وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية الآداب واللغات

قسم الآداب واللغة العربية

طرائق تدريس النحو: دراسة مقارنة بين المنهج القديم والمنهج الجديد

-السنة الثانية متوسط أنموذجا-

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في الآداب واللغة العربية

تخصص: اللسانيات التعليمية

• الطالبة:

– هامل آمال

• إشراف الدكتور:

– حمدي منصور جودي

السنة الجامعية 2015م- 2016م

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية الآداب واللغات

قسم الآداب واللغة العربية

طرائق تدريس النحو: دراسة مقارنة بين المنهج القديم والمنهج الجديد

-السنة الثانية متوسط أنموذجا-

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في الآداب واللغة العربية

تخصص: اللسانيات التعليمية

• الطالبة:

– هامل آمال

• إشراف الدكتور:

– حمدي منصور جودي

السنة الجامعية 2015م- 2016م

لَا تَحسبِ المجدَ رطباً أنتَ آكلُهُ

لنْ تبلغَ المجدَ حتَّى تُعَلِّقَ الصَّبْرَا

الإهداء

إلى أمي وأبي عرفانا بجميلهما

وإلى إخوتي وأخواتي

وإلى أحبتي...

وإلى جميع أساتذتي

وإلى كل من ساعدني

أهدي هذا العمل

مقدمة

يحظى حقل التعليميّة – عامة – وتعليم اللغة العربية وتعلّمِها – خاصة – في عصرنا بأهمية متزايدة لدى الدارسين والمربين في العالم العربي والإسلامي – غير أنّ هذا الميدان يواجه مشكلات تربويّة حادّة، لعلّ أبرزها تعقيداً وتذبذبًا، مسألة تعليميّة النحو وطرائق تدريسه، فقد ظلّت هذه المسألة قضيّة جدليّة ساخنة في تعليم العربيّة بشكل عام – قديما وحديثا – فهي لا تكاد تهدأ حتّى تعود إلى الواجهة من جديد، والدليل على ذلك أنّنا حين نلقي نظرة مقارنة على طرائق تدريس النحو في مناهج تعليم اللغة العربية نلتمس اختلافاً جذريًّا حول الطريقة المعتمدة في تدريسه، هذا الاختلاف يؤدي بطبيعة الحال إلى اختلاف في الأهداف والغايات والمرامي من تدريس النحو .

فإذا كان الهدف من تدريس مادة النحو في الاتجاهات الحديثة (بيداغوجيا الكفاءات)، هو إكساب المتعلم ملكة تبليغيّة تمكِّنه من التحكُّم الآلي في جميع المهارات الأساسية التي تتمثل في الاستماع (الفهم) والحديث (الكلام)، والقراءة والكتابة. فإنّه يتطلّب طرائق أكثر فاعليّة وأنجع لتحقيق الهدف الأسمى من ذلك غير تلك التي كانت عليها المناهج القديمة؛ وكل هذا في ظلّ تدريس النحو بوصفه مادة دراسية يتمّ إعدادها للمتعلمين وعرضها عليهم في ضوء مجموعة من المقاييس الموضوعية التي تراعي الفروق الدقيقة بين النحو بوصفه علماً والنحو بوصفه تعليماً، أي بين النحو كغاية يُدرس لذاته وبين النحو كوسيلة للتحكّم في آليات التبليغ الأساسية الشفوية والكتابية.

وعليه فإنّ المنهاج الحديث يختلف اختلافاً كبيراً عن المنهاج القديم في أسسه ومنطلقاته وفلسفته وأهدافه، ذلك أنّ هذا الأخير يركّز على الكمّ أكثر من تركيزه على الكيف، مقارنة بالحديث الذي يركّز على الكيف وما يحتويه من طرائق وأساليب وتقنيات ووسائل، ممّا أدّى إلى خلق طرائق فاعلة كطريقة حلّ المشكلات وطريقة المشاريع وغيرهما من الطرائق قصد إحداث الفارق النوعي بينه وبين المنهج القديم.

وانطلاقا من هذا التخطيط حديث التصوّر، كان لابدّ من التماس التغيُّر المتوقَّع حدوثه ومن ثمّ النجاح المتوخّى. ومن هنا تأتي أهمية هذه الدراسة التي ستحاول الباحثة من خلالها تحليل الإشكالية الأساسية الآتية :

ما هي المنطلقات النظريّة والتصوُّرات الديداكتيكيّة للمقاربة بالكفاءات في مجال تعليم اللّغة؟ وهل استطاعت بيداغوجيا الكفاءات في ظلّ تدريس النحو سدّ ثغرات المناهج القديمة عامة ومنهج التدريس بالأهداف خاصة انطلاقا من الانتقادات الموجهة له؟ وما مدى نجاح هذه البيداغوجيا في الواقع الجزائري؟ وهل نلمس التغيّر في شقّيه النّظري والميداني؟ أم لم يرق هذا التغيّر والتجديد بعد إلى أجرأته ميدانيًّا؟ وماذا عن واقع وطبيعة المؤسّسات التربويّة في الجزائر من حيث أوضاعها وأهدافها وكفاءة المعلمين في ممارستها والفروقات الفردية للمتعلّمين؟ هل استطاعت هذه الطبيعة التّماشي مع طبيعة المنهج المستورد؟ ما العوامل المؤثّرة في ذلك؟ وما الحلول التي يمكن اقتراحها لضرورة إحداث التغيُّر ومواكبة ركب التطوّر العلمي والثقافي؟

وفي هذا السياق آثرت الباحثة اختيار موضوع موسوم بـ : " طرائق تدريس النحو: دراسة مقارنة بين المنهج القديم والمنهج الجديد " السنة الثانية من التعليم المتوسط أنموذجاً وأجرت الباحثة الجانب الميداني في:

- متوسطة الشهيد محمود حوحو – بسكرة –.
- متوسطة الأخوات أوراغ – بسكرة – .
- متوسطة حليمي رشيد – بسكرة –.

ومن أسباب ودوافع اختيارها له، ما يلي :

1-التدهور الكبير الذي تعرفه طريقة تدريس النحو، بحيث لا تعتمد على المنظور العلمي الحديث الذي يعطي الأهميّة لاستعمال اللغة وممارستها كأداةٍ تبليغية تواصلية على اختلاف المجالات وتنوعها، بل ما تزال تقف عند حدود الطرائق الكلاسيكيّة التي تقوم على التلقين وتحفيظ القواعد في الإطار النظري الجاف، دون الاهتمام بتفعيلها من خلال الممارسة والتطبيق.

2-القصور في فهم وظيفة القواعد النحوية ممّا أدى إلى :

- سوء فهم لطبيعة هذه القواعد والهدف من تدريسها .
- سوء إعداد معلمي اللّغة العربيّة، ضِف إلى ذلك عقم طرائق التدريس المتَّبعة مقارنة بما يجري في تعليم اللغات عند الغربيين .

3-الاهتمام بجديد المدرسة الجزائرية، والإصلاح الجديد للمنظومة التربوية المعمول به حاليًّا ومقارنته مع منهج التدريس بالأهداف .

4-محاولة الخروج – من خلال الدراسة الميدانية – بنتائج وتوصيات من شأنها أن تثري المنظومة التربوية .

ولإنجاز هذا الموضوع وما يتّصل ببِنيته وخطته فإنّه بُني على مقدمة ثمّ مدخل يمثّل الشق النظري للدراسة، وفصلين تطبيقيين، أمّا المدخل فقد تضمّن تأسيساً نظريًّا حول ثلاث محطات متمثلة في: التعليمية، تعليمية النحو، طرائق التدريس. وأمّا الفصل الأوّل فهو مخصّص للدراسة الوصفية التحليليّة للمنهجين القديم والجديد، تعرّضت فيه الباحثة إلى مبحثين، تضمّن المبحث الأوّل معالجة ثلاثة عناصر رئيسية متمثلة في : وصف وتحليل الكتاب المقرّر " قواعد اللغة العربية " للسنة الثامنة من التعليم الأساسي، ثمّ وصف الطريقة المتّبعة لتدريس النحو في المنهج القديم، ثمّ عرض الخطوات التي بنى عليها المعلم درسه وكان ذلك من خلال الزيارات الميدانية، والعناصر نفسها تناولتها الباحثة في المبحث الثاني الذي خصّصته للمنهج الجديد، معتمدة في ذلك على كتاب " اللغة العربية للسنة الثانية متوسط " .

أمّا الفصل الثاني فقد قامت فيه الباحثة بالدراسة المقارنة، إذ تناولت عرضاً للمقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات من حيث أهمّ المبادئ والأسس وعقدت مقارنة بينهما، ثمّ

عرّجت الباحثة إلى تحديد أوجه التشابه والاختلاف بين الطريقتين القديمة والجديدة، ثمّ تحديد المزايا والمآخذ لكلّ منهما وأنهت هذا الفصل بتقديم خلاصة للمقارنة.

وأخيراً خاتمة تضمّنت أهمّ النتائج المتوصّل إليها.

ولتحقيق هذه الغاية، اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي مع آليات التحليل والمقارنة باعتبار الطريقة الوصفية أسرع عطاءً من الناحية التعليمية وأقرب إلى الواقع الذي يقوم على:

-وصف الظاهرة كما هي في الواقع .

- تحليل الظاهرة باستخلاص نقائصها .

- إيجاد الحلول النوعية للظاهرة باعتماد النظريات اللّغوية المعاصرة، وما يستخلص من الميدان.

- اقتراح إجراءات عمليّة لعلاج الظاهرة .

وتجدر الإشارة، أنّه أمام هذا البحث المتخصّص في التعليمية وطرائق تدريس النحو بصفة خاصة حاولت الباحثة الرجوع إلى جملة من المصادر والمراجع منها :

- بشير إبرير " تعليميّة النصوص بين النظرية والتطبيق".

- طيّب نايت سليمان " المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية، أمثلة عملية في التعليم الابتدائي والمتوسط " .

- عبد العليم إبراهيم " الموجّه الفنّي لمدرّسي اللّغة العربيّة " .

– ميشال زكريا " مباحث في النظرية الألسنية وتعلّم اللّغة ".

– طه حسين الديلمي، سعاد عبد الكريم الوائلي " اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة".

– علي الحصري ويوسف العنيزي " طرق التدريس العامة " .

– عباس حسن " اللّغة والنحو بين القديم والحديث " .

ولم تغفل الباحثة مقالات الأستاذ عبد الرحمان حاج صالح من خلال مجلّته عن اللسان البشري، وكذا محمد صاري من خلال منشورات المجلس الأعلى اللغة العربية. زيادةً على ذلك اطلعت الباحثة على مذكّرة كمال عذاوري " دراسة وصفية ومقارنة وتقويمية لتدريس القواعد في الكتاب المدرسي المقرّر للسنة الأولى متوسط "، وكذلك دراسة الباحث عبد القادر زيدان " النظريات اللسانية وأثرها في تعليمية اللغة العربية القراءة في المرحلة الابتدائية أنموذجا " وغيرهما .

كما لا يخفى أنّ الباحثة في سبيل إنجاز هذا البحث، واجهتها صعوبات لعلّ أهمها: قلّة المصادر والمراجع في مجال التعليمية وتعليمية اللّغات الّتي كان بإمكانها إثراء البحث في شقّه النظري .

أمّا فيما يخص الجانب التطبيقي فقد لاقت الباحثة صعوبة تمثلت في تعذّرها الحصول على الكتاب المدرسي " قواعد اللّغة العربيّة " المقرّر للسنة الثامنة أساسي، وكذا كتاب

النصوص المقرّر لهذه السنة في وقت مبكّر .

وفي الختام أودّ أن أشكر الدكتور حمدي منصور جودي، الذي خصّص كثيرًا من وقته الثمين، من أجل إرشادي وتوجيهي في خطوات البحث، وقراءة كلّ صفحة من صفحاته .

* وما توفيقي إلّا بالله *

مدخل

الجانب النظري

توطئـــــة :

يندرج موضوع دراسة الباحثة في مجال تعليمية اللغات الذي يعدّ أحد أهم أقطاب اللسانيات وتطبيقاتها فهو ميدان مهمّ في تعلّم اللّغات عامةً، واللغة العربية بصفة خاصة. هذه اللغة التي تحتاج إلى أبحاث ودراسات عديدةٍ ومتعدّدةٍ تخدمها في هذا المجال.

وعليه تستهلّ الباحثة في هذه الدراسة بالتعرّض إلى بعض المفاهيم والمصطلحات التي تتّصل مباشرةً بموضوع: طرائق تدريس النحو، وأولاها بالطّرح :

. التعليمية.

. تعليمية النّحو.

. طرائق التدريس.

على أن ترد معالجة بعض المصطلحات والمفاهيم الأخرى على نحوٍ غير مباشر.

I. التعليمية :

1.مفهوم التعليمية :

كلمة تعليمية، « Didactique » اصطلاح استخدم في الأدبيات التربوية منذ بداية القرن السابع عشر وهو جديد متجدّد بالنّظر إلى الدلالات التي ما انفك يكتسبها حتّى وقتنا الراهن. [1]

وتحاول الباحثة فيما يلي تحديد مفهوم هذا المصطلح لغةً واصطلاحاً كالآتي :

1-1- لغة :

" التعليميّة في اللّغة العربيّة مصدر لكلمة تَعْلِيم، وهذه الأخيرة مشتقّة من "عَلَّمَ " أيْ: وَضَعَ عَلاَمَةً أَوْسِمَةً مِنَ السِّمَاتِ لِتَدُلَّ عَلَى الشَّيْءِ لِكَيْ يَنُوبَ عَنْهُ وَيُغْنِي عَنْ إِحْضَارِهِ إِلىَ مَرْآةِ العَيْنِ فَيَكُونُ ذَلِكَ أَسْهَلُ وَأَخَفُّ وَأَقْرَبُ مِنْ تَكَلُّفِ إِحْضَارِهِ ". [2]

وهي من حيث الصيغة من المصادر الصناعيّة التي كثُر استعمالها في هذا العصر لحاجات النّاس المختلفة، فمادة التعليميّة من (التَّعْلِيم) وهي مشتقّة من الفعل « عَلَّمَهُ العِلْمَ تَعْلِيماً وَعَلاَّماً، كَكَذَّابٍ، وَأَعْلَمَهُ إِيَّاهُ فَتَعَلَّمَهُ...وَعَلِمَ بِهِ، كَسَمِعَ: شَعَرَ، وَالأَمْرَ: أَتْقَنَهُ، كَتَعَلَّمَهُ...». [3]

---

[1] عبد القادر لوريسي، المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، جسور للنشر والتوزيع، ط1، 1436ه-2014م، ص19.

[2] المرجع نفسه، ص : 19.

[3] الفيروزبادي، قاموس المحيط، تحقيق: محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان ط8، 1426 هـ 2005 م.

أمّا في اللغة الفرنسية «Didactique »هي صفة اشتقّت من الأصل اليوناني « Didaktitos » وتعني فَلْنَتَعَلَّمْ أيْ يُعَلِّمُ بَعْضُنَا البَعْض، أوأَتَعَلَّمُ مِنْكَ وَأُعَلِّمُكَ، وكلمة "Didasko" تعني أتَعَلَّم و"Didaskien" تعني التَّعْلِيم، وقد استُخدِمت بمعنى فَنُّ التَّعْلِيمِ.[4]

1-2 اصطلاحا :

التعليمية هي« الدراسة العلميّة لطرائق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلّم التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواءٌ على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحسّي الحركي، كما تتضمّن البحث في المسائل التي يطرحها تعليمُ مختلفِ المواد » . [5]

وهناك من عدّ التعليميّة« الطريقة التي يتدرّج بها المعلم في شرحه للمعلومات المراد تدريسها، ويتسلسل بها من السهل إلى الصعب، ومن المألوف إلى غيرِ المألوف، ومن البسيط إلى المركب، ومن المحسوس إلى المجرد وغير ذلك...إلى أن تتحقّق الأهداف المنشودة في أقلّ وقتٍ و جهدٍ ممكنينِ...». [6]

ويرى بعض الباحثين في الديداكتيكا أنّها تهتمّ بالأسئلة التالية :

ماذا يجب أن ندرِّس؟ من هو أهلٌ للتدريس؟ ولمن يوجَّه هذا التدريس؟ كيف ندرّس؟ وماهي الوسائل التي يمكن أن نعتمدها في التدريس؟ ماهي غايات النشاط التعليمي الّذي

[4] عبد القادر لوريسي، المرجع في التعليمية، ص : 19 .
[5] محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، الجزائر، ط1،2000 ، ص 8.
[6] أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، دار الشروق، عمان، ط 1 2007 ، ص ، 36.

نقوم به؟ ماهي مراميه وأهدافه؟ كيف نعرف بأنّنا قد بلغنا بالفعل الغايات والمرامي والأهداف المنشودة؟. [7]

ومُجمل القولِ فإنّ التعليميّة « علمٌ مستقلٌ بنفسهِ، وله علاقة وطيدة بعلوم أخرى، وهو يدرس التّعليم من حيث محتوياته ونظرياته وطرائقه دراسةً علميّة، وهو في ميدان تعلّم اللغة يبحث في سؤالين مترابطين ببعضهما، ماذا ندرِّس؟ وكيف ندرِّس؟ » .[8]

1-3 إجرائيا :

تعنى التعليمية بدراسة طرائق التّدريس التي يتدرَّج بها المعلم في معالجته المادة الدراسية من السهل إلى الصعب، أي حسب ما يتلاءم ومستوى التلاميذ من جهة، وكذا الأهداف المنشودة، والوقت المحدَّد لعرض المادة من جهة أخرى، وهي بالضرورة تجيب على أسئلة عديدة، لكنها تركز على سؤالين: كيف ندرِّس؟ وماذا ندرِّس؟.

فالسؤال الأوَّل يتعلَّق بالطرق والمناهج المتّبعة حاليا في المدرسة بالإضافة إلى الوسائل البيداغوجية، أمّا السؤال الثاني فهو متعلِّق بالمحتوى أو المادة الدراسية .

2- أنواع التعليمية :

يمكننا أن نحصر موضوعات التعليميّة في موضوعين أساسيّين هما: التعليمية العامّة والتعليمية الخاصّة .

[7] المصطفي بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية، مطبعة النجاح، المغرب، ط2، 2000 م، ص، 60.
[8] بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن ط1 ، 2007 م، ص، 9 .

2-1 التعليميّة العامّة : Didactique générale

تهتمّ التعليميّة العامّة بجوهر العمليّة التعليميّة وأهدافها والمبادئ العامّة التي تَستنِد إليها، والعناصر المكونة لها (المنهاج، استراتيجيات التّدريس، الوسائل التعليميّة، صيغ تنظيم العملية التعليميّة، أساليب التقويم...)، ومن ثمّ القوانين العامة التي تتحكّم بتلك العناصر وبوظائفها .

2-2 التعليميّة الخاصّة " Didactique spéciale :

تهتمّ هذه الأخيرة أو ما يعرف بتعليمية المواد بنفس القوانين ولكن على نطاق أضيق، أيْ تهتمُّ بالقوانين التفصيليّة التي تتعلّق بمادة تعليمية واحدة .

وبعبارة أخرى فإن التعليمية الخاصّة تمثّل الجانب التطبيقيّ للتعليمية العامّة في مادة معينة، وبالتّالي يتوجّب على المختصّ في تعليميّة المواد أن يكون على دِرايةٍ واسعةٍ بالتعليميّة العامّة، إذ لايمكن الحديث عن مختصّ في تعليميّة المواد دون الإلمام بمعطيات التعليمية العامّة.[9]

3- خصائص التعليميّة :

تتمثّل خصائص التعليميّة في النقاط التالية :

أ – تجعل المتعلم محورَ العمليّة التعليميّة .

[9] ينظر، عبد القادر لوريسي، المرجع في التعليمية، ص: 27 و 28.

ب – تعمل على تطوير قدرات المتعلم في التحليل والتفكير والإبداع.

جـ – تنطلق من المكتسبات القبلية للمتعلم لبناءِ تعلماتٍ جديدةٍ .

د – تشخّص صعوبات التعلّم لأجل تحقيق أكبر نجاح في التعلّم والتّحصيل .

هـ – تَعتبِر المعلم شريكاً في اتخاذ القرار بينه وبين المتعلمين، فلا يُستبَدّ بآرائه .

و – تعطي مكانةّ بارزةً للتقويم، وبالأخصّ التقويم التكويني للتأكّد من فعاليّة النشاط التعليمي. [10]

وفي سياق الحديث عن التعليمية لابد من الإشارة إلى مفهومي التعليم والتعلّم، وهما بشيءٍ من التفصيل كالآتي:

أولا : التعليم Enseignement

التّعليم هو التصميم المنظّم، والمقصود للخبرات التي تساعد المتعلم على إنجاز التغيّر المرغوب فيه في الأداء، وهو أيضا، إدارة التعليم* التي يديرها المعلم.[12]

[10] طيب نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية، أمثلة عملية في التعليم الإبتدائي و المتوسط، الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، المدينة الجديدة، تيزي وزو، 2015 م، ص، 97.

* إدارة الصف: هي مجموعة من النشاطات التي يقوم بها المعلم لتأمين النظام في غرفة الصف والمحافظة عليه، أو هي تلك الإجراءات التي يتخذها المعلم لأغراض تطبيق النظام واشتراك الطلاب أو استنباط تعاونهم. ينظ، الإدارة الصفية بقلم: Maria joselera ,Knud jensen end frode jsany، مشروع الذهبيات الخمسة، المسودة الأولى، الإدارة الصفية، ص11، وأيضا إدارة الصف، جامعة الملك سعود كلية المعلمين قسم المناهج وطرق التدريس، نهج431، ص1.

12 توفيق أحمد مرعي، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان،ط5، 1427ه-2007م، ص81.

وهو « عملية عقلية تسهم فيه وظائف عقلية مهمة كالإدراك والتذكر والتفكير، ويؤثر هو بدوره فيها » .[13]

وقد يخلط الكثيرون بين مفهوم التعليم ومفهوم التدريس، لكن في حقيقة الأمر هناك اختلاف بينهما، فعملية التعليم عملية يتمّ بموجبها نقل المعلم لجملة المعلومات والمعارف نقلاً مباشراً إلى المتعلم، وبالتالي يكون المتعلم فيها مجرد مستهلك لتلك المعلومات، أي: عنصراً سلبياً .

أمّا عملية التدريس فهي عملية حوار وتفاعل بين المعلّم والمتعلم وبالتالي يتحصّل هذا الأخير على مجمل المعارف ومن ثمّ تُبنى شخصيته بناءً كاملاً متكاملًا من جميع النواحي ذلك أنه يؤثر ويتأثر من خلال الجوّ التفاعلي.

واستناداً على ذلك فإنّ العملية التدريسيّة تنظر إلى المعلّم والمتعلّم كحدّين متكاملين.[14]

لنُضِف قصد الإتمام، أنّ التّعليم ليس شرطاً أن يحدث داخل حجرات الدراسة فحسب بل يتعدّى ذلك كونه يحدث في الرحلات وفي قاعة الندوات والمسرح والمسجد...، ويشترط فيه وجود: معلّم ومتعلّم ومادة تعليمية. أمّا التدريس فيشترط فيه وجود : معلّم و متعلّم ومادة تعليمية وحجرة الدراسة. [15]

[13] أحمد محمد عبد الخالق، مبادئ التعلّم، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، ط1، 2001م، ص:17.

[14] ينظر،عبد الله الرشدان ونعيم جعنيني، المدخل إلى التربية والتعليم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، ص:268.

[15] عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين ، إستراتيجيات التدريس المتقدمة و إستراتيجيات التعلم و أنماط التعلم ، الدبلوم الخاصة في التربية مناهج و طرق التدريس ، د ط ، 2010م /2011م ، كلية التربية بدهنهمورة، جامعة الإسكندرية، ص، 20 .

ثانيا : التعلّم L'apprentisage

لقد نال مصطلح التعلّم حظًّا أوفر في مجال علم النفس التربوي، فقد تناولته البحوث النفسية بكثرة، وهذه بعض تعريفاته: [16]

- ❖ عرّفه "آرثر جيتس": (A .Gates) بأنه :« عملية اكتساب الطرق التي تجعل الإنسان يشبع دوافعه أو يصل إلى تحقيق أهدافه، وهذا يأخذ دائما شكل حلّ المشكلات » .
- ❖ ويعرّفه "هويلر" (wheeler): بأنّه « النضج ».
- ❖ ويعرّفه " ودورث "(Wood worth) بأنّه: « نشاط من قبل الفرد يؤثر في نشاطه المقبل » .
- ❖ ويعرّفه " مَنْ " (N .Munn) بأنّه: «تعديل في السلوك أو الخبرة نتيجة ما يحدث في العالم حولنا أو نتيجة ما نفعل أو ما نلاحظ » .
- ❖ ويرى " أحمد حساني " أنّ التعلّم: « عمليّة ديناميكية قائمة أساساً على ما يقدّم للمتعلّم من معارف ومعلومات ومهارات أو على ما يقوم به المتعلّم نفسه من أجل اكتساب هذه المعارف وتعزيزها وتحسينها باستمرار». [17]

[16] ينظر، أحمد بلقيس و توفيق مرعي، الميسر في علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر و التوزيع، عمان، الاردن ، ط 2، 1996 م ، ص : 30 و 31 و 32 .

[17] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1 2009 م، ص: 139 .

وعليه فالتعلّم يشترط وجود : متعلّم ومادة تعليميّة حيث أنه نتاج التفاعل بين المتعلّم والمادة التعليميّة. [18]

وخلاصة القول أن التعليم يقوم به المدرس حين يعرض على التلميذ المادة، ويزودهم بألوان المعرفة بالطريقة التربوية التي تحقق الغاية ، أما التعلم فهو مهمة التلميذ وهو النشاط الجسمي والعقلي الذي يقوم به لكسب الخبرات والمعارف الجديدة، ودور التلميذ في التعلم يستوجب أن يشترك في البحث والدرس واستخلاص النتائج من المقدمات والتفكير في تذليل الصعوبات وحل المشكلات.[19]

ولمّا كانت الوظيفة الأساسيّة للتعليميّة هي تحليل نشاط المعلم في الصف من جهة، وتطوير أساليب تعلّم المتعلّمين من جهة أخرى، انصبّ اهتمام الديداكتيكيين على الوضعيات العلميّة التي يلعب فيها المتعلّم الدور الأساسي، ويكون دور المعلّم دورًا مسهّلاً للتعلّم، وموجّهًا له، ويتوجّب على الباحثة في هذا المقام الحديث عن العناصر الأساسيّة المكوّنة للعمليّة التعليميّة. [20]

[18] عبد الحميد حسن ، عبد الحميد شاهين، إستراتيجيات التدريس المتقدمة، ص : 20.
[19] ينظر ،عبد العليم إبراهيم، الموجة الغني لمدرسي اللغة العربية ، دار المعارف، ط7 ،1973، ص، 30.
[20] ينظر، عبد القادر زيدان ، النظريات اللسانية و أثرها في التعليمية اللغة العربية ، القراءة في المرحلة الإبتدائية – أنموذجا – مذكرة لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقية ، ص ، 77 (مخطوط) .

4-عناصر العملية التعليمية :

إنّ العملية التعليمية " عملية تنظيمية للإجراءات التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف، وخاصة عند عرضه للمادة الدراسية وتسلسله في شرحها "[21]

حيث تتضمن مجموعة من العناصر تقوم فيما بينهم علاقة تفاعلية مشكلة بنيةً أو نظاماً تربويًّا متكامل اللّبنات، يسعي للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة وكذا تهيئة جيل متعلّم يساير ركب التطور العلمي والثقافي قادرًا على خدمة مجتمعه، وطامحا إلى مستقبل زاهر مكلّلٍ بالإنجازات والنجاحات .

ويرتبط نجاح العمليّة التعليميّة بتضافر ثلاثة عناصر تأخذ شكل المثلّث التعليمي* وهي : معلّم ومتعلّم ومعرفة، كما هي موضحة بالشكل الآتي:

[21] زقاوة أحمد " محددات النجاح الدراسي : مقاربة سوسيو – سيكولوجية ، " المركز الجامعي غيليزان (الجزائر) ، العدد 12 جوان 2014 ، دراسات نفسية وتربوية – مخبر تطور الممارسات النفسية والتربوية .

*يتكون من جوانب ثلاثة متساوية، تمثل العلاقات الناشئة بين عناصره الثلاثة: المعلم والمتعلم والمعرفة، إذ تشكل هذه المفاهيم الثلاثة رؤوس المثلث، يربطها ببعضها مفاهيم أخرى تحدد العلاقة القائمة بينهما تمثلها أضلاع ذلك المثلث. ينظر، محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الإبتدائي، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، المنطقة الصناعية، عين ميلة، الجزائر، 2000م، ص127و128.

4 -1 / المعلم :

يمثّل المعلّم محورًا أساسيًّا في العمليّة التعليميّة، وهو أحد المدخلات الإستراتيجيّة الضّامنة للنّجاح الدراسي، ومن هذا المنطلق يشير أحد الباحثين إلى ضرورة توفّر المعلّم على الصفات التي تؤهله للقيام بدوره التربوي الفاعل، وتشتمل هذه الصفات على الإعداد العلمي، والتحكم في مهارات التعلم والتعليم والاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التعليم، وقد أثبتت الكثير من الدراسات أن درجة تفاعل المعلم مع تلاميذه لها تأثير على النجاح الدراسي منها دراسة سولي(S.D.Soli .1976) ودوفين(Devine) التى أكّدت أنّ التفاعل الجيد هو من سمات مرتفعي التحصيل، بينما أظهر منخفضو التحصيل تفاعلا سلبيا مع المعلم، ضف إلى ذلك عدم الإصغاء والالتزام في القسم. [23]

ونظراّ لخصوصيات المرحلة المتوسطة التي يعشيها التلميذ فإنّ التفاعل الإيجابي من طرف الأستاذ والعلاقات الجيّدة مع التلاميذ تلعب دوًرا حاسمًا في دفع التلميذ نحو التحصيل الجيد وغرس القيم الإيجابية من حب العلم والمعرفة والتطلع إلى مستويات علمية ومهنية مرموقة، بينما في المقابل نجد أن أسلوب المعلم المتسم بالعنف والعدوانية والسيطرة وما إلى ذلك له انعكاسات سلبية على تحصيل التلميذ وارتياحه داخل المدرسة .

وما يمكن استخلاصه في هذا السياق، أن المعلم أو الأستاذ الذي يتميز بالمعاملة الحسنة والأسلوب الحواري، يكون أكثر تقبلا من طرف تلاميذه، ممّا يجعلهم في وضعيّة تسمح

[23] زقاوة أحمد ، « محددات النجاح الدراسي : مقاربة سوسيو . سيكولوجية »، ص، 50.

لهم بالاكتساب الجيد ومضاعفة حظوظ نجاحهم، وكثيرا ما نجد إقبالا على العمل والجدية من طرف التلاميذ الذين يدرسون عند أساتذة متشبعين بقيم العمل الجاد وتقدير مهنتهم وتثمين المعرفة، بينما يواجه التلاميذ الذين يدرسون عند أساتذة ذوي انخفاض في الدافعية نحو العمل وغير متقبلين لمهنتهم، صعوبات في العمل و بذل الجهد .

ونظراً لأهمية هذا التفاعل يوصي بعض الباحثين بضرورة توافر عدد من القيم الأساسية لدى المعلم منها :

- التعلم وسيلة لتحقيق الذات.
- تقدير التخصّص الأكاديمي الذي ينتمي إليه .
- إتباع الأسلوب الديمقراطي في إدارة العملية التعليمية .
- التخطيط لأهداف العمل وتنظيم أساليب تنفيذها .
- تقدير قيمة الوقت واستثماره بشكل جيد.
- تقدير العمل كقيمة غائية .
- الصدق والإخلاص في الأداء .
- السعي لتحصيل المعرفة باعتبارها وسيلة للنمو المهني .
- تقبل النقد .
- الإيمان بأهمية العمل الجماعي . [24]

[24] زقاوة أحمد، "محددات النجاح الدراسي: مقاربة سوسيو سيكولوجية"، ص:50.

وبما أن المعلم عنصر رئيسي في العملية التعليمية، ويسهم أيّما إسهام في إنجاحها، فإنه ينبغي أن تتوفر فيه جملة من الشروط التي تؤهله للقيام بدوره في عملية التعليم ونجاحه في ضبط الغايات البيداغوجية التي يسعي إلى تحقيقها، هذا النجاح راجع إلى قدراته الذاتية التي تحوّل له الاضطلاع بمهمة تعلّم لغة معينة .

وتتجلّى هذه الشروط فيما يلي :

أ – **الكفاية اللغوية** : حيث يكون معلم اللغة قد امتلك بالفعل الكفاية اللغوية التي تسمح له باستعمال اللغة التي يراد تعليمها استعمالاً صحيحًا .

ب– **الإلمام بمجال بحثه** : إذ يكون معلم اللغة على دراية واسعة بالتطور الحاصل في مجال البحث اللساني وذلك بالتعرف على ما توصلت إليه النظرية اللسانية في ميدان وصف اللغة وتحليلها .

جـ – **مهارة تعليم اللغة** : ولا يتحقق ذلك إلا بتوفر الشرطين المذكورين من جهة، وبالممارسة الفعلية للعملية التعليمية والإطلاع على النتائج اللاحقة في الميدان اللساني والتربوي من جهة أخرى .[25]

وتنوه الباحثة إلى أنّه لابد لأي معلم امتلاك مهارات التدريس والمتمثلة – باختصار – في : [26]

[25] ينظر، أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ص، 141 .

[26] ينظر ،حسن زيتون، مهارات التدريس، رؤية في تنفيذ التدريس، عالم الكتب، القاهرة، ط1 1421 هـ، 2001م،ص،25.

- ❖ مهارة تهيئة غرفة الصف .
- ❖ مهارة إدارة اللقاء الأول .
- ❖ مهارة إدارة أحداث ماقبل الدخول في الدرس الجديد .
- ❖ مهارة تهيئة الطلاب لموضوع الدرس الجديد .
- ❖ مهارة الشرح .
- ❖ مهارة طرح الأسئلة الشفهية .
- ❖ مهارة تنفيذ العروض العملية .
- ❖ مهارة التدريس الاستقصائي .
- ❖ مهارة استخدام الوسائل التعليمية .
- ❖ مهارة استثارة الدافعية للتعلم لدى الطلاب.
- ❖ مهارة الاستحواذ على انتباه الطلاب طوال الدرس.
- ❖ مهارة التعزيز.
- ❖ مهارة تعزيز العلاقات الشخصية .
- ❖ مهارة ضبط النظام داخل الصف .
- ❖ مهارة تلخيص الدرس .
- ❖ مهارة تعيين الواجبات المنزلية ومعالجتها .

1.1.4 صفات المعلم الناجح :

من أهم الصفات التي ينبغي توافرها في المعلم حتى يكون ناجحا في أداء دوره على أفضل وجه ما يلي : [27]

➢ **الصفات الشخصية :**

أ – **الصفات الجسمية :** ويمكن إيجاز هذه الصفات فيما يلي :

* الصحة الجيدة .

* الخلو من العاهات والعيوب .

* حسن المظهر .

ب – الصفات العقلية و النفسية :

* الذكاء والفطنة .

* فهم الذات والرضا عنها .

جـ – الصفات الوجدانية :

* الإيمان الراسخ بالعقيدة الإسلامية .

* الإيمان بالعادات وتقاليد المجتمع .

* التكيف المهني والرضا عن عمله .

➢ **الصفات المهنية :**

[27] ينظر، عادل أبو العز سلامة ، سمير عبد سالم الخريسات عبد الكريم صوافطة ، غسان يوسف قطيط ، طرائق التدريس العامة ، معالجة تطبيقية معاصرة ، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1 2009 م ، من الصفحة 33 إلى الصفحة 38.

أ – **المعرفة التخصصية :** على المعلم أن يمتلك قدراً غزيراً من المعرفة بأشكالها المختلفة في مجال تخصصـه، كما أنه من الضروري أن يلمّ المعلّم بالفروع الأخرى في مجال تخصصه، والعلاقـة بينها .

ب– الثقافة العامة : أن يكون المعلم ملمًّا ببعض المعلومات العامة من خارج نطاق تخصصه الأكاديمي فالمعلم الناجح لا يهتم فقط بمعارف تخصصه، بل عليه أن ينهل من مناهل العلوم كافة .

جـ – المعارف و المهارات المهنية :

* فهم الأسس النفسية للتعلّم و تطبيقها في عملية التدريس .

* إلمامه بمهارات (كفايات) التدريس وتمكنه من تطبيقها .

➢ **الصفات الأخلاقية :**

يحتاج التعليم الفعال إلى توفر صفات أخلاقية لدى المعلم، وعليه فالأخلاق مجموعة من المبادئ والسلوكات التي تؤثر في سلوك الأفراد، وحتّى يستطيع المعلّم نقل هذه الصفات إلى طلّابه وزرعها فيهم يتعيّن أن تظهر في سلوكه أوّلاً وذلك من خلال :

* التأني والرويّة في معالجة المواقف .

* الإخلاص في العمل .

* العطف على المتعلّم والتجاوب معه .

* الأمانة والصدق .

* العدالة في التعامل مع المتعلمين وعدم التمييز بينهم .

* عدم السخرية من أخطاء المتعلم.

* التحلي باللّين والتسامح مع المتعلمين .

* عدم التحيز مع متعلم ضد آخر .

* الصبر والتحمّل وحسن التصرّف .

* التّواضع وعدم التكبّر .

➢ **الصفات الاجتماعية :**

تعتبر عملية التعليم أساساً عملية اجتماعية، لذلك يتعين على المعلم أن يطّلع على ثقافة مجتمعه وعاداته وتقاليده، ليمتلك ماهو مرغوب فيه ويعمل على ترسيخه لدى طلابه.

4-2 المتعلم :

يعدّ المتعلم محور العملية التعليمية التعلّمية، لذلك فإن التعليمية تبدي عناية كبيرة له، فتنظر إليه من خلال خصائصه المعرفية والوجدانية والفردية للعملية التعليمية وتنظيمها، وتحديد أهداف التعليم المراد تحقيقها فيه، فضلا عن مراعاة هذه الخصائص في بناء المحتويات التعليمية، وتأليف الكتب واختيار الوسائل التعليميـة وطرائـق التعليم. [28]

ومن بين الخصائص التي يجب توفرها في المتعلم حتى يكون قادرا على عملية التعلم مايلي :

1- النضج :

النضج عملية عضوية داخلية مستقلة عن المثيرات البيئية الخارجية، تحدث بطريقة لا شعورية والنضج من العوامل الهامة المؤثرة في التعلم، إذ يعدّ شرطا أساسيا من شروطه لأنه يحدد سلوك الكائن الحي ومن ثم يحدد ما يستطيعه من نشاط تعلّمي، فقد يكون النضج ظاهرا يمكن ملاحظته مثل الزيادة في الوزن والطول، وقد يكون خفيًّا غير ظاهرٍ مثل: النضج في الجهاز العصبي المركزي الذي يبدو أثره واضحاً في سلوك الطفل وقدرته على الإدراك خلال نموه وتقدمه المطّرد. [29]

وعليه فإن النضج يمسّ جوانب عدة تتمثل في : النمو العقلي، النمو الانفعالي، النمو المعرفي، النمو الاجتماعي [30]

[28] سيد ابراهيم الجيار، دراسات في تاريخ الفكر التربوي، دار الهناء للنشر بيروت، لبنان، (د،ط)، 2000، ص:288 .

[29] ينظر، أحمد بلقيس، توفيق مرعى، الميسر في علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص، 52.

[30] ينظر، خير الدبن هني، تقنيات التدريس، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، ط، 1998، ص، 60 .

2- الاستعداد :

يعرّف بأنه نتاج تراكمي للعملية التطورية فيعكس تأثير جميع العوامل الوراثية والخبرات العرضية، والتعلّم المعرفي والتدرّب والممارسة السابقة كما يعكس أثار النمو المعرفي والعقلي ونمو القدرات .[31]

كما يعرّف بأنه مدى قابلية الفرد للتعلم، أو مدى قدرته على اكتساب سلوك أو مهارة معينة، إذا ما تهيأت له الظروف المناسبة. [32]

3- الدافع :

هو تلك القوة الداخلية الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها المادية والمعنوية -النفسية- بالنسبة له، وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل تنبع من الفرد نفسه (حاجاته وخصائصه وميوله واهتماماته) أو من البيئة المادية أو النفسية المحيطة به (الأشياء والأشخاص والموضوعات والأفكار والأدوات).[33]

فالدافع إذن، عامل يهدف إلى استثارة سلوك المتعلم وتنشيطه وتوجيهه نحو هدف معين يرغب في الوصول إليه .

والحديث عن المتعلم يستلزم الحديث عن الفروق الفردية الحاصلة بين المتعلمين أنفسهم. فما هي إذن الفروق الفردية ؟

---

[31] ينظر، أحمد بلقيس وتوفيق مرعي، الميسر في علم النفس التربوي ، ص59.
[32] المرجع نفسه، ص : 61 .
[33] المرجع نفسه، ص: 84 .

4-2-1 الفروق الفردية :

تعدّ الفروق الفردية من أهم الحقائق المميزة لبني البشر، حيث يختلف الأفراد في مستوياتهم العقلية، فمنهم الذكي ومتوسط الذكاء ومنخفض الذكاء، وهي ظاهرة طبيعية لا يمكن تجاهلها في العملية التعليمية، هذا فضلا عمّا تميّز سماتهم النفسية و الاجتماعية والسلوكية والذهنية، وكذا اختلاف الناس في الاستعدادات والقدرات العقلية يؤدي بطبيعة الحال إلى اختلاف قدراتهم في العمل والكسب والتحصيل العلمي وتبعاً لذلك فإنّ واجباتهم ومسؤولياتهم ستختلف .

فلو أغفلنا هذه الفروق لما أمكننا تحفيز التلاميذ على الاستمرارية في التعلم وحلّ مشكلاتهم؛ أي لصعب علينا وضع التلميذ المناسب في المكان المناسب له، ممّا يؤثر تأثيراً سلبياً على العملية التعليمية التعلميّة.

ففي المدرسة من الممكن مساواة التلاميذ في الحقوق والواجبات والفرص ولكن من الصعب المساواة بينهم في القدرات العقلية والسمات المزاجية مما يجعلهم قادرين على التنافس العادل .[34]

وتعرّف الفروق الفردية بأنها: "انحرافات فردية عن متوسط المجموعة في صفة من الصفات أو خاصية من الخصائص وقد يكون مدى هذه الفروق كبيرا وقد يكون صغيرا".[35]

[34] ينظر، عبد الله الرشدان ، نعيم جعنيني ، المدخل إلي التربية والتعليم ، مرجع سابق ، ص ، 231.

وقد وردت ملامح الفروقات الفردية في القرآن الكريم ومن بين الآيات التي تدل على ذلك قوله تعالى :

﴿ وَهُوَ الّذِي جَعَلَكُمْ خَلَائِفَ الأَرْضِ وَرَفَعَ بَعْضَكُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَاتٍ لِيَبْلُوَكُمْ فِي مَا آتَاكُمْ إِنَّ رَبَّكَ سَرِيعُ الْعِقَابِ وَإِنَّهُ لَغَفُورٌ رَحِيمٌ ﴾[36]

وكذا قوله تعالى: ﴿ وَقَالَ لَهُمْ نَبِيُّهُمْ إِنَّ اللهَ قَدْ بَعَثَ لَكُمْ طَالُوْتَ مَلِكًا قَالُوْاْ أَنَّاْ يَكُوْنُ لَهُ الْمُلْكُ عَلَيْنَاْ وَنَحْنُ أَحَقُّ بِالْمُلْكِ مِنْهُ وَلَمْ يُؤْت سَعَةً مِنَ الْمَالِ قَالَ إِنَّ اللهَ اِصْطَفَاْهُ عَلَيْكُمْ وَزَادَهُ بَسْطَةً فِيْ اَلْعِلْمِ وَالْجِسْمِ وَاللهُ يُؤْتِيْ مُلْكَهُ مَنْ يَشَاْءُ وَاللهُ وَاْسِعٌ عَلِيْم ﴾[37]

وكذلك قوله تعالى: ﴿ أَمَّنْ هُوَ قَانِتٌ آنَاْءَ اللَّيْلِ سَاْجِداً وَقَائِماً يَحْذَرُ الآخِرَةَ وَيَرْجُوْ رَحْمَةَ رَبِّهِ قُلْ هَلْ يَسْتَوِيْ الَّذِيْنَ يَعْلَمُوْنَ وَالَّذِيْنَ لَاْ يَعْلَمُوْنَ إِنَّمَاْ يَتَذَكَّرُ أُوْلُوْ الأَلْبَاْبِ ﴾[38]

أمّا الكلام عن التعلّم فإنه يستلزم حتما الوقوف على المكونات النفسية والعقلية التي تتحكّم وتضبط عمليات المعالجة والتخزين التي يوظفها المتعلم أثناء تفاعله داخل الحالة التعليمية، متمثلة على وجه الخصوص في الملكة اللغوية ومركباتها بما سيتيح للمتبع فهم

فاروق السيد عثمان ، سيكولوجية الفروق الفردية والقدرات العقلية ، دار الأمين للنشر والتوزيع ، القاهرة ، 2006 م [35]، ص 3.

[36] سورة الأنعام:165

[37] سورة البقرة:247.

[38] سورة الزمر:9.

الكيفية الفعلية التي سيستقبل بها المتعلم المعلومات اللغوية المطروحة عليه خاصة إذا ما تعلّق الأمر بالقواعد النحوية.[39]

4-2-2 الملكة اللغوية :

يعرّفها ابن خلدون (ت 1406):" إن الملكات صفات للنفس وألوان فلا تزدحم دفعة ومن كان على الفطرة كان أسهل لقبول الملكات وأحسن استعدادا لحصولها"، ثم يقول في سياقٍ آخر :

"والملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال، لأن الفعل يقع أوّلًا وتعود منه للذات صفة، ثم تتكرر فتكون حالاً ومعنى الحال أنّها صفةٌ غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة" .[40]

فالملكة عنده إذن: تلك القدرة الكامنة التي يتمّ اكتسابها بالممارسة وفق المراحل التالية:

- معرفة الكلمات ومعاينتها.
- معرفة تركيب الكلمات لإنتاج الجمل .
- مراعاة التأليف الذي يطبق الكلام على مقتضى الحال. [41]

[39] ينظر، نصر الدين بو حساين، مدخل إلى اللسانيات التطبيقية- تعليمية اللغات- الأمل للطباعة والنشر، المدينة الجديدة، تيزي وزو، 2012م، ص113.

[40] ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، تح:محمد الاسكندراني، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، دط،1425ه-2004م، ص508و574.

[41] ينظر، بشير إبرير وآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، مخبر اللسانيات واللغة العربية، 2009م، ص203.

وهي تقابل مصطلح الكفاية اللغوية عند تشومسكي وهي : " المعرفة الضمنية بقواعد اللغة التي هي قائمة في ذهن كل من يتكلم اللغة " [42]

وفي ظلّ الملكة اللغوية، فإن العملية التعليمية تسعى جاهدة من أجل تنمية القدرات اللغوية للمتعلمين، وذلك بالمطالعة بمختلف الوسائل التعليمية المتاحة، ومن ثمّ إلزام المتعلمين الأداء الفعلي للغة الفصحى مشافهةً قدر الإمكان .

4-3 المعرفة :

هي من أهم العناصر في العملية التعليمية التي يستند عليها كل من المعلم والمتعلّم والمقصود بها – في هذا السياق – المادة اللغوية، وهي تلك المحتويات التي تتكون في الغالب من المفردات اللغوية (الجانب المعجمي) والأداءات والتمثلات الأدائية (الجانب الصوتي)، والبنى والتراكيب والصيغ المختلفة (الجانب التركيبي)، والمعارف اللغوية

[42] ميشال زكريا ، قضايا ألسنية تطبيقية ، دار العلم للملايين، القاهرة، 1992 م، ص 61.

المختلفة التي يتعرّض إليها بعض الأساتذة في تعليمهم للغة، التي يمكن أن نسميها بالثقافة اللغوية. وهذه المحتويات هي ترجمة لمكونات البرنامج أو المقرر الدراسي وفق التوجّه الفلسفي لنظرية التعليم المتّبعة، موزّعة على كل سنة من سنوات أطوار التعليم في المدارس النظامية .

وتعليم اللغة ليس معناه حشو ذاكرة المتعلم بقواعد وضوابط ثابتة للغة معينة، وإنّما يجب أن نجعل الطالب يشارك ويتفاعل إيجابيًّا مع المادة التعليمية وهذا هو الهدف من العملية التعليمية، لأن تعليم اللغة لا يهدف إلى وضع لائحة مفتوحة من الكلمات، ولكن يهدف إلى إكسابه المهارات المناسبة ليسهم هو نفسه في ترقية العملية التعليمية وتحسينها .

وعن المعرفة يقول الباحث نورمان ماكنري: "هي تكوين طرائق وأساليب وليست اختزان معلومات، فالمتعلّم يزداد تعلّماً بفنّ التعلّم والمعلم هو صانع تقدمه. " [43]

واستناداّ على ذلك، فإن معلم اللغة أثناء عرضه للمادة اللغوية يقوم بخطوات قبلية وبعدية تتمثل في:

- اختيار المادة اللغوية .
- التدرّج في تعليم المادة اللغوية .

4-3-1 اختيار المادة اللغوية :

[43] ينظر، سامية جباري، "اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات"، ص، 103 و 106 .

يرتبط اختيار المادة اللغوية بالدرجة الأولى بالأهداف المنشودة، ومستوى المتعلم، وكذا الحجم الساعي المخصص للمادة، وعليه فعملية الاختيار تنبني على الأساس الآتي : [44]

* ليست كل ألفاظ اللغة وتراكيبها تلاءم المتعلّم في مرحلة معينة من مراحل نموه اللغوي .

* ليس بالضرورة أن يكون المتعلّم في حاجة إلى مكونات اللغة المعينة للتعبير عن أغراضه واهتماماته التواصلية داخل المجتمع، وإنما قد تكفيه الألفاظ التي لها صلة بالمفاهيم العامة التي يحتاجها في تحقيق التواصل .

* قد يعسر على المتعلّم استيعاب حد أقصى من الألفاظ والتراكيب في مرحلة معينة من مراحل تعلّمه، فالمعرفة التي يتلقاها في درس من الدروس يجب أن تكون محدودة جدًّا مع مراعاة الطاقة الاستيعابية لدى المتعلم، حتى لا يصاب بالإرهاق الإدراكي أو ما يعرف بـ : " التخمة الذاكرية " على حد قول الأستاذ عبد الرحمان حاج صالح وهو الأمر الذي يجعله ينفر من مواصلة تعلمه للغة .

وقد اقترح "برين" (Breen) و" كاندلين" (Candlin) لاختيار المادة اللغوية وتنظيمها خمسة معايير وهي : [45]

أ- التركيز على المعرفة والنواحي الوجدانية الهامة للمتعلم .

[44] أحمد حساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، مرجع سابق ، ص ، 143.

[45] لطفي بوقربة ، محاضرات في اللسانيات التطبيقية ، hHp//www .muliiuplood . com / RLIVSFiamho pdf ص.41.

ب–عرض المادة بطريقة دائرية، وليس بطريقة خطية، بحيث يستطيع المتعلم تنمية وتعزيز قدراته التواصلية .

جـ– تقسيم وحدات التعلّم إلى نشاطات لا إلى وحدات لغوية .

د – استمرارية التعليم بواسطة النشاطات المتعددة داخل الوحدة التعليمية الواحدة .

هـ –قيام عملية التعلّم على أساس تفاوضي بين مجموع المتعلمين وبينهم وبين المعلم، وبين المتعلّم والكتاب المدرسي أو المادة اللغوية .

كما يدعو حاج صالح إلى ضرورة التمييز بين مرحلتين أساسيتين في إكساب اللغة هما:

- **المرحلة الأولى** : يكتسب فيها المتعلم الملكة اللغوية الأساسية على التعبير السليم ممّا تستلزم اختيار مجموعة من الألفاظ والتراكيب الوظيفية التي تشترك فيها جميع فنون المعرفة، مع مراعاة شيوع ألفاظ في المواقف التي تقتضيها .
- **المرحلة الثانية** : تأتي بعد فترة طويلة من الإعداد، يستكمل فيها المتعلم اكتساب المهارة البلاغية والفنية في استخدام اللغة. [46]

4–3–2 التدرج في تعليم المادة اللغوية :

يقتضي التدرّج في تعليم المادة اللغوية اعتماد التركيب الذي يراعي السهولة والانتقال من العام إلى الخاص وتواتر المفردات[47] ولكي نكسب المتعلم هذا النسق العام

[46] حاج صالح " مدخل إلى علم اللسانيات الحديث ، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية " مجلة في علم اللسان البشري ، ص ، 62.

للغة لابد من مراعاة عملية التدرّج وذلك بربط معارفه الجديدة بمعارفه السابقة، ممّا يساعد المتعلم على أن يستضمر بشكل أسهل وأسرع وبقدر كبير من الفعالية والنجاعة والتدرج الدوري * هو الأنسب في تنظيم وترتيب المادة النحوية، لأنه يراعي مستوى المتعلم ويستجيب لمختلف حاجياته. وعليه، لابد من مراعاة العناصر الأساسية الآتية في عملية التدرج في تعليم المادة اللغوية، والمتمثلة في :

أ / **السهولة** :

وهي خطوة ضرورية، " إذ يرتقي المتعلم في اكتساب مهاراته اللغوية من العناصر اللغوية التي يسهل عليه استعابها إلى العناصر المجردة التي تتطلب نضجاً أكثر "[49].

[47] ميشال زكرياء، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ط2، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت ، لبنان ،1405 هـ ،1985، ص ،17.

* والتدرج نوعان: تدرج طولي يقوم على تقديم العناصر اللغوية تقديما مفصلا، وتدرج دوري عكس الأول يقوم على تقديم العناصر اللغوية عرضا مجملا ثم العودة إليها شيئا فشيئا في دروس أخرى. حاليا انتقل النقاش عند الخبراء إلى المفاضلة بين ثلاثة أنماط من التدرج هي: التدرج النحوي، والتدرج الموقعي، والتدرج الوظيفي. ينظر، بشير إبرير آخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، ص68.

أحمد حساني ،دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ، ص 145 .ينظر مذكرة ماجستير تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط دراسة وصفية تحليلية إعداد : زهور شتوح ، إشراف ، [49]السعيد بن براهيم السنة الجامعية 2010 م – 2011، ص، 19و20

ب / الانتقال من العام على الخاص :

تهتدي العملية التعليمية بهذا المبدأ، وتعمل على تطبيقيه في أيّ عملية تسعى إلى إكساب المتعلّم مهارة لغوية معينة، ولهذا يجب أن ندرِّس القاعدة العامة قبل الخاصة وتدريس الألفاظ التي لها علاقة بموجودات محسوسة قبل الألفاظ التي لها علاقة بإحالات مجردة، والتراكيب البسيطة قبل التراكيب المعقدة .

جـ / تواتر المفردات :

هو اختيار المفردة عالية التكرار التي كثُر استعمالها لدى التلاميذ، فهناك ألفاظ تتواتر في الأداء الفعلي للكلام بدرجة أكثر من سواها، وهي الألفاظ التي تنعت عادة بالألفاظ الأساسية .[50]

وكل هذه العناصر – معلّم، متعلم، مادة معرفية – يجب مراعاتها في أي مادة دراسية، خاصّةً إذا كانت تتسم بطابع العلمية كمادة النحو مثلا التي هي موضوع دراسة الباحثة، باعتبارها مادة دراسية اهتم بها العلماء منذ القرون الأولى للهجرة بهدف فهم القرآن الكريم من جهة، وحفظ اللسان العربي من الوقوع في اللحن من جهة أخرى، و يتبارى النحاة في

[50] المرجع نفسه،ص، 145.

هذا السبيل إلى يومنا هذا فألفوا واجتهدوا في وضع الطرائق المناسبة بدءً من سيبويه إلى علي الجارم .[51]

II. تعليمية النحو :

تعدّ مسألة (قضية) النحو العربي من القضايا التي اتسمت بالأهمية البالغة، هكذا كان شأنها في الماضي وهذا هو حالها اليوم، ذلك أنّ النحو صلب العربية وهيكلها

[51] ينظر، قاسمي الحسين محمد المختار، " تعليمية النحو" منشورات المجلس الأعلى اللغة العربية، أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23 24أبريل 2001 م، الجزائر ص، 434

ومحور مبناها وعماد معناها وقاعدة وظائفها، ولمّا كان النحو المقوّم الأساسي وروح اللغة وعمود سنامها، بات الاهتمام به أكثر من ضرورة .

وتعتبر مادة النحو مقياساً ينظِّم عملية التفكير، ويضبط اللسان وينمّي الخيال ويوسّع المدارك، لذا يعدّ تدريسه أمرًا لابد منه تعلّمًا وصناعةً، فمعرفة النظريات العامة عن اللغة ليس بالأمر الهامّ وإنّما الهامّ فيها هو مراعاتها عند الاستخدام.

والسؤال الذي يطرح نفسه في هذا السياق عن ماهية النحو وأهميته وما الغاية من تعليمه؟

1- ماهية النحو :

1-1 لغــة :

جاء في لسان العرب مادة (نَحَوَ) (ت711م):« « النحو إعراب الكلام العربي، والنحو: القصد والطريق، ويكون ظرفاّ ويكون اسماً، نَحَاهُ يَنْحُو وُيَنْحَاهُ نَحْواً وَانْتَحَاهُ، وَنحْوُ العَرَبِيَّةِ مِنْهُ، إنّما هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرّفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتحقير والتكسير والإضافة والنسب وغير ذلك، ليلتحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذّ بعضهم عنها ردّ بهم إليها، وهو في الأصل مصدر شائع أي نَحَوْتُ نَحْوًا كقولك قَصَدْتُ قَصْدًا، والجمع أَنْحَاءٌ ونُحُوٌّ، قال سيبويه: شبّهوها بِعُتُوٍّ و هذا قليل وفي بعض كلام العرب ألكم تنظرون في نُحُوٍّ كثيرة أي في ضروب من النحو.

ويقال أَنْحَى عليه وَانْتَحَى عليه إذا اعتمد عليه، بن الأعرابي: أَنْحَى ونَحَى وانْتَحَى أي اعتمد على الشيء وَانْتَحَى له وَتَنَحَّى له: اعتمد وَتَنَحَّى بمعنى نَحَا لَهُ وَانْتَحَى ... وَنَحَا إليه بصره يَنْحُوهُ ويَنْحَاهُ: صَرَفَهُ وَأَنْحَيْتُ إليه بصري عَدَلْتُهُ».[52]

1-2 اصطلاحا :

لقد تعددت تعريفات النحو من قبل علمائه و من ذلك :

أ – عرفه ابن جني في كتابه الخصائص بأنه :

[52] . إبن منظور ، لسان العرب ، تحقيق ، عامراحمد حيدر ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، ط 1 ، ج1 ، 1424هـ 2003 م ، مادة (ن ح و) ، 360/15و362.

(انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية، والجمع، والتحقير، والتكسير والإضافة والنسب والتركيب، وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل العربية بأهلها في الفصاحة، فينطلق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذّ بعضهم عنها رُدّ بهم إليها)[53]

تلحظ الباحثة في هذا التعريف أنّ ابن جني قد جمع بين النحو والصرف، ومعنى ذلك: أنّ موضوع النحو هو دراسة الكلمة بكل أحوالها سواءٌ أكانت منفردة (خارج التركيب) أم مركبة (داخل التركيب) .

ب – وقد حدّد ابن خلدون مفهوم النحو بقوله :

(....والذي يحصل أن الأهمّ المقدّم منها هو النحو، إذ به يتبيّن أصول المقاصد بالدلالة فيعرف الفاعل من المفعول والمبتدأ من الخبر، ولولاه لجهل أصل الإفادة، وكان من حقّ علم اللغة التقدّم، لولا أنّ أكثر الأوضاع باقية في موضوعاتها، لم تتغير بخلاف الإعراب الدالّ على الإسناد، والمسند والمسند إليه فإنّه تغيّر بالجملة ولم يبق له أثر فلذلك كان علم النحو أهمّ من اللغة، إذ في جهله الإخلال بالتفاهم جملة وليست كذلك اللغة) [54]

جـ – جاء في جامع الدروس العربية بأنه :

(هو علم بأصول تُعرف بها أحوال الكلمات العربية من حيث الإعراب والبناء)[55]

من خلال هذه التعريفات المتعددة للنحو،– وهي على كثرتها – تدور حول معانٍ ثلاثة :

---

[53] ابن جني، الخصائص، تح عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط3، 1429هـ–2008م، 88/1.

[54] عبد الرحمان ابن خلدون، تاريخ العلامة ابن خلدون، بيروت، دار الكتاب اللبناني، 1992، ص 105

[55] مصطفي الغلاييني، جامع الدروس العربية، المكتبة العصرية، بيروت، ط 3، ص 1995م .9/1

الأول : النحو علم بأحوال أواخر الكلم .

الثاني : إنّه علم بقوانين يعرف بها أحوال التراكيب العربية من الإعراب والبناء وغيرها، وهو علم بأصول يعرف بها صحة الكلام وفساده .

الثالث : النحو علم دراسة الجملة .[56]

2/ – أهمية النحو :

لقد نوّه الكثير من العلماء والدارسين بأهمية النحو، توافقت آرائهم حيناً حول هذه الأهمية، واختلفت حيناً آخر، تعدّدت عند بعضهم وتحدّدت عند البعض الآخر، فمن القدامى نجد ابن فارس، يقول في كتابه الصاحبي :(من العلوم الجليلة التي اختصت بها العرب الإعراب، الذي هو الفارق بين المعاني المتكافئة في اللفظ، وبه يعرف الخبر الذي هو أصل الكلام، ولولاه ما تميّز فاعل من مفعول، ولا مضاف من منعوت، ولا تعجب من استفهام ...ولا نعت من توكيد)[57]

وبالنسبة لابن خلدون (ت 1406) فإن هذا العلم أهم علوم اللسان البشري، نظراً لأهميته الكبرى في تبيان ما يسميه بأصل الإفادة أو أصول المقاصد بالدلالة، حيث يقول: (أركان علوم اللسان أربعة هي: اللغة والنحو، والبيان، والأدب، وإن الأهمّ المقدّم

[56] طه حسين الديلمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية منهاجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1 ، 2005، ص، 179.

[57] ابن فارس، الصاحبي في فقه اللغة ومسائلها وسنن العرب في كلامها ، تح ، أحمد حسن، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1 ،1997 ، ص ،43.

منها النحو، إذ به يتبيّن أصول المقاصد بالدلالة، فيعرف الفاعل من المفعول، والمبتدأ من الخبر، ولولاه لجهل أصل الإفادة)[58]

ومثل هذه الآراء المنوّهة بأهمية النحو العربي لم تصدر عن القدماء فقط، بل نجدها صادرة عن محدثين أيضا، فعباس حسن مثلا يقول :" إن منزلة النحو من العلوم اللسانية منزلة الدستور من القوانين الحديثة وهو أصلها الذي تستمد عونه، وتستلهم روحه؟، وترجع إليه في جليل مسائلها، وفروع تشريعها، ولن تجد علماً من تلك العلوم يستقل بنفسه عن النحو أو يستغني عن معونته أو يسترشد بغير نوره وهداه ".[59]

ويعمد الباحث علي أحمد مدكور لتأكيد أهمية هذا العلم إلى استحضار المقولة المشهورة، التي مفادها: (النحو في الكلام كالملح في الطعام)[60] حيث أن هذا القول يبرز النحو باعتباره سلاحا ذو حدين، فوجوده ضروريّ ليكون الكلام مفهوماً مستساغاً، ولكنه إذا تجاوز حدّه ووُضِع منه قدر كبير، أصبح الكلام غير مفهوم، وخرج النحو عن أصل وضعه، كما أنّ الملح إذا وُضِع في الطعام بقدر كبير أصبح الطعام غير مستساغ)[61]

لقد حاولت ظبية سعيد السليطي تحديد أهمية النحو بالنظر إلى الوظائف التي يؤديها، التي تنحصر في أنّ النحو :

– يكفل سلامة التعبير، وصحة أدائه، وفهم معناه، وإدراكه في غير لبس أو غموض.

---

[58]إبن خلدون / مقدمة العلامة إبن خلدون ، المسمي ديوان المبتدأ و الخبر في تاريخ العرب و البربر من عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر ، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع ، بيروت ، د،ط، 2004 / ص ، 565.

[59] عباس حسن ، اللغة و النحو بين القديم و الحديث ، دار المعارف ، القاهرة ، د ط ، 1966م ، ص ،60.

[60] علي أحمد مدكور ، تدريس فنون العربية ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، د ،ط 1997، ص ، 334.

[61]عمر لحسن ، "النحو العربي وإشكالية تدريسه"، المجلس الأعلى للغة العربية ، ندوة تيسير النحو، الجزائر، 2001، ص، 508.

– يساعد على جمال الأسلوب، وجودته ، ودقته، وتنمية مهارات التفكير العلمي مثل دقة التفكير.

– يعين على استعمال الألفاظ والجمل والعبارات استعمالاً صحيحاً فتتكوّن عند الدراسين عادات لغوية سليمة [62].

ولم تقتصر أهمية النحو على الثقافة العربية، بل اهتمت كل الأمم بدراسة النحو ووضع المناهج والنظريات لدراسة قوانينه وسبل تدريسه للناشئة، حيث وجدنا تشومسكي يعتبر النحو من اللغة بمنزلة القلب من جسم الإنسان، ولايمكننا أن نتصور حياة لأي إنسان من غير قلب .[63]

3/ مستوياته :

تمتاز الثقافة الإنسانية –على تشعب مجالاتها وتنوع مشاربها –بوجود مستويين متميزين، أوّلهما المستوى العلمي التنظيري الذي يعدّ محطّ اهتمام العلماء والباحثين، وتوجَّه نتائجه –عادة– إلى المختصين، وثانيهما المستوى التعليمي الذي يوجَّه إلى عامة المتعلّمين في جميع المراحل التعليمية .

وإذا كان المستوى الأول يحتاج إلي تطوير وسائل البحث ومناهجه وأدواته، فإنّ المستوى الثاني يحتاج إلي تطوير الوسائل التعليمية وطرائق التدريس، ومعرفة حاجات المتعلمين من ذلك العلم .

---

[62] ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الإتجاهات الحديثة ، الدار المصرية اللبنانية ، مصر ، ط1 ، 2002 م، ص، 27.

[63] عمر لحسن، " النحو العربي وإشكالية تدريسه "، ص 108.

والنحو باعتباره أحد الفروع الرئيسية في الدراسات اللسانية يتميّز–هو كذلك–، بوجود هذين المستويين : المستوى العلمي والمستوى التعليمي. [64]

3–1 النحو العلمي (Grammaire Scientifique)

يقوم على نظرية لغوية تنشد الدقة في الوصف والتفسير، وتتخذ لتحقيق هذا الهدف أدقّ المناهج، فهو نحو تخصّصي ينبغي أن يكون عميقاً مجرّداً، يدرس لذاته، وتلك طبيعته، وهذا المستوى من النحو – كما يقول الدكتور عبد الرحمان حاج صالح – يعدّ نشاطاً قائماً برأسه، أهدافه القريبة الخاصة به هي الاكتشاف المستمر والخلق والإبداع، وهذا هو الأساس والمنطق في وضع نحو تعليميّ تراعى فيه قوانين علم التدريس.

فالنحو العلمي إذن، هو مجموع القواعد الضابطة للنظام اللغوي المدروس والتي يتوصل إليها المختص بعد تطبيقيه منهجًا علميًّا معيّنَا.

3–2 النحو التعليمي (Grammaire pédagogique):

يمثل المستوى الوظيفي النافع لتقويم اللسان، وسلامة الخطاب، وأداء الغرض، وترجمة الحاجة، فهو يركز على ما يحتاج إليه المتعلّم، يختار المادة المناسبة من مجموع ما يقدِّمه النحو العلمي، مع تكييفها تكييفًا محكمًا طبقًا لأهداف التعليم وظروف العملية التعليمية، ذلك أنّ النحو يقوم على أسسٍ لغويةٍ ونفسيةٍ وتربويةٍ، وليس مجرد تلخيص للنحو العلمي .

[64] ينظر ، عمر لحسن ، "النحو العربي و إشكالية تدريسه" ، ص ، 509.

كما يمكن القول بأنّ النحو التعليمي هو تسلسل الأبواب النحوية التي تمّ إعدادها لفئة معينة من المتعلّين في فترة تربوية معينة تلبيةً لأهدافٍ تعليميّة ترتبط في جوهرها ببناء الملكة اللغوية التبليغية .

وعليه فالنحو العلمي شيء، والنحو التعليمي شيء أخر ونمط خاص، يتكون من مادة تربوية مختارة على غرار أسس ومعايير موضوعية تراعي أهداف التعليم، وحاجات المتعلمين، وظروف العملية التعليمية. [65]

4/ أهدافه :

4-1 تعريف الهدف

الهدف هو الغاية والمقصد [66]، وكلمة هدف تفيد الدقة في الإصابة ، فحين نفكّر فإنّه يتبادر إلى أذهاننا أنّ هناك نقطة انطلاق ونقطة نهاية هذه النهاية هي الهدف الذي نريد الوصول إليه، ومنه يسمى الغرض هدفا، والهدف يعني تدبّر العواقب من حيث نتائجها المحتملة المترتبة على تصرف ما، في وقت معين بطرائق مختلفة، والإفادة مما هو متوقع لتوجيه الملاحظة والتجربة. [67]

[65] ينظر، محمد صاري، "تيسير النحو موضة أم ضرورة "، المجلس الأعلى للغة العربية مرجع سابق، ص، 185 وينظر، نصر الدين بوحساين، مدخل إلى اللسانيات التطبيقية، تعليمية اللغات، ص، 153 و 163.

[66] المنجد الأبجدي ، دار الشرق ش-م -م - بيروت ، لبنان ، ط٢ ، 1986م ، ص، 1111 .

[67] رابح بومعزة ، تيسير تعليمية النحو رؤية في أساليب تطوير العملية التعليمية من منظور التظرية اللغوية ، عالم الكتب للطباعة و النشر و التوزيع ط1 1430هـ ، 2009،ص 166و167.

4-2 أهداف تدريس النحو :

إنّ الغرض من تدريس النحو هو تحصيل ملكة لسانية صحيحة، ولتحقيق هذا الهدف – على حد قول الأستاذ قاسمي الحسيني محمد مختار – لا داعي للمبالغة في مسائل الحذف والتقديم والتأخير، والتقدير والتأويل، وفي استخدام العوامل والعلل، لأن هذه القضايا إنما أخرجت دراسة النحو عن الغرض الذي وجد من أجله، وهو خدمة اللغة العربية في مستوياتها المختلفة قولا وقراءة، وكتابة ،[68] هذا فضلاً عن تنمية ثروة الطالب اللغوية عن طريق ما يدرسه من الشواهد والأمثلة والأساليب[69]، وبالتالي تساعده على دقّة الملاحظة والموازنة والحكم، كما تكوِّن في نفسه الذوق الأدبي، لأنّ من وظيفة القواعد تحليل الألفاظ والعبارات والأساليب، والتمييز بين صوابها وخطئها، ومراعاة العلاقات بين التراكيب ومعانيها، والبحث فيما طرأ عليها من تغيير[70].

إنّ الغاية الأساسية من تعليم القواعد النحوية تتمثّل في استخدام اللغة العربيّة استخدامًا صحيحًا سليمًا خاليًا من اللحن في الكلام والخطأ في الكتابة، ومن ثمّ فأية قواعد تؤدي إلى غير ذلك تعدّ تطويلاً وحشوًا يصرف المتعلم عن الهدف المبتغى والغاية المنشودة .

---

[68] قاسمي الحسيني محمد مختار، "تعليمية النحو"، المجلس الأعلى للغة العربية، أعمال ندوة تيسير النحو، الجزائر،2001م، ص435.

[69] طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية منهاجها وطرائق تدريسها، ص، 181.

[70] حسن شحاته ، تعليم اللغة العربية بين النظرية و التطبيق ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، ط4 ، 2000، ص، 202.

وفي هذا السياق أوردت إحدى الدراسات العربية تفصيلاً لأهداف تعليم القواعد النحوية في مراحل التعليم العام بالوطن العربي، والذي يهمّ الباحثة هنا، هو التركيز على أهداف تعليم القواعد النحوية في المرحلة الإعدادية ، وهي كالأتي :

- مساعدة الطلاب على تقويم ألسنتهم وتقويم كتاباتهم.
- تنمية قدرة الطلاب على فهم المقروء والمسموع فهمًا دقيقًا.
- تدريب الطلاب على الربط الصحيح بين أجزاء الكلام.
- فهم القاعدة النحوية من حيث ارتباطها بالمعنى.
- تجنّب الخطأ في الحديث والقراءة والكتابة.
- إدراك الفروق الدقيقة بين التراكيب والعبارات والجمل والكلمات .

III.طرائق التدريس :

1- مفهوم الطريقة :

أ - **لغة** : هي الطريقُ أو السبيلُ، تُذكَّر وتُؤنَّث، نقول: الطريق الأعظم والطريق العظمى، وكذلك السبيل، والجمع طرائقٌ وأطرقةٌ وطرقٌ. [71]

وقد وردت الطريقة، في القرآن الكريم كقوله تعالي :﴿وَأَلَّوْ اِسْتَقَامُوا عَلَى الطَّرِيقَةِ ﴾[72]

كما وردت بصيغة الجمع كقوله تعالي :﴿ وَأَنَّا مِنَّا الصَّالِحُونَ وَمِنَّا دُونَ ذَلِكَ وَكُنَّا طَرَائِقَ قِدَدَا ﴾[73]

ب - اصطلاحا : تعرّف الطريقة بأنها:

" مجموعة من المراحل والخطوات الإجرائية والوضعيات التي يمكن توظيفها قصد الوصول إلى أهداف معينة تمّ تسطيرها من قبل "[74].

وتعرّف الطريقة أيضا بأنّها: " الشكل التعليميّ الذي يتمّ من خلاله إنجاز درس من الدروس في إطار مادة من المواد، وعلى هذا فهي تلك الأنشطة التي ينبغي أن يزاولها المعلم بفضل مواد دراسية معينة قصد جعل المتعلمين يحقّقون أهداف تربوية محددة ". [75]

كما عرّفها أحمد حساني بأنّها :

---

[71] إبن منظور ، لسان العرب ، دار صادر ، بيروت ، لبنان ، طـ ، 2004 م ، المجلد العاشر ، ص ، 264.مادة (ط .ر .ق)

[72] سورة الجن ، الآية 416 ، رواية ورش ، ص 404 .

[73] سورة الجن ، الآية 11،راوية ورش ، ص 572.

[74]بشير إيرير وآخرون، مفاهيم التعليمية ،ص 133

[75] المرجع نفسه، ص 133.

" الوسيلة التواصلية والتبليغية لأيّ إجراءٍ عمليٍّ يهدف إلى تحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التعلم...، ويهتم بوضع مقاييس علمية دقيقة لعملية تقويم المهارات والعادات اللغوية المكتسبة ". [76]

و تعرّف الطريقة كذلك بأنّها :

" مجموع الأساليب والتقنيات المتبعة في القسم والتي من شأنها أن تدفع التلاميذ للقيام بسلوك أو نشاط محدد ..."[77]

- **مفهوم الطريقة بين القدماء و المحدثين في مجال التعليم :**

إنّ الطريقة في مفهومها القديم تعني الوسيلة التي يوصل بها المعلم المعلومات إلى المتعلمين، فيكون التعليم حينئذ عملية نقل للمعلومات من الكتب أو من عقل المعلم – إن صح القول – إلى عقل المتعلّم .

بيد أنّ الطريقة في مفهومها الحديث، هي وسيلة لتنظيم المجال الخارجي الذي يحيط بالمتعلّم، كي ينشط و يغيِّر من سلوكه (المعرفي، الوجداني، الأدائي) ، ويحدث التعليم حينئذ نتيجة التفاعل القائم بين المتعلم والظروف الخارجية، أمّا المعلم فدوره تهيئة هذه الظروف لتحقيق استجابة المتعلم، ومن ثمّ التفاعل معها [78]

جـ – التعريف الإجرائي: نستنتج ممّا سبق أنّ الطريقة هي:

---

[76] أحمد حساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، حقل تعليمية اللغات ، ص: 142.

[77] Puren christian-histoir des méthodologies de l'enseignement des longues p 10 نقلا عن مذكرة تخرج لنيل ليسانس في اللغة العربية و أدابها إعداد الطالبة صليحة خريفي ،إشراف ، أقادير وريدة 1997-1996

[78] ينظر، حسن شحاته، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص: 20 .

* الإجراء العملي الذي يسعى إلى تحقيق الأهداف التعليمية والبيداغوجية لعملية التعلّم.

* وهي الكيفية التي يستخدمها المعلم لتوصيل محتوى المادة للمتعلم أثناء قيامه بالعملية التعليمية، كما تعدّ وسيلةً لنقل المعلومات والمعارف للمتعلّمين، وإرشادهم إليها قصد التفاعل معها .

2- مفهوم التدريس :[79]

ويعرّف بأنّه : "نشاط مهني يتمّ إنجازه من خلال ثلاث عمليات رئيسية هي، التخطيط والتنفيذ والتقييم والتقويم ، ويستهدف مساعدة الطلاب على التعلّم، وهذا النشاط قابل للتحليل، والملاحظة والحكم على جودته، ومن ثمّ تحسينه " .

ف : عملية التخطيط planning process :

بمقتضاها يضع المعلم خطط التدريس مسبقا، وتشمل: خطة تدريس المقرر/ المادة الدراسية ككلّ، خطط تدريس الوحدات الدراسية، وخطط تدريس الدروس اليومية .

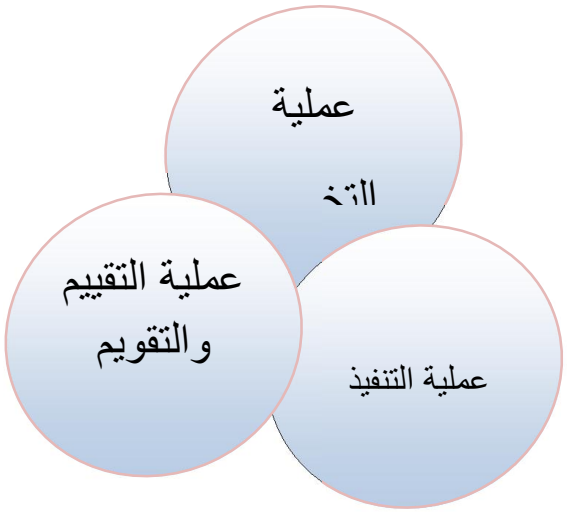
وعملية التنفيذ the implementing (execution) process :

يقوم المعلم فيها بمحاولة تطبيق خطة التدريس واقعياً في الصف الدراسي، من خلال تفاعله واتصاله وتواصله الإنساني مع طلابه، وتهيئة بيئة التعلّم المادية والاجتماعية لتحقيق الأهداف المرجوة من التدريس، ومن خلال قيامه بإجراءات تدريسية معينة.

[79] حسن حسين زيتون ، مهارات التدريس، رؤية في تنفيذ التدريس، مرجع سابق، ص: 8و9و10 .

أما عملية التقييم و التقويم valuation and evaluation process :

تنضوي على قيام المعلم بالحكم على مدى نجاح خطة التدريس في تحقيق الأهداف المرجوة من التدريس، ومن ثمّ إعادة النظر في خطط التدريس، وفي طريقة تنفيذ التدريس إذا تطلّب الأمر ذلك .



شكل (1) :عمليات التدريس[80]

والتدريس بهذا الاعتبار هو: (نشاط مقصود يهدف إلى ترجمة الهدف التعليمي إلى الموقف وإلى خبرة يتفاعل معها التلميذ ويكتسب من نتائجها السلوك المنشود، وحتى يتمّ ربط التلميذ بالخبرة التعليمية (محتوى المنهج) يتوصل المدرس بطرق وإستراتيجيات تدريس، ويستعمل وسائل تعليمية تزيد من فعالية تلك الطرق والإستراتيجيات).[81]

[80] حسن حسين زيتون، مهارات التدريس، رؤية في تنفيذ التدريس، ص : 10.
[81] حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص : 20.

وخلاصة القول :

فإنّ، طريقة التدريس هي الأداة أو الوسيلة الناقلة للعلم والمعرفة والمهارة ، وهي كلّما كانت ملائمة للموقف التعليمي ومنسجمة مع عمر المتعلِّم و ذكائه وقابليته وميوله كانت الأهداف التعليمة المتحققة عبرها أوسع عمقا وأكثر فائدةً .[82]

3- المفاهيم المفارقة لطريقة التدريس :

3-1 : إستراتيجية التدريس : teaching strategy

هي خطة تدريسية طويلة الأمد لمواقف متعددة، وتستخدم لتدريس مقرر دراسي أو وحدة دراسية وهي أعم وأشمل من الطريقة حيث تشمل الإستراتيجية أكثر من طريقة للتدريس، وذلك لتحقيق أهداف بعيدة المدى، والتي تحتاج إلى وقت وتتابع وتكامل في الخبرات [83].

3-2 أسلوب التدريس : Teaching style

ويقصد به مجموعة الإجراءات والأنماط التدريسية الخاصة بكل معلم، فإذا كانت طريقة التدريس هي الخطوات والمهارات والأنشطة المتتابعة والمترابطة لتحقيق أهداف محددة، فإنّ أسلوب التدريس يمثِّل خطوة من هذه الخطوات، والتي في مجموعها يمثل طريقة التدريس فيتنوع ويتعدّد الأسلوب داخل طريقة التدريس الواحدة وفي نفس الدرس.[84]

---

[82] طه على حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلى، اللغة العربية منهاجها و طرائق تدريسها ، دار الشروق للنشرو التوزيع، عمان، الأردن، ط1، الإصدار الثاني 2005، ص، 88

[83] سعاد أحمد شاهين، طرق تدريس تكنولوجيا التعليم ، دار الكتاب الحديث ، القاهرة ، ط1 ، 2010 ، ص، 54.

[84] المرجع نفسه، ص ، 56 .

4- أهمية طريقة التدريس :

الطريقة ركن أساس من أركان عملية التدريس، ومن ثمّ فإنّ نجاح التعليم وفاعلتيه يرتبطان إلى حد كبير بنجاح الطريقة، وتستطيع الطريقة الجيِّدة أن تعالج الكثير من ضعف المنهج الدراسي وتدني مستوى التلاميذ ورداءة الكتاب المدرسي، وغير ذلك من مشكلات التعليم .[85]

لذا ينبغي النظر إليها لا على أساس أنها شيء منفصل عن المادة الدراسية أو عن المعلم والمتعلم، وإنّما على أساس أنها جزء مؤثر في موقف تعليمي متكامل يشمل المتعلم وقدراته وحاجاته، والأهداف التي ينشدها المعلم من تعليمه للمادة الدراسية، والأساليب التي تتّبع في تنظيم المجال للمتعلم. [86]

لنُضِف قصد الإتمام، أنّ أهمية طريقة التدريس تتركز في كيفية استغلال محتوى المادة بشكل يؤدي إلى تحقيق الأهداف التي ترمي إليها في دراسة مادة ما، فإذا وُجدت الطريقة وانعدمت المادة، تعذَّر على المعلم أن يصل إلى هدفه، وإذا كانت المادة غزيرة والطريقة ضعيفة لم يتحقّق الهدف المنشود، فحسن الطريقة لا يعوض فقدان المادة، وغزارة المادة تكون عديمة الجدوى، إذا لم تصادف طريقة جيِّدة، بمعنى أنّه لا يمكن فصل الطريقة عن المادة. [87]

---

[85] ينظر، محمود حسين الدليمي .... اللغة العربية منهاجها و طرائق تدريسها ، مرجع سابق ، ص 88.

[86] جاسم محمود الحسون، حسين جعفر الخليفة ، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام ، منشورات جامعة عمر المختار البيضاء ، دار الكتب الوطنية - بنغازي ، ط 1 ، 1996م ، ص : 47و48

[87] عمر حسن مساد ، الإدارة التعليمية ، دار الصفاء للنشر والتوزيع - عمان ، ط1 ، 2005 م -1425هـ ، ص: 185.

ونظراً للأهمية البالغة التي حظيت بها طريقة التدريس – قديماً وحديثاُ – ينصح التربويون المعلم بمراعاة عدد من الشروط عند اختياره طريقة ما للتدريس، وتتمثل هذه الشروط في الأتي :

* ملاءمة الطريقة للأهداف .
* مناسبة الطريقة للمحتوى الدراسي .
* ملاءمة الطريقة لمستوى التلاميذ .
* إيجابية المتعلّم ومشاركته .
* تنوع الطريقة .
* ألفة المتعلّم للطريقة .
* الاقتصاد في الوقت و الجهد . [88]

5 – أنواع الطرائق:

إنَّ طرائق التدريس وتباينها من الأمور الإيجابية في عملية التعليم والتعلّم ولكل موقف تعليمي، طريقة تدريس مناسبة له .

علماً بأنَّ الباحثة ستراعي في هذا الطرح الطريقة التي تتناسب مع التطبيق، ولعلّ أشهر هذه الطرائق التدريسية الآتي:

[88] جاسم محمود الحسون ...طرق تعلم اللغة العربية في التعليم العام ، مرجع سابق، ص: 50.

5-1 طريقة التلقين : [89]

تُنسب هذه الطريقة إلى المربي الفيلسوف الألماني " فريديريك هربارت " معتمدة على نظريات علم النفس، وبالأخصّ نظرية (الكتل المتآلفة) التي تعنى بترابط الخبرات واتّساقها واعتمادها على خبرات سابقة.

➢تتبني طريقة التلقين على خمس خطواتٍ أساسيّةٍ، وهي كالآتي:

1/ التمهيد : ويكون من خلال توجيه أسئلة تتناول الموضوع أو الموضوعات السابقة، والغرض منها تشويق التلاميذ وتهيئة أذهانهم لتلقي الدرس الجديد، واستثارة معلوماتهم وخبراتهم السابقة التي ترتبط به، ومن ثمّ التمهيد للمعلومات الجديدة، ويكون ذلك بعد عملية تحليل الخبرات السابقة .

2/ العرض : كأن يعرض المعلّم الأمثلة على السبورة شريطة أن تكون مستنبطة من التلاميذ أنفسهم، أو يعرض قطعة مناسبة للدرس، وتوضع خطوط تحت الكلمات المطلوبة قصد إثارة انتباه التلاميذ .

3/ الربط : (الموازنة أو المناقشة)

في هذه الخطوة يقوم التلاميذ بعمل موازنة بين الكلمات حسب موقعها في الجمل المختلفة وما اعتراها من تغيير، وبيان أوجه الاتفاق والإختلاف بين الجمل وتكون هذه الخطوة بمثابة توطئة لاستنباط القاعدة .

[89] بنظر، زكرياء إبراهيم، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، د ط، ص 232و233.

4/ **الاستنباط:** بعد الانتهاء من الموازنة وبيان ما تشترك فيه الأمثلة وما تختلف فيه من الظواهر اللغوية، يتمُّ استنتاج واستنباط القاعدة العامة من قبل التلاميذ .

وّتكمن مساعدة المعلم في صياغة القاعدة بأسلوب واضح مبسط، لتسهيل عملية الفهم.

5/ **التطبيق** : [90]

وهو الثمرة العملية اللغوية للدرس، وهو نوعان جزئي وكلي.

فالتطبيق الجزئي : يعقب كل قاعدة تستنبط قبل الانتقال إلى غيرها.

و**التطبيق الكلي** : يكون بعد الانتهاء من استنباط جميع القواعد التي يشملها الدرس ويدور حول هذه القواعد جميعها.

وينبغي في التطبيق مراعاة التدرّج من السهل إلي الصعب وذلك بأنْ:

*يبدأ المدرس بعرض جمل تامة – تخدم الموضوع – ويطالب التلاميذ بتعيين الشيء المراد.

*يعرض جملا ناقصة، ويطالب التلاميذ بتكميلها بالاسم المطلوب.

*يعرض كلمات، ليستخدمها التلاميذ في جمل من إنشائهم.

* يطالب التلاميذ بتكوين جمل كاملة، تطبيقاً على القاعدة المدروسة.

والملاحظ أنّ هذه الخطوات يمكن اعتبارها تقليدية محضة إذا ما اعتمد التلميذ على معلّمه اعتماداً كلياً في العرض والموازنة والاستنباط، وتعتبر طريقة حديثة جداً إذا ما

[90] عبد العليم إبراهيم ، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، دار المعارف ، القاهرة ، ط 14 ص ، 221و222.

صاحب مجهودات المعلم مشاركة فعالة من قبل التلميذ من حيث النقاش والاستنباط وربط الخبرات والتطبيق [91].

➢مزايا الطريقة:

تعتبر طريقة هاربارت من الطرق الشائعة كثيراً في التدريس، ولكن من عيوبها أنّها تعتمد على المعلم اعتماداً كلياً في عرض الأمثلة والشرح، ولكن في نفس الوقت هناك من القواعد والقوانين، مالا يمكن للتلميذ اكتشافها بنفسه أو التعرف عليها بسهولة، إلّا إذا حضّر للدرس قبل حضوره المدرسة، ومع كل هذا يحتاج من المعلم الإرشاد والتوجيه والشرح والتفسير حتّى يتمكّن من اكتشاف هذه القواعد والقوانين[92].

➢مآخذ الطريقة :

ما يؤخذ على الطريقة التلقينية أنّها "تؤدّى من المعلم إلى المتعلّمين بنفس الأسلوب وبذات الخطاب الموجه، دون مراعاة أدنى حدود للفروقات الفردية المفترضة عند التلاميذ، ما قد يؤدي إلى عدم الاستيعاب، وبالتالي رسوب وفشل في العملية التعليمية".[93]

ويعدّ إبن خلدون ممّن رفض هذه الطريقة، ذلك أنّ الطفل يكرّر ما يذكر المعلم من فقرات إلى أن يتمّ حفظها بطريقة آلية، ويطالب بالمناقشة والمحاورة من أجل اكتساب ملكة اللغة يقول:

---

[91] عبد العليم ابراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص ، 236.

[92] المرجع نفسه، ص، 233 .

[93] محمد الدريج ، تحليل العملة التعليمية ، ص 158 ، نقلا عن مذكرة ماجستير في اللسانيات التطبيقية ، عبد القادر زيدان ، إشراف الأستاذ ، سيدي محمد غيثيري /2012 -2013 ص 101 .

(...وأيسر طرق هذه الملكة قوّة اللسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلمية، فهو الذي يقرب شأنها ويحصل مرامها، فنجد طالب العلم منهم بعد ذهاب الكثير من أعمارهم في ملازمة المجالس العلمية سكوتاً، لا ينطقون ولا يفاوضون) .[94]

5-2 : الطريقة الحوارية :

هي طريقة الحوار والنقاش بالأسئلة والأجوبة للوصول إلى حقيقة من الحقائق. [95]

ويعتبر الحوار من بين أهم الآليات اللغوية، والوسائل الإجرائية في التعليم، كما يدخل ضمن دائرة التعليم النشط، لما في ذلك من أهمية في تحفيز الذاكرة، وخلق التفاعل والجو التنافسي بين المتعلمين، وقد تفطّن الأوّلون لمثل هذا الأسلوب، ومدى أهميته في الموقف التعليمي على نحو ما جاء في نصّ ابن خلدون القائل بأنّ : " أيسر طرق هذه الملكة فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلمية، فهو الذي يقرّب شأنها ويحصّل مرامها. [96]

وتؤكد هذه الطريقة على قيام المعلم بإدارة حوار شفوي من خلال الموقف التدريسي، بهدف الوصول إلى معلومات جديدة، وفي هذا السياق يتعيّن على المعلم مراعاة مجموعة من النّقاط لجعل هذه الطريقة فعّالة عند الاستخدام، ومن هذه النقاط مايلي :

-يجب أن تكون الأسئلة مناسبة للأهداف ومستوى التلاميذ.

---

[94] عبد الأمير شمس الدين ، الفكر التربوي عند إبن خلدون ، وإبن الأزرق ، ط 2 موسوعة التربية و التعليم الإسلامية ، دار إقرأ للنشر والتوزيع 1986 .

[95] حسن شحاتة ، تعليم اللغة العربية بين النظرية و التطبيق ، ص 35 .

[96] مجلة الواحات للبحوث والدراسات المجلد 7 العدد 2 سنة 2014 : 105 -113 (أقطاب المثلث الديداكتيكي في التراث العربي على ضوء اللسانيات الحديثة : تحديد المصطلح والتعريف بالمفهوم سناء أمنة) ص 111.

-يجب أن تكون الأسئلة مثيرة لتفكير التلاميذ.

-يجب تحديد مدى سهولة وصعوبة الأسئلة.

-مراعاة أن تكون الأسئلة خالية من الأخطاء اللغوية والعلمية.

-ضرورة التركيز على إعطاء زمن انتظار، يتيح للتلاميذ التفكير والتواصل في الحوار والمناقشة.

-مراعاة مشاركة جميع التلاميذ بالمناقشة، وأن تتاح الفرصة لهم لمناقشة بعضهم البعض.[97]

وهكذا يقوم الحوار على إدارة المعلم لحوار مناسب ومشاركة الطلاب في الحوار والجدل والنقاش، ونزول المعلم إلى مستوى طلابه خلال هذه المحاورة، ثمّ الإرتفاع بهم إلى مستوى أفضل. [98]

➢مزايا الطريقة :

تمتاز الطريقة الحوارية بمزايا متعددة منها:

- تعتمد الأسئلة والأجوبة، وتشعر الطالب أنّه يساهم في سير الدرس وهي بذلك تخلق جوّاً من الحيوية في القسم، فتكسر الجمود، وتدفع الملل، وتثير الدافعية للتعلّم.

- تنمّي في التلاميذ روح التعاون والقدرة على إبداء الرأي.

[97]ينظر، عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين ، شاهين إستراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم و أنماط التعلم ، دبلوم الخاصة في التربية مناهج و طرق تدريس 2010-2011م دليلة التربية بد منهورة جامعة الإسكندرية shabe 12à yahoo.com ص 31.

[98] طه حسين الدليمي....اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص92.

– تجعل التلاميذ محور العملية التعليمية.

– تعوِّد المتعلمين على التفكير والاكتشاف، وتوقظ انتباههم، وتزيد من شغفهم بالدرس.

– تؤمِّن التغذية الراجعة الضرورية لتصحيح مسار عملية التعلّم.

– تؤكِّد الاستقلال الفكري وترفض التعصّب الأعمى.

– تشيع بين الطلّاب روح الديمقراطية.

– تخلق عند الطلاب حبّ التنظيم والقدرة على التخطيط.

–يصبح المدرس موجِّهاً و قائداً للحوار بدلاً من النقل الحرفي للمادّة والمعارف.

➢ وعلى الرغم من إيجابيات هذه الطريقة إلا أنّ بعض المربين ذكر بعض **المآخذ على هذه الطريقة** والتي من أهمِّها:

– يسير الدرس فيها ببطء.

– يحتاج إلى التحضير والجهد في إعداده، ويجب على المدرس أن يتضح بذكائه وتَمكّن من مادته العلمية بحيث يكيّفها وفق متطلبات الحوار.

– أنّ تطبيق الحوار في المجموعات الكبيرة أمر فيه صعوبة.

– تشتِّت انتباه الطلبة.

– قد تؤدي إلى الضوضاء والفوضى والإجابات الجماعية والمقاطعة إذا لم يحسن المدرِّس إدارة الصف.[99]

[99] محمد سليمان صليبي"أثر الطريقة الحوارية على المستوى التحصيلي في مادة علم الأحياء لطلبة الصف الأول ثانوي"، مجلة جامعة دمشق، المجلد 26، العدد(1و2) 2010م، ص689و690.

ويمكن أن تذلّل كل هذه المآخذ، بعد أن يعتاد عليها المعلّمون، وتزداد خبرتهم في هذا المجال أكثر.

5-3 الطريقة الاستقرائية :

الاستقراء هو البدء بفحص الجزئيات ودراسة الأمثلة التي تؤدي إلى معرفة أوجه التشابه والتباين بينها، ثمَّ الوصول إلى حكم عام يسمّى قاعدةً أو قانوناً. [100]

وتُنسَب هذه الطريقة إلى المربي الألماني "**يوحنا فريديريك هربرت**"، وتسمّى أيضا الطريقة الاستنباطيّة.

تنطلق هذه الطريقة من مسلّمة وهي "أنّ الطفل يأتي إلى المدرسة ومعه قدر من المعلومات يكون قد اكتسبها من خبراته المباشرة واحتكاكه بالبيئة "، ممّا يساعد بالتأكيد على فهم ومعرفة حقائق الدرس الجديد.[101]

➢خطواتها:

تقوم الطريقة الاستقرائية على خمس خطوات هي:

1- التمهيد : في هذه الخطوة يهيئ المعلّم طلابه لتقبّل المادة الجديدة، وذلك عن طريق القصة والحوار أو بسط الفكرة، وهي أساسية لأنّها واسطة من وسائط النجاح وسبيل إلى فهم الدرس وتوضيحه.

ومن وظائف التمهيد ما يلي:

[100] جاسم الحسون، حسن جعفر الخليفة، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام، ص248.
[101] ينظر، عثماني مسعود، الرافد في التربية والتعليم، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ص81.

أ- جلب انتباه الطلبة إلى الدرس الجديدة.

ب- إزالة ما علّق بأذهانهم من الدرس الذي سبق درس القواعد.

ج- ربط الموضوع السابق بالموضوع الجديد.

د- تكوين الدافع لدى الطلبة باتّجاه الدرس الجديد.[102]

2- العرض: هو لبّ الدرس، وبه يتحدّد الموضوع، وهو مادة دسمة غنيّة، تصل ما سبقها بما لحقها [103]، ويراعى فيها أن تكون مناسبة للمستوى الذهني للتلاميذ.

وفي هذا السياق يتعيّن على المعلم مراعاة التدرج في العرض، والسير من السهل إلى الصعب حسب القاعدة المعمول بها. [104]

لنضِف قصد الإتمام أنَّه ينبغي على المعلِّم أن يحسن اختيار الأمثلة، إذ يراعي فيها:

أ .جودة الاختيار من حيث طرافة الفكر وجمال الأسلوب.

ب. التنوّع.

ج. الوضوح من حيث المعنى والاتصال بالدرس.

د. سهولة الأسلوب ومناسبته لمستوى التلاميذ.

هـ .عدم التكلّف أو التصنّع في بناء الجمل والعبارات المتضمِّنة للأمثلة [105].

---

[102] ينظر، طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديث، أربد، الأردن، ط1، 1429ه-2005م، ص212.

[103] ينظر، حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص210.

[104] ينظر،الرافد في التربية والتعليم، ص81و82.

[105] زكريا إبراهيم، طرق تدريس اللغة العربية، ص230و231.

3- الربط : في هذه الخطوة تربط الأمثلة مع بعضها كما تربط بمعلومات التلاميذ، والغرض من عمليّة الربط أن تتداعى المعلومات وتسلسل في ذهن الطالب، ومن ثمّ تكون له جاهزيَّة كبيرة للانتقال إلى الخطوة التالية التي تسمح له بتشكيل القاعدة. [106]

4- **التعميم و الاستنباط :** في هذه الخطوة يتوصّل الطلاب إلى استنتاج القاعدة التي تكون وليدة فهمهم، ودور المعلّم هنا، هو تهذيبها من الناحية اللغويّة وكتابتها في مكانٍ بارزٍ من السبورة. [107]

5- التطبيق : والتطبيق تعلّق عليه الأهمية الكبرى، ذلك أنّ دراسة القواعد لا تؤتى ثمارها إلا بكثرة التطبيق عليها، وتدريب التلاميذ تدريباً كافياً على الأبواب التي يدرسونها فالإمام بالقواعد يمثل الجانب النظري، في حين أنّ التطبيقات تمثل الجانب العملي الذي تبدو فائدته في القراءة السليمة والتعبير السليم.[108]

➢ مزايا الطريقة:

*تعمل على تشجيع التلاميذ على التفكير والمشاركة في الدرس بصفة فعالة.

*تسهم في توصيل التلاميذ إلى استنتاج القاعدة النحوية تدريجيا، ممّا يجعل معناها واضحا ومن ثمّ يكون التطبيق سهلاً ميسوراً.[109]

[106] ينظر، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص213.
[107] ينظر، المرجع السابق، ص213.
[108] ينظر، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص210.
[109] ينظر، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام، ص248.

➢مآخذ الطريقة :

وعلى الرغم من جدوى هذه الطريقة في تعليم القواعد، إلّا أنّه يؤخذ عليها ما يلي:

– بطيئة في إيصال القاعدة النحوية إلى أذهان التلاميذ.

– يتمّ فيها تعليم القواعد من خلال أمثلة مبتورة لا صلة بينهما، وفي هذا تفتيت لوحدة اللغة.

– تغري بالتسرع غير المحبّب في استخلاص القاعدة، فقد يكتفي المعلم بمثال أو مثالين، ثمّ يقفز مباشرة إلى القاعدة، وبهذا ينصح المربون المعلم بالإكثار من الأمثلة والتنويع فيها وفحصها و التأنّي في استخلاص القواعد منها بمشاركة الطلاب. [110]

5-4 الطريقة القياسية :

تعدّ هذه الطريقة من أقدم الطرائق المتّبعة في تدريس النحو، والأساس الذي تنبني عليه هذه الطريقة هو عملية " القياس"، حيث ينتقل الفكر فيها من الحقيقة العامة إلى الحقائق الجزئية، ومن القانون العام إلى الحالات الخاصة، ومن الكلي إلى الجزئي، ومن المبادئ إلى النتائج ....

وهي بذلك إحدى طرق التفكير التي يسلكها العقل في الوصول من المعلوم إلى المجهول.[111]

[110] ينظر، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام، ص249.
[111] ينظر، د حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص208.

➢خطواتها :

والاستنتاج عكس الاستقراء، ذلك أنّ المعلّم يعمد الانتقال من القانون العام أو القاعدة إلى الأمثلة التي توضّحها. وتسير خطوات هذه الطريقة في تعليم القواعد على النحو التالي :

1-التمهيد

2- عرض القاعدة النحوية على الطلاب.

3-تقديم الأمثلة والشواهد التي توضّح تلك القاعدة .

4- إجراء التطبيقات التي تعزّز القاعدة وتؤكدها لدى الطلاب [112].

➢مزايا الطريقة:

- السهولة في عرضها[113]، " فالطالب الذي يفهم القاعدة فهما جيِّداً يستقيم لسانه أكثر من الذي يستنبط القاعدة من أمثلة توضع له قبل ذكرها، ولا سبيل إلى حفظها حفظاً يعين على تذكرها". [114]

- لا تأخذ وقتا طويلا .

➢مآخذ الطريقة :

* " ليست من الطرق الجيّدة في إفهام التلاميذ لأنّ مفاجئتهم بالحكم العام قد يكون سبباً في صعوبته، ممّا يدعو إلى صعوبة التطبيق والخطأ فيه "

[112]طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام، ص247.
[113] زكريا إبراهيم، طرق تدريس اللغة العربية، ص232.
[114] تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص209.

* "تبعث في التلميذ الميل إلى الحفظ، وتعوّده المحاكاة العمياء والاعتماد على غيره، وتضعف فيه قوة الابتكار في الأفكار والأداء".

*تبدأ من الصعب إلى السهل، مخالفةً بذلك قوانين التعلّم التي تنادي بضرورة التدرّج من السهل إلى الصعب. [115]

تلك إذن أهم طرائق تدريس النحو العربي، ومنه تستنتج الباحثة أنّه لابدّ من إيجاد طريقة فعّالة لتدريس مادة النحو، تراعى فيها جوانب العملية التعليمية التعلّمية، وقبل اقتراحها الطريقة كان لا بدّ على الباحثة النزول إلى الميدان، قصد إجراء مقارنة بين الطريقة المعتمدة سابقاً في منهج التدريس بالأهداف والمعتمدة حاليّا في المقاربة بالكفاءات.

فما هي إذن ملامح التشابه والاختلاف بينهما؟

[115] ينظر، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص209.

الفصل الأول

دراسة وصفية تحليلية

تمهيـــد:

تهدف الباحثة من خلال هذا الفصل من الدراسة التطبيقية، إلى تجسيد الملاحظات التي تمّ تسجيلها من خلال الزيارات الميدانية التي قامت بها الباحثة على مستوى بعض المؤسسات التربوية –المتوسطات–وذلك بناءً على متابعة بعض الدروس النحوية التي قُدِّمَت من قِبَل مجموعة من الأساتذة ذوي خبرة وكفاءة في مجال التربية والتعليم، ضِف إلى ذلك الأقدمية في العمل –بالطريقتين القديمة والجديدة–وعليه سيتمّ في هذا الفصل تناول مبحثين:

الأول خاص بالمنهج القديم، والثاني بالمنهج الجديد.

حيث يتم في هذين المبحثين تحليل ما يلي:

- وصف وتحليل الكتاب المقرّر (البرنامج).
- وصف الطريقة المتّبعة لتقديم دروس النحو.
- عرض الخطوات التي بنى عليها المعلم تقديمه لدروس النحو.

المبحث الأول: وصف طريقة تدريس النحو في المنهج القديم.

تهدف الباحثة من خلال هذا المبحث إلى وصف الطريقة المتّبعة في تدريس قواعد اللغة العربية لتلاميذ السنة الثامنة من التعليم الأساسي، كما كانت عليه، معتمدةً في ذلك على السندات أو الوثائق الرسمية المنظّمة للتعليم في هذه السنة، المتمثلة في:(كتاب قواعد اللغة العربية، كتاب الأستاذ، منهاج اللغة العربية).

وما يجدر التأكيد عليه هو التركيز على دروس النحو.

I. وصف وتحليل الكتاب المقرر بالنسبة للمنهج القديم:

يحمل كتاب القواعد المقرر للسنة الثامنة من التعليم الأساسي العنوان التالي: "قواعد اللغة العربية" وهو صادر عن المعهد التربوي الوطني، للديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الطبعة الثانية لسنة 2003-2004م، وهو من تأليف نخبة من الأساتذة تحت إشراف السيد "موهوب حروش" مفتش التربية والتكوين.

ويحتوي هذا الكتاب على أربعة وعشرين درساً في النحو والصرف، وهي مباحث في الاسم والفعل والحرف.

وفي هذا السياق، تجدر الإشارة إلى أنّه سيتمّ التركيز على البرنامج النحوي فقط، وقد جاءت دروس القواعد كالآتي:

1- التوابع/ النعت الحقيقي والسببي.

2- التوابع/ العطف والبدل.

3- الإعراب والبناء.

4- تعدية الفعل إلى أكثر من مفعول.

5- ترتيب عناصر الجملة الفعلية.

6- حذف عناصر الجملة الفعلية.

7- الأدوات التي تجزم فعلين.

8- ترتيب عناصر الجملة الاسمية.

9- نفي الجملة الاسمية.

10- حذف عناصر الجملة الاسمية.

11- الاستثناء.

12- العدد والمعدود.

وتتوزّع دروس النحو على مدار السنة الدراسية من خلال 12 محورا أو وحدة تعليمية، ذلك أنّ دروس النحو بالنسبة لهذه السنة تنتظم وفق نظام الوحدة التعليمية (Unité Didactique)، يتمثّل هذا النظام في أنّ مجموع النشاطات التي تندرج ضمن تعلّم اللغة العربية هي في علاقة وطيدة أي، يخدم بعضها بعضا. وتدوم كل وحدة من هذه الوحدات أسبوعين، أمّا بالنسبة للحجم الساعي المخصّص لدروس القواعد فهو حصتان، بمقدار ساعة واحدة لكل حصة في الأسبوع تشمل تقديم الدروس، وإجراء التطبيقات، وهي مدعمة بدروس الإملاء والخط والشكل.

وهاهي– بشيء من التفصيل–الطريقة التي انتهجها كتاب القواعد لتقديم مراحل الدرس:[1]

1- **اقرأ ولاحظ:** وهي مقتطف أدبي يشمل العناصر النحوية أو الصرفية المستهدفة في الحصة.

2- **الأعمال التحضيرية:** وهي تشمل عدداً من الأسئلة يكلّف التلاميذ بتحضيرها في المنزل، وتشمل أسئلةً حول فهم النص، وأخرى لمراجعة ما قُدِم في الحصة السابقة، وأسئلة أخرى لتوجيه التلاميذ نحو موضوع الدرس الجديد عن طريق إثارة اهتمامهم.

3- **اعرف:** يتعهّد الأستاذ بتحليل عناصر المقتطف مع إشراك التلاميذ في استخراج الأمثلة واستنتاج القواعد والأحكام وتثبيت المعلومات.

4- **حلّل:** (وهي مرحلة التطبيق) وذلك بتحليل المقتطفات أو الجمل قصد:

- تثبيت المعلومات والمكتسبات.
- توجيه التلاميذ نحو اكتشاف العناصر الواردة في الدرس والتعرّف عليها والتوسّع فيها.
- مقارنة عناصر الموضوع بما تقدّم في الدروس السابقة.

5- عبر: يخصّص هذا النوع من التمارين لتحقيق أهمّ أهداف تدريس قواعد اللغة العربية وهو خدمة التعبير بشكليه الشفهي والكتابي، حتّى يعيَ التلميذ بالصلة الموجودة بين اللغة والقواعد.

[1] مقدمة كتاب قواعد اللغة العربية، ص3و4.

II.وصف الطريقة المتبعة لتقديم دروس النحو:

انطلاقاً من المنهاج الخاص بالسنة الثامنة من التعليم الأساسي، تمّ تحديد الطريقة المتّبعة، بكونها تقوم أساساّ على " استنتاج القواعد والأحكام عن طريق الملاحظة، التحليل، التثبيت الفوري".[2]

ومن خلال هذا التحديد الرسمي للطريقة يتبيّن للباحثة أنّ تعلّم النحو في هذه المرحلة يخضع للأسلوب الاستنتاجي أو الاستنباطي، وهذا ما يؤكّده واقع التدريس، ممّا جعل الأساتذة يتّبعون هذه الطريقةفي تقديم دروس القواعد لتلاميذهم.

إذ أنّ أغلب الأساتذة يعتمدون الأمثلة في استنباط القاعدة، في حين أنّ قليلا من ينطلق من النص.

وتتميّز الطريقة الاستنباطية (الاستنتاجية) بالخطوات التالية:

تمهيد ⟸ تحليل ⟸ استنتاج ⟸ تطبيق

وعليه فإنّ تقديم دروس النحو بهذه الطريقة يسير وفق خطوات ومراحل متسلسلة ومنظّمة وهي:

1. مراحل تقديم دروس النحو في المنهج القديم:

1.1. المرحلة الأولى:

تتمثل هذه المرحلة في مراجعة التّحصيل السابق، بإجراء بعض التمارين والتهيئة للدرس الجديد بمراقبة الأعمال التحضيرية، هذا في حال الاعتماد على التحضير في البيت

[2] مديرية التعليم الأساسي، مناهج اللغة العربية للطور الثالث، ط1996، المعهد التربوي الوطني، ص12.

لإجراء الدرس،أو باستعراض أمثلة عديدة أو شرح نص من النصوص مع التركيز على الظاهرة النحوية المقصودة.

2.1. المرحلة الثانية:

تتمثل في استنباط المعلومات مرحلة بعد مرحلة من خلال تحليل الأمثلة بعد أن تتمّ كتابتها على السبورة، ومناقشة التلاميذ حتى يكتشفوا الظاهرة المقصودة بأنفسهم، فتحدّد بعد ذلك القاعدة النحوية ويطالب التلاميذ بتسجيلها على كراريسهم ليحفظوها، ويطبِّقوها في التمارين اللاحقة.

3.1. المرحلة الثالثة:

وهي آخر مرحلة من مراحل الدرس وتتمثل في إجراء التطبيقات التي تنقسم إلى تطبيقات فورية تجري عقب كلِّ درس، وأخرى يكلَّف التلاميذ بإنجازهالحصة الأعمال الموجهة **، ويتمّ إجراء القسم الأخير قبل الشروع في الدرس الجديد.[3]

وتوضيحاً وبياناً للخطوات التي تقدّم ذكرها، تقدّم الباحثة نموذجاً لهذه الدروس، مأخوذاً من كتاب قواعد اللغة العربية للسنة الثامنة واختارت درس "النعت الحقيقي والنعت السببي".

** هي نشاط تعليمي يأتي عقب الأنشطة التعليمية الخمسة، هذا النشاط مخصّص لإنجاز مختلف التطبيقات التي يكلّف التلاميذ بتحضيرها في المنزل.

[3]ينظر، مذكرة كمال عذاوري "دراسة وضفية ومقارنة وتقويمية لتدريس القواعد في الكتاب المدرسي المقرر للسنة الأولى متوسط"، 2008-2099م، ص36و37.

1. التمهيد:

- تصحيح التمارين المنجزة في المنزل.
- مراقبة الأعمال التحضيرية.

2. التحليل والاستنتاج:

1.2. الاستنتاج الأول:

- ماهو النعت؟ ما نوعه؟

النعت صفة تابعة لاسم تصفه لتوضيحه وإتمام معناه.
وهو نوعان:
حقيقي: وهو الذي يبيّن صفة في المنعوت نفسه.
وسببي: وهو الذي يبيّن صفة في اسم بعده له ارتباط باسم قبله.

- **التثبيت:**

- استخرج من النص نعتين حقيقيين ونعتا سببيا.
- أذكر نعتا مناسبا للكلمات التالية: (أصوات–فراشي–خيط).

2.2. الاستنتاج الثاني:

- ماهي أوجه التطابق بين النعت والمنعوت؟

النعت الحقيقي يتبع منعوته في الإعراب وفي التذكير أو التأنيث وفي التعريف أو التنكير، وفي الإفراد أو التثنية أو الجمع.
والسببي يتبع ما قبله في الإعراب وفي التعريف أو التنكير، ويتبع ما بعده في التذكير أو التأنيث ويكون دائما مفردا.

- **التثبيت:**

- استخرج من النص مابقي من النعوت ووضح وجه المطابقة بين النعت ومنعوته.
- استعمل النعت السببي في وصف الجدة والجد بارتفاع الهامة وتقلص القسمات فيما يأتي:

رأيت جدتي –رأيت جدة.....–هذه جدة.....–رأيت جدي.....–رأيت جدا.....–هذا جد..... .

3.2. الاستنتاج الثالث:

- كم نوعا للنعت باعتبار لفظه؟

النعت قد يكون كلمة واحدة–مفردا–وقد يكون عدّة كلمات–جملة–

- **التثبيت:**

- ابحث في النص عن كل نعت ورد جملة.
- حول في التراكيب التالية النعت المفرد إلى نعت الجملة والعكس.

(رأيت شرطيا قابضا على لص–اختبأت خلف باب كان مغلقا–شعرت بكرب عظيم–استيقظت على أصوات محزنة).

3. الاستخلاص:

النعت صفة تذكر في الجملة لإيضاح اسم وإتمام معناه، وهو نوعان: حقيقي وسببي، فالنعت الحقيقي يتبع منعوته في الإعراب وفي التعريف أو التنكير، وفي التذكير أو التأنيث، وفي الإفراد أو التثنية أو الجمع.

والنعت السببي يتبع ما قبله في الإعراب، وفي التعريف أو التنكير، ويتبع ما بعده في التأنيث أو التذكير، ويكون دائما مفرداً. والنعت باعتبار لفظه يكون مفرداً ويكون جملة.

4-التطبيقات:

أما التمارين التطبيقية فمنها البسيطة التي تتمّ عن طريق التحليل والاستكشاف أو تقتضي تطبيقاً سريعاً للقاعدة، ومن الأحسن القيام بها شفهيا، ومنها التمارين التي تقتضي ابتكاراً وتفكيراً طويلاًأو ممارسة واعية، فينبغي انجازها في المنزل وتصحّح في الحصة المماثلة الموالية أو في حصة التقييم العام تصحيحاً جماعياً.

III. عرض الخطوات التي بنى عليها المعلم تقديمه الدرس النحوي:

هذه الخطوات والمراحل هي نفسها التي تمّ ذكرها من قبل، فلا داعي لإعادتها تفاديا للتكرار.

المبحث الثاني: وصف طريقة تدريس النحو في المنهج الجديد.

في هذا المبحث تقوم الباحثة بوصف الطريقة في المنهج الجديد، بعدما كانت قد عرضت طريقة تدريس القواعد في المنهج القديم للسنة الثامنة أساسي، لكي يتّضح التجديد ومواطن التشابه والاختلاف اللذان تركّز عليهما الباحثة في هذا الصدد.

وقد اعتمدت الباحثة في وصف وتحليل الطريقة المرسومة والمتّبعة في السنة الثانية من التعليم المتوسط، حسب الإصلاحات المعمول بها على الوثائق الرسمية التي تنظّم التعليم في هذه السنة، والمتمثلة أساساً في (كتاب اللغة العربية، كتاب الأستاذ، منهاج اللغة العربية) وكلها جديدة، وهي من إصدار الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

I. وصف وتحليل الكتاب المقرر:

الملاحظ في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط، أنّ القواعد والقراءة كليهما جمعتا في كتاب واحد، ويعتبر هذا الكتاب أداةً لتعليم اللغة، وتحقيق الهدف الأسمى الذي يتمثل في الحصول على الملكة اللغوية، وذلك من خلال التحكّم في الكفاءات اللغوية الأربعة: من إجادة الإصغاء، والتحدث، وإجادة القراءة والكتابة.

وبالتالي[4]، صمِّم هذا الكتاب على أساس الكفاءات التي يراد بعثها وتنميتها...وعلى مبدأ التواصل بشقّيه الشفوي والكتابي.

[4] ينظر، مقدمة كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006-2007م.

حيث يندرج هذا الكتاب ضمن سلسلة استكشاف* التي تطمح إلى إدخال التحسينات الضرورية على تعليم العربية، ومن ثمّ تحبيب هذه المادة إلى النشء، ضِف إلى ذلك تيسير التحصيل بنمطيه اللّغوي والمعرفي.

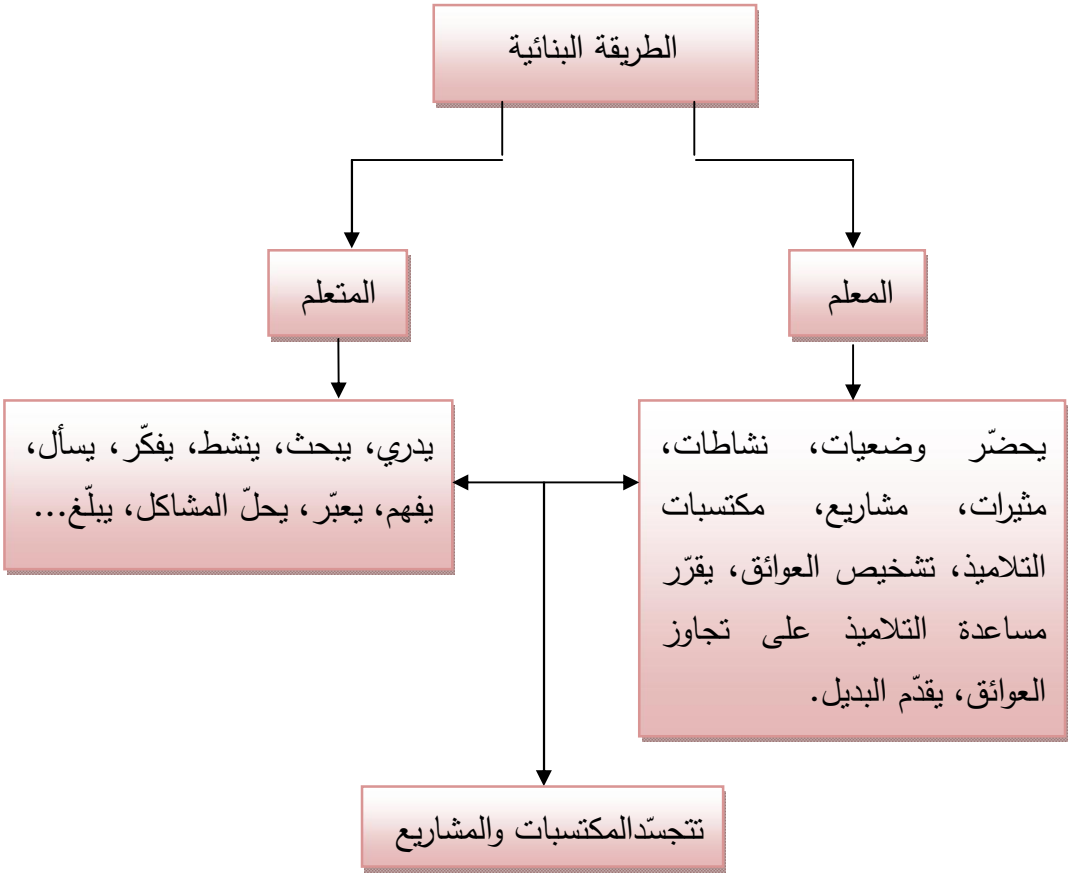
وقد بُنِيَ الكتاب وفق المنظور البنائي** ، إذ يدعوا المتعلم إلى الملاحظة والممارسة وحلّ المشكلات انطلاقاً من التوجيهات الضرورية المقدَّمة له، التي تساعده على التحصيل وبناءِ معارفه بنفسه، ومن ثمّ اكتساب كفاءات جمّة.

والرسم البياني الآتي يبيّن سير العملية التعليمية وفق النظرية البنائية:[7]

*تعتبر طريقة الاستكشاف والتقصي من أكثر طرائق التدريس فعالية في تنمية التفكير العلمي ومهارته لدى المتعلمين وذلك لأنها تتيح الفرصة أمامهم لممارسة طرائق العلم وعملياتهم ومهارات الاستكشاف والتقصي بأنفسهم. ومن خصائصها: يعتبر التلميذ المتعلم محورا أساسيا في عمليتي التعلّم والتعليم. تهتم في تنمية المهارات الفكرية والعمليات العقلية لدى المتعلم.تهتمّ ببناء شخصية الفرد من حيث ثقته واعتماده على نفسه وتحمل المسؤولية وشعوره بالإنجاز وتطوير مواهبه، ينظر، مقال لعزيلي فاتح" التدريس بالكفاءات وتقويمها" ص75و77.

** يرى بأن المعرفة العقلية تبنى ولا تعطى مباشرة، أي أن المتعلم ينطلق من مكتسباته القبلية، ثم يحاول الربط بين المعرفة الجديدة (التي يكون بصدد اكتسابها) والمعرفة القديمة (المكتسبات القبلية) وفي هذه الحالة يكون قد توصل إلى الفهم.

[7]ينظر،محمد الراجي، بيداغوجيا الكفايات من أجل الجودة في التربية والتعليم، مطبعة طوب يريس، الرباط، المغرب، 2007، ص48و49.



وهو من جهة أخرى يأخذ بالمقاربة النصيّة بحيث يتناول نشاطات اللغة الخمس: قراءة مشروحة، قواعد اللغة، دراسة النص، التعبير الشفهي، التعبير الكتابي، على أساس أنها كلّ متكامل، يتجسد ذلك من خلال الانطلاق من نصٍّ محوري تدور حوله جلّ النشاطات.

وعليه فقد صمِّم هذا الكتاب وفق منظور جديد مؤسَّس على مبادئ هي:

1. التدريس بواسطة الكفاءات:

يهدف التدريس بواسطة الكفاءات إلى جعل المتعلمين يكتسبون كفاءات حقيقية، تسمح لهم بمواجهة الواقع بكلّ تفوق، فاستعمال اللغة العربية من قبل المتعلمين خارج المدرسة لمواجهة متطلبات الحياة الاجتماعية والتعبير عن الذات وعن الواقع، هو هدف من أهداف هذه المقاربة.

إذن فبيداغوجيا التدريس بالكفاءات تستهدف المتعلّم بجعله يوظِّف مكتسباته القبلية من أجل استخدامها في معالجة المواقف والوضعية المشكلة* .

ونظراً لكون المنهاج الجديد قد بُنِيَ على أساس المقاربة بالكفاءات، فإنّه من الضروري التعرّض لهذا المصطلح "المقاربة بالكفاءات" بإيجاز إلى المعاني المختلفة له، وفي هذا السياق آثرت الباحثة إدراج تعريف إجرائي لمصطلحي " المقاربة" و" الكفاءة" بعد إطلاعها على العديد من التعريفات التي أسندت إليهما.

المقاربة: هي مجموعة المساعي والأساليب الموظّفة للوصول إلى هدف معيّن.

- أو هي تلك الحركات والأفعال التي تمكّن من التدرُّج والقرب من الشيء وتحقيق الهدف منه.

* الوضعية المشكلة (la situation problème) هي وضعية تعلُّمية يعدّها الأستاذ بهدف إنشاء فضاء للتفكير والتحليل ، فهي وضعية تعلّمية واقعية ذات دلالة تدعو المتعلم إلى الحيرة والتساؤل ، واستعمالها المبني على النشاط يعطيه الفرصة لشرح مسعاه وأفكاره، وتبريراختياراته للإجابة على الأسئلة المطروحة أو المشكلة التي ينبغي حلها ويشترط فيها أن تكون: شاملة أي لها سياق(معطيات أولية)، واقعية (من واقع المتعلم ولها هدف)، مركبة(تجند عدة موارد)، ينظر الوثيقة المرافقة لمنهج مادة اللغة العربية(مرحلة التعليم المتوسط) جويلية 2015.

أمّا **الكفاءة:** فهي القدرة على التجسيد الناجع لمجموعة مندمجة من المعارفوالمهارات والسلوكات لمواجهة المشكلات، والتكيّف مع المحيط(الواقع) وانجاز المشاريع بنجاح.

- أو هي مجموعة من المعارف سواءٌ أكانت معارف فعلية أم سلوكية التي تسمح بأداء نشاط أو دورأو وظيفة معينة بشكل منسجم وفعّال.[9]

2. **المقاربة النصيّة:**[10]

تتخذ المقاربة النصيّة محوراً أساسيًّا، تدور حوله جميع فروع اللغة، فهو المنطلق في تدريسها، والأساس في تحقيق كفاءاتها.

والمقاربة النصيّة اختيار منهجي نعني به طريقة تناول النصوص بأسلوب متكامل، إنّه يمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كلُّ المستويات اللّغوية، الصوتية، الدلالية، النحوية، الصرفية، الأسلوبية وبهذا يصبح النص محور العملية التعليمية التعلميّة، من خلاله تنمّى كفاءات ميادين اللغة: الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة.

- وتكمن أهمية المقاربة النصية في تحقيق أهداف المقطع التعلّمي إذ:

- تساعد المتعلم على الإسهام في بناء تعلّماته بنفسه، انطلاقاّ من عمليّتي الملاحظة والاستكشاف.
- تمكّنه من دراسة النص دراسة شاملة في مجالات عدّة (المعجمية، التركيبية، الدلالية، التذوق).

[9] وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج مادة اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، جويلية 2015، ص3.
[10] ينظر الوثيقة المرافقة لمنهج مادة اللغة العربية (مرحلة التعليم المتوسط) جويلية2015، ص54.

- يتفتح على مبادئ النقد وإبداء الرأي، ويربّى على استخدام العقل في تقدير الأمور، والحكم على الأشياء.
- تنمِّي لديه الميل إلى التعبير والتواصل الشفهي والكتابي، فيتمكّن من الإفصاح عن أفكاره ومشاعره، ويتفاعل مع الآخرين بصورة إيجابية.
- تجعل المتعلم يتولّى بنفسه عملية التعلّم،ويشارك في تكوين نفسه، ويحاور ويناقش، ويطلب الكلمة ويصغي إلى غيره، ويتنافس في بذل الجهد ويتعاون مع أقرانه في مجموعات...
- تثري رصيده المعرفي، وتعزّز خبرته السابقة بإضافة تعلّمات جديدة توسِّع لديه دائرة معارفه.
- تنبِّهه إلى أنَّ اللغة وحدة متكاملة مترابطة في فروعها وأنشطتها.
- تعزِّز ثقة المتعلم في نفسه.

كما تتميّز المقاربة النصية بخطوات في تناول أنشطة المقطع التعلّمي وهي:

أ. **مرحلة الملاحظة:**

يتعرّف على النص انطلاقاً من القراءة النموذجية والقراءات الفردية، أي تصوّر عام لمفهوم النص (وضعية الانطلاق).

ب.مرحلة بناء التعلّم:

يكتشف مفاهيم النص، ومفرداته وتراكيبه ومعطيات مختلفة (أفكار، معلومات عن النمط.) يذلّل الصعوبات اللّغوية في الجمل والعبارات بالرجوع إلى قواعد الإعراب والقوالب الصرفية بغرض خدمة الفهم وليس كهدف.

ج. مرحلة تعميم الاستعمال:

يرقّي أداءه، ويستثمر المقروء في بعض جوانبه (دلالة الأفعال، وظائف الجمل الفعليّة، وظائف الجمل الإسمية، استعمال الروابط، القرائن الخطية، مؤشرات النمط.).

➢علاقة المقاربة النصية بالأنشطة اللغوية:

يعتبر النص–كما سبق الذكر–محور جميع عمليّات التعلّم في أنشطة اللّغة العربيّة، فهو المنطلق لتدريس أنشطة النحو والصرف والإملاء والمعلومات الأدبية، ومجال لمحاكاة التعابير اللّغوية وعبارات التذوّق الأدبي وغيرها.

غير أنّ النص لا يفي بجميع متطلبات التعلّم، فالظواهر اللّغوية النحوية والصرفية مثلا، تقدّم من خلال نصوص متنوعة موظّفة في سياقها اللغوي، لكن هذه الطريقة لا تكون كافية، إذ نادراًما يتهيأ للنص الواحد أن يستوعب جميع قواعد الموضوع النحوي أو الصرفي–على حدّسواء–ولتجاوز هذه المشكلة اقتُرِح على المعلّم اللجوء إلى:

- تكييف بعض الجمل لتناسب الظواهر اللغويّة المقصودة.
- إضافة بعض الأمثلة للإحاطة بجميع أحكام الموضوع وقواعده.

3. بيداغوجيا المشروع:

هي ممارسة بيداغوجية تقوم على مشروع تربوي هادف مهيكل وفق حلقات ومقاطع تتكامل في إطاره أنشطة تربوية فرديّة وجماعية.

من خصائصها:

- تمتاز بيداغوجيا المشروع بقدر عال من المرونة والتحرّر، بحيث تتيح للفاعلين في المشروع فرصاً حقيقية للتشاور والتعاون وتحمُّل المسؤولية.
- تجعل المتعلّم يساهم في الاختيار (الموضوع، المحتوى، منهج العمل، الإنتاج المنتظر).
- تجعل المتعلّم محور عملية التعلّم، والفاعل الأساسي فيها.

وتقتضي هذه البيداغوجيا ضبط مشروع فصليّ، تصبّ كلّ النشاطات اللغويّة في خدمته، دون أن يتعارض هذا المشروع مع:

- ***حاجات المتعلّم.***
- ***حاجات المادة.***
- ***حاجات المجتمع.***

وعلى المربي أن يخبر المتعلّمين منذ البدء أنّ أمامهم مشروعاً ينبغي أن ينجز في نهاية كلّ فصل، وأن يستعدّوا له منذ البداية.

إجمالاً، هذه هي أهم المبادئ التي نصّ عليها المنظور الجديد.

نعود إلى وصف الكتاب المقرّر للسنة الثانية متوسط، حيث يحتوي كتاب اللغة العربية – فضلاّعن القراءة والكتابة–دروساً مفصّلة تتعلّق بقواعد اللغة وقواعد الإملاء، ضِف إلى ذلك تقنيات التعبير الكتابي، وما يجدر التأكيد عليه في هذا السياق هو التركيز على البرنامج النحوي المقرّر لهذه السنة.

حيث يحتوي هذا الكتاب أربعة وعشرون(24) وحدة تعليمية (unité didactique)، وتحتوي كل وحدة من هذه الوحدات على خمسة (5) أنشطة تعليمية، وتتمثل في: (نشاط القراءة المشروحة، نشاط الظواهر اللغوية، نشاط دراسة النص، نشاط التعبير الشفهي (المطالعة الموجهة)، نشاط التعبير الكتابي).

وتمتد هذه الأنشطة طوال الأسبوع.

والذي يهمّ في هذا السياق هو نشاط الظواهر اللغويّة، فمجموع دروس هذا النشاط هي أربعة وعشرون درساً يماثل عدد الوحدات التعليمية.

أمّا عن مواضيع قواعد اللغة المقترحة لهذه السنة فهي:

الوحدات	القراءة المشروحة	قواعد اللغة
الشجرة والغابة.	الشجرة.	تعدية الفعل إلى مفعولين.
غزو الفضاء.	قدم الإنسان تطأ سطح القمر.	نفي الماضي.
من أعلام الإسلام.	القعقاع بن عمرو التميمي.	تعدية الفعل إلى ثلاث مفاعيل.
العجائب والغرائب.	أشعب.	نفي المضارع.
الأساطير.	عودة أوديسيوس.	إسناد المثال إلى الماضي والمضارع والأمر.
من أبطال الجزائر.	زيغود يوسف.	المفعول المطلق.
الأمن الغذائي.	إنتاج الطعام.	المفعول لأجله/ المفعول فيه.
الحكاية.	في فروة قط.	الحال المفردة والجملة.
مخاطر تهدد البشرية.	أسلحة تهدد أمن البشرية.	الجملة الواقعة خبرا.
من عظمة الله.	التماثل.	إسناد الأجوف.
المخدرات.	الموت البطيء.	التمييز.
المغامرة والبطولة.	تسلق الجبال.	العدد المفرد.
حضارات سادت ثم بادت.	مصر القديمة.	العدد والمعدود.
البحث العلمي.	نيزك الهلاك هل يقترب.	ألفاظ العقود والعدد المعطوف.
الكوارث الكبرى.	الزلزال.	إسناد الفعل

		الناقص.
انقراض الحيوانات.	اللبونات.	المفعول معه.
الديمقراطية.	سبق العرب إلى الديمقراطية.	الجامد والمشتق.
التواصل.	التواصل.	مصادر الأفعال المزيدة.
الوطن.	معركة الجزائر.	إسناد الفعل المهموز.
المثل والخرافة.	ضحية المكر والخديعة.	عمل اسم الفاعل.
المجتمع.	اختبار العقل.	الصفة المشبهة بالفعل.
السياحة في الجزائر.	بجاية لؤلؤة الجزائر.	عمل اسم المفعول.
المسرح.	الحيوانات المرضى بالطاعون.	الاسم المجرور بالإضافة.
الفنون.	الزخرفة العربية.	المنقوص والمقصور والممدود.

هذه هي الدروس المقترحة لهذه السنة، والملاحظ أنّ دروس الصرف تماثل دروس النحو،فعدد دروس الصرف (12) وعدد دروس النحو هو (12) وهي كالآتي:

1. تعدية الفعل إلى مفعولين.
2. نفي الماضي.
3. تعدية الفعل إلى ثلاث مفاعيل.

4. نفي المضارع.
5. المفعول المطلق.
6. المفعول لأجله/المفعول فيه.
7. الحال المفردة والجملة.
8. الجملة الواقعة خبرا.
9. التمييز.
10. العدد المفرد.
11. العدد والمعدود.
12. المفعول معه.

ورأت الباحثة أنّدروس النحو كانت بمعدّل درس واحد أسبوعيًّا، أي لكلّ محور –تقريبا– درسواحد في النحو أو الصرف، ولكي تتبيّن الأمر جيّداً، تتابع الباحثة هذه الطريقة كما جاءت في الكتاب، وكما هو معمول بها من قبل الأساتذة، وتأخذ الباحثة درس "الحال المفردة والجملة" من المحور أو الوحدة التعليمية الثامنة بعنوان "الحكاية" كنموذج تتبع من خلاله خطوات سير الدرس خطوة خطوة.

II. **وصف الطريقة المتبعة لتقديم دروس النحو:**

فبعد نص القراءة المشروحة "في فروة قط" الذي يطرح بالطريقة الآتية:

يأتي عنوان النص –بخط عريض–في الصدارة، ثمّ تمهيد فيه توطئة للنص، فصورة معبّرة، ثمّ النص، ليليه قاموس يشرح المفردات الصعبة، وأسئلة حول فهم النص،

بالإضافة إلى ملكة اللغة التي تعالج عدة عناصر وهي:لغة ومفردات، إملاء، وقواعد اللغة.

ننتقل إلى القواعد المكتوبة بالخط العريض وباللون الأحمر "قواعد اللغة"، ثمّ عنوان الدرس، وهو "الحال" ثمّ وضع أسئلة التي يتمّ من خلالها استخراج الأمثلة من النص وتدوينها على السبورة، ثمّ يأتي عنصر "احفظ"، وهو ما تمّ التوصل إليه من استنتاجات وهي بالشكل الآتي:

1. تعريف الحال، مرفق مع الأمثلة.
2. أنواع الحال، ذكرها مع الأمثلة.
3. صاحب الحال.
4. رابط الجملة الحالية.

وبعد القاعدة تأتي التمارين وستوردها الباحثة كي توضح منوالها، وعددها حوالي الستة غالبا.

تمارين:

1-دل على الحال فيما يأتي مبينا نوعه ذاكرا صاحبه باستعمال الجدول الآتي:

الحال	***نوع الحال***	***صاحب الحال وإعرابه***

كان في فمي ضِرْسٌ مُسَوَّسٌ، وكان يَحْتال على تَعْذِيبي، فَيَسْكُن متربّصًا ساعاتِ النّهار، ويستيقظ مضطرباً في هدوء الليل عندما يكون أطبَّاء الأسنان نائمين والصيدلية مُقْفَلَة.

ففي يومٍ وقد نَفِذَ صبري ذهبتُ إلى أحد الأطباء وقلت له: ألاَ فانْزَعْه ضرساً خَبيثاً يَحْرِمُنِي لذّة الرُّقاد، ويُحَوِّل سَكينةَ لياليّ إلى الأَنين والضَّجيج.

فهزّ الطبيبُ رأسَهُ وهو يَقولُ: من الغَباوة أن نَسْتَأْصِلَ الضِّرس إذا كان بإمكاننا تَطْبِيبُهُ، ثمّ أخذ يَحْفِر جوانبَ الضِّرس، ويُنَظِّف زَواياه، ويَتَفَنَّنُ بِتَطْهِيرِهِ من العلَّةِ، ولمّا وَثِقَ بأنّه صار خالياً من السُّوس حَشا ثُقوبه بالذَّهب الخالص، ثم قال مفاخراً: لقد أصبح ضِرْسُك العليلُ أشَدَّ وأصلب من أضراسك الصحيحة.

جبران خليل جبران-العواصف

2-أُنْقُل الجُمل الآتية ثمَّ حوِّل الحَال المُفرد الوارِد في كُلٍّ منها إلى جملة فعلية مرَّة واسمية أخرى وغيِّر ما يجب تغييره:

- يُعجِبُني المُتفائل صابرا على الشدائد.
- أتى الحاكم رجل مظلوم سائلا إياه أن يرفع عنه المظلمة.
- يشرب القرويون الماء صافيا.
- يقضي العمال حياتهم كادحين.

3- ألِّف أربع جمل يكون الحال في اثنين منها جملة فعلية وفي الأخريين جملة اسمية.

4- أجب عن الأسئلة الآتية بجمل يشتمل كل منهما على حال:

- كيف يدخل التلاميذ قاعة الدروس؟
- كيف يستقبل سكان المدن الصحراوية السياح والزائرين؟
- كيف يحب الشباب أكل البطاطا؟
- كيف يذهب الأطفال الصغار إلى المدرسة أول الأمر؟
- كيف ينطلق الصاروخ إلى الفضاء الخارجي؟

5- استخرج الأسماء المنصوبة الواردة في النص الآتي مدرجا كلا منها في الخانة المناسبة في هذا الجدول:

المفعول به	
المفعول المطلق أو نائبه	
المفعول لأجله	
الحـــــال	
خبر (كان) أو إحدى أخواتها	
اسم (إن) أو إحدى أخواتها	

((**ظهرت** الجزائر من على مَتْنِ السَّفينة مَحْفوفة بالضَّباب....البَحْرُ أزْرق دَاكِنٌ، وفوقَ تلكَ الزُّرقَة الدّكناء رأيْنا في الأفُقِ البعيد لوناً فاتحاً يكادُ يكونُ أخضَر، وفوقَها أيضاً أبْصَرنا رُقْعَة يَتنَاقَص لونُها الورديُّ تدريجياً إلى أنْ يختَلِطَ بزُرْقَة السّماءِ الفاتحة.... ضياءُ النهار مازال مشرقاً من جهة البحر بينما أخذت الشواطئُ الجزائرية تختفي شيئاً فشيئاً في الظّلام.... إنّ البحَر هادئٌ لا يكادُ يحس له الرُّكاب سوى بهزّةٍ خفيفةٍ تَنْبَعِث

مِنْ أمواجِ البَحرِ الأزرقِ الدَّاكِنِ.... وأخذت السَّفينَةُ ترسمُ على صفحةِ الماءِ ثَلْمًا عريضاً متَلألِئاً كالفِضَّة، لا يكادُ يتشكَّل حتَّى يختَفِي كأنَّهُ الحلم الشَّارد))

مولود فرعون-الدروبالوعرة-تعريبحنفي بن عيسى

6-أعرب ما يأتي:

- فانطلقَ كَالبرقِ والكلبُ يتبعُه وهو يزمجِرُ.

نموذج

- سأل الشيخُ خالداً وهو يبتسمُ.

سأل	فعل ماض مبني على الفتح.
الشيخ	فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.
خالدا	مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره.
و	واو الحال
هو	ضمير منفصل مبني على الفتح في محل رفع مبتدأ
يبتسم	فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة، والفاعل ضمير مستتر تقديره (هو)، والجملة الفعلية (يبتسم) في محل رفع خبر المبتدأ (هو)، والجملة الاسمية (هو يبتسم) في محل نصب حال.

هذا إجمالاً، وصف للطريقة المتَّبعة في كتاب السنة الثانية متوسط، الذي اقتُرِحَ ليوافق الإصلاح التربوي الجديد.

وقد آثرت الباحثة تقديم درس "الحال" كنموذج قدِّم من قبل معلم اللغة العربية للسنة الثانية متوسط وعرض الخطوات التي بَنى عليها درسه.

III. عرض الخطوات التي بنى عليها المعلم درس الحال:

- أوّل ما قام به المعلم هو تكليف أحد المتعلمين بكتابة التاريخ (الميلادي والهجري) على السبورة، ثمّ النشاط والموضوع وكان مكتوبا بالشكل الآتي:

النشاط: ظاهرة لغوية الثلاثاء 19 أفريل 2016م
الموضوع: الحال الموافق ل12 رجب 1437هـ

- ثمّ قام بمساءلة المتعلّمين –وكانت الكتب مفتوحة–لاستخراج الأمثلة من النص (وتسمى هذه المرحلة : وضعية الانطلاق)
- قام المعلم بكتابة الأمثلة على السبورة بخطٍ واضح مع ضبط الحركات الإعرابية، ووضع خطٍّ أحمر على كلّ كلمة أو جملة تدلّ على الحال، قصد لفت انتباه المتعلمين.
- وبعد غلق الكتب تناقش الأمثلة مثالاًمثالاً، ويستدرج المعلم المتعلمين عن طريق الأسئلةإلى صياغة عناصر القاعدة عنصراًعنصراً، وتسجَّل على السبورة مع التمثيل لها بأمثلة من إنشاء المتعلمين، ثمَّ يطالب المتعلمون على الفور بكتابتها على دفاترهم.
- وبعد تخطِّي كل هذه المراحل، واستيفاء جميع عناصر الدرس، ونقل القاعدة، يخصَّص الوقت الباقي لإنجاز التمارين التطبيقية بالعدد الذي يسمح به الوقت المتبقي من الحصة، وتكون التمارين إمَّا: **تمارين فورية:**(نشاطات صفية) وتأتي مباشرة بعد تسجيل القاعدة، ويُسهِم هذا النوع من التمارين بشكل كبير في ترسيخ القاعدة في ذهن المتعلمين من جهة، ويكون وسيلةً لتقويم هؤلاء حول مدى استيعابهم للدرس، ومن ثمَّ فيم إذا كان الهدف التعليمي قد تحقَّق أم لم يتحقق.

أو: **نشاطات غير صفية:** وفيها يكلَّف المتعلِّمون بانجاز تمارين الكتاب في بيوتهم على أن تصحَّح بشكل جماعيٍّ في حصة الظواهر اللغوية الموالية أو في حصة الأعمال الموجهة.

وعليه فإن استيفاء جميع عناصر درس الحال بجميع المراحل المذكورة آنفاً، كان الوقت المخصص له (1 سا) كافياً، وهذا ليس دائماً، ذلك أنَّ معظم الأساتذة أقرُّوا أنَّ هناك دروساً تتطلَّب وقتاً أطول، بمعنى أنّ الحجم الساعي (1سا) غير كافٍلإتمام الدرس، ففي هذه الحالة يضطّر المعلم لتكملة العناصر المتبقاة من الدرس في حصة أخرى، وهذا ما يؤدي إلى التأخير في سير الدروس حسب التوزيع السنوي المقرّر هذا من جهة، وأحيانا أخرى لا يتسنّى لهم إلا تقديم عناصر الدرس في عجالة ودون التطبيق عليها، فأين هي المرحلة الترسيخية على أهميتها؟

هذا بالنسبة للحجم الساعي غير الكافي أحيانا، أمَّا المقاربة الجديدة هي المقاربة بالكفاءات، التي جاءت ليس كبديل للمقاربة بالأهداف وإنمّا مكمِّلة للمقاربة بالأهداف، المعمول بها في المرحلة السابقة، فالمقاربة بالكفاءات –كما سبق الذكر– تعتمد على طريقة حلِّ المشكلات التي تقوم على دروس القراءة، كنقطة بداية لإثارة المشكلة التي تدور حول ظاهرة لغوية معيَّنة، ثمَّ يلفت نظر المتعلمين إلى أنّ هذه الظاهرة ستكون

دراسة موضوع النحو، ثم يكلّف المتعلمون بجمع الأمثلة المرتبطة بهدف المشكلة ومناقشتها، حتى تستنبط القاعدة.[11]

أي أن هذه الطريقة تمرّ بالخطوات التالية:

1-مرحلة الملاحظة.

2-مرحلة الموازنة.

3-مرحلة استخراج القاعدة

4-مرحلة التطبيق.

وما تلاحظه الباحثة أن طريقة حلّ المشكلات * شبيهة بالطريقة الاستقرائية التي نقدها بعضهم بالقول ورأى أنّها بطيئة وتستغرق وقتاً طويلاً، وهذه هي نفسها المقترحة في تدريس القواعد، يعني الطريقة الاستقرائية المعروفة الممزوجة مع طريقة المشكلات، فالأولى تتطلَّب وقتاً طويلاً، وكما رأت الباحثة فإنَّ الوقت المخصَّص للقواعد والمقدَّر بساعة واحدة وقت قصير جدًّا، وأمّا عن طريقة المشكلات، فإنَّ الدراسات الحديثة ترى أنّه من المفضّل ،وأكثر فائدة للتلميذ أن يقوم المعلم بتدريس النحو، من خلال النصوص الأدبية القصيرة غير المتكلفة، وذلك لأن مزج النحو بالتعبير، أي من خلال النصوص الأدبية، يؤدي إلى رسوخ اللغة وأساليبها في أذهان التلاميذ، والثاني ترسخ القواعد

[11] هدى علي جواد الثمري، وسعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها"، دار وائل للنشر والتوزيع، الاردن، 2005، ص229.

*هي أسلوب تتم فيه عملية التعلم عن طريق إثارة مشكلة تدفع المتعلم إلى التفكير والتأمل والدراسة والبحث والعمل بتوجيه من المعلم للتوصل
إلى حل أو بعض الحلول لها، ينظر ،د.علي الحصري ود.يوسفالعنيزي، طرق التدريس العامة، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ط5، 1436ه 2015م، ص172.

النحوية، وبهذه الطريقة توسع دائرة معارف التلاميذ وتدربهم على الاستنباط، والدراسة والبحث، وهذا هو الأسلوب الذي آل إليه التعليم الحديث.

الفصل الثاني

دراسة مقارنة بين المنهجين

تمهيد:

هذا الفصل مخصّص لإجراء عملية المقارنة، وانطلاقاً من التعريف الذي يعدّ عملية المقارنة، عملية عقلية تستدعي تحديد:

*أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين ظاهرتين.

*المحاسن والمآخذ.

*معرفة أسباب التطور.

فإنّه يتعيّن على الباحثة من خلال هذه الدراسة تحديد ما يلي:

1) – أوجه التشابه وأوجه الاختلاف من خلال:

- كتاب "قواعد اللغة العربيّة" للسنة الثامنة أساسي.
- كتاب " اللغة العربيّة للسنة الثانية متوسط".

ضِف إلى ذلك الطريقة المتّبعة لتقديم دروس القواعد كما كانت عليه، وكما آلت إليه، وهذا على عدة أصعدة ومستويات، منها:

- ***الشكل والإخراج***
- ***المحتوى***
- ***ترتيب الدروس***
- ***الطريقة المتّبعة:***
  - ***الحجم الساعي***
  - ***التطبيقات***

مستدلّة بمثال لطريقة عرض نفس الدرس، ولكن بطريقتين مختلفتين أو متشابهتين.

2) – مزايا ومآخذ الطريقتين.

3) – خلاصة المقارنة.

وقبل الشروع في عملية المقارنة، يتعيّن–أوّلا–الوقوف على أهمّ الفروقات الحاصلة بين المنهجين أو المقاربتين [التدريس بالأهداف / التدريس بالكفاءات]، وهي كالآتي:

➢من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفاءات:

أولا: المقاربة المبنيّة بالأهداف:

– هذه المقاربة تنطلق أساساً من المعارف، وتسعى إلى تزويد التلاميذ بالمعرفة تحقيقاً للأهداف المرجوة خلال درس أو أكثر.

ومن ثمّ ترى هذه المقاربة أنّ:

← التلاميذ يتعلّمون بصورةٍ أفضل إذا ما اطلعوا على الأهداف المرجو تحقيقها، ممّا يساعدهم على توجيه جهودهم وتركيز انتباههم ومعرفة مستوى الأداء الذي ينبغي الوصول إليه.

← استخدام المعلمين الأهداف يمكنهم من تجديد النشاطات اللازمة لتحقيق تلك الأهداف وتوجيه جهودهم واختيار المضامين التعليميّة، والطرائق والأساليب الملائمة، وكذا تقويم وتقييم المتعلم في العملية التعليمية.

إذن، فالمقاربة بالأهداف طريقة تعتمد على مفهوم الهدف كأداءٍ قابل للقياس، عندما يصاغ بطريقة إجرائية، أو بفعل سلوكي قابل للمعاينة. (أهداف خاصة + أهداف إجرائية) قابلة للتنفيذ.

ومن ثمّ فإنّ تبنّي هذه المقاربة انجرّ عنه ما يلي:

- المعلم سيّد بيده السلطة، وهو المالك الوحيد للمعرفة.
- يعتبر عقل التلميذ وعاءً فارغاً تُصَبُّ فيه المعارف، وبالتّالي فالتلميذ ليس محوراً في العملية التعليمية وإنّما متفرج ومستهلك سلبي، لأن المعلم كتبه بتلك المواصفات الجاهزة التي حجبت عنه التفكير والمشاركة في بناءِ المعرفة. [1].

لقد بدأ العمل في بلادنا بالأهداف البيداغوجية، حيث ترتكز محاولة التدريس وفق هذه البيداغوجيا على تعريف الهدف البيداغوجي وذلك بصياغته بصورة محددة، بحيث يبرز بوضوح السلوك المنتظر من التلميذ في صورة نشاط تعليمي، وكذا المواصفات التي تستخدم في التقييم والتقويم.

وقد أدّى الإفراط في استخدام الأهداف البيداغوجية – في كثير من الحالات – إلى انحرافات خطيرة، منها:

---

[1] ينظر، رشيدة آية عبد السلام، لماذا المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا المشروع؟ منشورات الشهاب، 2005م، ص15، وعبد العزيز عميمور، مقاربة التدريس بالكفاءات، ما هي؟ لماذا؟ كيف؟، منشورات تالة، الأبيار، الجزائر العاصمة، 2005م، ص7.

نقلا عن مذكرة الليسانس (طرائق تدريس النحو دراسة مقارنة بين المنهج القديم والمنهج الجديد –السنة الخامسة– انموذجا) إعداد الطالبتين: أدرغال إيمان وهامل أمال، السنة الجامعية 2011 . 2012. (مخطوط)

- تجزئة الفعل التربوي إلى درجة يصبح معها غير ذي دلالة بالنسبة للمتعلم.
- فصل الأهداف عن المحتويات التعليمية.
- التنظيم الجامد للنشاط التعليمي.

وعلى هذا الأساس لاقى هذا النموذج انتقادات شديدة منها:

← أنّ الانشغال بالأهداف يشوّه التربية ويشوّه أسمى ما فيها، من بعدٍ على العلاقات الإنسانية والإبداع والحرية المتبادلة.

← صعوبات صياغة الأهداف الإجرائية، حيث قد يتطلّب الأمر صياغة آلاف الأهداف لسنة دراسية واحدة مما يشتت جهود المعلم.

ونتيجة لهذه الانحرافات والانتقادات، ظهر تيار جديد قائم على أساس الكفاءات.

وقبل الخوض في الحديث عن التدريس بالكفاءات، تجدر الإشارة إلى دواعي إصلاح المنظومة التربويّة في الجزائر والتي من بينها:

- التحوّل الجذري في نظريات علوم التربية وممارستها.
- الانفجار المعرفي في بروز وسائل الاتصال الحديثة.
- التدهور الملموس على مستوى التلاميذ بالنظر إلى الكفاءات الحقيقية التي تظهر في ملمح الخروج.
- التعديلات الجزئية والتجارب السابقة التي لم تؤت أكلها.
- التحديات الراهنة في مختلف المجالات.
- استفحال ظاهرتي التسرّب والرسوب المدرسيّين.

- النتائج الضعيفة خاصة في الامتحانات الرسمية.
- عدم الانسجام الأفقي والعمودي بين المواد والأطوار.
- الاعتماد على التقويم التحصيلي شكليًّا لا بيداغوجيًّا.
- سلبية المتعلم يسبب هيمنة المعلم رغم تعدد مصادر المعرفة.
- اعتبار المعرفة غاية في حدّ ذاتها.
- كثافة البرامج التعليميّة التي تحول دون تنفيذها.
- اعتبار المؤسّسة التربويّة مجرّد مكان تحوّل لتلقِّي المعرفة.
- عجز التلاميذ عن توظيف مكتسباتهم لحلّ المشكلات التعليميّة، ضِف إلى ذلك نقص في التواصل مع الغير شفويًّا. [2].

[2] نقلا عن المذكرة ليسانس (طرائق تدري النحو دراسة مقارنة بين المنهج القديم والمنهج الجديد –السنة الخامسة– أنموذجا) إعداد الطالبتين: أدرغال إيمان وهامل أمال، السنة الجامعية 2011 ـ 2012. (مخطوط)

فرضيّات

- تتوقّع الباحثة أن تكون المقاربة بالكفاءات حلاً للإخفاق المدرسي، كونها تركّز على الكفاءة وتنظر إلى المتعلم نظرة إيجابية وفاعلة، على أنّه يملك مكتسبات قبلية يجب دعمها وتصحيحها ومن ثمّ تطويرها، تسمح بإظهار روح المنافسة المبنيّة على العمل الجماعي والتعاوني واكتشاف القدرات والمواهب والميول وتنميتها في إطار بيداغوجيا المشروع.
- وبلا شك، يُنظَر إلى المقاربة بالكفاءات على أنها محاولة جادة لتحديد المنهج وتعديله، تأخذ اعتبار القدرة على تحوُّل المعارف وتجنيدها فضلا على تحصيلها.
- تتوقّع الباحثة كذلك أن يكون المتعلم –بناءً على عملية دمج المعارف أو المكتسبات السابقة من خلال معالجة مجموعة من الوضعيات الإشكالية–قادراً على تنفيذها انطلاقاً من إيجاده للحلول– ومن ثمّ قادراً على القيام بعملية التقييم الذاتي.

ثانيا: المقاربة المبنيّة على الكفاءات:

تقوم هذه المقاربة على مجموعة من المبادئ والأسس أهمّها:

- أنّ التعلّم لا يعني جمع المعلومات ورصفها في ذاكرة المتعلم، بل التعلّم هو الانطلاق من البنيات المعرفية التي بحوزته والقدرة على تحويلها كلما تطلب الأمر ذلك.
- ثم إنّ الناشئ يتعلّم حينما يكون أمام وضعية مشكلة؛ تمكنه من تطبيق خبراته (المكتسبات القبلية) وتحويلها حسب ما تقتضيه المتطلبات. فالمعرفة إذن لا تتجسّد عبر تراكمها وتخزينها على مستوى ذهن المتعلم، إنّما عبر المهام التي تُسنَد إليه، وهو ما يستدعي تشجيع التعلّم الذاتي بالنظر إلى الفروقات الفردية وإمكانية كل متعلم وقدرته ومستواه من جهة، وبناء الأنشطة التعليميّة على التجربة المعرفية والمهارات التي يملكها من جهة أخرى، ليتحقق التعّلم المرغوب.

من سمات هذه البيداغوجيا:

- تمكّن المتعلم من التعلّم، وتنمية قدراته ذات الصلة بالتفكير الخلاّق والذكي انطلاقاً من ذاته.

- تجعل المتعلم مركز النشاط في العملية التعليمية / التعلميّة إذ تنقله من دائرة التعليم إلى دائرة التعليم الموجه، وبالتالي يكتسب المهارات والقدرات، وما المعلم فيها سوى مشرفاً ومقوِّماً لسلوك المتعلم. [3].

وعليه، فالمقاربة بالكفاءات طريقة إجرائية تُستَمَدُّ من الفعل والعمل وتسعى نحو غاية وهدف، فهي إذن امتداد طبيعي للمقاربة بالأهداف.

لتُضِف الباحثة قصد الإتمام أنّ هذه المقاربة تعتمد على مفهوم "الكفاءة" التي تشتمل بدورها على مجموعة قدرات = (معارف +سلوكات + مواقف مستقبلية)

Capacité = (Aptitudes + Attitudes + Savoir).

دور المعلم والمتعلم في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات:

لم يعد التعليم مجرّد عملية تلقين أحادية القطب، تقوم على براعة المعلم وحده، الذي يقوم في أغلب الأحيان بالدور الرئيسي في صنع المعارف بطرائق تسعى إلى حشو الأدمغة بمصنفات من المعارف النظرية ليس إلاّ، بل صار هندسةً تُعنى ببناء هذه المعارف بناءً متماسكاً، وتطوّر ما يستلزم هذا البناء من مهارات وسلوكات، هذا يعني أنّ التعليم صار يهتم بتمكين المتعلمين من الكفاءات لتوظيفها في سائر مجالات ووضعيات ومواقف الحياة.

[3] بمساعدة أساتذة ذوو خبرة وكفاءة –في مجال دراسة الباحثة–وذلك من خلال مجموعة من الأبحاث كانت تقدم في شكل ندوات مفادها تحديد الفروق الحاصلة بين المقاربة بالكفاءات والمقاربة بالأهداف. متوسطة الأخوات أوراغ – بسكرة–

ومن هذا المنطق يتّضح للباحثة أنّه قد صار للتعليم في عصرنا معنى أعلى وهدفاً أسمى، لكنه في مقابل ذلك أصبح مهمة أكثر تركيباً وتعقيداً.

هذه البيداغوجيا أعادت ترتيب الأوراق، بحيث تكون الورقة الرابحة دائما بيد المتعلم لا المعلم، لذلك رغم تعدّد أشكالها، إلّا أنّها تقوم على هدف واحد، يتمركز حول المتعلم والإحاطة به ومساعدته على التعلّم [4].

غير أنّ الاهتمام به وجعله محور العملية التعليمية / التعلميّة، والحرص على إكسابه جملة من الكفاءات التي تمكّنه من إدماج معارفه النظرية وتحويلها إلى معارف سلوكية وأدائية، لا يعني البتّة أنّ بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات أهملت المعلم، بل بالعكس، ذلك أنّها تشترط أن يكون المعلم طرفاً محوريًّا فيها، وصاحب إستراتيجية دقيقة لتنفيذها.

وفي هذا السياق، وجب أن يتّصف المعلم بمجموعة من الأوصاف تذكر الباحثة بعضها:

- *المعلم مفكّر.*
- *المعلم صاحب القرار.*
- *المعلم محفّز على التعلّم.*
- *المعلم نموذج.*
- *المعلم وسيط.*

[4] بمساعدة أساتذة ذوو خبرة وكفاءة –عاشوا المقاربتين–من خلال إجاباتهم على بعض الأسئلة التي طرحتها الباحثة عليهم فيما يخصّ ملامح التجديد التي تتجلى في عناصر العملية التعليميّة.

- *المعلم مدّرب.*

وخلاصة القول، أنّ المعلم في المقاربة بالكفاءات:

- مدعو إلى ترك التركيز على المعارف لأنّ مصادرها تنوّعت وتعدّدت.
- مطالب بأن يكون مكوّناً ومنشّطاً للمتعلمين ومستشاراً لهم أكثر منه معلّماً.
- أنه منظِّم للوضعيات التعلميّة، ولا يكتفي بتقديم المعارف.
- بحكم أنه بحاجة إلى اختلاف الوسائل التعليمية هو ملزم بالإبداع والابتكار في الأفكار التعليميّة.
- مراقبة النتاج النهائي للمتعلم.

ومما تقدم، تستنتج الباحثة أنّ أهمّ الطرائق البيداغوجية الملائمة للمدرسة البنائية وبيداغوجيا الكفاءات هي تلك التي تعين المتعلم على أن يتعلّم كيفية حلّ المشكلات والمواقف المعقّدة، عن طريق تنمية مهاراته وقدراته على التفكير الخلاّق والذكي ويجعل منه محور العملية التعليمية/ التعلميّة، ليكون صاحب دور ايجابيّ أثناء تعلّمه داخل المدرسة وخارجها، ومن أهمّ هذه الطرائق التي أثبتت فاعليّتها –كما سبق الذكر–تذكر الباحثة:

- ***طريقة حل المشكلات.***
- ***طريقة المناقشةوالحوار.***
- ***طريقة المهام والاستكشاف.***

ولو تساءلت الباحثة عن الفرق الجوهري الحاصل بين المقاربتين لتبيّن لها أنّه يكمن في المكان، ذلك أن المقاربة الأولى (الأهداف) تضع نجاح المتعلّم داخل إطار محدود يتمثل في: [المدرسة أو المؤسّسة المكوِّنة ومحتوى ذاكرة المتعلم]، في حين أنّ المقاربة بالكفاءات ترى أنّ تحقيق الهدف خارج المؤسّسة امتداد للتكوين داخل المؤسّسة، حيث يكون بمقدور المتعلم توظيف مدّخرات معارفه وخبراته ومهاراته معتمداً على نفسه حيثما حلّ، وكيفما كان وضعه.

وهذا جدول يوضّح أهمّ الفروقات الحاصلة بين المقاربتين:[5]

[5]هذا الجدول نقلا عن أبحاث أنجزت من قبل نخبة من الأساتذة والمفتشين الأكاديميين بعنوان ما الفرق بين المقاربة بالكفاءات والمقاربة بالاهداف؟

بيداغوجيا المقاربة بالأهداف	بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات
• المنطق: التعليم والتعلّم. • مبدأ الاكتساب والأداءات البسيطة. • الاعتماد على كل الوضعيات البعيدة. • الاهتمام بالنتيجة. • الاهتمام بالفعل الفردي أوّلا ثمّ الفعل الجماعي ثانيا. • ربط آلي تراكمي. • أولوية الجزء. • الخطأ عيب يترتّب عنه الجزاء. • غياب الربط وإن وُجِد فهو شكلي. • الانطلاق من الغير. • الاهتمام بالمعرفة. • اعتماد المعيار كمرجع. • إستراتيجية عامة تهم الجميع. • نتعلّم لنعرف وننجز.	• منطلق التعلّم والتكوين. • من أجل المشكلات. • الاعتماد على الوضعيات ذات دلالة. • أهمية المسار تسبق أهمية النتيجة. • الاهتمام بالعمل الفردي والجماعي في آنٍ واحد. • **الإدماجالفعلي والأفقي والعمودي**والمتواصل • النظرة الشمولية والكلية. • الخطأ مؤشر لتعديل المسار والتعلُّمات. • ربط الحياة بالواقع. • الانطلاق من الذات. • الاهتمام بالمعرفة الفعلية. • اعتماد المحك كمرجع. • إستراتيجية خاصة بكل فرد. • نتعلم لنتصرّف.

إجمالاً، كانت هذه إذن أهم الفروقات الحاصلة بين المنهجين (القديم والجديد).

لتنتقل بعدها الباحثة إلى تحديد أوجه التشابه والاختلافالحاصلة بين الطريقتين القديمة والجديدة من خلال الكتاب المدرسي، وكذا تحديد مزايا ومآخذ الطريقتين.

وهما كالآتي:

1. أوجه التشابه والاختلاف:

1.1 أوجه الاختلاف:

أ. الشكل والإخراج:

إنّ أهمّ ما يميِّز الكتاب الجديد عن القديم، هو ذلك الإخراج الجذّاب، والواضح المستعمل لكلّ أنواع الخطوط، وبأحجامٍ وألوانٍ مختلفة، مع وجود الجداول الملوّنة، على النقيض من كلّ ذلك نلحظ في الكتاب القديم ندرة الألوان، أمّا الخط فهو واحد في كامل الكتاب، ضِف إلى ذلك خُلوّه للجداول الملوّنة، وهذا ما يُؤخَذ على الطريقة القديمة في إخراج الكتاب.

فلقد بات من المسلَّم به أنّ الإخراج الجيّد للكتاب يزيد من اهتمام المتعلمين بهِ والانجذاب نحوه، وهو ما يحتاجه هؤلاء حقًّا، فطريقة العناصر الواضحة، والعناوين الكبيرة الملوّنة تجعل المتعلّم يتّجه مباشرةً نحو هدفه، لا أن يبقى حائراً، وما يُؤخَذ كذلك على الكتاب القديم طول الطريقة والإطناب والصعوبة، ممّا جعله بحقّ مملاًّ وثقيلاً وطويلاً، في الوقت الذي ينتظر فيه المتعلّم –بحكم سنه–أن يكون كتابه أسهل، وأجمل، كي يثير اهتمامه. وعليه، فما لم تُثَر اهتمامات المتعلّم فلا نتيجة من بعد.

ب. المحتوى:

لقد جاء الكتاب الجديد "اللّغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط" بدروس جديدة، وحُذِفت دروساً كانت موجودة، وغُيِّرت طريقة تناول بعض الدروس كما غُيِّرت أسماءها، وأُدمجت دروساًفي درسٍ، واستُخرِج من درسٍ واحدٍ أكثرَ من درس.

ولكي تقارن الباحثة بين كل عنصرٍ من عناصر محتوى الكتابين، أوردت المحتوى النحوي للكتابين، وهو بالنسبة لكتاب "قواعد اللغة العربية" كما يلي:

1- **التّوابع / النعت الحقيقي والسببي:** هذا الدرس المقترح في النحو لا تجده الباحثة في دروس القواعد بالنسبة للكتاب الجديد، وإنمّا هو مقّرر ومبرمج للسنة الأولى متوسط، تحت عنوان "الصفة والموصوف".

2- **التّوابع / العطف والبدل:** هذا الدرس غير موجود في الكتاب الجديد.

3- **الإعراب والبناء:** هذا الدرس –كذلك–غير موجود في الكتاب الجديد.

4- **تعدية الفعل إلى أكثر من مفعول:** هذا الدرس تجده الباحثة في الكتاب الجديد مجزّءٌ إلى جزئين (درسين)، درس عنوانه "تعدية الفعل إلى مفعولين"، والثاني عنوانه "تعدية الفعل إلى ثلاثة مفاعيل" على اعتبار أن هذا الدرس طويل وعناصره موسّعة فإنّه يحتاج إلى أكثر من حصة.

5- **ترتيب عناصر الجملة الفعلية:** هذا الدرس لا تجده الباحثة في الكتاب الجديد، بالإضافة إلى:

6- **حذف عناصر الجملة الفعلية:**

7- **الأدوات التي تجزم فعلين:**

8- **ترتيب عناصر الجملة الاسمية:**

9- **نفي الجملة الاسمية:**

10- **حذف عناصر الجملة الاسمية:**

11-الاستثناء:

12-العدد والمعدود: هذا الدرس تجده الباحثة في الكتاب الجديد مقسم ومجزّءٌ إلىدرسين: الأول عنوانه "العدد المفرد"، والثاني ورد بعنوان "العدد والمعدود".

إجمالاً،هذه دروس النحو الواردة في كتاب "قواعد اللغة العربية" المبرمجة للسنة الثامنة أساسي، وما يقابل كلّ درس منها في كتاب "اللغة العربية" للسنة الثانية متوسط، أمّا هذا الأخير فإنّه يقترح دروساً نحويّة لم تكن من قبل، وهي:

- **نفي الماضي.**
- **نفي المضارع.**
- **المفعول المطلق.**
- **المفعول لأجله / المفعول فيه.**
- **الحال المفردة والجملة.**
- **الجملة الواقعة خبرا.**
- **التمييز.**
- **المفعول معه.**

والملاحظ أن أغلب دروس النحو المبرمجة لهذه السنة (الثانية متوسط) لم تكن موجودة في مقابل (السنة الثامنة أساسي)، وهذا ربّما راجعٌ إلى النِّظام في حدِّ ذاته، ذلك أنّ النظام القديم كان ثلاث سنوات في التعليم الأساسي (السنة السابعة والسنة الثامنة

والسنة التاسعة). أمّا النّظام الجديد، فهو أربع سنوات في التعليم المتوسط (السنة أولى متوسط والسنة الثانية متوسط والسنة الثالثة متوسط وأخيرا السنة الرابعة متوسط).

جـ –الترتيب:

عرفت الدروس النحوية تغيُّراً كليّاً في الترتيب، فقد كان الترتيب الأول غير وظيفي، وغير منهجي عكس الطريقة الثانية، إذ يُفترَض أن يراعى في ترتيب هذه الدروس التشابه في المحتوى والسهولة (مراعاة مبدأ التدرج)، إذ أنّ الدروس المقترحة هي مباحث في اللغة، وهي متكوّنة من اسمٍ وفعلٍ وحرفٍ على حد قول إبن مالك في ألفيّته. [6].

كَلاَمُنَا لَفْظٌ مُفِيدٌ كَاسْتَقِمْ وَ(اِسْمٌ) وَ(فِعْلٌ) ثمَّ (حَرْفٌ) الكَلِمْ

فكان يُفترَض أن يكمل عرض مباحث تندرج ضمن ذاتِ الموضوع أوّلاً، ثمَّ الانتقال إلى مباحث أخرى تحت موضوع آخر، يراعى في هذا وذاك التدرّج من السهل إلى الصعب.

وأمّا الترتيب أو التوزيع، الذي جاءت عليه دروس النحو في كتاب "قواعد اللغة العربية" للسنة الثامنة، يمكن القول أنّه قد تميّز بسوء توزيع في البرنامج، ومردُّه حتماً طغيان التصوُّر التقليدي، الذي يعتمد على النظرة التصنيفية للوحدات اللغوية بعيداً عن النظرة التفريعيّة التي يقوم عليها النحو العربي الأصيل.

[6] صبيح التميمي، إرشاد السالك إلى ألفية ابن مالك، الجزء الأوّل، دار الشهاب للطباعة و النشر، باتنة–الجزائر ص7.

فما لاحظته الباحثة بالنسبة إلى توزيع دروس النحو، هو انعدام التدرُّج المنهجي ذلك التدرُّج الذي يراعي قدرات التلاميذ في الاستيعاب، إذِ الانتقال من درسٍ إلى آخرَ لا يكون مفاجئاً، بل يجب أن يأتي في صورة متكاملة ومترابطة ومنسجمة، فلو استكملت مباحث الفعل أوّلاً، ثمَّ مباحث الاسم لكان في هذا التدرُّج المنهجي المتوخّى.

وقد استفاد كتاب " اللغة العربية " للسنة الثانية متوسط من بعض أخطاء التوزيع القديمة، ليقترح توزيعاً آخرَ أكثر ملائمة، حيث أنّه لم ينتقل إلى دروس الاسم إلا بعد أن استوفى المحتوى من دروس الفعل، لكن هذا التدرّج الممنهج لم يشفع له،ذلك أنّه أهمل العلاقات الموجودة بين الدروس، وانتهج منهجاً لا يختلف كثيرا عن سابقه، في كونه اعتمد التصنيف لا التفريع الذي تنادي به البنيوية، إذ أنّ اللغة بنية، تُدرَس من خلال العلاقات القائمة بين الوحدات والعناصر المكونة لها، وهذا إن دلّ سعلى شيء فإنّه يدلّ على التغاضي الشديد عن النتائج الحديثة التي أتت بها اللسانيات ولازالت تأتي، ضِف إلى ذلك إهمال النقد الموجّه لها، وكذا العمل بالنصائح المسداة.

ولكي تبيّن الباحثة أوجه التشابه والاختلاف أكثر، تعرض هذا المثال، والمتمثّل في نفس الدرس النحوي، وكيفيّة تناوله في كتاب "قواعد اللغة العربية" للسنة الثامنة أساسي، وأيضاّ كتاب اللغة العربية الجديد، والدرس هو: **تعدية الفعل إلى أكثر من مفعول** بهذا العنوان في الكتاب القديم، و"**تعدية الفعلإلى مفعولين**" وكذا "**تعديه الفعل الى ثلاثة مفاعيل**" في الكتاب الجديد. وتبدأ الباحثة بالدرس القديم:

الدرس : 8

تعدية الفعل إلى أكثر من مفعول

اقرأ ولاحظ

هول العاصفة

عَصَفَتْ عَلَيْنَا الرِّيحُ ، فَهَيَّجَتْ أَمْوَاجَ الْبَحْرِ ، وَنَزَلَ الْمَطَرُ مِدْرَارًا . فَكَانَتْ تُرْسِلُهُ الرِّيَاحُ بِقُوَّةٍ عَظِيمَةٍ ، تَخَالُهَا شَآبِيبَ سِهَامٍ ، وَإِذَّاكَ ، اِشْتَدَّ عَلَيْنَا الْكَرْبُ ، وَاسْتَعْظَمْنَا الْخَطْبَ ، وَجَاءَتْنَا الأَمْوَاجُ مِنْ كُلِّ مَكَانٍ ، فَحَسِبْنَاهَا جِبَالاً سَائِرَةً ، وَظَنَنَّا النَّجَاةَ مُسْتَحِيلَةً ، وَبَقِينَا عَلَى تِلْكَ الْحَالِ اللَّيْلَ كُلَّهُ ، ثُمَّ أَسْفَرَ النَّهَارُ بِمَا هُوَ أَشَدُّ هَوْلاً ، فَارْبَدَّتِ الآفَاقُ سَوَادًا ، وَازْدَادَتِ الرِّيَاحُ عُصُوفًا ، حَتَّى صَيَّرَتْ شِرَاعَ مَرْكَبِنَا قِطَعًا مُمَزَّقَةً ، وَحِينَئِذٍ ، تَمَكَّنَ الْيَأْسُ مِنَ الْقُلُوبِ ، وَرَأَيْنَا الْمَوْتَ أَقْرَبَ إِلَيْنَا مِنَ الْحَيَاةِ ، فَاتَّخَذْنَا الدُّعَاءَ وَسِيلَةً لِلنَّجَاةِ ، وَرَفَعْنَا أَيْدِيَنَا لِلسَّمَاءِ ، نَسْأَلُ اللَّهَ الْخَلاَصَ مِنْ هَذَا الْخَطْبِ الْعَظِيمِ ، فَنَشَرَ عَلَيْنَا رَحْمَتَهُ ، وَانْقَشَعَتِ السُّحُبُ ، وَسَكَنَ الْبَحْرُ ، فَفَرِحَ الرُّكَّابُ بِالنَّجَاةِ .

عمر إبن جبير «بتصرف»

أعمال تحضيرية :

1 ـ كيف بدأت العاصفة ؟ متى أيقن الركاب بالهلاك ؟ كيف كانت نجاتهم ؟

2 ـ إشرح مايلي : (شآبيب ـ استعظمنا ـ أسفر ـ اربدت ـ تمكن) .

3 ـ استخرج ما في النص من الكلمات الممنوعة من التنوين واذكر نوعها .

4 ـ استخرج من النص جملتين فعليتين تتألف كل منهما من عنصرين أساسيين ، وجملتين تتألف كل منهما من ثلاثة عناصر أساسية ، وجملتين تتألف كل منهما من أربعة عناصر أساسية .

5 ـ بين لماذا وردت في النص الكلمات الآتية منصوبة : (النجاة ـ مستحيلة ـ شراع ـ قطعا ـ الموت ـ أقرب ـ الدعاء ـ وسيلة)

إعـرف :

تمهيد : الفعل لازم أو متعد .

الفعل نوعان :
لازم وهو الذي يكون مع الفاعل فقط جملة مفيدة .
ومتعد وهو الذي يطلب مفعولا به ليتم معنى الجملة .

ثبت : استخرج من النص أربعة أفعال ، إثنين لازمين ، واثنين متعديين

1 ـ تعدية الفعل اللازم :

يصير الفعل اللازم متعديا باحدى الوسائل التالية :
بحرف الجر ـ بتضعيف العين ـ بزيادة إست ـ بزيادة همزة القطع ـ بزيادة الألف بين الفاء والعين .

ثبت : صير كل فعل من الأفعال التالية متعديا بكل وسيلة ممكنة من وسائل التعدية :
(نزَلَ ـ بقيَ ـ خَفَّ ـ طَالَ ـ خَفِيَ ـ كَبُر ـ قرأ ـ سمع) .

2 ـ المتعدى إلى مفعولين أصلهما مبتدأ وخبر :

هناك أفعال تستلزم مفعولين اثنين أصلهما مبتدأ وخبر ، وهي : ظن ، خال ـ حسب ـ زعم ـ عد ـ علم ـ رأى ـ وجد ، وتسمى أفعال القلوب ، ومنها : صير : ـ اتخذ ـ جعل ـ ترك ـ رد ـ وتسمى أفعال التحويل ، وكلها تسمى النواسخ .

ثبت : عين في الجمل التالية الفعل الناسخ ومفعوليه الأول والثاني (ظن الطيار النهر قناة ـ وجدت العلم أعظم أسباب القوة ـ جعل الحائك الخيوط نسيجا ـ ترك الموج الصخور حصى ـ رد الأمل الوجوه الشاحبة مشرقة) .

3 ـ المتعدي إلى مفعولين ليس أصلها مبتدأ وخبرا .

هناك أفعال كثيرة تنصب مفعولين ليس أصلها مبتدأ وخبرا ، منها : سأل ـ كسا ـ مَنح ـ رزق ـ أعطى ـ سقى .

ثبت : عين المفعولين لكل فعل مما يأتي : (منحت الثورة المجاهد حقوقه كست الثلوج الأرض جلبابا أبيض ـ إذا أعطاك الله مالا فلا تبذره) .

4 ـ استخلاص :

ـ ما هو اللازم والمتعدى من الأفعال ؟

ـ ما وسائل تعدية الفعل اللازم ؟

ـ ما الأفعال التي تنصب مفعولين أصلها مبتدأ وخبر ؟

ـ ما الأفعال التي تتطلب مفعولين ليس أصلها مبتدأ وخبرا ؟

الفعل اللازم هو الذي يكتفي بالفاعل ، والمتعدى هو الذي يستلزم فاعلا ومفعولا به ، والفعل اللازم يصير متعديا :

بحرف الجر ـ بتضعيف العين ـ بزيادة همزة القطع ـ بزيادة الألف ـ بزيادة : است .

هناك أفعال تنصب مفعولين أصلها مبتدأ وخبر ، منها : ظن ، خال ، حسب ، زعم ، عد ، علم ، رأى ، وجد ، وتسمى أفعال القلوب .

ومنها : صير ، اتخذ ، جعل ، ترك ، رد ، وتسمى أفعال التحويل ، وهي التي تعرف بالنواسخ ، كما توجد أفعال كثيرة تستلزم مفعولين منها : سأل ، كسا ، منح ، رزق ، أعطى ، سقى .

حلل :

1 ـ استخرج الأفعال اللازمة والافعال المتعدية مما يلي :

ـ اِلْتَفَتُوا جَمِيعًا إِلَى مَدْخَلِ الْمَقْهَى ... وَحِينَمَا رَأَوْا فِرْقَةً مِنَ الْعَسَاكِرِ تَدْخُلُ الْمَقْهَى ، تَقَلَّصُوا وَاضْطَرَبُوا ، ثُمَّ الْتَزَمُوا الصَّمْتَ التَّامَّ ، وَأَخَذَتِ اللَّحَظَاتُ تَمُرُّ ثَقِيلَةً عَلَى الرِّجَالِ ... وَرَاحَتْ خَطَوَاتُ الْعَسَاكِرِ الْمَشْدُودَةُ الْمَضْبُوطَةُ تَبْعَثُ الرُّعْبَ فِي الْحَاضِرِينَ .

عرعار محمد العالى

ـ جَمَعَ اللَّهُ تَبَارَكَ وَتَعَالَى تَدْبِيرَ الْحَرْبِ كُلَّهَا ، فِي آيَتَيْنِ مِنْ كِتَابِهِ فَقَالَ تَعَالَى : يَاأَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا لَقِيتُمْ فِئَةً فَاثْبُتُوا وَاذْكُرُوا اللَّهَ كَثِيرًا لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ ، وَأَطِيعُوا اللَّهَ وَرَسُولَهُ ، وَلاَتَنَازَعُوا فَتَفْشَلُوا وَتَذْهَبَ رِيحُكُمْ ، وَاصْبِرُوا إِنَّ اللَّهَ مَعَ الصَّابِرِينَ .

2 ـ أُذكر الوسيلة التي جعلت الأفعال اللازمة متعدية في الفقرات الآتية :

ـ جَاءَ رَجُلٌ إِلَى النَّبِي ﷺ فقَالَ : جِئْتُ أُبَايِعُكَ عَلَى الْهِجْرَةِ وَتَرَكْتُ أَبَوَيَّ يَبْكِيَانِ ، فَقَالَ : اِرْجِعْ إِلَيْهِمَا فَأَضْحِكْهُمَا كَمَا أَبْكَيْتَهُمَا .

عن كتاب بنات النبي

ـ قَالَ عُمَرُ بْنُ عَبْدِ الْعَزِيزِ : إِذَا أَتَاكَ الْخَصْمُ وَقَدْ فُقِئَتْ عَيْنُهُ ، فَلاَ تَحْكُمْ لَهُ حَتَّى يَأْتِيَ خَصْمُهُ ، فَلَعَلَّهُ قَدْ فُقِئَتْ عَيْنَاهُ جَمِيعًا .

عن العقد الفريد

ـ قَالَ تَعَالَى : «أَفَرَأَيْتُمُ الْمَاءَ الَّذِي تَشْرَبُونَ أَأَنْتُمْ أَنْزَلْتُمُوهُ مِنَ الْمُزْنِ أَمْ نَحْنُ الْمُنْزِلُونَ» .

ـ قَالَتْ جَدَّتِي فِي غَضَبٍ شَدِيدٍ : إِنَّهُمْ يَسْتَضْعِفُونَهُ ، لِأَنَّهُ يَتِيمٌ لاَ أَبَ لَهُ يُدَافِعُ عَنْهُ

ـ أَدَّى حَسَنٌ صَلاَتَهُ مُنْفَرِدًا هُوَ وَصَاحِبُهُ ، وَأَتَمَّاهَا فِي لَحْظَةٍ أَوْ أَقَلَّ ، ثُمَّ خَرَجَ مُسْرِعًا إِلَى بَيْتِهِ ، فَصَادَفَ أَبَاهُ مَعَ صَاحِبَيْنِ لَهُ ، فَسَلَّمَ عَلَيْهِمْ وَتَرَيَّثَ فِي سَيْرِهِ .

3 ـ ابحث فيما يلي ، تجد أفعالا تعدت إلى مفعولين ، أبرزهما بإعادتهما إلى الأصل :

ـ لَقَدْ وَجَدْتُ الْحَسَدَ رَذِيلَةً لاَتُفَارِقُ صَاحِبَهَا سَاعَةً وَاحِدَةً . **المنفلوطي ـ بتصرف ـ**

ـ أَرَاهُ مُبَالِغًا فِي مُطَالَبَةِ النَّاسِ بِمَا يُرِيدُ ، وَقَدْ ظَنَّ فِي نَفْسِهِ جَمِيعَ النَّاسِ حَامِلِينَ نَفْسَ الشُّعُورِ الَّذِي يَحْمِلُهُ .

توفيق الحكيم ـ بتصرف ـ

ـ قال الشاعر :

زَعَمَتْنِي شَيْخًا وَلَسْتُ بِشَيْخٍ إِنَّمَا الشَّيْخُ مَنْ يَدِبُّ دَبِيبًا

ـ قَالَتْ نَفِيسَةُ : عَلِّمِينِي يَاخَالَةُ صُنْعَ طَعَامِ الْبَادِيَةِ هَكَذَا... بِالْكَلَامِ ، فَأَجَابَتْهَا الْعَجُوزُ : أَحْسِبُكِ مَازِحَةً ، وَهَلْ يَكْفِي الْكَلَامُ لِتَعَلُّمِ إِعْدَادِ الطَّعَامِ يَابُنَيَّةُ ؟

4 ـ في الفقرات التالية أفعال تعدت إلى مفعولين ، أبرزهما :

ـ كُلُّ مَاأَمْلِكُ أَنِّي قَدْ مَنَحْتُهُ دَمْعَةً حَارَّةً ، ذَرَفَتْهَا عَيْنَايَ وَفَاءً. **المنفلوطي ـ بتصرف ـ**

ـ لَقَدْ كَثُرَ الْمُتَسَوِّلُونَ فِي هَذِهِ الأَيَّامِ ، تَرَاهُمْ بِوُجُوهٍ شَاحِبَةٍ وَأَسْمَالٍ بَالِيَةٍ ، يَسْأَلُونَ النَّاسَ طَعَامًا يَسُدُّونَ بِهِ رَمَقَهُمْ . **محمد ذيب**

ـ إِنَّهُ شَابٌّ مُسْتَقِيمٌ اسْتِقَامَةً جَدِيرَةً أَنْ تُعْطِيَ الشَّبَابَ مِثَالاً رَائِعًا فِي الأَخْلَاقِ .

5 ـ في الفقرات التالية طائفة من الأفعال تعدت إلى مفعولين ، أصلها مبتدأ وخبر ، وطائفة أخرى تعدت إلى مفعولين ليس أصلها مبتدأ وخبرا ، ميز بين النوعين :

ـ هَكَذَا بَلَغْنَا حَرَمَ اللَّهِ الْعَظِيمِ ، وَرَزَقَنَا اللَّهُ زِيَارَةَ بَيْتِهِ الْكَرِيمِ ، وَجَعَلَ أَلْسِنَتَنَا شَاكِرَةً ذَاكِرَةً ، وَقُلُوبَنَا خَائِفَةً وَجِلَةً . **ابن جبير**

ـ الْمُؤْمِنُ يَرَى كُلَّ مَايُصِيبُ الإِنْسَانَ مِنْ هُمُومٍ وَأَحْزَانٍ ، عَدْلاً مِنَ اللَّهِ وَرَحْمَةً لِيَمْتَحِنَ عِبَادَهُ . **المنفلوطي**

«أَلَمْ يَجِدْكَ يَتِيمًا فَآوَى ، وَوَجَدَكَ ضَالاً فَهَدَى» . **(قرآن كريم)**

ـ وَلْتَعْلَمُوا أَيُّهَا السَّادَةُ ، أَنَّ الْمُعَذَّبِين فِي الأَرْضِ بَشَرٌ كَسَائِرِ النَّاسِ ، وَهَبَهُمُ اللَّهُ عُقُولاً كَعُقُولِكُمْ ، وَنُفُوسًا كَنُفُوسِكُمْ ، وَعَوَاطِفَ كَعَوَطِفِكُمْ . **مولود ـ بتصرف ـ**

ـ أَرَادَتْ أَنْ تَتَفَقَّدَ التُّرَاب الذِي نَشَرَتْهُ لِيَيْبَسَ ، لِتُصَيِّرَهُ بَعْدَ دَقِّهِ وَعَجْنِهِ أَوَانِيَ مُخْتَلِفَةَ الأَحْجَامِ والأَشْكَالِ . **ابن هدوقة ـ بتصرف ـ**

ـ وَهَذِهِ شَجَرَةٌ مِنْ تِلْكَ الأَشْجَار التي غَرَسَتْهَا (فرجيني) قَائِلَةً : لَعَلَّ اللَّهَ يَمْنَحُهَا النَّمَاءَ والنُّضْرَةَ ، فَيَهْتَدِي بِهَا ضَالٌّ . أَوْ يَفِيءَ إِلَيْهَا حَائِرٌ. **المنفلوطي**

عبر :

1 ـ ضع من الأفعال الموضوعة بين قوسين أفعالا مزيدة بحيث يصير اللازم متعديا إلى مفعول به والمتعدى إلى مفعول به متعديا إلى مفعولين .

(حَضَرَ) لِي وَالِدِي شَيْخًا (حَفِظَ) الْقُرْآنَ وَ (عَلِمَ) مَبَادِئَ الْقِرَاءَةِ وَالْكِتَابَةِ ، فَكُنْتُ أَحْفَظُ مَا (لَقَنَ) إِيَّاهُ مِنَ الآيَاتِ لِأَتْلُوَهَا مِثْلَهُ بِصَوْتٍ جَمِيلٍ . (ت. الحكيم) ـ صَدِيقُ الرَّجُلِ مِرْآتُهُ (رَأى) حَسَنَاتِهِ وَسَيِّآتِهِ . (حكمة) ـ (شَطَرَ) الرَّجُلُ الْمَرْأَةَ مَالَهُ وَجَاهَهُ وَ (قَسَمَ) سَعَادَتَهُ وَصِيتَهُ وَهِيَ فِي كِسْرِ بَيْتِهَا لَمْ تُجَرِّدْ سَيْفًا (العقاد) ـ دَعَتِ امْرَأَةٌ لِابْنِهَا ، فَقَالَتْ : «لاَ (رَأى) اللَّهُ مُجِيبَكَ فِيكَ سُوءًا ، (العقد الفريد) ـ أُرِيدُ أَنْ أَتَحَدَّثَ عَنْ أُسْرَةٍ بَائِسَةٍ كُنْتُ (نَسِيَ) أَمْرَهَا . (طه حسين) ـ قَالَ عَلِيٌّ كَرَّمَ اللَّهُ وَجْهَهُ : «مَنْ لَمْ يَخَفِ اللَّهَ (خَافَ) اللَّهُ كُلَّ شَيْءٍ .

مثل : كَثْرَةُ الضَّحِكِ (مَاتَ) الْقَلْبَ وَ (ذَهَبَ) بَهَاءَ الْمُؤْمِنِ .

كَثْرَةُ الضَّحِكِ تُمِيتُ الْقَلْبَ وَتُذْهِبُ بَهَاءَ الْمُؤْمِنِ . (العقد الفريد)

2 ـ اشكل الجمل التالية بعد أن تضع في كل مكان خال أحد هذه الأفعال المتعدية إلى مفعولين ليس أصلها مبتدأ وخبرا : أعطى ـ وهب ـ أَوْدَع ـ سمّى ـ جعل .

إنَّ الطبيعة الحكيمة قد (.....) الثيران القرون ، والجياد الحوافر ، و (.....) قلب الرجل الشجاعة والبأس ، و (.....) النساء أمهات صالحات لولادة أحسن النسل . (العقاد) ـ قال الأب للمُعلِّمِ : «أحببت أن أقود إلى كتابك ابني هذا» وقدم الصبي الذي كان قد (.....) يده اليمنى فـ (.....) كل عنايتك وأحفظه القرآن . (طه حسين)

3 ـ ضع الأفعال التالية في مكانها المناسب : أعَارَهُ ـ مَنَحَهُ ـ كَسَاهُ

إِذَا كَتَبَ الْكَاتِبُ الْبَلِيغُ الْمَعْنَى الجزل و (.....) لَفْظًا حَسَنًا ، و (....) مَخْرَجًا سَهْلاً ، و(.....) دَلاًّ مُونِقًا ، كَانَ فِي الْقَلْبِ أَحْلَى وَلِلصَّدْرِ أَمْلا . (الشيباني)

أفعال القلوب تدخل على الجملة الاسمية ويمكن حذفها . مثل :

وَجَدْتُ الْحِلْمَ أَنْفَعَ لِي مِنَ الرِّجَالِ الْحِلْمُ أَنْفَعُ لِي من الرِّجَالِ .

4 ـ أعد كتابة الجمل التالية بعد حذف كل أفعال القلوب واشْكُلْهَا .

وَجَدْتُ الطِّبَّ مَحْمُودًا عِنْدَ الْعُقَلاَءِ وَلَمْ أجِدْهُ مَذْمُومًا عِنْدَ أحَدٍ مِنْ أَهْلِ الأدْيَانِ وَالْمِلَلِ . (ابن المقفع) ـ رَأَيْتُ الصَّلاَحَ لَيْسَ كَمِثْلِهِ صَاحِبٌ ، وَرَأَيْتُ مَكْسَبَهُ يَسِيرًا وَوَجَدْتُهُ أحَنَّ عَلَى صَاحِبِهِ وَأبَرَّ مِنَ الآبَاء وَالأمَّهَاتِ ، وَوَجَدْتُهُ يَدُلُّ عَلَى الْخَيْرِ وَيُشِيرُ بِالنُّصْحِ ، فِعْلَ الصَّدِيقِ بِالصَّدِيقِ . (ابن المقفع) ـ أنَا أُبْغِضُ إلْقَاءَ الدُّرُوسِ فِي الإرْشَادِ وَأنَا مَعَ ذَلِكَ أرَاهُ وَاجِبًا تَفْرِضُهُ الْوَطَنِيَّةُ الصَّادِقَةُ . (طه حسين) ـ كَمْ مِنْ نَهْضَةٍ كُبْرَى أفْنَيْنَاهَا مُنْطَوِيَةً عَلَى كَثِيرٍ مِنَ الْكَذِبِ وَالْجَهْلِ . (العقاد)

5 ـ أدخل على الحكمة التالية فعلا من أفعال القلوب ثم ركب على منوالها حكمتين :

صَدِيقُ كُلِّ امْرِئٍ عَقْلُهُ وَعَدُوُّهُ جَهْلُهُ .

- قد يأتي المفعول به الثاني على صورة جملة فعلية مثل :

ـ أظُنُّ هَذَا الْمَكَانَ يُنَاسِبُنَا . (ت . الحكيم) .

ـ خَطَرَ لِي أنْ أبْحَثَ عَنْ صَدِيقِي الْقَدِيمِ مُصْطَفَى مُمْتَازٍ ، فَوَجَدْتُهُ قَدِ انْصَرَفَ انْصِرَافًا تَامًّا عَنِ الْكِتَابَةِ ، وَخِلْتُهُ يَمْزَحُ عِنْدَمَا قَالَ لِي بِهُدُوءٍ : مَاتَ الْمَسْرَحُ . (ت . الحكيم)

6 ـ ركب جملتين على منوالها ، تستعمل فيهما : حَسِبَ ـ رَأى ـ ألْفَى .

- **قد ينوب عن المفعولين الجملة الاسمية المسبوقة بأنّ أو الجملة الفعلية المسبوقة بأنْ**

لَقَدْ ظَنَنْتُ أنَّكَ أعْرَفُ مِنِّي بِمَا يُسْعِدُكَ وَيُشْقِيكَ . (العقاد)

لَقَدْ ظَنَنْتُكَ أعْرَفَ مِنِّي بِمَا يُسْعِدُكَ وَيُشْقِيكَ .

تدريب على تحليل نص :

كَتَبَ دِعْبِلُ إِلَى رَجُلٍ وَعَدَهُ وَعْدًا وَأَخْلَفَهُ :

أَحَسِبْتَ أَرْضَ اللَّهِ ضَيِّقَةً عَنِّي ؟ فَأَرْضُ اللَّهِ لَمْ تَضِقِ

فَجَعَلْتَنِي فَقْعًا بِقَرْقَرَةٍ فَوَطِئْتَنِي وَطْئًا عَلَى حَنَقِ

فَإِذَا سَأَلْتُكَ حَاجَةً أَبَدًا فَاضْرِبْ لَهَا قُفْلاً عَلَى غَلَقِ

(الْفَقْعُ : نبات يعيش تحت الأرض معروف عندنا بالترفاس ـ القرقرة : الأرض اللينة)

أسئلة :

1 ـ استخرج من النص كل الأفعال المتعدية إلى مفعولين واذكر نوعها .

2 ـ بماذا اتهم الشاعر صاحبه في البيت الأول ؟

3 ـ كيف كانت معاملة هذا الرجل للشاعر في البيت الثاني ؟

4 ـ ما هو القرار الذي اتخذه الشاعر ؟

5 ـ ما هو جزاء من يخلف وعده ؟

7 الشّجرة والغابة

تمهيد

كُلُّ النّباتاتِ أعشابًا وشُجيراتٍ وأشجارًا مُسَخَّرَةٌ لصالح الحياة على وجه الأرض. فما الموقف الذي ينبغي أن نَقِفه إزاءَ الشّجرة، ومن ثَمَّ إزاءَ الغابة؟

1 – الشجرة

انْطلاقًا من الجُذور التي **تَمْتَصُّ الماء** والأملاح المَعْدَنيَّة الى غاية قمَّتِها تَتَمَيَّزُ الشّجرة بشكْلِها وبمَظْهَرِها العامّ. فشجرة الصَّنَوْبَر الحَلَبيّ تَتَمَيَّزُ بشكلها المُسْتَدير، وشجرة البَلّوط بضَخامَتِها وامْتداد فُروعها في السّماء، وشجرة الزّيتون بشكلها غير المُنْتَظم، وشجرة "الكاليتوس" بارتفاعها الشّاهق واسْتقامة فُروعها... أمّا النّخلة فَمَظْهَرُها مُتَميِّزٌ جدًّا؛ فهي عبارة عن جذعٍ مُسْتَقيم، قد يَتَجاوز طولُه ثلاثين مترًا، ينتَهي بأغْصَان ذات أوراقٍ مُفَلْطَحَة طويلة.

وتُساعد الأوراقُ على تَمْييز الأشجار بعضها عن بعض، فَثَمّة الأشجار دائمةُ الخُضْرَة مثْلُ أشجار البَلّوط والزّيتون والصَّنَوْبر الحَلَبيّ، والأشجارُ التي تَفْقدُ أوراقَها في فصل الشّتاء مِثْلُ الدُّلْب التي تُغْرَسُ في أطراف الطُّرُقات للزّينة[1] والتَّظْليل[2].

وللشَّجرة وظائف[3] مُتَعَدِّدَة، فهي تَسْتَقْبلُ أوْكارَ[4] الطُّيور على فُروعها، و**تُطْعِمُ بعضَ اللّبونات** مثْل السَّناجب **ثمارها**، وتَحْمي تحتَ لحائها[5] أعدادًا كبيرة من الحَشَرات... ومِنْ ثَمَّ فهي ضروريّة لِلتَّوازُن البيئيّ[6].

(1) **الزّينة:** التّزيين والتّجْميل

(2) **التّظْليل:** إلقاء الظّلّ

(3) **وظائف:** (ج) وظيفة وهي الخدْمة والعَمَل الذي يُؤَدّيه عُنْصُر ما

(4) **أوكار:** (ج) وكْر وهو العُشّ

(5) **لِحاء:** قِشْرة

(6) **التّوازُن البيئي:** التّوْزيع المُتَناسب لشتّى العناصر في البيئة، واخْتلال التّوازُن يعني غَلَبة عناصر على أُخْرى بحيث تَمْنَعُ تكاثُرَها وتُهَدِّدُها بالانْقراض والاخْتفاء.

فهم النصّ

1 – ما الذي يُمَيِّز أنواع الأشجار بعضها عن بعض؟ 2 – وردت أسماء عدد من الأشجار فهل تعرفها، وهل رأيتها عن قُرْب؟ وهل تعرف أشجارًا أُخرى؟ 3 – ذكر النصّ بعض وظائف الشّجرة. فهل تَعْرِفُ وظائف أُخْرى تؤديها الشجرة؟ 4 – اشْرَحْ لماذا تُعَدّ الشجرةُ ضروريّة للتّوازُن البيئيّ.

كلُّ شجرةٍ في الرّبيع جمالٌ هندسيّ مُسْتَقلّ.
ومهما قَطَعْتَ منها وغَيّرتَ شكلَها أبرزَتْها الحياةُ في جمال هندسيّ جديد كأنك أَصْلَحْتَها.
ولو لم يَبْقَ منها إلاّ جِذْرٌ حيٌّ أسْرَعَتِ الحياةُ فجَعَلَتْ له شكلاً من غُصُن وأوراق...

مصطفى صادق الرّافعي – وحي القلم الجزء 1

فهم النصّ

1 – ما الذي أثار انْتباهَ الكاتب وهو ينظُر إلى الأشجار؟ 2 – ما هي علاقة الحياة بالشجرة حسب نظر الكاتب؟ 3 – ما هو الغرضُ الذي يتوخّاه الكاتبُ من خلال هذا النص؟ أهو تزويدُنا بالمعلومات عن الشجرة؟ أهو نَقْلُ إحْساسه إزاء الشجرة إلينا؟

92

3 – الغابة

للغابَة وظيفَةٌ هامّة، فهي تُطَهِّرُ الجوَّ بتَنْقيَة الهواء، وتحمي المَزْروعات المُجاورةَ من قُوَّة الرّياح الّتي تُجَفّف التُّرْبَة وتُتْلف [1] النَّباتات وتُساعد على تَثْبيت الكُثْبان الرَّمْليّة الّتي تتقدّم بتأثير من الرّيَاح كما أنّ للغابة أثَرًا إيجابيًا[2] على المَجاري المائية حَيْثُ تُساعد على الاحْتفاظ بمياه الأمطار في الذُّبال الإسْفَنْجيّ[3].

وفي الجبال تَمْنَع الغابَة أو تُقَلِّل من انْجراف التُّرْبَة[4] الذي يتمُّ بفعل جَرَيان مياه الأمطار، حيث تَقوم جُذُورُ الأشجار بتَثْبيت التُّرْبَة في المُنْحَدَرات، وتَحولُ دون جَرْفها نَحْوَ الوديان..

وبالإضافة إلى هذا كلّه فالغابةُ هي مَلْجأُ عشرات الأنواع من الحيوانات الضَّرُورية للتَّوازُن البيئيّ من لَبُونات وزَواحف وطُيور وحشرات.

والغابة تُسْهِمُ[5] إلى حدٍّ كبير في تَحْسين نَوْع حياة سُكّان المُدُن الذين يَنْتَقلون إليها بحثًا عن الرّاحة. والاحتكاك بالطَّبيعة البِكْر[6] يُعَدُّ فُرْصَة للاستجمام والتَّمَتُّع بالسّكينة والمناظر الجميلة.

(1) **تُتْلف:** تُهْلكُ، تُفْني

(2) **إيجابيًا:** مُفيداً

(3) **الذُّبال الإسْفَنْجيّ:** موادّ عُضْويّة نباتيّة مُتحلّلة جُزئيًا أو كُلّيًا في التُّرْبة

(4) **انْجراف التُّرْبَة:** ذَهابُ التُّرْبة السَّطْحية مع مياه المَطر إلى الوِدْيان

(5) **تُسْهِم:** تُشارك

(6) **الطبيعةُ البِكْر:** الّتي لم يُحْدث الإنسانُ فيها تَغييراً.

فهم النصّ

1 – للغابة فوائدُ جَمَّة تَعود على الإنسان. أُذكُر بعضَ هذه الفوائد. 2 – بما أنّ للغابة وَظيفةً هامَّة، فما هو المَوْقفُ الذي ينبَغي أن يقفَهُ الإنسانُ إزاءَها؟ 3 – ما الذي يُشارك الإنسانَ في الاستفادة من الغابَة؟ 4 – ماذا تعرف عن الغابات الجزائريّة؟ 5 – ما الذي يهدّدُها؟ 6 – قارن بين النصوص الثلاثة. ماذا تستنتج؟

ملكة اللغة

1 – لغة ومفردات

1 - ما أعْجَبَ الحياة! ما أجْمَلَ الرّبيع!

هات عبارات على منْوال العبارتين. كيف نُسَمِّي هذه الصِّيغَة؟ إنّها صيغةُ التَّعَجُّب. ومعنى العبارتين: أتَعَجَّبُ من الحياة! أتَعَجَّبُ من الرَّبيع!

2 - لاحظ:

– تُطْعِم الأشْجارُ بعضَ اللبونات.

– طَعِمَ الصَّبيُّ بَيْضًا.

أَسْنِد الفعلَ (تُطْعِمُ) إلى ضمير الرّفع (هو) في الماضي، وأسْنِد الفعلَ (طَعِم) إلى الضّمير نفسه في المُضارع.

لعلَّك تحصلتَ على:

تُطْعِم ← أطْعَمَ طَعِم ← يَطْعَمُ

ماذا تستنتجُ؟

شكلُ الحرف الأوّل في المضارع يُساعدُنا على معرفة نوع الفعْل أهُو ثلاثيٌّ مزيدٌ أم ثُلاثيٌّ مُجَرّد. فإذا كان مضمومًا فذلك يَعْني أن الفعل مَزيدٌ بحَرْف، وإذا كان مفتوحًا فذلك يعني أنّه ثُلاثيٌّ مُجَرَّد

7

3 – إملاء

لاحظ	تذكّر
– مَظْهَر – ظُهُور – ظَهَر – ظاهرة – مُظاهرة – تَظاهرة... – خُضْرَة – اخْضِرار – اخْضَرَّ – مُخْضَرّ – أخْضَر – الخَضِر – خَضِر..	– إذا اشْتَمَلَتْ كلمةٌ على حرف (الظّاء) كُتِبَتْ جميعُ الكلمات التي تَنْتَمي إلى الاشْتِقاق نفسه بالظاء، وإذا اشْتَمَلَتْ على (الضّاد) كُتِبَتْ بالضّاد.

4 – قواعد اللُّغة

تعدية الفعْل إلى مفعولين وإلى ثلاثة مَفاعيل

1 – اِقرإ الجملة الأولى في النص الأول قراءةً إعرابية. لماذا نَصَبْت كلمة (الماء)؟ ما هو الفعل الذي نَصَبَها؟ هل تجد في النصّ مفاعيل أُخرى؟ اِسْتَخْرِجْها، واستخرِج الأفعال التي نَصَبَتْها.

2 – تأمّل الآن الجملةَ الآتية، ثُمّ أعْرِبْها:

– تُطْعِمُ الشّجرةُ بعضَ اللَّبونات ثِمَارها.

ماذا تَستنتج؟ لعلَّكَ أدركتَ أنّ الفعل (أطْعَمَ) نصبَ مفعولين اِثْنين هما: (بعضَ) و(ثمار) ...

احفظ

1 – الفعل المُتَعَدّي هو كُلُّ فعلٍ لا يكتفي بفاعله، وإنّما يحتاج إلى مفعول به؛ مثل:

– تمتصُّ الجُذورُ **الماءَ** والأملاحَ المَعْدَنيّة.

2 – بعضُ الأفعال تنصبُ مفعولين اثْنَين ليس أصلُهما مُبْتدأً وخبرًا؛ مثل:

– تُطْعِمُ الأشجارُ **بعضَ** اللَّبونات **ثمارَها**.

3 – أهَمُّ الأفعال التي تنصبُ مفعولين ليس أصْلُها مبتدأً وخبراً هي:

الأفعال	الأمثلة
مَنَح	– منح المديرُ الفائزين جوائزَ
سأل	– سَألَ الشّحّاذُ المارّةَ صدقةً
منع	– منع حارسُ الغابة القَرَويَّ قَطْعَ شَجَرة
كسا	– كسَا الثَّلْجُ قِمَمَ الجبال الشّاهقة رِداءً أبْيَض
حرمَ	– حرمَ الألَمُ المريضَ النّومَ
ألْبَس	– ألبست الوالدةُ ابْناءَها الصِّغار أثْوابًا نظيفة

4 - توجَدُ أفعالٌ تنصبُ مفعولين أصلُهما مُبتدأٌ وخَبَر ؛ مثل :

- ظَنّ الرّجُلُ الإحسانَ ذُخْرًا ← الإحْسانُ ذُخْرٌ.
- وجد العاملُ الصَّبْرَ مفيدًا ← الصَّبْرُ مُفيدٌ.
- صَيَّرَت الحرارةُ الثلجَ ماءً ← الثّلجُ ماءٌ.
- رأى الحُكماء الكسل عَيْبًا ← الكَسَلُ عَيْب.

5 - أهمُّ الأفعال التي تنصبُ مفعولين أصلهما مُبْتَدأٌ وخبر هي :

الأفعال	الأمثلة
ظَنّ	- ظَنَّ الشّابُّ الحَياةَ لعبًا
زَعم	- زَعَمَت الطَّبيبةُ الوَرَمَ خَبيثًا
حَسِبَ	- حَسِبَ الرّاعي ابنَ آوَى ذئْبًا
جَعَلَ	- جعلَ الفتى جَمْعَ الطّوابعِ هِوايةً
عدّ	- يَعُدُّ النّاسُ التّواضُعَ تَذَلُّلاً
وَجَد	- وَجد الطالبُ التمرينَ صعبًا

الأفعال	الأمثلة
ألْفَى	- ألْفَى الأطفالُ الحكايةَ مُثيرةً
ترك	- تَرَكَ الغُزاة المدينةَ خَرابًا
اتّخذ	- اتّخَذَ المُهْمِلُ الدّرَاسَةَ عَبَثًا
عَلِم	- علمَ المرضى الصِّحةَ نعْمَةً
رأَى	- رأَى الطّلبةُ العلمَ نورًا
خال	- خِلْتُ القمرَ الصِّناعيّ نَجْمًا

6 - توجدُ أفعالٌ قليلة تنصبُ ثلاثة مفاعيل، منها : رأى - أخبر ؛ مثل :

- قَصّ الأديبُ للأطفال حكاية فأراهُم الدُّنْيا جَنَّةً.

7 - الأفعال التي تنصبُ فعلين يُمْكِنُ أن تُسْتعمل بحيث تنصبُ فعلاً واحدًا فقط ؛ مثل :

- جعل المسافرُ **حقيبته** في صندوق السَّيّارة.
- جعلت الشمس الحارقة **السّنابلَ صفراءَ**.

تمارين

1 - أشكّل أواخر الكلمات في الجمل الآتية وضع تحت كُلّ مفعول به خطًّا :

- استمع الناس إلى خُطبة الإمام منتبهين.
- ظَلّ الثلج متساقطا مدّة يومين.
- علم الناس الخداع طريق الخُسران.
- خال الطفل الحيّة حبلا.
- حَسِبَ اللّص البيت خاليا.
- يظُنّ المُعْتَدون نصرهم قريبا.
- تمدّد الشيخ على الأريكة طلبا للرّاحة.
- انخفضت درجات الحرارة فصَيّر البرد الماء جليدا.
- وجدت المجتهدات فُرصَ النجاح سانحة.
- استقبل صاحب الدّار الضُّيوف مُرَحّبا.

2 - استخرج من النصوص الآتية الأفعال المتعدية والمفاعيل التي نَصَبَتْها مُمَيِّزًا الأفعال المتعدية إلى مفعولين عن المُتَعَدّية إلى مفعول واحد :

« والنّاس يُسَمّون الأرض جماداً، وربّما يجعلونها مَواتًا، إذا كانت لم تُنْبِتْ قديمًا، وهي موات الأرض.

7

وذلك كقولهم: (من أحيا أرضًا مواتًا، فهي له). وهم لا يَجْعَلون الماء والنّار والهواء جماداً ولا مواتًا، ولا يُسَمّونها حيوانًا ...»

الجاحظ – الحيوان

«عاهدتُ نفسي أمامَ الله أن أجْعَل حياتي هِبَة لِبلادي، وأن أَبْذُل في سبيل سلامة هذه الدّيار قُصارى الجهد، مهما لاقَيْتُ من المتاعب وصادفتُ من المصاعب...»

مصطفى كامل

«وسَعَت الشمس إلى مغربها متباطئةً، وأقبلتْ ظُلمَةُ اللّيل فنشرت أرْديتها السُّودَ على كلّ شيء، وجَثَمَ اللّيل على المدينة ثقيلا مُرْهقًا...»

طه حسين – المعذّبون في الأرض

«ولمحتْ قريبًا من القِنْديلِ الصّغير الجاثم فوقَ كُرسيٍّ خَشَبِيّ حَفيدتها مُسْتَغْرِقة في نوم عميق، فنَهَضَتْ مُتَثاقِلَة الخُطَى، وتقدّمت حتّى دَنَتْ منها، وقَرَّبَتْ شَفَتَيْها الذّابلَتَيْن فَقَبَّلَتْ وَجْنَتَها فَأَلْفَتْها حارَّةً....»

بديع حقي – التراب الحزين

3 – استعمل الأفعال الآتية في جمل من إنشائك بحيث تنصبُ مفعولاً واحداً مَرَّةً ومفعولين اثنين أُخرى:

وجد – جعل – سَألَ – عَدّ – تَرَك

مثال:

– وجد المستَكْشفون آثارَ مدينة قديمة.

– وجد الأطفالُ اللُّعْبَةَ مُمْتعة.

4 – أُكتب فقرة تسرُد فيها خَبراً مُسْتَعْملا فيها الأفعال الآتية:

أَلْفى – ظنّ – جعل.

5 – أعرب ما يأتي:

– ألْبَست الوالدةُ صَبيّها ثوبًا دافئًا.

– يخال النّاظرُ البِنَايَةَ قلعة.

نموذج

رَدّ الفَلاّحُ الأرض جنة.

ردّ	فعل ماض مبني على الفتح.
الفلاح	فاعل مرفوع بالضمة.
الأرض	مفعول به أوّل منصوب بالفتحة.
جنّة	مفعول به ثانٍ منصوب بالفتحة.

1-2 أوجه التشابه :

أ- الطريقة المختارة في المنهجين:

ما يلاحظ على الطريقة في المنهج القديم –كما سبق الذكر–أنّها الطريقة الاستنباطية (الاستنتاجية) التي تقوم على أربع خطوات هامّة: تمهيد، فتحليل، فاستنتاج، فتطبيق.

وعلى الرّغم من الايجابيات الكثيرة لهذه الطريقة، إلّا أنّها من الناحية الوظيفية لا تحقّق الهدف الأسمى والمتوخّى من تدريس النحو وهو الحصول على الملكة اللغوية وممارستها.

والواقع يثبت صحة ذلك، لأنّ حفظ القواعد بأمثلتها، لا يحقِّق الهدف من جهة، ومن ثمَّ لا يكون بمقدور المتعلّم ممارسة القواعد ممارسةً فعليّة أثناء التواصل والتحدث، هذه الطريقة –الاستنباطية–هي نفسها المعمول بها حاليًّا في المنهج الجديد (بيداغوجيا الكفاءات)، ذلك أنّ الطريقة المعتمدة هي طريقة النصوص المتكاملة التي تقوم أساساً على استنتاج القواعد والأحكام بالتدريج عن طريق الملاحظة والتحليل.

وعليه فهذه الطريقة تخضع –لا محالة–لأسلوب يزاوج بين طريقتين هما: طريقة حلّ المشكلات والطريقة الاستنباطية. وهي فعلاً نقطة اشتراك بين المنهجين (القديم والجديد) كما يشتركان في:

إجراء التطبيقات والحجم الساعي المخصّص لحصّة الظواهر اللغوية، فبالنسبة للتطبيقات تشمل نوعين: صفّية (فورية) وغير صفّية يكلَّف التلاميذ بإنجازها في المنزل، وتُصحَّح في حصّة الأعمال الموجهة. كما سبقت الإشارة إلى ذلك.

أمّا بالنسبة للحجم الساعي، فالملاحظ أنّ مختلف الأساتذة الذين عايشوا النظامين، أقروا بأن تقديم الدروس بهذه الطريقة أحيانا يكون غير كافٍ، خاصة في الدروس النحوية الموسّعة التي تتطلب أكثرمن ساعة، وهذا ما يؤدي بطبيعة الحال إلى إهمال المرحلة الأخيرة التي تعدّ من أهمّ المراحل، وهي مرحلة التطبيق.

ب –معيرة اللّغة: ذلك أنّ النحو المدرّس لا يزال معياريًّا وغير وظيفي، إذ ما يزال يصنع من متعلّمي اللّغة حفّاظاً لمجموعة من القواعد والمصطلحات النحوية، وما يتّصل بها من تعاريف وأحكام، فعلى الرغم من أنّ المقاربة بالكفاءات تسعى إلى تكوين كفاءة لغويّة لدى المتعلم تمكّنه من التصرّف فيها وقتما شاء، وكيفما شاء، إلّا أنّ الوسيلة لا تؤدي إلى هذه الغاية.

جـ –اعتماد النظرة التصنيفية: ذلك أن الطريقة الجديدة مازالت خاضعة لهذه النظرة دون الاعتماد على النظرة البنيوية التفريعية.

إلّا أنّ هناك من الأساتذة من أقرّ بوجود تشابهٍ كبير بين الطريقتين (القديمة والجديدة)، الاختلاف فقط في الأمثلة، لأنّه في السابق كان المعلم يأتي بالأمثلة ويحضّرها، أمّا الآن فأصبح لزاماً عليهم العودة إلى النص – حيث يقوم المتعلم باستخراج الأمثلة عن طريق الأسئلة الموجهة من قِبَل معلمه – إلّا في حالة واحدة، حين لا يخدم النصّ الدرس النحوي، وبالتّالي يتصرّف المعلم في الأمثلة حسبما تقتضيه عناصر الدرس من جهة، ومراعاة مستوى المتعلمين من جهة أخرى، ويستحسن في هذا وذاك أن تكون الأمثلة مستمدّة من واقع المتعلّم، كي يسهل عليه فهم الأمثلة، ومن ثمّ استنتاج الأحكام بنفسه.

ولو أرادت الباحثة التحرّي عن الأسباب والدواعي الرئيسية التي أعطت للأساتذة دفعاً قويّاً للتخلّي النسبي عن المنهج الجديد (المقاربة بالكفاءات)، ومن ثمّ عدم الامتثال به وأجرأته ميدانيًّا، لوجدت أن حتمية الواقع الجزائري المعيش تفرض مناهج معيّنة تتماشى معه، ذلك أن هذا المنهج الجديد، منهج مستورد، يلاءم فئة ولا يلاءم أخرى ،نظراً لوجود فروقات فرديّة في مؤسّساتنا التربوية، وعليه فإن بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات تتطلَّب مستوى أعلى، وقدرات وكفاءات هائلة ـ غير تلك التي نجدهافي تلاميذنا ـ كي يتحقق الهدف الأسمى.

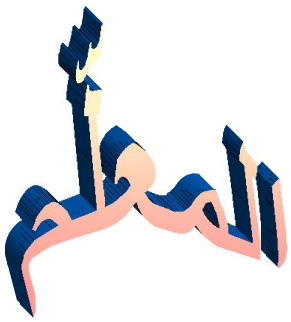
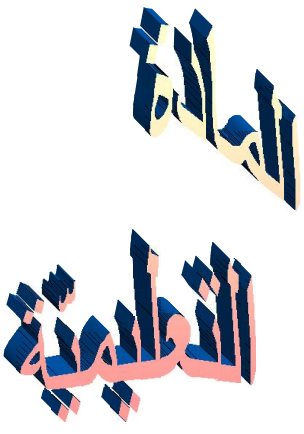
ومن ثمّ فإنّ المتعلمين يتفاوتون فيما بينهم من حيث الاكتساب والتّحصيل وكل هذا يُؤخَذ بعين الاعتبار من قِبل الأستاذ، فلا يُعقل أن يطبَّق المنهج على أربعة أو خمسة تلاميذ في القسم الواحد، ماذا عن البقية؟

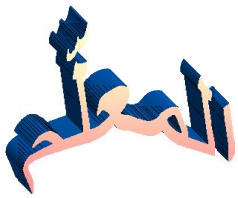
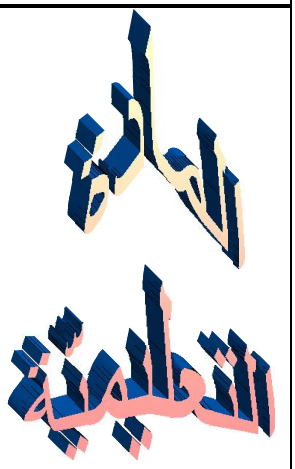
لِذا ينبغي –حسب اعتقادهم – أنْ يزاوج المعلم بين الطريقتين فتارةً يستخدم الطريقة الاستنتاجية ويستخدم طريقة حلّ المشكلات تارةً أخرى، حتّى يحقِّـق التوازن المطلوب.

ثمَّ إنّ المعلم حرٌّ في اختيار الطريقة التي تناسب المادة التعليمية، وكفاءة المتعلمين في آنٍ واحدٍ، مع إضفاء لمسةٍ من أسلوبه قصد تحقيق الأهداف المتوخّاة.

2-مزايا ومآخذ الطريقتين:

وهذا الجدول يوضح مزايا ومآخذ كل طريقة وهو كالآتي:

	مآخذ الطريقة القديمة	مزايا الطريقة الجديدة
	- تلقي العبء الأكبر على كاهل المعلم الذي يقوم بالبحث والاطلاع وإعداد الدرس ثمّ يلقيه على مسامع المتعلمين.	- المعلم موجّه ومرشد، ذلك أنه تمّ نقل العملية التعليمية من المعلم إلى المتعلم.
	- مستهلك سلبي، فاعليّته سلبية، يتلقّى معلومات وحقائق جاهزة عن المادة التعليمية. - مهمّته: الاستماع والفهم والحفظ.	- انتقل من مجرّد متلقي هاضمٍ للمعلومات إلى متعلّم ايجابي، نشط وفاعل في بناء المعرفة. - ينجز القسم الأكبر من عملية التعلّم معتمداً في ذلك على نشاطه وتفاعله مع المعلم والمتعلمين، ومع المادة الدراسية من خلال الطرائق الفاعلة.
	- تنطلق من فلسفة التعليم الكلاسيكية التي تقوم على ضرورة تزويد المتعلّم بأكبر قدرمن المادة التعليميّة مهملة في ذلك ميول المتعلّم،قدراته،اتجاه،رغباته...	-أخذت في اعتبارها ميول واتجاهات ومواهب وقدرات المتعلّم. - جعلت من المادة الدراسيّة وسيلة لمواجهة المواقف وحلّ مشكلات يمكن أن تواجه مستقبلاً.

	مزايا الطريقة القديمة	مآخذ الطريقة الجديدة
	– يقدّم المعلومات التي يريد تعليمها كاملة، زيادةً على ذلك يحقّق هدفه في أقلّ وقتٍ وجهدٍ ممكنين.	– تتطلَّب من المتعلم التمتّع بكفايات تدريسية عالية، ليس في مجال اختصاصه فحسب بل فيالمجالات العلمية الأخرى ذات الصلة بمجال تدريسه.
	– تنمّي في المتعلم قوّة التصوّر...ومهارة الإصغاء والاستماع الجيّد.	– قدلا تتناسب المشكلات مع مستوى المتعلمين العقلي والمهاري, ممّا يؤدي إلى عجزهم التامّ عن إيجاد الحلول, ومن ثمّ يفقدون ثقتهم بأنفسهم.
	– تسمح للمعلّم بإنهاء المنهاج المقرّر مع نهاية العام الدراسي، بالنّظر إلى الكم الهائل من الدروس.	– قد تكون المادة الدراسيّة التي يحصّلها المتعلمون عند إتباع هذه الطريقة أقلّبالنّظرإلى نقيضتها

3-**خلاصةالمقارنة:**

تستخلص الباحثة جملة من النتائج من خلال المقارنة بين المنهجين (القديم والجديد) عامة،وبين الطريقتين (القديمةوالجديدة) المتّبعة في تقديم دروس النحو بصفة خاصةمن خلال كتاب" قواعد اللّغة العربيّة " للسنة الثامنة أساسي وكتاب " اللّغة العربيّة السنة الثانية متوسط " أنّ هناك حقًّا منهجاً جديداً وطريقةً جديدةً، وكذلك وعداً بالتّغيِير والعمل بما يساير ويلاءم تغيّرات العصر،ويظهر ذلك جليًّا من خلال:

1- **طبيعة المنهاج:**حيث كان المقرّر الدراسي مرادفاً للمنهاج، ثابتاً لا يقبل التعديلويركّزعلى الكمّ الذي يتعلّمه التلميذ لا على الكيف، ويركّز على الجانب المعرفي في إطار ضيّق، ويهتمّ بالنمو العقلي للطلبة، ويكيّف المتعلّم للمنهاج.

بينما المنهج الجديد، أصبح المقرّر الدراسي جزء من المنهاج، وهو مرن يقبل التعديل ويركّز على الكيف الذي يتعلّمه التلميذ، كما يهتمّ بالنموّ الشامل له، ويكيّف المنهاج للمتعلّم.

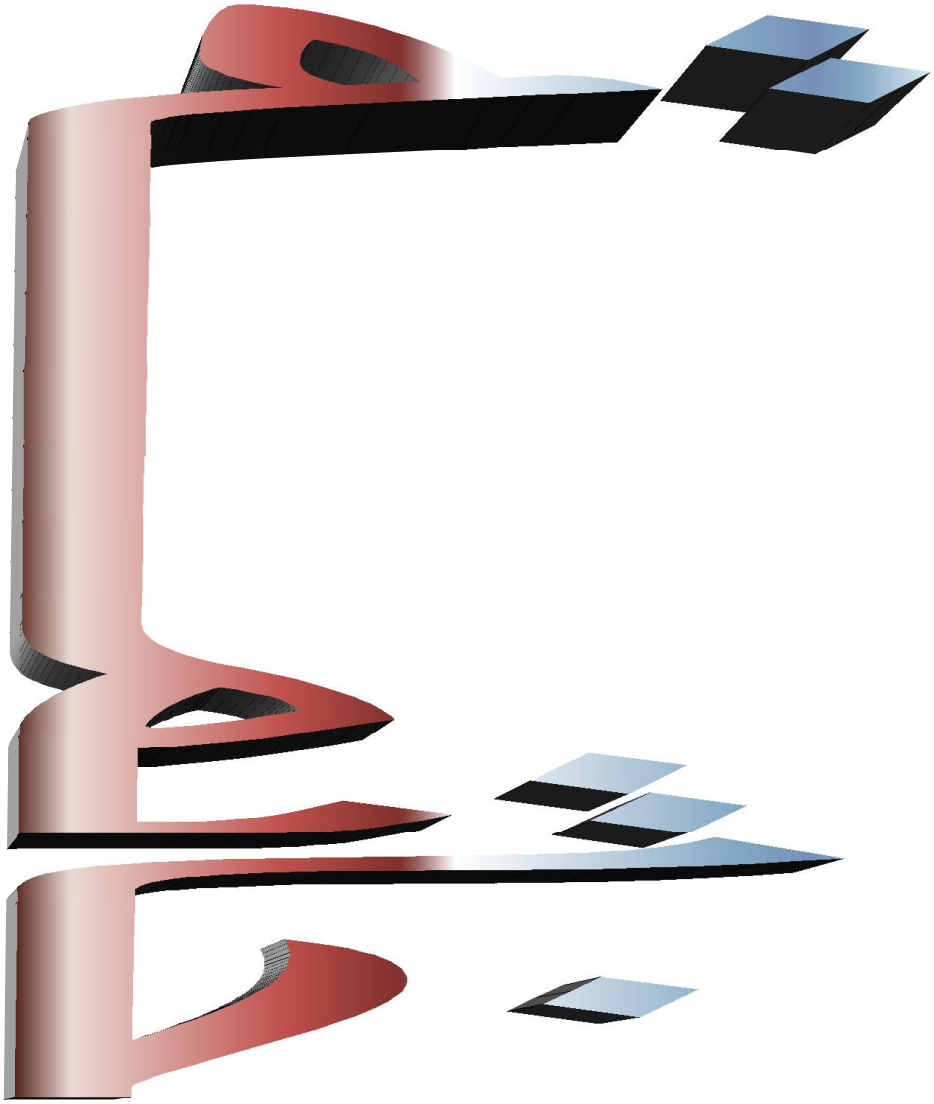
2- **التخطيط للمنهاج:** ففي المنهج القديم يتمّ إعداده من قِبل المتخصّصين في المادة الدراسيّة، كما أنّه يركّز على اختيار المادة التعليميّة، ومحور المنهاج هو المادة الدراسيّة.

بينما نجده في المنهج الجديد، يشارك في إعداده جميع الأطراف المؤثرة والمتأثرة به،كما يشمل جميع عناصر المنهاج، ومحور المنهاج هو المتعلّم.

3- **<u>طبيعة المادة الدراسية</u>:**في المنهج القديم هي غاية في ذاتها، منفصلة ومستقلّة، ومصدرها الكتاب المقرَّر، أمّا في المنهج الجديد، فهي وسيلة تساعد على النمو العقلي والمهاري، للمتعلم نموًّا كاملاً، وهي ذات مصادر متعددة.

4- **<u>طريقة التدريس:</u>** تقوم طريقة التدريس قديما على التّلقين المباشر، وتغفل عن استخدام الوسائل التعليميّة، أمّا عن الطرائق الحديثة فهي طرائق فاعلة تراعي الظروف والإمكانات الملائمة للتعلّم، كما تستخدم الوسائل التعليميّة المتنوِّعة.

5- **طبيعة التلميذ:** في المنهج القديم كان التلميذ سلبي الدّوْر، ويتمّ تقييمه وتقويمه من خلال نجاحه في الامتحانات، أمّا في المنهج الجديد، فقد أصبح التلميذ إيجابيًّا، نشطاً، فاعلاً في العمليّة التعليميّة، ويتمّ تقييمه وتقويمه بمدى تقدّمه نحو الأهداف المنشودة.



خاتمة

توصّلت الباحثة من خلال الدراسة الميدانية التي قامت بها على مستوى المؤسّسات التربوية –المتوسطات– إلى جملة من النتائج تمثَّلت في :

1– إنطلاقاً من عملية المقارنة بين المقاربتين، مقاربة التدريس بالأهداف ومقاربة التدريس بالكفاءات، يتبيّن جيّداً أنّ هناك اختلافاً جذريًّا بينهما من حيث الرؤى والمبادئ والأسس ومن حيث التصوّر البيداغوجي للعملية التعليمية التعلميّة، هذا الاختلاف يتمثل في :

– الانتقال من آليات التلقين والتبليغ إلى بيداغوجيا الكفاءات.

– انتقال المتعلِّم من السلبيّة إلى الفاعلية.

– التعلّم عملية تنطلق من الواقع.

2 – اِلتماس المفارقات والاختلافات بين المقاربتين في جانبهما النظري فقط، ذلك أنهما لم ترقيا بعد لأجرأتها ميدانيًّا إلاّ بنسبة قليلة ضئيلة .

3 – لا وجود لاختلاف بين الطريقتين المعتمدتين في تدريس النحو فكلاهما يعتمد على الاستنباطوالاستنتاج،فما يميِّز الطريقة الجديدة عن سابقتها، كونها ممزوجة بأسلوب حلّ المشكلات الذي يقتصر على إشعار المتعلّم بوجود مشكلة وعليه إيجاد حلّ لها.

4– تعدّ طريقة حلّ المشكلات من بين الطرائق الأكثر فاعليّة لكنّها تجعل المتعلّم يفتقر إلى المنهجية، وهذا ما تمّت ملاحظته أثناء اجابات المتعلّمين.

خاتمة

5- تدريس النحو بطريقة حلّ المشكلات،ووفق هذا التصوّر البيداغوجي الجديد لم يتمكّن من تحقيق الهدف الأسمى والمتوخّى المتمثّل في إكساب الملكة اللّغوية (شفهيّا وكتابيا) .

6- بالرّغم من أنّ الاتجاهات الحديثة في تعلم اللّغات تلحّ على ضرورة الإنطلاق من واقع المتعلّمين وخبراتهم، إلاّ أنّ النصوص المقرّرة مازالت بعيدة -أشدّ البعد- عن واقع ومحيط المتعلّمين.

7- عدم العناية بالتمارين التطبيقية وتزويد المتعلمين بقدر كافٍ منها، حتى يتسنّى لهم الفهم المطلوب.

8- عدم مراعاة التدرّج في تقديم المادة اللّغوية قياساً بطبيعة المتعلّم.

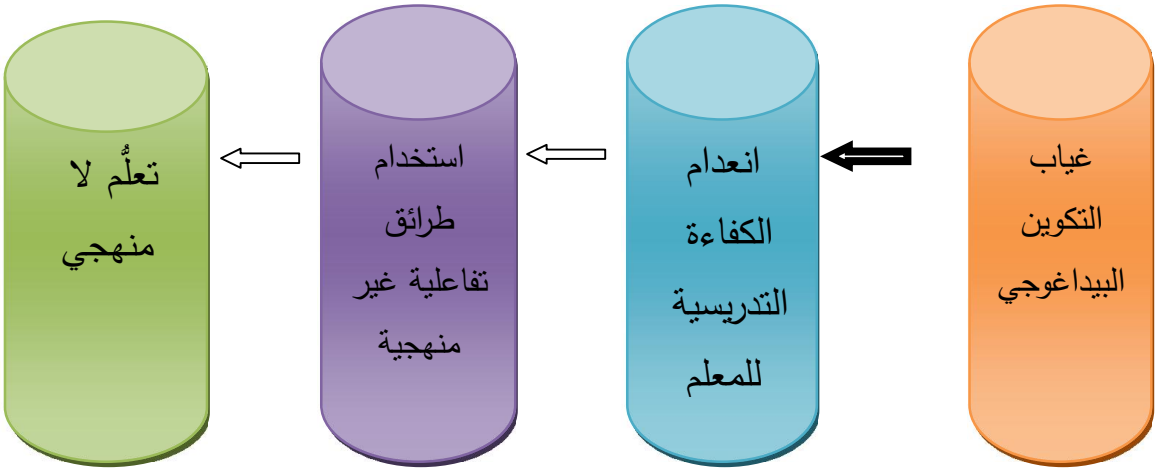
كل هذه النقائص راجعة لا محالة إلى :

- سوء فهم المعلّمين لماهية المقاربة بالكفاءات، وأهدافها وكيفية أجرأتها،فهمًا صحيحًا كافيا لتطبيقها وممارستها.

وكل هذا وذاك راجع لافتقار هؤلاء على تكوين مسبق من طرف متخصّصين في هذا المجال من تربويين ونفسانيين واجتماعيين.

وبالتّالي نصل إلى معادلة مفادها أنّه:

خاتمة



والعكس صحيح في ذلك .

– وجود حقيقة لا يمكن تجاهلها مطلقاً وهي مسألة الفروق الفردية الحاصلة بين المتعلّمين أنفسهم من حيث القدرات، والكفاءات، والمهارات، والميول، والرغبات، من جهة، ضِف إلى ذلك تعدادهم الذي يفوق ثلاثين (30) تلميذاً داخل الحجرة الواحدة من جهة أخرى، ممّا أدّى إلى صعوبة تطبيق المقاربة الجديدة، ومن ثمّ استخدام طرائقوأساليب تتماشى وطبيعة الواقع المعيش.

ومن خلال ما ذُكر سابقاً تقترح الباحثة جملة من الإجراءات منها :

أ– الأخذ بالتفكير البيداغوجي المنطقي الذي يسمح بالتّنويع في استخدام الطريقة البيداغوجية، حتى تكون مناسبةًللوضعية المشكلة وأكثرَ ملائمةً لها،ذلك أنّالتقيُّد بطريقة واحدة من بداية الدرس إلى نهايته؛ بل من بداية السنة إلى نهايتها لا يحقّق الهدف التعليمي المنشود.

ب– ينبغي بل يجب أن يتمتّع المعلّم بقدرة على اختيار الطريقة المناسبة والأساليب الناجعة حسبما تقتضيه المواقف التعليمية، ذلك أن إنجاح الدرس عائد–من غير ريب–

إلى طريقة وأسلوب المعلّم المتّبَع في تدريسمادته .

ج- ضرورة استغلال المبادئ الحديثة المعمول بها في الدول المتقدّمة المتمثلة في:

- الانتقاء الممعن للعناصر التي نستقي منها المادة اللغوية (الألفاظ والصيغ).
- التخطيط الدقيق لهذه العناصر، أي توزيعها المنتظم حسب المدّة المخصَّصة وعدد الدروس.
- ترتيبها ووضعها في موضعها في كلّ درس بحيث تتدرَّج بانسجام من درس لآخر.
- اختيار الكيفية الناجعة لعرضها على المتعلّم، وتقديمها له وتبليغها إيّاه في أحسن الأحوال.
- اختيار كيفية لا تقلّ نجاعة عن السابقة لترسيخها في ذهن المتعلّم، وخلق الآليات الأساسية التي يحتاج إليها، ليحكم استعمالها بكيفية عفوية.

د-التركيز على الجانب الأدائي للّغة، ذلكأنها أداءٌ وإجراءٌ وممارسةٌ قبل كلّ شيء.

أولا: المصادر والمراجع

1) أحمد بلقيس، توفيق مرعي، الميسر في علم النفس التربوي ،دار الفرقان للنشر والتوزيع ،عمان ،الأردن، ط2، 1996.

2) –أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية –حقل تعليمية اللغات– ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائر، ط1 ،2009.

3) – أحمد محمد عبد الخالق، مبادئالتعلم، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط1،2001م.

4) – أفنان نظير دروزة ،النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، دار الشروق، عمان، ط1، 2007م.

5) – بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث،الأردن، ط1 2007م.

6) – بشير ابرير وآخرون،مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، مخبر اللسانيات واللغة العربية،(د.ط) 2009م.

7) – توفيق احمد مرعي، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،عمان، ط5، 1427هـ–2007 م.

8) جاسم محمود الحسون، حسن جعفر الخليفة، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام، منشورات جامعة عمر المختار البيضاء، دار الكتب الوطنية ،بنغازي، ط1، 1996م.

9) ابن جني، الخصائص ،تحقيق:عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط3، 1429هـ-2008م.

10) حسن حسين زيتون، مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس، عالم الكتب،القاهرة، ط1 1421هـ-2001م.

11) حسن شحاتة ،تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية ،القاهرة ،ط4 ،2000م.

12) ابن خلدون، تاريخ العلامة ابن خلدون، دار الكتاب اللبناني، بيروت، (د.ط)، 1932م.

13) ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون ،تحقيق: محمد الاسكندراني، دار الكتاب العربي، بيروت- لبنان (د.ط)، 1423هـ-2004م.

14) خير الدين هني، تقنيات التدريس، قصر الكتاب، البليدة ،الجزائر،(د.ط)، 1998م.

15) رابح بومعزة ،تيسير تعليمية النحو: رؤية في أساليب تطوير العملية التعليمية من منظور النظرية اللغوية ،عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع،ط1، 1430هـ-2009م.

16) زكريا إبراهيم، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية ،دار المعرفة الجامعية ،(د.ط)،(د.س).

17) زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم)، دار المعرفة الجامعية طبع ونشر وتوزيع، جامعة الإسكندرية،جمهورية مصر العربية،(د. ط) ، 2014م.

18) سعاد احمد شاهين، طرق تدريس تكنولوجيا التعليم ،دار الكتاب الحديث ،القاهرة، ط1، 2010م.

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

20) صبيح التميمي ،إرشاد السالك إلىألفية ابن مالك ،ج1 ،دار الشهاب للطباعة والنشر ،باتنة ،الجزائر ،(د.ط)، 1988م.

21) طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ،عالم الكتب الحديث،الأردن،ط1 ،1426هـ–2005م.

22) طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان،الأردن،ط1، 2005م.

23) طيب نايت سليمان ، المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية أمثلة عملية في التعليم الابتدائي والمتوسط ،الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، المدينة الجديدة، تيزي وزو ،(د.ط)،2015م.

24) ظبية سعيد سليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، مصر، ط1 ،2002م.

25) عادل أبو العز سلامة ،سمير عبد سالم الخريسات ،عبد الكريم صوافطة ،عنان يوسف قطيط ،طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع ،عمان ،الأردن ،ط1،2009م.

26) عباس حسن، اللغة والنحو بين القديم والحديث، دارالمعارف،القاهرة، (د.ط)،1966م.

27) عبد الأمير شمس الدين، الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق، موسوعة التربية والتعليم الإسلامية، داراقرأ للنشر والتوزيع، ط2 ،1986م.

28) عبد الحميد حسن عبد الحميد الشاهين ،استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم- الدبلوم الخاصة في التربية مناهج وطرق التدريس ،كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية،(د.ط)، 2010 -2011م.

29) عبد القادر لوريسي ،المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس ،جسور للنشر والتوزيع ،ط1،1436هـ-2014م.

30) عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ،دار المعارف، ط1973،7م.

31) عبد الله الرشدان، نعيم جغنيني، المدخل إلى التربية والتعليم ،دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان،الأردن،ط2،1996م.

32) عثماني مسعود،الرافد في التربية والتعليم، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر

33) علي احمد مدكور، تدريس فنون العربية، دار الفكر العربي ، القاهرة ،(د.ط)،1997م.

34) علي الحصري ،يوسف العنيزي، طرق التدريس العامة، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع،ط5 ،1436هـ-2015م.

35) عمر حسن، مساد الإدارة التعليمية ،دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان ،ط1، 1425هـ-2015م.

36) ابن فارس، الصاحبي في فقه اللغة ومسائلها وسنن العرب في كلامها، تحقيق:احمد حسن ،دار الكتب العلمية، بيروت ،ط1،1997م.

37) فاروق السيد عثمان، سيكولوجية الفروق الفردية والقدرات العقلية، دار الأمين للنشر والتوزيع، القاهرة، (د.ط)2006م.

38) محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، الجزائر، ط1،2000م.

39) محمدالصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع ،المنطقة الصناعية ،عين ميلة، الجزائر،(د.ط)،2000م.

40) مصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية، مطبعة النجاح،المغرب، ط1،2000م.

41) مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية ،المكتبة العصرية ،بيروت، ط3،1995م.

42) ميشال زكريا، قضايا السنية تطبيقية ،دار العلم للملايين، القاهرة ،(د.ط)،1992م.

43) ميشال زكريا،مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة ،المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ،بيروت-لبنان ،ط2،1405هـ-1985م.

44) نصر الدين بوحساين، مدخل إلى اللسانيات التطبيقية –تعليميات اللغات– الأمل للطباعة والنشر ،المدينة الجديدة، تيزي وزو،2012م.

ثانيا: المعاجم والقواميس

45) الفيروزبادي، القاموسالمحيط،تحقيق:محمد نعيم العرقسوسي, مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع ،بيروت–لبنان، ط،8،1426هـ–2005م.

46) قاموس المنجد الأبجدي، دار المشرق ش.م.م، المكتبة الشرقية للتوزيع،بيروت–لبنان،ط7،1986م.

47) ابن منظور، لسان العرب ،تحقيق:عامر احمد حيدر، دار الكتب العلمية ،بيروت–لبنان، ط1 ج1،1424هـ.

ثالثا: المقالات والمجلات والوثائق الرسمية

48) احمد زقاوة ،"محددات النجاح الدراسي –مقاربة سوسيو سيكولوجية " ،المركز الجامعي غيليزان – الجزائر، العدد 12 جوان 2014م.

49) عمرلحسن،"النحو العربيوإشكالية تدريسه" ،أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23–24 ابريل 2001م، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية ،الجزائر،2001م.

50) قاسمي الحسين محمد مختار،" تعليمية النحو" ،أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23–24 ابريل 2001م، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية ،الجزائر،2001م.

51) محمد سليمان صليبي،"اثر الطريقة الحوارية على مستوى التحصيلي في مادة علم الأحياء لطلبة الصف الأول ثانوي"، مجلة جامعة دمشق، المجلد 26 ،العدد(1 و2)،2010م.

52) محمد صاري:

- ❖ تيسير النحو موضة أم ضرورة ؟" أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001م منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر،2001 م.
- ❖ تيسير النحو ترف أم ضرورة؟" أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 ابريل 2001م، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر،2001م.
- ❖ واقع المحتوى النحوي في المقررات المدرسية تحليل ونقد " ،مجلة التواصل،عنابة-الجزائر العدد 8 جوان 2001م.

53) كتاب القراءة والنصوص العربية، السنة الثامنة أساسي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 1998-1999م.

54) كتاب قواعد اللغة العربية، السنة الثامنة من التعليم الأساسي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2003-2004م.

55) التكوين الخاص بأساتذة المدرسة الأساسية للطور الثالث في إطار الجهاز المؤقت -تكوين عن بعد-اللغة العربية ديسمبر 1999م.

56) كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط ،سلسلة استكشاف ج 1و2 الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر 2006-2007م.

57) مناهج اللغة العربية للطور الثالث الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر 1996م.

58) مناهج مادة اللغة العربية للسنة الثانية متوسط مديرية التعليم الأساسي الجزائر 2003م.

59) الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية للسنة الثانية متوسط مديرية التعليم الأساسيالجزائر 2003.

60) منهاج التعليم المتوسط الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية طبعة جوان 2013.

61) الوثيقة المرافقة لمنهج مادة اللغة العربية (مرحلة التعليم المتوسط)، جويلية،2015.

رابعا: الرسائل والمذكرات الجامعية

62) أدرغال إيمان، هامل آمال، طرائق تدريس النحو: دراسة مقارنة بين المنهج القديم والمنهج الجديد السنة الخامسة ابتدائي أنموذجا، مذكرة لنيل شهادة الليسانس 2011-2012م، إشراف الأستاذة: ميدني طيبة.(مخطوط)

63) حسين شنب ،النحو العربي القديم والنقد اللساني والوصفي الخارجي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير 2005-2006م.(مخطوط)

64) زهور شتوح ،تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط دراسة وصفية تحليلية ،

65) صليحة خرفي، طريقة تدريس قواعد اللغة العربية في المدرسة الأساسية الطورين الأول والثاني مذكرة لنيل شهادة الليسانس 1996-1997م. (مخطوط)

66) عبد القادر زيدان ،النظريات اللسانية وأثرها في تعليمية اللغة العربية القراءة في المرحلة الابتدائية أنموذجا، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقية (مخطوط)

67) كمال عذراوي، دراسة وصفية ومقارنة وتقويمية لتدريس القواعد في الكتاب المدرسي المقرر للسنة الأولىمتوسط، مذكرة لنيل شهادة الماجستير تخصص علم تعليم اللغات 2008-2009م.(مخطوط)

خامسا:المراجع الأجنبية

1) MILIARET G ,« les sciences de l'éducation », Edition de soleil . Paris . 1979

2) Purenchristian , « histoir des méthodologies de l'enseignement des langues »

سادسا:المواقع الالكترونية

الكتب

(http: //www.multiupload.com/RLVSF1AMHO)

لطفي بوقربة محاضرات في اللسانيات التطبيقية.

المقالات

- سامية جباري اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات .
- عبد الرحمان حاج صالح مدخل إلى علم اللسانيات الحديث اثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية مجلة علم اللسان البشري.

فهرس الموضوعات

- الاهداء

- مقدمة.....أ - ز

- مدخل(الجانب النظري).....10-68

I. التعليمية :.....12 -39

1-مفهوم التعليمية

1-1 لغة:.....12-13

1-2 اصطلاحا:.....13-14

2-أنواع التعليمية:.....14-15

3-خصائص التعليمية:.....15-16

➢ مفاهيم: أوّلا: التعليم 16-17

ثانيا: التعلّم.....18-19

4-عناصر العملية التعليمية

4-1 المعلم.....21-27

4-2 المتعلّم.....28-33

4-3 المعرفة.....34-39

II. تعليمية النحو:.....40-49

1-ماهية النحو

1-1 لغة.....41

1-2 اصطلاحا..... 41-43

2- أهمية النحو: 43-45

3-مستوياته:

3-1 النحو العلمي 46

3-2 النحو التعليمي.....46-47

4-أهدافه

4-1 تعريف الهدف.....47

4-2 أهداف تدريس النحو 48-49

III. **طرائق تدريس النحو**.....**50-68**

1-**مفهوم الطريقة:**

أ- **لغة:**.....50

ب- **اصطلاحا:**.....50-51

ج- **التعريف الإجرائي:**.....- 52

2-**مفهوم التدريس:**..... 52-54

3-**المفاهيم المفارقة لطريقة التدريس**

3-1 استراتيجية التدريس: 54

3-2 **أسلوب التدريس:** 54

4-**أهمية طريقة التدريس:**.....55-56

5-**أنواع الطرائق:**

5-1 **طريقة التلقين:** 57-60

5-2 **الطريقة الحوارية:** 60-63

5-3 **الطريقة الاستقرائية:** 63-66

4-5 الطريقة القياسية: 66-68

-الفصل الأوّل: (دراسة وصفية تحليلية) **69-98**

***تمهيد**

-المبحث الأوّل: وصف طريقة تدريس النخو في المنهج القديم

I. وصف وتحليل الكتاب المقرّر بالنسبة للمنهج القديم 71-73

II. وصف الطريقة المتّبعة لتقديم دروس النحو: 74

1-مراحل تقديم دروس النحو في المنهج القديم: 74-78

III.عرض الخطوات التي بنى عليها المعلم تقديمه للدرس النحوي: 78

_المبحث الثاني : وصف طريقة تدريس النحو في المنهج الجديد.

وصف وتحليل الكتاب المقرّر: 79-90

1-**التدريس بواسطة الكفاءات:** 82-83

2-**المقاربة النصيّة:** 83- 86

3-**بيداغوجيا المشروع:** 86- 87

وصف الطريقة المتّبعة لتقديم دروس النحو:.....90-94

عرض الخطوات التي بنى عليها المعلم درس النحو: 95-98

-الفصل الثاني: (دراسة مقارنة بين المنهجين) .....**99-136.**

-تمهيد:

*المقارنة بين المنهجين:

➢أوّلا: المقاربة المبنيّة بالأهداف:.....101-104

فرضيات:.....105

➢ثانيا: المقاربة المبنية على الكفاءات: 106-110

*الفروق الحاصلة بين المنهجين:.....111

1- أوجه التشابه والاختلاف بين الطريقتين (القديمة والجديدة)

1-1 أوجه الاختلاف: 112-129

2-1 أوجه التشابه: 130-132

2- مزايا ومآخذ الطريقتين: 133-134

3- خلاصة المقارنة: 135-136

-خاتمة:.....137-141

-قائمة المصادر والمراجع: 142-152

-فهرس الموضوعات: 155-157

-ملخص اللغة العربية.

-ملخص اللغة الأجنبية: (فرنسية) .

ملخص :

تهدف الباحثة من خلال الدراسة التي قامت بها – المقارنة بين المنهج القديم والمنهج الجديد في ظل طرائق تدريس النحو – إلى تبيان أيّهما أفضل، والأقرب إلى إكساب المتعلم ملكة لغويّة، تجعله قادراً على توظيفها في سياقات تخاطبية تواصلية متعدّدة ...

وخلص البحث، إلى أنّ الطريقة الجديدة – في ضوء المقاربة بالكفاءات– لم ترق بعد إلى تحقيق الهدف الأسمى من تدريس النحو، ذلك أنّها لا تزال تنظر إلى النحو نظرة كلاسيكيّة بحتة، أي أنّ النحو هو غاية يدرّس لذاته، في حين أنّه وسيلة للتحكّم في آليات التبليغ الأساسية الشفويّة والكتابية .

وعليه فإنّ أفضل طريقة تقترحها الباحثة على المعلم – في ضوء الديداكتيك– هي تلك التي يستخلصها هو بصياغته الشخصية، واختياره ومراجعته لها، ممّا يجعلها تتلاءم والموقف التعليمي.

ثمّ إنّ القدرة على الاختيارتتطلّب نموذجاً جديداً من المعلمين، أطلق عليه بعضهم اسم المعلّم الباحث(l'enseignement chercheur) الذي يظلّ في ذهابٍ وإيّابٍ بين التنظير والتطبيق، ليكون قادرا على الاكتشاف والإبداع والتّجديد باستمرار .

والسؤال الذي يطرح نفسه في الأخير:

هل يمكن – لا أقول صنع هذا المعلم المثالي ولكن – توفير الشروط الموضوعيّة التي تساعد على ظهوره؟ .

Résumé :

La chercheuse vise, par la présente étude qu'elle a conduite, à effectuer une comparaison entre l'ancienne méthode et la nouvelle méthode dans le cadre des méthodes d'enseignement de la grammaire afin de démontrer laquelle est la meilleure et la plus adaptée à faire acquérir à l'élève une faculté langagière lui permettant de l'utiliser dans de multiples contextes de discours et de communication.

La recherche a conclue que la nouvelle méthode, à la lumière de l'approche par compétences, ne s'est pas suffisamment développée pour atteindre l'objectif ultime de l'enseignement de la grammaire. Ceci, car elle a un aperçu toujours typiquement classique de la grammaire. En d'autres termes, la grammaire est un objectif à enseigner en soit. Or, la grammaire est un outil visant à maitriser les automatismes fondamentaux de signalement oraux et écrits.

De ce fait, la meilleure méthode que propose la chercheuse à l'enseignant, dans la lumière de la didactique, est celle à laquelle il conclue sous sa formulation personnelle, après l'avoir choisie et révisée, la rendant adaptée à la situation éducative.

L'aptitude au choix requiert un nouveau type d'enseignants, dont quelques uns nomment «l'enseignant chercheur », qui ne cesse d'aller et venir entre la théorie et la pratique pour être apte à la découverte, à l'ingéniosité et au renouveau et ce, continuellement.

Enfin, la question qui se pose est : Peut-on, non pas former ce type d'enseignant idéal, mais fournir les conditions objectives qui aideraient à la création de son statut?