فعلا مضارعا منصوبا و بعدها إعرابها ، ثم يكمل لهم الشّرح بإعطائهم أدوات أخرى لنصب الفعل المضارع .

3- يستنبط المعلّم القاعدة النّحويّة:

يشرع المعلّم باستنباط القاعدة النّحويّة مع متعلّميه وهي أنّ الفعل المضارع يأتي منصوبا عندما تدخل عليه أدوات نصبه و هي (أن ، لن ، كي ، لام التعليل ، حتى).

4- تسجيل القاعدة:

تسجّل القاعدة على السّبورة ، ثم يكتبها المتعلّمون كما هي موضّحة:

القاعدة:

نواصب الفعل المضارع هي : لن ،أن، كي، لـــ ، حتى ،تدخل حروف النّصب على الفعل المضارع فتنصبه.

ينصب الفعل المضارع بالفتحة الظّاهرة إذا كان فعلا صحيحا- مثل: لَنْ يَخرُجَ، وينصب بالفتحة الظّاهرة إذا كان فعلا معتل الآخر أي بالياء و الواو(ي، و)-مثل:كَيْ يَشْتَرِي، وينصب بالفتحة المقدّرة إذا كان فعلا معتل الآخر (ى ، ا)-مثل : **لَنْ** يَخْشَى، وينصب بحذف النون إذا كان من الأفعال الخمسة مثل: ينجحون = **كَيْ** يَنْجَحُوا.

يقرأ المعلّم القاعدة ثم يطلب من متعلّم معيّن بأنْ يعيدها مرّتين أو ثلاث مرّات.

5- التّطبيق:

يعطي المعلّم لمتعلّميه تطبيقات متنوّعة لإنجازها في كرّاس القسم ، طالبا منهم أنْ يأتوا بأمثلة تحتوي أفعالا مضارعة تسبقها حروف النّصب ، يحاولون أولا على ألواحهم ليُقَيِّمَهَا ثم يكتبونها على كرّاس القسم .

ثم يعطيهم تطبيقات أخرى على كتاب أنشطة اللّغة الذي يَحْوِي العديد من التّطبيقات المرتبطة بكلّ درس نحوي يدرسه المتعلّمون ، كما يركّز المعلّم على الإعراب بحيث يُكْثِرُ للمتعلّمين جملا لإعرابها لتتم عمليّة الفهم .

7/ خطّة أنموذجيّة حسب طريقة حل المشكلات.

النّشاط : قواعد نحويّة . **المستوى :** السّنة الرّابعة ابتدائي.

المقطع التّعليمي : 2. **المدّة :**45 دقيقة.

المحور : الحياة الاجتماعيّة .

الميدان : فهم المكتوب.

المحتوى المعرفي : الفاعل.

أولا : الوسائل التعليميّة :

- السّبورة .
- أقلام السّبورة البيضاء .
- الكرّاس .

ثانيا : الأهداف التعليميّة :

أ / أهداف عامة :

- فحص الثروة اللّغويّة من قِبَلِ المتعلّمين.
- إرشاد المتعلّمين لفهم السؤال قبل الإجابة عليه.

ب / أهداف خاصة :

- يطَّلِعُ المتعلّم على الفاعل بحيث يتقن إعرابه.

- يدري المتعلّم كيفيّة توظيف الفاعل في جمل مفيدة .

ثالثا :خطوات الدّرس:

1-الشعور بالمشكلة وتحديدّها:

في هذه الخطوة يعرض المعلّم بعض الأمثلة المرتبطة بالموضوع ويُدَوّنُهَا على السّبورة كما هي موضّحة :

الأمثلة :

أ-كَتَبَ **المُعَلّمُ** الدَّرْسَ.

ب- قَرَأَ **الوَلَدُ** الكِتَابَ.

ج- حَظَّرَتِ **الأُمُّ** الحَلْوَى .

د- قَدّمَ **المُدِيرُ** جَائِزَةً لِلْمُتَفَوّقِينَ.

يطلب المعلّم من المتعلّمين كتابة الأمثلة على كراريسهم، ثم يقرؤونها ويحدّد المشكلة بعد ذلك قائلا: ما نوع هذه الكلمات (**المُعَلّمُ – الوَلَدُ – الأُمُّ – المُدِيرُ**) ؟ و ما هي علامات الإعراب الظّاهرة على آخرها ؟

2- وضع الفرضيات:

يقدّم المتعلّمون الفرضيات على النّحو الآتي :

متعلّم 1 : نوع الكلمات هي أسماء.

متعلّم 2 : علامة إعرابها هي النّصب .

متعلّم 3 : علامة إعرابها هي الرّفع .

3-جمع المعلومات و البيانات وعرضها:

يعرض المعلّم مختلف المعلومات والبيانات لمتعلّميه على موضوع الدّرس ، قائلا: بما بدأت الجمل الموجودة في الأمثلة ؟

المتعلّم : بدأت بفعل.

المعلّم : جيّد ، فما نوعها إذا ؟

المتعلّم : نوعها فعليّة.

المعلّم : صحيح ، لهذا اقترح أحد المتعلّمين أنّ كلمات " الوَلَدُ – الأُمُّ – المُدِيرُ " هي أسماء هل هذا صحيح ؟

المتعلّم : نعم ،كلها أسماء.

المعلّم : الفرضيّة صحيحة ،إذا ما هي حركة إعرابها ، هل هي الرّفع أم النّصب ؟

المتعلّم : حركة إعرابها هي الرّفع.

المعلّم : جيّد كل الأسماء هنا جاءت مرفوعة بالضّمة في آخرها ، فحركة إعرابها هي الرّفع وليست النّصب ، لهذا ماذا نسمي هذا النّوع من الأسماء ؟

المتعلّم : لا يجيب .

المعلّم : نسمي هذا النّوع من الأسماء **بالفاعل** و هو اسم يدّل على من قام بالفعل و يأتي دوما مرفوعا ، فموضوع درسنا لهذا اليوم هو الفاعل ، و عليه لنأخذ المثال الأول: **كَتَبَ المُعَلّمُ الدَّرْسَ،** فالمعلّم هو **الفاعل ،** ما هي حركة إعرابه**؟**

المتعلّم: الرّفع .

المعلّم : جيّد ، فنقول أنّها فاعل مرفوع بالضّمة الظّاهرة على آخره، فمن يكمل فيكم تحديد الفاعل في الأمثلة، و يذكر حركة إعرابها الظّاهرة؟

المتعلّم 1 : قَرَأَ الوَلَدُ الكِتَابَ ، فالوَلَدُ : فاعل مرفوع بالضمة الظّاهرة على آخره.

المتعلّم 2 : حَضَّرَتِ الأُمُّ الحَلْوَى،فالأُمُّ: فاعل مرفوع بالضمة الظّاهرة على آخره.

المعلّم : جيّد جدا ، من يقدّم لي أمثلة أخرى يكون فيها الفاعل ؟

المتعلّم1: ذهب الأَبُ للكعبة ، فالأَبُ: فاعل مرفوع بالضمة الظّاهرة على آخره.

المتعلّم2:جَنَى الفَلاّحُ المَحْصُولَ،فالفَلاّحُ:فاعل مرفوع بالضمة الظّاهرة على آخره.

المتعلّم3:أَكْرَمَ الطِفْلُ أَبَاهُ، والطفل: فاعل مرفوع بالضمة الظّاهرة على آخره.

المعلّم : أحسنتم كلّكم .

4- عرض الاستنتاجات العامّة :

يقدّم المعلّم مختلف الاستنتاجات المندرجة ضمن موضوع الفاعل و هي :

«الفاعل: هو اسم يدّل على من قام بالفعل ويأتي دائما مرفوعا»[1].

يقدّم لهم مجموعة من التّطبيقات المتنوّعة لإنجازها على كرّاس القسم لإنهاء الدّرس ومعرفة مستوى الفهم لديهم .

8-خطّة أنموذجيّة حسب طريقة حل المشكلات.

النّشاط : قواعد نحويّة . **المستوى :** السّنة الخامسة ابتدائي.

المقطع التّعليمي : 4. **المدّة :**45 دقيقة.

المحور : التّوازن الطّبيعي .

الميدان : فهم المكتوب .

المحتوى المعرفي : الفعل الصحيح و المعتل و إعرابه .

أولا : الوسائل التعليميّة :

- السّبورة
- أقلام السّبورة البيضاء .
- الكرّاس .

ثانيا : الأهداف التعليمية :

أ / أهداف عامة :

- الوقوف على المخزون المعرفي لدى المتعلّمين و الفروق الفرديّة.
- إدراك المتعلّمين لطريقة الشرح والإجابة على الأسئلة .

[1]- بن عاشور عفاف ، قطياني موهوب ربيعة وآخرون، اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي،ص 33.

ب/ : أهداف خاصة:

-التعرّف على الفعل المعتل و طريقة إعرابه .

- إطّلاع المتعلّمين على كيفيّة بناء الفعل الماضي و المضارع.

- التّمييز بين الفعل الصحيح و المعتل .

ثالثا : خطوات الدّرس :

1- الشّعور بالمشكلة و تحديدها :

يُقدِّم المعلّم بعضا من الأمثلة المرتبطة بموضوع الدّرس ويكتبها على السّبورة كما هي موضّحة .

الأمثلة :

أ-رَأَى الأَبُ الكَعْبَةَ .

ب-سَافَرَ الأَخُ وقَدَّم هَدِيَةً لأُمِهِ.

ج-﴿ وإنّ الله **يَجْزِي** المُتَصَدِقِينَ **﴾ سورة يوسف الآية 88.**

د-تَخْشَى الحَيَوَانَاتُ النَّارَ.

هـ- يَدْعُو المُؤْمِنُ رَبَهُ .

و-يَرْفَعُ الجُنْدِيّ العَلَمَ.

يعرض المعلّم الأمثلة على السّبورة لمتعلّميه، ثم يطالبهم بقراءتها و كتابتها على كراريسهم، ويحدّد الغرض من الدّرس بطرح أسئلة مثل : ما نوع الأفعال المتواجدة في الأمثلة ؟ و كيف تعرب ؟

2- **وضع الفرضيات :** يقدّم المتعلّمين بعض الفرضيات بمساعدة المعلّم :

متعلّم 1 : هذه أفعال ماضيّة فقط .

متعلّم 2 : إنّها أفعال مضارعة.

متعلّم3 : أفعال ماضيّة و مضارعة معاً.

3- **جمع المعلومات و البيانات و عرضها :**

المعلّم : لاحظوا الأفعال هذه : رَأَى – دَنَا – قَدَّمَ – يَجْزِي – يَخْشَى – يَدْعُو.

هل صحيح أنها أفعال ماضية فقط ؟

المتعلّم : لا .

المعلّم : إذا ، نقول أن الفرضيّة الأولى خاطئة ، و لكن هل الفرضيّة الثانية صحيحة ؟.

المتعلّم : نعم صحيحة .

المعلم: لماذا؟

المتعلّم 1: لأنّ الأفعال الماضيّة خالية من حروف المضارعة و هي" **أ- ن- ي- ت**"

وهي غير موجودة في : رأى- قدّم.

المتعلّم2 : والأفعال المضارعة تتّصل بحروف المضارعة " **أ- ن- ي- ت** " وهي في يَجْزِي – تَخْشَى – يَدْعُو .

المعلّم : جيّد ، هذا دليل واضح لتفريقكم بين الفعل الماضي والمضارع ، و لكن هيا لنأخذ الأفعال الماضيّة ،ما هو الفرق بين الفعلين" **رَأَى – قَدَّمَ ؟"**

المتعلّم :لا يجيب.

المعلّم : الفرق بينهما هو أن الفعل "**رَأَى** " هو فعل ماضي في آخره حروف علّة بينما الفعل "**قَدَّمَ**" فعل صحيح خالي من حروف العلّة .

فحروف العلّة ثلاثة هي : **الألف ،الواو ، الياء** و الأمر نفسه ينطبق على الفعل المضارع، إذ أنّ الأفعال **يَجْزِي –تَخْشَى – يَدْعُو،** هي أفعال مضارعة معتلة الآخر

والفعل **:يَرْفَعُ** خالي من حروف العلّة ، نقول عنه فعل مضارع صحيح، و الفرق بين الأفعال الماضيّة و المضارعة المعتلّة، هي أنّ الأفعال الماضيّة تأتي مبنيّة على الفتحة المقدّرة على الألف كما في : **رَأَى** هو فعل ماضي مبني على الفتحة المقدّرة على الألف ، و الفعل **قَدَّمَ** نقول عنه فعل ماضي وهو صحيح و الأفعال المضارعة المعتلّة ترد مرفوعة إمّا بضمة مقدّرة على الألف، وإما بضمة مقدّرة على الواو ،وأيضا بضمة مقدّرة على الياء ، والفعل **يَرْفَعُ** هو فعل مضارع صحيح لا يكون مقدّرا .

4- عرض الاستنتاجات العامة :

يكتب المعلّم القاعدة التي اِستنتجها من الدّرس وهي : « الفعل الماضي المعتل الآخر بالألف أو الألف المقصورة ، يبنى على الفتحة المقدّرة على الألف مثل **رَأَى- صَلّى** ،الفعل المضارع المعتل الآخر يرفع بضمة مقدّرة على الألف مثل : **يَخْشَى،** أو بضمة مقدّرة على الواو مثل : **يَدْنُوا** ،أم بضمة مقدّرة على الياء مثل : **يَجْرِي** »[1] .

و في الأخير يعطيهم بعض التّطبيقات المتنوّعة على السبورة كراريس القسم لاختبار مدى الفهم عند المتعلّمين .

[1]- مفتاح بن عروس و عائشة إدريس بوسلامة،كتابي في اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي،ص 178.

سابعا: عرض و تحليل بيانات الاستمارة :

1-الخـــاصـــة بالـــمـــعـــلّـــمـــيـــن:

***الجدول رقم 1:**

يـُمَثِـلُ جـــنـــْسَ المـــعـلّـــمـــين

الجنس	التّكرارات	النّسبة المئويّة
ذكر	6	%30
أنثى	14	%70
المجموع	20	%100

التّعليق:

يتّضح لنا من خلال الجدول بأنّ : النّسبة المئويّة للإناث بلغت(70%) ، بينما نسبة الذكور فقدّرت بـــ (30%) أي أقل من نسبة الإناث.

نستنتج أنّ نسبة الإناث تفوق نسبة الذكور، ومن ملاحظتنا للواقع فإنّنا نجد أغلب المؤسّسات التعليميّة التربويّة أصبحت الأنثى فيها تمارس مهنة التّدريس أكثر من الذكر بكثير، وذلك كون المعلّمة أَحَنُّ على التّلميذ فهي تعلم و تتميّز بكيفيّة تربيّة الطفل باعتبارها الأمّ الثانية له.

*الجدول رقم 2:

خـــــاص بـــــســـنـــوات التّـــدريـــس

سنوات التّدريس	التّكرارات	النّسبة المئويّة
5	3	%15
6	1	%5
7	1	%5
8	4	%20
9	1	%5
10	2	%10
11	1	%5
14	1	%5
15	1	%5
21	1	%5
22	1	%5
27	1	%5
30	1	%5
35	1	%5
المجموع	20	%100

التّعليق:

فحسب ما نلحظه من الجدول نجد بأنّ سنوات تدريس فئة العيّنة تتراوح من 15 إلى 35 سنة، فأعلى نسبة مئويّة هي (20%) تمثل 8 سنوات للتّدريس، تليها (15%) ترتبط بـــ (5%) سنوات، ثم (10%) بـــ 10 سنوات أما باقي النّسب فكلّها تمثل (5%) بالنّسبة للسّنوات 6،7،9،11،14،،2115،22،30،3527.

وعلى ضوء هذا نتوصل إلى تركيز المعلّمين أصحاب الخبرة على تدريس السّنة الرّابعة والخامسة من التّعليم الابتدائي، وذلك لما يمتلكونه من مؤهّلات ومعلومات قبليّة كفيلة لتوصيل المفاهيم إلى التّلاميذ ،كما يتميّزون بقدّرة التّعامل ببساطة معهم بفضّل ما اكتسبوه من خلال مشوارهم التّدريسي.

***الجدول رقم 3:**

متعلق بالمستوى المتحصّل عليه

المستوى	التّكرارات	النّسبة المئويّة
ليسانس	10	%50
ماستر	4	%20
ماجستير	1	%5
أخرى	5	%25
المجموع	20	%100

التّعليق:

يبيّن الجدول لنا أنّ: أغلب أفراد العيّنة هم من خرّيجي الجامعة، إذْ المستوى الأكثر المتحصّل عليه هو "الليسانس" فبلغت نسبتها المئويّة (50%)، و يليها مستوى "الماستر" بنسبة (20%).

بينما "الماجستير" بـــ (5%) ومستوى "أخرى" بـــ (25%) كذلك، بحيث تَمَثَّلَ مستوى "أخرى" بتحصّل أفراد العيّنة على شهادة البكالوريا.

ومن هنا نتوصّل إلى أنّ أغلبيّة معلّمي العيّنة مستواهم المتحصّل عليه أكثر من غيره هو الليسانس، و هو المستوى الذي يُدرّسُون به حاليا، و ما نلاحظه في وقتنا الحالي أصبحت شهادة الليسانس أو (درجة الليسانس) مطلوبة أكثر للتّوظيف في قطاع التّعليم و هذا بالنّسبة للأطوار الثلاثة (ابتدائي ، متوسط ، ثانوي) أكثر من المستويات الأخرى (ماستر ، ماجستير) .

***الجدول رقم 4:**

مرتـــبـــط بموافقة محتوى المـــناهج المقـــرّر دراسته لـــسن الـــتّلاميذ

نص السؤال (4)	الاختيارات	التّكرارات	النّسبة المئويّة
هل محتوى المناهج المقرّر دراسته موافق لسن التّلاميذ؟	نعم	6	%30
	لا	14	%70
	المجموع	20	%100

التّعليق:

فحسب ما نلحظه في الجدول: نرى أنّ أغلب المعلّمين فضّلوا الاختيار "لا"، إذ بلغت النّسبة المئويّة بـــ (70%)، و معنى هذا هو عدم موافقة محتوى المناهج المقرّر دراستها لسن التّلاميذ، بينما الذين اختاروا مناسبة محتوى المنهاج المقرّر دراسته لسن التّلاميذ أي الاختيار" نعم" بنسبة (30%)، لأنّ المناهج الجديدة صعبة بالنّسبة لسن التّلاميذ في المرحلة الابتدائية،وذلك لكثرة الدروس وقصر الوقت.

***الجدول تابع لرقم 4:**

يُـمَـثـِلُ مـلائـمـة مـحـتـوى الـمنهـاج لـمسـتوى الـتّلامـيـذ

نص السؤال	الاختيارات	التّكرارات	النّسبة المئويّة
هـل هـو مـلائـم لـمستـواهم؟	نعم	9	%45
	لا	11	%55
	المجموع	20	%100

التّعليق:

يوضّح الجدول لنا: أنّ النّسبة المئويّة للاختيار كلمة" نعم " بلغت 45% ، أي ملائمة محتوى المنهاج لمستوى التّلاميذ، إلاّ أنّ الذّين اختاروا " لا " فتجاوزت " نعم " إذ برزت بنسبة 55% .

يمكن تفسير هذا من خلال نص السؤال الرّابع و حسب اختيارات المعلّمين أنّ محتوى المنهاج المقرّر دراسته غير موافق لسن التّلاميذ و لا لمستواهم، و هذا راجع للإصلاحات الجديدة التي قدّمتها وزارة التّربيّة الوطنيّة (الجيل الثاني)، فقد غيّرت مسار التّعليم تماما فجعلته غير ملائم لسِنّهم و لا لمستواهم التّعليمي.

***جدول رقم 5:**

يقترن بالمستوى اللّغوي الذي يتعامل به المعلّم داخل الفصل

نص السؤال (5)	الاختيارات	التّكرارات	النّسبة المئويّة
ما هو المستوى اللّغوي الذي تتعامل به داخل الفصل ؟	المستوى اللّهجي	1	%5
	الفصحى	12	%60
	دمج بين المستويّن اللّهجة و الفصحى	7	%35
	المجموع	20	%100

التّعليق:

من خلال ما يوضّحه الجدول لنا: يمثّل "المستوى اللّهجي" الذي يتعامل به المعلّم داخل الفصل أقل نسبة حيث بلغ (5%) ، بينما "الفصحى" تجاوزتها وهي أعلى نسبة فقدّرت بـــ(60%) ، أمّا الذّين يدمجون بين كلا المستويين" اللّهجة و الفصحى" فوصلت إلى (35%).

وهنا نتوصل إلى أنّ: المستوى الأكثر الذي يركّز عليه المعلّمون هو "الفصحى"، و هذا لزيادة امتلاك المتعلّمين الرّصيد اللّغوي أكثر فأكثر، بينما يتجاهلون "المستوى

اللّهجي" (الدّارجة) داخل الفصل و بعضهم يدمج المستويين معا و هذا لتقريب الفهم لدى المتعلّمين (التّلاميذ).

***جدول رقم 6:**

يُمَثّل الآليّة أو الطّريقة التي يعتمدها المعلّم في شرح مضمون القاعدة النّحويّة

نص السؤال (6)	الاختيارات	التّكرارات	النّسبة المئويّة
ما هي الآليّة أو الطّريقة التي تعتمدها في شرح مضمون القاعدة النّحويّة ؟	طريقة استقرائيّة	5	%25
	طريقة قياسيّة	3	%15
	طريقة النّص	6	%30
	طريقة حل المشكلات	2	%10
	طريقة النّشاط	4	%20
	المجموع	20	%100

التّعليق:

يُظهر الجدول لنا أنّ النّسب المئويّة متقاربة فيما بينها، فتمثّل" الطّريقة الاستقرائيّة" بنسبة (25%) أمّا "القياسيّة" بـــ (15%) ، في حين "طريقة النّص" هي أعلى نسبة (30%) ، بينما أدنى نسبة هي "طريقة حل المشكلات" (10%) ، غير أنّ "طريقة النشاط" فبلغت(20%) .

إذن نفسر هذا بقولنا أنّ طريقة النّص هي المعتمدة حاليا في التّدريس والتي يعتمد عليها المعلّمون، في حين يبتعد بعضهم عنها ويستعملون طرقا أخرى كالاستقرائيّة أو النّشاط أو القياسيّة أو طريقة حل المشكلات، وهذا حسب طبيعة الموضوع النّحوي والتّلاميذ ومستواهم المعرفي.

***جدول تابع لنص السؤال 6:**

خـــاص بمـــلائـــمـــة الـــطّريـــقـــة لـــلـــمـــنهـــاج

نص السؤال	الاختيارات	التّكرارات	النّسبة المئويّة
هل هي ملائمة للمنهاج ؟	نعم	18	%90
	لا	2	%10
	المجموع	20	%100

التّعليق:

انطلاقا من الجدول نجد نسبة (90%) تمثل الاختيار" نعم" ، وهذا دليل على أنّ الطّريقة التي يختارها المعلّمون ينبغي مناسبتها للمنهاج المقرّر دراسته للمتعلّمين، وهذا يبرهن على مدى الجُهْد المبذول من قِبَلِ المعلّم لتوصيل الفهم الصّحيح ببساطة وسهولة للمتعلمين، واختيار الطريقة المناسبة في تقدّيم مواضيع القواعد النّحويّة ، أمّا الذين اختاروا "لا" فقدرت نسبتهم بـــ (10%) حيث يعتبرون الطّريقة المقدّمة لفهم القاعدة النّحويّة غير مناسبة للمنهاج و لا تخدمه ، فهناك طرائق لا تتماشى مع سير الدّرس لأنّ الوقت المحدّد غير كافٍ.

***جدول مرتبط بنص السؤال 6 كذلك:**

يُمَثِـل الدّمــج بين الآلــيّات (الطّــرق)

نص السؤال	الاختيارات	التّكرارات	النّسبة المئويّة
هل تدمج بين الآليّات (الطّرق)؟	نعم	20	%100
	لا	/	/
	المجموع	20	%100

التّعليق:

لقد جاء في الجدول أنّ كل أفراد العيّنة يدمجون بين الآليّات (الطّرق) التي يقدّمونها في نشاط القواعد النّحويّة فبلغت النّسبة المئويّة للاختيار" نعم" (100%) ، بينما"لا " فهي منعدمة تماما ، وهذا يدلّ على أنّ المعلّمين يَقِفُونَ عندما تواجه المتعلّمين مثلا صعوبات عند عدم فهم قاعدة نحويّة (دّرس نحوي) معيّن فَيُعِيدُ المعلّم الشّرح بالدّمج بين الطّرق (الآليّات) لتفادي الغموض وتبسيط الأفكار لديهم ، و حتى يصبح هذا النّشاط سهلا وغير معقّد في مفاهيمه.

***جدول رقم 7:**

خاص بالمقاربات التي يراها المعلّم أصلح لتدريس مادّة النّحو

نص السؤال (7)	الاختيارات	التّكرارات	النّسبة المئويّة
أي المقاربات تراها أصلح لتدريس مادّة النّحو؟	المقاربة بالكفاءات	7	%36
	المقاربة بالأهداف	3	%15
	المقاربة النّصيّة	10	%50
	المجموع	20	%100

التّعليق:

نوع المقاربة التي يراها أغلب أفراد العيّنة مناسبة لتدريس مادة النّحو هي "المقاربة النّصية"، إذ بلغت نسبتها المئويّة (50%) ،وتليها "المقاربة بالكفاءات" بـــ (35%) ، و آخرها هي"المقاربة بالأهداف" بنسبة (15%) .

فكانت آراء بعض أفراد العيّنة عن سبب اختيارهم المقاربة النّصيّة هي:

- لأنّه من خلالها يستنتج المتعلّم الأمثلة بإمكانه التوصّل للقاعدة بمفرده.
- أنّ استنتاج الجملة من النّص المقروء يساعد المتعلّم على فهم القاعدة النّحويّة وتطبيقها بسهولة.
- لأنّها الأقرب في توصيل المعنى والظّاهرة النّحويّة من النّص إلى المتعلّم مع الاحتكاك النّصي.
- لأنّ النّص يعتبر سندا لدراسة القواعد النّحويّة.

بينما الذين اختاروا المقاربة بالكفاءات و الأهداف لم يجيبوا عن سبب اختيارهم لها.

ونتوصل إلى أنّ المعلّمين يجيدون المقاربة النّصيّة، فهي الأنسب لتدريس مادة النّحو ولأنّ المتعلّمين يستطيعون من خلالها تحضير الدّروس ومراجعتها قبل الحضور إلى المدرسة ، بالإضافة إلى ذلك فاستنتاج القواعد النّحويّة المرتبطة بنصوص القراءة فيها تتم عمليّة الفهم بسرعة ،ولهذا فهي طريقة قريبة لادراك وفهم المتعلّمين .

***جدول رقم 8:**

يُمَثِّلُ مدى استجابة التّلاميذ للطّريقة التي يقدّمها المعلّم لسير الدّرس النّحوي

نص السؤال رقم(8)	الاختيارات	التّكرارات	النّسبة المئويّة
ما مدى استجابة التّلاميذ للطّريقة التي تقدّمها لسير الدّرس النّحوي؟	ضعيفة	/	/
	جيّدة	15	%75
	أخرى	5	%25
	المجموع	20	%100

التّعليق:

يؤكّد الجدول لنا أنّ أغلب أفراد العيّنة يلحظون تجاوب المتعلّمين مع الطّريقة التي يقدّمونها أي أنّها "جيّدة" إذ وصلت نسبتها إلى (75%) ، فأكّدوا ذلك بالآراء المشتركة لهم بقولهم:

- أنّهم يعتمدون على تبسيط الدّرس وإعطاء فرصة للمتعلّمين بإحضار نموذج أمثلة قريبة من الواقع.
- لأنّ التّنويع بين الطّرق في توصيل المعلومة ، بالإضافة إلى التّركيز عليها فلا ينساها المتعلّم.
- جيّدة لأنّنا أصبحنا نعتمد على تشكيل أفواج للمناقشة في حصة القواعد النّحويّة للتّفاعل أكثر.

بينما الذين اختاروا "أخرى" فبلغت النّسبة (25%) مدعّمين ذلك بقولهم:

- حسب طبيعة الدّرس فهناك بعض الدروس تكتسب من الوهلة الأولى وأخرى تحتاج إلى دعم وتعزيز.

- لأنّ المتعلّم تواجهه صعوبات نحويّة لصعوبة المحتوى التّعليمي.

على حين لم يختار أي واحد منهم "ضعيفة" و هذا يوضح مدى سَعْيُهُم للحصول على الاستجابة الجيّدة التي يختارونها و يقدّمونها لمتعلّميهم لسير الدّرس النّحوي.

***جدول رقم 9:**

مــرتــبط بالمــدّة الزمــنيّة المــبرمجة لتقديم درس الــنّحــو

نص السؤال (9)	الاختيارات	التّكرارات	النّسبة المئويّة
هل المدّة الزمنيّة المبرمجة لتقديم درس النّحو كفيلة لفهم التّلاميذ؟	نعم	6	%30
	لا	14	%70
	المجموع	20	%100

التّعليق:

يُثْبِتُ الجدول بأنّ المدّة الزمنيّة المبرمجة لسير الدّرس غير كافية للفهم وعرض الدّروس، إذ بلغت نسبة "لا " (70%) بينما " نعم " بنسبة (30%)، وهذا يوضّح مدى ضعف المتعلّمين والصعوبات التي تواجه المعلّمين في نشاط القواعد النّحوية ، لأنّه مقياس مهم و ينبغي مراعاة الوقت فيه بشدّة ، فهو يحتاج إلى تركيز واهتمام كبيرين من كلا الطرفين .

***جدول رقم 10:**

يُظْهِرُ الجدول آراء المعلّمين في تقديم نشاط القواعد النّــحــويّــة

نص السؤال (10)	الاختيارات	التّكرارات	النّسبة المئويّة
حسب رأيك الشّخصي، هل يستلزم في تقديم أنشطة القواعد النّحويّة:	أساتذة جدد	3	%15
	أساتذة ذو خبرة طويلة	17	%85
	المجموع	20	%100

التّعليق:

نستنتج من الجدول أنّ أغلب أفراد العيّنة أتى اختيارهم "لأساتذة ذو خبرة طويلة" في تقديم نشاط القواعد النّحويّة، فبلغت نسبة عاليّة وهي (85%)، فدعّموا السبب بقولهم:

- أساتذة ذو خبرة طويلة لأنّهم : يكونون أدرى بنقاط ضعف متعلّميهم وكيفيّة معالجتها.
- لأنّ لهم كفاءة عاليّة في التَقْدّيم، ومعرفة كيفيّة التعامل مع متعلّميه و استعماله التّدرج في المعلومات.
- لأنّهم يستطيعون توصيل المعلومة بطريقة مبسطة لما يمتلكوه من تقنيات كافيّة للفهم.

و الذين اختاروا "أساتذة جدد" كانت نسبتهم أقل من نسبة الأساتذة ذو الخبرة الطّويلة فقدّرت بـــ(15%)، فأهم آرائهم لتأييدهم أساتذة جدد هي:

- لأنّهم يكونون نشيطين ولا يملّون و لذلك يمكنهم الاجتهاد و بذل مجهودات كبيرة من أجل وصولهم إلى هدفهم وهو تعليم المتعلّمين.
- إذا تم تكوينهم تكوينا صحيحا و مفيدا، فيستطيعون توصيل المفاهيم كما يقدّمها المعلّم ذو الخبرة الطّويلة.

فنلاحظ بأنّ الرأي الغالب هو اختيار أساتذة ذو خبرة طويلة خِلافَ الأساتذة الجدد، ولكن كلاهما لديهم الطّريقة الخاصة التي يعتمدونها لتوصيل ما يُدرّسوه لمتعلّميهم.

***جدول رقم 11:**

خاص بدرجة استيعاب المتعلّمين لنشاط القواعد النّحويّة

نص السؤال (11)	الاختيارات	التّكرارات	النّسبة المئويّة
ما رأيك بمستوى استيعاب التّلاميذ في نشاط القواعد النّحويّة؟	متوسط	7	%35
	حسن	10	%50
	جيّد	3	%15
	المجموع	20	%100

التّعليق:

يتبيّن لنا من الجدول بأنّ أغلب أفراد العيّنة ينظرون لمستوى استيعاب المتعلّمين (التّلاميذ) في نشاط القواعد النّحويّة على أنّه مقبول ولا يزال يحتاج إلى المزيد من الاجتهادات من قبل المتعلّمين ليصير جيّدا إذ مثلت نسبة (50%) مستوى الفهم "حسن"

و هي أعلى نسبة مقارنة بالمستويات الأخرى غير أنّ مستوى "متوسط" بلغ (35%) ، بينما مستوى الاستيعاب "جيّد" فهو أدنى نسبة أي (15%) ، وهذا راجع إلى تشابك وكثرة الموضوعات المقدّمة بحيث يصعب على التّلميذ الفهم الجيّد للقواعد .

***جدول رقم 12:**

يُمثّل ما يعتمده المعلّم في إنجاز تطبيقات القواعد النّحويّة حسب البرنامج

نص السؤال (12)	الاختيارات	التّكرارات	النّسبة المئويّة
في إنجاز تطبيقات القاعدة النّحويّة حسب البرنامج هل تعتمد على:	تطبيقات شفويّة فقط	/	/
	تطبيقات كتابيّة فقط	/	/
	تطبيقات كتابيّة و شفويّة معا	20	%100
	المجموع	100	%100

التّعليق:

يظهر لنا الجدول بأنّ كلّ أفراد العيّنة يتعاملون بـــ " الدّمج بين التّطبيقات الكتابيّة والشفويّة معا "، إذ بلغت النّسبة الكاملة (100%) ، و يدلّ هذا على أنّ المعلّمين لا يتعاملون على نوع واحد من التّطبيقات في نشاط القواعد النّحويّة ، و إنّما يُنَوِعُون فيها بين الكتابيّة مرة والشفويّة مرة أخرى، غير أنّ الاستناد على "التّطبيقات الشفويّة فقط أو الكتابيّة فقط " فهي منعدمة (0%) تماما، فأغلب التّلاميذ يستوعبون الدّروس عن طريق الشّرح بالصّوت والصورة.

***جدول رقم 13:**

مُـرتـبـط بـمـدى تـطـوّر مـسـتـوى التّـلامـيذ

نص السؤال (13)	الاختيارات	التّكرارات	النّسبة المئويّة
ما مدى تطوّر مستوى التّلاميذ؟	متوسط	4	%20
	حسن	12	%60
	جيّد	4	%20
	المجموع	20	%100

التّعليق:

بإستقراء نتائج الجدول يتبيّن لنا بأنّ جُلَّ أفراد العيّنة يصرِّحون بتطوّر مستوى المتعلّمين إذ كانت الاختيارات بين "متوسط"، "حسن"، "جيّد"، فكان المستوى "حسن" يمثل أعلى نسبة بـــ (60%) وهذا مقارنة بالمستوين الآخرين غير أنّ مستوى "متوسط" بلغ (20%)، و"جيّد" كذلك بنسبة (20%).

وعلى ضوء هذا نقول أنّ مستوى المتعلّمين مقبول، إذ لا يزال يحتاج لبذل مجهودات لتحسين المستوى أكثر فأكثر، في نشاط القواعد النّحويّة خاصة و اللّغة العربيّة عامة .

***جدول رقم 14:**

يُمَثِلُ إتقان التّلاميذ للنّحو

نص السؤال (14)	الاختيارات	التّكرارات	النّسبة المئويّة
هل يتقن التّلاميذ النّحو؟	نعم	9	%45
	لا	11	%55
	المجموع	20	%100

التّعليق:

يمكننا تفسير الجدول بأنّه لا يزال التّلاميذ لا يتقنون النّحو جيّدًا إذ مثّلت النّسبة "لا" (55%) ، فينبغي على التّلاميذ الاجتهاد أكثر للوقوف عند الصعوبات التي تواجههم فيه، لتجاوزها و إتقانهم له ، كما على المعلّمين القيام بتسهيلات للمضامين النّحويّة، غير أنّ الذين صرحوا بإتقان المتعلّمين للنحو أي اختاروا" نعم" فبلغت النّسبة (45%) فهي غير كافية فيحتاجون للمزيد من الاجتهادات أكثر للوصول إلى النّسبة الكاملة .

***جدول رقم 15:**

خاص بما يعانيه التّلاميذ من ضعف في القواعد النّحويّة

نص السؤال (15)	الاختيارات	التّكرارات	النّسبة المئويّة
هل يعاني التّلاميذ من ضعف في القواعد النّحويّة؟	نعم	14	%70
	لا	6	%30
	المجموع	20	%100

التّعليق:

نلاحظ من خلال استنتاجنا للجدول بأنّ المتعلّمين لا يزالوا يعانون من نقص في نشاط القواعد النّحويّة، بحيث بلغت نسبة "نعم"(70%) وهي نسبة عاليّة، غير أنّ الذين اختاروا "لا" ونظروا إلى عدم وجود ضعف يعانيه المتعلّمين (التّلاميذ) في القواعد النّحويّة بلغت نسبتهم (30%) إذ إنّها نسبة قليلة مقارنة بالأولى.

وعليه فكانت الآراء المشتركة بين أفراد العيّنة بذكر أهم نقاط الضّعف التي يعانيها المتعلّمون هي كالآتي:

- الضّعف في الإعراب المفصّل.
- الخلط بين القاعدة النّحويّة و التّطبيق خصوصا عند إعطاء كلمات يُعْرِبُونَهَا داخل نص معيّن.
- عدم مراجعة القواعد النّحويّة المكتوبة كخلاصة للدّرس.
- الضّعف في عدم تركيب جمل صحيحة نَحْوِيًا.

ومن هذا كله نستنتج حسب آراء المعلّمين إذ اشتركوا في كلامهم على رأي واحد ، وهو الضّعف في الإعراب بالإضافة إلى الصّعوبة في تركيب جمل نحويّة صحيحة.

❖ ***أهم آراء المعلّمين في الصّعوبات التي تواجههم عند شرحهم الدّرس النّحوي (سؤال رقم16):***

يتلقى المعلّمون العديد من الصّعوبات التي تعرقل سير الدّرس النّحوي وهي:

- المدّة الزمنيّة المبرمجة غير كافيّة.
- عدم الاستيعاب الجيّد للإعراب من طرف المتعلّمين .
- عدم الاستيعاب الجيّد لبعض الظواهر النّحويّة الجديدة وإدراكها كونها مجرّدة.
- ضعف استعمال اللّغة العربيّة الفصحى لدى المتعلّمين.

- الاضطرار إلى استعمال العاميّة عند عدم الفهم.
- سياسة تراكم الدّروس المعتمدة ، التي يعاني منها المتعلّم و تراكمها عليه فتُصَعّب من محتوى تدريس النّحو.
- تشعب بعض الدّروس النّحويّة بحيث حصة واحدة لا تكفي لإلقائها.
- عدم التّركيز الجيّد للمتعلّمين في مواضيع القواعد النّحويّة وفهمها لأنّها مهمة فهي تساعدهم على إنجاز مختلف التّطبيقات المرتبطة بالموضوع النّحوي المدروس.

من بين الملاحظات التي التمسناها حول آراء المعلّمين عن العراقيل التي تواجههم أثناء عمليّة تدريس النّحو أهمها يشترك في: الوقت الزّمني المحدّد و غير الكافي للوصول إلى نتيجة الفهم وإنجاز التّطبيقات المتنوّعة حوله، بالإضافة إلى عدم توفير الوسائل المساعدة لزيادة الانتباه والرَّفْعُ من مستوى المتعلّمين التّعليمي لأنّهم أصبحوا لا ينتبهون لهذا النّشاط بالرغم من أهميته، وطبيعة الموضوعات النّحويّة التي تحتاج إلى وضع منهج محدّد واحد يسير عليه المعلّمون لتدريسه .

❖ ***موقف المعلّمين تجاه الصّعوبات التي تواجههم (تابع للسؤال رقم 16) :***

يرى بعض المعلّمين أنّه لتفادي الصّعوبات ينبغي :

- زيادة الحجم السّاعي لتدريس نشاط القواعد النّحويّة.
- يلزم تكثيف التّمارين النّحويّة باستعمال مختلف الوسائل التعليميّة.
- تقديم وضعيات أخرى لتمكين المتعلّمين من الفهم و التّعبير أكثر.
- استعمال أكثر من طريقة للتّدريس في موضوع نحوي واحد .
- محاولة جلب انتباه المتعلّمين بتوفير وسائل تعليميّة واستخدامها فيه بصورة دائمة في نشاط القواعد النّحويّة.
- التّعديل في بعض مواضيع أنشطة القواعد النّحويّة والأمثلة المرتبطة بكل درس .

يتبيّن لنا من خلال آراء المعلّمين بأنّهم يقدّمون اقتراحات لتفادي وتجاوز الصّعوبات التي تواجههم أثناء تدريسهم لأنشطة القواعد النّحويّة،بالإضافة إلى التّوصيات المقدّمة لجلب انتباه المتعلّمين داخل القسم و أثناء تقديم الدّروس .

❖ ***آراء المعلّمين في المناهج التّربويّة للجيل الثاني (سؤال رقم17):***

قدّم المعلّمون بعض الآراء المشتركة لهذا المنهاج و هي كالآتي:

- مناهج لا تتماشى مع مستوى المتعلّمين.
- مناهج صعبة و معقّدة وغير مفهومة في بعض الأحيان من طرف المعلّمين الذين يبذلون قصارى جهدهم من أجل تقديم المفاهيم المبرمّجة ، ومن جهة أخرى صعوبتها على المتعلّمين كذلك .
- منهاج يتطلب متابعة مكثّفة من طرف المتعلّمين و الأولياء .
- يتميّز المنهاج بعدم مراعاة البيئة الاجتماعيّة للمتعلّمين .
- يتميّز بوجود بعض الأخطاء في المضامين .

في حين قال بعض من المعلّمين بأنّه :

- منهاج جيّد لأنّه مطابق للواقع وقريب من المتعلّمين، كما أنّه يخدم المجال المعرفي لهم ويُنَمّي مهاراتهم في مجال اللّغة عامة ، أما بالنّسبة لنشاط القواعد النّحويّة فهي مقبولة عموما، لكّنها تفتقر فقط لبعض جماليات اللّغة العربيّة.

فحسب آراء المعلّمين نتوصل إلى أنّها بين السلب في عمومها كونها لا تخدم معارف المتعلّمين ولا تثري مهاراتهم اللّغويّة ، و بين الإيجاب من جهة الموضوعات المبرمّجة فهي مقبولة ولا بأس بها ولكن تحتاج للمزيد من التّبسيط و الدّراسة.

ومن هنا نتوصّل إلى أنّه لا يمكننا الحكم على المنهاج بالسلب من النظرة الأولى عليه فيوجد فيه بعض الأمور الإيجابية التي ينبغي على المعلّم التّركيز عليها كمعرفة كفاءتهم العلميّة ومستوى تفكيرهم لتوصيل المفاهيم .

❖ ***الحلول التي يراها المعلّمون مناسبة للرّفع مستوى المتعلّمين في اللّغة العربيّة عامة ونشاط القواعد النّحويّة خاصة هي :(سؤال رقم18)***

- العودة إلى المنهاج القديم أي السّنة السادسة من التّعليم الابتدائي.
- استشارة المعلّمين أثناء وضع المنهاج لأنّهم الأدرى بتفكير المتعلّمين.
- تخفيض عدد المتعلّمين في القسم وعدد المواضيع المقترحة للتّدريس.
- تخصيص حصة مبرمجة للمطالعة.
- التّركيز على الأطوار الأولى في أنشطة اللّغة العربيّة ومنحها حجما ساعيا على حساب الأنشطة الأخرى المبرمّجة التي يمكن إدراجها في المستويات اللاحقة.
- توفير وسائل سمعيّة بصريّة للمعلّمين ولجعل المادّة مشوّقة أكثر للمتعلّمين.

- وضع خطط مدروسة ونماذج يستند عليها المعلّم في حصص المعالجة لتفعيلها ، وجعل الهدف منها تقوّيم وعلاج الصّعوبات التي يعانيها المتعلّمون.
- زيادة المدّة الزمنيّة المخصصة لأنشطة اللّغة العربيّة.
- إدراج حصة خاصة بحفظ القرآن الكريم وفهم معانيه ثم إعراب ألفاظه حتى يَسْتَيْسِرَ عليهم الفهم .

نتوصل من الحلول المقدّمة بأنّه: للرّفع من مستوى المتعلّمين في اللّغة العربيّة عامة و نشاط النّحو خاصة ينبغي وضع أسس جديدة للتّدريس تراعي المعلّم و المتعلّم و المنهاج معا، والأخذ بعين الاعتبار الحلول المقدّمة من طرف المعلّمين ومناقشتها لأنّهم هم الأدرى بمستوى المتعلّمين وطريقة تفكيرهم ، وأنّ اقتراحهم لهذه الحلول يعود لرؤيتهم الأوضاع الصّعبة التي يعانيها المتعلّمون، إذ ترجع لعدم المطالعة و حفظهم للقرآن الكريم ، بالإضافة لعدم توفير الوسائل التعليميّة المناسبة للتسهيل من عمليّة التّدريس واختصار الوقت والجهد المبذول.

لأنّه من المؤسف رؤية العراقيل والصعوبات التي تواجه كلا الطرفين (المعلّم و المتعلّم) ولا نستطيع تحسينها ما دمنا قادرين على ذلك.

2- الخـــاصـــة بـــالـــمـــتـعـلّـمـيـن :

***جدول رقم (1) :**

يـــمـــثّل جـــنـــس المـتـعـلّـمـيـن

الجنس	التّكرارات	النّسبة المئويّة
أنثى	36	%60
ذكر	24	%40
المجموع	60	%100

التّعليق :

من خلال قراءتنا للجدول فإننا نرى بأنّ نسبة الذكور و المقدّرة بـــ (60%) أكثر من الإناث و هذا يرجع للقدرّة اللّغويّة لديهم في إدراكهم و فهمهم للدّروس، بينما نسبة الإناث بلغت نسبة (40%) فعلى الرغم من النتائج الجيّدة التي يتحصلون عليها إلاّ أنّ نسبتهم قليلة مقارنة بالذكور، وعلية فنجد نسبة الذكور في العيّنة أكبر من الإناث.

***جدول رقم (2) :**

خـــاص بـــدرجة مـــحـــبـــة المـــتعلّمـــين لـــلـقـــواعـــد الـــنّحـــويّـــة

نص السؤال(2)	الاختيارات	التّكرارات	النّسبة المئويّة
ما هي درجة حبّك للقواعد النّحوية ؟	جيّدة	42	%70
	متوسطة	18	%30
	المجموع	60	%100

التّعليق :

نلاحظ من خلال الاختيارات بأنّ درجة حب المتعلّمين للقواعد النّحويّة "جيّدة" حيث بلغت نسبة (70%)، وذلك لما تقتضيه من مهارات و قراءات صحيحة نحويا،إذ تجعلهم القواعد يستمتعون بالدّروس التي يلقيها المعلّم عليهم من إعراب و ربط بين الجمل التي بفضلها يحفّزهم للاجتهاد أكثر، أما بالنّسبة للتّلاميذ الذين تصل نسبة حبّهم للقواعد "متوسطة" قدّرت بـــ(30%) فسبب ذلك يعود لعدّم انتباههم وغياب رغبتهم في تعلّم النّحو و قواعده .

***جدول رقم 3 :**

مـــرتـــبـــط بـــمـــدى إعـــجـــاب الـــمتـــعلّـــميـــن لـــدروس القـــواعد النّحويّة

نص السؤال (3)	الاختيارات	التّكرارات	النّسبة المئويّة
هل تعجبك دروس القواعد النّحويّة ؟	نعم	36	%60
	لا	12	%20
	قليلا	12	%20
	المجموع	60	%100

التّعليق:

يتبيّن من الجدول الموجود أمامنا بأنّ معظم التّلاميذ و التي تقدّر بـــ(60%) تعجبهم دروس القواعد النّحويّة ففضّلوا "نعم" ، وهذا راجع إلى شرح المعلّم الدّقيق و استيعابهم و كيفيّة ترسيخ المفاهيم لدى المتعلّمين مما يحفّزهم على الإطّلاع و إنجاز التّطبيقات ، بينما نجد فئة من المتعلّمين رافضين للدّروس التي يدرسونها فاختاروا "لا" وتصل نسبتهم إلى (20%) وذلك لعدم اهتمامهم و تذمّرهم من دروس النّحو ، ومن ناحية أخرى نجد من تعجبهم الدّروس "قليلا" كذلك بـــ(20%) أي يفضّلونها على قدر استيعابهم وفهمهم أحيانا لبعض الدّروس النّحويّة .

***جدول رقم 4**

يتعلق بإذا كانت القواعد النّحويّة معقّدة للتّلاميذ أم لا

نص السؤال(4)	الاختيارات	التّكرارات	النّسبة المئويّة
هل ترى بأنّ دروس القواعد النّحويّة معقّدة أم لا؟	نعم	12	%20
	لا	48	%80
	المجموع	60	%100

التّعليق :

ما نراه من خلال الجدول أنّ أغلب التّلاميذ والمقدّرة نسبتهم (80%) اختاروا "نعم" فلا يعانون من صعوبات وتعقيدات في الدّروس النّحويّة ويعود هذا لسهولة المواضيع التي يدرسونها و كيفيّة تطبيقها مع مراجعتها بكثرة ، في حين نجد فئة أخرى تمثل"لا " بنسبة (20%) أي تعاني من صعوبات، وهذا راجع إلى عدم القيام بالتّطبيقات النّحويّة و الواجبات المنزليّة التي تساعدهم لتجاوز الالتباس فيها.

***جدول رقم 5 :**

يتمثل حول استجابة المتعلّمين مع معلّمهم أثناء نشاط القواعد النّحويّة

نص السؤال (5)	الاختيارات	التّكرارات	النّسبة المئويّة
هل تستجيب مع معلّمك أثناء نشاط القواعد النّحويّة؟	نعم	36	%60
	لا	/	/
	أحيانا	24	%40
	المجموع	60	%100

التّعليق :

يتّضح لنا من الجدول بأنّ نسبة تَجَاوُبْ المتعلّمين مع معلّمهم قد بلغت (60%) وذلك لما يقدّمه المعلّم عن كيفيّة التّواصل و التّعامل معهم للفت انتباههم للدّرس النّحوي، بينما "لا" فلا يوجد من لا يستجيب مع معلّمه ، في حين نجد المتعلّمين يستجيبون "أحيانا" وقد قدّرت نسبتهم بـــ (40%) بحيث يحتاجون للمزيد من الدّعم واعتماد التّكرار من قِبَلِ معلّمهم في تقديم الدّرس لرسوخ الأفكار لديهم، وتوظيفها عندما يُطْلَبُ منهم ذلك .

***جدول رقم 6 :**

يـمثـل سـبـب عـدم اسـتيعـاب الـمتعلّمين للقواعد النّحويّة

نص السؤال (6)	الاختيارات	التّكرارات	النّسبة المئويّة
عـدم استـيعابـك للقواعد النّحويّة يرجع إلى :	شرح المعلّم	24	%40
	ضيّق الوقت	33	%55
	غير مهتم بالقواعد	3	%5
	الـمجـمـوع	60	%100

التّعليق:

من حيث الاقتراحات نجد بأنّ المدّة الزمنية المبرمّجة لتقديم الدّروس النّحويّة قصيرة وهذا ما ورد عند بعض المتعلّمين ، حيث قدّرت نسبتهم (55%) أي اختاروا "ضيّق الوقت" فهي أعلى نسبة مقارنة بالنّسب الأخرى ، ويرجع ذلك للدّروس الكثيرة

التي يدرسونها ، إذ ينبغي توفير الوقت الكافي ليفهموا دروس القواعد النّحويّة و ما يرتبط بها ، و نجد الذين لا يستوعبون الدّروس يرجعونها "لشرح المعلّم" بنسبة (40%) فيَرَوْنَ أن طريقة المعلّم المقدّمة في الشّرح هي التي تجعلهم لا يفهمونها وذلك لكثرة المتعلّمين في القسم إذ من المستحيل مراقبة كلّ متعلّم على حِدة ، وهناك من لا يبالي لهذه القواعد "غير مهتمين بالقواعد "بنسبة (5%) وراجع هذا إلى أسباب كثيرة : كالصعوبات التي تواجههم في الإعراب و الضّعف الموجود لديهم بالإضافة إلى ضيّق الوقت ، فكلّها أسباب تجعلهم غير مهتمين بها .

***جدول رقم 7 :**

يمثل استجواب المتعلّمين ما إذا كانوا يراجعون دروس النّحو قبل الحضور للمدرسة

نص السؤال (7)	الاختيارات	التّكرارات	النّسبة المئويّة
أتراجع دروس القواعد النّحويّة قبل المجيء للمدرسة؟	نعم	36	%60
	لا	3	%5
	أحيانا	21	%35
	المجموع	60	%100

التّعليق :

معظم الإجابات تضمّنت كلمة "نعم" والتي تبلغ نسبتهم (60%) وهذا أمر جيّد لزيادة الفهم أكثر وتجاوز الصّعوبات بالإضافة إلى تنمية الملكة اللّغويّة لديهم.

بينما نجد فئة "لا" قليلة جدا بلغت نسبتهم (5%) ، فلا يراجعون دروسهم نظرا لأوضاعهم الاجتماعيّة أو عدم اهتمامهم بها، و هناك من يراجعون "أحيانا" حيث قدّرت بنسبتهم (35%) ، وذلك على حسب فهمهم للدّرس أو أنّ هناك من لا يحب المراجعة و التّحضير لوحده في المنزل .

***جدول رقم 8 :**

خاص بمدى ملائمة الطّريقة المقدّمة للمتعلّمين

نص السؤال (8)	الاختيارات	التّكرارات	النّسبة المئويّة
هل طريقة معلّمك في شرحه للدّرس :	مناسبة لك	48	%80
	غير مناسبة	12	%20
	المجموع	60	%100

التّعليق:

نرى بأن الطّريقة التي يستعملها المعلّمون "مناسبة" لأغلب المتعلّمين وهذا يوافق نسبة (80%) أي أنّهم يستخدمون الطّريقة الأنسب والتي تلائم سنّهم من كتابة الأمثلة على السّبورة و شرحها شفويا وصولا إلى القاعدة أو قراءة النّصوص .

على غرار ذلك نجد من "لا تناسبهم"هذه الطّريقة وتصل نسبتهم إلى (20%) ، لأنّهم يجدونها مملّة لإيصال المعلومة ، فمثلا لو يستعمل المعلّم الألوان على السّبورة

لتوضيح القاعدة وجذب انتباه المتعلّم ، أو يقدّم الدّرس بأسلوب آخر والتّنوع في استعمال الوسائل التعليميّة المساعدة على الفهم ، فهذا كلّه يجعل الطّريقة مناسبة لِجُلِ المتعلّمين المتواجدين داخل كل قسم .

***جدول رقم 9 :**

خاص بإذا كان المعلّم يعاقب متعلّميه عندما يخطئون في النّحو

نص السؤال (9)	الاختيارات	التّكرارات	النّسبة المئويّة
هل يعاقبك المعلّم عندما تخطئون في النّحو ؟	نعم	6	%10
	لا	24	%40
	أحيانا	30	%50
	المجموع	60	%100

التّعليق :

نظرا لما هو موضّح في الجدول فإنّ غالبيّة المتعلّمين كانت إجاباتهم بين "أحيانا" والمقدّرة بـــ (50%)، وهو شيء إيجابي لهم حيث يُحَفّزُهُمْ هذا على تحضير الدّروس و حلّ واجباتهم المنزليّة والمراجعة الدّائمة لكلّ درس ، وبين "لا" والتي قُدِّرَتْ بـــ (40%) فلا تتمّ معاقبتهم فخطأ بسيط أو عدة مرّات الخطأ في نشاط القواعد النّحويّة ليست بكفيلة لمعاقبتهم دائما ، على حين نجد فئة ضئيلة جدا تتمّ معاقبتهم أي اختاروا "نعم" قدّرت بنسبة (10%) ، وهذا راجع لعدم تنفيذهم أوامر المعلّم إِذْ أنّ طريقة العقاب ترتبط بالجوانب النفعيّة لهم ، كإعطائهم جملا كثيرة ليعربوها ، أو إعادة

كتابة مثلا القاعدة عديد المرّات ، وهذا ليزيد الفهم ويختفي الغموض و تبقى في أذهانهم لأنّ الضَّرْبَ لا يُجْدِي نفعا .

***جدول رقم 10:**

يـمثـل متى يـستوعـب المـتعلّمـون دروس النّـحـو

نص السؤال(10)	الاختيارات	التّكرارات	النّسبة المئويّة
هل تستوعب دروس النّحو؟	بعد فهمك للقاعدة النّحويّة	33	%55
	بعد إنجازك للتّطبيقات	27	%45
	المجموع	60	%100

التّعليق :

يُؤَكّدُ الجدول بأنّ غالبيّة المتعلّمين تترسّخ لديهم المعلومات المُقَدَّمَةُ "بعد فهم القاعدة النّحويّة" وتقدّر نسبتهم (55%) ، وهذا يفسّر طريقة المعلّم المعتمدة في شرحه مضمون الدّرس النّحوي شرحا بسيطا ودقيقا ، إذ يفهمون الدّرس قبل إنجازهم للتّطبيقات ، أما الذين يستوعبون دروس النّحو "بعد إنجازهم للتّطبيقات" فبلغت نسبهم (45%) حيث إنّهم إذا لم يفهموا القاعدة، فإنجاز التّطبيقات اللّغويّة تمكّنهم من إدراك و فهم الدّروس النّحويّة أكثر ، و يُزِيلُ الغموض لديهم .

***جدول رقم 11**

آراء المتعلّمين في نشاط القواعد النّحويّة

نص السؤال (11)	الاختيارات	التّكرارات	النّسبة المئويّة
هل نشاط القاعدة النّحويّة:	صعب	12	%20
	سهل	48	%80
	المجموع	60	%100

التّعليق :

تشير المعطيات إلى أنّ نسبة المتعلّمين الذين يَجِدُونَ نشاط القواعد النّحويّة "سهلا" قد حُدّدَتْ بـ (80%) لأنّه بفضل القراءة و التّطبيق تتضّح الأفكار ويزول اللّبْس وفي آخر الأسبوع يتمّ استعمال مراجعة دروس القواعد ، والذين يَرَوْنَهُ "صعب" بلغت نسبهم(20%) ،فهم يجدون صعوبة فيه وذلك بتركهم القيام بالواجبات المنزليّة والتّطبيقات المتنوّعة ، وعدم مراجعة المواضيع النّحويّة مما يسبب تراكم الدّروس وبالتّالي يصعب عليهم فهم المادّة النّحويّة .

***جدول رقم 12:**

يُبَيِّنُ آراء المتعلّمين حول التّطبيقات المُنْجَزَة في البيت

نص السؤال(12)	الاختيارات	التّكرارات	النّسبة المئويّة
هل تنجز الكثير من التّطبيقات النّحويّة في البيت؟	نعم	54	%90
	لا	6	%10
	المجموع	60	%100

التّعليق :

يوضّح لنا الجدول بأنّ الأكثريّة يقومون "بإنجاز التّطبيقات النّحويّة في البيت" أي خارج المدرسة بنسبة (90%) ،وهذا أمر جيّد لأنّه يساعدهم على رفع مستواهم التّعليمي وبالتّالي يَسْهُلُ عليهم الفهم ، وفي المقابل هناك فئة قليلة وقع اختيارهم على "لا" قدّرت (10%) فَهُمْ إمّا غير مبالين بالواجبات المنزليّة أو أنّهم يستوعبون الدّروس ولا يحتاجون لحل التّطبيقات ، وإمّا غير مهتمين بنشاط القواعد النّحويّة.

***جدول رقم 13 :**

مرتبط بمدى إتقان المتعلّمين للإعراب

نص السؤال (13)	الاختيارات	التّكرارات	النّسبة المئويّة
هل تتقن الإعراب؟	نعم	48	%80
	لا	12	%20
	المجموع	60	%100

التّعليق :

فحسب ما نراه في الجدول فإنّه يوجد متعلّمين مدركين للإعراب ، أي اختاروا "نعم" قدّرت نسبهم بـــ (80%) والسّبب يرجع لفهمهم القاعدة النّحويّة وتمكّنهم من الإعراب وكثرة التّطبيقات المُنْجَزَة والإعراب بطريقة صحيحة ، غير أنّ الذين "لا يتقنون الإعراب" وصلت نسبهم لـــ(20%)، وهذا يعود لعدم فهمهم لمضامين القاعدة النّحويّة و التّطبيق عليها من إعراب وتركيب جمل صحيحة نحويا.

***جدول رقم 14 :**

خـــاص بـــمســـتوى المـــتعلّمـــين المـــتحصل عليه فـــي اللّغـــة العربيّة

نص السؤال (14)	الاختيارات	التّكرارات	النّسبة المئويّة
مـــا هـــو مـــســـتواك فـــي اللّغة الـعـربـيّة ؟	متوسط	18	%30
	حسن	12	%20
	جيّد	30	%50
	المجموع	60	%100

التّعليق :

نجد أن مستوى أغلب المتعلّمين في نشاط القواعد النّحويّة "جيّد" بنسبة (30%) وهذا يفسّر إتقانهم فنون اللّغة العربيّة من صرف و نحو و إملاء ومن خلال

النتائج المتحصلين عليها ، على حين من مستواهم "حسن" بلغت نسبتهم (12%) وهي نسبة لا بأس بها إلاّ أنّهم يحتاجون للمزيد من التّركيز و الإكثار من التّطبيقات لأنّهم يعانون من نقص قليل في كتابة و إعراب الجمل ، بينما توجد فئة من المتعلّمين مستواهم المتحصّل عليه "متوسط" و المقدّرة بـــ (18%) وهذا عائد لضعف الذّاكرة وقلّة إنجاز التّطبيقات النّحويّة .

***جدول رقم 15 :**

يوضّح ما إن كان المتعلّمون يوظّفون ما يدرّسوه من مواضيع نحويّة أثـــنـــاء نـــشـــاط الـــتّعـــبـــيـــر الـــكـتـــابـــي

نص السؤال (15)	الاختيارات	التّكرارات	النّسبة المئويّة
هل توظّف في نشاط التّعبير الكتابي ما تدرسه من مواضيع نحويّة؟	نعم	57	%95
	لا	3	%5
	المجموع	60	%100

التّعليق:

تعتبر نسبة المتعلّمين الذين اختاروا "نعم" (95%) أي أنّهم يوظّفون في تعبيراتهم ما درسوه من مواضيع نحويّة في نشاط التّعبير الكتابي ، إذ يتقنون تركيب جمل صحيحة ومفيدة و سليمة نحويا كتوظيف الفاعل أو المفعول به ، المبتدأ أو الخبر الحال وغيرها من المواضيع النّحويّة .

وأما بالنّسبة للذين "لا يوظفون ما يدرسوه من مواضيع نحويّة" قدّرت نسبهم (5%) ، وهي نسبة قليلة جدا وهذا لأنّهم غير قادرين على توظيف ما اكتسبوه بالإضافة للضّعف في تركيب جمل صحيحة مما يجعل مستواهم في تراجع .

***جدول رقم 16 :**

يمثل النّشاط المفضّل للمتعلّمين

نص السؤال (16)	الاختيارات	التّكرارات	النّسبة المئويّة
ما هو النّشاط الذي تفضّله؟	نشاط القواعد النّحويّة	15	%25
	نشاط فهم المنطوق	15	%25
	نشاط التّعبير الكتابي	30	%50
	المجموع	60	%100

التّعليق :

من بين ما قدّمته النّسب لنا في الجدول والتي تصل إلى (50%) بالنّسبة "لنشاط التّعبير الكتابي" و يفسّر هذا لنا بأنّه النّشاط المفضّل للمتعلّمين مما يولّد لديهم الرغبة في تركيب جمل و التّعبير بكل سلاسة وسلامة لغويّة ، أما بالنّسبة للذين يفضّلون "نشاط فهم المنطوق" فقد قدّرت النّسبة بـــ(25%) ، أي أنّهم يفضّلون المنطوق خلاف المكتوب من تبادل للحوار و تقديم الآراء فيما بينهم ومناقشتها مع معلّمهم ، وأما الذين أتى اختيارهم " لنشاط القواعد النّحويّة " بنسبة (25%) كذلك فهي قليلة مقارنة بأهميّة

هذا النّشاط ، وهذا يرجع للطّريقة التي يعتمدها المعلّم أو لأنّهم يجدون صعوبة فيه لهذا فلا يفضّلونه كثيرا.

***جدول رقم 17:**

خـــاص بإنْ كانت تواجه المتعلّمين صعوبة في تَشْكيلِ الجمل

نص السؤال (17)	الاختيارات	التّكرارات	النّسبة المئويّة
هـل تـواجهك صـعـوبـة فـي شـكْلِ الجمـل؟	نعم	3	%5
	لا	36	%60
	قليلا	21	%35
	المجموع	60	%100

التّعليق :

من خلال الجدول يتبيّن لنا بأنّه يوجد تلاميذ لا تواجههم أي صعوبة في شَكْلِ الجمل أي اختاروا "لا" بنسبة (60%) وذلك لذكائهم و معرفتهم للضّوابط التي تحكم القاعدة النّحويّة ، و الحالات الإعرابيّة من نصب و رفع و جزم و جر.

بينما الذين تواجههم صعوبة "قليلا" بنسبة(35%) ، وهذا عائد لقلّة التَّمرُنْ في شَكْلِ الجُمَل وفهم القواعد النّحوية ،إلاّ أنّه يوجد متعلّمين من لا يُجِيدُونَ الشَكْلَ بمعنى "نعم" حيث تواجههم صعوبة فيه وهذا بنسبة (5%) ، وهذا راجع لعدم تكوينهم لغويا و إعرابيا مما يفقدهم الإثراء اللّغوي في فهم مختلف القواعد النّحويّة التي تساعدهم بدرجة كبيرة في الشّكْلِ الصحيح لها .

خـاتـمـة

خـــاتمـــة:

من خلال الدّراسة التي قمنا بها و البحث و التّحليل الذي أجريناه في الموضوع ، توصّلنا في الختام إلى مجموعة من النتائج التي نورد أهمّها في الآتي:

– إنّ التعليميّة موضوعها يهتم بوسائل و طرق التّدريس المستخدمة داخل المؤسّسات التربويّة ، فأهمّيتها ترتبط بما يقدّم في تسيير الدّرس داخل الصّف باطّلاع واسع و بكيفيّة علميّة معرفيّة لإيصال المعلومات ، فهي تحتوي على عناصر مشتركة ثلاث نسميها بمكوّنات العمليّة التعليميّة وهي: المعلّم والمتعلّم و المحتوى.

– التّعليم و التعلّم عنصران لا يتجزآن عن بعضهما بعضا ، فالتعلّم يكمّل التّعليم و العكس صحيح ،لأنّ التعلّم لا يجرى التّخطيط المُسبق له من قِبَلِ متعلّم معيّن ويكون بطريقة غير مقصودة ، بينما التّعليم يكون التّخطيط له بزمان ومكان محدّدين بالإضافة إلى الطّريقة المقصودة فيه ، لأنّ المعلّم هو الذي يمارسه.

– تمثّل القواعد النّحويّة مجموعة من الأحكام و القوانين التي ترسّخ في الأذهان للوصول إلى الفهم الصحيح و الدّقيق.

– يعتبر علم النّحو من أهم علوم اللّغة فهو يعمل على تقويم اللّسان من الخطأ والحفاظ على القراءة الصحيحة للقرآن الكريم والابتعاد عن اللّحن.

– تسعى القواعد النّحويّة إلى فهم و تعلّم المواضيع المتنوّعة ، حيث تستنبط عن طريق مجموعة من النّصوص التي تضبط مفهومها ، فالهدف من تدريسها هو إزالة الغموض و جعل كل ما هو صعب سهلا.

– لا توجد طريقة واحدة لتدريس مضمون القواعد النّحويّة في المؤسّسات الابتدائية ، و إنّما توجد طرائق متعدّدة كالاستقرائيّة ، والقياسيّة ، و حل المشكلات، وطريقة النّص ثم النّشاط.

– إنّ أهمّية كل طريقة تكمن في كيفيّة إيصال المفاهيم للمتعلّم و طبيعة كل موضوع أو درس نحوي معيّن، إذ يمكن استخدام أكثر من طريقة لموضوع

نحوي واحد، و لكن ينبغي على المعلّم مراعاة مستوى المتعلّمين وفروقاتهم الفرديّة .

– ترتبط إستراتيجيّة التّدريس بكيفيّة استخدام المعلّم الوسائل و الطّرق لإيصال الأفكار إلى أذهان المتعلّمين.

– لا يستطيع المعلّم استخدام الطّريقة القياسيّة في تقديم درس نحوي ، إذ يظنّ بعض المتعلّمين أنّه لا داعي لعرض الأمثلة وإجراء تطبيقات عليها ، إلاّ أنّه يستخدمها في بعض الأحيان عند رؤية أغلبيّتهم لا يستوعبون درسا نحويا قدّمه لهم ، فيعرضها عليهم بإيجاز حتى يضمن فهم الموضوع و التّطبيقات .

– الأساس الذي تقوم عليه طرق تدريس القواعد النّحويّة هو: معرفة نقاط ضعف و مستوى المتعلّمين أوّلا في المواضيع النّحويّة، ثم علاجها باستخدام الطّرق التي تناسبها ، لأنّها تهدف إلى تثبيت المفاهيم بمراعاة الفروق الفرديّة لهم.

إنّ سبب ضعف المتعلّمين في نشاط القواعد النّحويّة بالنّسبة للسّنة الرّابعة والخامسة يرجع للعديد من الأسباب نذكر أهمها :

– كثرة تفصيلات المواضيع المتعلّقة بالقاعدة النّحويّة ، وعدم اختيار المعلّمين في بعض الأحيان طريقة التّدريس المناسبة لمضمون الدّرس النّحوي .

– تشابك المفاهيم الموجودة في مضامين القواعد النّحويّة مما يجعل المتعلّمون لا يُفَرِقُونَ بين أنواع النّواسخ و المنصوبات و المجرورات .

– إهمال المستوى التّطبيقي للقواعد النّحويّة و مراعاة النّظري لها أكثر من التّطبيقي .

ويمكن علاج الضّعف في نشاط القواعد النّحويّة بجعل :

– المتعلّمين يُدَاوِمُونَ على المطالعة و تحفيزهم على التكلّم بلغة عربيّة فصيحة و سليمة .

خـــاتمـــة:

– تبسيط المفاهيم الموجودة في محتوى القواعد النّحويّة باختيار الطّريقة الملائمة للموضوع و الاهتمام بالقدرّ الممكن للجانب التّطبيقي لها .

– تعتمد المؤسّسات التربويّة التعليميّة وفق البرنامج أو المنهاج على التّدريس بالكفاءات شكليًا، أمّا في مضمون كل درس نحوي يطبّقون و يستخدمون طرائق تدريس القواعد النّحويّة.

قائمة المصادر و المراجع

* القرآن الكريم ، برواية ورش عن نافع.

أولا – المعاجم :

1- أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة،عالم الكتب، مجلـد1،القـاهرة، ط1، 2008.

2- إميل بديع يعقوب ، المعجم المفصل في الجموع، دار الكتب العلمية ،بيروت،ط1، 1425،2004.

3- أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا(ت395هـ)،معجم مقاييس اللغة،تح:عبد السلام محمد هارون، ،دار الفكر، ج1، (دب)،(دط)،1399،1979.

4- علي بن محمد السيد الشريف الجرجاني(ت816هـ)،معجم التعريفات،تح ودراسة: محمد صديق المنشاوي،دار الفضيلة، (دب)،(دط)،(دت).

5- أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور(ت711هـ)،لسان العرب،مجلد12،دار صادر،بيروت،(دط)،(دت).

ثانيا- المصادر:

6- أبو بكر محمد بن علي السكاكي (ت626هـ)،مفتاح العلوم،ضبطه:نعيم زرزور،دار الكتب العلمية،بيروت،لبنان،(دط)،1407،1987.

7- أبو القاسم الزجاجي،الإيضاح في علل النحو،تح:مازن مبارك،دار النفائس، بيروت،ط3، 1344،1979.

8- أبو الفتح عثمان ابن جني(ت393هـ)،الخصائص،تح:محمد علي النجار، دار الكتب المصرية،ج1،(دب)،(دط)،(دت).

9- أبو القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمـــد الزمخشـــري(ت538هـــــ)،أساس البلاغة،تح:محمـــد باســـل عيـــون الســـود،دار الكتـــب ،ج2،بيروت،لبنـــان،ط1، 1998،1419.

10-محمد بن آب القلاوي الشنقيطي،فتح رب البرية في شرح نظم الآجرومية ،شرح: أحمد بن عمر الحازمي ،مكتبة الأسدي ،مكة المكرمة،ط1، 1431،2010.

ثالثا- المراجع:

أحمد حساني:11- دراسات في اللسانيات التطبيقية-حقل تعليمية اللغات-،ديوان المطبوعات الجامعية،بن عكنون،الجزائر،ط2، 2009.

12- مباحث في اللسانيات،سلسلة الكتاب الجامعي2،دبي،الإمارات العربية المتحدة،ط2،1434،2013.

13- أحمد إبراهيم صومان،أساليب تدريس اللغة العربية،دار زهران،عمان،الأردن، (دط)،2009.

14- الإمام عبد الله بن أحمد الفاكهي النحوي المكي،شرح كتاب الحدود في النحو،تح:المتولي رمضان أحمد الدميري،دار التضامن،القاهرة،(دط)، 1408، 1988.

15- أحمد بدر الدين،أصول البحث العلمي ومناهجه،المكتبة الأكاديمية،دب،دط،دت.

16- إبراهيم مصطفى،إحياء النحو،مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة،القاهرة، مصر، (دط)،2014.

17- بشير إبرير،الشريف بوشحدان وآخرون،مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة،دار المسيرة،عنابة،الجزائر،(دط)،2009.

18- بلقاسم دفة،في النحو العربي رؤية علمية في المنهج الفهم التعليم التحليل ، دار الهدى،عين مليلة،الجزائر،(دط)،2002،2003.

19- عبد الباقي دفع الله ورقية السيد الطيب العباس،مبادئ مناهج البحث العلمي، قسم علم النفس،جامعةالخرطوم،(دط)،(دت).

20- جمال عبد العزيز،قواعد النحو،سلسلة الكشاكيل العلمية3،سلطنة عمان،ط4، 1433،2012.

21- حامد عبد السلام زهران،عادل عز الدين الأشول وآخرون،المفاهيم اللغوية عند الأطفال أسسها مهاراتها تدريسها تقويمها،تح:رشدي أحمد طعيمة،دار المسيرة،عمان،الأردن،ط3، 1432،2011.

22- حسنى عبد الباري عصر،الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتينالإعداديةوالثانوية،مركزالإسكندريةللكتاب،الأزاريطة،الاسكندرية،(دط)، 2000.

23-عبد الحميد عبد المجيد البلداوي ،أساليب البحث العلمي والتحليل الإحصائي (التخطيط للبحث وجمع المعلومات و البيانات يدويا وباستخدام برنامج آس بي أس أس)،دار الشروق،عمان،الأردن،الطبعة العربية1،2007.

24-عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين،إستراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم،موقع ومنتدى دراسات وبحوث المعوقين www.gulfids.com، كلية التربية بدمنهور،جامعة الاسكندرية،دط،2010، 2011.

25-خليل المعايطة،علم النفس التربوي،دار الفكر،عمان،الأردن،ط1، 1420،1999.

26-خليل إبراهيم شبل، عبد الرحمن جامل وآخرون،أساسيات التدريس ،دار المناهج،عمان،الأردن،ط1، 1435،2014.

27-داوود درويش حلس و محمود أبو شقير، محاضرات في مهارات التدريس، www.softwaretabs.com.

28-ذوقان عبيدات وسهلية أبو السميد، إستراتيجية التدريس في القرن الحادي والعشرين دليل المعلم و المشرف التربوي،دار الفكر،(دب)،ط1، 1428،2007.

29-ذوقان عبيدات،عبد الرحيم عدس وآخرون،البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه دار الفكر،(دب)،(دط)،(دت).

30-رحاب شاهر محمد الحوامدة،الميسر في قواعد اللغة العربية،دار صفاء،ج1،عمان،ط1،1430،2009.

31-رجاء وحيد دويدري،البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العملية،دار الفكر،دمشق،سوريا،ط1، 1423،2002.

32-رحيم يونس كرو العزاوي ،مقدمة في منهج البحث العلمي،دار دجلة،عمان،(دط)،2007.

33-ربحي مصطفى عليان، البحث العلمي أسسه مناهجه وأساليبه إجراءاته ،بيت الأفكار الدولية،عمان،الأردن،(دط)،(دت).

34-عبد الرحمن الهاشمي،تعلم النحو والإملاء والترقيم،دار المناهج ،عمان،الأردن،ط2 ،1428،2008.

35-عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود،طرق تدريس اللغة العربية،القاهرة،(دط)،2004،2005.

36-راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة،فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق،علم الكتب الحديثة،إربد،ط1، 1430،2009.

37-زيد الهويدي،أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية،دار الكتاب الجامعي،العين،دولة الإمارات العربية المتحدة،ط2،1431،2010.

38-سميح أبو مغلي،الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية،دار البداية،عمان،ط1،1425،2005.

39-سعد علي زايد وسماء تركي داخل،اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية،الدار المنهجية،عمان،الأردن،ط1، 1436،2015.

40-سهيلة محسن كاظم الفتلاوي،المدخل إلى التدريس ،دار الشروق،(دب)،(دط)، 2010.

41-سعاد عبد الكريم عباس الوائلي،طراق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق،دار الشروق ،عمان،الأردن،الطبعة العربية1، 2004.

42-سعد كريم الفقي،تيسير النحو فهم مبسط لقواعد اللغة العربية قواعد الإعراب مبسطة أمثلة للإعراب تمرينات نحوية ،دار اليقين،المنصورة،مصر،ط2، 1429،2008.

43-سهيل رزق ذياب،مناهج البحث العلمي،(ددن)،غزة،فلسطين،(دط)،2003.

44-صالح محمد نصيرات،طرق تدريس العربية،دار الشروق،عمان،الأردن،ط1، 2006.

45-صالح محمد علي أبو جادو،علم النفس التربوي،دار المسيرة،عمان ،الأردن، ط2،1421،2000 .

46-صفوت توفيق الهنداوي ،استراتيجيات التدريس المستوى الأول الفصل الثاني،قسم المناهج وطرق التدريس،كلية التربية،جامعة دمنهور،(دط)،(دت).

47-طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي،اتجاهات حديثة في تدريس اللغةالعربية،عالم الكتب الحديث،عمان،ط1، 1429،2009.

48-طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي،اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها،دار الشروق،عمان،الأردن،الطبعة العربية1،2005.

49-ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة،الدار المصرية اللبنانية،القاهرة،ط1، 1423،2002.

50-عبده الراجحي،علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية،دار النهضة العربية،بيروت، لبنان،ط2، 1425،2004.

51-عبد العليم إبراهيم ،الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية،دار المعارف،القاهرة، ط14،(دت).

52-علي الحي أحمد السبحي ومحمد بن عبد الله القسامية،طرائق التدريس العامة وتقويمها،قسم المناهج وطرق التدريس،جامعة الملك بن عبد العزيز،جدة، (دط)،(دت).

53-عماد حسين المرشدي،وسائل وأدوات البحث العلمي التربوي،ددن،جامعة بابل،(دط)،(دت).

علي أحمد مدكور:54- تدريس فنون اللغة العربية،دار الفكر العربي،نصر،القاهرة، (دط)،1427،2006.

55- مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها،دار الفكر العربي،القاهرة،(دط)،1421،2001

56-عماد عبد الرحيم الزغلول،مبادئ في علم النفس التربوي،دار الكتاب الجامعي،العين،دولة الإمارات العربية المتحدة،ط2، 1433،2012.

57-بن عاشور عفاف، قطياني موهوب ربيعة وآخرون،اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، إشراف وتنسيق:بن الصيد بورني سراب،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،(دب)،ط1، 2017،2018.

58-فاهم حسين الطريحي وحسين ربيع حمادي،مبادئ في علم النفس التربوي، دار صفاء،الأردن،عمان،ط1، 1433،2012.

59-فهد خليل زايد، الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية،دار يافا العلمية، عمان،ط1، 2011.

60-فاروق عبده فلية وأحمد عبد الفتاح الزكي،معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا،دار الإسكندرية،مصر،(دط)،2004.

61- فتحي ذياب سبيتان ،أصول وطرائق تدريس اللغة العربية ،دار الجنادرية،عمان،الأردن،ط1، 2010.

62- كمال عبد الحميد زيتون،التدريس نماذجه ومهاراته،عالم الكتب،القاهرة،مصر،ط1، 1423،2003.

63-عبد اللطيف حسن فرج،طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين،دار المسيرة،عمان، الأردن،ط1، 1416،2005.

64-محمد سلمان الخزاعلة وتحسين علي المومني،المعلم والمدرسة،دار صفاء، عمان،ط1، 1434،2013.

65-مصطفى نمر دعمس، استراتيجيات تطوير المنهاج وأساليب التدريس الحديثة،دار غيداء،عمان،ط1، 1429،2011.

66-محمود علي السمان،التوجيه في تدريس اللغة العربية كتاب المعلم والموجه والباحث في طرق تدريس اللغة العربية ، دار المعارف،القاهرة،دط،1983.

67-محمد خان ،منهجية البحث العلمي وفق نظام ل م د ،منشورات مخبر اللسانيات واللغة العربية،جامعة محمد خيضر،بسكرة،ط1، 2011.

68-محســـن علـــي عطيـــة،الكافي فـــي أســـاليب تـــدريس اللغـــة العربيـــة،دار الشروق،عمان،الأردن،ط1، 2006.

69-منذر عبد الحميد الضامن،أساسيات البحث العلمي،دار المسيرة،عمان،الأردن، ط1، 1427،2007.

70-محمد عطية الإبراشي ،أحدث الطرق في التربية لتدريس اللغة العربية،مكتبة نهضة مصر،الفجالة،ط1، 1267،1948.

71-محمود رشدي خاطر ومصطفى رسلان،تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، دار الثقافة،القاهرة،(دط)، 2000.

72-ملحقة سعيد الجهوية،المعجم التربوي،إثراء:فريدة شنان ومصطفى هجرسي، تصحيح وتنقيح:عثمان آيت مهدي،المركز الوطني للوثائق التربوية،وزارة التربية الوطنية،(دب)،(دط)،2009.

73-مفتاح بن عروس وعائشة بوسلامة،كتابي في اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، إشراف وتأليف: شريف عطاس،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،(دب)،(دط)،2016،2017.

74-مروان أبو حويج وسميح أبو مغلي،المدخل إلى علم النفس التربوي،دار اليازوري،عمان،الأردن،طبعة عربية،2004.

75-عبد المجيد نشواتي ،علم النفس التربوي،دار الفرقان،عمان،الأردن،ط4، 1423،2003.

76-نادر فهمي الزيود ،صالح ذياب الهندي و آخرون، التعلم والتعليم الصفي، دار الفكر،عمان ،الأردن،ط4، 1419،1999.

77-وليد أحمد جابر،طرق التدريس العامة،دار الفكر،عمان،الأردن،ط2، 1425، 2005.

78-وجيه محجوب،أصول البحث العلمي ومناهجـــه،دار المناهج،عمـــان،ط،2،1425 2005.

79-يوسف محمد قطامي،مبادئ علم النفس التربوي،دار الفكر،عمان،الأردن،ط1، 1430،2009.

80-يحي محمد نبهان،الأساليب الحديثة للتعليم والتعلم،داراليازوري،عمان،الأردن، الطبعة العربية،2008.

رابعا- المجلات والدوريات:

81-بلخير شنين،طرق تدريس القواعد النحوية وعلاقتها بفكر ابن خلدون،مجلة الأثير،جامعة قاصدي مرباح ،ورقلة،الجزائر،العدد 13،2012.

82-حمار نسيمة،إشكالية تعليم مادة النحـــو العربـــي فـــي الجامعـــة جامعـــة بجايـــة نموذجـــا،مخبر الممارســـات اللغويـــة فـــي الجزائر،جامعـــة مولـــود معمري،تيـــزي وزو،2011.

83-رشدي أحمد طعيمة،العربية للناطقين بغيرها،معهد اللغة العربية،جامعة إفريقيا العالمية،الخرطوم،السودان،العدد 4،1427،2007.

84-زين العابدين سليمان،من الطرائـــق اللســـانية الحديثـــة لتـــدريس قواعـــد اللغـــة العربية،مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية،جامعة بابل،الرباط، المغرب،العدد33،2017.

85-عائشة إدريس عبد الحميد الكلاك،أثر استخدام طريقتي الاستقراء والقياس في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية والاحتفاظ بها دراسة مقارنة،مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل،المجلد7،العدد2،2007.

86-غازلي نعيمة،أساليب تدريس قواعد اللغة العربية،جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

87-ليلى سهل ،واقع العملية التعليمية بين مطرقة القديم وسندان المعاصرة،مجلة المخبر،جامعة بسكرة ،الجزائر،العدد10،2010.

88-كتاب وزي وزي،كيفية حساب النّسبة المئوية،08:10، 8مارس 2019، .www.weziwezi.com

89-موسى بن إبراهيم حريزي وصبرينة غربي،دراسة نقدية لبعض المناهج الوصفية وموضوعاتها في البحوث الاجتماعية والتربوية والنفسية، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية،جامعة قاصدي مرباح، ورقلة ،الجزائر،العدد 13، ديسمبر2013.

خامسا- أطروحات ورسائل جامعية:

90-طارق بريم،تعليمية اللغة العربية من خلال النصوص الأدبية لدى تلاميذ المرحلة الثانية ثانوي دراسة تطبيقية في بعض الثانويات أنموذجا ، مذكرة مقدمة لنيل شـــهادة الماجســـتير فـــي الأدب واللغـــة العربيـــة ، جامعـــة محمـــد خيضـــر ، بســـكرة، 1436،1437،2015،2016.

الفهرس

الـــعـــنـــوان	الصفحة
مقدمة	أ - ج
الفصل الأول: مفاهيم أوليّة	
أولا: ماهيّة التعليميّة	5
1-مفهوم التعليميّة	5
أ- لغة	6- 5
ب-اصطلاحا	6
2-أهمية التعليميّة	8-7
3-مكونات العمليّة التعليميّة	8
1-المعلّم	8
1-1-خصائص المعلّم	8
1-2-دور المعلّم	9
2-المتعلّم	9
2-1-أنواع المتعلّم	10-9
3- المحتوى	10
3-1- معايير اختيار محتوى المنهاج	11-10
3-2-طرق اختيار محتوى المنهاج	11
ثانيا-مفهوم التعلّم والتعلّيم	11
1-مفهوم التعلّم	13-11
1-1-صفات التعلّم	13
1-2-شروط التعلّم	14
2-مفهوم التّعليم	15-14
3- الفرق بين التّعليم والتعلّم	15
4-العلاقة بين التعلّم والتّعليم	16-15

ثالثا–مفهوم القاعدة والنّحو	16
1–مفهوم القاعدة	17–16
1–1–أهداف تدريس القواعد	18–17
1–2–أهميّة القواعد	18
2–مفهوم النّحو	18
أ– لغة	20–18
ب–اصطلاحا	21–20
3–نشأة علم النّحو	23–22
4–أهداف النّحو	24–23
5– الفرق بين علم النّحو و تعليم النّحو	25–24
رابعا– مفهوم القاعدة النّحويّة	25
1–أهداف تدريس القواعد النّحويّة	27–25
خامسا–مفهوم طريقة التّدريس	27
1–مفهوم الطّريقة	27
أ–لغة	27
ب–اصطلاحا	27
2–مفهوم التّدريس	27
أ–لغة	28–27
ب–اصطلاحا	29–28
سادسا–طرق تدريس القواعد النّحويّة	29
1–الطّريقة الاستقرائيّة	33–29
2–الطريقة القياسيّة	37–33
3–طريقة النّص	41–38

4-طريقة حل المشكلات	45-42
5-طريقة النّشاط	46-45
الفصل الثاني:إستراتيجيّة تدريس القواعد النّحويّة	
تمهيد	48
أولا-مفهوم إستراتيجيّة التّدريس	49
1-مفهوم الإستراتيجيّة	49
2-مفهوم إستراتيجية التّدريس	49
ثانيا- تحديد مجالات الدّراسة	50
1-المجال الجغرافي	51-50
2-المجال الزماني	51
3-المجال البشري	51
ثالثا- منهج الدّراسة	52
رابعا- أدوات البحث المعتمدة	53
1- العيّنة	54-53
2-الاستبانة	55
3- الملاحظة	55
خامسا- الأساليب الإحصائيّة المعتمدّة	56
1-التّوزيع التّكراري	56
2-النّسبة المئويّة	56
سادسا- خطوات نموذجيّة حسب طرق تدريس القواعد النّحويّة	56

1-خطة أنموذجيّة حسب الطّريقة الاستقرائيّة (السّنة الرّابعة ابتدائي)	61-56
2-خطّة أنموذجيّة حسب الطّريقة الاستقرائيّة (السّنة الخامسة ابتدائي)	65-61
3-خطة أنموذجيّة حسب طريقة النّص (السّنة الرّابعة ابتدائي)	70-65
4-خطة أنموذجيّة حسب طريقة النّص (سنة الخامسة ابتدائي)	74-70
5-خطة أنموذجية حسب طريقة النّشاط (السّنة الرّابعة ابتدائي)	79-75
6-خطة أنموذجيّة حسب طريقة النّشاط (السّنة الخامسة ابتدائي)	83-79
7-خطة أنموذجيّة حسب طريقة حل المشكلات (السّنة الرّابعة ابتدائي)	86-83
8-خطّة أنموذجيّة حسب طريقة حل المشكلات (السّنة الخامسة ابتدائي)	89-86
سابعا-عرض وتحليل استمارات الاستبيان	90
1-الخاصة بالمعلّمين	111-90
2-الخاصة بالمتعلّمين	126-112
خاتمة	130-128
قائمة المصادر والمراجع	141-132
الفهرس	147-143
قائمة الملاحق	
ملخص بالعربيّة	
ملخص بالفرنسيّة	

قائمة الملاحق

الملحق رقم 1

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية بسكرة
مصلحة التكوين و التفتيش
/ الأمـــانـــة/
الرقم:07/م.ت.ت/2019

بسكرة فـــي :
مديـــر التربيـــــة
إلـــــى

السيـــــد: مدير / ثانوية /متوسطة/ إبتدائية
محمد بحرشة بن لعروسي
بسكرة تحت إشراف حفيظ الزواد

الموضوع: الموافقة على إجراء تربـــص / زيـــارة

يشرفني أن أعلمكم بموافقتي على إجراء تربص / زيارة للطلبة الآتية أسماؤهم :

- عزوالحة عتيقة
- بحرشة شهرزاد
- .....
- .....

من جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية:الآداب و اللغات **قسم:** الآداب و اللغة العربية **تخصص:** لسانيات تطبيقية

سنـــة :أولـــى ماستر – ثانيـــة ماستـــر - ثالثـــة LMD– رابعـــة كلاسيك- الدكتوراه

وهـــذا ابتـــداء مـــن : 2019/04/10 إلـــى غايـــة : 2019/04/30.

على مستوى المؤسسة، مع تقديم كل المساعدات في حدود الإمكانيات المتوفـــرة لديكـــم.

ع/ مدير التربية
رئيس مصلحة التكوين والتفتيش
مسلم غربية

الملحق: 02

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية الآداب واللغات

قسم الآداب واللغة العربية

تخصص: لسانيات تطبيقية

الموضوع

تعليميّة القواعد النّحويّة في المدرسة الابتدائية

ابتدائية بخوش محمد بن لعروسي

أنموذجا

استمارة استبيان

موجهة للمعلّمين

نحن الطالبتين : فتيحة غزولة وشهرزاد لحرش، بصدد إنجاز مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في الآداب واللّغة العربيّة .

الملحق: 03

فنرجو من المعلّمين الذين تصلهم هذه الأسئلة الإجابة عليها بوضع العلامة[X]أمام العبارة المناسبة لكم، بكل دّقة وموضوعيّة وهذا لخدمة الدّراسة الميدانيّة.

1- الجنس: ذكر ☐ **أنثى** ☐

2-سنوات التّدريس: ☐ **سنوات**

3-المستوى:ليسانس ☐

ماستر ☐

ماجستير ☐

أخرى ☐

4- هل محتوى المناهج المقرّر دراسته موافق لسن التّلاميذ ؟

نعم ☐

لا ☐

*** هل هو ملائم لمستواهم ؟**

نعم ☐

لا ☐

5- ماهو المستوى اللّغوي الذي تتعامل به داخل الفصل ؟

المستوى اللهجي ☐ الفصحى ☐

دمج بين المستويين اللهجة و الفصحى ☐

الملحق: 04

6- ماهي الآليّة أو الطّريقة التي تعمدتها في شرح مضمون القاعدة النّحويّة ؟

طريقة استقرائيّة ☐ طريقة قياسيّة ☐

طريقة النّص ☐ طريقة حل المشكلات ☐

طريقة النّشاط ☐

*** هل هي ملائمة للمنهاج ؟**

نعم ☐

لا ☐

*** هل تدمج بين الآليّات (الطّرق) ؟**

نعم ☐ لا ☐

7 – أي المقاربات تراها أصلح لتدريس مادة النّحو ؟

المقاربة بالكفاءات ☐ المقاربة بالأهداف ☐

المقاربة النّصيّة ☐

*** لماذا ؟.....**

.....

8- ما مدى استجابة التّلاميذ للطّريقة التي تقدّمها لسير الدّرس النّحوي؟

ضعيفة ☐ جيّد ☐ أخرى ☐

*** لماذا ؟ .....**

9- هل المدّة الزمنيّة المبرمجة لتقديم درّس النّحو كافية لفهم التّلاميذ ؟

نعم ☐ لا ☐

10- حسب رأيك الشّخصي، هل يستلزم في تقديم أنشطة القواعد النّحويّة:

أساتذة جدد ☐ أساتذة ذو خبرة طويلة ☐

*** لماذا ؟** .....

.....

11- مارأيك بمستوى استيعاب التّلاميذ في نشاط القواعد النّحويّة ؟

متوسط ☐ حسن ☐ جيّد ☐

12- في إنجاز تطبيقات القاعدة النّحويّة حسب البرنامج هل تعتمد على :

تطبيقات شفويّة فقط ☐

تطبيقات كتابيّة فقط ☐

تطبيقات كتابيّة وشفويّة معا ☐

13- مامدى تطور مستوى التّلاميذ ؟

متوسط ☐ حسن ☐ جيّد ☐

14- هل يتقن التّلاميذ النّحو ؟

نعم ☐ لا ☐

15- هل يعاني التّلاميذ من ضعف في القواعد النّحويّة ؟

نعم ☐

لا ☐

* إذا كانت الإجابة " نعم" ، أذكر أهم نقاط الضّعف التي يعانيها.

.....

.....

16- ماهي أهم الصّعوبات التي تواجهك في شرحك للدّرس النّحوي ؟

.....

.....

* ماهو موقفك اتجاهها ؟ .....

.....

17- مارأيك في المناهج التربويّة للجيل الثاني ؟

.....

.....

18- ماهي الحلول التي تراها مناسبة لرفع مستوى التّلاميذ في اللّغة العربيّة عامة ، ونشاط القواعد النّحويّة خاصة ؟

.....

.....

.....

الملحق: 07

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية الآداب واللغات

قسم الآداب واللغة العربية

تخصص: لسانيات تطبيقية

الموضوع

تعليميّة القواعد النّحويّة في المدرسة الابتدائية

ابتدائية بخوش محمد بن لعروسي أنموذجا

استمارة استبيان

موجهة للتّلاميذ

عزيزي التّلميذ اقرأ هذه الأسئلة جيدا ثم أجب عليها بصدق ، بوضع العلامة [X] في الخانة المناسبة .

الملحق: 08

1- **الجنس :** ذكر ☐ أنثى ☐

2- **ماهي درجة حبك للقواعد النّحويّة ؟**

جيّدة ☐

متوسطة ☐

ضعيفة ☐

3- **هل تعجبك دروس القواعد النّحويّة ؟**

نعم ☐ لا ☐ قليلا ☐

4- **هل ترى أن دروس القواعد النّحويّة معقدّة ؟**

نعم ☐ لا ☐

5- **هل تستجيب مع معلّمك أثناء نشاط القواعد النّحويّة ؟**

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

6- **عدم استيعابك للقواعد يرجع إلى :**

شرح المعلّم ☐ ضيّق الوقت ☐

غير مهتم بالقواعد ☐

7- **أتراجع دروس النّحو قبل المجيءللمدرسة ؟**

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

8- هل طريقة معلّمك في شرحه للدّرس :

مناسبة لك ☐

غير مناسبة ☐

9- هل يعاقبك المعلّم عندما تخطئون في النّحو ؟

نعم ☐

لا ☐

أحيانا ☐

10 – هل تستوعب دروس النّحو :

بعد فهمك للقاعدة النّحويّة ☐

بعد إنجازك للتّطبيقات ☐

11- هل نشاط القاعدة النّحويّة ؟

صعب ☐

سهل ☐

12 هل تنجز الكثير من التّطبيقات النّحويّة في البيت ؟

نعم ☐

لا ☐

13- هل تتقن الإعراب ؟

نعم ☐ لا ☐

الملحق: 10

14- ماهو مستواك في اللّغة العربيّة ؟

متوسط ☐ حسن ☐ جيّد ☐

15- هل توظف في نشاط التّعبيرالكتابي ماتدرسه من مواضيع نحويّة ؟

نعم ☐

لا ☐

16- ماهو النّشاط الذي تفضّله ؟

نشاط القواعد النّحويّة ☐ نشاط فهم المنطوق ☐

نشاط التّعبير الكتابي ☐

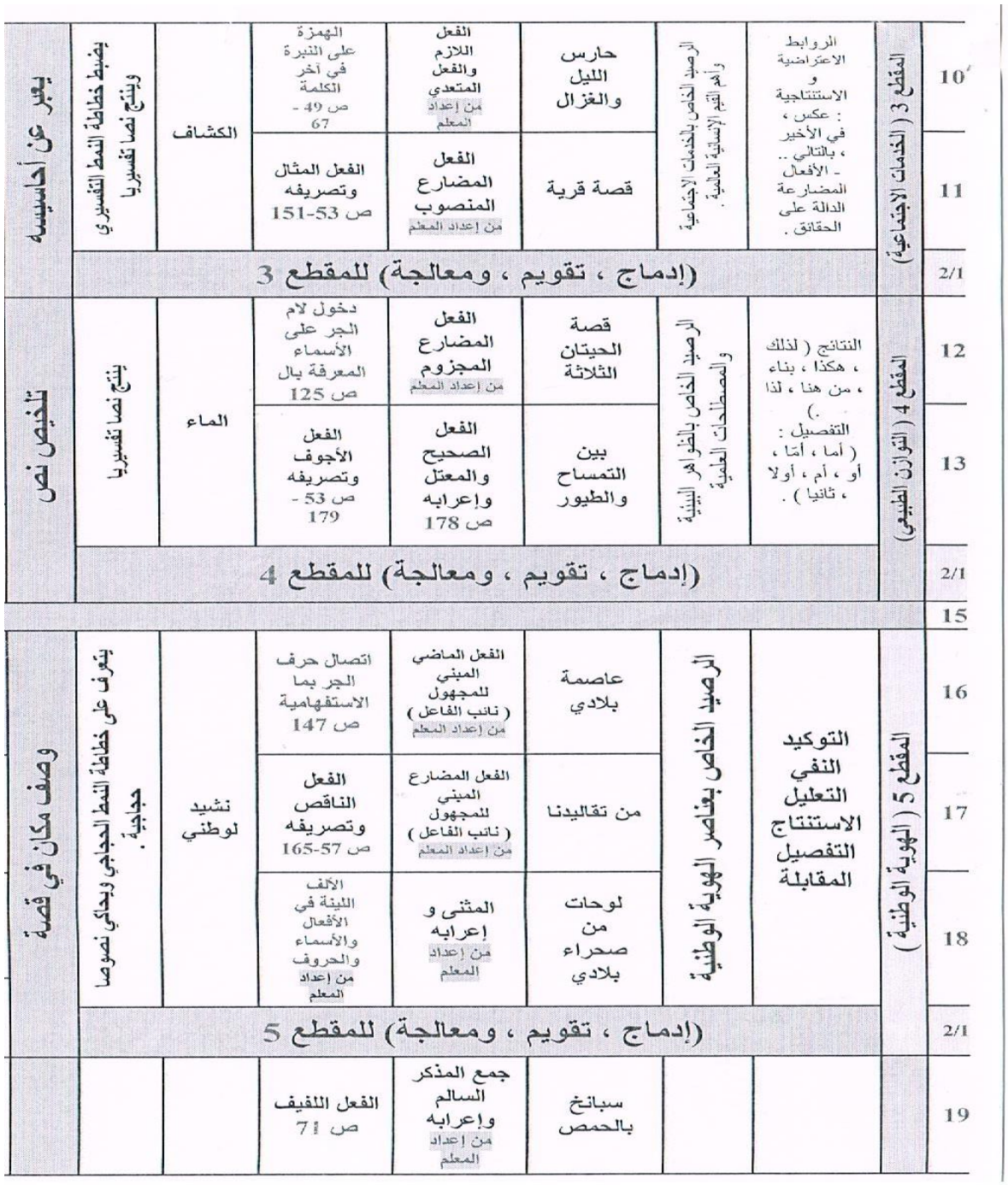
17- هل تواجهك صعوبة في شكل الجمل؟

نعم ☐ لا ☐

قليلا ☐

ملحق رقم11

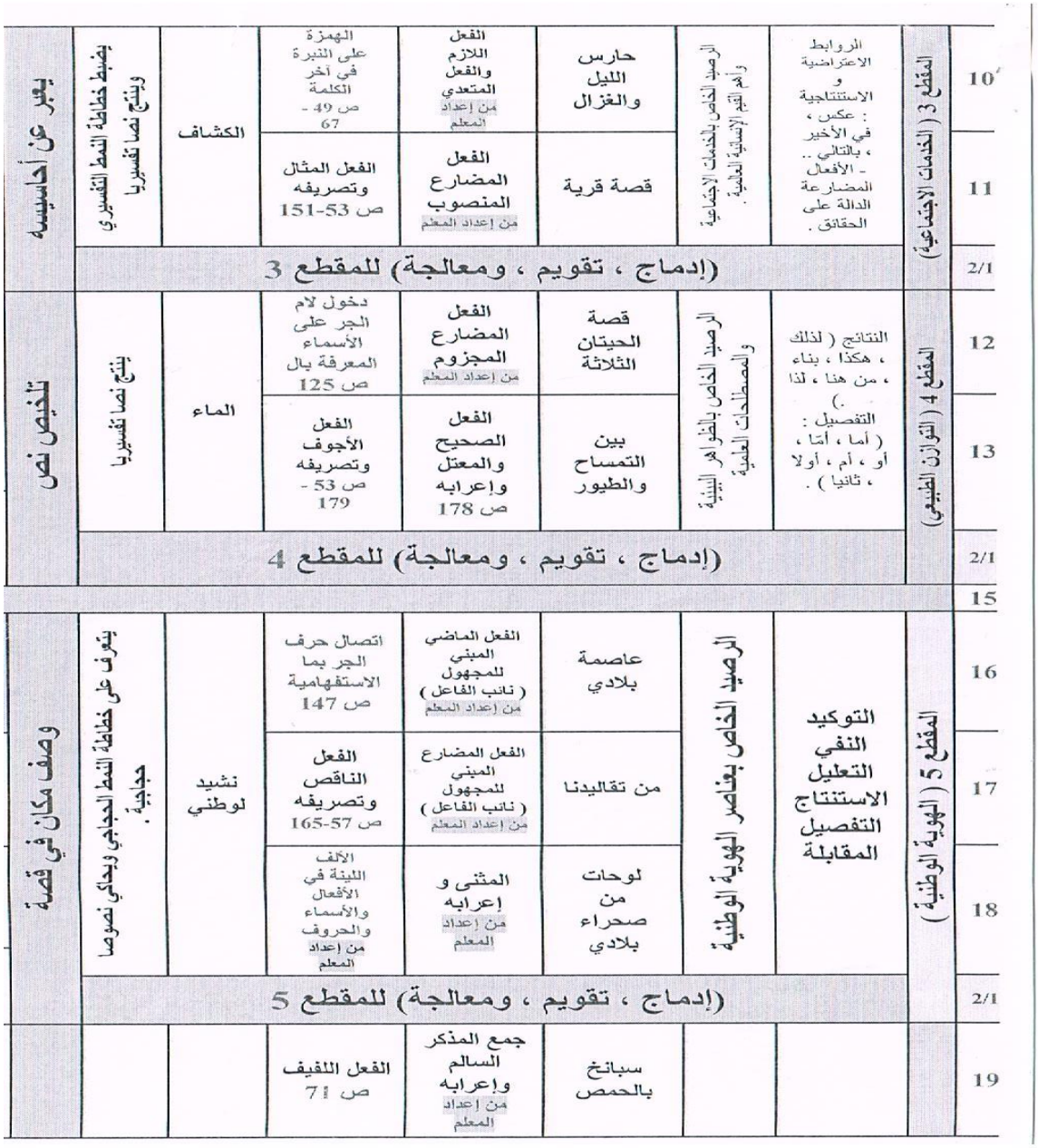
التدرج السنوي للسنة الخامسة ابتدائي



10	المقطع 3 (الخدمات الاجتماعية)	الروابط الاعتراضية و الاستنتاجية : عكس ، في الأخير ، بالتالي .. - الأفعال المضارعة الدالة على الحقائق .	الرصيد الخاص بالخدمات الاجتماعية وأهم القيم الإنسانية العالمية .	حارس الليل والغزال	الفعل اللازم والفعل المتعدي من إعداد المعلم	الهمزة على النبرة في آخر الكلمة ص 49 - 67	الكشاف	يضبط خطاطة النمط التفسيري وينتج نصا تفسيريا	يعبر عن أحاسيسه
11				قصة قرية	الفعل المضارع المنصوب من إعداد المعلم	الفعل المثال وتصريفه ص 53-151			
2/1	(إدماج ، تقويم ، ومعالجة) للمقطع 3								
12	المقطع 4 (التوازن الطبيعي)	النتائج (لذلك ، هكذا ، بناء ، من هنا ، لذا .) التفصيل : (أما ، أمّا ، أو ، أم ، أولا ، ثانيا) .	الرصيد الخاص بالظواهر البيئية والمصطلحات العلمية	قصة الحيتان الثلاثة	الفعل المضارع المجزوم من إعداد المعلم	دخول لام الجر على الأسماء المعرفة بال ص 125	الماء	ينتج نصا تفسيريا	تلخيص نص
13				بين التمساح والطيور	الفعل الصحيح والمعتل وإعرابه ص 178	الفعل الأجوف وتصريفه ص 53 - 179			
2/1	(إدماج ، تقويم ، ومعالجة) للمقطع 4								
15									
16	المقطع 5 (الهوية الوطنية)	التوكيد النفي التعليل الاستنتاج التفصيل المقابلة	الرصيد الخاص بعناصر الهوية الوطنية	عاصمة بلادي	الفعل الماضي المبني للمجهول (نائب الفاعل) من إعداد المعلم	اتصال حرف الجر بما الاستفهامية ص 147	نشيد لوطني	يتعرف على خطاطة النمط الحجاجي ويحاكي نصوصا حجاجية .	وصف مكان في قصة
17				من تقاليدنا	الفعل المضارع المبني للمجهول (نائب الفاعل) من إعداد المعلم	الفعل الناقص وتصريفه ص 57-165			
18				لوحات من صحراء بلادي	المثنى و إعرابه من إعداد المعلم	الألف اللينة في الأفعال والأسماء والحروف من إعداد المعلم			
2/1	(إدماج ، تقويم ، ومعالجة) للمقطع 5								
19				سبانخ بالحمص	جمع المذكر السالم وإعرابه من إعداد المعلم	الفعل اللفيف ص 71			

الملحق رقم 12

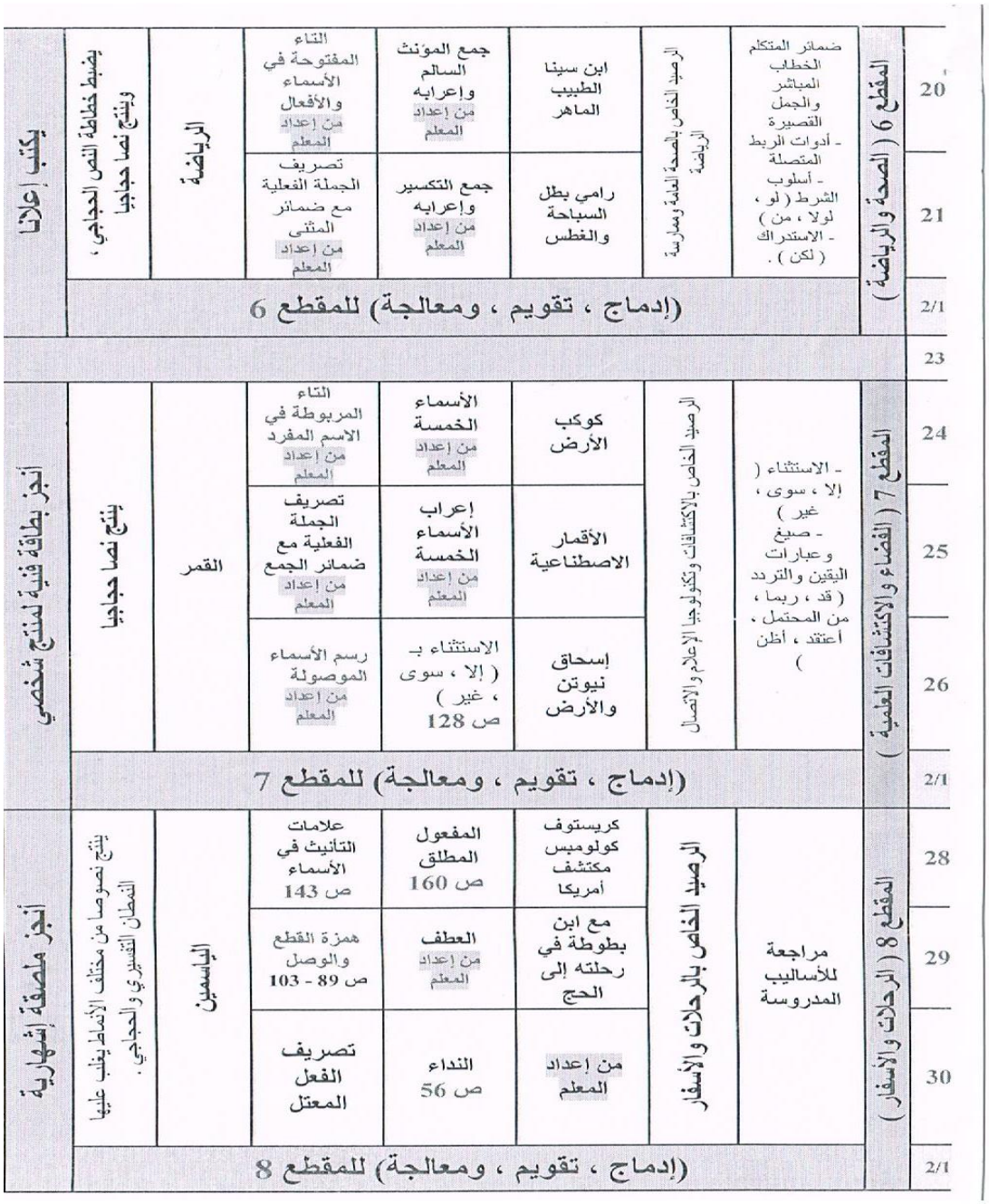
التدرج السنوي للسنة الخامسة ابتدائي



10	المقطع 3 (الخدمات الاجتماعية)	الروابط الاعتراضية و الاستنتاجية : عكس ، في الأخير ، بالتالي .. - الأفعال المضارعة الدالة على الحقائق .	الرصيد الخاص بالخدمات الاجتماعية وأهم القيم الإنسانية العليا .	حارس الليل والغزال	الفعل اللازم والفعل المتعدي من إعداد المعلم	الهمزة على النبرة في آخر الكلمة ص 49 - 67	الكشاف	يضبط خطاطة النمط التفسيري وينتج نصا تفسيريا	يعبر عن أحاسيسه
11				قصة قرية	الفعل المضارع المنصوب من إعداد المعلم	الفعل المثال وتصريفه ص 53-151			
2/1	(إدماج ، تقويم ، ومعالجة) للمقطع 3								
12	المقطع 4 (التوازن الطبيعي)	النتائج (لذلك ، هكذا ، بناء ، من هنا ، لذا ،). التفصيل : (أما ، أمّا ، أو ، أم ، أولا ، ثانيا) .	الرصيد الخاص بالظواهر البيئية والمصطلحات العلمية	قصة الحيتان الثلاثة	الفعل المضارع المجزوم من إعداد المعلم	دخول لام الجر على الأسماء المعرفة بال ص 125	الماء	ينتج نصا تفسيريا	تلخيص نص
13				بين التمساح والطيور	الفعل الصحيح والمعتل وإعرابه ص 178	الفعل الأجوف وتصريفه ص 53 - 179			
2/1	(إدماج ، تقويم ، ومعالجة) للمقطع 4								
15									
16	المقطع 5 (الهوية الوطنية)	التوكيد النفي التعليل الاستنتاج التفصيل المقابلة	الرصيد الخاص بعناصر الهوية الوطنية	عاصمة بلادي	الفعل الماضي المبني للمجهول (نائب الفاعل) من إعداد المعلم	اتصال حرف الجر بما الاستفهامية ص 147	نشيد لوطني	يتعرف على خطاطة النمط الحجاجي ويحاكي نصوصا حجاجية .	وصف مكان في قصة
17				من تقاليدنا	الفعل المضارع المبني للمجهول (نائب الفاعل) من إعداد المعلم	الفعل الناقص وتصريفه ص 57-165			
18				لوحات من صحراء بلادي	المثنى و إعرابه من إعداد المعلم	الألف اللينة في الأفعال والأسماء والحروف من إعداد المعلم			
2/1	(إدماج ، تقويم ، ومعالجة) للمقطع 5								
19				سبانخ بالحمص	جمع المذكر السالم وإعرابه من إعداد المعلم	الفعل اللفيف ص 71			

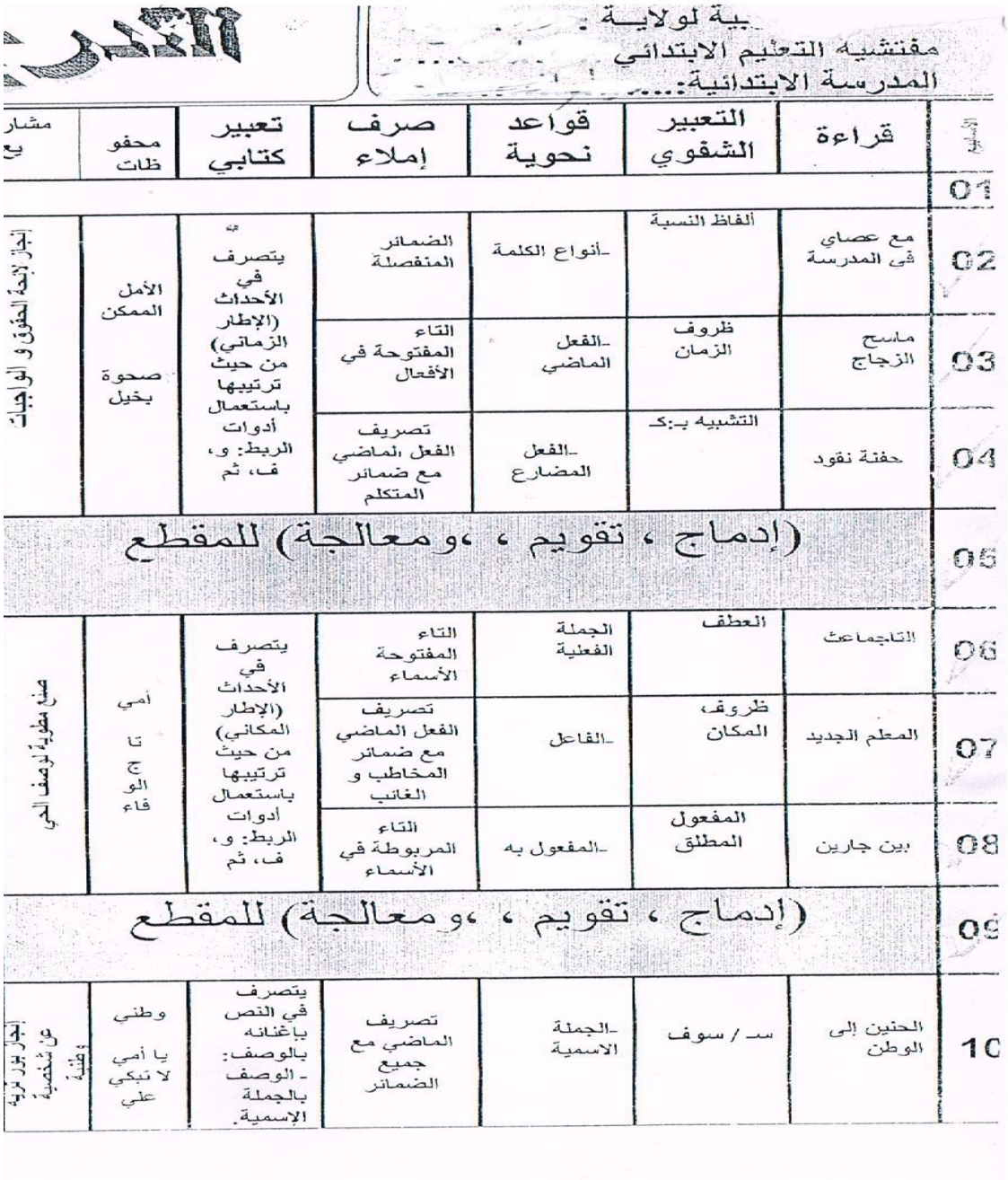
الملحق رقم 13

التدرج السنوي للسنة الخامسة إبتدائي



الملحق رقم 14

التدرج السنوي للسنة الرابعة ابتدائي



بية لولايـة :
مفتشيه التعليم الابتدائي
المدرسة الابتدائية:.....

	قراءة	التعبير الشفوي	قواعد نحوية	صرف إملاء	تعبير كتابي	محفوظات	مشار
01							
02	مع عصاي في المدرسة	ألفاظ النسبة	-أنواع الكلمة	الضمائر المنفصلة	يتصرف في الأحداث (الإطار الزماني) من حيث ترتيبها باستعمال أدوات الربط: و، ف، ثم	الأمل الممكن	إنجاز لائحة الحقوق و الواجبات
03	ماسح الزجاج	ظروف الزمان	-الفعل الماضي	التاء المفتوحة في الأفعال		صحوة بخيل	
04	حفنة نقود	التشبيه بـ:كـ	-الفعل المضارع	تصريف الفعل الماضي مع ضمائر المتكلم			
05	(إدماج ، تقويم ، ،ومعالجة) للمقطع						
06	التاجماعث	العطف	الجملة الفعلية	التاء المفتوحة الأسماء	يتصرف في الأحداث (الإطار المكاني) من حيث ترتيبها باستعمال أدوات الربط: و، ف، ثم	أمي تاج الوفاء	صنع مطوية لوصف الحي
07	المعلم الجديد	ظروف المكان	-الفاعل	تصريف الفعل الماضي مع ضمائر المخاطب و الغائب			
08	بين جارين	المفعول المطلق	-المفعول به	التاء المربوطة في الأسماء			
09	(إدماج ، تقويم ، ،ومعالجة) للمقطع						
10	الحنين إلى الوطن	سـ / سوف	-الجملة الاسمية	تصريف الماضي مع جميع الضمائر	يتصرف في النص بإغنائه بالوصف: - الوصف بالجملة الإسمية.	وطني يا أمي لا تبكي علي	إنجاز بورتريه عن شخصية أعلنة

الملحق رقم 15

التدرج السنوي للسنة الرابعة ابتدائي

11	الأمير عبد القادر	صفات الشخصية	-الصفة	الهمزة المتوسطة على الألف	- الوصف بالنعت		
12	الزائر العزيز	ما إن..حتى.	الفعل اللازم	تصريف المضارع مع ضمائر المتكلم و المخاطب			
13	(إدماج ، تقويم ، ،ومعالجة) للمقطع						
14							
15	رسالة الثعلب	أفعال دالة على الحركة	حروف الجر	الهمزة المتوسطة على الواو	يتصرف في النص بإغنائه بالوصف: - الوصف بالحال - و الوصف بالمفعول المطلق	الضياء تغريدة العندليب	الجار لوحات بيئة
16	بيوتنا بين الأمس واليوم	التشبيه بـ: كأن	المضاف إليه	تصريف المضارع مع ضمائر الغائب			
17	طاقة لا تنفذ	ألفاظ النسبة	فعل الأمر	الهمزة المتوسطة على النبرة			
18	(إدماج ، تقويم ، ،ومعالجة) للمقطع						
19	قصة زيتونة	التفضيل	كان وأخواتها	تصريف فعل الأمر	يتصرف في النص بإغنائه بالحوار: -الأفعال الدالة على القول. - إدراج علامات التنقيط	التوازن الغذائي رياضة الأبدان	تصميم ألبوم لمراحل النمو
20	مرض سامية	بينما ...إذا بـ....	الاسم في الإفراد والتثنية	الهمزة في آخر الكلمة (المتطرفة)			
21	لمن تهتف الحناجر	التعجب: ما أفعل...!	الحال	اسم الفاعل			
22	(إدماج ، تقويم ، ،ومعالجة) للمقطع						

الملحق رقم 16

التدرج السنوي للسنة الرابعة ابتدائي

23	أنامل من ذهب	ظروف المكان	إن وأخواتها	الأسماء الموصولة	ينتج نصا سرديا مغنى بالوصف وبحوار بين الشخصيات - وصف الشخصيات	الكتاب علبة الألوان	إنجاز شريط مرسوم
24	لباسنا الجميل	لولا.... لي...	الجمع السالم	اسم المفعول			
25	القاص الطارقي	الاستثناء بـ: إلا - سوى	جمع التكسير	الألف اللينة في الأفعال			
26	(إدماج ، تقويم ، ومعالجة) للمقطع						
27							
28	مركبة الأعماق	الاستدراك بـ : لكن	علامات الرفع في الاسم	الاسم في المفرد والمثنى	ينتج نصا سرديا مغنى بالوصف - وصف الأعمال والأقوال - وصف الإطار المكاني والزماني	تلفاز وحاسوب علماء المستقبل	كتابة كيفية صناعة لعبة
29	سالم والحاسوب	التفضيل	علامات النصب في الاسم	الألف اللينة في الاسماء			
30	بهية والقلم	الأفعال الدالة على الحركة	علامات الجر في الاسم	المصدر			
31	(إدماج ، تقويم ، ومعالجة) للمقطع						
32	جولة في بلادي	شمالا/ جنوبا	الفعل الصحيح	الألف اللينة في الحروف	إنتاج نص سردي مركب الأحداث، مغنى بالوصف.	الحمامة المهاجرة الواحة	إنجاز دليل سياحي
33	حكايات في حقيبتي	شرقا/ غربا	والفعل المعتل	الاسم في المفرد و جمع المذكر السالم			
34							
35	(إدماج ، تقويم ، ومعالجة) للمقطع						
36							

ملخص

مــلخــص:

تهدف هذه الدّراسة إلى النّظر في الطّرق المعتمدة في التّعليم الابتدائي ودراستها من جانبيها النّظري و التّطبيقي ، حيث يُعدّ نشاط القواعد النّحويّة من أهم الأنشطة اللّغويّة ،لأنّه يجعل المتعلّمين يتعرّفون على أهم المواضيع النّحويّة التي تُمَكّنُهم من النطق الصحيح للكلمات و تركيب الجمل تركيبا نحويا صحيحا.

وقد جاء موضوع بحثنا بعنوان :

تعليميّة القواعد النّحويّة في المدرسة الابتدائية ابتدائية بخوش محمد بن لعروسي أنموذجا.

والذي قسّم إلى فصلين :الأول يخصّ المفاهيم النّظرية العامة لموضوع الدّراسة ، أمّا الثاني فسعينا من خلاله إلى النّظر في مضمون كتاب اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم الابتدائي بالنّسبة للسنة الرّابعة و الخامسة ، فاطّلعنا على الدّروس المُقَدَّمَةُ في هذا النّشاط ، و اخترنا بعضا منها و قدّمناه على شكل نماذج تطبيقيّة مُخْتَارَة ، كما يُقدّمُها المعلّم بالتّفصيل داخل قسمه ، مستخدمين بذلك الملاحظة في كيفيّة تعليم المتعلّمين القواعد النّحويّة و الطّريقة التي يعتمدها المعلّمين .

بعد ذلك طرحنا مجموعة منّ الأسئلة للمعلّمين والمتعلّمين على شكل استمارة، ثم خَلُصْنَا إلى تحليلها و توصّلنا في الأخير إلى إجابات مختلفة ومتنوّعة لكلّ فئة .

Résumé

Le but de cette étude est d'examiner les méthodes adoptées dans l'enseignement primaire et de les étudier à la fois d'un point de vue théorique et pratique, l'activité grammaticale étant l'une des activités linguistiques les plus importantes, car elle permet aux apprenants de reconnaitre les sujets grammaticaux les plus importants qui leur permettent de prononcer correctement les mots et de construire des phrases correctement.

Il a discuté du sujet de notre recherche intitulée:

Enseignement de la grammaire à l'école primaire Bekhouche Mohammed bin Laroussi

comme modèle, qui est répartit en deux chapitres :

La première consistait à examiner les concepts théoriques généraux du sujet de l'étude, tandis que la seconde visait à examiner le contenu du livre en langue arabe pour le cycle de l'enseignement primaire pour la quatrième et la cinquième année. Nous avons pris les leçons de cette activité et en avons sélectionné certains, présentés sous la forme de modèles d'application sélectionnés. Fournie par l'enseignant en détail au sein de son département, en utilisant l'observation de la manière dont les apprenants enseignent les règles grammaticales et de la façon dont les enseignants les adoptent.

Nous avons ensuite posé un ensemble de questions aux enseignants et aux apprenants sous la forme d'un formulaire, puis nous avons terminé l'analyse et abouti à des réponses différentes et différentes pour chacune d'elles.