الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

جامعة 08 ماي 1945 قالمة
كـــلية الآداب واللّغـــات
قسم اللّغة والأدب العربي

UNIVERSITE 8 MAI 1945-GUELMA
faculté : des lettres et des langues
Département langue et lettre arabe

الرقم:..... **N° :.....**

مذكرة مقدمة لنيل شهادة
الماستر
(تخصص: لسانيات تطبيقية)

واقع تعليميّة قواعد اللّغة في السّنة الثّالثة ابتدائي

دراسة تحليليّة نقديّة

إعداد الطّالبة: سناء حمايدية

تاريخ المناقشة:
2019/07/06

لجنة المناقشة

الاسم واللّقب	الرّتبة	الصّفة	الجامعة
أمال بوشحدان	أستاذ محاضر "ب"	رئيسا	جامعة 8 ماي 1945 قالمة
نبيلة قريني	أستاذ محاضر "ب"	مشرفا	جامعة 8 ماي 1945 قالمة
أنيس قرزيز	أستاذ مساعد "أ"	ممتحنا	جامعة 8 ماي 1945 قالمة

السّنة الجامعية: 2019/2018

شُكْرٌ وتَقْدِيرٌ وامْتِنَانٌ...

فإني أحمدُ الله الّذي لا إله غيره، أن هداني ووفَّقَني إلى سُلوكِ طريق طلبِ العلمِ، وشرَّفَني بدراسة اللّغة العربيّة لغة القرآنِ الكريم، فله الحمدُ تعالى أولاً وآخراً، ظاهراً وباطناً.

ثم أتقدَّم بالشُّكر والّتقدير، والاعترافِ بالجميل لوالدي الكريمين - حفظهما الله تعالى- على ما أكرماني به؛ من حسن عنايةٍ و توجيهٍ وتربيةٍ ونصحٍ وإرشاد...،

ودُعاءٍ لي بتوفيقِ دائمٍ مستمرٍ فيما أقوم به وأذر

فالله أسأل أن يُعظِّم لهما الأجر والثواب، ويجْزِيَهُما عني خير الجزاء

﴿ربِّ أَوْزِعْنِي أن أَشْكُرَ نِعمتَك الَّتِي أنعَمتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ، وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادكَ الصَّالِحِينَ﴾ [النّمل:١٩].

وأُثني بعظيمِ الشّكرِ والامتنانِ لأُستاذتي المشرفة الّتي علّمتني أصول النّحو العربي "نبيلة قريني" على ما قامت به مشكورة مأجورة بإذن الله تعالى؛ وذلك لتفضُّلها بالإشراف على هذه المذكرة طوال فترة إعدادها، وما لمستُه منها من دماثةَ الخلقِ وسعَة الصّدر، والحرص المثالي والاحترام المتبادل، وتوجيهاتها وآرائها القيّمة، فجزاك الله خيراً، وبارك فيك.

والشُّكر كذلك موجّه إلى أعضاء لجنة المناقشة، لتحمّلهم عناء ومشقّة قراءة هذه المذكِّرة.

كما لا ننسى أن نتقدّم بخالص الشّكر إلى جميع أساتذة اللّغة العربيّة.

وفي الختامِ؛ أسألُ الله الكريم، ربَّ العرشِ العظيمِ، أن يُثيبَ كلَّ من أفادني وأرشدني من أساتذتي، وأهلي، وصديقاتي.

وأن يوفِّق الجميع لما يحبُّ ويرضى، إنّه سميعٌ مجيبُ الدّعوة.

والحمد لله الّذي بنعمه تتمُّ الصّالحاتِ.

إهداء

إلى رَبِّنا.....حمدًا وشُكرًا

إلى نَبِيِّنا.....صلاَةً وسَلاَمًا

إلى أُمي وأَبي.....إحسَانًا وعرفَانًا

ربَّياني صغيرةً ورَعياني كبيرةً وشَجَّعاني على السَّير في طلبِ العِلم

﴿ وَقُلْ رَبِّي اِرْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيانِي صَغِيرًا ﴾

إلى أهلي وأَفراد عائلتي.....صغارًا وكبـــارًا.....مَحَبةً ووفَاءً

خاصة أختي التَّوأم.....وأخوي.....وجدّتي حفظها الله

أعمامي وعمّاتي وعائلاتهم...خالاي وعائلتهما

إلى أَسَاتِذتي.. في كلّ الأطوار....اِعترافًا وامتنانًا...احترامًا وتقديرًا

وبخاصة الأستاذة المشرفة: الأستاذة "قريني نبيلة".

أفادُوني بعلمِهم.. وأرشَدُوني بخبرتهم.. ووجَهُوني بآرائهم ونصَائحِهم القيِّمة.

إلى وطني...وإلى قريتي حمام النَّبائل.....افتخَارًا واعتزَازًا

إلى رَفيقاتي وأخَواتي في الله...وإلى اللَّواتي جمعني بهنّ قسم واحد ومدرج واحد

مَعَزَةً وَمَوَدَةً...وَفَقكُنّ الله...وَنوَّر دَربكُنَّ...ويسَّر طَريقكُنّ...وَسَدَد خُطَاكُن

وإلى كُل طلبة قسم اللّغة و الأدب العربي

إلى كل من دَعا لي بالتّوفيق وتَمَنّى لي النّجَاح وشجَّعني وحفَّزني وساعدني

بَارك اللهُ فيكُم...وجَزاكُم كل خير...وشكرًا جزيلًا

وإلى كل من ينبض قلبه بحبِّ اللّغة العربية.. لُغة القـــرآن الكـــريم

إليكُم جميعا...أهدي ثمرة هذا الجهد

سخاء

سخاء

الرّموز المستعملة في البحث

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

مقدمة

تُعدّ اللّغة خزانة الفكر الإنسانيّ، فهي كما قال الرّافعي: "صُورة وجُود الأمّة لأفكَارها ومعَانيها، وحقَائق نُفوسها، وُجودًا متميّزا قائمًا بخصَائصِه".

وقد شرّف الله الأمة العربيّة بلغة جامعة للشّمل وموحدة للكلمة، وحافظة للتراث ولغة للقرآن، وأكثر من هذا إنَّها عنوان لشخصيتينا العربيّة ورمز كياننا؛ فهي الّتي يلتحم بها وُجودنا القوميّ وتشع منها أصالة حضارتنا العربيّة الخالدة.

ولأن اللّغة العربيّة هي اللّغة الرّسميّة الأولى في بلادنا، فقد كانت لها المكانة الأساسيّة في التّعليم، وأولتها المنظومة التّربويّة العناية والاهتمام من خلال إعداد البرامج والطّرائق المساعدة على تعليمها.

وعَرفت تعليميّة اللّغة العربيّة في الجزائر عدة تحولات نتيجة الإصلاحات الّتي مست قطاع التّربيّة والتّعليم بخاصة إصلاحات الجيل الثّاني، كان من أهمها إدراج القواعد بعدّها نشاطا من أنشطة اللّغة العربية تُدّرس ابتداء من السّنة الثّالثة ابتدائي، وذلك في ضوء المقاربة النّصية.

والمتصفح للكتاب المدرسي لهذه السّنة يلحظ أنّ القواعد المقررة موزّعة على مستويات: المستوى النّحوي والمستوى الصّرفي والإملائي وما اصطلح عليه بـــ"الأساليب" راعى فيها واضعوا المقرر أبعادًا منها التّركيز على الجانب الوظيفي والاستعمالي للقواعد، وعدم صوغ القواعد صياغة علمية والاكتفاء بتقديمها في أمثلة فحسب.

فيجد المعلّم نفسه أمام اصطلاحات نحويّة وصرفيّة ينبغي عليه إيصالها إلى المتعلّم المبتدئ، أمام " حال وصفة واسم فاعل واسم مفعول وحروف جر وحروف ربط وجموع بأنواعها، وأسماء موصولة وأسماء إشارة... وما إلى ذلك من الموضوعات المبرمجة، وهنا تظهر كفاءة المعلّم وقُدرته على النّقل الدّيداكتيكي للمعرفة بتحويلها من معرفة علمية إلى معرفة قابلة للتعلّم تُناسب المستوى الفكري لمتعلّميه.

وقد كشف لنا الواقع التّعليمي عن حقائق مثيرة للتساؤل والبحث أهمها: تعدد طرائق التّدريس وتباينها بين معلّمي هذه السّنة الدّراسية بين اجتهادات بعضهم في صياغة القواعد، واكتفاء آخرين بما يقدّمه الكتاب المدرسيّ، وبين هذا وذاك أصبح كثير من الأولياء يتخبطون سعيا منهم لبلوغ الصّواب والمساهمة في تبليغ المعرفة – وبخاصة النّحوية – منها لأولادهم.

وبناء على هاته المعطيات كان بحثنا هذا محاولة للوقوف على واقع تعليميّة قواعد اللّغة في السّنة الثّالثة ابتدائي، والموازنة بين اجتهادات المعلّمين وما هو مقرر في الكتاب، فجاء موسوما بـــ(واقع تعليمية قواعد اللّغة في السّنة الثّالثة ابتدائي "دراسة تحليليّة نقديّة").

وانطلق البحث من تساؤل رئيس هو: كيف يتّم تدريس القواعد في السّنة الثّالثة ابتدائي؟

وتفرعت عنه تساؤلات جزئية أهمها:

- ✓ هل تتناسب القواعد المقررة والمستوى الفكري للمتعلّم؟
- ✓ هل يلتزم المعلّمون بضوابط الانتقال المعرفي أثناء تقديمهم لدروس القواعد؟
- ✓ هل تتحقق الكفاءات الختامية في نهاية المرحلة التّعليمية؟
- ✓ هل يفرّق متعلمو السّنة الثّالثة ابتدائي بين قواعد اللّغة (النّحوية والصّرفية والإملائية)

ولم يكن اختيارنا للموضوع محض صدفة، وإنّما انطلاقا من معطيات أولية كشفها الواقع التّعليمي ورغبةً حرّكها فينا عدد من أولياء متعلّمي السّنة الثّالثة ابتدائي أوّلا، وزاد اهتمامنا بالموضوع لأسباب أخرى منها:

- ✓ المكانة الّتي تحظى بها تعليميّة قواعد اللّغة في العمليّة التّعليميّة مقارنة بباقي أنشطة اللّغة العربيّة.
- ✓ اختلاف المعلّمين في طرق تدريس القواعد وأثر ذلك على المتعلّم.

ضف إلى ذلك رغبتي الشّخصية في الدّراسات اللّغوية، وبخاصة ما يتعلق منها بالقواعد النّحويّة والصّرفيّة.

وأمّا اختيارنا لمستوى السّنة الثّالثة ابتدائي فبعدّها مرحلة انتقاليّة بين الطّور الأول ابتدائي (السّنة الأولى، والسّنة الثّانيّة ابتدائي)، والطّور الثّالث (السّنة الخامسة ابتدائي)، وكونها أول سنة يتم فيها تدريس قواعد اللّغة.

وكان بحثنا يهدف إلى:

- ✓ تلمس واقع تعليم القواعد في السّنة الثّالثة ابتدائي.
- ✓ الوقوف على طريقة النّقل الدّيداكتيكي للقواعد بتحويلها من معرفة عالمة إلى معرفة قابلة للتّعلم.
- ✓ الوقوف على اجتهادات المعلّمين في صياغة القواعد.

وقد سلكنا في إنجاز هذا البحث المنهج الوصفيّ الّذي يتلاءم وموضوعنا، كما اعتمدنا المنهج الإحصائيّ في المواضع التّي استدعت ذلك، واستعنّا بآليات أخرى مثل: التّحليل، والمقارنة والتّعليل...

ومن أجل الإجابة عن هذه التّساؤلات المطروحة وتحقيق الأهداف المرجوة سطّرنا خطةَ بحث اتّخذنا فيها الهيكل التّنظيميّ الآتيّ: مقدّمة ومدخل، وفصلان نظريّ وتطبيقيّ وخاتمة وقائمة للمصادر والمراجع.

وأمَّا المقدِّمة ففيها طرح الإشكاليّة، وأسباب اختيار الموضوع، وأهداف البحث، والمنهج المتبع، بالإضافة إلى إيراد بعض المصادر والمراجع الّتي اعتمدّنا عليها، والصّعوبات الّتي صادفتنا وما إلى ذلك.

وأما المدخل فجاء موسوما بـــ"مصطلحات ومفاهيم"، وتناولنا فيه:

- ✓ مفهوم التّعليميّة.
- ✓ عناصر العمليّة التّعليميّة: المعلّم، المتعلّم، المحتوى.
- ✓ مفهوم القواعد اللّغويّة.
- ✓ أنواع القواعد: القاعدة النّحويّة، القاعدة الصّرفيّة، القاعدة الإملائيّة.
- ✓ أهمية تعليميّة قواعد اللّغة وأهدافها.

وأمّا الفصل النّظري فمعنون بـــ"القواعد اللّغوية بين الخصائص النّمائية للمتعلّم والنّقل الدّيداكتيكي للمعلّم"، فيضم مبحثين، الأول حول"الخصائص النّمائية للمتعلّم في الطّور الثّالث ابتدائي"، وتناولنا فيه مظاهر نمو متعلم السّنة الثّالثة ابتدائي، بالإضافة إلى ملمح الدخول إلى السّنة الثّالثة ابتدائي، وملمح الخروج منها.

وأمّا المبحث الثّاني فموسوم بـــ"نقل المعرفة في ضوء المقاربة النّصية"، فتناولنا فيه مفهوم النّقل الدّيداكتيكي ومراحله، ومفهوم المقاربة النّصيّة، وبعدها ذكرنا التّوزيع الزّمني المعتمد لنشاطات اللّغة العربيّة في هذه السّنة، بالإضافة لأهم الدّروس المقرر تدريسها في مادة اللّغة العربيّة.

وأمَّا الفصل الثَّاني فتطبيقيّ، وعنونّاه بـــــ"تعليميّة القواعد اللّغوية في السّنة الثّالثة ابتدائي بين الواقع والمأمول"، فجاء في ثلاثة مباحث: المبحث الأول خَصّصناه للدراسة الميدانيّة، والمبحث الثّاني خصصناه لتحليل الاستبانات.

وأمّا المبحث الثّالث قُمنا فيه بتقويم مقرر السّنة الثّالثة ابتدائي، ثمّ تحليل نماذج من القواعد المكتوبة في كراسات المتعلّمين الّتي اجتهد المعلّمون في صياغتها.

وأما الخاتمة، فقد جعلناها حوصلة لأهم النّتائج الّتي توصلنا إليها في الفصلين النّظري والتّطبيقيّ.

ومن أجل إنجاز هذا البحث والإجابة عن إشكالياته بطريقة منهجيّة، والإلمام بجوانب الموضوع اعتمدنا على جملة من المصادر والمراجع الّتي تأرجحت بين القديمة والحديثة، تتصدرها الوثائق التّربوية: (الكتاب المدرسيّ للسّنة الثّالثة ابتدائي، والوثيقة المرافقة، ودليل المعلّم...)، بالإضافة لكتاب "طرائق تدريس اللّغة العربيّة في المراحل الابتدائيّة والمتوسطة والثّانويّة" لحسيب شعيب، وكتاب "الأساليب المعاصرة في تدريس اللّغة العربيّة" لماهر الجويني.

وكغيره من البحوث فقد واجهتنا صعوبات في طليعتها غلق مكتبة الكلية نظرا للإضرابات والعطل هذا ما صعب من مهمة حصولنا على الكتب الورقية في ذلك الوقت، ولكن وبفضل اللّه تجاوزنا هذه الصّعوبات.

والله تعالى يقول: ﴿اعملوا آل داود شكراً﴾، (سورة سبأ الآية 13)، فإنّنا وبعد شكرنا لله عزّ وجلّ نتوجه بخالص الشّكر والتّقدير إلى الأستاذة المشرفة "نبيلة قريني"، وكل أساتذة الأدب العربي، وكلّ من ساعدنا في إنجاز هذا البحث من قريب أو من بعيد، بقليل أو بكثير.

مدخل

مصطلحات ومفاهيم

تمهيد

أولت المدرسة الجزائريّة عناية فائقة لتعليميّة اللّغة العربية وأنشطتها المختلفة (من قواعد وبلاغة وعروض...وغير) وحظيّت القواعد اللّغوية بالنّصيب الأوفر من هذا الاهتمام. فقواعد اللّغة العربيّة عبارة عامة تتسع لقواعد النّحو والصّرف والإملاء والبلاغة والأصوات وغيرها، ولكنها في معظم المراحل التّعليمية خُصّصت لتشمل قواعد النّحو والصّرف ويُضاف إليها في بعض المراحل قواعد الإملاء وهذا ما يتضح جليًا في المرحلة الثّالثة من التّعليم الابتدائي.

ويتفاوت الاهتمام بتعليم القواعد اللّغويّة من مرحله تعليميّة إلى أخرى بما يُناسب وقدرات المتعلِّم.

أولا: التّعليميّة **(Didactique)**

1- مفهومها:

التّعليمية[1] علم من العلوم الحديثة وفرع من فروع اللّسانيات التّطبيقية، برز هذا التّفكير التّعلمي

أو التّعليمية، بعدِّه علما تربويا قائما بذاته ومستقلا بنفسه عن طريق الأبحاث المقامة في حقل كل من الرّياضيات التّجريبية أولا وفي حقول المواد الأخرى (التّاريخ والجغرافيا) لاحقا.

وقد نال مصطلح التّعليميّة نصيبا وافرا من الاهتمام وتباينت تعريفات الباحثين له من ذلك تعريف جان كلود غانيون **(J.C.Gagnon)** في دراسة له أصدرها سنة 1973 بعنوان:

"ديداكتيك مادة" بقوله: "إشكالية إجمالية وديناميةتتضمن:

- تأملاً أوتفكيرًا في طبيعة المادة الدّراسية وكذا في طبيعة وغايات تدريسها.
- إعدادًا لفرضياتها الخُصوصية انطلاقا من المعطيات المتجددة والمتنوعة باستمرار لعلم النّفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع.

---

[1]- التّعليميّه مصدر صناعي لكلمة "تعليم" وفعله "علّم" من مادة "علم" الّتي من معانيها "عرف": "عَلِمَهُ، كَسَمِعَهُ، عِلْمًا بالكَسْر، عَرَفَهُ...وعَلّمَهُ العِلمَ تَعْليمًا وَعِلّامًا..."، وهي ترجمة للمصطلح الأجنبي **(Didactique)**

الّتي تنحدر من أصل يوناني (didactikios) أو(didaskein) وتعني حسب قاموس روبير الصّغير "Les petit robert" درَّس أو علَّم (enseigner).

ينظر: الفيروزآبادي، القاموس المحيط، تح: محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرّسالة، لبنان، بيروت، ط8، 2005، ص1140، مادة (ع ل م). وينظر: محمّد الدّريج وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التّدريس، مكتب تنسيق التّعريب في الوطن العربي، الرّباط، المغرب، (د ط)، 2011، ص100.

– دراسة تطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلّق بتدريسها."[1]

ويُحيلنا التّعريف على أنّ التّعليميّة علمٌ مستقلٌ بنفسه، مرتبط بعلوم أخرى كعلم النّفس وعلم الاجتماع، والبيداغوجيا، ويتناول الحقل التّعلميّ من حيث محتوياته ونظرياته وطرائقه، وتبحث التّعليمية في إشكاليتين هما: ماذا ندرس؟ كيف ندرس؟

وعُرِّفت التّعليميّة أيضا بأنّها: "الدّراسة العلميّة لجلّ طرائق التّدريس وحالات التّعلم الّتي يخضع لها المتعلّم في العمليّة التّعليميّة بهدف تحقيق الأهداف التّعليميّة."[2]

ومن خلال هذا التّعريف يتضح لنا أنّ التّعليميّة علم يهتّم بمختلف الطّرائق والوسائل والأساليب الّتي تسهل سير العمليّة التّعليميّة التّعلميّة.

2- عناصر العمليّة التّعليميّة:

يكون نجاح العمليّة التّعليميّة إذا كانت في إطار منظّم وتفاعليّ، عناصره الأساسيّة: المعلّم والمتعلّم المُحتوى، يصطلح عليها بالمثلث التّعليميّ.

أ- المعلّم:

يعدُّ المعلّم ركيزة أساسية لإنجاح عملية التّعليم، ولشخصيتة الأثر الكبير في التّحصيل العلميّ للمتعلّمين، فهو الّذي يدفعهم للاجتهاد ويُحسسهم بالطُمأنينة والأمان،[3] وهو الخبير والقائد والنّاصح والمرشد والموجه.

ونجاح تعليم أيّ مادة متوقف على جملة من الخصائص الشّخصيّة والسّلوكيّة والمعرفيّة الّتي لابدّ أن يتحلّى بها المعلّم.[4]

---

[1]- ينظر: بشير إبرير، تعليمية النّصوص بين النّظرية والتّطبيق، عالم الكتاب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2007، ص9.

[2]- ينظر: عبد المجيد عيساني وحنان قادري، تعليميّة النّصوص الأدبيّة ومشكلاتها في السّنة الأولى ثانوي، مجلّة الذاكرة، مخبر التّراث اللّغويّ والأدبيّ، الجنوب الشّرقيّ الجزائريّ، ع11، جوان 2018، ص215.

[3]- ينظر: نصر الدّين الشّيخ بوهنّي، العمليّة التّربويّة وتفاعل عناصرها وفق المقاربة بالكفايات، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدّراسات، فلسطين، ع33، جوان 2014، ص358.

[4]- ينظر: كمال عبد الحميد زيتون، التّدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2003، ص79،80.

ب- المتعلِّم

المتعلّم هو محور العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، فهو المستهدف الأول من وراء العمليّة التّربويّة، وهو أيضا مهيأ للانتباه والاستيعاب مع حرص المعلم على التّدعيم المستمر لاهتماماته وحاجياته بغرض ارتقائه الطّبيعيّ الّذي يقتضي استعداده للتعلّم.[1]

وعلى المعلّم أن يقف على الفروق الفردية للمتعلّمين ويراعيها، لأنّهم يختلفون فيما بينهم من حيث القدرة على استيعاب الدّروس وفهمها ومن حيث الاستعداد اللّغوي؛ وذلك حتّى يحقق نتاجًا أفضل يُلبّي احتياجاتهم ومطالبهم.[2]

ج- المُحتوى

يُعدّ المحتوى عنصرًا مُهما من عناصر العمليّة التّربويّة، ويعني جملةَ الخبرات والمعارف والقيم الّتي يُرجى تزويد المتعلِّم بها وإكسابها له، وبهدف تحقيق النّمو الشّامل المتكامل له في ضوء الأهداف المقررة في المنهج.[3]

ويعرَّف المحتوى أيضا بأنّه أحد العناصر الرّئيسة للمنهاج وأكثرها تأثيرا في تحقيق أهداف المنهاج وذلك لاشتماله على المعارف والخبرات المنظمة على نحو معيّن.[4]

واختيار المحتوى يتم بشروط ومعايير على واضعه أن يلتزم بها؛ كأن يكون المحتوى ذا أهمية، وصادقا، ومحققا للأهداف...وغيرها من المعايير.[5]

ولأن المحتوى هو مجموع المعارف والخبرات المباشرة وغير المباشرة الّتي يكتسبها المتعلّم فإنّ النِّظام المعرفي للمتعلّم يقوم على عدة عناصر ومكونات تشكل في مجملها هذا النِّظام؛ حيث يتكون النِّظام المعرفيّ

---

[1]- ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية حقل تعليمية اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعيّة، بن عكنون، الجزائر، ط2، 2009، ص142.

[2] - ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التّدريس، دار الشّروق، عمّان، الأردن، دط، 2010، ص45،46.

[3]- ينظر: رشدي أحمد طعيمة وآخرون، المنهج المدرسي المعاصر، دار المسيرة، الأردن، عمّان، ط1، 2008، ص154.

[4]- ينظر: توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، المناهج التّربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط7، 2009، ص79.

[5]- ينظر: محمد حسن حمادات، المناهج التربوية (نظرياتها، مفهومها، أسسها، عناصرها، تخطيطها، تقويمها)، دار الحامد، عمّان، الأردن، ط1، 2009، ص149.

عند الإنسان من "الحقائق" سواء أكانت حقائق مادية أم مجردة، وكذلك "المفاهيم" على اختلافها وتنوعها، بالإضافة إلى "المبادئ والتّعليمات"، وأيضا "القواعد والقوانين"، و"النّظريات"، و"الاتجاهات والقيّم"، و"المهارات" العقليّة والحركيّة؛ حيث إنّ مكونات البنية المعرفيّة جميعها تكتسب من الخبرة المباشرة والخبرة غير المباشرة.[1]

ثانيا: القاعدة اللّغوية[2]

تعدُّ القواعد اللّغوية جزءا مهما من المحتوى التّعليمي المتعلق بمادة اللّغة العربيّة فهي أحد الأنشطة الرّئيسية في البرنامج التّعليمي لمختلف المراحل.

1- مفهوم القاعدة:

تعددت استعمالات القاعدة في اللّغة، لكنها تدور في معنى واحد وهو: الأصل والأساس، "فالقَاعدةُ أصلُ الأسّ...وقوَاعِدُ البيت أسَاسُهُ"[3]

وأمّا في الاصطلاح فقد أورد لها العلماء تعريفات متعددة منها:

- القاعدة: "أمرٌ كليّ ينطبقُ على جزيئات كثيرة تُفهَم أحكامُها منهَا."[4]

---

[1]- ينظر: محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، دار المنهاج، عمّان، الأردن، دط، 2008، ص84-90.

[2]- من معاني اللّغة: "الكلام"، "فلَغا لغوًا: تَكلّم"، "ولغَا فُلانٌ لَغوا: تكلّم باللّغو..."، واختلف العلماء قديما وحديثا في وضع تعريف محدد للّغة، لكنهم في تعريفاتهم أجمعوا على الجانب الصّوتي لها، وعلى وظيفتها التّعبيريّة وأن لكل قوم لغتهم الخاصة الّتي يُعبرون بها عن أغراضهم فعُرفت بأنّها: "أصوات يعبّر بها قوم عن أغراضهم"، وبأنّها: "فعلٌ لسانيٌّ يُعبر بها المُتكلّم عن مقاصده"، وفي مفهوم حديث لها عرّفت بأنّها مجموعة الألفاظ والقواعد الّتي تتعلق بوسيلة التّخاطب و التّفاهم بين جماعه من النّاس..."
ينظر: الفيروزبادي، القاموس المحيط، ص1331، مادة (ل غ ا). وينظر: إبراهيم مدكور وآخرون، المعجم الوجيز، وزارة التّربية والتّعليم، القاهرة، مصر، (د ط)، 1994، ص560، مادة (ل غ ا). وينظر: ابن جنّي، الخصائص، تح: محمد علي النّجار، دار الكتب المصرية، مصر، ط2، 2006، 33/1. وابن خلدون، مقدّمة ابن خلدون، (د تح)، دار الفكر، بيروت، لبنان، د ط، 2001، 353/1. وينظر جبور عبد النّور، المعجم الأدبي، دار العالم للملايين، بيروت، لبنان، ط2، 1984، ص227.

[3]- ينظر: ابن منظور، لسان العرب، اعتنى بتصحيحه: أمين محمد عبد الوهاب، ومحمد الصّادق العبيدي، دار إحياء التّراث العربي، بيروت، لبنان، ط3، 1999، 239/11.

[4]- ابن النّجار، شرح الكوكب المنير في أصول الفقه، تح: محمّد الزّحيلي ونزيد حمّاد، مكتبة العبيكان، الرّياض، السعودية، (د ط)، 1993، مج 30/1.

- وهي: "أمرٌ كليٌّ منطبق على جميع جزيئاته عند تعرّف أحكامها منه."[1]
- وعُرِّفت أيضا بأنّها: "الأمرُ الكليّ المنطبق على جميع جزيئاته."[2]

ويظهر من خلال هذه التّعريفات أنّها اشتركت في تعريفها في عدّ القاعدة "أمرا كليا".

وهناك من يعدُّ القاعدة "حُكمًا"، كما ورد في هذا التّعريف: "هي حُكمٌ أكثريّ لا كليّ ينطبق على أكثر جزيئاته لتُعرف أحكامُها منها."[3]

وهناك من يَعدُّها "قضية" وجاء ذلك في تعريفات عديدة منها: القاعدة هي "قضية" كُلية منطبقة على جميع جُزيئاتها."[4]

ومن خلال هذا التّعريفات نلحظ أنّها تشترك جميعا في اعتبار القاعدة إما: قضيّة أو أمرًا أوحكمًا، وكانت هذه الكلمات مفاتيح رئيسيّة في تعريفاتهم، كما أنّ هذه الكلمات نُعتت في أغلب التّعريفات بالكليّة أو الكليّ.

وعليه فالقاعدة أمر كليّ تَندرج تحته كلّ الجزيئات أو أكثرها، فعلماء اللّغة وصلوا إلى القواعد العامة من ملاحظاتهم اليسيرة لتراكيب اللّغة، فاهتدوا إلى قوانين المرفوعات كرفع الفاعل... وقوانين المنصوبات كنصب المفعول به... وقوانين المجرورات كجر الاسم بحرف الجر...[5] فالقواعد تستقرئ من جزئيات الكلام لتصبح أمرا كليًا.

2- أنواع القواعد اللُّغويّة:

تتمثَّل القواعد اللّغويّة في القاعدة النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة، وهي القواعد الّتي تقرر تدريسها في السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي حسب ما ورد في المقرر.

---

[1]- التّهاوني، كشّاف اصطلاحات الفنون والعلوم، تح: علي دحروج، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 1996، 1295/2.

[2]- الفيومي، المصباح المنير في غريب الشّرح الكبير، تح: عبد العظيم الشّناوي، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط2، (د ت)، 510/2.

[3]- ابن نجيم المصري، غمز عيون البصائر وشرح كتاب الأشباه والنّظائر، (د تح)، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 1985، 51/1.

[4]- الشّريف الجرجاني، التّعريفات، وضع حواشيه وفهارسه: محمد باسل عيون السّود، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط2، ، 2003، ص172.

[5]- ينظر: محمد خير الحلواني، أصول النّحو العربي، النّاشر الأطلسي، الرباط، المغرب، ط2، (د ت)، ص19.

أ- القاعدة النّحويّة[1]

تُعرَّف القواعد النَّحوية بأنّها: مجموعة المعايير والضّوابط المستنبطة من القرآن الكريم والحديث الشّريف، ومن كلام العرب الّذين يُعتدُّ بفصاحتهم.[2]

وتعرّف أيضا بأنّها: "حُكم كليّ يستنبط من نماذج كثيرة من كلام العرب لكي يُطبّق على كلّ ما يُماثل هذه النّماذج من كَلامِنا"[3]

ومن مواضيع النّحو الّتي اتَّفق عليها القُدماء والمُحدثون نجد[4]: الكلام وأقسامه من اسم وفعل وحرف، والمُعرب والمبني، النَّكرة والمعرفة، النّواسخ (كان وأخواتها، إنّ وأخواتها...)، المرفوعات (المبتدأ، الخبر، الفاعل...) والمنصوبات (المفعول به، الحال...)، التَّمييز، الإضافة، التّوابع (الصّفة، التّوكيد، العطف...)، وغيرها من القواعد.

---

[1]- من معاني النّحو: "القصد" و"النّاحية"، "فالنّون والواو كلمة تدل على قصد..."، ونَحَا إلى الشَّيء نحوًا: مَال إليه وقَصَده...وهي نَاحيّة" وجمعت معاني النَّحو في اللُّغة في البيت التّالي:

للنَحو سبعُ معانٍ قد أتَتْ لغةً *** جَمَعتُها ضِمن بَيتٍ مُفرَدٍ كَمُلَا

قَصْدٌ ومثلٌ ومِقْدارٌ ونَاحِيةٌ *** نَوعٌ وبَعْضٌ وحرفٌ فاحْفظِ المَثلَا

وقد تعددت تعريفات الباحثين له فعرّفَ بأنّه: "أُريد به أن ينحُو المُتكلِّمُ إذَا تَعَلّمه كَلامَ العَرب..."، فهو: "علمٌ مُستخرج بالمقاييس المُسْتنبطة منْ اسْتقراءِ كلامِ العَرب"، ومن المُتأخرين من عرّفه على أنّه: "قَانُون تأليف الكلام، وبيان لكل ما يجب أن تكون عليه الكلمة في الجملة، والجملة مع الجمل حتى تتسق العبارة ويُمكن أن تُؤديَّ مَعنَاها".

ينظر: ابن فارس، مقاييس اللّغة، تح: عبد السّلام محمّد هارون، دار المعجم الوسيط، مكتبة الشّروق الدّولية، القاهرة، مصر، ط4، 2004، ص908، مادة (ن ح و). وعوض حمد القوزي، المُصطلح النّحوي نشأته وتطوّره حتى أواخر القرن الثّالث هجري، عمادة شؤون المكتبات، الرّياض، السّعودية، ط1، 1981، ص07، وينظر: ابن السّراج، الأصول في النّحو، تح: عبد الحسين فتلي، مؤسسة الرّسالة، بيروت، لبنان، ط3، 1996، 35/1. وينظر: ابن عصفور، مُثُلُ المقرّب، تح: صلاح سعد محمّد المليطي، دار الآفاق العربية، القاهرة، مصر، ط1، 2006، ص98. وينظر: إبراهيم مصطفى، إحياء النّحو، مطبعة لجنة التّأليف والتّرجمة والنّشر، القاهرة، مصر، ط2، 1992، ص01.

[2]- ينظر: حامد عبد السّلام الزّهران وآخرون، المفاهيم اللّغوية عند الطّفل، (أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها)، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط1، 2007، ص433.

[3]- أمين علي السيّد، في علم النحو، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط7، 1994، 14/1.

[4]- ينظر: متن ألفية ابن مالك، ضبطها وعلق عليها: عبد اللّطيف بن محمّد الخطيب، مكتبة دار العروبة، الكويت، ط1، 2006، ص1-50. وينظر: الفراهيدي، كتاب الجمل في النّحو، تح: فخر الدّين قباوة، مؤسسة الرّسالة، بيروت، ط1، 1985، ص35-318. وينظر: مبارك مبارك، قواعد اللّغة العربية، دار الكتاب العالمي، بيروت، لبنان، ط3، 1992، ص5-300.

ب- القاعدة الصّرفيّة[1]

القاعدة الصّرفيّة هي: الأحكامُ المتعلقة بما يطرأ على أحوال الكَلِم - الّتي ليست بإعراب ولا بناء – من تغيير يمسُّ بنيَّتها: كالإعلال والإبدال، والأصالة والزّيادة[2]...وغيرها.

وعلى هذا الأساس فمباحث الصّرف كثيرة من بينها:[3] الميزان الصّرفيّ، القلب، الصحيح والمعتل، اسم الفاعل، اسم المفعول، اسم التّفضيل، التّثنيَّة، الجمع، الصفة المشبهة، المصدر، اسم المكان، اسم الآلة، التّصغير، النّسب، المقصور والممدود... وغيرها، ويطلق على مباحث الصّرف بالأبنية الصّرفية.[4]

ج- القاعدة الإملائيّة[5]

وعُرِف علمُ الإملاء قديمًا بتسميات عديدة من بينها: علم الكتاب، الرّسم، الخط، الكتابة، الهجاء، تقويم اليَّد...ولكن الشَّائع هو علم الإملاء.

---

[1]- كلمة "الصّرف" لها معان كثيرة تختلف باختلاف السّياق الّذي تستعمل فيه:" فتَصْرِيفُ الآيَات: تَبيِّنُهَا، وفي الدَّرَاهِم: إنْفاقُهَا، وفي الكَلاَم: اشْتِقَاقُ بَعْضِه من بعضٍ، وفي الرّياح: تَحْوِيلُها من وَجْهٍ إلى وَجْهٍ..."، والصّرف المقصود هنا هو: الصّرف في الكلام، وهو اشتقاقُ بَعضِه من بَعضٍ، وفي الاصطلاح عُرِّف بأنَّه:" علمٌ يُعرفُ به أحوالُ الكَلِم منْ حيْثُ الإعلالِ"، "فالتَّصريف إنّما هُو أنْ تَجِيء إلى الكَلمةِ الواحِدَة فتُصرِّفها على وُجوهٍ شتَّى...".
ينظر: الكفوي، الكليات معجم في المُصطلحات والفروق اللّغويّة، (د تح)، مؤسسة الرّسالة، بيروت، لبنان، ط2، 1998، ص562. وينظر: الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2003، 391/2، مادة (ص ر ف). وينظر: الشّريف الجرجاني، معجم التّعريفات، ص136. وينظر: ابن جني، المُنصف في شرح كتاب التّصريف للمازني، تح: إبراهيم مصطفى وعبد الله أمين، إدارة إحياء التّراث القديم، القاهرة، مصر، ط1، 1954، ص3،4.

[2]- ينظر: أحمد الحملاوي، شذا العُرف في فنّ الصّرف، (د تح)، الشّركة الجزائرية اللّبنانية، الجزائر، ط1، 2007، ص21.

[3]- وينظر: ابن الحاجب، الكافية في علم النّحو والشّافية في علمي التّصريف والخط، تح: صالح عبد العظيم الشّاعر، مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، (د ط)، 2010، ص59 – 106.

[4]- ينظر: محسن علي عطية، الواضح في القواعد النّحوية والأبنيّة الصّرفية، دار المناهج، عمّان، الأردن، ط1، 2007، ص202 – 328.

[5]- جاءت كلمة الإملاء في الاشتقاق اللّغوي بمعنى الكتابة أو الإلقاء، "فأَمْلَلْتُ الكِتَابَ عَلى الكَاتِب إمْلاَلاً أَلْقَيْتُهُ عَلَيْهِ..."، والإملاء في الاصطلاح هو: "علمُ كتابة الحُروف الّذي بواسطته يُحفظ قلمُ الكَاتب من الزّيادة والنّقصَان"، فالإملاء: تصوير اللّفظ بحروف هجائية حيث يطابقُ المكتوبُ المنطوق به.
ينظر: البستاني، فاكهة البستان، المطبعة الأميركانية، بيروت، لبنان، (د ط)، 1930، ص1385. وينظر: بدرية الحارثي وآخرون، مهارات الإملاء، إدارة التّعليم بمحافظة الخرج، السّعودية، (د ط)، 2017، ص07. وينظر: عبد الغني الرّقر، معجم القواعد العربيّة في النّحو والتّصريف وذيِّل بالإملاء، دار القلم، دمشق، ط1، 1986، ص553.

والقاعدة الإملائيّة هي مجموع الأحكام الّتي تعصم القلم من الوقوع في الخطأ.

وموضوعات الإملاء حسب ما جاء في معظم الكتب لا تتجاوز ستة أبواب وهي: (الهمزة، والألف اللّينة، والزّيادة والحذف، والفصل والوصل، وهاء التّأنيث وتاؤه، وعلامات التّرقيم)[1]

وهذه الأبواب الإملائيّة على قدر من التّفاوت بين الباحثين، فهناك مثلا من يخرج من القواعد الإملائية المبحث الأخير (علامات التّرقيم)، وهناك من يحصر قواعد هذا العلم في أربعة أقسام: (الإبدال، الزّيادة، الحذف، الفصل والوصل)[2]

3- أهميّة تدريس قواعد اللّغة وأهدافها:

تتأتى أهميّة تدريس قواعد اللّغة وأهدافها من أهميّة اللّغة ذاتها، فلا يُمكن للمتعلّم أن يقرأ قراءة صحيحة أويكتب كتابة صحيحة دون معرفة القواعد اللّغوية.

ومن بين أهداف تعليم القواعد اللّغويّة نذكر:[3]

- ✓ تعويد المتعلّم على قوة الملاحظة والتّفكير المنطقيّ فالقواعد تجعل المتعلّم يُعمِل فكره وعقله.
- ✓ تَصون اللِّسان من الخطأ، وتَحفظ القلم من الزَّلل.
- ✓ تُكسب المُتعلّم القدرة على التّواصل في المواقف اللّغويّة المختلفة.

كما يهدف أيضا تعليم القواعد اللّغويّة النّحويّة منها والصّرفيّة والإملائيّة إلى:[4]

- ✓ تسمح للمتعلّم بالوقوف على أوضاع لغته وصياغتها.
- ✓ تُساعد المتعلِّم على فهم اللّغة الأجنبيّة، لأن بين اللّغات اشتراكا في بعض القواعد العامة.

---

[1]- ينظر: يحي مير علم، دليل قواعد الإملاء ومهاراتها، وزارة الأوقاف والشّؤون الإسلامية، الصّفاء، الكويت، ط1، 2014، ص25، 26.

[2]- ينظر: عمر فاروق الطّباع، الوسيط في قواعد الإملاء والإنشاء، مكتبة المعارف، بيروت، لبنان، ط1، 1993، ص15.

[3]- ينظر: أحمد صومان: أساليب تدريس اللّغة العربيّة، دار الزّهران، عمّان، الأردن، ط1، 2012، ص242، 243.

[4]- ينظر: راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها، بين النّظري والتّطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2009، ص260.

كما يُساعد تدريس قواعد اللّغة على:[1]

- ✓ ضبط الحركات وهذا ما يَعصم المتعلّم عن الخطأ، وبالتالي ينقل المعنى بدقّة.
- ✓ تنميّة الّذوق الأدبيّ.
- ✓ كما تعدّ القواعد اللّغوية وسيلة المتعلّم لإتقان المهارات الأربع للّغة من استماع وقراءة وكتابة وتعبير[2].

فتدريس قواعد اللّغة يهدف بالدَّرجة الأولى إلى حفظ اللِّسان من الخطأ، فتعليمها ليس غاية في ذاتها، وإنَّما وسيلة لصون اللّسان، وتقويم القلم وهنا تكمن أهميتُها.

وتعليميّة القواعد اللّغويّة تضمُّ تعليميّة القواعد النّحوية والصّرفية والإملائيّة، فإذا كانت القواعد النّحويّة والصّرفيّة وسيلة لصحة الكتابة من النّاحية الإعرابيّة والاشتقاقيّة، فالقواعد الإملائيّة وسيلة لصحة الكتابة من النّاحيّة الخطيّة.

[1]- ينظر: خليل عبد الفتاح حمّاد وآخرون، استراتيجيات تدريس اللّغة العربيّة، مكتبة سمير منصور، غزة، فلسطين، ط2، 2014، ص204.

[2]- ينظر: سعد علي زاير وإيمان إسماعيل عايز، منهاج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها، دار الصّفاء، عمّان، الأردن، ط1، 2014، ص205،206.

الفصل الأول

القواعد اللّغوية بين الخصائص النّمائية للمتعلّم والنّقل الدّيداكتيكي للمتعلّم

تمهيد:

ويقصد بتعليميّة اللّغة العربيّة: جملة أو مجموعة من الطّرائق والتّقنيات والوسائل الّتي يستعين بها المعلّم في تعليم مادة معيّنة في مرحلة دراسيّة معيّنة، قصد تنميّة معارف المتعلّم ليستعملها حسب ما تتطلّبه الوضعيات والمواقف التّواصلية[1]، لذلك فنجاح العمليّة التّعليميّة قائم على تفاعل العناصر الأساسيّة للعملية التّعليميّة كلّ من المعلِّم والمتعلِّم والمُحتوى.

وحتى يجيد المتعلّم اللّغة العربيّة لابدَّ عليه أن يُتقن قواعدها، لذلك كان تعليم القواعد من أهم المعارف الّتي تؤخذ بعين الاعتبار، وتعليميّة القواعد اللّغوية هي: مجموعة الطّرائق والوسائل الّتي يستعين بها المعلّم في تعليم القواعد من نحو وصرف وإملاء...وما إلى ذلك، بما يتناسب والمستوى التّعليمي للمتعلّم قصد تنميّة معارفه وإكسابه مهارات لغويّة مختلفة يستعملها بطريقة صحيحة وفق ما تقتضيه المواقف، وكانت نقطة الانطلاق لتعليم اللّغة العربيّة هي المرحة الابتدائيّة الّتي هي حجر الأساس في بناء العملية التّعليميّة إذ تتوقف عليها تنميّة بعض المهارات اللازمة لإعداد المتعلّم، فتدريس اللّغة العربيّة وقواعدها في المرحة الابتدائيّة سبيل لمعرفة المواد الدّراسيّة الأخرى.

ويرتبط محتوى أنشطة اللّغة العربيّة في هذه المرحلة وبخاصة القواعد بالمتعلّم وخصائصه النّمائية، ولأن المتعلّم محور العملية التّعليميّة فعلى القائمين على التّربية أن ينطلقوا في استراتيجياتهم من واقعه وأن يستجيبوا لخصائص نموه واحتياجاته حسب كلّ مرحلة عمرية.

[1]- ينظر: ليلي بن ميسة، تعليمية اللّغة من خلال النّشاط المدرسي غير الصّفي، دراسة وتقويم لدى تلاميذ الثّالثة متوسّط، (أطروحة دكتوراء)، كليّة الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة فرحات عبّاس، سطيف، الجزائر، 2010، ص8.

المبحث الأول: الخصائص النّمائية للمتعلّم في الطّور الثّالث ابتدائي

يمرّ الطّفل منذ ولادته وخلال مراحل نموّه بمجموعة من التّغيّرات المتتابعة أو ما يُعرف "بالخصائص النّمائية"، وهذه التّغيرات تمسّ مختلف النّواحي الجسميّة والنّفسيّة والعقليّة واللّغويّة والاجتماعيّة.

وقبل أن يصل الطّفل إلى مرحلة النّضج فإنّه يحتاج إلى عناية خاصة عبر مراحل نموّه، ويحتاج إلى مساعدة لتلبية حاجياته المتنوعة، حتى يكون نموّه متكاملا في مختلف الجوانب.

أولا: مظاهر نمو متعلّم المرحلة الابتدائيّة:

قسّم علماء النّفس الطّفولة إلى خمس مراحل، وذلك على أساس النّمو الجسمي للطفل، وما يواكب هذا النّمو من نمو عقليّ ولغويّ، وهذه المراحل هي:[1]

1. مرحلة الطّفولة الأولى: وتبدأ هذه المرحلة من الولادة حتى سن ثلاث سنوات.
2. مرحلة الطّفولة المبكرة (الطّفولة الثانية): وتكون من ثلاث إلى ست سنوات.
3. مرحلة الطّفولة المتوسطة (الطفولة الثالثة): وتكون من ست إلى تسع سنوات.
4. مرحلة الطّفولة المتأخرة: وتمتد من سن التّاسعة إلى الثّانية عشرة.
5. مرحلة المراهقة: الّتي تبدأ من سن الثّالثة عشرة.

وتُخصص المرحلة الابتدائية للأطفال من سن السّادسة (06) إلى سن الثّانية عشر (12)، ويتزامن هذا السّن مع ما يُسمى بمرحلة الطّفولة المتوسطة والمتأخرة.[2]

وأمّا متعلمو السّنة الثّالثة فالأغلب أنّ أعمارهم ثماني (08) سنوات، فمثلا متعلّموا القسم الّذي قمنا فيه بالدّراسة الميدانية والبالغ عددهم أربعة وثلاثين (34) متعلّما ، كانت أعمارهم ثماني سنوات ماعدا متعلّمين كانا يبلغان من العمر عشرة (10) سنوات نظرا لرسوبهما في المراحل السّابقة.

لذلك فالمرحلة الّي تتناسب ومتعلّم السّنة الثّالثة ابتدائي هي مرحلة الطّفولة المتوسطة الّتي تمتد من ستّ(06) سنوات إلى تسع (09) سنوات، ولهذه المرحلة مظاهر وخصائص نمائية تتعلق بالمتعلّم، ولكنّها ترتبط ارتباطا وثيقا بالمراحل الّتي قبلها والّتي بعدها.

---

[1] – ينظر: روان سهيل إسماعيل العطار، خصائص نمو تلاميذ المرحلة الابتدائية وكيفية مراعاتها في التدريس، على الموقع الالكتروني: https://sites.google.com/site/rawanalatar/dd

[2]– ينظر: خالد الزواوي، إكساب وتنميّة اللّغة، مؤسسة حورس الدّوليّة، الإسكندريّة، مصر، ط1، 2005، ص29.

ويتطور الطّفل في هذه المرحلة من مستوى إلى مستوى أكثر نضجًا ونماءً وفعاليّة، ويُعرف هذا التّطوّر بالنّمو.

1- مفهوم النّمو:

يُعرّف النّمو بأنّه كل زيادةٍ مُطرّدةٍ في حجم الكائن الحيّ، أو أحد أعضائه والزّيادة في وظيفة من وظائفه؛ فيُصبح قادرًا على أداء ما لم يَكن يستطع فِعله من قبل.[1]

فالنّموّ "سلسلةٌ مُتتابعةٌ مُتماسكةٌ من التّغيرات تَهدف إلى غاية واحدة هي اكتمالُ النّضج"[2]، وهذه السّلسة من التّغيرات تُصاحب تقدّم العمر، وللنمو مظاهر متعددة، فهناك نموّ يتعلّق بالنّواحي الجسميّة للإنسان، وهناك نموّ متّصل بالنّواحي الانفعاليّة وآخر بالنّواحي العقليّة والاجتماعيّة وكذلك النّمو اللّغوي الّذي يُعدّ من أبرز مظاهر النّمو عند الطّفل.

2- مظاهر النّمو:

أ. النّموّ الجسمي أو النّمو التّكويني:

يقصد بالنّمو الجسمي مختلف التّغيّرات الّتي تطرأ على الطّفل في شكله ووزنه وطوله نتيجة لنمو أعضائه الدّاخليّة والخارجيّة.[3]

ومن الخصائص الجسمية للمتعلّم في السّنة الثّالثة ابتدائي أنّ عضلاته الكبيرة والصّغيرة تزداد في النّمو، وتصبح العظام أقوى، وتتساقط أسنانه اللّبنية[4]، ويشهد الطول زيادة بنسبة (05%) في الّسنة، بينما يشهد الوزن زيادة بنسبة (10%)، ويستطيع الطّفل في هذه المرحلة مقاومة المرض والتّعب[5].

---

[1]- ينظر: فرج عبد القادر طه، معجم علم النّفس والتّحليل النّفسي، دار النّهضة العربيّة، بيروت، لبنان، ط1، (د ت)، ص467.

[2]- فؤاد بهي السّيّد، الأسس الفنيّة للنمو، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 1956، ص5. وينظر: كرارمة أحمد، محاضرات في النّمو النّفس حركي، جامعة وهران للعلوم والتكنولوجيا، محمد بوضياف، الجزائر، 2015، ص8.

[3]- ينظر: محمد مصطفى زيدان، النّمو النّفسي للطفل والمراهق والأسس الصحيّة النفسيّة، منشورات الجامعة اللّيبية، ليبيا، ط1، 1972، ص156.

[4]- ينظر: عزيز سمارة وآخرون، سيكولوجية الطّفولة، دار الفكر، عمّان، الأردن، ط3، 1999، ص18. 19.

[5]- ينظر: حامد عبد السّلام زهران، علم نفس النّمو (الطفل والمراهق)، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط4، 1977، ص224.

ويُعدّ النُّمو الجسمي مرحلة مهمة من مراحل نمو الطّفل، لذلك لابدّ أن يتلقى العناية الكافية من أجل نموّ جسميّ متكامل ،فالتكوين الجسمي له تأثير كبير في شخصية الفرد.

ب. النّمو الانفعالي:

يُعرَّف النّموّ الانفعاليّ بأنّه مختلف التّغيرات المفاجئة على المستوى النّفسي والجسمي للفرد حيث تؤثّر في سلوكه الخارجيّ وفي شُعوره[1]

لذلك فالنّمو الانفعالي مرتبط كثيرا بالجانب النّفسيّ والجسميّ للفرد ومفهوم الانفعال واسع لأنه يشمل جميع الحالات الوجدانيّة بصُورها المختلفة، ويجمع الانفعال كذلك بين المتناقضات[2]

ويعدّ النّمو الانفعالي المُوجّه الرّئيسي للسلوك الإنساني، ويرتبط ارتباطا وثيقة بمراحل النّمو الأخرى.

ج. النّمو العقليّ أو النّمو المعرفيّ:

يُقصد به تطوّر القدرة على التّفكير والتّعلّم وحل المشكلات وما إلى ذلك[3]، يعني هذا أن النّمو العقليّ هو مختلف التّغيرات الّتي تحدث في الأنشطة العقليّة أو المعرفيّة كالانتباه والاستكشاف والتّذكّر.

ويتميّز النّموّ المعرفيّ أو العقليّ بنُضوج بعض القُدرات العقليّة وعملياتها الإدراكيّة[4]، كما يتعلم الطّفل بعض المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب، ويزداد اهتمامه بمواد الدّراسة، وتصبح له القدرة على التّذكر والتّخيل والتّفكير وحبّ الاستطلاع ويصبح قادرا على فهم بعض المفاهيم وما إلى ذلك[5]، وهذه أهم الخصائص الّتي يتميز بها المتعلّم في هذه المرحلة.

د. النّموّ الاجتماعيّ:

---

[1]- ينظر: كاملة فرخ شعبان وعبد الجابر تيم، النّمو الانفعالي عند الطّفل، دار صفاء، عمّان، ط1، 1999، ص07.

[2]- ينظر: كاملة فرخ شعبان وعبد الجابر تيم، النّمو الانفعالي عند الطّفل، ص 07.

[3]- عدنان يوسف العتوم وآخرون، علم النّفس التّربوي، النّظرية والتّطبيق، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط5، 2014، ص46.

[4]- ينظر: أديب عبد الله محمد النّوايسة، إيمان طه طايع القطاونة، النّمو اللّغوي والمعرفي للطفل، مكتبة المجتمع العربي، عمّان، الأردن، ط1، 2009، ص152.

[5]-ينظر : حامد عبد السّلام زهران، علم نفس النّمو (الطفل والمراهق)، ص 215، 216.

يرتبط النّمو الاجتماعيّ بالتّنشئة الاجتماعيّة، ويُقصد به القدرة على التّصرّف في المواقف الاجتماعيّة المختلفة، وأيضا القدرة على ملاحظة السّلوك الإنسانيّ.[1]

ويقصد به أيضا: "نُضج المرء وكسبه المهارات والدّقة في التّعامل مع النّاس في كلّ الميادين، ولا يأتي النّموّ الاجتماعيّ إلاّ بالتّعامل مع الغير الّذي أساسه الأخذ والعطاء"[2]، فتصبح للمعلّم في هذه المرحلة القدرة على التعامل مع الأفراد، فالنّمو الاجتماعيّ متعلّق بدرجة كبيرة بالوسط الاجتماعيّ الّذي يعيشه الفرد.

فالنّموّ الاجتماعيّ هو مختلف التّغيرات الّتي تحدث في الوسط الاجتماعيّ والّتي توثر في السّلوك الإنسانيّ.

وهذه المظاهر المتعددة للنّمو تختلف من طفل إلى آخر نتيجة الفروق الفرديّة، فيُمكن أن نجد أطفالا في المرحة العمريّة نفسها إلا أنّ نموّهم اللّغوي والعقليّ والاجتماعيّ يختلف فيما بينهم.

هـــ. النّمو اللّغوي:

اللّغة ظاهرة اجتماعيّة، وباللّغة يعبّر الطّفل عن أفكاره ورغباته ويتواصل مع الآخرين، لذلك يعدّ النّمو اللّغوي من أهم مظاهر النّمو عند الطّفل، ويرتبط هذا المظهر ارتباطا وثيقا بالنّمو العقلي والمعرفي.

وعُرّف النّمو اللّغوي بأنّه: القُدرة على تمييز وفهم كلام الآخرين، والقُدرة على إنتاج الأصوات، ومنه القدرة على اكتساب اللّغة.[3]

ولن تكون للطفل قدرة على التّمييز وإنتاج الأصوات...وغيرها إلاّ إذا كانت له القدرة على التّفكير، فاللّغة تنمو بنمو الفكر.

ويمرّ النّمو اللّغوي عند الطّفل بعدّة مراحل أهمها:[4]

---

[1]- ينظر : حامد عبد السّلام زهران، علم نفس النّمو (الطفل والمراهق)، ص207، 208.

[2]- ينظر: رفيقة يخلف ، دور رياض الأطفال في النّمو الاجتماعي، الأكاديميّة للدراسات الاجتماعيّة والإنسانيّة، قسم العلوم الاجتماعيّة، جامعة حسيبة، بن بوعلي، الشّلف، الجزائر، ع11، جانفي 2014، ص12.

[3]- ينظر: عبد المجيد نشواتي، علم النّفس التّربوي، دار الفرقان، عمّان، الأردن، ط4، 2003، ص171.

[4]- ينظر: إيمان عبّاس الخفاف، التّنمية اللّغويّة للأسرة والمعلّم والباحث الجامعي، مكتبة المجتمع العربي، عمّان، الأردن، ط1، 2014، ص117، 118.

1- مرحلة البكاء.
2- مرحلة المناغاة.
3- مرحلة التّقليد.
4- مرحلة المعاني.

وفيما يأتي ذكر لخصائص كل مرحلة:

1- مرحلة البكاء:

حيث تبدأ مظاهر الحياة عند الطّفل بصيحة الميلاد، فيطلق الطّفل في هذه المرحلة بعض الأصوات الّتي تأخذ طابع الصّراخ، ويمكن أن نطلق على هذه المرحلة بمرحلة ما قبل الكلام، لأنّ الطّفل في هذه المرحلة لا يكون قادرًا على الكلام[1].

وتعدّ مرحلة البكاء أو مرحلة ما قبل اللّغة مرحلة مهمّة جدا من مراحل النّمو اللّغوي عند الطفل؛ حيث فيها تتوضح الوحدات الصّوتيّة الّتي يكتسبها الطّفل[2].

2- مرحلة المُناغاة:

تبدأ هذه المرحلة في الشّهر الرّابع وتنتهي في الشّهر السّابع[3]، حيث يردد الطّفل أنغاما مختلفة في لعب صوتيّ، ويستمر في تنغيمه حيث يَكتشف لنفسه جميع الدّعائم الصّوتية للغة الإنسان[4].

3- مرحلة التّقليد:

تبدأ عملية تقليد الأصوات من الشهر السابع حتى بداية الشهر الحادي عشر، حيث يقلّد الطفل في هذه المرحلة الأصوات التي يسمعها تقليدا خاطئا في أغلب الأحيان، كما يصبح الطفل في هذه المرحلة قادرا على تقليد الحركات التي يقوم بها الآخرون.[5]

---

[1]- ينظر: عماد عبد الرّحيم الزّغول، مبادئ علم النّفس التّربوي، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربيّة المتّحدة، ط2، 2012، ص203.

[2]- ينظر: سرجيو سبيني، التّربية اللّغوية للطفل، تر: فوزي عيسى وعبد الفتاح حسن، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، (د ط)، 2001، ص44.

[3]- ينظر: إيمان عبّاس الخفاف، التّنمية اللّغوية للأسرة والمعلم والباحث الجامعي، ص118.

[4]- ينظر: هدى محمود النّاشف، تنميّة المهارات اللّغوية لأطفال ما قبل المدرسة، دار الفكر، عمّان، الأردن، ط1، 2007، ص22.

[5]- مر س، ص ن.

فالطّفل في هذه المرحلة لا يترك أيّ كلمة دون أن يحاكيها، وإن عاقه طول الجملة حاكى بعض كلماتها.[1] وتعدّ المحاكاة من أهم خصائص هذه المرحلة.

4- مرحلة المعاني: وتقسم هذه المرحلة إلى مرحلتين:

أ- مرحلة الكلمة الواحدة: يبدأ الطّفل بنطق الكلمة الأولى بين الشّهر العاشر والشّهر الثّالث عشر، ويميل الطّفل في هذه المرحلة إلى التّعميم إذ يستخدم كلمة واحدة للدلالة على أشياء عديدة[2].

ب- مرحلة الكلمتين أو تكوين الجمل: يبدأ الطفل في تشكيل الجمل التي تتألف من كلمتين في منتصف السنة الثانية، ويمتدّ ذلك حتى نهايتها[3].

ويمكن للطفل في هذه المرحلة الانتقال من تكوين جمل مكوّنة من كلمتين إلى جمل مكوّنة من ثلاث كلمات أو أكثر[4].

ومن خصائص المتعلّم اللّغويّة في هذه المرحلة أنّه تتطور لديه القدرة على التّعرف على الجمل وبط مدلولاتها بأشكالها، ويصبح قادرا على القراءة الجهريّة، وتزداد قدرته على القراءة الصّامتة، ويصبح قادرا على التّمييز بين التّرادفات واكتشاف الأضداد...[5]

وتكون هذه المراحل الّتي سبق ذكرها في ارتباط وثيق كل مرحلة تؤثر في الأخرى، وهذا ما يساهم في النّمو اللّغوي للطفل.

وتقسيم النّمو إلى مراحل يسهّل الدّراسة العلميّة بهدف ملاحظة مظاهر النمو المميزة لكل مرحلة، إلا أنّ مراحل النّمو يتداخل بعضها في بعض فانتقال الفرد من مرحلة إلى الّتي تليها يكون تدريجيا وليس مفاجئا، فمن الصّعب تمييز نهاية مرحلة عن بداية المرحلة الّتي تليها في بعض الأحيان.

---

[1]- ينظر: علي عبد الواحد وافي، علم اللّغة، شركة نهضة مصر، مصر، ط9، 2004، ص138، 139.

[2]- ينظر : عماد عبد الرحيم الزغول، مبادئ علم النّفس التّربوي، ص204.

[3]- ينظر: مر ن، ص ن.

[4]- ينظر: إيمان عبّاس الخفاف، التّنمية اللّغوية للأسرة والمعلم والباحث الجامعي، ص120.

[5] – ينظر: حامد عبد السّلام زهران، علم نفس النّمو (الطفل والمراهق)، ص 222.

ثانيا: ملامح التّخرّج من الطّور الثّاني والثّالث ابتدائي:

1- تعريف ملمح التّخرّج:

ملامح التّخرّج هي: "ترجمةٌ على شكل كفاءات للخصائص الّتي حدّدها القانون التّوجيهي كصفات وخاصيات مسندة من مدرسة ومهام عليها أن تنصبها لدى جزائر الغد"[1].

فملامح التّخرّج مجموعة في إمكانها أن تقود عملية إعداد المنهاج الدّراسي وتوجّهها[2].

فملمح التخرّج: "ترجمة للغايات التي رسمها القانون التّوجيهي للتّربية، ويترجم الملمح بدوره إلى كفاءات تسعى كلّ مادة دراسيّة إلى إرسائها عند المتعلّم"[3].

وعليه فالملمح يترجم إلى كفاءات شاملة، وكفاءات ختاميّة، وتختلف ملامح التخرّج من مادة تعليميّة إلى أخرى، ومن طور تعليميّ إلى آخر.

2- مفهوم الكفاءة:

تعددت تعريفات الباحثين للكفاءة، وذلك حسب المجال الّذي ترتبط به؛ فالكفاءة هي قدرة الفرد على أداء فعل معيّن في وضعية ما بإتقان[4].

وأمّا في المجال التّربوي فالكفاءة: "جُملة الإمكانات الّتي تمكّن الفرد من بلوغ درجة من النّجاح في التّعلّم أو أداء مهام مختلفة"[5].

فهي إذًا نشاطٌ معرفيٌّ، وإمكانيّة بالنِّسبة للمتعلّم لتوظيف جملة من المعارف الفعليّة والسّلوكيّة لحلّ وضعيّة مشكل[6].

---

[1]- اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الدّليل المنهجي لإعداد المناهج، وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر، 2009، ص38.

[2]- ينظر: مر ن، ص ن.

[3]- اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر، 2016، ص10.

[4]- ينظر: فاتح العزيلي، التدريس بالكفاءات وتقويمها، معارف (مجلّة علمية محكمة)، كلية العلوم الاجتماعيّة والإنسانيّة، جامعة البويرة، الجزائر، ع14، أكتوبر 2013، ص69.

[5]- ينظر: راضية ويس، المقاربة بالكفاءات ماهيتها ودواعي تبنّيها في المنظومة التّربويّة الجزائريّة، مجلة البحوث والدّراسات الإنسانيّة، جامعة 20 أوت 1955، سكيكدة، الجزائر، ع11، 2015، ص84.

[6]- ينظر: فريدة شنان ومصطفى هجرسي، المعجم التّربوي، المركز الوطني للوثائق التّربويّة، الجزائر، 2009، ص28.

وعليه فالكفاءة هي أن يحسّن المتعلّم توظيف معارفه ومهاراته بشكل جيّد من أجل حلّ وضعيات تعلّميّة مختلفة.

وملمح التّخرّج – كما سبق ذكره- يترجم إلى كفاءة شاملة وكفاءة ختامية.

- الكفاءة الشّاملة: "هي هدف يسعى المعلِّمون لتحقيقه خلال مرحلة تعليميّة معيّنة، أو طور أوسنة، وتتعلّق هذه الكفاءة بمادة من المواد وتتَّسم بالعُموم.[1]

- الكفاءة الختاميّة: "هي ما تعلّقت بميدان من ميادين المادة خلال سنة واحدة."[2]

وميادين أو أنشطة اللّغة العربيّة هي: (ميدان فهم المنطوق، ميدان التّعبير الشّفويّ، ميدان فهم المكتوب، ميدان التّعبير الكتابي)، ولكلّ ميدان من هذه الميادين كفاءة ختاميّة خاصة به، وذلك كالآتي:[3]

- الكفاءة الختاميّة لميدان فهم المنطوق: يفهم خطابات منطوقة من مختلف الأنماط.

- والكفاءة الختاميّة لميدان التّعبير الشّفوي: يسرد حدثا انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيات تواصليّة دالّة.

- الكفاءة الختاميّة لميدان فهم المكتوب: يقرأ نصوصا من مختلف الأنماط قراءة سليمة ويفهمها.

- الكفاءة الختاميّة لميدان التّعبير الكتابي: ينتج كتابة نصوص من مختلف الأنماط.

ونلحظ أن جميع الكفاءات الختاميّة لمختلف الميادين مرتبطة ارتباطا وثيقا بالكفاءات الختاميّة الّتي قررها القانون التّوجيهي للتربيّة بعدّه ملمحًا للخروج لمتعلّم السّنة الثّالثة ابتدائي.

وتركز مختلف الكفاءات الختاميّة لهذه المرحلة على النّمط السّردي كنمط رئيسي لمعظم النّصوص الّتي تمّ برمجتها في المقرر.

---

[1]- ينظر: عبد القادر عبد الصّمد، مصطلحات مناهج الجيل الثّاني، وزارة التّربيّة الوطنيّة، تلمسان، الجزائر، 2017، ص03.

[2]- ينظر: مر ن، ص ن.

[3]- ينظر: بن الصيّد بوربي سراب، دليل استخدام كتاب اللّغة العربية السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2018، ص27.

3- ملامح التّخرّج من الطور الثّاني ابتدائي:

تختلف ملامح التّخرّج من مادة تعليميّة إلى أخرى... وسنركز في هذا المقام على ملامح التّخرّج الخاصة بمادة اللّغة العربيّة، ولذلك فالوقوف على معالم ملمح التّخرّج لهذا الطّور يتطلّب الوقوف على الكفاءات الشّاملة، والكفاءات الختاميّة الّتي يُترجم إليها الملمح.

- الكفاءات الشّاملة: حيث يكون المتعلّم في هذا الطّور قادرا على:[1]

- ✓ التّواصل مشافهة.
- ✓ القراءة بطريقة سليمة، مسترسلة ومعبّرة.
- ✓ فهم وإنتاج نصوص ومشاريع.

- الكفاءات الختاميّة: يكون المتعلّم في نهاية السّنة الثّانية قادرا على:[2]

- ✓ فهم خطابات منطوقة والتّفاعل معها بالتّركيز على النّمط السّردي والوصفي.
- ✓ المحاورة والمناقشة، وتقديم التّوجيهات.
- ✓ قراءة النّصوص قراءة سليمة، مسترسلة، ومعبّرة خاصة النّصوص الوصفيّة والسّرديّة.
- ✓ إنتاج نصوص طويلة نسبيا.

ويعدّ ملمح التّخرّج من الطّور الثّاني ابتدائي هو نفسه ملمح الدّخول إلى الطّور الثّالث ابتدائي.

4- ملامح التّخرّج من الطّور الثّالث ابتدائي:

- الكفاءات الشّاملة: يكون المتعلّم في هذه المرحلة قادرا على:[3]

- ✓ التّواصل مشافهة في وضعيات مركّبة.
- ✓ القراءة بطريقة سليمة مسترسلة معبرة وواعية.
- ✓ فهم النّصوص.
- ✓ إنتاج نصوص طويلة، ومشاريع لها دلالات اجتماعيّة.

---

[1]- ينظر: اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، ص10، 11.

[2]- مر ن، ص ن.

[3]- ينظر: مر ن، ص ن.

- الكفاءات الختاميّة: يكون المتعلّم في هذا الطّور الثّالث قادرا على:[1]

- ✓ فهم خطابات منطوقة، والتّفاعل معها بالتّركيز على نمطين التّفسيري والحجاجي
- ✓ المحاورة والمناقشة وتقديم التّوجيهات.
- ✓ قراءة نصوص قراءة سليمة مسترسلة... من مختلف الأنماط وفهمها.
- ✓ إنتاج وكتابة نصوص طويلة منسجمة.

وما يلاحظ على ملامح التخرّج من الطّور الثّاني والثّالث ابتدائي أنّها نفسها مع اختلاف نسبيّ فقط، كالاختلاف في أنماط النّصوص؛ ففي السّنة الثّانية يكون التّركيز على نمطين الوصفيّ والسّرديّ، وفي السّنة الثّالثة يكون التّركيز على النّمطين التّفسيري والحجاجي.

ولكون الكفاءة الشّاملة هدفًا يسعى المعلّمون لتحقيقه متعلقًا بمادة من المواد، فالسّؤال الّذي يطرح نفسه: هل يستطيع المعلّمون تحقيق هذا الهدف؟ وهل مع نهاية الطّور الثّالث ابتدائي تكون الكفاءات الختاميّة محقّقة؟

[1]- ينظر: اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص10، 11.

المبحث الثاني: نقل المعرفة في ضوء المقاربة النّصية

أولا: النّقل الدّيداكتيكي في تعليم القواعد اللّغويّة

استعمل مصطلح النّقل الدّيداكتيكي، أو النّقل التّعليميّ (La transposition didactique) لأول مرّة في علم الاجتماع، وحُوّل بعد ذلك إلى المجال التّعليمي عن طريق تعليميّة الرّياضيات[1]

1- مفهوم النّقل الدّيداكتيكي:

حاز موضوع النّقل الدّيداكتيكي على اهتمام كبير من قبل الباحثين في مجال الدّيداكتيك أو التّعليمية، وذلك منذ أن أدرج ميشال فيري (**M. verret**) مفهوم النّقل الدّيداكتيكي في أحد مؤلفاته سنة 1975.[2]

فالنّقل الدّيداكتيكي: "مفهوم أساسي من مفاهيم ديداكتيك الرّياضيات، ويُقصد به العمليّة الّتي يتم لها الانتقال بالمعارف الرّياضيّة من مستوى معارف علميّة دقيقة ينتجها المختصون إلى مستوى معرفة قابلة للتعليم والتّعلّم"[3]، وهذا يعني أنّ المادة المعرفيّة الّتي عيّنت بعدّها معرفة للتعليم تخضع لمجموعة من التّغيّرات التّكيّفية، هذا ما يجعلها تأخذ مكانا بين أدوات التّعليم[4].

ويشير مصطلح "النّقل" أنّ المعرفة لا يمكن تبليغها كما هي، وأمّا مصطلح "التّعليمي" يُبيّن ضرورة البحث عن قواعد هذا النّقل[5].

وعليه فالنّقل الدّيداكتيكي هو أن يُحول المعلّم المادة المعرفيّة المراد تقديمها من معرفة عالمة إلى معرفة قابلة للتدريس، ويكون ذلك حسب مقاييس وضوابط حتى تتناسب هذه المعرفة المراد تعليمها مع مستوى المعلّمين وقدراتهم وحاجياتهم.

---

[1]- ينظر: عبد العزيز عوردو، وفريد أمعضشو، النّقل الدّيداكتيكي (سلسلة ندوات وأيام دراسيّة)، المركز الجهوي لمهن التّربية والتّكوين للجهة الشّرقية، وجدة، المغرب، ط1، 2015، ص10.

[2]- ينظر: مر ن، ص ن.

[3]- ينظر: مر ن، ص 11.

[4]- ينظر: أغلال فاطمة الزهراء بوكرمة، النّقل الدّيداكتيكي لعلوم العلماء، مجلّة العلوم الإنسانية، جامعة محمّد خيضر، بسكرة، الجزائر، ع09، مارس، 2006، ص02، 03.

[5]- ينظر: مر ن، ص04.

ولأن النّقل الدّيداكتيكي يسمح للمعلّمين التّصرّف في المعرفة المراد تدريسها وتكييفها مع مستوى المتعلمّين، فالسّؤال الّذي يطرح نفسه: هل يُوفّق المعلّمون في تعليم القواعد اللّغوية بالنّقل الدّيداكتيكي في السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي؟ وما هي آليات النّقل الديداكتيكي ؟

2- مراحل نقل المعرفة:

يتمّ نقل المعرفة من المعرفة العلميّة إلى المعرفة الواجب تعلّمها عن طريق مرحلتين هما:

أ. المعرفة العلميّة: وهي معرفة متداولة من طرف المُختصين، تمتاز بصفتي الانفتاح والدّيناميّة، ولكن يجب أن تبقى المصدر الرّئيس الّذي يستقي منه المعلّم المعرفة المراد تدرسيها[1].

ب. المعرفة الواجب تعلّمها: ونجدها في المناهج والكتب المدرسيّة وبالرّغم من أنّها مأخوذة من المعرفة العلميّة إلا أنها مغلقة، وليست مفتوحة مثلها[2].

ومن خلال هذه المراحل، ومن خلال الدّراسة الميدانية الّتي أجريناها، وحضورنا لحصص بيداغوجية اتّضح لنا أنّ عملية تعليم القواعد اللّغوية في السّنة الثّالثة ابتدائي تقوم على النّقل الدّيداكتيكي؛ فقد وقفنا على أنّ المعلّم وعن قصد يحرص على نقل المعارف من معرفة علميّة إلى معرفة قابلة للتعلّم يستسيغها المتعلّم وتناسب مستواه الفكري واللّغوي، ولكن نجاح المعلّم في تقديم درس ما مرهون بضرورة إتقان عمليات النّقل الدّيداكتيكي.

ووقفنا على أنّ المعلم كلّما نظر في الحاجات المتجدّدة للمتعلّمين وقدراتهم العقليّة والمعرفيّة واللّغويّة، ومدى استيعابهم للدروس، أعاد النّظر في مداركه ومعارفه الّتي سيقدّمها.

ونجد أنّ صعوبة النّقل الدّيداكتيكي تزداد إذا تعلّق الأمر بالقواعد اللّغوية (النّحوية والصّرفية والإملائية) لأنّ هذه القواعد نظام متكامل، أجمع العلماء والباحثون على مفاهيمها، لذلك فالإشكالية المطروحة: هل يكتفي المعلّم في تقديمه لدرس القواعد بالمعرفة العالمة؟ أم إنّه يلجأ إلى النّقل الدّيداكتيكي وإلى معرفة قابلة للتعلّم؟

---

[1]- ينظر: ماهر الجويني، الأساليب المعاصرة في تدريس اللّغة العربية، مجمع الأطرش، تونس، ط1، 2018، ص32.

[2]- ينظر: مر ن، ص ن.

هذا ما سنحاول الإجابة عنه في الفصل التّطبيقي من خلال تحليلنا لنماذج من القواعد اللّغوية ونقف عندها، هل هي معرفة عالمة أم لا؟

ثانيا: تعليميّة أنشطة اللّغة العربيّة بالمقاربة النّصيّة:

1) المُقاربة النّصيّة:

يعتمد في تقديم القواعد اللّغوية (النّحوية، الصرفية، الإملائية) على النّص المنطوق أو المكتوب، من خلال اشتقاق أمثلة منها، وهو ما يعرف حاليا في السّاحة التربوية "بالمقاربة النّصية".

وعُرّفت المقاربة النّصية على أنّها: اختيار بيداغوجي يقتضي الرّبط بين التّلقي والإنتاج، وتجسّد النّظر إلى اللّغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شموليته، حيث يُتّخذ النّص محورا أساسا تدور حوله جميع فروع اللّغة.[1]

والمقاربة النّصية هي إحدى الطّرق البيداغوجية المعتمدة في تدريس وتعليم جل أنشطة اللّغة العربيّة، وبخاصة تعليم القواعد النّحوية والصّرفية والإملائيّة، فهي تُمكّن المتعلّم من استثمار مكتسباته من خلال النّص الّذي يعدّ محور العمليّة التّعليميّة التّعلميّة.

وهي كذلك:" مجموع طرائق التّعامل مع النّص وتحليله بيداغوجيًا لأجل أغراض تعلّمية"[2].

وحسب ما لاحظناه في دراستنا الميدانية – الّتي سنتطرق لها لاحقا – نجد أنّ تدريس أنشطة اللّغة العربيّة وبخاصة القواعد يكون انطلاقا من النّص والعودة إليه في استخراج الأمثلة، وذلك بعدّ النّص بنية متكاملة تظهر فيه جميع مستويات اللّغة.

2) التّوزيع الزّمني لأنشطة اللّغة العربيّة للسنة الثّالثة ابتدائي.

توزّع نشاطات اللّغة العربيّة للسنة الثّالثة ابتدائي عبر الأسبوع الواحد كالآتي:[3]

---

[1] – ينظر: اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة مرحلة التّعليم الابتدائي، وزارة التّربية الوطنيّة، الجزائر، 2016، ص06.

[2] – ليلى شريفي، المقاربة النّصيّة في كتاب اللّغة العربية السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسط، مجلة الممارسات اللّغويّة، جامعة ميلود معمري، تيزي وزو، ع 25، 2014، ص 42.

[3]– ينظر: مر س، ص 41.

أ. نشاط فهم المنطوق أو التّعبير الشّفوي: وهي أوّل حصة من حصص اللّغة العربيّة الّتي تقدّم مع بداية الأسبوع، يتمّ فيها الانطلاق من تصوّرات التّلاميذ حول الموضوع (القراءة السّماعية)، ويدوم هذا النّشاط تسعين دقيقة (90 د)

ب. نشاط فهم المكتوب أو التّعبير الكتابي: حيث يقسّم إلى قسمين:

- ✓ التّدريب على الإنتاج الشّفوي، ويكون في خمسة وأربعين دقيقة (45 د).
- ✓ القراءة والكتابة، وتكون في تسعين دقيقة (90 د).
- ✓ القواعد اللّغويّة (النّحويّة، الصّرفيّة، الإملائيّة)، وتكون في خمسة وأربعين دقيقة (45 د) لكل حصة.

3) الدّروس المقررة في الصفّ الثّالث ابتدائي:

أ. النّصوص:

يحتوي برنامج اللّغة العربية للسنة الثّالثة ابتدائي على ثلاثة وعشرين (23) نصا أو كما سمي في الفهرس بالوحدة، موزعا على ثمانيّة مقاطع (08)، يضمّ كلّ مقطع ثلاث وحدات (03) أو نصوص (03)، ماعدا المحور الثّامن يضمّ وحدتين (02) كالآتي:[1]

1. المقطع الأول: القيم الإنسانية، فيه ثلاثة نصوص (الأخوان، الوعد هو الوعد، الفراشة والنّملة)
2. المقطع الثّاني: الحياة الاجتماعية، فيه نصان فقط (ختان زهير، التّاجر والشّهر الفضيل، العيد)
3. المقطع الثّالث: الهوية الوطنية، يضم هذا المقطع النّصوص الآتية: (خدمة الأرض، عمر ياسف، من أجلك يا جزائر)
4. المقطع الرابع: الطبيعة والبيئة، وفيه (طاحونة سي لونيس، الفصول الأربعة، سرطان البحر)
5. المقطع الخامس: الصحة والرياضة، والنّصوص الواردة فيه:(كرة القدم، مرض نزيم، الغذاء المفيد)
6. المقطع السّادس: الحياة الثّقافية، وضمّ المقطع (نص كم أحب الموسيقى، المسرح، وعادات من الأوراس)
7. المقطع السّابع: علم الابتكار والاختراع، وشمل النصوص التالية: (محمول جدتي، بساط الريح، البوصلة)
8. المقطع الثامن: الأسفار والرحلات، ونصوصه هي: (مع سائق أجرة ايرلندي، أوكوث)

ما يلاحظ على هذه النّصوص أنّها في تناسق كبير بينها وبين عناوين المقاطع، فكل مقطع يتناول النّصوص الّتي في مضمونه، فمثلا إذا تحدثنا عن المقطع الثّاني الّذي جاء موسوما بالحياة الاجتماعية، نجد أنّ

[1]- ينظر: سراب بن الصيّد بوربي وآخرون، كتاب اللّغة العربيّة، السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2018، ص04.

النّصوص المضّمنة في هذا المقطع تتناسب معه، وهي نص ختان زهير، فالختان موضوع اجتماعي، بالإضافة إلى نص التّاجر والشّهر الفضيل، فهذا نص حول شهر رمضان وهو موضوع متعلق بالمجتمع أيضا.

ب. القواعد اللّغويّة

لا تخلو برامج اللّغة العربيّة في مختلف مراحل التّعليم في الجزائر من دروس في القواعد اللّغوية "النّحوية أو الصّرفية أو الإملائية..."، بقدر من التّفاوت والاختلاف في المواضيع.

وحسب برنامج اللّغة العربيّة للسنة الثّالثة ابتدائي فقد تقرر تدريس القواعد التّالية:[1]

- القواعد النّحوية، واصطلح عليها بالتّراكيب النّحوية.
- القواعد الصرفية واصطلح عليها بالصّيغ الصّرفيّة.
- القواعد الإملائية واصطلح عليها بالظواهر الإملائيّة.

وستكون لنا وقفة مع هذه الاصطلاحات في الفصل التّطبيقي بإذن اللّه.

وقد توزّعت هذه القواعد على ثمانية (08) مقاطع، وكلّ وحدة يتبعها درس في القواعد النّحوية (التّراكيب النّحويّة)، ودرس يلي القاعدة النّحويّة إمّا حول الصّيغ الصّرفيّة أو في الظّواهر الإملائية.

فعدد دروس التّراكيب النّحوية اثنان وعشرون (22) درسًا، وعدد دروس الصّيغ الصّرفية أحد عشر (11) درسًا، وعدد دروس الظّواهر الإملائية اثنا عشر (12) درسًا.

ومن خلال الكتاب المدرسي للسّنة الثّالثة ابتدائي وفهرس اللّغة العربيّة يظهر أنّ هناك بعض الألفاظ والحروف والمؤشّرات والصّيغ برمجت فيما سمّوه بـــ"الأساليب"، وأدرجت كذلك ضمن القواعد اللّغويّة.

✓ دروس التّراكيب النّحوية[2]

تضم التّراكيب النّحوية اثنين وعشرين (22) درسا وهي كالآتي: الاسم، الفعل، الحرف، المفرد وجمع المذكّر السالم، المفرد وجمع المؤنث السالم، المفرد وجمع التكسير، الفعل الماضي، الفعل المضارع، الفعل الأمر، الجملة الفعلية، الجملة الاسمية، جمل اسمية أخرى، المفرد والمثنى، كان وأخواتها، دلالات كان

[1]- ينظر: سراب بن الصيّد بوربي وآخرون، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، ص04، 05.

[2]- ينظر: مر ن ، ص4.

وأخواتها، جملة فعلية + حروف الجر، الجملة الفعلية + الحال، الاستثناء بإلا وسوى، الجملة الفعلية + الصفة، الجملة المنفية بلا و لم، الجملة الاستفهامية، الجملة التّعجبية.

✓ دروس الصّيغ الصّرفيّة[1]

أحصينا أحد عشر (11) درسًا صرفيًا وهي على التّرتيب: المذكر والمؤنث، حروف الاستقبال (السين وسوف)، اسم الفاعل، اسم المفعول، ضمائر المتكلّم، ضمائر المخاطب، ضمائر الغائب، الأسماء الموصولة (المثنى والجمع)، أسماء الإشارة (مفرد، مثنى، جمع)، التّحويل من الماضي إلى المضارع مع ضمائر الغائب، التّحويل من الماضي إلى المضارع مع ضمائر المتكلّم والمخاطب.

✓ دروس الظّواهر الإملائيّة[2]

احتوى كتاب اللّغة العربيّة للسنة الثّالثة ابتدائي على اثني عشر (12) درسا في الظّواهر الإملائيّة وهي كالآتي: علامات الوقف، التّاء المربوطة في الأسماء، التّاء المفتوحة في الأسماء، التّنوين بالفتح، التّنوين بالضم والكسر، التّاء المفتوحة في الأفعال، الأسماء الموصولة بلام واحدة، الأسماء الموصولة بلامين، الألف اللّينة في الأسماء، الهمزة في أوّل الكلمة، الهمزة المتطرفة بعد حرف ممدود، الهمزة المتوسطة على الألف.

✓ الأساليب[3]

تضم الأساليب مجموعة من الألفاظ والحروف والمؤشرات والصّيغ المختلفة وجاءت في اثنين وعشرين (22) درسا وهي كالآتي: ألفاظ التّقدير (جزء، كل، جميع، نصف، ربع)، الاستدراك (لكن)، حروف الرّبط (و، ف، ثم، أو)، مؤشرات زمنية: (بعدما، لّما، عندما)، الصّيغ والظّروف الدّالة على المكان: (أمام، بجانب، على يمين، على يسار، قريبا من، بعيدا عن)، الأسماء الموصولة (الّتي، الّذي، الّذين)، الاستثناء بـــ (سوى، غير، إلا)، مؤشرات زمنية (في يوم من الأيام، في أحد الأيّام، في يوم)، الظروف الدّالة على المكان (شرقا، غربا، شمالا، جنوبا)، اليوم، الأسبوع، الشّهر، السّنة، الأسماء الموصولة (اللّذان، اللتّان)، سرعة وقوع الحدث: (ما إن، حتى) الاحتمال: (قد يفعل، ربّما يفعل)، انتهاء حدث إلى حدث آخر: (فعل ماضي + حتى + فعل ماضي)، صيغة التمنّي ليت، الاستمرار في الماضي (كان يفعل)، أفعال الشّروع (أخذ،

---

(1)- ينظر: سراب بن الصيّد بوربي وآخرون، كتاب اللّغة العربيّة، السنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، ص05.

(2)- ينظر: مر ن ، ص ن.

(3)- ينظر: مر ن، ص04.

بدأ، شرع)، ألفاظ التدرّج (شيئا فشيئا، الواحد تلوى الآخر، فعل مضارع + يوميًا/ أسبوعيًّا، سرعة وقوع الحدث فعل ماضي +ما إن حتّى، الاتجاهات، الشّرط (لو/ لولا) إنّ الشّرطية.

ما نلاحظه على فهرس دروس السّنة الثّالثة ابتدائي أنّ القواعد اللّغوية (النّحوية، الصّرفية، الإملائية)، وبخاصة النّحويّة منها تغطي حيزا كبيرا من محتوى كتاب السّنة الثّالثة ابتدائي.

ج. الرّصيد اللّغوي[1]

نلاحظ من خلال الفهرس أنّ هناك اختلافا في الأرصدة اللّغوية، بمعدل ثلاثة وعشرين (23) رصيدا، يشمل كل رصيد يشمل مجموعة من الألفاظ الّتي لها علاقة بموضوع ما، وتستخرج هذه الألفاظ من النّص المدروس.

وجاءت الأرصدة اللّغوية على التّرتيب الآتي: رصيد خاص بآداب الأكل، رصيد خاص بالقيم، رصيد خاص بالحشرات، رصيد خاص بالأعياد، رصيد خاص بالحلي، رصيد خاص بالصفات، رصيد خاص بالمهن، رصيد خاص بالبطولة، رصيد خاص بالرّموز الوطنية، رصيد خاص بالبيئة والطّبيعة، رصيد خاص بالطيور، رصيد خاص بالحيوانات البحرية، رصيد خاص بالألعاب الرياضية، رصيد خاص بالطب، رصيد خاص بالتغذية، رصيد خاص بالموسيقى، رصيد خاص بالمسرح، رصيد خاص بالتّراث، رصيد خاص بوسائل الاتّصال، رصيد خاص بالطّائرة، رصيد خاص بالاختراعات، رصيد خاص بالدّول وعواصمها، رصيد خاص بحيوانات إفريقيا.

والغرض من الرّصيد اللّغوي هو إثراء الملكة اللّغوية للمتعلّم، وإكسابه ألفاظا يستعملها المتعلّم في مواقف تواصليّة معيّنة.

د. المحفوظات والمشاريع[2]

كان لكل مقطع محفوظتان ومشروع، وكل محفوظة تتناسب والنّص الّذي قبلها، وكانت المحفوظات كالآتي:

المقطع 01: نشيد الأبوة والطّفولة، آداب الحديث

المقطع 02: رمضان، الفتاة الجزائرية

المقطع 03: نشيد الوطن، العَلَم

---

[1]- ينظر: سراب بن الصّيد بوربي وآخرون، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي ، ص05.

[2] - ينظر: مر ن ، ص ن.

المقطع 04: الطّبيعة، نشيد الشّجرة

المقطع 05: الفاكهاني، كرة القدم

المقطع 06: المسرح، النحت

المقطع 07: الحاسب، القاطرة

المقطع 08: جدي بحار، سندباد

وأمّا المشاريع:

فالأول: الإرادة تصنع الفوز (كتابة قصة)

والثّاني: فرحة العائلة (إنجاز بطاقة دعوة)

والثّالث: حماية الوطن (إنجاز بطاقة السّيرة الذاتية)

والرّابع: حُبيبة زيتون (كتابة لافتات)

والخامس: الطّعام الصّحي (إعطاء تعليمات)

والسّادس: الرّسام الماهر (ملصقة اشهارية)

والسّابع: المخترع الصغير (قصة اختراع)

والثّامن: الشّاطر حسن (كتابة أسطورة)

وهذه المشاريع تساعد المتعلّم على الإبداع وتقديم الأفضل، كما أنّها تنقل المتعلّم من جو الدّرس إلى جو المرح.

وما يلاحظ على المقرر المبرمج في السّنة الثّالثة ابتدائي أنّه متنوع الميادين والأنشطة، وموزع على محاور ووحدات وفق توقيت زمنيّ معيّن.

ومن خلال ما سبق ذكره في هذا الفصل توصلنا إلى الآتي:

- ✓ لقواعد اللّغة أهمية كبيرة، فبمعرفتها يقل وقوع المتعلّمين في الأخطاء اللّغوية (النّحوية والصّرفيّة والإملائيّة).
- ✓ لمتعلم المرحلة الابتدائيّة خصائص نمائية ومظاهر تميّزه عن غيره من المتعلّمين.
- ✓ يرتبط النّمو اللّغوي كثيرا بالنّمو العقلي والفكري للمتعلّم.
- ✓ تُترجم ملامح التّخرج إلى كفاءات شاملة وكفاءات ختامية يسعى المعلّم إلى تحقيقها.
- ✓ تظهر عمليات النّقل الدّيداكتيكي جليا أثناء تقديم دروس القواعد اللّغويّة؛ فينقل المعلّمون المعرفة الّتي يملكونها إلى معرفة قابلة للتعلّم.
- ✓ انطلاقا من النّص " المقاربة النّصيّة" يتم تقديم جميع أنشطة اللّغة العربيّة.
- ✓ تُخصص مدة زمنية نفسها (45د) لجميع حصص قواعد اللّغة، سواء أكانت قواعد نحويّة أم صرفيّة أم املائيّة.
- ✓ تعددت مقاطع دروس السنّة الثّالثة لتشمل مجالات عديدة منها: المجال الاجتماعي، المجال الثّقافي، المجال الصّحي والرّياضي...إلخ.

الفصل الثّاني

تعليمية القواعد اللّغويّة

بين الواقع والمأمول

تُعدُّ المرحلة الابتدائيّة من أهم المراحل الّتي يمر بها المتعلِّم ففيها يكتسب جملة من المعارف والخبرات، ويتعلم استعمال اللّغة بطريقة سلميّة، ولأن القواعد اللّغوية هي الّتي تعصم اللّسان من الخطأ والقلم من الزّلل فقد بات تعليمها في هذا الطّور أمرًا ضروريا، وعليه اختيرت السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي أول سنة يبدأ فيها المعلم بتعليم القواعد للمتعلمين.

وبعد أن تطرقنا في الفصل الأول إلى القواعد اللّغويّة المقرر تدريسها، والخصائص النّمائية للمتعلّم

في السّنة الثّالثة ابتدائي ومظاهر نموه، ودور المعلّم في نقل المعرفة إلى المتعلّم، كان لابدَّ أن ندعم بحثنا هذا بدراسة ميدانية سعيا منا للوقوف على مدى تطابق – ما سبق ذكره- والواقع التَّعليمي لقواعد اللّغة (القواعد النّحويّة والقواعد الصّرفيّة والقواعد الإملائيّة) في السَّنة الثَّالثة ابتدائي.

المبحث الأول: الدّراسة الميدانيّة

أولا: إجراءات الدّراسة

تستدعي كل دراسة اتباع جملة من الخُطوات وذلك وفق منهج محدد ومجال زمكانيّ معين، بالإضافة إلى استخدام أدوات معينة تساعدنا على تحقيق الهدف وبلوغ الغاية.

1- منهج الدّراسة

المنهج هو: "الطَّريقة الّتي يسلُكها الباحث للوصول إلى نتيجة معينة"[1]، وتتطلب كل دراسة ميدانية من الباحث اختيار المنهج المناسب لها، ويختلف المنهج المتَّبع في دراسة ما باختلاف الموضوع، ولكل منهج وظيفتُه وخصائصُه.

وقد اعتمدنا في هذه الدّراسة الميدانيّة التي قمنا بها على "المنهج الوصفي" الّذي يُعرّف على أنّه: استقصاء ينصب على تشخيص ظاهرة ما وكشف جوانبها، وتحديد العلاقات بين عناصرها، أو بينها وبين ظواهر أخرى.[2]

[1]- عمّار بوحوش: دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرّسائل الجامعيّة، المؤسّسة الوطنيّة للكتاب، الجزائر، ط2، 1985، ص 23.

[2]- ينظر: رجيم يونس كرو العزّاوي، مقدّمة في منهج البحث العلميّ، دار دجلة، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص97.

فهذا الأخير الأنسب لوصف الظَّاهرة اللُّغويّة وتحليلها فهو: أحد أشكال التَّحليل والتَّفسير العلمي[1]، يقوم على رصد ومتابعة دقيقة لظاهرة معينة في فترات زمنيّة معيّنة للوصول إلى نتائج تُعمم وتُساعد على فهم الواقع وتطويره[2].

2- مجال الدّراسة:

يُحدد أي بحث علمي بمكان محدد، وبفترة زمنيّة معيَّنة قد تكون طويلة ًأو قصيرةً؛ حسب طبيعة الموضوع.

أ- المجال الجغرافي: أُجريت الدّراسة الميدانيّة بمدرسة شعابنيّة الزّين، بمنطقة حمام النّبائل، واخترت هذه المدرسة لأنّها المدرسة الّتي تلقيت تعليمي الابتدائي فيها سابقا .

ب- المجال الزّمني: أجريت الدّراسة الميدانيّة خلال الموسم الجامعي 2019/2018، وامتدّت من شهر فيفري إلى شهر ماي 2019.

3- عيِّنة الدِّراسة:

عُرفت عيِّنة الدِّراسة بأنَّها: " الفئةُ الّتي تمثِّل مجتمع البحث أو جُمهور البحث؛ أي جميع مفردات الظّاهرة الّتي يدرُسُها الباحث أو جميع الأفراد الّذين يشكّلون موضوع الدّراسة."[3]

وشملت عيّنة بحثنا قسم السّنة الثّالثة ابتدائي الّذي يحتوي على أربعة وثلاثين (34) تلميذا، منهم تسع عشرة (19) تلميذةً، وخمسة عشر(15) تلميذًا.

4- أدوات الدِّراسة:

هي مجموعة من الأدوات الّتي يستخدمها الباحث لجمع المعلومات المتعلّقة بمشكلة الدّراسة، وتختلف أداة الدّراسة حسب ميدان وطبيعة الموضوع محل الدّراسة.

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

---

[1]- ينظر: علي معمر عبد المؤمن، البحث في العلوم الاجتماعيّة (الوجيز في الأساسيات والمناهج والتّقنيات والأساليب)، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ليبيا، ط1، 2008، ص 287.

[2]- ينظر: ربحي مصطفى عليان وعثمان محمد غنيم، مناهج وأساليب البحث العلميّ (النّظريّة والتّطبيق)، دار الصّفاء، عمّان، الأردن، ط1، 2000، ص 43.

[3]- رجاء وحيد دويدري، البحث العلمي أساسياته النّظريّة وممارسته العمليّة، دارالفكر، دمشق، سوريا، 2000، ط1، ص 305.

واعتمدنا في دراستنا الميدانيّة على أداة من أدوات الدّراسة، وهي الملاحظة، ويقصد بها: "عملية جمع المعلومات عن طريق ملاحظة النّاس أو الأماكن"[1]، وتُعدُّ هذه الأخيرة واحدة من أقدم وسائل الجمع.[2]

فمن خلال حضورنا لحصص بيداغوجيّة مع متعلّمي السّنة الثّالثة ابتدائي، وقفنا على طريقة تدريس القواعد اللُّغويّة في هذا الصَّف.

ثانيا: تعليميّة القواعد النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة في السّنة الثّالثة ابتدائي

أثناء حضورنا لبعض الحصص مع تلاميذ السّنة الثّالثة ابتدائي بمدرسة شعابنية الزّين، وقفنا على طريقة تقديم المعلّمين لدروس القواعد.

أ. درس في القواعد النحوية: (دلالات كان وأخواتها)

المقطع الخامس: الصحة والرياضة

الوحدة الثالثة: الغذاء المفيد

الميدان: فهم المكتوب + التعبير الكتابي

النشاط: قراءة + تراكيب نحوية (دلالة كان وأخواتها)

الزمن: 90 د

مركبات الكفاءة: يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النص المكتوب، يوظف الرصيد الجديد الوارد في النص المكتوب، يطرح فرضيات، يستعمل استراتيجية القراءة ويقيم مضمون النص المكتوب، يتحكم في مستويات اللغة الكتابية.

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

القيم: يعتز بلغته، تبنى سلوكات ومواقف صحية وقائية تتوافق مع المعارف المكتسبة، صلة الرحم.

الهدف التّعلمي: يتعمق في الفهم، و يتعرف دلالة كان و أخواتها.

أولا: مرحلة الانطلاق

وفيها طرح أسئلة اختيارية حول مضمون النّص.

أولا: يُقرأ النّص كاملا من قبل المعلّم.

---

[1]- منذر الضامن، أساسيات البحث العلمي، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص 96.

[2]- جودت عزت عطوكي، أساليب البحث العلمي، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط1، ،2009، ص 120.

ثانيا: يتداول المتعلّمون على قراءة فقرات النّص.

ثالثا: يطرح المعلّم أسئلة التّعمق في معنى النص، وطرح الأسئلة الآتية:

س01: نقول: صحتنا في غذائنا، ما رأيك في ذلك؟

س02: يجب علينا أن نتناول خمسة أنواع مختلفة على الأقل من الخضر والفواكه يوميا، هل تتبع هذه القاعدة في طعامك اليّومي؟

س03: اذكر بعض السّلوكات الّتي تحمي الجسم من الأمراض؟

تنوعت اجابات المتعلمين لكن كانت في مجملها صحيحة، واكتفى المعلم بإجابة واحدة عن كل سؤال لينتقل مباشرة إلى مرحلة بناء التّعلمات.

ثانيا: مرحلة بناء التّعلمات

طرح المعلّم بعض الأسئلة لاستخراج الظّاهرة النّحوية المستهدفة:

س01: كيف كانت فرحة العائلة بلقاء العمة؟ أجاب المتعلمون فقالوا: كانت فرحة العائلة كبيرة بلقاء العمة.

س02: من ظل يدعو العمة إلى تناول المزيد من الأصناف؟ كانت اجاباتهم كالآتي: ظل أبي وأمي يدعوان عمتي للأكل.

س03: كيف صارت العمة بعد اتباعها للحمية؟ أجابوا: صارت العمة أكثر رشاقة.

وكان المعلم بعد سماعه لإجابة متعلمين أو ثلاثة يسجل الأجوبة على السبّورة مع تلوين الظاهرة النّحوية المستهدفة.

بعد أن أنهى المعلم الأسئلة أخذ في قراءة السند المكتوب على السبورة والذي هو عبارة عن الاجابة عن الأسئلة الثلاث التي طرحها على المتعلمين، ثم طلب منهم قراءته؛ وكان ذلك من طرف متعلمين.

بعد ذلك أخذ المعلم في طرح بعض الأسئلة لاكتشاف الظاهرة:

س01: ماذا نسمي الكلمات الملونة؟ هل تريد معرفة معانيها؟ فأجابوا:(كان وأخواتها)

س02: متى كانت فرحة العائلة كبيرة ؟ أجابوا: (في الماضي).

س03: صارت العمة أكثر رشاقة، لكن هل كانت رشيقة من قبل؟ فقالوا:(نعم كانت رشيقة)

س04: اذكر بقية أخوات كان الّتي تعرفها؟ ذكر المتعلّمون مجموعة من أخوات كان من مثل (أصبح، بات، صار، أمسى)

س05: طلب منهم المعلّم أن يختاروا من أخوات كان ما يناسب هذه الجمل الّتي دونها على السّبورة، وكان يدون تحتها إجابة المتعلّم الّتي يراها صحيحة.

- هل يحتاج الأب إلى حمية ؟ (ليس الأب محتاجا إلى حمية)
- خلال الليل بقيت العمة تتحدث مع الأم. (باتت العمة سهرانة)
- استيقظ الأب في الصباح و هو يحس بالنّشاط (أصبح الأب نشيطا)
- في المساء عادت العمة إلى منزلها و هي تشعر بالسعادة (أمست العمة سعيدة)

وخلال كل هذه المراحل يستنتج المتعلم دلالة كان و أخواتها تباعا، ويقوم المعلّم بدعم الأمثلة الّتي استخرجت منها الظاهرة اللّغوية بأمثلة أخرى؛ مثل: كان الجو مشمسا، بات الباب مغلقا، أصبح الطفل كبيرا...إلخ من الأمثلة.

- الاستنتاج: في الأخير توصل المتعلمون إلى دلالات أخوات كان، ودوّنوها على كراساتهم.

صار: التحول من حالة إلى أخرى، ظل: طيلة النّهار، بات: في وقت الليل.

ليس: عند نفي أمر ما، أصبح: وقت الصباح، أمسى: وقت المساء.

ثالثا: مرحلة استثمار المكتسبات

إنجاز التمرين المقترح: طلب المعلّم من المتعلّمين إنجاز التّمرين في البيت وإحضاره في الحصة القادمة لأن وقت الحصة انتهى.

أكمل باستعمال : ظل ، باتت ، ليس ، صارت، أصبح

1. .....الجو باردا
2. ..... الضّيفة ساهرة .
3. ..... الكسول ناجحا
4. .....الشّكولاطة جامدة .
5. ..... المعرض مفتوحا طوال اليوم.

من خلال ملاحظتنا لطريقة تقديم هذا الدّرس، وجدنا تفاعل المتعلّمين مع الدّرس كبيرا، بالإضافة إلى أنّ الجميع كان يطلب المشاركة في الاجابة عن الأسئلة التي يطرحها المعلّم.

كما لمسنا أنّ المعلّم استطاع التّحكم نسبيا في الوقت المخصص للحصة، ليؤجل التمرين إلى الحصة القادمة، بالإضافة إلى ذلك وقفنا على فاعلية طريقة المقاربة النصية في تقديم درس الظاهرة النّحوية.

وكذلك على طريقة تقديم المعلم للدرس؛ هل عن طريق الأمثلة أم بصياغة القاعدة والاعتماد على الأمثلة؛ لنجد أنه انطلق من الأمثلة ولكنه لم يأمر المتعلمين بكتابتها في الكراس، بل أمرهم بكتابة معاني أخوات كان فقط.

ب.درس في القواعد الإملائية:(الأسماء الموصولة بلامين: اللّذان – اللّتان- اللّواتي)

المقطع الخامس: الصّحة والرّياضة

الوحدة الثّالثة: الغذاء المفيد

الميدان: فهم المكتوب + التّعبير الكتابي

النّشاط: قراءة + إملاء (اللّذان – اللّتان- اللّواتي)

الزّمن: 90 د

مركبات الكفاءة: يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النص المكتوب، يوظف الرصيد الجديد الوارد في النص المكتوب، يطرح فرضيات، يستعمل استراتيجية القراءة ويقيم مضمون النص المكتوب، يتعرف على مختلف أشكال الحروف والضوابط للكتابة العربية .

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

القيم: يعتز بلغته، الانتماء، تبنى سلوكات ومواقف صحية وقائية تتوافق مع المعارف المكتسبة، صلة الرحم.

الهدف التّعلمي: يحدد المجموعات الانشائية في النّص ويكتب الأسماء الموصولة بشكل صحيح.

وطريقة تقديم درس الظّواهر الإملائية مشابهة تماما لطريقة تقديم درس الظّواهر النّحوية، وفيما يأتي مراحل تقديم درس الأسماء الموصولة بلامين.

أولا: مرحلة الانطلاق

وفيها طرح المعلّم أسئلة حول مضمون النّص، وذلك بعد أن قرأ النّص ص 86 قراءة معبرة، ثم قراءات فردية وافرة من قبل بعض المتعلّمين.

س01: ما الّذي عانت منه العمة قبل اتباعها للحمية؟ أجاب المتعلّمون كالآتي: السكري وضغط الدّم هما اللّذان عانت منهما العمة.

س02: هل الأم الّتي تقدم الخضروات لأبنائها واعية؟ أجابوا: الأم الّتي تقدم الخضروات لأبنائها واعية.

س03: هل النّساء اللّواتي يقدمن الخضروات لأبنائهن واعيات؟ فأجابوا: بنعم، النّساء اللّواتي يقدّمن الخضروات لأبنائهنّ واعيات.

ثانيا: مرحلة بناء التّعلمات

بعد تسجيل الإجابة على السّبورة مع تلوين الظّاهرة الإملائية المستهدفة، وتلوين كلمة اللذان واللّواتي تمّ قراءة الجمل قراءة معبرة من قبل المعلّم، تتبعها قراءات فردية.

- طرح بعض الأسئلة لاكتشاف الظَاهرة وتمييزها.
- قراءة الكلمات الملونة.

س01: كم لاما نطقت؟ أجاب المتعلّمون بأنهم نطقوا بلامين.

س02: كم لاما كتبت ؟ أجاب المتعلّمون بأنهم كتبوا لامين.

س03: ماذا وضع فوق اللام الثانية؟ قالوا: وضعت فوقها شدة

الاستنتاج: نكتب فتحة وشدة فوق اللام الثّانية في الأسماء التّالية: اللّذان – اللّتان– اللّواتي.

ثالثا: مرحلة استثمار المكتسبات

طلب إنجاز التّمرين المقترح في دليل الكتاب باستخدام الألواح.

التّمرين: أكمل الفراغ بما يناسب:

- النّصيحتان.....قدّمتهما العمّة من ذهب.
- النّسوة.....ساهمن في تنظيف الحيّ تلقين رسائل شكر.
- الماء والّصابون هما.....يساعداني على تنظيف يدي من الجراثيم.

أعطى المعلّم مهلة للمتعلّمين للتفكير في التّمرين، ثم أمرهم بملئ الفراغ الأول وكتابة الإجابة على الألواح، وهكذا مع المثالين الآخرين.

ما توصلنا إليه بعد دراستنا الميدانية أنّ درس الظّواهر الإملائية درس بسيط يمكن أن ينهيه المعلّم قبل أن ينتهي الوقت المخصص عكس القواعد النّحوية والصّرفية الّتي تتطلب وقتا أطول.

المبحث الثّاني: تحليل الاستبانات

أولا: إجراءات الدّراسة

1- منهج الدّراسة:

اعتمدنا في تحليلنا للاستبانات على المنهج الوصفي مستعانين بآليات التّحليل والتّعليل بالإضافة للمنهج الإحصائي؛ هذا الأخير الّذي "يهتم بجمع البيانات وتنظيمها وتصنيفها وعرضها عن طريق الجداول أو الرُّسوم البيانيّة"[1]، واكتفيا في بحثنا هذا على عرض نتائجنا في الجداول.

2- مجال الدّراسة:

أ- المجال الجغرافي:

تم توزيع استبانات البحث على مجموعة من معلمي السّنة الثّالثة ابتدائي في أربع عشرة (14) مدرسة من ولاية قالمة، وتتكون الفئة من ستة وعشرين (26) معلما ومعلمة، كما هو موضح في الجدول الآتي:

	اسم الابتدائية	المنطقة	عدد الاستبانات
1	شعابنية الزين	حمام النّبائل	03
2	مرابط محمد	حمام النّبائل	02
3	دبابسية علي	حمام النّبائل	01
4	بلوصيف عبد المجيد	حمام النّبائل	02
5	مساعدية بلقاسم	حمام النّبائل	03
6	سحتوري إبراهيم	مجاز الصّفا	02
7	البشير الإبراهيمي	تاملوكة	02
8	عثامنية عبد المجيد	بني مزلين	02
9	بوطقوقة لخضر	وادي فراغة	01
10	عبدي مبارك	عين العربي	02
11	نعيجة العربي	حمام دباغ	01
12	أحمد بوسطحة	حمام دباغ	02

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

13	ماضي السعيد	الفجوج	02
14	قاسم عبد الله	بوشقوف	01

ب - المجال الزّمني:

تم توزيع الاستبانات في شهر ماي 2019، من الموسم الجامعي 2019/2018، وقد استرجعناها كلها.

3- أدوات الدّراسة:

اعتمدنا في دراستنا على أداة من أدوات البحث العلميّ الميداني والمتمثلة في: الاستبانة.

الاستبانة:

والاستبانة هي:"وسيلة من وسائل جمع المعلومات والبيانات تعتمد أساسًا على استمارة تتكوّن من مجموعة أسئلة تُسلَّمُ إلى الأشخاص الذين تمَّ اختيارهم لموضوع الدِّراسة ليقوموا بتسجيل إجاباته عن الأسئلة الواردة فيها وإعادتها ثانية."[1]، فالهدف منها هو الحصول على معلومات وآراء حول موضوع الدِّراسة.[2]

وتضمَّنت الاستبانة نوعين من الأسئلة:

- أسئلة مغلقة: يُجاب عنها عن طريق اختيار اقتراح من الاقتراحات المقدَّمة، وهي لا تأخذ وقتا طويلا، ولا يبذل المجيب جهدا في الإجابة عنها.
- أسئلة مفتوحة: وفيها يُترك للمُجيب حرّيّة الإجابة.

ووُزِّعت الأسئلة على محورين كالآتي:

	المحور	عدد الأسئلة	فحوى الأسئلة
أولا	البيانات الأولية	ستة (06) أسئلة	البيانات الشّخصية للمعلّمين، ومعرفة نوعهم الاجتماعي، والرّتبة، والخبرة، والوضعية، والمؤهل والتّخصص العلمي.
ثانيا	تعليميّة القواعد	ثلاثة وعشرون	تمحورت الأسئلة حول تعليم القواعد اللُّغوية

[1]- عبد الله محمد الشّريف: مناهج البحث العلمي (دليل الطّالب في كتابة الأبحاث والرّسائل العلميّة)، مكتبة الإشعاع، الإسكندريّة، مصر، ط1، 1996، ص123.

[2]- ينظر: محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي (القواعد والمراحل والتّطبيقات)، دار وائل، عمّان، الأردن، ط2، 1999، ص63.

	اللُّغوية في الصّف الثّالث ابتدائي	(23) سؤالا	(النَّحوية والصَّرفية والإملائية) في هذه المرحلة، وكيفية صياغتها وتقديمها.

وقد كانت استبانة البحث في قسمين، بمجموع تسعة وعشرين سؤالا (29)، حيث يتصدر المحورَ الأول سؤالٌ متعلق باسم الابتدائية، والمنطقة.

4- كيفية تطبيق آليات البحث

بعد أن تمكنا من جمع كل الاستبانات الموجّهة للمعلمين والمقدَّر عددها بست وعشرين (26) استبانة، أحصينا النتائج ووضعها في جداول، واحتسبنا النِّسب المئوية وفق القانون الآتي:

النّسبة المئوية = التّكرار/ العدد الاجمالي للعينة (26) × 100.

ثانيا: عرض الاستبانات وتحليلها

المحور الأول: البيانات الأولية

✓ السّؤال الأول: يتعلق بالنَّوع الاجتماعي

اعتمدنا في دراستنا هذه على مجموعة من المعلّمين من كلا الجنسين: ذكورا وإناثا، ويمكن أن نوضّح ذلك من خلال الجدول الآتي:

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئوية
إناث	20	%77
ذكور	06	%23
المجموع	26	%100

جدول01: يمثل النّوع الاجتماعي لعيِّنة الدِّراسة.

قراءة وتعليق:

تعدّ مهنة التّعليم مهنة شاقة وصعبة تتطلب صفاتا معيّنة لابدّ من توفرها في الشّخص الّذي يريد مزاولة هذه المهنة.

نلاحظ من خلال الجدول السّابق، أنّ نسبة المعلّمين الإناث قد بلغت سبعا وسبعين بالمئة (77%)؛ وهي تفوق نسبة المعلّمين الذّكور والتي قدّرت بثلاثة وعشرين بالمئة (23%)؛ والسّبب في ذلك يرجع إلى

أنّ الإناث بطبيعتهم يملن إلى قطاع التّربية والتّعليم أكثر من الذُّكور الّذين يميلون إلى المواد العلميّة، يُضاف إلى ذلك أنّ المرأة تتعامل مع التّلاميذ بنوع من الحنان والصّبر؛ فالمرأة ترى أن المجال التّعليمي هو الأنسب لها.

وانخفاض نسبة الذّكور في قطاع التّعليم، يرجع إلى أنّهم يجدون صعوبة في التّعامل مع المتعلّمين؛ حيث تظهر عليهم علامات القلق فنجدهم يميلون إلى القسوة أحيانا.

السّؤال الثّاني: يتعلق بالرّتبة الوظيفيّة

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئوية
أستاذ	13	%50
أستاذ رئيسي	5	%19
أستاذ مكوّن	8	%31
المجموع	26	100%

جدول02: يوضّح الرّتبة الوظيفية للمعلّمين.

قراءة وتعليق:

معرفة الرّتبة الوظيفيّة للمعلّمين خاصة معرفة المكوِّنين منهم؛ يجعلنا نقف على إجاباتهم أكثر بالتّحليل والتّمحيص، لأنّهم أكثر دراية بالمجال التّعليمي.

يتضح لنا من خلال الجدول أن معظم المعلّمين برتبة "أستاذ"، وذلك بنسبة خمسين بالمئة (50%)، وخمسة (05) معلمين فقط ذو الرّتبة الوظيفية "أستاذ رئيسي"، بنسبة تسعة عشرة بالمئة (19%)، وثاني أكبر نسبة ترجع إلى رتبة "أستاذ مكوِّن"؛ وذلك بنسبة واحد وثلاثين بالمئة (31%) من مجموع معلمي العيّنة.

✓ السّؤال الثّالث: يتعلق بالخبرة

يُقصد بالخبرة المدّة الزّمنية الّتي قضاها المعلّم في التّدريس. وقد قسّمناها إلى ثلاث فئات، وعامل الخبرة يلعب دورا بالغا في مساعدتنا على تحليل الاستبانة والتّعرف على الواقع التّعليمي، فالمعلّم صاحب الخبرة يقدّم لنا ملاحظات يمكن أن نغفل عنها في تحليلنا.

والجدول الآتي يوضّح ذلك:

الاختيارات	التّكرار	النِّسبة المئويّة
أقلّ من خمس سنوات	10	%39
من خمس سنوات إلى خمس عشرة سنة	12	%46
أكثر من خمس عشرة سنة	4	%15
المجموع	26	%100

جدول 03: يمثل توزيع المعلّمين حسب الخبرة.

قراءة وتعليق:

من خلال النّتائج المذكورة في الجدول، يتّضح لنا أنّ أكبر نسبة من المعلّمين هم الّذين تراوحت خبرتهم من خمس سنوات (05) إلى خمس عشرة (15) سنة، وقد قدّرت نسبتهم بستة وأربعين (46%)، في حين بلغت نسبة المعلّمين الذين يملكون خبرة (أقلّ من خمس سنوات) تسعة وثلاثين بالمئة (39%)، وفي المرتبة الأخيرة نجد فئة المعلّمين ذوي الخبرة الطويلة (أكثر من خمس عشرة سنة) والّتي قدّرت بخمسة عشر بالمئة (15%).

يُعد التّكوين ضرورة أساسة ومطلبًا مهمًّا من دونهِ لا يُمكنُ للمعلِّم أداء وظيفته أداءً جيِّدًا؛ فللمعلِّم المُكوِّن دراية بالأساليب المُتَّبعة في السّير التّعليمي مع المتعلِّمين، هذا وقد أكدّ عدد من التّربويين أنّ معظم المشكلات التّربويّة ناشئة في أساسِها من افتقار المدارس إلى معلِّمين قادرين.[1]

✓ السّؤال الرّابع: يتعلق بالوضعيّة (الصّفة)

الاختيارات	التّكرار	النِّسبة المئويّة
مثبَّت (مرّسم)	25	%96
متربّص	01	%04

[1]- يُنظر: لعزيلي فاتح، علاقة تكوين المعلِّمين بقدراتهم على تشخيص صعوبات التّعلّم لدى تلاميذهم – دراسة ميدانيّة لمعلِّمي الطّور الأوّل الأساسي (مذكّرة ماجستير في علوم التّربية)، جامعة الجزائر، كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، قسم علم النّفس وعلوم التّربية، 2008، ص 40.

مستخلف	00	%00
المجموع	26	%100

جدول04: يمثل توزيع المعلّمين حسب الوضعيّة.

قراءة وتعليق:

يتّضح لنا من خلال الجدول السّابق أنّ عدد المعلّمين المرسّمين قُدّر بنسبة كبيرة بلغت زهاء ستة وتسعين (96%)، وهم من ذوي الأقدمية والخبرة المهنيّة في التّعليم.

بينما كان هناك معلّم متربّص واحد بنسبة أربعة (04%)، هذا الأخير عليه أن يخضع لتكوين بيداغوجيّ بحجم ساعيّ معيّن، ويدرس فيه عدّة مقاييس أهمها:(تقنيات تسيير القسم، التّعليميّة، أخلاقيات المهنة...إلخ)[1] وذلك حتى يتسنى له أداء مهامه على أكمل وجه لأنّه في بداية الطّريق.

وأمّا فيما يخصّ فئة المعلّمين المستخلفين فقد كانت منعدمة (00%).

فعينة المعلّمين الّتي اعتمدنا عليها لم يكن من بينهم معلّمون مستخلفون، ويعود نظام الاستخلاف للواجهة مع كلّ دخول اجتماعيّ لامتصاص نقص المعلّمين في بعض المواد، ولكن العمل بهذا النّظام يكون وفق شروط حددتها وزارة التّربية الوطنية، تتعلق بالدرجة الأولى بالمعلّم المستخلف، والّتي في مقدّمتها ضرورة توفر المؤهل العلّمي لديه.[2]

من خلال السّؤال الثّاني والثّالث والرّابع يمكن الإشارة إلى أنّ الخبرة لها أهميّة بالغة في العمليّة التّعليميّة؛ فالمعلّم الّذي تكون له أقدمية في التّعليم يكون قادرا على تسيير العمليّة التّربويّة، وقادرا على إيصال المعلومة للتّلميذ بطريقة سهلة وبسيطة.

كما أنّ الخبرة الطّويلة للمعلّمين مطلوبة؛ من أجل نِتاج مثمر وتدريسٍ ناجح وفعّال في مستويات التّعليم جميعها، يُضاف إلى ذلك أنّ المعلّم الّذي لديه خبرة تكون له دراية أكثر من غيره بطرق تدريس أنشطة اللّغة العربيّة، وتصبح له القدرة أكبر على تكييف المحتوى مع الفروقات الفردية للمتعلّمين أو القدرة على ما يُعرف بـــ"البيداغوجيا الفارقية"؛ هذه الأخيرة الّتي تقتضي أن يأخذ المعلّم بعين الاعتبار الفوارق

[1]- ينظر: جودي عبد اللّطيف، الدّليل المختصر للأستاذ المتربص، (تقرير نهاية التّكوين البيداغوجي)، على موقع الدّراسة الجزائري: https://eddirasa.com

[2]- ينظر: مدونة التربيّة والتّعليم، على الموقع الالكتروني:www.edu -dz.com

الموجودة بين المتعلّمين، حيث تكون التّعلمات متنوّعة ومتعدّدة حتى يستطيع المتعلّمون التّعلّم حسب إمكاناتهم الطّبيعيّة في الفهم وامتلاك المعرفة[1]، وتظهر الفروقات الفردية مع النّمو، فكل فرد ينمو بطريقة وأسلوب خاصين به[2]؛ لذلك ينبغي أن يكون المعلّم على دراية بالخصائص النّمائية الخاصة بكل مرحلة، حتى يتسنى له الوقوف على الفروقات الفرديّة للمتعلّمين.

السّؤال الخامس: يتعلق بالمؤهل العلمي.

والمؤهل العلميّ هو الشّهادة الّتي يلتحق على أساسها المعلم بالوظيفة. والشّهادات المعتمدة في التّوظيف في الجزائر هي: شهادة اللّيسانس، وشهادة الماجستير في النّظام الكلاسيكي، شهادة الماستر في نظام (ل م د)، بالإضافة لخريجي المعاهد والمدارس العليا للأساتذة.

الاختيارات	التّكرار	النِّسبة المئويّة
شهادة ليسانس	18	%69
شهادة ماجستير	00	%00
شهادة ماستر	03	%12
معهد خاص	05	%19
المجموع	26	%100

جدول05: يمثل توزيع المعلّمين حسب مؤهلهم العلميّ.

قراءة وتعليق:

يظهر لنا من خلال الجدول السّابق أنّ نسبة معلمي السّنة الثّالثة ابتدائي المتحصلين على شهادة اللّيسانس تقدر بتسعة وستين بالمئة (69%)، ونسبة المعلمين المتحصلين على شهادة الماجستير منعدمة (00%)، بينما المعلّمون المتحصلون على شهادة الماستر فتقدر باثني عشر بالمئة (12%)، وأمّا المعلّمون الّذين يملكون مؤهلات من معاهد خاصة فبلغ عددهم خمسة معلمين (05)، بنسبة تسعة عشر بالمئة (19%).

[1]- ينظر: ماهر الجويني، الأساليب المعاصرة في تدريس اللغة العربية، ص 171.

[2]- ينظر: رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللّغة العربيّة (إعدادها، تطويرها، تقويمها)، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، (د ط)، 2004، ص41.

وعليه فأكثر المعلّمين متحصلون على شهادة اللّيسانس، كون المشاركة في مسابقة التّوظيف للمرحلة الابتدائيّة قائم على شهادة "اللّيسانس"[1]، وأمّا الّذين يملكون شهادة "ماستر"، أو متخرجون من "مدارس عليا" و"معاهد خاصة" عادة ما يختارون المستويات التّعليميّة الأخرى كالمتوسط والثّانوي.

✓ السّؤال السّادس: يتعلق بالتّخصص العلميّ (الجامعي).

والتّخصص العلميّ هو الفرع من المعرفة الّتي يختص الفرد بها دون غيرها من الفروع.

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
لغة وأدب عربي	18	%69
علم الاجتماع	01	%04
علم النّفس	00	%00
علوم الطّبيعة والحياة	02	%08
تخصص آخر	05	%19
المجموع	26	%100

جدول06: يمثل توزيع المعلّمين حسب تخصصاتهم العلميّة.

استنادا إلى النّتائج المبينة أعلاه يتضح لنا أن معظم معلمي السّنة الثّالثة ابتدائي اختصاصهم "لغة وأدب عربي" بنسبة تسعة وستين بالمئة (69%) وهي أكبر نسبة مقارنة بالنّسب الأخرى، وهذا راجع كون اختصاص اللّغة والأدب العربي هو الاختصاص الأول المطلوب توفره في معلّمي اللّغة العربيّة في كل الأطوار التّعليميّة[2]، وأربعة بالمئة (04%) اختصاصهم "علم الاجتماع"، بينما لا يوجد من العيّنة أيّ معلّم أو معلّمة في اختصاص "علم النّفس"؛ والغالب أنّ أصحاب هذا التّخصص يلجؤون إلى مهن أخرى غير مهنة التّعليم، ونجد أيضا أن نسبة ثمانيّة بالمئة (08%) من المعلّمين اختصاصهم "علوم الطّبيعة والحياة"؛ وهذا راجع إلى أنّ أغلبية من في هذا الاختصاص يتوجهون إلى المهن العلميّة، كونه اختصاصًا علميًا.

[1]- ينظر: الجريدة الرّسمية للجمهوريّة الجزائريّة، القرار الوزاري الّذي يحدد قائمة المؤهلات والشّهادات المطلوبة للتوظيف والتّرقية في بعض الرّتب الخاصة بالتّربية الوطنيّة، ع25، مادة 2، 07 أفريل 2014، ص20.

[2]- ينظر: مر ن، ص ن.

وأمّا المعلّمون الّذين كانوا من اختصاصات أخرى غير الّتي ذكرناها فكان عددهم خمسة (05)، بنسبة تسعة عشر بالمئة (19%)، وهذه الاختصاصات هي:(علوم سياسية وعلاقات دولية، حقوق، علوم التّسيير، كهرو ميكانيك)، وهذه النّسبة ضعيفة فقلما تجد معلّما في الابتدائي اختصاصه كهرو ميكانيك أو علوم سياسية...، وما شابه هذه الاختصاصات، لأن هناك وظائف ومهنًا أحق بالتّوظيف فيها من التّعليم الابتدائي.

المحور الثّاني: تعليميّة القواعد اللّغويّة في الصّف الثّالث ابتدائي

✓ السّؤال الأول: هل بيّنت للتلاميذ في أول السّنة الفرق بين القاعدة النّحويّة والصّرفيّة والقاعدة الإملائيّة؟

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	16	%62
لا	10	%38
المجموع	26	%100

جدول01: يمثل توضيح المعلّمين الفرق بين القواعد اللّغوية.

قراءة وتعليق:

نستشف من خلال ما سبق بيانه أنّ أغلب المعلّمين صرّحوا تبيينهم للمتعلّمين الفرق بين القواعد النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة؛ وبلغ عددهم ستة عشر (16) معلما أي بنسبة اثنين وستين بالمئة (62%)، وأما عشر(10) معلّمين بنسبة ثمانية وثلاثين بالمئة (38%)؛ لم يبيِّنوا للمتعلّمين الفرق بين أنواع القواعد؛ وهذا الأمر سيؤثر على معرفة المتعلّمين فيعتقدون أنّه لا اختلاف بين هذه القواعد.

وما تجدر الإشارة إليه أنّ متعلّم المرحلة الابتدائيّة يمتاز بخصائص نمائيّة تسمح له بترسيخ المعرفة المكتسبة في ذهنه، فاكتساب المعارف في الصّغر يبقى ويخلد ويطول أمده، فالمثل يقول:" التّعلم في الصّغر كالنّقش على الحجر"، وفي هذه المرحلة العمريّة لايزال المتعلّم وعاءً فارغًا، فهو صفحة بيضاء[1] بالإمكان أن تغرس فيه ما أمكن وليس هذا من النّاحيّة التّعليميّة فقط، بل في كلّ المجالات.

[1]- ينظر: حسيب شعيب، طرائق تدريس اللّغة العربيّة في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثّانويّة، ص237.

لذلك فالتّفرقة بين أنواع القواعد ولو شكليًا تغرس في المتعلّم قاعدة أساسيّة في النّحو على أنّه مستويات، وتكوِّن في عقله مبدأ فكريا راسخًا ضمنيًا للتفريق بينها مستقبلا، فتنتظم في عقله بطريقة آلية.

وعدم توضيح المعلّمين الفرق بين القواعد النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة يؤثر سلبا مستقبلا على المعارف اللّغوية للمتعلم، كون المتعلّم ينتقل إلى المراحل الأخرى وهو يظن أنّ لا فرق بين هذه القواعد، ليتفاجأ بأن هناك فرقا بينها، والأكثر من ذلك عندما يكتشف أن النّحو علم، والصّرف علم، والإملاء علم؛ كل مستقل عن الآخر.

✓ السّؤال الثاني: هل تخصص كراسا لأنشطة اللّغة العربيّة؟

الاختيارات	التّكرار	النِّسبة المئويّة
نعم	20	%77
لا	06	%23
المجموع	26	%100

جدول02: يمثل تخصيص المعلّمين لكراس خاص بأنشطة اللّغة العربيّة من عدمه.

قراءة وتعليق:

نلحظ من خلال ما ورد آنفا أن معظم معلمي اللّغة العربية في العيّنة، والبالغ عددهم عشرين (20) معلما، بنسبة سبعة وسبعين بالمئة (77%) صرّحوا بأنّهم يخصصون كراسا لأنشطة اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائي، بينما ستة معلمين فقط، بنسبة ثلاثة وعشرين بالمئة (23%) لا يخصصون كراسا لأنشطة اللّغة العربيّة.

فتخصيص كراس لأنشطة اللّغة العربيّة يعدّ مظهرا أوّليا لنجاح تدريسها، وتنظيم الأنشطة في كراس شأنه شأن سائر المواد التّعليميّة دون الاعتماد على الكتاب فحسب يسّهل على المتعلّم استرجاع المعلومات عند الحاجة.

✓ السّؤال الثّالث: هل يتم الفصل بين القواعد النّحوية والصّرفية والإملائية؟

الاختيارات	التّكرار	النِّسبة المئويّة
نعم	26	%100
لا	00	%00

المجموع	26	%100

جدول03: يمثل فصل المعلّمين بين القواعد اللّغوية من عدمه.

قراءة وتعليق:

اتّفق معلمي العيّنة جميعهم أنّهم يفصلون بين القواعد النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة، بينما كانت النّسبة منعدمة بالنّسبة للّذين لا يفصلون بين أنواع القواعد اللّغويّة.

والفصل بين القواعد النّحوية والصّرفية والإملائية، يُسهل على المتعلّم معرفة الفرق بينها ولو نسبيا، كما أنّ هذا الفصل يُكوِّن معرفة لدى المتعلِّم بأن مباحث النّحو تختلف عن مباحث وموضوعات الصّرف والإملاء.

ولكن من خلال إجابات السّؤال السّابق يظهر أنّ هناك تناقضًا في إجابات المعلّمين، ففي سؤالنا لهم حول تخصيصهم لكراس خاص بأنشطة اللّغة العربيّة نفى ستّ (06) معلّمين ذلك، بينما في سؤالنا هذا نجد أن كلّ المعلّمين أكّدوا أنّهم يفصلون بين القواعد اللّغويّة، والسّؤال الّذي يطرح نفسه؛ كيف للمعلّمين الّذين لا يخصصون كراسا لأنشطة العربيّة أن يفصلوا بين القواعد؟

وانطلاقا من السّؤال السّابق وهذا السّؤال نشير إلى أننا اطّلعنا على العديد من كراسات المتعلّمين في هذه المرحلة ووجدنا اختلافا فيما بينها، فوجدنا مثلا في مدرسة "مناعي عيسى" ببوعاتي أحمد، ولاية قالمة، تُكتب القواعد في كراس خاص دون الفصل بين القواعد اللّغويّة من نحويّة وصرفيّة وإملائيّة، وكذلك الأمر نفسه وجدناه عند تلاميذ مدرسة شعابنية الزّين، بمنطقة حمام النّبائل، إلاّ أنّ الأمر مختلف في مدرسة " خيري مختار" بقالمة، فبعد اطّلاعنا على بعض الكراسات وجدنا أنّ المتعلّمين يقسمون كراس اللّغة العربيّة إلى ثلاثة أقسام: قسم الظّواهر النّحويّة، قسم الصّيغ الصّرفيّة، وقسم الظّواهر الإملائيّة، وهذا ما يُسهل على المتعلّم معرفة الفرق بين هذه القواعد اللّغوية.

✓ السّؤال الرّابع: ما الحجم السّاعي المخصَّص لتدريس القواعد اللّغويّة؟

ذكر المعلّمون أنّ الحجم السّاعي المخصص للقواعد كالآتي:

- القواعد النّحويّة: خمسة وأربعون دقيقة (45 د).
- القواعد الصّرفيّة: خمسة وأربعون دقيقة (45 د).
- القواعد الإملائية: خمسة وأربعون دقيقة (45 د).

وهذا هو الحجم السّاعي الّذي ينصّ عليه المنهاج[1]، ويكون تقديم القاعدة النّحوية في الأسبوع الأول، وتقديم القاعدة الصّرفيّة والإملائيّة يكون بالتّناوب؛ أسبوع تقدّم فيه القاعدة الصّرفيّة، وأسبوع للقاعدة الإملائيّة.

✓ السّؤال الخامس: هل الحجم السّاعي المخصص لتدريس القواعد كاف لاستيعابها؟

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	09	%35
لا	06	%23
نوعا ما	11	%42
المجموع	26	%100

جدول04: يمثل الحجم السّاعي المخصص للقواعد اللّغوية.

قراءة وتعليق:

تباينت آراء المعلّمين في الحجم السّاعي المخصص للقواعد اللّغوية، فهناك من يرى أنه كاف، وكان عددهم تسعة معلمين (09) بنسبة خمسة وثلاثين بالمئة (35%)، بينما قدّرت نسبة المعلّمين الّذين يرون أنه غير كاف بثلاثة وعشرين بالمئة (23%).

وأمّا الّذين ذهبوا إلى أنّ الحجم السّاعي للقواعد اللّغوية كاف نوعا ما لاستيعابها، فقدِّر عددهم بأحد عشر معلمًا بنسبة اثنين وأربعين بالمئة (42%)، وهذه أكبر نسبة مقارنة بالّذين يرون أنّ الحجم السّاعي كافٍ أوغير كافٍ.

والّذي يبدو أنّ سبب تباين آراء المعلّمين في الحجم السّاعي المخصص لتدريس القواعد بين كاف وغير كاف، وكاف نوعا ما يرجع بالدرجة الأولى إلى خبرة وكفاءة المعلم كونه المسؤول عن تسيير الحصة البيداغوجية وفق الوقت المخصص لها، بالرّغم من الصّعوبات الّتي يواجهها خاصة إذا اضطر للشرح والتّوضيح للمتعلّمين الّذين لم يفهموا الدّرس، فقد يمر الوقت دون أن ينهي تقديم الدّرس المقرر.

وفي مسايرة الوقت يتحول التّعليم من كونه علما إلى كونه فنا، وتلعب كفاءة المعلّم وخصائصه، وطبيعة الدّرس دورا في تحكمه في الوقت.

[1]- ينظر: اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الدّليل المنهجي لإعداد المناهج، ص41.

السّؤال السّادس: كيف تقدم القواعد اللّغويّة؟

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
بالاعتماد على الأمثلة فحسب	02	%8
صياغة قاعدة مع الاعتماد على الأمثلة	24	%92
المجموع	26	%100

جدول05: يمثل كيفية تقديم المعلّمين للقواعد اللّغويّة.

قراءة وتعليق:

من خلال ما سبق يتّضح لنا أنّ أغلبية المعلّمين يعتمدون على صياغة القاعدة مع الاعتماد على الأمثلة وبلغ عددهم أربعة وعشرين معلما (24)، بنسبة اثنين وتسعين بالمئة (92%)، بينما معلّمان فقط ذكرا أنّهما يقدّمان القواعد بالاعتماد على الأمثلة؛ بنسبة ثمانية بالمئة (08%).

وما تجدر الإشارة إليه أنّ بعض المعلّمين ممّن حضرت حصصا بيداغوجيّة معهم وكانوا يعتمدون على الأمثلة فقط في تقديم القواعد اللّغوية والّذين اطّلعت على كراسات متعلّميهم وجدتهم ممّن أجابوا في الاستبانة بأنهم يصوغون القواعد مع الاعتماد على الأمثلة.

وهنا نشير إلى أنّنا وعند اطّلاعنا على كراسات بعض المتعلّمين وجدنا أنّهم يسجلون القواعد في كراساتهم عكس بعض المعلّمين الّذي يأمرون متعلميهم بكتابة الأمثلة فقط، وهذا ما وقفت عليه شخصيا أثناء التّمرن الميداني الّذي قمت به في مدرسة شعابنية الزّين بمنطقة حمام النّبائل.

والسّؤال المطروح هنا في غياب توثيق المتعلّمين للقواعد فعلام يعتمدون عند مراجعتهم للقواعد؛ فالكتاب خال من القاعدة، والكراس كذلك، وهل يتذكر المتعلّمون قواعد ذكرت شفويا وهم في هذا المستوى الفكري والعقلي؟!

وقد كان لنا محاورة مع أولياء بعض المتعلّمين فأجمعوا على أنّ عدم توثيق أبنائهم للقواعد في كراساتهم، يكون عائقا أمام تذكرها، أو مراجعتها أثناء الفروض والامتحانات.

✓ السّؤال السّابع: ماهي الطّريقة الّتي تعتمدها في تقديم قواعد اللّغة العربيّة؟

المقصود بطرائق التّدريس جملة الإجراءات والأنشطة الّتي يقوم بها المعلّم لتوصيل المحتوى التّعليمي للمتعلّم[1]، وتعدّ طرائق التّدريس أكثر عناصر المنهاج تحقيقا للأهداف.

وتختلف طرائق التّدريس باختلاف طبيعة المادة، وباختلاف مرحلة التّعليم، والجدول الآتي يوضّح طرائق التّدريس الّتي يعتمدها المعلّمون في تقديم القواعد اللّغويّة في السّنة الثّالثة ابتدائي.

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
الطّريقة القياسيّة	02	%08
الطّريقة التّحليلية	13	%50
الطّريقة الاستقرائيّة	03	%11.5
الطّرائق الثّلاث	05	%19
طرائق أخرى	03	%11.5
المجموع	26	%100

جدول06: يمثل الطّرائق الّتي يعتمدها المعلّمون في تقديم دروس قواعد اللّغة.

قراءة وتعليق:

فطرائق التّدريس هي مجموع الأنشطة والوسائل والأدوات والإجراءات الّتي يطبقها المعلّم في حصة تعليميّة معيّنة، والّتي تظهر آثارها فيما يتلقاه المتعلّمون من معارف[2]

ومن خلال النّتائج المبيّنة في الجدول أعلاه، يظهر لنا أنّ أغلب المعلّمين – بنسبة خمسين بالمئة (50%)– صرّحوا بأنّهم يعتمدون على "الّطريقة التّحليليّة" في تقديمهم دروس القواعد اللّغويّة، وتسمى أيضاً الطّريقة الكلية، لأنها تبدأ بتعليم المتعلّم وحدات لغوية على شكل مفردات مفهومة ومألوفة لديه، أو وحدات على شكل جملة سهلة تنتزع مفرداتها من خبراته ومعارفه، وبعد أن يتعلم المتعلّم الكلمة أو الجملة يُبدأ معه في تحليل الكلمة إلى مقاطعها وحروفها، كما يبدأ في تحليل الجملة إلى مفرداتها[3]،

---

[1] – ينظر: حسيب شعيب، طرائق تدريس اللّغة العربية في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثّانوية، دار المحجة البيضاء، بيروت، لبنان، ط1، 2008، ص83.

[2]– ينظر: وليد بركاني، محاضرات في تحليل الطّرائق، جامعة 08 ماي 1945، قالمة، كلية الآداب واللّغات، قسم اللّغة والأدب العربي، 2019/2018، ص04.

[3]– ينظر: وليد أحمد جابر، طرق تعليم القراءة للمبتدئين (الطّريقة التّحليلية)، آذار2003، على الموقع الالكتروني: http://www.schoolarabia.net

ويرى بعض الباحثين أنّ الطّفل يدرك الأمور بكليتها أولا، ومن ثم تأتي الجزئيات والتّفصيلات [1]، ولكن ومن خلال مفهوم هذه الطريقة يتضح لنا أنّها ليست الطّريقة المعتمدة في تقديم القواعد في هذه المرحلة.

بينما معلّمان اثنان (02) – بنسبة ثمانيّة بالمئة (08%) – صرّحا بأنّهما يعتمدان على "الطّريقة القياسيّة"، وهي طريقة يقدّم فيها المعلّم الأمثلة للمتعلّمين أولا ثمّ يقوم بشرحها وتوضيحها بعدما يأتي بالأمثلة والّشواهد.[2]

وثلاثة معلّمين (03) – بنسبة أحد عشر ونصف بالمئة (11.5%)– يعتمدون على "الطّريقة الاستقرائيّة"؛ والاستقراء هو الانتقال بالتّلميذ أثناء الدّرس من الكل إلى الجزء، فيبحث المعلّم عن الحقائق والمفاهيم الجزئية لموضوع الدّرس ويترك اكتشاف الحقائق والتّعرف عليها للمتعلّمين[3]، فهذه الأخيرة تقوم على أساس التّدرج المنطقي للوصول إلى النّتائج[4]، فالطريقة الاستقرائية تعتمد على استحضار الأمثلة وبعد شرحها ومناقشتها يتم استخلاص القاعدة من طرف المتعلّمين، فمن خلال مفهوم هذه الطّريقة ومن خلال الدّراسة الميدانية يتّضح لنا أنّ هذه الطّريقة هي الطّريقة الّتي يعتمد عليها في تعليميّة القواعد اللّغوية في السّنة الثّالثة ابتدائي.

بينما خمسة معلّمين (05) – بنسبة تسعة عشر بالمئة (19%) – يعتمدون على الطّرائق الثّلاث، وهذا أمر غير منطقيّ فكيف لهم أن يعتمدوا على الطّريقة التّحليلية، والاستقرائيّة، والقياسية في تقديم دروس القواعد بالرغم من أن طريقة تقديم القواعد متشابهة.

ووجدنا أنّ ثلاثة معلّمين (03) – بنسبة أحد عشر ونصف بالمئة (11.5%) – يعتمدون على طرائق أخرى؛ فذكروا منها:(الطّريقة الاستنتاجيّة، طريقة الالقاء، الطّريقة الحواريّة، الطّريقة البنائيّة، بالإضافة لطريقة المقاربة النّصيّة)، ومن خلال هذا يبدو أنّ المعلّين لم يقفوا على مفاهيم وخصائص هذه

---

[1]– ينظر: محمود أحمد السّيّد، طرائق تدريس اللّغة العربيّة، منشورات جامعة دمشق، سوريا، (د ط)، 2017، ص140.

[2]– ينظر: محمد إبراهيم الخطيب، مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها في مرحلة الأساسي، دار الوراق، عمّان، الأردن، ط1، 2009، ص296.

[3]– ينظر: علم الدّين عبد الرّحمن الخطيب، أساسيات طرق التّدريس، منشورات الجامعة المفتوحة، ط2، 1997، ص91.

[4]– ينظر: وليد أحمد جابر، طرق التّدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها العامة، دار الفكر، عمّان، الأردن، ط2، 2005، ص195، 196.

الطّرائق، لذلك كان ذكرهم للطرائق عشوائيا فقط، فالطريقة الاستنتاجية هي نفسها الطّريقة القياسية، وهذا يدل على أنّ المعلّمين يفتقرون لكثير من المفاهيم المتعلقة بجوانب مهمة في التّعليم.

وعليه يكون اختيار المعلّم للطريقة المناسبة لتقديم درسه قائما على اتباعه مجموعة من المعايير أهمها[1]:

- ✓ أن تتناسب الطّريقة مع الأهداف المسطرة.
- ✓ أن تتناسب الطّريقة مع طبيعة المادة الدّراسيّة، فطريقة تقديم درس في القواعد يختلف عن طريقة تقديم درس التّعبير الشّفوي أو درسٍ آخر.
- ✓ أن تُناسب الطّريقة المكتسبات القبلية للمتعلّمين.
- ✓ أن تناسب الطّريقة مستوى النّمو اللّغوي والعقلي للمتعلّمين.
- ✓ أن تتناسب الطّريقة مع الحجم السّاعي المبرمج.

لذلك فاستخدام طريقة تدريس على نحو صحيح له أهمية بالغة تتمثل في:[2]

- ✓ إتقان المادة العلميّة أو البنية المعرفيّة لمحتوى المناهج.
- ✓ تمكن الطّريقة الصّحيحة للتدريس المعلّم من رسم خططه السّنويّة.
- ✓ تمكّن المعلّم من تنظيم الدّرس بشكل مترابط ومتناسق.
- ✓ تساعد المعلّم على استخدام الوسائل التّعليمية المختلفة.
- ✓ زيادة التّواصل بين المعلّم والمتعلّمين، وبين المتعلّمين أنفسهم.
- ✓ تنفيذ المنهج الدّراسي وتحقيق أهدافه على نحو صحيح...إلخ.

لذلك على المعلّم أن يحرص على حسن اختيار الطّريقة المناسبة لتقديم درسه، وبخاصة دروس القواعد لأهميتها الكبيرة في صنع الملكة اللّغويّة للمتعلّم.

- ✓ السّؤال الثّامن: كيف تصوغ قواعد اللّغة العربية؟

الاختيارات	التّكرار	النِّسبة المئويّة
اجتهاد فردي	08	%31
دليل الأستاذ	10	%38

[1]- ينظر: علم الدّين عبد الرّحمن الخطيب، أساسيات طرق التّدريس، ص 36 – 39.

[2]- ينظر: عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التّدريس المتقدّمة واستراتيجيات التّعلّم وأنماط التّعلم، كلية التّربية بدمنهور، الإسكندرية، مصر، (د ط)، 2011، ص27، 28.

مصادر نحوية	05	%19
اجتهاد فردي ودليل الأستاذ ومصادر نحويّة	03	%12
المجموع	26	%100

جدول07: يمثل كيفية صياغة المعلّمين للقواعد اللّغوية.

قراءة وتعليق:

نلاحظ أن أغلب المعلّمين يعتمدون على دليل الأستاذ في صياغة القواعد اللّغوية، وكان عددهم عشر(10) معلمين، بنسبة ثمانية وثلاثين (38%) معلّما، وأمّا من يعتمدون على اجتهاداتهم الفردية فكان عددهم ثمانية (08) معلّمين، بنسبة واحد وثلاثين بالمئة (31%)، بينما خمس معلّمين (02) صرحوا بأنّهم يعتمدون على مصادر نحويّة بنسبة تسعة عشر بالمئة (19%)، بينما هناك من ذهب إلى أنّه يعتمد على اجتهاده الفردي ودليل الأستاذ والمصادر النّحوية معا، وبلغ عددهم ثلاثة معلّمين(03) بنسبة اثني عشر بالمئة (12%).

واعتماد المعلّمين في تقديمهم للقواعد اللّغوية على اجتهاداتهم الفرديّة يعدّ من باب النّقل الدّيداكتيكي، فهم يحاولون نقل المعرفة العالمة الّتي يملكونها إلى معرفة قابلة للتّعلم، وقواعد قابلة للفهم؛ إذ يصوغون القواعد حسب ما يتناسب ومستوى المتعلمين، فيعتمدون على ما يحملونه من رصيد معرفي، وحسب رأيّنا فهذا من باب التّيسير على المتعلّمين.

وقد ذكر بعض المعلّمين الّذين يعتمدون على اجتهاداتهم في صياغة القواعد أنّهم لا يعتمدون على المصادر النّحوية كونهم يدرّسون ظواهر فقط وليس قواعد؛ فالمتعلّم بصدد التّعرف على الظّاهرة وتوظيفها، وهناك من المعلّمين من ذهبوا إلى أنّهم يصوغون القواعد بالاعتماد على الاجتهاد الفردي ودليل الأستاذ، والمصادر النّحوية، وذلك حسب الدّرس والظّاهرة اللّغوية، فإذا كانت الظّاهرة تقتضي أنواعا من المصادر للفهم الصّحيح والسّليم يتم اعتمادها.

وأمّا الّذين يعتمدون على المصادر النّحوية فقد ذكروا منها ما يأتي: النّحو الواضح، متن الآجرومية، مرجع الطلاب في تصريف الأفعال، قواعد اللغة العربية للمراحل الابتدائية، آ. زغرير، قواعد الإملاء المبسطة، عبد الجليل محمد زكريا، المرشد في قواعد النّحو والصّرف، المتميز في القواعد، كتاب القواعد

(سلسة الماهر)، كتب النّمو، الكتب شّبه المدرسية، مناهج التّعليم الابتدائي، بعض المواقع الالكترونية المعتمدة والموثوقة، القواعد النّموذجية، بعض كتب السّنة الرّابعة ابتدائي.

وما يلحظ عليها أن معظمها مراجع، ماعدا متن الأجرومية الذي يعدّ من أهم المصادر النّحوية الّتي يعتمد عليها.

✓ السّؤال التّاسع: هل تدريس القواعد اللّغوية بالمقاربة النّصية كفيل بترسيخها؟

الاختيارات	التّكرار	النِّسبة المئويّة
نعم	10	%39
لا	04	%15
نوعا ما	12	%46
المجموع	26	%100

جدول08: يمثل مدى فعالية المقاربة النّصية في تدريس القواعد اللّغويّة.

قراءة وتعليق:

من خلال نتائج الجدول نجد أنّ عشرة معلمين (10) - بنسبة تسعة وثلاثين بالمئة (39%)- يذهبون إلى أنّ تدريس القواعد اللّغويّة بالمقاربة النّصيّة كفيل بترسيخها، والنّسبة متقاربة مع المعلّمين الّذين يرون أنّ تدريس القواعد النّحوية والصّرفية والإملائية بالمقاربة النّصية كفيل بترسيخها نسبيا، بينما أقل عدد من المعلّمين والبالغ عددهم أربعة (04)؛ بنسبة خمسة عشرة بالمئة (15%) فيرون أنّ تدريس القواعد بالمقاربة النّصية غير كفيل بترسيخها.

وبمقارنة النّتائج بين من قالوا أنّ المقاربة النّصيّة كفيلة بترسيخ القواعد، وبين من قالوا أنّها كفيلة بترسيخها "نوعا ما" نجد النّسبتين متقاربتين جدا؛ وهذا يعني احتمال التّوفيق والفشل في استخدام طريقة المقاربة النّصية في تقديم دروس القواعد اللّغويّة.

✓ السّؤال العاشر: هل تجد أن النّصوص المبرمجة تتماشى والقواعد المقررة؟

تعدّ نصوص القراءة السّند والمنطلق لاستخراج الظّواهر اللّغويّة، ومن ثمّ دراستها وذلك في معظم المراحل التّعليميّة، وسنقف في سؤالنا هذا على دور النّصوص المبرمجة في المقرر، ومدى تماشيها مع القواعد المقررة باعتبار النّص محور دراسة جلّ ميادين اللّغة العربيّة.

الاختيارات	التّكرار	النِّسبة المئويّة
نعم	13	%50
لا	00	%00
نسبيا	13	%50
المجموع	26	%100

جدول09: يمثل آراء المعلّمين حول مدى تماشي النّصوص مع القواعد المقرر تدريسها.

قراءة وتعليق:

نلحظ من خلال الجدول أنّ هناك توافقا بين المعلمين الّذين يرون أنّ النّصوص المبرمجة في الكتاب المدرسي تتماشى والقواعد المقررة، وبين المعلّمين الّذين يرون أنّها تتناسب نسبيا مع القواعد المقرر تدريسها في المرحلة الثّالثة ابتدائي، وذلك بنسبة خمسين بالمئة (50%).

ويرجع السّبب حسب المعلّمين – الذين يرون أنّ هناك توافقا نسبيّا بين النّصوص والقواعد – إلى أنّ بعض النّصوص جافة لا تركز على الظّاهرة المراد تدريسها بشكل كبير، كما أنّ بعض النّصوص الّتي لا تحتوي على الظّاهرة المراد تدريسها، فيلجأ الأستاذ للتعديل من أجل تسهيل استخراج الظّاهرة المقررة.

وحبّذا لو أنّنا حظينا بأمثلة عن النّصوص الّتي لا تخدم درس القواعد لكان أفضل حتى نقف على أهم التّعديلات الّتي قام بها المعلّمون من أجل أن تصبح هذه النّصوص خادمة للقاعدة.

وأمّا الّذين نفوا عدم مناسبة النّصوص للقواعد المقرر تدريسها فقد كان عددهم منعدما، ويرجع هذا حسب رأيّنا إلى كون الطّريقة الحديثة المعتمدة في التّدريس – كما أشرنا إلى ذلك سابقا – هي طريقة المقاربة النّصيّة، وعليه فإنّ التّوافق بين النّصوص والقواعد اللّغويّة المقرر تدريسها أمرٌ ضروريٌّ؛ كون التّمثيل اللّغوي للقواعد يكون بأمثلة مستخرجة من النّص.

ومن خلال السّؤال التّاسع والعاشر يظهر لنا أنّ النتائج متقاربة، فنجد مثلا عشر معلّمين يصرحون(10) بأنّ تدريس القواعد اللّغويّة بالمقاربة النّصية كفيل بترسيخها، لنجد في السّؤال العاشر ثلاثة عشر(13) معلّما يرون أنّ النّصوص المبرمجة تتماشى مع القواعد المقررة.

والأمر نفسه بالنّسبة للّذين صرحوا بأنّ تدريس القواعد بالمقاربة النّصية كفيل بترسيخها؛ وبلغ عددهم اثني عشر(12) معلما، وبين من يرون أنّ النّصوص المبرمجة تتماشى والقواعد المقررة وكان عددهم ثلاثة عشر(13) معلّما.

✓ السّؤال الحادي عشر: هل القواعد المقررة من تراكيب نحويّة وصيغ صرفيّة وظواهر إملائيّة، تناسب المستوى الفكري واللّغوي للمتعلّم؟

الاختيارات	التّكرار	النِّسبة المئويّة
نعم	08	%31
لا	04	%15
نسبيا	14	%54
المجموع	26	%100

جدول10: يمثل تناسب القواعد اللّغويّة للمستوى الفكري واللّغوي للمتعلّم.

قراءة وتعليق:

من خلال الجدول نجد أنّ ثمانية معلمين (08) – بنسبة واحد وثلاثين (31%) – يرون أنّ القواعد النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة المقرر تدريسها في السّنة الثّالثة ابتدائي تتناسب مع المستوى الفكري واللّغوي للمتعلمين، وأربعة معلمين (04) فقط – بنسبة خمسة عشرة بالمئة (15%) – ذهبوا إلى أنّ قواعد السّنة الثّالثة ابتدائي لا تتناسب مع المستوى الفكري واللّغوي للمتعلّمين.

لذلك فالمعلّمون صرّحوا بأنّ قواعد اللّغة تتوافق نسبيا مع المستوى الفكري واللّغوي كون هناك قواعد تناسب مستواهم وقواعد تفوق قدرة المتعلّمين وخاصة الفئة المتوسطة.

✓ السّؤال الثّاني عشر: هل ترى أن السّنة الثّالثة ابتدائي هي السّنة المناسبة لبداية تدريس القواعد اللّغوية، وبخاصة القواعد النّحوية؟

تتكون المرحلة الابتدائيّة من خمس مراحل (05) تعليميّة، من السّنة الأولى ابتدائي إلى السّنة الخامسة ابتدائي أين يتم اجتياز امتحان شهادة التّعليم الابتدائي وتعدّ السّنة الثّالثة مرحلة وسطا بين الطّور الأول (السّنة الأولى والسّنة الثّانية ابتدائي)، والطّور الثّالث (السّنة والخامسة ابتدائي).

الاختيارات	التّكرار	النِّسبة المئويّة
نعم	18	%69
لا	08	%31

المجموع	26	%100

جدول11: يمثل مدى تناسب السّنة الثّالثة وتدريس القواعد.

قراءة وتعليق:

من خلال ما ورد آنفا نجد أنّ أغلب المعلّمين والّذين بلغ عددهم ثمانية عشر(18) معلّما - بنسبة تسعة وستين بالمئة (69%) - يقرون بأنّ السّنة الثّالثة ابتدائي هي السّنة المناسبة لتدريس القواعد اللّغوية، وبخاصة القواعد النّحوية، ويرجع السّبب حسب رأيّهم إلى أنّ هذه السّنة تُهيّء المتعلّم للسّنة الرّابعة والخامسة ابتدائي، فيكون على دراية ببعض القواعد، وبالتالي يسهل عليه دراستها في السّنوات التّالية لأن فالمتعلّم ينتقل إلى هذا الطّور وله زاد معرفيّ عن مجموعة من القواعد، كما أنّ النّمو العقلي والجسمي يزداد في هذه السّنة مقارنة بالسنة الأولى والثّانية، وبالتالي تصبح العمليات العقلية عنده أكثر دقة وتزداد قدراته على تفسير المعلومات وبالتالي اكتساب المعارف اللّغويّة، وبخاصة القواعد، فذهنه في هذه المرحلة قادر على استيعاب الجديد.

ويحتاج المتعلّم في هذه المرحلة إلى صقل تعلّماته، ومعرفة هذه الظّواهر؛ فقد تجاوز مرحلة القراءة والكتابة (كتابة الحروف والكلمات)، وأصبح أيضا في مستوى يسمح له بالتّمييز بين بعض القواعد كالتّمييز بين الأفعال والأسماء، والجمل الاسميّة والجمل الفعليّة، والأسماء الموصولة وأسماء الإشارة...

كما أنّ تدريس القواعد النّحويّة في السّنة الثّالثة لا يكون بشكل معمّق، وإنّما بشكل مبسط فهو تمهيد وأخذ فكرة عن القواعد النّحوية للسّنة الرّابعة ابتدائي، فالقواعد في هذه السّنة تدّرس بعدّها مبادئ أولية بسيطة يبني عليها المتعلّم معارفه التّعلمية تمهيدا للسّنوات القادمة.

ويكون المتعلّم في هذه المرحلة - حسب ما جاء في الكفاءات الختاميّة لملمح التّخرج من السّنة الثّالثة ابتدائي- قادرا في نهاية السّنة على الكتابة السّليمة والتّعبير الكتابي، وهذا لن يتأتى له إلاّ بتعلم القواعد اللّغوية، ففي السّنة الرّابعة ابتدائي يفترض أنّه قادر على تحرير موضوع ما دون أخطاء.

وأمّا الّذين ذهبوا إلى أنّ السّنة الثّالثة ليست السّنة المناسبة لتدريس القواعد فقد كان عددهم ثمانية (08) معلمين بنسبة واحد وثلاثين بالمئة (31%)، وأرجع بعضهم السّبب في ذلك إلى أنّ المتعلّم في هذه المرحلة لايزال يكتشف ويوظف ويتعود على القراءة والنّطق السّليم، ولا يزال يكتسب رصيده اللّغوي شفاهة، ومازال ينمي ملكته اللّغويّة باكتساب مصطلحات يثري بها قاموسه اللّغوي، وأمّا القواعد حسبهم

فمن الأفضل أن تترك للسنة الرّابعة والخامسة، لأن المتعلّم في هذه السّنة يتعرف على الظّواهر اللّغوية فقط ويميزها دون صياغة القواعد.

فالقواعد ليست غاية تقصد لذاتها، وإنّما هي وسيلة لضبط الكلام، وتصحيح الأساليب، وتقويم اللّسان، ولها أثر في تنمية الملكة اللّغوية للمتعلّم، لذلك وجب على المتعلّمين أن يدرسوا القواعد في سن مبكرة والمرحلة التّعليميّة الأنسب لتدريسها هي السّنة الثالثة ابتدائي، لأنّها مرحلة انتقالية بين الطّور الأول (السّنة الأولى والثّانيّة) وبين السّنة الرابّعة والطّور الّثالث (السّنة الخامسة ابتدائي) الّذي تُتعلم فيه القراءة والكتابة.

فالسّنة الثّالثة تعدّ بوابة النّحو والصّرف والإملاء، والتّحضير للتفصيل والتّحليل في القواعد اللّغوية، وبخاصة النّحويّة في السّنة الرّابعة والخامسة ابتدائي.

✓ السّؤال الثّالث عشر: هل يواجه المتعلّم صعوبة في تلقي دروس القواعد؟

الاختيارات	التّكرار	النِّسبة المئويّة
نعم	02	%8
لا	03	%12
نوعا ما	21	%81
المجموع	26	%100

جدول12: يمثل مدى صعوبة تلقي القواعد من طرف المتعلّم.

قراءة وتعليق:

حسب المعطيات السّابقة نجد أنّ آراء المعلّمين تباينت فيما يخص صعوبة تلقي المتعلّم للقواعد، فقد ذهب معلمان اثنان (02)، بنسبة ثمانية بالمئة (08%) إلى أنّ المتعلّم يعاني من صعوبة في تلقي القواعد اللّغويّة، ويرجع ذلك حسبهم إلى طبيعة المادة المدروسة، وعدم تمكن المتعلم منها لعدم نضوج ملكتهم اللغوية.

وأمّا المعلّمون الّذي ذهبوا إلى أنّ المتعلّم لا يعاني من صعوبة في تلقي القواعد فقد كانوا ثلاثة (03) معلمين بنسبة اثني عشرة بالمئة (12%)، وأرجعوا ذلك إلى أنّها قواعد تتماشى وقدراتهم.

بينما أكبر عدد من المعلّمين والّذين بلغ عددهم واحد وعشرين (21)- بنسبة واحد وثمانين (81%) - فيرون أنّ المتعلّمين يجدون "نوعا ما" صعوبة في تلقي القواعد بسبب عدم التّمكن الجيد من اللّغة في السّنتين السّابقتين وصعوبة مناهج الجيل الثّاني، بالإضافة إلى التّشتت الفكري للمتعلم الناتج عن كثافة الدّروس، وعدم تمكنه الجيد من اللّغة في السّنة الأولى والثّانية ابتدائي.

ويظهر أنّ الصّعوبات بين المتعلّمين تختلف من متعلّم لآخر، وذلك حسب الفروقات الفرديّة بينهم، فهناك متعلّمون متميزون لا يجدون أي صعوبة في تلقي القواعد.

بينما هناك متعلّمون مستواهم ضعيف فتكون قدرتهم على الاستيعاب ضعيفة وبالتالي نسبة فهمهم تكون ضئيلة، لكن قد يتجاوز المتعلّم هذه الصّعوبات إن وجد أوّلا الاهتمام والمتابعة الأسريّة، وثانيا مع التّدريبات وأسبوع الإدماج والتّقويم؛ حيث يحرس المعلّم على التّوضيح أكثر والشّرح للمتعلّمين الّذين لم يفهموا القواعد.

✓ السّؤال الرّابع عشر: إن كانت ثمة قواعد تبدو صعبة على المتعلّمين، اذكرها؟

اتّفق المعلّمون على وجود قواعدَ صعبة على المتعلّمين، ومن بين ما ذكروه ما يأتي: الحال، الصّفة، صياغة الجملة الاستفهاميّة، كان وأخواتها وعملها، الجملة المنفية بلا و لم، الاستثناء بإلا وسوى، أدوات الشّرط لو، لولا، التّحويل من زمن لآخر، الفرق بين الفعل الماضي والمضارع، التّحويل إلى صيغة المثنى - بخاصة في الرفع والنصب - ، الهمزة المتوسطة، الهمزة المتطرفة، اسم المفعول، اسم الفاعل، جمع التكسير، جمع المذكر السالم، جمع المؤنث السالم، الظرف، الألف اللينة، الأسماء الموصولة.

ويتّفق هذا نوعا ما مع ما ذكروه سابقا بأنّ القواعد تتناسب نسبيا مع المستوى الفكري واللّغوي للمتعلّم؛ وذلك لوجود هذه القواعد الّتي يراها المعلّمون صعبة.

ما نلاحظه على هذه القواعد أنها تنوّعت بين قواعد نحويّة وصرفيّة وإملائيّة وأساليب، ويمكن تصنيفها كالآتي:

القواعد النّحويّة	القواعد الصّرفيّة	القواعد الإملائيّة	الأساليب
الحال	اسم الفاعل	الهمزة المتطرفة بعد حرف ممدود	الشّرط بلا ولو لا
الصّفة	اسم المفعول	الهمزة المتوسطة على	الأسماء

		الألف	الموصولة
كان وأخواتها	التّحويل من الماضي إلى المضارع مع الضمائر	الألف اللّينة في الأسماء	/
الجملة المنفية بلا و لم	/	/	/
الجملة الاستفهامية	/	/	/
جمع المذكر السّالم	/	/	/
جمع المؤنث السّالم	/	/	/
جمع التّكسير	/	/	/
الاستثناء بإلا وسوى	/	/	/
الفعل الماضي والفعل المضارع	/	/	/

ويمكن رصد نسبة تكرار كل مسألة من خلال إجابات المعلّمين كالآتي:

القواعد	التّكرار
الحال	12
الصّفة	09
كان وأخواتها	06
الجملة المنفية بلا و لم	02
الجملة الاستفهاميّة	02
جمع المذكر السّالم	02
جمع المؤّنث السّالم	02
جمع التّكسير	01
الاستثناء بإلاّ وسوى	05
الفعل الماضي والفعل المضارع	01
اسم الفاعل	03
اسم المفعول	03

التّحويل من الماضي إلى المضارع	03
الهمزة المتطرفة بعد حرف ممدود	02
الهمزة المتوسطة على الألف	02
الألف اللّيّنة في الأسماء	01
الشّرط بلا ولو لا	01
الأسماء الموصولة	01

حسب ما ذُكر آنفا – من خلال الجدولين – نجد أنّ المعلّمين صرّحوا بأنّ أكثر القواعد اللّغويّة صعوبة هي القواعد النّحوية، وبخاصة درس الحال والصّفة و كان وأخواتها والاستثناء بإلاّ وسوى، ثمّ تلي هذه القواعد بدرجة أقل درس اسم الفاعل واسم المفعول والتّحويل من الماضي إلى المضارع.

أمّا باقي الدّروس الّتي يرى المعلّمون أنّها صعبة فقد اقتصر ذكرها من طرف البعض فقط.

✓ السّؤال الخامس عشر: كيف تجد تفاعل المتعلّمين مع القواعد اللّغوية؟ علل رجاء

1- القاعدة النّحويّة:

الاختيارات	التّكرار	النِّسبة المئويّة
جيد	05	%19
مقبول	21	%81
ضعيف	00	%00
المجموع	26	%100

جدول 13: يمثل تقويم المعلّمين لتفاعل المتعلّمين مع القواعد النّحويّة.

قراءة وتعليق:

بناء على المعطيات السّابقة نجد أنّ خمسة معلمين (05)، بنسبة تسعة عشر بالمئة (19%) يرون أنّ تفاعل المتعلّمين مع القواعد النّحويّة جيد.

بينما واحد وعشرون معلمًا (21) – بنسبة واحد وثمانين بالمئة (81%) – يرون أنّ تفاعل المتعلّمين مع القواعد النّحويّة مقبول، وكان عدد المعلّمين الّذين يرون أنّ تفاعلَ المتعلّمين ضعيف منعدمًا (00%).

2- القاعدة الصّرفية:

الاختيارات	التّكرار	النِّسبة المئويّة
جيد	09	%35
مقبول	16	%61
ضعيف	01	%04
المجموع	26	%100

جدول 14: يمثل تقويم المعلّمين لتفاعل المتعلّمين مع القواعد الصّرفية.

قراءة وتعليق:

بناء على المعطيات السّابقة نجد أنّ تسعة معلمين (09)، بنسبة خمسة وثلاثين بالمئة (35%) يرون أن تفاعل المتعلّمين مع القواعد الصّرفيّة جيد.

بينما ستة عشر معلما (16)، بنسبة واحد وستين بالمئة (61%)، يرون أن تفاعل المتعلمين مع القواعد الصرفية مقبول، وهي أكبر نسبة مقارنة بالّذين قالوا إنّ تفاعلهم جيد، والّذين قالوا إنّ تفاعلهم ضعيف وقد عبر عن ذلك معلم واحد (01) بنسبة أربعة بالمئة (04%).

3- القاعدة الإملائية:

الاختيارات	التّكرار	النِّسبة المئويّة
جيد	06	%23
مقبول	17	%65
ضعيف	03	%12
المجموع	26	%100

جدول 15: يمثل تقويم المعلّمين لتفاعل المتعلّمين مع القواعد الإملائيّة.

قراءة وتعليق:

بناء على ما ذكر سابقا نجد أن ستة معلمين (06) - بنسبة ثلاثة وعشرين بالمئة (23%)- يرون أن تفاعل المتعلمين مع القواعد الإملائية جيد، لأنّ أغلب هذه القواعد حسبهم تمارس ابتداء من السّنة الأولى ابتدائي إلى السّنة الثّالثة، فيكون المتعلّم في هذه السّنة متمكنا نوعا ما منها.

وأمّا أغلب المعلّمين - وكان عددهم سبعة عشر (17) معلمًا - بنسبة خمسة وستين (65%) أكدوا أنّ تفاعل المتعلّمين مع القواعد الإملائيّة مقبول، بينما ثلاثة معلمين (03) بنسبة اثني عشر(12%) ذهبوا إلى أنّ تفاعل المتعلّمين مع القواعد الإملائية ضعيف.

ويبدو – بعد قراءتنا لهذه النّتائج – هو أنّ هناك اختلافا في تفاعل المتعلّمين مع القواعد اللّغويّة، ولكنه مقبول عمومًا حسب ما وضّحته النّسب.

فعلى المعلّم أن يحرص كلّ الحرص على تفاعل المتعلّمين مع الدّرس وذلك بأنجع الطّرق وخاصة أثناء تقديمه لدروس القواعد.

✓ السّؤال السّادس عشر: هل يفهم المتعلّم القاعدة الّتي تصوغها؟

الاختيارات	الّتكرار	النِّسبة المئويّة
نعم	15	%58
لا	00	%00
نوعا ما	11	%42
المجموع	26	%100

جدول 16: يمثل تقويم المعلّمين لفهم المتعلّمين للقواعد الّتي يصوغونها.

قراءة وتعليق:

استنادا للنتائج المبيّنة في الجدول أعلاه يتضح لنا أنّ أغلب المعلّمين والّذين كان عددهم خمسة عشر (15) - بنسبة ثمانية وخمسين بالمئة (58%) - أكّدوا أنّ المتعلّم في السّنة الثّالثة ابتدائي يفهم القاعدة، وذلك لعدة أسباب منها أنّ المتعلّم هو الّذي يستخلص القاعدة بعد الشّرح بالأمثلة، فمن خلال الأسئلة التّوجيهية للمتعلّم يصوغ القاعدة.

وأمّا نسبة المعلّمين الّذين يرون أنّ المتعلّم لا يفهم القاعدة فقد كانت منعدمة (00%).

بينما ذهب ستة وعشرون(26) معلما بنسبة اثنين وأربعين بالمئة (42%) إلى أنّ المتعلّمين يفهمون نوعا ما القواعد الّتي يصوغونها، لأن هناك ظواهر يتجاوبون معها بسهولة فيفهمون القاعدة والعكس صحيح.

✓ السّؤال السّابع عشر: ماهي أهم الصّعوبات الّتي تواجهك في تقديم دروس القواعد اللّغويّة، وبخاصة النّحويّة؟

من خلال إجابات المعلّمين نستشف أنّ الصّعوبات الّتي تواجه المعلّم في تقديم القواعد اللّغويّة – وبخاصة النّحوية – يمكن إيجازها في عناصر ثلاثة (03) هي:

1. صعوبات خاصة بالمتعلّم.
2. صعوبات خاصة بالمنهاج.
3. صعوبات خاصة بالوقت "الحجم السّاعي".

فمن الصّعوبات المتعلّقة بالمتعلّم نجد:

- ✓ الفروقات الفرديّة بين المتعلّمين، والتّفاوت الفكري بينهم.
- ✓ بعض المتعلّمين لم يلقوا الاهتمام في الطّور التّحضيري والسّنة الأولى والثّانية ابتدائي من ناحية الكتابة والأسلوب الجيد.
- ✓ عدم مراجعة المتعلّمين لدروسهم السّابقة.

ومن الصّعوبات الّتي ترتبط بالمنهاج:

- ✓ كثافة البرنامج وعدم تدرّجه، وبخاصة القواعد.
- ✓ وجود بعض الظّواهر النّحوية الصّعبة الّتي تستلزم الكثير من التّطبيقات.
- ✓ وجود بعض القواعد النّحوية والصّرفيّة الّتي تفوق مستوى المتعلّمين.
- ✓ وجود نصوص لا تتماشى والظّاهرة المراد تقديمها.
- ✓ صعوبة المعرفة كونها تقدّم لأول مرة وتفوق المستوى العلميّ للتلاميذ.

وأمّا الصّعوبات الّتي تتعلّق بالوقت فتتمثل في الحجم السّاعي غير الكافي لتقديم بعض دروس القواعد – وبخاصة القواعد النّحوية–.

- ✓ السّؤال الثّامن عشر: هل يركز المقرر على الجانب الاستعمالي للقواعد أم الجانب الشّكلي لها؟

من خلال آراء المعلمين نجد أن هناك من يرى أنّ المقرر يعتمد على الجانب الاستعمالي للقواعد، وهناك من يذهب إلى أنّه يرتكز على الجانب الشّكلي لها، وهناك من ذهب إلى أنّ المُقرر يركز على كلا الجانبين للقواعد، حسب ما يوضحه الجدول الآتي:

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
الجانب الاستعمالي	18	%69
الجانب الشّكلي	06	%23
الجانبين	02	%08

المجموع	26	%100

جدول 17: يمثل اعتماد البرنامج على الجانب الاستعمالي أم الشّكلي للقواعد.

قراءة وتعليق:

من خلال النّتائج الموضحة نجد أنّ أكبر نسبة من المعلّمين أكدوا على الجانب الاستعماليّ للقواعد، وقدّر عددهم بثمانية عشر معلما (18) - بنسبة تسعة وستين بالمئة (69%)- بينما قدّر عدد الّذين ذهبوا إلى أنّ المقرر يعتمد على الجانب الشّكلي للقواعد بستة (06%) معلّمين ما يقابل نسبة ثلاثة وعشرين بالمئة (23%)، وأمّا أضعف نسبة فكانت للّذين يرون أنّ المقرر يركز على الجانبين معا الاستعمالي والشّكلي للقواعد، وذلك بنسبة ثمانية بالمئة (08%)، ومثّل هذه النّسبة معلمين اثنين (02)؛ حيث ذهبا إلى أنّ المقرر يعتمد على كلا الجانبين للقواعد الجانب الشّكلي؛ ويكون خلال تقديم الحصة، والجانب الاستعماليّ خلال باقي الحصص التي يتم فيها استثمار المعارف، وتعزيز المكتسبات، فالمقرر يركز على الجانب الشّكلي للقواعد بعدّها ظاهرة، هذه الأخيرة يمكن تمييزها عن طريق الجانب الاستعمالي.

وأمّا الّذين أكدوا على الجانب الاستعمالي للقواعد فأرجعوا ذلك كون القواعد مرتبطة ببقية المواد بخاصة القراءة والتّعبير، فالقواعد توظف في مختلف الميادين، ولأن المجال البارز في القواعد هو المجال العقلي ويرتكز على العمليات العقلية (تذكر، تحليل، استنتاج، استنباط، تفكير) فهذا الجانب يتوقف على القدرات العقليّة للمتعلّم ومهاراته المكتسبة.

بينما الّذين أرجعوا ارتكاز المقرر على الجانب الشّكلي فقط، فقد ذهبوا إلى أنّ الهدف من القواعد هو الإيضاح فقط.

ما يمكن الإشارة له هنا أن مقرر السّنة الثّالثة ابتدائي يرتكز بدرجة كبيرة على الجانب الاستعمالي للقواعد – وإن كان في جزء نسبيّ منه يركز على الجانب الشّكلي للقواعد – فالجانب الاستعمالي للقواعد اللّغوية: النّحويّة والصرفيّة والإملائيّة أمر ضروريّ لأنه يسمح أو يمكّن المتعلّم من توظيف مكتسباته في القواعد اللّغويّة مستقبلا في مواقف تواصليّة معيّنة قد تكون كتابيّة أو شفويّة.

كما أنّ النّاظر للكتاب المدرسي يلحظ أنّ الغرض من القواعد هو الجانب الاستعمالي بدليل توظيفه كثيرا اللّفظ "أستعمل"[1].

✓ السّؤال التّاسع عشر: كيف تكون أسئلة القواعد اللّغوية في الامتحانات؟

الاختيارات	الّتكرار	النِّسبة المئويّة
تستخرج أجوبتها من النّص	15	%58
يجتهد التّلاميذ في الإجابة عنها	04	%15
الاختيارين معا	07	%27
المجموع	26	%100

جدول 18: يمثل كيفية صياغة المعلّمين لأسئلة قواعد اللّغة في الامتحانات.

قراءة وتعليق:

أكد معظم المعلّمين، وهم خمسة عشر معلّما (15)، بنسبة (58%) بأن أسئلة القواعد التي تبرمج في الامتحانات تستخرج أجوبتها من النّص، وأربعة معلمين(04) - بنسبة خمسة عشرة بالمئة (15%)- أجابوا أنّ أجوبة أسئلة القواعد المتعلّمين يجتهدون في الإجابة عنها دون النّص، بينما سبعة معلمين (07) - بنسبة سبعة وعشرين (27%) بالمئة - ذهبوا إلى أنّ أسئلة القواعد في الامتحانات منها ما تستخرج إجابته من النّص، ومنها ما يجتهد المتعلّم في الإجابة عنها.

ويظهر أنّ أسئلة القواعد في الامتحانات تتأرجح إجاباتها بين ما هو موجود في النّص، وبين ما يجب على المتعلّم أن يجتهد في استرجاع مكتسباته القبلية كي يجيب عنها.

فمثلا لدينا الأسئلة التالية:

1- استخرج: حال، صفة، حرف جر...
2- علل كتابة التّاء المفتوحة في كلمة: زيت، والتاء المغلقة في كلمة: مدينة.
3- اسند العبارة إلى المفرد أو الجمع أو المثنى...

فالملاحظ على هذه الأسئلة أن منها من تستخرج إجاباتها من النّص كالسّؤال الأول مثلا، ومنها من يجتهد المتعلّم في الإجابة عنها كالسّؤال الثّاني والثّالث.

[1]- ينظر: سراب بن الصيّد بوربي وآخرون، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، ص 16، 17، 20.

✓ السّؤال العشرون: ماهو التّحصيل العام للمتعلّمين؟

الاختيارات	التّكرار	النِّسبة المئويّة
ممتاز	00	%00
جيد	08	%31
مقبول	18	%69
ضعيف	00	%00
المجموع	26	%100

جدول 19: يمثل التّحصيل العام للمتعلّمين.

قراءة وتعليق:

اختار أغلب المعلّمين – وعددهم ثمانية عشر(18) معلما – بنسبة تسعة وستين بالمئة (69%) أنّ التّحصيل العام للمتعلّمين مقبول، ، وثمانية معلمين (08) – بنسبة واحد وثلاثين بالمئة (31%) – ذكروا أنّ التّحصيل العام للتلاميذ جيد.

وهذا التّباين بين التّحصيل الجيد والمقبول يرجع لمستوى التّلاميذ الّذي يختلف من قسم لآخر، ومن مدرسة ابتدائية لأخرى، ومن منطقة لأخرى، بل بين متعلمي القسم الواحد.

✓ السّؤال الواحد والعشرون: هل اطلعت على ملمح دخول المتعلم إلى السّنة الثّالثة ابتدائي، وملمح الخروج منها؟

الاختيارات	التّكرار	النِّسبة المئويّة
نعم	25	%96
لا	01	%04
المجموع	26	%100

جدول 20: يمثل مدى اطلاع المعلّمين على ملمح دخول المتعلّم إلى السّنة الثّالثة، وملمح الخروج منها.

قراءة وتعليق:

من خلال المعطيات الواردة في الجدول أعلاه نجد أنّ معظم المعلّمين – بنسبة ستة وتسعين بالمئة (96%) – أقروا بأنّهم اطّلعوا على ملمح دخول المتعلّم للسنة الثّالثة ابتدائي وملمح الخروج منها، بينما معلّم واحد فقط بنسبة أربعة بالمئة (04%) أقر بأنّه لم يطلع على ملمح الدّخول والخروج، وعلل ذلك بقصر الوقت الّذي أُتيح له، نظرا لحداثة التحاقه بسلك التّعليم.

ويجدر بنا التّنبيه على أنّ الاطّلاع على ملمحي الدّخول والخروج أمر ضروريّ، بالغ الأهمية حتى يكون المعلّم على دراية بالمدى الّذي ينبغي بلوغه.

ويسمح اطّلاع المعلّم على الملمحين بالتّعرف على الكفاءات الشّاملة والختاميّة ليعمل على تحقيقها، ومنه تحقيق الأهداف المسطرة في البرنامج.

كما أنّ معرفة المعلّم للكفاءات التي دخل بها المتعلّم للسنة الثّالثة، والكفاءات التي لابد أن يخرج بها منها ليدخل بها إلى السنة الرابعة ابتدائي يساعده على السير في المسار التّعليمي الصّحيح.

فملمح الدّخول هو نقطة الانطلاق، وملمح الخروج هو نقطة الوصول، وبين نقطة البداية ونقطة النهاية مسار دراسي، حتى يكون ناجحا لابد من تحقق الكفاءات التي يترجم لها ملمح التخرج.

✓ السّؤال الثّاني والعشرون: يترجم الملمح إلى كفاءات شاملة وختامية، هل تتحقق هذه الكفاءات حقا؟

الاختيارات	التّكرار	النِّسبة المئويّة
نعم	02	%08
لا	00	%00
نسبيا	24	%92
المجموع	26	%100

جدول 21: يمثل مدى تحقق كفاءات ملمح الدّخول والخروج من السّنة الثالثة ابتدائي.

قراءة وتعليق:

حسب ما ورد في الجدول يتبين لنا أنّ معلّمين اثنين (02) – بنسبة ثمانية بالمئة (08%) – أكدوا أنّ الكفاءات الّتي يترجم لها ملمح التّخرج تتحقق.

بينما أغلبية المعلّمين – والّذين كان عددهم أربعة وعشرين (24) معلمًا – بنسبة اثنين وتسعين بالمئة (92%) – أقروا بأنّ الكفاءات تتحقق نسبيا، وأمّا الّذين نفوا عدم تحقق الكفاءات فقد كانت نسبتهم منعدمة (00%).

وربط أغلب المعلّمين تحقق الكفاءات نسبيا بالمتعلّمين، فكلّما كان المتعلّمون ذوي مستوى معرفي مقبول كان تحقيق الكفاءات أكبر، وإذا كان مستواهم ضعيفا فلا تتحقق معظم الكفاءات الختامية لديهم، ومن ثمّة ينتقل المتّعلم إلى المرحلة الأخرى دون استفائه ملامح دخول تسمح له اجتياز تلك السّنة بنجاح.

✓ السّؤال الثّالث والعشرون: هل لديك اقتراح فيما يخص تعليم قواعد اللّغة في المرحلة الابتدائية؟

تعدّدت اقتراحات المعلِّمين وتنوّعت، بيد أنّها تلتقي في عدّة نقاط أبرزها:

✓ استخدام لوحات تفصيلية ومجسمات ملونة تسهل عملية الشّرح وترسيخ المعلومات في الذّهن.
✓ تخصيص حجم ساعي مناسب لتقديم القواعد.
✓ تقليص نصوص اللّغة الّتي يعتمد عليها المتعلّم في دراسة القواعد اللّغوية.
✓ بعض القواعد النّحوية البسيطة من الأحسن أن تقدّم في السّنة الثّانية ابتدائي لترسيخها أكثر.
✓ حذف بعض الدّروس الّتي ليست في مستواهم.
✓ نقل بعض القواعد إلى السّنة الرّابعة أو الخامسة ابتدائي.
✓ الأفضل أن يكون تدريس القواعد اللّغوية بالنسبة للسنوات الأولى والثّانية والثّالثة ضمنيا دون التّطرق للقاعدة.
✓ ضرورة تكييف الدّروس مع المستوى الفكري للمتعلّمين ومراعاة الفروق الفردية.
✓ ضرورة التّركيز على الرّصيد اللغوي للمتعلم في السّنة الأولى والثّانية ابتدائي، وترك القواعد للسنة الرّابعة والخامسة؛ حيث يكتمل النّمو الذّهني للمتعلّمين وتتبلور ملكتهم اللّغوية.
✓ ضرورة التّركيز على شكل أواخر الكلمات.
✓ الاكتفاء بتدريس وظيفة الكلمة في الجملة، وتأجيل الإعراب إلى المستويات الأخرى.
✓ الإكثار من التّمارين والتّطبيقات، وذلك بالعودة إلى النّص.

المبحث الثّالث: القواعد بين الكتاب المدرسي واجتهادات المعلّمين.

المقرر فيما يخص تدريس القواعد النّحوية والصّرفيّة والإملائيّة في السّنة الثّالثة ابتدائي أن تكون عن طريق الأمثلة المستخرجة من النّص فقط دون قواعد يقوم المتعلّمون بتوثيقها في كراساتهم، ولكنّ بعض المعلّمين يجتهدون في صياغة بعض القواعد، وبعضهم يكتفي بما هو موجود في الكتاب.

أولا: تقويم المقرر

تقدّم قواعد اللّغة من خلال الكتاب المدرسي في ضوء المقاربة النّصية، بحيث يتّخذ النّص منطلقا لاستخراج الظواهر اللّغويّة على تعددها.

والمقرر أن تقدّم القواعد في أمثلة فحسب دون صياغة القاعدة، مراعيا في ذلك الجانب الاستعمالي لها، مراعاة للمستوى الفكري لها، إلا أنّ الواقع التّعليمي يختلف عمّا هو مقرر، إذ صادفنا عيّنة كبيرة من المعلّمين يجتهدون في صياغة قواعد للظواهر المقررة.

كما أنّ المتصفح لكتاب اللّغة العربية سيسجّل بسهولة ملحوظة عليه، لا سيما ما يتعلّق بتوزيع القواعد في مستوياتها اللّغوية بين النّحويّة والصّرفية، زيادة على الأخطاء المسّجلة فيه.

وفيما يلي عرض لأهم الملحوظات المسجلة على المقرر:

من خلال برنامج السّنة الثّالثة ابتدائي نلاحظ أنّ نسبة كبيرة من محتوى الكتاب أعطيت للقواعد اللّغوية فنجد التّراكيب النّحوية، والصّيغ الصّرفية، والظّواهر الإملائية، وكذلك الأساليب.

أ. الأساليب:

يّعرّف الأسلوب في أيسر صوره بأنّه طريقة التّعبير[1]، وتمّ ادراج مجموعة من الأساليب في مقرر اللّغة العربية للسنة الثّالثة ابتدائي حتى يتدرب المتعلّم على التّعبير بصيغ وألفاظ معينة...إلخ في مواقف تواصلية تستدعي ذلك.

ب. التّراكيب النّحويّة:

شاع استعمال هذا المصطلح في تعليم اللّغة العربيّة للدلالة على القواعد النّحوية، والمقصود به أن تكون الكلمات مرتبة وفق نظام معين، هذا التّرتيب الّذي يجعل المعنى واضحا.

[1]- ينظر: محمد عبد الله جبر، الأسلوب والنحو دراسة تطبيقية في علاقة الخصائص الأسلوبية ببعض الظاهرات النّحويّة، دار الدعوة، الاسكندرية، مصر، ط1، 1988، ص05.

والتّركيب هو: "جعلُ الكلمتين كلمةً واحدةً، وقد يقَع بين فعل واسم أوبين اسمين أو حرفين أوبين حرف وفعل."[1]

ج. الصّيغ الصّرفية:

والمقصود بالصّيغة: الشّكل والبناء والصّيغ عبارة عن أبنية مقيسة في الأكثر ولها أوزانها الخاصة.[2]

د. الظّواهر الإملائيّة:

يشيع كذلك استعمال مصطلح "الظّاهرة" للدلالة على القواعد الإملائيّة، وحتى النّحوية والصّرفية في بعض الأحيان، والظواهر جمع مفرد ظاهرة وهو مصطلح يدل على أنّ الأداة المستعملة أو الحركة بارزة وواضحة في الكلام وتقع في حالات عدّة، وأبرز مثال على ذلك" حركات الإعراب الّتي تكون ظاهرة ومقدّرة.[3]

ووجدنا بعض الأخطاء في فهرس الكتاب، وقبل ذلك نشير إلى أنّه تمّ كتابة كلمة "إبتدائي" في غلاف الكتاب وهذا خطأ إملائي؛ والصّواب أن تكتب بهمزة وصل.

أمّا عن الأخطاء الواردة في الفهرس فهي قليلة وهي كالآتي:

الخطأ	الصّواب	التّعليل
الرّصيد الغوي	الرّصيد اللّغوي	/
الاستثناء بإلا وسوف	الاستثناء بإلا وسوى	سوف ليست بأداة استثناء
في أحد الأيام في يوم	في أحد الأيام، في يوم	إضافة الفاصلة
اليوم الأسبوع الشّهر السّنة	اليوم، الأسبوع، الشّهر، السّنة	إضافة الفاصلة
سرعة وقوع الحدث فعل ماض + ما إن	سرعة وقوع الحدث ما إن + فعل ماض	الأداة أولا ثم الفعل

وأما ما لاحظناه على قواعد اللّغة في الكتاب فما يآتي:

1. هناك خلط في فهرس الكتاب بين دروس القواعد النّحوية والصّرفية، فنجد مباحث صرفية أدرجت على أنّها نحوية، بينما المعلّمون لم يقوموا بتصحيح ذلك للمتعلّمين فنجد مثلا في كراريسهم أنّ النشاط يكتب على

[1]- محمد سمير نجيب اللّبدي، معجم المصطلحات النّحوية والصّرفية، مؤسسة الرّسالة، بيروت، لبنان، ط1، 1975، ص95.

[2]- ينظر: مر ن، ص 128،129.

[3]- ينظر: أنطوان الدّحداح، موسوعة الدحداح في علم العربيّة، مكتبة لبنان ناشرون، لبنان، ط 1، 1993، ص193،194.

أنّه قواعد نحوية بينما الموضوع صرفي كالمفرد وجمع المذكر السّالم ، وجمع المؤنث السّالم، وجمع التّكسير، والمثنى، والتّحويل من الماضي إلى المضارع...فهذه مواضيع صرفية – وقد سبق الإشارة في الفصل الأول إلى مواضيع كلّ نوع من أنواع القواعد – ، والأمر نفسه في نشاط القواعد الصّرفيّة؛ فالنشاط صرفيّ، وموضوع الدّرس نحويّ كالأسماء الموصولة، وأسماء الإشارة...وما إلى ذلك.

2. في فقرة" أتعرف على الاسم" في الصّفحة (12) من الكتاب المدرسي تمّ تمييز كلمتين في المثال فحسب وهما "وسيم" و" الهدايا" مع إهمال الأسماء الأخرى الموجودة في المثال مثل" حميد" و "جدّهما"، هذا ما يوهم المتعلّم أنّها ليست أسماء.

ووجدنا في أحد الكراسات الّتي كانت بين أيدينا أنّه تمّ تعريف الاسم كالآتي: هو عبارة عن اسم يطلق على اسم إنسان، اسم حيوان، واسم شيء، ولكن الأجدر أن يعرّف الاسم على أنّه عبارة عن كلمة تدل أو تطلق على الإنسان أو الحيوان أو النّبات، وهذا التّعريف وجدناه في كراسات أخرى، فالاسم نوع من أنواع الكلمة، لكن السؤال الذي يطرح نفسه كيف لمتعلّم في هذه المرحلة أن يعرف الاسم أو الفعل وهو لا يعرف علامات كلّ منهما؟

وللاسم علامات كان من الأحسن أن تدرّس للمتعلّم في هذه المرحلة، على أن تترك علامات الفعل في المرحلة اللاحقة، وعلامات الاسم هي: (ال) التعريف، التنوين، النداء، حرف الجر، والإسناد، فعلى المتعلّم أن يعرف حتى علامتين ليتميّز له الاسم عن غيره من الكلمات.

3. في عنوان موسوم بـــ"أستعمل الصّيغ" الآتية (و، ف، ثمّ، أو) في الصّفحة (13) من الكتاب المدرسي؛ والملاحظ أنّ ما أدرجوه ضمن الصّيغ هي حروف ربط[1] وليست بصيّغ.

فالصّيغ كما ذكرنا سابقا عبارة عن أبنية مقيسة على الأكثر لها أوزانها الخاصة.

4. في الصّفحة (16) لم يفْض في شرح الاسم، أُكتفي بذكر أنّها أفعال فقط، وفي الصّفحة نفسها ورود كلمة "المذكر" مكسورة الكاف والأصح فتحها، وكلمة "مؤنّث" مكسورة النون والأصح فتحها أيضا.

5. وكذلك في الصفحة (17)، فـــ"لكن" ليست من الصّيغ، فهي من أخوات إنّ تفيد الاستدراك.

والاستدراك هو رفع ما يتوهم إثباته أو إثبات ما يتوهم رفعه[2]، والسّؤال المطروح هل بيّن المعلّمون دلالة هذه الأداة للمتعلّمين؟!

---

[1]– ينظر: محمد رفيق الونشريسي، الثّمرات الجليّة في شرح نظم الأجروميّة لعبيد ربه محمد آبه الشّنقيطي، الميراث النّبوي، المحمدية، الجزائر، ط 1، 2013، ص 82، 83.

[2]– ينظر: مر ن، ص74.

6. في الصّفحة (20) من الكتاب وفي درس" أكتشف وأستعمل التّاء المربوطة، لم يشيروا إلى أنّ التّاء المربوطة تُكتب في الأسماء المؤنثة في خلاصة الدّرس؛ بدليل تسجيلهم على الكتاب الآتي:(أكتب التّاء المربوطة في أسماء مثل: النّملة – الوردة، فكان الأجدر أن تضاف كلمة "مؤنّثة" لكلمة "أسماء" حتى يتّضح للمعلّم ذلك.

7. في الصّفحة (26) من الكتاب، "أستعمل الصّيغ" (عندما، بعدما، لمّا)، وهذه ليست بصيّغ.

8. في الصّفحة (29)، وفي " أتعرّف على جمع المذكر السّالم وردت كلمة "يوم" مشدودة الميم، والأصح دون تشديد.

9. في الصفحة (33)، وفي درس التاء المفتوحة كان يستحسن لو عندما قدّمت لهم الأمثلة الآتية: حت، صوت، بيت أن ينبهوهم إلى أنّ كل اسم ثلاثي ساكن الوسط مع كونه حرف علّة إذا كان ينتهي بتاء فتكتب مفتوحة.

10. في الصفحة (37) في " أكتشف وأستعمل اسم الفاعل" لم تستخرج من المثال كل أسماء الأفعال، ففارغة اسم فاعل، ولكن لم تلوّن بلون أحمر كباقي الأسماء الّتي تدل على اسم الفاعل.

11. في الصّفحة (43)، لقد تمّ إدراج (سوى، غير، إلا) ضمن الصّيغ، وهي ليست كذلك، كما وظفوا هذه الأدوات في ثلاث جمل مختلفة، وحبّذا لو أنّهم أعادوا استعمال الجملة نفسها بالأدوات كلّها ليظهر للمتعلّمين أنّ لا فرق بين سوى وغير وإلا، ولكن مع ما كان في الكتاب إلا أنّنا وجدنا في أحد النماذج التي اعتمدنا عليها من الكراسات أنّ المعلّم وظف هذه الأدوات في جملة واحدة وهذا ما يساعد المتعلّم على تقبل عدم وجود فرق بينها،؛ فقدّم الأمثلة الآتية:

- لم تعلّق المعلّمة سوى صورة أكرم.
- لم تعلّق المعلّمة غير صورة أكرم.
- لم تعلّق المعلّمة إلا صورة أكرم.

12. في الصفحة (50) وفي " أتعرف على الفعل المضارع"، كتب أنّ الفعل المضارع يبدأ دائما بأحد الحروف الآتية (أ- ن- ي- ت) ولكن حبّذا هنا لو فرقوا بين الماضي والمضارع؛ لأنّه ليس كل فعل يبتدأ بإحدى هذه الحروف بالضرورة أن يكون فعلا مضارعا، فأكل وأمر...أفعال ماضية.

13. في الصفحة (51) وفي " أستعمل الصّيغ" (الشرق، الغرب، الشّمال، الجنوب)، فهي ليست بصيغ.

14. في الصّفحة (63) نلحظ الجانب الاستعمالي للقواعد في تصريف الفعل كتب مع ضمائر المتكلّم (أنا، نحن)

15. في الصفحة (64)، وفي "أستعمل الصّيغ" (اللّتان – اللّذان)، وهما ليستا بصيغ بل بأسماء موصولة، والاسم الموصول هو الّذي لا يتم معناه إلاّ بصلته[1]، وطلب من المتعلّمين تكوين جمل يتم فيها توظيف إحدى الكلمتين (اللّتان، اللّذان)، وهذا ما يؤكد على الجانب الاستعمالي للقواعد.

16. في الصفحة (77)، وفي " أستعمل الصّيغ" (قد، ربما) وهي ليست صيغًا، ونجد أنّ الأمثلة غير ناجعة في التّوضيح فيها خلط، فاستعمال قد وربما في مثالين مختلفين يوهم بأنّ ثمّة اختلافا في استعمالهما، وقد يجعل هذا بعض الأولياء للبحث عن أسس التفرقة بينهما، وكان يجدر بمؤلفي الكتاب أن يساووا بين الأمثلة باستبدال قد مكان ربّما والعكس فيقال مثلا:

- ربما ينتسب إلى نادي كرة القدم أو كرة السّلة.
- قد ينتتسب إلى نادي كرة القدم أو كرة السّلة.

وطلب منهم التّعبير باستعمال (قد، ربما) في المكان المناسب، ولكن القارئ للأمثلة يجد أنّ بعض المواضع يصلح استعمال قد وربّما فيها.

كما على المعلّمين أن يشيروا إلى أنّ " قد" إذا استعملت مع المضارع تدل على الشّك، وإذا استعملت مع الماضي تفيد التّحقيق.

17. في الصّفحة (81)، وفي "أستعمل الصّيغ" (فعل ماض+ حتى + فعلا ماضيا)، يلحظ أولا أنّ ماضيا جاءت منصوبة والأصح أن نقول " فعل ماض"، كما أن هذا لا يدرج ضمن الصّيغ بل ضمن التراكيب، فهو عبارة عن تركيب نحويّ.

18. في الصفحة (85)، وفي "أستعمل الصّيغ أدرجت "ليت" ضمن الصّيغ، وهي ليست كذلك، فليت حرف تمن ونصب، ومعناها التمني وهو طلب ما يستحيل حدوثه أو ما فيه عسر[2]، فليت تدرج ضمن الحروف لا الصّيغ.

19. في الصفحة (94) وضمن مصطلح الصّيغ أدرج التّركيب (كان يفعل)، فهذا تركيب لا صيغة، يتكون من فعلين (فعل ماض ناقص وهو "كان" وفعل آخر مضارع) للدلالة على الاستمرار في زمن الماضي.

20. كذلك في الصّفحة (98) (فشرع، وبدأ، وأخذ) ليست بصيغ بل هي عبارة عن أفعال الشّروع.

---

(1) - محمد بن صالح العثيمين، شرح ألفية ابن مالك، أعده للنشر: عبد الواحد محمد بيصار، وخرج أحاديثه: أحمد رمضان، دار ابن الجوزي، القاهرة، مصر، ط1،2008، ص151.

(2)- ينظر: محمد رفيق الونشريسي، الثّمرات الجليّة في شرح نظم الأجروميّة لعبيد ربه محمد آبه الشّنقيطي، ص74.

21. في الصفحة (114)، وفي أكتشف وأستعمل الهمزة في أول الكلمة ذُكرت كلمات تبتدأ بالهمزة والملاحظ عليها أنّ الهمزة فيها مفتوحة وهذا يوهم أنّها متى كانت حركتها الفتحة فحسب كانت في أول الكلمة، لذلك كان يستحسن أن تذكر كلمات الهمزة في أوّلها مفتوحة ومضمومة ومكسورة.

22. في الصفحة (118) وفي أتعرف على الجملة المنفية، بيّنوا نفي المضارع فقط، وقدّموا على ذلك أمثلة:(فلا يحد، لا تقف، لم نعرف)، و لم يبيّنوا نوعا من النّفي وهو نفي الماضي "ما فَعَلَ".

23. في الصفحة (122) في أكتشف وأستعمل الهمزة في آخر الكلمة لم يحيلوا على أنّ ما قبلها حرف مد وهذا أدق، ويساعد على ترسيخ القاعدة لدى المتعلّم بأن الهمزة تكتب على السّطر في آخر الكلمة إذا كان ما قبلها مد.

24. في الصفحة (128) فـــ"لو" و "لو لا" أدوات وحروف وليست بصيغ، ونلحظ خلطا شنيعا في الأمثلة فهم قصدوا الشّرط ولكنهم وضعوا مثالا "لو" فيه للتخير (ما رأيكم لو أنّنا نزور صاحبة اللّغز السّابع) فهذه ليست جملة شرطية، ولو هنا ليست للشرط.

25. في الصفحة (137) الخاصة بالإدماج نلحظ الآتي:

- يتطلب الجواب عن الأسئلة إحاطة دقيقة وقدرة على استنباطها، وبخاصة السؤال المتعلق باستخراج الحال والصفة والفعل الماضي والفعل المضارع وفعل الأمر...
- هذه الأسئلة لا تتماشى مع متعلم في عمره "08" سنوات، وبخاصة أنّ النّص طويل.

لذلك كان الأولى أن يسطر على الكلمات في النص ويطلب منها تسميتها.

ثانيا: تحليل نماذج من الكراسات

أخذنا عيّنات من هذه قواعد اللّغة وقارناها بما هو متفق عليه في كتب النّحو والصّرف ونقف عند الّذي أصاب والّذي أخطأ.

1- إجراءات الدّراسة

أ. منهج الدّراسة:

وقد اعتمدنا في تحليل النّماذج على المنهج الوصفي، مستعينين بآلية التّحليل والتّعليل والمقارنة.

ب. مجال الدّراسة:

- المجال الجغرافي: حصلنا على نماذج من كراسات تلاميذ السّنة الثّالثة ابتدائي من عدّة مدارس من ولاية قالمة، كما يوضحه الجدول التّالي:

النّموذج	المدرسة	المنطقة	عدد النّماذج
01	شعابنية الزّين	حمام النّبائل	01
02	مناعي عيسى	بوعاتي أحمد	01
03	بوسطحة أحمد	حمام دباغ	02
04	بونار السّعدي	قالمة	01
05	خيري مختار	قالمة	01

- المجال الزّمني: استطعت الحصول على نماذج من الكراسات بعد انتهاء الموسم الدّراسي 2019/2018، وذلك خلال شهر جوان.

ج. عيِّنة الدِّراسة:

تمثلت عيّنة بحثنا في مجموعة من كراسات لأنشطة اللّغة العربية لتلاميذ السّنة الثّالثة ابتدائي.

د. أدوات الدِّراسة:

اعتمدنا في تحليلنا للنماذج على الملاحظة والتّحليل، وذلك من خلال وقوفنا على كراسات المتعلّمين وملاحظة ما يدونون فيها.

وكذلك كان لنا لقاء ومحاورة مع بعض أولياء متعلّمي السّنة الثّالثة ابتدائي، وكان لنا معهم حديث حول رأيهم في بعض الأمور كالكراس الخاص باللّغة العربية، وكذلك حول القواعد الّتي يسجلونها في كراساتهم، وهذا ما يعرف في البحث العلمي بالمقابلة.

وتعرّف المقابلة بأنّها: عملية تتمُّ بين الباحث وشخصٍ آخر أو مجموعة أشخاص تُطرح من خلالها أسئلة، بحث يتِمُّ تسجيل إجاباتهم على تلك الأسئلة المطروحة[1]

2- عرض النماذج

- الظواهر النّحوية: درس "الفعل"

النّموذج	المدرسة والمنطقة	الدّرس	القاعدة
01	مناعي عيسى	الفعل	هو كلمة تدل على القيام بفعل،

[1]- منذر الضامن، أساسيات البحث العلمي، ص 96.

	(بوعاتي أحمد)		مثل: أحضر أبي الهدية، رزان تتأمل هديتها
02	بوسطحة أحمد (حمام دباغ)	الفعل	هو كلّ عمل يقوم به الشّخص، مثل: أكل، قال، جاء، كتب.
03	بوسطحة أحمد (حمام دباغ)	الفعل	لم يعرفوا الفعل عامة، وإنّما عرّفوا الفعل الماضي، والمضارع، والأمر.
04	خيري مختار (قالمة)	الفعل	هو كلمة تدل على عمل نفعله أو تفعله حيوانات أو أشياء، مثل: ساعد المعلم التلاميذ، تعيش القطة معنا، ستسقط الأمطار غدا.
05	بونار السّعدي (قالمة)	الفعل	هو كلمة تدل على عمل نقوم به، مثل: أكل الطّفل تفاحة، أو تقوم به حيوانات، مثل: قفز الأرنب، أوتقوم به أشياء، مثل: توقفت السّيارة

ما نلاحظه من خلال اجتهادات المعلّمين في صياغة القواعد، أنّها جميعها افتقدت لأمر مهم وضروري في تعريف الفعل؛ ألا وهو الزمن، فالفعل يرتبط ارتباطا وثيقا بالزمن، وهذا الفرق بينه وبين الأنواع الأخرى للكلمة (الاسم والحرف)؛ فالفعل هو ما دل على حدث أو عمل، بشرط أن يكون مقترنا بزمان[1]، أي يقترن بأحد الأزمنة الثّلاثة (الماضي، الحاضر، المستقبل).

لذلك على المعلّمين أن ينتبهوا على هذا الأمر، وأن يؤكّدوا في تعريفهم للفعل على ضرورة اقترانه وارتباطه بزمن.

بالإضافة لذلك أنّ في تعريفاتهم أرجعوا القيام بالفعل للإنسان والحيوان والشّيء، فقيام الإنسان والحيوان أن يقوم بالفعل أمر معقول، ولكن أن يقوم الشيء بالفعل فهذا أمر غير معقول.

وأمّا فيما يخص الأمثلة فنلاحظ الآتي:

- ✓ النّموذج 01: كتب المتعلمون مثالين؛ المثال الأول الفعل فيه ماض (أحضر)، أمّا المثال الثّاني فالفعل فيه مضارع (تتأمل)، وهذه التفاتة مهمة من المعلم حتى وإن لم يذكر في التعريف ارتباط الفعل بالزمن، إلا أنه ومن خلال المثالين يمكن أن يعرف المتعلّم أن الفعل قد يحدث في الزّمن الماضي، وقد يحدث في الزمن

[1]- ينظر: أحمد الهاشمي، القواعد الأساسية للغة العربية، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، (د ط)، (د ت)، ص17.
وينظر: عباس حسن، النحو الوافي، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط3، (د ت)، ج46/1.

المضارع؛ بغض النّظر أنه لم يذكر مثالا الفعل فيه فعل أمر، ولكن مع ذلك يبقى الدور على المعلم لكي يشرح المثالين ويوضح ارتباط الفعل بالزمن.

✓ النّموذج 02: اقتصر المعلّم في صياغته للقاعدة على مجموعة من الأفعال وكانت في مجملها في الزّمن الماضي.

✓ النّموذج 04: بعد تعريف الفعل، تم تدوين ثلاثة أمثلة، الأول الفعل فيه ماض(ساعد)، والمثال الثاني؛ الفعل فيه في الزمن الحاضر (تعيش)، والثّالث في المستقبل (ستسقط)، ما يلاحظ على هذه الأمثلة أنّها جاءت بالتّرتيب الذي جاء به تعريف الفعل.

فكما جاء في التعريف، الفعل كلمة تدل على عمل نفعله، يقابله المثال الأول الذي يبين أن الفعل هو عمل يقوم به الإنسان.

أو عمل تفعله حيوانات، يقابله المثال الثاني الذي يوضح أن الفعل عمل يقوم به الحيوان أيضا.

أو تفعله أشياء، ويقابل هذا المثال الثالث (ستسقط الأمطار غدا)، ومع هذا المثال وقفة فعلى المعلم أن يبيِّن للمتعلِّم أن الأمطار بعدها شيء ليست هي من تقوم بفعل التساقط حتى تتضح المفاهيم للمتعلمين في هذا المستوى.

✓ النّموذج 05: التّعريف نفسه الّذي في النموذج الرّابع مع اختلاف فقط في الأمثلة.

ما يمكن الإشارة إليه هنا هو أن المعلم يحرص على تحويل المعرفة من معرفة علمية إلى معرفة قابلة للتعلم دون أن يأخذ في الحسبان أن النحو العربيّ نحو نظامي، لا يمكن مهما كان السّبب تغيير مفاهيم متفق عليها بين العلماء والباحثين، لذلك فمن الأفضل أن يقدّم للمتعلّم تعريف الفعل كالآتي: الفعل هو مادلّ على عمل حدث في زمن معيّن إمّا في الزمن الماضي (ويضرب مثالا)، وإمّا في الزّمن الحاضر(ويضرب مثلا)، وإما في المستقبل.

- الصّيغ الصّرفية:

✓ درس " اسم الفاعل"

النّموذج	المدرسة والمنطقة	الدّرس	القاعدة
01	مناعي عيسى (بوعاتي أحمد)	اسم الفاعل	هو الذي يقوم بالفعل
02	بوسطحة أحمد (حمام دباغ)	اسم الفاعل	هو كلّ عمل يقوم به الشّخص، مثل: أكل، قال، جاء، كتب.

03	بوسطحة أحمد (حمام دباغ)	اسم الفاعل	يكون اسم الفاعل على وزن فاعل؛ مثل: فعل: فاعل. مثل: سأل: سائل، خرج: خارج، صام: صائم.
04	خيري مختار (قالمة)	اسم الفاعل	كتبوا مجموعة من الامثلة فقط، فيها اسم الفاعل وأشاروا إلى الفعل الذي اشتق منه، مثل: عابر: عبر، التّاجر: تاجر...
05	بونار السّعدي (قالمة)	اسم الفاعل	هو اسم يستخرج من الفعل؛ مثل: عمل: عامل، نام: نائم

اسم الفاعل مبحث صرفي وهو من المشتقات، فهو ما اشتق من فعل لمن قام به بمعنى الحدوث [1]، وعرّف بأنّه: اسم يصاغ من المصدر للدلالة على الحدث والذّات.[2]

وما يلاحظ على صياغة المعلّمين لقاعدة اسم الفاعل أنّ هناك تباينا واختلافا؛ فهناك من اكتفى بالإشارة إلى أن من يقوم بالفعل يسمى اسم فاعل، كما في النموذج الأول(01)، وهذا التّعريف يحيل على تعريف الفاعل، لذلك لابد من الانتباه في تقديم مفاهيم قد توقع المتعلّم في الخلط بينها وبين مفاهيم أخرى، بينما هناك من أشار إلى وزنه فقط كما في النموذج الثالث(03)، وبأنّه على وزن فاعل، وفي النموذج الرابع(04) اكتفى المعلّم بالأمثلة التّوضيحية فقط.

كان من الأفضل للمعلّمين لو قدموا تعريفا مبسطا لاسم الفاعل على أنّه اسم يشتق أو يستخرج من الفعل الماضي للدلالة على من قام بالفعل أو العمل، مع ضرب مجموعة من الأمثلة بتقديم أفعال ماضية، ثم توضيح التّغير الذي يطرأ عليها عند اشتقاق اسم الفاعل.

✓ درس "جمع المذكر السّالم"

النّموذج	المدرسة والمنطقة	الدّرس	القاعدة
01	مناعي عيسى (بوعاتي	"جمع المذكر	هو اسم يدل على أكثر من اثنين يُلحق مفرده بالواو والنون أو الياء والنون

[1]- الرضي الأستراباذي، شرح الرّضي على الكافية، تصحيح وتعليق: يوسف حسن عمر، منشورات جامعة قار يونس، بنغازي، ليبيا، ط2، 1996، ص413.

[2] - خديجة الحديثي، أبنية الصّرف في كتاب سيبويه، مكتبة النهضة، بغداد، العراق، ط1، 1965، ص259.

	أحمد)	السّالم	
02	بوسطحة أحمد (حمام دباغ)	"جمع المذكر السّالم	جمع المذكر السالم مثل: المعلمون، الممرضون
03	بوسطحة أحمد (حمام دباغ)	"جمع المذكر السّالم	هو اسم جمع ينتهي بـــ(واو ونون)، أو بـــ(ياء ونون)
04	خيري مختار (قالمة)	"جمع المذكر السّالم	هو كل جمع يدل على أكثر من اثنين يضاف في آخره الواو والنون أو الياء والنون المفتوحة مثل: المصلون، سمي جمعا سالما لأنه سلم من التبديل والتكسير.
05	بونار السّعدي (قالمة)	"جمع المذكر السّالم	هو اسم يدل على أكثر من اثنين من الذكور ينتهي بواو ونون أو ياء ونون، مثل: معلمون، مسلمين.

من خلال النماذج نجد أنّ هناك تباينا نسبيا في القواعد التي صاغها المعلمون في تعريفهم لجمع المذكر السّالم، ولكن معظمها مقبولة ويستسيغها المتعلّم دون صعوبة، فالمعلم خلال نقله للمادة العلمية من مادة عالمة إلى مادة قابلة للتعلّم حرص على الايجاز في تعريفه لجمع المذكر السالم.

والدّليل أنّ من بين النماذج "النموذج الرابع (04)" فقط من أبقى على المعرفة العلمية العالمة كما هي، فوضح للمتعلّمين معنى السالم، وبأنّه سمي كذلك لأنه سلم من التبديل والتكسير.

والملاحظ على القواعد أيضا في النماذج التي بين أيدينا أنهم لم يكتبوا في تعريفاتهم الفرق بين جمع المذكر الذي ينتهي بواو ونون، وبين جمع المذكر الذي ينتهي بياء ونون فالأول في حالة الرفع، والثاني في حالة النصب والجر، ففي كل تعريف إشارة أُغفلت في تعريف آخر فمثلا:

النموذج الأول(01): أشار المعلّم إلى أن الجمع ناتج عن مفرد أضيفت له واو ونون أو ياء ونون، وهذا أمر مستحسن، لأن المتعلم من خلال هذا التعريف ستتكون له معرفة بأن المفرد ما دل على واحد، والجمع مادل على ثلاثة فأكثر.

النموذج الثاني(02): اكتفى المعلم بذكر مثالين عن جمع مذكر السالم، في حالة الرفع فقط، دون أن يذكر تعريفه.

النّموذج الثالث(03): عرِّف بأنه اسم جمع، واسم الجمع غير جمع المذكر السالم، فهو "الاسم الذي لم يكسر عليه واحده للجمع"[1]، لذلك يؤخذ على المعلم استعماله مصطلحات لا يعرف معناها أولا، ولا تناسب المستوى اللغوي والفكري لمتعلم هذه المرحلة ثانيا.

النموذج الرابع(04): أسهب المعلم في تعريفه لجمع المذكر السالم، وبخاصة بعدما ذكر سبب تسميته بالسالم، فهذا يهيئ المتعلم على فهم درس جمع التكسير، الّذي تتغير صورة مفرده بزيادة حرف أو نقصه أو بتغيير في حركاته.[2]

النّموذج الخامس(05): في هذا التعريف ذكر المعلّم أن جمع المذكر السالم هو جمع خاص بالذكور، وهذا تبيه مفيد للمتعلمين، لأنهم سيتطرقون بعد هذا الدرس لجمع المؤنث السالم، وسيعرفون أن الفرق بينهما هو أن جمع المذكر السالم متعلق بالمذكر، وجمع مؤنث السالم متعلق بالمؤنث، لذلك فإشارة المعلم لهذا الأمر سيساعد المتعلم على فهم النوع الآخر من الجمع بسهولة.

[1]- ينظر: سيبويه، الكتاب، تح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط3، 1988، 494/3.

[2]- ينظر: سليمان فياض، النحو العصري (دليل مبسط لقواعد اللغة العربية)، مركز الأهرام، مصر، (د ت)، (د ط)، ص23.

ومن خلال ما تمّ التّطرق له من نماذج في الظاهرة النحوية والصيغ الصرفية يبدو لنا أن المعلّم يحرص على نقله للمعرفة العلمية التي يمتلكها إلى المتعلمّين بأيسر الطرق وأسهل التّعابير، ولكن في كل هذا عليه أن يحتاط في اختياره للمصطلحات المناسبة لكل قاعدة، فالمصطلحات مفاتيح العلوم، ولكل علم مصطلحاته، ولكل مصطلح مفهومه الخاص، واكتفينا بتحليل نماذج من الظواهر النّحوية والصيغ الصرفية فقط، دون الظواهر الإملائية كوننا وجدنا اتّفاقا في قواعدها في النماذج التي بين أيدينا.

وبعد دراستنا الميدانية، وتحليلنا للاستبانات، وتحليل النّماذج، بالإضافة إلى تقويم المقرر توصلنا إلى الآتي:

- ✓ تفاعل المتعلّمين مع الظواهر الإملائية كان أكثر من تفاعلهم مع الظّواهر النّحوية والصّرفية.
- ✓ يجد المعلّم صعوبة كبيرة في مسايرة الوقت المخصص لتقديم درس القواعد خاصة إذا كان الدرس طويلا يحتاج إلى شرح وتوضيح.
- ✓ ينطلق المعلّم في تقديمه للقواعد اللّغوية من النّص، فهو محور العملية التّربوية.
- ✓ يقوم المعلّم بكتابة الأمثلة على السّبورة باستخدام الألوان حتى يلفت انتباه المعلّمين للظاهرة محلّ الدّرس.
- ✓ تَمكن المعلّم من التّحكم في المتعلّمين بالرّغم من أنّه يظهر عليهم أنّهم حركيون كثيرا، وذلك لخبرته الطّويلة في ميدان التّعليم.
- ✓ يستخدم المعلّم أساليب المرح من أجل أن يحبب المتعلّمين في الدّراسة، ويلفت انتباههم إليه.
- ✓ يحرص المعلّم على توزيع المشاركة بين معظم متعلّمي القسم.
- ✓ الطّريقة الّتي يعتمدها المعلّمون في تقديم القواعد اللّغوية هي الطّريقة الاستقرائية.
- ✓ أغلب المعلّمون يخصصون كراسا لأنشطة اللّغة العربية، لكن دون أن يفصلوا بين دروس القواعد النّحوية والصّرفية والإملائية.
- ✓ هناك خلط كبير في المصطلحات المستعملة في الكتاب المدرسي الّتي تكتب لشيء لكنّها تدل على شيء آخر.

خاتمة

بعد انتهائنا من بحثنا حول قواعد اللّغة (النّحوية والصّرفية والإملائيّة)، وتعليميتها في السّنة الثّالثة ابتدائي، ووقوفنا على اجتهادات المعلّمين في صياغة القواعد اللّغوية، بالإضافة لتقويم المقرر؛ توصلنا إلى جملة النّتائج الآتية:

1. تُقدّم القواعد في السّنة الثّالثة ابتدائي في ضوء المقاربة النّصية عن طريق الأمثلة فقط وعلى أنّها ظواهر فحسب.
2. تُشكّل بعض النّصوص عائقا أمام المعلّم لاستخراج الظّواهر اللّغويّة موضوع الدّرس لعدم احتوائها على الأمثلة المناسبة.
3. في المقرر خلط شنيع بين القواعد، بحيث نجد ظواهر صرفيّة مدرجة ضمن الظّواهر النّحويّة، وتدرج الأساليب ضمن الصّيغ، ولذلك تأثير سلبي على المتعلّم؛ إذ ترسّخ في ذهنه مبدأ لا يزعزع على تصنيفها كما صنّفها الكتاب، كما سجّلنا غفلة المعلّمين عن التّنبيه إلى هذه الأخطاء، وعدم تصحيحها في كراريس المتعلّمين.
4. لا يفصل ضمن الكتاب المدرسي ما إذا كانت الظّاهرة المعالجة نحويّة أم صرفيّة أم إملائيّة بالرّغم من وجودها في الفهرس وهو ما يعسّر على المتعلّمين وأوليائهم التّفرقة بينها، لا سيما لمن لا تخصصّ لهم كراريس أنشطة اللّغة العربية.
5. يحتوي المقرر على قواعد لا تتناسب والمستوى الفكري للمتعلّم في السّنة الثّالثة ابتدائي، مثل الحال والصّفة واسم الفاعل واسم المفعول، يتحيّن على المسؤولين عند وضع البرنامج إعادة النّظر في إدراجها في مستويات أعلى.
6. كثافة القواعد المقررة قياسًا بالحجم السّاعي السّنوي المخصص لها بحيث عجز بعض المعلّمين عن إتمام الدّروس المقررة، وهو ما يؤثّر سلبا على تحصيل المتعلّم في السّنوات التّالية لأنّ المقررات تتأسّس على مبدأ "المعرفة التّراكميّة".
7. يعدّ الاجتهاد في صياغة القاعدة فعلا إيجابيا، لكن بعض المعلّمين ليست لهم الخبرة الكافية في نقل المعرفة العلمية بمعاييرها وضوابطها الرّئيسة.
8. يركز مقرر السّنة الثّالثة ابتدائي فيما يتعلق بالقواعد المبرمجة على جانبها الاستعمالي أكثر من الجانب الوظيفي، لذلك نجد تواتر عدّة ألفاظ في الكتاب المدرسي نحو: أستعمل الصّيغ، أكتشف وأستعمل...وما إلى ذلك.

9. تتحقق الكفاءات الختامية – التّي يترجم لها ملمح الخروج من السّنة الثّالثة ابتدائي– نسبيا؛ وذلك نتيجة للواقع التّعليمي المخالف لما يجب أن يكون، وعلى المعلّمين الاطّلاع على ملمح الدّخول والخروج من كل سنة تعليميّة؛ وذلك حتى تتّضح الأهداف المرجو تحقيقها.
10. تعدّ السّنة الثّالثة ابتدائي هي السّنة المناسبة ليتلقى المتعلّم قواعد اللّغة.
11. كشف الواقع التّعليمي لقواعد اللّغة في السّنة الثّالثة ابتدائي عن: تباين المعلّمين في طريقة تقديم القواعد بين من يخصص كراسًا لها ومن لا يخصّص، وبين يجتهد في صياغة القاعدة ومن يكتفي بالتّمثيل كما في المقرر، وبين من يفصل بين القواعد ومن يخلط بينها، ولهذا كلّه تأثير مزدوج على تحصيل المتعلّم، ولذلك يُستحسن الآتي:
    - أن يصوغ المعلّمون قواعد لكلّ درس، وتوَّثق القاعدة في الكراسات من طرف المتعلّمين.
    - يفضل تخصيص كراسا لأنشطة اللّغة العربيّة قياسا على سائر المواد.
    - الفصل بين أنواع القواعد الثّلاث في كراريس المتعلّمين، بحيث يخصَّص لكل نوع من القواعد جزءا خاصا بها.
    - مراعاة الخصائص النّمائية للمتعلّم وبخاصة اللّغويّة منها أثناء وضع القواعد المقرر تدريسها.

وفي الأخير فإن أصبنا فمن الله وحده، وإن أخطأنا فمن الشّيطان وأنفسنا، ونأمل أن تكون معرفة خطئنا مرشدا لصوابنا، وأن تكون عثراتنا وسيلة لنهوضنا وتقديمنا للأفضل الّذي ينفع أمتنا، ويخدم لغتنا العربيّة، ويرضينا ويرضي أساتذتنا.

قائمة المصادر

والمراجع

أولا: الكتب التّراثية

- ابن جنّي (أبو الفتح عثمان بن جني، ت 392 هـ)

1. الخصائص، تح: محمدعلي النّجار، دار الكتب المصرية، مصر، ط2، 2006.
2. المُنصف في شرح كتاب التّصريف للمازني، تح: إبراهيم مصطفى وعبد الله أمين، إدارة إحياء التّراث القديم، القاهرة، مصر، ط1، 1954.

- ابن الحاجب (جمال الدين عثمان بن عمر بن أبي بكر المصري الإسنوي المالكي، ت 646هـ)

3. الكافية في علم النّحو والشّافية في علمي التّصريف والخط، تح: صالح عبد العظيم الشّاعر، مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، (د ط)، 2010.

- ابن خلدون (عبد الرحمن بن خلدون، ت 808 هـ)

4. مقدّمة ابن خلدون، (د تح)، دار الفكر، بيروت، لبنان، د ط، 2001.

- الرّضي الأستراباذي (محمد بن الحسن الأستراباذي، ت 686 هـ)

5. شرح الرّضي على الكافية، تصحيح وتعليق: يوسف حسن عمر، منشورات جامعة قار يونس، بنغازي، ليبيا، ط2، 1996.

- ابن السّراج (أبو بكر سهل بن السراج النحوي البغدادي، ت 316 هـ)

6. الأصول في النّحو، تح: عبد الحسين فتلي، مؤسسة الرّسالة، بيروت، لبنان، ط3، 1996.

- سيبويه (أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، ت 180 هـ)

7. الكتاب، تح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط3، 1988،

- ابن عصفور (علي بن مؤمن بن محمد بن علي بن عصفور بن فرحون، ت 669 هـ)

8. مُثُلُ المقرّب، تح: صلاح سعد محمّد المليطي، دار الآفاق العربية، القاهرة، مصر، ط1، 2006.

- الفراهيدي (الخليل بن أحمد الفراهيدي، ت 170هـ)

9. كتاب الجمل في النّحو، تح: فخر الدّين قباوة، مؤسسة الرّسالة، بيروت، ط1، 1985.

- ابن مالك (محمد بن عبد الله بن مالك الأندلسي، ت 672ه)

10. متن ألفية ابن مالك، ضبطها وعلق عليها: عبد اللّطيف بن محمّد الخطيب، مكتبة دار العروبة، الكويت، ط1، 2006.

- ابن النّجار (محمد بن أحمد بن عبد العزيز بن علي الفتوحي الحنبلي، ت 972هـ)

11. شرح الكوكب المنير في أصول الفقه، تح: محمّد الزّحيلي ونزيد حمّاد، مكتبة العبيكان، الرّياض، السعودية، (د ط)، 1993.

- ابن نجيم المصري (زين العابدين ابراهيم، ت 970 هـــ)

12. غمز عيون البصائر وشرح كتاب الأشباه والنظائر، (د تح)، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 1985.

ثانيا: الكتب الحديثة

- إبراهيم مصطفى

13. إحياء النّحو، مطبعة لجنة التّأليف والتّرجمة والنّشر، القاهرة، مصر، ط2، 1992.

- إيمان عبّاس الخفاف

14. التّنمية اللّغويّة للأسرة والمعلّم والباحث الجامعي، مكتبة المجتمع العربي، عمّان، الأردن، ط1، 2014.

- أحمد حساني

15. دراسات في اللّسانيات التّطبيقية حقل تعليمية اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعيّة، بن عكنون، الجزائر، ط2، 2009.

- أحمد الحملاوي

16. شذا العُرف في فنّ الصّرف، الشّركة الجزائرية اللّبنانية، الجزائر، ط1، 2007.

- أحمد صومان

17. أساليب تدريس اللّغة العربيّة، دار الزّهران، عمّان، الأردن، ط1، 2012.

- أحمد الهاشمي

18. القواعد الأساسية للغة العربية، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، (د ط)، (د ت).

- أديب عبد الله محمد النّوايسة، إيمان طه طايع القطاونة

19. النّمو اللّغوي والمعرفي للطفل، مكتبة المجتمع العربي، عمّان، الأردن، ط1، 2009.

- أمين علي السيّد

20. في علم النحو، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط7، 1994.

- أنطوان الدّحداح

21. موسوعة الدحداح في علم العربيّة، مكتبة لبنان ناشرون، لبنان، ط 1، 1993.

- بدرية الحارثي وآخرون

22. مهارات الإملاء، إدارة التّعليم بمحافظة الخرج، السّعودية، (د ط)، 2017.

- بشير إبرير

23. تعليمية النّصوص بين النّظرية والتّطبيق، عالم الكتاب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2007.

- توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة

24. المناهج التّربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط7، 2009.

- جودت عزت عطوكي

25. أساليب البحث العلمي، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط1، ،2009.

- حامد عبد السّلام زّهران وآخرون

26. المفاهيم اللّغوية عند الطّفل (أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها)، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط1، 2007.

27. علم نفس النّمو (الطفل والمراهق)، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط4، 1977.

- حسيب شعيب

28. طرائق تدريس اللّغة العربية في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثّانوية، دار المحجة البيضاء، بيروت، لبنان، ط1، 2008.

- خالد الزواوي

29. إكساب وتنميّة اللّغة، مؤسسة حورس الدّوليّة، الإسكندريّة، مصر، ط1، 2005.

- خديجة الحديثى

30. أبنية الصّرف في كتاب سيبويه، مكتبة النهضة، بغداد، العراق، ط1، 1965.

- خليل عبد الفتاح حمّاد وآخرون

31. استراتيجيات تدريس اللّغة العربيّة، مكتبة سمير منصور، غزة، فلسطين، ط2، 2014.

- راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة

32. فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها، بين النّظري والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2009.

- ربحي مصطفى عليان وعثمان محمد غنيم

33. مناهج وأساليب البحث العلميّ (النّظريّة والتّطبيق)، دار الصّفاء، عمّان، الأردن، ط1، 2000.

- ربحي مصطفى عليان

34. البحث العلمي (أسسه، مناهجه، أساليبه، إجراءاته)، بيت الأفكار الدوليّة، عمان، الأردن، (د ط)، 2001.

- رجاء وحيد دويدري

35. البحث العلمي أساسياته النّظريّة وممارسته العمليّة، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط1، 2000.

- رجيم يونس كرو العزّاوي

36. مقدّمة في منهج البحث العلميّ، دار دجلة، عمان، الأردن، ط1، 2008.

- رشدي أحمد طعيمة وآخرون

37. المنهج المدرسي المعاصر، دار المسيرة، الأردن، عمّان، ط1، 2008.

38. الأسس العامة لمناهج تعليم اللّغة العربيّة (إعدادها، تطويرها، تقويمها)، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، (د ط)، 2004.

- سعد علي زاير وإيمان إسماعيل عايز

39. منهاج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها، دار الصّفاء، عمّان، الأردن، ط1، 2014.

- سليمان فياض

40. النحو العصري(دليل مبسط لقواعد اللغة العربية)، مركز الأهرام، مصر، (د ت)، (د ط).

- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي

41. المدخل إلى التّدريس، دار الشّروق، عمّان، الأردن، دط، 2010.

- عباس حسن

42. النحو الوافي، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط3، (د ت).

- عبد الله محمد الشّريف

43. مناهج البحث العلمي (دليل الطّالب في كتابة الأبحاث والرّسائل العلميّة)، مكتبة الإشعاع، الإسكندريّة، مصر، ط1، 1996.

- عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين

44. استراتيجيات التّدريس المتقدّمة واستراتيجيات التّعلّم وأنماط التّعلم، كلية التّربية بدمنهور، الاسكندرية، (د ط) ،2010، 2011.

- عدنان يوسف العتوم وآخرون

45. علم النّفس التّربوي (النّظرية والتّطبيق)، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط5، 2014.

- عزيز سمارة وآخرون

46. سيكولوجية الطّفولة، دار الفكر، عمّان، الأردن، ط3، 1999.

- عبد المجيد نشواتي

47. علم النّفس التّربوي، دار الفرقان، عمّان، الأردن، ط4، 2003.

- علم الدّين عبد الرّحمن الخطيب

48. أساسيات طرق التّدريس، منشورات الجامعة المفتوحة، ط2، 1997.

- علي عبد الواحد وافي

49. علم اللّغة، شركة نهضة مصر، مصر، ط9، 2004.

- علي معمر عبد المؤمن

50. البحث في العلوم الاجتماعيّة (الوجيز في الأساسيات والمناهج والتّقنيات والأساليب)، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ليبيا، ط1، 2008.

- عماد عبد الرّحيم الزّغول

51. مبادئ علم النّفس التّربوي، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربيّة المتّحدة، ط2، 2012.

- عمّار بوحوش

52. دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرّسائل الجامعيّة، المؤسّسة الوطنيّة للكتاب، الجزائر، ط2، 1985.

- عمر فاروق الطّباع

53. الوسيط في قواعد الإملاء والإنشاء، مكتبة المعارف، بيروت، لبنان، ط1، 1993.

- عوض حمد القوزي

54. المُصطلح النّحوي نشأته وتطوّره حتى أواخر القرن الثّالث هجري، عمادة شؤون المكتبات، الرّياض، السّعودية، ط1، 1981.

- فؤاد بهي السّيّد

55. الأسس الفنيّة للنمو، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 1956.

- كاملة فرخ شعبان وعبد الجابر تيم

56. النّمو الانفعالي عند الطّفل، دار صفاء، عمّان، ط1، 1999.

- كمال عبد الحميد زيتون

57. التّدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2003.

- ماهر الجويني

58. الأساليب المعاصرة في تدريس اللغة العربية، مجمع الأطرش، تونس، ط1، 2018.

- محمد إبراهيم الخطيب،

59. مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها في مرحلة الأساسي، دار الوراق، عمّان، الأردن، ط1، 2009.

- مبارك مبارك

60. قواعد اللّغة العربية، دار الكتاب العالمي، بيروت، لبنان، ط3، 1992.

- محمد حسن حمادات

61. المناهج التّربوية (نظرياتها، مفهومها، أسسها، عناصرها، تخطيطها، تقويمها)، دار الحامد، عمّان، الأردن، ط1، 2009.

- محمد خير الحلواني

62. أصول النّحو العربي، النّاشر الأطلسي، الرباط، المغرب، ط2، (د ت)

- محمد رفيق الونشريسي

63. الثّمرات الجليّة في شرح نظم الأجروميّة لعبيد ربه محمد آبه الشّنقيطي، الميراث النّبوي، المحمدية، الجزائر، ط 1، 2013

- محسن علي عطية

64. المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، دار المنهاج، عمّان، الأردن، دط، 2008.

65. الواضح في القواعد النّحوية والأبنيّة الصّرفية، دار المناهج، عمّان، الأردن، ط1، 2007.

- محمد بن صالح العثيمين

66. شرح ألفية ابن مالك، أعده للنشر: عبد الواحد محمد بيصار، وخرج أحاديثه: أحمد رمضان، دار ابن الجوزي، القاهرة، مصر، ط1، 2008.

- محمد عبد الله جبر

67. الأسلوب والنحو دراسة تطبيقية في علاقة الخصائص الأسلوبية ببعض الظاهرات النّحويّة، دار الدعوة، الاسكندرية، مصر، ط1، 1988.

- محمد عبيدات وآخرون

68. منهجية البحث العلمي (القواعد والمراحل والتّطبيقات)، دار وائل، عمّان، الأردن، ط2، 1999.

- محمد مصطفى زيدان

69. النّمو النّفسي للطفل والمراهق والأسس الصحيّة النفسيّة، منشورات الجامعة اللّيبية، ليبيا، ط1، 1972.

- محمود أحمد السّيّد

70. طرائق تدريس اللّغة العربيّة، منشورات جامعة دمشق، سوريا، (د ط)، 2017.

- منذر الضامن

71. أساسيات البحث العلمي، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2007.

- هدى محمود النّاشف

72. تنميّة المهارات اللّغوية لأطفال ما قبل المدرسة، دار الفكر، عمّان، الأردن، ط1، 2007.

- وليد أحمد جابر

73. طرق التّدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها العامة، دار الفكر، عمّان، الأردن، ط2، 2005.

- يحي مير علم

74. دليل قواعد الإملاء ومهاراتها، وزارة الأوقاف والشّؤون الإسلامية، الصّفاء، الكويت، ط1، 2014

ثالثا: المعجمات التّراثية

- الشّريف الجرجاني (علي بن محمد بن علي، ت 816 هـــ)

75. التّعريفات، وضع حواشيه وفهارسه: محمد باسل عيون السّود، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط2، 2003.

- الفراهيدي (الخليل بن أحمد الفراهيدي، ت 170هـــ)

76. كتاب العين، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2003.

- ابن فارس (أبو الحسين أحمد بن فارس زكريا، ت 395هـ)

77. مقاييس اللّغة، تح: عبد السّلام محمّد هارون، دار المعجم الوسيط، مكتبة الشّروق الدّولية، القاهرة، مصر، ط4، 2004.

- التّهاوني (محمد حامد بن محمد صابر الفاروقي الحنفي التّهاوني، ت 1191هـ)

78. كشّاف اصطلاحات الفنون والعلوم، تح: علي دحروج، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 1996.

- الفيروزآبادي (مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزآبادي، ت 817 هـ)

79. القاموس المحيط، تح: محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرّسالة، لبنان، بيروت، ط8، 2005.

- الفيومي (أحمد بن محمد علي المقرى الفيومي 770 هـ)،

80. المصباح المنير في غريب الشّرح الكبير، تح: عبد العظيم الشّناوي، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط2، (د ت).

- الكفوي (أبو البقاء أيوب بن موسى الحسيني الكفوي، ت 1093 هـ)

81. الكليات معجم في المُصطلحات والفروق اللّغويّة، (د تح)، مؤسسة الرّسالة، بيروت، لبنان، ط2، 1998.

- ابن منظور(جمال الدين محمد بن مكرم، ت 711هـ)

82. لسان العرب، (د تح)، اعتنى بتصحيحه: أمين محمد عبد الوهاب، ومحمد الصّادق العبيدي، دار إحياء التّراث العربي، بيروت، لبنان، ط3، 1999.

رابعا: المعجمات الحديثة

- إبراهيم مدكور وآخرون

83. المعجم الوجيز، وزارة التّربية والتّعليم، القاهرة، مصر، دط، 1994.

- جبور عبد النّور

84. المعجم الأدبي، دار العالم للملايين، بيروت، لبنان، ط2، 1984.

- عبد الغني الرّقر

85. معجم القواعد العربيّة في النّحو والتّصريف وذيّل بالإملاء، دار القلم، دمشق، ط1، 1986.

- عبد القادر عبد الصّمد

86. مصطلحات مناهج الجيل الثّاني، وزارة التّربيّة الوطنيّة، تلمسان، الجزائر، 2017.

- عبد الله البستاني اللّبنانيّ

87. فاكهة البستان (معجم لغوي لطلبة المدارس)،المطبعة الأميركانية، بيروت، لبنان، (د ط)، 1930.

- فريدة شنان ومصطفى هجرسي

88. المعجم التّربوي، المركز الوطني للوثائق التّربويّة، الجزائر، 2009.

- فرج عبد القادر طه

89. معجم علم النّفس والتّحليل النّفسي، دار النّهضة العربيّة، بيروت، لبنان، ط1، (د ت).

- محمّد الدّريج وآخرون

90. معجم مصطلحات المناهج وطرق التّدريس، مكتب تنسيق التّعريب في الوطن العربي، الرّباط، المغرب، (د ط)، 2011.

- محمد سمير نجيب اللّبدي

91. معجم المصطلحات النّحوية والصّرفية، مؤسسة الرّسالة، بيروت، لبنان، ط1، 1975.

خامسا: الكتب المترجمة

- سرجيو سبيني

92. التّربية اللّغوية للطفل، تر: فوزي عيسى وعبد الفتاح حسن، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، (د ط)، 2001.

سادسا: المقالات الواردة في المجلات.

- أغلال فاطمة الزهراء بوكرمة

93. النّقل الدّيداكتيكي لعلوم العلماء، مجلّة العلوم الإنسانية، جامعة محمّد خيضر، بسكرة، الجزائر، ع09، مارس، 2006.

- حفصة بعلي الشّريف

94. التّعليمية، مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية، معهد العلوم الاجتماعية والانسانية، المركز الجامعي بالوادي، الجزائر، ع1، جوان 2010.

- راضية ويس

95. المقاربة بالكفاءات ماهيتها ودواعي تبنّيها في المنظومة التّربويّة الجزائريّة، مجلة البحوث والدّراسات الإنسانيّة، جامعة 20 أوت 1955، سكيكدة، الجزائر، ع11، 2015.

- رفيقة يخلف

96. دور رياض الأطفال في النّمو الاجتماعي، الأكاديميّة للدراسات الاجتماعيّة والإنسانيّة، قسم العلوم الاجتماعيّة، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشّلف، الجزائر،ع11، جانفي 2014

- عبد المجيد عيساني وحنان قادري

97. تعليميّة النّصوص الأدبيّة ومشكلاتها في السّنة الأولى ثانوي، مجلّة الذاكرة، مخبر التّراث اللّغويّ والأدبيّ، الجنوب الشّرقيّ الجزائريّ، ع11، جوان 2018، ص215.

- فاتح العزيلي

98. التدريس بالكفاءات وتقويمها، معارف (مجلّة علمية محكمة)، كلية العلوم الاجتماعيّة والإنسانيّة، جامعة البويرة، الجزائر، ع14، أكتوبر 2013.

- ليلى شريفي

99. المقاربة النّصيّة في كتاب اللّغة العربية السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسط، مجلة الممارسات اللّغويّة، جامعة ميلود معمري، تيزي وزو، ع25، 2014.

- نصر الدّين الشّيخ بوهنّي

100. العمليّة التّربويّة وتفاعل عناصرها وفق المقاربة بالكفايات، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدّراسات، فلسطين، ع33، جوان 2014.

سابعا: الوثائق التّربويّة

- سراب بن الصيّد بوربي

101. دليل استخدام كتاب اللّغة العربية السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2018.

- سراب بن الصيّد بوربي وآخرون

102. كتاب اللّغة العربيّة السنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2018.

- اللّجنة الوطنيّة للمناهج

103. الدّليل المنهجي لإعداد المناهج، وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر، 2009.

104. الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة، مرحلة التّعليم الابتدائي، وزارة التّربية الوطنيّة، الجزائر، 2016.

105. مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر، 2016.

ثامنا: الرّسائل الجامعية

- لعزيلي فاتح

106. علاقة تكوين المعلّمين بقدراتهم على تشخيص صعوبات التّعلّم لدى تلاميذهم، دراسة ميدانيّة لمعلّمي الطّور الأوّل الأساسي، (رسالة ماجستير في علوم التّربية)، جامعة الجزائر، كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، قسم علم النّفس وعلوم التّربية، 2008.

- ليلي بن ميسة

107. تعليمية اللّغة من خلال النّشاط المدرسي غير الصفّي، دراسة وتقويم لدى تلاميذ الثّالثة متوسّط، (أطروحة دكتوراء)، كليّة الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة فرحات عبّاس، سطيف، الجزائر، (د ط)، 2010.

تاسعا: المطبوعات البيداغوجية

- وليد بركاني

108. محاضرات في تحليل الطّرائق، جامعة 08 ماي 1945، قالمة، كلية الآداب واللّغات، قسم اللّغة والأدب العربي، 2019/2018.

- كرارمة أحمد

109. محاضرات في النّمو النّفس حركي، جامعة وهران للعلوم والتكنولوجيا، محمد بوضياف، الجزائر، 2015.

عاشرا: النّدوات

- عبد العزيز عوردو، وفريد أمعضشو

110. النّقل الدّيداكتيكي (سلسلة ندوات وأيام دراسيّة)، المركز الجهوي لمهن التّربية والتّكوين للجهة الشّرقية، وجدة، المغرب، ط1، 2015.

الحادية عشر: الجرائد

111. الجريدة الرّسمية للجمهوريّة الجزائريّة، القرار الوزاري الّذي يحدد قائمة المؤهلات والشّهادات المطلوبة للتوظيف والتّرقية في بعض الرّتب الخاصة بالتّربية الوطنيّة، ع25، مادة 2، 07 أفريل 2014.

الثّانية عشر: المواقع الإلكترونية.

112. جودي عبد اللّطيف، الدّليل المختصر للأستاذ المتربص، (تقرير نهاية التّكوين البيداغوجي)، على موقع الدّراسة الجزائري: https://eddirasa.com
113. مدونة التربيّة والتّعليم، على الموقع الالكتروني:www.edu -dz.com
114. وليد أحمد جابر، طرق تعليم القراءة للمبتدئين (الطّريقة التّحليلية)، آذار2003، على الموقع الالكتروني: http://www.schoolarabia.net
115.روان سهيل اسماعيل العطار، خصائص نمو تلاميذ المرحلة الابتدائية وكيفية مراعاتها في التدريس، على الموقع الالكتروني:https://sites.google.com/site/rawanalatar/dd

ملاحق

فهرس اللغة العربية

المقاطع	المحاور	الوحدات	الأساليب	التراكيب النحوية
01	القيم الإنسانية	أنا لست أنانيا	ألفاظ التقدير جزء، كل، جميع، نصف، ربع	الاسم
		الوعد هو الوعد	الاستمرار المكي	الفعل
		الفرائة والسلفة	حروف الربط : و، ف، ثم، أو	الحرف
02	الحياة الاجتماعية	العيد	مؤشرات زمنية : بعدما، لما، عندما	المفرد وجمع المذكر السالم
		حنان زهير	الضمائر والظروف الدالة على المكان : وأمام، بجانب على يمين، على يسار، قريبامن، بعيدا عن)	المفرد وجمع المؤنث السالم
		التاجر والشهير الفضيل	الأسماء الموصولة : التي، الذي، الذين	المفرد وجمع التكسير
03	الهوية الوطنية	خدمة الأرض	الاستثناء بـ سوى، غير، إلا	الفعل الماضي
		عمر ياسف	مؤشرات زمنية : في يوم من الأيام، في أحد الأيام في يوم	الفعل المضارع
		من أجلك ياجزائر	الظروف الدالة على المكان : شرقا، غربا، شمالا، جنوبا	الفعل الأمر
04	الطبيعة والبيئة	طاحونة سي لونيس	اليوم، الأسبوع الشهر، السنة	الجملة الفعلية
		الفصول الأربعة	الأسماء الموصولة (اللذان، اللتان)	الجملة الاسمية
		سرطان البحر	سرعة وقوع الحدث : ما إن، حتى	جمل إسمية أخرى
05	الصحة والرياضة	كرة القدم	الاحتمال : (قد يفعل، ربما يفعل)	المفرد والمثنى
		مَرَضٌ مُعْدٍ	انتهاء حدث إلى حدث آخر : فعل ماض+ حتى + فعل ماض	كان وأخواتها
		الغذاء المفيد	صيغة التمني ليت	دلالات كان وأخواتها
06	الحياة الثقافية	كم أحب الموسيقى !	الاستمرار في الماضي (كان يفعل)	جملة فعلية +حروف الجر
		المسرح	أفعال الشروع (أخذ ، بدأ ، شرع)	الجملة الفعلية + الحال
		عادات من الأوراس	ألفاظ التدرج : شيبا فشيبا، الواحد تلو الآخر	الاستثناء بـ : إلا وسوى
07	عالم الابتكار والاختراع	محمول جدتي	فعل مضارع + يوميا / أسبوعيا	الجملة الفعلية + الصفة
		بساط الريح	سرعة وقوع الحدث فعل ماض + ما إن حتى .	الجملة المنفية بلا ولم
		البوصلة	الاتجاهات	الجملة الاستفهامية
		مع سائق أجرة ابرلندي	الشرط : لو / لولا	الجملة التعجبية
	الأسفار والرحلات			مراجعة الظواهر النحوية
			إن الشرطية	

فهرس اللغة العربية

الصيغ الصرفية	الظواهر الإملائية	الرصيد اللغوي	المحفوظات	الإدماج (نص الإدماج + المشروع)	ص
	علامات الوقف	رصيد خاص بآداب الأكل	نشيد الأبوة والطفولة آداب الحديث	الإرادة تصنع الفوز كتابة قصة	10
المذكر والمؤنث		رصيد خاص بالقيم			14
	التاء المربوطة في الأسماء	رصيد خاص بالحشرات			18
حروف الاستقبال (السين وسوف)		رصيد خاص بالأعياد	رمضان الأعياد	فرحة العائلة إنجاز بطاقة دعوة	27
	التاء المفتوحة في الأسماء	الرصيد الخاص بالحلي			31
اسم الفاعل		رصيد خاص بالصفات			35
	التنوين بالفتح	رصيد خاص بالمهن	نشيد الوطن العلم	حماية الوطن إنجاز بطاقة السيرة الذاتية	44
اسم المفعول		رصيد خاص بالبطولة (المرادفات والأضداد)			48
	التنوين بالضم والكسر	رصيد خاص بالرموز الوطنية			52
ضمائر المتكلم		رصيد خاص بالبيئة والطبيعة	الطبيعة	حبيبة زيتون كتابة لافتات	61
	التاء المفتوحة في الأفعال	رصيد خاص بالطيور			65
ضمائر المخاطب		رصيد خاص بالحيوانات البحرية			69
	الأسماء الموصولة بلام واحدة	رصيد خاص بالألعاب الرياضية	البرتقال كرة القدم	الطعام الصحي إعطاء تعليمات	78
ضمائر الغائب		رصيد خاص بالطب			82
	الأسماء الموصولة بلامين	رصيد خاص بالتغذية			86
الأسماء الموصولة (المثنى والجمع)		رصيد خاص بالموسيقى	المسرح النحت	الرسام الماهر ملصقة اشهارية	95
	الألف اللينة في الأسماء	رصيد خاص بالمسرح			99
أسماء الإشارة مفرد، مثنى، جمع		رصيد خاص بالتراث			103
	الهمزة في أول الكلمة	رصيد خاص بوسائل الاتصال	الحاسب القاطرة	المخترع الصغير قصة اختراع	112
التحويل من الماضي إلى المضارع مع ضمائر الغائب		رصيد خاص بالطائرة			116
	الهمزة المتطرفة بعد حرف ممدود	رصيد خاص بالاختراعات			120
التحويل من الماضي إلى المضارع مع ضمائر المتكلم والمخاطب		رصيد خاص بالدول وعواصمها	حذي بحار سندباد	الشاطر حسن كتابة أسطورة	129
	الهمزة المتوسطة على الألف	رصيد خاص بحيوانات افريقيا			133

بعد قليل / بعد مدة

يوم الأحد 8 أكتوبر 2018م

النشاط: قواعد نحوية

المحتوى: جمع المؤنث السالم

جمع مؤنث سالم مثل: معلمات طالبات

محامدات

تعليق: خط دائرة حول جمع المؤنث السالم

معلمات - مزرعة - قطات - سلات - مسطر

نوافذ - قطارات - مجموعات - أسلاك

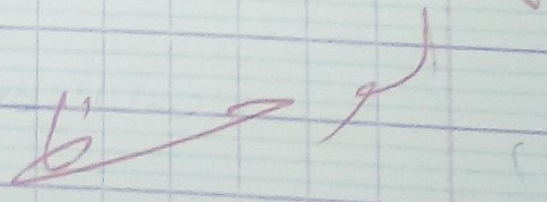
يوم الاربعاء 7 نوفمبر 2018م

المحتوى: الميغ بيوت غير إلا

لم تعلق المعلمة هوت مورة أكرم

لم تعلق المعلمة غير مورة أكرم

لم تعلق المعلمة إلا لوحة أكرم



يوم الإثنين 15 أكتوبر 2018م

المحتوى: جمع المذكر السالم

الإسم المفرد	جمع المذكر السالم
المعلم	المعلمون - المعلمين
المتخاصم	المتخاصمون - المتخاصمين
الزائر	الزائرون - الزائرين
السائق	السائقون - السائقين

تعلمت

جمع المذكر السالم هو اسم جمع ينتهي بـ (واو) ونون

أو بـ (ياء ونون)

يوم الثلاثاء 25 سبتمبر 2018

الموضوع: أتعوّد على العمل.

العمل: هو كلمة تدلّ على القيام بفعل مثل

أقدر أبي الهدية.

زران نتأمل هذه بنتها.

تصفيف ضع ذلك تحدة العمل وقوة الإشعاع

عد إلى الدار وأنا أعاد أطيب الفرحة

يوم الأربعاء 26 سبتمبر 2018

الموضوع: المذكر والمؤنث

الاسم قد يكون مذكرا مثل: مطر، معلم

يوم الثلاثاء 13 أكتوبر 2015

قواعد نحوية . الترف .

القاعدة

الفعل : هو كلمة تدل على عمل وقعه أو تتصل به حدوثا أو انتفاء .

مثل : تعلم التلميذ قواعد اللغة العربية .

لوحة

إذا بقرأ شاب بديعة شقراء من مكان إلى مكان ، فمن لن تحمل حقائبه وزوجة حمراء تحمل تحتها دمكة سوداء خاطبتها قائلة : لها رد حقا لائق بمثلك أن يهدي بجانب الزوجة

سؤال : إستعد التلميذة بالإجابة عن الأسئلة

إعتزت الفراشة بجمالها وسخرت من التملة .

الجمهورية الجزائرية الدّيمقراطية الشّعبية

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 8 ماي 1945 قالمة

كلية الآداب واللغات قسم اللغة والأدب العربي

تخصص لسانيات تطبيقية وتعليمية اللغة العربية

"استبانة متعلقة بمذكرة التخرج موجهة لأساتذة السنة الثالثة ابتدائي"

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 العربية"، والموسومة بـــ " تعليمية القواعد اللغوية من خلال الأمثلة في الطور الثالث ابتدائي" دراسة تحليلية نقدية.

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

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

الطالبة: إشراف الأستاذة:

سناء حمايدية د. نبيلة قريني

2019/ 2018

أولا: البيانات الأولية

اسم الابتدائية:.....

المنطقة: .....

1- النوع الاجتماعي:

ذكر ☐ أنثى ☐

2- الرتبة الوظيفيّة:

أستاذ ☐ أستاذ رئيسي ☐ أستاذ مكوَّن ☐

3- الخبرة:

أقل من 5 سنوات ☐ من 5 إلى 15 سنة ☐ أكثر من 15 سنة ☐

4- الوضعية أو الصفة:

مثبت(مرسّم) ☐ متربص ☐ مستخلف ☐

5- المؤهل العلمي:

شهادة ليسانس ☐ شهادة ماجستير ☐

شهادة ماستر ☐ معهد خاص (مدرسة عليا) ☐

6- التخصص العلمي (الجامعي):

لغة وأدب عربي ☐ علم الاجتماع ☐

علم النفس ☐ علوم الطبيعة والحياة ☐

تخصص آخر.....

ثانيا: أسئلة حول تعليمية القواعد اللّغوية في هذا الّصف

1- هل بيّنت للمتعلّمين في أول السنة الفرق بين القاعدة النحوية والصرفية والقاعدة الإملائية؟

نعم ☐ لا ☐

2- هل تخصص كراسا لأنشطة اللغة العربية؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كنت لا تخصص كراسا لها، فكيف تقدمها؟

.....

.....

.....

3- هل يتم الفصل بين القواعد النحوية والصرفية والإملائية؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟.....

.....

.....

4- ما الحجم الساعي المخصص لتدريس القواعد اللغوية؟

القواعد النحوية ☐.....

القواعد الصرفية ☐.....

القواعد الإملائية ☐.....

5- هل الحجم الساعي المخصص لتدريس القواعد كاف لاستيعابها؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

6- كيف تقدم القواعد اللغوية؟

بالاعتماد على الأمثلة فحسب ☐ صياغة قاعدة مع الاعتماد على الأمثلة ☐

وضح الطريقة من فضلك؟.....

.....

.....

.....

7- ماهي الطريقة التي تعتمدها في تقديم قواعد اللغة العربية؟ وضح رجاء

الطريقة القياسية ☐ الطريقة التحليلية ☐ الطريقة الاستقرائية ☐

.....

.....

طرائق أخرى، أذكرها؟.....

.....

8- كيف تصوغ قواعد اللغة العربية؟

اجتهاد فردي ☐ دليل الأستاذ ☐ مصادر نحوية ☐

.....

إذا كنتم تعتمدون على مصادر نحوية، فاذكر بعضا منها:.....

.....

.....

9- هل تدريس القواعد اللغوية بالمقاربة النصية كفيل بترسيخها؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

.....

.....

.....

10- هل تجد أن النصوص المبرمجة تتماشى والقواعد المقررة؟

نعم ☐ لا ☐ نسبيا ☐

.....

11- هل القواعد المقررة من تراكيب نحوية وصيغ صرفية وظواهر إملائية، تناسب المستوى الفكري واللغوي للمتعلّم؟

نعم ☐ لا ☐ نسبيا ☐

.....

12- هل ترى أن السنة الثالثة ابتدائي هي السنة المناسبة لتدريس القواعد اللغوية، وبخاصة القواعد النحوية؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟.....

.....

.....

13- هل المتعلّم يواجه صعوبة في تلقي دروس القواعد؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

لماذا؟.....

.....

14- إن كانت ثمة قواعد تبدو صعبة على المتعلّمين، اذكرها؟

.....

.....

.....

.....

.....

15- كيف تجد تفاعل المتعلّمين مع القواعد اللّغوية؟ علل رجاءً

- القاعدة النحوية: جيد ☐ مقبول ☐ ضعيف ☐

.....

- القاعدة الصرفية: جيد ☐ مقبول ☐ ضعيف ☐

.....

- القاعدة الإملائية: جيد ☐ مقبول ☐ ضعيف ☐

.....

16- هل يفهم المتعلّم القاعدة التي تصوغها؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

لماذا؟.....

.....

17- ماهي أهم الصعوبات التي تواجهك في تقديم دروس القواعد اللغوية، وبخاصة النحوية؟

.....

.....

.....

18- هل يركز المقرر على الجانب الاستعمالي للقواعد أم الجانب الشكلي لها؟

.....

.....

.....

19- كيف تكون أسئلة القواعد اللغوية في الامتحانات؟

تستخرج أجوبتها من النص ☐ يجتهد التلاميذ في الإجابة عنها ☐

.....

.....

.....

.....

20- ماهو التحصيل العام للمتعلّمين؟

ممتاز ☐ جيد ☐ مقبول ☐ ضعيف ☐

21- هل اطلعت على ملمح دخول المتعلم إلى السنة الثالثة ابتدائي، وملمح الخروج منها؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟.....

.....

.....

22- يترجم الملمح إلى كفاءات شاملة وختامية، هل تتحقق هذه الكفاءات حقا؟

نعم ☐ لا ☐ نسبيا ☐

.....

.....

23- هل لديك اقتراح فيما يخص تعليم القواعد اللّغوية في المرحلة الابتدائية؟

.....

.....

.....

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة 8 ماي 1945 قالمة
كلية الآداب و اللغات
قسم اللغة و الأدب العربي

Republique Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de L'enseignement Supérieur et de la recherche scientifique
Université 8 Mai 1945 Guelma
Faculté des Lettres et des Langues
Langue et littérature arabe

الرقم: ...../2019

قالمة في : 09/05/2019

من السيد : رئيس قسم اللغة و الادب العربي

الى السيد: مديرة مدرسة دكتوراه علوم اللسان

.....

الموضوع: طلب ترخيص

يشرفنا نحن رئيس قسم اللغة و الأدب العربي بجامعة قالمة ،أن نطلب من سيادتكم التفضل بقبول الطلبة الآتية أسماؤهم لحضور حصص تدريس بهدف تكوين إطار نظري لإعداد مذكرة تخرج للسنة الجامعية 2018/2019.

في انتظار موافقتكم تقبلوا احتراما

1- بسناء حمايدية

2- .....

3- .....

4- .....

ملاحظة : سلم هذا الطلب للطلبة الآتية أسماؤهم بطلب منهم لاستعماله في حدود ما يسمح به القانون.

رئيس القسم

رئيس قسم اللغة و الأدب العربي

الأستاذ الدكتور [illegible]

2019/05/09

مديرة مدرسة دكتوراه علوم اللسان

فهرس

الموضوعات

شكر وتقدير

إهداء

مقدمة.....أ

مدخل: مصطلحات ومفاهيم

تمهيد.....1

أولا: التّعليميّة (Didactique) 2

1- مفهومها 2

2- عناصر العمليّة التّعليميّة.....3

أ- المعلّم 3

ب- المتعلِّم 4

ج- المحتوى..... 4

ثانيا: القاعدة اللّغوية.....5

1- مفهوم القاعدة.....5

2- أنواع القواعد اللُّغويّة.....6

أ- القاعدة النّحويّة..... 7

ب- القاعدة الصّرفيّة..... 8

ج- القاعدة الإملائيّة 8

3- أهميّة تدريس قواعد اللّغة وأهدافها.....9

الفصل الأول: القواعد اللّغوية بين الخصائص النّمائية للمتعلّم والنّقل الدّيداكتيكي

تمهيد.....12

المبحث الأول: الخصائص النّمائية للمتعلّم في الطّور الثّالث ابتدائي 13
أولا: مظاهر نمو متعلّم المرحلة الابتدائيّة: 13
1- مفهوم النّمو.....14
2- مظاهر النّمو.....14
ثانيا: ملامح التّخرج من الطور الثّاني والثالث ابتدائي..... 18
1- تعريف ملمح التّخرّج 19
2- مفهوم الكفاءة.....19
3- ملامح التّخرّج من الطور الثّاني ابتدائي 20
4- ملامح التّخرّج من الطّور الثّالث ابتدائي 21
المبحث الثاني: نقل المعرفة في ضوء المقاربة النّصية..... 22
أولا: النّقل الدّيداكتيكي في تعليم القواعد اللّغويّة.....23
1- مفهوم النّقل الدّيداكتيكي 23
2- مراحل نقل المعرفة.....24
ثانيا: تعليميّة أنشطة اللّغة العربيّة بالمقاربة النّصيّة..... 25
1) المقاربة النّصية.....25
2) التّوزيع الزّمني لأنشطة اللّغة العربيّة للسنة الثّالثة ابتدائي. 25
3) الدّروس المقررة في الصفّ الثّالث ابتدائي 26

الفصل التطبيقي: تعليمية القواعد اللّغوية بين الواقع والمأمول

المبحث الأول: الدّراسة الميدانيّة 33
أولا: إجراءات الدّراسة 33
1- منهج الدّراسة.....40

2- مجال الدّراسة: 34
3 - عيِّنة الدِّراسة 34
4 - أدوات الدِّراسة.....34
ثانيا: تعليميّة القواعد النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة في السّنة الثّالثة ابتدائي 35
أ. درس في القواعد النحوية: (دلالات كان وأخواتها).....35
ب. درس في القواعد الإملائية:(الأسماء الموصولة بلامين: اللّذان – اللّتان- اللّواتي).....38
المبحث الثّاني: تحليل الاستبانات.....40
أولا: إجراءات الدّراسة 40
1- منهج الدّراسة.....40
2- مجال الدّراسة 40
3- أدوات الدّراسة 41
4- كيفية تطبيق آليات البحث.....42
ثانيا: عرض الاستبانات وتحليلها 42
المحور الأول: البيانات الأولية 42
المحور الثّاني: تعليميّة القواعد اللّغويّة في الصّف الثّالث ابتدائي.....48
المبحث الثّالث: القواعد بين الكتاب المدرسي واجتهادات المعلّمين. 73
أولا: تقويم المقرر.....73
أ. الأساليب.....73
ب. التّراكيب النّحويّة.....73
ج. الصّيغ الصّرفية.....74

د. الظّواهر الإملائيّة.....74

ثانيا: تحليل نماذج من الكراسات.....78

1- إجراءات الدّراسة.....78

2- عرض النماذج.....79

خاتمة.....86

قائمة المصادر والمراجع.....90

ملاحق.....102

فهرس الموضوعات.....119

ملخص.....124

ملخص:

موضُوع بحثنا الموسوم بـــ (واقع تعليميّة قواعد اللّغة في السّنة الثّالثة ابتدائي "دراسة تحليليّة نقديّة") عرضنا فيه واقع تعليم القواعد في هذه المرحلة، وتطرّقنا فيه أيضا إلى الخصائص النّمائية للمتعلّم ، بالإضافة إلى الدّور الّذي يلعبه المعلّمون أثناء نقلهم للمعرفة للمتعلّمين من معرفة علمية إلى معرفة قابلة للتعلُّم، وذلك من خلال عرض اجتهاداتهم في صياغة القواعد.

واخترنا هذا الموضوع للمكانة الّتي تحظى بها قواعد اللّغة (النّحويّة، الصّرفيّة، الإملائيّة) في المنظومة التّربوية مقارنة بأنشطة اللّغة العربيّة الأخرى، فالقواعد وسيلةٌ مهمةٌ في ضبط اللّسان من الوقوع في الخطأ، والقلم من الزّلل.

الكلمات المفتاحية: التّعليميّة، القواعد اللّغويّة، القاعدة النّحويّة، القاعدة الصّرفيّة، القاعدة الإملائيّة، الخصائص النّمائيّة، النّقل الدّيداكتيكيّ.

Résumé

Le sujet de notre recherche intitulé "La réalité de l’enseignement des langues en troisième année du primaire ", étude analytique et critique. Nous vous présenté la réalité de l’enseignement des règles à ce stade et nous vous également discuté des caractéristique développementales de l’apprenant, en plus du rôle joué les enseignant lors du transfert de connaissances aux apprenants de connaissance scientifiques à des d’apprentissage à travers leur jurisprudence dans la formation de règle.

Nous avons choisi ce sujet pour déterminer le statut des règles grammaticales dans le système éducatif par rapport aux autres activités de langue arabe. Les règles sont un moyen important de contrôler la langue afin qu’elle ne tombe pas en erreur.

Les mots clés : didactique, règles grammaticales, règles d’orthographe, caractéristiques développementales, Transposition didactique.