



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

تعليمية النحو في مرحلة التعليم الثانوي

- دراسة وصفية تقويمية -

مذكرة مكملة لنيل شهادة الليسانس في اللغة العربية وآدابها : تخصص لغة

تحت إشراف الأستاذ:

مسعود طواهرية

من إعداد الطلبة :

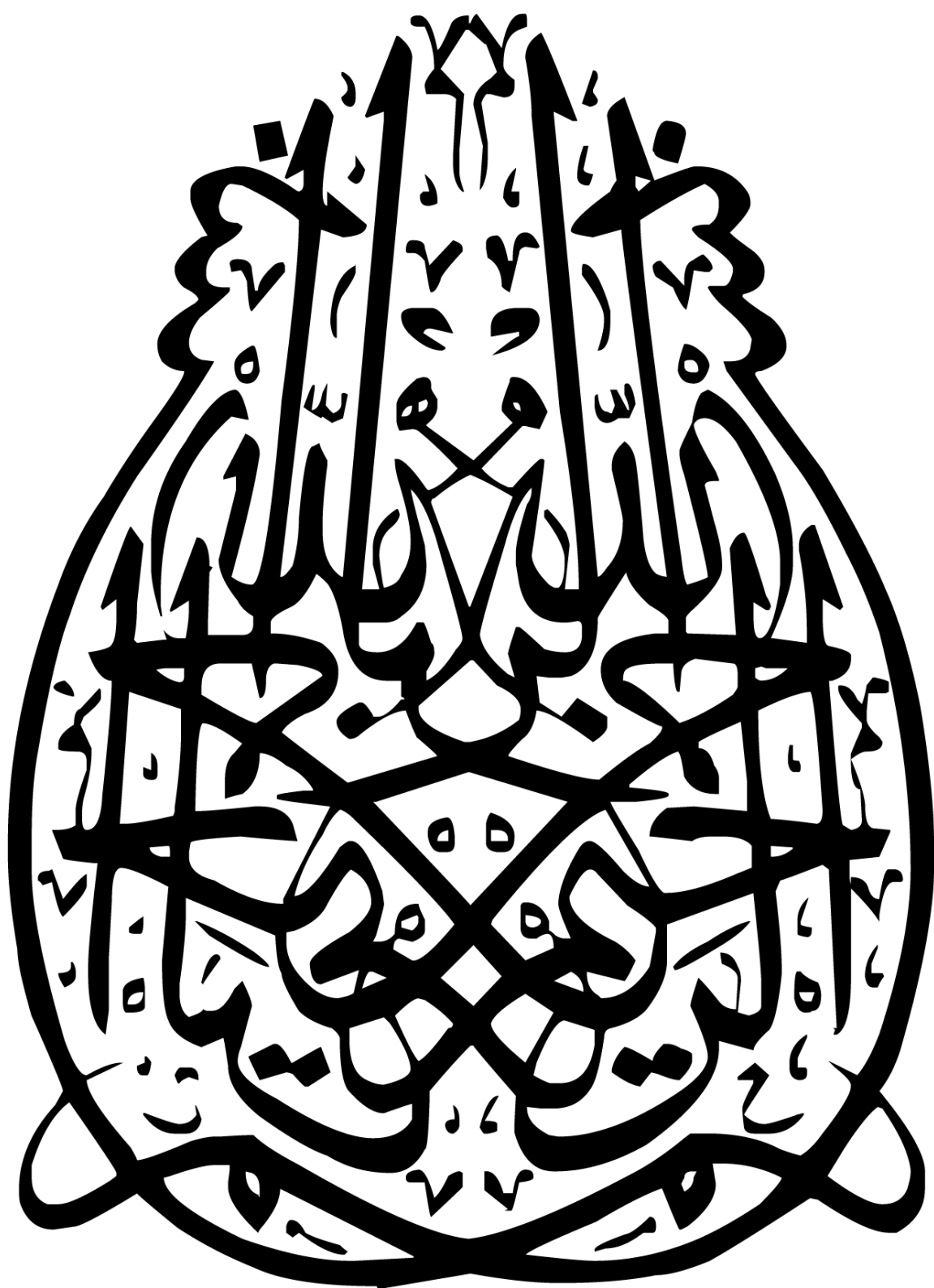
✓ رشيدة احمادي عبد الله

✓ ليلي يحيايوي

✓ منى صحراوي

✓ نصيرة صحراوي

الموسم الجامعية: 1437/1436 هـ 2015/2014 م



أَفْهَمَ
مَعْنَى
أَفْهَمَ

شكر وعرفان

اللهم إنني أحمده أَرْضِي الحمد لك، وأحبب الحمد لك، وأفضل
الحمد عندك، حمدا لا ينقطع مدده، ولا يفنى مدده، وعونك
الذي لا يستغنى عنه، وتوفيقك الذي لا فضل بعده، وسهلك
الذي لا صعب بعده، ربي أسألك أن تجعل هذا العمل أجرا في
الميزان وحبا بيننا كمعشر الإخوان، وعلما فائق الأبواب....

وبعد، نتقدم بجزيل الشكر للأستاذ المشرف على هذا العمل
"مسعود طواهرية".

كما نشكر المؤسسات التربوية على إعانتها لنا بالأخص ثانوية
حنكة علي بالمقرن، وثانوية الحمادين بالحمادين وثانوية محمد
العبد آل خليفة بالدبيلة، خصوصا أستاذة اللغة العربية الذين من
بينهم "قليدة جباري" و "وطارق خلافة"

كما لا ننسى من قدم لنا يد المساعدة سواء كانت من قريب أو
من بعيد بالأخص دار الثقافة ومكتبة الجامعي بالوادي.

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين.

تعد المرحلة الثانوية أهم مرحلة في المسيرة التعليمية، حيث ترتبط بالمرحلة المتوسطة من جهة، والجامعية من جهة أخرى، فدعتنا هذه الأهمية لاختيار موضوع تعليمية النحو في المرحلة الثانوية، وذلك من أجل الاستفادة الوظيفية وتحديد مشكلة تعليم النحو وتعلمه باختلاف مستوياته، والمساهمة في إيجاد الحلول الناجحة لها ضمن دراسة وصفية تقويمية، كما أن الرغبة القوية دفعتنا لإبراز أهمية اللغة العربية لمكانتها في حياتنا العلمية خاصة ، وفي المجال التربوي عامة.

وقد كان هدفنا في هذا البحث:

- التعرف على طرق ومناهج تعليم النحو خاصة.
- التعرف على مدى حافزية تلاميذ الثانوية في تعلم النحو.
- التعرف على جهود الأساتذة في تعليم النحو.

وهذا الهدف الذي يكشف عن واقع تعليم النحو في مرحلة التعليم الثانوي، يطرح أسئلة يمكن

الإجابة عنها لاحقاً:

- ما هي المناهج التي تستخدم في العملية التعليمية؟
- وما هي طرق تعليم النحو وما اشكالاته ؟
- وما هو المنهج المعتمد في تعليم النحو في المرحلة الثانوية ؟
- وما هي المضامين المقررة؟ وما هي الطريقة المعتمدة ؟
- ما هي المشاكل المعترضة ؟ وما هي الحلول المساعدة ؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة وغيرها قسمنا هذه الدراسة إلى فصلين اثنين: فصل نظري حمل

عنوان التعليمية والنحو، حيث تضمن مباحث ثلاثة: خصص الأول: لمفهوم التعليمية، والثاني للنحو أهميته وأهدافه، أما الثالث، فخصصناه لتعليمية النحو واشكالاته.



ثم انتقلنا إلى الفصل التطبيقي الذي حمل عنوانا هو: تعليمية النحو في مرحلة التعليم الثانوي تحليل وتقويم للمنهاج.

وقد اعتمدت هذه الدراسة على المنهج التاريخي والوصفي، التحليلي، فالمنهج التاريخي لتتبع تاريخ نشأة النحو، والوصفي حيث حلل واقع تدريس النحو، وعرض منهجه وطرق تدريسه، أما التحليلي فقد قدم نتائج الاستبيانات.

ومتن مضمون هذا الموضوع سلسلة من المصادر والمراجع نذكر منها:

انطوان صياح وآخرون: تعليمية اللغة العربية، راتب قاسم عاشور: فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها، طلال علامة: نشأة النحو العربي في مدرستي البصرة والكوفة، طه حسين الدليمي: تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، بالإضافة إلى الكتب المدرسية والمناهج التعليمية المقررة في المرحلة الثانوية.

ولأن الدراسة ذات طبيعة ميدانية، فإن الصعوبات التي واجهتنا قلة بعض المراجع المهمة وصعوبة إيجادها مثل كتب محمد الصالح حثروبي، ضيق الوقت الذي رافقه الضغط الدراسي في أواخر الموسم الذي أثر علينا سلبا، كما أن ما واجهنا تأخرنا في إيجاد المشرف، والبدء في هذا الإنجاز، كذلك تشتت بعض أعضاء العمل.

وبعد الحمد لله رب العالمين، فإنجاز هذا العمل الكبير بالنسبة إلينا، لأننا مقبلون على التخرج والخوض في رحلة التعليم مستقبلا، لم يكن بالعمل السهل لولا عونه وتوفيقه معنا، ثم مساعدة الكثير لنا، فما نرجوه من الله عز وجل، إلا أن يجعل ما صنعوه أجرا في ميزان حسناتهم.



المفهوم التعليمي : التعليم

المفهوم التعليمي : التعليم وتاريخها

المفهوم التعليمي :1/ مفهوم التعليم

المفهوم التعليمي :2/ نشأتها

المفهوم التعليمي :3/ التعليم بين المناهج القديمة والمناهج الحديثة.

المفهوم التعليمي : مفهومه التعليم

المفهوم التعليمي :1/ مفهوم التعليم ونشأته.

المفهوم التعليمي :2/ النحوية (أهميتها، مراحلها، أهدافها)

المفهوم التعليمي :3/ التعليم (المناهج القديمة، المناهج الحديثة)

المفهوم التعليمي : التعليم وإشكالاته

المفهوم التعليمي :1/ مفهوم التعليم.

المفهوم التعليمي :2/ التعليم والتعليم

المفهوم التعليمي :3/ التعليم (المناهج، التعليم)

المبحث الأول: التعليمية مفهومها وتاريخها

المطلب 1/ : مفهوم التعليمية

مفهوم التعليمية:

لغة: علمت الشيء أعلمه علما: عرفته، قال ابن بُرّي: وتقول علم وفقه، أي تعلم وثقفه، والعلام والعلامة: النسابة و هو من العلم، قال ابن جني: رجل علامة وامرأة علامة. والعلم نقيض الجهل، علم علما وعلم هو نفسه، ورجل عالم وعليم من قوم علماء فيهما جميعا فسيبويه يقول: علماء من لا يقول إلا علما، قال ابن جني: لما كان العلم قد يكون الوصف به بعد المزاولة له وطول الملابس صار كأنه غريزة¹.

أما اصطلاحا: فقد تعددت المصطلحات المستقاة من الإنجليزية في شقيها البريطاني والأمريكي والشواهد على هذه الظاهرة كثيرة في العربية، سواء تعلق الأمر بالإنجليزية أم بالفرنسية، باعتبارها اللغتين اللتين يأخذ منهما الفكر العربي المعاصر على تنوع خطابه والمعارف المتعلقة به ومنها مصطلح "Didactique"² الذي يقابله في العربية عدة ألفاظ: تعليمية ، تعليميات ، علم التدريس علم التعليم ، التدريسية ، الديداكتيك

وهي فعل تربوي تواصل مفتوح بين المعلم والمتعلم مبني على جملة مفاهيم منها مثلث القوى بقممه الثلاث المتمثلة في الذي يتبادل "المعرفة" والخبرات مع المتعلم والعلاقة القائمة بينهما والمتمثلة في نقل المعرفة العالمية وتطويعها إلى معرفة قابلة للتعليم³، وهي خصوصا في المرحلة الأولى المتصلة بعملية الإعداد والتحضير لأي نشاط تربوي أو تعليمي أو تكويني يذكر بعض خطواتها الأساسية وهي: - استخدام خبرات التلاميذ أو الطلاب.

- اعتبار الفروق الفردية للتلاميذ أو الطلاب.

- احتواء الخطة على المكونات الرئيسية للموضوع وعنوانه والمقدمة والعرض...⁴.

¹ ابن منظور: لسان العرب، دار المعارف، القاهرة، ط1، د ت، ص3083.

² بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، ط1، 2007، ص8.

³ بعلي الشريف حفصة: التعليمية، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، المركز الجامعي بالوادي، العدد الأول، يونيو 2010، ص07.

⁴ خالد لبصيص مفتش التربية: التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، الجزائر، ص37.

والديداكتيك هو لفظ أعجمي مركب من لفظتين هما "ديداك" و "تيكا" وتعني أسلوب التسيير في مجال التعليم وغيره بواسطة الحاسوب وتطلق على فضاء التلقين بالإعلام الآلي¹. أما مفهوم التعليمية أو التعلّمية فإن موضوعها يهتم بدراسة آليات اكتساب وتبليغ المعارف الخاصة بمجال معرفي معين، لذلك يركز أتباعها على التفكير المسبق في محتويات ومضامين التعليم المطلوب تدريسها، من حيث المفاهيم الداخلة في بناء الموضوع، ومن حيث تحليل العلاقات التي تربطها ببعضها².

والتعليمية في المجال التربوي تبقى تفتقد إلى الاستمرار فهي لا تزال في حاجة إلى المزيد من البحث والتحليل والإجماع على تحديده، وهذا ما عبر عنه "R. galisson" في قاموسه بقوله: من بين جميع المصطلحات الخاصة تعد التعليمية La didactique الأكثر غموضا وإثارة للجدل³. وتمتد التعليمية لتشمل كل ما يتعلق بالعملية التعليمية بمختلف أبعادها ومساراتها في ترابط وتناسق وانسجام بين مختلف عناصرها المكونة لنظام التعلم والتعليم الذي يمكن تفصيله كما يلي:

1/ معرفة عينة المتعلمين من هم؟ أصغار أم كبار؟ وما هو مستواهم المعرفي ومعرفتهم السابقة بمواد التخصص الذي يدرسونه، وبالمادة التي سيدرسونها مجددا؟ وما هي خصوصياتهم النفسية والاجتماعية، وخصائصهم كجماعة من المتعلمين يضمهم قسم واحد؟ والخصائص المميزة لهم كأفراد؟.

2/ المعلم: في هويته وتكوينه وخصائصه النفسية والمعرفية والاجتماعية، وعلاقته بالتوجهات العامة للتعليم وأساليب ممارسته وطرائق تبليغه وأدائه.

3/ المحتوى: ويتمثل في كل ما يمكن تعليمه وتعلمه وجملة المعارف العلمية والفنية المكونة لمحتوى البرنامج المقرر، فيمكن الباحث في التعليمية أن يدرس المحتوى التعليمي دراسة وصفية أو تحليلية⁴.

4/ مؤسسة التعليم: أين تقع؟ في بيئة اجتماعية مدنية أم ريفية؟ وهل هي قادرة على توفير وسائل العمل اللازمة؟ وما هي القوانين التي تيسرها؟

¹ بعلي الشريف حفصة: التعليمية، مجلة باحث، ص 07.

² خالد لبصيص: التدريس العلمي والفني الشفاف...، ص 09.

³ المرجع السابق، ص 07.

⁴ بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص 10 - 11.

5/ معرفة الأهداف: ما نوعها؟ أهي عامة أم خاصة أم إجرائية؟ وهل تتعلق بمهارات عامة أم بمعارف معينة؟ ومن يختارها ويحددها؟¹.

6 الأنشطة: أي ما هي الأنشطة التي يقوم بها المعلم في تبليغه لمعلوماته ؟².

* **مفهوم التعلم:** وهو عملية ديناميكية قائمة أساسا على ما يقدم للطالب من معلومات ومعارف، وعلى ما يقوم به الطالب نفسه من أجل اكتساب هذه المعارف وتعزيزها، ثم تحسينها باستمرار³، وتتم هذه المعارف تحت إشراف المعلم وتوجيهه وفق خطط وعمليات يكتسب المتعلم بذاته واستعداداته معارف وخبرات وقدرات وكفاءات و مهارات، وعليه فإن التعلم يمثل المسافة التي يقطعها المتعلم بنفسه في اتجاه الكفاءات الجديدة التي يرغب في امتلاكها وبمنحه الثقة في نفسه ويجعله في موقف إيجابي⁴، حيث كان اهتمام علماء النفس للتعلم بمختلف مجالاته وتخصصاته يعود إلى سببين رئيسيين هما:

أ/ أن التعلم يمثل أساسا لكل النظريات السيكلوجية، مهما كانت توجهات أصحابها، ومهما تباينت الجهات التي يركزون عليها.

ب/ أن التعلم هو الكفيل بإنتاج السلوك البشري، ومن ثم فإنه يمكن التحكم بالسلوك، أو بالأحرى التنبؤ به انطلاقا من عملية التعليم التي تمارس والأهداف المرسومة له، باعتبار أن النتائج ممثلة في السلوك⁵.

حيث يعرفه كيتس (Gates) "تغيير السلوك تغيرا تقدما يتصف من جهة بتمثل مستمر للوضع، ويتصف من جهة أخرى بجهود متكررة يبذلها الفرد للاستجابة لهذا الوضع استجابة مثمرة، ويمكن تعريف التعلم تعريفا آخر، بأنه إحراز طرائق ترضي الدوافع وتحقق الغايات، وكثير ما يتخذ

¹ المرجع السابق، ص12.

² المرجع نفسه، ص13.

³ أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، 07. 2009، ص139.

⁴ خالد لبصيص: التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، ص10.

⁵ نوري سعودي أبو زيد [محاضرات في اللسانيات التطبيقية، بيت الحكمة، الجزائر، ط1، 2012، ص 33. 34.

التعلم شكل حل المشاكل، وإنما يحدث التعلم حين تكون طرائق العمل القديمة غير صالحة للتغلب على المصاعب الجديدة و مواجهة الظروف الطارئة"¹. وهو عملية أساسية وضرورية للبقاء الناجح للأفراد في المجتمع وهي عملية معقدة تكاد تستغرق حياة الفرد بأكملها فنحن نتعلم المهد إلى اللحد أنواعاً مختلفة من الأنشطة والخبرات. وهو أحد المفاهيم الأساسية في مجال علم النفس، فهو عمليات افتراضية يستدل عليها من ملاحظة السلوك، ولقد اقترح علماء النفس العديد من التعريفات لمفهوم التعلم، غير أنه لا يمكننا الاعتماد على تعريف واحد².

والتعريف الشائع لدى العامة وغير المتخصصين هو اكتشاف المعارف والمهارات من خلال التحاق الطفل بالمدرسة، أي أنه ليس خاطئاً ولكنه فهم قاصراً إذا لا يقتصر التعلم على اكتساب المعارف والمهارات والمعلومات³.

* والتعلم هو عملية تغيير في الطالب الذي يراد له أن يتعلم، ويكون التعليم منصبا على الناحية الفكرية أو الخلق ، أو تربية الذوق، أو تهذيب الطبع، أو تزويد الطالب بالمعارف والمعلومات والأفكار، وترسية العقيدة لديه، وتنبيهه على ما يلزمه من تكوين، وما يقتضيه حاله من تواصل وتكامل بين أفراد. وهو يوسع مدارك الطالب، ويقوي وجدانياته ويحدث فيها تغييرا انفعاليا مما يضمن الالتزام بالحق والاتصال بالفضيلة، والاتباع للهداية والرشاد⁴.

وتهتم التعليمية بمحتوى التدريس، من حيث انتخاب المعارف الواجب تدريسها ومعرفة طبيعتها، وبالعلاقات المتعلمين بهذه المعارف، من حيث التحفيز، والأساليب والاستراتيجيات الناشطة والفاعلة لاكتسابها وبنائها، وتوظيفها في الحياة، فيعرف المتعلمون ما يتعلمونه، وكيف يعرفون، ولماذا يتعلمون في معرفته، وكيف يعيدون النظر في مسارهم لتصحيحه.

المطلب 2/: نشأة التعليمية :

¹ المرجع السابق، ص 34.

² سليمان عبد الواحد يوسف: مبادئ علم النفس العام، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2011، ص 74. 75.

³ إيهاب عيسى المصري: علم النفس المدرسي، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، ط1، 2013، ص 67.

⁴ المبروك زيد الخير: تدريس النصوص الأدبية للمرحلتين الإعدادية والثانوية مقارنة التشخيص والتقييم، المطبعة العربية، غرداية، ص 50.

تمتد جذور تاريخ La didactique إلى القرن 17، فأول ما ظهر هذا المصطلح كان في فرنسا سنة 1554، فاستعمل ليقدم الوصف المنهجي لكل ما هو معروض بوضوح. واستعمل هذا المصطلح في علوم التربية سنة 1657 كمرادف لفن التعليم، الذي يقصد به نوع من المعارف الفلسفية والدينية آنذاك¹، وفي الربع الأخير من القرن العشرين، أخذ مصطلح تعليمية المواد Didactique Des disciplines يبرز بقوة، في مقابل بعض التراجع في استخدام مصطلح التربية²، ورغم قدم تاريخ ظهورها كانت موضع جدل ونقاش لما يشوبها من غموض، وهي إلى حد الآن مازالت تحتاج إلى إجماع حول تحديد مفهومها³، ولقد تعددت مصطلحاتها إلى عدة مفاهيم: نجد باحثين يستعملون مصطلح ديداكتيك وآخرون يستعملون علم التدريس وعلم التعليم، وباحثين آخرين قلائل يستعملون مصطلح تعليميات، وأما مصطلح تدريسية فهو استعمال عراقي لم يشع استعماله، أما المصطلح الذي شاع استعماله هو تعليمية الذي يقابله Didactique⁴، وتفسير هذه الكلمة هي (فن أو علم التعليم)، وهناك من يعرفها بأنها (نوع من الأدب التعليمي)، وهناك من يخلط بين التعليمية والبيداغوجيا ويعتبرها مرادفا لها⁵. ومع بروز هذا المصطلح لقد ترافقه مجموعة تحولات على رأسها انتقال المحور في التربية والتعليم من المعلم إلى المتعلم الذي أصبح محور العملية التعليمية: المعلم يعلم، لكن هل يتعلم المتعلمون؟، وقد تحولت النظرة إلى المعارف التي تدور عليها العملية التعليمية⁶، ويقصد بالعملية التعليمية هو كل تأثير يحدث بين الأشخاص ويهدف إلى تغيير الكيفية التي يسلك وفقها الآخر⁷، وهذه العملية التعليمية تبين العلاقة بين العناصر الأساسية للنظام التعليمي.

¹ بعلي الشريف حفصة: التعليمية، مجلة الباحث، ص 08.

² انطوان صياح وآخرون: تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط 1 2006، ج 1، ص 17.

³ المرجع السابق، ص 60.

⁴ (ينظر)، بشير إبرر: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص 09

⁵ المرجع السابق، ص 07.

⁶ انطوان صياح: تعليمية اللغة العربية، ص 17.

⁷ أرسليمن بونيجية راشدي: تحليل العملية التعليمية، مدخل إلى علم التدريس، قصر الكتاب، 2000، ص 14.

ولفهم هذا التحول العميق، من إدراك التغير الذي طرأ على نظريات التعلم: لقد جاءت¹ البنائية Constructivisme التي لا تتفق ما يركز عليه التعليم وفق التفكير الخطي المتسلسل الذي يعمل على توصيل الأفكار ولا يعمل على إعادة بنائها. مرتكزا في ذلك على بث وإرسال المعلم إلى المتعلم الذي يكون في وضع المستقبل السلبي للمعلومات²، وأن المعرفة ليست بضاعة جاهزة تلقن وتكرر من مرسل هو المعلم إلى متلق هو التلميذ، استنادا إلى التكرار والتدريب والترويض، وفي هذا التحول يقول أحمد شبشوب في كتابه "تعليمية المواد" ولعله أول من اقترح مصطلح "التعليمية" ليعرّب Didactique: "...يمكن اعتبار الفيلسوف الفرنسي قسطنطين باشلار أحسن ممثل للبنائية الاستمولوجية"³، وهذه الأخيرة تمثل المركزية بالنسبة لمختلف تعليمات المواد وذلك خلافا للنظريات البيداغوجية التي غالبا ما نراها تعتمد على مرجعيات سلوكية مثل بيداغوجيا الأهداف أو تقنيات الملاحظة، أو بيداغوجيا التحكم...⁴.

ويعتقد بعض التربويين أن سبب الاضطراب الذي يعرفه التأليف في مجال التعليمية يعود إلى عدة أسباب لعل من أهمها: مدى الاضطراب الذي يعرفه التأليف في هذا الميدان، إذ ما تزال تؤلف كتب وترد علينا أخرى من العالم العربي وغيره في مواضيع هذا العلم دون أن تتضمن وعيا واضحا صريحا باستقلاله، أي دون أن تكون مدركة لحدود التخصص الذي تؤلف له. فنلاحظ أنها ما تزال الحائرة مترددة بين مختلف فروع التربية فمنها من يتحدث عن أصول التدريس وطرقه، ومنها ما يذكر التربية العلمية والتربية الخاصة أو التربية الميدانية...، وهذا التخصص يفقد مصداقيته ويجعل مواضيعه مشتقة بين علوم التربية جميعا⁵.

ومن العوامل المساعدة على تطوير التعليمية، نشاط مراكز الأبحاث التي تخضع المعارف القديمة للنقد وتجدها والتي تضيف معارف جديدة، ولا نغفل الإسهام الكبير الذي كان للمؤسسات التربوية

¹ انطوان صياح: تعليمية اللغة العربية، ص17.

² بعلي الشريف حفصة: التعليمية، مجلة الباحث، ص17.

³ المرجع السابق، ص17.

⁴ المرجع السابق، ص17.

⁵ المرجع نفسه، ص07.

في تفعيل التعليمية وتنشيط البحث فيها والريادة التربوية: وزارات التربية، معهد الوطني للأبحاث التربوية INRP، كليات ومعاهد إعداد المعلمين وتدريبهم، المجالات المتخصصة التي تصدر عنه¹. حيث أضحت التعليمية مركز استقطاب بلا منازع في الفكر اللساني المعاصر، من حيث أنها الميدان المتوخى لتطبيق الحصيصة المعرفية للنظرية اللسانية².

*** أهمية التعليمية:** تعد التعليمية من أهم العوامل المؤثرة في عمليات التعليم والتعلم في كل مرحلة سواء ما قبل الجامعية منها أو الجامعية، فهي المصدر الأساسي في تنشئة أفراد بقدرات معرفية ومهارات تكنولوجية تسير الحداثة والتطور، كما أنها تستمد أهميتها في حالة النهوض بها من قوة تأثيرها في كل المجالات ومتانة ارتباطها بها لأن النهوض بمنظومة التعليم والتعلم سوف يتبعه نهضة في كافة منظومات العمل الوطني للدولة، في المقابل وإن تدني منظومة التعليم والتعلم سوف يصاحبه تدني في مستوى الأداء في كافة هذه المنظومات³.

وأنها وسيلة لدراسة آليات اكتساب وتبليغ المعارف المتعلقة بمجال معرفي، فهي تمثل في آن واحد تفكير وممارسة يقوم بهما المدرس لمواجهة الصعوبات التي يلاقيها في تعليم مادته⁴، وهي علم مستقل بنفسه وله علاقة وطيدة بعلوم أخرى، وهو يدرس التعليم من حيث محتوياته ونظرياته وطرائقه دراسة علمية⁵، وأنها تسعى للتوصل إلى حصيصة متنوعة من النتائج التي تساعد كلا من المدرس والمؤطر والمراقب التربوي وغيرهم على إدراك طبيعة عملهم والتبصر بالمشاكل التي تعترضهم مما ييسر سبل التغلب عليها ويسهل قيامه بواجباتهم التربوية على أحسن وجه⁶، كما أنها فن لتعليم الجميع مختلف المواد التعليمية، وأنها ليست فنا للتعليم فقط، بل إنها للتربية أيضا، وهذه السمات يمكن توفيرها عند توفر نوع من المناهج التي يطلق عليها اسم منهج الجودة؛ هذا المنهج، لا يقتصر فيه نوع

¹ انطوان صياح: تعليمية اللغة العربية، ص19.

² (ينظر): أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ص130.

³ بعلي الشريف حفصة: التعليمية، مجلة الباحث... ص17.

⁴ المرجع نفسه، ص17. 18.

⁵ بشير إبرير، تدريس النصوص بين النظرية والتطبيق، ص09.

⁶ أرسليمن بو نعيمة رشدي: تحليل العملية التعليمية، مدخل إلى علم التدريس، ص04.

المعرفة على النصية المباشرة بل يتسع ليتضمن المعرفة الأسلوبية بما يجعل التعلم مزرعة للفكر البشري التي تثمر الدربة والخبرة¹.

المطلب 3/: التعليمية بين المناهج القديمة والمناهج الحديثة:

تعريف المنهج:

أ/ لغة: قال الله عز وجل: ﴿وَمِنْهَا جَاثِرَةٌ مِنْكُمْ جَعَلْنَا لِكُلِّ² فَاالْمَنْهَاجِ كَالْمَنْهَاجِ وَهُوَ الطَّرِيقُ

الواضح السهل³، والأصل نهج نهج أي سلك طريقاً، ويقال منهج الدراسة، ومنهج التعليم، ويقال منهج، والجمع مناهج⁴

ب/ اصطلاحاً: هو الخطط الموضوعية لتوجيه التعلم في المدرسة، ويتم تحقيق هذه الخطط في الصف الدراسي، كما يعيشها المتعلمون تجريبياً، وتحصل هذه الخبرات في بيئة تعليمية تؤثر بدورها فيما يتعلم⁵.

1/ منهج المقاربة بالكفاءات:

— المقاربة: ويقصد بها الكيفية العامة والخطوة المستعلمة لنشاط ما، والتي يراد منها دراسة وضعية، أو مسألة أو بلوغ غاية ما⁶.

— الكفاءة: هي قدرة الفرد على توظيف جملة من المعارف المنظمة والقدرة على حسن الفعل⁷.

— المقاربة بالكفاءات: هي استراتيجية تمكن المدرس من تحقيق مرامي المنهاج المتمثلة في ملمح التلميذ عن طريق وضعه في مواقف تستثير نشاطاته الملاحظة والتحليل والتفسير والتمرن والتواصل إلى إكساب الكفاءات والمواصفات المرغوب فيها لبلوغ هذا الملمح¹.

¹ بعلي الشريف حفصة: التعليمية، مجلة الباحث، ص18.

² الآية 48، سورة المائدة.

³ مذكور علي أحمد: مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار فكر العرب، مصر، ط1، 1998، ص13.

⁴ (ينظر): محمود سليمان ياقوت، منهج البحث اللغوي، دار المعرفة، بيروت، د ط، 2003، ص81.

⁵ طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، الأردن، ط1، 2005، ص21.

⁶ (ينظر): خير الدين هني: مقارنة التدريس بالكفاءات، مطبعة زع/بن، ط1، 2005، ص101.

⁷ حاجي فريد، وأويدر عبد الرزاق: الكفاءات العرضية دليل مرجعي، المركز الوطني للوثائق التربوية، سلسلة موعذك التربوي، العدد18، 2004، ص02.

خصائصه: ومميزات منهج المقاربة بالكفاءات كالتالي:

- ✓ يقدم إسهامات كبيرة في ترقية العملية التربوية.
- ✓ تفريد التعليم بتشجيع الاستقلالية والمبادرة لدى المتعلم.
- ✓ إعطاء حرية أوسع للمعلم في تنظيم أنشطة التعلم وتقويم الأداء.
- ✓ توظيف المعلومات وتحويلها لمواجهة مختلف مواقف الحياة بكفاءة (استغلال الموارد المكتبية).
- ✓ قياس الأداء بالاهتمام بتقويم الأداءات والسلوكات بدلا من المعارف الصرفة والنظرية².
- ✓ النظر إلى الحياة من منظور علمي ونفعي.
- ✓ تفعيل المحتويات والموارد التعليمية في المدرسة وخارجها.
- ✓ جعل المتعلمين يتعلمون بأنفسهم عن طريق حسن التوجيه³.
- ✓ التلميذ هو المحور الذي يدور عليه المنهاج.
- ✓ يتجسد المنهاج في مجموعة من التعليمات ذات الطابع الإجرائي (معارف . مهارات)
- ✓ يؤكد على التناسق والالتحام بين الحياة المدرسية وحياة التلميذ في المحيط الاجتماعي⁴.
- ✓ دمج المعلومات لتنمية كفاءات أو حل إشكالات في وضعيات مختلفة⁵.

2/ منهج المقاربة بالأهداف:

هو طريقة لتنظيم التعليم وتخطيطه وإنجازه وتقييمه، ولتحقيق ذلك كان لابد من اتباع خطة عمل تتكون من عمليات ومواقف منظمة لإحداث تفاعلات بين عناصر العملية التربوية، وتلك هي الاستراتيجية التي تعني تنظيم التعليم بكيفية تؤدي إلى بلوغ الأهداف عبر مسار يقطعه المدرس بمعية

¹ خيشان بوبكر وآخرون: اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي (دليل المتعلم)، ط2، 2004، ص06.

² (ينظر): محمد الصالح حثروبي: مدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، ط1، 2002، ص12.

³ لخضر زروق: تقنيات الفعل التربوي ومقاربة الكفاءات، دار هومة، الجزائر، د ط، 2005، ص73-74.

⁴ ضياف زين الدين: أبعاد التدريس لمقاربة الكفاءات، مجلة منتدى الأستاذ، الجزائر، 2007، ص58.

⁵ محمد الصالح حثروبي: نموذج التدريس المهادف أسسه وتطبيقاته، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، د ط، 1999، ص23.

التلاميذ من أجل تحقيق تعليم ما¹، ومن خلال هذه الطرق يمكن تنمية تفكير التلاميذ وتغيير شعورهم وسلوكهم².

. خصائصه: ومميزات هذا المنهج كالتالي:

- * كن من التحكم في القدرات التي نريد أن يكتسبها التلميذ خلال أو في نهاية الفعل التعليمي.
- * يرتب تلك القدرات حسب الأولوية والأهمية وكذا الجوانب التي نهتم أونريد تطويرها عند المتعلم.
- * يجزئ محتوى المادة الدراسية إلى أقسام صغيرة يمكن توضيحها وتدريسها بفاعلية ونشاط³.
- * تستخدم المعلم الأهداف كدليل تخطيطه للدرس، أي أنها تجزئه للهدف الخاص وتحضير له.
- * يساعد على تطبيق الأهداف العامة للمنهج الدراسي.
- * تسهيل عملية التعلم، حيث يعرف المتعلمون ما يطلب منهم، أو ما يتوقع منهم القيام به، وذلك لوضوح الهدف.
- * يسمح بتحديد المصطلحات الغامضة التي تخلف البلبلة، والتشويش في الممارسة التعليمية لأن وضوح المفاهيم والمصطلحات يمكن من توفير الجهد وفعالية النشاط...
- * يمكن من تحديد الشروط الموضوعية، والمعايير الدقيقة، التي سيتم فيها الإنجاز، والوضعية التي سيكون عليها التلميذ خلال الدرس.
- * يوضح نوعية الإنجاز بتحديد مواصفات مميزة للنتيجة التي سيتوصل إليها التلميذ.
- * يساعد على تحديد الوسائل والأنشطة والطرق التربوية الملائمة لتحقيق الهدف.
- * يعتبر من أفضل وسائل الاتصال بزملاء العمل، وأولياء الأمور وغيرهما من هيئات المجتمع وأفراد المتخصصين وغير المتخصصين لاطلاعهم عن ما تم إنجازه من قبل المعلم وما تم تعلمه من المتعلمين⁴.
- إن الهدف الواضح للمناهج يوحى بالطريقة الجيدة لنقل المعلومة والمهارة والاتجاه ويستدعي الوسائل الناجحة لتنفيذها على أحسن وجه، كما يساعد على اختصار الوقت والجهد اللازمين

¹ محمد الصالح حثروبي: نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، د.ط، 1999، ص23.

² فايز مراد دندش: اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، دار الوفاء، الاسكندرية، ط1، 2003، ص47.

³ محمد شارف سرير ونور الدين خالدي: التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، ط2، د.ت، ص48. 49.

⁴ محمد الصالح حثروبي: نموذج التدريس الهادف، ص129. 130.

لإيصالها إلى الآخرين، وإهمال أي هدف من هذه الأهداف في المناهج التعليمية يؤثر سلباً في الهدف الآخر الذي لا يقل أهمية وأثراً في الحياة العملية¹.

المبحث الثاني: النحو مفهومه وطرق تعليمه

المطلب 1/ مفهوم النحو ونشأته

• مفهوم النحو

لغة: يقول ابن فارس في مقاييسه (النون والحاء والواو) كلمة تدل على القصد، ونحوت نحوه، ولذلك سمى نحو الكلام؛ لأنه يقصد أصول الكلام²، وفي لسان العرب: النحو إعراب الكلام العربي، والنحو: القصد والطريق، والجمع أنحاء ونحو، وفي بعض كلام العرب إنكم لتنظرون في نحو كثير؛ أي في ضروب من النحو، ويقال نحوت نحوك؛ أي قصدت قصدك³، وجاء في أساس البلاغة: ونحوت نحوه، وفلان نحوي من النحاة وانتحاء: قصده⁴، وفي القاموس المحيط: النحو: الطريق، والجهة، وانتحاء: اعتماد الإبل في سيرها على أيسرها، وانتحى جدًّا، وفي الشيء اعتمده⁵.

وتعني كلمة "نحو" في اللغة: القصد، والجهة، والضرب، والصرف، والاعتماد، وكلها معان تفيد اختصاص بشيء دون آخر، وتفيد انتهاج طريقة دون أخرى، للتفرد بها، أو لعدم صلاحية أخذ غيرها⁶.

اصطلاحاً: هو العلم الذي يعرف به أحوال أواخر الكلمات إعراباً وبناءً، كما يعرف به النظام النحوي للجملة وهو ترتيبها ترتيباً خاصاً بحيث تؤدي كل كلمة فيها وظيفة معينة حتى إذا اختل هذا الترتيب اختل المعنى المراد⁷. حيث يعرفه ابن جني في قوله: "هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه

¹ مجمع اللغة العربية: ندوة اللغة العربية والتعليم، دمشق، د. ط، 2000، ص538.

² ابن الحسين أحمد ابن فارس بن زكريا: مقاييس اللغة، ت: عبد السلام محمد هارون، ج5، دار الفكر، ص403.

³ ابن منظور: لسان العرب، ج14، ص309، مادة(نحأ).

⁴ الزمخشري، محمود بن عمرو: أساس البلاغة، بيروت، دار المعرفة، 1979، ص450، مادة (نحأ).

⁵ الفيروز آبادي: القاموس المحيط، بيروت، مكتبة التربية، ج4، ط2، 195م، ص396، باب الواو فصل النون.

⁶ د: طلال علامة: نشأة النحو العربي في مدرستي البصرة والكوفة، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط1، 1992، ص24.

⁷ خضر موسى محمد حمود: النحو والنحاة، المدارس والخصائص، عالم الكتب، ط1، 1423هـ/2003م، بيروت، ص09.

من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتحقيق والتكسير والإضافة والنسب والتركيب وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذَّ بعضهم عنها ردُّ به إليها¹. وهو اتباع قواعد اللغة العربية بمراعاة ضرورتها، صونا للألسنة عن الخطأ، منعاً للاضطراب التعبيري والالتباس المعنوي²، فهو انتحاء سبيل العربية في التعبير عن الأفكار والمشاعر تعبيراً يتحرى الصدق، والإصابة، والدقة، والرقي، والفخامة، والجمال، والجلال³، أما المفهوم الحديث لهذا العلم هو علم البحث في التراكيب وما يرتبط بها من خواص كما أنه يتناول العلاقات بين الكلمات في الجملة وبين الجملة في العبارة، حيث يعرفه ويبستر (Webster) بأنه تلك الدراسة اللغوية التي تتعامل مع شكل الألفاظ وتركيبها (Morphology) ومع تنظيم الجمل وترتيب كلماتها (Syntax) وبعبارة أخرى أنه ليس دراسة لمعاني الكلمات (Semantic) ولا نطق الكلمات (Phonology) وليس دراسة لرسم الكلمات ولا لهجاتها، إلا ما كان له علاقة بأصل الكلمة ويساعد ذلك في صحة هجاءها⁴، وتبين أن مسائل علم المعاني بغير أسسها النحوية تصبح مسائل قلق، لا تكاد تثبت أو تستقر، لذا ينبغي أن تعود المعاني إلى أصولها في النحو، فيكون ذلك خيراً لها وللنحو على العموم فتتضح صورها، وتستبين معالمها، ويتلاقى في درسها الذوق والإدراك⁵.

وعلى هذا الأساس يتضح أن للنحو مجالاً، وإن له حدوداً، فمجاله هو المركبات أو الجمل، وأما حدوده فلا تقف عند مجرد أواخر الكلمات، وإنما يتناول أحوال غير الأواخر من تقديم وتأخير وذكر وحذف، أي أنه يعنى بالظواهر اللغوية صرفاً وتركيباً⁶. وقد عرف النحو العربي اتجاهات عدة، تبث من نظرة كل عالم مشغل فيه إليه. ومن أبرز الاتجاهات:

1. اتجاه يرى فيه دراسة أحوال الكَلَمِ إعراباً وبناءً، ترأس هذا الاتجاه سيبويه ومن جاء بعده.

¹ ظبية سعيد السليطي: تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص25.

² د: طلال علامة: نشأة النحو العربي في مدرستي البصرة والكوفة، ص25.

³ طه علي حسين الدليمي: تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، عالم الكتب الحديث، الاردن، ط1، 2009، ص47.

⁴ راتب قاسم عاشور: محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، ط1، 2009، ص248.

249.

⁵ المرجع السابق، ص46. 47.

⁶ د: طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص180.

- 2 . اتجاه يرى في النحو طرق تفسير الكلام، بالنظر إلى ما يعتريه من حذف وتقديم وتأخير...وما شاكلها من مظاهر، ترأس هذا الاتجاه أبو عبيدة معمر بن المثنى، في كتابه مجاز القرآن.
- 3 . اتجاه ينظر إلى النحو نظرة وظيفية من حيث تأليف الكلام، والإشارة إلى معاني المواقع النحوية المختلفة، ذهب إليه الإمام عبد القاهر الجرجاني.
- 4 . اتجاه حديث، نتج عن الدراسات اللسانية الحديثة، يتمثل في محاولة جمع الدرس النحوي والدرس الصرفي.

والاتجاه الغالب في كتب النحو المدرسية، هو الاتجاه الأول¹.

● نشأته:

إن النحو ككل قانون تتطلبه الحوادث وتقتضيه الحاجات ولم يك قبل الإسلام ما يحمل العرب على النظر إليه، فإنهم في جاهليتهم غنيون عن تعرفه، لأنهم كانوا ينطقون عن سليقة جبلوا عليها²، ولا يحتاجون إلى أعمال فكر وروية، ولا تتعثر ألسنتهم، ولما جاء الإسلام نشر رأيته، دخل الناس في دين الله تعالى، وخرج المسلمون لنشر دين الله خارج شبه الجزيرة العربية³، إذ تأشّبوا بالفرس والروم والنبط وغيرهم فحلّ بلغتهم ما هال الغير عليها وعلى الدين، حتى هرعوا إلى وضع النحو⁴. وقد كان وضع النحو في الصدر الأول للإسلام⁵، في المئتين الأوليين للهجرة⁶، فنشأ في العراق⁷، وبالضبط في البصرة الواقعة⁸ على حدود البادية وملتقى العرب وغيرهم من الأجناس المختلفة⁹، ذات ألسن متعددة ولغات متباينة، وحين انطوت هذه الأقوام تحت لواء الإسلام كانت بأمس الحاجة إلى تعلم كتاب الدين الجديد، ولهذا حرص المسلمون على تعليم

¹ انطوان صياح: تعليمية اللغة العربية، ص 114 . 115.

² محمد الطنطاوي: نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، دار المعارف، القاهرة، ط4، 2011، ص 19 . 20.

³ ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص 17.

⁴ المرجع السابق، ص 20.

⁵ نفسه، ص 19.

⁶ طلال علامة: نشأة النحو العربي في مدرستي البصرة والكوفة، ص 26

⁷ ظبية سعيد السليطي: تدريس النحو العربي، ص 18

⁸ خضر موسى: النحو والنحاة المدرسة والخصائص، ص 12

⁹ المرجع السابق، ص 18

هذه الأقوام اللغة العربية¹. وعلى هذا شادت البصرة صرح النحو ورفعت أركانها، يقول في ذلك ابن سلام: "وكان لأهل البصرة في العربية قدّمة بالنحو ولغات العرب والغريب عناية"². بينما كانت الكوفة مشغولة عن ذلك كله على الأقل حتى منتصف القرن الثاني للهجرة.

- إن أسباب وضع النحو مختلفة منها ما يرجع إلى الحرص الشديد على أداء نصوص الذكر الحكيم أداءً فصيحاً سليماً، وخاصة بعد أن أخذ اللحن يشيع على الألسنة³ بين الناس بمخالطة الحمراء⁴، قال أبو الطيب: "واعلم أن أول ما اختل من كلام العرب وأحوج إلى التعلم الإعراب، لأن اللحن ظهر في كلام الموالي المتعربين من عهد النبي ﷺ، فقد روي أن رجلاً كن بحضرته فقال: "أرشدوا أحاكم فقد ضل"، وقال أبو بكر لان أقرأ فأسقد أحب إليّ من أن أقرأ فألحن"⁵، كما رووا أيضاً عندما أرسل عمر بن الخطاب رضي الله عنه إلى عامله أبي موسى الأشعري: يقول: أجلد كاتبك سوطاً، وذلك لخطأ ارتكبه في رسالته، إذ كتب: من أبو موسى الأشعري⁶. كما رووا رضي الله عنه أنه مرّ يقوم يمارسون الرماية فسأه رميهم فقال: ما أسوأ رميكم، فأجابوه: نحن قوم متعلمين، فقال: والله لخطئكم في لسانكم أشد عليّ من خطئكم في رميكم⁷، أما ما أثر عن عمر بن عبد العزيز، وكان جالسا صبيحة عيد في المسجد، أثناء خلافة الوليد بن عبد الملك بن مروان، وكان مشهورا بكثرة اللحن عندما خطب الناس فقرأ: «الْقَاضِيَةُ كَانَتْ يَلِيَّتَهَا»⁸ وضم تاء (يا ليتها) بدل فتحها: فقال عمر: "عليك وأراحنا الله"⁹، كما أن العرب يعتزون بلغتهم اعتزازا شديدا جعلهم يخشون عليها من الفساد حيث امتزجوا بالأعاجم، مما جعلهم يحرصون على رسم أوضاعها خوفاً عليها من الفناء والذوبان في اللغات الأعجمية، وبجانب ذلك كانت هناك بواعث أخرى ترجع إلى أن الشعوب المستعربة أحست الحاجة

¹ المرجع السابق، ص 12

² شوقي ضيف: المدارس النحوية، دار المعارف، القاهرة، ط 10، 2008، ص 20.

³ المرجع السابق، ص 11.

⁴ طلال علامة: نشأة النحو العربي في مدرستي البصرة والكوفة، ص 86.

⁵ محمد الطنطاوي: نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، ص 16.

⁶ أحمد شامية: الصرف العربي وواقع تعليمه في المرحلة الثانوية من المدرسة الجزائرية، كنوز الحكمة، الجزائر، د. ط، 1992، ص 09.

⁷ طلال علامة: نشأة النحو العربي، ص 70.

⁸ الآية 27 سورة الحاقة.

⁹ المرجع نفسه، ص 74.

الشديدة لمن يرسم لها أوضاع العربية في إعرابها وتصريفها حتى تتمثلها وتتقن النطق بأساليبها نطقاً سليماً¹ كونها لغة الوحي وكتابه، ولذا كثرت اللحن، والحوادث التي سببت وقوعها²، وقد قيل أن الواضع الأول لعلم النحو هو أبو الأسود الدؤلي (67هـ)، وهو أبو الأسود ظالم بن عمرو بن سفيان بن جندل بن يعمر الدؤلي نسبة إلى الدؤل وهي قبيلة من كنانة³، وقد سئل من أين لك هذا النحو؟ فقال لقفت حدوده من علي بن أبي طالب⁴ والمشهور أنه قام بنقط المصحف نقط الإعراب. قال المبرد (ت275هـ) "أول من وضع العربية ونقط المصحف أبو الأسود الدؤلي"⁵.

وقد مرّ النحو في نشأته بثلاث مراحل وهي:

المرحلة الأولى: لا تتفق المصادر الموثوقة على رأي ثابت في نشأة النحو العربي إذ ينسبها عدد من الباحثين إلى الإمام علي بن أبي طالب عليه السلام، ويذهب آخرون إلى أن أبا الأسود الدؤلي أول من وضع النحو، وذهبت طائفة ثالثة إلى أن عبد الله بن أبي إسحاق الحضرمي هو الواضع الحقيقي لقواعد النحو العربي.

1. فمن هذه الروايات، صحيفة الإمام علي أشارت إلى أن الإمام علي بن أبي طالب أول من وضع الأسس الأولى للنحو العربي وأنه وجّه أبا الأسود الدؤلي إلى وضع تلك الأسس⁶، فظهر في رواية أنه شكّا فساد اللسان لابن أبي طالب فوضع أبواب النحو⁷ في صحيفة: "بسم الله الرحمن الرحيم، الكلمة اسم، وفعل، وحرف، فالاسم: ما أنبأ عن المسمى، والفعل: ما أنبأ عن حركة المسمى، والحرف: ما أنبأ عن معنى ليس بالاسم ولا فعل" ثم قال: تتبعه وزد فيه ما وقع لك، وعلم يا أبا الأسود أن الأشياء ثلاثة: ظاهر، مضمّر، وشيء لا بظاهر ولا مضمّر⁸، وجاءت في صحيفة أخرى:

¹ شوقي ضيف: المدارس النحوية، ص12.

² (ينظر) طلال علامة: نشأة النحو العربي، ص128.

³ راتب قاسم عاشور: فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها، ص250. 251.

⁴ صلاح راوي: النحو العربي، نشأته، تطوره، مدارسه، دار غريب، القاهرة، د.ط، 2003، ص37.

⁵ أحمد شامية: الصرف العربي، ص10.

⁶ د: كريم حسين ناصح الخالدي: أصالة النحو العربي، دار صفاء، عمان، ط1، 2005/1425هـ، ص27.

⁷ (بتصرف)، شوقي ضيف: المدارس النحوية، ص15.

⁸ خضر موسى محمد حمود: النحو والنحاة، المدارس والخصائص، ص14.

كان أبو الأسود أخذ ذلك عن أمير المؤمنين علي لأنه سمع لحنا فقال لأبي الأسود: اجعل للناس حروفا وأشار له إلى الرفع والنصب والجر فكان أبا الأسود ضنينا بما أخذه من ذلك عن أمير المؤمنين . ومهما يكن نصيب هذه الروايات من الصحة فإن بعض الباحثين المحدثين لم يستبعد أن يكون الإمام علي عليه السلام قد وجّه أبا الأسود الدؤلي إلى وضع النحو¹.

2 . تعليقة أبو الأسود الدؤلي: تكاد كتب اللغة والطبقات والمصادر التاريخية تتفق على أن أبا الأسود الدؤلي أول من وضع النحو العربي²، وكان "أول من أسّس العربية ونهّج سبلها، ووضع قياسها"، وأول من عمل في النحو كتابا، وقد فعل ذلك كله بإشارة وتلقين من أمير المؤمنين علي³ وقد قيل أنه دخل على ابنته في البصرة فقالت: يا أبت (ما أشدُّ الحرُّ) رفعت (أشد)، فظنها تسأله وتستفهم منه: أي زمان الحر أشد؟ فقال لها شهر ناجر (صفر) فقالت يا أبت، إنما أخبرتك ولم أسألك⁴، وقد قيل أنها قالت: "ما أحسن السماء" فقال لها قولي "ما أحسن السماء" فقال لها قولي "ما أحسن السماء"⁵.

وإنه سمع قارئاً يقرأ الآية الكريمة ﴿وَرَسُولُهُ الْمُشْرِكِينَ مِنْ بَرِيٍّ﴾⁶ بكسر اللام في رسوله، فقال: ما ظننت أمر الناس يصل إلى هذا فاستأذن زياد بن أبيه والي البصرة (45 . 53هـ)، وقيل بل استأذن ابنه عبيد واليها من بعده (55 . 64هـ) في أن يضع للناس رسم العربية. ويقول بعض الرواة أنه وضع أبواب التعجب والفاعل والمفعول به وغير ذلك من الأبواب، ويقول آخرون إنه وضع أبواب التعجب والاستفهام والعطف والنعت وإن وأخواتها⁷. وإنما الذي يعيننا . هنا . أمثال الدكتور أحمد أمين ممن أنكروا أن يكون أبو الأسود واضعا لعلم النحو، حيث قال الأستاذ كمال

¹ كريم حسين ناصح الخالدي: أصالة النحو العربي، ص28، 27.

² المرجع السابق، ص31.

³ أبو سعيد الحسن السكري: ديوان أبو الأسود الدؤلي، تح: الشيخ محمد حسن آل ياسين، دار ومكتبة الهلال، ط2، المنقحة والمصححة، 1998م/1418هـ، ص18.

⁴ نايف محمود معروف: خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، بيروت، ط1، 1985، ص165.

⁵ شوقي ضيف: المدارس النحوية، ص15.

⁶ الآية 03، سورة التوبة.

⁷ المرجع نفسه، ص15، 14.

إبراهيم في تنفيذ هذه المزاعم: أما إنكار أحمد أمين لما ذكروا من وضع الضوابط الأولى على يد أبي الأسود وإقراره بإعراب المصحف بالنقط فقط، وادعاؤه أن أبا الأسود ربما كان لا يعرف شيئاً اسمه النحو أو أي مصطلح نحوي فتناقضه أمور كثيرة، من أهمها:

1. كثرة الروايات التي جاءت بنسبة النحو إلى أبي الأسود حتى قاربت الإجماع.
2. ما ذكره النحاة في كتبهم من ذكر اصطلاحات نحوية وقواعد عُرِفَتْ بالنقل عن البادئين الأولين والناقلين هم من أثق الثقات كالخليل بن أحمد الفراهيدي، وأبي عمرو بن العلاء.
3. كتاب سيبويه، وسند الرواية فيه فإنه يروي عن السابقين¹.
4. يتفق كل من الأستاذ إبراهيم مصطفى والأستاذ شوقي ضيف والأستاذ مهدي المخزومي على أن النحو يبدو بعد الله بن إسحاق الحضرمي (ت117هـ)²، وهو أول نحوي بصري حقيقي، وهو ليس من تلاميذ أبي الأسود ولكنه من القراء³، وهذه أسماء العلماء الذين نسب إليهم رأياً نحوياً وكانت المواضع التي ردد فيها أسماءهم من أقدم هؤلاء هو ابن إسحاق الحضرمي⁴ حيث يعد أول نحوي أبدى لونا من التنطع والتشدد في القياس حتى إنه خطأ بعض الفصحاء من الشعراء وذوي السلائق التي لم تشبها العُجْمَة⁵، وترى له آراء نحوية حتى في الكتب المتأخرة، كالأشموني المتوفي في سنة 900هـ والسيوطي المتوفي في سنة 911هـ ولا فيما بعده من الكتب رأياً نحوياً نسب إلى أبي الأسود ولا إلى طبقتين من بعده⁶.

المرحلة الثانية: لم يقتصر ما أنجزه أبو الأسود الدؤلي عليه بل تلقفه تلاميذه الذين عاصروه، أو من جاء بعدهم من العلماء ليكملوا المسيرة التي بدأها⁷ وحمل هذا الصنيع من قراء الذكر الحكيم وفي مقدمتهم نصر بن عاصم وعبد الرحمان بن هرمز ويحيى بن يعمر وعنبسة الفيل، وميمون الأقرن.

¹ أبو سعيد الحسن السكري: ديوان أبو الأسود الدؤلي...، ص21. 22.

² كريم حسين ناصح الخالدي: أصالة النحو العربي، ص35.

³ شوقي ضيف: المدارس النحوية، ص17.

⁴ المرجع السابق، ص35.

⁵ مجمع اللغة العربية بدمشق، ندوة اللغة العربية والتعليم، ص148.

⁶ (ينظر): المرجع السابق، ص36.

⁷ المرجع السابق، ص48.

فكل هؤلاء "نقطوا المصحف وأخذ عنهم النقط وحفظ وضبط وقيد وعمل به..."¹ وإضافة أبواب نحوية جديدة امتدادا لصنيع أبي الأسود² وتلاميذه من قراء القرآن الكريم وكان جهدهم منصبا على نقاط القرآن الكريم، نقط إعراب أو نقط إعجام³، ولما كثرة النقط على الحرف أدى ذلك أيضا إلى التصحيف من جديد كما أدى إلى اللحن في إعراب الكلمات نتيجة اختلاط نقط الإعراب بنقط الاعجام مما جعلهم يفكرون في تمييز أحد النقطتين من الآخر، بأن جعلوا نقط الإعراب بمداد من لون مخالف لنقط الاعجام فكان نقط الاعجام بمداد من نفس لون الحرف وكان نقط الإعراب بلون آخر مخالف له، ولعل نصر ابن عاصم هو الذي وضع نقط الاعجام، ويحي بن يعمر هو الذي جعل نقط الإعراب بلون المخالف، ومن ثم فقد اختلف الرواة فيمن وضع نقط الاعجام، فمنهم من نسبته إلى نصر بن عاصم، ومنهم من نسب إلى يحي بن يعمر، واستمر الأمر على هذا النحو حتى جاء الخليل بن أحمد الفراهيدي فابتكر للإعراب علامات بدلا من النقط وقد استوحى هذه العلامات من حروف المد واستوحى أسماءها من قول أبي الأسود للكتاب عند ضبط المصحف: "إن رأيتني فتحت شفتي بالحرف فضع نقطة فوقه إلى الأعلى، وإن رأيتني كسرت شفتي فضع نقطة تحته، وإن رأيتني ضمنت فضع نقطة بين يدي الحرف، فإن اتبعت شيء من ذلك غنة فاجعل مكان النقطة نقطتين، فسمي النقطة التي فوق الحرف "فتحة" وسمي التي تحته "كسرة" وسمي التي بين يدي الحرف "ضمة" وسمي النقطتين "تنوينا"⁴.

المرحلة الثالثة: وهي المرحلة التي نضج فيها النحو وصار بناءً شامخاً وثالث الأثافي الذي يمثل هذه المرحلة هو الخليل بن أحمد الفراهيدي⁵ وهو الذي رفع قواعد علمي النحو والصرف وشاد صرحيهما بما وضع لهما من مصطلحات وما شَعَبَ لهما من فروع⁶. وهو عالم لم يُوفه الباحثون حقه،

¹ شوقي ضيف: المدارس النحوية، ص16.

² صالح راوي: النحو العربي نشأته، تطوره، مدارسه، رجاله، ص65.

³ كريم حسين ناصح الخالدي: أصالة النحو، ص48.

⁴ المرجع السابق، ص66. 67.

⁵ كريم حسين ناصح الخالدي: أصالة النحو العربي، ص59.

⁶ مجمع اللغة العربية بدمشق، ندوة اللغة العربية والتعليم، ص148.

ولم ينل ما يستحقه من تكريم وتعظيم¹، وكان من أبرز تلاميذه "سيبويه" صاحب الكتاب فقد لازمه واحتفظ بنظرياته النحوية والصرفية، وخلفه في حلقاته بعد وفاته، وقد ألف كتابه المشهور بعد وفاة أستاذه فكان أول كتاب جامع في قواعد النحو والصرف، ثم توضحت معالم المدارس النحوية وتأصلت وظهر الكثير من النحاة².

¹ المرجع السابق، ص 59.

² المرجع السابق، ص 149.

المطلب 2/ القواعد النحوية: (أهميتها . مراحلها . أهدافها)

1/ أهميتها:

يعد علم النحو أثر رائع من آثار العقل العربي، لما فيه من دقة ملاحظة ونشاط في جمع ما تُعرف، وقد اكتسب الدقة والعناية نتيجة لارتباطه بدين البشرية، ولغة كتابه وسنة نبيه ﷺ¹ كونه العلم الذي يصون اللسان عن الخطأ² في الكلام. كما أن علم النحو قواعده لا يمكن الاستغناء عنها لأنها تفيد في ضبط الكلام لفظاً وقراءة وكتابة، وتساعد في التمييز بين الألفاظ المتكافئة كقوله تعالى ﴿لَهُ خَيْرٌ فُهو خَيْرًا تَطَوَّعَ فَمَنْ﴾³. وترجع أهميته إلى أنه يتعلق بالمبادئ الأساسية لصياغة المفردات واشتقاقها وبناء الجمل ونظمها في موضوعات وفقرات⁴ كي يستقيم المعنى، وبه تتبين أصول المقاصد بالدلالة فيعرف الفاعل من المفعول، والمبتدأ من الخیر، ولولاه لجهل أصل الإفادة، وكلما كانت اللغة واسعة ونامية ودقيقة زادت الحاجة إلى دراسة قواعدها وأسسها⁵ كما أن النحو نظام علمي يحمي اللغة من اختلاط المقاصد وتحريف الكلام في مواضعه والقدرة على التأليف إن كان متحدثاً، أو الفهم إن كان مسغياً⁶، وقد وضّح الزجاجي أهميته في ثلاث نقاط هي:

— التكلم بكلام العرب.

— القراءة الصحيحة لما لا يحتمل فساداً وهو القرآن والسنة.

— الإبداع الشعري.

وقد ذكر (ابن جني) أهميته بقوله "يلحق من ليس من أهل العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها، وإن لم يكن منهم، وإن شذّ بعضهم عنها ردّ به إليها". فالنحو يمكّننا من الأداء اللغوي السليم، ويرد من خرج عن هذه العلاقة اللغوية إلى الصواب⁷ وكذلك هو علم يخدم العلوم كلها التجريبية،

¹ راتب قاسم عاشور: فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها، ص253.

² طلال علامة: نشأة النحو العربي في مدرستي البصرة والكوفة، ص09.

³ الآية 184، سورة البقرة.

⁴ ظبية سعيد السليطي: تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص37.

⁵ راتب قاسم عاشور: أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، ط1، 2003، ص105.

⁶ (بتصرف): راتب قاسم عاشور: فنون اللغة العربية وأساليب، ص254.

⁷ المرجع نفسه، ص255.

والإنسانية، والآداب، والسياسة... كما أنه علم يحكم نظام اللغة العربية، ويوصلها إلى مقاصدها التعبيرية، في نقل العلوم بثقة وأمانة إلى المتعلمين والمخاطبين، وجميع أبناء المجتمع، في الماضي أو الحاضر، والمستقبل¹ وفي الأخير يكمن أهمية تدريس النحو في أنه دليل أصالة اللغة وسمة حضارية من سماتها².

2/ مراحلها:

أما عن تطور النحو العربي فقد كتبت فيه البحوث الكثيرة، ولعل من الصواب القبول بتقسيم العصور المختلفة لتطوره إلى أربعة وهي:

. العصور السابقة لسيبويه: حيث كان الاهتمام متجها نحو تأصيل القواعد النحوية.

. عصر سيبويه وأصحابه: وفيه وضعت علل القياس النحوية، مع اختلاف في أمر القياس بين

المدارس النحوية المختلفة.

. عصر التعليل: ويوصف بأنه عصر الشواذ النحوية والبحث عن العلل لها، ومن رواده: المبرد

(ت286هـ)، وثعلب (ت291هـ)، والفارسي (ت377هـ).

- أما العصر الرابع والأخير فهو عصر التطوير النحوي على يد العالم اللغوي ابن جني

(ت392هـ)، ومن جاء بعده أمثال: الزمخشري (ت538هـ)، وابن الأنباري (ت577هـ)، وابن

مضاء القرطبي (ت592هـ)، وآخرين ساروا على نهجهم حتى يومنا هذا. إذ أصبح هم العلماء يدور

في تنظيم قواعد اللغة العربية وتبسيطها وتيسير أساليب تدريسها³.

3/ أهدافها:

للنحو وظائف اساسية مرتبطة بالدور الذي يقوم به في مجال ضبط الأداء اللغوي (نطقا وكتابة

وقراءة)، وهذه الوظائف هي على النحو التالي⁴:

¹ (ينظر): المرجع نفسه، ص254.

² فهد خليل زايد: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، د.ط، د.ت، ص159.

³ نايف معروف: خصائص العربية وطرق تدريسها، ص167.

⁴ ظبية سعيد السليطي: تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص27.

- البحث عن كل ما يفيد في استنتاج النصوص، وبخاصة النص القرآني، ومعرفة ما يؤديه التركيب القرآني من أحكام ومعان بوصفه أعلى ما في اللغة العربية من بيان¹.
- تمكين الطارئ على العربية، وأهلها من تعلم قواعد تمنحهم القدرة على التعبير الصحيح².
- يكفل سلامة التعبير وصحة أدائه وفهم معناه وإدراكه في غير لبس أو غموض.
- يساعد على جمال الأسلوب وجودته ودقته، وتنمية مهارات التفكير العلمي.
- يعين على استعمال الألفاظ والجمل والعبارات استعمالاً صحيحاً، فتتكون عند الدارسين عادات لغوية سليمة³.
- تنمية ثروة الطالب اللغوية عن طريق ما يدرسه من الشواهد والأمثلة والأساليب.
- إدراك العلاقة بين الإعراب والمعنى وأثر اللغة في الإبانة عن المضمون.
- توظيف القواعد النحوية والصرفية التي تعلمها في مراحل تعلمه في حياته العلمية والعملية.
- التمييز بين الخطأ والصواب ومراعاة العلاقات بين التراكيب عن طريق التحليل والتدقيق⁴.
- تدريب التلاميذ على ضبط لغتهم بشكل يتلاءم مع تدرج مستواهم العقلي واللغوي في سلم التعلم التصاعدي.
- القدرة على اكتشاف الخطأ اللغوي عند مشاهدته... ثم المبادرة إلى تصحيحه⁵.
- تقويم اعوجاج اللسان وتصحيح المعاني والمفاهيم.
- إن الطلاب الذين يدرسون لغة أجنبية إلى جانب لغتهم القومية يجدون في دراسة قواعد لغتهم ما يساعدهم على فهم اللغة الأجنبية لأن بين اللغات قدراً مشتركاً من القواعد العامة، كأزمة الأفعال، والتعجب والنفي والاستفهام، والتوكيد⁶.
- يرى هاليداي أن للنحو ثلاث وظائف أساسية هي: 1/ مثالية: أي لعمل جمل مثالية.

¹ طه علي حسين الدليمي: اللغة العربية مناهجها طرائق تدريسها، ص 179.

² طلال علامة: نشأة النحو العربي، ص 40.

³ ظبية سعيد السليطي: تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص 27.

⁴ طه علي حسين الدليمي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 181.

⁵ نايف معروف: خصائص العربية وطرائق تدريسها، ص 176. 177.

⁶ راتب قاسم عاشور: فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها، ص 260.

2/ سياقية: أي من سياق الكلام، 3، شخصية: أي العلاقة بين الأشخاص وتفاعلاتهم.

- يدلنا على مجموعة عناصر مهمة لتفسير الكلام منها: العلاقة بين المشاركين في التفاعل/ الموضوع محل المناقشة/ وقت الحدث/ طبيعة الكلام/ الاتجاه الذي يملك المتحدث¹.
- يقدم لنا العلاقات والإشارات لنصل إلى التفسيرات المحتملة للرسائل التي نتلقاها: وهو يقدم هذا من خلال تصنيفه للكلمات أو مجموعة من الكلمات².

ومقتضى كل ذلك أن النحو ليس غاية تطلب لذاتها، بل وسيلة لغايات أخرى غيرها³.

¹ ظبية سعيد السليطي: تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص ص 27. 28.

² (ينظر): المرجع نفسه.

³ (ينظر): علي أبو المكارم: تعليم النحو العربي عرض وتحليل، مؤسسة المختار، القاهرة، ط1، 2007، ص 13.

المطلب 3/ طرق تعليم النحو (بين المناهج القديمة والحديثة):

تعددت طرق تدريس النحو، متجاوبة مع العصر، ومستفيدة من التطور في العلوم الأخرى، والانفتاح على الثقافات المتباينة¹، ويرجع سبب تعدد ذلك إلى تأثرها بالاتجاه التربوي الذي كان سائدا في ذلك الوقت من الاهتمام بالمتعلم من حيث نشاطه وإيجابيته في العملية التعليمية. وترى الباحثة أن المشكلة الأساسية في طريقة التدريس هي: الاختيار، فالمدرس يجب ان يختار المحتوى التعليمي المناسب أو النمط التنظيمي، والاستراتيجية، والأنشطة والوسائل التعليمية، وكل ما يؤدي إلى تحقيق الأهداف وربما كان أخطر نقد يوجه إلى التدريس في الوقت الحاضر هو "عدم تكرار التعزيز نسبيا، لأن التلميذ يعتمد على المدرس عادة في كونه صحيحا.

وقد أمكن تقسيم طرائق التدريس إلى عدة طرق وهي:

1. طريقة قائمة على جهد المعلم:

- طريقة المحاضرة (الإلقاءية)
- الطريقة القياسية.

2. طرائق قائمة على جهد المعلم، ونشاط المتعلم:

- الطريقة الاستقرائية
- طريقة النص الأدبي
- طريقة الاكتشاف
- الطريقة الاستجوابية
- الطريقة الاقتضائية².

¹ انطوان صياح: تعليمية اللغة العربية، ص127.

² ظبية سعيد السليطي: تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، ط1، 1423هـ/2002م، ص65.

1 * طرائق قائمة على جهد المعلم:

- **طريقة المحاضرة (الإلقائية):** ترجع بدايات هذه الطريقة إلى العهود اليونانية والرومانية القديمة، ثم طبقها العرب والمسلمون أيام النهضة العلمية*، ويقصد بها قيام شخص ما بتزويد مجموعة من الدارسين والأشخاص بمجموعة من القضايا والمفاهيم المتعلقة بموضوع معين، وتصلح هذه الطريقة في تدريس الكبار الراشدين أو الطلاب ذوي الإعداد الكبير، كما في الكليات.

ومن أبرز مميزاتهما هو أن دور المحاضرة هي نقل المعلومات¹.

- **الطريقة القياسية:** تعد هذه الطريقة من أقدم الطرائق المتبعة في تدريس النحو، وتقوم فلسفتها على انتقال الفكر من الحكم على كلي إلى الحكم على جزئي²، أي هي طريقة القاعدة ثم الأمثلة، تعني هذه الطريقة أن الاستنباط هو عملية استدلال منطقي تستهدف التوصل إلى استنتاج معين أو معرفة جديدة، بالاعتماد على فروض أو مقدمات موضوعية ومعلومات متوافرة³. ومن أهم خطواتها:

1/ التمهيد والمقدمة: وهي الخطوة التي ينتهي فيها الطلبة للدرس الجديد، وذلك بالتطرق

إلى الدرس السابق، وبذا يتكون لدى الطلبة خلال هذه الخطوة الدافع للدرس الجديد والانتباه إليه.

2/ عرض القاعدة:⁴ في هذه الخطوة يعرض المعلم القاعدة النحوية مكتوبة بخط جميل يثير

الاهتمام، فجمال الخط مثير إيجابي يحمل الطالب على التأمل والتفكير، ويشترط أن تقع القاعدة في مكان مناسب أمام الطلبة.

إن الطالب الذي يمكنه المشاركة في حل المشكلة يشعر بالثقة بالنفس وتنمو لديه الجرأة الأدبية⁵، ويلاحظ أن القاعدة إذا كانت مطولة يمكن تجزئتها أو تقسيمها على أقسام يتناول المعلم كل قسم منها بوصفه قاعدة مستقلة⁶.

* النهضة العلمية: في الدولة الأموية والعباسية وما بعدها.

¹ المرجع السابق، ص 65. 66.

² د: طه علي حسين الدليمي، د: سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 181. 182.

³ طه علي حسين الدليمي: تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، ص 28. 29.

⁴ المرجع السابق، ص 183.

⁵ طه علي حسين الدليمي: تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات الحديثة، ص 32.

⁶ طه علي حسين الدليمي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 183.

3/ الأمثلة: يشعر الطلبة هنا بالمشكلة ويبدؤون بالتفكير بوضع الحلول الجزئية (مثال وأمثلة) وذلك بتحليل جزئيات القاعدة، ويعطي المعلم بعض مفاتيح الحل، كأن يعطي مثالا ينطبق على القاعدة.

وينبغي التنبيه إلى أنه من الخطأ الاعتقاد بأن الطريقة القياسية لا تتطلب اشتراك الطلبة، أو أن المعلم هو الذي يتولى عملية التحليل، إذ يمكن للطالب أن يعطي أمثلة بالاشتراك بعملية تحليل القاعدة، بتشجيع المعلم ودفعه.

4/ التطبيق: يعد التطبيق من المستويات التي تتسم بالصعوبة، فهو لا يتهيأ لكل طالب، لأنه عملية فكرية تسبقها عملية تذكر وعملية فهم¹، ويكون ذلك بإثارة المعلم للأسئلة أو إعطاء أمثلة إعرابية أو التمثيل في جملة مفيدة².

2 * : طرائق قائمة على جهد المعلم ونشاط المتعلم:

- **الطريقة الاستقرائية:**³ بدأت هذه الطريقة على يد الفيلسوف الألماني "فردريك هربارت" في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين والتي تقوم على أساس نظرية علم النفس الترابطي والتفسير التطبيقي لها أن الطفل يتعلم الحقائق الجديدة في ضوء خبراته السابقة، ونشأت هذه الطريقة في المدارس العربية نتيجة الانفتاح الثقافي على الغرب، ومن خلال البعثات التعليمية إلى أوروبا، فقام هؤلاء المبعوثون بتطبيقها في المدارس العربية، ومن ثم استخدمت في مجال تدريس قواعد اللغة العربية بحيث يرتب الدرس إلى عدة نقاط يسميها هربارت: المقدمة والعرض، والربط، والقاعدة أو الاستنباط والتطبيق⁴. وتحقق هذه الطريقة كثيرا من الممارسات التربوية منها:

1 . إيجابية التلميذ واستثارة دوافعه نحو التعليم.

2 . تحقيق كثيرا من التفاعل بين المدرس والتلاميذ، يؤدي ذلك إلى إشاعة روح البهجة والسرور

داخل الفصل الدراسي.

¹ المرجع السابق، ص 33.

² المرجع السابق، ص 183.

³ ظبية سعيد السليطي: تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص 66.

⁴ راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة: فنون اللغة العربية واساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، ص 265 . 266.

3 . تعمل على حفظ تفكير الطلاب، وتوصلهم إلى الحكم العام تدريجياً، وذلك يجعل المعنى واضحاً جلياً، فيصير التطبيق عليهم سهلاً.

4 . تتخذ الأساليب والتراكيب أسساً لفهم القواعد، ويعدّها البعض الطريقة الطبيعية للغة، لأنها تمنج القواعد بالأساليب.

- **الطريقة الاستدلالية:** وفيها يتم استنتاج للكميات من الجزئيات، وللجزئيات من الكميات، والمدرس الناجح هو الذي يلجأ إلى استخدام هاتين الطريقتين* في الوقت المناسب، فبعد أن ينتهي المدرس من استنباط القاعدة بالاستقراء يلجأ إلى القياس، وذلك بتزويد التلاميذ بالمادة التي يدور حولها تفكيرهم، وليلبث ما انتهوا إليه من حكم عند استنباط القاعدة.

- **طريقة النصوص الأدبية المعدلة:** ظهرت هذه الطريقة "من نهاية الأربعينيات" في كتاب (تيسير النحو) للمرحلة الابتدائية 1949م من تأليف عبد العزيز الفوصي وآخرين، والأساس العلمي والتربوي فيها أن القواعد النحوية ظواهر لغوية، وأنها تعتمد على الإتيان بنص متكامل بدلاً من الأمثلة، ثم تسير خطوات الدرس بالطريقة الاستقرائية. ولقد لقيت هذه الطريقة رواجاً في الأوساط التعليمية لما لها من فائدة في رسوخ اللغة وأساليبها وتسمى هذه الطريقة "بطريقة المعدلة"، وبالرغم من هذه المحاولات المثمرة في تدريس النحو فإن الشكوى مازالت قائمة ويعود ذلك إلى الحلول التي وضعتها في الإطار النظري ولم يأخذ طريقة إلى مجال التطبيق والممارسة¹.

- **طريقة الاكتشاف:** تعد هذه الطريقة من أبرز الاتجاهات الحديثة في التعلم الذاتي الذي تنادي به التربية الحديثة، ويرجع الفضل في انتشارها إلى العالم برونر Broner 1961، والشرط الأساسي لحدوث التعلم بالاكتشاف هو "معالجة الفرد المتعلم للمعلومات التي يتلقاها وتمثله لها، وإعادة بنائها"، وتستخدم هذه الطريقة عندما يتعلق موضوع الدرس بقضية أو مشكلاً ما.

وأساس هذه الطريقة أن التلميذ في اكتشافه للمعرفة يفهمها بعمق، ويحتفظ بها لمدة طويلة، وبذلك يستطيع توظيفها في مواقف مشابهة أو جديدة.

* الطريقتين: أي الطريقة القياسية والطريقة الاستقرائية والجمع بينهما يكون تحت اسم (الطريقة الاستدلالية).

¹ (ينظر): طلبة سعيد السليطي: تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص 68 . 69.

ويوجد ثلاثة أنواع للتعلم بالاكتشاف وهي:

- أ/ . الاكتشاف الاستقرائي ، والاكتشاف الاستدلالي. ب/ . الاكتشاف القائم على المعنى ، الاكتشاف غير القائم على المعنى. ج/ . الاكتشاف الموجه ، الاكتشاف غير الموجه¹.

الطريقة الاستجوابية: ويقصد بها الطريقة التي تعتمد على سؤال الطلاب وإجاباتهم عن دقائق الموضوع الذي يأخذونه في واجبات منزلية، وهذه الطريقة لا تحتاج إلى علم غزير أو جهد من قبل المدرس، كذلك هي تفيد المدرس، وتصلح للموضوعات النحوية التي تقتصر على العد، مثل حروف الجر... الخ، إلا أن إجابات التلاميذ لا تعد كافية للتطبيق أثناء الحصة، ومن أبرز عيوب هذه الطريقة أنها تحتاج إلى تحضير دقيق من التلاميذ.

الطريقة الاقتضائية: يرجع سبب تسميتها إلى أن القواعد النحوية تدرس وقت اقتضائها، أي عرضاً أثناء دروس القواعد أو النصوص أو الأدب. تدريس بخطوات عملية دون أن تخصص حصص لذلك².

ويعد عرضنا لطرائق تدريس القواعد النحوية وجدنا أن لكل طريقة مزاياها فلا توجد طريقة أفضل من طريقة³ تصلح لتدريس الموضوعات للطلاب جميعاً في مراحل التعليم المختلفة، فما يناسب بعض الطلاب من أساليب للتعليم قد لا يناسب آخرين، وما يكون ذا فاعلية مع بعضهم قد لا يكون كذلك مع غيرهم⁴، فالمدرس الناجح يستطيع اختيار الطريقة المناسبة في المواقف المناسبة⁵ وفق وضعيته، إنها إشكالية جلتها الخبرة، وأثبتتها التجربة، فمهما تكن طريقة من الطرق جذابة، ومهما تبدو مفيدة، فإن أفضل طريقة هي تلك التي يستخلصها المدرس بصياغته الشخصية، واختياره

¹ (ينظر): المرجع نفسه، ص 69.

² (ينظر): المرجع نفسه، ص 70.

³ المرجع نفسه، ص 72.

⁴ عبد الرحمان عبد علي الهاشمي، فائزة محمد فخري العزاوي: دراسات في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، مؤسسة الوراق، عمان، الأردن، ط 1، 2007، ص 03.

⁵ المرجع السابق، ص 72.

ومراجعته لها، وبديهي أنه لا يستطيع أن يعلم تعليما فعالا دون فهم الأوضاع النظرية المتنوعة. فذلك هو الأساس الذي يمكنه أن يختاره من طرق¹.

وعليه ينبغي النظر إلى طريقة التدريس لا على أساس أنها شيء منفصل عن المادة الدراسية، أو عن المعلم والمتعلم، وإنما على أنها جزء مؤثر في موقف تعليمي متكامل يشمل المتعلم وقدراته وحاجاته والأهداف التي ينشدها المعلم في تعليمه للمادة الدراسية، ومن ثمرات طرائق التدريس: التعلم الذي يعد أحد الظواهر المهمة في الحياة².

¹ انطوان صياح: تعليمية اللغة العربية، ص137، (بتصرف).

² عبد الرحمان عبد علي الهاشمي، فائزة محمد فخري العزاوي: دراسات في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص04.

المبحث الثالث: تعليمية النحو وإشكالاته

المطلب 1/ مفهوم تعليمية النحو:

تحتل القواعد النحوية مكانة بارزة في مراحل التعليم المختلفة والقواعد النحوية هي علم تراكيب اللغة والتعبير بها والغاية منه التعبير وسلامته من اللحن والخطأ. فهو قواعد صيغ الكلمات وأحوالها حين إفرادها وحين تركيبها¹.

كما أنها تعني مجموعة القواعد التي تنظم هندسة الجملة أو مواقع الكلمات فيها ووظائفها من ناحية المعنى وما يرتبط بذلك من أوضاع إعرابية تسمى علم النحو². فدرس النحو عند التلاميذ يفهم منه الإعراب يقول الزجاجي: (النحو اسم لهذا الجنس من العلم... والإعراب أصله البيان... ثم إن النحويين لما رأوا في أواخر الأسماء والأفعال حركات تدل على المعاني، وتبين عنها، سموها إعراباً أي بياناً، ويسمى النحو إعراباً والإعراب نحواً سماعاً، لأن الغرض واحد)³.

المطلب 2/ ضرورة تعلم النحو وتعليمه:

قال تعالى: ﴿عِوَجَ ذِي غَيْرَ عَرَبِيٍّ أَفْرَأْنَا﴾⁴، وقد روي عن الرسول ﷺ أنه قال: "تعلم العربية فإنها تزيد من المروءة"⁵، وقال ابن سيرين: "ما رأيت على رجل أحسن من فصاحة"⁶، فتعليم النحو العربي وتعلمه قضية تتسم بالأهمية البالغة لأنه صلب العربية وهيكلها، ومحور مبناها، وعماد معناها وقاعدة وظائفها وأساس تصرفها⁷، وهو في العلم بمنزلة الملح في القدر والرامك في الطيب⁸. فالخطأ النحوي يخط من قدر الإنسان ويجعله عرضة للسخرية، كما قد يجعله يفهم الشيء على غير وجهه الصحيح... ولا يليق بالعربي

¹ أحمد عبد الستار الجوازي: نحو التيسير، مطبعة سلمان الأعظمي، بغداد، د.ط، 1962، ص02.

² محمد إسماعيل ظافر ويوسف حمادي: تدريس فن اللغة العربية، دار المريخ، الرياض، د.ط، 1984، ص281.

³ أبو القاسم الزجاجي: الإيضاح في علل النحو، ت: مازن المبارك، دار النفائس، بيروت، ط2، 1965، ص33.

⁴ الآية 28، سورة الزمر.

⁵ عبد الرحمان عبد علي الهاشمي وفائزة محمد فخري العزاوي: دراسات في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص83.

⁶ محمد الشاطر أحمد محمد: الموجز في نشأة النحو، الصادقية الأزهر، القاهرة، د.ط، 1973، ص04.

⁷ علي أبو المكارم: تعليم النحو العربي، مؤسسة المختار، القاهرة، ط1، 2007، ص09.

⁸ المرجع السابق، ص04.

أن يلحن في لغته وأن يسيء في تعبيره¹، لأن هذه اللغة منهج التفكير والتعبير عن ثقافة الأمة... فإذا لم يتحسس التلاميذ ذلك الفكر وإذا لم يتمثلوه، وإذا لم يكونوا حوله رأيا فكريا فلن يكون للألفاظ التي يستعملونها طعم²، فقد يمضي التلميذ في الطريق التعليمي إلى آخر الشوط فيتخرج في الجامعة وهو لا يستطيع أن يكتب خطابا بسيطا بلغة قومته³، إذ لم يدرك تماما الهدف من المادة التي يتعلمها وإذا لم يتضح له بصورة عملية أن هذه المادة تحقق له غرضا من الأغراض التي يشعر بأنه في حاجة إليها، فإنه ينصرف حتما عن هذه المادة⁴، وقد وضع الزجاجي فائدة تعليم النحو في نقاط ثلاث: بقوله: "الفائدة فيه الوصول إلى التكلم بكلام العرب على الحقيقة صوابا غير مبدل ولا مغير، وتقويم كتاب الله عز وجل الذي هو أصل الدين والدنيا والمعتمد، ومعرفة أخبار النبي ﷺ، وإقامة معانيها على الحقيقة..."⁵.

وبذلك نرى الضرورة على أن خير من ينهض بهذه المهمة - وهي تعليم النحو - ويصون جوهر وظيفة النحو ويغرس حبه في نفوس أبنائها ويجعلهم يقبلون على دراستها وتمكنهم منها هم معلمو النحو ومدرسوهم، لأن المدرس ودوره يؤثران إلى حد بعيد في صياغة الواقع والمستقبل⁶.

¹ إبراهيم صبيح وآخرون: المدخل إلى دراسة اللغة العربية، دار الحامد، عمان، ط2، 2005، ص16.

² عبد الرحمان عبد علي الهاشمي، فائزة محمد فخري العزاوي: دراسات في مناهج اللغة، ص05.

³ المرجع نفسه، ص85.

⁴ المرجع نفسه، ص325.

⁵ أبو القاسم الزجاجي: الايضاح في علل النحو، دار النفائس، بيروت، ط5، د.ت، ص95.

⁶ (بتصرف): المرجع السابق، ص338.

المطلب 3/ إشكالات تعلم النحو: في المنهاج - في الطريقة:

من خلال العرض السابق لنشأة علم النحو: ومن خلال بيان مفهومه وأهميته وغير ذلك، نجد الشكوى من صعوبته تزداد يوما بعد يوم سواء من قبل المعلمين أو المتعلمين في كل المراحل التعليمية المختلفة¹، وظاهرة الضعف في القواعد النحوية تكاد تكون من أعقد المشكلات التي تواجه التربويين²، لأن هناك بعدا ملحوظا بين الاستعمالات التي تجري بها الألسنة لتحقيق المطالب اليومية³.

وتتمثل مظاهر هذه الصعوبة في التالي:

1/ صعوبات تتعلق بالضعف في اللغة العربية وتتمثل في:

- أ. ما يرجع إلى طبيعة اللغة العربية نفسها.
- ب. اختلاف اللغة المنطوقة عن اللغة المكتوبة.
- ت. عدم تحديد المستوى اللغوي للمتعلم في كل مرحلة دراسية.
- ث. افتقار مناهج اللغة العربية لما يحتاج إليه الناشئ.
- ج. ضعف إعداد معلم اللغة العربية.
- ح. الضعف العام في اللغة العربية.

2/ صعوبات تتعلق بمادة النحو:⁴

- أ. صعوبة النحو نفسه: طبيعة النحو العربي تحتزن صعوبة في نفسها، نجمت من كونه تحليلا منطوقيا فلسفيا للغة، حيث أوضح التوحيدي العلاقة بين المنطق والنحو قال: "النحو منطق عربي، والمنطق نحو عقلي، وجل نظر المنطقي في المعاني... وجل نظر النحوي في الألفاظ..."⁵.
- ب. تأثير واضعي علم النحو بعلماء الكلام في أن كل أثر لابد له من مؤثر والإمعان في ذلك إمعانا انتهى إلى نظرية العامل وإلى الحديث عن العلل وعلل العلل.

¹ (ينظر): ظبية سعيد السليطي: تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص 29.

² راتب قاسم عاشور: فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها، ص 260.

³ محمد صلاح الدين مجاور: تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته، دار الفكر العربي، مدينة النصر، القاهرة، د ط ، 1420، 2000، ص 365.

⁴ ظبية سعيد السليطي: تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص 29 إلى 34.

⁵ انطوان صياح: تعليمية اللغة العربية، ص 121.

ت . اختيار القواعد النحوية التي تدرس التلاميذ على أساس من منطق الكبار وفكرهم، فهم الذين يقررون ما يحتاجه التلاميذ من قواعد نحوية.

ث . المناهج قد تكون مسؤولة إلى حد كبير عن هذا الضعف، لأن ما يتعلمه التلاميذ ومنها لا يعاد لهم في السنة التالية، وقد تكون له أهمية كبرى في الضبط وتنظيم الجمل العربية¹.

ج . ضخامة المادة: لقد عادت الكثافة إلى ضخامتها إلى عوامل عدة أولى العوامل تعدد آراء النحاة اتجاه المسألة الواحدة، يشهد له إعراب (شيخ) في الآية: ﴿شَيْخًا بَعْلِي وَهَذَا﴾² . فقد أعربت مرة بالنصب على الحال، وبالرفع على سبعة وجوه.

3/ صعوبات تتعلق بالمعلم وطريقة تدريسه:³

أ . تعدد طرق التدريس⁴ تعد عاملا كبيرا في صعوبة النحو على التلاميذ، ولا توجد طريقة مثلى في تدريسها، فكل طريقة بها عدد من المميزات وأخرى من العيوب.

ب . نتيجة لسوء استخدام طريقة التدريس في تعليم اللغة النحوية فإن التركيز يتم على القواعد في حد ذاتها وإغفال الجانب المهم في ذلك، وهو جانب التذوق والإحساس بها ومعايشتها وممارستها⁵.

ت . عُسر طريقة تدريسه: حيث وصف مارون عيوب تدريس النحو وصفا جاء فيه: وكان في ذلك الزمان يعتمدون على الذاكرة، يحشون عقل الطالب محفوظات لا أول لها ولا آخر، شعر ونثر ومن كل عصر، والويل لمن يلحن أو يحرم حرفا أو يخطئ في حركة عين المضارع، فتقلع عينه وتصلم أذنه⁶.

* ولعل أصل هذه الظاهرة راجع إلى عوامل من أهمها:

¹ ظبية سعيد السليطي: تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص 38 . 39.

² الآية 72، سورة هود.

³ انطوان صياح: تعليمية اللغة العربية، ص 122 . 123.

⁴ مجمع اللغة العربية: ندوة اللغة العربية والتعليم، دار البعث، دمشق، د.ط، 2000، ص 166.

⁵ ظبية سعيد السليطي: تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص 40.

⁶ انطوان صياح وآخرون: تعليمية اللغة العربية، ص 124، (ينظر).

- هناك أسباب ترجع إلى المجتمع المحيط الذي يعيش فيه الطالب يتأثر ويؤثر فيه.
- المقررات الدراسية التي لا تعنى بتتابع أبواب النحو وقواعده وتعميق مفاهيمه تعميقا متدرجا¹.
- فقدان الدافع لتعلم النحو لدى التلاميذ.
- ما يتسم به هذا العلم من تجريد وتعليل وتعميم².

¹ راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامد: فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، ص261.

² محمد صلاح الدين مجاور: تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، ص402.

الهدف العام: تطوير العملية التعليمية وتحسين جودة التعليم
تحليل وتقويم للمنهج

الهدف الخاص: تحسين جودة التعليم وتحسين مستوى التحصيل

1/ أهداف تدريس هذه الوحدة

2/ تحديد محتويات الوحدة (المحتوى)

3/ تحليل وتقويم المحتويات.

الهدف العام: تطوير العملية التعليمية وتحسين جودة التعليم

1/ مفهومها

2/ كيفية تدريس هذه الوحدة طريق هذه النصية

3/ الإيجابيات والسلبيات لهذه النصية.

الهدف العام: تطوير العملية التعليمية وتحسين جودة التعليم

1/ أنواعها وأهدافها

2/ تحليل هذه النصية.

الهدف العام: تطوير العملية التعليمية وتحسين جودة التعليم

المبحث الأول: محتوى مادة النحو

المطلب 1/ أهداف تدريس النحو في مرحلة التعليم الثانوي:

إن تدريس قواعد النحو والصرف في هذه المرحلة يجب أن يعتمد على تعزيز المعرفة العلمية التطبيقية وذلك بالحرص على الإكثار من الممارسة بهدف التثبيت والترسيخ ومن أهم الأهداف التي يمكن تحقيقها في الدراسة النحوية وهي:

- يهدف للوصول إلى التكلم بكلام العرب على الحقيقة صوابا غير مبدل ولا مغير.
- تحقيق بعض الأغراض التي يشعر التلميذ بأنه في حاجة إليها.
- عدم ظهور اللحن والإساءة في التعبير.¹
- تمكين المتعلم من التعبير السليم الواضح في جميع الحالات الخطابية.
- مساعدة المتعلم على تحليل النص وفهم الصيغ والتراكيب الموظفة فيه.

ومن خلال هذا يمكن تحقيق للمتعلم أربع ملكات وهي:

1. **الملكة اللغوية:** حيث يتمكن المتعلم من خلالها من إنتاج وتأويل عبارات لغوية ذات بنيات متنوعة ومعقدة في عدد كبير من المواقف التواصلية المختلفة.

2. **الملكة المعرفية:** وتتمثل في الرصيد المعرفي المنظم الذي يكسبه المتعلم من خلال اشتقاقه ، من العبارات اللغوية والأنساق النحوية، يخرزها ويستحضرها في الوقت المناسب ليؤول بها التراكيب اللغوية.

3. **الملكة الإدراكية:** وتمكن المتعلم من إدراك حقيقة وظائف النحو ليستق من معارف يستثمرها في إنتاج النص وتأويله.

4. **الملكة الإنتاجية:** وتمكن المتعلم من إنتاج الأثر الفكري والفني باحترام قواعد التعبير السليم التي منها النحو والصرف.

وخلاصة القول أن الدرس النحوي من حيث المستوى الوظيفي النافع لتقويم اللسان وسلامة الخطاب وأداء الغرض وترجمة الحاجة، فهو جد ضروري في تعليم اللغة واكتساب السليقة.¹

¹ (ينظر)، الفصل الأول من القسم النظري، ص35.

المطلب 2: تحديد محتويات مادة النحو في كل سنة وفي كل شعبة.

1- محتويات مادة النحو للسنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، وجذع مشترك آداب:²

جذع مشترك (علوم وتكنولوجيا)	جذع مشترك (آداب)
1. في المرفوعات: . المبتدأ أو الخبر وأنواعهما . كاد وأخواتها . "لا" النافية للجنس 2. في الفعل: . رفع الفعل المضارع ونصبه . جزم الفعل المضارع . بناء الفعل الماضي . بناء الفعل المضارع 3. في المنصوبات: . المفعول المطلق . المفعول لأجله . الحال . التمييز . المنادى	1. في المرفوعات: . المبتدأ أو الخبر وأنواعهما . كان وأخواتها . كاد وأخواتها . الأحراف المشبهة بالفعل . "لا" النافية للجنس 2. في الفعل: . رفع الفعل المضارع ونصبه . جزم الفعل المضارع 3. في المنصوبات . المفعول به . المفعول المطلق . المفعول لأجله . الحال . التمييز . المنادى 4. في التوابع . النعت . البدل . التوكيد

¹ (ينظر)، مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، المناهج التعليمية لأقسام السنة الثالثة ثانوي، المواد الأدبية واللغات، جوان 2011، ص 21.

² مديرية التعليم الثانوي العام، مديرية التعليم الثانوي التقني، مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، مارس 2005، ص 33.

2. محتويات مادة النحو السنة الثانية من التعليم الثانوي للشعب الأدبية والعلمية:¹

الشعب الأدبية	الشعب العلمية
. أفعال المدح والذم	. أفعال المدح والذم
. أفعال التعجب	. أفعال التعجب
. التحذير والإغراء	. اسم الفعل
. الاختصاص	. التحذير والإغراء
. الاشتغال	. الاختصاص
. التنازع	. الصفة المشبهة
. مواضع وجوب اقتران الخبر بالفاء	. الممنوع من الصرف لسبب واحد
. في تحقيق "إن وأن وكأن"	. الممنوع من الصرف لسببين
. مواضع فتح همزة "إن"	. "لا" النافية للجنس
. مواضع كسر همزة "إن"	. الأحرف المشبهة بليس
. البناء والإعراب في الأسماء	. النعت
. البناء والإعراب في الأفعال	. البدل
. الاستغاثة والندبة	. التوكيد
. الترخيم	. جواز تأنيث العامل للفاعل
. أحرف التنبيه والاستفتاح	. وجوب تأنيث العامل للفاعل
. أحرف العرض والتحضيض	. امتناع تأنيث العامل للفاعل.
. الأحرف المشبهة بليس	
. خصائص "كان وليس"	

¹ مديرية التعليم الثانوي العام، مديرية التعليم الثانوي التقني، المناهج والوثائق المرافقة، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللغة العربية وآدابها، ص 18، ص 48.

3-محتويات مادة النحو للسنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعب الأدبية والعلمية:

الشعب الأدبية ¹	الشعب العلمية ²
. الإعراب اللفظي والتقريبي	. الهمزة الزببدة فف أول الأمر
. إعراب المعتل الآخر	. معاني حروف الجر
. معاني حروف الجر	. معاني حروف العطف
. معاني حروف العطف	. تصريف الأجوف
. مضاف إلى باء المتكلم	. إذا، إذاً
. نون الوقاية	. إذا، حيثذ
. إذ، إذا (إذن)، إذ، حيثذ	. تصريف الناقص
. الجمل التي لها محل من الإعراب	. تصريف اللفيف
. الجمل التي لا محل لها من الإعراب	. الخبر: مفرد، جملة، شبه جملة
. إعراب المسند والمسند إليه	. الجمل التي لها محل من الإعراب
. أحكام التمييز والحال	. الجمل التي لا محل من الإعراب
. الفضلة وإعرابها	. معاني الأحرف المشبهة بالفعل
. صيغ منتهى الجموع وقياسها	. أحكام التمييز والحال
. جموع القلة	. البذل وعطف البيان
. البذل وعطف البيان	. المجرد
. اسم الجنس الإفرادي والجمعي	. المزيد بحرف
. لولا، لو، لو ما.	. لو، لولا، لو ما
. أ ما، إما	. المزيد بحرفين وثلاثة
. معاني الأحرف المشبهة بالفعل	. اسم الجمع
. اسم الجمع	. اسم الجنس الإفرادي والجمعي
	. المتعدي إلى مفعولين

¹ مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي . المناهج التعليمية لأقسام السنة الثالثة ثانوي للمواد الأدبية واللغات، ص 25.

² وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعب العلمية، ص 4.5.

. المتعدي إلى ثلاثة مفاعيل . نون التوكيد . نون الوقاية	. أي، أي، أي . كم، كأى، كذا . نون التوكيد مع الأفعال
---	---

المطلب 3/: تحليل وتقويم المحتويات

1 . تضمن برنامج المرحلة الثانوية أغلب مضامين مادة النحو والصرف من مرفوعات ومنصوبات، وأساليب نحوية، ومباحث الأفعال النحوية والصرفية بالإضافة إلى مباحث حول الأدوات وحروف المعاني.

2 . يبدو هذا البرنامج خاضعا لترتيب علمي ومنطقي عبر السنوات الثلاثة لهذه المرحلة، يبدأ في السنة الأولى بالمرفوعات (المبتدأ و الخبر والنواسخ) وهي الأكثر استعمالا ثم ينتقل إلى مباحث الأفعال (الإعراب والبناء)، ثم ينتقل إلى مباحث المنصوبات كالمفعولات والحال والتمييز، وينتقل في السنة الثانية إلى مباحث الأساليب: المدح والذم، التعجب، الإغراء، الترخيم... مع التركيز في السنة الثالثة على الأدوات، وحروف المعاني وإعراب الجمل... وعليه نرى هذا المحتوى ينتقل بين المباحث النحوية حسب الأهمية والأكثر استعمالا، ومن مباحث الكلمة إلى مباحث الأساليب والجملة...

3 . هناك مباحث صعبة على تلاميذ هذه المرحلة يفضل تركها إلى مرحلة التخصص الجامعي كما أوصى بذلك بعض العلماء، مثل موضوعي الاشتغال والتنازع.

4 . هناك تكرار لبعض المباحث لا مسوغ له ولا فائدة منه ، مثل : الحال والتمييز، البدل، وعطف البيان: يدرس في السنة الأولى ثم يعاد في السنة الثالثة.

5 . هناك بعض القصص في المباحث الصرفية (مباحث الأفعال والأسماء) المجرد والمزيد، المصادر، المشتقات، فيجب إدراجها في السنة الأولى والثانية.

6 . هناك موضوعات غير وظيفية لتلاميذ السنة الثالثة، أي لا تخدمهم في حياتهم ومستواهم الدراسي القادم كالجمل التي لا محل لها من الإعراب.

المبحث الثاني: الطريقة (المقاربة النصية)

المطلب 1: المقاربة النصية

تعريفها: ما يجب الإقرار به هو أن النص يعد أحد المرتكزات الأساسية التي تقوم عليها الحياة الاجتماعية إذ لا يمكن تصور مجتمع منسجم ومتماسك دون نصوص تنظم مختلف مؤسساته وتضبط قوانين اشتغالها، وتقن التعامل بين أفرادها بما يضمن لها الثبات والاستقرار.¹

والمقاربة النصية: هي طريقة وظيفية مباشرة تعتمد على اختيار النصوص الأدبية الملائمة، أو على القصة المسلسلة الأجزاء، ويتم الاهتمام في كل جزء من القصة على إبراز تشكيلية لغوية تصلح مقدمة لقاعدة معينة، فإذا ما ثبتت القاعدة أخذ عليها بعض التمارينات، وما تمتاز به هذه الطريقة هو مزجها للقواعد باللغة نفسها ومعالجتها في سياق لغوي علمي وأدبي متكامل.²

وللنص الأدبي أبعاد تربوية هامة جدا، منها ما يتعلق بتنمية جوانب وجدانية لدى التلميذ، منها ما ينمي لديه قدرات عقلية معينة، هذا فضلا عن تعميق كفاءاته اللغوية وتوسيع أفاقه المعرفية والثقافية. ومهما يكن من أمر، فعلى الأستاذ أن يجعل المتعلم يطلع . من خلال دراسة النص . على الاستعمالات اللغوية والأسلوبية غير المألوفة، والتي تصنع الجمال الفني للنص.³

المطلب 2/: كيفية تدريس النحو عن طريق المقاربة النصية

أنموذجان لدرس قواعد اللغة العربية للسنة الأولى والثالثة ثانوي: تطرقنا في بادئ الأمر إلى كيفية تنفيذ وتخطيط درس قواعد اللغة وتقديمها للمتعلمين داخل القسم وفق منهج المقاربة النصية (الكفاءات)، وذلك انطلاقا من النص الأدبي المقرر في المنهاج، وقد اخترنا موضوع "المنادى" لشعبة

¹ مديرية التعليم الثانوي العام، المناهج والوثائق المرافقة، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام التكنولوجي، ص58.

² ينظر عبد المجيد عيساني: مقاييس بناء المحتوى اللغوي، مطبعة مزوار، الوادي، ط1، 2010، ص84.

³ المرجع السابق، ص67.

- مراجعة للدرس السابق.
- ثم العودة إلى النص السابق (النص الأدبي)
- استثمار معلومات المعطيات السابقة للتلميذ من خلال النص
- الأمثلة: من خلال النص

1- المرحلة الأولى: اكتشاف أحكام القاعدة:

وفيها يتكون مجموعة من الأسئلة حول الدرس، التي يناقشها الأستاذ والتلاميذ في محتوى تفاصيل الدرس.

2- المرحلة الثانية: بناء أفكار القاعدة:

وهي شرح وأجوبة التي جاءت في المرحلة الأولى.

النموذج الأول: لدرس قواعد للسنة الثالثة آداب وفلسفة

- تاريخ الحصة: 21 جمادي الثاني 1436هـ/12 أفريل 2015م
- توقيت: 8:00 ← 9:00
- النشاط: قواعد اللغة
- الموضوع: معاني الأحرف المشبهة بالفعل
- عنوان النص: الجرح والألم ل: زليخا السعودي
- مراجعة للدرس السابق (معاني إعراب أمّا وإمّا)
- العودة إلى النص السابق (الجرح والألم ل: زليخا السعودي)
- استثمار معلومات المعطيات السابقة للتلميذ
- الأمثلة

- في مقاعد الدكاكين والمقاهي بأن العلة في الحرب
- يقول أحمد: إنهم يسكنون أكواخ القصدير
- أرسلت جوابات كثيرة لكنها لم تعد تتلقى منه أي رد
- إنهم يهتفون لأحمد.¹

1. اكتشاف أحكام القاعدة:

- أ- تعلمت أن الأحرف المشبهة بالفعل ناسخة للجملة الإسمية، هل تعرف لماذا سميت بهذا الاسم؟
- ب- فيما تشبه الفعل؟
- ج- ما هي الأحرف المشبهة بالفعل؟ وما هو عملها؟

2. بناء أفكار القاعدة:

- أ- لك في طبيعتها تدرك أنها تسمى الأحرف المشبهة نعل لأنها تشبه الفعل من عدة جهات
- ب- إنها تتكون من ثلاثة أحرف أو أربعة أحرف، وترفع وتنصب، وتدخل نون الوقاية عليها.
- ج- الأحرف المشبهة بالفعل هي: إن، أن، لكن، كأن، ليت، لعل وهي تدخل على المبتدأ فتنبه اسما لها، وتدخل على الخبر فترفعه خبرا لها.
- ومعانيها: إن وأن: تأتيان لتوكيد النسبة
- لكن: للاستدراك
- كأن: تدل على التشبيه
- ليت: تدل على التمني
- لعل: تدل على التوقع، إذا كان المتوقع محبوبا سمي "الترجي" وإذا كان المتوقع مكروها سمي "اشفاق".

● تطبيق: حدد الاحرف المشبهة بالفعل فيما يلي ثم حدد أسمائها وأخبارها

- قال النابغة : كأنك شمس، والملوك كواكبُ *** إذا طلعتْ لم يبدُ منهنَّ كوكبُ
- قال الشاعر : إلى الله أشكو أننا بمنازل *** تحكم في أسيادهنَّ كلاب¹.

¹ شريف مريعي وآخرون، اللغة العربية وآدابها، للسنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين الآداب والفلسفة/لغات أجنبية، ص204.

- ملاحظة:

بما أن هذه المرحلة هي الأخيرة للتعليم الثانوي، لاحظنا أن التلاميذ مركّزين تركيزاً قوياً نحو هذا الدرس، ويسألون كلما خطى الأستاذ خطوة في شرح عناصره، فهم يملكون الرغبة اللغوية ويتفاعلون تفاعلاً كبيراً مع الدرس، لأنهم مقبلون لخوض الامتحانات النهائية، وفاعليتهم هذه تجعلهم متاهلين إلى المرحلة الجامعية دون أي خوف.

النموذج الثاني لدرس القواعد: للسنة أولى جذع مشترك علوم

- تاريخ الحصة 27 جمادي الثاني 1436/16 أبريل 2015.

- التوقيت: 9:00 ← 10:00

- النشاط: قواعد اللغة

- الموضوع: المنادى

- عنوان النص: الحب العذري لزكي مبارك

1) مراجعة للدرس السابق (المفعول به):

- العودة إلى النص السابق (الحب العذري) لزكي مبارك

- استثمار معلومات المعطيات السابقة للتلميذ

● الأمثلة: يا نفس كم هي كثيرة شهواتك؟

- يا جوع الأرواح من يعرف معنك؟

- أيها المفكرون لو فكرتم لعرفتم أن الشاعر يتأذى من الغايات الوضعية²

2) اكتشاف أحكام القاعدة:

أ- ما الأداة التي خاطب بها الكاتب الأرواح والنفس والمفكرين؟ كيف تسمى؟

ب- هل توجد حروف أخرى نستعملها فيما اشتعلت فيه الياء؟ أذكرها.

¹ ثانوية الحمادين، المقرن، الوادي، 21 أبريل 2015/12 أبريل 2015

² حسين شلوف وآخرون: المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجعة. السنة أولى من التعليم الثانوي. جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، 03 ماي 2009، ص 168. 169.

ج- ما اسم الصيغ التي تستعمل فيها هذه الحروف؟ مما تكون؟

د- كيف يسمى الاسم المذكور بعد هذه الحروف؟

3) ابني أحكام القاعدة:

أ- النداء: هو إثارة انتباه المخاطب ودعوته، والأداة هي الياء.

ب- أحرف النداء سبعة وهي: أ، أي، يا، آ، أيا، هيا، وا.

ج- للنداء صيغتان

1) المنادى المعرب المنصوب وعلامة نصبه الفتحة

2) المنادى المبني على الضمة في محل نصب وهو نوعان:

3) المنادى المفرد والمنادى النكرة المقصورة

د- المنادى هو اسم وقع بعد حرف من أحرف النداء مثل: يا تلميذ

تطبيق:

استخرج من الجمل التالية أداة النداء والمنادى وإعرابهما:

- يا طالب العلم اغتنم فرصتك

- يا عمر اتق الله

- أيها الإنسان حافظ على وقتك

- يا أيها المغرور لا تزكي نفسك

- أيتها العفيفة تحملي بالحياء¹.

● ملاحظة:

من خلال خوضنا لتحليل هذه الدراسة الميدانية لاحظنا أن هناك تفاعلا إيجابيا لدى تلاميذ هذا القسم ويزداد نشاطهم كلما تطرح الأستاذة سؤالا أو شالا عن النداء لأنه موضوع متداول في حياتهم اليومية. كما لاحظنا تفاعلا كبيرا بين الأستاذة وتلاميذها خلال هذا الدرس النموذجي.

¹ ثانوية الحمادين، المقرن الوادي، 27 1436هـ / 16 أبريل 2015، تحت إشراف الأستاذة: بشرى بدر الدين، للسنة أولى جذع

المطلب 3/: الايجابيات، والسلبيات، واقتراحات الحلول

أولاً: ايجابيات طريقة المقاربة النصية:

- الاستعانة بالوسائل السمعية البصرية والمخابر اللغوية، يجعل من النصوص المعتمدة في تعليم النحو تقترب من المحيط الذي يتم فيه الاستعمال الفعلي للغة من طرف المتعلم .
- إنها تقلل من الإحساس بصعوبة النحو .
- تظهر قيمتها في فهم التراكيب، وتجعله وسيلة لأهداف أكثر هي: الفهم، والموازنة، والتفكير المنطقي المرتب.
- دفع الملل عند التلاميذ وتزويدهم بأكثر عدد من النماذج النصية.
- يعد اختيار النصوص والأمثلة التي يستعان بها في تدريس القواعد أساساً في إكساب المهارات وتحقيق الأهداف المرجوة من تعليم القواعد.
- سم القاعدة النحوية ولا تحتفظ بها ذاكرة المتعلم إلا إذا جاءت مستنبطة من النص مشفوعة بالممارسة والتطبيقات .
- إن النص في تعليم النحو يقلل العناية المبالغ فيها بالقاعدة، فالعناية بالقاعدة وحدها لا تؤدي إلى إكساب المتعلمين مختلف المهارات والكفاءات اللغوية.
- اللغة ليست قواعد نحوية، بل مران وممارسة، ولن يحصل ذلك إلا من خلال معايشة اللغة في ضلال النصوص، وذلك بالربط فيها بين العناصر اللغوية التي يحتوي عليها نشاط الواقع الذي يعيشه المتعلم.
- الطريقة النصية تجمع بين الأشكال اللغوية ووظائفها انطلاقاً من مواقع خطابية حقيقية.
- نماد على النصوص القديمة والحديثة، تستجيب لرغبات المتعلمين، وتلبي احتياجاتهم اللغوية، وتقرب الهوة بين اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة.

- الانطلاق من لغة المتعلمين، لأنها تعبر عن حياتهم وخبراتهم.

ثانيا: سلبياتها

- صعوبة الحصول على نص متكامل يخدم الغرض الذي وضع من أجله، لأن كاتب النص لم يهدف إلى مراعاة غاية لغوية معينة أو معالجة موضوع لغوي معين.
- عدم قدرة المعلم إكمال خطوات طريقة النص جميعها خصوصا النص المطول، فقد يضيع وقت الدرس، ولا يصل إلى القاعدة المطلوبة.
- تدفع النصوص التلاميذ التركيز على القراءة، وإهمال القواعد، لأن الوقت اللازم لها يتوزع على أنشطة أخرى، فيقل نصيبها من الدرس.
- أغلب نصوص الكتاب لا تتحقق فيها معايير ومقاييس الاتجاهات الحديثة في تعليم النحو، ضمون هي نصوص تعبر عن آراء أصحابها حول قضايا مختلفة لا تصلح لأن تعتمد في إكساب المهارات اللغوية، تستعمل مفردات وتراكيب معدومة الصلة بالواقع اللغوي، من ثم فهي لا تصلح لأن يستعان فيها في فهم البنى اللغوية وكفاءة التبليغ، وهذا لا يعني اقصائها فهي تعتبر جوانب مضيئة في التراث الحضاري.
- يقدم الكتاب أمثلة على شكل جمل معزولة عن سياقات استعمالها أقحمت لاستنباط القواعد والأحكام النحوية التي يريد الكتاب الوصول إليها، لا علاقة بينها وبين لغة التحدث والتخاطب، مما يصعب على المتعلم فهمها أو إنجاز أمثلة على منوالها أو التفاعل معها، وقد أدى ذلك بالمدرس أحيانا إلى الاعتماد على نفسه في شرح ومناقشة الأمثلة واستنباط القاعدة منها...
- التركيز على مناقشة أمثلة لاستنباط الأحكام، وإهمال التمارين الشفوية والفورية.
- هذه الطريقة التي يقدم بها نشاط القواعد طريقة مستوحاة من النموذج التقليدي، متعارضة مع أهداف تعليمية المادة، لأن طبيعة النصوص والأمثلة التي يقترحها الكتاب يجعل من هذا النشاط ذا نظرية تجريدية الهدف تعتمد على استخراج القواعد والأحكام لا الممارسة على أساليبها.

- إنها مبنية على مفهوم غير محدد وواضح لأنواع الأهداف التعليمية، بحيث نجد خلطاً أثناء تقديم الدروس بين الأهداف المتعلقة بالمعرفة النسقية للغة قصد تكوين ما يعرف بالملكة اللغوية، والأهداف المرتبطة بمهارات الاستعمال والأداء، والأهداف الوجدانية التي تجعل المادة الهدف منطلق و تنتهي العملية التعليمية مما أدى إلى طبع حصّة القواعد بطبع التكلف والتصنع، فتحظى على حيوية القواعد النحوية، فكأن الغاية من تعليمها هو حشو ذهن المتعلم بمعلومات مشوشة عن القواعد النحوية، لا يحتاجها في استعماله الفعلي للغة.

ثالثاً: اقتراح الحلول:

- لا يكفي الاعتماد على نص واحد في تقديم الدرس النحوي، بل يجب التنويع أكثر من نص.
- على الأستاذ أن يكتفي بفقرة أو أقل تشتمل على معظم أحكام الدرس، أو يكتفي بتمهيد موجز وبسيط وتدعيمه بالأمثلة المتنوعة.
- تخصيص وقت أوفر للقواعد النحوية على الأقل بنسبة 40% من الحصّة.
- ما يشترط في النماذج النصية المقترحة، أن تكون منسجمة و مكيفة مع أهداف تعليم نشاط القواعد، وأن تتناسب مع مستوى المتعلمين اللغوي والفكري، وأن تدفعهم إلى المحاورّة والنشاط والإقبال على تعلم العربية.
- تقديم أمثلة بسيطة متصلة بسياقات استعمالها لا تبعد عن لغة التخاطب حتى يفهمها المتعلم، كما يمكن مساعدته في ذلك من خلال التمارين الشفوية لفهم القاعدة النحوية واستثمارها في خطابه.
- مد التمارين الشفوية أجدى وسيلة لتحقيق عملية ترسيخ وفهم القواعد النحوية لأنها أقرب وأنسب للغة الحديثة من التمارين الكتابية.
- إعادة النظر في نوعية أمثلة و تمارين الكتاب المدرسي بتكييفها تكييفاً يكون منسجماً مع طبيعة أهداف وطريقة تعليم المادة حيث تعبر عن مضامين تستجيب لانشغالات المتعلمين وميولهم النفسية وحاجياتهم اللغوية.

- ألا تعزل قواعد اللغة عن إطارها الطبيعي، وأن تكون النصوص والأمثلة والتمارين وسيلة فعالة في إكساب المتعلم كفاءة نصية.
- تعتبر حصة التطبيقات التابعة لنشاط القواعد وسيلة تدريبية للمتعم على مختلف البنى وأنماطها اللغوية التي أخذها من أجل ترسيخها، واستغلال الوقت.
- اعتماد التمارين على نصوص تنطلق من تمثيلات (أمثلة) مرتبطة بحدث تواصل محدد مستوحى من واقع المتعلمين، واهتماماتهم النفسية.
- تنوع التمارين والإكثار منها خاصة تلك التي ترتبط بالتدريب على البنيات الصرفية والتركيبية، لأن التمرس والترسيخ للمثل (أمثلة) الإجرائية ينبغي أن يكون لهما الاهتمام الكثير لنشاط قواعد اللغة.

المبحث الثالث: التطبيقات والتمارين والتقويم (الفروض والاختبارات)

المطلب 1/:

أولاً: التطبيقات

1. تعريفها: هي عملية فكرية تسبقها عملية تذكر وعملية فهم¹، يسمح للطلبة بممارسة ما تم تعلمه، وعن طريقها ترسخ القاعدة في أذهان الطلبة²، إذ لم يفهموا ما ترمي إليها القاعدة فإنهم لا يمكنهم التطبيق عليها، فكم من الصعوبات تواجهنا في إعراب بيت من الشعر أو آية قرآنية على الرغم من إلمامنا ومعرفتنا الكثير من الموضوعات النحوية، واستناداً إلى ذلك على المعلم في خطوة التطبيق أن يعطي أمثلة تطبيقية بسيطة أولاً، ثم يتدرج إلى الصعوبة، لأن عدد غير قليل من الطلبة بحاجة إلى وقت أطول، وجهد أكبر قبل التمكن من التطبيق على القاعدة³. ويراعي عند التطبيق: إذ يتدرج من السهل إلى الصعب.

- أن تكون القطع والأمثلة المختارة فصيحة العبارة وسهلة التركيب.

¹ طه علي حسين الدليمي: تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، ص33.

² راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة: فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها، ص267.

³ (بتصرف)، المرجع السابق، ص33.

- أن تكون الأمثلة والقطع خالية من التصنع والغموض وأن تكون صلتها قوية بجوهر المادة.¹
- أن تناقش أمثلة التطبيق من حيث الفهم قبل مناقشتها من حيث القاعدة سواء في التطبيق الشفوي أم الكتابي.
- تحل التطبيقات والتدريبات صوتياً (سماعياً).
- يستغل المدرس فروع اللغة الأخرى كالنصوص والقراءة وغيرها للتطبيق على القواعد، ألا يطغى على تلك الفروع ويأخذ من وقتها الكثير.²

2. أنواعها:

- أ- جزئي: يأتي بعد كل قاعدة تستنبط قبل الانتقال إلى غيرها.
- ب- كلي: يكون بعد الانتهاء من جميع القواعد التي شملها الدرس ويدور حول هذه القواعد جميعاً.
- ج- شفوي أو كتابي: والتطبيق الشفوي يسبق الكتابي ويمهد له³، ويجب أن نكثر من التطبيق الشفوي لنجعل مراعاة الطلاب لقواعد النحو الراسخة كأنها تصدر عن سليقة وطبع، ويكون بكتابة أسئلة متنوعة على السبورة أو على بطاقات توزع على الطلبة أو عن طريقة التدريبات الشفوية الموجودة في الكتاب ويطلب منهم الإجابة عما فيها، كما يكون بتوجيه الطلبة إلى مناقشة الأخطاء التي يقع منهم في دروس التعبير أو القراءة.

3. أهدافها:

✓ الغرض من التطبيق الشفوي:

- وقوف المدرس على مواطن الضعف في طلبته والعمل على علاجه.
- ترسيخ القاعدة في أذهان الطلبة
- تعويد الطلبة على النطق الصحيح والتعبير السليم في تشجيع الطلبة ويشوقهم إلى درس القواعد ويجبها لهم، ويثير المنافسة بين جميع طلبة الفصل.

¹ المرجع السابق، ص 267.

² سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل، الأردن، ط 1، 2005، ص 231.

³ المرجع نفسه، ص 230.

✓ الغرض من التطبيق الكتابي:

- أن يتعود الطلاب الاعتماد على النفس والاستقلال في الفهم والقدرة على التفكير والقياس والاستنباط.
- أن يربي في الطلبة دقة الملاحظة وتنظيم الأفكار.
- أن يقف المدرس على مستوى كل طالب بدقة.¹

ثانيا: التمارين

1- تعريفها: هي إجراء تدريبي منصب على التطبيق والمعالجة في صياغة أسئلة إجرائية. وفي المفهوم العام فالتمرين خطاب ينتجه المدرس ويرمي به للمتعلم قصد قياس رد فعله²، وهو عبارة عن تدريب وممارسة مستمرة لعمل من الأعمال، يكون مباشرة عقب تقديم المادة التعليمية، الغرض منه تدريب المتعلم لترسيخ بعض القواعد والأنظمة اللغوية، ويتم ذلك في صوغ أسئلة إجرائية تكون بمثابة تشخيص صعوبات المتعلم والتأكد من مدى رسوخ هذه المعلومات أو المكتسبات.³

2- أنواعها:

أ- التمارين البنوية: تتمثل في إعطاء التلميذ نموذجا معيناً، ويطلب منه أن يبنى جملاً وفق ذلك النموذج نماذج أخرى من أجل الترسخ، حيث يعتبر هذا النوع من أسهل التمارين.

ب- التمارين التواصلية: يعطى هذا النوع من التمارين من أجل أن يتدرب التلميذ على حسن التواصل مع الآخرين (القدرة على التعبير الشفوي، أو الكتابي في مختلف المناسبات قصد التواصل مع الآخرين).

ج- التمارين الوظيفية: يتمثل هذا النوع من التمارين في تدريب التلميذ على حسن استعمال العناصر اللغوية في سياقاتها ومواقعها المناسبة، وهي وسيلة فعالة لتحليل الأخطاء ووصفها، تفسيرها، ثم تصويبها وعلاجها.

¹ راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة: فنون اللغة العربية وأساليبها، ص 267.

² صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط 3، د ت، ص 99.

³ عبد المجيد عيساني: مقاييس بناء المحتوى اللغوي، ص 27.

ولا ينبغي الوقوف عند هذه الأنواع فحسب ، بل يجب أن نبحت عن كل نوع نستطيع أن نصل به إلى تمكين المادة اللغوية للدارسين. ولا يتوقف الأمر عند هذه الأنواع المذكورة¹ بل هناك أنواع أخرى منها: تمرين التكرار، تمرين التدريب الآلي، ملء الفراغ، التعرف، الملاحظة...²

3/ أهدافها:

- إكساب المتعلم القدرة على نطق مخارج الحروف نطقا صحيحا.
- إكسابه ثروة معجمية كافية يستعملها للتواصل مع الآخرين.
- إكسابه مهارة في استعمال التراكيب بطريقة عفوية دون التفكير في القواعد النحوية.
- إكسابه القدرة على الربط بين الجمل وإنشائه نصا لغويا جيد التركيب.³
- وسيلة لتقويم أهداف الدروس.
- وسيلة للكشف عن البنية اللغوية المقصودة.
- تنمية القدرة الإبداعية اللغوية عند المتعلم.
- وسيلة لتوضيح وفك اللبس عن فهم الدروس.
- وسيلة لترسيخ المعلومات وتثبيتها في الأذهان.
- وسيلة فعالة لتصحيح الأخطاء الصوتية والمعجمية والتركيبية.⁴

ثالثا: التقويم (الفروض والاختبارات)

1- تعريفه: هو عملية إصدار حكم بناء على معايير معينة في ضوء بيانات أو معلومات كمية أو كيفية عن فكرة أو ظاهرة أو موقف أو سلوك.⁵

¹ نفسه، ص33. 34.

² صالح بلعيد ، دروس في اللسانيات التطبيقية ، ص99.

³ المرجع السابق، ص34.

⁴ عبد المجيد عيساني: مقاييس بناء المحتوى اللغوي، ص28. 29.

⁵ راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة: فنون اللغة وأساليب تدريسها، ص408.

وبتعبير آخر: هو ما يقوم به المدرس في غرفة الصف لمعرفة مدة تحقيق الأهداف التي يرصدها لدروسه اليومية.¹

فيعتبر التقويم المدرسي محطة أساسية في اختيار مدى تجاوب المتعلم مع العملية التعليمية، كما يضعه أمام مسؤوليته² وفيه تظهر قدرته على التفكير الناقد، والتفكير التحليلي، وتظهر القدرة على الحكم، وتحديد القيمة، أو تقويم حدث ما وفق مستويات محددة، أو معايير مسبقة.³

ومن خلال هذا نستنتج أن عملية التقويم تشمل:

- 1- تم أدوات التقويم وبنائها.
- 2- جمع البيانات والمعلومات وتدوينها وتبويبها وعرضها بصورة قابلة للدراسة.
- 3- تحليل المعلومات والبيانات وتفسيرها.
- 4- إصدار الأحكام.
- 5- توظيف الأحكام في اتخاذ القرارات أو تقارير التقويم.⁴

2- أنواعه:

أ- **التقويم التشخيصي (التمهيدي . القبلي):** ويتم قبل بداية عملية التعلم،⁵ الذي يجريه المدرس لاختبار استعداد طلابه لتعلم الموضوع الجديد، بغية تحديد مستواهم ومعلوماتهم ومهاراتهم السابقة قبل الدخول في عملية التدريس، وهذا يساعد المدرس في بناء الخطة التدريسية على أسس سليمة ومعلومات دقيقة عن طلبته، الأمر الذي يساهم في نجاح عملية التدريس.⁶

ب- **التقويم التكويني (البنائي):** وهو تقويم الذي يرافق عملية التدريس من بدايتها حتى نهايتها، ويتخلل ألوان النشاط المختلفة فيها⁷، بحيث يوفر للمعلم والمتعلم تغذية راجعة من خلال النتائج

¹ نايف محمود معروف: خصائص العربية وطرائق تدريسها، ص239.

² انطوان صياح وآخرون: تعليمية اللغة العربية، ص145 (بتصرف).

³ حسني عبد الباري عصر: مهارات تدريس النحو العربي، مركز الاسكندرية للكتاب، مصر، ط1، 2005، ص162.

⁴ راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة: فنون اللغة وأساليب تدريسها، ص408.

⁵ فريد حاجي: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، الدار الخلدونية، الجزائر، د ط، 2005، ص65.

⁶ (بتصرف)، المرجع السابق، ص409 . 410.

⁷ المرجع السابق، ص410.

المحصلة، فيسعى المعلم بناء عليها إلى تعديل طرائق التدريس وأساليبه لتسهيل عملية التعلم، ومن جهة أخرى يستفيد المتعلم من معرفة جوانب القوة والضعف في أدائه¹ من خلال قيامهم بتنفيذ النشاطات والتدريبات وعمل التطبيقات المقترحة، وطرح الأسئلة عقب كل نشاط²، كما أنه يساعد هذا التقويم المعلمين في تغيير أساليب تدريسهم وتحسينها.³

ج- التقويم التحصيلي (الختامي): يأتي في نهاية برنامج تعليمي معين بغرض التعرف على المستوى الذي حققه المتعلم بعد اجتيازه برنامج دراسي معين⁴، فهو يزودنا بأساس لوضع الدرجات أو التقديرات بطريقة عادلة للطلبة، ويمكن أن يزودنا ببيانات يمكن على أساسها إعداد التقادير والشهادات الدراسية للطلبة.

د- التقويم التبعي: ويتم بعد التقويم الختامي، ويعني الاستمرار في التقويم للوقوف على آثار البرنامج وتطويره. ولهذا فإن الإجابة عن تساؤل متى نقوم، تعتمد على هذا الأساس على الغرض من التقويم فإن كان لاستطلاع الحال قبل البدء بالبرنامج، نحري التقويم القبلي وإن كان للحكم النهائي على البرنامج فبعد انتهائه، وإن كان من أجل التطوير أثناء التنفيذ، فالتقويم البنائي وإن كان لقياس أثر البرنامج فيما بعد فالتقويم التبعي.⁵

3- أهدافه:

- توجيه التقدم الذي يحققه المتعلم نحو إتقان التعلم.
- تحديد جوانب القوة والضعف لدى المتعلم، وتقديم المعالجة الضرورية في حينها.
- تحديد قدرات المتعلمين وإبداعاتهم التي تفوق الإتقان.
- تحديد متى حدث الإتقان.
- توفير معلومات ضرورية للتنبؤ بالسلوك المعين في المستقبل.⁶

¹ محمد الصالح حثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص125.

² (ينظر)، فهد خليل زايد: الأخطاء الشائعة، النحوية والصرفية والإملائية، دار البازوري العلمية، د ط، 2009، ص336.

³ راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة: فنون اللغة وأساليب تدريسها، ص410.

⁴ قاسم علي الصراف: القياس والتقويم في التربية والتعليم، دار الكتاب الحديث، الكويت، د ط، 2002، ص23.

⁵ راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة: فنون اللغة وأساليب تدريسها، ص410. 411.

⁶ المرجع نفسه، ص408. 409.

- تقويم البرنامج المخطط من خلال سلوكيات الطلبة ومعلوماتهم ومهاراتهم.
- التقويم الذاتي للنفس والأهداف والأنشطة وطرق تفاعل كل ذلك مع الطلبة.
- الوقوف على النواحي الإيجابية والسلبية في عملية التقويم والمساعدة في تدعيم الإيجابية منها.¹
- يساعد المدرس على الحكم على درجة كفاية طرائق التدريس وأساليبه.
- الحصول على البيانات والمعلومات اللازمة لتطوير منظومة التدريس.
- يقدم التقويم مخرجات مهمة لإجراء البحوث والدراسات التربوية في تعليم المواد الدراسية ومناهجها.²

وهكذا، نلاحظ أن هناك ارتباطا عضويا بين التقويم وبين الأهداف، فبقدر ما تكون هذه الأهداف واضحة ومحدودة وقابلة للملاحظة الحسية والقياس بقدر ما تكون عملية التقويم قادرة على تأدية مهمتها ووظيفتها. ومن وسائلها الاختبارات.

1- تعريف الاختبار: هو موقف عملي تطبيقي³ لتحديد مستوى تحصيل الطالب لمعلومات ومهارات.⁴ لكافة المظاهر المرتبطة بالتعلم لقياس المردود عامة، أو فرض أو سلسلة من الفروض، لتحديد حالة تطوره في مراحل مختلفة من تدرج تعلمه.⁵

2- أنواع الاختبار: الاختبارات أنواع كثيرة ويمكن الإشارة إلى: اختبار ذي تصحيح موضوعي / اختبار ذي تصحيح ذاتي / إنشائي / تحليلي / موضوعي / التحكم / الإنجاز / تشخيصي / كتابي / خارجي / داخلي / اختبارات غير مقننة / موضوعي / شفوي / تخميني...⁶

أولا: من حيث الأداء

¹ سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص158.

² المرجع السابق، ص409.

³ (ينظر)، نايف محمود معروف: خصائص العربية وطرائق تدريسها، ص240.

⁴ المرجع السابق، ص414.

⁵ (ينظر)، صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، ص167.

⁶ نفسه، ص167.

- أ- الاختبارات الكتابية: وتستخدم لمعرفة التقدم الذي أحرزه دارسو اللغة العربية في اكتساب المهارات والقدرات (اللغوية) عن طريق التعبير الكتابي، كالإنشاء والإجابة عن الأسئلة.
- ب- الاختبارات اللفظية: وتستخدم لمعرفة التقدم الذي أحرزه دارسو اللغة العربية في اكتساب المهارات والقدرات (اللغوية) عن طريق التعبير الشفهي، كالقراءة الجهرية والمحفوظات والأسئلة المباشرة.

ثانيا: من حيث الأهداف

- أ- الاختبارات التحصيلية: وتستخدم لاكتشاف مدى التقدم في الحصيللة اللغوية . كما ونوعا التي أمرها الطلاب في موضوع ما، في نهاية مدة زمنية معينة، وذلك في ضوء الأهداف التعليمية الموضوعية لهذه الغاية.
- ب- الاختبارات التشخيصية: وتستخدم لتشخيص واقع التلاميذ في صف دون المستوى المطلوب، لتحديد مواطن القوة والضعف لديهم في فرع من فروع اللغة العربية أو في موضوع محدد من وعاتها، وإذا كان يجري هذا الاختبار عادة في مطلع العام الدراسي، فتهيئ أداة صالحة للاستعمال في أي وقت يجد المدرس أنه بحاجة إليه¹.

3- أهداف الاختبار:

- أهداف ما قبل التدريس: لتحديد إلى أي مدى يمتلك الطلاب المهارات والقدرات السابقة للبدء في التدريس.
- أهداف أثناء التدريس: لتحديد جوانب المادة الدراسية التي يتقدم فيها الطلاب بشكل مناسب والجوانب التي يحتاجون فيها إلى المساعدة.

¹ (ينظر)، نايف محمود معروف: خصائص العربية وطرائق تدريسها، ص 241 . 242.

- أهداف ما بعد التدريس: للتحقق من مدى امتلاك الطلاب المهارات والقدرات اللازمة للانتقال إلى صف أعلى أو المنهاج الذي يليه أو لإعطاء كل طالب العلامة أو الدرجة التي يستحقها في المادة الدراسية.

- زيادة الدافعية لدى الطلاب حيث توجه الاختبارات اهتمام الطلبة إلى أهداف المادة الدراسية.¹
 - الكشف عن الأسس الجيدة لبناء المناهج.
 - قياس مدى التقدم الذي حققه كل متدرب.
 - تشخيص العناصر والعوامل التي ساعدت على حصول التعلم الجيد.
 - ضبط أساليب العمل وإعادة تنظيم الجهود في ضوء النتائج المحصل عليها.
 - تمكين المشرفين من اتخاذ قرارات تربوية بخصوص السير العام لتنفيذ المناهج.²
- ومما سبق يتضح أن التقويم أكبر من مجرد الرأي، فتقويم أي مهمة تقويم تعليمية ليس أمرا سهلا،
لما يجب أن يقوم أساسا على الطريقة التي يطبق بها، أو يفهم المعايير التي سيستخدمها في الحكم،
والقدرة التي يظهرها في تدعيم القرار الذي وصل إليه.³

المطلب 2:

تحليل نموذج تطبيقي: "البدل وعطف والبيان والتمييز بينهما" للسنة الثالثة ثانوي، واختبارنا لمراحل النهائية لأنها تعتبر أقصى مرحلة لنسبة اكتساب المعرفة ولكونها المرحلة ما قبل الجامعية تطرقنا إلى موضوع البدل وعطف البيان والتمييز بينهما، فهذا الموضوع يسهل عملية الغموض لبعض التلاميذ، وخاصة الفروق الحاصلة بينهما.

يكون الفعل التربوي مفيدا وناجحا، إذا كان خاضعا بانتظام للتقويم وذلك بدءا بالتقويم وهو إجراء يقوم به الأستاذ في مطلع الفصل الدراسي، أو في مستهل عملية التدريس من أجل الحصول على بيانات ومعلومات حول كفاءات المتعلمين السابقة، فهو تشخيص لمنطلقات عملية التدريس ومدى

¹ راتب قاسم عاشور: فنون اللغة وأساليب تدريسها، ص415.

² صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، ص167.

³ (بنظر)، حسني عبد الباري عصر: مهارات تدريس النحو العربي، ص162.

استعداد التلميذ، وهنا يكون التلميذ في عملية استذكار لما سبق له من قبل، حيث يطرح الأستاذ سؤالاً: مثال في قصيدة أبي تمام لصلاح عبد الصبور التوابع وأنواعها ويشرح التلميذ باستخراجها، إلى وإن يصل إلى الجملتين الآتيتين و"أبو تمام الجد حزين" وجملة "لقاء الجد أبي تمام". حيث استخراج التابع والمتبوع واكتشف من خلالها أن البدل وعطف البيان أحد التوابع. وبعدها تأتي مرحلة التقويم التكويني: والتي تمكن الأستاذ من مراجعة فعله التربوي ومعالجة مظاهر النقص في استيعاب المتعلمين ويجب التأكيد على هذا الضرب من التقويم سواء بالنسبة إلى تنشيط حصة أحكام موارد المتعلم أو تحرير مواضيع التعبير أو إنجاز المشاريع، حيث يكتشف المتعلم ويحلل في هذه المرحلة إلى أن كل من البدل وعطف البيان من التوابع المقصود بالحكم، فالبدل يعرب حسب متبوعه رفعا ونصبا وجرا، ففي الجملة الأولى "وأبو تمام الجد حزين" لفظة (الجد) هنا بدل، أما عطف البيان فدوره تبيان المعنى وتوضيحه ويكون أشهر من متبوعه، ففي الجملة الثانية "لقاء الجد أبي تمام" ف "أبي تمام" عطف بيان لأنه أشهر من متبوعه "الجد"، ويكتشف المتعلم من خلالها إلى التمييز والفروق بين البدل وعطف البيان، فوجدنا أن عطف البيان لا يكون ضميرا ولا معطوفا على ضمير نحو: ﴿النَّجْوَى وَأَسْرُو أَقْلُوبُهُمْ لَا هِيَّةَ﴾¹ ف (أسروا) مبدل منه، (الذين) بدل.

وعطف البيان لا يكون فعلا ولا مبدل من فعل، نحو: ومن يفعل ذلك "يلق أثاما" "يضاعف" له العذاب. وعطف البيان لا يرد جملة ولا مبدل من جملة، نحو: قوله تعالى: ﴿مُتَّهَدُونَ وَهُمْ أَجْرًا يَسْأَلُكُمْ لَا مَنْ أَتَّبِعُوا﴾² ﴿الْمُرْسَلِينَ أَتَّبِعُوا يَنْقُومَ﴾³ فجملة "اتبعوا لا يسألكم أجرا" في محل بدل. عطف

البيان لا يكون إلا بنكرتين أو معرفتين، نحو: قوله تعالى:

﴿وَأَقْرَبَ خَاطِئَةٍ كَذِبَةٍ نَاصِيَةٍ﴾⁴ ﴿بِالنَّاصِيَةِ لَنَسْفَعُ النَّاصِيَةِ لَمَّا كُنَّا﴾⁵ ف (الناصية)

¹ سورة إبراهيم، الآية 3.

² سورة يس، الآية 20-21.

³ سورة العلق، الآية 14-15.

المبحث الرابع: مقترحات لتفعيل تعليمية النحو في هذه المرحلة

بفضل تحليلنا للمحتوى النحوي المقرر وطريقة تلقينه، وتحليلنا لنتائج الاستبيان الموزع على أساتذة التعليم الثانوي، واستنادا إلى المعطيات اللغوية والتربوية التي عرضناها في القسم النظري للبحث توصلنا إلى جملة من النتائج من أهمها: أن واقع تلقين قواعد اللغة العربية في هذه المرحلة التعليمية مرتبطة أيما ارتباط بالمنهج التقليدي سواء تعلق الأمر بالمحتوى النحوي المقترح وطريقة تنظيمه أو بالطريقة التي يلحن بها هذا المحتوى ، فهو يفتقر إلى مادة تربوية ملائمة ومناسبة لمستوى المتعلمين. من هنا يمكن حصر نتائج البحث في نقاط متتالية:

أ- مستوى الطريقة:

- يرتكز على نشاط الأستاذ، باعتباره المالك الوحيد للمعرفة.
- تركز آلية الحفظ لا آلية الإبداع والقياس.

- على نصوص وأمثلة معزولة عن سياقاتها الاستعمالية، لا تعتبر عن واقع التلميذ ولا تنسجم مع مستواه العقلي.

- تهتم بالجانب المعرفي، وتهمل تنمية الجانب المهاري لدى المتعلمين.

ب- مستوى الموضوعات المقررة:

- تقديم الجانب الكتابي للغة على الجانب المنطوق، أي تقدم مهارة التعبير الكتابي قبل مهارة التعبير الشفهي، وقد أدى التركيز على مستوى اللغة المكتوبة إلى ابتعاد اللغة التي يتعلمها التلاميذ عن فصحي العصر.

- تنظيم الموضوعات لم يخضع لأي تدرج يبنى على معايير ومقاييس لغوية وتربوية تنسجم مع قدرات المتعلم الذهنية والنفسية والمعرفية.

- عدم مراعاة في تنظيم الموضوعات المقررة طبيعة اللغة من حيث هي بنية خاضعة لنظام يقوم على علاقات داخلية تربط وحداتها ربطاً عضوياً وظيفياً، وقد أدى ذلك إلى معالجة الموضوعات المقررة معالجة لغوية غير سليمة، تفوت على المتعلم امتلاك تصور سليم للطبيعة البنوية للغة العربية.

- ضعف الارتباط بين الموضوعات المقررة والموضوعات التي تدرس في السنوات المختلفة السابقة أو اللاحقة.

- إهمال المقرر إدراج المستوى الصوتي رغم أهميته ودوره في تمييز المعاني وتوضيحها.

ج- مستوى التقويم:

- أغلبها آلية لا تنمي في المتعلم روح الإبداع والقياس، فهو قد يستجيب لها بكل يسر ولكن في الوقت نفسه يعجز على أن ينطق أو يكتب جملة صحيحة أحياناً كثيرة.

- تركز على التمرين الكتابي ويهمل التمارين الشفهية.

د- مستوى أهداف البرنامج:

الاعتماد المفهوم الضيق للنحو الذي لا يتعدى معالجة الجانب الشكلي للغة وهذا ما جعل تعليم النحو وكأنه غاية في حد ذاته، وكان اعتماد هذا المفهوم الضيق وراء اتصاف أهداف تعليم المادة بالاضطراب والغموض وعدم واقعيتها، مما يؤدي إلى صعوبة تحقيقها.

- من خلال النتائج المتحصل عليها يمكن أن تقدم اقتراحات نراها تساهم في تحقيق معالجة هذه النقائص ما يلي:
- إن تعليم النحو بالمقاربة النصية يحقق ملكة لسانية وتواصلية لدى المتعلم، تؤهله لفهم مختلف النصوص وإنتاجها في شتى أحوال الخطاب (تحقيق كفاءة تواصلية ونصية).
- الاختصار في اختيار محتوى المادة النحوية على كل ما هو وظيفي وأساسي مع مراعاة مبدأ التدرج في ترتيبها.
- تدريس القواعد لا كقوانين محررة بل كأنماط ومثل، وأن تضاع على شكل رسوم بيانية.
- إدراج المستوى الصوتي كدرس مستقل، ويعتمد في ذلك على الأوصاف العملية لمخارج الحروف والظواهر الصوتية العربية عامة.
- الغاية من تعليم النحو إكساب الملكة التبليغية المتمثلة في إقداره على تأليف الكلام مع مراعاة مقتضى الحال، وذلك لخضوعه على جملة من الموضوعات اللغوية تخص المستويات الصوتية والصرفية والتركيبية، ضرورة تكوين الأساتذة تكويناً سيكولسانياً كافياً، فقد لاحظنا أن غالبية الأساتذة مكونون وفق المنهج التقليدي، ويفتقرون إلى المعرفة اللسانية والتربوية وأن هذه المعرفة ضرورية من شأنها أن تجعل أداء هام التعليمي أكثر فائدة وفاعلية.
- إضافة ملحق خاص بكتاب القواعد يتضمن أهم الضوابط الصرفية والنحوية الوظيفية التي يحتاجها المتعلم في استعماله الفعلي للغة العربية.
- العناية والتركيز على التمارين الشفوية التي تساعد المتعلم على الإنشاء الإبداعي وإعطاء أهمية أكبر للتمرين الإبداعي بدل التركيز على حفظ القاعدة.
- الاعتماد على المنهج التواصلي الوظيفي وما يقترحه من طرق تعليمية من تقديم نشاط القواعد اللغوية، والذي يجعل النصوص المستوحاة من واقع المتعلم المعيش والمنسجمة مع اهتماماته.
- ضرورة ارتباط وانسجام وتدرج المادة النحوية على جميع مستويات التعليم العام مع مراعاة خصوصيات كل مستوى.

مَجْلَد
عَزَائِم

بعد رحلة شاقة في مسيرة بحثنا عن النحو في المرحلة الثانوية، وصلنا إلى مجموعة من النتائج الهامة والمفيدة أبرزها:

- التعليمية هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يندرج فيها الطالب لبلوغ أهداف معرفية عقلية أو وجدانية أو حسية حركية.
- الفعل التربوي مبني على تبادل المعارف والخبرات فهو فعل تواصلي مفتوح بين المعلم والمتعلم.
- واجهت التعليمية صعوبات في المناهج القديمة كاعتماد المعلم محور وحيد للعملية التعليمية.
- اشتغال علماء العربية بتدريس قواعد النحو للمتعلمين، ووضعوا طرقاً ومناهج وأساليب عدة.
- إن للنحو صعوبات منها ما يتعلق بالمادة ومنها ما يتعلق بالمنهج ومنها ما يتعلق بالمعلم والمتعلم.
- كشف الواقع التعليمي لمادة النحو على آراء مختلفة، فسهل ومفهوم عند البعض، وصعب وغامض عند البعض الآخر، يعود في الغالب إلى المقررات التربوية، وإلى الأستاذ من جهة والتلميذ من جهة أخرى.
- من أهم أهداف تدريس النحو في هذه المرحلة تعزيز المعرفة العلمية وتكوين لسان المتعلم، وذلك من خلال تحقيق أربع ملكات اللغوية، الملكة المعرفية، الملكة الإدراكية، الملكة الإنتاجية.
- تعد خطوة اكتشاف أحكام القاعدة في تقديم الدرس الخطوة الفعالة لاختبار القدرة المعرفية للمتعلم من جهة ومدى تجاوبه وتنشيط فاعليته للدرس في القسم من جهة أخرى.
- تعتبر حصة التطبيقات التابعة لنشاط القواعد وسيلة تدريبية للمتعلم على مختلف البنى وأنماطها اللغوية التي أخذها في حصة العرض بغية ترسيخها.
- تعتمد هذه التمرينات على نصوص تنطلق من تمثيلات مرتبطة بحدث تواصلي محدد مستوحى من واقع المتعلمين ويصب في دائرة اهتماماتهم النفسية والثقافية، والمبدأ في هذا ألا تعزل قواعد اللغة عن إطارها الطبيعي وأن تكون هذه التمارينات نفسها وسيلة فعالة وناجحة في إكساب المتعلم كفاءة نصية.

- أجدى وسيلة لتحقيق وتثبيت عملية الترسخ واستثمار التمارين الشفوية، لأنها أقرب وأنسب للغة الحديث من التمارين الكتابية، ولأن تحقق الكفاءة التواصلية هي الغاية القصوى التي تسعى إليها من تعليمات النحو الحديث.
- كان اهتمام محور الموضوعات المقررة معرفة المستوى اللغوي الذي يطغى على الموضوعات المقررة.
- تعتبر طريقة النصوص المتكاملة هي الغالبة في تقديم دروس القواعد لتلاميذ هذه المرحلة، بالإضافة إلى بعض الأساتذة يستعينون كذلك على الطريقة الاستقرائية التي تنطلق مباشرة من الأمثلة:
- وللطريقة النصية إيجابيات وسلبيات، حيث تظهر قيمتها في فهم التراكيب وتجعله وسيلة لأهداف أكبر هي الفهم والموازنة والتفكير المنطقي المرتب إلا أنها تصعب الحصول على نص متكامل يخدم الغرض الذي وضع من أجله، وإذا كان كذلك فيتصف هذا النص بالتكلف وإخلاءه من أدبيته. ولهذا يمكن الاعتماد على أكثر من نص لتحليل الدرس النحوي.
- كان مستوى التقويم حسب إجابات الأساتذة أغلبها آلية، لا تنمي روح الإبداع في المتعلم، ولكن في الوقت نفسه يعجز على أن ينطق أو يكتب جملة صحيحة أحيانا كثيرة.
- ومن مقترحات تبسيط النحو في هذه المرحلة:
- الوقوف على مدى توافق المنهاج الدراسي والمقررات، وكيفية التعامل معها، ومدى تأثيرها على استيعاب التلميذ.
- الإكثار من التدريب على استعمال القواعد.
- أن تكون الموضوعات التي تدرس في قواعد النحو استنباط أمثلتها من البيئة التي يحياها التلميذ.
- أن يكتشف المعلم لدى التلاميذ الدافعية التي تعلم النحو.
- مراعاة استخدام الوسائل التعليمية في مواقف تعليم القواعد النحوية.
- وفي الأخير نوجه نداءنا إلى القائمين والمشرفين على ميدان التربية والتعليم عندنا أنه أن الأوان - وفي ظل الاصطلاحات الجارية على المنظومة التربوية في الجزائر - أن يهتم هؤلاء المشرفون بما تنتجه الجامعات من أفكار علمية وتربوية، وأنه مهما يقع التلميذ في أخطاء وتواجهه صعوبات للنفور من

اللغة العربية متناسين أن هناك دينا يوطد هذا الأصل ويجب العربية في النفوس، ومتناسين أن هناك معلما للغة العربية يعلم.

ومهما كان الأمر فإن النحو مازال يمثل إلى وقتنا هذا الميزة التي تتميز العربية عن بقية اللغات، وهو وإن كان فيه قدر من الصرامة لا يطيقه الجاهلون باللغة، لكنه يمثل مظهرا من مظاهر رقيها وازدهارها.

قائمة المصادر والمراجع

✓ القرآن الكريم: رواية حفص عن عاصم.

✓ المعاجم:

(1) ابن منظور: لسان العرب، دار المعارف، القاهرة، ط1، د ت.

(2) ابن فارس (أبي الحسين، أحمد بن فارس بن زكريا)، مقاييس اللغة، ت: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، د ط، د ت.

(3) الزمخشري (محمود بن عمرو)، أساس البلاغة: دار المعرفة، بيروت، ط 1979.

(4) الفيروز أبادي: القاموس المحيط، مكتبة التربة، بيروت ط 1952.

✓ الكتب:

(5) أبو القاسم الزجاجي: الإيضاح في علل النحو، ت: مازن مبارك، دار النفائس، بيروت، ط2، 1965.

(6) أبو سعيد الحسن السكري: ديوان أبو الأسود الدؤلي، ت: الشيخ محمد حسن آل ياسين: دار ومكتبة الهلال، ط2، 1998.

(7) أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، ط7، 2009.

(8) أحمد شامية: الصرف العربي وواقع تعليمه في المرحلة الثانوية من المدرسة الجزائرية، كنوز الحكمة، الجزائر، د ط، 1992.

(9) أحمد عبد الستار الجوارى: نحو التيسير، مطبعة سليمان الأعظمي، بغداد، د ط، 1962.

(10) أرسلين بونعيجة راشدي: تحليل العملية التعليمية مدخل إلى علم التدريس، قصر الكتاب، د ط، 2000.

(11) المبروك زيد الخير: تدريس النصوص الأدبية للمرحلتين الإعدادية والثانوية، مقارنة للتشخيص والتقويم، المطبعة العربية، غرداية، د ط، د ت.

(12) أنطوان صياح وآخرون: تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2006.



- 13) إبراهيم صبيح وآخرون: المدخل إلى دراسة اللغة العربية، دار الحامد، عمان، ط2، 2005.
- 14) إيهاب عيسى المصري: علم النفس المدرسي، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، ط1، 2013.
- 15) بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، ط1، 2007.
- 16) حسني عبد الباري عصر: مهارات تدريس النحو العربي، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، ط1، 2005.
- 17) خالد البصيص (مفتش التربية): التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، الجزائر، د ط، د ت.
- 18) خضر موسى محمد حمود: النحو والنحاة، المدارس والخصائص، عالم الكتب، ط1، 2003.
- 19) خير الدين هني: مقارنة التدريس بالكفاءات، مطبعة ز. ع/بن، ط1، 2005.
- 20) راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، ط1، 2009.
- 21) راتب قاسم عاشور: أساليب تدريس اللغة بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2003.
- 22) سعدون محمد الساموك، هدى علي جواد الشمري: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل، الأردن، ط1، 2005.
- 23) سليمان عبد الواحد يوسف: مبادئ علم النفس العام، مؤسسة طيبة، القاهرة، ط1، 2011.
- 24) شوقي ضيف: المدارس النحوية، دار المعارف، القاهرة، ط10، 2008.
- 25) صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط3، د ت.
- 26) صلاح راوي: النحو العربي، نشأته، مدارسه، دار غريب، القاهرة، د ط، 2003.
- 27) طلال علامة: نشأة النحو العربي في مدرستي البصرة والكوفة، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط1، 1992.
- 28) طه علي حسين الدليمي: تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2009.



- 29) طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، عمان، ط1، 2005.
- 30) ظبية سعيد السليطي: تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، ط1، 2002.
- 31) عبد الرحمان عبد علي الهاشمي، فائزة محمد فخري: دراسات في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، مؤسسة الوراق، عمان، الأردن، ط1، 2007.
- 32) عبد المجيد عيساني: مقاييس بناء المحتوى اللغوي، مطبعة مزوار، الوادي، ط1، 2010.
- 33) علي أبو المكارم، تعليم النحو العربي عرض وتحليل، مؤسسة المختار، القاهرة، ط1، 2007.
- 34) فايز مراد دندش: اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، دار الوفاء، الإسكندرية، ط1، 2003.
- 35) فريد حاجي: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات، الدار الخلدونية، الجزائر، د ط، 2005.
- 36) فهد خليل زايد: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري العلمية، الأردن، د ط، د ت.
- 37) فهد خليل زايد: الأخطاء الشائعة: النحوية، والصرفية والإملائية، دار اليازوري العلمية، الأردن، د ط، 2009.
- 38) قاسم علي الصراف: القياس والتقويم في التربية والتعليم، دار الكتاب الحديث، الكويت، د ط، 2002.
- 39) كريم حسين ناصح الخالدي: أصالة النحو العربي، دار الصفاء، عمان، ط1، 2005.
- 40) لخضر زروق: تقنيات الفعل التربوي ومقاربة الكفاءات، دار هومة، الجزائر، د ط، 2005.
- 41) محمد الشاطر أحمد محمد: الموجز في نشأة النحو، الصادقية الأزهر، القاهرة، د ط، 1973.
- 42) محمد الصالح حشروي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، ط1، 2002.



43) محمد الصالح حثروبي: نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، د ط، 1999.

44) محمد الطنطاوي: نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، دار المعارف، القاهرة، ط4، 2011.

45) محمد إسماعيل ظافر، ويوسف حمادي: تدريس فن اللغة العربية، دار المريخ، الرياض، السعودية، د ط، 1984.

46) محمد شارف سرير، ونور الدين خالدي: التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، ط2، د ت.

47) محمد صلاح الدين محاور: تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته، دار الفكر العربي، مدينة النصر، القاهرة، د ط، 2000.

48) محمود سليمان ياقوت: منهج البحث اللغوي، دار المعرفة، بيروت، د ط، 2003.

49) مذكور علي أحمد: مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار فكر العرب، مصر، ط1، 1998.

50) نايف محمود معروف: خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، بيروت، ط1، 1985.

51) نواري سعودي أبو زيد: محاضرات في اللسانيات التطبيقية، بيت الحكمة، الجزائر، ط1، 2012.

✓ المقررات الوزارية:

53) حسين شلوف وآخرون: المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الأولى من التعليم الثانوي، جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، 3 ماي 2009.

54) خيشان بوبكر وآخرون: اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي (دليل المعلم)، ط2، 2004.

55) الشريف مربي وآخرون: اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين، آداب وفلسفة، لغات أجنبية.

56) مديرية التعليم العام، مديرية التعليم الثانوي التقني: مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، مارس 2005.



57) مديرية التعليم الثانوي العام، مديرية التعليم الثانوي التقني: المناهج والوثائق المرافقة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي للغة العربية وآدابها، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

58) مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي: المناهج التعليمية لأقسام السنة الثالثة ثانوي للمواد الأدبية واللغات، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2011.

59) وزارة التربية الوطنية: اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعب العلمية.

✓ الدوريات:

60) بعلي الشريف حفصة: التعليمية، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، المركز الجامعي بالوادي، العدد الأول، يونيو 2010.

61) فريد حاجي، وأويدر عبد الرزاق: الكفاءات العرضية دليل مرجعي، المركز الوطني للوثائق التربوية، سلسلة موعذك التربوي، العدد 18، 2004.

✓ الندوات:

62) مجمع اللغة العربية: ندوة اللغة العربية والتعليم، دمشق، د ط، 2000.

✓ لقاءات:

63) ثانوية الحمادين، دائرة المقرن . الوادي، مع الأستاذ محمد الغالي نعيم، وبشرى بدر الدين.

64) ثانوية علي حنكة، المقرن . الوادي، مع الأستاذ الجباري قليدة، وطارق خلايفة.



لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ
مُحَمَّدٌ رَسُولُ اللَّهِ

استبيان للأساتذة :

نتقدم إلى سيادتكم بهذه الاستمارة الخاصة بتعليم النحو في المرحلة الثانوية ،
والغرض من هذه الأسئلة هو معرفة آرائكم حول ما يشمل النحو في الثانوية .

- : □ □ □

- : □ □ □ □ □

-المستوى الدراسي المتحصل عليه :

□ ليسانس لغة وأدب عربي □ المدرسة العليا للأساتذة □ شهادات أخرى □

الطريقة :

-هل الطريقة النموذجية المقررة عليك هي التي تدرس بها ؟ ام تتبع منهجية

□ □ □ □ □ يعاب □ □ □ □

□ الطريقة المقررة

□ الطريقة الخاصة

□ كانت هناك طريقة أخرى أذكرها

- ماهي أفضل طريقة في تدريس القواعد لتنمية فهم التلميذ ؟

□ القياسية

□ استقرائية

□ طريقة النصوص المتكاملة

-هل سبب ضعف التلاميذ في القواعد النحوية يعود الى :

□ □ □ □ □ □ □ □ □ □ يعابها □

11

١١- هو الحل الذي تلجأ إليه إذا تبين بعد التقديم النهائي ان التلميذ بقي دون فهم

مع الأهداف؟

□ □□□□ □ □□□□□□□□ □□□□□□□□□□□□□□□□

الكتاب المقرر أذكرها : .

﴿عَمَادُهَا مَضْمُونَا يَنْسَجِمُ وَحَاجَاتُ الْمُتَعَلِّمِ وَاهْتِمَامَاتُهُ النَّفْسِيَّةُ وَاجْتِمَاعِيَّةُ ﴾

❑ عتمادها أسلوبا لغويا يتناسب مع مستوى المتعلمين ؟

❑ إذا كان لديك ملاحظات أخرى :

-كيف تكون الأنشطة التي تقوم بها لتبليغك للمعلومات ؟

شفويا كتابيا كليهما

• •• □□ □□ □

[illegible]

-أترى أن الوقت المخصص لنشاط مادة القواعد يعد كافيا لتحقيق الأهداف ؟

في رأيك أيشمل البرنامج على موضوعات غير وظيفية (لا يحتاجها المتعلم

-في اعتقادك ما المستوى اللغوي الذي يطغى الموضوعات المقررة ؟

ترکيبي

-هل الموضوعات المقررة مرتبة ترتيباً مع المستوى التعليمي من حيث :

التدرج من الأسهل الى الأصعب ؟

الترج من الشائع الى قليل الاستعمال ؟

التقويم :

في رأيك هل أن التدريبات والتمرينات اللغوية المعتمدة من طرف الكتاب : ☐ ☐ ☐ ☐

☐ أحيانا ☐ ☐ حتواها في مستوى المتعلمين ؟ نعم

☐ نعم ☐ لا ☐ ربما

إذا كان لديك ملاحظات أخرى :

-الأهداف المعبرة عنها أهي :

☐

سهولة التحقيق ؟

☐

صعبة التحقيق ؟

استبيان للتلاميذ :

- اكتب اسمك :

الصف : .

هل تعلم أن النحو مادة أساسية في اللغة العربية ؟

* فيما يلي أجب عن الأسئلة التالية ...

- أي طريقة أسهل تستطيع من خلالها فهم الدرس النحوي الذي يقدمه لك الأستاذ هل ب :

* تقديم الأمثلة ثم شرحها

* أم حل التمارينات التطبيقية

- أي رأيك مادة النحو مادة حفظية أم فهمية ؟

حفظية ☐ فهمية ☐

- هل تعتبر مادة النحو من بين المواد الأخرى ؟

صعبة ☐ غامضة ☐ سهلة ☐

- أغلب التلاميذ يسألون الأساتذة بالعامية هل يعود هذا إلى :

ضعف في القواعد النحوية ☐ خجل ☐ كلاهما ☐

- أيها أكثر قابلية بالنسبة لك ؟

أولئك الذين ☐ أولئك الذين ☐

- هل تشعر أنك بحاجة للنحو في حياتك ؟ نعم ☐ لا ☐

- لمن تنسب عدم استجابة التلاميذ لدروس النحو ؟

للكتاب المدرسي ☐ لشرح المعلم ☐ من التلاميذ ☐

- هل تحضر الدرس قبل ان يقدمه لك الأستاذ وتحاول فهمه ؟ نعم ☐ لا ☐

- هل تمارس التطبيقات النحوية في المنزل ؟

نتيجة طلب من الاستاذ ☐ او لرغبة منك ☐

- هل تستمتع بممارسك للتطبيقات النحوية في القسم ؟ نعم ☐ لا ☐

□□□□

- هل الطريقة الأستاذ ملائمة لشرح الدرس لك ؟ نعم ☐ لا ☐

استبيان للتلاميذ :

- اكتب اسمك :

الصف : .

هل تعلم أن النحو مادة أساسية في اللغة العربية ؟

* فيما يلي أجب عن الأسئلة ...

- أي طريقة أسهل تستطيع من خلالها فهم الدرس النحوي الذي يقدمه لك الأستاذ هل ب :

* تقديم الأمثلة ثم شرحها

* أم حل التمارينات التطبيقية

- أي رأيك مادة النحو مادة حفظية أم فهمية ؟

حفظية ☐ فهمية ☐

- هل تعتبر مادة النحو من بين المواد الأخرى ؟

صعبة ☐ غامضة ☐ سهلة ☐

- أغلب التلاميذ يسألون الأساتذة بالعامية هل يعود هذا إلى :

ضعف في القواعد النحوية ☐ خجل ☐ كلاهما ☐

- أيها أكثر قابلية بالنسبة لك ؟

الذكور ☐ الإناث ☐

- هل تشعر أنك بحاجة للنحو في حياتك ؟ نعم ☐ لا ☐

- لمن تنسب عدم استجابة التلاميذ لدروس النحو ؟

للكتاب المدرسي ☐ لشرح المعلم ☐ من التلاميذ ☐

- هل تحضر الدرس قبل ان يقدمه لك الأستاذ وتحاول فهمه ؟ نعم ☐ لا ☐

- هل تمارس التطبيقات النحوية في المنزل ؟

نتيجة طلب من الاستاذ ☐ او لرغبة منك ☐

- هل تستمتع بممارسك للتطبيقات النحوية في القسم ؟ نعم ☐ لا ☐

□□□□

- هل الطريقة الأستاذ ملائمة لشرح الدرس لك ؟ نعم ☐ لا ☐

استبيان للتلاميذ :

الاسم : _____ .

الصف : _____ .

هل تعلم _____ ؟

* فيما يمكن ذلك ...

-أي طريقة أسهل تستطيع من خلالها فهم الدرس النحوي الذي تقدمه لك الأستاذ هل ب : _____

* تقديم الأمثلة ثم شرحها _____

* أم حل التمارينات التطبيقية _____

-في اي رأيك مادة النحو مادة حفظية او فهمية ؟

حفظية _____ فهمية _____

-هل تعتبر مادة النحو من بين المواد الأخرى ؟

صعبة _____ غامضة _____ سهلة _____

-أغلب التلاميذ يسألون الأساتذة بالعامية هل يعود هذا إلى :

ضعف في القواعد النحوية _____ خجل _____ كلاهما _____

- أيها أكثر قابلية بالنسبة لك ؟

_____ ؟ _____

-هل تشعر أنك بحاجة للنحو في حياتك ؟ نعم _____ لا _____

- _____ مميزات لدروس النحو

لشرح المعلم

للكتاب المدرسي

1

- هل تحضر الدرس قبل ان يقدمه لك الأستاذ وتحاول فهمه ؟ نعم

- هل تمارس التطبيقات النحوية في المنزل ؟

او لرغبة منك

9

نتيجة طلب من الاستاذ

צ

نعم

- هل تستمتع بممارسك للتطبيقات النحوية في القسم؟

1

11

11

11

□ □ □

استاذ

ريقة ١

ل

—

- هل الطريقة الأستاذ ملا

فنا
پیر
شیر

فهرس الموضوعات

العنوان الصفحة

مقدمة أ - ب

الفصل الأول : التعليمية و النحو

المبحث الأول : التعليمية مفهومها وتاريخها4

المطلب 1 / مفهوم التعليمية4

المطلب 2 / نشأتها7

المطلب 3 / التعليمية بين المناهج القديمة والحديثة11

المبحث الثاني : النحو مفهومه وطرق تعليمه14

المطلب 1 / مفهوم النحو و نشأته14

المطلب 2 / القواعد النحوية23

المطلب 3 / طرق تعليم النحو27

المبحث الثالث : تعليمية النحو و إشكالاته33

المطلب 1 / مفهوم تعليمية النحو33

المطلب 2 / ضرورة تعلم النحو وتعليمه33

المطلب 3 / إشكالات تعلم النحو35

الفصل الثاني : تعليمية النحو في مرحلة التعليم الثانوي تحليل وتقويم للمنهاج



المبحث الاول : محتو مادة النحو في التعليم الثانوي	39
المطلب 1 / أهداف تدريس النحو في هذه المرحلة	39
المطلب 2/ تحديد محتويات المادة في كل شعبة	40
المطلب 3/ تحليل و تقويم المحتويات	43
المبحث الثاني : الطريقة (المقاربة النصية)	44
المطلب 1/ مفهومها	44
المطلب 2/ كيفية تدريس النحو عن طريق المقاربة النصية	44
المطلب 3/ الإيجابيات والسلبيات واقتراح الحلول	49
المبحث الثالث : التطبيقات والتمارين و التقويم	52
المطلب 1/ أنواعها و أهدافها	53
المطلب 2/ تحليل النموذج	60
المبحث الرابع : مقترحات لتفعيل تعليمية النحو في هذه المرحلة	63
خاتمة.....	ت - ج
قائمة المصادر والمراجع	ح - ر
فهرس	ز - س
لواحق .	

