الجمـــهورية الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة
REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

وزارة التعليم العـالي والبحـث العلمي
جامعـــة 8 مـاي 1945 قالمـــــة
كليـــــة الآداب واللّغات
قسم اللغة والأدب العربي

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE 8 MAI 1945 GUELMA
Faculté des lettres et langues
Département de la langue et littérature arabe

الرقم: .....

مذكرة مقدّمة لاستكمال متطلبات نيل شهادة الماستر

تخصص: (لسانيات تطبيقية)

تعليمية قواعد اللّغة في مرحلة التّعليم الابتدائي

بين مبدأي التّدرج والتّكرار

– دراسة تحليلية نقدية–

مقدّمة من قبل:

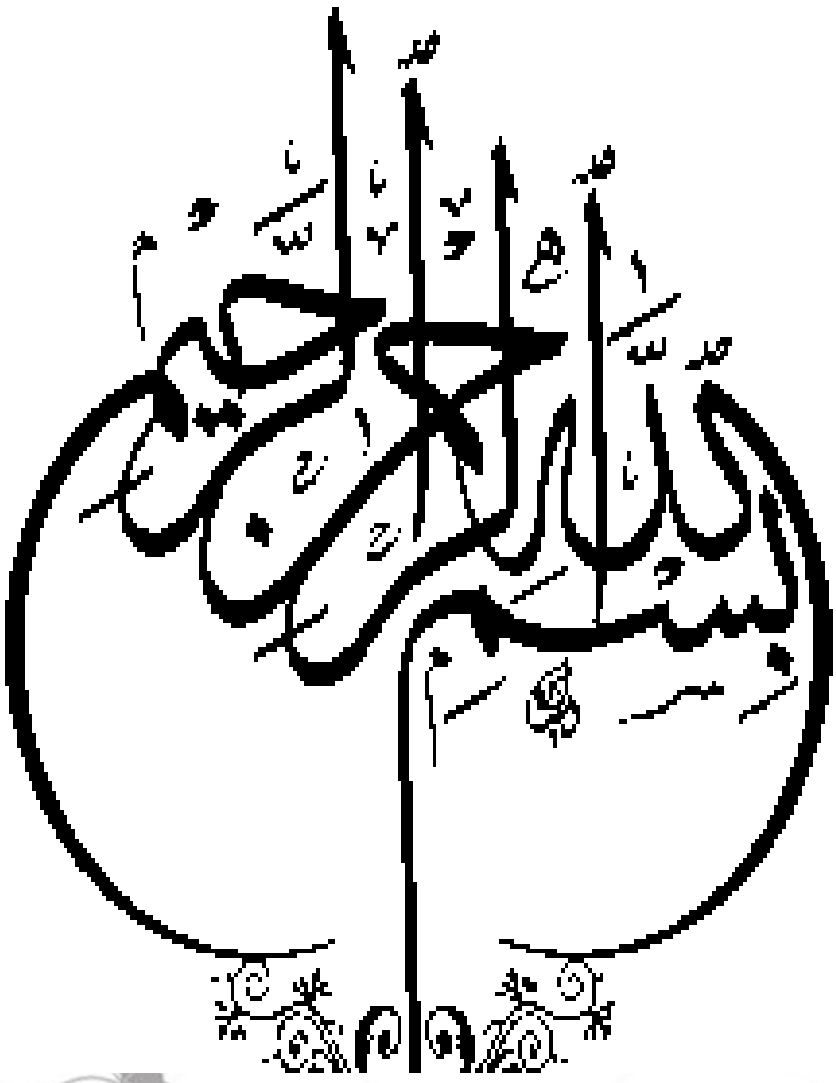
الطّالبة: أمال نحال

تاريخ المناقشة: 2023/06/20

أمام اللّجنة المشكلة من:

الاسم واللّقب	الرّتبة	الصّفة	الجامعة
عبد الباسط ثمانية	أستاذ مساعد أ	رئيسا	جامعة 8 ماي 1945 قالمة
نبيلة قريني	أستاذ محاضر أ	مشرفا	جامعة 8 ماي 1945 قالمة
دلال عودة	أستاذ محاضر ب	ممتحنا	جامعة 8 ماي 1945 قالمة

السّنة الجامعية: 2023/2022



شكر وتقدير وامتنان

قال الله تعالى : (وَٱللَّهُ أَخۡرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَٰتِكُمۡ لَا تَعۡلَمُونَ شَيۡـٔٗا وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمۡعَ وَٱلۡأَبۡصَٰرَ وَٱلۡأَفۡـِٔدَةَ لَعَلَّكُمۡ تَشۡكُرُونَ) سورة النحل الآية 78

الحمد لله أن هداني ووفقني إلى سلوك طلب العلم وألهمني الصبر والثبات وأمدني بالقوة والعون على مواصلة المشوار الدّراسي

وتوفيقه لنا في انجاز هذا العمل نحمدك اللّهم ونشكرك.

وسلام على حبيبه وخليله الأمين عليه أزكى الصّلاة والسّلام.

ثم نتقدم بالشّكر والامتنان والاعترافه بالجميل لوالدينا الكريمين – حفظهما الله تعالى ونسأل الله أن يعظم لهم الأجر والثواب، ويجزيهم عنا خير الجزاء.

ونتقدم بجزيل الشّكر والتّقدير للأستاذة الفاضلة بالإشرافه على هذا البحث "نبيلة قريني " وحرصها أن يكون هذا البحث في صورة كاملة لا يعتريه أي نقص من نصح وارشاد وتوجيه وما لمسته منها من سعة الخلق والصدر والاحترام المتبادل وآرائها القيّمة نسأل الله أن يجزيها كل الخير وبارك الله فيها

والشكر كذلك موجه إلى أعضاء اللّجنة المناقشة، لتحملهم عناء ومشقة قراءة هذه المذكرة.

كما لا يفوتنا أن نتقدم بالشكر الجزيل إلى أساتذتنا بقسم اللّغة والأدب العربي بجامعة 08 ماي 1945.

وإلى كل من أفادني وأرشدني وأعانني على هذا العمل

أخص بالذّكر أمي وأبي وأخي وزوجي والزّميلة سناء حمايدية

جزاهم الله خيرا وجعل الله ذلك في ميزان حسناتهم.

لكل من أسهم وساعد ولو بالكلمة الطّيّبة حقهم علينا الشّكر والذّكرى الطّيبة.

إهداء

أهدي ثمرة جهدي...

إلى القلب وشريانه عيناي اللّتين أرى بهما وسندي ومسندي والديّ أمي وأبي الشّمعة التي أنارت دربي من أجل وصولي لهذا اليوم.

إلى أمي الانسانة التي أعطتني الثقة والشجاعة والصّبر على المصاعب والعزيمة والارادة فهي التي حصدت الأشواك لتمهد طريق العلم لي والسند على تحمل العناء والمشقة طيلة مشواري الدّراسي بسمتها بلسم حزني وتعبي.

إلى أبي الذي من أتشرف و أفتخر بحمل اسمه بطلي وداعمي الذي بين شيب رأسه عشت النعيم والراحة أنا و إخوتي الذي سار معي في كل درب لأصعد به إلى طريق النّجاح.

والله لن أوفيهما حقهما مهما كتبت فلولا تعبهما لما حققت أي نجاح اللّهم ابعد عن والديّ ثقل الحياة ومرها، ولقوله تعالى : ﴿ وَاخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُل رَّبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا﴾ [الإسراء : الآية 24]

إلى إخوتي ذاك الجبل الذي عندما تميل بي الدنيا أسند نفسي عليه عند الشدائد لقوله تعالى ﴿سنشد عضدك بأخيك﴾ [القصص: الآية 35]

أخي علاء الدين أبي الثاني قوتي وطاقتي ومنبع أمني و ظاماني وعوني بعد الله ووالديّ.

أختي أحلام توأم روحي ضحكتها تزيل همي وقلقي

إلى زوجي حمزة شريك حياتي نصفي الثاني وصديقي الوحيد الذي شجعني وأعطاني يد العون لإكمال دراستي وصبر علي وفهم صعابي وقدّر معاناتي وعذرني رغم تقصيري.

إلى صغاري فلذات كبدي...

إلى ابنتي "سجى" مصدر صبري وأملي وإرادتي وملجئي الوحيد ونبع الحنان والحضن الدافئ، للابتعاد عن ظلام الكون، بضحكة منها تجعل يومي جميلا تسند ظهري وقت ما أميل .

إلى الروح التي أحملها في أحشائي جنيني نبض قلبي عندما أشعر بحركاته أحس بالطمأنينة.

إلى كل من نسيه القلم وتذكره القلب من شجعني وجهني وجبر قلبي ولو بكلمة طيبة...

أمال

الرّموز المستعملة في البحث

الرّمز	دلالته
ص	صفحة
مر .ن	مرجع نفسه
مر. س	مرجع سابق
تر	ترجمة
ط	طبعة
د. ط	دون طبعة
د. ت	دون تاريخ
تح	تحقيق
د. تح	دون تحقيق
ع	عدد
مج	مجلد

مقدمة

تعدّ اللّغة العربية اللّغة الرّسمية الأولى في الجزائر، ومكوّنًا أساسًا من مكونات هويتنا الوطنية، كما أنّها لغة التّدريس في كافة المواد فيما قبل مرحلة التّعليم الجامعي.

ولأجل ذلك فقد أولتها المنظومة التّربوية مكانة خاصة من خلال إعداد المناهج والبرامج والطّرائق المساعدة على اكتسابها.

ويهدف تعليم اللّغة العربية في المدرسة الجزائرية إلى تحقيق الكفاية التّواصلية للمتعلّم، بما يكفل له استعمالها استعمالاً صحيحًا مشافهة وكتابة في كافة المواقف التّواصلية.

ولعلّ من أهم سبل تحصيل اللّغة العربية وامتلاك ناصيتها هو اكتساب قواعدها من نحو وصرف وإملاء، ذلك أنّها – القواعد- جاءت في أصل وضعها للغاية المذكورة ذاتها.

ونظرًا لأهمية القواعد - بعدّها مكوّنًا رئيسًا من مكونات تحقق الكفاية التّواصلية- فقد أولاها واضعو المناهج التّربوية أهمية بالغة في بنائهم للمحتوى التّعليمي للّغة العربية، وذلك منذ السّنة الأولى الابتدائية، حيث يتلقاها المتعلّم وظيفيا ابتداءً من السّنة الثّالثة الابتدائية، أين يخصّص لقواعد اللّغة نشاط مستقل من ميدان فهم المكتوب في إطار ما يسمى "بالمقاربة النّصية".

والمطّلع على مقررات اللّغة العربية ومحتوياتها في مرحلة التّعليم الابتدائي من السّنة الثّالثة حتى السّنة الخامسة يَسَعُه تسجيل ملحوظات جليّة منها:

- مفردات الظّواهر اللّغوية في المستويات الثّلاث لا تخرج عن نطاق أبواب النّحو العربي إجمالًا.
- محتوى القواعد مبسّط، بحيث يُكيّف مع الخصائص النّمائية للمتعلّمين في إطار ما يُصطلح عليه بالنّقل الدّيداكتيكي للمعرفة.
- تكرار عدد من الدّروس في النّحو والصّرف والإملاء بين السّنة الثّالثة والرّابعة، وبين الرّابعة والخامسة، ودروس مكرّرة في السّنوات الثّلاث.

ولعلّ الملحوظة الأخيرة كانت النّواة التي انبثق منها هذا البحث؛ حيث أثارت فينا رغبة في تقصي أسباب هذا التّكرار المسجل في مقرّرات قواعد اللّغة، أهو تكرار مقصود أم تكرار بسبب عدم مراعاة المعرفة السّابقة في بناء المحتوى، أم هو تكرار مفضي إلى التّدرج؟

وجاء بحثنا موسوما بـ"**تعليمية قواعد اللّغة في مرحلة التّعليم الابتدائي بين مبدأي التّدرج والتّكرار"– دراسة تحليلية نقدية–**

وانطلق البحث من تساؤل رئيس هو: **أيّهما أكثر حضورًا أمبدأ التّدرج أم مبدأ التّكرار؟**

وتفرّعت عنه تساؤلات جزئية منها:

أ– كيف يتجسّد مبدأ التّدرج في بناء محتوى القواعد في إطار السّنة التّعليمية الواحدة، وفي السّنوات المتتالية؟

ب– كيف يجسّد المعلّم ميدانيًا مبدأ التّدرج في واقع العملية التّعليمية التّعلمية؟

ج– كيف يتلقى المتعلّم القواعد الجديدة والقواعد المتكرّرة، وفي أي نمط يكون تحصيله أكبر؟

د– هل تحمل الدّروس المتكرّرة جرعة تعليمية إضافية أم إنّها لا تعدو أن تكون حشوًا يثقل كاهل المتعلّمين؟

هـ– ألاّ يشكل تكرار الدّروس نُفورًا لدى النّاشئة؟

ولم يكن اختيارنا للموضوع محض مصادفة، وإنّما انطلاقا من معطيات أولية كشفها الواقع التّعليمي، الذي يُظهر تذبذبًا في التّحصيل المعرفي للمتعلّمين بالرّغم من اعتماد مبدأي التّدرج والتّكرار في بناء محتوى قواعد اللّغة.

وزاد اهتمامنا بالموضوع لأسباب أخرى منها:

- دور قواعد اللّغة في تنمية الكفاية التّواصلية للمتعلّمين، ما يستوجب إيلاءها العناية اللاّزمة من حيث المحتوى وطرائق التّدريس لأجل تحقيق الغاية المنشودة من تدريسها.

- الرّغبة الشّخصية في معاينة واقع تعليمية قواعد اللّغة في التّعليم الابتدائي بما يسهم في تهيئتنا لخوض غمار التّعليم مستقبلاً بإذن الله.

وكان بحثنا يهدف إلى:

- تلمّس واقع تعليم قواعد اللّغة في مرحلة التّعليم الابتدائي في السّنوات الثّلاث في إطار مبدأي التّدرج والتّكرار.
- تقصي الأبعاد التّعليمية لظاهرة التّكرار المسجّلة في السّنوات الثّلاث، درءًا للانتقادات التي تُحمّل المنهاج ومؤلفي الكتب المدرسية وزْر تدني مستويات التّحصيل اللّغوي بسبب الحشو.

وقد اقتضت طبيعة الموضوع اتّباع "المنهج الوصفي" مع الاستعانة بآليات أخرى مثل المقارنة والإحصاء والتّحليل والنّقد.

ومن أجل الإجابة عن التّساؤلات المطروحة، وتحقيق الأهداف المرجوة، جاء بحثنا وفق الهيكل التّنظيمي الآتي:

مقدّمة ومدخل وفصلان: نظريّ وتطبيقيّ، وخاتمة، وقائمة للمصادر والمراجع، وفهرس للموضوعات وملاحق.

وأمّا المقدّمة ففيها طرح الإشكالية، وأسباب اختيار الموضوع، والأهداف المرجوة من البحث، والمنهج المتّبع، وخطة البحث، وأهم المراجع المعتمدة، وكذلك أهم الصّعوبات التي اعترضتنا.

وأمّا **المدخل** فجاء موسومًا بـ"**اصطلاحات ومفاهيم**" وعرضنا فيه لـ: مفهوم التّعليمية، وأهميتها، وعناصر العملية التّعليمية، وكذا مفهوم قواعد اللّغة وأنواعها وأهداف تدريسها.

وأمّا **الفصل النّظري** والمعنون بـ: "**المحتوى التّعليمي لمنهاج اللّغة العربية بين الأسس العامة وخصوصيته المعرفية**" فجاء في ثلاثة مباحث، تفصيلها على النّحو الآتي:

الأوّل: "**المحتوى التّعليمي وأسس بنائه**"، وفصلنا فيه في مفهوم المحتوى وطبيعته، ومعايير اختياره وتنظيمه، ووسائل تحديد المحتوى.

الثّاني: وعنوانه:" **مبدأ التّدرج والتّكرار في بناء المحتوى"**، وفيه حديث عن مفهوم التّدرج وأنواعه ومبادئه، وكذا التّكرار ومفهومه وأهدافه.

الثّالث: وهو موسوم بـ:" **المحتوى التّعليمي لمنهاج اللّغة العربية في التّعليم الابتدائي"**، وتناولنا فيه: الأسس المعرفية التي ينبني عليها المنهاج، ومنهاج اللّغة العربية، ثم طبيعة المحتوى التّعليمي للغة العربية وميادينها.

وأمّا **الفصل الثّاني** فتطبيقي، وعنوناه بـ: "**واقع تعليمية قواعد اللّغة بين مبدأي التّدرج والتّكرار"**، وجاء بدوره في ثلاثة مباحث.

ضمّ الأول وصفًا لمقررات قواعد اللّغة في السّنوات التّعليمية الثّلاث من حيث المفردات ومحتوياتها، مع المقارنة والنّقد، وخصّصنا المبحث الثّاني للدّراسة الميدانية، والثّالث لتحليل الاستبانات.

ومن أجل إنجاز هذا البحث والإجابة عن إشكاليته بطريقة منهجية والإلمام بجوانب الموضوع اعتمدنا على عدد من المراجع تتصدّرها الوثائق البيداغوجية: "منهاج اللّغة العربية" و"الوثيقة المرافقة للمنهاج"، و"دليل استخدام الكتاب"، إضافة إلى كتاب (مناهج اللّغة العربية وطرق تدريسها لمحمود الساموك) و(مناهج التّربية "أسسها وتطبيقاتها" لعلي أحمد مدكور)، وكتاب (المنهج المدرسي المعاصر "أسسه، بناؤه، تنظيماته، تطويره" لرشدي أحمد طعيمة).

وقد واجهتني في إنجاز البحث بعض الصعوبات لا سيما ما تعلّق منها بالمراجع الخاصة بمبدأي التّدرج والتّكرار، وكذا سعة الموضوع وصعوبة الإلمام بجوانبه كلّها، مع توزّع الدّراسة الميدانية بين السّنوات الثّلاث، ما استلزم منا وقتًا مضاعفا للتوفيق بينها.

وبالرّغم من ذلك اجتهدنا في إنجاز البحث وإتمامه في وقته المحدّد.

وختامًا نستذكر قوله تعالى: ﴿ **لِّيَجْزِيَ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ ۚ أُولَٰئِكَ لَهُم مَّغْفِرَةٌ وَرِزْقٌ كَرِيمٌ**﴾ **[سبأ4]**، وعسى أن نكون ممّن يصدق عليهم قوله في نيل أجر العمل الصّالح الذي نرجوه من عملنا هذا.

وختامًا وبعد شكرنا لله عزّ وجلّ نتوجه بخالص الشّكر والتّقدير للأستاذة المشرفة **"نبيلة قريني"**، وأعضاء لجنة المناقشة وكلّ أساتذة قسم اللّغة والأدب العربي الذين أفادونا في تدرجاتنا الجامعية، ولا ننسى كلّ من ساعدنا في إنجاز هذه المذكرة من قريب أو بعيد، بقليل أو كثير.

مدخل

اصطلاحات ومفاهيم

تمهيد

أولا: التّعليمية.

1- تأصيل المصطلح.

2- مفهومها.

3- أهمية التّعليمية.

4- عناصر العملية التّعليمية.

ثانيا: قواعد اللّغة

1- مفهوم قواعد اللّغة.

2- أنواع قواعد اللّغة.

3- أهداف تدريس قواعد اللّغة.

تمهيد:

تظفر التّعليمية بصفة عامة، وتعليمية اللّغات بصفة خاصة بمكانة مميّزة في سائر الدّول التي تسعى إلى النّهوض بمهنة التّعليم ورفع مستوى التّحصيل العلمي للناشئة، وذلك باستثمار أحدث ما تفرزه النّظريات التّربوية في مجال بناء المعرفة.

ولم تشذّ الجزائر عن هذا المسعى، في سبيل النّهوض بمستوى التّعليم ونوعيته في المدرسة الجزائرية، ولاسيما ما يتعلّق بتعليميّة اللّغة العربية –بعدّها اللّغة الرّسمية للدولة– وكذا الأنشطة المتعلّقة بها ومنها نشاط قواعد اللّغة، التي هي سبيل أساس لاكتساب اللّغة العربية.

أولا: التّعليمية (Didactique)

1- تأصيل المصطلح:

لفظ التّعليمية[1] هو أحد المقابلات العربية لمصطلح (Didactique) في الفرنسية ومصطلح (Didactics) في الإنجليزية، واللّفظان الإنجليزي والفرنسي معًا مستمدان من كلمة (Didaskein) اليونانية، وأوّل استعمال لهذا اللّفظ في اللّغات الأوروبية يرجع إلى سنة 1632، حيث استخدمه "conénius" في مؤلف يتناول وجهة نظر عامة في شأن التّربية وتنظيم المدرسة يحمل عنوان:" Magne didactica"[2]

مصطلح (Didactique) الذي يقابله في العربية عدّ ألفاظ:[3]

---

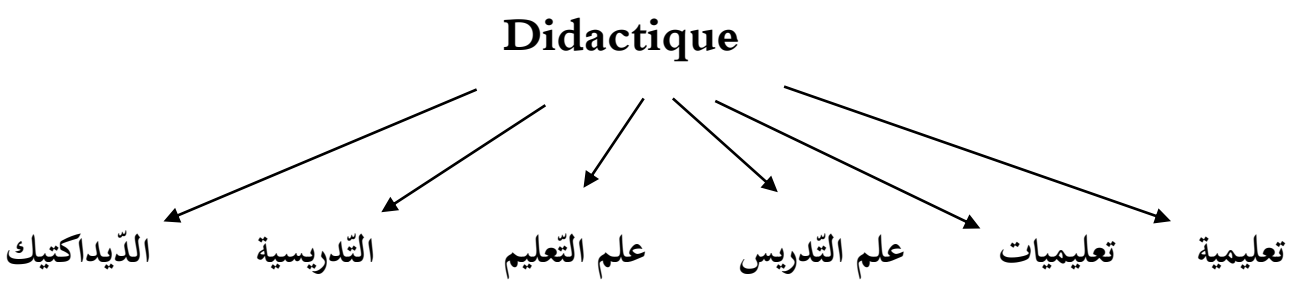
[1] التّعليمية مصدر صناعي لكلمة "تعليم" من الفعل "علّم" من مادة " عَلِمَ" الّتي من معانيها "عَرِفَ"، "عَلِمَ" من صفات الله عزّ وجلّ، العَلِيمُ والعَالِمُ، والعَلاّمُ، وعَلِمْتُ الشَّيْءَ أَعْلَمُهُ عِلْمًا، عَرَفْتُه. وَعَلِمَ بـ يَعْلَمُ، عِلْمًا، فهو عَالِمٌ، عَلِمَ الشّخصُ الخَبَر، حَصَلَتْ لهُ حقيقة العِلمِ، عَرَفَه، وأدْرَكَهُ.

ينظر: ابن منظور: لسان العرب، (د تح)، دار صادر، بيروت، لبنان، ط6، 1997، 2/416-419، مادة (ع ل م).

وينظر: أحمد مختار عمر: معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2008، 1/ 1541، مادة (ع ل م).

[2] بدر الدين بن تريدي: قاموس التربية الحديث، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، (د ط)، 2010، ص120.

[3] بشير ابرير: تعليمية النّصوص بين النظرية والتطبيقية، عالم الكتب الحديثة، أربد، الأردن، ط1، 2007، ص8.



2- مفهومها:

تعني التّعليمية: "دراسة مسارات التّعلّم والتّعليم المتعلقة بمجال خاص من مجالات المعرفة: مادة دراسية، أو مهنية مثلا"[1]

ومنه فالتّعليمية علم يدرس التّعليم في مختلف مساراته وجوانبه (محتوياته ونظرياته وطرائقه) دراسة علمية مضبوطة.

وأيضا قد عرفه جون كلود غاينون (J.c gagnon) في دراسة له أصدرها بعنوان "ديداكتيك المادة" سنة 1973، "التعليمية إشكالية إجمالية تتضمن:[2]

- إعداد الفرضيات الخصوصية انطلاقا من المعطيات المتجددة والمتنوعة باستمرار لعلم النفس والاجتماع ... إلخ.
- دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريسها"

ومن خلال التّعريف المقدّم نستنتج أنّ التّعليمية علمٌ مستقلٌ بنفسه وله علاقة وطيدة مع علوم أخرى.

3- أهمية التّعليمية:

تتمثل فيما يلي:[3]

---

[1] مر س، ص9.

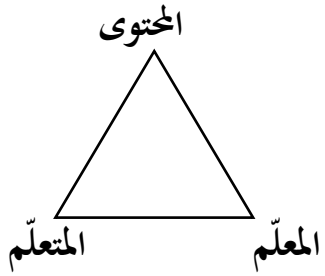
[2] ينظر: بشير ابرير: تعليمية النّصوص بين النظرية والتطبيقية، ص8.

[3] نور الدين حمر العين: العملية التعليمية وتطورها في المنظومة التربوية الجزائرية الراهن والمستقبل، مجلة العلوم الإنسانية -جامعة أم البواقي-، الجزائر، مج 8، ع1، مارس2021، ص6.

- تجعل المتعلّم محور العملية التّعليمية أي تعمل على تطوير قدرات المتعلّم في التّحليل والتّفكير والابداع.
- تنطلق من المكتسبات القبلية للمتعلّم لبناء تعلّمات جديدة.
- تشخيص صعوبات التّعلّم لأجل تحقيق أكبر نجاح في التّعلم والتّحصيل.
- تعتبر المعلّم شريكا في اتخاذ القرارات بينه وبين المتعلمّ وليس هو المقرر.
- للتقويم أهمية كبرى في تفعيل النّشاط التّعليمي والتّعلّمي.

4- عناصر العملية التّعليمية:

وتسمى أيضا "المثلث الدّيداكتيكي أو التّعليمي" وتتكون من: المعلّم والمتعلّم والمحتوى.



أ- **المعلّم**: المعلّم عنصر مهم في المثلث الدّيداكتيكي، وفي العملية البيداغوجية في نظر المربين الباحثين الّذين اشتغلوا في حقل التّعليمية في زماننا هذا، فنجاح وتحصيل المعارف يتوقف في المقام الأول على المعلّم، ومهامه عديدة ومتنوعة تراعي حاجات المتعلّم يعدّل سلوكيات المتعلّمين نحو ما هو أحسن ويزوّدهم بالتّفكير السّليم، والتّغلب على حل المشاكل التي تعترض سبيلهم.

ودوره التّوجيه والإرشاد والتّحفيز على الابتكار والاكتشاف وتقويم المتعلّمين ويعلّم المتعلّمين الحب والتآخي والتّعاون.

كما أصبح للمعلّم دور فعال في تنمية قدرات ومواهب المتعلّمين من النّاحية الجمالية وينبغي أن يتحلى المعلّم بصفات جسدية، وعلمية، وخلقية محددة[1]

ب- **المتعلّم**: المتعلم هو المستهدف من العملية التّعليمية، إذ تسعى التّربية إلى توجيه المتعلّم وإعداده للحياة من خلال معرفة احتياجاته.

[1] عبد القادر شاكر: اللّسانيات التّطبيقية قديما وحاضرا، دار الوفاء، الاسكندرية، مصر، ط1، 2016، ص52-55.

وعملية التّدريس يجب أن تواجه احتياجات المتعلّم بحيث لا تقتصر على عدد من الدّروس في الأسبوع داخل جدران الصّف، ولكنها يجب أن تتعدى الصّف الدّراسي إلى البيئة الخارجية، وذلك لإتاحة الفرصة لمواقف تعليمية متنوعة يتفاعل فيها المتعلّم ويحقق له النّمو الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي بدرجة تلبي احتياجاته ومطالبه التي لا يستطيع التّعبير عنها بصراحة[1]

ج- المحتوى: ويتمثل في كل ما يمكن تعليمه وتعلّمه، وهو جملة المعارف العلمية والفنية المكونة لمحتوى البرنامج المقرر.[2]

المحتوى جزء من البرنامج ومن المنهاج يرمي إلى تحقيق الأهداف المرجوة من المنهج من خلال الاختيار الجيد له وتحديد مضمونه بدقة من معارف علمية وفنية منظمة وحقائق ومعايير لكي يتفاعل معها المتعلّم في تعلّمه وتعليمه.

❖ البرنامج programme أو المقرر الدّراسي:

البرنامج عبارة عن قائمة من المحتويات التي ينبغي تعليمها، والتي تُرفق عادة بتوجيهات منهجية تسوّغ تعليم هذه المحتويات، وتعطي بيانات عن طريقة أو كيفية الوصول إلى المسلك الذي يريد وصوله او تحقيقه، يكلّف بإعداده رجال ذو خبرة وتجربة من وزارة التّربية والتّعليم.[3]

فالبرنامج إذن يتم وضع محتوياته بطريقة مضبوطة ومنهجيّة من طرف الهيئات العليا، وذلك من أجل تحقيق الأهداف المنشودة (المحتويات).

"وبرنامج التّعليم مجموعة مهيكلة من الدّروس، ونماذج التّعليم والموارد التّعليمية والمواقيت، هدفها تسهيل توصيل المعارف والكفاءات.[4]

---

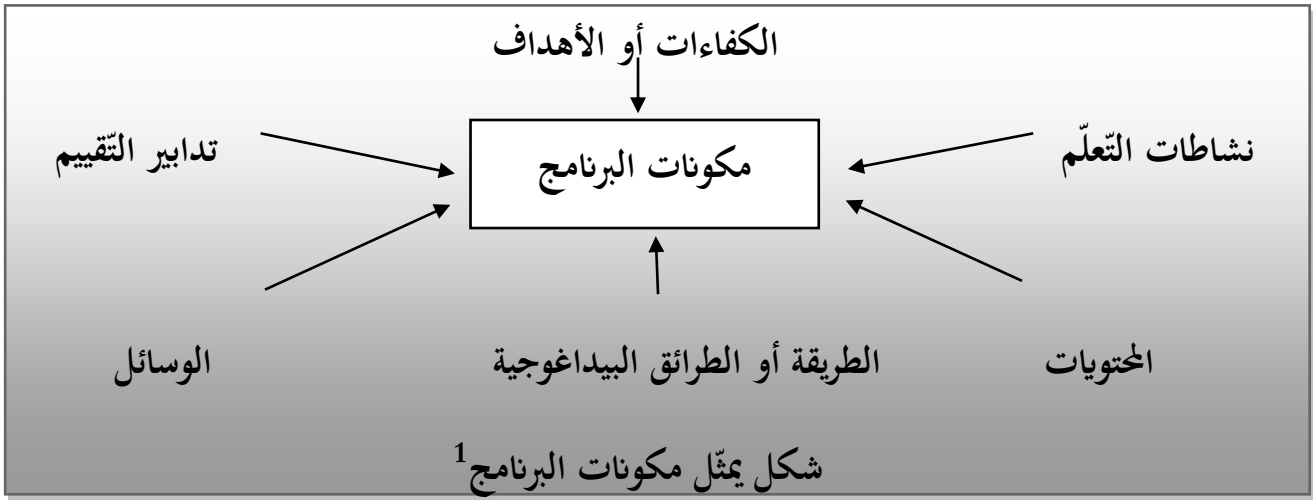
[1] عمران جاسم الجبوري وحمزة هاشم السلطاني: المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الرضوان، عمان، الأردن، ط2، 2014، ص147.

[2] بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظري والتطبيق، ص11.

[3] عبد القادر شاكر: اللسانيات التّطبيقية، التّعليمية قديمًا وحاضرًا، ص 119.

[4] بدر الدين بن تريدي: قاموس التربية الحديث، ص 74.

نخلص إذن إلى أنّ برنامج التّعليم: مجموعة من الدّروس منسّقة ومنسجمة بعضها ببعض من كافة الجوانب بهدف إيصال المعارف والمعلومات بطريقة سهلة ومبسّطة.



شكل يمثّل مكونات البرنامج[1]

❖ المنهاج Curriculum

يعرّف بأنّه: "مجموع الخبرات التّربوية التي تهيئها المدرسة للتلاميذ داخلها أو خارجها بقصد مساعدتهم على النّمو الشّامل (العقلية، الثقافية، الدّينية، الجسمية، النّفسية، الفنية) نموًا يؤدي إلى تعديل سلوكهم، ويعمل على تحقيق الأهداف التّربوية المنشودة[2] عن طريق المحتوى المعدّ بصورة جيّدة"[3]

ويعرّف أيضا بأنّه: "جميع المؤثرات التّربوية التي تؤثر على التّلاميذ في جميع المراحل التّعليمية بقصد تنمية التّلاميذ من جميع النّواحي العقليّة والاجتماعيّة والنّفسيّة والجسميّة وتحت إشراف المدرّس"[4]

ومن عناصر المنهاج: الأهداف والمحتوى والأنشطة والتّقويم.[5]

---

[1] بدر الدين بن تريدي: قاموس التربية الحديث، ص 74.

[2] محمد حسن حمادات، المناهج التّربوية (نظرياتها- مفهومها- أسسها- عناصرها- تخطيطها- تقويمها)، دار الحامد، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص41.

[3] مر.ن، ص 69.

[4] عبد اللطيف حسين فرج: منهج المرحلة الابتدائية، دار الحامد، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص20.

[5] محمد حسن حمادات: المناهج التربوية، ص127.

أمّا **المنهاج التّعليمي**[1]: فهو بنية منسجمة لمجموعة من العناصر المنظمة في نسق تربطها علاقات التّكامل بوضوح، وهو نوع من التّشريع يقصد به تنظيم العملية التّعليمية التّعلمية وتوجيهها نحو الأغراض القومية المنشودة وهو أشبه بالقوانين التّشريعية التي تكفل التّقدّم والحياة الفضلى. وإعداد أي منهاج يقتضي بالضرورة الاعتماد على منطق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والمضامين والأساليب المعتمدة لتجسيدها، وربطها كذلك بالإمكانات البشرية والتقنية والمادية المجنّدة وبقدرات المتعلّم وكفاءات المعلّم.
ويعتمد بناء المنهج على المبادئ التالية: الشمولية، الانسجام، قابلية الانجاز، المقروئية، الوجاهة، قابلية التّقويم.

إذا كان البرنامج والمنهاج يسعيان لخدمة المتعلّم في المقام الأوّل، وأنّهما يتقاطعان في أنشطة تعليمية، فإنّ المنهاج يتّسم بدائرة أوسع أكثر من البرنامج، كونه يشتمل على المقرّر الدّراسي، وطرائق التّعليم والوسائل التّعليمية وغير التّعليمية وما إلى ذلك؛ من هنا يعدّ المختصون في حقل التّعليمية المنهاج هو العمود الفقري للمؤسسة التّعليمية في العصر الحاضر.[2]

ومنه نلاحظ أن البرنامج والمنهاج يشمل أحدهما الآخر لخدمة المتعلّم وتزويده بمختلف الأنشطة التّعليمية فهما ضروريان في العملية التّعليمية والركيزة الأساسية لها.

ثانيا: قواعد اللّغة

تحتل قواعد اللّغة العربية مكانة بارزة في المحتوى التّعليمي للغة العربية وبخاصة في منهج تدريس المادة في المرحلة الابتدائية، فمعرفة قواعد اللّغة محور أساسي من محاور تعليم اللّغة.

1- مفهوم قواعد اللّغة:

[1] سراب بن الصيد بوربي وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التّعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2017-2018، ص6.

[2] حسن شحاتة: تصميم المناهج وقيم التّقدم في العالم العربي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط1، 2008، ص 122.

هي مجموع القواعد الّتي تحكم الكلام المنطوق والمكتوب بلغة ما، وتشمل ما يسميه اللّغويون العرب النّحو والصّرف[1]

وهي تشمل دروس النّحو والصّرف والإملاء التي تساعد المتعلّم على تكوين ملَكة لغوية سليمة.

2- أنواع قواعد اللّغة: وتتمثل فيما يأتي:

أ- القاعدة النّحوية:

هي ما قرره النّحاة من أحكام وضوابط في أبواب النّحو المختلفة، في المرفوعات والمنصوبات والمجرورات والتوابع وغيرها[2]

أو "هي طائفة من المعايير والضوابط المستنبطة من القرآن الكريم والحديث الشّريف ومن لغة العرب الذي لم تفسد سليقتهم اللّغوية، يحكم بها على صحة اللّغة وضبطها"[3]

ومن مواضيع النّحو نجد:[4] الكلام وأقسامه(اسم وفعل وحرف)، والمعرب والمبني، المعرفة والنكرة، المرفوعات (المبتدأ والخبر، الفاعل...)، المنصوبات(المفعول به، والمفعول لأجله، المفعول معه، الحال)، النّواسخ (كان وأخواتها، إنّ وأخواتها)، التّوابع (العطف، التوكيد، البدل، الصفة)...ما إلى ذلك من القواعد.

ب- القاعدة الصّرفية:

[1] مجدي وهبة وكامل المهندس: معجم المصطلحات العربية في اللّغة والأدب، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، ط2، 1983، ص 298.

[2] محمد خالد الرهاوي: القاعدة النحوية في ضوء علم المعاني، دار وجوه، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1، 2018، ص17.

[3] حامد عبد السلام الزهران وآخرون: المفاهيم اللّغوية عند الأطفال، أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص433.

[4] ينظر: أحمد فال بن آدّو الحنكي: شرح ملحة الإعراب، تح: محمد ولد سيدي محمد ولد الشيخ، مطبعة المحمودية، جدّة، السعودية، ط1، 2013، ص 74-263.

القاعدة الصّرفية هي الأحكام المتعلّقة بما يطرأ على أبنية الكلمات العربية وأحوالها، التي ليست بإعراب، ولا بناء[1]، لإظهار ما في حروفها من أصالة أو زيادة، أو حذف أو إدغام، أو إعلال أو إبدال.[2]

ومن مباحث الصّرف[3]: الميزان الصرفي، الصّحيح والمعتل، اسم الفاعل، اسم المفعول، اسم التفضيل، التثنية، الجمع، الصفة المشبهة، المصدر، اسم المكان، اسم الآلة، النسب، التّصغير، المقصور والممدود...وغيرها.

ج- القاعدة الإملائية:

وقد عرف الإملاء بـ "علم الكتاب، الإملاء، الرسم، الخط، الكتابة، الهجاء، تقويم اليد، إقامة الهجاء..."[4]

الإملاء يقوم على تحويل الأصوات المفهومة إلى رموز مكتوبة هي الحروف، على أن توضع هذه الحروف في مواضعها الصّحيحة من الكلمة؛ وذلك لاستقامة اللّغط، وظهور المعنى المراد.[5]

ويعرّف أيضا بأنّه: "هو عملية إتقان رسم الحروف والكلمات عند كتابتها لتصبح مهارة يكتسبها المتعلّم بالتدريب والمران، وتحتاج إلى عمليات عقلية جمالية أدائية تسهم فيها البيئة المدرسية والثقافية.[6]

والإملاء: "فن رسم الكلمات في اللّغة العربية، بطريقة صحيحة عن طريق التصوير الخطي الهجائي للأصوات المنطوقة، برموز تتيح للقارئ أن يعيد نطقها طبقاً لصورتها الأولى وذلك وفق قواعد العربية التي وضعها علماء اللّغة"[7]

---

[1] ينظر: ياسين الحافظ: إتحاف الطرف في علم الصرف، دار العصماء، دمشق، سوريا، ط2، 2000، ص8.

[2] راجي الأسمر: المعجم المفصل في علم الصّرف، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، (د ط)، 1997، ص287.

[3] ينظر: محمد فاضل السامرائي: الصرف العربي أحكام ومعان، دار ابن كثير، بيروت، لبنان، ط1، 2013، ص 11-139.

[4] يحي مير علم: دليل قواعد الإملاء ومهاراتها، الوعي الإسلامي، الصفاة، الكويت، ط1، 2014، ص25.

[5] نبيل أبو حاتم وآخرون: موسوعة علوم اللّغة العربية [قواعد، صرف، بلاغة، إملاء]، دار أسامة، عمان، الأردن، (د ط)، 2005، ص427.

[6] طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي: اتّجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربية، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص205.

[7] خليل عبد الفتاح حماد وآخرون: استراتيجيات تدريس اللّغة العربية، مكتبة سمير منصور، غزة، فلسطين، ط2، 2014، ص225.

ومن الموضوعات أو الأبواب التي تشتمل عليها معظم كتب قواعد الإملاء أو الكتابة العربية لا تتجاوز ست أبواب، وهي: "الهمزة، والألف اللّينة، والزيادة والحذف، والفصل والوصل، وهاء التأنيث وتاؤه، وعلامات التّرقيم"[1]

3- أهداف تدريس قواعد اللّغة:

يمكن أن نوجزها فيما يلي[2]:

- في نهاية مرحلة التّعليم الابتدائي، يكون المتعلّم قادرا على استعمال اللّغة العربية كأداة لاكتساب المعارف وتبليغها مشافهة وكتابة بشكل سليم.
- يفهم خطابات منطوقة من أنماط متنوعة ويتجاوب معها، من شتى الوسائط وفي سياقات مختلفة.
- يتواصل بلسان عربي ويعبّر عن رأيه، ويوضّح وجهة نظره ويعللّها.
- يحترم قواعد الكتابة (الخط، الإملاء).
- يوّظف قواعد اللّغة المكتسبة.
- تدريس الظّواهر اللّغوية انطلاقا من نصوص القراءة، والعمل على توفير فرص استثمارها استثمارا وظيفيا، على أن يكون هذا التّعليم ضمنيًا في السّنوات الثّلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، وصريحًا في السّنتين الرّابعة والخامسة.
- اعتبار الرّسم (الإملاء) نشاطًا لغويًا متّصلاً بالقراءة أيضا.
- نشاط القراءة ينبغي أن يكون محورًا لعدّة نشاطات لغوية متكاملة.

[1] يحي مير علم: دليل قواعد الإملاء ومهاراتها، ص25.

[2] ينظر: وزارة التربية الوطنية: مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، 2016، ص10-38.

الفصل النّظري

المحتوى التّعليمي لمنهاج اللّغة العربية
بين الأسس العامة وخصوصيته المعرفية

أوّلا: المحتوى التّعليمي وأسس بنائه

ثانيا: مبدأ التّدرج والتّكرار في بناء المحتوى

ثالثا: المحتوى التّعليمي لمنهاج اللّغة العربية في التّعليم الابتدائي

أولا: المحتوى التّعليمي وأسس بنائه.

1- مفهوم المحتوى:[1]

المحتوى "content": «مصطلح عام يشير إلى مضمون الشّيء، ويشيع استخدامه في مجال المناهج التّعليمية بهدف تحقيق النّمو الشّامل والمتكامل للمتعلّم فهو المضمون التّفصيلي للمنهج، والذي يجيب عن التّسائل "ماذا ندرس؟"» [2]

وأيضا: « يعدّ المحتوى من أهم عناصر المنهج وهو المؤثر المباشر في الأهداف التّعليمية له التي يسعى المنهج إلى تحقيقها، فهو يشكل الوسط الذي تعمل المدرسة في إطاره لمساعدة المتعلّمين على بلوغ الاهداف المنشودة.»[3]

ومنه المحتوى جزء من المنهاج فهو مضمون الشّيء يحقق جميع احتياجات المتعلّم يلّخص جلّ ما ندرس ويعمل على بلوغ الأهداف التّربوية المرجوة.

ويعرّفه علي أحمد مدكور هو: «مجموعة الحقائق والمعايير والقيم الإلهية الثابتة والمعارف، والمهارات، والخبرات الإنسانية المتغيرة بتغير الزّمان والمكان وحاجات الناس التي يحتك المتعلّم بها، ويتفاعل معها، من أجل تحقيق الأهداف التّربوية المنشودة فيها»[4]

ومنه المحتوى يشمل مجموعة الحقائق والمعايير والضوابط والمعارف والخبرات غير الثابتة، فهو يتغير نظرًا لتغير حاجات المتعلمّ ليتفاعل معها تحقيقا ووصولا للأهداف التّربوية المرغوبة.

---

[1] – ورد في اللّغة العربية كلمة محتوى عند ابن منظور فقال: «العرب تقول المجتمع بيوت الحي محتُوى ومحَوًى وحِواء، والجمع أحْوِيةٌ ومحَاوٍ»، فالنّاظر المتفحص في التّعريف يرى أنّه يدل على مجتمع والمجتمع بحال طبيعته متفاوت بالقدرات والكفاءات والأعمار، وهذا يدل على التّنوع، والتّنوع موجود في المحتوى التّعليمي.

– إبراهيم علي ربابعة: المحتوى اللّغوي وطرائق تدريسية، شبكة الألوكة www. A lukah.net ، ص03

[2] – ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف: المدخل للمناهج وطرق التدريس، سلسلة الكتاب الجامعي العربي المنهل، المدينة المنورة، السعودية، ط1، 2009، ص413.

[3] – سعدون محمود الساموك: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2015، ص61.

[4] – علي أحمد مدكور: مناهج التربية (أسسها وتطبيقها)، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، (د ط)، 2001، ص205.

وبطريقة أخرى يمكن القول «إنّ المنهج الذي يحتوي على مجموعة من الأهداف المتنوعة يحتاج من أجل تحقيق هذه الأهداف إلى تنوع المحتوى والخبرات وإلى تنوع الطّرائق المستخدمة في التّدريس.»[1]

«الرّؤية النّسقية لمنهاج اللّغة العربية، تفرض وضع جسور بين مكونات المادة، تمكن من الانتقال من مكون إلى آخر بطريقة مرنة، وتمنح لبعض مكوناتها بُعدًا وظيفيًا»[2] ذلك أن المحتوى التّعليمي يُجمع في الكتاب المدرسي.

2- معايير اختيار المحتوى التّعليمي:

هناك معايير ينبغي مراعاتها عند اختيار المحتوى التّعليمي هي:[3]

- صدق المحتوى: وهي الصحة والدقة والارتباط بالأهداف والمواكبة مع الاكتشافات العلمية.
- الاتّساق مع الواقع الثقافي والاجتماعي.
- التّوازن بين العمق والشمول، والنّظري والتّطبيقي، والأكاديمي والمهني؛ أي الاستمرار والتتابع والتّكامل؛ أي ربط موضوعات معينة بموضوعات سابقة ولنفس المادة في صفوف.
- مراعاة تعلم الطلّبة السّابق؛ أي احترام المكتسبات القبلية والمعارف السّابقة للمتعلّمين.
- مراعاة الاحتياجات المستقبلية للفرد والمجتمع.
- أن يكون المحتوى معاصرًا وينمي روح استشراف المستقبل.
- يوضّح المحتوى النّمو المتدرج للمفاهيم والمهارات والقيم من مرحلة تعليمية إلى أخرى؛ أي اعتماد مبدأ التّدرج في تقديم المعلومات شيئًا فشيئًا في كل مرحلة من المراحل بما يتناسب والنُمو العقلي واللُغوي للمتعلّم.

---

[1] - مر.س، ص229.

[2]- سعيد الفراع: الكتاب المدرسي في ضوء المقاربة النسقية، مجلة علوم التربية (د.ب)، ع 56، (د ت)، ص101.

[3] ينظر: سعد علي الزاير وإيمان إسماعيل عايز: مناهج اللّغة العربية وطرائق تدريسها، دار الصادق الثقافية، عمان، الأردن، ط1، 2014، ص220.

وسعدون محمود الساموك: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص67.

ورشدي أحمد طعيمة وآخرون: المنهج المدرسي المعاصر، أسسه، بناؤه، تنظيماته، تطويره، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص175.

- يخلو المحتوى من تكرار غير مبرّر لبعض الموضوعات من مرحلة عمرية إلى أخرى أي الابتعاد عن المواضيع المتكررة دون إضافة، لابد من مراعاة المواضيع التي تتكرر من خلال احترام مبدأ التّدرج في تقديمها.

إن اختيار المحتوى يقتضي إجراءات علمية أخرى كي يكون مقررًا صالحا للتّعليم، وذلك بتنظيمه وتدريجه، وتحديد إجراءات التّعليم، والوسائل التّعليمية، وطريقة التّقويم وغير ذلك.
والعوامل التي تؤثر في تنظيم المحتوى هي التي تؤثر في اختياره بخاصة الأهداف والوقت المخصص للمقرر، والمستوى التّعليمي الذي يخصص له المقرر.

وعملية التّنظيم تعني في المقام الأول مصطلح التّدريج لا مناص من وضع مفردات المقرر بحيث تنتقل فيها من درجة إلى درجة وذلك أنّ تعليم اللّغة من أكثر المواد التّعليمية تتابعا.[1]

ويتم ضبط المحتوى التّعليمي باعتبار معيار الانتقاء كمرحلة أولى، ثم يوزّع المحتوى في وحدات تعليمية تشكل الدّروس ويراعى في ذلك تدرج الدّروس والقواعد وكذا قدرات الاستيعاب الذهنية لدى المتعلّم.
وكما يقع الاهتمام بالمحتوى التّعليمي يقع الاهتمام كذلك بأنواع المحتويات التّعليمية كونها تعمل في اتجاه تحديد جمهور المتعلّمين وتحديد حاجياتهم التّبليغية.[2]

وذلك أنّ المحتوى مرتبط ارتباطًا وثيقًا بأنواع المحتويات التّعليمية كي تحل المشاكل التي يواجهها المتعلّمون وتحديد حاجياتهم ومساعدتهم على تحقيق مبتغاهم.

3- وسائل تحديد المحتوى التّعليمي:

عند تحديد المحتوى لابد أن نجمع بين استخدام هذه الوسائل:[3]

[1] – عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، (د ط)، ص73.
[2] – صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط1، 2000، ص68.
[3] – سمير يونس صالح وآخرون: المناهج الدراسية، مكتبة الفلاح، الصفاة، الكويت، ط2، 2007، ص87.

أ- المسح: وذلك بقيام مخططي المنهج بتحديد المشكلات التي تواجه المتعلّمين في الحياة اليومية، وتحديد اتّجاهاتهم، وميولهم، والكتب والصّحف والمجلات التي يقرؤونها، ثم يختار المحتوى في ضوء ذلك.

ب- تحليل سلوكيات الأفراد الأكفاء: ملاحظة أنشطة بعض الأفراد الأكفاء لاكتشاف أنواع الإجراءات وتواتر حدوثها، ثمّ تبويبها، ومن ثمّ تستخدم هذه المعلومات كأساس لاختيار مواد المقرر. (مثال: إجراء تحليل لموقف الحديث الشفهي في حياة الكبار حتى يمكننا تحديد مجالات تعليم لغة الكلام بشكل وظيفي)

ج- رأي الخبير: ويتلخص في الحصول على آراء الخبراء الخاصة بما ينبغي أن يُعلّم كما أنّ الخبير يدلي برأيه أيضا في المناهج بعد التّخطيط لها.

د- النظر في كل هدف تدريسي حُدّد، واختيار المعلومات والحقائق اللازمة لتحقيقه وكذلك اختيار التّدريب اللازم إن كان يتضمن إجراءً عمليًا، أو ناحية وجدانية، ثم تنظيم هذه المعارف وتلك الخبرات في موضوعات دراسية وتحديد المفاهيم والأفكار التي يتضمنها كلّ درس.

بالإضافة إلى النّدوات وحلقات البحث والمؤتمرات التربوية.[1]

4- مراحل اختيار المحتوى التّعليمي:

تمرّ عملية اختيار محتوى المنهج بالخطوات الآتية:[2]

أ- قيام المتخصصين الأكاديميين والتّربويين باختيار الموضوعات الدّراسية الرّئيسية في ضوء الأهداف التي يرُاد تحقيقها.

ب- تحديد الأفكار الرّئيسة التي يجب أن يشتمل عليها كل موضوع لتغطي جميع جوانب الموضوع على أن تكون هذه الأفكار مترابطة متكاملة على مستوى الصّف الواحد، وعلى مستوى الصّفوف في المرحلة.

ج- اختيار المواد التّعليمية التي تغطي الأفكار الرّئيسة على أن تكون هذه المواد ذوات صلة بالأهداف والواقع الثّقافي للمجتمع، وتلائم مستوى الطّلبة وقدراتهم، وأن تتّسم بالشّمول والدّقة العلميّة.

[1] - رحيم يونس كرو الفراوي: المناهج وطرائق التدريس، دار دجلة، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص14.

[2] - محسن علي عطية: المنهاج الحديث وطرائق التدريس، دار المناهج، عمان، الأردن، (د ط)، 2015، ص76.

د- تنظيم المحتوى بالاستناد إلى النظرية التي يقوم عليها المنهج، وتقديم المحتوى بالشّكل الذي يسهم في تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها لكل فكرة رئيسة منها.

5- تنظيم المحتوى التّعليمي:

هناك تنظيمات يخضع لها المحتوى التّعليمي:[1]

أ- التّنظيم المنطقي: وهو الذي يرتبط ارتباطًا وثيقًا بطبيعة المادة وخصائصها بصرف النّظر عن توعية الدّارسين لهذه المادة، ويلتزم هذا التّنظيم بعدّة مبادئ تتمثل في النّقاط الآتية:

- الانتقال من المعلوم إلى المجهول.
- من المحسوس إلى المجرد.
- من البسيط إلى المركب.
- من السهل إلى الصعب.
- من الماضي إلى الحاضر.
- من الجزء إلى الكل.

ب- التّنظيم السّيكولوجي: وهو الذي تتمّ فيه عرض الموضوعات وفقًا لقدرات المتعلّمين واستعداداتهم ومدى تقبلهم وحاجاتهم إليها واستفادتهم منها.

ج- التّنظيم القائم على التّطبيقات التّربوية لنظريات التّعلّم:[2] لهذا التّنظيم أكثر من شكل:

- **التّنظيم الهرمي: الذي يستند إلى نظرية (جانيه)**، التّدرج من البسيط إلى المعقّد، وترتيب مفردات المحتوى بصورة تراكمية بحيث يؤسس السّابق منها للاحق مع مراعاة المبادئ الآتية:
  - تأسيس التّعلم الجديد على التّعلم السّابق.
  - التّرتيب المنطقي للمحتوى.
  - الانتقال من المألوف إلى غير المألوف.

[1] - عبد الرحمان عبد السلام جامل: أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها، ص102.

[2] ينظر: محسن علي عطية: المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، دار المناهج، عمان، الأردن، (د ط)، 2015، ص 77-78.

- **تنظيم المحتوى وفق نظرية (أوزبيل)**: وذلك بالاستناد إلى المبادئ الآتية:

- البعد من العام إلى الخاص؛ تقديم المعارف المجردة ثمّ التّدرج إلى المعارف المحسوسة.
- ترابط الموضوعات؛ بحيث يرتبط اللاحق بالسابق.
- التّكامل بين الأجزاء وذلك بمراعاة مكونات المحتوى أو أجزائه، والتّرابط بينها.

- **التّنظيم الحلزوني (لبرونر)**: ويأخذ بما يأتي:

- تنظيم المحتوى حول المفاهيم الكبرى التي يدور حولها المنهج.
- تقديم المفاهيم المحسوسة، ثمّ شبه المحسوسة، ثمّ المجرّدة.
- تقديم المفاهيم من البسيط إلى التّعقيد إلى الأكثر تعقيدًا.

د/ البعد الأفقي والرأسي في تنظيم المحتوى: وتشتمل على ما يلي[1]:

- **النّطاق (scope)**: وذلك يتعلق بماذا نعلم أو ماذا نتعلّم في مادة من المواد أو مرحلة معينة.

وبالتالي فإنّ نطاق المنهج يتناول اتّساعه وعمقه، والمجالات والموضوعات التي يتضمنها ومدى التّعمق فيها، وما ينبغي تعلّمه لكلّ التّلاميذ أو بعضهم وما لا ينبغي تعلّمه البعض الآخر، ومالا يجب أن يكون متضمًا في منهج المدرسة.

- **التّكامل(Integration)**: يبحث في العلاقة الأفقية بين أجزاء المحتوى لمساعدة المتعلّم على بناء نظرية أكثر توحدًا.

- **الاستمرارية (Continuity)**: يقصد بها التّكرار الرأسي للمفاهيم الرئيسية في المنهج على مختلف مراحل الدّراسة، مثل مفهوم الطّاقة الذي يمكن تدريسه في مختلف المراحل التّعليمية.

- **التّتابع (Sequence)**: يقصد به التّرتيب الذي يعرض به المحتوى على امتداد الزّمن؛ يرتبط التّتابع بالاستمرارية، وجود تداخل بينهما، لكن التّتابع يذهب إلى أبعد ممّا تذهب إليه الاستمرارية.

[1] رشدي أحمد طعيمة: المنهج المدرسي المعاصر (أسسه، بناؤها، تنظيماته، تطويره)، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص184، 185.

فالتتابع يعني أنّ كلّ مفهوم ينبغي أن يبني مفهوم سابق له ويتجاوز المستوى الذي عولج به من حيث الاتّساع والعمق، فالتّتابع لا يعني مجرد الإعادة والتّكرار، ولكنّه يعني مستويات أعلى من المعالجة.

وتنظيم محتوى المنهج ومادته لابدّ أن يحقق الأهداف الآتية:[1]

- **السّرعة في التعلّم:** يراعى في خبرات التّعلم أن تكون مرتبة ترتيباً معيناً كترتيبها من حيث السهولة والصعوبة وبهذا يستطيع المتعلّم تعلّمها بشكل اقتصادي سريع.
- **السّهولة في التعلّم:** تقديم الخبرات المحسوسة قبل الخبرات المعنوية يجعل التّعلم بمنتهى السهولة عند المتعلّمين، وكذلك تقديم ما هو معروف على غير المعروف يجعل عملية التّعلّم سهلة وبسيطة والعكس بالعكس.
- **التّدرج في التعلّم:** إنَّ التّدرج من الخبرات البسيطة إلى الخبرات المعقدة يجعل عملية التّعلم بمنتهى السّهولة.
- **النّمو في التّعلّم:** يعتمد التّنظيم الجيد لمحتوى المنهج على تلافي التّكرار والحشو والزيادة التي ليس منها فائدة ترجى، وكذلك تحقيق مبدأ نمو المتعلّمين بالترتيب الجيد لخبرات المتعلّم، وأن تكون مبنية على الخبرات السّابقة لينمو تعلّم المتعلّمين، ويزداد بزيادة خبرات تعلّمهم.

6- معايير تنظيم المحتوى التّعليمي:

بعد اختيار بُناة المنهج المحتوى تأتي مرحلة تنظيم هذا المحتوى، وهناك معايير ينبغي مراعاتها، من أهمها مايلي:[2]

أ- أن يحقق تراكمية التّعليم واستمراريته:

[1] - هيثم صالح ابراهيم: طرق وأساليب التدريس الحديثة، دار الرضوان، عمان، الأردن، ط1، 2018، ص108-109.

[2] - ينظر: سمير يونس صلاح وآخرون، المناهج الدراسية، مكتبة الفلاح، الصفاة، الكويت، ط2، 2007، ص90-91.

ومحمد حسن حمادات: المناهج التربوية نظرياتها-مفهومها-أسسها-عناصرها-تخطيطها-تقويمها، دار الحامد، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص150.

بمعنى أن ينظم المحتوى أو الخبرات التّعلمية في تتابع معين، حيث تتضمن كل مرحلة دراسية دراسة معارف أكثر تركيبًا من المعارف في المرحلة السّابقة، وكذلك مراعاة التّدرج في العمق والدّقة والتّحليل...وهكذا فإنّ التعلّم في كل مرحلة يعتمد على التعلّم في المرحلة السابقة.

ب- تحقيق الرّبط بين الفروع المختلفة:

إنَّ الربط بين مكونات محتويين أو أكثر يعتبر أحد أشكال التّكامل الذي يؤدي إلى تيسير التّعلّم، وللربط عدّة أشكال؛ منها الرّبط بين مادتين.

ج- تحقيق مبدأ التّكامل:

إذ إنَّ تقديم المعارف متكاملة يجعل العلّم أبقى أثراً وأجدى فائدة مما لو قدمت المعارف في صورة منفصلة؛ فالتّكامل يعطي معنى أشمل للعلم، ويوضّح كيف تترابط فروعه في كل متّسق، وكيف تتفاعل هذه الفروع داخل نطاق هذا الكلّ كما أنّه يتيح فرصًا أكثر لعمليات التّطبيق.

د- تحقيق التّوازن بين التّرتيب المنطقي والتّرتيب السّيكولوجي:

ويقصد بالترتيب المنطقي أن تنظم معارف من السّهل إلى الصّعب، ومن المألوف إلى المجهول، ومن المحس إلى المجرد، ومن غير المباشر إلى المباشر.

أمَّا التّرتيب السّيكولوجي فيعني ترتيب المعرفة والأنشطة بحيث تراعى مستوى المتعلّمين وخصائصهم.

هـ- أن يتيح تنظيم المحتوى استخدام أكثر من طريقة للتعلّم:

فمن المعلوم أنَّ المتعلّمين جميعًا لا يتعلّمون بطريقة واحدة، فقد يتعلّم بعضهم عن طريق العمل في مجموعات، وقد يتعلّم بعضهم عن طريق المناقشة الجماعية، أو عن طريق الملاحظة والتّجريب...إلخ لذا فإنّ احتمال حدوث التّعلّم يزداد كلما تنوعت طرائق التعلّم.

و- أن يكون هناك بؤرة يتمركز حولها المحتوى والخبرات التّعليمية:

إنَّ وجود بؤرة يتمركز حولها المحتوى والخبرات التّعليمية يحدد الأفكار الرّئيسة التي يجب التركّيز عليها. وبالتالي يدرك المعلّم المهم من الأهم من الأكثر أهمية، ويساعد المتعلّمين على إدراك العلاقات سواء بين الأفكار الرّئيسة أوبين ما تحتويه من مادة خاصة.

ثانيا: مبدأ التّدرج والتّكرار في بناء المحتوى

1- التّدرج: مفهومه وأصنافه.

أ- مفهوم التّدرج [1](Gradation):

يعدّ مبدأ التّدرج من أهم مبادئ بناء المحتوى، والتّدرج منهج قويم في الحياة، وحتى في تعاليم ديننا.

ويعرّف بأنّه: "الانتقال في دراسة ما من البسيط نحو المركب، ومن السهل نحو الصعب، ومن المحسوس نحو المجرّد"[2]

ومنه التّدرج هو الانتقال شيئا فشيئا في تقديم المعلومات.

ب- أنواع التّدرج في تقديم المادة النّحوية: تتمثل فيما يلي:[3]

1) التّدرج الطّولي: يقوم على تقديم كل مفردة من مفردات المحتوى دفعة واحدة تقديمًا مفصلًا؛ بهدف أن يتقن المتعلّم كلّ مفردة قبل الانتقال إلى غيرها، فإذا قدّمنا درس "الضمائر" مثلا على هذا النّسق قدّمنا كلّ شيء عن الضمائر من كونها ضمائر منفصلة، ومتصلة، وفي موضع رفع، ونصب، وجر...

وهذا النّوع من التّدرج في تقديم المفردة دفعة واحدة يؤدي إلى دراستها دراسة مكثفة لكنّها تسقط في النسيان والتّجاهل بعد ذلك، والبطء الشّديد في التّعلم، لأنّ كلّ مفردة تعرض وحدها هذا العرض المفصّل وبذلك يجد المتعلّم نفسه غير قادر على استعمال ما يتعلّمه ويشعر بالإحباط ممّا يؤثر سلبيا على دافعيته نحو التّعلم.

فالتّدرج الطّولي لا يميّز بين استعمال المادة اللّغوية في الأداء الإنتاجي والإنتاج الاستقبالي وفي ذلك خطر على المتعلّم في القدرة على الأداء كتابة أو كلامًا أو قراءةً أو استماعًا.

---

[1] التّدرج من الفعل (تدّرج) من مادة (درج) التي من معانيها "التَّقدّمُ" شيئًا فشيئًا. تدرّج، مطاوع دَرَّجَهُ، وتدرج إليه تقدّم شيئًا فشيئًا، وتدرّج فيه: تصعَّد درجة درجة.

ينظر: إبراهيم أنيس وآخرون: المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، الإسكندرية، مصر، مج1، ط4، 2004، ص277، مادة (درج).

[2] بدر الدين بن تريدي: قاموس التربية الحديث –عربي، انجليزي، فرنسي، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، (د ط)، 2010، ص 100.

[3] ينظر: عبده الرّاجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، (د ط)، 1995، ص73-76.

2) **التّدرج الدّوري**: وذلك أنّ المفردة هنا لا تقدّم دفعة واحدة، يقدّم منها جانب واحد مع جوانب أخرى لمفردات أخرى، ثمّ تعود إليها بتقديم جانب ثان، ثمّ ثالث، وهكذا، وبذلك يألف المتعلّم المفردة ويتدرج من عناصرها الأساسية إلى الفرعية، وتظهر له علاقاتها بغيرها.

ففي الضمائر؛ تقدّم ضمائر المفرد المنفصلة، ثمّ ضمائر الجمع المنفصلة...إلخ، وهكذا توزّع على أبواب المقرر.

والتّدرج الدّوري أكثر ملائمة لمراجعة المادة والتّعلم في سياقات مختلفة.

3) **التّدرج النّحوي**: المقررات كانت تنظم مُدَّرجة على أساس الفصائل الصّرفية والنّحوية، ونجد وحدة عن اسم الفاعل، ووحدة عن اسم المفعول، ووحدة عن اسم المفعول المطلق...، ومن عيوبه – التّدرج النّحوي- يركز على قواعد اللّغة وليس على قواعد الاستعمال، وبذلك يجعل المتعلّم غير قادر على استعمال ما يتعلّمه أي لا يتقن الاتّصال، فالتّركيز على القواعد اللّغوية يؤدي إلى نقص في المقرر من حيث المعجم اللّغوي.

ولذلك لابدّ من التّأكيد على أنّ الدّقة اللّغوية تقتضي القبول النّحوي بالإضافة إلى الملائمة.

4) **التّدرج الموقفي**: نلمس هنا دور البيئة الطّبيعية التي يجري فيها الاستعمال اللّغوي؛ ومن هنا رأينا وحدات المقرر تسمى بأسماء هذه المواقف: " في المطعم"، و"مكتب البريد"، و"في المطار"...إلخ.

ومن عيوبه أنّه أفقد التّعليم عنصرًا مهما وهو الاستعمال اللّغوي الشّامل، ذلك أنّ البيئة وحدها لا تحدّد قواعد الاستعمال ولابدّ من عوامل أخرى عن المشاركين في الحدث الكلامي وأدوارهم الاجتماعية والنّفسية.

ومنه نجد المتعلّم لم يسبق له أن درس مواقف بيئة معيّنة فيقع في الاضطراب وعدم إيجاد ترتيب لهذه البيئات.[1]

5) **التّدرج الوظيفي**[2]: نجد الوقائع الاتّصالية أساس التّدرج في المحتوى لاشتماله على شواهد من الاستعمال اللّغوي الواقعي، ويهتم بالأسس النّحوية والموقفية، ولا بدّ أن ينبني أيضا على التّدرج الدّوري؛ حيث تتدرج القواعد الوظيفية على حلقات المقرر من البسيط إلى المركب في شبكة من علاقات الوظائف واختيار هذا

[1] ينظر: عبده الراجحي: علم اللّغة التّطبيقي وتعليم العربية، ص76.

[2] ينظر: مر ن، ص 76-77.

التّدرج فيه صعوبة من حيث إيجاد معايير عن ترتيب الوظائف اللّغوية، لكن المهم هو الوصول إلى القدرة الاتّصالية عند المتعلّم، بالإضافة إلى إيجاد التّكامل بين الأنماط النّحوية والموقفية والوظيفية.

ومنه يبدو أنّ التّدرج النّحوي غالب في المراحل الأولى من التّعليم ثمّ نجد التّدرج الوظيفي مسيطر في المراحل المتقدّمة.

ج- أصناف التّدرج المتعلّقة بمكونات المنهاج:

مبدأ التّدرج يجب أن يكون شاملا لجميع مكونات المنهاج التّربوي الذي يشتمل على مجموعة من الأنشطة المخططة لإحداث تكوين يحقق الأهداف والطرائق والوسائل وأساليب التّقويم، وعليه يرى أهل الاختصاص والمهتمون بالشأن التربوي أنّ مبدأ التّدرج يجب أن يكون في جميع أطوار العملية التّعليمية خاصة إذا تعلّق الأمر بالمرحلة الابتدائية، وذلك بالتّدرج في[1]:

1) **التّدرج في تحديد الأهداف:** وفقًا للمناهج المعتمدة الآن، فإنّ الوصول إلى الملمح النّهائي يتطلب تحقيق الكفاءات الشّاملة[2] المحددة في كلّ مادة وأحيانا في كل مقطع، هذه الأخيرة تتكون من مجموع الكفاءات الختامية المكونة بدورها من مجموع الأهداف المسطرة في كلّ درس، فالمعلّم ينطلق من الهدف المسطر وصولاً لكفاءة ختامية[3] لكل مادة...إلى غاية الوقوف على الملمح النّهائي.
2) **التّدرج في اختيار المعارف والخبرات:** مقيد ببرنامج ومنهاج محدد على ضوئه يتم بناء التّعلمات وإرسائها.
3) **التّدرج في اختيار الطّرائق المناسبة لكلّ مرحلة تعليمية:** تختلف طبيعة الدّروس وعلى ضوئها يختلف اختيار المعلّم للطريقة المناسبة.

---

[1] عبد الغني زمالي: استثمار مبدأ التّدرج في تعليمية أنشطة اللّغة العربية، المرحلة الابتدائية –نموذجا–، مجلة كلية الآداب واللّغات، جامعة سوق أهراس، الجزائر، مج 12، ع25، جوان 2019، ص 2-3.

[2] الكفاءة الشاملة: وهي هدف نسعى لتحقيقه خلال مرحلة أو طور أو سنة ويتعلق بمادة من المواد ويتّسم بالعموم.

ينظر: سراب بن الصيد بوربي وآخرون: دليل استخدام كتاب اللّغة العربية، السنة الرابعة من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2017-2018، ص9.

[3] الكفاءة الختامية: وهي كفاءة تتعلق بميدان من الميادين المهيكلة للمادة خلال سنة واحدة.

ينظر: سراب بن الصيد بوربي وآخرون: دليل استخدام كتاب اللّغة العربية، السنة الرابعة من التّعليم الابتدائي، ص10.

4) **التّدرج في اختيار أساليب التّقويم الملائمة:** تحكمه الفروقات الفردية للمتعلّمين، إذ هي المتحكمة في طبيعة الأسئلة إذا كان التّقويم اختبارًا.

2- التّكرار: مفهومه وأهدافه.

أ- مفهوم التّكرار[1] (Répétition):

مبدأ التّكرار من مبادئ النّظرية السّلوكية حيث ترى أنّ الرابطة بين المثير والاستجابة تقوى بالتّكرار وتضعف بعدم التّكرار.[2]

وهو من الدّعائم الصّلدة التي تقوم عليها العملية التّعليمية من حيث هو استمرار لفعل العلاقة القائمة بين المثير والاستجابة، وهي العلاقة التي تتحول إلى عادة عند المتعلّم، ممّا يجعل الذاكرة قادرة على استيعاب المفاهيم في سياقات متباينة، ولكي يتحقق هذا الاقتران الثنائي لابدّ من أن يكون التّكرار هادفًا وموجهًا وفق خطة بيداغوجية وتعليمية معيّنة.

لابدّ أن يرتكز التّكرار، من حيث كونه إجراءً خارجيًا للعملية التّعليمية، على بعض الجوانب الخاصة بشخصية المتعلّم، كالميول والرّغبات والدّوافع، بحيث لا يصبح التّكرار عملية منفصلة عن العوامل الأخرى المساعدة.[3]

ويعرّف التّكرار أيضا بأنّه: "استمرار لفعل العلاقة القائمة بين المثير والاستجابة وهي العلاقة التي تتحول إلى عادة عند المتعلّم، ونخلص إلى أنّ التّكرار قائم على الممارسة المستمرة والتي تؤدي إلى التّغيير في الأداء وتحسينه وتثبيت المادة المتعلّمة في الفهم"[4]

---

[1] التّكرار من الفعل (كرَرَ) ومن معانيه (الرجوع على الشّيء)، ويقال كرّرت عليه الحديث وكررته إذا ردّدته عليه، وهو الرجوع على الشّيء، ومنه التّكرار.

ينظر: ابن منظور، لسان العرب، (د تح)، دار صادر، بيروت، لبنان، ط3، 1994، 135/5، مادة (كرر).

[2] ينظر: منصور بن عامر البلادي: النّظرية السّلوكية مالها وما عليها، المجلة التربوية، الإلكترونية، 9 مارس 2021، www.education mag.net

[3] أحمد حساني: دراسات في اللّسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية بن عكنون، الجزائر، (د ط)، 2000، ص55.

[4] هشام خالدي: محاضرات في مقياس اللّسانيات التّطبيقية، كلية الآداب واللّغات، جامعة تلمسان، الجزائر، 2020/2019، ص2.

ومنه التّكرار أحد المبادئ الهامة في العملية التّعليمية وهو تزويد المتعلّم بقدرة على استيعاب المفاهيم بفعل الممارسة المستمرة.

يقوم مبدأ التّكرار بتكليف المتعلّم بنفس المهام الإدماجية عدّة مرات، قصد الوصول به إلى الاكتساب المعمّق للكفاءات والمحتويات.[1]

ويعني ذلك التّعلم عن طريق التّدريب المستمر والمكثف والتّكرار في مواقف معيّنة يوّلد اكتسابًا معمّقاً وتثبيتًا كبيرًا للمعلومات، إذ ينص مبدأ التكرار على أنّ المتعلّم إذا ما أعطي عدّة استجابات لمثير ما فإن الاستجابة التي تتكرر أو تتردد أكثر من غيرها من الاستجابة التي يتعلّمها هذا المتعلّم وهي تعزز بحكم تكرارها[2] "نظرية الارتباط لثرونديك".

ومنه نستنتج إذن أنَّ التّكرار هو أساس في قوة المثير والاستجابة أو ضعفها.

ب- أهداف التّكرار: تتمثل في[3]:

- التّكرار أحد المبادئ الهامة للتعلّم وهو تزويد المتعلّم بفرصة الممارسة والتّكرار.
- الحصول على الفائدة الكاملة من التّدريب على السّلوكيات المكتسبة
- ضمان الأداء السّلس والحد الأدنى من النّسيان.
- القدرة على الاستيعاب وتذكر الكلمات.
- يصنع نوعًا من الأُلفة والشّعور بالطمأنينة بين المتعلّم والمادة التّعليمية وبيئة التّعليم.
- يساعد على تنمية التّفكير المنطقي.
- تكرار من أجل التّثبيت والتّرسيخ.

[1] رحيمة شرقي ونجاة بوساحة، بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسة التّعليمية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، [عدد خاص، ملتقى التّكوين بالكفايات في التربية]، جانفي، 2011، ص59.

[2] مصطفى ناصف: نظريات التّعلم، تر: علي حسين حجاج، مر: عطية محمود هنا، عالم المعرفة، (د ب)، (د ط)، 1983، ص25.

[3] ينظر: أسماء شاكر: ماهي مبادئ التّعلّم في التّدريس التّربوي؟، 17 مارس 2021، موقع أعرابي كوم www.e3arabi.com وأهمية التّكرار في تعليم الصّغار موقع أحمد الشيبة النّعيمي، مقالات تربوية، 2023.

ثالثا: المحتوى التّعليمي لمنهاج اللّغة العربية في التّعليم الابتدائي:

تمهيد:

تحظى اللّغة العربية بمكانة متميّزة في منظومتنا التّربوية[1]، باعتبارها اللّغة الوطنية الرّسمية ومكوّنا رئيسا للهويّة الوطنية، ولغة التّدريس لكافة المواد التّعليمية في المراحل الثّلاث فهي بذلك كفاءة عرضية[2]، ولذلك فإنّ التّحكم فيها هو مفتاح نجاح العملية التّعليمية التّعلمية، وإرساء الموارد وتنمية الكفاءات التي تمكن المتعلّم من هيكلة فكره، وتكوين شخصيته والتّواصل بها مشافهة وكتابة في مختلف وضعيات الحياة اليومية.[3]

وتكمن غايات تدريس اللّغة العربية في مرحلة التّعليم الابتدائي فيما يلي:[4]

- إكساب المتعلّم أداة التّواصل اليومي.
- تعزيز الرّصيد اللّغوي المكتسب من المحيط الخارجي (الأسرة والمجتمع).
- كونها لغة التّدريس فاكتساب ملكتها ضروري لاكتساب كل المواد الدّراسية والنّفاد فيها.

1- الأسس المعرفية التي ينبني عليها المنهاج:

[1] المنظومة التّربوية: هي تلك المكونات الأساسية والمتفاعلة وفقًا للمرجعية المبنية في مختلف دساتير الجزائر، وخاصة دستور نوفمبر 1996 للتوجيهات السّياسية والاجتماعية والاقتصادية للجزائر في ظل التّعددية والانفتاح الاقتصادي والمحافظة على هويّة الشّعب الجزائري وأصالته وقيّمه، التي تهدف إلى تكوين الفرد الجزائري المتشبع والمعتز بثقافته، والمتفتح على عصره، وهو مشروع يحدد العناصر المكوّنة لسياسة تربوية تشمل المبادئ العامة والأهداف والاستراتيجيات، وتتمثل في المدرسة والمعلّمين والمناهج والمحتويات والتّنظيم وتدابير التّقويم وتكوين المعلّمين والوسائل المختلفة المرصودة للعملية التّربوية.

ينظر: عبد اللّطيف فارح ورشيد سواكر: درجة ممارسة الأساتذة للتطبيقات التّربوية للنظرية البنائية الاجتماعية في المنظومة التّربوية الجزائرية، مجلة الأثر للدّراسات النّفسية والتّربوية، جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة، مج 2، ع1، سبتمبر 2020، ص118.

[2] الكفاءة العرضية: هي كفاءة لا تتعلق بذاتها وإنّما تتعلّق بعدّة مواد مثل: معالجة المعلومات: القراءة والكتابة، فهذه الكفايات لا تخص مادة اللّغة العربية وحدها، وإنّما تنتشر عبر جميع المواد.

ينظر: سراب بن الصّيد بوربني وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2018، ص10.

[3] وزارة التّربية الوطنية: مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016، ص8.

[4] ينظر: مر ن، ص 8.

من الأمور المسلّم بها عالميا أنّ المناهج التّعليمية تخضع دوريا إلى تعديلات ظرفية أو إدراج وتحيين معارف أو تعديلات تقتضيها أحكام القانون التّوجيهي أو تعزيز اختيارات منهجية.

لذلك جاءت المناهج الجديدة التي ترتكز على تعزيز قيم الهوية الوطنية، والتي لا تنفصل تنميتها عن بعدها العالمي المتعلّق بحقوق الإنسان والمواطنة والحفاظ على الحياة والبيئة، ومن الجانب الفلسفي على تيسير الانسجام العمودي والأفقي بين المواد، كما ترتكز من الجانب المنهجي والبيداغوجي على مبدأين أساسين هما المقاربة بالكفاءات المستوحاة من البنائية الاجتماعية والمقاربة النّسقية.[1]

أ- مفهوم البنائية الاجتماعية:

هي نظرية تعلم وفلسفة تربوية تُتبع في الفصول الدّراسية من طرف المعلّمين تُعينهم على كيفية التّدريس بالطّريقة البنائية، تهتم بالعمليات المعرفية الدّاخلية للمتعلّم في المواقف التّعليمية أي المعرفة السّابقة له.[2]

والنّظرية البنائية الاجتماعية: "نظرية في المعرفة والتّعلم، فالمعرفة وفقها تتطور خلال توسطات اجتماعية وعمليات تفاوض بين المعلّمين والمتعلّمين وبين المتعلّمين أنفسهم كعملية اجتماعية ثقافية، لتوجيه تفكير المتعلّمين وبناء المعاني والأفكار، وتكون اللّغة دور أساسي في نقل الخبرة الاجتماعية وتحسين عملية التّعلم لديهم."[3]

وهي:" نظرية تركز على كيفية التّعلّم والتّأكيد على بناء المعنى من خلال تفاعل المتعلّمين مع الخبرات في بيئتهم الاجتماعية من خلال الأنشطة المختلفة، وتهتم البنوية الاجتماعية بالتّعلم التّعاوني أكثر من غيره"[4]

---

[1] سراب بن الصيد بوربي وآخرون: دليل استخدام كتاب اللّغة العربية السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، ص6.

[2] ينظر: زيد سليمان العدوان وأحمد عيسى داود: النّظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التّدريس، مركز ديبونو لتعليم التّفكير، دبي، الإمارات العربية المتّحدة، ط1، 2016، ص34.

[3] عبد الخالق جراد وعبد اللطيف قنوعة: مفاهيم النّظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في منهاج مادة اللغة العربية للتعليم الابتدائي في الجزائر، مجلة الشامل للعلوم التّربوية والاجتماعية، مخبر التّكامل المعرفي بين علوم اللّغة العربية والعلوم الاجتماعية، الجزائر، مج4، ع2، ديسمبر 2021، ص 853.

[4] ينظر: سراب بن الصيد بوربي وآخرون: دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التّعليم الابتدائي، ص7.

ومنه فالنّظرية البنائية الاجتماعية نظرية في المعرفة والتّعلم وفلسفة تربوية تتم في السّياقات الاجتماعية التي يحدث فيها التّعلم بعدّه نشاطًا اجتماعيا، فهي تؤكد على دور الثّقافة والمجتمع في التّعلم للوصول بالمتعلّم إلى التّواصل مع معلّمه أو أقرانه أي التّفاعل الاجتماعي.

ب- مؤسسها:

يرى معظم منظري البنائية الحديثين أنّ "بياجيه" (Piaget) هو واضع اللّبنات الأولى لها، فقد وضع نظرية متكاملة حول النّمو المعرفي السّليم.[1]

تعود هذه النّظرية للعالم "ليف سومينو فيتش فيجوتسكي 1896-1934م(Vygotsky)، ولد في بيلورسيا بـ"روسيا" عالم نفس تعليمي، و"إن ليونتيف" (Leontief) في تكوين نظرية جديدة وعلمية تضاف إلى علم النّفس وهي النّظرية البنائية الثّقافية الاجتماعية، انتشرت في عام 1962.[2]

وبناءً على ذلك يعدّ "فيجوتسكي" من أبرز رواد البنائية الثّقافية الاجتماعية.[3]

ج- مبادئ البنائية الاجتماعية:[4]

- تعلّم الأفراد كمجموعة يفوق تعلّم كلّ منها على حدة.
- النّمو المعرفي الكامل يتطلب تفاعلًا اجتماعيًا.
- تأكيد التّعلم البنائي الاجتماعي على بناء المعرفة، فالتّعلّم الفردي يكون أقل في اكتساب المعرفة والمهارة من التّعلم المبني على التّفاعل الاجتماعي الذي يساعد بدوره على بناء المعرفة.
- التّركيز على أن يكون الفرد متعلّما اجتماعيا، فالفرد لا يتعلّم فقط معرفة ولغة، بل يكتسب أيضا مهارة حول تعليم نفسه كيف يستفيد من البيئة المحيطة به.

---

[1] زيد سليمان العدوان وأحمد عيسى داود: النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التّدريس، ص35.

[2] ينظر: عبد الخالق جراد وعبد اللّطيف قنوعة: مفاهيم النظرية البنائية وتطبيقاتها في منهاج مادة اللّغة العربية للتعليم الابتدائي في الجزائر، ص853.

[3] مر ن، ص854.

[4] سراب بن الصيد بوربي وآخرون: دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التّعليم الابتدائي، ص7.

– لا يكون للمعلومات والأفكار معانٍ ثابتة لدى جميع الأفراد المتعلّمين، وإنّما تختلف من فرد إلى آخر تبعًا لاختلاف ما لدى كل فرد من خبرات سابقة، وما يوجد لديه من بنية معرفية.

– المعرفة القبلية شرط أساسي لبناء التّعلم ذي المعنى، حيث يبني المتعلّم معرفته في ضوء التّفاعل بين معرفته الجديدة وخبراته السّابقة فهي محور الارتكاز في عملية التّعلم، وذلك كون المتعلّم يبني معرفته وفق خبراته السّابقة؛ أي تدعو البنائية إلى أنّ المعلّم لا يمكن له أن ينطلق في درسه إلاّ إذا شخَّص المعلومات السّابقة عند المتعلّم، عن طريق التّقويم التّشخيصي؛ أي يطرح عدّة أسئلة من خلالها يعرف مستوى المتعلّمين، وتهيئتهم لاستقبال تعلّم الدّرس الجديد، ثمّ بعد ذلك يشرع في تدريسه إلى النّهاية فلا يمكن أن ندّرس درسًا للمتعلّم دون فحص المعرفة السّابقة له.[1]

بالإضافة إلى:[2]

– تكييف المنهج التّعليمي ليخاطب ما لدى المتعلّمين من فرضيات.

– تقييم المتعلّمين في سياق الدّرس.

– أنّ عملية التّعلم تتمركز حول مفاهيم أساسية، فالصّف البنائي يركز على المبادرة في التّساؤل، والتّفاعل المتكرر بين المتعلّمين أكثر من التّركيز على المنافسة والانعزال.

– التّعلّم من خلال حل المشكلات التي يضعها المعلّم التي تهم المتعلّمين من خلال اشراكهم في مناقشة اختيار المشكلات وفحصها لتحديد ما له معنى وما له علاقة بحياتهم.

– احترام آراء المتعلّم ووجهات نظره.

– أن يتم تشجيع المتعلّمين على استراتيجيات متنوعة لحل المشكلات قبل الوصول إلى الإجابة أو الخاتمة.

د– طبيعة اللّغة والمعرفة في النّظرية البنائية الاجتماعية:

[1] عبد الكريم محمودي وسارة محفوظ: أبعاد النّظرية البنائية في العملية التّعليمية، مجلة المربي، جامعة تيزي وزو، الجزائر، 2020، ص60.

[2] ينظر: زيد سليمان العدوان وأحمد عيسى داود: النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التّدريس، ص 45-44.

تعدّ اللّغة أحد الوسائط الاجتماعية للتعلّم وأكثرها قوّة، فهي تزيد من عملية التّواصل الاجتماعي في التّعبير ونقل الأفكار، وتكون القدرة على التّفكير وتنظيم المعاني بمختلف أشكالها، وهي أداة لتدعيم التّفكير في التّعلّم.[1]

أمّا فيما يخصّ طبيعة اللّغة والمعرفة في النّظرية البنائية، فإنّ اللّغة وسيلة الفكر الأساسية ويوجد أهمية لبناء المعنى لدى المتعلّمين، بالإضافة إلى أنّها تنظر إلى التّعلّم على أنّه نشاط اجتماعي، وأنّ التّعلّم يقود النّمو.

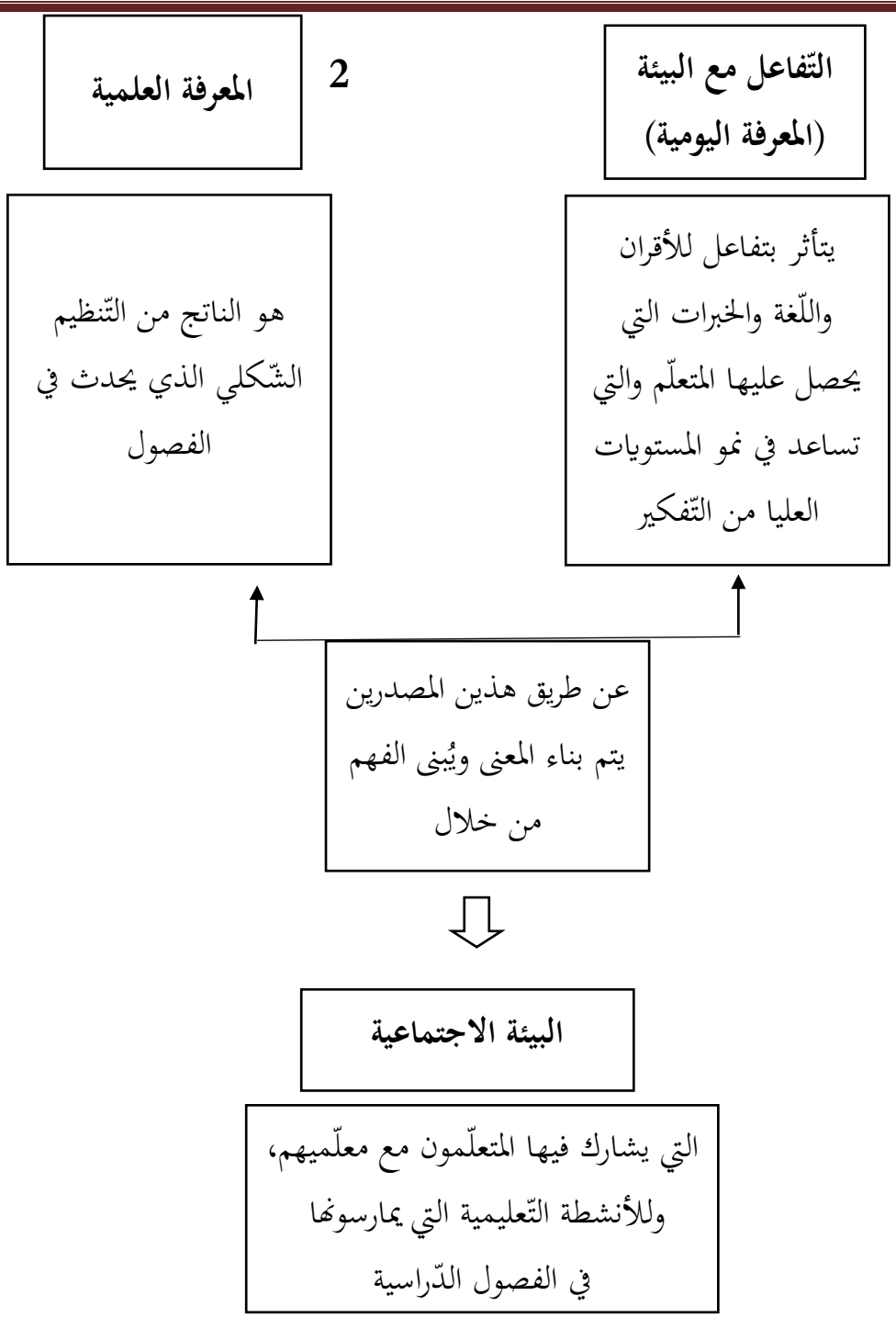
وأمّا المعرفة لا تعطى ولا تكون مطلقة أو ثابتة، بل هي في بناء فردي يتم في السّياقات الاجتماعية التي يحدث فيها التّعليم، فالمعرفة تعدّ التّعلّم نشاطًا اجتماعيًا يمارس فيه المتعلّمون أنشطة فردية واجتماعية، تساعدهم البنائية على ربط معرفتهم السّابقة مع المعرفة الحالية التي تتضمن الأفكار والصّور والمعتقدات، فالمعرفة تتكون من طريق التّفاعل الاجتماعي بصورة مختلفة.[2]

ومن مصادر المعرفة التي حددها "فيجوتسكي" نوعان:[3]

[1] عبد الخالق جراد وعبد اللّطيف قنوعة: مفاهيم النّظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في منهاج مادة اللّغة العربية للتعليم الابتدائي، ص855.

[2] ينظر: مر ن، ص 854.

[3] ينظر: عبد الخالق جراد وعبد اللّطيف قنوعة: مفاهيم النّظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في منهاج مادة اللّغة العربية للتعليم الابتدائي، ص855.



– شكل يوّضح مصادر المعرفة حسب فيجو تسكي–

2- مكونات منهاج اللّغة العربية:

يتكون منهاج اللّغة العربية من عناصر محددة: الأهداف، والمحتوى وطرائق التّدريس، والأنشطة والوسائل التّعليمية، والتّقويم وسنفصل مكونات منهاج اللّغة العربية والمتمثلة فيما يلي:[1]

أ – الأهداف: تنقسم الأهداف إلى عامة وخاصة، فالعامة؛ تحددها الوزارة الوصية في مختلف المنشورات، وهي قدرات ومهارات تصاغ صياغة تجريدية شاملة مثل اكساب المتعلّم القدرة على التّعبير كلاما وكتابة.

وأمّا الخاصة فهي ما يسعى المعلّم أو يخطط لفعله وهو بصدد تحضير المذكرة التّربوية في البيت.

ولذلك فالهدف الخاص يحدده المعلمّ نظريا، ويصبح إجرائيا عندما يحقق في قاعة الدّراسة من طرف المتعلّم.

وقد أولى منهاج اللّغة العربية أهمية كبيرة للأهداف المهارية لتحقيق الكفاية التّواصلية[2]، وذلك بالحرص على توظيف القواعد النّحوية والصّرفية والإملائية توظيفًا صحيحًا في تركيب الجمل وفهمها، وبالتّالي تصبح القواعد وسيلة للتعبير والتّواصل وليست غاية فقط، والتّدريب على توظيفها باستمرار يؤدي إلى تنمية الكفايات التّواصلية للمتعلّمين من خلال استيعابها بشكل صحيح في الأنشطة اللّغوية المنطوقة والمكتوبة في التّواصل السّليم مع غيرهم.

لذلك يؤكد المنهاج على ضرورة تحقيقها لأنها توقظ همم المتعلّمين وتعزز دافعيتهم إلى الاهتمام وحب المشاركة والمطالعة والبحث باستمرار.

ب– المقاربة بالكفايات: منْح المتعلّم القدرات والمهارات التي تسمح له فعلا أن يكون كفء للقيام بأشياء تنفعه وتنفع مجتمعه وهذا ما نعني به: المقاربة بالكفايات، والكفايات هي التي تجعل المعارف قابلة للتحويل

[1] ينظر: حمزة السعيد: دور منهاج اللّغة العربية في اكتساب الكفاية التواصلية، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وز، مج12، ع04، ديسمبر2021، ص191-195.

[2] الكفاءة التّواصلية: هي البحث عن قواعد القدرة على التّواصل التي تشمل القدرة اللّغوية، لكنها تتعداها الى استخدام اللّغة في المجتمع وعن القواعد الاجتماعية التي تحكم ذلك الاستخدام.

– ينظر: نايف خارما وآخرون: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، الكويت، (د ط)، 1988، ص39.

والتّجنيد في الوضعيات التي تمكننا من التّصرف خارج المدرسة ومواجهة وضعيات معقدة، أي التّفكير والتّحليل والتّأويل والتّوقع...إلخ.

تتجلى الكفاية في الأداء، تشكل هذه المقاربة – المؤسسة على البناء الفكري والبنائية الاجتماعية- المحور الرّئيس للمناهج الجديدة، وهذه الأخيرة؛ أي (البنائية الاجتماعية) تقدّم الاستراتيجيات التي تمكّن المتعلّم من بناء معارفه في وضعيات تفاعلية ذات دلالة وتتيح له فرصة تقديم مساهمته في مجموعة من أقرانه.

إنّ المقاربة بالكفايات جعلت من المتعلّم محورا أساسيا لها وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التّعلّم.

وهي تقوم على اختيار وضعيات تعلمية مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات ترمي عملية التّعلّم إلى حلها باستعمال الأدوات الفكرية، فهو الأسلوب المعتمد للتعلّم الفعال –حل المشكلات- إذ يتيح للمتعلّم في بناء معارفه بإدماج المعطيات والحلول الجديدة في مكتسباته السّابقة.[1]

يحقق المنهاج أهدافه من خلال تحديد المقاربة الأنسب للأهداف التي يسعى إلى تجسيدها في الميدان، ولما كان الغرض هو الكفاية التّواصلية فإنّ المقاربة بالكفايات هي المنهجية الملائمة لذلك.

فالمعلّم لا يقدم معارف وخبرات جاهزة، وأنّ المتعلّم لا يكتفي بما يعرفه من قواعد اللّغة وقوانينها نظريا، وإنّما يوظفها أو يطبقها وهو يتحدث أو يكتب.[2]

إنّ المقاربة بالكفايات لا تنصرف عن المحتويات والمواد ولكنها تسعى إلى تطبيقها واستخدامها؛ ولذلك تقوم خصائص المقاربة بالكفايات على ما يلي:[3]

- **منطق التّعلم بالاعتماد على الطّرائق النّشطة**، إذ إنّ الوضعيات المقترحة والنّشاطات المدرجة تُمكن المتعلّم من بناء معارف في وضعيات تفاعلية ذات دلالة، وتتيح له فرصة تقديم مساهمة فاعلة مع مجموعة من أقرانه.

[1] ينظر: سراب بن الصيد بوربي وآخرون: دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص 09.

[2] ينظر: حمزة السعيد: دور منهاج اللغة العربية في اكتساب الكفاية التواصلية، ص 193.

[3] سراب بن الصيد بوربي وآخرون: الكتاب المدرسي السنة الثالثة ابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2022-2023، مقدمة الكتاب.

- **بيداغوجيا المشروع:** المشروع عمل كتابي فردي أو جماعي يتم الاتّفاق عليه بين المعلّم والمتعلّمين، وتجري مناقشته وإنجازه داخل القسم.

أمّا إعداده فيتم خارج القسم وداخله وعبر مراحل، وتحت إشراف المعلم...ويعرض وفق معايير وشروط محددة.

ويتبنى المنهاج بيداغوجيا المشروع الذي من شأنه أن يحمل المتعلّم على الممارسة الفعلية وعلى الاندماج النّفسي الاجتماعي، وبناء كفايات جديدة.[1] وذلك باقتراح وضعيات إدماجية ومشاريع في كل المقاطع.

- **المقاربة النّصية:** هي اختيار بيداغوجي يجسد النّظر إلى اللّغة باعتبارها نظامًا ينبغي إدراكه في شمولية، حيث يتّخذ النّص محورا أساسيًا تدور حوله جميع فروع اللّغة، ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات النّحوية والصّرفية ....إلخ، وبهذا يصبح النّص المنطوق أو المكتوب محور العملية التّعليمية، ومن خلالهما تُنمى كفايات ميادين اللّغة الأربعة.[2]

المقاربة النّصية تكون في تناول الوحدة اللّغوية بالاعتماد على النّص المنطوق أو المكتوب أو الملحق (في محطة تحت عنوان الإدماج) كمحور تظهر فيه كل المستويات اللّغوية والصّوتية والصّرفية والنّحوية والدّلالية والأسلوبية.[3]

وذلك أن يوظف المتعلّم معارفه المتعلقة بقواعد اللّغة والنّصوص ودمجها بطريقة مترابطة ومنسقة فهو قريب من الحصول على الكفاية التّواصلية المنشودة.[4]

ج–طرائق التّعلم النّشطة: ذلك أنّ الأهداف تتحقق عند اختيار طريقة مناسبة، ولأنّ الكفاية التّواصلية هي أحد أهداف منهاج اللّغة العربية، فإنّ طرائق التّعلّم النّشطة يكون فيها المتعلّم إيجابيا تكون مناسبة لنمو كفايته التّواصلية، وذلك بالمشاركة الفعالة، والتّفاعل مع المعلّم والدّرس والمتعلّمين باللّغة، والتّواصل في مواقف

---

[1] سراب بن الصيد بوربي وآخرون: دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص11.

[2] ينظر: مر. ن، ص10

[3] سراب بن الصيد بوربي وآخرون: الكتاب المدرسي السنة الثالثة ابتدائي، مقدمة الكتاب.

[4] ينظر: حمزة السعيد: دور منهاج اللغة العربية في اكتساب الكفاية التواصلية، ص194.

مختلفة، لأنّها–طرائق التّدريس – تساعد على دافعية التّعلّم كما تتيح للمتعلّمين فهم القاعدة النّحوية، والفهم الصّحيح يجعله قادرا على تركيب جمل صحيحة أولا ثم كتابة فقرة يتم فيها توظيف القواعد النّحوية.[1]

د– الوسائل التّعليمية: الوسيلة التّعليمية هي كل ما يستعان به في المواقف التّعليمية التّعلمية لمساعدة المتعلّمين على بناء تعلّماتهم وترسيخ مكتسباتهم وتنميتها، ويجب أن تتفاعل مع باقي العناصر بهدف بلوغ أهداف المنهاج، فهي تعدّ السّبيل الأساسي في المادة التّعليمية بما يناسب هذا الدّرس أو ذاك، يختارها المعلّم في ضوء أسس ومعايير تحددها طبيعة الدّرس وهي متنوعة أهمها: الكتاب المدرسي، قصص، نصوص، مشاهد، السّبورة، الألواح، الصّور والرّسوم، صور الشّخصيات والأعلام الوطنية، أجهزة الحاسوب، البرامج الإذاعية ...إلخ .

ويرتكز اختيار الوسائل التّعليمية على الشّروط الآتية: نوعها، جودتها، نجاعتها، تناسبها، تجربتها.[2]

ويعدّ الكتاب المدرسي من أكثر الوسائل التي اعتمدنا عليها في بحثنا؛ فهو: وسيلة عملية ومسهل تربوي أساسي يترجم من خلاله المنهاج – الذي أقرته وزارة التّربية الوطنية – ترجمة صحيحة وكاملة تفضي على تحقيق الكفاءة الشّاملة انطلاقا من الكفاءات الختامية للميادين، وذلك باحتوائه على كل الموارد[3] الضّرورية مهيئة بطريقة بنائية متدرجة بشكل تكاملي منسجم بما يتلاءم مع الخيارات البيداغوجية المنهجية الجديدة عملا بمبدأين أساسيين: المقاربة بالكفايات المستوحاة من البنائية الاجتماعية والمقاربة النّسقية.[4]

إذن الكتاب المدرسي وسيلة تعليمية أساسية يترجم المنهاج ويفضي إلى تحقيق الكفاءة الشّاملة انطلاقا من الكفاءات الختامية للميادين.

---

[1] ينظر: مر.س، ص195.

[2] ينظر: دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص14.

[3] الموارد: هي كل ما يجنده المتعلّم ويتحكم فيه ويحوله من أجل حل المشكلات وتنمية الكفاءات، وهي مجموعة المعارف التي:

–يسترجعها المتعلّم قبل الشّروع في نشاط ما ويجندها لحل وضعية مشكلة (وضعية مركبة).

–يعدها المعلّم قبل النّشاط ويكتسبها المتعلّم أثناء نشاط ما.

–سراب بن الصيد بوربي وآخرون: دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص14.

[4] سراب بن الصيد بوربي وآخرون: الكتاب المدرسي السنة الثالثة ابتدائي، مقدمة الكتاب.

هـ–التّقويم: إنّ التّقويم بأنواعه: التّشخيصي، والتّكويني، والتّحصيلي، جزء من عملية التّعليم والتّعلم فهو مدمج فيها وملازم لها وكما أنّه كاشف للنقائص ومساعد على تشخيص الاختلالات التي تحصل خلال عملية التّعلم، ويساعد على استدراكها بصفة عادية ومنتظمة، ومن أهداف التّقويم: التّأكد من مستوى بلوغ الأهداف وتنظيم سيرورة الفعل التّعليمي، والإجازة والتأهيل، وإعلام الجهات الرّسمية.[1]

3–محتوى منهاج اللّغة العربية:

يتم بناء المحتوى وفق أسس ومعايير منظمة، وهناك تنظيمات يخضع لها المحتوى كالتنظيم المنطقي والسّيكولوجي...بالإضافة إلى الاستمرار والتّكامل والتّتابع.

أ– طبيعة المحتوى في المنهاج الحديث قياسا بالمنهاج القديم:

يتميز المنهاج الجديد قياسا بالمنهاج القديم بالآتي:

من الجانب التّصوري:

–تصور يهدف إلى تحقيق ملامح التّخرج لغاية شاملة مرساة في الواقع الاجتماعي تتضمن قيما ذات علاقة بالحياة الاجتماعية والمهنية.

– نموذج تربوي بنائي اجتماعي بوضع البنائية الاجتماعية في صدارة الاستراتيجيات المنتهجة.

ومن الجانب البيداغوجي بـ:

–المقاربة بالكفايات، ووضعيات مشكلة للتعلّم ذات طابع اجتماعي مستنبطة من أطر الحياة.

–التّقويم كأداة فعلية من أدوات التّعلم ويهتم بالوظيفتين التّعديلية والاقرارية عن طريق تقويم المسارات والكفايات.

أمّا من الجانب الدّيداكتيكي فقد:

–تهيكلت المادة على أساس مفاهيم منتقاة حسب قدرتها الإدماجية ونظمه في ميادين.

[1] ينظر: سراب بن الصيد بوربي وآخرون: دليل استخدام الكتاب المدرسي للسنة الرابعة من التّعليم ابتدائي، ص 12.

-حددت مستويات المفاهيم على أساس الصّعوبات التي تطرح عند ممارستها في التّعليم والتّعلم.

-نظمت المحتويات على شكل موارد معرفية لخدمة الكفاءة.[1]

يتعلم المتعلّم في المنهاج القديم المادة اللّغوية التي هي عبارة عن جمل مفردة معزولة عن النّصوص، ولا يوظف ما تعلّمه من قواعد نحوية وصرفية وإملائية في نشاط التّعبير أو القراءة لأنه منهاج قائم على توصيل المعارف والمعلومات من المعلّم إلى المتعلّم.

أمّا في المنهاج الجديد فأصبحت مادة القواعد مرتبطة بالتعبير والقراءة والنّصوص؛ فما يتعلّمه المتعلّم من قواعد ينبغي أن يوظفه في القراءة أو التّعبير لغرض إنتاج نصوص تواصلية للحكم على كفايته التواصلية.

ومن أجل هذا الهدف فإن اختيار المادة اللّغوية وتعلّمها ينبغي أن يكون من خلال المنهج التّكاملي.

فالمادة اللّغوية تقدم في وضعيات تواصلية (نصوص تواصلية)، ومن خلال الأنشطة المختلفة، كما أنّ القواعد تدرس من خلال النّصوص؛ حيث يصبح النّص ميدانا وظيفيا للنحو والصّرف والإملاء، والحقائق يتم إدراكها من خلال الانتقال من الكل إلى الجزء.

فتدريس اللّغة العربية انطلاقا من النّصوص يؤدي إلى التّقليل من التّمارين، وممارسة الإنتاج من خلال توظيف المتعلّم ما اكتسبه من معارف لغوية والرّبط بين فروع اللّغة، فالمواد تتفاعل ويكمل بعضها بعضا، ومن هنا ظهرت الحاجة إلى دراسة هذه الأنشطة.[2]

ب- ميادين اللّغة العربية: تعدّ اللّغة وحدة مترابطة الفروع، وتيسيرا لتعليمها وتعلّمها قسمت وفق المنهاج الجديد إلى فروع، يصطلح عليها بالميادين* وهي أربعة: فهم المنطوق، والتّعبير الشّفوي، وفهم المكتوب، والتّعبير الكتابي.

- **ميدان فهم المنطوق:** وهو إلقاء نص بجهارة الصوت وإبداء الانفعال به تصاحبه إشارات باليد أو بغيرها، لإثارة السّامعين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة.

[1] مر س، ص08.

[2] ينظر: حمزة السعيد: دور منهاج اللغة العربية في اكتساب الكفاية التواصلية، ص201-203.

ويجب أن يتوافر في المنطوق عنصر الاستمالة لأنّ السّامع قد يقتنع بفكرة ما ولكن لا يعنيه أن تنفذ فلا يسعى لتحقيقها وهذا العنصر أهم عناصر المنطوق لأنه هو الذي يحقق الغرض المطلوب.[1]

- **ميدان التّعبير الشّفوي:** هو أداة من أدوات عرض الأفكار، ووسيلة للتعبير عن الأحاسيس وإبداء المشاعر، كما أنّه يحقق حسن التّفكير وجودة الأداء عن طريق اختيار الألفاظ وترسيخها والرّبط بينها.

وهو أداة إرسال للمعلومات والأفكار، ويتخذ شكلين: التّعبير الوظيفي، والتّعبير الإبداعي.[2]

- **ميدان فهم المكتوب:** هو عمليات فكرة تترجم الرّموز إلى دلالات مقروءة، فهو نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركبات (الفهم، إعادة البناء، واستعمال المعلومات، وتقييم النّص، ويعتبر أهم وسيلة في اكساب المعرفة، وإثراء التّفكير وتنمية المتعة، وحب الاستطلاع، ويشمل الميدان نشاط القراءة والمحفوظات والمطالعة.[3]
- **ميدان التّعبير الكتابي:** هو القدرة على استعمال اللّغة المكتوبة بشكل سليم وبأسلوب منطقي منسجم واضح تترجم من خلاله الأفكار والعواطف والميول.

وهو الصّورة النّهائية لعملية الإدماج، ويتجسد من خلال كلّ النّشاطات الكتابية الممارسة من طرف المتعلّمين.[4]

ج–التّدرج والتّكامل بين المحتويات التّعليمية بدءا من السّنة الأولى إلى السّنة الخامسة:

بالنسبة للمرحلة الابتدائية فإنّ الطّور الأوّل هو طور الايقاظ والتّعلّم الأولي والطّور الثّاني هو طور التّعمق في التّعلّمات الأساسية والطّور الثّالث هو طور التّحكم والإتقان.[5]

---

[1] سراب بن الصيد بوربي وآخرون: دليل استخدام الكتاب المدرسي للسّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، ص 18.

[2] مر.ن ، ص 18.

[3] مر.ن ، ص 18.

[4] مر. س، ص 18.

[5] وزارة التربية الوطنية: دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص 17

التّدرج والتّكامل يتم من خلال تطور الكفايات الختامية عبر السّنوات من خلال ما يلي:[1]

ففي **فهم المنطوق**: يفهم المتعلّم الخطاب المنطوق ويتفاعل معه بمراعاة المستوى الدّراسي المتلائم مع عمره وعقله، وذلك في السّنوات جميعها من الأولى للخامسة، ففي الأولى يرتكز على النّمط الحواري، والثّانية النّمط التّوجيهي، الثّالثة النّمط السّردي، الرّابعة النّمط الوصفي، والخامسة بالنّمطين التّفسيري والحجاجي، إذن في كل سنة يقدّم له نمط حتى الوصول إلى السّنة الخامسة تقديم نمطين مختلفين.

وفي **التّعبير الشّفوي**: ينتقل المتعلّم من المحاورة والنّقاش إلى تقديم التّوجيهات ويسرد القصص، ويصف الأشياء، والأحداث وعبر عن رأيه، ويوضح وجهة نظره، مع التّأكيد على التّحدث بلسان عربي في السّنوات الثّلاث الأخيرة.

وفي **فهم المكتوب**: في السّنتين الأولى والثّانية يفك المتعلّم الرّموز ويقرأ نصوصا بسيطة بيسر في السّنة الأولى، أمّا في السّنة الثّانية يفك الرمز ويقرأ نصوصا قصيرة قراءة سليمة.

وفي السّنوات الثّلاث الأخيرة تكون نصوصا أصيلة، ففي السّنة الثّالثة يقرأ النّص قراءة سليمة ومسترسلة، والرّابعة قراءة سليمة ومسترسلة ومعبرة، والخامسة سليمة ومسترسلة ومعبرة وواعية، وذلك من مختلف الأنماط.

السّنتين الأولى والثّانية (النّصوص مشكولة شكلا تاما)، والثّالثة والرّابعة أغلبها مشكولة، والخامسة (مشكولة جزئيا).

وهنا نلمس التّدرج في تقديم المحتويات التّعليمية في كل سنة شيئا فشيئا.

وفي **التّعبير الكتابي**:[2] المتعلّم في السّنة الأولى يرسم حروفا ويكتب كلمات وينتج جملا ونصوصا بسيطة لا تزيد عن 20 كلمة، وفي السّنة الثّانية ينتج نصوصا قصيرة منسجمة تتكون من 20 إلى 40 كلمة، وفي

[1] ينظر: وزارة التربية الوطنية: المخططات السنوية للتعلمات وآليات تنفيذها، ص06.

[2] ينظر: مر. س، ص 06

السّنة الثّالثة ينتج نصوصا متوسطة الطّول منسجمة تتكون من 40 إلى 60 كلمة، أمّا في السّنة الخامسة ينتج نصوصا طويلة نسبيا منسجمة تتكون من 60 إلى 80 كلمة، وفي السّنة الخامسة ينتج نصوصا طويلة منسجمة تتكون من 80 إلى 120 كلمة.

نلاحظ في السّنوات الخمس زيادة الجرعة كل سنة من السّنة الأولى إلى الخامسة تدرج كمية معرفية على حسب النّمو العقلي والعمري للمتعلّم.

ففي السّنتين الأولى والثّانية تكون مشكولة شكلا تاما، والسّنة الثّالثة والرّابعة أغلبها مشكولة، والسّنة الخامسة مشكولة جزئيا، وذلك من مختلف الأنماط.

والمتعلّم ينجز مشاريعا بسيطة في السّنة الأولى، والسّنوات المتبقية ينجز مشاريعا لها دلالات اجتماعية (من السّنة الثّانية إلى السّنة الخامسة).

د- التّدرج والتّكرار بين ملامح التّخرج والكفاءات الشّاملة والختامية بدءا من السّنة الأولى حتى السّنة الخامسة:

يتكون ملمح التّخرج من مجموع الكفاءات الشاملة للمواد، وتستخلص الكفاءات الشّاملة للمواد بعد تحديد ملمح التّخرج.

ففي **الكفاءة الشّاملة:** يتواصل المتعلّم مشافهة في وضعيات مركبة من مستواه المعرفي بلسان عربي، ويفك الرّموز ويقرأ قراءة سليمة ومسترسلة ومعبرة وواعية، نصوص أصيلة مشكولة جزئيا، ويفهمها، وينتج نصوصا طويلة في وضعيات تواصلية دالة، ومشاريع لها دلالات اجتماعية.[1]

وفي **الكفاءات الختامية:** المتعلّم في ميدان فهم المنطوق يفهم خطابات منطوقة في حدود مستواه الدّراسي، وعمره الزّمني والعقلي، ويتفاعل معها بالتّركيز على النّمطين التّفسيري والحجاجي.[2]

[1] ينظر: وزارة التربية الوطنية: المخططات السّنوية للتعلّمات وآليات تنفيذها، ص03.

[2] ينظر: مر.ن ، ص 03.

وفي **التّعبير الشّفوي**: يحاو ويناقش ويقدّم توجيهات ويسرد قصصا أو أحداثا ويصف أشياء وأحداثا ويعبّر عن رأيه ويوضح وجهة نظره ويدللها بلسان عربي في موضوعات مختلفة، اعتمادا على مكتسباته المدرسية، ووسائل الاعلام والاتّصال في وضعيات تواصلية دالة.

وفي **فهم المكتوب**: يقرأ نصوصا أصلية قراءة سليمة ومسترسلة، ومعبرة وواعية من مختلف الأنماط ويفهمها، بالتركّيز على النّمطين التّفسيري والحجاجي، تتكون من 120 إلى 180 كلمة مشكولة جزئيا.

وفي **التّعبير الكتابي**: ينتج المتعلّم نصوصًا طويلة منسجمة تتكون من 80 إلى 120 كلمة مشكولة جزئيا، من مختلف الأنماط بالتركّيز على النّمطين التّفسيري والحجاجي، في وضعيات تواصلية دالة، ومشاريع لها دلالات اجتماعية.

ومنه نلاحظ التّدرج والتّكامل بين ملامح التّخرج والكفاءات الشّاملة والختامية من السّنة الأولى إلى السّنة الخامسة.

الفصل التّطبيقي

واقع تعليمية قواعد اللّغة
بين مبدأي التّدرج والتّكرار

أوّلا: مقارنة محتويات قواعد اللّغة بين السّنوات الثّلاث

ثانيا: الدّراسة الميدانية

ثالثا: تحليل الاستبانات

أوّلا: مقارنة محتويات قواعد اللّغة بين السّنوات الثّلاث.

تمهيد:

تعدّ قواعد النّحو وسيلة أساسية لاكتساب اللّغة العربيّة السّليمة وصون اللّسان عن الخطأ، وذلك أسمى ممّا يسعى منهاج اللّغة العربيّة إلى تحقيقه.

ولذلك تدرّج المنهاج في تقديم الظّواهر اللّغوية للمتعلّمين منذ الصفّ الأوّل، بما يرسّخ في أذهانهم الصّواب اللّغوي للاستعمالات اللّغوية المبرمجة، وهذا ما يساعدهم على تحقيق التّواصل بشكل صائب وفق قدراتهم اللّغوية.

لنجد أنّ تدريس اللّغة يشرع فيه بصفته نشاطًا منفردًا ضمن أنشطة اللّغة العربيّة في الثّالثة ابتدائي، معروضًا وفق مبدأ المقاربة النّصية.

ومن هنا يظهر التّدرّج في تقديم القواعد منذ السّنة الأولى ابتدائي في طابع وظيفي إلى غاية السّنة الثّالثة ابتدائي حيث شرع في تخصيص القواعد بنشاط مستقل.

كما أنّ فيه مراعاة خصائص النّمو اللّغوية والعقلية للمتعلّمين؛ ذلك أنّ المتعلّم في الطّور الأول (السّنة الأولى والسّنة الثّانية) لا تؤهله خصائصه النّمائية لاستيعاب قواعد اللّغة، ولذلك قدّمت له في طابع وظيفي، وأمّا في الطّور الثّاني (بداية من السّنة الثّالثة) فإنّ قدراته اللّغوية والعقلية تتطوّر لتؤهّله ولو نسبيًا لتلقّي معرفة جديدة وهي "قواعد النّحو".

ممّا ينبغي التّنبيه عليه أنّ النّحو الّذي يُقدّم للنّاشئة هو نحو تعليمي لا نحو علمي، أي إنّه يُكيّف وفق قدرات المتعلّمين في نطاق ما يعرف بالنّقل الدّيداكتيكي[1].

---

[1] النّقل الدّيداكتيكي:"مجموعة التّغييرات الّتي ترافق المعرفة حينما نريد تدريسها، ذلك أنّ محتوى المعرفة الّتي يتعامل معها المتعلّم في إطار العملية التّعليمية تختلف عن محتوى المعرفة الّتي يتعاطاها العلماء المختصّون بحكم أنّ المعرفة تمرّ بعدّة تحوّلات حتّى تصبح معرفة صالحة للتعلّم.

علي آيت أوشن: اللّسانيات والدّيداكتيك -نموذج النّحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية-، دار الثقافة، الدّار البيضاء، الجزائر، ط1، 2005، ص34.

ويتمّ نقل المعرفة عبر المراحل الآتية:

وقد اعتمدت المدرسة الجزائرية في تقديم القواعد النّحوية على مبدأ المقاربة النّصية في السّنوات الثّلاث؛ حيث تنطلق من النّص بعدّه محور العملية التّعليمية.

وذلك من خلال "تدريس الظّواهر النّحوية والصرفية انطلاقًا من نصوص القراءة، والعمل على توفير فرص استثمارها استثمارًا وظيفيا، على أن يكون هذا التّعليم ضمنيا في السنوات الثّلاث الأولى من المرحلة الابتدائية وصريحًا في السّنتين الرّابعة والخامسة[1].

وبهذا يمثّل النّص (المنطوق أو المكتوب) البنية الكبرى الّتي تظهر فيها كل المستويات اللّغوية، الصّوتية، والصّرفية، والنّحوية...إلخ[2].

وانطلاقا من المكتسبات القبلية للتيسير، تمثل الظّواهر اللّغوية بالتّدريج:

من التّعرّف إلى المحاكاة، ثمّ التّدريب والمحاولة والإعادة من جديد ليتمكّن لاحقا من توظيف القواعد اللّغوية[3].

– المعرفة العلمية: معرفة المتخصّصين وتكون مبنية على مفاهيم مجرّدة ومعقّدة، ولا يمكن للمتعلّم تمثلها وتتميّز بأنّها (معرفة مفتوحة) ومتكرّرة.

= المعرفة الواجب تدريسها: المعرفة المتداولة في البرامج الرّسمية والكتب المدرسية، مشتقّة من المعرفة العلمية، وهي معرفة مغلقة، تتمّ عملية اشتقاقها بواسطة النّقل الدّيداكتيكي.

– المعرفة المتداولة في القسم: ما يلقّنه المعلّم للمتعلّمين، وتستقي محتواها من المعرفة الواجب تدريسها ويتبيّن ذلك من خلال:

– تفضيل المعلّم لكيفية أو طريقة في التّقديم.

– الملاءمة مع مستوى المتعلّمين

– الأهمية الّتي يعطيها لمظهر أو لمفهوم معيّن.

– المعرفة الّتي يكتسبها المتعلّم: لا تعكس بالضّرورة ما درّسه المعلّم، فالمتعلّم يمارس بدوره عملية ذهنية على كل ما قدّمه المعلّم، فهو يؤول، ويعيد تنظيم مكتسباته السّابقة وفق تصوّر جديد قصد دمج ما تمّ تحصيله.

بالإضافة إلى ذلك يأخذ المتعلّم بعين الاعتبار المعلّم منه بسبب وجود عقد ديداكتيكي ضمني أو صريح بينهما. ومنه التّعليم عبارة عن جرعات نقدّمها بانتظام.

ينظر: مر.ن، ص35-36.

[1] وزارة التّربية الوطنية: مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، وثائق مدرسة، 2016، ص38.

[2] سراب بن الصيد بوربي وآخرون: الكتاب المدرسي اللّغة العربية السّنة الرابعة من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2022/2021، مقدّمة الكتاب.

[3] سراب بن الصيد بوربي وآخرون: الكتاب المدرسي اللّغة العربية السّنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2023/2022، مقدّمة الكتاب.

ولذلك فإنّ النّص – في إطار المقاربة النّصية– يشكّل دومًا نقطة انطلاق للأنشطة اللّغوية الأخرى، فهو يتناول موضوعًا يقرأه المتعلّم، ثمّ يمارسه من خلال التّعبير الشّفهي والتّواصل ويتعرّف على كيفية بنائه، كما يلتمس من خلاله القواعد النّحوية والصّرفية والإملائية ليتوصّل إلى إنتاج نصوصه الخاصّة[1].

1– عرض مقرر الظّواهر اللّغوية (نحو، صرف، إملاء) في السّنوات الثلاث:

بالنّسبة للسّنة الثّالثة ابتدائي:

المقاطع	المحاور	التّراكيب النّحوية	الصّيغ الصّرفية	الظّواهر الإملائية	الصّفحة
1	القيم الانسانية	الاسم		علامات الوقف	10
		الفعل	المذكّر والمؤنّث		14
		الحرف		التّاء المربوطة في الأسماء	18
2	الحياة الاجتماعية	المفرد وجمع المذكر السالم	حروف الاستقبال(السّين وسوف)		27
		المفرد وجمع المؤنّث السالم		التّاء المفتوحة في الأسماء	31
		المفرد وجمع التّكسير	اسم الفاعل		35
3	الهوية الوطنية	الفعل الماضي		التّنوين بالفتح	44
		الفعل المضارع	اسم المفعول		48
		فعل الأمر		التّنوين بالضم والكسر	52
	الطّبيعة والبيئة	الجملة الفعلية	ضمائر المتكلّم		61

[1] اللّجنة الوطنية للمنهاج: الوثيقة المرافقة لمنهاج مادّة اللّغة العربية، جوان، 2011، ص12.

4		الجملة الاسمية		التّاء المفتوحة في الأفعال	65
		جمل اسمية أخرى	ضمائر المخاطب		69
5	الصحة والرّياضة	المفرد والمثنّى		الأسماء الموصولة بلام واحدة	78
		كان وأخواتها	ضمائر الغائب		82
		دلالات كان وأخواتها		الأسماء الموصولة بلامين	86
6	الحياة الثقافية	الجملة الفعلية+حروف الجر	الأسماء الموصولة (المثنى والجمع)		95
		الجملة الفعلية+الحال		الألف اللينة في الأسماء	99
		الاستثناء ب إلا وسوى	أسماء الإشارة: مفرد، مثنّى، جمع		103
7	عالم الابتكار والاختراع	الجملة الفعلية+الصّفة		الهمزة في أوّل الكلمة	112
		الجملة المنفية بلا ولم	التّحويل من الماضي إلى المضارع مع ضمائر الغائب		116
		الجملة الاستفهامية		الهمزة المتطرّفة بعد حرف ممدود	120

8	الأسفار والرّحلات	الجملة التعجبية	التّحويل من الماضي إلى المضارع مع ضمائر المتكلّم والمخاطب		129
		مراجعة الظّواهر النّحوية		الهمزة المتوسطة على الألف	133

يتكوّن المقرّر في مجمله من ثمانية مقاطع وكلّ مقطع يقابله محور، عدد دروس التّراكيب النّحوية ثلاثة وعشرون درسًا وعدد دروس الصّيغ الصّرفية أحد عشر درسًا، وأمّا الظّواهر الإملائية فاثنا عشر درسًا.

ويتجسّد في دروس النّحو مبدأ التّدرّج والتّكامل في تقديم المعرفة النّحوية؛ حيث يتعرّف المتعلّم على أقسام الكلمة كل على حدى، وتعرّفه على الاسم يمكّنه من التّعرف على عدده، ولذلك يأتي بعده المفرد وأنواع الجموع، كل جمع على حدى، ثمّ ينتقل إلى التّعرّف على أقسام الفعل بأزمنته الثّلاث.

وتعرّفه على الفعل والاسم، يؤهّله للتّعرف على الجملة الفعلية والجملة الاسمية ثمّ تعرّفه على الجملة الاسمية ييسّر عليه إدخال "كان وأخواتها" عليه.

وكذا تعرّفه على الجملة الفعلية يسهّل عليه معرفة أنواع الكلمات الّتي تتكوّن منها مثل: الحال والصّفة، ثمّ ما يدخل على الجملة الفعلية من أدوات نفي واستفهام.

وما يلاحظ على محتوى قواعد النّحو في هذا المستوى هو تأجيل تقديم درس "المفرد والمثنّى" إلى ما بعد أنواع الجملة، وكان الأولى منطقيًا أن يكون قبل أنواع الجموع.

وأمّا دروس الصّرف ففيها أيضا تجسّد لمبدأ التّدرّج والتّكامل – ولو نسبيا– إذ أن تعرّف المتعلّم على أنواع الضمائر كل على حدى، ضمائر المتكلّم ثمّ ضمائر المخاطب ثمّ ضمائر الغائب يؤهّله لتصريف الأفعال معها تدريجيا لا سيما التّصريف مع الماضي والمضارع.

وأمّا حروف الاستقبال (س، وسوف) فكان الأولى تقديمها بعد الفعل المضارع لاتّصالها به.

وما ينبغي التّنبيه عليه أن تقديم القواعد في هذه السّنة يكون عن طريق الامثلة فحسب دون صياغة القاعدة، وذلك بما يتماشى مع الخصائص الّمائية للمتعلّم في هذه المرحلة.

وفي دروس الإملاء يمكن تعرّف المتعلّم على الاسم والفعل من تمكّنه من كيفية كتابة التّاء فيهما وهما درسان مقرّران من دون توسع في هذا المستوى.

أمّا بالنّسبة للسّنة الرّابعة:

المقاطع	المحاور	التّراكيب النّحوية	الصّيغ الصرفية	الظّواهر الإملائية	الصفحة
المقطع 01	القيم الانسانية	أنواع الكلمة	الضمائر المنفصلة		10
		الفعل الماضي		التّاء المفتوحة في الأفعال	14
		الفعل المضارع	تصريف الفعل الماضي مع ضمائر المتكلّم		18
المقطع 02	الحياة الاجتماعية	الجملة الفعلية		التّاء المفتوحة في الأسماء	27
		الفاعل	تصريف الفعل الماضي مع ضمائر المخاطب والغائب		31
		المفعول به		التّاء المربوطة	35
المقطع	الهوية الوطنية	الجملة الاسمية	تصريف الفعل الماضي مع جميع الضمائر		44

03		الصّفة		الهمزة المتوسطة على الألف	48
		الفعل اللازم والفعل المتعدي	تصريف المضارع مع ضمائر المتكلّم والمخاطب		52
المقطع 04	الطبيعة والبيئة	حروف الجر		الهمزة المتوسّطة على الواو	61
		المضاف إليه	تصريف المضارع مع ضمائر الغائب		65
		فعل الأمر		الهمزة المتوسّطة على النّبرة	69
المقطع 05	الصّحة والرّياضة	المضارع المنصوب	تصريف فعل الأمر		78
		كان وأخواتها		الهمزة في آخر الكلمة	82
		الحال	اسم الفاعل		86
المقطع 06	الحياة الثّقافية	المفعول المطلق		الأسماء الموصولة	95
		المضارع المجزوم	اسم المفعول		99
		الفعل الماضي المبني للمجهول		الألف اللينة في الأفعال	103
المقطع 07	الإبداع والابتكار	علامات الرّفع في الأسماء	الاسم في المفرد والمثنّى		112
		علامات نصب		الألف اللينة في	116

		الاسم		الأسماء	
		علامات جر الاسم	المصدر		120
المقطع 08	الرّحلات والأسفار	المبني والمعرب		الألف اللينة في الحروف	129
		الفعل الصحيح والفعل المعتل	الاسم في المفرد وجمع المذكّر السالم		133

يتكوّن المقرّر في السّنة الرّابعة مثل في السّنة الثّالثة من ثمانية مقاطع، وكل مقطع يقابله محور، عدد دروس التّراكيب النّحوية 23 درسا، أمّا الصّيغ الصّرفية 12 درسا، أمّا الظّواهر الإملائية (11 درسا) وهي متساوية لدروس الظّواهر اللّغوية في السّنة الثّالثة.

وما يلاحظ على محتوى قواعد النّحو في هذا المستوى إدراج دروس جديدة (الفاعل، المفعول به، الفعل اللازم والفعل المتعدي، المضاف إليه، المضارع المنصوب والمجزوم، المفعول المطلق، الفعل الماضي المبني للمجهول، علامات الرّفع في الأسماء، علامات نصب الاسم، علامات جر الاسم، المبني والمعرب، الفعل الصحيح والفعل المعتل)، ومنه التّدرّج في التّعرّف على المفاعيل (المفعول به، المطلق، بالإضافة إلى التّعرّف على علامات نصب وجرّ ورفع الاسم بعد التّعرّف على الاسم في السّنة الثّالثة.

وأمّا في قواعد الصّرف (تصريف الفعل الماضي مع ضمائر المخاطب والغائب، تصريف الفعل الماضي مع ضمائر المتكلّم، تصريف الفعل الماضي مع جميع الضمائر، تصريف المضارع مع ضمائر الغائب، تصريف فعل الأمر، الاسم في المفرد والمثنّى، المصدر، الاسم في المفرد وجمع المذكّر السّالم.

نُقل المتعلّم من التّحويل من الماضي إلى المضارع مع ضمائر المتكلّم والمخاطب إلى تصريف الأفعال (الماضي والمضارع) مع جميع الضمائر وتصريف فعل الأمر، ونُقل من التّعرّف على الاسم في المفرد والمثنّى وجمع المذكّر السّالم.

أمّا في الظّواهر الإملائية (كُرّرت الدّروس نفسها) مثل في السّنة الثّالثة تضاف دروس جديدة.

أمّا بالنّسبة للسّنة الخامسة ابتدائي:

المقاطع	المحاور	النّحو	الصّرف	الإملاء	الصّفحة
01	القيم الانسانية	مكوّنات النّص			12
		الجملة وأنواعها	تصريف الجملة الفعلية مع ضمائر المثنّى		16
		الجملة الفعلية وأركانها		الهمزة على الألف	20
02	الحياة الاجتماعية	الجملة المنسوخة بإنّ وأخواتها	تصريف الجملة الفعلية مع ضمائر الجمع		29
		الجملة المنسوخة بكان وأخواتها		الهمزة على الواو	33
		الأفعال الخمسة	المجرّد والمزيد		37
03	الهوية الوطنية	نواصب الفعل المضارع		الهمزة على النّبرة	46
		جوازم الفعل المضارع	الفعل الثّلاثي المزيد بحرف		50
		الفعل المبني للمجهول ونائب الفاعل		الهمزة على السّطر	54
04	التّنمية المستدامة	الأسماء الخمسة	المصدر الثّلاثي المزيد		63

				بحرف	
		جمع التّكسير وإعرابه			67
		جمع المذكّر السّالم وإعرابه	الفعل الصّحيح وأنواعه		71
05	الصّحة والتّغذية	جمع المؤنث السالم وإعرابه			80
		المثنّى وإعرابه	الفعل المعتل		84
		المضاف والمضاف إليه		علامات التّأنيث في الأسماء	88
06	عالم العلوم والاكتشافات	العطف	تصريف الفعل الماضي المبني للمجهول		97
		المفعول المطلق		الأسماء الموصولة	101
		الاستثناء ب(إلاّ/ غير/سوى)	تصريف الفعل المضارع المنصوب والمجزوم		105
07	قصص وحكايات من التّراث	الفعل اللازم والفعل المتعدّي		اتّصال حرف الجر بما الاستفهامية	114
		إعراب الفعل العتل الآخر	تصريف المضارع المبني للمجهول		118

		علامات الإعراب الأصلية والفرعية		الألف اللينة	122
08	الأسفار والرّحلات	المبني	تصريف الفعل المعتل النّاقص	المدّ لفظا ورسمًا	131
		المعرب			135

يتكوّن المقرر في السّنة الخامسة – مثل في السّنة الثّالثة والرّابعة – من ثمانية مقاطع وكلّ مقطع يقابله محور، عدد دروس التّراكيب النّحوية (23درسا)، أمّا الصّيغ الصّرفية (11 درسا)، أمّا الظّواهر الإملائية (12درسا)، وهي متساوية لدروس الظّواهر اللّغوية في السّنة الثّالثة والرّابعة.

وما يلاحظ على محتوى قواعد النّحو في هذا المستوى إدراج دروس جديدة (مكوّنات النّص، الجملة المنسوخة بإنّ وأخواتها، الأفعال الخمسة، الفعل المبني للمجهول ونائب الفاعل، الأسماء الخمسة، العطف، إعراب الفعل معتل الآخر، علامات الإعراب الأصلية والفرعية).

بعد التعرّف على كان وأخواتها في السّنتين الثّالثة والرّابعة، أدرج درس الجملة المنسوخة بإنّ وأخواتها في السّنة الخامسة وكما لاحظنا إدراج الإعراب كذلك.

وأمّا في دروس الصّرف (تصريف الجملة الفعلية مع ضمائر المثنّى والجمع، المجرّد والمزيد، الفعل المزيد بحرف، الفعل الصّحيح وأنواعه، الفعل المعتل اللذان أدرجا في التراكيب النّحوية في السّنة الرّابعة)، تصريف الفعل الماضي المبني للمجهول تصريف الفعل المضارع المنصوب والمجزوم، تصريف المضارع المبني للمجهول، تصريف الفعل المعتل النّاقص).

وفيما يتعلّق بالظّواهر الإملائية أدرجت (همزة القطع، همزة الوصل، علامات التّأنيث في الأسماء، اتّصال حرف الجر بـ"ما الاستفهامية"، المد لفظًا ورسمًا).

وما نلاحظه من خلال عرضنا لمقرّر الظّواهر اللّغوية للسّنوات الثلاث أنّ عدد الدّروس في كل سنة متساوٍ (النّحو ←23درسا)، (الصّرف←11درسا)، (الإملاء← 12درسا).

2- الدّروس المشتركة بين كل سنة وسنة:

من خلال عرضنا للجداول السّابقة الّتي تحتوي مقرّر الظّواهر اللّغوية للسّنوات الثّلاث يتّضح لنا وجود تكرار في عدد الدّروس سنفصّلها فيما يأتي:

فيما يتعلّق بدروس النّحو:

- الصّفة
- حروف الجر
- الحال

الدّروس المشتركة (المتكرّرة) بين السّنة الثّالثة والرّابعة.

- المضاف إليه
- المفعول المطلق
- المبني والمعرب
- المضارع المجزوم
- الجملة الفعلية
- الجملة الاسمية
- كان وأخواتها

الدّروس المشتركة (المتكرّرة) بين السّنة الرّابعة والخامسة

الدّروس المشتركة (المتكرّرة) بين السّنة الثّالثة والرّابعة والخامسة

فيما يتعلّق بدروس الصّرف:

- أنواع الكلمة
- الفعل الماضي
- فعل الامر
- اسم الفاعل
- اسم المفعول
- ضمائر المتكلّم
- ضمائر المخاطب

الدّروس المشتركة (المتكرّرة) بين السّنة الثّالثة والرّابعة.

- ضمائر الغائب

- الفعل اللازم والمتعدّي ← الدّرس المشترك(المتكرّر) بين السّنة الرّابعة والخامسة.

- الفعل المضارع ← الدّرس المشترك (المتكرّر) بين السّنة الثّالثة والرّابعة والخامسة.

- جمع المذّر السّالم
- جمع المؤنّث السّالم ← الدّروس المشتركة (المتكرّرة) بين السّنة الثّالثة الخامسة.
- جمع التّكسير

أمّا فيما يتعلّق بدروس الإملاء:

- الهمزة المتوسّطة على الألف ← الدّرس المشترك (المتكرّر) بين السّنة

- الهمزة المتوسّطة على الألف والواو والنّبرة وآخر الكلمة ← الدّرس المشترك (المتكرر) بين السّنة الرّابعة والخامسة.

- التّاء المفتوحة والتّاء المربوطة
- الأسماء الموصولة
- رسم الهمزة (الألف/ وسط الكلمة/ آخر الكلمة) ← الدّروس المشتركة (المتكرّرة) بين السّنة الثالثة والرّابعة والخامسة.
- الألف اللينة

ملاحظة: وجدنا بعض دروس الصّرف مصنّفة ضمن التّراكيب النّحوية.

3- التّعقيب على المحتويات من حيث مفرداتها:

نلاحظ أنّ درس أنواع الكلمة في السّنة الثّالثة والرّابعة وُضع في المقطع الأوّل (القيم الانسانية) وصنّف ضمن التّراكيب النّحوية، وهو من مواضيع الصّرف (1).

في السّنة الثّالثة فُصل بين أقسام الكلمة، أي قُدّم الدّرس بطريقة منفصلة

الاسم ← ص10/ الفعل ← ص14/ الحرف ← ص18 التّدرّج في عرض الدّرس.

أمّا في السّنة الرّابعة تمّ تقديمه بشكل مجمل في مقطع واحد كدرس أوّل في التّراكيب النّحوية في الصفحة 10، من التّفصيل إلى الإجمال[1]، وهذا الإجمال عزز بإدراج مصطلح نحوي جديد وهو أنواع الكلمة" ليجمع ما فصل السّنة الثّالثة من اسم وفعل وحرف ضمن تصنيف أكبر وهو "الكلمة".

ومنه يتّضح لنا مبدأ التدرّج في تقديم هذا الدّرس في السّنتين (الثّالثة والرّابعة).

-ودرس الفعل الماضي والمضارع والأمر في المقطع الثّالث (الهوية الوطنية)

السّنة الثّالثة (الفعل الماضي ⟵ ص44) و(الفعل المضارع ⟵ ص48)

و (فعل الأمر ⟵ ص52).

وأمّا في السّنة الرّابعة أُدرجا في المقطع الأول (القيم الانسانية) الفعل الماضي ⟵ ص14، الفعل المضارع ⟵ ص18.

وقدّم الدّرسان من حيث التّرتيب إلى المقطع الأوّل، وأمّا فعل الأمر فقد فصل عنهما ونُقل إلى المقطع الرّابع (الطّبيعة والبيئة) ص69.

ودروس (الجملة الفعلية والجملة الاسمية وجمل اسمية أخرى) في السّنة الثّالثة كانت الدّروس متتالية (ص61،65،69)، ضمن المقطع 04 (الطّبيعة والبيئة) وفي س4 فصل بين الجملة الفعلية والجملة الاسمية، فالجملة الفعلية ضمن المقطع 02(الحياة الاجتماعية) ص27، أمّا في السّنة الخامسة جمع بين الدّرسين (الجملة الاسمية والجملة الفعلية في درس واحد "الجملة وأنواعها" في المقطع 01 القيم الانسانية) ص16، ويليه درس الجملة الفعلية وأركانها ص20 بطريقة مفصّلة. ومنه نلاحظ أنّ هذا الدّرس تمّ عرضه من الجزء إلى الكل، أي من البسيط إلى المركّب.

أمّا درس كان وأخواتها ودلالات كان وأخواتها كانا متتاليان ضمن المقطع 05 (الصّحة والرّياضة) ص82وص86 في السّنة الثّالثة، وفي السّنة الرّابعة أيضًا تمّ تدريس (كان وأخواتها) ص82 في المقطع نفسه، أمّا في السّنة الخامسة فلقد انتقل درس الجملة المنسوخة بكان وأخواتها إلى المقطع الثّاني (الحياة الاجتماعية والخدمات) ص33، وتغيّر اسم الدّرس فقط (تغيير في المصطلحات).

(1) ينظر: عبده الراجحي: التطبيق الصرفي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، (د ط)، (د ت)، ص07.

– درس فعل الأمر في المقطع 02 (الهوية الوطنية) ص52 في السّنة الثّالثة، وفي السّنة الرّابعة انتقل إلى المقطع 04 (الطّبيعة والبيئة) ص69.

– درس المفرد والمثنّى في المقطع 05 (الصحة والرّياضة) ص78 في السّنة الثّالثة، أمّا في السّنة الخامسة، تمّ تدريس المثنّى وإعرابه فقط ضمن المقطع نفسه ص84.

– حروف الجرّ ثمّ ضمن المقطع 06 (الحياة الثّقافية) ص95 في السّنة الثّالثة، أمّا السّنة الرّابعة فقد نقل في المقطع 04(الطّبيعة والبيئة) ص61.

– الحال في السّنة الثّالثة كان في المقطع 06 ص99 وفي السنة الرّابعة أصبح في المقطع 05 (الصّحة والرّياضة) ص86.

– الاستثناء بـ"إلا وسوى" وُضع ضمن المقطع 06 (الحياة الثّقافية) ص103 في السّنة الثّالثة وتمّ تدريسه في السّنة الخامسة أيضًا ضمن المقطع نفسه0 بإضافة أداة الاستثناء غير (الاستثناء ب: إلاّ/ غير/ سوى) ص105، واسم المقطع 06 (عالم العلوم والاكتشافات).

– الصّفة في السّنة الثّالثة ضمن المقطع 07 (عالم الابتكار والاختراع) ص112، وأمّا في السّنة الرّابعة نُقلت إلى المقطع 03 (الهوية الوطنية) ص48.

– المفعول المطلق في السّنة الرّابعة ضمن المقطع 06 (الحياة الثّقافية) ص95، وفي السّنة الخامسة بقي في المقطع نفسه ص101.

– الفعل اللازم والفعل المتعدّي في السّنة الرّابعة في المقطع 03 (الهوية الوطنية) ص52، وأمّا في السّنة الخامسة نُقل إلى المقطع 07 (قصص وحكايات من التّراث) ص114.

– المضاف إليه في السّنة الرّابعة ضمن المقطع 04 (الطّبيعة والبيئة) ص65، أمّا في السّنة الخامسة ضمن المقطع 05 (الصحة والتّغذية) ص88 تغيّر إلى المضاف والمضاف إليه.

– المفرد وجمع المذكّر السّالم والمفرد وجمع المؤنّث السّالم والمفرد وجمع التّكسير في السّنة الثّالثة على التّوالي ضمن المقطع 02 (الحياة الاجتماعية)، أمّا في السّنة الخامسة جمع التّكسير وإعرابه (تغيّر اسم الدّرس)،

وجمع المذكر السّالم وإعرابه (تغير اسم الدّرس) ضمن المقطع 04 (التّنمية المستدامة) وجمع المؤنّث السّالم وإعرابه فصله عنهما في مقطع آخر ألا وهو المقطع 05 (الصّحة والتّغذية).

- المبني والمعرب في السّنة الرّابعة والخامسة في المقطع 08 (الأسفار والرّحلات) نفسه، ولكن في السّنة الخامسة فُصل في درسين كل درس على حدى (المبني درس مستقل والمعرب درس مستقل).

- اسم الفاعل ضمن المقطع 02 (الحياة الاجتماعية) ص35 أمّا اسم المفعول ضمن المقطع 03 (الهوية الوطنية) ص48 في السّنة الثّالثة، أمّا في السّنة الرّابعة نُقل اسم الفاعل إلى المقطع 05 (الصحة والرّياضة) ص86، واسم المفعول إلى المقطع 06 (الحياة الثّقافية) ص99، جاء الدّرسان بالتّرتيب ولكن ليس في المقطع نفسه، انفصال درس عن درس آخر.

- في السّنة الثّالثة (ضمائر المتكلّم وضمائر المخاطب) ضمن المقطع04 على التّوالي، وضمائر الغائب فُصل عنهما إلى المقطع05 (الصحة والرّياضة) ص82.

- أمّا في السّنة الرّابعة تطوّر المصطلح (الضّمائر المنفصلة) بدل ضمائر المتكلّم والمخاطب والغائب قدمت مجملة. إذن من التّفصيل إلى الإجمال ونُقل الدّرس إلى المقطع01 (القيم الانسانية) ص10.

- وفي السنة الثّالثة درس التّاء المربوطة في الأسماء في المقطع01 (القيم الانسانية) ودرس التّاء المفتوحة في الأسماء في المقطع02 (الحياة الاجتماعية، ودرس التّاء المفتوحة في الأفعال ضمن المقطع04 (الطبيعة والبيئة)، وفي السّنة الرّابعة درس التّاء المفتوحة في الأفعال في المقطع01، ودرس التّاء المفتوحة في الأسماء في المقطع 02، ودرس التّاء المربوطة في المقطع نفسه أيضًا.

ففي السّنة الثّالثة فُصل بينهما بدرسين ألا وهما (التّنوين بالفتح/ التّنوين بالضم والكسر)، أمّا في الرّابعة جاء الدّرسان متتاليان.

كما هو موضّح في مقرّر الظواهر اللّغوية، غايته التّدرج، ورفع اللّبس عند المتعلّم باعتبارها معرفة جديدة بالنّسبة إليه.

- الأسماء الموصولة بلام واحدة/ الأسماء الموصولة بلامين، جاءا متتاليين ضمن المقطع05 (الصحة والرّياضة) في السّنة الثّالثة أمّا في السّنة الرّابعة قدّم الدّرسين في درس واحد مجمل (الأسماء الموصولة) ونُقل

إلى المقطع06 (الحياة الثّقافية) وفي السّنة الخامسة كذلك الشيء نفسه حدث تغيير في اسم المقطع (عالم العلوم والاكتشافات).

- الألف اللينة في الأسماء ضمن المقطع 06 (الحياة الثّقافية) في السنة الثّالثة وفي السنة الرابعة (الألف اللينة في الأفعال)، المقطع06 (الحياة الثّقافية) (الألف اللينة في الأسماء)، المقطع07 (الإبداع والابتكار) (الألف اللينة في الحروف)، المقطع08(الرّحلات والأسفار)، عرضت الدّروس منفصلة عن بعضها البعض.

أمّا في السّنة الخامسة عرض درس (الألف اللينة) مجمل في المقطع07 (قصص وحكايات من التّراث).

- درس التّاء المفتوحة والمربوطة فصل بينهما في السّنة الثّالثة، مقطع 02،04،01، وفي السّنة الرّابعة جاء الدّرسان متتاليان، مقطع01 ومقطع.02

4- المقارنة بين المحتوى التّعليمي للدّروس المتكرّرة بين السّنوات الثلاث:

أ- المقارنة بين الدّروس المشتركة بين السّنة الثّالثة، والسّنة الرّابعة:

➢ **في النّحو:**

- **درس الحال:** نلاحظ أنّ درس الحال كُرّر في السّنة الثّالثة والرّابعة ولكن قُدّم وفق مبدأ التّدرّج، ففي السّنة الثّالثة يتعرّف المتعلّم على نموذج الحال في حالة المفرد.

مثال[1]: بدأ الطّفل عرضه المسرحي مرتاحًا، يتكلّم بفصاحة موجّهًا كلامه للجمهور.

انفجر الجمهور ضاحكًا، لما قال الطّفل جملة معكوسة.

وأمّا في السّنة الرّابعة أُضيف له في حالة المثنّى وقُدّم له تعريف الحال بطريقة مفصّلة، واكتشف كيفية إعرابه.

نموذج الأمثلة في السّنة الرّابعة[2]:

قمت من نومي فزعًا

---

[1] سراب بن الصيد بوربي وآخرون: الكتاب المدرسي اللّغة العربية السّنة الثّالثة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2019، 2020، ص101.

[2] سراب بن الصيد بوربي وآخرون: الكتاب المدرسي اللّغة العربية السّنة الرّابعة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2019، 2020، ص88.

نزل الأنصار مبتهجين إلى الميدان

القاعدة:

- الحال وصف يبين هيئة صاحبه ويكون نكرة منصوبة.
- صاحب الحال يجب أن يكون معرفة.
- تكون الحال المفردة من نفس جنس وعدد صاحب الحال مثل: عاد الفريق منتصرًا.

صاحب الحال: الفريق

الحال: منتصرا

عاد الفريقان منتصران.

*نموذج للإعراب[1]: استيقظ العامل متأخرًا.

متأخّرًا: حال منصوبة وعلامة نصبها الفتحة الظاهرة على آخرها.

ومنه درس الحال قُدم وفق أمثلة في السّنة الثّالثة، وفي السّنة الرّابعة أدرجت القاعدة والإعراب، قُدم بالتّدرّج من الجزء إلى الكل (تكرار بالإضافة).

- **درس الصّفة:** يتعرّف المتعلّم في السّنة الثّالثة على ماهية الصّفة من خلال الأمثلة فقط.

مثال: في عيد ميلادها السّبعين حصلت جدّتي على هاتف نقّالٍ من الطّراز الرّفيع[2].

وأمّا في السّنة الرّابعة فهو يتعمّق في تفاصيل إضافية للصفة ومفهومها وللموصوف وكيفية إعرابها.

*** نموذج الأمثلة (السّنة الرّابعة)[3]:**

كان الأمير عبد القادر يرتدي برنوسًا.

كان الأمير عبد القادر يرتدي برنوسًا أسمرَ.

القاعدة:

– الصّفة (أو النّعت) اسم يبين صفة اسم قبله هو الموصوف مثل:

---

[1] سراب بن الصيد بوربي وآخرون: الكتاب المدرسي اللّغة العربية السّنة الرّابعة ابتدائي، مر. سابق، ص88.

[2] سراب بن الصيد بوربي وآخرون: الكتاب المدرسي اللّغة العربية السّنة الثّالثة ابتدائي، مر. سابق، ص114.

[3] سراب بن الصيد بوربي وآخرون، مر. سابق (السّنة الرّابعة ابتدائي)، ص50.

الأمير فارس همام

إذ المجاهدان البطلان عن الوطن.

- تكون الصّفة مطابقة للموصوف في:

- الإعراب (الرّفع، النّصب، الجر) - التذكير والتّأنيث.

- الإفراد والتّثنية والجمع. - التّعريف والتّنكير.

*** نموذج للإعراب: تأمّلت لوحة رائعة.**

- تأمّلت: مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظّاهرة على آخره.

- رائعة: صفة منصوبة وعلامة نصبها الفتحة الظّاهرة على آخرها.

ومنه نلاحظ أنّ الجديد في السّنة الرّابعة إدراج القاعدة والإعراب وهو غير مبرمج في السّنة الثّالثة.

- **درس أنواع الكلمة:** نلاحظ أنّ المتعلّم في السّنة الثّالثة أخذ كل نوع من أنواع الكلمة على حدى، في كلّ مرّة قدّم له نوع من أنواع الكلمة، ففي المرّة الأولى يتعرّف على الاسم، مثال من الكتاب المدرسي[1]:

في الصّباح استيقظ وسيم وحميد مبكّرين ليستقبلا جدّهما الّذي وعدهما بالكثير من الهدايا في أول أيّام عيد الفطر.

والثّانية يتعرّف على الفعل، مثال[2]:

قضيت النّهار وأنا أفكّر في الدمية ولما عاد أبي مساءً إلى البيت، أسرعت إليه وسألته عنها فقال لي: "آسف يا حبيبتي رزان، أف، ما أبشع النّسيان

والثّالثة على الحرف، مثال[3]:

وإذا بفراشة بديعة تنتقل برشاقة من مكان إلى مكان، فنزلت على حافة وردة حمراء، فرأت تحتها نملة سوداء، خاطبتها قائلة لها: "حقا لا يليق بمثلك أن يقف بجانب الورود".

---

[1] سراب بن الصيد بوربي وآخرون: الكتاب المدرسي اللّغة العربية السّنة الثّالثة ابتدائي، مر. سابق، ص12.

[2] مر ن، ص16.

[3] مر.ن، ص20.

وفي السّنة الثّالثة يميز فقط بين أنواع الكلمة من خلال الأمثلة فحسب، وهنا يتجلّى مبدأ التّدرج في تقديم المعرفة، كما نلاحظ أنّ المقرر يركّز عللا تحديد الكلمات وفق مبدأ الملموس والاستغناء عن التّعريفات والحدود وتصنيف الكلمات حسب الأمثلة، وأمّا في السّنة الرّابعة كُرّر درس (أنواع الكلمة)، ولكن بطريقة مجملة (دمج أنواع الكلمة "الاسم والفعل والحرف" في درس واحد).

مثال: تبيت لي أن عصاي ليس لها.

وما أراه إلاّ واقفا أمامي.

عرج أبي إلى حجرة القسم.

القاعدة:

الكلمة ثلاثة أنواع: اسم وفعل وحرف.

الاسم: كل لفظ يسمى به انسان مثل: عمر أو حيوان مثل: فيل أو شيء مثل: كرسي، نظافة.

الفعل: كل لفظ يدلّ على حصول عمل في الزّمن:

الماضي مثل: عرج، أو المضارع مثل: يعرج، أو الأمر مثل عرّج.

الحرف: كل لفظ لا يظهر معناه كاملا إلاّ مع غيره مثل: ثمّ، و، في، ب...[1]

وهنا تكرار بطريقة معمّقة، يلاحظ المتعلّم الأمثلة الموجودة في الكلمات ويكشف الكلمات (عصاي/مكان/أراه/إلى) ويميزها هل هي اسم أم فعل أم حرف.

ومنه نستنتج بأنّ الكلمة ثلاثة أنواع: اسم وفعل وحرف.

وأدرجت التّعريفات كذلك فهي إضافة جديدة، التّدرّج الدّوري كما ذكرناه سابقا.

- **الصّرف:**

- **درس الفعل الماضي:** في السّنة الثّالثة يتعرّف على الفعل الماضي ويميّزه فقط، من خلال الأمثلة:

قبل طلوع الشّمس سار عبدالقادر متوجّها إلى حقله، وما إن وصل حتّى تناول الحبوب ووضعها في متنزّه، ثمّ راح يبذرها ذات اليمين وذات الشّمال[1].

[1] سراب بن الصيد بوربي وآخرون: الكتاب المدرسي اللّغة العربية السّنة الرّابعة ابتدائي، مر.سابق، ص12.

وفي السّنة الرّابعة أدرج تعريف للفعل الماضي+ الإعراب الأولي. وذلك فيما يلي[2]:

الأمثلة: – حاول التسول فلم ينجح.

– انظم إلى زمرة المتطفّلين على زجاج السيارات.

القاعدة: الفعل الماضي هو كل فعل وقع في الزّمن الماضي مثل: دخل التّلاميذ القسم في الصّباح.

يكون الفعل الماضي دائما مبنيا.

نموذج للإعراب: خرج الولد.

خرج: فعل ماض مبني على الفتح.

- **درس اسم الفاعل:** في السّنة الثّالثة يتعرّف على اسم الفاعل وفق الأمثلة[3]:

ذهب عابر السبيل سعيدًا بما وهبه الله، وعندما عاد **التّاجر** إلى الدّار وشاهد المخازن فارغة صاح، أين ما جمعناه لرمضان؟ بما سنسدّ جوع وعطش يوم طويل؟

وفي السّنة الرّابعة لم تقدّم معرفة جديدة، لأنّه لم يتجاوز صيغة اسم الفاعل من الفعل الثّلاثي، وذلك فيما يأتي[4]:

– كنت أمام حارس فريقنا. – الحارس هو الّذي حرس.

– رمى الكرة لاعب من الفريق الخصم. – اللاعب هو الّذي لعب

– الفاعل هو الّذي فعل.

القاعدة:

يصاغ اسم الفاعل من الفعل الثّلاثي على وزن فاعل ويدلّ على الّذي قام بالفعل مثل: مدح/مادح.

- **في الإملاء:**

---

[1] سراب بن الصيد بوربي وآخرون: الكتاب المدرسي اللّغة العربية السّنة الثّالثة ابتدائي، مر.سابق، ص46

[2] سراب بن الصيد بوربي وآخرون: الكتاب المدرسي اللّغة العربية السّنة الرّابعة ابتدائي، مر.سابق، ص 16.

[3] سراب بن الصيد بوربي وآخرون: الكتاب المدرسي اللّغة العربية السّنة الثّالثة ابتدائي، مر.سابق، ص37.

[4] سراب بن الصيد بوربي وآخرون: الكتاب المدرسي اللّغة العربية السّنة الرّابعة ابتدائي، مر.سابق، ص88.

- **الهمزة المتوسّطة على الألف:** نلاحظ أنّ درس"الهمزة المتوسّطة على الألف" في السّنة الثّالثة قدّم وفق الأمثلة، يميز المتعلّم كيفية كتابة الهمزة في وسط الكلمة فقط، وذلك فيمايلي[1]:

إلى السّوق سار الجدّ في المقدمة، تتبعه الأمّ مستقيمة القامة طويلة، توازن رأسها سلّة كبيرة من الفاكهة.

أمّا في السّنة الرّابعة أدرجت قاعدة لكيفية كتابة الهمزة المتوسّطة على الألف لتثبيت وترسيخ المعلومات لدى المتعلّم، وذلك فيمايلي[2]:

- كان الأمير معروفا كفارس همام شديد البأس.

القاعدة:

في اللّغة العربية: الفتحة تناسب الألف، لضمّة تناسب الواو، والكسرة تناسب الياء.

وترتيب الحركات من حيث القوة هو: الكسرة ثمّ الضّمة ثمّ الفتحة ثمّ السّكون.

✓ عند كتابة الهمزة المتوسّطة ننظر إلى حركة الهمزة وحركة الحرف الّذي قبلها.

✓ تكتب الهمزة المتوسّطة على اللف في ثلاث حالات هي:

الهمزة ساكنة وماقبلها مفتوح مثل: كأس- رأس.

الهمزة مفتوحة وماقبلها مفتوح مثل: سأل- رأى.

الهزة مفتوحة وما قبلها ساكن مثل: مسألة.

إذن نلاحظ بأنّ الجديد الّذي أضيف في هذا الدّرس هو إدراج القاعدة ما يميز بناء محتوى قواعد اللّغة وفق المنهاج في السّنة الثّالثة هو تقديمها في صورة أمثلة فحسب، ولكن الواقع التّعليمي لبعض الدّراسات كشف أنّ بعض المعلّمين يجتهدون في صياغة القاعدة لمتعلّمي السّنة الثّالثة[3].

وهو ما أجلّه واضعو المقرر إلى السّنة الرّابعة ابتدائي، فإذا كان المتعلّم يتلقى القاعدة في الصّف الثّالث ثمّ يعيد تلقّيها في السّنة الرّابعة؛ فهنا يغيب مبدأ التدرّج - لاسيما التدرّج الدّوري- المقصود في المنهاج،

---

[1] سراب بن الصيد بوربي وآخرون: الكتاب المدرسي اللّغة العربية السّنة الثّالثة ابتدائي، مر.سابق، 135.

[2] سراب بن الصيد بوربي وآخرون: الكتاب المدرسي اللّغة العربية السّنة الرّابعة ابتدائي، مر.سابق، ص50.

[3] سراب بن الصيد بوربي وآخرون: الكتاب المدرسي اللّغة العربية السّنة الرّابعة ابتدائي، مر.سابق، ص50.

وبذلك يتحوّل مبدأ التدرّج إلى تكرار ينفر المتعلّم أكثر ممّا يجذبه، وذلك ما ذكره كثير المعلّمين في إجابتهم عن أسئلة الاستبانة.

ب- المقارنة بين المحتوى التّعليمي للدروس المتكرّرة بين السّنة الرّابعة والخامسة:

في النّحو:

- **درس المضاف والمضاف إليه:** في السّنة الرّابعة جاء الدّرس بعنوان "المضاف إليه" فقط، يكتشف المتعلّم بأنّ المضاف إليه هو اسم معرّف يأتي بعد اسم نكرة يسمّى المضاف ليعرّفه ويعنيه، وذلك فيمايلي[1]:

- بدأ المسؤول يقدّم لنا معلومات قيمة.

- بدأ مسؤول المشروع يقدّم لنا معلومات قيمة.

القاعدة:

المضاف إليه اسم معرّف يأتي بعد اسم نكرة يسمّى المضاف ليعرّفه ويعينه مثل:

- معلومات مفيدة/ -معلومات المرافق مفيدة.

المضاف يعرب حسب موقعه في الجملة.

المضاف إليه: يكون دائما مجرورا.

***نموذج الإعراب: استعمال الطحالب يضمن تنقية الماء**

تنقية: مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظّاهرة على آخره وهو مضاف.

الماء: مضاف إليه مجرور وعلامة جرّه الكسرة الظّاهرة على آخره.

يكتشف المتعلّم المبادئ الأوّلية لإعراب المضاف إليه.

أمّا في السّنة الخامسة فقد جاء الدّرس بعنوان (المضاف والمضاف إليه)، فالمتعلّم يكتشف بأنّ المضاف اسم نسب إلى اسم بعده فتخصص وعُرّف بسبب هذه النّسبة، ويسمى الاسم الّذي بعد المضاف مضافًا إليه.

---

[1] مر.س، ص67.

ويعرب المضاف حسب موقعه في الجملة، أمّا المضاف إليه فهو دائما مجرورًا، مثل[1]:"أمّا عصير الليمون فيمتاز بخواصه الطبية ضدّ، ويستعمل في وقف نزيف الأنف وعلاج أضرار الشّمس وتهدئة الأعصاب.

القاعدة:

- المضاف اسم نسب إلى اسم بعده فتخصّص، وعُرّف بسبب هذه النّسبة، ويسمّى الاسم الّذي بعد المضاف مضافًا إليه.
- يعرب المضاف حسب موقعه في الجملة، أمّا المضاف إليه فهو دائمًا مجرور، مثل: غذاء الجسم أن يكون متوازيًا.

***نموذج إعراب: فروع الشّجرتين كثيرة.**

فروع: مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره وهو مضاف.

الشّجرتين: مضاف إليه مجرور وعلامة جرّه الياء لأنّه مثنّى.

كثيرة: خبر مرفوع وعلامة رفعه الضمّة الظّاهرة على آخره.

ومن خلال ما قدّمناه هناك إضافة في تحديد العلاقة بين المضاف والمضاف إليه ليس من حيث كونهما شكلية فحسب، وإنّما علاقة معنوية (المضاف إليه اسم نسب إلى المضاف إليه فخصص وعرف به).

هنا تدرّج في تقديم المعرفة مع مراعاة التّطور أو النّمو العقلي ل

متعلّم.

- **درس المبني والمعرب:** لقد كرّر درس المبني والمعرب في السنتين الرّابعة والخامسة، ولكن قُدم بالتدرج، ففي السّنة الرّابعة المبني والمعرب يتعرّف عليه في الفعل فقط مع تقديم تعريف للكلمة المعربة والكلمة المبنية بإعطاء أمثلة عنهما وذلك فيمايلي[2]:

- أقلعت الطّائرة/ نظرة بسمة من كوة الطّائرةِ.

---

[1] سراب بن الصيد بوربي وآخرون: الكتاب المدرسي اللّغة العربية السّنة الخامسة ابتدائي، مر.سابق، ص88.

[2] سراب بن الصيد بوربي وآخرون: الكتاب المدرسي اللّغة العربية السّنة الرّابعة ابتدائي، مر. سابق، ص131.

القاعدة:

- الكلمة المعربة: تتغير حركة آخرها إذا تغير موقعها في الجملة.
- الكلمة المعربة: تُرفع وتُنصب وُجرّ (بعلامات الإعراب الضابطة للرّفع أو للنّصب أو للجر المناسبة لنوع الكلمة) مثل: سافرت بالقطارِ/ وصل القطارُ/ رأيت القطارَ.
- الكلمة المبنية: يثبت الحرف الأخير فيها على حال واحدة معهما تغيّر موقعها في الجملة.
- الكلمة المبنية: تُبنى دائما، إمّا على الضم، أو الفتح، أو الكسر، أو السّكون، مثل:

جاء الّذي انتظرته/ التقيت بالّذي انتظرته/ رأيت الّذي انتظرته.

وأمّا في السّنة الخامسة قُدم درس المبني والمعرب في جزأين منفصلين كل درس على حدى، وهنا يتعرّف عليه بشكل نهائي في درس مستقل (المبني)[1]:

- رجع البدو في آخر اليوم حاملين بضائعهم على دوابهم.
- على كراس جلس البدو في المقهى الّذي يقع قرب السّوق.
- إنّ الذي يراهم يدرك سعادتهم بيومهم النّشيط.

القاعدة:

- المبني من الكلمات هو ما لا يتغيّر حركة آخره مهما تغير موقعه الإعرابي.
- من الأسماء المبنية: الأسماء الموصولة ماعدا اللّذان، اللّتان/ أسماء الإشارة ماعدا: هذان، هاتان/ الضّمائر المنفصلة مثل: أنا، نحن والمتّصلة، مثل: كتبوا، بضائعه وبعض الظروف مثل: منذ، الآن، حيث، أمس.
- جميع الحروف مبنية مثل: حروف الجر وحروف العطف.
- الأفعال: الماضي، الأمر، المضارع المتّصل بنون النّسوة أو نون التّوكيد جميعها أفعال مبنية.

*** نموذج إعراب: هذا يوم رائع.**

هذا: اسم إشارة مبني على السّكون في محل رفع مبتدأ.

[1] سراب بن الصيد بوربي وآخرون: الكتاب المدرسي اللّغة العربية السّنة الخامسة ابتدائي، مر. سابق، ص131.

يتعرّف المتعلّم على الأسماء المبنية، الأسماء الموصولة، أسماء الإشارة، الضّمائر المنفصلة والمتّصلة، وجميع الحروف(حروف الجر، وحروف العطف)، الأفعال(الفعل الماضي والمضارع والأمر، المضارع المتّصل بنون النّسوة أو نون التّوكيد، وقدم له نموذج للإعراب أيضا.

وفي درس مستقل (المعرب) يكتشف بأنّ المعرب من الكلمات هو ما تتغير حركة الحرف الأخير فيه حسب تغير موقعها الإعرابي في الجملة.

وذلك فيما يلي[1]:

الأمثلة:

- ففي أحد الأيّام قدم إلى هذه البلدة مغربي.
- أعجبته البلدة أيما إعجاب.
- سكن أبو البركات البلدة معززا مكرّمًا بين أهلها.

القاعدة:

- المعرب من الكلمات هو ما تتغير حركة الحرف الأخير فيه حسب تغير موقعها الإعرابي في الجملة مثل: زرت الجزيرة/ سكنت بالجزيرة/ كانت الجزيرة مأهولة.
- الأحوال الّتي تعتري أواخر الكلمات المعربة أربع وهي:

الرّفع والنّصب (يشتركان في الأفعال والأسماء).

الجر(يختصّ بالأسماء)

الجزم (يختص بالأفعال)

ومنه درس المبني والمعرب يتعرّف عليه في الفعل فقط مع تقديم الأمثلة في السّنة الرّابعة، وفي السّنة الخامسة يتعرّف عليه بشكل نهائي في (الأفعال/ الأسماء/ الضّمائر) مع إدراج الإعراب.

- **في الصّرف:**

لا يوجد درس مشترك في الصّرف (بين السّنة الرّابعة والخامسة).

[1] سراب بن الصيد بوربي وآخرون: الكتاب المدرسي اللّغة العربية السّنة الخامسة ابتدائي، مر. سابق، ص135.

➢ **في الإملاء:**

- **درس الهمزة على الواو:**

في السّنة الرّابعة قُدم درس" الهمزة المتوسطة على الواو" عن طريق الأمثلة وتقديم قاعدة حول كيفية كتابتها وذلك كما يلي[1]:

الأمثلة:

- يقتل الإنسان الحيوانات ويؤذيها ليتسلى.
- المبيدات مسؤولة عن التّسمّم.
- شؤون- رؤوف- جزاؤه- مؤسّسة.

القاعدة:

تكتب الهمزة المتوسّطة على الواو إذا كانت:

1- مضمومة وما قبلها مضموم أو مفتوح أو ساكن، مثل: فُؤوس- رَؤُوف- مَسْؤُول- تَفَاؤُل.

2- مفتوحة وما قبلها مضموم، مثل: مُؤَدَّبة.

3- ساكنة وما قبلها مضموم، مثل: مُؤْسف.

أمّا في السّنة الخامسة أُضيف في القاعدة كيفية كتابتها – الهمزة – في آخر الكلمة على النّبرة، وذلك كما يلي[2]:

الأمثلة:

- لماذا علي أن أبتعد عن أهلي؟ سؤال ردّده خالد في نفسه طوال الطّريق.
- قام خالد بالتّهيؤ للذهاب إلى المناطق النّائية.

القاعدة:

- تكتب الهمزة المتوسّطة على الواو:

---

[1] سراب بن الصيد بوربي وآخرون: الكتاب المدرسي اللّغة العربية السّنة الرّابعة ابتدائي، مر. سابق، ص63.

[2] سراب بن الصيد بوربي وآخرون: الكتاب المدرسي اللّغة العربية السّنة الخامسة ابتدائي، مر. سابق، ص33.

إذا كانت الهمزة مضمومو وما قبلها غير مكسور مثل: تَفَاؤُل- رَؤُوف- رُؤُوس.

إذا كانت الهمزة مفتوحة أو ساكنة وما قبلها مضموم مثل: أُؤَكِّدُ- بُؤْرَة.

- تكتب الهمزة المتطرّفة على الواو إذا كان ما قبلها مضموما مثل: التّكافُؤ.

ج- المقارنة بين الدّروس المشتركة بين السّنة الثّالثة والرّابعة والخامسة:

- **في النّحو:**

- **درس كان وأخواتها:** في السّنة الثّالثة يتعرّف المتعلّم على كان وأخواتها وفق الأمثلة وتصنيفها حسب الأمثلة (أتعرّف على كان وأخواتها) في درس مستقل[1].

الأمثلة:

- نظر نزيم إلى المرآة، كان نزيم مستغربا، فلقد أصبح وجهه مضحكا وفي اليوم التّالي صار جسم نزيم مجتاحا بالحبيبات الحمراء.
- ومن أخوات كان: أصبح، صار، أمسى، ظل، بات، ليس.

وفي درس مستقل آخر يتعرّف المتعلّم على "دلالات كان وأخواتها" كما يلي[2]:

الأمثلة:

- كانت فرحة العائلة كبيرة بلقاء العمّة.
- ظلّ أبي وأي يدعوان عمّتي للأكل، لكن عمّتي صارت تتّبع حمية غذائية.

أصبح: في وقت الصّبح/ صار: تحوّل من حالة إلى حالة أخرى.

بات: في وقت الليل/ أمسى: في وقت المساء.

وفي السّنة الرّابعة تُقدّم له معارف ومعلومات جديدة بالتدرّج حسب النّمو العقلي، فهو يكتشف بأنّ "كان وأخواتها" تحدث تغييرا عند دخولها على الجملة الاسمية (المبتدأ والخبر)، ويكتشف بأنّ كان

[1] سراب بن الصيد بوربي وآخرون: الكتاب المدرسي اللّغة العربية السّنة الثّالثة ابتدائي، مر. سابق، ص84.

[2] مر.ن، ص88.

وأخواتها تسمّى أفعالا ناقصة؛ قصور في المصطلح وهذا زيادة في الجرعة التّعليمية، ويقدّم له إعراب أولي ل"كان وأخواتها" كمايلي[1]:

الأمثلة:

- عمار قلق/ سامية متألّمة/ المريض سليم.
- كان عمار قلق/ باتت سامية متألمة/ صار المريض سليمًا.

القاعدة:

- من أخوات كان: صار، أصبح، أضحى، أمسى، ظل، بات، ليس.
- كان وأخواتها تسمى أفعالا ناقصة.
- تدخل على المبتدأ والخبر، فترفع المبتدأ ويسمّى اسمها وتنصب الخبر ويسمّى خبرها.

مثل: الدّواء فعّال/ كان الدّواءُ فعّالاً.

نموذج للإعراب: أمسى الصبي محموما.

أمسى: فعل ماض ناقص.

الصّبي: اسم "أمسى" مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظّاهرة على آخره.

محمومًا: خبر "أمسى" منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظّاهرة على آخره.

وأمّا في السّنة الخامسة يقدّم له درس "كان وأخواتها" دون إضافة معلومات جديدة وهنا ترسيخ وتثبيت للمعلومات.

***الجملة المنسوخة بكان وأخواتها[2]:**

الأمثلة:

- القادم الجديد شارد الذهن/ كان القادم الجديد شارد الذهن.
- خالد واحد من سكّان تمياوين/ صار خالد واحدًا من سكان تمياوين.

---

[1] سراب بن الصيد بوربي وآخرون: الكتاب المدرسي اللّغة العربية السّنة الرّابعة ابتدائي، مر.سابق، ص84.

[2] سراب بن الصيد بوربي وآخرون: الكتاب المدرسي اللّغة العربية السّنة الخامسة ابتدائي، مر.سابق، ص33.

- هدوء الصّحراء جزء من كيانه/ أضحى هدوء الصّحراء جزءًا من كيانه.
- التّأقلم صعب في الصّحراء/ ليس التّأقلم صعبا في الصّحراء.

القاعدة:

- من أخوات كان: صار، ليس، أصبح، أمسى، اضحى، ظل، بات، وهي أفعال ناقصة.
- تدخل كان وأخواتها على المبتدأ والخبر، فترفع الأول ويسمى اسمها وتنصب الثّاني ويسمى خبرها، مثل: أصبح الممرض سعيدًا في تمياوين.

نموذج إعراب: بات الطبيب ساهرًا يتفقد مرضاه.

- بات: فعل ماض ناقص مبني على الفتح.
- الطبيب: اسم (بات) مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.
- ساهرًا: خبر(بات) منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره.

➢ **في الصّرف:**

- في الإملاء: درس (الأسماء المصولة)

في السنة الثالثة قدم درس الأسماء الموصولة منفصل في جزئين (الأول ⟵ الأسماء الموصولة بلام واحدة) و(الثاني⟵ الأسماء الموصولة بلامين).

- في الجزء الأول⟵ يتعرف المتعلّم على كيفية كتابة الأسماء الموصولة مثل (الذي – التي – الذين) كمايلي:[1]

– الأمثلة:

- الذين طوروا كرة القدم.
- الفيفا هي المنظمة العالمية التي تشرف على كرة القدم.
- وفي الجزء الثاني⟵يتعرف المتعلّم كيفية الأسماء الموصولة مثل (اللتان– اللذان– اللواتي)[2]

[1] – سراب بن الصيد بوربي وآخرون: الكتاب المدرسي اللغة العربية السنة 3 ابتدائي، ص 80.

[2] – مر.ن، ص88

الأمثلة:

- السكري وضغط الدم هما اللذان عانيت منهما كثيرًا.

- النساء اللواتي يقدمن الخضروات لأبنائهن واعيات.

- أماَّ في السّنة الرّابعة قدّم للتعلّم درس الأسماء الموصولة من خلال الأمثلة مع إضافة قاعدة لتثبيت المعلومات حول كيفية كتابة الأسماء الموصولة التي تدل على المفرد وجمع المذكر التي تكتب بلام واحدة مثل: الذي، التي، الذين وكيفية كتابة الأسماء الموصولة التي تدل على المثنى وجمع المؤنث التي تكتب بلامين اللذان، اللتان، اللواتي، مع التأكيد على كتابة الشّدة على اللام الواحدة واللام الثانية. كما يلي:[1]

الأمثلة:

- شاركت الجازية في المعرض الذي أقيم / بعد الجائزة التي تحصلت عليها زادت ثقتها بنفسها / أعجب الذين شاركوا في المعرض بزربية الجازية.

- أم وأخت الجازية هما اللّتان علّمتاها الحرفة / تراقب الجازية الجارات اللّواتي يبدعن في عملهن / القرداش اللذان تستعملهما الجازية قديمان.

القاعدة:

- الأسماء الموصولة التي تدل على المفرد وجمع المذكر تكتب بلام واحدة: الذي- التي- الذين، ولا أنسى كتابة الشّدة على اللام.

- الأسماء الموصولة التي تدل على المثنى وجمع المؤنث تكتب بلامين: اللّذان- اللّتان- اللوّاتي- اللائي، ولا أنسى كتابة الشّدة على اللاّم الثانية.

- أماَّ في السّنة الخامسة قدمت له معرفة جديدة وهي كيفية كتابة الأسماء الموصولة في حالة الجمع، ويغلب على هذا الدّرس التّكرار أكثر من التّدرج لأنّ الهدف يبقى نفسه، وذلك كما يلي:[2]

الأمثلة:

[1] - سراب بن الصيد بوربي وآخرون: الكتاب المدرسي اللغة العربية السنة الرابعة ابتدائي، ص97.

[2] - سراب بن الصيد بوربي وآخرون: الكتاب المدرسي اللغة العربية السنة الخامسة ابتدائي، ص101.

– العالم ألكسندر فلمنج هو الذي اكتشف مادة البنسيلين التي أحدثه في عالم الطب، والعالمان هوارد فلوري وارنست تشين هما اللّذان تمكّنا من استخدامها على المرضى الذين أُنقضوا من موت محتم.

القاعدة:

– تكتب الأسماء الموصولة بلام واحدة مشددة في المفرد وجمع المذكر: الذي، التي، الذين.

– تكتب الأسماء الموصولة بلامين واللاّم الثانية مشدّدة في المثنى والجمع المؤنث: اللذان، اللتان، اللائي، اللواتي، اللاتي.

وما يميز تقديم القواعد في السّنة الثّالثة أنّ المقرر يركز على تحديد الكلمات وفق مبدأ الملموس، والاستغناء عن التّعريفات والحدود وتصنيف الكلمات بحسب الأمثلة، والجديد في السّنة الرّابعة إدراج الإعراب وهو غير مبرمج في السّنة الثّالثة.

وفي السّنة الرّابعة والخامسة بإدراج التّعريفات والإعراب، وفي هذا مراعاة للنمو العقلي للمتعلّم.

ثانيا: الدّراسة الميدانية.

1- إجراءات الدّراسة:

وذلك من خلال اتباع جملة من الخطوات، وفق منهج محدّد ومجال زمني ومكاني معين، بالإضافة إلى استخدام أدوات معينة تساعدنا على تحقيق الهدف وبلوغ الغاية.

أ- منهج الدّراسة:

المنهج هو: «الطّريقة التي يتبعها الباحث في دراسة موضوع ما»[1]وتتطلب كل دراسة من الباحث اختيار المنهج المناسب لها، وقد اعتمدنا في هذه الدّراسة الميدانية التي قمنا بها على "المنهج الوصفي" الذي يعرّف على أنّه:« أسلوب من أساليب التّحليل المرتكز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد من خلال فترة أو فترات زمنية معلومة وذلك من أجل الحصول على نتائج عملية ثم تفسيرها بطريقة موضوعية وبما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة»[2]

واعتمدنا أيضا على "المنهج المقارن" « الذي يقوم على كيف ولماذا تحدث الظّواهر من خلال مقارنتها مع بعضها البعض من حيث أوجه الشبه والاختلاف من أجل التّعرف على العوامل المسببة لحادث أو ظاهرة معينة والظّروف المصاحبة لذلك»[3]

ب- مجال الدّراسة:

يحدد البحث العلمي بمكان معين، وبفترة زمنية معينة قد تكون طويلة أو قصيرة وذلك حسب طبيعة الموضوع.

- المجال الجغرافي: أجريت الدّراسة الميدانية بمدرسة هواري بومدين، بمنطقة حمام دباغ.

---

[1] - محمد سرحان علي المحمودي: مناهج البحث العلمي، دار الكتب، صنعاء، اليمن، ط3، 2012، ص35.

[2] - محمد عبيدات وآخرون: منهجية البحث العلمي (القواعد والمراحل والتطبيقات)، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط2، 1999، ص46.

[3] - ربحي مصطفى عليان وعثمان محمد غنيم: مناهج وأساليب البحث العلمي (النظرية والتطبيق)، دار صفاء، عمان، الأردن، ط1، 2000، ص56.

- **المجال الزّمني:** أجريت الدّراسة الميدانية خلال الموسم الجامعي 2023/2022، وامتدت من شهر أفريل إلى شهر ماي 2023.

ج- عينة الدّراسة:

عُرِّفت عيّنة الدّراسة بأنّها : « مجموعة جزئية من مجتمع الدّراسة يتم اختيارها بطريقة مناسبة وإجراء الدّراسة عليها ومن ثم استخدام تلك النّتائج، وتعميمها على كامل مجتمع الدّراسة الأصلي.»[1]

وشملت عينت دراستنا ثلاثة أقسام هي: قسم السّنة الثّالثة والرّابعة، والخامسة ابتدائي.

د- أدوات الدّراسة:

هي مجموعة من الأدوات التي يستخدمها الباحث لجمع المعلومات المتعلّقة بمشكلة الدّراسة، وتختلف أداة الدّراسة حسب طبيعة وميدان محل الدّراسة.

ومن بين أدوات الدّراسة: الاستبانة، الملاحظة، المقابلة ...إلخ.

واعتمدنا في دراستنا الميدانية على أداة من أدوات الدّراسة، وهي "المقابلة" ويقصد بها: « محادثة موجهة بين الباحث وشخص وأشخاص آخرون بهدف الوصول إلى حقيقة أو موقف معين يسعى الباحث للتعرف عليه من أجل تحقيق أهداف الدراسة »[2]

سعينا من خلال الدّراسة الميدانية إلى الوقوف على طريقة تقديم الدّروس المتكررة والجرعات التّعليمية الإضافية التي يحملها كل درس، ثم مدى اجتهاد المعلّمين في استرجاع المعارف السّابقة للمتعلّم واستثمارها في بناء تعلّماتهم الجديدة.

2- تقديم نماذج من دروس الظّواهر اللّغوية المشتركة:

أ- درس مشترك بين السّنة الثّالثة والرّابعة ابتدائي.

في النحو:

[السنة الثالثة]

[1]- محمد سرحان علي المحودي :منهاج البحث العلمي، ص160.

[2] - ربحي مصطفي عليان: البحث العلمي (أسسه، مناهجه وأساليبه ، إجراءاته) بين الأفكار الدولية ، عمان، الأردن ، د ط، 2001، ص106.

- **درس في القواعد النحوية (الاسم)**

المقطع 01: القيم الانسانية.

الوحدة 01: أنا لست أنانياً.

الميدان: فهم المكتوب + التّعبير الكتابي.

النشاط: قراءة (تعمق في النص + تراكيب نحوية "الاسم").

الزّمن: 90د

مركبات الكفاءة: يستعمل المعلومات الواردة في النّص المكتوب ويستعمل استراتيجية القراءة، ويقيم مضمون ما يفهم ويقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النّص المكتوب، يتحكم في اكتساب الظّواهر اللّغوية المختلفة.

مؤشرات الكفاءة: يعبر عن فهمه لمعاني النّص ويستثمره في اكتساب الظّواهر اللّغوية المختلفة.

القيم: ينمي قيمه الخلقية والدّينية والمدنية المستمدّة من مكونات الهوية الوطنية.

الهدف التّعليمي: يتعمق في الفهم ويتعرف على الاسم ويوظفه[1]

أولاً: مرحلة الانطلاق.

وفيها طرح أسئلة اختيارية حول مضمون النّص.

أولا: يُقرأ النّص كاملاً من قبل المعلّم.

ثانياً: يتداول المتعلّمون على قراءة فقرات النّص.

ثالثا: يطرح المعلّم أسئلة التّعمق في معنى النّص.

ثانياً: مرحلة بناء التّعلّمات.

طرح المعلّم بعض الأسئلة لاستخراج الظّاهرة النّحوية المستهدفة:

- من استيقظ مبكراً؟ لماذا؟ بماذا وعدهما جدهما؟

- يسجّل المعلّم إجابة المتعلّمين على السّبورة مع تلوين الظّاهرة النّحوية المستهدفة.

[1] - بن زيتوني إيمان وزورلي شفيعة: مذكرة الأستاذ للسنة الثّالثة ابتدائي، الجيل الثاني" البصمة الذهبية، 2017، ص22.

في الصباح استيقظ **وسيم وحميد** مبكرين ليستقبلا جدهما الذي وعدهما بالكثير من **الهدايا** في أوّل أيام عيد فطر.

بعد أن أنهى المعلّم الأسئلة أخذ في قراءة السّند المكتوب على السّبورة والذي هو عبارة عن الإجابة عن الأسئلة الثّلاث التي طرحها على المتعلّمين ثم طلب منهم قراءته، وكان ذلك من طرف المتعلّمين.

بعد ذلك أخذ المعلّم في طرح بعض الأسئلة لاكتشاف الظّاهرة:

س1: ماهي أنواع الاسم؟

س2: ماذا تمثل الكلمات التّالية: وسيم، الهدايا.

ومن خلال كل هذه المراحل يستنتج المتعلّم (ماهية الاسم)، ويقوم المعلّم بدعم الأمثلة التي استخرج منها الظّاهرة اللّغوية بظاهرة أخرى.

الاستنتاج: في الأخير توصَّل المتعلّمون إلى أمثلة عن الاسم وتوظيفها، ودونوها على كراساتهم.

الاسم
- اسم يطلق على انسان مثل: وسيم-فاطمة-رؤوف- طبيب- أم.
- اسم يطلق على حيوان مثل: فيل – قطة-دجاجة- نسر- أسد.
- اسم يطلق على شيء ما مثل: غرفة- برتقال- سرير.

- **درس في القواعد النّحوية: (الفعل)**

المقطع 01: القيم الانسانية.

الوحدة 02: الوعد هو الوعد

الميدان: فهم المكتوب + التّعبير الكتابي.

النّشاط: قراءة (تعمق في النّص) + تراكيب نحوية (الفعل).

الزّمن: 90 د

مركبات الكفاءات: يستعمل المعلومات الواردة في النّص المكتوب ويستعمل استراتيجية القراءة ويقيم مضمون النّص المكتوب، يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النّص المكتوب، يتحكم في مستويات اللّغة الكتابية.

مؤشرات الكفاءة: يعبر عن فهمه لمعاني النّص ويستثمره في اكتساب الظّواهر اللّغوية المختلفة.

القيم: ينمي قيمه الخلقية والدّينية والمدنية المستمدة من مكونات الهوية الوطنية.

الهدف التّعليمي: يتعمق في الفهم ويتعرف على الفعل ويوظّفه.

أولا: مرحلة الانطلاق

وفيها طرح المعلّم أسئلة اختيارية حول مضمون النّص.

1- يُقرأ النّص كاملا من قبل المعلّم.

2- يتداول المتعلّمون على قراءة فقرات النّص.

3- يطرح المعلّم أسئلة التّعمق في معنى النّص، ويجيب المتعلّمون على الأسئلة لينتقل مباشرة إلى مرحلة بناء التّعلمات.

ثانيا: مرحلة بناء التّعلمات.

يطرح المعلّم سؤلاً لتحديد الظّاهرة النّحوية المستهدفة.

- على ماذا ينبني الوعد الصادق؟

- هل تفي أنت بوعودك؟

والإجابة تكون بجملة كاملة.

وكان المعلّم بعد سماعه لإجابة المتعلّمين يسجل الأجوبة على السّبورة مع تلوين الظّاهرة النّحوية المستهدفة، ثم طلب من المتعلّمين القراءة.

قضيت النّهار وأنا **أفكر** في الدّمية، ولما **عاد** أبي مساءً إلى البيت، **أسرعت** إليه و**سألته** عنها **فقال** لي: "آسف يا حبيبتي رزان، أف ما أبشع النّسيان"

- بعد ذلك أخذ المعلّم في طرح بعض الأسئلة لاكتشاف الظّاهرة.

- اختر الإجابة الصّحيحة:

الكلمات الملونة تدل على: اسم شخص، القيام بفعل، مكان.

وخلال كل هذه المراحل يستنتج المتعلّم (الفعل) ويقوم المعلّم بدعم الأسئلة التي استخرجت منها الظّاهرة اللّغوية بأمثلة أخرى.

الاستنتاج: في الأخير توصل المتعلّمون إلى أمثلة عن الفعل وتوظيفه، ودونوه على كراساتهم.

الفعل هو مثل: - **أحضر** الأب الهدية.

- رزان **تتأمل** هديتها.

- **درس في القواعد النّحوية: (الحرف).**

المقطع 01: القيم الإنسانية.

الوحدة 03: الفراشة والنملة.

الميدان : فهم المكتوب + التّعبير الكتابي.

النشاط: قراءة (تعمق في النص) + (تراكيب نحوية "الحرف")

الزمن: 90 د

مركبات الكفاءة: يستعمل المعلومات الواردة في النّص المكتوب، ويستعمل استراتيجية القراءة ويقيم مضمون النّص المكتوب.

فهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النّص المكتوب، يتحكم في الظّواهر اللّغوية المختلفة.

القيم: ينمي قيمة الخلقية والدّينية والمدنية المستمدة من مكونات الهوية الوطنية.

الهدف التّعليمي: يتعمق في الفهم ويتعرف على الحرف ويوظّفه في الكلمة.

أولا: مرحلة الانطلاق.

وفيها طرح المعلّم أسئلة اختيارية حول مضمون النّص.

أولا: يقرأ النّص كاملا من قبل المعلّم.

ثانياً: يتداول المتعلّمون على قراءة فقرات النّص.

ثالثا: يطرح المعلّم أسئلة التّعمق في معنى النّص ليتنقل مباشرة إلى مرحلة بناء التّعلمات.

ثانياً: بناء التّعلمات.

يطرح المعلّم سؤالا لتحديد الظّاهرة النّحوية المستهدفة.

ويسجل الأجوبة بعد سماعه لإجابة المتعلّمين على السّبورة مع تلوين الظّاهرة النّحوية المستهدفة.

– "وإذا بفراشة" بديعة تنتقل برشاقة من مكان إلى مكان، فنزلت على حافة وردة حمراء فرأت تحتها نملة سوداء خاطبتها قائلة لها «حقا لا يليق بمثلك أن يقف بجانب الورود»

طرح المعلّم بعض الأسئلة على المتعلّمين لاكتشاف الظّاهرة وتمييزها.

- الكلمات الملّونة تدل على: اسم، فعل، حرف؟

الاستنتاج: في الأخير توصل المتعلّمون إلى التّعرف على الحرف وأمثلة عنه، ودونوها على كراساتهم.

– الحروف كثيرة: (من– إلى– عن– على– ف– و–ك–لن–لا...). مثل: الفراشة **كا**لزهرة.

[السّنة الرّابعة]

- **درس في القواعد النّحوية: (أنواع الكلمة).**

المقطع 01: القيم الإنسانية.

الوحدة 01: مع عصاي في المدرسة.

الميدان: فهم المكتوب.

النّشاط: قراءة (تعمق في النص) + تراكيب نحوية: أنواع الكلمة.

الزمن: 90د

مركبات الكفاءة: يستعمل المعلومات الواردة في النّص المكتوب وتستعمل استراتيجية القراءة، ويقيم مضمون النّص المكتوب.

يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النّص المكتوب، يتحكم في مستويات اللّغة الكتابية.

مؤشرات الكفاءة: يحترم شروط القراءة الجهرية ويحترم علامات الوقف ويعبّر عن فهمه لمعاني النّص الوصفي عن غيره، ويميز أنواع الكلمة.

القيم: ينمي ويرشد إلى قيم إنسانية وآداب التّعامل مع الغير، ويساهم في العمل الخيري.

الهدف التّعليمي: يحدّد المجموعات الإنشائية ويعطيها عنوانًا، يميّز أنواع الكلمة.

أولا: مرحلة الانطلاق

وفيها طرح أسئلة اختيارية حول مضمون النّص.

أولا: يقرأ النّص كاملا من قبل المعلّم.

ثانياً: يتداول المتعلّمون على قراءة فقرات النّص.

ثالثاً: يطرح المعلّم أسئلة التّعمق في النّص.

ثانيا: مرحلة بناء التعلّمات.

طرح المعلّم بعض الأسئلة لاستخراج الظاهرة النّحوية المستهدفة.

- ماذا تبين لرجاء عندما جلست.

- إلى أين أخذ الأب ابنته بعد الخروج من مكتب المدير؟

استخراج الجملة التي تدل على ذلك.

يسجل المعلّم الأجوبة على السّبورة مع تلوين الظّاهرة المستهدفة.

- تبين لي أن **عصاي** ليس لها **مكان.**

- خرج أبي **إلى** حجرة القسم.

- قرأ المعلّم الأمثلة ثم طلب من المتعلّمين قراءتها.

بعد ذلك طرح بعض الأسئلة لاكتشاف الظّاهرة وتميزها:

- ما نوع كل كلمة ملونة في الجمل.

- عد إلى النّص واستخرج: فعلين، اسمين، حرفين.

- هل وقعت الأفعال كلّها في نفس الزّمن؟ علام يدل كل اسم من هذه الأسماء؟

هل لهذه الحروف معنى؟

ومن خلال هذه المراحل يستنتج المتعلّم (أنواع الكلمة)، ويقوم المعلّم بدعم الأمثلة التي استخرج منها الظّاهرة اللّغوية بأمثلة أخرى.

الاستنتاج: في الأخير توصل المتعلّمون إلى تمييز أنواع الكلمة، ودونوها على كراساتهم.

الكلمة ثلاث أنواع: اسم وفعل وحرف.

الاسم: كل لفظ يسمى به إنسان مثل: عمر، أو حيوان مثل: فيل أو شيء مثل: كرسي.

الفعل: كل لفظ يدل على حصول عمل في الزّمن: الماضي مثل: عَرَّجَ، أو المضارع مثل: يُعرّجُ، الأمر مثل: عَرِّجْ.

الحرف: كل لفظ لا يظهر معناه كاملاً إلاَّ مع غيرة مثل: ثم-و-في- بـ...

من خلال ملاحظاتنا لطريقة تقديم هذا الدّرس، وجدنا تفاعلاً مع الدّرس بالإضافة إلى مشاركة العديد من المتعلّمين في الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها المعلّم وذلك من خلال استثمار المعارف القبلية للمتعلّم من خلال تذكيرهم بالدّرس الذي مرَّ عليهم خلال السّنة السابقة (الثالثة) وإعادته في السّنة الرّابعة.

- كما لمسنا أن زمن كل حصة في الدّروس المشتركة بقي نفسه 90د (45د قراءة +45 تراكيب نحوية).

- وكذلك طريقة تقديم الدّروس المشتركة (موّحدة) في كلا المستويين لم نجد فرقا فهي عن طريق الأمثلة أم بصياغة القاعدة والاعتماد على الأمثلة؛ فالقواعد ترتبط ارتباطا وثيقا بالنّص فيما يسمى بـ (المقاربة النصية).

- أمّا الهدف من الدّرس المشترك: ففي السّنة الثّالثة المتعلّم يتعرف على الاسم ويوظفه (في درس مستقل)، ويتعرف على الفعل ويوظفه (في درس مستقل) ويتعرف على الحرف ويوظفه (في درس مستقل)، وفي السّنة الرّابعة يميز بين أنواع الكلمة، إذن التّلميذ انتقل من التّعرف والتّوظيف إلى التّمييز (الهدف هنا تغيّر).

كذلك مبدأ التّدرج نلمسه في تغير المحتوى وذلك بالانتقال من الجزء إلى الكل وهذا ما نسميه بالتّدرج الدّوري: « المفردة هنا لا تقدم دفعة واحدة، وإنّما يقدم منها جانب واحد، مع جوانب أخرى، ثم تعود إليها بتقديم جانب ثان، ثم ثالث وهكذا، وبذلك يألف المتعلّم المفردة، ويتدرَّج من عناصرها الأساسية إلى الفرعية.»[1]

المتعلّم في السّنة الثّالثة تعرَّف على الاسم والفعل والحرف من خلال الأمثلة فقط، وفي السّنة الرّابعة أُدرجت له قاعدة ووضعت له جميع التّعريفات لأنواع الكلمة.

[1] - ينظر: عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، (د ط)، 1995، ص74.

في الصرف:

[السّنة الرّابعة]

- **درس في الصّيغة الصّرفية (اسم الفعل)**

المقطع 02: الحياة الاجتماعية.

الوحدة 03: التاجر والشهر الفضيل

الميدان: فهم المكتوب + التعبير الكتابي.

النّشاط: قراءة (أداء وفهم) + صيغ صرفية (اسم الفاعل).

الزّمن: 90د

مركبات الكفاءة: يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النّص المكتوب ويستعمل استراتيجية القراءة ويقيم مضمون النص.

مؤشرات الكفاءة: يعبر عن فهمه لمعاني النّص وينطق الحروف من مخارجها الصّحيحة يحترم شروط العرض وقواعد الكتابة.

القيم: ينمي قيمه الخلقية والدينية والمدنية المستمدة من مكونات الهوية الوطنية.

الهدف التّعليمي: يحدّد توظيف اسم الفاعل واستخراجه.

أولا: مرحلة الانطلاق

وفيها طرح المعلّم أسئلة اختيارية حول مضمون النّص بعد قراءته، ثم يتداول المتعلّمون على قراءته ثم يطرح المعلّم أسئلة التّعمق في معنى النص.

ثانيا: مرحلة بناء التّعلمات.

طرح المعلّم بعض الأسئلة لاستخراج الظّاهرة النّحوية المستهدفة بعد كتابة المثال على السّبورة.

– الذي ذهب **عابر** السّبيل سعيدًا بما وهبه الله، وعندما عاد **التّاجر** على الدّار وشاهد المخازن فارغة صاح: أين ما جمعناه لرمضان؟ بم سنسد جوع وعطش يوم طويل؟

يقرأ المعلّم المثال ثم يطلب من المتعلّمين قراءته، ثم يطرح بعض الأسئلة لاكتشاف الظّاهرة وتميزها:

– على ماذا تدل الكلمتين الملونتين؟

– كلا الكلمتين تدلان على الفاعل للفعل الذي قبلها.

ومن خلال هذه المرحل يستنتج المتعلّم (اسم الفاعل) ويقوم المعلّم بدعم الأمثلة التي استخرج منها الظّاهرة اللّغوية بأمثلة أخرى.

الاستنتاج: في الأخير توصّل المتعلّمون إلى أمثلة عن اسم الفاعل وتوظيفها ودونوها على كراساتهم.

اسم الفاعل مثل: الذي عبر ⟵ عابر – الذي قال⟵ قائل – الذي صام ⟵ صائم.

[السّنة الرّابعة]

- **درس في الصّيغ الصّرفية: "اسم الفاعل"**

المقطع 05: الرياضة والصّحة.

الوحدة 03: لمن تهتف الحناجر

الميدان: فهم المكتوب.

النّشاط: قراءة (شرح، أداء وفهم) + صيغ صرفية (اسم الفاعل).

الزّمن: 90د.

مركبات الكفاءة: يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النّص المكتوب ويستعمل استراتيجية القراءة ويقيم مضمون النّص، يتعرف على مختلف أشكال الحروف كتابة، وظوابط للكتابة بالعربية، يتحكم في مستويات اللّغة الكتابية.

مؤشرات الكفاءة: يجيب عن أسئلة التّعمق في مضمون النّص، يوظف اسم الفاعل توظيفًا صحيحًا.

القيم: ينمي ويرشد إلى قيم إنسانية وآداب التّعامل مع الغير، ويساهم في العمل الخيري.

الهدف التعليمي: يتعمق في فهم النّص، ويوظف اسم الفاعل.

أولا: مرحلة الانطلاق:

ثانيا: مرحلة بناء التّعلمات: يسجل المعلمّ على السبّورة الأمثلة مع تلوين الظّاهرة الصّرفية المستهدفة.

– كنت أمام حارس فريقنا. – الحارس هو الذي حرس.

- رمى الكرة لاعب من فريق الخصم - اللاعب هو الذي لعب.

- الفاعل هو الذي فعل.

بعد أن أنهى المعلّم الكتابة أخذ في قراءة الأمثلة المكتوبة على السّبورة ثم طلب من المتعلّمين قراءتها.

طرح الأسئلة لاكتشاف الظّاهرة وتمييزها.

- من الذي حرس؟

- من الذي لعب؟

- نلاحظ أن الفاعل هو الذي فعل.

- ثم يؤسس المتعلّم ويحوصل ما تم التّوصل إليه.

الاستنتاج: يصاغ اسم الفاعل من الفعل الثّلاثي على وزن فاعل ويدل على الذي قام بالفعل مثل مدح/ مادح.

من خلال ملاحظتنا لطريقة تقديم الدّروس، وجدنا تفاعلاً مع الدّرس بالإضافة لمشاركة المتعلّمين مع المعلّم نظرا لتكرار الدّرس في السّنة الرّابعة، من خلال تذكير المعلّم للمتعلّمين بـ (اسم الفاعل) استطاع معظم التلاميذ استرجاع المعرفة السابقة وبناء معرفة جديدة في السّنة الرّابعة كما لمسنا زمن الحصة نفسه 90د (فهم المكتوب 45 + صيغ صرفية 45).

- وطريقة تقديم الدّروس المشتركة (موحدّة) في كلا المستويين لم نجد فرقًا.

- قُدّم الدّرس عن طريق الأمثلة في السّنة الثّالثة وفي السّنة الرّابعة أدرجت القاعدة.

أماّ الهدف التّعليمي، فهو نفس الهدف **"توظيف اسم الفاعل"**

نلاحظ أنّ الدّرس تم تكراره دون إضافة أو تقديم معرفة جديدة لأنه لم يتجاوز صيغة "اسم الفاعل" من الفعل الثّلاثي.

في الإملاء

[السنة الثالثة]

- **درس في الظّاهرة الإملائية: التّاء المربوطة.**

المقطع 01: القيم الإنسانية.

الوحدة 03: الفراشة والنملة.

الميدان: فهم المكتوب + التّعبير الكتابي.

النّشاط: قراءة (أداء وفهم + إملاء)

الزمن: 90د

مركبات الكفاءة: يفهم ما يقرأ ويعيد بناء التّعلمات الواردة في النّص المكتوب ويستعمل استراتيجية القراءة ويقيم مضون النّص.

مؤشرات الكفاءة: يعبر عن فهمه لمعاني النّص وينطق الحروف من مخارجها الصّحيحة يحترم شروط العرض وقواعد الكتابة.

القيم: ينمي قيمه الخلقية والدّينية والمدنية المستمدة من مكونات الهوية الوطنية.

الهدف التّعليمي: يحدد المجموعة الإنشائية في النّص ويضع علامات الوقف في أماكنها المناسبة.

أولا: مرحلة الانطلاق

ثانيا: مرحلة بناء التّعلمات

طرح بعض الأسئلة لاكتشاف الظاهرة وتمييزها:

لاحظ الكلمات التالية: صافية، دافئة، الذهبية، مرتدية، كيف كتبت التاء في آخر الكلمات؟

ثم يستنتج المتعلّمون كيفية كتابة التّاء المربوطة.

الاستنتاج: أكتب التّاء المربوطة في أسماءٍ مثل: النّملة – الوردة.

[السّنة الرّابعة]

- **درس في الظّاهرة الإملائية: التّاء المربوطة.**

المقطع 02: الحياة الاجتماعية.

الوحدة 03: بين الجارين

الميدان: فهم المكتوب

النّشاط: قراءة (شرح أداء وفهم) + ظاهرة إملائية (التاء المربوطة).

المدة: 90د

مركبات الكفاءة: يفهم ما يقرأ ويعيد بناء التّعلمات الواردة في النّص المكتوب ويستعمل استراتيجية القراءة ويقيم مضمون النّص.

– التّعرف على مختلف أشكال الحروف كتابة، والضوابط للكتابة بالعربية، يتحكم في مستويات اللغة الكتابية.

مؤشرات الكفاءة: يجيب عن أسئلة التّعمق في مضمون النّص، يوظف الضّمائر المنفصلة توظيفًا صحيحًا

القيم: ينمي ويرشد إلى قيم إنسانية وآداب التّعامل مع الغير، ويساهم في العمل الخيري.

الهدف التّعليمي: يتعمق في فهم النّص، يوظف التّاء المربوطة.

أولا: مرحلة الانطلاق (وفيها طرح أسئلة اختيارية حول مضمون النّص باتباع الخطوات التي ذكرناها سابقاً)

ثانيا: بناء التّعلمات:

– طرح المعلّم بعض الأسئلة لاستخراج الظّاهرة الإملائية المستهدفة.

بعد تسجيل الأمثلة على السّبورة مع تلوين الظّاهرة الإملائية المستهدفة قرأ المعلّم الأمثلة وطلب من المتعلّمين قراءتها.

دخل منير **غرفة** الاستقبال، فإذا به يرى **بقعة** على الحائط بسبب مياه تسربت من **الشّقة العلوية.**

– طرح المعلّم بعض الأسئلة لاكتشاف الظّاهرة وتمييزها:

– ما نوع التاء الملونة؟ أعد قراءة الجملة الأخيرة.

– كيف وقَفت على التاء في نهاية الجملة.

– عمّ تدل الكلمات المسطرة؟ اسم/فعل/ مؤنث/ مذكر/مفرد/جمع.

وبعد الإجابة نستنتج القاعدة:

الاستنتاج: تكتب التاء المربوطة في نهاية الأسماء المفردة المؤنثة مثل: سفينة – جريدة– مكتبة وتنطق هاء ساكنة عند الوقوف عليها.

ما توصلنا إليه بعد دراستنا أنّ درس الظّواهر الإملائية درس بسيط يمكن أن ينهيه المعلّم قبل أن ينتهي الوقت المخصص الذي هو نفس وقت الظّواهر اللّغوية الأخرى (النحو/ الصرف) [90د]،[45د قراءة + 45د] ظاهرة إملائية.

وكما لمسنا أنّ طريقة تقديم الدّروس المشتركة (موحدّة)، لا يوجد تغيير؛ إذ في السّنة الثّالثة (أمثلة)، الرّابعة (أُدرجت القاعدة).

الهدف التّعليمي: نفسه (توظيف المتعلّم التاء المربوطة).

نلمس مبدأ التّدرج في إدراج القاعدة في السّنة الرّابعة وذلك بتقديم معرفة جديدة ألا وهي كيفية كتابة التاء المربوطة في نهاية الأسماء المفردة المؤنثة.

إذن نوع التّدرج هو "تدرج دوري" ولقد عرفناه سابقا.

- **الدروس المشتركة بين السّنة الثّالثة والرّابعة والخامسة:**

[السّنة الثّالثة]

- **درس في التّراكيب النّحوية: (كان وأخواتها).**

– **المقطع05:** الصحة والرياضة.

– **الوحدة02:** مَرَضٌ مُعْدٍ.

– **الميدان:** فهم المكتوب + التعبير الكتابي.

– **النشاط:** قراءة (تعمق في النص +تراكيب نحوية (كان واخواتها).

– **الزمن:** 90د

– **مركبات الكفاءة:** يستعمل المعلومات الواردة في النّص المكتوب ويستعمل استراتيجية القراءة، ويقيم مضمون النّص المكتوب.

– يفهم ما يقرأه ويعيد بناء المعلومات الواردة في النّص المكتوب، يتحكم في مستويات اللّغة الكتابية.

– **مؤشرات الكفاءة:** يعبر عن فهمه لمعاني النّص ويستثمره في اكتساب الظّواهر اللّغوية المختلفة.

- **القيم**: ينمي قيمه الخلقية والدّينية والمدنية المستمدة من مكونات الهوية الوطنية يهتم بغذائه وصحته وممارسة الرّياضة.

- **الهدف التّعليمي**: يتعمق في الفهم ويتعرف على كان وأخواتها.

أولا: مرحلة الانطلاق.

وفيها طرح أسئلة اختيارية حول مضمون النص.

أولا: يُقرأ النص كاملاً من قبل المعلّم.

ثانيا: يتداول المتعلّمون على قراءة فقرات النص.

ثالثا: يطرح المعلّم أسئلة التّعمق في معنى النص.

ثانيا: مرحلة بناء التعلمات.

طرح بعض الأسئلة لاستخراج الظّاهرة النّحوية المستهدفة:

- ماذا لاحظ نزيم عندما رأى وجهه في المرآة؟

وكان المعلّم بعد سماعه لإجابة متعلّمين أو ثلاثة يسجل الأجوبة على السّبورة مع تلوين الظّاهرة النّحوية المستهدفة.

ينظر نزيم إلى المرآة، كان نزيم مستغرباً، فلقد **أصبح** وجهه مضحكا، وفي اليوم التالي **صار** جسمه مجتاحًا بالحبيبات الحمراء.

بعد أن أنهى المعلّم الكتابة شرع في قراءة السّند المكتوب على السّبورة، والذي هو عبارة عن الإجابة عن الأسئلة التي طرحها على المتعلّمين، ثم طلب منهم قراءته، وكان ذلك من طرف المتعلّمين.

بعد ذلك طرح بعض الأسئلة لاكتشاف الظّاهرة وتمييزها:

- ماذا حدث لوجهه؟

- ماذا حدث لجسمه؟

الاستنتاج: في الأخير توصل المتعلّمون إلى (كان وأخواتها) ودونوها عل كراساتهم.

- يعطي أمثلة أخرى عن كان وأخواتها.

- **درس في القواعد النّحوية: (دلات كان وأخواتها)**

المقطع 05: الصحة والرياضة.

الوحدة 03: الغذاء المفيد.

الميدان: فهم المكتوب + التعبير الكتابي.

النّشاط: قراءة+ تراكيب نحوية (كان وأخواتها).

الزّمن: 90د.

مركبات الكفاءة: يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النّص المكتوب، يوظف الرّصيد الجديد الوارد في النّص المكتوب ويستعمل استراتيجية القراءة، ويقيم مضمون النّص المكتوب، يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النّص المكتوب، يتحكم في مستويات اللّغة الكتابية.

مؤشرات الكفاءة: يعبر عن فهمه لمعاني النّص ويستثمره في اكتساب الظّواهر اللّغوية المختلفة.

القيم: ينمي قيمه الخلقية والدينية والمدنية المستمدة من مكونات الهوية الوطنية يهتم بغذائه وصحته وممارسة الرياضة.

الهدف التّعليمي: يتعمق في الفهم ويتعرَّف على دلالة كان وأخواتها.

أولا: مرحلة الانطلاق (كما ذكرنا في المرحلة السّابقة).

ثانيا: مرحلة بناء التّعلمات.

- يطرح المعلّم أسئلة لتحديد الظّاهرة النّحوية.

- لماذا رفضت العمة دعوة الأب والأم في مواصلة الأكل؟

- ماذا فعل الأب وقت الأكل؟

- كيف كانت فرحة العائلة بلقاء العمة؟

وكان المعلّم بعد سماعه لإجابة المتعلّمين يسجل الأجوبة على السّبورة مع تلوين الظّاهرة النّحوية المستهدفة.

- كانت فرحة العائلة كبيرة بلقاء العمة.

- ظل أبي وأمي يدعوان عمتي للأكل، لكن العمة صارت تتبع حمية غذائية.

بعد أن أنهى المعلّم الأسئلة أخذ في قراءة السّند المكتوب على السّبورة، والذي هو عبارة عن الأسئلة التي طرحها على المتعلّمين ثم طلب منهم قراءتها؛ وكان ذلك من طرف المتعلّمين.

بعد ذلك أخذ المعلّم في طرح بعض الأسئلة لاكتشاف الظّاهرة النّحوية.

س 01: ماذا نسمي الكلمات الملونة؟

س 02: هل تعرف معانيها ؟

س 03: صارت العمة أكثر رشاقة، لكن هل كانت رشيقة من قبل؟

س 04: اذكر بقية أخوات كان التي تعرفها؟

وخلال كل هذه المرحلة يستنتج المتعلّم دلالة كان وأخواتها، ويقوم المعلّم بدعم الأمثلة التي استخرجت منها الظّاهرة اللّغوية بأمثلة أخرى: مثل: كان الجو مشمسا، بات الأب مغلقا...إلخ.

الاستنتاج: في الأخير توصل المتعلّمون إلى دلالات أخوات كان، ودونوها على كراساتهم.

أصبح: في وقت الصبح / صار: تحول من حالة إلى حالة أخرى.

بات: في وقت الليل / أمسى: في وقت المساء.

[السّنة الرّابعة]

- **درس في القواعد النّحوية: كان أخواتها.**

المقطع 05: الصحة والرياضة.

الوحدة 02: مرض سامية.

الميدان: فهم المكتوب.

النشاط: قراءة (تعمق في النص) +تراكيب نحوية (كان وأخواتها)

الزمن: 90د.

مركبات الكفاءة: يستعمل المعلومات الواردة في النص المكتوب ويستعمل استراتيجية القراءة ويقيم مضمون النّص.

فهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النّص المكتوب، يتحكم في مستويات اللّغة الكتابية.

– **مؤشرات الكفاءة:** يحترم شروط القراءة الجهرية ويحترم علامات الوقف ويعبر عن فهمه لمعاني النّص الوصفي عن غيره، يميز أنواع الكلمة.

– **القيم:** ينمي ويرشد إلى قيم إنسانية وآدب التّعامل مع الغير، ويساهم في العمل الخيري.

– **الهدف التّعليمي:** يعرف كان وأخواتها ويستعملها.

أولا: مرحلة الانطلاق (سبق وأن أشرنا إليها).

ثانيا: مرحلة بناء التّعلمات.

طرح المعلم بعض الأسئلة لاستخراج الظّاهرة النّحوية المستهدفة.

– كيف كانت حالة سامية؟

– ماذا قال الطبيب عن الأعشاب الطبية؟

وكان المعلّم بعد سماعه لإجابة متعلّمين أو ثلاثة يسجل الأجوبة على السّبورة مع تلوين الظّاهرة النّحوية المستهدفة.

– كان عمار قلق – باتت سامية متألمة – تصير الأعشاب الطبية ضارة إن لم نحسن استعمالها.

– يقرأ المعلّم الجمل قراءة معبرة، ثم يعيد قراءتها مجموعة من المتعلّمين بعد ذلك أخذ المعلّم في طرح بعض الأسئلة لاكتشاف الظّاهرة المستهدفة.

– قارن بين الجمل الاسمية قبل وبعد دخول: كان/ باتت/ تصير.

– هل تغيرت علامة إعراب المبتدأ؟

– هل تغيرت علامة إعراب الخبر؟

الاستنتاج: في الأخير توصَّل المتعلّمون إلى التّعرف على (كان وأخواتها)، ودونوها على كراساتهم.

– من أخوات كان: صار، أصبح، أضحى، أمسى، ظل، بات، ليس.

– كان وأخواتها تسمى أفعالا ناقصة.

– تدخل على المبتدأ والخبر فترفع المبتدأ ويسمى اسمها وتنصب الخبر ويسمى خبرها.

- مثل: الدواءُ فعالٌ /كان الدواءُ فعالاً.

ثم يقدم لهم نموذج للإعراب: "أمسى الصبي محمومًا"

أمسى: فعل ماض ناقص.

الصبي: اسم "أمسى" مرفوع وعلامة رفعه الضّمة الظّاهرة على آخره.

محمومًا: خبر"أمسى" منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظّاهرة على آخره.

[السّنة الخامسة]

- **درس في التّراكيب النّحوية: الجملة المنسوخة بكان وأخواتها.**

– المقطع 02: الحياة الاجتماعية والخدمات.

- **الوحدة 02**: الإخلاص في العمل.

- **الميدان**: فهم المكتوب.

– النّشاط: قراءة (تعمق في النص) + تراكيب نحوية (كان أخواتها).

- **الزمن**: 90د.

مركبات الكفاءة: يفهم ما يقرأ ويقيم مضمون النّص المكتوب ويستعمل المعلومات الواردة، واستراتيجية القراءة.

مؤشرات الكفاءة: يلتزم بقواعد القراءة الصّامتة والجهرية، ويحترم شروطها ويحترم علامات الوقف أيضا، ويعبر عن فهم معاني النّص التّفسيري والحجاجي وغيرها من الأنماط.

القيم: يتذكر بعض الصعوبات التي قد تواجه العمال ويقدّر مجهوداتهم.

الهدف التعليمي: يفهم ما يقرأ ويستعمل المعلومات والكلمات الواردة في النّص المكتوب ليثري لغته ويتعرف على الجملة المنسوخة بكان وأخواتها.

- **أولا: مرحلة الانطلاق** (كما ذكرناها سابقًا).

ثانيا: مرحلة بناء التّعلمات.

يطرح المعلّم أسئلة لتحديد الظّاهرة المستهدفة ثم يكتب الأمثلة على السبّورة، ويقرئها على المتعلّمين ثم يطلب منهم قراءتها.

الأمثلة:

- القادم الجديد شارد الذهن /كان القادمُ الجديدَ شارد الذهن.
- خالد واحد من سكان تمياوين / صار خالد واحد من سكان تمياوين
- هدوء الصحراء جزء من كيانها / أضحى هدوء الصحراء جوء من كيانها.
- التأقلم صعب في الصحراء / ليس التأقلم صعب في الصحراء.

بعد ذلك أخذ المعلّم في طرح بعض الأسئلة لاكتشاف الظّاهرة:

- حدّد المبتدأ والخبر في كل جملة من المجموعة الأولى؟
- ماهي حركة إعرابها؟
- ماهي حركة إعراب الخبر عندما دخلت: كان/ صار /أضحى/ ليس، على الجمل الاسمية؟.

الاستنتاج: في الأخير توصل المتعلّمون إلى التعرف على الجملة المنسوخة بكان وأخواتها ودونوها على كراساتهم.

- من أخوات كان: صار، ليس، أصبح، أمسى، أضحى، ظل، بات وهي أفعال ناقصة.
- تدخل كان وأخواتها على المبتدأ والخبر، فترفع الأول ويسمى اسمها وتنصب الثاني ويسمى خبرها مثل: أصبح الممرض سعيدًا في تيماوين.

ثم قدم المعلّم للمتعلّمين نموذج إعراب: بات الطبيب ساهرًا يتفقد مرضاه.

بات: فعل ماض ناقص مبني على الفتح.

الطبيب: اسم "بات" مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظّاهرة على آخره.

ساهرًا: خبر "بات" منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظّاهرة على آخره.

من خلال ملاحظتنا لطريقة تقديم الدّرس، وجدنا زمن كل حصة في الدّروس المشتركة (يبقى نفسه)، وأنَّ استثمار المعارف القبلية للمتعلّم تكون من خلال تذكيره بالدّرس خلال السّنتين (الثّالثة والرّابعة) في

وضعية الانطلاق لا تستثمر بل يتم تذكير المتعلّم فقط أنَّ الدّرس قد مرَّ عليهم في السّنتين (الثّالثة والرّابعة)، وأنّ الطريقة في تقديم الدّروس المشتركة موحدة في كلّ المستويات التّعليمية.

ولمسنا أنّ الهدف التّعليمي في الدّرس المشترك في السّنة الثّالثة يتعرف فقط على كان وأخواتها ودلالاتها، والسّنة الرّابعة يعرف كان وأخواتها ويستعملها، وفي السّنة الخامسة يتعرف على الجمل المنسوخة بكان وأخواتها.

إذن الهدف التّعليمي يتغير في السّنوات الثّلاث.

– مبدأ التّدرج في (درس كان وأخواتها) ففي السّنة الثّالثة المتعلّم يتعرف على أخوات كان ودلالاتها فقط عن طريق الأمثلة، وفي السّنة الرّابعة يتدرج في التّطلع على المزيد من المعلومات عن طريق القاعدة وبالاضافة إلى تقديم الجديد آلا وهو الإعراب، أمّا في السّنة الخامسة يتّضح مبدأ التكّرار (نفس معلومات السّنة الرّابعة. تكررت).

ثالثا: تحليل الاستبانات.

1- إجراءات الدّراسة.

أ- منهج الدّراسة:

اعتمدنا في تحليلنا للاستبانات على المنهج الوصفي مستعانين بآليات التّحليل والتّعليل، بالإضافة للمنهج الإحصائي، هذا الأخير الذي « يهتم بجمع البيانات وتنظيمها وتصنيفها وعرضها عن طريق الجداول أو الرسوم البيانية»[1]

واكتفينا في بحثنا هذا على عرض نتائجنا في الجداول.

ب – مجال الدّراسة:

- **المجال الجغرافي:** وُزِّعت استبانات البحث على مجموعة من معلّمي السّنة الثّالثة والرّابعة والخامسة ابتدائي في إحدى عشرة (11) مدرسة من ولاية قالمة، وتتكون الفئة من تسع وعشرين معلّمة (29)، كما هو موضح في الجدول الآتي:

	اسم الابتدائية	المنطقة	عدد الاستبانات
01	أحمد قروم	ولاية قالمة	03
02	أمدور التّهامي	ولاية قالمة	02
03	محمد دواخة	ولاية قالمة	01
04	بوجاهم محمد الصالح	ولاية قالمة	02
05	خالد بن الوليد	ولاية قالمة	02
06	سرفاني الطاهر	ولاية قالمة	03
07	قدادرة علي	مجاز عمار	02
08	مجالدي عيسى	بلخير	02
09	جريبي مسعود	حمام دباغ	04

[1] – ربحي مصطفى عليان: البحث العلمي (أسسه، مناهجه، أساليبه، إجراءاته)، بيت الأفكار الدولية، عمان، الأردن، (د ط)، 2001، ص180.

10	أحمد بوسطحة	حمام دباغ	06
11	هواري بومدين	حمام دباغ	02

- **المجال الزمني:** وزّعت الاستبانات في شهر ماي 2023، من الموسم الجامعي 2023/2022 وقد استرجعناها كلها.

ج – أدوات الدّراسة:

اعتمدنا في دراستنا على أداة من أدوات البحث العلمي الميداني والمتمثلة في الاستبانة.

والاستبانة هي: « عبارة عن مجموعة من الأسئلة المكتوبة التي تعدّ بقصد الحصول على معلومات وآراء حول ظاهرة أو موقف معين ... ومن أهم ما تتميز به الاستبانة هو توفير الكثير من الوقت والجهد على الباحث»[1]

–وتضمنت الاستبانة نوعين من الأسئلة:[2]

- **أسئلة مغلقة:** أو المقيد محدود الخيارات، وذلك عن طريق اختيار الإجابة الصّحيحة مثل: نعم، لا، قليل، نادر، ويساعد هذا الاستبيان في الحصول على معلومات وبيانات أكثر.
- **أسئلة مفتوحة:** وفيه يترك للمجيب حرية التّعبير عن آرائه بالتّفصيل.

وُزعت الأسئلة على محورين كالآتي:

	المحور	**عدد الأسئلة**	**فحوى الأسئلة**
أولا	البيانات الأولية	ستة (06) أسئلة	البيانات الشخصية للمعلّمين ومعرفة نوعهم الاجتماعي والرّتبة والخبرة، والوضعية، والمؤهل والتّخصص العلمي.
ثانيا	القواعد اللّغوية بين التّدرج والتّكرار في المرحلة الابتدائية.	واحد وعشرون (21) سؤالاً	تمحورت الأسئلة حول تعليمية القواعد اللّغوية في المستويات الثّلاث بين التّدرج والتّكرار.

[1]– محمد عبيدات وآخرون: منهجية البحث العلمي (القواعد والمراحل والتطبيقات)، دار وائل، عمان، الأردن، ط2، 1999، ص63.

[2] ينظر: رجاء وحيد دويدري: البحث العلمي (أساسياته النظرية وممارسته العلمية)، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط1، 2000، ص333-334

وقد كانت استبانة البحث في قسمين، بمجموع سبعة وعشرين سؤالاً (27) ويتصدر المحور الأول سؤال متعلق باسم الابتدائية والمنطقة.

د- كيفية تطبيق آليات البحث العلمي:

بعد أن تمكَّنا من جمع كل الاستبانات الموّجهة للمعلّمين والمقدّر عددها بتسع وعشرين (29) استبانة، أحصينا النّتائج ووضعناها في جداول، واحتسبنا النّسب المئوية وفق القانون الآتي:

النّسبة المئوية = العدد الإجمالي للعينة (29) / التّكرارx100

2- عرض الاستبانات وتحليلها.

المحور الأول: البيانات الأولية

- **السّؤال الأوّل: يتعلق بالتّنوع الاجتماعي.**

اعتمدنا في دراستنا هذه على مجموعة من المعلمات إناثا فقط ويمكن أن نوضح ذلك من خلال الجدول الآتي:

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئوية
إناث	29	%100
ذكور	00	%00
المجموع	29	%100

جدول 1: يمثل النّوع الاجتماعي لعينة الدّراسة

قراءة وتحليل:

نسبة المعلّمين بلغت 100%، والملاحظ غلبت العنصر النّسوي في مجال التّعليم والسّبب يرجع إلى أنَّ الإناث بطبيعتهم يملنّ إلى قطاع التّربية والتّعليم أكثر من الذّكور الذين يميلون إلى المواد العلميّة.

- **السّؤال الثّاني: يتعلق بالرّتبة الوظيفية.**

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئوية
أستاذ	11	%38

أستاذ رئيسي	11	%38
أستاذ مكون	07	% 24
المجموع	29	%100

جدول 2: جدول يوضح الرّتبة الوظيفية للمعلّمين

قراءة وتعليق:

معرفة الرّتبة الوظيفية للمعلّمين خاصة معرفة المكوّنين منهم؛ يجعلنا نقف على اجابتهم أكثر بالتّحليل والتّمحيص، لأنّهم أكثر دراية بالمجال التّعليمي.

ويتّضح لنا من خلال الجدول أنّ معظم المعلّمات برتبة أستاذ وأستاذ رئيسي وذلك بنسبة 38% بالتّساوي، وسبع معلّمات برتبة أستاذ مكوّن بنسبة 24% ممّا يعني أن عينتنا تحتوي نسبة مرتفعة من المعلّمات ذوات الخبرة في المجال التّعليمي، بما يُسهم في إثراء إجابات الاستبانة من خلال تجربتهم الميدانية، لاسيما في مرحلة التّعليم الابتدائي، ولعل ذلك مما يحتاج إلى دراسة وتمحيص في المسألة.

- **السّؤال الثّالث: يتعلّق بالخبرة.**

يقصد بالخبرة المدّة الزّمنية التي يكتسبها المعلّم في التّدريس، وقد قسمناها إلى ثلاث فئات، وعامل الخبرة يؤدي دورًا هامًا في الاستعانة به على تحليل الاستبانة، فالمعلّم الذي يملك الخبرة يستطيع تزويدنا بمعلومات وملاحظات يمكن أن نغفل عنها في تحليلنا.

والجدول الآتي يوضح ذلك:

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئوية
أقل من خمس سنوات	0	% 00
من خمس سنوات إلى خمس عشرة سنة	21	%72
أكثر من خمس عشرة سنة	8	%28
المجموع	29	%100

جدول3: يمثل توزيع المعلّمين حسب الخبرة.

قراءة وتعليق:

من خلال النّتائج يتّضح لنا أنَّ أكبر نسبة من المعلّمين هم الذين تراوحت خبرتهم من خمس سنوات إلى خمس عشرة سنة، وقد قدّرت باثنين وسبعين (72%)، في حين بلغت نسبة المعلّمين الذين يملكون خبرة (أكثر من خمس عشرة سنة) ثمانية وعشرون بالمئة (28 %)، وفي المرتبة الأخيرة نجد فئة المعلّمين ذوي خبرة أقلّ من خمس سنوات منعدمة تمامًا.

- **السّؤال الرّابع: يتعلّق بالوضعية (الصّفة).**

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئوية
مثبت(مرسم)	23	%100
متربص مستخلف	00	%00
مستخلف	00	%00
المجموع	29	%100

جدول4: يمثل توزيع المعلّمين حسب الوضعية

قراءة وتحليل:

يتّضح من خلال الجدول السّابق أنّ نسبة المعلّمين المرسمين بلغت 100% وهم من ذوي الأقدمية والخبرة المهنية في التّعليم وأمّا فيما يخص فئة المعلّمين المتربصين و المستخلفين فقد كانت منعدمة (00%). والمتوقع أنّ المعلّم المرّسم لديه خبرة كافية لإيصال المعلومة للمتعلّمين باستعمال طرائق التّدريس المتنوعة التي اكتسبها خلال تجاربه التّعلمية على عكس غيره.

- **السّؤال الخامس: يتعلق بالمؤهل العلمي.**

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئوية
شهادة ليسانس	23	% 80
شهادة ماجستير	00	%00
شهادة ماستر	02	%06
معهد خاص	04	% 14
المجموع	29	%100

جدول 5: يمثل توزيع المعلّمين حسب مؤهلهم العلمي.

قراءة وتحليل:

يظهر لنا من خلال الجدول السّابق أن نسبة المعلّمين المتحصلين على شهادة اللّيسانس تقدر بـ(80%)، ونسبة المعلّمين المتحصلين على شهادة الماجستير منعدمة (00%)، بينما المعلّمون المتحصلون على شهادة الماستر فتقدّر نسبتهم بستة بالمئة (6%) وأمّا المعلّمون الذين يملكون مؤهلات من معاهد خاصة فبلغ عددهم أربعة معلمين (04) بنسبة (14%).

وعليه فأكثر المعلّمين متحصلون عل شهادة اللّيسانس، كون التّوظيف في المرحلة الابتدائية يقتصر على شهادة اللّيسانس.

- **السّؤال السّادس: يتعلّق بالتّخصص العلمي الجامعي.**

التّخصص العلمي هو المجال الذي يختاره الفرد ويختص به.

الاختيارات	التّكرار	النسبة المئوية
لغة وأدب عربي	12	%42
علم النّفس	01	%03
علوم الطبيعة والحياة	01	%03
علم الاجتماع	07	%24
تخصص آخر	08	%28
المجوع	29	%100

جدول6: يمثل توزيع المعلّمين حسب تخصصاتهم العلمية.

قراءة وتحليل:

من خلال الجدول السّابق يتّضح لنا أنّ معظم المعلّمات اختصاصهم "لغة وأدب عربي" بنسبة (42%)، وهي أكبر نسبة مقارنة بالنّسب الأخرى، لكون اختصاص " اللّغة والأدب العربي" الأكثر طلبا في كل الأطوار التّعليمية، أمّا نسبة المعلّمين الذين كانوا من اختصاصات أخرى بلغت (28%) وهذه الاختصاصات هي:(علوم التّسيير، علوم اقتصادية، المعهد التّكنولوجي للتربية، إلكتروتقني، تاريخ، علوم

إسلامية، إلكتروميكانيك)، أمّا علم الاجتماع قدر بنسبة (24 %)، وفي المرتبة والأخيرة "علم النّفس"، و"علوم الطّبيعة" قدّرت نسبتهم بـ (03 %).

وارتفاع نسبة المعلّمات تخصص "لغة وأدب عربي" في عينتنا يحيلنا منطقيا أنَّ كفاءتهم من تدريس قواعد اللّغة أكبر على اعتبار أنّها مادة أساسية في التّخصص.

المحور الثاني: القواعد اللّغوية بين التّدرج والتّكرار في المرحلة الابتدائية.

- **السّؤال الأوّل: هل تدرجت في تدريس السّنوات الثّلاث: الثّالثة والرّابعة والخامسة ابتدائي؟**

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	27	%93
لا	02	%07
المجموع	29	%100

جدول1: يمثل تدّرج المعلّمين في تدريس السّنوات الثّلاث.

قراءة وتحليل:

استناد إلى النّتائج المبينة أعلاه يتّضح لنا أن معظم المعلّمين تدرجوا في تدريس السّنوات الثّلاث، الثّالثة والرّابعة والخامسة بنسبة بلغت (93 %) والذين لم يتدرجوا في تدريس السّنوات الثّلاث بلغت نسبتهم 7%.

وهذه النّسبة المرتفعة من المعلّمين الذين تدرجوا في تدريس السّنوات الثّلاث تجعل نتائج الاستبانة في الأسئلة التالية أكثر مصداقية، ذلك أنَّ المعلّم المتّدرج في تعليم سنوات متعاقبة يكون له إطلاع من خلال الممارسة الميدانية على التّدرّجات السّنوية في الأطوار الابتدائية، ويمكن أن يفيدنا بملحوظات ملموسة في الواقع التّعليمي لقواعد اللّغة في المرحلة الابتدائية.

- **السّؤال الثّاني: تبنى المعرفة المتعلّمة على أساس مبدأ " التّدرج" فهل هو مراعي حقا في بناء محتويات القواعد اللّغوية: النّحو والصّرف والإملاء؟**

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	20	%69

لا	00	%00
جزئيا	09	%31
المجموع	29	%100

جدول2: يمثل توضيح مراعاة مبدأ التّدرج في بناء محتويات القواعد اللّغوية.

قراءة وتحليل:

تباين أجوبة المعلّمين عن هذا السّؤال، وإن كان توقعنا المسبق وقوع اتفاق مطلق بينهم في الإجابة بنعم، وقد أجاب أكثر المعلّمين ونسبتهم (69%) - أكثر من نصف العينة- بأنَّ مبدأ التّدرج مراعى حقًا في بناء محتويات قواعد اللّغة.

في حين خالفهم تسعة أساتذة – وقُدّرت نسبتهم بـ31%- بالإجابة أنّ التّدرج مراعي جزئيا فحسب.

وهذا التّناقض في الإجابة يحيلنا ضمنيا على أمور منها: تفاوت المعلّمين في امتلاك ناصية القواعد اللّغوية وكيفية التّدرج في تطبيقها.

- تباين مفهومهم لمعنى التّدرج في تقديم القواعد.
- ملامسة بعضهم لغياب "التّدرج" في بعض الظّواهر اللّغوية من خلال تجربتهم الميدانية.

- **السّؤال الثّالث: المطلع على برنامج قواعد اللّغة في السّنوات الثّلاث المتعاقبة يلحظ تكراراً لدروس عديدة، فما الهدف التّعليمي من ذلك؟**

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئوية
تكرار بغرض التّدرج في تقديم المعرفة	11	%38
تكرار مقصود بهدف التّثبيت	16	%55
تكرار سببه عدم مراعاة واضعي البرنامج للمعرفة السّابقة	02	%7
المجموع	29	%100

جدول3: يمثل الهدف التّعليمي من تكرار الدروس.

قراءة وتحليل:

تباينت أجوبة المعلّمين في هذا السّؤال كذلك، ولم يكن هناك توافق في أجوبتهم وإن كان أكثر من نصف المعلّمين وقُدّرت نسبتهم بـ (55%) أجابوا أنّ الهدف التّعليمي من تكرار عينة من الدّروس جاء بغرض التّثبيت والتّرسيخ.

في حين أجاب أحد عشرة معلمًا بأنّ التّكرار واقع بغرض التّدرج في تقديم المعرفة؛ وقُدرت نسبتهم بـ (38 %)، في حين أجاب معلّمان فحسب بنسبة 7% – أنّ التّكرار سببه عدم مراعاة واضعي البرنامج للمعرفة السّابقة.

– وهذا التّباين في الأجوبة – لاسيما من اختار الخيار الثّالث– يرّجح الملحوظات التي سجلناها عند الإجابة عن السّؤال السّابق (رقم02) ولعلّ الإجابة بالخيار الأوّل (التّرسيخ) والإجابة بالخيار الثّاني (تدرج في تقديم المعرفة) غير متناقضين إذ إنّ من أهداف التّكرار حقًا هو التّرسيخ وكذا التّدرج في بناء المعرفة باستدعاء المعارف السّابقة وبناء معارف جديدة أكثر تعمقًا من الأولى باعتماد مبادئ التّدرج المذكورة في الجانب النّظري.[1]

وأمّا الإجابة بالخيار الثّالث (عدم مراعاة واضعي البرنامج للمعرفة السّابقة) فيحيلنا مبدئيا إلى وجود خلل في بناء البرامج، ولعل أجوبة الأسئلة التّالية كفيلة بكشفه.

- **السّؤال الرّابع: في أي صنف من أصناف القواعد يتجسد مبدأ التّدرج أكثر؟**

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئوية
في القاعدة النّحوية	15	%52
في القاعدة الصّرفية	02	%07
في قواعد الإملاء	04	%14
جميعها	8	%27
المجموع	29	%100

جدول 4: يمثل تجسد مبدأ التّدرج في القواعد اللّغوية.

قراءة وتحليل:

[1] – عبد الغني زمالي: استثمار مبدأ التدرج في تعليمية أنشطة اللغة العربية المرحلة الابتدائية– نموذجا–، مر س، ص2–3.

أجاب نصف المعلّمين أن مبدأ التّدرج يتجسّد أكثر في القاعدة النّحوية، وقُدّرت نسبتهم بـ (52 %)، في حين توزعت أجوبة البقية بين الخيارات الثّلاث المتبقية، إذ أجاب ثمانية منهم أنّ التّدرج وارد في أنواع القواعد كلّها وقدّرت نسبتهم بـ(27%) واختار أربعة معلّمين أنّ التّدرج وارد في الإملاء بنسبة (44%)، وأجاب اثنان فحسب أنّ التّدرج وارد في القاعدة الصّرفية ونسبتهم (7 %).

– ولعلّ جواب أغلبية المعلّمين أنّ التّدرج وارد في القواعد النّحوية يتفق حقيقة مع طبيعة علم النّحو؛ إذ القواعد النّحوية أكثر صعوبة من قواعد الصّرف والإملاء ذلك أنّ التّركيب يتضمن عناصر عديدة سواء في الجملة الإسمية أو الفعلية، ثمّ ما يطرأ عليها من أحوال إعرابية بسبب دخول النّواسخ على الجملة الاسمية والنّواصب والجوازم على الجملة الفعلية، ثمّ تغير الحالة الإعرابية للأسماء رفعًا ونصبًا وجرًا في حال الإفراد والتّثنية والجمع، كلّ ذلك يجعل التّدرج في تقديم القاعدة النّحوية ضروريًا مراعاة للمستوى اللّغوي والعقلي للمتعلّمين، ولعّل ذلك نلحظه بوضوح في سير دروس القواعد النّحوية بين السّنة الثّالثة والخامسة ابتدائي.

– ولعلّ مبدأ التّدرج المعتمد في تقديمها هو التّدرج الدّوري؛ فإنّ المفردة هنا لا تقدم دفعة واحدة ولا تعرض عرضًا شاملًا، وإنّما يقدم منها جانب واحد، مع جوانب أخرى لمفردات أخرى، ثمّ يعود إليها بتقديم جانب ثان ثم ثالث، وهكذا يألف المتعلّم المفردة، ويتدرج من عناصرها الأساسية إلى الفرعية وتظهر له علاقاتها بغيرها.[1]

- **السّؤال الخامس: القواعد الإملائية تكون نفسها على الأرجح في السّنوات الثّلاث، فلمَ تُكرّر دروس من مثل: كتابة التاء المفتوحة والمربوطة، ورسم الهمزة، والألف اللّينة ؟**

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئوية
تُكرر لأنّها لا تقدم كل مبادئها في مستوى واحد	8	%27
التّكرار من أجل التّثبيت	20	%70
عدم مراعاة المعرفة السّابقة في بناء المحتوى	01	%03
المجموع	29	%100

جدول 5: يمثل سبب تكرار بعض الدّروس الإملائية (كتابة التّاء المفتوحة والمربوطة، رسم الهمزة، والألف اللّيّنة)

[1] – عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، (د ط)، 1995، ص74.

قراءة وتحليل:

توزّعت أجوبة المعلّمين بين الخيارات الثّلاث للسؤال بدرجة متباينة؛ إذ اختار عشرون معلّمًا الخيار الثّاني؛ أي إنّ تكرار قواعد الإملاء من أجل التّرسيخ والتّثبيت، بنسبة قُدّرت بـ70 % أي الأغلبية، واختار ثمانية منهم الخيار الأوّل؛ أي تكرار قواعد الإملاء وارد لأنّها لا تقدّم كلّها في مستوى تعليمي واحد بنسبة 27%.

في حين اختار معلّم واحد أنّ التّكرار واقع لعدم مراعاة المعرفة السّابقة للمتعلّم عند بناء المحتوى.

– وسواء أكان التّكرار واقعًا حقا بهدف التّرسيخ والتّثبيت، أو بهدف التّدرج في تقديم مبادئ الإملاء، فالواقع التّعليمي يكشف عن شيوع ظاهرة الأخطاء اللّغوية، ومنها الإملائية في الوسط المدرسي على تعدّد مستوياته والتي تستمر مع بعض المتعلّمين إلى المرحلة الجامعية، ما يُحيلنا على أنّ تكرار القواعد الإملائية لم يُحقق الهدف المرجو منه في الوصول بالمتعلّم إلى" **استعمال اللّغة العربية كأداة لاكتساب المعارف وتبليغها مشافهة وكتابة بشكل سليم**"[1].

ولعلّ هذا التّدني في تحصيل قواعد اللّغة وتوظيفها بشكل صائب يتطلب إعادة النّظر في المسألة من معطيات الواقع التّعليمي، أي التّشخيص الميداني، ثمّ توظيف الحلول حسبه.

- **السّؤال السّادس: كيف يتجسد مبدأ التّدرج في واقع العملية التّعليمية عند تقديم دروس الصّرف من مثل: اسم الفاعل واسم المفعول باعتبارها دروسًا متكررة؟**

يعدّ هذا السّؤال من نمط الأسئلة المفتوحة التي تتطلب من المجيب الإجابة بحريّة دون التّقيّد بإجابات محدّدة، وقد كان غرضنا من طرح السّؤال رصد تمثل المعلّم ميدانيًا لمبدأ التّدرج من خلال تصوّره الذاتي، ومع ذلك لم تكن معظم الأجوبة في المستوى المنتظر، إذ رصدنا استبانات من دون أجوبة، وبلغ عددها ثماني استبانات من مجموع تسع وعشرين استبانة.

[1] المنهاج، ص12.

ووجدنا إجابات عامة لم تنم عن مبالاة المعلّم بما يكتبه من مثل:

– في هذه الدّروس نركز على ترسيخ المعارف السّابقة والتّأكيد عليها.

– يكون تقديم الدّروس بالتّدرج حسب المستوى الدّراسي، وعمر المتعلّم وحجم المعلومات المقدّمة.

– المتعلّم في قسم السّنة الثّالثة لا يمكنه إدراك دروس القواعد المقدّمة لذلك يجب إعادتها في السّنوات المقبلة (السّنة الرّابعة والخامسة) وذلك للتّثبيت.

– مراعاة التّسلسل في تقديم الدّروس من الأسهل على الأصعب، وزيادة الجرعة التّعليمية في كلّ سنة متتالية.

وأمّا الاستبانات التي بدت فيها أجوبة المعلّمين منسجمة مع السّؤال فرّد أصحابها:

– أنّ اسم الفاعل واسم المفعول يدرسان في السّنة الثّالثة باستخراجها اعتمادًا على الأوزان، وفي السنة الرّابعة والخامسة يعتمد على القاعدة (ثلاث أجوبة مشتركة).

– التّدرج يكون بتقديمها بصورة مبسطة بالنسبة للقاعدة والتّمارين المقدّمة، ثمّ في السّنوات التّالية يكون أكثر تعقيدًا من حيث التّدريب والأنشطة.

ما يعني أنّ التّدرج يتجسّد في جانب الأنشطة التي تتنوع من مستوى لآخر بما يتماشى مع التّطور المعرفي للمتعلّم.

وهذا حقًا من مبادئ البنائية الاجتماعية التي يتأسس عليها المنهاج.

- **السّؤال السّابع: كيف يتجسد مبدأ التّدرج في واقع العملية التّعليمية عند تقديم دروس النّحو المتكررة من مثل: أقسام الكلمة، وأقسام الجملة؟**

كان غرضنا من هذا السّؤال مثل سابقه، أي أنّه يترجم لنا كيفية تجسيده ميدانيًا لمبدأ التّدرج في دروس النّحو المتكررة، ولكن الأجوبة في عمومها لم تحقق ذلك الغرض؛ حيث سجلنا استبانات من دون أجوبة وبلغ عددها سبعة، وسجلنا إجابات عامة من مثل:

– نجمع كل المعلومات، وهذا من باب التّحضير المسبق للدّرس، ثمّ يبدأ بالشّائع، ونترك ما لا يفيد، نضع التّمارين التي تفيد المتعلّم وظيفيًا.

– يتعامل مع النّص على مستوى التّراكيب (النّحو) وتلمس قواعد اللّغة بكيفية وسط بين الضمني والتّصريحي، ويتمّ فيه استخراج الظّاهرة التّركيبية.

– اللّجوء إلى تكييف بعض الجمل لتناسب الظّواهر اللّغوية المقصودة أو إضافة بعض الأمثلة للإحاطة بجميع أحكام الموضوع وقواعده.

– ذكر بعض المعلّمين طريقة تقديم الدّرس، ما يحيلنا على أنّهم لم ينتبهوا للسؤال، والمقصود بالتّكرار هنا هو التّكرار في سنوات متتالية.

– وذكر بعضهم أقسام الكلمة: وهي اسم وفعل وحرف، وأقسام الجملة: جملة فعلية وجملة اسمية.

ولعلّ ما بدى لنا مقاربًا حقيقة لبعد السّؤال من أجوبة ما يأتي:

ج1: السّنة الثّالثة يتعرف على أنواع الكلمة، أمّا السّنوات الموالية يقوم بإعرابها؛ أي إدراج الإعراب بعدّه معرفة جديدة لا يتلقاها المتعلّم في "السّنة الثّالثة"(إجابتان).

ج2: أوّلا: تكون على شكل أمثلة بسيطة.

ثانيا: تصبح التّمارين أكثر صعوبة.

وإن كان مبدأ التّدرج في تقديم دروس نحوية متكررة من مثل: أقسام الكلمة يتجسد في الانتقال من الجزء إلى الكل[1]؛ حيث يتعرف في السّنة الثّالثة على كلّ نوع من أنواع الكلمة على حدة، من خلال الأمثلة فحسب، وفي السّنة الرّابعة تقيد الأقسام مجملة ضمن مصطلح أقسام الكلمة، مع إضافة التّعريفات، وفي هذا انتقال من المحسوس إلى المجرد، ومن الجزء إلى الكلّ.

وذلك من خلال الاجمال فالتّفصيل مع إضافة معارف جديدة لتحدث بذلك التّراكمية المعرفية ذلك أنّ **"التّسلسل في بناء الخبرات اللّاحقة المتتالية وفق خبرات سابقة ماضية، بحيث تعمق الخبرات الجديدة"**[2] أي تقديم المعرفة الجديدة بالتّدرج شيئًا فشيئًا وفق التّسلسل والتّتابع.

- **السّؤال الثّامن: ما هو الحجم السّاعي المخصص لتدريس قواعد اللّغة أسبوعيا ؟**

[1] عبد الرحمان عبد السلام جامل: أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها، ص102.

[2] عبد اللّطيف بن حسين فرج: صناعة المناهج وتطويرها في ضوء النماذج، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص70.

زمن القاعدة / المستوى	السنة 3	السنة 4	السنة 5
القاعدة النّحوية	45 د أسبوعيا	45 د أسبوعيا	45 د أسبوعيا
القاعدة الصّرفية	45 د كل أسبوعين	45 د كل أسبوعين	45 د كل أسبوعين
القاعدة الإملائية	45 د كلّ أسبوعين	45 د كلّ أسبوعين	45 د كلّ أسبوعين

جدول 6: يوضح الحجم السّاعي المخصص لتدريس قواعد اللّغة.

قراءة وتحليل:

أورد جميع المعلّمين إجابة موّحدة فيما يتعلق بالحجم السّاعي المخصص لتدريس الظّواهر اللّغوية من نحو وصرف وإملاء في السّنوات الثّلاث، إذ يقدر زمن كلّ نشاط ب 45 دقيقة، حيث يخصص هذا الزّمن للقاعدة النّحوية أسبوعيًا بمعدّل درس في الأسبوع في كلّ مستوى، ويخصص الزّمن نفسه بالتّناوب أسبوعًا بأسبوع في كلّ مستوى للقاعدة الصّرفية والإملائية، أي يدرس كلّ من القواعد الصّرفية والإملائية بمعدل درس في كلّ أسبوعين.

– وهذا التّوزيع الزّمني وارد ضمن المنهاج[1]، وواضعوه هم من قدّروه وفق معطيات محدّدة.

– ولنا ملحوظات فيما يتعلق بالحجم السّاعي للقواعد اللّغوية سواء ما تعلّق بمستوى واحد، أو بالسنوات المتعاقبة من جوانب:

1– تخصيص حجم ساعي مضاعف لدرس القواعد النّحوية يتّفق مع طبيعتها؛ إذ قواعد النّحو أكثر اتّساعًا وتعقيدًا من قواعد الصّرف والإملاء.

2– إذا كانت القواعد تقدّم فعلا وفق مبدأ التّدرج بأنواعه فهذا يحيلنا على أنّ الزّمن غير مُقسّم بإنصاف على اعتبار أنّ زيادة الجرعة التّعليمية يقتضي زيادة في الزّمن المخصص لتدريسها، وذلك ما سنلاحظه في إجابات السؤال التّالي.

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الرابعة من التّعليم الابتدائي، مديرية التّعليم الأساسي، جوان، 2011، ص12.

3- إدراج دروس جديدة –كذلك- قياسًا بدروس مكرّرة يقتضي زمنًا غير زمن المكرّرة على اعتبار أنّها معرفة سابقة قد لا تستغرق مدّة طويلة في تقديمها.

وأمّا الدّروس الجديدة – لاسيما المعقدة- من مثل النّواسخ ودلالتها والمعرب والمبني تحتاج ربّما إلى أكثر من حصة لتقديمها.

- **السّؤال التّاسع: إذا كان الزّمن متساويا بين السّنوات الثّلاث، ألا يُشكل هذا عائقًا في تقديم القواعد وفق مبدأ التّدرج على أساس زيادة جرعة المادة التّعليمية في كلّ مستوى تالٍ؟**

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئوية
الوقت كافٍ رغم التّدرج	09	%31
الوقت غير كافٍ	07	%24
أتصرف للتوفيق في تقديم الجديد	13	%45
المجموع	29	%100

جدول7: يوضح إذا كان الزّمن يشكل عائقًا في تقديم القواعد وفق مبدأ التّدرج.

قراءة وتحليل:

تباينت أجوبة المعلّمين عن هذا السّؤال، وتوزعت على الخيارات الثّلاث، وقد أجاب ثلاث عشر معلّمين بأنّهم يتصرفون في الزّمن المخصص لقواعد اللّغة للتوفيق في تقديم الجديد، وقُدّرت نسبتهم بـ 45% وهي أكبر نسبة.

- في حين أجاب تسعة منهم أنّ الوقت غير كاف، وقدّرت نسبتهم بـ 24%، والحقيقة أنّ هذين الخيارين غير متناقضين؛ إذ كلاهما يحيل على أنّ الزّمن المخصص لتدريس القواعد (45 د) غير كافٍ، ويكمن الفرق أنّ الفئة الأولى تتصرف في الزّمن، والثّانية لا تفعل بالرغم من عدم كفايته.

وأمّا الفئة الثّالثة من المعلّمين فأجابت أنّ "الوقت كاف"، وسجلنا هذا الخيار في تسع استبانات بنسبة مقدّرة بـ31%.

– والملاحظ أنّ هذا الخيار متناقض للخيارين الأولين؛ لأنّ المعلّمين يجدون في الزّمن المخصص لنشاط القواعد كافيًا في كلّ الحالات.

وإذا استندنا إلى الأغلبية في ترجيح الجواب عن هذا السّؤال، وقفنا عند واقع تعليمي يتساوى فيه توزيع الزّمن في كافة الأنشطة التّعليمية عند (45 د) وهو لا يراعي حقيقة طبيعة المواد الدّراسية وخصائصها، وتدرجها من السّهل إلى الصّعب في السّنوات المتتالية، ما يستدعي إعادة النّظر في التّوزيع الزّمني.

ثمّ إنّ إجابة أكبر نسبة من المعلّمين بالخيار الثّالث– أي إنّهم يتصرفون للتوفيق في تقديم الجديد– يرجّح أنّ تعليم قواعد اللّغة يتطلب حقًا زمنًا أكثر من (45 د) لاسيما في الدّروس الجديدة والمعقدة، واجتهاد هؤلاء المعلّمين في سبيل التّحايل على الزّمن لتحقيق الهدف التّعليمي من دروس القواعد يحيلنا على حقيقة متعارف عليها وهي أنّ التّدريس فن لا علم فحسب.

ثمّ إنّ السّؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: كيف يكون هذا التّصرف إزاء الزّمن غير الكافي؟

– وقد ذكر لنا بعض المعلّمين — من خلال تواصلنا معهم– أنّهم يضطرون إلى الانتقاص من زمن بعض الأنشطة مثل: نشاط القراءة واستثمار زمنها في تقديم القواعد أو ترك التّدريبات والأنشطة ليجيب عنها المتعلّمون في المنزل، وفي هذا الحل كذلك تأثير سلبي على بقية الأنشطة التّعليمية للّغة العربية.

ويبقى الحل النّهائي بأيدي القائمين على بناء المقررات والمناهج.

- **السّؤال العاشر: عند تقديمك للقواعد المتكررة بين المستويات الثّلاث، هل تستند إلى المعرفة السّابقة للمتعلّم في بناء المعارف الجديدة ؟**

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	28	%97
لا	01	%03
المجموع	29	%100

جدول 8: يمثل استناد المعلّم إلى المعرفة السّابقة للمتعلّم في بناء المعارف الجديدة عند تقديم القواعد المتكررة بين المستويات الثّلاث.

قراءة وتحليل:

يتأسس منهاج اللّغة العربية على مباحث البنائية الاجتماعية، ولعلّ أهم ما تقوم عليه هذه النّظرية هو أنّ المعرفة القبلية شرط أساسي لبناء التّعلم ذي المعنى، حيث يبني المتعلّم معرفته في ضوء التّفاعل بين معرفته الجديدة وخبراته السّابقة.[1]

لعلّ هذا الدّور في استرجاع المعارف السّابقة للمتعلّم لبناء تعلّماته الجديدة يقع على عاتق المعلّم أساسًا، ولهذا جاء سؤالنا: (عند تقديمك للقواعد المتكررة بين المستويات الثّلاث، هل تستند إلى المعرفة السّابقة للمتعلّم في بناء المعارف الجديدة؟)

رصدنا ثماني وعشرين استبانة أجاب أصحابها أنّهم يستندون إلى المعارف السّابقة للمتعلّم في بناء المعارف الجديدة، وقُدّرت نسبتهم بـ 97 %، وهذه النّتيجة ينبغي أن تكون واقعًا إجرائيًا ملموسًا في العملية التّعليمية التّعلمية، غير أنّنا لم نقف عليها في دراستنا الميدانية، إذ قُدمت مجمل الدّروس التي حضرناها على المنوال نفسه دون الاسترجاع الفعلي لمكتسبات المتعلّم السّابقة، ولعلّ الحقيقة التي رصدناها عبّرت عنها استبانة واحدة أجاب صاحبها أنّه "لا يستند إلى المعارف السّابقة في تقديم المعارف الجديدة" – وهي إجابة على الرغم من شذوذها- أقرب إلى الواقع التّعليمي.

- **السّؤال الحادي عشر: هل يُوَفّق المتعلّم في استرجاع مكتسباته القبلية من قواعد اللّغة؟**

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	04	%14
لا	00	%00
كلّ متعلّم وقدراته الفردية	25	%86
المجموع	29	%100

جدول 9: يمثل توضيح استرجاع المكتسبات القبلية للمتعلّم من قواعد اللّغة.

قراءة وتحليل:

[1] دليل استخدام كتاب اللّغة العربية، ص 7.

يهدف هذا السّؤال (**هل يُوَفّق المتعلّم في استرجاع مكتسباته القبلية من قواعد اللّغة؟**) إلى تقييم مدى أهم مبدأ في النّظرية البنائية الاجتماعية الذي عرضناه في إجابة السّؤال السّابق؛ ذلك أنّ نجاح المتعلّم في استرجاع مكتسباته القبلية يعني حقًا مصداقية المبادئ التي تقوم عليها هاته النّظرية.

وقد جاءت أكثر أجوبة المعلّمين (25 استبانة) مع الخيار الثّالث وهو: (كلّ متعلّم وقدراته الفردية)، وقُدّرت نسبتهم بـ86%، في حين أجاب أربعة من المجموع العام بـ(نعم)؛ أي أنّ كلّ المتعلّمين يوفقون في استرجاع مكتسباتهم القبلية، وهذا خيار مستبعد؛ ذلك أنّ الفروق الفردية حقيقة ملموسة في الواقع التّعليمي، فليس لكلّ المتعلّمين مستوى موّحد في المعرفة والتّحصيل الدّراسي، ولعلّ مراعاة الفروق الفردية من أهم أسس بناء المناهج[1].

بل إنّ ثمة فرعًا من فروع البيداغوجيا هي "بيداغوجيا الفروق" تهدف أساسًا إلى مراعاة الفروق الفردية للمتعلّمين من كلّ الجوانب لأجل تحقيق تحصيل ناجح.

- **السّؤال الثّاني عشر: هل تقدّم الدّروس المتكررة بالطريقة نفسها ؟**

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	03	%10
لا	26	%90
المجموع	29	%100

جدول 10: يوضح تقديم الدّروس المتكررة بالطّريقة نفسها

قراءة وتحليل:

مضمون السّؤال هو: هل تقدّم الدروس المتكررة بالطريقة نفسها ؟ وجاءت أجوبة المعلّمين موزعة على الخيارين: "نعم" و"لا" على النّحو الآتي:

[1] ينظر، محمد حسن حمادات: المناهج التّربوية" نظرياتها، مفهومها، أسسها، عناصرها" دار الحامد، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص101.

– من أجابوا أنّهم لا يقدمون الدّروس بالطّريقة نفسها أحصينا ستة وعشرين إجابة، وقُدّرت نسبتهم بـ90%، وهي نسبة عالية جدًا.

وأمّا من أجابوا أنّهم يقدّمون الدّروس بالطّريقة نفسها، فأحصينا ثلاث استبانات بنسبة 10%، وهي نسبة قليلة جدًا، غير أن تتوافق مع ما لمسناه في واقع العملية التّعليمية التّعلمية؛ إذ كلّ الدّروس تسير وفق نموذج موّحد، سواء أكان الدّرس متكررًا أم جديدًا، وجلّ المعلّمين يلتزمون بما هو وارد في دليل استخدام الدّروس ونماذج مذكرات الدّروس التي تحمّل من مواقع تربوية.

ولكن طبيعة المادة التّعليمية وتفاوتها بين المستويات التّعليمية تتطلب التّنويع في طرائق التّدريس.

كما أنّ النّظرية البنائية تدعو إلى التّنويع وحسن تفعيل الطّرائق التّدريسية من خلال دراسة المراحل العمرية والنّمو المعرفي للمتعلّم وهذا ما يوصلنا إلى العمل بدقة ونجاح العملية التّعليمية.[1]

- **السّؤال الثّالث عشر: هل هناك تدرج في أنشطة القواعد كما ثمّة تدرج في محتويات القواعد ؟**

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	13	%45
لا	00	%00
تتفاوت الأنشطة ويتكرر بعضها	16	%55
المجموع	29	%100

جدول 11: يمثل توضيح تدرج أنشطة القواعد كما ثمة تدرج في محتويات القواعد

قراءة وتحليل:

إذا كانت المعرفة النّحوية تقدّم في صورة متدرّجة في الأطوار التّعليمية، فإنّ هذا التّدرج يقتضي بالضرورة تدرّجًا في الأنشطة والتّدريبات المرفقة بما يتناسب وطبيعة المعرفة المقدّمة، على اعتبار أنّ الأنشطة والتّدريبات هي من أساليب تقويم المكتسبات.

[1] ينظر: بختة عبد العزيز وخديجة لقرع: الخلفية البيداغوجية للنظرية المعرفية وكيفية تطبيقها في العملية التّعليمية – البنائية أنموذجا- مجلة الدّراسات الأكاديمية، المركز الجامعي أحمد زبانة، غليزان، الجزائر، مج3، ع3، سبتمبر 2021، ص90.

ولهذا جاء سؤالنا: هل هناك تدرج في أنشطة القواعد كما ثمّة تدرج في محتويات القواعد؟ ووزعنا خيارات الجواب على ثلاثة: 1/ نعم تتكرر، 2/ لا تتكرر، 3/ تتفاوت الأنشطة ويتكرر بعضها.

وتوزعت إجابات المعلّمين على الخيارين الأوّل، والثّالث، حيث أجاب ثلاث عشر معلّمًا بـ(نعم)، أي إنّ ثمّة تدرّجًا في الأنشطة بنسبة 45%، وأجاب البقية وعددهم ستة عشر (16) معلّما أنّ الأنشطة تتفاوت، ويتكرر بعضها، ونسبتهم 55%.

والحقيقة أنّ هذين الخيارين غير متناقضين تمامًا؛ إذ التّدرج في الأنشطة وارد في الاحتمالين، وأمّا التّكرار في الأنشطة فلعلّه وارد بالغرض نفسه من تكرار المعرفة وهو التّرسيخ.

– ومن نماذج الأنشطة التي نجدها تتفاوت بين مرحلة تعليمية وأخرى هو إدراج الإعراب من السّنة الرّابعة ابتدائي، وكذا إدراج التّعريفات في الصّرف والإملاء بعدما كانوا يعتمدون على الأمثلة فقط في السّنة الثّالثة.

- **السّؤال الرّابع عشر: هل تجد تحسنا في مستوى المتعلّم عند تلقيه الدّروس المتكرّرة؟**

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	16	%55
لا	00	%00
كلّ حسب قدراته الفردية	13	%45
المجموع	29	%100

جدول 12: يمثّل مدى تحسن مستوى المتعلّم عند تلقيه الدّروس المتكرّرة.

قراءة وتحليل:

تقديم الدّروس المتكررة يحيلنا على أنّ ثمّة معرفة سابقة للمتعلّم يستند إليها في تلقي الجرعة التّعليمية الجديدة التي يحملها الدّرس نفسه، خلافًا للدّرس غير المتكرّر، كما يفترض منطقيًا أن يكون تحصيل المتعلّم فيه أكبر، ولهذا جاء سؤالنا عن مدى تحسن مستوى المتعلّم عند تقديم دروس متكرّرة.

وتوزعت إجابات المعلّمين بين خيارين من ثلاثة خيارات، فأجاب أكثر من نصف العيّنة وعددهم ستة عشر معلّما بـ(نعم)، أي إنّهم يجدون تحسّنا في مستوى المتعلّم عند تلقيه دروسًا مكرّرة، ونسبتهم 55%.

– في حين اختار ثلاثة عشر منهم الخيار الثّالث بنسبة 45%؛ أي إنّ تحسن المستوى متعلق بالفروق الفردية للمتعلّمين، وهي إجابة أكثر مصداقية من الأولى، ذلك أنّ الخيار الأوّل يحيل على تحسن مستوى جميع المتعلّمين، ويحيل الثّاني على تفاوت المتعلّمين في التّحصيل بحسب قدرات كلّ متعلّم.

– وكما ذكرنا في تعليقات سابقة فإنّ الفروق الفردية حقيقة مسلّم بها في العملية التّعليمية بل في نواحي الحياة جميعها.

ولعلّ السّؤال الذي يفرض نفسه في هذا الموضع: هل رُوعيت الفروق الفردية عند بناء محتويات قواعد اللّغة، بحيث يحصل مبدأ تكافؤ الفرص بين المتعلّمين على تفاوت مستوياتهم؟ وهل ثمّة أساليب كفيلة بتقليص فجوة التّحصيل بين ذوي المستوى المتفوق والمتدني غير المعالجة البيداغوجية التي لم تُفعَّل منذ زمن جائحة كورونا في المدارس الجزائرية؟

- **السّؤال الخامس عشر: أيّ صنف من القواعد اللّغوية نجد تحصيل المتعلّمين فيه أكثر؟**

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئوية
في قواعد النّحو	13	%45
في قواعد الصّرف	03	%10
في قواعد الإملاء	06	%21
في جميعها	04	%14
في قواعد النّحو والصّرف معا	02	%07
في قواعد النّحو والإملاء معا	01	%03
المجموع	29	%100

جدول 13: يوضح مدى تحصيل المتعلّمين في قواعد اللّغة

قراءة وتحليل:

لم نسجل توافقا في إجابات المعلّمين بحسب الخيارات، لأنّ منهم من اختار خيارين دون ثالث، ولذلك أعدنا تصنيف الجدول بحسب نتائج الاستبانات.

– أجاب قرابة نصف المعلّمين أنّهم يجدون تحصيل المتعلّم أكثر في قواعد النّحو، وعددهم أربعة عشر معلّما بنسبة 45 %.

– وأجاب ستة منهم بنسبة 21% أنّ التّحصيل يكون أكثر في قواعد الإملاء.

– وأجاب ثلاثة منهم بنسبة 10% أنّ التّحصيل يكون أظهر في قواعد الصّرف.

– وأربعة أنّ التّحصيل يتساوى في القواعد جميعها بنسبة 14%، وأجاب اثنان بخياري النّحو والصّرف معا بنسبة 07%، وواحد بخيار النّحو والإملاء بنسبة 03%.

– ورصدنا أهم تعليلاتهم لخياراتهم في الآتي:

1/ التّحصيل يظهر أكثر في قواعد النّحو، وتراوحت تعليلاتهم بين:

– بالنبة للمتعلّم النّحو أسهل في الاستيعاب، ثمّ الصّرف، ثمّ الإملاء يبقى أصعب ضعف، وهذا تحليل يتناقض مع من اختاروا خيار التّحصيل الأكبر في الإملاء.

– لأنّه فيه نوعًا من العمل المكثّف والانجاز المكثّف للتطبيقات والتّمارين.

– لأنّه يقوم على الحفظ أكثر.

– لأنّ تقديمها يعتمد على مبدأ التّدرج والتّكرار، ويفهم من كلام المعلّم أنّ التّدرج والتّكرار غير موجودين في قواعد الصّرف والإملاء.

– لأنّها سهلة وبسيطة ومطبقة وبإمكانهم توظيفها أو استرجاعها من النّص المكتوب.

– لأنّ النّص لا يستوعب جميع قواعد الموضوع النّحوي، وهو جواب يبدو متناقضا تمامًا مع الاختيار؛ لأنّه يُفهم منه أنّه هناك صعوبة في قواعد النّحو لا سهولة في تحصيلها.

– بحكم أنّ قواعد النّحو تدرس كحصة (45 د) كلّ أسبوع إذن المتعلّم دائمًا على استعداد لتلقي الجديد، أمّا الصّرف والإملاء فهي تدرس كلّ 15 يومًا.

– لأنّ قواعد النّحو تتكرر فيه معظم دروس اللّغة وميادينها فهم المكتوب "القراءة" مثلا عن طريق الإعراب ومحل الكلمات في الجمل والفقرات، كذلك في الإنتاج الكتابي قواعد النّحو دائمة التّواجد.

2/ أجاب معلّم واحد – من اختاروا خيار الصّرف وحده- أنّ التّحصيل في قواعد الصّرف أكثر؛ لأنّه (من السّنة الأولى وهو –المتعلّم- يصرّف خاصة الأفعال فتترسخ في ذهنه)، وإن كان مجال الصّرف أوسع من مجرد تصريف الأفعال.

3/ من اختار خيار قواعد الإملاء؛ منهم من علّل بالآتي:

- لأنّ الإملاء عندها قاعدة لا تتغير، فكتابة الكلمة أو رسمها بتطبيق القاعدة كاف لجعل كتابته سليمة، لكن في النّحو والصّرف يتغيّر الإعراب، والتّحويل من المفرد وحركاته الثّلاث والمثنى والجمع، وكذلك الصّرف عنده علاقة بالنّحو على غرار الإملاء.

- لأنّ الدروس ليست كثيرة مقارنة مع النّحو والصّرف، والأنشطة ملائمة للقواعد الإملائية التي يتلقاها المتعلّم تدريجيا.

- لأنّ طريقة تقديمها تعتمد على مبدأ التّدرج والتّكرار أكثر منه في قواعد النّحو والصّرف.

- انجذاب المتعلّم نحو مادة الإملاء، ما يسمح له بتوظيف كلّ تعلّماته.

4/ في قواعد النّحو وقواعد الصّرف معًا، علّل المعلمان ذلك بقولهما:

- في أغلب الأحيان نجد تحصيل المتعلّمين يكون في جانب النّحو يليه جانب الصّرف، أمّا الجانب النّحوي فنلمس ذلك التّحسن ولو كان طفيفًا، وكذلك نفس الشّيء بالنسبة للصّرف.

أ. **النّحو**: التّعلّمات مرتبطة ببعضها البعض، مثلا حالات رفع الأسماء المفردة بالضمة، المثنى بالألف، الجمع بالواو، وعلامات نصب الأسماء...

ب. **الصّرف**: عند تصريف الجمل يراعي حالات نصب ورفع وجزم الأفعال، ونفس الشّيء بالنسبة للأسماء.

– ملحوظات على أجوبة المعلّمين:

- ليس ثمّة توافق في تحديد نموذج القواعد الذي يظهر فيه تحصيل المتعلّمين أكثر، ولعلّ مردّ ذلك إلى تباين مستوى المتعلّمين حقًا في تحصيل القواعد من سنة لأخرى، ومن مدرسة لأخرى.

– تعليلات المعلّمين في أكثرها لا تجيب بدقة عن خياراتهم فأكثرها إجابات عشوائية، أو غير مبالية بالموضوع.

– سجّلنا في استبانات المعلّمين وفي إجاباتهم عن هذا السؤال بالذات أخطاءً لغوية لا تقبل من متعلّم مبتدئ، فما بالك بمعلّم يقع على عاتقه تنشئة أجيال تُبلّغ عنه ما بلَّغه لهم؛ من مثل: "معضم"، "يكون نسبي" بدل "نسبيًا"، "بإعتبار الإملاء" بدل "باعتبار الإملاء"، وكذا "الإستيعاب" بدل "الاستيعاب"...وغيرها كثير، وهذا إن دلّ على شيء فيدل على مردّ ضعف عدد من المتعلّمين في تحصيل قواعد اللّغة، وقد يصدق هنا المثل القائل: **"فاقد الشّيء لا يُعطيه"**.

- **السّؤال السّادس عشر: ما هي الدّروس التي تجدها تتكرر دون أن تقدّم إضافة معرفية؟**

لما كان المعلّم هو المجسد الفعلي للعملية التّعليمية التّعلمية جاء سؤالنا: ماهي الدّروس التي تجدها تتكرر دون أن تقدّم إضافة معرفية؟، ذلك أنّه أدرى بما يتلمس فيه الجدّة من عدمها في المحتوى التّعليمي.

– وجاءت أكثر الأجوبة (18 استبانة) من دون أجوبة، ما يحيلنا على أنّه لا توجد دروس لا تقدّم إضافة معرفية في المستويات الثّلاث، وذكر بعضهم أنّ التّكرار الموجود يكون لأجل التّرسيخ، لأنّ المتعلّم في هذه المرحلة سريع النّسيان.

– في حين أورد بعض المعلّمين أصنافًا من الظّواهر اللّغوية يجدون أنّها لا تقدم إضافة معرفية توزعت على النّحو الآتي:

أ. في النّحو: إعراب الأفعال، الجملة الاسمية والجملة الفعلية، وأنواع الكلمة، إعراب الفاعل والمفعول به.

ب. في الصّرف: تصريف الأفعال مع الضمائر لا يتغير من السّنة الأولى إلى السّنة الثّالثة، وبعضها صعب على المتعلّم في مرحلة التّعليم الابتدائي (3 إجابات)، المجرد والمزيد والضمائر المنفصلة.

ج. في الإملاء: التاء المفتوحة والتاء المربوطة (4 إجابات)، همزة الوصل وهمزة القطع (3 إجابات)، الهمزة المتوسطة.

- **السّؤال السّابع عشر: ما هي الدّروس المتكرّرة التي تحمل حقا جرعة تعليمية إضافية في قواعد اللّغة؟**

تباينت أجوبة المعلّمين عن هذا السّؤال؟ وأوردوا دروسًا عديدة يرون فيها تحمل جرعة تعليمية إضافية قياسًا بتدريسها في مستوى سابق.

أ. **في النّحو**: ذكروا: أقسام الكلمة (5 معلّمين)، الجملة الفعلية والجملة الاسمية (3 معلّمين)، كان وأخواتها (معلّمان)، المعرب والمبني، إعراب الفعل والفاعل، والمبتدأ والخبر.

ب. **في الصّرف**: الضّمائر المنفصلة (معلّمان)، تصريف الفعل بأنواعه (4 معلّمين)، الجموع بأنواعها (3 معلّمين)، التّحويل إلى المثنى والجمع (3معلّمين)، الفعل المبني للمجهول، الفعل الأجوف والمثال، الفعل الصّحيح والمعتل، اسم الفاعل واسم المفعول.

ج. **في الإملاء**: التّاء المفتوحة والتّاء المربوطة (7 معلّمين)، الهمزة وكتابتها (8 معلّمين)، الألف اللّيّنة (معلمان)، الأسماء الموصولة، همزة الوصل والقطع.

– والملاحظ على بعض عيّنات الدّروس التي ذكرها المعلّمون ورأوا أنّها تحمل جرعة تعليمية إضافية، أوردها بعضهم في جواب السّؤال السّادس عشر (16) ضمن الدّروس التي لا تحمل جرعة إضافية، وهي:

أ. **في الصّرف**: تصريف الأفعال مع الضّمائر لا يتغير من السّنة الأولى إلى السّنة الثّالثة.

ب. **في الإملاء**: التّاء المفتوحة والمربوطة، وهمزتا الوصل والقطع، ولا سبيل لنا للتوفيق بين هذا التّناقض البيّن.

- **السّؤال الثّامن عشر: هل هناك دروس تقترح حذفها من البرنامج لأنّها متكررة دون فائدة؟**

أجاب أربعة عشر (14) معلّما من مجموع تسع وعشرين (29) أنّه لا يوجد دروس يمكن حذفها وعلّل بعضهم ذلك بأنّ كلّ الدّروس مهمّة؛ لأنّها تعتمد مبدأ التّدرج من مستوى إلى مستوى آخر، وكلّها مفيدة.

– واقترح معلّم أنّ الدّروس لا تحتاج إلى حذف بقدر ما تحتاج إلى إعادة تنظيمها وتقسيم المعلومات على السّنة الثّالثة، والرّابعة والخامسة بحيث تكون بشكل منظّم أكثر وغير مرهقة للمتعلّم.

– وأمّا بقية المعلّمين فأرادوا بعض الدّروس التي يقترحون حذفها:

أ. **في النّحو**: أنواع الكلمة (3 معلّمين)، الجملة المنسوخة (معلّمان)، الجملة الفعلية والجملة الاسمية في السّنة الثّالثة، الأفعال الخمسة والأسماء الخمسة، المعرب والمبني بتغيير الصّياغة في الطّرح فحسب.

ب. **في الصّرف**: تصريف الفعل مع المثنى والجمع، علامات الإعراب الأصلية والفرعية يحذف تكرارها (وإن كان درسًا في النّحو لا الصّرف).

ج. **في الإملاء**: التّاء المفتوحة والتّاء المربوطة (معلّمان)، الأسماء الموصولة، علامات التّأنيث في الأسماء.

– والملاحظ كذلك أنّ بعض الدّروس المقترح حذفها بدت مهمّة وذات فائدة تعليمية في تكرارها – على حسب ما جاء في جواب السّؤال السّابع عشر (17) – ومنها: التّاء المفتوحة والتّاء المربوطة، الأسماء الموصولة.

- **السّؤال التّاسع عشر: ما هي الدّروس التي تستحق حقا أن تتكرر؟**

سجّلنا في إجابات المعلّمين عن هذا السّؤال تناقض بعضها مع أجوبة أسئلة سابقة؛ إذ ذكروا دروسًا اقترح غيرهم حذفها، وجاءت أجوبتهم على النّحو الآتي:

أ. **من لم يجب على السّؤال**: عشر (10) معلّمين.

ب. **دروس نحوية تستحق أن تتكرر**: نوع الكلمة (معلّمان)، واقترح بعضهم حذفها، الإعراب (5 معلّمين)، حركات الإعراب وعلاماته (4 معلّمين)، المعرب والمبني والأفعال الخمسة، واقترح بعضهم حذفها، النّواصب والجوازم، النّواسخ (إنّ وكان وأخواتها) وكذلك اقترح بعضهم حذفها، الصّفة، الفعل المبني للمجهول ونائب الفاعل.

ج. **دروس صرفية تستحق التّكرار**: تصريف الأفعال (6 معلّمين)، الضّمائر(معلّمان)، المجرد والمزيد، التّحويل إلى المثنى والجمع.

د. **دروس الإملاء التي تستحق التّكرار**: التّاء المفتوحة والمربوطة (8 معلّمين)، كتابة الهمزة (8 معلّمين)، علامات التّأنيث في الأسماء (معلّمان)، وكلّها دروس اقترح بعضهم تكرارها.

– وعلّقت معلّمة على درسي التّاء والهمزة: أنّها تعتبر من أكبر العوائق لدى المتعلّمين لأنّه دائما ما يصعب عليهم التّمييز أثناء الكتابة وهي أصلا دروس متكررة في السّنوات الثّلاث، ومع ذلك يستمر

المتعلّمون في عدم قدرتهم على تحصيلها، ما يعني أنّ ليس الخطأ في تكرارها أو عدم تكرارها، بل له أسباب أخرى ينبغي تشخيصها ميدانيًا.

- **السّؤال العشرون: من خلال تجربتك التّعليمية، هل تجد أنّ مبدأ التّدرج معتمد حقا في تقديم المعرفة النّحوية، أم يغلب مبدأ التّكرار المفضي إلى نفور المتعلّم من المعرفة؟**

1. ذكر أكثر المعلّمين أنّ مبدأ التّدرج معتمد في تقديم المعرفة النّحوية (اثنا عشر معلّمًا)، ولكن عليه ملحوظات.
2. هناك تدرج لكنّه يفوق قدرات المتعلّمين، ما يعني صعوبة تحصيل المادة، في حين ذكر بعضهم أنّه ثمّة تدرجًا لكن مع الحشو، ممّا يؤثر على تحصيل المتعلّمين.
3. مبدأ التّدرج يساعد المتعلّم في بناء معارفه ومكتسباته، ويساعد أكثر المتعلّمين ذوي القدرات المتوسطة أو المحدودة ليلتحقوا بركب زملائهم الممتازين لأنّ هناك فروقا فردية لدى المتعلّمين.
4. مبدأ التّدرج معتمد فعلاً، لكن المغريات والملهيات والمشاكل الأسرية جعلت من المتعلّم يبتعد تمامًا عن مساره، ما يعني أنّ معيقات التّحصيل المعرفي لا تتعلق فحسب بطبيعة المحتوى ولا طريقة تقديمه وإنّما بالظّروف التي يعيشها المتعلّم من كلّ الجوانب.
5. بناء المحتوى التّعليمي لقواعد اللّغة (5معلّمين)، وفائدة التّكرار هو تثبيت المكتسبات وفهم الدّرس الجديد من خلال المكتسبات القبلية.
6. وذكر بعضهم أنّ مبدأ التّكرار يغلب على مبدأ التّدرج.

- **السّؤال الواحد والعشرون: ما هي مقترحاتك التي تقدّمها في سبيل تحسين تقديم قواعد اللّغة في المستويات الثلاث؟**

خصصنا آخر سؤال في الاستبانات ليقدّم المعلّمون اقتراحات في سبيل تحسين تقديم قواعد اللّغة في السّنوات التّعليمية الثّلاث (3 و4و5) وأهم ما ذكروه:

1.تعديل الحجم السّاعي المخصص لنشاط القواعد؛ لأنّه غير كاف (أحد عشر 11 معلّما)، واقترح بعضهم تخصيص حصتين للدّرس وحصة خاصة للتدريب والتّركيز على أنواع التّقويم (التّشخيصي، التّكويني، التّحصيلي).

2.التّقليل من الدّروس (5 معلّمين) لأنّ ثمّة كمًا هائلاً من الدّروس لا تساعد المتعلّم لمرحلة التّعليم المتوسط وينبغي تكييف الدّروس مع قدرات المتعلّم.

3.تجنب التّكرار غير المجدي، لأنّ التّكرار يوقع المتعلّم في الملل من التّعلمات وبالتّالي النّفور منها.

4.إضافة حصص تدعيمية في نشاط القواعد.

5.التّطبيق المكثف وتخصيص حصص للإدماج أسبوعيا.

6.توعية المتعلّم بأهمية القواعد والهدف منها ليتمكن من تعلّمها وتطبيقها.

خاتمة

انطلق البحث من محاولة تقصي مبدأي التّدرج والتّكرار في بناء محتوى قواعد اللّغة في مرحلة التّعليم الابتدائي، وكيفية تجسدهما في واقع العملية التّعليمية التّعلمية، والهدف منها.

وتوصلت إلى نتائج أهمها:

1. يتجسّد مبدأ التّدرج جليّا في بناء محتوى قواعد اللّغة سواء في إطار السّنة الواحدة أو السّنوات المتعاقبة، ولعلّ التّدرج المسند إليه أساسًا هو التّدرج الدّوري.
2. يظهر مبدأ التّكامل في بناء محتوى القواعد في إطار أصناف القواعد الثّلاثة: النّحو والصّرف والإملاء؛ بحيث تشكّل دروس عديدة في النّحو والصّرف معرفة تتأسس عليها مبادئ الإملاء من مثل نوع الكلمة ودوره في إعانة المعلّم على تقديم درس التّاء المفتوحة والمربوطة.
3. يشرع في تقديم القواعد في السّنة الثّالثة ابتدائي في شكل أمثلة فحسب، على أن تزاد الجرعة التّعليمية في السّنة الرّابعة والخامسة بإدراج القواعد والإعراب، وذلك مراعاة للخصائص النّمائية للمتعلّمين.
4. يُلحظ التّكرار جليًّا في مفردات الظّواهر اللّغوية بين السّنوات الثّلاث، إلاّ أنّ له أهدافا تعليمية أهمها: التّكرار المفضي إلى التّدرج، والتّكرار من أجل التّرسيخ والتّثبيت.
5. بالرّغم من أنّ المنهاج ينبني على مبدأ أساس من مبادئ البنوية الاجتماعية، وهو الاستناد إلى المكتسبات القبلية لبناء المعرفة الجديدة – إلاّ أنّه غير مجسّد بطريقة دقيقة من بناء المحتوى، فالاطّلاع على كلّ محتوى في كلّ سنة بمعزل عن السّنة السّابقة لا يلحظ فيه أبدًا هذا المبدأ، بل كأنّه المتعلّم يتلقا المعرفة لأوّل مرة في مساره التّعليمي.
6. كشف لنا الواقع التّعليمي عن غياب ملحوظ لاستثمار المعلّمين للمعارف السّابقة في بناء المعرفة الجديدة، بمّا يرجّح النتيجة السّابقة أيضًا.
7. يُساوى الزّمن المخصص لتقديم دروس قواعد اللّغة إذا كانت مكرّرة أم جديدة بمّا يشكل عائقا حقيقيا في تيسير تحصيل المتعلّمين ويضع المعلّم أمام معضلة يجتهد في حلّها إمّا بالتزام الزّمن المحدد

فيؤثر على تحصيل المتعلّمين في نشاط القواعد، أم التّحايل على بقية الأنشطة لفائدة نشاط القواعد، وفي كلا الحالتين يبقى المتعلّم هو الضّحية.

8. على الرّغم من تكرار دروس عديدة في السّنوات الثّلاث إلاّ أنّ تحصيل المتعلّمين في نشاط القواعد يبقى دون المستوى المطلوب، ما يحيل على احتمالات، منها:

- تفاوت الفروق الفردية بين المتعلّمين ما يعني تفاوت التّحصيل.

- عدم نجاعة مبدأ التّكرار وفشل المعلّم والمتعلّم في استرجاع المكتسبات القبلية وبناء المعرفة الجديدة وفقها.

- نقص التّدريب الذي هو سبيل رئيس في تثبيت المعرفة، وهذا ما أكّده المعلّمون عند اجابتهم على الاستبانات.

9. تُعاني مقررات القواعد في السّنوات الثّلاث من حشو معرفيّ، يتجاوز بعضه قدرات المتعلّمين، ما يستوجب إعادة النّظر في بناء المحتوى من مخرجات الواقع التّعليمي، بحيث تكون ملحوظات المعلّمين أساسًا في هذا التّعديل لأنّهم أصحاب هذا الميدان.

10. لمبدأي التّدرج والتّكرار غاية تعليمية ينشدها المنهاج، ويتفاوت المعلّمون في تجسيدها ميدانيًا، ما يؤكد حقيقة أنّ التّعليم فن أكثر من كونه علمًا.

مكتبة البحث

أوّلا: الكتب الحديثة

- **أحمد حساني**

1-دراسات في اللّسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية بن عكنون، الجزائر، (د ط)، 2000.

- **أحمد فال بن آدّو الحنكي**

2- شرح ملحة الإعراب، تح: محمد ولد سيدي محمد ولد الشيخ، مطبعة المحمودية، جدّة، السعودية، ط1، 2013.

- **بشير ابرير**

3- تعليمية النّصوص بين النظرية والتطبيقية، عالم الكتب الحديثة، أربد، الأردن، ط1، 2007.

- **حامد عبد السلام الزهران وآخرون**

4- المفاهيم اللّغوية عند الأطفال، أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2007.

- **حسن شحاتة**

5- تصميم المناهج وقيم التّقدم في العالم العربي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط1، 2008.

- **خليل عبد الفتاح حماد وآخرون**

6- استراتيجيات تدريس اللّغة العربية، مكتبة سمير منصور، غزة، فلسطين، ط2، 2014

- **ربحي مصطفى عليان وعثمان محمد غنيم**

7- مناهج وأساليب البحث العلمي (النظرية والتطبيق)، دار صفاء، عمان، الأردن، ط1، 2000.

- **ربحي مصطفى عليان**

8- البحث العلمي (أسسه، مناهجه، أساليبه، إجراءاته)، بيت الأفكار الدولية، عمان، الأردن، (د ط)، 2001.

- **رجاء وحيد دويدري**

9- البحث العلمي (أساسياته النظرية وممارسته العلمية)، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط1، 2000.

- **رحيم يونس كرو الفراوي**

10- المناهج وطرائق التدريس، دار دجلة، عمان، الأردن، ط1، 2009.

- **رشدي أحمد طعيمة**

11- المنهج المدرسي المعاصر (أسسه، بناؤها، تنظيماته، تطويره)، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2008.

- **زيد سليمان العدوان وأحمد عيسى داود**

12- النّظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التّدريس، مركز ديبونو لتعليم التّفكير، دبي، الإمارات العربية المتّحدة، ط1، 2016.

- **سعد علي الزاير وإيمان إسماعيل عايز**

13- مناهج اللّغة العربية وطرائق تدريسها، دار الصادق الثقافية، عمان، الأردن، ط1، 2014.

- **سعدون محمود الساموك**

14- مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2015.

- **سمير يونس صلالح وآخرون**

15- المناهج الدراسية، مكتبة الفلاح، الصفاة، الكويت، ط2، 2007.

- **صالح بلعيد**

16- دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط1، 2000.

- **طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي**

17- اتّجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربية، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، ط1، 2009.

- **عبد القادر شاكر**

18- اللّسانيات التّطبيقية قديما وحاضرا، دار الوفاء، الاسكندرية، مصر، ط1، 2016.

- **عبد اللّطيف بن حسين فرج**

19- صناعة المناهج وتطويرها في ضوء النماذج، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط1، 2007.

20- منهج المرحلة الابتدائية، دار الحامد، عمان، الأردن، ط1، 2008.

- **عبده الراجحي**

21- التطبيق الصرفي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، (د ط)، د.ت.

22- علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، (د ط)، 1995.

- **علي أحمد مدكور**

23- مناهج التربية (أسسها وتطبيقها)، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، (د ط)، 2001.

- **علي آيت أوشان**

24- اللّسانيات والدّيداكتيك -نموذج النّحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية-، دار الثقافة، الدّار البيضاء، الجزائر، ط1، 2005.

- **عمران جاسم الجبوري وحمزة هاشم السلطاني**

25- المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الرضوان، عمان، الأردن، ط2، 2014.

- **ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف**

26- المدخل للمناهج وطرق التدريس، سلسلة الكتاب الجامعي العربي المنهل، المدينة المنورة، السعودية، ط1، 2009.

- **محسن علي عطية**

27- المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، دار المناهج، عمان، الأردن، (د ط)، 2015.

- **محمد حسن حمادات**

28- المناهج التربوية نظرياتها-مفهومها-أسسها-عناصرها-تخطيطها-تقويمها، دار الحامد، عمان، الأردن، ط1، 2009.

29- المناهج التّربوية" نظرياتها، مفهومها، أسسها، عناصرها" دار الحامد، عمان، الأردن، ط1، 2009.

- **محمد خالد الرهاوي**

30- القاعدة النحوية في ضوء علم المعاني، دار وجوه، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1، 2018.

- **محمد سرحان علي المحمودي**

31- مناهج البحث العلمي، دار الكتب، صنعاء، اليمن، ط3، 2012.

- **محمد عبيدات وآخرون**

32- منهجية البحث العلمي (القواعد والمراحل والتطبيقات)، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط2، 1999.

- **محمد فاضل السامرائي**

33- الصرف العربي أحكام ومعان، دار ابن كثير، بيروت، لبنان، ط1، 2013.

- **نايف خارما وآخرون**

34- اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، الكويت، (د ط)، 1988

- **هيثم صالح إبراهيم**

35- طرق وأساليب التدريس الحديثة، دار الرضوان، عمان، الأردن، ط1، 2018.

- **ياسين الحافظ**

36- إتحاف الطرف في علم الصرف، دار العصماء، دمشق، سوريا، ط2، 2000.

- **يحي مير علم**

37- دليل قواعد الإملاء ومهاراتها، الوعي الإسلامي، الصفاة، الكويت، ط1، 2014.

ثانيا: المعاجم والقواميس

- **إبراهيم أنيس وآخرون**

38- المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، مج1، ط4، 2004، مادة (درج).

- **أحمد مختار عمر**

39- معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2008، ج1، مادة (ع ل م).

- **بدر الدين بن تريدي**

40- قاموس التربية الحديث –عربي، انجليزي، فرنسي، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، (د ط)، 2010.

41- قاموس التربية الحديث، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، (د ط)، 2010.

- **راجي الأسمر**

42- المعجم المفصل في علم الصّرف، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، (د ط)، 1997.

- **مجدي وهبة وكامل المهندس**

43- معجم المصطلحات العربية في اللّغة والأدب، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، ط2، 1983.

- **ابن منظور (أبو الفضل جمال الدين بن مكرم ابن منظور الافريقي المصري ت 630 هـ)**

44- لسان العرب، (د تح)، دار صادر، بيروت، لبنان، ط6، 1997، ج2.

- **نبيل أبو حاتم وآخرون**

45- موسوعة علوم اللّغة العربية [قواعد، صرف، بلاغة، إملاء]، دار أسامة، عمان، الأردن، (د ط)، 2005.

ثالثا: الكتب المترجمة

- **مصطفى ناصف**

46- نظريات التعلم، تر: علي حسين حجاج، مر: عطية محمود هنا، عالم المعرفة، (د ط)، 1983.

رابعا: المقالات الواردة في المجلات

- **بختة عبد العزيز وخديجة لقرع**

47- الخلفية البيداغوجية للنظرية المعرفية وكيفية تطبيقها في العملية التّعليمية – البنائية أنموذجا- مجلة الدّراسات الأكاديمية، المركز الجامعي أحمد زبانة، غليزان، الجزائر، مج3، ع3، سبتمبر 2021.

- **حمزة السعيد**

48- دور منهاج اللّغة العربية في اكتساب الكفاية التواصلية، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وز، مج12، ع04، ديسمبر2021.

- **سعيد الفراع**

49- الكتاب المدرسي في ضوء المقاربة النسقية، مجلة علوم التربية (د.ب)، ع 56، (د ت).

- **عبد الخالق جراد وعبد اللطيف قنوعة**

50- مفاهيم النّظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في منهاج مادة اللغة العربية للتعليم الابتدائي في الجزائر، مجلة الشامل للعلوم التّربوية والاجتماعية، مخبر التّكامل المعرفي بين علوم اللّغة العربية والعلوم الاجتماعية، الجزائر، مج4، ع2، ديسمبر 2021.

- **عبد الغني زمالي**

51- استثمار مبدأ التّدرج في تعليمية أنشطة اللّغة العربية، المرحلة الابتدائية –نموذجا–، مجلة كلية الآداب واللّغات، جامعة سوق أهراس، الجزائر، مج 12، ع25، جوان 2019.

- **عبد الكريم محمودي وسارة محفوظ**

52- أبعاد النّظرية البنائية في العملية التّعليمية، مجلة المربي، جامعة تيزي وزو، الجزائر، 2020.

- **عبد اللّطيف فارح ورشيد سواكر**

53- درجة ممارسة الأساتذة للتطبيقات التّربوية للنظرية البنائية الاجتماعية في المنظومة التّربوية الجزائرية، مجلة الأثر للدّراسات النّفسية والتّربوية، جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة، مج 2، ع1، سبتمبر 2020.

- **علي منصوري**

54- النظرية البنائية لجان بياجيه رؤية مبسطة في المفاهيم الأساسية من خلال دراسة اكتساب اللغة، مجلة الآدب واللغات جامعة علي لونيسي، البليدة 02، مج8، ع4، جانفي 2021.

- **نور الدين حمر العين**

55- العملية التعليمية وتطورها في المنظومة التربوية الجزائرية الراهن والمستقبل، مجلة العلوم الإنسانية – جامعة أم البواقي–، الجزائر، مج 8، ع1، مارس2021.

خامسا: الوثائق التربوية

- **بن زيتوني إيمان وزورلي شفيعة**

56- مذكرة الأستاذ للسنة الثّالثة ابتدائي، الجيل الثاني" البصمة الذهبية، 2017.

- **سراب بن الصيد بوربي وآخرون**

57- الكتاب المدرسي اللّغة العربية السّنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2023/2022.

58- الكتاب المدرسي اللّغة العربية السّنة الرابعة من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2022/2021.

59- دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التّعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2017-2018.

60- الكتاب المدرسي اللّغة العربية السّنة الثّالثة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2019، 2020.

- **اللجنة الوطنية للمناهج**

61- منهاج السنة الرابعة من التّعليم الابتدائي، مديرية التّعليم الأساسي، جوان، 2011

62- الوثيقة المرافقة لمنهاج مادّة اللّغة العربية، جوان، 2011.

63- مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016.

- **وزارة التربية الوطنية**

64- المخططات السّنوية للتعلّمات وآليات تنفيذها

سادسا: المطبوعات البيداغوجية

- **هشام خالدي**

65- محاضرات في مقياس اللّسانيات التّطبيقية، كلية الآداب واللّغات، جامعة تلمسان، الجزائر، 2020/2019، ص2.

سابعا: المواقع الالكترونية

- **إبراهيم علي ربابعة:**

66- المحتوى اللّغوي وطرائق تدريسية، شبكة الألوكة www. A lukah.net.

- **أسماء شاكر**

67- ماهي مبادئ التّعلّم في التّدريس التّربوي؟، 17 مارس 2021، موقع أعرابي كوم www.e3arabi.com.

- **منصور بن عامر البلادي:**

68- النّظرية السّلوكية مالها وما عليها، المجلة التربوية، الإلكترونية، 9 مارس 2021، www.education mag.net.

فهرس

الموضوعات

فهرس الموضوعات

الموضوع **الصفحة**

العنوان

شكر وتقدير

إهداء

قائمة الرموز المستعملة في البحث

مقدّمة ..... **أ–هـ**

مدخل: اصطلاحات ومفاهيم

تمهيد.....**2**

أولا: التّعليمية.....**2–4**

1- تأصيل المصطلح.....2

2- مفهومها.....3

3- أهمية التّعليمية.....3

4- عناصر العملية التّعليمية.....4

ثانيا: قواعد اللّغة.....**7–10**

1- مفهوم قواعد اللّغة.....7

2- أنواع قواعد اللّغة.....8

3- أهداف تدريس قواعد اللّغة.....10

الفصل النّظري: المحتوى التّعليمي لمنهاج اللّغة العربية بين الأسس العامة وخصوصيته المعرفية

أولا: المحتوى التّعليمي وأسس بنائه.....**12–19**

1- مفهوم المحتوى. 12

2- معايير اختيار المحتوى التّعليمي.....13

3- وسائل تحديد المحتوى التّعليمي.....14

4- مراحل اختيار المحتوى التّعليمي.....15

5- تنظيم المحتوى التّعليمي.....16

6- معايير تنظيم المحتوى التّعليمي.....18

ثانيا: مبدأ التّدرج والتّكرار في العملية التّعليمية.....22-27

1- التّدرج: مفهومه وأصنافه.....20-24

أ- مفهوم التّدرج.....20

ب- أنواع التّدرج في تقديم المادة النّحوية.....20

ج- أصناف التّدرج المتعلّقة بمكونات المنهاج. 22

2- التّكرار: مفهومه وأهدافه.....23-25

أ- مفهوم التّكرار.....23

ب- أهداف التّكرار.....24

ثالثا: المحتوى التّعليمي لمنهاج اللّغة العربية في التّعليم الابتدائي:.....25-42

1-الأسس المعرفية التي ينبني عليها المنهاج:.....25-28

أ- مفهوم البنائية الاجتماعية:.....26

ب- مؤسسها.....27

ج- مبادئ البنائية الاجتماعية.....27

د- طبيعة اللّغة والمعرفة في النّظرية البنائية الاجتماعية.....28

2-مكونات منهاج اللّغة العربية: 31-35

أ- الأهداف.....31

ب- المقاربة بالكفايات.....31

ج- طرائق التّعلم النشطة.....33

د- الوسائل التّعليمية.....34

هـ- التّقويم.....35

3-محتوى منهاج اللّغة العربية:.....35-42

أ- طبيعة المحتوى في المنهاج الحديث قياسا بالمنهاج القديم 35

ب- ميادين اللّغة العربية.....37

ج- التّدرج والتّكامل بين المحتويات التّعليمية بدءا من السّنة الأولى إلى السّنة الخامسة.....38

د- التّدرج والتّكرار بين ملامح التّخرج والكفاءات الشّاملة والختامية بدءا من السّنة الأولى حتى السّنة الخامسة..40

الفصل التّطبيقي: واقع تعليمية قواعد اللّغة بين مبدأي التّدرج والتّكرار

أوّلا: مقارنة محتويات قواعد اللّغة بين السّنوات الثّلاث.....42-73

1- عرض مقرر الظّواهر اللّغوية (نحو، صرف، إملاء) في السّنوات الثلاث.....44

2- الدّروس المشتركة بين كل سنة وسنة:.....56

3- التّعقيب على المحتويات من حيث مفرداتها:.....54

4- المقارنة بين المحتوى التّعليمي للدّروس المتكرّرة بين السّنوات الثلاث:.....58

أ- المقارنة بين الدّروس المشتركة بين السّنة الثّالثة، والسّنة الرّابعة:.....58

ب- المقارنة بين المحتوى التّعليمي للدروس المتكرّرة بين السّنة الرّابعة والخامسة:.....64

ج- المقارنة بين الدّروس المشتركة بين السّنة الثّالثة والرّابعة والخامسة:.....69

ثانيا: الدّراسة الميدانية.....74-95

1- إجراءات الدّراسة.....74-75

أ- منهج الدّراسة.....74

ب- مجال الدّراسة.....74

ج- عيّنة الدّراسة.....74

د- أدوات الدّراسة.....75

2- تقديم نماذج من دروس الظّواهر اللّغوية المشتركة.....75-95

ثالثا: تحليل الاستبانات.....96-123

1- إجراءات الدّراسة.....96-98

أ- منهج الدّراسة.....96

ب- مجال الدّراسة.....96

ج- أدوات الدّراسة.....97

د- كيفية تطبيق آليات البحث العلمي.....98
2- **عرض الاستبانات وتحليلها**.....98- 123
خاتمة.....125-126
مكتبة البحث.....128- 135
فهرس الموضوعات.....137- 140
الملاحق.....142-153
1- ملحق لبرنامج كتاب اللغة العربية السنة الثالثة ابتدائي
2- ملحق لبرنامج كتاب اللغة العربية السنة الرّابعة ابتدائي
3- ملحق لبرنامج كتاب اللغة العربية السنة الخامسة ابتدائي
4- نموذج استبانة
الملخص.....154

ملاحق

فهرس اللغة العربية

المقاطع	المحاور	الوحدات	الأساليب	التراكيب النحوية
01	القيم الإنسانية	أنا لست أنانيا	ألفاظ التّقدير جزء، كل، جميع، نصف، ربع	الاسم
		الوعد هو الوعد	الاستدراك لكن	الفعل
		الفراشة والنملة	حروف الرّبط : و، ف، ثم، أو	الحرف
02	الحياة الاجتماعية	العيد	مؤشرات زمنيّة : بعدما، لمّا، عندما	المفرد وجمع المذكّر السّالم
		ختان زهير	الصّيغ والظّروف الدّالة على المكان : (أمام ،بجانب على يمين، على يسار، قريبامن، بعيدا عن)	المفرد وجمع المؤنّث السّالم
		التّاجر والشهر الفضيل	الأسماء الموصولة : الّتي، الّذي ، الّذين	المفرد وجمع التكسير
03	الهوية الوطنية	خدمة الأرض	الاستثناء بـ سوى ،غير، إلا	الفعل الماضي
		عمر ياسف	مؤشّرات زمنيّة : في يوم من الأيام، في أحد الأيام في يوم	الفعل المضارع
		مِن أَجْلِكِ ياجزائر	الظّروف الدّالة على المكان: شرقا، غربا، شمالا، جنوبا	الفعل الأمر
04	الطبيعة والبيئة	طاحونة سي لونيس	اليوم ، الأسبوع الشّهر ، السنة	الجملة الفعلية
		الفصول الأربعة	الأسماء الموصولة (اللّذان،اللّتان)	الجملة الاسمية
		سرطان البحر	سرعة وقوع الحدث : ما إن، حتى	جمل إسمية أخرى
05	الصحة والرياضة	كرة القدم	الاحتمال : (قد يفعل، ربّما يفعل)	المفرد والمثنى
		مَـرَضٌ مُعْدٍ	انتهاء حدث إلى حدث آخر : فعل ماض+ حتى + فعل ماض	كان وأخواتها
		الغذاء المفيد	صيغة التّمنّي ليت	دلالات كان وأخواتها
06	الحياة الثقافية	كم أحبّ الموسيقى !	الاستمرار في الماضي (كان يفعل)	جملة فعليّة +حروف الجر
		المسرح	أفعال الشّروع (أخذ ، بدأ ، شرع)	الجملة الفعليّة + الحال
		عادات من الأوراس	ألفاظ التّدرّج : شيئا فشيئا، الواحد تلو الآخر	الاستثناء بـ : إلا وسوى
07	عالم الابتكار والاختراع	محمول جدتي	فعل مضارع + يوميا / أسبوعيّا	الجملة الفعليّة + الصّفة
		بساط الريح	سرعة وقوع الحدث فعل ماض + ما إن حتّى .	الجملة المنفيّة بلا ولم
		البوصلة	الاتّجاهات	الجملة الاستفهاميّة
08	الأسفار والرحلات	مع سائق أجرة ايرلندي	الشّرط : لو / لولا	الجملة التّعجّبيّة
		أوكوث	إن الشّرطيّة	مراجعة الظّواهر النّحويّة

فهرس اللغة العربية

ص.	الإدماج (نص الإدماج + المشروع)	المحفوظات	الرصيد اللّغوي	الظّواهر الإملائيّة	الصيّغ الصّرفية
10		نشيد الأبوة والطفولة آدابُ الحديث	رصيد خاص بأداب الأكل	علامات الوقف	
14	الإرادة تصنع الفوز كتابة قصّة		رصيد خاص بالقيم		المذكر والمؤنث
18			رصيد خاص بالحشرات	التّاء المربوطة في الأسماء	
27			رصيد خاص بالأعياد		حروف الاستقبال (السّين وسوف)
31		رمضان الأعياد	الرّصيد الخاص بالحليّ	التّاء المفتوحة في الأسماء	
35	فرحة العائلة إنجاز بطاقة دعوة		رصيد خاص بالصّفات		اسم الفاعل
44		نشيد الوطن العلم	رصيد خاص بالمهن	التّنوين بالفتح	
48	حماية الوطن إنجاز بطاقة السيرة الذاتية		رصيد خاص بالبطولة (المرادفات والأضداد)		اسم المفعول
52			رصيد خاص بالرّموز الوطنية	التّنوين بالضّم والكسر	
61		الطّبيعة	رصيد خاص بالبيئة والطبيعة		ضمائر المتكلم
65	حبيبة زيتون كتابة لافتات		رصيد خاص بالطيور	التاء المفتوحة في الأفعال	
69			رصيد خاص بالحيوانات البحرية		ضمائر المخاطب
78		البرتقال كرة القدم	رصيد خاص بالألعاب الرياضية	الأسماء الموصولة بلام واحدة	
82			رصيد خاص بالطب		ضمائر الغائب
86	الطّعام الصّحي إعطاء تعليمات		رصيد خاص بالتغذية	الأسماء الموصولة بلامين	
95		المسرح النّحت	رصيد خاص بالموسيقى		الأسماء الموصولة (المثنى والجمع)
99			رصيد خاص بالمسرح	الألف اللّيّنة في الأسماء	
103	الرّسّام الماهر ملصقة اشهاريّة		رصيد خاص بالتّراث		أسماء الإشارة مفرد، مثنى، جمع
112		الحاسب القاطرة	رصيد خاص بوسائل الاتّصال	الهمزة في أوّل الكلمة	
116	المخترع الصّغير قصّة اختراع		رصيد خاص بالطّائرة		التّحويل من الماضي إلى المضارع مع ضمائر الغائب
120			رصيد خاص بالاختراعات	الهمزة المتطرّفة بعد حرف ممدود	
129	الشّاطر حسن كتابة أسطورة	جدّي بحّار سندباد	رصيد خاص بالدّول وعواصمها		التّحويل من الماضي إلى المضارع مع ضمائر المتكلم والمخاطب
133			رصيد خاص بحيوانات افريقيا	الهمزة المتوسّطة على الألف	

الفهـــــرس

المقاطع	المحاور	الوحدات	الأساليب	التراكيب النحوية	الصيغ الصرفية
المقطع 01	القيم الإنسانية	مع عصاي في المدرسة	ألفاظ النسبة	• أنواع الكلمة	الضمائر المنفصلة
		ماسح الزجاج	ظروف الزمان	• الفعل الماضي	
		جَدَّتي	التشبيه بـ: كـ	• الفعل المضارع	تصريف الفعل الماضي مع ضمائر المتكلم
المقطع 02	الحياة الإجتماعة	التاجماعث	العطف	• الجملة الفعلية	
		المعلم الجديد	ظروف المكان	الفاعل	تصريف الفعل الماضي مع ضمائرالمخاطب والغائب
		بين جارين	المفعول المطلق	المفعول به	
المقطع 03	الهوية الوطنية	الحنين إلى الوطن	سـ/ سوف	• الجملة الإسمية	تصريف الفعل الماضي مع جميع الضمائر
		الأمير عبد القادر	صفات الشخصية	• الصفة	
		الزائر العزيز	ما إن ... حتى ...	• الفعل اللازم والفعل المتعدي	تصريف المضارع مع ضمائر المتكلم والمخاطب
المقطع 04	الطبيعة و البيئة	رسالة الثعلب	أفعال دالة على الحركة	• حروف الجر	
		البيت البيئي	التشبيه بـ :كأن	• المضاف إليه	تصريف المضارع مع ضمائر الغائب
		طاقة لا تنفد	ألفاظ النسبة	• فعل الأمر	
المقطع 05	الصحة و الرياضة	قصة زيتونة	التفضيل	المضارع المنصوب	تصريف فعل الأمر
		مرض سامية	بينما ... إذا بـ ...	• كان وأخواتها	
		لمن تهتف الحناجر	التعجب بـ : ما أفعل ... !	• الحال	اسم الفاعل
المقطع 06	الحياة الثقافية	أنامل من ذهب	ظروف المكان	• المفعول المطلق	
		لباسنا الجميل	لو لا ... لـ	المضارع المجزوم	اسم المفعول
		القاص الطارقي	الإستثناء بـ : إلا – سوى	الفعل الماضي المبني للمجهول	
المقطع 07	الإبداع والإبتكار	مركبة الأعماق	الإستدراك بـ: لكن	علامات الرفع في الأسماء	الإسم في المفرد والمثنى
		سالم والحاسوب	التفضيل	علامات نصب الإسم	
		ما أَعْظَمَك	أفعال الحركة	علامات جر الاسم	المصدر
المقطع 08	الرحلات والأسفار	جولة في بلادي	شمالا – جنوبا شرقا – غربا	• المبني والمعرب	
		حكايات في حقيبتي	ظروف المكان	الفعل الصحيح و الفعل المعتل	الإسم في المفرد و جمع المذكر السالم

الظواهر الإ
التاء المفتوحة ف
التاء المفتوحة ف
التاء المربو
الهمزة المتوس الألف
الهمزة المتوس الواو
الهمزة المتوس النبر
الهمزة في آخ
الأسماء الم
الألف اللينة ف
الألف اللينة ف
الألف اللينة ف

الظواهر الإملائية	الرصيد اللغوي	المحفوظات	الإدماج (النص +المشروع)	الصفحة
	الرصيد الخاص بأعمال الخير	يا حسن الأخلاق	البائع الصغير إنجاز لائحة الحقوق والواجبات	10
التاء المفتوحة في الأفعال	الرصيد الخاص بألعاب الأطفال			14
	الصفات الخاصة بالقيم الإنسانية			18
التاء المفتوحة في الاسماء	الترابط الدلالي الخاص بالمجموعات / المشتقات	أمّي	من صور التضامن	27
	الرصيد الخاص بالمعرفة والمدرسة			31
التاء المربوطة	الإشتقاق / التضاد	تاج الوفاء	صنع مطوية لوصف الحيّ	35
	علامات الترقيم	– وطني	أجمل الأوطان إنجاز بورتريه عن شخصية وطنية	44
الهمزة المتوسطة على الألف	الصفات المادية			48
	الرصيد الخاص بالرموز والمعالم الوطنية	– يا شهيد		52
الهمزة المتوسطة على الواو	الرصيد الخاص بأسماء الحيوانات	الضياء تغريدة العندليب	كوكبنا في خطر إنجاز لوحات بيئية	61
	الرصيد الخاص بأصوات الطبيعة			65
الهمزة المتوسطة على النبرة	الترابط الدلالي الخاص بعناصر من الطبيعة			69
	الرصيد الخاص بالأغذية (ألغاز)	التوازن الغذائي رياضة الأبدان	صحتك هي الأهم تصميم ألبوم لمراحل النمو	78
الهمزة في آخرالكلمة	التضاد / الرصيد الخاص بالإختصاص الطبي			82
	الرصيد الخاص بالرياضة			86
الأسماء الموصولة	الترابط الدلالي(الخاص بالحرف)	الكتاب علبة الألوان	سر العداوة بين القط و الفأر إنجاز شريط مرسوم	95
	الرصيد الخاص بالموروث الثقافي			99
الألف اللينة في الأفعال	الترابط الدلالي			103
	الرصيد الخاص بالغوص	تلفاز وحاسوب علماء المستقبل	أحلام المستقبل كتابة كيفية صناعة لعبة	112
الألف اللينة في الأسماء	الرصيد الخاص بالحاسوب			116
	الرصيد الخاص بالإكتشاف والإختراع			120
الألف اللينة في الحروف	الرصيد الخاص بالصفات والسفر بالطائرة	الحمامة المهاجرة الواحة	على شاطئ العوانة إنجاز دليل سياحي	129
	الرصيد الخاص بالعواصم والبلدان			133

فهرس الكتاب

المقاطع	المحاور	الأساليب	الرصيد اللغوي	القراءة	ص
01	القيم الإنسانية	لذلك	عبارات اللياقة	رِفاقُ المَدْرَسَةِ	10
		لأن	معاني العبارات	التَّعاوُنِيَةُ المَدْرَسِيَّةُ	14
		بل	التعبير الحقيقي والمجازي	طَريقُ السَّعادَة	18
02	الحياة الاجتماعية والخدمات	لكن	الحرف والمهن	منْ أَشْرَفِ الْمِهَن	27
		غير أن	علبة الإسعاف الأولي	الْإِخْلاصُ في العَمَل	31
		بالتالي	معاني كلمات من نفس العائلة	مِهْنَةُ الْغَد	35
03	الهوية الوطنية	قد	تسميات الجماعات	تاكفاريناس يَتَحَدَّث	44
		لذا	الاشتقاق من الأفعال	كُلُّنا أَبْناءُ وَطَنٍ واحِدٍ	48
		ف (السببية)	استعمال : خير / شر	أَرْضٌ غالِيَةٌ	52
04	التنمية المستدامة	بما أن	الرصيد اللغوي الخاص بالمياه	سِرُّ الْحَياة	61
		لام التعليل	الترابط الدلالي بين الكلمات	حينَ تَصيرُ النُّفاياتُ ثَرْوَةً	65
		في الأخير	الترابط الدلالي في العبارات	الْحَصّادُ والْكَلْبُ وقِطْعَةُ الْخُبْزِ	69
05	الصحة والتغذية	مِنَ المُحْتَمَلِ	المرادفات والأضداد	وادي الْحَياة	78
		إذن	اسم الآلة	مَمْنوعُ الدُّخول	82
		بالْإِضافَةِ إلى	معاني العبارات	أَحْسَنُ الْأَطِبّاءِ : عَصيرُ الْخَضْرَواتِ والْفاكِهَة	86
06	عالم العلوم والاكتشافات	عَكْسَ ذلك	الرصيد اللغوي الخاص بمؤسسي بعض العلوم	عَبْقَرِيَّةٌ فَذَّة	95
		لذلك	الترابط الدلالي بين العبارات	قِصَّةُ الْبِنسِلين	99
		لِكَيْ	الرصيد اللغوي الخاص بالمخترعات	الروبوت المشاغب	103
07	قصص وحكايات من التراث	أظن	الرصيد اللغوي الخاص بالحيوانات	عَزَّة ومَعْزوزَةُ	112
		أَعْتَقِد	الأمثال و الحكم	جحا والسُّلْطانُ	116
		ربما	الرصيد اللغوي الخاص بالأحجار الكريمة	وفاءُ صَديقٍ	120
08	الأسفار والرحلات	لهذا السبب	الرصيد اللغوي الخاص بالتراث المادي	رِحْلَةٌ إلى عين الصَّفْراء	129
		الفعل ومصدره	الرصيد اللغوي الخاص بالعواصم و البلدان	حكى ابنُ بَطّوطَة	133

فهرس الكتاب

النحو	الصرف	الإملاء	ص	المحفوظات	الإدماج (نص الإدماج + المشروع) + أوسع معلوماتي	ص
مكونات النص	تصريف الجملة الفعلية مع ضمائر المثنى	التاء المربوطة والتاء المفتوحة في الكلمات	12	طَرِيقُ الْعِلْم	طَرِيقُ النَّجاح	22
الجملة وأنواعها			16		أَكْتُبُ رِسالَةً	23
الجملة الفعلية وأركانها		الهمزة على الألف	20		مَواقِفُ وعِبَر	24
الجملة المنسوخة بإن وأخواتها	تصريف الجملة الفعلية مع ضمائر الجمع		29	عيد العمال	الرسام الموهوب	39
الجملة المنسوخة بكان وأخواتها		الهمزة على الواو	33		بِطاقَةُ مَعْلوماتٍ	40
الأفعال الخمسة	المجرد والمزيد		37		لِأَوَّلِ مَرَّةٍ	41
نواصب الفعل المضارع	الفعل الثلاثي المزيد بحرف	الهمزة على النبرة	46	فِداكَ يا وَطَني	عَلَمُنا الشّامِخ	56
جوازم الفعل المضارع			50		مُقابَلَةٌ مع شَخْصِيَّةٍ تاريخيَّة	57
الفعل المبني للمجهول ونائب الفاعل		الهمزة على السطر	54		أَبطالٌ من الْوَطَن قد نَجْهَلُهم	58
الأسماء الخمسة	المصدر من الثلاثي المزيد بحرف	همزة القطع	63	الْأَمْطارُ	هل تَعْلَمون ؟	73
جمع التكسير وإعرابه			67		أَكْتُبُ تَقْريرًا	74
جمع المذكر السالم و إعرابه	الفعل الصحيح وأنواعهُ		71		نَحْنُ والْبيئَة	75
جمع المؤنث السالم وإعرابه	الفعل المعتل	همزة الوصل	80	على الْخِوان	الخس والملفوف	90
المثنى وإعرابه			84		أُنْجِزُ بطاقاتٍ تَوْعَوِيَّةً حائِطِيَّة	91
المضاف والمضاف إليه		علامات التأنيث في الأسماء	88		قَضايا صِحِّيَّة	92
العطف	تصريف الفعل الماضي المبني للمجهول	الأسماء الموصولة	97	مَناهِلُ الْمَعْرِفَة	مسألة صعبة	107
المفعول المطلق			101		المجلة العلمية	108
الاستثناء بـ (إلا / غير / سوى)	تصريف الفعل المضارع المنصوب والمجزوم		105		ظواهر علمية	109
الفعل اللازم والفعل المتعدي	تصريف المضارع المبني للمجهول	اتصال حرف الجر بما الاستفهامية	114	اليَمامَةُ والصَّيّادُ	نهاية مستبد	124
إعراب الفعل المعتل الآخر			118		تأْليفُ قِصَّةٍ	125
علامات الإعراب الأصلية والفرعية		الألف اللينة	122		قِصَصٌ وحكايات عالَمِيَّة	126
المبني	تصريف الفعل المعتل الناقص	المدّ لفظا ورسما	131	السَّفينَةُ	في الشام	137
المعرب			135		كتابة إعلان إشهاري	138
					حول العالم	139

الجمهورية الجزائرية الدّيمقراطية الشّعبية

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 8 ماي 1945 قالمة

كلية الآداب واللغات — قسم اللغة والأدب العربي

تخصص لسانيات تطبيقية

"استبانة متعلقة بمذكرة التّخرج موجّهة لمعلّمي السّنة الثّالثة والرّابعة والخامسة ابتدائي"

سيدي المحترم...\سيدتي المحترمة...

يسرنا أن نضع بين أيديكم هذه الاستبانة التي صممت لجمع المعلومات اللاّزمة للدراسة التي نقوم بإعدادها استكمالا لنيل شهادة الماستر في اللّغة العربية وآدابها، تخصص "لسانيات تطبيقية"، والموسومة بـ " **تعليمية قواعد اللّغة في المرحلة الابتدائية بين مبدأ التّدرج والتّكرار**"

ونظرا لأهمية رأيكم في هذا الموضوع، نأمل منكم التكرم بالإجابة عن أسئلة الاستبانة بدقة، ونحيطكم علما أن جميع إجاباتكم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

وأتقدم مسبقا إلى سيادتكم الموقرة بجزيل الشكر والعرفان، وفائق الاحترام لتعاونكم الصادق في خدمة البحث العلمي.

إعداد الطّالبة:

- **أمال نحال**

إشراف الأستاذة:

د. نبيلة قريني

السّنة الجامعية: 2023/2022

أولا: البيانات الأولية

اسم المؤسسة: .....هواري بومدين.....

المنطقة: .....حمام دباغ.....

1- الرتبة الوظيفيّة:

أستاذ ☐ أستاذ رئيسي ☒ أستاذ مكوّن ☐

2- الخبرة:

أقل من 5 سنوات ☐ من 5 إلى 15 سنة ☒ أكثر من 15 سنة ☐

3- الوضعية أو الصفة:

مثبت(مرسّم) ☒ متربص ☐ مستخلف ☐

4- المؤهل العلمي:

شهادة ليسانس ☒ شهادة ماجستير ☐

شهادة ماستر ☐ معهد خاص (مدرسة عليا) ☐

5- التّخصص العلمي (الجامعي):

لغة وأدب عربي ☐ علم الاجتماع ☒

علم النفس ☐ علوم الطبيعة والحياة ☐

تخصص آخر.....

ثانيا:القواعد اللّغوية بين التّدرج والتّكرار في المرحلة الابتدائية

1- هل تدرجت في تدريس السنوات الثلاث: الثالثة، الرابعة، والخامسة ابتدائي؟

نعم ☒ لا ☐

.....

2- تُبنى المعرفة المتعلّمة على أساس مبدأ "التّدرج"، فهل هو مراعى حقا في بناء محتويات القواعد اللّغوية: النّحو والصّرف والإملاء؟

نعم ☒ لا ☐ جزئيا ☐

.....

3- المطلع على برامج قواعد اللّغة في السّنوات الثلاث المتعاقبة يلحظ تكرارا لدروس عديدة، فما الهدف التعليمي من ذلك؟

- تكرار بغرض التّدرج في تقديم المعرفة [X]
- تكرار مقصود بغرض التّثبيت [ ]
- تكرار سببه عدم مراعاة واضعي البرنامج للمعرفة السابقة [ ]

.....

4- في أي صنف من أصناف القواعد يتجسد مبدأ التّدرج أكثر؟

في القاعدة النّحوية [X] في القاعدة الصّرفية [X] في قواعد الإملاء [X]

.....

5- القواعد الإملائية تكون نفسها على الأرجح في السنوات الثلاث، فلمَ تُكرّر دروس من مثل: كتابة التاء المفتوحة والمربوطة، ورسم الهمزة، والألف اللّينة ؟

- تتكرر لأنّها لا تقدم كل مبادئها في مستوى واحد [ ]
- التّكرار من أجل التّثبيت [X]
- عدم مراعاة المعرفة السّابقة في بناء المحتوى [ ]

.....

6- كيف يتجسد مبدأ التّدرج في واقع العملية التّعليمية عند تقديم دروس الصّرف من مثل: اسم الفاعل واسم المفعول باعتبارها دروسًا متكررة؟

من المرحلة الأولى تكون على شكل معلومة بسيطة بالسنة القاعدة والسهلين المقدمة ومن المرحلة الثانية تكون أكثر تعقيدا من حيث الأنشطة

.....

.....

7- كيف يتجسد مبدأ التّدرج في واقع العملية التّعليمية عند تقديم دروس النّحو المتكررة من مثل: أقسام الكلمة، وأقسام الجملة؟

من المرحلة الأولى تكون على شكل أمثلة بسيطة وجمل بسيطة والتمارين أيضا وفي المرحلة الثانية تدمج التمارين أكثر صعوبة لأنه استخراج الجمل من نصوص (فقرات)

.....

.....

8- ما هو الحجم السّاعي المخصص لتدريس قواعد اللّغة أسبوعيا ؟

زمن القاعدة / المستوى	السنة 3	السنة 4	السنة 5
القاعدة النّحوية	د45	د45	د45
القاعدة الصّرفية	د45	د45	د45
القاعدة الإملائية	د45	د45	د45

9- إذا كان الزمن متساويا بين السّنوات الثّلاث، ألا يُشكل هذا عائقًا في تقديم القواعد وفق مبدأ التّدرج على أساس زيادة جرعة المادة التّعليمية في كلّ مستوى تالٍ؟

- الوقت كافٍ رغم التّدرج ☐
- الوقت غير كافٍ ☐
- أتصرف للتوفيق في تقديم الجديد ☒

.....

10- عند تقديمك للقواعد المتكررة بين المستويات الثلاث، هل تستند إلى المعرفة السّابقة للمتعلّم في بناء المعارف الجديدة ؟

نعم ☒ لا ☐

.....

11- هل يُوَفّق المتعلّم في استرجاع مكتسباته القبلية من قواعد اللّغة؟

نعم ☐ لا ☐ كل متعلّم وقدراته الفردية ☒

.....

12- هل تقدّم الدروس المتكررة بالطريقة نفسها ؟

نعم ☐ لا ☒

.....

13- هل هناك تدرج في أنشطة القواعد كما ثمّة تدرج في محتويات القواعد ؟

نعم ☐ لا ☐ تتفاوت الأنشطة ويتكرر بعضها ☒

.....

14- هل تجد تحسنا في مستوى المتعلّم عند تلقيه الدّروس المتكرّرة؟

نعم ☒ لا ☐ كلّ حسب قدراته الفردية ☒

.....

15- أيّ صنف من القواعد اللّغوية نجد تحصيل المتعلّمين فيه أكثر؟

في قواعد النّحو ☒ في قواعد الصّرف ☐ في قواعد الإملاء ☐

علّل رجاءً ..بالسنة السابعة النحو أسهل من الإستعاب ثم الصرف ثم الإملاء يبقى أصعب.....

.....

.....

.....

16- ما هي الدّروس التي تجدها تتكرر دون أن تقدّم إضافة معرفية؟ المفاهيمة وهدفها الترسيخ والتدريب أكثر

أ- في النّحو..... /

ب- في الصّرف..... /

ج- في الإملاء..... /

17- ما هي الدّروس المتكرّرة التي تحمل حقا جرعة تعليمية إضافية في قواعد اللّغة؟

أ- في النّحو.....الجمع بأنواعها.....

ب- في الصّرف..الصرف وتصريف الفعل المبني للمجهول.....

ج- في الإملاء.....الألف اللينة.....

18- هل هناك دروس تقترح حذفها من البرنامج لأنّها متكررة دون فائدة؟ تقسيم المعلومات على السنة في 3 و4 وتارة يحيث تكون بشكل منظم أكثر وغير مرهقة للتلميذ

أ- في النّحو..... /

ب- في الصّرف..... /

ج- في الإملاء..... /

19- ما هي الدروس التي تستحق حقا أن تتكرر؟

أ- في النّحو..علامات الإعراب الأصلية والفرعية.....

ب- في الصّرف..تصريف الأفعال في كل الأزمنة.....

ج- في الإملاء..الهمز بأنواعها والتاء بأنواعها.....

20- من خلال تجربتك التعليمية، هل تجد أنّ مبدأ التّدرج معتمد حقا في تقديم المعرفة النّحوية، أم يغلب مبدأ التّكرار المفضي إلى نفور المتعلّم من المعرفة؟

نجد أن تقديم المعرفة النحوية معتمد حقا على مبدأ التدرج

21- ما هي مقترحاتك التي تقدّمها في سبيل تحسين تقديم قواعد اللّغة في المستويات الثلاث؟

- تخفيف المعلومات على التلميذ
- تخصيص كل مستوى بتقديم قواعد لغوية تناسب قدراته الفكرية مع احترام التدرج
- التقليل من تكثيف البرامج نحو مرهق للتلميذ ويشعره بالملل وعدم التركيز

ملخص:

موضوع بحثنا الموسوم بـ **تعليمية قواعد اللّغة في مرحلة التّعليم الابتدائي بين مبدأي التّدرج والتّكرار" دراسة تحليلية نقدية "**عرضنا فيه أهمية القواعد اللّغوية في هذه المرحلة، وتطرقنا فيه إلى أسس بناء المحتوى واختياره، بالإضافة إلى كيفية تجسد مبدأي التّدرج والتّكرار في واقع العملية التّعليمية، وذلك من خلال معرفة كيف يتلقى المتعلّم القواعد الجديدة والقواعد المتكررة.

واخترنا هذا الموضوع انطلاقا من معطيات أولية كشفها الواقع التّعليمي، يظهر تذبذبا في التّحصيل المعرفي للمتعلّمين بالرغم من اعتماد مبدأي التّدرج والتّكرار في بناء محتوى قواعد اللّغة، والرّغبة الشّخصية في معاينة واقع تعليمية قواعد اللّغة في التّعليم الابتدائي.

الكلمات المفتاحية: التّعليميّة، قواعد اللّغة، التّكرار، التّدرج، المحتوى التّعليمي.

Abstract:

Our research entitled " Teaching the Grammatical rules in the Primary Stage Between the Concept of gradation Repetition", is mainly based on a critical and analytical study. In this research we presented the role of grammatical rules at this stage, as well as, the key principals for the creation and selection of the content. In addition to, we tackled the ways on how to apply the concept of gradation and repetition in real educational situation, by taking into consideration how the learner perceive the new rules and the repeated rules. The selection of this topic is based on a primary data explored in educational context, that shows fluctuation in the cognitive achievement of the learners despite the adoption of gradation and repetition in building the grammatical rules of language, and the personal desire to examine the reality of teaching grammatical rules at the primary stage.

Key words: Educational , The rules of the language, Repetution, Gradation, the educational content.