الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي

كلية: الآداب واللغات

قسم: اللغة العربية

عنوان المذكرة:

أثر اكتساب التلاميذ للمفاهيم النحوية في الأداء اللغوي لتلاميذ مرحلة المتوسط

ـ دراسة ميدانية لبعض متوسطات ولاية الوادي ـ

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في اللغة العربية

تخصص علوم اللسان

إعداد الطالبة:

هاجرة الأسود

إشراف الدكتور:

فتحي بحة

الموسم الجامعي: 1436-1437هـ/2015-2016م.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي

كلية: الآداب واللغات

قسم: اللغة العربية

عنوان المذكرة:

أثر اكتساب التلاميذ للمفاهيم النحوية في الأداء اللغوي لتلاميذ مرحلة المتوسط

ـ دراسة ميدانية لبعض متوسطات ولاية الوادي ـ

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في اللغة العربية

تخصص علوم اللسان

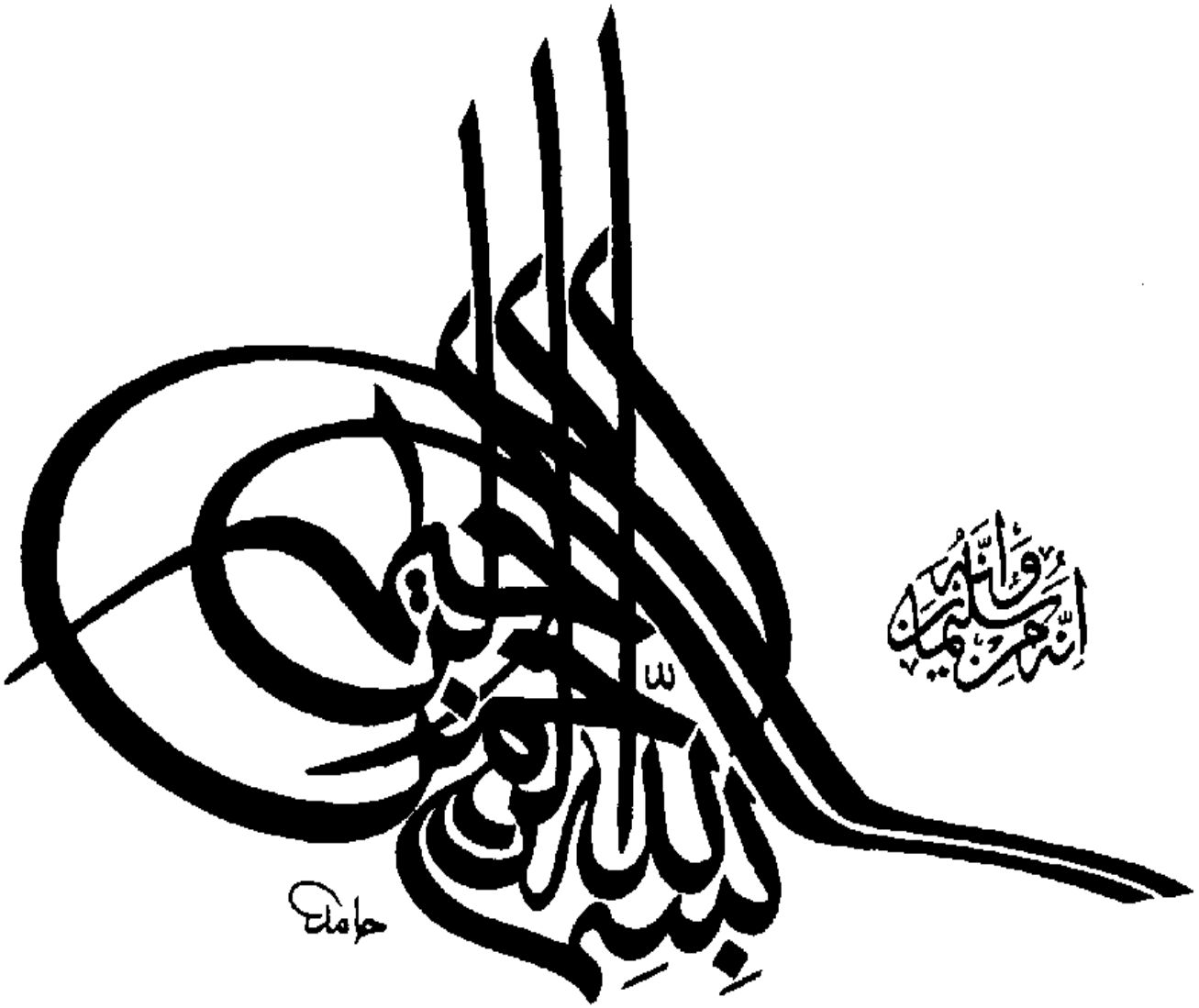
إعداد الطالبة:

هاجرة الأسود

إشراف الدكتور:

فتحي بحة

الموسم الجامعي: 1436-1437هـ/2015-2016م.


بسم الله الرحمن الرحيم
وإنه من سليمان
حامد

شكر وعرفان

انطلاقا من قوله تعالى: ﴿**رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ**﴾.

إقرارا واعترافا ووفاء بالجميل أتقدم بالشكر والعرفان للذي لا تعد نعمه ولا تحصى. فإن قلبي يخر ساجدا لله جل وعلا أولا وأخيرا، ممهد السبيل وموفق المسالك. وانطلاقا من قوله صلى الله عليه وسلم: «**مَنْ صَنَعَ إِلَيْكُمْ مَعْرُوفًا فَكَافِئُوهُ، فَإِنْ لَمْ تَجِدُوا مَا تُكَافِئُونَهُ فَادْعُوا لَهُ حَتَّى تَرَوْا أَنَّكُمْ قَدْ كَافَأْتُمُوهُ**»

وبعد شكره تعالى أقول:

أحق الناس بالشكر بعد الله عز وجل **الوالدين العزيزين** أطال الله في عمرهما.

قد يتناسى المرء الكثير، لكن الجميل لا ينس، بل يظل محفورا على ضفاف الذاكرة، يرويه الحنين والوفاء، وذاكرتي ما زالت وستبقى ـ بعون الله ـ محتفظة بأسماء أساتذة لمعت شخصياتهم بعلمهم، وأدبهم، وتواضعهم، أعلاما أينما ساروا.

وإني لأتوج مذكرتي بشكري وعرفاني للدكتور: **فتحي فحة** على تفضله مشرفا على مذكرتي، الذي لم يتوان لحظة واحدة في تنبيهي وإرشادي، ولولاه ما كانت هذه الدراسة لترى النور.

وأتوجه بالشكر الموفور إلى الهيئة المشرفة على مناقشتي، لما سيكون لها من دور مفيد في النقد والمناقشة، وتقديم كل نافع ـ بعونه تعالى ـ.

كما أرفع أسمى معاني الشكر والعرفان لكل من: الأستاذة: **حياة عزوز** والأستاذ: **فرحات فرحات**، وشكر خاص للأستاذ الفاضل: **محمد نافع حمادي**. على المساعدات التي قدموها لي لإخراج هذا العمل في هذه الحلة.

كما أتقدم بأجمل وأحرّ عبارات الشكر والامتنان إلى **أخي البشير** الذي كان سندا لي في هذا العمل.

كما لا أنس أن أشكر المؤسسات التربوية عينات الدراسة على فتح أبوابها وتقديم يد المساعدة.

مقدمة

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات وبعد:

تُعَد اللغة من أهم الظواهر الاجتماعية التي أنتجها العقل البشري خلال مراحل تطوره، وهي أداة من أدوات التواصل والتفاهم بين الأفراد، فهي فوق هذا وذاك منهج الإنسان في التفكير، وبها يتعلم من الآخرين كيف يكتسب معارفه وجزءًا كبيرا من ثقافته.

ونظرا لدور اللغة العربية الفعال في العملية التعليمية وأهميتها للمتعلم، فقد احتلت مكانة بارزة في الجداول المدرسية في مختلف المراحل التعليمية، باعتبارها لغتنا القومية ومفتاح تطلعاتنا إلى المعارف والعلوم، لذا لابد من التأكيد على إجادتها؛ استماعا وتحدثا وقراءة وكتابة، وهو أحد أسباب ظهور النحو في منظومة اللغة، فمن خلاله يُفْهَم المقروء والمسموع، ويَسلم التعبير شفهيا وكتابيا.

فالقواعد النحوية تعين على استخدام اللغة استخداما صحيحا، فهي وسيلة لعصمة اللسان من الوقوع في الزلل والقلم من الوقوع في الخطأ، وهي أيضا وسيلة لضبط الكلام وصحة النطق والكتابة، لذلك عُدَّ اكتساب القواعد النحوية أمرًا مهمًا لا مناص عنه للمتعلم لفهم المفاهيم النحوية للغة واستيعابها، خاصة في المرحلة المتوسطة للتعليم، لما فيها من تغيرات جذرية تصيب التلميذ في نهاية المرحلة لتحديد مساره العلمي في ما بعد، لكن رغم محاولات التلاميذ الجادة للتمكن من كل ذلك، إلا أن كثيرا منهم يجدون في كل مرة سببا يمنعهم من ذلك، ومن هاهنا تولّدت عندهم ظاهرة النفور من القواعد، وأدى إلى وقوع التلاميذ في الخطأ.

ومن خلال هذا التفاوت الذي قد يعرفه تلاميذ القسم الواحد تجاه هذه المادة، ونظرا للمكانة البارزة التي أخذها هذا الموضوع في الدراسات القديمة والحديثة آثرت خوض غمار هذا البحث، الذي عنونته بـ" **أثر اكتساب التلاميذ للمفاهيم النحوية في الأداء اللغوي لتلاميذ مرحلة المتوسط – دراسة ميدانية لبعض متوسطات ولاية الوادي–** "

ونروم من وراء هذا العنوان الإجابة عن الإشكال الآتي:

أين يكمن الأثر المباشر لاكتساب تلاميذ المدارس للمفاهيم النحوية من خلال دروس قواعد اللغة؟ وهل ينعكس ذلك فعليا في أداءهم اللغوي الممارس نطقا وكتابة؟

وتمخض عن هذا الإشكال مجموعة من التساؤلات كان من أهمها:

- إلى أي مدى تسهم دروس القواعد النحوية المقررة في المرحلة المتوسط في تصويب التعابير الكتابية للتلاميذ؟
- هل مستوى تلاميذ الطور المتوسط مناسب لاستيعاب المفاهيم النحوية المقررة لهم؟
- ما الأسباب التي أدت إلى إجادة بعض تلاميذ هذا الطور لتوظيف القواعد النحوية في تعابيرهم؟
- ما الأسباب التي أدت بالبعض الآخر إلى ارتكاب هاته الأخطاء في الطور نفسه؟
- ما هي الحلول المقترحة لتحسين الوضع؟

والذي دعاني إلى الخوض في غمار هذا البحث أسباب عدَّة منها:

- قلة الأبحاث والدراسات في مثل هذه المواضيع.
- التدهور الذي تعرفه طريقة تدريس القواعد النحوية في المرحلة المتوسطة.
- تسليط الضوء على مواطن الداء، وتشخيصه لاقتراح العلاج المناسب له.
- الاهتمام بالإصلاحات الجديدة للمنظومة التربوية لكتب اللغة العربية، وطريقة عرض الظاهرة اللغوية، خاصة كتب اللغة العربية للسنوات الأربعة للمرحلة المتوسط.
- تبيان مدى استفادة متعلمي السنوات الأربعة في تعابيرهم المدرسيَّة للمفاهيم النحوية المدرجة في الكتب.
- تبيان أسباب تفشي الأخطاء، بكل أشكالها، في تعابير بعض التلاميذ هذه المرحلة.
- محاولة الخروج بنتائج تثري المنظومة التربوية التي تشكو نقصا من البحوث التطبيقية.

فمن خلال ما تم عرضه كان لابد من تسطير أهداف يجب الوصول إليها، فتمثلت في:

- معرفة مستوى تلاميذ المرحلة المتوسطة، ومدى استيعابهم للقواعد النحوية.
- معرفة الجوانب الصحيحة في توظيف القاعدة، والأخطاء الشائعة لديهم.
- معرفة الأسباب التي أدت إلى انقسام تلاميذ هذه المرحلة، بين متمكن ومستصعب للقواعد النحوية.

ومن أجل الوصول إلى الأهداف المسطرة عملت على وضع خطة، والتي بدأتها بمقدمة؛ موضحة للإطار العام الذي تجري فيه فصول البحث من حيث المنهجية والمضمون، أما الفصول فجاءت على النحو التالي:

الفصل الأول: والذي جاء بعنوان: "**اللغة من النحو والقواعد إلى التعبير والممارسة** " مندرجة تحته مجموعة من المفاهيم الأساسية للإحاطة بالموضوع منها: اللغة بين الكسب والتعلم، مفهوم النحو العربي والقواعد النحوية، أهداف القواعد اللغوية، وظائف النحو العربي، طرائق تدريس القواعد، صعوبة تدريس القواعد النحوية وعلاج الصعوبات، علاقة النحو بالمهارات اللغوية والتعبير الكتابي.

الفصل الثاني الذي وسم بـ: "**الدراسة التحليلية والتقويمية لنماذج القواعد المدرجة في الكتاب وأهميتها عند المتعلمين**"، فشمل هذا الأخير الجزء الأول من الدراسة التطبيقية حيث تناولت فيه: الدراسة التحليلية والتقويمية نماذج من القواعد المدرجة في الكتاب وبيان أهميتها عند التلاميذ المتعلمين، فتطرقت أولا إلى التعريف ببرنامج كتاب اللغة العربية للمرحلة المتوسطة، ثم عرضت الموضوعات، وبعدها قدمت تحليلا وتقويما عاما لها.

الفصل الثالث والموسوم بـ:"**دراسة نماذج أوراق التعبير وتحليلها وتقويمها**"، وهو الشق الثاني من الدراسة التطبيقية وفيه درست نماذج لأوراق التعبير مع تحليلها: حيث عرضت من خلاله نماذج لكل

سنة في الجانب الإيجابي والسلبي لتوظيف القواعد النحوية، واستخراج أهم النتائج المتوصل إليها في الأخير.

وفي آخر هذا البحث اختتمته بخاتمة حملت أهم النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة.

وتناولت هذا الموضوع وفق المنهج الوصفي التحليلي لوصف الظاهرة والحكم عليها بالصحة أو الخطأ.

فأما الدراسات السابقة التي كانت منطلقا لدراستي في حل مشكلة القواعد النحوية، ومدى استفادة التلاميذ منها فكانت عبارة عن رسالتي ماستر معنونتين بـ :

- دور القواعد النحوية في تصويب مهارة التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط للطالبة فطيمة الزهرة حاجي.
- الأخطاء النحوية من خلال كتابات تلاميذ السنة الأولى متوسط للطالبة دلال بن عطاء الله.

وأما عن جملة المراجع التي استقيت منها مادَّة هذا البحث، فأغلبها مؤلفات لعلماء اللغة المحدثين خاصة "سعيد ظبية السليطي" (تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة)، "علي أحمد مدكور" (فنون تدريس اللغة العربية)، "عبد العليم إبراهيم، (الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية)، كما لم أهمل الإفادة من كتب القدامى التي أصّلت للعديد من المسائل اللغوية في مصادر التراث العربي كمقدمة ابن خلدون، الصاحبي في فقه اللغة "لابن فارس" و الخصائص "لابن جني" وغيرها.

وكان من الطبيعي أن يعترض بحثي هذا كغيره من البحوث صعوبات، أهمها:

- قلة البحوث الأكاديمية المتخصصة في مجال بحثي هذا، مع توسع الموضوع وتشعبه.
- عدم توفر المراجع والدراسات التطبيقية التي تثري هذا العمل.
- جمع أوراق التعبير من المؤسسات التربوية، ورداءة الخط عند بعض التلاميذ ممَّا صعَّب مهمَّتي في استخراج الجانب المراد.
- ضيق الوقت المخصص للبحث والدراسة.

وعلى الرغم من هذه العراقيل لم يكن أمامي سوى المضي قدما بتوفيق من الله تعالى، فأسفر جهدي المتواضع على هذا العمل الذي لا يدعي الكمال.

وأخيرًا أتقدم بالشكر الخالص لأستاذي الدكتور **"فتحي بحة"** على ما بذله من جهد كبير معي، وتحمله أعباء التوجيه والإرشاد منذ أن كان هذا البحث فكرة إلى أن خرج في حلته النهائية هذه.

كما لا يفوتني أن أشكر الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة على تفضُّلهم بقبول قراءة هذا البحث وتقويمه وتقييمه.

وفي الأخير أعلم أنه لا يوجد بحث علمي كامل مهما بلغت درجته العلمية، لكني اجتهدت وحاولت أن أُقدم أحسن ما عندي، فإن وقع مني خطأ فأرجو أن توجهوني لإصلاحه، وإن وُفِّقتُ في أمر فإنما توفيقي بالله، فله الحمد والشكر على نعمه، وعلى أن أوصلني إلى إتمام هذه الرحلة العلمية الممتعة المتعبة.

الأسود هاجره

الوادي في: 2016/05/03م.

الفصل الأول

اللغة من النحو والقواعد إلى التعبير والممارسة

- أولا– اللغة بين الكسب والتعلم.
- ثانيا– مفهوم النحو العربي.
- ثالثا– مفهوم القواعد النحوية.
- رابعا– أهداف القواعد اللغوية.
- خامسا– وظائف النحو العربي.
- سادسا– طرائق تدريس القواعد.
- سابعا– صعوبة تدريس القواعد النحوية.
- ثامنا– علاج صعوبات التدريس.
- تاسعا– علاقة النحو بالمهارات اللغوية.
- عاشرا– التعبير الكتابي.

أولا: اللغة بين الكسب والتعلم.

يولد الطفل وله قدرة هائلة على فهم اللغة وحسن استخدامها، ففي المرحلة الأولى يكتسبها بتفاعله مع أفراد مجتمعه وتحادثه معهم وسماعه اللغة منهم فنجد أنَّ "إخوان الصفا"* قد أعطوا اهتماما كبيرا لحاستي السمع والبصر في عملية اكتساب اللغة فيقولون: "اعلم أن الإنسان مع استماعه الأصوات وتمييزه بالنغمات يفهم معاني اللغات والأقاويل، كما أنه عند نظره إلى الخطوط والكتابة يفهم ما يتضمنها من معاني".[1]

يُؤكدُ ـ أيضا ـ أهمية السماع من البيئة والوسط الاجتماعي الذي ينمو فيه الطفل خاصة بسماعه كلام والديه وأفراد عائلته والمحيطين به من جيرانه، وفي ذلك يقول "ابن فارس"** : «تؤخذ اللغة اعتياديا كالصبي العربي يسمع أبويه وغيرهما، فهو يأخذ عنهم اللغة على مرّ الأوقات».[2]

ويشاطرهم "ابن خلدون"*** الرأي حيث يرى أن السمع هو أبو الملكات وهو الذي يعطي لنا ملكة لغوية صحيحة، تُكْتَسب من خلال حلقات المساجد، وحفظ القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف التي كانت في السابق تتم بالسماع، ويقول عن اكتساب اللغة: «فالمتكلم من العرب حين

---

* – إخوان الصفا: هم جماعة من الفلاسفة المسلمين العرب من أهل القرن الثالث هجري، العاشر ميلادي بالبصرة، اتحدوا على أن يوفقوا بين العقائد الإسلامية والحقائق الفلسفية المعروفة في ذلك العهد، فكتبوا في ذلك اثنين خمسين مقالا، سموها (تحف إخوان الصفا). ينظر: أبو السعود أحمد الفخراني، البحث اللغوي عند إخوان الصفا، مطبعة الأمانية، مصر، ط1، 1991م، ص11– 12.

[1]– أبو السعود أحمد الفخراني، البحث اللغوي عند إخوان الصفا، ص177.

** – ابن فارس: هو أحمد بن فارس، بن زكريا بن محمد، بن حبيب الرازي اللغوي، أُختلف في سنة ولادته فقيل أنه ولد في العقد الثاني أو الثالث من القرن الرابع للهجرة، قيل أصله من القزوين، وأقام مدة في همذان، وتوفي بالري، تتلمذ على يد بديع الزمان الهمذاني، فكان لُغويا أديبًا، وشاعرًا وفقيها، فكما أُختلف في ميلاده أُختلف في تاريخ مماته، ولكن الأرجح أنَّهُ مات في 395هـ بالري (المحمدية) من أهم مُؤلفاته: (مقاييس اللغة، الصاحبي في فقه اللغة). ينظر: أحمد بن فارس، الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، تح: عمر فاروق الطباع، مكتبة المعارف، بيروت، ط1، 1993م، ص 5 إلى 19.

[2]– أحمد بن فارس، الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، ص63.

*** – ابن خلدون: هو عبد الرحمن بن محمد بن أبي بكر بن الحسن بن محمد بن جابر بن إبراهيم بن عبد الرحمن بن خلدون، شخصية فذة في عالم الفكر، ولد (732هـ/ 1332م) بالقيروان، فهو واضع الأسس الموضوعية لعلمي التاريخ والاجتماع، وهو مؤرخٌ دوَّن الحقائق التاريخية لمجتمع وعصر مُعينين، وهو في نفس الوقت فيلسوف وعالم في الاقتصاد، وصاحب آراء فقهية في الشريعة، توفي عام 1406م بمصر، من أهم الكتب التي ألفها: المُحصل في أصول الدين، المُقدمة. ينظر: المقدمة تاريخ العلامة ابن خلدون، كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر، الدار التونسية للكتاب، الجزائر، (د، ط)، 1984، ص 05 إلى 19.

كانت ملكته اللغة العربية موجودة فيهم يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطبتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم، كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها فيلقنها أولا، ثم يسمع التركيب بعدها فيلقنها كذلك، ثم لا يزال سماعه لذلك يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة ويكون كأحدهم».[1]

أما حديثا فقد أصبحت المهمة موكلة إلى البيت ورياض الأطفال، المدرسة والمعلم، والإذاعة وغيرها من الوسائل التي تتخذ اللسان وسيلة اتصال بالجماهير.

وإلى جانب علماء العرب نجد "ألبرت بندورا" Albert Bandura[*] ونظريته التي سميت بالتعلم الاجتماعي، التي تنطلق من افتراض رئيسي مفاده أن الإنسان كائن اجتماعي يعيش ضمن مجموعات من الأفراد يتفاعل معهم ويؤثر ويتأثر بهم، وبذلك فهو يلاحظ سلوكياتهم وعاداتهم واتجاهاتهم فيعمل على تعلمها من خلال الملاحظة والتقليد.[2]

أما "سكينر"[**] فرأى أن المعرفة المتحصل عليها بواسطة السمع أكثر أهمية ودقة وفائدة، وخاصة قوة السمع، «فالطفل في تقليده يحاكي ما يصل إليه عن طريق السمع، فمن البديهي أن تتوقف هذه المحاكاة على وجود قدرة السمع لديه، وأن تتأثر في ارتقائها بما ينال هذه الحاسة من دقة وتهذيب»[3]، ومنه تقوم نظريته على المحاكاة والتقليد التي تؤكد على أهمية السمع.

---

[1]– عبد الرحمان بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، دار ابن الجوزي، القاهرة، ط1، 2010م، ص506.

[*]– ألبرت باندورا Albert Bandura: وُلِد في 04 ديسمبر 1925م في كندا، هو نفسيٌّ، وأستاذ في علم النفس الاجتماعي في جامعة ستانفورد، وقد كان له الفضل في تقديم إسهامات في نظرية الإدراك الاجتماعي والعلاج، وعلم النفس الشخصي، وعُرِفَ بابتكار نظرية التعلم الاجتماعي، ونظرية فاعلية الذات، وهو صاحب تجربة دمية بوبو الفعالة عام 1961م، ولذلك عُدَّ أعظم عالم نفس على قيد الحياة.
https://ar.wikipedia.org/wiki يوم: 2016/05/04م على الساعة: 11:05.

[2]– ينظر: عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان، ط3، 2004م، ص354– 355. وينظر: سامي ملحم، سيكولوجية التعلم والتعليم، الأسس النظرية والتطبيقية، دار الميسرة، الأردن، ط1، 2002م، ص305.

[**] - سكينر: وُلِد في: 1904/03/20م،تُوفِيَ في: 1990/08/18م، أخصائي علم النفس وسلوكي ومؤلف ومخترع وفيلسوف اجتماعي أمريكي، وهو أستاذ في جامعة هارفارد، ابتكر سكينر غرفة الإشْراطٌ الاسْتِتَابِيّ، وابتكر فلسفته الخاصة في العلم التي تُسمَى السلوك المتطرف، وأسس مدرسته في البحث التجريبي في علم النفس، اكتشف سكينر معدل الاستجابة واخترع أيضًا المسجل التصاعدي لقياس معدل الاستجابة ليكون جزءًا من عمله المؤثر بشكل كبير في جداول التعزيز.https://ar.wikipedia.org/wiki يوم: 2016/05/04م على الساعة: 11:00.

[3]– ينظر: علي عبد الواحد وافي، نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، نهضة مصر، القاهرة، (د، ط)، 2002م، ص200.

ولكي يكتسب الطفل نظامه القواعدي يمر بمراحل أهمها:

1- مرحلة ما قبل الكلام(تمتد خلال الشهر الأول): يولد الطفل وله قابلية لاكتساب اللغة ونطقها، إلا أن أجهزة النطق والإدراك غير ناضجة.

2- مرحلة إدراك الأصوات وإصدارها (خلال السنة الأولى): تتميز بتقليد الأصوات، الصراخ، المناغاة.[1]

3- مرحلة الكلمة الواحدة (من نهاية السنة الأولى إلى نهاية الشهر الثامن عشر): ينتقل الكلام من العناصر الدلالية المعزولة إلى بنى تركيبية قائمة بذاتها، حيث يتلفظ بكلمة واحدة وهو يريد منها تحقيق غرض إبلاغي يرتبط ببنية تركيبية كاملة غير ظاهرة في كلامه.[2]

وتعد هذه المرحلة صورة سطحية في لغة الطفل لبنية ذهنية عميقة، فقد تكون الكلمة التي ينطقها الطفل مفعول به لفعل وفاعل مضمرين، وهكذا تكون هذه المرحلة تأسيس النظام القواعدي عند الطفل.[3]

4- مرحلة الكلمتين (من نهاية الشهر الثامن عشر إلى نهاية السنة الثانية): تغدو لغته أكثر تعقيدا، مؤكدا على أنه أصبح قادرا على استخدام الكلام.

5- مرحلة شبه جملة والجملة التامة (تبدأ من السنة الثانية من العمر): رغم أنَّ نموِّه اللُّغويّ بطيء إلّا أنَّه يبدأ باستعمال الجمل القواعدية بكل عناصرها، وبكل أنواعها البسيطة والمركبة ومتلازمة.[4]

---

[1]- ينظر: محمد عبد الله العارضة، النمو المعرفي لطفل ما قبل المدرسة، تقـ: جابر عبد الحميد، دار الفكر، الأردن، ط1، 2003م، ص176. وينظر: طه عبد العظيم حسين، العلاج النفسي المعرفي، دار الوفاء، مصر، ط1، 2007م، ص170.

[2]- ينظر: صالح بلعيد، علم اللغة النفسي، دار هومة، الجزائر، (د، ط)، 2008م، ص150. وينظر: محمد عبد الله العارضة، النمو المعرفي لطفل ما قبل المدرسة، ص194.

[3]- ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2009م، ص120-121. وينظر: علي عبد الواحد وافي، علم اللغة، نهضة مصر، القاهرة، ط3، 2002م، ص145.

[4]- ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص122. وينظر: حلمي خليل، دراسات في اللغة والمعجم، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 1998م، ص171.

ومنه فإنه في هذه المرحلة ـ الاكتساب ـ يكون الطفل مدركا بطريقة لا شعورية لقواعد اللغة القائمة في ذهنه، يلجأ إليها دون تخطيط وبشكل آلي وتلقائي كلما احتاج إلى الكلام.[1]

وأما المرحلة الثانية فيكون الطفل قد تعلم اللغة المقصودة من قبل الشخص، ويظهر ذلك جليا في المدرسة، منذ بداية السنة الأولى من التعليم، فالمدرسة والمعلم يلعبون دورهم في توفير الجو المناسب للطفل ليتحصل على قوالب لغوية مناسبة لقدراته العقلية، فعند دخوله هذه المرحلة يكون مزودا برصيد لغوي كان قد تحصل عليه عن طريق المحاكاة والتقليد، لذلك في المرحلة الأولى من التعليم تكون دراسة القواعد إذ ذاك بشكل ضمني غير مباشر، متسمة بالتمهُّل والرَّويَّة والدقَّة لأن إشعار الطفل أن ما يستخدمه هو العربية الفصحى بشيء من التعديل سيبعث في نفسه الثقة، فيبيّن المعلم للتلميذ دور الكلمات في البنى والصيغ والوظائف العقلية التي تعبر عنها شريطة أن تكون من إنشائه[2]، وفي نهاية المرحلة يكون فيها نوع من القصدية، وهكذا تمر مراحل التعليم حتى يعي المتعلم كل الحقائق المتعلقة باللغة وقدرته على التعبير عنها بأي شكل، ولكن مع مراعاة سن وقدرات المتعلم بعدم الإكثار من المسائل اللغوية الصِرْفَة[3]، وبذلك يكون التلميذ في كل حصة قد تحصل على قاعدة جديدة تعينه على تصحيح مختزناته التي تحصل عليها في صغره، وعندما يقدم له التطبيق بعد تلك القاعدة ترسخ له أكثر ولا تنسى، ولكن هذا ليس حكرا على حصة بعينها ـ حصة قواعد فقط ـ بل في كل حصة، لذلك يذكر أغلب الباحثين المحدثين في مجال تعليم اللغات ضرورة استغلال كل نشاطات اللغة لتمكين المتعلم من التعرف على مختلف قواعد اللغة بممارستها ممارسة فعلية كالتعبير الشفوي، القراءة، الكتابة... إلخ.[4]

[1]- ينظر: صفية طبنني، الأبعاد التعليمية للقواعد النحوية، مجلة المخبر أبحاث في اللغة والأدب، كلية الأدب واللغات، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، العدد06، 2010م، ص26. وينظر: داود عبده، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، دار العلوم، الكويت، ط1، 1979م، ص65- 66.

[2]- ينظر: محمود أحمد السيد، الموجز في تدريس اللغة العربية، دار العودة، بيروت، ط1، 1986م، ص38- 39- 40.

[3]- ينظر: عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط14، ص208- 209.

[4]- ينظر: حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية تعليمها وتقويم تعلمها، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، (د، ط)، 2000م، ص80.

ومن أجل صقل المواهب وتصحيح المفاهيم أكثر فينصح عادة بحفظ النصوص شعرًا كانت أو نثرًا، وحفظ كلام متحدثي اللغة ذوي الملكة الأصلية لكي يصبح منهم، وفي هذا الصدد على المعلّمِ أن يحترس في نطقه وإيصاله المعلومة للمتعلّم لكي لا يأخذها التلميذ بصورة خاطئة، لذلك أطلق على هذه المرحلة أنها: «تؤخذ تلقّنا من ملقن»[1].

ثانيا: مفهوم النحو العربي.

عُرّف النحو[*] في كتاب الخصائص بأنه: "انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية، والجمع، والتحقير، والتنكير، والإضافة، والنسب، والتركيب، وغير ذلك، ليلتحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإنْ لم يكن منهم، وإن شذّ بعضهم عنها رُدّ به إليها".[2]

وهو أيضا: "العلم المستخرج بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب، الموصلة إلى معرفة أحكام أجزائه التي ائتلف منها".[3]

كما جاء في "جامع الدروس العربية" النحو: "هو علم بأصول تعرف بها أحوال الكلمات العربية من حيث الإعراب والبناء".[4]

---

[1]- ابن فارس، الصاحبي في فقه اللغة ومسائلها وسنن العرب في كلامها، ص 63.

[*]- جاء في معجم الصحاح مادة نحو: "النحو: القد والطريق، يقال: نحوتُ نحوك، أي: قَصدتُ قصدك، ونحوت بصري إليه، أي: طرقته، وأنحيت عنه بصري، أي: عدلته، وأنحى في سيره، أي: أعتمد على الجانب الأيسر، ولانتحاء مثله، هذا الأصل، ثمَّ صار الانتحاء الاعتماد والميل في كل وجه، وانتحيت لفلانٍ؛ أي عرضت له، وأنحيت على حلقة السكين؛ أي عرضتُ ونَحَيْتُه عن موقعه تَنْحِيَةً، فتنحّى، والنحو: إعراب الكلام العربي، والنِّحْيُ بالكسرة: زِقٌّ للسمن...". الجوهري، الصحاح، دار الكتب العلمية، تح: إميل بديع يعقوب وآخرون، بيروت، ط1، 1999م، مادة (ن ح و)، ج6، ص526- 527.

[2]- ابن جني، الخصائص، تح: محمد علي النجار، دار الهدى، بيروت، لبنان، (د، ط)، (د، ت)، ج1، ص34.

[3]- أحمد عبد الستار، نحو التيسير دراسة ونقد منهجي، مطبعة المجمع العلمي العراقي، بغداد، ط2، 1984م، ص16. وينظر: طلال علامة، نشأة النحو العربي في مدرستي البصرة والكوفة، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط1، 1996م، ص24.

[4]- مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، المكتبة العصرية، بيروت، ط3، 1995م، ج1، ص09.

والنحو في اصطلاح العلماء هو قواعد يُعرف بها أحوال أواخر الكلمات العربية التي تحصلت بتركيب بعضها مع بعض من إعراب وبناء وما يتبعهما، وبمراعاة تلك الأصول يحفظ اللسان عن الخطأ في النطق ويُعصَم القلم عن الزلل في الكتابة والتحرير.[1]

من خلال التعريفات السابقة للنحو أجد أن النحو علم يبحث في أواخر الكلمات إعرابا وبناء، والهدف من هذا العلم هو الضبط والتقنين لهاته الكلمات والجمل، فهو أُسِّس من أجل الحفاظ على اللغة ومستوياتها وإقامة اللسان وتجنب اللحن في الكلام، فإن قرأ المتعلّم أو تحدّث أو كتب لم يرفع منخفضا ولم يكسر منتصبًا.

وعلى الرغم من كل ذلك لم يكن للعرب ـ في بادئ الأمر ـ عِلم بعلم النحو، وإنما كانوا يتكلمون اللغة العربية الفصيحة بالسليقة، ولم يكونوا بحاجة إلى قواعد تضبط لسانهم، فاللغة كانت تجري في دمهم، فلا يلقون اهتماما لحركة الرفع من الجر ومن النصب ما دامت الجزيرة نقية خالصة من اللسان العجمي، ولكن لما علت راية الإسلام وكلمتهم وانتشرت في الفرس والروم، أخذ الفساد يدب في تلك السليقة العربية، وشاع اللحن بينهم، وهذا الأمر جعل أولي الأمر من أمثال علي وعمر بن الخطاب رضي الله عنهما، وغيرهما يجتهدون ليجدوا حلا مناسبا للحفاظ على لغة القرآن الكريم فالتجأ إلى العناية بالإعراب والتشديد عليه.[2]

وقد ظهرت العديد من الروايات التي تثبت تشديد أولي الأمر على تتبع الإعراب في ألسن العامة، وقد روي أن شخصا قرأ في عهد النبي صلى الله عليه وسلم فلحن بحضرته فقال: "أرشدوا أخاكم فقد ضل"، وقال حينها أبو بكر رضي الله عنه لأن أقرأ فأسقط أحبُّ إليَّ من أقرأ فألحن، وقد مرّ عمر رضي الله عنه كذلك على قوم يسيئون الرمي، فقرَّعهم، فقالوا: إنَّا قوم متعلِّمين، فأعرض عنهم مغضبًا وقال: والله لخطؤكم في لسانكم أشد عليّ من خطئكم في رميكم، وهكذا تعدَّدت

[1]- أحمد الهاشمي، القواعد الأساسية للغة العربية، دار الكتب العالمية، بيروت، ط1، 1354هـ، ص06- 07.

[2]- ينظر: فخر صالح سليمان قدارة، مسائل خلافية بين الخليل وسيبويه، دار الأمل، الأردن، ط1، 1990م، ص07. ينظر، أحمد الهاشمي، القواعد الأساسية للغة العربية، ص04- 05. ينظر: ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، تقـ: حسن شحاته، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2002م، ص17.

الروايات في هذا الشأن، مما دفع بهم إلى تنقيط القرآن الكريم، ووضع النقاط على آخر الكلمات لتدل على حركتها.[1]

وقد اختلفت الروايات عن واضع علم النحو ولكن الرواية الأرجح، أنّ عليًا بن أبي طالب هو أول من وضع النحو، وأرسل لأبي الأسود الدؤلي صحيفة[2] مكتوب فيها: «الكلام كله اسم وفعل وحرف، فالاسم ما أنبأ عن المسمى، والفعل ما أنبئ به، والحرف ما أفاد معنى، وقال: أنحُ هذا النحو، وأضف إليه ما وقع إليك، واعلم يا أبا الأسود أن الأسماء ثلاثة: ظاهر ومضمر واسم لا ظاهر ولا مضمر، وإنما يتفاضل الناس يا أبا الأسود فيما ليس بظاهر ولا مضمر»[3]، وأراد به الاسم المبهم، ثم يقول أبو الأسود الدؤلي: ثم وضعت بابَيْ العطف والنعت، ثم بابَيْ التعجب والاستفهام إلى أن وصلت إلى باب إنَّ وأخواتها ما خلا لكن...[4]

وكل تلك الجهود المبذولة منذ القدم في هذا العلم راجعة لغاية واحدة وهي تصحيح الألسن وعصمتها من الخطأ، لحماية اللغة التي نزل بها القرآن الكريم، وبه أصبح وسيلة لحفظ القلم من الزلل والوقوع في اللحن.

[1]- ينظر: محمد طنطاوي، نشأة النحو العربي وتاريخ أشهر النحاة، دار المعارف، القاهرة، ط2، (د، ت)، ص16.

[2]- ينظر: محمد طنطاوي، نشأة النحو العربي وتاريخ أشهر النحاة، ص24. ينظر: فخر صالح سليمان قدارة، مسائل خلافية بين الخليل وسيبويه، ص10- 11.

[3]- محمد طنطاوي، نشأة النحو العربي وتاريخ أشهر النحاة، ص24.

[4]- محمد طنطاوي، نشأة النحو العربي وتاريخ أشهر النحاة، ص24.

ثالثا: مفهوم القواعد النحوية.

لقد جاءت القاعدة* في معناها الاصطلاحي أنها: "سلسلة مرتبطة من المفاهيم العلميَّة تصف الظاهرة وصفًا كميًا".[1]

كما أنها: "قضية كلية منطبقة على جميع جزيئاتها".[2]

وقواعد اللغة Grammarتشمل في معناها الحديث كلًا من عِلْمِيْ؛ الصرف والنحو، أي أنه يهتم بدراسة "المورفيمات"** التي تتكون أساسا من الكلمات، والسوابق التي تكون كحروف (أنيت) المضارعة، أو الضمائر المتصلة كمثال للواحق، أو الدواخل من أمثلتها الألف في وسط الفعل، أما الصرف فيبحث في حقلي الاشتقاق والتصريف، أي الزيادات التي تلحق بالفعل من خلال الصيغة.[3]

فالقواعد النحوية كما جاءت في كتاب "نحو التيسير" هي: علم تراكيب اللغة والتعبير بها والغاية منها صحة التعبير وسلامته من الخطأ واللحن، فهو قواعد صيغ الكلمات وأحوالها حين إفرادها وحين تركيبها.[4]

وبما أن القواعد النحوية تهتم بالوظيفة النحوية، أو الحركة الإعرابية التي يُميّز بها تركيب عن آخر، بل كلمة عن أخرى، فإن عبد الله علي مصطفى أعطى لها تعريفًا يوافق ذلك فقال: "هي القوانين

---

* – القاعدة لغة: "القاعدة في اللغة في الأصل الأس، والقواعد، الأساس، وقواعد البيت أساسه، وواحده قاعدة، وهي في الأمور الحسية إلا أنها استعملت في الأمور المعنوية، وهي بذلك قواعد العلوم، والقاعدة: ما يقعد عليه الشيء، أي يستقر ويثبت". ينظر: ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، (د، ط)، (د، ت)، مادة (ق ع د)، ص 361.

[1] – محمد سيد علي: موسوعة المصطلحات التربوية، دار الميسرة، عمان، الأردن، ط1، 2011م، ص38.

[2] – عبد القاهر الجرجاني، التعريفات، تح: محمد صدِّق المنشاوي، دار الفضيلة، مصر، (د، ط)، 2004، ص219.

** – المورفيم: هو أصغر وحدة صرفية لا تقبل التقسيم إلى وحدات صغرى دالة. ينظر: إبراهيم خليل، مدخل إلى علم اللغة، دار الميسرة، الأردن، ط1، 2010م، ص178.

[3] – ينظر: كمال محمود نجم الدليمي، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، دار المناهج، الأردن، ط1، (د، ت)، ص43.

[4] – أحمد عبد الستار الجواري، النحو التيسير دراسة ونقد منهجي، مطبعة المجمع العلمي العراقي، بغداد، ط2، 1984، ص02.

التي تتناول الوظيفة النحوية (الإعراب) وقوانين التوافق والتخالف بين مكونات التراكيب، وقوانين الربط بين هذه المكونات، وقوانين التقديم والتأخير وغيرهما.[1]

وهي بذلك أصبحت اليوم تعرف تعريفا شاملا وهو: "فن تصحيح كلام العرب كتابة وقراءة وهي ما يعنى بالإعراب وقواعد تركيب الجملة، اسمية كانت أم فعلية، زيادة على ذلك دراسة العلاقات في الجملة وعلاقتها بما قبلها وما بعدها، كما أنها تعنى بمجموعة القواعد التي تنظم هندسة الجملة أو مواقع الكلمات فيها ووظائفها من ناحية المعنى وما يرتبط بذلك من أوضاع إعرابية تسمى علم النحو، أما مجموعة القواعد التي تتصل ببنية الكلمة وصياغتها ووزنها والناحية الصوتية وتسمى علم الصرف.[2]

وهي بذلك لا تخرج عن المعايير والضوابط المستنبطة من القرآن الكريم والحديث الشريف ومن لغة العرب.

وخلاصة القول إن القاعدة النحوية هي فن يعنى بتصحيح الكلام والكتابة والقراءة، إضافة إلى أنها تبيّن تركيب الجملة إن كانت اسمية أم فعلية، منفيَّة أو مثبتة، فهي تقوم بتنظيم الجملة فتجعلها منسَّقة مضبوطة بعلامتها الإعرابية من نصب وجزم وجر، وتبيَّن العلاقات كالإسناد والإضافة، ومنه فهي قائمة على التصحيح لكي لا يُوقع في الخطأ ويوقع اللحن في التعبير.

[1]- عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار الميسرة، عمان، الأردن، ط1، 2002م، ص50.

[2]- سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل، عمان، الأردن، ط1، 2005م، ص226-227.

رابعا: أهداف تدريس القواعد اللغوية.

إنَّ الغرض من تدريس النحو في المرحلة المتوسطة لا يختلف في النوع عنه في المرحلة الابتدائية، إنمَّا الاختلاف يكمن في الدرجة فقط،[1] حيث يهدف إلى إدراك مقاصد الكلام، وفهم ما يقرأ أو يسمع أو يكتب أو يتحدث به فهما صحيحا، مستخدمًا الألفاظ العربية الصحيحة مبنية على أساس سليم من القواعد النحوية والصرفية؛ وعلى ذلك فإنَّ القواعد النحوية ليست غاية في ذاتها وإنما هي وسيلة لغاية سامية مهمة؛ وهي تمكين المتعلّم من النطق الصحيح الواضح والفهم السليم المدقّق لما يستمع إليه،[2] وهناك هدفان رئيسان لتدريس القواعد، أولّهما الهدف النَّظريّ وثانيهما الهدف الوظيفيّ. ولا يمكن أن ندرسهما منفصلين عن بعضهما فهما في الحقيقة متداخلان، ومن خلالهما تندرج تحتهما أهداف أخرى هي[3]:

- إدراك أهمية النحو في عصمة اللسان من اللحن، حرصا على سلامة اللغة العربية.
- إدراك موقع النحو من النظام اللُّغويّ العام الذِّي بدوره يمثّل الكيان الإنسانيّ بأوجهه المختلفة.
- إدراك الصِّلة العضويَّة بين النَّحو الوظيفيّ وفروع اللغة الأخرى لتحقيق التّكامل.[4]
- أن يتمكنَّ التَّلاميذ من أن يتكلَّموا ويكتبوا أو يقرؤوا بلغة سليمة من غير عناء أو تكلُّف.
- أن يتمكنَّ التَّلاميذ من أن يميزوا الخطأ ويعرفوا أسبابه للعمل على تجنُّبه في كلامهم.
- أن يتعرَّف التَّلاميذ على مواقع الكلمات في الجمل، وهذا يساعدهم على فهم المعنى بسرعة.

---

[1]- ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، (د، ط)، 1997م، ص339.

[2]- ينظر: علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، (د، ط)، 2014م، ص305- 306. وينظر: راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتاب الحديث، عمان، ط1، 2009م، ص259. وينظر: فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار البازوري، عمان، الأردن، (د، ط)، (د، ت)، ص107- 108.

[3]- ينظر: محمد صلاح الدين المجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة، (د، ط)، 2000م، ص366- 367. وينظر: راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، ص260.

[4]- ينظر: نايف محمود معروق، خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، بيروت، ط1، 1985م، ص176.

- القدرة على كشف الأخطاء اللُّغويَّة عند مشاهدتها والمبادرة على تصحيحها وبذلك تبدو عندهم دقة الملاحظة وفهم العلاقات المختلفة بين التراكيب المتشابهة.[1]
- تمكين الطلَّبة من ترتيب المعلومات وتنظيمها في أذهانهم وتدريبهم على دقَّة التَّفكير والتَّعليل والاستنباط.
- توقُّف الطلَّبة على أوضاع اللغة وصيغها لأنَّ القواعد النَّحويَّة إنَّما هي وصف علميّ لتلك الأوضاع والصِّيغ وبيان التَّغيرات التي تحدث في ألفاظها.[2]
- تعويد التلاميذ دقَّة الملاحظة والموازنة والحكم، وترقية ذوقهم الأدبيّ، فدراسة النَّحو تقوم على تحليل الألفاظ والجمل والأساليب، وإدراك العلاقات بين المعاني والتَّراكيب.
- تعميق ثروتهم اللُّغويَّة، عن طريق ما يدرسونه من نصوص وشواهد أدبيَّة تنمّي أذواقهم، ومنه قدرتهم على نقد الأساليب التي يستمعون إليها ويقرؤونها.
- ترسيخ وتطبيق ما تمَّ طرحه من المفاهيم النَّحويَّة المقدَّمة في منهاج المرحلة الابتدائيَّة.[3]
- تيسير إدراك التَّلاميذ للمعاني والتَّعبير عنها بوضوح، وجعل محاكاتهم للصَّحيح من اللَّغة الَّتي يسمعونها أو يقرؤونها مبنيًّا على أساس مفهوم بدلا من أن تكون محاكاة آليَّة.
- إنَّ الطُّلَّاب الّذين يدرسون لغة أجنبيَّة إلى جانب لغتهم القوميَّة يجدون في دراسة قواعد لغتهم ما يساعدهم على فهم اللَّغة الأجنبيَّة لأنَّ بين اللُّغات قدرا مشتركا من القواعد العامة.[4]

[1]- سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار البداية، عمان، الأردن، ط1، 2005م، ص64. ينظر: محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 1998م، ص190. وينظر: عبد المنعم أحمد بدران، التحصيل اللغوي وطرق تنميته ـ دراسة ميدانية ـ، دار العلم والإيمان، ط1، 2008م، ص28.

[2]- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، ص260. وينظر: علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس اللغة العربية وعلومها، ص306.

[3]- جان عبد الله توما، التعلّم والتّعليم (مدارس وطرائق)، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، ط1، 2011م، ص127. وينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص334. وينظر: ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص58- 59.

[4]- ينظر: راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساس تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2003م، ص108.

خامسا: وظائف النحو العربي.

تحدَّث العديد من العلماء ـ ماضيا وحاضرًا ـ على وظائف النَّحو، واختلفوا في ذلك، فمن القدامى الَّذين تحدَّثوا عن هذه الوظيفة "ابن فارس" في كتابه "الصاحبيّ في فقه اللغة" إذ يقول: "من العلوم الجليلة التي اختَصَّت بها العرب الإعراب، الَّذي هو الفارق بين المعاني المتكافئة في اللَّفظ، وبه يعرف الخبر الَّذي هو أصل الكلام، ولولاه ما تميزَّ فاعل عن مفعول، ولا مضاف من منعوت، ولا تعجّب من استفهام، ولا نعت من توكيد".[1]

والَّذي يُثْبت أيضا أنَّ هناك وظيفة للنَّحو والَّتي تمثَّلت في الإعراب سابقا، "ابن الخشاب" الذي يقول: "فائدة الإعراب أنَّه يفرق بين المعاني المختلفة التي لو لم يدخل الإعراب الكلمة الَّتي تتعاقب عليها تلك المعاني التبست"[2]، ويؤكد قول "ابن الخشاب" ما قاله "الزجاجي" في كتابه "الإيضاح في علل النَّحو" حين قال: "إنَّ الأسماء لما كانت تعتريها المعاني فتكون فاعلة أو مفعولة ومضافة ومضافا إليها، ولم تكن في صورها وأبنيتها أدلَّة على هذه المعاني بل كانت مشتركة جعلت حركات الإعراب فيها تنبئ عن هذه المعاني".[3]

وقد أكد "ابن خلدون" على وظيفة النَّحو فقال: "أركان علوم اللِّسان أربعة وهي: اللُّغة والنَّحو والبيان والأدب... وأنَّ الأهم المقَّدم منها هو النَّحو، إذا به يتبيَّن أصول المقاصد بالدَّلالة، فيعرف الفاعل من المفعول والمبتدأ من الخبر، ولولاه لجهل أصل الإفادة".[4]

إضافة إلى كلِّ هؤلاء العلماء الأجلَّاء نجد "الجرجاني" في كتابه "أسرار البلاغة" يتحدث في النَّحو قائلا عنه: "جرى تمثيل النَّحو في قولهم (النَّحو في الكلام، كالملح في الطعام)، فالمعنى أنَّ الكلام لا يستقيم ولا تَحصُلُ المنفعة الَّتي هي الدَّلالات على المقاصد، إلا بمراعاة أحكام النَّحو فيه".[5]

---

[1]– ابن فارس، الصاحبي في فقه اللغة ومسائلها وسنن العرب في كلامها، ص75.

[2]– عبد القادر المهيري، نظرات في التراث اللغوي العربي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، 1993م، ص57.

[3]– أبو القاسم الزجاجي، الإيضاح في علل النحو، تح: مازن المبارك، دار النفائس، بيروت، ط3، 1979م، ص69.

[4]– ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ص498.

[5]– عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة، تع: محمود محمد شاكر، دار المدني، جدة، ط1، 1991م، ص71.

كما ذهب "عبد القاهر" بعد ذلك إلى أنَّ الألفاظ لا يفهم معناها بدون حركاتها وإعرابها فيقول: "الألفاظُ مغلقة عن معانيها حتى يكون الإعراب هو الذي يفتحها"[1]، وقال: "إِنَّك إِنْ عمدتَ إلى ألفاظ فجعلتَ تُتّبع بعضها بعضا مِنْ غير أنْ تَتَوَخَّى فِيها معاني النَّحو، لم تكن صَنَعت شيئًا تُدعى به مُؤَلِّفا، وتُشَبّهُ معه بمن عمل نسجًا أو صنع على الجملة صنيعا، ولم يَتَصَوَّر أن تكون قد تُخُيِّرت لها الموقع"[2].

ومن خلال هذه المقتطفات المختلفة من الكتب فإنَّ الحركات الإعرابيَّة بمثابة المفاتيح الَّتي يعرف بها المستمع والقارئ المعاني، والدَّلالات الَّتي تجتاح في ذهن الكاتب والمتكلِّم، بلغة سليمة وصحيحة.

إضافة إلى هؤلاء نجد في هذا العصر ـ المحدثين ـ تحدَّثوا عن ذلك من بينهم الباحثة "ظبية سعيد السليطي" التي حصرت وظائف النَّحو في نقاط وكان لها مُؤَيدا "عبد المنعم أحمد" وهي كالآتي:

- أنَّه يكفل سلامة التَّعبير وعصمته من الخطأ، وفهم معناه دون لبس أو غموض.
- يساعد على جمال الأسلوب وجودته ودقته، وتنمية مهارات التَّفكير العلميّ مثل دقَّة التفَّكير.
- يعين على استعمال الألفاظ والجمل والعبارات استعمالا صحيحا فتكون عند الدارسين عادات لغويَّة سليمة.[3]
- تقصِّي إدراكهم للمعاني والتَّعبير عنها بوضوح وسلامة، ومنها يصبحون قادرين على شحذ عقولهم وتدريبهم على التفكير المتواصل المنظَّم.
- توقفهم على أوضاع اللغة وصيغها.[4]

[1]- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تع: محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط5، 2004م، ص370- 371.

[2]- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص370- 371.

[3]- ينظر: ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص27. وينظر: عبد المنعم أحمد بدران، التحصيل اللغوي وطرق تنميته، ص28.

[4]- ينظر: عبد المنعم أحمد بدران، التحصيل اللغوي وطرق تنميته، ص28.

ويرى "هاليدي" في كتابه "النَّحو الوظيفيّ"، أنَّ للنَّحو ثلاث وظائف هي:

- مثاليَّة: أي لعمل جمل مثاليَّة.
- سياقيَّة: أي من سياق الكلام.
- شخصيَّة: أي العلاقة بين الأشخاص وتفاعلاتهم.

– يقدم لنا العلاقات والإشارات لنصل إلى التَّفسيرات المحتملة للرسَّائل الَّتي تنقلها، وهو يقدّم هذا من خلال تصنيفه للكلمات أو لمجموعة من الكلمات.[1]

سادسًا: طرائق تدريس القواعد.

إذا كان المقصود بالطريقة في التَّدريس هي الأسلوب الَّذي يستخدمه المعلِّم في معالجة النَّشاط التَّعليميّ ليحقِّق وصول المعارف إلى طُلَّابه بأيْسَر السُّبل، وأقلِّ وقت ونفقات، وتستطيع الطَّريقة النَّاجحة أن تعالج كثيرًا من النَّواقص الَّتي يمكن أن تكون في المنهاج أو الكتاب أو الطُّلَّاب، فإنَّ عددًا من هاته الطَّرائق يصلح لتدريس علم بعينه وبعضها يصلح لتدريس علوم مختلفة، فأيُّ هذه الطَّرائق أفضل من غيرها لتدريس القواعد النَّحويَّة للطُّلَّاب؟ لكنَّ السُّؤال يبقى دون إجابة؛ لأنَّه لا توجد طريقة محددة للتَّدريس أفضل من الأخرى بل المدرَّس وحده يمكنه الحكم على ذلك من خلال الموقف التَّعليميّ الَّذي هو فيه، فما هي الطَّرائق الّتي تصلح لتدريس القواعد النَّحويَّة؟.

1/– الطريقة الاستقرائية: نشأت على يد الألماني "فريديك هربارت F.Herbert"، في نهاية القرن التَّاسع عشر بداية القرن العشرين، تستند هذه الطَّريقة إلى أساس فلسفيّ يقوم على أنَّ الاستقراء أسلوب العقل في تتبع مسار المعرفة للوصول بها لصورتها الكلية، بعد تتبع أجزائها، كما تقوم على انتقال الفكر من الجزئيَّات إلى الكليَّات، ومن الحالات الخاصَّة إلى الأحكام العامَّة

[1]– ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص27– 28.

بالملاحظة والمشاهدة، وهي طريقة قائمة على جهد المعلِّم ونشاط المُتعلِّم، كما تقوم على مبدأ أنَّ الطِّفل يتعلَّم الحقائق الجديدة في ضوء خبراته السَّابقة.[1]

تبدأ هذه الطريقة بالمقدمة الَّتي تهيّء الطَّالب لموضوع الدَّرْس، وتثير دافعيَّتهم إلى التَّعلُّم من خلال إلقاء المعلِّم أسئلةً تدور حول الدَّرس السَّابق، إذ يصبح الطَّالب يعلم الغاية من الدَّرس، ويكون ذهنهم قد استعاد بعض ما يعرفونه من معلومات سابقة، وبذلك يكونون مستعدين للخطوة التَّالية، ثمَّ ينتقل بهم المعلِّمُ إلى لبِّ الدَّرس، فيعرضُ الأمثلة والشَّواهد المختلفة على السُّبورة، وفي أثناء كتابة الجمل يحدِّدُ المعلِّم الكلمات الَّتي ترتبط بالقاعدة بلون مخالف حتى تكون بارزة أمام التَّلاميذ مضبوطة بالشَّكل، ثم يوجِّهُ المعلَّم طلَّابه إلى النَّظر إلى هذه الكلمات ثمَّ يبدأ معهم المناقشات، ويقوم بربط ما تعلُّمه الطَّالب اليوم وما تعلَّمهُ بالأمس، وبذلك ترتبط المعلومات وتتسلسل في ذهنه، وهنا يشارك المعلِّم طلبته في استقراء الأمثلة مثالا مثالا، ويتِّم ذلك من خلال طرح أسئلة تتناسب ومستوى الطلبة وخبراتهم، وبالإجابات المتحصَّل عليها يسَّهل الوصول إلى استخلاص القاعدة بأنفسهم، وبعدها يعزِّز المعلِّم تلك القاعدة الَّتي فهمها الطَّلبة بتطبيقات لتعزّزها أكثر وتكون إمَّا كتابية أو شفوية.[2]

ولكن على الرغم ممَّا لهذه الطريقة من جوانب للوصول للقاعدة إلَّا أنَّها بطيئة في إيصال المعلومات إلى الأذهان، ثَّم إنَّها لا تقدِّم جمال اللُّغة للمتعلِّمين لكنَّها عقليَّة خالصة، ولذلك هي تتناسب مع مجال العلوم الطَّبيعيَّة ومشتقاتها أكثر من طبيعة اللُّغة ذاتها.[3]

[1]- ينظر: طه علي حسين الدليمي، تدريس اللغة بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2009م، ص38، وينظر: ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص66.

[2]- ينظر: طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، دار الكتب الحديثة، الأردن، ط1، 2005م، ص212- 213، وينظر: طه علي حسين الدليمي، كمال محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، دار الشروق، عمان، ط1، 2004م، ص53- 54، وينظر: راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، ص265- 266، وينظر: نايف محمود معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، لبنان، ط1، 1985م، ص181، وينظر: حسني عبد الهادي عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين: الإعدادية والثانوية، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، (د، ط)، (د، ت)، ص324- 325.

[3]- ينظر: راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساس تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص17. وينظر: حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية، ص326.

2/– الطريقة القياسية: وهي من أقدم الطَّرائق الَّتي احتلَّت ـ في الماضي ـ مكانة عظيمة في تدّريس القواعد النَّحويَّة، تقوم على انتقال الفكر من الحكم الكلي إلى الحكم الجزئي، أو جزئيات داخلة تحت الكل، وهي كذلك تعتمد على العقل في الوصول إلى المجهول المعلوم، وبذلك تُعَّد هذه الطَّريقة من الطَّرائق الَّتي تعتمد على المعلِّمِ.[1]

إذ تبدأ هذه الطَّريقة بتمهيد يقوم به المعلِّمُ من أجل جلب انتباه التَّلاميذ وتذكيرهم بالدَّرس السَّابق، فيقوم بطرح بسيط منه ينطلق إلى لبِّ الدَّرس.[2]

وبعدها يقوم المُعلِّم بعرض القاعدة على السُّبورة بخطٍّ واضح لجلب انتباه الطَّلبة ليشعروا أنَّ هناك مشكلة يجب أن تُحل، وبذلك يكون هناك تحدٍّ للطلبة يحفزهم على التَّفكير وإيجاد الحلِّ ومن ثمَّ يأتي دور المعلِّم في إعطاء بعض مفاتيح الحلِّ من خلال تحليل جزيئات القاعدة، كأن يعطي مثالا ينطبق على القاعدة، وهذا المثال يقيس عليه الطَّلبة أمثلة أخرى متنَّوعة، حتَّى تستوفي القاعدة جميع أبعادها.

وبعد ما تمكَّن الطَّالب من القاعدة، من خلال ما تمَّ عرضه من الأمثلة الشَّارحة لها، فإنَّه سيكون له استعداد لتطبيق تلك القاعدة، من خلال الأسئلة والأمثلة الإعرابيَّة، وما إلى ذلك من قضايا تخدم القاعدة وتبيّن مدى نضجها في أذهانهم، وعلى المعلِّم في هذه الخطوة أن يعطي تطبيقات بسيطة أوّلًا ثمَّ يتدَّرج إلى الصُّعوبة لأنَّ قدرات التَّلاميذ تتفاوت وهذا ينعكس على التَّطبيق على القاعدة.[3]

[1]– ينظر: طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص218، وينظر: راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساس تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص113، وينظر: انطوان صياح وآخرون، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، لبنان، ط1، 2006م، ج1، ص129.

[2]– ينظر: طه علي حسين الدليمي، تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات الحديثة، ص32، وينظر: حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين: الاعدادية والثانوية، ص 324. وينظر: طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص220.

[3]– ينظر: طه علي حسين الدليمي، كمال محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، ص32. وينظر: سعاد الوائلي، طه علي حسين الدليمي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص220. وينظر: طه علي حسين الدليمي، تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، ص32.

ومنه فالطَّريقة القياسيَّة ـ في الواقع ـ صورة موسَّعة لخطوة التَّطبيق من الطَّريقة الاستقرائيَّة يقدِّم فيها المعلِّم الأسس العامَّة والقواعد والقوانين جاهزة إلى الطَّلبة لتطبقَّ على الأمثلة والحقائق التَّي سبق أن ألقيت على المتعلِّمين.[1]

وبهذا فهذه الطريقة سهلة في عرضها، حتَّى إنَّها عُدَّت من قبل التَّربويّن طريقة "ضرب زيدا عمرًا"،[2] لأنَّها تسير بسهولة وفق خطواتها المقرَّرة، فالطَّالب الَّذي يفهم القاعدة فهمًا جيدًا يمكن أن يستقيم لسانه أكثر، إضافة إلى أنَّها طَّريقة سريعة لأنَّها لا تستغرق وقتًا طويلًا، وتنمي عادات التَّفكير الجيِّد عند التَّلميذ[3]، وتُعنى بالكشف عن المعرفة، ولا تُعنى بالمعرفة ذاتها، تقوم على مبدأ التَّدرجّ في الوصول لتلك المعرفة، وبذلك تثبت المعرفة في عقولهم.[4]

ولكن رغم كل تلك الإيجابيَّات فإنَّ لها سلبيات سببها أنَّها تبدأ من الصَّعب إلى السَّهل. ولذلك فهي تقتل روح الابتكار والتَّفكير عند التَّلاميذ[5]، وهي ـ في هذا ـ مخالفة لسير النُّمو اللُّغويّ لدى المتعلِّمين، ومخالفة لطبيعة اللُّغة المُتعلَّمة نفسها، ففي الواقع فإنَّ الجزئيَّات أقرب لمداركهم من الكليَّات[6]، إضافة إلى ذلك فإنَّها تقوم على الحفظ المسبق للقاعدة. وهذا لا يؤدي بالضَّرورة إلى فهمها. ومنها فهي تؤَّكد على المحاكاة والتَّقليد ولا تُعمل العقل، وغالبا ما تكون الأمثلة المعروضة منفصلة مصنوعة وغير مترابطة، وبذلك قد ينصرف الطَّالب عن الدَّرس عند استخدام هذه الطَّريقة.[7]

الطَّريقة.[7]

[1]– ينظر: طه علي حسين الدليمي، سعاد الوائلي، اللغة العربية منهاجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، عمان، ط2، 2005م، ص185. وينظر: عبد المجيد عيساني، مقاييس بناء المحتوى اللغوي، مطبعة مزوار، الوادي، الجزائر، ط1، 2010م، ص82.

[2]– ينظر: زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، (د، ط)، 2005م، ص224.

[3]– ينظر: طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص219، وينظر: علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس اللغة العربية وعلومها، ص308– 309.

[4]– ينظر: حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين: الإعدادية والثانوية، ص325.

[5]– سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة وطرائق تدريسها، ص229.

[6]– عبد المجيد عيساني، مقاييس بناء المحتوى اللغوي، ص82.

[7]– ينظر: علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس اللغة العربية وعلومها، ص309، وينظر: حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية، ص326، وينظر: طه علي حسين الدليمي، سعاد الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص219– 220.

3/ طريقة أسلوب النص: تسمى هذه الطَّريقة أيضا بأسلوب التَواصل، أو الطَّريقة المعدلَّة، نشأت لتعديل الطَّريقة الاستقرائيَّة[1]، تقوم على الأساس العلميّ والتَّربويّ الَّذي يقوم على أنَّ القواعد النَّحويَّة ظواهر لغويَّة، وأنَّ الوضع الطبيعيّ لدراستها إنَّما يكون في ظل اللُّغة، وبذلك فإنَّها تعتمد على الإتيان بنصّ متكامل، يحمل مغزى من وراءه، وذلك لأنَّ تكامل الخبرة اللُّغويَّة لا يتمُّ إلَّا من خلال دراسة النُّصوص، أي من خلال الأساليب المتَّصلة لا الأمثلة المنقطعة الَّتي لا يشعر الطَّالب بحاجة إليها ويكون هنا النَّحو مُتَضَمَّنًا في النُّصوص على المتعلَّمين.[2]

وكأيّ طريقة فهذه الطَّريقة تبدأ بتمهيد، ثمَّ يكتب المعلِّم النَّص على السَّبورة، والأمثلة المراد إيصالها للمتعلِّمين تكون بشكل واضح أو مكتوبة بلون مخالف، ثم يقرؤه قراءة أنموذجيَّة وفي الخطوة التَّالية يحلِّل النَّص من خلال استخراج التَّوجيهات التَّربويَّة، إضافة إلى إخراج الجانب اللُّغويّ عند تطرقّ المعلِّم إلى القاعدة النَّحويَّة المتضمنة فيه، ومنه يصبح الطَّلبة مهيَّئين لاستنتاج القاعدة الخاصَّة بهذا الدَّرس، وبعد استنتاجها من طرفهم يقوم المعلِّم بتدوين القاعدة بخط واضح، بعد تهذيبها بشكل صحيح، ويُختتَمُ الدَّرس بتطبيق يقوم به الطَّلبة عن القاعدة، ويكون إمَّا بالإجابة عن أسئلة تطرح من قِبَل المعلِّم، أو بتكليفهم بإنشاء جُمل حول القاعدة.[3]

لذلك اعتبرت طريقة وظيفيَّة مباشرة تمتاز بمزج القواعد باللُّغة نفسها ومعالجتها في سياق لغويّ علميّ أدبيّ متكامل، ممَّا ينتج عنه تقليل الإحساس بصعوبة النَّحو، عند فهم التَّراكيب، وتجعله مجرَّد

[1]- ينظر: طه علي حسين الدليمي، كمال محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، ص71، وينظر: راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدرسها بين النظرية والتطبيق، ص269.

[2]- ينظر: ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص68. وينظر: طه علي حسين الدليمي، سعاد الوائلي، الاتجاهات الحديثة في اللغة العربية، ص224. وينظر: حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية، ص326.

[3]- ينظر: طه علي حسين الدليمي، كمال محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، ص76- 77. وينظر: طه علي حسين حسين الدليمي، سعاد الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص225- 226. وينظر: سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص229.

وسيلة لغاية أكبر هي الفهم، يزاد على ذلك أنَّها تعتمد على القراءة وتجعلها مدخلا للنَّحو، وتجعل من تذَّوق النُّصوص مجالا لفهم القواعد، ومنه رسوخ القاعدة أكثر.[1]

ولكن هناك من يرى عكس هذا، غير أنَّه من الصَّعب الحصول على نصٍّ متكامل يخدم الغرض الَّذي وضع من أجله، وإذا كان النَّص يهدف إلى معالجة مسائل نَّحويَّة ما فإنَّه في هذه الحالة يَتَّصفُ بالتَّكلف، إضافة إلى أن المعلِّم قد لا يستوفي خطوات هذه الطَّريقة في كلِّ النُّصوص وخاصَّة المطَّولة منها، زد على ذلك أنَّها تدفع التَّلاميذ إلى التركيز على القراءة وإهمال القواعد، لأنَّ الوقت اللَّازم لها يتوزَّع على أنشطة أخرى فيَقِلُّ نصيبها من الدَّرس.[2]

4/- طريقة النشاط: تعتمد هذه الطَّريقة على النَّشاط الذَّاتي للتَّلاميذ وفاعليتِّهم فيُكَلِّفُ المعلِّم التَّلاميذ بجمع الشَّواهد والأمثلة والأساليب، وكلّ ما يرونه من خلال دروس المطالعة، ممَّا به صلة بموضوع الدرس، ثمَّ يطلب منهم أن يتعاونوا فيما بينهم على فهم موضوع الدَّرس، واستنباط القاعدة في ما بعد.[3]

والمعلِّم لا يتركهم يتخبَّطون وحْدَهم ولكن يساعدهم فيدرسها معهم، ومنه تقوم على جهد التَّلاميذ وتنظيم المعلِّم لها، حتَّى يتَّم استخراج القاعدة.

ولكن من المعروف أنَّ الحصص المخصَّصة للنَّحو مقارنة بالموضوعات المراد تدريسها قليلة، لذلك فالمعلِّم لا يستطيع الاستمرار في هذه الطريقة، لأنَّه بحاجة إلى إنهاء البرنامج فيطلب بذلك من التَّلاميذ إعداد الدَّرس في المنزل مكتفيا بذلك بالأمثلة الواردة في الكتاب المدرسيّ، مع تدعيم أنفسهم بأمثلة من الخارج وبعدها يستنبطون القاعدة منها.[4]

---

[1]- ينظر: عبد المجيد عيساني، مقاييس بناء المحتوى اللغوي، ص84، ونظر: طه علي حسين الدليمي، سعاد الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص224- 225. وينظر حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية، ص324- 325.

[2]- ينظر: ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص69، وينظر: عبد المجيد عيساني، مقاييس بناء المحتوى اللغوي، ص84- 85. وينظر: حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية، ص328.

[3]- ينظر : سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص229. وينظر: ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص71.

[4]- ينظر: زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية ص230- 231. وينظر: ظبية سعيد السليطي، تدريس اللغة العربية، ص71.

ومنه فهي تقوم على جمع التَّلاميذ لجملٍ وتراكيب تتناول أيَّ مفهوم نحويٍّ، ومنه تنمي فيهم روح المثابرة والاكتشاف، كذلك فهي طريقة تضع بذور التَّعلُّم الذَّاتي والمستمر ومع أنَّ المعلِّم ليس سوى مرشد وموَّجه، يحسُّ التِّلميذ نفسه بأنَّه ذو قيمة أكبر في القسم، ولكن بهذه الطريقة كيف يفهم التَّلاميذ المفهوم النَّحويّ والقاعدة المرغوب دراستها؟ ومنه فهي تتطلَّب مستوى من النُّضج.[1]

5/- طريقة حلّ المشكلات: تُعدّ هذه الطَّريقة من الطَّرائق الجيدة، وتصلح لتدريس أكثر من مادة دراسيَّة، يُطلق عليها الطَّريقة العلميّة للوصول إلى النَّتائج، تقوم على نشاط المتعلِّم الذَّاتي من خلال أعماله اللُّغويَّة ومن خلال القراءة والكتابة والتَّعبير، حينما يلاحظ المعلِّم الأخطاء الَّتي يقع فيها التَّلاميذ خلال موضوعات التعبير، فيجمع الأخطاء اللُّغويَّة، ثمَّ يناقشهم في نوع الخطأ، وسبب الوقوع فيه، وبذلك يعلمُ المعلِّمُ مدى جهل التَّلاميذ للقاعدة النَّحويَّة في الموضوعات الَّتي سبق ودرسوها، فإن وجد أنَّ التَّلاميذ قد وقعوا في حيرة من أمرهم تدخَّل ووضح لهم القاعدة، وبعدها يقدِّم لهم تطبيقات من أجل ترسيخها أكثر وعدم الوقوع في الخطأ مرة أخرى.[2]

ولا يُقرَّر نجاح هذه العمليَّة من عدمه إلَّا إذا رأى المعلِّم مدى تفاعل التَّلاميذ مع هذه الطَّريقة ومدى مهارة المعلِّم ـ في حدّ ذاته ـ في إشعار التَّلاميذ بما وقعوا فيه من أخطاء وكيفيَّة معالجتها.[3]

هذه الطريقة إذًا تحقِّق تعلمًا فعَّالًا تتوفَّر فيه الرَّغبة والتَّشويق والمشاركة الفعَّالة من قبل المتعلِّم كما تضيف لهم نظرة علّمية للأشياء فتنموا لديهم الاتجاهات والمهارات العلمية مثل حب الاستطلاع والحماس في العمل والتَّريث في إصدار الأحكام، إضافة إلى تنمية مهارات العمل الجماعيّ، في كيفيَّة اكتشاف الأخطاء.[4]

---

[1]- ينظر: محمد رجب فضل الله، الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية، ص192، 193.

[2]- ينظر: محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، الجزائر، (د، ط)، 2002م، ص83، وينظر: محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، ص198. وينظر: زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، ص213. وينظر: سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، صص229. وينظر: ظبية سعيد السُليطي، تدريس النحو العربيفي ضوء الاتجاهات الحديثة، ص71- 72.

[3]- ينظر: زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، ص231. وينظر: ظبية سعيد السُليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص82.

[4]- ينظر: محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص83- 84. وينظر: زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، ص231- 232.

ولكن هذه الطَّريقة تحتاج إلى وقت طويل، لذلك يعزف المعلِّمون عن استخدامها نظرا لطول المنهاج، وهي تحتاج إلى الكثير من الإمكانيات والوسائل وهذا غير متوفّر في جميع المدارس.[1]

6/- الطريقة الإلقائية: وهي طريقة قديمة جدًا وتقليديَّة ترجع إلى العهد اليونانيّ والرُّومانيّ، ثمَّ طبقها العرب في ما بعد، وتعتمد على أسلوب المحاضرة، والإلقاء المباشر، أو العرض النَّظريّ للمادَّة العلميَّة، فتحوّل من عقول المعلِّمين إلى عقول المتعلِّمين، وتكون أكثر نجاعة في الجامعة، لأنَّها تعتمد على المحاضرة ونقل المعلومات،[2] فيقوم المعلِّم بتدريس وتلقين المتعلِّمين، ومنه فالمعلِّم يعلم كلَّ شيء في حين أنَّ المتعلِّمين يجهلون كلَّ شيء، إضافة إلى أنَّ المدَّرس هو الَّذي يفكر للمُتمدرسين به، وهو الذي يحاضر لهم وهم يصغون، كما أنَّ المعلِّم هو الَّذي يضبط النظام ويختار المحتوى وعلى المتعلِّمين أن يمتثلوا إلى ذلك النظام ويتكيَّفوا مع المحتوى، وبذلك فالمعلِّم هو موضوع العمليَّة التَعلِّيميَّة التَّعلُّميَّة، والمتعلِّم ليس سوى مجرد أشياء.[3]

وبذلك فهي طريقة اقتصاديَّة، تصلح للمقرَّر الدَّراسيّ المكثَّف في الكتب المدرسيَّة اليوم، كما أنَّها طريقة مشوّقة وفاعلة إذا كان المعلِّم يتمتَّع بأسلوب مشوِّق وصوت جوهريّ، إضافة إلى ذلك فإنَّها لا تستخدم الكثير من الوسائل والأدوات، وآخر خاصّية أنَّها تدّرس في زمن محدّد عددًا كبيرًا من المتعلِّمين.[4]

ولكن رغم كلّ هذه الإيجابيات إلَّا أنَّها لا تخلو من عدد من السّلبيَّات وهي: أنَّها ليست هناك علاقة بين المعلِّم والمتعلِّم فليس هناك أخذ وردٌّ بين الطَّرفين، ومنها قتل المعلِّم لروح الإبداع والتَّحليل والمنطق الرِّياضيّ عند المتعلِّم، وهذا كلُّه يمنع اكتساب المهارات، كما أنَّها تجعل المتلقيّ لا يستطيع التَّركيز لمدة أطول في الموضوع الواحد، وبذلك يُفقدُ ـ من خلال هذه الطريقة ـ احترام آراء الآخرين،

---

[1]- ينظر: محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص68.

[2]- ينظر: عبد المجيد عيساني، مقاييس المحتوى اللغوي، ص79. ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، (د، ط)، 2000م، ص58. ينظر: عبد الحي أحمد السبحي، محمد بن عبد الله القسايمة، طرائق التدريس العامة وتقويمها، دار خوارزم، الأردن، (د، ط)، (د، ت)، ص71. ينظر: محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية (مدخل إلى علم التدريس)، الرباط، ط1، 1991م، ص220.

[3]- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص58.

[4]- عبد الحي أحمد السيحي، محمد بن عبد الله القسايمة، طرائق التدريس العامة وتقويمها، ص72.

وتحمل المسؤوليَّة، والمشاركة النَّشطة،[1] وأنَّها لا تراعي الفروق الفرديَّة في مستوى قدرة المتعلِّمين في اكتساب المعارف كما أنَّها لا تصلح لتنفيذ بعض أهداف المنهج الَّذي يتضمَّن المجال الأدائي حيث تركزّ على الجانب المعرفيّ في أدنى مستوياته.[2]

7/- الطريقة الحوارية: تقوم هذه الطَّريقة على الحوار، فالمعلِّم ليس محور العمليِّة التَّعليميَّة التَّعلُّميَّة، بل هناك تفاعل بين المعلِّم والمتعلِّم عن طريق المناقشة والحوار، فهي إذًا تقوم على اختلاف الأفكار أو مزج للتَّفكير تُعرض فيه الآراء دون براهين مساندة، ومنه فإنَّها تسمح بتهيئة جّو من الحريَّة والمشاركة الفَّعالة والحوار الدَّائم واحترام الرَّأي، مما يجعل عمليَّة التَّعليم والتعلم أكثر متعة، وأبعد أثرًا في تحقيق الأهداف المنشودة منها.[3]

ومن أهم محاسنها أنَّها تتيح الفرص الملائمة لإحداث التَّفاعل الإيجابيّ بين المعلِّم والمتعلِّم وبين المتعلِّمين فيما بينهم وبذلك تبرز الدور الإيجابيّ للمتعلِّم وعدم اختصار دوره على التَّلقيّ فقط، بل يصبح مُساهما، فمنها يصبح المتعلِّم مُكْتَسِبًا لمهارات اجتماعية من خلال تَعوِّده على الحديث مع زملائه وإلى المعلِّم، فمن خلال الحوار تكون هناك علاقة طيبّة بين المعلِّم والمتعلِّم، ممَّا يجعل من المعلِّم يتَّعرف على قدرات وميول المتعلِّمين، كما أنَّها تنمي لدى الطَّلبة القدرة على الصَّبر وتقَّبل الآراء والأفكار المناقضة لفكرته دون غضب أو استياء، فمن خلاله أيضا يستطيع أن يغيّر مواقفه التَّعليميَّة وفق ما يبدو له من استحسان أو عدم استحسان لما يعرض عليهم من موضوعات، إضافة إلى كلِّ هذا أنَّها تتيح الفرص الملائمة لتكوين وصقل وسائل الاتِّصال اللُّغويّ، كما تساعد على تنميَّة الرُّوح الديمقراطيَّة بين المتعلِّمين.[4]

[1]- ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص58- 59. ينظر: ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص66.

[2]- عبد الحي أحمد السيحي، محمد عبد الله القسايمة، طرائق التدريس العامة وتقويمها، ص75.

[3]- ينظر: محمد صالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص87. ينظر: عبد الحي أحمد السيحي، محمد بن عبد الله القسايمة، طرائق التدريس العامة وتقويمها، ص75. ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص62.

[4]- ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص62. ينظر : محمد صالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص87. ينظر: محمد بن عبد الله القسايمة، عبد الحي أحمد السيحي، طرائق التدريس العامة وتقويمها، ص82.

كما أنَّ لها مجموعة من المساوئ تمثَّلت في ضرورة التَّخطيط المسبق لإعداد الدَّرس بهذه الطريقة، بحيث تحدّد بدقّة الأهداف التَّعلميَّة والمحتوى التَّعليميّ، كما أنَّها تتطلَّب ضرورة الضَّبط العالي والجودة للصَّف والانتباه إلى الأحداث الإيجابيَّة الَّتي قد تحدث من قِبَل الطلاب، إضافة إلى أنَّها تستبعد الخبرات المباشرة في التَّعليم لأنَّها تتناول موضوعات لفظيَّة، وتُحَوِّل الجلسات إلى فوضى إذا لم يتِّم السَّيطرة على الوضع.[1]

سابعًا: صعوبة تدريس القواعد النحوية.

بعد أن أتممت الحديث عن مفهوم النَّحو وأهميَّته والدَّور الَّذي يقوم به لضبط اللِّسان العربيّ من الأخطاء والانحراف اللُّغويّ إلَّا أنَّ هناك من يشتكي من صعوبته، سواء من قبل المعلِّمين أو المتعلِّمين في كلِّ المراحل التَّعليميَّة، وهذه الشكوى ليست وليدة الحاضر بل لها جذور، بدأت بعد عصر "الخليل بن أحمد الفراهيدي"، وقد أرجعت هذه الصعوبة لأسباب منها:[2]

1/- أسباب تتعلق بالضعف في اللغة العربية:

أ-عدم الالتزام بالفصحى في الحديث أو الكتابة: ويظهر ذلك جليًّا في المدرسة والبيت والمجتمع، ففي المدرسة نلحظ أنَّ معلِّمي اللُّغة العربيَّة يبدون اهتماما باللُّغة الفصحى وغرسها في نفوس التَّلاميذ، وتدريبهم عليها، وبالمقابل نجد أنَّ مُدرِّسي المواد الدراسيَّة الأخرى يقومون بهدم ذلك الاهتمام، فهم يتكلَّمون بالعاميَّة، ولا يحاسبون تلاميذهم أثناء التَّعبير أو الكتابة على اللَّحن، وقد تظهر هذه الآفة حتّى عند بعض معلِّمي اللُّغة العربيَّة أنفسهم،[3] أمَّا من توكل له المهمَّة الأكبر الأسرة فهم لا يتكلَّمون الفصحى في المنزل ممَّا أدى إلى أنَّ الأبناء أيضا لا يجدون ضرورة لتحدُّثها في المنزل

[1]- ينظر: محمد بن عبد الله القسايمة، عبد الحي أحمد السيحي، طرائق التدريس العامة وتقويمها، ص82- 83.

[2]- ينظر: ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص29.

[3]- ينظر: علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص321، وينظر: ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص30- 35. وينظر محمود أحمد السيد، اللغة العربية وتحديات العصر، الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، (د، ط)، 2008م، ص59.

وتركها إلَّا للمدرسة، ممَّا تسبب في ضعف لغتهم الفصحى، والشَّيء نفسه مع المجتمع الَّذي يسخر حتّى بمن يتحدَّث بها، ومنه ظهرت ما يعرف بالازدواجيَّة اللُّغويَّة (الفصحى والعاميَّة).[1]

ب- قصور محتوى المنهاج: تعاني مناهج اللُّغة العربيَّة من افتقارها إلى ما يحتاج إليه النَّاشئ في حياته العلميَّة والعمليَّة، وهذا ما يجعل المتعلِّمين يهربون من هذه اللُّغة لأنَّها لا تثير دوافعهم ولأنَّها تمَّ اختيارها على أساس منطق الكبار وتفكيرهم، إضافة إلى ذلك فالمنهاج يعتمد على نظريَّة الفروع الَّتي تقسِّم اللُّغة العربيَّة إلى نَّحو وصرف وقراءة وأدب، وتعبير وإملاء وهذا ما أدىَّ إلى تفتيت اللُّغة وتجزئتها وضياع الهدف من دراستها.[2]

ج- عدم الانطلاق من لغة المتعلِّمين والعناية بمستواهم اللغوي: وهذه أكبر مشكلة يعاني منها تعليم اللُّغة العربيَّة، فغالب ما يدرسه التَّلاميذ يكون من اختيار المتخصِّصين في المادة، وليس وفق احتياجاتهم، وهذا يتنافى مع المبدأ التَّربويّ في الانتقال من السَّهل إلى الصَّعب، إذ إنَّ الانطلاق من لغة المتعلِّمين وخبراتهم بعد إصباغ الفصحى على تلك اللُّغة ومنه لا يحسُّ بصعوبة اللُّغة الفصحى.[3]

د- إضافة إلى الدرجات الموزَّعة على فروع اللغة العربية: ومنه يهمل كثير من التَّلاميذ دراسة النَّحو معتمدين على درجات الفروع الأخرى كالأدب والمطالعة والنُّصوص والإملاء والتَّعبير، وتلك الفروع توفر لهم النَّجاح في اللُّغة العربيَّة سواء كان في الامتحان المدرسيّ أو الامتحانات العامَّة.[4]

[1]- ينظر: ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص35. وينظر: محمود أحمد السيد، اللغة العربية وتحديات العصر، ص60. وينظر: فهد خليل زايد، الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية، دار يافا العلمية، عمان، ط1، 2011م، ص67.

[2]- ينظر: محمود أحمد السيد، اللغة العربية وتحديات العصر، ص53. وينظر: ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص31. وينظر: علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس اللغة، ص320.

[3]- ينظر: ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العرب يفي ضوء الاتجاهات الحديثة، ص31.وينظر: محمود أحمد السيد، اللغة العربية وتحديات العصر، ص57. وينظر: راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساس تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص509.

[4]- ينظر: كمال محمود نجم الدليمي، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، ص50.

2/- أسباب تتعلق بالنحو في حدّ ذاته:

أ-أثر المنطق والفلسفة فيه: تأثَّر النُّحاة ـ عند قيامهم بالدراسات النّحويَّة ـ بعلوم الفقه والفلسفة والمنطق، وعلم الكلام، وبعدهم عن المنهج الوصفيّ ترك ذلك أثرا كبيرا في تفكيرهم العلميّ[1]، ومن أمثلة تأثَّر النَّحو بالمنطق تقسيم النُّحاة للكلمة، فالكلمة عندهم إمَّا اسم أو فعل وإمَّا حرف، على أساس أنَّ الوجود يتألَّف من (ذات) وهو الاسم، ومن (حدث) وهو الفعل، ومن (واسطة) وهو الحرف أي الأداة عند الكوفيِّين؛ فعندما نجعل الألفاظ، (ظنَّ)، (جميل)، (هو، هي)، (الَّذي، الَّتي)، (هذا، هذه) تحت قائمة الأسماء سيكون إدراك التِّلميذ المبتدئ لها صعبا، ولا بدَّ من تقسيمها تقسيما آخر نجعلها أسماء وصفات وضمائر...إلخ.[2]

ب- العامل: وهو ظاهرة أخرى في النحو العربي نفّرت كثيرا من الدارسين منه وعقّدته، وفلسفة العامل هي أنَّ الكلمة لا ترفع ولا تنصب ولا تجَّر إلَّا بعامل، وهو نوعان، إمَّا لفظيّ منطوق كالفعل ومشتقاته والاسم والحرف، وإمَّا معنويّ كالابتداء والتَّجريد وغيرهما، فنجد المعلِّم عند تدريس النَّحو للتَّلاميذ يقول لهم الفعل يقرأ: فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضَّمة الظَّاهرة على آخره لتجرده عن الناصب والجازم، فالعامل هنا التَّجريد.[3]

ج-التعليل: وهي ظاهرة نَّحويَّة ظهرت بظهور الدَّرس النحويّ، فقد قيل أنَّ العرب لم يصرحوا بالعلل الخاصَّة بكلامهم ولكنها وبقيت في عقولهم، فقد قسَّم "الزجاجيّ" العلل إلى ثلاث أنواع: تعليميَّة، قياسيَّة، جدليَّة، وقد سميَّت العلل الثَّلاث بالعلل الأوائل والثَّواني والثَّوالث، من الأمثلة تعليل جملة: قام زيدُ ـ لم رُفع زيد؟، الإجابة: لأنَّه فاعل وكلُّ فاعل مرفوع (علّة تعليميَّة) وسؤالهم لم رفع الفاعل؟،

---

[1]- ينظر: انطوان صياح وآخرون، تعليمية اللغة العربية، ج1، ص121. وينظر: ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص29. وينظر: محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين للغات أخرى أسسه مداخلة طرق تدريسه، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، (د، ط)، 1985م، ص271- 272.

[2]- ينظر: كمال محمود نجم الدليمي، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، ص47. وينظر: أحمد عبد الستار الجواري، النحو التيسير دراسة ونقد منهجي، ص60.

[3]- ينظر: حنان التميمي، النحو العربي في ضوء اللسانيات الحديثة، دار الفارابي، لبنان، ط1، 2013م، ص21.وينظر: أنطوان صياح وآخرون، تعليمة اللغة العربية، ص121. وينظر: ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص37.

للتَّفرقة بينه وبين المفعول به (علّة قياسيَّة)، لم تقدَّم الفعل عن الفاعل؟ وهل يتقدَّم الفاعل على الفعل؟، فالإجابة تكون الفعل بمنزلة العلّة والفاعل المعلول، ولا يصّح أن يوجد معلول قبل علِّة، وهذه علّة جدلّية[1]، ويقول "ابن جني" في "الخصائص" تحت باب ذكر علل العربيَّة أكلاميَّة هي أم فقهيَّة: «اعلم أنَّ علل النَّحويِّين أقرب إلى علل المتكلِّمين منها إلى علل المتفقهين، وذلك أنَّهم يحيلون على الحسّ، ويحتجُّون فيه بثقل الحال أو خفتها على النَّفس، وليس كذلك حديث علل الفقه، وذلك أنَّها إنَّما هي أعلام، وأمارات لوقوع الأحكام ووجوه الحكمة فيها خفيّة عنا...إلخ»[2]، وهذا القول يؤّكد لنا تأثْر العلل بالمنطق.

د- اضطراب القواعد: عندما تكون القاعدة ثابتة يتمكنُّ دارسو القواعد من تمثيلها واستعمالها وتطبيقها، وإذا كانت عكس ذلك فإنَّها ستفقد أهمَّ خصائصها وهو الضَّبط الجامع فقّل ما نجد قاعدة قائمة على الاطرّاد والتعميم، وتكون سالمة من الاستثناء، فالتنّاقض صفة ملازمة لكثير من قواعد النَّحو العربيّ وضبطه، ويطبِّق هذا على بعض المسائل السَّهلة في النَّحو كرفع الفاعل ونصب المفعول، ويرجع هذا الاضطراب إلى أمرين: أوَّلهما عدم الفصل بين الشِّعر والنَّثر في تقعيد القواعد، فالشَّاعر لا يملك الحريَّة في التَّعبير مثل ما يملكها الناثر، ويجوز له أن يستعمل من الصيَّغ والتَّراكيب ما يخرج عن القاعدة، وعن الواقع النَّحويّ، أمَّا ثانيهما، هو جمع اللُّغة عن أزمنة متباعدة وقبائل مختلفة، وكلّ هذه الأمور انعكست على القاعدة[3]، إضافة إلى ذلك اعتماد تمارين افتراضيَّة ووهميَّة على زعمهم أنَّها من التُّراث، بسبب إقحام اللَّهجات القديمة، واعتبروها مختلفة من اللُّغة المشتركة ممَّا أدى إلى اختلاف الأقوال في المسألة الواحدة.[4]

[1]- ينظر: حنان التميمي، النحو العربي في ضوء اللسانيات الحديثة، ص49. وينظر: كمال محمود نجم الدليمي، أساليب تدريس القواعد، ص48.

[2]- أبو الفتوح عثمان بن جني، الخصائص، تح: محمد علي النجار، المكتبة العلمية، مصر، ج1، ط1، ص48.

[3]- ينظر: كمال محمود نجم الدليمي، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، ص49. وينظر: أنطوان صياح، تعليمة اللغة العربية، ص122- 124. وينظر: أحمد عبد الستار الجواري، النحو اليسير دراسة ونقد منهجي، ص11، 12- 58.

[4]- ينظر: عمر يوسف عكاشة، النحو الغائب، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط1، 2003م، ص37.

هـ– سوء عرض المسائل النحوية وتبويبها: وهذا بسبب أنَّ النُّحاة لم يتَّخذوا لأنفسهم منهجا للنَّحو لدراسة مسائله في ضوئه، وإنَّما اعتمدوا على مناهج مختلفة لبحثهم عن الحلول لمشاكلهم عندها، وهذا مشهود في التَّبويب، وضم المسائل في باب واحد لا يرجع إلى سبب نَّحويّ وإنَّما ارتبط برباط من خارج النَّحو.[1]

و– اختيار القواعد النحوية التي تدرس للتَّلاميذ على أساس منطق الكبار: وهذه النَّظريَّة تقليديَّة تؤكِّد على محاكات عقليَّة مجرَّدة بعيدة عن واقع الحياة العلميَّة الَّتي يعيشها التَّلاميذ، فقد كان الأساس الّذي بُني عليه اختيار المناهج هو نظريَّة انتقال أثر التَّدريب، أي أنَّ ما يتعلَّمه التِّلميذ داخل المدرسة ينتقل أثره إلى الخارج ـ المجتمع ـ ولكن هناك اختلاف بين ما يتعلَّمه التِّلميذ داخل المدرسة وما يتعرَّض له من مواقف خارجها، وذلك راجع إلى أنَّ الكبار هم من يقرِّرون ما يحتاجه التِّلميذ، الَّذي يحتاج أساسا إلى معرفة كيف يدقِّق الجمل والتَّراكيب لمعرفة مواقع الكلمة من الإعراب وضبط الكلمات.[2]

ز– استعمال الأمثلة المصنوعة والشواهد الشاذة: فالدَّارس في النَّحو يجد في أمثلته كلاما لم يجر على ألسنة أحد من العرب، ولم يُسمع عندهم، بل هي ليست ممَّا يحتاج إليه عند تكلُّمه، كما يجد في الكتاب الواحد غلبة الشَّواهد الشَّاذَّة، لذلك أُتّهم النَّحويون بفساد الذَّوق في الاستشهاد، فالشَّاهد غير معروف قَائلُهُ تارة، وتارة أخرى غير مستقيم التركيب وغير مقبول قائله.[3]

[1]– ينظر: تمام حسان، مقالات في اللغة والأدب، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2006م، ج1، ص123.

[2]– ينظر : ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص37. وينظر: أحمد عبد الستار الجواري، النحو التيسير دراسة ونقد منهجي، ص50- 51.

[3]– ينظر: ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص40. وينظر: حنان التميمي، النحو العربي في ضوء اللسانيات الحديثة، ص24.

3/- صعوبات تتعلق بالمعلم وطريقة التدريس:

أ-صعوبات تتعلق بالمعلم: يرى بعض الباحثين أنَّ صعوبة النَّحو لا ترجع إلى طبيعة القواعد النَّحويَّة فحسب، بل ترجع حتَّى إلى طريقة التَّدريس وإعداد المعلِّم[1]، فلم يعد خفيًّا علينا ذلك التَّدنيّ الَّذي وصل إليه خرّيجو أقسام اللُّغة العربيَّة في جامعاتنا خلال العقود الأخيرة، وهؤلاء الخرّيجون هم الَّذين يتولُّون تعليم أولادنا في المدارس،[2] فضعف مستوى معلِّمي اللُّغة العربيَّة بمراحل التَّعليم العام أدَّى إلى أنَّ الكثر منهم لا يستطيعون التَّحدّث باللُّغة الفصيحة، وربَّما يشعرون بالعجز في تلاوة بعض الآيات القرآنية أمام طُّلابهم بالحرج، ويرجع هذا الخطأ إلى اعتماد الوزارات على معلِّمين غير مؤهَّلين تربويًّا وأكاديميًّا، كما أنَّ العبء الدراسيّ الثَّقيل الملقى على كاهل المعلِّم المتمثل في إطالة البرنامج وتعقيد المنهاج المرفق مع المادة، ممَّا ضيَّق عليه الآفاق للاطّلاع وجعله أسير الكتاب المدرسيّ.[3]

ب- صعوبات تتعلق بطريقة التدريس: يقول "عبد المنعم" في كتابه "طرق تدريس اللُّغة العربيُّة": «إنَّ طرق تدريس القواعد لها دخل كبير في صعوبتها وسهولتها، فإذا دُرست بطريقة آليَّة وجافَّة لا تستثير التَّلاميذ، ولا تستنفر همومهم، رغبوا عنها، أمَّا إذا روعي في تدريسها طريقة حديثة تثير شوقهم، وتستدعي اهتمامهم مالوا إليها، وألفوا دراستها».[4]

ومنه فسهولة قواعد اللُّغة وصعوبتها لا تكمن في القواعد نفسها، وإنَّما تعتمد ـ أيضا ـ على الطَّريقة، ومقدرة المدرّس، فالمعلِّم النَّاجح هو الَّذي يستطيع أن يجعل النَّحو مادة حيَّة مألوفة في عالم الطَّالب، وهذا العمل الصَّعب يقتضي شخصيَّة خاصَّة تجمع غزارة المادة وهضمها، فدرجة مهارة المعلِّم هي الَّتي تحدّد مدى فهم التَّلاميذ لقواعد اللُّغة.[5]

[1]- ينظر: ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص40.

[2]- محمود محمد الطناجي، في اللغة العربية والأدب دراسات وبحوث، دار الغرب الإسلامي، بيروت، (د، ط)، 2008م، ج2، ص503.

[3]- ينظر: علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص320. وينظر: فهد خليل زايد، الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية، ص67- 70.

[4]- عبد المنعم عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، مكتبة الغريب، القاهرة، (د، ط)، (د، ت)، ص134.

[5]- ينظر: كمال محمود نجم الدليمي، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية،ص50.

وممَّا سبق ذكره ينتج قسمين من التَّلاميذ، قسم يحِّب قواعد النَّحو، وقسم نجدها مكروهة عنده، بسبب طريقة التَّدريس ومهارة المعلِّم في استخدام الطَّريقة، ولكنَّ المعلِّم النَّاجح هو الَّذي يحسن اختيار الطَّريقة لجلب اهتمام التَّلاميذ وتحفيزهم، كما أنَّه يمكنه أن يجمع بين أكثر من طريقة في الدَّرس الواحد.[1]

ونتيجة استخدام طريقة التَّدريس غير الملائمة في تعليم القواعد النَّحويَّة أدى ذلك إلى التركيز على القاعدة في حدّ ذاتها وإهمال التَّذوقّ بها ومعايشتها وممارستها، وهذا راجع ـ بالطَّبع ـ إلى المدرس، لأنَّ التِّلميذ إذا لم تتَّضح له الفائدة من القاعدة، فإنَّه ينصرف عنها لذلك وجب أن نبيِّن له الغرض من الدَّرس ونحضّره في ذهنه، لكي يثير دافعيَّته ويحببه في تعلُّمها.[2]

ثامنا: علاج صعوبات التدريس.

لقد أعطى علماء التَّربية مجموعة من الحلول لأجل تذليل هاته الصُّعوبات حتَّى يتسنّى للمتعلِّمين استيعاب هذه المادة ـ النَّحو ـ وتقبُّلها وعدم النفور منها، وأن يأخذها بعين الاعتبار، وأن يدرسها كدراسته للمواد الأخرى، وهذا كلُّه من أجل أن يصحَّ لسانهم وقلمهم، ويحدث التَّواصل الصَّحيح الفصيح.

- جعل فروع اللُّغة العربيَّة كلَّها موادا تطبيقيَّة لمادة النَّحو كالقراءة والأناشيد المقرَّرة.
- العمل على تبسيط المادَّة النَّحويَّة من الجانب المنهجيّ والتَّنفيذيّ.
- إدراج النَّحو الوظيفيّ في الكتب المقرَّرة للتَّلاميذ الَّذي يقوم على الموضوعات المستعملة في لغة التَّلاميذ تحدُّثا وكتابة.
- تعويدهم على سماع الأساليب الصَّحيحة وتقليدها باستمرار والنَّسج على منوالها.

[1]- ينظر: ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص40. وينظر: علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص320. وينظر: فهد خليل زايد، الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية، ص68.

[2]- ينظر: ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص40. وينظر: فهد خليل زايد، الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية، ص70- 71.

- مراعاة الفروق الفرديَّة ومستويات التَّلاميذ ونموهِّم اللُّغويّ.
- ضرورة اختيار الأساليب الَّتي لها صلة مباشرة بحياة التَّلاميذ خارج المدرسة.
- ضرورة اعتماد مبدأ التَّدرج عند وضع دروس القواعد في مراحل التَّعليم المختلفة.
- اعتماد طرق تدريس مختلفة كلٌّ ما يناسب الدَّرس والفئات العمريَّة للتَّلاميذ.
- إضافة إلى كلِّ هذا أن يُكَوَّنَ المعلِّم تكوينا يقوم على فهم ما سيتِّم تدريسه ويتمكَّن منه لكي لا يكون هناك تقصير في أداء واجبه في تبليغ الرِّسالة.
- توحيد المصطلحات النَّحويَّة في الكتب المدرسيَّة والخارجيَّة.
- التَّخلص من بعض المواضيع الَّتي لا علاقة لها بالاستعمالات الحياتيَّة.
- استخدام الشَّواهد المحسوسة الَّتي يفهمها التَّلاميذ في الكتب المدرسيَّة.
- تشكيل وضبط الكلمات النَّحويَّة من أجل تسهيل عملية التَّمييز والفهم والإعراب.
- تخصيص وقت كافٍ لدرس القواعد والتَّمارين المرفقة به.
- استعمال أمثلة وشواهد من القرآن الكريم والشِّعر العربيّ لإثراء رصيد التَّلاميذ.
- ترك النزاعات النَّحويَّة إلى المتخصِّصين فيها والإتيان بالمهم من الموضوع فقط.
- التزام المعلِّم باللُّغة الفصحى في حجرة الدِّراسة وتعويد التَّلاميذ عليها.[1]

[1]- ينظر: زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، ص210 وما بعدها. وينظر: راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد حوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدرسها بين النظرية والتطبيق، ص263. وينظر: راتب قاسم عاشور، أساس تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص109- 110. وينظر: داود عبده، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، ص73- 74.

تاسعا: علاقة النحو بالمهارات اللغوية.

إنَّ دراسة القواعد ليست غاية في حدّ ذاتها، وإنّما وسيلة من وسائل إتقان المهارات الأربعة: الاستماع، والكلام، القراءة، الكتابة، ومنه فإتقان تلك المهارات لا يمكن أن يكتمل دون معرفة قواعد اللُّغة ذات الفائدة العمليَّة التَّطبيقيَّة، وإهمال ما عداها.[1]

1- **مهارة الاستماع:** وهو أوَّل مهارات التَّواصل، وفنٌّ لغويٌّ يترتّب عليه فهم الفنون اللُّغويَّة الأخرى لذلك فهو عملية إنسانية مقصودة تستهدف اكتساب المعرفة من خلال السَّمع،[2] فعندما يركزُّ المستمع لكلام المتحدِّث، يعمل على فكِّ الرُّموز والأصوات اللُّغويَّة المنطوقة الَّتي تصل إليه من المرسل يعمل على فهمها والحكم عليها، ومنه اكتساب المفردات المختلفة.[3]

ومن خلال الاستماع الإيجابيّ يستطيع المستمع معرفة وتحليل الأخطاء اللُّغويَّة الَّتي يقع فيها المتكلّم، إضافة إلى ذلك عند سماعه لمتكلّم سليم لغويًّا يستفيد منه لزيادة ثروته اللُّغويَّة[4]، لذلك أثبتت الأبحاث اللُّغويَّة أن المرء في حالة الاستماع الإيجابيّ والفعال، يعمل على فكِّ الأصوات الَّتي تصل إليه من المرسل ويعمل بدوره على فهمها والحكم عليها، وهذا من تخصّص النَّحو، فعن طريق الاستماع يكتسب الفرد المفردات، ومنه فنماء مهارة الاستماع تساعد على الانطلاق في الحديث دون الوقوع في الأخطاء اللُّغويُّة والنَّحويَّة، ومنه يكون المستمع أقدر على فهم الجمل الطَّويلة والمعقَّدة لذلك اعتبره "ابن خلدون" أبا الملكات حيث قال: «السَّمع أبو الملكات».[5]

[1]- ينظر: داود عبده، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، ص53، 55.

[2]- ينظر: رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، 2001م، ص79.

[3]- ينظر: عبد الرحمن عبد علي الهاشمي، فائزة محمد فخري العزاوي، دراسات في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، الوراقة للنشر والتوزيع، ط1، ص202.

[4]- ينظر: فراس السليتي، فنون اللغة: المفهوم، الأهمية، المعوقات، البرامج التعليمية، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2008م، ص27.

[5]- ينظر: راتب عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، ص25.

2- **مهارة التحدث:** إذا كان الاستماع وسيلة لتحقيق الفهم، فإنَّ الكلام وسيلة للإفهام فمن خلاله ينقل بواسطته الإنسان أفكاره وآراءه إلى غيره عن طريق المشافهة، ومنه فهو الإنجاز الفعليّ للُّغة،[1] ويحصل ذلك إلاَّ إذا استخدم فيه لغة صحيحة، تَنقُل أفكاره ومعتقداته واتّجاهاته بعد عمليَّة فكريَّة لغويَّة إنتاجيَّة.[2]

وبهذا عُدَّ الكلام مهارة التَّعبير الرَّئيسيَّة للفرد، ولا يمكن أن يحدث الاتِّصال السَّليم إلَّا باللُّغة السَّليمة الخالية من الأخطاء الإعرابيَّة، واللَّحن في ضبط الكلمات، لأنَّ الخطأ يؤثر في نقل المعنى المقصود، بل يقلبه رأسا على عقب.[3]

فمن خلال الكلام السَّليم يصبح المتحدِّث قادرا على نطق الأصوات نطقا صحيحا وواضحا، مع التَّمييز عند نطقه بين الحركات القصيرة والطَّويلة، ونطقها صحيحة من حيث البنية الحرفيَّة، ومنها استخدام تراكيب لغويَّة صحيحة مستعملا أدوات ربط تناسب الجملة مضبوطة ضبطا سليما للموقف الإعرابيّ.[4]

إذًا فالتَّراكيب والأساليب والأنماط اللُّغويَّة المستعملة في المحادثة هي عناصر النَّحو، فالقواعد ـ كما قيل ـ ليست غاية في حدّ ذاتها، بل هي وسيلة لصحَّة الأسلوب وسلامة التركيب وتقويم اللِّسان من الاعوجاج والزلل، وبذلك يتمكَّن المرء من إشباع حاجاته وتنفيذ متطلباته في المجتمع الَّذي يحيا فيه دون أخطاء أو الخوف من عدم إيصال المعلومات بالطريقة التي تريد.[5]

[1]- ينظر: رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2004م، ص185.

[2]- ينظر : طه علي حسين الدليمي، تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2009م، ص132.

[3]- ينظر: أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران، الأردن، ط1، 2012م، ص243.

[4]- ينظر: عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، ص140- 141.

[5]- ينظر: قاسم راتب عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها، ص259.

3- **مهارة القراءة:** القراءة فنٌّ أساسيٌّ من فنون اللُّغة، وركن من أركان الاتِّصال اللُّغويّ يساعد في تذّوق معاني الجمال وصوره، ومنه فهي عبارة على عمليَّة يراد بها إيجاد الصّلة بين الكلام والرُّموز الكتابيَّة[1]، وتتِّم عن طريق عيّنية، متطلبة الربط بين الخبرة الشَّخصيَّة ومعاني هذه الرموز ممّا يجعلها عملية معقدة[2]، وينبغي أن تكون نشاطا فكريًّا يشتمل على تعرف الحروف والكلمات والنُّطق بها صحيحة، وفهم هذه الرُّموز وتحليلها.[3]

وبذلك تغدو عند القارئ القدرة على التَّنغيم وتنويع نبرات الصَّوت على ما يؤدِّيه اختلاف الجمل والأساليب اللُّغويَّة من تعجُّب، واستفهام...إلخ، مع مراعاة الحالات الإعرابيَّة أو حركات أواخر الكلمات من الجانب النَّحويّ، وحسن ضبط بنية الكلمة لكي لا يقع في اللُّبس من خلال تلفُّظه بحركة تضفي معنى آخر مخالفا[4]؛ وكلُّ هذا راجع من تمكنِّه من اللُّغة ومفرداتها وتراكيبها ومنه ساهمت هي بدورها في إكسابه مفردات وتراكيب ودلالات أخرى جديدة، ممَّا يساهم في زياد ثروته ومحصوله اللَّفظيّ.[5]

إذن فمن شروط القراءة السَّليمة إخراج الحروف من مخارجها الصَّحيحة، وضبط الكلمات ضبطا سليمًا ليتسنَّى للقارئ فهم المعنى المقصود، وقد تبيَّن أنَّ من أهم أهداف النَّحو، تدريب الطَّلبة على ضبط لغتهم ولاسيما في أثناء القراءة، فقراءة النصُّوص هي إثراء للحصيلة اللُّغويَّة لدى الطَّلبة ممَّا يكسبون من مفردات وتراكيب وأنماط.[6]

[1]- ينظر: عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص57.

[2]- ينظر: بشير معمرية، بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس، منشورات الحبر، باتنة، ج4، (د، ت)، ص94.

[3]- ينظر: طه علي حسين الدليمي، تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، ص134.

[4]- فراس السليتي، فنون اللغة: المفهوم، الأهمية، المعوقات، البرامج التعليمية، ص08.

[5]- ينظر: بشير معمرية، بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس، ص106.

[6]- ينظر: أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، ص243. وينظر: علي أوحيدة، التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، دار زهران، الأردن، ط1، 2014م، ص91- 92.

4- مهارة الكتابة: تعَّد الكتابة من أعظم الاختراعات الَّتي جاء بها الإنسان في حاضره وماضيه إذ حفظ بها المعارف المختلفة، لذلك عدُّت وسيلة من وسائل الاتِّصال الَّتي بواسطتها يمكن للإنسان أن يعبِّر عن أفكاره وأن يقف على أفكار غيره، ويمكنه أن يبرر ما لديه من معانٍ ومفاهيم.[1] فهي عمليَّة فكريَّة لغويَّة إنتاجيَّة إبداعيَّة تقوم على عنصري الفكر والصِّياغة، فهي عمليَّة معقدة، وليست آليَّة، إنَّما هي عمليَّة بناء وتكوين وصياغة الأفكار، يستجمع فيها الكاتب عواطفه وينتَّقي الكلمات والجمل.[2]

هناك علاقة وطيدة بين النَّحو والكتابة، فقد أشار العديد من الباحثين إلى أنَّ الاهتمام بتعليم الإملاء بدأ من اللَّحظة الأولى الَّتي ولد فيها علم النَّحو والصَّرف، كما أكَّدوا أنَّ رسم الحروف في الكثير من الأحوال تحدّده المعرفة بقواعد النَّحو والصَّرف، والدليل على ذلك كتابة الهمزة المتوسِّطة الَّتي يحددها موقع الكلمة من الإعراب، كما جاءت دراسة "الدالي" (1991م) لتؤكِّد العلاقة الكبيرة بين النَّحو والكتابة، فقد حاولت الدِّراسة الإجابة عن سؤالين: ما الصِّلة بين معرفة الطَّلبة للقواعد النَّحويَّة والدِّقة في كتاباتهم؟ وقد استقرَّت الدِّراسة عن أنَّ كتابات الطَّلبة ضعيفة بسبب وجود أخطاء نحويَّة ولغويَّة فيها.[3]

يتَّضح ممَّا سبق ذكره أن علاقة النَّحو العربيّ بمهارات اللُّغة التي تُعَّد ممارسات عمليَّة لقواعد اللُّغة، فالمستمع، المتكلِّم والقارئ والكاتب لا غنى لهم عن قواعد اللُّغة حتَّى تتِّم عمليَّة الفهم والإفهام والتَّواصل عن طريقها مع الآخرين بشكل صحيح وسليم وفعال لذلك فإن اللُّغة تدرس من أجل تحقيق أربعة أهداف أساسيَّة هي: فهم اللُّغة حيث تسمع، وحين ترى مكتوبة وإفهامها للآخرين بواسطة الكلام، وإفهامها لهم بواسطة الكتابة.[4]

[1]- ينظر: محمد صلاح الدين المجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، ص177.

[2]- ينظر: طه علي حسين الدليمي، تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، ص135.

[3]- ينظر: أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، ص243- 244.

[4]- ينظر: داود عبده، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، ص52.

عاشرًا: التعبير الكتابي.

1- تعريفه:

يمثِّل التَّعبير ذلك العمل المدرسيّ المنهجيّ الَّذي يسير وفق خطَّة متكاملة للوصول بالطَّالب إلى مستوى يُمكِّنه من ترجمة أفكاره ومشاعره ومشاهداته وخبراته الحياتيَّة، شفاهيًّا وكتابيًّا، بلغة سليمة وفق نسق فكريّ معين.[1]

وهو عمل لغويّ دقيق كلاما أو كتابة، مُراعٍ للمقام ومناسب لمقتضى الحال، ويمكن تعريف التَّعبير ـ إجرائيا ـ بأنَّه القدرة على السَّيطرة على اللُّغة كوسيلة للتَّفكير والتَّعبير والاتِّصال.[2]

ومنه فالتَّعبير الكتابيّ هو استطاعة الشَّخص أن ينقل أفكاره، وأحاسيسه إلى الآخرين بطريقة كتابيَّة، مستخدما مهارات لغويَّة مختلفة كقواعد الكتابة وقواعد اللُّغة، وعلامات التَّرقيم.[3]

2- أهميته:

تكمن أهميَّة التَّعبير الكتابيّ في أنَّه وسيلة للاتِّصال بين أفراد المجتمع الواحد، أو بين مجتمعات مختلفة، ولذلك اعتبر حلقة وصل بين الأفراد في مختلف العصور والأصقاع، أمَّا بالنسبة لميدان التَّعليم فهو غايته في حدّ ذاته، إن كان هدف أيُّ منهاج في آخر السَّنة الدراسيَّة هي مَقدرة المتعلِّم على إنتاج كل أنماط النصوص وذلك يكون بلغة عربيَّة فصحى صحيحة، ومنه فالفروع اللُّغويَّة تعَّد وسائل مساعدة له، فإن كانت المطالعة تزوِّد القارئ بالمادة اللُّغويَّة والثَّقافيَّة، وإذا كانت النُّصوص منبعا للثَّروة الأدبيَّة، وكانت القواعد النَّحويَّة وسيلة لصون اللِّسان، والقلم عن الخطأ، والإملاء وسيلة لرسم الكلمات والحروف رسما صحيحا، فإنَّ التَّعبير غاية هذه الفروع مجتمعة، فكلُّ هذه الدروس تصبّ وتطبق في مادة أو حصة واحدة ألا وهي التَّعبير، ومن خلال كلّ هذا عُدَّ التَّعبير الكتابيّ أنسب مجال

[1]- ينظر: سعدون محمود السموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص234.

[2]- ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص266.

[3]- ينظر: فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين الصعوبة والمهارة، ص141.

للتَّمرن على ما تمَّ تعلُّمه في مادة اللُّغة العربيَّة، فالموضوع الَّذي يكتسبه التِّلميذ هو أفضل ما يساعد المعلِّم على معرفة المستوى الحقيقيّ الَّذي وصل إليه المتعلِّم.[1]

3- أنواعه:

إن للتَّعبير الكتابيّ نوعين، تمثَّل الأول في التَّعبير الكتابيّ الوظيفيّ الَّذي هو يستعمل لضروريات الإنسان العاديّ، أو الإداريّ فهي رابطة الفرد بمجتمعه وبمتطلبات مهنته، وبقضاء حاجاته اليوميَّة، يتميَّز بأنَّه ذو كتابة مباشرة وصريحة وألفاظه محدَّدة وقاطعة لا تحتَّمل التَّأويل، أمَّا النَّوع الثاني فهو التَّعبير الكتابيّ الإبداعيّ الَّذي يتم فيه التَّعبير عن العواطف والخلجات النَّفسيَّة والإحساسات المختلفة بأسلوب بليغ ونسق جميل، ويتميَّز هذا النَّوع أنَّه فيه نوعٌ من الخيال، وتكثر التَّشبيهات، ويلمس فيها العواطف وتَذَوّق الأحاسيس، فيعمل هذا التَّعبير على تغذيَّة الخيال وصقل الذَّوق واستثارة المشاعر، كما يبعث البهجة والسُّرور في النَّفس.[2]

ولقد اختلفت أهداف التَّعبير الكتابيّ، الَّتي يجب على المعلِّم أن يأخذها بعين الاعتبار عند تدريسه فكانت:

– تنمية قدرة المتعلِّم على التَّعبير الوظيفيّ من خلال المحادثة والمناقشة، وكتابة الرَّسائل بطريقة صحيحة.

– تنمية قدرته على التَّعبير الإبداعيّ، من خلال ما يختلج في صدره ويتبادر إلى ذهنه، من خلال المطالعة الواسعة للكتب لاكتساب القوالب الَّتي تخدم موضوعه إضافة إلى أساسيَّات التَّعبير الَّتي تتمثل في تدريبهم على الكتابة الصَّحيحة الواضحة والاهتمام بعلامات التَّرقيم.[3]

[1]– ينظر : سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص235. وينظر: عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، ص174. ينظر: مديرية التعليم الأساسي، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2013م، ص09. وينظر: عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص145.

[2]– ينظر: منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، ص12. وينظر: سعدون محمود الساموك، هدى جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص237، 238. وينظر: محمد صلاح الدين المجاور، تدريس اللغة العربية في مرحلة الثانوية، ص249.

[3]– ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص267– 268– 269. وينظر: عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص147. وينظر: سعدون محمود الساموك، هدى جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص238.

4- طرائق تدريس التعبير الكتابي:

تعدّدت طرق تدريس التَّعبير، ولكنَّ مدارسَنا اليوم تبنَّت طرقًا حديثةً منها ما تعتمد على حلّ المشكلات لكونها عمليَّة واقعيَّة أساسها ربط مكتسبات المتعلِّم المدرسيَّة والحياتيَّة، فيُوضَع المتعلِّم أمام مشكلته وللاستقصاء عنها، لذلك أُوصِي المعلِّم بأن تكون المشكلة مستوحاة من محيط التِّلميذ وبيئته الاجتماعيَّة، مناسبة لمستواه العقليّ والجسميّ والنفسيّ، وقد خُصصت لها حصَّة أسبوعيَّة تكون في آخر الأسبوع سميَّت بحصَّة التَّعبير الكتابيّ، ففي البداية تكون الحصَّة لتعليم تقنيَّة من تقنياته ثمَّ يعطي له واجبًا منزليًّا فيحرّر موضوعا ما وفق تلك التِّقنيَّة المدروسة مُوظفًا كلّ المكتسبات، وفي الحصَّة المقبلة يخصّص المعلِّم وقتا للتَّصحيح الوظيفيّ مركزًا في كلِّ مرَّة على الأشياء المطلوبة منه.[1]

يعاني التَّعبير الكتابيّ من جملة من المشاكل الَّتي جعلته بعيدا عن التعابير المعروفة وذلك راجع إلى أنَّ تعابير التَّلاميذ بعيدة عن الفصحى وأقرب إلى العاميَّة لأسباب جمَّة وهي ابتعاد المجتمع عن الكلام بالفصحى واستعمال لغة خاصَّة بهم تمثَّلت في العاميَّة، إضافة إلى الإعلام الَّذي يعرف ازدواجيَّة لغويَّة بين عَاميّ وفصيح، فهذه الازدواجيَّة أثرت على المتعلِّم في كلامه إضافة إلى أنَّ المعلِّم نفسه لا يتقيَّد باللُّغة الفصحى في حجرة الدِّراسة، فكانت الأخطاء قد حملت رصيدًا كبيرًا في تعبيراتهم منها أخطاء نحويَّة وأخرى صرفيَّة ومعها إملائيَّة وأسلوبيَّة، إضافة إلى عدم ترابط الأفكار بالموضوع الواحد، بسبب شحّ المعجم اللُّغويّ للتَّلاميذ، وباختصار يمكن القول إنَّ: "التَّعبير الكتابيّ مريض، شكلًا ومضمونًا، تتعدَّد أسباب مرضه وترجع إلى عوامل كثيرة ومعقَّدة ومتشابكة؛ فالجو اللُّغويّ العام السائد استنشقه دون تنقية، وبما أنَّ المتعلِّم يتعلَّم بالتَّلقين والقدرة والمحاكاة، فهو يتأثَّر تأثيرا بالغًا، إضافة إلى أنَّ بعض المواضيع الَّتي يتِّم التَّطرق لها لا تكون مألوفة لدى المتعلِّم وليست من اهتماماته، لذلك يجد صعوبة في التَّعبير عنها، ومن أجل النُّهوض بهذه المَّادة يجب الأخذ بعين الاعتبار إعطاء التَّلاميذ الحريَّة في اختيار الموضوع، وربطها ببقيَّة الفروع، مع توصية المستشارين للأهل بالاطلاع على ما يدرسه

[1]- ينظر: منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، ص15. وينظر: مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2013م، ص09.

تلاميذهم وتشجيعهم على المطالعة، وعلى المعلِّم أن يثير النِّقاشات بين الطَّلبة لكي يتعلَّم التَّحدث أولا والنَّقد والتَّحفيز، ومشاركتهم في تصحيح الأخطاء لتكوين الثَّروة اللُّغويَّة، وأهمّ شيء التَّكلّم باللُّغة الفصحى ليتعوَّدوا عليها في الصَّف والمدرسة، كلُّ هذه التَّوصيات تؤدي إلى تحسين مادة التَّعبير بشقَّيه.[1]

5- طريقة تصحيح الأوراق:

يُعَّد تصحيح الأوراق أصعب مرحلة بالنِّسبة إلى المعلِّم، إلَّا أنَّه أمر مهم يجب أن يراعي فيه أمورا أهمُّها: أن تصحّح الأوراق بشكل شامل وعدم الاهتمام بكل الأخطاء الواردة، وتجاوز بعض القصور في العبارات لأنَّ هذا الشَّيء يتم إلَّا في مراحل متأخِّرة، وأن يُدوِّن جميع الأخطاء الشَّائعة ويعرضها عليهم خاصة الإملائيَّة واللغويَّة.

وفي التَّصحيح ظهرت طريقتين يمكن للمعلِّم أن يعتمدها: التَّصحيح داخل الصَّف: أي بحضور التَّلاميذ ليكونوا مدركين لأخطائهم ناظرين إليها، فيقرأ المعلِّم الموضوع ويناقشهم فيما كتب وينبههم للأخطاء الواردة، ويرشدهم إلى صوابها، بهذا عُدَّت الطَّريقة المثلى، إلَّا أنَّ كثرة الطَّلبة في القسم الواحد أدَّت إلى صعوبتها، أمَّا الطَّريقة الثَّانية تتمثل في أنَّ المعلِّم يصحِّح الأوراق خارج الصَّف ويقوم بوضع رموز تحت الخطأ ـ إن كان صرفا أو نحوا، أسلوبا... إلخ ـ ولا يكتب صوابها ثم يترك الطَّالب يفكِّر في وجه الخطأ وما صوابه بنفسه.

وهناك طريقة أخرى استعملت حاليا من قبل بعض الأساتذة، وهي أن تقدم الأوراق بطريقة عشوائيَّة إلى التَّلاميذ فيصحّحون أوراق بعضهم البعض واستخراج الأخطاء وتصويبها، ويكون المعلِّم هو المرشد والحكم بينهم.[2]

---

[1]- ينظر: عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص169 وما بعدها. وينظر: كمال بشر، اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، دار غريب، القاهرة، (د، ط)، 1999م، ص272- 273. وينظر: علي أحمد مدكور، ص55- 56. وينظر: عبد الله مصطفى، مهارات اللغة العربية، ص53. وينظر: راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، ص147- 148.

[2]- ينظر: راتب قاسم عاشور، محمد فوائد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، ص149- 150. وينظر: سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها،ص243- 244. وينظر: رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، (د، ط)، 1986م، ص610، 611.

الفصل الثاني

الدراسة التحليلية والتقويمية لنماذج القواعد المدرجة في الكتاب وأهميتها عند المتعلمين

- **أولا– التعريف ببرنامج كتاب اللغة العربية للمرحلة المتوسطة.**
- **ثانيا: عرض التوزيعات السنوية لكتب اللغة العربية للمرحلة المتوسطة وتقويمها:**
  - 1– عرض التوزيع السنوي لكتاب السنة الأولى متوسط.
  - 2– عرض التوزيع السنوي لكتاب السنة الثانية متوسط.
  - 3– عرض التوزيع السنوي لكتاب السنة الثالثة متوسط.
  - 4– عرض التوزيع السنوي لكتاب السنة الرابعة متوسط.
- **ثالثا– تحليل الموضوعات وتقويمها:**
  - 1– السنة الأولى متوسط.
  - 2– السنة الثانية متوسط.
  - 3– السنة الثالثة متوسط.
  - 4– السنة الرابعة متوسط.

أولا: التعريف ببرنامج كتاب اللغة العربية للمرحلة المتوسطة.

لقد عَرفَتْ المنظومَة التَّربَوِيَّة في الآونة الأخيرة مجموعة من الإصلاحات الّتي مسَّت الوثائق الرّسميّة المتمثّلة في الكتاب المدرسّي ودليل الأستاذ إضافة إلى المنهاج، وهاته الوثائق هي الّتي تنظّم التّعليم في كل المستويات، ومن بينها مرحلة المتوسِّط، وأخصُّ بالذكر مادة اللُّغة العربيَّة الّتي أنا بصدد دراستها، فالكتب الأربعة لهاته المرحلة هي من إنتاج "الدّيوان الوطنّي للمطبوعات المدرسيَّة، فمتصفّح هذه الكتب يرى ـ للوهلة الأول ـ أَنَّها نَفْسَها، إلا أنَّ هناك اختلاف بينها ليس فقط في السّنة، بل وفي جوانب أخرى منها، فنجد في واجهة الكتاب لافتة كُتِبَ عَلَيْهَا "كتاب اللُّغة العربيّة للسّنة (الأولى أو الثَّانية أو الثَّالثة أو الرَّابعة) من التّعليم المتوسط" مع اختلاف في الكُتَّاب، وإذا تغلغل القارئ في طيَّات الكُتُبِ يرى ويلمسُ ـ شخصّيا ـ جودة الطّباعة والإخراج، خاصّة في نوعيّة الورق والألوان المُستعمَلة في غلاف الكتاب وداخله لجذب التَّلاميذ إليه، إضافة إلى مجموعة الصُّور الَّتي اختلفت من كتابٍ إلى آخر، بل من صفحةٍ إلى صفحةٍ أخرى من نفس الكتاب، وكلُّ هذه الخصائص تدلُّ على شيء واحد أَلَا وهو أنَّ المُشّرِفين على هذه الكتب انْتَقَوا كُلّ الموجودات الّتي فيه بكُلِّ عناية من أجل الوصول إلى الأهداف المرجوَّة في نهاية كُلِّ سنة.

كما أنَّ الكتب الأربعة تُعَدُّ امتدادا لسلسةٍ واحدة مبتدئة بكتاب السَّنة الأولى، ثم كتاب السَّنة الثَّانية "استكشاف"، ويلي ذلك كتاب السَّنة الثَّالثة الذي جاء يحمل كلمة "تنوير" وآخر حلقة في هذه السِّلسلة هي كتاب السَّنة الرَّابعة الَّذي كان ـ بدوره ـ امتدادا للمراحل الثَّلاث الماضيَّة.

والملاحظ ـ أيضا ـ أنَّ جُلّ دروس اللّغة العربيَّة جُمعت في كتاب واحد، فجميع الكتب ضمَّت؛ دروسًا للقواعد، والقراءة، والتَّعبير والمطالعة ومجموعة من الدُّروس الأخرى تحت عنوان واحد وهو "كتاب اللُّغة العربيَّة للسَّنة كذا من التَّعليم المتوسِّط".

وقد وُضِعَت هذه الكتب الأربعة من أجل تعليم اللُّغة، وتحقيق الهدف المُسطَّر الَّذي يتمثَّل في الحصول على المَلَكَةِ اللُّغَويَّة، وذلك من خلال التَّحَكُم في الكفاءات اللُّغَويَّة المتمثِّلَة في إجادة الإصغاء والتَّحَدُثِ، وإجادة القراءة والكتابة.

صُمِّمَت هذه الكتب على أسَّاس المقاربة بالكفاءات* المبنية وفق منظور بنائيّ**، الَّتي يُرادُ بعثها وتنميتها، ضِمْن التَّطَوُر الحاصل في مجالِ الممارسة البيداغوجِيَّة الحاليَّة، والَّتي تُوصِي بإدماج المعارف والمهارات والمواقف للمتعلِّم من أجل بِناء معارِفِه بنفسه، ومن ثَمَّ اكتساب كفاءات جَمَّةٍ.

كما أنَّ الكُتَّاب عِنْد تقديمهم للمادَّة اللُّغَوِيَّة اعتمدوا على مبدأ المقاربة النَّصِيَّة***؛ أي أنَّ المادة اللُّغَوِيَّة كُلٌّ لا يَفْصِلُ بين فُرُوعِهَا حواجز، وأنَّ النَّص سيكون ـ كما سيظهر في الكتب ـ محور النَّشَاطات التَّعليميَّة المتعدِّدة.

وتشتمل الكتب الأربعة على أربع وعشرين وحدة تعليميَّة، تتضمَّنُ كُلُّ وحدة مجموع النَّشَاطات التَّعليميَّة المُبرمجَّة، كما أن هناك خَاصِيَّة أخرى أُسْتُعْمِلَتْ في هذه الكتب وهي أنَّ لكُلِّ وحدةٍ لونًا يُمَيِّزُهَا عن الوحدَةِ التي سَبِقَتْهَا والَّتي تَلِيهَا، إضافة إلى ذلك فإنَّ لِكُلِّ نشاطٍ لونَهُ الَّذي يميِّزُه عن النَّشاط الآخر.

وتحتوي الكتب ـ فضلا عن القراءة والمطالعة الموجهة ـ دروسًا مفصلةً تتعلَّق بقواعد اللُّغة، وقواعد الإملاء (في السَّنة الأولى والثَّانية)، التَّعبير الكتابيّ والشِّفاهيّ وكُلُّ دَرْسٍ أُرفِق بمجموعة من التَّمارين المُتَدَرِّجَة في الصُّعوبة، إذا اقتضى الأمر، ويدرج عند كُلِّ ثلاثة أسابيع مشروع ينجزُهُ التَّلاميذ، فَحينهَا يقوموا بدمج المعاني الَّتي اكتسبوها في مختلف النَّشاطات الَّتي قُدِّمَت لَهُم خلال تلك الوحدات الثلاث، ومنه فقد قُسَّمَت الكتبُ إلى ثلاثةِ فصول، توافُقًا مع الفصول الدِّراسيَّة.

---

* – الكفاءة: "نظام من المعارف النظرية والإجرائية المنظمة في شكل صور (خطط) ذهنية عملية تسمح ـ إزاء مجموعة من الأوضاع ـ بالتعرف على مهمة مشكلة، وحلها بعمل ناجح". بدر الدين بن تريدي ورشيدة آيت عبد السلام، دليل الأستاذ اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005م، ص17. فالمقاربة بالكفاءات لا ترفض المحتويات والمواد التعليمية وإنما تؤكد على ضرورة تفعيلها في المدرسة وفي الحياة". مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة الثانية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2003م، ص7.

** – البنائية: "نظرة خاصة للعلوم الإنسانية، ترى أن الواقع النفسي والمعرفي والاجتماعي للفرد ما هو في الحقيقة إلا نتيجة بناء يتم انطلاقا من العلاقات والتفاعلات المتبادلة بين هذا الفرد والوسط الذي يعيش فيه؛ أي أن الواقع الذي يعيشه كل منا ما هو في الحقيقة إلّا نتاج بناء قمنا به أثناء تفاعلنا مع المحيط الذي نعيش فيه. بدر الدين بن تريدي ورشيدة آيت عبد السلام، دليل الأستاذ اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، ص17.وبدر الدين بن تريدي ورشيدة آيت عبد السلام، دليل الأستاذ اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005م، ص42.

*** – المقاربة النصية: تتكون من مصطلحين هما: المقاربة؛ وتعني مجموعة التصورات والمبادئ والاستراتيجيات التي تمّ من خلالها تصور منهاج دراسي وتخطيطيه وتقويمه، ومن النص؛ ويعني مجموعة التصورات والمفاهيم والقواعد المرتبطة بالنص باعتباره وحدة أساسية للفهم والإفهام، ومنه فالمقاربة النصية تعني اتخاذ النص محورا تدور حوله جميع فروع اللغة العربية. الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص08.

حقيقةً أنَّ كُلَّ النُّصوص المدرجة ضمن هذه الكتب منتقاة بعناية، يستطيع من خلالها التَّلاميذ أن يتزوَّدوا بمجموعة من المعارف لتَجْعَلَ رصيدهم اللُّغَويّ أكثر متانةً وتوظيفًا، لأنَّها تمتاز بالتَّنوع والثَّراء من حيث المعارف والمعطيات الَّتي تقدِّمها، ومن حيث انتمائها إلى حقول معرفيَّة مختلفة كالأدب، العلم، الاجتماع...إلخ، مع ملاحظة أنَّ بعضها طويل نسبيًّا، وبعضها الآخر يتميَّز بكثافة المعطيات العلميَّة والمفردات الجديدة والمصطلحات الَّتي تنتمي إلى مجالات النَّشاطات المختلفة.[1]

وفي هذه الكتب الأربعة ستكون دراستي مقتصرة على الجانب اللُّغويّ، أو ما يعرف بالظَّواهر اللُّغويَّة* في كتب اللُّغة العربيَّة، فلقد لاحظتُ أَنَّ القواعدَ ارتبطت بنصِّ القراءة الَّذي هو محور النَّشاطات، كما أنَّ هذِهِ القواعد جاءَت على شَقَّينِ؛ مِنْها دُروس في النَّحو وأخرى في الصَّرف، فبعد دراسة نصِّ القراءة واستيعابه، يُتَحَوّلُ به إلى لغته من أجل اكتشاف وظائف الكلمات داخل الجمل والتَّركيب، ومنه يستمدُّ النَّموذج من النَّص، وذلك بدعوةٍ من المُعَلِّم بفحصه واستنباط القاعدة منه، وعلى الرُّغم من أنَّ كُلَّ المُقَدِّمات الَّتي جاءت في بداية كلّ كتابٍ تنص على أنَّ النَصَّ هُوَ المنطلق، إلَّا أنَّهُ لا يُمكنه أنْ يَتوفَّر على كلِّ الحالات النَّحويَّة، ولذلك طُلِب من الأُستاذِ الإستعانة بالكتب الخارجيَّة لتغطية كُلّ جوانب القاعدة،[2] وكل هذا من أجل تجسيد الفكرة القائلة بأنَّ النَّحو ليس غاية لذاته، بل وسيلة لتقويم اللِّسان،[3] وصَونِ أسلوبه من اللَّحن والخطأ، لذلك جاء في دليل الأستاذ للُّغة العربيَّة للسَّنة الرَّابعة متوسِّط: «إنَّ القيمة النِّهائيَّة للقواعد عند التَّلميذ تكمن في قدرته على الانتفاع به في موضع الاستعمال وتوظيفها في وضعيَّات حياته اليوميَّة؛ وهكذا، يحسُّ من خلالها أنَّ القواعد مفيدة فائدة مباشرة في فهم الواقع اللُّغويّ من حوله، خاصَّة عندما يدرسها في إطارها الطَّبيعي ألَّا وهو النَّص».[4]

[1]- ينظر: بدر الدين بن تريدي ورشيدة آيت عبد السلام، دليل الأستاذ اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، ص08.

*- الظواهر اللغوية: المقصود بها القواعد اللغوية من نحو وصرف، وبلاغة وعروض إذا كان النص شعرا. مديرية التعليم الأساسي، منهاج اللغة العربية للسنة أولى متوسط، جوان 2013م، ص18.

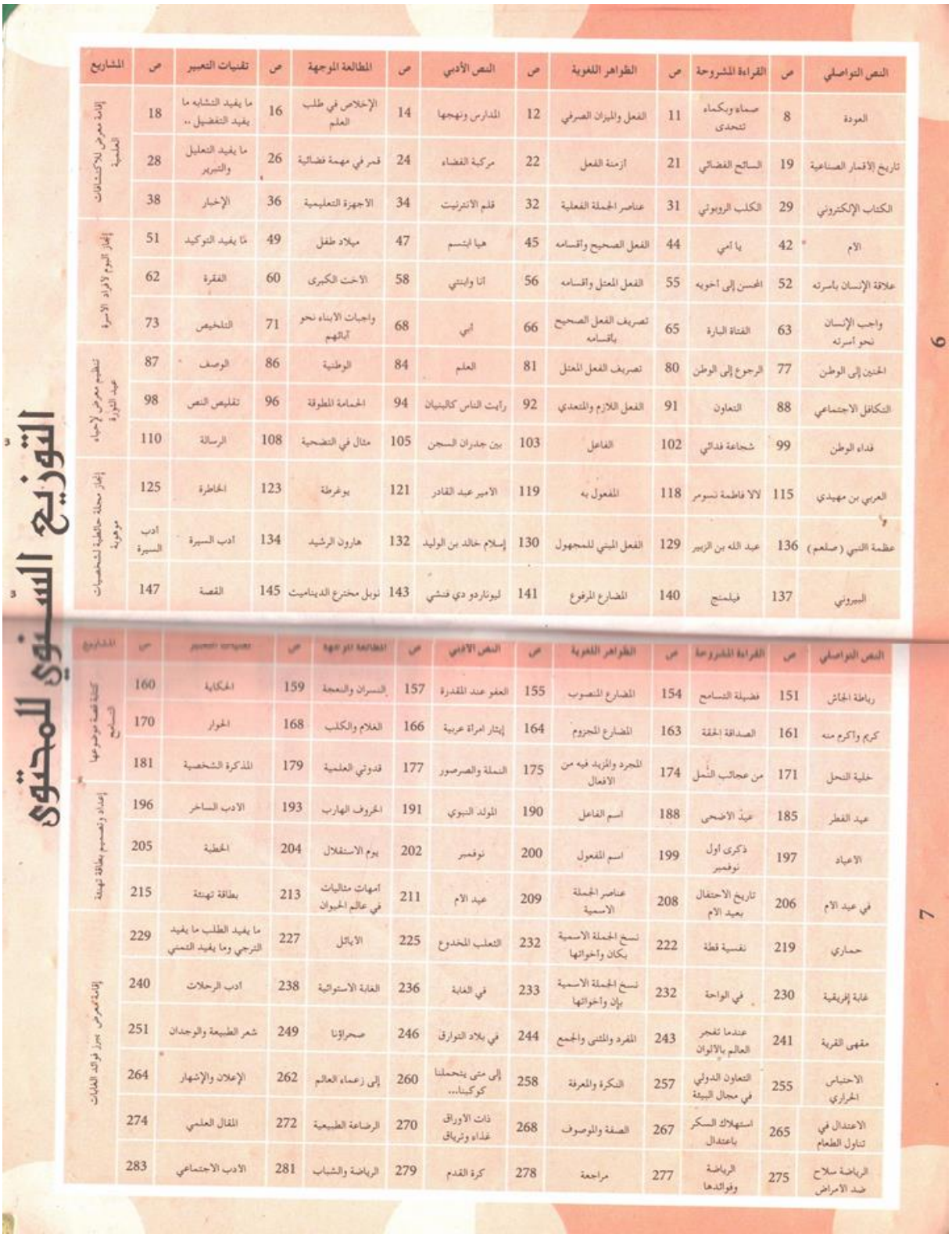
[2]- ينظر: رشيدة آيت عبد السلام، دليل الأستاذ للغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ص40.

[3]- ينظر: طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص193.

[4]- رشيدة آيت عبد السلام، دليل الأستاذ للغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص41.

ثانيا: عرض التوزيعات السنوية لكتب اللغة العربية للمرحلة المتوسطة وتقويمها.

1) عرض التوزيع السنوي لكتاب السنة الأولى متوسط[1]:



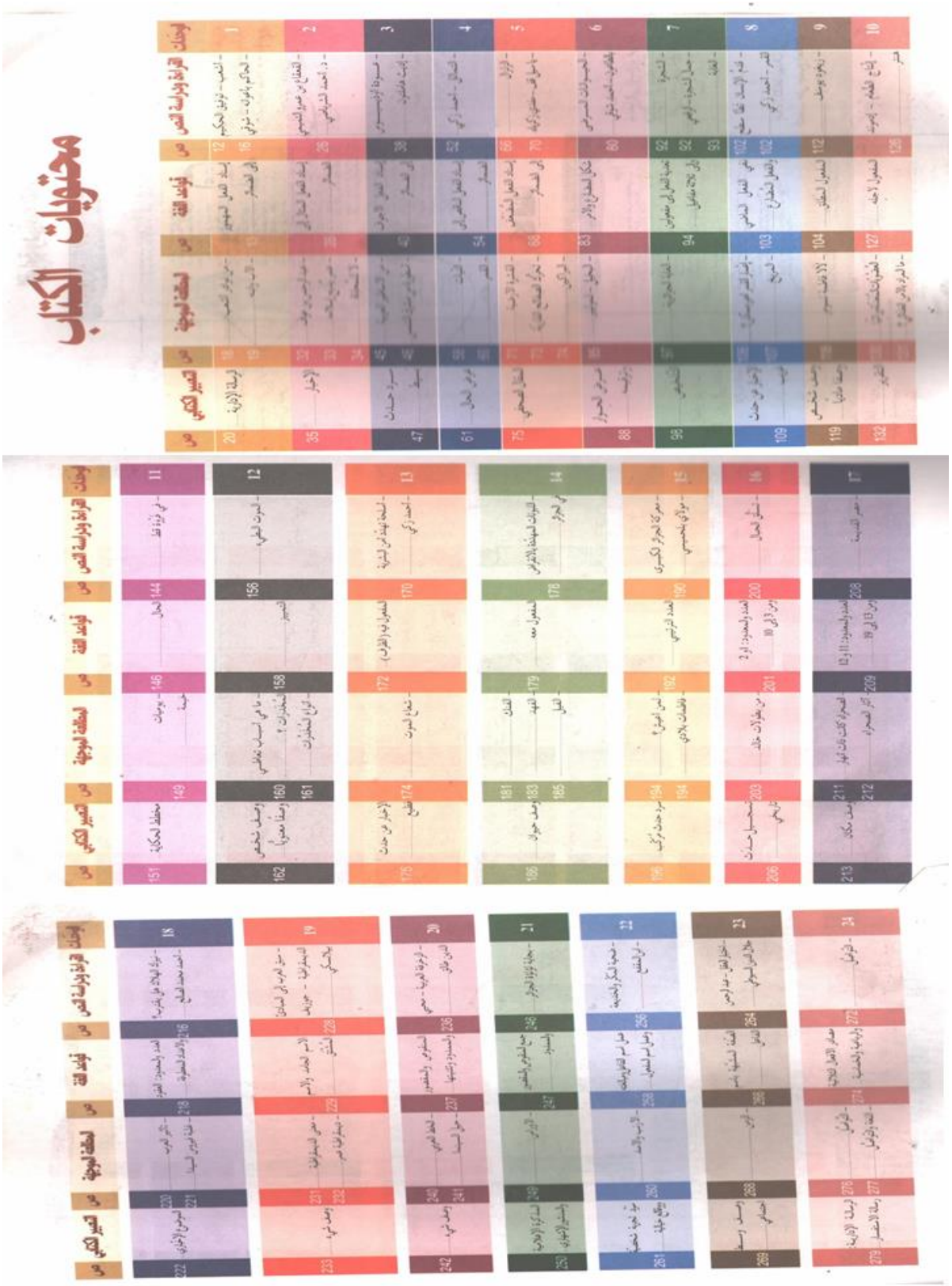
التوزيع السنوي للمحتوى

النص التواصلي	ص	القراءة المشروحة	ص	الظواهر اللغوية	ص	النص الأدبي	ص	المطالعة الموجهة	ص	تقنيات التعبير	ص	المشاريع
العودة	8	صماء وبكماء تتحدى	11	الفعل والميزان الصرفي	12	المدارس ونهجها	14	الإخلاص في طلب العلم	16	ما يفيد التشابه ما يفيد التفضيل ..	18	إقامة معرض للاكتشافات العلمية
تاريخ الأقمار الصناعية	19	السائح الفضائي	21	أزمنة الفعل	22	مركبة الفضاء	24	قمر في مهمة فضائية	26	ما يفيد التعليل والتبرير	28	
الكتاب الإلكتروني	29	الكلب الروبوتي	31	عناصر الجملة الفعلية	32	قلم الأنترنيت	34	الاجهزة التعليمية	36	الإخبار	38	
الأم	42	يا أمي	44	الفعل الصحيح وأقسامه	45	هيا نبتسم	47	ميلاد طفل	49	ما يفيد التوكيد	51	إنجاز ألبوم لأفراد الأسرة
علاقة الإنسان بأسرته	52	المحسن إلى أخويه	55	الفعل المعتل وأقسامه	56	أنا وابنتي	58	الأخت الكبرى	60	الفقرة	62	
واجب الإنسان نحو أسرته	63	الفتاة البارة	65	تصريف الفعل الصحيح بأقسامه	66	أبي	68	واجبات الأبناء نحو آبائهم	71	التلخيص	73	
الحنين إلى الوطن	77	الرجوع إلى الوطن	80	تصريف الفعل المعتل	81	العلم	84	الوطنية	86	الوصف	87	تنظيم معرض لإحياء عيد الثورة
التكافل الاجتماعي	88	التعاون	91	الفعل اللازم والمتعدي	92	رأيت الناس كالبنيان	94	الحمامة المطوقة	96	تلخيص النص	98	
فداء الوطن	99	شجاعة فدائي	102	الفاعل	103	بين جدران السجن	105	مثال في التضحية	108	الرسالة	110	
العربي بن مهيدي	115	YY فاطمة نسومر	118	المفعول به	119	الأمير عبد القادر	121	بوغرفة	123	الخاطرة	125	إنجاز رحلة خائلية لشخصيات مرموقة
عظمة النبي (صلعم)	136	عبد الله بن الزبير	129	الفعل المبني للمجهول	130	إسلام خالد بن الوليد	132	هارون الرشيد	134	أدب السيرة	أدب السيرة	
البيروني	137	فيلمنج	140	المضارع المرفوع	141	ليوناردو دي فنشي	143	نوبل مخترع الديناميت	145	القصة	147	

النص التواصلي	ص	القراءة المشروحة	ص	الظواهر اللغوية	ص	النص الأدبي	ص	المطالعة الموجهة	ص	تقنيات التعبير	ص	المشاريع
رياضة الجاش	151	فضيلة التسامح	154	المضارع المنصوب	155	العفو عند المقدرة	157	النسران والنعجة	159	الحكاية	160	كتابة قصة موضوعها المتابع
كريم وأكرم منه	161	الصداقة الحقة	163	المضارع المجزوم	164	إيثار امرأة عربية	166	الغلام والكلب	168	الحوار	170	
خلية النحل	171	من عجائب النمل	174	المجرد والمزيد فيه من الأفعال	175	النملة والصرصور	177	قدوتي العلمية	179	المذكرة الشخصية	181	
عيد الفطر	185	عيد الأضحى	188	اسم الفاعل	190	المولد النبوي	191	الحروف الهارب	193	الأدب الساخر	196	إعداد وتصميم بطاقة تهنئة
الأعياد	197	ذكرى أول نوفمبر	199	اسم المفعول	200	نوفمبر	202	يوم الاستقلال	204	الخطبة	205	
في عيد الأم	206	تاريخ الاحتفال بعيد الأم	208	عناصر الجملة الاسمية	209	عيد الأم	211	أمهات مثاليات في عالم الحيوان	213	بطاقة تهنئة	215	
حماري	219	نفسية قطة	222	نسخ الجملة الاسمية بكان وأخواتها	232	الثعلب المخدوع	225	الأبائل	227	ما يفيد الطلب ما يفيد الترجي وما يفيد التمني	229	إقامة معرض حول فوائد الغابات
غابة إفريقية	230	في الواحة	232	نسخ الجملة الاسمية بإن وأخواتها	233	في الغابة	236	الغابة الاستوائية	238	أدب الرحلات	240	
مقهى القرية	241	عندما تفجر العالم بالألوان	243	المفرد والمثنى والجمع	244	في بلاد التوارق	246	صحراؤنا	249	شعر الطبيعة والوجدان	251	
الاحتباس الحراري	255	التعاون الدولي في مجال البيئة	257	النكرة والمعرفة	258	إلى متى يتحملنا كوكبنا..	260	إلى زعماء العالم	262	الإعلان والإشهار	264	
الاعتدال في تناول الطعام	265	استهلاك السكر باعتدال	267	الصفة والموصوف	268	ذات الأوراق غذاء وترياق	270	الرضاعة الطبيعية	272	المقال العلمي	274	
الرياضة سلاح ضد الأمراض	275	الرياضة وفوائدها	277	مراجعة	278	كرة القدم	279	الرياضة والشباب	281	الأدب الاجتماعي	283	

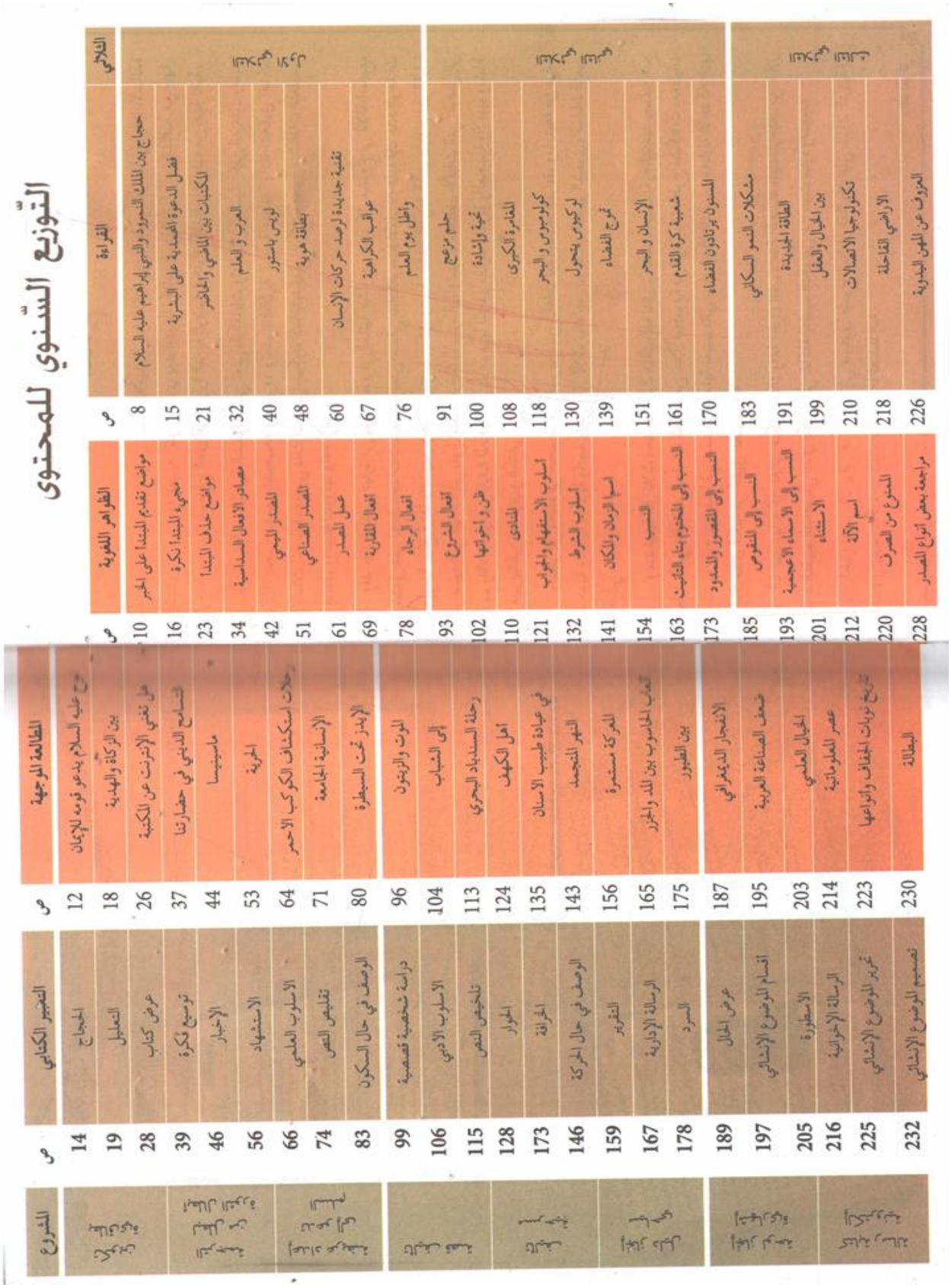
[1]– أحمد حبيلي وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2012، ص 6- 7.

2) عرض التوزيع السنوي لكتاب السنة الثانية متوسط[1]:



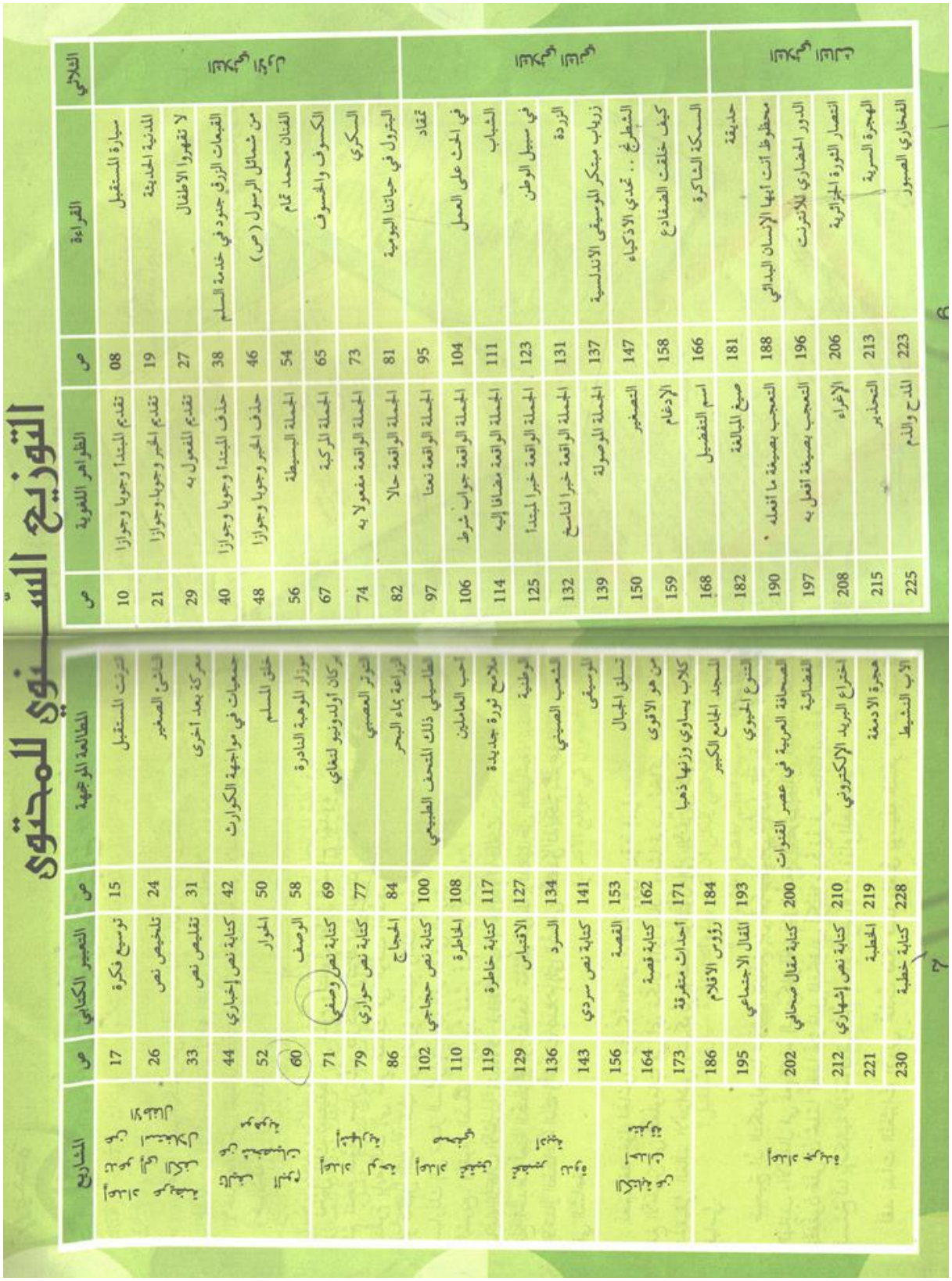
[1]– بدر الدين بن تريدي ورشيدة آيت عبد السلام، كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2012، ص 8-9-10.

3) عرض التوزيع السنوي لكتاب السنة الثالثة متوسط[1]:



[1]– الشريف مريبعي وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2012، ص 4- 5.

4) عرض التوزيع السنوي لكتاب السنة الرابعة متوسط[1]:



التوزيع السنوي للمحتوى

المشاريع	المطالعة الموجهة	ص	التعبير الكتابي	ص	القراءة	ص	الظواهر اللغوية	ص	الملاحق
	نزهت المستقبل	15	توسيع فكرة	17	سيارة المستقبل	08	تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا	10	
	الثلجي الصغير	24	تلخيص نص	26	المدينة المدينة	19	تقديم الخبر وجوبا وجوازا	21	
	معركة بعد أخرى	31	تقليص نص	33	لا تقهروا الأطفال	27	تقديم المفعول به	29	
	جمعيات في مواجهة الكوارث	42	كتابة نص إخباري	44	القمامات الزرقى جنود في خدمة السلم	38	حذف المبتدأ وجوبا وجوازا	40	
	خلق المسلم	50	الحوار	52	من شمائل الرسول (ص)	46	حذف الخبر وجوبا وجوازا	48	
	سوار المرهبة النادرة	58	الوصف	60	الفنان محمد تمام	54	الجملة البسيطة	56	
	مركان أولدونيو لنغاي	69	كتابة نص وصفي	71	الكسوف والخسوف	65	الجملة المركبة	67	
	الموتر العصبي	77	كتابة نص حواري	79	السكري	73	الجملة الواقعة مفعولا به	74	
	فراغة بناء البحر	84	المحاج	86	البترول في حياتنا اليومية	81	الجملة الواقعة حالا	82	
	طاسيلي ذلك المتحف الطبيعي	100	كتابة نص حجاجي	102	تمثال	95	الجملة الواقعة نعتا	97	
	أحب العاملين	108	الخاطرة	110	في الحث على العمل	104	الجملة الواقعة جواب شرط	106	
	ملامح ثورة جديدة	117	كتابة خاطرة	119	الشباب	111	الجملة الواقعة مضافا إليه	114	
	وطنية	127	الاقتباس	129	في سبيل الوطن	123	الجملة الواقعة خبرا لمبتدأ	125	
	الشعب الصيني	134	السرد	136	الزردة	131	الجملة الواقعة خبرا لناسخ	132	
	الموسيقى	141	كتابة نص سردي	143	زرياب مبتكر الموسيقى الأندلسية	137	الجملة الموصولة	139	
	تسلق الجبال	153	القصة	156	الشطرنج .. تحدي الأذكياء	147	التصغير	150	
	من هو الأقوى	162	كتابة قصة	164	كيف خلقت الضفادع	158	الإدغام	159	
	كلاب يساوي وزنها ذهبا	171	أحداث منقرة	173	السمكة الشاكرة	166	اسم التفضيل	168	
	المسجد الجامع الكبير	184	رؤوس الأقلام	186	حديقة	181	صيغ المبالغة	182	
	النوع الحيوي	193	المقال الاجتماعي	195	محظوظ أنت أيها الإنسان البدائي	188	التعجب بصيغة ما أفعله	190	
	الصحافة المرئية في عصر القنوات الفضائية	200	كتابة مقال صحافي	202	الدور الحضاري للإنترنت	196	التعجب بصيغة أفعل به	197	
	اختراع البريد الإلكتروني	210	كتابة نص إشهاري	212	انتصار الثورة الجزائرية	206	الإغراء	208	
	هجرة الأدمغة	219	الخطبة	221	الهجرة السرية	213	التحذير	215	
	الأب النشيط	228	كتابة خطبة	230	الفخاري الصبور	223	المدح والذم	225	

[1]– الشريف مريبعي وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2012، ص 6- 7.

من خلال التَّوزيع السَّنوي للكتب رأيتُ أنَّ مواضيعَ النَّحوِ والصَّرفِ أَخَذَت نفس العدد تقريبا في جميع الكتب، دون أنْ تأخذ سنَّ المتعلِّم وقدراته العقليَّة بعين الاعتبار، فكُلُّ كتاب قد تناول أربعة وعشرين موضوعا في الظَّواهر اللُّغويَّة، وهذا ما جعل بعض المعلِّمين يتذمَّرُون منْ هذا الأمْر، والمطالبةِ بتخفيف المواضيع خاصَّةً في الصَّف الأوَّل والثَّاني من هذه المرحلة، وقد أخذت الوزارة هذا الكلام بعين الاعتبار. فقد وجدتُ أنَّ هناك بعض التَّخفيفات الَّتي مسَّت التَّوزيع السَّنويّ لكُلِّ سنة، وذلك حسب ما جاء في وثيقة تخفيف مناهج التَّعليم المتوسِّط والتَّوزيعات السَّنويَّة الَّتي كانت من إعداد مُديريَّة التَّعليم الأساسي والَّتي تتضمن جملة منَ الدُّروس الَّتي تمَّ إقصاؤها من الكتاب. ففي القواعد اللُّغوية للسَّنة الأولى نجد أنَّ عناصر الجملة الإسمية والجملة الفعلية قد تم حذفهما، أمَّا بالنِّسبة للسَّنة الثَّانية فقد تَمَّ حذف شكل المضارع والأمر، العدد التَّرتيبيّ، أفعال المقاربة والتَّحويل، وفي ما يخصُّ السَّنة الثَّالثة تمَّ حَذف مجيء المبتدأ نكرة ومواضع حذف المبتدأ، وفي ما يخصُّ السَّنة الأخيرة فقد حُذِفَ دَرْسَي: حَذف المفعول به وحذف المبتدأ وحذف الخبر.[1]

وعلى العموم فإنَّ محتوى الكتب في الجانب اللُّغويّ كان فيه نوع من التَّدرُّج الَّذي ساعد فئة كبيرة من التَّلاميذ على استيعاب هذه المادَّة، إضافة إلى أنَّ هناك تسلْسُلا في المواضيع، ففي بداية هذه المرحلة كانت الظَّواهر اللُّغويَّة تعرف نوعا من السهولة إلى أن تصبح في نهاية المرحلة تتَّصف بنوع من الصُّعوبة لأنَّها أصبحت توافق سنّ التِّلميذ ومستواه العقليّ والنفسيّ، إلَّا أنَّ هناك بعض المواضيع الَّتي لا صلة لها بحياتهم اليوميَّة، ولا تُوظَّف في كلامهم، لذلك كان من المفروض أَن تُنزَعَ من البرنامج، لكي لا يكون هناك نفور من قِبلِ التَّلاميذ للمواضيع اللُّغويَّة.

وفي آخر كلِّ موضوع من هذه المواضيع أُدرِجت تطبيقات لترسيخ القاعدة في الذِّهن، كما أنَّ هذه الأسئلة اتَّصفت بالتَّدرجِّ منَ السَّهل إلى الصَّعب، لكي تكون القاعدة المرجوة قد تحقَّقت.

[1]- ينظر: مديرية التعليم الأساسي، وثيقة تخفيف مناهج التعليم المتوسط والتوزيعات السنوية، الجزائر، أوت 2009م، ص من 12 إلى 15.

لقد وُضِعَت خُطَّة لإعداد درس النَّحو والصَّرف مِن قِبْلِ الوزارة للأستاذ تَقومُ على:

- **الإطار العام للدرس:** ويحدد فيه الفرع إنْ كان نحَّوا أو صَّرفا.
- **عنوان الدرس:** الموضوع: النَّحو أو الصَّرف.
- **أهداف الدرس:** حيث يتضمَّن المجال المعرفيّ أهدافا تشتقّ من القاعدة ومن النَّص، والمجال الوجدانيّ تشتَّق أهدافه من محتوى النَّص، أمَّا المجال المهاريّ فيركَّز على اكتساب التَّلاميذ القدرة على القراءة والكتابة أو الكلام وفقا للقاعدة المدروسة.
- **الخطوات التي يسير عليها في شرح الدرس:** مبتدأ بتمهيد يطرح فيه أسئلة للتَّأكُّد منْ أنَّ التَّلاميذ قادرون على توظيف القواعد الَّتي تمَّ دراستها سابقا، ثُمَّ عرض النَّص بعد دراسة النَّص يُعيِّنُ التَّلاميذُ الجملَ والكلمات المطلوبة كأمثلة ثُمَّ يقوم بشرح الأمثلة للوصول إلى القاعدة شيئا فشيئا.[1]

وبعد عرض موضوعات الكتب الأربعة الَّتي تفرَّقت بين قراءة، وظواهر لغويَّة ومطالعة، وتعبير ومشاريع، مقسَّمة على مدَّة زمنيَّة مخصَّصة لكُلِّ مقرَّر دراسيّ قُدِّرت بخمس ساعات على الأكثر، إلَّا أنَّه ليس هناك مُتَّسع منَ الوقت لكي تَتِّم فيه دراسة الظَّواهر اللُّغويَّة، الَّتي وصلت إلى أربعة وعشرين موضوعا في جميع الكتب، إضافة إلى التَّمارين المرفقة بكلِّ موضوع، ومنه فقد قدِّر موضوع الظَّواهر اللُّغويَّة بحصة في كلِّ أسبوع، وهذا ما أدَّى بالأساتذة إلى تقديم عناصر الدَّرس في عجالة ودون تطبيق عليها ـ هذا ما أفادتني به بعض الأستاذات ـ وعلى الرُّغم من أنَّه قد جاء في منهاج اللُّغة العربيَّة للسَّنة الثَّانية أنَّه لا بد من القيام بالتَّطبيقات بعد الانتهاء مباشرة من تقديم المحتوى اللُّغوي المقرَّر في كُلِّ وحدة، الَّذي أُدرج مع حصة القراءة بحيث يكون التَّدرُّج على الشكل التالي: "الانتقال من أدنى مستوى من مستويات المعرفة التذكر إلى أعلاها (التَّقييم) مرورًا بالفهم والتَّطبيق والتَّحليل والتَّركيب".[2]

[1]- ينظر: بدر الدين بن تريدي، رشيدة آيت عبد السلام، دليل الأستاذ اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص55. وينظر: بدر الدين بن تريدي، رشيدة آيت عبد السلام، دليل الأستاذ اللغة العربية للسنة الثانية، ص88. ينظر: رشيدة آيت عبد السلام، دليل الأستاذ اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص41.

[2]- ينظر: منهاج اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص30.

هذا بالنِّسبة للحجم السَّاعي الَّذي يبدو غير كاف، أمَّا المقاربة الجديدة والَّتي حظيت بها المقاربة بالكفاءات المعمول بها في هاته المراحل الأربعة والَّتي تعتمد على طريقة حل المشكلات لبداية أي درس، إنْ كان درس قراءة أو تعبير، أو ظاهرة لغويَّة، ومن بعدها يُلْفَتُ الانتباه على أنَّ هذه الظَّاهرة ستكون محور الدِّراسة لهذا اليوم، ثُمَّ يُكلِف المتعلِّمون بجمع الأمثلة المرتبطة بهذه المشكلة، طبعا من خلال النص الَّذي هُو بين أيديهم، أو تدعيمه بأمثلة من خارج النَّص إذا اضطَّروا، وبعدها مناقشة الأمثلة للوصول إلى استنباط القاعدة، فكُلُّ هذه الخطوات ستعمل على استنزاف الوقت المحدَّد للحصَّة والَّذي قدِّر بساعة واحدة.

وبعد كُلّ هذا يأتي دور التَّطبيق الَّذي هُو الخطوة الأخيرة، الَّتي ترمي ـ في الحقيقة ـ إلى التَّرسيخ أكثر والاستيعاب، ومن خلالها يستطيع الأستاذ معرفة مدى فهم التَّلاميذ لهذا الدرس، ولذلك عدَّت وظيفة التَّطبيقات تتمثل في الشَّرح والتَّبصر، فمن خلالها يعزِّز المعلِّم العناصر اللُّغويَّة الَّتي تَمَّ عرضها بمجموعة منَ التَّمارين الَّتي منْ شأنها شرح وتوضيح تلك العناصر للتَّلاميذ أكثر، فالإلمام بالقواعد يمثِّل الجانب النَّظَري منَ الخصائص اللُّغويَّة في حين أنَّ التَّطبيقات تُمثل الجانب العملي الَّذي تبدو فائدته في القراءة السَّليمة والتَّعبير السَّليم.[1]

وكما قال "عبدُ المنعم سيد عبد العال": "لا حياة في دروس القواعد بغير التَّطبيق، فهو الَّذي يبعث النَّشاط في التَّلاميذ ويُربِّي فيهم ملكة الملاحظة، وبه يستقيم الأسلوب وتسلم العبارات من الأخطاء، وتتكون العادات اللُّغويَّة السَّليمة عند التَّلاميذ"[2]، لكن متى يكون وقته بالتَّحديد عند تطبيق كل تلك الخطوات، وهل سيبقى له وقت أصلا، أم أنَّه مُهمَّش؟، لذلك على القائمين على هذه الكتب، أنْ يختاروا النُّصوص الَّتي سيتم معالجتها من النَّاحية اللُّغويَّة، وأن تتَّصف بالقصر، وأن تكون ذات ألفاظ واضحة وسهلة لتخطِّي كلّ الخطوات الَّتي سبق ذكرها بسرعة.

[1]- ينظر: عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص225.

[2]- عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، ص157.

إضافة إلى أنَّ البنى النَّحويَّة والصَّرفيَّة ليست متساوية من حيث الشُّيوع أو التَّوزيع، أو أنَّ لها قابلية للتَّعلم والتَّعليم، فهناك بنى بسيطة وأخرى مركَّبة إلى جانبها بنى مركزيَّة لا يمكن الاستغناء عنها في الاستعمالات، وبالمقابل أُخر هامشيَّة يمكن الاستغناء عنها،[1] لذلك على القائمين على هذه الكتب أن ينتقوا القواعد الوظيفيَّة الَّتي لا يتمّ الاستغناء عنها في الحديث اليومي للمتعلِّم.

إضافة إلى كلِّ هذا فإنَّ هناك كثافة كبيرة في المقرَّر النَّحويّ، مع الحجم الساعيّ المحتشم جدًّا، فما الفائدة منْ دراسة كُلِّ هذَا الكَم مِنَ الدُروس، إنْ لم يحقِّق فائدة، خاصَّةً وأنَّ هناك مواضيع لا يستفيد منها المتعلِّم في كلامه، كالممنوع من الصَّرف (السَّنة الثَّالثَة) مثلا، ومِمَا يُدَّعِم كلامي مَا جاءَ في كتاب طُرق تَدريس مواد اللُّغَة العربيَّة: إنَّ كثرة الأبواب النَّحويَّة الَّتي قد يُشْحَنَ بها المنهاج منْ غير تمييز بين ما هُو ضروري مِنْهَا وما هُو غَير ضَرُوري، فَقد أَصبَح الوَقت المخصَّص لها في الجدول المدرَسيّ لا يكاد يكفي لدراستها[2]، وما يؤكد كُلَّ هذا ما قاله "الجاحظ": "أمَّا النَّحو فلا تُشغِل قَلْبَه ـ أي الصَّبيّ ـ إلاَّ بمقدَار ما يُؤدِّيه إلى السَّلاَمة منْ فاحِش اللَّحن، ومن مقدار جهل العلوم في كتاب إنْ كتبَه، وشعر إنْ أنْشَده، وشيء إنْ وصفَه، وما زاد على ذلك فهو مشغلة عمَّا هُو أولى به منْ رواية المثل الشاهد، والخَبَر الصَّادِق، والتَّعبير البارع، وإنَّما يرغب في بلوغ غايته ومجاراة الاقتصاد فيه من لا يحتاج إلى تَعَرُّف جسيمات الأمور".[3]

كما أنَّ المحتويات عرفت نمط التَّدرُّج الطولي، الَّذي منهجه يقوم على تقديم كُلّ مفردة منْ مفردات المحتوى دُفْعَةً واحدة ويقدِّمُها تقديمًا مُفَصَّلا، وذلك من أجل أنْ يُتقِنَ المتعلِّم المفردة قبل الانتقال به إلى غيرها، فإذا قَدَّمنَا دَرْس المفعول المطلق كما جاء في محتوى السَّنة الثَّانية تَلِيه كُلُّ المنصوبات من مفعول لأجله، الحال، مفعول فيه...إلخ، أو درس النِّسب في السَّنة الثَّالثة وما يترتَّبُ عليه من دروس النِّسب المختوم بتاء التَّأنيث...إلخ، وهذا أمر سلبيّ تماما، ذلك لأنَّ تقديم الموضوع دفعة واحدة، وعلى مدار ثلاثة أسابيع متتالية مثلا، يؤدِّي به إلى السُّقوط في طيَّات النِّسيان

[1]- ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، (د ط)، 1995م، ص71.

[2]- ينظر: مؤلف مجهول، طرائق تدريس مواد اللغة العربية، كتاب المادة، جامعة المدينة العالمية، (د ط)، 2010م، ص268.

[3]- ينظر: طرائق تدريس مواد اللغة العربية، كتاب المادة، جامعة المدينة العالمية، ص286.

والتَّجاهل، بالرُّغم منْ أنَّ كُلَّ موضوع له وحدات مراجعة خاصَّة به، إلاَّ أنَّ ذلك لا يشفع له بحفظها وهذا ما نبَّهنا إليه "ابن خلدون" حين قال: "إنَّ الملكاتَ إنَّمَا تحصُل بتتابع الفعل وتكراره، وإذا تُنُوسِيَ الفعل تُنُوسِيَت الملكة النَّاشِئَة عَنْهُ"،[1] وقد تَمَّ عرض كُلُّ مفردة وحدها عرضًا مفصَّلا يجدُ المتعلِّم نفسه غير قادر على التَّطبيق، وهذا يُؤَثِر سلبًا على قابليتَّه نحو التعلم، لذلك وجب الاعتماد على التَّدرُّج الدوري لأنَّه أكثر ملائمة لتعليم اللُّغة منَ التَّدرُّج السَّابِق لأنَّه يُتِيح فرصة لمراجعَة المادة في سياقاتها المختلفة، وَيُذّكر في كُلِّ مرَّة بالقاعدة الَّتي تَمَّ دراستها في السَّابق، وقد أوصى "ابن خلدون" بذلك حين قال: "اعلم أنَّ تلقين العلوم للمتعلِّمين إنَّما يكون مفيدًا إذا كان على التَّدريج شيئًا فشيئًا وقليلًا قليلًا يلقي عليه أوَّلا مسائل منْ كُلِّ باب منَ الفَنِّ هي أُصُول ذلك الباب، ويُقَرِّب له في شرحها على سبيل الإجمال، ويراعي في ذلك قُوَّة عقله واستعداده لقبول ما يورد عليه، حتى ينتهي إلى آخر الفنِّ، وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم، إلَّا أنَّها جزئيَّة ضعيفة، وغايتُها أنَّها هيَّأتهُ لفهم الفنّ وتحصيل مسائله، ثم يرجع للفنِّ ثانيَة، فيرفعه في التَّلقين عن تلك الرُّتبة إلى أعلى منها...".[2]

إضافة إلى أنَّ هناك مواضيع تم تكرارها، ففي السَّنة الثَّالثة نجد درسًا عن موضوع تقديم المبتدأ على الخبر، مَواضِع حَذف المبتدأ، وهي معادة ـ أيضا ـ في السَّنة الرَّابعة.

ومع هذا نجد أنَّ التَّوزيع السَّنويّ في الكُتُب لا يتوافق مع التَّوزيع المعطى لكلِّ معلِّم، فإذا أراد التِّلميذ تحضير الدَّرس في المنزل يجد نفسه غير قادر على ذلك، فأَيُّ درس هو الدَّرس الموالي؟، ومن أيِّ وحدة هو؟، لذلك وجب على الأساتذة ـ في بداية السَّنة ـ أنْ يكتبوا التَّوزيع الَّذي أعطته الوِزارة لهم، منْ أجل توعيَّة التَّلاميذ بالتَّناقُض الحاصل بين التَّوزيعين، والتَّذكير الدائم منْ قِبَلِهم في نهاية كُلِّ حصة عن الدَّرس القادم وصفحته.

وفيما يأتي نقدم التَّوزيع السَّنوي لمادة اللُّغة العربيَّة لسنوات التَّعليم المتوسِّط الخاص بالأستاذ.

[1]- ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ص487.

[2]- ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ص 486.

التَّوزيع السَّنوي لمادة اللُّغة العربيَّة للسَّنة الأولى الخاص بالأستاذ[1]

مديرية التربية لولاية الوادي .
مفتشية التعليم المتوسط
- لغة عربية / م :04 .

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

التوزيع السنوي لمادتي اللغة العربية والتربية الإسلامية

المتوسطة :.....
الأستاذ :.....
المستوى : السنة الأولى من التعليم المتوسط .
السنة الدراسية : 2011 / 2012 .

ش	الوحدات	قرءة مشروحة 1	قرءة مشروحة 2	قواعد اللغة	دراسة نص مبادئ أدبية	ت شفهي/ م م	ت كتابي + المشروع	تربية إسلامية
	01 - تقويم تشخيصي							
سبتمبر	-علم اكتشاف 02- طلب العلم	العودة- 08 علامات الترقيم	صماء وبكماء تتحدى ع الانترنيت - 11	الفعل والميزان الصرفي - 12	المدارس ونهجها14 م رصافي- شعر ونثر	الإخلاص في طلب العلم- أ الخليلي-16	د 1/ مكافأة القراءان الكريم - 20	
	03 - الأقمار الصناعية	تاريخ أقمارصناعية19 توظيف علامات ترقيم	السائح الفضائي ع الانترنيت- 21	أزمنة الفعل 22	مركبة الفضاء- زهير ف- قطعة شعرية- 24	قمر في مهمة فضائية- انت- 26	ما يفيد التعليل والتبرير- 28	أركان الإيمان 09
أكتوبر	04- أثر العلم في ح الإنسان	الكتاب الإلكتروني-29 توظيف علامات الترقيم	الكلب الروبوتي مجلة ع الصغير- 31	الفعل المجرد والمزيد 175	قلم الأنترنت -ع صغير نثر علمي 34	الأجهزة التعليمية ع أنت- 36	ما يفيد الاستخبار 38	الإيمان بالله ودليل وحدانيته - 16
	ح العائلية 05- الأمومة	الأم جبران خ ج 42 الألف اللينة في الأفعال	يا أمي- أمين مشرق 44	الفعل الصحيح وأنواعه 45	هيا بنسم- جلال د ن البيت الشعري-47	ميلاد طفل محمد طه ح- 49	ما يفيد التوكيد 51	مدخل إلى السيرة 26
	06- العلاقات بين الأسر	ع الإنسان بأسرته 52 الألف لينة في الأسماء	المحسن إلى أخويه ع ابن المقفع- 55	الفعل المعتل وأقسامه 56	أنا وابنتي م فائز ق أسلوب الخبر- 58	الأخت الكبرى جرجس م- 60	تصحيح التعبير	ولادة ونشأة النبي 30
نوفمبر	07واجب لأبناء نحو الآباء	واجب إنسان نحو أسرته- هـ قطع-63	الفتاة البارة 65	تصريف الفعل الصحيح بأقسامه- 66	أبي- م ل الساحي حرف الروي- 68	واجبات الأبناء نحو آبائهم- ع أنت- 71	الفقرة 62	مكانة السنة النبوية 34
	حب الوطن 08- المواطنة	الحنين إلى الوطن م تيمور- 77	الرجوع إلى الوطن م فرعون- 80	الفعل اللازم والمتعدي 92	العلم ج الزهراوي الأسلوب الإنشائي84	الوطنية ابن باديس 86	الوصف 87	الحكم التكليفي وأقسامه - 37
	09 التضامن	التكافل الاجتماعي الهمزة المتوسطة- 88	التعاون 91	الفاعل 103	رأيت الناس كالبنيان م الرصافي- طباق-94	الحمامة المطوقة ع ابن المقفع- 96	تصحيح المشروع	الحكم التكليفي وأقسامه - 37
	10 التضحية	فداء الوطن - 99 همزة الوصل القياسية	شجاعة فدائي ح بن عيسى- 102	المفعول به 119	بين جدران السجن أسلوب إنشائي 105	مثال في التضحية العربي ص- 108	القصة 147	د 2/ دلائل قدرة الله 43
ديسمبر	ع الإنسانية 11- ع وطني	العربي بن مهيدي115 همزة الوصل السماعية	لالا فاطمة نسومر ع مجلة الشا طر- 118	الفعل المبني للمعلوم وللمجهول 130	الأمير عبد القادر أدب السير- 121	يوغرطة أ ت المدني- 123	أدب السيرة 136	من نعم الله عباده 49
	12 - إدماج							المسلم يعتني ببيئته54
	13 - تقويم تصحيحي							

أنجز أنموذج للإكتشافات العلمية 39 / أنجز أنموذج لأفراد الأسرة 74 / تنظيم معرض لإحياء ذكرى الثورة 112

* هام جدا :- للأستاذ الحرية في اختيار تقنية مقررة من تقنيات التعبير الكتابي للتحرير المنزلي الإجباري وفق ما يقتضيه التدرج ، (سبعة موضوعات = 02 فصل1+ 03 فصل2+ 02 فصل3) .
- عدد المشاريع المقررة للسنة 1 م=03 مشاريع ، واحد في كل فصل دراسي ، وللأستاذ الحرية في اختيار موضوع المشروع المناسب بشرط أن يكون من المشاريع السبعة المقررة سابقا .
- تتم متابعة مشروع التلميذ في حصص تصحيح التعبير الكتابي للفصل ، ويصحح في الأخيرة من كل فصل (انظر التوزيع السنوي)
- يجب اعتماد المقاربة النصية في تدريس المبادئ الأدبية المقررة (المجاز - الاستعارة ...) والظواهر اللغوية (دروس النحو والصرف والإملاء ...) .
- لا يفلح التعلم عن طريق المقاربة بالكفاءات ما لم تفعل وضعيات تعلم ذات إشكال وإدماج من خلال طرائق تعلم نشطة .
- ينبغي أن تستثمر في حصص الإدماج مضامين تعليمه مستمدة من دروس القواعد ، الإملاء والأساليب المقررة ...
- يجب تفعيل التقويم وفق التصور الجديد للمقاربة الجديدة ليس إلا .

شهر	الوحدات	قرءة مشروحة 1	قرءة مشروحة 2	قواعد اللغة	دراسة نص مبادئ أدبية	ت شفهي/ م م	ت كتابي + المشروع	تربية إسلامية
جانفي	14 - من عظماء الإسلام	عظمة النبي ص أ أ هـ التاء المفتوحة- 126	عبد الله بن الزبير خالد م خالد - 129	تصريف الفعل المعتل بأقسامه- 81	إسلام خالد بن الوليد طباق- 132	هارون الرشيد 134	تصحيح التعبير	الطهارة وأنواعها 60-الوضوء - 64
	15 - من عظماء العالم	البيروني التاء المفتوحة137	فيليمنج ع ح غرابة- 140	الفعل المضارع المرفوع - 141	ليوناردو دي فنشي السيرة الذاتية- 143	نوبل مخترع الديناميت- 145	تصحيح التعبير	الطهارة الغسل+ التيمم 68-71
	أخلاقمجتمع5 16عفووتسامح	رباطة الجأش 151	فضيلة التسامح ع أنت- 154	الفعل المضارع المنصوب- 155	العفو عند المقدرة ا ع ربه-الجناس157	النسران والنعجة ج خ جبران- 159	الحكاية 160	الطهارة الغسل+ التيمم 68- 71
	17 الإيثار	كريم وأكرم منه 161 - التنوين	الصداقة الحقة العربي ص- 163	الفعل المضارع المجزوم 164	إيثار امرأة عربية الطبيق- 166	الغلام والكلب عاطف ع ر- 168	الحكاية بتوظيف الحوار- 170	د 3/ الوحي ومقدماته- 75
فيفري	18 النظام	خلية النحل - 171 الحرف ش + ق	من عجائب النمل العربي ص- 174	إ د م ـــــ ج	النملة والصرصور- أ ق خمار-177	قدوتي العلمية العربي ص-179	مذكرة شخصية 181	الصلوات الخمس مكانتها - 78
	الأعياد 19- الدينية	عيد الفطر- 185 حذف الألف وسط كلمة	عيد الأضحى 188	اسم الفاعل 190	المولد النبوي ع العقون- مجاز191	الخروف الهارب ع ت يوسف- 193	تصحيح المشروع	كيفية الصلاة 84
	20 الأعياد الوطنية	الأعيا د- 197 حذف الألف آخر كلمة	ذكرى أول نوفمبر 199	اسم المفعول 200	نوفمبر م زكرياء الجناس- 202	يوم الاستقلال 204	الخطبة 205	أحكام الصلاة 86
	21 الأعياد العالمية	في عيد الأم 206	تاريخ الاحتفال بعيد الأم ع أنت- 208	نسج الجمل الاسمية بكان وأخواتها- 232	عيد الأم -ع جنبلاطي العاطفة-التشبيه211	أمهات مثاليات في عالم الحيوان-213	بطاقة تهنئة 215	الأمانة والصدق 92
أفريل	الطبيعة 22- الحيوانات	حماري - 219 الهمزة في آخر الكلمة	نفسية قطة- أ أمين 222	إ د م ـــــ ج	الثعلب المخدوع أ- شوقي- قصيدة-225	الأبابل م المعرفة-227	ما يفيد الطلب + ترج + تمن- 229	سجود السهو وأحكام المسبوق - 95
	23 - إدماج							د 4/ الوقت الحياة99
	24 - تقويم تصحيحي							
ماي	25 الغابة	غابة إفريقية - 230 نصوص إملائية	في الواحة 232	نسج الجمل الاسمية بإن وأخواتها - 233	في الغابة فريد أ ح- 236	الغابة الاستوائية م المعرفة- 238	تصحيح التعبير	صلاة الجماعة 104
	26- الحياة في الريف	مهفى القرية - 241 نصوص إملائية	عندما تفجر العالم بالألوان- 243	المفرد والمثنى والجمع- 244	في بلاد التوارق أ ق خمار- 246	صحراؤنا شعر طبيعة ووجدان 251		صلاة الجمعة 104
	صحة رياضة 27نظافةالمحيط	الاحتباس الحراري-55 نصوص إملائية	التعاون الدولي- 257 البيئة-ع انت - 257	النكرة والمعرفة 258	إلى متى يتحملنا كوكبنا؟ ع أنت- 260	إلى زعماء العالم ع أنت-262	الإعلان والإشهار 264	صلاة العيدين 107
	صحة رياضة	الاحتباس-55-نص إملاء	التعاون الدولي- 257	النكرة والمعرفة - 258	إلى متى يتحملنا كو ؟260	إلى زعماء ع-262	الإعلان الإشهار264	الدعوة للإسلام110
	29- جسم الإنسان التغذية	الاعتدال في الطعام- 265 نصوص إملائية	استهلاك السكر بانتظام ع انت- 267	الصفة والموصوف 268	ذات الأوراق غذاء ت خالد م-التوكيد- 270	الرضاعة الطبيعية ع أنت- 272	المقال العلمي 274	الدعوة إلى الإسلام 110
	30- جسم الإنسان التغذية	الاعتدال في الطعام265 نصوص إملائية	استهلاك السكر بانتظام ع انت- 267	الصفة والموصوف 268	ذات الأوراق غذاء ت - خالد م-التوكيد270	الرضاعة الطبيعية ع أنت- 272	المقال العلمي 274	من حقوق المسلم وواجباته - 116
	31- ممارسة الرياضة	الرياضة ضد الأمراض 275 - نصوص إملائية	الرياضة وفوائدها ع أنت- 277	إ د م ـــــ ج	كرة القدم- م الرصافي- 279	الرياضة والشباب ع أنت-281	تصحيح المشروع	من الأخلاق القبيحة 119
	32 - إدماج							علاقات المسلم-121
	33 - تقويم تصحيحي							

أنجز مجلة حائطية لشخصيات 148 / إعداد وتصميم بطاقة تهنئة 216 / كتابة قصة في التسامح 182

قائمة معرض بيبلو فوائد الغابات 252 / كتابة مقال علمي

- الوادي :01 / 09 / 2011 .

الأستاذ المدير مفتش التعليم المتوسط

[1] – مديرية التربية لولاية الوادي، مفتشية التعليم المتوسط، التوزيع السنوي لمعلمي اللغة العربية والتربية الإسلامية لمستوى أولى متوسط.

التَّوزيع السَّنوي لمادة اللُّغة العربيَّة للسَّنة الثَّانية الخاص بالأستاذ[1]

مديرية التربية لولاية الوادي .
مفتشية التعليم المتوسط
- لغة عربية / م :04 .

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
التوزيع السنوي لمادتي اللغة العربية والتربية الإسلامية

المتوسطة :.....
الأستاذ :.....
المستوى : السنة الثانية من التعليم المتوسط .
السنة الدراسية : 2011 / 2012 .

شهر	الأنشطة والوحدات	قراءة ودراسة نص	قواعد اللغة	تطبيقات	ت شفوي/ م موجهة	تعبير كتابي + المشروع	تربية إسلامية
	01 - تقويم تشخيصي						
سبتمبر	02 الشجرة والغابة	الشجرة 92	تعدية الفعل إلى مفعولين-94 حذف أفعال المقاربة+التحويل	- إضافة إلى ما يقترحه الكتاب من تمارين ووضعيات مناسبة لنشاط الإدماج والتقييم التكويني أو التحصيلي لحصة التطبيقات الأسبوعية .	الغابة الجزائرية 97	التلخيص 1 98	د 1 / الصوم وأحكامه 12
	03 غزو الفضاء	قدم الإنسان تطأ القمر 102	نفي الفعل الماضي 103		إعمارالقمرأهو ممكن؟ المريخ -106-107	الإخبار عن حدث غريب- فضيع-109/45	الصوم وأحكامه 12
أكتوبر	04 من أعلام الإسلام	القعقاع بن عمرو التميمي 26	تعدية الفعل إلى ثلاثة مفاعيل 94		ع الرحمن بن ع/عمر يذيع إسلامه- 32-33	وصف شخص معنويا 32	من الآفات الاجتماعية 26
	05 العجائب والغرائب	أشعب - الحاكم بأعوانه 12	نفي الفعل المضارع 103		نوادر أشعب- الأب وابنه-18- 19	تصحيح التعبير	من الأخلاق السيئة 21
	06 الأساطير	عودة أوديسيوس 38	إسناد الفعل المثال في ماضي/مضارع/أمر 28		من الأساطير ع- في مشرق الشمس45-46	سرد حدث بسيط 47	الهجرة من مكة م إلى المدينة م - 36
	07 من أبطال الجزائر	زيغود يوسف 112	المفعول المطلق 114		لالة فاطمة نسومر 118	وصف شخص وصفا ماديا - 119	الهجرة من مكة م إلى المدينة م - 36
نوفمبر	08 الأمن الغذائي	إنتاج الطعام 126	المفعول لأجله - 127 + م فيه (الظرف) 42		العضويات- ما المراد بالأمن الغذائي ؟ 131	التقرير 132	سورة المطففين 41
	09 الحكاية	في فروة قط - 14 الهمزة المتطرفة- 16	الحال المفردة والجملة 16		يوميات خيمة لبديع حقي- 19	مخطط الحكاية 21	سورة المطففين 41
	10 مخاطر تهدد البشرية	أسلحة تهددالبشرية دأ زكي -40- الهمزة المتطرفة- 41	الجملة الواقعة خبرا للمبتدإ / إن / الفعل الناقص		شعاع الموت د/أحمد زكي- 44	تصحيح المشروع	د 2 / التماسك الاجتماعي 46
ديسمبر	11 من عظمة الله تعالى	التماثل 52	إسناد الفعل الأجوف في ماضي/مضارع/أمر- 40		النبات - القمر 58 -60	وصف حيوان - 56 وصف شئ - 114	الرسول(ص) يضع أسس المجتمع المسلم - 48
	12 - إدماج						الزكاة وأحكامها- 52
	13 - تقويم فصلي						

- تحرير رسالة دعوة لحضور الفتاح مرض 24 / تحرير واخراج مقال صفحة 78 / وصف شخص معروف وصفا ماديا 124

* هام جدا :- للأستاذ الحرية في اختيار تقنية مقررة من تقنيات التعبير الكتابي للتحرير المنزلي الإجباري وفق ما يقتضيه التدرج ، (سبعة موضوعات = 02 فصل1+ 02 فصل2+ 03 فصل3) .
- عدد المشاريع المقررة للسنة 2 م=03 مشاريع ، واحد في كل فصل دراسي ، وللأستاذ الحرية في اختيار موضوع المشروع المناسب بشرط أن يكون من المشاريع السبعة المقررة سابقا .
- تتم متابعة مشروع التلميذ في حصص تصحيح التعبير الكتابي للفصل ، ويصحح في الأخيرة من كل فصل (انظر التوزيع السنوي)
- يجب اعتماد المقاربة النصية في تدريس المبادئ الأدبية المقررة (المجاز - الاستعارة ...) والظواهر اللغوية (دروس النحو والصرف والإملاء ...) .
- لا يفلح التعلم عن طريق المقاربة بالكفاءات ما لم تفعل وضعيات تعلم ذات إشكال وإدماج من خلال طرائق تعلم نشطة .
- ينبغي أن تستثمر في حصص الإدماج مضامين تعليمية مستمدة من دروس القواعد ، الإملاء والأساليب المقررة ...
- يجب تفعيل التقويم وفق، التصور الجديد للمقاربة الجديدة ليس إلا .

الشهر	الأنشطة والوحدات	قراءة ودراسة نص	قواعد اللغة	تطبيقات	ت شفوي/ م موجهة	تعبير كتابي + المشروع	تربية إسلامية
جانفي	14 المخدرات	الموت البطئ - 26 الهمزة المتطرفة- 27	التمييز 28	على الأستاذ أن إن يقترح ما يراه مناسبا لدعم مكتسبات متعلميه مراعيا حاجاتهم الموضوعية المدروسة التي تتفق	أسباب تعاطي المخدرات؟ أنواعها30	عرض الحوار وترقيمه 88	الزكاة أحكامها/ مصارف 58
	15 المغامرة والبطولة	تسلق الجبال - 70 ألف الثلاثي الناقص - 71	العدد المفرد : 1+2 من: 3 - 10- 71		من بطولات خالد- ع س أ فراج 73	تسجيل حدث تاريخي 76	الإيثار والتعاون 61
	16 ح سادت ثم بادت	مصر القديمة - 78 ألف الثلاثي الناقص - 79	العدد والمعدود : 11+12 من : 13- 19		الصحراء ذات أنهار آثارها لوط 81- 82	الإخبار عن حدث سعيد أو مؤلم - 35- 45-109	سورة الانفطار 64
	17 البحث العلمي	نيزك الهلاك...؟أم الصالح 86 الهمزة المتوسطة- 88	العدد والمعدود (العقود والأعداد المعطوفة) 88		تأثير العرب ع طبارة- 90 غلبة ف السيدا91	تصحيح التعبير	سورة الانفطار 64
فيفري	18 الكوارث الكبرى	الزلازل 66- يا سيل قف 70	إسناد الفعل الناقص في ماضي/مضارع/أمر 54		القشرة الأرضية تحرك صفائح ق71- 73	تحرير المقال الصحفي1 75	د 3 / الإيمان بالملائكة 70
	19 ح مهددة بالا نقراض	اللبونات المهددة بالا نقراض في الجزائر48	المفعول معه 49		الفنك - الفهد - الفيل 51 + 53 + 55	التلخيص- 2 98	دعاء الملائكة للمؤمنين 73
	20 الديمقراطية	سبق عرب للديمقراطية -ح ب-100 همزة بداية- 101	الاسم الجامد والمشتق 101		معنى الديمقراطية103 د عمر للعقاد - 104	المقال الصحفي 2 75	القدوة والصحبة الحسنة 75
	21 التواصل	التواصل ح بن ع- 144 الهمزة المتوسطة- 145	مصادر الأفعال المزيدة : ثلاثي+رباعي+خماسي 146		التواصل هـ هـ 148 اللغة والتواصل 149	تصحيح المشروع	فعالية المسلم الاجتماعية 78
مارس	22 الوطن	معركة الجزائر الكبرى مولاي بلحميسي – 60	إسناد الفعل المهموز في ماضي/مضارع/أمر 13		لمن أعيش ؟ ا باديس فاطمات بلادي- ز64	سرد حدث مركب 66	الغزوات الكبرى بدر- أحد- الخندق- 80
	23 - إدماج						الغزوات الكبرى ب أ خ- 80
	24 - تقويم فصلي						
أفريل	25 المثل والخرافة	ضحية المكر والخديعة ابن المقفع - 128	عمل اسم الفاعل ومبالغته 130	مضمونها التعلمية بدروس القواعد نحوا وصرفا ، الإملاء والبلاغة المقررة	الأرنب والأسد ع الله ابن المقفع- 132	سرد تجربة شخصية ووقائع خيالية - 133	الغزوات الكبرى بدر- أحد- الخندق- 80
	26 المجتمع	اختبار العقل ع ر السيوطي - 136	الصفة المشبهة باسم الفاعل 138		الزمن لمالك بن نبي 140	وصف وسط اجتماعي 141	سورة التكوير 88
	27 - السياحة في الجزائر	بجاية لؤلؤة الجزائر- 118	عمل اسم المفعول- 130		الأوراس- ج مكي -121	وصف مكان - 83	سورة التكوير- 88
	28 - السياحة في الجزائر	بجاية لؤلؤة الجزائر- 118	عمل اسم المفعول- 130		الأوراس- ج مكي -121	وصف مكان - 83	د 4 / أنواع الصدقة - 94
ماي	29 - المسرح	حيوانات مرضي بالطاعون80	الاسم المجرور بالإضافة+حرف		البخيل - 85	تصحيح التعبير	الحوار والتسامح - 96
	30 - المسرح	حيوانات مرضي بالطاعون80	الاسم المجرور بالإضافة+حرف		البخيل - 85	تصحيح التعبير	من شيم المسلم - 99
	31 الفنون	الزخرفة العربية م ط 108 الهمزة المتوسطة- 109	المنقوص+ مقصور+ممدود تثنية- جمع م سالم109/119		الخط العربي م ط 112 حيل السينما - 113	تصحيح المشروع	الطاعة 102
	32 - إدماج						ركائز المحافظةعن البيئة105
	33 - تقويم فصلي						

- تحضير مسرحية الحيوانات المرضى بالطاعون للتمثيل 80

- الوادي :01 / 09 / 2011 .
مفتش التعليم المتوسط

المدير

الأستاذ

[1]- مديرية التربية لولاية الوادي، مفتشية التعليم المتوسط، التوزيع السنوي لمعلمي اللغة العربية والتربية الإسلامية لمستوى الثانية متوسط.

التَّوزيع السَّنوي لمادة اللُّغة العربيَّة للسَّنة الثَّالثة الخاص بالأستاذ[1]

مديرية التربية لولاية الوادي .
مفتشية التعليم المتوسط
- لغة عربية / م :04 .

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

التوزيع السنوي لمادتي اللغة العربية والتربية الإسلامية

المتوسطة :.....
الأستاذ :.....
المستوى : السنة الثالثة من التعليم المتوسط .
السنة الدراسية : 2011 / 2012 .

الشهر	الأنشطة والوحدات	قراءة ودراسة نص	قواعد اللغة	تطبيقات	ت شفوي/ م موجهة	تعبير كتابي + المشروع	تربية إسلامية
	01 - تقويم تشخيصي						
سبتمبر	02 آيات من القرآن الكريم	حجاج م النمرود والنبي إبراهيم أ- الاستفهام- 08	مواضع تقديم المبتدإ عن الخبر - 10	- إضافة إلى ما يقترحه الكتاب من تمارين ووضعيات مناسبة لنشاط الإدماج والتقييم التكويني أو التحصيلي لحصة التطبيقات الأسبوعية ،	نوح ع س يدعو قومه للإيمان- آية - 12	إثبات الأحكام الحجاج 1 14	د 1/ الأسس الخلقية للحياة الاجتماعية - 10
	03 الحضارة ع الإسلامية	العرب والعلم المقابلة 32	مصادر الأفعال السداسية 34		التسامح الديني في حضارتنا م سباعي 37	شرح فكرة 39	مواقف من قصة سيدنا نوح عليه السلام - 12
أكتوبر	04 رجال خلدهم التاريخ	لويس باستو - فؤاد صروف 40	المصدر الميمي 42		ماسينيسا - م الميلي 44	ترجمة لعلم من الأعلام	مواقف من قصة سيدنا نوح عليه السلام - 12
	05 الإنسان والحرية	بطاقة هوية - محمود درويش القافية - 48	المصدر الصناعي 51		الحرية - المنفلوطي 53	الاستشهاد 56	الصبر والشكر 16
	06 المكتبات	المكتبات بين الماضي والحاضر السجع- 21	النسب إلى مقصور منقوص والممدود - 173- 185		هل يفني الأنترنيت عن مكتبة ؟ س س26	تصحيح التعبير	صلح الحديبية 22
	07 التعايش السلمي	عواقب الكراهية 67	أفعال المقاربة 69		الإنسانية الجامعة المنفلوطي - 71	الإخبار 46	صلح الحديبية 22
نوفمبر	08 الأيام الوطنية والعالمية	وأطل يوم العلم – ع الله البردوني عروض- 76	أفعال الرجاء 78		الإيذ تحت السيطرة وسيم مزيك - 80	الوصف في حالة حركة 146	احترام النظام والآداب العامة - 27
	09 القصة	حلم مزعج - المازني الحقيقة والمجاز - 91	أفعال الشروع 93		الموت والزيتون أحمد سويد - 96	النادرة	د 2 / الإيمان والدعاء 36
	10 الخطبة	تحية وإشادة- ابن باديس 100	ظن وأخواتها 102		إلى الشباب - سعد زغلول- 104	الأسلوب الأدبي 106	الإيمان بالكتب السماوية 39
ديسمبر	11 أحاديث نبوية شريفة	فضل الدعوة المحمدية على البشرية - التشبيه - 15	النسب إلى الأسماء الأعجمية 193		بين الزكاة والصدقة / الهدية - حديث- 18	تصحيح المشروع	الحلم والإحسان 44
	12 - إدماج						فتح مكة - 52
	13 - تقويم تصحيحي						

تكوين بطاقية 29 / ترجمة لبطل من أبطال الثورة التحريرية 57 / إعداد عريضة تدعو إلى السلم 85

*هام جدا:- للأستاذ الحرية في اختيار تقنية مقررة من تقنيات التعبير الكتابي للتحرير المنزلي الإجباري وفق ما يقتضيه التدرج ، (أربعة موضوعات = 02 فصل1 + 01 فصل2 + 01 فصل 3) .
- عدد المشاريع المقررة للسنة 3 م=03 مشاريع ، واحد في كل فصل دراسي ، وللأستاذ الحرية في اختيار موضوع المشروع المناسب بشرط أن يكون من المشاريع الثمانية المقررة سابقا .
- تتم متابعة مشروع التلميذ في حصص تصحيح التعبير الكتابي للفصل ، ويصحح في الأخيرة من كل فصل (انظر التوزيع السنوي)
- **يجب اعتماد المقاربة النصية في تدريس المبادئ الأدبية المقررة (المجاز - الاستعارة ...) والظواهر اللغوية (دروس النحو والصرف والإملاء ...) .**
- لا يفلح التعلم عن طريق المقاربة بالكفاءات ما لم تفعل وضعيات تعلم ذات إشكال وإدماج من خلال طرائق تعلم نشطة .
- ينبغي أن تستثمر في حصص الإدماج مضامين تعلميه مستمدة من دروس القواعد ، الإملاء والأساليب المقررة ...
- يجب تفعيل التقويم وفق التصور الجديد للمقاربة الجديدة ليس إلا .

الشهر	الأنشطة والوحدات	قراءة ودراسة نص	قواعد اللغة	تطبيقات	ت شفوي/ م موجهة	تعبير كتابي + المشروع	تربية إسلامية
جانفي	14 المغامرات	المغامرة الكبرى التشبيه - 108	المنادى 110	على الأستاذ أن يقترح ما يراه مناسبا لدعم مكتسبات متعلميه مراعيا حاجاتهم الموضوعية المدروسة التي تتعلق	رحلة السندباد البحري ألف ليلة ول - 113	تلخيص نص 115	فتح مكة 52
	15 المسرحية	كولمبوس والبحر - خليل هـ - أ الاستفهام- 118	أسلوب الاستفهام والجواب 121		أهل الكهف - توفيق الحكيم - 124	الحكاية 2	من سورة عبس 57
	16 من الآداب العالمية	لوكيوس يتحول - أبوليوس الحقيقة والمجاز - 130	أسلوب الشرط 132		في عيادة طب الأسنان غاريال ع م- 135	تصحيح التعبير + المشروع	من سورة عبس 57
	17 الطبيعة	تموج الفضاء - منى زعلوك 139	النسب إلى المختوم بناء التأنيث - 163		النهر المتجمد ميخائيل نعيمة - 143	الوصف حالة سكون 83	د 3/ الإيمان بالأنبياء والرسل 64
فيفري	18 الرياضة والترفيه	شعبية كرة القدم- محمد رفعت - 161	إدماج		ألعاب الحاسوب بين المد والجزر - 165	الرسالة الإدارية 167	د 3 / الإيمان بالأنبياء والرسل 64
	19 البيئة	الإنسان والبحر - ع ر ن الحقيقة والمجاز - 151	اسما الزمان والمكان 141		المعركة مستمرة توماس ج إ- 156	التعليل 19	الحج وأحكامه 74
	20 الخيال	بين الخيال والعقل - راشد الزهراني- الاستفهام 199	الاستثناء 201		الخيال العلمي - طارق ع الله - 203	الحكاية 1	الحج وأحكامه 74
	21 وسائل الاتصال ح	تكنولوجيا الاتصالات - راشد الزهراني - 210	اسم الآلة 212		عصر المعلوماتية حنان الصادق - 214	الرسالة الإخوانية 216	مواقف من حياة سيدنا إبراهيم عليه السلام - 83
مارس	22 النمو الديمغرافي	مشكلات النمو السكاني 183	إدماج		الانفجار الديمغرافي ليستور براون- 187	الدقة والموضوعية	مواقف من حياة سيدنا إبراهيم عليه السلام - 83
	23 - إدماج						حقوق الإنسان من خلال خطبة حجة الوداع- 87
	24 - تقويم تصحيحي						
أفريل	25 التصحر والجفاف	الأراضي القاحلة - ميشيل باتيس 218	الممنوع من الصرف 1- 220	مضامينها التعلمية بدروس القواعد نحوا وصرفا ، الإملاء والبلاغة المقررة ..	تاريخ نوبات الجفاف وأنواعها - 223	إثبات صحة الأحكام - أرقام وأدلة 2	حقوق الإنسان من خلال خطبة حجة الوداع- 87
	26 الصناعة والطاقة	الطاقة الجديدة 191	الممنوع من الصرف 2 220		ضعف الصناعة عربية ميشال م - 195	الخرافة 137	السلوك الاجتماعي القويم 90
	27 علوم وتكنولوجيا	تقنية جديدة لرصد حركات الإنسان - 60	عمل المصدر 61		رحلات استكشاف الكوكب أحمر س ع64	/تصميم الموضوع الإنشائي 197- 232	د 4 / فضائل العبادة 100
	28 - علوم وتكنولوجيا	تقنية جديدة لرصد ح الإنسان-60	عمل المصدر - 61		رحلات استكشاف- ع64	/تصميم لموضوع إنشائي	العمرة وأحكامها - 102
ماي	29 الأسفار والمواصلات	المسنون يرتادون الفضاء – سعد ش- عروض- 170	إدماج		بين الطيور - فوزي معلوف- 175	الأسطورة 205	المسارعة في الخيرات 106
	30 الأسفار والمواصلات	المسنون يرتادون الفضاء – سعد ش- عروض- 170	إدماج		بين الطيور - فوزي معلوف- 175	الأسطورة 205	المثابرة وترك الكسل 112
	31 - عالم الشغل	العزوف عن مهن بدوية- 226	مراجعة المفاهيم السابقة		البطالة - 230	نص التعبير+ المشروع	سورة النازعات - 118
	32 - إدماج						سورة النازعات - 118
	33 - تقويم تصحيحي						

إنجاز لوحة إشهارية 207 / كتابة رسالة إلكترونية 234

تأليف قصة 116 / تأليف مسرحية 148 / إنجاز دليل سياحي 179

- الوادي :01 / 09 / 2011 .
مفتش التعليم المتوسط

المدير

الأستاذ

[1] – مديرية التربية لولاية الوادي، مفتشية التعليم المتوسط، التوزيع السنوي لمعلمي اللغة العربية والتربية الإسلامية لمستوى الثالثة متوسط.

التَّوزيع السَّنوي لمادة اللُّغة العربيَّة للسَّنة الرَّابعة الخاص بالأستاذ[1]

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية الوادي .
مفتشية التعليم المتوسط
- لغة عربية / م :04 .

المتوسطة : .....
الأستاذ : .....
المستوى : السنة الرابعة من التعليم المتوسط .
السنة الدراسية : 2011 / 2012 .

التوزيع السنوي لمادتي اللغة العربية والتربية الإسلامية

شهر	الأنشطة والوحدات	قراءة ودراسة نص	قواعد اللغة	تطبيقات	ت شفهي/ م موجهة	تعبير كتابي + المشروع	تربية إسلامية
	01 - تقويم تشخيصي						
سبتمبر	02 الدين المعاملة	من شمائل الرسول (ص) الاستعارة 46	الجملة البسيطة 56	- إضافة إلى ما يقترحه الكتاب من تمارين ووضعيات مناسبة لنشاط الإدماج والتقويم التكويني أو التحصيلي لحصة التطبيقات الأسبوعية .	خلق المسلم 50	تسجيل رؤوس الأقلام 186	د 1 / الاستقامة 12
	03 شخصيات موهوبة	الفنان محمد تمام - 54 الاستعارة المكنية	الجملة المركبة 67		موزار الموهبة النادرة- 58	تحرير نص وصفي 1 60	الاستقامة 12
أكتوبر	04 الظواهر الطبيعية	الكسوف والخسوف - 65 الاستعارة التصريحية	الجملة الواقعة مفعولا به 74		بركان أولادونيولنغاي- 69	تحرر نص وصفي 2 71	الإيمان باليوم الآخر 10
	05 أمراض العصر	السكري 73	الجملة الواقعة حالا 82		التوتر العصبي 77	تصحيح التعبير	الكسب المشروع 14
	06 الثروات الطبيعية	البترول في حياتنا اليومية 81	تقديم المبتدا وجوبا وجوازا 10		الزراعة بماء البحر 84	تحرير نص حجاجي 1 86	الكسب المشروع 14
	07 متاحف ومعالم تاريخية	تمقاد - 95 الكتابة العروضية	الجملة الواقعة نعتا 97		الطاسيلي ذلك المتحف الطبيعي 100	كتابة نص سردي 1 136	مواقف من حياة سيدنا موسى ع السلا م- 16
نوفمبر	08 عالم الشغل	في الحث عن العمل- 104 الكتابة العروضية	الجملة و- جواب شرط 106		أحب العاملين 108	توسيع فكرة 17	مواقف من حياة سيدنا موسى ع السلا م- 16
	09 الشباب والمستقبل	الشباب- 111 بحر الوافر	الجملة و- مضافا إليه 114		ملامح ثورة جديدة 117	تصحيح المشروع	د 2 / من أخلاق المسلم 19
	10 الفنون	زرياب مبتكر الموسيقى الأندلسية- 137	الجملة الموصولة 139		الموسيقى 141	كتابة مقال - 202 المقال الاجتماعي- 195	من أخلاق المسلم 19
ديسمبر	11 العلوم والتقدم التكنولوجي	سيارة المستقبل- 08 الحقيقة والمجاز	تقديم الخبر وجوبا وجوازا 21		انترنيت المستقبل 15	كتابة أحداث متفرقة 173	بر الوالدين 22
	12 - إدماج					- إعداد عريضة كدعوى الكف عن استغلال الأطفال في أشغال شاقة 35 / تأليف ألبوم شخصيات موهوبة 62 / إعداد لوحة إشهارية 88	بر الوالدين - 22
	13 - تقويم فصلي						

*هام جدا:- للأستاذ الحرية في اختيار تقنية مقررة من تقنيات التعبير الكتابي للتحرير المنزلي الإجباري وفق ما يقتضيه التدرج ، (ثمانية موضوعات = 02 فصل 1 + 02 فصل 2 + 04 فصل 3) .
- عدد المشاريع المقررة للسنة 4 م= 03 مشاريع ، واحد في كل فصل دراسي ، وللأستاذ الحرية في اختيار موضوع المشروع المناسب بشرط أن يكون من المشاريع السبعة المقررة سابقا .
- تتم متابعة المشاريع في حصص تصحيح التعبير الكتابي للفصل ، وتصحح في الأخيرة من كل فصل (انظر التوزيع السنوي) .
- يجب اعتماد المقاربة النصية في تدريس المبادئ الأدبية المقررة (المجاز - الاستعارة ...) والظواهر اللغوية (دروس النحو والصرف والإملاء ...) .
- لا يفلح التعلم عن طريق المقاربة بالكفاءات ما لم تفعل وضعيات تعلم ذات إشكال وإدماج من خلال طرائق تعلم نشطة .
- ينبغي أن تستثمر في حصص الإدماج مضامين تعلميه مستمدة من دروس القواعد ، الإملاء والأساليب المقررة ...
- يجب تفعيل التقويم وفق التصور الجديد للمقاربة الجديدة ليس إلا .

الشهر	الأنشطة والوحدات	قراءة ودراسة نص	قواعد اللغة	تطبيقات	ت شفوي/ م موجهة	تعبير كتابي + المشروع	تربية إسلامية
جانفي	14 المواطنة	في سبيل الوطن - 123 بحر الطويل	الجملة و- خبرا للمبتدإ 125	على الأستاذ أن يقترح ما يراه مناسبا لدعم مكتسبات متعلميه مراعيا حاجاتهم الموضوعية المدروسة التي تخلل	الوطنية 127	كتابة خطبة 221- 230	قيمة الأسرة في الإسلام 26
	15 - شعوب العالم	الزردة - 131	الجملة و- خبرا لناسخ - 132		الشعب الصيني - 134	تصحيح التعبير	قيمة الأسرة في الإسلام-26
	16 الهوايات	الشطرنج ..تحدي الأذكياء بحر البسيط 147	التصغير 150		تسلق الجبال 153	كتابة قصة 156- 164	3- مواقف من حياة سيدنا عيسى عليه السلام- 28
	17 أساطير محلية وعالمية	كيف خلقت الضفادع ؟ 158	الإدغام 159		من هو الأقوى ؟ 162	تقليص نص 33	الرسول (ص) يحفظ الحقوق 30
فيفري	18 - قضايا اجتماعية	المدنية الحديثة- 19	تقديم المفعول به- 29		الناشئ الصغير - 24	تلخيص نص- 26	د3/ تعريف بالدين الإسلامي33
	19 الإنسان والحيوان	السمكة الشاكرة- 166 بحر الكامل	اسم التفضيل و صيغ المبالغة - 168- 182		كلاب يساوي وزنها ذهبا - 171	تصحيح المشروع	التعريف بالدين الإسلامي 33
	20 المرافق العامة	حديقة 181	التعجب بصيغة ما أفعله ! 190		المسجد الجامع الكبير 184	الخاطرة- 110 119	الإيمان بالقضاء والقدر 36
	21 التلوث البيئي	محظوظ أيها الإنسان البدائي- 188	التعجب بصيغة أفعل به ! 197		التنوع الحيوي 193	الاقتباس 129	المسؤولية 38
آذار	22 حقوق الإنسان	لا تقهروا الأطفال 27	تقديم المفعول به- 29 (مكرّر - 18)		معركة بعد أخرى 31	كتابة نص إشهاري 212	التوكل 40
	23 - إدماج					- إعداد تحقيق صحفي 120 / تحضير ندوة أدبية-144 / الكتابة عن أحداث متفرقة 174	مواقف في الشورى - 42
	24 - تقويم فصلي						
أفريل	25 دور الإعلام في المجتمع	الدور الحضاري للأنترنيت 196	الإغراء 208	مضامينها التعلمية بدروس القواعد نحوا وصرفا ، الإملاء والبلاغة المقررة ..	الصحافة العربية في عصر ق ف- 200	تصحيح التعبير	من عظماء الأمة 44
	26 الأحداث الكبرى في ق 20	انتصار الثورة الجزائرية 206	التحذير 215		اختراع البريد الإلكتروني- 210	كتابة نص سردي 2 143	د 4 / الكسب غير المشروع 49
	27 - الهجرة	الهجرة السرية - 213	المدح والذم - 225		هجرة الأدمغة - 219	كتابة نص حجاجي2-102	كف الأذى - 51
	28 الهجرة	الهجرة السرية 213	المدح والذم 225		هجرة الأدمغة 219	كتابة نص حجاجي 102	مواقف في السلم ومفهومه مواقف مختارة - 53
ماي	29 التضامن الإنساني	القبعات الزرق 38	إدماج		جمعيات في مواجهة الكوارث 42	تصحيح التعبير	صلة الرحم 55
	30 التضامن الإنساني	القبعات الزرق 38	إدماج		جمعيات في مواجهة الكوارث 42	تصحيح التعبير	الرسول (ص) القدوة 57
	31 الصناعة التقليدية	الفخاري الصبور 223	مراجعة المفاهيم السابقة		الأب النشيط 228	تصحيح المشروع	سورة النبإ 59
	32 - إدماج					- إعداد جريدة 231	سورة النبإ- 59
	33 - تقويم تحصيلي						

الأستاذ المدير - الوادي :01 / 09 / 2011 .
مفتش التعليم المتوسط

[1] – مديرية التربية لولاية الوادي، مفتشية التعليم المتوسط، التوزيع السنوي لمعلمي اللغة العربية والتربية الإسلامية لمستوى الرابعة متوسط.

ومن خلال هذه الجداول الأربعة على المختصِّين في الوزارة أنْ يجدوا حلاًّ جذريًّا لهذه الظَّاهرة، وذلك بإعادة فهرسة الكتب وجعلها تتناسب مع التَّوزيع المُعطى للمعلِّم لكي تُصبِح العمليَّة التَّعليميَّة أكثرَ مُلائمة وتسلسلا.

ولذلك فعلى القائمين على بناء المنهاج الدِّراسيّ أنْ يحيطوا بكُلِّ هذه الأمور الَّتي منْ شأنها إحباط التَّلاميذ وإبعادهم عن المادة النَّحويَّة، ولذلك عليهم ألاَّ يُقدِّموا موضوعًا عن آخر وأنْ يؤخِّروا موضوعًا إلى مراحل متأخرة حتى يصبح التِّلميذ يَعيها أكثر، وذلك منْ أجل تحسيس التَّلاميذ أنَّ هناك تسلسلا وترابطا بين المقررات عبر مختلف السَّنوات، وهذا كُلُّه من أجل أنْ لاَ يَحسَّ المتعلِّم بأيَّةِ غرابة عندما ينتقل من درس إلى آخر بل يشعر بوجود تسلسل وتماسك بين الدُّروس المتتالية، ولهذا من المستحسن أن يكون هناك تنويع في توزيع هذه المواضيع حتَّى لا يُصبح البرنامج مُرهِقًا لأعصاب التَّلاميذ ومتعبًا لأذهانهم لأنَّ التَّنويع يضفي عليها الحياة فينتشر في القسم النَّشاط والحيويَّة واللَّذَّة.[1]

ثالثا: تحليل الموضوعات وتقويمها:

1- السَّنة الأولى متوسِّط:

لقد كانت دراستي عند تحليل الموضوعات الموجودة في الكُتُب الأربعة، منتقاة بطريقة عشوائيَّة من أجل معرفة ما مدى تقيُّد المؤلِّفين والمؤطِّرين لهذه الكُتُب بالأسس الموضوعة للبرامج الجديدة.

أ-الموضوع الأول:

حَملَ الدَّرس الَّذي سأقوم بدراسته عنوان "**الفاعل**" الَّذي ينتمي إلى الوحدة التَّعليميَّة الثَّامنة الَّتي جاءت بعنوان "**فداء الوطن**"، أمَّا عنوان الدرس الَّذي تنطلقُ منْهُ هذه الظَّاهرة اللُّغويَّة هُو نَص القراءة: "**شجاعة فدائي**"، الَّذي بعد أنْ تَمَّت دراسته من قِبَل التَّلاميذ وفهمه، وحلِّ جميع الأسئلة المتعلِّقة بالبناء الفكريّ، يأتي دور البناء اللُّغوي كما هُو مذكور في الكتاب والَّذي يقصد به قواعد اللُّغة، فبعد أنْ قام المعلِّم بتحديد أنَّ درس اليوم سيكون نحوًا، وقد أخذ عنوان "**الفاعل**"، يقوم المعلِّم

[1]- ينظر: محمد مقداد وآخرون، قراءات في المنهاج التربوية، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، الجزائر، ط1، 1995م، ص118- 119.

بعدها بحلِّ تطبيقات الدَّرس السَّابق للقواعد الَّذي كان بعنوان **"الفعل اللاَّزم والمتعدي"**، وترسيخ القاعدة السَّابقة في أذهانهم، وبعد تأكُّده منْ أنَّ تلاميذه قد اندمجوا معه في الحصِّة يقول لهم: افتحوا الكتب على الصَّفحة مئة واثنتين واستخرجوا جملا فعليَّة، تكتب على السُّبورة بهذا الشَّكل:

- **جاءت اللَّحظةُ الحاسِمَةُ.**
- **طلبوا منه بطاقةَ التَّعريفِ.**
- **يَضَعُ أوراقَهُ الثُّبُوتيَّةِ.**
- **أعقبتهُ طلقاتُ مدفعٍ.**[1]

يطلب منهم ـ أولاً ـ إعادة قراءة هذه الأمثلة، ثُمَّ يسألهم عن نوعها، ويجيب عن هذا السُّؤَال التَّلاميذ بأنَّها جمل فعليَّة، وفيما بعد يطلب منهم تحديد العناصر الأساسيَّة لكُلِّ جملةٍ منَ الجُمل الماضيَة، فيقول المعلِّمُ إنَّه منَ المعروف أنَّ الجملة الفعليَّة تتكون من فعلٍ وفاعل وفي بعض الأوقات مفعول به كذلك، وبذلك يكون المعلِّم قد قام بتذكير التَّلاميذ بدرس عناصر الجملة الفعليَّة الَّتي تَمَّ دراسته من قبل، وبعدها يقوم المعلِّم مع تلاميذه بإخراج عناصر الجملة الفعليَّة من خلالِ الأمثلة، ففي المثال الأوَّل (اللَّحظةُ) هي الفاعل، وأنَّها جاءت مرفوعة وكذلك اسما ظاهرًا.

وفي الأمثلة الأخرى يكون هناك نوع منَ الصُّعوبَة عن الجملة الأولى ممَّا يَدل على أنَّ هناك نوعًا من التَّدرُّج حتَّى في الأمثلة، ففي الجملة الثَّانية لم يكن الفاعل اسمًا ظاهرًا مستقلاً، بل جاء ضميرًا متَّصلا وهُو (واو الجماعة)، وأمَّا في الجملة ما قبل الأخيرة فلم يظهر الفاعل بل جاء على هيئة ضميرٍ مستترٍ لا يرى في الجملة، وفي آخر مثال كان الفاعل قد تأخَّر عن المكان الَّذي أُلِفناه فيه، بل تقدَّم عليه المفعول به، ويقول المعلِّم ذلك راجع إلى أنَّ المفعول به هو (الهاء) في كلمة (أعقَبتهُ)، وهو بذلك ضمير متَّصل، والضَّمير لا يمكن فصله عن الفعل ولذلك جاء الفاعل متأخِّرا عن المفعول به.

وبعد الَّذي تَمَّ عرضه منَ أمثلِة، أَرَى أنَّها كانت مِنْ نِتاج نصِّ القراءة، ولم تَخرج عنه، وهنا دليل على أنَّ النَّص هُو محور العمليَّة التَّعليميَّة ـ حقًا ـ كما جاء في مقدّمة كتاب السَّنة الأولى، كما أنَّها

[1]– أحمد جبيلي وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، ص103.

مثَّلت كُلَّ الحالات الَّتي يَرِدُ على منوالها الفاعل، إضافة إلى أنَّ الأمثلة المُستخرجَة هي أمثلة أصبحت مألوفة لديه وسرعان ما يُفهَم معناها ويستوعبها، ولكن هذا كله لا يشفع لها لأنَّها قليلة ولا تلبي حاجيات المتعلِّم لفهم الدَّرس خاصَّة وأنَّه كان في مرحلة ابتدائيَّة، وممَّا لابدَّ منه هُو أنْ يكون هناك حرصٌ على إكثار الأمثلة من أجل أن يستوعب المتعلِّم القاعدة، وإثراء قاموسه بالشَّواهد المختلفة، وهذا ما أُكِّد عليه في كتاب "الموجه الفني": "ضرورة تعدُّد الأمثلة للنَّوع الواحد من القواعد لضرورة تعدُّد الجزئيَّات لفهم الكليَّات، فمن الخطأ محاولة استنباط القاعدة من مثال واحد".[1]

إضافة إلى أنَّ مُؤلِّفي هذا الكتاب سهَّلوا للمعلِّم والمتعلَّم، على حدٍّ سواء، فهم يقومون بتحضير درس القواعد بشكل يجعل كلا الطَّرفين لا يبذلان جهدًا في إخراج الأمثلة ولا يخمن كيف يكون الفاعل والحالات الَّتي يظهر عليها، فكلُّها مكتوبة في الكتاب بالشَّرح، وهذا ما يقتل شوق التِّلميذ لهذه المادَّة، بما أنَّه حتَّى وإنْ لم يحضُر لها فإنَّه يستطيع أنْ يدرسها من الكتاب باستثناء الأمثلة الَّتي قد يأتي بها المعلِّم.

وبعد أنْ تَمَّ عرض الأمثلة والأسئلة المطروحة حولها، فقد ورد في الكتاب القاعدة العامَّة لهذا الدَّرس الَّتي جاء فيها حرفيًّا:[2]

تذكر

الفاعلُ اسم مرفوع يدلُّ على من قام بالفعل أو اتّصف به.

يكون الفاعل: -اسمًا ظاهرًا

- ضميرًا متّصِلًا.
- ضميرًا مُستَترا.

يتقدَّم المفعول به على الفاعل أحيانا، كما يتقدَّم على الفعل والفاعل معًا.

[1]- ينظر: عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص216.

[2]- أحمد جبيلي وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، ص103.

من خلال ما هو موجود أمامي أرى أنَّ القاعدة مقتضبة جدًا، بل أُعيد فيها ما تَمَّ ذكره سابقا بأنَّ الفاعل يأتي اسمًا ظاهرًا مرفوعًا، أو ضميرًا متَّصلاً في الجملة الثَّانية أو مستترًا في الجملة الثَّالثة، أو كما جاء في الجملة الرَّابعة أنَّه يتقدم المفعول به عن الفاعل، إضافة إلى كُلِّ هذا أنَّ القاعدة لم تُدعَّم بأمثلة تخدم كلُّ حالة، ولا حتَّى بإعادة كتابة الأمثلة الأخرى، فمن لم يستوعب الأمثلة السَّابقة، فلَن يجِد في القاعدة ضالَّته، زيادة على هذا كلِّه فعبارة: "كما يتقدم المفعول به على الفاعل والفعل معا" بدون إعطاء أيِّ مثال، ولم يذكر في الحالات السَّابقة، بل دَرْسُنا ههنا على الفاعل والحالات الأخرى تُؤجَّل إلى دروس مخصَّصة لها، لكي لا يتشتَّت ذهن التِّلْميذ، ولكن هناك جانب إيجابيّ لهذه القاعدة أنَّها ليست مطوَّلة يستطيع المُعلِّم الذَّهاب بالتِّلميذ إلى التَّطبيق وإعطائه وقتًا كافيًا للحلّ، وهذا ما أصرَّ عليه كتاب "طرق تدريس مواد اللُّغة العربيَّة" حيث جاء فيه "من الخير ألا تُسرِف في شرح القاعدة واستنباطها من العبارات، بحيث نستغرق الحصَّة كلَّها في شرحها، بل يجبُ أنْ ننتقل إلى التَّطبيق عليها بمجرد أنْ تطمئن قلوبنا إلى فهم الطَّلبة إليها، فالتَّطبيق هُو أهم ما يجِبُ أنْ تَتَّجه إليه عناية المعلِّم، والقواعد لا يكون لها الأَثر المطلوب في تعويد الطَالب سرعةَ الأداء مع صحَّة التَّعبير، إلاَّ بعد التَّطبيق عليها".[1]

في ختام هذه الحصَّة جاء دور التَّطبيقات لترسيخ القاعدة، رُغم أنَّ الحجم السَّاعيّ المخَصَّص لموضوع القواعد لا يكفي لكي تُحَلّ جميعها، لأنَّ ساعة واحدة لا تكفي لمراجعة نَّص القراءة وإخراج الأمثلة والتَّدرُّج لإخراج القاعدة عن طريق أسئلة تُطرح على التَّلاميذ، ومن بعدها الوصول إلى القاعدة وفهمها، فكم يبقى من وقت للتَّمارين؟، لذلك نجد أنَّ معظم المعلِّمين إنْ لم نّقُل جُلَّهم يقرؤون التَّطبيق بشكل سريع ويطلب منهم حلَّه بسرعة، أو المحاولة فيه في المنزل لكي يُؤَتى به في حصَّة القواعد للأسبوع القادم، ويخصص لها وقتا في بداية الحصَّة للقيام بحلِّها، وهذه أكبر مشكلة يُعاني منها مُعلِّمو الطَّور المتوسِّط ومُتعلِّموه وهي ضِيق حصَّة القواعد.

وأمَّا عن تطبيق درس الفاعل فقد تضَمَّن ثلاثة أسئلة جاءت على النَّحو الآتي:

[1]- ينظر: طرق تدريس مواد اللغة العربية، ص281.

تطبيق:

1. ركّب بالكلمات الآتية جُملا مفيدةً، بحيث تكون فاعلا: التلميذان، العُمَّال، النَّجاح.

2. اجعل لكل فعل ممّا يأتي فاعلًا: سأل، يُقاومُ، طَالَعَ.

3. اعرب الجملة الآتية إعرابًا مفصلًا: يَحملُ المُظَليّونَ بنادِقَهم على الأكتافِ.[1]

إنَّ هذه التَّطبيقات الثلاثة كلَّها لا تحيط بكُلِّ ما جاءت به القاعدة، فكُلُّها تتحدث عن حالة الفاعل، وهو اسمٌ ظاهرٌ ولا يوجد ولو حالة واحدة من الحالات الآنفة الذِّكر، ممَّا يؤدِّي لتلاشي القاعدة في أذهان التَّلاميذ واقتصارها على حالة الفاعل الَّتي كان يعرفها في المرحلة الابتدائية.

أمَّا الجملة المراد إعرابُها ـ حقا ـ فقد كانت مفيدة وهي مأخوذة من نصِّ القراءة وإنْ لم تكن حرفيًّا، إلاَّ أنَّ المعنى نفسه.

وفي آخر الدَّرس يكون من المفترض أنَّ التَّلاميذ قد أصبحوا قادرين على قراءة النُّصوص قراءة أكثر إتقانًا بعد معرفتهم أنَّ الفاعل يأتي اسمًا ظاهرًا وأنَّهُ مرفوع، وقد يكُون ضميرًا متصلاً، أو مستترًا، وبذلك يصبح متفطنًا لكُلِّ هذه الأشياء ويقف عندها، إضافة إلى أنَّه أعاد ترسيخ درس الجملة الفعليَّة ومكِّوناتها، وكيف يوظِّف الفاعل في تعبيره دون الوقوع في الخطأ، أو اللَّحن.

ب- الموضوع الثاني:

جاء في الدرس الثَّاني المُراد تحليله بعنوان "**المضارع المجزوم**"، المدرج في الوحدة التَّعليميَّة السَّابعة عشرة "**الإيثار**"، المتضمِّن في نصِّ القراءة الَّذي جاء بعنوان "**الصداقة الحقَّة**"، فبعد أن استرسل التِّلميذ في قراءة نصِّ القراءة وفهم معانيه الغامضة خلال ساعة كاملة، يأتي دور الحصَّة الأخرى الَّتي ستكون لغويَّة، مرتبطة بنصٍّ تَمَّ دراسته من قبل، فبعد أنْ يُتمَّم المعلِّم كُلَّ الخطوات الممهِّدة للدَّرس منْ كتابة نوع الدَّرس وأنَّه درس نحويّ وأنَّ عنوانه "**المضارع المجزوم**"، ويستخرج التَّلاميذ الأمثلة من النَّص، وإنْ كانت في الحقيقة مثالاً واحدًا يتيمًا منَ النَّص، الَّذي جاء كالآتي:

[1]- أحمد جبيلي وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، ص104.

- **لم يكن لأحمد إلا كيس فيه ألف دينار.**[1]

فيسأل المعلِّم تلاميذه ماذا أفادت "لم"؟، فيجيبون أنَّها أفادت نفي الفعل المضارع، وقامت بجزمه، وقلبت زمانه من الحاضر إلى الماضي، وبعد فهم المثال وشرحه يقوم المعلِّم بطرح السؤال عليهم، إنْ كانت هناك أدوات أخرى يعرفونها تجزم الفعل المضارع؟، ثُمَّ يكتب الجمل التي وردت كما في الكتاب:

– نزل المطر ولما ينقطع: يقول أن "لما" نفت الفعل في الزمن الماضي لكن النفي يستمر إلى زمن المتكلم.

– ليجتهد كل واحد منكم: اللام هي لام الأمر تجعل من المضارع مفيدا للأمر.

- **لا تمشي في الأرض مرحا: لا هُنا جاءت ناهية تفيد الطلب.**[2]

من خلال كلِّ هذه الأمثلة أرى أنَّ نَّص القراءة لهذه الوحدة لم يكن يحوي جميع الأدوات الَّتي تجزم الفعل المضارع، بل اقتصرت على مثال واحد، ممَّا يدلُّ على أنَّ بعض النُّصوص المدرجة لا يمكنها أن تغطِّي حالات القاعدة النَّحويَّة الَّتي نُسبت له، وذلك لأنَّ النَّص ليس مصطنعا، فلا ينتظر المعلِّم حتَّى يقابل تلاميذه نصًّا يحتوي على أمثلة تشمل جميع تفاصيل قضيِّة لغويَّة ما قبل أن يبحث تلك القضيَّة بحثًا تفصيليًّا، فجميع التَّفاصيل لا تتوافر إلاَّ في نصٍّ مصطنع، وإنَّما يكفي أن يحتوي النَّص المدروس على عدد كافٍ منَ الأمثلة كمنطق لمعالجة الموضوع وهنا يترك للمعلِّم الخيار بين إعداد أمثلة من خارج النَّص لاستكمال الأمثلة المأخوذة منَ النَّص.[3]

ولكن لتغطية هذا النُّقص أُدرجَت أمثلة أخرى تبيِّن أدوات أخرى تجزم المضارع للإحاطة بكُلِّ جوانب الموضوع، وكانت هذه الأمثلة ـ في الحقيقة ـ في محلِّها وتناسب مستوى تلاميذ هذه المرحلة، فقد مزجت بين أمثلة من القراءة وجمل أخرى كانت مفيدة كذلك، ومع كُلِّ هذا فهذه الأمثلة لا

[1]– أحمد جبيلي وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، ص164.

[2]– أحمد جبيلي وآخرون كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، ص164.

[3]– داود عبده، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، ص72.

تمثِّل حالات الفعل المضارع وهو مجزومٌ، فأين أنواع الفعل المضارع؟ وكيف تصبح حالته عند دخول إحدى هذه الأدوات عليه؟ فالفعل المضارع إمَّا أنْ يكون معتلاً أو صحيحًا...إلخ.

وبعد شرح المثال أو الأمثلة يكون الأستاذ قد توصَّل مع تلاميذه إلى القاعدة النِّهائيَّة لهذا الدَّرس الَّتي جاءت بتسلسل على الشَّاكلة الآتية:[1]

يكون الفعل المضارعُ مجزوما إذا سبق بأحد أحرف الجزم، مثل:

لم: وتُفيدُ النّفي وتقلبُ زمن الفعل الحال والاستقبال إلى الماضي.

لـمّا: وتُفيدُ النّفي والقلب غير أنّ هذا النفي يستمر إلى زمن المتكلم.

لا الأمر: تجعل الفعل المضارع مُفيدا للأمر.

لا الناهية: وتُفيد طلب الكفِّ عن القيام بالفعل.

إذا كان الفعل المضارع صحيح الآخر تكون علامة جزمه السكون وإذا كان معتل الآخر تكون علامة جزمه حذف حرف العلة، وإذا كان من الأفعال الخمسة تكون علامة جزمه حذف حرف النون.

من خلال هذه القاعدة الَّتي فيها إعادة حرفيَّة دون أنْ يَكون لها جانبٌ من الأمثلة الَّتي توظِّف فيها كلّ حرف منْ هذه الحروف الَّتي تقوم بجزم الفعل المضارع، معتمدين إلاَّ على الأمثلة الَّتي تَمَّ تناولها من قبل، بالرُّغم منْ أنَّ هدف الكتاب هو استعمال الجانب الوظيفيّ للقواعد لمساعدة التَّلاميذ على حسن استعمال القواعد النَّحويَّة في كلامهم، فمن المفروض أن تَستعمل لكُلِّ حالة مثالا آخر مغايرًا تمامًا لما تمَّ عرضه، بالرُّغم منْ أنَّ اللُّغة العربيَّة غنيَّة بالجمل والكلام المجزوم، ولا ننسى الشعر والقرآن الكريم.

[1]-أحمد جبيلي وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، ص165.

وما زاد في الأمر أنَّ ما كُتِبَ بعد أحرف الجزم الَّتي تجزم الفعل المضارع كيف يعرب إذا كان صحيحًا، أو معتلاً، أو كان من الأفعال الخمسة؟ وهذا كلُّه ـ للأسف ـ ليس له مثال أو توضيح، ولم يكن له أيُّ إشارة من قبل إلاَّ إذا كان المعلِّم قد أدرج أمثلة من عنده لتغطية هذا النُّقص، هذا لأنَّ الدَّرس معروف لدى التَّلاميذ حتَّى خارج المدرسة، ولكن يُستعمل بطريقة عشوائيَّة، فتجد التَّلاميذُ يتفاعلون معه أكثر من الدُّروس الأخرى، ممَّا يدُلُّ على أنَّ المنهاج يقوم بانتقاء الدُّروس الوظيفيَّة للتَّلاميذ، وهذا ما تؤكد عليه الاتجاهات الحديثة الَّتي صرحت "أن نقتصر على الأبواب الَّتي لها صلة بصحَّة الضَّبط وتأليف الجمل تأليفًا صحيحًا، وهذا يعني الاتِّجاه إلى النَّحو الوظيفيّ في تعليم القواعد، فنتخيَّر منَ النَّحو ما له صلة وثيقة بالأساليب الَّتي تواجه التَّلاميذ في حياتهم العاميَّة أو الَّتي يستخدمها".[1]

وفي آخر الحصَّة، وكما هو معروف دائمًا، أنَّ بعد كل دراسة للظَّاهرة اللُّغويَّة يكون هناك تطبيق لترسيخ ما تَمَّ التَّطرُّق إليه في هذا الدَّرس، وجاء التطبيق الآتي:

تطبيق:

1. عَيّن المضارع المجزوم فيما يأتي، مع ذكر أداة الجزم وعلامة الجزم:

- لمْ يَسجُدْ عليّ بن أبي طالبٍ لصنَمٍ.
- قال تعالى: ﴿وَلَا تَنْسَ نَصِيبَكَ مِنَّ اَلدُّنْيَا وَأَحْسِنْ كَمَا أَحْسَنَ اَللَّهُ إِلَيْكَ﴾.
- ﴿لِيُنْفِقْ ذُو سَعَةٍ مِنْ سَعَتِهِ﴾.
- ﴿قَالَت الأَعْرَابُ آمَنَّا، قُلْ لَمْ تُؤْمِنُواْ، وَلَكِنْ قُولُواْ أَسْلَمْنَّا وَلَمَّا يَدْخُلْ اَلإِيْمَانُ فِي قُلُوبِكُمْ﴾.

2. ضع مكان النُّقط فيما يأتي فِعلا مضارِعًا مناسبا، ثمَّ اضبط آخره:

- لم ... نفسي في يوم من الأيام مَوضِع الاتهامِ.
- لم ... أن اطّلَعْتُ عليه.

[1]- ينظر: ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص62.

- شرعتُ في قراءة قصة، ولما ...

3. كون عبارة تشتمل على ثلاثة أفعال مجزومة بـ (لام الأمر، لما).

4. اجعل الأفعال الآتية مجزومة في جمل من انشائِك: يُقَصّر، تَقَعُ، ينتهي، يُسافِرُ، تَرَى.

5. **أعرب ما يأتي:** -أترجوا النجاح ولـمّا تَجْتَهِد؟.

- لا تَنْهَ عن مُنكَرٍ وتأتِي مِثْلَهُ.[1]

بعد عرض جملة التَّطبيقات الَّتي أُدرجت لهذا الموضوع، رأيت أنَّ الأمثلة كانت ـ في الحقيقة ـ متنوِّعة وثريَّة، تجسِّد ما جاءت به القاعدة، بل تُغطِّي النُّقص الَّذي قد عانت منه، وذلك من خلال أنَّها أمثلة منتقاة من فصيح كلام العرب؛ وهو القرآن الكريم، إضافة إلى جملة من التَّراكيب الَّتي لها فائدة نحويَّة وأسلوبيَّة لما فيها من فضائل إسلامية، وفضائل أخلاقية،[2] وكلّ هذا يجعل المتعلِّم وهُو في آخر مرحلة من هذا الدَّرس، يكتسب المعارف من كُلِّ النَّواحي، ويقوِّي بذلك رصيده المعرفيّ، كما أنَّ التَّطبيقات تحوي نوعًا منَ التَّدرُّج منَ السَّهل إلى الصَّعب، هذا إذا تَمَّ إعطاء هذا الجانب حقَّه من الدِّراسَة طبعًا، فإنَّ المتعلِّم سوف يَرسخ في ذهنه الدَّرس ويكون قَادِرًا بعدهَا أنْ يُجَسِّد ما تَمَّ التَّطرُّق إليه ويُوظِفه في تعبيره الكتابيّ والشَّفويّ، والتَّكلُّم بكُلِّ فصاحة وطلاقة إذا اعترضه فعل مُضارع مجزوم.

وفي الأخير لقد اقتَصَرَتُ دراستي هذه على موضوعين من هذه السَّنة لتشابه الدُّروس منْ حيثُ إعطاء الأمثلة والأسئلة المطروحة والقاعدة، وجملة التَّطبيقات الَّتي تُعطى في نهاية كُلِّ درس، ولكن هذا كلُّه لا يكفي بل على المعلِّم الَّذي يُعَّد المتحكِّم في المنهاج والبرنامج أنْ يُحاسب التَّلاميذ على الأخطاء الَّتي يقعون فيها، وأنْ يستوقفهم عِنْد كُلِّ خطأ ويستحضر القاعدة منْ جديد منْ أجل تفادي الخطأ والوصول إلى النَّتيجة المرجوة في الأخير، وعليه ـ أيضا ـ أنْ يكون هُو نفسه مُلِمًّا بالموضوع مُدعمًا بأمثلة إضافيَّة وألاَّ يعتمد على الكتاب المدرسي فقط.

[1] - أحمد جبيلي وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، ص165.

[2] - ينظر: طرق تدريس مواد اللغة العربية، ص282.

2- السنة الثانية متوسط:

أ- الموضوع الأول:

بعد ملاحظتي للمواضيع الَّتي أُدرجت في كتاب السَّنة الثَّانية رأيتُ أنَّها اختلفت عمَّا كانت عليه من قبل ـ السَّنة الأولى ـ وهذا ممَّا يدُلُّ على أنَّها اعتمدت مبدأ التَّدرُّج الَّذي يهتم بمستوى التَّلاميذ مِنْ حيْثُ السِّنّ والقدرات العقلِيَّة والنَّفسيَّة، فقد نضجوا عمَّا كانوا عليه في السَّنة الماضية إضافة إلى أنَّ مداركه بدأت بالتَّطور شيئًا فشيئا، فالمواضيع قد أصبح فيها نوع من العمق والصُّعُوبة أيضا، إضافة إلى ذلك فإنَّ القاعدة عرفت طولاً لا بأس به، ولا أَتَحَدَّث عن التَّطبيق، أو ما يعرف في الكتَاب المدرسيّ بالتَّمارين الَّتي أصبحت تحتَلُّ مكانًا كبيرًا، فقد أصبحوا يوردون نصًّا مقتطفًا من مقال أو كتاب لكاتب معروف، ثَريًّا بالمعلومات العامَّة الَّتي منّ شأنها أنْ يستفيد المتعلِّم منها في مختلف المجالات، ومعها أسئلة نُصوصها من القرآن الكريم، وجُمل عربية مفيدة سلمية منْ كُلِّ النَّواحي.

ولقد أُخذتُ كعيِّنَة لذلك، درس "**التمييز**"، الَّذي كان تحت نص القراءة "**الموت البطيء**"، المتضمن في الوحدة الحادية عشرة الَّتي جاءت بعنوان "**المخدرات**"، الَّذي هدفها يرمي إلى التَّحصيل المعرفيّ واللُّغويّ من خلال استعمال التمييز؛ شفويًا وكتابيًا وفرزه عن باقي المنصوبات الَّتي تشبهه في الحركة.

وممَّا يُلاحظ ـ في هذه المرحلة ـ أنَّ المصطلحات المختلفة في البناء اللُّغويّ قد أصبحت بلغة أكثر صرامة، وهي قواعد اللُّغة، ومعها مباشرة ذكر لعنوان الدَّرس الَّذي جاء بلون مميِّز وبارز "**التّمييز**" وبالطَّبيعة فإنَّ نمط عرض الأمثلة تغيَّر مع جُملَة التَّغيُّرات الَّتي حدثَت في هذا الكتاب، فجِيءَ بجملة خارجة عن النَّص كانت كالآتي: "**سار السائِحُ في الصحراءِ وقطع ثلاثينَ فأصابه التعب فجلس تحت ظل نخلةٍ فشرب لترًا...**"[1]، وبعدها يسأل المعلِّم تلاميذه: هل هذه الجملة

[1]- بدر الدين بن تريدي، رشيدة آيت عبد السلام، كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، ص158.

سليمة؟ ألا يعتريها أيُّ غموض؟ وبعد أنْ يُجيب التَّلاميذ بأنَّ الجملة غامضة وأنَّها ليست تامَّة، وفيها كلمات محذوفة، يطلب منهم أن يزيلوا هذا الغموض بالرُّجوع إلى النَّص واستخراج الكلمات الَّتي وردت بلون مخالف لإتمام معنى الجملة.

وبعد استخراج الكلمات وحلِّ المشكلة، يجدُ الطَّالبُ نفسَهُ قد أصبح أمام القاعدة، وهذا الشَّيء غير معقول، فكيف لعنوان كبير كالتَّمييز في كتاب مدرسيّ أنْ يحمِل مثالًا واحدًا يتيما غير مدعوم بأمثلة أخرى للتَّثبيت أكثر، وليس هذا فقط بل إنَّ المثال الَّذي جيء به ليس من النِّص ولا يمُتُّ له بصلة، برغم قولهم أنَّ الأمثلة لا تخرج عن النَّص أو تحوم حوله، وهذا ما يجعل المتعلِّم يلقى صعوبة في استيعاب الألفاظ والتَّراكيب في مرحلة معيَّنة من مراحل تعلُّمه، فالمعرفة الَّتي يتلقَّاها في درس من الدُّروس يجب أن تكون محدودة مع مراعاة الطَّاقة الاستيعابيَّة للمتعلِّم.[1]

لكنَّ القاعدة ـ احفظ ـ غير ذلك، فهي شارحة، وأعطت للموضوع حقَّهُ منْ تعريف للتَّمييز، حتَّى أنَّ التَّلاميذ وجدوا ضالَّتَهُم، فمن يريد فهم أحكام التَّمييز أو الاستفسار عنْه يأتي إلى كتاب السَّنة الثَّانية من التَّعليم المتوسِّط في الصَّفحة مِئَة وثمانٍ وخمسِين، فيَجِد قاعدة، عُرفَّ فيهَا التَّمييز وأعقبوه بأمثلة لذاك التَّعريف عنْ كيْفَ يزيل الإبهام أو الغموض عن الاسم المفرد، أو الجملة، ثُمَّ ذكر أنواع المُميِّز الملفوظ، وذكر تحته الحالات الَّتي يأتي بها المميِّز (الملفوظ) مدعومة بأمثلة تناسب مستوى التَّلاميذ وتُثري ـ من بعدها ـ قاموسه لكثرتها وتنوُّعها، وبعدها (الملحوظ) وهو النَّوع الثَّاني للتَّمييز، وهُو حالة واحدة وقد دعم كذلك لها بمثال، وفي آخر هذه القاعدة أعطوا حكم التَّمييز وحالته الإعرابيَّة، مُدعمِّين الإجابة طبعًا بأمثلة وجاءت القاعدة على النَّحو الآتي:[2]

[1]– ينظر: عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض لمستوى مُدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد4، الجزائر، 1974م، ص63.

[2]–بدر الدين بن تريدي، رشيدة آيت عبد السلام، كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، ص158.

احفظ:

1.تعريف التمييز: التمييز اسم نكرة يُذكر لإزالة الإبهام أو الغموض عن اسم مفرد قبله، مثل: تتراوح أعمارهم بين سبعة عشر وعشرين عاما تقريبًا.

أو يذكر لإزالة الإبهام أو الغموض عن جملة قبل؛ مثل: فجر اللهُ الأرض عُيُونا.

2.المميز: المميز هو الاسم الذي يُوضحه التمييز، وهو نوعان:

أ–ملفوظ: وهو ما يذكر في الجملة بلفظه، ويكون المميز الملفوظ:

- اسما من أسماء الوزن، مثل: باع الفلاحُ قنطارًا قمحًا.
- اسما من أسماء الكيل، مثل: اشترى الفتى لترين لبنًا.
- اسما من أسماء المساحة، مثل: زرع الفلاح هكتارا عدسا.
- اسما من أسماء القياس، مثل: فصَّل الخياط مترين حريرا.
- اسما من أسماء العدد، مثل: طَالَعَ الطالبُ خمسة عشر كتَابا.

ب– ملحوظ: وهو ما يفهم من الجملة من غير أن يذكر لفظة فيها؛ مثل: على المراهقين أن يكونوا أكثر يقظة وأعظم حذرا.

3.إعراب التمييز: حكم التمييز الاسم المفرد من وزن وكيل ومساحة وقياس هو النصب، ويجوز أن يُجَرَّ بالإضافة أو بـ (من)، مثل:

- اشترى الغلامُ رِطلًا عسَلًا، ولترًا حليبًا، ومترًا حريرًا.
- اشترى الغلامُ رِطل عسَلٍ، ولتر حليبٍ، ومتر حريرٍ.
- اشترى الغلامُ رِطلًا من عسَل، ولترًا من حليب، ومترًا من حرير.

وبعد كُلِّ هذه القاعدة المفصَّلة والشَّارحة يأتي دور التَّمارين الَّتي تستكمل ترسيخ ما لم يتمَّ ترسيخه للتَّلاميذ بشتَّى الطُّرُق، منْ نُصوصٍ مختارة، وآيات قرآنيَّة وجمل مفيدة للاستيعاب الموضوع أكثر، فجاءت التَّطبيقات في صفحة كاملة متنوعة، فيها تدرّج منَ السَّهل إلى ما أصعب منه. وهذا كُلُّه منْ أَجلِ تثبيت القاعدة وتدريب التَّلاميذ علَيْها، فبكثرة التَّطبيقات يتدرَّب التَّلاميذ تدريبًا كافيًا

على الأبواب الَّتي يدرسونها، فالإلمام بالقواعد يمثِّل الجانب النَّظري من الخصائص اللُّغويَّة، والتَّطبيقات تمثِّل الجانب العمليّ، الَّذي تبدو فائدته في القراءة السَّليمة والتَّعبير[1]، فجاءت في الكتاب على النَّحو الآتي:

تمارين:

1.دُل على التمييز في النص الآتي:

"كان ذلك منذ اثني عشَر عاما، وحتى اليَوْم، ما زالت أم علي والدمع في عَيْنيها، والحرقة في قلبها تروي لجاراتها وللمصطافين في قريتها كيف أن ابنتها سَلْمَى، وهي أرجح عقلا من أترابها، وهي كالبدر جمالا قد ضَحت بحياتها في سبيل أخيها الذي تُحبه أيَّما حُب، فللَّه درُّها بطلة، لأنها قطعت خمسة عشَر كيلو مترًا، واقتحمت وحدها خلية نحل بَرِّيٍّ لتأتي أخاها المريض بالحصبة ولو بقليل من الشهد الشافي، وكيف أنّها، وقد أوسعها النحل لسعا، بلغت البيت في خالة التَّلف، وفي يدها شيء من العسل، فسقطت على الأرض، ثم مدت يدها، وقالت: "هذا لعَلي"... وكان ذلك آخر ما نطقت به". **ميخائيل نعيمة**

2.أكمل الجمل الآتية بتمييز مناسب واشكُلْه:

- في القسم خَمسةٌ وثلاثون.....
- في السنة اثنا عَشَرَ.....
- الجزائر أكبر البلدان العربي.....
- القعقاع بن عمرو أكثر الفرسان..... على العدو.
- فاض القِدرُ.....
- مُفدي زكرياء أكثر الشُّعراء.....

3.استعمل كل كلمة مما يأتي تمييزا في جملة مفيدة:

[1]- ينظر: عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص225.

. دقيقة . قُماش . أدب . مال . نشاط . حليب.

4.عين التمييز في ما يأتي وأعربه.

- قال الله تعالى: ﴿وَلَقَدْ أَرْسَلْنَا نُوحًا إِلَى قَوْمِهِ فَلَبِثَ فِيهِمْ أَلْفَ سَنَةٍ إِلَّا خَمْسِينَ عَامًا فَأَخَذَهُمُ الطُّوفَانُ وَهُم ظَالِمُون﴾. العنكبوت – الآية 14.
- قال عَز وجل: ﴿إِنَّك لنْ تَخْرِقَ الأرضَ وَلَنْ تَبْلُغَ الجِبالَ طُولًا﴾. الإسراء – من الآية 33.

5.أعرب ما يأتي:

- تستهلك السيارة عَشْرَ لِترات وَقُودًا.[1]

نموذج:[2]

شرب الغُلامُ كوبًا لَبَنًا

شَربَ	فعل ماضٍ مبني على الفتح.
الغُلامُ	فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.
كُوبًا	مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره.
لبنًا	تمييز منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره.

ولكنَّ طول القاعدة ومعها طول التَّطبيقات قدْ يؤدِّي إلى قضاء الوقت دون الوصول إلى الغاية المنشودة لذلك، وإن كانت التّمرينات تتناسب مع الوقت طُلب من التَّلاميذ حَلُّها كُلُّها، وإذا كانت أكثر مما يتسع الوقت والجهد وكانت كثرتها ناتجة عن تكرار، عَلِّمَ المعلِّم على مختارات منها، فإذا حلُّوا هذه المختارات كان من السَّهل حَلُّ نظائرها.[3]

[1]– بدر الدين بن تريدي، رشيدة آيت عبد السلام، كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، ص159.

[2]– بدر الدين بن تريدي، رشيدة آيت عبد السلام، كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، ص159.

[3]– ينظر: علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، لبنان، ط2، 1984م، ص63.

ب- الموضوع الثاني:

بعد عرضي للموضوع الأول وتقويمه، أتَطَرَّق ـ الآن ـ إلى موضوع آخر، والَّذي عُنوِنَ بـ **"العدد والمعدود 1 و2 ومن 3 إلى 10"** منَ الوحدة الثَّالثة عشرة والَّتي حمَلَت عنوان **"المغامرة والبطولة"**، وقد أُدرِج الدَّرس مرتبطًا بدرس القراءة **"تسلق الجبال"**، وسُطِّر لهذه الوحدة ـ كسابقاتها ـ مجموعة من الأهداف الَّتي سيحظى بها المتعلِّم في نهايتها، فمع التَّحصيل المعرفيّ واللُّغويّ الَّذي سيتحصَّل عليه، يستطيع استعمال العدد والمعدود من 1 إلى 10 شفويًا وكتابيًا استعمالاً صحيحًا هذا بالنِّسبة للجانب اللُّغويّ، أمَّا الأهداف الأُخْرى فقد سُطِّرت للقراءة والتَّعبير.

بدأت حِصَّة القواعد، كَتَب الـمُعلم الموضوع بلون بارز وواضح للجميع **"العدد والمعدود من 1 إلى 10"**، ثُمَّ طلب منهم فَتْحُ الكُتُب على النَّص **"تسلق الجبال"**، واستخراج الأعداد المذكورة فيه، وبعد إخراجها طلب منهم إعراب العدد والمعدود الواردين في أوَّل مثال، ومنها أصبح المعُلِّم يُذَكِّر بموضوع الحصَّة السَّابقة، ليختبر معارف التَّلاميذ السَّابقة حتَّى يبدأ معهم هذه الحِصَّة والَّتي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بسابقتها، وبعد إعراب التَّلاميذ للجملة: **"ماذا تشعر عندما تقرأ أن ثلاثة شبان قد أَعدّوا العدة لتسلق أعلى قمة..."**[1]، مباشرة يبدأ في شرح الأمثلة الأخرى المستخرجة، فيعرف أولاً وقبل كُلِّ شيء الاسم المفرد، ثُمَّ يُبَيِّن موقعَهُ الإعرابيّ، وماذا يعرب العدد الَّذي يتبعه ويعطي أمثلة لها من خلال الأمثلة المستخرجة أيضًا، وبعدها يحيلهم إلى المثنى، وماذا يعرب الَّذي بعده ويدَعِّم إجابته بمثال من الأمثلة، وفي الحالات الأُخْرى يُبَيِّن كيف يعرب "اثنان واثنتان والأعداد من 3 إلى 10" الَّتي تعرب حسب موقعها في الجملة وهكذا إلى نهاية الأمثلة الَّتي يُمثل كلُّ مثالين على حالة من الحالات الَّتي تخصُّ العدد والمعدود، وأمَّا في ما يخص القاعدة فقد جاءت كالآتي:[2]

[1]- بدر الدين بن تريدي، رشيدة آيت عبد السلام،كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، ص200.

[2]- بدر الدين بن تريدي، رشيدة آيت عبد السلام،كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، ص201- 202.

احفظ

1. الاسم المفرَدُ يدُلُّ على العدد بلَفْظه، ويُعرَب على حسب موقعه في الجملة، وإذا تَبْعَه عددٌ فَيُعرَبُ صفَةً؛ مثل:

- رِحلة التَّسلُّق قد تَستَغرق شهرًا كاملًا.
- خَرَجَ من رَحِم الأُمَّة بطلٌ واحِد.

2. المثَنَّى أيضا يدُلُّ على العدد بلَفْظه، وإذَا تَبِعه عدد فَيُعرَبُ صفة؛ مثل:

- تَسَلَّق الجبل بطلان.
- خَرجَ من رَحِم الأُمَّة بطلان اثْنان.

3. العَددان اثْنان واثنتان يُعربان إعرابَ المثَنَّى، فيُرْفَعان بالألف، ويُنْصبَان ويُجَرّان بالياء.

4. الأعداد من (3) إلى (10) تُخالِفُ المعدودَ من حيث التَّذكير والتَّأنيث، فتُذكَّر مع المؤَنَّث، وتُؤَنَّث مع المذَكّر، وتُعرَبُ على حَسبِ موقعها في الجملة؛ مثل:

- رحلةُ التَّسَلُّق لا تدومُ سبعَ ليالٍ وثمانيَة أيّامٍ فقط.
- أنجبت الأُمَّة ثلاثة أبطالٍ وثلاثَ بطلات.

5. يكون المعدود مع الثلاثة والعشرة وما بينهما جَمْعًا مَجْرورًا بالإضافة؛ مثل:

- في الشقة خَمْسُ غُرَفٍ.

6. تكونُ شينُ العدد (عشرة) مفتوحة إذا كان المعدود مُذكَّرًا، وساكنةً إذا كان المعدودُ مُؤَنّثًا؛ مثل:

- اصطفَّ في قاعة المصارعة عشَرةُ أبطالٍ وعشْرُ بطلات لِنيل الجوائِز.

وبعد هذه القاعدة المستوفية الشُّروط والَّتي جاءت شارحة لِكُلِّ الحالات الَّتي قد يأتي على منوالها هذا الموضوع، إلَّا أنَّها لم تخرج على النَّص وأمثلته كلَّها مستقاة منه أو تحوم حوله، وهذا ما يُشْعِر التِّلميذ أنَّه أَصْبَح يَعرِف كُلّ ما يحتاجُ إلى معرفَتِه حول هذا الأمر[1]، وهو يُرسِّخُ بذلك التَّطبيقات الموسَّعة الَّتي جاءت بعد القاعدة، والَّتي يستطيع المعلِّم أنْ يخصِّصَ لها الوقت الكافي لحَلِّها مع التَّلاميذ خَاصة وأنَّ الدَّرس تضَمَّن أمثلة من خلالها استنبطَت القاعدة منها، وهذا ما يجعل الوقت يَضِيع منْ دُون فائدة، وإنَّما يَجِبُ أنْ يُستغَل في الوقت حَلّ كُلِّ التَّمارين الَّتي جاءت:

تطبيق:

1. أُكتب بالحروف الأعداد المكتوبة بالأرقام في ما يأتي:

- تَبلغُ ليلى (9) سنواتٍ، تُطالِعُ في الأسبوع (1) أو (2 قصة) على الأقلّ.
- تنقسمُ السّنةُ (1) إلى (4) فصول، ويَنقسِمُ كلُّ فصل إلى (3) أشهر.
- يُقيمُ في المخيَّمِ منذ (4) ليالٍ و(3) أيام (5) مُتَسَلِّقين و(2 طبيب) و(1 صحفي).
- تَسلَّق المُغامرُ (10 أمتارٍ في (2 دقيقة) و(9) ثوانٍ.
- في المَرعى (5) بقرات، و(10) كِباش، و (2حصان)، و(1 ثَوْر).

2. أُكتب الأعداد المكتوبة بالأرقام في ما يأتي بالحروف مُغَيِّرًا ما يجب تَغْييره في كتابة المعدودات:

قال الخبازُ يُعلّمُ تلميذه: ضَعْ في قصعة (2 كلغ) من الدقيق، ثم أفرغ عليهما (6 كأس) من الماء، و (3 ملعقة) من الملح، و(10 غرام) من الخميرة، ثمَّ اعجن الخليط مُدّة (5 دقيقة)، وإثْر ذلك كَوّن (9 قرص) وضعْهَا تَخْتَمِر لمُدَّة (10) دقائق، ثُمَّ اشرع في وَضْعِها في الفُرْن.

3. أُسرد خَبَرًا تستعمل فيه أربع مراتٍ أعدادًا تتراوح بين 3 و 10.

[1]- ينظر: منصوري عبد الحق، أخطاء تربوية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 2000م، ص101.

4. أَعرب ما يأتي:

- صَعَدَ المُلاّكمان إلى الحلبة.
- قضى المريض في المستشفى خمسَ ليالٍ وأربعة أيام.[1]

نموذج:[2]

على الطاولةِ ثلاثةُ كُتُبٍ.

على	حرف جَر مبني على السكون.
الطاولةِ	اسم مجرور بالكسرة، وشبه الجملة (على الطاولة) في محلّ رَفْع خبر مُقدّم.
ثَلاثةُ	مُبتدأ مُؤخّر مرفوع وعلامة رفعه الضمة، وهو مضاف.
كُتُبٍ	مُضافٌ إليه مجرور وعلامة جره الكسرة الظاهرة على آخره.

من خلال ما سبق ذكره وتحليله للموضوعين، أرى أنَّ مُؤلفيّ هذا الكتاب قد أَعطوا عناية كبرى له من خلال كلِّ الجوانب؛ من نصوص متنوِّعة ثريَّة بالكلمات والمصطلحات الَّتي تخدمُ كُلّ الجوانب الحياتيَّة، وهذا من شأنه أنْ يزود التَّلاميذ برصيد هائل من المفردات الَّتي تُعِينُهم في كُلِّ كلامهم، ولكنَّ طول الدَّرس الواحد، وخاصة درس الظَّاهرة اللُّغويَّة الَّذي قد يَبلغُ عدد الصَّفحات للدَّرس ثلاث أوراق، وهذا الأمر فيه نوع من الإطالة، قد يؤدِّي إلى عدم الاستفادة وإعطاء الدَّرس حقَّه، خاصَّة إذا كانت هناك أمثلة تمهيديَّة تعقب درس قراءة مطوَّل، ومن بعدها قاعدة تحمل في طيَّاتها مجموعة من الأمثلة تتربَّع على صفحة كاملة، مختومة بتطبيقات مطوَّلة أيضَا، وكُلُّ هذا في غضون ساعة، فهنا يشعر التِّلميذ بالملل والإرهاق خاصَّةً أنَّ هذا المظهر وارد في كامل موضوعات الكتاب الَّذي يتميَّز بكثرة أبوابه النَّحويَّة، وهذا الشَّيء لا يتوافق مع سنِّ المتعلِّم في هذه المرحلة، ومتطلبات نموِّه العقليّ والنفسيّ.[3]

[1]- بدر الدين بن تريدي، رشيدة آيت عبد السلام، كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، ص202.

[2]- بدر الدين بن تريدي، رشيدة آيت عبد السلام، كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، ص202- 203.

[3]- ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص59.

3- السنة الثالثة متوسط:

أ- الموضوع الأول:

بعد أن أَتْمَمْتُ دراسة السَّنتين الماضيَّتَين وقَوَّمت موضُوعَي كُلّ سنة، سأَتَطرَّق إلى دراسة موضوعين للسَّنة الثَّالثة متوسِّط، وكان اختياري عشوائيًا كما كان الأمر مع المواضيع السَّابقة، وهذه المرَّة سيكون الدَّرس الأوَّل منْ الوحدة الأولى، والَّذي حمَلَ عنوان **"مواضع تقديم المبتدأ على الخبر"**، تحت عنوان **"آيات من القرآن الكريم"**، وجاء تسلسل هذا الدَّرس بعد دراسة نَّص القراءة **"حجاج بين الملك النمرود والنبي إبراهيم عليه السلام"**، والَّذي كانت أمثلته من النَّص القرآني ولا تحمِل في طيَّاته سوى مثَالًا واحدًا؛ وهو: **"والله لا يهدي القوم الظالمين"**[1]، ولم تذكر بعدها أمثلة إضافيَّة حتَّى من خارج النَّص لِدَعْمِ المثال الأول، فبعد إخراج المثال يُقال لهم أنَّ هذه الجملة جملة اسميَّة، ومنه يتم تدريسهم، أو حتَّى تَذكِيرهم بالجملة الاسميَّة وعناصرها، والَّتي تَمَّ التطرق إليها في السَّنة الأولى للتَّذكير واستحضار القاعدة، وبعدها يطلب منهم تعيين المبتدأ والخبر، ومنه يكون (الله) لفظ الجلالة هو المبتدأ والجملة الفعليَّة (لا يهدي القوم الظَّالمين) هي الخبر، وأنَّ الفعل يشتمل على ضمير يعود على المبتدأ قُدِّر بـ "أي الله" وهذا سبب تقدُّم لفظ الجلالة (الله) على الخبر.

وبعد دراسة هذا المثال يُنَوِه المعلِّم إلى أنَّ هناك حالات أخرى يتقدم فيها المبتدأ على الخبر، ويعطي مجموعة من الأمثلة هي:

- **هو الله:** المبتدأ أو الخبر كلاهما معرفة.
- **إنَّما إبراهيم نبيٌّ:** الخبر محصورا فيه المبتدأ.
- **ما إبراهيم إلّا نبيٌّ:** الخبر محصور بإلّا.
- **من الكافرين منجد من النار؟:** المبتدأ من له الصدارة في الكلام لأنه اسم استفهام.

[1]- الشريف مريبعي وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص10.

- **لإبراهيم رسول الله:** دخلت على المبتدأ لام الابتداء.[1]

فمن خلال مجموع الأمثلة الَّتي من خلال النَّظر إليها وقراءتها تُوحي بأنَّها كانت على نفس النَّسق الَّذي جاء به المثال الأوَّل، وهُو كذلك مرتبط بالجانب الدِّينيّ ممَّا يُوحي بأنَّ النَّص ـ حقًا ـ المحور الَّذي حوله جميع الدِّراسات اللُّغويَّة من مواضيع تعبير إلى إملاء وتدريب لغويّ...إلخ، وفهمهم النَّص فهما كُلِّيا ثُمَّ يُنتقَلُ به إلى فَهم الأجزاء الَّتي تكون مرتبطة ـ دائما ـ بالنَّص الأساسيّ.[2]

وبعد هذه الأمثلة الَّتي مثَّلت جميع الحالات الَّتي يأتي فيها المبتدأ متقدمًا على الخبر وبيان الأستاذ لتلاميذه سبب ذلك، من خلال شرح الأمثلة وكتابتها على السُّبورة وتبيان سبب التَّقَدُم بلون مغاير ككتابة "إنَّما، إلّا، لـ..." بالأحمر مثلا.

وبعد إيراد هذه الأمثلة تكون هناك تذكرة، أو ما يُطلق عليها بالقاعدة، وهي تمثِّل في جُلّ هذا الكتاب بضعة أسطر، بل إنَّها ـ أحيانًا ـ لا تتجاوز الأربعة أسطر، إضافة إلى ذلك فإنَّها لا تدعِّم بأمثلة بل تقتصر على الأمثلة الَّتي ذُكِرت، وكيف لطالب في هذه المرحلة أنْ يستوعب قاعدة ليس لها أيُّ دليل إضافي لترسيخها، وحِفظِها؟ ففي القاعدة مثلا ذكرت فقط الحالات الَّتي يتقدم فيها المبتدأ فقط، فكانت كما وردت في الكتاب:[3]

تذكر: يجب تقديم المبتدأ إذا كان كلٌّ من المبتدأ والخبر معرفة، أو كان الخبر جملة فعلية تشتمل على ضمير يعود على المبتدأ، أو كان الخبر محصورًا بإنَّما أو بإلا، أو كان المبتدأ له الصدارة في الكلام، أو دخلت عليه لام الابتداء.

وهذا إجحاف في حقِّ التِّلميذ في هذه المرحلة وخاصَّة أنَّه عَرَف نُضجًا كبيرًا على المستوى العقليّ والنفسيّ، وكان قد تزوَّد برصيد لا بأس به في السَّنة الماضيَّة من خلال تلك النُّصوص المختارة والقواعد المدعَّمة بالأمثلة السَّليمة والمتسلسلة من المفروض أن تكون هذه السَّنة أكثر شمولًا ممَّا سبق

[1]- الشريف مريبعي وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص10.

[2]- ينظر: عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص50.

[3]- الشريف مريبعي وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص10.

لا العكس، فالتَّدرُّج الحاصل من سنة لأخرَى غايته ألاَّ يترك عند المتعلِّم أيِّ غرابة عندما ينتقل منْ درسٍ إلى آخر، بل يشعر بوجود تسلسل وتماسك بين الدُّروس المتتالية، ولا يتمُّ ذلك إلاَّ إذا كان الدَّرس الواحد مرتبطا بما قبله؛ لما فيه من تدعيم وتثبيت للمكتسبات السَّابقة، وبالَّذي يليه بالتَّمهيد له[1]، فكيف يمكن أنْ يَكُون هناك تسلسل إذا كان هناك نوعٌ من الاختلال؟ ففي سَنَة يكون هناك شرح موسَّع مُسْتَوفٍ وفي سنة أُخرَى يَكون الشَّرح مُقْتَضبًا جدًا، وعند إتمام القاعدة المصغَّرة، يذهب به الأستاذ إلى تدريب وضع لهذا الدَّرس، فيه يُطلب منه الإتيان بجمل تُمثِّل بعض الحالات الَّتي يأتي عليها المبتدأ وهي:

تدريب

- **هات جملا اسمية يكون الخبر فيها جملة فعلية.**
- **هات جملا اسمية يكون الخبر فيها محصورًا.**
- **هات جُملا اسمية يكون المبتدأ والخبر فيها معرفتين.**[2]

وفي نهاية الدرس ـ وكالعادة ـ هناك تطبيقات وردت في نهاية الدَّرس وهي كالآتي:

تطبيقات

1. عُد إلى الآيات القرآنية وابحث عن عدد الحجج التي أتى بها إبراهيم عليه السلام لإقناع خصمه النمرود بوجود الله.

- لماذا رفض النمرود هذه الأدلة؟ - كيف تصرف حين عرف عجزه؟.

2. عين المبتدأ والخبر فيما يلي:

- ربي يُحي ويُميت. — قال النمرود: أنا أحيي وأميت.
- الله يأتي بالشمس من المشرق. — النمرود أعجزته حجج إبراهيم.

[1]- عبد الرحمان الحاج صالح، أثُر اللسانيات، ص63.

[2]- الشريف مريبعي وآخرون،كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص10.

- القرية خاوية على عروشها. — إنما الملك النمرود كافر بنعمة ربه.
- ما النمرود إلا طاغية. — من يعبد الله يَفُز بالجنة.

3. بين سبب تقديم المبتدأ على الخبر وجوبا.

4. استخرج من النص الآتي المبتدأ والخبر، ثم بين سبب تقديم كل مبتدأ على خبره

"الغيوم ملبدة والرياح تعصف بشدة، وأشجار الصفصاف تتلوى حتى تكاد تنكسر والطرقات خالية، لا أثر فيها للتجوال، وإنما الناس مسرعون هذا إلى عمله، وذاك إلى بيته، إنَّه حُكمُ الطبيعة".[1]

من خلال هذه التَّطبيقات أرى أنَّ السؤال الأوَّل لا علاقة له بالقاعدة ولا بالمبتدأ، وأنَّهُ ـ حسب رأيي ـ يأتي مع أسئلة فهم النص، وليس بسؤال لترسيخ القاعدة، أمَّا السؤال الثَّاني فقد كان فيه نوع من التَّقرب من القاعدة ولكن لا يمسُّها، أو أنَّ السؤال لم يُصَغ بطريقة صحيحة، وخاصة وأنَّ هناك بعض الأمثلة مثل بعض حالات تقدم المبتدأ، أما الأخرى فعاديَّة تمثل المبتدأ والخبر في صورتهما المعتادة، وهذا ليس موضوع الدرس، أمَّا السُّؤال الثَّالث ما محله، وما المقصود به، فهل هو تابع للسُّؤال الثَّاني؟ أم هُو إعادة للقاعدة؟ أم ماذا؟ وفي آخر الأمر تختتم التَّطبيقات بنص لكي يستخرج منه المبتدأ أو الخبر، وتبيان سبب تقدم المبتدأ عن خبره، وهذا هو المطلوب من هذا الدَّرس، وكما أنَّ هذا هُو التَّمرين الَّذي ينتظره التَّلاميذ لترسيخ القاعدة الَّتي تَمَّ دراستها، لذلك على المعلِّم أنْ يُضيفَ بعض التَّمرينات غير الموجودة في الكتاب لتدعيم القاعدة، تَغطية النُّقص الحاصل، وبذلك يعلم الطَّلبة أنَّ الكتاب ليس كلَّ شيء.

[1]- الشريف مريبعي وآخرون،كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص11.

ب- الموضوع الثاني:

بعد إتمامي للموضوع الأوَّل، يأتي دور الموضوع الثَّاني لهذه السَّنة، والَّذي أردته أنْ يَكون على أدوات الشَّرط الَّذي يستعملها التَّلاميذ بكثرة في تعابيرهم وكلامهم، وقد وُضِعَ هذا الدَّرس أساسًا من أجل تحسين استعمال أسلوب الشَّرط، وأدواته بشكل صحيح في التَّعبير الشَّفويّ والكتابيّ، وقد أُخِذ الموضوع من وحدة **"الآداب العالمية"** الثالثة عشرة، من نصِّ القراءة **"لوكيوس متحول"**.

وقد حان وقت درس القواعد لهذا الأسبوع، يكتب الأستاذ الدَّرس الَّذي سيكون مجاله النَّحو، وهُو **"أسلوب الشرط"**، ومن ثَمَّ يطلب منهم بعد كتابة المثال على السُّبُورة: **"إِنْ أَقْتُل فيتوس أُحرم من هذا العلاج الفعال"**[1]، تأمَّل قول الكاتب: **"ألم ترى أنّه أراد أن يبين كيف فكّر لوكيوس في الإنتقام من فيتوس، ثم تذكر حرمانه من العلاج والعودة إلى طبيعته إذا هو أعدمها"**[2]، فجعل قتل "فيتوس" شرطًا للحرمان من العلاج، وجعل الحرمان من العلاج جزاءُ قَتْل "فيتوس"، ولذلك سمِّي هذا أسلوب الشَّرط، وسُمِّيَ الفعل "أقتل" فعل الشرط، وسُمِّي "أحرم" جواب الشَّرط وجزاءه، وسمِّيت "إنْ" أداة الشَّرط، وبذلك قام الأستاذ مع تلاميذه بتقسيم الجملة واستخراج عناصرها الفاعلة.

وبعدها يسألهم إن كان هناك أدوات أخرى للشَّرط غير "إنْ"، وكان الجواب نعم وهي كثيرة منها:

- ما، ومهما: ويستعملان لغير العاقل؛ مثل: ما تفعل من خير ينفعك عند الله.
  مهما تُخفِ من عمل يعلمهُ اللّه.
- من: وهي للعاقل، مثل: من يجتهد ينجح.
- أين وحيثما: وهما للمكان، مثل: أين يكثر الظُّلمُ تَعُمّ الفوضى.
  حيثما تحترم حقوق الناس تنل تقديرهم.
- متى: تدل على الزمان، مثل: متى تسمعْ أذان الصلاة يجب أن تلبي النداء.

[1]- الشريف مريبعي وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص132.

[2]- الشريف مريبعي وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص133.

- لو: تفيد امتناع الجواب لامتناع الشرط، مثل: لو أقبلت على القراءة ما ضاع وقتُك هباءً.
- لولا: تفيد امتناع الجواب لوجود الشرط، مثل: لولا المطالعة ما نمت ثقافة الإنسان.
- كلما: وتفيد التكرار، مثل: كلما أحسنت القراءة ازددت ثقافة.[1]

فمن خلال هذه الأمثلة المتعدِّدة الَّتي تُفيد كُلّ حالة من حالات الشَّرط، أو أداة من أدواته، قد بنيت القاعدة، أو بالأحرى هي نفسها القاعدة لأنَّه لا وجود لها في هذه الصَّفحة، ممَّا يدل على أنَّ هذا الكتاب لم يُدقَّق من قِبَل المسؤولين، أم أنَّ هناك مغزى آخر من عدم ذكر القاعدة؟ الَّتي من خلالها توضع أساسيَّات الدَّرس، وتُعطَى للتَّلاميذ من خلالها زبدة الكلام، وهذا كُلَّه يرجع ـ بالطبع ـ سلبًا على التَّلاميذ الَّذين ـ كما نعلم في هذه المرحلة ـ يمرُّون بسنِّ المراهقة والَّتي تُعرف بتذمُّرهم من الدِّراسة والهروب منها، فما بالك بدرس نُزِعَ منه جزء هام كالقاعدة، فليس كُلُّ التَّلاميذ لهم نفس الطَّاقة الاستيعابية لفهم الدَّرس من خلال أمثلة شارحة، وهذا ما يدل على أنَّ المناهج لا تهتم بالفروق الفرديَّة الحاصلة بين التَّلاميذ واختلاف قدراتهم واهتماماتهم التَّربويَّة، ممَّا يؤدي إلى الضَّغط على التَّلاميذ وبذلك ضعف اهتمامهم بها،[2] رغم هذا الشَّيء فإنَّ فيه جاذبيَّة للتَّلاميذ أنفسهم، إذ يوفِّر لهم مزيدًا من الوقت من أجل تحصيل أكثر للمسائل المتعلِّقة بالموضوع من قبل التَّمارين المطوَّلة.[3]

وفي الأخير كان هناك نصيب للتَّطبيقات في هذا الدَّرس، وهي تَعرِف نوعًا من الطُّول، فوصلت إلى ستَّة تمارين مطوَّلة، وعرفت كذلك نوعًا منَ التَّدرُّج، مبتدأه بالنَّص الَّذي وُضِع كاستراتيجيَّة غير مباشرة، مُحَاوَلَة منهم لزرع الاتِّجاهات والطُّموحات والمعايير، فالقصَّة القصيرة الَّتي تُقرَأ للطِّفل تَعمَل على جعله يَتَشَرَّبُ القيم والدَّوافِع الَّتي تَتَضمَّنُها بشكل شعوريّ أو لا شعوريّ،[4] وصولاً إلى نصٍّ جيِّد تمامًا للتَّطبيق عليه، إضافة إلى جُمَل جديدة مُفِيدَة، يستطيع من خِلالها التَّلاميذ

[1]- الشريف مريبعي وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص133.
[2]- ينظر: محمد مقداد وآخرون، قراءات في المناهج التربوية، ص248، 249.
[3]- ينظر: منصوري عبد الحق، أخطاء تربوية، ص38.
[4]- ينظر: محمد مقداد وآخرون، قراءات في المناهج التربوية، ص156.

اكتساب كلمات جديدة ومفردات يستطيع أنْ يوظِّفهَا يومًا مَا في تعابيره، مع أنَّها فيها نوع من القِيم الدالة الَّتي تَعملُ على غرس روح الفَضِيلَة في نفسه والمُثابرة، فكانت كالآتي:

1.استخرج من نص القراءة أسلوب شرط.

2.استخرج أسلوب الشرط للتعبير عن المعاني الآتية:

- قوة الأمة باتحاد أبنائها.
- إخلاص كل مواطن في عمله يُحقق للأمة أهدافها.
- أخطأت فيتوس في المرهم الذي قدمته للوكيوس فحلّت به المأساة.

3.املأ المكان الخالي بأداة الشرط المناسبة، مبينا معناها:

..... يجتهد كل عامل في عمله يتقدم الوطن ويزدهر.

..... عملت من خير فلا تندم عليه.

..... يكن لديك وقت فراغ مارس هوايتك المفضلة.

..... تحافظ على أداء الصلاة تتعلم قيمة الوقت في الحياة.

4.استعمل حيثما في جملتين.

5.استعمل لولا في جملتين.

6.اقرأ النص الآتي ثم أجب عن الأسئلة التي تليه:

"عَزَمَ تلميذُ السفر إلى الخارج لإنهاء دراسته فقال له أحد أساتذته: أي بنيّ؟ من يفارق الأهل والخلان في سبيل العلم، يجد في شرف الغاية... فقد عَبَدَّت لنفسك طريق الفوز والنجاح".

- عين أدوات الشرط وبين المعنى الذي تُفيده كل أداة منها.
- ما معنى تنفق؟
- هل هذا الفعل مُستعمل استعمالا حقيقيا.
- مما استعار الكاتب هذا الفعل؟

- لأي شيء استعاره؟ لماذا في نظرك؟.

منْ خلال السؤال الأخير أرَى أنَّ مُؤَلِّفِي هذا الكتاب، رغم تقصيرهم في الكثير من المواضيع، إلَّا أنَّه في بعض الأحيان ألحَظُ أنَّهم لا يكتفون بإلقاء درس القواعد فقط بل يصلون حتَّى إلى تذكيرهم بدروس أخرى من بينها البناء الفنِّي كما حصل في هذا الدَّرس، ممَّا يَدُل على أنَّ الكِتَاب صُمِّمَ ليكون كُلًّا لا يتجزَّأ، رغم بعض الثَّغرات الَّتي فيه، لذلك أرجو من المشرفين على الكتب المدرسيَّة أنْ يُولوا اهتمَامًا بالغًا لهذه الكتب وتصحيح الأخطاء الَّتي تُوهنه وترهن وصول المعارف إلى التّلاَّميذ.

4- السنة الرابعة متوسط:

أ- الموضوع الأول:

في نهاية هذه المرحلة ـ المتوسِّط ـ يكون التِّلميذ قد أصبح يمتلك زادًا وهو مُستعدٌ لمواجهة المرحلة القادمة ـ الثَّانويّ ـ، فهل هذا الكتاب الَّذي قيل في مقدمته أنَّه عبارة عن امتداد للسَّنوات الثَّلاث الماضيَّة، ـ حقًّا ـ شاملاً؟ ويناسب المستوى العقلي للمتعلِّم؟ وهذا كُلَّه يُعرف من خلال المواضيع الَّتي ستقدَّم من خلاله، من نصوص، وظواهر لغويَّة، وظواهر فنيَّة، فمن خلال تطرُّقي إلى تحليل آخر موضوعين ضمن السلسلة الَّتي حللتُها، أرى أنَّ كتاب اللُّغة العربيَّة للسَّنوات الأربعة يعرف نوعًا من الاختلالات الَّتي يجب أنْ تُعالج، رغم أنَّ المواضِيع ـ حقًّا ـ تناسب الفئة العُمريَّة، لكنَّ الأمثلة والقاعدة ومعهما التَّطبيق تُمثِّلُ صُلبَ المشكلة، فهناك مشكلَة الوقت أوَّلاً، ومشكلة الأمثلة في البعض الآخر، إضافة إلى القاعدة الَّتي لم تحظَ بعناية كاملة.

فعند دراستي لدرس القواعد "**تقديم المفعول به**" الَّذي دُرِس في الثُّلاثي الأوَّل، من وحدة "**حقوق الإنسان**" لنصِّ القراءة "**لا تقهروا الأطفال**"، الَّذي يَهدف إلى حسن استعمال التَّلاميذ ـ في نهاية الدَّرس ـ لجملٍ مُقدم فيها المفعول به في تعابيره، وحسن توظيفها في الكلام دون الخطأ في الحركات.

حيث بدأ الدَّرس بالتَّذكير بدرس المفعول به وإعادة قاعدته، وكيف يأتي في العادة، ثُمَّ تَمَّ استخراج الجُمل الَّتي تُثبِت القاعدة من خلال القصيدة الَّتي درسوها، وكانت الأمثلة المستخرجة:

- **لا تقهروا الأطفال.**
- **لا تطفئوا البريق.**
- **وتسلبوا البسمة.**[1]

وكُلُّ هذه الأمثلة تخدمُ ـ طبعًا ـ المفعول به في الحالة الَّتي يأتي عليها دائما، ومنها انطلق الأستاذ إلى أن هناك حالات يتقدَّم فيها المفعول به وجوبًا أو جوازًا، وبعدها أعطى مجموعة منَ الأمثلة كانت:

- **من قابلتَ؟**: المفعول به (من) اسم له الصدارة في الجملة.
- **صديقك من قابلت؟**: المفعول به (صديق) مضاف لاسم له الصدارة.
- **"إياك نعبد"**: المفعول به (إياك) ضمير منفصل عن عامله (نعبد)، يقصد به الحصر.
- **"أمّا اليتيم فلا تقهر"**، "وربّك فكبر": عامل المفعول به (تقهر، كبّر) جاء مقرونا بفاء الجزاء في جواب "أمّا" الشَرْطية الظاهرة أو المقدرة.[2]

فمن خلال هذه الأمثلة الَّتي تَخدُم الموضوع، بل هي الَّتي تُبيِّن حالات تقديم المفعول به، لا أراها قد خرجت عن موضوع القراءة، بل هذا النَّص جاء لخدمة المفعول به الَّذي يأتي بعد الفعل والفاعل، فهل اللُّغة العربيَّة قاصرة على أن تُنتِج نصًّا فيه بعض الجمل الَّتي تخدُم الموضوع؟.

ولكنْ إذا تكلَّمنا عن الأمثلة الَّتي وردت دون ربطها بنصٍّ القراءة، فإنَّها جمل جاءت مجسِّدة لكُلِّ حالة من حالاَت تقديم المفعول به، إضافة إلى أنَّها جُمَل مقتطَفة منَ القُرآن الكريم، وهذا يَدُلُّ على أنَّ التَّلاميذ يستطيعون أنْ يتحصَّلوا على كمٍّ هائل من الجمل والآيَات القُرآنِية الَّتي تكون في تعابيرهم في ما بعد حجج على ما يقولون، وهذا دليل على أنَّ المنهاج وثيق الصِّلة بحاجيات التَّلاميذ

[1]- الشريف مريبعي وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص29.

[2]- الشريف مريبعي وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص29.

الَّذين قد لا يبالون بها ولا يعطونها اهتماما كبيرا في الوقت الَّذي يُدرَسُ فيه الدَّرس، ولكنَّهم في وقت التَّعبير بشَقيه كثيرًا ما يستحضرونها فتُسهم بذلك في إثراء تعبيراتهم.[1]

وفي ما بعد يكون المعلِّم مع تلاميذه قد وصلوا إلى القاعدة الَّتي تحصلوا عليها بعد تحليل الأمثلة واستخراج المفعول به منها، ومعرفة سبب التَّقدُّم، وهي بصورة ملخَّصة جدًّا، لما جاء من خلال الأمثلة، وهي:[2]

يجب تقديم المفعول به إن كان اسمًا له الصدارة في جملة، أو كان مضافا لاسم له الصدارة، أو كان ضميرا منفصلا عن عامله، أو مقرونا بفاء الجزاء في جواب "أمّا" الشَرطية الظاهرة أو المقدرة.

هذه قاعدة من دون أمثلة يستزيد من خلالها التَّلاميذ الاستيعاب والتَّحصيل، وهم في مرحلة ختاميَّة، وكُلّ مثال وله دوره، وقد يخدمهم، ويُفْطِنُهُم أكثر بخبايا الدَّرس، بل هم في أَمَسِّ الحاجة إلى أمثلة وجمل تزيد من مكتسباتهم، فالحقيقة الَّتي ينبغي أنْ يستحضرها المشرفون على هذا العمل هي أنَّ التِّلميذ الَّذي عرفناه بالأمس ليس هو نفسه اليوم، ولن يكون تلميذ الغد.[3]

وهذا الشَّيء مفقود في هذا الدَّرس، فالقاعدة عبارة عن حالاَت تَقَدُم المفعول به فقط، وهذا يصعب ترسيخ القاعدة لدى التلاميذ، فعند التَّعبير عن متطلباتهم باستعمال جُمَل مُفيدة فيها حالة من حالات تقدُّم المفعول به، لا يستطيعوا أنْ يوظفوا، وقس على ذلك، فعلى المنهاج أنْ لا يُحبطَ عمليَّة نضج التِّلميذ نظرا لأنَّ ذلك قد يؤدِّي إلى تَثْبِيط رغبتِهِ في التَّعلُّم وأنْ يستحضر ـ دومًا ـ أنَّ الواقع يتغيَّر ويتجدَّد باستمرار.[4]

وكما هو معمول به في كُلِّ السَّنوات ـ بعد التَّطرُّق إلى القاعدة ـ يأتي وقت التَّطبيقات الَّتي حظيت في هذا الدَّرس بستَّة أمثلة فجاءت:

[1]- ينظر: محمد مقداد وآخرون، قراءات في المنهاج، ص113.

[2]- الشريف مريبعي وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص29.

[3]- ينظر: منصوري عبد الحق، أخطاء تربوية، ص114.

[4]- ينظر: منصوري عبد الحق، أخطاء تربوية، ص115.

تطبيقات

– يعبر الشاعر عن موقفه مما لحق الأطفال من أدّى، استخرج خمس كلمات تعتبر عن ذلك معللا اختيارك.

– هات من نص القراءة ثلاث كلمات أو عبارات قريبة من معنى "لا تقتلوا الأطفال".

– في المقطع الأول من القصيدة تشبيه بمجموعة من الأشياء الجميلة بأشياء قبيحة، وضح ذلك، وبين لماذا لجأ الشاعر إلى هذا النوع من التشبيه؟.

– كون خمس جمل فيها كل حالات وجوب تقديم المفعول به عن الفعل والفاعل واذكر السبب في كل مرة.

– كون أربع جمل يجوز فيها تقديم المفعول به عن الفعل والفاعل، معللا جوابك في كل مرة.

– استخرج مما يأتي المفعول به وبين موقعه في الجملة:

" يعيش العديد من الأطفال أوضاعا سيئة خصوصا المعاقين... فما الذنب الذي اقترفه هذا الطفل حتى تصير حياته جحيما".

من خلال هذه الأمثلة، فمن يراها في الوهلة الأولى، ويقرأ السُّؤال الأوَّل والثَّاني والثَّالث، يقول أَنَّها تُدرَج ضمن أسئلة البناء الفكريّ والفنيّ لنصِّ القراءة، ولا علاقة لها بدرس القواعد، ولكن ـ رُبَّما ـ مؤلفو هذا الكتاب قد وضعوا هذه الأمثلة قصدًا من أجل جعل الحصَّة ليست للقواعد فقط، ولكنَّ الحجم السَّاعي لا يكفي حتَّى للمعلومات النَّحويَّة ليُضاف لها معلومات أخرى، أمَّا الأسئلة الثَّلاثة الأخرى فكانت عن موضوع الدَّرس، وتخدمه خاصَّة النَّص الَّذي أُدرِج مع الأسئلة وهي كذلك، فقد كان يتحدث على قهر الأطفال، وهذا يدل على أنَّه ـ عند الاختيار ـ يُراعى حتَّى التَّمارين من أجل أن تبقى في نفس المجال.[1]

[1]– ينظر: عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص218.

ب- الموضوع الثاني:

وآخر نموذج للدِّراسة كان من نصيب "**الجملة الموصولة**"، الَّذي هُو درس عقب نصّ القراءة "**زرياب مبتكر الموسيقى الأندلسية**"، فكان عنوان هذه الوحدة "**الفنون**" الَّذي جاء ترتيبها في الكتاب الخامسة عشرة، وفي التَّوزيع المعطى للمعلم عقب الوحدة الثَّامنة أي الوحدة التَّاسعة، فبعد دراسة النَّص ومعرفة المعجم الدَّلاليّ لبعض الكلمات الجديدة، وحلِّ أسئلة البناء الفكريّ والفنيّ، جاء دور ساعة حَلّ أسئلة البناء اللُّغويّ للولوج إلى قاعدة الدَّرس، قال المعلِّم: ارجعوا إلى نصِّ القراءة واقرؤوا معي هذه الجملة منه "**زرياب الذي ابتسم له الخط في الأندلس، أصبح كذلك مصمما وعارضا لأزياء الموضة**"[1]، وبعدها يكتبها على السبُّورة ويشير إلى أنَّها تحتوي على الاسم الموصول "الَّذي"، وصِلة له لا يتم المعنى إلاَّ بها وهي: "ابتسم له الحظّ"، وبعدها يسألهم: إنْ كان يمكن للصِّلة أَنْ تأتي اسميَّة بما أنها جاءت الآن فعليَّة؟، ومنه يعطي لهم جملة أخرى تُبَيِّن لهم أنَّها قد تأتي اسميَّة أيضا: **لا تجادل من هو أعلم منك**[2]. فالاسم الموصول (مَنْ) وصلته (هو أعلم منك)، ومن بعدها يُبيِّن وظيفة الجملة الموصولة الَّتي تأتي:

1.فاعلا؛ مثل: نجح مَن واظب على الاجتهاد، فجملة "مَن واظب على الاجتهاد" جملة موصولة في محلّ رفع فاعل للفعل (نجح).

2.نائب فاعل مثل: عُوقِبَ من خالف القانون، فجملة "من خالف القانون" هي جملة موصولة في محلِّ رفع نائب فاعل للفعل (عُوقِبَ) المبني للمجهول.

3.مفعولا به مثل: أُنتُخِب الَّذي تثق به، فجملة "الَّذي تثق به" هي جملة موصولة في محلِّ نصب مفعول به.

4.مبتدأ أو اسمًا لأحد النَّواسخ مثل: الَّذي يرحم الضُّعفاء ويعطف على البؤساء يرحمه الله، فالجملة الموصولة "الَّذي يَرحمُ الضُّعفاء في محل رفع مبتدأ.

[1]- الشريف مريبعي وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص139.

[2]- الشريف مريبعي وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص139.

5.خبرًا لمبتدأ أو لأحد النواسخ مثل: "إنَّ الحليم من يعفو عند المقدرة" فجملةُ "من يعفو..." جملةٌ موصولة في محل رفعْ خبر (إنَّ).

6.نعتًا مثل: "زرياب الَّذي ابتسم له الحَظُّ..."، فالجملة الموصولة "الَّذي ابتسم له الحظ" في محلِّ رفع نعت (لزرياب).

7.مضافًا إليه مثل: "الزَّلابِيَّة من أحسن ما ابتكر زرياب من حلويَّات"، فالجملة الموصولة: "ما ابتكر زرياب" في محَلِّ جر مضاف إليه.[1]

وبعد إتمام هذه الوظائف الَّتي تُمثِّل ـ في نفس الوقت ـ القاعدة يجد المتعلِّم نفسه قد فهم الدَّرس خاصة وأنَّ التَّلاميذ قد تطرقوا إلى هذا الدَّرس في المرحلة الابتدائيَّة، وإن كان بشكل مُبَسَّط، وكثرة استعمالها في تعابيرهم دون وعي منهم، فعند أيِّ تعبير يتطرَّق إليه إلاَّ ونجده قد وظَّفها وإنْ لم تكن مضبوطةً ضبطًا صحيحًا، وما زاد على سهولة الدرس واستيعابه ـ حتَّى من دون قاعدة ـ أنَّه أُرفق مع كُلِّ وظيفة الحالة الإعرابية الَّتي قد يأتي عنها، وفيما بعد أنْ قُدِّم له تطبيق كأنه نسخة من امتحان من الامتحانات الَّتي أدَّاها وسيؤدِّيها في هذا العام، ممَّا يدلُّ على أنَّ القائمين على هذا المنهاج قد علموا أنَّ التَّلاميذ أصبحوا في وعي تام، ولِمَا لهم من استعداد لكي يواجهوا شهادة التَّعليم المتوسِّط والذهاب إلى الطور الثَّانويّ، وهذا هو نص التطبيق كما جاء في الصفحة المائة وأربعين:

تطبيقات:

1.اقرأ النص الآتي ثم أجب عن الأسئلة التي تليه:

قال عصفورٌ لأبيه ذات يوم: ألسنا نحن يا أبتِ خيرَ من عمّر هذا الكون من المخلوقات؟ فهز العصفور الكبير رأسَه وقال: إنَّ ما ذكرت شرفٌ لا ينبغي لنا أن ندَّعيه، هناك من يزعم لنفسه هذا الحقَّ، الإنسان! ذلك الذي يرشُق أعشاشنا بالحجارة، ربما كان خيرًا منّا، ولكنه ليس أسعدَ منا لأنَّ في جوفه شَوكةً تَخِزُه وتُعذِّبه.

[1]– الشريف مريبعي وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص139.

قال العصفور الصغير: يا له من مسكين! ومن الذي وضع فيه هذه الشوكة؟.

فقال العصفور الكبير: هو الذي وضع بيده هذه الشوكة التي تُسمَّى الجَشَعَ، وهذا ما لا تعرفه أنتَ أيها الصغير، ولكن أنا الذي عَرفت ما في الإنسان لكثرة ملاحظتي له... إنَّ الجشع هو الذي يجعله لا يشبع ولا يطمئن ولا يستريح، نحن لا نعرف الاستغلالَ، فعصافير الأرض تخرج كلُّها للعيش فرحةً مُغَّردة مُتآخية، والإنسان لا يحلم إلا باستغلال أخيه الإنسان... إنما شَمسه ذهبٌ مرصودٌ في البنوك، وفجرُه فضَّة تُزيِّن أدوات حُجرته، وهواؤُه طمَعٌ يملأ صدرَه. **توفيق الحكيم** (بتصرف).

الأسئلة:

- ابحث في القاموس عن معاني المفردات الآتية: ندَّعيه، يرشق، تخزه، الجشع، الاستغلال.
- في قول الكاتب: "إنما شمسه... يملأ صدره" ثلاث تشبيهات، استخرجها، وبين ما أراد الكاتب أن يصور بها.
- استخرج من النص الجمل الموصولة.
- اذكر عناصر الجمل الموصولة التي استخرجتها (الاسم الموصول، صلة الموصول)، ونوع صلة الموصول (اسمية أو فعلية).
- اذكر وظيفة كل جملة موصولة.
- حرِّر فقرةً فيها عن نوع من الموسيقى تهواه واستخدم فيها ثلاث جمل موصولة تكون وظيفة كل منها فاعلا أو نعتا أو خبرا لمبتدأ أو لناسخ.[1]

وفي الأخير، على المؤطِّرين والأساتذة الَّذين يقومون بالإشراف على هذه الكتب أن يتوخَّوا الحذر، من أجل تحسينها وتطويرها، فإذا كان هناك نقص يمكن أنْ يتِمَّ معالجته بتضافر جهود الجميع، فالكتب لا تزال حديثة النَّشأة، فمنذ إخراج أول نسخة ـ إلى حد هذه السَّنة ـ عرفت الكتب جملة من التَّعديلات والتَّحسينات، وهذا لا يكفي فعلى المعلِّم ـ أيضا ـ أن يبذل جهدا لسدَّ أيِّ ثغرة قد تكون في هذا الكتاب، خاصَّة وأنَّه في جميع المناهج قيل أنَّ للأستاذ حريَّة اختيار طريقة التدريس

[1]- الشريف مريبعي وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص29.

بما يوافق الموقف التَّعليميّ، وتبقى مهمَّة الوزارة ـ هنا ـ أنْ تُعطي للتَّلاميذ دروسًا مُهمةً يستطيع من خلالها أنْ يبني كلامه بطريقة صحيحة، وهذا لا يُخَلُّ ـ أبدًا ـ بكثرة البرامج أو طولها الذي أدَّى إلى تأخر بعض القواعد المهمَّة الَّتي يكون المتعلِّم في مسيس الحاجة إليها.[1]

[1]- ينظر: محمد مقداد، قراءات في المناهج، ص12.

الفصل الثالث

دراسة نماذج أوراق التعبير وتحليلها وتقويمها

1)مجتمع الدراسة

2)أداة الدراسة

3)عينة الدراسة

4)نماذج أوراق التعبير تحليلها وتقويمها:

- أ- السنة الأولى متوسط.
- ب- السنة الثانية متوسط.
- ج- السنة الثالثة متوسط.
- د- السنة الرابعة متوسط.

5)نتائج تحليل أوراق التعبير:

1)مجتمع الدراسة:

يتكَّون مجتمع الدِّراسة من تلاميذ المستويات الأربعة للمرحلة المتوسِّطة لبعض متوسِّطات الولاية للموسم الدراسيّ 2015م/ 2016م، وقد تمَّ اختياري لهذه المرحلة لأنَّ دراسة النَّحو تكون ظاهرة، وهناك قصد من دراستها وإدراجها في الكتب، كما أنَّ هذه المرحلة تكون مرحلة انتقاليَّة من دراسته للطور الابتدائيّ في بداية المرحلة، وفي نهايتها اجتياز شهادة التَّعليم المتَّوسط للذهاب إلى المرحلة الثَّانويَّة.

2)عينة الدراسة:

لإعداد هذه الدراسة تمَّ اختيار عينَّات مختلفة تمثلَّت في اختيار ستُّ متوسِّطات من ولاية الوادي، متوسِّطة "باهي علي" (الوادي)، متوسِّطة "شراحي مصباح" (حاسي خليفة)، متوسِّطة "عروة محمد" (الخبنة)، متوسِّطة "الشَّيخ حسين حمادي" (النخلة)، متوسِّطة "عسيلة محمد" (النخلة)، وآخر متوسِّطة هي "بوغزالة محمد الصالح" (إميّه ونسة).

وبطريقة عشوائيَّة تمَّ أخذ عينَّة من أوراق التَّعبير لكلِّ سنة من كلِّ مؤسّسة، على أنَّ بعض المؤسَّسات لم تُكمل عمليَّة التَّعبير بسبب أنَّ بعض التَّلاميذ قد غشّوا فيها. فكلمَّا أعطى لهم أستاذهم موضوعًا إلاَّ وأُقتُبس من الكتُب أو من الأنترنت، إضافة إلى أنَّ الدِّراسة لم تشمل جميع التَّلاميذ، بل أخذتُ عينَّة وعَممَّت النتائج عليها.

3)أداة الدراسة:

من أجل معرفة مدى استفادة تلاميذ المرحلة المتوسِّطة من دروس القواعد المدرجة في كتب مادة اللُّغة العربيَّة من عدمه، قمتُ بجمع الأوراق الَّتي ضمَّت كلّ مجموعة منها موضوعًا من المواضيع المدرجة في المقرّر، وذلك بسبب أنَّها الحصَّة الوحيدة الَّتي تبيّن لنا حجم الاستفادة ومواطن الضُّعف، فمن هذه الأخيرة يجد التِّلميذ نفسه يكتب بكلِّ حريَّة، ويجد راحته عكس المواد الأخرى بحيث يشعر بنوع من التَّقيّد.

4)نماذج أوراق التعبير وتحليلها وتقويمها:

سأتطّرق في هذه الدراسة إلى استخراج الجانب الإيجابيّ من كلِّ سنة، أي مواطن الاستفادة من القاعدة، واستخراج الجانب السِّلبيّ الَّذي من خلاله لم يتمَّ تطبيق القاعدة، إضافة إلى جملة من الأخطاء الإملائيَّة والأسلوبيَّة.

أ-السنة الأولى متوسط:

- **الجانب الإيجابي:**

القاعدة النحوية	نموذج صحيح من خلال الأوراق	نوعه
أزمنة الفعل	أنا أتحدث عن السيارة.	صرفي
نصب الفعل المضارع	تمنيت أن تعودَ إلينا.	نحوي
المفرد المثنى والجمع	كتبت رسالةَ إلى أمي.	صرفي
الصفة والموصوف	قالَ المعلم لتلميذ كسول.	نحوي
المزيد من الأفعال	لذلك أفتقدُ أمي.	صرفي
المجرد من الأفعال	ذهب الأب مسرعًا.	صرفي
الفعل والميزان الصرفي	أتقدم لكم بخطبتي.	صرفي
الفعل المعتل وأقسامه	بدأت أُلْقِي الخطبة.	صرفي
خبر اسم كان	كان الراعي يجمعُ قطيعهُ.	نحوي
صيغة التعجب (على صيغة ما أفعل)	ما أجمل القسم.	صرفي
المنادى	يا رجال الأمة.	نحوي
الفعل المبني للمجهول	صُنِعت السيارةُ.	نحوي
اسم الفاعل، المفعول	النحل كائنٌ منظَّم.	صرفي

الفعل الصحيح	كأنما سمعتُ صوتا.	صرفي
الفعل الصحيح وأقسامه	الكل حزينٌ بما حلّ لنا.	صرفي
إنّ وأخواتها	إنَّماء الحنفية ملوَّثٌ.	نحوي
الفاعل	وقف الأبُ وسط الإخوة.	نحوي
المفعول به	فَتحتُ الحنفيةَ.	نحوي
الصفة والموصوف	صنعت السيارة لقطع المسافات البعيدة	نحوي
الفعل المضارع المنصوب	صُنعت السيارة لكي نسيرَ بها في الطريق.	نحوي
الجمع	أمُهات حنونات.	صرفي
كان وأخواتها	كان معلمُ اللغة العربية أحسن المعلمين.	نحوي
الفعل المتعدي	أرمي الثلجَ.	صرفي
الفعل المضارع المجزوم	لم يجِدوا حكيما.	نحوي
المفعول به جملة	سَمِعْنا أنَّ طفلا سرقَ.	نحوي
الفعل المزيد	استنزفت كل الوقت لإصلاح البيت.	صرفي
الجار والمجرور	أَنْصحُ الأَب بالاعتناء بأولاده.	نحوي
ظرف المكان	وقفتُ فوق المنبر.	نحوي
الجمع	أيُّها الحضور الكريم.	صرفي

بعدما قُمتُ بتصحيح الأوراق وعرض نماذج منها استخرجتُ في بداية الأمر الجوانب الإيجابيَّة منها، والَّتي توحي بأنَّ التَّلاميذ استفادوا من القواعد في تعابيرهم، رغم أنَّ بعض تراكيبها قد كان فيه بعض الخلل.

فيتَّضح ـ من خلال الجدول ـ أنَّ التَّلاميذ عَبَّروا بكلِّ بساطة عن المواضيع الموكلة إليهم، بما لها من صلة بالحياة الاجتماعيَّة والواقع المعاش لديهم. مثال على ذلك قول أحدهم: (أنا أتحدثُ عن

السيارة)، (أفتَقِدُ أمي)، وهذا ما ساعدهم على التعبير بكل بساطة فقَلَّت فيها الأخطاء ، فالتِّلميذ ـ في كلِّ نصّ ـ يقوم بسرد أحداث تمنَّاها أو حصلت له في الواقع ممَّا يكثر توظيف الأفعال الماضية؛ مثل: (ذهب أبي وأخي إلى جيجل)، كذلك استعمال ظرف الزَّمان والمكان؛ مثل: (وقفتُ فوق المنبر)، وأدوات النَّصب؛ مثل: (لم أعلم أن أمي ذهبت)، وممَّا زاد من الإيجابيات أنَّ معظم الجمل قد ساد التسكين في آواخرها، وهذا شيء معمول به من أجل تفادي الأخطاء أو عدم ضبط كلامه بعلامة إعرابيَّة؛ مثل: (في يومْ من الأيام)، (أنا أحبْ أمي)، وكلّ هذا راجع إلى تعامله مع الكثير من القواعد في الشَّارع أو اللُّغة العاميَّة، فسُهلَ الأمر، فهو يقول دائما: (ذهبت إلى السوق)، (شربنا الماء)، أو ما يوازيها (رحنا للسوق)، (شرينا الخبز)، وخاصة في هذه المرحلة تظهر هذه الصّفة وتعلقِّه الكبير بعاميتِّه لأنَّه انتقل من مرحلة كانت القواعد تدرس بشكل ضمنيّ، إلَّا في السَّنتين الأخيرتين فتكون بشكل صريح ولكنَّه شكل مبسَّطٌ للغاية بما يتناسب مع قدراته العقليَّة.

إضافة إلى ذلك فإنَّ التَّلاميذ استطاعوا أن يوظِّفوا العديد من الدروس المدرجة توظيفًا صحيحًا، وخاصة بعد دراسة القاعدة النَّحويَّة؛ مثل: (صُنعت السيارة)، على الرغم من أنَّ هذا الدَّرس قليل الاستعمال، ولكن عند دراسته أُستعمِل استعمالا صحيحا فنجد (خُطف الطفل)، (قُتِلَ الحصان)، مع توظيفهم للفاعل بكثرة بجميع حالاته فمثلا: (وقف الأب على التلة الخضراء)، (سمعنا أن الطفل سُرق)، وتصريفه كذلك للأفعال مع الضَّمائر وجدت أنَّ العديد من التَّلاميذ قد كانوا موفَّقين في ذلك لسهولته واستيعابه من قبل في المرحلة الفائتة، فأجدهم يقولون: (أكلت، ذهبنا، ذهب، سمع، يسمع، تعود، كتبت...إلخ).

كما أنّي وجدت البعض يتحاشى بعض القواعد من أجل تجنّب الخطأ، وهذا أمر جيّد نسبيا بالنِّسبة إليهم خاصَّة في بداية هذه المرحلة، كما أنَّهم استعملوا بعض القواعد الَّتي لم يتم إدراجها في هذه السَّنة بشكل صحيح، ولكنَّهم لا يعلمون بأنهم قد جسَّدوا في تعابيرهم قاعدة نحويَّة؛ مثل: (يا رجالَ الأمةِ) منادى، (ذهب الأبُ مسرعًا) استعمالهم الحال، مما يدل على أنَّ المتعلِّم له طاقات هائلة لتوظيف كلامه في طابع لغوي صحيح.

- **الجانب السلبي:**

الخطأ	نوع الخطأ	صوابه	القاعدة	المجال
تعرفت فيها على صديقان	رفع المجرور	تعرفت فيها على صديقيْنِ	المثنى	نحوي
أتمنَ التوفيق في دراستي	حذف حرف العلة	أتمنَى التوفيق في دراستي	تصريف الفعل المعتل	صرفي
أنصح كل الأبناء والبنات أن يُحترمُ قوانين المرور	حذف علامة الجمع للفعل المضارع المنصوب	أنصحُ كلّ الأبناء والبنات أن يَحترمُوا قوانينَ المرور	الفعل المضارع المنصوب	نحوي
حلمت في المستقبل أن أكونَ طبيبٌ	تصريف الفعل مع زمنه المناسب ورفع خبر كان	أحلمُ في المستقبل أن أكونَ طبيبًا	تصريف الفعل المضارع مع الضمائر كان وأخواتها	صرفي نحوي
أتمنى من كل أصدقائي أن يحبُون أمهاتهم.	ثبوت النون في النصب	أتمنى من كل أصدقائي أن يحبُوا أمهاتهم.	نصب الأفعال الخمسة	نحوي
بدأةُ الخطبة على الناس في المسجد.	كتابة التاء مربوطة في الفعل وخطأ في الجمع	بدأتُ أَخْطُبُ على الناس في المسجد.	تكتب التاء مفتوحة في الأفعال	إملائي أسلوبي
حلمت أني صرت إمامة.	استعمال العامية	حلمتُ أن أصبحَ إمامة.		أسلوبي
يَجبُ أن تحافظُ على	حذّف علامة الجمع للفعل	يجب أن تحافظوا على	نصب الفعل	صرفي

أولادكم.	المضارع المنصوب	أولادكم.	المضارع	
قلتُ لهم أنْ يحرسوُا على أولادِهم.	استعمال حرف جرفي غير مكانه	قلتُ لهم أنْ يحرسوُا أولادِهم.	حروف الجر	أسلوبي
ذهَبَت أمي في تزورِي خالتِي.	تصريف الفعل مع الضمائر واستعمال حرف جر في غير مكانه	ذهَبَت أمي لكي تزُورَ خالتِي.	تصريف الفعل حروف الجر	صرفي أسلوبي
أنا أحبُو أمي.	إشباع الحرف	أنا أحِبُ أمي.		أسلوبي
لم أنَّمْ حتى أشُوفك.	استعمال العامية	لم أنَّمْ حتى أراَكِ.		أسلوبي
اشتقت إلى بسمتِكِ اللطيف	تذكير المؤنث	اشتقت إلى ابتسامتِكِ اللطيفة	التذكير والتأنيث	صرفي
إشتقْتُ إليكَ يا أُمِي الغالية.	كتابة همزة القطع	اشتقْتُ إليكَ يا أُمِي الغالية.	همزة الوصل	إملائي
لهكذَا أنْصَحكُم بأن تعتنوا بأولادِكم.	استعمال اسم الإشارة الخطأ	لهذَا أنْصَحكُم بأنْ تعتنوا بأولادِكم.	أسماء الإشارة	نحوي
تُساعد الناس وتضحكُها.	استعمال الضمير غير المناسب	تُساعدُ الناسَ وتضحكُهُم.	المفعول به	نحوي
في يوم من أيام زرتُو صديقي.	تنكير المعرف وإشباع الحرف	في يومٍ من الأيامِ زرْتُ صديقي.	المعرفة والنكرة	نحوي أسلوبي
لعبةُ الكرةَ	ربط تاء الفعل	لعبْتُ الكرةَ	التاء المفتوحة	إملائي
على حرسةِ الحي على السرقة.	استعمال حرف جر غير مناسب	على حراسةِ الحي من السرقةِ.	حروف الجر	نحوي

تعطيهي هَدية جميلة	إشباع الحرف	تعطيه هَديةً جميلة		إملائي
الأم عمل في المنزل.	عدم تصريف الفعل	الأم تَعملَ في المنزل.	الفعل المضارع	صرفي
بئر من الحنان.	استعمال لفظ لا يليق بحنان الأم	نبعٌ من الحنانِ.	الكناية	أسلوبي
أرى نفسي بعيدا عنكم.	جمع المفرد	أرى نفسي بعيدا عنك. (أمي)	المفرد والمثنى والجمع	صرفي
أبي يعملُ عاملً.	حذف ألف التنوين	أبي يعملُ عاملًا.		إملائي
كانوا سعدٌ جدًا.	خطأ في جمع التكسير	كانوا سعدَاءَ جدًا.	جمع التكسير	إملائي
كانت عائلتي فرحُونَ بولادَتِي.	رفع الحال	كانت عائلتي فَرِحة جدا بولادَتِي.	الحال	نحوي
في أحد من الأيام.	استعمال حرف جر في غير مكانه الفصل بين المضاف والمضاف إليه	في أحدِ الأيام.	المضاف والمضاف إليه	نحوي
لم ينسى أخي أمي بل اشتاق إليها.	عدم حذف جرف العلة للفعل المجزوم	لم ينْسَ أخي أمي بل اشتاق إليها.	الفعل المضارع المجزوم	نحوي
خُطف الولد على الساعة 12:00.	كتابة الأرقام بدل الحروف	خُطف الولد على الساعة الثانية عشر .	العدد والمعدود	نحوي
حضرَ الخطبةَ 70 رجل	كتابة الأرقام بدل الحروف	حضرَ الخطبةَ سبعُون رجلًا	العقود	نحوي

بعد اطِّلاعي على أوراق السنة الأولى متوسِّط استخرجت مجموعة من الأخطاء من بينها تلك الَّتي تمَّ عرضها في الجدول، والَّتي توحي بأنَّ أخطاء هذه السَّنة قد تنوعَّت بين ما هو نحويّ وصرفيّ وأسلوبيّ وخاصَّة الإملائيّ، فوجدت بعض التَّلاميذ يرفعون المنصوب مثل: (أحلمُ أن أكونَ معلمٌ)، (كان الجوُّ متميزٌ)، (بدا لي المسْجِدُ مملوءٌ)، وهم بذلك لا يفرقوا بين حالات الإعراب فيرفعون بالياء بدلًا من الألف أو الواو، أو لا يفرقون بين مواضع استعمال علامات الإعراب الفرعية خاصة في مثل (بعد البحث وجدنا الطفلان جالسان فوق الشجرة)، وذلك راجع ـ بالطَّبع ـ إلى أنَّ التَّلاميذ لا يميزون بين الحالات الإعرابيَّة الأصليَّة والفرعيَّة. فالقاعدة تقول أنَّ النصب في المفرد ليس كالجمع أو المثنى، والبعض الآخر يرفع المنصوب؛ مثل: (يعمل الشيخُ فلاحٌ)، (سرق اللصوص الطفلُ)، (كان الفراغ قاتلا)، وذلك سبب تشعُّب القاعدة وكثرة التَّأويلات فيها، فكلّ حالة ولها إعراب خاص بها، إضافة إلى أنَّ هناك أخطاء صرفيَّة خاصَّة في حذف حرف العلِّة؛ مثل: (أتمن، راعٍ، عسّ... إلخ) في جمل لم يدخل عليها ناصب ولا جازم، وفي الجمع والتَّنكير والتَّأنيث؛ مثل: (على الأبناء أن يحترم أمهاتهم)، (الأم عمل في البيت)، أو عدم الحذف في حالة الجزم (لم أتمن سوى رجوع أمي)، وهذا يرجع إلى عدم معرفتهم بعلامات الجزم أو النصب أو الرَّفع والتَّمكّن منها.

ومع كلّ هذه الأخطاء اللغوية وجدتُ أنَّ الجانب الأسلوبيّ لم يسلم هو أيضا، فنجدهم يتحَّدثون بلغة الحديث اليوميّ والعاميَّة: (لم أنم حتى أشوفك)، (مات الطفل في الغوط)، ممَّا يدُّل على أنَّ التَّلاميذ ـ عند الكتابة ـ لا يضعون في حسبانهم بأنَّ اللُّغة المسموح بها في الكتابة هي الفصحى. وإذا كتب اللُّغة العاميَّة بطريقة ذكيَّة ـ أي بما يتناسب مع الفصحى ـ مثل (راح الجميع)، فهو لا يضبطها بحركة إعرابيَّة، وهذا ـ في حدّ ذاته ـ خطأ.

كذلك فالجانب الإملائيّ قد أَخَذ قسطا كبيرا من الأخطاء، فنجد مثلا كلمة: (حلمت) كُتبَت (حلمةُ)، (لعبةُ الكرة)، اللذين، هاذا...إلخ)، (زرتو صديقي)، (نعطيهي هدية جميلة)، كما أنَّ حروف الجرّ وضعت في غير مكانها؛ مثل: (في أحد من الأيام)، (قلتُ لهم أن يحرسوا على أولادهم).

كما كان لاستعمال قواعد لم يتم دراستها مسبقا نصيب كذلك مثل: درس العدد والمعدود، فنجد التلاميذ يكتبون (فقد 03 أطفال)، (سافرنا على الساعة 12:00)، وذلك من أجل تجنّب الخطأ لعدم معرفتهم بالقاعدة، وبسبب أنَّ المتعلّمين ـ عند تعبيرهم ـ كانوا يستعملون اللُّغة دون اهتمام وضبطٍ منهم، فوقعت كلّ هذه الأخطاء، والّذي جعل التّلاميذ يصلون إلى هذا المستوى أنَّ طبيعة المادة والمعلّم هُما أساس هذا الضّعف. فالمعلّم بطريقته الّتي يلقي بها الدّرس قد جعلت المتعلّم لا يستفيد شيئا بعد الانتهاء منه، وإن استفاد فيكون ذلك بصورة مؤقّتة ليس إلّا، بسبب عدم التّمرُّن والتّطبيق لترسيخ القاعدة، وذلك راجع إلى أنَّ الحصّة قد خُصِّصَ لها وقت ضيّق لا يكفي لتشمل كلّ عناصر الدّرس واحتوائه واستيعابه، خاصّة وأنَّ قدرات الفهم لدى التّلاميذ ـ في هذه المرحلة ـ متباينة، ومؤكّد أنَّ هناك فوارق فرديّة بين التّلاميذ، ممّا يصعّب الأمر على المعلّم لجعل الكلّ يستوعب الموضوع، وهذا النُّقص الّذي يعاني منه التّلاميذ قد يرجع ـ أيضا ـ إلى أنَّهم دخلوا مرحلة جديدة في الدِّراسة بعد الانتهاء من المرحلة الابتدائيّة، الّتي كان فيها نوع من التّقصير في تعليم المتعلّم الأساليب الصّحيحة للكتابة والعناية بخطّه.

ب– السنة الثانية متوسط:

- **الجانب الإيجابي:**

القاعدة النحوية	نموذج صحيح من خلال الأوراق	نوعه
تعدي الفعل إلى مفعولين	رَأَيْتُ حادثًا فضيعًا.	نحوي
نفي الفعل المضارع	لن يتّبِعْ قواعِد المرور.	نحوي
نفي الفعل الماضي	ما عاشَرَهُ أحَدًا خوفا من لسانه.	نحوي
الفعل المثال	لا تَجِدْ ما أجِدْ.	صرفي
المفعول المطلق	يهاجمُون على المدرسةِ مهاجمةً كبيرةً.	نحوي
المفعول لأجله	نزَلَ عليه الوحي لِدعوة الناس.	نحوي

حال جملة	يعيشُ الشيخُ في عزلةٍ.	نحوي
الفعل الأجوف	ماتَ قُرابةَ خمسة أشخاص.	صرفي
التمييز	توفيَ أربعة عشر رجُلًا.	نحوي
العدد المفرد	ذهَبَ أربعةُ أصدقاء إلى السوقِ.	نحوي
العقود والأعداد المعطوفة	توفي سبعون جريحًا.	نحوي
العدد والمعدود	جاء اِحدى عشرَ من رجالِ الدركِ.	نحوي
الاسم الجامد	كان الطفلُ مريضًا.	صرفي
الاسم المشتق	أتناول فطُورَ الصباحِ.	صرفي
الفعل المهموز	سألَ اللهَ أن يكون الحملُ ذكرًا.	صرفي
الجمع المنقوص	كان يعيشُ خوفًا من التلالِ العاليةِ.	صرفي
اسناد الفعل الناقص للضمائر	أصبحَ يدعوا للإسلامِ.	صرفي
شكل المضارع	ماذا تخشَى بعد الذئب.	صرفي
الفعل المضاعف	سُرَّت المرأةُ بالخبرِ.	صرفي
مفعول فيه	يعملُ أبي كل يومٍ.	نحوي
نصب المضارع	لم تمضِ أيامُ حتى عاد.	نحوي
الفعل الأجوف	عاد الجِيرانُ إلى الشيخِ.	صرفي
الفعل المبني للمجهول	كُسِرَت ساقهُ.	نحوي
المزيد من الأفعال	اختفى الجوادُ.	صرفي
كان وأخواتها	كان الحادِثُ مرعِبًا.	نحوي
الفاعل	ماتَ شخصٌ وجُرحَ آخر.	نحوي

من الملاحظ من النَّماذج الَّتي وُضعت في الجدول والَّذي لاحظت بعد اطِّلاعي على كامل الأوراق لهذه السَّنة ـ الثَّانية متوسِّط ـ أنَّ التَّلاميذ قد تحسّن مستواهم. فوجدت أنَّ بعض التَّلاميذ لا يزالون يتذكّرون بعض القواعد النَّحويَّة الَّتي تمَّ التَّطرق إليها في العام الفائت، وخاصَّة المتداولة منها، والَّتي كثيرا ما يتم توظيفها في تعابيرهم مثل: (اختفى الولد)، تدل على المزيد من الأفعال، (عاد الجيرانُ) توظيف الفاعل، (قُتل الطفل) جملة مبنيَّة للمجهول، واستعمال (كان وأخواتها) في تعابيرهم بكثرة مثل: (كان الحدثُ مُرعبا)، (كان المجاهدُ قويًا)، أمَّا بالنِّسبة للدّروس الموكلة إليه هذه السَّنة فالتَّلاميذ ـ كالعادة ـ لم يكونوا متساوين في هذا الأمر. فمنهم من فلح في تجسيد القاعدة في كلامه، ومنهم من لم يفلح.

فممَّا ورد في تجسيد القاعدة نجد بعضهم قد استطاع أن يوظّف الأسماء المشتَّقة ككلمة (فطور)، (عزلة) والأسماء الجامدة كـ(الطفل)، (مائدة)، (حُسين)، (فاطمة)، واستخدام الحال كلمة مفردة أو جملة مثل: (يعيش الشيخ في عزلة)، كما أنَّهم استعملوا الأفعال الجوفاء، مثل: (عاد)، (سأل)، (مات)... إضافة إلى كلِّ هذه التَّوظيفات وُظِّف أسلوب النَّفي بكلِّ دقَّة مثل: (ما عاشره أحدا خوفا من لسانه)، (لم يتبع قواعد المرور)، وكلّ هذا يرجع إلى أنَّ التَّلاميذ قد أصبحوا يمتلكون نضجا أكبر وحبًّا للدِّراسة خاصَّة عند الإناث ممَّا يقلِّل الأخطاء، وأنَّ التَّلاميذ قد استفادوا من المواضيع الَّتي يَضمُّها الكتاب لاستيعاب القاعدة أكثر، وخاصة أنَّه قد أُدرج فيها نصوص مختلفة غنيَّة بالجمل الَّتي من شأنها أن تعينهم في توظيف تراكيب تفيدُهم في التَّعبير خاصَّة وأنَّ التَّعابير مرتبطة بعنوان كلّ وحدة لها صلة بواقعهم خاصَّة في تعبير "حادث المرور"، "أحداث متفرقة"، "وصف شخص"، " وصف الصحابة"...إلخ، ممَّا يجد القوالب الجاهزة الَّتي تخدم موضوعه، حتَّى أنَّه يستطيع ـ من خلال هذه الدروس ـ أن يستمدَّ بعض الجمل الَّتي يستعملها في حياته اليوميَّة: (كان يعيش فوق تلة)، (تقرأ أختي في الجامعة) دون ضبطها بالحركات الإعرابيَّة لكي لا تُحسب عليه خطأً.

وبعد أن كانت له من الأخطاء الشائعة في السَّنة الماضية فإنَّه يستطيع اليوم أن يكتب الأعداد بالحروف مثلا، وأصبح لديه قاعدة ويجيد تطبيقها، مثل: (توفي سَبْعون جريحًا)، وهذا يدفع بالتلميذ

للإحساس بأنَّ هناك تسلسلًا في السَّنوات، وأنَّ أخطاءه الَّتي وقع فيها في السَّنة الماضية تُصحَّح أمَامه، بل إنه يصحِّحها بنفسه، لمعرفته للقاعدة، وهذا ما يجعله يحيط بالقاعدة بقدر المستطاع من أجل تفادي أخطاء وقع فيها من قبل.

- **الجانب السلبي:**

الخطأ	نوع الخطأ	صوابه	القاعدة	المجال
لم يتجاوزُ من عمره خمسة وخمسون.	رفع المضارع المجزوم	لم يتجاوزْ منْ عمرهِ خمسةٌ وخمسون.	الفعل المضارع المجزوم	نحوي
فسقط رجلًا سقوطٌ على رأسه.	رفع المفعول المطلق نصب الفاعل	فسقط رجلٌ سقوطًا على رأسهِ.	المفعول المطلق الفاعل	نحوي
اخترق ثلاثة عشر شخصٌ.	رفع التمييز	اخترق ثلاثة عشر شخصا.	التمييز	نحوي
هناك مائة وخمسون أشخاص.	رفع التمييز مع عطف على الأعداد	هناك مائة وخمسون شخصًا.	التمييز العقود والأعداد المعطوفة	نحوي
مات أكثر من 200 حاج في بيت الله.	كتابة الأعداد بالأرقام	مات أكثر من مائتي حاج في بيت الله.	العدد والمعدود	نحوي
قام اثنا عشر طبيب واثنتي عشرة طبيبة بمعالجتهم.	مخالفة العدد للمعدود	قام اثنتي عشرَ طبيبًا واثنا عشر طبيبةً بمعالجتهم.	العدد والمعدود	نحوي
كان الحدادُ المتواضع.	رفع خبر كان	كان حدادًا متواضعًا.	كان وأخواتها	نحوي
من أعظم القادة اللذين عرفهم التاريخ.	كتابة ما ينطق ولا يكتب	من أعظمِ القادةِ الذينَ عرفَهُم التاريخ.	تحذف الألف كتابةً لا نُطقًا	إملائي

			في أسماء الإشارة.	
أتريد أن تصيرَ أرنب أو أسد.	استعمال العامية	أتريد أنَ تُصبحَ أرنبًا أو أسدًا.		أسلوبي
مرضعته حليمة سعدية.	عدم المطابقة بين النكرة والمعرفة	مُرضِعَتُه حليمة السعدية.	النكرة والمعرفة	نحوي
سافر مع عمه الشام.	عدم استعمال حرف الجر المناسب	سافر مع عمه إلى الشام.	حروف الجر	نحوي
يليت كل طفلة لديه أخت مثلها.	ربط أداة النداء بالمنادى	يا ليتَ كلَ طفلة لديها أخت مثلها.		إملائي
قرأ مريم في مستواء ثانية متوسط.	تصريف الفعل المهموز	قرأَتْ مريمُ في السنة الثانية متوسط.	الفعل المهموز	صرفي أسلوبي
مات أبوه وهو في بطن أمه لا يتعدى عمره الشهرين	استعمال أداة نفي غير مناسبة	مات أبوه وهو في بطن أمه ولم يتعدى عمره الشهرين.	أداوت النفي	نحوي
كانت قريش تخباء مالها	استعمال العامية	كانت قريش تَسْتَوْدِع		أسلوبي
رعا المواشي مع إخوته.	تصريف الفعل الناقص	رَعَى المواشي معَ إِخوته.	الفعل الناقص	صرفي
تعامل حسنه.	تأنيث المذكر	تعامل حسن.	المذكر والمؤنث	صرفي
الكلم السياء.	الهمزة فوق النبرة	الكلام السيء		إملائي
المحادفة بالحجارة.	استعمال العامية	الرمي بالحجارة		أسلوبي
يتناقص عدد التلميذ.	عدم التمييز بين	يتناقص عدد التلاميذ.	المفرد والمثنى	صرفي

	المفرد والجمع		والجمع	
أنا أتحدث عنظهرت المخدرات.	تحويل المصدر إلى فعل	أنا أتحدث عن ظاهرة المخدرات.		إملائي
خولة تلاميذه عمرها.	زيادة الألف	خولة تلميذة عمرها.		إملائي
المروجين الذين يجولون حول المؤسسة.	خطأ في تصريف الفعل	المروجون الذين يتجولون حول المؤسسة.	الفعل المضارع	صرفي
هي الكبيرة من أخواتي.	استعمال حرف الجر غير المناسب	هي الكبيرة في أخواتي.	حروف الجر	أسلوبي

بعد عرض الجدول الَّذي مَثَّلَ الجانب المعيب من أوراق التَّعبير، والَّتي عرفت نفس مشاكل السنة الأولى، إضافة إلى أنّهم حتَّى في محاولتهم لتجسيد القاعدة قد جسَّدوها بطريقة خاطئة، مثل: (سقط الرجل سقطٌ على رأسه). هنا ليس خطأ أنَّه رفع المفعول المطلق فحسب بل حتَّى إنَّ صياغة الجملة بات فيه نوع من التّكلّف، ممَّا يدلُّ على أنَّه لم يفهم القاعدة، وإنَّما يفكِّر في كيف يرضي المعلِّم على حساب رضى نفسه، وليس هذا المثال فقط الَّذي وقع فيه رَفْعُ وهو يحتاج إلى النَّصب، فنجدهم قد رفعوا الفعل المضارع المجزوم في: (لم يتجاوزُ من العمر)، وفي التَّمييز حين قال أحدهم: (احترق ثلاثة عشر شخصٌ)، ممَّا يدلُّ على أنَّ التَّلاميذ لم يستوعبوا هذه الدّروس ولم تُطبَّق القاعدة بشكل سليم. وهذا راجع ـ أيضا ـ إلى أنَّ هذه القواعد كان فيها نوعٌ من التَّفصيل والاستثناءات وحالات تأتي على شاكلة وأخرى تأتي على شاكلة مناقضة تماما.

وممَّا يدلُ على أنَّ التَّلاميذ لم يأخذوا العبرة من أخطائهم السَّابقة خاصة الَّتي وقعت في السَّنة الماضيَّة، أنَّهم لا يزال بعضهم يعاني من ظاهرة كتابة الأرقام بدل الحروف مثل: (مات 200 حاجٍ)، وذلك لتفادي الوقوع في متاهات قاعدة العدد والمعدود، وكيف تعرب كل حالة.

وأخطاء أخرى أصبحت روتينيَّة في تعابيرهم كرفع خبر كان، مثل: (أصبح اليومُ مهندِسًا)، ومن كلّ هذه الأخطاء نجد أخطاء التصريف :(قرأ مريمُ)، أو ناقصا: (رعا المواشي)، وقد وَجدتُ أنَّ عينَّة من التَّلاميذ لم يفلحوا في تركيب الجملة فوجدتهم قد استعملوا أدوات جرّ غير مناسبة (سافر مع عمه الشام)، وأدوات نفي لا تصلح لهذا الموضع، مثلًا (مات أبوه وهو في بطن أمه لا يتعدى عمره الشهرين)، مع جملة من الأخطاء الإملائيَّة الَّتي أخذتُ بعضها للاستشهاد منها: (ظهرت المخدرات)، (الكلم السياء)، (الذين، هاذه...)، مع مزج تعبيرهم باللَّهجة العاميَّة من أجل إتمام المعنى، والتَّحدث عن الموضوع بكلِّ سهولة مثل: (كانت قريش تخبأ مالها عنده)، والصحيح (كانت قريش تستودع مالها عنده)، (المحادفة بالحجارة)، والقول الصَّحيح (الرمي بالحجارة).

وقد تضافرت الأسباب في ذلك فتنوعَّت، فمنها ما يرجع إلى أنَّ هذه السَّنة كثيرة مواضيعها وتشابَهت ممَّا أدَّى إلى اختلاط الأمر على التَّلاميذ مع قلَّة الوقت المخَّصص لها من أجل إيضاح اللُّبْس من قبل المعلِّم لهم. وهذا أدى بالتَّلاميذ إلى استعمال العاميَّة الَّتي من خلالها يستطيع المتعلِّم أن يُعَبِّر عمَّا يجول بخاطره دون الاهتمام بتلك القواعد، إلَّا ما جاء على سبيل المصادفة.

ج- السنة الثالثة متوسط:

- **الجانب الإيجابي**

القاعدة النحوية	نموذج صحيح من خلال الأوراق	نوعه
المصدر الميمي	بدأت المناظر الجميلة بالظهور.	صرفي
اسم الزمان والمكان	حان موعدُ الرحلة.	صرفي
المصدر الميمي	نراها بالعين المجرّدَة.	صرفي
المصدر الصناعي	في قمتها المساكن الريفيَّة.	صرفي
مجيء المبتدأ نكرة	مزارع نشيط يقطف الثمار من الأشجار.	نحوي
النسب	ذهبنا في رحلة صيفيّة.	صرفي

المفعول معه	نسير والجبال.	نحوي
اسم الآلة	وصوتُ المذياعِ مرتفع.	صرفي
أفعال الشروع	بدأت السيارة تسير.	صرفي
النسب إلى المقصور والممدود	كانت الكثبان الصحراوية الكثيفة.	صرفي
أفعال المقاربة	تكادُ لا تراها.	نحوي
أسلوب الاستفهام	هل أعجبتكَ الرحلةَ؟.	اسلوبي
أسلوب الجواب	فقُلتُ لأبي: نعم إنها رائعة.	نحوي
التشبيه	كانت أشِعَةُ الشمسِ تداعب السحاب كأنها تودعه.	أسلوبي
تقديم المبتدأ على الخبر	الرياضة مُفيدة للجسم.	نحوي
جزم الفعل المضارع	لم أُشاهدْ هذا من قبل.	نحوي
الممنوع من الصرف	فتحتُ عيني على صحراءِ بسكرة.	صرفي
المفعول فيه (ظرف مكاني)	العصافيرُ تُغردُ فوق الأشجار.	نحوي
أسلوب الاستفهام والجواب	ما هي أفضل هوايتك؟، قالت الرياضة.	نحوي
إنَّ وأخواتها	إنَّ المطالعة تحتاج إلى تفكير.	نحوي
كان وأخواتها	يكون الجوُّ باردًا.	نحوي
الصفة والموصوف	يغطي الأرضَ بلون أبيضٍ ناصعٍ.	نحوي
ظن وأخواتها	تجعلكَ مُستمتِعًا جدًا.	نحوي
المبتدأ والخبر	العلمُ سلاحٌ المستقبل.	نحوي
المنادي	يا شَباب احرصوا.	نحوي
الفاعل	يَفعلُ الجاهلُ في نفسه...	نحوي
الاستثناء		

الحال	الأنبياءُ لم يُوَرِثُوا دينَارًا ولا درهما وإنّما ورَثُّوا العلم.	نحوي
فعل أجوف + الفاعل	يرجع العلمُ سلبًا علينا.	صرفي
جزم الفعل المضارع	قامَ حوارٌ بيني وبين صديقي.	نحوي
مفعول به	لم أقتنع بكلامك.	نحوي
	تُقَوِي الرياضةُ الجسمَ.	

بعد أن عرضتُ الجدول الَّذي فيه مقتطفات من الأمثلة الَّتي أدرَجَها التَّلاميذ في أوراقهم الَّتي اختلفت موضوعاتها من ورقة إلى أخرى، استنتجتُ أنَّ هناك تلاميذًا استطاعوا أن يلبُّوا متطلبَّات القاعدة الَّتي تمَّت دراستها في السَّنوات السَّابقة، خاصَّة في ما يتعلَّق بالأفعال وتصريفها في أزمنتها المناسبة مثل: (يَفْعَلُ الجاهلُ)، (يَرجَعُ العلمُ)، (ذهبْتُ في رحلةٍ)، إضافة إلى أساسيَّات لا يمكن الاستغناء عنها مثل: الفاعل والمفعول به ، وأدوات الجزم والنَّصب لأفعال المضارعة، مثل: (قامَ حوارٌ بيني وبين صديقي)، (لم أقتنعْ بكلامك)، (تقوي الرياضة الجسمَ)، ويحاولون أن يجسِّدوا ما تمَّ التَّطرقُّ إليه في هذه السَّنة من قواعد، خاصَّة أنَّ هناك بعض الدّروس التي يَستَعْمِلُها التِّلميذ حتَّى في حديثه العادي دون وعي منه بأنَّه يستعمل المصدر الميميّ مثلا. ولكن الآن أصبح يعلمُ: (بدأت المناظر تظهر) (المناظر) هنا مصدر ميميٌّ، فبعد قراءته للقاعدة يستطيع أن ينسج على منوالها العديد من الأمثلة الصَّحيحة الَّتي تكون في جملٍ مفيدةٍ، وهذا ما يتطابق مع درس المصدر الصِّناعيّ (الريفيّة، الصيفيّة الصحراويَّة...)، وموضوع اسم الزَّمان والمكان (موعد، منظر، موضِع..)، ولسهولة بعض المواضيع وعدم تعقدها نجد أنَّ فئة من التَّلاميذ قد طبقُّوها في تعابيرهم، ويظهر ذلك في درس أسلوب الاستفهام: (هل اعجبتك الرحلة؟)، (هل هناك فوائد من السباحة)، ودرس أسلوب الجواب: (فقلت لأبي: نعم إنَّها رائعة)، والمفعول فيه "الظروف": (العصافير فوقَ الشجرة).

وهناك الكثير من الدّروس الَّتي كانت على نفس الشَّاكلة، وعلى العموم فدروس هذه السَّنة توحي بأنَّها سهلة الاستيعاب لما لها من صلة باللُّغة العاميَّة. ولكن وُضِع لها عناوين تضبطها، فهو

يستعمل المنادى والاستثناء والحال من قبل ممَّا يسهِّل على المعلِّم أن يضبط القاعدة، ويجعلها تتناسب مع التَّلاميذ وقدراتهم العقليَّة، وممَّا زاد من تجاوب التلاميذ مع هذه القواعد أنَّه طُلبَ منهم توظيفها في هواية هو يحبها، أو رحلة يتخَّيل أنَّه ذهب إليها.

- **الجانب السلبي:**

الخطأ	نوع الخطأ	صوابه	القاعدة	المجال
ذالك	كتابة الألف في اسم الإشارة.	ذلك	تحذف الألف كتابةً لا نُطقًا في أسماء الإشارة.	إملائي
ظهرة– قالة	كتبة التاء مربوطة في الأفعال.	ظَهَرَتْ– قَالَتْ	تكتب التاء مفتوحة في الفعل إذا كانت زائدة فيه.	إملائي
الأجيال الذين قادمون	عدم صياغة المعنى بشكل جيد.	الأجيال القادمة		أسلوبي
تتوقَّفُ السَّياراة	كتابة التاء مربوطة في جمع المؤنث السالم.	تتوقَّفُ السَّيارات	المؤنث السَّالم.	إملائي
ألذين	همزة قطع في اسم موصول.	الذين	الأسماء الموصولة.	إملائي
لا تبقى	عدم حذف حرف العلة في الفعل.	لا تبقَ	الفعل المضارع المجزوم.	نحوي
اسْتِفَادَتُ	كتابة التاء مفتوحة في	اسْتِفَادَة		إملائي

	المصدر.			
إِقرأ	همزة قطع.	اِقرأْ	همزة الوصل	إملائي
وتمتص وقت الفراغك	تعريف النكرة	وتمتص وقت فراغك	النكرة والمعرفة	نحوي
حتى جلّ الليل	استعمال الفعل غير مناسب للمعنى	حتى جنّ الليل		أسلوبي
قُلت لها هواية الرياضية.	عدم استعمال ياء المتكلم	قُلت هوايتي ممارسة الرياضة.	ياء المتكلم	نحوي أسلوبي
صَحْ صَحْ الشتاءُ هو أفضل من الصيّف	استعمال العاميّة	حقيقة الشتاءُ أفضل من الصيّفِ		أسلوبي
لية	كتابة التاء مربوطة.	ليتَ	كان وأخواتها	إملائي
شَاهدَت مَنظَر	عدم كتابة التنوين	شَاهدَت مَنظَرًا	التنوين	إملائي
فبدئنا بالحديث	كتابة الهمزة على النبرة	فبدأنا بالحديث		إملائي
كان الناسُ جاهلونَ	رفع المنصوب	كان الناسُ جاهلينَ	كان وأخواتها	نحوي
في يوم أنا وصحبي تفهمنَّ	استعمال العامية	في يوم من الأيام أنا وصديقي اتفقنا		اسلوبي
فجأة ظهرة زميلتي	كتابة تاء الفعل	فجأة ظهرت	التاء المربوطة	إملائي

	مربوطة	زميلتي		
الكرة لعب جميلة	تذكير المؤنث	الكرة لعبة جميلة	المؤنث والمذكر	صرفي
بدأنا نر منظر جميل	حذف حرف العلة	بدأنا نرى منظرا جميلا	الفعل المعتل	صرفي
رأيان الجابال الجميل	تذكير المؤنث	رأينا الجبال الجميلة	المذكر والمؤنث	إملائي صرفي
ذهبت إلى عنابة في حفيلة البلدية	استعمال التصغير	ذهبت إلى عنابة في حافلة البلدية		إملائي
كون نرى الصحراء	اشباع حركة الضم	كنا نرى الصحراء		إملائي
العلم هو وسيل إلى الوصل إلى الله عز وجل	عدم استعمل حرف الجر المناسب	العلم وسيلة للوصول إلى الله عز وجل	حروف الجر	نحوي إملائي
بالعلم ترق الأمم	حذف حرف العلة	بالعلم ترقى الأمم	الفعل المعتل	صرفي
يجب أن تمسك العلم	تصريف الفعل في المضارع حذف حرف الجر	يجب أن يتمسك بالعلم	الفعل المضارع المنصوب حروف الجر	صرفي نحوي
إن العلم وسيلت	كتابة التاء مفتوحة في الاسم	إنَّ العلمَ وسيلةٌ	التاء المفتوحة	إملائي
ولما عدة تمشي الوسيلة نقل	استعمال العامية وخلل في المعنى	ولما أصبحت تسير وسيلة النقل		أسلوبي

يتَّضح من هذه النَّماذج أنَّ تلاميذ السَّنة الثَّالثة لا زال كثير منهم يُعانون من نفس المشكل الَّذي يعاني منه التِّلميذ في السَّنة الأولى والثَّانية، فالأخطاء الإملائيَّة توجد بكثرة، فنجد: (ذالك، ظهرة، قالة، ألذين، لية)، ومشكل مزج العاميَّة في تعابيرهم لا يزال ظاهرًا وذلك في: (لـمَّا تمشي الوسيلة) والَّتي يُقابلها بالفصحى: (ولـمَّا أصبحت وسيلة النقل تسير)، (أنا وصاحبي تفاهمنا) أي (اتفقنا). وهذا راجع إلى أنَّ التَّلاميذ لم يتخلُّوا ـ بعد ـ عن هذه العادة، وأنَّ المعلِّم لم يساعدهم على ذلك، فلو أنهم نشؤوا نشأة صحيحة منذ بداية هذه المرحلة لما بقيَّت العاميَّة منتشرة بينهم إلى هذا المستوى. فالمعلِّم يتكلم العاميَّة والأسرة كذلك، فما بالك بتلميذ في سنّ المراهقة، في جوّ تسوده لغة سهلة بعيدة عن أيّ قيود، إضافة إلى أنَّهم ـ إلى حدّ الآن ـ يُعانون من مواضع حذف حرف العلَّة أو إبقائها (لا تبقى) أصْلُها (لا تبق)، أو (بالعلم ترقَ) والَّتي صحيحها (ترقَى).

ومع أنَّ هناك تحسُّنًا في الجانب اللُّغويّ حيث قَلَّتْ الأخطاء في هذا الجانب. أمَّا الدّروس الَّتي دُرست في مجال النَّحو فقد كان بعض التَّلاميذ يتحاشاها في تعابيره، لأنَّه لا يفهم القاعدة ولذلك عبَّر دون توظيفها. وهذا مشكل كبير بالنِّسبة لتلاميذ سيقبلون على سنةٍ مصيريَّةٍ تُحدّد مدى استعدادهم لشهادة التعليم المتوسط. إضافة إلى أنَّ ركاكة الأسلوب وعدم تنظيمه قد حال دون استخراج الخطأ النَّحويّ أو الحالات الإعرابيَّة الخاطئة، وهذا ينبئ بأنَّ التَّلاميذ لم يستفيدوا من القواعد الَّتي تمتّ دراسَتُها بسبب عدم ترسيخها في عقولهم، وعدم تخصيص تطبيقات كافية وسهلة لاستيعابها، ممَّا يدلُّ على أنَّ هناك فروق فرديَّة بين التَّلاميذ فبعضُهم يفهم القاعدة ويستوعبها، والبعض الآخر يكون بعيدًا عن فهم ذلك الدَّرس. لذا على المعلِّم أن ينتبه إلى هذه الظَّاهرة. وعلى الرغّم من أنَّ نسبة التَّلاميذ الكبيرة في القسم الواحد قد تجعل من المعلِّم لا يستطيع أن يوفيهم حقهُّم كلهّم من الفهم. ومع هذا فقد وجدت بعض الأوراق الَّتي اعْتَرتها بعض الأخطاء النّحويَّة والَّتي تَمَثَّلت في: (كان الناسُ جاهلون). وبذلك فلحدّ هذه السَّنة لا يزال التِّلميذ لا يُفرقُّ بين أن ينصب أو يرفع خبر (كان)، بالرغم من دراستها منذ المرحلة الابتدائيَّة. وهذا أمر قد يشعر المتعلِّم باليأس عند تصحيح الأوراق، ويجد أنَّه في كلِّ مرَّة لم يتمكَّن من القاعدة ممَّا يشعره بالملل والنُّفور من الدِّراسة.

د- السنة الرابعة متوسط:

- **الجانب الإيجابي:**

القاعدة النحوية	نموذج صحيح من خلال الأوراق	نوعه
أنواع الخبر (جملة فعلية)	الشمس أَشْرقَت.	نحوي
تقديم الخبر على المبتدأ	في مُؤسستِنا مُخبرُ.	نحوي
كتابة الهمزة على النبرة	معرفة فوائِدها، إلّا ولهُ فائدة.	إملائي
التشبيه	عندما نظرتُ إليها وجدتُها كجنّة الفردوسِ	نحوي
	كل الأشجار مُغطّاة بالأبيض كأنَّها عروس اليوم.	نحوي
الجملة الاسمية البسيطة	الشمسُ ساطِعَةٌ.	نحوي
الجملة الاسمية المركبة	مُؤسسَتي هي البيت الثاني للمُعلِّم والمتَعلم.	نحوي
الحال (جملة)	مُناقشة حول موضوع مهم وهو العلم والمال.	نحوي
تقدم المبتدأ على الخبر وجوبا	ما أساسُ المال إلَّا العلم.	نحوي
الصفة والموصوف	كانت هناك فتاة صغيرة ذاهبة إلى المدرسة.	نحوي
الجملة الشرطية	لا يهمُ العلم إذا كان لدينا المال.	نحوي
كان وأخواتها	كنتُ راجِعًا من المدرسةِ.	نحوي
الجملة الواقعة خبر للناسخ	إنَّ أُمكَ تعيشُ حتى تُربيكَ.	نحوي
المفعول به (جملة)	طلبَ صديقي أنْ يُطلقوا سراحه.	نحوي
الحال	رأيْتُ السيارةَ مُسرعةً.	نحوي
جزم الفعل المضارع	لم ينتبهْ إلى السيارة.	صرفي
المضاف والمضاف إليه	يوجد ملعبُنا الجميلُ الأخضرُ.	نحوي

الفعل المضاعف	تَعُجُّ بالتلاميذ والأساتذة.	صرفي
الفاعل المستتر	تَعُجُّب التلاميذ والأساتذة.	نحوي
المفعول به	رأيتُ غابةً.	نحوي
العدد والمعدود	يُؤطِرُ مَدرَسَتُنا ثلاثة مُراقبين.	نحوي
الجملة الموصولة	يوجدُ شيءٌ هامٌ وهو التلاميذ الذين يدرسون فيها.	نحوي
الفعل المتعدي لمفعول واحد	أرَى الناسَ.	نحوي
اسم المكان/ مصدر ميمي	وَقفْتُ أمام مَنْظرٍ طبيعي.	صرفي
المفعول فيه (ظرف مكان)	قامَ العلماءُ بنزهة تحت البحر.	نحوي
التعجب	ما أجمل مَدرَسَتُنا الجديدة.	صرفي
التمييز	جُرحَ ثلاثةُ رجال.	نحوي
المفعول المطلق	صدمتُ السيارةُ صديقي صدمة قويةً.	نحوي
اسم المفعول	لافتةٌ كبيرةٌ مكتوب عليها.	صرفي
اسم التفصيل	بابها كبير ومزخرف باللون الأزرق.	صرفي
التشبيه التام	رأينا الطبيبَ كأنه ينتظرنا.	أسلوبي
التحذير	احذروا من الطريق.	نحوي
الإغراء	آخر ما أوصيكم به الإيمان.	نحوي
أسلوب الجواب	فردت علي بأن العلم يرفع قيمة الفرد.	نحوي
خبر الناسخ (جملة)	إنَّ الأخلاق (هي ثمرة الاستقامة).	نحوي
واو الحال	بقيت أمتي والبحر حتى وصلت إلى أبي.	نحوي
المنادى	يا شباب هذه الأمة.	نحوي
المصدر	بِرُّ الوالدين مكفر للذنوب.	صرفي

من خلال الجدول يتَّضح أنَّ التَّلاميذ ـ في هذه المرحلة النِّهائيَّة ـ قد أصبح لديهم رصيد لغويّ سليم من خلال ما تمَّ اكتسابه في المراحل الماضية، وإن لم يكن كلّ التَّلاميذ على نفس المستوى، فنجد أنَّ بعضهم قد أصبح يستطيع أن يقدِّم الخبر على المبتدأ إذا كان شبه جملة في مثل: (في مُؤسستنا مخبرٌ). وإدخال كان وأخواتها على الجملة وتغيير الحركات الإعرابيَّة بعد دخولها، وذلك من خلال قول أحدهم: (كان هاربًا من الجزّار). وجَزَم الفعل المُضارع بأداة الجزم المناسبة مع الحركة كان له نصيب من الصِّحة خاصَّة، وقد وُضِعَ في قالب لغويّ جميل كقولهم: (لم ينتبهْ إلى السيارة)، (لم أقتنعْ بجوابه)، إضافة إلى عناصر الجملة البسيطة الَّتي لا يستغني عنها أيّ متحدّث أو كاتب كالفعل والفاعل والمفعول به؛ مثل: (تَعُجُّ، طَلَبَ، أرَى، وقفَ...إلخ). وليس هذا فحسب بل إنَّ هناك تلاميذ استطاعوا أن يُلبُّوا القاعدة الموكلة إليهم بكلِّ أشكالها، فمثلا جاء درس الجملة الاسميَّة البسيطة فجسَّدت في تعابيرهم: (الشمسُ ساطِعةٌ)، (العلم نورٌ)، وكذلك الجملة المركَّبة: (مُؤسستي هي البيتُ الثاني للمعلم والمتعلم)، مع توظيفهم بشكل صحيح ـ كذلك ـ للجملة الواقعة حالًا مثل: (مناقشة حول موضوع مهم وهو العلم والمال). ولم يستطع فقط أن ينشأ جملة فيها أحد النَّواسخ بل أصبح يستطيع استعمال خبرها جملة مثل قول أحدهم: (كنتُ راجعًا من المدرسة)، (إنَّ أمك تعبت حتى ربّتك). وهذا راجع إلى أنَّ التَّلاميذ ـ في هذه المرحلة ـ قد أصبحوا أكثر نُضْجًا من السَّنوات السَّابقة، باستفادتهم من الأخطاء الماضية، من أجل الاستعداد لمرحلة أكثر صعوبة، إضافة إلى أنَّ الأساتذة قد يعطونهم بعض الاهتمام الزَّائد على السَّنوات الأخرى بسبب أنَّها المرحلة المصيريَّة لهم، كما أنَّ مُؤطريّ هذا الكتاب أدرجوا مواضيع سهلة نوعا ما عن الدّروس السَّابقة، بل هي إعادة لبعض الدّروس ولكن بشكل آخر، إضافة إلى أنَّ المواضيع الَّتي طُلبَ منهم التعبير عنها كانت من نتاج الواقع المُعاش، فطُلِبَ منه التَّعبير على مدرسة قَضى فيها أربعَ سنوات أو التَّحدّث عن موضوع يحدث دائما في مجتمعه ألَّا وهو "الحادث"، أو ما أفضل هواية لديه؟ فاستعمل بذلك المنادى بكل براعة: (يا شباب هذه الأمة)، واستعمل أسلوب التَّحذير والإغراء: (احذروا من الطريق)، (آخر ما أوصيكم به

الإيمان)، وهذا دليل على أنَّ المُتعلِّم عندما تكون لديه العزيمة وتتهيَّأ له الظُّروف المناسبة يستطيع أن يتغلَّب على المقرّر الَّذي يَعرفُ اكتظاظًا زائدًا من أجل الوصول إلى أعلى المراتب.

- **الجانب السلبي:**

الخطأ	نوع الخطأ	صوابه	القاعدة	المجال
تَجعلكَ طالبٌ مُجتهدٌ.	رفع المفعولين	تَجعلكَ طالبًا مُجتهدًا.	ظن وأخواتها	نحوي
ـ إسم ـ مثل الإبن الذي وُلِدَ.	همزة القطع في: اسم، ابن	ـ اسم ـ مثل الابن الذي وُلِدَ.	كتابة همزة الوصل	إملائي
وفيهَا كذالك الألعاب.	كتابة الألف في اسم الإشارة	وفيهَا كذلك الألعاب.	أسماء الإشارة	إملائي
يوجد فيها مخابر وورشاة.	التاء المربوطة في جمع المؤنث السالم	يوجد فيها مخابر وورشات.	الجمع المؤنث السالم	نحوي
كانوا مُكتظون ومشتاقون.	رفع خبر كان	كانوا مُكتظِين ومشتاقِين.	كان وأخواتها	نحوي
زُرتُ حديقةَ جميلةٌ.	رفع الموصوف	زُرتُ حديقةً جميلةً.	الصفة والموصوف	نحوي
يوجدُ عشرين قسمًا.	نصب الفاعل بياء العقود	يوجدُ عشرُون قسمًا.	العقود	نحوي
ووراِئها.	الهمزة على النبرة	ووراءها.		إملائي
ساحة كبيرة مقسومة على اثنين.	عدم استعمال حرف الجر المناسب	ساحة كبيرة مقسومة إلى اثنين.	حروف الجر	أسلوبي نحوي
يخفّف تعبهم.	عدم استعمال حرف الجر	يُخَفِّف من تعبهم.	حروف الجر	نحوي

الساعة 8:00.	عدم كتابة الرقم بالحروف	الساعة الثامنة.	العدد والمعدود	نحوي
مثل المرءة.	الهمزة على السطر	مثل المرأة.	كتابة همزة القطع	إملائي
رَجَعْتُ مساءًا.	زيادة ألف تنوين النّصب	رَجَعْتُ مساءًا.	التنوين	إملائي
لا تنسى	عدم حذف حرف العلة في الفعل المضارع المجزوم	لا تنس	الفعل المضارع المجزوم	نحوي
كان في الإثنين سابق.	تنكير المعرف	كان في الاثنين السابق.	النكرة والمعرفة	نحوي
وقع حادث في صديقي.	استعمال حرف جر غير مناسب	وقع حادث لصديقي.	حروف الجر	نحوي
قد جاء الشرطة تبحث عن المجرم.	تصريف الفعل مع الضمير الخاطئ	قد جاءت الشرطة تبحث عن الفاعل.	تصريف الأفعال	صرفي
كانت منظرٌ قد سحرني بجماله.	رفعخبر كان	كانت منظرًا قد سحرني بجماله.	كان وأخواتها	نحوي
كان كل الأشجار مُغطى بلون أبيض.	تذكير المؤنث	كانت كل الأشجار مُغَطَّاة بلون أبيض.	المؤنث والمذكر	صرفي
ترى الأشجار كئيبة مثل المرءة المشردة.	كتابة الهمزة على السطر	ترى الأشجار كئيبة مثل المرأة المشردة.		إملائي
يوجد 20 قسما مُحيطًا بالساحة.	كتابة الأرقام بدل الحروف	يوجد عشرون قسما مُحيطًا بالساحة.	العدد والمعدود	نحوي
كنتو خارجةً من المدرسة.	اشباع الحرف	كنتُ خارجةً من المدرسة.		إملائي

رئية طفلةً صغيرةً.	كتابة تاء الفعل المربوطة	رأيتُ طفلةً صغيرةً.	التاء المفتوحة	إملائي
أنا وصديقي خارجين من المدرسة.	استعمال العامية	أنا وصديقي كُنا خارجين من المدرسة.		أسلوبي
الرجل كان مسرعن جِدًا.	كتابة نون التنوين	الرجل كان مسرعًا جِدًا.	التنوين	إملائي
وبعدها انطلقات السيارة.	زيادة ألف في "انطلقات"	وبعدها انطلقت السيارة.		إملائي
أعلنكم في هذه الخطبة الكريم.	تذكير المؤنث	أعلنكم في هذه الخطبة الكريمة.	المذكر والمؤنث	صرفي
أرجوء الاستماع إلي.	تصريف الفعل المضارع	أرجو الاستماع إلي.	الفعل المضارع	إملائي
إنَّ الرسولُ ﷺ قد أوصى ببر الوالدين.	رفع اسم إن	إنَّ الرسولَ صلى الله عليه وسلم قد أوصى ببر الوالدين.	إن وأخواتها	نحوي
يأيها التلاميذ والتلميذات.	كتابة الهمزة مع ياء النداء	يا أيها التلاميذ والتلميذات.	المنادى	إملائي
طفل يقص الطريق.	استعمال العامية	طفل يقطَعُ الطريق.		أسلوبي
قمتُ الشرطةُ بسجن السائق.	حذف الألف في "قمتُ"	قامتْ الشرطةُ بسجن السائق.		إملائي

رغم أنَّ التِّلميذ في آخر سنة تعليميَّة للمرحلة المتوسِّطة، فقد أصبح له في المجال الدراسي تسعُ سنين إلا أنَّهُ لم يستطع السَّيطرة على الأخطاء الإملائيَّة، الَّتي رافقتهُ من أوَّل مشواره الدِّراسيّ، مثل: (كذالك، إسم، الإبن، ورشاة، المرءة، مساءا). وذلك راجع إلى أنَّ في بداية مشواره الدِّراسيّ لم يُدَّرس التِّلميذ بالطَّريقة الصَّحيحة السَّهلة، وتُركَ يكتب ليس إلَّا، دون تنبيه لأخطائه.

كما أنَّ هناك أخطاء تراكمت منذ السَّنة الأولى من هذه المرحلة، فأصبحت عيبًا يصيب تعابيرهُ مثل: رفع خبر (كان) الَّذي تمَّت دراسته منذ خمس سنوات، وهو لا يزال يعاني منه. فنجدهم يقولون: (كانوا مكتظون ومشتاقون)، (كانت منظر قد سحرني)، بل تُكتب: (كانوا مكتظين ومشتاقين)، (كانت منظرًا)، إضافة إلى أنَّ هناك درسًا قديمًا قد تمَّت دراسته في السَّنة الماضية ولم يمض عليه وقت طويل إلّا أنَّه أخطأ فيه وهو: (ظنَّ وأخواتها)، فاستعمل المثال: (تجعلك طالبٌ مجتهدٌ) متناسيًا بذلك أنَّ (ظن وأخواتها) تدخل على الجملة الاسمية فتنصبهما فيصبحان مفعولين، فالجملة تكون هكذا: (تَجعَلُكَ طالِبًا مُجتهدًا).

ومع كلِّ هذا فقد ظهرت أخطاء اعتدنا ظهورها ككتابة الأرقام، وهذا شيء يُعاب على تلميذ في مستواه، يُنْتَظَرُ منه أن يُحدِّد توجهَّه الدِّراسيّ، إما أن يكون علميًّا، وإما أن يكون أدبيًّا، فنجده يقول: (يوجد 20 قسمًا مُحيطًا بالساحة)، (ندخل المدرسة على الساعة 7:45 دقيقة)، وعدم ضبطه للأفعال مع الضَّمير الَّذي يُناسبها في تركيب الجملة: (جاء الشرطة)، (وقعت حادثٌ). والأصل أن يقول: (جاءت الشرطة)، (وقعَ حادثٌ). ولا ننسى أسلوب التَّلاميذ في تعابيرهم الكتابيَّة الَّتي بدت كسابقاتها من السَّنوات، فهناك بعض التَّلاميذ لم يستطيعوا أن يتخلَّصوا من هذه الظَّاهرة، فاللُّغة الأم تبدو قد غزت تعابيرهم، فيقول أحدهم: (أنَا وصديقي كنا خارجين)، ويقول آخر: (طفل يقص الطريق)، (شدوه رجال الشرطة). وهذا يدلُّ على أنَّ المعلِّمين يعطون الحريَّة للتَّلاميذ في نوعيَّة الكلام داخل حجرة الدِّراسة ممَّا أدَّى إلى انتقال لغة القسم إلى التَّعابير.

5) نتائج تحليل أوراق التعبير:

- **الجانب الإيجابي:**

بعد عرض نماذج من أوراق التَّعبير الخاصَّة بالجانب الَّذي تمَّ تجسيد القاعدة فيه وتحليله وتقويمه في مختلف السَّنوات خرجتُ بمجموعة من النتَّائج والَّتي يمكن تمثيلها في النقاط الآتية:

- إنَّ الاستعمال الصَّحيح لبعض القواعد مردّه إلى أنَّها شابهت قواعد اللُّغة الأم عند التَّلاميذ.

- عدم تقييد الجمل بالحركات الإملائيَّة.
- سهولة الدّروس المقرّرة من حيث القاعدة.
- كثرة توظيف القاعدة والتَّطبيقات عليها.
- توظيف التَّلاميذ للقاعدة في أبسط حالاتها في تعابيرهم.
- إصابة التَّلاميذ للقواعد الَّتي تعّد أساسية في التَّعبير.
- حبّ بعض التَّلاميذ لمادة النَّحو وحسن توظيف قواعده في تعابيرهم.
- استعمال مواضيع تجذب المتعلِّم فتتركه يعتني بعباراته.
- إنَّ نمط النُّصوص المطلوبة تعتمد على السَّرد وهو من أسهل الأنماط عند التَّلاميذ.

- **الجانب السلبي:**

بعد استخراج جملة التَّعابير الَّتي لم يوفَّق فيها التَّلاميذ في استعمال القاعدة الصَّحيحة لها في جميع السَّنوات وتحليلها وتقييمها، خَرجتُ بجملة من النَّتائج الَّتي كانت السَّبب في هذا الوضع وهي:

- إنَّ الأخطاء وقعت في المواضيع الَّتي تميزَّت بصعوبة قواعدها وتعدّد شروطها.
- إنَّ بعض القواعد المدروسة يقلُّ توظيفها في التَّخاطب اليوميّ والكتابة.
- تختلف بعض قواعد الدّروس عن قواعد اللُّغة الأم.
- لم يُعطَ الوقت الكافي للتَّدريب على القاعدة بعد كلّ درس.
- كثرة استماعهم للإعلام الذي يتكّلم لغةً ملحونة.
- عدم اهتمام بعض التَّلاميذ بمادة اللُّغة العربيَّة.
- عدم تحفيز المعلِّمون والآباء التَّلاميذ على المطالعة ومراجعة الدّروس.
- كثرة الدّروس النَّحويَّة وتشعبها مما يؤديّ إلى استشكالها في عقول التَّلاميذ.
- وجود الفروق الفرديَّة في القسم الواحد ممَّا يجعل المعلِّم يجد صعوبة في إفهام الجميع.
- طريقة المعلِّم في إلقاء الدَّرس، ومدى تمكنِّه من القاعدة.
- عدم فسح مجال الأسئلة والاستفسارات الَّتي قد تتبادر إلى أذهانهم أثناء الحصة.

الخاتمة

لقد حاولتُ خلال دراستي هذه أن أتعرَّف على القواعد النَّحويَّة الَّتي تُعّد فرعًا من فروع اللُّغة العربيَّة هدفها صون اللِّسان وضبطه من أن يقع في اللَّحن، وبذلك تساعد المتعلِّم على اكتساب ثروة لغويَّة، وتنمية مهاراته المتمثلة في الاستماع والقراءة والتَّحدّث والكتابة، لكي يستعملها في الأخير لضمان سلامة تعابيره الشَّفويَّة منها والكتابيَّة.

ولإيصال هذه القواعد إلى أذهان المتعلِّمين اختلفت طرق المعلِّمين، فمنهم يتَّبع الطَّريقة الاستقرائيَّة، ومنهم من يتَّبع القياسيَّة، وآخر يستنجد بالطَّريقة الحواريَّة، وآخرون يستعملون طريقة النَّص، وغيرها من الطَّرائق الَّتي تعدَّدت حسب الموقف التَّعليميّ.

بيد أنَّه عند تلقيّ التَّلاميذ للمعلومات وُجِد أنَّ هناك بعض الصُّعوبات قد حالت دون التَّمكّن من هذه المادة، ومرد الأمر قد يعود ربما إلى صعوبة في اللُّغة العربيَّة ذاتها، أو إلى صعوبة النَّحو تحديدًا، والسَّبب الثَّالث يرجع ربما إلى المعلِّم وطريقة تدريسه...وهلم جرا.

وقد قامت دراستي هاته على محاولة كشف الإفادات الممكنة من قبل المتعلِّمين من القواعد النَّحويَّة المدروسة فعلا خلال دروس القواعد ، والاهتمام بوجه خاص بما يمكن أن يعينهم في اكتساب لغة سَّليمة تمكّنهم من أداء الأغراض الخاصَّة بهم بطريقة سَّليمة وصحيحة، فقدمت دراسة تحليليَّة تقويميَّة من خلال جمع مجموعة من التَّعابير الَّتي أنشأها تلاميذ كلّ مستوى من مستويات المرحلة المتوسِّطة، خلال هذه السنة -2015/ 2016- من متوسِّطات مختلفة من مناطق ولايَّة الوادي للكشف عن مدى تأثر سلوكيَّات المتعلِّمين اللُّغويَّة بما تمَّ دراسته سلفا، وقد أسفرت الدِّراسة على النتَّائج الآتية:

- أنَّ هناك فئة من تلاميذ السَّنة الأولى من التَّعليم المتوسِّط استطاعوا أن يطبِّقوا القواعد المدرجة بشكل جيد وبصورة بسيطة، وخاصَّة في الدّروس الَّتي عرفُوها من قبل في المرحلة الابتدائيَّة، وفي المقابل نجد أنَّ هناك بعض التلاميذ قد كثُرت أخطاؤهم وتعدَّدت؛ فمنها ما كان صرفيًّا ومنها ما كان نحويًّا

وثالثًا كان إملائيًا. وهذا الأخير كان أبرز المظاهر انتشارا، إضافة إلى كلّ هذا استعمال العاميَّة بكثرة في هذه السَّنة، ممَّا يدلُّ على أنَّ التَّلاميذ لم يُكوَّنوا جيّدًا في المرحلة الابتدائيّة، وهذا أمر خطير.

– وفيما يخصّ السَّنة الثَّانية فقد كانت مثل سابقتها؛ حيث تعدّد التَّلاميذ الَّذين أجادوا توظيف القاعدة النَّحويَّة خاصَّة الوظيفيَّة منها، وظهور جملة من الأخطاء في أوراق البعض الآخر. فمنها ما كان يتعلَّق بقواعد تمَّت دراستها في السَّنة الماضيَّة، ومنها ما تعلَّق بهذه السَّنة، إضافة إلى أخطاء إملائيَّة وتعبيريَّة.

– وبعدها أتى دور السنة الثالثة متوسّط، حيث بدت إيجابياتها أكثر توسعًا فقد أصبح التَّلاميذ قادرين على استخدام القواعد الَّتي تطرَّقوا إليها في السَّنتين الماضيَّتين، مع استعمالهم لقواعد هذه السَّنة بشكل أحسن من ذي قبل. وفي الوقت نفسه نجد بعض التَّلاميذ لا يزالون يعانون من نفس المشكل الَّذي عانى منه التَّلاميذ في السَّنوات الماضيَّة.

– وفي أخر سنة لهذه المرحلة يبدو أنَّ التَّلاميذ قد أصبحوا أكثر نضجًا من السَّنوات السَّابقة، ممَّا أدىّ إلى بروز كثير من التَّوظيفات الصَّحيحة، والمظاهر الجيدة الَّتي استعملت في تعابيرهم، فهم لم يقتصروا على الظَّواهر اللُّغويَّة الَّتي درسوها في هذه المرحلة فحسب، بل تعدَّدت فشملت باقي المراحل السَّابقة، فأحسن التلميذ توظيفها بسبب استعداده ربما للإقبال على شهادة التعليم المتوسط، فقلَّت أخطاؤه نوعا ما عن باقي المستويات ولكنها لم تنعدم نهائيا خاصة الإملائيَّة منها.

ومن النتائج التي استخلصت نذكر أيضا:

- أنَّ هناك مجموعة لا بأس بها في مختلف السَّنوات استطاعت أن تجسِّد القاعدة في تعابيرهم وذلك راجع ربما إلى:
  - مشابهة قاعدة الدرس للُّغة الأم.
  - سهولة بعض الظَّواهر اللُّغويَّة وكثرة تداولها.
  - استعمال الجانب السَّهل من القاعدة في التَّعابير.
  - عدم إظهار الحركات الإعرابيَّة.

- جذب التَّلاميذ للتَّعبير من خلال إدراج مواضيع يميلون إليها.

● وفي الوقت نفسه وجدت أن هناك فئة أخرى في مختلف أطوار هذه المرحلة لم يستطيعوا أن يوظِّفوا القاعدة بشكل صحيح في تعابيرهم، وذلك بسبب:

- مخالفتها لقاعدة اللُّغة العاميَّة.

- أنَّ جانبها الوظيفيّ قليل فلا تُستعمل في كلامهم اليوميّ.

- أنَّها قواعد فيها نوع من التَّشعّب والغموض.

- ازدواجية اللُّغة عند التَّلاميذ.

- الفروق الفرديَّة الموجودة في القسم، ممَّا يؤدّي بهم لاستغراق وقت أطول لفهم الظَّاهرة، وهذا غير ممكن في حصة مقدارها ساعة.

توصيات وحلول:

- على القائمين في وزارة التَّربية والتَّعليم، إعطاء فرص كافية من أجل تكوين التلاميذ في المرحلة الابتدائيَّة، سواء من النَّاحية النَّفسيَّة أو الاجتماعيَّة، ومن أجل مساعدتهم على حسن التَّعبير عن حاجاتهم من خلال الكتابة والقراءة السَّليمة.

- تشجيع العائلة والمحيط الاجتماعيّ ـ خاصة المعلِّم ـ على المطالعة من أجل تزويد التِّلميذ برصيد لغويّ يجنبه الأخطاء.

- تطوير الكتب المدرسيَّة لهذه المرحلة وجعلها تتناسب مع المستوى العقليّ والنفسيّ للمتعلِّمين.

- تطوير قدرات المعلِّم وتكوينه للتَّعرف على مكتسبات جديدة تعينه في التَّدريس، والرَّفع من ثقافته ليعين تلاميذه بأفكار وطرائق ناجعة في تعابيرهم.

- التَّقليل من الموضوعات النَّحويَّة بالتركيز على الموضوعات الَّتي يوظفها المتعلِّم بكثرة في تعابيره، وترك المواضيع الأخرى إلى مراحل متقدمة.

- حثّ المعلِّم على استعمال اللُّغة العربيَّة الفصحى في القسم، عند تقديم الدَّرس، وفي التواصل مع تلاميذه.

- إدراج مواضيع تعبيريَّة يميل إليها الجنسين الإناث والذُّكور.

- تدريب التَّلاميذ على الكتابة، وذلك بتخصيص حصَّة للإملاء وتصحيح الأخطاء الَّتي أُرتكبت، لتجنّب الوقوع فيها مرة أخرى، خاصَّة في السَّنة أولى متوسِّط.

نعم لقد كان لزاماً على التَّلاميذ أن يستفيدوا من هذه القواعد أيَّما استفادة؛ ويوظِّفوها بشكل صحيح. فإن لم يستطيعوا توظيف القواعد المدرجة في هذه السَّنة كان من المفترض أن يحسنوا استعمال قواعد السَّنة الماضيَّة ـ على الأقل ـ بحكم دراستهم لها، وأن يكتبوا بلغة سليمة لا يعتريها الخطأ، للكلمات والجمل المألوفة لديهم، فتكون بذلك تعابيرهم منسَّقة وجميلة من حيث التَّراكيب وتوظيف القواعد الَّتي تناسب مستواهم العقليّ.

ولكن وجود بعض الأخطاء لا يعني المعلِّم وحده، بل المنظومة التَّربويَّة الَّتي قصّرت في إنشاء تلاميذ يعرفون القراءة والكتابة الصَّحيحة، خاصَّة في المرحلة الأولى من التَّعليم الَّتي تعَّد الأساس الأوَّل الَّذي من خلاله ينطلق المتعلِّم الجيّد، مع كثافة البرامج وطولها. وليس هذا فحسب بل زد عليه عدم متابعة الأولياء لأبنائهم وحثِّهم على الدِّراسة والمذاكرة التي أصبحت اليوم تقوم على التَّدريس بالكفاءات. ومنه التَّحضير الجيِّد للدَّرس في المنزل. فالتَّلاميذ أنفسهم يجب أن يشاركوا في المسؤولية في وجود هذا الخلل الملحوظ، فكلّ هذه الظّروف تضافرت في ما بينها، فكونت هذا المشكل الَّذي لا بُّد له من حل قبل انتشاره أكثر.

وفي الأخير أرجو أنيّ قد قدَّمت جهدًا متواضعًا يفتح الباب مشرّعًا أمام الباحثين من أجل سدّ أيّ ثغرة من ثغرات هذا الموضوع الهام والمُتشعِّب الَّذي يمسّ إصلاح المنظومة التَّربويَّة ويسهم في تحسين الأداء اللُّغويّ ـ مشافهةً وكِتابةً ـ لدى تلاميذنا لكي يكونوا أكثر إلمامًا بلغتهم الَّتي تُعدّ أهمَّ مقوِّمٍ من مقوِّمات هويَّتهم وبقائهم، أو يفتح المجال إلى دراسات أخرى تشبهها، فأرجو أن أكون قد وُفقت ـ ولو يسيرًا ـ في تسليط أدوات البحث العلمي وإجراءاته على هذا الموضوع المفتوح على دراسات أخرى أكثر تخصصا وعُمقًا وثراءً وإفادةً.

قائمة المصادر

والمراجع

أولا– المصادر:

- القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

1- أحمد حبيلي وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2012.

2- بدر الدين بن تريدي ورشيدة آيت عبد السلام، كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2012.

3- الشريف مريبعي وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، .2012

4- الشريف مريبعي وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2012.

ثانيا– المراجع:

1- إبراهيم خليل، مدخل إلى علم اللغة، دار الميسرة، الأردن، ط1، 2010م

2- أبو القاسم الزجاجي، الإيضاح في علل النحو، تح: مازن المبارك، دار النفائس، ط3، 1979م، بيروت.

3- أحمد الفخراني أبو السعود ، البحث اللغوي عند إخوان الصفا، مطبعة الأمانية، مصر، ط1، 1991م.

4- أحمد الهاشمي، القواعد الأساسية للغة العربية، دار الكتب العالمية، بيروت، ط1، 1354هـ.

5- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2009م.

6- أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران، الأردن، ط1، 2012م.

7- أحمد عبد الستار، نحو التيسير دراسة ونقد منهجي،مطبعة المجمع العلمي العراقي، بغداد، ط2، 1984م.

8- انطوان صياح وآخرون، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية،ط1، 2006م، لبنان، ج1.

9- تمام حسان، مقالات في اللغة والأدب، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2006م، ج1.

10- جان عبد الله توما، التعلّم والتّعليم (مدارس وطرائق)، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، ط1، 2011م.

11- حسن شحاته، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2002م.

12- حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين: الإعدادية والثانوية، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، (دط)، (دت).

13- حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية تعليمها وتقويم تعلمها، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 2000م.

14- حلمي خليل، دراسات في اللغة والمعجم، دار النهضة العربية، ط1، 1998م، بيروت.

15- حنان التميمي، النحو العربي في ضوء اللسانيات الحديثة، دار الفارابي،لبنان، ط1، 2013م.

16- داود عبده، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا،دار العلوم، ط1، 1979م، الكويت.

17- راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساس تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2003م.

18- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتاب الحديث، عمان، ط1، 2009م.

19- رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، 1986م.

20- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2004م.

21- رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، 2001م.

22- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2005م.

23- سامي ملحم، سيكولوجية التعلم والتعليم، الأسس النظرية والتطبيقية، دار الميسرة، الأردن، ط1، 2002م.

24- سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل، الأردن، عمان، ط1، 2005م.

25- سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار البداية، عمان، الأردن، ط1، 2005م.

26- صالح بالعيد، علم اللغة النفسي، دار هومة، الجزائر، 2008م.

27- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، 2000م.

28- طلال علامة، نشأة النحو العربي في مدرستي البصرة والكوفة، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط1، 1996م.

29- طه حسين الدليمي، كمال محمود نعيم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، دار الشروق، عمان، ط1، 2004م.

30- طه عبد العظيم حسين، العلاج النفسي المعرفي، دار الوفاء، مصر، ط1، 2007م.

31- طه علي حسين الدليمي، تدريس اللغة بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2009م،

32- طه علي حسين الدليمي، سعاد الوائلي، اللغة العربية منهاجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، عمان، ط2، 2005م.

33- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، دار الكتب الحديثة، الأردن، ط1، 2005م.

34- ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة،تق: حسن شحاته، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2002م

35- عبد الحق منصوري ، أخطاء تربوية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 2000م.

36- عبد الحي أحمد السبحي، محمد بن عبد الله القسايمة، طرائق التدريس العامة وتقويمها، دار خوارزم، عمان ، (دط)، (دت).

37- عبد الرحمان بن خلدون: المقدمة تاريخ العلامة ابن خلدون، كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر، الدار التونسية للكتاب، الجزائر، 1984.

38- عبد الرحمن عبد علي الهاشمي، فائزة محمد فخري العزاوي، دراسات في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، الوراقة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، (دت).

39- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط14.

40- عبد القادر المهيري، نظرات في التراث اللغوي العربي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، 1993م.

41- عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة، تع: محمود محمد شاكر، دار المدني، جدة، ط1، 1991م.

42- عبد القاهر الجرجاني، التعريفات، تح: محمد صدِّق المنشاوي، دار الفضيلة، مصر، 2004.

43- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تع: محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط5، 2004م.

44- عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار الميسرة، عمان، الأردن، ط1، 2002م.

45- عبد المجيد عيساني، مقاييس بناء المحتوى اللغوي، مطبعة مزوار، الوادي، الجزائر، ط1، 2010م.

46- عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان، ط3، 2004م.

47- عبد المنعم أحمد بدران، التحصيل اللغوي وطرق تنميته . دراسة ميدانية .، دار العلم والإيمان، ط1، 2008م.

48- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995م.

49- عثمان ابن جني، الخصائص، تح: محمد علي النجار، دار الهدى، بيروت، لبنان، ج (دط)، (دت).

50- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1997م.

51- علي أوحيدة، التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، دار زهران، الأردن، ط1، 2014م.

52- علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، لبنان، ط2، 1984م.

53- علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، 2014م.

54- علي عبد الواحد وافي، علم اللغة، نهضة مصر، ط3، 2002م، القاهرة.

55- علي عبد الواحد وافي، نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، نهضة مصر، القاهرة، 2002م.

56- عمر يوسف عكاشة، النحو الغائب، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط1، 2003م.

57- فخر صالح سليمان قدارة، مسائل خلافية بين الخليل وسيبويه، دار الأمل، الأردن، ط1، 1990م.

58- فراس السليتي، فنون اللغة: المفهوم، الأهمية، المعوقات، البرامج التعليمية، عالم الكتب الحديث، ط1، 2008م.

59- فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار البازوري، عمان، الأردن،(دت)،(دط).

60- فهد خليل زايد، الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية، دار يافا العلمية، عمان، ط1، 2011م.

61- كمال بشر، اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، دار غريب، القاهرة، 1999م.

62- كمال محمود نجم الدليمي، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية،دار المناهج، الأردن، ط1، (دت).

63- محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية (مدخل إلى علم التدريس)، الرباط، ط1، 1991م.

64- محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، الجزائر، 2002م.

65- محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، ط1، 1998م.

66- محمد سيد علي: موسوعة المصطلحات التربوية، دار الميسرة، عمان، الأردن،ط1، 2011م

67- محمد صلاح الدين المجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000م.

68- محمد طنطاوي، نشأة النحو العربي وتاريخ أشهر النحاة، دار المعارف، القاهرة، ط2.

69- محمد عبد الله العارضة، النمو المعرفي لطفل ما قبل المدرسة، تقديم: جابر عبد الحميد، دار الفكر، الأردن، ط1، 2003م.

70- محمد مقداد وآخرون، قراءات في المنهاج التربوية، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، الجزائر، ط1، 1995م.

71- محمود أحمد السيد، اللغة العربية وتحديات العصر، الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، 2008م.

72- محمود أحمد السيد، الموجز في تدريس اللغة العربية، دار العودة، بيروت، ط1، 1986م.

73- محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين للغات أخرى أسسه مداخلة طرق تدريسه، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1985م.

74- محمود محمد الطناجي، في اللغة العربية والأدب دراسات وبحوث، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 2008م، ج2.

75- مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، المكتبة العصرية، بيروت، ط3، 1995م، ج1.

76- مؤلف مجهول، طرائق تدريس مواد اللغة العربية، جامعة المدينة العالمية، كتاب المادة، ط2010م.

77- نايف محمود معروق، خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، ط1، 1985م.

ثالثا: المجلات والدوريات:

1- صفية طبني، الأبعاد التعليمية للقواعد النحوية، مجلة المخبر أبحاث في اللغة والأدب، الجزائر، كلية الأدب واللغات، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، العدد06، 2010م.

2- عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض لمستوى مُدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد4، الجزائر، 1974م.

رابعا: المعاجم:

1- أحمد بن فارس، الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، تح: عمر فاروق الطباع، مكتبة المعارف، بيروت، ط1، 1993م.

2- جمال الدين ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، مادة (ق ع د)، (دط)، (دت).

3- الجوهري، الصحاح، دار الكتب العلمية، تح: إميل بديع يعقوب وآخرون، بيروت، ط1، 1999م، مادة (ن ح و)، ج6.

خامسا: الوثائق والمنشورات:

1- بدر الدين بن تريدي ورشيد آيت عبد السلام، دليل الأستاذ اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005م.

2- دليل الأستاذ اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005م.

3- رشيدة آيت عبد السلام، دليل الأستاذ للغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

4- مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة الثانية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ديسمبر 2003م.

5- مديرية التربية لولاية الوادي، مفتشية التعليم المتوسط، التوزيع السنوي لمعلمي اللغة العربية والتربية الإسلامية لمستوى أولى متوسط.

6- مديرية التربية لولاية الوادي، مفتشية التعليم المتوسط، التوزيع السنوي لمعلمي اللغة العربية والتربية الإسلامية لمستوى الثانية متوسط.

7- مديرية التربية لولاية الوادي، مفتشية التعليم المتوسط، التوزيع السنوي لمعلمي اللغة العربية والتربية الإسلامية لمستوى الثالثة متوسط.

8- مديرية التربية لولاية الوادي، مفتشية التعليم المتوسط، التوزيع السنوي لمعلمي اللغة العربية والتربية الإسلامية لمستوى الرابعة متوسط.

9- مديرية التعليم الأساسي، منهاج اللغة العربية للسنة أولى متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2013م.

10- مديرية التعليم الأساسي، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2013م.

11- مديرية التعليم الأساسي، وثيقة تخفيف مناهج التعليم المتوسط والتوزيعات السنوية، الجزائر، أوت 2009م.

سادسا: المواقع الالكترونية:

يوم: 2016/05/04م على الساعة: 11:05.- https://ar.wikipedia.org/wiki

يوم: 2016/05/04م على الساعة: 11:00.- https://ar.wikipedia.org/wiki.

فهرس الموضوعات

مقدمة.....**أ– و.**

الفصل الأول: اللغة من النحو والقواعد إلى التعبير والممارسة.....**7– 45.**

أولا– اللغة بين الكسب والتعلم.....**8– 12.**

ثانيا– مفهوم النحو العربي.....**12– 14.**

ثالثا– مفهوم القواعد النحوية.....**15– 16.**

رابعا– أهداف القواعد اللغوية.....**17– 18.**

خامسا– وظائف النحو العربي.....**19– 21.**

سادسا– طرائق تدريس القواعد.....**21– 30.**

1/– الطريقة الاستقرائية.....21– 22.

2/– الطريقة القياسية.....23– 24.

3/ طريقة أسلوب النص.....25– 26.

4/– طريقة النشاط.....26– 27.

5/– طريقة حلّ المشكلات.....27– 28.

6/– الطريقة الإلقائية.....28– 29.

7/– الطريقة الحوارية.....29– 30.

سابعا– صعوبة تدريس القواعد النحوية.....**30– 36.**

1/– أسباب تتعلق بالضعف في اللغة العربية.....30– 31.

2/– أسباب تتعلق بالنحو في حدّ ذاته.....32– 34.

3/– صعوبات تتعلق بالمعلم وطريقة التدريس.....35– 36.

ثامنا– علاج صعوبات التدريس.....**36– 37.**

تاسعا– علاقة النحو بالمهارات اللغوية.....**38– 41.**

أ- مهارة الاستماع.....38.
ب- مهارة التحدث.....39.
ج- مهارة القراءة.....40.
د- مهارة الكتابة.....41.

عاشرا- التعبير الكتابي.....42- 45.

1- تعريفه.....42.
2- أهميته.....42- 43.
3- أنواعه.....43.
4- طرائق تدريس التعبير الكتابي.....44- 45.
5- طريقة تصحيح الأوراق.....45.

الفصل الثاني: الدراسة التحليلية والتقويمية لنماذج القواعد المدرجة في الكتاب وأهميتها عند المتعلمين.....46- 95.

أولا- التعريف ببرنامج كتاب اللغة العربية للمرحلة المتوسطة.....47- 49.

ثانيا: عرض التوزيعات السنوية لكتب اللغة العربية للمرحلة المتوسطة وتقويمها:.50- 63.

1- عرض التوزيع السنوي لكتاب السنة الأولى متوسط.....50.
2- عرض التوزيع السنوي لكتاب السنة الثانية متوسط.....51.
3- عرض التوزيع السنوي لكتاب السنة الثالثة متوسط.....52.
4- عرض التوزيع السنوي لكتاب السنة الرابعة متوسط.....53.

ثالثا- تحليل الموضوعات وتقويمها:.....63- 95.

1- السنة الأولى متوسط.....63- 71.
2- السنة الثانية متوسط..... .....72- 80.
3- السنة الثالثة متوسط.....81- 88.

4- السنة الرابعة متوسط.....88- 95.

الفصل الثالث: دراسة نماذج أوراق التعبير وتحليلها وتقويمها:.....96– 125.

1) مجتمع الدراسة.....97.

2) أداة الدراسة.....97.

3) عينة الدراسة.....97.

4) نماذج أوراق التعبير تحليلها وتقويمها:.....98– 124.

أ- السنة الأولى متوسط.....98- 105.

ب- السنة الثانية متوسط.....105- 111.

ج- السنة الثالثة متوسط.....111- 117.

د- السنة الرابعة متوسط.....118- 124.

5) نتائج تحليل أوراق التعبير:.....124– 125.

الخاتمة.....126– 130.

قائمة المصادر والمراجع.....131– 139.

فهرس الموضوعات.....140– 143.

تم بحمد الله