الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة قاصدي مرباح ـ ورقلة ـ

كلية الآداب و اللغات

قسم اللغة والأدب العربي

المقاربة النصية في تدريس نشاط القواعد النحوية السنة الثالثة من التعليم متوسط ـ أنموذجا

مذكرة ضمن متطلبات الماستر في اللغة و الأدب العربي

تخصص: تعليمية اللغة العربية

من إعداد الطالبة: ***تحت إشراف:***

أم الخير بن يحي د / مسعود غريب

نوقشت يوم 2016/05/18 أمام اللجنة الآتية:

د/ إبراهيم الطبشي .....رئيسا

د/ مسعود غريب .....مشرفا

أ/ هنية عريف .....مناقشا

الموسم الجامعي : 2015/ 2016م

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة قاصدي مرباح ـ ورقلة ـ

كلية الآداب و اللغات

قسم اللغة والأدب العربي

المقاربة النصية في تدريس نشاط القواعد النحوية السنة الثالثة من التعليم متوسط ـ أنموذجا

مذكرة ضمن متطلبات الماستر في اللغة و الأدب العربي

تخصص: تعليمية اللغة العربية

من إعداد الطالبة: ***تحت إشراف:***

أم الخير بن يحي د / مسعود غريب

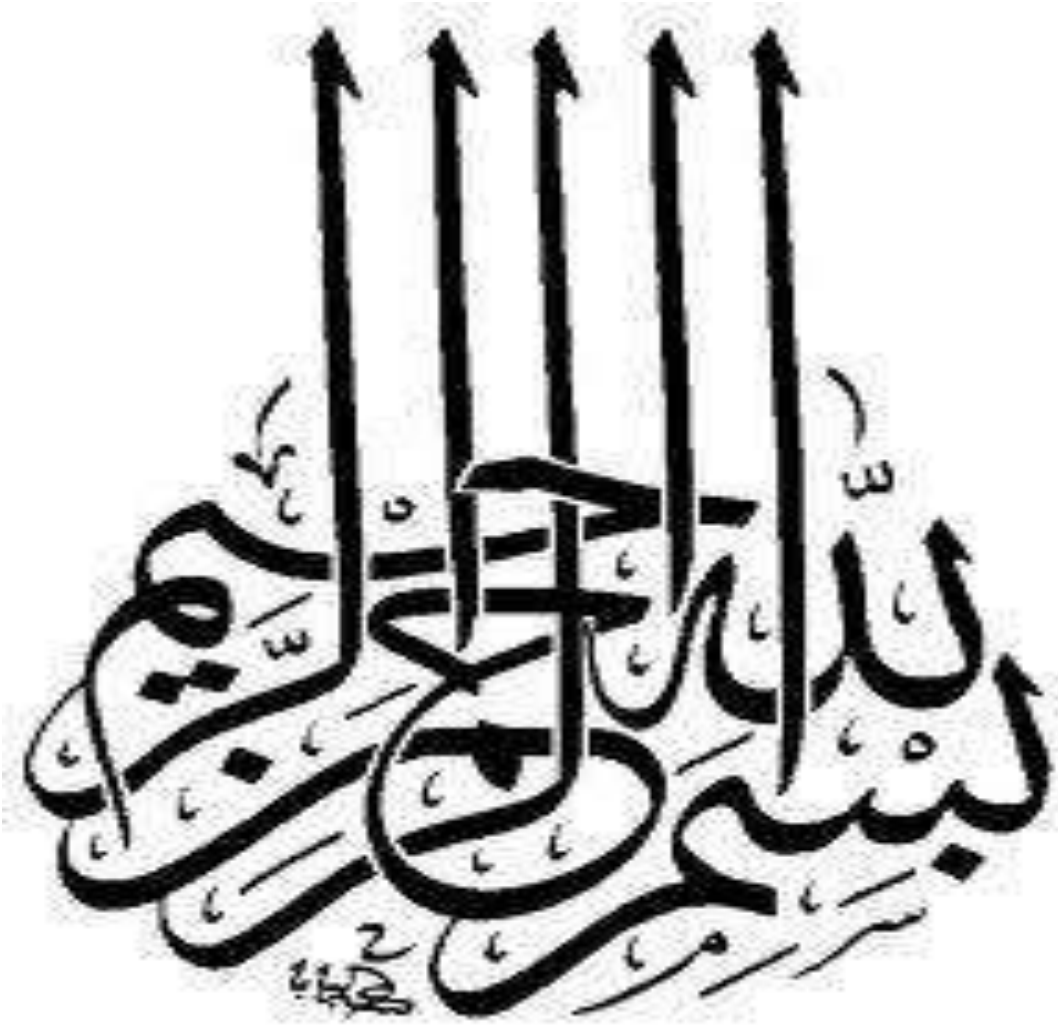
نوقشت يوم 2016/05/18 أمام اللجنة الآتية:

د/ إبراهيم الطبشي .....رئيسا

د/ مسعود غريب .....مشرفا

أ/ هنية عريف .....مناقشا

الموسم الجامعي : 2015/ 2016م



﴿ يَرْفَعِ اللهُ الذِينَ ءَامَنُوا مِنكُمْ وَ الذِينَ أُوتُوا العِلْمَ دَرَجَتٍ وَاللهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ ﴾

صدق الله العظيم

الأية 11 المجادلة

شكر و عرفـــــان

من وحي الكلم الطيّب نصوغ كلماتنا لننسج بها بساطا يتوج كل من يقف عليه بتاج التقدير و الاحترام، و العز و الامتنان، و يهديه هذه العبارات عربون امتنان على وقوفه و دعمه المتواصل لنا.....

الشكر الأول و الأخير **لله عز وجل** على عظيم فضله، و جوده و منته.

كما نتقدم بأسمى عبارات الشكر و العرفان، و كلمات التقدير و الاحترام إلى الأستاذ الفاضل

مسعود غريب

الذي كان لنا خير المرشد و الهادي و المنير و الصبور

إلى كل أساتذة قسم اللغة و الأدب العربي

إلى كل أفراد العائلة كل بلسمه

و إلى كل أفراد أسرتي البيداغوجية بورقلة

إلى قادة العلم، وحماة العربية

تحية شكر و تقدير و اعتراف

مـقـدمـــة

مقدمـــة

الحمد لله الذي خلق الإنسان، وعلمه البيان، وأنزل القرآن، بلسان عربي مبين، ثم الصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين، إمام البلغاء، وسيد الفصحاء ، سيدنا محمد وعلى آله و صحبه أجمعين.

من بين المشاكل التي يعانيها بعض معلمي النحو العربي نفور معظم المتعلمين منه وبُعدهم عن التجاوب مع مسائله بدعوى جفاف مادته والبعد الظاهري لموضوعاته عن ميولاتهم واهتماماتهم، فهو مادة ليس فيها إغراء النصوص وجاذبيتها، فهو لا يتوفر على عالم المعارف والمعلومات، كما أنهم لا يبرزون مشاعرهم وشخصياتهم من خلاله.

ولعل ما عَكَس عليه هذا الانطباع هو أمثلته المصطنعة البعيدة عنهم والتي تقدم من عالم غريب، كما أنه مادة ينافيها الحديث الدارج و التعامل اليومي، إلى درجة أننا نكاد نجده مستعملاً داخل القسم.

فالنحو في حقيقته غير ذلك؛ لأنه مادة الأذكياء ومسائله رياضة للعقول إذا أُحسن عرضه وتميز تقديمه، فعسانا لا ننسى ما كان بين علمائنا الأوائل من حوار ونقاش فكري ممتع حول قاعدة أو مسألة يحشدون لها جوامع الكلم.

فالنحو هو ذاك الفكر العقلي العجيب المنطقي بما فيه من رفع ونصب وجر وجزم.
من هنا نقول أن سبيل بلوغ الهدف والتوغل فيه يكمن في طريقة وأسلوب كل مدرس لتحقيق هدفه بطريقة أو بأخرى، وإذا كانت هناك طرائق عديدة للتدريس فإن ذلك يرجع في الأصل إلى أفكار المدرسين عبر العصور عن الطبيعة البشرية، وعن طبيعة المعرفة ذاتها، وما توصل إليه علماء النفس عن ماهية التعلم، والقدرات العقلية للمتعلمين.

هكذا تعددت طرائق التدريس وتنوعت، فظهرت على عدة تقسيمات، وهكذا ظهر ما يسمى بالمدارس اللسانية الحديثة وبدأت تخطو خطوات متسارعة في ميدان التدريس ومناهجه وطرائقه وأساليبه.

نظرا لهذه الأهمية التي يحتلها التدريس عموما وقواعد اللغة العربية خصوصا لدى المتعلمين وضرورة تمكنهم لمربط هذه اللغة بجميع ما تملكه من خبايا، فنجاح الفعل التعليمي يعود أساسا إلى نجاح المعلم في اختيار الطريقة الأنسب لتلاميذه ولموضوع درسه.

من هنا جاء عنوان موضوعنا" **المقاربة النصية في تدريس نشاط القواعد النحوية – السنة الثالثة من التعليم المتوسط أنموذجا** – " نابعا من إيماننا الراسخ بأهمية طرائق التدريس التي يختارها كل معلم خصوصا في قواعد اللغة التي تعتبر ج ذرا أساسا لكل متعلم، فاخترنا من بين الطرائق الحديثة التدريس بالمقاربة النصية ،لكونها الطريقة المعتمدة في عصرنا الراهن في المنظومة التربوية التعليمية الجزائرية، ولأسباب أهمها:

_ حرصنا الشديد على ارتقاء اللغة عموما وقواعدها خصوصا.

_ ما يلاحظ من تدهور مستوى التلاميذ الصاعدين إلى السنة الرابعة متوسطة في مادة اللغة العربية نتيجة تراكمات لسنوات سابقة.

_ للتعرف على كيفية تعلم النحو وفق المقاربة النصية، والتعرف على التدريس في واقعنا المدرسي.

_ عسانا نسهم في بلورة وتبسيط مجموعة من المفاهيم التي تقدمها تعليمية اللغة العربية كأساس للمقاربة النصية.

واخترنا السنة الثالثة من التعليم المتوسط بالتحديد لما لها من أهمية في هذه المرحلة، فهي سنة مصيرية إذن إنها هي التي تؤهل المتعلم إلى اجتياز شهادة التعليم المتوسط.

وعليه تمحورت إشكالية هذه الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: ما مدى تطبيق المقاربة النصية في واقع المدرسة الجزائرية؟ تندرج تحته ثلاث تساؤلات هي:

1. ما هي سبل تطبيق هذه الطريقة؟
2. وما هي المزايا والمآخذ التي تتميز بها؟
3. هل استوعب المتعلم النتائج المرجوة من تدريس القواعد النحوية للغة العربية وفق هذه الطريقة؟

ولقد اِلتزمنا في هذه الدراسة المنهج الوصفي والتحليل ك وسيلة إجرائية، كما استعنا بأدوات أخرى؛ الملاحظة، والاختبار، والإحصاء، و استعنت في استقراء الواقع المدرسي بالحضور لبعض الحصص الصفية مع أقسام لسنة الثالثة من التعليم المتوسط إضافة إلى الاستفادة من بعض المدرسين من خلال الاستفسار و مناقشة بعض النقاط، وفحص المقرر الدراسي لهذه السنة.

من أجل كل هذا جاءت هيكلة الدراسة على النحو الآتي : تمهيد وفصلان تتقدمهما مقدمة وتليهما خاتمة.

الفصل الأول: وهو الفصل النظري" الأدبيات النظرية والتطبيقية" قسم إلى مبحثين الأول للأدبيات النظرية والثاني للأدبيات التطبيقية وتفرع كل منهما إلى مطلبين، في المبحث الأول المطلب الأول للتعريف بالمصطلحات الأساسية لدراسة، والمطلب الثاني يمثل الإطار النظري للبحث تناول أهم طرائق التدريس القديمة والحديثة وأمعنا النظر في طريقة المقاربة النصية فتطرقنا إلى ذكر أسسها، وخطواتها، ومزاياها، ومآخذها، أما المبحث الثاني فقسم هو الآخر إلى مطلبين الأول لعرض بعض الدراسات السابقة والثاني للتعقيب عليها.

الفصل الثاني: وهو الفصل التطبيقي الميداني قسم إلى مبحثين الأول تناول الطريقة والأدوات في مطلبين، والثاني تناول هو الآخر عرض النتائج ومناقشتها في مطلبين.

أما بالنسبة لصعوبات التي واجهتنا فكانت في الجانب الميداني خصوص في وضع الاختبار وتحكيمه، و توزيعه، و جمعه، و تصحيحه، و إن لم تكن حجر عثرة بالنسبة لنا.

أما عن أهم المصادر والمراجع المعتمدة نذكر : اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية؛ طه علي حسين الدليمي،وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي – وفق النصوص المرجعية و المناهج الرسمية–؛ محمد الصالح حثروبي، الرائد في طرائق القواعد – تحليل–استنتاج–حكم–علاج–؛ قاضي محي الدين كبلوت، تعليمية اللغة العربية؛ إنطوان طعمة، كتاب العين؛ الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، لسان العرب؛ ابن منظور، مقاربة التدريس بالكفاءات؛ خير الدين هني، منهاج السنة الثالثة متوسط؛اللجنة الوطنية للمناهج2004.

كما لا يفوتنا أن نتوجه بالشكر – بعد الله عز وجل – إلى كل من ساهم في هذا البحث من قريب أو بعيد، خصوص الأستاذ المشرف "مسعود غريب" على دعمه العلمي والعملي، فإن أصبت فذلك بتوفيق من الله عز وجل، وإن كان غير ذلك فحسبي أجر الاجتهاد، داعية الله تعالى أن يتقبل مني صالح الأعمال ويعينني على إصلاح أخطائي.

والحمد لله رب العالمين

أم الخير بن يحي

تقرت في 2016/04/15

تـمـهـيـد

تمهيد:

لقد لمح التاريخ خلال القرن الثاني الهجري ظهور نجم بارز في سماء اللغة العربية أنتج لنا "**الكتاب**" الذي أبهر العديد من العلماء في نضجه، وإنجازه، وإحكامه.

ولكن رغم هذا النضج والإحكام إلا أنه لم يكن في متناول الجميع بلغته الصلبة وأحكامه المتينة فتصدر لهذه المهمة عدد هائل من العلماء« فقد كان الأخفش الأوسط والمازني والجرمي والسيرفي والأعلم والرماني من بين الذين اجتهدوا في شرحه وتبيين نكته»[1] كل من ناحيته، فقامت حركات تأليف كبيرة استهدفت الإيضاح والتسهيل« فأراد المبرد أن يقتضبه وعمد ابن السراج إلى أن يعقله بأصوله، واهتم الزجاجي بإعطاء جمله، والفارسي بإيضاحه وابن مالك بتسهيله، وأبو حيان بتقريبه.. .»[2] فظهرت المصنفات والمختصرات والشروح بمناهج متعددة إلى أن ظهرت المدارس اللسانية الحديثة وأخذت تخوض في هذا بخطوات متسارعة بغية تسهيل القواعد وتقريبها من المتعلمين، فكثيرة هي محاولات الدارسين المحدثين لتجديد النظرة النحوية القديمة المعروفة بجهود التيسير، مع الإقرار بجهد أصحابها والإعتراف بفضلهم « كما هو في محاولة الدكتور عبد العزيز القوصي "تيسير النحو"، ومحاولة الدكتور شوقي ضيف " تجديد النحو" »[3].

مع هذا تبقي هذه الحركات مجرد محاولات نظرية لتيسير النحو العربي وتبسيطه أي حبراً على ورق وبقي النحو على حاله بجفاف مادته وصلابتها، وبقي نفور الطلاب وعدم انجذابهم نحوه، فالمشكل هنا لا يكمن في تلخيص مادته أو تقليص أبوابه وتقسيماته وفروعه أو إلغاء بعضها والاكتفاء بما هو وظيفي كما يزعم البعض، فهناك خلط بين مبادئ التنظير

[1]: جهود شوقي ضيف التجديدية في النحو العربي– دراسة في الأسس والمنهج–؛ خليل حميش، مذكرة ماجستير، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة تيزي وزو، 2014، ص 38.

[2]:المرجع نفسه، ص 38.

[3]:تعلم النحو والإملاء والترقيم؛ عبد الرحمن الهاشمي، دار المناعج، عمان، ط 2، 1428م–2008هـ، ص 32.

ومتطلبات التدريس، بل العنصر الأساسي والحل الوحيد يكمن في طريقة كل مدرس وأسلوبه في عرض مادته ومعالجتها بأساليب وفعاليات خاصة يعتمدها، فمحتوى فقير في مادته جيد في طريقته أفضل بكثير من محتوى غني في مادته وطريقة تدريسه سيئة ، فالمدرس هو الميسر أو المعسر بطريقته وأسلوبه.

الفصل الأول

الأدبيات النظرية والتطبيقية

المبحث الأول: الأدبيات النظرية

المطلب الأول: المصطلحات الأساسية

أولا : مفهوم طرائق التدريس

الطريقة لغة: « الطريقة وجمعها طرائق ، تطرق إلى الأمر: ابتغى إليه طريقاً...والطريقة السيرة... والطريقة الحال. يقال هو على طريقة حسنة أو طريقة سيئة»[1].

الطريقة اصطلاحا[2]: هي مجموعة الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها شخص معين، ويظهر أثرها على نتاج تلك العملية ، ففي التعليم مثلاً يقوم بها المعلم ويظهر نتاجها أثن اء عملية التعلم بشكل منتظم ومتسلسل لتحقيق الأهداف التدريسية المحددة.

من خلال التعريفين السابقين للطريقة لغة واصطلاحاً يمكننا القول إن الطريقة هي: النمط أو الأسلوب التي يتم من خلاله تنظيم وتسيير معطيات ما من أجل الوصول إلى كفاءات معينة.

التدريس لغة: من دَرَّسَ يُدَرِسُ تدريساً ودراسةً جاء في لسان العرب؛ « دَرَسَ الكتاب يَدْرُسُه درساً ودِراَسةً ودارَسَه، من ذلك، كأنه عانده حتى انقاد لحفظه»[3].

التدريس اصطلاحا:« من المنظور القديم هو التعليم، والمعنى الذي يفهم من كلمة التعليم هو إعطاء بعض المعلومات، وإكساب بعض المعارف، ولكن للتدريس غاية أهم من التعليم

---

[1]: لسان العرب؛ ابن منظور،(تح) عامر أحمد حيدر، د ار الكتب المصرية، بيروت، ط 1، 1424هـ-2003م، ج 10، ص265.

[2]: ينظر: مفاهيم و مصطلحات في علوم التربية؛ نواف أحمد سمارة و عبد السلام موسى العديلي، دار المسيرة، عمان، ط1، 1428هـ-2008م، ص109.

[3]: لسان العرب؛ ابن منظور،(تح) عامر أحمد حيدر، دار الكتب المصرية، بيروت، ط 1، 1424هـ-2003م،ج 6، ص 95.

وهي التربية، وله أهداف أعلى من المعلومات التي تلقى وأسمى من المعرف التي تكتسب»[1]، أما من المنظور الحديث فالتدريس «ليس خطوات تتبع، ولا نظام ثابت التنفيذ والإعداد، ولكنه في أساسه عملية مرنة طابعها حرية المعلم، وذلك في ظل الظروف التعليمية التي يمر بها في أداء مهمته»[2].

فمن خلال ما سبق لغة واصطلاحاً يمكننا القول بأنه عملية تقنية راقية يقوم بها المدرس تعتمد أساساً على المرونة والاختيار بحيث يقوم المدرس باختيار ما يناسب المحتوى التعليمي والنمط التنظيمي من أساليب وطرق واستراتيجيات، ووسائل تعليمية تسعى لتحقيق الأهداف المراد تحقيقها. فلكل مدرس طريقته الخاصة أو بالأحرى إستراتيجياته الخاصة في تقديم مادته وأداء مهمته.« المعلم الناجح في حقيقته طريقة ناجحة توصل الدرس إلى المتعلمين بأيسر السبل، فمهما كان المعلم غزير المادة ولكنه لا يمتلك الطريقة الجيدة فإن النجاح لن يكون حليفه في عمله، وغزارة مادته تصبح عديمة الجدوى»[3].

فطريقة التدريس بمفهومها الواسع تعني:« مجموعة الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم المجال الخارجي للمتعلم، من أجل تحقيق أهداف تربوية معينة»[4].

[1] : إتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية؛ طه علي حسين الدليمي و سعاد عبد الكريم الوائلي، جدار للكتب العلمية، عمان،ط 1، 2009، ص 202.

[2]: تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة؛ ظبية سعيد السليطي الدار المصرية اللبنانية، (د. بلد)، (د.ط) 1423هـ-2003م، ص 61.

[3]: إتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية؛ طه علي حسين الدليمي و سعاد عبد الكريم الوائلي، ص 202.

[4]: مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها؛ سعدون محمود الساموك، و هدى علي جواد،دار وائل، (د. بلد)، ط 1، 2005م، ص 62 .

ثانيا: مفهوم القواعد النحوية

القواعد لغة: « جمع قاعِد وهي المرأة الكبيرة المسنة...والقواعدُ: الأساس وقواعد البيت أساسهُ...قال الزجاج: القواعدُ أساطينُ البناء التي تَعمِدهُ»[1].

القواعد اصطلاحاً: « هي طائفة من المعايير والضوابط المستنبطة من القرآن الكريم والحديث الشريف ومن لغة العرب الذين لم تفسد سليقتهم اللغوية، يحكم بها على صحة اللغة وضبطها.»[2]

من خلال ما سبق نقول عن القواعد هي: الأسس والأعمدة التي يقوم أو يرتكز عليها كل علم فنقول قواعد النحو، قواعد الرياضيات حيث تستنبط هذه القواعد من أصول هذا العلم.

النحو لغة:« القصد والطريق، يكون ظرفا، ويكون اسما، نحاه ينحوه، ينحاه نحوا وانتحاه»[3].

أما **النحو اصطلاحا:** فيعرفه ابن جني في كتابه الخصائص بقوله:« هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره، كالتثنية والجمع والتحفير والتكسير والإضافة، والنسب، والتركيب وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شد بعضهم عنها رُدَّ به إليها»[4].

---

[1]: لسان العرب؛ بن منظور، ج 3، ص443.

[2]: تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية و تطبيقات عملية؛ وليد أحمد جابر، دار الفكر، عمان، ط 1، 1423هـ-2002م، ص340.

[3]: لسان العرب؛ بن منظور، تح: عبد الله علي الكبير، و محمد أحمد حسب الله، و هشام محمد الشاذلي،دار المعارف، القاهرة، 1981م، (د.ط)، ج 4، ص3083.

[4]: الخصائص؛ أبي الفتح عثمان ابن جني،(تح) محمد علي النجار، المكتبة العلمية، (د.بلد)، (د. ط)، (د. تا) ج 3، ص34.

بعد تناولنا مفهوم النحو لغةً واصطلاحاً كلاً على حده نخلص لنقول أن القواعد النحوية هي:« علم تركيب اللغة والتعبير بها والغاية منه صحة التعبير وسلامته من الخطأ واللحن، فهو قواعد صيغ الكلمات وأحوالها حين إفرادها وحين تركيبها»[1].

ثالثا: مفهوم المقاربة النصية

المقاربة لغة: هي مصدر الفعل الثلاثي المزيد(قارب) على وزن (مفاعلة)، يرجع مدلولها إلى «القُربُ ضدُّ البعد والاقتراب الدُّنُوُّ، والتقارب: التَدنِّي والتواصل»[2].

المقاربة اصطلاحا: « ويقصد بها الكيفية العامة أو الخطة المستعملة لنشاط ما، (مرتبطة بأهداف معينة) والذي يراد منها دراسة وضعية، أو مسألة، أو حل مشكلة أو بلوغ غاية معينة أو الانطلاق في مشروع ما. وقد استخدم في هذا السياق كمفهوم تقني للدلالة على التقارب الذي يقع بين مكونات العملية التعليمية التي ترتبط فيما بينها من طريق علاقة منطقية لتتآزر فيما بينها من أجل تحقيق غاية عملية وفق إستراتيجية تربوية وإيديولوجية واضحة»[3].

من خلال الربط بين التعريفين اللغوي والاصطلاحي نقول: إن المقاربة هي تنظيم الوحدات التعليمية أو التعلّمات فيما بينها لأجل الملامسة والتماسك لتكون البنية ككل متكامل تشترك في تحقيق الأهداف المحققة للكفاءات المسطرة.

النص لغة: جاء في لسان العرب« النَّصُّ: رفعك الشيء. نَّصّ الحديث يَنُصُّه نصاً: أرفعهُ. وكل ما أُظهِر، فقد نُصَّ...يقال: نَصَّ الحديث إلى فلان أي رفعه، وكذلك نصَصْتُه إليه»[4].

---

[1]: كتاب العين؛ الخليل بن أحمد الفراهيدي، (تح) عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 1، 1424هـ-2003م، ص 20.

[2]: كتاب العين؛ الخليل بن أحمد الفراهيدي، ص370.

[3]: مقاربة التدريس بالكفاءات؛ خير الدين هني،(د. بلد)، ط 1، 2005م، ص 101.

[4]: لسان العرب؛ ابن منظور، دار صادر، بيروت، (د. تا)، ج 7، ص 97.

أما **النص اصطلاحا :** فيعرفه الشريف الجرجاني بقوله:« النص ما ازداد وضوحاً على الظاهر لمعنى المتكلم وهو سوق الكلام لأجل ذلك المعنى، فإذا قيل:" أحسنوا إلى فلان الذي يفرح بفرحي ويغتم بغمي" كان نصاً في بيان محبته. والنص ما لا يحتمل إلا معنى واحداً، وقيل: ما لا يحتمل التأويل»[1].

بإعادتنا تركيب اللفظتين المتلازمتين (المقاربة النصية) نستطيع القول بأن هذا التلازم يعني؛« جعل النص بمختلف أشكاله الحكاية، المقطوعة، الموزونة، الحوار، النشيد، أو بمختلف أنماطه: الإخباري، الحواري، الوصفي منطلقاً لجميع الأنشطة اللغوية ومحلاً لممارسة الفعل التعليمي من أجل إكساب المتعلم المهارات اللغوية اللازمة للوصول به إلى التحكم في مختلف الكفاءات المستهدفة» [2]. أي رفع النص وجعله محوراً لجميع الأنشطة اللغوية المختلفة فهو المنطلق منه البدء وإليه التمام.

المطلب الثاني: الإطار النظري للبحث

طرائق تدريس قواعد اللغة العربية: تعددت طرائق التدريس وتنوعت واختلفت من مدرسٍ لأخر بل من عصر لأخر، على حسب أفكار المدرسين عبر العصور عن طبيعة المعرفة ذاتها وما توصل إليه علماء النفس عن ماهية التعلم والقدرات العقلية للمتعلمين، فلا وجود لطريقة أحسن من أخرى، بل« إن أفضل أسلوب في تدريس القواعد النحوية هو الأسلوب الطبيعي الذي يعتمد على ممارسة اللغة استماعاً، وكلاماً، وقراءةً، وكتابةً» [3]. فتعدد طرائق التدريس دليل على التوسع والتعمق في هذا المجال على مر العصور.

من هنا كانت طرائق التدريس القديمة والحديثة.

---

[1]: معجم التعريفات؛ علي بن محمد السيد الشريف الجرجاني، (تح) محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة، القاهرة، (د.ط)، (د. تا)، ص 202-203.

[2]: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي (وفق النصوص المرجعية و المناهج الرسمي)، دار الهدى، الجزائر، (د.ط)، 2012م، ص122.

[3]: تدريس فنون اللغة العربية؛ علي أحمد مدكور، دار الشواف، القاهرة، (د. ط)، 1991م، ص337.

أولا: أهم طرائق التدريس القديمة

1 _ الطريقة الاستنباطية[1]:

هي طريقة مستمدة من الفكر الأرسطي، حيث تبدأ بطرح القضايا الكبرى والقواعد الأساسية العامة التي تتدرج تحتها الجزئيات .

تقوم هذه على حفظ الطالب للقاعدة أولا، ثم عرض الأمثلة التي توضح وتثبت القاعدة، فإذا ما فهم التلاميذ القاعدة بد ءوا بفهم الـنماذج والشواهد والأمثلة، والتفصيلات التابعة لها أي؛ أنَّ الذهن يبدأ من الكل إلى الجزء، من الصعب إلى السهل، فمن م آخذها أنها تسير عكس قوانين الإدراك، فهي تقتل روح الابتكار والتفكير عند التلاميذ، لا تعتمد أسلوب النقاش مما يقتل الحماس ويسبب الملل، إلا أن البعض خصها ببعض المميزات منها:

توفير الجهد والوقت، تريح المعلم من النقاش، تساعد المعلم على تنظيم الوقت، تحافظ على منطقية التسلسل في العرض، يتم التعلم فيها بسرعة لكن سرعان ما ينسي.

2 _ الطريقة الاستقرائية[2]:

هي طريقة تقوم على النمط العقلي الفكري في التدريس، من الجزء إلى الكل ، تبدأ بمجموعة من الأمثلة يصل المعلم م ن خلال شرحها وفحصها، وملاحظة نتائجها و الموازنة بينها إلى القاعدة حيث يتم استنباط المفهوم النحوي، وتنتهي بالتطبيق العلمي من خلال التدريبات، فهي نظرية تربوية ترى أن العقل البشري يتكون من مجموعة من المدركات يتراكم بعضها فوق بعض ويتفاعل لينتج أفكار ا جديدة، من مميزاتها أنها تعمل على حف ز تفكير

[1]: ينظر: تعليم النحو و الإملاء و الترقيم؛ عبد الرحمن الهاشمي، دار المناهج، عمان، ط 2، 1428هـ-2008م، ص39.

[2]: ينظر: المرجع السابق، ص40.و الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية؛ محمد رجب فضل الله، عالم الكتب، القاهرة، ط 2، 1423هـ-2003م، ص 192.

الطلاب، توصِل إلى الحكم تدريجياً، تنتقل من السهل إلى الصعب، تسير وفق القدرات الفكرية العقلية.

3 _ الطريقة الإقتضائية[1]:

تقوم هذا الطريقة في تدريس النحو على المناقشة المتبادلة بين المعلم والتلاميذ، واستثمار هذه المناقشة بطريقة ماهرة من قبل المعلم، لاستغلالها لإثارة قضايا نحوية، حيث تبدأ في الغالب بسؤال مفاجئ غير مخطط له يثيره أحد التلاميذ أو يقتضيه الموقف التعليمي يفعله المعلم من خلال عرض الأمثلة والشواهد وتوضيح العلاقة بين القواعد وصحة المعنى وسلامة التفكير لاستثمار خبرات التلاميذ نحو أهداف معينة.

فمن خصائص هذه الطريقة أنها تحتاج إلى معلم كفء ذي قدرة عالية على تنفيذها؛ لأنها في بعض الأحيان ت ؤدي إلى تشتيت العمل، والتشابك والاستطراد والخروج عن الموضوع، تحتاج لوقت طويل لتحقيق، تعمل على تنمية المهارات الأربعة.

ثانيا: أهم طرائق التدريس الحديثة

1 _ طريقة التعلم النشط[2]:

تعتمد أساسا على نشاط التلاميذ وفاعليتهم، حيث يكلفهم المعلم بجمع جمل وتراكيب تتناول موضوع الدرس من القرآن والأبيات الشعرية ومن موضوعات القراءة والنصوص، ثم يتعاونوا فيما بينهم على الفهم واستنبط المفهوم النحوي ثم تسجل القاعدة ويتم التطبيق عليها.

[1]: المرجع نفسه ، ص 40 – 41.

[2]: ينظر: الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية؛ محمد رجب فضل الله، ص 192. و تدريس النحو العربي (في ضوء الاتجاهات الحديثة)؛ ظبية سعيد السليطي، ص 71.

فمن خصائص هذه الطريقة أنها تضع ب ذور التعلم الذاتي والمستمر، المعلم مرشد وموجه فقط، تتطلب مستوى عالياً من النضج، والوقت، ليتمكن المعلم من تنفيذها بفاعلية، فتجده يكتفي بأمثلة الكتاب المدرسي، ويطلب من التلاميذ إعداده في المنزل.

2 _ طريقة حل المشكلات[1]:

هي طريقة تقوم على ثلاثة عناصر أساسية: المشكلة، المتعلمين، المشاركة، تبدأ بمشكلة نحوية أو وضعية مشكل يضعه ا المعلم أمام الطلاب يشعر به المتعلمين، يليه البحث عن حل للمشكلة عن طريق التفكير الجماعي، يتم ذلك باستعراض الأخطاء الناتجة عن عدم فهم القاعدة، يتدرج المعلم في استعراض الفروض للوصول إلى حل، بعدها يتم مناقشة ما تم التوصل إليه، ثم تعرض التطبيقات والاستخدامات.

فهي طريقة جيدة تصلح لتدريس أكثر من نشاط واحد، تنمي روح التفكير لدى التلاميذ، تقوي أصول التعاون بين التلاميذ.

وللإشارة هنا فإن طريقة التعلم النشط وطريقة حل المشكلات من الطرائق البيداغوجية لا الطرائق التعليمية أما طريقة المقاربة النصية فهي تندرج ضمن تعليمية اللغات فقط دون غيرها من المواد الأخرى(من الطرائق التعليمية)، فالطريقتان الأولى والثانية تعتمد في تعليمية المواد العلمية كالرياضيات والفيزياء والعلوم الطبيعية...الخ، والتي من بينها قواعد اللغة.

3 _ طريقة المقاربة النصية:

المقاربة النصية، أو الطريقة التكاملية، أو طريقة النصوص المتكاملة، كما هو موجود في بعض الكتب؛ طريقة حديثة في تعليم اللغة العربية بأنشطتها المختلفة، من خلال النصوص الأدبية الشعرية والنثرية بوصفها وحدة محورية متماسكة متكاملة البناء تدور حولها

[1]: ينظر: الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية؛ محمد رجب فضل الله، ص 193.وأسس بناء المناهج وتنظيماتها؛ حلمي الوكيل ومحمد الخفني، دار المسيرة، عمان، ط 2، 1424هـ-2007م، ص 147.

الأنشطة اللغوية من قراءة، و قواعد، وتعبير، والتواصل بوجهيه الشفهي والكتابي، حيث يصبح النص ميداناً وظيفياً خصباً لممارسة الفعل التعليمي والوصول بالمتعلم إلى التحكم في مختلف الكفاءات المبرمجة،« فالمقاربة النصية في بناء منهاج اللغة العربية وتدريس أنشطتها المختلفة، تعني اتخاذ النص محور تدور حوله جميع فروع اللغة العربية، فهو المنطلق في تدريسها وهو الأساس في تحقيق الكفاءات: فهم المقروء والمسموع، التعبير الشفوي والكتابي لأن النص هو البنية الكبرى التي تظهر بوضوح كل المستويات اللغوية...كما تنعكس فيه مختلف المؤشرات السياقية »[1]. فهي طريقة تنطلق من النص وتعود لتنتهي إليه.

أساس المقاربة النصية:

يعد النص المحور الذي تدور حول هُجميع فروع اللغة، فهو المنطلق الأساسي في تحقيق كفاءاتها، فالمقاربة النصية تقوم أساس ا على« التماسك بين الجمل المكونة لنص والسياق النصي...أي؛ النص باعتباره المنطلق في تقديم الأنشطة اللغوية ويعتبر هو البنية الكبرى التي تظهر فيه كل المستويات الصوتية، والصرفية، والتركيبية، والدلالية، وهو بذلك يكون المحور الذي تدور حوله جميع الأنشطة اللغوية وعليه فهو الأساس في بناء الكفاءات المختلفة(القرائية، الكتابية، التحليلية)»[2].

خطوات المقاربة النصية[3]:

1 - **التمهيد:** وهو عبارة عن الهاب والمدخل للدرس، وبقدر ما يكون التمهيد مشوقاً جذاباً، يلفت نظر التلاميذ إليه فيبحثون عنه، ويجرون وراءه، قد يتخذ التمهيد شكل أسئلة تتوخى

[1]: الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط؛ ديسمبر 2003،ص 8.

[2]: الدليل البيداغوجي؛ محمد الصالح حثروبي، ص 123.

[3]: ينظر: تعلُّمية اللغة العربية؛ إنطوان طعمة وآخرون، دار النهضة العربية، بيروت، ط 1، 1427هـ-2006، ص 133 - 136.

استعمال الظاهرة النحوية موضوع الدرس. و أحيانا يكون حديثا قصيراً، يتردد فيه استعمال الحكم النحوي بشكل بارز، بحيث نضع المتعلم في جو لغوي مفعم بترديد القاعدة.

2 – **قراءة النص:** يقوم المدرس بقراءة النص قراءة جهرية متقنة، يظهر فيها النبر وموسيقى الصوت عند التلفظ بالكلمات التي تحمل الحكم النحوي، ليفكر الطلاب عندها بسبب اختلاف الإيقاع في هذه الكلمات وما فاعلية الحركات في أواخر الكلمات.

3 – **قراءة التلاميذ:** يقرأ النص قراءة صحيحة، مع عناية المعلم بجودة الضبط، وإخراج الحروف من مخارجها، ليتسنى للحديث النفا ذ – عبر اختلاف الضبط بين كلمة وأخرى – إلى جوهر الدرس.

4 – **مناقشة معاني النص:** عن طريق الأسئلة يناقش المدرس تلاميذه بموضوع النص، حيث يراعي فيها تضمنها صورة القاعدة المستعملة فيها بالإضافة إلى تنوعها في التركيب.

5 – **استخراج الأمثلة:** بعد فهم المعنى، يفرغ المعلم – بمشاركة التلاميذ – لاستخراج الأمثلة من النص على السبورة في مجموعات، توضح كل مجموعة جانب أو حكم من جوانب الموضوع على حسب تسلسل الموضوع بحث يصلون إلى القاعدة المستهدفة بعيداً عن المهجور، والمرهوم، واللهجة، والشاذ، والناذر...

6 – **إدراك القاعدة النحوية:** يعمد المدرس إلى الموازنة بين التراكيب أو المفردات لاكتشاف التلاميذ الحكم المسير للاستعمال اللغوي عن طريق المناقشة المتبادلة بين المعلم والتلاميذ عن أسباب ورود تلك الظواهر اللغوية مثلاً، أو عن عملها، وهكذا حتى يتيسر للتلاميذ اكتشاف الأحكام المتعلقة بالدرس والخروج منها بقاعدة.

7 – **التقويم التكويني:** بعد الوصول إلى الحكم، يطلب المدرس من التلاميذ إعطاء أمثلة يستعملون فيها القاعدة المستخرجة، وهكذا يلاحظ المعلم مدى استيعاب التلاميذ لدرس.

8 – **التوظيف والتطبيق:** تقدم لتلاميذ بعض التدريبات حول ما تم تناوله من ظواهر نحوية تستهدف القدرة على استخدام القاعدة في التعبير استخداماً صحيحاً، ومن ثم إدراك كفاية التعبير.

9 – فطريقة المقاربة النصية في تعليمية القواعد إذن هي، إتباع لطريقة النص الأدبي

*في تقديم الدروس النحوية في معظم خطواتها حيث تبدأ بتمهيد كعتبة للموضوع، تليه القراءة النموذجية للنص، ثم الحفر في طيات النص لتحليله واستخراج الأمثلة وكتابتها على السبورة، ثم استنباط القاعدة، ثم التطبيق على ما تم عرضه من ظواهر لغوية.

*: طريقة النص الأدبي؛ أو الطريقة المعدلة عن الاستقرائية، وتسمى بأسلوب السياق المتصل، تُعتمد في تدريس القواعد على نصوص اللغة،حيث تمزج القواعد بالغة نفسها وتجعلها في سياق لغوي علمي وأدبي متكامل.

مزايا المقاربة النصية[1]:

_ تساعد المتعلم على توظيف مكتسباته العقلية.

_ تسمح بتنويع في أشكال النصوص التي تقدم للمتعلمين وتكون منطلقاً لمختلف الأنشطة.

_ تعود المتعلم على تقنيات وأس اليب مختلفة لتعامل مع النصوص كالتلخيص، والتعليق، وتدوين رؤوس أقلام.

_ تجعل المتعلم قادراً على التحكم في قدراته وإمكاناته اللغوية في حل المشكلات التي يعرضها عليه النص.

_تعد أسلوباً ونشاطاً طبيعياً في الحياة يحقق بعداً وظيفياً وآخرً تعليمياً.

_تعطي للنحو طعماً خاصاً يدرك التلميذ سره في ضبط المعنى، وأن بواسطته يتم تفكيك رموز النص والوصول إلى لبه.

_ تسمح للمتعلم باكتساب الممارسة اللغوية بشكليها الشفهي والمكتوب.

_ تقضي على فكرة أن للغة فروعاً منفصلة فهي غاية وتدرس لذاتها.

_ تقوم على أسس نفسية وتربوية ولغوية؛ النفسية باعتبار أن العقل وحدة متكاملة وليس مجموعة ملكات، أما التربويۃ فتقوم على العملية التعليمية كوحدة متكاملة، تتمم المواد الدراسية بعضها بعضاً لتحقيق أهداف موحدة، أما اللغوي فيستند على أن استعمال اللغة في التعبير يصدر من الكلام أو الكتابة وكلاهما مترابطان.

[1]: ينظر الدليل البيداغوجي؛ محمد الصالح حثروبي، ص 124. وتعلمية اللغة العربية؛ إنطوان طعمة وآخرون، ص131. ومنهاج السنة الثالثة متوسط، اللجنة الوطنية للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2004.

مآخذ المقاربة النصية[1]:

على الرغم من أهمية المقاربة النصية ومراعاتها للأسس النفسية والتربوية، واللغوية حيث توفر القدر المناسب من الصيغ والتعابير والأدوات التي تمكن المتعلم من توظيف الأساليب التعبيرية حسب المواقف المختلفة للحياة، إلا أنه وجه إليها نقدٌ تمثل فيما يأتي:

_ عدم وجود معلمين يملكون القدرة على تطبيق هذه المقاربة (أي نقص التكوين) وعلى المساس بكل جوانب النص؛ لأن هذا يحتاج إلى التحكم بكل الملكات.

_لا تساعد على معاينة الأخطاء الدقيقة ومعالجتها.

_ صعوبة التعامل مع الفروق الفردية بين المتعلمين.

_ صعوبة إعداد الكتاب المدرسي المحيط بكل فروع اللغة العربية إحاطة تامة.

_ يستدعي وجود كفاءات عالية لدى المعلمين والمتعلمين.

_ صعوبة الحصول على نصوص متكاملة تشتمل على كل الأمثلة التي تخدم الدروس المبرمجة.

عسر وضع التدريبات والتمارين الشفوية والكتابية بشكل فني سهل في الوقت عينه.

_ يضيع الوقت في القراءة والفهم ولا يصل المعلم إلى القاعدة المستهدفة.

_ الوقت المخصص للدرس قد لا يكفي لإتمام كل خطوات الطريقة.

فالتعليم في الآونة الأخيرة انتقل نقلة نوعية أرخت سدولها على العملية التعليمية؛ من التعليم بالأهداف إلى التعليم بالكفاءات، تحول الدور من المعلم إلى المتعلم، من الهدف إلى الكفاءة، فالمتعلم بعد أن كان مجرد مستقبل أو وعاء لتخزين أصبح مشاركا فعالا أما القواعد التي كانت الغاية العظمي تحولت إلى وسيلة لتحقيق غايات أسمى معارف، وسلوكات ، ومهارات فالسؤال يطرح نفسه هنا **ما الغاية من كل هذا التحول؟**

[1]: ينظر: تعلمية اللغة العربية؛ إنطوان طعمة، ص 136، 137.

إن تدريس القواعد من منظور المقاربة بالكفاءات الجديد يستوجب النظر إلى هذا النشاط على أنه يمكّن المتعلم من قدرات ثلاث؛ القدرة اللسانية، والقدرة التواصلية، والقدرة التعبيرية، ومنه فالهدف هو الإفادة من رصيد المتعلم وخبراته السابقة، والعمل على تطويرها وتقويتها والبناء عليها لتمكين المتعلم من التحكم من مجريات الحياة بمواقفها المختلفة.

المبحث الثاني: الأدبيات التطبيقية

المطلب الأول: الدراسات السابقة

تعددت الدراسات في هذا المجال واختلفت وجهات النظر فيه من باحث لآخر، ومن دارس لآخر كلٌ حسب زاوية نظره، من هذه الدراسات نذكر:

الدراسة الأولى: تدريس قواعد اللغة العربية بالمقاربة النصية في المرحلة الثانوية السنة الثالثة أنموذجا من إعداد: عبد الحميد كحيحة، مذكرة من متطلبات شهادة الماجستير في اللغة والأدب العربي، تخصص: تعليمية اللغة العربية وتعلمها، الموسم الجامعي 2011/2010. تمحورت إشكالية هذه الدراسة حول جملة من التساؤلات أهمها: كيف ندرس قواعد اللغة وفق منهج المقاربة بالكفاءات؟ ما هي الآليات والوسائل الناجعة التي نستعملها لتدريس قواعد اللغة العربية؟ ما هي أهداف ونتائج هذه الطريقة على المدى القريب والبعيد في العملية التعليمية التعلُّمية؟ هل استوعب مدرس اللغة العربية هذه الطريقة في هذه المدة القصيرة، أم لا بد له من وقت أطول حتى يستوعبها ويقدم النتائج المرجوة من تدريس اللغة العربية؟ ما هو واقع تدريس قواعد اللغة العربية في المدرسة الجزائرية، وما الآفاق العلمية المطلوبة؟ ما المجهودات التي قدمها الباحثون في ميدان التدريس للسموّ بلغتنا العربية إلى المكانة اللائقة بها؟

فالباحث حاول إظهار كيفية تدريس قواعد النحو والصرف وفق المقاربة النصية، اعتمد في ذلك على المنهج الوصفي التحليلي فنجده يعرّف ببعض المفاهيم الأساسية في الدراسة كالتدريس، والمقاربة، كما عرض أهم طرائق التدريس على أنواعها والجهود المبذولة في تيسير النحو، وما هو واقع، وما هي الآفاق المرجوة.

من أهم ما توصل إليه من النتائج نذكر: اشتغال علماء اللغة قديما بتدريس قواعد النحو والصرف ووضعوا لذلك مناهج وطرائق وأساليب على حسب ظروف زمانهم لا على

حسب ما هو في وقتنا الحالي مما أدى إلى تطوير المناهج والطرق والأساليب، فتم ضبط آفاق علمية مطلوبة لتدريس القواعد، كما اقترح الباحث أن نوافق ما جاء في منهاج المقاربة بالكفاءات مع ما هو مقرر في الكتاب المدرسي، مراجعة بعض النصوص المقررة لتحقيق المقاربة النصية كما هو مخطط لها، النظر في الحجم الساعي المخصص للقواعد، وانتقاء دروس للقواعد تتناسب مع خصائص المتعلمين تركز على البعد الوظيفي القريب من الواقع، كما أشار إلى التمارين بأنواعها، والوسائل التعليمية المعاصرة.

الدراسة الثانية: الطريقة التكاملية ومدى نجاعتها في تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية المرحلة المتوسطة أنموذجا، من إعداد: نصيرة بوزقاق، مذكرة من متطلبات شهادة الماجستير في اللغة والأدب العربي، تخصص: تعليمية اللغة العربية وتعلمها، الموسم الجامعي 2011/2010. تمحورت إشكالية هذه الدراسة في سؤالين هما: ما مدى نجاعة الطريقة التكاملية في تعليم وتعلم اللغة العربية في الجزائر، من خلال المرحلة المتوسطة؟ ما مدى توفير الظروف والوسائل المناسبة في تطبيقها الميداني في المرحلة؟

انطلق البحث من مكانة اللغة العربية وأهميتها في الجزائر، فاستهدفت الخطط النظرية والواقع التطبيقي لتعليمها، كما خصت الكتب المدرسية بأشكالها المختلفة في هذه المرحلة بالتحليل والوصف، ثم قامت بتحليل وحدة من المقرر في كل سنة، ثم وصف حصص اللغة العربية من خلال الحضور الميداني لتطبيق الطريقة في كل مستويات المرحلة المتوسطة وحدة أنموذجية لكل مستوى، ثم قامت بعرض ومناقشة وتحليل استبيان قدمه إلى أساتذة اللغة العربية في هذه المرحلة، فكان منهجها في البحث والدراسة ، الوصف والتحليل والإحصاء.

فكان من أهم النتائج التي توصلت إليها: بناء مناهج تعليم جديدة مرفقة بكتب مدرسية جديدة، توفر لها أرضية خصبة تحمل جميع عناصر العملية التعليمية، ووجوب الثبوت على الكتاب المدرسي لمدة معينة، كما يدعو إلى التخطيط الجيد لهذا الكتاب حتى يساير بيئة

المتعلمين وظروفهم المتنوعة من متعلم لآخر، إضافة إلى ضرورة تخطيط التوقيت المناسب للمحتويات المبرمجة مع مراعاة حاجات المتعلمين واهتماماتهم، وضرورة إدخال الوسائل التكنولوجية الحديثة في التعليم، وتكوين المتعلمين فيها إضافة إلى عرض بعض الملاحظات الواقعة في الميدان.

الدراسة الثالثة: المقاربة النصية في تعليمية النحو العربي في السنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة آداب وفلسفة أنموذجا، من إعداد: حبيبة رحماني، مذكرة من متطلبات شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي، الموسم الجامعي 2015/2014. تمحورت إشكالية هذه الدراسة في السؤال الرئيسي الآتي: إلى أي مدى أسهمت المقاربة النصية في تحسين مستوى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في مادة الأدب العربي بصفة عامة وفي دروس النحو بصفة خاصة؟ يندرج تحته سؤالان اثنان هما: هل المقاربة النصية في تعليمية النحو معمول بها في المنظومة التربوية؟ أم هل يلجأ أستاذ الأدب العربي للاستعانة بطرائق أخرى؟ هل تسهم المقاربة النصية في استيعاب تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لدروس القواعد النحوية؟

فحاولت الباحثة من خلال هذه الدراسة إلقاء الضوء على واقع تعليم النحو العربي وفق المقاربة النصية وهي الواردة في المناهج الجزائرية الجديدة، ودورها في تحسين مستوى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة لأجل ذلك اعتمدت المنهج الوصفي واستعانت فيه بالإحصاء والملاحظة والاختبار فنجدها تبدأ بالتعريف بأهم المصطلحات الأساسية ؛ تعليمية، نحو، نص، أدبي، مقاربة، ثم بعض الأمور النظرية لدراسة حيث نجد أهداف تعلم النحو، وصعوباته، وخطوات طريقة النص الأدبي، ومزايا وسلبيات هذه الطريقة، ثم عرضت أهم الدراسات السابقة وعقبت عليها.

فكان من أهم النتائج المتوصل إليها: المقاربة النصية مقررة من طرف وزارة التربية في ظل المقاربة بالكفاءات، ولكن القليل من يتبعها، يلجأ أستاذ اللغة العربية في تعليم القواعد النحوية إلى الطريقة التي يراها مناسبة لكل درس، كما أن لتحكم الأستاذ في سير

الحصة وشدة انتباهه دوراً كبيراً في نجاح الدرس، لا نستطيع أن نحكم بنجاح طريقة عن أخرى لأن أسلوب الأستاذ وخبرته هما سر النجاح، أما عن سبب تدنى المستوى فمن أهم أسبابه عدم اهتمام التلاميذ بالأستاذ أثناء الدرس، وعدم الاجتهاد في تحضير الدروس والانشغال بأمور أخرى.

المطلب الثاني: التعقيب على الدراسات السابقة

بعد عرضنا للدراسات الثلاثة السابقة لموضوع بحثنا نستطيع حصر أوجه الشبه والاختلاف بينها وبين موضوعنا في النقاط التالية:

- اعتمدت الدراسات الثلاث على المنهج الوصفي بما فيهم دراستنا إلاّ أن نصيرة بوزقاق تتوافق معنا في التحليل والإحصاء كأداة مساعدة، بينما عبد الحميد كحيحة كانت أداته التحليل وحبيبة رحماني اعتمدت الإحصاء والملاحظة.
- اشتركت دراستنا ودراسة حبيبة رحماني في الهدف نفسه إلقاء الضوء على واقع النحو العربي وفق المقاربة النصية ودورها في رفع المستوى التحصيلي، إلا أن المستوى مختلف، أما دراسة عبد الحميد كحيحة فهدفه إظهار كيفية تدريس قواعد النحو والصرف وفق هذه الطريقة، أما دراسة نصيرة بوزقاق لم يكن هدفها واضحاً لكن يبدو أنها استهدفت الخطط النظرية والواقع التطبيقي.
- أما عن مجتمع الدراسة فنتفق فيه مع نصيرة بوزقاق في المرحلة المتوسطة، في حين تتفق دراسة كحيحة ورحماني في المرحلة الثانوية، أما العينة فتختلف بيننا جميعاً.
- استعانت الدراسات بأدوات مختلفة لجمع البيانات، اعتمدت دراستنا ودراسة رحماني الاختبار، أما بوزقاق فاعتمدت الاستبيان وكحيحة فاكتفى بتقديم مذكرة أنموذجية لحصة القواعد.

- اختلفت الدراسات في موسم تقديم الدراسة إذ أن دراستي في 2016/2015، ورحماني في 2015/2014، أما كحيحة وبوزقاق فكانت في 2011/2010، وهذا يعني أن جميع هذه الدراسات حديثة تعتمد على منهاج التدريس بالكفاءات.

الفصل الثاني

الـدراسـة الميـدانـيـة

المبحث الأول: الطريقة والأدوات

المطلب الأول: مجتمع الدراسة

تكَّون مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط، في مؤسستين؛ متوسطة أبي ذر الغفاري ورقلة، ومتوسطة ميعادي محمد فخر الدين تقرت، وقد تم اختيارنا لهذه السنة تحديدا لأنها السنة التي تسبق السنة النهائية لهذه المرحلة ففيها تكتمل قاعدة التعلّمات الأساسية لدى التلميذ الأمر الذي يؤهله للانتقال إلى المرحلة الحاسمة حيث يتم فيها تقرير مصيره التعليمي الثانوي أو المهني، لهذا غالباً ما نجد أن هذه السنة أصعب من التي تليها.

المطلب الثاني: عينة الدراسة

اشتملت عينة الدراسة على مجموعة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط للموسم الدراسي 2015 /2016م من متوسطتين؛ متوسطة أبي ذر الغفاري ورقلة، ومتوسطة ميعادي محمد فخر الدين تقرت، وقد تكونت عينة الدراسة من ثمانية وستين تلميذا، منهم سبعة وثلاثون تلميذا من متوسطة أبي ذر الغفاري من قسم واحد، وواحد وثلاثون تلميذا من متوسطة ميعادي محمد فخر الدين من قسم واحد أيضا، وقد تم اختيارنا لعينة البحث بشكل عشوائي، وذلك بعد الزيارة الميدانية للمتوسطتين.

فكانت عينة الدراسة كالآتي:

الجدول رقم (1): يوضح عينة الدراسة

المتوسطة	القسم	عدد التلاميذ
أبي ذر الغفاري حي غربوغ – ورقلة –	3م	37
ميعادي محمد فخر الذين حي النصر – تقرت –	3م	31
المجموع		68

المطلب الثالث: أدوات الدراسة

اعتمدنا في جمع البيانات الخاصة بهذه الدراسة على الملاحظة العلمية كأداة أساسية تمكننا من استقراء الواقع المدرسي والحصول على معطيات واقعية تصف لنا الظاهرة كما هي في أرض الواقع.

كما اعتمدنا الاختبار كأداة نستطيع من خلالها الكشف على مدى استيعاب المتعلمين للتعلمات المبرمجة وفق هذه طريقة(المقاربة النصية).

المبحث الثاني: عرض المعطيات ومناقشتها

المطلب الأول: عرض المعطيات

أولا: الزيارة الميدانية

للكشف عن مدى تطبيق المقاربة النصية في واقع المدرسة الجزائرية، وكيفية تدريس القواعد النحوية وفقها، لجأنا لحضور حصص خاصة بالقواعد النحوية في متوسطات الولاية المذكورة سلفا لملاحظة كيف يقدم الدرس النحوي في السنة الثالثة متوسط وفق المنظومة الجديدة، وهذا نموذج درس لكل متوسطة مع أهم الملاحظات.

الحصة الأولى

متوسطة أبي ذر الغفاري 04 أفريل 2016

ورقلة – حي غربوز – 00:09 – 00:10

النشاط: ظواهر لغوية.

الموضوع: الاستثناء.

الأستاذة: بسم الله الرحمن الرحيم.

لقد سبق أن درسنا نص: "بين الخيال والعقل".

فلاحظنا كيف رفض الشيخ النزول من الطائرة ولم يصدق عقله الأفكار الجيدة.

أكتب معي الأمثلة هذه.

الأمثلة:

1 – نزل جُلُّ الركاب إلا شيخا.

2 – طالعت كل الكتب التي اشتريتها إلا كتابا.

3 – فاز كل المجتهدون إلا معيداً.

4 – ما فتح أحد من التلاميذ التمرين إلا المجتهدون.

5 – لم تتأخر الطائرات إلا طائرة واحدة.

6 – زرت مساجد المدينة خلا واحد.

7 – ذبح الجزار الغنم عدا شاة واحدة.

8 – شددت الأشجار حاشا النخيل.

9 – قطفت الأزهار ما خلا الورد.

10 – قطفت الأزهار عدا الورد.

11 – اتقدت المصابيح غير واحد.

12 – سلّمت على القادمين سوى سعيد.

الدرس طويل وبالتالي فيه أمثلة كثيرة.

هي نقرأ الأمثلة.

- قرأ أحد التلاميذ، ثم قرأ آخر.

ضع القلم وانتبه معي، درس الاستثناء فيه خلط لأنه طويل، أين أداة الاستثناء في المثال الأول؟

أجاب جل التلاميذ بإلا جماعة.

الأستاذة: إذن إلا هي أداة الاستثناء، بإلا استثنينا الشيخ من بين كل الركاب.

الاستثناء هو؛ إخراج حكمٍ من حكم عام ثابت، عناصر الاستثناء ثلاثة هي؟ المستثنى، المستثنى منه، أداة الاستثناء، اثنان لا يمكن حذفهما مثل ما رأينا في التشبيه، الشيء الذي يمكن حذفه المستثنى منه.

فنقول ما بقي إلا شيخاً، إذن الاستثناء اسم يأتي بعد حكم مستثنى منه.

المستثنى منه عنده ثلاث صور، في المثال الثالث الكلام مثبت أم منفي؟

هذا هو لب الدرس.

- دوّن على السبورة وهو يقرأ.

أ / المثبت أن يكون تام الأركان.

في المثال الرابع ماذا؟

- أجاب التلاميذ بمنفي، واصلت الأستاذة: المثبت يقابله المنفي.

ب / أن تكون تامة الأركان لكن منفية.

فالإعراب يكون بالاتباع، وله وجهان للإعراب؛ أن يكون بدلاً عن الفاعل أو المفعول أو أن يكون مستثنى إذا كان منصوب فيكون مستثني إذا جاء منصوب وإذا جاء غير ذلك يكون بدلاً.

في المثال الخامس: لم تتأخر الطائرات إلا طائرة واحدة، جملة تامة الأركان مسبوقة بأداة نفي (لم) فاستثني طائرة واحدة في التأخر من مجموعة الطائرات بإلا، فطائرة واحدة مستثني والطائرات مستثني منه وهنا يعرب المستثني مستثنى منصوب أو بدل.

- أضاف مثال مع المثال الرابع وأشار لهما ب (4أ – 4ب).

4ب – ما فتح التمرين إلا المجتهدون.

أين المستثنى؟

التلاميذ: محذوف.

الأستاذة: فما جاء بعد إلا يعرب حسب موقعه في الجملة.

ما: أداة نفي.

فتح: فعل ماض.

التمرين: مفعول به منصوب.

إلا: أداة حصر.

المجتهدون: فاعل مرفوع.

إذن النوع الثالث.

1) جملة تامة الأركان مثبتة – منصوب.
2) جملة تامة الأركان منفية – على الإتباع /منصوب.
3) جملة ناقصة الأركان – حسب موقعه في الجملة.

في عدا وخلا نقول ما عدا، ما خلا، أما في حاشا لا يمكن أن نقول ما حاشا.

خلا إذا كان فعلاً ماض ياً يكون ما بعده منصوباً، وإذا كان اسم اً مجروراً يكون ما بعده مجروراً.

أما إذا أضفت ما فيتعين علينا أنها فعل ماض وما بعدها يعرب مفعول به، أما حاشا فلا يصلح عليها ما قد تستعمل للتنزيه فتكون لله تعالى كما في قول زوجة فرعون ﴿ حَٰشَ لِلهِ مَا هَٰذَا بَشَراً إِنْ هَذَآ إِلَّا مَلَكٌ كَرِيمٌ ﴾. الأية31 سورة يوسف.

كم أداة استثناء لاحظنا؟ إلا، خلا، عدا، حاشا.

التلاميذ: أربعة.

إذاً ماذا تعرب أداة الاستثناء؟

التلاميذ: أداة استثناء.

أما إذا كانت الجملة منفية فتغير للحصر.

نأخذ التمارين الآتية لتبيت القاعدة.

❖ عين المستثنى منه في:

- لم يفترس الذئب إلا شاة.
- صام الفتى رمضان غير يوم.
- ما أكل الثعلب إلا دجاجة.
- ما عاد الجنود خلا المشاة.

❖ أكمل الجمل بمستثنى بعد إلا:

- لا ينتصر للبطل إلا.....
- غرق ركاب السفينة إلا.....
- لا تنمو الثروة إلا.....
- لا يربح أحد سوى.....
- لم يفلح أثاث المنزل إلا.....

- لم أسلم على الجالسين إلا.....
- لم يصد الصياد سوى.....
- لم يبق للإنسان بعد موته سوى.....
- ما قطفت الأزهار إلا.....

❖ استثنى مرة بما عدا، ومرة بخلا:

- سرق اللص كل المجوهرات..... بعض البلاكيور.
- ما أصلح النجار..... خزانة.

(تم فتح التمارين بمشاركة التلاميذ مشافهة دون كتابة شيء).

ثبتتم قاعدة الاستثناء؟

التلاميذ: نعم.

الأستاذة: سجل معي القاعدة.

القاعدة:

تعريفه؛ المستثنى بإلا إخراج اسم يذكر بعد ها من الحكم لما قبلها.

أركانه؛ ثلاثة.

1 المستثنى منه، ويكون قبل الأداة.
2 الأداة.
3 المستثنى، يكون بعد الأداة.

صور الاستثناء بإلا:

1 إذا كان المستثنى منه مذكوراً وكان الكلام مثبتاً وجب نصب المستثنى بإلا.

2 إذا كان المستثنى منه مذكوراً وكان الكلام منفياً وجب نصب المستثنى بإلا أو إتباعه لما قبله(المستثنى منه).

3 إذا كان المستثنى منه محذوفا فإن ما بعده يكون حسب موقعه في الجملة.

هكذا نكون قد أنهينا الدرس يبقى الاستثناء ب عدا، خلا...نكمله في حصة قادمة.

ملاحظات:

- لم نكتب عنوان الدرس إلا بعد التمهيد والتقديم له.
- انطلقت من النص التواصلي.
- أخذت المثال الأول من النص فقط، وباقي الأمثلة من عند الأستاذة.
- كتابة الأمثلة على السبورة من قبل الأستاذة وقراءتها من قبل التلاميذ.
- اعتمدت الأستاذة على الكثير من الأمثلة.
- صرحت الأستاذة بطول الدرس منذ البداية للتلاميذ.
- اعتمدت المقاربة النصية مع الإخلال في بعض خطواتها.
- نجد الأستاذة تسيطر على ال حصة في أغلب الأحيان و مشاركات التلاميذ قل يلة نوعاً ما.
- التطبيقات من كتاب خارجي، طويلة وشفاهية.
- كلما تم استخلاص حكم تدونه الأستاذة على السبورة.
- الدرس طويل ومتشعب والوقت المخصص له غير كافٍ والأستاذ ة مجبرة أن تنهيه في حصة واحده مما يضطره إلى الم رور السطحي على بعض الأمور الأساسية كالتدريبات على الإعراب.

هكذا كان الدرس بطريقة حوارية إلا أن الحوار لم يكن مثير للعقل، لأن نقاشاته كانت بسيطة لم تعتمد كثيراً على التفكير والتركيز العقلي.

الحصة الثانية:

متوسطة ميعادي محمد فخر الدين 05 أفريل 2016

تقرت – حي النصر 1 – 08:00 – 09:00

النشاط: ظواهر لغوية.

الموضوع: الاستثناء.

الأمثلة:

1 نزل الركاب من الطائرة إلا شيخاً.
2 ما نزل الركاب من الطائرة إلا شيخا.
3 ما نزل من الطائرة إلا شيخ.
4 شارك التلاميذ في الرحلة(سوى، غير) خالد.
5 لم يشارك التلاميذ في الرحلة(سوى، غير) خالد.
6 لم يشارك في الرحلة(سوى، غير) خالد.
7 شارك التلاميذ في الرحلة(عدا، خلا، حاشا) خالداً أو خالدٍ.
8 -شارك التلاميذ في الرحلة (ما عدا، ما خلا) خالداً.

الأستاذة: نقرأها.

رفع التلاميذ أصابعهم فعينت الأستاذة تلميذة وقرأت.

الأستاذة: أعيدي القراءة، الجملة الأولى نقرأها نقول: نزل الركاب من الطائرة إلا شيخاً، هي جملة تامة أم ناقصة؟

التلاميذ: تامة.

الأستاذة: ما فاعلها؟

التلاميذ: الركاب.

نفهم أن هذا الحكم قام به الركاب جميعهم، ولما نكمل الجملة نفهم أن الشيخ لم ينزل وهو من الركاب، واحدً منهم كان معهم في الطائرة ولم ينزل معهم فبقي في الطائرة.

ما يبين لنا أن الشيخ لم ينزل؟

التلاميذ: إلا.

استثنيناه إذن، شيخاً هو واحد من الركاب إذن كانت لدينا جملة تامة فيها حكم عام، وبعد أداة الاستثناء ما بعدها يكون مستثنى، فالمستثنى هو اسم نستثنيه من اسم إذن.

المستثنى والمستثنى منه كلاهما اسم فهما ركنان أساسيان في أسلوب الاستثناء.

إلا عندما تكون وحدها خارج الجملة ما هي؟ اسم، فعل، حرف.

التلاميذ: حرف.

الأستاذة: إذن إلا حرف لا يحمل معنى خارج الجملة، فالجملة تحمل حكم مثبت.

الاستثناء: تعريفه.

إخراج اسم من تعميم حكم سابق، وله عناصر ثلاثة على الترتيب هي ماذا؟

التلاميذ: المستثنى منه، بعده الأداة، ثم المستثنى.

الأستاذة: في الجملة الثانية كيف جاءت؟ لم تكن كالأولى.

التلاميذ: جاءت منفية.

الأستاذة: سبقت بأداة نافية لكن أداة الاستثناء عملت عملها بشكل عادي، وكذلك في الجملة الثالثة.

بالنسبة لعناصر الاستثناء المستثنى منه، الأداة، المستثنى، نجدها في الجملة الثانية أم لا؟

التلاميذ: نعم موجودة.

الأستاذة: أما في الجملة الثالثة حذف المستثنى منه، المستثنى والأداة لا يمكن حذفهما، أما المستثنى منه يمكن حذفه وعليه جاء الاستثناء على أنواع؛ منه يكون الاستثناء تاماً وناقصاً

في الجملة الأولى والثانية نجد في إحداهما أداة نفي فنقول:

_استثناء تام منفي/ أو سالب.

_استثناء تام مثبت.

أما في الثالث فهو استثناء ناقص، حصر الحكم فيه المستثنى فقط. فنسميه أسلوب حصر، إذن لدينا ثلاثة حالات للاستثناء:

- استثناء تام منفي/ أو سالب.
- استثناء تام مثبت.
- استثناء ناقص.

على ماذا كانت تسمية هذه الأنواع؟ على حسب العناصر، إذا كانت العناصر كلها موجودة يكون تاماً، وإذا كانت العناصر ناقصة أي منها ما هو محذوف نقول ناقص، وإذا كان منفياً بأحد أدوات النفي نقول منفي.

نتعرف أيضا على أدوات أخرى للاستثناء في المجموعة الثانية من الأمثلة (4-5-6) أداة الاستثناء في هذه المجموعة هي؟

التلاميذ: سوى وغير.

- قرأ أحد التلاميذ هذه الأمثلة.

الأستاذة: فالجملة الأولى هي جملة تامة المعنى كاملة الأركان أم ناقصة، من يحددها؟

تلميذ: التلاميذ مستثنى منه، سوى وغير أداة، خالد مستثنى.

الأستاذة: فصور الاستثناء بسوى وغير بشكل عادي، تؤدي سوى وغير نفس العمل التي تؤديه إلا لكن سوى وغير هي أسماء، تستعمل كأسماء فهي أسماء استثناء وليست حروفاً

إذن لدينا أدوات أخرى للاستثناء؛ عدا، خلا، حاشا، وقد تسبق بما فنقول: ما عدا، ما خلا، لكن لا نقول ما حاشا، فهي تؤدي معنى الاستثناء بمعنى: تعدى – تخلو – تحاش إذن فهي عبارة عن أفعال فهي تحمل معنى الفعل إذن لدينا الأحرف: إلا، الأسماء: سوى، غير، الأفعال: عدا، خلا، حاشا

إضافة إلى القاعدة أدوات الاستثناء هي:الحروف (إلا).

الأسماء (سوى– غير).

الأفعال (عدا – خلا– حاشا).

صور الاستثناء (حالاته) أنواعه:

1 – التام المثبت (الموجب) وهو ما احتوى على جميع العناصر ولم يسبق بنفي.

2 – التام المثبت المنفي.

3 – الناقص.

إذن على أساس هذه الأنواع أو الحالات يكون الإعراب، فالجملة قبل الأداة يكون الإعراب فيها عادياً في المثال الأول.

نزل: فعل ماض مبني على الفتح.

الركاب: فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة.

من: حرف جر.

الطائرة: اسم مجرور.

إلا: أداة استثناء.

شيخا: مستثنى منصوب.

إذا كان المستثنى تام مثبت موجب يكون إعرابه عادياً إلا أداة استثناء والمستثنى منه منصوب وعلامة نصبه الفتحة.

أما في الجملة الثانية فإنه لدينا حالتان إما أن نعربه مستثنى منصوب مثل الحالة الأولى، وإما أن نعربه مثل المستثنى منه إذا كان المستثنى منه منصوباً يكون منصوباً وأما إذا جاء مرفوع أو مجرور ننظر إلى المستثنى منه أي؛ يكون بدلاً منه.

أما في الحالة الثالثة ما نزل من الطائرة إلا شيخا.

عند ما نزعنا المستثنى منه حُصِرت الجملة فالأداة لم تعمل عملها في الاستثناء لم تنصب، فالمستثنى المحذوف ماذا يعرب؟

التلاميذ: فاعل(الركاب)

الأستاذة: إذن نعرب المستثنى (فاعل) فهو يكون حسب موقعه في الجملة.

عناصر الجملة تقاربت تقارب المستثنى إلى الأمام أصبح يأخذ مكان المستثنى منه.

ما: نافية.

نزل: فعل ماض مبني على الفتح.

من: حرف جر.

الطائرة: اسم مجرور.

إلا: أداة استثناء.

شيخاٌ: فاعل مرفوع.

أما غير وسوى هي أسماء ولها محل إعرابي ليس مثل الحروف فلا نقول أداة استثناء فهي أسماء تعرب حسب اسم المستثنى فتكون مستثنى منصوبلً

فالاسم بعدها جاء مجروراً.

متى يجر الاسم؟ إذا سبقهحرف جر أو إذا جاء مضافإليه.

نكمل في حصة قادمة ما تبقي.

ملاحظات:

- بدأت الأستاذة مباشرة في الدرس دون أن تمهد له أو تذكر بدرس سابق.
- أخذت جزئية من الأمثلة من النص وباقي الأمثلة من عندها لعدم توفر النص على أمثلة تخدم الدرس.
- لم تكتب الأستاذة عنوان الدرس مند البداية، وكتبته بعد الشرح والدخول إلى الموضوع.
- تفاعل ونقاش كبير بين الأستاذة والتلاميذ.
- اشتركت الأستاذة مع التلاميذ في استخلاص القاعدة.

- كتبت الأستاذة القاعدة على الجهة اليسرى من السبورة، في شكل جزئيات كلما شرحت عنصراً دونته بمشاركة التلاميذ في إملائه.
- الأمثلة واضحة ومتنوعة موزعة على مجموعات على حسب تسلسل الدرس.
- اعتمد الطريقة الاستقرائية؛ فبدأ من الجزء الذي تمثل في الأمثلة إلى الكل الذي كان القاعدة وانتهى بالتطبيق العلمي من خلال التدريبات.
- الدرس طويل لا تكفيه ساعة واحدة، والأستاذ لا يمكنه أن يمنحه ساعتين على حساب باقي الدروس، وبالتالي يضطر لتركيز على الأساسيات فقط دون التوغل في التفاصيل.

هكذا كانت طريقة عرض الدرس أخذٌ وعطاء مشترك متبادل بين المعلم والمتعلمين منذ بداية الدرس إلى النهاية.

ثانيا: الاختبار

للإجابة عن السؤ ال: هل استوعب المتعلم النتائج المرجوة من تدريس القواعد النحوية للغة العربية وفق هذه الطريقة؟

وبعد الإطلاع على مواضيع النحو المقررة في البرنامج ومعرفة العتبة التي وصل إليها كل أستاذ قمنا بإعداد اختبار تقويمي يتضمن مجموعة من الأسئلة.

الاختبار جاء في شكل نص وخمسة أسئلة فرعية في البناء اللغوي لأبرز الظواهر اللغوية التي تم تناولها في سير الدروس، الهدف منها معرفة مدى استيعاب التلاميذ للقواعد النحوية.

لم يتضمن الاختبار أسئلة البناء الفكري والفني لأنها لا تخدم موضوعنا بشيء، كما لم نعتمد على وضعية الإدماج لأنها لم تعد تعتمد في توظيف الظواهر اللغوية بل أصبحت تقتصر على توظيف الأنماط والأشكال اللغوية.

فبعد أن حضرنا حصصاً في بعض المتوسطات ولاحظنا كيف أن هناك أساتذة يتبعون طريقة استقرائية محضة، في حين أن هناك من يحاول أن يمزجها بالطريقة النصية نوعاً ما، فارتأينا أن يوزع الاختبار في قسمين ؛ قسم يعتمد أستاذه الطريقة الاستقرائية وقسم يعتمد أستاذه الطريقة النصية مع الاستقرائية، فلم نعثر على أستاذ يعتمد الطريقة النصية كما هي مقررة لسبب بعض الصعوبات التي تواجههم فهم يقولون باستحالة تطبيقها مع ما هو مقرر وموجود في الواقع.

فلختيارنا للمتوسطات أو الأساتذة كان عشوائياً لمعرفة ما إن كانت تطبق في الواقع أم لا، وإن كانت تطبق ما هي سبل تطبيقها، ونسبة نجاحها؟

قمنا بتقسيم الإجابات إلى مجموعتين ؛ مجموعة تشمل نتائج التلاميذ الذين درسوا وفق الطريقة الاستقرائية المحضة ، ومجموعة تشمل نتائج التلاميذ الذين درسوا وفق الطريقة النصية الممزوجة مع الاستقرائية ، ثم أحصينا النتائج وميزنا الصحيحة من الخاطئة لكل موضوع في كل مجموعة، فتحصلنا على النتائج الآتية:

الجدول رقم: (2) يوضح التوزيع السنوي لظواهر اللغوية النحوية.

الظواهر اللغوية النحوية	الصفحة
مجيء المبتدأ نكرة	16
مواضع حذف المبتدأ	23
أفعال المقاربة	69
أفعال الرجاء	87
أفعال الشروع	93
ظن و أخواتها	102
المنادى	110
أسلوب الشرط	132

النسب	154
النسب إلى المختوم بتاء التأنيث	163
النسب إلى المقصور و الممدود	173
النسب إلى المنقوص	185
النسب إلى الأسماء الأعجمية	193
الاستثناء	201

الجدول يشمل كل دروس النحو المبرمجة في السنة الثالثة من التعليم المتوسط، وهي أربعة عشر درسا في مقابل ثمانية دروس في الصرف وهو فرق كبير، كما نلاحظ أنه هنالك تدرجاً عرضياً بين الدروس وعلاقة خطية تربط بينها.

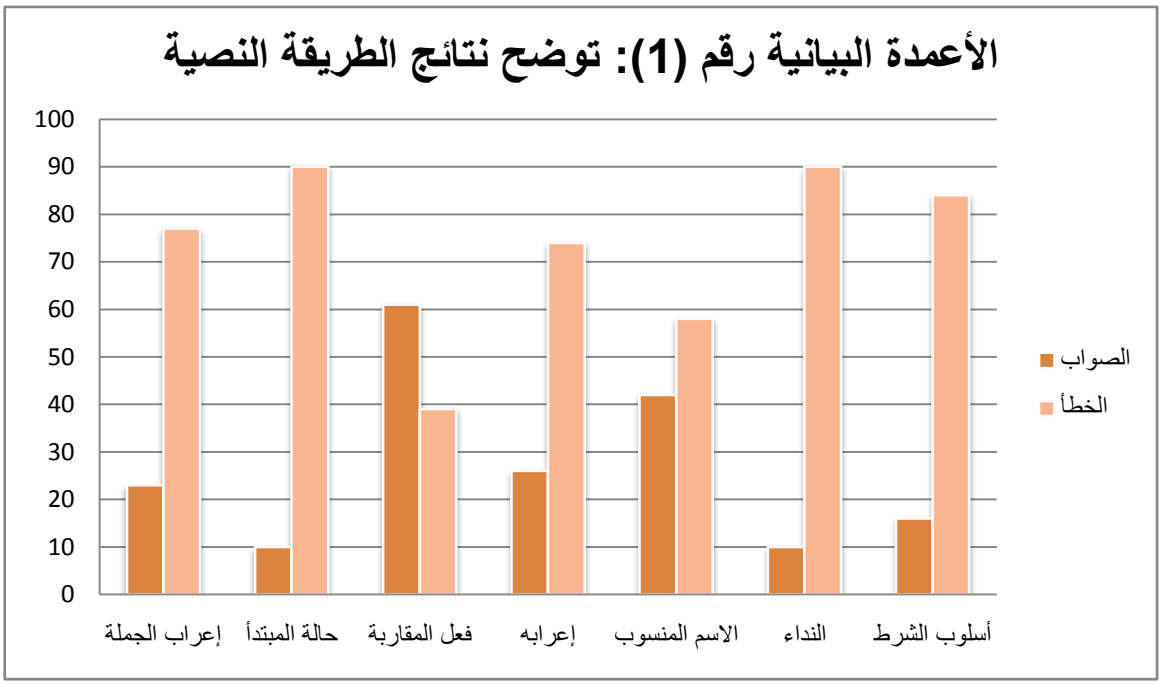
الجدول رقم:(3) يوضح نتائج التلاميذ الذين درسوا وفق الطريقة النصية.

الأسئلة	الصواب	نسبته	الخطأ	نسبته	المجموع	نسبته
إعراب الجملة	7	%23	24	%77	31	%100
كيف جاء المبتدأ	3	%10	28	% 90	31	%100
تعيين فعل المقاربة واسمه وخبره	19	%61	12	%39	31	%100
إعرابه تفصيليا	8	%26	23	%74	31	%100
استخراج اسم منسوب	13	%42	18	%58	31	%100
تعليل حذف أداة النداء	3	%10	28	%90	31	%100
استخدام أسلوب الشرط	5	%16	26	%84	31	%100
المجموع	58	%27	159	%73	217	%100

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (3) الذي يوضح نتائج التلاميذ الذين درسوا وفق الطريقة النصية أن عدد الإجابات الصحيحة بلغ ثماني وخمسين (58) إجابة ما يعادله

بالنسبة المئوية(26.7%)، وعدد الإجابات الخاطئة كان تسع اً وخمسين ومئة (159) أي ما يعادل النسبة المئوية (73.27%).

هكذا وبعد عرض هذا الجدول ارت أينا أن نشير إلى هذه النتائج ب أعمدة بيانية توضح النتائج أكثر وه ي كالآتي:



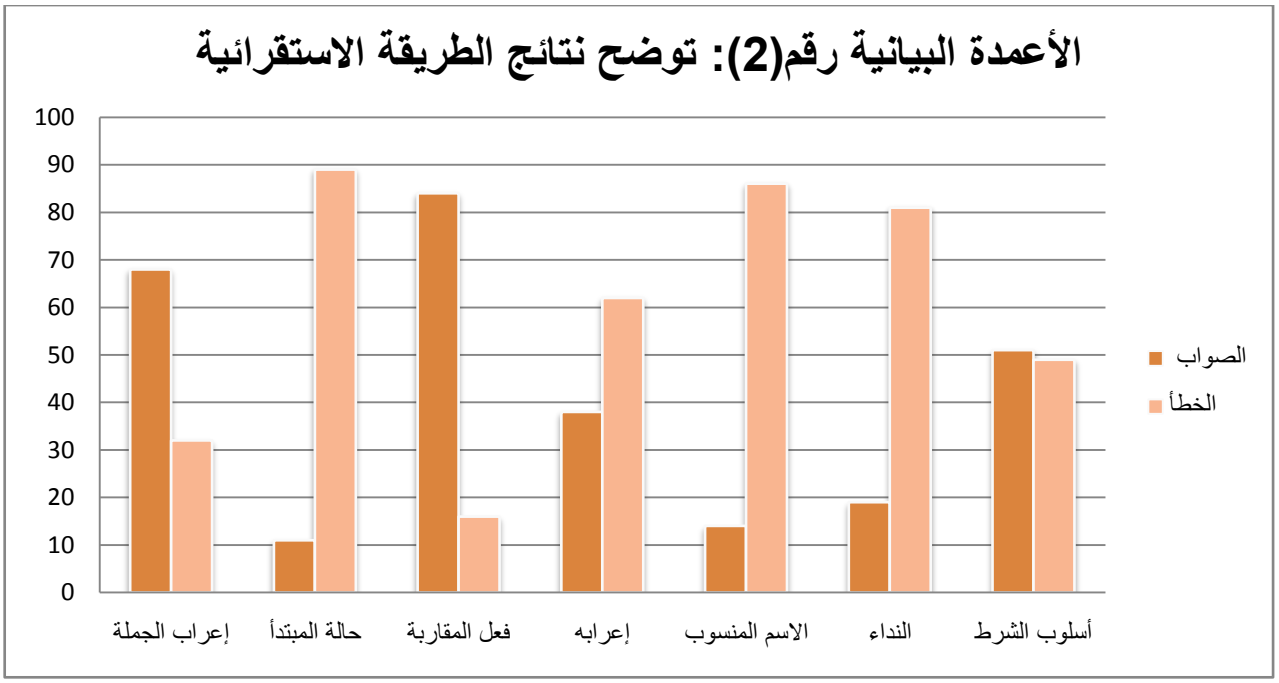
الجدول رقم:(4) يوضح نتائج التلاميذ الذين درسوا وفق الطريقة الاستقرائية

الأسئلة	الصواب	نسبته	الخطأ	نسبته	المجموع	نسبته
إعراب الجملة	25	%68	12	%32	37	%100
كيف جاء المبتدأ	4	%11	33	%89	37	%100
تعيين فعل المقاربة و اسمه و خبره	31	%84	6	%16	37	%100
إعرابه تفصيليا	14	%38	23	%62	37	%100

استخراج اسم منسوب	5	%14	32	%86	37	%100
تعليل حذف أداة النداء	7	%19	30	%81	37	%100
استخدام أسلوب الشرط	19	%51	18	%49	37	%100
المجموع	105	%41	154	%59	259	%100

أما الجدول رقم (4) الذي يوضح نتائج التلاميذ الذين درسوا وفق الطريقة الاستقرائية فكان عدد الإجابات الصحيحة لديهم خمس ومئة (105) إجابة صحيحة ما يعادل النسبة المئوية (40.5 %)، في حين أن عدد الإجابات الخاطئة بلغ أربعاً وخمسين ومئة (154) ما يقابل النسبة المئوية (59.4 %).

أما الأعمدة البيانية التي تمثل هذا الجدول فهي كالآتي:



المطلب الثاني: تحليل و مناقشة النتائج

بعد حضورنا لعدد من الحصص في متوسطات مختلفة، وبعد مناقشتنا مع بعض الأساتذة حول قواعد اللغة العربية وكيفية تدريسها أي الطريقة التي يعتمدها

كل أستاذ، وعلى أي أساس يختارها من غيرها من الطرائق، تبين لنا أن؛ أساتذة يدرسون نفس السنة لا يعتمدون نفس الطريقة، فكل أستاذ يتبع الطريقة التي يراها أنسب له مع تلاميذه وتتلاءم وطبيعة درسه، فهناك من يعتمد المقاربة النصية وهناك من يعتمد الاستقرائية وهناك من يمزج بين طريقتين حسب ما يناسب الدرس، فأغلبهم يعتمد الاستقرائية ويراها الطريقة المناسبة بحيث تتماشي والقدرات العقلية ومراحل الإدراك، خاصة الأساتذة القدامى، وبعضهم الآخر يبدأ بالنصية لكونها الطريقة المبرمجة والمقررة في المنظومة التربوية ولكنه لا يواصل بها كل الدرس ويلجأ إلى الطريقة الاستقرائية، لأن النصوص الأدبية الموجودة في الكتاب المدرسي المعتمد قد لا تتوفر على أمثلة تخدم القاعدة النحوية وإن وجدت فنجد مثالاً واحدً أو اثنين فقط مما يستوجب على الأستاذ تقديم أمثلة من عنده حتى يتمكن من الشرح وتصل فكرته إلى تلاميذه.

فناذرا ما نجد من يعتمد المقاربة النصية بكامل خطواتها المسطرة، فالمشكل هنا هو أنه ليس الأستاذ هو من يرفض المقاربة النصية كطريقة بل أصبح تدريس القواعد من خلالها رافدً لغويا لا نشاط قائما بذاته كما كان من قبل يركز على تحصيل الوظيفة التواصلية التبليغية لها ويكسب المتعلم الملكة اللغوية، والمعرفية، والإدراكية إضافة إلى القدرة الإبداعية والإنتاجية، بل هي تحتاج إلى ظروف خاصة؛ محتوى، وسائل، تكوين.

فالمهم في نظر الأستاذ هو الطريقة الناجحة التي توصل الدرس بوضوح إلى المتعلمين بأيسر السبل، بحيث يرى نتائجها الإيجابية حين اختبارها ، فلا يهمه

الالتزام بطريقة معينة بقدر ما يهمه الحصول على أكبر قدر من الفائدة لدى المتعلمين.

أما من خلال الجدولين الأخيرين لنتائج التلاميذ الذين درسوا بالمقاربة النصية والذين درسوا بالاستقرائية فإن نتائج التلاميذ الذين درسوا وفق الطريقة الاستقرائية كانت أحسن من نتائج الذين درسوا وفق الطريقة النصية بنسبة (14%) فكانت نسبة الإجابات الصحيحة في الاستقرائية (41%) في حين أن نسبة الإجابات الصحيحة في المقاربة النصية كانت (27%)، فالجدول الآتي يوضح الفرق.

الجدول رقم: (5) يوضح الفرق بين نتائج الطريقتين

الطريقة	الصواب	الخطأ
الاستقرائية	% 41	% 59
المقاربة النصية	% 27	% 73

من هنا نستنتج الإجابة عن السؤال الذي نصه ، هل استوعب المتعلم النتائج المرجوة من تدريس القواعد النحوية للغة العربية وفق هذه الطريقة؟ فنقول: لم يستوعب المتعلم جميع النتائج المرجوة من تدريس القواعد النحوية للغة العربية وفق هذه الطريقة أي؛ المقاربة النصية في مقابل طرائق أخرى أهمها الطريقة الاستقرائية التي أظهرت تفوقها، فلا نقول بفشل هذه الطريقة على الإطلاق، أو عدم إسهامها في استيعاب التلاميذ لدرس النحوي، أو تطوير مستوياتهم، لكن هناك عوامل كثيرة تسهم في هذا وليست الطريقة فحسب، فمن أبرز هذه العوامل نذكر: أسلوب الأستاذ وإستراتيجيته في تقديم الدرس والحرص على توفير أحسن الظروف للمتعلمين، بحيث يخلق لهم الجو الذي يسمح لهم باكتساب أكبر قدر من المعلومات والمعارف.

كذلك المحتوى التعليمي وخصوص النصوص المقررة في الكتاب المدرسي.

إضافة إلى الحجم الساعي الذي غالبا ما نجده لا يستوفي ولا يتلاءم والمحتوى التعليمي، زد إلى ذلك الوسائل التعليمية المحدودة، والأعداد الكبيرة من التلاميذ في القسم الواحد.

خـاتـمــة

خـــاتمة

في نهاية رحلتنا مع هذا البحث الذي حاولنا فيه إلقاء الضوء على واقع تعليم قواعد النحو العربي وفق المقاربة النصية، وذلك باستخدام مجموعة من الإجراءات نقف من خلالها على دور المقاربة النصية في رفع وتحسين المستوى التحصيلي لدى متعلمي السنة الثالثة متوسط، فخلصنا إلى مجموعة من النتائج نجملها في النقاط الآتية:

_ بما أن المقاربة النصية هي طريقة المعتمدة في تدريس قواعد اللغة العربية في الجزائر، فإنها تحتاج إلى تطبيق جيد لتأتي ثمارها المسطرة مما يستوجب توفير ظروف خاصة حتى نتمكن من تطبيقها بشكل صحيح بإتباع كل خطواتها.

_ القليل من الأساتذة من يتبع المقاربة النصية وهذا راجع إلى أن ما هو موجود في الواقع لا يتناسب معها من محتوى نصوص، و وسائل مساعدة، وغيرها من عوامل.

_ تحكم الأستاذ في سير الحصة، وشده لانتباه تلاميذه، والتحضير المحكم لدرس هو أساس نجاح الدرس.

_ من أسباب تدني مستوى التلاميذ الطرائق الجافة التي يعتمدها بعض الأساتذة مما يؤدي إلى نفور التلاميذ، أو عدم الثبوت على أستاذ واحد مما يمنعهم من تكوين قاعدة لغوية صلبة، إضافة إلى عدم اهتمام التلاميذ وحرصهم.

_ من أهم العوامل التي تساعد على نجاح الأستاذ في مهنته؛ مطالعة كل ما هو جديد في الحقل التربوي التعليمي، والتحضير الجيد لدروس قبل تقديمها.

_ الأستاذ هو من يحدد الطريقة التي يعتمدها في درسه من خلال طبيعة الدرس، ومستوى التلاميذ، فقد يضطر إلى المزج بين أكثر من طريقة.

أما عن الآفاق المرجوة أو المقترحات التي نأمل تحقيقها في الميدان التعليمي وفي مرحلة المتوسطة تحديداً نذكر:

_ ضبط نصوص تتناول موضوعات تعالج قضايا من اهتمامات المتعلمين وتشتمل على تراكيب ومبان تخدم الظواهر اللغوية المبرمجة.

_ اعتماد وسائل وأساليب تتماشى والتطور الثقافي والحضاري والتكنولوجي، أي تشغيلهم بما يهمهم.

_ إعادة النظر في بعض مواضيع النحو العربي المتشعبة لتكون في مستوى هذه الفئة.

_ إعادة النظر في الحجم الساعي المخصص ومقابلته بالمحتوى المبرمج مع عدم إغفال التطبيقات في ذلك.

_ إحياء الجانب النشطاوي وإدراجه واستغلاله في تنمية وتفعيل المعارف والمهارات الفردية

الـمـلـحـــق

المستوي: السنة الثالثة متوسط **المدة:** ساعة واحدة

(اختبار في مادة اللغة العربية)

النص:

أخي المسلم

..... رمضان نفحةٌ إلهية تهب على العالم الأرضي في كل عام قمريّ مرّة ، وصفحةٌ سماويّة تتجلى على أهل الأرض فتجلو لهم من صفات الله عطفَه وبرَّه ، ومن لطائف الإسلام حكمتَه وسرَّه، فيا مسلمون أين حظ كم من تلك النفحة؟ وأين مكانكم من تلك الصفحة؟ وسرعان ما توشك الصفحة أن تطوى.

ورمضان مستشفى زماني يجد فيه كل مريض دواءَ دائِه ، يستشفى فيه مرضى البخل بالإحسان، ومرضى البِطنة بالحرمان، ومرضى الجوع والخصاصة بالشبع والكفاية.

محمد البشير الإبراهيمي – بتصرف –

الأسئلــة

_إعراب ما تحته خط في النص.

_كيف جاء المبتدأ؟ لماذا؟

_ في النص فعل مقاربة، عيّنه مع تحديد اسمه وخبره، و اعرب هذا الأخير إعرابا تفصيليّا.

_استخرج من النص اسما منسوبا.

_ حذفت أداة النداء في جملة : أخي المسلم، ولم تحذف في جملة : فيا مسلمون أين حظهم من تلك

النفحة؟ علل ذلك.

_استخدم أسلوب الشرط للتعبير عن المعاني الآتية:

صوم رمضان يشفي مرضى البخل بالإحسان .

يعم الخير والإحسان بحلول رمضان.

بالتوفيق للجميع

الـفـهـارس

فـــهرس الجــداول

الجدول	موضوعه	الصفحة
الجدول رقم (01)	يوضح عينة الدراسة	35
الجدول رقم (02)	يوضح التوزيع السنوي لظواهر اللغوية النحوية	50
الجدول رقم (03)	يوضح نتائج التلاميذ الذين درسوا وفق الطريقة النصية	51
الجدول رقم (04)	يوضح نتائج التلاميذ الذين درسوا وفق الطريقة الاستقرائية	52
الجدول رقم (05)	يوضح الفرق بين الطريقتين	55

فـــهرس الأشكــال

الشكل	موضوعه	الصفحة
الشكل رقم (01)	يوضح نتائج الطريقة النصية	52
الشكل رقم (02)	يوضح نتائج الطريقة الاستقرائية	53

القرآن الشريف برواية ورش.

قائمة المصادر و المراجع

- الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية؛ محمد رجب فضل الله، عالم الكتب، القاهرة، ط 2، 1423هـ-2003م.
- اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية؛ طه علي حسين الدليمي،و سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، جدار للكتب العلمية، عمان، ط 1، 2009م.
- أسس بناء المناهج وتنظيماتها؛ حلمي الوكيل،و محمد الخفني، دار المسيرة، عمان، ط 2، 1424هـ-2007.
- تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية، وليد أحمد جابر، دار الفكر، عمان، ط 1، 1423هـ-2002م.
- تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة؛ ظبية سعيد السليطي، الدار المصرية اللبنانية، (د. بلد)، (د. ط)، 2002م-1423هـ.
- تدريس فنون اللغة العربية؛ علي أحمد مدكور، دار الشواف، القاهرة، (د.ط)، 1991م.
- تعليمية اللغة العربية؛ إنطوان طعمة و آخرون،دار النهضة العربية، بيروت، 1427هـ-2006م.
- تعليم النحو والإملاء والترقيم؛ عبد الرحمن الهاشمي، دار المناهج، عمان، ط 2، 1428هـ-2008م.
- جهود شوقي ضيف التجديدية في النحو العربي- دراسة في الأسس والمنهج-؛ خليل حميش، مذكرة ماجستير، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة تيزي وزو، 2004.
- الخصائص؛ أبي الفتح عثمان ابن جني، (تح) محمد علي النجار، المكتبة العلمية،
- (د. بلد)، (د. ط)، (د.تا).

- الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي – وفق النصوص المرجعية و المناهج الرسمية–؛ محمد الصالح حثروبي،دار الهدي، الجزائر، (د.ط)، 2012م.
- كتاب العين؛ الخليل بن أحمد الفراهيدي، (تح) عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 1، 1424هـ–2003م.
- الكتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط؛ الشريف مريبعي و آخرون.
- لسان العرب؛ ابن منظور، (تح) عامر أحمد حيدر، دار الكتب المصرية، بيروت، ط 1، 1424هـ–2003م.
- معجم التعريفات؛ علي بن محمد السيد الشريف الجرجاني (تح) محمد الصديق المنشاوي، دار الفضيلة، القاهرة، (د.ط)، (د.تا).
- مفاهيم و مصطلحات في علوم التربية؛ نواف أحمد سمارة، وعبد السلام موسى العديلي، دار المسيرة، عمان، ط 1، 1428هـ–2008م.
- منهاج السنة الثالثة متوسط؛ اللجنة الوطنية للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات،2004 .
- مقاربة التدريس بالكفاءات؛ خبر الدين هني، (د.بلد)، ط 1، 2005.
- مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها؛ سعدون محمود الساموك، وهدى علي جواد، دار وائل، (د.بلد)، ط 1، 2005.
- الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط؛ ديسمبر 2003.

فهرس الموضوعات

شكرو عرفان .

مقدمة ....أ

تمهيد..... 10

الفصل الأول: الأدبيات النظرية و التطبيقية.....13

المبحث الأول: الأدبيات النظرية..... 14

المطلب الأول: المصطلحات الأساسية لغة و اصطلاحا..... 14

_ طرائق التدريس..... 14

_ القواعد النحوية..... 16

_ المقاربة النصية..... 17

المطلب الثاني: الإطار النظري للبحث..... 18

طرائق تدريس قواعد اللغة العربية..... 18

أولا: أهم طرائق التدريس القديمة..... 19

1 – الطريقة الاستنباطية..... 19

2 – الطريقة الاستقرائية..... 19

3 – الطريقة الاقتضائية..... 20

ثانيا: أهم طرائق التدريس الحديثة..... 20

1 – طريقة التعلم النشط..... 20

2 – طريقة حل المشكلات..... 21

3– طريقة المقاربة النصية..... 21

أساس المقاربة النصية..... 22

خطوات المقاربة النصية..... 22

مزايا المقاربة النصية..... 25

مآخذ المقاربة النصية..... 26

المبحث الثاني: الأدبيات التطبيقية..... 28

المطلب الأول: الدراسات السابقة..... 28

المطلب الثاني: التعقيب على الدراسات السابقة..... 31

الفصل الثاني: الدراسة الميداني.....33

المبحث الأول: الطريقة و الأدوات..... 34

المطلب الأول: مجتمع الدراسة..... 34

المطلب الثاني: عينة الدراسة..... 34

المطلب الثالث: أدوات الدراسة..... 35

المبحث الثاني: عرض المعطيات و مناقشتها..... 36

المطلب الأول: عرض المعطيات..... 36

المطلب الثاني: تحليل النتائج..... 53

خاتمة..... 57

ملحق..... 60

فهرس الجداول..... 64

فهرس الأشكال..... 64

فهرس المصادر و المراجع..... 65

فهرس الموضوعات..... 68

ملخص الدراسة.

ملخص الدراسة:

تهدف دراستي هذه والموسومة بالمقاربة النصية في تدريس نشاط القواعد النحوية السنة الثالثة من التعليم المتوسط أنموذجا، إلى إلقاء الضوء على واقع تدريس قواعد النحو العربي وفق المقاربة النصية، ودورها في رفع وتحسين المستوى التحصيلي في قواعد اللغة العربية لدى المتعلمين في هذه السنة، انطلاقا من إشكالية: كيف يتم تدريس القواعد النحوية وفق المقاربة النصية؟

فلتحقيق هذه الأهداف والإجابة عن هذه الإشكالية اخترنا المنهج الوصفي والتحليل كوسيلة إجرائية في عينة مكونة من 68 تلميذاً من متوسطتين بولاية ورقلة، كما اعتمدنا إجراءين هما: الملاحظة الميدانية من خلال الحضور في بعض الحصص، واختبار قدم إلى التلاميذ، فكان من أهم النتائج التي تم التوصل إليها: أن القليل من الأساتذة من يعتمد المقاربة النصية بسبب عدم التناسب بينها وبين ما هو موجود في الواقع من محتوى،ووسائل، وغيرها من عوامل، فهي تحتاج إلى توفير ظروف خاصة حتى نتمكن من تطبيقها بشكل صحيح بإتباع كل خطواتها، مما أدى بالأستاذ إلى اعتماد طرائق أخرى يراها أنسب لدرسه ولتلاميذه، فالمعلم الناجح في حقيقته أسلوب، وطريقة، و إستراتيجية ناجحة في معالجة النشاط التعليمي.

الكلمات المفتاحية: المقاربة النصية، طرائق التدريس، القواعد النحوية.

Abstract :

This study which is ti hed in the textual approoch in teaching the grammatical rules third year middle school as a case stndy, aimed at sheding light on the reahty of teaching the rules of Arab grammer in a ccordance with the textual approach and its rope in raising and ameliorating the procurment level in learners arabic grammar tarting from the research question how cam they teach grammarrules in accar dance with the textual approach ?

Toanswer theresearch question and achieving the goals choosing the dixriptive approach and the analysic as aprocedure in a sample of 68 pupib from two middle schods in Ouragla. In addition,we have adopted two procedures: theobser vation during the atten dence in some classes and a test was given to pupil the very important results that we reach were few teachers adopt the textual approach be cause of the lack of proportionahty bet ween it and what is found in reality from conteut, media and other factorsso it needs to provide a parti cular arcumst anoes so that we com applying, it correctly with fallowing all the steps this what lead the teacher toadopt other methods deemappropriate to his lesson and his pupib.the snccess ful teacher himself is astyle,method and asuccess ful strateg in treating the educationl,activity.

Key words: textual approach , teaching methods , grammatical rules .