الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'enseignement Supérieur
Et de la recherche scientifique
جامعة 08 ماي 1945 - قالمة –
Université de 08 mai 1945 Guelma
كلية الآداب واللغات
Facultés des lettres et langues
قسم اللغة والأدب العربي
Département de la langue et littérature arabe

الرقم : .....

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات نيل شهادة
الماستر
تخصص: (لسانيات تطبيقية)

تعليمية النحو العربي في ظل المقاربة بالكفاءات السنة الرابعة من التعليم المتوسط أنموذجا ــدراسة

الطالبة: بوزهير بسمة
الطالبة: خلة أحلام

تاريخ المناقشة:2020/09/26

أمام اللجنة المشكلة من:

الاسم واللقب	الرتبة	مؤسسة الانتماء	الصفة
الطاهر شينون	أستاذ محاضر "أ"	جامعة 8 ماي 1945 قالمة	ممتحنا
آمنة جاهمي	أستاذة محاضرة "ب"	جامعة 8 ماي 1945 قالمة	مشرفا ومقررا
إبراهيم براهمي	أستاذ محاضر"أ"	جامعة 8 ماي 1945 قالمة	رئيسا

السنة الجامعية:2020/2019

شكر و عرفان

نحمد الله و نشكره على توفيقه و منحه القوة و الصبر للوصول إلى هذه المراتب و إنجاز هذا العمل المتواضع،نتقدم بالشكر الخالص إلى كل من ساهم من قريب أو بعيد في إعداد هذا البحث ،ونخصَ بالذّكر الأستاذة المشرفة "جاهمي آمنة" نتوجّه لها بالشكر على نصائحها القيّمة وإرشاداتها الوجيهة وملاحظاتها الهادفة وعرفانا لها نهديها هذا العمل المتواضع و نتمنى أن يكون في المستوى المطلوب إن شاء الله وإلى جميع أساتذة قسم اللّغة العربية وآدابها الذين أطرونا ووجهونا طيلة المشوار الجامعي . .

إهداء

الحمد لله رب العالمين و لا حول و لا قوّة إلاّ بالله العليّ العظيم،أزليا بغير ابتداء ،أبديا بغير انتهاء ،سرمديا لا بداية ولانهاية وأنا على عتبة التخرج إرتئيت أن أتوج ثمرة جهدي و تعبي بمذكّرة تخرجي التي جمعت فيها كل ما إكتسبت من علم و معرفة ،وأتمنى ان تكون القاطرة التي تجرّ وراءها نجاحي ن شاء الله

إلهي لا يطيب الّيل إلاّ بشكرك و لا يطب النّهار إلا بطاعتك ...ولا تطيب اللّحظات إلاّ بذكرك... ولا تطيب الآخرة إلاّ بعفوك... ولا تطيب الجنّة إلاّ رؤيتك الله جلّ جلاله.

إلى من بلّغ الرّسالة وأدى الأمانة... ونصح الأمّة... إلى نبي الرّحمة ونور العالمين ... سيّدنا محمد صلـــــى الله عليه و سلم.

إلى كل من كلّله الله بالهيبة والوقار... إلى من علمني العطاء بدون إنتظار... إلى من أحمل إسمه بكل إفتخار... أرجو من الله أن يمد في عمرك لترى ثمارا قد حان قطفها بعد طول إنتظار وستبقى كلماتك نجوم أهتدي بها اليوم وفي الغد وإلى الأبد (والدي العزيز).

إلى ملاكي في الحياة لى معنى الحب والحنان والتفاني...إلى بسمة الحياة وسر الوجود إلى من كان دعاؤها سر نجاحي وحنانها بلسم جراحي إلى أغلى الحبايب أمي الحبيبة.

إلى القلوب الطاهرة الرقيقة والنفوس البريئة رياحين حياتي (إخوتي).

الآن تفتح الأشرعة وترفع المرساة لتنطلق السفينة في عرض بحر واسع مظلم هو بحر الحياة وفي هذه الظلمة لا يضيء إلاّ قنديل الذّكريات ذكريات الأخوة البعيدة إلى الذين أحببتهم وأحبوني (صديقاتي أصدقائي).

بسمة

إهداء

نحمد الله تعالى ونشكره أن وفقنا لإنجاز هذا العمل المتواضع .أهدي ثمرة جهدي إلى من هي في الحياة حياة إليك ينحني الحرف حبا وامتنان إليك أمي... وعليك السلام أطال الله في عمرك .إلى من علمني الكفاح والنضال وكان قوتي في الحياة

أبي العزيز أطال الله في عمره .إلى الذي لا أملك إلا مشاعري التي سأزين بها السماء بألف دعوة طلبا من خالقي ألا يحرمني منه إليك زوجي .إلى القطعة التي انشطرت من روحي إلى ملاكي الصغير رنيم .إلى أمي الثانية والغالية وأبي الثاني أطال الله في عمرهما والدي زوجي .إلى الشموع التي تنير حياتي إخوتي وأختاي العزيزتين. وزوجات إخوتي الحبيبتين .إلى أخوات زوجي الغاليات وإخوته وزوجاتهم حفظهم الله .إلى الكتاكيت الصغار أبناء إخوتي وأختاي وأبناء إخوة وأخوات زوجي .إلى روح صديقاتي الغاليات على قلبي .إلى خلاتي وعماتي وإلى خلات وعمات زوجي الغاليات. وإلى زوجات عم زوجي .إلى بنات عم زوجي الحبيبات على قلبي .إلى من كان وسيظل اسمهم عنواني في المحبة والإخاء إلى كل من عرفوني وأحبوني طيلة مشواري الدراسي.

مقدمة

تحتل اللغة العربية بفضل تراثها الثقافي الضخم المراتب الأولى في تصنيف اللغات العالمية الأكثر انتشارا وتطورا، وما جعلها تحتل الصدارة أنها لغة القرآن الكريم فهي متداولة على جميع ألسنة أفراد المجتمع باختلاف مستوياتهم الفكرية والعمرية.

وللحفاظ على هذه اللغة تنبه أهلها لأهمية التقعيد اللغوي بعد أن رأوا تفشي ظاهرة اللحن بين الناس وهذا ما يهدد سلامة اللغة العربية وأمنها، فعمدوا إلى الإعراب في بادئ الأمر، ثم قاموا باستخلاص قواعد للغة نحوا وصرفا تمكن الناطقين بها من التخلص من الأخطاء التي يقعون فيها.

فتعليم اللغة العربية عامة وتعليمية النحو بالخصوص من الضروريات التي اهتمت بها المدرسة الجزائرية,فسعت إلى وضع مناهج تربوية جديدة شهدت فيها العديد من الإصلاحات مست هياكل المنظومة التربوية بما فيها مناهج وطرائق التدريس القديمة والحديثة,وبذلك انتقل تدريس القواعد النحوية من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات.

وإيزاء ما تقدم تتمحور الاشكالية الرئيسة الخاصة بالبحث في السؤال الآتي :

_ إلى أي مدى أسهمت المقاربة بالكفاءات في تعليم النحو العربي؟

وبما أن لكل باحث أسباب تدفع به لاختيار موضوع دراسته ولعل أهم هذه الأسباب مايلي:

- ضعف التلاميذ في مادة اللغة العربية خاصة في النحو العربي.
- حداثة طريقة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية.
- تحديد الهدف من تدريس النحو في المرحلة المتوسطة.

وأما اختيارنا للسنة الرابعة متوسط تحديدا باعتبارها مرحلة أخيرة وانتقالية من التعليم المتوسط إلى التعليم الثانوي، وبالتالي فالمتعلم فيها يكون على استعداد تام لتلقي قواعد نحوية أكثر صعوبة وتعمقا.

ولعل الهدف من دراستنا هو إبراز دور المقاربة بالكفاءات في تعليم النحو العربي في المرحلة المتوسطة، متخذين السنة الرابعة في ذلك أنموذجا، وكذا

الوقوف على اجتهادات المعلمين لتيسير تلقي هذه المادة، وتجسيدا لهذا الغرض اخترنا للبحث عنوان:

تعليمية النحو العربي في ظل المقاربة بالكفاءات " السنة الرابعة من التعليم المتوسط أنموذجا"-دراسة وصفية-

اعتمد البحث في تناميه على مقدمة ومدخل وفصلين أولهما نظري وثانيهما تطبيقي، وخاتمة متبوعة بقائمة المصادر والمراجع وفهرس للموضوعات.

تناولنا في **المقدمة** أهمية الموضوع وأسباب اختياره، والمنهج المتبع في الدراسة، وأهم النتائج التي نرمي إلى تحقيقها، والصعوبات والعراقيل التي واجهتنا.

وتطرقنا في **المدخل** إلى أهم المصطلحات والمفاهيم التي ارتكز عليها البحث من مفهوم التعليمية ومفهوم النحو ومفهوم المقاربة بالكفاءات ومفهوم الكتاب المدرسي.

أما **الفصل الأول (النظري)** فتحدثنا فيه عناصر العملية التعليمية، وطرائق تدريسه وأهدافه، كما تحدثنا عن أنواع الكفاءات ومستوياتها وأهدافها.

أما **الفصل الثاني (التطبيقي)**، تم التطرق فيه إلى أهمية الكتاب المدرسي ومفهوم مرحلة التعليم المتوسط وأهمية التعليم المتوسط ووصف الكتاب المدرسي وتحليل استبيان حول تدريس قواعد اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط وفق المقاربة بالكفاءات. بالإضافة إلى تحليل نماذج من دروس القواعد.

أما **الخاتمة** فتضمنت أهم النتائج التي توصلنا إليها.

وقد وقع اختيارينا على **المنهج الوصفي** في هذه الدراسة، لملائمته طبيعة الموضوع، فكان الوصف وسيلة لإبراز الظواهر المراد معالجتها، واعتمدت التحليل وسيلة مساعدة كلما اقتضى الأمر ذلك.

وقد اعترضتنا صعاب كثيرة في مسيرة البحث أهمها غلق المكتبات والمؤسسات التربوية بسبب تفشي وباء كورونا، وكذلك نقص الكتب والمجلات الورقية التي تخدم البحث، بالإضافة إلى صعوبة توزيع الاستبيانات على الأساتذة، ولكن تمكنا -بفضل الله- من تخطي هذه المشكلة وذلك بالاستعانة بمجموعة من الكتب والمجلات الإلكترونية، وكذا توزيع استبيان رقمي على الأساتذة بواسطة مواقع التواصل الاجتماعي.

وأما عن أهم الكتب التي استند إليها البحث، فقد تنوعت بين قديمة وحديثة، كان من أهمها:

الكتاب المدرسي، الوثيقة التربوية، أصول التربية المعاصرة لرأفت عبد العزيز البوهي وآخرون, تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق لبشير إبرير, مع المعلم لعزام بن محمد الدخيل، الأصول في النحو لابن السراج,المناهج الحديثة وطرائق التدريس لمحسن علي عطية.

ولا يسعنا في الأخير إلا أن نتقدم بالشكر والعرفان وخالص التقدير والامتنان إلى الأستاذة "آمنة جاهمي" و كل من مد لنا يد المساعدة من قريب ومن بعيد، فإن أصبنا فمن الله تعالى، وإن أخطئنا فمن الشيطان وأنفسنا، ونسأل الله العلي القدير أن يكون عملنا خالصا له، والله من وراء القصد.

مدخل

تحديدات مفهومية

تمهيد:

عرف العصر الحديث تطورات كبرى في مجالات العلوم والفنون والحياة السّياسيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة، واهتمت سياسات الدّول والحكومات وكذلك العلماء والمفكرون وفلاسفة التّربية بإحداث تغييرات جذرية في فلسفة التّربية وأهدافها وتناست الحاجة إلى جعل المدرسة مؤسّسة عامة.

كما أنّ عملية التّجديد والتّطوير في مختلف الميادين مسألة طبيعيّة، بل ضرورة تقتضيها التّحوّلات والمستجدات في المجتمع إذ يهدف كل تطوير إلى تحقيق الفعّالية والسّعي نحو الأفضل في شتّى مجالات الحياة لذا ينبغي إعداد المتعلّم للتفاعل والتكيف مع المجتمع، والمساهمة في تطويره، وهنا يأتي دور المدرسة لتحويل هذا المسعى إلى ممارسة فعلية، ولن يأتي ذلك إلا من خلال منهاج يتماشى وهذه الرؤيا، ومنه جاءت مقاربة التعليم بالكفاءات في بناء المناهج التّربوية التعليميّة.

1-مفهوم التّعليميّة:

أ-لغة:

إنَّ مصطلح التعليمة مأخوذ من الجذر اللغوي (ع ل م)، وقد ورد هذا الجذر في الكثير من المعاجم العربية، نذكر منها:

جاء في "لسان العرب"في مادة (ع ل م) أنَّ: "من صفات الله عز وجل العَليمُ والعَالمُ

والعَلَّام ...وعَلِيمُ، فَعِيل: من أبنية المبالغة.ويجوز أنْ يقالَ لِلإِنْسَانِ الذي عَلمَه الله عِلْماً من العُلومِ عَلِيم... وعَلِمتُ الشَّيءَ أعْلَمَهُ عِلماً: عَرَفْتُهُ. قال ابن بري: وتقول عَلِمَ وفَقِهَ أي تَعَلَمَ وتَفَقَهَ...وعَلَمَهُ العِلمَ وأَعْلَمَهُ إياه فتَعَلَمَهُ، وفرق سيبويه بينهما فقال: عَلِمْتُ كَأَذِنْتُ وأَعْلَمْتُ كَأَذَنْتُ، وعَلَمْتُهُ الشيء فتَعَلَمَ... وعَلَمَ الأَمْرَ وتَعَلَمَهُ: أَتْقَنَهُ... يجوز أن تقول تَعَلَمْتُ الشيءَ بمعنى عَرَفْتُهُ وخَبَرْتُهُ".[1]

يتبين من هذا التعريف أنّ التّعليميّة مأخوذة من الفعل تعلم والذي يعني المعرفة بالشيء وإتقانه والإخبار عنه؛ فهو لم يفرق بين العلم والمعرفة.

[1] ابن منظور: (أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور)، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط3، 1993م، مج12، مادة (ع ل م)، ص417.

كما ورد في المعجم الوسيط في مادة (ع ل م) أن: "عَلَمَهُ – علمًا: وسمه بعلامة يعرف بها. عَلِمَ فلان علمًا: انشَقَتْ شَفَتَهُ العليا. وعَلِمَ الشَيءَ عِلمًا: عَرَفَهُ، وعَلِمَ الشَيءَ حَاصِلاً: أيقَنَ به وصَدَّقَهُ،عَلَمَ فلان الشيءَ تَعْلِيماً: جَعَلَهُ يَتَعَلَمَهُ... تَعَلَمَ الأمْرَ: أَتْقَنَهُ وعَرَفَهُ... والعِلْمُ إدْرَاكُ الشيءِ بحَقِيقَتِهِ واليقين... والعَليمُ كثير العِلمِ... والمُعَلِمُ: من يتخذ مهنة التعْليمِ ومن له الحق في ممارسة إحدى المهن استقلالاً".[1]

يتضح من التعاريف اللّغوية أنّها توحي بمعنى واحد وهو العلم بحقيقة الشيء والمعرفة به.

ب-اصطلاحا:

ارتبط مفهوم التّعليميّة اصطلاحا بعدة دلالات تختلف من باحث إلى آخر حيث حددت بـ: "فن التّعليم، استعمل مصطلح التّعليميّة بهذا المعنى في علم التّربية أول مرة عام 1913 في بحث حول نشاطات التّعليميّة للتّربية: راتيش وعنوان هذا البحث – تقرير مختصر في الديداكتيكا أو فن التّعليم عند راتيش- في سنة 1657 استخدم كومينوس هذا المصطلح بنفس المعنى في كتابه –الديداكتيكا الكبرى- حيث يقول عنه إنه فن لتعليم الجميع مختلف المواد التّعليميّة ويضيف بأنّها ليست فنا للتّعليم فقط بل للتّربية أيضا".[2]

إنّ هذا المفهوم ربط دلالة التّعليميّة بعلم التّربية، وجعلها فنا للتّعليم والتّربية معًا؛ لأن بوادر نشأتها ترجع إلى علم التّربية.

كماأنَّ: "كلمة تعليميّة didactique اصطلاح قديم وجديد، قديم حيث استخدم في الأدبيات التربوية منذ بداية القرن 17، وهو جديد بالنظر إلى الدلالات التي ما أنفك يكتسبها حتى وقتنا الراهن.ويقول الأستاذ حنفي بن عيسى كلمة تعليميّة في اللّغة العربيّة مصدر لكلمة "تعليم"وهذه الأخيرة مشتقة من علم أي وضع علامة أو سمة من السمات للدلالة على الشيء دون إحضاره، أما في اللّغة الفرنسية فإن كلمة ديداكتيك صفة اشتقت من الأصل اليوناني didactitos

[1]مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، مصر،ط4، 2004م، مادة(ع ل م)، ص624.

[2] هيئة التأطير بالمعهد، تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، (د-ط)، (د-ت)، ص9.

وتعنيفلنتعلم أي يعلم بعضنا بعضا، أو أتعلم منك وأعلمك وكلمة didactiko تعني أتعلم وdidaskein تعني التعليم".[1]

في هذا التعريف جَمْعٌ بين الاشتقاق اللغوي والاستخدام الاصطلاحي لكلمة تعليمية على أَنّها تعني فن للتعليم.

وللتّعليميّة أيضا عدة تعاريف أخرى، نذكر ثلاثة منها:

لقد عرفها "أدم سميث" بأنّها: " فرع من فروع التربية موضوعها خلاصة المكونات والعلاقات بين الوضعيات التربوية، وموضوعاتها ووسائلها وكل ذلك في إطار وضعية بيداغوجية، وبعبارة أخرى يتعلق موضوعها بالتخطيط للوضعية البيداغوجية وكيفية مراقبتها وتعديلها عند الضرورة ".[2]

وعرفها "ميلاري" بأنها: " مجموعة طرق وأساليب وتقنيات التّعليم".[3]

أما "روسو" فيقول: "إنَّ الموضوع الأساسي للتّعليميّة هو دراسة الشروط اللازم توفرها في الوضعيات أو المشكلات التي تقترح للمتعلّم قصد السماح له بإظهار الكيفية التي يشعل بها تصوراته المثالية أو رفضها".[4]

وقال أيضا: "التّعليميّة هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يندرج فيها المتعلّم لبلوغ أهداف معرفية عقلية أو وجدانية أو نفس حركية".[5]

بناء على ما تقدم ذكره من تعريفات يمكن القول بأنّ التّعليميّة علم من علوم التّربية لها قواعدها ونظرياتها؛ فالتّعليميّة نظام من الأحكام المتداخلة تهتم بالتخطيط للمواد الدّراسية وفق الحاجات والأهداف والقوانين العامة للتّعليم، وكذا الوسائل وطرق التبليغ والتّقويم.

ويذهب بشير إبرير بالقول أنّ: "التّعليميّة علم مستقل بنفسه له علاقة وطيدة بعلوم أخرى وهو يدرس التّعليم من حيث محتوياته ونظرياته وطرائقه دراسة علمية.وهو

---

[1] رأفت عبد العزيز البوهي وأخرون، أصول التربية المعاصرة، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، ط1، 2018م،ص224.

[2] بلقاسم جياب، تعليمية العربية بين الواقع والأفاق في المنظومة التعليمية الجزائرية – مرحلة التعليم المتوسط أنموذجا – أطروحة لنيل شهادة دكتوراه، علوم اللسان العربي، اللغة العربية وآدابها، كلية اللغة والأدب العربي والفنون، جامعة باتنة، (2015-2016م)، ص7.

[3] المرجع نفسه، ص 7.

[4] المرجع نفسه، ص 7.

[5] بلقاسم جياب، تعليمية العربية بين الواقع والآفاق في المنظومة التعليمية الجزائرية،مرجع سابق، ص 7.

في ميدان تعليم اللغة يبحث في سؤالين مترابطين ببعضهما، ماذا ندرس؟ وكيف ندرس؟ ".[1]

يؤكد صاحب التعريف على استقلالية التّعليميّة بجعلها علما مستقلا بذاته، وتربطه علاقة وطيدة بالعلوم الأخرى.

2- مفهوم النّحو:

أ- لغة:

إنّ مصطلح النّحو مأخوذ من الجذر اللّغوي (ن ح ا) وقد ورد هذا الجذر في كثير من المعاجم العربيّة ونذكر منها:

ورد في معجم "لسان العرب" في مادة (ن ح ا) أنَّ: "نحا: الأزهري: ثبت عن أهل يَونَانَ، فيما يَذْكُر المتَّرجمون العَارفون بلسانهم ولغتهم، أنهم يسمون عِلْمَ الألفاظ والعِنايَة بالبحثْ عنه نحْوًا، ويقولون كان فلان من النَحْوِيينَ، ولذلك سمي يوحنا الإسكَندَراني يَحْيَ النَّحويُّ الذي كان حصل له من المعرفة بلغة اليُونانيين. والنَحْو: إعراب الكلام العربي، النَحْوُ: القَصدُ والطَّريقُ، يكون ظرفا ويكون اسماً، نَحَاهُ يَنْحُوهُ وينْحَاهُ نَحْواً وانْتِحَاهُ، ونَحْوُ العربية منه، إنما هو إِنْتِحَاءُ سمت كَلاَم العَرَب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتحقير والتكبير والإضافة والنسب وغير ذلك، لِيَلْحق من لَيْسَ من أهل اللّغة العربيّة بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم، أو إن شَّذَ بَعضُهُم عنها رد به إليها، وهو في الأصل مصدر شائع أي نَحَوْت نَحْوا كقولك قَصَدتُ قَصْدًا، ثم خص به إنتِحَاءُ هذا القبيل في العلم ".[2]

فالنحو عند "ابن منظور" هو: محاكاة العرب في طريقة كلامهم تجنبا للحن، وتمكينا للمستعرب، في أن يكون كالعربي في فصاحته وسلامة لغته عند الكلام.

جاء في "المعجم الوسيط" في مادة (ن ح ا) أن: " نَحَا إلى الشَّيءِ نَحْوًا : مال إليه وقَصَدَهُ، فهو ناحٍ وهي نَاحِيَّة. و- الشَّيءُ: قَصَدَه والنَّاحي: العالم بالنَحوْ (ج) نُحاة.والنَّحْوُ: القَصْدُ. يقال: نَحَوْتُ نَحْوَهُ: قَصَدْتُ قَصْدَهُ، و-الطَّريقُ و- عِلمٌ

[1] بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، ط1، 2007م، ص9.

[2] ابن منظور ، لسان العرب، دار صادر، مج15، مادة (ن ح ا)، مرجع سابق، ص 309.

يعرف به أحوال أواخر الكلام إعرابا وبناء. والنَحْوِيُّ: العالم بالنَّحوِ،(ج) نَحْوِيُّون".[1]

يتبين من هذا التعريف أنّ النّحو علم يبحث في أصول تكوين الجملة وقواعد الإعراب، كما يحدد الخصائص التي تكتسبها الكلمة من ذلك الموضع.

ب- اصطلاحا:

اختلف العلماء في تحديد مفهوم النّحو وذلك لتعدد دلالاته حيث عرفه "الجرجاني"بـ: "هو علم بقوانين يعرف بها أحوال التراكيب العربيّة من الإعراب والبناء وغيرهما، وقيل النَّحْوُ : علم يعرف به أحوال الكلم من حيث الإعلال، وقيل: علم بأصول يعرف بها صحة الكلام وفساده ".[2]

فعلم النّحو هو قواعد ثابتة مستنبطة من كلام العرب، ويعرف بها حالة الكلمة، من حيث الإعراب والبناء ووظيفتها داخل اللغة.

عرفه ابن الجني بأنه: "هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كاتثنية والجمع والتحقير والتكبير والإضافة والنسب والتركيب،وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة."[3]

كما حُدِّد بـأنه: "علم يعرف به كيفية التركيب العربي صحة وسقاما، وكيفية ما يتعلق بالألفاظ من حيث وقوعها فيه".[4]

يتبين من هذا التعريف أنّ النّحو يعرف بأحوال المركبات وأحوال الأسماء الأعجمية ويتناول أحكام ضرورة الشعر لأنّها تبحث من حيث الصحة والسقام، ومن حيث وقوعها في التركيب العربي كتقديم المبتدأ أو تأخيره وتذكير الفعل وتأنيثه.

عرفه أبو بكر محمد بن السري النحوي: "النّحو إنما أريد به أن ينحو المتكلم إذا تعلمه كلام العرب، وهو علم استخرجه المتقدمون فيه من استقراء كلام العرب، حتى وقفوا منه على الغرض الذي قصده المبتدئون بهذه اللّغة فباستقراء كلام

---

[1] مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مادة (ن ح ا)، مرجع سابق، ص 908.

[2] الشريف الجرجاني: (علي بن محمد علي الجرجاني)، معجم التعريفات، تح/محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة، القاهرة، مصر، ط1، 2004م، ص 202.

[3] ابن الجني:(أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي)،الخصائص، تح/محمد علي النجار،دار الكتب المصرية، القاهرة، مصر، ط1952،1م، ص34.

[4] عوض حمد القوزي، المصطلح النحوي نشأته وتطوره حتى أواخر القرن الثالث الهجري، عمادة شؤون المكتبات، الرياض، السعودية، ط1، 1981م، ص 7.

العرب فاعلم أنّ الفاعل رفع، والمفعول به نصب وأنّ فعل مما عينه: ياء أو واو وتقلب عينه عن قولهم: قام وباع".[1]

يتبين من هذا التعريف أنَّ النّحو علم مستنبط من كلام العرب، لكنه لا يعرف ماهية النّحو بقدر ما يبين مصادر النّحو، ومنها كلام العرب، والغاية منه معرفة الغرض من هذه اللّغة.

3-مفهوم المقاربة:

أ ـــ لغة:

إنَّ مصطلح المقاربة مأخوذ من الجذر اللُّغوي (ق ر ب) وقد ورد هذا الجذر في الكثير من المعاجم العربية نذكر منها:

جاء في معجم " لسان العرب" في مادة (ق ر ب) أنّ: "القرْبُ نقيض البُعْدِ، وقَرُبَ الشَّيءُ بالضم، يَقرَبُ قُرباً، وقِرْبَانًا أي دَنَا، فهو قَرِيب... واقْتَرَبَ الوعد أي تَقَارَبَ، وقَاربْتُهُ في البيع مُقَارَبةً، والتَّقَارُبُ: ضد التَّباعدُ. واقْتَرَبَ : اِفْتَعَلَ، من القُرْبِ. وتَقَارَبَ: تَفَاعَلَ، ويقال للشيء إذا ولى وأدبر: تَقاربَ وقَاربَ الشَّيءَ. وقَارَبهُ وقَرابتُهُ:ما قَارَبَ قَدْرُهُ... والقَرابةُ والقَربَى: الدُّنوُّ في النَسبِ، وما بينهما مقربة ومقربة أي قرابة. والاقترابُ: الدّنو وتقارب الزرع إذا دنا إدراكه وقارب الشيء دناه، وتقارب الشيئين: تدانيا ويقال للشيء إذا ولى وأدبر: قد تَقَاربَ، ويقال للرّجل القصير: مُتَقَارِبٌ، ومتآزف. وقرب الخطو : دناه. وقَرِبَ الشيء بالكسر، يَقْرَبُهُ قُرْبًا وقِرْباناً :أَتاه، فَقَرُبَ ودنا منه".[2]

كما ورد في " المعجم الوسيط" مادة (ق ر ب) أنّ: "قَرِبَ الشّيءَ– قُرْباً وقُرْباناً: دنا منه وقَرُبَ الشَّيءُ– قرابة وقُرْباً، وقُرْبةً . وقُرْبى، ومَقْرِبةً: دنا، فهو قريب. و يقال قُرُبَ منه قُرْبَ إليه. اقْتَرَبَ القَوْمُ: دنا بعضُهم من بَعْض، وقرب الزرع: دَنَا إِدْرَاكُهُ ... القَرابَة الدُّنُوُّ في النَّسب، القُرْبُ: الدُّنُوُّ، القريبُ الدَّانِي في المكان أو الزَّمان أو النَّسب ويقال مكانٌ قريبٌ، ومَحَلَّةٌ قَريبٌ .وهما وهم وهنَّ قريب، القَرِيبةُ:

---

[1] ابن السراج: (أبي بكر محمد بن سهل بن السراج)، الأصول في النحو، تح/ عبد الحين الفتلي، ج1، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط3، 1996م، ص 35.

[2] ابن منظور ، لسان العرب، دار صادر، مج/1، مادة (ق ر ب)، مرجع سابق، ص 662.

ذات القَرابةُ أو ذات القُربِ، المقارب: الوسط بين الجيد والرَّديء المقرب الطَّريق المختصر، المقربة: القرابة".[1]

نستشف من هذين التعريفين اللُّغويين لمصطلح المقاربة أنّها تتفق في معنى واحد ألا وهو الدُّنو من الشَّيء.

ب-اصطلاحا:

لمصطلح المقاربة دلالات ومعاني عدة نذكرها على النَّحو الآتي:[2]

- المقاربة هي الطَّريقة التي يتناول بها المتعلِّم أو الباحث الموضوع أو الطَّريقة التي يتقدم بها في الشَّيء.
- المقاربة أساس نظري يتكون من مجموعة من المبادئ يتأسس عليها برنامج دراسي.
- تحيل المقاربة في الوقت الرَّاهن على التخطيط التَّربوي والطلب على التَّربية من أجل كذا ... وعلى الاقتصاد التّربوي. وهنا نستحضر الحاجة والوظائفية بالانطلاق من حاجات المقاولة والاقتصاد أو الفئات العمرية أو التنافسية أو الحاجات الوطنية والإنتاجية... وما يلاحظ أن كل مقاربة تطرح مشاكل منها مشكل مشروعيتها كمقاربة.

يتبين من هذه التعَّاريف أنَّ المقاربة هي الأسلوب الذي يعتمده المعلِّم في التَّعليم، لتحقيق جملة من الأهداف استناداً لمجموعة من المبادئ والأسس.

4- مفهوم الكفاءة:

أ-لغة:

الكفاءة مأخوذة من الجذر اللُّغوي (ك ف أ)، وقد ورد هذا الجذر في كثير من المعاجم العربية على النَّحو الآتي:

ورد في " لسان العرب" في مادة (ك ف أ): "كافَأهُ على الشيء مكافأَةً وكفاءً: جازاه و الكَفِيُّ: النَّظيرُ، وكذلك الكُفْءُ والكَفُوء، على فُعْلٍ وفَعوُلٍ. والمصدر الكَفَاءةُ بالفتح والمد. وتقول دلا كِفَاء له، بالكسر، وهو في الأصل مصدر، أي لا نظير له. والكُفءُ: النَّظيرُ والمُساوِي. وتَكَافأ الشَّيئان: تماثلا،

[1] معجم اللغة العربية، المعجم الوسيط، مادة (ق ر ب)، مرجع سابق، ص 723.

[2] الحسن اللحية، الكفايات في علوم التربية بناء كفاية، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، (د-ط)، 2006م، ص27.

وسَاقَان مُكَافَأتان مُشْتَبِهَتَانِ، والكُفْأَةُ أصلها في الإبل: وهو أَن تَجْعَلَ الإبل قِطْعَتِينَ يُراوَحُ بينهما في النِّتاجِ".[1]

وجاء في "المعجم الوسيط" مادة (ك ف أ): "كَافَأهُ على الشَّيء مكافأة وكِفاءً: جَازَاهُ. يقال كَافَأَهُ بِصُنْعِه. و-فلاناً: ماثله وساواه... تَكَافَأ الشَّيئَان: تماثلا واستويا. ويقال: تَكَافَأ القوم. وتَكَافأتْ الفرصُ: تساوت أمام كل من يريدها بِكِفَايتِهِ. تكَافأَ في مشيته: تبخَّر، الكفءُ: المُمَاثِلُ. الكَفَاءَة: المماثلة والقوة والشَّرف. ومنه الكفاءة في الزَّواج: أن يكون الرَّجل مساويا للمرأة في حسبها ودينها وغير ذلك".[2]

فمصطلح الكفاءة في اللُّغة العربيَّة مقتبسٌ من مادة ك ف أ التي تدل على المماثلة والمساواة.

ب-اصطلاحا:

تتعدد التعاريف الاصطلاحية للكفاءة وتتباين فيما بينها، إلاَّ أنَّ معظمها تشير إلى: "القدرة على تعبئة مجموعة مندمجة من الموارد بهدف حل وضعية – مشكلة تنتمي إلى عائلة من الوضعيات".[3]

فمصطلح الكفاية يعني القدرة على استثمار مجموعة من المعارف والمعلومات لحل المشكلات العالقة.

الكفاءة هي: "امتلاك آلية الأداء وليس الأداء نفسه، بمعنى آخر، يكمن وراء السَّلوك الذِّي يتمظهر في الأداء، والذِّي يمكن ملاحظته مباشرة التَّنظيم المحرك القائم في ذهن الفرد الذِّي يحدِّد السُّلوك، وإنَّ تغير السُّلوك الأدائي للفرد في المواقف المتشابهة أو في الموقف نفسه مكرراً رهن العوامل النفسية والموضوعية (الانتباه، الحالة الانفعالية، التعب، الموضوع، الزَّمان والمكان... إلخ)".[4]

يرتبط معنى الكفاءة في هذا التعريف بالعوامل الذاتية والموضوعية التي تتحكم في سلوكيات الأفراد فهذه الأخيرة تختلف من موقف لآخر على حسب العوامل المؤثرة عليها.

---

[1] ابن منظور ، لسان العرب، دار صادر، مج/1، مادة (ك ف أ)، مرجع سابق، ص 139.

[2] معجم اللغة العربية، المعجم الوسيط، مادة (ك ف أ)، مرجع سابق، ص 791.

[3] عبد الرحمان التومي، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، دار الكتاب الحديث، الجزائر، (د-ط)، 2008م، ص7.

[4] عدنان أحمد أبو دية، أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات، دار أسامة، عمان، الأردن، ط1، 2011م، ص 250.

الكفاءة هي: "القدرة على التحويل ولا يمكن أن تقتصر على تنفيذ مهمة وحيدة ومتكررة بالنسبة للمعتاد، فهي تفترض القدرة على التعلم والتفوق، كما أنها تلائم لحل قسم من المشاكل أو لمواجهة فئة من الوضعيات وليس فقط مشكل معين ووضعية بعينها، فهي القدرة على تكييف التصرف مع الوضعية، ومواجهة الصعوبات غير المنتظرة، وكذلك قدرة الحفاظ على الموارد الذاتية، للاستفادة منها أكثر ما يمكن دون هدر للمجهود، إنّها القدرة والاستعداد التلقائي بخلاف ما يقابل ذلك من تكرار بالنسبة للآخرين".[1]

الكفاءة هي قدرة المتعلِّم على استغلال مهاراته وموارده واستثمارها تبعاً لوضعية المشكلات المختلفة التي تواجهه أثناء تعلمه، والاستفادة منها أكثر دون بذل أي مجهود.

5-مفهوم المقاربة بالكفاءات:

ظهرت حركة التربية القائمة على الكفاءات سنة 1968 بالولايات المتحدة الأمريكية مع ظهور برنامج خاص بتدريب المعلِّمين، وقد ظهرت كردة فعل على الأساليب المستندة إلى المفهوم التقليدي في بناء المناهج، حيث كان التركيز على اكتساب المعلومات والمعارف النظرية وترسيخها في أذهان المتعلِّمين من ناحية، وعلى الانتقادات التي وجهت لحركة الأهداف التي اتضح أنَّها غير قادرة على الاستجابة لحاجات الإنسان المعاصر والواقع المتغير، وتمثل بذلك قطيعة واستمرارية مع حركة الأهداف في الوقت نفسه، قطيعة من حيث المنظور والتصور حيث تندرج المقاربة بواسطة الأهداف ضمن المنظور السلوكي بينما تندرج المقاربة بالكفاءات ضمن المنظور المعرفي الذي بدأ يفرض نفسه أكثر".[2]

"إنَّ المقاربة بالكفاءات تمتاز بالحرص على النَّجاعة أكثر من غيرها من المقاربات، وبتكييف أحسن مع المتغيرات المتزايدة لمجتمعاتنا، وذلك نظراً لأنَّ تحويل، واستثمار المعارف الدائمة التطور يجعلنا نبحث عن توظيف هذه المعارف بما يضمن فعَّالية وظيفية، وعملية. إنَّ مفهوم التحويل إما بشكل واضح أو ضمني، في أغلب الكتابات حول المقاربة بالكفاءات المراد به تمكين المتعلم من تحويل

[1] مولاي المصطفى الرجاوي، المقاربة التطبيقية لديداكتيك الجغرافيا في ضوء بيداغوجيا الكفايات، دار المعتز للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2017م، ص 101.

[2] ينظر : عمار أبو آلاء، المقاربة بالكفاءات، ص 139.

واستثمار مكتسباته في سياقات مختلفة غير التي اعتادها بالنسبة للتعلمات المجزأة".[1]

يتضح من هذا التعريف لمصطلح المقاربة بالكفاءات أنَّها تدل على التحويل المراد به قدرة المتعلِّم على توظيف مكتسباته في وضعيات مختلفة بشكل ضمني أو صريح، فكل وضعية لها مهاراتها الخاصة بها.

كما تعرف مقاربة التعليم بالكفاءات بأنَّها: "تصور تربوي بيداغوجي، ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي، أو نهاية مرحلة – تعليمية، لضبط إستراتيجية التكوين في المدرسة من حيث طرائق التعليم والوسائل التعليميَّة، وأهداف التعليم، وانتقاء المحتويات وأساليب التقويم وأدواته".[2]

تبدأ منهجية المقاربة بالكفاءات من الكفاءة المستهدفة في الحصص التعليميَّة أو في نهاية مرحلة تعليمية وتطبق هذه المنهجية استناداً على عناصر المنهاج (طرائق التدريس، الوسائل التعليميَّة، الأهداف التربويَّة...).

6- مفهوم الكتاب المدرسي:

أ-لغة:

ورد في لسان العرب في مادة (ك ت ب) أنّ: "الكتابُ: معروف، والجمع كُتُبٌ وكُتْبٌ. كَتَبَ الشيءَ يكتبه كتباً وكتاباً وكِتَابَة، وكَتَبَهُ خَطَهُ. والكِتَابُ أيضا: الاسمُ، عن اللَّحيَانِي. الأزهري: الكِتَابُ اسم لما كتب مجموعًا؛ والكِتَابُ مصدرٌ، والكِتَابَةُ لمن تكون له صناعة، مثل الصياغة والخياطة. والكتابُ: ما كُتِب فيه. والكتابُ، مُطْلَقٌ: التوراة، الكتاب ما أثبت على بني أدم أعمالهم. والكتاب: الصحيفة والدواة عن اللحياني. قال: وقد قرئ ولم تجدوا كتاباً وكُتَاباً وكاتبًا، فالكاتب ما يكتب فيه".[3]

---

[1] المملكة المغربية، دليل المقاربة بالكفاءات، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المغرب، (د-ط)، 2009م، ص 12.

[2] حثروبي محمد الصالح، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطابعة، عين مليلة، الجزائر، (د-ط)، 2002م، ص12.

[3] ابن منظور لسان العرب، مج1، مادة(ك ت ب)، مرجع سابق، ص698.

كما ورد في المعجم الوسيط في مادة (ك ت ب) أنّ:"الكتابَ- كَتباً، وكتاباً، وكتابة: خطه فهو كاتبٌ. (ج)كُتابٌ وكتبة. الكتابُ: الصحف المجموعة و-الرسالة. (ج)كتب، وأم الكتاب الفاتحة".[1]

من هذين التعريفين اللّغويين نجد أن كلمة الكتاب في اللّغة العربيّة مقتبسة من مادة

(ك ت ب) التي تدل على النسخ.

ب-اصطلاحا:

وردت تعريفات عدة للكتاب المدرسي نذكر منها:

يعرف الكتاب المدرسي بأنّه: "مطبوعة غير دورية تحتوي على الأقل على 49 صفحة باستثناء الغلافين".[2]

كما يعد الكتاب المدرسي: "مصدرا أوليا يستمد منه الطالب مواقفه واتجاهاته إزاء كثير من الجماعات العرقية المختلفة. إذ أنّه يزود المتعلّمين بما يحتاجونه من معلومات عن التاريخ وحضارات العالم الذي يعيشون فيه".[3]

يتبين من خلال هذين التعريفين أنّ الكتاب المدرسي من أهم عناصر العمليّة التّعليميّة، التي لا يمكن الاستغناء عنها، كونه وسيلة فعالة تمكن المتعلّم من اكتساب معارفه في مختلف المجالات.

ويعتبر الكتاب المدرسي: "الأداة الأساسية والأولية في العمليّة التّعليميّة، فهو يحتوي على المادة التّعليميّة بطريقة منظمة، تساعد المتعلّم على تذكر تلك المادة أو الرجوع إليها، وينبغي ألا يذهب المعلّم إلى اعتبار الكتاب المدرسي المرجع الوحيد للعملية التربوية، أو المصدر الوحيد للمعرفة التي يحصل عليها المتعلّم، بل هو أداة منظمة لمساعدته على ذلك".[4]

وهو: "أهم مصدر من مصادر تعلم الطالب وتقويمه، ومراجعته والاستزاد من التحصيل، وهو سهل الاستعمال قليل التكلفة، مقارنة بالبدائل التكنولوجية

---

[1] مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مادة (ك ت ب)، مرجع سابق، ص 774.

[2] رشدي أحمد طعيمية، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، جامعة أم القرى، الرياض، السعودية، (د-ط)، 1975م، ص 34.

[3] رشدي أحمد طعيمة،دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربيّة،مرجع سابق، ص 37.

[4] عزت جرادات وآخرون، التدريس الفعال، دار الصفاء، عمان، الأردن، (د-ط)، 2008 م، ص 84.

الأخرى ومن السهل تطويره والتحكم بإخراجه وإثرائه بالرسوم والصور وجعله ممتعاً ومثيراً ومشوقاً".[1]

وبالتالي فالكتاب المدرسي الأداة الأساسية التي يلجأ إليها المتعلّم، كما يعتمد عليه المعلم

أيضا؛ لأنّ الكتاب المدرسي هو الوعاء الذي يحتوي على الكثير من الخبرات.

[1] عبير راشد عليمات، تقويم وتطوير الكتب المدرسية المرحلة الأساسية، دار حامد، عمان، الأردن، ط1، 2006م، ص 29.

فصل أول:
المقاربة بالكفاءات
دراسة نظرية

تمهيد:

إنّ البحث في مجال تعليميّة اللّغة في هذا العصر المتسم بالسّرعة والانفجار المعرفي، بات ضرورة حتمية قصد ضمان أكبر قدر ممكن من التّحميل اللّغوي، وذلك بتوظيف أهم النّظريات اللّغوية والبيداغوجية الحديثة، التيّ من شأنها أن تسهم في التّأسيس الجذري السّليم لبناء ملكة لغويّة لدى المتعلّم في جميع مراحل التّعلم، ومن ثمة النّهوض بمستوى اللّغة العربيّة.

باعتبار النّحو ركيزة كل لغة كونه قانونها، الذي يعبّر عن هويّتها وكينونتها، ارتأينا البحث عن واقع تعليم النّحو العربيّ في ضوء المقاربة بالكفاءات، والتيّ نطمح من خلالها إلى تسليط الضّوء على أبعاد العمليّة التّعليميّة الخاصة بنشاط القواعد النّحوية، وكذا الكشف عن مستجدات النّظام الجديد المعتمد في المنظومة التّربويّة (التّدريس بالكفاءات).

ضف إلى ذلك أنّ اللّغة مصدر اهتمام الإنسان منذ الأزل ولا تزال لأنها أداة التفكير والتعبير وتصور خبرات الحياة بجوانبها المختلفة واللّغة العربيّة خير مثال على ذلك، فهي تتميز بخصائص فريدة، ناهيك على أنّها لغة القرآن الكريم بما فيه من عقيدة سامية وقيم إنسانية رفيعة، ولما كانت اللّغة العربيّة بهذه الأهمية العظيمة وجب على أهلها أن يولوها ما تستحق من العناية وإبقائها على حيويتها. ومع التطورات الحديثة وفي ظل التزايد المذهل في الإنتاج المعرفي الذي تدعمه تكنولوجيا الإعلام والاتصال أصبح من الضروري إيجاد طرق ومناهج تساعدنا على الدفع بلغتنا وذلك بجعلها أكثر مواكبة لمتطلبات العصر إذ كانت العمليّة التّعليميّة – ونخص بالذكر تعليمية اللّغة العربيّة- مبنية على التلقين وتكديس المعارف في ذهن المتعلّم –في ضوء المقاربات القديمة- فقد تجاوزت المقاربات المعتمدة قديما دور المتعلِّم وحقه في الإبداع وإبداء رأيه، لذا تحوَّل دور المدرسة الحديثة من مجرد تلقين المعارف للمتعلّمين إلى تدريبهم على اكتساب كفاءات وظيفية في معالجة مشكلة الحياة الاجتماعية والمهنية اليومية، وذلك بجعلهم أكثر فعالية واستقلالية في المحيط الذي يعيشون فيه.

وفي ظل التحديَّات التي تواجهها الأنظمة التربوية في العالم المتمثلة في ضرورة الاستجابة للزيادة في كمية المعلومات، وضرورة إعطاء دلالة للتعلمات المدرسية، وتحقيق الفعالية الداخلية الكفاية والإنصاف في الأنظمة التربوية، كان

لازما على الباحثين المختصين في التربية والتفكير في ملامح مدرسة المستقبل وتجديدها لمواجهة التحديات المذكورة، ومن هنا بدأ التخطيط لتصور حديث وصياغة جديدة للمناهج الدراسية، وينطلق التصور الجديد لمصطلح الكفاءة جوابا لأزمة التّربية الحديثة من منظور بيداغوجي يعرف بالمقاربة بالكفاءات. فقد أصبحت قضية تعليميّة النّحو العربي من القضايا التي تطرح على بساط المناقشة وتتداولها أقلام المختصين على اختلاف آرائهم، ففي ذلك ما يساعد على جلاء موقع العربيّة ونحوها ونحتها في أذهان الناس، بعد أن شاب هذا الموقع سحب من الغموض والغلط والتشويه، وبذلك يكثر الخلط ويزداد الأمر سوء في مستوى الحديث اليومي حيث تصبح اللّغة ونحوها والقائمين على تدريسها موضع استخفاف.

إنَّ تعليم اللّغة العربيّة عامة وتعليميّة النّحو بالخصوص من الضروريات في المدارس العربية والجزائرية خاصة، حيث حظيت القواعد النّحوية بالاهتمام في مناهج التّعليم في مؤسستنا، وفي هذا الإطار سعت الدولة الجزائرية إلى وضع مناهج تربوية جديدة شهدت فيها العديد من الإصلاحات مسَّت هياكل المنظومة التربوية بما فيها المناهج وطرق التدريس القديمة والحديثة، وذلك بتطبيق مناهج جديدة مبنية على أساس بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

أولا:التّعليميّة:

إنَّ تاريخ أي علم من العلوم أو تخصص من التخصصات لا يجذب عادة دافعية ورغبة المكونين المراد تكوينهم حتى وإن كان برنامج التكوين مرتبط

بتاريخية تخصص علمي معرفي حديث العهد أو الميلاد. والسبب في ذلك يعود إلى البراغماتية التي أصبحت تطبع فكر المكونين والتي تدفعهم في الندوات والملتقيات إلى الإلحاح على ضرورة التركيز المستمر على المشاكل والصعوبات اليومية التي يعانون منها في التطبيقات الصفية مع المتعلّمين، ولم يعد اعتماد أي نظام تعليمي على الوسائل التّعليميّة ضربا من الترف بل أصبح ضرورة من الضرورات لضمان نجاح تلك النظم وجزء لا يتجزأ في بنية منظومتها مع أنّ بداية الاعتماد على التّعليميّة ووسائلها في عمليتي التّعليم والتعلم لها جذور تاريخية فإنها ما لبثت أن تطورت تطورا متلاحقاً كبيرا في الآونة الأخيرة مع ظهور النظم التّعليميّة الحديثة.

إذ تعد التّربية والتّعليم من أهم مقاييس تطور الأمم والشعوب، فهي تعتبر من أهم الوسائل التي يقاس بها مدى تقدمها ورقيها الحضاري بالإضافة إلى أنّ العصر الحالي يتميز بالتسارع المعلوماتي والتقنيات الحديثة، مما أضفى تغييراً وتطوراً في جوانب الحياة اجتماعيًا واقتصاديًا وتربويًا.

فقد احتلت العمليّة التّعليميّة الصدارة في العديد من الدراسات التي سلطت الضوء عليها فهي عملية نفسية معرفية، واجتماعية، وثقافية مما جعل كل العلوم تهتم بها، لأنها أكثر العلوم تجديدا وأكثرها تشعبا، وهي علم من علوم التّربية له قواعده وأسسه، ويهتم بالمتعلّمين وقضاياهم النفسية والاجتماعية والتربويّة.

1-عناصر العمليّة التّعليميّة:

تركز العمليّة التّعليميّة على أربعة عناصر نذكرها على النّحو الأتي:

أ-المعلِّم:

يمثل المعلِّم محورا أساسيا في العملية التَّعليميَّة فهو الذي يسعى إلى نهضة المجتمع، بالتعاون مع المدرسة عن طريق رفع درجات تحصيل المتعلّمين ودافعيتهم نحو التعلم، وهو أحد المدخلات الإستراتيجية الضامنة للنجاح الدراسي، ومن هذا المنطلق: "يعد المعلّم الجندي المسؤول عن إعداد الأجيال القادمة فهو الذي يخلق أفضل الظروف الملائمة لعمليّة التّعليم والتعلم، وهو الذي يساعد

المتعلّمين على مواجهة مشكلاتهم ويأخذ بيدهم مرشدا هاديا حتى يشقوا طريقهم بنجاح في مجتمع دائم التغير والتطور".[1]

كما أن المعلّم: "يعد ركن من أركان العمليّة التّعليميّة وأساس نجاحها، وهو محور هذا البحث، ولن يفي حقه مقال أو كتاب، فتحسين نوعيه أدائه يتطلب تضافر الجهود على نحو يشمل مهنة التّعليم برمتها منذ لحظة دخول المعلّم الطموح إلى مؤسسة إعداد المعلّمين وحتى بلوغه سن التقاعد".[2]

ومن جهة أخرى فالمعلّم: "هو الركيزة الأساسية في العمليّة التّعليميّة وعضو مؤثر فيها فعملية تحقيق الأهداف التّعليميّة المحددة وبلوغها يقع بالدرجة الأولى على عاتق المعلّم، لأنه المسؤول عن إدارة العملية التربوية على أسس عملية وفنية، وعلى سبيل المثال استراتيجيات التّعليم الحديثة والتكنولوجيا التّعليميّة الحديثة والمناهج المطورة...لا تستطيع وحدها تحقيق الأهداف التّعليميّة المرغوب فيها؛ لأنّ ذلك يعتمد على نوع المعلّم ومستواه وثقافته ومدى ما يملكه من كفاءات تعليمية وغير تعليمية تساعده على مهنة التّعليم".[3]

وحتى يتمكن المعلّم في التربية المعاصرة من القيام بوظائفه المتعددة عل أكمل وجه ينبغي أن يتصف بعدة خصائص وهي كالآتي:[4]

- يجب أن يكون لديه قدرة عقلية تمكنه من مساعدة المتعلّمين على النمو العقلي.
- أن يكون مستوعبا لمادة تخصصه أفضل استيعاب.
- أن يكون متمكنا من فهم المادة التي ألقيت على عاتقه تمكنا تاما.
- أن يكون شديد الرغبة في توسيع معارفه وتجديدها.
- أن يتمتع بمجموعة من السمات الإنفعالية والاجتماعية.
- أن يكون متزنا في انفعالاته وفي أحاسيسه.
- أن يكون ذا شخصية بارزة، محبا لمتعلّيمه، ملتزما بآداب المهنة.

---

[1] ينظر: عادل أبو العز سلامة، تخطيط المناهج المعاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008م،ص32.

[2] ينظر: عزام بن محمد الدخيل، مع المعلم، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 2015م، ص32.

[3] ينظر: عبد العظيم صبري، إعداد المعلم في ضوء تجارب بعض الدول، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر، ط1، 2017م، ص 9.

[4] ينظر: سوسن حمادة، الاتجاهات الحديثة للتطوير المهني للمعلم، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (د-ط)، 2015م، ص 12.

- أن يكون واثقا من نفسه، وأن يحترم شخصية متعلّميه، حازما معهم.
- أن يتصف بالمهارات الاجتماعية، لأنّ المجتمع المدرسي مجتمع إنساني يقوم على التفاعل الاجتماعي بين أعضائه من متعلّمين ومعلمين وإداريين وموجهين وأولياء الأمور ويفرض هذا على المعلّم التعاون معهم جميعا والمحافظة على علاقات ايجابية فعالة.
- أن يتميز بالموضوعية والعدل في الحكم ومعاملة المتعلّمين والبعد عن الانحياز والنظرة الشخصية في تعامله اليومي مع المتعلّمين.
- أن يتحلى بالصبر والتسامح وطول البال.

ب- المتعلّم:

يعتبر المتعلّم أيضا من أهم عناصر العملية التّعليميّة فهو: "يمتلك المتعلّم قدرات وعادات واهتمامات متعددة فهو مهيأ سلفا للانتباه والاستيعاب، ودور المعلّم بالدرجة الأولى هو أن يحرص كل الحرص على التدعيم المستمر لاهتماماته وتعزيزها ليتم تقدمه ارتقاؤه الطبيعي الذي يقتضيه استعداده للتعلم".[1]

كما أنّ: "المتعلّم كائن حي متفاعل مع محيطه، له موقفه من النشاطات التّعليميّة كما له موقف من المعلّم، وله تاريخه التعليمي بنجاحاته وإخفاقاته، وله تصوراته لما يتعلمه، وله ما يحفزه وما يمنعه عن الإقبال على التعلم".[2]

تولي التّعليميّة عناية كبيرة للمتعلّم، فتنظر إليه من خلال خصائصه المعرفية والوجدانية والفردية للعمليّة التّعليميّة وتنظيمها، وتحديد أهداف التّعليم المراد تحقيقها فيه، فضلا عن مراعاة هذه الخصائص في بناء المحتويات التّعليميّة، وتأليف الكتب واختيار الوسائل التعليمية وطرائق التّعليم.[3]

فمن خلال ما سبق يمكننا استخلاص جملة من الصفات الواجب توفرها في المتعلّم وهي على النّحو الآتي:[4]

- أن تكون لديه الرغبة في التعلم.

---

[1] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر،ط2، 2009م،ص142.

[2] أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية،ج2،بيروت، لبنان،ط1، 2008م، ص20.

[3] سيد إبراهيم الجيار، دراسات في تاريخ الفكر التربوي، دار الهناء، بيروت، لبنان، (د-ط)، 2000م، ص288.

[4] محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان، الأردن،ط1، 2000م،ص39.

- أن يكون قدوة، وأن يكون علمه مقترنا بالعمل وأن يكون زاهدا.
- أن يكون متواضعا لا يتكبر على العلم، ولا يتأمر على المعلّم.
- أن يكون مطيعا لا مجادلا.
- أن يكون له منهج في التعلم.

ويتصف أيضا ببعض الخصائص نذكر منها:[1]

- أن يفكر بالأمور والأشياء بتمعن وجدية.
- أن يفهم الخطوات الواجب عملها قبل البدء في أي عمل أو مشروع.
- أن ينظم المواد بطريقة منتظمة ويجمع جميع المواد اللازمة للشروع في النشاط، ودائما يجد المكان المناسب لإنجاز العمل.
- أن يكون لديه توجه وإستراتيجية منظمة لإنجاز المراحل المختلفة من المشروع.
- لا بد له من تحمل عواقب الفشل.
- أن تكون له القدرة على حل المشكلة الإبداعية عن طريق مهارات تنظيمية وتخطيطية.

جـ- المحتوى:

يعد المحتوى عنصرا من عناصر العمليّة التّعليميّة، والمقصود به هو: "مجموعة المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي يمكن أن تحقق الأغراض التّربوية".[2]

كما يعد المحتوى "العنصر الثاني من عناصر المنهاج والذي جاء لمساعدة المتعلّم على بلوغ الأهداف، ولكن غالبا ما يحدث الخلط بين المحتوى والمعرفة والمعلومات".[3]

كما حدد بأنّه: "مجموع الخبرات التّربوية والحقائق والمعلومات التي يرجى تزويد المتعلّمين بها، وكذلك الاتجاهات والقيم التي يراد تنميتها عندهم، وأخيرا

[1] فراس السليتي، استراتيجيات التدريس المعاصرة، عالم الكتب، عمان، الأردن،ط1، 2015م، ص58.
[2] حسن ظاهر بني خالد، فن التدريس في الصفوف الابتدائية الثلاثة الأولى، دار أسامة، عمان، الأردن، (د-ط)، 2012م، ص100.
[3] منصور حسن الغول، مناهج اللغة العربية وطرائق وأساليب تدريسها، دار الكتاب الثقافي، عمان، الأردن، (د-ط)، 2009م، ص13.

المهارات الحركية التي يراد إكسابهم اياها، بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف المقررة في المنهج".[1]

المحتوى هو: "المعالجة التفصيلية لموضوعات المقرر قد حدد ووضع في فهرس الكتاب فإن التناول التفصيلي لهذه الموضوعات كما وردت في الكتاب المدرسي هي التي تطلق عليها محتوى المنهج".[2]

ويقصد به أيضا: "المقررات الدراسية وموضوعات التعلم وما تحتويه من حقائق ومفاهيم ومبادئ، وما يصاحبها أو ما تتضمنه من مهارات عقلية وجسدية وطرائق البحث والتفكير الخاصة بها والقيم والاتجاهات التي تنميها، وتشمل كل فروع المعرفة المنظمة التي تنشأ نتيجة الدراسة والبحث".[3]

وقد عرف المحتوى بأنّه: "نوعية المعارف والمعلومات التي يقع الإخيار عليها والتي يتم تنظيمها على نحو معين سواء أكانت هذه المعارف مفاهيما أم حقائق أم أفكار أساسية".[4]

كما يعد المحتوى العنصر الأساس الذي يتوقف عليه إلى حد كبير تحقيق أهداف المنهج، وتصميم له طرائق التّعليم، وأنشطته، ومحتوى المنهج في ضوء المفهوم الحديث يشتمل على المعارف والخبرات المباشرة وغير المباشرة التي يقع عليها اختيار مصممي المنهج وينظمونها على نحو معين فهو يشتمل على الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقوانين والنظريات التي يكتسبها المتعلّم بشكل مباشر وغير مباشر.[5]

د- بيئة التعلم:

تعد بيئة التعلم المناخ المحيط بعملية التعلم، وهي أحد العناصر الهامة في بناء عمليات التعلم وتعزيزها وإثرائها ونجاحها في تحقيق تعلم فعال. وتمثل بيئة

---

[1] رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، (د-ط)، 2004م، ص31.

[2] خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، الجزائر، (د-ط)،2004م، ص134.

[3] هدى علي جواد وسعدون محمد السموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2005م، ص61.

[4] هدى علي جواد وسعدون محمد السموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، مرجع سابق، ص 61.

[5] محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج، عمان، الأردن،(د-ط)،2009م،ص84.

التعلم القاعدة الرئيسة التي تنطلق منها عملية إصلاح التّعليم، وتحسين نتاجاته فهي ذلك: "الوسط الذي تدور فيه العمليّة التّربوية بكافة جوانبها، ومن خلال تحقق الأهداف المنشودة من التّربية في صناعة وإعداد الأجيال وتربية الأجسام والعقول والقيم، كما تعد عنوانا للمجتمع والقدوة الصالحة للبيئة المحلية".[1]

كما نقصد ببيئة التعلم جميع العوامل المؤثرة في عملية التّعليم، التي تسهم في تحقيق مناخ جيد للتعلم يجري فيه التفاعل المثمر بين كل من المعلّم والمتعلّم والمادة التّعليميّة، وتيسر أداء المعلّم رسالته وتزيد من اعتزاز المتعلّم بمدرسته والولاء لمجتمعه. وتنقسم هذه العوامل المؤثرة إلى ثلاثة عوامل:[2]

العوامل الفيزيائية: وتتضمن المرافق والتجهيزات، والمكتبة، والملاعب، والحديقة، ونظافة المدرسة وتوفير المواصلات، وموقع المدرسة، والجو الصحي.

العوامل التربوية: وتتضمن الكتب المدرسية، والمراجع والوسائل العلمية، والمناشط التعليمية، والمتاحف، وأساليب التدريس والتعلم المختلفة التي تتصل بالتعلم الفردي أو التعلم الجماعي، كذلك الامتحانات وأساليب التقويم، والتفاعل اللفظي داخل الصف الدراسي، وإدارة الصف.

العوامل الاجتماعية : وتتضمن التفاعل الاجتماعي في المدرسة، الانضباط والنظام في إدارة المدرسة، والعلاقة بين المدرسة والمنزل، التوجيه والإرشاد، العلاقة بين المدرسة والمجتمع.

2- أهمية التّعليميّة :

يتضح من خلال ما سبق ذكره من تعريفات أنّ للتّعليميّة أهمية بالغة في الحياة اليومية ويمكننا توضيح ذلك في النقاط التالية:[3]

---

[1] أمل بنت محمد علي، أثر منظومة البيئة المدرسية في تنمية قيم الابداعية التشكيلية لمادة التربية الفنية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات، رسالة لنيل الماجستير، التربية الفنية، كلية التربية، جامعة أم القرى، 2011م،ص36.

[2] كمال عبد الحميد زيتون، التَدْرِيسُ نماذجه ومهَاراته، عالم الكتب ، القاهرة، مصر، ط1، 2003م، ص 85.

[3] ينظر: طارق بريم، تعليمية اللغة العربية من خلال النصوص الأدبية لدى تلاميذ المرحلة الثانية ثانوي، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، علوم اللسان العربي، الآداب واللغة العربية، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد خيضر – بسكرة -، (2015-2016م)، ص33 .

- توفر إطار تصوريا نظريا له القدرة على تناول الواقع بالوصف والتحليل والتفسير.
- تساعد المعلّمين على الاختيار الأمثل لأساليب التدريس على أساس علمي وليس على أساس تخمينات شخصية.
- تهيء لكافة المعلّمين على اختلاف تخصصاتهم فهما متقاربا حول عملية التدريس واستراتيجياته المناسبة لإكساب المتعلّم خبرات التعلم الضرورية، وتقويم العمليّة التّعليميّة بهدف تطوير الخطة التدريسية.
- توضيح مدى الترابط بين عملية التدريس كعملية وبين مدخلاتها ومخرجاتها التّعليميّة.
- توضح أنماط المحتوى التعليمي.
- تأدية مهنة التدريس بشكل صحيح.
- تساعد المعلّم على اختيار الطرائق التّعليميّة التي تناسب المتعلّمين وظروفهم التّعليميّة ومتى يلجأ إليها.

ثانيا:النّحو:

كان العرب يتكلمون اللّغة العربيّة على السليقة، ولم يحتاجوا معها وضع قواعد وأسس معينة، وبعد مجيء الإسلام ومخالطتهم الأعاجم مالت ألسنتهم إلى اللحن والخطأ، والخروج عن أصول الكلام التي ورثوها عن أسلافهم، فتسرب اللحن إلى لسانهم، وحرصا منهم على الحفاظ على لسانهم المبين الذي اختاره الله عز وجل لسانا للقرآن ووعاء للرسالة الخاتمة عملوا على وضع نحو ينحوه كل دخيل على اللسان ويلتزمه أبناء العربية.

1- طرائق تدريس النّحو:

توجد عدة طرائق لتّعليم النّحو نذكرها على النّحو الآتي:

أ –الطريقة القياسية:

تعد من أقدم الطرائق لتّعليم النّحو، وتسمى بطريقة القاعدة، وقد احتلت مكانة عظيمة في التّعليم قديما. وحددت بأنّها: "إحدى طرائق التفكير التي يتمكن العقل بموجبها من إدراك الحقيقة. وتعد القياسية مهمة في تدريس الكثير من المواد وتعلم القوانين والمبادئ التي لا يستطيع المتعلّم معرفتها عن طريق الملاحظة

والتجريب وتعد أكثر ملائمة لتعلم القوانين لأنّها تقدم القانون كلاً متكاملاً، ثم التحقق من صحته، ثم تعرض الجزئيات المكونة لمضمون القانون الكلي ليعيد المتعلّم بناء الشيء المعروض عليه".[1]

وتسير هذه الطريقة وفق الخطوات الآتية:[2]

-**التمهيد:** وهو البوابة التي يدخل منها كل من المعلّم والمتعلّم إلى الدرس، والغرض منه جذب انتباه المتعلّم وتركيزه لتلقي الموضوع الجديد وربط الموضوعات القديمة بالجديدة.

- **العرض:** وهو من أهم مراحل الدرس، ويعرض المعلّم النص على ورق مقوى أو على السبورة أو عن طريق الكتاب ويطلب من المتعلّمين قراءة النص قراءة صامتة ثم يناقشهم المعلّم بعد ذلك.

- **الموازنة والربط:** وفيها يوازن المعلّم بين الجزئيات أو الأمثلة ليدرك المتعلّمين ما بينها من أوجه التشابه والاختلاف.

- **استنباط القاعدة:** إذا نجح المعلّم في الخطوات السابقة سهل على المتعلّمين الوصول إلى القاعدة والحكم العام.

- **التطبيق:** وهو الثمرة العملية للدرس وعن طريقه ترسخ القاعدة في أذهان المتعلّمين ومن الخير ألا يسرف المعلّم في شرح القاعدة واستنباطها بحيث تستغرق الحصة كلها في شرح القاعدة.

مميزاتها:

تتميز هذه الطريقة بما يلي:[3]

- لا تستغرق وقتا طويلا قياسا بالاستقرائية.
- مريحة للمعلّم إذ لا تتطلب منه جهدا كما هو مطلوب في الاستقرائية.
- القواعد والحقائق التي تقدم تكون عادة كاملة مضبوطة لأنها تم التوصل إليها بالتجريب والبحث الدقيق.

[1] محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس،مرجع سابق،ص317.

[2] ينظر : بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2011م، ص(122-121).

[3] محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، مرجع سابق،ص124.

- تلائم الموضوعات التي لا يمكن استخدام الاستقراء في تدريسها مثل الأساليب النّحوية كالنفي والتوكيد وغيرها.
- تتماشى وطبيعة الإدراك العقلي في الانتقال من الكل إلى الأجزاء.
- تمتاز بكونها ذات طابع تطبيقي يتعلم المتعلّم فيها كيف يطبق قاعدة عامة على حالات خاصة.

عيوبها:

ومن عيوب هذه الطريقة نذكر ما يلي:[1]

- لا تنمي عادات التفكير الجيد.
- لا تلاءم المراحل التّعليميّة الأولية.
- تتطلب قدرة على التحليل وتحديد الخصائص والقياس عليها وقد لا تتوافر لدى بعض المتعلّمين.

ب- الطريقة الاستقرائية:

تعد إحدى الطرق التي ينتقل فيها المتعلم من الجزء إلى الكل، وهي إحدى صور الاستدلال، ويتم من خلالها الخروج بالتعميمات، ومن ثم استنباط العوامل المشتركة.

" تسير هذه الطريقة على النمط العقلي، من ترتيب منطقي، وتنظيم فكري، إذ أنها تقوم على دراسة الأجزاء وفحصها، وملاحظة نتائجها، والموازنة بينها، والتعرف على ما بينها من تشابه أو تضاد وذلك كدرس القواعد الذي تتقدمه الأمثلة".[2]

لقد حدد "هاربرت" للطريقة الاستقرائية خمس خطوات هي كالآتي:[3]

- **التمهيد والمقدمة:** وتكون باستدعاء المعلومات التي لها علاقة بموضوع الدرس للتشويق إلى المادة الجديدة وربطها بالمعلومات القديمة.
- **العرض:** ويقوم مقام مرحلتي الملاحظة والموازنة في الطريقة الاستقرائية.
- **الاستنباط:** وهي عينها مرحلة التجريد أو الاستنباط في الطريقة الاستقرائية.
- **الربط:** ويراد به ربط القاعدة الجديدة المستنبطة بما يشبهها من القواعد التي عرفها المتعلمين من قبل.

---

[1] محسن علي عطية،الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية،مرجع سابق، ص 124.

[2] يحيى محمد نبهان، مهارة التدريس، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، ط1، 2008م،ص 37.

[3] محمود علي السمان، التوجيه في تدريس اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط1، 1983م، ص 152.

- **التطبيق:** وهي عينها مرحلة التعميم في الطريقة الاستقرائية.

مميزاتها:

تمتاز هذه الطريقة بما يلي: [1]

- أثبتت التجارب أن القاعدة التي يصل إليها المتعلم بنفسه تساعد على تنمية قدرته.
- المواد المكتسبة عن طريق الاستقراء أسهل في الفهم والحفظ من المواد الجاهزة.
- يستطيع المتعلّم استرجاع أي قاعدة إذا نسيها عن طريق استرجاع خطوات التعرف عليها.
- تساعد هذه الطريقة على الثقة بالنفس والاعتماد عليها.
- تساعد على إثارة دافعية التعلم لدى المتعلّمين.
- تعمل هذه الطريقة على جذب انتباه المتعلّمين والتغلب على ظاهرة الشرود الذهني.

عيوبها:

ومن عيوب هذه الطريقة نذكر ما يلي:[2]

- لا تصلح لتعليم المواد التي لا تحتوي على قواعد أو قوانين عامة مثل التاريخ والأدب.
- تحتاج إلى وقت طويل.
- لا تصلح للمتعلّمين الصغار لأنها طريقة منطقية تعتمد على التفكير والاستدلال.

جـ - الطريقة التكاملية:

تعد هذه الطريقة من أهم أركان العمليّة التّعليميّة، فهي تعلم اللّغة كوحدة تتكامل أجزائها منذ الخطوة الأولى لتعليمها.

" تقوم هذه الطريقة على تدريس القواعد النّحوية من خلال عرض نص متكامل المعاني "أي من خلال الأساليب المتصلة" لا الأمثلة المتقطعة المتكلفة والتي لا يجمع شتاتها جامع، ولا تمثل معنى يشعر المتعلّمين أنهم بحاجة إليه".[1]

[1] نجاح عودة خليفات، تربويات المعلم الذي نريد، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، ط1، 2013م،ص 85.

[2] نجاح عودة خليفات، تربويات المعلم الذي نريد، مرجع سابق،ص 85.

" نشأت هذه الطريقة نتيجة تعديل في الطريقة السابقة، وهي تقوم على تعليم القواعد النّحوية من خلال الأساليب المتصلة، لا الأساليب المتقطعة فيمكن تعليم القواعد النّحوية من خلال بعض الموضوعات في القراءة أو النصوص فيقرأ المتعلّمين موضوع القراءة أو النص، ويفهمون معناه، ثم يشار إلى الجمل وما فيها من الخصائص، ويعقب ذلك استنباط القاعدة النّحوية منها، ثم تأتي مرحلة التطبيق بعد ذلك".[2]

يمكن إيجاز خطوات تنفيذ تدريس النّحو والقراءة بالطريقة التكاملية فيما يأتي:[3]

- يتم قراءة القطعة الأدبية المتصلة بالقاعدة من المعلّم، ومن المتعلّمين، حتى يتأكد المتعلّم من قراءتها قراءة سليمة، ثم يعالجها من حيث المعنى، إلى أن يسيطر عليها المتعلّمين، فهما واستيعاباً من حيث ما تعبر عنه.
- يتم الوقوف على الشواهد النّحوية التي تتصل بالقاعدة، عن طريق مناقشة المتعلّمين، وتجميع كل الأمثلة التي تشترك مع بعضها في جزئية من جزئيات القاعدة.
- يسجل المعلّم على السبورة جزئيات القاعدة أولاً بأول بعد القيام بعملية الربط وهكذا إلى أن يصل إلى تغطية القاعدة المراد تعليمها، بعد استخدام عملية التقويم البنائي، بحيث يسير الدرس في خط تصاعدي إلى أن يصل إلى النهاية.
- يقوم المتعلّم بتطبيق القاعدة على التدريبات الموجودة في الكتاب، أو تدريبات يكون قد أعدها هو من قبل، ومن الممكن أن يستأنس ببعض الأساليب التي يحفظها بعض المتعلّمين والتي يتحقق فيها الدرس، أو جزء منه.

مميزاتها:

تتميز هذه الطريقة بما يلي:[4]

- تعتمد على المران المستمر من الاستعمال الصحيح للغة من كافة مجالاتها الحيوية، و سائر أحوالها في مجرى الاستعمال الواقي.

---

[1] فتحي ذياب سبيتان، أصول وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الجنادرية، عمان، الأردن، ط1، 2010م، ص 22.

[2] عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود، طرق تدريس اللغة العربية، القاهرة، مصر، ط1، 2005م، ص 328.

[3] إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب، القاهرة، مصر، ط2، 2006م،ص286.

[4] عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود، طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 332.

- يتم عن طريقها مزج القواعد بالتعبير الصحيح المؤدى إلى رسوخ بعض الأساليب اللّغوية رسوخا مقرونا بخصائصها الإعرابية لدى المتعلّمين.

عيوبها:

ومن **عيوب** هذه الطريقة نذكر ما يلي:[1]

- صعوبة تطبيقها، لأنها تتطلب معلما أعد إعداداً خاصاً لتّعليم اللّغة العربيّة المتكاملة، كذلك تتطلب إعادة نظر لبناء مناهج اللّغة العربيّة المتكاملة.

2- أهداف تدريس النّحو:

إنّ لدراسة علم النّحو أهدافاً نذكرها على النّحو الآتي:

- تصحيح الأساليب وخلوها من الخطأ النّحوي.
- حمل المتعلّمين على التفكير، وإدراك الفروق الدقيقة بين التراكيب والعبارات والجمل.
- تنمية المادة اللّغوية للمتعلّمين.
- تنظيم معلومات المتعلّمين اللّغوية تنظيما يسهل عليهم الانتفاع بها، ويمكنهم من نقد الأساليب والعبارات نقداً سليماً.
- تعويد المتعلّمين دقة الملاحظة والموازنة والحكم.
- تدريب المتعلّمين على استعمال الألفاظ والتراكيب استعمالاً صحيحاً.

- تكوين العادات اللّغوية الصحيحة.[2]
- فهم واستيعاب قواعد هذا العلم كما وردت في كتب الأصول ويخص هذا الجانب المتعلّم المختص والباحث المتعمق في دراسته لهذا العلم.
- تنمية القدرة لدى المتعلّمين على فهم النصوص العربية الفصيحة، وفي مقدمتها كتاب الله "القرآن الكريم" مع تحليل هذه النصوص "وهذا مطلوب من المتخصص وغير المتخصص كمسلم يحافظ على كتاب الله" فهو وسيلة وليس غاية ودوره محصور في تقريب تعليم اللّغة وتنظيم إكساب السليقة بمعرفة قواعده وإرشاد المتعلم لطرق سلامة العبارة وإعانته على الفهم السليم.

[1] عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود،طرق تدريس اللغة العربية،مرجع سابق،ص332.
[2] محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللّغة العربيّة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط2، 2003م، ص190.

- تحسين الأداء اللّغوي الذّاتي، سواء في التّعبير عن النّفس بلغة جيدة تبرأ من الأخطاء اللّغوية والنّحوية قدر الإمكان، أو في اكتشاف ما يقع من أخطاء في اللّغة المكتوبة أو المسموعة، وهو بهذا المفهوم جزء من تعليم اللّغة الذي هو عملية كبرى لها عناصر عديدة ينبغي أن تتم بصورة منظمة.

فتعليم النّحو لا يعني بالضّرورة إتقان اللّغة والتمكن من استخدامها استخداماً صحيحاً ما لم يصحبه تمرن وسماع مستمران، وذلك لأنّ النّحو يكسب الإلمام بقواعد اللّغة والمعرفة بقوانينها واللّغة ملكة تكتسب بالممارسة والمحاكاة المستمرة والتّدريب.[1]

- تعميق الدراسة اللّغوية عن طريق إنماء الدّراسة النّحوية للمتعلّمين، إذ يحملهم ذلك على التّفكير وإدراك الفروق الدقيقة بين الفقرات، والتراكيب والجمل، والألفاظ.
- تعميق ثروتهم اللّغوية عن طريق ما يدرسونه من نصوص وشواهد أدبية، تنمي أذواقهم، وتساعدهم على التّعبير السّليم كلاماً وكتابةً.
- زيادة قدرة المتعلّمين على تنظيم معلوماتهم، وزيادة قدرتهم أيضا على نقد الأساليب التي يستمعون إليها أو يقرؤونها.
- تعويد المتعلّمين دقة الملاحظة والموازنة والحكم، وترقية ذوقهم الأدبي، فدراسة النّحو تقوم على تحليل الألفاظ والجمل والأساليب، وإدراك العلاقات بين المعاني والتراكيب.[2]

3- مشكلات تدريس النّحو:

هناك الكثير من الصعوبات التي تواجه المتعلّمين في معرفة القواعد النّحوية ودراستها وكل ذلك راجع للأسباب الآتية:

- البعد عن السليقة اللّغوية.
- غياب السماع السليم.
- التزام كتب النّحو تقريباً بنظام واحد.

[1] حسام كامل، العربية بين قراءة التراث وتطبيق النظريات المعاصرة، النّحو والصرف والعروض، كلية العلوم، جامعة القاهرة، 2009م، ص 252.

[2] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، (د-ط)، 2006م، ص319.

- إبعاد دراسة القواعد عن النصوص الأدبية.
- إطالة الكلام في صناعة النّحو.
- شيوع الأسلوب المنطقي في تعليل النّحو.
- ضعف بعض معلمي اللّغة في بعض الفروع وعلى رأس فروعها قواعد النّحو وترتب على هذا الضّعف تجنّب بعض هؤلاء المعلّمين تعليم القواعد.
- اتجاه بعض المؤلفين إلى تعقيد العلم صوناً له عن غير أهله بزعمهم.
- تعليم القواعد كمادة مستقلة قد تحمل بعض المتعلّمين على أن يعدوها غاية.
- إتباع قدماء النّحويين في سرد القواعد إتباعاً سد الباب أمام من يحاول الاجتهاد.
- محاولات مجمع اللّغة العربيّة في تسيير النّحو العربي، وكذا المؤتمرات أعطت انطباعاً لدى المعلّمين بأنّ النّحو صعب.
- حاجة النّحو إلى إعمال العقل والفكر.[1]
- كثرة القواعد المفروضة على المتعلّم حيث يشعر بأنّ حفظها يتطلب منه مجهوداً كبيراً وإذا حفظها فإنّ مصيرها النّسيان.
- لا يهم المعلّم إلاّ الإسراع في الانتهاء من المقرر دون التّأكد من إمكانية تطبيق القواعد عملياً من خلال نطق المتعلّمين وكتاباتهم.
- عدم ربط قواعد النّحو بالقراءة والتعبير من جهة ومواد الدّراسة الأخرى في غير مادة اللّغة العربيّة من جهة أخرى، لذلك فهي غير مرتبطة بمواقف الحياة بشكل عام وحياة المتعلّم وميوله واهتماماته على وجه الخصوص.
- عدم الاستفادة الكاملة عند وضع منهج القواعد.
- عدم الاستفادة الكاملة من الوسائل التّقنيّة الحديثة في معامل لغوية وتسجيلات صوتية في كيفيّة النّطق السّليم وضبط مخارج الحروف وتعليم القواعد.[2]
- الاضطراب المنهجي في التّقعيد الذّي نتج من لجوئهم إلى المنطق، إذ ركزوا على النظرة المعيارية.
- كثرة العلّل الثّواني والثّوالث أو العلّة وعلّة العلّة.
- المبالغة في نظرية العامل اللّفظي والمعنوي.

[1] ينظر: إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص(277-276).
[2] محمد جاهمي: واقع تعليم النّحو العربي في المرحلة الثّانوية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد السابع، فيفري 2005م، ص(10-9).

- كثرة التقديرات، وهذا ناتج من تعسف النّحويين في نظرية العامل أو القياس.
- الاتّكال على العلامة الإعرابية باعتبارها كبرى الدّوال على المعنى.
- التّمارين غير العملية التي صنعوها للدّربة والرّياضة اللّغوية.
- اختلاف الأقوال في المسألة الواحدة، لأنّ النّحويين القدماء حين قعّدوا قواعدهم أقحموا اللهجات العربية بصفاتها وخصائصها المتباينة.
- تداخل المصطلحات وتعددها للمفهوم الواحد والتباسها، مما أدّى إلى الاضطراب وعدم الوضوح.
- القصور في تعريفات المصطلحات النّحوية أو إ²همالها، ويبدو هذا القصور ظاهر في جل كتب النّحو.[1]

ثالثا:من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات:

يعد التعليم من أبرز النشاطات الإنسانية التي أولتها المجتمعات اهتماما كبيرا لما له من أهمية عالية بالنسبة للمعلم والمتعلم الذي يكسبه مجموعة من المعارف والمهارات والمبادئ والمعتقدات، كما أن النظم التربوية في الجزائر فور الإستقلال واجهت صعوبات ومشاكل متشعبة إلا أنها قامت بإصلاحات تربوية جديدة عرف من خلالها التعليم سلسلة من التغيرات المتسارعة وذلك نتيجة التطورات الهائلة في الميدان العلمي والتكنولوجي فالتعليم مر بالعديد من المحطات الإصلاحية التربوية ومن أهم هذه المحطات نذكرها فيمايلي:

- **المحطة الأولى (1967-1970):**تمثلت في مخطط ثلاثي شامل للتنمية الإقتصادية والإجتماعية والتربوية ومن أولوياته مشكلة التعليم إلا أنه سار ببطئ لثقل المخلفات الإستعمارية، وكانت 1970 بمثابة الإنطلاقة الحقيقية للتعليم مع الإعلان عن الثورة الثقافية ومن أهم ما يميز هذه المرحلة إنشاء المعاهد التكنولوجية لتكوين المعلمين.
- **المحطة الثانية (1971-1979):**بقي سير الإصلاحات بطيئا، وكان أهم ما ميز هذه المرحلة أمرية الرئيس الراحل بومدين سنة 1976 التي صارت مرجع في النظام التربوي الجزائري من حيث النصوص التشريعية

[1] ينظر: جنان التميمي، النّحو العربي في ضوء اللّسانيات الحديثة، دار الفارابي، بيروت، لبنان، ط1، 2013م، ص18.

والتنظيمات وكذا زيادة عدد المتمدرسين وتنظيم امتحان الأهلية وامتحان شهادة البكالوريا.[1]

- **المحطة الثالثة (1980-1987):**كان في هذه المرحلة تنظيم النصوص التشريعية والتنظيمات النظرية الخاصة بالتعليم وتسير المدارس الأساسية التي كانت السمة الأبرز في هذه المرحلة وتم إنشاء المراكز الجامعية في مختلف أنحاء الوطن وتمت أيضا في هذه المرحلة الجزأرة الكاملة لسك التأطير في الجزائر.[2]
- **المحطة الرابعة (**1999-**1988)**:في هذه المرحلة تم تنصيب لجنة وطنية لإصلاح التربية والتكوين والتعليم العالي من أجل رفع مستوى الأداء التربوي والمردود العلمي وأهم ما ركزت عليه إصلاحات هذه المرحلة: اعتماد منطق التكوين بدل منطق التعليم. اعتماد المقاربة بالأهداف في التدريس وبناء المناهج.
- **المحطة الخامسة (1999-2003)**:وهي مرحلة الإصلاح الشامل الذي شرع فيه عام 2003 لكن قبل بدء تنفيذ الإصلاح لابد من اتخاذ مجموعة تدابير من أبرزها :تطوير الهياكل التعليمية، زيادة حجم ميزانية قطاع التعليم، تطوير نتائج الإمتحانات العامة وزيادة نسبة النجاح، الإسراع في تعديل أنظمة الانتقال والتوجيه، تحسين نوعية الكتب والمناهج وتوفير التجهيزات العلمية.[3]

من هذه المحطات نجد أن التعليم في الآونة الأخيرة انتقل من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات، فالمقاربة بالأهداف تضع التعلم هدفا لها بدل التعليم على التركيز على نتائج المتعلم التي ينبغي أن تكون مجموعة من

إبراهيم براهمي والعيد قرين،مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية من وجهة نظر [1]
مفتشي وأساتذة التعليم المتوسط،مجلة تطوير العلوم الإجتماعية،جامعة الجلفة،مج/10،العدد1، 2017م،ص9.
ينظر: عيسى بوسام، مراحل تطور النظام التربوي في الجزائر، فعاليات الملتقى الدولي، سطيف، أفريل2005م، ص24.[2]
[3] ينظر: حرقاس وسيلة، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الإبتدائية دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة، رسالة دكتوراه، علم النفس التربوي،علم النفس وعلوم التربية،كلية العلوم الإنسانية والعلوم الإجتماعية،جامعة منتوري –قسنطينة-، (2010-2009م)، ص40-41.

السلوكات المحددة مسبقا والقابلة للملاحظة والقياس.وبعد أن كان المتعلم يتلقى ويقلد ويحفظ، أصبح يتعلم ويفهم ما تعلمه، ويجسده في سلوك تعليمي لكنه لا يحوله إلى سلوك إجتماعي، حيث لا يستطيع دمج المعارف و التحكم في المكتسبات. ورغم تحسن عملية تخطيط التدريس والتقويم لعمل المتعلمين وسلوكاتهم، إلا أن تفتيت الأهداف، أدى إلى صعوبة صياغة جميع الأهداف وفقدان الهدف العام وسط الاهتمام بتفاصيل كثيرة وأجزاء الأهداف المفتتة، وبقي الاهتمام فقط بالمعارف.[1]

والمقاربة بالأهداف تجعل المعلم والمتعلم المخزن حيث أن المتعلم عندما يخرج إلى المجتمع يترك كل معارفه في المؤسسة،وهذا ما أدي إلى ظهور منهجية جديدة وهي المقاربة بالكفاءات التي تتبنى مدخلا متطورا من المداخل البيداغوجية حددت على أساسه الأهداف والطرائق التعليمية،فوضعت المتعلم في مركز سيرورة التعليم والتعلم، وسعت إلى تزويده بالمحتويات ذات القيمة العملية والوظيفية من خلال إدماج يضمن تحقيق الأهداف العامة.كما تسعى إلى التنسيق بين مختلف المواد والمستويات في ضوء حاجيات المتعلم من أجل إكسابه كفاءات يستفيد منها في حياته الاجتماعية.[2]

1- أنواع الكفاءات:

اختلف الباحثون في وضع العديد من التصنيفات للكفاءة كل حسب توجهه وانتمائه إلاَّ أنَّ أبرزها يتمثل في التصنيف الآتي:

أ-الكفاءات المعرفية:

تشير إلى المعلومات والعمليات المعرفية والقدرات العقلية والمهارات الفكرية الضرورية لأداء الفرد في شتى المجالات والأنشطة المتطلبة بهذه المهام، ويتعلق هذا الجانب بالحقائق والعمليات والنظريات والفنيات، ويعتمد مدى كفاءة المعلومات في هذا الجانب على إستراتيجية المؤسسة التعليميَّة في الجانب المعرفي".[3]

---

[1] وزارة التربية الوطنية،إضبارة الجهاز الدائم لتكوين المعلمين أثناء الخدمة،جويلية 1999.

[2] وزارة التربية الوطنية،مناهج 4، 2008،3م.

[3] ينظر: عبد الرحمان عبد السلام جامل، الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعليم الذاتي، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2001م، ص14.

الكفاءة المعرفية هي: " التي يتوقع من المعلِّم أن يظهرها باعتباره ناقلا للمعرفة ووسيطا للثقافة ويتعلق هذا الجانب من الكفاءة بالمحتوى التعليمي والمادة الدراسية".[1]

كما أن الكفاءة المعرفية هي: " المعرفة المسبقة التي تسهل التعلم الجديد".[2]

تعتمد الكفاءة المعرفية على مجموعة من المعلومات والحقائق التي يكتسبها المتعلِّم في العملية التعليميّة بل هي ممتدة إلى امتلاك قدرات وكفاءات التعلم المستمر واستخدام أدوات المعرفة في شتى الميادين ويندرج هذا النوع تحت تمكن المعلِّم من المادة التي يعلمها والإحاطة بكل ما له صلة بها وما حصل عليها من التطورات أو التغيرات والإلمام بكل ما يستخدم في إطارها.[3]

وبالتَّالي فإنَّ الكفاءة المعرفية هي مجموعة من المعلومات والخبرات العقلية المخزنة في ذهن المعلِّم الذي يريد إيصالها للمتعلِّم لمساعدته على فهمها والإحاطة بكل ما يدور حوله واستثمارها في حل مشكلاته الواقعية.

ب- الكفاءات الأدائية:

تشمل قدرة المتعلِّم على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات مشكلة، على أساس أنّض الكفاءات تتعلق بأداء الفرد لا بمعرفته، ومعيار تحقيقها هنا هو القدرة على القيام بالسلوك المطلوب.[4]

الكفاءة الأدائية هي: "التي تتضمن المهارات النفسحركية الضرورية للعمل الذي يقوم به الفرد، وتعتمد هذه الكفايات بدرجة كبيرة على ما لدى الفرد من كفايات معرفية".[5]

تعتمد الكفاءة الأدائية على المهارات الحركية اللازمة لأداء المعلِّم في تحقيق أهداف التعليم التي يمكن ملاحظتها وقياسها بموجب الأداء، فإن المعلِّم الكفء ليس

---

[1] ينظر: شاكر محمد فتحي أحمد وهمام بدراوي زيدان، التربية المقارنة (المنهج، الأساليب. التطبيقات)، مجموعة النيل العربية، القاهرة، مصر، ط1، 2003م، ص413.

[2] إيثار منتصر شعلان، التحكم المعرفي والتنافس والكفايات الشخصية، الدار الجامعية للطباعة والنشر، بغداد، العراق، (د-ط)، 2020 م، ص 57.

[3] ينظر: محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2007م، ص57.

[4] ينظر: فريد حاجي، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجية إدماجية، سلسلة موعد التربوي، العدد17، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2005م، ص 20.

[5] قطبيشات ليلى عبد الحليم، الكفايات المهنية في المؤسسات التربوية، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، الأردن، ط1، 2014م، ص55.

المعلِّم الذي يمتلك المعلومات فقط، بل القادر على نقل المعلومات إلى المتعلِّم بجهد أقل ووقت قصير، ومن ثمة فإنَّ الإنسان لم يعد محصلة خبراته، والقدرة على المبادرة في العمل.[1]

هناك شبه إجماع على أن المفتاح المهم لتقدير هذه الكفاءة يجب أن يكون ما يفعله الفرد في أداء مهنته، ويأخذ تقدير هذه الكفاءة عدة صور منها:[2]

-إظهار الكفاءة في عمل ميداني مجهز، مثل المشروعات، ويتم الرصد عن طريق الملاحظة المباشرة أيضا بواسطة أعضاء هيئة التّعليم والزملاء.

- إظهار الكفاءة في مواقف تمثيلية مصطنعة، ويتم الرصد عن طريق الملاحظة المباشرة داخل المؤسسة التعليمية بواسطة أعضاء هيئة التعليم وزملاء الفرد.

- إظهار الكفاءة في عمل ميداني طبيعي، ويتم الرصد عن طريق الملاحظة المباشرة بواسطة المشرفين.

- قياس أثر الأداء على الناتج، أي قياس ما يؤدي إليه هذا الأداء من ناتج، مثل قياس أداء الطالب المعلم على تحصيل المتعلّمين.

ومنه نجد أنَّ الكفاءة الأدائية تتعلق بالأسلوب والطريقة التي يستخدمها المعلِّم في توصيل المحتوى للمتعلِّم،كما أنَّها تختص بقدرة المتعلّم وأدائه وما يختزنه من معارف لتحقيق الأهداف التَّعليميَّة،من خلال قيامه ببعض المشاريع،وقدرته على حَّل مشكلاته.

جـ- كفاءات الإنجاز:

كفاءة الإنجاز هي: "تلك الكفاءة التي تحدث الأثر المطلوب في المتعلِّم أو تحقق نتاجات معينة لدى المتعلِّمين، ولم يعد امتلاك المعلومة أمراً مطلوباً من المعلِّم، ولا الأداء والمهارات التي يبددها من أجل إيصال المعلومات الكافية، إنما المطلوب منه تحقيق الأثر المطلوب لدى المتعلِّمين، وقياس مستوى الكفاءات بمقدار ما تم إنجازه عند اكتساب المعارف وتوصيلها إلى الآخرين والرغبة في تحقيق الأثر المطلوب فيه".[3]

[1] ينظر: توفيق مرعي، شرح كفايات التعليمية، دار الفرقان، عمان، الأردن، (د-ط)، 2003م، ص25.
[2] إبراهيم أحمد غنيم والصافي يوسف شحاته الجهمي، الكفاءات التدريسية في ضوء الموديلات التعليمية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط1، 2009م، ص33.
[3] فريد حاجي، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجية إدماجية، مرجع سابق، ص 7.

ومن هنا نستخلص أنَّ كفاءة الإنجاز تتمثَّل في المعارف التي يقدِّمها المعلِّم للمتعلِّم بهدف تحقيق إنجازات وتحقيق الأثر المطلوب فيها.

د- الكفاءة الوجدانية:

تشير إلى أراء الفرد واتجاهاته وميوله ومعتقداته وسلوكه الوجداني، وتغطى جوانب كثيرة منها.[1]

- اتجاهاته نحو المهمة أو المهارة التي عليه إتقانها.
- تقبله لنفسه.
- ميوله نحو المادة التّعليميَّة.,,

هـ - الكفاءة الإنتاجية:

يتعلق في هذه الكفاءات بالإثراء ونجاحاته في الميدان أي نجاح المختص في أداء عمله.[2]

كما تشير هذه الكفاءة إلى أثر أداء المشرف في الميدان الإشرافي وهذا ما يستدعي الاهتمام بإعداد المشرفين التربويين وتدريبهم قبل ممارسة العمل الإشرافي.[3]

الكفاءة الإنتاجية هي: "زيادة الإنتاج بـأقل التكاليف واستخدام نفس الإمكانات، والكفاءة الإنتاجية تعبر عن العلاقة بين كمية الموارد المستخدمة في العملية الإنتاجية وبين الناتج من تلك العمليّة".[4]

كما أنَّ الكفاءة الإنتاجية يمكن أن تستخدم لقياس الكفاءة النوعية للتعليم، أي نوعية الخرجين من ناحية حصولهم على قدر أكبر من المعلومات والمعارف والمهارات بنوعية أفضل، وبنفس القدر من المدخلات وهذا يشير إلى ارتفاع الكفاءة الإنتاجية للتّعليم من الناحية النوعية. والكفاءة الإنتاجية للتعليم يمكن أن تستخدم كمؤشر للكفاءة الخارجية للتّعليم والتي يتم التوصل إليها من خلال قياس

[1]ينظر: محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود، التدريس عن طريق : 1 المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات 2 المشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، (د-ط)، 2006م، ص94.

[2]ينظر: محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود، التدريس عن طريق : مرجع سابق، ص94.

[3] ينظر: صاحب عبد مرزوق الجنابي، استراتيجيات القيادة والإشراف، دار البازوري العلمية، عمان، الأردن، (د-ط)، 2019م، ص391.

[4]محمد صبري حافظ محمود ومحمود البحيري، اتجاهات معاصرة في ادارة المؤسسات التعليمية، دار عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2007م، ص15.

العلاقة بين مدخلات العملية التعليمية وقدرة مخرجات العملية التعليمية على أداء أعمالهم، وممارستهم للأنشطة التي سيمارسونها في أعمالهم بعد تخرجهم، وفي هذه الحالة يمكن أن يكون القياس كمي من خلال عدد الخرجين الذين توفرهم العملية التعليمية لسوق العمل والمجتمع.[1]

الكفاءة الإنتاجية تتعلَّق بنجاح المتعلِّم في أداء عمله، كما أنَّها تقيس العلاقة بين المدخلات والمخرجات بمعنى مدى تحقيق قدر أكبر من المعارف والمهارات بنوعية أفضل.

2- مستويات المقاربة بالكفاءات:

لقد تعددت مستويات الكفاءة والتي بدورها تندرج من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب حسب مراحل التعلم ونذكرها على النحو الآتي:

أ ــ الكفاءة القاعدية:

هي تصور بيداغوجي يحدد ما ينبغي أن ينجزه المتعلم في حصة بشكل إيجابي وفعال يرتبط مباشرة بالوحدة التعليمية وهي وصف لإنتاج نشاط أو وظيفة.[2]

كما تعرف بأنَّها: "القاعدة الأساسية الأولى التي ينطلق منها المتعلِّم لتحقيق الكفاءات اللاحقة، وقد تستهدف وحدة تعليمية أو ملفاً، أو مجالاً تعليمياً، إذ أخفق المتعلِّم في اكتساب هذه الكفاءة بمؤشراتها المحددة، فإنه سيواجه صعوبات وعوائق في بناء الكفاءة اللاحقة (المرحلية)، ثم الكفاءة الختامية في نهاية السنة الدراسية، ويؤدي ذلك إلى العجز الكلي في التعامل مع الوضعيات المختلفة ويترتب عليه فشل في التعليم ".[3]

ومن هنا فإن الكفاءة القاعدية هي الأساس الذييينطلق منه المتعلم لتحقيق كفاءات أخرى،كما هي مجموع الكفاءات الأساسية المرتبطة بالوحدة التعليمية وتتعلق بموضوع محدد أو بدرس،مثل :معرفة المبادئ الأساسية لعلم من العلوم.

ب ــ الكفاءة المرحلية:

[1] ينظر: رافدة الحريري، اقتصاديات وتخطيط وتعليم في ضوء إدارة الجودة الشاملة، دار المناهج، القاهرة، مصر، ط1، 2013م،ص 88.

[2] ينظر: حمزة بشير، المرشد المعين للسادة المعلمين على تعليم اللغة قراءة وتعبيراً، دار الهدى ، عين مليلة، الجزائر، (د-ط)، 2004م، ص 248.

[3] رشيد الكنبور، المقاربة بالكفاءات، مصوغة تكوينية، المغرب، 2006م، ص 25.

الكفاءة المرحلية هي: " مجموعة من الكفاءات القاعدية تسمح بتوضيح الأهداف الختامية لجعلها أكثر قابلية للتجسيد، كأن يقرأ المتعلِّم جهراً ويراعي الأداء الجيد مع فهم ما يقرأ، وهي تتعلق بشهر أو فصل، أو مجال معين".[1]

كما تعرف بأنَّها: "هدف مرحلي دال يسمح بتوضيح الأهداف الختامية لجعلها أكثر قابلية للتجسيد حيث يصف جوانب جزئية منها، ليست نهائية ضرورية لتحقيق الكفاءة الختامية، وتدمج عدة كفاءات قاعدية".[2]

نستخلص أنّ الكفاءة المرحلية ذات مستوى أعلى من القدرات و المهارات والأداءات التي تشكل المكونات الأساسية للكفاءة وتتعلق بالمحور.

ج- الكفاءة الختامية:

"هي تلك الكفاءات المكتسبة في كل المجالات في نهاية السنة أو الطور، وتتميز بطابع الشمولية والعموم، فكلما بلغ المتعلّم مستوى معين من التعلم كانت استجابته لحاجاته الشخصية والاجتماعية كاملة".[3]

تعرف أيضا بأنها: "كفاءة تضم نصف أو ثلث تعلمات السنة في مادة ما والكفاءات الختامية بمثابة هيكل البرنامج. والتقييم يتم على أساسها وتستمد الكفاءة الختامية من الكفاءة المستعرضة".[4]

الكفاءة الختامية هي مفهوم إدماجي، يمثل الهدف العام،وتتعلق بمقرر السّنة الدّراسية.

د- الكفاءة المستعرضة:

هي: "كفاءات عامة جدا وتنطبق على عدة مواد، وتشكل معالم هامة بالنسبة إلى التعلمات، غير أنها قليلة الاستغلال في القسم نظرا لصعوبة تقييمها، ولهذا

[1] فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية، الجزائر، (د-ط)، 2006م، ص 3.

[2] عرباوي خديجة، المقاربة بالكفاءات وإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية من 2003 إلى 2013، مذكرة لنيل شهادة الماستر في العلوم السياسية، تخصص تنظيم سياسي وإداري، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 2013-2014م، ص 27.

[3] رمضان أرجيل وأخرون، نحو إستراتيجية التعليم بالمقاربة بالكفاءات، دار عاقل، الجزائر، ط1، 2002م، ص 102.

[4] بوبكر بن بوزيد، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، (د-ط)، 2006م، ص 16.

تقيمها من خلال الكفاءات الختامية".[1]فهي مجموعة المواقف والخطوات الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد، والتي يجب اكتسابها وتوظيفها أثناء إعداد مختلف المعارف، أو حسن الفعل، ذلك أن التحكم بالكفاءات العرضية يرمي إلى دفع المتعلّمين نحو التمكن من التعلم في استقلالية متزايدة، فالقراءة مثلا هي أداة الأداء في كل الأنشطة والمواد اللغوية منها والعلميّة والاجتماعية وغيرها إن الاهتمام بتطوير الكفاءات المستعرضة يأتي في سياق العمل على تحقيق ثلاث تحولات أساسية في عملية التعلم هي: [2]

- المرور من التعلم الذي يركز على المواد إلى تعلم يركز على المتعلّم.
- المرور من التعلم الذي يركز على مكتسبات يمكن تجنيدها، نحو تعلم يركز على القدرة على الفعل، وإمكانية الفعل في سياق محدد.

الكفاءة المستعرضة هي كفاءة مشتركة بين جميع المواد التي ينبغي اكتسابها واستخدامها أثناء بناء مختلف المعارف والمهارات،وكذا القيام بالأداء.

3ـأهداف المقاربة بالكفاءات:

تسعى المقاربة بالكفاءات لتحقيق جملة من الأهداف نذكر منها:

- تغيير علاقة المتعلِّمين بالمعرفة بعد تحويل موقفهم السلبي منها إلى موقف إيجابي يحفز طلب المعرفة واكتسابها.
- استيعاب المواد الدراسية والتحكم في صيرورة التعلم.
- اكتساب نتائج المتعلِّمين وتطوير خبراتهم، ومهاراتهم بفعل الممارسة.
- تشجيع عمل الفرد مع الجماعة، من ثم إعداده للحياة المهنية وإدماجه في المجتمع.[3]
- تقوم بإفساح المجال أمام ما لدى المتعلّم من طاقات كامنة وقدرات لتظهر وتنفتح وتعبر عن ذاتها.

---

[1]بو بكر بن بوزيد، المقاربة بالكفاءات المدرسة الجزائرية، مرجع سابق، ص 16.

[2]وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي،
جويلية 2004م، ص 11.

[3]مصطفى بن حبيلس، المقاربة بالمشكلات في ضوء العلاقة المعرفية، العدد 38، 2004م، ص 8.

- بلورة استعدادات المتعلِّم وتوجيهها في الاتجاهات التي تتناسب وما تيسره الفطرة.
- تمرن المتعلِّم على كفاءات التفكير المتشعب، كالربط بين المعارف في المجال الواحد، والاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة.
- محاولة تطبيق الكفاءات المتنوعة المكتسبة أثناء التعلم.
- زيادة قدرة المتعلِّم على إدراك التكامل والتبصر والتداخل والإدماج بين الحقول المعرفية المختلفة.
- تهدف إلى سير الحقائق ودقة التحقيق وجودة البحث وحجة الاستنتاج.[1]
- الاستبصار والوعي بدور العلم والتّعليم في تغيير الواقع وتحسين نوعية الحياة.
- محاولة استخدام أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعددة.
- النظر إلى الحياة بمنظور عملي، وربط التعليم بالواقع والحياة.
- الاعتماد على تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية.

لذا فإن التوجه الجديد للمناهج يعمل على إحداث تغيرات في النظرة لما ينبغي أن يكون عليه المتعلم وعلاقته بالمعرفة، وبالغير حتى يكون نموذجا لمواطن مستقل، بناء مزود بمعالم قوية في مجتمع
موجه نحو مستقبل تقاس فيه الثروة بالكفاءات والمعارف.[2]

[1] حثروبي محمد الصالح، المدخل إلى تدريس الكفاءات، مرجع سابق، ص 57.
[2] فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات، مرجع سابق، ص 23.

فصل ثاني:

تعليمية النحو وفق المقاربة بالكفاءات

دراسة تطبيقية

تمهيد :

يعتبر الكتاب المدرسي وسيلة تعليميّة، ومرتكزاً أساسيا للتعليم، وأداة لتبليغ المتعلّمين من أجل اكسابهم معارف وخبرات ومهارات حددها برنامج تعليمي في شكل محتوى، يتلاءم وقدراتهم ومستواهم التعليمي؛ فالمعارف في الكتاب المدرسي تتدرج من السهل إلى الصعب، بهدف رفع كفاءة المتعلّم.كما يعد الكتاب المدرسي وسيلة تعليميّة ذات قيمة كبيرة، بما يحتويه من صور ونصوص وأشكال توضيحية للمادة الدراسية، وهو الأساس الذي يعتمد عليه المعلّم والمتعلّم في سبيل إنجاح العمليّة التّعليميّة.

إنّ للكتاب المدرسي أهمية بالغة لا يمكن إنكارها، لأنّه يقدم قدرا من المعلومات والحقائق المختارة بعناية وعلى أساس علمي منظم. ويساعد المعلّم في إعداد الدروس واختيار الوسائل التّعليميّة والأنشطة المناسبة. وهذا ما لاحظناه في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، فقد جاء شاملا ملما بجميع النشاطات من: تعبير شفوي، ونصوص، وقواعد اللّغة العربيّة، وتعبير كتابي إلى آخر نشاط فيه وهو إدماج التعلمات.

ومن هذا المنطلق نجد أن السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط مرحلة تعليميّة ملمة لجميع مراحل التّعليم فهي آخر مرحلة يتجاوزها المتعلّم للعبور إلى التّعليم الثانوي. ومن هنا يمكن الإجابة عن جميع هذه التساؤلات:

كيف حدد مفهوم الكتاب المدرسي؟ وفيما تكمن أهميته بالنسبة للمتعلّم والمعلّم؟ وفيما يتجسد مفهوم مرحلة التّعليم المتوسّط؟ وفيما تكمن أهميتها؟ وما هي معايير الكتاب المدرسي الجيد؟

وكيف هو حال الكتاب المدرسي من حيث الشكل والمضمون؟.

وللإجابة عن هذه التساؤلات كلها تبنينا المنهج الوصفي في الدراسة، كما استعنا بالاستبانات الموجهة لأساتذة اللغة العربية في هذه المرحلة التّعليميّة للكشف عن واقع تعليم النحو وفق المقاربة بالكفاءات.

أولا: الكتاب المدرسي:

1ـــ أهمية الكتاب المدرسي:

يعتبر الكتاب المدرسي أهم مصدر من مصادر تعلم المتعلّم، حيث يعتبر الأساس الأول للمعلّم والمتعلّم في اكتساب المعرفة ويساعد المعلّم أيضا على تحديد الأهداف التربوية، وتحديد الوسائل والأساليب التي يمكن استخدامها. كما يعد وسيلة استراتيجية يتم استخدامها لترجمة أهداف المجتمع ونقله إلى الأجيال القادمة لإحداث التغيرات المرغوبة.[1]

وللكتاب المدرسي دور مهم وفاعل في العمليّة التعليميّة، فهو حجر الأساس في عملية التعلم، وهو أحد الأركان الأساسية التي يقوم عليها المنهاج، والوعاء الذي يحوي المادة العلمية في شكل مكتوب والخبرات التي يسعى المنهاج من خلاله إلى إكسابها للمتعلّمين.[2]

فالكتاب المدرسي يمثل الوعاء الذي ينهل منه المتعلّمين ما يحتاجون إليه في الدّراسة، فإذا بني على أسس تربوية سليمة واحتوى مادة مفيدة وظهر بإخراج جذاب، وصيغ بأسلوب سلس مقروء ساعد في تحقيق أهداف المنهج.[3] كما يعتبر أيضا الصورة التنفيذية للمنهاج الذي يبرز أهميته وقيمته، وبالتالي يسهم في تطوير المدرسة وتحسين تمدرس المتعلّمين.[4]

ومن خلال هذا نلحظ للكتاب المدرسي أهمية كبيرة في سير عملية التعلم وخصوصا بالنسبة للمتعلّم إذ أنّه يعتبر سنده الحقيقي الذي يرجع إليه من أجل اكتساب المعرفة والحصول على المعلومات والتزود بالخبرات المتنوعة والمختلفة في جميع ميادين الحياة.[5]

وتبرز أهمية الكتاب في أنه المعين الأساس للمعلّم والمتعلّم في آن واحد.

أ-أهمية الكتاب المدرسي بالنسبة للمعلّم:

---

[1] عنود الشايشالخريشا، أسس المنهاج واللغة، دار حامد، عمان، الأردن، ط1، 2013م، ص 210.

[2] هاني اسماعيل رمضان، معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، المنتدى العربي التركي، ط1، 2018م، ص 205.

[3] رحيم يونس كرو العزاوي، المنهاج وطرائق التدريس، دار دجلة، عمان، الأردن، ط1، 2009م، ص 283.

[4] محمد منير مرسي، المدرسة والتمدرس، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 1998م، ص75.

[5] ينظر : عبد الله الرشدان ونعيم جعنيني، المدخل إلى التربية والتعليم، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2006م، ص 317.

يعد الكتاب المدرسي من المصادر ذات الأهمية الكبرى في العمليّة التّعليميّة وله أهمية بالغة بالنسبة للمعلّم نذكرها كالآتي:

- يزود الكتاب المدرسي المعلّم بالأفكار الرئيسية المشتركة لدراسة الموضوعات المقررة.

-يستخدم الكتاب المدرسي كمساعد رئيسي للمعلّم، حيث يحدد من خلاله الأهداف التربوية وما يجب أن يدرسه للمتعلّمين.

- يعد الكتاب المدرسي مصدرا فرعيا للمعلومات؛ حيث يدرس المعلّم محتوياته وينطلق من خلاله في البحث عبر المراجع والمصادر عن المعلومات ليتسع أفقه.

- يستخدم الكتاب المدرسي كمرشد، حيث يوجه المعلّم من خلاله المتعلّمين ويرشدهم إلى المعلومات والأفكار والأسئلة وغير ذلك من النشاط التعليمي الذي يتطلب قراءة أجزاء معينة من الكتاب المدرسي.[1]

- يزود المعلّم بأساسيات المعرفة اللازمة، من حقائق ومفاهيم وتعميمات وقيم، ويرشده إلى المصادر والمراجع النافعة للستزاد بها وفق المنهاج.

- يوفر الكتاب تنظيما مناسبا للمادة الدّراسية يهتدي به المعلّم في إعداد الخطط السنوية واليومية وتنظيمها، ويتخذ منها أساسا لتلبية حاجيات الطلبة.[2]

- يرتبط الكتاب المدرسي بالمعلّم ارتباطاً وثيقاً، فهو بالنسبة له الجامع لبرامج المقرر والمرتب منطقياً وزمنياً.[3]

ب- أهمية الكتاب المدرسي بالنسبة للمتعلّم:

للكتاب المدرسي أهمية كبيرة بالنسبة للمتعلّم نذكرها كالآتي:

- يساعد الكتاب المدرسي المتعلّم في الحصول على المعلومات والمعارف.
- يساعد المتعلّم على اكتساب القيم الخلقية والاجتماعية.
- وسيلة لتقويم المتعلّم.[1]

---

[1] عصام محمد عبد القادر سيد، مناخ تعليمي فعال، دار التعليم الجامعي، القاهرة، مصر، (د-ط)، 2017م، ص 121.

[2] عبد الرحمان الهاشمي ومحسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، دار صفاء، عمان، الأردن، ط1، 2009م، ص 377.

[3] عدنان عبد العزيز، منهجية تأليف كتاب التربية الاسلامية بالسلك الثاني أساسي، مجلة تربيتنا، المغرب، 2000م، ص 9.

- يقدم المعرفة العلمية إلى المتعلّمين في صورة منظمة ومقننة، فيساعدهم بذلك على استيعابها وإدراك الترابط بين جزئياتها.
- يتيح للمتعلّمين فرص الاستفادة من الوسائط التّعليميّة بطريقة فردية تسمح بمزيد من التأمل والدّراسة.[2]
- يقدم الكتاب المدرسي قدرا من الحقائق والمعلومات التي تعين المتعلّمين على جمع المعلومات والخبرات التي تخدم موضوعات المنهج.
- يقدم الخبرات والمعلومات بطريقة تتناسب مع مستوى المتعلّمين، فهو بسيط ويقرب لهم المعلومات، ويعرضها بأسلوب جذاب، يعتبر المرجع الأساسي الذي يستقي منه المتعلّمين معلوماتهم.[3]
- يعتبر الكتاب المدرسي بالنسبة للمتعلّم المرجع الأساسي الذي يستقي منه معلوماته أكثر من غيره من المصادر، باعتباره أداة عمل متكاملة ومنظمة حاضرة معه في البيت والمدرسة، تعوده على التثقيف بواسطة القراءة وتساعده على تحضير الدرس عن طريق امداده بالوثائق المختلفة، ومساعدته على التعامل معها حسب مستواه الدراسي.[4]
- الكتاب المدرسي أهم مصدر من مصادر تعلم المتعلّم وتقويمه، ومراجعته والاستزادة من التحصيل وهو سهل الاستعمال.[5]
- ينمي مهارات التفكير العلمي والإبداعي والابتكاري لدى المتعلّمين.[6]

ويعني هذا القول أن الكتاب المدرسي الوعاء الذي يستقي منه المتعلّم شتى معارفه، وخبراته التي سيحتاجها في مسيرته الدّراسية.

---

[1]محمود داود الربيعي، مناهج التربية الرياضية، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، (د-ط)، 1971م، ص 97.

[2]فيصل هاشم شمس الدين، الوسائل التعليمية المطورة، مؤسسة شمس، القاهرة، مصر، ط1، 2014م، ص 46.

[3] حسان الجيلالي، أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، بسكرة، العدد التاسع، ديسمبر 2014م، ص 206.

[4] محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، دار المسيرة عمان، الأردن، (د-ط)، 2007م، ص 52.

[5]توفيق أحمد مرعي ومحمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2007م، ص 283.

[6]جودة أحمد سعادة وعبد الرحمان محمد ابراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر، عمان، الأردن،ط4، 2004م، ص126.

2ـــ مفهوم مرحلة التّعليم المتوسّط:

تعد المرحلة المتوسّطة مرحلة فاصلة في حياة المتعلّمين، يطلق عليها علماء النفس مصطلح"المراهقة"، ويمكن تعريفها بأنّها: "تلك الفترة الغامضة من الحياة، التي تمتد من حياة الطفولة إلى بداية مرحلة ظهور خصائص الأنوثة، والرجولة في الأطفال".[1]

كما توصف هذه المرحلة بأنّها: "الطور الثالث أو مرحلة المراهقة المبكرة وتمتد من 12-15 سنة من عمر المتعلّم، يزداد المراهق في نهايتها قوة وقدرة على الضبط والتحكم في القدرات، فهي فرصة كي يتلقن المهارات الحركية، وكذلك يصل نمو الذكاء في هذه المرحلة تقريبا أقصاه حوالي 15 سنة من عمر المتعلّم، وتزداد عملية الفهم والإدراك نتيجة بعض التجارب والخبرات".[2]

فمرحلة التّعليم المتوسّط هي: "مرحلة دراسية معتمدة من قبل وزارة التربية الوطنية الجزائرية، حيث تقع هذه المرحلة في موقع حساس في عملية التّعليم تعتمد من السّنة الأولى متوسّط إلى السّنة الرّابعة متوسّط، فهي تأتي بعد مرحلة التّعليم الابتدائي، وقبل التّعليم الثانوي".[3]

3-أهمية التّعليم المتوسّط:

للتّعليم المتوسّط أهمية كبيرة ووظيفة سامية بالنسبة للمتعلّم، فهي ترفع من مستوى المتعلّمين بعد انتقالهم من مرحلة التّعليم الابتدائي، ومن هنا نبين أهمية التّعليم المتوسّط في النقاط الآتية:

-تعد المرحلة المتوسّطة مرحلة انتقال هامة في حياة المتعلّم، إضافة إلى كونها أساسا لدى الكثير من المتعلّمين، للعبور نحو المرحلة الثانوية، وقد تكون بالنسبة

[1] أويزج كابلن، المراهقة وداعا أيتها الطفولة، تر/ أحمد رمو، وزارة الثقافة، دمشق، سوريا، (د-ط)، 1998م،ص1.

[2] صلحاوي حسناء، اتجاهات تلميذات المرحلة المتوسطة نحو حصة التربية البدنية والرياضية بالمناطق الريفية والحضارية- دراسة ميدانية على بعض متوسطات ولاية بسكرة، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، علم اجتماع التربية، العلوم الاجتماعية، والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر – بسكرة-،(2016م- 2017م)، ص 103.

[3] المرجع نفسه، ص 103.

للبعض الآخر مرحلة نهائية تعدهم لاستقبال الحياة العملية، والنهوض بأعبائها فور تخرجهم وحصولهم على الشهادة.[1]

- تتيح المزيد من الفرص لكي يحقق المتعلّم انتماء أعمق إلى ثقافته الأصلية، فضلا عن أنها تتيح المزيد من الفرص لتنمية قدرات واستعدادات المتعلّمين بما يعدهم للاختبار التعليمي أو المهني.[2]

- تعتبر المرحلة التي تحدد مستقبل حياة المتعلّم، لأنّها تكون بانتهاء مرحلة الطفولة وابتداء المراهقة، وما يتبع هذه المرحلة من تغيرات نفسية وجسدية وعقلية وخلقية.[3]

- تعطي مرحلة التّعليم المتوسّط عناية كبيرة للكشف عن ميول ورغبات المتعلّمين، واستعدادهم وقدراتهم، كما تقوم بتوجيه هذه الميول والقدرات لما فيه خير لأنفسهم ولمجتمعهم.[4]

- إنّ المتعلّمين في المرحلة المتوسّطة يتمتعون بمستوى دافعية شكل عالٍ، ووجود علاقة دالة إحصائيا بين مهارات التعلم والاستذكار ودافعية التعلم لدى متعلّمي المرحلة المتوسّطة، في ضوء متغيرات (الجنس، المرحلة الدراسية، موقع المدرسة).[5]

- مرحلة التّعليم المتوسّط مدة الدّراسة فيها ثلاث سنوات بعد الانتهاء من المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسّطة العامة تشمل مدراس نهارية ومدارس ليلية

---

[1] سليمان عبد الرحمن حقيل، الإدارة المدرسية وتعبئة قواها البشرية في المملكة العربية السعودية، دار الشبل، الرياض، السعودية، ط4، 1992م، ص 14.

[2] كلثوم بن عروس ونجاح شوقي، النص الأدبي وأهميته في بناء الوضعية التعليمية في التعليم المتوسط دراسة تقويمية في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط، مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر، علوم اللسان، اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب واللغات، جامعة الشهيد حمى خيضر بالوادي، (2018-2017م)، ص 27.

[3] مصلح أحمد منير، نظم التعليم في المملكة العربية السعودية والوطن العربي، دراسة نظرية وتحليل مقارن لنظم التعليم العربي ومشكلاته، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية، (د.ط)، 1982م، ص 239.

[4] سليمان عبد الرحمن حقيل، نظام وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، الأسس –الأهداف وبعض وسائل تحقيقها، الاتجاهات، نماذج في المنجزات، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، السعودية، ط4، 2011م، ص 135.

[5] نادية حسين المعفون ووسن ماهر جليل، التعلم المعرفي واستراتيجيات معالجة المعلومات، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2013م، ص 119.

متوسّطة، كما تشمل هذه المرحلة أيضا المدراس المتوسّطة الحديثة؛ وهي مدارس نهارية تجريبية تهدف وزارة المعارف من انشائها إلى تجريب إدخال الثقافة المهنية والتطبيق العملي في مدارس المرحلة المتوسّطة.

- تزود المتعلّم بالخبرات والمعارف الملائمة لنموه حتى يلم بالأصول العامة والمبادئ الأساسية للثقافة والعلوم.

- تشوق المتعلّم للبحث والمعرفة، وتعوده على التأمل فيما حوله وتشجيعه على استخدام الأسلوب العلمي في التفكير.

- تنمي القدرات العقلية والمواهب والامكانات لدى المتعلّم، وتعهدها بالتوجيه والتهذيب وتزويده بكل ما من شأنه تنمية مهاراته.[1]

- تعد مرحلة التّعليم المتوسّط أهم المراحل في تعليم القواعد، وليست مجرد حلقة وصل بين المرحلة الابتدائية والثانوية، ولقد سماها جان بياجيه مرحلة التفكير المجرد، حيث تبدأ من سن (15-12) إلى نهاية العمر، ومعنى ذلك أن الفرد في هذه المرحلة: "يصبح لديه القدرة على الاستدلال المنطقي، وذلك من خلال اختيار الفرضيات، واستقراء الفرضيات المختلفة فهو يستطيع تصور العلة والمعلول بحيث يدرك العلاقات التي تربط الظواهر ببعضها البعض بعد ما كان مرتبطا بالواقع الحسي ولا يتعداه".[2]

- نظرا لأهمية المرحلة المتوسّطة بين المراحل التّعليميّة ودورها في تحضير المتعلّم للوجهة التي يتبعها سواء فيما بعد التّعليم الالزامي، أو الادماج في الحياة العملية فإنّه: "لا يمكن أخذ التّعليم المتوسّط من زاوية أنّه يمثل إطار تحضيرياً نحو الثانوي، بل بالعكس فهو يهدف إلى الوصول بالمتعلّم إلى اكتساب قاعدة من المعارف والكفاءات".[3]

- كثيرا ما ينظر إلى المرحلة المتوسّطة على أنّها أقل أهمية من المرحلتين الابتدائية والثانوية، وفي حقيقة الأمر أنّها عكس ذلك، ففيها يتكون المتعلّم وتترسخ

---

[1] رافدة الحريري، نظم وسياسات التعليم وتطويرها في دول مجلس التعاون الخليجي، دار اليازوري، عمان، الأردن، ط2، 2015م، ص 110.

[2] الطاهر سعد الله، جينيتيك النمو المعرفي عند جان بياجيه، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر- بسكرة-، العدد2، جوان 2002م، ص 115.

[3] بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات، دار القصبة، الجزائر، (د-ط)،2009م ، ص 214.

عنده أهم المعارف، والقواعد الأساسية التي تساعده في تحديد ميولاته وتوجهاته، لأجل ذلك أدرج الاصلاح التربوي سنة إضافية في هذه المرحلة حيث تتوزع السنوات الأربع في التّعليم المتوسّط حسب ثلاثة مراحل متعاقبة هي:

أ_ المرحلة الأولى: مدتها سنة واحدة.

ب_ المرحلة الثانية: أو فترة التدعيم، ومدتها سنتان، حيث يتم التركيز على تعزيز التعلمات وتناولها بعمق، إذ تعد هذه المرحلة أساسية للغاية في اكتساب وتنمية الكفاءات المدرسية أو العرضية، مثلما ينتظر أن يرتقى المتعلّم في هذا الطور إلى مستويات أعلى في المجال الثقافي والعلمي والتكنولوجي.

ج- المرحلة الثالثة: أو فترة تعزيز التعلم والتوجيه لا تدوم هذه المرحلة إلا سنة واحدة لكنها تسمح إلى جانب ضمانها تنمية التعلمات وإثباتها اكتساب الكفاءات المسطرة في المنهاج، وكذا الكفاءات الأخرى العرضية، وذلك بتحضير المتعلّم إلى الوجهة التي يـأخذها فيما بعد التّعليم الإلزامي، ومثلما هو معروف تختتم مرحلة التّعليم الإلزامي بامتحان شهادة التّعليم المتوسّط (BEM).[1]

4-وصف الكتاب المدرسي:

أ-من حيث الشكل:

إن كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط يتكون من:

- الغلاف الخارجي ويتضمن عنوان الكتاب: اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط.
- اسم المؤلف: شارك فيه مجموعة من المؤلفين، ذوي كفاءات وهذا ما يدل على المجهودات العظيمة التي سخرت في سبيل إنجاز هذا الكتاب هم:

- حسين شلوف.
- أحسن الصيد: أستاذ التعليم العالي.
- بوبكر خيشان: مفتش التربية الوطنية.
- أحسن طعيوج: مفتش التربية والتّعليم المتوسّط.
- أحمد زوبير: مفتش التربية والتّعليم المتوسّط.

[1] بوبكر بن بوزيد،إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات،مرجع سابق ، ص 214.

- سليمان بورنان: أستاذ مكون في التّعليم الثانوي.
  - معتمد من طرف وزارة التربية الوطنية.
  - اسم الناشر: منشورات الشهاب.
  - الحجم:
    * الطول: 28 سم.
    * العرض: 20 سم.
  - السمك: 1 سم.
  - عدد الصفحات: 166 صفحة.
  - الورق: طبع الكتاب على ورق أبيض خال من أي لمعان، مما يجعله مريحا للنظر، مع هذا كله نجده لا يقاوم الاستعمال لمدة طويلة نظرا لطبيعة مادته – اللّغة العربية -.
  - الطباعة: أما من ناحية الطباعة فنجد حجم الحروف ملائم لأعمار المتعلّمين (14 سنة) ويتناسب مع قدراتهم البصرية.
- الغلاف من الورق ذو نوعية جيدة، وهو أملس الملمس وقد زين برسمة ملائمة تدل على مادته التّعليميّة، وقد طغى على الغلاف اللون البني الفاتح، إضافة إلى بعض الألوان الأخرى منها: اللون الأزرق والأصفر والأحمر والأخضر والأبيض، حيث كتب على الغلاف بخط أبيض عبارة: اللّغة العربيّة بجانبها شكل مربع لون بالأحمر دون عليه رقم 4 متوسّط، وفي أعلى الغلاف كتبت عبارة: الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية بحبر أبيض، كما في الأسفل شكل صغير دون فيه الجهة الناشرة – منشورات الشهاب -.

أما بالنسبة للرسوم والصور التي احتوى عليها الغلاف، فهي صورة تبين لنا كتاب موضوعة عليه كرة أرضية وسطها حرف الضاد، فهذه الصورة تخدم موضوعات الكتاب المدرسي.

ب-من حيث المضمون:

- **المقدمة:**

استهلت المقدمة بخطاب موجه إلى تلامذة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط كما جاء استجابة لخط الإصلاح الذي شرعت فيه وزارة التربية الوطنية، وجاء لغرض تعريفهم بالكتاب وأهميته.

وقد جاءت مقدمة هذا الكتاب في صفحة واحدة تضمنت:

- خطاب موجه للتلاميذ، لمعرفتهم بأهمية هذا الكتاب التي تكمن في كونه يرافقهم في إنهاء مرحلة تعليمهم المتوسّط، ويهيئهم لمزاولة التّعليم الثانوي.
- عرض مجمل لمحتويات الكتاب، ومنهجية دراسة المواضيع.
- طبيعة النصوص ومصدرها.
- اختتمت المقدمة بتحفيز لتلاميذ السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، لمواصلة مسارهم الدّراسي بنجاح.

- **الفهرس:**

وقد ورد فهرس المقرر السنوي تحت عنوان "فهرس المحتويات" في صفحتين احتوى على سبع خانات تمثل:

1- المقاطع التعليمية.
2- خطابات فهم المنطوق.
3- نصوص فهم المكتوب.
4- الظواهر اللغوية.
5- الإنتاج الكتابي.
6- إدماج التعلمات وتقييمها.
7- الصفحة.

وكل خانة خصص لها لون مختلف عن لون الخانة الأخرى، وهذا ما يسهل عملية البحث ويقتصد الوقت.

يحتوي هذا الكتاب على ثمانية مقاطع، التي تنقسم بدورها إلى خمس نشاطات، حيث عنون النشاط الأول بخطابات فهم المنطوق، ففي هذا النشاط يعتبر الاستماع والتحدث ميدانين أساسيين للتواصل الشفوي، وفي النشاط الثاني المعنون بنصوص فهم المكتوب والتي تتكون من نصوص نثرية ونصوص شعرية؛ فالنصوص النثرية بلغت (67%) حيث مثلت أعلى نسبة، مقارنة بالنصوص

الشعرية التي بلغت (33%)، وتنوعت هذه النصوص بين نصوص التراث الشعبي، ونصوص تاريخية، ونصوص علمية، ونصوص اجتماعية وإنسانية، وبلغ عدد هذه النصوص أربعة وعشرون نصاً، فهي مستمدة من محيط المتعلّم هادفة إلى تنمية طاقاته الفكرية، وعاملة على إنماء ذوقه الفني وأفقه المعرفي.

-وبالنسبة للنصوص فهي مكتوبة بخط جيد واضح ومقروء، إذ أنها ذات حروف متوسّطة وتقدر المسافة بين أسطر النصوص بـ 1سم، وقد كتبت عناوين النصوص باللون الأحمر، وبخط بارز وذلك للتمييز بين العنوان وكلمات النصوص.

وعنون **النشاط الثالث** بالظواهر اللّغوية، حيث بلغ عددها أربعة وعشرون ظاهرة لغوية وهي كالآتي:

- عطف النسق.
- عطف البيان.
- البدل.
- العدد وأحواله.
- الاستثناء.
- التمييز.
- الممنوع من الصرف.
- التوكيد.
- الجملة البسيطة والجملة المركبة.
- الجملة الواقعة مفعولا به.
- الجملة الواقعة نعتا.
- الجملة الواقعة حالا.
- الجملة الخبرية.
- الجملة الفعلية الواقعة خبرا.
- الجملة الاسمية الواقعة خبرا.
- الجملة الواقعة مضاف إليه.
- الجملة الفعلية الواقعة مضاف إليه.
- الجملة الاسمية الواقعة مضاف إليه.
- الجملة الواقعة خبر كان وأخواتها.

- الجملة الواقعة خبرا لأن وأخواتها.
- الجملة الواقعة خبرا لأفعال الشروع والرجاء والمقاربة.
- الجملة الواقعة جوابا لشرط جازم.
- الجملة الواقعة جوابا لشرط غير جازم.

فكل مقطع يشتمل على ثلاثة ظواهر اللّغوية، تتماشى والنمو العقلي للمتعلّم، وبما يناسب مستواه حيث خصصت صفحة بعد نص القراءة مباشرة للظاهرة اللّغوية.

والظاهرة اللّغوية في الكتاب تبدأ بالأمثلة المأخوذة من نص القراءة، وبعدها تأتي القاعدة المستنتجة من الأمثلة الموجودة أعلاها، وفي الأخير التطبيق على الظاهرة اللّغوية. لذلك نجد أن الظاهرة اللّغوية لم تدرس من أمثلة مبتورة يأتي بها المعلّم أو من خلال نصوص خارجية يصطفيها، بل تُستنبط من نصوص القراءة، حيث خُصص كل نص في كل مقطع ليكون منطلقا لدرس الظاهرة اللّغوية.وللظاهرة اللّغوية أهمية كبيرة بالنسبة للمتعلّم، لأنها تعزز الملكة اللسانية عنده.

كما عنون النشاط الرابع بالإنتاج الكتابي، ويأتي هذا النشاط بعد الظاهرة اللّغوية مباشرة، وذلك لجعل المتعلّمين يدركون أن الإنتاج الكتابي هندسة وتخطيط وتحضير، لا بد له من تصميم، وبحث في المصادر والمراجع، وقراءة وانتقاء لما يقرأ، وتصنيف وترتيب قبل الإنتاج.[1]

أضف إلى ذلك ما تلعبه الكتابة اليوم على مستوى التواصل، وعلى هذا الأساس نجد أن الإنتاج الكتابي له علاقة بالكتابة، وهذه الأخيرة تتطلب مرحلتين: الأولى تتعلق بالجانب الشكلي، كتنظيم الورقة، والكتابة الواضحة، واحترام المسافة بين الكلمات، واحترام علامات الوقف، أما الثانية فتتعلق بالجانب الإبداعي الذي يحس فيه المتعلّم أنه حر في إنجاز نصه الخاص.

وفي الأخير نجد النشاط الخامس المعنون بـ: إدماج التعلمات وتقييمها، فهذا النشاط يساعد المتعلّم على تجنيد معارفه ومكتسباته، وتجميعها وتنظيمها قصد استعمالها في وضعيات إدماجية أو حل مشكلات.

[1] حسين شلوف وأخرون، اللغة العربية دليل استعمال الكتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط، منشورات الشهاب، باب الواد، الجزائر، (د-ط)، 2019م، ص 49.

ثانيا: تحليل الاستبيانات:

1- إجراءات الدراسة:

أ- منهج الدراسة: يتضمن هذا العنصر مايلي:

-التعريف بالمنهج: هو كما ذكر الدكتور عبد الوهاب أبو سليمان: "استعمال المعلومات استعمالاً صحيحاً في أسلوب علمي سليم، يتمثل في أسلوب العرض، والمناقشة الهادئة، والتزام الموضوعية التامة، وتأييد القضايا المعروضة بالأمثلة والشواهد المقنعة، دون إجحاف أو تحيز".[1]

فالمنهج هو طريقة يصل بها الإنسان إلى حقيقة أو معرفة، وهو علم يعتني بالبحث في أيسر الطرق للوصول إلى المعلومة مع تقيد ترتيب المادة المعرفية وتبويبها وفق أحكام مضبوطة.

وقد اعتمدنا في هذه الدّراسة على **"المنهج الوصفي"** الذي يعرف بأنّه: "المنهج الذي يشمل البحوث التي ترتكز على ما هو كائن الآن في حياة الإنسان والمجتمع، والمنهج الوصفي هو استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظاهرة أخرى، إنّ البحث الوصفي لا يقف عند حدود وصف الظاهرة وإنّما يذهب إلى أبعد من ذلك فيحلّل ويفسّر ويقارن ويقيّم بقصد الوصول إلى تقييمات ذات معنى بقصد التبصر بتلك الظاهرة، فضلا عن أنّ الأبحاث الوصفية لا تقتصر على التنبؤ بالمستقبل بل إنّها تنفد من الحاضر إلى الماضي لكي تزداد تبصراً بالحاضر".[2]

وسبب اختيارنا للمنهج الوصفي هو ملاءمته لطبيعة الموضوع، فنحن بصدد وصف وشرح ظاهرة معيّنة وعرضها بطريقة نقدية للحصول على النتائج أو تحديد الأسباب التي أدت إلى حدوثها، فهو يمكّننا من الحصول على أهم المعلومات

[1] عبد العزيز بن عبد الرحمن بن علي الربيعة، البحث العلمي حقيقته، ومصادره ومادته ومناهجه وكتابته وطباعته، ومناقشته، ط6، 2012م، ص 173.

[2] رحيم يونس كرو العزاوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، دار دجلة، عمان، الأردن ،ط1، 2008م، ص 97.

التي يصعب الحصول عليها من مناهج البحث الأخرى، كما أنّه يقوم بحل المشكلات.

وقد اخترنا هذا المنهج أيضا لأنّه يعزّز روح المشاركة بين الباحث والمبحوث من خلال عقد العديد من المقابلات لتجميع المعلومات المتعلّقة بمشكلة البحث بطريقة مباشرة والتركيز على مدى انعكاس وتأثير الظاهرة على المبحوثين.

ويساعد المنهج الوصفي على تطوير مهارات الباحث وخبراته وتحسين قدرته على معالجة المشكلات وإيجاد حلول وبدائل بسهولة، ويعتبر أحد الأساليب الهامة الناجحة في تجميع البيانات والمعطيات الكمية والرقمية.

ب-مجال الدراسة:يتضمن مجالين هما:

-**المجال الجغرافي:** تعذّر علينا إجراء الدّراسة ميدانيا لظروف استثنائية عاشتها البلاد (وباء كورونا) حيث أغلقت المؤسسات التربوية.

-**المجال الزمني:** تعذّر علينا إجراء الدّراسة ميدانيا لظروف استثنائية عاشتها البلاد (وباء كورونا) حيث أغلقت المؤسسات التربوية.

ملاحظة هامة:

تمكنا من الاتصال المباشر (الشخصي) بالأساتذة المعنيين وقدمنا لهم استبيانات قصد الإجابة عليها، وقد امتدت العملية طيلة شهر جوان من سنة 2020.

جـ عينة الدراسة:

-**تعريف العيّنة:** "هي فئة تمثل مجتمع البحث (population recracha) أو جمهور البحث، أي جمع مفردات الظاهرة التي يدرسها الباحث، أو جميع الأفراد والأشخاص أو الأشياء الذين يكونون موضوع مشكلة البحث".[1]

فالعينة هي مجموعة جزئية من مجتمع الدّراسة يتم اختيارها بطريقة مناسبة وإجراء الدّراسة عليها ومن ثم استخدام تلك النتائج وتعميمها على كامل مجتمع الدّراسة الأصلي فالعينة تمثل جزءا من مجتمع الدّراسة من حيث

[1] رجاء وحيد دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية وممارساته العملية، دار الفكر المعاصر، دمشق، سورية، (د-ط)، (د-ت)، ص 305.

الخصائص والصفات ويتم اللجوء إليها عندما تغني الباحث عن دراسة كافة وحدات المجتمع.

-**مجتمع البحث:** يقصد به جميع مشاهدات موضوع الدّراسة أو هي كافة مفردات مجتمع الدّراسة.

وشملت عيّنة بحثنا أساتذة اللّغة العربيّة للسنة الرّابعة من التعلّيم المتوسّط وقد وصل عددهم إلى (ستة عشرة أستاذة/ أستاذ) وقد تم استرجاع كامل الاستبيانات.

د- أدوات الدّراسة:

هي أدوات يستعين بها الباحث لجمع المعلومات المتعلّقة بمشكلة الدّراسة، حيث أنّها تتنوّع وتختلف باختلاف طبيعة الموضوع فنجد: (الاستبانة / الملاحظة / المقابلة... الخ).

وقد اعتمدنا على الاستبانة كأداة فعّالة في بحثنا هذا.

- **الإستبانة:**"أداة لجمع المعلومات المتعلقة بموضوع البحث عن طريق استمارة معيّنة تحتوي على عدد من الأسئلة، مرتبة بأسلوب منطقي مناسب، يجري توزيعها على أشخاص معيّنين لتمثيلها".[1]

2_ تحليل الاستبيان الخاص بالأساتذة:

اعتمدنا في هذا الإستبيان على استجواب الأستاذ بالدرجة الأولى لما له من معلومات حول المادة التي يقدمها للمتعلّم فهو الأجدر بالإجابة على هذه التساؤلات، وقد بلغ عدد الأساتذة المستجوبين 16 أستاذا ينتمون إلى المؤسسات التربوية الآتية:

متوسطة مكي رمضان ، متوسطة الشهيد عون عبد القادر، متوسطة بوزينة الجيلالي،متوسطة العمراوي محمد، متوسطة شتوف عبد الفتاح،متوسطة خديجة بن روتي، متوسطة غسان كنفاني، متوسطة سواعي مداني.

وقد التزمنا الأمانة العلمية في نقل الإجابات دون أي تصّرف فيها.

أولا- التعرف على المستجوب: كانت الأسئلة التي وردت في هذا العنصر مشتملة على: الجنس، السن، التخصص، الشهادة المتحصل عليها،الرتبة، الصفة ، الخبرة.

[1] يحيى مصطفى عليات، البحث العلمي أسسه، منهاجه، وأساليب إجراءاته، جامعة البلقاء التطبيقية، عمان، الأردن،(د-ط)، (د-ت)، ص 90.

السؤال الأول: ما هو جنسك؟

- يمكن توضيح توزيع المعلّمين حسب الجنس وفق الجدول الآتي:

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
أنثى	10	%63
ذكر	6	%37

التحليل:

يبيّن لنا هذا الجدول توزيع المعلّمين حسب الجنس إذ نلاحظ نسبة الإناث التي تقدر بـ:(63%) أعلى من نسبة الذكور التي تقدر بـ:(37%).

فهناك من المعلّمين من كانت رغبته وحبه الشّديد وتعلّقه باللّغة العربيّة الدّافع الذّي جعله يدخل سياق التّعلم وآخرون حبهم لمهنة التّعليم، وبعضهم الإناث مثلا: يرونها مهنة شريفة ومحترمة لذلك يلجؤون إليها.

السؤال الثاني: ما هو سنك؟

- بعد إحصاء عدد المعلّمين تم تحديد التفاوت الحاصل في أعمارهم ويتضح ذلك من خلال الجدول الآتي:

السن	التكرار	النسبة المئوية
من 20-30	4	%26
من 30-40	6	%37
من 40-50	6	%37

التحليل:

يتضح من هذا الجدول أنّ أعمار المعلمين متفاوتة فالفئة من(20-30) تقدر بنسبة(26%) والفئة من (30-40) ومن(40-50) متساوية إذ تقدر بـنسبة(37%).

فالفئة من (20-30) أقل نسبة من الفئة التي تتراوح أعمارهم من (30- 40) ومن (40-50) يعود ذلك إلى أنّ الفئة الأخيرة هي من ذوي الخبرة والأقدميّة في قطاع التّربية والتّعليم.

السؤال الثالث: ما هو تخصصك؟

- يوضح هذا الجدول توزيع المعلّمين حسب التخصص الدّراسي:

التخصص	التكرار	النسبة المئوية

دراسات لغوية	10	%63
دراسات أدبية	5	%31
علم النفس التربوي	1	%6

التحليل:

يظهر الجدول الموضح أعلاه أنّ أكبر نسبة من المعلّمين متخصصة في الأدب العربي تمثلت نسبهم بـ (63%) في حين تمثلت نسبتي كل من التخصصات لغة عربية بـ (31%) وعلم النفس التربوي بـ (6%).

السؤال الرابع: ما هي الشهادة المتحصل عليها ؟

- الجدول الآتي يبين توزيع المعلّمين من حيث الشهادة المتحصل عليها:

الشهادة المتحصل عليها	التكرار	النسبة المئوية
ليسانس	11	%69
ماستر	4	%25
ماجيستير	1	%6

التحليل:

نلاحظ من هذا الجدول أنّ معظم المعلّمين المتحصلين على شهادة ليسانس بنسبة(69%) في حين أنّ الحاملين للدراسات العليا توزعوا بين ماستر بنسبة (25%) وماجستير بنسبة (6%) ربما لأنّ المتحصلين على شهادة الماجستير موظفون أكثر في الجامعة.

السؤال الخامس: ما هي رتبك ؟

- يوضح هذا الجدول توزيع المعلّمين من حيث الرتبة:

الرتبة	التكرار	النسبة المئوية
أستاذ	6	%38
أستاذ رئيسي	7	%44
أستاذ مكون	3	%18

السؤال السادس: ما هي صفتك؟

- الصفة :

الصفة	التكرار	النسبة المئوية

متربص	0	%0
مستخلف	0	%0
مثبت	16	%100

التحليل:

يظهر هذا الجدول وضعية هؤلاء المعلّمين في قطاع التّعليم حيث قدرت نسبة المعلّمين المثبتين

بـ(100%) فهم الذين يشتغلون بصفة دائمة لأنّهم من ذوي الخبرة والأقدمية في التّعليم والمتخصصين في تدريس اللّغة العربيّة إذ يمثلون الأغلبية الساحقة أما نسبة المعلّمين المستخلفين والمتربصين فهي منعدمة.

السؤال السابع: ماهي خبرتك؟

- توزعت خبرة الأساتذة المستجوبين كما يلي:

الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	2	%12
من 5 سنوات إلى 15 سنة	10	%63
أكثر من 15 سنة	4	%25

التحليل:

من خلال هذا الجدول يتضح أنّ معظم المعلّمين من (5 إلى 15 سنة) يتميّزون بخبرة مهنية لا بأس بها حيث تمثل(63%)من مجموع المعلّمين وثم تليها نسبة (25%) للمعلّمين ذوي الخبرة (أكثر من 15 سنة) وأقل نسبة التي قدّرت بـ (12%) للمعلّمين ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات).

ب_التعرف على المشكلة: ضمت العديد من الأسئلة:

السؤال الأول: ماهي الطّريقة المتبعة لتدريس القواعد النّحوية ؟

الاجابة	التكرار	النسبة المئوية
القياسية	1	%6
الاستقرائية	15	%94

التحليل:

بتحليل إجابات المعلّمين الذين أجابوا على هذا السؤال، لاحظنا أنّ الطريقة الاستقرائية أخذت أكبر نسبة مئوية إذ قدرت بـ (94%) مقارنة بالطريقة القياسية التي كادت نسبتها تكون منعدمة فقدرت بـ (6%) وسبب ذلك راجع إلى أنّ الطريقة الاستقرائية " تقوم على النمط العقلي وترتيب الخطوات فيها ترتيبا تصاعديا وفكريا، تبدأ بدراسة الجزئيات وفحصها وملاحظة نتائجها والموازنة بينها وتعرف أوجه الشبه والاختلاف بينها، وإنّ أساس هذه الطريقة هي نظرية تربوية ترى أنّ عقل البشر يتكون من مجموعة من المدركات الفكرية، وهذه المدركات يتراكم بعضها فوق بعض أو يرتبط بعضها بالبعض الآخر".[1]ومن ذلك فإنّ تدريس الظواهر اللّغوية والنّحوية يَفْرِضُ هذا النوع من الطرق من أجل استقراء وتتبع المعطيات كما أنّها تتيح للمتعلّم استنباط القواعد من خلال الأمثلة، وتمكن العقل من تتبع مسار أجزاء المعرفة وصولا إلى صورتها الكاملة باستخدام أسلوب الاستقصاء. وذلك بالانتقال من البسيط إلى المركب خطوة بخطوة حتى الوصول إلى القاعدة أو النتيجة، باستثناء الطريقة القياسية التي اعتمدتها فئة قليلة من المعلّمين وسبب اعتمادهم هذه الطّريقة أنّ الظاهرة اللّغوية فيها تخضع لقياس القاعدة وهذا أسهل على المتعلّم.

يتبين لنا من هذه المعطيات أنّ أغلبية المعلّمين يلتزمون الطّريقة الاستقرائية، لأنّ المعلّم فيها يعتمد على الانتقال من الجزء إلى الكل، وذلك يسهل على المتعلّم الفهم وترسيخ المعلومة بشكل أفضل، فالمتعلّم بعد فهمه للأمثلة الموجودة أمامه يمكنه استخلاص القاعدة ومشاركة المعلّم في بناء الدرس، وتجنب المعلّمين للقياس ذلك لأنّه يحمل نوع معين من الغموض لدى المتعلّم .

- **السؤال الثاني:** كيف تستهل تدريس القاعدة النحوية ؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
-التذكير بالدرس السابق عن طريق طرح أسئلة تبين مدى استيعاب التلاميذ للدرس .	14	%88

[1]طه حسين الليمي وأخرون، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، بغداد، العراق، (د-ط)، 2005م، ص 91.

-الانتقال إلى الدرس المقصود بعد استخراج الأمثلة من الكتاب.	1	%6
-تحليل الأمثلة ومناقشتها ثم استخلاص القاعدة.	1	%6
-تقديم تطبيقات فورية	00	%0

التحليل:

نلاحظ من هذا الجدول أنّ أغلب المعلّمين يستهلون تدريس القاعدة النّحوية "بالتذكير بالدرس السابق عن طريق طرح أسئلة تبين مدى استيعاب التلاميذ للدرس" حيث أخذ هذا الخيار أعلى نسبة قدرت بـ (88%) وذلك لمدى فاعليته في التّعليم خاصة في جعل المتعلّم متهيئا ذهنيا للدرس الجديد ومتحمسا بشدة للمعرفة، أما بالنسبة للخيار الثاني والثالث فكانت نسبتهم المئوية متساوية فقد مثلت بـ (6%) فكلتا الخيارين يخدمان المتعلّم لكن لابد من تمهيد أو مقدمة خاصة بالدرس السابق، لأنّ هذه المقدمة تعتبر عتبة يمكن من خلالها الولوج إلى الدرس الذي سيقدمه للمتعلّم. أما عن الخيار الأخير فكانت نسبته منعدمة ربما لضيق الوقت.

السؤال الثالث: هل توظف اللّغة المعربة أو غير المعربة أثناء التدريس ولماذا؟

الاجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	13	%82
لا	1	%6
أحيانا	2	%12

التحليل:

مما لا شك فيه أنّ الإعراب يعتبر من العناصر المهمة في تدريس القواعد النّحوية، باعتباره وسيلة لضبط الكلام وصحة النطق والكتابة، فلابد على المتعلّم من الخوض في مسائله والتعرف عليها، فالإعراب: "بيان ما للكلمة أو الجملة من دور لغوي، أو من قيمة نحوية، ككونها مسندا إليه، أو مضافا إليه، أو فاعلاً، أو مفعولاً، أو حالاً، أو غير ذلك من الوظائف التي تؤديها الكلمات ضمن الجمل، وكذلك ما تؤديه الجمل ضمن الكلام أيضا".[1]

[1] إبراهيم شمس الدين، مرجع الطلاب في الإعراب، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، (د-ط)، 1971 م، ص 5.

وانطلاقا من هذا الجدول نلاحظ أنّ معظم المعلّمين يوظفون اللّغة المعربة فبلغت نسبتهم (82%)،وسبب ذلك راجع إلى ضعف المتعلّم في هذه اللّغة، مما جعل المعلّم يوظفها في تقديمه لدرس القواعد بالإضافة إلى تعود المتعلّم عليها، وقصد الفهم الجيد لها، بينما الفئة التي لا توظف هذه اللّغة بلغت نسبتها (6%) وتعتبر أقل نسبة، ويعود سبب ذلك إلى اللامبالاة من بعض المعلّمين، لأنّهم لا يضبطون آخر الكلام بالشكل أثناء تقديمهم لدرس القواعد النحوية. والفئة التي توظفها أحيانا بلغت نسبتها (12%) وهي النسبة المتوسطة.

- **السؤال الرابع:** حسب رأيك هل الحجم الساعي كافٍ لتدريس القاعدة النحوية وإجراء بعض التمارين عليها؟

الاجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	6	%37
لا	10	%63

التحليل:

يلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ الحجم الساعي غير كافٍ لتدريس القواعد النحوية وإجراء بعض التمارين عليها حسب رأي أغلبية المعلّمين حيث قدرت نسبتهم بـ (63%) والسبب في ذلك كثافة موضوعات محتوى القواعد النّحوية التي أرهق بها كاهل المتعلّم، فلا يجد المعلّم من الوقت متسعا للتطبيق على هذه الموضوعات، فلابد له من التبسيط والتسهيل والتنظيم، والقلة القليلة رأت أنّ الحجم الساعي كافٍ لتدريس القواعد النّحوية وإجراء بعض التمارين عليها حيث قدرت نسبتهم

بـ (37%) ويعود ذلك للتنظيم الجيد للمعلّم فحسب رأيهم المحتوى النّحوي المقرر يتساوى مع الوقت المخصص للتمارين والتطبيقات.

وفي ضوء ما قدمناه من تحليل نخلص إلى أنّه لابد من إعادة النظر في المادة النّحوية، وفي منهجيتها من خلال تعيين لجان مكلفة بوضع المنهاج، تتكون من أساتذة مختصين أكفاء يحترمون الحجم الساعي، ويراعون قدرات المتعلّمين العقلية في مختلف المستويات، بما يضمن نجاح العمليّة التّعليميّة إلى حد بعيد.

السؤال الخامس: هل محتوىالقواعد النّحوية يتناسب ومستوى المتعلّمين؟

الاجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	11	%69
لا	5	%31

التحليل:

من خلال الجدول تبيّن لنا أنّ أغلب المعلّمين يرون بأنّ محتوى القواعد النّحوية يتناسب ومستوى المتعلّمين حيث بلغت نسبتهم (69%) لأنّ دروس القواعد النّحوية متسلسلة ومبرمجة بعناية تتناسب والمستوى العقلي للمتعلّم ودليل ذلك فهمهم للدروس وتفاعلهم معها وتطبيقهم لها، في حين بلغت نسبة المعلمين الذين رأوا بأنّ محتوى القواعد النّحوية لا يتناسب ومستوى المتعلّمين (31%). والسبب في ذلك أنّ بعض الدروس حتى وإن كانت سهلة إلا أنّها كثيرة التفاصيل مما يصعب أمر الإلمام بها عند المتعلّم، وربما أدى ذلك إلى نفور المتعلّمين من اللّغة العربيّة نفسها لأنّ قواعد اللّغة العربيّة ليست غاية في حد ذاتها بل هي وسيلة لفهم اللّغة وهذا ما نراه عند المعلّمين، نظرا لنقص الخبرة التدريسية أو قلة التكوين البيداغوجي، "فاختيار موضوعات قواعد النّحو والصرف، لا يتم على أساس موضوعي، وإنّما تختار هذه الموضوعات في الأغلب والأعم، بناء على الخبرة الشخصية، والنظرة الذاتية لأعضاء لجان وضع المناهج".[1]

إلا أنّه لابد على المعلّم أن يكون قادرا على تأدية هذه المهمة على أكمل وجه بالإضافة إلى ضرورة تبسيط وتسهيل درس القواعد للمتعلّمين، "لذا ينبغي أن نغير الأساس الذي يقوم عليه اختيار قواعد النّحو والصرف المقررة بحيث يتعلم التلميذ ما يحتاج إليه فعلا، لا ما يرى النحاة أنّه ضروري لفهم الظاهرة اللّغوية وتحليلها".[2]

على العموم يجب إعادة النظر في الدروس التي لا تتناسب ومستوى المتعلّمين لأنّها تفوت قدراتهم وخصوصا مع الجيل الثاني، فلابد من تعيين لجان متخصصة في النّحو وتيسيره وتكييفه بحسب قدرة المتعلّم ومراعاة التطور العقلي لديه.

السؤال السادس: ما مدى تجاوب المتعلّمين مع محتوى القواعد النّحوية ؟

[1] محمود رشدي خاطر، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، دار المعرفة، القاهرة، مصر، (د-ط)، 1981م، ص 235.
[2] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص291.

الاجابة	التكرار	النسبة المئوية
ضعيف	1	%6
متوسط	14	%88
جيد	1	%6

التحليل:

يتبين من خلال هذا الجدول أنّ معظم المعلّمين أجمعوا على مدى تجاوب المتعلّمين مع محتوى القواعد النّحوية "متوسط" بنسبة تقدر بـ (88%) ولعل السبب في ذلك هو العدد المتزايد للمتعلّمين مما يؤدي بالمعلّم إلى إهمال بعض العناصر، وكذا انتشار الفوضى داخل القسم فكلما كان العدد قليلا كلما كان تجاوب المتعلّمين مع القواعد النّحوية جيدا، فمثلا أثناء المناقشة لابد من الهدوء والتركيز كي يستطيع المعلّم إيصال فكرته للمتعلّم، كما يساهم الوقت بشكل كبير في هذا الأمر فساعة واحدة غير كافية لشرح الدرس وتدوينه، مما يجعل المتعلّم في بعض الأحيان غير منتبه لما يقدمه المعلّم، أما النسبة المئوية للخيارين "ضعيف" و"جيد" متساوية إذ بلغت (6%).

وبالتالي فلابد على المتعلّم مراجعة دروسه والانتباه والتركيز الجيد لما يقدمه المعلّم أثناء الدرس مع حرصه على المطالعة التي تحفظ لسانه من الخطأ.

السؤال السابع: هل توظف العامية في شرح القاعدة النّحوية؟

الاجابة	التكرار	النسبة المئوية
دائما	0	%0
أحيانا	4	%25
نادرا	12	%75

التحليل:

يظهر من خلال استقراء الجدول أنّ المعلّمين نادرا ما يوظفون العامية في شرح القاعدة النّحوية حيث بلغت نسبتهم (75%) لأنّ المعلّم يعتبر قدوة للمتعلّم

فلابد له من توظيف اللّغة العربيّة الفصحى المعربة أثناء شرح القاعدة ولابد للمعلّم كذلك: "أن يمتلك الأرضية المعرفيّة اللّغوية التي يستعملها في مختلف المقامات والسياقات، وبها يمتلك السليقة اللّغوية، أي اتقان العربيّة واتخاذها أساسا في جميع ميادين الفكر والثقافة والعمل كذلك أن يكون له إطلاع واسع لإحداث التغيير في المتلقي لأنّه ينمي الجانب الإنساني في الطفل قبل كل شيء".[1]

في حين بلغت نسبة المعلّمين الذين أجابوا بـــ "أحيانا" ما يوظفون اللّغة العامية في شرح القاعدة (25%) ففي بعض الأحيان لابد من العامية كي يفهم المتعلّم بعض العبارات الغامضة والصعبة وربما يستعملونها إلا للضرورة القصوى، أما بالنسبة لتوظيف اللّغة العامية في شرح القاعدة "دائما" فكانت نسبته المئوية منعدمة لأنّ ذلك غير معقول البتة لذلك لابد من المساهمة في جعل اللّغة العربيّة لغة المتعلّم في جميع المراحل الدّراسية وفي جميع مجالات المعرفة، كي تصبح لغتنا لغة المعرفة العلميّة والبحث العلمي والتقنيّة الحديثة.

السؤال الثامن: هل التطبيقات الموجودة في الكتاب المدرسي كفيلة لاستيعاب القاعدة النّحوية؟

الاجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	1	%6
لا	15	%94

التحليل:

يتضح من خلال استقراء نتائج الجدول أنّ أغلب المعلّمين أجابوا بأنّ التطبيقات الموجودة في الكتاب المدرسي ليست كفيلة لاستيعاب القاعدة النّحوية حيث قدرت نسبهم بـ (94%) والسبب في ذلك راجع إلى لجوئهم إلى تمارين أخرى وأمثلة من الواقع الخارجي، وكذا إعراب جمل أخرى من القرآن الكريم، حيث لا يستطيع المتعلّم فهم القاعدة النّحوية إلا بالتنويع في التطبيقات وكثرة

[1] صالح بلعيد، محاضرات في قضايا اللغة، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، (د-ط)، (د-ت)، ص 171-172.

التمارين ليسهل عليه فهم واستيعاب القاعدة بشكل أفضل، ولابد على المعلّم أن لا يكتفي بما هو موجود في الكتاب المدرسي وحسب بل يستحسن أن يكثف التمارين والتطبيقات كحل لتسهيل تعلم القواعد النّحوية وأيضا تبسيطها أكثر. في حين كانت نسبة المعلّمين الذين أجابوا بأن التطبيقات الموجودة في الكتاب المدرسي كفيلة لاستيعاب القاعدة النّحوية (6%) وهي القلة القليلة حيث يعتبرون أنّ التطبيقات الموجودة في الكتاب المدرسي كافية ولا داعي لتمارين أخرى ممكن يلقون المسؤولية على عاتق المتعلّم وذلك بالاجتهاد الشخصي منه، وحل تمارين أخرى من كتب أخرى، فلابد على المعلّم استعمال جمل إعرابية مأخوذة من كتب أخرى لتبسيط وتسهيل القاعدة النّحوية للمتعلّم دون التقيد بالتطبيقات الموجودة في الكتاب المدرسي لأنّها ربما قد تكون غير كافية لترسيخ الفهم والاستيعاب.

السؤال التاسع: ما هي الغاية الأسمى من تدريس القواعد النّحوية حسب رأيكم ؟

يتمحور مضمون هذا السؤال حول الغاية الأسمى من تدريس القواعد النّحوية، حيث وضعنا بعض الغايات المقترحة من قبل المعلّمين وكانت الأجوبة كالآتي:

- تساعد على الفهم الصحيح للغة.
- الاعتماد على القواعد النّحوية في كتابة الوضعيات الإدماجية بجمل سليمة.
- الضبط المحكم في القراءة الصحيحة من حيث الشكل والمضمون.
- معرفة التقديم والتأخير في اللّغة من الاسم والفعل والجمل.
- الحفاظ على التراث اللّغوي العربي.
- النطق الصحيح والسليم للغة وزوال اللحن.
- تعلم المنهج اللغوي للقرآن الكريم.
- صقل اللسان والكلام من فاحش اللحن.
- إدراك الفروق بين الكلمات والتراكيب والجمل.
- المساعدة على تطبيق القواعد النّحوية في أساليب الكلام الشفوي والكتابي.
- فهم اللّغة ونظمها وبالتالي التمكن من المعاني.
- تنمية قدرات المتعلّمين وتعويدهم على الانتباه للخطأ وتصويبه وفق القاعدة النّحوية.
- تنمية المعجم الذهني للمتعلّمين بفضل ما يكتسبونه من مفردات وما يناقشونه من أمثلة وشواهد.

- التمكن من إنتاج نصوص وظيفية وتواصلية وإبداعية سليمة من الخطأ اللّغوي.
- حفظ اللسان العربي أي اللّغة العربيّة فهي أحد عناصر هويتنا الوطنية.
- إنتاج نصوص خالية من الأخطاء النّحوية.

فتدريس القاعدة النّحوية يسهم في التخلص من اللحن ويمكن المعلّم والمتعلّم من استعمال اللّغة العربيّة الفصحى ويجعله متقنا للتعبير الشفوي والتواصل مع الآخرين بلغة سليمة دون أي أخطاء، كما ينمي الثروة اللّغوية لدى المتعلّم.

السؤال العاشر: ما هي الوسائل التّعليميّة التي تستعين بها أثناء تقديمك لدرس القواعد النّحوية؟

الاجابة	التكرار	النسبة المئوية
الكتاب المدرسي	5	%31
شبكة الانترنيت	4	%25
كتب أخرى	7	%44

التحليل:

يتبيّن لنا من الجدول أنّ الوسيلة التّعليميّة التي يستعين بها المعلّمون أثناء تقديمهم لدرس القواعد النّحوية هي كتب أخرى، حيث قدرت نسبتهم بـ (44%) هذا إن دل على شيء إنّما يدل على أنّ المعلّمين غير ملتزمين بالكتاب المدرسي فقط بل يستعينون بكتب أخرى ومن أمثلة ذلك: النّحو التطبيقي لخالد عبد العزيز، الممتاز في اللغة العربية، النّحو الواضح لعلي الجازم، في حين بلغت نسبة المعلّمين الذين يستعينون بالكتاب المدرسي (31%) لأنّهم يعتبرون الكتاب المدرسي كفيل لتقديم درس القواعد النّحوية دون الخروج عليه، ويمثل عنصرا مميزا من عناصر العمليّة التّعليميّة، أما بالنسبة للمعلّمين الذين استعانوا بشبكة الانترنيت فقدرت نسبتهم بـ (25%) وهم القلة القليلة ممكن لأنّهم ليسوا من أهل الاختصاص، قد درسوا تخصصات أخرى في الجامعة.

السؤال الحادي عشر: كيف تتأكد من فهم التلميذ للقاعدة النّحوية المقدمة؟

الاجابة	التكرار	النسبة المئوية
من خلال المناقشات في القسم	12	%76
الواجبات المنزلية	2	%12

الامتحانات الفجائية	1	%6
الامتحانات الرسمية	1	%6

التحليل:

يظهر لنا الجدول أعلاه أنّ معظم المعلّمين يرون بأنّ التأكد من فهم التلميذ للقاعدة المقدمة يكون من خلال المناقشات في القسم حيث قدرت نسبتهم بـ (76%) فهي تمثل أعلى نسبة مقارنة بالخيارات الموالية لها، وسبب ذلك راجع إلى أنّ المناقشات في القسم تنمي قدرات المتعلّم العقلية والفكرية بدرجة عالية من الإبداع والابتكار، كما تساعده على التخلص من الخوف والخجل وتمكنه من الاعتماد على نفسه في حل مشكلاته سواء داخل القسم أو خارجه، وتقوي لديه الرغبة في التعامل مع الآخرين من خلال المشاركة في بعض المشاريع، وبالمناقشة يبدي المتعلّم رأيه الشخصي ومن هذا المنطلق يستطيع اكتساب خبرة عالية. في حين بلغت نسبة الخيار الثاني (12%) لأنّ الواجبات المنزلية تترك المجال للمتعلّم بالبحث ليطور من نفسه. أما بالنسبة للخيارين الثالث والرابع فنسبتهم متساوية إذ قدرت بـ (6%) وهم القلة القليلة.

السؤال الثاني عشر: حسب رأيك إلى ماذا تعود مشكلة صعوبة النّحو؟

يبين هذا الجدول رأي المعلمين في ماذا تعود مشكلة صعوبة النحو:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
المعلّم	1	%6
المتعلّم	4	%25
المحتوى	9	%56
طريقة تدريسه	2	%13

التحليل:

يوضح لنا الجدول أنّ أغلب المعلّمين يرجعون مشكلة صعوبة النّحو إلى المحتوى (موضوع المعرفة) "الذي يعد نموذج تعليمي يتمحور حول محتويات التعلم باعتبارها تضم أساسيات المعرفة بكل أشكالها ويرتكز على انتقاد المحتويات وتنظيمها داخل المنهاج".[1] بنسبة (56%) وهي أعلى نسبة ذلك لأنّه يوجد منهجية ذات أسس سليمة مدروسة وتأصيلية لتدريس النّحو مع تغييب المتن أو لأنّ الصعوبة ليست في المعلومة في حد ذاتها وإنّما في طريقة تقديمها للمتلقي وكيفية

[1] بكي بلمرسلي، المقاربة بالكفاءات،(د-ط)، (د-ت)، ص 38.

استعابه حسب الفروقات الفردية وهناك من يرى أنّها بسبب الدروس التي تكون صعبة وعالية على مستوى المتعلّم وكذا بسبب كثافة المادة العلمية وتعدد أنشطتها. إضافة إلى أنّ المتعلّم يعاني من صعوبة الظاهرة اللّغوية وذلك لما يواجهه أثناء تقديم الدرس. أما نسبة(25%) تمثل المعلّمين الذين أرجعوا هذه المشكلة إلى المتعلّم: "الذي يعتبر المحور الأول والهدف الأساسي في العملية التعليمية التربوية فلأجله نشأت المدرسة أو جهزت بمختلف الإمكانيات"،[1] فهم يرون أنّ بعض المتعلّمين لديهم حكم مسبق بأنّ النّحو صعب الفهم بعدما تعسر عليهم فهمه لم يبذلوا أي مجهود أو محاولة لاستعاب النّحو، في حين تعود نسبة(6%) وهي أصغر نسبة للمعلّمين الذين يرون أنّ المعلّم هو سبب هذه المشكلة. "فالمعلم عنصر أساسي في العمليّة التّعليميّة إذ أنّ المعلّم وما يمتاز به من كفاءات ومؤهلات واستعدادات وقدرات ورغبة في التعلم والإيمان به، يستطيع أن يساعد المتعلّم على تحقيق الأهداف التّعليميّة التعلمية بنجاح ويسر، وتزداد ضرورة وجود المعلّم في المراحل الأولى للتعلم، فالطفل ما قبل المدرسة ومتعلّم المرحلة الأساسية هما أشد حاجة إلى وجود المعلّم من متعلّم المرحلة الإعدادية أو الثانوية".[2] فهم يرون أنّ المعلّم سببا في صعوبة تعلم النّحو لأنّه قليل خبرة وطريقته غير ناجعة ويكون ذلك عندما يفتقر المعلّم للأساليب الحديثة في التدريس ولا يتقن استخدام التقنيات التكنولوجية العصرية المساعدة، مما يجعله محصورا ضمن قائمة ضيقة من الأساليب التدريسية القديمة التي باتت غير قادرة على تحقيق أهداف العمليّة التّعليميّة.

ولعل ما يفسر ذلك أنّ المحتوى صعب بالنسبة لقدرات المتعلّم وسنه وكذا بعض الدروس تفوق مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط كدرس " الممنوع من الصرف" مثلا ضف إلى ذلك كثافة المحتوى يؤثر على اكتساب المتعلّم للقواعد النّحوية لأنّه لا يتيح الوقت للمتعلّم لفهم الدرس الواحد وتوظيفه وهذا لكثرة الدروس في النّحو وقصر الوقت المخصص له.

السؤال الثالث عشر: كيف يمكن التخلص من هذه المشكلة ؟

---

[1] سلوى عثمان الصديق وأخرون: منهاج الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي ورعاية الشباب، المكتب الجامعي الحديث، القاهرة،مصر،(د-ط)، 2002م، ص 52.

[2] العالية جبار، تعليمية اللغة العربية وفق المنظومة التربوية الجديدة- دراسة صوتية تقويمية للقراءة سنة أولى ابتدائي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير،(2013-2012م)، ص 20.

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
من خلال المراجعة المستمرة	9	%56
الإكثار من التمارين والواجبات المنزلية	5	%31
حفظ الألفية الخاصة بالنّحو وفهمها	2	%13

التحليل:

يبيّن الجدول أنّ معظم المعلّمين يعتمدون على المراجعة المستمرة التي تلعب دورا في تحسين جودة المعلومات المقدمة للتخلص من هذه المشكلة حيث يحددون من خلالها مدى فهم واستيعاب المتعلّمين وقدرت نسبتهم بـ (56%) وهي تمثل أعلى نسبة، أما الفئة من المعلّمين الذين يكلفون متعلّميهم بالواجبات المنزلية ويقيمونهم من خلالها قدرت نسبتهم بـ(31%)فهي فئة تتوسط سابقتها في حين الفئة الثالثة التي اعتمدت على حفظ الألفية الخاصة بالنحو وفهمها فتمثل نسبتها بـ (13%) وهي أقل نسبة، وهذا راجع إلى طبيعة المعلّم ومدى حرصه على جعل المتعلّم يراجع دروسه.

السؤال الرابع عشر: ما هي اقتراحاتك لتسهيل عملية تدريس القواعد النّحوية ؟

وكانت الإجابات المقدمة على النحو الآتي:

- الاعتماد على الألفية في تدريس النّحو في المدارس (وذلك مع الشرح والتبسيط).
- تحبيب المتعلّمين في دروس النحو.
- تحبيب الظواهر اللّغوية للمتعلّم.
- تنويع الأمثلة وتبسيطها في حالة صعوبة أمثلة الكتاب المدرسي.
- نصح المتعلّمين بقراءة كتب النّحو والصرف.
- جدية واهتمام المتعلّمين وتخصيص مدة أكثر من ساعة في الأسبوع لدروس النّحو وتبسيط المفاهيم للمتعلّمين.
- الاعتماد على استخدام الخرائط الذهنية لتسهيل حصر تفاصيل الدروس النّحوية وكذا استعمال الجداول بدل كتابة القاعدة.
- حفظ القواعد والتدرب عليها وتخفيف البرنامج والمحتوى.
- العمل على سن المتون حفظاً وفهماً وتطبيقاً بدءاً بالأسهل ولكل طور متن.

- الانطلاق من الأبسط إلى المعقد بالتدريج مع تقديم الأمثلة في كل خطوة مع حفظ القواعد المقدمة أي المدروسة.
- إعادة النظر في بعض الدروس المستعصية.
- اعتماد المقاربة النصية واحترامها.
- تقليص المنهاج ليسمح للمعلّم بتكثيف وتنويع التمارين والمراجعة والتدريبات.
- إصلاح المنهاج وتبسيطها وتكوين أمثل للمعلّمين.
- تحدث المعلّم مع المتعلّمين باللغة الفصحى وتعويدهم على التحدث بها وتشجيعهم على ذلك.
- يجب التخلص من مشكل الاكتظاظ إذ يجب أن لا يتعدى تعداد المتعلّمين في القسم 25 متعلّم.
- أن يخصص وقت أوسع لحصة الظاهرة اللّغوية حتى يستوعب المتعلّم ويوظف تعلماته وكذلك تشجيع المقروئية.
- ربط الظاهرة اللّغوية بالواقع وإدخال النكت والفكاهة على جو الدرس.
- الاعتماد على التغذية الراجحة للمتعلّم والاعتماد على المراجعة.

من خلال هذه الدراسة نرى أنّه يجب أن يظهر نشاط المعلّم والمتعلّم على حد سواء حيث تكون هناك إثارة مشكلة ما حول درس من الدروس، وتدور حولها مناقشات حوارية مع المتعلّمين وتطرح أسئلة وتقدم أجوبة، ضف إلى ذلك تنويع الأمثلة وتبسيطها حتى يتسنى للمتعلّم فهم القاعدة وإدخال حس الحيوية والنشاط حتى لا يمل المتعلّم.

السؤال الخامس عشر: هل تعتمد في تدريسك على الطريقة التقليدية ؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	4	%25
لا	12	%75

التحليل:

من خلال استقرائنا للجدول اتضح لنا أنّ أغلب المعلّمين لا يعتمدون على الطريقة التقليدية أي طريقة المقاربة بالأهداف التي يعتبر المعلّم فيها محور العمليّة التّعليميّة حيث يشرح ويستنبط القاعدة بعد تسجيل الأمثلة دون مشاركة المتعلّم إلى آخر الحصة فهم لم يعتمدوا عليها فكانت معظم إجاباتهم بـ:"لا" وذلك لأنّها لا

تناسب المتعلّمين فلا تظهر تميزيهم واختلافهم وتقتل أسلوب الإبداع لديهم لأنّ المتعلّم يحب أن يكون هو المتلقي والمعلّم هو المرسل وكذا لأنّ دروس النّحو مجهولة عند المتعلّم ولابد من تذليل المفاهيم، فهناك طرق حديثة خاصة في ظل ما نشهده من تطور تكنولوجي ولأنّ التدريس بالكفاءات يقتضي طرق حديثة. لأنّها تعتمد على حفظ القواعد والأفضل هو جعل المتعلّم يشارك في استنتاجها إذ على المعلّم أن يكون مجدداً ومتجدداً،أو لأنّها طريقة تقوم على التلقين المباشر فالمعلّم مرسل والمتعلّم مستقبل وهناك من يرى الطريقة الحديثة هي الأنجع في التدريس وفق منهاج الجيل الثاني فالطريقة التقليدية تعتمد على حفظ المعلومة دون توظيفها في المواقف المناسبة لأنّها لا تقوم على المناقشة وجعل المتعلّم محور العمليّة التعليميّة ولا تقوم بتنشيطه وحثه على المشاركة لاستنتاج القاعدة ونسبتهم تمثل(75%)، أما نسبة 25%فهي تمثل فئة المعلّمين الذين كانت اجابتهم بـ: "نعم" واعتمادهم للطريقة التقليدية في التدريس يجدونها طريقة تتناسب مع مستوى بعض المتعلّمين.وهذا ما يجعل طريقة الحوار ناجحة والطريقة الحديثة التي يعتبر فيها المتعلّم هو محور العمليّة التّعليميّة حيث يقوم باستخراج الأمثلة ومناقشتها مع المعلّم وبعدها المتعلّم هو الذي يستنبط القاعدة فيصبح المتعلّم أكثر نشاط وحيوية إذ أنّ النّحو يحتاج إلى الشرح ثم المناقشة وحل التمارين.

السؤال السادس عشر: هل تدريس القواعد النّحوية وفق المقاربة بالكفاءات فعال ؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	12	%75
لا	4	%25

التحليل:

من خلال الجدول وقراءتنا لأجوبة المعلّمين، فإنّ أغلبهم متفقون على أنّ تدريس القواعد النّحوية وفق المقاربة بالكفاءات فعال فقد مثلت نسبتهم بـ (75%) وذلك بسبب مراعاة الفروق الفردية فكل متعلّم متميز عن آخر ولأنّها تختلف باختلاف الدرس وعناصره لأنّ المتعلّم تقاس مدى كفاءاته، لأنّ هذه الطّريقة تحفز المتعلّم وتجعله مشاركا ونشطا في العمليّة التّعليميّة فيصبح المتعلّم محور أساسي أثناء تقديم الدرس، أو لأنّه يعتمد على المقاربة النصية فيكتب المتعلّم كفاءة. أو

لأنّها تمكن المعلّم من قياس استعاب المتعلّم للدرس ولأنّها تؤكد على معالجة الإشكاليات وإيجاد الحلول المناسبة أو لأنّها تتأسس على اكتساب الكفاءات لا على تراكم المعارف وتؤسس كذلك لأسلوب الإدماج للمعارف، كما تعتمد مبدأ المشاركة والعمل الجماعي، لأنّ المقاربة بالكفاءات مرتبطة بالمقاربة النصية، كما أنّها تترك المتعلّم ينجز درسه بمفرده فتجعل منه محور العمليّة التّعليميّة والتعلمية فيستطيع إخراج خبراته فتجعل المتعلّم أكثر ذكاء أما نسبة (25%) فقد مثلت المعلّمين الذين اعتبروها غير فعالة ربما لأنّهم يرون أنّ مستوى المتعلّم غير كافٍ مقارنة بما مضى.

وتفسير رؤيتهم بأنّها فعالة لأن المتعلّم يشترك في العمليّة التّعليميّة، ووصوله إلى المعلومة يكون بتوجيه المعلّم وهكذا تكون المعلومات أوسع وعملية التعلم والتعليم ذات فعالية أكثر ، إضافة إلى ذلك نجد الفروق الفردية فكل متعلّم مختلف ومتميز عن الآخر ولأنّها تختلف باختلاف الدرس وعناصره بذلك يقاس مدى كفاءة المتعلم.

السؤال السابع عشر: هل تجد صعوبة في تقديم دروس القواعد وفق منهجية المقاربة بالكفاءات ؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	5	%31
لا	11	%69

التحليل:

إنّ القراءة المتقدمة في الجدول توحي بأنّ نسبة كبيرة من المعلّمين لا يجدون صعوبة في تقديم دروس القواعد وفق منهجية المقاربة بالكفاءات (التي تفضي إلى تبني بيداغوجيات نشيطة وإبداعات مركزة على تحصيل معارف، وكذلك على تنمية المهارات وتبني مواقف وتصرفات جديدة) إذ بلغت نسبتهم(69%) وهي نسبة عالية وهذا ما يوضح أنّهم يرون أنّ المتعلّم هو محور العمليّة التّعليميّة التي هي مجموعة من الأنشطة والاجراءات المنظمة والمنسقة تهدف إلى تلبية الاحتياجات التّعليميّة ضمن الشروط والأهداف التي يحددها التّعليم في الدولة والمعلّم موجه فقط بذلك فهي منهجية مناسبة لأنّهم يرون أنّ المقاربة بالكفاءات تسهل لهم القواعد النّحوية وتبسط المفاهيم للمتعلّمين وبعضهم يرى أنّ

المعلّم في هذه الحالة يتفاعل إيجابيا مع المتعلّم وتسمح بتفاعل المتعلّم مع الدرس فيكون النّحو ممتعا له، فالمعلّم يتحكم في المادة العلمية ويقدمها بإتقان فبهذه المنهجية يجد المعلّم كل السبل المناسبة لتمكين المتعلّم من الاستيعاب الجيد للقواعد النّحوية وخاصة أنّها تتخذ سبيلا لها في التّعليم التعاوني كما يرون بأنّ المعلّم في هذه المنهجية موجه ومحفز والمتعلّم فاعل ومبدع، فالمتعلّم هو الذي يقوم بإنجاز درسه وهنا ينمي مهاراته ويشعر أنّه هو الأساس في تقديم الدرس أنّ المعلّم معتمد عليه.

في حين أن نسبة (31%) تمثل فئة المعلّمين الذي وجدوا صعوبة في هذه المنهجية ربما لأنّ بعض المتعلّمين لا يبذلون مجهود أو ينتظرون من المعلّم تقديم المعلومة أو يجدون صعوبة في استخراج وتحويل الأمثلة المطلوبة والخادمة للظاهرة وكذا بسبب الاكتظاظ.

إن أهمية المقاربة بالكفاءات تظهر من خلال الحصة وذلك بمناقشة الأمثلة وإنجاز التمارين الفورية حيث يتفاعل المتعلّمين الذين هم محور العملية التّعليميّة.

السؤال الثامن عشر: هل ساعدتك منهجية المقاربة بالكفاءات في التدريس إذا كنت من ذوي الخبرة الطويلة؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	13	%81
لا	3	%19

التحليل:

توضح نتائج الجدول أنّ أغلبية المعلّمين ذوي الخبرة الطويلة ساعتهم منهجية المقاربة بالكفاءات في تدريس القواعد النحوية حيث قدرت نسبتهم بـ (81%)وهذا يدل على وجود تواصل بين المعلّم والمتعلّم لأن الطريقة التقليدية فشلت في تحقيق الهدف الوصول إليه، والمقاربة بالكفاءات تجعل المتعلّم مبتكر لأنها تعتمد على مهارات حل المشكلات، تبعث روح التنافس بين المتعلّمين

أما نسبة(19)فهي تمثل فئة المعلّمين الذين كانت إجاباتهم بـ: "لا" أي أنّ منهجية المقاربة بالكفاءات لم تساعدهم لأنّهم يعتبرون النّحو مادة تعتمد على الحفظ وأنّ الطريقة التقليدية هي الأنجع والأفضل.

السؤال التاسع عشر: في اعتقادك هل المقاربة بالكفاءات فعالة في العمليّة التّعليميّة ؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	13	%81
لا	3	%19

التحليل:

نلاحظ من خلال الجدول أنّ معظم المعلّمين يعتقدون بأنّ المقاربة بالكفاءات فعالة في العمليّة التّعليميّة فنسبتهم(81%)وذلك لأنّها تؤدي إلى التفاعل والتجاوب بين المعلّم والمتعلّم لأنّها طريقة تعلم المتعلّم الاعتماد على نفسه ليس في الدراسة فقط بل في حياته أيضا، فيتعلم كيف يحل مشاكله من خلال إعمال عقله ولأنّها تكسب المتعلّم الكفاءة لأنّها تجعل المتعلّم مبدع ومحور العمليّة التّعليميّة أو لأنّها فعالة خاصة في ميدان إنتاج المكتوب أنّها طريقة بناءة وقياسية لأنّها تزود المتعلّم برصيد من المعارف التي يحسن استعمالها أو ربما لأنّها تركز على المتعلّم ونشاطه ودمج المعارف لتجسيدها في الحياة لأنّها طريقة تفرض العمل بطرائق التدريس النشطة والفعالة وبالتالي تمكن المتعلّم من أن يكون محور العمليّة التّعليميّة والفاعل فيها، فهذه المنهجية تحتوي المتعلّم احتواء كاملا وحوله تدور العمليّة التّعليميّة التعلمية فمنه الدرس وبه وإليه. فيتعودون على هذه الطريقة فبالتالي لا يجدون صعوبة.

أما فئة المعلّمين الذين يعتقدون أنّ المقاربة بالكفاءات ليست فعالة في العمليّة التّعليميّة فنسبتهم (19%) لعل أنّهم يعتقدون أنّ فاعليتها إلى حد ما فقط، وأنّ المقاربة بالكفاءات لها فعالية في دراسة النصوص.

فأغلب المعلّمين اتفقوا على أنها فعالة لأنها تبعث روح الاجتهاد والعمل في المتعلّم وتجعله يعتمد على نفسه حيث تنطلق من بيداغوجيا المشاريع وعقلية حل المشكلات التي تهدف إلى تنمية عدد من المهارات الفكرية أو الأدائية لدى المتعلّم وتوفر له البيئة المناسبة لتوظيف المعارف والقدرات والمبادئ التي اكتسبها في حل المشكلات ذات العلاقة بالبيئة والمجتمع.

السؤال العشرون: حسب رأيك هل تلاءم طرق المقاربة بالكفاءات مستوى المتعلّمين وقدراتهم ؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	13	%81
لا	3	%19

التحليل:

يبدو من خلال الجدول أنّ أغلب المعلّمين يرون أنّ المقاربة بالكفاءات تلاءم مستوى المتعلّمين وقدراتهم فقد بلغت نسبتهم (81%) فبعضهم يرى بأنّها تنمي قدراتهم أو لأنّ المقاربة بالكفاءات تعتمد على نصوص تناولوها ومقاطع درسوها، كما أنّها تساعدهم في توظيف مكتسباتهم لأنّ المعلم الكفء يتمكن من تكييف بعض الدروس الصعبة مع قدرات المتعلّم على اختلاف مستواه حيث يبدأ فيها من السهل إلى الصعب ومن الجزء إلى الكل. أو لأنّها تجعل التعلم مركزا هادفا مقوما ولأنّها في متناولهم حيث أصبح يعتمد على نفسه في مواجهة الصعوبات لأنّ المقاربة بالكفاءات وافقت قدرات المتعلّمين لأنها أخرجتهم من طريقة التلقين إلى طريقة الحوار والتفاعل إذ لابد من رمي المعلومة للمتعلّم وترك له المجال للمناقشة وعليه فهي طريقة ملائمة تجعل المتعلّم عنصر فعال ويبني معارفه بنسفه وتنمي قدراته فهي تبعث روح الاجتهاد والعمل في المتعلّم وتساعدهم في توظيف مكتسباتهم.بينما البقية يرون أن تلك الطريقة لا تلائم مستواهم وهي تمثل نسبة(19%) لأنّهم يرون مستوى المتعلّم متباين داخل القسم الواحد ونظرا للفارق في التحصيل العلمي.

السؤال الواحد والعشرون: هل المقاربة بالكفاءات جاءت بالجديد في منهجية التدريس ؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	14	%88
لا	2	%12

التحليل:

يتضح من خلال الجدول أنّ معظم الإجابات تؤكد أنّ المقاربة بالكفاءات جاءت بالجديد لمنهجية التدريس التي هي مجموعة مبادئ وأساليب تستخدم في عملية التعليم والتي تشمل عادة المشاركة الصفية وبلغت نسبتهم (88%) ويفسر

ذلك باعتبارها توجه بيداغوجي حديث يهدف إلى تنمية قدرات المتعلّم المعرفية حيث أصبح فيها المتعلّم محور العملية التربوية كما اهتمت بمراعاة الفروق الفردية أما نسبة (12%) فهي تمثل المعلّمين اللذين رأوا بأنّها لم تأتي بالجديد لمنهجية التدريس.

نموذج من درس القواعد (التمييز)

-المقطع التعليمي الثاني: الإعلام والمجتمع.
-الميدان: فهم المكتوب قواعد اللغة العربية (ساعة واحدة).
-المحتوى المعرفي: التمييز.
-المستوى: الرابعة متوسط.
-الوسائل التعليمية: الكتاب المدرسي المقرر، السبورة.
-أهداف التعلم:
1-مفهوم/ماهية التمييز
2-أنواعه
3-استثمار المكتسبات.

المراحل	سير نشاطات المعلّم والمتعلّم	التّقويم
وضعية الإنطلاق	قرأت خمس عشرة صحيفةً. درستم العدد وأحواله فماذا تعرب كلمة صحيفة؟	تشخيصي
وضعية بناء التعلمات	• الأمثلة: "أ" 1- قصيدة الصحافة فيها أحد عشر بيتاً. 2- وزعت عشرة ألاف وخمس وثلاثون نسخةً من الصحافة المحلية. 3-طبعت مؤسسة الصحافة أطنانا ورقاً لاستصدار العدد الجديد. 4-اشترت المطبعة ألف لترا حبراً لاستنساخ الصحف. 5- خصّصت الولاية عشرين هكتارا أرضاً لبناء دار الصّحف. 6-فصّل خمسون مترا قماشاً لخياطة سترات خاصة بالمراسلين الصّحفيين. "ب" 1- امتلأت الورّاقات صحفاً.	يناقش ويبدي رأيه

2- قرأت كذا مقالاً صحفياً.
3- الصّحفي أكثر حرصاً على إثبات الحقيقة.
4- نعم الصّحفي مدافعاً عن الحق.
5-ما أعرق الجزائر حضارةً.

- الملاحظة والمناقشة:

احذف الكلمات الملوّنة وأعد قراءة الأمثلة. كيف جاءت من حيث التنكير والتعريف؟ نكرة. ماذا نسمي الاسم الذي يعود عليه التّمييز ويميّزه؟ المّيز:

ما الحركة الإعرابية التي ظهرت على هذه الكلمات ؟

الفتحة فهي أسماء منصوبة.

- أستفيد:

التّمييز :" اسم نكرة دائما يكون منصوبا والهدف منه توضيح المقصود من الاسم الذي يسبقه، إذ يحتمل أن يكون له أكثر من معنى إذ لم تحدده بالتّمييز، أو هو اسم جامد فضلة أي أنّه ليس من أصل الجملة، يأتي ليزيل الإبهام عن الجملة عد للأمثلة -أ- وعين المميّز ثم بين على ماذا دل واستنتج نوع التّمييز.

المميّز	نوع المميّز	التّمييز	نوع التّمييز
أحد عشر	عدد	بيتاً	تمييز ذات
عشرة ألاف وخمس وثلاثون	عدد	نسخةً	
أطنانا	وزن	ورقاً	

يعرف التّمييز

	<table><tr><td>لتراً</td><td>سعة</td><td>حبراً</td><td></td></tr><tr><td>هكتاراً</td><td>مساحة</td><td>أرضاً</td><td></td></tr><tr><td>متراً</td><td>قياس</td><td>قماشاً</td><td></td></tr></table> على كم من كلمة أزال التّمييز الغموض؟ على كلمة واحدة. • أستفيد: يكون المميّز في تمييز الذات دالا على العدد أو المقادير: الكيل، الوزن، المساحة، القياس. عين التّمييز في المجموعة "ب" ؟ (صحفاً، مقالاً، حرصاً، مدافعاً، حضارةً) هل ذكر المميّز؟ لا بل فهم من سياق الكلام ماذا نسمي هذا النوع من التّمييز؟ تمييز نسبة أو جملة. • أستفيد: تمييز النسبة أو الجملة (تمييز الملحوظ): هو ما يوضح معنا مجملا، أو ما يفهم من الجملة دون أن يذكر فيها. ويكثر استعمال تمييز النسبة بعد: - بعد اسم التفضيل مثل: العالم أكثر الناس تواضعا. - بعد التعجب مثل: ما أعرق المغرب حضارة.(يجوز نصبه أو جره بمن) - في أسلوب المدح و الذم مثل: نعم اللاعب مدافعا- بئس خلقا الكذب. - فعل يدل على الامتلاء أو الزيادة مثل: امتلأت الغرفة قمحاً –ازداد الطلاب علماً.	يتعرف على أنواعه
وضعية الختام	• أوظف تعلماتي:	

	استخرج من الفقرة التالية التمييز وبين نوعه وإعرابه ؟ امتلأت الجزائر فخرا بأمجاد صحافييها الثوريين الذين رفعوا تحدي الدفاع عن حريتها وصون استقلالها غدا الاستقلال.لقد سالت أقلامهم حبرا يعطر الجرائد، وزخرت شوارع الوطن دماء زكية قربانا لعزته وكبريائه. ونشرت البصائر والأمة والمجاهد وغيرها من الصحف الجزائرية العربية والفرنسية ألاف الأمتار المربعة صحفا ناضجة بصوت الحق والصدق والإخلاص للوطن.	التّقويم الختامي ينجز

نموذج من درس القواعد (الممنوع من الصرف)

_ المقطع التعليمي الثالث:التضامن الإنساني.

_الميدان:فهم المكتوب قواعد اللغة العربية (ساعة واحدة).

_المحتوى المعرفي:الممنوع من الصرف.

_المستوي: الرابعة متوسط.

_الوسائل التعليمية:الكتاب المدرسي المقرر، السبورة.

_أهداف التعلم:

1_ مفهوم الممنوع من الصرف.

2_علل الممنوع من الصرف.

3_تمارين حول الممنوع من الصرف.

المراحل	سير نشاطات المعلم والمتعلم	التقويم
وضعية الإنطلاق	الإنطلاق من الوضعية التعلمية: قال ابن مالك رحمه الله في ألفيته معنى به يكون الإسم أمكنا أتى مبينا تنوين و الصرف ما معنى الصرف من خلال البيت؟	تشخيصي

وضعية بناء التعلمات	• الأمثلة: "أ" 1_جاءنا رجلُ. 2_رأيت عالماً. 3_لمت على طالبٍ. "ب" 1_هام المنقذون في صحراءَ شاسعة بحثا عن المفقودين. 2_هيأت الأونروا الاجئين مرافقَ ومفاتيح للإيواء. 3_ساعد أعضاء الأونروا مرضى يتألمونَ. • الملاحظة و المناقشة: أقرأ الأمثلة.أناقشها.وأشرحها حسب سياقها الذي وردت فيه: _قارن بين الحركات الإعرابية للكلمات الملونة في الجدول: الكلمات رجلُ، عالماً، طالبٍ، هي كلمات منونة. • أستفيد: الإسم الممنوع من الصرف هو اسم معرب لا يقبل التنوين ويجر بالفتحة بدل الكسرة .مثال:هذه حرباءُ، رأيت حرباءَ، عثرت على حرباءٍ. يمنع الممنوع من الصرف لعلة واحدة: 1_إذا كان مختوما بهمزة تأنيث ممدودة.مثال:في الجزائر صحراء شاسعة. 2_إذا كان مختوما بهمزة تأنيث ممدودة زائدة.مثال:استمعت إلى شعراء.	التقويم المرحلي

<table>
<tr>
<td>وضعية الختام</td>
<td>
• استخرج مما يأتي الأسماء الممنوعة من الصرف
ووظفها في جمل مفيدة:
زلزال - زلازل - سهران – ثلاث – إيمان
الحل:
<table>
<tr><td>الممنوع من الصرف</td><td>توظيفه في جملة مفيدة</td></tr>
<tr><td>ثلاث</td><td>رأيت الفتيات في الساحة يجرون مثنى وثلاث.</td></tr>
<tr><td>إيمان</td><td>إيمان فتاة مهذبة.</td></tr>
</table>
</td>
<td>التقويم الختامي</td>
</tr>
</table>

خاتمة

خاتمة:

بعد انتهائنا من بحثنا حول واقع تعليم النحو العربي وفق المقاربة بالكفاءات في اللسنة الرابعة متوسط، توصلنا إلى النتائج الآتية:

ـــ إن المقاربة بالكفاءات عبارة عن اصلاح للمنظومة التربوية، حيث كان الإصلاح ضرورة حتمية لها، من أجل مسايرة التقدم العلمي والتكنولوجي الذي عرفه العالم.

ـــ يبدو أن المقاربة بالكفاءات التي نادت بها وزارة التعليم الجزائرية حاولت أن تكون أكثر فعالية في حياة المتعلمين في الجزائر، وذلك بجعلهم يبذلون جهودا واضحة في سبيل تحصيل المواد الدراسية وإعمال أذهانهم في حل المسائل اللغوية والنحوية التي تعترضهم في الحياة الدراسية واليومية ، وذلك هو الغرض الأساس من تعليم مادة النحو العربي (تطبيق القواعد النحوية والعمل بها) ، ولا تكون تلك القواعد بمثابة نظريات محفوظة في الأذهان وعرضة للنسيان.

ـــ كما تعتبر الطريقة(المقاربة بالكفاءات) الميسرة التي تعتمد على التفاعل بين التلميذ والأستاذ لتحقيق نجاح الدرس، وطريقة الأستاذ في إلقاء الدرس ومعاملته لتلاميذه تؤدي دورا هاما في عملية الاكتساب، فتجعل المتعلم محور العملية التعليمية، والمعلم موجه ومرشد فقط، وتسعى أيضا لإعداد المتعلم لمواجهة الحياة العملية من خلال ربط المدرسة بالحياة.

ـــ تظهر وظيفة الكتاب المدرسي من خلال مراعاة علاقته بعناصر العملية التعليمية .

ـــ من خلال الاطلاع على محتوى كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط وجدنا كثافة كبيرة في الدروس لا تتماشى مع الحجم الساعي المخصص لها.

ـــ إن النحو كغيره من العلوم له قواعد وقوانين خاصة به لا تفهم على وجهها الصحيح إلا بتطبيقها على أرض الواقع، فكون النحو عماد اللغة العربية فلا بد أن ينال قدرا لا بأس به من الاهتمام من طرف المعلمين والمتعلمين على حد سواء.

ـــ يعتبر النص الأساس في تدريس جميع نشاطات اللغة العربية عامة والقواعد النحوية خاصة.

ـــ فعالية التعليم وفق المقاربة بالكفاءات تكمن في اثرائها لروح المبادرة والبحث الدائم عن النجاح.

ـــ إن الغاية من تدريس النحو العربي في مراحل التعليم المتوسط، هي تقويم اللسان وتجنيبه اللحن والخطأ في الكلام.

ـــ إن طرق التدريس في منظومتنا التربوية في تحسن مستمر ولكن تبقى الإشكالية فقط في نقص وسائل التطبيق المعينة ينبغي توفيرها.

قائمة المصادر و المراجع

قائمة المصادر والمراجع:

أولا: الكتب:

- إبراهيم أحمد غنيم والصافي يوسف شحاته الجهمي:

1- الكفاءات التدريسية في ضوء الموديلات التعليمية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط1، 2009م.

- إبراهيم شمس الدين:

2- مرجع الطلاب في الإعراب، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، (د-ط)، 1971 م .

- إبراهيم محمد عطا:

3- المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب، القاهرة،مصر، ط2، 2006م.

- ابن السراج : (أبي بكر محمد بن سهل بن السراج):

4- الأصول في النحو، تح/ عبد الحين الفتلي، ج1، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط3، 1996م.

- أحمد حساني:

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

- أنطوان صياح:

6- تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية،ج2،بيروت، لبنان،ط1، 2008م.

- أويزج كابلن:

7- المراهقة وداعا أيتها الطفولة، تر/ أحمد رمو، وزارة الثقافة، دمشق، سوريا، (د-ط)، 1998م.

- إيثار منتصر شعلان:

8- التحكم المعرفي والتنافس والكفايات الشخصية، الدار الجامعية للطباعة والنشر، بغداد، العراق، (د-ط)، 2020 م.

- بشير إبرير:

9- تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، ط1، 2007م.

- بكي بلمرسلي:

10- المقاربة بالكفاءات،(د-ط)، (د-ت) .

- بليغ حمدي إسماعيل:

11- استراتيجيات تدريس اللغة العربية، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2011م.

- بوبكر بن بوزيد:

12- المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، (د-ط)، 2006م.

13- إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات، دار القصبة، الجزائر، (د-ط)،2009م .

- توفيق أحمد مرعي ومحمود الحيلة:

14- المناهج التربوية الحديثة، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2007م.

- توفيق مرعي:

15- شرح كفايات التعليمية، دار الفرقان، عمان، الأردن، (د-ط)، 2003م.

- جنان التميمي:

16- النّحو العربي في ضوء اللّسانيات الحديثة، دار الفارابي، بيروت، لبنان، ط1، 2013م.

- ابن الجني:(أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي):

17-الخصائص، تح/محمد علي النجار،دار الكتب المصرية، القاهرة، مصر، ط1952،1م.

- جودة أحمد سعادة وعبد الرحمان محمد ابراهيم:

18- المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر، عمان، الأردن،ط4، 2004م.

- حثروبي محمد الصالح:

19- المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطابعة، عين مليلة، الجزائر، (د-ط)، 2002م.

- الحسن اللحية:

20- الكفايات في علوم التربية بناء كفاية، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، (د-ط)، 2006م.

- حسن ظاهر بني خالد:

21- فن التدريس في الصفوف الابتدائية الثلاثة الأولى، دار أسامة، عمان، الأردن، (د-ط)، 2012م.

- حسين شلوف وأخرون:

22- اللغة العربية دليل استعمال الكتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط، منشورات الشهاب، باب الواد، الجزائر، (د-ط)، 2019م.

- حمزة بشير:

23-المرشد المعين للسادة المعلمين على تعليم اللغة قراءة وتعبيراً، دار الهدى ، عين مليلة، الجزائر، (د-ط)، 2004م.

- خالد لبصيص:

24- التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، الجزائر،
(د-ط)،2004م.

- رأفت عبد العزيز البوهي وأخرون:

25- أصول التربية المعاصرة، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، ط1، 2018م.

- رافدة الحريري:

26- اقتصاديات وتخطيط وتعليم في ضوء إدارة الجودة الشاملة، دار المناهج، القاهرة، مصر، ط1، 2013م.

27-نظم وسياسات التعليم وتطويرها في دول مجلس التعاون الخليجي، دار اليازوري، عمان، الأردن، ط2، 2015م.

- رجاء وحيد دويدري:

28- البحث العلمي أساسياته النظرية وممارساته العملية، دار الفكر المعاصر، دمشق، سورية،

(د-ط)، (د-ت).

- عبد الرحمان التومي:

29- منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، دار الكتاب الحديث، الجزائر، (د-ط)، 2008م.

- رحيم يونس كرو العزاوي:

30-مقدمة في منهج البحث العلمي، دار دجلة، عمان، الأردن ،ط1، 2008م.

31- المنهاج وطرائق التدريس، دار دجلة، عمان، الأردن، ط1، 2009م.

- رشدي أحمد طعيمة:

32-دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، جامعة أم القرى، الرياض، السعودية، (د-ط)، 1975م.

33- الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، (د-ط)، 2004م.

- رشيد الكنبور:

34- المقاربة بالكفاءات، مصوغة تكوينية، المغرب، 2006م.

- رمضان أرجيل وأخرون:

35- نحو إستراتيجية التعليم بالمقاربة بالكفاءات، دار عاقل، الجزائر، ط1، 2002م.

- سلوى عثمان الصديق وأخرون:

36- منهاج الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي ورعاية الشباب، المكتب الجامعي الحديث، القاهرة،مصر،(د-ط)، 2002م.

- سليمان عبد الرحمن حقيل:

37-الإدارة المدرسية وتعبئة قواها البشرية في المملكة العربية السعودية، دار الشبل، الرياض، السعودية، ط4، 1992م.

38- نظام وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، الأسس –الأهداف وبعض وسائل تحقيقها، الاتجاهات، نماذج في المنجزات، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، السعودية، ط4، 2011م.

- سوسن حمادة:

39-الاتجاهات الحديثة للتطوير المهني للمعلم، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (د-ط)، 2015م.

- سيد إبراهيم الجيار:

40-دراسات في تاريخ الفكر التربوي، دار الهناء، بيروت، لبنان، (د-ط)، 2000م.

- شاكر محمد فتحي أحمد وهمام بدراوي زيدان:

41- التربية المقارنة (المنهج، الأساليب. التطبيقات)، مجموعة النيل العربية، القاهرة، مصر، ط1، 2003م.

- الشريف الجرجاني:(علي بن محمد علي الجرجاني):

42- معجم التعريفات، تح/محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة، القاهرة، مصر، ط1، 2004م.

- صاحب عبد مرزوق الجنابي:

43- استراتيجيات القيادة والإشراف، دار البازوري العلمية، عمان، الأردن، (د-ط)، 2019م.

- صالح بلعيد:

44- محاضرات في قضايا اللغة، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، (د-ط)، (د-ت).

- عادل أبو العز سلامة:

45 - تخطيط المناهج المعاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008م.

- عبد الرحمان التومي:

46- منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، دار الكتاب الحديث، الجزائر، (د-ط)، 2008م.

- عبد الرحمان الهاشمي ومحسن علي عطية:

47- تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، دار صفاء، عمان، الأردن، ط1، 2009م.

- عبد الرحمان عبد السلام جامل:

48- الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعليم الذاتي، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2001م.

- عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود:

49- طرق تدريس اللغة العربية، القاهرة، مصر، ط1، 2005م.

- عبد العزيز بن عبد الرحمن بن علي الربيعية:

50- البحث العلمي حقيقته، ومصادره ومادته ومناهجه وكتابته وطباعته، ومناقشته، ط6، 2012م.

- عبد العظيم صبري:

51- إعداد المعلم في ضوء تجارب بعض الدول، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر، ط1، 2017م.

- عبد الله الرشدان ونعيم جعنيني:

52- المدخل إلى التربية والتعليم، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2006م.

- عبير راشد عليمات:

53- تقويم وتطوير الكتب المدرسية المرحلة الأساسية، دار حامد، عمان، الأردن، ط1، 2006م.

- عدنان أحمد أبو دية:

54- أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات، دار أسامة، عمان، الأردن، ط1، 2011م.

- عزام بن محمد الدخيل:

55- مع المعلم، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 2015م.

- عزت جرادات وآخرون:

56- التدريس الفعال، دار الصفاء، عمان، الأردن، (د.ت)، 2008 م.

- عصام محمد عبد القادر سيد:

57- مناخ تعليمي فعال، دار التعليم الجامعي، القاهرة، مصر، (د-ط)،2017م.

- علي أحمد مدكور:

58- تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، (د-ط)، 2006م.

- عمار أبو آلاء:

59- المقاربة بالكفاءات.

- عنود الشايشالخريشا:

60- أسس المنهاج واللغة، دار حامد، عمان، الأردن، ط1، 2013م.

- عوض حمد القوزي:

61- المصطلح النحوي نشأته وتطوره حتى أواخر القرن الثالث الهجري، عمادة شؤون المكتبات، الرياض، السعودية، ط1، 1981م.

- فتحي ذياب سبيتان:

62- أصول وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الجنادرية، عمان، الأردن، ط1، 2010م.

- فراس السليتي:

63- استراتيجيات التدريس المعاصرة، عالم الكتب، عمان، الأردن،ط1، 2015م.

- فريد حاجي:

64- المقاربة بالكفاءات كبيداغوجية إدماجية، سلسلة موعد التربوي، العدد17، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2005م.

65-بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية، الجزائر، (د-ط)، 2006م.

- فيصل هاشم شمس الدين:

66- الوسائل التعليمية المطورة، مؤسسة شمس، القاهرة، مصر، ط1، 2014م.

- قطبيشات ليلى عبد الحليم:

67- الكفايات المهنية في المؤسسات التربوية، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، الأردن، ط1، 2014م.

- كمال عبد الحميد زيتون:

68- التَدْرِيسُ نماذجه ومهَاراته، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2003م.

- محسن علي عطية:

69- الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان، الأردن،ط1، 2000م

70- تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2007م.
71- المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج، عمان، الأردن،(د-ط)،2009م.

- محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود:

72-التدريس عن طريق : 1 المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات 2 المشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، (د-ط)، 2006م.

- محمد رجب فضل الله:

73- الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللّغة العربيّة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط2، 2003م.

- محمد صبري حافظ محمود ومحمود البحيري:

74- اتجاهات معاصرة في ادارة المؤسسات التعليمية، دار عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2007م.

- محمد محمود الخوالدة:

75- أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، دار المسيرة عمان، الأردن، (د.ط)، 2007م.

- محمد منير مرسي:

76- المدرسة والتمدرس، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 1998م.

- محمود داود الربيعي:

77-مناهج التربية الرياضية، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، (د.ط)، 1971م.

- محمود رشدي خاطر:

78- طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، دار المعرفة، القاهرة، مصر، (د-ط)، 1981م.

- محمود علي السمان:

79- التوجيه في تدريس اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط1، 1983م.

- مصلح أحمد منير:

80- نظم التعليم في المملكة العربية السعودية والوطن العربي، دراسة نظرية وتحليل مقارن لنظم التعليم العربي ومشكلاته، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية، (د-ط)، 1982م.

- المملكة المغربية:

81- دليل المقاربة بالكفاءات، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المغرب، (د-ط)، 2009م.

- منصور حسن الغول:

82- مناهج اللغة العربية وطرائق وأساليب تدريسها، دار الكتاب الثقافي، عمان، الأردن، (د-ط)، 2009م.

- مولاي المصطفى الرجاوي:

83- المقاربة التطبيقية لديداكتيك الجغرافيا في ضوء بيداغوجيا الكفايات، دار المعتز للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2017م.

- نادية حسين المعفون ووسن ماهر جليل:

84- التعلم المعرفي واستراتيجيات معالجة المعلومات، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2013م.

نجاح عودة خليفات، تربويات المعلم الذي نريد، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، ط1، 2013م.

- هاني اسماعيل رمضان:

85- معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، المنتدى العربي التركي، ط1، 2018م.

- هدى علي جواد وسعدون محمد السموك:

86- مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2005م.

- هيئة التأطير بالمعهد:

87- تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، (د-ط)، (د-ت).

- وزارة التربية الوطنية:

88- مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، جويلية 2004م.

89-مناهج 3، 4، 2008م

90-إضبارة الجهاز الدائم لتكوين المعلمين مناهج أثناء الخدمة،جويلية 1999.

- يحيى محمد نبهان:

91- مهارة التدريس دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، ط1، 2008م.

يحيى مصطفى عليات:

92- البحث العلمي أسسه، منهاجه، وأساليب إجراءاته، جامعة البلقاء التطبيقية، عمان، الأردن،(د-ط)، (د-ت).

ثانيا: المعاجم:

- ابن منظور(أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور):

93- لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط3، 1993م، مج12،مج15،مج/1

- مجمع اللغة العربية:

94- المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، مصر،ط4، 2004م.

ثالثا: المجلات و المقالات:

- حسان الجيلالي:

95- أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، بسكرة، العدد التاسع، ديسمبر 2014م.

- الطاهر سعد الله:

96-جينيتيك النمو المعرفي عند جان بياجيه، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر

-بسكرة-، العدد2، جوان 2002م.

- عدنان عبد العزيز:

97- منهجية تأليف كتاب التربية الاسلامية بالسلك الثاني أساسي، مجلة تربيتنا، المغرب، 2000م.

- عيسى بوسام:

98- مراحل تطور النظام التربوي في الجزائر، فعاليات الملتقى الدولي، سطيف، أفريل2005م.

- محمد جاهمي:

99- واقع تعليم النّحو العربي في المرحلة الثّانوية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد السابع، فيفري 2005م.

- مصطفى بن حبيلس:

100- المقاربة بالمشكلات في ضوء العلاقة المعرفية، العدد 38، 2004م.

رابعا: الرسائل الجامعية:

إبراهيم براهمي والعيد قرين:

101-مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية من وجهة نظر مفتشي وأساتذة التعليم المتوسط،مجلة تطوير العلوم الإجتماعية،جامعة الجلفة،مج/10،العدد1، 2017م،ص9.

- أمل بنت محمد علي:

102- أثر منظومة البيئة المدرسية في تنمية قيم الابداعية التشكيلية لمادة التربية الفنية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات، رسالة لنيل الماجستير، التربية الفنية، كلية التربية جامعة أم القرى، 2011م.

- بلقاسم جياب:

103- تعليمية العربية بين الواقع والأفاق في المنظومة التعليمية الجزائرية – مرحلة التعليم المتوسط أنموذجا – أطروحة لنيل شهادة دكتوراه، علوم اللسان العربي، اللغة العربية وآدابها، كلية اللغة والأدب العربي والفنون، جامعة باتنة، 2015-2016م.

- حرقاس وسيلة:

104- تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الإبتدائية دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة، رسالة دكتوراه، علم النفس التربوي،علم النفس وعلوم التربية،كلية العلوم الإنسانية والعلوم الإجتماعية،جامعة منتوري –قسنطينة- ، (2009-2010م).

- حسام كامل:

105- العربية بين قراءة التراث وتطبيق النظريات المعاصرة، النّحو والصرف والعروض، كلية العلوم، جامعة القاهرة، 2009م.

- صلحاوي حسناء:

106- اتجاهات تلميذات المرحلة المتوسطة نحو حصة التربية البدنية والرياضية بالمناطق الريفية والحضارية- دراسة ميدانية على بعض متوسطات ولاية بسكرة، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، علم اجتماع التربية، العلوم الاجتماعية، والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر –بسكرة-،(2016م- 2017م).

- طارق بريم:

107-تعليمية اللغة العربية من خلال النصوص الأدبية لدى تلاميذ المرحلة الثانية ثانوي، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، علوم اللسان العربي، الآداب واللغة العربية، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد خيضر – بسكرة -، 2015-2016م.

- العالية جبار:

108-تعليمية اللغة العربية وفق المنظومة التربوية الجديدة- دراسة صوتية تقويمية للقراءة سنة أولى ابتدائي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير،(2012-2013م).

- عرباوي خديجة:

109- المقاربة بالكفاءات وإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية من 2003 إلى 2013، مذكرة لنيل شهادة الماستر في العلوم السياسية، تخصص تنظيم سياسي وإداري، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 2013-2014م.

- كلثوم بن عروس ونجاح شوقي:

110- النص الأدبي وأهميته في بناء الوضعية التعليمية في التعليم المتوسط دراسة تقويمية في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط، مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر، علوم اللسان، اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب واللغات، جامعة الشهيد حمى خيضر بالوادي، (2018-2017م).

فهرس
الموضوعات

فهرس الموضوعات:

العنوان

الصفحة

مقدمة.....أ-ج

مدخل:تحديدات مفهومية

1-مفهوم التعليمية.....02

2-مفهوم النحو.....05

3-مفهوم المقاربة.....08

4-مفهوم الكفاءة.....09

5-مفهوم المقاربة بالكفاءات.....11

6-مفهوم الكتاب المدرسي.....12

فصل أول:المقاربة بالكفاءات دراسة نظرية

أولا:التعليمية.....18

1-عناصر العملية التعليمية.....19

2-أهمية التعليمية.....24

ثانيا:النحو.....25

1-طرائق تدريس النحو.....25

2-أهداف تدريس النحو.....30

3-مشكلات تدريس النحو.....32

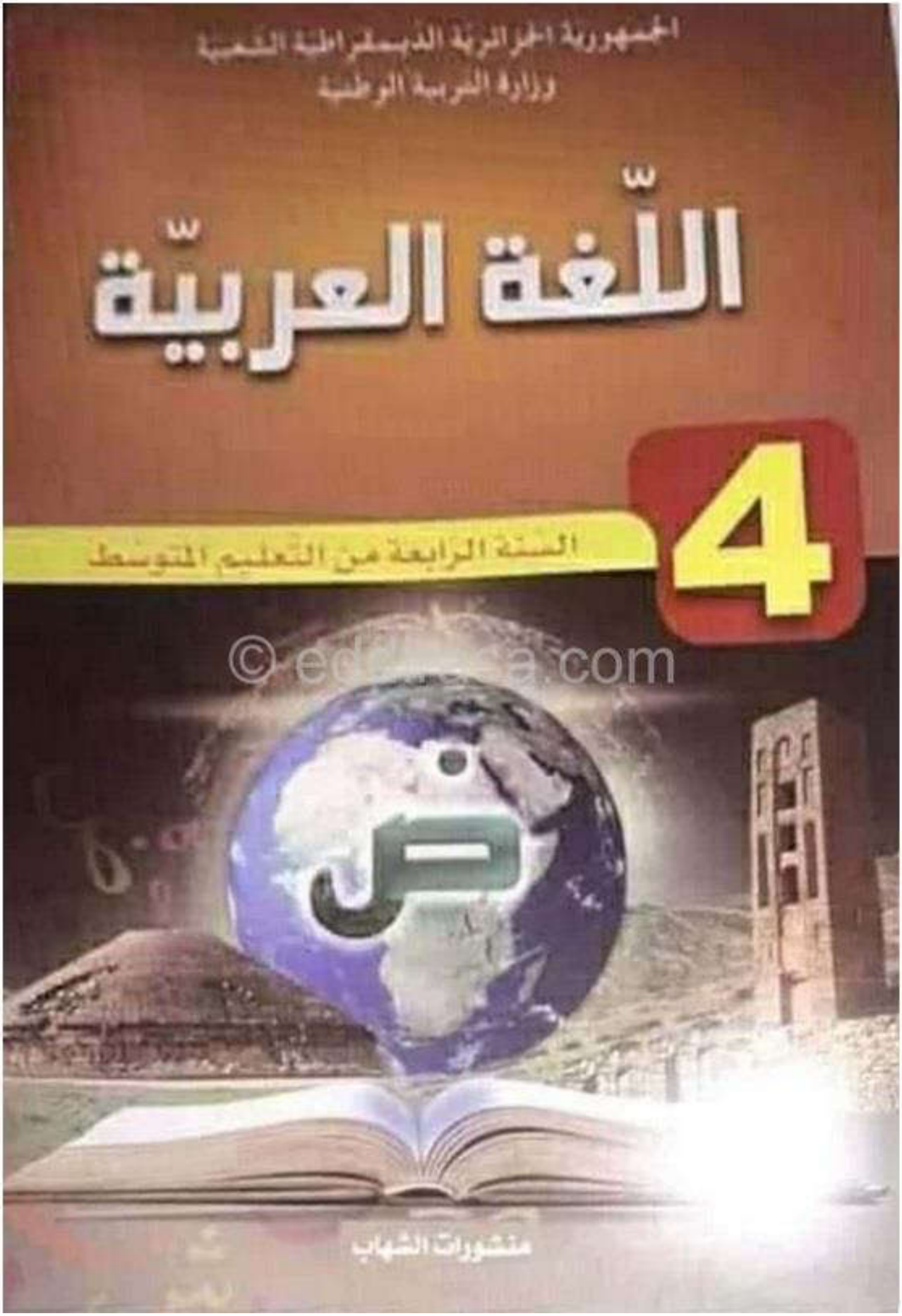
ثالثا:من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات.....34

1-أنواع المقاربة بالكفاءات.....36

2-مستويات المقاربة بالكفاءات.....40
3-أهداف المقاربة بالكفاءات.....43
فصل ثاني:تعليمية النحو وفق المقاربة بالكفاءات دراسة تطبيقية
أولا:الكتاب المدرسي.....47
1-أهمية الكتاب المدرسي.....47
2-مفهوم مرحلة التعليم المتوسط.....50
3-أهمية التعليم المتوسط.....51
4-وصف الكتاب المدرسي.....54
ثانيا:تحليل

الملاحق

الاستبيانات.....59
1-إجراءات الدراسة.....59
2-تحليل الاستبيان الخاص بالأساتذة.....61
خاتمة.....93


الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
اللّغة العربيّة
4
السنة الرابعة من التعليم المتوسط
منشورات الشهاب

الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة
وزارة التّربية الوطنيّة

اللّغة العربيّة

السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط

الإشراف التّربويّ
الدّكتور حسين شلوف

الدّكتور أحسن الصيد
أستاذ التّعليم العالي

بوبكر خيشان
مفتّش التّربية الوطنيّة

أحسن طعيوج
مفتّش التّربية والتّعليم المتوسّط

أحمد زوبير
مفتّش التّربية والتّعليم المتوسّط

سليمان بورنان
أستاذ مكوّن في التّعليم الثّانويّ

منشورات الشهاب

كيفيّة استعمال هذا الكتاب

1 رقم المقطع : في الكتاب 08 مقاطع في كلّ منها مجموعة من الوضعيّات والأنشطة التّعلّميّة لميادين الكفاءة الأربعة.

2 عنوان المحور : لكلّ مقطع محور يتعلّق بمجال من المجالات الثّقافيّة مثل مجال الآفات الاجتماعيّة

3 الموارد الّتي نتناولها في المقطع :
- نصوص (المنطوق والمكتوب)
- أنماط
- ظواهر لغويّة

4 نستمع إلى الخطاب يومي : نستمع إلى خطاب منطوق و نستعدّ للتّعامل مع التّعليمات.

5 نفهم الخطاب ونكتشف مضمونه : بعد الاستماع إلى الخطاب نتفاعل مع التّعليمات من أجل فهم النّص ومناقشة مضمونه.

6 نحلّل الخطاب و نحدد نمطه :
نقوم بتحليل الخطاب لاكتشاف نمطه و مؤشّرات النّمط.

7 نستنتج : بعد التّحليل نتوصل إلى استخلاص النّمط ومؤشّراته.

8 ننتج خطابا شفويا : نقوم بمحاكاة نص الخطاب في جزئه أو كلّه.

1 نقرأ النّص : نصّ مكتوب نقرؤه بقواعد القراءة ليكون نصّك الوظيفيّ في الفهم والاستثمار اللّغويّ مرفقا بتقديم موجز لصاحبه.

2 نفهم النّص و نناقش فكره : مجموعة من التّعليمات لوضعيّة فهم النّص ومناقشة مضمونه؛ مع تعليمات في النّص الثالث لهتمّ بالقيم و التّعبير عن موقفك.

3 نكتشف نمط النّص ونبيّن خصائصه : ينصبّ اهتمامك في هذه الوضعيّة على اكتشاف نمط/ أنماط النّص من خلال استكشاف مؤشّراته مع الاهتمام بوظيفة النّمط في خدمة بناء النّص ومضمونه.

4 نبحث عن ترابط جمل النّص وانسجام معانيه : في هذه الوضعيّة يدعوك الكتاب إلى اكتشاف أحد مظاهر بناء النّص من حيث اتّساقه وانسجامه.

5 ندرس الظّاهرة اللّغويّة : وهي متعلّقة بمواضيع نحويّة تركيبيّة.

6 نلاحظ و نناقش : نقرأ الأمثلة ونناقشها من خلال التّعليمات.

7 نستنتج : نستنتج من خلال المناقشة الأحكام اللّغويّة المتعلّقة بتلك الظّواهر النّحويّة.

8 نطبّق : أنشطة تطبيقيّة للإدماج الجزئي الخاص بفهم المكتوب متصاعدة من البساطة إلى التّعقيد.

في هذا الميدان ثلاث صفحات لثلاثة أسابيع :

الأسبوع 01 : تحدّد الموضوع - تجمّع الموارد الملائمة - تقوم بالجمع والتّصفية والتّبويب.

الأسبوع 02 : تتعامل مع نصّ نموذجيّ لاستخراج تقنيّات ومؤشّرات مشروع نصّك الكتابيّ.

الأسبوع 03 : صفحة خاصّة بتقييم جماعيّ للموضوع المنجز رفقة فوجك.

1 إنتاج شفوي : تعرض عليك وضعيّة في الإنتاج الشّفويّ، عليك بالاستجابة إلى تعليماتها من خلال إنجاز منتج شفويّ.

أ- السّياق

ب - التّعليمة

2 إنتاج كتابي : تعرض عليك وضعيّة في الإنتاج الكتابيّ، عليك بالاستجابة إلى تعليماتها من خلال إنجاز منتج الكتابيّ.

أ- السّياق

ب - التّعليمة

فهرس المحتويات

المقاطع التّعلميّة	خطابات فهم المنطوق	الصّفحة	نصوص فهم المكتوب	الصّفحة	الظّواهر اللّغويّة	الصّفحة	الإنتاج الكتابيّ	الصّفحة	إدماج التّعلّمات وتقييمها	الصّفحة
1 – قضايا اجتماعيّة	ثريّ الحرب	8	ذِكرى و نَدَم	10	عطف النّسق	12	كتابة نصّ قصصيّ يغلب عليه نمط الوصف	13	إنجاز قصّة	26
			الضّحيّة والمُحتال	16	عطف البيان	18		19		
			سائل	22	البدل	24		25		
2 – الإعلام و المجتمع	ثقافة الصّورة	28	الصّحافة والأمّة	30	العدد و أحواله	32	كتابة مقال يغلب عليه نمط التّفسير	33	إدارة حلقة نقاش	46
			أسرى الشّاشات	36	الاستثناء	38		39		
			تلك الصّحافة	42	التّمييز	44				
3 – التّضامن الإنسانيّ	الإنسانيّة ومشكلاتها	48	وكالة الأونروا	50	الممنوع من الصّرف	52	كتابة نصّ تفسيريّ وصفيّ	53	إنجاز شريط فيديو يتضمّن خطابا للتّحسيس بذوي الاحتياجات الخاصّة	66
			في مواجهة الكوارث	56	التّوكيد	58		59		
			مَنْ يُجيرُ فُؤادَ الصّغيرِ ؟	62	الجملة البسيطة و الجملة المركّبة	64		65		
4 – شعوب العالم	مفاخر الأجناس	68	مِنْ معتقدات الهنود	70	الجملة الواقعة مفعولًا به	72	كتابة مقال يغلب عليه نمط الوصف	73	إلقاء خطاب في مؤتمر دوليّ حول التّواصل مع الشّعوب	86
			الشّعب الياباني	76	الجملة الواقعة نعتا	78		79		
			أنا الإفريقيّ	82	الجملة الواقعة حالًا	84		85		

المقاطع التعلّميّة	خطابات فهم المنطوق	الصّفحة	نصوص فهم المكتوب	الصّفحة	الظّواهر اللّغويّة	الصّفحة	الإنتاج الكتابيّ	الصّفحة	إدماج التّعلّمات وتقييمها	الصّفحة
5 – العلم والتقدّم التكنولوجيّ	اللّغة العربيّة وتحدّيات التّقدّم العلميّ والتّكنولوجيّ	88	الأنترنت	90	الجملة الخبريّة	92	كتابة نصّ تفسيريّ	93	إنجاز بحث عن أسباب الاحتفال بيوم العلم	106
			النّقدم العلميّ والأخلاق	96	الجملة الفعليّة الواقعة خبرًا	98		99		
			فضل العلم	102	الجملة الاسميّة الواقعة خبرا	104		105		
6 – التّلوّث البيئيّ	تلوّث البيئة	108	هو في عقر دارنا !	110	الجملةالواقعة مضافا إليه	112	كتابة نصّ وصفيّ	113	إنجاز شريط وثائقيّ حول المحافظة على البيئة و مخاطر التّلوّث	126
			التّوازن البيئيّ ومكافحة التّلوّث	116	الجملة الفعليّة الواقعة مضافا إليه	118		119		
			مظاهر تلوّث البيئة	122	الجملة الاسميّة الواقعة مضافا إليه	124		125		
7 – الصّناعات التّقليديّة	معرض غرداية	128	سجّاد أمّي	130	الجملة الواقعة خبرًا لكان أو إحدى أخواتها	132	كتابة نصّ وصفيّ	133	إنجاز مطويّة للتّعريف بالمنتجات الحرفيّة التّقليديّة	146
			آنيةُ الفخّار	136	الجملة الواقعة خبرًا لإنّ أو إحدى أخواتها	138		139		
			قصّة الفخّار	142	الجملة الواقعة خبرا لأفعال الشّروع والرّجاء و المقاربة	144		145		
8 – الهجرة الدّاخليّة والخارجيّة	هجرة الكفاءات	148	مُهَجّرونَ ولا عَوْدَة	150	الجملة الواقعة جوابا لشرط	152	كتابة نصّ تفسيريّ حجاجيّ	153	إنجاز تحقيق سمعيّ بصريّ متبوع بنقاش عن الهجرة السّرّيّة	166
			سلامًا أيّتها الجزائر البيضاء	156	الجملة الواقعة جوابا لشرط جازم	158		159		
			شوق وحنين إلى الوطن	162	الجملة الواقعة جوابا لشرط غير جازم	164		165		

أفهم ما أقرأ و أناقش

أقرأ النّص

تِلْكَ الصّحَافَةُ

1- حَـيِّ الجزائـرَ مـا دامَـت تُحَيِّينـا — و انْهَـضْ بِشَـعْبٍ قَـضَى في جَهْلِـه حِينَا

2- واعْمَـلْ لِخَـيْرِ بِـلادٍ طَالَمَـــا هُضِمَـتْ — حُقُوقُهـا، واتَّخِـذْ مِـنْ حُبِّهـا دِينَـا

3- وَسِرْ حَثِيثًـا عـلى تلـك الطَّريـقِ إلى — حَيـثُ المَعـارِفُ حيـثُ العِلْـمُ يَهْدِينـا

4- تلـك الصّحافـةُ لَـوْ تَنْـدَى الأكُـفُّ لهـا — لا شَيْءَ عنهـا مَـدَى الأيّـامِ يُسْلِينـا

5- مَرْحَـى لهـا وَلِمَـنْ قَامُـوا بواجِبِهـا — يَدْعُونَنَـا عَلَنًـا لِلْحَـقِّ مُصْغِينَـا

6- اللّـهُ وَفَّقَكُـمْ، قُمْتُـمْ بواجِبِكُـمْ — حَقَّقْتُـمُ مـا رَآهُ الغَـيْرُ تَخْمِينَـا

7- نَاشَـدْتُكُمُ اللّـهَ لا تَبْغِـي بِهـا بَـدَلًا — و لا نَلِـجُ خُطَّـةً في العَسْـفِ تُرْدِينَـا

8- واذْكُـرْ حديـثَ جُـدُودٍ قَبْلَنـا سَـلَفُوا — عَسَـاكَ بِالعِلْـمِ بَعْـدَ الجَهْـلِ تُحْيِينَـا

9- كَـمْ أمَّـةٌ أصْبَحَـتْ تَعْلُـو بِعِزَّتِهَـا — كانَـتْ لِنَيْـلِ العَطَـا قُدْمًـا تُرَجِّينَـا

10- وكَـمْ قَبِيـلٍ أتَى يَبْغِـي مَعَارِفَنَـا — و كَـمْ جُمُـوعٍ لهـا كانَـت تُوَافِينَـا

11- كانُـوا يَؤُمُّـونَ رَوْضَ العِلْـمِ دَانِيَـةً — قُطُوفُـهُ ومَعِـينَ الفَضْـلِ يَبْغُونَـا

الطيب العقبي موسوعة الشعر الجزائري
دار الهدى عين مليلة - 2009

ولد الطيب بن محمد بن إبراهيم العقبي بمدينة سيدي عقبة بسكرة في الجزائر سنة 1888. وهو من الأعضاء المؤسّسين لجمعيّة العلماء المسلمين. كان له نشاط كبير في الدّعوة إلى الله في الأماكن العامّة كالمقاهي و النّوادي.
عُرف بالجرأة على قول الحقّ ونشاطه في مجال الصّحافة، كما عُرف بكثرة مقالاته في جريدة الشّهاب والبصائر التابعتين لجمعيّة العلماء المسلمين الجزائريّين توفّي -رحمه الله- في 21 ماي 1960.

أثري رصيدي اللّغوي

• حثيثا : سريعا، جادًّا • تندى : تنفق عليها الجهد والوقت • يسلّينا : يشغلنا عنها • مرحى : أهلا وسهلا • تخمينا : ظنا، وحدسا • تردينا : تهلكنا • دانية : قريبة.

- أبحث في قاموسي عن معانٍ أخرى للكلمات.
- أؤلّف مِنْ مُعجمي الجديد جُملا سرديّة ثمّ وصفيّة.

أفهم ما أقرأ و أناقش

أدرس الظّاهرة اللّغويّة : التّمييز

لاحظ الجملتين :

- حَوَت قصيدة « الصّحافة » أحد عشر بيتًا.
- امتلأت الوَرّاقات صحفًا.

1 - ماذا ميّزت كلمة « بيتًا » وماذا ميّزت كلمة « صحفًا » ؟

2 - ما علامة إعراب كُلّ من « بيتًا » و« صحفًا » ؟

3 - ماذا تستنتج ؟

أستنتج

التّمييز اسم نَكِرَةٌ مَنصوبٌ يأتي ليزيلَ الغموضَ عن كلمة، فَيُسَمَّى تَمْيِيزَ ذاتٍ ؛ أو عن جملةٍ فيسمّى تمييزَ جملةٍ.
فـ « بيتًا » أزالت الغموض عن عدد « اثني عشر » ؛ بينما « صحفًا » أزالت الغموض عن جملة « امتلأت الورّاقاتُ ».

- ألاحظ الجدول وأستنتج :

الجملة	نوع المميّز	التّمييز	نوع التّمييز
وُزّعَت عشرةُ آلافٍ وخمسٌ وثلاثون نسخةً من الصّحافةِ المحلّيةِ.	عدد	نسخةً	ذات
اشترت المطبعةُ ألفَ لترٍ حبرًا لاستنساخِ الصّحفِ.	كيل/سعة	حبرًا	ذات
طبعتْ مؤسّسةُ الصّحافةِ أطنانًا ورقًا لاستصدارِ العددِ الجديدِ.	وزن	ورقًا	ذات
خصّصت الولايةُ عشرين هكتارا أرضًا لبناءِ دارٍ للصّحافةِ.	مساحة	أرضًا	ذات
فُصّلَ خمسونَ مترًا قُماشًا لخياطةِ سُتْراتٍ خاصّةٍ بالمراسلين الصّحافيّين.	قياس	قُماشًا	ذات

أستنتج : يكون المميّز في تمييز الذّات دالًّا على العدد أو على المقادير : الكيل، الوزن، المساحة والقياس.

أطبّق

- أستخرج مِنَ الفقرة الآتية التّمييز وأبيّن نوعه وإعرابه، وأستخرج المميّز وأبيّن نوعه.

امتلأت الجزائر فخرا بأمجاد صحافيّيها الثّوريّين الذين رفعوا تحدّي الدّفاع عن حرّيّتها وصون استقلالها غداة الاستقلال. لقد سالت أقلامهم حبرا يُعَطّر الجرائد، وزخرت شوارع الوطن دماءً زكيّةً قربانا لعزّته وكِبْريائه. ونشرت البصائر والأمّة والمجاهد وغيرها من الصّحف الجزائريّة العربيّة والفرنسيّة آلاف الأمتار المربّعة صحفا ناضحة بصوت الحقّ والصّدق والإخلاص للوطن.

- أوظّف مواردي المعجميّة واللّغويّة وأكتب نصّا توجيهيّا حول ضرورة الاهتمام بمطالعة الصّحف والمجلات.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة 08 ماي 1945
- قالمة –

كلية الآداب واللغات قسم اللغة والآدب العربي

وتعليمية اللغة العربية

"استبانة متعلقة بمذكرة التخرج موجهة لأساتذة السنة الرابعة متوسط"

سيدي المحترم/ سيدتي المحترمة ...

يسرنا أن نضع بين أيديكم هذه الاستبانة التي صممت لجمع المعلومات اللازمة للدراسة التي نقوم بإعدادها استكمالا لنيل شهادة الماستر في اللغة العربية وآدابها، تخصص "لسانيات تطبيقية وتعليمية اللغة العربي" الموسومة بـ :

دور المقاربة النصية في تنمية مهارات التفكير في السنة الرابعة متوسط

مهارات الفهم والتفكير أنموذجا

ونظرا لأهمية رأيكم في هذا الموضوع نأمل منكم التكرم بالإجابة عن أسئلة الاستبانة بدقة، ونحيطكم علما أن جميع إجاباتكم لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي .

وأتقدم مسبقا إلى سيادتكم الموقرة بجزيل الشكر والعرفان، وفائق الاحترام لتعاونكم الصادق في خدمة البحث العلمي .

الطالبتان : **إشراف الأستاذة :**

خلة أحلام جاهمي آمنة

بوزهير بسمة

2020/2019

القسم الأول:

1_ الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2_ السن:.....

3_التخصص:.....4_الشهادة المتحصل عليها:ليسانس ☐ ماستر ☐ ماجستر ☐

5_الرتبة:أستاذ ☐ أستاذ رئيسي ☐

أستاذ مكون ☐

6_الصفة: متربص ☐ مستخلف ☐ مثبت ☐

7_المؤسسة:.....

8_الخبرة:أقل من 5 سنوات ☐ من 5سنوات 15 سنة ☐

أكثر من 15 سنة ☐

القسم الثاني:

1_ماهي الطريقة المتبعة لتدريس القواعد النحوية؟

القياسية ☐ الاستقرائية ☐

التعليل:.....

2_كيف تستهل تدريس القاعدةالنحوية؟

- ✓ التذكير بالدرس السابق عن طريق طرح أسئلة تبين مدى استيعاب التلاميذ للدرس.
- ✓ الانتقال إلى الدرس المقصود بعد استخراج الأمثلة من الكتاب.
- ✓ تحليل الأمثلة ومناقشتها ثم استخلاص القاعدة.
- ✓ تقديم تطبيقات حوارية.

3_هل توظف اللغة المعربة أو غير المعربة؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

التعليل:.....

4_خسب رأيك هل الحجم الساعي كافٍ لتدريس القاعدة النحوية و إجراء بعض التمارين عليها؟

نعم ☐ لا ☐

5_هل محتوى القواعد النحوية يتناسب ومستوى المتعلمين؟

نعم ☐ لا ☐

التعليل:.....

6_ما مدى تجاوب المتعلمين مع محتوى القواعد النحوية؟

ضعيف ☐ متوسط ☐ جيد ☐

7_هل توظف العامية في شرح القاعدة النحوية؟

دائما ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

التعليل:.....

8_هل التطبيقات الموجودة في الكتاب المدرسي كفيلة لاستيعاب القاعدة النحوية؟

نعم ☐ لا ☐

9_ماهي الغاية الأسمى من تدريس القواعد النحوية؟ أذكر 3 غايات على الأقل

- .....
- .....
- .....

10_ماهي الوسائل التعليمية التي تستعين بها أثناء تقديمك لدرس القواعد النحوية؟

الكتاب المدرسي ☐ شبكة الأنترنيت ☐ كتب أخرى ☐

11_كيف تتأكد من فهم التلميذ للقاعدة المقدمة؟

- ✓ من خلال المناقشات في القسم.
- ✓ الواجبات المنزلية.
- ✓ الامتحانات الفجائية.
- ✓ الامتحانات الرسمية.

12_حسب رأيك إلى ماذا تعود مشكلة صعوبة النحو؟

المعلم ☐ المتعلم ☐ المحتوى ☐ طريقة تدريسه ☐

التعليل:.....

13_كيف يمكن التخلص من هذه المشكلة؟

- ✓ من خلال المراجعة المستمرة.
- ✓ الإكثار من التمارين والواجبات المنزلية.
- ✓ حفظ الألفية الخاصة بالنحو وفهمها.

14_ما هي اقتراحاتك لتسهيل عملية تدريس القواعد النحوية؟

.....

15_هل تعتمد في تدريسك على الطرقة التقليدية؟

نعم ☐ لا ☐

التعليل:.....

16_هل تدريس القواعد النحوية وفق المقاربة بالكفاءات فعال أم لا؟

التعليل:.....

17_هل تجد صعوبة في تقديم دروس القواعد وفق منهجية المقاربة بالكفاءات؟

نعم ☐ لا ☐

التعليل:.....

18_إذا كنت من ذوي الخبرة الطويلة هل ساعدتك منهجية المقاربة بالكفاءات؟

نعم ☐ لا ☐

التعليل:.....

19_في اعتقادك هل للمقاربة بالكفاءات فعالية في العملية التعليمية؟

نعم ☐ لا ☐

التعليل:.....

20_حسب رأيك هل تلائم طرق المقاربة بالكفاءات مستوى المتعلمين وقدراتهم ؟

نعم ☐ لا ☐

التعليل:.....

21_هل المقاربة بالكفاءات جاءت بالجديد لمنهجية التدريس؟

نعم ☐ لا ☐

القسم الأول:

1_الجنس: ذكر [ ] أنثى [X]

2_السن:.....46 سنة.....

3_التخصص:...أدب عربي.....

4_الشهادة المتحصل عليها:ليسانس [X] ماستر [ ]

ماجستر [ ]

5_الرتبة:أستاذ [ ] أستاذ رئيسي [ ]

أستاذ مكون [X]

6_الصفة: متربص [ ] مستخلف [ ] مثبت [X]

7_المؤسسة:.....محمد بوضياف.....

8_الخبرة:أقل من 5 سنوات [ ] من 5سنوات 15 سنة [ ]

أكثر من 15 سنة [X]

القسم الثاني:

1_ماهي الطريقة المتبعة لتدريس القواعد النحوية؟

القياسية [ ] الاستقرائية [X]

التعليل:لأن تدريس الظواهر اللغوية والنحوية يحتاج تعرض هذا النوع من الطرق

2_كيف تستهل تدريس القاعدةالنحوية؟

- ✓ التذكير بالدرس السابق عن طريق طرح أسئلة تبين مدى استيعاب التلاميذ للدرس.
- ✓ الانتقال إلى الدرس المقصود بعد استخراج الأمثلة من الكتاب.
- ✓ تحليل الأمثلة ومناقشتها ثم استخلاص القاعدة.
- ✓ تقديم تطبيقات حوارية.

3_هل توظف اللغة المعربة أو غير المعربة؟

نعم [X] لا [ ] أحيانا [ ]

التعليل: يعود المتعلم على ضبط أواخر الكلمات بالشكل.....

4_خسب رأيك هل الحجم الساعي كافٍ لتدريس القاعدة النحوية و إجراء بعض التمارين عليها؟

نعم [X] لا [ ]

5_هل محتوى القواعد النحوية يتناسب ومستوى المتعلمين؟

نعم [X] لا [ ]

التعليل: لأن بعض الدروس التي تفوق مستوى بعض التلاميذ.....

6_ما مدى تجاوب المتعلمين مع محتوى القواعد النحوية؟

ضعيف [ ] متوسط [X] جيد [ ]

7_هل توظف العامية في شرح القاعدة النحوية؟

دائما [ ] أحيانا [ ] نادرا [X]

التعليل: لأن مستوى استيعاب التلميذ المتوسط الخروج مقبول عمومًا .

8_هل التطبيقات الموجودة في الكتاب المدرسي كفيلة لاستيعاب القاعدة النحوية؟

نعم [ ] لا [X]

9_ماهي الغاية الأسمى من تدريس القواعد النحوية؟ أذكر 3 غايات على الأقل

- التمكن من استعمال اللغة الخروج.....
- اتباع نصوص خالية من الأخطاء النحوية .
- اتقان التعبير الشفهي و التواصل مع الآخرين بلغة سليمة .

10_ماهي الوسائل التعليمية التي تستعين بها أثناء تقديمك لدرس القواعد النحوية؟

الكتاب المدرسي [ ] شبكة الأنترنيت [ ] كتب أخرى [X]

11_كيف تتأكد من فهم التلميذ للقاعدة المقدمة؟

X ✓ من خلال المناقشات في القسم.
✓ الواجبات المنزلية.
✓ الامتحانات الفجائية.
✓ الامتحانات الرسمية.

12_حسب رأيك إلى ماذا تعود مشكلة صعوبة النحو؟

المعلم [ ] المتعلم [ ] المحتوى [X] طريقة تدريسه [ ]

التعليل: وذلك بسبب أن بعض الدروس تكون صعبة وعالية على مستوى المتعلم

13_كيف يمكن التخلص من هذه المشكلة؟

X ✓ من خلال المراجعة المستمرة.
✓ الإكثار من التمارين والواجبات المنزلية.
✓ حفظ الألفية الخاصة بالنحو وفهمها.

14_ما هي اقتراحاتك لتسهيل عملية تدريس القواعد النحوية؟

إعادة النظر في بعض الدروس واعتماد المقاربة النصية واعتمادها

15_هل تعتمد في تدريسك على الطرقة التقليدية؟

نعم [ ] لا [X]

التعليل: لأن الدرس بالكفاءات يختص بطرقة جديدة.....

16_هل تدريس القواعد النحوية وفق المقاربة بالكفاءات فعال أم لا؟

التعليل: فعال لأنه يجعل الطريقة تصغر المتعلم ويجعله مشاركا ونشطا في العملية التعليمية

17_هل تجد صعوبة في تقديم دروس القواعد وفق منهجية المقاربة بالكفاءات؟

نعم [ ] لا [X]

التعليل: لأن المعلم في هذه الحالة يتفاعل إيجابيا مع المتعلم...

18_إذا كنت من ذوي الخبرة الطويلة هل ساعدتك منهجية المقاربة بالكفاءات؟

نعم [X] لا [ ]

التعليل: لأن هذه الطريقة ناجحة وتجعل المتعلم يبدع ويبتكر .

19_في اعتقادك هل للمقاربة بالكفاءات فعالية في العملية التعليمية؟

نعم [X] لا [ ]

التعليل: لأنها تركز على المتعلم وتثابر... وتدرج المعارف لتجنيدها في الحياة .

20_حسب رأيك هل تلائم طرق المقاربة بالكفاءات مستوى المتعلمين وقدراتهم ؟

نعم [X] لا [ ]

التعليل: لأن المعلم الجيد يمكنه أن يكيف بعض الدروس الصعبة .

21_هل المقاربة بالكفاءات جاءت بالجديد لمنهجية التدريس؟

نعم [X] لا [ ]

الملخص

تناول هذا البحث دراسة عن تعليمية النحو في ظل المقاربة بالكفاءات من أجل معرفة مدى نجاح هذه المنهجية في تعليم القواعد النحوية .وجاء في مقدمته الأسباب التي دفعتنا إلى اختيار الموضوع وأهدافه ومنهجه ،ثم عرضنا أهم المصادر والمراجع التي تواتر استخدامها .أما الفصل الأول فتناولنا فيه التعليمية وعناصرها وأهميتها وبعد ذلك النحو وقوفا عند طرق تدريسه وصولا إلى أهدافه ومشكلاته ، وآخر هذا الفصل المقاربة بالكفاءات وأنواعها ومستوياتها و أهدافها،والفصل الثاني تحدثنا فيه عن الكتاب المدرسي وأهميته ثم انتقلنا إلى الحديث عن مرحلة التعليم المتوسط وأهميتها وبعد ذلك وصف الكتاب وفي لآخر هذا الفصل انتقلنا إلى كيفية استخدام منهجية المقاربة بالكفاءات في درس القواعد النحوية وأخذنا نموذج من الكتاب المدرسي من القواعد النحوية ، وبعدها خاتمة لخصنا فيها أهم النتائج المتوصل إليها.

Abstract

This research dealt with a study on teaching grammar under the approach with competencies in order to know the extent of the success of this methodology in teaching grammar rules. In its introduction, the reasons that led us to choose the topic, its objectives and its approach, then we presented the most important sources and references that are frequently used. As for the first chapter, we dealt with educational elements, their elements and their importance, and then the grammar, standing by the methods of teaching it to reach its goals and problems,The last of this chapter is the approach to competencies, their types, levels, and objectives, and the second chapter in which we talked about the textbook and its importance, then we moved on to talk about the stage of intermediate education and its importance and after that the description of the book and at the end of this chapter we moved to how to use the methodology of the approach with competencies in the study of Grammar and we took a sample

from the textbook of grammar rules, and then a conclusion in which we summarized the most important finding