جامعة محمد خيضر بسكرة
كلية الآداب واللغات
قسم الآداب واللغة العربية

مذكرة ماستر

لغة وأدب عربي
دراسات لغوية
لسانيات تطبيقية

رقم: ل ت. 62

إعداد الطالبة:
وسيلة كلاوة

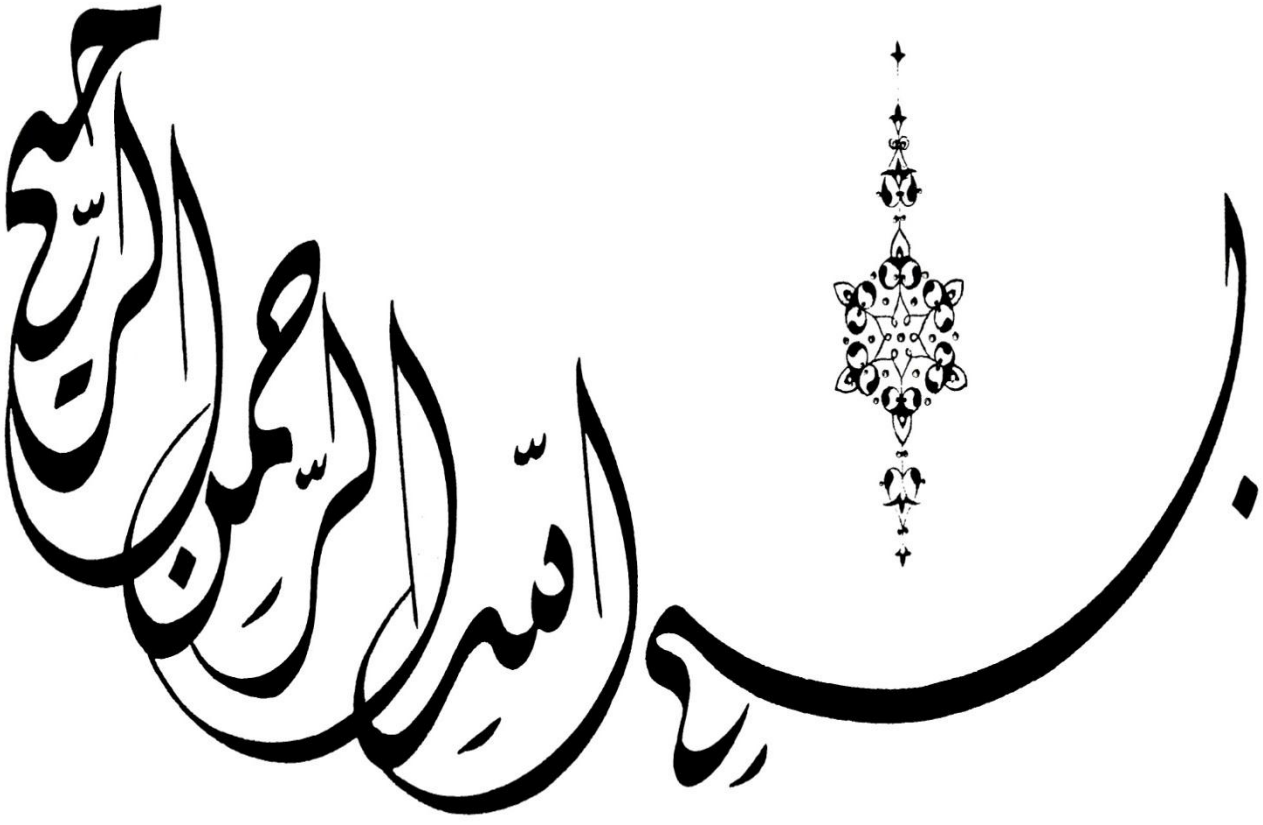
يوم: 2022/06/28

تعليمية القواعد النحوية لتلميذ الخامسة الابتدائية على ضوء إصلاحات الجيل الثاني –دراسة ميدانية

لجنة المناقشة:

جودي حمدي منصور	أ. مح - أ-	جامعة محمد خيضر بسكرة	رئيسا
إبراهيم بشار	أ. مح - أ-	جامعة محمد خيضر بسكرة	مشرفا
فهيمة لحلوحي	أ. مس-أ-	جامعة محمد خيضر بسكرة	مناقشا

السنة الجامعية:2022/2021



إهداء

يامن أحمل اسمك بكل فخر

يا من أفتقدك منذ زمن

يا من يرتعش قلبي لذكرك

يا من أودعتني لله أهديك هذا العمل إلى روح أبي الغالي

إلى حكمتي وعلمي.. إلى أدبي وحلمي

إلى طريقي المستقيم

إلى ينبوع الصبر والتفاؤل والأمل

إلى كل من في الوجود بعد الله ورسوله أمي الغالية

إلى سندي وقوتي وملاذي بعد الله.. إلى من علموني علم الحياة

إلى أخواتي حورية ورحيمة

إلى من ساعدوني وكانوا لي خير ملاذ وملجأ.. إلى كل أفراد عائلتي

إلى من تذوقت معها أجمل اللحظات.. إلى من جعلها الله أختي بالله إيمان

إلى الأستاذ الذي كان لي عونا في إنجاز هذا البحث الدكتور **"إبراهيم بشار"**

وأسأل الله العزيز رب العرش العظيم

أن يكون هذا العمل خالصا لوجهه الكريم

وسيلة كلاوة

شكر وعرفــان

«الحَمْدُ للهِ الّذي أنْزَلَ علَى عبْدِه الكِتَابَ ولمْ يجْعَل لهُ عِوَجا»

الكهف (1)

أولا وقبل كل شيء أشكر الله عز وجل، ربي الذي وفقني وقدرني على إنجاز هذا العمل

المتواضع وأسأله تعالى أن يكون خالصا لوجهه تعالى

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ الدكتور إبراهيم بشار

الذي أشرف على هذا العمل منذ البداية

والذي لم يبخل علي بمعلوماته القيمة ونصائحه وإرشاداته

كما أشكر أعضاء لجنة المناقشة على ما سيفيدونني به من نصائح وتصويبات

دون أن أنسى أساتذة اللغة العربية لمرحلة التعليم الابتدائي الذين ساهموا في إنجاز هذا

البحث

كما أشكر كل أساتذتنا الكرام

إلى كل هؤلاء أقول

«بارك الله فيكم وجزاكم الله خيرا»

مقدمة

الحمد لله الذي منّ علينا بالإسلام، الحمد لله رب العالمين، الحمد لله الذي له ما في السماوات وما في الأرض وله الحمد في الآخرة وهو الحكيم الخبير، ثم الصلاة والسلام على سيد الأنام أما بعد:

القواعد النحوية والصرفية دراسة قديمة النشأة، شرع بها النحاة الأوائل حفظا للألسن وصونا للقرآن من وقوع اللحن أثناء قراءته، ومن هنا بدأ الاهتمام بقواعد اللغة العربية فكانت البداية مع أبو الأسود الدؤلي كما تدل أغلب الروايات إلى أن وصل هذا الاهتمام ذروته مع الكتاب الجامع الذي وضعه سيبويه، واتبع خطاه عدد غير قليل من علماء اللغة الفحول، إلا أن هذا الاهتمام أصبح علما قائما بذاته وعمودا للغة به يتوخى الوقوع في الخطأ وللحفاظ على اللغة العربية واستمراريتها وصون الألسن من الوقوع في الزلل واللحن كان لزاما تدريس هذه القواعد فاعتمدوا في ذلك وسائل وطرق تعليمية شتى كالتلقين والمشافهة ... الخ.

إلى أن جاء العصر الحديث وتطورت هذه الدراسة وركبت عصر العولمة مع بروز عناصر الحداثة من أنترنيت وغيرها، غير أننا لم نشاهد مثل هذه الاختلافات التي أحدثت موازنة أظهرت نماذج مختلفة حسب التركيبات البيئية والتكوينات البشرية، التي تؤثر بصورة أو بأخرى في تحديد أساليب وأسس تدريس القواعد النحوية.

ولأن اللغة العربية هي إحدى اللغات المشهورة، وتتجلى عظمتها في أنها لغة القرآن الكريم التي قال فيها عز وجل: «**إنّا أنزلناه قرآنًا عربيا لعلكم تعْقِلون**» سورة يوسف، الآية 1، فهي العروة الوثقى التي تجمع بين الشعوب العربية والإسلامية، فضلا على أن اللغة بصفة عامة قيمة جوهرية في حياة كل أمة، فهي الأداة التي تحمل الأفكار وتنقل المفاهيم، فتقيم بذلك روابط الاتصال بين أبناء الأمة الواحدة ونظرا لهذه الأهمية التي تحتلها اللغة العربية أردت تناول موضوع تدريس القواعد النحوية ولهذا اخترت له عنوان "تعليمية القواعد

النحوية لتلميذ الخامسة الابتدائية على ضوء إصلاحات الجيل الثاني –دراسة ميدانية" وقد اخترت هذا الموضوع لعدة أسباب أهمها:

- حرصي على ارتقاء اللغة العربية عموما وقواعدها خصوصا.
- ما يلاحظ من تدهور مستوى التلاميذ المنتقلين إلى السنة الأولى متوسط في مادة اللغة العربية نتيجة تراكمات لسنوات ماضية.
- الاهتمام بالإصلاحات الجديدة للمنظومة التربوية لكتب اللغة العربية وطريقة عرض الظاهرة اللغوية.
- التعرف على كيفية تدريس النحو في واقعنا المدرسي.

وقد اخترت السنة الخامسة من التعليم الابتدائي بالتحديد لما لها من أهمية في هذه المرحلة كونها سنة مصيرية تؤهل المتعلم إلى اجتياز شهادة التعليم الابتدائي، لهذا تمحورت إشكالية هذه الدراسة في السؤال الآتي:

إلى أي مدى تسهم تعليمية القواعد النحوية المقررة في المرحلة الخامسة من التعليم الابتدائي في تنمية التحصيل اللغوي؟

وتندرج تحت هذه الإشكالية عدة تساؤلات هي:

- ما الصعوبات التي تواجه التلاميذ في اكتساب القواعد النحوية وماهي سبل تيسيرها؟
- ماهي استراتيجيات التدريس المعتمدة في القواعد النحوية؟
- أين يكمن الأثر المباشر لدروس قواعد اللغة على التلميذ وهل ينعكس ذلك فعليا في أدائه اللغوي الممارس نطقا وكتابة؟
- هل مستوى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي مناسب لاستيعاب المفاهيم المقررة لهم؟
- ما التغيير الذي أحدثته إصلاحات الجيل الثاني في تدريس القواعد النحوية؟

وتهدف هذه الدراسة إلى معرفة طريقة توظيف المفاهيم المرتبطة بنشاط القواعد النحوية بشكل سليم وواضح ومدى اختيار الطرق الملائمة لمستوى والفئة العمرية للمتعلمين والتي تتناسب مع المواضيع النحوية في ظل المناهج التربوية للجيل الثاني.

وقد جاء هذا البحث في مقدمة ومدخل وفصلين وخاتمة وملاحق.

فالمدخل قدمت فيه مفاهيم عامة حول التعليمية مفهومها، أهميتها، مكونات العملية التعليمية.

أما الفصل الأول الموسوم بالنحو وسؤال المنهج المدرسي، فقد قسمته إلى مبحثين قدمت في الأول منه النحو ومحاولات تيسيره، تناولت فيه: مفهوم النحو وأهداف تدريسه، ثم مفهوم القواعد النحوية، النحو العلمي والنحو التعليمي، محاولات تيسير النحو، وخصصت المبحث الثاني لنشاط النحو من الكتاب المدرسي والممارسة التعليمية أشرت فيه أولا إلى تعريف الكتاب المدرسي وأهميته، ثانيا الخطوات التي يتبعها الأستاذ في تدريس القواعد، ثالثا تحليل المحتوى النحوي للكتاب وختمته بأشكال التقويم في تعليمية القواعد.

أما الفصل الثاني فيمثل واقع تدريس النحو على ضوء إصلاحات الجيل الثاني وقسم إلى مبحثين: المبحث الأول بعنوان إصلاحات الجيل الثاني وتناولت فيه: مفهومها، ثم أهداف كتابة مناهج الجيل الثاني، وتطرقت إلى المفاهيم الأساسية لإصلاحات الجيل الثاني ثم إجراءاتها، والمبحث الثاني بعنوان دراسة وصفية تحليلية للاستبيان، وتعرضت فيه إلى تقديم عينة الدراسة ومجالها وعرض نتائج الاستبيان وتحليلها ومناقشتها، ثم مقارنة نتائج الكتاب المدرسي بنتائج الاستبيان.

وأنهيت هذا البحث بخاتمة تضمنت أهم النتائج المتوصل اليها من خلال هذا البحث، وقد أردفت هذا البحث بملاحق وهي عبارة عن استبيان لدراسة ميدانية قمت بها لإثراء هذا البحث وواجهة كتاب السنة الخامسة وفهرس الموضوعات ونماذج من دروس القواعد النحوية، وقد التزمت في هذه الدراسة بالمنهج الوصفي التحليلي وذلك من خلال الحرص على إيراد الأمثلة المتنوعة واستعمال بعض الجداول لوصف وتحليل بعض القضايا المعالجة من خلال هذه الدراسة، وشرح بعض المصطلحات المتعلقة بالدراسة: كالنحو والقواعد النحوية...وغيرها من المصطلحات المتعلقة بموضوع الدراسة.

وقد استندت على مجموعة من المصادر والمراجع التي زادت الموضوع ثراء بالمفاهيم المتنوعة فكان أهمها: دراسات في اللسانيات التطبيقية لأحمد حساني، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي لمحمد الصالح حثروبي، طرائق تدريس اللغة العربية لزكريا أبو الضبعات، مقاربات التدريس (أصالة، تطور وعصرنة) لمغزي بخوش محمد.

كأي بحث من البحوث العلمية لا يخلو من الصعوبات التي تواجه أي باحث فأهمها:

تداخل بعض المصطلحات والمفاهيم وتشعبها خاصة المتعلقة بالجيل الثاني، وقلة المراجع حول الجيل الثاني في تعليمية نشاط القواعد النحوية كون الموضوع حديث المنشأ، وكذلك عدم تعاون بعض أساتذة التعليم الابتدائي وذلك خلال عملي في الفصل التطبيقي.

وفي الختام أرجو أن أكون قد وفقت، فإن أصبت فمن الله، وإن أخطأت فحسبي أجر الاجتهاد، ثم إنني باحثة ناشئة وما توفيقي إلا بالله رب العالمين.

كما لا أنسى شكر الأستاذ المشرف الدكتور إبراهيم بشار الذي كان لي خير معين على إنجاز هذا البحث المتواضع، وكذا أعضاء لجنة المناقشة على ما سيضيفونه لهذا البحث من توجيهات ونصائح وتصويبات.

مدخل: ماهية التعليمية

اللغة هي وسيلة تنظيم الروابط الاجتماعية ووسيلة التفاهم بين الأفراد كما أنها تعمل على توثيق العلاقات الإنسانية فيما بينهم[1]، ولذلك فقد حظيت اللغة بكثير من الاهتمام حتى أصبحت تشكّل مجالا خصبا لعلم أوقف كل نشاطاته حولها مما شكل ثنائية متكاملة أو طرفين لمعادلة من الصعوبة الفصل بين أجزائها، حيث ارتبطت اللغة باللسانيات وارتبطت اللسانيات باللغة مما أحدث صعوبة وتشعبا وتداخلا لدى كثير من الباحثين في إمكانية الفصل بين المصطلحين اللغة واللسان فأصبحنا نقول علم اللغة، علم اللسان، اللسانيات، اللغويات، بحيث تكونت لدينا قناعة كاملة في أن اللغة هي اللسان، واللسان هو اللغة وأن حضور الأول قد لا يحتاج إلى حضور الثاني.[2] والحقيقة أن المشكلة أساسا تعود إلى الترجمة.

إن اللغة إذن تشكل ظاهرة أساسية في حياة الأفراد والمجتمعات باعتبارها وعاء الفكر وأداة التعبير والتواصل بين الناس، فهي التي تسهم في نقل المعارف وبناء الشاكلة الثقافية والعملية التي تحكم تبادل المعارف وتوارثها من جيل لآخر من خلال العملية التعليمية[3].

[1] زكرياء أبو الضبعات، طرائق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1،2007م، ص23.

[2] عز الدين صحراوي، "اللغة بين اللسانيات واللسانيات الاجتماعية"، مجلة العلوم الإنسانية، الجزائر، العدد الخامس، 2004م، ص7.

[3] زكرياء أبو الضبعات، طرائق تدريس اللغة العربية، ص24.

1. مفهوم التعليمية:

ورد في المعجم: علمته الشيء، فتعلم وليس التشديد هنا للتكثير، يقال أيضا تعلّم في الموضوع اعلم، وعلمت الشيء، أعلمه علما عرفته[1] . قال تعالى: «الرَّحْمَنُ① علّم القُرْآن②».[2]

وفي المجال التربوي: وظّف مصطلح التعليمية سنة 1667 مرادفا لفن التعليم، وعليه دلت المصطلحات: التعليمية أو الديداكتيك أو علم التدريس على دراسة طرائق وتقنيات التعليم، أو هي مجموع النشاطات والمعارف التي نلجأ إليها من أجل إعداد وتنظيم وتقييم وتحسين مواقف التعليم.[3]

ويعرفها سميث: بأنها خلاصة المكونات والعلاقات بين الوضعيات التربوية وموضوعاتها ووسائطها، بعبارة أخرى هي علم تتعلق موضوعاته بالتخطيط للوضعية البيداغوجية وكيفية تنفيذها ومراقبتها وتعديلها عند الضرورة.

أما برسو فيقول: إن التعليمية هي تنظيم تعلّم الآخرين وعليه يمكننا أن نستخلص أن التعليمية مشتقة من البيداغوجيا وموضوعها التدريس بصفة عامة أو بالأخص تدريس المواد والتخصصات الدراسية المختلفة من خلال التفكير في أبنيتها ومنطقها وكيفية تدريس مفاهيمها ومشاكل وصعوبات اكتسابها.[4]

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، د ط، ص870-871.

[2] سورة الرحمان، الآية، 1-2.

[3] ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، عين مليلة، د ت، د ط، ص 126.

[4] السمان محمود علي، التوجيه في تدريس اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، د ط، 1983، ص14.

فالديداكتيك نهج أو أسلوب معين لتحليل الظواهر التعليمية أو هو الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المتربي لبلوغ هدف عقلي أو وجداني. كما تهتم الدراسات الديداكتكية بالوضعيات العلمية التي يؤدي فيها المتعلم الدور الأساسي بمعنى أن دور المدرس يكمن في تسهيل عملية تعلم التلميذ بتصنيف المادة التعليمية بما يلائم حاجات المتعلم وتحديد الطريقة الملائمة.

ويمكن تلخيص مفهوم التعليمية كما يلي:

هي علم من علوم التربية له قواعد وأسس ونظريات، موضوعه العلمية التعليمية التعلمية، يقدّم المعلومات الضرورية للتخطيط ويرتبط أساسا بالمواد الدراسية من حيث المحتوى المعرفي وفق الحاجات والأهداف.[1]

2. أهمية التعليمية:

تبرز قيمة التعليمية في مجموعة من العناصر منها:

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

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

-تهيئ لكافة الأساتذة على اختلاف تخصصاتهم فهما متقاربا حول عملية التدريس، واستراتيجياته المناسبة لإكساب المتعلم خبرات التعلم الضرورية وتقويم العملية التعليمية.

-توفر تصورا لعناصر الموقف التعليمي وكيفية تنظيم هذه العناصر واستخدامها في تعليم التلاميذ.

-توضح أنماط المحتوى التعليمي وكيفية تحليله إلى العناصر المعرفية التي يتكون منها بغية تجميعها وتركيبها وتنظيمها بشكل متكامل، يحقق الهدف التعليمي الذي وضعت من أجله.

[1] السمان محمود علي، التوجيه في تدريس اللغة العربية، ص14.

-تساعد المدرس على اختيار الطرائق التعليمية التي تناسب تلاميذه وظروفهم التعليمية ومتى يلجأ إليها.

- تأدية مهنة التدريس بشكل صحيح حيث يتعرف المدرس بفضلها على كيفية تقديم الدرس واستثمار الخبرات السابقة للمتعلم وشرح المادة التعليمية والقيام بعمليتي التعزيز والتقويم وغيرهما.[1]

3. أركان العملية التعليمية:

تقوم العملية التعليمية على ثلاثة أركان أساسية وهي: المعلم، المتعلم، المحتوى.

1- المعلّم:

يعتبر المعلم عنصرا أساسيا في العملية التعليمية، وهو القائم بدور التربية والتعليم والمرشد للتلميذ إلى التعميم الذاتي الذي تشترطه التربية الحديثة في العملية التعليمية[2].ويعتبر المعلم حجر الزاوية والعمود الفقري الذي تقوم أو تقف عليه العملية التعليمية، يقوم مقام الوالدين والمجتمع في إرشاداته لتلك العملية التعليمية، وذلك من خلال توجيهات يجب أن تتوافر خصائص معينة ليتمكن من تأدية مهمته على أكمل وجه. وقد تحدث أحد المربين عن وظيفة المعلم فقال: «إن عملية التربية تقوم بين الفرد وعوالمه الثلاث: عالم الطبيعة، وعالم المجتمع، وعالم الأخلاق وموقف المعلم بين الفرد وعوالمه والتفاعل المستمر بين الفرد وهذه العوالم، والمعلم يعين ويشرف ويوجه ويرشد حتى يسهل هذا التفاعل ويوجهه إلى الهدف المنشود».[3]

يعتبر المعلم العامل الرئيسي في العملية التعليمية، حيث إنه يشغل دورا كبيرا في بناء تعلمات المتعلم فأفضل المناهج وأحسن الأنشطة والطرائق وأشكال التقويم لا تحقق أهدافها بدون وجود المعلم الفعّال المعدّ إعدادا جيدا والذي يمتلك الكفاءات التعليمية الجيدة[4]، وبهذا فهو ركن أساسي من أركان

---

[1] محمد سلمان الخزاعلة، تحسين علي المومني، المعلم والمدرسة، دار صفاء، عمان، ط1، ى1434-2013، ص14.

[2] السمان محمود علي، التوجيه في تدريس اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، د ت، 1983، ص14.

[3] لوصيف الطاهر، منهجية تعليم اللغة وتعلمها، رسالة ماجستير (مخطوط)، معهد اللغة والأدب العربي، جامعة الجزائر، 1996، ص541.

[4] عادل أبو العز سلامة وزملاؤه، طرق التدريس العامة. معالجة تطبيقية معاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009، ص32.

العملية التعليمية يعمل كمنشط ومنظم ومحفز ومحرك للعملية وليس ملقنا كما كان سابقا، ومن ثمة فهو يسهل عملية التعلم ويحفز على الجهد والابتكار، كما أنه يتابع باستمرار مسيرة التعلم وهذا من خلال تقييم مجهوداته المختلفة حيث "إن المعلم لم يعد ناقلا للمعرفة وإنما مخطط وموجه ومدير لعملية التدريس"[1]. ويقال عنه أيضا أنه: "كالمهندس يجب أن يبذل جهدا إضافيا خاصا يجعل معلوماته ومعارفه حاضرة حضورا يوميا في الميدان ولا يتحقق ذلك إلا بالتكوين المستمر.[2]

2- المتعلم:

يعتبر المتعلم الطرف الثاني والأساسي في العملية التعليمية التعلمية وهو في هذه البيداغوجيا الجديدة محور ومركز العملية التعليمية، بل هو المستهدف منها وذلك يستوجب على كل تخطيط تربوي الاهتمام به من الناحية النفسية والاجتماعية والجغرافية، وذلك من خلال مراعاة العوامل التالية: النضج العقلي للتلميذ والاستعداد الفطري والدوافع والانفعالات وحتى القدرات الفكرية والمهارات ومستوى ذكائه وما يؤثر فيه من عوامل بيئية في البيت والمجتمع[3].

فالمتعلم هو ذلك الشخص الذي يمتلك قدرات وعادات واهتمامات فهو مهيأ سلفا للانتباه والاستيعاب، ودور الأستاذ بالدرجة الأولى هو أن يحرص كل الحرص على التدعيم المستمر لاهتماماته وتعزيزها ليتم تقدمه وارتقائه الطبيعي الذي يقتضيه استعداده للتعلم[4].

ومن هنا يمكننا القول بأن المتعلم مطالب بشكل أو بآخر الامتثال والاستجابة لمطالب وأوامر معلمه، وحتى لأعضاء الأسرة التربوية والنظام التربوي للمؤسسة بصفة عامة، كما أنه ملون بجميع الأعمال والأدوار الصفية وغير الصفية، فالمتعلم الكفء "هو الذي تكون لديه رغبة وميل ودافع نحو

---

[1] محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأداتية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2003، ص32.

[2] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، جامعة وهران، الجزائر، د ط، 1996، ص142.

[3] محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأداتية، المرجع السابق، ص25.

[4] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص142.

التعلم والذي يكون قادرا على إدماج كل المواد المختلفة، ويسعى إلى تطبيق معارفه واستغلال تعليمه في حياته اليومية"[1].

هو المستهدف من العملية التعليمية، إذ تسعى التربية إلى توجيه المتعلم وإعداده للحياة ولكي يتحقق ذلك يجب معرفة احتياجات المتعلم بحيث لا تقتصر على عدد من الدروس في الأسبوع داخل القسم وإنما تتعدى الصف الدراسي إلى البيئة الخارجية، وذلك لإتاحة الفرصة لمواقف تعليمية يتفاعل فيها المتعلم[2].

وهو عنصر فعال في العملية التعليمية ولما كان هذا التلميذ هو مركز العمل التعليمي ومحوره وجب مراعاته والأخذ في الحسبان جميع أبعاده المعرفية والنفسية والوجدانية التي تخص جانبه التكويني، والأبعاد الاجتماعية والثقافية والاقتصادية التي تشكل محيطه وإلى آثارها على التعليم هو من صميم ذلك، باعتبار أن الالتفات إلى العوامل المذكورة في العملية التعليمية هي التي تتوقف عليها المشاركة الإيجابية للمتعلم في بناء نظامه اللغوي وتحصيله اللغة موضوع التعلم[3].

3- المحتوى:

يعرف المحتوى بأنه المادة التعليمية بحيث تعد هذه الأخيرة من أهم مصادر التعلم وما تشتمل عليه من خبرات تستهدف إكساب المتعلمين الأنماط السلوكية المرغوبة من معلومات ومعارف ومهارات وطرق تفكير واتجاهات وقيم اجتماعية، وذلك من أجل تحقيق النمو الشامل للمتعلمين وتعديل سلوكياتهم أو بعبارة أدق كل ما يشتمل عليه المتعلم من المعارف الإدراكية الأدائية (المهارية) والقيمية (الوجدانية) والاجتماعية، وذلك بقصد تحقيق النمو الشامل للتلميذ طبقا للأهداف التربوية المنشودة.[4]

---

[1] خالد لبصيص، التدريس العلمي والفن الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، الجزائر، ط1، 2004، ص105-106.

[2] عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، دار الرضوان للنشر، ط2، 2014، ص147.

[3] لوصيف الطاهر، منهجية تعليم اللغة وتعلمها، المرجع السابق، ص541.

[4] ينظر: صالح ذياب هندي، هشام عامر عليان، دراسات في المناهج والأساليب العامة، دار الفكر للطباعة، عمان، الأردن، ط7، 1999، ص87.

كما يعرف المحتوى أيضا بأنه "جملة الحقائق والمعلومات والمفاهيم والمبادئ والتصميمات والمهارات الإدارية والعقلية والاتجاهات والقيم التي تتضمنها المادة التعليمية في الكتاب المدرسي، فهذا يعني أن المحتوى يضم مجمل مصادر التعلم الموجودة في الكتاب المدرسي ومن أهمها النص المقروء، الرسوم البيانية والصور، الأشكال والخرائط، والمنظمات المتقدمة والتدريبات، أسئِلة التقويم، الأنشطة الصفية وغير الصفية والواجبات البيتية[1].

كما يعد المحتوى من أهم عناصر المنهاج، وهو المؤثر المباشر في الأهداف التعليمية التي يسعى المنهاج إلى تحقيقها؛ لأنه يشمل المقررات الدراسية وموضوعات التعلم وما تحتويه من حقائق ومفاهيم ومبادئ وما يصاحبها أو ما تتضمنه من مهارات عقلية وجسدية وطرائق البحث والتفكير الخاص بها والقيم والاتجاهات التي تنميها.[2]

إن عناصر العملية التعليمية تتضافر فيما بينها وتتفاعل حتى تكتمل الوظيفة الأساسية ويتحقق الهدف المسطَّر؛ ولا يمكن أن نبني أحد العناصر دون استحضار العناصر الأخرى.

[1] عبد الرحمان إبراهيم المحبوب، محمد عبد الله آل ناجي، الأهداف التعليمية للمرحلة الابتدائية، المجلة العربية للتربية، المنظومة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ع2، تونس، 1994، ص123.

[2] سعدون محمد الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط1، 1998، ص61.

الفصل الأول: النحو وسؤال المنهج المدرسي

المبحث الأول: النحو ومحاولات تيسيره

أولا: مفهوم النحو وأهداف تدريسه

1. مفهوم النحو

أ-لغة:

نحا: ثبت عن أهل يونان، فيما يذكر المترجمون العارفون بلسانهم ولغتهم، أنهم يسمون علم الألفاظ والعناية بالبحث نحوا ويقولون كان فلان من النحويين، ولذلك سمي (يوحنا الإسكندراني يحيى النحوي) للذي كان حصل له من المعرفة بلغة اليونان والنحو.

والنحوُ: القصدُ والطريق، يكون ظرفا ويكون اسما ينحوه وينحاه نحوا وانتحاه، ونحو العربية منه، إنما هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتحقير والتكسير والإضافة والنسب وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم أو إن شذّ بعضهم عنها رُدَّ به إليها، وهو في الأصل مصدر شائع، أي نحوتُ نحوًا كقولك قصدت قصدا، ثم خص به انتحاء هذا القبيل من العلم، كما أن الفقه في الأصل مصدر فقِهْتُ الشيء أي عرفته ثم خُصَّ به علم الشريعة من التحليل والتحريم.

الجوهري: يقال: نحوتُ نحوك أي قصدت قصدك، وبلغنا أن أبا الأسود الدؤلي وضع وجوه العربية وقال للناس انحوا نحوه فسمي نحوا.

ابن السكيت: نحا نحوه إذا قصده، ونحا الشيء ينحاهُ وينحوه إذا حرّفتَه ومنه سمي النحويّ لأنه يحرف الكلام إلى الإعراب، ورجل ناحٍ من قوم نحاةٍ: نحوي وكان هذا إنما هو على النسب، كقولك تامرٌ ولابنٌ[1].

وقد جمع الإمام الداودي معاني النحو في اللغة فقال:

للنحو سبعُ معانٍ قد أتت لغةً جمعتـها ضمن بيـتٍ مفردٍ كملاَ

قصدٌ ومثـلٌ ومـقدارٌ وناحيـةٌ نوعٌ، وبعضٌ وحرفٌ فاحفظِ المِثَلاَ [2]

[1] ابن منظور، لسان العرب، مادة نحا، دار صادر، بيروت-لبنان، مج 14، ص213-214.

2 عوض القوزي المصطلح النحوي نشأته وتطوره وحتى أواخر القرن الثالث هجري، عمادة شؤون المكتبات –جامعة الرياض، السعودية، 399هـ/1979م، ص23.

ب-اصطلاحا:

النحو في الاصطلاح يطلق على ما يعم الصرف تارة وعلى ما يقابله تارة أخرى، ويعرف في الاصطلاح على أنه يعم الصرف بأنه علم بأصول مستنبطة من كلام العرب يعرف بها أحكام الكلمات العربية حال إفرادها مثل: الإعلال والإدغام والحذف والإبدال وحال تركيبها مثل: الإعراب والبناء وما يتبعها من بيان شروط لنحو النواسخ وحذف العائد وكسر إن أو فتحها ونحو ذلك.

وعلى المعنى الثاني أي ما يقابل الصرف يخص النحو بأحوال التركيب والمواد هنا المعنى الأول وهو ما يعم الصرف، وهو مرادف علم العربية حيث غلب استعماله[1].

إن النحو علم مستخلص من كلام العرب الخالص البعيد كل البعد عن اللحن، والعرب هنا تلك الجماعة التي لم تخالط العجم ولم تأخذ شيئا من كلامهم ولم تلحن في العربية شيئا... علم يعرف به أحوال أواخر الكلمة إعرابا وبناءً، وما يتبع ذلك من التصورات، كفتح إن وكسرها وتخفيفها، وشروط عملها وشروط عمل بقية النواسخ، وكالعائد من حيث حذفه وعدمه إلى غير ذلك[2].

قال صاحب المستوفى: "النحو صناعة علمية ينظر بها أصحابها في ألفاظ العرب من جهة ما يتألف بحسب استعمالهم لتعرف النسبة بين صيغة النظم وصوت المعنى فيتوصل بإحداهما إلى الأخرى".

وقال محمود العالم: "ولما كان علم النحو يتناول بالدراسة أحوال أواخر الكلمة التي حصلت بتركيب بعضها على بعض، من إعراب وبناء وكذا أحوال غير الأواخر من تقديم وتأخير وحذف وذكر وغيرها".

[1] شرف الدين علي الراجحي، أسس النحو العربي والصرف والمهارات التحريرية في الكتابة العربية، ط1، 2000، ص9.
[2] المرجع نفسه، ص5.

ويقول سعد كريم الفقي: "النحو قواعد ثابتة مستنبطة من كلام العرب يعرف بها حالة الكلمة من حيث الإعراب والبناء، ووظيفتها داخل اللغوي".[1]

أما إبراهيم مصطفى، الذي عاب على النحاة المتقدمين تضييقهم لمفهوم النحو، لأنهم جعلوه مرادفا لإعراب أو حركات أواخر الكلمات، فيعطي بديلا لمفهوم النحو حيث استقاه من النحاة المتقدمين قائلا: "هو قانون تأليف الكلام وبيان لكل ما يجب أن تكون عليه الكلمة في الجملة، والجملة مع الجمل حتى تتسق العبارة ويمكن أن تؤدي معناها وذلك أن لكل كلمة وهي منفردة معنى خاصا تتكفل اللغة ببيانه وللكلمات المركبة معنى، هو صورة لما في أنفسنا ولما نقصد أن نعبر عنه ونؤديه إلى الناس وتأليف الكلمات في كل لغة يجري عليه ولا تزيغ عنه".[2]

وأما عن هذا المصطلح وما يقابله في اللغات الأجنبية، فهو أمام مجموعة من الترجمات أولها ما يقال له Grammaire وثانيهما مصطلح syntaxe.

إذ يذكر صالح الكيشو بعد أن أورد رأي الفارابي الذي ينص على أن "علم قوانين الأطراف هو المخصوص بعلم النحو ليس إلا قسما من أقسام علم اللسان، وتقابله كلمة syntaxis، الإغريقية الأصل والمركبة من sun بمعنى "مع"، و "taxis" بمعنى (ترتيب)، ولفظ النحو في العربية يفيد نفس المعنى تقريبا لأن المتكلم ينحو به نحو طريقة أهلها، إذ يتبعهم في ذلك ويقتفي أثرهم وفي نفس الوقت يترجم syntagmatique grammaire بالنحو الأركاني أو نحو المكونات.

وفي كتاب نظرية تشومسكي اللغوية التي ألفها جون ليونز وضع النحو مقابل كلمة syntax في موضع تحدث فيه عن أجزاء اللغة، النحو (سينتكس) وتختص بتحديد معنى ودلالة الكلمات ونظمها في الجملة.[3]

---

[1] سعيد كريم الفقي، تيسير النحو لقواعد اللغة العربية، دار اليقين للنشر والتوزيع، ط1، 1422هـ -2001م، ص7.

[2] حمار نسيمة، إشكالية تعليم مادة النحو العربي في الجامعة، جامعة بجاية، نموذج رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، 1432هـ -2011م، ص15.

[3] حمار نسيمة، إشكالية تعليم مادة النحو العربي في الجامعة، جامعة بجاية نموذجا، ص15.

عرفه ابن السراج في كتابه "الأصول" بقوله: النحو إنما أريد به أن ينحو المتكلم، إذا تعلمه كلام العرب، وهو علم استخرجه المتقدمون فيه من استقراء كلام العرب حتى يقفوا على الغرض الذي قصده المبتدئون بهذه اللغة.[1]

وعرفه الشريف الجرجاني في كتابه "التعريفات": "إن النحو هو علم بقوانين يعرف بها أحوال التركيب العربية من الإعراب والبناء وغيرها، وقيل النحو علم يعرف به أحوال الكلم من حيث الإعراب، وقيل علم بأصول يعرف به صحة الكلام وفاسده".[2]

2. أهداف تدريسه :

إن شغفنا باللغة العربية وتمسكنا بها لأنها لغة القرآن الكريم، لا يعفينا من مسؤولياتنا للعمل بكل ما أتينا تعلمها، وذلك مما علق ينحوها من أراء دخيلة قد تكون من الأسباب الرئيسة لصعوبتها ثم إعادة صياغة قوانينها الإعرابية وفق حاجات طلابنا المنهجية الوظيفية.[3]

إن دراسة النحو ليست عناية في حد ذاتها فهي تؤدي دورا مهما في تعليم اللغة، نذكر أهمها في النقاط الآتية:

-تنمية ثروة الطالب اللغوية عن طريق ما يدرس من الشواهد والأمثلة والأساليب.

-إدراك العلاقة بين الإعراب والمعنى وإثراء اللغة في الإبانة عن المضمون.

-التمييز بين الخطأ والصواب ومراعاة العلاقات بين التراكيب عن طريق التحليل والتذوق.

-التعمق في فهم بعض القضايا النحوية على نحو تفصيلي متكامل.[4]

[1] بن السراج، الأصول في النحو، تح: عبد الحسين القتيلي، مؤسسة الرسالة بيروت، ج1، ط3، 1996، ص35.

[2] الشريف الجرجاني، التعريفات، تح: محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة، مصر، د.ط، 2004 ص202.

[3] نايف محمود معروف، خصائص اللغة العربية وطرق تدريسها، دار النقائض، بيروت، ط1، 1985م – 1405هـ، ص176.

[4] طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، دار الشروق، ط1، 2003، ص181.

-للنحو وظيفتان رئيسيتان أُولاهما الهدف النظري وثانيهما الهدف الوظيفي، والأهداف النظرية لتدريس النحو ترمي إلى تعميم تعميمات عامة شاملة عن اللغة وهذا هدف رئيسي في تدريس النحو لأن هذه التعميمات تعتبر ضوابط يمكن أن يستخدمها الإنسان في مواقف مماثلة إذا ما توفرت فيها مقومات انتقال أثر التدريس وتعليم تلك التعميمات في المراحل الإعدادية والثانوية.

أما الأهداف الوظيفية فهي التي ترمي إلى مساعدة التلاميذ في تطبيق تلك التعميمات والحقائق في مواقف لغوية مختلفة لتنمية القراءة والكتابة والتحدث والاستماع، كذلك من الأهداف الوظيفية أن يكون تعليم تلك التعميمات في إطار من المواقف اللغوية التي تجري في الاستعمال.[1]

-تقويم ألسنة التلاميذ وعصمتهم من الخطأ في الكلام وتكوين عادات لغوية صحيحة لديهم، وذلك في تدريبهم على استعمال الألفاظ والجمل والعبارات استعمالا صحيحا يصدر من غير التكلف ولا الجهد وتعويدهم على التدقيق في صياغة الأساليب والتراكيب حتى تكون خالية من الخطأ النحوي الذي يذهب بجمالها، وفي ذلك اقتصاد للوقت والمجهود بالنسبة للتلميذ عند مراجعته ما يكتب وبالنسبة للمدرس حينما يقوم بتصحيح تعبير التلاميذ تحريريا أو شفويا.

-تنمية ثروتهم اللغوية وصقل أذواقهم الأدبية بفضل ما يدرسونه ويبحثونه من الأمثلة والشواهد والأساليب الجيدة والتراكيب الصحيحة البليغة.

-تعويدهم صحة الحكم ودقة الملاحظة ونقد التراكيب نقدا صحيحا والتمييز بين الخطأ والصواب فيما يسمعون وما يقرؤون وذلك نتيجة لتحليل الألفاظ والأساليب ومراعاة العلاقة بينها وبين معانيها والبحث في وضعها وبيان سبب ما يطرأ عليها من غموض أو وضوح أو الركاكة أو الجودة وفهم وظائف الكلمات في الجمل فهما جيدا سريعا يساعد على إدراك معاني الكلام والأساليب.

[1] محمد صلاح مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة، د.ط، 2000، ص366.

-تيسير إدراكهم للمعاني والتعبير عنها بوضوح وسلامة وجعل محاكاتهم للتصحيح من اللغة التي يسمعونها أو يقرؤونها مبنيا على أساس مفهوم بدلا من أن يكون مجرد آلية[1].

-شحذ عقولهم وتدريبهم على التفكير المتواصل المنظم لأنهم في أثناء تعلمها يفكرون في الألفاظ والمعاني المجردة، لا في الأشياء المحسوسة كما يتعقلون الفروق الدقيقة بين التراكيب ومفرداتها وأثر العوامل عليها فهي وسيلة عظيمة من وسائل التربية الذهنية ومقدمة لتعليم التلاميذ المعقولات ولذلك تقول المربية (براكمبري) في كتابها الثمين عن تدريس القواعد: "إذا علمت القواعد فينبغي أن تتعلمها لغرض دائم هو تشجيع التفكير". كما ترى أن أثر دراستها لا يتجلى إلا بين سن الرابعة عشر والسادسة عشر أي في سن المراهقة.

-تعينهم على ترتيب المعلومات اللغوية وتنظيمها.

-تساعدهم على فهم التراكيب المعقدة والغامضة، وتبين أسباب غموضها، وتفصيل أجزائها تفصيلا يساعد الطلاب على تركيبها من جديد تركيبا واضحا لا تعقيد فيه ولا غموض.

-توقفهم على أوضاع اللغة وصيغها لأن قواعد النحو إما هي وصف علمي لتلك الأوضاع والصيغ وبيان التغيرات التي تحدث في ألفاظها وفهم الأساليب المتنوعة التي يسير عليها أهلها وهذا كله ضروري لمن يدرس اللغة دراسة فنية.

-الطلاب الذين يدرسون لغة أجنبية إلى جانب لغتهم القومية يجدون في دراسة قواعد لغتهم ما يساعدهم على فهم اللغة الأجنبية لأن بين اللغات قدرا مشتركا من القواعد العامة كأزمنة الأفعال والتعجب والنفي والاستفهام والتوكيد والاستثناء... الخ.

وكثيرا ما يستعين المدرس على تفهيم الطلبة قاعدة من قواعد اللغة الإنجليزية أو الفرنسية —مثلا-بما يماثلها باللغة العربية ولذلك يحسن في تلك الأحوال جعل الموازنة بين هذه القواعد المشتركة في اللغات أساسا جوهريا في التدريس.[1]

[1] محمد صالح سمك، فن تدريس اللغة العربية وانطباعاتها الشكلية وأنماطها العلمية، مكتبة الأنجلو المصرية للنشر، 1975م، ص 631 -632.

ثانيا: مفهوم القواعد النحوية

أ-لغة:

جاء في لسان العرب القاعدة في اللغة في الأصل الأساس، والقواعد الأساس، وقواعد البيت أساسه وهي الأمور الحسية، إلا أنها استعملت في الأمور المعنوية وهي بذلك قواعد العلوم، والقاعدة ما يقعد عليه الشيء أي يستقر ويثبت.[2]

ب-اصطلاحا:

-القاعدة قضية كلية مطبقة على جميع جزئياتها.[3]

-القواعد النحوية هي قواعد تعبيرية باللغة وطريقة تركيبها قبل كل شيء.[4]

-القاعدة النحوية هي طائفة من المعايير والضوابط المستنبطة من القرآن الكريم والحديث الشريف ومن لغة العرب.[5]

- "تعد القواعد بما تمثله من قوانين وضوابط لغوية مظهرا من مظاهر رقي اللغة ودليلا على حضارتها وبلوغها مرحلة النضج والاكتمال، وهذا يعني أن أي لغة لا يمكن أن تصل إلى مستوى يكون لها قواعد وضوابط إلا إذا كانت على درجة من الرقي الحضاري والمتكامل، الذي يجعلها قادرة على أن تلبي حاجات الناطقين بها في ميدان حياتهم"[6].

فدراية القواعد ما هي «إلا وسيلة تؤدي إلى سلامة التعبير حديثا وكتابة، وإلى فهم الأفكار وإدراك المعاني ولذلك فإن كثرة التدريب والمران وملاحظة طرائق استعمال اللغة في نصوص ومواقف لغوية،

---

[1] حسني عبد الباري عمر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، مركز الإسكندرية للكتاب، 2005، ص281.

[2] ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، د.ط، د.ت، مادة ق ع د، ص361.

[3] الشريف الجرجاني، التعريفات، ص177.

[4] أحمد عبد الستار الجواري، نحو التيسير دراسة ونقد منهجي، مجمع العلمي العراقي، ط2، 1984، ص20.

[5] راتب قاسم عاشور، محمد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار الميسرة، عمان، ط2، د ت، ص103.

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

حيث تمكن التلميذ من فهم القواعد والإحساس بها والانطلاق في الكلام والكتابة وفق هذه القواعد بسهولة".[1]

لذلك فالقواعد ما هي إلا أداة استيعاب أنظمة اللغات وتصويب الأخطاء اللغوية الموجودة فيها. لهذا ينبغي ألا 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.[2]

لهذا لا يمكن أن ترسخ القواعد في الأذهان إلا بالتطبيق العملي الكثير ولذلك فإن دراسة القواعد لا تنتهي بانتهاء حصة القواعد، وإنما تستمر بعد ذلك في كل حصص اللغة العربية.[3]

ثالثا: النحو العلمي والنحو التعليمي

انتبه القدماء فيما يرتبط بمسألة صعوبة النحو إلى تباين في الطرح وفي التلقي؛ فميزوا منهجيا بين مستويين: مستوى النحو العلمي والنحو التعليمي.

1. **النحو العلمي التحليلي:**

وهو نحو تخصصي ينبغي أن يكون عميقا مجردا يدرس لذاته وتلك طبيعته ويسمى النحو التخصصي.[4]النحو العلمي التفسيري يشكل إطارا نظريا يقوم على جملة من المفاهيم والمصطلحات يصف من خلالها بنية اللغة ويفسرها، فهو يسعى إلى وصف مكونات البنيات اللغوية صوتيا وصرفيا وتحديد العلاقات القائمة بين وحدات الجملة ويهدف إلى تفسير اشتغال اللغة بحثا عن منطقها الداخلي الخاص بها، وكذا يكشف عن فكرة النحاة في تعاملهم مع الظواهر اللغوية من خلال

[1] سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار البداية، عمان، ط1، 1425هـ -2005م، ص63.

[2] محمد عطية الإبراشي، أحدث الطرق في التربية لتدريس اللغة العربية، مكتبة نهضة مصر، الفجالة، ط1، 1267هـ -1948م، ص81.

[3] سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، المرجع السابق، ص65.

[4] خالد بن عيسى عبد الكريم، محولة التجديد والتيسير في النحو العربي (المصطلح والمنهج: نقد ورؤية)، جامعة الملك سعود-قسم اللغة العربية-الرياض، الرياض، بحث منشور في مجلة الخطاب الثقافي، العدد الثالث، 1429هـ -2008م، ص13.

حديثهم عن القياس والسماع والعامل والعلل، ويوجد هذا الصنف في مؤلفات الأصول النحوية وكتب الخلافات النحوية، إذ يمثل وسائل إنتاج القاعدة وتفسيرها منفكة عن القاعدة، فالفاعل مرفوع وكل بحث يتجاوز هذه القاعدة بالتعليل أو التفسير يعد من التقعيد لا من القاعدة، ومن هذا التقعيد بحث شروط السماع وأبعاده وتأويله وهذا يعني أن القاعدة تمثل الجانب التعليمي للنحو في حين التقعيد يمثل الجانب النظري العلمي للنحو العربي.[1]

2. النحو التعليمي:

قدمت تعريفات متعددة للنحو التعليمي أنه نحو يوضع أساسا لتلبية حاجيات المتعلمين ومساعدتهم على تعلم اللغة المستهدفة ولمتعلمها، ويمكن بيان النقاط الأساسية لهذه التعريفات فيما يلي:

-أنه يعتمد على نظرية نفسية وتتفاوت من حيث علاقته بعلم النفس وخاصة في نظريات التعلم المقدمة في هذا المجال.

-أنه يعتمد على نظرية لسانية وهي نظرية الاكتساب التي قدمها تشومسكي، وهي أن الطفل يولد ولديه القدرة على اكتساب اللغة.

-أنه يعتمد على أوصاف لسانية باللغة المستهدفة ولمتعلميها في جميع مراحل التعلم.[2]

إذن يمثّل النحو العلمي التحليلي مجموعة القواعد والمعايير التي وضعها النحاة، أما النحو التربوي التعليمي فتطبيق لتلك القواعد والمعارف، لذا يهتم به المختصون في التدريس هذا المجال.[3]

---

[1] أوليدي خديجة-بقادر عبد القادر، النحو بين العلمية والتعليمية في التراث العربي مجلة الذاكرة، مخبر التراث اللغوي والأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري، جامعة قاصدي مرباح ورقلة الجزائر، ص177-178.

[2] نور خليفة آل ثاني، عز الدين البو شيخي، النحو التعليمي وواقع تعليم اللغة العربية (مدارس قطر نموذجا)، بحث مقدم لاستكمال متطلبات الماجستير في اللغة العربية وآدابها، 2013 – 2014، ص47.

[3] أكلي سورية، حركة تيسير تعليم النحو العربي في الجزائر، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 9 جانفي 2012، ص30.

3. أوجه الاختلاف بين النحو العلمي والنحو التعليمي:

-النحو العلمي هو تلك القواعد والمعايير التي وضعها النحاة الأوائل، أما النحو التعليمي فهو نحو وظيفي تساعد معرفته على التحكم في اللغة عند الفرد، حيث يستعمل مختلف البنى التركيبية بطريقة آلية قياسا وإبداعية في الوقت ذاته ... تقول خولة الإبراهيمي في هذا الصدد: فالنحو العلمي هو نظرية اللغة يجب أن يكون معياريا، بل عليه أن يكون علميا وموضوعيا يصف أنحاء اللغة ولا يفضل فيها أي منها، أي تأدية على أخرى إذ أنه يعتمد على كل ما هو موجود في كلام العرب أي ما نطق به العرب فثبت في لغتهم، أما النحو التعليمي فهو نحو معياري يعتمد على معيار أي على نموذج لغوي معين للتفرقة بين الخطأ والصواب في كلام المتعلمين، أي أن النحو العلمي نظرية أي مجموعة من المعلومات والمعارف أما النحو التعليمي فهو مجرد تطبيق لتلك النظرية فهو مجموعة قواعد وظيفية يهتم بها المختصون في التربية والتعليم، فالنحو العلمي هو ذلك العلم التحليلي التخصصي الذي يتعمق فيه الباحثون المتخصصون لهدف وصف الظاهرة النحوية وتفسيرها تفسيرا علميا دقيقا، أما النحو التعليمي التربوي فهو المستوى الوظيفي النافع لتقويم اللسان وسلامة الخطاب وأداء الغرض وترجمة الحاجة بصورة سليمة، فالنحو التعليمي يبحث في كيفية إيصال التراث النحوي العربي إلى المتعلم العربي منذ نشأته بطريقة سهلة تبعده عن الوقوع في متاهات التحليل والتعليل والفلسفة التي لا جدوى منها في النحو العربي.[1]

ومن كل ما سبق نستخلص الفروق الجوهرية بين هذين العلمين في الجدول التالي:

النحو العلمي	النحو التعليمي
- لم يوضع ليكون نحوا تعليميا قط. -يدرس لذاته أي أنه نشاط قائم برأسه. -الدقة في الوصف والتفسير.	- وصف نحوي للغة وضع للمساعدة في التعليم. -يقوم على أسس لغوية ونفسية وتربوية. -مراعاة التدرّج والتبسيط.

[1] أكلي سورية، حركة تيسير تعليم النحو العربي في الجزائر، ص30.

خلاصة:

وفي مجمل القول نستخلص أن كلا من النحو العلمي والنحو التعليمي متكاملان، إذ أن الثاني يستمد المعارف من الأول ليخوض بها ويشكل طريقا للتدريس، فلا يمكن فصل أحد عن الآخر باعتبار النحو العلمي نظرية عامة وشاملة والنحو التعليمي تطبيقا لهذه النظرية.[1]

رابعا:محاولات تيسير النحو عند القدامى والمحدثين:

تضافرت الجهود إلى تطوير مناهج النحو في المدارس، وعلى الأصعدة جميعها إذ شملت المادة النحوية ومناهجها وطرائقها وتوجه الكثير من العلماء واللغويين والتربويين قديما وحديثا إلى إيجاد الحلول الملائمة لتيسير النحو للطلبة وفي العديد من المؤتمرات والندوات التي عقدت لضرورة تيسير مادة النحو للمتعلمين وتذليل الصعوبات التي تواجه المتعلم لتعلم اللغة العربية.[2]

أ-قديما:

تعتبر أول محاولات الإصلاح قديما محاولة خلف بن حيان الأحمر البصري، الذي ألف رسالة سماها -مقدمة في النحو-ألفها عندما تضايق من كثرة الإسراف والتطويل وعدم اهتمام النحاة لما يحتاجه المتعلم، وعلى الرغم من صغرها فقد حوت على كل أساسيات النحو العربي تفاديا للتعقيدات والتفريعات.[3]

أما ابن جني فأراد أن يؤلف كتابا واضحا في النحو والصرف يناسب الناشئة والمتعلمين، ويقتصر فيه على عرض المسائل الظاهرة في عبارة ميسرة سهلة موجزة متجنبا عرض آراء العلماء وتعليلاتهم

[1] نور خليفة آل ثاني، عز الدين البو شيخي، النحو التعليمي وواقع تعليم اللغة العربية (مدارس قطر نموذجا)، بحث مقدم لاستكمال متطلبات الماجستير في اللغة العربية وآدابها، 2013 – 2014، ص52.

[2] سعد علي زاير، سماء تركي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الدار المنهجية، ط1، 1437هـ-2016م، ص66.

[3] خلف الأحمر، مقدمة في النحو، مطبعة إحياء التراث القديم، د.ط، د.ت، ص33.

المختلفة، فأخذ بالرأي الذي يراه صوابا بصريا أم غير بصري تحقيقا لاستقلال الرأي العام وعدم التعصب لمذهب من المذاهب، فوضع كتاب اللمع في العربية.[1]

وأول من حاول تيسير النحو بطريقة مختلفة كان ابن مضاء القرطبي، من خلال مهاجمته لنظرية العامل التي أسس النحاة عليها أصول النحو وسننه، وهو هجوم أراد به أن يلغيها إلغاء ويهدمها هدما، فيقول في كتابه الرد على النحاة:(قصدي من هذا الكتاب أن أحذف من النحو ما يستغني النحوي عنه وأنبه على ما أجمعوا على الخطأ فيه فمن ذلك ادعائهم أن النصب والخفض والجزم لا يكون إلا بعامل لفظي، وأن الرفع منها يكون بعامل لفظي وبعامل معنوي).[2]

ب-حديثا:

قسمت محاولات الإصلاح إلى قسمين: قسم خاص بإصلاح الكتاب النحوي، وآخر بإصلاح المحتوى النحوي.

1) **الإصلاح النحوي**: وتمثلت في محاولة علي باشا مبارك الذي ألف كتاب -التمرين-ثم ظهرت بعده محاولات رفاعة الطهطاوي فألف رسالة -التحفة المكتبية لتقريب اللغة العربية-وتضم أرجوزة تجمع قواعد النحو بإيجاز سماها -جمال الأجرومية-واقتصر فيها على أبواب النحو الرئيسية. [3]

ثم ظهرت أهم محاولة في التأليف التعليمي في العصر الحديث، فيها محاولة كل من علي الجارم ومصطفى أمين في كتابهما النحو الواضح للمراحل التعليمية الثلاث (ابتدائي، إعدادي، ثانوي).[4]

2) **إصلاح المحتوى النحوي**: تعد محاولة إبراهيم مصطفى في كتابه -إحياء النحو-أهم محاولة لتيسير النحو على أسس علمية، حيث يرى أن النحويون قد فلسفوا النحو فقصروا به من أن يذوق جمال العربية وقام في محاولته بالتمييز بين نوعين من القواعد:

[1] ابن جني أبو الفتح عثمان، اللمع في العربية، تح، سميح أبو مغلي، دار مجدلاوي للنشر، عمان، د.ط، 1988، ص10.

[2] القرطبي ابن مضاء، كتاب الرد على النحاة، تح، شوقي ضيف، دار المعارف، دط، دت، ص24.

[3] أبو الهيجاء ياسين، مظاهر التجديد النحوي لدى مجمع اللغة العربية في القاهرة حتى عام 1984م، عالم الكتب، ط1، 2008، ص220.

[4] عيساني عبد المجيد، النحو العربي بين الأصالة والتجديد، دار حزم بيروت، ط1، 2008، ص44.

-نوع لا تجد في تعلمه عسرا ولا في التزامه عناء ولا يكثر فيه الخلاف بين النحاة.

-نوع آخر يسهل درسه ولا يكثر فيه الخلاف كرفع الاسم أو نصبه في مواضع من الكلام. [1]

[1] إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، مؤسسة هنداوي، القاهرة، د ط، 2012، ص14.

المبحث الثاني: نشاط النحو بين الكتاب المدرسي والممارسة التعليمية

بعد إبحارنا في الجزء النظري وولوجنا لمختلف التعاريف والنظريات التي مست بشكل مباشر المحاور السابقة الذكر، كان لزاما علينا أن نتطرق للجزء التطبيقي لنضيفه فيه ونجسد ملمحا أكثر جلاءً ووضوحا، حيث سلّطنا الضوء على معالم أهمية القواعد النحوية ودورها في تنمية اللغة لدى تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي معتمدين على الكتاب المدرسي والاستبيان الموجه لأساتذة اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

أولا: تعريف الكتاب المدرسي وأهميته

1. تعريف الكتاب المدرسي:

يعد الكتاب المدرسي من أهم الوسائل التعليمية التي يعتمدها المعلم والمتعلم فهو عبارة عن وثيقة تحوي عن برنامج وزارة التربية الوطنية تهدف إلى نقل المعارف والمهارات، تلامس الحياة المدرسية والاجتماعية للتلاميذ منظم على أسس ومعايير محددة لغرض مساعدة المتعلم والمعلم تحقيق أهداف ومنهج مادة معينة في مرحلة دراسية معينة وهو الركيزة الأساسية للمنهج الدراسي.

2. أهمية الكتاب المدرسي:

-يضع المعلومات والمعارف والخبرات في تنظيم منطقي.

-يساعد المعلم والمتعلم في الانتقال المنظم من موضوع إلى آخر أو من فكر إلى آخر.

-يشعر المعلم والمتعلم بصحة معلوماته والوثوق بها.

-يعد من أهم العوامل المؤثرة في العملية التعليمية.

-يساعد المعلم في إثارة الدافعية والانتباه لدى المتعلمين.

-يحدد موضوعات الدراسة ويشير إلى مداخل تدريسها وطرائقها.

-يعد وسيلة من وسائل التعلم الذاتي.

-يقدم المادة بشكل منظم مما يساعد المتعلم على الاستيعاب.

-يعطي فرصا متكافئة للمتعلم في تقديم المادة.

-يعد مصدرا رئيسيا من مصادر التعلم يعود إليه المتعلم في أي وقت.

-يسهم في تنمية مهارة القراءة لدى المتعلمين.

-يمثل مرجعا أساسيا معتمدا من الوزارة الوطنية.

-يمثل الإطار العام للمقرر الدراسي.

-يعالج المادة بطرائق علمية وأمثلة بيئية تجعل التعلم أكثر حسية وواقعية.

ثانيا: وصف الكتاب

كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي وثيقة تعليمية مطبوعة وترجمة آمنة للمنهاج الرسمي لمادة اللغة العربية يبلغ عدد صفحاته 146 صفحة ويمكننا تحليله على مستويين:

أ- على المستوى الخارجي:

-المستوى: السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

-اسم الكتاب: اللغة العربية.

-تنسيق وإشراف: بن الصيد بوربي سراب.

-لجنة التأليف: بن الصيد بوربي سراب، حلفاية داود وفاء، بن عاشور عفاف، بوسلامة عائشة.

-الناشر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

-بلد النشر: الأوراس.

-سعر البيع:260.00 دج.

-عدد الصفحات: 146صفحة.

-أجزاء الكتاب: جزء واحد يشتمل على ثمانية مقاطع.

يحوي على غلاف خارجي من الورق السميك الأملس لونه أخضر وهذا إشارة إلى أن التلميذ بواسطة الكتاب يتطرق إلى مواضيع ممزوجة بين السهل والصعب، وله تأثير كبير في زيادة الرغبة في الدراسة. ففي الأعلى نجد الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية مكتوبة باللون الأبيض، تليها مباشرة وزارة التربية الوطنية وعنوان الكتاب **اللغة العربية** كتب بلون أبيض بخط عريض كما رسم وسط الكتاب مجموعة من الدوائر يتوسطها طفل مبتسم يحمل ورقة كتب عليها حرف الضاد دلالة على حب لغة الضاد، ألا وهي اللغة العربية وحب دراستها ودلالة على أن اللغة العربية لغة محفوظة، ويكفي اللغة العربية رفعة وشرفا أنها لغة الوحي تنزل بها الذكر الحكيم ليخرج الناس من الظلمات إلى النور، وأهم وسيلة من وسائلها في الحفاظ على تراثها وحضارتها، حيث نجد صندوق صغير يلي حرف الضاد مباشرة دلالة على قيمة اللغة وزيادة على أنها من أهم وسائل الاتصال بين الناطقين بها ورسم على يمين الغلاف شكل خماسي كتب عليه خامسة ابتدائي وفي الأسفل نجد مجموعة من الألوان دلالة على التراث الجزائري.

ب- على المستوى الداخلي:

يشكّل الكتاب الوعاء الذي يحتوي المادة العلمية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي يحمل رسالة مبدأها التعليم والتربية.

يشمل الكتاب ثمانية مقاطع حيث يكون كل مقطع من خلال أربعة أسابيع ثلاثة للتعلم والرابع للإدماج والتقويم والمعالجة البيداغوجية، فعلى مستوى كل مقطع أولا: نص منطوق يجده الأستاذ مكتوبا في الدليل ومسجلا في القرص المضغوط بينما في الكتاب نجد تمهيدا عن الموضوع المطروح

ومجموعة من الأسئلة وصور توضيحية تعبر عن التمهيد لتقريب الموضوع للتلميذ والأسئلة هدفها المناقشة الشفوية في القسم، يليها مباشرة النص المكتوب بلون يختلف عن المقطع الذي يليه والعنوان كذلك، يحتوي نصا أدبيا نثريا يسبقه تمهيد مرفق بصور توضيحية للموضوع لتقريب المعنى الذي يريد الكاتب إيصاله ونجد على يمين الصفحة جزء مخصص للمفردات الغامضة وشرحها تحت عنوان رصيدي الجديد، يليه في الصفحة مباشرة مجموعة من الأسئلة تتعلق بالنص وجزئياته، فمن خلال فهم التلميذ واستيعابه للنص يجيب عن الأسئلة بطريقة صياغة النص بأسلوب آخر ومدى فهم التلميذ للموضوع، تليها أثري لغتي تختص بالبحث عن أصل الكلمات في القاموس أو الربط بين الأشياء ومسمياتها أو الجمع بين الألفاظ المتناسبة بينها.

أما فيما يخص الظواهر النحوية فقد خصصت لها صفحة، حيث نجد فيها الأسئلة المستخرجة من النص المكتوب معنونة بـ **ألاحظ وأكتشف**، وبعدها أسئِلة وبعدها **استنتاج الظاهرة النحوية** تليها الظاهرة الصرفية نجد فيها الأمثلة معنونة بـ **ألاحظ وأكتشف** وبعدها أسئلة وثم **استنتاج الظاهرة الصرفية**.

➢ الموضوعات النحوية في كتاب السنة الخامسة من التعليم الابتدائي:

يحتوي برنامج القواعد النحوية للسنة الخامسة ابتدائي على مجموعة من الظواهر اللغوية منها الصرفية ومنها النحوية، حيث نجد في البداية مكونات النص؛ لأنها تمثل ركيزة أساسية في تعديد فقرات النص وكل فقرة تبدأ ببياض وتنتهي بنقطة وتتكون من عدة جمل تفصل بينها علامات الوقف وكل فقرة تتناول فكرة محددة. وتتمثل بقية الظواهر في:

-الجملة وأنواعها.
-الجملة الفعلية وأركانها.
-الجملة المنسوخة بإن وأخواتها.
-الجملة المنسوخة بكان وأخواتها.
-نواصب الفعل المضارع.
-جوازم الفعل المضارع.
-الفعل المبني للمجهول ونائب الفاعل.
-الأسماء الخمسة.

-الأفعال الخمسة.
-جمع التكسير وإعرابه.
-جمع المذكر السالم وإعرابه.
-جمع المؤنث السالم وإعرابه.
-المثنى وإعرابه.
-المضاف والمضاف إليه.
-العطف.
-المفعول المطلق.
-الاستثناء بـ (إلا/غير/سوى).
-الفعل اللازم والفعل المتعدي.
-إعراب الفعل المعتل الآخر.
-علامات الإعراب الأصلية والفرعية.
-المبني.
-المعرب.

ثالثا: الخطوات التي يتبعها الأستاذ في تدريس القواعد النحوية

***التمهيد:**

يقوم الأستاذ بالتذكير، وذلك من خلال طرح أسئِلة تخص الدرس السابق تبين مدى استيعاب التلاميذ وتربط بين الدرس السابق والحاضر.

***عرض النص:**

الانتقال إلى الدرس المقصود بعد استخراج الأمثلة من نص القراءة في الكتاب المدرسي وكتابتها على السبورة بصورة منتظمة.

***الأمثلة:**

وهي الجمل التي لها علاقة بالظاهرة النحوية متعلقة بالنص المكتوب.

***الشرح:**

يقوم الأستاذ بتحليل الأمثلة ومناقشتها مركزا على جانبين الشرح أو الإعراب للقاعدة المقصودة وذلك من خلال القيام بمراحل من التسجيل على السبورة حتى تكتمل القاعدة.

***الاستنتاج:**

استخلاص القاعدة النحوية وتدوينها بتفصيل مبسط.

***التقييم:**

ويتمثل في تقديم التطبيقات الفورية لترسيخ القاعدة وقد يستعين الأستاذ بأمثلة تمس الواقع للتبسيط.

وعلى الأستاذ أثناء تطرقه إلى درس القواعد أن يشعر التلميذ أن العبرة ليست في الحفظ وإنما في التطبيق أثناء التحدث والكتابة والقراءة. فمن خلال تمكن التلميذ من القواعد النحوية يجعله يدرك الصحيح من الخطأ واستعمال المفردات السليمة وتحافظ على سلامة التعبير مما تساعد في زيادة ثروته اللغوية واللفظية.

لنمثل هنا لبعض النصوص الواردة في الكتاب وما يترتب عليها من القواعد النحوية في البيان التالي:

النص المكتوب	القواعد النحوية
-طريق السعادة -مهنة الغد -أرض غالية	-الجملة الفعلية وأركانها -الأفعال الخمسة -الفعل المبني للمجهول ونائب الفاعل
-سر الحياة -عزة ومعزوزة -وفاء صديق	-الأسماء الخمسة -الفعل اللازم والفعل المتعدي -علامات الإعراب الأصلية والفرعية

رابعا: تحليل المحتوى النحوي للكتاب

1. النموذج الأول من الكتاب المدرسي:

جمع المذكر السالم وإعرابه:

ألاحظ وأكتشف:

يقوم الفلاحون بجهد عظيم، يزرعون القمح ويحصدونه، ويأتي دور الخبازين فيعجنون الطحين وينضجونه ليصير أرغفة يشتريها المواطنون، والمسرفون منهم يرمون ما تبقى منه في أكياس، القمامة متناسين هذا الجهد المبذول.

أناقش:

*ما نوع الكلمات الملونة؟

*ما موقعها من الإعراب؟

*ما علامة إعراب كل منها؟

أستنتج:

-الجمع المذكر السالم: هو الجمع الذي في آخره (واو ونون أو ياء ونون) وسلم مفرده من التغيير عند الجمع.

-علامة رفع جمع المذكر السالم هي الواو مثل: تعلم **المستهلكون** الاقتصاد.

-وعلامة النصب والجر هي الياء مثل: ساعدت **المحتاجين**، التقيت **بالناجحين**.

نموذج الإعراب:

-وقف المارة **متذمرين** من مظاهر التبذير.

متذمرين: حال منصوبة وعلامة نصبها الياء لأنها جمع مذكر سالم.

أوظف تعلّماتي:

-حول الجمل التالية إلى الجمع وعين جمع المذكر السالم وعلامة إعرابه:

*دقت جمعية حماية المستهلك ناقوس الخطر.

.....

*كلّف رئيس البلدية مشرفا على إقامة المعرض.

.....

*الشخص المبذر يذمه الآخرون.

.....

الكلمة في جمع المذكر السالم	موقعها من الإعراب	علامة الإعراب في الجمع
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....

-أتمم الفراغ بكلمة في الجمع المذكر السالم وتأكد من صحة علامة الإعراب:

يسجل ..... الأهداف. عاد المتسابقون .....

اجتمعا المدير بـ ..... في مكتبه. لا يجب أن نكون .....

النموذج الأول: من كراس إحدى التلاميذ

*الميدان: فهم المكتوب

*النشاط: الظواهر اللغوية

*المحتوى المعرفي: جمع المذكر السالم وإعرابه

الأمثلة:

1. صفقت على المجتهدين. **2**. نرجو الخير للفلاحين.

3. العاملون هم بناة الأوطان. **4**. مررت بالمعلمين.

الاستنتاج:

-الجمع المذكر السالم: هو اسم يدل على أكثر من اثنين بزيادة واو ونون أو ياء ونون على مفرده.

-علامة رفع جمع المذكر السالم هي الواو مثل: سافر المدرسون.

-علامة النصب والجر هي الياء مثل: رأيت المدرسين، مررت بالمدرسين.

أوظف تعلماتي:

1. اجمع الكلمات التالية جمع المذكر السالم:

-المعلم ---> .....

-الفلاح ---> .....

-المسافر ---> .....

-المؤمن ---> .....

2. استخرج من النص كلمات تدل على جمع المذكر السالم وبين علامة إعرابها:

-التونسيون مدنيون بالطبع، متفتحون على الحضارات عرفوا حضارة الفينيقيين فأصبحوا مزارعين مهرة، تجارا محنكين، وعرفوا الرومانيين فاقتبسوا منهم فن العمارة وأساليب الزراعة، ولما دخل الإسلام البلاد امتزجوا بالفاتحين العرب، فتكلموا لغتهم وصاروا على دينهم.

علامة الإعراب	جمع مذكر السالم
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....

3. أعرب ما يلي:

-وقف المتفوقون على منصة التكريم.

2.النموذج الثاني: من الكتاب المدرسي

الفعل اللازم والمتعدي:

ألاحظ وأكتشف:

في يوم مرّ الذئب الجائع، فاسترق السمع، وحفظ قول العنزة لصغيرتيها، وأسرع إلى بيته وطلى ساقيه بعجينة بيضاء ورجع إلى بيتها ووقف وراء الباب وأخذ يقلد صوتها ولعابه يسيل من شدة الجوع.

أناقش:

* ما نوع الكلمات الملونة؟

* عين فاعل كل فعل / عين الكلمات التي جاءت مفعولا به.

*الأفعال (مرَّ – أسرعَ – رجعَ – وقفَ – يَسيلُ) هل لها مفعولٌ به؟ ماذا تستنتج؟

أستنتج:

– الفعل اللازم: هو كل فعل اكتفى بفاعله ولا يحتاج مفعولاً به، مثل: جلسَ، ذهبَ، وصَلَ ...

– الفعل المتعدي: كل فعل احتاج إلى مفعول به لتتم الفائدة مثل: أرسل، قطعَ، كتبَ، أهدى ...

نموذج إعراب: **اسْتَرَقَ السّمْعَ.**

اسْتَرَقَ: فعل ماض مبني على الفتح الظاهر على آخره والفاعل ضمير مستتر تقديره "هو".

السّمْعَ: مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره.

أوظف تعلماتي:

1- عين الفعل، ثم ضعه في الخانة المناسبة من الجدول:

- يربي الآباء أبناءَهم تربيةً صحيحةً.
- عادَ التّيْسُ منتصِرًا.
- صَدَقَ التيسُ وعدَهُ.
- أشْرَقَتِ الشّمسُ.
- حذّرتِ الأمُّ صغيرتيْها من الذّئبِ المفترسِ.
- استقبلتِ العنزةُ أخاها باكيةً.

فعل لازم	فعل متعدي
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....

2- ضع فعلا لازما مناسبا لكل جملة:

- ..... العنزةُ على صغيرتيْها.
- ..... البرقُ.
- ..... المطَرُ.
- ..... الرّضيعُ.

3- ضعْ فعلاً متعديا مناسبا لكل جملة:

- ..... الذِّئْبُ الغنمَ.
- ..... الرَّجُلُ الضّيْفَ.
- ..... الأمُّ السَّمَكَ.
- ..... الرّجُلُ الصِّدْقَ.

النموذج الثاني: من كراس إحدى التلاميذ

* الميدان: فهم المكتوب.

* النشاط: الظواهر اللغوية.

* المحتوى المعرفي: الفعل اللازم والفعل المتعدي.

الأمثلة:

- جاء الرجلُ.
- أكلتُ رغيفًا.
- اشترى أخوكَ كتابًا.
- شربَ المريضُ الدّواءَ.

الاستنتاج:

- الفعل اللازم: هو الفعل الذي يكتفي بالفاعل ولا يحتاج إلى مفعول به لإتمام معنى الجملة، مثل: نامَ الطّفلُ.
- الفعل المتعدي: هو الفعل الذي لا يكتفي بفاعله، بل يتعداه إلى المفعول به، مثل: أكلَ الولدُ التُّفاحةَ.

أوظف تعلماتي:

1- بين الأفعال اللازمة والمتعدية فيما يأتي:

- يخطط المهندسُ الطريقَ.
- تملأُ الأزهارُ الحدائقَ في الربيعِ.
- تغردُ الطيورُ في الصّباحِ الباكرِ.
- يكْسو الثلجُ قممَ الجبالِ حلةً بيضاءَ.
- تحلقُ الطائرةُ في الجوِّ.

- تهاجرُ الطيورُ من قارةٍ إلى قارة.
- حسبتُ البدرَ قرصًا فضيا.
- أخبرتِ المضيفةُ المسافرينَ الطائرة متأخرة.

2- أدخل الأفعال الآتية في جمل مفيدة وبين اللازم منها والمتعدي:

يصدق – أكل – أعطى – جلس – أجلسَ – أخبرَ – وجدَ – يفتحُ.

نستنتج من خلال النموذجين أن للأستاذ الحق في جلب أمثلة من غير الكتاب، المهم أن تكون ملائمة للظاهرة النحوية مراعيا لمستوى التلميذ لتقريب المفاهيم وذلك ما لاحظناه في المثال الثاني من الكراس، حيث يعتبر الكتاب المدرسي سندا يمكن الاستغناء عنه إذا كانت الأمثلة والتمارين المقدمة لا تتماشى وقدرات تلاميذ القسم، فالأستاذ أخذ بعض الأمثلة فقط المقترحة من الكتاب، حيث أن الكتاب تتعدد فيه الأنشطة بكثرة أما ما يقدمه الأستاذ فهو تمرينات قليلة المهم أن تتماشى وقدرات التلاميذ لتسهيل وتجنب الغموض، أما ما يخص الاستنتاج قد نجد القواعد ملخصة أو مطولة وحينها الأستاذ هو الذي يجدد الجرعات التي يحتاجها التلاميذ وذلك من خلال تلخيصها وتفرعها.

وما لاحظناه في الكتاب كيفية تعليم القواعد النحوية وترسيخها في ذهن التلميذ عن طريق الثروة اللغوية التي يكتسبها ومدى مساهمة كتاب اللغة العربية في التنمية اللغوية.

خامسا: أشكال التقويم في تعليمية القواعد

إن نجاح التقويم يبقى مرتبطا بنجاعة وفعالية أدواته وأساليبه القياسية المستخدمة في العملية التعليمية، ولأن التقويم يمثل عصب أية منظومة تربوية، فهو أكثر مكونات هذه المنظومة أهمية وتركيبا، ففيه تتم عملية قياس مستمر لمدى تحقق الأهداف والحساسية الشديدة لكل تغير يطرأ على الأهداف التربوية نتيجة للتغيرات في المجتمع، والمقارنة بين الهدف وما تم تحقيقه واتخاذ القرارات المناسبة في ضوء

تلك المقارنة[1]، فهو يعد من العمليات التربوية الأكثر شمولية لمناحي العملية التعليمية التربوية وبناء على هذا كان لوسائله وأدواته الممارسة العملية نفسها فكانت تؤسس في عملها لشمولية تعليمية تشمل كل مقومات المنظومة التربوية.[2]

1. الاختبارات الشفوية:

ويقصد بها ذلك النوع من الأساليب التقويمية الذي لا يقوم على استخدام الورقة والقلم، بل يعتمد على الشفوية في الطرح، ليستنجد في ممارسة أحكامه وقوانينه، وفي هذا النوع يقدم المعلم الأسئلة إلى التلاميذ شفاهية أو باستخدام البطاقات أو عن طريق الأجهزة السمعية (مسجل، حاسوب) شريطة أن يقدم التلاميذ الإجابة شفاهية، فمثل هذه الاختبارات يستهدف حاسة السمع عند المتعلمين لأن ذلك يسمح لهم بالتركيز أكثر على تقنين آداءاتهم وتحسينها، فيلجؤون إلى الاستنجاد بمختلف القدرات الذهنية والإدراكية في إيجاد الحلول للوضعيات التقويمية المعروضة أمامهم.[3]

2. أسئلة الإكمال:

وهي أن يكتب المعلم السؤال وينقص بعض الكلمات التي بدونها لا يستقيم المعنى، فيكون المطلوب بناء على ذلك أن يلتزم التلميذ أو المتعلم بخصوصية هذا الوضع فيبحث في الكلمات المناسبة ويقوم بوضعها داخل الفراغات على أن تشكل بتواجدها ذلك معنى مفيدا يحسن الوقوف عنده.[4]

ومن الضروري أن يراعى في صياغتها ما يأتي:

---

[1] مصطفى عبد السميع وجيهان كمال محمد السيد، قضايا تربوية معاصرة –رؤية تحليلية مقارنة، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2006، ص13.

[2] عبد الرحمان الهاشمي وآخرون، التعلم النشط –استراتيجيات تطبيقات ودراسات، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2016، ص129.

[3] ينظر: علي راشد، كفايات الأداء التدريسي، دار الفكر العربي للطبع والنشر، القاهرة، مصر، ط1، 2013، ص190.

[4] ينظر: سعاد سيد محمد إبراهيم الفجال، التقويم التربوي –رؤى وأساليب، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، ط1، 2017، ص71.

-أن تكون العبارات قصيرة بقدر الإمكان.

-أن تكون الفراغات قرب نهاية العبارة.

-أن يتحاشى المعلم العبارات الغامضة والغريبة في صياغة السؤال.

-ألا تكون الكلمة المطلوبة لأحد الفراغات موجودة في سؤال آخر.

-يراعى في تخطيط السؤال أن يكون لكل فراغ إجابة واحدة صحيحة وتستخدم في قياس النواتج البسيطة نسبيا للمتعلم مثل معرفة المصطلحات والحقائق النوعية أو المبادئ.

-إن مراعاة هذه الجوانب في صياغة أسئِلة الإكمال هو بمثابة جهد واع يتأسس على أهمية ضبط الوضعيات التقويمية لتكون النتائج بعد ذلك مضبوطة أيضا، كما أن هذا التدقيق في شروط الصياغة مثل حلقة مهمة في نجاح العملية التقويمية، فيأتي دوره هذا منحصرا في تطوير قدرات الفهم والاستنباط والاستنتاج لدى المتعلم لتكون العملية التقويمية أكثر فعالية وأكثر حيوية.[1]

3. أسئلة الصواب والخطأ:

وهذا النمط من الاختبارات يتألف من مجموعة من العبارات القصيرة، ويطلب عادة من التلميذ أن يبين ما إذا كانت العبارة صحيحة أو خاطئة[2]، وذلك بالتأشير إلى نوع الإجابة بأحد الإشارات المقترحة مستندا في ذلك إلى ما اكتسبه من معارف ومهارات تعلمية ومن هنا فإن هذا الاختبار هو عبارة عن إجراء منظم لملاحظة سلوك شخص ما ووصفه بوسائل ذات قياس عددي أو نظام طبقي درجات أو تقدير.[3]

[1] مغزي بخوش محمد، مقاربات التدريس (أصالة-تطور وعصرنة)، دار علي بن زيد للطباعة والنشر، بسكرة، الجزائر، 2015، ص78.

[2] علي راشد، كفايات الأداء التدريسي، ص198.

[3] محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف –أسسه وتطبيقاته، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، ص102.

إن هذا الإجراء التقويمي يستهدف مساعدة المتعلم على الربط بين ما اكتسبه سابقا وما تتطلبه الوضعيات المطروحة أمامه فيعمل بناء على ذلك على أن يكون عمله أكثر دقة حتى يتوصل للإجابة الصحيحة وذلك بالتأشير عليها بإشارة الصحيح.[1]

4. أسئلة الاختيار من متعدد:

وهذا الصنف يتطلب إجابة واحدة من عدة بدائل والإجابة المختارة تكون صحيحة أو أدق إجابة أو عبارة عن علاقة بين سبب ولأثر، ويتكون السؤال من جزاين رأس السؤال أو المشكلة يتبعها عدد من الإجابات البديلة، وقد يكون رأس السؤال غير كامل وتكون تكملته أحد البدائل وتكون صياغة البدائل هي المشتتات للتلميذ الضعيف[2]، لذلك كان من الواجب أن تتوفر صياغة تلك البدائل على جملة المؤشرات التي سبق ذكرها والتي تحقق الغاية المطلوبة من توظيفها.

إن الاختيار من متعدد خاصية تسمح للتلميذ بالحصول على الإجابة الصحيحة عندما توفر له متسعا معرفيا يحوي مجموعة من البدائل المختلفة التي يقع اختيار التلميذ على أحدها مستندا في ذلك إلى جملة المكتسبات المعرفية التي تم اكتسابها فعلا، ولا يكون هذا النمط من الاختبارات تفاعليا وصادقا إلا إذا قصد ممارسة عملية للتعلمات المكتسبة حقيقة.[3]

5. الملاحظة:

وهي تعني المشاهدة الدقيقة والمباشرة لظاهرة ما لدى المتعلم، مع الاستعانة بأساليب البحث والدرس بقصد عزلتها وتفكيك مكوناتها الأساسية للوقوف على طبيعتها وعلاقتها، والكشف عن التفاعلات بين عناصرها وعواملها دون الحاجة لتقارير الآخرين، ويكون ذلك بغرض التقويم أو

[1] ينظر: مغزي بحوش محمد، بيداغوجية التقويم، دار علي بن زيد للطباعة والنشر، بسكرة الجزائر، 2016، ص36.

[2] سعاد سيد محمد إبراهيم الفجال، التقويم التربوي –رؤى وأساليب، ص75.

[3] فرج عبد القادر طه، أصول علم النفس الحديث، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة مصر، 200، ص40.

الإرشاد، إذا فالملاحظة خاصية تستجيب لكثير من أغراض التقويم الجيد وذلك عن طريق رصد عمل المتعلم الرصد البناء الذي يفيد في قيام أحكام قياس التعلم ومقترحات علاجية للتعلم غير السوي.[1]

وللملاحظة أنواع متعددة نذكر منها:

***الملاحظة العابرة أو غير المنظمة:** وتتم دون التقيد بنظام معين ويعاب عليها عدم دقتها وسوء تنظيمها وتدخل عوامل متعددة في تحديد نوع البيانات المتحصل عليها.

***الملاحظة المنظمة:** وفيها يخطط الملاحظ الملاحظة بحيث تتم في عدد من المواقف وقد يحاول الملاحظ الانضمام إلى جماعة أو فئة معينة كي يستطيع مراقبتها عن كثب ودون وعي منهم والملاحظة المنظمة جهد علمي منظم يخطط له على أسس معينة وينفذ بطريقة خاصة.

***الملاحظة الميدانية:** وتستخدم في محاولة لمعرفة تقاليد وقيم وعادات فئات معينة من البشر.

إن الملاحظة بأنواعها الثلاث شكلت حيزا في الممارسة التقويمية فكان الاعتماد عليها مبنيا على اللجوء لمهارات ذات مستوى عال تتأسس على الدقة في مشاهدة وضعيات التعلم ووصفها الدقيق الذي يحدد فيها مواطن القوة والضعف ليتم بناء على ذلك اقتراح العلاج المناسب بغية تدارك ذلك الخلل في وضعيات تقويمية لاحقة.[2]

6. المقابلة:

وتعني ذلك الحوار الذي يقوم بين المعلم والتلميذ لجمع بيانات خاصة بتقويم هذا التلميذ أو الكشف عن ميوله واتجاهاته ومشكلاته ,حيث يبدأ هذا الحوار بخلق علاقة ود بينهما ليضمن المعلم الحد الأدنى من تعاون التلميذ ثم يشرح المعلم له الغرض من المقابلة وبعد أن يشعر المعلم بأن التلميذ على استعداد للتعاون يبدأ بطرح الأسئلة التي يحددها مسبقا وينتظر إجابته عن كل سؤال ملاحظا أي سوء فهم للسؤال لتوضيحه، أو لإعادة طرحه بصورة أخرى بكلمات التلميذ تاركا التفسير إلى ما بعد

[1] ينظر، عادل محمد العدل، القياس والتقويم –بناء وتقنين المقاييس، دار الكتب الحديث، القاهرة، مصر، ط1، 2015، ص85.
[2] علي راشد، كفايات الأداء التدريسي، ص211-212.

المقابلة، وعلى المعلم أن يقرر مسبقا تسجيل الإجابات يدويا أو آليا أو على شريط تسجيل مع ملاحظة أثر الطريق على الإجابة.[1]

وانطلاقا من ذلك تتضح خصوصية المقابلة في الشفوية التي يدرب المتعلم فيها على حوصلة المعارف والتعلمات شفهيا ليقدمها على شكل إجابات للوضعيات التي يتعرض لها على أن يصاحب ذلك حضور فعلي عملي للمعلم ليقوم بتسجيل تلك الإجابات من أجل الحكم عليها.

وتأتي المقابلة لتدل على استراتيجية هامة من استراتيجيات التقويم بالتواصل، حين يتم ذلك بواسطة عملية تعاونية يتعلم فيها الطالب آليات التواصل وقواعده، ويتواصل المعلم من خلالها إلى طبيعة تفكير الطالب ويستكشف قدراته ويحدد جوانب ضعفه ليقدم له المساعدة للوصول إلى إتقان مهارات التواصل المنشودة، وتختلف المقابلة من حيث العدد فتنقسم إلى مقابلة فرديه وأخرى جماعية، ومن حيث الهدف تصنف إلى مقابلة تشخيصية، إرشادية وعلاجية، ومن حيث الأسئلة فتنقسم إلى مقابلة مقيدة وأخرى حرة[2].

[1] ينظر: علي راشد، كفايات الأداء التدريسي، ص212.

[2] ينظر: عبد الرحمان الهاشمي وآخرون، التعلم النشط –استراتيجيات تطبيقات ودراسات، ص190.

الفصل الثاني: واقع تدريس النحو على ضوء إصلاحات الجيل الثاني

المبحث الأول: إصلاحات الجيل الثاني

أولا: مفهوم الإصلاح التربوي

أ-لغة: مأخوذ من الفعل (صَلَحَ)، والصلاح ضد الفساد[1].

من مادة (ص ل ح)، الصلاح: ضد الفساد، كالصُّلوح، صَلَحَ، كمنعَ وكَرُمَ، وهو صِلْحٌ بالكسر، وصالحٌ وصليحُ، وأصلحه: ضد أفسده وإليه أحسن ... واستصلح نقيض استفسد[2].

ب-اصطلاحا:

يعرف بأنه تلك الجهود المبذولة والقائمة على الدراسة العلمية المنهجية لمختلف مشكلات المنظومة التربوية في إطاراها الكلي أو الجزئي قصد تجاوز سلبياتها وتدعيمها بحلول جديدة بغرض تكييفها مع مختلف التغييرات الحاصلة على الساحة الداخلية والعالمية في مختلف المجالات سواء السياسية أو الاجتماعية أو الاقتصادية أو التكنولوجية ... دون الخروج عن الخصائص الحضارية للمجتمع الذي يتبناه، وهو في كل الحالات يتضمن تغييرا هادفا مدروسا لواقع المنظومة التربوية من أجل نقلها من وضع الإشكال المعبر عنه بالخلل أو الأزمة إلى وضع الحل الذي يحمل خلفيات المرجعية والأدوات التقنية لتجاوز هذا الإشكال[3].

حركة تغيير قصدية يراد بها المراجعة والمساءلة والتحسين، لنقل المجتمع من وضع يتسم بالجمود والتقليد إلى وضع آخر يتسم بالتجديد والاجتهاد، فهو عملية تهدف لتحسين وضع المجتمع بإقرار سياسة تنموية ترتكز في قراراتها على ما تم ملاحظته من ترصد واقع هذا المجتمع وما يحدث فيه من خلل.

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ج8، ص267.

[2] مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزابادي، قاموس المحيط، تح: أنس محمد الشامي وزكرياء جابر أحمد، دار الحديث، القاهرة، 2008، ص1657، مادة (ص ل ح).

[3] عريف هنية، اللغة العربية ومناهجها في ظل إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر بين مقومات الهوية الوطنية وتحديات العولمة، مجلة الأثر، العدد 29، ديسمبر 2017، ص78.

أما إذا ربطنا الإصلاح بالواقع المدرسي فيمكن أن نعرفه بأنه عملية تهدف إلى التجديد والبحث عما هو أحسن وأفضل في المناخ المدرسي[1]. وذلك باتخاذ الإجراءات التنفيذية المناسبة التي تلغي كل ما هو رديء وجامد، وتستبدله بكل ما هو فاعلي ونشيط من أجل التحسين والتطوير في الأداء المدرسي بشكل عام، خصوصا بعد ما باتت غاية المدرسة المعاصرة تناول المتعلم بأكمله، فتجعل منه فردا مكتمل الجسم والروح، ومواطنا صالحا عاملا، وإنسانا متفهما، وعضوا فاعلا في المجتمع الإنساني، مطامحه حدود الآفاق وغاياته الترقي نحو الأفضل[2]، فهو بناء على ذلك عملية تطوير وتحسين تمس كل مركبات القطاع التربوي، وما يميزها هو أنها تخضع لمستجدات الواقع فتعمل على أن تكون مقترحاتها وإجراءاتها أكثر تماشيا مع كل ما هو جديد، وبذلك يغدو الإصلاح التربوي عملية حيوية لا تقف عند موقف واحد لوضع تعليمي معين، بل تختص بالتجديد في كافة الأوضاع التعليمية، بما يتناسب ومستجدات الواقع الراهن.

إن إصلاحات الجيل الثاني في مفهومها العام تقف الوقفة نفسها التي يقفها الإصلاح التربوي، حين تحيل إلى ذلك الوضع الجديد الذي ميز المنظومة التربوية في الآونة الأخيرة، فأضحت له مفاهيم ووسائل وأساليب وإجراءات تعليمية جديدة، إضافة إلى رؤية جديدة لمست حتى إعداد الكتب المدرسية والمناهج ومختلف الوثائق التربوية، كل هذا جاء في إطار مشروع إصلاحي غايته الانتقال التربوي نحو الأفضل.

ولقد جاءت إصلاحات الجيل الثاني أو كما هو معروف بمناهج الجيل الثاني لتجمع بين الأصالة والمعاصرة، ولتتفتح على المستجدات من الأفكار والنظريات التربوية والسيكولوجية، وبمعنى آخر فهي تضمن صفحاتها من النظريات التربوية التراثية[3].

---

[1] غادة فتحي أبو لين، أولويات الإصلاح المدرسي كما يراها مديرو المدارس الثانوية بمحافظات غزة وسبل تحقيقها، رسالة ماجستير في علوم التربية (مخطوط)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، 2011، ص9.

[2] يوسف خليل مارون، الوسط المدرسي بيئة ريادية للمتعلم والتعليم، ص30.

[3] ينظر: زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني؟، ص8.

وفي الوقت نفسه تستفيد من مستجدات النظريات البيداغوجية العالمية، فهي وانطلاقا من ذلك تدعو إلى الاعتماد على الذات في ابتكار النظريات التربوية، وبالتالي وضع استراتيجية إصلاحية تخدم المصلحة الوطنية قبل كل شيء، وهي من هذا المنظور تعمد إلى التعبئة الفردية داخل المدرسة بحكم أن هذه الأخيرة هي منشأ الأجيال المتلاحقة ومنبتهم، وتحرص من وراء ذلك إلى أن تكون تلك التعبئة موردا لإدراك المأمول من تبني فكرة الإصلاح، فجميع منطلقاتها تحيل إلى محاولات هادفة تسعى لتفعيل العملية التعليمية ككل، وذلك باتخاذ الإجراءات التعليمية المناسبة التي تنتقل بالمتعلم من الهامش إلى المركز.

ولقد ركزت إصلاحات الجيل الثاني على المتعلم بشكل لافت للانتباه حين دعت إلى استعمال الاستراتيجيات المستقبلية والطرائق والأساليب البيداغوجية الحديثة التي توفر الوقت والجهد، والتي تخدم المتعلم في اكتساب المعرفة وتوظيفها ضمن حاجاته اليومية، لتحقيق الجودة التربوية والنجاعة البيداغوجية، مركزة في ذلك على أربع استراتيجيات منهجية أساسية وهي: الأصالة، والانفتاح، والاندماج ، والتخطيط[1]، إذا فإصلاحات الجيل الثاني تؤكد على أن تغيير دور المتعلم من متلق للمعرفة إلى باحث ومشارك في اكتسابها هو منطلق التجديد والتطوير في المدرسة الجزائرية؛ لأن ذلك سيطبع عليها الفعالية والحيوية المنشودة، كما أن ذلك يعد مؤشرا لخلق جيل نافع لأمته بعد إنهاء فترة التعليم[2].

ولا يفوتنا في هذا المقام أن نشير إلى أن إصلاحات الجيل الثاني قامت على أنقاض ما يعرف بالجيل الأول، والذي يعني تبني المقاربة بالكفاءات كسياسة تعليمية أو مسعى بيداغوجي يطرح فكرة الانتقال من التعليم كاستراتيجية تقوم على التلقين والإملاء، وتركز على المادة المعرفية وكمّها ، إلى التعلم كاستراتيجية تقوم على النشاط والاكتشاف الذاتي في شكل عمل فردي أو جماعي عن طريق البحث والتقصي والمعالجة، وتركز على المتعلم وتجعل دوره محوريا كمشارك فعال يجند قدراته المختلفة

[1] ينظر: المرجع السابق، ص 8-9.

[2] ينظر: طيب نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات -الممارسة البيداغوجية "أمثلة عملية"-، ص 25.

لبناء المعرفة، ويكتسب كفاءات تساعده على حسن التصرف والتعامل مع وضعيات حياتية مشابهة ومتجددة[1]، إذا فتبني مناهج الجيل الأول للمقاربة بالكفاءات كان مبنيا على جملة الطروحات والامتيازات التي يمكن أن يحققها التطبيق الفعلي لمبادئ وأسس هذه المقاربة على أرض الواقع.

وبعد فترة من الزمن، وفي ظل تطبيق المقاربة بالكفاءات، جاء تبني إصلاحات الجيل الثاني ليشير إلى أن التدريس بالكفاءات هو عبارة مجازية تحتاج لتحديد عملي يكون أكثر معقولية؛ ولأن العبارة البديلة والأدق للتدريس بالكفاءات هي التدريس بالوضعيات، تناولت مناهج الجيل الثاني هذا النمط من التدريس لتوضيح المفاهيم والتصورات التعليمية، وعموما فمناهج الجيل الثاني لا تختلف كثيرا عن مناهج الجيل الأول، فقد جاءت بقصد معالجة نقائص تلك المناهج التي أعدت في ظروف استعجالية دون التمكن من إضفاء الانسجام المطلوب عليها[2]،وبناء على ذلك يمكن أن نعد إصلاحات الجيل الثاني بمثابة المسار السليم والدقيق الذي ينبغي أن يسير عليه التدريس بالكفاءات ليصل إلى تحقيق التنمية الشاملة لمختلف الكفاءات التعليمية.

وفي الأخير يمكن القول إن إصلاحات الجيل الثاني بمفهومها العام عبارة عن رؤية مستحدثة للواقع التعليمي مست التدريس بالكفاءات الذي كان خيار المنظومة التربوية الجزائرية في وقت ما، فأفاضت في توسيع معالمه، وذلك بتحديد الإجراءات التنفيذية المناسبة التي تجعله يحقق نتائج نوعية على مستوى الميدان العملي، كما أنها قدمت في ضوء ذلك تحديدا لكثير من المفاهيم الإجرائية التي تغاضت عنها السرعة في إعداد مناهج الجيل الأول، وعموما فإن إصلاحات الجيل الثاني منطلق إجرائي يهدف إلى تحقيق الجودة والنوعية للمدرسة الجزائرية بشكل عام، ولكل الممارسات التعليمية بشكل خاص[3].

[1] ينظر: طيب ثابت سليمان، المرجع نفسه، ص28.

[2] ينظر: زينب بن يونس، مرجع سابق، ص 7-8.

[3] ينظر: زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني؟، ص 63.

ثانيا: أهداف كتابة مناهج الجيل الثاني

من الواضح أن تبنى إصلاحات الجيل الثاني على أرضية منهجية خصبة؛ حيث حاولت تجاوز المزالق التي وقعت فيها مناهج الجيل الأول في إطار تحسين الأداء التعلمي/التعليمي الذي هو غاية المنظومة التربوية الجزائرية، ويمكن أن نفصل في ذلك بعرض الأهداف العامة من تبني إصلاحات الجيل الثاني والمتمثلة في الآتي:

أ–معالجة الثغرات وأوجه القصور التي تم تحديدها في برامج الجيل الأول:

وتتلخص أوجه القصور في برامج الجيل الأول فيما يأتي:

- الاهتمام بالمعرفة الجاهزة.

-عدم التكفل بالقيم بشكل صريح، إذ نجدها مدرجة كأبعاد فقط في نصوص الكفاءات.

-وجود انسجام غير صريح بين المواد التعليمية.

وبناء على هذا جاءت إصلاحات الجيل الثاني لتعيد النظر في إمكانية التجديد في العملية التعليمية بناء على ما تم ملاحظته في برامج الجيل الأول، مستهدفة بذلك كل الأبعاد التعليمية/التربوية، لتصرح بأهمية التركيز على النشاطات التي تمكن من إكساب المهارات، والاعتماد على الوضعيات التعلمية ذات الطابع الاجتماعي وذات الدلالة التي تمكن المتعلم من تجنيد موارده لحل المشكلات في حياته اليومية، كما ركزت على أن يكون مجال القيم ذا علاقة بالحياة الاجتماعية والمهنية للمتعلمين[1]، وبطبيعة الحال فإن في ما تدعو إليه إصلاحات الجيل الثاني رؤية مغايرة لما ورد في الجيل الأول تحرص كل الحرص على أن يكون هناك انسجام بين مبادئها ومقرراتها.

إذا فإصلاحات الجيل الثاني لم تكن هادمة لمناهج الأولى، بل كانت في مسعى إصلاحي ارتكز على إضفاء التحسينات والتدعيمات لتلك البرامج، بغية أن يكون العمل بمبادئها وأسسها أكثر

[1] ينظر: المرجع نفسه، ص63.

منهجية وأكثر واقعية، فمناهج الجيل الأول لم تكن لها الفرصة بأن تضع قدما وخطوة هامة في المدرسة الجزائرية لولا وجود الإجراءات الداعمة التي أتت بها مناهج الجيل الثاني، لأن في ذلك تصحيحا لبعض المغالطات التي وقع فيها إعداد برامج الجيل الأول دون قصد.

ب–امتثال المناهج المدرسية للضوابط المحددة في القوانين التوجيهية للتربية:

ركزت إصلاحات الجيل الثاني على أن تكون مقرراتها ومبادؤها متماشية مع المقررات التي أقرها القانون التوجيهي للتربية في المنظومة التربوية الجزائرية، ولقد خصت بتركيزها ذاك مضامين المناهج المدرسية باعتبارها مجموع الخبرات التربوية التي تتيحها المدرسة للتلاميذ داخل حدودها أو خارجها، بغية مساعدتهم على نمو شخصياتهم في جوانبها المتعددة، نموا يتوافق مع الغايات والأهداف التعليمية[1]، وهي بذلك تعمد إلى أن يكون إعداد المناهج المدرسية بعدّها حلقة مهمة في تسيير العملية التعليمية وفق المستجدات والمستلزمات، مبنيا على تلك التشريعات القانونية الواردة في القانون التوجيهي للتربية.

ويعد القانون التوجيهي أو كما يعرف بالقانون التصحيحي، العمدة في قيام المنظومة التربوية بسائر مركباتها، وقد تولد هذا القانون عن القرار الذي أصدره رئيس الجمهورية السابق عبد العزيز بوتفليقة في 21 جانفي 2008 تحت رقم 04، والذي نشر عبره الإصلاحات الكبرى في مجال التربية (...)، وقد مس هذا القانون التوجيهي جوانب عدة لا سيما غايات المدرسة التي تسعى لترسيخ حب الانتماء والاعتزاز بالوطن وتقوية الوعي الفردي والجماعي بالهوية الوطنية، وترقية القيم المتصلة بالإسلام والعروبة والأمازيغية ومبادئ ثورة نوفمبر 1954، لصناعة فرد متزن مع قيمه، ومتمسكا بوطنيته، مستلهما من ماضي سلفه[2].

[1] طيب نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية "أمثلة علمية"، ص 22.

[2] سعد لعمش وإبراهيم قلاتي، الجامع في التشريع المدرسي الجزائري، ص36-37.

وفي حدود ذلك حكمت إصلاحات الجيل الثاني بأن تكون مهمة العملية التعليمية منصبة في تكوين الناشئة التكوين السليم الذي ينساق ضمن الأطر القيمية المتعارف عليها داخل المجتمع الجزائري، إضافة إلى حرصها الشديد على أن تخضع مهام المدرسة إلى الشروط الرئيسة التي حددها القانون التوجيهي للتربية والمتمثلة في[1]:

-أن تكفل المدرسة التفتح الكامل والمتوازن لشخصية التلاميذ بتمكينهم من اكتساب مستوى ثقافي عام.

-تنمية قدرات التلاميذ وتزويدهم بكفاءات ملائمة ومتينة ودائمة، يمكن توظيفها بتبصرة في وضعيات تواصل حقيقية وكذا في حل المشاكل التي تواجههم، مما يتيح لهم التعلم مدى الحياة، والمساهمة الفعلية في الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، وكذا التكيف مع المتغيرات.

-وضع التلميذ في مركز الممارسات التعليمية.

وفي ضوء هذه التصحيحات والتوجيهات التي كانت الغاية منها الارتقاء بالمنظومة التربوية الجزائرية نحو الأفضل، وذلك بإقرار تعليم فاعلي تنضوي تحت لوائه لوازم تحسين أداء المتعلم وتكوينه، لتغدو شخصيته مركز اهتمام مختلف الممارسات التعليمية، حين يكون الهدف من وراء كل تلك الممارسات هو بناء شخصية متوازنة لمتعلم اليوم الذي هو مواطن الغد، بناء بطبعه الالتزام بخصوصيات المجتمع الجزائري، وركائزه، وكذا خصوصيات التطوير والتجديد الذي تعرفه الساحة التربوية والعالمية، ومن هذا المنظور كانت إصلاحات الجيل الثاني مبعث الاهتمام الذي طال بناء المناهج المدرسية وفق الحضور الفعلي لهذه المقتضيات.

ج-تعزيز المقاربة بالكفاءات بوصفها منهجا لإعداد البرامج وتنظيم التعلمات:

[1] ينظر: المرجع نفسه، ص37.

من المعروف أن المقاربة بالكفاءات عبارة عن تصور ومنهج لتنظيم العملية التعليمية وهي مقاربة ذات نظرة جديدة لمحتويات التعليم، والكتاب المدرسي، وطرائق التدريس، والأنشطة التعليمية، والوسائل، والتقويم، والزمن البيداغوجي (...)، كما أنها مقاربة تتمركز حول المتعلم وتجعله طرفا فاعلا، نشطا، يتعلم كيف يتعلم وكيف يعمل، وكيف يعيش مع الآخرين، وكيف يكون، وليس مجرد متلق مثلما كان عليه الشأن في البيداغوجيات التقليدية[1]، ولقد حرصت إصلاحات الجيل الثاني على تدعيم هذا المنهج التعليمي ليكون لصيقا بكل الممارسات التعليمية وذلك بهدف تحسينها وتطويرها تماشيا مع مستجدات العصر.

إن التركيز على تفعيل دور المتعلم لإضفاء طابع الحيوية على العملية التعليمية بتوفير الآليات والإجراءات التعليمية التي تفضي لتحقيق ذلك، هو محط الانطلاق في التطبيق الواقعي للمقاربة بالكفاءات في مناهج الجيل الثاني، فالتعلم الذي يعد أحد المفاهيم الأساسية التي ركزت عليها إصلاحات الجيل الثاني في إطار تحديد دور المتعلم وتعزيز أدائه ليصبح أكثر فعالية، شكل منطلقا رئيسا في تدعيم المقاربات بالكفاءات، كمنهج تسير وفقا له جل الممارسات التعلمية/التعليمية في مناهج الجيل الثاني، إذ أن مفهوم التعلم هو ثورة عن مفهوم تقليدي، يدعى التعليم مرجعه تصور قديم يرى المدرس مصدرا وحيدا للمعرفة، المأمون على نقلها إلى المتعلم من طريق التلقين، فيستوعبها بالتكرار الملزم حتى يتسنى له تذكرها عند الطلب[2].

ولهذا فمركزية المتعلم تتحدد في ضوء هذا المنظور حين يكون المتعلم منطلقا في بحث المتعلم عن المعرفة ومصادر استقائها.

لقد شكلت المقاربة بالكفاءات كمنهج تعليمي يستند إلى مبدأ التعلم لتحقيق مركزية المتعلم داخل العملية التعليمية رؤية هامة، انطلقت منها إصلاحات الجيل الثاني في إعداد المناهج والبرامج والكتب مبنيا على المقاربة بالكفاءات التي تراعي التطورات الحاصلة، وتجعل منها حدثا رئيسا في بناء المضامين

[1] ينظر: حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات –الأبعاد والمتطلبات–، ص 5.

[2] مغزي بخوش محمد، مقاربات التدريس (أصالة، تطور وعصرنة)، دار علي بن زيد للطباعة والنشر، بسكرة الجزائر، د ط، 2015، ص9.

والمحتويات الخاصة بذلك، ولهذا جاءت المقاربة بالكفاءات لتفادي سلبيات المقاربات التعليمية السابقة، للتكيف مع المستجدات الحاصلة على المستوى الاقتصادي والتكنولوجي في إطار رؤية إصلاحية جديدة تهدف إلى تحسين العملية التعليمية[1].

إذا فإصلاحات الجيل الثاني ركزت في تحديد مبادئها وأسسها على تطوير أداء المتعلم من خلال تعزيز المقاربة بالكفاءات كمنهج تعليمي يسعى إلى تكوين شخصية ذاتية متشبعة بكل القيم والوسائط الوطنية والدينية عند المتعلم، كما أن إصلاحات الجيل الثاني تسعى من خلال تدعيم أداء المتعلم بجملة من المنطلقات الأساسية التي تنبغي لمركزه المستحدث، ليكون ذلك نقطة تحول في مسار المدرسة والمنظومة التربوية ككل.

ثالثا: المفاهيم الأساسية لإصلاحات الجيل الثاني

ارتبطت إصلاحات الجيل الثاني في المدرسة الجزائرية بمجموعة من المفاهيم القاعدية التي سخرت لإعطاء ملمح عام لسيرورة الممارسات التعلمية/التعليمية، يمكن إجمالها فيما يأتي:

أ-ملمح التخرج:

هذا المفهوم ركيزة هامة تستند إليها مختلف الممارسات التعلمية/التعليمية، وهو عموما مفهوم يترجم غايات المدرسة الجزائرية، وملمح المواطن الجزائري الذي على المدرسة تكوينه، ويعرف عادة على شكل معارف ومهارات وسلوكات تنبغي للمتعلم في آخر كل مرحلة تعليمية، وتكون على العموم لازمة من لوازم التعليم والتكوين اللذين هما خاصيتان جوهريتان في بناء المنظومة التربوية الجزائرية، ولقد جاءت ملامح التخرج في مقدمات البرامج الدراسية كأهداف بعيدة المدى، أو كمشروع تربوي مدرسي تعاقدي يزود المتعلم بكفاءات تمكنه من المشاركة النشيطة في الحياة الاجتماعية، والتكيف مع التغيرات[2].

[1] ينظر: سعد لعمش وإبراهيم قلاتي، مرجع سابق، ص37.

[2] زينب بن يونس، مرجع سابق، ص79.

ب-الكفاءة:

يعد هذا المفهوم من المفاهيم الأساسية التي ركزت عليها إصلاحات الجيل الثاني في تكوين شخصية المتعلم، وهي عموما القدرة على استخدام مجموعة منظمة من المعارف والمهارات والمواقف التي تمكن من تنفيذ عدد من المهام، إنها القدرة على التصرف المبني على تجنيد واستعمال مجموعة من الموارد استعمالا ناجعا (معارف مكتسبة، حسن التصرف، قيم، قدرات فكرية، مواقف شخصية ...) لحل وضعيات مشكلة ذات دلالة[1].

إن الكفاءة عبارة عن مخزون متعدد الحدود يركز على الاستخدام الفعلي لمجموعة القدرات الإدراكية في تكوين المعارف المتنوعة، وهي من المرتكزات الأساسية التي تسعى مناهج الجيل الثاني إلى إنمائها وتعزيزها عند المتعلم.

ج-المصفوفة المفاهيمية:

وهي بمثابة المخطط العام للمادة التعليمية، غايتها التحديد الشامل للموارد الضرورية لبناء الكفاءات المستهدفة، حيث تتكون هذه الموارد من معارف المادة، والكفاءات العرضية، والقيم، وكذلك المهارات والسلوكات الضرورية[2]، التي تشكل بالنسبة لهذه العملية نقطة هامة في تكوين شخصية المتعلم، ولقد ركزت إصلاحات الجيل الثاني على مصفوفة المعارف والموارد التعلمية/التعليمية في العملية التعليمية، لأنها ترى في ذلك تحسينا وتطويرا لهذه العملية بشكل عام.

إن المصفوفة المفاهيمية بمفهومها الخاص تستند إلى تلك الرؤية المستحدثة لعمليتي التعلم والتعليم حين تتطلب من المتعلم البحث والاستقصاء والاستنتاج في تشكيل المعارف، ومن المعالم التوجيه والرقابة لتكون الممارسات التعلمية/التعليمية في حدود الإطار التعلمي/التعليمي الجديد الذي فرضته التحولات والمستجدات الحاصلة.

---

[1] ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل أستاذ اللغة العربية (السنة الخامسة من التعليم الابتدائي)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2019-2020، ص109.

[2] زينب بن يونس، مرجع سابق، ص81.

د-الوضعية التعليمية المشكلة:

تسعى إصلاحات الجيل الثاني من خلال هذا المفهوم إلى تعزيز أداء المتعلم جملة من الإجراءات المنهجية التي تساعده على مواجهة كل التحديات التي تعترض طريقه داخل المدرسة وخارجها، والوضعية المشكلة "هي وضعية يحتاج المتعلم في معالجتها إلى سياق منطقي يقود إلى ناتج، وينبغي أن يكون فيها السياق والناتج جديدين، أو أحدهما على الأقل، وتستدعي الوضعية المشكلة القيام بمحاولات مثل بناء فرضيات، وطرح تساؤلات، والبحث عن حلول وسيطة تمهيدا للحل النهائي، ومقارنة النتائج وتقييمها[1].

إن ما تسعى إليه الوضعية المشكلة هو تعريف المتعلم بمنهجية الحصول على الحلول المناسبة لمختلف الوضعيات التعلمية التي تطرح أمامه، فيكون عمله بناء على ذلك أكثر فعالية عندما يتحصل على قواعد البحث والاستقصاء الجيد، ويسعى إلى توظيفها في مساره التعلمي وكذا مساره المهني فيما بعد.

هـ-المقطع التعلمي:

وهو مجموعة مرتبة ومترابطة من الأنشطة والمهمات، -ينوب عن التحضير اليومي-يتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه في تدرج لولبي، يضمن الرجوع إلى التعلمات القبلية لتشخيصها وتثبيتها، من أجل إرساء موارد جديدة لدى المتعلمين قصد المفاهمة في إنماء الكفاءة الشاملة[2].

إذا فالمقطع التعلمي عبارة عن هيكلة منظمة تخضع لها جملة الأنشطة والمهمات التي تقف عندها العملية التعلمية/التعليمية، وذلك بهدف تحقيق الخاصية التكاملية التي تسعى إصلاحات الجيل الثاني لتحقيقها في مختلف الممارسات التعليمة، ويبنى المقطع التعلمي وفق الخطوات التالية:

-تحليل قبلي للمادة الدراسية.

[1] حاجي فريد، مرجع سابق، ص12.

[2] وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016، ص1.

-ضبط الموارد المستهدفة (معرفة، منهجية، قيم، مواقف وكفاءات عرضية).

-تحديد فترات البحث والاستكشاف والهيكلة والإدماج والتقويم والمعالجة.

وبناء على هذا فالمقطع التعلمي مفهوم يسعى إلى تنظيم وترابط مختلف التعلمات لتشكل في الأخير مجموعة من اللقاءات المتنوعة التي تتحقق للمتعلم في ضوء مسار تعلمي/تعليمي تنضوي تحته مجموعة من المقاطع التعلمية.

و-الوضعية الإدماجية التقويمية:

تسعى لإصلاحات الجيل الثاني إلى تحسين العملية التعليمية والارتقاء بها نحو مستوى يتناسب مع إفرازات التطور الحاصل، فنشاط الإدماج هو نشاط تعليمي/تعلمي يهدف إلى استدراج المتعلم لتحريك المكتسبات التي كانت موضوع تعلمات منفصلة، تستلزم من المتعلم أن يعبئ كل موارده بشكل من الأشكال لحل الوضعية المطروحة[1]، وعليه فإن التركيز على الوضعية الإدماجية التقويمية في إصلاحات الجيل الثاني يعد استثمارا مفلحا للمكاسب التي يحققها وضع المتعلم أمام وضعيات تقويمية تتطلب منه تسخير مختلف القدرات الإدراكية، كما تمكنه من مهمة التوظيف الصحيح للمكتسبات السابقة، واستثمارها في إيجاد الحلول المناسبة لتلك الوضعيات المشكلة.

وفي الأخير يمكن القول إن اعتماد مناهج الجيل الثاني على تحديد المفاهيم القاعدية التي ينبغي أن تسير عليها العملية التعليمية خلال مسارها العام هو عبارة عن تصور ينبثق من تلك المحددات والإجراءات التي تقوم عليها عملية الإصلاح؛ لتفادي المزالق التي وقعت فيها المقاربات التعليمية السابقة، ومن هذا المنطلق شكلت هذه المفاهيم ركيزة أساسية تبنى عليها التعلمات في إطار التحسين والتطوير.

رابعا: إجراءاتها:

[1] زينب بن يونس، مرجع سابق، ص124.

جاءت إصلاحات الجيل الثاني لتعيد النظر في ضوابط السير الحسن للعملية التعلمية/التعليمية، ولتعطي إشارات الانطلاق للبدء الفعلي في تطبيق المشروع الإصلاحي التربوي الذي يركز على أن تكون المعطيات التعليمية خاضعة لمقومات الهوية الوطنية الجزائرية، ومتماشية مع مستجدات العصر، ومن هذا المنطلق كان لإعداد المناهج والكتب المدرسية توجها جديدا، كما عرف التقويم في ضوء هذه الإصلاحات جملة من اللمسات الجديدة الهادفة لتفعيل العملية التعلمية/التعليمية، ويمكن أن نفصل أكثر في الحديث عن هذه الإجراءات العملية في ما يأتي:

أ-إعداد المناهج والكتب المدرسية:

تعد عملية إعداد المناهج والكتب المدرسية من أهم العمليات التربوية التي تدرج ضمن ما يعرف بالتخطيط التربوي، والذي جاء ليشكل إحدى الحلول الهامة لكل الوضعيات المزرية التي يتخبط فيها قطاع التربية والتعليم في الجزائر، والتخطيط التربوي كما يعرفه البعض "عملية وضع السياسات وتوزيع المصادر البشرية والمادية للنظام التربوي الذي يكفل إعداد متطلبات الغد من المتعلمين الكفؤين"[1]. فهو يعمل على تسخير الامتيازات التربوية وفقا لذلك المنظور الذي يقضي إلى تكوين المتعلمين التكوين الذي يكفل لهم تواجدا داخل المدرسة وخارجها.

وفي ضوء التخطيط التربوي أصبحت عملية إعداد المناهج والكتب المدرسية عبارة من حلقة هامة تعتمد كأساس عملي لتحقيق الغايات الكبرى للمدرسة الجزائرية[2].

وعليه فقد كانت هذه العملية منطلقا رئيسا في نجاح العمليات التعليمية التربوية في ضوء إصلاحات الجيل الثاني، خصوصا لما رأت هذه الأخيرة أن حضور هذه العملية يسهم وبشكل كبير في قرب الممارسات التعليمية/التعلمية من السياق التربوي العام الذي تنتظره الدولة الجزائرية من تبني

[1] وزارة التربية الوطنية، أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبيقية، ص 20.

[2] ينظر: سعد لعمش وإبراهيم قلاتي، الجامع في التشريع المدرسي الجزائري، ص 37.

الإصلاح، والذي تعد فكرة التكوين المرتكز على ترسيخ مختلف القيم في بناء شخصية المتعلم أحد مشكلاته إضافة إلى مناسبتها وتماشيها مع التطورات الحاصلة.

ومن هذا المنطلق ركزت إصلاحات الجيل الثاني على أن يكون إعداد المناهج الدراسية قائما على المقاربة بالكفاءات التي جاءت كخيار بيداغوجي للتحكم في الانفجار المعرفي الهائل الذي شهدته العقود الأخيرة[1]، إذ إنها تسعى لأن يكون التحقق الفعلي للتعلمات خطوة من خطوات نجاح العملية التعلمية/التعليمية وتفعيلها، إضافة إلى تعزيز أداء المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية بجملة من الكفاءات التي تساعده على تجاوز العقبات ومواجهتها سواء داخل المدرسة أو خارجها، ومن هذا المنطلق كان بناء المناهج الدراسية على المقاربة بالكفاءات يستلزم العمل بمنهجية وأخرى بيداغوجية داخل العملية التعليمية، يمكن إجمالها فيما يأتي[2]:

-اعتماد الطرائق النشطة والوسائل المناسبة لتقديم المضامين، وتحقيق أهداف المنهاج كاعتمادها على حل المشكلات وتوفير الوسائل التكنولوجية.

-توفير الوثائق التربوية الداعمة التي تيسر للمدرس والدارس أداء مهامهما، فبالنسبة للمعلم توفر له الوثيقة المرافقة للمنهاج ودليل الأستاذ، وتوفر للمتعلم الكتب المدرسية.

-إدراك موقع المتعلّم في العملية التربوية، ومعرفة حاجاته وميولاته، ومنحه فرصة المبادرة وقواعد التعلم. والملاحظ في إعداد المناهج الدراسية وفق المنظور الإصلاحي الجديد هو السعي نحو التجديد والتطوير تماشيا مع المستجدات، لأن من الأمور المسلم بها أن المناهج المدرسية غير جامدة بل تتصف بالحركة الدائمة، وتخضع دوريا إلى تعديلات ظرفية في إطار تطبيقها، كما أن التقدم العلمي والتكنولوجي يفرض إدراج معارف جديدة أو مواد دراسية جديدة بإدخال تحسينات عن طريق تعزيز الاختيارات المنهجية وتعميقها، ضمن مقاربة نسقية شاملة بعد التمكن من تحديد ملامح التخرج في

[1] ينظر: سعد لعمش وإبراهيم قلاتي، مرجع سابق، ص37-38.

[2] طيبي أمينة، قراءة في الطرائق البيداغوجية لتحليل النصوص الأدبية الموجهة لتلاميذ الثانوية، مجلة اللغة والاتصال، العدد 1، أكتوبر 2005، ص 95.

المرحلة أو الطور، حيث تعتمد هذه الأخيرة على أن يكون المعلم والمتعلم طرفين فاعلين في العملية التعليمية/التعلمية[1].

إذا فالتخطيط لبناء المناهج المدرسية يحتاج النظر وبشكل دقيق في كل ما يحصل داخل الساحة التربوية والعالمية من مستجدات، ليكون ذلك مطلقا لبناء المضامين التي من شروطها مراعاة التطورات على كافة المستويات، ومن أبرزها ينبغي أن تتحلى به المناهج الجديدة حصول الانسجام بين المضامين، وقابلية إنجازها ميدانيا، إضافة إلى ما قابليتها للتقويم المستمر[2].

ولا يختلف إعداد الكتب المدرسية كثيرا عن الجديد الذي خصت به المناهج المدرسية في ضوء إصلاحات الجيل الثاني، باعتبار أن الكتاب المدرسي هو لبنة من لبنات المنهاج المدرسي الذي يهدف إلى تزويد المتعلم بوثائق تربوية داعمة تساعده على تحصيل المعرفة وتحقيقها، ومن هنا فالكتاب المدرسي عبارة عن أداة أساسية لم تعد تتضمن مجرد محتويات المواد التي ينبغي على المتعلم استيعابها بالذاكرة أو تمارين يقوم بحلها بطرق متشابهة، وإنما أصبح لهذه الأداة وظائف أخرى مختلفة ومتكاملة تساهم وبشكل كبير في إدماج الكفاءات لدى المتعلمين[3].

وتبقى مهمة المشرفين على إعداد الكتب المدرسية ومضامينها منحصرة في محاولة تطبيق القرارات الواردة في تلك المناهج الدراسية، فهي الوحيدة المكلفة بتحديد المضامين التعليمية التي ينبغي تقديمها للمتعلمين، وتحرص في ذلك على أن تكون تلك المضامين خاضعة إلى جملة من المعايير[4] يمكن إجمالها فيما يأتي:

-الصدق: إذ ينبغي في محتوى الكتاب المدرسي أن يكون وثيق الصلة بالأهداف المسطرة، ومتماشيا مع الأفكار الحديثة التي أثبتت صحتها.

[1] زينب بن يونس، مرجع سابق، ص60.

[2] ينظر: المرجع السابق، ص65.

[3] حاجي فريد، مرجع سابق، ص34.

[4] وزارة التربية الوطنية، أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبيقية، ص 128-129.

-الأهمية: لذلك يجب أن يتحقق طابع الأهمية في ذلك المحتوى، حتى يتسنى بعد ذلك الوصول إلى الأهداف المتوخاة في العملية التعليمية.

-اهتمامات التلاميذ: إذ على المكلف بإعداد الكتب مراعاة اهتمامات التلاميذ وحاجياتهم، حتى يتسنى لهم التفاعل مع ذلك المحتوى.

-قابلية المحتوى للتعلم: بمعنى أن يكون ذلك المحتوى متناسبا وقدرات التلاميذ ونضجهم، وخبراتهم السابقة، وذلك من أجل تحقيق مجموعة من الكفاءات المعرفية التي تساعدهم على تحسين تحصيلهم الدراسي.

-الفائدة والمنفعة: إذ لابد في محتوى الكتب المدرسة أن يكون مفيدا ونافقا للجميع. وعموما إن خضوع محتويات الكتب المدرسية لجملة هذه المعايير يمثل نقلة هامة في المشوار التعلمي/التعليمي الذي يسعى إلى إحداث الفعالية، وذلك بتوفير الأجواء التعليمية المناسبة التي تنتقل بالمتعلم من منطق التعليم إلى منطق التعلم الذاتي، الذي يشكل مبدأ رئيسا من مبادئ الجيل الثاني، وانطلاقا من ذلك عرفت الكتب المدرسة في ضوء إصلاحات الجيل الثاني بناء مضامينيا ومنهجيا مغايرا، إذ إن بنائها المضاميني كان يدور في فلك التطورات العلمية والتكنولوجية إضافة إلى الإشارة لمختلف القيم التي تهم الفرد الجزائري.

ب-التقويم:

يعد التقويم من الميادين التربوية الهامة التي ركزت عليها إصلاحات الجيل الثاني وذلك بعد استيعاب أهمية الحضور الفاعلي للتقويم في نجاح العملية التعلمية/التعليمية، ولقد رأت إصلاحات الجيل الثاني إعادة النظر في الممارسات التقويمية القائمة على المقاربة بالكفاءات وتدعيمها بإجراءات منهجية داعمة تساعد على التحديد الدقيق للثغرات الواردة في أفعال التعلم، لكي يحصل بعد ذلك العلاج المناسب الذي يفضي إلى تحقيق نواتج تعلمية سليمة.[1]

[1] زينب بن يونس، مرجع سابق، ص78.

التقويم في الجيل الأول	التقويم في الجيل الثاني
-التركيز على تقييم الكفاءات المتعلقة بالمادة ومعارفها. - تطبيق ناقص للتقويم التكويني. -غياب التقويم الذاتي والتقويم من الفوج. -غياب المعالجة البيداغوجية الفعالة. - مبالغة في حصص التقويم على حساب التعلم.	- يشمل تقويم المعارف والمساعي، ونمو القيم والسلوكات. - التقويم التكويني جزأ لا يتجزأ من مسار التعلم. -تأسيس التقويم الذاتي والتقويم من الفوج. -تأسيس المعالجة البيداغوجية في التعلم، والتي تمكن المتعلم من تجاوز الصعوبات التي تعترض تعلمه. - وتيرة فصلية معقولة للتقويم.

ويمكن أن نلخص الفروقات القائمة من التقويم في مناهج الجيل الأول والعمل الثاني فيما يأتي:

إن الوقوف على الأبعاد الإجرائية للتقويم في مناهج الجيل الأول هو منطلق التصحيح في مناهج الجيل الثاني، فلما كان التقويم في المقاربة بالكفاءات يهدف إلى تحديد تلك الكفاءات المعرفية والمنهجية التي لم تتحقق لدى المتعلم، أو ربما تحققت لديه لكن بالشكل غير المطلوب، ثم السعي بناء على ذلك إلى إيجاد السبل المناسبة التي تفضي لتمكن المتعلم من جميع الكفاءات التي تنبغي له في مرحلة تعليمية أو وضعية تعلمية معينة، وذلك باتخاذ إجراءات تنفيذية صارمة، تتجسد صرامتها في الطابع الكمي للوضعيات التقويمية التي يوضع أمامها المتعلم بغية تحسين أدائه وتصحيح مسار تعلمه.

وبالرغم من ذلك إلا أن تلك الممارسات التقويمية تبقى قاصرة عن إيجاد حلول فعلية، واقعية للأخطاء المتمظهرة في أداءات المتعلم؛ لأنها في الغالب تركز على الكم لا على الكيف والنوعية اللذين يشكلان سمة جوهرية في التعلم الأصيل الجيد الذي هو مركز التجديد والإصلاح في النظام التعليمي، ولما كان التعلم هو الأساس في النظام التعليمي/التربوي؛ لأنه أرقى درجة في سلم الاكتساب من

التعليم[1]، كان لا بد أن تكيف الممارسات التقويمية على هذا الأساس، إذ لابد فيها من الاستمرارية الفاعلية التي تحقق للتعلم مركزيته داخل الصف التعليمي[2].

وعلى هذا الأساس لم تقتصر الوظيفة الرئيسة للتقويم في مناهج الجيل الثاني على تحديد النجاح أو الرسوب فحسب، بل في ذلك دعم لمسعى تعلم التلاميذ، وتوجيه أعمال المدرس من خلال المعالجة البيداغوجية[3]، التي أضحت سجلا ينبغي العمل بشروطه ومبادئه في كل الوضعيات التقويمية، وينبغي أن نشير إلى أن المعالجة البيداغوجية تظهر في عدة مستويات من مخطط إجراء التعلم، أو ضعف التحكم في المعارف بعد وضعية تعلم الإدماج، وفيها يظهر ضعف المتعلم في تجنيد الموارد، وبعد حل وضعية المشكلة الانطلاقية؛ يظهر المتعلم نقصا في استخدام الموارد[4].

إن هذه المستويات التي ترشحها مختلف الوضعيات التقويمية لتكون محور المعالجة البيداغوجية مثلت الحد الأقصى الذي يمكن أن نضعه في مركز الاهتمام عند الحديث عن التقويم في مناهج الجيل الثاني، فهذه المحطات التي يقف عندها المتعلم خلال سيرورة التعلم ينبغي أن نجد لها حلولا آنية لكي لا تكون مستقبلا عبارة عن صعوبات غير قابلة للعلاج.

وتطرح الوضعية الإدماجية التقويمية التي هي موطن التجديد في مناهج الجيل الثاني أيضا قواعد ومنهجية التصحيح الآني، وكذا تعلم كيفية إدماج المكتسبات واستثمارها، وعموما فالأنشطة التي تقع ضمن الوضعيات الإدماجية التقويمية هي أنشطة شبيهة بالتعلم الإدماجي إلا أنها تهدف أساسا إلى تقييم مدى قدرة المتعلمين على إدماج معارفهم، وتوظيفها لحل وضعيات جديدة، وتكون ذات طابع إدماجي، فهي وضعية تجنيد الموارد المعرفية والمنهجية، ودرجة تحقق الكفاءات العرضية ، وإرساء

[1] ينظر: عسعوس محمد، مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات، ص 69.
[2] زينب بن يونس، مرجع سابق، ص64.
[3] ينظر: المرجع نفسه، ص118-119.
[4] ينظر: المرجع نفسه، ص133.

المواقف والقيم، والتي تمتاز بكونها من نفس عائلة الوضعية الانطلاقية بما تحمله من إدماج للموارد المعرفية والمنهجية، كما تسمح بقياس مدى اكتساب المتعلم للموارد[1].

[1] زينب بن يونس، مرجع سابق، ص125.

المبحث الثاني: دراسة وصفية تحليلية للاستبانة، تقديم عينة الدراسة ومجالها

❖ مدخل حول الاستبانة:

الاستبانة أداة من الأدوات المستخدمة بكثرة في المؤسسات التعليمية، حيث تستخدم في جمع المعلومات والأدلة من أعضاء الهيئة التدريسية، من العاملين في المؤسسة، من الطلبة، من الخريجين، من المختصين، ومن فئات عديدة في المجتمع، وهذا يتطلب منا دراية كبيرة ودقة متناهية في تصميم وإعداد واستخدام وتفريغ وتحليل نتائج الاستبيانات.

إن عملية تصميم وإعداد الاستبانة عملية في غاية الأهمية تتطلب من صاحبها دراية وخبرة بالعلوم التي تهتم بدراسة سلوك الإنسان بالتفكير والانفعال والاتجاهات والميول، وهذه العلوم في علم النفس، علم الاجتماع، علم النفس الاجتماعي والقياس النفسي...الخ.

وهناك طريقتان لإعداد الاستبانة هما:

1- الاستبانة الموجهة إلى المستبين بشكل غير مباشر أو عن طريق البريد، بحيث يهتم بجذب المستبين وإثارة اهتمامه وإقباله على ملء البيانات، مما يحتم إرفاق قائمة التعليمات التي تعرفه بالموضوعات والمفاهيم المدرجة ضمن الاستبانة كتوضيح الغرض من البحث أو عملية جمع المعلومات هذه والجوانب والموضوعات التي تتناولها الأفراد القائمون بجمع المعلومات والباحثون المحللون لنتائج البحث وتاريخ وفترة جمع المعلومات لطمأنة المستبين عن نتائج سلوكه إزاء هذه الاستبانة.

2- الاستبانة التي تقدم للمستبين بصورة مباشرة بحيث تهتم بالصياغة الإجرائية للأنماط السلوكية المراد ملاحظتها داخل حجرة الدراسة سواء كانت هذه الأنماط السلوكية تربوية أو بيداغوجية أو علائقية أو معرفية.

أولا: تحديد عينة الدراسة

قد قمت بتوزيع الاستبانة على مجموعة من أساتذة اللغة العربية الذين يدرسون السنة الخامسة من التعليم الابتدائي للموسم الدراسي 2022/2021 وقد بلغ عدد أفراد العينة 19 أساتذة من مختلف المؤسسات التربوية في ولاية بسكرة والتي نذكر منها:

- ابتدائية بجاوي عبد الرحمان.
- ابتدائية عبد الحميد بن باديس.
- ابتدائية صولي الحفناوي.
- ابتدائية بوستة محمد المختار.
- ابتدائية النشء الجديد.
- ابتدائية مبارك العنابي.

ثانيا: إفراغ نتائج الاستبانة وتحليلها

المحور الأول: البيانات العامة

أ-متغير الجنس: شملت الدراسة تسعة عشر (19) أستاذا وأستاذة: منهم (3) أساتذة وستة عشر (16) أستاذة والجدول الآتي يوضح النسب المئوية حسب متغير الجنس:

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	3	15,79%
أنثى	16	84,21%
المجموع	19	100%

ب–المؤهل العلمي: يتناول الشهادات العلمية ونسبتها للأساتذة المستجوبين:

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية
ليسانس في التعليم العالي	12	63,15%
شهادة من المعهد التكنولوجي للتربية	05	26,32%
المدرسة العليا للأساتذة	02	10,53%
المجموع	19	100%

من خلال ما سقناه من نتائج لاحظنا أن نسبة الأساتذة الذين كان مؤهلهم شهادة ليسانس في التعليم العالي بلغ (63,15 %) وهو بذلك يعد أعلى النسب من بين مجموع عدد الأساتذة الذين كان مؤهلهم العلمي "شهادة من المعهد التكنولوجي للتربية" وذلك بنسبة (26,32%)، وكذا المؤهل العلمي "شهادة من المدرسة العليا للأساتذة" والذي بلغ (10,53 %).

ومرد ارتفاع النسبة الأولى على حساب باقي النسب، ما يفرضه الزمن من مستجدات وتطورات الوضع الراهن والمعاش، وهو في ارتفاع متواصل مع مرور الزمن أي مواكبة العصر.

أما نسبة الأساتذة المتحصلين على شهادة من المعهد التكنولوجي للتربية فهذا راجع إلى واقع المنظومة التربوية التي مرت بها الجزائر خلال النفص الملحوظ في عدد الأساتذة بعد الاستقلال

الوطني مباشرة، في حين كان لا يتعدى مستواهم الدراسي السنة الثالثة من المرحلة الثانوية. وهي نسبة بدأت تقل بسبب خروج الأساتذة في فترة تقاعد لتأتي آخر رتبة للشهادة المأخوذة من "المدرسة العليا للأساتذة" وهي فئة محدودة تتمثل في الطلبة الذين استوفوا الشروط اللازمة حتى تم قبولهم للالتحاق بالمدرسة العليا أي الطلبة النجباء الذين فاق معدلهم أربعة عشر (14) فما فوق ولهذا جاءت نسبتها ضئيلة.

ج–متغير الخبرة الدراسية: وتعني تلك المدة الزمنية التي قضاها الأساتذة في مجال التدريس أي الأقدمية في التعليم، وقد قسمت إلى ثلاث فئات، ثم حساب النسب المئوية لأساتذة عينة الدراسة، والجدول الاتي يبين ذلك:

الخبرة الدراسية	العدد	النسبة المئوية
من سنة إلى 10 سنوات	5	26,32%
من10 سنوات إلى 20 سنة	6	31,58%
أكثر من 20سنة	8	42,10%
المجموع	19	100%

من خلال الجدول يتبين لنا: أن مجموع نسبتي الأساتذة الذين تتراوح مدة خبرتهم في التدريس (بين 10 و20 سنة) و (أكثر من 20 سنة)، أكبر من نسبة الأساتذة الذين تتراوح مدة خبرتهم في التدريس ما بين سنة و10 سنوات. ومرد هذا لما تعتمده أغلب المؤسسات التربوية في تخصيصها للأساتذة ذوي الخبرة من أجل تدريس الصفوف المقبلة على اجتياز امتحان شهادة المتوسط وهذا لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

المحور الثاني: تعليمية النحو والعملية التعليمية:

1- هناك طريقتان شائعتان في تدريس القواعد النحوية، اختر الطريقة التي تمارسها؟

☐ الاستقرائية (دراسة الأمثلة أولا وتحليلها ثم استنتاج القاعدة)

☐ القياسية (دراسة القاعدة أولا ثم التطبيق عليها).

الإجابة	تكرارها	النسبة المئوية
الاستقرائية	19	100%
القياسية	00	00%
المجموع	19	100%

أجمع الأساتذة على أن الطريقة المتبعة مع التلاميذ هي الطريقة الاستقرائية، فكانت النسبة 100 %، بينما الطريقة القياسية مضمحلة تماما 00%، وهنا تظهر أهمية الطريقة الاستقرائية كونها طريقة العقل الطبيعية وهي الطريقة الأسهل والأنجح في إيصال المعلومات إلى التلاميذ بطريقة سهلة خالية من الغموض واللبس.

2- عادة ما يشتكي الأساتذة من ضعف التلميذ في مادة القواعد، فإلى ماذا ترجعون هذا الضعف؟

☐ البرامج

☐ صعوبة المادة

☐ أسباب أخرى

الإجابة	تكرارها	النسبة المئوية
البرنامج	06	31,58%
صعوبة المادة	03	15,79%
أسباب أخرى	10	52,63%
المجموع	19	100%

معظم الإجابات كانت ترجع ضعف التلميذ في مادة القواعد إلى أسباب أخرى، وذلك بنسبة 52,63 %، فمنهم من يرى خوف التلميذ من هذه المادة وتخوفهم من الإعراب سببا في وجود هذا الضعف، ومنهم من رأى بأن عدم البناء الجيد والتركيز وإنجاز التطبيقات وأيضا انعدام منهجية تقديم الدرس وعدم وجود قاعدة مبنية في الطور الابتدائي للتلميذ وهذا ما سموه بالضعف القاعدي.

3- هل ترى أن الحصة كافية لشرح الدرس واستنتاج القاعدة وإجراء بعض التمارين؟

☐ نعم

☐ لا

في حالة الإجابة ب لا، ما هو اقتراحك؟

الإجابة	تكرارها	النسبة المئوية
نعم	10	52,64%
لا	9	47,36%
المجموع	19	100%

كانت إجابات الأساتذة بالإيجاب بنسبة 52,64 % أي كافية، وبالنفي بنسبة 47,36% أي غير كافية.

نلاحظ أن النتيجتين متقاربتان، ومنه نستطيع أن نقول الأمر معزوٌّ إلى موضوع الدرس؛ فإذا كان موضوعا بسيطا تكفي ساعة مع التطبيق وإذا كان متفرعا فلا تكفي، ومن بين الاقتراحات المذكورة ما يلي:

- زيادة في وقت الحصة من ساعة إلى ساعة ونصف لاستيعاب التلاميذ أكثر وإضافة تمارين في حصة الاستدراك وإعادة شرح وتوضيح القاعدة وحل التمارين.

4- ما هو رأيك في محتوى برنامج النحو؟

☐ جيد

☐ حسن

☐ متوسط

الإجابة	تكرارها	النسبة المئوية
جيد	4	21,05%
حسن	7	36,85%
متوسط	8	42,10%
المجموع	19	100%

حسب ما نلاحظه من الجدول نجد أن هناك تقاربا كبيرا في اختبار الأساتذة بين متوسط حيث بلغت نسبته 42,10 %، وحسن بلغت نسبته 36,85 %، وذلك لما لاحظه الأساتذة من كثافة برنامج النحو لهاته السنة ويتعب المتعلم كثيرا ولا يدرس فقط اللغة العربية بل لديه مواد أخرى، واحتوائه على دروس معقدة لا تتناسب مع المتعلمين نظرا لوجود فروق فردية، والحصة الواحدة غير كافية وكذلك الدروس غير متسلسلة. في حين رأى 4 أساتذة أن المحتوى جيد حيث بلغت نسبته 21,05 %.

5- هل يتوافق المحتوى المدرسي للقواعد النحوية مع سن التلاميذ وقدراتهم الفكرية واللغوية؟

☐ نعم

☐ لا

الإجابة	تكرارها	النسبة المئوية
نعم	6	31,58%
لا	13	68,42%
المجموع	19	100%

حسب ما نلاحظه في الجدول: أن أغلب الأساتذة فضلوا الاختيار "لا"، إذ بلغت النسبة المئوية 68,42 %، ومعنى هذا هو عدم توافق المحتوى المدرسي للقواعد النحوية مع عمر التلاميذ وقدراتهم الفكرية واللغوية، وهذا راجع للإصلاحات الجديدة التي قدمتها وزارة التربية الوطنية الجيل الثاني، فقد غيرت مسار التعليم تماما فجعلته غير ملائم لعمرهم، بينما الذين اختاروا مناسبة محتوى المنهاج المقرر دراسته لعمر التلاميذ أي الاختيار "نعم" بنسبة 31,58%.

6- ما مصدر الأمثلة التي تقدم في حصة القواعد؟

☐ من نص القراءة

☐ من إنتاج التلميذ

☐ مصادر أخرى

الإجابة	تكرارها	النسبة المئوية
من نص القراءة	17	89,47%
من إنتاج التلميذ	2	10,53%
مصادر أخرى	0	00%
المجموع	19	100%

إن مصدر الأمثلة هو استخراجها من نص القراءة وقد مثلت بنسبة تفوق 89,47 % حسب رأي أغلبية الأساتذة، وذلك بالعودة إلى نص القراءة واستخراج الأمثلة المتعلقة بدرس القواعد وتقريب المعنى، في حين كانت النسبة ضئيلة في الاعتماد على ما ينتجه التلميذ حيث بلغت 10،53 %.

7- هل هناك نقائص لاحظتموها في برنامج النحو للسنة الخامسة؟

☐ نعم

☐ لا

الإجابة	تكرارها	النسبة المئوية
نعم	12	63,15%
لا	7	36,85%
المجموع	19	100%

لقد لاحظ معظم الأساتذة أن هناك نقائص في النظام الابتدائي، فكانت النسبة التي حاز عليها الخيار نعم 63,15% وتتمثل هذه النقائص في:

-هناك بعض الدروس التي تفوق مستوى التلميذ.

- الوسائل المتوفرة قليلة ولا تكفي للتحصيل الجيد.

- التطبيقات المقدمة في المنهاج لا تخدم الوضعية الإدماجية وهي تعالج الظواهر فقط ولا تعمق مفهوم التلميذ.

- ما زال المعلم غير متمكن من المنهاج الحديث حيث مازال يقدم بالطريقة التقليدية التي تعتمد على التلقين والحشو.

- تكرار بعض دروس القواعد النحوية إهمال البعض الآخر.

أما الأساتذة الذين اختاروا لا ونسبتهم 36,85 % فلم يسجلوا أي نقائص في منهاج النحو للسنة الخامسة، وهذا لأن نموذج التدريس بالكفاءات جاء كإصلاح لنموذج التدريس بالأهداف وسد ثغراته، إضافة إلى أنه مازال حديثا ويصعب الإحاطة بنقائصه في سنوات قليلة.

8- ما هي الدروس الصعبة عند تلاميذ السنة الخامسة؟

☐ الأسماء الخمسة ☐ الفعل اللازم والفعل المتعدي

☐ الاستثناء ☐ المبني والمعرب

☐ الفعل المبني للمجهول ونائب الفاعل ☐ المثنى وإعرابه

☐ جمع التكسير ☐ علامات الإعراب الأصلية والفرعية

☐ إعراب الفعل الناقص

والجدول الآتي يبين ذلك:

الإجابة	تكرارها	النسبة المئوية
الأسماء الخمسة	02	10,53%
الاستثناء	00	00%
الفعل المبني للمجهول ونائب الفاعل	01	5,26%
جمع التكسير	02	10,53%
إعراب الفعل الناقص	00	00%
الفعل اللازم والفعل المتعدي	03	15,79%
المبني والمعرب	04	21,05%
المثنى وإعرابه	04	21,05%
علامات الإعراب الأصلية والفرعية	03	15,79%
المجموع	19	100%

إن ما تكشف عنه النتائج الواردة في الجدول أعلاه هو أن الدروس الصعبة عند تلاميذ السنة الخامسة متباينة في نظر الأساتذة، فنسبة 21,04 % تخص الأساتذة الذين شملت إجاباتهم درسي المبني والمعرب والمثنى وإعرابه أكثر الدروس صعوبة لدى التلاميذ في الفهم أو التطبيق.

كما أن النسب 15,79%، 10,53%، 5,26%، تشير كلها إلى وجود فئة كبيرة من التلاميذ الذين لا تتضح لديهم هاته الدروس وإجراءاتها على المستوى التطبيقي نذكر منها: علامات الإعراب الأصلية والفرعية، جمع التكسير، الأسماء الخمسة.

9- ما هي الصعوبات التي تواجهها في تدريسك لنشاط القواعد؟

يتلقى الأساتذة العديد من الصعوبات التي تعرقل سير الدرس النحوي وهي:

- المدة الزمنية المبرمجة غير كافية للفهم وإنجاز التطبيقات المتنوعة حول الدرس النحوي.

-عدم الاستيعاب الجيد للإعراب من طرف المتعلمين.

-ضعف استعمال اللغة العربية الفصحى لدى المتعلمين.

- عدم الاستيعاب الجيد لبعض الظواهر النحوية الجديدة وإدراكها كونها مجردة

- الاضطرار إلى استعمال العامية عند عدم الفهم.

-سياسة تراكم الدروس المعتمدة التي يعاني منها المتعلم وتراكمها عليه فتصعب من محتوى تدريس النحو.

-تشعب بعض الدروس النحوية بحيث حصة واحدة لا تكفي لإلقائها.

- عدم التركيز الجيد للمتعلمين في مواضيع القواعد النحوية وفهمها لأنها مهمة فهي تساعدهم على إنجاز مختلف التطبيقات المرتبطة بالموضوع النحوي المدروس.

- عدم توفر الوسائل التعليمية واستخدامها بصورة دائمة في نشاط القواعد النحوية من أجل زيادة انتباه التلاميذ والرفع من المستوى التعليمي.

- اعتماد نفس الوضعيات مع جميع الدروس.

– كثافة الدروس المقررة والتي تعمل على تشويش ذهن التلميذ، ما أن يبدأ في استيعاب الدرس حتى يجد نفسه في درس آخر خاصة الدروس المتشابهة.

–صعوبة بعض الدروس المقررة.

– انعدام حصة التطبيق.

–عدم اهتمام التلميذ والرغبة في دراسة القواعد.

10–في تحضير درس القواعد هل يتم الاعتماد على:

☐ البطاقات الموجودة في دليل المعلم

☐ الكتاب المدرسي

☐ مراجع أخرى

☐ ثقافتكم الشخصية

الإجابة	تكرارها	النسبة المئوية
البطاقات الموجودة في دليل المعلم	0	00%
الكتاب المدرسي	17	89,48%
مراجع أخرى	1	5,26%
ثقافتكم الشخصية	1	5,26%
المجموع	19	100%

نلاحظ أن أغلبية الأساتذة يركزون بصفة واضحة على الكتاب المدرسي حيث مثلت بنسبة 89,48 % وذلك من أجل تسهيل رجوع التلاميذ للكتاب كونه بحوزته واحتوائه على جميع الدروس المقررة، واعتباره من الوسائل المساعدة. أما الأساتذة الذين يعتمدون على مراجع أخرى وثقافتهم الشخصية مثلت بنسبة 5,26 % ذلك أنهم يعتمدون على كتب خارجية.

11- هل يستثمر التلميذ ما درسه في حصة النحو بشكل جيد في الوضعية الإدماجية؟

☐ نعم

☐ لا

الإجابة	تكرارها	النسبة المئوية
نعم	14	73,69%
لا	5	26,31%
المجموع	19	100%

لقد أجمع الأساتذة بنسبة 73,69% على أن التلميذ في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي قادر على أن يستثمر ما تعلمه في حصة القواعد في الوضعية الإدماجية التي هي عبارة عن تعبير كتابي توضع فيه مجموعة من الشروط مثل تحديد عدد الأسطر، وطلب توظيف بعض القواعد النحوية والصرفية والإملائية، وهذا ما يؤكد على أن التلميذ واع بدور القواعد اللغوية في إنشاء لغة سليمة.

12-ما مدى تمثل التلميذ للقاعدة النحوية أثناء القراءة والكتابة؟

☐ جيد

☐ حسن

☐ متوسط

الإجابة	تكرارها	النسبة المئوية
جيد	07	36,85%
حسن	08	42,10%
متوسط	04	21,05%
المجموع	19	100%

يلاحظ من خلال الجدول أن أكبر نسبة حاز عليها الاختيار "حسن"، حيث تقدر ب 42,10%، وهذا يعني أن الأساتذة يلحظون تحسنا ملموسا في تلامذتهم أثناء حصة القراءة أو التعبير الشفوي وكذا التعبير الكتابي، ولكن النسبة التي حصل عليها الاختيار "جيد" ليست بعيدة عن الاختيار "حسن" حيث تمثل نسبة 36,85 % وكذلك نسبة الاختيار "متوسط" تمثل 21,05 % وهذه النسب تؤكد الفوارق الفردية الموجودة بين التلاميذ حيث دائما هناك الحسن والمتوسط والجيد.

13- هل تتماثل أهداف تدريس القواعد النحوية في الجيل الأول مع الأهداف في الجيل الثاني؟

☐ نعم

☐ لا

الإجابة	تكرارها	النسبة المئوية
نعم	1	5,26%
لا	18	94,74%
المجموع	19	100%

إن ما يمكن أن نستشفه من النتائج المتحصل عليها والمبينة في الجدول أعلاه، هو أنه لا تتماثل أهداف تدريس القواعد النحوية في الجيل الأول مع الأهداف في الجيل الثاني، حيث بلغت النسبة 94,74% وذلك لأن أهداف تدريس القواعد النحوية في الجيل الأول كانت ترتكز على الطريقة التقليدية الاسترجاعية من حفظ وتلقين حيث يعتمد على تقديس القاعدة النحوية بجعلها في إطار ملون بلون قاتم. في حين ركزت أهداف تدريس القواعد النحوية في الجيل الثاني على جعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية من خلال أيقونة أستنتج ويعمل على تنمية مهارة التحليل والاستنباط في استنتاج القاعدة.

14- هل راعت إصلاحات الجيل الثاني التدرج في تدريس القواعد النحوية؟

☐ نعم

☐ لا

الإجابة	تكرارها	النسبة المئوية
نعم	11	57,90%
لا	8	42,10%
المجموع	19	100%

باستقراء نتائج الجدول يتبين لنا بأن معظم أفراد العينة يصرحون بأن إصلاحات الجيل الثاني راعت التدرج في تدريس القواعد النحوية، كانت الإجابة بـ نعم تمثل أعلى نسبة 57,90%، بالتسلسل في الدروس من الأسهل إلى الأصعب وهي قاعدة تدريس هامة حيث بدأت بالجمل الفعلية وذلك حسب المستوى المعرفي والفكري للتلاميذ. في حين أجاب مجموعة من الأساتذة بـ لا تمثل أقل نسبة 42,10 %، ويرون أن دروس القواعد النحوية لم تراع التدرج وأنها غير متسلسلة وضعت دون مراعاة مبدأ التدرج.

15-ماذا أضافت الإصلاحات لطرائق تدريس النحو؟

- تقسيم الحصة الدراسية إلى زمنين: زمن التنظير وزمن الإجراء.
-إعطاء حيز كبير للمتعلم لمعالجة أخطائه بعد تشخيصها.
- الطريقة الاستجوابية.
- طريقة التوجيه والتصويب من طرف المعلم.
- أن يتعامل كل معلم مع متعلميه بالطريقة التي يراها ملائمة لمستواهم، وليس شرطا أن يتقيد بكل ما يتضمنه الدرس، وذلك للوصول بهم إلى تحقيق الهدف المنشود ألا وهو فهم واستيعاب الدروس.
- التشارك في العمل بين المتعلم والمعلم.

16- ما علاقة القواعد بالأنشطة اللغوية الأخرى في ضوء إصلاحات الجيل الثاني؟

لقد أجمع الأساتذة على مجموعة من النقاط تتمثل في:

- تعتبر القواعد أساس النشاطات المختلفة في اللغة العربية.

- تظهر علاقة القواعد بالأنشطة اللغوية في تمكين التلاميذ من فهم الجملة، ووظيفة بعض عناصرها، والأحكام العربية التي تعطى للكلمة.

- تدريبهم على تطبيق القواعد النحوية في جميع الأنشطة المدرسية نطقا وكتابة.

- تدريبهم على بعض مظاهر التفكير الملاحظة، التحليل، التصنيف، التعليل والاستنتاج.

- تدريبهم على المقارنة بين التراكيب المتشابهة والمختلفة واستنباط الأحكام.

- تمكينهم من الإلمام بالأدوات النحوية المقرر تدريسها، والتعرف على الأثر الذي تحدثه في الجملة من حيث المبنى والمعنى.

- تمكين المتعلم من القراءة بطريقة سليمة خالية من اللحن

- إكساب المتعلم القدرة على الكتابة الصحيحة السليمة من الخطأ.

- مساعدة المتعلم على جودة النطق وصحة الأداء عند التحدث.

- إكساب المتعلم القدرة على فهم المسموع.

- تنمية قدرات المتعلم اللغوية والنحوية.

ثالثا: مقارنة نتائج الكتاب المدرسي بنتائج الاستبانة

من خلال دراستي للمحتوى النحوي للكتاب وتحليلي ومناقشتي لنتائج الاستبانة، ومن خلال استجوابي لبعض الأساتذة توصلنا إلى الآتي:

– كلا من الكتاب المدرسي ونتائج الاستبانة يتبعان الطريقة الاستقرائية أي دراسة الأمثلة وتحليلها ثم استنتاج القاعدة، فهي الطريقة الأمثل والأنسب لاستيعاب التلاميذ للدرس وذلك كونها تنطلق بالتدرج من الأسهل إلى الأصعب وهذا ما التمسته في الكتاب أيضا، حيث بدأ بالأسهل، الجملة وأنواعها تدرجا إلى الأصعب، المبني والمعرب.

– كلا من الكتاب المدرسي وإجابات الأساتذة تشير إلى أن المنهج المتبع هو المقاربة بالكفاءات، حيث يجعل المتعلم محورا فعالا في العملية التعليمية.

– هناك اختلاف من الكتاب المدرسي ونتائج الاستبانة يتضح في إجابات الأساتذة تشير إلى عدم التقيد بصياغة القاعدة بحسب نص الكتاب بل للأستاذ حرية الصياغة، وهذا ما تهدف إليه الإصلاحات التربوية الجديدة.

– من خلال استجواب بعض الأساتذة لاحظتُ أنه توجد بعض الصعوبات في فهم المادة النحوية واستيعابها، ويرجع ذلك إلى كثافة الدروس المقررة وصعوبة بعضها وعدم اهتمام التلميذ ورغبته في الدراسة.

– كما لاحظت تسلسل دروس النحو وتدرجها واتصال بعضها ببعض مما يجعل من أفكار التلاميذ مترابطة ومنسجمة.

خـــاتمـــــــة

قطعت هذه الدراسة المتمحورة حول موضوع تعليمية القواعد النحوية في المرحلة الابتدائية على ضوء إصلاحات الجيل الثاني شوطا كبيرا، في مسعاها للحصول على إجابات صادقة عن الإشكال المطروح، ومجموعة التساؤلات المتفرعة عنه، إذ كانت دائما متمركزة حول أهمية وصف الواقع العملي للقواعد النحوية في ضوء تبني إصلاحات الجيل الثاني، من خلال ما تم عرضه على مستوى مناهج الجيل الثاني من مبادئ، وذلك بالاستعانة بالكتاب المدرسي لهذه السنة بالإضافة إلى استبيان حوى مجموعة من الأسئلة موجهة إلى أساتذة اللغة العربية، وقفت من خلالهما على بيان مدى فاعلية تعليمية القواعد النحوية في رفع وتحسين مستوى التحصيل اللغوي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

وعموما افضت الدراسة الى مجموعة من النتائج اهمها:

1. إن معرفة مبادئ القواعد النحوية والتمكن منها يحتاج إلى خبرة وممارسة جيدة تؤتي ثمارها مما يستوجب ظروف خاصة لتطبيقها.
2. جل الأساتذة يتبعون الطريقة الاستقرائية في عرض القاعدة النحوية كونها الطريقة الأسهل والأقرب إلى أذهان التلاميذ.
3. ترجع مشكلة صعوبة النحو وتعقده إلى كل الجوانب التي لها علاقة بعملية التعليم سواء أكان المعلم أو المتعلم أو المقرر الدراسي.
4. من أسباب تدني وتدهور مستوى التلاميذ الطرائق الجافة التي يعتمدها بعض الأساتذة والتي تفتقر إلى التشويق وجذب الانتباه، مما يؤدي إلى نفور التلاميذ.
5. إن المناداة بتيسير النحو ليست وليدة اليوم بل نادى بها القدامى كما نادى بها المحدثون.
6. إن الإصلاحات التي شهدتها المنظومة التربوية والتي مست جميع جوانب العملية التعليمية التعلمية قد ساهمت بشكل كبير في جعل المتعلم محورا فعالا فيها.

7. لاحظت أن دروس القواعد حسب الكتاب المدرسي تفتقر كثيرا إلى الأمثلة وذلك راجع إلى ربطها بالنصوص الأدبية والتي لم توضع خصيصا لمواضيع القواعد، وهذا ما يدفع المعلم والمتعلم على السواء إلى الاعتماد على مراجع خارجية التي تمده بالأمثلة والإيضاحات الكافية.

8. كثافة محتوى البرنامج في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي.

9. عدم تقيد الأساتذة بصياغة القاعدة من نص الكتاب وهذا ما تدعو إليه الإصلاحات التربوية الجديدة حيث يجعل كلا من المعلم والمتعلم عنصرا نشطا في العملية التعليمية.

10.تعتبر القواعد أساسا لنشاطات المختلفة في اللغة العربية وتعليمها يعد نشاطا قائما بذاته بل أصبح رافدا لغويا.

11. استند الجيل الثاني على جعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية من خلال أيقونة أستنتج ويعمل على تنمية مهارة التعليل والاستنباط في استنتاج القاعدة.

12. اقتصر الجيل الثاني على إيراد أمثلة من النصوص التواصلية سواء في الشواهد أو التطبيقات.

ومن الحلول التي أراها مناسبة لرفع مستوى المتعلمين في نشاط القواعد النحوية:

- العودة إلى المنهاج القديم أي السنة السادسة من التعليم الابتدائي.
- استشارة المعلمين أثناء وضع المنهاج لأنهم الأدرى بتفكير المتعلمين.
- تخفيض عدد المتعلمين في القسم وعدد المواضيع المقترحة للتدريس.
- تخصيص حصة مبرمجة للمطالعة.
- التركيز على الأطوار الأولى في أنشطة اللغة العربية ومنحها حجما ساعيا على حساب الأنشطة الأخرى المبرمجة التي يمكن إدراجها في المستويات اللاحقة.
- توفير وسائل سمعية بصرية للمعلمين ولجعل المادة مشوقة أكثر للمتعلمين.

- وضع خطط مدروسة ونماذج يستند عليها المعلم في حصص المعالجة لتفعيلها، وجعل الهدف منها تقويم وعلاج الصعوبات التي يعانيها المتعلمون.
- زيادة المدة الزمنية المخصصة لأنشطة اللغة العربية.
- إدراج حصة خاصة بحفظ القرآن الكريم وفهم معانيه ثم إعراب ألفاظه حتى يستيسر عليهم الفهم.

وفي الأخير أقول إنني حاولت قدر المستطاع الإلمام بهذا الموضوع الحساس وأتمنى أن تكون هناك دراسات مستقبلية معمقة تهتم بالقواعد لأنها الركيزة الأساسية للغة العربية والضامن الوحيد لسلامتها.

قائمة المصادر والمراجع

❖ **المصحف الشريف برواية ورش عن نافع.**

أولا: الكتب:

1. إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، مؤسسة هنداوي، القاهرة، د.ط، 2012.
2. ابن جني أبو الفتح عثمان، اللمع في العربية، تح: سميح أبو مغلي، دار مجدلاوي للنشر، عمان، د.ط، 1988.
3. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، جامعة وهران، الجزائر، د ط، 1996.
4. أحمد عبد الستار الجواري، نحو التيسير دراسة ونقد منهجي، مجمع العلمي العراقي، ط2، 1984.
5. حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات –الأبعاد والمتطلبات–.
6. حسني عبد الباري عمر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، مركز الإسكندرية للكتاب، 2005.
7. خالد لبصيص، التدريس العلمي والفن الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، الجزائر، ط1، 2004.
8. خلف الأحمر، مقدمة في النحو، مطبعة إحياء التراث القديم، د.ط، د.ت.
9. راتب قاسم عاشور، محمد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار الميسرة، عمان، ط2، د.ت.
10. زكرياء أبو الضبعات، طرائق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1،2007م.
11. زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني؟
12. بن السراج، الأصول في النحو، تح: عبد الحسين القتيلي، مؤسسة الرسالة بيروت، ج1، ط3، 1996.
13. سعاد سيد محمد إبراهيم الفجال، التقويم التربوي –رؤى وأساليب، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، ط1، 2017.

14. سعد علي زاير، سماء تركي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الدار المنهجية، ط1، 1437هـ-2016م.
15. سعد لعمش وإبراهيم قلاتي، الجامع في التشريع المدرسي الجزائري.
16. سعدون محمد الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط1، 1998.
17. سعيد كريم الفقي، تيسير النحو لقواعد اللغة العربية، دار اليقين للنشر والتوزيع، ط1، 1422هـ -2001م.
18. السمان محمود علي، التوجيه في تدريس اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، د ت، 1983، ص14.
19. سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار البداية، عمان، ط1، 1425هـ -2005م.
20. شرف الدين علي الراجحي، أسس النحو العربي والصرف والمهارات التحريرية في الكتابة العربية، ط1، 2000.
21. الشريف الجرجاني، التعريفات، تح: محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة، مصر، د.ط، 2004.
22. صالح ذياب هندي، هشام عامر عليان، دراسات في المناهج والأساليب العامة، دار الفكر للطباعة، عمان، الأردن، ط7، 1999.
23. طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، دار الشروق، ط1، 2003.
24. طيب نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات -الممارسة البيداغوجية "أمثلة عملية"-.
25. عادل أبو العز سلامة وزملاؤه، طرق التدريس العامة. معالجة تطبيقية معاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009.
26. عادل محمد العدل، القياس والتقويم –بناء وتقنين المقاييس، دار الكتب الحديث، القاهرة، مصر، ط1، 2015.
27. عبد الرحمان الهاشمي وآخرون، التعلم النشط –استراتيجيات تطبيقات ودراسات، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2016.
28. عسعوس محمد، مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات.

29. علي راشد، كفايات الأداء التدريسي، دار الفكر العربي للطبع والنشر، القاهرة، مصر، ط1، 2013.
30. عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، دار الرضوان للنشر، ط2، 2014.
31. عيساني عبد المجيد، النحو العربي بين الأصالة والتجديد، دار حزم بيروت، ط1، 2008.
32. فرج عبد القادر طه، أصول علم النفس الحديث، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة مصر، 2000.
33. فهد خليل زايد، الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية، دار يافا العلمية، عمان، ط1، 2011.
34. القرطبي ابن مضاء، كتاب الرد على النحاة، تح، شوقي ضيف، دار المعارف، د.ط، د.ت.
35. محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأداتية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2003.
36. محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، عين الهدى، عين مليلة، د.ت، د.ط.
37. محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف –أسسه وتطبيقاته، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر.
38. محمد سلمان الخزاعلة، تحسين علي المومني، المعلم والمدرسة، دار صفاء، عمان، ط1، ى1434-2013.
39. محمد صالح سمك، فن تدريس اللغة العربية وانطباعاتها الشكلية وأنماطها العلمية، مكتبة الأنجلو المصرية للنشر، 1975م.
40. محمد صلاح مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة، د.ط، 2000.
41. محمد عطية الإبراشي، أحدث الطرق في التربية لتدريس اللغة العربية، مكتبة نهضة مصر، الفجالة، ط1، 1267هـ -1948م.

42. مصطفى عبد السميع وجيهان كمال محمد السيد، قضايا تربوية معاصرة –رؤية تحليلية مقارنة، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2006.
43. مغزي بخوش محمد، بيداغوجية التقويم، دار علي بن زيد للطباعة والنشر، بسكرة الجزائر، 2016.
44. مغزي بخوش محمد، مقاربات التدريس (أصالة-تطور وعصرنة)، دار علي بن زيد للطباعة والنشر، بسكرة، الجزائر، 2015.
45. نايف محمود معروف، خصائص اللغة العربية وطرق تدريسها، دار النقائض، بيروت، ط1، 1985م – 1405هـ.
46. أبو الهيجاء ياسين، مظاهر التجديد النحوي لدى مجمع اللغة العربية في القاهرة حتى عام 1984م، عالم الكتب، ط1، 2008.
47. يوسف خليل مارون، الوسط المدرسي بيئة ريادية للمتعلم والتعليم.

❖ **ثانيا– المعاجم :**

48. ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان.

❖ مجد الدين محمد بن يعقوب الفيرزابادي، قاموس المحيط، تح: انس محمد الشامي وزكرياء جابر احمد، دار الحديث، القاهرة، 2008، مادة (ص ل ح).

❖ **ثالثا– الوثائق التربوية والكتب المدرسية :**

49. وزارة التربية الوطنية، أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبيقية.
50. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016.
51. وزارة التربية الوطنية، دليل أستاذ اللغة العربية (السنة الخامسة من التعليم الابتدائي)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2019-2020.

❖ **رابعا– المجلات:**

52. خالد بن عيسى عبد الكريم، محولة التجديد والتيسير في النحو العربي (المصطلح والمنهج: نقد ورؤية)، جامعة الملك سعود-قسم اللغة العربية-الرياض، بحث منشور في مجلة الخطاب الثقافي، العدد الثالث، 1429هـ -2008م.
53. طيبي أمينة ، قراءة في الطرائق البيداغوجية لتحليل النصوص الأدبية الموجهة لتلاميذ الثانوية، مجلة اللغة والاتصال، العدد1، أكتوبر 2005.

54. صحراوي عز الدين، "اللغة بين اللسانيات واللسانيات الاجتماعية"، مجلة العلوم الإنسانية، الجزائر، العدد الخامس، 2004م.
55. عبد الرحمان إبراهيم المحبوب، محمد عبد الله آل ناجي، الأهداف التعليمية للمرحلة الابتدائية، المجلة العربية للتربية، المنظومة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ع2، تونس، 1994.
56. عريف هنية، اللغة العربية ومناهجها في ظل إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر بين مقومات الهوية الوطنية وتحديات العولمة، مجلة الأثر، العدد 29، ديسمبر 2017.

❖ **خامسا– الرسائل الجامعية :**

57. أكلي سورية، حركة تيسير تعليم النحو العربي في الجزائر، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 9 جانفي 2012.
58. أوليدي خديجة –بقادر عبد القادر، النحو بين العلمية والتعليمية في التراث العربي مجلة الذاكرة، مخبر التراث اللغوي والأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري، جامعة قاصدي مرباح ورقلة الجزائر.
59. حمار نسيمة، إشكالية تعليم مادة النحو العربي في الجامعة، جامعة بجاية، نموذج رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، 1432هـ –2011م.
60. لوصيف الطاهر، منهجية تعليم اللغة وتعلمها، رسالة ماجستير (مخطوط)، معهد اللغة والأدب العربي، جامعة الجزائر، 1996.
61. عوض القوزي، المصطلح النحوي نشأته وتطوره وحتى أواخر القرن الثالث هجري، عمادة شؤون المكتبات –جامعة الرياض، السعودية، 399هـ/1979م.
62. غادة فتحي أبو لين، أولويات الإصلاح المدرسي كما يراها مديرو المدارس الثانوية بمحافظات غزة وسبل تحقيقها، رسالة ماجستير في علوم التربية (مخطوط)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، 2011.
63. نور خليفة آل ثاني، عز الدين البو شيخي، النحو التعليمي وواقع تعليم اللغة العربية (مدارس قطر نموذجا)، بحث مقدم لاستكمال متطلبات الماجستير في اللغة العربية وآدابها، 2013 – 2014.

قائمة
الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية الآداب واللغات
قسم: اللغة والأدب العربي

الاستبيان

أخي الأستاذ / أختي الأستاذة.

في إطار إنجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في اللغة العربية وآدابها، تخصص لسانيات تطبيقية التي تحمل عنوان تعليمية القواعد النحوية للسنة الخامسة ابتدائي نضع بين أيديكم هذا الاستبيان الذي نهدف من خلاله إلى محاولة التعرف على كيفية تدريس مادة قواعد اللغة العربية، ونرجو من سيادتكم الإدلاء بآرائكم حول تدريس هذه المادة.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

ملاحظة: في هذه الاستمارة نوعان من الأسئلة

النوع الأول: يتطلب وضع علامة X في المربع الذي تراه مناسبا.

النوع الثاني: يتطلب منك الإجابة بكل حرية وبالأسلوب الذي تراه مناسبا.

الموسم الجامعي: 2022/2021

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية اللغة العربية وآدابها

قسم: اللغة العربية

استبانة موجهة لأساتذة اللغة العربية في إطار التحضير لمذكرة التخرج للسنة الثانية ماستر تخصص لسانيات تطبيقية بكلية الآداب واللغات.

نرجو منكم الإجابة عن الأسئلة، ولكم منا جزيل الشكر.

تعليمية القواعد النحوية لتلميذ الخامسة ابتدائية على ضوء إصلاحات الجيل الثاني –دراسة ميدانية–

– البيانات الشخصية الخاصة بالأساتذة:

المحور الأول: البيانات العامة:

أ–متغير الجنس:

☐ ذكر

☐ أنثى

ب–المؤهل العلمي:

☐ ليسانس في التعليم العالي

☐ شهادة من المعهد التكنولوجي للتربية

☐ المدرسة العليا للأساتذة

ج–سنوات الخبرة:

☐ من سنة إلى 10 سنوات

☐ من 10 سنوات إلى 20 سنة

☐ أكثر من 20 سنة

المحور الثاني: تعليمية النحو والعملية التعليمية:

1- هناك طريقتان شائعتان في تدريس القواعد النحوية، اختر الطريقة التي تمارسها؟

☐الاستقرائية (دراسة الأمثلة أولا وتحليلها ثم استنتاج القاعدة)

☐القياسية (دراسة القاعدة أولا ثم التطبيق عليها)

2- عادة ما يشتكي الأساتذة من ضعف التلميذ في مادة القواعد، فإلى ماذا ترجعون هذا الضعف؟

☐البرامج

☐صعوبة المادة

☐أسباب أخرى

3- هل ترى أن الحصة كافية لشرح الدرس واستنتاج القاعدة وإجراء بعض التمارين؟

☐ نعم

☐ لا

في حالة الإجابة بـ لا، ما هو اقتراحك؟

-

-

-

4- ما هو رأيك في محتوى برنامج النحو؟

☐ جيد

☐ حسن

☐متوسط

5- هل يتوافق المحتوى الدراسي للقواعد النحوية مع سن التلاميذ وقدراتهم الفكرية واللغوية؟

☐نعم

☐لا

6- ما مصدر الأمثلة التي تقدم في حصة القواعد؟

☐من نص القراءة

☐من إنتاج التلميذ

☐مصادر أخرى

7- ماهي النقائص التي لاحظتموها في برنامج النحو للسنة الخامسة؟

-

-

-

8- ماهي الدروس الصعبة عند تلاميذ السنة الخامسة؟

☐ الأسماء الخمسة ☐الأفعال الخمسة

☐ الاستثناء ☐الاسم المقصور

☐ الاسم المنقوص ☐علامات الرفع والنصب والجر

☐ التمييز بين الحال وخبر كان ☐الخلط بين الأفعال الخمسة والجمع المذكر السالم

☐ إعراب الفعل الناقص ☐لا يوجد

☐ الخبر جملة أو شبه جملة

9- ما هي الصعوبات التي تواجهها في تدريسك لنشاط القواعد؟

-

-

-

10- في تحضير درس القواعد هل يتم الاعتماد على:

☐ البطاقات الموجودة في دليل المعلم

☐ الكتاب المدرسي

☐ مراجع أخرى

☐ ثقافتكم الشخصية

11- هل يستثمر التلميذ ما درسه في حصة النحو بشكل جيد في الوضعية الإدماجية؟

☐ نعم

☐ لا

12- ما مدى تمثل التلميذ للقاعدة النحوية أثناء القراءة والكتابة؟

☐ جيد

☐ حسن

☐ متوسط

13- هل تتماثل أهداف تدريس القواعد النحوية في الجيل الأول مع الأهداف في الجيل الثاني؟

☐ نعم

☐ لا

14- هل راعت إصلاحات الجيل الثاني التدرج في تدريس القواعد النحوية؟

☐ نعم

☐ لا

15- ماذا أضافت الإصلاحات لطرائق تدريس النحو؟

-

-

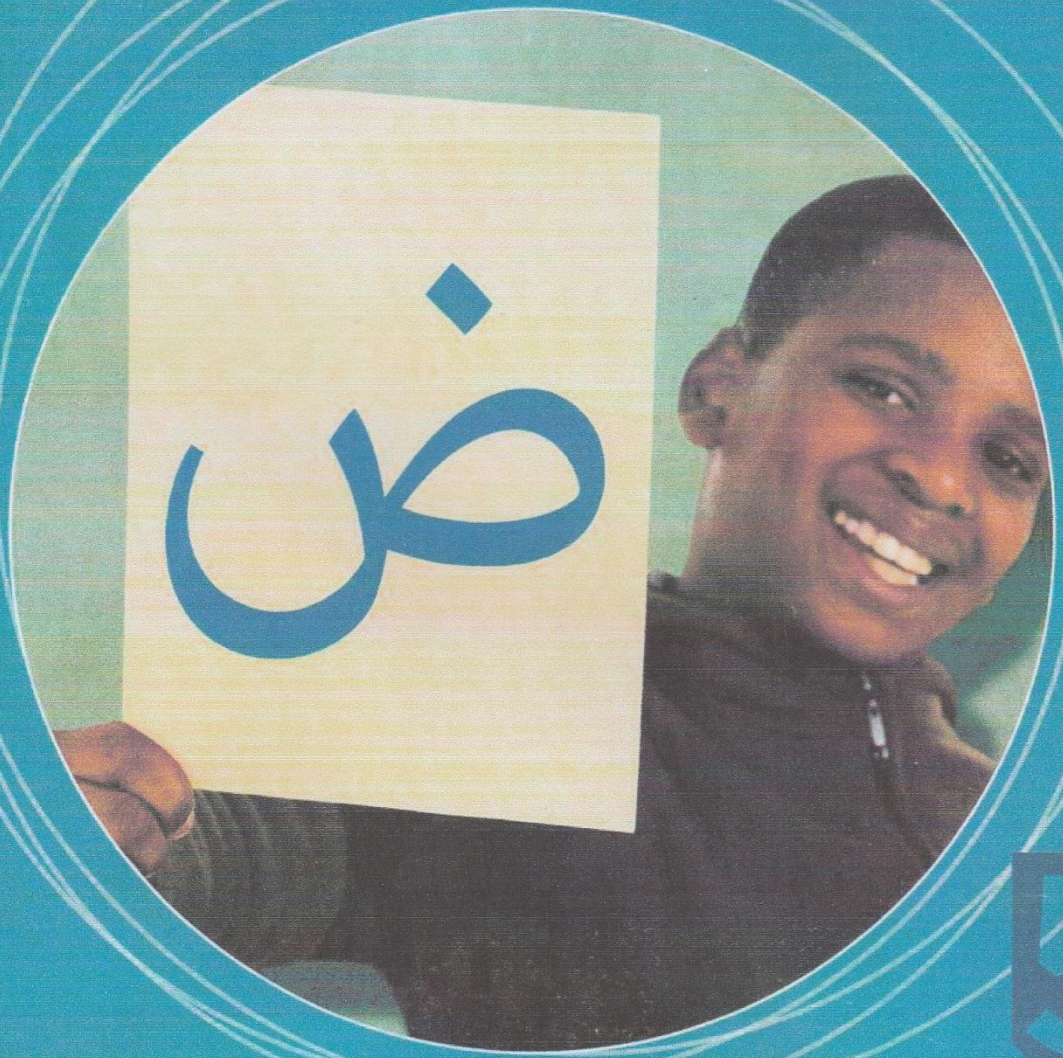
16- ما علاقة القواعد بالأنشطة اللغوية الأخرى في ضوء إصلاحات الجيل الثاني؟

-

-

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

اللغة العربية



5 ابتدائي

الديوان الوطني
Onps
للمطبوعات المدرسية
Office National des Publications Scolaires

فهرس الكتاب

المقاطع	المحاور	الأساليب	الرصيد اللغوي	القراءة	ص
01	القيم الإنسانية	لذلك	عبارات اللياقة	رفاق المدرسة	10
		لأن	معاني العبارات	التعاونية المدرسية	14
		بل	التعبير الحقيقي والمجازي	طريق السعادة	18
02	الحياة الاجتماعية والخدمات	لكن	الحرف والمهن	من أشرف المهن	27
		غير أن	علبة الإسعاف الأولي	الإخلاص في العمل	31
		بالتالي	معاني كلمات من نفس العائلة	مهنة الجد	35
03	الهوية الوطنية	قد	تسميات الجماعات	تاكفاريناس يتحدث	44
		لذا	الاشتقاق من الأفعال	كُلُّنا أبناءُ وطنٍ واحدٍ	48
		ف (السببية)	استعمال : خير / شر	أرضٌ غاليةٌ	52
04	التنمية المستدامة	بما أن	الرصيد اللغوي الخاص بالمياه	سرُّ الحياة	61
		لام التعليل	الترابط الدلالي بين الكلمات	حين تصيرُ النُّفاياتُ ثَرْوةً	65
		في الأخير	الترابط الدلالي في العبارات	الحَصادُ والكَلَبُ وقِطْعةُ الخُبْزِ	69
05	الصحة والتغذية	من المُحتمل	المرادفات والأضداد	وادي الحياة	78
		إذن	اسم الآلة	مَمْنوعُ الدُّخول	82
		بالإضافة إلى	معاني العبارات	أحْسَنُ الأطِبّاءِ : عصيرُ الخَضَرواتِ والفاكِهة	86
06	عالم العلوم والاكتشافات	عكس ذلك	الرصيد اللغوي الخاص بمؤسسي بعض العلوم	عَبْقَريَّةٌ فَذَّة	95
		لذلك	الترابط الدلالي بين العبارات	قِصَّةُ البِنسِلين	99
		لكي	الرصيد اللغوي الخاص بالمخترعات	الروبوت المشاغب	103
07	قصص وحكايات من التراث	أظن	الرصيد اللغوي الخاص بالحيوانات	عزّة ومعزوزة	112
		أعتقد	الأمثال و الحكم	جحا والسُّلطانُ	116
		ربما	الرصيد اللغوي الخاص بالأحجار الكريمة	وفاءُ صديقٍ	120
08	الأسفار والرحلات	لهذا السبب	الرصيد اللغوي الخاص بالتراث المادي	رِحْلةٌ إلى عين الصَّفْراء	129
		الفعل ومصدره	الرصيد اللغوي الخاص بالعواصم و البلدان	حكى ابنُ بطّوطة	133

فهرس الكتاب

النحو	الصرف	الإملاء	ص	المحفوظات	الإدماج (نص الإدماج + المشروع) + أوسع معلوماتي	ص
مكونات النص	تصريف الجملة الفعلية مع ضمائر المثنى	التاء المربوطة والتاء المفتوحة في الكلمات	12		طريقُ النّجاح	22
الجملة وأنواعها			16	طَريقُ العِلْم	أَكْتُبُ رِسالَةً	23
الجملة الفعلية وأركانها		الهمزة على الألف	20		مَواقِفُ وعِبَر	24
الجملة المنسوخة بإن وأخواتها	تصريف الجملة الفعلية مع ضمائر الجمع	الهمزة على الواو	29		الرسام الموهوب	39
الجملة المنسوخة بكان وأخواتها			33	عيد العمال	بطاقةُ مَعْلوماتٍ	40
الأفعال الخمسة	المجرد والمزيد		37		لأوّل مرّةٍ	41
نواصب الفعل المضارع		الهمزة على النبرة	46		علَمُنا الشّامِخ	56
جوازم الفعل المضارع	الفعل الثلاثي المزيد بحرف		50	فداك يا وطني	مُقابلةٌ مع شَخْصيّةٍ تاريخيّة	57
الفعل المبني للمجهول ونائب الفاعل		الهمزة على السطر	54		أبطالٌ من الوطن قد نَجْهلُهم	58
الأسماء الخمسة	المصدر من الثلاثي المزيد بحرف	همزة القطع	63		هل تعْلمون ؟	73
جمع التكسير وإعرابه			67	الأمطارُ	أَكْتُبُ تقْريرًا	74
جمع المذكر السالم و إعرابه	الفعل الصحيح وأنواعه		71		نحنُ والبيئة	75
جمع المؤنث السالم وإعرابه		همزة الوصل	80		الخس والملفوف	90
المثنى وإعرابه	الفعل المعتل		84	على الخِوان	أُنْجِزُ بطاقاتٍ توْعويّةً حائطيّة	91
المضاف والمضاف إليه		علامات التأنيث في الأسماء	88		قضايا صحّيّة	92
العطف	تصريف الفعل الماضي المبني للمجهول		97		مسألة صعبة	107
المفعول المطلق		الأسماء الموصولة	101	مَناهِلُ المَعْرفة	المجلة العلمية	108
الاستثناء بـ (إلا / غير / سوى)	تصريف الفعل المضارع المنصوب والمجزوم		105		ظواهر علمية	109
الفعل اللازم والفعل المتعدي		اتصال حرف الجر بما الاستفهامية	114		نهاية مستبد	124
إعراب الفعل المعتل الآخر	تصريف المضارع المبني للمجهول		118	اليمامةُ والصّيادُ	تأليف قصة	125
علامات الإعراب الأصلية والفرعية		الألف اللينة	122		قصصٌ وحكايات عالميّة	126
المبني		المدّ لفظا ورسما	131		في الشام	137
المعرب	تصريف الفعل المعتل الناقص		135	السّفينةُ	كتابة إعلان إشهاري	138
					حول العالم	139

جَمْعُ المُذَكَّرِ السّالِمِ وإعْرابُهُ

أُلاحِظُ وأَكْتَشِفُ

يَقومُ الفَلاّحونَ بِجُهْدٍ عَظيمٍ، يَزْرَعونَ القَمْحَ ويَحْصُدونَهُ، ويَأْتي دَوْرُ الخَبّازينَ فَيَعْجِنونَ الطَّحينَ ويُنْضِجونَهُ لِيَصيرَ أَرْغِفَةً يَشْتَريها المُواطِنونَ، والمُسْرِفونَ منهم يَرْمونَ ما تَبَقّى منه في أَكْياسِ القُمامَةِ مُتَناسينَ هذا الجُهْدَ المَبْذولَ .

- ما نَوْعُ الكَلِماتِ المُلَوَّنَةِ ؟ ما مَوْقِعُها من الإعْرابِ ؟ ما عَلامَةُ إعْرابِ كلٍّ منها ؟

أُثَبِّتُ

- الجَمْعُ المُذَكَّرُ السّالِمُ هو الجَمْعُ الّذي في آخِرِهِ (واو ونون أو ياء ونون) وسَلِمَ مُفْرَدُهُ من التَّغْييرِ عند الجَمْعِ .
- عَلامَةُ رَفْعِ جَمْعِ المُذَكَّرِ السّالِمِ هي الواو مثل : تَعَلَّمَ المُسْتَهْلِكونَ الاقْتِصادَ .
- وعَلامَةُ النَّصْبِ والجَرِّ هي الياءُ مثل : ساعَدْتُ المُحْتاجينَ / اِلْتَقَيْتُ بالنّاجحينَ

نَموذَجُ إعْراب : وَقَفَ المارَّةُ مُتَذَمِّرينَ من مَظاهِرِ التَّبْذيرِ .
مُتَذَمِّرينَ : حالٌ مَنْصوبَةٌ وعَلامَةُ نَصْبِها الياء لأنّها جَمْعُ مُذَكَّرٍ سالِمٍ .

الفعل الصّحيحُ وأنواعُه

أُلاحِظُ وأَكْتَشِفُ

مَرَّ كلبٌ جائعٌ أمام حصّادٍ يأكلُ الخُبْزَ فَسَأَلَهُ : ألذيذٌ ما تَأْكُلُهُ أيُّها الحَصّادُ ؟

– إنَّهُ طَيِّبٌ، كيف حَصَلْتَ عليه ؟

- ما نَوْعُ الكَلِماتِ المُلَوَّنَةِ ؟ اِسْتَخْرِجِ الفِعْلَ الّذي به شَدّة . / اِسْتَخْرِجِ الفعلَ الّذي به همزة / ماهو الفِعْلُ الّذي خَلَتْ حروفُهُ من شدّة وهمزة ؟

أُثَبِّتُ

- الفعلُ الصّحيح هو ما خَلَتْ حروفُهُ الأصْليّةُ من حروفِ العِلّة (واي) وهو ثلاثةُ أنواعٍ :
- صحيح : سالِم مثل : رَجَعَ، كتبَ، دفع / مَهْموزٌ مثل : (أكَلَ، سَأَلَ، قَرَأَ) / مُضَعَّفٌ : (مَدَّ، ردَّ، جَدَّ، صَدَّ)

الفعل اللاّزم والفعل المتعدّي

أُلاحِـظُ وأَكْتَشِـفُ

في يَوْمٍ مرَّ الذّئبُ الجائعُ، فاسْتَرَقَ السَّمعَ، وحفظَ قولَ العنزةِ لصغيرتيْها، وأسرعَ إلى بيتهِ وطلى ساقَيْهِ بعجينةٍ بيضاءَ ورجعَ إلى بيتِها ووقفَ وراءَ البابِ وأخذ يُقَلِّدُ صوتَها ولعابُهُ يسيلُ من شدَّةِ الجوع .

- ما نوعُ الكلماتِ الملوَّنَةِ ؟ عيّنْ فاعِلَ كل فِعْلٍ / عيّنْ الكلماتِ الّتي جاءَتْ مفعولاً به .
- الأفعالُ (مرَّ، أسْرَعَ، رَجَعَ، وَقَفَ، يسيلُ) هل لها مفعولٌ به ؟ ماذا تَسْتَنْتِج ؟

أُثَبِّتُ

- ☐ الفعل اللازم : هو كلُّ فعلٍ اِكْتَفى بفاعِلِهِ ولا يحتاجُ مفعولاً به مثل : جلسَ، ذهبَ، وصلَ ...
- ☐ الفعل المتعدي : كلُّ فعلٍ اِحتاجَ إلى مفعولٍ به لِتَتِمَّ الفائِدَةُ مثل : أرسَلَ، قطعَ، كتبَ، أهدى ...

نموذَجُ إعْرابٍ : اِسْتَرَقَ السَّمْعَ

اسْتَرَقَ : فعل ماض مبني على الفتح الظاهر على آخره والفاعل ضمير مستتر تقديره هو .

السَّمْعَ : مفعولٌ به منصوبٌ وعلامةُ نَصْبِهِ الفتحةُ الظّاهِرَةُ على آخِرِه.

اِتّصالُ حَرْفِ الجَرِّ بما الاسْتِفْهامِيَّة

أُلاحِـظُ وأَكْتَشِـفُ

كانتِ العَنْزَةُ تُؤَنِّبُ اِبْنَتَيْها قائِلَةً : لم فَتَحْتُما البابَ للذِئْبِ، ألم أُحَذِّرْكما ؟ وفَجْأَةً دَقَّ التَّيْسُ بابَ المنزلِ فَوَجَدَ أُخْتَهُ مُتَأثِّرَةً، فَسَأَلَها : فيم تُفَكِّرينَ ؟ وعلامَ أنتِ قَلِقَةٌ ؟ ومِمَّ أنتِ مُتَحَيِّرَةٌ ؟

- ماذا اِسْتَعْمَلْنا لِطَرْحِ كلِّ سُؤالٍ ؟ بماذا سُبِقَتْ ما الاسْتِفْهامِيَّة ؟ ماذا حَصَلَ لِلْمَدِّ ؟ تَعَرَّفْ على حَرْفِ الجَرِّ المُتَّصِلِ في كلِّ حالَةٍ (لم / علام / ممَ) .

أُثَبِّتُ

- ☐ تُحْذَفُ الألِفُ من (ما) الاسْتِفْهامِيَّةُ إذا دَخَلَ عليها حَرْفٌ من حُروفِ الجَرِّ : في، بـ، لـ، من، عن، إلى، على .

وتُكْتَبُ بهذا الشَّكْلِ : فيم / بم / لم / ممَ / عمَ / إلام / علام .

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

قائمة المحتويات	الصفحة
إهداء	–
شكر وتقدير	–
مقدمة	أ-ج
مدخل: ماهية التعليمية	**7**
1. مفهوم التعليمية	**8**
2. أهمية التعليمية	**9**
3. أركان العملية التعليمية	**10**
الفصل الأول: النحو وسؤال المنهج المدرسي	
المبحث الأول: النحو ومحاولات تيسيره	**15**
أولا: مفهوم النحو وأهداف تدريسه	**15**
ثانيا: مفهوم القواعد النحوية	**21**
ثالثا: النحو العلمي والنحو التعليمي	**22**
رابعا: محاولات تيسير النحو عند القدامى والمحدثين	**25**
المبحث الثاني: نشاط النحو بين الكتاب المدرسي والممارسة التعليمية	**28**
أولا: تعريف الكتاب المدرسي وأهميته	**28**
ثانيا: وصف الكتاب	**29**
ثالثا: الخطوات التي يتبعها الأستاذ في تدريس القواعد النحوية	**32**
رابعا: تحليل المحتوى النحوي للكتاب	**34**
خامسا: أشكال التقويم في تعليمية القواعد	**40**
الفصل الثاني: واقع تدريس النحو على ضوء إصلاحات الجيل الثاني	
المبحث الأول: إصلاحات الجيل الثاني	**47**
أولا: مفهوم الإصلاح التربوي	**47**
ثانيا: أهداف كتابة مناهج الجيل الثاني	**51**
ثالثا: المفاهيم الأساسية لإصلاحات الجيل الثاني	**55**
رابعا: إجراءاتها	**58**

المبحث الثاني: دراسة وصفية تحليلية للاستبيان، تقديم عينة الدراسة ومجالها	**66**
مدخل حول الاستبانة	**66**
أولا: تحديد عينة الدراسة	**67**
ثانيا: إفراغ نتائج الاستبانة وتحليلها	**67**
ثالثا: مقارنة نتائج الكتاب المدرسي بنتائج الاستبانة	**84**
خاتمة	**86**
قائمة المراجع والمصادر	**90**
قائمة الملاحق	**95**
فهرس المحتويات	**108**
ملخص	–

الملخص:

تعد القواعد النحوية فرعا من فروع اللغة العربية وهي وسيلة تعليمية مهمة في ضبط اللسان من الأخطاء والوقوع في اللحن، إذ يعتبر نشاط القواعد النحوية الأساس المهم والأهم الذي تقوم عليه كافة أنشطة اللغة العربية.

لهذا صبت المذكرة (تعليمية القواعد النحوية لتلميذ الخامسة الابتدائية على ضوء إصلاحات الجيل الثاني –دراسة ميدانية) بشقيها النظري والتطبيقي في محاولة الكشف عن الطريقة المتبعة حاليا لتدريس نشاط القواعد للسنة الخامسة ابتدائي بالاستعانة بالكتاب المدرسي، ومدى نجاعة هذه الطريقة وتأثيرها على المعلم والمتعلم وصولا إلى بعض الحلول والاقتراحات للأساتذة من أجل تحسين مستوى التلاميذ في مادة القواعد النحوية.

الكلمات المفتاحية: *التعليمية، القواعد النحوية، اللغة العربية.*

Résumé

La grammaire est une branche de la langue arabe, et c'est un moyen éducatif important pour contrôler la langue des erreurs et tomber dans la mélodie, car l'activité des règles grammaticales est la base importante et la plus importante sur laquelle reposent toutes les activités de la langue arabe.

Pour cela, la thèse (la didactique de la grammaire pour l'élève de cinquième année primaire à la lumière des réformes de la deuxième génération - une étude de terrain) tant dans ses aspects théoriques que pratiques pour tenter de réussir à réaliser l'activité de base de la cinquième année primaire en préparant le manuel, et l'étendue de l'efficacité de cette méthode et son impact sur certains et l'apprenant, afin d'aboutir à des solutions et suggestions afin d'améliorer le niveau des élèves dans l'article de grammaire.

Mots clés : ***pédagogiques, règles de grammaire, la langue arabe.***