الجمهوريّـــة الجزائريّـــة الدّيمقراطيّـــة الشّعبيّـة

وزارة التّعلـــــيم العالي والبحـث العلـمـي

جامعـــة قـاصـدي مربـــاح – ورقلـة

كـلـيـّـــة الآداب واللّغـــــــات قسم اللّغـة والأدب العربي

أثر استخدام الرّموز الرياضيّة والرّسوم البيانيّة في تعليم قواعد اللّغة العربيّة لتلاميذ السّنة الخامسة ابتدائي

رسالة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في اللّغة والأدب العربي

تخصّص: الفكر النّحوي واللّسانيات

إعداد الطّالبة: إشراف الأستاذ الدّكتور:

سميرة بن موسى عبد المجيد عيساني

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	مؤسسة الانتماء	الصفة
أبو بكر حسيني	أستاذ	جامعة ورقلة	رئيسا
عبد المجيد عيساني	أستاذ	جامعة ورقلة	مشرفا ومقررا
مليكة بن عطاء الله	أستاذ محاضر " أ"	جامعة ورقلة	مناقشا
مهدي عز الدين شنين	أستاذ محاضر " أ"	جامعة غرداية	مناقشا
لزهر كرشو	أستاذ محاضر " أ"	جامعة الوادي	مناقشا
العزوزي حرزولي	أستاذ محاضر " أ"	جامعة الوادي	مناقشا

الموسـم الجـامعي: 2019م/2020م

الجمهوريّـــة الجزائريّـــة الدّيمقراطيّـة الشّعبيّـة

وزارة التّعلـــــيم العالي والبحـث العلـمـي

جامعـــة قـاصـدي مربـــاح – ورقلـة

كلية الآداب واللّغـــــــات

قسـم اللّغـة والأدب العربي

أثر استخدام الرّموز الرياضيّة والرّسوم البيانيّة في تعليم قواعد اللّغة العربيّة لتلاميذ السّنة الخامسة ابتدائي

رسالة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في اللّغة والأدب العربي

تخصّص: الفكر النّحوي واللّسانيات

إعداد الطّالبة:

سميرة بن موسى

إشراف الأستاذ الدّكتور:

عبد المجيد عيساني

الموســـم الجـــامعي: 2019م/2020م

بِسۡمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحۡمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ

﴿ٱلرَّحۡمَٰنُ ۝١ عَلَّمَ ٱلۡقُرۡءَانَ ۝٢ خَلَقَ
ٱلۡإِنسَٰنَ ۝٣ عَلَّمَهُ ٱلۡبَيَانَ ۝٤﴾

[الرّحمان 1- 4]

إهداء

إلى من علّمني أن الصّبر طريق النّجاح ... أبي الغالي

إلى من وقفت إلى جانبي، وأحقّ النّاس بصحبتي ... أمّي الحبيبة

إلى من شجّعني على مواصلة مسيرتي العلميّة، وعاش معي كلّ لحظات البحث ...

زوجي رفيق دربي

إلى المؤنسات الغاليات: منال وقطر النّدى ولجين ... بناتي قرّة عيني

إلى سندي في هذه الحياة بعد الله ... إخوتي وأخواتي

إلى كل هؤلاء أهدي ثمرة جهدي المتواضع

سميرة بن موسى

شكر وعرفان

قال الله تعالى:﴿ رَبِّ أَوْزِعْنِيٓ أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ ٱلَّتِيٓ أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَٰلِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَٰلِحًا تَرْضَىٰهُ ﴾ [الأحقاف من الآية 15]

الحمد لله الذي تتمّ بنعمته الصّالحات والذّي أنعم عليّ وأكرمني بإنجاز هذه الدراسة.

أتقدم بأسمى عبارات الشّكر والعرفان إلى أستاذي الفاضل:

أ د عبد المجيد عيساني

كما أتقدّم بجزيل الشّكر والامتنان إلى الأساتذة الأفاضل الذين قدّموا لي يد العون وتكرّموا عليّ بوقتهم وجهدهم وتوجيهاتهم وتصويباتهم: د مبروك بركات، ود عبد الرؤوف محمدي، ود مباركة خمقاني، ود قوارح محمد، ود أحمد بلخضر، ود محمد الأمين شيخة، و د حمزة زغار، والمعلّمة الفاضلة: إيمان بن الشّيخ.

كما أشكر جميع زملائي على تحفيزهم وإرشادهم ونصحهم، والأساتذة أعضاء لجنة المناقشة على عناء تقييمهم لهذا العمل.

سميرة بن موسى

مقدّمة

الحمد لله ربّ العالمين، والصلاة والسّلام على النّبي الأمين، محمد بن عبد الله، أفصح من نطق بالضاد، وعلى آله وصحبه، وبعد:

يؤدّي التّعليم وظيفة أساسية في بناء المجتمعات، ومن الطبيعي أن يتطوّر وتتغيّر أشكاله وأهدافه من مجتمع إلى آخر بتغيّر الزّمان والمكان، والتّعليم أمر مهم شغل بال العلماء والمفكرين وأولياء الأمور، وهو اليوم عرضة لمشكلات عديدة أبرزها عدم كفاية المناهج الدراسيّة وعدم استجابتها لمتطلبات العصر، ولهذا أولاها التربويون عناية كبيرة فقاموا بتحليل عناصرها وتقويمها، بُغيَة تطويرها وتحسينها لتصبح أكثر فاعلية، ولم تَسْلَم مناهج تعليم اللغة العربية من الكثير من المشكلات المتعددة الجوانب والمتشعبة الأطراف جمعت بين المعلم والمتعلّم وطرائق التدريس والوسائل التعليميّة والبيئة التربوية والمحتوى التعليمي وغيرها من العناصر، والعلاج يتطلّب النظر في ما أثبته البحث العلمي من حقائق.

من هذه المنطلقات وغيرها جاءت فكرة هذه الدراسة لتُسهِم في حلّ مشكلة من المشكلات التي تعترض تعليمية قواعد اللغة العربية، وتتعلّق هذه المشكلة بطرائق التدريس واستراتيجياته، وهي محاولة لتطبيق استراتيجية حديثة وغير معهودة في تعليم القواعد، وقد اخترنا مرحلة التعليم الابتدائي عينة للدراسة لأنّ التقويم لابد أن يكون في وقت مبكر، كما أن هذه المرحلة تُعَدّ اللَّبنة الأساسية لمراحل التعليم الأخرى، والضعف اللّغوي للمتعلّم في هذه المرحلة أعظم خطرا؛ لأنّه قد يمتدّ إلى المراحل التالية (المتوسط والثانوي والجامعي) فيَستَفحِل الضُّعف ويَصْعب بذلك العلاج، لذلك جاءت هذه الدراسة بعنوان: " **أثر استخدام الرموز الرياضية والرسوم البيانية في تعليم قواعد اللغة العربية لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي**"

وقد سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن سؤال مهم حدّد **الإشكال** الرئيس في البحث وتمثل في: **ما أثر استخدام الرموز الرياضية والرسوم البيانية في تعليم قواعد اللّغة العربيّة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي؟** وتمحورت حول هذا الإشكال مجموعة من **التساؤلات** نوجزها في ما يلي:

1– ما هو واقع تدريس قواعد اللغة العربية في المدرسة الابتدائية بالجزائر؟

2– أين يكمن الخلل في تعليمية قواعد اللغة العربية: أفي المعلم أو المتعلم أو المنهاج؟

3– هل هناك علاقة بين الرّياضيات واللّغة العربيّة ؟ وما موقع الرّموز الرّياضية والرّسوم البيانيّة من الدراسات اللسانيّة ؟

ولابد أن نشير إلى أن مُنطلَق البحث والدافع الأول له: اطّلاعنا على رأي **لعبد الرحمن الحاج صالح** يشير فيه إلى أن أحسن طرائق تعليم النحو هي التي تَستخدِم الرسوم البيانية، وتُصاغ فيها القواعد اللغوية صياغة رياضية باستخدام الرموز الرياضية البسيطة، فأردنا تجريب ذلك ووَضْعه موضع التّطبيق.

إضافة إلى ذلك ثمَّة جملة من **الأسباب** دفعتنا لدراسة هذا الموضوع وهي:

1– أننا لاحظنا في أثناء ممارسة مهنة التعليم الابتدائي الاعتماد على الطرائق التقليدية في تدريس قواعد اللغة العربية والتي تقوم على الإلقاء والتّلقين والحفظ دون أن يكون للمتعلم أدنى مشاركة في استنباط القواعد أو في صياغتها، كما لامسنا أن الفروق الفردية بين المتعلمين تؤدي إلى الاختلاف في طرائق تعلمهم.

2– الرَّغبة في تقديم دراسة تقويمية تُسلِّط الضوء على مكامن الخلل في مناهج تعليم قواعد اللغة العربية، بُغية تقديم العلاج المناسب والمنبثق عن ما أثبته العلم الحديث من نظريات وتجارب تجعل العملية التعليمية يسيرة وذات فاعلية.

3– الرَّغبة في الوقوف ببعض الاستراتيجيات الحديثة التي تمخضت عن التعليم النشط وأثبتت فاعليتها في مجال التعليمية عموما وفي مجال تعليمية قواعد اللغة العربية بخاصة.

4– محاولة التوصل إلى نتائج تطبيقية تدعم المقولات النظرية، وتثري المكتبة الأكاديمية العربية بدراسات ميدانية في مجال طرائق تدريس قواعد اللغة العربية، وتفيد في تصميم المناهج والكتب المدرسية.

و**الهدف** الرئيس من هذه الدراسة هو تقصي الأثر الذي ستتركه الرّموز الرياضية والرّسوم البيانية في التّحصيل الدّراسي لأفراد المجموعة التجريبية، لمعرفة مدى فاعلية هذه الطريقة، وبالتالي اقتراح استراتيجية لتعليم قواعد اللغة العربية تقوم على استخدام الرموز الرياضية والرسوم البيانية في صياغة القواعد اللغوية.

وتكمن **أهمية** البحث في كونه يُساعد المعلمين على اكتشاف طريقة تدفع المتعلمين إلى الإقبال نحو قواعد اللّغة العربيّة بهدف تحسين مستواهم، ويُبيِّن للمتعلمين العازفين عن تعلّم قواعد اللّغة العربيّة أنها علم كسائر العلوم يمكن الإلمام بأساسياته بطريقة سهلة.

وللوصول إلى تحقيق أهداف البحث قسمناه على جانبين: نظري وتطبيقي(ميداني).

أما الجانب النظري فسعى إلى التّحقق من الفرضيات التالية:

- حال تعليمية قواعد اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بالجزائر غير مرضية.
- تتقاسم عناصر العملية التعليمية مشكلة ضعف التّحصيل الدّراسي في قواعد اللغة العربية.
- للرموز الرياضيّة والرّسوم البيانيّة دور مهم في العملية التعليمية وفي تعليمية قواعد اللغة العربية.

أما الدراسة الميدانية فقد انطلقت سعيا في اختبار الفروض الصفرية التالية:

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي درست قواعد اللّغة العربيّة باستخدام الرموز الرياضية والرسوم البيانية والمجموعة الضابطة التي درست قواعد اللّغة العربيّة بالطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي عند مستوى التّذكر.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي عند مستوى الفهم.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي عند مستوى التّطبيق.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي عند المستويات كلاً.

تطلّبت الإجابة عن تساؤلات الدراسة والتحقق من فرضياتها بناء **خطة** قوامها تمهيد وأربعة فصول وخاتمة.

أما **التمهيد** فتضمّن الحديث عن "**جهود تيسير النحو بين القديم والحديث**"، كَوْن موضوع الدراسة يهدف أساسا إلى تقديم حل يُسهِم في تيسير تعليمية القواعد اللغوية، وتطرّقنا فيه إلى: مفهوم النحو والهدف منه، وفكرة التيسير، والنحو العلمي والنحو التعليمي، والتيسير بين القدماء والمحدثين.

وأما **الفصل الأول** فعُنون بـ" **تعليمية قواعد اللغة العربية في المرحلة الابتدائية**" وقُسم على ثلاثة مباحث، عالج **المبحث الأول** "**واقع تعليمية اللغة العربية وقواعدها في المرحلة الابتدائية**": مرحلة التعليم الابتدائي والهدف منها، وتعليمية اللّغة العربيّة (أهدافها ومشكلاتها)، وتعليمية النحو، ومشكلات تعليم النحو، وتعليمية القواعد وفق المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية، وتطرق **المبحث الثاني** إلى "**المعلم في مرحلة التعليم الابتدائي**" مهمته، وشروط

اختياره، وصفاته، ومهاراته، ودوره، وإعداده، في حين تطرّق **المبحث الثالث** إلى "**المتعلم في مرحلة التعليم الابتدائي**" خصائصه: الذكاء، والنضج، والاستعداد، والدافع، والفروق الفردية، ثم التعليم اللغوي في مرحلة الطفولة المتأخرة.

وفي **الفصل الثاني** المعنون بـ"**منهاج قواعد اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي(وصف وتقويم)**" قسمناه على المبحثين التاليين: **الأول"مفهوم المنهاج"** وخُصِّص لتعريف المنهاج، ومبادئ بنائه، ومنهاج اللغة العربية، أما **الثاني"عناصر المنهاج"** فخُصّص لعرض عناصر المنهاج وإجراء دراسة وصفية تقويمية لمنهاج قواعد اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي.

أما **الفصل الثالث** المعنون بـ" **الرموز الرياضية والرسوم البيانية ودورهما في العملية التعليمية**" فضمّ المبحثين التاليين: **المبحث الأول "الرموز الرياضية والرسوم البيانية وتعليم اللغة العربية**" تحدثنا فيه عن العلاقة بين اللغة العربية والرياضيات، ثم قمنا بتحديد مصطلحات الدراسة (الرموز الرياضية والرسوم البيانية)، بعدها انتقلنا إلى الحديث عن أهمية الرموز الرياضية والرسوم البيانية، وفي نقطة أخرى تحدثنا عن كيفية استخدام الرموز الرياضية والرسوم البيانية في تعليم قواعد اللغة العربية، وفي آخر هذا المبحث عرضنا بعض الدراسات الغربية والعربية التي استخدمت الرموز والمشجرات، أما **المبحث الثاني "الرموز الرياضية والرسوم البيانية واستراتيجيات التعليم الحديثة**" فتطرّق إلى استراتيجية خرائط المفاهيم ونظرية الذكاءات المتعددة.

وضم **الفصل الرابع** والذي عنوناه بـ"**الدراسة الميدانية**" **–**وهي دراسة تجريبية– ثلاثة مباحث، جاء **المبحث الأول** لعرض "**الدراسات السابقة**" المتعلِّقة بالموضوع، وكان **المبحث الثاني** لعرض"**طريقة الدراسة وأدواتها**" وتمّ فيه: تحديد الإشكال، وفرض الفروض، ووضع الأهداف، وذكر الأهمية والمنهج، وضبط المتغيرات والحدود والمصطلحات، وتحديد العينة

والإجراءات والأساليب الإحصائية، أما **المبحث الثالث** فخُصّص لـ"**عرض النتائج ومناقشتها**" وذكر المقترحات والتوصيات التي توصلت إليها الدراسة.

أما **الخاتمة** فضمت النتائج المتوصل إليها والتي تمخضت عن فصول البحث.

هذا فيما يتعلّق بخطة الدراسة أما عن **المنهج المتبع** فقد اقتضت طبيعة البحث الالتزام **بالمنهج الوصفي** في جانبه النظري، ودُعّم الوصف **بالتحليل** في الكثير من المواطن التي تقتضي ذلك، كما دُعّم **بالتقويم** في أثناء دراسة منهاج قواعد اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، أما الجانب الميداني فقد فَرَض اعتماد **المنهج التجريبي** المدعّم **بالإحصاء**، إذ تطلّب البحث عن أثر استخدام الرموز الرياضية والرسوم البيانية في تعليم قواعد اللغة العربية إخضاع المتعلمين إلى التجربة، فقُسمت فيها العينة على مجموعتين تجريبية وضابطة، ثم عولجت النتائج المتحصل عليها **إحصائيا**، وجاء بعد ذلك مقارنة النتائج.

هذا، وللبحث مجموعة من **المصادر والمراجع** استند إليها وأفاد منها، ونرى أن نقسمها على أربعة أقسام وهي:

1- مراجع تناولت جهود تيسير النحو عند القدماء والمحدثين وأهمها:"النحو العربي بين الأصالة والتجديد" لـ: **عبد المجيد عيساني**، و"النحو التعليمي في التراث العربي" لـ: **محمد إبراهيم عبادة**، و"تعليم النحو العربي" لـ: **علي أبي المكارم**،...

2- مراجع في التعليمية وأهمها:"طرق تدريس اللغة العربية" لـ: **زكريا إسماعيل**، و"بحوث ودراسات في علوم اللسان" لـ: **عبد الرحمن الحاج صالح**، و"تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة" لـ: **ظبية سعيد السليطي**،...

3- الوثائق التربوية والبيداغوجية ومنها: **منهاج اللغة العربية** و**كتاب التلميذ للسنة الخامسة ابتدائي**، والتي كانت مصدرا للدراسة التقويمية للمنهاج.

4- مراجع ساعدت على استكمال الدراسة الميدانية وهي مراجع في الإحصاء ومناهج البحوث، وأهمها:" منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية" لـ: **عبود عبد الله العسكري**، و"مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية" لـ: **رجاء محمود أبي علام**...

فضلا عن مصادر ومراجع أخريات تنوعت بين **التقليدية** (**الورقية**) وتمثّلت في: الكتب والمقالات والمداخلات والرسائل الجامعية والوثائق التربوية والبيداغوجية، وبين **الإلكترونية** (**الرقمية**) وتمثّلت في: الكتب والمقالات الإلكترونية التي تنشرها شبكة الإنترنت.

إضافة إلى ذلك اعتمد البحث على مجموعة من الدراسات شكلت مرجعية الدراسة الميدانية وعُدَّت **دراسات سابقة** لموضوعنا هذا، وكانت خير معين لنا في تحديد أدوات الدراسة وإجراءاتها، ومن بينها:

- "تدريس المفاهيم النحوية وفق استراتيجية خرائط المفاهيم" لـ: **إبراهيم محمد جوال الجوراني**، نشرت هذه الدراسة في مجلة دراسات تربوية الصادرة عن وزارة التربية العراقية في 2009م، وهدفت إلى التحقق من الأثر الإيجابي لاستخدام خرائط المفاهيم في تدريس المفاهيم النحوية.

- " أثر استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية المهارات الإملائية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط" لـ: **نها إبراهيم حسين التميمي**، وهي رسالة ماجستير (مخطوطة) في طرائق تدريس اللغة العربية بكلية التربية للعلوم الإنسانية بجامعة ديالى العراق 2012م، وهدفت إلى تعرّف أثر استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية المهارات الإملائية.

-"أثر الرسوم البيانية في تدريس قواعد اللغة العربية لدى طالبات الثاني المتوسط" لـ: **بسام عبد الخالق عباس**، نشرت هذه الدراسة في مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية بجامعة بابل العراق 2018م، وهدفت إلى معرفة أثر الرسوم البيانية في تدريس قواعد اللغة العربية.

وغيرها من الدراسات التي أجمعت على قواعد اللغة العربية موضوعا للبحث، لكنها اختلفت في استراتيجية التدريس وعينة الدراسة وإجراءاتها، وتوصلت إلى إثبات ضرورة اعتماد طرائق التدريس الحديثة.

اعترضت طريق إنجاز هذه الدراسة بعض **الصعوبات** لا تكاد تذكر أمام إصرارنا على مواصلة البحث، وأبرزها: كثرة الدراسات اللسانية التطبيقية التي تناولت تعليمية اللغة العربية وتشعبها، وتداخلها مع علم النفس وعلوم التربية، مما يستدعي انتقاء الآراء المناسبة لموضوع الدراسة، بالإضافة إلى صعوبة إجراء الدراسة الميدانية لطبيعة البحوث الميدانية التي تتطلّب الدقة في تحديد طريقة الدراسة وأدواتها ومعالجة النتائج إحصائيا، ومن جهة أخرى صعوبة التعامل مع المعلمين والاتصال بهم وكذا مع مديري المدارس الابتدائية.

ورغم ذلك تمكنّا بفضل الله وقوته أن نجتاز تلك الصعوبات وأن نمضي قُدما في طريق البحث لنصل في النهاية إلى ما هو عليه فلله الحمد والشّكر.

ويبقى حقّ الشكر ورَدّ الفضل إلى الأستاذ المشرف الأستاذ الدكتور **عبد المجيد عيساني** على توجيهاته القيّمة التي رافقت البحث وكانت نبراسا يضيء الطريق، فكان بذلك نِعْمَ المشرف والموجّه جعل الله عمله هذا في ميزان حسناته، وله منا جميل الشّكر والعرفان، ولِكُلّ من قدّم لنا يد العون، فأعطى رأيا أو صوّب خطأ أو وجّه لفكرة أو دلّ على كتاب أو خصّنا بدعاء أو غير ذلك.

وفي الختام نسأل الله العليّ القدير أن يوفّقنا إلى ما فيه خدمة للغة العربيّة وأن يجعل أعمالنا خالصة لوجه الكريم، والله ولي التّوفيق.

والحمد لله رب العالمين.

سميرة بن موسى

ورقلة في: 02 صفر 1441هـ

الموافق لـ:01 أكتوبر 2019م

تمهيد

جهود تيسير النّحو عند القدماء والمحدثين

جهود تيسير النّحو[1] عند القدماء والمحدثين:

1- مفهوم النّحو والهدف منه:

قبل التفصيل في مفهوم النّحو والهدف منه لابد لنا أن نقف أول الأمر عند تسمية هذا العلم، وفي هذا الصدد يشير **محمد الطنطاوي** إلى أن كتب الأدب والتراجم «روت على سبيل اليقين أن النحو كان يُسمى **بالعربية** في عصر **أبي الأسود** والتسمية **بالنحو** بعد عصره»[2]، فمصطلح النحو الدال على علم النحو لم يظهر مع نشأة النحو، بل جاء بعد ذلك. ولعلّنا نُرجع هذا إلى أنّ ما جاء به **أبو الأسود الدؤلي** على الرغم من أهميته لا يُمثل عِلما قائما بذاته، لذلك أُطلِق عليه اسم العربية إشارة إلى أنّ ما يقوم به **أبو الأسود الدؤلي** هدفه رسم حدودٍ للغة العرب لحفظها من تفشي اللحن.

ومع ذلك أشارت الروايات إلى أنّ تسمية النحو مرتبطة برواية بدايته مع أبي **الأسود الدؤلي** حين «عرض على **الإمام عَلِيّ** ما وضعه فأقرّه بقوله: (ما أحسن هذا النحو الذي نحوت)، فآثر العلماء تسمية هذا العلم باسم النحو استبقاء لكلمة **الإمام** التي كان يُراد بها أحد معاني النحو اللغوية»[3] بمعنى الطريق أو المسلك، فبعدما اكتمل وضع أبواب هذا العلم قام العلماء بوضع مصطلح يدلّ عليه، ويُفرّق بين من يشتغل بجمع اللغة؛ أي اللغويّ وبين من يشتغل على قواعد اللغة؛ أي النّحويّ.

---

[1]- عندما نتحدث عن تيسير النحو نقصد به النحو التعليمي وليس النحو العلمي، لأن النحو التعليمي هو الذي ييسّر لتقريبه من أذهان المتعلمين.

[2]- محمد الطنطاوي، **نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة**، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط2، دت، ص:33.

[3]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

ويشير **عبد الرحمن الحاج صالح** إلى أن اسم النحو بمعناه الاصطلاحي ظهر عند كلّ من **الأخفش** في كتابه "معاني القرآن" و**الفراء** في كتابه "معاني القرآن".[1] وبهذا يُعرف أن مصطلح «النحو بدلالته على العلم لم يَرِد إطلاقا في كتاب **سيبويه** وهو قديم»[2]، وظهر عند تلاميذه من بعده.

أما عن مفهوم **النحو لغة** فَوَرَدَ في لسان العرب بمعان عديدة له، منها:« النَّحْو هُو القَّصْد، والطَّريق، وهو القَّصْد نَحْوَ الشَّيء»[3]، وهو المعنى الذي أراده **عليّ**- كرم الله وجهه- في حديثه مع **أبي الأسود**.

أما **اصطلاحا**: فأورد **ابن جني**(ت392هـ) في " باب القول على النحو" أن النحو هو: «انتحاء سمت كلام العرب، في تصرفه من إعراب وغيره؛ كالتثنية، والجمع، والتحقير، والتكسير والإضافة، والنسب، والتركيب، وغير ذلك» [4]، ومن الملاحظ هنا أن **ابن جني** جمع بين النحو والصرف في باب واحد وهذا ما جنحت إليه الدراسات اللغوية الحديثة إذ جمعت« بين علم النظم أو علم التراكيب وعلم الصيغ تحت باب واحد هو باب النحو»[5]، فإذا ما قيل النحو علمنا بأن المقصود هو التراكيب النحوية والصرفية معا.

---

[1]- ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، **منطق العرب في علوم اللسان**، سلسلة علوم اللسان عند العرب 2، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الرغاية، الجزائر، موفم للنشر، دط، 2012م، ص:26.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]- ابن منظور، **لسان العرب**، دار صادر، بيروت، لبنان، دط، دت، مج:15، ص: 309، مادة (ن ح ا).

[4]- ابن جني، **الخصائص**، تح: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، المكتبة العلمية، دط، دت، ج:1، ص:34.

[5]- أحمد سليمان ياقوت، **ظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقها في القرآن الكريم**، دار المعرفة الجامعية، مصر،دط، 2003م، ص:21.

ويقول **حسن عون:** «النحو لا يوجد إلا في اللغات الراقية ذات الآثار الأدبية والعلمية الواسعة،...وهو بالنسبة للغة عبارة عن مجموع الملاحظات والقواعد التي تلتزمها أساليب اللغة في طرق أدائها للمعاني»[1]، فاللغة التي لا نحو لها لا يُكتب لها الدوام وسرعان ما تتلاشى وتندثر.

ويُعدّ النحو ركنا أساسيا في بناء العربية وعلومها فهو «دعامة العلوم العربية، وقانونها الأعلى؛ منه تستمد العون وتستلهم القصد، وترجع إليه في جليل مسائلها، وفروع تشريعها، ولن تجد عِلما منها يستقل بنفسه عن النحو أو يستغني عن معونته، أو يسير بغير نوره وهداه... فهو وسيلة المستعرب، وسلاح اللغوي، وعماد البلاغي، وأداة المشرع والمجتهد، والمدخل إلى العلوم العربية والإسلامية جميعا»[2]، وإذا اختل النحو اختلت اللّغة العربيّة واختلت بقية علوم اللغة من صوت وصرف وبلاغة ودلالة.

أمّا **جرجي زيدان** فيرى أن النحو بمعناه الحقيقي «طبيعي على لسان كلّ متكلّم يتلقّنه من مرضعه، لأن الإنسان يتعلّم النحو وهو يتعلم النطق، إذ بدونه لا يحسن التعبير عن أفكاره، أما إذا أراد أن يتعلم لسانا غير لسانه، فدرس قواعد النحو فإنه يسهُل عليه تناوله، ولذلك فالأمة قد تقضي قرونا عدة وهي تتكلّم وتخطب وتنظم الشعر قبل أن تدوّن قواعد النحو وتجعله علما».[3] فالعرب نظموا الشعر وألقوا الخطب وتراسلوا وتكلّموا عن سليقة دون زيغ أو زلل عن قواعد متعارف عليها شفويا وهذا دون وعي منهم بهذه القواعد.

وخلاصة لما قيل عن النحو نقول: إن النحو نظام يرتب المفردات في جمل للدلالة على معان محددة، والنحو لا يخص اللّغة العربيّة فحسب إنما لكلّ لغة نحوها الذي يميزها عن غيرها.

ولنا أن نورد تشبيها جميلا ساقه **تمام حسان** في كتابه "اللّغة العربيّة معناها ومبناها" يبيّن فيه أهمية النحو بالنسبة للغة يقول فيه: « ومثل الأنظمة بعلاقتها ومثل الكلمات كمثل قواعد

---

[1]- حسن عون، **اللغة والنحو**، مطبعة رويال، الإسكندرية، مصر، ط1، 1952م، ص:52.

[2]- عباس حسن، **النحو الوافي**، دار المعارف، مصر، ط3، دت، ج:1، ص: 2/1.

[3]- جرجي زيدان، **تاريخ آداب اللّغة العربيّة**، دار الهلال، القاهرة، مصر، دط، دت، ج:1، ص:220.

الشطرنج. لأن قواعد الشطرنج نظام ينتظمه جدول (إن صح هذا التعبير) قوامه المربعات ذات العلاقات فيما بينها فالمربعان قد يختلفان من حيث العلاقة الرأسية بأن يكون كلّ منهما في صف رأسي مختلف عن الآخر، وقد يختلفان من حيث علاقة الصف الأفقي وقد يختلفان من حيث علاقة الصف المائل. ولكن الاختلاف بين أي مربع وبين المربعات الأخرى مهم جدا في الوظائف التي تؤديها هذه المربعات أثناء اللعب. ولكن فهمنا للشطرنج لا يتم بمجرد وجود الرقعة فقط وإنما لابد من القطع المختلفة الشكل أو المبنى والوظيفة أو المعنى في اللعبة. فقواعد لعبة الشطرنج المختلفة الشكل والوظيفة كالكلمات وحركات اللعب نفسها كالكلام الذي يحتاج إلى اللغة بما فيها من أنظمة وكلمات وكما أن اللعبة تطبيق لقواعد الشطرنج كذلك الكلام تطبيق لقواعد اللغة»[1]، يُحيلنا هذا التشبيه إلى ضرورة تعلّم قواعد اللّغة العربيّة لنتمكن من إنتاج الكلام الصحيح، ويُوضّح أهمية النحو بالنسبة للغة.

أما عن نشأة النحو العربي فيبدو أنه «قد نشأ فنا قبل أن يكون علما»[2]، فالعرب قد مرنت ألسنتها على تراكيب وأساليب التزمت بها لقرون عديدة، وشكّلت هذه التراكيب والأساليب قواعد اللغة التي تحكمها، وهذا قبل تدوين القواعد، فالنحو إذن كان فنا ممارسا على سليقة وسجية قبل أن يصبح علما يُبحث فيه ويُتعلم، وقد نشأة هذا العلم صغيرا شأنه شأن أي كائن حي يبدأ صغيرا ثم ينمو ويكبر، غير أن هذا العلم «لم تطل عليه الأيام كسائر الفنون، فاكتمل وضعه قبلها، والباعث على النشاط فيه والسرعة شعور العرب بالحاجة إليه قبل كلّ علم»[3]، فهو أساس العلوم اللغوية الأخرى.

---

[1]- تمام حسان، **اللّغة العربيّة معناها ومبناها**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط4، 1425هـ/2004م، ص:316.

[2]- أحمد مختار عمر، **البحث اللغوي عند العرب مع دراسة لقضية التأثير والتأثر**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط6، 1988م ، ص:82.

[3]- محمد الطنطاوي، **نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة**، ص:35.

والملاحَظ أن النحو اختلط بمفهوم آخر هو **الإعراب**، و**الإعراب لغة**: الإبانَة. جاء في لسان العرب: « الإعْراب والتَّعْريب معناهما واحد، وهو الإبانَة. يقال أَعْرَبَ عنه لسانه وعَرَّب أي أَبان وأَفْصَحَ. وإنما سُمي الإعْراب إِعْرابا، لتَبْيِينِه وإيضاحِه. ويُقال أَعْرِب عمّا في ضَميرِك أي: أَبِن».[1]

أما **اصطلاحا**: فالإعراب هو« الإبانة عن المعاني بالألفاظ، ألا ترى أنك إذا سمعت أكرم سعيد أباه، وشكر سعيدا أبوه، علمت برفع أحدهما ونصب الآخر الفاعل من المفعول، ولو كان الكلام شرجا واحدا لاستبهم أحدهما من صاحبه»[2]، فالإعراب جزء من النحو وليس النحو كلّه، والسبب في الخلط بينها « يرجع إلى أن الإعراب كان سببا في نشأة النحو فسُميَّ باسمه واستأثر الإعراب باهتمام النحاة، وأصبح المحور الذي يدور حوله النحو وغيره من الدراسات اللغوية»[3]، وأصبح مَن يَعرِف الإعراب كأنه أحاط بالنحو كلّه، و«رسخ في ذهن المثقفين الناطقين بالعربية أن معرفة الإعراب هي الرابطة التي تُؤَلِّفُ بين المشتغلين بالعربية على اختلاف أماكنهم وأزمانهم، كما رسخ في ذهنِ الطلبة الدارسينَ نحوَ اللّغة العربيّة أن الإعرابَ سؤال مشترك بين كلّ اختبارات النحوِ، مهما اختلفَ المستوى، أو تغيَّرَ المدرِّسُ».[4] ولذلك نجد الكثير منهم يخلطون بين العلمين ويتعاملون بالمصطلحين كأنهما مصطلح واحد.

أمّا عن الهدف من **تعليم النحو** فلخَّص **ابن جني** القول في هذه المسألة في قوله: «ليلحق من ليس من أهل اللّغة العربيّة بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم؛ وإن شذّ بعضهم عنها رُدَّ به إليها»،[5] فالنحو لم يوضَع للعربي وحده ولا للأعجمي وحده إنما وُضِع لهما الاثنين

---

[1]- ابن منظور، **لسان العرب**، مج:1، ص:588، مادة (ع ر ب).

[2]- ابن جني، **الخصائص**، ج:1، ص:35.

[3]- أحمد سليمان ياقوت، **ظاهرة الإعراب في النحو العربي**، ص:16.

[4]- حسن خميس الملخ، **تقنيات الإعراب في النحو العربي**، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2015م، ص:143.

[5]- ابن جني، **الخصائص**، ج:1، ص:34.

فالعربي لكي لا يخرج عن لغة العرب، والأعجمي ليتعلم فصاحة العربي، والنحو بهذا لا يُتَعلم لذاته إنما هو وسيلة لحفظ اللسان والقلم، وهو وسيلة لتعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها، وهذه هي الغاية العظمى التي نشأ من أجلها النحو، إلا أننا نلحظ انحرافا عن تلك الغاية، إذ نرى أنه يُعلّم لذاته فأصبح هو الغاية، «ويتراءى لك هذا المعنى واضحا عندما تقلّب صفحات كتب النحو بمختلف أنواعها عند القدماء، حيث نقف على أنهم جعلوا علم النحو غاية في حد ذاته، وليس وسيلة كما كان يجب أن يكون عليه الأمر»،[1]وهذا مما أدّى إلى مشكلات عديدة في تعليمه.

هذا عن الهدف العام من تعليم النحو، أما وظيفته المباشرة فتكمن في «دراسة مستوى بعينه من مستويات اللغة، ومعرفة نظمه وضوابطه، وصياغة هذه النظم والضوابط في شكل قواعد كلية تُستخلص مما كان من مأثورات لغوية، وتحكم ما يكون من مقولاتها، هذا المستوى هو الجملة العربية بكلّ ما فيها من ظواهر، وما لها من جوانب، وما يُؤثر فيها من عوامل، وما يتصل بها من مجالات»[2]، وهذه الوظيفة تفرّق بين علم النحو والعلوم الأخرى وتجعل لكلّ علم اختصاصه الذي يُعنى به، فالنحو لا يضمّ كافة قوانين اللغة، ولا يعني معرفة قواعد النحو استيعاب كلّ قواعد اللغة.

2- فكرة التيسير:

جاءت فكر التيسير نتيجة صعوبة النحو وجفافه فهو «منذ نشأته لا يُؤخذ إلا إملاء لقضايا مسلمة، لا تقبل الجدل أو المناقشة»[3]، وصعوبة النحو أفرزت هوّة كبيرة بين الإنسان العربي وقواعد لغته ما انفكت تزداد وتتّسع حتّى عصرنا وما زالت، «فالصعوبات والتعقيدات

---

[1]- عبد المجيد عيساني، **النحو العربي بين الأصالة والتجديد**، دار ابن حزم، بيروت، لبنان،ط1، 1429هـ/2008م، ص:22.

[2]- علي أبو المكارم، **تعليم النحو العربي:عرض وتحليل**، مؤسسة المختار، القاهرة، مصر، ط1، 1428هـ/2007م، ص:14.

[3]- صلاح روّاي، **الطريقة المثلى لتدريس قواعد النحو**، دار غريب، القاهرة، مصر، دط، 2009م، ص:24.

والكم الفظيع خلق المعضلة وحوّل القواعد من ممارسة إلى مادة مستقلة عن التعامل بها في الحياة؛ تُدرَس كما تدرس أية مادة بمعزل عن الواقع المعاش، وبالتالي صارت أقرب إلى أثر فني إلى جانب آلاف الكتب التراثية»[1]. والأدهى والأمرّ أنه «كلّما مضينا في التيسير خطوة تأخّر الإحساس بالنحو خطوات، وكأن تيسير النحو والضعف فيه وجهان لعملة واحدة»[2]، وهذا يستدعي وقفة متأنية عند جهود التيسير لدراستها وتقويمها، بغية تلافي الأخطاء السابقة.

والدارس لتاريخ النحو العربي يجد أن الشكوى من صعوبته نشأت مع بداية التصنيف فيه؛ أي منذ ظهور كتاب **سيبويه** حيث تعالت الصيحات مطالبة بتيسير النحو، باختصار الكتاب أو بشرحه بأسلوب أسهل وأيسر، فالشكوى «كانت مناط العيب على النحاة، والسخرية منهم، منذ أن أخذوا في التعمق فيه، والتفريع عليه منذ القرون الأولى»[3]، فهي قديمة وليست وليدة اليوم أو الأمس.

وتواصلت الصيحات والدعوات من جيل إلى جيل حتّى وصلت إلى يومنا هذا، وقد ظهرت خلال هذه القرون العديد من المؤلفات التي يرى أصحابها أنها الأجدر والأصحّ في عملية التيسير، وقد أورد فيها كلّ واحد فكرته للتيسير على حسب وجهة نظره.

ومن القدماء الذين تبنوا فكرة التيسير نذكر على سبيل المثال لا الحصر[4]:

* **خلف الأحمر** (ت 180هـ) في كتابه "مقدمة في النحو".

* **الجاحظ** (ت 255هـ) في كتابه "الحيوان".

* **أبو القاسم عبد الرحمن بن إسحاق الزجاجي** (ت337هـ) في كتابه "الجمل".

---

(1)- جميل خرطبيل، **تحديث قواعد اللّغة العربيّة**، دار النمير، دمشق، سورية، ط1، 2007م، ص:13.

(2)- محمود محمد الطّناحي، **صيحة في سبيل العربية: مقالات من أجل نهضة العربية وثقافتها**، تحرير وتعليق: أحمد عبد الرحيم، أروقة للدراسات والنشر، عمان، الأردن، ط1، 1435هـ/2014م، ص:201.

(3)- صلاح روّاي، **الطريقة المثلى لتدريس قواعد النحو**، ص: 26.

(4)- ينظر: صالح بلعيد، **في قضايا فقه اللغة**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 1995م، ص:193-197.

* **ابن جني** (ت 392هـ) في كتابه "اللمع".

* **عبد القاهر الجرجاني** (ت 471هـ) في كتابه "دلائل الإعجاز في علم المعاني".

ولعلّ من أهم الأسباب التي دفعت هؤلاء العلماء وغيرهم إلى التفكير في تيسير النحو الوضع الذي وصل إليه النحو بعد مدة وجيزة من نشأته، نتيجة ما علق عليه من شوائب بسبب[1]:

- خلط الشواهد أثناء جمع اللغة.

- اقتصار اللغويين على قبائل دون أخرى وعلى زمن محدد في جمع اللغة.

- اهتمام اللغويين بشكل اللغة دون مضمونها حيث انصبت فلسفتهم حول الحركات الإعرابية، والعوامل المتحكمة في تغييرها.

- اقتصار النحاة أثناء تحليل المادة على المكتوب دون المنطوق مع أن جانب النطق يحمل من النبر والتنغيم ما لا تحمله الكتابة.

- فصل النحو عن البلاغة وهذا كان السبب في الصناعة النحوية، حيث أن اللفظ لا يتجانس والمعنى.

- قدسية كتاب **سيبويه**؛ إذ يرون أنّه قرآن النحو ولا يمكن المساس به.

- ثقافة النحاة الأوائل ثقافة بصرية حيث قعدت القواعد، ومعروف عن البصرة أنها تحكّم العقل أكثر من النقل.

والحقيقة «إن الإصلاح اللغوي أصبح الآن أمرا ملحا أكثر من أي وقت مضى، شريطة أن ينطلق هذا الإصلاح من مواكبة اللحظة الراهن دون الارتداد إلى ماض بعيد، أو القفز إلى مستقبل مجهول»[2]، وهذه الضرورة فرضتها الظروف التي تعيشها اللّغة العربيّة بين أبنائها من ضعف ووهن.

---

[1]- ينظر: صالح بلعيد، **في قضايا فقه اللغة**، ص: 190-192.

[2]- محمد فوزي أحمد بني ياسين، **اللغة: خصائصها، مشكلاتها، قضاياها، نظرياتها، مهاراتها، مداخل تعليمها، تقييم تعلمها**، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية، إربد، الأردن، ط1، 2010م، ص:38.

فأصبح « تجديد النحو وتغيير الأساليب بما لا يمس جوهر النحو وحقائقه مسلَّمة من متطلبات العصر وتغيره»[1] وبهذا سنحقق تواصل اللغة بين الأجيال.

وقد نتساءل عن كيفية التيسير،كيف يجب أن يكون؟ وأين يكون التيسير أفي المادة ذاتها أم في طريقة عرضها ؟ وهل التيسير يعني التخلي عن النحو كلّه، أو التخلي عن جزء منه؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات فُتحَت الأبواب أمام المجتهدين، فمنهم من يرى أن التيسير لابد أن يكون للمادة النحوية، ومنهم من يرى أن التيسير لابد أن يكون في طرائق التدريس. ومن هذا المنطلق انقسم العلماء والباحثون إزاء تيسير النحو إلى فريقين:

أ- الفريق الأول رأى أن النحو لا عيب فيه ولا صعوبة، وجعل العيب في طريقة تدريسه وفي طريقة تبويبه.[2] من هؤلاء **حفني ناصف** ومجموعة من أساتذة اللّغة العربيّة في كتب "الدروس النحوية"، و**محمد عرفة** في كتابه "مشكلة اللّغة العربيّة".

ب- الفريق الثاني رأى أن العيب والصعوبة في النحو نفسه، وأنه يجب لتذليل صعوبته أن نغيّر ونبدّل في قواعده، ونسي هذا الفريق أو تجاهل مصير لغة القرآن والحديث والتراث العربي كلّه بمختلف علومه وفنونه.[3]ومن هؤلاء **سلامة موسى** في كتابه "البلاغة العصرية واللّغة العربيّة"، و**أنيس فريحة** في كتابه "نحو عربية ميسرة".

وأما الذين رأوا أن النحو لا عيب فيه فأقرّوا أن «تيسير النحو وتطويره لا يعني التخلي عن نحو اللّغة العربيّة وقواعدها، بل المقصود عرض واستخدام القواعد النحوية بأسلوب بسيط وميسر

---

[1]- عبد المجيد عيساني، **النحو العربي بين الأصالة والتجديد**، ص:72.

[2]- ينظر: نفوسة زكريا سعيد، **تاريخ الدعوة إلى العامية وآثارها في مصر**، دار نشر الثقافة، الإسكندرية، مصر، ط1، 1383هـ/1964م، ص:195.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص:201.

خال من الشواهد المعقدة والشواذ، ويسهُل استخدامه ويواكب التطور»[1]، ولن يكون ذلك إلا بالاختصار والتذليل.

ولابد أن نشير هنا إلى أن تيسير النحو العربي يجب أن ينطلق من النحو العربي نفسه ومن اللّغة العربيّة «فتجديد تعليم النحو في العربية لا يستطيع أن يكون مسايرا كلّ المسايرة ما يجري في اللغات الغربية، وذلك لإنفراد لغتنا ببعض الخصائص التي لها أثر عميق على المستوى التعليمي... وكلّ تجديد يلزمه أن يكون نابعا من بحث نظري عميق، ومن مراعاة سهولة التطبيق، وشموليته»[2]، لا أن نستورد ما جاءت به الدراسات الغربية ونطبّقه على اللغة العربية دون دراسة أو تمحيص.

وتيسير النحو أفرز طابعين هما: النحو التعليمي والنحو العلمي.

3- النحو التعليمي والنحو العلمي:

إن الغاية التي نشأ من أجلها النحو العربي والمتمثلة في عصمة اللسان من اللحن جعلت النّحاة الأوائل – وعلى رأسهم **سيبويه**- يجمعون كلّ ما يتعلق بالنحو من قضايا، وبذلك جاءت كتبهم ومصنفاتهم جامعة لكلّ معروف ونادر، ولكلّ واضح ومعقد في النحو، وبهذا جاء « عند نشأته علميا وتعليميا في الوقت نفسه»[3]. والمتصفّح لكتب القدماء يجدها تتّسم بطابعين اثنين هما: « طابع تعليمي وهو الغالب، والغرض منه عرض مسائل النحو وقضاياه حتّى يتسنّى للدارسين الوقوف عليها أملا في استيعابها ومراعاتها عندما ينطقون أو يكتبون، وطابع نظري، والغرض منه بيان ما يمكن أن يسمى فلسفة النحو كما بدت للنحويين»[4]، فالنحاة الأوائل لم يكن لهم منهج

---

[1]- محمد فوزي أحمد بني ياسين، **اللغة**، ص:49.

[2]- مصطفى حركات، **اللسانيات العامة وقضايا العربية**، الدار الثقافية للنشر، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، ط1، 1418هـ/1998م، ص:118.

[3]- عبد الرحمن الحاج صالح، **منطق العرب في علوم اللسان**، ص:14.

[4]- محمد إبراهيم عبادة، **النحو التعليمي في التراث العربي**، منشأة المعارف، الإسكندرية، دط، دت، ص:15.

معين يقتدون به في كتاباتهم ليميزوا بين ما هو خاص بالنحو العلمي وما هو خاص بالنحو التعليمي.

وتسهيلا لدراسة هذه المؤلفات صُنِّفت إلى صنفين هما:

مصنفات النحو العلمي: وهي الكتب الأمهات التي جمعوا فيها كلّ شاردة ونادرة في النحو العربي فضلا عن المعلوم منه. و**مصنفات النحو التعليمي أو التربوي**: وهي الكتب المختصرة قياسا على النوع الأول، والتي أراد منها مؤلفوها أن تكون في أيدي المتعلمين.[1]

من خلال ما سبق يمكننا أن نعرّف **النحو العلمي** بأنه: النحو الذي يبحث في قضايا نحوية هامة (دقائق النحو وغرائب اللغة) لكنها لا تفيد من يريد تعلّم اللّغة العربيّة كقضية العلة أو قضية العامل وغيرها من القضايا التي تهمّ الباحث المتخصص في اللغة دون المتعلم المبتدئ، فهو « نحو تخصصي ينبغي أن يكون عميقا مجردا، يُدرس لذاته، وتلك طبيعته»[2] ،

أما **النحو التعليمي**: فهو النحو الموجه لفئة المتعلمين على اختلاف درجات تعلمهم، وهو«ما كان يُعلِّم الصبيان وكلّ من كان يرغب في تحسين مهارته اللغوية»[3]. ويمثل النحو التعليمي «المستوى الوظيفي النافع لتقويم اللسان، وسلامة الخطاب، وأداء الغرض، وترجمة الحاجة، فهو يركز على ما يحتاجه المتعلم، يختار المادة المناسبة من مجموع ما يقدمه النحو العلمي».[4]

بقيت مصنفات النحو جامعة لقضايا **النحو العلمي** وقضايا **النحو التعليمي** وفي أواخر القرن الثاني الهجري وجد النحاة أنفسهم أمام نوعين متميزين من المشكلات:«أولهما يتصل بطبيعة

---

[1]- ينظر: عبد المجيد عيساني، **النحو العربي بين الأصالة والتجديد**، ص:79.

[2]- محمد صاري، "**تيسير النحو: موضة أم ضرورة؟**"، مقال منشور على شبكة الإنترنت،2010/08/24، مدونة: International Association of Teachers of Arabic as a Foreign Language http://iatafl.blogspot.com/

[3]- عبد الرحمن الحاج صالح، **منطق العرب في علوم اللسان**، ص:14.

[4]- محمد صاري، "**تيسير النحو: موضة أم ضرورة؟**".

البحث النحوي، وما تتضمنه من أسس نظرية وأصول كلية وما ينبني عليها من آراء جزئية وأحكام تفصيلية. والثاني: يرتبط بأساليب تعليم ما توصل إليه البحث النحوي من نتائج ومعطيات لمستويات متفاوتة من الدارسين، بغية المساعدة في فهمها، ثم معايشتها والتمرس بها، ففقهها والتمكن منها، حتّى يمكن بعد ذلك لمن يريد ممن يصل إلى هذا المستوى من التحصيل أن ينتقل إلى مرحلة البحث فيها والتمحيص لها»[1]، وهذا جعل النحاة يتفطنون إلى ضرورة التمييز في مصنفاتهم بين ما يكون **للنحو التعليمي** وما يكون **للنحو العلمي**.

ومن الملاحظ أن الكتب التعليمية احتلت الحيز الأكبر من مجموع ما أُلِّف، والكتب التعليمية هي:«كتب موجزة واضحة الشواهد شاملة لكلّ الأبواب في عرض سهل وعبارة واضحة. ولذا دارت حولها دروس تعليم النحو عدة قرون»[2]، وتشير الدراسات التاريخية إلى أن حركة التأليف في **النحو التعليمي** «بدأت مع أولئك النحاة الذين كانوا يمارسون فعلا مهنة التعليم لتلاميذ من أبناء الصفوة العليا في المجتمع، من خلفاء وأمراء ووزراء وقادة، إذ تحت إلحاح الحاجة العلمية التي أوقفتهم عليها العملية التعليمية أدركوا ضرورة وجود مستوى من المؤلفات النحوية المختصرة من ناحية، والميسرة من ناحية أخرى»،[3] فمن غير الممكن أن يعلموا تلاميذهم من كتب النحو العلمي التي تحتشد بالقضايا اللغوية الصعبة والغامضة بالنسبة للمتعلم المبتدئ.

ومشكلة تعليم النحو عامة عرفتها كافة الأمصار الإسلامية، في مختلف العصور لذلك يمكننا أن نعثر في كلّ قرن من القرون وفي كلّ مصر من الأمصار على مؤلفين قدّموا مؤلفات جليلة في **النحو التعليمي**، محاولة منهم لتذليل صعوبات تعليم النحو.

ومن بين مؤلفات النحو التعليمية نذكر على سبيل المثال: كتاب "مقدمة في النحو" **لخلف الأحمر** (ت180هـ)، وكتاب "المدخل في النحو" **للمبرد** (ت285هـ)، وكتاب "المختصر في

---

[1]- علي أبو المكارم، **تعليم النحو العربي**، ص:29.

[2]- محمود فهمي حجازي، **أسس علم اللّغة العربيّة**، دار الثقافة، القاهرة، مصر، دط، ص:93.

[3]- علي أبو المكارم، **تعليم النحو العربي**، ص:43.

النحو" **للزجاج** (ت310هـ)، وكتاب "الموجز في النحو" **لابن السراج** (ت316هـ)، وكتاب "الجمل" **للزجاجي** (ت337هـ)،وكتاب "التفاحة في النحو" **لأبي جعفر النحاس** (ت338هـ)، وكتاب "الإيضاح في النحو" وكتاب "التكملة في الصرف" **لأبي علي الفارسي** (ت377هـ)، وكتاب "اللمع" **لابن جني** (ت392هـ).

واستمر التأليف في النحو التعليمي بهدف وضع مصنفات نحوية تعليمية متعددة المستويات، غايتها تقريب النحو من المتعلمين وتلبية احتياجاتهم المتجددة « ولقد تنوعت هذه المصنفات الجديدة وامتدت على جبهة عريضة، من تأليف المختصرات إلى إعادة صياغة الموروث منها بالشرح أو النظم أو التعليق أو الإتمام»[1]، في محاولة لتيسير النحو.

ويرى **عبد الوارث مبروك سعيد** في كتابه "في إصلاح النحو العربي" أن « التآليف التعليمية قد بلغت ذروتها في القرن الرابع الهجري تطبيقا عمليا على أيدي عدد من أئمة العربية أشهرهم **الزجاجي** و**الزبيدي** و**ابن جني**، وبلغت أيضا من حيث النظرية التعليمية ذروتها في القرن الخامس الهجري، ممثلة بآراء **ابن حزم الأندلسي الظاهري** و**الإمام عبد القاهر الجرجاني**. ونزعم أيضا أن التآليف التي أعقبتها حتّى القرن الرابع عشر الهجري وبداية القرن العشرين الميلادي، لم تخرج عن كونها تقليدا لها، بصورة أو بأخرى»[2]، لأنها لا تعدو أن تكون شرحا أو اختصارا، وقد أثرت تلك المؤلفات المكتبة العربية التراثية .

وتواصل التأليف في **النحو التعليمي** إلى عصور متأخرة ولازالت إلى حد الساعة، ومن بين المؤلفات التعليمية التي ظهرت في القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين نذكر على سبيل المثال: "جامع الدروس العربية" **لمصطفى الغلاييني**، و"موجز علوم العربية" **لمحمد قاسم وأحمد**

---

[1]- علي أبو المكارم، **تعليم النحو العربي**، ص:77.

[2]- عبد الكريم خليفة، **تيسير العربية بين القديم والحديث**، منشورات مجمع اللغة الأردني، عمان، الأردن، ط1، 1407هـ/1986م، ص:81.

الحمصي، و"الواضح" **لعلي الجارم**، و"قصة الإعراب" **لأحمد الخوص**، و"التطبيق النحوي" **لعبده الراجحي**، و"النحو الوظيفي" **لعبد العليم إبراهيم**.

4- التيسير بين القدماء والمحدثين:

للتيسير في **اللّغة** مرادفات عديدة منها: التّسهيل والتّبسيط والتّخفيف، أمّا **اصطلاحا** فأخذ تيسير النحو مسميات كثيرة منها: الإصلاح والإحياء والتجديد.

تحظى تعليمية اللّغة العربيّة في وقتنا الحاضر بمكانة مرموقة وأهمية بالغة لدى التربويين والمعلمين وكذا القائمين على تنظيم العملية التعليمية وتقنينها، وقد واجهت هؤلاء مشكلات عديدة لعل أهمها مشكلة تعليمية القواعد النحوية وما يعتريها من صعوبة وجفاف، هذه المشكلة التي نشأت مع نشأة النحو وبداية التأليف فيه ومازالت مطروحة إلى يومنا هذا في الساحة التعليمية، ولعلها اليوم أكثر مما مضى، فالمشكلة الآن تثير العديد من التساؤلات، وربما يعود السبب في ذلك إلى صعوبة النحو العربي «فبالرغم من تكامل علم النحو العربي، ونضج دراسته وإحكام قواعده، فإنه مع ذلك لا يخلو من تعقيدات جمة، تشكل عقبات أمام الطلاب والدارسين، وقد لازمت هذه الصعوبات تدريس النحو في العقود الأولى، فكان يقال لمن أراد قراءة كتاب سيبويه (هل ركبت البحر؟) كناية عما تحتاجه هذه الدراسة من جهد ومشقة»[1]، ويُعتقد أن لصعوبة النحو أسباب عديدة، ذكر **أحمد مختار عمر** مجموعة منها[2]:

- أن النحويين القدماء حين قعدوا قواعدهم أقحموا اللهجات العربية بصفاتها وخصائصها المتباينة، ونظروا إليها على أنها صور مختلفة من اللغة المشتركة، مما خلق مشاكل معقدة أيسرها اختلاف الأقوال في المسألة الواحدة.

---

[1]- محمد المختار ولد ابّاه، **تاريخ النحو العربي في المشرق والمغرب**، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ايسيسكو، ط1، 1417هـ/1996م، بيروت، ط2 ، 1429هـ/2008م، ص:21.

[2]- ينظر: أحمد مختار عمر، **البحث اللغوي عند العرب**، ص:146-151.

– نظرية العامل التي بالغ النحاة فيها، وفلسفوها، حتّى ألفوا كتبا تجمع قواعد النحو بعنوان العوامل.

– الإفراط في التأويل والتقدير، وحمل الأساليب العربية على غير ظاهرها.

– استخدام العلل الثواني والثوالث في النحو.

– استخدام النحويين أنواعا من الأقيسة النظرية التي لا تعتمد على شاهد من كلام العرب.

– تناولهم أمورا لا علاقة لها بالنحو، ولا فائدة تؤدي إليها، لأنها لا تُفيد نطقا ولا تعصم لسانا ولا تمنع خطأ.

وفكرة التيسير فكرة قديمة ظهرت ملامحها عند النحاة القدماء، إلا أنهم لم يصطلحوا على ما قدموه بمصطلح التيسير، فمحاولاتهم شرح واختصار مؤلفات مَنْ قَبْلهم غايتها تبسيط وتيسير تلك المؤلفات، وكذا تأليفهم كتبهم بأساليب مغايرة لما قبلها من الكتب بل وبسيطة عنها يدل على تفطنهم إلى ضرورة تيسير النحو وتبسيطه لتقريبه إلى أذهان المتعلمين.

أما في العصر الحديث فزادت الضرورة للتيسير بل أصبحت واجبا حتميا لابد منه لما للتيسير من أهمية بالغة في تذليل صعوبة النحو للمتعلمين، وبالتالي تمكينهم من التّقرب أكثر من اللّغة العربيّة باعتبار أن النحو مفتاح اللغة والأساس الذي تقوم عليه، هذا من جهة، ومن جهة أخرى تكمُن أهمية التيسير في تحقيق نهضة اللّغة العربيّة ورُقيّها والرجوع بها إلى مكانتها المرموقة بين اللّغات لتساير التطور والعصرنة. وفي هذا الصدد يرى **عبد الكريم خليفة** أنه «ما دامت اللغة هي الأمة في حالي التقدم والتأخر، وفي حالي القوة والضعف، ومادامت قواعد اللغة وقوانينها تمثل جوهر نظامها، فلا عجب إذ رأينا أن الأمم المتقدمة هي الأمم التي تُعنى بلغتها نحوا وصرفا وأساليب وتراكيب ومصطلحات.. »[1] لذلك لابد من الاهتمام باللّغة العربيّة وتيسير تعلمها وتعليمها، ولا يكون ذلك إلا بتحقيق نهضة حقيقية للأمة العربية وفي شتى المجالات.

[1]– عبد الكريم خليفة، **تيسير العربية بين القديم والحديث**، ص:87.

والمتتبع لحركة تيسير النحو عبر الحقب الزمنية يلاحظ اختلافا بيّنا في مفهوم التيسير بين القدماء والمحدثين. وهو ما سنُبيّنه في ما يلي:

4-1- التيسير عند القدماء:

أقرّ النحاة الأوائل منذ القديم أن الغاية التي نشأ لأجلها النحو هي عصمة اللسان من اللحن، فالنحو وسيلة لضبط الكلام نطقا وكتابة، فعملوا على جمع وتدوين كلّ القواعد النحوية البسيطة منها والمعقدة والشائعة منها والنادرة، لتُلقى على أسماع المتعلمين بغية حفظها واستظهارها، أملا في تمكينهم من تحصيل الملكة اللغوية، فجاءت كتبهم جامعة وصعبة، مما جعل النقاد يصفونها بمجموعة من العيوب أبرزها[1]:

- **الاضطراب**: ونعني بهذا عدم وجود خطة واضحة ومحكمة يقوم عليها بناء كتب النحو.

- **التطويل**: تعاني معظم كتب النحو من الطول المفرط الناشئ عن التكرار والاستطراد والحشو ومعالجة قضايا أجنبية لا صلة لها بالنحو.

- **جمود اللغة والتواؤها**: إن لغة الكثير من كتب النحو القديمة يعيبها ما فيها من جفاف والتواء ومبالغة في التكثيف إلى حد الغموض والانطماس أحيانا.

- **الجفاف**: ولا يعني هنا جفاف لغتها وإنما ما درجت عليه من الاكتفاء بالقواعد النظرية المجردة مع عدد محدود من الأمثلة المكررة الباردة المبتورة الصلة بالحياة.

ونتيجة لكلّ هذا ارتفعت صيحات طلاب النحو «وظهرت دعوات متعددة على طول تاريخ النحو العربي، منها ما يدعو إلى تهذيب النحو وإصلاحه، ومنها ما يدعو إلى تركه والتخلي عنه بالكلية، ومنها ما كان يعبر عن سخط وضجر. كما ظهرت محاولات عملية لتأليف النحو تأليفا تعليميا سهلا يطرح الخلافات ويتخلص من الأبواب غير العملية والمسائل التدريبية»[2].

---

[1]- ينظر: عبد الوارث مبروك سعيد، **في إصلاح النحو العربي**، دار القلم، الكويت، ط1، 1406هـ/1985م، ص:23- 28.

[2]- أحمد مختار عمر، **البحث اللغوي عند العرب**، ص:152.

ولهذا ظهرت الكتب الميسّرة، فالعلماء القدماء كانوا على وعي بضرورة وجود كتب ميسرة مختصرة وواضحة تساعد الناشئة على الإلمام بقواعد النحو، إلا أن التيسير عندهم « ليس أكثر من أنه كان انتقاء للدروس التي ينبغي على الناشئ أن يعرفها، حيث تُعرض عليه بصفة مختصرة، مكتفين في ذلك بما يظهر على لسانه حفاظا على الإعراب الذي يميز الفصحى عن غيرها متبوعة تلك المواضيع بالأمثلة الواضحة، وإن كانت ترديدا لما هي عليه في المصنفات الكبرى»[1]، فالتيسير عند القدماء قائم على الانتقاء من النحو العلمي والإيجاز وتجنُّب الإطالة والإطناب، وكذا تجنُّب التعمق في ذكر القواعد بشرح عواملها وعللها، والانتقاء والاختصار قد يخِلّ بالعملية التعليمية فتكون مبهمة ومعقدة، في حين أن التطويل مع التبسيط قد يكون أنفع وأفيد. وفي هذا الصدد يقول **ابن خلدون** في فصل "في أن الاختصارات المؤلفة في العلوم مخلة بالتعليم": «ذهب كثير من المتأخرين إلى اختصار الطرق والأنحاء في العلوم، يولعون بها ، ويدونون منها برنامجا مختصرا في كلّ علم يشتمل على حصر مسائله وأدلتها باختصار في الألفاظ ، وحشو القليل منها بالمعاني الكثيرة، وربما عمدوا إلى الكتب الأمهات المطولة في الفنون للتفسير والبيان، فاختصروها تقريبا للحفظ كما فعل " **ابن الحاجب**" في الفقه وأصول الفقه، و"**ابن مالك**" في العربية (...) وهو فساد في التعليم، وفيه إخلال بالتحصيل، وذلك لأن فيه تخليطا على المبتدئ بإلقاء الغايات من العلم وهو لم يستعد لقبولها بعد، وهو من سوء التعليم»[2]، وفي هذا القول إشارة واضحة إلى أن الاختصار لا ينفع دائما بل قد يُفرز مشكلات عديدة تجعل التعليم عسيرا.

ومن بين الكتب التي تدور حول فكرة الإيجاز للتيسير نذكر على سبيل المثال:
"مقدمة في النحو" **لخلف الأحمر** (ت180هـ)، و"مختصر في النحو" **للكسائي** (ت198هـ)، و"الجمل" **للزجاجي** (ت337هـ)، و"التفاحة في النحو" **لأبي جعفر النحاس** (ت338هـ).

---

[1]- عبد المجيد عيساني، **النحو العربي بين الأصالة والتجديد**، ص:106.

[2]- ابن خلدون، **مقدمة ابن خلدون**، تح: عبد الله محمد الدرويش، دار البلخي، دمشق، سوريا، ط1، 1425هـ/2004م، ج:2، ص: 346.

قال **خلف الأحمر** في مقدمة كتابه "مقدمة في النحو": « لما رأيت النحويين وأصحاب العربية أجمعين قد استعملوا التطويل وكثرة العلل، وأغفلوا ما يحتاج إليه المتعلم المتبلِّغ في النحو من المختصر والطُّرق العربية، والمأخذ الذي يَخِفُّ على المبتدئ حفظه ويعمل في عقله، ويحيط به فهمه، فأمعنت النظر والفكر في كتاب أُؤلّفه وأجمع فيه الأصول والأدوات والعوامل على أصول المبتدئين ليستغني به المتعلم عن التطويل فعملت هذه الأوراق، ولم أدع فيه أصلا ولا أداة ولا حجة ولا دلالة إلا أمليتها فيها؛ فمن قرأها وحفظها وناظر عليها، عَلِمَ أصول النحو كلّه مما يُصلِح لسانه في كتاب يكتبه، أو شعر ينشده، أو خطبة أو رسالة إن ألَّفها».[1] فالسبب الذي دفع **خلف** إلى تأليف كتابه هو الرغبة في جمع قواعد النحو في مُؤَلَّف بسيط ومختصر.

ويبدو أن هذه الكتب على الرغم من الجهود التي انصبّت فيها بُغيَة تيسير النحو من تدريج وترتيب ووضوح إلا أنّها لم تسلم من التعقيد، لذا عمل المتأخرون من النحاة على شرح كتب السابقين، أو تلخيصها. ومن هؤلاء نذكر: * **بابشاذ** (ت 469هـ) في كتابه "المقدمة" * و**الزمخشري** (ت538هـ) في كتابه "المفصل" * و**ابن مضاء** (ت 592هـ) في كتابه "الرد على النحاة" * و**ابن يعيش** (ت652هـ) في "شرح المفصل" * و**ابن مالك** (ت672هـ) في كتابه "الألفية" *و**ابن هشام** (ت761هـ) في كتابيه "قطر الندى وبل الصدى" و"مغني اللبيب عن كتب الأعاريب" [2]

جاءت الكتب الميسرة متفاوتة من حيث المحتوى على حسب الفئة المستهدفة فهي ليست على درجة واحدة من حيث البساطة والتعقيد، « وإذا تعددت مستويات الدارسين طبقا لغاياتهم ومواقعهم في المجتمع فلابد أن يتفاوت محتوى المصنفات ليساير المحتوى المستوى التعليمي وصولا

---

[1]- خلف الأحمر، **مقدمة في النحو**، تح: عز الدين التنوخي، مديرية إحياء التراث القديم، وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، 1381هـ/1961م، ص:34/33.

[2]- ينظر: صالح بلعيد، **في قضايا فقه اللغة**، ص:198/197.

إلى تحقيق الهدف، وعلى الدارس أن يختار من بين المصنفات ما يلائم هدفه ويسد خلله»[1]، إذ نجد لكل فئة من المتعلمين ما يناسبها من مصنفات، ولذلك صنفت هذه الكتب إلى:

أ- **المختصرات:** يخصّ هذا المستوى فئة المبتدئين وهم حديثو العهد بالنحو والذين لم يصيبوا شيئا منه.

ب- **ما فويق المختصرات:** «يُعدّ هذا المستوى من التصنيف مناسبا للشادين وهم الذين أصابوا شيئا من النحو وأدركوا مقدماته، وأصبحوا على استعداد لتقبُّل مزيد منه مبني على ما سبق تعاطيه».[2]

جـ- **المطولات:** « يُعدّ هذا المستوى مناسبا لمن اجتاز المستويين السابقين. ولا يُقبِل عليه إلا من شب عن الطوق عِلما، وأراد أن يبلغ من النحو شأوا فيقتعد غاربه ليكون له صاحبا ولصناعته محترفا».[3]

ومن الواضح أن تلك المؤلفات ظهرت منذ نشأة النحو العربي «وذلك إحساسا من النحاة أنفسهم بأن التيسير ضرورة لا مفر منها»[4]، فعمدوا إلى تأليف كتب مختصرة تكون في أيدي المتعلمين تُشرح فيها قواعد النحو بأساليب سهلة وواضحة، ومما لا شك فيه أن هذه المختصرات وعلى الرغم من جملة الانتقادات التي قُدمت إليها إلا أنها كانت تهدف إلى تقريب النحو من المتعلمين والدارسين، وتتلخّص جملة الموضوعات التي وردت في مؤلفاتهم في «بيان علامات الإعراب لمعرفة متى يحصل الرفع ومتى يحصل النصب ومتى يحصل الجر، سواء تعلق الأمر بالأسماء والأفعال.... وهذا لأنه من أكثر القضايا ورودا على اللسان»[5].

---

[1]- محمد إبراهيم عبادة، **النحو العربي أصوله وأسسه وقضاياه وكتبه**، مكتبة الآداب، القاهرة مصر، ط1، 1430هـ/2009م، ص:256.

[2]- محمد إبراهيم عبادة، **النحو التعليمي في التراث العربي**، ص:115.

[3]- المرجع نفسه، ص:145.

[4]- عبد المجيد عيساني، **النحو العربي بين الأصالة والتجديد**، ص:81.

[5]- المرجع نفسه، ص:107.

إن الجهود التي قدمها النحويون القدماء في مجال التيسير لم تخرج عن دائرة ما كتبه **سيبويه** وأقره في كتابه، إما بالشرح أو بالاختصار، إذ عُدّ كتاب **سيبويه** حصنا منيعا لا يمكن اقتحامه بنقد أو تغيير، إلى أن جاء **ابن مضاء القرطبي**(513هـ-592هـ) « الذي خرج واجتهد اجتهادا مطلقا»[1]، فثار على النحو ثورة عنيفة ليس لها مثيل من قَبْل باجتهاداته الصارخة التي سببت له الانتقاد اللاذع من معاصريه، وفي العصر المعاصر يُعدّ كتاب **ابن مضاء** "الرد على النحاة" من أشهر الكتب التراثية النحوية التي حظيت باهتمام الدارسين والباحثين و« لم يكن ابن مضاء بدعا في حملته هذه على النحو... فأغلب ما صرّح به كان يتردد في المجالس العلمية في المشرق والمغرب»[2] إلا أنه قد أعلن الثورة حقا بتأليفه كتابه "الرد على النحاة".

ومن جملة ما دعا إليه **ابن مضاء** في حملته ضد النحو: «إسقاط القول بالعامل، وإسقاط العلل الثواني والثوالث، وتمارين التصريف»[3] وهي من القضايا المهمة في النحو والتي لم يحاول أحد من النحاة القول بإلغائها « ونحن لا نعلم أحدا من النحاة قبل **ابن مضاء**- رحمه الله- دعا إلى إلغاء القول بالعامل في النحو على كثرة المآخذ التي وجهت إلى النحو والنحاة».[4] فهو كان أول من دعا إلى ذلك.

4-2- التيسير عند المحدثين:

بعد فترة ركود طويلة عاشتها الأمة الإسلامية لعدة قرون خلت، ومنذ القرن التاسع عشر «بدأت رياح اليقظة والتجديد تهب على المشرق العربي، حين بدأت حركة إحياء اللغة العربية وآدابها. وكان للنحو وقواعد العربية مكانة مهمة بين رواد هذه الحركة، وظهرت تآليف في النحو في

---

[1]- أحمد أمين، **ظهر الإسلام**، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، جمهورية مصر العربية، دط، دت، ج:3، ص:540.

[2]- ابن مضاء القرطبي، **الرد على النحاة**، تح: محمد إبراهيم البنا، دار الاعتصام، القاهرة، مصر، ط1، 1399هـ/1979م، ص:5.

[3]- المرجع نفسه، ص:9.

[4]- التواتي بن التواتي، "**هل النحو في حاجة إلى تيسير؟ (2)**"، مجلة اللسانيات، مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللّغة العربيّة، الجزائر، 2004م، ع:9، ص:10.

مصر وبلاد الشام والعراق وغيرها تهدف إلى إزالة تعقيد العبارات المبهمة، وضم جميع ما يلزم معرفته من قواعد العربية في مؤلف واحد بوجه الاختصار»[1]، فكان الهدف الأساس من التأليف في النحو **التيسير** بتبسيط العبارات واختصار القواعد، « وتخليص النحو العربي من شوائبه التي داخلته عبر القرون، والعمل على تجديده بطريقة تلائم العصر الذي نعيشه»[2]، ليتناسب مع حاجات المتعلمين وميولهم.

والمتتبع لحركة **تيسير النحو** في العصر الحديث يُلاحظ أن جهود التيسير لدى المحدثين سارت في اتجاهين اثنين هما:

* اتجاه دعا إلى التيسير والتبسيط في طرائق تعليم النحو وفي مناهج التدريس وفي ترتيب الأبواب النحوية دون المساس بجوهر النحو. وأصحاب هذا الاتجاه هم المحافظون الذين اعتقدوا أن «التيسير لا يكون على حساب التراث، ولكن يجب تحريك هذا التراث أي بعثه من جديد، بعد قتله فهما، فما كان صالحا يُستعمَل، وما تجاوزه الزمن يُهمَل، ونزع كلّ الملابسات العالقة بالنحو العربي»[3].

* أما الاتجاه الثاني – وهم المجددون– رأى أن صعوبة النحو نابعة من النحو نفسه، لذلك دعا أصحاب هذا الاتجاه إلى إصلاح النحو وتجديده، لأن تيسير طرائق التعليم والمناهج – في نظرهم– لا فائدة منه باعتبار أن الصعوبة في النحو ذاته، فالتيسير عندهم لابد أن يعمل على تجديد النحو وإصلاحه قبل تقديمه إلى المتعلّم.

يتّضح مما سبق أن أصحاب التيسير لم يتفقوا على مفهوم محدد للتيسير فقد ذهبوا مذاهب شتّى، كما أنهم لم يتفقوا على مصطلح واحد، لكنهم أجمعوا على أن الغاية من التيسير هي تقريب النحو من أذهان المتعلمين.

---

[1]– عبد الكريم خليفة، **تيسير العربية بين القديم والحديث**، ص:85/84.

[2]– عبد المجيد عيساني، **النحو العربي بين الأصالة والتجديد**، ص:21.

[3]– صالح بلعيد، **في قضايا فقه اللغة**، ص:211.

ويرى **علي أبو المكارم** أن «تيسير النحو لا يكون بزيادة عدد الساعات وحدها، ولا بالمزيد من إصدارات الكتب النحوية وتقريرها، ولا باستبعاد الشواهد، والتقسيمات والتعليلات، وما كان على شاكلتها، فإن هذه جميعا – في التحليل النهائي – تنحصر في إطار الجزئيات التي ينبغي في النهج العلمي النظر فيها قبل الاتفاق على أسس تناولها، إن تيسير تعليم النحو يتطلب أولا وجود نحو تعليمي مبني على أساس انتخابي وصفي، متسم بالاطراد النظري والالتزام التطبيقي في البناء اللغوي»[1].

والكتب النحوية التي أُلّفت في العصر الحديث بغرض التيسير كثيرة سنكتفي بذكر بعضها على سبيل المثال: «"جامع الدروس العربية" **لمصطفى الغلاييني**، و"النحو الواضح" **لعلي الجارم** و"إحياء النحو" **لإبراهيم مصطفى**، و"تجديد النحو" **لشوقي ضيف**، و"النحو الجديد ونظرة سواء" **لعبد الصعيد المتعال**».[2]

هذا، وإلى جانب المحافظين والمجددين ظهر تيار ثالث يرى أن صعوبة النحو تكمن في الإعراب، وصعوبة التحكم في الحركات الإعرابية، إذ عرفت الساحة اللغوية العربية «منذ نهاية القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، نشوء حركة تنادي تحت ستار تيسير العربية، بإلغاء الإعراب وإلغاء العامل، وتغيير الحروف... وواكب هذا التيار الحاقد انفتاح على دراسة اللغات المحلية واللهجات العامية ونشر الدراسات المتخصصة في قواعدها نحوا وصرفا ومفردات... »[3] وقد صدرت أغلب هذه الدراسات عن مجموعة من المستشرقين وبعض العرب ممن دَرَسَ في بلاد المهجر

---

[1]– علي أبو المكارم، **تعليم النحو العربي**، ص:26.

[2]– صالح بلعيد، **في قضايا فقه اللغة**، ص:199.

[3]– عبد الكريم خليفة، **تيسير العربية بين القديم والحديث**، ص:86.

أمثال[1]: **ولهلم سبيتا**، و**كارل فولرس**، و**وليم ولكوكس**، و**أنيس فريحة**، و**سلامة موسى**، و**رفاعة رافع الطهطاوي**، و**حفني ناصف**...وغيرهم.

والحقيقة، إن ترك الإعراب دعوة فاسدة «قد اقترنت- ولابد أن تقترن- بالدعوة إلى استعمال العامية، ذلك لأن الإعراب سمة من سمات الفصحى إن لم يكن أبرز سماتها»[2]، فترك الإعراب وتسكين أواخر الكلمات «هو بمثابة إعدام لكثير من المعاني التي كان الإعراب يدلّ عليها».[3] وضياع المعاني هو ضياع للغة.

ويرى **أحمد سليمان ياقوت** أن الدعوة لترك الإعراب ترجع إلى سببين هما:

«- ضعف المستوى العلمي الخاص بمادة النحو عند المتعلمين منذ أن كانوا أطفالا في المدارس الابتدائية حتّى تخرجهم في الجامعات. - والدعوات المغرضة التي يروج لها بعض الكتاب بترك الإعراب مدعين أن ذلك من سمات العصر بما فيه من تقدم ورقي»[4]، والتخلي عن الإعراب يقصد من ورائه التخلي عن الفصحى، وبالتالي ضعف النعرة القومية عند العرب.

والواضح أن فكرة تيسير النحو لم تتوقف عند زمن معين فهي فكرة متجددة، وفي عصرنا هذا ظهرت أفكار كثيرة هدفها تيسير العملية التعليمية عامة، وقد طُبّقت هذه الأفكار على مختلف الأنشطة العلمية منها واللغوية، وكان النحو من بين الأنشطة التي طُبّقت عليها هذه الأفكار الجديدة بهدف تيسير تعلّمه، فنتج عن ذلك العديد من الدراسات والبحوث، والمتتبع لتلك الأفكار يتَّضح له جليا أن أغلبها ترتبط بطرائق التدريس واستراتيجياته إذ أُبتكرت العديد من الطرائق والاستراتيجيات الحديثة والتي تُعرف بالطرائق النشطة.

---

[1]- ينظر: نفوسة زكريا سعيد، **تاريخ الدعوة إلى العامية وآثارها في مصر**، في كامل الكتاب.

حيث قامت الكاتبة بعرض دراسات مختلفة دعت إلى استعمال العامية في فنون اللغة والأدب العربي بدل اللّغة العربيّة الفصيحة.

[2]- أحمد سليمان ياقوت، **ظاهرة الإعراب في النحو العربي**، ص:35.

[3]- المرجع نفسه، ص:44.

[4]- المرجع نفسه، ص:42.

والطرائق النشطة هي الطرائق التي تَعتمد على نشاط المتعلم وتعتبره محور العملية التعليمية.

ومن بين الطرائق والاستراتيجيات التي طُبّقت في تعليمية قواعد اللّغة العربيّة نذكر على سبيل المثال لا الحصر: الطريقة التكاملية، وطريقة حل المشكلات، وطريقة التعلم البنائي، والطريقة الحوارية(أسلوب الحوار)، وطريقة الألعاب التعليمية، واستراتيجية خرائط المفاهيم، واستراتيجية التعلم التعاوني، واستراتيجية التعلم الجمعي، واستراتيجية التعلم التنافسي، ونظرية الذكاءات المتعددة، واستراتيجية الدراما التعليمية، وغيرها من الطرائق والاستراتيجيات.

تسير هذه الطرائق والاستراتيجيات وفق خطوات محددة يضيق المقام هنا لذكرها، لكننا سنفصّل القول في بعض الاستراتيجيات المرتبطة بموضوع دراستنا هذه في فصل لاحق.

الفصل الأوّل: تعليميّة قواعد اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة

المبحث الأوّل: واقع تعليميّة اللّغة العربيّة وقواعدها في المرحلة الابتدائيّة

المبحث الثّاني: المعلّم في مرحلة التّعليم الابتدائي

المبحث الثّالث: المتعلّم في مرحلة التّعليم الابتدائي

يُعدّ التعليم الركيزة الأولى التي يُعتمد عليها في تطور المجتمعات في كلّ العصور والأماكن، فالتعليم هو بداية التطور والرُقي، ونجاح التعليم يعني نجاح الأمة وتقدُّمها عن باقي الأمم والشعوب.

وفي عصرنا هذا تشهد المعرفة تطورا مذهلا تتسابق فيه المعلومات والمعارف تَسابُقا يجعل المسيرة التعليمية «مشروعا إنسانيا طويل الأمد، يحتاج إلى تحريك طاقات العلم والبحث والإبداع الداخلية للطالب، من أجل مده بالدافعية والرغبة لتحقيق ذاته»،[1] فالمعرفة لم ولن تتوقف عند حد معين إنما هي في توسع مستمر، كذلك العملية التعليمية لابد أن تكون دائمة ومتجددة لتساير نمو المعرفة وتطورها.

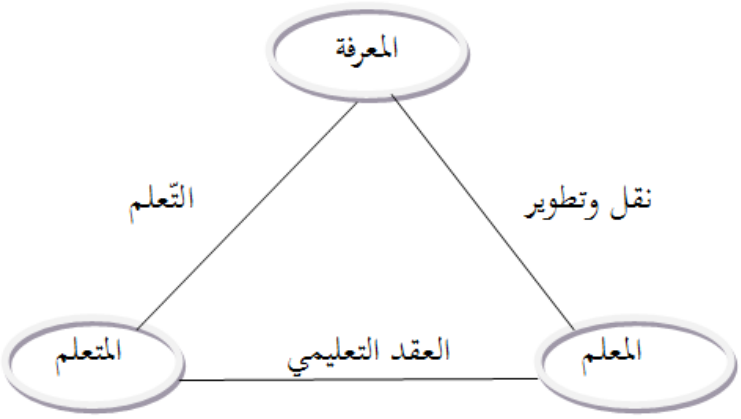
والتعليم أو العملية التعليمية نشاط تتداخل في إنجازه أطراف عديدة، فهي:«ظاهرة تتسم بالتداخل والتعقيد، تتحكم فيها مجموعة من المتغيرات والمؤثرات: المادية والأخلاقية، والنفسية، والاجتماعية، والزمانية، والمكانية...»[2]، وهذا التداخل يجعل الحديث عن العملية التعليمية يتضمن بالضرورة الحديث عن أهمّ عناصرها، لأن كلّ عنصر مرتبط بباقي العناصر، وهي (المعلم والمتعلم والمعرفة)، وتُشكل هذه العناصر رؤوس المثلث التعليمي، وترتبط هذه الرؤوس بأضلاع «فالضلع الذي يربط بين المعلم والمعرفة هو الذي يحدد مفهوم نقل المعرفة وتطويرها، أما الضلع الذي يربط بين المعلم والمتعلم هو الذي يحدد مفهوم العقد التعليمي الذي يقتضي تبيان المعرفة وتوضيحها للمتعلم ... أما الضلع الثالث فهو الذي يوصل بين المعرفة والمتعلم والذي يحدد مفهوم

---

[1]- باسم الصرايرة وآخرون، **استراتيجيات التعلم والتعليم: النظرية والتطبيق**، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 1430هـ/2009م، ص:07.

[2]- محمد البوزيري، **مكونات العملية التعليمية في الفكر التربوي الإسلامي: دراسة وصفية تحليلية**، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005م، ص:12.

التعلم إما بصورة منظمة أو فطرية أو عشوائية».[1] والمخطط التّالي يبين أهمّ عناصر العملية التعليمية والعلاقات بينها:



مخطط رقم (01): يبين عناصر العملية التعليمية

انطلاقا من موضوع دراستنا – الذي يتناول تعليمية نشاط القواعد لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي– سنتحدّث في هذا الفصل عن عناصر العملية التعليمية، وقبل ذلك سيكون المبحث الأول للحديث عن واقع تعليمية اللّغة العربيّة وقواعدها في المرحلة الابتدائية، ثم سيكون المبحث الثاني للحديث عن المعلم وسنركز الحديث على معلم اللّغة العربيّة في الطور الابتدائي.

وسنتناول في المبحث الثالث الحديث عن المتعلم، وسنركِّز على المتعلمين في مرحلة الطفولة المتأخرة بين التسع سنوات وإحدى عشرة سنة، وهي المرحلة التي يمرّ بها تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي عينة الدراسة.

[1]– محمد الصالح حثروبي، **الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي**، دار الهدى، عين مليلة الجزائر، دط، 2012م، ص: 128.

المبحث الأول: واقع تعليمية اللّغة العربيّة وقواعدها في المرحلة الابتدائية:

1- مرحلة التعليم الابتدائي والهدف منها:

تُمثل مرحلة التعليم الابتدائي أولى مراحل التعليم الأساسي الإجباري، وتمتدّ هذه المرحلة في الجزائر على مدى خمس سنوات، وتُعدّ مرحلة اكتساب المعارف والمعلومات الأساسية في اللّغة العربيّة والرياضيات والعلوم والتربية الإسلامية وغيرها من الأنشطة، مما يضمن للتلميذ إمكانية مواصلة مساره الدراسي في مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي، ولهذا نجد غالبية المجتمعات تُوليها عناية كبيرة كونها الركيزة التي يقوم عليها التعليم كلّه، فصلاحه من صلاحها وفشله من فشلها.

تَطوّرت أهداف التعليم الابتدائي من زمن إلى آخر بتغيّر المجتمعات وبتطوّر المعارف، و«لم يَعُد غرضه تعليم الصغار القراءة والكتابة والحساب إنما أصبح الهدف منه تنمية الأطفال في شمول وتوازن وتكامل ليكونوا نافعي أنفسهم ومجتمعاتهم».[1] ولن يتحقق ذلك إلّا بإكسابهم مهارات مختلفة.

حُدِّدت أهداف التعليم الأساسي في الجزائر - والذي يضم التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط- في وثيقة القانون التوجيهي للتربية الوطنية في النقاط الآتية[2]:

- إكساب المتعلمين المهارات الكفيلة بجعلهم قادرين على التعلم مدى حياتهم.
- تعزيز هويتهم بما يتماشى والقيم والتقاليد الاجتماعية والروحية والأخلاقية النابعة من التراث الثقافي المشترك.
- التشبع بقيم المواطنة ومقتضيات الحياة في المجتمع.

---

[1]- حسني عبد الباري عصر، **تعليم اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائية**، الدار الجامعية، الإسكندرية، مصر، دط، دت، ص:78.

[2]- ينظر: وزارة التربية الوطنية للجمهورية الجزائرية، **القانون التوجيهي للتربية الوطنية**، رقم 08-04 المؤرخ في 23يناير2008م، المادة: 45، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية العدد04، 19 محرم1429هـ الموافق لـ 27 يناير2008م، ص:13.

- تعلّم الملاحظة والتحليل والاستدلال وحل المشكلات وفهم العالم الحي والجامد، وكذا السيرورات التكنولوجية للصنع والإنتاج.
- تنمية إحساس التلاميذ وصقل الروح الجمالية والفضول والخيال والإبداع وروح النقد فيهم.
- التمكن من التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال وتطبيقاتها الأولية.
- العمل على توفير ظروف تسمح بنمو أجسامهم نموا منسجما وتنمية قدراتهم البدنية واليدوية.
- تشجيع روح المبادرة لديهم وبذل الجهد والمثابرة وقوة التّحمل.
- التفتّح على الحضارات والثقافات الأجنبية وتقبُّل الاختلاف والتعايش السلمي مع الشعوب الأخرى.
- مواصلة الدراسة أو التكوين لاحقا.

يُلاحظ بعد عرض أهداف التعليم الأساسي في المدرسة الجزائرية أنه حقا لم يعد الهدف من التعليم الابتدائي تعليم المبادئ الأولية في اللّغة العربيّة والرياضيات، إنما تعدى ذلك إلى إكساب التلاميذ المهارات اللغوية والرياضية والبدنية واليدوية وغيرها من المهارات التي تمكّنه من النمو في اتزان وتساعده على التعلم الذاتي في حياته.

2- تعليمية اللّغة العربيّة (أهدافها ومشكلاتها):

تضمّ اللّغة العربيّة مجموعة من العلوم، كعلم النحو وعلم الأصوات وعلم المعاني وعلم الصرف، وغيرها من العلوم التي ترتبط ارتباطا وثيقا بها، ولا يمكن الحديث عن تعليمية اللّغة العربيّة دون الأخذ بعين الاعتبار تعليمية تلك العلوم، إضافة إلى ذلك« قد أثبتت التجارب التي مر بها هذا القرن العشرون أن الخطط العلمية لإحياء لغة ما ونشرها لابد أن تصحبها (إرادة) صادقة وعزيمة راسخة وإصرار لا يلين»[1]، لذلك على المسلمين أن يشمروا على سواعد الجِدّ، وأن يتحلوا بالإرادة والإصرار لإحياء لغة القرآن الكريم.

[1]- علي أبو المكارم، **تعليم النحو العربي**، ص:19.

وتعليم اللّغة العربيّة الفصحى مسؤولية المجتمع بأسره، فلا يمكن حصر هذه المسؤولية في مؤسسة معينة كالمدرسة أو الجامعة، أو في فئة محددة كالمعلمين وأساتذة اللّغة العربيّة.

وتُعدّ اللّغة العربيّة لغة تدريس معظم المواد الدراسية في المدرسة الابتدائية الجزائرية، وبذلك تكون كلّ الأنشطة الدراسية اللغوية منها والعلمية مجالا لتدريس اللّغة العربيّة- هذا إذا سلّمنا بأن المعلم يعتمد اللّغة العربيّة الفصيحة لغة التواصل مع تلاميذه –

وإذا ما نظرنا إلى الحجم الساعي المخصّص لتدريس أنشطة اللّغة العربيّة وجدناه يبلغ أكبر نسبة مقارنة مع باقي الأنشطة وهذا في كلّ المستويات الدراسية، وعلى الرغم من ذلك نجد أن المتعلم يصل في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي لا يُتقن اللّغة العربيّة بالمستوى المطلوب منه في هذه المرحلة، وهذا يدفعنا إلى طرح السؤال التالي: هل يمكن لتعليمية اللّغة العربيّة أن تحقق الأهداف المنوطة بها ؟

ومن أهداف تعليمية اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائية نذكر[1]:

أ- تزويد المتعلم بالمهارات الأساسية للقراءة والكتابة حتّى يتسنى له أن يقرأ ويفهم ما يقرأ ثم يعبر عما في نفسه قراءة وكتابة.

ب- تمكين المتعلم من تذوق الآيات القرآنية الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة والحكم والأمثال والأقوال المأثورة وغير ذلك مما يُشعِره بإنسانيته الراقية، وتزويده بالثروة اللغوية المناسبة، وغرس الميول القرائية في نفسه وتدريبه على تذوق النصوص الأدبية حتّى يتكوّن لديه الإحساس بالجمال بالدرجة التي تناسبه.

جـ- تنمية قدرة المتعلم على حسن استغلال أوقات فراغه وذلك بقراءة الكتب العلمية والقصص المفيدة.

[1]- ينظر: زكريا إسماعيل، **طرق تدريس اللّغة العربيّة**، دار المعرفة الجامعية، مصر، دط، 2005م، ص:53.

د- تزويد المتعلم بالخبرات الكافية والمهارات اللّازمة التي تمكّنه من كتابة الرسائل والبرقيات والقصص القصيرة والمناظرات الهادفة بتعبيرات واضحة وجمل جميلة.

تُطرح عدة تساؤلات عن ضعف المتعلمين في اللّغة العربيّة، وعن العوامل المؤدية إليه، وقد اجتهد الباحثون في البحث فيها، فمنهم من يرُجع ذلك إلى طرائق التعليم وعدم وجود منهجية محددة لها ويُقدم طرائق بديلة، ومنهم من يرى أن العلة تكمن في أساتذة العربية الذين لا يُتقنون الفصحى بالدرجة الكافية كما أن أغلبهم لا دراية له بطرائق التعليم، وهناك من يرى أن اللّغة العربيّة معقدة ويجب تبسيطها، وهناك من يلقي اللوم على الكتب المدرسية وبُعدها عن واقع التلميذ وحاجاته، وهناك من يرى بأن أسباب ضعف اللّغة العربيّة عائدة إلى الأسباب الآنفة الذكر مجتمعة[1].

أما طرائق التدريس عندنا فغالبا ما توصَف بالعقم لكونها غير قادرة على تحقيق الأهداف من العملية التعليمية، ويبدو أن« المشكلة الأساسية في طريقة التدريس هي: الاختيار... وقد يكون سوء الاختيار أحد الأسباب للنفور من الطريقة والمدرّس، بل من المادة نفسها »[2]، لذلك يجب أن يكون معلم اللّغة العربيّة مُلمًّا بطرائق تدريس أنشطة اللّغة العربيّة، وأن يكون دائم الاطلاع على مستجدات الدرس اللساني وتعليمية اللّغة العربيّة من طرائق واستراتيجيات حديثة ووسائل تعليمية مفيدة.

أما كون اللّغة العربيّة صعبة فنرى أن المشكلة لا تكمُن في اللّغة العربيّة إنما تكمن في الموضوعات المختارة للتدريس،« فالواقع المدرسي الملاحظ في اختيار الموضوعات لا يقوم على أساس علمي دقيق بناء على التجربة وحقائق العلم، وإنما تختار تلك الموضوعات بناء على الخبرات

---

[1]- ينظر: منى حبيب، وقاسم شعبان، **تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائية في البلاد العربية**، دار الكتاب اللبناني، مكتبة المدرسة، ط1، 1983م، ص:11/10.

[2]- ظبية سعيد السليطي، **تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط1، 1423هـ/2002م، ص:65/64.

الشخصية والرؤى الذاتية التي قد تخطئ أو تصيب»[1]. لذلك لا بد من إعادة النظر في عملية اختيار الموضوعات، و«التوصية هي أن نلتزم في مناهجنا التعليمية بالاتجاه الوظيفي للغة، وأن يكون الالتزام من خلال خطة واعية بالأبعاد الوظيفية لهذه اللغة»[2]، واعتماد المنهج الوظيفي في تعليم اللّغة العربيّة يحيلنا إلى الاهتمام بواقع المتعلم بكلّ جوانبه، بحاجته وميوله واهتماماته، إذ يجب أن يُدرَس هذا الواقع ويُفهَم لكي نتمكن من اختيار المعلومات التي تلائم هذا المتعلم وتفيده في حياته، « فلا فائدة من تلقي المعلومات وترديدها دون أن يكون لما نتعلمه صدى وأثر في حياتنا العلمية الواقعية، وهذا ما أكدته الفلسفة الواقعية إذ لا فائدة من أجل الدراسة ذاتها ما لم يكن لها أثر في حياة التلميذ».[3] وتشير **ظبية السليطي** إلى «أن الاتجاه الوظيفي يتطابق مع المفهوم الحديث للتربية من أنها إعداد للحياة وليست هي الحياة»[4]، فدراسة اللغة لابد أن تزوِّدنا بخبرات ومهارات تعيننا في تعاملنا اليومي على استخدام اللغة أحسن استخدام.

وأمّا مَن يُلقي اللوم على الكتاب المدرسي فنرى أنه لامس جانبا من الحقيقة، فإذا عدنا إلى الكتب المدرسية المعدة لتدريس اللّغة العربيّة سنجد أن معظم محتوياتها بعيدة عن حياة التلميذ وحاجاته واهتماماته، وعلى الرغم من ذلك يجب علينا أن نضع في حسباننا دائما أن«اللّغة العربيّة ليست في كتاب مقرر، مهما يكن جودة انتقاء هذا الكتاب، وطلاوة شكله، وغنى محتواه،... إن اللغة الحياة، والممارسة، ولا يحدُّها، ويجب ألا يحدها كتاب».[5] وإذا أخذنا بهذا الرأي وسِرْنا به يقينا سنتجاوز لا محالة هذا السبب، وسنعرف كيف نتعامل مع الكتب المدرسية، فاللغة قبل كلّ شيء مهارات وليست معرفة، وتنمية المهارات تحتاج إلى «الممارسة العملية والاحتكاك ومداومة

---

[1]- عبد المجيد عيساني، **مقاييس بناء المحتوى اللّغوي**، مطبعة مزوار، الوادي، الجزائر، ط1، 2010م، ص:75.

[2]- محمد أحمد العمايرة، **بحوث في اللغة والتربية**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، دط، دت، ص:247.

[3]- ظبية سعيد السليطي، **تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة**، ص:114.

[4]- المرجع نفسه، ص:119.

[5]- حسني عبد الباري عصر، **تعليم اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائية**، ص:103.

الاستماع والاستخدام، حتّى تتحول إلى ملكة وعادة، يقوم بممارستها الفرد، وقد تأصلت في تعبيره وقراءته وكتابته إذ ليس المهم ممارستها فقط بل الأهم ممارستها بطريقة صحيحة».[1] وإذا ما تعود الممارسة الصحيحة سينشأ قويم اللسان والقلم.

3- تعليمية النحو:

النحو أول العلوم التي لابد من مراعاتها أثناء تعليم اللّغة العربيّة لما له من فائدة في تقويم اللسان وعصمته من اللحن والزلل، فهو «من أول الأمور التي تعين على الفهم الصحيح، ونحن اليوم أشد احتياجا إلى فهم ديننا، ونحن أشد احتياجا إلى معاودة قراءة التراث الإسلامي لنتخذ منه منطلقا لنهضة معاصرة بهويتنا، ونحن أشد احتياجا إلى تدوين علومنا الحديثة، وأفكارنا بلغة عربية هي لغتنا؛ لنصل الماضي بالحاضر بالمستقبل»[2]، وتعلّم النحو لا يكون بقراءة كتب النحو ثم استظهارها، إنما يتأتّى بالتدريب المستمر حتّى تُكتسب الملكة اللغوية وتكتمل.

وتعليم النحو في وقتنا الحاضر لا يختلف كثيرا عن تعليمه في العصور السابقة، لا من حيث المادة ولا من حيث الهدف إذ رغم « تغير ظروف كثيرة تحيط بالعملية التعليمية في حياتنا المعاصرة، ومن ثمة توشك أن تجعلها مختلفة كما ونوعا عن مثيلاتها في العصور الماضية، فإنه بقي دائما جزءا جوهريا ممتدا لم يتغيّر وإن تغيّر كثير مما يحيط به من مؤثرات ويتّصل به من علاقات، ويتمثّل هذا الجزء في المادة العلمية موضوع التعليم، والمادة اللغوية غاية هذا التعليم وهدفه النهائي»[3]. إلا أن ما يميز عصرنا من تطور علمي وتكنولوجي هائل انعكس على الفرد وعلى كلّ ما يحيط به، ومن ذلك طريقة تعلمه واكتسابه للمعارف، وأصبحت كتب النحو القديمة لا تستقطبه، واستخدامها لا يحقق الفائدة المرجوة، لأنها «صيغت بلغة هي الآن أبعد ما تكون ملائمة لطبيعة هذا الجيل، فالقارئ اليوم لكتب النحو لا يجد متعة في الأسلوب المؤلف بها ولا

---

[1]- ظبية سعيد السليطي، **تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة**، ص:120.

[2]- محمد إبراهيم عبادة، **النحو العربي أصوله وأسسه وقضاياه وكتبه**، ص:11/10.

[3]- علي أبو المكارم، **تعليم النحو العربي**، ص:125.

فهما جيدا للمصطلحات والكلمات الواردة في تعبيراته»[1]، لذلك من الضروري إعادة النظر في كتب تعليم النحو (في طريقة عرضها للمادة وفي شكل إخراجها)، والأهم من ذلك في المادة المقترحة للتعليم (في حجمها وفي فائدتها للمتعلم). وهذا لأنّ من «أسباب القصور في تعليم النحو في بلادنا أن المعنيين عندنا يبدؤون من النتائج دون المقدمات، حين يجعلون لب المشكلة تدور حول عدد الساعات أو المؤلفات من غير تحديد حقيقي للمنهج والمادة وما يتطلبانه من احتياجات»[2].

واللّغة العربيّة لا تُتَعلم بتعلّم النحو وحده «فالنحو قانون وهو كالقانون الجزائي، لا يستطيع وحده حماية المجتمع، ما لم يترافق بتربية خلقية وعقدية واجتماعية ووطنية، وكذا النحو لا يُصلِح من لسان المتكلّم وحده، إلا إذا ترافق مع إعداد لغوي يشمل سماع نصوص فصيحة، وحفظ الأفصح منها، وتمثّل أساليب الفصحاء والبلغاء، والتدرب على محاكاتها، إذ ليس النحو إلا وسيلة من وسائل عدة لتحسين الأداء اللغوي»[3]، فتعليمية النحو ليست المحور الوحيد في تعليمية اللّغة العربيّة إذ نجد إلى جانبه تعليميات كثيرة تخص كلّ أنشطة اللّغة العربيّة كالصرف والإملاء والبلاغة والعروض والتعبير الشفوي والتعبير الكتابي والنصوص والمطالعة والقراءة والكتابة وغيرها، بحيث تختص كلّ واحدة منها بدراسة كلّ ما يلزم لإجادة النشاط وزيادة التحصيل الدراسي فيه.

والنحو أهم الأنشطة اللغوية التي تهدف إلى تقويم ألسنة المتعلمين كونه أساس اللغة وعمادها، ويُدرّس النحو بالطريقة العرضية في المراحل الدراسية الأولى من المرحلة الابتدائية: السنتين الأولى والثانية ابتدائي، وهي طريقة سهلة «تثير اهتمام التلميذ إلى مواطن الخطأ والزلل

---

[1]- عبد المجيد عيساني، **النحو العربي بين الأصالة والتجديد**، ص:71.

[2]- علي أبو المكارم، **تعليم النحو العربي**، ص:23.

[3]- ممدوح محمد خسارة، " **مبادئ عامة في تيسير النحو**"، مجلة اللسانيات، مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللّغة العربيّة، الجزائر، 2003م، ع:8، ص: 14.

دونما عناء في حفظ القاعدة ودونما تفكير فيها»[1].ويرى **مدكور** في هذا الصدد أنه «يجب أن تكون معالجة موضوعات النحو في المرحلة الابتدائية في أساليب التعبير، والتدريبات المتكررة التي تعطى للتلاميذ دون التعرض لمصطلحات النحو وقواعده التقليدية، وأن تقوم على التدريب الفني المنظم، المرتكز على أساس من الاستماع والمحاكاة والتكرار حتّى تتكون العادات اللغوية الصحيحة عند التلاميذ».[2] وإذا ما اكتسب التلميذ العادات اللغوية الصحيحة في مراحل التعليم الأولى سيكون مهيّأً لتقبُّل دروس القواعد بعد ذلك.

وفي المراحل الدراسية العليا يبدأ التلميذ في التطرق إلى دروس القواعد اللغوية بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف الآتية:

«– معرفة الظواهر اللغوية(النحوية والصرفية والإملائية)، وقواعدها اليسيرة، وأحكامها، وعلاماتها.

– التمكن من تحليل الجمل العربية المنطوقة، والمكتوبة وفقا لتلك القواعد.

– الالتزام بهذه القواعد نطقا وكتابة».[3]

وإذا ما تحققت هذه الأهداف سيتمكّن التلميذ من مواصلة اكتسابه لقواعد اللغة العربية الأكثر تعقيدا في المراحل الدراسية القادمة.

4– مشكلات تعليم النحو:

يعاني تعليم النحو مشكلات جمة أولها هاجس صعوبة النحو الذي يثقل كاهل المتعلم، إذ نجده مهيأ للفشل والانهزام وعدم استيعاب دروس النحو، ويحسّ بأن صعوبة القواعد تشبه إلى حد كبير صعوبة قوانين الرياضيات، وهذا يتطلب منه جهدا مضاعفا لفهمها ثم لتطبيقها، ويحدث هذا كلّه منذ بداية تعلّمه النحو لا لشيء إلّا لأنّه سَمِع عن صعوبتها قبل أن يدرسها، والحقيقة غير ذلك «فتعليم النحو قد يكون من بعض الجوانب أيسر من تعليم اللغة بحكم أن هدف النحو

[1]– زكريا إسماعيل، **طرق تدريس اللّغة العربيّة**، ص:200.

[2]– علي أحمد مدكور، **تدريس فنون اللّغة العربيّة**، ص:293.

[3]– حسني عبد الباري عصر، **تعليم اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائية**، ص:414.

المباشر منح نوع من المقدرة على التحليل، أما الغاية من تعليم اللغة فاكتساب المقدرة على التركيب»[1]. ويضيف أبو المكارم: «إنّ تعليم النحو مهمة معلمي النحو، أما تعليم اللغة- وأقصد بها هنا الفصحى التراثية- للمجتمع كلّه فمسألة تتجاوز قدرات هؤلاء المعلمين لتصبح قضية المجتمع بأسره» [2].

يأتي بعد هاجس صعوبة النحو مشكلات كثيرة تقف في طريق تعليميته، ومنها:

أ- سوء اختيار المحتوى المناسب للمتعلمين، المحتوى الذي يلبي حاجاتهم ويثير اهتماماتهم ويشبع ميولهم ورغباتهم، إضافة إلى ذلك: كثافة البرامج الدراسية وكثرة القواعد المفروضة على التلاميذ مع وجود موضوعات لا طائل منها، وكلّ هذا يجعل المعلم يسرع لإنهاء المقرر دون النظر إلى مدى استيعاب المتعلم للدروس أو مدى تمكّنه من تطبيق هذه القواعد في كلامه وكتاباته.

ب- جمود طرائق تدريس النحو والالتزام بطريقة واحدة لتدريس كلّ الموضوعات مما يُشعر التلميذ بالرتابة والملل، في حين أن الاهتمام بالطرائق والاستراتيجيات الحديثة تجعل من التدريس عملية فعالة وذات نتائج معتبرة.

جـ- فصل قواعد اللّغة العربيّة عن باقي الأنشطة اللغوية من جهة والأنشطة الدراسية من غير الأنشطة اللغوية من جهة أخرى، واعتبارها نشاطا مستقلا بذاته مما يجعلها بعيدة عن واقع المتعلم وميوله، و« يؤكد جميع الخبراء المختصين في هذا المجال بأنه ليس من المعقول ولا من الرشد ولا من سنن البشرية الرشيدة أن نعلم أطفالنا اللّغة العربيّة تعلما صحيحا بنحوها وصرفها وأساليبها الراقية من كتب القواعد كظاهرة مستقلة عن السلوك الكلامي عامة حتّى تبدو كأنها عملية فصل تعسفية اعتباطية لا مبرر لها في واقع الحدث اللغوي».[3] هذا إضافة إلى ضيق الوقت المخصص لتدريس قواعد اللّغة العربيّة فعلى الرغم من أن الأنشطة الدراسية كلّها مجال لتدريس قواعد اللّغة

---

[1]- علي أبو المكارم، **تعليم النحو العربي**، ص:20.

[2]- علي أبو المكارم، **التعليم والعربية: رؤية من قريب**، دار الهاني، مصر، ط1، 1427هـ/2006م، ص:151.

[3]- عبد المجيد عيساني، **النحو العربي بين الأصالة والتجديد**، ص:280.

العربيّة –كما سبق ذكره– إلا أنه لدرس القواعد أهمية بالغة تفيد المتعلم في شد انتباهه إلى القاعدة وكيفية تطبيقها.

د– عدم الاهتمام باستخدام الوسائل التعليمية في تعليم النحو وفي تعليم اللّغة العربيّة عموما، واكتفاء المعلم بسرد المعلومات اللغوية على المتعلم، والعصر الذي نعيشه عصر التكنولوجيا والمعلومات وَفَّر العديد من الوسائل التقنية الحديثة، والتي تعمل على تيسير العملية التعليمية، لكن الملاحظ أن هذه الوسائل لم تُستغل في تعليم النحو.

هـ– اعتماد أساليب التقويم على التمارين اللحظية التي تختبر مدى استيعاب القاعدة وإمكانية تطبيقها في تلك اللحظة وإذا مر عليها زمن تُنسى وتمحى من ذاكرة المتعلم، وكذا الاعتماد على التمارين الكتابية وإغفال الجانب الشفهي واللغة شفوية قبل أن تكون كتابية، كما أن الكلام الشفهي الوسيلة الأنجع لتعوُّد الممارسة اللغوية الفعلية.

هذه جملة من المشكلات التي تعانيها تعليمية النحو، وقد اجتهد الباحثون والتربويون في وضع اقتراحات تسهم في حل هذه المشكلات التي تعترض طريق نجاح عملية تعليم النحو، نلخصها في ما يلي:

أ– أول الأمر لابد أن نبعد عن أذهان المعلمين والمتعلمين على حد سواء هاجس صعوبة النحو، ولا يكون ذلك إلا «بالنظر إلى القواعد على أنها ليست معضلة في حد ذاتها؛ إذ إن لجميع اللغات قواعدها وأصولها وأحكامها...؛ فإذا عرفنا الطريق السليم لملائمة المباحث النحوية لحاجات الدارسين ومطالبهم اللغوية وأعددنا لهم منهاجا روعيت فيه هذه المعرفة أمكن للطلبة أن يتوصلوا إلى معرفة القواعد، وتمثلها كما يتمثلون غيرها من القواعد العلمية».[1] فالمشكلة ليست في قواعد اللغة إنما المشكلة في ما يحيط بعملية تعليمية تلك القواعد، وعليه لابد من سَلك السبل التي تجعل «القواعد جزءا من كيان الطالب اللغوي وتكون ملكة لا يحتاج معها الطالب إلى كثير

[1]– محمد فوزي أحمد بني ياسين، **اللغة**، ص:48.

من التفكير والتأويلات».[1] فحفظ المصطلحات وترديدها لن يكون له فائدة، لذا لابد من فهم معانيها وممارستها في الكلام والكتابة.

ب– أن نعوّد المتعلمين سماع الأساليب اللغوية الصحيحة والنقية، وأن نعودهم قراءة كلام العرب قراءة صحيحة، وحفظ نصوص تراثية بأداء سليم، وأن نعوّدهم الأداء اللغوي السليم قراءة وكتابة وكلاما في المواقف المقتضية ذلك وبهذا نكون قد هيأنا بيئة لغوية مناسبة [2]، وأن نوجّه كلّ الأنشطة الدراسية نحو خدمة تعليمية النحو، وأن لا نتهاون في تصحيح الأخطاء اللغوية التي يرتكبها المتعلمون الشفوية منها والكتابية.

جـ– ضرورة توعية المتعلمين بأهمية اللّغة العربيّة وأهمية القواعد بالنسبة للغة العربية، وكذا توعيتهم «بأهمية ربط القواعد النحوية والصرفية بالدراسة بشكل عام وبالتحدث والقراءة والكتابة على وجه الخصوص، أي ضرورة ربط النظرية بالتطبيق ما أمكن ذلك في كلّ مناسبة».[3] فالدارس لا يمكنه فهم القاعدة بمعزل عن نصوصها، «فالنص الموافق للقاعدة وسيلة لا غنى عنها لإدراك الظاهرة وفهمها والإحاطة بأبعادها واستيعاب أحكامها»[4].

د– ضرورة اختيار الأساليب التي ترتبط بواقع التلميذ وتتصل اتصالا وثيقا ببيئته وتعامله مع أفراد مجتمعه ومؤسساته، مع ضرورة مراعاة مستويات التلاميذ ومراحل نموهم اللغوي أثناء تدريس الأساليب الصحيحة والتطبيقات عليها[5]، فالموضوعات التي يجب أن تُدرَّس هي الموضوعات الوظيفية التي تخدم المتعلم وتلبي حاجاته اللغوية.

---

[1]– ظبية سعيد السليطي، **تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة**، ص:62.

[2]– ينظر: محمد إبراهيم عبادة، **النحو العربي أصوله وأسسه وقضاياه وكتبه**، ص:12.

[3]– زكريا إسماعيل، **طرق تدريس اللّغة العربيّة**، ص:57.

[4]– علي أبو المكارم، **تعليم النحو العربي**، ص:25.

[5]– ينظر: زكريا إسماعيل، **طرق تدريس اللّغة العربيّة**، ص:211.

هـ– ضرورة اعتماد الوسائل الحديثة لبلوغ الهدف من تعليم النحو بأقصر مدة، فالوسائل التعليمية تعمل على اختصار طرائق التّعلم « واستخدام الوسيلة التعليمية من الأمور الهامة، بدءا باللغة والأسلوب المتبع في التدريس، مرورا بالبطاقات والقصص القصيرة والمحادثة بين التلاميذ والأفلام المعدة لتدريس النحو وغيرها من الوسائل التي تتعلق بتدريس النحو، وانتهاء بما توصل إليه العلم من تطور وتكنولوجيا».[1]

و– ضرورة الاعتماد على مبدأ التدرج في تقديم دروس القواعد و«مبدأ التدرج مطابق لروح الإسلام وتعاليمه ودعوته وشريعته التي أتت إلى الخلق متدرجة مراعاة لخصوصيات النفس البشرية، والتدرج يسري على المنهاج الدراسي باعتباره بنية ونظاما، كما يسري على المضامين والمحتويات، وعلى الطرائق والأساليب، باعتبارها أدوات للنقل الديداكتيكي».[2]كما أن التدرج يساعد على الاكتساب السليم للمعارف وتنظيمها في ذهن المتعلم.

5– تعليمية القواعد وفق المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية:

أسفرت البحوث التربوية والنفسية عن ظهور مقاربات جديدة في مجال التعليمية، ومن بين هذه المقاربات **المقاربة بالكفاءات** وهي إحدى البيداغوجيات التعليمية التي تبنّتها وزارة التربية الوطنية في الجزائر، وقد بُنيت المناهج الجديدة على أساسها وشُرع في تطبيقها منذ الموسم الدراسي2003م/2004م. وفي ضوء هذه المقاربة «يستغل المعلم كلّ المسالك والمعارف التي يمتلكها المتمدرس، ليحقق إدماجه ليس بمشاركته في أطوار الدرس فحسب، بل بما اكتسبه من معارف قبلية وما يتمتع به من كفايات مسبقة في العملية التعليمية».[3]

---

[1]– زكريا إسماعيل، **طرق تدريس اللّغة العربيّة**، ص:215.

[2]– محمد البوزيري، **مكونات العملية التعليمية في الفكر التربوي الإسلامي**، ص:218.

[3]– عبد الله بوقصة، **"تعليمية اللّغة العربيّة في الجزائر مقاربة تداولية"**، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، قسم الآداب والفلسفة، جوان2014م، ع:12، ص:6.

و**المقاربة بالكفاءات** تركيب لفظي يتكون من عنصرين: المقاربة والكفاءة.

المقاربة لغة: هي: من قَارَبَ الشيء: داناه، وتَقَارَبَ الشيئان: تَدَانَيَا.[1].

أما **المقاربة اصطلاحا:** فيُقصد بها «الكيفية العامة أو الخطة المستعملة لنشاط ما (مرتبطة بأهداف معينة) والتي يُراد منها دراسة وضعية، أو مسألة أو حل مشكلة، أو بلوغ غاية معينة، أو الانطلاق في مشروع ما، وقد استُخدِمت في هذا السياق كمفهوم تقني للدلالة على التقارب الذي يقع بين مكونات العملية التعليمية، التي ترتبط فيما بينها عن طريق علاقة منطقية لتتآزر فيما بينها من أجل تحقيق غاية تعلّميّة وفق استراتيجية تربوية وبيداغوجية واضحة».[2]

و**الكفاءة لغة:** من كَفَأَ: كَافَأَهُ على الشيء مُكَافَأَةً وكِفَاءً جازاه...والكَفِيءُ:النّظير،...والكُفْء: النّظير والمساوي، ... وتَكَافَأَ الشيئان: تَمَاثَلا[3].

إذن الكفاءة لغة تعني المماثلة والمناظرة.

أما **الكفاءة اصطلاحا:** فلها تعريفات كثيرة منها:

-الكفاءة هي: «القدرة على التصرف المبني على تجنيد مجموعة من الموارد واستعمالها استعمالا ناجعا لحل وضعيات مشكلة ذات دلالة»[4].

- وهي: «القدرة على تطبيق مجموعة منظمة من المعارف والمهارات والمواقف التي تمكّن من تنفيذ عدد من الأعمال».[5] وبالتالي الكفاءة لا تعني امتلاك المعارف والموارد بقدر ما هي القدرة على الاستعمال الجيد لها في مواقف مشابهة.

---

[1]- ينظر: ابن منظور، **لسان العرب**، مج:1، ص:666، مادة (ق ر ب).

[2]- خير الدين هني، **مقاربة التدريس بالكفاءات**، مطبعة الجزائر، ط1، 2005م، ص:101.

[3]- ينظر: ابن منظور، **لسان العرب**، مج:1، ص:139، مادة (ك ف أ).

[4]- اللجنة الوطنية للمناهج، **الإطار العام لمناهج التعليم الابتدائي**، وزارة التربية الوطنية، 2016م، ص:6.

[5]- محمد الصالح حثروبي، **الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي**، ص:35.

– ويقدم المعجم اللساني تعريفا للكفاءة على النحو الآتي: «الكفاءة هي نظام من القواعد التي يستنبطها المتكلّمون وتتشكل من معرفتهم اللغوية، التي تخول لهم التلفظ بعدد لا نهائي من الجمل غير المسموعة أو تساعدهم على فهمها»[1].

نستنتج من خلال التعريفات السابقة أن الكفاءة تستدعي من المتعلّم تجنيد كلّ معارفه ومهاراته ليتمكّن من حل المشاكل التي تواجه طريق تعلمه وتواجهه في حياته عموما.

وامتلاك الموارد (المعارف والمعارف السلوكية والاتجاهات) لا يعني امتلاك كفاءة، إنما قدرة المتعلم على تجنيد هذه الموارد أثناء إنجاز مهمة غير مألوفة هو ما يمكن القول عنه امتلاك كفاءة، فالمتعلم إذا أنجز عملية دَرَبَ عليها أو استرجع ما حفظه لا يعني أنه امتلك كفاءة، بل الكفاءة تظهر عندما يواجه المتعلم بنجاح وضعية جديدة ومعقدة.[2]

المقاربة بالكفاءات:

جاء عن اللجنة الوطنية لإعداد المناهج: **المقاربة بالكفاءات** هي طريقة في إعداد الدروس والبرامج التعليمية، إنها تنصّ على: التحليل الدقيق للوضعيات التي يتواجه فيها المتعلمون أو التي سوف يتواجدون فيها، وتحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمل المسؤوليات الناتجة عنها، وترجمة هذه الكفاءات إلى أهداف وأنشطة تعلمية[3].

---

[1]– Jean Dudois et autre1999. **Dictionnaire de linguistique**. Edition Larousse

– الترجمة لـ: لحسن توبي، **بيداغوجيا الكفايات والأهداف الاندماجية: رهان على جودة التعليم والتكوين**، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1427هـ/2006م، ص:16.

[2]– ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، **الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي**، وزارة التربية الوطنية، ديوان المطبوعات المدرسية، 2011م، ص:5.

[3]– ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، **الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي**، وزارة التربية الوطنية، ديوان المطبوعات المدرسية، 2011م، ص:6.

و**المقاربة بالكفاءات** من بين المقاربات الحديثة التي اهتمت بالمتعلم وجعلته محور العملية التعليمية وجعلت المدرس موجه لهذه العملية، و«هي في الواقع إثراء وامتداد للمقاربة بالأهداف وتمحيص لإطارها المنهجي والعلمي»[1].

تهدف هذه المقاربة إلى الجودة والفعالية في العملية التعليمية لكي يكون الفرد قادرا على حل مشاكله اليومية والاندماج في المجتمع والمشاركة في بنائه.

ومن مزايا **المقاربة بالكفاءات** أنها[2]:

- تَبنِي الطرائق البيداغوجية النشطة التي تعمل على إقحام المتعلم في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه.
- تُحفِّز المتعلمين على العمل بتكليفهم بمهمات تناسب عملهم وتتماشى وميولهم واهتماماتهم.
- تُنمِّي المهارات وتُكسب الاتجاهات والميول والسلوكات الجديدة مفردة أو مجتمعة.
- لا تهمل المحتويات(المضامين) وإنما يكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته.
- تُعدّ معيارا للنجاح المدرسي فهي أحسن دليل على أن الجهود المبذولة تؤتي ثمارها.

إن اعتماد **المقاربة بالكفاءات** في التدريس يفرض علينا اعتماد طرائق فعّالة ونشطة تعمل على تفعيل دور المتعلم، وفي تعليمية أنشطة اللّغة العربيّة تُعتمد المقاربة النصية لأنها إحدى الطرائق الفعّالة والتي تعمل على تدريس أنشطة اللّغة العربيّة بطريقة تكاملية وتجعل من النص (المنطوق أو المكتوب) منطلقا لتعليمية كلّ الأنشطة اللغوية.

أمّا **المقاربة النصية** فمن المعنى اللغوي للمقاربة يمكننا أن نعرّف **المقاربة النصية لغويا** بقولنا: هي الدّنو من النّص والاقتراب منه.

---

[1]- محمد الصالح حثروبي، **الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي**، ص:32.

[2]- ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، **الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي**، ص:7/6.

أما **اصطلاحا: فالمقاربة النصية:** «هي اختيار بيداغوجي يقتضي الربط بين التلقي والإنتاج، ويجسد النظر إلى اللغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شمولية، حيث يُتَّخذ النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة».[1] وبهذا يصبح النص محور العملية التعليمية التعلمية.

ويعرّفها **محمد الصالح حثروبي** في قوله: «**المقاربة النصية** هي جعل النص بمختلف أشكاله... وبمختلف أنماطه... منطلقا لجميع الأنشطة اللغوية ومحلا لممارسة الفعل التعلمي من أجل إكساب المتعلم المهارات اللغوية اللازمة للوصول به إلى التحكم في مختلف الكفاءات المستهدفة».[2]

يتمّ تناوُل النّص وفق المقاربة النصية على مستويين:

- مستوى الألفاظ وما تشير إليه من دلالات مفردة أو مجتمعة.
- مستوى التراكيب وما يتضمنه من قواعد نحوية وصرفية وإملائية.

وبما أن النص هو المنطلق في تقديم الأنشطة اللغوية يقوم المتعلم بقراءته، ثم يشرع في دراسة الظاهرة النحوية أو الصرفية أو الإملائية من خلاله، وبعدها يستنتج القاعدة وفق الطريقة الاستقرائية وبهذا يظهر الارتباط الفعلي بين الأنشطة اللغوية المختلفة.

---

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج، **الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة: مرحلة التعليم الابتدائي**، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016م، ص:6.

[2]- محمد الصالح حثروبي، **الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي**، ص:122.

المبحث الثاني: المعلم في مرحلة التعليم الابتدائي

1- المعلّم ومهمة التّعليم:

يُعدّ المعلم أحد العناصر الأساسية في العملية التعليمية والعنصر الفاعل الذي يتوقّف عليه نجاح تلك العملية وتحقيق الأهداف المنوطة بها، و«هو الذي يحاول بالقدوة والمثال إكساب التلاميذ العادات المتنوعة والشكل العام للسلوك المنشود».[1] فبالإضافة إلى نقل المعارف يقوم بالتربية الخُلُقيّة وتهذيب سلوك المتعلمين.

والمعلم هو الشخص القائم على عملية التعليم، هذه العملية الهامة في بناء المجتمعات ورُقيها، لذلك عليه أن يكون قادرا على تحمل تلك المسؤولية الثقيلة فيُخرِّج لنا جيلا قويا يمكنه حمل راية وطنه، «فقضايا التعليم عموما إذا أسندت إلى غير أهلها ومُنِحت عبثا لغير القادرين عليها تكون الخسارة لجميع هيئات المجتمع عاجلا أو آجلا».[2] ومسؤولية المعلم كبيرة جدا فهي «لا تقل خطورة عن مسؤولية الطبيب، يستطيع الطبيب أن يهلك مريضه إذا أساء علاجه عن إهمال أو جهالة،... وكذلك المعلم يستطيع أن يحطم تلميذه من ناحية عقله أو من ناحية نفسه إذا هو أهمل في عمله فأدى ذلك إلى سوء تعليمه وتربيته».[3]

والتعليم مهمة شاقة وعسيرة خاصة إذا ارتبطت بفئة الصغار لأن «التعامل مع الطفل مهمة شاقة وأمانة ثقيلة، لا يضطلع بها إلا من هو أهل لها».[4] والمعلم الناجح هو من يدرِك أن العملية التعليمية هي عملية صناعة إنسان نموذج وتخريج جيل صالح للحياة المطلوبة دون تكلّف

---

[1]- عبد المجيد عيساني، **اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية**، مطبعة مزوار، الوادي، الجزائر، ط1، 2010م، ص:31.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]- حسيب عبد الحليم شعيب، **مرجع المعلم في طرائق تدريس اللّغة العربيّة: في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية**، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2015م، ص:62.

[4]- محمد فوزي أحمد بني ياسين، **اللغة**، ص:38.

ولا عناء، فيعمل على تحقيقه بين تلاميذه وطلابه.[1] وعليه أن يكون ملمّا بكلّ ما يحيط بعالم الطفل ويطّلع على مختلف مراحل نموه ومظاهر كلّ مرحلة، لأنّه إذا «لم يفهم الطبيعة النمائية للطفل فلن يكون ميسورا له تفسير سلوك هذا الطفل، ولا التعامل معه من وجهين، الوجه الفردي، والوجه الجمعي».[2]

ولمعلم اللّغة العربيّة مهمة عظيمة كيف لا وقد ارتبطت مهمته بلغة القرآن الكريم.

والأطفال يمرون بمراحل مختلفة أثناء نموهم لذلك على المعلم الناجح أن يتعرّف على مظاهر النمو اللغوي في كلّ مرحلة لأن ذلك يساعده على[3]:

1) صياغة أهدافه السلوكية بشكل دقيق بحيث تتناسب مع طبيعة نمو التلاميذ من جهة وميولهم واتجاهاتهم من جهة أخرى.

2) توجيه التلاميذ من الناحية اللغوية كلّ حسب قدراته وإمكاناته واستعداداته.

3) معرفة العوامل التي تؤثر على النمو اللغوي بشكل عام، ونمو كلّ تلميذ في الفصل الدراسي على وجه الخصوص، والعمل على تحديد هذه العوامل وتدعيم الإيجابي منها ومعالجة السلبيات.

4) تعاون المعلم مع أولياء الأمور في توجيه التلاميذ وذلك بعد التعرف على أوجه القوة وأوجه الضعف لديهم. وإذا ما تمكّن من تحديد ذلك سيكلّل عمله بالنجاح.

2- شروط اختيار المعلم:

التعليم مهمة نبيلة لابد أن توضع في يد أمينة لترعاها وتقوم بها على أكمل وجه، لذلك لابد من تحديد شروطٍ لاختيار المعلم الذي سيتكفل بهذه المهمة، وقد اعتمد الفكر التربوي الإسلامي على مجموعة من الشروط الواجب توفرها في المعلم وهي كالآتي:

---

[1]- ينظر: عبد المجيد عيساني، **اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية**، ص:46.

[2]- حسني عبد الباري عصر، **تعليم اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائية**، ص:116.

[3]- ينظر: زكريا إسماعيل، **طرق تدريس اللّغة العربيّة**، ص:73/72.

-«إخلاص نية المعلم في التدريس». [1] فكلّما كانت هناك نية خالصة للتدريس كان العطاء أكثر وأحسن، وإذا انعدمت النية في التدريس قلّ العطاء وقلّ المردود،كأن يمتهن المعلم مهنة التدريس لأنه لم يجد غيرها أو لأنه وُجِّه إليها دون رغبة منه.

- « توافر الجانب الديني والأخلاقي والعلمي، بالإضافة إلى طرائق التبليغ، حتّى يصير قدوة لطلابه، فيحصل لديهم الاستعداد».[2] وهذا يجعل المعلم يتّصف بالجدية، تنعكس على المتعلم وتجعله يتفاعل بإيجابية مع المعلم والمادة معا.

- « أن يقول: (لا أدري) حيث لا يدري، وألا يكتم العلم عن سائله وطالبه، وأن يكون مخلصا في أداء رسالته، حتّى لا يَضل أو يُضل».[3]

- ومن شروط اختيار المعلم أيضا أن يكون أهلا لما سيقوم به ويشكّل قدوة لمتعلميه «والمعلم القدوة هو الذي توافرت فيه أهلية الإفادة قولا وعملا، خلقا وسلوكا، حتّى صار قدوة لتلاميذه، عن طريق معرفة كيف يستميل قلوبهم، ويحبب إليهم العلم والمعرفة».[4] فكثيرا ما نجد أن التلميذ وبخاصة في مرحلة التعليم الابتدائي يَعدُّ معلمه قدوة له بل مَثَله الأعلى في أقواله وتصرفاته إذ لا يمكن لأي شخص كان أن ينتقد ما صدر عنه.

3- صفات المعلم:

لا يمكن للمعلم أن يحقق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية إلا إذا كان يتمتع بمجموعة من الصفات الجسمية والشخصية والمهنية تجعل منه معلما جيدا، نجملها في النقاط الآتية:

---

[1]- محمد البوزيري، **مكونات العملية التعليمية في الفكر التربوي الإسلامي**، ص:60.

[2]- المرجع نفسه، ص:60.

[3]- المرجع نفسه، ص:209.

[4]- المرجع نفسه، ص:95.

(1) أن يكون متمتّعا بالصحة الجسميّة خاليا من الأمراض المزمنة والعاهات التي تعيقه على أداء مهمته، وأن يكون حسن المظهر لكي لا يُعرِّض نفسه لسخرية تلاميذه بل يَكسِب ثقتهم واحترامهم.

(2) الإعداد النفسي للدخول في مهنة التعليم، ومن مظاهر الإعداد النفسي« أن تهيأ له أماكن عمل تليق به وتقدير عمله فلا تعلم دون دافعية وحيث يزداد شعوره بالرضا الوظيفي ترتفع نتاجاته التعليمية».[1]

(3) الإعداد الأكاديمي لمهنة التعليم ويتضمن جانبين:

أ- الإعداد في المادة التي سيقوم بتدريسها، مما يُبعِد عنه التقصير في عمله ويزيد من ثقة تلاميذه فيه.

ب- التزود بعلوم التربية وفن التعامل مع من سيدرِّس.

والإعداد الأكاديمي مهم جدا وله انعكاسات على نتاجات المعلم، بالإيجاب إذا كان الإعداد جيدا وبالسلب إذا كان الإعداد دون المستوى المطلوب،« ولا يمكن أن نتوقع مدرسا قديرا ممن لا يوهب استعدادا مهنيا».[2] والاستعداد المهني لا يكون إلا لمن تزوّد بالإعداد الأكاديمي.

(4) القدرة على التعامل مع التلاميذ بشكل خاص، فلابد أن يكون المعلم على دراية بنفسية تلاميذه وخصوصية المرحلة التي يعيشونها حتّى يتمكن من استمالتهم وترغيبهم في العملية التعليمية، هذا من جهة ومن جهة أخرى لكي يتمكن من اختيار طرائق التدريس المناسبة لتلاميذه. «فإذا كانت إحاطة المدرس بمادته لازمة، وبالثقافة العامة واجبة، فإن إحاطته بميول تلاميذه ومواهبهم، ونواحي قوتهم وضعفهم في كلّ مقومات شخصيتهم ألزم وأوجب، حتّى

[1]- حسن شحاتة، **أساسيات التعليم والتعلم: توجهات حديثة وتطبيقاتها**، دار العالم العربي، القاهرة، مصر، ط1، 1437هـ/2016م، ص:13.

[2]- عبد المجيد عيساني، **اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية**، ص:40/39.

يستطيع أن يضع علمه وتوجيهاته لهم جميعا، ولكلّ فرد منهم على حدة حيث ينبغي أن توضع».[1]

(5) سعة اطّلاعه في شتى المجالات عامة وفي مجاله خاصة ولا يتأتّى له ذلك إلا بالقراءة والاطلاع على كلّ ما هو جديد « فالمعلم الذي لا يقرأ سيظل حبيس الماضي، رهين القديم، يعيش في زمن غير زمانه، لأنه عطل روح الحياة العلمية التي ينبغي أن يعرفها، وجعل من متعلميه صناعة لا قدرة لها على مواكبة العصر المنشود».[2]

إضافة إلى هذه الصفات ينبغي أن يتصف معلم اللّغة العربيّة بما يلي[3]:

- أن يكون محبا لمادته، ومعتزا بلغته، واسع الثقافة والاطلاع على التراث الأدبي وأن ينعكس ذلك على أدائه.
- أن يعرف ماذا يعلّم، وكيف يعلّم.
- أن يمتلك أدوات التقويم اللغوي كفاية وأداء.
- أن ينظر إلى اللغة نظرة كلية.
- أن يعمل على تطوير التفكير بمستوياته المختلفة.

4- مهارات المعلم:

إن نجاح عملية التدريس مقرونة بالمعلم بالدرجة الأولى، لذلك عليه أن يهتم بإتقان المهارات التدريسية التّالية: 1)- مهارة التخطيط 2)- مهارة التنفيذ 3)- مهارة استخدام

---

[1]- محمود علي السّمّان، **التوجيه في تدريس اللّغة العربيّة**، دار المعارف، القاهرة، مصر، دط، 1983م، ص:15.

[2]- عبد المجيد عيساني، **اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية**، ص:41.

[3]- ينظر: محمد فوزي أحمد بني ياسين، **اللغة**، ص:57.

استراتيجيات التقويم الحديث[1]، هذا بالنسبة للمعلم عموما ولا يخرج معلم اللّغة العربيّة عن هذه المهارات، فعلى معلم اللّغة العربيّة أن يتقن المهارات الآتية:

أولا:- أن يُتقنَ مهارة التخطيط لما لهذه المهارة من ضرورة في العملية التعليمية للمعلم قبل المتعلم لأن التخطيط « تعبير عن فهم المدرس لدوره، فعندما يضع المدرس خطته، فهو يضع في الواقع التوقعات التي سيقوم الطلبة بتنفيذها، ويضع في الاعتبار المستوى الذي يريد أن يصل إليه الطلبة في تعلمهم لمهارة ما».[2]

والتخطيط عادة ما يكون قبل ولوج قاعة الدرس والالتقاء بالتلاميذ حيث يقوم المعلم بتأمل محتوى الدرس وتدبّره جيدا، وتحديد أهدافه وطرائق تقديمه، وبمعنى آخر يقوم المعلم بضبط كلّ ما سيفعله داخل حجرة الدرس ليجعل التلميذ يُقبِل على عملية التعلم بكلّ ثقة وحماسة.

والتخطيط بالنسبة لمعلم اللّغة العربيّة له أهمية بالغة لأنّه: يساعده على تحديد معارفه اللّغوية ويجعله متابعا لكلّ جديد في مجال البحوث التربويّة واللّسانيّة وطرائق تدريس اللغات، ويساعده على الترتيب في مراحل تقديم درس اللّغة فيركّز على الصيغ والتراكيب المستهدفة أكثر من غيرها، ويساعده على حسن إدارة وقته بالتّعرف على طريقة توزيع مراحل درسه فيعطي لكلّ مرحلة وقتها الكافي، خاصة مرحلة التّقويم التي كثيرا ما يغفل عنها نتيجة عدم تحكمه في الوقت، ويساعده على معرفة الفروق الفردية بين تلاميذه ليتمكن من مراعاتها، كما يساعده على تحديد الأهداف المراد تحقيقها من كلّ درس، ليعمل على الوصول إليها بطريقة مختصرة وحسنة.

ثانيا:-أن يُتقنَ مهارة التّنفيذ، والتنفيذ يأتي بعد التخطيط ويمكننا أن نعرّف التنفيذ بأنه وضع المخطط الذي أعده المعلم على أرض الواقع، « وهذا لا يتم بأسلوب المحاضرة ولا بالصم

---

[1]- ينظر: هادي طوالبة وآخرون، **طرائق التدريس**، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 1430هـ/2010م، ص:173/172.

[2]- صالح نصيرات، **طرق تدريس العربية**، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2006م، ص:74.

والحفظ بل بالمحاورة والتّقبل والرفض من خلال معايير بعيدة عن التسلط والفرض».[1] فالتعليمية الحديثة تنص عل تفعيل المعارف لا على تكديسها، وهذا يتطلّب من معلم اللغة أن يتّصف بالكفاءة اللغوية والأداء الجيد « لأنهما معا مجتمعان يمثلان الأرضية الأولى التي ينطلق منها المعلم في أداء مهمته التعليمية، ومن فقدهما كمن فقد أدواته الأساسية في عمل آخر بل يكون وجوده عبثا في مواقع التعليم ذاتها».[2]

ومما لابد منه على معلم اللّغة العربيّة أثناء تنفيذه لدروس اللّغة العربيّة « توعية التلاميذ بأهمية ربط القواعد النحوية والصرفية بالدراسة بشكل عام وبالتحدث والقراءة والكتابة على وجه الخصوص، أي ضرورة ربط النظرية بالتطبيق ما أمكن ذلك في كلّ مناسبة»،[3]إضافة إلى ذلك لابد من إثارة الدوافع لدى المتعلمين ليقبلوا على تعلّم اللّغة العربيّة وإقناعهم بضرورة الحفاظ عليها لأنها لغة القرآن الكريم، ولأنها لغة التعليم في بلادنا وخاصة في مراحل التعليم العام.

ثالثا:- أن يُتقنَ مهارة التقويم، وذلك باستخدام الاستراتيجيات الحديثة والابتعاد عن طرائق التقويم التقليدية التي تهدف إلى تقويم كمية المعارف التي اكتسبها المتعلم دون النظر إلى مدى استفادته من هذه المعارف وكيفية استغلالها.

ويمكننا أن نلخص أهمية التقويم بالنسبة للمعلم في كونه: يمكِّن المعلم من اكتشاف قدرات تلاميذه ومدى استيعابهم للدرس، وكذا تحديد نقاط الضعف لديهم للعمل على تقويمها وإصلاحها، ويمكِّنه من معرفة مدى تحقق الأهداف المسطرة لدرسه، ويمكَّنه من التخطيط للدروس القادمة على ضوء النتائج المتحصل عليها، كما يمكنه من تحديد مجموع الصيغ والظواهر التي يجب التركيز عليها لشيوعها في لغة التلاميذ.

---

[1]- محمد أحمد العمايرة، **بحوث في اللغة والتربية**، ص:259.

[2]- عبد المجيد عيساني، **اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية**، ص:35.

[3]- زكريا إسماعيل، **طرق تدريس اللّغة العربيّة**، ص:57.

5- دور المعلم بين القديم والحديث:

حصر الباحثون التربويون دور المعلم في المنهج التقليدي فيما يأتي[1]:

- تلقين المادة الدراسية (طريقة الإلقاء) أو (التلقين).
- الالتزام بما جاء في المنهاج وعدم الخروج عنه وإلا يُعرِّض نفسه للمسؤولية.
- يكون تقويم المعلم حسب النتائج التي يحصل عليها تلاميذه.

وانعكس هذا الدور التقليدي للمعلم على طرائق تعليم اللّغة العربيّة قديما فكانت تعتمد على الإلقاء والتلقين وحشو أذهان المتعلمين بالمعلومات بسيطرة تامة وتحكّم كامل من المعلم، وهذا ممّا ينعكس سلبا على المتعلم، فقد تُصادف طالبا يحفظ جل قواعد اللّغة العربيّة والعديد من المنظومات والمتون وإذا جاء لتطبيق ما يحفظه يقف عاجزا لا يحرك ساكنا لا في خطابه الشفوي ولا في كتاباته.

أما حديثا فلم يعد دور المعلم «مقتصرا على توصيل المعلومات فقط؛ بل يتعدى ذلك بكثير، إذ إنه صار مسؤولا عن بناء شخصية الطالب الباحث، والمفكر، والناقد، والمستقل؛ الذي يستطيع الوصول إلى المعلومات وتوسيع آفاقه ذاتيا».[2]

ويبدو أن دور المعلم قد مرّ بمجموعة من التغيرات « فانتقل من دور الملقن وحشو ذهن الطلبة بالمعلومات إلى دور الشارح للمعلومات، ومن ثمة إلى دور المستخدم للوسائل التعليمية، ومن ثم إلى دور المجري للتجارب المخبريّة والميدانية، ومن ثم إلى دور المخطط والمنظم والمشرف والموجه».[3]

---

[1]- ينظر: سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري، **مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها**، دار وائل، عمان، الأردن، ط1، 2005م، ص:119.

[2]- باسم الصرايرة وآخرون، **استراتيجيات التعلم والتعليم: النظرية والتطبيق**، ص:07.

[3]- محمد فوزي أحمد بني ياسين، **اللغة**، ص:55.

وهذه الأدوار الحديثة فرضت عليه مجموعة من المتطلبات اللازمة للقيام بعمله على أحسن وجه ومن هذه المتطلبات[1]:

- يجب عليه أن يكون واعيا ومدركا لتفاصيل العملية التعليمية.
- أن يكون له معرفة للخصائص النفسية والعقلية للمتعلمين ليتمكّن من تقديم تعليم مناسب لكلّ مرحلة عمرية.
- معرفة طرائق تصميم المناهج.
- تنويع أساليب وطرائق التعليم المناسبة لأساليب التعلم المختلفة.
- القدرة على التعامل مع الطلاب الموهوبين وذوي الاحتياجات الخاصة.
- القدرة على التقويم الذاتي من خلال التفكير في الأداء وكتابة مذكراته اليومية.
- أن يكون له كفاءة في استخدام تقنيات التعليم.
- أن يكون قائدا نحو التغيير والتطوير.
- أن يتمكن من إدارة الصف إدارة فعّالة.
- الوصول إلى مرحلة الاستقلالية والتعلم الذاتي.
- أن تكون له قدرات عالية في تقييم الطلاب.
- أن تكون له قدرات عالية في الاتصال بالأسرة وتقديم التقارير الخاصة بأداء الطلاب.

6- إعداد المعلم:

إنّ نجاح أيّ نظام تربوي يعتمد على مجموعة من المعطيات الواجب توفّرها في الساحة التعليمية، ومن بين هذه المعطيات ولعلّ أهمها مستوى إعداد المعلم ونوعية التكوين الذي خضع إليه، « وتبدو الحاجة إلى رفع أداء المعلم وكفاءته أكثر من ضرورة، حتّى يستطيع التكيّف مع

[1]- ينظر: صالح نصيرات، **طرق تدريس العربية**، ص:48- 56.

آليات العصر، ولا يتأتّى ذلك إلّا باستخدام استراتيجيات ومداخل حديثة ومبتكرة في إعداده».[1]

وإعداد المعلم يكون على مرحلتين: إعداد قبل الخدمة، وإعداد في أثناء الخدمة، وفي الجزائر تتولى الجامعات والمعاهد والمدارس العليا للأساتذة عملية الإعداد الأولي؛ أي قبل مزاولة مهنة التعليم، في حين تتكفل وزارة التربية ممثَّلَة في مديريات التّربية عملية تكوين المعلمين في أثناء الخدمة، ويكون ذلك بعقد ندوات تكوينية من تأطير مفتشي التربية والتعليم.

والذي يهمنا في هذا الموضع هو كيفية إعداد معلم المرحلة الابتدائية، وقَبْلَ الحديث عن ذلك لابد أن نشير إلى أن معلم المدرسة الابتدائية في الجزائر مُكلّف بتقديم كلّ الأنشطة، وهي: الرياضيات وأنشطة اللّغة العربيّة، والتربية العلمية والتكنولوجية، والتربية الإسلامية، والتربية المدنية، والتاريخ والجغرافيا، والتربية الفنية والتربية الموسيقية والرياضة. والقاسم المشترك بين هذه الأنشطة هو اللّغة العربيّة التي تُعدّ وسيلة لإيصال المعارف والمعلومات في جميع الأنشطة.

وعلى الرغم من حجم المسؤولية الملقاة على عاتق المعلم إلا أنّه لا يحظى بإعداد أولي جاد، إلّا في المدارس العليا للأساتذة، أما في الجامعات والمعاهد فالتكوين المسطَّر لا يهدف إلى تخريج طلبة معلمين مُوجَّهين مباشرة لمهنة التدريس، وخاصة إذا علمنا أن وزارة التربية الوطنية تَقبَل للتوظيف بالمدرسة الابتدائية كلّ من يحمل شهادة جامعية بغض النظر عن تخصصه، وهذا يؤدي إلى مزالق كثيرة، أبرزها ما يتعلّق بتعليم اللّغة العربيّة الفصحى، إذ نرى أن الكثير من خريجي الجامعات في غير تخصص اللّغة العربيّة يجهلون الكثير عن اللّغة العربيّة، وقد يصل بهم الأمر إلى عدم التفريق بين الاسم والفعل، فكيف ننتظر من هؤلاء أن يعلموا أولادنا اللّغة العربيّة على أصولها؟!

[1]- الربيع بوجلال، "**إعداد المعلم: المأمول والواقع**"، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر، ماي2017م، ع:1، ص: 259.

لذلك على القائمين على العملية التربوية إيجاد ضوابط ومعايير دقيقة لاختيار معلم المرحلة الابتدائية، كونها مرحلة حساسة في حياة الطفل، وعلى أساسها يكون نجاحه في المراحل الدراسية اللاحقة، وخاصة في الجانب اللغوي، لذلك يجب إعطاء اللغة بعدا أساسيا في مناهج إعداد المعلم وفي شروط توظيفه.

وقبل ذلك على وزارة التعليم العالي وضع قوانين وضوابط لانتقاء الطلبة المقبلين على الدراسة في المدارس العليا للأساتذة، لا أن يكتفوا باختيارهم على أساس المعدلات فقط، بل يجب مراعاة استعدادهم لمهنة التدريس من جميع النواحي الجسمية والعقلية والشخصية ويبقى على مؤسسة التكوين الأولي إعدادهم من الجانب العلمي والمهني.

أما عن التكوين في أثناء الخدمة فيجب على مفتش التربية والتعليم الابتدائي القيام بدوره على أكمل وجه، بتكثيف الزيارات الميدانية الفعّالة والهادفة، وتوجيه المعلم إلى أحدث طرائق التدريس وأجودها، لا أن تقتصر زياراته على تسجيل ملاحظات وإبداء انتقادات دون وضع حلول أو محاولة إصلاح.

وإضافة إلى الزيارات الميدانية على المفتش القيام بتأطير ندوات تكوينية دورية لفائدة المعلمين من أجل الرفع من مستواهم العلمي والمهني.

وخلاصة القول: إن التعليم مهنة صعبة يجب إعداد العدّة جيدا قبل دخولها و في أثناء ممارستها، وهذا يحتاج إلى وقت طويل، « فالمعلم لن يصير معلما جيدا وخبيرا في العملية التعليمية منذ لحظة دخوله هذه المهنة»[1]، وعلى المؤسسات المعنيّة بإعداد المعلمين وضع هذا الأمر في الحسبان وجعل التكوين عملا مستمرا يرافق المعلم طيلة حياته المهنية، وخاصة في هذا العصر الذي تتجدد فيه المعلومات والمعارف بين اللحظة والأخرى.

[1]– الربيع بوجلال، "**إعداد المعلم: المأمول والواقع**"، ص:271.

المبحث الثالث: المتعلم في مرحلة التعليم الابتدائي

المتعلم هو طرف من أطراف العملية التعليمية وهو المستهدَف من ورائها «حيث تسعى التربية إلى توجيه التلميذ وإعداده للمشاركة في الحياة الجماعية مشاركة مثمرة»[1]، والمتعلم اليوم ليس كالمتعلم بالأمس، والذي كان عمله ينتهي عند استظهار المعلومات التي استودعها عنده المعلم دون أدنى مشاركة أو تفاعل، أما اليوم فهو«فاعل ومتفاعل، وهو الذي يقوم بالتخطيط لعمله ويُستشار في وضع البرامج التي يستطيع القيام بها ضمن قدراته الخاصة... وهذا النوع من التعليم هو الذي يضمن تخريج طلبة مبدعين» [2]، وهو الذي يضمن الحصول على المتعلم الإيجابي الذي «يدرك أن دوره لم يَعُد يقتصر على التلقي والمذاكرة وتقديم الاختبار، بل لابد أن يُدرَّب على استخدام الاستراتيجيات التي تساعد على تعظيم التعلم لديه وتحقيق أهدافه».[3]

ولكي تحقق العملية التعليمية أهدافها يجب معرفة خصائص المتعلم وحاجاته وميوله، وهذه المعرفة واجبة على مصممي المناهج بالدرجة الأولى لكي يقرروا ويُدرجوا ما يناسب المتعلم من مضامين وأنشطة وطرائق تدريس وغيرها، ثم إنّ هذه المعرفة واجبة على المعلم كونه الشخص المباشر والمكلّف بمتابعة سيرورة العملية التعليمية داخل حجرة الدرس، «فإذا كانت إحاطة المدرس بمادته لازمة، وبالثقافة العامة واجبة، فإن إحاطته بميول تلاميذه ومواهبهم، ونواحي قوتهم وضعفهم في كلّ مقومات شخصيتهم ألزم وأوجب، حتّى يستطيع أن يضع علمه وتوجيهاته لهم جميعا، ولكلّ فرد منهم على حدة حيث ينبغي أن تُوضع».[4]

---

[1]- كمال عبد الحميد زيتون، **التدريس نماذجه ومهاراته**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 1423هـ/2003م، ص:81.

[2]- صالح نصيرات، **طرق تدريس العربية**، ص:47.

[3]- المرجع نفسه، ص:57/56.

[4]- محمود علي السمان، **التوجيه في تدريس اللّغة العربيّة**، ص:15.

ومن أهم المؤشرات لدى المتعلم والتي نرى أن معرفتها أمر ضروري لتسيير العملية التعليمية وتيسيرها نذكر: الذكاء، والنضج، والاستعداد، والدافع، والفروق الفردية.

وفي ما يلي تفصيل لذلك، وسنحاول مع كلّ مؤشر أن نبحث عن مدى تأثيره في عملية تعليمية قواعد اللغة العربية.

1- الذكاء:

يُعدّ ذكاء المتعلم من أهم المؤشرات التي يجب معرفتها، ويُعرّف الذكاء بشكل عام على أنّه «الأداة التي تمكّن الأفراد والمجموعات من التّأقلم بشكل أفضل مع الظروف المحيطة عن طريق استغلال ما هو موجود للوصول إلى حل مشكلة معينة، والمشكلة هي أيّ تحدّ يواجه الإنسان».[1]

والذكاء فطري يولَد مع الإنسان وينمو وتزداد نسبته كلّما تقدّم الإنسان في العمر إلى سن الثامنة عشر، و«الفتيات يتميّزن عن الأولاد في ذكائهن من الخامسة إلى السابعة بحوالي نصف سنة، وفي التاسعة والعاشرة يمتاز الأولاد عن البنات، ولكن عندما تأتي فترة المراهقة يتساوى الجنسان» [2]، ولا يمكن أن نقول عن شخص ما أنه ذكي دائما، أو أنه غبي دائما إنما هو ذكي في تخصصات ومجالات معينة، وغيره ذكي في تخصصات ومجالات أخرى، وهذا الاختلاف في نسبة الذكاء عند الأشخاص يرافقه اختلاف في نوع الذكاء أو الذكاءات التي تميّز الشخص.

والاختلاف في نوع الذكاء يجعل الطلاب مختلفين في كيفية اكتسابهم للمعلومات ويجعل طريقة تعلمهم مختلفة «أي أن هناك بعض الطلاب يستفيدون بشكل كبير من المعلومات السمعية لأن الوسيط السمعي قوي لديهم، ويُطلق عليهم بالمتعلمين السمعيين، وهناك نسبة أخرى من الطلاب ممن لديهم قدرات أقوى على الاستفادة من المعلومات البصرية، ويُطلق على هؤلاء

---

[1]- وليم كرامز، **محاور الذكاء السبع**، إشراف: وائل سمير، دار الخلود للتراث، القاهرة، مصر، ط1، 2011م، ص:11.

[2]- محمد مصطفى زيدان ونبيل السمالوطي، **علم النفس التربوي**، دار الشروق، جدة، المملكة العربية السعودية، ط3، 1416هـ/1996م، ص:147.

الطلاب بالمتعلمين البصريين، بينما نجد بعضهم يتعلمون عندما يلمسون الأشياء بأيديهم، أو يقومون بالتجارب بأنفسهم، ويُطلق عليهم بالمتعلمين اللمسيين».[1] بالإضافة إلى ذلك يحتاج كلّ نشاط تعليمي إلى نوعية ذكاء معينة يجب توفُّرها في المتعلم ليتمكّن من الإحاطة به والإلمام بجزئياته، فأنشطة اللّغة العربيّة مثلا تحتاج إلى توفُّر نسبة من الذكاء اللغوي لدى المتعلم، وإذا ما نظرنا إلى النحو علمنا أن تعلّمه «يحتاج قدرا من التفكير المجرد ومهارات عقلية تساعد على التحليل والاستنباط، ذلك لأنه مرتبط بسيكولوجية النمو عند التلميذ».[2] فتعليم النحو يحتاج – بالإضافة إلى الذكاء اللغوي للمتعلم– إلى قدرته على التفكير المجرد لكي يتمكّن من ربط العلاقات بين المفاهيم النحوية المختلفة.

والحقيقة إن هذا النوع من التفكير العلمي–أي التفكير المجرد الذي يَعتمد على الاستقراء والاستنباط والقياس– لابد أن يكون أسلوب حياة، وهذا لأن «اعتماد التفكير العلمي والاستقراء والقياس والاستنباط هو لب حضارة اليوم وأساسها، لذا يجب تعليم أولادنا طريقة التفكير والتحليل».[3] كما يجب أن يُستعان به في حل كلّ الإشكالات التي تعترض طريقنا وفي شتّى المجالات ليس في المجالات التعليمية فحسب.

2– النضج:

يُعد النضج عاملا أساسيا في تيسير عملية التعلم، فالطفل لا يمكنه أن يتعلم أي شيء إلا إذا وصل إلى المرحلة العمرية اللازمة لتعلمه وهو ما يُعرف بالنضج، ويُقصد بالنضج « التغيّرات الداخلية في الكائن الحي أو الفرد التي ترجع إلى تكوينه الفسيولوجي والعضوي، وخاصة الجهاز العصبي، فالتغيرات التي ترجع إلى النضج هي تغيرات سابقة على الخبرة والتعلم، وهي نتيجة

[1]– باسم الصرايرة وآخرون، **استراتيجيات التعلم والتعليم: النظرية والتطبيق**، ص:15.

[2]– ظبية سعيد السليطي، **تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة**، ص:57.

[3]– صالح بلعيد، **دروس في اللّسانيات التّطبيقيّة**، دار هومة، بوزريعة، الجزائر، ط3، دت، ص:74.

التكوين الداخلي في الفرد»[1]، فالنضج إذن شيء داخلي لا يمكن لأيّ عامل من العوامل الخارجية التأثير فيه، والنضج مرتبط بنمو الإنسان فكلّما تقدّم الإنسان في العمر نضج أكثر. والطفل الناضج يكون تعلّمه أيسر وأسرع، ويمكن إحداث التغيير في أدائه بأقل مجهود ممكن، وبأسرع طريقة ممكنة، مقارنة بمن هو أقل منه نضجا.

كما أنّ تحديد مستوى نضج الطفل يساعدنا في اختيار المواقف التعليمية وأساليب التدريس المناسبة لتعلّمه حسب ما يستطيع القيام به من نشاطات تعلمية.

والنضج وحده لا يؤدي إلى التعلم بل لابد أن يصحبه التدريب والممارسة، و«يجب أن نميز بين النضج والتدريب، فالنضج يتعلق بالنمو، بينما التدريب يتعلق بالتعلم»[2]، والنضج لا يمكن التدخل في تكوينه، أما التدريب فيمكن تحديد كيفيته وتوجيهه إلى هدف معين، و«يُلاحظ أن معظم أنماط السلوك تنمو وتتطور بفعل النضج والتعلم معا»[3].

أما عن علاقة النضج بتعلم اللغة فهي علاقة وجوب إذ لابدّ من نضج الجهاز الصوتي لديه «فقدرة الطفل على تعلم لغة ما مشروطة بنضج جهازه الصوتي ووظائفه العقلية»[4]، ثم يأتي بعد ذلك التدريب على اللغة، فلا يمكن بأيّ حال من الأحوال أن نتوقّع من رضيع أن يتكلّم بكلام مفهوم وواضح محترما قواعد اللغة وجهازه الصوتي غير مكتمل النضج.

كما لا يمكن بأيّ حال من الأحوال أن نتوقّع من طفل في سنوات تعلّمه الأولى أن يميّز بين المفاهيم النحوية والعلاقات بينها؛ لأنّ وظائفه العقلية مازالت قاصرة على فهم مثل هذه التعقيدات، إلا أنّه سيتمكّن من ذلك في المراحل التعليمية القادمة إذ سيصل إلى مستوى النضج الذي يتيح له ذلك.

---

[1]- محمد مصطفى زيدان ونبيل السمالوطي، **علم النفس التربوي**، ص:86/85.

[2]- المرجع نفسه، ص:86.

[3]- حامد عبد السلام زهران، **علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة**، دار المعارف، مصر، دط، 1986م، ص: 47.

[4]- محمد مصطفى زيدان ونبيل السمالوطي، **علم النفس التربوي**، ص:86.

وتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي وصلوا إلى مستوى النضج الذي يمكّنهم من فهم المفاهيم النحوية البسيطة وتقبُّلها.

3- الاستعداد:

الاستعداد من أهم العوامل التي تجعل التّعلم عملية يسيرة، وتمكّن المتعلم من تقبّل المعلومات وتوظيفها في مواقف تعليمية مختلفة، والاستعداد يعني «وصول الفرد إلى مستوى من النضج يمكّنه من تحصيل الخبرة أو المهارة عن طريق عوامل التّعلم الأخرى المؤثرة»[1]، فالاستعداد والنضج متلازمان إذ لا يمكن الحديث عن الاستعداد إلا إذا توفَّر النضج، فالحديث عن الاستعداد لتعلم اللغة مثلا لا يكون لدى الرضيع الذي يكون جهازه الصوتي غير مكتمل النضج.

والحديث عن الاستعداد لتعلّم قواعد اللّغة العربيّة لا يكون لدى المتعلم في سنوات تعلّمه الأولى، إذ سيُركَّز في هذه السنوات على إكسابه اللّغة العربيّة دون التطرق إلى القواعد التي تحكمها، وهذا تهيئة للمتعلم لتقبّل القواعد وفهمها في مرحلة لاحقة «فالمتعلم إذا حصّل ملكة ما في علم من العلوم استعد بها بقبول ما بقي وحصل له نشاط في طلب المزيد والنهوض إلى ما فوق، حتّى يستولي على غايات العلم، وإذا خلط عليه الأمر عجز عن الفهم، وأدركه الكلل وانطمس فكره ويئس من التحصيل، وهجر العلم والتعليم».[2]

وتعلّم النحو يتطلب التدرج، فلا يمكن أن يُقدَّم النحو للمتعلم دفعة واحدة، ولا يمكن «أن يبدأ الطفل الذي لم يتصل بالعلم أدنى اتصال بتعلم النحو عن طريق قراءة كتاب سيبويه أو مقتضب المبرد أو أصول ابن السراج أو حتّى مفصل الزمخشري، فذلك ضرب من الوهم لا يقول به عاقل».[3]

---

[1]- أمل يوسف التل، **التعلم والتعليم**، دار الكنوز العلمية، عمان، الأردن، ط1، 1430هـ/2009م، ص:55.

[2]- ابن خلدون، **مقدمة ابن خلدون**،ج:2، ص:348.

[3]- علي أبو المكارم، **تعليم النحو العربي**، ص:128.

وقد أشارت البحوث التربوية إلى أن «المتعلم إذا أُلْقِيت عليه الغايات في البدايات، وهو حينئذ عاجز عن الفهم والوعي، وبعيد عن الاستعداد له، كَلَّ ذهنه عنها، وحسب ذلك من صعوبة العلم في نفسه فتكاسل عنه وانحرف عن قبوله وتمادى في هجرانه».[1] لذلك لابد من مراعاة مدى استعداد المتعلم لتعلم قواعد اللّغة العربيّة قبل تقديمها له.

ونرى أن تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي على استعداد تام لتعلّم قواعد اللّغة العربيّة لسببين اثنين هما:1- توفر النضج لديهم.

2- لأن لهم بدايات مع اللّغة العربيّة في السنوات التعليمية السابقة.

4- الدافع:

غالبا ما يكون الدافع عنصرا مُهما في النجاح عامة، «فمن السهل جدا أن نرجِّح نجاح شخص إلى دافعيته... كما أن دراسات وتجارب لا حصر لها قد أظهرت أن الدافعية مفتاح للتعلم».[2]

والدافعية للتعلم تشير إلى «حالة داخلية في المتعلم تدفعه إلى الانتباه إلى الموقف التعلمي، والقيام بنشاط موجّه والاستمرار في هذا النشاط حتّى يتحقق التعلم كهدف للمتعلم»[3]، وهذا يشير إلى أنه كلّما كان الدافع لتعلّم شيء ما قويا كانت نتيجة التعلّم جيدة، وعلى العكس من ذلك إذا غاب الدافع كانت عملية التعلّم صعبة ومرهقة، «فتعلم بدون وجود دافع، يكون عديم الأثر، كما أنّه يتطلب مجهودا كبيرا من المتعلم»[4]، وقد لا يأتي بنتيجة.

---

[1]- ابن خلدون، **مقدمة ابن خلدون**، ج:2، ص:348.

[2]- هـ. دوجلاس براون، **أسس تعلم اللغة وتعليمها**، تر : عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، دط، 1994م، ص:143.

[3]- أمل يوسف التل، **التعلم والتعليم**، ص:68.

[4]- محمد مصطفى زيدان ونبيل السمالوطي، **علم النفس التربوي**، ص:117.

ومن جهة أخرى «قواعد اللغة نظام وقانون وقيد، والطفل الصغير يتأبّى على القيود، ويملّها، ويميل عنها؛ بطبيعته المتحركة السلسة السهلة، ومن هنا كان الصراع الأبدي بين طبيعة الإنسان وبخاصة الطفل، وطبيعة القواعد؛ أيّ قواعد، ومنها قواعد اللّغة العربيّة»[1]، فكثيرا ما نشعر بأنّ التلميذ قد اصطدم بدروس القواعد في السنوات الأخيرة من التعليم الابتدائي فتجده ينفر منها ولا يبدي اهتماما لها، وما كان هذا إلا لأنّ التلميذ لا يعرف لماذا يَدرُس القواعد، و«التلميذ إذا لم يتضح له أن القاعدة التي يدرسها تحقق له حاجة من حاجات التعلّم، فإنه ينصرف عنها حتما».[2]، لذلك ينبغي على المعلم بيان الغرض من دراسة النحو للمتعلم، مع مراعاة ربط القاعدة بالمعنى.

إضافة إلى ذلك «ينبغي إيجاد دافع لدى المتعلم يحمله على تعلم القواعد وتفهمها»[3]، بأن نعرّفه الفائدة من تعلّم النحو، إذ سيجنّبه الوقوع في الأخطاء، وبالتالي سيكون تعلمه للنحو وللقواعد عامة بدافع قوي يحمله على التعلم دون كلل ولا ملل.

5- الفروق الفردية:

تَضمّ الفصول الدراسية مجموعة من التلاميذ يتقاربون في السن لكنهم يختلفون فيما بينهم في العديد من الصفات الجسمية والعقلية والاجتماعية وغيرها من الصفات، والتي تجعل من تلاميذ الصف الواحد غير متجانسين وهذا من سنن الله في كونه، فالاختلاف موجود بين كلّ الكائنات الحية إذ يستحيل وجود عنصرين متطابقين مهما كان، فالفروق بين الأفراد أمر طبيعي.

---

[1]- حسني عبد الباري عصر، **تعليم اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائية**، ص:262.

[2]- ظبية سعيد السليطي، **تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة**، ص:40.

[3]- محمد فوزي أحمد بني ياسين، **اللغة**، ص:49.

وظاهرة الفروق الفردية «من أهم حقائق الوجود الإنساني التي أوجدها الله في خلقه حيث يختلف الأفراد في مستوياتهم العقلية... هذا فضلا عن تمايز مواهبهم وسماتهم المختلفة»[1]، فاختلاف الأفراد في مستوياتهم العقلية أفرز الأذكياء ومتوسطي الذكاء ومنخفضي الذكاء، كما أفرزت الفروق الفردية أفرادا يختلفون في نوع ذكائهم وبالتالي يختلفون في ميولهم واهتماماتهم، ولعلّ أهم ما يمكن أن نستفيد منه عند تحديد الفروق الفردية إيجاد فرص التعاون بين الأفراد لبناء حياة إنسانية سليمة.

و«الفروق الفردية تعني اختلاف الأفراد فيما بينهم في بعض الخصائص»[2]، ويعود هذا الاختلاف إلى عدة عوامل أهمها: الوراثة، والبيئة، والعمر الزمني، والنوع (الإناث والذكور)، فقد أشارت نتائج بعض البحوث إلى اختلاف الذكور عن الإناث في بعض القدرات العقلية، وأشارت إلى تفوّق الذكور على الإناث في النواحي اليدوية والميكانيكية، وفي التفكير الرياضي والفيزيائي، وتفوّق الإناث على الذكور في القدرات اللغوية[3].

وقد ميّز العلماء بين مظهرين رئيسين للفروق الفردية وهما[4]:

أ- الفروق داخل الفرد: فالفرد لا تتساوى فيه جميع القدرات، وقد لا تتساوى فيه القدرة الواحدة من مرحلة عمرية إلى أخرى، مما يجعل الفرد يتميّز في مجال ما فيحقق فيه النجاح، في حين أنه يخفق في مجال آخر، وكثيرا ما يكتشف المعلم هذه الفروق في تلاميذه فيجِدُ من بينهم مَن هم متميزون في القدرة اللغوية لكنهم سيئون جدا في الحساب والرياضيات أو العكس.

---

[1] - أحمد عبد العظيم سالم، **الفروق الفردية: مفهومها وكيفية مراعاتها**، مقال منشور على الإنترنت، https://www.iu.edu.sa/Page/index/21038، 9:48:51 AM 10/25/2016.

[2]- أمل يوسف التل، **التعلم والتعليم**، ص:169.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص:170.

[4]- ينظر: سليمان الخضيرى الشيخ، **الفروق الفردية في الذكاء**، دار الثقافة، القاهرة، مصر، دط، 1989م/1990م، ص:20/19.

ب– الفروق بين الأفراد: فالأفراد لا يتساوون في السمات والقدرات، ومثال ذلك: الفروق بين التلاميذ في القدرة اللغوية.

وعلى المعلم أن يتعرّف على الفروق الفردية بين تلاميذه بمظهريها؛ بمعنى أنه عليه أن يبحث عن الفروق الفردية بين التلاميذ عامة، ثم عليه أن يتعرّف على الفروق داخل كلّ تلميذ على حدة، وهذا لأن إلمام المعلم بظاهرة الفروق الفردية له فوائد عديدة في المجال التعليمي، فمعرفته للفروق الفردية[1]:

– تساعده على انتقاء طرائق التدريس التي تلائم مستويات تلاميذه داخل الصف.

– تساعده في توجيه التلاميذ توجيها تعليميا مناسبا واختيار التخصص الأكاديمي الذي يناسب مستوى قدراتهم.

– تساعده في تفريد المناهج بما يتناسب والقدرات المتباينة للتلاميذ.

– تساعده في تقديم الكثير من البرامج والأنشطة والواجبات الدراسية الإضافية والتي تتلاءم مع المستويات المتباينة في قدرات التلاميذ.

– تساعده في مراعاة الحاجات المختلفة للتلاميذ والتعامل بشكل علمي مع السلوك الصفي المتباين.

هذا عن أهمية معرفة الفروق الفردية أمّا عن الأساليب التي يجب أن يتخذها المعلم للتقليص من فارق الدرجات في الفروق الفردية بين تلاميذه فتتلخّص –كما نعتقد – في كلمة واحدة وهي التنويع، ويكون التنويع في طرائق التدريس واستراتيجياته، حيث يتوجب على المعلم أن

[1]– ينظر: أمل يوسف التل، **التعلم والتعليم**، ص:172.

لا يلتزم طريقة واحدة في تدريس كلّ المقررات الدراسية بل عليه أن يختار ما يناسب تلاميذه وما يتناسب مع نوعية النشاط الذي سيقدّمه وعليه أن ينوّع في هذه الطرائق والاستراتيجيات.

كما يكون التنويع أيضا في الوسائل التعليمية لأن هناك من المتعلمين من يفهم بالشرح الشفهي أو الكتابي البسيط على السبورة، وهناك من لابد أن يرافق هذا الشرح وسيلة ملموسة أو مرئية أو مسموعة لكي يكتمل فهمه.

أَلزَمَ وجود الفروق الفردية بين المتعلمين مناهج تعليم اللّغة العربيّة بمجموعة من البنود، أهمها[1]:

- التّوسط في شرح المفاهيم اللغوية بحيث يستطيع فهمها غالبية التلاميذ.
- الالتفات إلى أن اكتساب المهارات اللغوية مسألة فردية إلى حد كبير.
- تقديم خبرات تربوية متنوعة، وتصميم مواقف تعليمية متباينة تدور حولها المفاهيم اللغوية بحيث يستطيع كلّ تلميذ استيعابها حسب السرعة التي تناسبه.
- ربط أوجه النشاط اللغوي والواجبات والتكليفات بمواقف حياتية تشيع بين التلاميذ، وتتماشى مع الاهتمامات المختلفة لديهم، فتصيب عند كلّ تلميذ هدفا، وتشبع عنده حاجة.
- توجيه المعلم لاستخدام مجموعة من الوسائط التعليمية المختلفة التي تواجه ما بين التلاميذ من فروق في أنماط التعلم.

من خلال ممارستنا الفعلية لمهنة التعليم في المرحلة الابتدائية لاحظنا أن وجود الفروق الفردية بين التلاميذ يؤدي إلى اختلاف تحصيلهم الدراسي بين الأنشطة اللغوية والأنشطة العلمية، فنجد مجموعة من التلاميذ ممن يتميزون بالقدرة اللغوية حيويين في الأنشطة اللغوية وخاملين في الأنشطة

[1]- ينظر: رشدي أحمد طعيمة، **مناهج تدريس اللّغة العربيّة بالتعليم الأساسي**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 1419هـ/1998م، ص:38/39.

العلمية، والعكس نجد مجموعة من التلاميذ ممن يتميزون بالقدرة الرياضية حيويين في الأنشطة العلمية وخاملين في الأنشطة اللغوية، لذلك اقترحنا في دراستنا هذه تناول نشاط لغوي بوسائل وأدوات رياضية لجلب اهتمام التلاميذ ذوي القدرات الرياضية وشدّ انتباههم إلى أن تعلّم النحو- وهو نشاط لغوي- ممكن باستخدام الرموز الرياضية والرسوم البيانية.

6- التعليم اللغوي في مرحلة الطفولة المتأخرة:

تُعدّ مرحلة الطفولة من أهم مراحل نمو الإنسان فهي اللبنة الأساسية لحياته المستقبلية، وقد حظيت هذه المرحلة بالكثير من الدراسات التي تبحث عن خصائص الطفل وتعمل على اختيار الأنسب له لينشأ نشأة سليمة وليكون فردا صالحا ونافعا في مجتمعه. وتُعدّ مرحلة الطفولة مرحلة بناء الشخصية ومرحلة التعليم والتوجيه التربوي لذلك لابد من استغلالها أحسن استغلال لأنه «إذا تجاوزها المرء ولم يحصل خلالها ما ينبغي تحصيله، فإن طلبه لأي علم أساسي بعدها قد لا يؤتي ثماره كما ينبغي»[1]. كما يجب الابتعاد أكبر قدر ممكن عن الأخطاء التعليمية التربوية «فالخطأ مهما قل شأنه في تكوين الطفولة فإن بصماته ستظل عالقة بحياة الفرد طول حياته»[2]، إضافة إلى ذلك لابد من تحديد ما سيُقدَّم للأطفال في هذه المرحلة فلا نرهقهم بما لا يفيدهم بل يجب الاكتفاء «بتزويدهم بالمعلومات التي تخصهم كأفراد في مرحلة الطفولة يعيشون حياتهم سليمة كما ينبغي وكمواطنين داخل مجتمع من جهة أخرى... ».[3]

أما عن التعليم اللغوي للطفل فلابد أن يكون مبكِّرا، وقد صدق القول الذي يرى أن التعلم في الصغر كالنقش على الحجر، والذي يشير إلى ضرورة استغلال فترة الطفولة لإكساب الطفل العادات الحسنة وتزويده بالمعلومات المفيدة، وفي هذا الصدد يقول **أسامة الألفي**: «إننا إذا

---

[1]- عبد المجيد عيساني، **مقاييس بناء المحتوى اللّغوي**، ص:62.

[2]- عبد المجيد عيساني، **النحو العربي بين الأصالة والتجديد**، ص:278.

[3]- عبد المجيد عيساني، "**تعليمية اللّغة العربيّة في مستواها التركيبي**"، مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، ماي 2009م، ع:8، ص:31.

أردنا فعلا إصلاح ألسنة الطلاب وتقويمها علينا أن نبدأ بفترة الطفولة المبكرة؛ ذلك لأن الأطفال جميعا يولدون متساوين في نعم الله عليهم من عقل وحواس مختلفة تتيح لهم أن يكوّنوا بواسطتها ثروتهم اللغوية».[1] وللوصول إلى تحقيق هذا الهدف «لابد من الاهتمام بلغة الطفل وآدابه لينشأ محبا للغته، معتزا بأمته، مرتبطا بوطنه، واثقا بنفسه، وليس هذا بعزيز إذا ما اهتم العرب بلغتهم، ورعوها حق الرعاية وكانوا بها مؤمنين»[2].

ويبدو في جميع الدول العربية أنّ الطفل لا يبدأ تعلمه اللّغة العربيّة الفصيحة إلا عند التحاقه الأول بدور رياض الأطفال ثم عند التحاقه بالمدرسة الابتدائية، «ولا شك أن أولى المهارات التي ينبغي على الطفل أن يتعلمها ويتقنها هي مهارة الكلام المستقيم، هذه المهارة التي تُعدّ أسبق المهارات العلمية الأخرى التي تكمل حياة الفرد، ولا تقوم مهارة الكلام المستقيم إلا بناء على مهارة الاستماع الجيد، الذي يُعد الأساس الأول المعتمد في هذه المرحلة، ذلك أنه إذا استقامت هذه المهارة في حياة الطفل ستكون لاشك المفتاح الأساس لكلّ المعارف الإنسانية الأخرى»[3]، ويكون هذا في سنوات التعليم الابتدائي الأولى، وبعدها ينتقل الطفل إلى مرحلة أدقّ وأعمق مقارنة بالمرحلة السابقة، حيث سيلتقي مع دروس القواعد اللغوية.

تُقابل مرحلة السنوات الأخيرة في المدرسة الابتدائية (الرابعة والخامسة ابتدائي) مرحلة الطفولة المتأخرة، وهي آخر مرحلة من مراحل الطفولة تمتد بين سن التسع سنوات والاثني عشر سنة، ويُطلق على هذه المرحلة مرحلة ما قبل المراهقة.

وتتميّز مرحلة الطفولة المتأخرة عموما بما يلي:

«- بطء معدل النمو بالنسبة لسرعته في المرحلة السابقة والمرحلة اللاحقة.

---

[1]- أسامة الألفي، **اللّغة العربيّة وكيف ننهض بها**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، دط، 2004م، ص:65.

[2]- أحمد مطلوب،" **لغة الطفل**"، مجلة المجمع العلمي، بغداد، العراق، 1429هـ/2008م، ج:1، ص:17.

[3]- عبد المجيد عيساني، **النحو العربي بين الأصالة والتجديد**، ص:278.

- زيادة التمايز بين الجنسين بشكل واضح.
- تعلم المهارات اللازمة لشؤون الحياة، وتعلم المعايير الخُلقية والقيم، وتكوين الاتجاهات والاستعداد لتحمل المسؤولية، وضبط الانفعالات».[1]

كما تتميز مرحلة الطفولة المتأخرة باكتمال النمو الحسي عند الطفل فينضج بصره ويتمكن من ممارسة الأشياء القريبة منه ولمدة أطول من ذي قبل، كما ينضج سمعه ليبلغ أقصى درجاته وتنضج عنده حاسة اللمس، وكلّ هذا « يؤثر إيجابا على عملية التعلم بشكل عام وتعلّم اللّغة بشكل خاص، فطفل هذه المرحلة يستطيع السيطرة على عضلاته الدقيقة، وتكون قدرته على التمييز الحسي للموضوعات الخارجية أكبر من ذي قبل، ومنها القدرة على الاستنباط وإدراك الكلّيات، فيمكن أن يدرك في اللغة أن هذه جملة اسمية وتلك جملة فعلية وهكذا، كما يفرّق بين الجملة الخبرية والجملة الإنشائية وبين الفاعل والمفعول به والمبتدأ والخبر»[2].

أما النمو العقلي في مرحلة الطفولة المتأخرة فيتميّز بمجموعة من الخصائص أهمها[3]:

- يصل نمو ذكاء الطفل في هذه المرحلة إلى حوالي النصف من إمكانيات نمو ذكائه في المستقبل.
- تظهر عنده القدرات الخاصة وتتميّز عن ذكائه وقدرته العقلية العامة.
- تتضح عنده القدرة على الابتكار.
- يستمر التفكير المجرد في النمو، ويتمكّن من تفسير الظواهر بدرجة أفضل من ذي قبل.
- يزداد مدى انتباهه ومدّته وحدّته، كما تزداد قدرته على التركيز وتزداد ذاكرته.
- تزداد قدرته على تعلم المفاهيم ونموها (كالعدل والظلم والخير والشر) ويزداد تعقدها وتمايزها وموضوعيتها وتجريدها وعموميتها وثباتها.

---

[1]- حامد عبد السلام زهران، **علم نفس النمو**، ص:233.

[2]- زكريا إسماعيل، **طرق تدريس اللّغة العربيّة**، ص:79/78.

[3]- ينظر: حامد عبد السلام زهران، **علم نفس النمو**، ص:239-241.

- يزداد استعداده لدراسة المناهج الأكثر تقدما وتعقيدا.
- يزداد حب الاستطلاع عنده.
- يمتاز البنون عن البنات خاصة في الذكاء في سن التاسعة والعاشرة.

أما النمو اللغوي للطفل في هذه المرحلة فيزداد تطورا، ويتوقف ذلك على عدة عوامل منها: مستواه العقلي، ومستواه الاجتماعي، ومستواه الثقافي، ومستواه الاقتصادي، وكذلك جنسه حيث أظهرت الدراسات تفوق الإناث على الذكور في القدرة اللغوية في هذه المرحلة.

ومن مظاهر النمو اللغوي لمرحلة الطفولة المتأخرة نذكر:

«- تزداد المفردات ويزداد فهمها، ويدرك الطفل التّباين والاختلاف القائم بين الكلمات ويدرك التماثل والتشابه اللغوي.

- يزيد إتقان الخبرات والمهارات اللغوية.

- يتضح إدراك معاني المجردات مثل (الكذب، والصدق، والأمانة، والعدل، والحرية، والحياة، والموت).

- يلاحظ طاقة التعبير والجّد المنطقي.

- يظهر الفهم والاستمتاع الفني والتذوق الأدبي لما يقرأ».[1]

إضافة إلى هذه المظاهر يرى **طعيمة** أن أطفال هذه المرحلة يميلون إلى تجزئة الخبرات، ثم إعادة تكوينها، وإلى اللعب باللغة والتغيير في أنماط التراكيب بأنفسهم وهذا يجعل عملية تعلم اللغة

[1]– حامد عبد السلام زهران، **علم نفس النمو**، ص:244.

عندهم تتحول من عملية آلية تلقائية إلى عملية عقلية يشتغل معها فكرهم.[1]

تستلزم كلّ هذه الخصائص السالفة الذكر من منهاج اللّغة العربيّة ما يلي[2]:

- تنويع النشاط اللغوي في الفصل وفي الكتب المقروءة، فرديا وجماعيا.

- الارتفاع بمستوى التدريبات اللغوية لتكون أكثر تجريدا وعمقا.

- توضيح أهداف تعليم اللّغة العربيّة للتلاميذ، وإشعارهم بقيمة ما يتعلمونه.

- توظيف ميل التلاميذ في هذه المرحلة إلى تجزئة الخبرات، ثم إعادة تكوينها.

- مواصلة استخدام الألعاب اللغوية وتوظيف أوجه النشاط المختلفة.

- توثيق صلة التلميذ في هذه المرحلة بالمكتبة.

- إتاحة الفرص الكثيرة للتلاميذ كي يشارك بعضهم بعضا في التعبير عن أفكارهم في مجموعات صغيرة...وكذلك تشجيعهم على الكتابة الكثيرة... فضلا عن تدريبهم على تقويم ما يكتبونه بأنفسهم.

إضافة إلى ذلك نرى أنّه لابد من التّدرج في تقديم المفاهيم اللغوية «فتلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدريج شيئا فشيئا وقليلا قليلا، يلقى عليه أولا مسائل من كلّ باب من الفن هي أصول ذلك الباب، ويقرّب له في شرحها على سبيل الإجمال، ويراعى في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه، حتّى ينتهي إلى آخر الفن».[3] والتدرج أسلوب تربوي أصيل «جاءت به الشريعة بإقراره كأسلوب من أساليب التربية الإسلامية... لذا صار لزاما

---

[1]- ينظر: رشدي أحمد طعيمة، **مناهج تدريس اللّغة العربيّة بالتعليم الأساسي**، ص:37.

[2]- ينظر: رشدي أحمد طعيمة، **مناهج تدريس اللّغة العربيّة بالتعليم الأساسي**، ص:38/37.

[3]- ابن خلدون، **مقدمة ابن خلدون**، ج:2، ص:347.

على المتعلم أن يتدرج في اكتساب المعرفة من السهل إلى الصعب، ويترقّى في العلوم من الجزء إلى الكلّ».[1] وهذا التدرج سيساعد المتعلم على اكتساب المعلومات اللغوية بسهولة ويُسر، كما سيساعده على تنظيمها وهيكلتها.

[1]- بدر بن جزاع بن نايف النماصي، **آداب المعلم والمتعلم عند ابن مفلح من خلال كتابه الآداب الشرعية**، كتاب الكتروني، ص:118، نشر: شبكة الألوكة، www.alukah.net

الفصل الثّاني: منهاج قواعد اللّغة العربيّة للسنة الخامسة ابتدائي(وصف وتقويم)

المبحث الأوّل: مفهوم المنهاج

المبحث الثّاني:عناصر المنهاج

المنهاج من المستندات التّربويّة الرّسميّة التي تصدرها الجهات الوصيّة والمتمثلة في وزارة التربية الوطنية لاعتمادها في مراحل التّعليم المختلفة، والمنهاج هو المرجع الرئيس الذّي يَعتمد عليه المعلّم لاستنباط الأهداف المرسومة والمحتوى الذّي سيدرّسه وطرائق تدريسه وكيفيّة التّقويم.

والأهداف والمحتوى وطرائق التّدريس والتّقويم هي العناصر التي يقوم عليها بناء أيّ منهاج تعليمي.

ولتقويم أي منهاج تعليمي لابد من البحث فيه عن هذه العناصر؛ لمعرفة مدى مطابقتها للمعايير والشروط اللازمة لها.

المبحث الأول: مفهـــــوم المنهـــــاج:

1- المنهاج لغة:

جاء في لسان العرب[1]: طريقٌ نَهْجٌ: بَيِّنٌ واضِحٌ، وهو النَّهْجُ، والجمع: نَهْجاتٌ ونُهُجٌ ونُهُوجٌ. وطُرُقٌ نَهْجَةٌ، وسَبيلٌ مَنْهَجٌ: كَنَهْجٍ. ومَنْهَجُ الطَّرِيقِ: وَضَحُهُ. والمِنْهاجُ كَالمَنْهَجِ. وفي التّنزيل: ﴿ **لِكُلّٖ جَعَلۡنَا مِنكُمۡ شِرۡعَةٗ وَمِنۡهَاجٗاۚ** ﴾ [المائدة الآية 48]، وَالمِنْهاجُ: الطَّرِيقُ الواضِح. واسْتَنْهَجَ الطَّرِيقُ: صارَ نَهْجًا.

فالمنهج أو المنهاج لغة: هو الطّريق المستقيم الواضح.

2- المنهاج اصطلاحا:

للمنهـاج تعريفـات عديـدة توزّعـت إلى اتّجـاهين اثنـين همـا: المفهـوم التّقليـدي والمفهـوم الحديث.

[1]- ينظر: ابن منظور، **لسان العرب**، مج:2، ص:383، مادة (ن ه ج).

أ- المفهوم التّقليدي للمنهاج:

ارتبط المفهوم التّقليدي للمنهاج بمفهوم التّربية قديما، فهو يهدف إلى حشو دماغ المتعلّم بالمعلومات والمعارف ليسترجعها متى ما طلب منه ذلك، والمنهاج بالمفهوم التّقليدي هو[1]:

- المقرّرات الدّراسيّة الموضوعة في صورة مواد دراسيّة تُقدَّم للطّلبة بغية دراستها، في مرحلة معيّنة من مراحل الدّراسة.
- وهو المعلومات، والحقائق، والمفاهيم المختلفة والتي تهدف إلى إعداد المتعلمين للحياة وتنميّة قدراتهم عن طريق إلمامهم بخبرات الآخرين والاستفادة منها.

ب – المفهوم الحديث للمنهاج:

المفهوم الحديث للمنهاج وليد المفهوم الحديث للتّربيّة، الذّي ينصّ على« تعديل سلوك المتعلّم وفق متطلبات نموه وحاجات المجتمع، وفي ضوء الفلسفة التّربويّة التي يتبنّاها المجتمع».[2]

وعلى هذا الأساس صار المنهاج يعني:

- مجموع الخبرات المخطّطة التي تقدّمها المدرسة إلى الطّلبة، داخل المدرسة وخارجها، هدفها تحقيق النّمو الشّامل لشخصية المتعلّم في مختلف المجالات العقلية، والجسمية، والوجدانية، وبناء تلك الشّخصية بموجب أهداف تربويّة محدّدة، وخطة علميّة تؤدّي إلى تعديل سلوك المتعلّم.[3]

---

[1]– ينظر: عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية، **تحليل محتوى مناهج اللّغة العربيّة**، دار صفاء، عمان، الأردن، ط1، 1430هـ/2009م، ص:29.

[2]– المرجع نفسه، ص:31.

[3]– ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

- وهو يعني«كلّ التجارب التّعلميّة المنظّمة، وكافة التّأثيرات التي يمكن أن يتعرّض لها التّلميذ تحت مسؤوليّة المدرسة خلال فترة تكوينه، ويشمل هذا المفهوم نشاطات التّعلّم التي يشارك فيها التّلميذ، والطّرائق والوسائل المستعملة، وكذا كيفيّات التّقويم المعتمدة».[1]

من خلال ما سبق يتّضح أنّ المنهاج هو: كلّ التّجارب والخبرات ذات الأهداف والمحتوى المحدَّد، والتي تقدِّمها المدرسة للمتعلِّم بغرض تعديل سلوكه ليحقِّق النّجاح في المدرسة والحياة، والمنهاج الحديث لا يقتصر على المعلومات إنّما يتعدّاها إلى الخبرات التي تشمل كلّ جوانب شخصيّة المتعلّم، ويشجِّع على التّعلم الذّاتي والاعتماد على النفس إذ يُعدّ المتعلم فيه محور العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، والمعلّم هو المنشِّط والموجِّه للمتعلِّم.

إن مرحلة بناء المنهاج من أخطر المراحل في العملية التعليمية «لأنه الذي يتحكم في تحديد المادة العلمية وجلاء مقوماتها» [2]، ولذلك يجب الاعتناء بهذه المرحلة جيدا للتوصل إلى بناء منهاج تعليمي قادر على النهوض بالعملية التعليمية والسير بها نحو النجاح، وبهذا سيكون المنهاج الأساس المحوري للعملية التعليمية كلّها.

3- مبادئ بناء المناهج:

حدد التربويون مجموعة من الأسس والمبادئ يُعتمد عليها في بناء المناهج وهي الآتية[3]:

***مبدأ الشموليّة:** لا يمكن أن تبنى المناهج سَنَةً بِسَنَةٍ، بل يجب الانطلاق من وحدة كمرحلة التّعليم الابتدائيّ مثلا.

---

[1]- محمد الصالح حثروبي، **الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي**، ص:26.

[2]- علي أبو المكارم، **تعليم النحو العربي**، ص:23.

[3]- ينظر: محمد الصالح حثروبي، **الدّليل البيداغوجي**، ص:31/30.

***مبدأ الانسجام:** ينبغي أن يتّصف المنهاج بالانسجام بين عناصره الأربعة: الأهداف والمحتوى والأنشطة والتّقويم.

***مبدأ إمكانيّة التّطبيق:** إمكانية تطبيق المنهاج تعتمد على حاجات التّلاميذ وقدراتهم والمواقف المخصّصة والوسائل التّعليميّة وغيرها...

***مبدأ المقروئيّة:** يجب أن تكون صياغة المناهج واضحة وبسيطة ومفهومة وبعيدة عن المصطلحات المتصنّعة أو المتكلفة.

***مبدأ قابليّة التّقويم:** إن طابع تقويم وضعيات التّعلّم والنّشاطات ونتائج المتعلّمين يجب أن يظهر في المنهاج.

* **مبدأ الوجاهة:** وهذا يعني تقريب التّعليم من المحيط الطبيعيّ والاجتماعيّ والثقافي، وتلبية الحاجات الإنسانيّة والاجتماعيّة وكذا منتظرات المجتمع.

يأتي ضمن مراحل بناء المنهاج مرحلة التصميم، وتصميم المنهاج «عملية منظمة ومدروسة تتحول فيها الأهداف التربوية والتعليمية إلى مجموعة من إجراءات وأنشطة وتقويم لتحقيق نتائج ملحوظة ومرجوة»[1]، ويمكنا القول إن تصميم المنهاج هو: ترجمة لما جاء به المنهاج من تحديد للأهداف إلى محتوى مضبوط، يُقدَّم بطرائق مناسبة وبإجراءات محددة مما يجعله يوصف بالفاعلية، ويبدو أن «هناك علاقة إيجابية متبادلة بين فاعلية المنهاج التعليمية وحسن التصميم»[2]، فالتصميم الأفضل يساعد على تحقيق الأهداف المروجة من العملية التعليمية التربوية.

[1]- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، **المنهاج التّعليميّ والتّدريس الفاعل**، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2006م، ص:219.

[2]- المرجع نفسه، ص:220.

4- منهاج اللّغة العربيّة:

يمثّل منهاج اللّغة العربيّة واحدا من أهم المناهج التعليمية في المرحلة الابتدائية، لما للغة العربية من أهمية في هذه المرحلة، والقصور الحاصل في تعليم اللّغة العربيّة يرتبط ارتباطا كبيرا بالمنهاج «فواضع المنهاج من مهامه وضع الخطوط الكبرى للمقرر المدرسي بما يتلاقى مع الأهداف العامة للتربية، وما لم يحسن تحديد موضوعاته واختيارها فإن ما يضعه من مناهج لن يؤتي الثمار المرجوة».[1] كما أنه«من المفيد أن نقدم للتلاميذ معرفة أساسية معللة بقدر الإمكان عن لسانهم الأم، ضمن حيز تطوري وتزامني وذلك تبعا لتطور المعرفة»[2]، ولا يمكن الوصول إلى ذلك إلّا بانتهاج المسلك العلمي في الإعداد للعملية التعليمية والذي تكون أولى خطواته بناء منهاج محكم.

وقد قدّم **رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع** تعريفا إجرائيا للمنهاج في مجال تعليم العربية بقولهما: هو« تنظيم معيّن يتمّ عن طريقه تزويد الطلاب بمجموعة من الخبرات المعرفية والوجدانية والنفس حركية التي تمكنهم من الاتصال باللّغة العربيّة وتمكنهم من فهم ثقافتها وممارسة أوجه النشاط اللازمة داخل المدرسة أو خارجها وذلك تحت إشراف هذه المدرسة»[3]. يتضح من خلال هذا التعريف أن الهدف من منهاج تعليم اللّغة العربيّة تجاوز فكرة نقل المعلومات اللغوية إلى المتعلم، وأصبح يهدف إلى تزويده بالخبرات التي تمكّنه من استعمال اللّغة العربيّة بشكل سليم في كلّ الظروف التي يستلزم فيها استعمال اللغة.

لذلك أوصى **عبد الرحمن الحاج صالح** -ككثير من اللسانيين والتربويين- بأن يكون «الاستعمال الفعلي للغة في جميع الأحوال الخطابية التي تستلزمها الحياة اليومية هو المقياس الأول

---

[1]- أسامة الألفي، **اللّغة العربيّة وكيف ننهض بها**، ص:90.

[2]- شارل بوتون، **اللسانيات التطبيقية**، تر: قاسم المقداد ومحمد رياض المصري، دار الوسيم للخدمات الطباعية، دمشق، دط، دت، ص:95.

[3]- رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، **تدريس العربية في التعليم العام: نظريات وتجارب**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 1420هـ/2000م، ص:54.

والأساسي في بناء كلّ منهاج تعليمي»[1]، كما أشار **عبد العليم إبراهيم** إلى أنه «ينبغي عند وضع منهاج في اللّغة العربيّة إدراك وظيفة اللغة في حياة الفرد وحياة المجموع، وأنها أداة اتصال وتفاهم... ».[2] ولذلك يجب أن تنتقى الموضوعات المفيدة التي تحقق الغاية من تعلم اللّغة العربيّة في كلّ مرحلة تعليمية.

وقد تحدث **مدكور** عن أسس بناء مناهج اللّغة العربيّة[3] وجعلها كالآتي:

- يجب أن يراعي هذا المنهاج التّصور الإسلامي للكون والحياة، وهذا يعني تبنّي الفلسفة الإسلاميّة في بناء مناهج اللّغة العربيّة.
- يجب أن يراعى في بنائه طبيعة التّلميذ ومتطلباته في كلّ مرحلة، فتلميذ المرحلة الابتدائيّة له حاجات ومتطلبات تختلف عن تلميذ المرحلة المتوسّطة، وتلميذ المرحلة المتوسّطة له حاجات ومتطلبات تختلف عن تلميذ المرحلة الثّانويّة.
- يجب أن يراعي منطق مادة اللّغة العربيّة وخصائصها ووظائفها، فلكلّ لغة منطقها وخصائصها التي تميّزها عن غيرها من اللّغات.
- يجب أن يراعي طبيعة الموقف اللّغوي الذّي سيوضع فيه المتعلّم ليكتسب اللّغة التي تمكّنُه من التّواصل في كلّ المواقف.

والملاحظ على مناهج تدريس اللّغة العربيّة في مختلف المستويات أنها «لم تستفد بالشكل الجيد من التراكمات التي عرفتها اللسانيات الحديثة، حيث حافظت على طابعها التقليدي، وظلت

---

[1]- عبد الرحمن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في اللسانيات العربية**، موفم للنشر، الجزائر، دط،2012م، ج:1، ص:176.

[2]- عبد العليم إبراهيم، **الموجه الفني لمدرسي اللّغة العربيّة**، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط14، دت، ص:36.

[3]- ينظر: علي أحمد مدكور، **تدريس فنون اللّغة العربيّة**، دار الفكر العربي، القاهرة مصر، دط، 1420هـ/2000م، ص: 47/46.

كثير من الظواهر اللغوية تُدرّس بمنهجية قديمة».[1] لا تغيير فيها، مما جعل أهداف تعليم اللغة العربية حبيسة صفحات المناهج.

أما عن مناهج تعليم النحو في البلاد العربية عامة فيبدو جليا أنها في حال غير مرضية وغير مستقرة وتعمُّها الفوضى، إذ نجدها تقرّر بعض المفردات اللغوية في مستوى معين ثم تحذفها ثم تُرجعها بعد ذلك في المستوى نفسه، فاختيار المفردات اللغوية لا يستند إلى معيار علمي بل يعتمد على آراء فردية وغير علمية، وخلاصة القول: «إن النحو في تعليم العربية حقيق بوقفة متأنية، لأنه يجسد الخلل العام خير تجسيد، ولأن الناس يعلِّقون مشكلات العربية عليه، وقد تبين لنا أن مقررات النحو في المدارس العربية سبب جوهري لكراهية التلاميذ للعربية بوجه عام».[2]

وما دامت مناهج النحو توضع بآراء فردية واجتهادات شخصية دون دراسات مسبقة ومعمقة ستبقى في اضطراب، وغياب المنهاج القويم لا يخدم النحو بل سيؤدي بدروس النحو إلى الضياع.

أما عن منهاج تعليم قواعد اللّغة العربيّة في السنة الخامسة ابتدائي في الجزائر فليس ببعيد عن باقي المناهج في الوطن العربي وعن مشكلاتها، وأول ما يُلاحظ على هذا المنهاج أنه لم يُفرد له مُؤلَف خاص به وجاءت تعليماته ضمن منهاج جامع لكلّ أنشطة اللّغة العربيّة ويمكن أن يكون ذلك نتيجة الاعتماد على المقاربة النصية في التدريس.

كما يُلاحظ أن الحجم الساعي الأسبوعي المخصص لنشاط القواعد (النحو والصرف والإملاء) في السنة الخامسة ابتدائي قليل مقارنة بباقي الأنشطة اللغوية الأخرى؛ إذ يتم تناول

---

[1]- عمر المغراوي، **"دور اللسانيات الحديثة في تطوير مناهج تدريس اللّغة العربيّة"**، مجلة دراسات معاصرة، مخبر الدراسات النقدية والأدبية المعاصرة، المركز الجامعي تيسمسيلت، الجزائر، السنة2، مج:2، جويلية/يوليو2018م، ع:2، ص:252.

[2]- عبده الراجحي، **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، دط،1995م، ص:101.

القواعد النحوية في الحصة الأولى لاستثمار النص مدة خمس وأربعين دقيقة، ويتم تناول القواعد الصرفية والإملائية بالتناوب في الحصة الثانية لاستثمار النص مدة خمس وأربعين دقيقة أيضا، ونحن نرى بأن نشاط استثمار النص يحتاج إلى وقت أطول مما مُنِح له، كي يتمكن المتعلم من قراءة النص وشرحه ثم استنباط القاعدة وإجراء التمارين لترسيخ ما تمّ تعلمه، ويُفترَض أن يكون «للتمارين من الدراسة القسط الأوفر بكثير من حصة العرض والإيصال، ويجب أن لا تقل نسبتها عن ثلاثة أرباع الدراسة»[1]، في حين نجد أن الوقت لا يكفي لشرح القاعدة شرحا وافيا في بعض الأحيان فما بالك بالتمارين.

وعلى الرغم من أن كلّ الأنشطة اللغوية منها والعلمية هي مجال لتطبيق القواعد، إلا أنه يبقى لحصة القواعد مكانا مُهما في دقة الملاحظة والحرص على التطبيق الدقيق للقاعدة، لذلك كان على واضعي المنهاج أن يخصصوا وقتا أكبر لنشاط القواعد.

[1]- عبد الرحمن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في علوم اللسان**، موفم للنشر، الجزائر، دط، 2007 م، ص:234.

المبحث الثاني: عناصر المنهاج:

يتكوّن المنهاج من أربعة عناصر، وهي: - الأهداف – المحتوى – طرائق التدريس والوسائل التعليمية– التقويم.

«والعلاقات بين هذه المكونات واضحة، فالأهداف عندما تتحدّد تكون أساسا لاختيار المحتوى وتحديد الطريقة المناسبة لتدريسه، وبعد أن تأخذ العملية التعليمية طريقها تأتي إلى التقويم»[1].

وفي ما يلي توضيح لكلّ عنصر من هذه العناصر على حدة.

1- الأهداف:

إن الغرض الرئيس من إعداد مناهج دراسية يكمن في تنظيم العملية التعليمية، وإعداد منهاج دراسي يمر بمراحل أولها «تحديد الأغراض التي يتجه إليها التعليم... ولا شك أن المناهج الناجحة هي التي تُشتق من حاجات المجتمع، وتخدم أغراضه في المرافق الحيوية المختلفة».[2]

والهدف هو النّتيجة التي يسعى الفرد للوصول إليها من خلال أي عمل يقوم به. والأهداف التّعليميّة هي: «الغاية التي يراد تحقيقها من خلال العمليّة التّعليميّة»[3]، بحيث « يتولّى المعلّم اتّخاذ الإجراءات، والوسائل والكيفيّات الكفيلة بتحقيقها».[4] وهي: «عبارات أو جمل مكتوبة بدقّة لوصف الطّريقة التي سيتصرّف بها الطّلاب بعد الوحدة التّدريسيّة»[5]، ويُقصد

---

[1]- رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، **تدريس العربية في التعليم العام**، ص:55.

[2]- عبد العليم إبراهيم، **الموجه الفني لمدرسي اللّغة العربيّة**، ص:35.

[3]- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، **المنهاج التّعليمي والتّدريس الفاعل**، ص:65.

[4]- عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية، **تحليل محتوى مناهج اللّغة العربيّة**، ص:39.

[5]- سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري، **مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها**، ص:133.

بالطّريقة التي سيتصرّف بها الطّلاب السلوكات العقليّة والوجدانيّة والمهاريّة التي ستظهر على الطّالب بعد الوحدة التّدريسيّة.

كما تُعرّف الأهداف التّعليمية بأنها « أنماط موضوعة، أو سلوك قابل للملاحظة والقياس والتّقويم، أو تخطيط وسلوك يتحقّق لدى المتعلّم نتيجة نشاط يزاوله كلّ من المعلّم والمتعلّم يقوم على بيداغوجيّة علميّة باعتماد العقلنة والأجرأة والبرمجة، وتختصّ الأهداف التّربويّة بالمجال العقليّ والوجدانيّ والسيكوحركي».[1]

للأهداف التّربويّة مستويات مختلفة، وهي مرتّبة على النّحو الآتي:

أوّلا– الغايات: تصاغ الغايات من فلسفة المجتمع ومعتقداته ونظامه وتصدر عن السلطات العليا للدولة، و«الغايات تتّسم أغلبها بطابع التّجريد والتّعميم، فهي غير مرتبطة بزمان ولا مكان، وإنما هي صيغ بعيدة التحديد الواضح والدقيق»[2]، فالغاية تُعدّ من ثوابت الأمّة لا تتغيَّر إلا بتغيُّر فلسفة المجتمع ومعتقداته، وبذلك نقول إنّ الغايات أهداف بعيدة المدى.

ومن الغايات التّربويّة نذكر: – تكوين مواطن صالح ذكيّ ومنتج، وبناء مجتمع حرّ وديمقراطي.

ثانيا– المرامي: وهي الأغراض والمقاصد، وهي: «الجانب التّطبيقيّ لما حدَّدته الغايات معبّرة عن السّياسة الرّسميّة للدولة وهي أقلّ شموليّة من الغايات، وتميل نسبيّا إلى التّحديد، وتكون ذات مدى أقلّ مما هو عليه الغايات؛ لأنّها تحدّد مقاصد تنظيم معيّن كقطاع الصّحة

[1]– صالح بلعيد، **دروس في اللّسانيات التّطبيقيّة**، ص:100.

[2]– محمد شارف سرير ونور الدين خالدي، **التّدريس بالأهداف وبيداغوجيا التّقويم**، دون دار طبع أو نشر، دط، دت، ص:14.

والإدارة العموميّة وقطاع التربيّة »[1]، والمرامي تتميز بعدم الثبات؛ لأنها تتغير من حين إلى آخر مسايرة للتغيرات التي تطرأ على المجتمع.

ثالثا– الأهداف العامة: « وهي جمل تصف النّتيجة الفعليّة التي تظهر عند المتعلّم في شكل قدرات ومهارات، والتي يحقّقها مقرّر دراسيّ أو جزء منه، وذلك خلال فترة تكوينيّة محدّدة، سنة دراسيّة أو سنة أو فصل... ».[2]

نستنتج من خلال هذا التّعريف أنّ الأهداف العامة هي الأهداف ذات الصّلة الوثيقة بالمنهاج، وهي الأهداف التي يجتهد واضعو المناهج في تحديدها، ووضع المحتوى وطرائق التدريس والتقويم للوصول إلى تحقيقها، ويمكننا الاطّلاع على الأهداف العامة لأي مقرّر دراسيّ بنظرة نلقيها على المناهج الرّسميّة أو مقدمة الكتب المدرسيّة التي تصدرها وزارة التربية الوطنية.

ومن الأهداف العامة لتعليمية اللغة العربية في السنة الخامسة ابتدائي نذكر:– يقرأ النّصوص قراءة مسترسلة، ويستخدم القاموس للبحث عن معاني الكلمات الجديدة.

رابعا– الأهداف الخاصة: وهي أكثر تحديدا من الأهداف العامة فهي «عبارة عن جملة تصف سلوكات التلاميذ والتي ستظهر بعد نهاية درس معيّن»[3]، أو جزء من موضوع قد ينجز في حصة أو أكثر، وتحقيق الأهداف الخاصة مسؤوليّة تقع على عاتق المعلّم والمتعلّم على حدّ سواء.

ومن أمثلة الأهداف الخاصة نذكر: – التّمييز بين الأفعال الصّحيحة والمعتلّة.

---

[1]– محمد شارف سرير ونور الدين خالدي، **التّدريس بالأهداف وبيداغوجيا التّقويم**، ص:15.

[2]– المرجع نفسه، ص:16.

[3]– المرجع نفسه، ص:20.

خامسا– الأهداف الإجرائيّة: وهي «صياغة لعبارات دقيقة ومركّزة وغير قابلة للتأويل، تدلّ على السلوك الذّي سيظهر عند المتعلّم أثناء أو في آخر درس معيّن»[1]، وتتمثل الأهداف الإجرائية في السلوك اليومي الذي يظهر على المتعلم على المستوى المعرفي أو الوجداني أو الحركي.

ومن أمثلة الأهداف الإجرائيّة: – أن يكون التّلميذ قادرا على إنشاء جمل اسميّة يكون فيها الخبر شبه جملة.

لكي تكون الأهداف التّعليميّة التي يتبنّاها المنهاج مضبوطة وتحقق ما تصبو إليه يجب أن تتوفر فيها مجموعة من المعايير، وهي كالآتي[2]:

- أن تكون واضحة قابلة للقياس.
- أن تستند إلى فلسفة تربويّة سليمة.
- أن تكون واقعيّة ممكنة التّحقّق في ظلّ الظّروف المتاحة.
- أن توفر خبرات ذوات معنى للمتعلّمين، وتسهم في تعديل سلوكهم.
- أن ترتبط بالأهداف العامة للتربيّة والأهداف الخاصة للمادة.
- أن تلبّي حاجات المتعلّمين وما بينهم من فروق فرديّة.
- أن تتلاءم والمرحلة الدراسيّة، ونوعيّة المؤسّسة التّعليميّة.
- أن تكون شاملة توازن بين الجانب العقليّ والجسميّ والوجدانيّ للمتعلّم.

[1]–محمد شارف سرير ونور الدين خالدي، **التّدريس بالأهداف وبيداغوجيا التّقويم**، ص:21.

[2]– ينظر: عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية، **تحليل محتوى مناهج اللّغة العربيّة**، ص:40/39.

– أهداف تدريس القواعد في منهاج اللّغة العربيّة للسنة الخامسة ابتدائي:

أول ما يلاحظ على أهداف تدريس القواعد في منهاج اللّغة العربيّة للسنة الخامسة ابتدائي أنّه لم يُفرد لها جزء خاص بها، إنما ذُكرت ضمن أهداف تدريس النشاطات اللغوية الأخرى (القراءة والتعبير والكتابة)، وهذا للاعتماد على المقاربة النصية في تدريس نشاط القواعد في مختلف مراحل التعليم بالجزائر.

والأهداف العامة لتدريس القواعد الواردة في منهاج اللّغة العربيّة للسنة الخامسة ابتدائي هي[1]:

– اكتشاف التراكيب النحوية، والصيغ الصرفية والقواعد الإملائية وتلمس فوائدها ثم التطبيق على منوالها، حسب ما تمليه المقاربة النصية.

– توظيف التراكيب النحوية المختلفة.

– تناول صيغ الكلمة، وفهم أثر التصريف والتحويل في تغير معنى الجملة وشكلها.

– إتقان أغلب المهارات الإملائية (المد والتنوين، الألف اللينة والهمزة...).

– التحكم في استخدام علامات الوقف.

– استخدام اللغة استخداما صحيحا في مواقف الحياة.

ومن الواضح أن هذه الأهداف تحتاج إلى صياغة أكثر دقة لتصبح واضحة وقابلة للقياس. كما أن الضعف اللغوي الذي يوصف به متعلم اللّغة العربيّة في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي دليل على عدم تحقق هذه الأهداف وبقائها حبيسة صفحات المنهاج.

[1]– ينظر: مديرية التعليم الأساسي واللجنة الوطنية للمناهج، **مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي**، وزارة التربية الوطنية، جوان2011م، ص:14- 18.

2- المحتوى:

المحتوى عنصر من عناصر المنهاج، وهو«مجموع الخبرات التّربويّة والحقائق والمعلومات التي يُرجى تزويد الطّلاب بها، وكذلك الاتّجاهات والقيم التي يُراد تنميتها عندهم، وأخيرا المهارات الحركيّة التي يراد إكسابهم إيّاها بهدف تحقيق النمو الشّامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف المقرّرة في المنهج».[1]

يتّضح من هذا التعريف أنّ المحتوى التّعليميّ لا يقتصر على المعلومات والمعارف فحسب، إنّما يتضمّن إضافة إلى ذلك الخبرات والحقائق والاتّجاهات والقيم والمهارات، والتي تعمل على تحقيق الأهداف المرجوة.

إن الحديث عن تعليم اللّغة لا يعني تعليمها كاملة لأنّها أوسع من أن يستوعبها عقل إنسان بل المراد من ذلك تعليم جزء منها، يمكّن الإنسان من التواصل مع غيره بشكل سليم وسهل، والجزء المختار من اللغة للتعلم هو ما يُعرف بالمحتوى اللّغوي، وما دام «المتعلّم لا يمكنه أن يتجاوز أثناء دراسته للغة في مرحلة معيّنة حدا أقصى من المفردات والتّراكيب، بل وفي كلّ درس من الدروس التي يتلقاها ينبغي أن يكتفي فيه بكميّة، وإلاّ أصابته تخمة ذاكريّة، بل حصر عقليّ خطير قد يمنعه من مواصلة دراسته للغة»[2]، لذلك لابد من ضبط هذه الكمّيّة التي ستقدَّم للمتعلم ليحقق أهداف العمليّة التّعليميّة.

وأهم المعايير والمبادئ التي تحكم اختيار المحتوى التّعليمي ما يلي[3]:

---

[1]- رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، **تدريس العربيّة في التّعليم العام**، ص:59.

[2]- عبد الرحمن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في علوم اللّسان**، ص:203.

[3]- ينظر: سهيلة الفتلاوي، **المنهاج التّعليمي والتّدريس الفاعل**، ص: 92.

– مبدأ ارتباط المحتوى بالأهداف التّربويّة ومواكبة التّقدّم العلميّ والتّغيّر الاجتماعيّ والثقافيّ والأهميّة للمتعلّم وللمجتمع مع الالتزام بمبدأ الصّحة والدّقة والموضوعيّة.

– مراعاة المحتوى لخصائص المتعلّمين من حيث مستواهم العمريّ واستعدادهم وقدراتهم العقليّة والحركيّة وميولهم، واهتماماتهم.

– ارتباط المحتوى التّعليميّ بواقع المجتمع وثقافته وقيمه ومعتقداته ومشكلاته.

إضافة إلى هذه المعايير؛ لمحتوى منهاج اللّغة العربيّة معايير خاصة وهي[1]:

– أن يكون في المحتوى ما يساعد الطّالب على تخطّي حواجز الاتّصال باللّغة العربيّة الفصحى.

– أن يكون فيه ما يساعد الطّالب على أن يبدع اللّغة وليس أن ينتجها كاستجابة آليّة فقط.

– أن يكون فيه ما يعرّف الطّالب بخصائص العربيّة وإدراك مواطن الجمال في أساليبها وتنمية الإحساس عنده بالاعتزاز بتعلّم العربيّة.

وإذا ما التزَم محتوى منهاج اللّغة العربيّة بهذه المعايير «مكّن أن يدرك أهمية الرسالة الإسلامية ويفهم به القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف والعقائد الإسلامية، زيادة على فهم ما تبقى من مجالات اللغة كالنقد والبلاغة، وترجمة مفاهيم المختصين بها»[2]، وهذا ما تصبو إليه المناهج وتسعى لتحقيقه.

أما عن طرق اختيار محتوى مادة اللّغة العربيّة فأكثر الأساليب شيوعا في ذلك هي:

– **رأي الخبير**: يمكن للمعلم أن يسترشد بآراء الخبراء سواء أكانوا متخصصين في تعليم اللّغة العربيّة أم كانوا لغويين.

[1]– ينظر: رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، **تدريس العربيّة في التعليم العام**، ص:60.

[2]– سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري، **مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها**، ص:80.

– **المسح**: ويُقصد بذلك إجراء دراسة ميدانية حول خصائص الدارسين وتعرُّف ما يناسبهم من محتوى لغوي[1].

ونحن نعتقد أن طريقة المسح بإجراء دراسات ميدانية هي الأجود والأفيد لأنها تعطينا تصورا حقيقيا لحاجات المتعلمين واهتماماتهم، أما طريقة الاعتماد على خبير قد تصيب، وقد تخطئ إذا أخطأنا اختيار الخبير.

بعد اختيار المحتوى لابد من تنظيمه، وفي هذا الصدد يطرح الخبراء أكثر من أسلوب منها:

* **التّنظيم المنطقي**: ويعني تقديم المحتوى مرتّبا في ضوء المادة ذاتها، وفي هذا التّنظيم يجب أن تراعى فيه: أسبقيّة المطّرد على الشّاذ أو الشّارد، وأسبقيّة الأصليّ على الفرعيّ وضعا واستعمالا، والانتقال في المادة الإفراديّة من المعلوم إلى المجهول، ومن الساذج إلى المعقد[2].

* **التنظيم السيكولوجي**: ويقصد بذلك تقديم المحتوى في ضوء حاجات المتعلمين، وظروفهم الخاصة، وليس في ضوء المادة وحدها. [3]

* **التّنظيم المعتمد على المواقف التّعليميّة**: وهو التّنظيم الذّي يقوم على مبدأ التّكامل والتّرابط بين المواد الدّراسيّة، ولتحقيق التّكامل لابد من صياغة المواقف التّعليميّة من الاهتمامات الشخصيّة الأساسيّة للمتعلّمين ومن الاهتمامات الاجتماعيّة. [4]

إضافة إلى ذلك يجب الأخذ بمجموعة من المعايير لتنظيم المحتوى، وتتلخص في[5]:

---

[1]– ينظر: رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، **تدريس العربية في التعليم العام**، ص:61/60.

[2]– ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في علوم اللّسان**، ص:226– 228.

[3]– ينظر: رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، **تدريس العربية في التعليم العام**، ص:62.

[4]– ينظر: سهيلة الفتلاوي، **المنهاج التّعليمي والتّدريس الفاعل**، ص:91.

[5]– ينظر: رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، **تدريس العربيّة في التّعليم العام**، ص:62.

– **الاستمراريّة:** بأن تؤدي كلّ خبرة إلى إحداث أثر معيّن عند الطلاّب تدعمه الخبرة التّاليّة.

– **التّتابع:** ويقصد به التسلسل في بناء الخبرات، فلا تقدَّم خبرة لغويّة إلّا في ضوء ما سبق، ثم تهيّئ هذه الخبرة الطّالب بعد ذلك لخبرة تاليّة.

– **التّكامل:** ويقصد بذلك العلاقة الأفقيّة بين الخبرات حيث تكمِّل كلّ منها الأخرى، فتدريس فروع اللّغة العربيّة يمكن أن يراعى فيه مبدأ التّكامل بأن تخدم الخبرات في كلّ فرع مثيلاتها في الفرع الآخر.

– محتوى نشاط القواعد في منهاج اللّغة العربيّة للسنة الخامسة ابتدائي:

يضمّ نشاط القواعد في منهاج اللّغة العربيّة للسنة الخامسة ابتدائي ثلاثة أقسام وهي النحو والصرف والإملاء، أما النحو فهو قسم ثابت في كلّ وحدة تعليمية، أما الصرف والإملاء فيتمّ تناولهما بالتناوب: حصة للصرف وحصة للإملاء.

والجدول الآتي يعرض موضوعات النحو والصرف والإملاء كما وردت في منهاج السنة الخامسة ابتدائي[1].

[1]– ينظر: مديرية التعليم الأساسي واللجنة الوطنية للمناهج، **مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي**، ص:22/21.

موضوعات النحو	موضوعات الصرف	موضوعات الإملاء
– أخوات كان (دلالتها وإعرابها) – أخوات إن (دلالتها وإعرابها) – الأفعال الخمسة (في الحالات الثلاث) – الحال المفردة – إعراب الفعل المعتل الآخر – التعجب (ما أفعله!) – الاستثناء بـ (سوى وغير) – الاستفهام – الأسماء الخمسة – الاسم الموصول – أسماء الإشارة – الصفة والموصوف	– الفعل المجرد والفعل المزيد – جمع التكسير – علامات التأنيث – أنواع الفعل المعتل (المثال والأجوف) –أنواع الفعل المعتل (الناقص واللفيف) – الاسم الممدود – الاسم المنقوص – الاسم المقصور	– همزة القطع – الهمزة المتوسطة على الواو – الهمزة المتوسطة على النبرة – اتصال حرف الجر بـ (ما) الاستفهامية – دخول لام الجر على الأسماء المعرفة بـ (أل) – الألف اللينة في الأسماء

الجدول رقم (01): يبيّن الموضوعات النحوية والصرفية والإملائية في منهاج قواعد اللّغة العربيّة للسنة الخامسة ابتدائي

يتّضح من خلال الجدول أعلاه أن محتوى نشاط القواعد يتميّز بالتنوع في اختيار الموضوعات؛ فقد اشتمل على مباحث في الاسم ومباحث في الفعل ومباحث في الحروف ومباحث في الجملة ومتمماتها.

إن الموضوعات المقررة في منهاج (2011م) غير ثابتة، بحيث تتعرض للتغيير بالحذف تارة، ثم بإعادتها للمقرر تارة أخرى، هذا إضافة إلى التغيير في ترتيب الموضوعات والذي يكاد أن يكون

في مطلع كلّ موسم دراسي تقريبا، ويقع هذا كلّه دون إصدار منهاج جديد والاكتفاء بإرفاق المنهاج القديم بوثيقة تبيِّن كلّ تغيير حدث فيه.

ففي الفصل الأول من الموسم الدراسي(2018م/2019م) تقرر تناول الموضوعات التالية: في النحو: – الكلمة – الجملة – المبني والمعرب – علامات إعراب الأسماء – الجملة الاسمية –كان وأخواتها – إن وأخواتها – الجملة الفعلية – الفعل المضارع المنصوب.

وفي الصرف: – الفعل المجرد والفعل المزيد – الفعل الثلاثي المزيد بحرف – مصدر الفعل الثلاثي المزيد بحرف – الفعل الصحيح والفعل المعتل – الفعل اللازم والفعل المتعدي – تصريف الفعل الأجوف.

وفي الإملاء: – علامات الوقف – الأسماء التي تشتمل على حرف مد لفظا لا رسما – الأسماء التي تحتوي على ألف لينة محذوفة – الهمزة المتوسطة على الهمزة والواو – الهمزة المتوسطة على النبرة والهمزة المتطرفة.

إضافة إلى ذلك يلاحظ أن هناك تباينا واضحا في الموضوعات المقررة بين ما نصّ عليه المنهاج وما أُثبِت في الكتاب المدرسي؛ فقد قرر المنهاج بعض الموضوعات لا أثر لها في الكتاب المدرسي، وهناك بعض الموضوعات المثبتة في الكتاب المدرسي لا وجود لها في المنهاج، وهذا الخلل في ترجمة المنهاج إلى كتاب مدرسي يطرح إشكالية القطيعة بين لجنة إعداد المناهج ولجنة تأليف الكتب المدرسية، والكتاب في الميدان التربوي« ترجمة لمحتوى المنهاج الدراسي وبالنسبة إلى المعلم معينا على تنظيم عمله وربطه بالاتجاهات العلمية والتربوية المعاصرة، وبالنسبة إلى التلميذ، مصدرا للعلم والمعرفة، وموجها نحو الأخذ بالمبادئ والقيم التي يتضمنها ويرجع إليها، ومعينا على

الاستعداد للدرس ومتابعته واستذكاره ومراجعته، يرجع إليه فيما يعرض عليه من الأمور ويستفتيه في مجال مشكلاته، ويحتكم إليه في مواجهة المواقف الجديدة والصعوبات وحل المشكلات».[1]

بعد اطلاعنا على محتوى نشاط القواعد في منهاج اللّغة العربيّة للسنة الخامسة ابتدائي توصلنا إلى ما يلي:

أ– يحتوي منهاج القواعد على مجموعة من العناصر والمعلومات اللغوية الضرورية للمتعلم كي تستقيم لغته الشفوية والكتابية، إلا أنه لاحظنا وجود بعض الموضوعات لا تلائم المتعلم في هذه المرحلة مثل: صيغة الكلمة، والمجرد والمزيد، وإعراب الفعل المعتل، والاستثناء، والمفعول لأجله، والمفعول معه،... لأنّه يَصعُب على المتعلم في السنة الخامسة ابتدائي أن يستوعب كلّ هذه المصطلحات والمفاهيم، فهو لم يصل بعد إلى مستوى النضج الذي يسمح له بذلك.

ب – لاحظنا وجود بعض الموضوعات سبق وأن تناولها المتعلم في السنة الرابعة ابتدائي من ذلك: الجملة الاسمية، المبتدأ والخبر، والصفة، والحال، والمفعول المطلق، والفعل المعتل، والهمزة المتوسطة في كلّ حالاتها... وهذا التكرار لا مبرر له، وخاصة إذا علمنا أن هذه الموضوعات قُدّمت بالمستوى نفسه الذي أُخذت به في السنة الرابعة.

جـ– عشوائية ترتيب الموضوعات واضطرابه، فلا وجود لضوابط تحكم ترتيب المحتوى وتجعله سلسا طيعا للإلمام به، والهدف من الترتيب والتدريج هو« أن نجعل المتعلم لا يحسّ بأية غرابة عندما ينتقل من درس إلى آخر، بل يشعر بوجود تسلسل متماسك بين الدروس المتتالية، ولا يتمّ ذلك إلا إذا كان الدرس الواحد يرتبط بما قبله لما فيه من التدعيم والتثبيت للمكتسبات السابقة والذي يليه لما فيه من التمهيد له»[2]، والأمثلة عن هذا الاضطراب كثيرة، والسبب في هذه الفوضى في

[1]– حسن شحاتة، **أساسيات التعليم والتعلم**، ص:87.

[2]– عبد الرحمن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في علوم اللسان**، ص:226.

الترتيب يعود إلى« الاعتماد على النظرة الإفرادية والتصنيفية في ترتيب الموضوعات النحوية»[1] والاعتماد على هذه النظرة « يمدّ المتعلم بعناصر أو أوضاع نحوية أكثر من إمداده بنظام أو بنية، فلا قيمة لوحدات لغوية الواحدة منها مأخوذ بمعزل عن المجموع»[2]، لذلك يؤكد المختصون على ضرورة اعتماد النظرة البنيوية في ترتيب الموضوعات والتي تعتمد على التدرج والانتقال من الأصول إلى الفروع.

د– طول محتوى نشاط القواعد لكثرة موضوعاته، وضخامة المادة التعليمية تسبب الملل والإرهاق للمعلم بله المتعلم، كما أنه« لا يمكن للمتعلم أن يتجاوز أثناء دراسته للغة في مرحلة معينة حدا أقصى من المفردات والتراكيب، بل وفي كلّ درس من الدروس التي يتلقاها ينبغي أن يكتفي فيه بكمية معينة وإلا أصابته تخمة ذاكرية»[3]، لذلك لابد من إعادة النظر في عدد الموضوعات المقترحة.

أما محتوى نشاط القواعد في الكتاب المدرسي" **كتابي في اللّغة العربيّة للسنة الخامسة ابتدائي**"[4] – إضافة إلى ما سبق– يتصف بما يلي:

أ– يعتمد كتاب اللّغة العربيّة للسنة الخامسة ابتدائي على المقاربة النصية، فيستغل نص القراءة لتقديم دروس النحو، وذلك باختيار جزء من النص تظهر فيه الظاهرة النحوية المراد تدريسها، أما دروس الصرف والإملاء فقد أُعتمد في تقديمها على جمل مختارة لعرض الظاهرة الصرفية أو

---

[1]– حبيبة بودلعة لعماري، "**دراسة تحليلية نقدية لكتاب القواعد المقرر للسنة السابعة أساسي**"، مجلة اللسانيات، مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللّغة العربيّة، الجزائر،2004م، ع:9، ص:53.

[2]– المرجع نفسه، ص:54.

[3] – عبد الرحمن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في علوم اللسان**، ص:203.

[4]– شريفة غطاس ومفتاح بن عروس وعائشة بوسلامة، **كتابي في اللّغة العربيّة: السنة الخامسة من التعليم الابتدائي**، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبعات المدرسية، 2007م/2008م. يمكن الاطلاع على محتوى نشاط القواعد في كتاب اللّغة العربيّة للسنة الخامسة في الملحق رقم(01).

الإملائية المراد تدريسها، ومن الملاحظ على نصوص دروس النحو أنها جاءت قصيرة، وقد تعرّف عليها المتعلم في حصة القراءة مما يسهل عليه فهمها، وبالتالي الانتقال إلى اكتشاف القاعدة وإنجاز التطبيقات، في حين أنه لو كانت النصوص طويلة لأخذت من المدرس وقتا أطول لشرحها ومناقشتها، وسيكون ذلك على حساب التعرف على القاعدة وإنجاز التطبيقات.

ب– تبدأ دروس النحو بكلمة " **ألاحظ** " وهي دعوة إلى المتعلم لملاحظة النص جيدا، واستخراج ما يرتبط بالظاهرة المستهدفة، وقد مُيّزت الظواهر المستهدفة بعلامات واضحة، حيث وُضِعت الكلمات والعبارات الدالة على الظاهرة في إطار ملون، مما يثير انتباه المتعلمين ويجذب اهتماماتهم، فيوظفون كلّ حواسهم و«الحواس إذا اشتركت ساعدت الذاكرة على الاحتفاظ بالمدركات المستنبطة من مفعولها المشترك فيكون بذلك التعليم للغة أنجع وأفيد».[1]

ج – جاءت موضوعات النصوص في الكتاب متنوعة، وأغلبها يمس جوانب من حياة المتعلم ومحيطه؛ كالقيم الإنسانية والعلاقات الاجتماعية والهوية الوطنية والصحة والرياضة والرحلات والأسفار، كما أن أغلب النصوص من النوع القصصي، وهو النوع الذي يثير اهتمامات المتعلمين ويجذبهم إليه، وإضافة إلى ذلك هناك بعض النصوص مترجمة عن الأدب العالمي، بمعنى أنها تحمل ثقافات وعادات غريبة عن المتعلم وبعيدة عن عاداته، والمتعلم في هذه المرحلة في حاجة إلى تعزيز انتمائه لوطنه وعروبته، وفي تراثنا العربي كمٌّ هائل من الموضوعات التي عالجتها النصوص المترجمة الواردة في الكتاب، فكان من الأفضل أن نستعين بما في تراثنا العربي – على الأقل في هذه المرحلة– ونترك النصوص المترجمة لمراحل التعليم القادمة حين ينضج المتعلم ويمكنه أن يميّز ثقافته عن ثقافة غيره.

[1]– عبد الرحمن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في علوم اللسان**، ص:230.

د– جاءت كلّ موضوعات النحو مرفقة بصورة توضيحية للنص وهذا يخفف من جفاف المادة النحوية، ويجذب المتعلمين إليها.

هـ– كانت صياغة القواعد على شكل نصوص دون الاستعانة بأي رمز رياضي أو رسم بياني. ويقول في ذلك **عبد الرحمن الحاج صالح**:« إن أحسن الطرق التربوية لتحصيل النحو النظري هي التي تقدم معلوماته وقوانينه على شكل رسوم بيانية بسيطة يشار فيها إلى العلاقات والعمليات بالرموز ويتفادى بذلك النص المسهب الذي يصعب حفظه»[1]، وهذا لأن الرمز أسرع تعلقا ورسوخا في الذهن.

كما يلاحظ قلة الأمثلة في نص القاعدة، والاكتفاء بإعادة ذكر الأمثلة الواردة في النص، والمتعلم هنا في حاجة إلى تعزيز القاعدة بأمثلة جديدة تُستمد من واقع حياته وتدعّم فهمه للقاعدة وتبيّن له أهميتها في صقل لغته اليومية وتهذيبها.

و– الفصل بين أجزاء بعض الموضوعات التي من المفترض أن تُجمع في درس واحد، من ذلك: أتعرف على الخبر جملة وأتعرف على الخبر شبه جملة:[2] ففي نص قاعدة الجزء الأول جاء أن الخبر إما جملة فعلية أو اسمية ولم يُذكر أنه قد يأتي شبه جملة، فيبني المتعلم معارفه على ذلك، ثم يكتشف في الحصة الموالية أن هناك نوعا ثالثا من الخبر وهو الخبر شبه جملة، وكان من المفترض أن يتعرّف على أنواع الخبر كلّها في حصة واحدة وتخصص الحصة الموالية للتفصيل في هذه الأنواع، ويرى **عبد الرحمن الحاج صالح** أن« الاكتساب السابق يكون دائما أقوى وأرسخ من الاكتساب الذي يليه مما هو من بابه أو جنسه».[3]

---

[1]– عبد الرحمن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في علوم اللسان**، ص:236.

[2]– ينظر: **كتابي في اللّغة العربيّة**، ص: 34 وص:38.

[3]– عبد الرحمن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في علوم اللسان**، ص:227.

نشير في ختام حديثنا عن محتوى نشاط القواعد في كتاب اللّغة العربيّة للسنة الخامسة ابتدائي إلى أن الجهات الوصية أصدرت كُتبا جديدة خاصة بهذا المستوى وهي كتب الجيل الثاني، وكان هذا في بداية الموسم الدراسي(2019م/2020م)، ومن بين تلك الكتب كتاب " **اللّغة العربيّة**"[1]، وبعد اطّلاعنا على الكتاب وما يرافقه من وثائق تربوية جديدة سجلنا ما يلي:

- لم يتم إصدار منهاج جديد والاكتفاء بإصدار كتاب اللّغة العربيّة وكراس النشاطات اللغوية للتلميذ ودليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للمعلم.
- تضمن محتوى نشاط القواعد الموضوعات نفسها في الكتاب المدرسي السابق (كتابي في اللّغة العربيّة) مع بعض التغيير في ترتيب الموضوعات.

3- طرائق التدريس والوسائل التعليمية:

طرائق التدريس والوسائل التعليمية من العناصر الأساسية التي تقوم عليها العملية التعليمية، واختيار الطريقة المناسبة والوسائل الملائمة يُسهم إلى حد كبير في نجاح التعليم، فهو « لا يقوم على المحتوى التعليمي وحده وإنما على المحتوى والطريقة معا ... ومن الضروري أن يُحسن المعلم اختياره للطريقة التدريسية وكذلك اختياره للأنشطة والوسائل المناسبة التي تُسهم في تحقيق الأهداف المرجوة»[2]، فالطريقة والمادة الدراسية متلازمتان ولا يمكن الفصل بينهما «فهما وجهان لعملة واحدة، فإذا ضعفت إحداهما لم يتحقق الهدف من العملية على الصورة المطلوبة».[3] لذلك ينبغي الاهتمام بهما معا.

---

[1]- بن الصيد بوربني سراب وآخرون، **اللّغة العربيّة: السنة الخامسة من التعليم الابتدائي**، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2019م/2020م.

[2]- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، **المنهاج التّعليميّ والتّدريس الفاعل**، ص:372.

[3]- محمود علي السمان، **التوجيه في تدريس اللّغة العربيّة**، ص:89.

واعتماد الطرائق التدريسية الجيدة يجعلنا نتجاوز الكثير من الإشكالات التي تطرحها صعوبة المحتوى التعليمي ويطرحها ضعف المتعلمين.

أ- طرائق التدريس:

تعد طريقة التدريس الصورة التنفيذية للمحتوى داخل غرفة الصف، وتشير إلى: «مجموعة الإجراءات والأفعال التي تظهر في صورة أداءات يقوم بها المعلم أثناء العملية التعليمية بقصد حدوث التعليم وأهداف تربوية»[1]، والطريقة هي« الإجراءات التي يتّبعها المعلم لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف وقد تكون تلك الإجراءات مناقشات أو توجيهات أسئلة أو تخطيط مشروع أو إثارة لمشكلة تدعو التلاميذ إلى التساؤل أو محاولة لاكتشاف أو فرض فروض أو غير ذلك من الإجراءات»[2]، والطريقة هي الخطة التي يضعها المدرس ليحقق بها الهدف المرجو من العملية التعليمية في وقت قصير، وبجهد يسير منه ومن تلاميذه. [3]

نستنتج من هذه التعريفات أن طريقة التدريس هي المسلك الذي ينتهجه المعلم في العملية التعليمية بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف وإحداث تغيير في سلوك المتعلم، بأقل تكلفة وفي أقصر وقت ممكن.

ومهمة اختيار طريقة التدريس تعود إلى المعلم بحيث « تتحدّد الطريقة بنظرته إلى عملية التعليم، ونوع الفلسفة التربوية التي يستخدمها فإذا كان المعلم يرى بأن التعليم عملية ذاتية يقوم بها

---

[1]- نعمان عبد السميع متولي، **المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدولية**، دار العلم والإيمان، دسوق، ط1، 2012م، ص: 29.

[2]- هادي طوالبة وآخرون، **طرائق التدريس**، ص:165.

[3]- ينظر: محمود علي السمان، **التوجيه في تدريس اللّغة العربيّة**، ص:89.

المتعلم فإن طريقته في التدريس سوف تنسجم مع هذه النظرة، وإذا شعر بأن التعليم عملية تلقين فإنه سيختار طريقة تناسب ذلك»[1].

وإذا ما ابتغى المعلم أن تكون طريقته التدريسية ناجحة وذات فعالية لابد عليه أن ينظر إلى مستوى تلاميذه وما يحيط بهم، «لأن الطريقة الناجحة هي التي تستند إلى معرفة الطالب من حيث طبيعته، وخصائصه، ودوافعه، وحاجاته، وخبراته السابقة».[2] وقبل ذلك «ينبغي أن تكون لدى المعلم بصيرة نافذة فيكشف بحسه التربوي وخبرته مدى قدرات الدارسين وميولهم أمامه، ولن يتأتّى له ذلك إلا من خلال التواصل والمشاركة الفعالة معهم» [3]، وبالتالي سيتمكن من تحديد الطرائق التدريسية المناسبة والتي تعينه على الأداء في يُسر.

إن فاعلية الطريقة تتوقف على الموقف التدريسي الذي استخدِمت فيه وبالتالي لا يمكننا أن نجزم على طريقة ما ونَصِفُها بالفاعلية مطلقا، وقد يلزم لتدريس موضوع واحد استخدام أكثر من طريقة للوصول إلى تحقيق الأهداف المنوطة به، وتنويع طرائق التدريس من الأمور المهمة والمستحبة في العملية التعليمية، وذلك لسببين:« أولا لكي تتلاءم مع تنوع المهام التعليمية، وثانيا من أجل مراعاة اختلاف ظروف التعلم، إضافة إلى اختلاف اهتمامات التلاميذ».[4]

وعموما الطرائق ذات الفعاليّة هي التي تتّسم بما يلي[5]:

أوّلا – من جهة المعلّم: – يكون المعلّم فيها موجّها ومرشدا ومساعدا على التّعلّم.

---

[1]– سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، **طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير: بين التنظير والتطبيق**، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2004م، ص:28.

[2]– ظبية سعيد السليطي، **تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة**، ص:64.

[3]– نعمان عبد السميع متولي، **المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس**، ص:29.

[4]– حسن شحاتة، **أساسيات التعليم والتعلم**، ص:28.

[5]– ينظر: عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية، **تحليل محتوى مناهج اللّغة العربيّة**، ص:44/43.

ثانيا– من جهة المتعلّم:– يجب أن تجعله محور العمليّة التّعليميّة وأن تثير اهتماماته وتنمّي ميوله، وأن تراعي مستوى استعداد المتعلّمين وقدراتهم والفروق الفرديّة بينهم، وأن تُشجّعهم على الاعتماد على أنفسهم في التّعلّم.

ثالثا – من جهة الوسائل التّعليميّة:– يجب أن تَستثمِر الوسائل التّعليميّة الحديثة الملائمة والمستقطِبة لاهتمام المتعلّمين.

هذا عن طرائق التدريس عموما أما عن طرائق تدريس اللّغة العربيّة فيبدو أن «العرب المحدثين وجدوا أن الطريقة (بل الطرائق) الموروثة غير مناسبة للعصر الحديث ولمنهج التربية الحديثة فعملوا محاولات شتّى للتجديد والتخفيف والملاءمة»[1]، وبذلك ابتكرت طرائق عديدة تهدف جميعها إلى تيسير عملية تعليم اللّغة العربيّة وقواعدها.

وقد جُمعت طرائق تدريس النحو في خمس طرائق رئيسة وهي[2]:

1) – الطريقة الاستقرائية: وتقوم هذه الطريقة على الأمثلة التي يشرحها المعلم ويناقشها ثم يستنبط منها القاعدة.

2)– الطريقة القياسية: وتقوم على حفظ القاعدة منذ البداية ثم الإتيان بشواهد وأمثلة تثبتها وهذا يعني أنها تقوم على الحفظ.

3)– الطريقة المعدلة: وهي الطريقة الاستقرائية لكنها تقوم على عرض النص الأدبي المترابط الأفكار بدل الأمثلة.

---

[1]– علي جواد الطاهر، **أصول تدريس اللّغة العربيّة**، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1404هـ/1984م، ص:65.

[2]–ينظر: سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري، **مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها**، ص:229/228.وعبد المجيد عيساني، **مقاييس بناء المحتوى اللّغوي**، ص:79– 84.

4)- طريقة النشاط: وتقوم على استغلال نشاط التلاميذ الذين يكلَّفون بجمع الأساليب والنصوص والأمثلة التي تتناول القاعدة المطلوب تدريسها ومن ثم يقوم المعلم بدراستها معهم.

5)- طريقة المشكلات: تقوم هذه الطريقة على إثارة مشكلة تدور حول الظاهرة النحوية المطلوبة، يلاحظها المعلم في نص القراءة أو التعبير فيلفت نظر تلاميذه إليها، ويكلّفهم بجمع الأمثلة المرتبطة بها ومناقشتها معه لتُستنبط القاعدة.

وفي هذا الصدد يرى **علي جواد الطاهر** أن «أية طريقة لتعليم قواعد النحو تبدو مفتعلة لأنها تدرس هذه القواعد كأنها أمر مستقل وغريب عن الطالب، ولذلك فإن المدرس الناجح هو الذي يستطيع أن يجعل النحو مادة حية مألوفة في عالم الطالب، وهذا عمل صعب جدا يقتضي شخصية خاصة تجمع إلى غزارة المادة وهضمها وطرائق تقديمها المرانة واللباقة».[1] وهذا ما يجعلنا نتجاوز مسألة صعوبة طرائق التدريس وجفافها، فالمدرس المرن يمكنه أن يقدم أي موضوع وبأي طريقة كانت دون أن يُشعر المتعلم بالغرابة أو الملل.

– طريقة تدريس القواعد من خلال منهاج اللّغة العربيّة للسنة الخامسة ابتدائي:

تُعدّ كلّ من الطريقة الاستقرائية والطريقة القياسية وطريقة النص الأدبي – بايجابيات وسلبيات كلّ طريقة– من أشهر طرائق تدريس النحو، إلا أن المنهاج لم ينص على طريقة معينة للتدريس في هذه المرحلة؛ لأنه ليست هناك طريقة صالحة لتدريس كل الموضوعات، كما أن الالتزام بطريقة واحدة في جميع النشاطات يجعل النشاط رتيبا مملا مما يصيب المتعلمين بالخمول والكسل، لذلك لابد من اختيار طريقة التدريس المناسبة على حسب ما يقتضيه الموضوع، « فليس هناك

[1]- علي جواد الطاهر، **أصول تدريس اللّغة العربيّة**، ص:66.

فترة كلّها استقرائية وفترة كلّها قياسية لا في إدراك المتعلم لما يبلّغه إياه المعلم بكيفية ضمنية وغير ضمنية ولا في أثناء اكتسابه لملكة التعبير».[1]

ومنهاج اللّغة العربيّة للسنة الخامسة ابتدائي يقرر الاعتماد على الطرائق النشطة في عملية التدريس، والتي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، ويكون المعلم فيها موجها ومرشدا ومشجعا على البحث والاكتشاف والممارسة ومثيرا لدافعية المتعلم.[2]

وعلينا أن نشير إلى أن « أفضل أسلوب في تدريس القواعد النحوية هو الأسلوب الطبيعي الذي يعتمد على ممارسة اللغة استماعا، وكلاما، وقراءة، وكتابة»[3]، لذلك ينبغي على المعلم أن يُكثِر من دروس الاستماع والقراءة والتعبير لتدريب تلاميذه وتعويدهم استخدام القواعد اللغوية الصحيحة، وأن لا يشغل بال تلاميذه بحفظ القواعد الصماء التي لا تُظهِر تعبيراتهم الشفوية ولا الكتابية.

– طريقة تقديم دروس القواعد في كتاب اللّغة العربيّة للسنة الخامسة ابتدائي[4]:

أولا– طريقة تقديم دروس القواعد النحوية:

يُقدّم درس القواعد النحوية وفق المراحل الآتية:

– **ألاحظ:** تتضمّن هذه المرحلة نصا غالبا ما يكون مقتطفا من نص القراءة، يحتوي هذا النص على الظاهرة النحوية المراد تدريسها في الحصة.

---

[1] – عبد الرحمن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في علوم اللسان**، ص: 236.

[2] – ينظر: مديرية التعليم الأساسي واللجنة الوطنية للمناهج، **مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي**، ص:23.

[3] – علي أحمد مدكور، **تدريس فنون اللّغة العربيّة**، ص:293.

[4] – ينظر: ملحق رقم(01): نماذج من كتابي في اللّغة العربيّة للسنة الخامسة ابتدائي

- **أتذكر:** بعد ملاحظة النص واستخراج الظاهرة النحوية المقصودة وتحليلها تأتي مرحلة صياغة القاعدة في جمل مفيدة يسهل حفظها والعودة إليها إذا اقتضت الضرورة.

- **أتدرب:** وهي مرحلة التطبيق حيث تُعطى الفرصة للمتعلم ليطبّق القاعدة ويتدرب عليها.

يتبيّن مما سبق أن طريقة تقديم دروس القواعد النحوية هي: الطريقة المعدلة (طريقة النص الأدبي)، وهي أحدث الطرق المستعملة في تدريس القواعد، وتقوم هذه الطريقة « على تدريس القواعد النحوية في خلال الأساليب المتصلة، لا الأساليب المنقطعة، ويراد بالأساليب المتصلة قطعة من القراءة في موضوع واحد، أو نص من النصوص يقرؤُه الطلاب ويفهمون معناه، ثم يشار إلى الجمل وما فيها من الخصائص، ويعقب ذلك استنباط القاعدة منها، وأخيرا تأتي مرحلة التطبيق».[1] وقد أثبتت هذه الطريقة فاعليتها في تدريس النحو، لربطها بين القواعد والنصوص، وهذا يساعد المتعلم على معرفة الهدف من الظواهر اللغوية بالنسبة للغة.

ثانيا– طريقة تقديم دروس القواعد الصرفية والإملائية:

لا تختلف طريقة تقديم دروس الصرف والإملاء عن طريقة تقديم النحو إلا في المرحلة الأولى؛ حيث وُضعت أمثلة مكان النص لملاحظة الظاهرة الصرفية أو الإملائية المراد تدريسها في الحصة، لذلك نقول: إن دروس الصرف والإملاء تُقدّم وفق الطريقة الاستقرائية (الاستنباطية)، «وتقوم هذه الطريقة على البدء بالأمثلة التي تشرح وتناقش، ثم تستنبط منها القاعدة»[2] لنصل في نهاية كلّ درس إلى التطبيق.

[1]– زكريا إسماعيل، **طرق تدريس اللّغة العربيّة**، ص:276.

[2]– علي أحمد مدكور، **تدريس فنون اللّغة العربيّة**، ص:295.

أما في كتاب اللّغة العربيّة الجديد (الجيل الثاني) فتُقدّم دروس القواعد النحوية والصرفية والإملائية وِفق عنصرين[1]:

– **ألاحظ وأكتشف:** يضم هذا الجزء مجموعة من الأمثلة أو نصا قصيرا يُتبع بأسئلة هدفها اكتشاف الظاهرة اللغوية المقصودة.

– **أثبّت:** في هذا الجزء يُعرض نص القاعدة، وأهم ما لاحظناه على هذا الجزء مما نحن في صدد البحث عنه ودراسته خلو القواعد من أي رمز رياضي أو رسم بياني في صياغتها والاكتفاء بكتابتها على شكل نص.

أما التمارين النحوية والصرفية والإملائية فقد خُصِّص لها جزء في كراس الأنشطة اللغوية.

ب– الوسائل التعليمية:

إلى جانب طرائق التدريس تأتي الوسائل التعليمية لتكون عنصرا رئيسا في بناء المناهج لما لها من دور بارز في جودة العملية التعليمية، فهي تعمل على «إثارة اهتمام الطلاب؛ مما يجعل بقاء أثر التعلم وإثارة النشاط الذاتي لدى الطلاب، والعمل على تسلسل أفكارهم وتوسيع مجال الخبرات التي يمر فيها الطلاب»[2]، إضافة إلى ذلك تعمل على إزاحة الملل والقضاء على جفاف المادة التعليمية.

والوسائل التعليمية هي: «مجموعة أجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم، بهدف توضيح المعاني وشرح الأفكار في نفوس التلاميذ»[3].

---

[1]– يمكن الاطلاع على طريقة تقديم دروس القواعد اللغوية في كتاب اللّغة العربيّة في الملحق رقم(01).

[2]– باسم الصرايرة وآخرون، **استراتيجيات التعلم والتعليم**، ص:24.

[3]– عبد الحافظ سلامة، **الوسائل التعليمية والمنهج**، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 1420هـ/2000م، ص:73.

وللوسائل التعليمية أهمية بالغة في العملية التعليمية، وقد لا نبالغ إذا قلنا إن غياب الوسيلة التعليمية يؤدي حتما إلى قصور لدى المتعلم في فهم المعلومات واستيعاب المعارف، وخاصة في سنوات التعلم الأولى حيث يكون المتعلم في حاجة ماسة إلى إرفاق كلّ درس بالوسائل التعليمية الملائمة له من جهة وللمتعلم من جهة أخرى، ومن الوظائف التي تؤديها الوسائل التعليمية في أثناء التدريس ما يلي[1]:

1)- تعمل على إثارة دافعية المتعلمين نحو الدرس، مما يضفي عليه الحيوية؛ ويجعلهم مهتمين، ومنتبهين له، وتزيح الملل عنهم.

2)- تسهّل عليهم فهم المعاني المجردة، وتعمل على تعميم المفاهيم، وتنتقل بهم من المحسوس إلى المعقول.

3)- تقدّم لهم ما حدث في الماضي من خبرات، حيث يمكن استعادتها في الحاضر باستخدام تلك الوسائل التعليمية.

4)- تساعدهم على تنمية قدرة الملاحظة والنقد والمقارنة والتحليل والوصف والتفسير للأشياء والمواقف.

إن الوسائل التعليمية كثيرة ومتنوعة، واختيار الوسيلة المناسبة يتطلّب أن يكون المعلم ملمّا بأنواعها وطرائق استعمالها، وأن يحترم قواعد استخدامها حسب ما يقتضيه النشاط التدريسي، بأن تتلاءم الوسيلة المستخدمة والهدف المحدد للدرس، وأن تتلاءم مع المحتوى ومستويات المتعلمين، وأن تكون متنوعة، وأن يكون قد اختبرها قبل عرضها على المتعلمين.[2]

[1]- ينظر: باسم الصرايرة وآخرون، **استراتيجيات التعلم والتعليم**، ص:27.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص:29/28.

– وسائل تعليم قواعد اللّغة العربيّة في السنة الخامسة ابتدائي:

جاء في الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة أن «الوسائل التعليمية التعلمية هي كلّ ما يُستعان به في المواقف التعليمية التعلمية، وتُستخدَم بغرض مساعدة المتعلمين على بناء تعلّماتهم وترسيخ مكتسباتهم وتنميتها»،[1] وهي متنوعة أهمها: الكتاب المدرسي، والقصص، والنصوص، والسبورة والألواح الخاصة، والمشاهد والصور والرسوم، والكتب الشبه مدرسية، والمجلات والجرائد، والملصقات واللافتات، والتسجيلات المختلفة(السمعية والبصرية)...

والوسائل التعليمية المستعملة في تدريس نشاط القواعد في السنة الخامسة ابتدائي غالبا ما تكون:

- الكتاب المدرسي: وهو أهم وسيلة يستخدمها المعلم لتقديم دروس القواعد، حيث يوجه المعلم تلاميذه إلى ملاحظة النص والصورة المرافقة له لقراءته وفهم معانيه ثم لاستخراج الظاهرة اللغوية المقصودة، كما يُستغَل الكتاب المدرسي في مرحلة استثمار المكتسبات إذ يُكلَّف التلاميذ بانجاز التطبيقات الواردة نهاية كلّ درس من دروس القواعد، إضافة إلى ذلك لوحظ أن الكتاب المدرسي للغة العربية في السنة الخامسة ابتدائي مزود بالألوان فقد وُضعت الكلمات أو العبارات التي تحمل الظاهرة اللغوية في إطار ملون، مما يساعد المتعلم على استخراجها بكلّ يسر.
- السبورة: تُستغَل السبورة في الشرح والتحليل، وفي كتابة القاعدة، وفي إنجاز التطبيقات.
- كراسات التلاميذ: ينقل عليها التلاميذ نص القاعدة ثم ينجزون عليها التطبيقات.

[1]- **الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة**، ص:53.

- الألواح الخاصة: قد تُستغَل الألواح الخاصة في أثناء التقويم في كلّ مراحله (التشخيصي والتكويني والتحصيلي)، من ذلك مثلا: أن يُطلب من التلاميذ إعراب جمل بسيطة، أو كتابة كلمات بعد إملائها، أو تصريف أفعال مع الضمائر.
- الملصقات واللافتات: يقوم المعلم بكتابة القاعدة على ورقة كبيرة تُلصَق على الجدار بعد تقديم الدرس ليتمكّن التلميذ من حفظ القاعدة والعودة إليها كلّما احتاج إلى ذلك.

4- التقويم:

يُعدّ التّقويم التّربويّ عنصرا مُهِمّا من عناصر المنهاج، فهو يساعدنا على التّعرّف على نتيجة العمليّة التّعليميّة، وتحديد نقاط القوّة فيها لتدعيمها، ونقاط الضّعف فيها لعلاجها.

والتقويم يشمل كلّ عناصر المنهاج بما في ذلك التقويم نفسه فهناك تقويم للأهداف، وهناك تقويم للطريقة، وهناك تقويم للمحتوى، وهناك تقويم للتقويم[1].

والتّقويم من(ق و م)، وقَوَّمَ الأَمْرَ: أَزالَ عَوَجَهُ وأَقامَهُ، وقَوامُ الأَمْرِ نِظامُهُ وعِمادُهُ، وقَوَّمَ السِلْعَةَ قَدَّرَها، والقيمة ثَمَنُ الشَّيْءِ بالتّقويم، والتّقويم الإِسْتْقامَة والإِعْتِدال.[2]

فالتقويم إذن يبدأ بالتّشخيص لتحديد مَواطِن الضّعف والاعوجاج، ثم ينتقل إلى العلاج لإصلاح تلك المواطن التي حدّدها التّشخيص.

أما **اصطلاحا**: يعرّف التّقويم على أنّه: «العمليّة التي يتمّ بها الحكم القيميّ على مدى نجاح العمليّة التّعليميّة بكافة عناصرها على تحقيق الأهداف المرجوة منها».[3]

---

[1]- ينظر: رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، **تدريس العربية في التعليم العام**، ص:55.

[2]- ينظر: ابن منظور، **لسان العرب**، مج:12، ص:500، مادة (ق و م).

[3]- سهيلة الفتلاوي، **المنهاج التّعليمي والتّدريس الفاعل**، ص:102.

والتقويم في أساسه هو:«العملية التي يتم بها إصدار حكم على مدى تحقيق العملية التربوية لأهدافها الموضوعة لها».[1]

وقد ظهرت عدة مفاهيم ترتبط بمفهوم التّقويم مثل القياس والتّقييم، « والقياس هو: تحديد أرقام أو درجات باستعمال وسائل قياسيّة متنوعة وملائمة لتوضيح النّتائج التي توصل إليها التّلميذ ومعرفة مستوياته سلبيّا أو إيجابيّا. والتّقييم هو معرفة المظهر العام للمتعلّم، أي تثمينه وجعل له قيمة معلومة»، [2]والتّقويم أشمل وأعمّ من التّقييم إذ إن التقييم يكتفي بإصدار الحكم على الشيء في حين يتعدى التقويم ذلك إلى تصحيحه وتعديله.

للتقويم أهداف كثيرة أهمها:«التعرف على مستوى المتعلمين، والوقوف على النتائج المحققة ومقارنتها بالأهداف المسطرة، وتشخيص معوقات التعلم ومكامن الخلل والسعي لمعالجتها، وتمييز سبل التعلم الناجع من غيرها، وتقييم المعلم لذاته».[3]

والتّقويم التّربويّ عمليّة مسايرة للعمليّة التّعليميّة يغطّي جميع مراحلها، هدفه الأساسي هو إصدار الأحكام واتّخاذ القرارات التي تخص العملية التعليمية وتعمل على إصلاحها، والعمليّة التّعليميّة تتمّ على ثلاث مراحل، ولكلّ مرحلة نوع من التّقويم.

– التّقويم التّشخيصي:يكون في المرحلة الأولى: وهي مرحلة بداية العمل التّعليمي (وضعيّة الانطلاق) وفيها يتمّ تقويم المكتسبات السابقة، والتّقويم التّشخيصي: «إجراء عمليّ نقوم به في

---

[1]– محمد مصطفى زيدان، **معجم المصطلحات النفسية والتربوية**، دار الشروق، جدة، المملكة العربية السعودية، ط1، 1399هـ/1979م، ص :166.

[2]– عبد المجيد عيساني، **مقاييس بناء المحتوى اللّغوي**، ص:21.

[3]– فاطمة شادلي وأحمد بن عجمية، "**تحديث العملية التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات**"، مجلة التعليمية، مخبر تعليمية اللغات وتحليل الخطاب بجامعة الشلف، ماي 2014م، مج:5، ع:14، ص:469.

بداية سنة دراسيّة، أو دورة، أو مجموعة دروس، أو درس، أو جزء من درس، حتّى نتمكّن من الحصول على بيانات ومعلومات تبيّن لنا مدى تحكم التّلميذ في المكتسبات السّابقة».[1]

والهدف من التّقويم التّشخيصي هو معرفة مستوى كلّ تلميذ، وتحديد الفروق الفرديّة بين التّلاميذ، وكذلك معرفة مدى تحكّم التّلميذ في مكتسباته السابقة، ومدى استعداده لتقبّل المعطيات والمعلومات الجديدة.

– **التّقويم التّكويني** :يكون في المرحلة الثانية: في أثناء الفعل التّعليمي (مرحلة بناء التّعلمات) وفيها يتمّ اكتساب معلومات جديدة يتخلّلها تقويم لقياس مدى اكتساب المتعلّم لهذه المعلومات الجديدة، والتقويم التكويني: «إجراء عمليّ يُمارس خلال الفعل التّعليمي، يمكّن من إعطاء معلومات وإخبار المدرّس والتّلميذ معا بكيفيّة واضحة عن أوضاع التّعليم والتّعلّم وحالاتهما التي يكونان بصددها».[2]

ومن أهداف التّقويم التّكويني: استدراك نقاط الضّعف التي تظهر على أداء التّلاميذ في أثناء الفعل التّعليمي وإصلاح هذه النّقاط بالتدرج.

– **التّقويم التّحصيلي**:يكون في المرحلة الثالثة: وهي مرحلة نهاية الفعل التّعليمي (استثمار المكتسبات)، وفيها يتمّ التّقويم الإجمالي للمكتسبات، ويُعرّف التّقويم التّحصيلي بالتّقويم النّهائيّ أو التّجميعيّ أو الإجماليّ أو الشّامل، وهو: « تلك الممارسة التّربويّة التي يقوم بها المدرّس أو جهاز خاص مكلّف، على التّلاميذ في نهاية تعليم معيّن قصد الحكم على نتائجه، أو إصدار أحكام

[1]– محمد شارف سرير ونور الدين خالدي، **التّدريس بالأهداف**، ص:94.

[2]– المرجع نفسه، ص:99.

نهائيّة على فعاليّة العمليّة التّعليميّة، من حيث تحقيقها للأهداف المحدّدة بمقرّر دراسي أو جزء منه، خلال فترة دراسيّة».[1]

ومن أهمّ أهداف التّقويم التّحصيلي: قياس مستوى التّلميذ في نهاية العمليّة التّعليميّة ومعرفة مدى تحقّق الأهداف المرجوة.

أما عن أدوات التّقويم فيعدّ التمرين والاختبار من أهمّ الأدوات المستخدمة في تقويم المتعلم والأكثر شيوعا، بواسطتهما يتمكّن المعلّم من معرفة تحقّق الأهداف التّعليميّة من العملية التعليمية وكذا معرفة مدى نجاعة الأساليب والطرائق التي استخدمها.

أولا:– التّمارين:

التمرين اللغوي « تقليد تعليمي راسخ وأساسي، ومرتكز لا يمكن الاستغناء عنه في بناء المعرفة اللغوية والنحوية وممارستها الفعلية»[2]، فلا يمكن أن نتصور تقديم دروس في اللّغة العربيّة وقواعدها وبتر هذه الدروس عن تدريبات تعزّزها وترسّخها في ذهن المتعلم.

التمرين لغة: جاء في لسان العرب: مَرَنَ، يَمْرُنُ، مَرانَةٌ ومُرُونَة، ومَرَنَ الشيء يَمْرُنُ مُرونًا إذا اسْتَمَرَّ، ومَرَنَتْ يَدُ فلان عَلى العَمَلِ أي صَلبَتْ واسْتَمَرَت.[3]

---

[1]– محمد شارف سرير ونور الدين خالدي، **التّدريس بالأهداف**، ص:102.

[2]– سعد الدين أمينة، "**واقع التمارين اللغوية المتضمنة في الكتب المدرسية في ضوء المقاربة بالنصية كتاب اللّغة العربيّة للسنة الرابعة من التعليم المتوسط نموذجا**"، مجلة لغة–كلام، المركز الجامعي بغيليزان، الجزائر، رجب1438هـ/مارس2017م، مج:3، ع:1، ص:125.

[3]– ينظر: ابن منظور، **لسان العرب**، مج:13، ص: 403، مادة (م ر ن).

وجاء في أساس البلاغة: مَرَنَ الرُّمْحُ، ورُمْحٌ مَارِنٌ، وما أَحْسَنَ مَرانَتَه ومُرونَتَه، وتَطاعَنوا بِالمُرَّان. وقَطَعَ مارِنَ أَنْفه: ما لانَ مِنْهُ وفَضَلَ عَنْ قَصَبَته. وثَوْبٌ مارِنٌ، وقَدْ مَرَنَ ثَوْبُه : لانَ وَامَّلَسَ. ومَرَّنَ الأديم تَمْرِينًا: لَيَّنَه.[1]

وفي المعجم الوسيط: مَرَنَ الشيءُ مَرَانَةً ومُرُونَةً لَانَ في صَلابَة، ومَرَنَتْ يَدُ فلان على العمل: تَعَوَّدَتْهُ ومَهَرَت فيه، ومَرَّنَ فلانا على الأمر: عَوَّدَهُ ودَرَّبَهُ ليَمْهُرَ فيه، والمتَمَرِّنُ: المتَدَرِّبُ وهو من يقضي مدة من الزمن في التَّدَرُّبِ على ممارسة مهنته ليمهر فيها[2].

إذن **التّمرين لغة** يُقصد به: التّليين، والتّليين لا يكون إلاّ بالتّدريب والتّكرار المستمر لعمل من الأعمال.

أمّا **اصطلاحا: التّمرين** هو: « تدريب وممارسة مستمرة لعمل من الأعمال، يكون مباشرة عقب تقديم المادة التّعليميّة، الغرض منه تدريب المتعلّم لترسيخ بعض القواعد والأنظمة اللّغويّة».[3]

ويعرّف أيضا بأنه: «إجراء تدريبيّ منصبٌّ على التّطبيق والمعالجة في صياغة أسئلة إجرائيّة، وهو خطاب ينتجه المدرّس ويرمي به للمتعلّم قصد قياس رد فعله».[4]

فالتمرين إذن إجراء يقوم به المتعلم بتكليف من المعلم ويكون عقب تقديم المادة التّعليميّة مباشرة، ويعالج التّمرين أمورا ترتبط بالأهداف التّعليميّة المرجوة من الدّرس، وهدفه بيان مدى استيعاب المتعلم للمعلومات الجديدة.

---

[1]- ينظر: الزّمخشري، **أساس البلاغة**، دار الفكر، بيروت، لبنان، دط، 1420هـ/2000م، ص:591، مادة (م ر ن).

[2]- ينظر:مجمع اللّغة العربيّة، **المعجم الوسيط**، جمهورية مصر العربية، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 1425هـ/2004م، ص:865، مادة (م ر ى).

[3]- عبد المجيد عيساني، **مقاييس بناء المحتوى اللّغوي**، ص:27.

[4]- صالح بلعيد، **دروس في اللّسانيات التّطبيقيّة**، ص:99.

أما عن الوقت المخصص لإنجاز التمارين فيفترض أن يكون « للتمارين القسط الأوفر بكثير من حصة العرض والإيصال، ويجب أن لا تقلّ نسبتها عن ثلاثة أرباع الدراسة».[1]لما لها من فوائد عظيمة في ترسيخ المعلومات والتدرب على المهارات.

والتّمارين أنواع كثيرة، أهمّها:

*التّمارين البنيويّة: تعتمد هذه التّمارين على« التّدريبات التي تستهدف إكساب المتعلّم مهارة ما عن طريق التّدريب المكثّف والمتواصل للبنيّة المدروسة قصد ترسيخها وتطبيقها في صيغ متعدّدة»[2]، ويكون العمل في هذه التّمارين «بإعطاء التّلميذ نموذجا معيّنا، ويُطلَب منه أن يبني جملا وفق ذلك النّموذج نماذج أخرى من أجل التّرسيخ».[3]

والتّمارين البنيويّة أنواع كثيرة منها: تمارين ملء الفراغ، وتمارين التّكرار، وتمارين الاستبدال، وتمارين التّحويل، وتمارين التّركيب، وتمارين الزّيادة، وتمارين الحوار الموجّه[4]

*التّمارين التّواصليّة(التّبليغيّة): وهي التّمارين التي تستهدف تقويم مهارتي الحديث والكتابة بالدّرجة الأولى، والهدف من هذه التّمارين هو: « تدريب التّلميذ على حسن التّواصل مع الآخرين، تواصلا شفويا أو كتابيّا وفي مختلف المناسبات».[5] ومن أهمّ الأشكال التي تدخل تحت هذا النوع من التّدريبات نذكر : «الإجابة عن أسئلة تبليغيّة عامة، إكمال عبارات ناقصة بأسلوب الطّالب دون إعطاء كلمات مساعدة، مناقشة شفويّة لموضوعات قصيرة، سؤال الدّارس عما يقول

---

[1]- عبد الرحمن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في علوم اللسان**، ص:234.

[2]- صالح بلعيد، **دروس في اللّسانيات التّطبيقيّة**، ص:34.

[3]- عبد المجيد عيساني، **مقاييس بناء المحتوى اللغوي**، ص:33.

[4]- ينظر: صالح بلعيد، **دروس في اللّسانيات التّطبيقيّة**، ص:35-39. و سعد الدين أمينة، "**واقع التمارين اللغوية المتضمنة في الكتب المدرسية في ضوء المقاربة بالنصية كتاب اللّغة العربيّة للسنة الرابعة من التعليم المتوسط نموذجا**"، ص:129/128.

[5]- عبد المجيد عيساني، **مقاييس بناء المحتوى اللّغوي**، ص:34.

أو يفعل في أحوال ومقامات معيّنة، محادثة حرة، مناقشة عامة، تدوين ملاحظات، تقارير شفويّة وكتابيّة، وإنشاء حر... ».[1]

*التّمارين الوظيفيّة: يعمل هذا النّوع من التّمارين على «تدريب التّلميذ على حسن استعمال العناصر اللّغويّة في سياقاتها ومواقعها المناسبة وهي وسيلة فعّالة لتحليل الأخطاء ووصفها، وتفسيرها، ثم تصويبها وعلاجها».[2] ويدخل ضمن هذا النوع: التعبير الشفوي والكتابي.

– تمارين القواعد في السنة الخامسة ابتدائي:

بعد الاطلاع على تمارين القواعد الواردة في السنة الخامسة ابتدائي توصلنا إلى مجموعة من الملاحظات نلخصها في النقاط الآتية:

– غياب التمارين الشفوية، والاعتماد الكلّي على التمارين الكتابية في كلّ دروس القواعد، مما ينعكس سلبا على التحصيل اللغوي للتلميذ، فمن المعروف أن « اللغة منطوقة قبل أن تكون مكتوبة، والتربية الحديثة تلح على البدء بالتدريب على مهارتي الاستماع والمحادثة قبل القراءة والكتابة، فمهارة المحادثة أكثر شيوعا واستعمالا في مواقف الحياة»[3]، لذلك لابد من إدراج مجموعة من التمارين الشفوية لتمكين التلميذ من التدريب الشفهي لاكتساب مهارتي الاستماع والمحادثة باعتباره مُرسِل ومُستقبِل في آن واحد، وأغلب التمارين الشفوية من التمارين التواصلية التبليغية والتي تستهدف تقويم مهارتي الحديث والكتابة، وغياب هذا النوع من التمارين يؤدي إلى ضعف المهارتين، « فالعمل الاكتسابي للغة كلّه تمرس ورياضة متواصلة كلّما توقفت توقف معها

---

[1]– سعاد جخراب، **التّقويم اللّغوي طرقه ومعاييره في المدرسة الجزائرية**، مذكرة ماجستير في اللسانيات التعليمية (مخطوطة)، إشراف: عيساني عبد المجيد، جامعة ورقلة، الجزائر، 2010م، ص:164.

[2] – عبد المجيد عيساني، **مقاييس بناء المحتوى اللّغوي**، ص:34.

[3]– حبيبة بودلعة لعماري، **"دراسة تحليلية لتمارين القواعد المقررة للسنة الأولى من التعليم المتوسط"**، مجلة اللسانيات، مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللّغة العربيّة، الجزائر، 2007م ،ع:12و13، ص:192.

النمو اللغوي، وصارت الملكة شيئا فشيئا إلى الزوال حتّى ولو كان صاحب هذه الملكة يحفظ قواعد اللغة كلّها»[1]، ولهذا فإن التمارين الشفوية ضرورية جدا للتلميذ لما لها من دور مهمّ في إكسابه مهارتي الحديث والكتابة.

– يُلاحظ أن مؤلفي كتاب اللّغة العربيّة للسنة الخامسة ابتدائي وكراس الأنشطة اللغوية قد اهتموا بتقسيم الصعوبات في التمارين، وهذا ما أقرته المبادئ الحديثة لتعليم اللغات «ألا يتناول التدريب الواحد أكثر من صعوبة واحدة»[2]، لذلك نجد أن أغلب التمارين الواردة في الكتاب وُضعَت لتعالج صعوبة واحدة لا غير، إضافة إلى ذلك جاءت أغلب تعليمات التمارين واضحة لا غموض فيها، مما يسهل على المتعلم فهم المطلوب منه في كلّ تمرين.

– تباينت التمارين الواردة في الكتاب من حيث العدد بين النحو والصرف والإملاء حيث تراوحت بين التمرينين (02) والخمسة (05) في دروس النحو، ولم تتجاوز الثلاثة (03) في دروس الصرف والإملاء.

– وردت تمارين القواعد على قوالب مختلفة وهي كالآتي:

*الكلمات: أُعتمدت بكثرة في تمارين الصرف والإملاء. ومثال ذلك: «صنّف الأفعال الآتية إلى صحيحة ومعتلة: غَرَسَ– حَرَثَ– نَمَا– قَطَفَ– بَاعَ– وَصَلَ– سَقَى– بَنَى– نَجَحَ– قَسَّمَ.»[3]

* الجمل: استخدِمت بكثرة في تمارين النحو. مثال:«عيّن الخبر في الجمل الآتية:

كانَت الحيتانُ قَلِقَةً كانتِ الأمْواجُ عَالِيَةً كان المَنْظَرُ غَريبًا »[4]

[1]– عبد الرحمن الحاج صالح ، **بحوث ودراسات في علوم اللسان**، ص:234.

[2]– المرجع نفسه، ص:232.

[3]– **كتابي في اللّغة العربيّة**، تمرين رقم 1(صرف)، ص:35.

[4]– المصدر نفسه، تمرين رقم 1(نحو)، ص:66.

– الفقرات: كان استعمالها ضعيفا مقارنة بالكلمات والجمل. مثال:«هذه فقرة مكونة من جمل مختلفة، استخرج هذه الجمل وعيّن نوعها: حَلَّ الشِّتاءُ وأَكَلَ الأَخُ الأَصْغَرُ كلّ ما عِنْده. ثمَّ بَدَأَ يَبحَثُ في الغابَة فلَمْ يجِدْ شيْئًا، فالأشْجَارُ مكسُوَّة بالثُلوجِ والذِئابُ مُنتَشِرَةٌ في كلّ مَكانٍ. أَحَسَّ الأخُ الأَصْغَرُ بالخَوْفِ فصاحَ:" أَيْنَ أخِي؟ أَيْنَ أخْتِي؟ كَيْفَ تتركاني وَحيدًا؟ أَنَسِيتُما وَصِيَّة أبي؟ ما أَشَدّ قَسْوَتكما!»[1]

– النصوص: لم تُستعمَل النصوص بكثرة في التمارين. مثال: « استخرج من النص ص86 الكلمات التي تحتوي على همزة قطع».[2]

إذن يمكننا أن نقول: إن أغلب التمارين قد وردت على شكل كلمات وجمل، أما الفقرات والنصوص فقد كان استعمالها ضئيلا جدا ولم يتعدّ العمل فيها عملية الاستخراج أو ترتيب الفقرات فقط، في حين أن «التصورات اللسانية الحديثة تسعى إلى الانطلاق من النصوص لتدريب التلاميذ على الجمل الواردة في السياق، حتّى يفهموا أن الجملة ليست وحدة مستقلة، فلا قيمة لها لوحدها خارج السياق، فقيمتها تظهر بإلحاقها بوحدات من جنسها، ليؤلف مجموعها تراكيب كلامية».[3]

هذا عن القوالب التي وردت بها التمارين أما عن أنواعها فقد انحصرت في ما يلي:

* تمارين ملء الفراغ: تهدف هذه التمارين إلى إكساب التلميذ القدرة على إكمال الفراغ في الجمل وتتمتها بما يناسب. ومثال ذلك:

[1]–**كتابي في اللّغة العربيّة**، تمرين رقم2 (نحو)، ص:20.

[2]– المصدر نفسه، (إملاء)، ص:89.

[3]– فتيحة بن عمار، **"تحليل كتاب المعلم في القواعد وتمارين اللغة"**، مجلة اللسانيات، مركز البحوث العلمية لترقية اللغة العربية، الجزائر ، 2004م، ع:9، ص:41.

«ضع في مكان الفراغ خبرا مناسبا:- الشِّتاءُ.....— الأَمْطارُ..... — هِيَ.... — هَذَا..... — المْرْأَةُ.....- القِّصَةُ.....- الحُقولُ..... — الفَتَى.....».[1]

* تمارين التركيب: تهدف هذه التمارين إلى إنشاء جمل أو كلمات بصيغ محددة. مثال:- «هات جمع كلّ كلمة من الكلمات التالية: مَسْبَحٌ- مَنْزِلٌ- مَلْعَبٌ- وَلَدٌ- قِسْمٌ- جِسْمٌ- أَحْمَرٌ- أَخْضَرٌ- أَبْيَضٌ- فَوْجٌ- حَجْمٌ- وَرْدٌ - لَوْنٌ- فَلَكٌ- كَوْنٌ- حَقْلٌ- يَوْمٌ- حَديقَةٌ- أَرْضٌ». [2]

* تمارين التحويل والتصريف: وتهدف هذه التمارين إلى تغيير صيغة الكلمة أو نمط الجملة من حال إلى آخر.. ومن أمثلتها:

«حول إلى المثنى الموصوف والصفة: قَطَفْتُ زَهْرَةً جَمِيلَةً يوجَدُ مَسْجِدٌ عَتيقٌ في بَني يَزْقَن شاهَدْنا نَخْلَةً بَاسِقَةً أَخَذْنَا صورَةً تِذكَارِيّة».[3]

* تمارين التمييز والتعيين: وتهدف إلى تمييز عناصر لغوية عن بعضها بعض، أو تعيين عنصر لغوي في جملة أو نص أو استخراجه أو وضع خط تحته. ومثال ذلك:

« عيِّن في الأسماء الآتية الأسماء المؤنثة وضع خطا تحت علامة التأنيث إن وجدت:- أَمينَة- غُلام- نجْلاء- سَمْراء- سَكينَة- سُعْدى- بُشْرى- خَديجَة- نائِلة- رَجُل- سَلْوَى- مائِسَة- ريم- حَمْزَة- مَرْيم- فوزِيّة- حَميدَة- بَيْت.»[4]

* تمارين الضبط بالشكل: تهدف هذه التمارين إلى زيادة قدرة التلاميذ على التحكم في ضبط الكلمات، والضبط بالشكل يتطلّب من التلميذ التدقيق في موقع الكلمات في الجملة لكي يتمكن

[1]- **كتابي في اللّغة العربيّة**، تمرين رقم2 (نحو)، ص:30.
[2]- المصدر نفسه، تمرين رقم2 (صرف)، ص:121.
[3]- المصدر نفسه، تمرين رقم2 (نحو)، ص:92.
[4]- المصدر نفسه، تمرين رقم1 (إملاء)، ص:143.

من ضبطها جيدا. ومن أمثلة ذلك: «اضبط بالشكل ما يأتي، ولا تنس الشدّ: كان التمساح الصغير يلعب على ضفة النهر، وكان هذا التمساح قد خرج من بيضته قبل أيام فقط».[1]

– تمارين الإعراب: يطلب فيها إعراب جمل مختارة أو كلمات من نص وُضِع تحتها خط أو كُتبت بلون بارز. ومثاله: « أعرب الجمل الآتية: راحيل أَرْمَلَةٌ أَنَا خَيَّاطَةٌ اللَّيْلَةُ مُظْلِمَةٌ».[2]

ثانيا – الاختبارات:

الاختبار هو: «تلك العمليّة التي تستهدف التّقدير الموضوعيّ لكافة المظاهر المرتبطة بالتّعلّم لقياس المردود عامة»[3]، وهو طريقة منظّمة، ومجموعة من الأسئلة يختارها المعلّم في ضوء الأهداف المرسومة ويطلب من الدّارس أن يستجيب لها قصد قياس مستواه وقياس درجة مدى تحقّق تلك الأهداف[4]، وهو: « طريقة لقياس الأفراد ومعارفهم في مجال معين».[5]

نستنتج من هذه التعريفات أن الاختبار إجراء يقوم به المعلم هدفه قياس مدى تحقق الأهداف التربوية التي كان يسعى لتحقيقها، ولذلك الاختبار يكون في كلّ وقت من أوقات التدريس، فالمعلم ينظر في كلّ أداء يصدر عن المتعلم ليصدر أحكاما تقييمية تمكّنه من قياس مدى التّقدم الذي حققه المتعلم، كما تمكّنه من معرفة مدى نجاعة أساليب العمل وطرائق التدريس المتّبعة.

---

[1]– **كتابي في اللّغة العربيّة** ، تمرين رقم4 (نحو)، ص:70.

[2]– المصدر نفسه، تمرين رقم4(نحو)، ص:30.

[3] – صالح بلعيد، **دروس في اللّسانيات التّطبيقيّة**، ص:167.

[4] – ينظر: عبد المجيد عيساني، **مقاييس بناء المحتوى اللّغوي**، ص:36.

[5]– دوجلاس براون، **أسس تعلم اللغة وتعليمها**، ص:266.

أمّا الاختبار اللغوي فهو:«إجراء منظّم يستعمله المعلم في ملاحظة أداء التلاميذ في إحدى المهارات اللغوية وتقدير هذا الأداء حسب مقياس عددي يحدّد للمعلم مستوى ما وصل إليه التلميذ من مهارة بقصد تحقيق أهداف معينة».[1]

ويشير **دوجلاس براون** إلى أنّ « اختبار اللغة ينصبّ على عينة معينة من السلوك اللغوي الذّي يجب أن يعكس القدرة العامة في اللغة»[2]، فالاختبار لا يمكن أن يختبر السلوك اللغوي كاملا إنما يكتفي باختبار ما يمثل القدرة العامة.

الاختبارات أنواع كثيرة ومختلفة باختلاف الأسس التي تُصنّف حسبها، فإذا نظرنا إلى الاختبارات على أساس الأداء فهناك: الاختبارات الشّفويّة والاختبارات الكتابيّة، وإذا نظرنا إليها على أساس الأهداف فهناك: الاختبار التّشخيصيّ، واختبار الاستعداد اللّغويّ، واختبار الكفاية اللّغويّة، والاختبار التّحصيليّ، والاختبار التّقويميّ. ولكلّ نوع من هذه الاختبارات مفهومه وأدواته وطريقته.[3]

والاختبار الجيّد هو الاختبار الذّي يتميّز بجملة من المواصفات وهي:[4]

- الصدق: أن يقيس ما وُضع لقياسه وأن يكون متماشيا مع ما وضع في المنهاج من أهداف تربويّة.

---

[1]- رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، **تعليم العربية والدين: بين العلم والفن**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ص:89.

[2]- دوجلاس براون، **أسس تعلم اللغة وتعليمها**، ص:266.

[3]- ينظر: عبد المجيد عيساني، **مقاييس بناء المحتوى اللّغوي**، ص:36-45.

[4]- ينظر: رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، **تعليم العربية والدين**، ص:90. وينظر: عبد المجيد عيساني، **مقاييس بناء المحتوى اللّغوي**، ص:46/45.

- الثبات: أن يكون ثابتا أي أن يعطي النّتائج نفسها للمجموعة نفسها إذا ما طُبِّق مرة أخرى في الظّروف نفسها وبعد مدة قصيرة.
- الموضوعية: بحيث لا تتأثّر فيه نتائج المتعلّم بذاتية المعلّم، وأن يكون واضحا في صياغة تعليماته.
- العملية: ويُقصد بذلك أن يكون الاختبار سهل التّطبيق غير مكلف للمعلم وللمتعلم من الجهة الماليّة ومن جهة وقت إنجازه أو تصحيحه.
- التّمييز: بأن تُميّز نتائج الاختبار بين مستويات المتعلمين المختلفة وتُظهِر الفروق بينهم.

وقد جاء في منهاج اللّغة العربيّة للسنة الخامسة ابتدائي أنه «لكي يكون المعلم موضوعيا في تقييم احتياجات التلاميذ، يتعيّن عليه استخدام شبكات التصحيح (التقييم) التي يدرج فيها معايير الأداء ومؤشراتها بحيث يعبر المعيار على نوعية الإنتاج في حين يبيّن المؤشر بشكل ملموس العناصر اللازم ملاحظتها في كلّ إنتاج للتأكد من هذا المؤشر أو ذلك قد تمّ أو لم يتم التحكم فيه، وكلّ ذلك من أجل اتخاذ القرارات والإجراءات التحسينية المناسبة»[1].

يحدد هذا القول طريقة تقييم التلاميذ وتوجيهها إلى استخدام شبكات التصحيح ويظهر ذلك خاصة في الاختبارات أين يتوجب على المعلم وضع شبكة للتقويم تحمل المعايير والمؤشرات اللازم ملاحظتها.

والمعيار هو: الشيء الذي نحكم به، أما المؤشر فهو: الشيء الذي ننطلق منه لتقدير عمل ما وهو عبارة عن سلوك يصف بدقة مدى التحكم في الكفاءة.[2]

ومثال على ذلك: من المؤشرات استعمال الزمن الماضي في الوضعية الإدماجية وهو حسب المطلوب، والمعيار هنا أن يستعمل الزمن الماضي استعمالا جيدا.

---

[1]- مديرية التعليم الأساسي واللجنة الوطنية للمناهج، **مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي**، ص:24.

[2]- ينظر: محمد الصالح حثروبي، **الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي**، ص:305 وص:307.

– اختبار اللّغة العربيّة في السنة الخامسة ابتدائي:

يتكون اختبار اللّغة العربيّة في السنة الخامسة ابتدائي من:

* السند: وهو النص الذي تدور حوله الأسئلة ويكون نصا نثريا.

* الأسئلة: (06 نقاط) وتتكوّن من قسمين:

أ– أسئلة البناء الفكري: تدور حول معاني النص، وشرح الكلمات الواردة فيه، أو استخراج أضداد كلمات أو مرادفاتها من النص.

ب– أسئلة البناء اللغوي: تضم أسئلة لتقويم قدرة المتعلم على استخدام قواعد اللغة في النحو(كالإعراب، أو الضبط بالشكل، أو...)، وفي الصرف (كالتحويل، أو التصريف، أو...)، وفي الإملاء (كتعليل سبب كتابة ظاهرة إملائية، أو استخراج ظاهرة إملائية أو...).

*الوضعية الإدماجية: (04 نقاط)، يُطلب من المتعلم إنتاج نص كتابي وفق مواصفات محددة: كنمط النص وحجمه وموضوعه، واستعمال ظاهرة نحوية أو صرفية أو إملائية معينة.

ومن الملاحظ على اختبار اللّغة العربيّة في السنة الخامسة ابتدائي بهذا الشكل أنّه يراعي ويتّصف بمواصفات الاختبار الجيّد إلى حد ما.

فمن حيث الصدق: يُلاحَظ أنّ الاختبار يتماشى مع الأهداف التربوية التي نص عليها المنهاج.

ومن حيث الثبات: من خلال التجربة في ميدان التعليم لاحظنا أن الاختبار غالبا ما يتصف بالثبات لأنّه يعطي النتائج نفسها إذا ما طُبِّق مرة أخرى وفي الظروف نفسها.

ومن حيث الموضوعية: يكون تصحيح الاختبار وفق شبكة تقييم ثابتة بما في ذلك الوضعية الإدماجية حيث تُقسّم درجتها الكلية على درجات جزئية وهذه الشبكة تُبعِد ذاتية المتعلم وتجعله يتّصف بالموضوعية في التصحيح.

ومن حيث العملية: الاختبار بهذا الشكل عملي وسهل التطبيق كما أن تعليماته عادة ما تكون واضحة ومفهومة لدى المتعلم.

أما من حيث التّمييز: هذا الاختبار سيُميّز لا محالة بين المتعلمين ويظهر درجاتهم حسب مستواهم اللّغوي.

الفصل الثّالث: الرّموز الرّياضيّة والرّسوم البيانيّة ودورهما في العمليّة التّعليميّة

المبحث الأوّل: الرّموز الرّياضيّة والرّسوم البيانيّة وتعليم قواعد اللّغة العربيّة

المبحث الثّاني: الرّموز الرّياضيّة والرّسوم البيانيّة واستراتيجيات التّعليم الحديثة

المبحث الأول: الرموز الرياضية والرسوم البيانية وتعليم قواعد اللّغة العربيّة

1- بين اللّغة العربيّة والرياضيات:

إنّ العلاقة بين اللّغة العربيّة والرياضيات علاقة قديمة، وإثبات هذه العلاقة ليس بالأمر السّهل أو الهيّن، بل يلزمها التّحري العميق والدراية الواسعة، ووجود المنطق كعامل مشترك بين الفكر الرياضي والفكر اللغوي يجعلنا نتمسك بما قيل عن إثبات تلك العلاقة الكامنة «في تلك الصيغ الإفرادية والثنائية والجمع، ناهيك عن التقابل بين المفرد والجمع عن طريق واو الجماعة وألف التثنية، وفي بيان حقيقة العدد والمعدود في اللغة وكثير من المفاهيم الهندسية والصيغ الجبرية، إضافة إلى الرموز والأشكال التي يحملها الحرف والرقم وتلتقي لتُتَرْجَم فكرا ومنهجا»[1]، فإنتاج اللغة مرتبط بالفكر و«تُشَكل العلاقة بين الدال والمدلول والمنتج العقلي معادلة رياضية، فأيّ تغيير في حد من حدود المعادلة يؤدي إلى تبدل حتمي في الحدود الأخرى، مما يقود إلى الاعتقاد بضرورة اعتماد هذه المعادلة أساسا في دراسة النظريات اللغوية»[2]، فاللغة تصدر عن فكر واع يحكمه العقل والمنطق، وعندما نتحدث عن اللغة نقصد بها الألفاظ والعلاقات اللغوية التي أثبتها علماء اللغة وجعلوها قوانين تضبط اللغة وتحرسها.

والصلة بين الرياضيات والمنطق صلة تكامل وتشابه، فلا يمكن فصل الفكر المنطقي عن الفكر الرياضي، وكذلك العلوم اللغوية منبثقة عن فكر علمي يقوم على المنطق لذلك لا يمكن فصل قوانينها عن قواعد المنطق والرياضيات[3]، «فالعلاقة بين المنطق والنحو بارزة في الدراسات النحوية التي أشارت إلى أن المنطق ميزان الفكر، واللّغة هي القالب الذي ينصب فيه الفكر ولذلك

---

[1]- دليلة مزوز، " **التفكير الرياضي في التراث النحوي العربي**"، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، جوان2016م، مج:10، ع:19، ص:75.

[2]- مها خير بك ناصر، "**اللّغة العربيّة والعولمة في ضوء النحو العربي والمنطق الرياضي**"، مجلة التراث العربي، إتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا، ربيع الثاني1427هـ/نيسان2006م، ع:102، ص:102/101.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص:105.

مزجوا النحو بالمنطق، كون القوانين النحوية نتاج تفاعل العلاقات المنطقية بين الألفاظ والمعاني في وسط فكري سليم مُفعّل بأدوات المنطق»[1].

وقد عُرِف عن العلماء العرب القدماء نماذج كثيرة تُثبِت وجود مثل تلك العلاقة بين علوم اللّغة العربيّة وعلم الرياضيات، من ذلك ما جاء عن طريقة **الخليل بن أحمد الفراهيدي** في معجمه العين القائمة على الجمع والحصر والإحصاء المعتمد على الرياضيات،كما استخدم **الفراهيدي** التحليل التوافقي في الرياضيات، فتمكّن من حساب ما يمكن أن يتشكل من ألفاظ في حدود الحروف الهجائية[2]، كما «أجرى عددا من العمليات الرياضية، ورسم رسوما رياضية كالدوائر، واستعمل عددا من الرموز كالفاء والعين واللام في تمثيل الحروف الأصلية، وكذلك بعض المصطلحات كالجداء ووجوه التصرف وغير ذلك»[3]، و**الخليل** بهذا برهن على نضج تفكيره الرياضي واستغله في قضايا لغوية، فالفكر الرياضي لم يقتصر على العلوم الدقيقة فحسب إنما لامس إلى جانب ذلك العلوم الإنسانية بكلّ فروعها، إذ دخلت التقنية الرياضية في تعليمية تلك العلوم بالاعتماد على التفكير الرياضي والمنطقي، والذي أفضى إلى تراث ضخم متشبع بالفكر والمنطق، و«النظر في الماضي الحضاري العربي التليد يوقفنا على أن الجانب الرياضي المنطقي بتشعبه قد بلغ ذروة لم تبلغها الأمم السابقة في ذلكم الحين من القرون الوسطى... وكان ذلك على يد رجال أفذاذ كثر»[4]، وكان هذا في ميادين عديدة كعلوم الدين: عند **علي بن أبي طالب**-كرم الله وجهه-، وعلوم اللغة: عند **الخليل بن أحمد الفراهيدي**، و**سيبويه**، وغيرهم من النحاة واللغويين الذين اعتمدوا على إعمال الفكر والمنطق في استنباط قواعدهم وسنّها بالاستقراء

---

[1]- مها خير بك ناصر، **"اللّغة العربيّة والعولمة في ضوء النحو العربي والمنطق الرياضي"**، ص:106.

[2]- ينظر: روقاب جميلة، وحاج هني محمد، **قضايا لغوية ومسائل في التعليمية**، مكتبة رشاد للطباعة والنشر، الجزائر، ط1، 2016م، ص:60.

[3]- عبد الرحمن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في اللسانيات العربية**، ج:2، ص:68.

[4]- مغني صنديد محمد نجيب، **التفسير الرياضي في تعليمية العلوم في الحضارة العربية الإسلامية**، كتاب إلكتروني، نشر: شبكة الألوكة www.alukah.net ، ص:3.

والاستنتاج والقياس والتعليل، وكلّ ذلك يتطلب فكرا رياضيا ومنطقيا، ولعل ما ساعد على ذلك الصفة الموسوعية التي كان يتصف بها أغلب النحاة قديما، فقد عُرِفَ عنهم جمعهم بين عدة علوم وإتقانها.

جاءت بعد ذلك فترة من الزمن عاشت فيها الأمة العربية الإسلامية فتورا حضاريا «غابت على إثره اللغة الرياضية بغياب الفكر والمنطق والعقل الناقد غيابا شبه كلّي في المؤلفات العلمية التعليمية عموما واللغوية العربية خصوصا وغلب عليها التعقيد والغموض... وغاب الاختصار والدقة والمنطق والحجة والعقل والنقد والفكرة والجدة، ولعل المشترك بين تلك كلّها لغة الرياضيات... التي تنحو بصاحبها إلى اليقينيات العلمية»[1]، وغياب الفكر والمنطق جعل تعليمية العلوم عموما وتعليمية علوم اللّغة العربيّة خصوصا تتخبط في مشكلات عديدة لا حصر لها لعل أهمها: مشكلة طرائق التدريس ووسائل إيصال المعلومات والمعارف إلى المتعلم والتي بات يكتنفها الجمود والقِدَم، بل باتت تسبب الملل والفتور للمتعلم بدل أن تشعره بالحيوية والنشاط، لذلك «علينا أن نعُود بلغتنا العربية إلى أصالتها، ونكشف عن جوهر المنهج الرياضي الذي تأسست عليه، وننطلق في دراستنا من هذه الأسس العلمية»[2]، وعلينا أيضا «تسليط الضّوء على كمٍّ قليلٍ من إبداعات لغة الرّياضيات في اللّسان العربيّ، وكشف الغطاء عن بعض الجوانب من الإنتاج الفكري العربي الخلاّق في كنف المنطق الرّياضي اللّغوي»[3] للتخلص من تلك المشكلات التي تواجه طريق التعليمية عموما.

---

[1]- مغني صنديد محمد نجيب، **"المقاربة الرياضية في تفعيل الكفاءة التعلمية المستهدفة لمادة اللّغة العربيّة: دروس أنموذجية للطور الثانوي"**، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، جامعة زيان عاشور، الجلفة، 2017م، مج:10، ع:2.

[2]- مها خير بك ناصر، **"اللّغة العربيّة والعولمة في ضوء النحو العربي والمنطق الرياضي"**، ص:111.

[3]- مغني صنديد محمد نجيب، **"الأنموذج الرّياضيّ في تعليمية مادّة اللّغة العربيّة- دروس تطبيقيّة للطّور الثّانوي-"** (مداخلة)، الملتقى الدولي: تعليميات اللّغة العربيّة الفصحى في المؤسسات التربوية (الواقع واستشراف المستقبل)، وحدة البحث اللساني وقضايا اللّغة العربيّة ورقلة، 7- 8 ديسمبر2015م.

أما عن العلاقة بين اللسانيات والرياضيات فقد لاحظ الكثير من اللسانيين والمهتمين بالرياضيات أن هناك أوجه تشابه عديدة بين الأنساق الاستنباطية في المنطق والرياضيات والنسق اللغوي، لذلك استندت النماذج اللسانية المقترحة في النصف الأول من القرن العشرين في الولايات المتحدة إلى أرضية ومبادئ رياضية عامة، كرياضيات العلائق في النحو ذي الحالات المنتهية، ونظرية العلائق والأصناف التي اعتمدها التحليل إلى المكونات المباشرة، كما نجد أن النحو التوليدي استغل مبادئ نسق المنطق الصوري في البحث اللساني مستعينا بنظرية المجموعات المتداولة في الرياضيات[1].

خلاصة لما سبق نقول: إن الرياضيات علم يُستخدم في شتى المجالات فلا نكاد نجد مجالا من مجالات الحياة إلا وللرياضيات دور فيه، لذلك يجب علينا تعليم أبنائنا التفكير الرياضي المنطقي لأنه من أهم عناصر بناء الشخصية العلمية للفرد، ولهذا وُجِّهَ الهدف الرئيس من تعليم الرياضيات إلى:«تنمية الاتجاهات نحو التنظيم والترتيب والدقة والسرعة والتعاون وتحمل المسؤولية وما إلى ذلك من الاتجاهات المرغوبة التي تساعد على بناء الشخصية»[2]، إضافة إلى ذلك تعمل الرياضيات في المجال التعليمي على خدمة المواد الدراسية الأخرى بما في ذلك اللّغة العربيّة (قواعدها ونصوصها).

2- ضبط المصطلحات:

تقوم العملية التعليمية حديثا على الطرائق النشطة والتي تعمل على استثارة خيال المتعلم وتحفيزه ودفعه إلى الاستكشاف والتحليل والتجريب والاستنتاج بأساليب مختلفة، ومن الملاحظ أن

---

[1] - ينظر: مصطفى غلفان وأمحمد الملاخ وحافظ إسماعيل علوي، **اللسانيات التوليدية من النموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي: مفاهيم وأمثلة**، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 1431هـ/2010م، ص:51.

[2]- حسن عوض الجندي، **منهج الرياضيات المعاصر: محتواه وأساليب تدريسه**، مكتبة الأنجلو المصرية، دط، 2014م، ص:11.

«الطرائق النشطة تعتمد اعتمادا فعالا على الوسائل التعليمية (السمعية والبصرية) لأجل تحقيق أهدافها»[1]، والوسائل التعليمية أنواع كثيرة ومختلفة.

وتُعدُّ الرموز الرياضية والرسوم البيانية من بين الوسائل التعليمية البصرية التي تعمل على تلخيص المعلومات وتفسيرها بأسلوب علمي يخدم العملية التعليمية ويُيَسّرها، والوسائل البصرية «تشمل جميع الوسائل التي يعتمد الإنسان في دراستها على حاسة البصر وحدها، ومنها: الصور والرموز التصويرية والنماذج والعينات والرسوم والخرائط والأفلام الصامتة المتحركة منها والثابتة».[2]

وسنعرض فيما يلي مفهوم كلّ من الرموز الرياضية والرسوم البيانية.

أ- الرموز الرياضية:

جاء في لسان العرب: الرَّمْزُ تصويت خفي باللسان كالهمس...، وقيل: الرَّمْزُ إشارة وإيماء بالعينين والحاجبين والشفتين والفم، والرَّمْزُ في اللغة كلّ ما أَشَرْتَ إليه مما يُبان بلفظ بأيّ شيء أَشَرْتَ إليه بِيَد أو بعين.[3]

وفي المعجم الوسيط: رَمَزَ إليه رَمْزًا: أَوْمَأَ وأَشَارَ بالشفتين أو العينين أو الحاجبين أو أيّ شيء كان. ورَمَزَ إلى الشيء بكذا: دَلَّ به عليه. و الرَّمْزُ: الإيماء والإشارة والعلامة.[4]

من التعريفين السابقين نستنتج أن الرَّمْزَ لغة هو: الإشارة إلى الشيء بشيء آخر.

---

[1]- أنطوان لطوف، " **الترسيمات والجداول وسائل تعليمية للطرائق الناشطة** "، مقال ضمن كتاب جماعي: **تعلمية اللّغة العربيّة**، إشراف: أنطوان صياح، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 1427هـ/2006م، ص: 269.

[2]- محمد محمود الحيلة، **تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق**، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط9، 1435هـ/2014م، ص:99.

[3]- ينظر: ابن منظور، **لسان العرب**، مج:5، ص:356، مادة (ر م ز).

[4]- ينظر: مجمع اللّغة العربيّة، **المعجم الوسيط**، ص:372، مادة(ر م ز).

ولا يختلف المفهوم الاصطلاحي للرمز عن معناه اللغوي، إذ يعرّف الرَّمْز بأنه« ذلك الشيء الذي يوحي بشيء آخر بفضل وجود علاقة معينة بينهما، كما أنه إشارة مصطنعة متفق على معناها بين مجموعة من البشر».[1]

والرمز بهذا التحديد يضمّ جميع أنواع الرموز: اللغوية والرياضية والعلمية والجغرافية... وغيرها، إذ إن لكلّ علم من العلوم قائمة من الرموز يتعامل بها أصحاب ذلك العلم لتسهيل الكتابة والتعامل فيما بينهم.

ومن الرموز اللغوية مثلا نجد: (ف) دلالة على الفعل، و(ج ف) دلالة على الجملة الفعلية، و(ج س) دلالة على الجملة الاسمية،... وغيرها من الرموز.

أما الرُّموز الرياضية فلا يقتصر استعمالها في الجانب التعليمي فقط بل يتعداه إلى جوانب أخرى، فهي ذات «أهمية كبيرة في حياتنا اليومية، حيث من الممكن أن نقوم باستخدامها حتّى دون انتباه، في البقالة مثلاً أو البنك وغيرها، وتمتاز هذه الرموز بأن لها معنىً مُعينا لكل رمز يُعبر عن عملية حسابية رياضية أو عن إشارة أو قيمة معينة».[2]

ومن الرموز الرياضية (والتي هي موضوع دراستنا) نجد: (+) زائد: للدلالة على الجمع، (−) ناقص: للدلالة على الطرح، (=) يساوي: للدلالة على التساوي بين الطرفين، (±) زائد أو ناقص: للدلالة على إمكانية الإضافة أو الحذف،... وغيرها[3].

---

[1]- محمد مكسي، ومحمد أولحاج، **سيكولوجية اكتساب اللغة وآليات التفكير والتذكر والتخييل**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2016م، ص: 123.

[2]- صهيب خزاعلة، "**شرح رموز الرياضيات**"، مقال منشور على الإنترنت، https://mawdoo3.com ، آخر تحديث: 09:57 ، 2 يناير 2019م.

[3]- ينظر: مجمع اللّغة العربيّة، **الرموز والوحدات والدلالات في اللغة العلمية العربية**، جمهورية مصر العربية، دط، 1986م، ص:38/37.

ب- الرسوم البيانية:

الرسوم البيانية هي إحدى الرسوم التعليمية، والرسوم التعليمية هي: «تلك المواد المرسومة والرموز الخطية البصرية، التي تمّ تصميمها من أجل تلخيص المعلومات وتفسيرها والتعبير عنها بأسلوب علمي والتي تُستخدم كوسائل تعليمية تخدم عملية التعليم والتعلم، خصوصاً تلك الموضوعات التي يصعُب فهمها باللغة اللفظية فقط، كموضوعات العلوم والجغرافيا».[1]

والرسوم التعليمية نوعان: متحركة كالأفلام التعليمية، وثابتة: مثل: الرسوم البيانية، والرسوم التوضيحية، والخرائط، والملصقات، والمصورات.

والرسوم البيانية بدورها تضم أنواعا عديدة منها: الأعمدة البيانية، والخطوط البيانية، والصور البيانية، والدوائر البيانية، والمساحات البيانية. ولكلّ نوع من هذه الأنواع خصائصه واستخداماته.

ويعرّف الرسم البياني بأنه «خط يُبيّن الارتباط بين متغيرين أو أكثر»[2]، وهو «وسيلة تعبر بشكل بصري عن علاقات إحصائية وبذلك تعطي المتعلم تصورا سريعا وسهلا ودقيقا لهذه العلاقات».[3]

وللإشارة نقول: إن المقصود بالرسوم البيانية في هذه الدراسة هو الخطوط البيانية أو ما يعرف بـ (المخطط الشجري أو المشجر) لكونها الرسوم الأنسب – حسب رأينا- في تعليم قواعد اللّغة العربيّة، والأكثر شيوعا واستخداما لسهولة إعدادها والتعامل معها.

---

[1]- **"الرسوم التعليمية"**، مقال منشور على الإنترنت، https://ahotan.files.wordpress.com/2016/03/d8a7d984d985d8b5d988d8b1d8a7d8aa.pdf

[2]- مجمع اللّغة العربيّة، **المعجم الوسيط**، ص:345، مادة (ر س م).

[3]- عبد الحافظ سلامة، **الوسائل التعليمية والمنهج**، دار الفكر، ص:164.

3- أهمية الرموز الرياضية والرسوم البيانية:

قبل التفصيل في أهمية الرموز الرياضية والرسوم البيانية باعتبارها من الوسائل التعليمية لابد من الإشارة إلى الصفات اللازم توفرها فيها لكي تحقق الأهداف التعليمية المنوطة بها، ويمكننا أن نلخص هذه الصفات في النقاط الآتية[1]:

- يجب أن تكون بسيطة بعيدة عن التعقيد وسهلة الاستيعاب كي لا ينشغل فكر المتعلم بفهمها بدل فهمه موضوع الدرس.
- يجب أن تكون واضحة ومحددة ولا تقبل التأويلات.
- يجب أن تكون مناسبة لموضوع الدرس، وتراعي خصائص المتعلم.
- يجب أن تتمحور حول موضوع واحد، لا أن تتضمّن عناصر متفرقة ومتباعدة مما يشتت ذهن المتعلم وتفكيره.
- من المفيد أن يكون لكلّ علاقة رياضية أو رسم بياني عنوان يدل على الغاية منه أو مضمونه.

أما عن أهميتها فنقول إن للرموز الرياضية والرسوم البيانية أهمية كبيرة، وتكمن أهميتها في كونها:

- تثير اهتمام المتعلمين وتجعلهم مستعدين للتعلم، وتزيد من إثارة الدافعية لديهم، وتساعدهم على إشراك جميع حواسهم في عملية التعلم.
- تساعد المتعلمين على تلخيص المعلومات بأسلوب علمي مما يتيح لهم فرصة الإلمام بكلّ جزئيات الموضوع ووضعها في علاقة رياضية أو في رسم بياني.
- تقوم على تيسير عملية حفظ المعلومات وتذكرها بعد مدة من الزمن، فالرموز والرسوم أرسخ في

[1]- ينظر: أنطوان لطوف، "**الترسيمات والجداول وسائل تعليمية للطرائق الناشطة**"، ص:305.

الذهن من النصوص اللغوية، إضافة إلى ذلك للوسائل التعليمية عامة دور في« التغلب على العيوب اللفظية وتُبقي للتعلم أثرا»[1].

– تساعد على تنمية التفكير المنطقي الرياضي لدى المتعلم القائم على التحليل والتنظيم والتصنيف.

– تساعد على تنويع أساليب التعلم وبالتالي مواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين.

– تساعد على تنظيم الوقت واختصاره للمعلم والمتعلم معا، فقد «أثبتت التجارب أن التعلم بالوسائل التعليمية يوفر من الوقت والجهد على المتعلم ما مقداره 38 إلى 40%».[2]

إضافة إلى ذلك تكمن أهمية الرموز الرياضية والرسوم البيانية كوسائل تعليمية لتعليم قواعد اللّغة العربيّة في كونها:

– تساعد المتعلم على تيسير استيعاب القواعد اللغوية وتشد انتباهه إليها، وخاصة لدى المتعلم الذي يتميز بالذكاء الرياضي المنطقي أو الذكاء الفضائي.

– تيسّر عملية حفظ القواعد اللغوية ومن ثمة استذكارها بسهولة ويُسر، وهذا لأن من أهداف استخدام الوسائل التعليمية أنها « تساعد على إبقاء المعلومات حية وذات صورة واضحة في ذهن المتعلم»[3].

– تساعد على وضع مخططات تلخِّص الدروس التي تدخل ضمن موضوع واحد، مثال ذلك: درس الجملة الاسمية (أنواع المبتدأ، وأنواع الخبر).

---

[1]– سهل ليلى، **"دور الوسائل في العملية التعليمية"**، مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، سبتمبر2016م، ع:26، ص:147.

[2]– محمد محمود الحيلة، **تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق**، ص:115.

[3]– المرجع نفسه، ص:116.

4- استخدام الرموز الرياضية والرسوم البيانية في تعليم قواعد اللّغة العربيّة:

يسير استخدام الرموز الرياضية والرسوم البيانية في تعليمية قواعد اللّغة العربيّة وفق مجموعة من الخطوات وهي:

أ- تحديد حاجات المتعلمين: وهي «في هذه الحالة تشمل مستواهم اللغوي وخلفيتهم المعرفية والثقافية،كما تشمل المهارات والكفايات المطلوب منهم تعلُّمها والأهداف التربوية التي يحددها الأستاذ»،[1] وهو أدرى الناس بحاجات متعلميه فهو يعرف مستواهم اللغوي، ويعرف ما يحتاجون إليه من مهارات وكفايات، وهذه المعرفة ستجعله يختار ما يناسب المتعلمين لاستكمال العملية التعليمية على أحسن وجه.

ب- تحديد الرموز الرياضية والرسوم البيانية المناسبة للعملية التعليمية: ويكون ذلك بأن يختار المعلم الرموز الرياضية والرسوم البيانية التي تتناسب مع حاجات المتعلمين ومستوياتهم، وتحقق الأهداف المسطرة لكلّ درس من دروس القواعد، ففي الطور الابتدائي (عينة الدراسة) لابد على المعلم أن يختار الرموز الرياضية البسيطة التي سبق أن تعرّف المتعلم على معانيها وتعوَّد استعمالها في مواضعها المناسبة، وهي الرموز التي ذكرناها سابقا: (+)، و(−)، و(=)، و(±).

أما الرسوم البيانية فيجب على المعلم أن يبتكر رسوما بيانية واضحة وبسيطة تتناسب ومستوى المتعلم في مرحلة التعليم الابتدائي.

جـ- تصميم المعادلات الرياضية والرسوم البيانية الخاصة بكلّ درس من دروس القواعد: وذلك حسب ما يقتضيه كلّ موضوع والأهداف التربوية له.

د- تقديم ما تمّ تصميمه من معادلات رياضية ورسوم بيانية إلى المتعلم: وهنا على المعلم أن يختار كيفية تقديم هذه المعادلات والرسومات إلى المتعلم، كأن يقدمها جاهزة في نهاية كلّ درس ثم

[1]- أنطوان لطوف، "**الترسيمات والجداول وسائل تعليمية للطرائق الناشطة**"، ص:305.

يقوم بشرحها وإعطاء أمثلة، أو أن يستنبطها من أفواه المتعلمين تدريجيا إلى أن يتوصل إلى المعادلة الرياضية أو الرسم البياني المناسب وهذا أنسب وأفيد.

5- استخدام الرموز والمشجرات عند اللسانيين:

أ- عند اللسانيين الغربيين:

عَرف القرن العشرون ثورة في مجال البحث العلمي نتيجة إدخال الطريقة التجريدية باستخدام الرموز في التحليل العلمي في شتّى المجالات، فنشأت بذلك لغة عليا تعاون على رسم معالمها وإرساء قواعدها علماء الرياضيات وعلماء المنطق، وهي لغة مجردة ومنطقية إلى أقصى حد، تُستخدَم لأغراض التعريف العلمي، وتتكوّن من وحدات مجردة (رموز) يجري تنظيمها على نحو يضمن الحد الأقصى من الدقة في الاتصال، وسرعان ما وجّه علماء المنطق الرمزي انتباههم نحو مشكلة اللغة الإنسانية فنشأ بهذا تخصصا علميا جديدا يُعنى بدراسة اللغة البشرية باستخدام اللغة العليا وهو ما يُعرف بالنحو الرمزي.[1]

إن استخدام اللغة العليا في الدراسات اللسانية جعل «اللسانيات في النصف الثاني من القرن العشرين تتميّز بالتوسع في استخدام الإجراءات المنهجية المأخوذة عن العلوم الرياضية»[2] وهو ما يعرف باللسانيات الرياضية[3]، ويشار بهذا المصطلح إلى«العمليات العلمية التي يتم إجراؤها باستخدام الطرق الرياضية في مجال المشكلات اللسانية»[4]، واعتماد الرياضيات في الدراسة

---

[1]- ينظر: ميلكا إفيتش، **اتجاهات البحث اللساني**، تر: سعد عبد العزيز مصلوح ووفاء كامل فايد، المجلس الأعلى للثقافة، مصر، ط2، 2000م، ص: 343-347.

[2]-المرجع نفسه، ص:397.

[3]- ظهرت اللسانيات الرياضية نتيجة لتجاذب الألسنية الكمية التي تهتم بالعلاقات الرقمية... وتعد مثالا للسانيات الجبرية إذ تقوم تحليلاتها على استخدام الرموز والصياغة الرياضية لأشكالها. ينظر: شفيقة العلوي، **محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة**، أبحاث للترجمة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2004م، ص:29.

[4]- ميلكا إفيتش، **اتجاهات البحث اللساني**، ص:400.

اللسانية كان نتيجة رغبة اللسانيين في توفير الدقة والوضوح والإيجاز لدراساتهم اللسانية من جهة، ورغبة في تسهيل عملهم في التحليل عن طريق مقاربتهم المعادلات الرياضية من جهة أخرى[1].

ومن بين اللسانيين الغربيين الذين اتجهوا نحو الرياضيات واعتمدوا الرموز الرياضية والمشجرات في تحليلاتهم اللسانية، وظهر ذلك في مؤلفاتهم بوضوح نجد اللساني الأمريكي **نعوم تشومسكي**.

و**تشومسكي** هو رائد المدرسة التوليدية التحويلية أبرز المدارس اللسانية بمبادئها وتحليلاتها اللسانية، ونظرية **تشومسكي** نظرية علمية أثّرت في الفكر اللغوي اللساني وما زال أثرها واضحا في الدراسات والأبحاث المعاصرة، و«هدف برنامج البحث في اللسانيات التوليدية هو البحث عن الخصائص العامة للغة»[2]، واللسانيون التوليديون بهذا لا يقصدون لغة بعينها فَهُمْ «حين يتحدثون عن اللغة يقصدون عموما القدرة الإنسانية على الكلام بأي لغة (خاصة)».[3]

درس **تشومسكي** علوم اللغة والرياضيات والفلسفة وشيئا من علم اللغة التاريخي، وتحصّل على ماجستير في العبرية الحديثة وعلى دكتوراه في علم اللغة واللغات الحديثة، كما درس النحو العربي، وقد كان للعلوم التي درسها أثر واضح على تفكيره في بناء نظريته اللغوية، ويبدو أنه لم يحقق شهرته الواسعة إلا بعد أن ارتبط اسمه بنظرية النحو التوليدي باعتماده على المنطق الحديث والعلوم الرياضية[4]، كما أن أطروحاته تفوق في طموحها أطروحات من سبقوه «فما أوجده **تشومسكي** في اللسانيات يستنِد إلى الدقة الرياضية المتناهية المتوخاة في صياغة النظم البديلة في الوصف

---

[1]- ينظر: ميلكا إفيتش، **اتجاهات البحث اللساني**، ص:398/397.

[2]- رشيدة العلوي كمال، **النحو التوليدي: بعض الأسس النظرية والمنهجية**، دار الأمان، الرباط، المغرب، ط1، 1435هـ/2014م، ص:33.

[3]- المرجع نفسه، ص:34.

[4]- ينظر: جون ليونز، **نظرية تشومسكي اللغوية**، تر: حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط1، 1985م، ص:11-14.

النحوي إذ إنه يشبّه القواعد النحوية بالقواعد والقوانين الحسابية»[1]،كما أن نظريته اللسانية تتميز بمستوى عال من التجريد وتشتمل على العديد من المصطلحات[2]، وقد اقتصرت في مراحلها الأولى على نموذج نحو المركبات المباشرة الموروث عن اللساني **هاريس** الذي حسّن نموذج **بلومفيلد**[3]، وقد أضفى عليها **تشومسكي** طابعا علميا باستعماله قواعد توليدية مبنية على الرياضيات والمنطق الرمزي[4].

وقد عرّف **تشومسكي** اللغة على أنها: «مجموعة غير متناهية من الجمل إلا أن هذه الجمل اللغوية لها عناصر وأجزاء متناهية الطول»[5]، وعرّف القواعد على أنها:«آلة مولدة تستطيع أن تولد كلّ الجمل السليمة من حيث النحو ليس إلا (أي لا تولد الجمل الخاطئة)، ثم إن هذه القواعد ينبغي أن تعطي وصفا تركيبيا صحيحا لكلّ جملة مصوغة».[6]

ويرى **تشومسكي** أن اللغات تسير وفق نظام نحوي معين لا تحيد عنه أي لغة وهو الذي يساعد على فهم اللغات «فجوهر وأساس منهج **تشومسكي** لفهم اللغة هو الإدّعاء بأن هناك عموميات لغوية في مجال التركيب»[7]، وقد جَعَل هذه العموميات قواعد للأبنية التركيبية للغات الإنسانية على اختلافها، وهو يرى بأنها «قابلة للتطبيق على كلّ اللغات، فتراكيب النفي

---

[1]- مختار درقاوي، "**نظرية تشومسكي التحويلية التوليدية الأسس والمفاهيم**"، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، جوان 2014م، ع:12، ص:6.

[2]- ينظر: أحمد مخوخ، **نظرية الحواجز واللّغة العربيّة**، اللسانيات واللّغة العربيّة بين النظرية والتطبيق، سلسلة الندوات4، جامعة المولى إسماعيل، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مكناس، المغرب، 1992م، ص:36.

[3]- ينظر: مصطفى حركات، **اللسانيات العامة وقضايا العربية**، ص:116.

[4]- ينظر: أحمد مومن، **اللسانيات النشأة والتطور**، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط2، 2005م، ص:220.

[5]- مازن الوعر،"**النظريات النحوية والدلالية في اللسانيات التحويلية والتوليدية: محاولة لسبرها وتطبيقها على النحو العربي**"، مجلة اللسانيات، 1982م، مج:6، ع:1، ص:27.

[6]-المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[7]- جيفري سامبسون، **المدارس اللغوية: التطور والصراع**، تر: أحمد نعيم الكراعين، المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت، لبنان، ط1، 1413هـ/1993م، ص: 135.

والاستفهام والمبني للمجهول تعامل كلّها باعتبارها تحويلات لنمط جملة نواة أو أساسية تمثلها الجملة الخبرية المثبتة»[1]، وقد وضع هذه القواعد في معادلات رياضية ومشجرات بالاعتماد على فكرة "**قواعد إعادة الكتابة**" والتي يُراد بها: «مجموعة من القوانين التي يمكن للباحث أن يفرع مبتدئا بـ (ج) (كرمز أولي) مختلف عناصرها في مختلف مستوياتها حتّى تتولد الجملة»[2].

وقد أشار **يؤيل يوسف عزيز** في مقدمة ترجمته لكتاب **تشومسكي** Syntractic Structures إلى أن **تشومسكي** استخدم الأسلوب الصارم الدقيق للوصف الذي يعتمد على القوانين والرموز والمختصرات، بغرض توخّي الدقة العلمية التي تقترب من أسلوب الرياضيات والعلوم البحتة، وأشار على كلّ باحث لغوي أن يتعوّد هذا الأسلوب في دراسة اللغة دراسة علمية.[3] **فتشومسكي** استخدم الرموز والمشجرات لغرض لساني بحت وهو دراسة اللغة دراسة لسانية ولم يكن يرمي بذلك إلى تيسير تعليمية اللغة.

وقد استخلص **تشومسكي** القواعد في النموذج البسيط لنحو بنية العبارات (الجمل) باستخدام الرموز على الشكل الآتي:

---

[1]- كريم زكي حسام الدين، **أصول تراثية في اللسانيات الحديثة**، دار الرشاد، مصر، ط3، 1421هـ/2001م، ص :55.

[2]- مازن الوعر، "**النظريات النحوية والدلالية في اللسانيات التحويلية والتوليدية**"، ص:29.

[3]- ينظر: نعوم تشومسكي، **البنى النحوية**، تر: يؤيل يوسف عزيز، منشورات عيون، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 1987م، (مقدمة المترجم)، ص:9.

ويقابلها في العربية المعادلات الآتية[1]:

(1) الجملة ← عبارة اسمية + عبارة فعلية
(2) العبارة الاسمية ← أداة + اسم
(3) العبارة الفعلية ←فعل + عبارة اسمية
(4) أداة ← ال
(5) اسم ← رجل، كرة، إلى آخره
(6) فعل ← ضرب، أخذ، إلى آخره

الرموز كما استخدمها تشومسكي[2]:

I) Sentence → (NP+ VP)
II) NP → (T + N)
III) VP → (Verb + NP)
IV) T → (the)
V) N → (man, ball, etc)
VI) Verb → (hit, took, etc)

يُلاحظ من خلال هذه القواعد أن **تشومسكي** « يركّز على طريقة اشتقاق الجملة وذلك بواسطة منهج إعادة الكتابة، ويُرمز إلى هذا المنهج بالسهم (←)؛ أي أن ما قبل السهم يُعاد كتابته بما بعد السهم وذلك لأجل توضيح العلاقة القائمة بين مكونات الجملة».[3]

كما يلاحظ أنه استخدم نوعين من الرموز:

* الرموز الحرفية مثل: NP , VP , N , T وهي اختصارات لمصطلحات تشير إلى عناصر الجملة.

* الرموز الرياضية: وتتمثل في علامة الجمع (+) وتسمى الشبك وهي:«عملية ربط العناصر بعضها ببعض في ترتيب معين داخل الجملة، ويرمز للشبك بعلامة(+)».[4]

إضافة إلى المعادلات الرياضية استخدم **تشومسكي** المشجرات لتحليل الجملة، ومفهوم الشجرة من أكثر المفاهيم استعمالا في النظرية التوليدية التحويلية، وهو مفهوم مأخوذ من

---

[1]- نعوم تشومسكي، **البنى النحوية**، ص: 37.

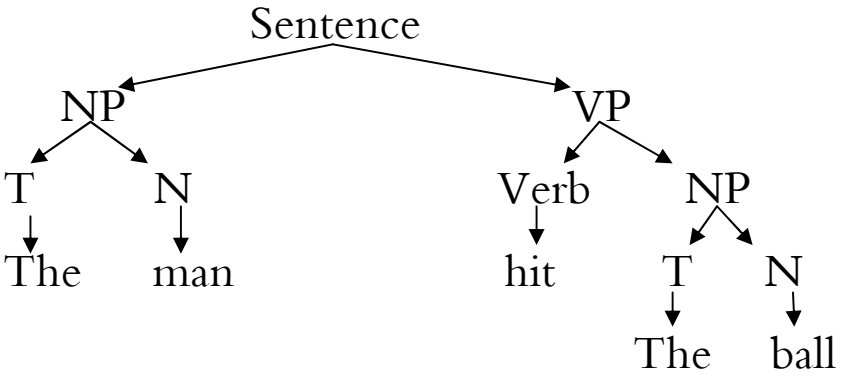
[2]-Noam Chomsky, **Syntactic Structures**, Mouton Publishers , The Hague, Paris, 1957, p: 26.

[3]- مختار درقاوي، **نظرية تشومسكي التحويلية التوليدية الأسس والمفاهيم**، ص:8.

[4]- نعوم تشومسكي، **البنى النحوية**، ص:154.

الرياضيات ويُستعمل كأداة صورية للتعبير بشكل بياني عن مختلف العلاقات القائمة بين مكونات الجملة والمستويات السُلّمية التي تندرج فيها هذه المكونات[1]، كما أن المشجر يفسِّر العلامات اللسانية بطريقة مباشرة، ويعطي صورة تحليلية لبنية الجملة بغض النظر عن الترتيب الظاهر للعناصر اللغوية الموجودة فيها[2]، وتُعدّ «الشجرة الواحدة تمثيلا لجميع الجمل التي لها البنية التركيبية نفسها، ولكي يصير لها دلالة لغوية فلا بد أن نعطي للمتغيرات ما يقابلها من الرموز اللغوية الفعلية»[3]

وقد عبّر **تشومسكي** عن الاشتقاق باستخدام المشجر الآتي[4]:



المخطط رقم (02): يبين عناصر الجملة عند تشومسكي

[1]– ينظر : مصطفى غلفان، **اللسانيات العربية الحديثة: دراسة نقدية في المصادر والأسس النظرية والمنهجية**، سلسلة رسائل وأطروحات4، جامعة الحسن الثاني عين الشق، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ص:126.

[2]– ينظر: مازن الوعر، "**النظريات النحوية والدلالية في اللسانيات التحويلية والتوليدية**"، ص:32.

[3]– مصطفى غلفان وآخرون، **اللسانيات التوليدية**، ص:63.

[4] – Noam Chomsky, **Syntactic Structures**, p:27.

يُلاحظ في المشجر أعلاه أن **تشومسكي** تمسك باستخدام الرموز في التمثيل البياني لعناصر الجملة لما للرموز من سهولة في الاستعمال ودقة في الطرح، وقد أشارت الرموز إلى ما يلي:

Sentence= P = جملة= ج

NP = مركب اسمي= م ا

VP = مركب فعلي = م ف

Verb = فعل = ف

T = أداة = ال

N = اسم = اس

ب- عند اللسانيين العرب:

يتّصف النحو العربي بالصعوبة والغموض في كثير من المواضع كالعلة والعامل والتقدير، وهذا جعل اللسانيين العرب المحدثين يشعرون بحاجة العربية والنحو العربي إلى وصف جديد، فتبنوا الأفكار الغربية الحديثة وحاولوا تطبيقاها في تحليل الجملة العربية وصياغة القواعد بطريقة حديثة تعتمد على الرموز والمشجرات.

ومن بين الأفكار والنظريات اللسانية الغربية التي شكلت رافدا أفاد منه اللسانيون العرب في الدرس اللساني ما جاءت به كلّ من المدرسة الوظيفية والمدرسة التوليدية والتحويلية، إذ نجد أن الكثير من اللسانيين قد تأثروا بهاتين المدرستين واعتمدوا نظرياتهما في التحليل اللغوي أساسا في تحليل الجملة العربية وتمثيلها بيانيا، ومن بين هؤلاء العلماء نذكر على سبيل المثال لا الحصر: **أحمد المتوكل** والذي تُعد مؤلفاته من أبرز الكتابات في الاتجاه الوظيفي العربي[1]، و**محمد**

[1]- ينظر: مصطفى غلفان، **اللسانيات العربية الحديثة**، ص:244/245.

ألّف أحمد المتوكّل العديد من الكتب في النحو الوظيفي منها: "الوظائف التداولية في اللّغة العربيّة1985م"، و"من البنية الحملية إلى البنية المكونية: الوظيفة المفعول في اللّغة العربيّة، 1987م"، و"قضايا اللّغة العربيّة في اللسانيات الوظيفية: البنية=

الخولي في كتابه "قواعد تحويلية للغة العربية"[1]، و**ميشال زكريا** في كتابه " الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللّغة العربيّة (الجملة البسيطة)"[2]، و**عبد القادر الفاسي الفهري** في كتابيه "البناء الموازي" و"اللسانيات واللّغة العربيّة"[3]، و**مازن الوعر** في كتابه " نحو نظرية لسانية"[4]، و**عبد الرحمن الحاج صالح** في كتابيه" بحوث ودراسات في علوم اللسان" و" بحوث ودراسات في اللسانيات العربية". والملاحظ على هذه الدراسات جميعها اعتمادها طرائق التحليل التي أفرزتها النظريتين: الوظيفية، والتوليدية والتحويلية، واستخدامها للرموز والمشجرات في صياغة القواعد.

وفي إطار البحث وأهدافه سنكتفي بعرض دراستين اثنتين هما: دراسة **ميشال زكريا** ودراسة **عبد الرحمن الحاج صالح**.

ألّف **ميشال زكريا** عددا من الكتب في الألسنية والألسنية التوليدية والتحويلية، منها كتابه " الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللّغة العربيّة(الجملة البسيطة)" والذي يقول في مقدمته: « إن المطلوب الآن هو إعادة النظر مجددا في طرائق التحليل اللغوي العربي، على ضوء التطور العلمي الحاصل في مجال الألسنية الحديثة، والسعي إلى إيجاد ألسنية عربية تغدو قادرة على تفهم

التحتية أو التمثيل الدلالي- التداولي،1995م "، و" قضايا اللّغة العربيّة في اللسانيات الوظيفية: بنية المكونات أو التمثيل الصرفي-التركيبي،1996م"، و" قضايا اللّغة العربيّة في اللسانيات الوظيفية: بنية الخطاب من الجملة إلى النص،2001م"، و"المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي: الأصول والامتداد،2006م"، وقد اعتمد المتوكّل على الترميز في معظم كتاباته بغية الاختصار في صياغة القواعد، وللتعرف على أهم الرموز التي استعملها المتوكّل يُراجع كتابه: **الوظائف التداولية في اللّغة العربيّة**، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1405هـ/1985م، ص:6/5.

[1]- ينظر: عبد الحميد السيد، **دراسات في اللسانيات العربية**، دار الحامد، عمان، الأردن، ط1، 1424هـ/2004م، ص:82.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص:84.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص:86.

[4]- ينظر: المرجع نفسه، ص:95.

قضايانا اللغوية، ووضع الأسس السليمة والعلمية لدراسة لغتنا وتحليلها»[1]، وهذا لأن الدراسات السابقة – حسب رأيه – لم تعد تفي بالغرض في مجال تحليل اللغة.

وجّه **ميشال زكريا** هذا الكتاب إلى الطلاب الذين يتابعون تخصصهم في مجال اللّغة العربيّة وإلى كلّ من يتعامل مع قضايا اللغة، وحاول قدر الإمكان تبسيط العرض في صياغة القواعد[2]، لذلك اعتمد على الرموز والمشجرات في صياغتها، وقراءة سريعة في كتابه تُظهِر الكم الهائل من المعادلات والرموز والمشجرات التي عالجت مسائل لغوية متعددة.

ومن أهم المسائل التي عالجها **ميشال زكريا** في كتابه قضية: الرتبة في الجملة العربية[3]، وهو يرى أن النمط: ف (فعل) + فا (فاعل) + مف (مفعول) هو الترتيب الأساسي في البنية العميقة[4].

أما الجملة عنده فتقوم على ركنين هما: ركن الإسناد وركن التكملة، وقد وضع للجملة المعادلة الآتية[5]: جملة ⟵ ركن الإسناد + ركن التكملة

ركن الإسناد ⟵ ركن فعلي + ركن اسمي + ركن اسمي + ركن حرفي

ثم مثّل القاعدتين في المشجر الآتي:

---

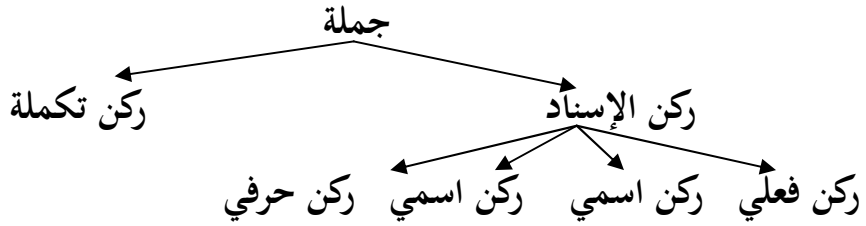
[1]– ميشال زكريا، **الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللّغة العربيّة(الجملة البسيطة)**، المؤسسة الجامعية، بيروت، لبنان، ط2، 1406هـ/1986م، ص:5.

[2]– ينظر: المرجع نفسه، ص:6.

[3]– انقسم اللسانيون التوليديون في قضية الرتبة في الجملة العربية على فريقين: فريق يرى أن الجملة العربية من نمط: فعل– فاعل– مفعول، ومنهم: الفاسي الفهري وخليل عمايرة ومحمد علي الخولي وميشال زكريا ومازن الوعر. وفريق يرى أنها من نمط: فاعل– فعل– مفعول، ومنهم: داوود عبده وحلمي خليل والرشيد أبو بكر. ينظر: مصطفى غلفان وآخرون، **اللسانيات التوليدية**، ص:278-281.

[4]– ينظر: عبد الحميد السيد، **دراسات في اللسانيات العربية**، ص:84.

[5]– ينظر: ميشال زكريا، **الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللّغة العربيّة(الجملة البسيطة)**، ص:43.



المخطط رقم (03): يبين عناصر الجملة عند ميشال زكريا

فركن الإسناد يتألف من الفعل والفاعل والمفعول به والجار والمجرور وكلّهم مرتبطون مباشرة بالفعل، أما ركن التكملة يتألف من عناصر لا ترتبط بصورة مباشرة بالفعل إنما تعود إلى الجملة ككل[1].

أما **عبد الرحمن الحاج صالح** فهو من بين اللسانيين الجزائريين المهتمين بدراسة اللّغة العربيّة وطرائق تعليمها، وهو مؤسس النظرية الخليلية الحديثة المنبثقة عن التراث النحوي الخليلي والتي تعمل على قراءة التراث قراءة جديدة تنسجم ولغة العصر الحديث ومتطلباته ومنطقه، وقد عمل **عبد الرحمن الحاج صالح** على«استخلاص كلّ ما يمكن أن تستفيد منه اللّغة العربيّة الفصحى من النظريات اللسانية المعاصرة، وما يميز اللسان العربي عن الألسنة الأخرى »[2]، من ذلك ما يمكن أن تستفيد منه اللّغة العربيّة من أطروحات النظرية التوليدية والتحويلية.

وممّا يُعرف عن **عبد الرحمن الحاج صالح** أنه كان ذا فكر رياضي، وهذا نتيجة «تعلق فكره **بالخليل بن أحمد**، فعكف على الرياضيات دراسة وتحصيلا وكلّ ذلك ليتهيأ له دراسة علم

[1]- ينظر: ميشال زكريا، **الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللّغة العربيّة(الجملة البسيطة)**، ص:44.

[2]- أكلّي سورية، **"حركة تيسير تعليم النحو العربي في الجزائر"**، رسالة ماجستير في النحو العربي (مخطوطة)، إشراف: صالح بلعيد، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، 2012م، ص:47.

الخليل بن أحمد، فكان له ذلك»[1]، ومن ثمار هذا التعلق بالرياضيات وبالفكر المنطقي أن «النظرية الخليلية تمكّنت من صياغة نظرية رياضية منطقية للعامل في النحو العربي تؤهلها إلى أن تأخذ مكانها في النتاج اللساني العربي العالمي»[2]، وهي أول صياغة علمية للتراكيب العربية وسيأتي الحديث عنها لاحقا.

كتب **عبد الرحمن الحاج صالح** مقالات عديدة في مجال التعليمية، وصف فيها واقع تعليمية اللّغة العربيّة في الوطن العربي عموما وفي الجزائر خاصة، وانتقد طرائق التدريس ومنهجية التعليم واقترح مجموعة من البدائل تسهم في ترقية تعليم اللّغة العربيّة، ومن بين المقالات التي كتبها في هذا المجال نذكر: الأسس العلمية لتطوير تدريس اللّغة العربيّة، والأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللّغة العربيّة في التعليم ما قبل الجامعي، وعلم تدريس اللغات والبحث العلمي في منهجية الدرس اللغوي[3]، وأثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربيّة[4].

أشار **عبد الرحمن الحاج صالح** في مقاله" أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربيّة" إلى قضايا تعليمية عديدة هدفها تحسين العملية التعليمية والرفع من مستوى المعلم والمتعلم، ومن بين القضايا التي أشار إليها قضية تعليم المادة النحوية إذ يرى أن «أحسن الطرق التربوية لتحصيل النحو التربوي هي التي تقدّم معلوماته وقوانينه على شكل رسوم بيانية بسيطة يُشار فيها إلى العلاقات والعمليات بالرموز»[5]. فالرموز والرسوم أسرع في الفهم وأرسخ في الذهن.

---

[1]– سعاد شرفاوي، **"التفكير النحوي عند عبد الرحمن الحاج صالح"**، رسالة ماجستير في النحو العربي: مدارسه ونظرياته (مخطوطة)، إشراف: أحمد جلايلي، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، 2009م/2010م، ص :7.

[2]– مبروك بركات، **"النقد اللساني العربي: دراسة تقويمية للبحوث النحوية النقدية الحديثة"**، رسالة دكتوراه في الفكر النحوي واللسانيات(مخطوطة)، إشراف: عبد المجيد عيساني، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، 2016م/2017م، ص:223.

[3]– ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في اللسانيات العربية**، ج :1.

[4]– ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في علوم اللسان**، ص: 173-243.

[5]– المرجع نفسه، ص:236.

وقد استخدم **الحاج صالح** الرموز في كثير من المواضع، من ذلك ما قدّمه عند صياغته معادلة التراكيب وهي أول صياغة علمية للتراكيب العربية[1]، كما تعدّ الأساس في النظرية الخليلية الحديثة، ويُقصَد بالصياغة العلمية في المنهج العلمي المعاصر:« تحويل الأوصاف الكيفية إلى قيم كمية ثابتة قدر الإمكان، وهذا يعني أن تكون هناك نسب ثابتة بين العلاقات التي تشكل الصياغة»[2]، وجاءت معادلة التراكيب وفق الشكل الآتي[3]:

[(ع ← م1) ± م2] ± خ

بحيث: ع = العامل م1= المعمول الأول م 2= المعمول الثاني القوسان مع السهم= الزوج المرتب[4] ما بين المعقوفتين= النواة خ= المخصصات

ويُلاحظ أن **الحاج صالح** استخدم الرموز الرياضية والرموز الحرفية (مختصرات) لصياغة المعادلة، وعمله هذا يدخل ضمن مساعي تيسير تعليم النحو العربي، «فهو يبحث في كيفية إيصال الموروث النحوي العربي إلى الناشئة بطريقة أيسر وأسهل معتمدا في ذلك على الرموز الرياضية لكونها سهلة الفهم ودقيقة، ولأن المتعلمين يميلون إلى الأسلوب العلمي الرياضي أكثر من الأدبي والفلسفي الذي يصعب عليهم الفهم بواسطته»[5]، كما يصعب عليهم تذكره بعد مرور مدة من الزمن.

---

[1]- ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في اللسانيات العربية**، ج:1، ص:304-314.

[2]- عبد الكريم جيدور ، "**نظرية العامل النحوي وتعليمية النحو العربي: مفهومه في النظرية الخليلية وتطبيقاته في تعليمية النحو**"، رسالة ماجستير في الفكر النحوي واللسانيات (مخطوطة)، إشراف: عبد المجيد عيساني، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، 2011م/2012م، ص:82.

[3]- ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في اللسانيات العربية**، ج:1، ص:311.

[4]- الزوج المرتب هو مصطلح في الرياضيات ويعني وجوب تقديم العامل على معموله الأول، ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في اللسانيات العربية**، ج:2، ص:51.

[5]- أكلّي سورية، "**حركة تيسير تعليم النحو العربي في الجزائر**"، ص:54.

المبحث الثاني: الرموز الرياضية والرسوم البيانية واستراتيجيات التعليم الحديثة:

تختلف قدرات التلاميذ في الصف الواحد باختلاف ذكاءاتهم، وهذا الاختلاف يؤثر حتما في طرائق تعلمهم، فالتلاميذ لا يتعلمون بطريقة واحدة، لذلك لابد من تنويع طرائق تدريسهم، كما أن طريقة عرض القواعد النحوية في قوالب جافة على شكل نص لا تثير انتباه التلاميذ البتّة، بل على العكس من ذلك، تُنفّرهم وتُشعرهم بالملل، ومن هنا تبرز الحاجة الماسة والملحة إلى إعادة النظر في الأساليب التدريسية المطبقة في مدارسنا وفي طريقة عرض دروس القواعد كي تكون أكثر جذبا لانتباه التلاميذ.

وكلّ ذلك يمكن توفيره باعتماد الاستراتيجيات الحديثة في التعليم، والتي تندرج ضمن ما يُعرَف **بالتّعلم النشط**، والذي يسعى إلى استغلال كلّ الحواس والطاقات وتفعيل الذكاء التي يتمتع به المتعلم في كلّ الأنشطة: العلمية منها واللغوية.

والتّعلم النشط هو نمط من التدريس يعتمد على النشاط الذاتي والمشاركة الإيجابية للمتعلم بتوجيه من المعلم، وهو«تعلم قائم على الأنشطة المختلفة التي يمارسها المتعلم، وتنتج عنها سلوكيات تعتمد على مشاركة المتعلم الفاعلة والإيجابية في الموقف التعليمي التعلمي فالمتعلم محور العملية التعليمية»[1]، وهو حين يشارك ويجرّب ويحلّل ويركّب يكون قد تعلم بشكل أفضل وأشمل ويكون أثر تعلمه أعمق وأبقى مقارنة بتعلمه بالطرائق التقليدية التي يكون فيها سلبيا يتلقّى المعلومات دون أدنى مشاركة في استنباطها وعليه أن يحفظها ليستظهرها متى طُلب منه ذلك.

ومن فوائد التّعلم النشط أنه يجعل التّعلم ممتعا مما يزيد من دافعية المتعلم للتعلم ويجعله يندمج أكثر في جو الدرس، ويحثه على البحث عن سبل التفاعل الإيجابي بينه وبين زملائه وبين المتعلمين ومعلمهم.

---

[1]- عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، **استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم**، 2010م، كتاب إلكتروني منشور على موقع أوائل www.awayl.net ، ص:104.

يرتكز التّعلم النشط على نشاط المتعلم ويكون المعلم فيه موجه ومرشدا ومسيرا للعملية التعليمية وعليه أن ينوّع من الأنشطة وأساليب التدريس وفقا للموقف التعليمي، وعلى المتعلم أن يبحث عن المعلومات بنفسه ويشترك مع زملائه في تلخيصها وعليه أيضا أن يشارك في تقييم ذاته[1].

للتعلم النشط استراتيجيات عديدة، سنكتفي بعرض اثنين منها: استراتيجية خرائط المفاهيم ونظرية الذكاءات المتعددة، وهذا لارتباطهما بموضوع الدراسة (استخدام الرموز والرسوم البيانية في العملية التعليمية).

1- استراتيجية خرائط المفاهيم[2]:

تُعدّ **الخرائط المفاهيمية** من أهم الاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي عرفت انتشارا واسعا في أوساط المعلمين والمتعلمين لما لها من دور فعال وأهمية بالغة في تيسير العملية التعليمية، وهي من الطرائق المستحدثة في التعليم عامة، وقد أظهرت فاعليتها في كثير من المجالات التعليمية كالعلوم الطبيعية والجغرافيا والتاريخ وتعليم القرآن الكريم وغيرها، فهي تعمل على اختصار طريق التعليم للمعلم في أثناء تقديمه المعلومة، وطريق التعلم للمتعلم في أثناء تلقيه المعلومة وحفظها.

تعود فكرة **خرائط المفاهيم** إلى «نظرية العالم التربوي أوزبل Ausubel التي تؤكد أن فهم وإدراك العلاقات بين المفاهيم أمر أساس لعملية تعلم المفاهيم ذاتها».[3]

---

[1]- ينظر: عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، **استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم**، ص:105/104.

[2]- للاستزادة يمكن الاطلاع على مقالنا: سميرة بن موسى وعبد المجيد عيساني، **"أهمية الخرائط المفاهيمية في تعليم قواعد اللّغة العربيّة– المرحلة الابتدائية بالجزائر أنموذجا–"**، مجلة اللسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللّغة العربيّة، الجزائر، جوان2019م، مج:25، ع:1، ص:77-93.

[3]- إبراهيم محمد جوال الجوراني ، **"تدريس المفاهيم النحوية على وفق استراتيجية خرائط المفاهيم"**، مجلة دراسات تربوية، وزارة التربية العراقية، 2009م، مج:2، ع:7، ص:11.

والمقصود **بخرائط المفاهيم**: «تمثيل العلاقات ذات المعنى بين المفاهيم التي تكون على هيئة قضايا أو مقترحات، والقضايا عبارة عن عناوين أو أسماء مفهومين أو أكثر رُبط بينهما بكلمات في وحدة دلالية، وخريطة المفهوم- في أبسط صورها- عبارة عن مجرد مفهومين ارتبطا بكلمة رابطة ليكوّنا قضية أو مقترحا».[1]

كما تعرف بأنها: « رسوم تخطيطية ثنائية البعد تترتب فيها مفاهيم المادة الدراسية في صورة هرمية، بحيث تندرج المفاهيم من الأكثر شمولية إلى الأقل خصوصية وتحاط بأطر ترتبط ببعضها بأسهم مكتوب عليها نوع العلاقة».[2]

وهي: « شبكة من المفاهيم الفرعية التي تندرج تحت مفاهيم عامة من خلال علاقات هرمية بين المفاهيم الأكثر عمومية».[3]

من خلال ما سبق يمكننا أن نعرف **خرائط المفاهيم** بأنها: رسوم بيانية تضم مجموعة من المفاهيم الرئيسة والمفاهيم الفرعية، وهدفها ترتيب تلك المفاهيم ليسهل فهمها وحفظها.

- **أشكال خرائط المفاهيم:**

لخرائط المفاهيم أشكال عديدة أهمها:

- الشكل الهرمي: وهو الأكثر شيوعا في التعليم، وهذا لأن «التعلم ذا المعنى يسير بسهولة أكثر عندما توضع المفاهيم الجديدة ومعاني المفهوم تحت مفاهيم أوسع وأشمل، فإن خرائط المفهوم ينبغي

---

[1]- نوفاك جوزيف، وجووين بوب، **تعلم كيف تتعلم**، تر: أحمد عصام الصفحي وإبراهيم محمد الشافعي، جامعة الملك سعود، السعودية، ط1، 1995م، ص:17.

[2]- عبد الله محمد خطابية، **تعليم العلوم للجميع**، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2005م، ص:311.

[3]- عزو إسماعيل عفانة، ونائلة نجيب الخزندار، **التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة** ، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط2، 2009م، ص:135/134.

أن تكون هرمية الشكل، بمعنى أن المفاهيم الأعم والأشمل ينبغي أن تكون في قمة الخريطة، وتندرج تحتها المفاهيم الأكثر خصوصية والأقل شمولية».[1]

– شكل الخريطة المتسلسلة: تكون المفاهيم فيها متسلسلة أي أن المفهوم الأول يستلزم المفهوم الثاني وهكذا.

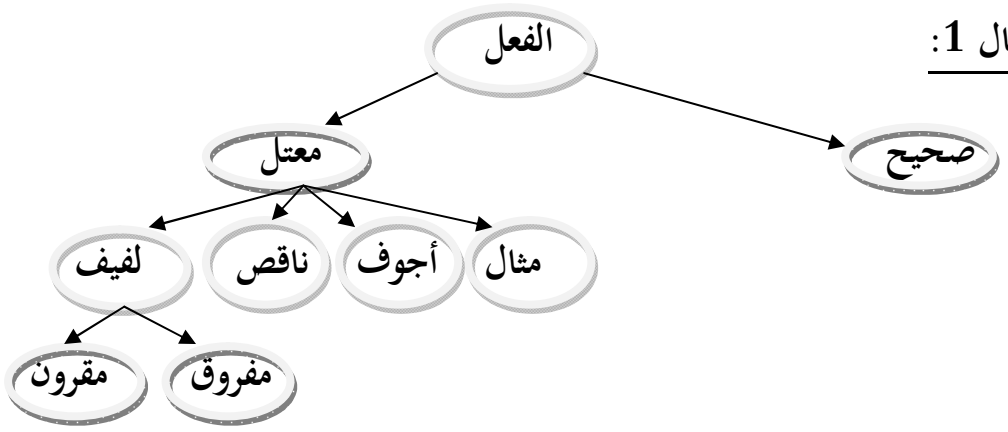
– شكل الخريطة المجمعة حول الوسط: بحيث يوضع المفهوم الرئيس في الوسط ثم تليه المفاهيم الأقل عمومية وهكذا.

– شكل الخريطة في صورة شبكة عنكبوتية[2]: تتفرع فيها المفاهيم من العام إلى الخاص.

بقي على المعلم أن يختار الشكل الذي يناسب موضوع الخريطة ويتيح للمتعلم فرصة فهم القاعدة وحفظها.

وفيما يلي أمثلة لخرائط مفاهيمية في تعليم قواعد اللّغة العربيّة:

المثال 1:

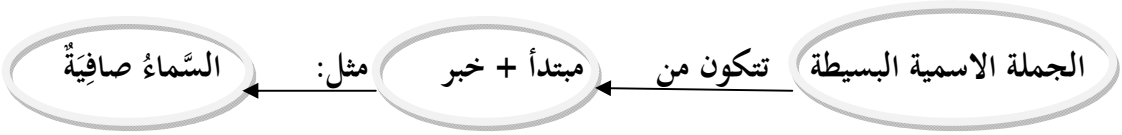


المخطط رقم(04):خريطة مفاهيمية بالشكل الهرمي تبيّن أقسام الفعل بحسب حروفه

[1]– نوفاك جوزيف، وجووين بوب، **تعلم كيف تتعلم**، ص:19.

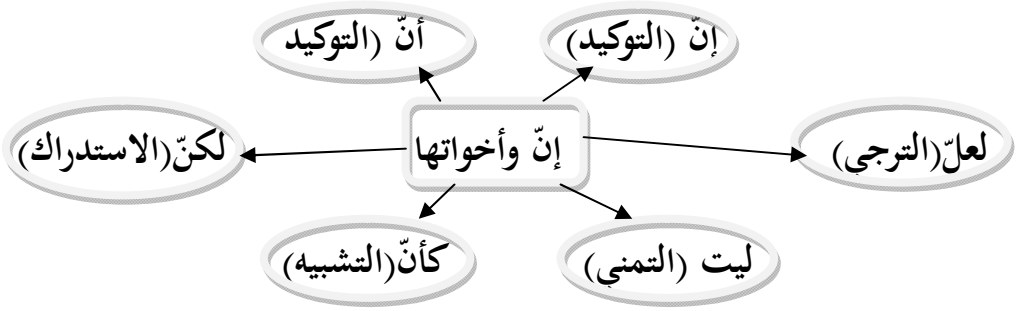
[2]– ينظر: م م خالد شريف غصون، **"أثر استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل وتعديل قصور الانتباه لدى تلاميذ التربية الخاصة"**، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل، العراق، 2012م، مج:11، ع:2، ص:71.

المثال2:



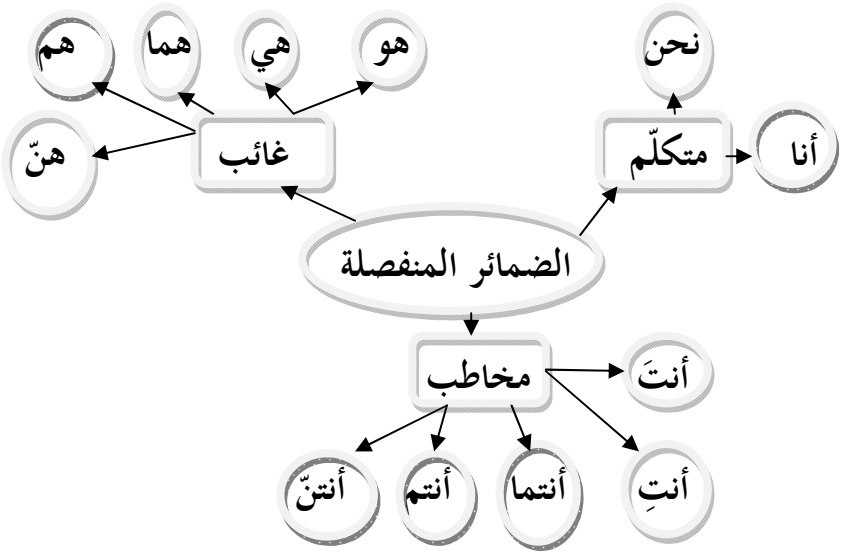
المخطط رقم(05):خريطة مفاهيمية متسلسلة تبيّن عناصر الجملة الاسمية البسيطة

المثال 3:



المخطط رقم(06):خريطة مفاهيمية مجمعة حول الوسط تبيّن أخوات إنّ ومعانيها

المثال4:



مخطط رقم(07):خريطة مفاهيمية على شكل شبكة عنكبوتية تبيّن أقسام الضمائر المنفصلة

- **أهمية الخرائط المفاهيمية:**

تؤدي **الخرائط المفاهيمية** دورا مهما في العملية التعليمية وهذا لما لها من مزايا تُعين المعلم والمتعلم، وتجعل التدريس نشاطا فعالا ومثمرا، فهي[1]:

- تعمل على توضيح الأفكار الرئيسة التي يجب التركيز عليها للمتعلم والمعلم معا.

- تزودنا بتلخيص تخطيطي لما تمّ تعلمه.

- يمثل رسم خرائط المفاهيم نشاطا إبداعيا.

- تساعد في دعم الابتكار وكذا التعاون بين المتعلم والمعلم.

- تسمح بتبادل وجهات النظر بين المعلم والمتعلمين في السبب الموجب لارتباط المفاهيم بعضها ببعض.

- تُعين المتعلمين على إدراك روابط مفقودة بين المفاهيم.

- تقترح روابط بين المعرفة الجديدة التي اكتسبها المتعلم وبين معارفه السابقة.

- تساعد في عزل المعلومات المهمة من المعلومات التافهة وفي اختيار الأمثلة.

- يمكن أن تكون أداة قوية لتقويم المتعلم.

وفي تعليمية نشاط القواعد، تظهر أهمية الخرائط المفاهيمية- إضافة إلى ما ذُكر- في كونها:

- تساعد المتعلم في فهم العلاقات بين المفاهيم اللغوية والربط بينها: كالربط بين عناصر الجمل الفعلية وكذا الربط بين عناصر الجملة الاسمية.

[1]- ينظر: نوفاك جوزيف، وجووين بوب، **تعلم كيف تتعلم**، ص:19- 28.

- تمكّن المتعلم من تلخيص عدة دروس في مخطط واحد، مثل دروس وحدة: الجملة الاسمية (عناصرها- إعرابها- أنواع المبتدأ- أنواع الخبر- كان وأخواتها- إن وأخواتها...).

-كيفية إنجاز خريطة مفاهيمية:

إن استخدام **خرائط المفاهيم** في التدريس من الاستراتيجيات الحديثة التي لم يَألفها المتعلمون، لذا لابد من التدرج في تقديمها إليهم، وكذا يجب تدريبهم على مراحل إنجازها ليتمكنوا من المشاركة في إنجاز خرائط مفاهيمية جماعية، أو إنجاز خريطة مفاهيمية فردية.

والبداية لابد أن تكون بإنجاز خرائط جماعية بمشاركة مجموعة من المتعلمين (عمل مجموعات) لضمان تدريب كلّ المتعلمين، ثم يتم تكليفهم بإنجاز خرائط فردية في مرحلة لاحقة ومناقشتها جماعيا لتصويب ما قد أخطأ فيه بعضهم.

ولإنجاز خريطة مفاهيمية لابد من تتبّع المراحل الآتية[1]:

أ -تحديد موضوع الخريطة المفاهيمية.

ب- تحديد المفاهيم المتفرعة عنه والمرتبطة به من العام فالأقل عمومية.

ج -تحديد المفاهيم بأشكال هندسية ملائمة (مربعات - دوائر) مثلا.

د -تحديد العلاقات بين المفاهيم بواسطة الخطوط والأسهم الرابطة.

هـ -تحديد كلمات أو حروف ربط بين المفاهيم.

خلاصة القول: إنّ **الخرائط المفاهيمية** من الاستراتيجيات الحديثة الفعالة في العملية التعليمية وفي جميع المواد الدراسية، تَستخدِم هذه الاستراتيجية الرسوم البيانية والأسهم لما لها من دور مهم في تيسير عمليتي الفهم والحفظ وبالتالي تيسير العملية التعليمية ككلّ.

[1]- ينظر: إبراهيم محمد جوال الجوراني،**"تدريس المفاهيم النحوية على وفق استراتيجية خرائط المفاهيم"**، ص:29.

ولابد على المعلم أولا أن يعرف كيف ينجز **خريطة المفاهيم** المناسبة لموضوع درسه، ثم كيف يقدّمها إلى المتعلم، وعلى المتعلم ثانيا أن يعرف كيف يحفظها ليتمكّن من استرجاعها متى احتاج إليها، ثم كيف يستثمرها في وضعيات جديدة، والأهم من ذلك أن يعرف كيف ينجز خرائط مفاهيمية بنفسه، ولذلك نشير إلى ضرورة تدريب المعلمين على طريقة إنجاز الخرائط المفاهيمية وكيفية نقلها إلى المتعلمين، لتساهم في زيادة تحصيلهم الدراسي، وليس هذا فحسب بل وليعتمدوها في التخطيط لكلّ خطوة يقدمون عليها في حياتهم.

2- نظرية الذكاءات المتعددة:

كثيرا ما يلاحظ المعلم في فئة من تلاميذه فتورا وتراخيا في نشاطات، وحيوية واستجابة في نشاطات مغايرة، وقد تكون النشاطات الأولى لغوية والثانية علمية، أو العكس.

ومحاولة تفسير هذه الملاحظة يَرُدُّنا إلى الذكاء الذي يتميز به تلاميذ كلّ فئة، بين نوعين من الذكاء: اللغوي والرياضي، على اعتبار أن الذكاء تكوين فطري ثابت لا يتغير، إلا أن الدراسات الحديثة أثبتت أن الذكاء يمكن تنميته، حيث ظهرت عدة نظريات تسعى إلى تنمية قدرات التلاميذ والزيادة من تحصيلهم الدراسي، من ذلك نظرية الذكاءات المتعددة، وهي من أهم النظريات التي لقِيَت اهتماما كبيرا من قبل علماء النفس والتربية، وذلك لدورها المهم في عملية التعلم.

ظهرت **نظرية الذكاءات المتعددة** على يد **جاردنر** (1983م) من خلال كتابه (Frames of mind) الذي طرح فيه سبعة ذكاءات ثم أضاف بعد ذلك ذكاءين لتصبح الذكاءات عنده كالتالي: الذكاء اللغوي، والذكاء الموسيقي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء

الفضائي(المكاني- البصري)، والذكاء الجسمي- الحركي، والذكاء الذاتي(ضمن شخصي)، والذكاء التفاعلي(بين شخصي)، والذكاء الطبيعي، والذكاء الوجودي.[1]

وأهم ما جاءت به هذه النظرية « أنها رفضت الاعتقاد السائد الذي يرى أن الذكاء في جوهره يستمر مع الإنسان مدى الحياة، وأن التلميذ الذي يمتلك ذكاء أفضل من غيره يبقى ثابتا لديه كما أنه غير قابل للتعديل أو التغيير»[2]، **فجاردنر** يرى أن الذكاء يمكن زيادته وتنميته ولا يكون ذلك إلا بالتدريب والتعلم، كما يرى أن الذكاء متعدد ومتنوع، وهذه النظرة الجديدة للذكاء غيرت مفهومه القديم الذي ينصّ على أن الذكاء «تكوين فطري ثابت لا يتغير ولا يمكن تنميته».[3]

ولعل أهم ما يعنينا في عرضنا **لنظرية الذكاءات المتعددة** هو أنها تسعى إلى إتاحة الفرصة لجميع التلاميذ للتعلم بالطريقة التي تتفق مع إمكانياتهم وقدراتهم الخاصة، مراعية في ذلك الفروق الفردية بينهم، وهذا يحفّز المعلم ويدفعه إلى تجريب الاستراتيجيات الحديثة في التدريس، بل ويجعله يبتكر ما يناسب تلاميذه ويساعدهم على التعلم بشتى الطرق وأيسرها، كما أن **نظرية الذكاءات المتعددة** تتيح الفرص لاستخدام العديد من استراتيجيات التعلم المناسبة لكلّ ذكاء على حدة؛ فالتعلم عن طريق هذه النظرية « يقدم نموذجا للتعلم ليس له قواعد محددة، فيما عدا المتطلبات التي تفرضها المكونات المعرفية لكلّ ذكاء، فنظرية الذكاءات المتعددة تقترح حلولا يمكن للمعلمين في ضوئها أن يصمموا مناهج جديدة، كما تمدنا بإطار يمكن للمعلمين من خلاله أن يتناولوا أي

---

[1]- ينظر: عبد الواحد أولاد الفقيهي، **التدريس بالذكاءات المتعددة**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2015م، ص: 36-41.

[2]- حمدان ممدوح الشامي، **الذكاءات المتعددة وتعلم الرياضيات: نظرية وتطبيق**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط1، 2008م، ص:17.

[3]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

محتوى تعليمي ويقدمونه بعدة طرق مختلفة»[1]، ففي تعليم قواعد اللّغة العربيّة مثلا يمكن للمعلم أن يطبّق استراتيجيات تعليمية مختلفة تمسّ مختلف أنواع الذكاءات التي يتميز بها المتعلمون، وتعالج الفروق الفردية بينهم من خلال الانتقال من ذكاء إلى آخر، ويكون ذلك عند التخطيط للدرس إذ يجب على المعلم أن يسعى جاهدا لأن يوفّر لكلّ نوع من الذكاء حيزا في الأنشطة التي سيقدمها.

ومن ذلك مثلا أن يعرض عناصر الدرس على شكل مخططات ويستعمل الرموز الرياضية في تدوين نص القاعدة اللغوية لشد انتباه المتعلمين ذوي الذكاء الرياضي والمنطقي.

أو أن يستعمل الوسائل البصرية كالصور والأشكال والرسوم والألوان لتسهيل عملية التذكر والتعلم بالنسبة للمتعلمين ذوي الذكاء الفضائي.

وبهذا يكون المعلم قد حقّق عملية التعلم بما يناسب قدرات التلاميذ وميولهم ونوعية ذكائهم وبأبسط السبل وأنجعها.

[1] – حمدان ممدوح الشامي، **الذكاءات المتعددة وتعلم الرياضيات**، ص:34.

الفصل الرّابع: الدّراسة الميدانيّة

المبحث الأوّل: الدّراسات السابقة

المبحث الثّاني: طريقة الدّراسة وأدواتها

المبحث الثّالث: عرض النتائج ومناقشتها

المبحث الأوّل: الدراسات السابقة:

الدراسات السابقة هي الدراسات ذات الصلة بمتغيرات البحث، وهي الدراسات التي «تشمل كلّ ما يتعلق بالمشكلة تعلقا مباشرا، مثل البحوث السابقة التي استخدمت نفس المتغيرات أو دارت حول أسئلة مشابهة أو درست النظرية التي يستند إليها البحث».[1]

وتُعد الدراسات السابقة إحدى أهم أجزاء البحث العلمي، فهي الخلفية المرجعية للبحوث العلمية، يستند إليها الباحث في صياغة مشكلة بحثه وتحديد فرضياته وكذا في اختيار أدوات دراسته وأسلوب معالجة البيانات التي جمعها، وأهمّ ما تقدمه الدراسات السابقة أنها تساعد الباحث على تجنب الأخطاء التي وقع فيها الباحثون السابقون.

ودراستنا الحالية تضمنت متغيرين اثنين، الأول هو: الرموز الرياضية والرسوم البيانية، والثاني هو تعليم قواعد اللّغة العربيّة.

أما عن استخدام الرموز الرياضية والرسوم البيانية في تعليم قواعد اللّغة العربيّة فلم نعثر في حدود بحثنا واستقصائنا عن دراسات عالجت هذا الموضوع بهذه المصطلحات، وإن عثرنا على دراسات تناولت أثر الرسوم البيانية في تعليم قواعد اللّغة العربيّة إلا أنها تناولت نوعا آخر من الرسوم البيانية غير التي تناولناها في دراستنا الحالية، وهذا لأن الرسوم البيانية أنواع كثيرة. وبما أن استخدام الرموز الرياضية والرسوم البيانية يتوافق مع استراتيجية خرائط المفاهيم في استخدامها للخطوط والرسوم، تناولنا بعض الدراسات التي بحثت أثر استخدام خرائط المفاهيم في تعليمية قواعد اللّغة العربيّة.

والأمر يختلف بالنسبة للدراسات التي تناولت تعليمية قواعد اللّغة العربيّة فهي كثيرة ومتنوعة بتنوع مناهج البحث وكثرة عينات الدراسة واختلافها، لذلك ركزنا على الدراسات التي تتوافق مع دراستنا في تناولها نشاط القواعد أولا وفي استخدامها المنهج التجريبي ثانيا، وتمّ انتقاؤها

[1]- رجاء محمود أبو علام، **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر، ط6، 2007م، ص:100.

على أساس واضح ومحدد هو أن هذه الدراسات قدمت طرائق واستراتيجيات حديثة لتدريس نشاط القواعد غير تلك الطرائق والاستراتيجيات التقليدية المطبقة في مجال التعليم، وهذا المسعى يتوافق تماما مع ما تسعى إليه دراستنا الحالية.

وفي ما يلي عرض للدراسات التي شكلت لنا رافدا ثريا، وهي في ثلاثة محاور

المحور الأول: دراسات تناولت استخدام الرسوم البيانية في تعليم قواعد اللّغة العربيّة:

1- دراسة بسام عبد الخالق عباس (2018م)[1]:

حاولت هذه الدراسة معرفة أثر الرسوم البيانية في تدريس قواعد اللّغة العربيّة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، وتمثّلت عينة الدراسة في أربع وسبعين(74) طالبة من متوسطة أهل البيت محافظة بابل للعام الدراسي (2016م/2017م).

قُسّمت العينة على مجموعتين تجريبية وضابطة، وتمت المكافأة بينهما من حيث العمر الزمني والتحصيل الدراسي للآباء والأمهات ودرجات مادة اللّغة العربيّة للموسم الدراسي السابق.

اقتصر الباحث على تسعة موضوعات للقيام بالتجربة، وطبّق اختبارا تحصيليا في قواعد اللّغة العربيّة في نهاية التجربة. وبعد تحليل النتائج إحصائيا توصل الباحث إلى أن هناك فرقا بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية.

الموازنة بين دراسة المحور الأول والدراسة الحالية:

من حيث الهدف: هدفت دراسة عباس إلى معرفة أثر الرسوم البيانية في تدريس قواعد اللّغة العربيّة أما دراستنا الحالية فهدفت إلى تعرّف أثر استخدام الرموز الرياضية والرسوم البيانية في تعليم قواعد اللّغة العربيّة.

[1]- ينظر: بسام عبد الخالق عباس، **"أثر الرسوم البيانية في تدريس قواعد اللّغة العربيّة لدى طالبات الثاني المتوسط"**، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العراق، كانون الأول2018م، ع:41، ص:1544-1573.

من حيث حجم العينة:بلغ حجم العينة في دراسة عباس أربعة وسبعين (74) فردا، وفي دراستنا الحالية بلغ حجم العينة ستة وستين (66) فردا.

من حيث جنس العينة: اقتصر عباس على جنس الإناث في إجراء دراسته، أما الدراسة الحالية فاعتمدت على الجنسين معا.

من حيث المرحلة الدراسية: طُبقت دراسة عباس على طالبات المرحلة المتوسطة، في حين طبقت دراستنا الحالية على متعلمي المرحلة الابتدائية.

من حيث منهج الدراسة: اختار عباس المنهج التجريبي منهجا لدراسته، وسارت دراستنا الحالية المسار نفسه واتفقت مع هذه الدراسة.

من حيث أدوات البحث: اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة عباس في اختيار الاختبار التحصيلي أداة للدراسة.

من حيث الأساليب الإحصائية: اتفقت دراسة عباس والدراسة الحالية على استخدام اختبار ت لمعالجة نتائج الاختبار التحصيلي إحصائيا.

من حيث النتائج: توصل عباس إلى فاعلية استخدام الرسوم البيانية في تدريس قواعد اللّغة العربيّة.

المحور الثاني: دراسات تناولت استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في تعليم قواعد اللّغة العربيّة:

1- دراسة إبراهيم محمد جوال الجوراني (2009م)[1]:

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من الأثر الإيجابي لاستخدام خرائط المفاهيم في تحصيل قواعد اللّغة العربيّة والاحتفاظ به لدى الطلبة.

تمثلت عينة الدراسة في خمس وخمسين (55) طالبة، منهن ثمان وعشرون (28) طالبة في المجموعة الضابطة، وسبع وعشرون (27) طالبة في المجموعة التجريبية، وكافأ الباحث بين طالبات

[1]– ينظر: إبراهيم محمد جوال الجوراني،" **تدريس المفاهيم النحوية على وفق استراتيجية خرائط المفاهيم**"، ص7-40.

المجموعتين من حيث العمر الزمني والتحصيل الدراسة لآبائهن وأمهاتهن ودرجات اللّغة العربيّة للعام الدراسي السابق وأجرى لهن اختبارا تحصيليا قبليا.

اختار الباحث موضوعات الفصل الدراسي الأول من كتاب قواعد اللّغة العربيّة المقرر تدريسه للصف الثاني المتوسط للعام الدراسي(2006م/2007م) وأعد لكلّ موضوع خريطة المفاهيم المناسبة له.

دُرّست المجموعة التجريبية وفق استراتيجية خرائط المفاهيم ودرّست المجموعة الثانية وفق الطريقة التقليدية (الاستقرائية) واستعمل اختبار(ت) لمعالجة علامات الطالبات معالجة إحصائية.

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: – أثبتت خرائط المفاهيم فاعليتها ودورها الإيجابي في تحسين تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللّغة العربيّة، ولذلك أوصى الباحث بمجموعة من التوصيات منها: اعتماد استراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس قواعد اللّغة العربيّة للصف الثاني المتوسط خاصة والصفوف الأخرى عامة عن طريق تصميم خريطة مفاهيم لكلّ موضوع دراسي.

2– دراسة سندس عبد القادر الخالدي (2009م)[1]:

سعت هذه الدراسة إلى تعرّف أثر استعمال خرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

بلغت عينة البحث ستين (60) طالبة، حيث مثّلت ثلاثون (30) طالبة المجموعة التجريبية وثلاثون (30) طالبة المجموعة الضابطة، وكافأ الباحث بين طالبات المجموعتين، وتناول

[1]– ينظر: سندس عبد القادر الخالدي، " **أثر استعمال خرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط**"، مجلة الفتح، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالى، العراق، تشرين الأول2009م، مج:5، ع:42، ص:267-278.

خمسة (5) موضوعات في النحو للموسم الدراسي(2007م/2008م) وهي: اسم الفاعل وعمله، وصيغة المبالغة، واسم المفعول وعمله، والصيغة المشبهة وعملها، واسم التفضيل وأحواله.

اعتمد الباحث على الاختبار التحصيلي البعدي أداة للدراسة واستعمل الاختبار(ت) لمعالجة النتائج إحصائيا.

أشارت هذه الدراسة إلى فاعلية استراتيجية خرائط المفاهيم في اكتساب طالبات الصف الثالث المتوسط المفاهيم النحوية بالموازنة مع الطريقة التقليدية (القياسية).

3- دراسة أميرة محمود خضير (2011م)[1]:

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر استراتيجية خريطة المفاهيم للشكل (Vee) في التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي[2] في محافظة بغداد في مادة قواعد اللّغة العربيّة.

ولذلك قامت الباحثة بإعداد خرائط مفاهيمية للشكل (Vee) لموضوعات مختارة من كتاب قواعد اللّغة العربيّة للسنة (2010م/2011م) وهي: الفعل الماضي، والفعل المضارع، ورفع الفعل المضارع، ونصب الفعل المضارع، و جزم الفعل المضارع، وبناء الفعل المضارع، وفعل الأمر.

تكوّنت عينة الدراسة من ثلاث وستين (63) طالبة، حيث مثّلت اثنان وثلاثون (32) طالبة المجموعة التجريبية ودُرِّست وفق استراتيجية خرائط المفاهيم، ومثّلت واحد وثلاثون (31) طالبة المجموعة الضابطة ودرست بالطريقة التقليدية.

---

[1]– ينظر: أميرة محمود خيضر،" **أثر تدريس استراتيجية خرائط المفاهيم للشكل (Vee) في تحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة قواعد اللّغة العربيّة**"، مجلة الفتح، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالى، العراق، تشرين الأول2011م، ع:47، ص:91-132.

[2] – الرابع الأدبي هي السنة الدراسية الأولى من سنوات المرحلة الإعدادية، تأتي بعد انتهاء المرحلة المتوسطة وتشمل الفئة العمرية بين (15 و17) سنة تقريبا، إذ يأتي بعدها الصفان الخامس والسادس وتتفرع إلى فرعين: العلمي والأدبي، أميرة محمود خيضر، المرجع نفسه، ص:98.

طبقت الباحثة اختبارا تحصيليا على عينة الدراسة وعالجت إحصائيا نتائج الطالبات باستخدام اختبار(ت).

أشارت هذه الدراسة إلى:1) وجود فرق دال إحصائيا بين تحصيل الطالبات عند مستوى الدلالة (α =0,05) ولصالح المجموعة التجريبية. 2) وجود فرق دال إحصائيا في التفكير الإبداعي عند مستوى الدلالة (α =0,05) ولصالح المجموعة التجريبية.

لدى أوصت الباحثة بضرورة استخدام خرائط المفاهيم للشكل (Vee) لفاعليتها في تدريس قواعد اللّغة العربيّة وتبنيها للتدريس في المراحل الدراسية العليا.

4- دراسة رياض حسين علي (2012م)[1]:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استعمال خرائط المفاهيم في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة قواعد اللّغة العربيّة.

تكونت عينة البحث من أربعة وستين(64)طالبا، اثنان وثلاثون(32) طالبا في كلّ مجموعة من المجموعتين الضابطة والتجريبية.

اختار الباحث أربعة (4) موضوعات من كتاب قواعد اللّغة العربيّة للصف الخامس الأدبي للعام الدراسي(2011م/2012م) وهي: الحال، والتمييز، والنعت، والعطف.

طبق الباحث اختبارا تحصيليا من نوع الاختيار من متعدد على طلاب المجموعتين واستعمل اختبار (ت) لمعالجة نتائج الطلاب إحصائيا، وتوصل إلى وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات طلاب المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية وأوصى الباحث بضرورة استعمال خرائط المفاهيم في تدريس طلاب الصف الخامس الأدبي وتعميمها على المستويات الأخرى.

---

[1]– ينظر: رياض حسين علي،" **أثر استعمال خرائط المفاهيم في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في قواعد اللّغة العربيّة**"، مجلة الفتح، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالى، العراق، كانون الأول2012م ،ع: 52، ص:1-61.

5- دراسة أزهار حسين إبراهيم العامري (2015م)[1]:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استعمال خرائط المفاهيم كأداة تقويمية في اكتساب طالبات معهد إعداد المعلمات مفاهيم قواعد اللّغة العربيّة.

تكوّنت عينة البحث من خمس وثلاثين (35) طالبة، وُزِّعت على مجموعتين ثمانية عشر (18) طالبة في المجموعة التجريبية وسبعة عشر (17) طالبة في المجموعة الضابطة.

أجريت التجربة في العام الدراسي (2011م/2012م)، واستعملت الباحثة اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لمعالجة النتائج إحصائيا.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية، ولذلك أوصت الباحثة بضرورة استعمال خرائط المفاهيم كأداة تقويمية.

الموازنة بين دراسات المحور الثاني والدراسة الحالية:

من حيث الهدف: هدفت الدراسات السابقة جميعها إلى تقصي أثر استراتيجية خرائط المفاهيم، فهدفت دراسة (الجوراني،2009م) إلى الكشف عن فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل قواعد اللّغة العربيّة والاحتفاظ بها، وهدفت دراسة (علي،2012م) إلى معرفة أثر هذه الاستراتيجية في تحصيل قواعد اللّغة العربيّة، أما دراسة كلّ من (الخالدي،2009م) و(العامري،2015م) فسعت إلى الكشف عن فاعلية هذه الاستراتيجية في اكتساب المفاهيم النحوية، في حين هدفت دراسة (خضير،2011م) إلى الكشف عن أثر هذه الاستراتيجية في التحصيل والتفكير الإبداعي في قواعد اللّغة العربيّة، أما دراستنا الحالية فهدفت إلى تعرّف أثر استخدام الرموز الرياضية والرسوم البيانية في تعليم قواعد اللّغة العربيّة.

[1]- ينظر: أزهار حسين إبراهيم العامري، **" أثر استعمال خرائط المفاهيم كوسائل تقويم في اكتساب مفاهيم قواعد اللّغة العربيّة عند طالبات معهد إعداد المعلمات"**، مجلة كلية التربية، جامعة واسط، العراق، 2015م، مج:1، ع:18، ص:259-320.

من حيث حجم العينة: تباين حجم العينة في الدراسات السابقة، إذ تراوح بين الخمسة والثلاثين والأربعة والستين (35و64) فردا، وفي دراستنا الحالية بلغ حجم العينة ستة وستين (66) فردا.

من حيث جنس العينة: تباينت الدراسات السابقة من حيث جنس العينة فاقتصرت بعض الدراسات على جنس الإناث فقط كدراسة (الجوراني،2009م) و(الخالدي،2009م) و(خضير،2011م) و(العامري،2015م) واقتصرت دراسة (علي،2012م) على جنس الذكور فقط، أما الدراسة الحالية فاعتمدت على الجنسين معا.

من حيث المرحلة الدراسية: طبقت بعض الدراسات السابقة الدراسة على طالبات المرحلة المتوسطة كدراسة(الجوراني،2009م) و(الخالدي،2009م)، وطبقت كلّ من دراسة(خضير،2011م) و(علي،2012م) على طلاب المرحلة الإعدادية، أما دراسة (العامري،2015م) فطبقت على طالبات معهد إعداد المعلمات، في حين طبقت دراستنا الحالية على متعلمي المرحلة الابتدائية.

من حيث منهج الدراسة: اتفقت الدراسات السابقة جميعها في اختيار المنهج التجريبي منهاجا للدراسة، وفي اختيار التصميم التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة. وسارت دراستنا الحالية المسار نفسه واتفقت مع الدراسات السابقة.

من حيث أدوات البحث: اتفقت كلّ من دراسة (الخالدي،2009م) و(علي،2012م) و(العامري،2015م) في اختيار الاختبار التحصيلي البعدي أداة للدراسة أما دراسة (الجوراني،2009م) فأضافت إلى الاختبار التحصيلي اختبار الاحتفاظ، كما أضافت دراسة (خضير،2011م) إلى الاختبار التحصيلي اختبار التفكير الإبداعي، واتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في اختيار الاختبار التحصيلي أداة للدراسة.

من حيث الأساليب الإحصائية: اتفقت الدراسات السابقة جميعها وكذا الدراسة الحالية على استخدام اختبار ت لمعالجة نتائج الاختبار التحصيلي إحصائيا.

من حيث النتائج: اتفقت الدراسات السابقة جميعها على فاعلية استراتيجية خرائط المفاهيم في تعليم قواعد اللّغة العربيّة.

المحور الثالث: دراسات تناولت تعليمية نشاط قواعد اللّغة العربيّة وفق إستراتيجيات حديثة:

1- دراسة محمد عبد الكريم الطراونة (2003م)[1]:

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن السؤال التالي: ما أثر استخدام أسلوب التشخيص في تعليم قواعد اللّغة العربيّة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي[2] في مدارس قصبة محافظة معان؟ ومن أجل ذلك سار البحث وفق الخطوات التالية: أ- اختار الباحث عينة دراسته بطريقة عشوائية وتمثلت في مائة وستة وأربعين (146) طالبا وطالبة قسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة.

ب- درّست المجموعة التجريبية وفق أسلوب التقويم التشخيصي الذي أعد الباحث خطته وتناول فيه دروس التوابع، في حين درّست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية.

جـ- أجرى الباحث اختبارا قبليا واختبارا بعديا للمجموعتين أما الاختبار القبلي فهدفه تعرّف تجانس المجموعتين والاختبار البعدي هدفه مقارنة مستوى التحصيل بين المجموعتين.

د- استخدم الباحث تحليل التباين في المعالجة الإحصائية.

في نهاية الدراسة توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج أهمها: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين التجريبية التي درست وفق أسلوب التقويم التشخيصي والضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، ولصالح المجموعة التجريبية.

---

[1]- ينظر: محمد عبد الكريم الطراونة،" **أثر استخدام أسلوب التقويم التشخيصي في تعليم قواعد اللّغة العربيّة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس قصبة محافظة معان**"، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 2003م، السنة18، ع:20، ص:211-245.

[2]- المرحلة الأساسية: هي إحدى مراحل التعليم العام في الأردن ومدة الدراسة بها عشر سنوات تبدأ من الصف الأول الأساسي وتنتهي بالصف العاشر والدراسة فيها مختلطة الذكور والإناث، الطراونة، المرجع نفسه ، ص:219.

واستنادا إلى هذه النتيجة أوصى الباحث باعتماد أسلوب التقويم التشخيصي طريقة لتعليم قواعد اللّغة العربيّة، وتعميم هذا الأسلوب على جميع المراحل التعليمية وبجميع المباحث.

2- دراسة أمين الكخن ولينا هنية (2009م)[1]:

الإشكال الذي حاولت الدراسة الإجابة عنه تلخص في السؤال التالي: ما أثر التدريس باستخدام أسلوب الدراما التعليمية في تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي في قواعد اللّغة العربيّة؟

سارت الدراسة وفق الإجراءات المنهجية الآتية:

أ- تحديد عينة الدراسة والتي ضمت مائة وعشرين (120) طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي، وتمّ تقسيم الطالبات على مجموعتين مجموعة تجريبية عدد أفرادها ستون (60) طالبة، ومجموعة ضابطة عدد أفرادها ستون (60) طالبة.

ب- إعداد مجموعة من النصوص الدرامية من كتاب قواعد اللّغة العربيّة للصف العاشر الأساسي، تشمل هذه النصوص وحدة المفاعيل وتضم ثلاثة دروس وهي: المفعول لأجله والمفعول فيه والمفعول معه.

جـ- تدريس المجموعة التجريبية وفق أسلوب الدراما التعليمية وتدريس المجموعة الضابطة بأسلوب التدريس التقليدي.

د- تم إجراء الاختبار التحصيلي على المجموعتين لقياس متغير الطريقة بينهما.

هـ- استخدم الباحثان أسلوب تحليل التغاير للمقارنة بين المتوسطات الحسابية البعدية لعلامات طالبات المجموعتين.

---

[1]- ينظر: دراسة أمين الكخن ولينا هنية،" **أثر استخدام الدراما التعليمية في تدريس قواعد اللّغة العربيّة في تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي**"، المجلة الأردنية في العلوم التربوية،2009م، مج:5، ع:3، ص:201-216.

أشارت هذه الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0,05) في التحصيل بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية.

وفي ضوء هذه النتيجة أوصى الباحثان باعتماد أسلوب الدراما التعليمية في تدريس قواعد اللّغة العربيّة للصف العاشر الأساسي.

3- دراسة نها إبراهيم حسين التميمي (2012م)[1]:

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف أثر استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية المهارات الإملائية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، وسارت الدراسة وفق الخطوات المنهجية التالية:

أ- اختيار عينة عشوائية تتمثل في ست وستين (66) طالبة، ثلاث وثلاثون (33) طالبة في المجموعة التجريبية وثلاث وثلاثون (33) طالبة في المجموعة الضابطة.

ب- تحقيق التجانس بين أفراد المجموعتين في السن والتحصيل والمستوى الدراسي للأبوين ودرجة مادة اللّغة العربيّة في الامتحان النهائي للصف الأول المتوسط ودرجات الاختبار القبلي في المعلومات السابقة في مادة الإملاء، ودرجة اختبار الذكاء.

جـ- درّست الباحثة بنفسها طالبات مجموعتي البحث معتمدة على محتوى المادة الدراسية التي تضم أربعة (4) موضوعات من كتاب الإملاء: همزة الوصل وهمزة القطع والهمزة المتوسطة على الألف والهمزة المتوسطة على الواو.

دـ- أعدت الباحثة اختبارا بعديا تحققت من صدقه وثباته ثم طبقت الاختبار على المجموعتين التجريبية والضابطة.

---

[1]- ينظر: دراسة نها إبراهيم حسين التميمي،" **أثر استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية المهارات الإملائية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط**"، رسالة ماجستير في طرائق تدريس اللّغة العربيّة (مخطوطة)، إشراف: عبد الحسن عبد الأمير أحمد العبيدي، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة ديالى، العراق، 1433هـ/2012م.

هـ- استعملت الباحثة الاختبار التائي (T.test) لعينتين مستقلتين أسلوبا إحصائيا لمعالجة نتائج الاختبار البعدي.

توصلت الدراسة إلى نتيجة مفادها أن هناك نموا في المهارات الإملائية لدى طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن الإملاء باستراتيجيات الذكاءات المتعددة مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن الإملاء بالطريقة التقليدية.

أوصت الباحثة بضرورة اعتماد نظرية الذكاءات المتعددة عند بناء المناهج الدراسية بشكل عام وفي مادة اللّغة العربيّة بشكل خاص.

4- دراسة عثمان سعدون جاسم الطائي (2012م)[1]:

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف أثر استراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة في تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في مادة قواعد اللّغة العربيّة، وسارت هذه الدراسة وفق الخطوات المنهجية نفسها التي سارت عليها الدراسة السابقة دراسة (التميمي،2012)، إلا أن العينة تمثلت في ستين (60) طالبا، وشملت الدراسة سبعة (7) موضوعات من منهاج قواعد اللّغة العربيّة المقرر تدريسه خلال العام الدراسي(2012/2011) وهي: المثنى والملحق به، وجمع المذكر السالم والملحق به، وجمع المؤنث السالم والملحق به، وجمع التكسير، والممنوع من الصرف، والأسماء الخمسة، وأدوات الاستفهام.

وفي نهاية الدراسة توصل الباحث إلى أن استراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة أثبتت فاعليتها في تدريس قواعد اللّغة العربيّة لدى طلاب المجموعة التجريبية، وتفوقها على الطريقة التقليدية التي درس بها طلاب المجموعة الضابطة، لذلك أوصى بضرورة اعتماد هذه الاستراتيجية والأخذ بها في التدريس.

---

[1]- **ينظر**: عثمان سعدون جاسم الطائي،" **أثر استراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة في تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في مادة قواعد اللّغة العربيّة**"، رسالة ماجستير في طرائق تدريس اللّغة العربيّة(مخطوطة)، إشراف: عبد الرزاق عبد الله زيدان العنبكي، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة ديالى، العراق، 1433هـ/2012م.

5- دراسة أحمد غيزان الرشيدي (2012م)[1]:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى فاعلية تدريس اللّغة العربيّة بأسلوب الحوار في تحصيل طلبة الصف التاسع وتفكيرهم الاستقرائي بدولة الكويت. وتكوّنت عينة الدراسة من اثنين وتسعين (92) طالبا وطالبة، تم اختيارهم قصديا، ثم وزّعت العينة عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة.

أعد الباحث اختبارا تحصيليا في وحدتي (المبني للمجهول وأسلوب الشرط)، واختبارا في التفكير الاستقرائي في الوحدتين المذكورتين وتم التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة.

استخدم الباحث تحليل التباين الثنائي المصاحب، وأشارت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي علامات الطلبة في الاختبار التحصيلي بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية التي درّست وفق أسلوب الحوار، كما أشارت إلى وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي علامات الطلبة في اختيار التفكير الاستقرائي بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية.

وأوصى الباحث بضرورة تدريب معلمي اللّغة العربيّة على أسس ومبادئ أسلوب الحوار، وتوجيه القائمين على تأليف أدلة كتب اللّغة العربيّة بالاهتمام بأسلوب الحوار لمساعدة المعلمين على تطبيق هذا الأسلوب في تدريس اللّغة العربيّة.

[1]– ينظر: دراسة أحمد غيزان الرشيدي، " **فاعلية تدريس اللّغة العربيّة بأسلوب الحوار في تحصيل طلبة الصف التاسع وتفكيرهم الاستقرائي بدولة الكويت**"، رسالة ماجستير في المناهج وطرق التدريس(مخطوطة)، إشراف: محمود الحديدي، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن، نيسان2012م.

6- دراسة سناء حسون مشكور (2013م)[1]:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر توظيف استراتيجية التعليم الجمعي في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مادة قواعد اللّغة العربيّة.

تمثلت عينة الدراسة في اثنين وخمسين (52) طالبة منهن ست وعشرون (26) طالبة مثلت المجموعة التجريبية درست القواعد بتوظيف استراتيجية التعليم الجمعي وست وعشرون (26) طالبة مثلت المجموعة الضابطة درست القواعد بالطريقة الاعتيادية.

أعدت الباحثة اختبارا تحصيليا بعديا من نوع الاختيار من متعدد لقياس تحصيل طالبات المجموعتين.

استخدمت الباحثة اختبار(ت) في التحليل الإحصائي، وأشارت الدراسة إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة ولذلك أوصت بضرورة إقامة دورات للمدرسين وتدريبهم على استعمال استراتيجية التعليم الجمعي في العملية التعليمية.

الموازنة بين دراسات المحور الثالث والدراسة الحالية:

من حيث الهدف: تباينت الدراسات السابقة من حيث هدف الدراسة فقد حاولت كلّ دراسة إثبات فاعلية استراتيجية من الاستراتيجيات الحديثة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة، فدراسة (الطراونة،2003م) سعت إلى إثبات فاعلية الأسلوب التشخيصي، ودراسة (الكخن وهنية،2009م) هدفت إلى تعرّف أثر أسلوب الدراما التعليمية، أما دراسة (التميمي،2012م) فسعت إلى معرفة أثر استراتيجيات الذكاءات المتعددة، وهدفت دراسة (الطائي،2012م) إلى تعرف أثر استراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة، في حين سعت دراسة (الراشدي،2012م) إلى إثبات فاعلية أسلوب الحوار، وسعت دراسة (مشكور،2013م) إلى إثبات فاعلية استراتيجية

[1]– ينظر: سناء حسون مشكور،" **أثر توظيف استراتيجية التعليم الجمعي في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مادة قواعد اللّغة العربيّة**"، رسالة ماجستير في طرائق تدريس اللّغة العربيّة(مخطوطة)، إشراف: رياض حسين علي ومكي نومان مظلوم، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة ديالى، العراق، 1434هـ/2013م.

التعليم الجمعي، أما دراستنا الحالية فهدفت إلى تعرف أثر استخدام الرموز الرياضية والرسوم البيانية.

من حيث حجم العينة: تباين حجم العينة في الدراسات السابقة، إذ تراوح بين الاثنين وخمسين ومائة وستة وأربعين (52و146) فردا، وفي دراستنا الحالية بلغ حجم العينة ستة وستين (66) فردا.

من حيث جنس العينة: تباينت الدراسات السابقة من حيث جنس العينة فاقتصرت بعض الدراسات على جنس الإناث فقط كدراسة (الكخن وهنية،2009م) و(التميمي،2012م) و(مشكور،2013م) واقتصرت دراسة (الطائي،2012م) على جنس الذكور فقط، أما كلّ من دراسة (الطراونة،2003م) و(الراشدي،2012م) فاعتمدت على الجنسين معا، واتفقت معهما الدراسة الحالية.

من حيث المرحلة الدراسية: طبقت بعض الدراسات السابقة الدراسة على طالبات المرحلة الأساسية كدراسة (الطراونة،2003م) ودراسة(الكخن وهنية،2009م)ودراسة (الراشدي،2012م)، وطبقت كلّ من دراسة(التميمي،2012م)و دراسة(الطائي،2012م) ودراسة(مشكور،2013م) على طلاب المرحلة المتوسطة، أما دراستنا الحالية فطبقت على متعلمي المرحلة الابتدائية.

من حيث منهج الدراسة: اتفقت الدراسات السابقة جميعها في اختيار المنهج التجريبي منهاجا للدراسة، وفي اختيار التصميم التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة. وسارت دراستنا الحالية المسار نفسه واتفقت مع الدراسات السابقة.

من حيث أدوات البحث: اتفقت كلّ من دراسة (االطراونة،2003م) ودراسة (الكخن وهنية،2009م) ودراسة(التميمي،2012م) ودراسة(الطائي،2012م) ودراسة (مشكور،2013م) في اختيار الاختبار التحصيلي البعدي أداة للدراسة أما دراسة

(الراشدي،2012م) فأضافت إلى الاختبار التحصيلي اختبار التفكير الاستقرائي، واتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في اختيار الاختبار التحصيلي أداة للدراسة.

من حيث الأساليب الإحصائية: تباينت الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل نتائج الاختبار التحصيلي في الدراسات السابقة بين تحليل التباين كما في دراسة (االطراونة،2003م) وتحليل التغاير(الكخن وهنية،2009م) وتحليل التباين الثنائي المصاحب(الراشدي،2012م) واختبار (ت) في دراسة كلّ من (التميمي،2012م) و(الطائي،2012م)و(مشكور،2013م)، وكذلك الدراسة الحالية استخدمت اختبار (ت).

من حيث النتائج: أشارت نتائج الدراسات السابقة جميعها إلى أن الطرائق الحديثة في تعليم قواعد اللّغة العربيّة أثبتت فاعليتها في زيادة التحصيل لدى المتعلمين إذا ما قورنت بالطرائق التقليدية (القياسية والاستقرائية).

المبحث الثاني: طريقة الدراسة وأدواتها:

يتناول هذا المبحث طريقة الدراسة وأدواتها وإجراءاتها وفق النقاط الآتية:

1- إشكال الدراسة:

تعاني تعليمية اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائرية مشكلات عديدة، تمس أغلب – إن لم نقل كلّ- أطراف العملية التعليمية من المعلم والمتعلم والمادة التعليمية.

ومن الواضح أن حل هذه المشكلات يستوجب العمل المكثف الذي تمتزج فيه الخبرات والمعارف بين عدة مجالات، كعلوم اللسان وعلم النفس وعلم الاجتماع وغيرها.

ومن خلال التجربة الشخصية في مجال التعليم في الطور الابتدائي خلصنا إلى أن هناك جملة من العراقيل تقف أمام نجاح تعليمية اللّغة العربيّة خاصة تعليمية نشاط القواعد أين يبدي أغلب المتعلمين انزعاجهم وتدمرهم وبالتالي نفورهم من تعلم اللّغة العربيّة بكلّ أنشطتها، والسبب الرئيس في ذلك يعود إلى الاستراتيجيات التعليمية التقليدية المتبعة، والتي أقل ما يقال عنها أنها غير مناسبة ولا تحقق الغرض من تدريس نشاط القواعد، والذي مفاده تقويم ألسنة المتعلمين.

وإذا عدنا إلى المتعلم في الطور الابتدائي وجدناه يُقبِل على الأنشطة التي تكون فيها الدروس حيوية تلفت انتباهه كأن تستخدم الرسوم أو الصور، فنجده يفهمها بسهولة ويمكنه أن يستظهرها بعد مدة من الزمن، في حين أن الدروس التي تُقدّم إليه في شكل نصوص جافة وخالية من المثيرات التي تشدّ انتباهه قد تغيب عن ذهنه كلّيا أو بعض جزئياتها ،كما أنه قد يصعب عليه استظهارها بعد مدة من الزمن.

وقد أشار **عبد الرحمن الحاج صالح** إلى أن « أحسن الطرق التربوية لتحصيل النحو النظري هي التي تقدم معلوماته وقوانينه على شكل رسوم بيانية بسيطة يشار فيها إلى العلاقات

والعمليات بالرموز».[1] وقال أيضا «تقدم القواعد لا كقواعد محررة، بل كأنماط ومُثُل، ويستحسن أن تصاغ صياغة بالرموز على مثل ما هو حاصل في الرياضيات».[2]

ومن هنا انطلقت الدراسة بوضع تعليم قواعد اللّغة العربيّة باستخدام الرسوم البيانية والرموز الرياضية موضع التجربة[3] لمعرفة مدى فاعليتها، وللبحث عن مدى الإفادة منها في تحسين استراتيجيات التعليم، فتلخّصت مشكلة الدراسة في السؤال التالي: ما أثر استخدام الرموز الرياضية والرسوم البيانية في تعليم قواعد اللّغة العربيّة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي؟

2- فروض الدراسة:

لفروض الدراسة أهمية كبيرة في البحوث العلمية كونها تتيح للباحث « ربط الملاحظات والنتائج وتفسيرها تفسيرا علميا يسمح بالتنبؤ بالمستقبل، والحكم بأن الظواهر نفسها توجد متى تحققت الشروط نفسها التي أدت إلى وجودها فيما مضى».[4] ولذلك انطلقت هذه الدراسة سعيا في اختبار الفروض الصفرية[5] الآتية:

---

[1]- عبد الرحمن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في علوم اللسان**، ص:236.

[2]- عبد الرحمن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في اللسانيات العربية**، ج:1، ص:189.

[3]- تجربة: تنظيم محكم للظروف والشروط التي يمكن أن تلاحظ فيها ظاهرة معينة سعيا لتحديد العوامل المؤثرة في هذه الظاهرة أو المحدثة لها. مجمع اللّغة العربيّة، **معجم علم النفس والتربية**، المطابع الأميرية، جمهورية مصر العربية، دط، 1984م، ج:1، ص:58.

[4]- محمود قاسم، **المنطق الحديث ومناهج البحث**، مكتبة الأنجلو المصرية، ط2، دت، ص:108.

[5]- الفرض الصفري أو الفرضية الصفرية: هي الفرضية التي تشير إلى عدم وجود فروق بين المجموعات، تقابلها الفرضية البديلة والتي تشير إلى التنبؤ بالنتائج. والباحث يختبر الفرضية الصفرية وليس الفرضية البديلة أو البحثية ولهذا تسمى الفرضية الصفرية بالفرضية الإحصائية. ينظر: عبد الله فلاح المنيزل، وعايش موسى غرايبة، **الإحصاء التربوي: تطبيقات باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية**، دار المسيرة، اليمن، دط، دت، ص:208.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية التي درست قواعد اللّغة العربيّة باستخدام الرموز الرياضية والرسوم البيانية والمجموعة الضابطة التي درست قواعد اللّغة العربيّة بالطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي عند مستوى التذكر.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي عند مستوى الفهم.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي عند مستوى التطبيق.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي عند المستويات ككلّ.

3– أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

– وضع طريقة تعليم قواعد اللّغة العربيّة باستخدام الرموز الرياضية والرسوم البيانية لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي موضع التجربة لمعرفة مدى فاعلية هذه الطريقة.

– معرفة أثر استخدام الرموز الرياضية والرسوم البيانية في تعليم مجموعة من دروس قواعد اللّغة العربيّة المقررة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

4– أهمية الدراسة:

يندرج موضوع الدراسة ضمن مجال اللسانيات التعليمية وتعليمية اللّغة العربيّة وهي دراسة تجريبية تهدف إلى تجريب استراتيجية من الاستراتيجيات التعليمية الحديثة في تعليم قواعد اللّغة

العربيّة. تقوم على استخدام الرموز الرياضية البسيطة والرسوم البيانية في صياغة نصوص القواعد اللغوية.

أما عن أهمية الدراسة فتكمن في أنها:

- تُساعد المعلمين على اكتشاف طريقة تدفع المتعلمين إلى الإقبال نحو قواعد اللّغة العربيّة بهدف تحسين مستواهم.

- تُساعد واضعي المناهج ومؤلفي الكتب المدرسية على تطوير المناهج والكتب وطرائق التدريس.

- تُبيّن للمتعلمين العازفين عن قواعد اللّغة العربيّة أنها علم كسائر العلوم يمكن الإلمام بأساسياته بطريقة سهلة.

- تعمل على ابتكار طرائق تدريس جديدة تنسجم وميول المتعلمين.

5- منهج الدراسة:

للقيام بهذه الدراسة استخدمنا من بين مناهج البحث العلمي المنهج التجريبي لمناسبته لطبيعة الموضوع، كما استعنّا بالإحصاء بغية الوصول إلى الدقة في الوصف، وقد أشار الباحثون إلى أن « التصميم التجريبي والمعالجة الإحصائية هما وجهان لعملة واحدة»[1]، إذ لا يمكن الفصل بينهما فالتجريب لابد أن يتبعه معالجة إحصائية للنتائج.

أما عن المنهج التجريبي فهو أحد أهم مناهج البحث العلمي وهو أكثرها دقة في تحليل الظواهر والمشكلات، و« يهدف هذا المنهج إلى قياس أثر أحد المتغيرات المستقلة أو أكثر على متغير تابع محدد، وذلك من خلال التحكم أو السيطرة على كافة العوامل المحيطة بالظاهرة موضوع

[1]- عبود عبد الله العسكري، **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية**، دار النمير، سوريا، ط1، 2002م، ط4، 2004م، ص: 115.

التجربة».[1] كما يمتاز المنهج التجريبي عن غيره من المناهج بأنه « يسعى أصلا للكشف عن العلاقات السببية بين العوامل المؤثرة والظاهرة محل الاهتمام».[2]

يتضمن المنهج التجريبي مجموعة من المراحل، **أولها**: ملاحظة المشكلة: والملاحظة هي «أن يوجه الباحث حواسه وعقله إلى طائفة خاصة من الظواهر لا لمجرد مشاهدتها؛ بل لمعرفة صفاتها وخواصها، سواء أكانت شديدة الظهور أم الخفاء».[3]

ثانيا: وضع الفرضيات أو الفروض، وتعرّف الفروض بأنها « التكهنات التي يضعها الباحثون لمعرفة الصلات بين الأسباب ومسبباتها، وهكذا يكون الفرض حدسا بالقانون أو تفسيرا مؤقتا للظواهر».[4]

ثالثا: وضع تصميم للتجربة، وتعرّف التجربة بأنها «ملاحظة الظاهرة بعد تعديلها تعديلا كبيرا أو قليلا عن طريق بعض الظروف المصطنعة».[5]

رابعا: اختيار العينة، و« العينة هي جزء من المجتمع، أو هي عدد من الحالات التي تؤخذ من المجتمع الأصلي، وتجمع منها البيانات بقصد دراسة خصائص المجتمع الأصلي».[6]

خامسا: القيام بالتجربة بتطبيقها على أفراد العينة وملاحظة النتائج.

سادسا: اختبار الفرضيات وتحليل النتائج.

---

[1]- محمد عبيدات، ومحمد أبو نصار، وعقلة مبيضين، **منهجية البحث العلمي: القواعد والمراحل والتطبيقات**، دار وائل، الأردن، ط2، 1999م، ص:40.

[2]- المرجع نفسه، ص:41.

[3]- محمود قاسم، **المنطق الحديث ومناهج البحث**، ص:79.

[4]- المرجع نفسه، ص:115.

[5]- المرجع نفسه، ص:87.

[6]- عبود عبد الله العسكري، **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية**، ص:168.

لتجارب البحوث التجريبية أكثر من تصميم وقد اخترنا لدراستنا هذه تصميم القياس البعدي لكلّ من المجموعتين الضابطة والتجريبية. ويتطلب تحليل النتائج في هذا التصميم مقارنة متوسطي درجات المجموعتين في الاختبار البعدي واختبار دلالة الفروق[1].

والجدول الآتي يبيّن التصميم التجريبي للدراسة

أفراد العينة	المتغير المستقل	المتغير التابع	أداة الدراسة
المجموعة التجريبية	الرموز الرياضية والرسوم البيانية	التحصيل في نشاط قواعد اللّغة العربيّة	اختبار تحصيلي
المجموعة الضابطة	الطريقة التقليدية		اختبار تحصيلي

جدول رقم (02):يبيّن التصميم التجريبي للدراسة

6- متغيرات الدراسة:

أ- المتغير المستقل: وهو« موقف يتعرض له أفراد العينة ولكنه في الوقت نفسه مستقل عن أي سلوك لأي فرد منها، ولكنه تحت السيطرة المباشرة للباحث».[2]

والمتغير المستقل في هذه الدراسة هو: استخدام الرموز الرياضية والرسوم البيانية.

ب- المتغير التابع: وهو« المتغير الذي يقيس أثر أو نتائج المعالجة التي يتعرض لها المتغير المستقل».[3]

[1]- ينظر: عبد الرحمن الهاشمي، ومحسن علي عطية، **تحليل محتوى مناهج اللّغة العربيّة**، ص:79-82.

[2]- رجاء محمود أبو علام، **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، ص: 198.

[3]- المرجع نفسه، ص:199.

والمتغير التابع في هذه الدراسة هو: تعليم قواعد اللّغة العربيّة والذي يظهر في درجات المتعلمين في الاختبار التحصيلي.

7- حدود الدراسة:

تحدّدت هذه الدراسة بالنقاط التالية: أ- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على استخدام الرموز الرياضية والرسوم البيانية في تعليم قواعد اللّغة العربيّة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي. وشملت تسعة (9) دروس، والجدول الآتي يوضح توزعها على الأنشطة الثلاثة: النحو والصرف والإملاء.

النشاط	النحو	الصرف	الإملاء
موضوع الدرس	- الكلمة - الجملة - الجملة الاسمية - كان وأخواتها - إن وأخواتها - الجملة الفعلية	- الفعل الصحيح والفعل المعتل	- الهمزة المتوسطة على الألف والواو - الهمزة المتوسطة على النبرة والهمزة المتطرفة
المجموع	06	01	02

جدول رقم (03): يبين الحدود الموضوعية للدراسة

ب - الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على عينة من متعلمي السنة الخامسة ابتدائي في ولاية ورقلة وبالضبط مجموع تلاميذ قسمين من أقسام السنة الخامسة ابتدائي بابتدائية 19 مارس 1962م حي النصر -ورقلة-.

جـ - الحدود الزمنية: طُبقت الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي(2018م/2019م).

8- مصطلحات الدراسة:

استخدمت الدراسة مجموعة من المصطلحات وهي الآتية:

* الأثر:

الأثر لغة هو: العلامة، وأثر الشيء بقيّته.[1]

أما اصطلاحا فيعرّف بأنه: «نتيجة الشيء، وقد يُطلق على الشيء المتحقق بالفعل باعتباره حادثا عن غيره»[2].

ويعرّف بأنه: « محصلة تغيير مرغوب أو غير مرغوب فيه يحدث في المتعلم نتيجة لعملية التعليم».[3]

ونعرفه إجرائيا بأنه: الفرق الدال إحصائيا بين مجموعتي الدراسة، التجريبية التي درست قواعد اللّغة العربيّة باستخدام الرموز الرياضية والرسوم البيانية والضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية.

* الرموز الرياضية:

يعرّف الرمز بأنه« ذلك الشيء الذي يوحي بشيء آخر بفضل وجود علاقة معينة بينهما، كما أنه إشارة مصطنعة متفق على معناها بين مجموعة من البشر».[4]

وتعرّف الرياضيات بأنها « دراسة العدد والشكل والعلاقات، وذلك باستخدام رموز عديدة ورموز للعمليات المختلفة والعلاقات».[5] وتوصف أيضا بأنها « علم تجريبي من إبداع العقل

---

[1]- ينظر: مجمع اللّغة العربيّة، **المعجم الوسيط**، ص:5، مادة (أ ث ر).

[2]- جميل صليبا، **المعجم الفلسفي**، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، دط، 1982م، ج:1، ص:37.

[3]- حسن شحاتة وزينب النجار، **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط1، 1424هـ/2003م، ص:22.

[4]- محمد مكسي، ومحمد أولحاج، **سيكولوجية اكتساب اللغة وآليات التفكير والتذكر والتخييل**، ص: 123.

[5]- عباس ناجي عبد الأمير، ورحيم يونس كرو، **تعليم الرياضيات: مفاهيم- استراتيجيات- تطبيقات**، دار اليازوري، عمان، الأردن، دط، 2014م، ص:15.

البشري، يعنى بطرائق الحل وأنماط التفكير. فهي نظام مستقل ومتكامل من المعرفة والطرائق للتعامل مع أنماط وعلاقات بالرمز والشكل».[1]

وفي الدراسة الحالية يُقصد بالرموز الرياضية تلك الرموز المستعملة في علم الرياضيات للتعبير عن علاقات معينة. ونظرا لطبيعة الفئة العمرية المستهدفة من خلال هذه الدراسة وهم متعلمو السنة الخامسة ابتدائي سنكتفي بالرموز التالية: (+) و(−) و(=) و(±) في كتابة مجموعة من القواعد النحوية والصرفية والإملائية.

* **الرسوم البيانية:**

الرسم البياني هو: «خط يُبيّن الارتباط بين متغيرين أو أكثر».[2] وهو « وسيلة تُعبر بشكل بصري عن علاقات إحصائية وبذلك تعطي المتعلم تصورا سريعا وسهلا ودقيقا لهذه العلاقات».[3]

كما يعرّف في كونه: «تمثيل رسومي للبيانات يستعمل في تقديم الحقائق في شكل تصويري لتكون أوضح وأسهل في الفهم، وتمثل البيانات في الرسوم البيانية بواسطة رموز كالأشرطة في المخطط البياني الشريطي أو الخطوط في المخطط البياني الخطي أو الشرائح في المخطط البياني الدائري»[4]

وفي الدراسة الحالية يُقصد بالرسوم البيانية: كلّ رسم تُستخدم فيه الخطوط والأسهم، ويهدف إلى توضيح القاعدة النحوية أو الصرفية أو الإملائية لمتعلمي السنة الخامسة ابتدائي.

---

[1]- عباس ناجي عبد الأمير، ورحيم يونس كرو، **تعليم الرياضيات**، ص:15.

[2]- مجمع اللّغة العربيّة، **المعجم الوسيط**، ص:345، مادة (ر س م).

[3]- عبد الحافظ سلامة، **الوسائل التعليمية والمنهج**، ص:164.

[4] -Cary Jensen , Loy Anderson, Harvard graphics3: the complete reference,Osborn mc graw.hill ISBN1992,p :414.

الترجمة لـ: بسام عبد الخالق عباس، **"أثر الرسوم البيانية في تدريس قواعد اللّغة العربيّة لدى طالبات الثاني المتوسط"**، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العراق، كانون الأول2018م، ع:41، ص:1548.

*** قواعد اللّغة العربيّة:**

يعرفها **داود عبده** بقوله: « قواعد اللغة هي القوانين التي يتركب الكلام بموجبها من أجزاء مختلفة: القوانين الصوتية المتصلة بلفظ الكلمة أو مجموعة الكلمات، والقوانين الصرفية المتصلة بصياغة الكلمة وما يسبقها أو يليها من لاصقات، والقوانين النحوية المتصلة بنظم الجملة وأواخر حركات الكلمة فيها».[1]

ونعرّف قواعد اللّغة العربيّة إجرائيا بأنها: القواعد النحوية والصرفية والإملائية الواردة في منهاج اللّغة العربيّة المقرر تدريسه في السنة الخامسة ابتدائي في الجزائر للموسم الدراسي(2018م/2019م).

*** السنة الخامسة ابتدائي:**

هي الحلقة الأخيرة من حلقات التعليم الابتدائي، تتوج في النهاية بامتحان نهائي يخول الحق في الحصول على شهادة نجاح والانتقال إلى مرحلة التعليم المتوسط.[2]

9- عينة الدراسة:

تمثلت عينة الدراسة في ستة وستين (66) تلميذا، وهي مجموع متعلمي فصلين دراسيين في مدرسة 19 مارس 1962م حي النصر بمدينة ورقلة، وتم اختيار هذه المدرسة من مجموع المدارس الابتدائية المتواجدة في تراب الولاية، بعد موافقة مديرة المدرسة والمعلمات وقبولهن تنفيذ تجربة الدراسة.

بعدها تم تحديد المجموعتين الضابطة والتجريبية بطريقة عشوائية، بحيث مثّل صف الخامسة (أ) المجموعة الضابطة ومثّل صف الخامسة (ب) المجموعة التجريبية.

---

[1]- داود عبده، **نحو تعليم اللّغة العربيّة وظيفيا**، مؤسسة دار العلوم الكويت، ط1، 1979م، ص:52.

[2]- ينظر: **القانون التوجيهي للتربية الوطنية**، ص:13.

والمجموعة الضابطة هي: « جماعة تناظر الجماعة التي تجرى عليها التجربة بقدر الإمكان من حيث عدد أفرادها وصفاتهم وتتعرض لجميع الأحوال التجريبية ما عدا المتغير الذي يخضع للدراسة».[1]

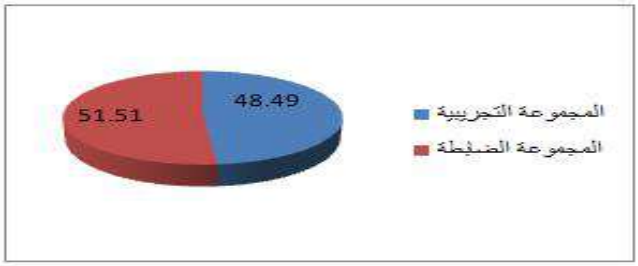
والمجموعة التجريبية هي: «مجموعة المفحوصين الذين يتعرضون للمعالجة أو للمتغير التجريبي والتي يعكس أداؤها آثار هذه المعالجة أو ذلك المتغير فيهم».[2]

والجدول الآتي يبين عدد أفراد كلّ مجموعة.

العينة	عدد الأفراد	النسبة المئوية
المجموعة التجريبية	32	%48,49
المجموعة الضابطة	34	% 51,51
المجموع	66	%100

الجدول رقم (04): يبين توزع عدد أفراد العينة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية

والمخطط الآتي يوضح ما جاء في الجدول:



المخطط رقم (08): يبين توزع عدد أفراد العينة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية

[1]- مجمع اللّغة العربيّة، **معجم علم النفس والتربية**، ج:1، ص: 44.

[2]- المرجع نفسه، ج:1، ص:58.

نلاحظ من الجدول والمخطط المدونين أعلاه أن المجموعتين تتقاربان جدا في عدد المتعلمين، إذ بلغ عددهم في المجموعة الضابطة أربعة وثلاثين (34) متعلما بنسبة (51,51%) من العينة الكلية، وفي المجموعة التجريبية بلغ عدد المتعلمين اثنين وثلاثين (32) متعلما بنسبة (48,49)% من العينة الكلية.

ولا بد أن نشير هنا إلى تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في مجموعة من العناصر وهي:

أولا:– يسكن كلّ أفراد العينة في حي النصر بمدينة ورقة مما يضمن تقارب المستوى الثقافي والاجتماعي بينهم.

ثانيا:– يدرس كلّ أفراد العينة في مدرسة واحدة وهي ابتدائية 19 مارس 1962م مما يضمن تكافؤ الفرص في التعليم.

ثالثا:– الوقت الذي أجريت فيه الدراسة هو الموسم الدراسي (2018م/2019م). مما يضمن عدم تدخل عامل توقيت التجربة في نتائج الدراسة.

رابعا:– تكافؤ المجموعتين من حيث الجنس: غالبا ما تسعى إدارات المدارس الابتدائية في تحقيق التوازن بين عدد الذكور وعدد الإناث في الفصول. والجدول والمخطط التاليان يبينان توزع المجموعتين باعتبار مؤشر الجنس.

العينة	الذكور		الإناث		المجموع
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	
المجموعة التجريبية	16	% 50	16	% 50	32
المجموعة الضابطة	17	% 50	17	% 50	34

الجدول رقم (05): يبين توزّع عدد أفراد المجموعتين حسب مؤشر الجنس

المخطط رقم (09): يبين توزع عدد أفراد المجموعتين حسب مؤشر الجنس

نلاحظ من خلال الجدول والمخطط تجانس أفراد كلّ مجموعة من حيث الجنس، وكذا تجانس أفراد المجموعتين، مما يضمن عدم تدخل مؤشر الجنس في تحديد نتائج الدراسة.

خامسا:– من حيث سن المتعلمين: تتراوح أعمار المتعلمين الذين يدرسون في السنة الخامسة ابتدائي بين التسع سنوات وإحدى عشر سنة وهي سنوات مرحلة الطفولة المتأخرة حيث يمتلك المتعلمين في هذه المرحلة خصائص النمو نفسها، مما يضمن عدم تدخّل مؤشر السن في تحديد نتائج الدراسة. والجدول الآتي يبين توزع أفراد المجموعتين حسب مؤشر السن.

السن		المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
9 سنوات	العدد	06	05
	النسبة المئوية	%18,75	%14,70
10سنوات	العدد	23	26
	النسبة المئوية	%71,88	% 76,47
11 سنة	العدد	03	03
	النسبة المئوية	%9,37	% 8,83
المجموع		**32**	**34**

الجدول رقم (06): يبين توزّع عدد أفراد المجموعتين حسب مؤشر السن

والمخطط الآتي يوضح ما جاء في الجدول:

المخطط رقم (10): يبين توزع عدد أفراد المجموعتين حسب مؤشر السن

نلاحظ من الجدول والمخطط أعلاه تجانس أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية من حيث مؤشر السن إذ نجد أن المتعلمين ذوي العشر سنوات هم الفئة الغالبة في كلتا المجموعتين، بحيث بلغت نسبتهم في العينة الضابطة (76,47 %) وفي العينة التجريبية (71,88%).

سادسا:– من حيث المستوى التحصيلي: يعرّف التحصيل على أنه «إنجاز في ميدان معين وخاصة في المجال الدراسي».[1] ونقصد به هنا مجموع الدرجات التي تحصل عليها المتعلم بعد اجتيازه لاختبار تحصيلي.

وقد اعتمدنا الدرجات التي تحصل عليها أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية خلال العام الدراسي الماضي(2017م/2018م) أداة لتحديد المستوى التحصيلي للمتعلمين، والجدول والمخطط الآتيان يبينان مستويات التحصيل لأفرد المجموعتين.

[1]– مجمع اللّغة العربيّة، **معجم علم النفس والتربية**، ج:1، ص:06.

المستوى التحصيلي		المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
8 فما فوق	العدد	12	13
	النسبة المئوية	%37,5	% 38,24
بين6 و7,99	العدد	19	15
	النسبة المئوية	%59,37	% 44,12
بين 5 و5,99	العدد	01	05
	النسبة المئوية	% 3,13	% 14,70
أقل من 5	العدد	00	01
	النسبة المئوية	%00	% 2,94
المجموع		32	34

الجدول رقم (07): يبين توزع عدد أفراد المجموعتين حسب مؤشر المستوى التحصيلي

المخطط رقم (11): يبين توزع عدد أفراد المجموعتين حسب مؤشر المستوى التحصيلي

نلاحظ من الجدول والمخطط أعلاه أن المجموعتين تضمان جميع مستويات التحصيل كما نلاحظ التقارب الكبير بين المجموعتين في كلّ مستوى، حيث كانت نسبة الذين تحصلوا على معدل بين (6و7,99 من10)هي النسبة الغالبة في كلتا المجموعتين إذ بلغت في المجموعة الضابطة (44,12 %) وفي المجموعة التجريبية (59,37 %)، تليها نسبة المتعلمين الذين تحصلوا على معدل (8 من 10) فما فوق، حيث بلغت في المجموعة الضابطة(38,24 %)، وفي المجموعة التجريبية (37,5 %)، في حين بلغت نسبة المتعلمين الذين تحصلوا على معدل بين(5 و5,99 من10) (14,70 %) في المجموعة الضابطة، ونسبة (3,13 %) في المجموعة التجريبية، أما عن المتعلمين الذين تحصلوا على معدل أقل من (5) فكانت نسبتهم ضعيفة في كلتا المجموعتين حيث بلغت في المجموعة الضابطة نسبة(2,94 %)،في حين لم تُسجل أي نسبة في المجموعة التجريبية.

10- إجراءات الدراسة وأدواتها:

مرت هذه الدراسة وفق مراحل وخطوات نلخصها في ما يلي:

أولا: الاطلاع على الوثائق التربوية الرسمية الخاصة بتعليم اللّغة العربيّة في السنة الخامسة ابتدائي: المنهاج ودليل المعلم والوثيقة المرافقة وكتاب التلميذ، والهدف من ذلك تتبع طرائق واستراتيجيات تعليم القواعد النحوية والصرفية والإملائية، وقد لاحظنا خلو هذه الوثائق من أي رمز رياضي أو رسم بياني يوضح القاعدة.

ثانيا: إعداد دليل للمعلم يهدف إلى تعريفه بموضوع الدراسة (استخدام الرموز الرياضية والرسوم البيانية في تعليم قواعد اللّغة العربيّة) وطريقة إجرائها، ودليل المعلم«كتيب يُعَدُّ لمساعدة المعلم على

تدريس مادة دراسية وفقا لكتاب أو كتب دراسية معينة ويتضمن الوسائل المعينة والمراجع الخاصة بتدريس المادة».[1]

ثالثا: إعداد الاختبار التحصيلي في نشاط قواعد اللّغة العربيّة

رابعا: تقديم كلّ من الدليل والاختبار التحصيلي إلى الخبراء بغرض التحكيم، للتأكد من صدقهما ومناسبتهما لأفراد العينة، ثم تطبيق الاختبار التحصيلي على عينة استطلاعية للتأكد من ثباته.

خامسا: تطبيق الدراسة على أفراد المجموعة التجريبية استنادا إلى ما جاء في الدليل، في حين تدرّس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، وفي هذه المرحلة قمنا بمرافقة المعلمتين المكلفتين بتدريس المجموعتين طيلة فترة تطبيق التجربة فلاحظنا أن أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة تقبلوا دروس القواعد وتجاوبوا معها لما للحصة من حيوية ومتعة، وكانوا الأسرع في حفظ القواعد والأحسن في تذكرها. بقي أن نؤكد هذه الملاحظة من خلال نتائج الاختبار التحصيلي.

سادسا: إجراء الاختبار التحصيلي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.

سابعا: جمع النتائج ومعالجتها إحصائيا ثم تفسيرها ومناقشتها.

وفيما يلي تفصيل لما جاء في دليل المعلم والاختبار التحصيلي.

أ- دليل المعلم في تعليم قواعد اللّغة العربيّة:

ويتضمن دليل المعلم الذي أعدناه ما يلي:

- مقدمة: وكانت مدخلا للموضوع حُدّد فيها الهدف من إعداد الدليل.
- المحتوى المستهدف: تضمن الموضوعات التي ستطبق فيها الدراسة.
- أهداف المحتوى: تضمَّن الأهداف العامة من هذه الدراسة.

[1]- مجمع اللّغة العربيّة، **معجم علم النفس والتربية**، ج:1، ص:70.

- صياغة الدروس باستخدام الرموز الرياضية والرسوم البيانية: قمنا فيه بصياغة القواعد بشكل مختلف عما ألفه متعلمو السنة الخامسة ابتدائي استخدِمَت فيه الرموز الرياضية والرسوم البيانية.
- نماذج مذكرات لتقديم الدروس: تضمنت الأهداف التعليمية لكلّ درس بالإضافة إلى الوسائل التعليمية والمراحل والأنشطة وأشكال التقويم.

مقدمة:

يرى عبد الرحمن الحاج صالح أن أحسن الطرائق التربوية لتحصيل النحو النظري هي التي تقدم معلوماته وقوانينه على شكل رسوم بيانية بسيطة، يشار فيها إلى العلاقات والعمليات ويتفادى بذلك النص المسهب الذي يصعب فهمه. فالرمز أسرع حفظا من الألفاظ التي كثيرا ما تتعرض للنسيان.

وبما أن أغلب برامج قواعد اللّغة العربيّة في منظومة التعليم في الجزائر كُتِبت قواعدها على شكل نصوص، دون الاستعانة بأي رمز رياضي أو رسم بياني. ونحن لا نريد أن نعلم المتعلم القاعدة في المدرسة بحيث ينساها بمجرد أن يخرج منها، بل نريدها أن ترسخ في ذهنه ليتمكن من تطبيقها متى أُستُدْعِيَ منه ذلك وأن يَبْنِيَ عليها معارف أخرى أيضا.

لذلك اقترحنا في دراستنا هذه صياغة القواعد بطريقة رياضية والاستعانة بالرسوم البيانية ليسهل على المتعلمين استيعابها وحفظها وتطبيقها.

وبما أن الفئة المستهدفة بالدراسة هي فئة المتعلمين في المرحلة الابتدائية اقتصرنا على الرموز الرياضية والرسوم البيانية البسيطة وهي (+) و(ــ) و(±) و(=) والأقواس والأسهم.

والدليل الذي بين أيديكم يقدم شرحا لكيفية تقديم دروس القواعد باستخدام الرموز الرياضية والرسوم البيانية.

المحتوى المستهدف:

اختارنا للدراسة مجموعة من الموضوعات النحوية والصرفية والإملائية المقررة في منهاج اللّغة العربيّة للسنة الخامسة ابتدائي، وتتضمن ما يلي:

*ستة دروس في النحو، وهي: – الكلمة – الجملة – الجملة الاسمية – كان وأخواتها – إنّ وأخواتها– الجملة الفعلية

*درسا واحدا في الصرف، وهو: – الفعل الصحيح والفعل المعتل

*درسين في الإملاء، وهما: – الهمزة المتوسطة على الألف والواو – الهمزة المتوسطة على النبرة والهمزة المتطرفة

أهداف المحتوى:

يهدف هذا المحتوى إلى تحقيق ما يلي:

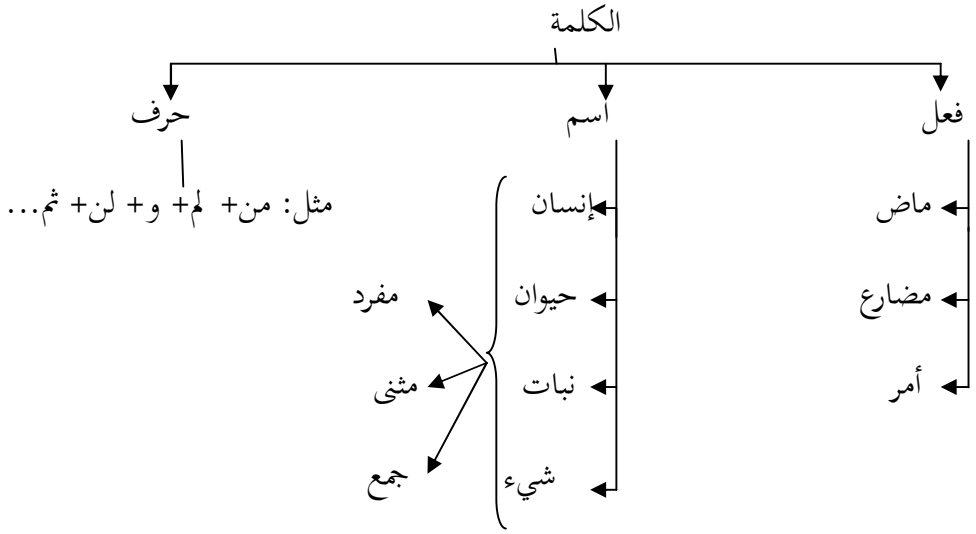
1– تقديم طريقة تعليم قواعد اللّغة العربيّة باستخدام الرموز الرياضية والرسوم البيانية واعتمادها طريقةً لتعليم القواعد لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

2– ملاحظة أثر استخدام الرموز الرياضية والرسوم البيانية في تعليم مجموعة من دروس قواعد اللّغة العربيّة المقررة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

صياغة الدروس باستخدام الرموز الرياضية والرسوم البيانية:

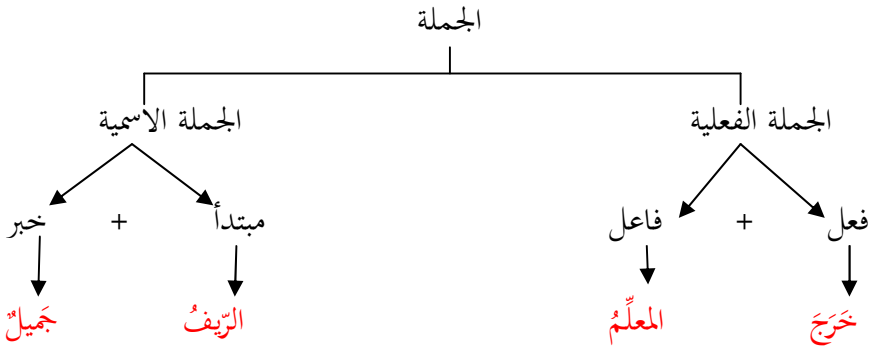
– دروس النحو:

1– الكلمة: تنقسم الكلمة على: اسم وفعل وحرف، والرسم البياني الآتي يوضح ذلك:



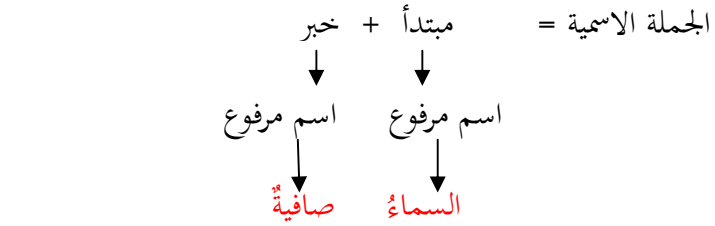
الرسم البياني رقم (12): يبيّن أقسام الكلمة

2- الجملة: تنقسم الجملة على نوعين هما: الجملة اسمية والجملة فعلية، ولكلّ منهما عناصره الأساسية، والرسم البياني الآتي يوضح ذلك:



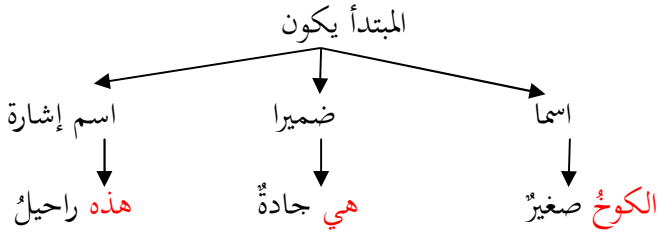
الرسم البياني رقم (13): يبيّن أنواع الجمل

3– الجملة الاسمية: تتكون الجملة الاسمية من مبتدأ وخبر، والرسم البياني الآتي يوضح ذلك:



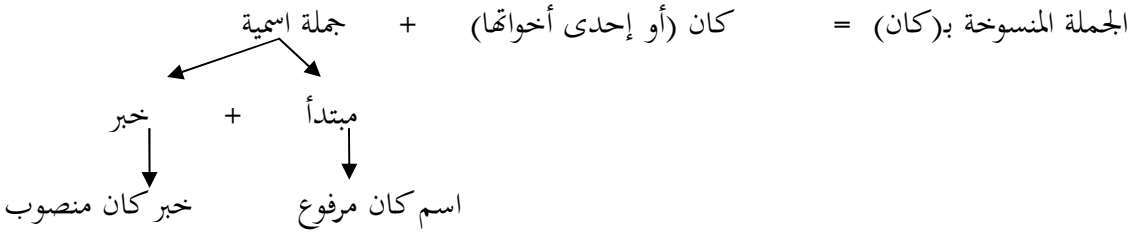
الرسم البياني رقم (14): يبيّن عناصر الجملة الاسمية

والمبتدأ يكون: اسما أو ضميرا أو اسم إشارة، والرسم البياني الآتي يوضح ذلك:



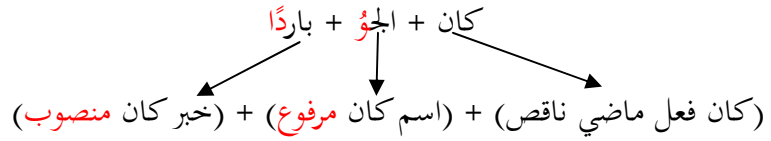
الرسم البياني رقم (15): يبيّن أشكال المبتدأ

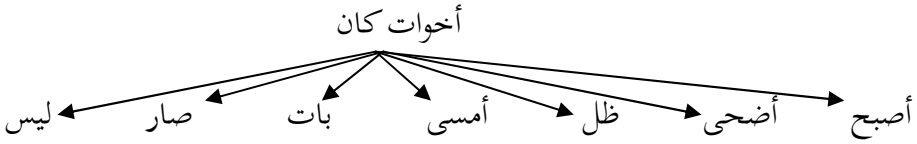
4– كان وأخواتها: تدخل كان أو إحدى أخواتها على الجملة الاسمية فتُغيِّر في عناصرها، والرسم البياني الآتي يوضح ذلك:



الرسم البياني رقم (16): يبيّن عناصر الجملة الاسمية المنسوخة بـ (كان)

مثال:

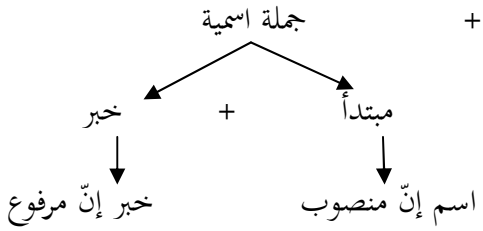




الرسم البياني رقم (17): يبيّن أخوات كان

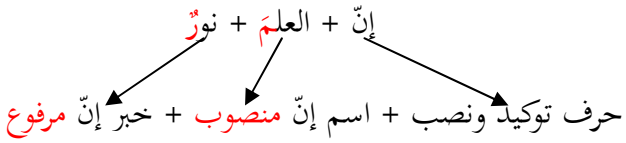
5- إن وأخواتها: تدخل إن أو إحدى أخواتها على الجملة الاسمية فتُغيِّر في عناصرها، والرسم البياني الآتي يوضح ذلك:

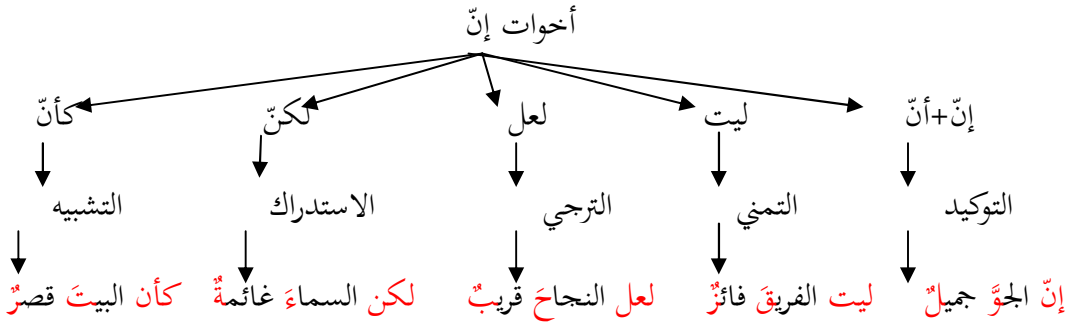
الجملة المنسوخة بـ (إنّ) = إنّ (أو إحدى أخواتها) + جملة اسمية



الرسم البياني رقم (18): يبيّن عناصر الجملة الاسمية المنسوخة بـ (إن)

مثال:





الرسم البياني رقم (19): يبين أخوات (إنّ) ومعانيها

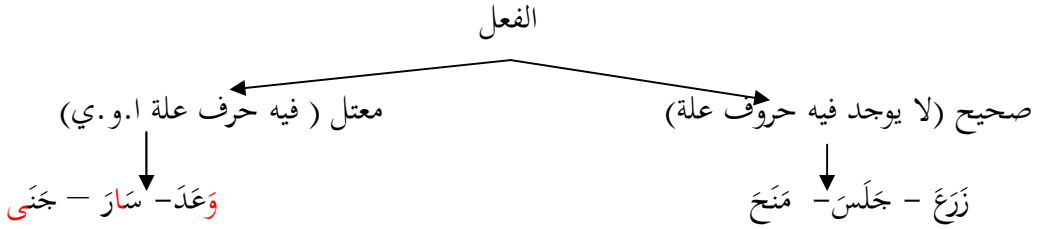
6- الجملة الفعلية:

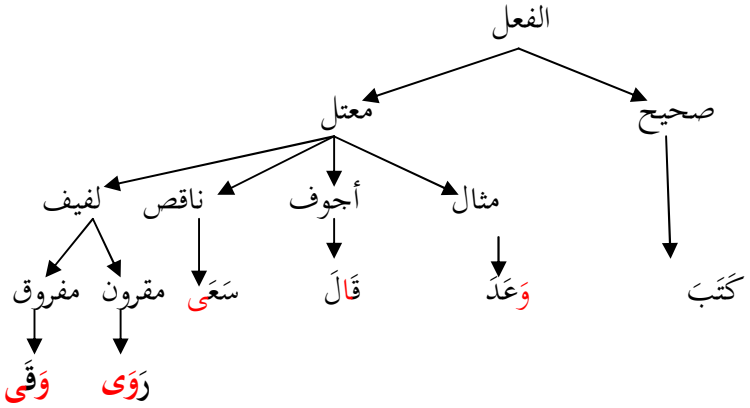
الجملة الفعلية = فعل + فاعل ± (+أو-) مفعول به

مثال:

- دروس الصرف:

- **الفعل الصحيح والفعل المعتل:** ينقسم الفعل بحسب حروفه على نوعين هما: الفعل المعتل والفعل الصحيح، والرسم البياني الآتي يوضح ذلك:

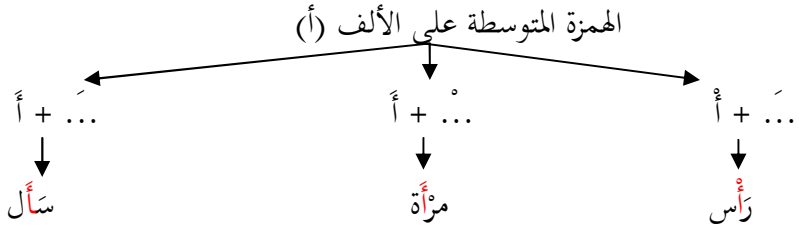




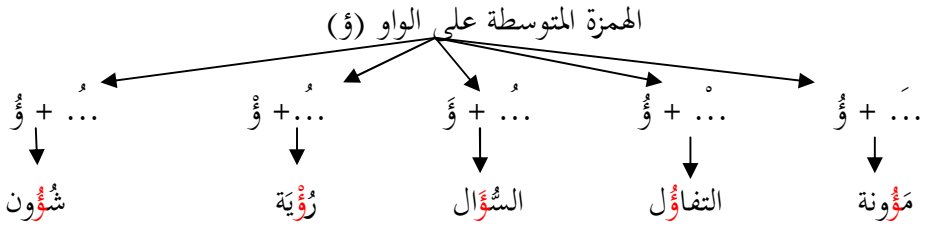
الرسم البياني رقم (20): يبيّن أنواع الفعل بحسب حروفه

– دروس الإملاء:

1– الهمزة المتوسطة على الألف والواو: تُكتب الهمزة المتوسطة بمراعاة حركتها وحركة ما قبلها.

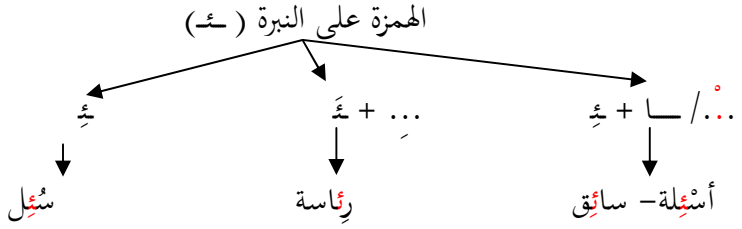


الرسم البياني رقم (21): يبيّن حالات رسم الهمزة المتوسطة على الألف

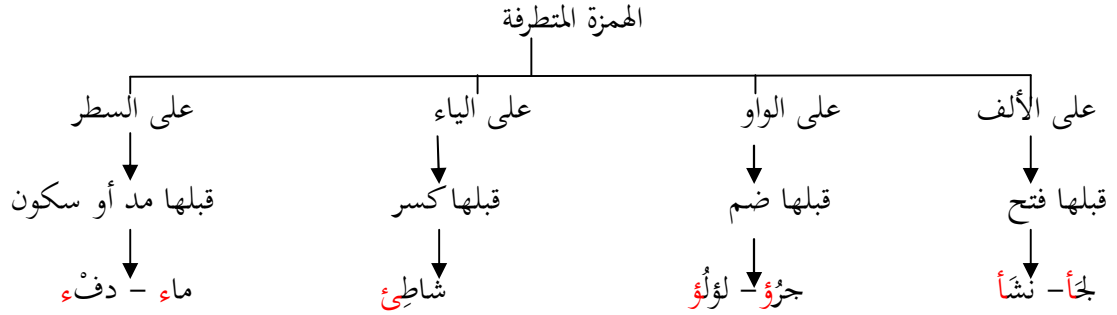


الرسم البياني رقم (22): يبيّن حالات رسم الهمزة المتوسطة على الواو

2- الهمزة المتوسطة على النبرة والهمزة المتطرفة:



الرسم البياني رقم (23): يبيّن حالات رسم الهمزة المتوسطة على النبرة



الرسم البياني رقم (24): يبيّن حالات رسم الهمزة المتطرفة

نماذج مذكرات لتقديم الدروس:

النشاط: قواعد نحوية **الوسائل التعليمية:** كتاب القراءة، والسبورة، وكراس المتعلم، ومعلقات[1]

الموضوع1: الكلمة **الأهداف التعليمية:** أن يكون المتعلم قادرا على أن:

- يميّز الكلمة
- يميّز بين أنواع الكلمة: الاسم والفعل والحرف
- يمثّل لكلّ نوع من أنواع الكلمة

[1] المعلقات: هي أوراق بيضاء كبيرة تسجل عليها رسوم بيانية تلخص القواعد المدروسة، يقوم المعلم بعرضها على المتعلمين في نهاية كلّ درس.

<table>
<tr><th>المراحل</th><th>أنشطة التعليم والتعلم</th><th>أدوات التقويم</th></tr>
<tr><td>وضعية الانطلاق</td><td>يكتب المعلم النص ص16من كتاب القراءة على السبورة مع تمييز مجموعة من الأفعال والأسماء والحروف بألوان مختلفة، ويطلب من المتعلمين قراءة النص قراءة سليمة</td><td>تقويم تشخيصي
يقرأ جيدا</td></tr>
<tr><td>بناء التعلمات</td><td>بعد المناقشة بين المعلم والمتعلمين حول الكلمات المكتوبة بلون مغاير يتوصل المتعلم إلى استنتاج أن:
– الكلمة هي وحدة أساسية في الجملة.
– أقسام الكلمة هي: الاسم والفعل والحرف.
– الفعل يكون ماضيا أو مضارعا أو أمرا.
– الاسم يدل على إنسان أو حيوان أو نبات أو شيء ويكون مفردا أو مثنى أو جمعا
– الحرف مثل حروف الجر وحروف العطف وحروف النصب....
يلخص المعلم مع تلاميذه تدريجيا نص القاعدة في رسم بياني. ليصل إلى الرسم البياني رقم (12)</td><td>تقويم تكويني
*يميز الكلمة وأقسامها
*يلخص معارفه في رسم بياني</td></tr>
<tr><td>استثمار المكتسبات</td><td>1– أضع كلّ كلمة في مكانها من الجدول الآتي:
– مَعَ – خَرَجَ – أَسَدٌ – في – يُساعِدُ – أشْجارٌ – مُحَمَّد – شَارِكْ – إِنَّ
<table><tr><th>اسم</th><th>فِعل</th><th>حرف</th></tr><tr><td>.....</td><td>.....</td><td>.....</td></tr></table>2– أَكْتُبُ مِثَالا عَن كلّ قسم من أقسام الكلمة.
3– أضع خطا تحت الاسم وخطين تحت الفعل وأضع الحرف في دائرة في الجمل الآتية:– كَتَبَ المعَلِّمُ النَّصَ عَلَى السَّبُورَة.
– الأَغْنَامُ مُنْتَشِرَةٌ في المرَاعِي.
– الذِّئْبُ حَيَوَانٌ مُفْتَرِسٌ يَعِيشُ فِي الغَابَةِ.
– تَلَبَّدَتِ السّماءُ بالغُيُومِ ثُمّ هَطَلَ المطَرُ بِغَزَارَةٍ.</td><td>تقويم تحصيلي للتأكد من تحقق الأهداف</td></tr>
</table>

الموضوع2: الجملة **الأهداف التعليمية:** أن يكون المتعلم قادرا على أن:

- يميّز الجملة
- يميّز بين الجملة الاسمية والجملة الفعلية
- يمثل لكلّ نوع من أنواع الجملة

المراحل	أنشطة التعليم والتعلم	أدوات التقويم
وضعية الانطلاق	يسأل المعلم: ما هي أقسام الكلمة؟ يجيب المتعلمون: أقسام الكلمة هي: الاسم والفعل والحرف. يُطلب التمثيل لكلّ قسم.	تقويم تشخيصي *يتذكر ويجيب *يمثل لكلّ قسم
بناء التعلمات	ألاحظ: يكتب المعلم النص ص20 من كتاب القراءة على السبورة مع تمييز بعض الجمل الاسمية باللون الأزرق والجمل الفعلية باللون الأحمر يناقش المعلم حيثيات درسه إلى أن يصل بالمتعلمين إلى استنتاج أن: - الجملة هي وحدة أساسية في الفقرة. - الجملة الاسمية هي التي تبدأ باسم، وتتكون من المبتدأ والخبر. - الجملة الفعلية هي التي تبدأ بفعل، وتتكون من فعل وفاعل. يلخص المعلم مع متعلميه تدريجيا نص القاعدة في رسم بياني.ليصل إلى الرسم البياني رقم (13) .	تقويم تكويني يميّز الجملة يميّز بين الجملة الاسمية والجملة الفعلية *يلخص معارفه في رسم بياني
استثمار المكتسبات	1- أَسْتَخْرِجُ مِنْ نصّ القِراءة ص 18 جملةً اسمية وجملةً فعلية وبَيِّن عناصرهما 2- أَضَعُ خطا تحت الجملة الاسمية وخطين تحت الجملة الفعلية مما يلي: - الشَّجَرَةُ مُثْمِرَةٌ - سَافَرَ عَلّي- فَرِحَ الوَلَدُ بِنِجَاحِهِ - الشَّمْسُ سَاطِعَةٌ	تقويم تحصيلي للتأكد من تحقق الأهداف

الموضوع3: الجملة الاسمية **الأهداف التعليمية**: أن يكون المتعلم قادرا على أن:

- يتذكر الجملة الاسمية
- يميز بين المبتدأ والخبر
- يعرب المبتدأ والخبر
- يحدد أشكال المبتدأ: الاسم والضمير واسم الإشارة

المراحل	أنشطة التعليم والتعلم	أدوات التقويم
وضعية الانطلاق	يسأل المعلم: ما هي الجملة الاسمية؟ يجيب المتعلمين: هي التي تبدأ باسم. - يطلب تكوين مجموعة من الجمل الاسمية	تقويم تشخيصي يتذكر ويجيب
بناء التعلمات	ألاحظ: يكتب المعلم النص ص30 من كتاب القراءة على السبورة مع تمييز بعض الجمل الاسمية باللون الأحمر يقدم المعلم درسه بالطريقة المعتادة إلى أن يصل بالمتعلمين إلى استنتاج أن: - الجملة الاسمية تتكون من المبتدأ والخبر. - يكون المبتدأ والخبر مرفوعين دائما. -يكون المبتدأ إما اسما أو ضميرا أو اسم إشارة. يلخص المعلم مع متعلميه تدريجيا نص القاعدة في رسم بياني.ليصل إلى الرسم البياني رقم (14) والرسم البياني رقم (15).	تقويم تكويني *يحدد عناصر الجملة الاسمية وأشكال المبتدأ *يلخص معارفه في رسم بياني
استثمار المكتسبات	1- أضع المبتدأ أو الخبر المناسب فيما يلي: -.....مُجْتَهِدَةٌ - السَّاحَةُ..... - .....قِطَارٌ سَرِيعٌ – القَّصَةُ..... 2- أعرب الجمل الآتية: - الأَمْطَارُ غَزِيرَةٌ - المرْأَةٌ جَادَّةٌ - الكُوخُ صَغِيرٌ 3- أضبط بالشكل الجملة الآتية: - البنت واقفة وراء الباب	تقويم تحصيلي للتأكد من تحقق الأهداف

الموضوع4: كان وأخواتها **الأهداف التعليمية**: أن يكون المتعلم قادرا على أن:

- يتذكر المبتدأ والخبر وإعرابهما
- يحدد عمل كان
- يستخرج أخوات كان ويستعملها

المراحل	أنشطة التعليم والتعلم	أدوات التقويم
وضعية الانطلاق	يُطلب من المتعلمين إعراب بعض الجمل الاسمية	تقويم تشخيصي يتذكر ويجيب
بناء التعلمات	ألاحظ: يكتب المعلم النص ص34 من كتاب القراءة على السبورة يقدم المعلم درسه بالطريقة المعتادة إلى أن يصل بالمتعلمين إلى استنتاج أن: - كان أو إحدى أخواتها تدخل على الجملة الاسمية. -تبقي كان المبتدأ مرفوعا ويسمى اسمها وتنصب الخبر ويسمى خبرها. - أخوات كان هي: أصبح، وأضحى، وأمسى، وظل، وبات، وصار، وليس يلخص المعلم مع تلاميذه تدريجيا نص القاعدة في رسم بياني. ليصل إلى الرسم البياني رقم (16) والرسم البياني رقم (17).	تقويم تكويني * يتعرّف على كان وأخواتها ويحدد وعملها في الجملة الاسمية *يلخص معارفه في رسم بياني
استثمار المكتسبات	1- أُدْخِلُ كان أو إحدى أخواتها على الجمل الاسمية الآتية وأغيّر ما يجب تغييره: - البَيْتُ قَرِيبٌ - المالُ كَثِيرٌ - الغُيُومُ كَثِيفَةٌ 2- أعرب الجملة الآتية: -كَانَ الجَّوُ بَارِدًا 3- أضبط بالشكل الجملة الآتية: ظل الرجل نائما تحت شجرة التفاح.	تقويم تحصيلي للتأكد من تحقق الأهداف

الموضوع5: إن وأخواتها **الأهداف التعليمية**: أن يكون المتعلم قادرا على أن:

- يتذكر كان وأخواتها وعملها في الجملة الاسمية
- يحدد عمل إنّ
- يحدد معاني أخوات إنّ
- يستعمل أخوات إنّ في مكانها

المراحل	أنشطة التعليم والتعلم	أدوات التقويم
وضعية الانطلاق	يطلب من المتعلمين إعراب مجموعة من الجمل الاسمية المنسوخة بـ (كان)	تقويم تشخيصي يتذكر ويجيب
بناء التعلمات	ألاحظ: يكتب المعلم النص ص38 من كتاب القراءة على السبورة يقدم المعلم درسه بالطريقة المعتادة إلى أن يصل بالمتعلمين إلى استنتاج أنّ: - إنّ أو إحدى أخواتها تدخل على الجملة الاسمية. - تنصب إنّ المبتدأ ويسمى اسمها وتبقي الخبر مرفوعا ويسمى خبرها. - أخوات إنّ هي:أنّ، وليت، ولعلَّ، وكأنّ، ولكنّ يلخص المعلم مع متعلميه تدريجيا نص القاعدة في رسم بياني. ليصل إلى الرسم البياني رقم (18) والرسم البياني رقم (19) .	تقويم تكويني *يتعرّف على (إن) وأخواتها ويحدد عملها في الجملة الاسمية *يلخص معارفه في رسم بياني
استثمار المكتسبات	1- أدخل إنّ أو إحدى أخواتها على الجمل الاسمية الآتية وأغيّر ما يجب تغييره:- البَرْدُ شَدِيدٌ - النَّجَاحُ سَهْلٌ - القِّطُ أَسَدٌ 2- أعرب الجملة الآتية: كَأَنَّ الفَلَّاحَ نَخْلَةٌ 3- أضبط بالشكل الجملة الآتية: إنّ الشمس ساطعة لكن الجو بارد.	تقويم تحصيلي للتأكد من تحقق الأهداف

الموضوع6: الجملة الفعلية **الأهداف التعليمية**: أن يكون المتعلم قادرا على أن:

- يتذكر مفهوم الجملة الفعلية
- يميز عناصر الجملة الفعلية: الفعل والفاعل والمفعول به
- يعرب الفعل والفاعل والمفعول به

المراحل	أنشطة التعليم والتعلم	أدوات التقويم
وضعية الانطلاق	يسأل المعلم: ما هي الجملة الفعلية؟ يجيب المتعلمين: هي التي تبدأ بفعل. يُطلب تكوين مجموعة من الجمل الفعلية	تقويم تشخيصي يتذكر ويجيب
بناء التعلمات	ألاحظ: يكتب المعلم النص ص48 من كتاب القراءة على السبورة يقدم المعلم درسه بالطريقة المعتادة إلى أن يصل بالمتعلمين إلى استنتاج أن: - الجملة الفعلية تتكون من فعل وفاعل ومفعول به، ولكلّ عنصر إعرابه. - قد لا نجد مفعولا به في الجملة. - وجود المفعول به أو غيابه يتحدد حسب نوع الفعل. يلخص المعلم مع متعلميه تدريجيا نص القاعدة ليصل إلى كتابة المعادلة الرياضية الآتية: الجملة الفعلية = فعل + فاعل ± (+أو−) مفعول به	تقويم تكويني *يميز الجملة الفعلية ويحدد عناصرها *يلخص معارفه في معادلة رياضية
استثمار المكتسبات	1- أكتب ثلاث جمل فعلية تتكون من فعل وفاعل، وثلاث جمل فعلية تتكون من فعل وفاعل ومفعول به. 2- أعرب ما يلي:- قَرَأَ التِّلْميذُ قِصَةً. — نَجَحَ أَحْمَدُ	تقويم تحصيلي للتأكد من تحقق الأهداف

النشاط: قواعد صرفية **الموضوع:** الفعل الصحيح والفعل المعتل

الأهداف التعليمية: أن يكون المتعلم قادرا على أن:

- يميز بين الفعل الصحيح والفعل المعتل
- يميز بين أنواع الفعل المعتل: المثال، والأجوف، والناقص، واللفيف المفروق، واللفيف المقرون
- يمثل لكلّ نوع

<table>
<tr><th>المراحل</th><th>أنشطة التعليم والتعلم</th><th>أدوات التقويم</th></tr>
<tr><td>وضعية الانطلاق</td><td>يسأل المعلم: ما هي أقسام الكلمة؟ يجيب المتعلمين: الاسم والفعل والحرف</td><td>تقويم تشخيصي يتذكر ويجيب</td></tr>
<tr><td>بناء التعلمات</td><td>ألاحظ: يكتب المعلم الأمثلة ص35 من كتاب القراءة على السبورة يقدم المعلم درسه بالطريقة المعتادة إلى أن يصل بالمتعلمين إلى استنتاج أن:
- الفعل الصحيح لا يوجد في حروفه الأصلية حرف علة.
-الفعل المعتل يوجد في حروفه الأصلية حرف علة.
-الفعل المثال حرفه الأول حرف علة.
- الفعل الأجوف حرفه الثاني حرف علة.
- الفعل الناقص حرفه الثالث حرف علة.
- اللفيف المقرون معتل الحرف الثاني والحرف الثالث
-اللفيف المفروق معتل الحرف الأول والحرف الثالث
يلخص المعلم مع متعلميه تدريجيا نص القاعدة في رسم بياني. ليصل إلى الرسم البياني رقم (20).</td><td>تقويم تكويني
*يميز بين الفعل الصحيح والفعل المعتل
*يميز بين أنواع الفعل المعتل
*يلخص معارفه في رسم بياني</td></tr>
<tr><td>استثمار المكتسبات</td><td>- أضع كلّ فعل في مكانه من الجدول: أَكل- قَالَ – وَعَى – وَعَدَ- سَقَى – عَوَى
<table>
<tr><th>صحيح</th><th>مثال</th><th>أجوف</th><th>ناقص</th><th>لفيف مقرون</th><th>لفيف مفروق</th></tr>
<tr><td>.....</td><td>.....</td><td>.....</td><td>.....</td><td>.....</td><td>.....</td></tr>
</table></td><td>تقويم تحصيلي للتأكد من تحقق الأهداف</td></tr>
</table>

النشاط: قواعد إملائية

الموضوع1: الهمزة المتوسطة على الألف وعلى الواو

الأهداف التعليمية: أن يكون المتعلم قادرا على أن:

- يحدد حالات كتابة الهمزة المتوسطة على الألف وعلى الواو
- يكتب كلمات تحتوي على همزة متوسطة كتابة صحيحة
- يعلل سبب كتابة الهمزة المتوسطة على الألف أو على الواو.

المراحل	أنشطة التعليم والتعلم	أدوات التقويم
وضعية الانطلاق	تُملى على المتعلمين مجموعة من الكلمات تحتوي على همزة متوسطة ويطلب كتابتها على اللوحة	تقويم تشخيصي
بناء التعلمات	ألاحظ: يكتب المعلم الأمثلة ص31و39 من كتاب القراءة على السبورة يقدم المعلم درسه بالطريقة المعتادة إلى أن يصل بالمتعلمين إلى استنتاج أن: الهمزة المتوسطة تكتب على الألف في الحالات الآتية: - إذا كانت مفتوحة وقبلها ساكن - إذا كانت مفتوحة وقبلها مفتوح - إذا كانت ساكنة وقبلها مفتوح. الهمزة المتوسطة تكتب على الواو في الحالات الآتية: -إذا كانت مضمومة وقبلها ساكن - إذا كانت مضمومة وقبلها مفتوح -إذا كانت مضمومة وقبلها مضموم - إذا كانت مفتوحة وقبلها مضموم -إذا كانت ساكنة وقبلها مضموم يلخص المعلم مع متعلميه تدريجيا نص القاعدة في رسم بياني. الرسم البياني رقم (21) والرسم البياني رقم(22).	تقويم تكويني *يحدد حالات كتابة الهمزة المتطرفة على الألف وعلى الواو *يلخص معارفه في رسم بياني

استثمار المكتسبات	1- يطلب من المتعلمين كتابة مجموعة من الكلمات تحتوى على همزة متوسطة كتابة صحيحة. (إملاء) 2- أصحح كتابة الهمزة في الكلمات الآتية:- رَءْسٌ - سَئَلَتْ- المأُونَة - مُأَذّن 3- أعلل لماذا كتبت الهمزة بهذا الشكل في الكلمات الآتية: - مُؤْمِنٌ - مَسْأَلَة	تقويم تحصيلي للتأكد من تحقق الأهداف

الموضوع2: الهمزة المتوسطة على النبرة والهمزة المتطرفة

الأهداف التعليمية: أن يكون المتعلم قادرا على أن:

- يحدد حالات كتابة الهمزة المتوسطة على النبرة والهمزة المتطرفة
- يكتب كلمات تحتوي على همزة متوسطة أو همزة متطرفة كتابة صحيحة
- يعلل سبب كتابة الهمزة المتوسطة على النبرة
- يعلل سبب كتابة الهمزة المتطرفة بشكل معين.

المراحل	أنشطة التعليم والتعلم	أدوات التقويم
وضعية الانطلاق	يطلب من المتعلمين ذكر حالات كتابة الهمزة المتوسطة على الألف وعلى الواو.	تقويم تشخيصي يتذكر ويجيب
بناء التعلمات	ألاحظ: يكتب المعلم الأمثلة ص49و67 من كتاب القراءة على السبورة يقدم المعلم درسه بالطريقة المعتادة إلى أن يصل بالمتعلمين إلى استنتاج أن: الهمزة المتوسطة تكتب على النبرة في الحالات الآتية: - إذا كانت مكسورة وقبلها ساكن أو مد - إذا كانت مكسورة وقبلها مكسور - إذا كانت مكسورة. الهمزة المتطرفة تُكتب: -على الألف إذا كان ما قبلها مفتوح – عل الواو إذا كان ما قبلها مضموم - على الياء إذا كان ما قبلها مكسور- على السطر إذا كان ما قبلها ساكن أو مد	تقويم تكويني *يحدد حالات كتابة الهمزة المتوسطة على النبرة والهمزة المتطرفة

	يلخص المعلم مع متعلميه تدريجيا نص القاعدة في رسم بياني. ليصل إلى الرسم البياني رقم (23) والرسم البياني رقم (24).	*يلخص معارفه في رسم بياني
استثمار المكتسبات	1- يطلب من المتعلمين كتابة مجموعة من الكلمات تحتوى على همزة. متوسطة أو همزة متطرفة كتابة صحيحة (إملاء) 2- أصحح كتابة الهمزة في الكلمات الآتية: أَسْؤِلَة –سَاءِقٌ – جُزْأٌ- جَائَ 3- أعلل لماذا كتبت الهمزة بهذا الشكل في الكلمات الآتية:- يَجْرُؤُ – رِئَاسَة.	تقويم تحصيلي للتأكد من تحقق الأهداف

ب- الاختبار التحصيلي:

استخدمنا لإنجاز هذه الدراسة الاختبار التحصيلي في نشاط قواعد اللّغة العربيّة.

والاختبار التحصيلي هو «أداة مقننة تتألف من فقرات أو أسئلة يقصد بها قياس التعلم السابق للفرد في مجال أو موضوع معين».[1] وهو « الذي يقيس ما حصله الطلاب بعد مرورهم بخبرة تربوية معينة».[2]ويرى **تايلر** أن اختبارات التحصيل كثيرا ما تكون أفضل المؤشرات للنجاح في أي عمل أو تدريب.[3]

والهدف من الاختبار التحصيلي في هذه الدراسة هو قياس ما حصله المتعلمون (أفراد العينة) بعد مرورهم بالتجربة.

---

[1]- مسطور بشير، **المفيد في التعريفات الضمنية للمصطلحات التربوية**، دار المفيد، عين مليلة، الجزائر، دط، دت، ص: 10.

[2]- رشدي أحمد طعيمة، ومحمد السيد مناع، **تعليم العربية والدين**، ص:94.

[3]- ينظر: ليونا أ. تايلر، **الاختبارات والمقاييس**، تر: سعد عبد الرحمن، مراجعة: محمد عثمان نجاتي، دار الشروق، مصر، ط2، 1408هـ/1988م، ص:87.

خطوات بناء الاختبار التحصيلي:

يشير التربويون إلى أن بناء الاختبار التحصيلي يتمّ في عدة خطوات نجملها فيما يلي: أولها تحديد الهدف من بناء الاختبار، ثم تحديد محتواه، ثم إعداد جدول مواصفاته، يليه تحديد نمط الأسئلة وكتابة تعليمات الاختبار، ثم التأكد من صدق الاختبار وثباته ليصل إلى الإعداد النهائي للاختبار.

وفي ما يلي تفصيل لتلك الخطوات:

❖ **تحديد الهدف من بناء الاختبار:**

يقصد بذلك « تحديد الصفات أو الخصائص التي يحاول قياسها عند التلاميذ».[1]

والهدف من الاختبار التحصيلي الذي بنيناه هو: قياس مدى تحصيل متعلمي السنة الخامسة ابتدائي قواعد اللّغة العربيّة في الموضوعات المختارة بعد استخدام الرموز الرياضية والرسوم البيانية في تعليم القواعد اللغوية.

❖ **تحديد محتوى الاختبار:**

يُقصد بالمحتوى «مجموعة المعلومات والمعارف والقيم والاتجاهات والمهارات التي يشتمل عليها مقرر دراسي معين ويراد اختبار التلاميذ فيه»[2].

والمعلومات التي يراد اختبار التلاميذ فيها هي المعلومات المتضمنة في دروس القواعد التي قُدّمَت إليهم، والموضحة في الجدول رقم 03

[1]- رشدي أحمد طعيمة، ومحمد السيد مناع، **تعليم العربية والدين**، ص:92.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

❖ **إعداد جدول المواصفات**[1]:

الغرض من إعداد جدول المواصفات هو تحقيق التوازن في الاختبار، والتأكد على أنه يقيس عينة ممثلة لأهداف التدريس ومحتوى المادة الدراسية التي يراد قياس التحصيل فيها[2].

وانطلاقا من الأهداف التعليمية لكلّ درس من دروس القواعد تم تحديد الأسئلة التي شكلت مضمون الاختبار التحصيلي، وقد بلغ عدد الأسئلة ستة (6) أسئلة، في حين بلغ عدد فقرات الأسئلة ستا وثلاثين (36) فقرة.

تنوعت الأسئلة بين أسئلة التذكر وأسئلة الفهم وأسئلة التطبيق. ونشير هنا إلى أننا ركزنا على مستويات المعرفة الدنيا (التذكر[3] والفهم[4] والتطبيق) حسب تصنيف بلوم[5] للأهداف التعليمية نظرا لطبيعة العينة ومرحلتها العمرية.

---

[1]– تم إعداد هذا الجدول استئناسا بالجدول الذي أعدته: ظبية سعيد سليطي، **تدريس النحو العربي**، ص:315.

[2]– ينظر: عبد الرحمن إبراهيم محمد العمايرة، "**جداول المواصفات الإحصائية**"، مقال منشور على الإنترنت، https://specialties.bayt.com/en/specialties/q/272951

[3]– التذكر: هو استعادة ما مر في خبرة الفرد السابقة. محمد مصطفى زيدان، **معجم المصطلحات النفسية والتربوية**، ص:187.

[4]– الفهم: هو معرفة تفصيلية لشيء أو فكرة أو حادثة. مجمع اللّغة العربيّة، **معجم علم النفس والتربية**، ج:1، ص:30.

[5]– تصنيف بلوم للأهداف التربوية تصنيف وضعه عالم علم النفس التربوي في جامعة شيكاغو بنجامين بلوم عام 1956. كدليل لمساعدة المربين والمعلمين في تخطيط الأهداف والخبرات التعليمية المدرسية وبنود الاختبارات بصورة هرمية متدرجة الصعوبة، يضم التصنيف ستة مستويات ثلاثة منها دنيا وهي التذكر والفهم والتطبيق أما المستويات الثلاث العليا تضم التحليل والتركيب والتقويم. ينظر:**https://ar.wikipedia.org/wiki ويكيبيديا الموسوعة الحرة**.

الأهداف	مستويات الاختبار			عدد فقرات الأسئلة	النسبة المئوية
	تذكر	فهم	تطبيق		
1- أن يذكر المتعلم أقسام الكلمة	1			1	% 2,78
2- أن يذكر المتعلم أنواع الجملة	1			1	%2,78
3- أن يذكر المتعلم أخوات كان	1			1	% 2,78
4- أن يحدد المتعلم فيما تفيد أخوات إن		2		2	% 5,56
5- أن يحدد المتعلم زمن الأفعال		1		1	% 2,78
6- أن يحدد المتعلم نوع الكلمة		3		3	% 8,33
7- أن يحدد المتعلم الإعراب الصحيح للكلمة		4		4	%11,11
8- أن يتذكر المتعلم القاعدة ويجيب إجابة صحيحة	5			5	%13,88
9- أن يصنف المتعلم الأفعال المعتلة في جدول حسب نوع كلّ فعل			10	10	%27,78
10- أن يعلل المتعلم سبب كتاب في الكلمة		4		4	%11,11
11- أن يكمل المتعلم بالمبتدأ المناسب أو الخبر المناسب			4	4	%11,11
المجموع	8	14	14	36	% 100

جدول رقم (08): جدول مواصفات الاختبار التحصيلي

بلغ عدد أسئلة التذكر سؤالين: السؤال الأول والسؤال الثالث، وهما يقيسان قدرة المتعلم على تذكر القاعدة.

وبلغ عدد أسئلة الفهم سؤالين: السؤال الرابع والسؤال السادس وهما يقيسان قدرة المتعلم على إدراك القاعدة وفهمها.

وبلغ عدد أسئلة التطبيق سؤالين: السؤال الثاني والسؤال الخامس وهما يقيسان قدرة المتعلم على تطبيق القاعدة.

❖ **تحديد نوع الأسئلة:**

ضم الاختبار التحصيلي أربعة أنواع من الأسئلة الموضوعية[1] وهي كالتّالي:

* **التكملة:** « يقيس هذا النوع القدرة على التذكر والاستدعاء وتعرف الكلمات».[2] بحيث يُطلب من المتعلم إكمال الناقص في كلمة أو جملة أو فقرة.

* **الصواب والخطأ:** تُقدَّم للمتعلم عبارات ويُطلَب منه تحديد ما إذا كانت صحيحة أم خاطئة، ويكون بوضع كلمة صحيح أو خطأ أمام كلّ عبارة، وقد يُطلَب من المتعلم تصحيح العبارات الخاطئة.

* **الاختيار من متعدد:** في هذا النوع من الأسئلة يطلب من المتعلمين اختيار الجواب الصحيح من بين مجموعة من البدائل، ويكون الاختيار بالربط بخط أو سهم، أو بوضع سطر تحت الجواب الصحيح، أو وضع إشارة...

* **التصنيف:** يُقدَّم للمتعلم مجموعة من الكلمات أو العبارات ويطلب منه تصنيفها في جدول.

* **التعليل أو الشرح:** يُطلَب من المتعلم تعليل ظاهرة ما أو شرحها.

والجدول الآتي يُبين نوع الأسئلة وتوزيعها في الاختبار التحصيلي.

---

[1]- يتميز هذا النوع من الأسئلة بارتفاع مستوى الصدق والثبات، ومن مزاياها أيضا أنها تشمل معظم أجزاء المنهج. ويقابلها اختبار المقال. ينظر: رشدي أحمد طعيمة، ومحمد السيد مناع، **تعليم العربية والدين**، ص:96.

[2]- المرجع نفسه، ص:100.

نوع السؤال	رقم السؤال	عدد فقرات السؤال
التكملة	01	03
	06	04
الاختيار من متعدد	02	10
الصواب والخطأ	03	05
التصنيف	04	10
التعليل أو الشرح	05	04
المجموع	06	36

جدول رقم (09): يبين نوع الأسئلة وتوزيعها في الاختبار التحصيلي

❖ **كتابة تعليمات الاختبار:**

من صفات الاختبار الجيد اللغة السليمة والواضحة، لذلك لابد من صياغة أسئلة الاختبار صياغة جيدة، وهذا يتطلب كتابة التعليمات بأسلوب سهل وواضح لمساعدة المتعلم على فهم المطلوب منه. وقد راعينا هذا الجانب، كما أننا لم نخرج عما ألفه المتعلم وتعوده، فكَتَبْنَا الأسئلة بإسنادها إلى ضمير المتكلم (أنا): أُكْمِلُ، أَضَعُ، أَشْرَحُ.

❖ **صدق الاختبار وثباته:**

إن من الصفات الواجب توفرها في أدوات جمع البيانات الصدق والثبات.

والصدق: هو« أن يقوم المقياس بقياس الغرض الذي صمم له».[1] وهو مصطلح يستخدم للتعبير عن منهجية الاختبارات ومفرداتها وصلاحيتها للتطبيق.

[1]- لطفي الشربيني، **موسوعة شرح المصطلحات النفسية: إنجليزي– عربي**، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2001م، ص:398.

أما الثبات: يقصد به« مدى اتساق الاختبار مع نفسه في قياس أي جانب يقيسه».[1] وبتعبير أبسط الثبات يعني « تقارب النتائج الحاصلة من اختبار تكرر أكثر من مرة».[2]

وللتحقق من صدق الاختبار ومناسبة مفرداته لعينة الدراسة تم عرضه على مجموعة من المحكمين بهدف التعرف على آرائهم من حيث مناسبة مفردات الاختبار وفقراته لعينة الدراسة، ووضوح تعليمات الاختبار، وشمول الاختبار للقواعد المدروسة، وصيغة السؤال وسلامته اللغوية، وتغطية الاختبار للمستويات المعرفية: التذكر والفهم والتطبيق.

والجدول الآتي يبين عدد المحكمين وأسمائهم وتخصصاتهم العلمية

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة	التخصص	مكان العمل
01	مغني صنديد محمد نجيب	أستاذ محاضر	لسانيات عربية	المركز الجامعي عين تيموشنت
02	مباركة خمقاني	أستاذ محاضر	لسانيات اللّغة العربيّة وتعليميتها	جامعة قاصدي مرباح – ورقلة
03	مبروك بركات	أستاذ بحث وأستاذ تعليم ثانوي سابقا	فكر نحوي ولسانيات	مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللّغة العربيّة – وحدة ورقلة
04	عبد الرؤوف محمدي	أستاذ بحث وأستاذ تعليم ابتدائي سابقا	تعليمية اللّغة العربيّة وتعلمها	مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللّغة العربيّة – وحدة ورقلة
05	فاطمة الزهراء قادري	أستاذ تعليم ابتدائي	لغة عربية	ابتدائية بكار الشيخ بومدين عين تيموشنت

جدول رقم (10): يبين عدد السادة المحكمين وأسماءهم وتخصصاتهم

وقد التزمنا بإجراء التعديلات التي أشار بها المحكمون.

[1]– محمد مصطفى زيدان، **معجم المصطلحات النفسية والتربوية**، ص:187.

[2]– مسطور بشير، **المفيد في التعريفات الضمنية للمصطلحات التربوية**، ص: 45.

وللتأكد من ثبات الاختبار قمنا بحساب معامل ثبات الاختبار بطريقة إعادة الإجراء[1]، والتي تتطلب إعادة تطبيق المقياس نفسه على مجموعة من الأفراد بعد مرور مدة من الزمن، ثم حساب معامل الثبات بتطبيق معادلة **معامل الارتباط لبيرسون**.

قمنا بإجراء الاختبار التحصيلي على عينة استطلاعية بلغ تعدادها أربعة وثلاثين (34) متعلما في السنة الخامسة ابتدائي، ثم أُعيد إجراء الاختبار التحصيلي نفسه على العينة نفسها بعد أسبوعين[2]، وقمنا بحساب معامل الثبات استنادا إلى النتائج المتحصل عليها، وقد بلغ معامل ثبات الاختبار (0.95) وهو دال على قوة الارتباط وعلى ثبات الاختبار.[3]

❖ **الإعداد النهائي للاختبار:**

تعد هذه المرحلة آخر مراحل بناء الاختبار ويُقصد بها «وضع الاختبار في شكله النهائي ومراجعته وتدقيقه استعدادا لتطبيقه».[4]

فبعد التحقق من صدق الاختبار وثباته تم وضع الاختبار في شكله النهائي كما هو موضح في ما يلي:

---

[1]- ينظر: رجاء محمود أبو علام، **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، ص:486.

[2]- ينظر الملحق رقم (02): درجات تلاميذ العينة الاستطلاعية.

[3]- معامل الارتباط لا تزيد قيمته عن الواحد الصحيح، وكلّما اقترب من الواحد الصحيح كلّما دل على قوة الارتباط. عبد العزيز فهمي هيكل، **مبادئ الأساليب الإحصائية**، دون دار طبع، بيروت، لبنان، دط، 1966م، ص:390/389. ولمعرفة كيفية تطبيق قانون بيرسون، ينظر: رجاء محمود أبو علام، **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، ص: 582-585

[4]- رشدي أحمد طعيمة، ومحمد السيد مناع، **تعليم العربية والدين**، ص:93.

الاختبار التحصيلي في نشاط القواعد للسنة الخامسة ابتدائي		
الاسم واللّقب:.....	**القسم:**.....	**العلامة:** ــــــــــ

1– أُكمِلُ بِمَا يُناسِب:

تَنْقَسِمُ الكَلِمَةُ على:	1.....		2.....		3.....		
الجُمْلَةُ نَوْعَانِ هُما:	1.....		2.....				
أَخَوَاتُ كَانَ هي:	1.....	2.....	3.....	4.....	5.....	6.....	7.....

2– أَضَعُ العلامة(×)عند الجَوابِ الصَّحيح، فيما يلي:

(إنّ)و(أنّ) تُفيدانِ:	1/التّوكيد	2/التشبيه.....	3/التَّوَقع.....
(لكنّ) تُفيدُ:	1/التّشْبيه	2/الاسْتِدراك.....	3/الترجي.....
(رَاجَعَ) فِعْلٌ:	1/ ماض.....	2/ مضارع	3/ أمر.....
(مُسْلِمَات) اِسْمٌ:	1/ مفرد	2/ جمع مذكر	3/ جمع مؤنث.....
خِزانَتانِ اسم:	1/ مثنى.....	2/ جمع مؤنث.....	3/ جمع مذكر.....
من وإلى وفي ولن وإن و....:	1/أسماء.....	2/أفعال.....	3/حروف.....
تَشْرَحُ المعَلِّمَةُ الدَّرْسُ، كلمة(تَشْرَحُ)تُعْرَبُ:	1/مبتدأ مرفوعا	2/فعلا مضارعا مرفوعا.....	3/فعلا مضارعا منصوبا.....
كلمة (المعَلِمَةُ) تُعْرَبُ:	1/مبتدأ مرفوعا	2/خبرا مرفوعا.....	3/فاعلا مرفوعا.....
العِلْمُ نُورٌ، كلمة (العِلْمُ) تُعْرَبُ:	1/مبتدأ مرفوعا	2/اسما مرفوعا.....	3/فاعلا مرفوعا.....
كلمة (نُورٌ) تُعْرَبُ:	1/اسما مرفوعا	2/خبرا مرفوعا.....	3/ خبرا منصوبا.....

3– أَضَعُ (صحيح) أو (خطأ) أَمام كلِّ عِبارَة:

– تَدْخُلُ كانَ أو إِحْدى أَخَواتِها على الجُمْلَةِ الفِّعْلِيَّة	.....
– إِنَّ وأَخواتها تَنْصُبُ المبتدأ وتُبْقِي الخبرَ مَرفوعا	.....
– الفِعْلُ المعتَلُّ هو ما كان أحَد حُروفه الأصْلية حَرفُ علّة	.....
–إذا كانَت الهمزَة مضْمومَة وقبلَها كَسرَة تُكتَب على الألف	.....
الفِعلُ اللازم لا يحتاجُ إلى مفعول به	.....

4– أَضَعُ كلّ فِعْل في مكانه المناسِب مِنَ الجدول:

– يَئِسَ – سارَ – صَلَّى – هَوَى – خافَ – سَقَى – رَوَى – وَقَى – وَقَفَ – نَوَى

المِثَال	الأَجْوَف	النَّاقِص	اللّفيفُ المقْرون	اللَّفيفُ المفْروق
.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....

5– أُعلّل لماذا كُتِبَتْ الهَمْزَةُ في هذه الكَلِمات بهذا الشَّكْل:

رَؤُوف	لأنها.....
سَأَلَ	لأنها.....

نَشَأَ	لأن.....
أَسْئِلَة	لأنها.....

6– أَضَعُ المبتَدأ أو الخَبر المناسِب في الجُمل التَّالية مع ضَبْطِه بالشَّكل جَيدا:

– ..... بَلَدٌ شَاسِع.	– المعَلِّمَاتُ ..... بِنَجاحِ تلاميذِهِن.
– الشَّجَرَةُ.....	– .....مُنْهَمِكونَ في العَمَل.

بالتوفيق إن شاء الله تعالى

11- الأساليب الإحصائية:

الأساليب الإحصائية المستخدمة في حساب النتائج هي الآتية:

* **المتوسط الحسابي**: يُعدّ المتوسط الحسابي من أهم الأساليب الإحصائية وأكثرها استخداما. ويحسب المتوسط بطريقة مباشرة بجمع جميع الدرجات وقسمتها على عدد الدرجات.[1] ويستخدم المتوسط الحسابي في اختبار ت.

* **الانحراف المعياري**: تسمى المسافات بين الدرجات والمتوسطات انحرافات. و«كلّما كانت قيمة الانحراف المعياري كبيرة دل ذلك على تشتت وتباعد القيم عن المركز، والقيمة القليلة للانحراف المعياري تدل على تجانس أكثر بين القيم»[2]. وتستخدم قيم الانحراف المعياري في اختبار ت.

* **اختبار ت T. test** : يستخدم اختبار ت لدراسة دلالة الفروق بين متوسطين عند مستوى احتمال معين.[3] ويعد هذا الاختبار من أكثر اختبارات الدلالة شيوعا في البحوث النفسية والتربوية كما أنه الاختبار الملائم لدراستنا هذه.

---

[1]- ينظر: رجاء محمود أبو علام، **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، ص:544.

[2]- عبد الله فلاح المنيزل، وعايش موسى غرايبة، **الإحصاء التربوي**، ص:70.

[3]- ينظر: رجاء محمود أبو علام، **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، ص:625-627.

المبحث الثالث: عرض النتائج ومناقشتها:

يتضمن هذا المبحث عرضا للنتائج التي توصلنا إليها بعد تطبيق الاختبار التحصيلي على المجموعتين وتصحيح الإجابات[1]، ويُتبع العرض بتفسير النتائج، وتليها استنتاجات فتوصيات فمقترحات.

1- عرض النتائج:

* اختبار الفرضية الأولى (مستوى التذكر):

تنص الفرضية الصفرية الأولى على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي درست قواعد اللّغة العربيّة باستخدام الرموز الرياضية والرسوم البيانية والمجموعة الضابطة التي درست قواعد اللّغة العربيّة بالطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي عند مستوى التذكر.

وبعد تحليل النتائج تبين وجود فروق ظاهرية بين متوسطي درجات المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (15,6875) درجة في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (14,2647) درجة، وباستعمال اختبار ت لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين اتضح أن الفروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0,05) كما هو مبين في الجدول الآتي:

[1] – ينظر: الملحق رقم (03): درجات تلاميذ عينة الدراسة في الاختبار التحصيلي.

	أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	32	15,6875	1,87406	64	2,262	دالة عند 0,05
المجموعة الضابطة	34	14,2647	3,05811			

جدول رقم (11): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة ت للاختبار التحصيلي لأفراد العينة عند مستوى التذكر

واستنادا إلى هذه النتائج رُفضت الفرضية الصفرية وقُبلت الفرضية البديلة وهي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي عند مستوى التذكر.

*** اختبار الفرضية الثانية (مستوى الفهم):**

تنص الفرضية الصفرية الثانية على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي عند مستوى الفهم.

وبعد تحليل النتائج تبين وجود فروق ظاهرية بين متوسطي درجات المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية حيث كان متوسط درجات المجموعة التجريبية(11,6406) درجة في حين كان متوسط درجات المجموعة الضابطة(10,7059) درجة، وباستعمال الاختبار ت لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين اتضح أن الفروق غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(α =0,05)كما هو مبين في الجدول الآتي:

	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	32	11,6406	2,26557	64	1,681	غير دالة
المجموعة الضابطة	34	10,7059	2,24998			

جدول رقم (12): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة ت للاختبار التحصيلي لأفراد العينة عند مستوى الفهم

واستنادا إلى هذه النتائج قبلت الفرضية الصفرية.

*** اختبار الفرضية الثالثة (مستوى التطبيق):**

تنص الفرضية الصفرية الثالثة على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي عند مستوى التطبيق.

وبعد تحليل النتائج تبين وجود فروق ظاهرية بين متوسطي درجات المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية، حيث كان متوسط درجات المجموعة التجريبية (7,2813) درجة في حين كان متوسط درجات المجموعة الضابطة (6,2206) درجة، وباستعمال الاختبار ت لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين اتضح أن الفروق غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0,05)كما هو مبين في الجدول الآتي:

	أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	32	7,2813	2,03968			غير دالة
المجموعة الضابطة	34	6,2206	2,36512	64	1,946	

جدول رقم (13): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة ت للاختبار التحصيلي لأفراد العينة عند مستوى التطبيق

واستنادا إلى هذه النتائج قبلت الفرضية الصفرية.

*** اختبار الفرضية الرابعة (المستويات ككلّ):**

تنص الفرضية الصفرية الرابعة على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي عند المستويات ككلّ.

وبعد تحليل النتائج تبين وجود فروق ظاهرية بين متوسطي درجات المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية، حيث كان متوسط درجات المجموعة التجريبية(34,6094) درجة في حين كان متوسط درجات المجموعة الضابطة(31,1912) درجة، وباستعمال الاختبار ت لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين اتضح أن الفروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0,05)كما هو مبين في الجدول الآتي:

	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	32	34,6094	5,13171	64	2,339	دالة عند 0,05
المجموعة الضابطة	34	31,1912	6,59662			

جدول رقم (14): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة ت للاختبار التحصيلي لأفراد العينة عند المستويات ككلّ

واستنادا إلى هذه النتائج رفضت الفرضية الصفرية وقبلت الفرضية البديلة وهي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي عند المستويات ككلّ.

2- تفسير النتائج ومناقشتها:

أظهرت نتائج الدراسة تفوق أفراد المجموعة التجريبية التي درست قواعد اللّغة العربيّة باستخدام الرموز الرياضية والرسوم البيانية على أفراد المجموعة الضابطة التي درست قواعد اللّغة العربيّة بالطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي وخاصة عند مستوى التذكر، ويمكن أن نرجع ذلك إلى واحد أو أكثر من الأسباب الآتية:

أ- أن الاستعانة بالرموز الرياضية والرسوم البيانية في تقديم القواعد اللغوية بشكل حيوي وجذاب، والاستغناء عن الطرائق التقليدية التي كانت تعرض القاعدة في شكل نص رفع من مستوى التحصيل في نشاط القواعد لدى المتعلمين.

ب– أن استخدام الرموز الرياضية والرسوم البيانية ساعد على توضيح العلاقات بين المفاهيم النحوية مما سهل على المتعلم حفظها وتذكرها.

جـ– أن استخدام الرموز الرياضية والرسوم البيانية عمل على شد انتباه المتعلمين وأثار دافعيتهم وزاد رغبتهم في التعلم وبالتالي رفع من تحصيلهم الدراسي.

د– أن استخدام الرموز الرياضية والرسوم البيانية ساعد المتعلم على تلخيص دروسه وربط معارفه السابقة بالمعارف الجديدة وبالتالي تنظيم أفكاره وتسلسلها مما جعل من العملية التعليمية عملية سهلة وممتعة.

هـ– أن استخدام الرموز الرياضية والرسوم البيانية عمل على استقطاب المتعلمين ذوي الذكاء الرياضي والذكاء البصري وعلى شد انتباههم عند تقديم دروسٍ كانوا لا يتفاعلون معها وهي دروس قواعد اللّغة العربيّة.

و– أن استخدام الرموز الرياضية والرسوم البيانية عَمَلَ على تهيئة جو من التفاعل الإيجابي بين المعلم والمتعلمين عند تعاونهم في صياغة القواعد اللغوية بشكل جديد لم يألفه المتعلم من قبل.

وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة (عباس 2018م) والتي أظهرت فاعلية الرسوم البيانية في تدريس قواعد اللّغة العربيّة رغم الاختلاف في نوعية الرسوم البيانية بين الدراستين.

كما اتفقت نتائج هذه الدراسة – ورغم الاختلاف في الاصطلاح بين الرسوم البيانية والخرائط المفاهيمية (لكن الهدف واحد كما سبق وذكرنا)– مع نتائج الدراسات السابقة التي تناولت خرائط المفاهيم وهي: دراسة كلّ من (الجوراني،2009م) و(الخالدي،2009م) و(خضير،2011م) و(علي،2012م) و(العامري،2015م)، والتي أظهرت فاعلية خرائط المفاهيم في تعليمية قواعد اللّغة العربيّة.

كما جاءت هذه النتائج متفقة مع نتائج الدراسات السابقة التي تناولت تعليمية قواعد اللّغة العربيّة باستراتيجيات حديثة وهي: دراسة كلّ من (الطراونة،2003م) و(الكخن

وهنية،2009م) و(التميمي،2012م) و(الطائي،2012م) و(الراشدي،2012م) و(مشكور،2013م)، والتي أظهرت تفوق الطرائق والإستراتيجيات الحديثة في تعليمية قواعد اللغة مقارنة بالطرائق التقليدية.

3- استنتاجات:

في ضوء النتائج المتحصل عليها نستنتج أن:

أ- استخدام الرموز الرياضية والرسوم البيانية في تعليم قواعد اللّغة العربيّة أثبت فاعليته في تحسين تحصيل متعلمي السنة الخامسة ابتدائي مقارنة مع الطريقة التقليدية.

ب- استخدام الرموز الرياضية والرسوم البيانية في تعليم قواعد اللّغة العربيّة شد انتباه المتعلمين باختلاف ذكاءاتهم وزاد من نشاطهم وحيويتهم.

ج- استخدام الاستراتيجيات الحديثة في تعليمية قواعد اللّغة العربيّة الحديثة بات أمرا ضروريا لابد منه للوصول إلى تحقيق الأهداف المنوطة بالعملية التعليمية.

4- توصيات:

التوصيات التي نقدمها بعد استكمال هذه الدراسة هي:

أ- ضرورة اعتماد الرموز الرياضية والرسوم البيانية في تعليم قواعد اللّغة العربيّة للسنة الخامسة ابتدائي.

ب- تضمين منهاج قواعد اللّغة العربيّة للسنة الخامسة ابتدائي وكذا كتاب القراءة نماذج من الرموز الرياضية والرسوم البيانية تصاغ بها قواعد اللّغة العربيّة.

ج- عقد ندوات ودورات تدريبية للمعلمين لتعريفهم كيفية استخدام الرموز الرياضية والرسوم البيانية في تعليم قواعد اللّغة العربيّة.

د– ضرورة الاهتمام بكلّ المستجدات الواردة في مجال تعليمية اللّغة العربيّة ونقلها إلى المعلمين لتمكينهم من تطبيقها في قاعات الدراسة.

5– مقترحات:

نقترح ما يلي:

أ– إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية في مستويات أخرى وفروع لغوية أخرى.

ب– إجراء دراسات مقارنة بين استخدام الرموز الرياضية والرسوم البيانية وإستراتيجيات حديثة أخرى.

خاتمة

تُعدّ مرحلة التعليم الابتدائي مرحلة حاسمة وضرورية في حياة المتعلم، تحتاج إلى عناية كبيرة، ولا يكون ذلك إلا بالتخطيط للعملية التعليمية تخطيطا جيدا يهتم بكلّ عناصرها (المعلم والمتعلم والمنهاج)، وبما أن اللّغة العربيّة لغة تدريس معظم الأنشطة في المرحلة الابتدائية بالجزائر لابد من الاعتناء بها أيّما اعتناء لنُخرِّج جيلا يتقن اللّغة العربيّة بالمستوى المطلوب منه في هذه المرحلة، وهذا يتطلب البحث عن أسباب ضعف المتعلمين في التحصيل اللغوي وتقديم الحلول لها، والنحو من بين أهم الأنشطة التي يجب الاعتناء بها لما لهذا النشاط من أهمية في تقويم ألسنة المتعلمين وكتاباتهم، وقد حاولت الدراسة أن تحصي أهم الأسباب المؤدية إلى ضعف المتعلمين في النحو وكذا مجموعة الحلول المقترحة للخروج من هذه المشكلة.

والمعلم أحد العناصر الأساسية في عملية تعليمية اللّغة العربيّة وقد توصلت الدراسة إلى تحديد مهمته وشروط اختياره وصفاته ومهاراته وكيفية إعداده ليكون أهلا لتحمل المسؤولية الملقاة على عاتقه من جهة، وليكون قادرا على تدريس اللّغة العربيّة بالكيفية المطلوبة والمناسبة ومسايرة مستجدات العصر من جهة أخرى، لذلك أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتكوين المعلم وإعداده.

وللمتعلم في السنة الخامسة ابتدائي خصائص وحاجات يجب على المعلم معرفتها لكي تحقق العملية التعليمية أهدافها، كما أن ذلك يساعده إلى حد كبير في اختيار ما يناسب المتعلم من موضوعات وطرائق تدريس وغيرها، وقد توصلت الدراسة إلى أن المتعلم في هذا المستوى قادر على تعلم قواعد اللّغة العربيّة بطرائق عديدة، وهذا لتوفر العوامل الآتية لديه: الذكاء والنضج والاستعداد والدافع، وإضافة إلى ذلك أشارت الدراسة إلى ضرورة الاهتمام بالفروق الفردية بين المتعلمين لما لها من دور مهم في تحديد طرائق تعلمهم.

أما عن الهدف من هذه الدراسة العلميّة فقد سعت إلى معرفة أثر استخدام الرموز الرياضية والرسوم البيانية في تعليم قواعد اللّغة العربيّة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، وقد خلصنا من خلالها إلى جملة من النتائج، حصرناها في النقاط الآتية:

1- من أهم المشكلات التي تقف أمام تعليمية اللّغة العربيّة ضعف المناهج الدراسية، وقد قدّم البحث دراسة تقويمية لمنهاج قواعد اللّغة العربيّة للسنة الخامسة ابتدائي توصّلنا خلالها إلى ما يلي:

أ- تحتاج أهداف تعليم اللّغة العربيّة إلى صياغة أكثر دقة ووضوح لتكون أكثر إجرائية وقابلية للتطبيق.

ب- أحصت الدراسة مجموعة من الإيجابيات وأخرى من السلبيات ميّزت محتوى قواعد اللّغة العربيّة في المنهاج وفي الكتاب المدرسي، وأوصت بضرورة إعادة النظر في هذا المحتوى لتخليصه مما علق به من سلبيات ككثافة البرنامج وعشوائية ترتيب الموضوعات، والتي تقف أمام تحقيق الأهداف المنوطة به.

ج- لم ينص المنهاج على طريقة معينة لتدريس نشاط القواعد، وقرر الاعتماد على الطرائق النشطة، أما الكتاب المدرسي فنص على اعتماد الطريقتين المعدلة والاستنباطية.

د- اقتصار الوسائل التعليمية المستعملة في تعليم قواعد اللّغة العربيّة على الوسائل التقليدية المتداولة في حين يمكننا الاستعانة بالوسائل التقنية الحديثة كالمسجلات وجهاز الكمبيوتر والألواح الرقمية وغيرها.

هـ- أحصت الدراسة مجموعة من الصفات تتميّز بها التمارين والاختبارات في السنة الخامسة ابتدائي، وقدّمت مجموعة من التوصيات تجعل من التمارين والاختبارات ذات فائدة للمتعلم، من ذلك ضرورة الاعتماد على التمارين الشفوية إلى جانب التمارين الكتابية.

2– إن العلاقة بين الرياضيات واللّغة العربيّة علاقة قديمة، وقد ذكرت الدراسة بعض ما يُثبِت وجود تلك العلاقة.

3– يُستخدم علم الرياضيات في شتى المجالات من ذلك المجال التعليمي وفي كلّ المواد الدراسية.

4– إن الرموز الرياضية والرسوم البيانية من بين الوسائل التعليمية البصرية التي تساعد على تلخيص المعلومات وتفسيرها علميا مما يُيَسّر العملية التعليمية.

5– لكي تحقق الرموز الرياضية والرسوم البيانية الأهداف التعليمية المنوطة بها لابد أن تتصف بمجموعة من الصفات أهمها اليسر والوضوح.

6– للرموز الرياضية والرسوم البيانية أهمية كبيرة في العملية التعليمية وفي تعليم قواعد اللّغة العربيّة، خاصة للمتعلم ذي الذكاء المنطقي الرياضي وذي الذكاء الفضائي.

7– استخدم تشومسكي الرموز الرياضية لصياغة معادلات رياضية عند دراسته العلمية للغة، كما استخدم الرسوم البيانية المتمثلة في المشجرات لتحليل الجمل.

8– تبنّى اللسانيون العرب الأفكار الغربية وحاولوا تحليل الجملة العربية بطريقة حديثة بصياغة القواعد اعتمادا على الرموز والمشجرات.

9– أشار عبد الرحمن الحاج صالح إلى ضرورة استخدام الرموز الرياضية والرسوم البيانية في تعليم قواعد اللّغة العربيّة.

10– تعد استراتيجية خرائط المفاهيم من بين أهم الاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تعتمد على الرموز والرسوم البيانية كوسائل تعليمية.

11- تتيح نظرية الذكاءات المتعددة الفرصة أمام المعلم ليجرِّب كلّ الوسائل التعليمية والطرائق التدريسية في تدريس اللّغة العربيّة من ذلك الاستعانة بالرموز الرياضية والرسوم البيانية في شرح قواعد اللّغة العربيّة وصياغتها.

12- أسفرت نتائج الدراسة الميدانية التي حاولت تقصي أثر استخدام الرموز الرياضية والرسوم البيانية في تعليم قواعد اللّغة العربيّة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي عن تفوّق أفراد المجموعة التجريبية الذين درسوا قواعد اللّغة العربيّة باستخدام الرموز الرياضة والرسوم البيانية على أفراد المجموعة الضابطة الذين درسوا قواعد اللّغة العربيّة بالطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي وخاصة عند مستوى التذكر، وقد قدّمت الدراسة مجموعة من الأسباب يُعتقد أن لها دورا في ذلك.

13- أوصت الدراسة بضرورة اعتماد الرموز الرياضية والرسوم البيانية وسيلة لتعليم قواعد اللّغة العربيّة.

وفي الختام نأمل أن نكون قد وُفِّقنا ولو بالقدر اليسير في معالجة موضوع الدراسة، وقدّمنا ما يُسهِم في إثراء المكتبة العربية بالبحوث العلمية الأكاديمية التي تهدف إلى تيسير تعليمية قواعد اللّغة العربيّة، كما نأمل أن تُجرى بحوث أخرى تسعى إلى معالجة هذا الموضوع من زوايا مختلفة.

والحمد لله رب العالمين

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم (رواية حفص عن عاصم)

الكتب العربية:

* أحمد أمين

01- **ظهر الإسلام**، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، جمهورية مصر العربية، دط، دت.

* أحمد سليمان ياقوت

02- **ظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقها في القرآن الكريم**، دار المعرفة الجامعية، مصر، دط، 2003م.

* أحمد المتوكل

03- **الوظائف التداولية في اللّغة العربيّة**، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1405هـ/1985م.

* أحمد مختار عمر

04- **البحث اللغوي عند العرب مع دراسة لقضية التأثير والتأثر**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط6، 1988م.

* أحمد مخوخ

05- **نظرية الحواجز واللّغة العربيّة**، اللسانيات واللّغة العربيّة بين النظرية والتطبيق، سلسلة الندوات4، جامعة المولى إسماعيل، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مكناس، المغرب، 1992م.

* أحمد مومن

06- **اللسانيات النشأة والتطور**، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط2، 2005م.

* أسامة الألفي

07- **اللّغة العربيّة وكيف ننهض بها**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، دط، 2004م.

* أمل يوسف التل

08- **التّعلم والتعليم**، دار كنوز المعرفة العلمية، عمان، الأردن، ط1، 1430هـ/2009م.

* أنطوان لطوف

09- " **الترسيمات والجداول وسائل تعليمية للطرائق الناشطة** "، مقال ضمن كتاب جماعي: **تعلمية اللّغة العربيّة**، إشراف: أنطوان صياح، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 1427هـ/2006م.

* باسم الصرايرة وخالد عبد العزيز الفليح ويحي الصمادي وفراس السليتي

10- **استراتيجيات التّعلم والتّعليم: النظرية والتطبيق**، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 1430هـ/2009م.

* تمام حسان

11- **اللّغة العربيّة معناها ومبناها**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط4، 1425هـ/2004م.

* جرجي زيدان

12- **تاريخ آداب اللّغة العربيّة**، دار الهلال، القاهرة، مصر، دط، دت.

* جميل خرطبيل

13- **تحديث قواعد اللّغة العربيّة**، دار النمير، دمشق، سورية، ط1، 2007م.

* جميل صليبا

14- **المعجم الفلسفي**، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، دط، 1982م.

* ابن جني (أبو الفتح عثمان ت 392هـ)

15- **الخصائص**، تح: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، المكتبة العلمية، دط، دت.

* حامد عبد السلام زهران

16- **علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة**، دار المعارف، مصر، دط، 1986م.

* حسن خميس الملخ

17- **تقنيات الإعراب في النحو العربي**، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2015م.

* حسن شحاتة

18- **أساسيات التعليم والتعلم: توجهات حديثة وتطبيقاتها**، دار العالم العربي، القاهرة، مصر، ط1، 1437هـ/2016م.

* حسن شحاتة وزينب النجار

19- **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط1، 1424هـ/2003م.

*حسن عوض الجندي

20- **منهج الرياضيات المعاصر: محتواه وأساليب تدريسه**، مكتبة الأنجلو المصرية، دط، 2014م.

* حسن عون

21- **اللغة والنحو**، مطبعة رويال، الإسكندرية، مصر، ط1، 1952م.

* حسني عبد الباري عصر

22- **تعليم اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائية**، الدار الجامعية، الإسكندرية، مصر، دط، دت.

* حسيب عبد الحليم شعيب

23- **مرجع المعلم في طرائق تدريس اللّغة العربيّة: في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية**، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2015م.

* حمدان ممدوح الشامي

24- **الذكاءات المتعددة وتعلم الرياضيات: نظرية وتطبيق**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط1، 2008م.

* ابن خلدون (ولي الدين عبد الرحمن بن محمد ت808هـ)

25- **مقدمة ابن خلدون**، عبد الله محمد الدرويش، دار البلخي، دمشق، سوريا، ط1، 1425هـ/2004م.

* خلف الأحمر(خلف بن حيان الأحمر البصري ت180هـ)

26- **مقدمة في النحو**، تح: عز الدين التنوخي، مديرية إحياء التراث القديم، وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، 1381هـ/1961م.

* خير الدين هني

27- **مقاربة التدريس بالكفاءات**، مطبعة الجزائر، ط1، 2005م.

* داود عبده

28- **نحو تعليم اللّغة العربيّة وظيفيا**، مؤسسة دار العلوم، الكويت، ط1، 1979م.

* رجاء محمود أبو علام

29- **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر، ط6، 2007م.

* رشدي أحمد طعيمة

30- **مناهج تدريس اللّغة العربيّة بالتعليم الأساسي**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 1419هـ/1998م.

* رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع

31- **تدريس العربية في التعليم العام: نظريات وتجارب**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 1420هـ/2000م.

32- **تعليم العربية والدين: بين العلم والفن**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط2، 1421هـ/2001م.

* رشيدة العلوي كمال

33- **النحو التوليدي: بعض الأسس النظرية والمنهجية**، دار الأمان، الرباط، المغرب، ط1، 1435هـ/2014م.

* روقاب جميلة، وحاج هني محمد

34- **قضايا لغوية ومسائل في التعليمية**، مكتبة رشاد للطباعة والنشر، الجزائر، ط1، 2016م.

* زكريا إسماعيل

35- **طرق تدريس اللّغة العربيّة**، دار المعرفة الجامعية، مصر، دط، 2005م.

* الزمخشري (أبو القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد ت 538هـ)

36- **أساس البلاغة**، دار الفكر، بيروت، لبنان، دط، 1420هـ/2000م.

* سعاد عبد الكريم عباس الوائلي

37- **طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير: بين التنظير والتطبيق**، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2004م.

* سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري

38- **مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها**، دار وائل، عمان، الأردن، ط1، 2005م.

* سليمان الخضيرى الشيخ

39- **الفروق الفردية في الذكاء**، دار الثقافة، القاهرة، مصر، دط، 1989م/1990م.

* سهيلة محسن كاظم الفتلاوي

40- **المنهاج التّعليميّ والتّدريس الفاعل**، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2006م.

* شفيقة العلوي

41- **محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة**، أبحاث للترجمة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2004م.

* صالح بلعيد

42- **في قضايا فقه اللغة**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 1995م.

43- **دروس في اللّسانيات التّطبيقيّة**، دار هومة، بوزريعة، الجزائر، ط3، دت.

* صالح نصيرات

44- **طرق تدريس العربية**، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2006م.

* صلاح روّاي

45- **الطريقة المثلى لتدريس قواعد النحو**، دار غريب، القاهرة، مصر، دط، 2009م.

* ظبية سعيد السليطي

46- **تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط1، 1423هـ/2002م.

* عباس حسن

47- **النحو الوافي**، دار المعارف، مصر، ط3، دت.

* عباس ناجي عبد الأمير، ورحيم يونس كرو

48- **تعليم الرياضيات: مفاهيم– استراتيجيات– تطبيقات**، دار اليازوري، عمان، الأردن، دط، 2014م.

* عبد الحافظ سلامة

49- **الوسائل التعليمية والمنهج**، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 1420هـ/2000م.

* عبد الحميد السيد

50- **دراسات في اللسانيات العربية**، دار الحامد، عمان، الأردن، ط1، 1424هـ/2004م.

* عبد الرحمن الحاج صالح

51- **بحوث ودراسات في علوم اللسان**، موفم للنشر، الجزائر، دط، 2007 م.

52- **بحوث ودراسات في اللسانيات العربية**، موفم للنشر، الجزائر، دط، 2012م.

53- **منطق العرب في علوم اللسان**، سلسلة علوم اللسان عند العرب 2، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الرغاية، الجزائر، موفم للنشر، دط، 2012م.

* عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية

54- **تحليل محتوى مناهج اللّغة العربيّة**، دار صفاء، عمان، الأردن، ط1، 1430هـ/2009م.

* عبد العزيز فهمي هيكل

55- **مبادئ الأساليب الإحصائية**، دون دار طبع، بيروت، لبنان، دط، 1966م.

* عبد العليم إبراهيم

56- **الموجه الفني لمدرسي اللّغة العربيّة**، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط14، دت.

* عبد الكريم خليفة

57- **تيسير العربية بين القديم والحديث**، منشورات مجمع اللغة الأردني، عمان، الأردن، ط1، 1407هـ/1986م.

* عبد الله فلاح المنيزل، وعايش موسى غرايبة

58- **الإحصاء التربوي: تطبيقات باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية**، دار المسيرة، اليمن، دط، دت.

* عبد الله محمد خطابية

59- **تعليم العلوم للجميع**، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2005م.

* عبد المجيد عيساني

60- **النحو العربي بين الأصالة والتجديد**، دار ابن حزم، بيروت، لبنان، ط1، 1429هـ/2008م.

61- **مقاييس بناء المحتوى اللّغوي**، مطبعة مزوار، الوادي، الجزائر، ط1، 2010م.

62- **اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية**، مطبعة مزوار، الوادي، الجزائر، ط1، 2010م.

* عبده الراجحي

63- **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، دط، 1995م.

* عبد الواحد أولاد الفقيهي

64- **التدريس بالذكاءات المتعددة**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2015م.

* عبد الوارث مبروك سعيد

65- **في إصلاح النحو العربي**، دار القلم، الكويت، ط1، 1406هـ/1985م.

* عبود عبد الله العسكري

66- **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية**، دار النمير، سوريا، ط1، 2002م، ط4، 2004م.

* عزو إسماعيل عفانة، ونائلة نجيب الخزندار

67- **التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة** ، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط2، 2009م.

* علي أحمد مدكور

68- **تدريس فنون اللّغة العربيّة**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، دط، 1420هـ/2000م.

* علي جواد الطاهر

69- **أصول تدريس اللّغة العربيّة**، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1404هـ/1984م.

* علي أبو المكارم

70- **التعليم والعربية: رؤية من قريب**، دار الهاني، مصر، ط1، 1427هـ/2006م.

71- **تعليم النحو العربي: عرض وتحليل**، مؤسسة المختار، القاهرة، مصر، ط1، 1428هـ/2007م.

* كريم زكي حسام الدين

72- **أصول تراثية في اللسانيات الحديثة**، دار الرشاد، مصر، ط3، 1421هـ/2001م.

*كمال عبد الحميد زيتون

73- **التدريس نماذجه ومهاراته**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 1423هـ/2003م.

* لطفي الشربيني

74- **موسوعة شرح المصطلحات النفسية: إنجليزي– عربي**، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2001م.

* مجمع اللّغة العربيّة

75- **معجم علم النفس والتربية**، المطابع الأميرية، جمهورية مصر العربية، دط، 1984م.

76- **الرموز والوحدات والدلالات في اللغة العلمية العربية**، جمهورية مصر العربية، دط، 1986م.

77- **المعجم الوسيط**، جمهورية مصر العربية، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 1425هـ/2004م.

* محمد إبراهيم عبادة

78- **النحو العربي أصوله وأسسه وقضاياه وكتبه**، مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، ط1، 1430هـ/2009م.

79- **النحو التعليمي في التراث العربي**، منشأة المعارف، الإسكندرية، دط، دت.

* محمد أحمد العمايرة

80- **بحوث في اللغة والتربية**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، دط، دت.

* محمد البوزيري

81- **مكونات العملية التعليمية في الفكر التربوي الإسلامي: دراسة وصفية تحليلية**، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005م.

* محمد شارف سرير ونور الدين خالدي

82- **التّدريس بالأهداف وبيداغوجيا التّقويم**، دون دار طبع أو نشر، دط، دت.

* محمد الصالح حثروبي

83- **الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي**، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، دط، 2012م.

* محمد الطنطاوي

84- **نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة**، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط2، دت.

* محمد عبيدات، ومحمد أبو نصار، وعقلة مبيضين

85- **منهجية البحث العلمي: القواعد والمراحل والتطبيقات**، دار وائل، الأردن، ط2، 1999م.

* محمد فوزي أحمد بني ياسين

86- **اللغة: خصائصها، مشكلاتها، قضاياها، نظرياتها، مهاراتها، مداخل تعليمها، تقييم تعلمها**، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية، إربد، الأردن، ط1، 2010م.

* محمد محمود الحيل

87- **تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق**، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط9، 1435هـ/2014م.

* محمد المختار ولد ابّاه

88- **تاريخ النحو العربي في المشرق والمغرب**، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ايسيسكو، ط1، 1417هـ/1996م، بيروت، ط2 ، 1429هـ/2008م.

* محمد مصطفى زيدان

89- **معجم المصطلحات النفسية والتربوية**، دار الشروق، جدة، المملكة العربية السعودية، ط1، 1399هـ/1979م.

* محمد مصطفى زيدان ونبيل السمالوطي

90- **علم النفس التربوي**، دار الشروق، جدة، المملكة العربية السعودية، ط3، 1416هـ/1996م.

* محمد مكسي، ومحمد أولحاج

91- **سيكولوجية اكتساب اللغة وآليات التفكير والتذكر والتخييل**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2016م.

* محمود علي السّمّان

92- **التوجيه في تدريس اللّغة العربيّة**، دار المعارف، القاهرة، مصر، دط، 1983م.

* محمود فهمي حجازي

93- **أسس علم اللّغة العربيّة**، دار الثقافة، القاهرة، مصر، دط، 2003م.

* محمود قاسم

94- **المنطق الحديث ومناهج البحث**، مكتبة الأنجلو المصرية، ط2، دت.

* محمود محمد الطّناحي

95- **صيحة في سبيل العربية: مقالات من أجل نهضة العربية وثقافتها**، تحرير وتعليق: أحمد عبد الرحيم، أروقة للدراسات والنشر، عمان، الأردن، ط1، 1435هـ/2014م.

* مسطور بشير

96- **المفيد في التعريفات الضمنية للمصطلحات التربوية**، دار المفيد، عين مليلة، الجزائر، دط، دت.

* مصطفى حركات

97- **اللسانيات العامة وقضايا العربية**، الدار الثقافية للنشر، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، ط1، 1418هـ/1998م.

* مصطفى غلفان

98- **اللسانيات العربية الحديثة: دراسة نقدية في المصادر والأسس النظرية والمنهجية**، سلسلة رسائل وأطروحات4، جامعة الحسن الثاني عين الشق، كلية الآداب والعلوم الإنسانية.

* مصطفى غلفان وأمحمد الملاخ وحافظ إسماعيل علوي

99- **اللسانيات التوليدية من النموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي: مفاهيم وأمثلة**، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 1431هـ/2010م.

* ابن مضاء القرطبي (أبو عباس أحمد بن عبد الرحمن اللخمي ت592هـ)

100- **الرد على النحاة**، تح: محمد إبراهيم البنا، دار الاعتصام، القاهرة، مصر، ط1، 1399هـ/1979م.

* منى حبيب وقاسم شعبان

101- **تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائية في البلاد العربية**، دار الكتاب اللبناني، مكتبة المدرسة، ط1، 1983م.

* ابن منظور (محمد بن جلال الدين مكرم ت 711هـ)

102- **لسان العرب**، دار صادر، بيروت، لبنان، دط، دت.

* ميشال زكريا

103- **الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللّغة العربيّة(الجملة البسيطة)**، المؤسسة الجامعية بيروت، لبنان، ط2، 1406هـ/1986م.

* نعمان عبد السميع متولي

104- **المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدولية**، دار العلم والإيمان، دسوق، ط1، 2012م.

* نفوسة زكريا سعيد

105- **تاريخ الدعوة إلى العامية وآثارها في مصر**، دار نشر الثقافة، الإسكندرية، مصر، ط1، 1383هـ/1964م.

* هادي طوالبة وباسم الصرايرة ونسرين الشمايلة وخالد الصرايرة

106- **طرائق التدريس**، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 1430هـ/2010م.

الكتب المترجمة:

* جون ليونز

107- **نظرية تشومسكي اللغوية**، تر: حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط1، 1985م.

* جيفري سامبسون

108- **المدارس اللغوية: التطور والصراع**، تر: أحمد نعيم الكراعين، المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت، لبنان، ط1، 1413هـ/1993م.

* شارل بوتون

109- **اللسانيات التطبيقية**، تر: قاسم المقداد ومحمد رياض المصري، دار الوسيم للخدمات الطباعية، دمشق، دط، دت.

* ليونا أ. تايلر

110- **الاختبارات والمقاييس**، تر: سعد عبد الرحمن، مراجعة: محمد عثمان نجاتي، دار الشروق، مصر، ط2، 1408هـ/1988م.

* ميلكا إفيتش

111- **اتجاهات البحث اللساني**، تر: سعد عبد العزيز مصلوح ووفاء كامل فايد، المجلس الأعلى للثقافة، مصر، ط2، 2000م.

* نعوم تشومسكي

112- **البنى النحوية**، تر: يؤيل يوسف عزيز، منشورات عيون، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 1987م.

* نوفاك جوزيف، وجووين بوب

113- **تعلم كيف تتعلم**، تر: أحمد عصام الصفحي وإبراهيم محمد الشافعي، جامعة الملك سعود، السعودية، ط1، 1995م.

* هـ. دوجلاس براون

114- **أسس تعلم اللغة وتعليمها**، تر : عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، دط، 1994م.

* وليم كرامز

115- **محاور الذكاء السبع**، إشراف: وائل سمير، دار الخلود للتراث، القاهرة، مصر، ط1، 2011م.

المجلات والدوريات:

* إبراهيم محمد جوال الجوراني

116-" **تدريس المفاهيم النحوية على وفق استراتيجية خرائط المفاهيم**"، مجلة دراسات تربوية، وزارة التربية العراقية، تموز 2009م، مج:2، ع:7.

* أحمد مطلوب

117-"**لغة الطفل**"، مجلة المجمع العلمي، بغداد، العراق، 1429هـ/2008م، ج:1.

* أزهار حسين إبراهيم العامري

118- "**أثر استعمال خرائط المفاهيم كوسائل تقويم في اكتساب مفاهيم قواعد اللّغة العربيّة عند طالبات معهد إعداد المعلمات**"، مجلة كلية التربية، جامعة واسط، العراق، 2015م، مج:1، ع:18.

* أميرة محمود خيضر

119-"**أثر تدريس استراتيجية خرائط المفاهيم للشكل (Vee) في تحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة قواعد اللّغة العربيّة**"، مجلة الفتح، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالى، العراق، تشرين الأول2011م، ع:47.

* أمين الكخن ولينا هنية

120-" **أثر استخدام الدراما التعليمية في تدريس قواعد اللّغة العربيّة في تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي**"، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 2009م، مج:5، ع:3.

* بسام عبد الخالق عباس

121- "**أثر الرسوم البيانية في تدريس قواعد اللّغة العربيّة لدى طالبات الثاني المتوسط**"، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العراق، كانون الأول2018م، ع:41.

* التواتي بن التواتي

122-"**هل النحو العربي في حاجة إلى تيسير؟ (2)**"، مجلة اللسانيات، مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللّغة العربيّة، الجزائر، 2004م، ع:9.

* حبيبة بودلعة لعماري

123- "**دراسة تحليلية نقدية لكتاب القواعد المقرر للسنة السابعة أساسي**"، مجلة اللسانيات، مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللّغة العربيّة، الجزائر، 2004م، ع:9.

124- "**دراسة تحليلية لتمارين القواعد المقررة للسنة الأولى من التعليم المتوسط**"، مجلة اللسانيات، مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللّغة العربيّة، الجزائر، 2007م، ع:12و13.

* دليلة مزوز

125- " **التفكير الرياضي في التراث النحوي العربي**"، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، جوان2016م، مج:10، ع:19.

* الربيع بوجلال

126- "**إعداد المعلم: المأمول والواقع**"، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر، ماي2017م، ع:1.

* رياض حسين علي

127-" **أثر استعمال خرائط المفاهيم في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في قواعد اللّغة العربيّة**"، مجلة الفتح، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالى، العراق، كانون الأول2012م، ع:52.

* سعد الدين أمينة

128- "**واقع التمارين اللغوية المتضمنة في الكتب المدرسية في ضوء المقاربة بالنصية كتاب اللّغة العربيّة للسنة الرابعة من التعليم المتوسط نموذجا**"، مجلة لغة-كلام، المركز الجامعي بغيليزان، الجزائر، رجب1438هـ/مارس2017م، مج:3، ع:1.

* سميرة بن موسى وعبد المجيد عيساني

129- "**أهمية الخرائط المفاهيمية في تعليم قواعد اللّغة العربيّة– المرحلة الابتدائية بالجزائر أنموذجا–**"، مجلة اللسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللّغة العربيّة، الجزائر، جوان2019م، مج:25، ع:1.

* سندس عبد القادر الخالدي

130 -" **أثر استعمال خرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط**"، مجلة الفتح، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالى، العراق، تشرين الأول2009م، مج:5، ع:42.

* سهل ليلى

131- "**دور الوسائل في العملية التعليمية**"، مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، سبتمبر2016م، ع:26.

* عبد الله بوقصة

132- "**تعليمية اللّغة العربيّة في الجزائر مقاربة تداولية**"، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، قسم الآداب والفلسفة، جوان2014م، ع:12.

* عبد المجيد عيساني

133-" **تعليمية اللّغة العربيّة في مستواها التركيبي**"، مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، ماي 2009م، ع:8.

* عمر المغراوي

134- "**دور اللسانيات الحديثة في تطوير مناهج تدريس اللّغة العربيّة**"، مجلة دراسات معاصرة، مخبر الدراسات النقدية والأدبية المعاصرة، المركز الجامعي تيسمسيلت، الجزائر، السنة2، مج:2، جويلية/يوليو2018م، ع:2.

* فاطمة شادلي وأحمد بن عجمية

135- "**تحديث العملية التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات**"، مجلة التعليمية، مخبر تعليمية اللغات وتحليل الخطاب بجامعة الشلف، ماي 2014م، مج:5، ع:14.

* فتيحة بن عمار

136- "**تحليل كتاب المعلم في القواعد وتمارين اللغة**"، مجلة اللسانيات، مركز البحوث العلمية لترقية اللغة العربية، الجزائر، 2004م، ع:9.

* مازن الوعر

137-"**النظريات النحوية والدلالية في اللسانيات التحويلية والتوليدية: محاولة لسبرها وتطبيقها على النحو العربي**"، مجلة اللسانيات، 1982م، مج:6، ع:1.

* محمد عبد الكريم الطراونة

138-" **أثر استخدام أسلوب التقويم التشخيصي في تعليم قواعد اللّغة العربيّة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس قصبة محافظة معان**"، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 2003م، السنة18، ع:20.

* مختار درقاوي

139- "**نظرية تشومسكي التحويلية التوليدية الأسس والمفاهيم**"، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، جوان 2014م، ع:12.

* مغني صنديد محمد نجيب

140- "**المقاربة الرياضية في تفعيل الكفاءة التعلمية المستهدفة لمادة اللّغة العربيّة: دروس أنموذجية للطور الثانوي**"، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، جامعة زيان عاشور، الجلفة، 2017م، مج:10، ع:2.

141- "**الأنموذج الرّياضيّ في تعليمية مادّة اللّغة العربيّة– دروس تطبيقيّة للطّور الثّانوي–**" (مداخلة)، الملتقى الدولي: تعليميات اللّغة العربيّة الفصحى في المؤسسات التربوية (الواقع واستشراف المستقبل)، وحدة البحث اللساني وقضايا اللّغة العربيّة ورقلة، 7-8 ديسمبر2015م.

* م م خالد شريف غصون

142- **"أثر استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل وتعديل قصور الانتباه لدى تلاميذ التربية الخاصة"**، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل، العراق، 2012م، مج:11، ع:2.

* ممدوح محمد خسارة

143- "**مبادئ عامة في تيسير النحو**"، مجلة اللسانيات، مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللّغة العربيّة، الجزائر، 2003م، ع:8.

* مها خير بك ناصر

144- "**اللّغة العربيّة والعولمة في ضوء النحو العربي والمنطق الرياضي**"، مجلة التراث العربي،إتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا، ربيع الثاني1427هـ/نيسان2006م، ع:102.

الرسائل العلمية:

* أحمد غيزان الرشيدي

145- " **فاعلية تدريس اللّغة العربيّة بأسلوب الحوار في تحصيل طلبة الصف التاسع وتفكيرهم الاستقرائي بدولة الكويت**"، رسالة ماجستير في المناهج وطرق التدريس(مخطوطة)، إشراف: محمود الحديدي، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن، نيسان2012م.

* أكلي سورية

146- "**حركة تيسير تعليم النحو العربي في الجزائر**"، رسالة ماجستير في النحو العربي(مخطوطة)، إشراف: صالح بلعيد، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، 2012م.

* سعاد جخراب

147- "**التّقويم اللّغوي طرقه ومعاييره في المدرسة الجزائرية**"، رسالة ماجستير في اللسانيات التعليمية (مخطوطة)، إشراف: عيساني عبد المجيد، جامعة ورقلة، الجزائر، 2010م.

* سعاد شرفاوي

148- "**التفكير النحوي عند عبد الرحمن الحاج صالح**"، رسالة ماجستير في النحو العربي: مدارسه ونظرياته(مخطوطة)، إشراف: أحمد جلايلي، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، 2009م/2010م.

* سناء حسون مشكور

149-" **أثر توظيف استراتيجية التعليم الجمعي في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مادة قواعد اللّغة العربيّة**"، رسالة ماجستير في طرائق تدريس اللّغة العربيّة (مخطوطة)، إشراف: رياض حسين علي ومكي نومان مظلوم، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة ديالى، العراق، 1434هـ/2013م.

* عبد الكريم جيدور

150- "**نظرية العامل النحوي وتعليمية النحو العربي: مفهومه في النظرية الخليلية وتطبيقاته في تعليمية النحو**"، رسالة ماجستير في الفكر النحوي واللسانيات (مخطوطة)، إشراف: عبد المجيد عيساني، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، 2011م/2012م.

* عثمان سعدون جاسم الطائي

151-" **أثر استراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة في تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في مادة قواعد اللّغة العربيّة**"، رسالة ماجستير في طرائق تدريس اللّغة العربيّة (مخطوطة)، إشراف: عبد الرزاق عبد الله زيدان العنبكي،كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة ديالى، العراق، 1433هـ/2012م.

* مبروك بركات

152- "**النقد اللساني العربي: دراسة تقويمية للبحوث النحوية النقدية الحديثة**"، رسالة دكتوراه في الفكر النحوي واللسانيات (مخطوطة)، إشراف: عبد المجيد عيساني، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، 2016م/2017م.

* نها إبراهيم حسين التميمي

153-" **أثر استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية المهارات الإملائية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط"**، رسالة ماجستير في طرائق تدريس اللّغة العربيّة (مخطوطة)، إشراف: عبد الحسن عبد الأمير أحمد العبيدي، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة ديالى، العراق، 1433هـ/2012م.

الوثائق التربوية والبيداغوجية:

*بن الصيد بوربني سراب وحلفاية داود وفاء وبن عاشور عفاف وبوسلامة عائشة

154- **اللّغة العربيّة: السنة الخامسة من التعليم الابتدائي**، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2019م/2020م.

* شريفة غطاس ومفتاح بن عروس وعائشة بوسلامة

155- **كتابي في اللّغة العربيّة: السنة الخامسة من التعليم الابتدائي**، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2007م/2008م.

* اللجنة الوطنية للمناهج

156- **الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي**، وزارة التربية الوطنية، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2011م.

157- **الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي**، وزارة التربية الوطنية، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2011م.

158- **الإطار العام لمناهج التعليم الابتدائي**، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016م.

159- **الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة: مرحلة التعليم الابتدائي**، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016م.

* مديرية التعليم الأساسي واللجنة الوطنية للمناهج

160- **مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي**، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، جوان2011م.

* وزارة التربية الوطنية للجمهورية الجزائرية

161- **القانون التوجيهي للتربية الوطنية**، رقم 08-04، المؤرخ في 23يناير2008م، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد04، 19 محرم1429هـ الموافق لـ 27 يناير2008م.

المواقع والكتب الإلكترونية:

* أحمد عبد العظيم سالم

162 - " **الفروق الفردية: مفهومها وكيفية –مراعاتها** "، مقال منشور على الإنترنت

https://www.iu.edu.sa/Page/index/21038. 9:48:51 AM 10/25/2016،

* بدر بن جزاع بن نايف النماصي

163- **آداب المعلم والمتعلم عند ابن مفلح من خلال كتابه الآداب الشرعية**، كتاب الكتروني، نشر: شبكة الألوكة، www.alukah.net

* **"الرسوم التعليمية"**،

164- مقال منشور على الإنترنت:

https://ahotan.files.wordpress.com/2016/03/d8a7d984d985d8b5d988d8b1d8a7d8aa.pdf

* صهيب خزاعلة

165-**"شرح رموز الرياضيات"**،مقال منشور على الإنترنت، https://mawdoo3.com ، آخر تحديث: 09:57 ، 2 يناير 2019م.

* عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين

166- "**استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم**"، 2010م، كتاب إلكتروني منشور على موقع أوائل www.awayl.net.

* عبد الرحمن إبراهيم محمد العمايرة

167- "**جداول المواصفات الإحصائية**"، مقال منشور على الإنترنت، https://specialties.bayt.com/en/specialties/q/272951

* محمد صاري

168-"**تيسير النحو: موضة أم ضرورة؟**"، مقال منشور على شبكة الإنترنت،2010/08/24، مدونة: International Association of Teachers of Arabic as a Foreign Language http://iatafl.blogspot.com/

* مغني صنديد محمد نجيب

169- " **التفسير الرياضي في تعليمية العلوم في الحضارة العربية الإسلامية**"، كتاب إلكتروني. نشر: شبكة الألوكةwww.alukah.net

170- ويكيبيديا الموسوعة الحرة -https://ar.wikipedia.org/wiki

الكتب الأجنبية:

* Cary Jensen , Loy Anderson,

171- Harvard graphics3: the complete reference,Osborn mc graw.hill ISBN1992,p :414.

الترجمة لـ: بسام عبد الخالق عباس، "أثر الرسوم البيانية في تدريس قواعد اللّغة العربيّة لدى طالبات الثاني المتوسط"مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العراق، كانون الأول2018م، ع:41.

* Jean Dudois, Mathée Giacomo,Louis Guespin, Christiane Marcellesi, Jean-Baptiste Marcellesi ,et Jean-Pierre Mével

172 -**Dictionnaire de linguistique**. Edition Larousse.1999

الترجمة لـ: لحسن توبي، **بيداغوجيا الكفايات والأهداف الاندماجية: رهان على جودة التعليم والتكوين**، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1427هـ/2006م.

* Noam Chomsky,

173-**Syntactic Structures**, Mouton Publishers , The Hague, Paris, 1957, p: 26.

ملاحق

ملحق رقم (01): نماذج من كتابي في اللّغة العربيّة للسنة الخامسة ابتدائي

1-محتوى نشاط القواعد النحوية والصرفية والإملائية

التّوزيـــع السّنـــوي

	المشروع	المحور	الوحدة	القيم	النحو
1	ارتّب أجزاء القصّة	القيم الإنسانيّة	رسالة سلام الوعد المنسيّ الوعد المنسيّ	احترام رأي الآخر احترام الوعد احترام الحقوق والواجبات	مفهوم النّصّ أجزاء النّصّ الجملة و أنواعها
2	أصف شخصيّة داخل القصّة	العلاقات الاجتماعيّة	من رأفة الفقراء الأصدقاء الثلاثة النّمل والصّرصور	التّضامن مع الضّعفاء قيمة العمل والاجتهاد قيمة التّبرع	الجملة الإسميّة الخبر جملة الخبر شبه جملة
3	أعبّر عن الأحاسيس	الخدمات الاجتماعيّة	فوكس والحماية المدنيّة حارس اللّيل والغزال قصّة قرية	قيمة الخدمة الاجتماعية روح التّضامن والتّضحية روح التعاون والتآزر	الجملة التعجّبيّة الجملة الاستفهاميّة النّداء
4	ألخّص نصّا	التّوازن الطبيعيّ والبيئة	قصّة الحيتان الثّلاثة بين التّمساح والطّيور	المحافظة على البيئة البحرية المحافظة على البيئة الحيوانية المحافظة على الماء	خبر كان مفردا وجملة خبر كان شبه جملة
	تدعيـــم				
5	أصف مكانا في قصّة	الهويّة الوطنيّة	عاصمة بلادي الجزائر من تقاليدنا لوحات من صحراء بلادي	الاعتزاز بالتّراث الثّقافي المعماري الاعتزاز بالصّحراء الاعتزاز بالتّقاليد الوطنيّة	خبر «إنّ» مفردا وجملة خبر «إنّ» شبه جملة الصّفة
6	أكتب نصّا أقدّم فيه شرحا	الصّحة والرّياضة	سبانخ بالحمّص ابن سينا الطّبيب الماهر رامي بطل السّباحة والغطس	التّعامل الايجابي مع التغذية التّعامل الايجابي مع الأدوية الرّوح الرياضيّة والتّنافس الايجابي	الحال الحال جملة وشبه جملة الضّمير
7	أنجز بطاقة كتاب	غزو الفضاء والاكتشافات العلميّة	كوكب الأرض الأقمار الاصطناعيّة إسحاق نيوتن والأرض	التحسيس بالخطر على طبقة الأوزون التفاعل الايجابي مع الاختراعات العصرية	أسماء الإشارة الأسماء الموصولة الاستثناء
	تدعيـــم				
8	أنجز ملصقة إشهاريّة	الحياة الثقافيّة والفنّيّة	حفلات عرس في مهرجان الزّهور مسرح عرائس الجراجوز	الاعتزاز بالتراث الثقافي (أعراس، مهرجانات) التفاعل الايجابي مع الفن المسرحي والسينمائي	المفعول فيه المفعول لأجله المفعول معه
9	اكتب كيفيّة صنع شيء	الصّناعات التقليديّة والحرف	النّفخ في الزّجاج تصنعان من الطّين تحفا	الاعتزاز بالحرف المحليّة وإعادة الاعتبار لها	المفعول المطلق التّوكيد اللّفظيّ والتوكيد المعنوي
10	احكي رحلة باستعمال الضّمير «أنا»	الرّحلات والأسفار	كريستوف كولومبوس مكتشف أمريكا مع ابن بطّوطة في رحلته إلى الحجّ	التّفتح على العالم إثارة الفضول وحبّ المغامرة	الأفعال الخمسة إعراب الفعل المعتل
	تدعيـــم				

ـــــــــــوي للمحتوى

الصّرف	الإملاء	المعجم	النّصّ التّوثيقيّ	المحفوظات	الصّفحة
الصّيغة المجرد والمزيد	الشّدّة	التّعامل مع القاموس التّعامل مع القاموس التّرادف	من الإعلان العالميّ لحقوق الإنسان	التّعلب المتنكّر	13 – 10 17 – 14 21 – 18
الفعل الصّحيح الفعل المعتلّ	الهمزة على الألف في وسط الكلمة الهمزة على الواو في وسط الكلمة	الاشتقاق التّضاد الرّصيد الخاصّ بالتّضامن	جمعيّة أمين	النّملة	31 – 28 35 – 32 39 – 36
الفعل المثال الفعل الأجوف الفعل النّاقص	الهمزة على النّبرة	الرّصيد الخاصّ بالحماية المدنيّة الترادف في الصفات الرّصيد الخاص بعمل الكشافة	الشّرطة ودورها	الكشّاف	49 – 46 53 – 50 57 – 54
الفعل اللّفيف	الهمزة في آخر الكلمة	توظيف الاشتقاق الرّصيد الخاص بالبحار	الماء ثروة	الماء	67 – 64 71 – 68
					80 – 79
الفعل الجامد الفعل المشتقّ الاسم الممدود	همزة القطع	الرّصيد الخاصّ بالمعالم الأثارية الرصيد الخاص بالاحتفالات الوطنيّة والأيام الوطنيّة الرّصيد الخاص بالصحراء	قصور الجزائر	نشيد لوطني	85 – 82 89 – 86 93 – 90
الاسم المقصور	همزة الوصل الهمزة المنفردة	الرّصيد الخاص بالأطباق المحلية والعالميّة الرّصيد الخاص بالميدان الطّبي التعامل مع القاموس	العاب القوى في التّاريخ الإسلاميّ	الرّياضة	103 – 100 107 – 104 111 – 108
جمع التّكسير النّسبة	اللّام المتّصلة بالاسماء المعرّفة	التعرّف على الكواكب التعرّف على الاقمار الاصطناعيّة التعرّف على بعض العلماء	مذنّب هالي	القمر	121 – 118 125 – 122 129 – 126
					138 – 137
علامات التّانيث في الاسماء تصريف المثال	«ما» الاستفهاميّة مع حروف الجرّ	الرّصيد الخاصّ بالاعراس الرّصيد الخاصّ بعالم الأزهار الرّصيد الخاصّ بالمسرح والسّنما	الأفلام السينمائيّة	الياسمين	143 – 140 147 – 144 151 – 148
تصريف الفعل النّاقص	حذف النّون من الاسماء المضافة	الرّصيد الخاصّ بحرفة الزّجاجي الرّصيد الخاصّ بالخزف	الفنون الإسلاميّة والخزف	النّجّار	161 – 158 165 – 162
تصريف الفعل النّاقص	زيادة الألف في الماضي	الرّصيد الخاصّ بالرّحلات الرّصيد الخاصّ بعالم البحّارة	قصر الحمراء	الحمامة المسافرة	175 – 172 179 – 176
					188 – 187

2- قواعد نحوية : الجملة الاسمية

أتعرّف على الجملة الاسميّة

ألاحـظ

هذه راحيلُ ، هي أَرْمَلَةٌ ، تَعيشُ مع ابْنَتِها حَياةً قاسِيَة .
فالْكوخُ صَغيرٌ و الْمالُ قَليلٌ ، ولكنْ مع ذلك هي جادَّةٌ تَجْمَعُ السَّنابِلَ الْمَتْروكَةَ في الْحُقولِ وفَضَلاتِ الْأَثْمارِ الْمَنْسِيَّةَ في الْبَساتينِ لِتَقْتاتَ بِها مع ابْنَتِها .

أتذكّـر

- اَلْجُمْلَةُ الْاِسْمِيَّةُ هي الْجُمْلَةُ الّتي تَتَكَوَّنُ مِنْ مُبْتَدإ وَخَبَر .
- اَلْمُبْتَدأُ هو اسْمٌ مَرفوعٌ تَبْدَأُ به الْجُمْلَة .
- اَلْخَبَرُ هو اِسْمٌ مَرْفوعٌ يَأْتي بَعْدَ الْمُبْتَدإ لِيُتَمِّمَ الْمَعْنى .
- يَكون الْمُبْتَدأُ اسماً مِثْل : الكوخُ صَغيرٌ .
  ضَميراً مِثْلَ : هي جادَّة .
  اِسْمَ إشارَة مِثْلَ : هذه راحيل .

أتـدرّب

1. ضَعْ في مَكانِ الْفَراغِ مُبْتَدأً مُناسِبًا واضْبِطْ بالشَّكْلِ أواخِرَ الْكَلِمات .
   - ◆ قَوِيَّة . ◆ فَقير . ◆ مُثْمِرَة . ◆ مُظْلِم . ◆ جَميلٌ .
   - ◆ قادِم . ◆ مَريض . ◆ طَويل . ◆ قَوِيّ . ◆ ضَعيفٌ .
2. ضَعْ في مَكان الْفَراغِ خَبَراً مُناسِباً .
   - اَلشِّتاءُ ◆ . اَلْأَمْطارُ ◆ . هي ◆ . هذا ◆ .
   - اَلْمَرْأَةُ ◆ . اَلْقِصَّةُ ◆ . اَلْحُقولُ ◆ . اَلْفَتى ◆ .
3. اُكْتُبْ ثَلاثَ جُمَلٍ اِسْمِيَّةً يَكونُ الْمُبْتَدأُ فيها مَرَّةً اسْما ومَرَّةً اسْمَ إشارَةٍ ومرَّةً ضَميرا.
4. أعْرِبِ الْجُمَلَ الْآتِيَة : • راحيلُ أَرْمَلَةٌ . • أنا خَيّاطَةٌ . • اَللَّيْلَةُ مُظْلِمَةٌ .
5. اِضْبِطْ بالشَّكْلِ النَّصَّ الْآتيَ ولا تَنْسَ الشَّدّ :
   • البنت واقفة وراء الباب وتصغي لتسمع مرة أخرى الصوت الذي سمعته .

30 الوحدة 1

3- قواعد إملائية: الهمزة على الألف وسط الكلمة

أكتب جيّدا الهمزة على الألف في وسط الكلمة

ألاحـــظ

جَلَسَتِ الْمَرْأتانِ وفوق رَأسَيْهِما سِراجٌ ضَعيف . كانَتِ الْبِنْتُ تَفْتَحُ الْكُوَّةَ وتُغْلِقُها ، و فَجْأةً سَمِعَتْ صَوْتَ مُسْتَغيثٍ فَسَأَلَتْ أُمَّها : هل سَمِعْتِ يا أُمّاهُ صَوْتَ صارِخ ؟

أتذكّـــر

أَكْتُبُ الْهَمْزَةَ على الْأَلِف في وسَطِ الْكَلِمَةِ إذا كانَتْ :

- ساكِنَةً وما قَبْلَها مَفْتوحٌ مِثْلَ : رَأْسَيْهِما .
- مَفْتوحَةً وما قَبْلَها ساكِنٌ مِثْل : الْمَرْأتان .
- مَفْتوحَةً وما قَبْلَها مَفْتوح مِثْل : سَأَلَت .

أتـــدرّب

- أَتَمِمْ كِتابَةَ الْكَلِماتِ الْآتِيَةِ بِالْهَمْزَةِ الْمُناسِبَة :

• مَسْـ ◆ لَةٌ - تَـ ◆ مَّلَ - زَ ◆ رَ - مَـ ◆ دُبَةٌ - فَجْـ ◆ ةً - فَـ ◆ رَةٌ - رَ ◆ سِ.

• اِسْتَخْرِجْ من النَّصِّ الْكَلِماتِ الّتي كُتِبَتْ هَمْزَتُها على الْأَلِف في الْوَسَط .

أثـــري لغتـي

1. ضَعْ في كُلِّ خانَةِ الْكَلِماتِ الّتي لَها أَصْلٌ واحِد .

خـافَ	سَـلِـم	سـاعَـدَ	سَمِعَ

• مُسْـتَمِع - سـاعَدَ - أَسْـلَم - يُسـاعِدُ - خائِف - سَـلِمَ - اِسْـتَمِع - تُسـاعِدُ - اسْتَسْـلَم - يَخافُ - سَـلامَة - السَّـمْع - مُسـاعَدَة - مُسْـتَمِع - اِسْتِسْـلام - مُسْتَسْلِمْ - خَوْفٌ - سامِع - خافَ - مُساعِد - سَلام - مُخيفٌ .

2. اِرْبِطْ بَيْنَ كُلِّ كَلِمَةٍ وما يُناسِبُها :

• صَفيرُ - حَفيفُ - هَديلُ - خَريرُ - دَوِيُّ - رَفيفُ - هُبوبُ - هُطولُ - زئيرُ .

• الْوَرَق - الرِّيّاح - الْمِياه - الرَّعْد - الْحَمام - الْعاصِفَة - أَجْنِحَةِ الطُّيور - الأَسَدِ - الْأَمْطار .

4- قواعد صرفية: الفعل الصحيح والفعل المعتل

أتعرّف على الفعل الصّحيح والفعل المعتلّ

ألاحـــظ

- وَعَدَ الصَّديقانِ الرَّجُلَ الْعَجوزَ بِخِدْمَةِ الْأَرْض .
- سارَ عامِرٌ وثامِرٌ مُتَسَلِّقَيْنِ الْجَبَل .
- مَنَحَ الرَّجلُ الْعَجوزُ أَرْضًا شاسِعَةً لِلأَصْدِقاءِ الثَّلاثة .
- مَنْ زَرَعَ حَصَد .
- جَلَسَ الصَّديقانِ في بُسْتانِ ثامر .
- جَنى عامِرٌ وثامِرٌ نَتائِجَ عَمَلِهما .

أتذكّـــر

- اَلْفِعْلُ الصَّحيحُ هو الْفِعْلُ الّذي لا يوجَدُ في حُروفِهِ الْأَصْلِيَةِ حَرْفُ عِلّة .
  - مثل : زَرَعَ - جَلَسَ - مَنَحَ .
- اَلْفِعلُ الْمُعْتَلُّ هو الْفِعْلُ الّذي يوجَدُ في حُروفِهِ الْأَصْلِيَةِ حَرْفُ عِلّة .
- حُروفُ الْعِلّةِ هي : الْأَلِف والْواو والْياء .
  - مثل : وَعَدَ - سارَ - جَنى .

أتـــدرّب

1. صَنِّفِ الْأَفْعالَ الْآتِيَةَ إلى صَحيحةٍ ومُعْتَلّة :
   - غَرَسَ - حَرَثَ - نَما - قَطَفَ - باعَ - وَصَلَ - سَقى - بَنى - نَجَحَ - قَسَمَ .
2. ضَعْ دائِرَةً حَوْلَ الْفِعْلِ الصَّحيحِ في الْأَمْثِلَةِ الْآتِيَة :
   - صَعِدَ عامِرٌ وثامِرُ الْجَبَل .
   - شَكَرَ الشّابُّ الْعجوز .
   - سَقى ثامِرُ الْأَزْهار .
   - وَزَّعَ الشَّيْخُ الْأَرْضَ عَلى الْأَبْناءِ الثَّلاثة .
   - حامَتِ الْفَراشاتُ فَوقَ الْأَزْهار .
   - زَرَعَ الصَّديقانِ الْأَرْضَ بِأَشْجارِ الْفاكِهَة .

أثري لغتي

1. هَذِه صِفاتٌ قَبيحَةٌ وأُخْرى حَسَنة . اِخْتَر مِنْها ما يَتَّصِفُ به ثامِر : .
   - ماهِر - كَسول - قَوِيّ - صَبور - مُخْلِص - قاصِر - غَشّاش - مُثابِر - طَموح - نَشيط .
2. اِرْبِط بَيْنَ كُلِّ مُفْرَدَةٍ وما يُناسِبُها في الْمَعْنى :
   - أَثْمَرَت - يَجْني - خِصْبَة - حَقْل - يُمْضي وَقْتَه - يَمْنَح - عُمْق - يَمْتَلِك - اَلْهَلاك - الْمَحْصول .
   - يَقْضي وَقْتَه - باطِن - اَلْمَوْت - يَكْتَسِبُ - يَقْطِفُ - غَنِيَّة - اَلْمَنْتوج - أَنْتَجت - يُعْطي - أَرْض .

ملحق رقم (02): درجات تلاميذ العينة الاستطلاعية

العينة الاستطلاعية		
الرقم	الاختبار1	الاختبار2
1	24,5	25
2	26	25
3	28,5	29
4	29,5	32
5	14	20
6	13	20
7	18	18
8	37	38
9	36	35
10	36,5	35
11	35	36
12	35	36
13	35	32
14	34	35
15	34	34
16	33	30
17	33	34
18	38	40
19	37	37
20	37	38
21	36	37
22	36	35
23	36	36
24	36,5	38
25	34	34
26	34	32
27	33,5	32
28	32	32
29	32,5	32
30	19,5	18
31	28	26
32	29	30
33	29	29
34	29	30

ملحق رقم (03): درجات تلاميذ عينة الدراسة في الاختبار التحصيلي

	المجموعة التجريبية			
الرقم	الدرجة الكلية	التذكر	الفهم	التطبيق
1	19	10	5	4
2	20	9	10	1
3	21	15	3	3
4	33,5	16	12	5,5
5	32,5	16	11	5,5
6	33	16	12	5
7	33,5	17	12	4,5
8	33,5	16	12	5,5
9	34	14	12	8
10	34,5	16	10	8,5
11	34,5	17	11	6,5
12	35	14	12	9
13	35	14	12	9
14	35	17	10	8
15	36	17	12	7
16	36	16	12	8
17	36	16	13	7
18	36,5	16	13	7,5
19	36,5	17	12	7,5
20	37	17	12	8
21	37	16	12	9
22	37	17	12	8
23	37	17	11	9
24	37	15	13,5	8,5
25	38	16	13	9
26	38	15	14	9
27	38	17	13	8
28	38	16	13	9
29	38	16	13	9
30	38,5	17	13	8,5
31	39	17	13	9
32	40	17	14	9

	المجموعة الضابطة			
الرقم	الدرجة الكلية	التذكر	الفهم	التطبيق
1	13	6	5	2
2	14	6	6	2
3	18	13	3	2
4	19,5	6	8	5,5
5	24,5	12	8	4,5
6	26	15	9	2
7	28	13	11	4
8	28,5	11	12	5,5
9	29	12	11	6
10	29	14	10	5
11	29,5	15	11	3,5
12	29,5	14	12	3,5
13	32	16	12	4
14	32,5	17	12	3,5
15	33	15	11	7
16	33	15	11	7
17	33,5	15	11	7,5
18	34	14	11	9
19	34	13	13	8
20	34	17	12	5
21	34	16	10	8
22	35	16	11	8
23	36	17	12	7
24	35	15	12	8
25	36	16	12	8
26	36	15	12	9
27	36	15	12	9
28	36	16	12	8
29	36,5	16	12	8,5
30	36,5	17	12	7,5
31	37	16	12	9
32	37	17	12	8
33	37	17	12	8
34	38	17	12	9

فهارس

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يُبيّن الموضوعات النحوية والصرفية والإملائية في منهاج قواعد اللّغة العربيّة	104
02	يُبيّن التصميم التجريبي للدراسة	190
03	يُبيّن الحدود الموضوعية للدراسة	191
04	يُبيّن توزع عدد أفراد العينة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية	195
05	يُبيّن توزع عدد أفراد المجموعتين حسب مؤشر الجنس	197
06	يُبيّن توزع عدد أفراد المجموعتين حسب مؤشر السن	198
07	يُبيّن توزع عدد أفراد المجموعتين حسب مؤشر المستوى التحصيلي	200
08	جدول مواصفات الاختبار التحصيلي	223
09	يُبيّن نوع الأسئلة وتوزيعها في الاختبار التحصيلي	225
10	يُبيّن عدد السادة المحكمين وأسماءهم وتخصصاتهم	226
11	يُبيّن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة ت للاختبار التحصيلي لأفراد العينة عند مستوى التذكر	232
12	يُبيّن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة ت للاختبار التحصيلي لأفراد العينة عند مستوى الفهم	233
13	يُبيّن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة ت للاختبار التحصيلي لأفراد العينة عند مستوى التطبيق	234
14	يُبيّن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة ت للاختبار التحصيلي لأفراد العينة عند المستويات ككلّ	235

فهرس المخططات والرسوم البيانية

الرقم	عنوان المخطط أو الرسم البياني	الصفحة
01	يُبيّن عناصر العملية التعليمية	42
02	يُبيّن عناصر الجملة عند تشومسكي	151
03	يُبيّن عناصر الجملة عند ميشال زكريا	155
04	خريطة مفاهيمية بالشكل الهرمي تُبيّن أقسام الفعل بحسب حروفه	161
05	خريطة مفاهيمية متسلسلة تُبيّن عناصر الجملة الاسمية البسيطة	162
06	خريطة مفاهيمية مجمعة حول الوسط تُبيّن أخوات إن ومعانيها	162
07	خريطة مفاهيمية على شكل شبكة عنكبوتية تُبيّن أقسام الضمائر المنفصلة	162
08	يُبيّن توزّع عدد أفراد العينة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية	195
09	يُبيّن توزّع عدد أفراد المجموعتين حسب مؤشر الجنس	197
10	يُبيّن توزّع عدد أفراد المجموعتين حسب مؤشر السن	198
11	يُبيّن توزّع عدد أفراد المجموعتين حسب مؤشر المستوى التحصيلي	200
12	يُبيّن أقسام الكلمة	205
13	يُبيّن أنواع الجمل	205
14	عناصر الجملة الاسمية	206
15	يُبيّن أشكال المبتدأ	206
16	يُبيّن عناصر الجملة الاسمية المنسوخة بـ (كان)	206
17	يُبيّن أخوات كان	207
18	يُبيّن عناصر الجملة الاسمية المنسوخة بـ (إن)	207

19	يُبيّن أخوات إن ومعانيها	208
20	يُبيّن أنواع الفعل بحسب حروفه	209
21	يُبيّن حالات رسم الهمزة المتوسطة على الألف	209
22	يُبيّن حالات رسم الهمزة المتوسطة على الواو	209
23	يُبيّن حالات رسم الهمزة المتوسطة على النبرة	210
24	يُبيّن حالات رسم الهمزة المتطرفة	210

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	نماذج من كتابي في اللّغة العربيّة للسنة الخامسة ابتدائي	269
02	درجات تلاميذ العينة الاستطلاعية	274
03	درجات تلاميذ عينة الدراسة في الاختبار التحصيلي	275

فهرس الموضوعات

الموضوع **رقم الصفحة**

إهداء..... 03
شكر وعرفان..... 04
مقدمة..... 05
تمهيد: جهود تيسير النّحو عند القدماء والمحدثين..... 15
1- مفهوم النّحو والهدف منه..... 16
2- فكرة التيسير..... 21
3- النحو التعليمي والنحو العلمي..... 25
4- التيسير بين القدماء والمحدثين..... 29
4-1- التيسير عند القدماء..... 31
4-2- التيسير عند المحدثين..... 35

الفصل الأول: تعليمية قواعد اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائية

المبحث الأول: واقع تعليمية اللّغة العربيّة وقواعدها في المرحلة الابتدائية..... 43
1- مرحلة التعليم الابتدائي والهدف منها..... 43
2- تعليمية اللّغة العربيّة (أهدافها ومشكلاتها)..... 44
3- تعليمية النحو..... 48
4 - مشكلات تعليم النحو..... 50
5- تعليمية القواعد وفق المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية..... 54

المبحث الثاني: المعلم في مرحلة التعليم الابتدائي..... 59
1- المعلم ومهمة التعليم..... 59
2- شروط اختيار المعلم..... 60
3- صفات المعلم..... 61
4- مهارات المعلم..... 63
5- دور المعلم بين القديم والحديث..... 66
6- إعداد المعلم..... 67
المبحث الثالث: المتعلم في مرحلة التعليم الابتدائي..... 70
1- الذكاء..... 71
2- النضج..... 72
3- الاستعداد..... 74
4- الدافع..... 75
5- الفروق الفردية..... 76
6- التعليم اللغوي في مرحلة الطفولة المتأخرة..... 80

الفصل الثاني: منهاج قواعد اللّغة العربيّة للسنة الخامسة ابتدائي (وصف وتقويم)

المبحث الأول: مفهـــوم المنهـــاج..... 87
1- المنهاج لغة..... 87
2- المنهاج اصطلاحا..... 87
3- مبادئ بناء المناهج..... 89
4- منهاج اللّغة العربيّة..... 91

المبحث الثاني: عناصر المنهاج..... 95
1- الأهداف..... 95
- أهداف تدريس القواعد في منهاج اللّغة العربيّة للسنة الخامسة ابتدائي..... 99
2- المحتوى..... 100
- محتوى نشاط القواعد في منهاج اللّغة العربيّة للسنة الخامسة ابتدائي..... 103
3- الطرائق والوسائل التعليمية..... 110
أ- طرائق التدريس..... 111
- طريقة تدريس القواعد من خلال منهاج اللّغة العربيّة للسنة الخامسة ابتدائي.. 114
- طريقة تقديم دروس القواعد في كتاب اللّغة العربيّة للسنة الخامسة ابتدائي.... 115
ب- الوسائل التعليمية..... 117
- وسائل تعليم قواعد اللّغة العربيّة في السنة الخامسة ابتدائي..... 119
4- التقويم..... 120
أولا: التّمارين..... 123
- تمارين القواعد في السنة الخامسة ابتدائي..... 126
ثانيا: الاختبارات..... 130
- اختبار اللّغة العربيّة في السنة الخامسة ابتدائي..... 133

الفصل الثالث: الرموز الرياضية والرسوم البيانية ودورهما في العملية التعليمية

المبحث الأول: الرموز الرياضية والرسوم البيانية وتعليم قواعد اللّغة العربيّة..... 136
1- بين اللّغة العربيّة والرياضيات..... 136
2- ضبط المصطلحات..... 139
أ- الرّموز الرياضيّة..... 140
ب- الرّسوم البيانيّة..... 142
3- أهمية الرموز الرياضية والرسوم البيانية..... 143

4- استخدام الرموز الرياضية والرسوم البيانية في تعليم قواعد اللّغة العربيّة..... 145
5- استخدام الرموز والمشجرات عند اللسانيين..... 146
أ- عند اللسانيين الغربيين..... 146
ب- عند اللسانيين العرب..... 152
المبحث الثاني: الرموز الرياضية والرسوم البيانية واستراتيجيات التعليم الحديثة ... 158
1- استراتيجية خرائط المفاهيم..... 159
2- نظرية الذكاءات المتعددة..... 165

الفصل الرابع: الدراسة الميدانية

المبحث الأول: الدراسات السابقة..... 169
المحور الأول: دراسات تناولت استخدام الرسوم البيانية في تعليم قواعد اللّغة العربيّة... 170
- الموازنة بين دراسات المحور الأول والدراسة الحالية..... 170
المحور الثاني: دراسات تناولت استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في تعليمية قواعد اللّغة العربيّة..... 171
- الموازنة بين دراسات المحور الثاني والدراسة الحالية..... 175
المحور الثالث: دراسات تناولت تعليمية قواعد اللّغة العربيّة وفق إستراتيجيات حديثة.... 177
- الموازنة بين دراسات المحور الثالث والدراسة الحالية..... 182
المبحث الثاني: طريقة الدراسة وأدواتها..... 185
1- إشكال الدراسة..... 185
2- فروض الدراسة..... 186
3- أهداف الدراسة..... 187
4- أهمية الدراسة..... 187
5- منهج الدراسة..... 188

6- متغيرات الدراسة..... 190
7- حدود الدراسة..... 191
8- مصطلحات الدراسة..... 192
9- عينة الدراسة..... 194
10- إجراءات الدراسة وأدواتها..... 201
أ- دليل المعلم في تعليم قواعد اللغة العربية..... 202
ب- الاختبار التحصيلي..... 220
11- الأساليب الإحصائية..... 230
المبحث الثالث: عرض النتائج ومناقشتها..... 231
1- عرض النتائج..... 231
2- تفسير النتائج ومناقشتها..... 235
3- استنتاجات..... 237
4- توصيات..... 237
5- مقترحات..... 238
خاتمة..... 239
قائمة المصادر والمراجع..... 244
ملاحق..... 268
فهرس الجداول..... 277
فهرس المخططات والرسوم البيانية..... 278
فهرس الملاحق..... 279
فهرس الموضوعات..... 280
ملخص الدراسة..... 285

ملخص

عنوان الدراسة: أثر استخدام الرموز الرياضية والرسوم البيانية في تعليم قواعد اللغة العربية لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي

توزّعت الدراسة الحالية على جانبين: نظري وميداني، أما الجانب النظري فقد تطرقنا فيه إلى العناصر التي شَكّلَت موضوع البحث وهي: تعليمية قواعد اللغة العربية في المرحلة الابتدائية (المعلم والمتعلم والمنهاج)، والرموز الرياضية والرسوم البيانية ودورهما في العملية التعليمية.

أما الجانب الميداني فقد سعى إلى الإجابة عن الإشكال المتمثل في: ما أثر استخدام الرموز الرياضية والرسوم البيانية في تعليم قواعد اللغة العربية لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ؟

ومن أجل التحقق من فرضيات الدراسة والإجابة عن إشكالها الرئيس استعملنا التصميم التجريبي ذا المجموعتين الضابطة والتجريبية، وقد تكونت العينة من ستة وستين (66) تلميذا، بواقع أربعة وثلاثين (34) تلميذا في المجموعة الضابطة واثنين وثلاثين (32) تلميذا في المجموعة التجريبية.

واستكمالا للدراسة قمنا بإعداد دليل للمعلم يُبيّن طريقة تقديم دروس القواعد باستخدام الرموز الرياضية والرسوم البيانية، ثم طبقنا التجربة بتدريس المجموعة التجريبية وفق ما جاء في الدليل، وتدريس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، وفي نهاية التجربة أجرينا اختبارا تحصيليا للمجموعتين، وبعد معالجة النتائج إحصائيا باستعمال الاختبار (ت) أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة وخاصة عند مستوى التذكر، وبذلك توصلت الدراسة إلى إثبات فاعلية استخدام الرموز الرياضية والرسوم البيانية في تعلم قواعد اللغة العربية وأوصت بضرورة اعتمادها في التعليم، كما اقترحت إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية في فروع لغوية مغايرة وفي مستويات تعليمية أخرى.

الكلمات المفتاحية:

الرموز الرياضية؛ الرسوم البيانية؛ قواعد اللغة العربية؛ السنة الخامسة ابتدائي.

Abstract :

Title of the Study :

The Effect of Utilizing Mathematical Symbols and Graphs in Teaching Arabic Grammar to Fifth Grade Students.

This study is divided into two parts, a theoretical part and a field part. In the theoretical part, we discussed the elements that constitute the main theme of the thesis, those elements are: the didactics of Arabic grammar in elementary schools (The tutor, the student and the syllabus), mathematical symbols, graphs and their role in the educational process.

The field part tried to answer the following question : What is the effect of using mathematical symbols in the process of teaching Arabic grammar to 5th grade elementary school students.

For the purpose of proving the study's hypotheses and in order to be able to find an answer to its main question, we utilised in our approach an experimental design which is divided into two groups, an experimental group and a control group, with 32 students in the first group and 34 students in the second group.

With a view of making the study a comprehensive one, we designed a teachers's guide which shows and elucidated the method of teaching grammar by using graphs and mathematical symbols, then we applied this experiment by teaching the experimental group according to what was mentioned in the guide, and by teaching the control group using the regular method, at the end of the experiment we conducted a an achievement test for the two groups, after conducting a statistic analysis, results showed that the experimental

group surpassed the control group at the level of recall and memory, thus, the conclusion of the study was that the utilisation of mathematical symbols and graphs in the process of learning Arabic grammar was efficient and recommended that it should be included in the teaching process, and also suggested that similar studies should be conducted in various linguistic branches and other educational levels.

Key terms :

Mathematical symbols ; Graphs; Arabic grammar ; Fifth grade of primary education.