جامعة محمد خيضر بسكرة
كلية الآداب و اللغات
قسم الآداب واللغة العربية

مذكرة ماستر

تخصص : لسانيات تطبيقية

إعداد الطالب:
سايحي صبرين- شيتر حنان

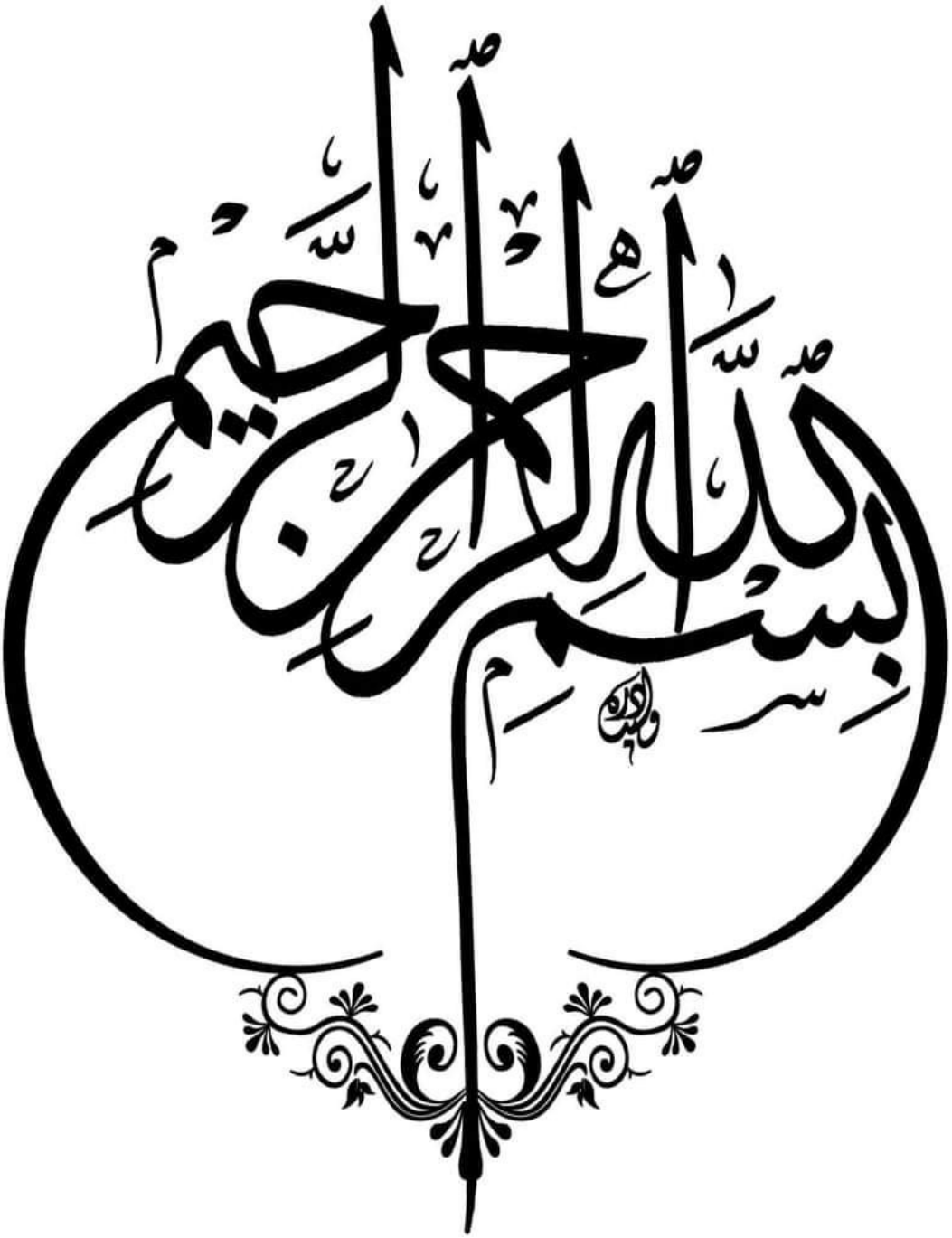
يوم:30/09/2020

تعليمية قواعد اللّغة العربية للسّنة الثانية متوسط
- دراسة علمية في المحتوى والأهداف -

لجنة المناقشة:

محمد بودية	أ. مس أ	جامعة محمد خيضر بسكرة	مقررا
أسماء زروقي	أ. مح ب	جامعة محمد خيضر بسكرة	رئيسة
صالح حوحو	أ. مح أ	جامعة محمد خيضر بسكرة	مناقشا

السنة الجامعية:2019 - 2020


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

الحمد لله الذي أعاننا على إنجاز هذا البحث وسخّر لنا من عباده من كان لنا عونا وسندا، نتقدم بالشكر الجزيل و التقدير و الامتنان إلى كلّ من تفضل ومدّ يد العون لإخراج هذا البحث إلى النور .

ونخص بالذكر أستاذنا المشرف الدكتور" بودية محمد"، الذي كان السّند القوي في هذا البحث و أرشدنا بنصائحه الهامة وآرائه فلم يبخل بوقته و علمه وفكره لنخطو خطوة نحو الأفضل.

وشكرنا و امتناننا إلى الأساتذة أعضاء المناقشة؛ الذين سيشتركون في تقويم هذه المذكرة.

كما نخصّ بالذكر جميع أساتذة كلية الآداب و اللغة العربية جزيل الشكر و الامتنان.

مقدّمة

يعتبر الكتاب المدرسي المصدر الأساس للمحتوى الذي تتكون منها المادة الدراسية وهذا لا يعني أنه وحده محور ارتكاز العملية التربوية، المراد إيصال مفرداتها بوصفها هدفا تربويّا تعليميّا للتلميذ، حيث يضم الكتاب المدرسي مجموعة نصوص، وتمرينات ، وقواعد،...

إنّ قواعد الكتاب المدرسي تحتل مكانة بارزة في مراحل التعليم المختلفة، حيث تساعد الفرد على التكلم و التواصل واستعمال اللغّة استعمالا صحيحا. وانطلاقا من هذا جاء عنوان بحثنا المسمّى بـ:" تعليمية قواعد اللغة العربية لتلاميذ السنة الثانية متوسط – دراسة علمية في المحتوى و الأهداف– ".

وتكمن أهميّة هذه الدراسة في تحليل بعض نماذج القواعد النحوية والصرفية للكتاب المدرسي السنة الثانية متوسط للجيل الثاني، و التعرّف على مدى استيعاب التلاميذ لفهم هذه القواعد، وإن كانت هذه القواعد تلائم هذه المرحلة.

أما عن الأسباب التي دفعتنا إلى اختيار هذا الموضوع؛ هو رغبتنا في معرفة إن كانت قواعد اللغة العربية للكتاب المدرسي السنة الثانية متوسط للجيل الثاني؛ تلائم تلاميذ هذه المرحلة، ومعرفة سبب نفور التلاميذ من دراسة حصة القواعد.

ومن هنا نطرح الإشكالية الآتية:

- هل قواعد الكتاب المدرسي للسنة الثانية متوسط للجيل الثاني تناسب تلاميذ هذه المرحلة؟

ومحاولة منّا للإجابة على الإشكالية المطروحة قسمنا العمل إلى:

- **الفصل الأول:** المحتوى التعليمي و أسس وضعه.
- المبحث الأول: المحتوى و الكتاب المدرسي.

- المطلب الأول: ماهية المحتوى.
- المطلب الثاني: ماهية الكتاب المدرسي.
- المطلب الثالث: علاقة المحتوى بالكتاب المدرسي.
- المبحث الثاني: أسس وضع المحتوى و معايير اختيار المحتوى وتنظيمه.
- المطلب الأول: أسس وضع المحتوى .
- المطلب الثاني: معايير اختيار المحتوى.
- المطلب الثالث: تنظيم المحتوى.
- المبحث الثالث: الأهداف التعليمية وعلاقتها بالمحتوى.
- المطلب الأول: ماهية الأهداف التعليمية.
- المطلب الثاني: تحليل المحتوى.
- المطلب الثالث: أهداف تحليل المحتوى.

الفصل الثاني: محتوى وأهداف قواعد اللغة العربية لتلاميذ السنة الثانية متوسط (الجيل الثاني).

- وظيفة التمرين و التدريب.
- الصعوبات التي تواجه التلميذ في فهم قواعد اللغة العربية (النحو، الصرف).
- سبل تيسير القواعد النحوية والصرفية.
- أهداف التّمارين.

ثم ختم البحث بخاتمة فيها أهم النتائج المتوصّل إليها في هذه الدراسة.

ولدراسة بحثنا اعتمدنا على المنهج الوصفي لكونه يقوم على وصف الدراسة النظرية من خلال الوصف و التفسير، التحليل، التركيب، ليتم الوصول إلى النتائج النهائية ثم تعميمها على الظاهرة المماثلة.

ولقد استعنّا بعدّة مصادر ومراجع أهمها:

- بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق
- إبراهيم محمد عطاء، المرجع في تدريس اللغة العربية.
- حسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس.
- ميشال زكرياء، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة.

ولا يخلو أيّ بحث من صعوبات تعترض طريقه، وبحثنا هو الآخر واجهته بعض الصعوبات منها: صعوبة الحصول على مراجع لقلة توفرها، و بالأخصّ مع الظروف التي نحن فيها في ظل جائحة فيروس كورونا.

ولا يسعنا في الأخير إلا أن نتقدّم بخالص الشكر و الامتنان إلى الأستاذ المشرف " **محمد بودية**" الذي قدّم لنا نصائح عدّة، عدّلت من مسار البحث في كثير من أجزائه فجزاه الله عنّا كلّ خير.

مـــــدخـــــل

إنّ الأمر الذي يلفت انتباه الكثير من الباحثين الآن؛ هو أن التعليمية عامة، وتعليمية اللغات بخاصة أضحت مركز استقطاب بلا منازع في الفكر اللساني المعاصر، من حيث إنّها الميدان المتوخّي لتطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية، وذلك باستثمار النتائج المحقّقة في مجال البحث اللساني النظري في ترقية طرائق تعليم اللغات للناطقين بها ولغير الناطقين.

1) التعليمية:

أ) لغة:

هي ترجمة للكلمة الأجنبية (didactique) المشتقة من كلمة ديداكتيتوز (didactitos) اليونانية، التي أطلقت على ضرب من الشع، تناول بالشرح معارف علمية أو تقنية، وفي اللغة العربية هي مصدر صناعي لكلمة تعليم المشتقة من علم، أيّ وضع علامة أو أمارة لتدلّ على الشيء لكي ينوب عنه.[1]

والديداكتيك لفظ أعجمي مركب من لفظتين هما ديداك وتيك، وتعني أسلوب التسيير في مجال التعليم، وقد ذكر صاحب القاموس الإنجليزي "منير البعلبكي" أنّ الديداكتيك تعني فن أو علم التعليم.[2] ويعرف جان "كلود غاينون" التعليمية في دراسة له أصدرها سنة 1973م بعنوان ديداكتيك المادة على أنماط إشكالية إجمالية تتضمن[3] تأملا وتفكيرا في طبيعة المادة الدراسية وغايات تدريسها انطلاقا من المعطيات المتجدّدة و المتنوعة باستمرار علم النفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع.

وتعر| بأنّها الدراسة نظرية تطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلّق بتدريسها.

وتعرف كذلك بأنها علم مساعد للبيداغوجيا يعهد إليه بمهام تربوية أكثر عمومية وهي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلّم التي يعيشها المتعلم لبلوغ هدف عقلي، أو حسّي

[1] ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي في مرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، الجزائر، ط2، ص 126.

[2] المرجع نفسه، ص 126.

[3] رشيد بناني، من الديداكتيك إلى البيداغوجيا الحوار الأكاديمي و الجامعي، الدار البيضاء، ط1، 1991م، ص39 .

حركي، وتنصب الدراسة الديداكتيكية على الوضعيات التعليمية، التي يحتل فيها المتعلّم الدور الأساس، أما المعلم فدوره تسهيل عملية تعلّم التلميذ. وذلك بتصنيف المادة التعليمية حسب حاجاته و تحديد الطريقة الملائمة لتعلمه و الأدوات المساعدة على التعلم، وهذا يتطلب الاستعانة بعلم النفس لمعرفة حاجات الطفل، والبيداغوجيا لتحديد الطرائق المناسبة من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية.

وهكذا لم تكن التعليمية في بداية الأمر تختلف كثيرا عن العلم الذي يهتم بمشاكل (البيداغوجيا)، بالرغم من أن هذه الأخيرة تهتم بالمتعلم بينما الأولى (التعليمية) تركز على المعارف.[1]

وهذا يدلّ على أنها بعدما كانت تطلق على فن من الفنون ألا وهو الشعر كما كان سائدا عبر حقب زمنية مختلفة، أصبحت علما قائما بذاته، فإذا ما التفتنا التفاتة سريعة إلى الظروف التي ظهرت فيها التعليمية في الفكر اللساني و التعليمي المعاصر، نجد ذلك يعود إلى .(**M.FMAKEY**) الذي بعث من جديد المصطلح القديم ديداكتيك للحديث عن المنوال التعليمي[2]

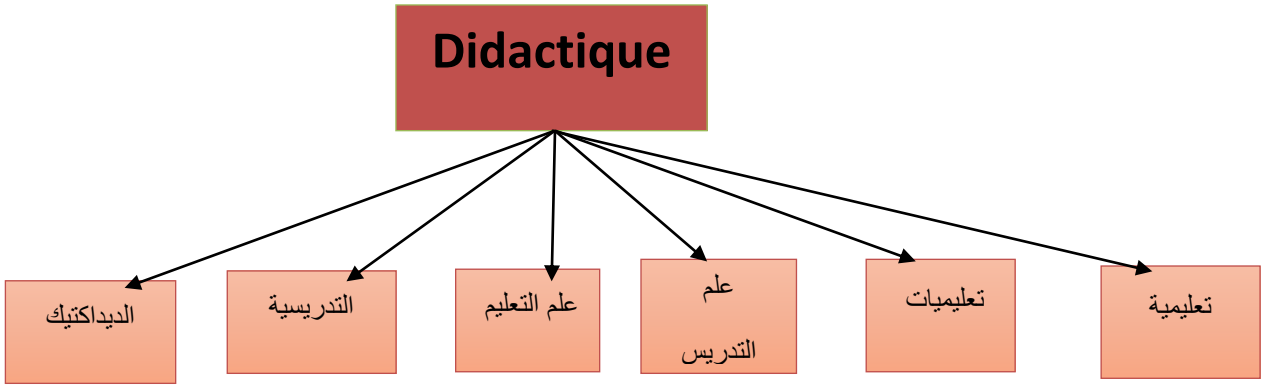
وفي اللغة العربية تعدّدت هذه المصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي ديداكتيك بسبب تعدد مناهل الترجمة وظاهرة الترادف في اللغة، فنجد البعض استعمل مصطلح تعليمية اللغات ، والبعض الآخر استعمل المركب الثلاثي علم تعليم اللغات، وهناك من اكتفى بتسمية علم التعليم، وهناك من استخدم مصطلح تعليميات أو تعليمية، أما في العربية يقابل هذا المصطلح عدة ألفاظ.[3]

---

[1] عبد اللطيف الفرابي، محمد آيت يحي، عبد العزيز الغرضاف، معجم علوم التربية، ص 256 .

[2] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات ،ديوان المطبوعات الجامعة الساحة المركزية، سنة 2000، ص130،

[3] ينظر: بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتاب الحديث، الأردن، ط1، 2007، ص 8.



ب) اصطلاحا:

تعرف عائشة بن عمار مصطلح التعليمية تقول: " تعني التعليمية طرق إنساب المعارف وتبليغها في مجال تصويري ما، ممّا يشكل في آن واحد عملية تفكير وممارسة يعمد إليها المدرسون الذين تعترضهم مشكلات في التدريس".

والعلم يواجه عادة بعض المشاكل والصعوبات لدى ممارسته للعملية التعليمية التي تؤدي مهامه فيها وتشكل هذه الصعوبات مشكلات عامة يواجهها كافة المعلمين من وقت لآخر وتأخذ أشكال معينة كما ترتبط بطبيعة العملية التعليمية ذاتها.[1]

الديداكتيك نوع من التفكير أو المعرفة التي تهتم بفن أو قواعد التدريس لمادة مدرسية، وغايته تحقيق التعلّمات الفعالة من خلال التحكم الجيد في الوسائل و المناهج ، مع مراعاة طبيعة شخصية المتعلمين ، أو هي " كلّ ما يهدف إلى التثقيف وإلى ماله علاقة بالتعليم".[2]

ويعرفها " لجوند" على أنّها: علم إنساني مطبق ،موضوعه إعداد وتجريب وتقويم وتصحيح الاستراتيجيات البيداغوجية التي تتيح بلوغ الأهداف العامة والتوعية للأنظمة التربوية.[3]

---

[1] منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي العام، جوان 1995، ص 43.

[2] نورالدين أحمد قايد وحكيمة سبيعي، التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية مجلة الواحات للبحوث والدراسات، ط1، 2010، العدد8، ص 36 .

[3] المرجع نفسه، ص 36 .

ويعرفها الدكتور المغربي محمد الدريج بأنها: الدراسة العملية لطرق التدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعلم، التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو على المستوى الحسّي الحركي.[1]

2) موضوعات التعليمية:

تطرح موضوعات عديدة على بساط البحث في التعليمية ، إذ إنّ المتخصص فيها يهتم بعدة اهتمامات لا تنحصر في المادة وحدها وإنّما تمتد لتشمل كل ما يتعلق بالعملية التعليمية في مختلف أبعادها ومساراتها في ترابط وتناسق وانسجام، بين مختلف عناصرها المكونة لنظام التعلم و التعليم الذي يمكن تفصيله كما يلي:

- معرفة عينة المتعلمين: من هم ؟صغار أم كبار؟ وما هو مستواهم المعرفي ومعرفتهم السابقة وكذلك خصوصياتهم النفسية و الاجتماعية . فالإجابة عن هذه الأسئلة
- تمكن من تحديد حوافز المتعلم ودوافعه المختلفة نحو التعلم وموقفه من المادة.[2]
- المعلم: في هويته وتكوينه وخصائصه النفسية والمعرفية و الاجتماعية وأساليب ممارسته وطرائق تبليغه وأدائه.[3]
- المحتوى: وهو جملة المعارف العلمية والتقنية المكونة لمحتوى البرنامج المقرر، ففي تعليمية اللغة توجد عدة مبادئ لاختيار المادة اللغوية فليس كل ما في اللغة ضروريا للمتعلم.[4]
- مؤسسة التعليم: أين تقع؟ في بيئة اجتماعية مدنية أم ريفية؟ وهل هي قادرة على توفير وسائل العمل اللازمة؟

---

[1] محمد الدريج ،تحليل العملية التعليمية ، قصر الكتاب للنشر، ط1 ،2000 ، ص 13 .

[2] ينظر: أنطوان صياح ،تعليمية اللغة العربية ،ط1، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2008، ص 20.

[3] نفس المرجع السابق، ص20.

[4] سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ط1، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، 2005.

- معرفة الأهداف: ما نوعها؟ أهي عامة أم خاصة أم إجرائية؟ فقد جلبت أنظار الاختصاصيين في التعليمية أهمية الأهداف في نظام التعليم بغية الوصول إلى الطريقة المثلى، التي توضّح لنا كيف تؤسّس تعليمية ما على أهداف تربوية تعليمية مدروسة بدقة.
- الأنشطة: ما هي الأنشطة التي يقوم بها المعلّم في تبليغه لمعلوماته والتي تتعلق بمهارات السمع و الكلام و القراءة والتصحيح.
- الوسائل: التي يمكن استعمالها في أداء العملية مثلا: هل قسم أم مخبر؟ هل كتاب أم مطبوعة أم صور أم أشرطة؟...إلخ.
- النتائج التي تم تحقيقها فعلا: أي هل تم تحقيق الأهداف المحددة؟ و مانسبة ذلك التحقيق أو النجاح.[1]

[1] ينظر: بشير إبرير ،تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث للنشر، عمان، الأردن، 2007، ص13-14.

الفصل الأوّل

الفصل الأول: المحتوى التّعليمي وأسس وضعه

أولا: المحتوى و الكتاب المدرسي.

ثانيا: أسس وضع المحتوى ومعايير اختياره وتنظيمه.

ثالثا: الأهداف التعليمية وعلاقتها بالمحتوى.

أولا: المحتوى و الكتاب المدرسي

1) ماهية المحتوى:

أ) لغة:

ورد الفعل احتوى في كثير من المعاجم العربية

فنجد عند ابن منظور يعرفه كما يلي :"حَوَى الشَيْءُ يَحْوِيه حَياً وحَوَايَة ، واحْتَوَاهْ واحْتَوَى عَلَيْهِ جَمْعُهُ وأحرزه واحْتَوَى عَلَى الشْيءِ أَلَمَا عَلَيْهم الحَوَاءُ :اسم المكان الذي يَحْوِي الشيء".[1]

كما ذكرت كلمة محتوى أيضا في القاموس المح يط على النحو التالي:"حَوَاهُ يَحْوِيه حَيَا و حَوَايَة، واحْتَوَاه واحتوى عليه: جمعه وأحرزه".[2]

فالمحتوى اذن هو الجمع و الاحتراز بمعنى أوضح أنّ المحتوى هو ضمّ الشيء للشيء ليصبح شيئا واحدا، حيث تصبح الأشياء مجتمعة ومحفوظة.

ب) اصطلاحا:

يعرفه "محمد الدريج" بقوله: " كل الحقائق و الأفكار التي تشكل الثقافة السائدة في مجتمع معين في حقبة معينة، إنّما مختلف المكتسبات العلمية و الأدبية والفلسفية والدينية والفنية وغيرها مما تتألف منه الحضارة الإنسانية...،في حين يبقى تنظيم المحتوى مرهونا

[1] أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم إبن منظور المصري، لسان العرب، مج3، دار صادر، بيروت لبنان، ط4، ص281.

[2] محمد العين محمد يعقوب الفيروز آبادي، القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة بيروت، لبنان، 2005، ص1277.

بطلبات العملية التعليمية ذاتها وبأشكال العمل الديداكتيكي؛ أي ما يصطلح على تسميته بطرق التدريس.[1]

يقصد بالمحتوى مجموع الخبرات التربوية والحقائق والمعلومات التي يرجى بتزويد الطلاب بها وكذلك الاتجاهات والقيم التي يراد تنميتها عندهم وأخيرا المهارات الحركية التي يراد اكسابهم إيّاها بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف المقررة.[2]

هو مجموعة من الحقائق و المعايير و المعارف والمهارات والخبرات الإنسانية المتغيرة بتغيير الزمان والمكان وحاجات الناس في كلّ زمان ومكان والمنظم بشكل علمي ومهني، بحيث يحتك المتعلم به ويتفاعل معه، من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.[3]

العنصر الثاني من العناصر التي يتشكل منها المنهج هو المحتوى ويعد العنصر الأساس الذي يتوقف عليه إلى حدّ كبير تحقيق أهداف المنهج، وتصمم له طرائق التدريس وأنشطة ومحتوى المنهج في ضوء المفهوم الحديث يشتمل على المعارف والخبرات المباشرة وغير المباشرة التي يقع عليها اختيار مصممي المنهج وبمضمونها على نحو معين فهو يشتمل على الحقائق والمفاهيم و المبادئ والقوانين والنظريات التي يكتسبها المتعلم بشكل مباشر وغير مباشر.[4]

فالمحتوى عنصر أساس في المنهج الدراسي وترجع أهميته إلى أنّه أكثر مكونات المنهج تحديدا ووضوحا كما يلقى اهتماما خاصا في اختيار خبراته وتنظيمها وتطبيقها، فهو

---

[1] محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب ، ط 2000، ص 88.

[2] علي أحمد مدكور، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، 1421هـ،2000م، ص 205.

[3] رشدي طعيمة ومحمد مناع، تدريس اللغة العربية في التعليم العام نضرياته تجارب، دار الفكر العربي ، ط1، 2000، ص 59.

[4] محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 1434هـ 2013م، ص 66-67.

مجموعة من الخبرات التربوية التي تقدم من خلال المقررات الدراسية التي تعدها المؤسسة التربوية (المدرسة) للمتعلمين من أجل دراستها ومساعدتهم على النمو المتكامل.[1]

فالمحتوى هو المادة التعليمية وما تشتمل عليه من خبرات تستهدف اكتساب المتعلمين الأنماط السلوكية المرغوبة، من معلومات ومعارف ومهارات وطرق تفكير واتجاهات وقيم اجتماعية.[2]

فالمحتوى هو المادّة التعليمية وما تشتمل عليه من خبرات تستهدف إكساب المتعلمين الأنماط السلوكية المرغوبة من معلومات ومعارف ومهارات وطرق تفكير واتجاهات وقيم اجتماعية.[3]

ويقصد بالمحتوى أيضا في الجانب التربوي (الدراسي)، المقررات الدراسية و موضوعات التعلم، وما تحتويه من حقائق ومفاهيم و مبادئ، وما يصاحبها أو ما تتضمنه من مهارات عقلية وجسدية، وطرائق البحث والتفكير الخاصة بها، والقيم والاتجاهات التي تنميها، وتشمل كل الفروع المعرفة المنظمة التي تنشأ نتيجة الدراسة و البحث.[4]

[1] صلاح الدين عرفة محمود، مقومات المنهج الدراسي والتنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة، عالم الكتب، ط1، 1427هـ، 2004م، ص 219.

[2] صلاح ذياب هندي وهشام عامر عليان، دراسات في المناهج و الأساليب العامة، دار الفكر للطباعة، عمان الأردن،ط7، 1999، ص 87.

[3] صلاح ذياب هندي وهشام عامر عليان، دراسات في المناهج و الأساليب العامة، المرجع السابق، ص 87.

[4] هدى علي جواد، سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص 61.

2) ماهية الكتاب المدرسي:

أ) لغة:

جاء عند الجوهري في كتابه الصحاح الكتاب معروف والجمع كتب، وقد كتبت كتاب وكتابا و كتابة و الكتاب، الفرض و الحكم و القدر.[1]

فالتعريف اللغوي للكتاب يعني أنّ الكتاب هو ما يكتب فيه بالخط.

ب) اصطلاحا:

الكتاب المدرسي يُعد الوعاء الذي يحتوي على المادة التعليمية التي تعتبر وسيلة من الوسائل المهمة لتحقيق أهداف المنهج التعليمي، لذلك فإن أهمية الكتاب تتجلى في دوره الفاعل لإنجاح العملية التعليمية، وتحقيق أهدافها عن طريق ما يقدم من معارف منظمة موجهة نحو أهداف محددة.[2]

ج) مواصفات الكتاب المدرسي:

- ✓ يكون محتوى الكتاب المدرسي مسايرا للمستحدث في مجال العلم أي أن يواكب كلّ جديد.
- ✓ تكون العلاقة واضحة بين محتوى الكتاب وتنظيمه من ناحية، ومن أهداف المنهاج من ناحية أخرى.
- ✓ تكون المادة التعليمية ملائمة لمستوى التلاميذ من حيث المفاهيم، والمعلومات و المصطلحات التي يحتويها الكتاب.
- ✓ يراعي التنوع و الوضوح في محتوياته.

[1] الجوهري، الصحاح، دار العلم للملايين، ج1، 1376هـ، 1956م، ص 208.

[2] محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر و التوزيع،ط1، 1431هـ،2013م، عمان، الأردن، ص 241.

- ✓ يراعي الترابط و التسلسل في المادة الواحدة وتكاملها مع المواد الأخرى.[1]

د) **وظائف الكتاب المدرسي:**

- ✓ يعتبر الكتاب المدرسي خير حافز لتقوية دافعية التلميذ و جذب اهتمامه وترغيبه في التعلم و تتوقف عليه إلى درجة كبيرة نوعية اتجاهاته نحو التعليمية.
- ✓ يعين المتعلم على توضيح بعض المسائل التي قد يصعب فهمها بسبب ما يقدمه من شروحات ورسومات توضيحية.
- ✓ يعين التلميذ على دراسته لما فيه من مادة خصبة و أمثلة متنوعة شارحة.
- ✓ يوفر للتلميذ فرص للمراجعة ويدعم له الاستيعاب بفضل تمارينه و تطبيقاته.[2]

3) علاقة المحتوى بالكتاب المدرسي:

اللكتاب نظام كلي يتناول عنصر المحتوى في المنهاج، ويشتمل على عدة عناصر هي الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم، ويهدف إلى مساعدة المتعلمين في صف ما، وفي نشاط دراسي (مادة دراسية) ما على تحديد الأهداف المتوخاة كما حدّدها المنهاج.[3]

و يجب على محتوى الكتاب المدرسي أن يفي باحتياجات ثلاثة:

- يجب أن يشتمل على ما هو أساس بالنسبة للموضوع الذي يعالجه.

---

[1] تيمور عبد القادر، إنتاج وتوزيع الكتاب المدرسي في الجزائر، دراسة بيبلومترية رسالة ماجستير، جامعة وهران، 2018، 2019.

[2] ليلى محمد علي حسن جسومة، تحليل مضمون الكتاب المدرسي المقرر في التربية الفنية على تلميذات التعليم الإبتدائيو المتوسط بالمملكة العربية السعودية و علاقتها بإتجاهات التربية الفنية المعاصرة، درجة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة السعودية، 1998، ص 53.

[3] محمد حسن حمادات، المناهج التربوية، دار حامد للنشر و التوزيع، عمان الأردن، ط1، 2009، ص 224.

- يجب أن يساعد التلاميذ على فهم العالم من حولهم، ويعدهم للحياة العملية.
- يجب أن يُسهم في تربية التلميذ و تعليمه.[1]

يعني أنّ المحتوى من أهمّ المكونات للكتاب المدرسي، وهو الذي يساعد الكتاب على تحقيق أهدافه التعليمية.

فالكتاب التعليمي يؤلف لغرض خاص، ويتميز عن غيره من الكتب بكونه يحتوي على مادة تعليمية وعلمية وتربوية، ذات طابع خاص خضعت لمعايير الانتقاء وأسس معينة للتنظيم، مما يؤهّلها لتحقيق جملة من الأهداف، التي يرجو المربون تحقيقها.[2]

ثانيا: أسس وضع المحتوى ومعايير اختيار المحتوى وتنظيمه.

1) أسس وضع المحتوى:

ممّا لاشك فيه أنّ وضع المحتوى لا يتم بطريقة عشوائية غير منظمة، بل هناك أسس يتم من خلالها وضع المحتوى التعليمي بطريقة علمية.

أ) الأهداف:

وهي من أبرز العوامل المؤشرة في عنصر الاختيار كما أنّ الأهداف في تعليم اللغة الأولى تختلف عنها في تعليم اللغة الأجنبية.[3] والأهداف تتصل مباشرة بالعمل التعليمي ولابدّ أن تكون محددة تحديدا واضحا عند اختيار النمط اللغوي، وكل منهما يؤثر تأثيرا مباشرا في اختيار المحتوى.

- **الغايات:** هي مجموع الأهداف التربوية والتي من الواجب تحقيقها من خلال نظام

[1] أحمد أنور عمر، الكتاب المدرسي، دار المريخ، السعودية، ص

[2] فتيحة حايد، المحتوى اللغوي في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط، رسالة ماجستير، جامعة الحاج لخضر، باتنة 2011، 2012، ص 32.

[3] عبد الراجحي، علم اللغة التطبيقي و تعليم اللغة العربية، دار النهضة، بيروت، لبنان، 2001، ص 65.

- تعليمي معين، فطولها وقابليتها للتنفيذ يساعد المناهج في الاختيار من بين بدائل في المحتوى، وتعطي توجيها للأستاذ في تخطيط وتنفيذ وتقييم نتائجه ومن أمثلة الغايات:

- إعداد المواطن الصالح.
- تنمية الاتجاهات والقيم والعادات لدى الطلبة والتكيف مع المجتمع.[1]

ب) النتائج و الأهداف التدريسية:

الأهداف التدريسية ذات قيمة كبيرة في عملية التعليم، فهي الموجه الرئيسي لنشاطات الأستاذ والتلميذ معا فهي تعين الأستاذ على تحديد ما هو مطلوب من التلميذ تعلمه، فتمكن بذلك من اختيار المستوى المعرفي و الطرائق و الأساليب والوسائل التي تناسب عملية تعليم مادة معينة من المواد الدراسية الموجهة لصنف دراسي معين، كما تُعِين الأستاذ على اختيار أساليب التقويم والترقيم، فهي تُعدّ موجّها رئيسا للتّلميذ اذ بوساطتها يستوعب بوضوح أداء تلاميذه، ومدى تمكّنهم من تحقيق ما هو مطلوب منهم تعلمه.[2]

ج) التوقعات:

هي مجموعة الأهداف والتوقعات التي من المنتظر تحقيقها من خلال عملية لمواد معينة، أو برامج أو وحدات دراسية، وهي مستويات متدرجة، منها المعرفي (المعلومات) و الوجداني (أي الأخلاق) و المهاراتي (تطبيق المعارف) وتتميّز هذه الأهداف التعليمية بأنّها موضوعة من طرف إطارات التربية؛ من مختصين ومتعلمين ومشرفين تربويين.[3]

---

[1] سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، عمان الأردن، ط1، 2005، ص 69.

[2] مرجع سابق، عبده الراجحي، ص 68.

[3] إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية ، مركز كتاب النشر، ط1، القاهرة مصر، 2005، ص 374.

د) مستوى المقرر:

يمثل مستوى المقرر في تعليم اللغة العربية أهمية خاصة، ذلك أنّ المحتوى اللغوي يختار وفق مستوى ما ومما لاشكّ فيه أن اختيار محتوى يقدم للأطفال في المرحلة الابتدائية يختلف اختلافا نوعيا عن محتوى يقدّم إلى مستوى المرحلة المتوسطة أو الثانوية، وهدفه في المدرسة الابتدائية يختلف من هدف إلى آخر، وذلك يتم وفق معايير كثيرة منها: القرارات المعرفية والبيئة اللغوية و المواد المصاحبة في المقرر الدراسي.

هـ) الوقت:

من المتعارف عليه أنّ المقرر الدراسي ينبغي أن يُطبق على جدول زمني، كما أنّ تعليم اللغة الأولى، يختلف عنها في تعليم اللغة الأجنبية وما ينبغي التأكيد عليه، هو أنّ العوامل المشار إليها لا تتصل باللغة، ولا تخص المتعلمين فهي عوامل خارجية ولكن تهمّنا عند عملية الاختيار.

أما العوامل الداخلية فهي ذات صلة وثيقة بجوهر اللغة ونلمسها في فحوى اختيار المواد اللغوية.[1]

2) معايير اختيار المحتوى:

أ) معيار الصدق:

المحتوى يكون صادقا إذا كان ما يحتويه من معارف حديثة و صحيحة ودقيقة من الناحية العلمية البحتة، ومن مصادر موثوق بها، كما يجب أن تكون قابلة للتطبيق في مجالات واسعة ومتنوعة، وتكسب التلاميذ روح المادة و طرق البحث فيها، كما يجب

[1] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، مرجع سابق، ص 68.

ألاّ تتعارض مع ما جاء في القرآن الكريم و السنّة، حيث إنّهما المصدران الوحيدان الصادقان مطلقا.[1]

ب) معيار الأهمية:

يعتبر المحتوى مُهمّا عندما يكون ذا قيمة في حياة الطالب، مع تغطية الجوانب المختلف من ميادين المعرفة والقيم والمهارات. ومُهتمّا بتنمية المهارات العقلية وأساليب تنظيم المعرفة، أو جعلها متاحة للتعلّم، أو تنمية الاتجاهات لديه.[2]

ج) معيار التكامل:

يقصد به وحدة المعرفة وتناغمها وعدم تجزئتها فالخبرات مكملة لبعضها البعض والتكامل ضروري من أجل عدم طغيان مقرر على آخر أو موضوعا على آخر. و فلسفة التكامل هنا تعتمد على نظرة شمولية، وموحّدة للمعرفة بحيث تتكامل جوانب الخبرة معرفيا و مهاريا ووجدانيا، وإذا كان التتابع والتنظيم يهتم بالعلاقة الرأسية للخبرات؛ فإنّ التكامل يهتم بالعلاقات الأفقية للخبرات.[3]

د) الشمول:

وهذا يعني تعدّد الخبرات اللغوية بمقدار اتّساع اللغة، وتعدد الخبرات الثقافية بتعدّد أنماط الثقافة و أنواعها و أبعادها الماضية و الحاضرة و المستقبلية، وأيضا تعدد الخبرات الاتصالية بتعدد مواقف الاتصال الحياتية وتنوعها، وبهذا يكون محتوى المنهج قد حقق شمولية لخبرات متعدّدة، وفي ذات الوقت يقابل تعدد هذه الخبرات الفروق الفردية بين الدارسين حيث سيجد كلّ دارس حاجاته وما يحقق رغباته.[4]

---

[1] كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه و مهاراته، عالم الكتب، ط1، 2003، ص 278.

[2] رشدي أحمد طعيمية، محمد السيد مناع، تدريس اللغة العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، ص 59.

[3] صلاح الدين عرفة محمود، مقومات المنهج الدراسي و التنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة، ص 253.

[4] رشدي أحمد طعيمية، محمود كامل النافة، تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، مضيعة لبنى إزناسن، المملكة العربية، ص 127.

هـ) أن يراعي المحتوى ميول وحاجات و قدرات التلاميذ:

يذكر علماء النفس التربوي؛ أنّ من أهم شروط قدرة عملية التعلم هي الدافعية، ولهذا السبب بالذات فقد كان اختبار الخبراء للمحتوى مبنيا على هذا الأساس الذي يمثل اهتمام وميول التلاميذ و حاجاتهم المعرفية، فيكون بذلك المحتوى مناسبا لمستوى التلاميذ و قدراتهم العقلية و النفسية.[1]

و) أن يرتبط المحتوى بواقع المجتمع الذي يعيش فيه التلميذ:

من الضرورة أن يتماشى المحتوى وواقع الحياة الذي يعيش فيها التلميذ فتتقاطع المعلومات التي يحملها نص ما شعرا أو نثرا مع الحياة الاقتصادية والسياسية والزراعية والصناعية لهذا المجتمع، وكذا المشكلات التي يعاني منها فيكون أكثر ملاءمة للواقع الاجتماعي.[2]

3) تنظيم المحتوى:

تعرف عملية تنظيم المحتوى التعليمي، بأنّها تلك الطريقة التي تتبع في جميع أجزاء المحتوى التعليمي و تركيبها وفق نسق معين، ويبين العلاقات الداخلية التي تربط بين أجزائه و العلاقات الخارجية التي تربطه مع موضوعات أخرى، وبشكل يؤدّي إلى تحقيق الأهداف التعليمية التي وضع من أجلها في أقصر وقت وجهد ممكن وبأقلّ تكلفة اقتصادية.[3]

أي الكيفية التي تمكننا من توزيع خبرات هذا المحتوى على مستويات تعليمية مختلفة وعلى فترات زمنية متتابعة وتقرير ماذا يدرس من هذا المحتوى؟ و لمن؟ ومتى؟.[4]

---

[1] أحمد مدكور حلمي، طرق تدريس اللغة العربية، ط1، دار الميسرة للنشر والتوزيع، الأردن، 2007، ص 147.

[2] حلمي أحمد الوكيل، حبيب بشير محمود، الاتجاهات الحديثة في تطوير وتخطيط المناهج، دار الفكر العربي، ص 87.

[3] فراس محمد االسلبي، استراتيجيات التدريس المعاصرة، عالم الكتب الحديث، ط1، 2015، الأردن، ص 409.

[4] رشدي احمد طعيمة، محمود كمال الناقة، مرجع سابق، ص 127.

يأخذ تنظيم محتوى المنهج أشكالا تختلف باختلاف النظرية أو الفلسفة التي عليها المنهج ومن هذه التنظيمات:

أ) التنظيم المنطقي:

يستند هذا النوع من التنظيم إلى طبيعة المادة ومعطياتها من دون النظر إلى طبيعة المتعلمين وخصائصهم، فالمادة فيه تعتبر محور العملية التعليمية ويحرص هذا التنظيم على مراعاة:

- التدرج من السهل إلى الصعب
- الانتقال من المعلوم إلى المجهول
- الانتقال من المحسوس إلى المجرد
- الانتقال من الماضي إلى الحاضر ومن الأقدم إلى الأقرب
- البديء بالجزيئات و الانتهاء بالكليات

ب) التنظيم السايكولوجي:

يستند هذا النوع من التنظيم إلى قدرات المتعلمين واستعداداتهم ويراعيها في عرض المحتوى، فالمتعلم فيه موضوع الاهتمام ومحور العملية التعليمية، فهو تنظيم يقوم على الأسس النفسية الخاصة بالطلبة وميولهم وحاجاتهم.

ج) التنظيم القائم على التطبيقات التربوية لنظريات التعلّم لهذا التنظيم أكثر من شكل:

- التنظيم الهرمي: الذي يستند إلى نظرية جانبه، وتنظم المادة بموجبه بشكل هرمي يتدرج من البسيط إلى المعقّد وترتب مفردات المحتوى بموجبه بصورة تراكمية، بحيث يؤسّس السابق منها تلاحق مع مراعاة المبادئ الآتية:
  - الترتيب المنطقي للمحتوى
  - الانتقال من المألوف إلى غير المألوف

- تنظيم المحتوى على وفق نظرية ، يستند هذا النوع من التنظيم إلى المبادئ الآتية:
  - البدء بالعام و الانتهاء بالخاص، فتقدّم المعارف الأكثر تجريدا و شمولا ثم تتدرج نحو الأقل وصولا إلى المحسوسات.[1]
  - ترابط الموضوعات بحيث يرتبط اللاحق بالسابق.
  - التكامل بين الأجزاء، بمعنى أن يقدّم المحتوى بطريقة تراعي التكامل بين مكوناته أو أجزائه و الترابط بينها.
- التنظيم الحلزوني: يقوم هذا النوع من التنظيم على فكرة المنهج الحلزوني لبرونز ويأخذ بما يلي:
  - تنظيم المحتوى حول المفاهيم الكبرى التي يدور حولها المنهج .
  - تقديم المفاهيم بصورة مبسطة أولا، ثم تقدم بصورة أكثر اتّساعا و تعقيدا وصولا إلى أعلى مستوى من تعقيد المادة.[2]

- **معايير تنظيم المحتوى:**

1/ الاستمرارية: ويقصد بذلك العلاقة الرئيسية بين خبرات المنهج، بحيث تؤدّي كل خبرة إلى إحداث أثر معين عند الطلاب تدعمه الخبرة التالية:

❖ **التتابع:** ويقصد بذلك بناء الخبرات فوق بعضها البعض، فلا تقدم خبرة إلا في ضوء ما سبق، ثم تهيّء هذه الخبرة الطالب بعد ذلك لخبرة ثانية، أي أن يكون هناك تسلسل في عرض المهارات، و أن تستفيد كل منها مما سبقها لتؤدّي لما يلحقها.

❖ **التكامل:** ويقصد بذلك العلاقة الأفقية بين الخبرات حيث تكمل كلّ منها الأخرى فتدريس النطق و الكلام لا ينفصل عن تدريس مهارات الاستماع...إلخ.[1]

[1] محسن علي عطية، مرجع سابق، ص79.

[2] المرجع نفسه، ص.

ثالثا: الأهداف التعليمية وعلاقتها بالمحتوى.

1) ماهية الأهداف التعليمية:

أ) لغة:

أهدف منه واستهدف الشيء ارتفع و الهدف هو كل مرتفع الغرض توجه إليه السهام ونحوها و المشرف من الأرض وإليه يلجأ.[2]

ب) اصطلاحا:

هي التغيّرات التي نتوقع أن يحدثها المنهج في شخصيات التلاميذ، أو بعبارة أخرى هي وفق لتغير سلوكي نتوقع حدوثه في شخصية التلميذ نتيجة لوجود خبرة تعليمية، وتفاعله مع موقف دراسي.[3]

الأهداف التعليمية هي أهداف خاصة، حيث إنّها ترتبط بمقرر دراسي معين أو بوحدة دراسية، وهي أهداف قصيرة المدى تحدّد بدقة و توضيح ما يجب أن يتعلّمه الطالب من دراسة مقرر معين، وتُعد أكثر تحديدا أو تخصّصا من المستوى السابق.و يضعها رجال التربية مثل: أن يعرف الطالب الوظائف الاجتماعية للأسرة.

وتتمثل مصادر اشتقاقها في:

- حاجات المتعلم
- طبيعة المعرفة
- خصائص المتعلم
- دليل المنهاج.[1]

---

[1] رشدي أحمد طعيمية، محمد السيد مناع، تدريس اللغة العربية في التعليم العام (نظريات وتجارب)، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2000م، ص 74.

[2] انيس إبراهيم وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، دار الفكر أحباء التراث العربي، ج2، بيروت لبنان.

[3] عطاء إبراهيم محمد المناهج بين الأصالة والمعاصرة، مكتبة الفهد المصرية، 2003،القاهرة، مصر، ص 101.

➢ وظائف الأهداف:

1-توفر للمتعلّم التعليم و للمدرس أداة تصميم تعليم مناسب، ولاسيما في اختيار و تنظيم موارد ونشاطات تعليمية، تُسهل التعلّم المجدي. وتنتج وحدة تعليمية شديدة التركيز.

2-توفر الأهداف التعليمية إطار لابتكار وسائل لتقويم تعلم الطالب، إذا كانت الامتحانات التحريرية ونشاطات الأداء هي الأدوات الأكثر أهمية لتقدير إنجاز الطالب، ينبغي أن ترشد الأهداف أثر تصميم أدوات و إجراءات الاختبار المناسبة.[2]

3-الأهداف ترشد المتعلم، و الأساس المنطقي لذلك أنّ الطلاب سوف يستخدمون الأهداف لتحديد المهارات و المعرفة التي ينبغي أن يمتلكوها.[3]

إنّ عنصر الأهداف هو العنصر الأول من عناصر المنهاج، وهي مهمّة جدا فعلى ضوئها نحدد المحتوى وطرائق التدريس وأساليب التقويم.[4]

➢ أهمية الأهداف التعليمية:

1-تحديد كفاية المعلم و المؤسسة التعليمية.

2-الحكم على مدى نجاح الممارسات التربوية داخل المدرسة وخارجها.

3-تساعد على تحقيق تقويم موضوعي ودقيق.

4-سبيل لرسم الخطط التعليمية، واختبار الخبرات التعليمية المتنوعة و المناسبة.

5-انتقاء الأنشطة التعليمية و الوسائط التعليمية واستراتيجيات و أساليب التدريس.

---

[1] زيد سليمان العدوان محمد فؤاد العوامدة، تصميم التدريس بين النظرية و التطبيق، دار الميسرة للنشر، عمان الأردن، ط1، ص 220.

[2] غاري مورسون، ستيفن روس، جرويدكيمب، تصميم التعليم الفعال، ترجمة أماني الدجاني، العبيكان للنشر.ص201.

[3] المرجع نفسه.

[4] عبد الغني زمالي، صعوبة تبليغ محتوى نشاط القراءة للسنة الثالثة الابتدائية دراسة تحليلية نقدية على ضوء التدريس بالأهداف، رسالته ماجستير، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2009، 2010، ص 14.

6-الربط بين أهداف التعليم و أهداف المجتمع وحاجاته و مطالبه و مشكلاته.[1]

2) تحليل المحتوى:

تحليل المحتوى أحد أساليب البحث العلمي، التي تهدف إلى الوصف الموضوعي والمنظم والكمي للمضمون الظاهر لمادة من مواد الاتّصال.[2]

و هو – كذلك- أسلوب في البحث يهدف إلى الخروج باستدلالات صحيحة وشرعية من البيانات الخاصة بالمضمون.[3]

وعُرّف على أنّه أسلوب أو أداة للبحث العلمي، يمكن أن يستخدمها الباحثون في مجالات متنوعة لوصف المحتوى الظاهر و المضمون الصريح للمادة المراد تحليلها من حيث الشكل و المحتوى؛ تلبية للاحتياجات البحثية المصوغة في تساؤلات البحث أو فروضه الأساسية طبق للتصنيفات الموضوعية، التي يحددها الباحث.[4]

- أهمية تحليل المحتوى:
  - تسهيل عملية صياغة أهداف الدرس بصورة دقيقة ومحددة.
  - إعداد الخطط التعليمية الفصلية واليومية.
  - تجنب العشوائية في التدريس، حيث يصبح التدريس موجها، ومراكز لتحقيق الأهداف التعليمية المحددة، وذلك من خلال تخطيط جيد متكامل.
  - اختبار مداخل التدريس و استراتيجياته التي تتناسب مع مكونات محتوى الدرس.

[1] ينظر، حسن شحاتة، المناهج الدراسية بين النظرية و التطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، مصر،ص 61.

[2] محمد رشدي طعيمية، تحليل محتوى العلوم الإنسانية، مرجع سابق، ص 22.

[3] المرجع نفسه، ص 23.

[4] عبد الرحمان هاشمي، محسن علي عطية، تحليل مضمون المناهج المدرسية، مرجع سابق، ص 174.

- اختبار المواد والوسائل والتقنيات التعليمية؛ التي تتناسب مع مكونات محتوى الدرس.[1]

3) أهداف تحليل المحتوى:

- اكتشاف جوانب الكفاية و القصور في الكتب المدرسية و المواد التعليمية التي تقدم إلى الطلبة، بقصد تحسينها وبيان أي الموضوعات فيها أكثر قيمة.
- تقديم العون لمؤلفي الكتب و الناشرين و المعنيين بإعداد الكتب المدرسية عن طريق تزويدهم بما ينبغي تخطيه في المحتوى وما ينبغي تجنبه، وذلك عندما يكون التحليل لأغراض التخطيط وتصميم الكتب المدرسية.[2]
- التعرف على ما يحتويه المحتوى من حقائق ومفاهيم ومصطلحات ومبادئ وتعميمات ونظريات ...إلخ.
- اختيار التقويم المناسب، وذلك بوضع الاختبار التقويمي؛ الذي يغطي جميع جوانب المادة الدراسية ومكوناتها.[3]

➢ تنظيم المحتوى:

ويقصد بتنظيم المحتوى وضع خبراته و أنشطته التي تم اختيارها في صورة منظمة، بحيث تحقّق الترابط والتكامل على المستوى الأفقي؛ أي في صف دراسي واحد، أمّا على المستوى

[1] خالد خميس السر، أساسيات المناهج التعليمية، غزة، فلسطين، 2019، ص 143.

[2] عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل مضمون المناهج المدرسية، دار الصفاء للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2014، ص 177.

[3] محمد فؤاد الحوامدة، زيد سليمان العدوان، تصميم التدريس بين النظرية و التطبيق، دار الميسرة للنشر و التوزيع، الأردن، ط1، 2011، 1432هـ، ص 41.

الرئيسي، بين خبرات محتوى منهج معين وغيرها من خبرات في محتويات أخرى في مرحلة تعليمية معينة.[1]

[1] محمد عبد الله الحاوري، محمد سرحان علي قاسم، مقدمة في علم المناهج التربوية، دار الكتب، الجمهورية اليمنية، ط1، 2016، ص 72.

الفصل الثاني

الفصل الثاني: محتوى و أهداف قواعد اللغة العربية لتلاميذ السنة الثانية متوسط

أولا: تحليل بعض دروس القواعد النحوية والصرفية لتلاميذ السنة الثانية متوسط (الجيل الثاني).

ثانيا: وظيفة التمرين و التدريب.

ثالثا: أهداف التمارين.

رابعا: الصعوبات التي تواجه التلميذ في فهم قواعد اللغة العربية (النحو، الصرف).

خامسا: سبل تيسير القواعد النحوية و الصرفية.

سادسا: أهداف تدريس القواعد النحوية و الصرفية.

أولا: تحليل بعض دروس القواعد النحوية والصرفية لتلاميذ السنة الثانية متوسط (الجيل الثاني)

يعد برنامج اللغة العربية للسنة الثانية متوسط، المرتكز الأساس الذي يؤسّس الوعي التربوي والعلمي والمعرفي لتلاميذ هذا الطور من جهة، ويعزّز عمليات اكتساب وامتلاك واستعمال اللغة من جهة ثانية، فكلما كان هناك انسجام وتكامل وتماسك في هذا البرنامج استطعنا أن نطمئنّ لوجود مردودية في السنوات التعلمية اللاحقة.

ومن خلال تطرقنا للكتاب المدرسي للسّنة الثانية متوسط، لاحظنا أنه يحتوي على دروس قواعد اللغة حيث جاءت حسب الترتيب التالي:

الـــدرس	***الصفحة***
المقصور و المنقوص	13
حروف العطف	18
الفعل المعتل وأنواعه	23
اسما الزمان و المكان	33
حروف القسم	38
إسناد فعل المثال إلى الضمائر	43
الاسم الممدود	53
نصب الفعل المضارع	58
حروف الاستفهام	63
الجامد و المشتق	73

إسناد الفعل الأجوف إلى الضمائر	78
حروف النفي	83
إسناد الفعل الناقص إلى الضمائر	93
جزم الفعل المضارع	98
الأفعال الخمسة	103
أحرف التنبيه و أحرف الزيادة	113
الفعل المجرد	118
أحرف الجواب	123
الأفعال المتعدية إلى مفعولين	133
الفعل المزيد و أوزانه	138
أحرف المفاجأة و التفسير و الإستقبال	143
أفعل التفصيل	153
الأحرف المصدرية	158
أحرف الإستفتاح و التمني	163

ثم قمنا بدراسة و تحليل عينات من دروس القواعد النحوية و الصرفية و المتمثلة في:

القواعد النحوية	القواعد الصرفية
- الأفعال الخمسة	- المقصور و المنقوص
- نصب الفعل المضارع	- اسما الزمان و المكان
- جزم الفعل المضارع	- الجامد و المشتق

- الأفعال المتعدية إلى مفعولين	- أفعل التفضيل

1) القواعد النحوية:

تحتل القواعد النحوية مكانة بارزة في مراحل التعليم المختلفة، فقد عرفها ميشال زكريا أنها: "بمثابة الأداة أو الآلية التي تتيح للإنسان أن يتكلم اللغة، و التي تحدد شروط التواصل و التفاهم و ضوابطها بين أبناء اللغة الواحدة" [1]

أي أنّ القواعد النحوية تساعد الفرد على التكلم والتواصل واستعمال اللغة استعمالا صحيحا. فللقواعد النحوية أهمية كبيرة، وذلك يظهر في كونها تمثل تنظيما للغة.

حيث تختص القواعد النحوية بتحديد وظيفة كل كلمة في الجملة، وضبط كل أواخر الكلمات وكيفية إعرابها. أي أنّ قواعد النحو تختص بدراسة الكلمة المعربة (أي التي يتغير شكل آخرها بتغير موقعها في الجملة).

1-1) الدرس الأول: الأفعال الخمسة

سميت بالأفعال الخمسة لأنها تأتي على شكل خمسة صور من الأفعال المضارعة وفقا للضمير الذي يلازم الفعل المضارع المجرد.

فالأفعال الخمسة هي: يَفعَلانِ، تَفْعَلاَنِ، يَفْعَلُّونَ، تَفْعَلُونَ، تَفْعَلِينَ، وحكمها: أنها ترفع بثبوت النون نيابة عن الضمة نحو: يَكْتُبَانِ- تَكْتُبَانِ.

[1]/ ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص 75.

وتنصب وتجزم بحذف النون نيابة عن الفتحة والسكون نحو: فَإِنْ لَمْ تَفْعَلُوا ولَنْ تَفْعَلُوا.

وهي كل فعل مضارع اتصلت به ألف الاثنين أو واو الجماعة أو ياء المخاطبة.

نحو: يَنْصرِانِ، تَنْصُرَانِ، يَنْصُرُونَ، تَنْصُرُونَ، تَنْصُرِينَ.[1]

نلاحظ أنه تم توظيف في الكتاب المدرسي أربعة أمثلة على الأفعال الخمسة ومن بينها:

- العالم وزوجته يلاحظان التجربة.
- عليك أن تراقبي الشاشة.

ثم طرح مجموعة من الأسئلة لتتم عملية مناقشة الدرس ومن بينها: تحديد نوع بعض الألفاظ، وكيف تم التعرف إلى ذلك ؟.....، من أجل الوصول إلى مجموعة من النتائج للتوصل إلى القاعدة العامة المتعلقة بدرس الأفعال الخمسة.

وبعد ذلك قدم الاستنتاج أو القاعدة التي بدأت بتعريف الأفعال الخمسة:

❖ الأفعال الخمسة هي أفعال مضارعة اتّصل بآخرها ألف الاثنين أو ياء المخاطبة أو واو الجماعة. وحكم إعرابها الرفع بثبوت النون و النصب و الجزم بحذف النون.

حيث وضح من خلال القاعدة أنّ الأفعال الخمسة هي أفعال مضارعة أي لا تصاغ في زمن آخر، ووضح الشكل الذي تأتي عليه الأفعال الخمسة، أي أن آخر الأفعال الخمسة متصل بألف الاثنين في المثنى، أو ياء المخاطبة أو واو الجماعة.

وبعد ذلك وضح حكم إعرابها، حيث تكون في حالة الرفع بثبوت النون على نحو: يَنْصُرُونَ: فعل مضارع مرفوع و علامة رفعة ثبوت النون لأنه من الأفعال الخمسة.

[1]/ أحمد الهاشمي، القواعد الأساسية للغة العربية، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، بيروت لبنان ، ص 66.

وفي حالتَيْ النصب و الجزم بحذف النون على نحو: لَمْ يَفْعَلُوا:

لَمْ: أداة جزم

يَفْعَلُوا: فعل مضارع مجزوم ب لم وعلامة جزمه جذف النون لأنه من الأفعال الخمسة.

و لَنْ تَفْعَلُوا:

لَنْ: أداة نصب وتوكيد

تَفْعَلُوا: فعل مضارع منصوب ب لن و علامة نصبه حذف النون لأنه من الأفعال الخمسة.

و الهدف منها أن يتعرف التلميذ ويميز بين الأفعال الخمسة و غيرها من الأفعال؛ لتسهّل عليه عملية الإعراب و غيرها.

ليأتي في الأخير ويقدم جملة من التطبيقات لترسيخ المعلومة في ذهن التلميذ واكتشاف نقاط الضعف لديه.

1-2) الدرس الثاني: نصب الفعل المضارع

من المعروف لدى التلميذ أنّ الفعل المضارع يأتي دائما مرفوع، لكن في بعض الحالات تكسر هذه القاعدة مثل حالة نصب الفعل المضارع، فالفعل المضارع يأتي منصوبا إذا سبق بإحدى أدوات النصب.

مثال: أُحَذِرُكُمْ أَنْ تَجْعَلُوا لِشَيْطَانِ الجَهْلِ فِيكُمْ نَصِيبَا.

جسد هذا المثال في الكتاب المدرسي ليتم تقديم درس " نصب الفعل المضارع"، مع تقديم أسئلة المناقشة التي كانت على النحو التالي:

- ما نوع الجملة في المثال؟. كيف عرفت ذلك؟. هات مثالا مشابها؟..... ، وغيرها من الأسئلة للتمكن من تبسيط الدرس وشرحه، أمّا بالنسبة للقاعدة فجاءت في الكتاب المدرسي على النحو الآتي:

ينصب الفعل المضارع إذا سبقته إحدى الأدوات الناصبة وتكون علامة نصبه الفتحة في الفعل المفرد نحو: اجتهد كَيْ تَنْجَحَ.

وحذف النون في الأفعال الخمسة نحو : لَنْ يَأْتُوا.

الأدوات الناصبة: أَنْ، لَنْ، إِذَنْ، كَيْ.

حيث اتضح من خلال القاعدة أنّه من المقرّر على تلميذ السنة الثانية متوسط في درس نصب الفعل المضارع أن يتعرف أولا على الفعل المضارع عامة وكيف ينصب الفعل المضارع؟ و التغيرات التي تطرأ عليه، إذ بين له من خلال القاعدة المدونة في الكتاب المدرسي أنّ الفعل المضارع ينصب إذا سبق بإحدى الأدوات الناصبة.

كما بين له العلامة الإعرابية التي يأتي عليها، حيث تكون علامة نصبه الفتحة في الفعل المفرد و حذف النون في الأفعال الخمسة، وقدّم له مجموعة من الأمثلة توضيحا على ذلك.

- الفتحة الظاهرة على نحو : اجتهد كَيْ تَنْجَحَ.

كَيْ: أداة نصب وتوكيد

تَنْجَحَ: فعل مضارع منصوب ب كي وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره.

- حذف النون في الأفعال الخمسة على نحو: لَنْ يَأْتُوا.

لَنْ: أداة نصب وتوكيد

يَأتُوا: فعل مضارع منصوب ب لن وعلامة نصبه حذف النون لأنه من الأفعال الخمسة.

ثم قدم مجموعة من التطبيقات و التمارين لتدعيم الدرس و ترسيخ المعلومة لدى التلميذ.

1-3) الدرس الثالث: جزم الفعل المضارع

كانت الأمثلة المقدمة في الكتاب المدرسي كالتالي:

- لَمْ يَمْضِ وَقْتٌ طَوِيلٌ حَتَى تَعَلَمَ ابن النَفِيسْ الكتابة و القراءة.

قدم في الكتاب المدرسي مثالا واحدا مع طرح جملة من الأسئلة لدخول في شرح وتقديم الدرس من أجل الوصول إلى القاعدة أو الاستنتاج الخاص بدرس جزم الفعل المضارع.

وفي الاستنتاج قدم جملة من الاستخلاصات:

- يجزم الفعل المضارع المعرب إذا سبقته أداة من أدوات الجزم.
- أدوات الجزم التي تجزم فعلا مضارعا واحدا هي: لَمْ، لَمَا، لام الأمر، لا النافية.

علامات جزم الفعل المضارع:

- السكون الظاهرة إذا كان صحيح الآخر.
- حذف حرف العلة إذا كان معتل الآخر
- حذف النون إذا كان من الأفعال الخمسة.

نلاحظ من خلال القاعدة أنّ الفعل المضارع يجزم – إذا كان معربا– إذا سبقته إحدى أدوات الجزم التالية: لَمْ، لَمَا، لام الأمر، ولام النافية.

ثم وضح علامة جزم الفعل المضارع.

- أنّ الفعل المضارع تكون علامة جزمه السكون الظاهرة على آخره إذا كان صحيح الآخر. على نحو: لتَجْتَهِدْ.
- وتكون علامة جزم الفعل المضارع المعتل الآخر بحذف حرف العلة. على نحو: لَمْ يَسْعَ.

وتحذف النون كعلامة للجزم إذا كان الفعل من الأفعال الخمسة على نحو: لِتُحَارِبُوا.

ثم بعد ذلك ألزم التلاميذ على إنجاز بعض التمارين لاختبار مدى استيعابهم للدرس.

1-4) الدرس الرابع: الأفعال المتعدية إلى مفعولين

لقد اعتمد في تقديم درس الأفعال المتعدية إلى مفعولين في الكتاب المدرسي على أربعة أمثلة من بينها:

- وَجَدَ النَاسُ الرَبِيعَ أَرْحَمَ مِنَ الشِتَاءِ.
- كَسَى الرَبِيعُ الرُبَى و الرَمَادَ حُلَةً جَمِيلَةً.

بالإضافة إلى تقديم وعرض جملة من الأسئلة للمناقشة والتمهيد للدرس وليتم شرحه للوصول بذلك إلى القاعدة الأساسية التي جاءت على النحو التالي:

الفعل المتعدي: ما تجاوز الفاعل، ونصب المفعول به، ومنه ما نصب مفعولا واحدا، ومنه ما ينصب مفعولين أو ثلاثة مفاعيل.

الفعل المتعدي إلى مفعولين نوعان:

أ/ المتعدي إلى مفعولين أصلهما مبتدأ و خبر، وهي:

- أفعال اليقين ومنها: وَجَدَ، عَلِمَ، رَأى، أَلْفَى، دَرَى.

- أفعال الرّجحان و الظّنّ ومنها: حَسِبَ، ظَنّ، خَالَ، زَعِمَ، عدَّ.
- أفعال التحويل ومنها: جعل، رَدّ، تَرَكَ، صَيَّرَ، أَحَالَ، حَوَلَ.

ب/ المتعدي إلى مفعولين ليس أصلهما مبتدأ أو خبرا وتحمل معنى العطاء ومنها:

كَسَا، ألبَسَ، رَزِقَ، مَنَحَ، أَعْطَى، سَقَى.

لاحظنا أنه قدّم أوّلا تعريف الفعل المتعدي، ثم بيّن أنّ الفعل المتعدي إلى مفعولين نوعان:

1/ الفعل المتعدي إلى مفعولين أصلهما مبتدأ وخبر وهي:

أ/ أفعال اليقين ((ظّن و أخواتها)). هي أفعال ناسخة تدخل على الجملة الاسمية فتنصب المبتدأ على أنه مفعول به أول، وتنصب الخبر على أنه مفعول به ثانٍ لها.

فهي أفعال تتعدى إلى مفعولين أصلهما مبتدأ و خبر.

مثال: ظَنَّ الحَارِسُ البَابَ مَفْتُوحَا.

البَابَ : مفعول به أول

مفتوحا: مفعول به ثانٍ

و أصل الجملة البَابُ مَفْتُوحَا

❖ ظّن و أخواتها ثلاثة أقسام:

1/ ما يدل على اليقين وتحقيق وقوع الحدث بنسبة (100%) وهي (عَلِمَ، رَأى، وَجَدَ، ألفَى، دَرئ).

أمثال: عَلِمْتُ العِلْمَ أسَاسَ النَهْضَةِ.

رَأَيْتُ حَسَنَ الخُلُقِ أفْضَلَ مِنَ المَالِ.

أَلْفَيْتُ تَكْرِيمَ العُلَمَاءِ تَكْرِيمَا لِلْعِلْمِ.

2/ ما يدل على الرجحان: أي ترجيح (تغليب) وقوع الحدث بنسبة تفوق (50%) وتقل عن (100%) وهي : (ظَنّ، زَعَمَ، حَجَا، عَدَ، خَالَ، حَسِبَ، جَعَلَ، هَبَ).

أمثلة: حَسِبَ السَارِقُ السَرِقَةَ نَافِعَةً لَهُ.

خَالَ التِلْمِيّذُ اللَعِبَ أفْضَلَ مِنَ الدِرَاسَةِ.

جَعَلَ التِلْمِيذُ المُعَادَلَةَ ذَاتَ مَجْهُولٍ وَاحِدٍ وبَدَأ فِي حَلِهَا لَمْ يَفْلَحْ.

3/ وما يدل على التحويل و الصيرورة: أي تحويل المفعول الأول من حالة إلى حالة أخرى وهي: (صَيَرَ، جَعَلَ، اتخذ، رَدَ، حَوَلَ، تَرَكَ).

أمثلة : صَيَرَ العِلْمَ و العَمَلَ الأمَمَ مُتَقَدِمتَا.

جَعَلَ الإحْسانَ الفُقَرَاءَ مَسْرُورِينْ.

تَرَكَ الإعْصَارَ المَدِينَةَ حُطَامَا.

نموذج إعرابي : ظَنّ الحَارِسُ البَابَ مَفْتُوحَا

ظَنّ: فعل ماض مبني على الفتح.

الحَارِسُ: فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.

البَابَ: مفعول به أول منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره.

مَفْتُوحَا: مفعول به ثانٍ منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره.

2/ المتعدي إلى المفعولين ليس أصلهما مبتدأ وخبر وتحمل معنى العطاء ومنها: كَسَا، أَلْبَسَ، رَزَقَ، مَنَحَ، أعْطَى، سَقَى.

مع تقديم مجموعة من التطبيقات و التمارين لتدعيم الدرس.

2) القواعد الصرفية:

إنّ الصرف يختص بالقواعد التي يعرف بها صيغ الكلمات المفردة و أحوالها مما ليس بإعراب ولا بناء، أي بمعنى أنه يبحث عن الكلمات وهي مفردة، فيبين ما لأحرفها من أصالة وزيادة وصحة وإعلال وما يطرأ عليها من تغيرات.[1]

2-1) الدرس الأول: المقصور و المنقوص.

أوّل شيء قام بكتابة الأمثلة لتساعد الأستاذ على تقديم الدرس، حيث قدم في الكتاب المدرسي مثالين فقط، وبإمكان الأستاذ أن يعرض ويقدم قدر ما يشاء من أجل تذليل الصعاب، ومن بين الأمثلة:

مَا أَلَذَ العَيْشَ الصافِي بَيْنَ البَنِينْ

إنَ وُجُودَ بَعْض أصْنَافْ الحَلْوى.

ثم طرح بعض الأسئلة للمناقشة بين الأستاذ و التلاميذ للوصول إلى القاعدة وفهم الدرس.

حيث عرف الاسم المقصور في الكتاب المدرسي على النحو التالي:

❖ **الإسم المقصور**: هو الاسم المعرب الذي آخره ألف لازمة مثل: الهدى، المصطفى. تقدر على آخر المقصور حركات الإعراب الثلاث.

[1]/ ينظر، أحمد الهاشمي، القواعد الأساسية للغة العربية، المرجع السابق، ص 07.

حيث نلاحظ من خلال القاعدة أنّ الاسم المقصور هو اسم معرب

وبين شكله أنه ينتهي دائما بألف لازمة، كما وضح أنّ الحركات الإعرابية لا تظهر على آخر الاسم المقصور، وبين أنها تقدر في الحالات الثلاث (النصب، الرفع، الجر).

مثال: إنَ وُجُودَ بَعْضِ أصْنَافِ الحَلْوَى.

الحَلْوَى: مضاف إليه مجرور وعلامة جره الكسرة المقدرة منع من ظهورها التعذر.

وبالتالي فإن الحركة الإعرابية للاسم المقصور تقدر لأجل التعذر أي يتعذر ظهورها.

❖ **الإسم المنقوص:** هو الاسم المعرب الذي آخره ياء لازمة، مكسور ما قبلها، مثل الرَاعِي، المُنَادِي.

نثبت ياء الاسم المنقوص إذا كان معرفا بالألف و اللام (أل) أو بالإضافة مثل: الصَافِي.

وحذف ياء الاسم المنقوص إذا كان نكرة مثل: رَاضٍ.

فنلاحظ من خلال القاعدة بالنسبة للاسم المنقوص جاء ليوضح أنه اسم ينتهي بياء لازمة وما قبلها مكسور، وأنّ الياء تكون مثبتة أي موجودة وبارزة إذا كان الاسم معرف بالألف و اللام، او معرف بالإضافة.

وأنه تحذف الياء للاسم المنقوص إذا كان نكرة.

ثم بعد ذلك يأتي جزء أوظّف تعلماتي، ومن خلاله يلزم الأستاذ التلاميذ لحل بعض التطبيقات لتثمين ما استثمروا خلال الدرس، حيث قدم لهم تمرينين فقط.

تمثل التمرين الأول في تقديم بعض الكلمات و طلب منهم تصنيفها إلى المقصور و المنقوص.

أمّا التمرين الثاني فطلب منهم تحرير فقرة يصفون فيها مظاهر السعادة في كنف الوالدين، موظفين المقصور تارة و المنقوص تارة أخرى.

فالهدف من دراسة المقصور و المنقوص انه ينبغي بعد الانتهاء من الدرس أن يكون التلميذ قد اكتسب مجموعة من النتائج، ومن بينها:

- أن يكون التلميذ على دراية بتعريف الاسم المقصور و المنقوص.
- إعراب الاسم المقصور و المنقوص.
- الفرق بينهما.

2-2) الدرس الثاني: اسما الزمان و المكان

قد عرض أربعة أمثلة لاسمي الزمان والمكان ومن بين هذه الأمثلة:

- سَتَظَلُ في مَدَارِهَا حَتَى يَحِينَ الحَيْنُ.
- وَرَجَعَ بِي الخَاطِرَ إلى المَطَارِ مَهْبِطَ الطائرة.

ثم طرح أسئلة للمناقشة بدأ أولا بتحديد نوع الكلمات في الأمثلة إن كانت جامدة أم مشتقة ليتم الدخول في مناقشة و شرح الدرس.

أما بالنسبة للقاعدة: فعرف كل من اسمي الزمان و المكان على أنهما: اسمان مصوغان لزمان وقوع الفعل و مكانه.

يصاغ من الفعل الماضي الثلاثي على وزن(مَفْعَلْ) بفتح الميم و العين وسكون ما بينهما.

إذا كان مضارعه مفتوح العين أو مضمومها أو معتل الآخر.

يصاغ من الفعل الماضي الثلاثي على وزن (مَفْعِلْ) بكسر، إذا كان مضارعه مكسور العين أو معتل الأول مثل: مَضْرِبْ، مَوْطِنْ.

ويصاغان من غير الثلاثي على وزن اسم مفعوله مثل: مُكْرَم- مستخرج- مُسْتَعان.

نلاحظ من خلال القاعدة أنّ اسمي الزمان و المكان اسمان مصوغان للدّلالة على زمن وقوع الفعل ومكانه، وأنّه هناك وزنين يصاغ منهما من الفعل الثلاثي على وزن:

- (مَفْعَلْ): بفتح العين و الميم وسكون ما بينهما إذا كان مضارعه مفتوح أو مضموم العين أو معتل الآخر.
- (مَفْعِلْ) بكسر العين إذا كان مضارعه مكسور العين أو معتل الآخر.

ومن غير الثلاثي على وزن اسم مفعوله.

ثم يأتي جزء أوظّف تعلمّاتي الذي احتوى على ثلاث تطبيقات، تمثل التطبيق الأول في عرض بعض الجمل وتحديد اسم المكان واسم الزمان.

والتّطبيق الثاني تمثل في تحرير فقرة عن مواقع سياحية في وطنك موظفا ما أمكن من اسمي الزمان والمكان.

إذن الغاية من هذا الدرس تمكين التلميذ من استخراج اسم المكان و الزمان، ومعرفة الأوزان التي يصاغ منها.

2-3) الدرس الثالث: الجامد والمشتق

بعد العودة إلى نص فهم المكتوب (وصية أب) استخرج ثلاثة أمثلة لعرض الدرس المتمثلة في:

- إِنَ أَبَاكَ قَدْ فَني وهو حَيْ.
- عَاشَ حَتَى سَئِمَ العيش
- صُنْ وَجْهَكَ عن مَسْألة أَحَدْ

بعد ذلك تأتي أسئلة المناقشة حيث قدم مجموعة من الأسئلة حيث تم تحديد بعض الكلمات و تضنيفها ومعرفة الاسم الذي يطلق عليها سواء كان مشتق أو جامد.

ثم تأتي القاعدة التي وضح فيها أن الاسم ينقسم إلى قسمين هما:

- الاسم الجامد مثل: قلم
- الاسم المشتق مثل: كاتب

حيث عرف الاسم الجامد على أنه الاسم الذي لا يؤخذ من غيره وهو نوعان:

أ) اسم ذات: مثل رجل، غصن، نهر.

ب)اسم معنى: عَلِمَ، سَمِعَ، حكمة.

الاسم المشتق: هو ما يؤخذ من غيره، ودّل على شيء موصوف بصفة.

والمشتقات هي: اسم الفاعل، وصيغ المبالغة، واسم المفعول، والصفة المشبهة، واسم التفضيل، واسم الزمان، واسم المكان، واسم الآلة.

فقد وضح في هذه القاعدة أنواع الأسماء الجامدة التي لا تشتق ولا تؤخذ من غيرها، أي أنها هي المصدر في حد ذاتها، وهي نوعان :

- ما دل على الذات: أي تدل على ذاتها وليس لها معنى آخر.
- وما دل على معنى: أي في طياتها دلالات أخرى.

- أما بالنسبة للاسم المشتق هو اسم يستخرج من غيره، وله دلالات مختلفة، كما بين أنواع المشتقات.

2-4) الدرس الرابع: أفعل التفضيل

أما بالنسبة لهذا الدرس فقد قدم أربعة أمثلة من نص (فهم المكتوب) نظام للغذاء ومن بيها:

- فانقلب على الإنسان من الانتفاع به إلى أصعب الشر.
- البطن الكبير- فارغا- ثقيلٌ على الجسم، والبطنُ الممتلئ اثقلُ.

وقام بطرح العديد من الأسئلة بذلك ليتم من خلالها المناقشة وتفسير تفاصيل الدرس، والوصول بذلك إلى القاعدة الأساسية المتعلقة بأفعل التفضيل، والتعرف على كيفية صياغتها.

ثم نستنتج القاعدة التي تم من خلالها تعريف اسم التفضيل على النحو التالي:

" هو اسم مصوغ على وزن (أَفْعَلْ) للدلالة على أن شيئين اشتركا في صفة وزاد أحدهما على الآخر فيها".

يصاغ اسم التفضيل من الأفعال الثلاثية المتصرفة التامة المثبتة، المبنية للمعلوم القابلة للتفاوت، ليس الوصف منها على وزن (أفعل) الذي مؤنثه (فعلاء).

يتوصل إلى التفضيل مما لم يستوف الشروط لذكر مصدره منصوبا على التمييز بعد إسم تفضيل مساعد مطابق للشروط.

نلاحظ من خلال القاعدة أنه تم تعريف اسم التفضيل على أنه يدل على إسميين اشتركا في صفة، وزاد أحدهما على الآخر وبين أيضا أنّ اسم التفضيل يصاغ من الأفعال الثلاثية المتصرفة التامة، المثبتة المبنية للمعلوم القابلة للتفاوت، وأن اسم التفضيل يصاغ على وزن (أَفْعَلَ).

ثانيا: وظيفة التمرين و التدريب.

يخصص الكتاب المدرسي فضاءات محدّدة لتدريب التلميذ على ممارسة بعض الأنشطة، أو حلّ بعض المشكلات، وتسعى هذه الوظيفة إلى تمكين هذا التلميذ من نقل مكتسباته من وضعيات تعليمية تقويمية، وعادة ما تدرج التمارين و الأنشطة التدريبية في ختام كل مقطع أو جزء مكتمل من الكتاب المدرسي، وهو ما وجدناه في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، ومن الضروري أن يتواجد الكتاب –ضمن هذه الوظيفة– من خلال تنويع الأنشطة و الوضعيات التدريبية، بحيث لابد أن يتجاوز بمجرد التخزين في الذاكرة إلى كل ما يستدعي استعمال الوظائف العقلية و المدركات الذهنية الأخرى.[1]

لذلك فالهدف من وضعه هو تسهيل العملية التعليمية من جهة و من جهة أخرى مساعدة التلميذ على اكتساب المعارف و المهارات اللغوية و الخبرات الحياتية التي تعد أساسية في حياته، كما أنه لابد من اعتبار الكتاب المدرسي أداة تحفيزية للمتعلم على اعتبار أنها تُمكنه من استعمال مختلف العمليات الذهنية؛ كالفهم و التحليل و التركيب و الترتيب و التصنيف.[2]

ثالثا: أهداف التمارين

- اكتساب المتعلم رصيد معجمي يستعمله للتواصل مع الآخرين.
- اكتساب مهارة في استعمال التراكيب بطريقة عفوية دون تفكير في القواعد النحوية.
- اكتساب القدرة على الربط بين الجمل و إنشائه نص لغوي جيد التراكيب.[3]

---

[1]/ ينظر: عبد الرحمن آيت صودو، الكتاب المدرسي، ص 19

[2]/ المرجع السابق، ص 13.

[3]/ محمد ساري، التمارين اللغوية دراسة تحليلية نقدية، رسالة ماجستير، جامعة .... 1990، ص 80.

- اكتشاف جوانب المعنى لدى التلميذ وجوانب القصور لديه.
- مراجعة خبراته اللغوية التي اكتسبها في صفوفه السابقة.
- الاعتماد على النفس في حل التمارين.[1]
- مختلف الاستعدادات والقدرات التي يمتلكها التلاميذ مما يساعدهم على النجاح.[2]

نستنتج أن التمارين بأنواعها سواء كانت البسيطة أو التي تحتاج تركيز وتفكير أكثر لها أهمية في اكتساب مفردات وتراكيب لغوية كثيرة، فمثلا التمارين التي تتطلب الربط بين المفردات والمسميات، و التمارينات التي تتطلب وضع الكلمة المناسبة في المكان المناسب.....وغيرها، تساعد المتعلم في إثراء رصيده اللغوي من أجل استخدامها في النصوص التي يكتبها، وحتى التمارينات التي تحتاج إلى تفكير كالإعراب، ومعرفة الميزان الصرفي....، كلها تساعد في ذلك.

بالإضافة إلى ذلك أن هذه التمارينات بأنواعها تساعد المعلم على تقويم التلاميذ لمعرفة مواطن الضعف و القصور التي هم فيها ليحاول إيجاد حلول لها

كان يحاول أن يراجع لهم الدرس أو إجراء تمرينات أكثر.... .

وأيضا هذه التمارينات تقوم بترسيخ القاعدة وتثبيتها في أذهانهم، وتُعد عاملا مهمّا من أجل إكسابه الثقة في نفسه على قدرته في إيجاد حلول للتمارينات والمشكلات اللغوية والقواعدية التي تواجهه، فكلما أكثر التمرينات ليحلّها التلاميذ كلما زادت ثقتهم على مواجهة وحل المشكلات، وإزالة الخوف الذي يواجهه التلميذ حينما يطلب منه إنجاز تمرينات من أجل تقويمه وتشخيصه، سواء كان تقويم عادي أو من أجل وضع النقطة.

---

[1]/ طه علي حسين الديلمي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ط1، الإصدار الثاني،2005، دار ...

[2]/ عبد الواحد حميد لكلبسي، الإختبارات التعلمية المدرسية أسس بناء و تحليل أسئلتها، مكتبة المجتمع العربي للنشر و التوزيع ، عمان الأردن، ط1،2008، ص 22.

رابعا: الصعوبات التي تواجه التلميذ في فهم قواعد اللغة العربية(النحو، الصرف)

إنّ التلميذ في مراحله التعليمية قد تواجهه بعض العراقيل و الصعوبات لفهم المعلومة، لذلك قمنا ببعض الاطلاعان على الدراسات السابقة للتعرف على بعض هذه الصعوبات.

فقمنا باختيار دراستين:

الدراسة الأولى ل" الربيع مجمعة رشيد" بعنوان صعوبات تدريس قواعد اللغة العربية لطلبة الفرع العلمي في المدارس الثانوية و الإعدادية، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة صعوبات تدريس قواعد اللغة العربية لطلبة الفرع العلمي، ووضع المقترحات للتغلب على هذه الصعوبات، أجريت الدراسة في محافظة بغداد وبعد تعرف الباحث إلى المجتمع الأصلي اختار عينتين من المدرسين و الطلبة.

الأولى استطلاعيه تكونت من 120 طالبا و 14 مدرسا. أما العينة الثانية وهي عينة البحث الأساسية تكونت من 520 طالبا و38 مدرسا، اختارها بالطريقة الطبقية العشوائية وكانت الاستبانة أداة للبحث، واستخدم الباحث معامل ارتباط "بيرسون" ومربع"كاي"، ومعادلة "فيشر" و الوزن المئوي كوسائل إحصائية.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- الساعات المخصصة لتدريس كتاب قواعد اللغة العربية غير كافية.
- مفاجأة الطلبة بموضوعات جديدة ليس لها علاقة بما درس سابقا.
- مفردات موضوعات كتاب قواعد اللغة العربية غير مشكلة (محركة).

- ضعف المستوى العلمي لبعض مدرسي اللغة العربية.[1]

أما بالنسبة للدراسة الثانية فكانت لصالح **جواد الطعمة** بعنوان مشكلات تدريس القواعد النحوية في المرحلة المتوسطة، حيث توصل من خلال دراسته أنّ أسباب الضعف والصعوبات أسباب تتعلق بالمتعلم نفسه، وهي كالتالي:

- فقدان دوافع التعلم لدى التلميذ.
- عدم وضوح الهدف من دراسة القواعد النحوية لدى التلاميذ.
- اهتمام التلاميذ بحفظ القواعد النحوية دون التطبيق.
- عدم شعور التلاميذ بفائدة من تعلم القواعد النحوية والصّرفية [2.]

نلاحظ من خلال الاطلاع على الدراسة الأولى **الربيعي مجمعة الرشيد** أنه توصل من خلال دراسته لربط الصعوبات وأسباب الضعف لدى التلميذ بالمنهاج المقرر في الكتاب المدرسي على أنها دروس جديدة على التلميذ يصعب عليه استيعابها، وكذلك الساعات المقررة غير كافية و أشار كذلك إلى ضعف المستوى التعليمي لبعض مدرسي اللغة العربية، أما الدراسة الثانية لصالح **جواد الطعمة** فقد ربط الأسباب بالمتعلم في حد ذاته، لانعدام الرغبة لديه و الاعتماد على الحفظ دون الفهم، فكلا الدراستين وضحتا وجود صعوبات تواجه التلميذ سواء كانت متعلقة بالمعلم أو المتعلم أو المنهاج المقرر، جاهدين لإيجاد حلول لهذه المشكلة.

---

[1]/ م.م، عائشة إدريس، م.م عبد الله فتحي محمد المولى، صعوبات تدريس قواعد اللغة العربية في المرحلة الإعدادية ، من وجهة نظر المدرسين و المدرسات ، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، مجلد 3، العدد 2، ت05،08 ،2008، ص 08.

2/ مجلة كلية التربية، صعوبات تعليم القواعد النحوية و تعلمها في المرحلة الإبتدائية بقطر(تشخيصها وعلاجها)، جامعة الأزهر ، العدد 180، ج2، اكتوبر 2018.

خامسا: سبل تيسير القواعد النحوية و الصرفية

إزاء هذه الصعوبات كانت هناك محاولات لتيسير النحو العربي، وهذه المحاولات ليست وليدة القرن العشرين، وإنما هي فكرة قديمة منذ **الجاحظ** في القرن الثالث هجري أي منذ أكثر من الف عام. ويمكن عرض أبرز محاولات تيسير النحو في هذا القرن كما يلي:

محاولة **حنفي ناصف** وزملائه، وضع **حنفي ناصف** وزملائه كتابهم "قواعد اللغة العربية" في أربعة أجزاء متخذين من الطريقة القياسية أساسا في منهج التأليف.

أي أنّهم كانوا يذكرون القاعدة ، ثم يسوقون الشواهد و الأمثلة لتوضيح الحكم، وعلى المتعلّم أن يستوعب القواعد، ويحفظ الشواهد و الأمثلة وربما كان حفظ الشواهد وسيلة لرفع مستوى اللغة عند الدارس، وتكوين جانب من السليقة اللغوية، التي يمكن أن تنمو بعد.[1]

وذهب **إبراهيم مصطفى** إلى أن صعوبة النّحو تكمن في المنهج الذي اعتمده النّحاة في وضع القواعد النحوية، وفي هذا يقول: "ولقد بذل في تهوين النحو جهود مجيدة، واصطنعت أصول التعليم اصطناعا بارعا، ليكون قريبا واضحا، على أنّه لم يتجه أحد إلى القواعد نفسها، وإلى طريقة وضعها فيسأل: ألا يمكن أن تكون تلك الصعوبة من ناحية وضع النحو وتدوين قواعده، وأن يكون الدواء في تبديل منهج البحث النحوي للغة العربية؟ هذا السؤال و الذي بدا لي، وهو الذي شغلني جوابه طويلا".[1]

وجاء في محاولات أخرى لتيسير النّحو وعلاج مشكلاته:

[1]/ إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، ط2، القاهرة، 1413هـ، 1992م، المقدمة.

1-ربط المصطلحات النّحوية و التعاريف بالمعاني و الدلالات، فكثير منّا يردَدُ نون الوقاية، ولا يعلم معنى ذلك، ويقول مُعربًا: فعل مضارع، ولا يدري لم سمي ذاك الفعل مضارعا؟ وكذا مسألة حركة المناسبة.

2-انتقاء الشواهد و الأمثلة التي تكشف عن الغامض، وتُجلَى القاعدة، وتليق بالباحثين و المعلمين اختيار الشواهد التي تتصل بالمحيط وتخدم الواقع المعاش.

3-الابتعاد عن اختلاف النحاة وآرائهم المتشعبة في المسألة الواحدة، وعن العلل التي لا تجدي نفعا، وذلك بالاحتكام إلى اللغة الجامعة لا المفرقة.[1]

وأيضا من بين الإجراءات التي يمكن أن تحد من صعوبة تدريس النحو ما يلي:

- تغليب الجانب التطبيقي على الجانب النظري في تدريس مادة النحو، فهو يسهم –الجانب التطبيقي– في ترسيخ المعلومات وبقائها مدّة أطول في الذهن.
- العمل على تبسيط قواعد النّحو و التدرج في عرض أبوابه مراعاة للقدرات العقلية للمتعلمين ومراحل نموهم اللغوي.
- ضرورة ربط قواعد النحو بمواقف الحياة المختلفة، و بميولات التلميذ واهتمامه كي تكون سهلة الفهم و الاستخدام.
- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، والسعي إلى معرفة ظروفهم الاجتماعية و النفسية.

سادسا: أهداف تدريس القواعد النحوية و الصرفية

" تهدف دراسة النحو إلى إدراك مقاصد الكلام، وفهم ما يقرأ أو يسمع أو يكتب أو يتحدث به فهما صحيحا، تستقر معه المفاهيم في ذهن المؤدي أو المتلقي وتتضح به

[1]/ ناصر لوحيش، الدرس النحوي مشكلاته ومقترحات تيسيرية، أعمال ندوة تيسير النّحو، ص 109.

المعاني و الأفكار وضوحا لا غموض فيه ولا لبس ولا إبهام لدى المتحدّث أو المستمع أو القارئ أو الكاتب".[1]

ويرى "**إسماعيل زكريا**" بأن القواعد النحوية تعرف التلميذ بأساليب العربية وتعوده على إدراك الخطأ فيما يسمع و يقرأ ويتجنب ذلك في حديثه وقراءته وكتابته. كما أنّها تعمل على زيادة ثروة التلميذ اللفظية و اللغوية وذلك باستخدام الأمثلة المعطاة.[2]

ويضيف "**أحمد صومان**" بأنها: تشحن العقل، وتصقل الذوق وتكسب صاحبها القدرة على استعمال القواعد في المواقف اللغوية وتطبيقها.

- تصون اللسان عن الخطأ و تحفظ القلم من الزلل.
- كما أنها تعود الطلبة على قوة الملاحظة، والتفكير المنطقي المرتب و الاستنباط و الحكم و التعليل.[3]

أما **ظبية سعيد السليطي** فتقول بأنها : تكفل سلامة التعبير و صحة أدائه وفهم معناه و إدراكه في غير لبس أو غموض.

- تساعد على جمال الأسلوب وجودته ودقته، وكما انها تنمي مهارات التفكير العلمي مثل دقة التفكير.
- تعين على استعمال الألفاظ و الجمل و العبارات استعمالا صحيحا، فتتكون عند الدارسين عادة لغوية سليمة.[4]

---

[1]/ راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، ص 105-106.

[2]/ إسماعيل زكريا، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، 2005م، ص 192.

[3]/ أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، ص 243.

[4]/ طبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتّجاهات الحديثة، ص 27.

وتذكر في موضع آخر :" أنّ القواعد تهدف في المرجلة الإعدادية إلى تنمية القدرة اللغوية لدى الطالب وتمكنه من الاستخدام السليم و الدقيق للغة العربية، دون خطأ في بنية الكلمة أو في نهايتها الإعرابية وتكسب التلميذ التفكير المنظم و الفهم للغة للإفادة من الأساليب المختلفة باعتباره أن الإعراب فرعه الفني، فالنحو في المرحلة الإعدادية ليس هدفا معرفيا فحسب، وإنما هو أحد المعايير المهمة للاستخدام السليم للغة العربية، ومن ثم ينبغي العناية بالجانب اللغوي في كل فرع من فروع اللغة".[1]

[1]/ المرجع نفسه، ص 58.

الخاتمة

في ختام بحثنا هذا خلصنا إلى مجموعة من الاستنتاجات نوضحها في النقاط التالية:

- تحليل المحتوى طريقة تساعد على حلّ بعض المشكلات التربوية تساعد على اتّخاذ قرارات من خلال إحصاء الحقائق و المفاهيم.
- المحتوى أهم عنصر في المنهاج وهو يسهم في تحقيق أهداف التعلم.
- الأهداف التعليمية هي عبارة عن حصيلة عملية تعلم في صورة بسلوك، فهي أهداف يمكن تحقيقها سلوكيا فهي ناتج سلوكي متوقع في عملية تعليمية.
- لعب الكتاب المدرسي دورا هاما في الارتقاء بالعملية التعليمية.
- النحو يكفل سلامة التعبير وصحة آدائه وفهم معناه ويساعد على جمال الأسلوب وجودته.
- مسألة صعوبة القواعد النحوية مسألة مطروحة منذ القدم، ما دعا إلى ظهور دعوات لتيسيره.
- يعاني كلّ من المتعلم و التلميذ في التعليم المتوسط من صعوبات المادة النحوية.
- تدخل أسباب مختلفة في صعوبات المادة النحوية أهمها:
  - ✓ طبيعة النحو باعتباره مادة جافة.
  - ✓ الموضوعات المختارة التي لا تتناسب في الكثير من الأحيان مع مستوى التلميذ.
  - ✓ عدم الالتزام بالفصحى أثناء الدرس سواء من طرف المعلم أو المتعلم.
- ضعف الاهتمام بالتطبيقات على القواعد المدروسة، حيث يهتمون بحفظ القواعد ولا يعطون الأهمية نفسها للتطبيق.
- من خلال تحليل المحتوى للكتاب المدرسي للسنة الثانية متوسط، لاحظنا بعض جوانب الإصلاح في الكتاب الشكل و المضمون.
- قلة الحجم الساعي لتعليم قواعد اللغة العربية.

- عدم التنويع في استخدام طرائق التدريس وانتهاج طريقة واحدة.

على ضوء النتائج المتوصّل إليها لابدّ من طرق واقتراح مجموعة من الحلول من بينها:

- ❖ تكثيف الدورات التكوينية للأساتذة وإعداد معلمين أكفاء بالدرجة الأولى.
- ❖ وضع مناهج لغوية تتناسب وقدرات المتعلمين.
- ❖ مراعاة الفروق الفردية للتلاميذ أثناء تقديم المواضيع.
- ❖ الإكثار من التطبيقات في القواعد النحوية وزيادة ساعات الدعم.

المراجع

1) الكتب:

- إبراهيم محمد عطاء، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز كتاب النشر، ط1، مصر، 2005.
- إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، ط2، القاهرة.
- أبو الفضل جمال الحسين محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري، لسان العرب، دار هادي، لبنان، ط4.
- أحلمى أحمد الوكيل حسن بشير محمد، الاتّجاهات الحديثة في تطوير المناهج، دار الفكر العربي.
- أحمد الهاشمي، القواعد الأساسية للغة العربية، دار الفكر للنشر و التوزيع، بيروت، لبنان.
- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات ،ديوان المطبوعات الجامعة الساحة المركزية، سنة 2000.
- أحمد مدكور علمي، طرق تدريس اللغة العربية، ط4، دار الميزة للنشرو التوزيع، الأردن،2007.
- أحمد نور عمر، الكتاب المدرسي، دار المريخ السعودية.
- إسماعيل زكرياء، طرق تدريس اللغة العربية.
- أنس إبراهيم وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، دار الفكر، إحياء التراث العربي، جزء2، لبنان.
- أنطوان صياح ،تعليمية اللغة العربية ،ط1، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2008.
- بشير إبرير ،تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث للنشر، عمان، الأردن، 2007.
- تيمور عبد القادر، إنتاج وتوزيع الكتاب المدرسي في الجزائر، دراسة بيلومترية، رسالة ماجستير، جامعة وهران 2018، 2019.

- الجوهري الصحاح، دار العلم للملايين، جزء1، 1956.
- حسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر و التوزيع، ط1، 2013، عمان الأردن.
- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة أساليب لتدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق.
- رشدي طعيمة ومحمد سليمان مناع، تدريس اللغة في التعلم العام نظريات وتجارب الفكر العربي،ط1، 2001.
- رشيد بناني، من الديداكتيك إلى البيداغوجيا الحوار الأكاديمي و الجامعي، الدار البيضاء، ط1، 1991م.
- زيد سليمان العدوان، محمد فؤاد العوامدة، تصميم التدريس بين النظرية و التطبيق، دار الميسرة للنشر، الأردن،ط1، 2011.
- سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ط1، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، 2005.
- صالح ذياب هندي وهشام عامر عليان، دراسات في المناهج و الأساليب العامة، دتر الفكر للطباعة، الأردن،1999.
- طه علي حسن الديملي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها،ط1، الإصدار النافي دار النشر و التوزيع،2005.
- طيبة سعيد السلبيطي، تدريس النحو العربي في ضوء الإتجاهات الحديثة.
- عبد الرحمان هاشمي، محسن علي عطية، تحليل مضمون المناهج المدرسية، دار الصفاء للنشر و التوزيع، الأردن، ط2، 2014.
- عبد الغني زمالي، صعوبة تبليغ محتوى نشاط القراءة للسنة الثالثة ابتدائي دراسة تحليلية نقدية على ضوء التدريس بالأهداف، رسالة ماجستير جامعة محمد خيضر بسكرة،2009، 2010.

- عبد اللطيف الفرابي، محمد آيت يحي، عبد العزيز الغرضاف، معجم علوم التربية.
- عبد الواحد حميد الكلسي، الاختبارات التحصيلية المدرسية أسس بناء وتحليل أسئلتها، مكتبة المجتمع العربي للنشر و التوزيع، عمان الأردن، ط1، 2008.
- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت لبنان، 2004.
- عطاء إبراهيم محمد، المناهج بين الأصالة و المعاصرة، مكتبة النهضة المصرية،2003، مصر.
- علي أحمد مدكور، مناهج التربية أسسها ومناهجها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، 2000.
- غاري مورسون ستيفن روس جبرويدكيمب، تصميم التعليم الفعال، العيكان للنشر.
- فتيحة حايد المحتوى اللغوي في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط، رسالة ماجيستير، جامعة الحاج لخضر باتنة،2011، 2012.
- محمد الدريج ،تحليل العملية التعليمية ، قصر الكتاب للنشر، ط1 ،2000 .
- محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي في مرحلة التعليم الإبتدائي، دار الهدى، الجزائر، ط2.
- منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي العام، جوان 1995.
- نوردين أحمد قايد وحكيمة سبيعي، التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية مجلة الواحات للبحوث والدراسات، ط1، 2010، العدد8.

2) الرسائل الجامعية:

- كمال عبد الزيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، ط1، 2003.
- م.م عائشة إدريس، م، م عبد الله محمد المولى، صعوبات تدريس قواعد اللغة العربية في المرحلة الإعدادية ، من وجهة نظر المدرسين و المدرسات، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، مجلد 3، العدد2، ت 2008/08/05.

- مجلة كلية التربية، صعوبات تعليم قواعد النحوية وتعلمها في المرحلة الابتدائية، قطر، جامعة الأزهر، العدد180، ج2، أكتوبر 2018.
- محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، ط1، 2000.
- محمد حسن حمادات، المناهج التربوية، دار الحامد للنشر و التوزيع، عمان الأردن ط1، 2009.
- محمد عبد الله الحاوري، محمد سرحان علي قاسم، مقدمة في علم المناهج التربوية، دار الكتب الجمهورية اليمنية،ط1، 2016.
- محمد فراس السلبي، استراتيجيات التدريس المعاصرة، عالم الكتب الحديث، ط1، 2015، الأردن.
- محمد فؤاد الحوامدة زيد سليمان العدوان، تصميم التدريس بين النظرية و التطبيق، دار الميسرة للنشر و التوزيع، الأردن،ط1، 2011.
- محمد ماري، التمارين اللغوية دراسة تحليلية نقدية، رسالة ماجستير، جامعة باتنة1990 .
- ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة ص 75.

فهرس المحتويات

فهرس الموضوعات

البسملة

الشكر والعرفان

مقدمة 4

مـــــدخـــــــل 4

1) التعليمية: 4

أ) لغة: 4

ب)اصطلاحا: 6

2)موضوعات التعليمية: 7

الفصل الأول: المحتوى التعليمي وأسس وضعه

أولا: المحتوى و الكتاب المدرسي 10

1) ماهية المحتوى: 10

أ) لغة: 10

ب)اصطلاحا: 10

2) ماهية الكتاب المدرسي: 13

أ) لغة: 13

ب)اصطلاحا: 13

ج)مواصفات الكتاب المدرسي: 13

د)وظائف الكتاب المدرسي: 14

3)علاقة المحتوى بالكتاب المدرسي: 14

ثانيا: أسس وضع المحتوى ومعايير إختيار المحتوى وتنظيمه. 15

1)أسس وضع المحتوى: 15

أ)الأهداف:..... 15

ب)النتائج و الأهداف التدريسية:..... 16

ج)التوقعات:..... 16

د)مستوى المقرر:..... 17

هـ) الوقت: 17

2) معايير إختيار المحتوى: 17

أ)معيار الصدق: 17

ب)معيار الأهمية: 18

ج)معيار التكامل:..... 18

د)الشمول: 18

هـ)أن يراعي المحتوى ميول وحاجات و قدرات التلاميذ:..... 19

و)أن يرتبط المحتوى بواقع المجتمع الذي يعيش فيه التلميذ: 19

3)تنظيم المحتوى: 19

أ)التنظيم المنطقي:..... 20

ب)التنظيم السايكولوجي:..... 20

ج)التنظيم القائم على التطبيقات التربوية لنظريات التعلم لهذا التنظيم أكثر من شكل:..... 20

ثالثا: الأهداف التعليمية وعلاقتها بالمحتوى. 22

1) ماهية الأهداف التعليمية:..... 22

أ) لغة: 22

ب)اصطلاحا: 22

2)تحليل المحتوى: 24

3)أهداف تحليل المحتوى:..... 25

الفصل الثاني: محـتوى و أهداف قواعد اللغة العربية لتلاميذ السنة الثانية متوسط

أولا: تحليل بعض دروس القواعد النحوية والصرفية لتلاميذ السنة الثانية متوسط (الجيل الثاني).. 28

1)القواعد النحوية:..... 30

1-1)الدرس الأول: الأفعال الخمسة 30

1-2)الدرس الثاني: نصب الفعل المضارع 32

1-3)الدرس الثالث: جزم الفعل المضارع..... 34

1-4)الدرس الرابع: الأفعال المتعدية إلى مفعولين..... 35

2)القواعد الصرفية: 38

2-1) الدرس الأول: المقصور و المنقوص. 38

2-2)الدرس الثاني: إسما الزمان و المكان 40

2-3)الدرس الثالث: الجامد والمشتق 41

2-4)الدرس الرابع: أفعل التفضيل 43

ثانيا: وظيفة التمرين و التدريب...... 44

ثالثا: أهداف التمارين..... 44

خامسا: سبل تيسير القواعد النحوية و الصرفية 48

سادسا: أهداف تدريس القواعد النحوية و الصرفية 49

الخاتمة..... 50

المراجع..... 50