الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة قاصدي مرباح ورقلـة
ورقـــــلـة
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

تعليمية النحو و الصرف في مرحلة التعليم الثانوي

" شعبة الآداب و الفلسفة "

أطروحة من متطلبات الحصول على شهادة الدكتوراه

رسالة مقدّمة لنيل شهادة الدّكتوراه الطور الثّالث ميدان اللغة والأدب العربي

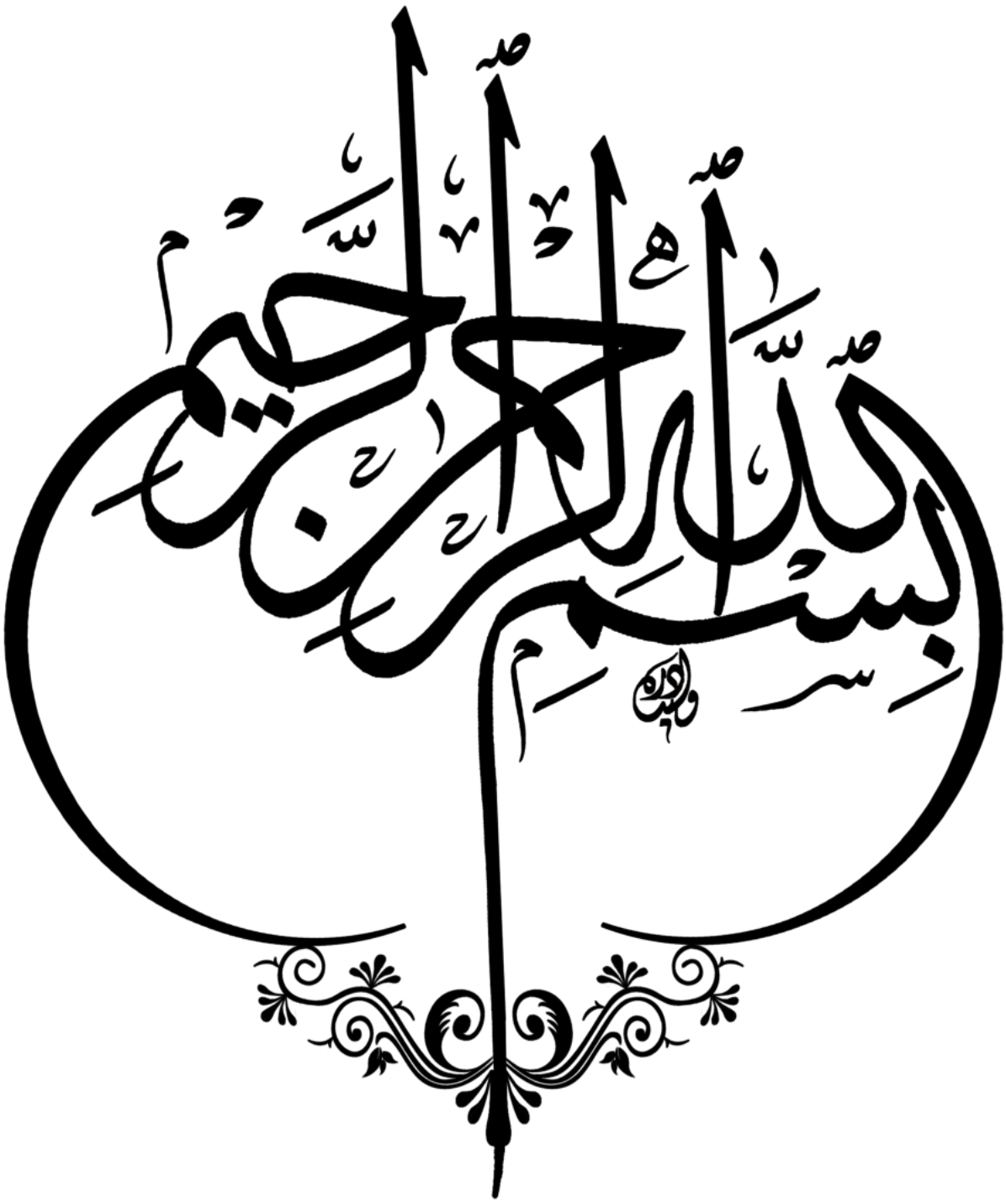
تخصص: اللسانيات النصية و تعليمية اللغة العربية

الطالبــة: **المشـرف :**

أوليدي خديجة **أ/د عبد القادر بقادر**

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
حسين زعطوط	أستاذ تعليم العالي	جامعة ورقلة	رئيسا
أحمد مدور	أستاذ تعليم العالي	جامعة غرداية	مناقشا
شنين بلخير	أستاذ تعليم العالي	جامعة ورقلة	مناقشا
عمر بوبقار	أستاذ تعليم العالي	المدرسة العليا سطيف	مشرفا
مباركة خمقاني	أستاذة تعليم العالي	جامعة ورقلة	مناقشا
بقادر عبد القادر	أستاذة تعليم العالي	جامعة ورقلة	مشرفا

السنة الجامعية: 2020/2019


بسم الله الرحمن الرحيم

إهـــــــــداء

إلى موطن الدفء، وبر الأمان، والديّ الكريمين أطال الله في عمرهما

إلى روح شيخي الطاهرة "بنوة البشير" رحمة الله عليه

إلى روح أستاذي الذي علمني معنى الإخلاص في العمل "أحمد بن يوب" رحمة الله عليه

إلى جسر المحبة، والعطاء، والوفاء، إخوتي وأخواتي

إلى إشراقة أيامي، وفلذات كبدي،

إسراء، محمد، سندس

شكر وتقدير

الشكر لله أولا وآخرا.

كما أتقدم بأسمى عبارات التقدير والاحترام

إلى من شحذ همتي لمواصلة دراساتي بجد واجتهاد،

أحلام، وأستاذي الفاضل "عمر بوبقار"

إلى الذين لم يبخلوا عني برأي، أو كتاب، أو نصيحة إلا وقدموه لي؛ أساتذتي

الأفاضل في قسم اللغة والأدب العربي

إلى كل من ساهم من قريب أو بعيد في إنجاز

هذا العمل المتواضع

مقدّمـــــة

مقدّمة:

بسم الله تمام كل نعمة، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين، وبعد؛

يحتل النَّحو والصَّرف مكانة عالية في تعليم اللغة العربية في المنظومات التَّربوية العربية في مختلف المراحل التَّعليمية، وهذه المكانة منبعثة من كون كل منهما وسيلة أساسية لصيانة ألسنة وأقلام المتعلمين من الخطأ. لذلك أولتهما المنظومة التَّربوية الجزائرية أهمية في مختلف المراحل الدراسية، محددة بذلك أهداف النَّشاطين بدقة، وكذا اختيار خبرات تتلاءم والأهداف المسطرة، واختيار طريقة تتناسب وتدريس الخبرات المختارة، واستخدام أساليب تقويم تتلاءم والأهداف المحددة والخبرات التَّعليمية المختارة.

لكن على الرغم من هذه العناية إلا أن صيحات الشَّكوى من ضعف الطلبة في اللغة العربية عموما وفي النحو خصوصا مازالت تتعالى إلى يوم الناس هذا، فقضية تعليم النحو على وجه الخصوص من المشاكل التي يعاني منها تعليم اللغة العربية في القطر العربي، فعلى الرغم من أن المتعلم يدرس اللغة العربية لمدة اثنتي عشرة سنة إلا أنه وفي غالب الأحيان لا يستطيع أن يعبر مشافهة وكتابة بلغة عربية سليمة خالية من الأخطاء. على الرغم من أن تعليم اللغة العربية لا يقف على فرع النحو لوحده بل يتم تناول البلاغة، والإملاء، والعروض...إلا أن أصابع الاتهام كثيرا ما تشير إلى النحو دون غيره من الفروع الأخرى ومرد ذلك إلى الصورة التي علقت بالأذهان من كونه صعبا وجافا.

فصيحات الشَّكوى من ضعف الطلبة في اللغة العربية عموما وفي الصَّرف والنَّحو خصوصا مازالت إلى اليوم. وهذا ما جعل هذه القضية تستحوذ على اهتمام الكثير من الدَّارسين، ولعل من أهم الأمور التي عالجها هؤلاء أمثال: شوقي ضيف، ومصطفى إبراهيم، وعبد الكريم خليفة وغيرهم، حيث جعلوها محط اهتمامهم، وكان محور اهتمامهم يدور حول قضية "تيسير تعليم النَّحو"؛ فربط تعليم النحو بقضية التيسير يفصح على أن هناك مشكلة يعاني منها المتعلم في تلقيه لهذا الفرع من اللغة العربية.

ومن هنا يبرز دور تعليمية اللغة العربية عموما، والتي تسعى بدورها لتقديم الحلول الممكنة لتفادي وتجاوز الكثير من الصُّعوبات التي تواجه معلم اللغة العربية ومتعلمها. ويبرز بذاك دور تعليمية فروعها، ونقصد تعليمية النحو والصرف، والبلاغة، والعروض...، إذ يتحدد دورها بإتاحة كل الإمكانات لتقصي مكونات العملية التعليمية الخاصة بهذا الفرع أو ذاك، ومن ثم الوقوف على مواطن القوة وتعزيزها، ومواطن الضَّعف ومعالجتها. لأنه من دون الإحاطة بعناصر العملية التعليمية لا يمكن بأي حال من الأحول تشخيص الداء لتقديم الدواء المناسب.

ومن هذه الأهمية التي تطَّلع بها تعليمية اللغة عامة، تسعى هذه الدراسة إلى الوقوف على مواطن القوة في تعليم كل من النحو والصَّرف في مرحلة التَّعليم الثَّانوي في المدرسة الجزائرية، وكذا تشخيص مواطن الضَّعف وتقديم الحلول الممكنة لتجاوزها. وهي بهذا تعد دراسة تقويمية لواقع تعليم النَّحو والصَّرف في مرحلة التعليم الثانوي بالمدرسة الجزائرية. لذلك جاء هذا البحث

تحت عنوان: **تعليمية النحو والصرف في مرحلة التَّعليم الثَّانوي شعبة الآداب والفلسفة في المدرسة الجزائرية.**

وعلى الرغم من أن عنوان الدراسة يظهر أنها دراسة وصفية لواقع تعليم النَّحو في هذه المرحلة، إلاَّ أن وصف الواقع لا يستقيم دون التقويم، لذلك فهي دراسة وصفية تقويمية تسلط الضوء على فرعين مهمين في تعليم اللغة العربية، كما تقف على المرحلة الثانوية من التعليم في المدرسة الجزائرية بعدها مرحلة التَّحضير للتَّعليم العالي أو التَّوجيه للحياة المهنية، وعليه يتم في هذه المرحلة تزويد المتعلم بمؤهلات تمكنه من المساهمة في نشاطه في مختلف توجهاته، ولعلَّ الاستعمال اللُّغوي الصَّحيح أحد هذه المؤهلات التي يجب أن يكتسبها متعلم هذه المرحلة؛ ويرتبط الاستعمال الصحيح ارتباطا وثيقا بالمستوى النَّحوي والصَّرفي. كما وَقَفَتْ على شعبة الآداب والفلسفة لكون هذه الشُّعبة تحتوي على معظم دروس النَّحو والصَّرف بصورة مفصلة مقارنة بالدروس المقررة للشُّعب الأخرى.

وعليه فإن هذه الدراسة تسعى إلى إبراز واقع تعليم النحو في المدرسة الجزائرية في مرحلة التعليم الثانوي، وذلك بغية تحقيق الأهداف التالية:

- التَّعرف على الأهداف العامة والخاصة لتعليم النَّحو والصَّرف في مرحلة التَّعليم الثَّانوي.
- التَّعرف على محتوى كتب اللغة العربية في الجزء الخاص بفرعي النحو والصرف.
- التَّعرف على الطريقة التي يتبعها أساتذة اللغة العربية في قاعة الدرس لتقديم الخبرات النحوية والصرفية.

للأسباب الآنفة الذكر، ولتحقيق أهداف الموضوع تحاول الدراسة الإجابة عن إشكال رئيس مفاده:

ما هو واقع تعليم الصرف والنحو في المدرسة الجزائرية في مرحلة التعليم الثانويبالنسبة لشعبة الآداب والفلسفة؟

ويتفرع عن هذا الإشكال أسئلة فرعية، تمثلت في:

- هل تتوفر الأهداف التعليمية للنحو والصرف على مبدأ الشمولية؟
- ما هو محتوى الكتاب المدرسي الخاص بالرافدين النحوي والصرفي؟
- هل يطبق أساتذة اللغة العربية الطريقة النصية في تعليم النحو والصرف في قاعة الدرس؟

وللإجابة عن التساؤلات، وتحقيق أهداف البحث تم تقسيم الدارسة إلى:

- أربعة فصول تسبقهما مقدمة، وتليهما خاتمة، حيث تتوزع على النحو الآتي:
- الفصل الأول يقف على ثلاثة مباحث نظرية؛ يتناول المبحث الأول مفهوم التعليمية العامة وعناصرها، ومفهوم تعليمية اللغة وعلاقتها باللسانيات التطبيقية، وروافدها. ويتناول المبحث الثاني مفهوم النحو والصرف وأهميتهما التعليمية، أما المبحث الثالث فيميز بين النحو التعليمي والنحو العلمي ويقف على تعليمية النحو.
- الفصل الثاني يقف على الأهداف العامة للنحو والصرف، وكذا الأهداف الخاصة المسطرة في المنهاج.

- ويتناول الفصل الثالث مكونات الكتب المدرسية المقررة لهذه المرحلة في القسم الخاص بفرعي النحو والصرف.
- ويقف الفصل الرابع على دراسة ميدانية في ثانويات مدينة ورقلة والتي بلغ عددها ست ثانويات بمعدل عشر حصص، حيث تهدف الدراسة في هذا الفصل إلى معرفة مدى تطبيق المقاربة النصية في تعليم النحو والصرف داخل قاعة الدرس، ولتحقيق الهدف تم اعتماد آلية الملاحظة انطلاقا من شبكة ملاحظة خاصة بطريقة المقاربة النصية.
- خاتمة؛ شملت النتائج التي تم التوصل إليها.

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي لتوصيف واقع تعليم النحو والصرف في مرحلة التعليم الثانوي بالمدرسة الجزائرية، واستقراء ما تحويه الوثائق البيداغوجية المنهاج والكتاب المدرسي. مع اتخاذ الإجراء التحليلي أداة مساعدة لتحقيق أهداف الدراسة، وكذا استخدام أداة الملاحظة التي مثلتها شبكة الملاحظة.

لم تكن هذه الدراسة لتنطلق من فراغ إنما كان اعتمادها على مجموعة من الدراسات السابقة التي تمت الاستعانة بها، والتي كانت ذات علاقة مباشرة بالموضوع أطروحة دكتوراه بعنوان "تعليم قواعد اللغة العربية في المرحلة الثانوية من خلال النظام الجديد _دراسة وصفية تحليلية_" للباحث "ونوغي يوسف". ومن خلال العنوان يظهر أنها تقف على قواعد اللغة التي تشمل النحو، والصرف، والبلاغة، والعروض. لكنها اقتصرت على النحو والصرف، كما أنها تتخذ المنهج الوصفي والتحليل لتحقيق أهداف الدراسة، وهو ما جعلها تختلف عن دراستنا ذلك

أن دراستنا تتجاوز الوصف والتحليل إلى التقويم، كما اعتمد صاحبها على الاستبيان أداة لتحقيق أهداف دراسته، بينما اعتمدت دراستنا أداة تحليل متمثلة في استمارة تحليل للأهداف والمحتوى، وكذا أداة الملاحظة مثلتها شبكة الملاحظ التي تم إنشاؤها انطلاقا مما أقرته مناهج اللغة العربية في تعليم النحو والصرف بانتهاج المقاربة النصية، وكذا الاعتماد على شبكة ملاحظة تم اعتمادها بكلية التربية بالرباط لتقويم دروس اللغة العربية.

وقد اتكأت الدراسة على مجموعة من المصادر مثلتها الكتب المدرسية، والوثائق التربوية، المنهاج، والوثيقة المرافقة للمناهج، والخاصة باللغة العربية المقررة لمرحلة التعليم الثانوي لشعبة الآداب والفلسفة. مع الاستعانة بمراجع أساسية نذكر منها على سبيل التمثيل: المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل لـ "سهيلة محسن كاظم الفتلاوي"، وكتاب "تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين" لـ "محمد دريج"، وكتاب "صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية" لـ جودت أحمد سعادة" وغيرها من الكتب التي ساهمت في إثراء هذه الدراسة.

كثيرا ما يشكو الباحثون من صعوبات تعترض طريقهم في معالجة بحوثهم، من بينها قلة الدراسات الخاصة لتحقيق أهداف دراستهم، غير أن صعوبة هذه الدراسة مثلتها وفرة المراجع التي تناولت موضوع تعليم النحو، أو تيسيره. مما صعب عملية الاختيار، ومن جهة أخرى تداخل تعليمية اللغة مع تخصص علم التربية، وعدم وجود دراسات خاصة بتعليمية اللغة العربية، أو تعليمية النحو مما يصعب أيضا عملية الاختيار والربط بين العلمين، حتى وإن سلمنا بتداخل الاختصاصين. هذا بالنسبة لقضية المراجع. أما القضية الأخرى فتتمثل في

اختيار الأداة وبنائها إذ تعتبر هذه القضية عائقا حال دون تقدمي في البحث، ولعل هذا يعود إلى تداخل تعليمية اللغة مع التعليمية العامة التي تعتبر فرعا من فروع علم التربية، والمعروف أن لعلم التربية منهجية خاصة في التحليل، يفتقر إليها تخصص تعليمية اللغة العربية.

وفي الأخير لا يفوتني أن أتقدم بأسمى عبارات الشكر والتقدير لأستاذي الفاضل أ.د "عبد القادر بقادر" على قبوله الإشراف على هذا العمل ومتابعته له مذ كان فكرة، وأقدر له توجيهاته العلمية القيمة طيلة إنجازه، من خلال تذليله للصعوبات التي واجهتني، وكذا صبره على كسلي العلمي، حتى تم إخراجه في صورته النهائية. فإن اجتهدنا وأصبنا فمن الله، وإن أخطأنا فمن أنفسنا.

خديجة أوليدي ورقلة: 2019/05/25

oulidikhadidja@gmail.com

الفصل الأول:

النحو وقضاياه التعليمية

1-مفهوم تعليمية اللغة.

2- أهداف تعليم النحو.

3-قضايا في تعليمية النحو

مما لا شك فيه أن التعليمية باعتبارها ميدانا مستقلا، ساهمت بشكل كبير وبكل ما توفر لها من أدوات إجرائية مستمدة من حقول معرفية لها علاقة بالتعليم والتعلم في تجاوز الكثير من المشاكل التي تعتري عددا من المواد التعليمية سواء أتعلق الأمر بطبيعة المادة، أو بطرائق التدريس، أو بطبيعة المتعلمين في تلقيهم لهذه المعرفة. لهذا تسعى تعليمية اللغة جاهدة وبكل ما أُتيحت لها من إمكانيات أن تتخطى هذه العقبات التي تواجه كل من المتعلم والمعلم، وذلك بطرح نحو تعليمي يسهل تعلمه عند الناشئة يمثلونه في استعمالاتهم اللغوية؛ لغة سليمة نطقا وكتابة.

تروم الدراسة في هذا الفصل إلى بيان مفهوم التعليمية العامة وتعليمية اللغة، ومكونات العملية التعليمية، ثم التعرض لمفهوم النحو والصرف، وأهميتهما التعليمية، ثم التطرق إلى قضايا في تعليمية النحو. ومنه سيكون تنظيم الفصل على الشكل الآتي:

1-الإطار النظري لتعليمية اللغة:

- مفهوم التعليمة
- العلاقة بين أطراف العملية التعليمية
- بين التعليمية العامة والخاصة
- تعليمية اللغة
- مكونات العملية التعليمية

2- أهداف تعليم النحو

-مفهوم النحو

- مفهوم الصرف

- الغاية التعليمية من النحو والصرف

3- قضايا في تعليمية النحو:

- بين النحو العلمي والنحو التعليمي

-محاولات تيسير النحو (قديما وحديثا)

-أسس تعليم النحو

1. مفهوم التعليمية:

تشير الأدبيات التربوية إلى أن أول استعمال لكلمة " الديداكتيك" كان في القرن السابع عشر، وهو مصطلح جديد متجدد بالنظر إلى الدلالات التي ما انفك يكتسيها منذ ظهوره إلى وقتنا الراهن، وهذا ما جعل حصر تعريف واحد للتعليمية يكتنفه بعض من الصعوبة لتعدد رؤية كل باحث في هذا الميدان. وكلمة تعليمية تعني باللغة الفرنسية " Didactique" وهي من حيث الاشتقاق اللغوي من أصل يوناني " Didactikos" وتعني فلنتعلم أي يعلم بعضنا بعضا[1]. فبهذا المعنى فالتعليمية تُعنى بالتفاعل بين طرفي العملية التعليمية وهذا ظاهر من خلال العبارة "بعضنا بعضا"، ولا تقف على تلقين المعرفة من طرف عنصر واحد المتمثل في المعلم. وهي

[1]- ينظر عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، طبعة سبتمبر 2016، ص:19.

حسب قاموس "روبير الصغير" تعني "درّس أو علّم"[1]. وقد استخدمت هذه الكلمة أول مرة من قبل "كسشوف هيلفغ"، و "يواخيم يونج" في بحثهما حول نشاطات "راتكي" التعليمية تحت عنوان " تقرير مختصر في الديداكتيك" وقد استخدما المصطلح بمعنى فن التعليم، واستخدمها بالمعنى نفسه الفيلسوف الألماني " كومنيوس" سنة 1648 في كتابه " الديداكتيك الكبرى"، والذي يعد أول مؤلف في مجال الديداكتيك، وقد وعد فيه بديداكتيك كبرى بمعنى فن كوني لتعليم كل شيء، ويعرف في كتابه هذا بالفن العام لتعليم الجميع كل شيء، بمعنى أنه فن لتعليم الجميع مختلف المواد التعليمية[2].

وفي أوائل القرن التاسع عشر انتقل مفهوم التعليمية من "فن التعليم" إلى "نظرية للتعلم" تستهدف تربية الفرد، وكان ذلك على يد الفيلسوف الألماني "هربارت"، وأصبح الاهتمام في ميدان التعليمية في خضم هذا التحول بكل النشاطات التي يقوم بها المعلم. لينتقل في القرن العشرين من الاهتمام بالمعلم إلى الاهتمام بالمتعلم على يد "جون ديوي" الذي انطلق من مقولته الشهيرة " ليس الطفل وعاء نملأه وإنما مصباح نوقده" مؤكدا بذلك على أهمية نشاط المتعلم في العملية التعليمية، وانتقل بذلك من نظرية التعليم إلى نظرية التعلم، وانحصرت وظيفة التعليمية حين ذاك على النشاطات التي يقوم بها المتعلم[3].إلا أنه ونتيجة لتطور المفاهيم وتزايد الأبحاث في مجال التربية والتعليم ظهرت بوضوح أحادية النظرة للتعليمية سواء أكانت عند أنصار "هاربرت" أم أنصار " جون ديوي"؛ ذلك أنهم فصلوا بين التعليم والتعلم، إذ أكدت الدراسات

[1]- ينظر محمد الدريج وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الرباط، 2010، ص:100.
[2]- ينظر عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، ص:20. - عبد الكريم غريب، بيداغوجيا الإدماج المفاهيم والمقاربات الديداكتيكية للممارسات الإدماجية، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء- المغرب، ط1، 2010، ص:7.
[3]- ينظر عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، ص:21.

المعاصرة أن التعليم والتعلم كل متكامل، حيث إن نشاط كل طرف في العملية التعليمية التعلمية يربطه التفاعل المشترك مع الطرف الآخر[1]. فهي علاقة يحكمها تبادل الأدوار بين كل من المتعلم والمتعلم، فلا يتم التركيز على فعل المعلم كما كان في المناهج السابقة، حيث يعتبر المعلم سلطانا للمعرفة وظيفته تقوم على تلقين المعرفة للمتعلم، فينحصر دور المتعلم في تلقي المعلومة، وهذا ما يجعل منه طرفا سلبيا لا طرفا فاعلا في العملية التعليمية، لهذا لابد من إشراكه في الفعل التعليمي التعلمي.

ونتيجة لهذا المفهوم الجديد أصبحت التعليمة تقوم على التفاعل المشترك بين كل من المعلم والمتعلم، وغذا بذلك هدف الباحث في هذا المجال إيجاد أفضل السبل التي من شأنها أن تحقق التفاعل المشترك بين طرفيها الأساسيين لتحقيق أهداف التعليم والتعلم.

هذا، وقد تعددت تعاريفها فمنهم من يرى أنها؛ «مقاربة خاصة لمشكلات التعليم، فالديداكتيك تشكل حقلا معرفيا قائما بذاته أو فرعا لحقل معرفي ما ...وهي نهج أو أسلوب معين لتحليل الظواهر التعليمية[2]» فهي تقف على كل ما يخص العملية التعليمية، وتجنيد كل الأدوات للتصدي لأية مشكلة تعليمية، حيث إنها تستقي أدواتها المنهجية لاتخاذ الحلول المناسبة لأية مشكلة من حقول معرفية لها علاقة بالعملية التعليمية من مثل: علم التربية وعلم النفس اللغوي، واللسانيات، وعلم الاجتماع.. لهذا وجدنا صاحب هذا التعريف يجعل التعليمية فرعا لحقل معرفي ما.

[1]- ينظر عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، ص: 21.
[2]- عبد الكريم غريب، بيداغوجيا الإدماج، ص: 7.

ويعرفها "محمد الدريج" بأنها «الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مرافق التعلم التي يخضع لها الطالب قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى الفعلي أو على المستوى الوجداني، أو على المستوى الحس _ الحركي[1]» ف "محمد الدريج" يجعل من التعليمية دراسة علمية لكل ما يتعلق بالعملية التعليمية التعلمية، ويحصرها في أربعة عناصر؛ ممثلة في طرائق التدريس، أو بأشكال تنظيم الخبرات التعليمية، والطالب الذي يعد العنصر الفعال في العملية التعليمية، والأهداف التعليمية بمجالاتها الثلاث (معرفية، وجدانية، مهارية)، وهو هنا يحصرها في العملية التي تسبق الفعل التعليمي. لكن التعليمية لا تقف على طرائق التدريس، أو الوسائل التعليمية، أو الوضعيات التعليمية التي يحدث فيها الفعل التعليمي التعلمي، وإنما تمس كل القضايا المتعلقة بالعملية التعليمية، سواء أتعلق الأمر بتكوين الأستاذ وإعداده، أو بالأهداف التعليمية، أو اختيار المحتوى وبنائه، أو تنظيم المحتوى وتنفيذه داخل قاعة الصف، أو بالتقويم وأساليبه. لهذا فهي تقف على كل القضايا التعليمية شاملة غير مجزأة.

وتتضمن العملية التعليمية أربع مراحل هي كالتالي[2]:

1-المرحلة التنظيمية: يتم فيها تحديد الغايات العامة والأهداف الخاصة، كما يتم فيها اختيار الوسائل الملائمة.

2- مرحلة التدخل: أي تطبيق استراتيجيات وإنجاز تقنيات تربوية داخل الفصل.

3- مرحلة تحديد وسائل القياس: وذلك لقياس النتائج وتحليل البيانات.

[1]- محمد الدريج وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، ص: 100.
[2]- ينظر محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، الرباط- المغرب، ط2، 2004، ص:56.

4- مرحلة التقويم: ويتم فيها تقويم المراحل كلها وذلك لمعرفة مدى انسجام الأهداف وفعالية النشاط التعليمي.

فالعملية التعليمية تتم على أربع مراحل، حيث إن المرحلة الأولى تعنى بتحديد مسار العملية التعليمية، وتنطلق من حاجات المجتمع والمتعلم وتعنى بتحديد الغايات والأهداف، وتحديد الخبرات التعليمية لكل مادة واختيار الوسائل الملائمة، بينما تهتم المرحلة الثانية من النشاط التعليمي التعلمي بالتطبيق للفعل التعليمي التعلمي داخل الفصل، وتطبيق الطرائق والاستراتيجيات المناسبة لكل مادة، في حين تُعنى المرحلة الثالثة بتحديد البيانات وقياس النتائج، وتليها مرحلة التقويم التي تُعنى بتقويم مدى تحقق الأهداف وانسجامها مع الخبرات المختارة وفعالية النشاط التعلمي.

1-2. العلاقة بين أطراف العملية التعليمية:

تشير الأدبيات التربوية واللغوية إلى أن التعليمية تهتم بدراسة التفاعلات التي تربط بين كل من المعلم والمتعلم والمعرفة داخل مجال مفاهيمي معين وذلك قصد تسهيل العملية التعليمية التعلُمية، وهذه الأقطاب الثلاث للعملية التعلمية تشكل ما يعرف بالمثلث الديداكتيكي أو المثلث الميمي التعليمي. يضع "ايف شوفلار" التعليمية في قلب مثلث يتكون من (المعلم، والمتعلم، والمعرفة) وهو مثلث يبين النسق الذي يربط بين الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية.[1]ولكي نفهم العلاقة بين هذه العناصر « ينبغي أن لا يغيب على أذهاننا أن عملية التعليم هي أولا

[1]- ينظر أنطوان نعمة، علم جديد لتجديد التعليم: تعلمية المواد (نحو تعلمية للغة والأدب)، تعلمية اللغة العربية، أنطوان صياح وآخرون، دار النهضة العربية، بيروت- لبنان، ط1، 2006، ج1، ص:14. ينظر خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة ع/ بن، ط1، 2005، ص:130.

ممارسة في الميدان، وإذا كانت كذلك فهي في آن واحد المنطلق المتميز والمحطة الأخيرة لكل تساؤل تربوي وتعليمي، وهذا في بعدها الأبعد عن قضية المعرفة في حد ذاتها ولوحدها وفي تبعيتها وارتباطها المزدوج مرة بالمعلم وحينا آخر بالمتعلم[1]» فالمثلث الديداكتيكي يبين لنا عملية التعليم والتعلم بكيفية مبسطة حيث إنه يسمح بإقامة عدد من العلاقات وهي:

– العلاقة (متعلم – معلم):

وهي العلاقة التي تبرز الفعل التعلمي، وتبين ما يصدر من طرف المتعلم، فلا شك أن المتعلم هو الشريك الفاعل في بناء معارفه، والعلاقة بين المعلم والمتعلم علاقة معقدة تحكمها الوساطة الناجعة التي ينشطها المعلم بين المتعلمين والمعارف، وبين المتعلمين أنفسهم في مرافقة مسارات تفكيرهم، ومنهجهم، وتلمسهم المعرفي[2].

– العلاقة (معلم – معرفة):

وهي العلاقة التي تظهر مبرراتها أثناء التحضير للدرس، فالمعارف محط التدريس تخضع إلى تحديد وانتقاء من جملة اختيارات وفق معايير محددة من قبل واضعي المناهج الدراسية، ومؤلفي الكتب المدرسية، ثم يتلقاها المعلم ويتعاطى معها في تحولاتها المختلفة، ويستوعب محتواها ومقاديرها، ويبحث عن أنجع الأساليب لتقديمها إلى المتعلمين ومساعدتهم على استيعابها[3].

– العلاقة (متعلم _ معرفة):

[1]- ينظر يوسف مقران، دروس في اللسانيات التعليمية، الجزائر، 2008/2007، ص:21.
[2]- ينظر عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، ص: 111-122.
[3]- ينظر أنطوان طعمة، علم جديد لتجديد التعليم: تعلمية المواد (نحو تعلمية للغة والأدب)، ص:15.

يختلف المتعلمون في تعاطيهم للمعارف فلكل متعلم فرادته في تلقي المعرفة الواجب عليه تعلمها، وهنا تظهر الحوافز، وصعوبات التعلم، يستقي المتعلم معارفه من الكتب والوسائل التعليمية، وتنقسم المعارف إلى معارف تقريرية وتعني القواعد والقوانين والنظريات، ومعارف إجرائية وتتمثل في كيفية العمل، وتتجسد هذه العلاقة في البحث عن كيفية انتقال المعارف الإجرائية عند المتعلم إلى المعارف التقريرية، وكيفية انتقال المعارف التقريرية إلى معارف إجرائية[1].

تعتبر هذه المرتكزات الثلاثة الأساس الذي تستند عليه العملية التعليمية التعلمية، وانطلاقا من العلاقة بين هذه العناصر والتفاعل فيما بينها يتبين لنا الفعل التعليمي التعلمي، وينشأ عن هذا التفاعل بين عناصر المثلث الميمي التعليمي مجالات تتفاعل فيما بينها وتعطي خاصية متميزة للعملية التعليمية، وهذه المجالات هي[2] :

1-مجال بناء المحتويات: ويتمثل في النقلة التعليمية، والشبكة المفاهيمية، ومستوى صياغة المفهوم.

2-مجال استراتيجيات الاكتساب: وتمثله التصورات، والعوائق، والأخطاء، وحل المشكلات.

3-مجال مركزي: يتم فيه بناء الوضعيات التعليمية (الأهداف، والعقد التعليمي، ومشكل الوضعية).

[1]- ينظر أنطوان طعمة، علم جديد لتجديد التعليم: تعلمية المواد (نحو تعلمية للغة والأدب)، ص:15. وعبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، ص:123.

[2]- ينظر خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص:130.

1-3. التعليمية العامة، والتعليمية الخاصة:

يكتسي مصطلح التعليمية معنيين، أحدهما عام ومشترك والآخر خاص يتميز بحداثته؛ فالأول «يهتم بكل ما هو مشترك وعام في تدريس جميع المواد، أي القواعد والأسس التي ينبغي مراعاتها من غير أخذ في الخصوصية[1]» ويرى عبد الكريم غريب أن مصطلح التعليمية العامة يحيل إلى استعمال تقنيات وطرق التدريس الخاصة بكل مادة دراسية[2]، غير أن التعليمية العامة لا تتوقف على الاهتمام بطرائق التعليم فحسب بل إن دائرة اهتمامها تتسع لتشمل كل ما يتعلق بالعملية التعليمية التعلمية، فتهتم بالأهداف والمبادئ العامة التي تستند إليها، وكذا تهتم بالعناصر المكونة للعملية التعليمية وهي: المنهاج، واستراتيجيات التدريس، والوسائل التعليمية، وصيغ تنظيم العملية التعليمية، وأساليب التقويم ، فالتعليمية العامة تسلط اهتمامها على القوانين العامة التي تتحكم في العناصر المكونة للعملية التعليمية[3]. فالتعليمية العامة تعنى بالقضايا العامة التي تحكم العملية التعليمية، وتقدم القوانين والمواصفات التي يجب أن يتصف بها كل مكون من مكوناتها (الأهداف، والمحتوى، والطرائق، والتقويم) وذلك كله من أجل تيسير سبل التعليم والتعلم.

أما التعليمية الخاصة أو تعليمية المواد فتهتم بالقوانين التي تحكم مادة بعينها، حيث إن طبيعة كل مادة هي التي تتحكم في تحديد الأهداف وانتقاء الخبرات المناسبة لهذه الأهداف، والبحث في أنجع الطرق لتقديم هذه الخبرات، وكذا أساليب التقويم الخاصة بمادة بعينها. لهذا

[1]- محمد الدريج وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، ص:101.
[2]- ينظر عبد الكريم غريب، بيداغوجيا الإدماج، ص:8..
[3]- ينظر عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، ص: 27.

فإن الديداكتيك الخاصة تستمد القوانين العامة التي تحكم مكونات العملية التعليمية من الديداكتيك العامة ثم تكيفها حسب طبيعة كل مادة، فالتعليمية الخاصة «هي دراسة التفاعلات التي يمكن أن تقام داخل وضعية تعليم/ تعلم بين دراية محددة ومدرس ممتلك لهذه الدراية، وبين تلميذ مستقبل لهذه الدراية[1]»، فالتعليمية الخاصة من خلال هذا التعريف تعنى بكل الأنشطة التفاعلية بين كل من المعلم والمتعلم.

فإذا كانت التعليمية العامة تمثل الجانب التوليدي للمعرفة من قوانين ومبادئ وتعميمات عامة للعملية التعليمية، فإن التعليمية الخاصة تعنى بالجانب التطبيقي لتلك القوانين والمبادئ والتعميمات بمراعاة خصوصية المادة[2].

فالتعلمية ليست واحدة، بل منها التعليمية العامة، والتعليمية الخاصة، وهذه الأخيرة تختلف قوانينها باختلاف المادة. وتعتبر تعليمية اللغة تعليمية خاصة تطبق مبادئ وقوانين التعليمية العامة، وتنْظُر إلى تعليم اللغة في ضوء خصوصيتها.

1-4. تعليمية اللغة:

يقف هذا العنصر من الدراسة على إبراز مفهوم تعليمية اللغة، والعلاقة بين اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغة، وكذا الوقوف على العلوم التي لها علاقة بتعليمية اللغة.

[1]- عبد الكريم غريب، بيداغوجيا الإدماج، ص: 7.
[2]- ينظر عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، ص: 28.

1-4-1. اللسانيات التطبيقية:

مصطلح اللسانيات التطبيقية من المصطلحات الغربية الحديثة التي ظهرت سنة 1946م، وقد ارتبط ظهوره بجامعة (ميتشجقان) الأمريكية حيث كان حين ذاك يدرس مادة مستقلة، تحت إشراف العالمين "تشارلز فريز" و"روبارت لادو"[1]. وتعد مجلة " تعلم اللغة: مجلة في اللسانيات التطبيقية" أول مجلة في العالم تحمل مصطلح اللسانيات التطبيقية، وقد أسهمت إسهاما كبيرا في تطوير هذا العلم[2]، وتوالت بعد ذلك استعمالات المصطلح في عدة مناسبات علمية مثل ما وُجد في مقال "اللسانيات التطبيقية في تدريس اللغة " الصادر عن مجلة "اللسانيات العامة" سنة 1954م التي تصدر عن جامعة " جورج تاون" الأمريكية، كما ورد استعمال المصطلح في المؤتمر العالمي في أوسلونة سنة 1957م.

وقد أشار عبده الراجحي إلى أن هذا العلم، منذ نشأته والباحثون مختلفون في تحديد معناه وطبيعة بحثه، ذلك أنه يضم عددا كبيرا من الفروع المعرفية[3]. فاللسانيات التطبيقية مصطلح جامع Collective term، يدل على تطبيقات متنوعة لعلوم اللغة، في ميادين عملية، ويستغل العلوم اللغوية في حل مشكلات عملية Practical ذات صلة باللغة، مثل: تعليم اللغة، واكتسابها، سواء كانت اللغة الأم، أو لغة أجنبية، ولذلك فإن بعض علماء اللغة لا يستخدمون هذا المصطلح إلا في الإشارة إلى الجانب التعليمي Pedagogical فقط[4].

[1]- صالح ناصر الشويرخ، قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية، دار وجوه، الرياض- السعودية، ط1، 2017، ص: 9.
وعبدو الراجحي علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية – مصر، (د ط)، 1995.ص:8.
[2]-ينظر صالح ناصر الشويرخ، قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية، ص: 9-10.
[3]- ينظر عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص:8.
[4]- ينظر حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، مصر،2014، ص:74.

فاللسانيات التطبيقية مجال من الدراسات اللغوية تسعى إلى إيجاد حل لمشكلة لغوية، قد تكون في مجال التعليم، وقد تتعلق بالأمراض الكلامية، أو تتعلق بقضية التعدد اللغوي داخل بيئة اجتماعية وغيرها من المشكلات اللغوية التي تسعى اللسانيات التطبيقية إلى علاجها. وهذا ما جعل دائرة هذا العلم تتسع وتتعدد فروعه ومجالاته.

ومن أبرز فروع هذا العلم نجد: علم اللغة النفسي، علم اللغة الاجتماعي، علم اللغة الجغرافي، علم الأسلوب، فن صناعة المعاجم، التخطيط اللغوي، وعلم اللغة التعليمي[1] الذي طغت بحوثه في اللسانيات التطبيقية مما جعل بعض الدارسين يشيرون إليه بعلم اللغة التعليمي لأنه أكثر البحوث في مجال اللسانيات التطبيقية.

1-4-2. مفهوم تعليمية اللغة:

الباحث في ميدان تعليمية اللغة تواجهه عدة مصطلحات لهذا الميدان، نذكر منها (علم اللغة التعليمي) مثل ما استعمله "حلمي خليل"، و (تعليم اللغة) مثل ما استعمله "عبده الراجحي"، و(تعلمية اللغات)، و(اللسانيات التعليمية) مثل ما وُجد عند "يوسف مقران". ومهما اختلفت التسميات فإن المدلول واحد؛ يدل على أنها علم يدرس طرق تعليم اللغات وتقنياته، وأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها المتعلم ومراعاة انعكاسها على الفرد والمجتمع من حيث تنمية القدرات العقلية وتعزيز الوجدان وتوجيه الروابط الاجتماعية ومن غير إغفال نتائج ذلك التعلم على المستوى الحسي الحركي للفرد المتعلم[2].

[1]- ينظر المرجع السابق، ص:74.
[2]- ينظر يوسف مقران، دروس في اللسانيات التعليمية، ص:26.

وسبق وأن تمت الإشارة في عنصر سابق من الدراسة على الفرق بين التعليمية العامة والتعليمية الخاصة، حيث تمت الإشارة إلى أن التعليمية العامة يَنْصَب اهتمامها على القوانين العامة والمبادئ والتعميمات التي تتحكم في عناصرها من منهاج، واستراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية...الخ، في حين تُعنى التعليمية الخاصة أو تعليمية المواد بالجانب التطبيقي لتلك القوانين والمبادئ والتعميمات بمراعاة خصوصية المادة.

وانطلاقا من هذا فتعليمية اللغة من حيث الانتماء هي تعليمية خاصة، وتعنى بتطبيق القوانين والمبادئ والتعميمات التي تخص تعليم اللغة. هذا وإن لتعليم اللغة قوانين عامة تحكمه فتصبح تبعا لذلك تعليمية عامة في مقابل تعليم لغة معينة كتعليم اللغة الفرنسية، أو تعليم اللغة الإنجليزية، فتعد بذلك تعليمية خاصة بلغة بعينها.

ولكون كل لغة من لغات العالم تحمل فروعا مختلفة، ولكل فرع خصوصيته تصبح تعليم لغة معينة تعليمية عامة، وتصبح تعليمية فرع من فروعها تعليمية خاصة، فعلى سبيل المثال تعليمية اللغة العربية تعليمية عامة بالنسبة لفروعها، فتعليمية النحو تختلف عن تعليمية البلاغة، وتعليمية المطالعة تختلف عن تعليمية النصوص. وكلها تدخل ضمن التعليمية الخاصة. وهكذا يتضح وجود تعليميات لا تعليمية واحدة.

1-4-3. تعليمية اللغة : النشأة والمفهوم:

لقد قام محررُو مجلة "تعلم اللغة" سنة 1993م بتغيير اسمها إلى " تعلم اللغة- مجلة في الدراسات اللغوية" عوضا عن " تعلم اللغة – مجلة في اللسانيات التطبيقية"، وحذفوا بذلك

مصطلح اللسانيات التطبيقية؛ ذلك أن الغالبية العظمى من مقالاتها كانت تدور حول تطبيقات نظرية على تعلم اللغات وتعليمها، وقد أشار " دافي– Daviees" إلى أن التخلص من مصطلح اللسانيات التطبيقية إلى تعليم اللغة جاء بعد دراسة متأنية على أساس أنه مصطلح خاطئ[1].

هذا وإن رجعنا إلى سبب ظهور اللسانيات التطبيقية نجد أن غايته كانت تعليمية حيث إن الدافع وراء تأسيس قسم جديد "قسم اللسانيات التطبيقية" في جامعة "أدنبره" هو مبادرة المجلس الثقافي البريطاني في توفير برامج خاصة بمعلمي اللغة الإنجليزية من البريطانيين وغيرهم بهدف تطوير تدريس اللغة الإنجليزية في بلدان الكومنولث والعالم النامي، وكذلك الحال بالنسبة لمركز اللسانيات التطبيقية بواشنطن فقد كان الدافع لذلك هو حل المشكلات المتعلقة بتدريس اللغات التي بدأت تواجهها الدول النامية[2]. لذلك فإن مصطلح تعليم اللغات أكثر المجالات انتشارا وتطبيقا في ثنايا أعمال اللسانيات التطبيقية، وبنظرة إلى العناوين والمقالات التي نُشرت في مجلة "اللسانيات التطبيقية" يظهر أن حوالي نصف مواضيع هذه المقالات التي نشرت فيها تتعلق بتعليم اللغة وتعلمها، وحوالي 5% من هذه الكمية يشمل مناقشات حول طبيعة اللسانيات التطبيقية وحدودها ومجالاتها[3].

ومهما يكن من أمر فإن تعليمية اللغات نشأت في رحاب بحوث اللسانيات التطبيقية، ونتيجة لظهور التعليمية العامة وتعليمية المواد في الفكر الإنساني آنذاك كان نتيجة إلحاح بعض

[1]- ينظر صالح ناصر الشويرخ، قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية، ص:10.
[2]- ينظر المرجع نفسه، ص:11.
[3]- ينظر المرجع السابق، ص: 21.

الدارسين على ضرورة فصل تعليم اللغات عن اللسانيات التطبيقية، وهذا ما دعا أحد الدارسين إلى أن يتساءل «لماذا لا نتحدث نحن أيضا عن تعليمية اللغات Didactique des langues بدلا من اللسانيات التطبيقية Linguistique appliquée فهذا سيزيل كثيرا من الغموض واللبس ويضفي لتعليمية اللغات المكانة التي تستحقها[1]».

وهكذا أصبحت تعليمية اللغات مركز استقطاب بلا منازع في الفكر اللساني المعاصر، وانصرفت همم الباحثين في هذا المجال إلى تكثيف الجهود من أجل تطوير النظرة البيداغوجية الساعية إلى ترقية الأدوات الإجرائية في حقل تعليمية اللغات[2]، والتي استمدتها من حقول معرفية لها علاقة وطيدة بتعليم اللغة من مثل علم النفس اللغوي، واللسانيات العامة، وعلم اللغة الاجتماعي، وعلم التربية، و«أصبحت بذلك لها شرعية الوجود لا من حيث هي فن من الفنون، بل من حيث هي علم قائم بذاته له مرجعيته المعرفية ومفاهيمه واصطلاحاته وإجراءاته[3]»

هذا وقد كان اهتمام ديداكتيك اللغات في البداية مرتبطا بطرق تدريس اللغات، ثم انفتح بعد ذلك على مجالات مختلفة، كاللسانيات، وسيكولوجيا التعلم والبيداغوجيا، وانثوغرافيا التواصل، فتطور بذلك مجال اهتمامها إلى كل عناصر العملية التعليمية، والمتمثلة في المعلم والمتعلم والمادة التعليمية، والمحيط الاجتماعي، فانتقل بذلك تعليم اللغة من الفعل اللغوي في المستوى الأصغر إلى الاهتمام بالوظيفة الداخلية والخارجية للنظام اللغوي[4]. وبهذا لم تبق تعليمية اللغات حبيسة

[1]- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية -حقل تعليمية اللغات- ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص:131. نقلا عن :Denis Girard Linguistique appliquée et didactique des langues. P 9.

[2]- ينظر أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية- حقل تعليمية اللغات- ص: 130.

[3]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4]- ينظرعلي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا- نموذج النحو الوظيفي-، دار الثقافة، الدار البيضاء- المغرب، ط1، 1998، ص: 23/22.

الاهتمام بالمادة الدراسية فحسب، بل تعدت ذلك وزادت عليه فصارت تهتم بكل ما يحيط بالعملية التعليمية.

فتعليم اللغة عملية مركبة تتضمن عددا لا حد له من المتغيرات التي تنتظم في نسيج واحد تؤدي إلى نجاح العملية التعليمية[1]، وهنا ينبغي أن لا يغيب عن الأذهان أن تعليم اللغة لا يقف على تلك المجريات التي تحدث داخل حجرة الصف، بل إن ذلك هو آخر المطاف في العملية التعليمية؛ ذلك أن المعلم يستخدم كتبا مقررة، وأجهزة ووسائل تعليمية ، ويعمل وفق أسلوب معين ووقت محدد، فقبل هذا كله هناك عمل كامل يقع قبل مجريات تعليم اللغة داخل الصف، يتعلق هذا العمل الخارجي بمستوى القرار السياسي أولا، ثم مستوى القرار الإداري ثانيا، ثم تنفيد هذه القرارات داخل حجرة الدرس وهو المستوى الأخير[2]. فالعملية التعليمية تنطلق من جملة من القرارات السياسية والإدارية، وتنتهي بتنفيذ هذه القرارات من قبل المعلم وتلامذته داخل حجرة الدرس.

ويرى "دوجلاس براون" أن تعليم اللغة ينطلق من جملة أسئلة نجملها في التالي[3]:

– يتعلق السؤال الأول: بمن؟ حيث تطرح جملة من الأسئلة التي تركز على بعض المتغيرات الجوهرية التي من خلالها تؤدي إلى إنجاح الدارس في تعلم اللغة سواء أكانت الأولى أم الثانية، من يتعلم؟ من يعلم؟ من أولئك الدارسون؟ ما أوطانهم؟

[1]- ينظر دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة: عبده الراجحي، علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت- لبنان، د ط، 1994، ص:19.
[2]- ينظر عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص:13.
[3]- ينظر دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص: 20-21.

– أما السؤال الثاني فيتعلق ب: ما؟ ما الذي يجب أن يتعلمه الدارس؟ وما الذي يجب أن يعلمه المدرس؟

ويتعلق السؤال الثالث ب: كيف؟ كيف يجري التعلم؟ كيف نضمن نجاح التلاميذ في تعليم اللغة؟ ماهي العمليات المعرفية في تعلم اللغة؟ وأية استراتيجية يستعملها المدرس؟

– والسؤال الرابع يتمثل في: متى؟ ويتعلق هذا السؤال بسن المتعلم، ونموه العقلي واللغوي، وكذا بالوقت المحدد والملائم الذي يقضيه المتعلم لتعلم اللغة.

– ويتمثل السؤال الخامس في: لماذا؟ ما الهدف من دراسة لغة ما؟

فهذه الأسئلة المترابطة من شأن الإجابة عنها أن تؤدي إلى الجودة في التعليم، ويمكن إجمال هذه الأسئلة كالتالي[1]:

1–لماذا؟ ويتعلق هذا السؤال بالهدف من التعلم.

2–كيف؟ ويتعلق هذا السؤال بكيفية التعليم وطرائق توصيل الخبرات.

3–ماذا؟ ويتعلق هذا السؤال باختيار الخبرات التعليمية المناسبة.

4–بواسطة ماذا؟ ويتعلق هذا السؤال بالوسائل المعينة لتحقيق الجودة في التعلم.

5–لمن؟ ويتعلق بالبنية السيكولوجية للمتعلم؟

6–بماذا؟ وتتعلق الإجابة عن هذا السؤال بالبنية السيسيولوجيا

فالإجابة عن هذه الأسئلة تعمل على إجمال القضايا التي تعالجها تعليمية اللغة.

[1]- ينظر علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا- نموذج النحو الوظيفي-، ص:24.

1-4-5. روافد تعليمية اللغة:

تستقي تعليمية اللغة أدواتها المنهجية من علوم لها علاقة وطيدة بتعليم اللغات، تتعلق هذه الروافد باللسانيات العامة، وعلم النفس اللغوي، وعلم اللغة الاجتماعي.

1-4-5-1. علم اللغة:

يرى علماء اللغة أن علم اللغة، هو العلم الذي يدرس اللغة على منهج علمي مقدما نظرية لغوية ووصفا للظاهرة اللغوية. فقد استفادت تعليمية اللغات من اللسانيات استفادة كبيرة على تعاقب مدارسها ونظرياتها فقد قدمت المدارس اللسانية ونظرياتها التي انبثقت عنها التعليمية إمكانية التفكير والتأمل في المادة اللغوية، وذلك من خلال ما قدمه "دو سوسير" في المدرسة البنيوية، و"بلومفيلد" في المدرسة التوزيعية، ومدرسة "تشومسكي" التوليدية التحويلية.

واللسانيات من حيث هي الدراسة العلمية للظاهرة اللغوية تصبح وسيلة معرفية ومنهجية ضرورية لتحديد المجال الإجرائي للعملية التعليمية، وذلك من خلال تحديد الغايات والأهداف البيداغوجية من جهة، وتذليل الصعوبات والعوائق من جهة أخرى، لأنه من دون لجوء المعلم إلى النظريات اللسانية سوف يغيب عنه الكثير لإدراك العملية التلفظية للغة عند كل من المتكلم والمستمع، ويصعب عليه في هذا الحال تحديد العناصر اللسانية التي تكوّن نظام اللغة المراد تعليمها، فذلك لا يتم إلا بالارتكاز على إسهامات النظرية اللسانية في مجال وصف اللغة الإنسانية وتحليلها[1].

[1]- ينظر أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية- حقل تعليمية اللغات- ص: 140.

كما استفادت اللسانيات التعليمية مما تقدمه الاختصاصات الفرعية للسانيات، من مثل الأسلوبية، وتحليل الخطاب الذي يشمل الخطاب التربوي ويقف على تجليات السياقات والمقامات اللغوية، وكذلك اللسانيات النصية وما تقدمه لتعليمية اللغات من أدوات لتحليل النصوص، وكذا تخصص المعجمية، حيث يستفيد الباحثون في مجال تعليمية اللغات من تقنيات عملية في غاية الأهمية: كطرق الشرح الأساسية بالتعريف، وتحديد المكونات الدلالية، وذكر سياقات الكلمة وطرق الشرح المساعدة، كالأمثلة التوضيحية والرسوم والصور[1].

1-4-5-2. علم اللغة النفسي:

يشكل علم النفس بكل أنواعه خلفية نظرية لكثير من النظريات والمقاربات التي تشكل مجالا لاهتمامات الباحث في تعليمية اللغات[2]، حيث إنها تركز على علم النفس اللغوي أو ما يعرف باللسانيات النفسية، فـ «مجال هذا العلم هو " السلوك اللغوي" والمحوران الأساسيان في هذا السلوك هما " الاكتساب" و "الأداء اللغوي[3]»

ومن بين مباحث اللسانيات النفسية «تشخيص الأخطاء وتحليلها، وكذلك العوامل النفسية التي لها دخل في أمراض الكلام وكيفية علاجها كالحبسة وأنواعها، ومراعاة المعلم لحاجات تلاميذه في تسطيره لأهداف درسه، وقضايا تخص شخصية متعلم اللغة، وما يتدخل في تلك العملية كالذكاء والذاكرة والإدراك والترسيخ والنسيان... لهذا قيل إنها دراسة اللغة من أجل معرفة

[1]- ينظر يوسف مقران، دروس في اللسانيات التعليمية، ص:34.
[2]- ينظر بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص: 20.
[3]- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعلم اللغة، ص: 28.

العثرات التي تحول دون تقدم مسيرة التعلم وفي سبيل تحسين الأداء التعليمي وتوفير أجواء التحصيل العام والإنذار بأي خلل مهدد لمسيرة تعليم اللغة[1]»

1-4-5-3. علم اللغة الاجتماعي:

تستمد تعليمية اللغة من علم الاجتماع اللغوي بعضا من الأدوات المنهجية التي من شأنها أن تؤدي إلى إنجاح العملية التعليمية، فاللغة ظاهرة اجتماعية تؤدي وظيفة التواصل بين أفراد المجتمع، ولهذا فإن «علم الاجتماع اللغوي يدرس اللغة باعتبارها تتحقق في مجتمع أي أنه يدرس الظاهرة اللغوية حيث يكون هناك تفاعل لغوي[2]»

لهذا فهو يعالج بعض المسائل التي تتعلق بالاستعمالات اللغوية المختلفة، فمن بين الأسئلة التي تتعلق بمجال تعليمية اللغة:

من يستعمل اللغة؟ ومع من؟

ماهي جملة القواعد الاجتماعية التي تتحكم في ذلك؟

وماهي الاستعمالات اللغوية الممكن استثمارها في المؤسسة التعليمية؟

وكذلك يقف على الأوضاع اللغوية وأنماط التواصل[3].

1-4-5-4. علم التربية:

يهتم علم التربية بتلك التفاعلات القائمة بين المعلم والمتعلم؛ بمعنى أنها تعنى بمجريات الفعل التعليمي التعلمي، وهي تسعى للإجابة عن كيف نعلم؟ حيث تهتم بالإجراءات التعليمية التي

[1]- يوسف مقران، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص: 46.
[2]- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعلم اللغة، ص:25.
[3]- ينظر بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص:20-21.

تعد من أهم الجوانب التي لا غنى لتعليم اللغة عنها، فلكل محتوى تعليمي طريقة وإجراءات خاصة به، كما تهتم البيداغوجيا بتقديم الوسائل التعليمية والتي تعد أساسية في تعليم اللغات لتطوير المهارات اللغوية التي تحددها الأهداف، فهي توفر العناصر المنهجية لتنفيذ الفعل التعليمي، من تحضير الوسائل التعليمية، وتقنيات تسخير هذه الوسائل من قبل المتعلمين[1].

وقد أشار عبده الراجحي إلى المسائل التي يبحث فيها علم التربية والتي لها علاقة بتعليم اللغة وهي عنده تتمثل في[2]:

1-نظرية التعلم.

2-خصائص المتعلم.

3-الإجراءات التعليمية.

4-الوسائل التعليمية

على أن نظرية التعلم وخصائص المتعلم من المسائل التي يبحث فيها "علم النفس اللغوي" في حين يعنى "علم التربية" بالإجراءات والوسائل التعليمية.

1-5. مكونات العملية التعليمية:

تتحدد مكونات العملية التعليمية من الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والتقويم. وقد قام " فان خلدر – L. Van Gelder" سنة 1965م بتحديد المكونات الأساسية للعملية التعليمية، حيث اشتمل تحديده على المكونات التالية: الأهداف، ونقطة الانطلاق، وطبيعة العمل التعليمي،

[1]- ينظر عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة، ص:29. ويوسف مقران، دروس في اللسانيات التعليمية، ص:42.
[2]- ينظر عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي، ص: 29.

والتقويم. ثم قام بعض الباحثين بتطوير نموذج " فان خلدر"، وانتهوا إلى صياغة بعض التساؤلات[1]، إذ تمثل الإجابة عنها مكونات العملية التعليمية، وهي:

– ما هو الهدف الذي أسعى إلى تحقيقه؟ (الأهداف)

– من أين ينبغي أن أبدأ؟ (نقطة الانطلاق)

– كيف يمكن أن أدرس؟ ويتفرع هذا السؤال إلى:

– كيف أختار وأنظم المادة الدراسية (محتويات التدريس)

– ما هي أشكال العمل التعليمي التي سأوظفها؟ (طرق التدريس)

– ماهي تمارين التعلم ومختلف التطبيقات التي سأوجه الطلاب إليها؟ (تمارين التعلم)

_ ماهي الوسائل والتقنيات التي سأستعين بها؟ (الوسائل التعليمية)

– ماهي نتائج التعليم؟ (والتي تظهر من خلال التقويم)[2]

فكل من الأهداف، وطرائق التدريس، والمفردات التعليمية، وأساليب التقويم المختلفة، والوسائل التعليمة مجتمعة تمثل مكونات العملية التعليمية، فلا يمكن أن نتصور غياب عنصر من هذه العناصر في أي عملية تعليمية.

1-5-1. الأهداف:

للأهداف أهمية كبيرة في حياة الأمم والشعوب، فهي تسعى جاهدة بكل ما اتيحت لها من إمكانيات إلى تحقيق آمالها وطموحاتها، ويعد المنهج الدراسي أحد هذه الإمكانيات المتاحة لأي

[1]- ينظر محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، ص:76.
[2]- المرجع نفسه، صفحة نفسها.

أمة، والذي من شأنه أن يعمل على تحقيق أهداف الأمة وتطلعاتها. وتعد الأهداف العنصر الرئيسي في المنهج، والمكون الأول من مكونات العملية التعليمية فمنه تنطلق، وعلى أساسه يتحدد مسارها، ففي ضوء الأهداف يتم اختيار المحتوى، كما أن أساليب التقويم تختار وفقها. فلا يمكن أن نتصور عملية تعليمية دون أهداف تسعى إلى بلوغها، إذ يعد تحقيق هذه الأهداف مقياسا لنجاح العملية التعليمية، وعدم تحققها فشلا لها.

1- مفهوم الهدف:

تكتسي الأهداف أهمية خاصة في التدريس، ذلك أن غاية التدريس هي تسهيل التعليم والتعلم، فالتعلم عبارة عن عملية تحكمها القصدية، والسببية، فالجانب السببي من التدريس يرجع إلى عملية تحديد الأهداف التعليمية، أما الجانب القصدي فيترجمه مساعدة المتعلم على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، من خلال مواقف وأنشطة التعلم التي ينظمها المعلمون، والتي يشترط أن تكون مناسبة للأهداف التي تم اختيارها[1].

وتعرف الأهداف في العملية التعليمية بأنها «الأغراض والنواتج التي يسعى إليها واضعوا المنهج، ويتولى المعلم اتخاذ الإجراءات والوسائل والكفايات الكفيلة لتحقيقها[2]»، فهي عبارة عن غايات يسعى واضع المنهج إلى تحقيقيها، لهذا فتحديدها يتم من طرف واضع المنهج، ثم يتولى المعلم اتخاذ الإجراءات اللازمة التي تعمل على تحقيق الأهداف المسطرة. إذ ينطلق من الأهداف العامة التي تم تحديدها في المنهاج، ثم يصوغها في شكل أهداف خاصة، وهو في

[1]- ينظر رجاء محمود أبوعلام، تقويم التعلم، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2014، ص:85.
[2]- عبد الرحمن الهاشمي، ومحسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، دار الصفاء، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص:38.

كل هذا يراعي شروط صياغة الهدف، لأن ذلك من شأنه أن يعمل على إنجاح العمل التعليمي التعلمي، وإذا أُهملت هذه الشروط سيؤدي إلى عرقلة مسار العملية التعليمية.

ويعرف الهدف أيضا بأنه «الغاية التي يراد تحقيقها من خلال العملية التعليمية[1]». فالأهداف تعتبر المرامي التي تسعى المنظومة التربية إلى بلوغها على المستوى المعرفي والوجداني والمهاري، وذلك بغية تكوين فرد ذي شخصية متوازنة.

1-5-2. مستويات الأهداف:

تصنف الأهداف إلى عدة تصنيفات، ولهذا سنقف على التصنيف الذي يتخذ المدة الزمنية منطلقا له، إذ إن تحقيق الهدف يتحدد بمدة زمنية معينة، فهناك أهداف تتحقق في مدة زمنية طويلة المدى. وأهداف تتحقق في مدة زمنية قصيرة، وهذا القصر والطول في المدة الزمنية ناتج عن منطلق هذه الأهداف، إذ منها من ينطلق من العام الواسع، ومنها من يتحدد بالإجرائي الضيق. فتسمى الأهداف التي تنطلق من العام وتحقيقها يتطلب مدة زمنية طويلة بالأهداف العامة، في حين تسمى الأهداف التي تنطلق من الخاص الضيق بالأهداف الخاصة، وهو ما سيأتي تفصيله في العنصر الموالي.

1-5-2-1. الأهداف العامة:

وهي أشمل الأهداف وأعمها، وتسمى كذلك بالأهداف بعيدة المدى لأنها تتحقق بعد مدة زمنية طويلة وهي عبارة عن مجموعة من المبادئ العامة التي تعبر عن طموحات وآمال المجتمع، وتتميز بأنها «صياغات مجردة تتعلق بالتغيرات المرجو إحداثها في الفرد وقابليته،

[1]- سهيلة محسن الكاظمي، أحمد هلالي، المنهاج التعليمي والتوجه الإيديولوجي، ص:62.

وبسبب طابعها العام فإنها كثيرا ما تبقى غامضة وتحتمل تأويلات كثيرة[1]». وتنقسم الأهداف العامة إلى نوعين: الغايات والأغراض.

تتمثل الغايات في عبارات تصف نتاجات حياتية متوقعة، ومبنية على مخطط قيمي مشتق من الفلسفة التربوية السائدة في المجتمع، فهي تعكس رؤية المجتمع للحياة أو تعكس النسق القيمي لدى جماعة معينة وثقافة معينة[2] ، فهي أهداف مشتقة من فلسفة المجتمع وتسعى إلى تحقيق آمال الشعوب التي تنتمي إليها.

في حين تمثل الأغراض النتائج المرغوب فيها من الناحية التربوية، وتظهر على شكل «صياغات تحدد التوجهات البعيدة المدى لبرامج التعليم ومقرراتها، والتي يعمل بفضلها النظام التربوي على التحقيق التدريجي لأهداف المستوى الأول[3]»، وتستخدم للإشارة إلى وجود عمل تربوي معين، فهي التي توجه النظام التربوي، حيث يعمل تحديدها على اختيار المحتوى الدراسي الذي يساعد على تحقيقها، كما أن لها دورا بارزا في تحديد واختيار طرق التدريس والوسائل والأنشطة[4].

وتتميز الأهداف العامة بأنها تحتاج لوقت طويل لتحقيقها، فهي أهداف بعيدة المدى لا يمكن تحقيقها في مدة زمنية قصيرة، وعباراتها من حيث الصياغة فضفاضة تميزها العمومية، تحمل العديد من التأويلات لغموضها، ونظرا لهذه الميزات فإنه لا بد أن توضح في شكل إجرائي حتى

[1]- محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، ص:108.
[2]- ينظر جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية، دار الشروق، عمان- الأردن، ط1، 2005، ص: 47. ومحمد دريج، تحليل العملية التعليمية وتكوين المعلمين، ص: 110.
[3]- محمد الدريج، مرجع سابق، ص: 110.
[4]- ينظر عبد الوهاب عبد السلام طويلة، التربية الإسلامية وفن التدريس، دار السلام مصر، ط4، 2008، ص: 27.

يتسنى للقائم على عملية التعليم تحقيقها، فيتم تحويلها إلى أهداف قابلة للملاحظة، والقياس حتى تصبح أكثر وضوحا وتحديدا وهو ما يعرف بالأهداف الخاصة أو الأهداف الإجرائية.

1-5-2-2. الأهداف الخاصة:

هي تلك الأهداف المصاغة بعبارات واضحة ومحددة، تعبر عن السلوك المراد تحقيقه لدى الطالب وعن المهارات القابلة للملاحظة، والتي تتحقق عند المتعلم في نهاية الفعل التعليمي. لذا فالهدف الخاص يظهر في صورة عبارات واضحة ومحددة، يقوم بصياغتها المعلم انطلاقا من الأهداف العامة، ومحتوى المادة الدراسية، فلكل مفردة من مفردات المحتوى هدف خاص بها، وقد توجد صياغتها جاهزة في الوثائق البيداغوجية (دليل المعلم، الوثيقة المرافقة، المنهاج، التدرجات السنوية) ومثال ذلك: درس المبتدأ والخبر، الهدف الخاص للدرس هو: أن يتعرف المتعلم على أحكام المبتدأ والخبر. فهذا الهدف واضح لا غموض فيه. أو يقوم المعلم بصياغتها. كما تعد وسائل إجرائية من خلالها تتوجه عملية التعليم والتعلم، ويتم صياغتها انطلاقا من الأهداف العامة، وتسعى هذه الأهداف إلى أن يمتلك المتعلم القدرات والمهارات الشخصية من خلال المواد الدراسية، والمتمثلة في القدرات الفكرية والوجدانية وفي المهارات التي يمتلكها الفرد[1].

وتتميز الأهداف الخاصة بأنها تركز على عمل المتعلم لا عمل المعلم، ذلك أن ما يقوم به المعلم من فعل تعليمي لا يعني بأن الهدف قد تحقق عند المتعلم، كما أنها تصاغ في عبارات واضحة غير قابلة للتأويل، لأنها تصف سلوك المتعلم بعد عملية التدريس، وهي قابلة للملاحظة

[1]- ينظر محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، ص:109- 113.

والقياس[1]. وإذا كانت الأهداف العامة تصاغ قبل اختيار المحتوى، فإن الأهداف الخاصة عملية لاحقة لعملية وضع المحتوى الدراسي، ذلك أن صياغتها تستمد من المادة الدراسية، وكذا الأهداف العامة[2]. بحيث تُبرز الأهداف التعليمية الخاصة الحيز التطبيقي للأهداف العامة، وتتبلور في عبارات واضحة قابلة للقياس والملاحظة.

ويظهر الفرق بين الأهداف العامة والأهداف الخاصة في كون الأهداف العامة لا ترتبط مباشرة بالنتائج الصفية لأن تحقيقها بعيد المدى. في حين الأهداف التعليمية الخاصة ترتبط ارتباطا وثيقا بالنتائج الصفية.

1-5-3. أهمية تحديد الأهداف التعليمة:

للأهداف التعليمية أهمية كبيرة في الفعل التعليمي التعلمي، فمن شأنها أن تعمل على تحقيق الأهداف العامة، من خلال وضعها في عبارات واضحة، قابلة للقياس والملاحظة، وتعمل الأهداف التعليمية على تحقيق العديد من الفوائد نذكر منها[3]:

- يتخذها المعلم كدليل في عملية التخطيط الجيد للدروس، فكل ما كانت واضحة، ومحددة بدقة، كلما ساعد ذلك على اختيار أفضل طرائق التدريس، وكذا الأنشطة والوسائل التعليمية المناسبة.

- تساعد الأهداف التعليمية على توجيه عملية التقويم، فتحديد الأهداف ضروري لتحديد أساليب التقويم المناسبة للأهداف، ولا تخفى على أحد أهمية التقويم، فمن شأنه أن يعمل على تحسين

[1]- ينظر المرجع نفسه، ص: 115.
[2]- ينظر عبد الوهاب عبد السلام، التربية الإسلامية وفن التدريس، ص: 27.
[3]- ينظر جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التعليمية والتربوية في جميع المواد الدراسية، دار الشروق، الأردن، ط1، 2005، ص: 140/139.

عملية التعليم والتعلم من خلال تحديد نقاط القوة والضعف، فتساعد المعلم على تحديد الأسئلة المناسبة لكل هدف، فمثلا الأهداف التعليمية (أن يفسر، أن يحلل، أن يقارن، أن يرسم...) يعمل المعلم على ترجمتها إلى أسئلة عن طريق تحويل الفعل المضارع إلى فعل أمر (فسر، حلل، قارن، ارسم...). فلهذا تعد المعيار الرئيسي لعملية التقويم.

– تساعد المتعلمين على معرفة إذا ما تم تحقيق الهدف أم لا، فكلما تعرف المتعلمون على الهدف كلما أقبلوا على التعلم وسهل عليهم، ويمكنهم معرفة ما إذا تحققت هذه الأهداف أم لا من خلال مرورهم بالأنشطة التدريبة، وتمكنهم من التدريبات، وكذا من خلال الاختبارات التي توضح للمعلم والمتعلم ما إذا نجحوا في تحقيق الهدف المحدد أم لا.

فتحديد الأهداف له علاقة بكل مكونات العملية التعليمة، يسهل اختيار المحتوى المناسب الذي يعمل على تحقيقها، كما من شأنها أن تحدد الطرائق الفعالة للتدريس، وتحديد أفضل الأنشطة التعليمية، وكذا اختيار أساليب التقويم التي من شأنها أن تؤكد على تحقق الهدف أم لا، كما أن لها أهمية كبيرة للمعلم والمتعلم على حد السواء، فهي الموجه لعملية التدريس بالنسبة للمعلم، وبالنسبة للمتعلم تجعله يقبل بدافعية على التعلم. ويساعد المعلم على اختيار النشاطات التعليمية التعلمية المناسبة لخصائص المتعلمين، كما ترشد المعلم على إنجاز الأهداف التي خططها، وتساعده على اختيار استراتيجيات وطرائق التدريس المناسبة لتحقيق كل هدف تعليمي، كما أنها تجعله يحسن اختيار أساليب وأدوات التقويم ذلك أن لكل هدف تعليمي

أساليب تقويم خاصة به[1]. كما أن تحديد الأهداف يزيد من دافعية المتعلم حين يدرك الهدف من التعلم، الأمر الذي يدفعه إلى الرغبة في التعلم. ويزيد من جودة التكوين عند المعلم مما يجعله يبدل مجهودات إضافية والتحمس لمهنته[2]

1-5-4. شروط صياغة الأهداف التعليمية:

لا شك أن تحديد الأهداف التعليمية مهم جدا للمعلم والمتعلم، فهي تعمل على توجيه المعلم إلى النتائج المرجوة من الفعل التعليمي، وعليه بذلك أن يحسن صياغتها بتتبع الإجراءات المناسبة لصياغتها من أجل تحقيقها بشكل جيد لأن الوصول إلى تحقيق الأهداف التعليمة دليل على نجاح العملية التعليمية.

تقوم صياغة الأهداف التعليمية على جملة من الشروط التي يجب مراعاتها حين صياغة الأهداف التعليمية الخاصة، حتى نضمن نجاح العملية التعليمية، لأن التحديد الدقيق للأهداف من شأنه أن ينجح عملية التعليم والتعلم. ومن جملة الشروط الواجب مراعاتها أثناء صياغة الهدف نذكر الآتي[3]:

1- يجب أن تكون واضحة، محددة غير قابلة للتأويل.

2- يجب أن تكون مناسبة للأهداف العامة، بحيث تعمل على تجسيدها في الفعل التعليمي التعلمي.

3- يجب أن تكون مرتبطة ارتباطا مباشرا بما قبلها وما بعدها من أهداف.

[1]- ينظر سهيلة محسن الفتلاوي، أحمد هلالي، المنهاج التعليمي والتوجه الإيدولوجي، ص: 76.
[2]- ينظر محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، ص:134.
[3]- ينظر عبد الوهاب عبد السلام طويلة، التربية الإسلامية وفن التدريس، ص: 41/40. ورجاء محمود أبو علام، تقويم التعلم، ص:76.

4- يجب أن تكون قابلة للقياس، بحيث تصف سلوك التلميذ بعد تلقيه للدرس، أي تصف السلوك النهائي للمتعلم بعد الدراسة، فتقف على نواتج التعلم لا ما يقوم به المعلم من مجريات في العملية التعليمية

5- يجب أن تتوفر الأهداف التعليمية على المعيار الذي يحدد مستوى الأداء المطلوب، وذلك من خلال تحديد المدة الزمنية أي سرعة الأداء والدقة في العمل.

6- أن تتضمن عبارة الهدف التعليمي على ناتج واحد لا مجموعة من النواتج، ويستحسن ألا يزيد عدد الأهداف في الفترة الواحدة على ثلاثة أهداف.

7- أن تبدأ العبارة بأن المصدرية، ثم بالفعل المضارع، ثم بالفاعل (المتعلم) ويجسد هذا الشكل التالي: (أن+ الفعل المضارع+ جزء من الدرس+ الظرف الذي يتم فيه فعل التعلم)

8- أن تكون الأهداف التعليمية متنوعة وشاملة للمجالات (المعرفية/ الوجدانية/ المهاري)

1-5-5. مجالات الأهداف:

تصنف الأهداف في الأدبيات التربوية وفق عدة معايير منها ما يتعلق بحاجيات المجتمع، ومنها ما تعلق بحاجيات المتعلم، ومنها ما تعلق بالمحتوى، ولعل أكثرها شيوعا هي تلك الأهداف التي تقسم السلوك الإنساني وفق التفكير والشعور والعمل، وبالتالي فهي تقف على ثلاث مجالات تشمل مختلف الأنشطة الفعلية التي يمارسها المتعلم، من خلال العمليات

التفكيرية، ومشاعره، ومن خلال العمليات الإجرائية التي يقوم بها كفعل الكتابة أو القراءة، لهذا فهي تقسم إلى[1]:

1- المجال المعرفي (التفكير)

2- المجال الوجداني(الشعور)

3- المجال النفس حركي المهاري (العمل)

وفي الآتي بيان مفهوم كل مجال والمستويات التي تنتمي إليه:

1/ المجال المعرفي للأهداف:

ويضم هذا المجال جميع أشكال النشاط الفكري لدى الإنسان، ومن أشهر تصنيفات هذا المجال تصنيف "بلوم" ذو المستويات الهرمية؛ فكل مستوى فيه هو تعلم سابق للذي يليه، وتعلم لاحق للذي قبله. وتحاكي هذه المستويات في صنافة بلوم مختلف العمليات العقلية التي يقوم بها المتعلم، وقد قسمها "بلوم" إلى ستة مستويات، هي التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب حيث تتدرج هذه المستويات في الصعوبة من المستوى الأول (المعرفة) إلى المستوى الأخير (التقويم).

ويتضمن هذا المجال ما يلي:

[1]- ينظر سهيلة محسن الكاظمي، أحمد هلالي، المنهاج التعليمي والتوجه الإيديولوجي، ص:64.

2-مستوى التذكر(المعرفة):

ويقصد بهذا المستوى مختلف «أنواع السلوك ومواقف الاختبارات التي تؤكد على التذكر عن طريق التعرف على الأفكار والمواد، والظواهر، أو استدعائها»[1] ، فيصبح هدف التعليم في هذا المستوى هو الحفظ، حيث يتلقى المتعلم في المدرسة معلومات يقوم بحفظها، ويستدعي الحفظ التذكر والاستظهار ففي هذا المستوى يتم تنمية قدرة المتعلمين على استرجاع كل المعارف التي تلقوها في حجرة الصف.

2-مستوى الفهم:

يقف هذا المستوى على استيعاب المحتوى التعليمي أو الموضوع الدراسي، فهو يُعنى بالنشاط الدهني الذي يعبر عن إدراك المتعلم وفهمه واستيعابه للمحتوى الذي تناوله[2]. ويظهر هذا المستوى في سلوك المتعلم من خلال ترجمة ما اكتسبه من معارف في صورة أرقام مثلا، وكذلك يظهر في صورة تفسير المحتوى وشرحه، أو تلخيصه. وهناك مؤشرات تدل على تحقق هذا المستوى من الأهداف وهي:

-عملية الترجمة: ويسميها "الدريج" بالتحويل؛ وفي هذه العملية يتم التعبير اللفظي عن فكرة ما، أو تغيير في الكلمات أو المصطلحات شريطة توفر الصدق في ترجمة المعنى دون أي إخلال بالمعنى الأصلي[3]. ففي هذه المرحلة يقوم المتعلم بترجمة صورة ما، أو رمز من الرموز إلى صورة صوتية فيعبر عن هذا لفظا، كأن يترجم محتوى الجدول الرقمي بالكلمات.

[1]- رجاء محمود أبو علام، تقويم التعلم، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2014، ص:89.
[2]- ينظر سهيلة الفتلاوي، أحمد هلالي، المنهاج التعليمي والتوجه الإيدولوجي، ص:67.
[3]- ينظر محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، ص:95. ورجاء محمود أبو علام، تقويم التعلم، ص:91.

– التفسير: ويقصد به قدرة المتعلم على الشرح أو التلخيص، فإذا كانت الترجمة تعتمد على النقل الموضوعي، فإن التفسير يتطلب إعادة ترتيب المادة المطلوبة منه[1]. فيقوم المتعلم في هذه المرحلة بشرح أو تلخيص نص مثلا، وإعادة ترتيب أفكاره، دون إضافات جديدة، فشرحه وتلخيصه للنص قائم على ما يتضمنه النص من أفكار.

– التعميم والاستكمال: ويقصد به تلك العمليات العقلية التي تنطلق من الخاص إلى العام ومن الجزئي إلى الكلي[2] ففي هذه المرحلة يصل المتعلم إلى مرحلة الاستنتاج، حيث يقوم المتعلم بالتوصل إلى استنتاج العلاقة التي تربط أفكار نص ما مثلا. وطبعا يكون ذلك انطلاقا من المراحل السابقة (الترجمة والتفسير) حتى يتسنى له الاستنتاج الصحيح. فالترجمة والتفسير والتعميم هي عمليات يقوم بها المتعلم، تدل على تحقق الهدف المعرفي في مستوى الفهم، فينتقل المتعلم في هذه المرحلة من مستوى الحفظ، إلى مستوى أعلى منه درجة، والذي تمثله العمليات السابقة الذكر.

3–مستوى التطبيق:

ويُعنى هذا المستوى بالنشاط الذهني الذي يعبر عن القدرة في توظيف النظريات والأفكار المجردة في مواقف محسوسة[3]. فالمتعلم في هذا المستوى يطبق القواعد والقوانين والطرق والمبادئ التي تعلمها في مواقف جديدة. كأن يطبق قوانين ظاهرة معينة في موقف جديد.

[1]- ينظر رجاء محمود أبو علام، تقويم التعلم، ص: 92.
[2]- ينظر محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، ص:96.
[3]- ينظر سهيلة محسن الفتلاوي، أحمد هلالي، المنهاج التعليمي والتوجه الإيدولوجي، ص:67.

4-مستوى التحليل:

يعني القدرة على تحليل الأفكار والموضوعات، وبحيث يتم تحليل النظام إلى مكوناته للتعرف على ما بينها من علاقات، ففي هذا المستوى يقوم المتعلم بتفكيك الموضوع إلى أجزاء حتى يتوصل إلى البناء الذي تنتظم فيه هذه الأفكار[1]، ويدخل ضمن هذا المستوى مجموعة من العمليات هي:

-تحليل العناصر: وهو التعرف على العناصر الأساسية واستخلاصها، كقدرة المتعلم على قراءة ما تحت سطور النص.

- تحليل العلاقات: ويقصد به الكشف عن العلاقات بين العناصر الأساسية، كأن يربط المتعلم بين ما توصل إليه في قراءته العميقة لنص ما، وبين أفكاره السطحية.

- تحليل المبادئ المنظمة: أي البحث على البناء الذي تنتظم فيه أجزاء الموضوع. ففي هذه المرحلة يتوصل المتعلم إلى كيفية انتظام العناصر التي حللها.

فهذا المستوى من الأهداف يجعل المتعلم يفكك الظاهرة موضوع الدراسة إلى أجزائها التي تنتظم فيها قصد معرفة كيفية تشكل هذا النظام، كأن يحلل الطالب قصيدة شعرية، فيستخرج الأفكار الرئيسة والأفكار الثانوية.

[1]- ينظر حيدر عبد الكريم محسن، المناهج وطرائق التدريس المعاصرة، دار اليازوري، ط1، 2015، ص:110.

5 –مستوى التركيب:

ويعني هذا المستوى، القدرة على تنسيق وتنظيم الجزئيات لتكوين تركيبات جديدة ومبتكرة[1]، فإذا كان مستوى التحليل يقوم على تفكيك المتعلم للموضوع إلى عناصره التي ينتظم فيها، فإن التحليل يقوم على جمع تلك الأجزاء في قالب جديد من انتاجه، ويكون هذا التركيب قائما على الإبداع لا التقليد[2]. ويتضمن مستوى تركيب عدة عمليات كإنتاج موضوع جديد، أو إنتاج خطة أو اقتراح مجموعة من العمليات، أو استخلاص مجموعة من العلاقات المجردة[3]. مثل أن يكتب الطالب قصة قصيرة تعالج قضية ما، ويكون ذلك تحت إشراف المعلم.

6–مستوى التقويم:

يعتبر هذا المستوى من أعلى مستويات الأهداف في صنافة بلوم المعرفية، لأنه يتضمن المرور بجميع المستويات في المجال المعرفي، وانطلاقا منها يتوصل المتعلم إلى مستوى التثمين، وتقدير العمل، فهذا المستوى يعني القدرة على تثمين الظواهر أو الحوادث أو الأشياء، وتقويمها وفق معايير محددة للحكم عليها[4]. ومثال ذلك أن يحكم الطالب على قيمة عمل أدبي ما في ضوء دراسته لهذا العمل.

من خلال استعراض المستويات التي تنتمي للمجال المعرفي يتضح أن هذا المجال قائم على مجموعة من العمليات العقلية التي يقوم بها المتعلم، وتظهر هذه العمليات في صنافة بلوم على شكل مستويات هرمية متنوعة تبدأ بالبسيط السهل، وتنتهي بالمستوى المعقد، انطلاقا من

[1]- ينظر سهيلة محسن الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ص: 70.
[2]- ينظر جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في كل المواد، ص: 403.
[3]- ينظر رجاء محمود أبو علام، تقويم التعلم، ص: 94.
[4]- ينظر سهيلة محسن الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ص: 70.

العمليات العقلية التي يقوم بها المتعلم، فالهدف التعليمي ذو المستوى البسيط هو الذي لا يحتاج إلى جهد عقلي، ولا وقت كبير في تحقيقه، ويمثله مستوى التذكر، ومستوى والفهم. أما المستوى المعقد فهو الذي يحتاج إلى إعمال الدهن، ويحتاج إلى وقت كبير في تحقيقه، ويمثله مستوى التحليل والتركيب والتقويم.

2/ المجال الوجداني:

ويسمى أيضا المجال الانفعالي أو العاطفي أو الشعوري، ويعد أحد الجوانب التي يجب على المدرسة تنميتها. فإذا كان المجال المعرفي يعنى بتنمية قدرات المتعلم العقلية التي تؤهله لمواجهة الكثير من المواقف والمشكلات الفكرية في حياته، فإن للمجال الوجداني أهمية لا تقل عن تنمية المجال المعرفي، ذلك أنه يعنى بتربية المتعلم وتأهيله بأخلاقيات مهمة جدا هي الأخرى في حياته. فيتهم هذا الجانب بتنمية مشاعر المتعلم وتطويرها، وتنمية عقيدته، وتزويده بأساليب في التعامل مع غيره، ومن شأن هذا المجال أن يؤدي إلى تحقيق ذات الفرد، ويظهر ذلك من خلال قبوله لشيء معين أو رفضه له، وتظهر أهداف هذا المجال في أنواع من السلوك تتصف بالثبات كالقيم والميول والاتجاهات[1]. حيث تظهر الاتجاهات في استجابة الفرد بالقبول أو الرفض إزاء مواقف معينة بصورة إيجابية أو سلبية، كأن يكون له رأي في قضايا اجتماعية معينة فتكون استجابته بالرفض أو القبول، أما الميل فيبرز من خلال أن للفرد ميولا

[1]- ينظر جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، ص: 496. ورجاء محمود أبوعلام، تقويم التعلم، ص: 103.

كثيرة ومتعددة تتعلق بذاته، لا بقضايا اجتماعية. أما القيم فهي تلك المواقف والأهداف العليا والتي تدعم بثقافة المجتمع، وعاداته وتقاليده[1]، كقيم المواطنة، والقيم الإنسانية كالتضامن.

ويتضمن هذا المجال كل ما يندرج ضمن الجانب الوجداني لشخصية الإنسان، من اتجاهات وقيم وميول، وقد صنف "كاراثل" عام (1964م) هذا المجال في خمسة مستويات، تظهر في صورة تنظيم هرمي، تبدأ بالسهل البسيط، وتنتهي بالصعب المعقد، وهي[2]:

1-الاستقبال أو التقبل: ويعني هذا المستوى إبداء الرغبة والاهتمام بقضية أو فكرة أو حادثة أو موضوع أو مشكلة معينة. ويظهر دور المتعلم في هذا المستوى من خلال التهيؤ للمشاركة عاطفيا، وتصاغ عبارات هذا الهدف بأفعال سلوكية مثل: أن يتقبل، أن يهتم، أن يبدي اهتماما، أن يبدي رغبة في...، فقولنا مثلا (أن يهتم الطالب بالقصة التي يسردها المعلم على مسامعه حول موضوع مساعدة الفقير) فهذا هدف يعنى بالمستوى الأول من المجال الوجداني، الغاية منه إبداء الطالب اهتمامه لموضوع القصة.

2-الاستجابة: وتعني المشاركة الفعلية في موضوع ما أو نشاط ما أو التفاعل مع ظاهرة ما، وتؤكد نواتج التعلم في هذا المستوى على قبول الاستجابة، كقراءة الطالب لقصة ما، أو قصيدة ما من أجل التسلية، ويصاغ هذا المستوى في عبارات من قبيل: أن يتذوق، أن يستجيب، أن يستمتع. والاستجابة في هذا المستوى مرتبطة بالجانب الوجداني لا المعرفي، ومثال ذلك قولنا

[1]- ينظر سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ص: 357/356.
[2]- ينظر جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، ص:497..

(أن يتذوق الطالب جمالية الإيقاع في قصيدة "المطر" في ضوء خلفيته المعرفية عن جماليات إيقاع الشعر الحر).

3-التقدير وإعطاء القيمة: ويهتم هذا المستوى بالقيمة التي يعطيها المتعلمون لشيء ما أو لظاهرة ما. ففي هذا المستوى يصبح المتعلم قادرا على التقييم والتثمين، ويصاغ هذا الهدف في عبارات من قبيل: أن يناقش، أن يثمن، أن يقيم، أن يختار... ومثال ذلك (أن يقيم الطالب جهود القدماء في تيسير النحو، من خلال كتابة تقرير مختصر عن هذه الجهود)

4- التنظيم: ويهتم هذا المستوى بامتلاك المتعلم لمجموعة من القيم وإظهارها في سلوكه، ويصاغ هذا المستوى في عبارات من مثل: أن يضع خطة، أن يدافع، ...ومثال ذلك قولنا (أن يدافع الطالب شفويا عن الأفكار العاطفية الواردة في قصيدة ما)

5- تشكيل الذات أو الوسم بقيمة: يهتم هذا المستوى بتشكل صفات الذات عند المتعلم التي تميزه عن غيره، حيث يصبح لدى المتعلم نظام قيمي يتحكم في سلوكه. وتظهر نواتج هذا المستوى من خلال مجموعة من السلوكات، كالاتصاف بعادات سلوكية جيدة، المشاركة في العمل الجماعي، مناقشة الأمور بموضوعية، وتظهر صياغة عبارات هذا المستوى مثلا: أن يؤمن، أن يعتز، أن يحترم، ... ومثال ذلك قولنا (أن يعتز الطالب باللغة العربية، ودورها في توحيد أبنائها).

تمثل هذه المستويات الخمسة مجال الأهداف الوجدانية، ويتميز هذا المجال بصعوبة قياسه وتقويمه، ذلك أن هذه الأهداف يتم فيها التعامل مع مشاعر الفرد وقيمه واتجاهاته، فهي

سلوكات غير قابلة للملاحظة والقياس، وهي في قياسها تحتاج إلى أكثر من أداة كالملاحظة والاستبانة... كما أن تحقيقها يحتاج إلى فترات طويلة حتى يتمكن من تنمية الاتجاه أو القيمة المرغوبة.

3/ مجال الأهداف المهارية (الحسي – الحركي):

المقصود بالمجال المهاري، هو تلك المهارات الحركية لأطراف جسم الإنسان، كحركة اليدين أو القدمين، أو الإيماءات، فإذا كان المجال المعرفي يهتم بالعمليات العقلية عند المتعلم، وكان المجال الوجداني يهتم بالجانب الانفعالي عند المتعلم، فإن هذا المجال يهتم بمقدرة الفرد على الأداء الدي يركز على حركات الجسم[1]. ولهذا فهو يركز على النتاجات التعليمية التي تبرز أداء المتعلم الحركي والعملي، مثل قدرة المتعلم على الكتابة الصحيحة باحترام قوانين الرسم الإملائي، والطلاقة والاسترسال في التحدث، والقراءة الصحيحة.

فهذا المجال يهتم بتصنيف المهارات المرتبطة بالقدرة على الأداء والسرعة والدقة والتناسق والمرونة، وقد صنف " كيلر" وزملاؤه هذا المجال وفق تصنيف يبتعد عن الهرمية، وقسموه إلى أربع فئات لا تنتمي أي واحدة منها للأخرى وهي[2]:

1- مهارات التواصل اللفظية.

2- مهارات التواصل غير اللفظية.

3- مهارات الحركات الجسمية الكبرى.

[1]- ينظر جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التعليمية والتربوية في جميع المواد، ص: 553.
[2]- ينظر سهيلة محسن الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ص: 72.

4- مهارات الحركات الدقيقة المتناسقة.

وهناك تصنيف آخر يعود إلى صاحبه " سمبسون" ويتكون من سبعة مستويات، ويتعلق بتعلم المهارة وفق مستويات هرمية، تتابعية، حيث يتعلق كل مستوى بالذي قبله، ويتدرج من السهل البسيط، فالمتوسط، إلى الصعب المعقد، وتتمثل هذه المستويات في الآتي [1]:

1- **مستوى الملاحظة والإدراك الحسي:** يعد هذا المستوى من مستويات المجال المهاري أبسطها وأقلها تعقيدا، ويقصد به إدراك الأشياء أو الملاحظة التي تؤدي إلى أداء المهارة.

2- **مستوى الاستعداد:** ويعني الاستعداد للقيام بعمل معين. بحيث يظهر المتعلم ميله ورغبته في أداء المهارة الجسمية، وهنا يظهر الفرق بين الميل الوجداني المتعلق بالعاطفة، والميل العقلي المتعلق في القيام بمجهود عقلي فهذا المستوى يتعلق بالاستعداد إلى القيام بمجهود حركي.

3- **مستوى الاستجابة الموجهة:** يهتم هذا المستوى بتنمية المهارة عن طريق المحاكاة والتقليد، والمحاولة والخطأ، حيث يتم فيه تنمية المهارة الصعبة انطلاقا من المحاكاة أو التقليد، إلى أن يصل للمهارة الهدف، وهنا يراقب المتعلم المعلم في أدائه للمهارة الهدف ثم يقوم بأداء المهارة بشكل تجريبي حتى يتمكن من أدائها أداء صحيحا، كأن يعيد المتعلم قراءة مقطوعة شعرية في مدة زمنية معينة، محاكيا المعلم في حركاته وإيماءاته.

[1]- ينظر المرجع نفسه، ص: 73. وجودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التعليمية والتربوية في جميع المواد، ص: ...

4- **مستوى الآلية(التعويد):** ويقصد به تأدية المهارات بثقة، فأداء المتعلم لعمله في هذا المستوى قائم على الاستجابات التي تعود عليها، وهنا تصبح المهارة مألوفة تعتمد على التعليمات بدلا من المشاهدة، ولا يظهر فيها مجهود المتعلم، وإنما تتم بطريقة آلية، بعد تكرارها مرات ومرات، كأن يقطع المتعلم بيتا من قصيدة تقطيعا عروضيا.

5- **مستوى الاستجابة العلمية المعقدة:** وهنا يؤدي المتعلم المهارة بدقة واتقان، ويظهر الاتقان في العمل بسرعة الأداء وقلة الجهد، وتتميز نتاجات التعلم بالأنشطة الحركية الدقيقة التنسيق أو التنظيم كأن يؤدي الطالب دورا من أدوار المقامة البغدادية معتمدا على نفسه في تأديتها، بكيفية ممتازة.

6- **مستوى التكيف أو التعديل:** ويقصد به مقدرة المتعلم على أداء المهارة بدرجة عالية من الاتقان بحيث يستطيع تعديلها وتكييفها مع مواقف جديدة، ونتيجة لإتقانه للمهارة ومقدرته على تكييفها في مواقف جديدة فإن المتعلم يستطيع أن يعدل، أو أن ينقح، أو أن يحكم على تأدية هذه المهارة في مواقف مختلفة، كأن يقوم المتعلم بتعديل تأدية زميله في إلقاء قصيدة ما.

7- **مستوى الإبداع:** تظهر المهارة في هذا المستوى بشكل عال من الدقة، بحيث تُظهر الجانب الإبداعي عند المتعلم. فبعد مرور المتعلم بالأداء الآلي للمهارة، ثم تأديتها بدرجة الإتقان، ثم درجة التكيف والتعديل، يصبح في هذه المرحلة قادرا على الإبداع في تأدية هذه المهارة، ولهذا تؤكد نتاجات التعلم في هذا المستوى على الإبداع، كأن يبتكر، أو أن يؤلف قصة، أو أن يخطط لعمل معين.

يتضح من خلال عرض مجال الأهداف المهارية، أن هناك تصنيفين لهذا المجال، حيث يمثل التصنيف الأول تصنيف " كيلر" الذي صنف تعلم المهارة وفق تصنيف بعيد عن الهرمية. أما التصنيف الثاني فهو تصنيف" سمبسون" وهو الذي وقفنا عليه، حيث صنفت تعلم المهارة وفق تنظيم هرمي، متبعة في ذلك تصنيف "بلوم" للمجال المعرفي، وتصنيف "كارثل" للمجال المهاري، الذي تم تقسيمه إلى سبعة مستويات في تنظيم هرمي تتابعي، كل مستوى له علاقة بالمستوى الذي قبله، حيث يتم الانتقال في هذا المجال من المستوى البسيط الذي لا يحتاج إلى بدل الجهد ولا الوقت، والذي يمثله مستوى الإدراك الحسي ومستوى التهيؤ والاستعداد، إلى المستوى المتوسط ويمثله مستوى الاستجابة الموجهة والآلية، والاستجابة العلمية المعقدة، ثم المستوى المعقد والذي يعد أعلى مراتب هذا المجال، والذي يمثله كل من مستوى التكيف ثم مستوى الإبداع.

– تم الوقوف في هذا العنصر على تعريف الأهداف التعليمة حيث تعتبر الأغراض والغايات التي يسعى واضع المنهج إلى تحقيقها، والتي يصوغها المعلم في عبارات واضحة ومحددة لتصف ما يقوم به المتعلم بعد نهاية الدرس فهي تركز على نواتج التعلم.

– وفيما يخص تصنيف الأهداف إلى مستويات، يتضح أنها تنقسم إلى مستوى الأهداف العامة وهي ترتبط بالغايات ومرامي التربية، والتي تتميز بعبارات فضفاضة، تتحقق على المدى الطويل. ومستوى الأهداف الخاصة فهي تلك الأهداف المحددة والواضحة، تصاغ في شكل عبارات تعبر عن السلوك المراد تحقيقه لدى المتعلم، شريطة أن يكون قابلا للملاحظة والقياس،

وتصاغ هذه الأهداف انطلاقا من الأهداف العامة التي يحددها واضع المنهج، ومن محتوى المادة الدراسية.

– وعند الحديث عن أهمية الهدف التعليمي، فقد اتضح أنها الموجه الأساسي لعملية التدريس، يتخذها المعلم دليلا في تخطيطه للدرس، كما أنها تساعد على توجيه عملية التقويم فكلما اتضحت أهداف التعلم كلما سهل على المعلم اختيار الأساليب المناسبة لتأكد من مدى تحقق تلك الأهداف، كما أنها تساعد المتعلم على معرفة ما إذا تم تحقق الهدف أم لا، فمن شأن أهداف التعلم إن تعرف المتعلم عليها وأن تدفع فيهم الرغبة للتعلم.

–وفيما يخص موضوع صياغة الأهداف التعليمية يتضح أن أهم الشروط الواجب مراعاتاها عند تحديد الأهداف، هي أن تكون واضحة لا غموض فيها، وألا تقف على ما يقوم به المعلم من مجريات في عملية التعليم، بل لا بد أن تقف صياغة الهدف على سلوك المتعلم بعد الدرس، أي تركز على نواتج التعلم لا على مجريات العملية التعليمية، وأن تكون الأهداف مرتبطة بالأهداف العامة، وأن تكون قابلة للملاحظة والقياس.

– وفيما يخص مجالات تصنيف الأهداف، اتضح أنها تنقسم إلى ثلاث مجالات؛ وهي المجال المعرفي الذي يعنى يتلك العمليات العقلية التي يقوم بها المتعلم، والمجال الوجداني الذي يعنى بتنمية الاتجاهات والميول والقيم عند المتعلم، والمجال المهاري الذي يعنى بمهارة المتعلم المتعلقة بالأداء الحركي. ولا شك أن تواجد هذه الأهداف بشكل متوازن في منهاج أي مادة

دراسية يبرز شمولية الأهداف، ومن شأن هذه الشمولية أن تبني لنا شخصية المتعلم بشكل متوازن، فلا يركز واضع على مجال ويهمل مجال آخر لأن هذا يخلق لنا شخصية مضطربة.

لا شك أن تحقيق الأهداف التعليمية يتم باختيار المحتوى المناسب لها، وكذا الطرائق التي تعمل على تنفيذ المحتوى، كذا اختيار الأنشطة التعليمية المناسبة التي تعمل على اكساب المتعلم المعارف، والمهارات، والقيم. ولعل مكان تواجد كل هذه العناصر يتجلى في الكتاب المدرسي.

1-5-2. الكتاب المدرسي:

يعد الكتاب المدرسي مكونا أساسيا من مكونات العملية التعليمية التعلمية، وهو الصورة التنفيذية للمنهج. وهذا ما جعله يكتسي أهمية كبيرة في السياق التعليمي_ التعلمي؛ فهو عنصر أساسي في المؤسسة التعليمية لا يمكن الاستغناء عنه، فعلى الرغم من كونه أقدم وسيلة تعليمية استخدمها المعلمون، فإنه ما يزال يكتسح المدرسة، وينافس الوسائل الإلكترونية الحديثة، وذلك لسهولة استعماله، وقلة تكاليفه.

يعرفه "فرانسوا ريشودو" بقوله: «الكتاب المدرسي مطبوع منظم موجه للاستعمال داخل عمليات التعلم والتكوين المتفق عليها[1]»، فهذا التعريف للكتاب المدرسي يقوم على المكون المادي له، فهو مطبوع (imprimé)أي أن صورته المادية تتحدد بالمكون الورقي. ونظرا لما يحتويه الكتاب المدرسي من مكونات تشتمل على (الأهداف، المحتوى، أنشطة، التمارين..)

[1]- طارق لكحل، تر: عبد الحق منصف، دراسات في الكتاب المدرسي: قراءة تركيبية، دفاتر التربية والتكوين، المجلس الأعلى للتعليم، الدار البيضاء المغرب، ع 3، سبتمبر 2010، ص: 61.

المرتبة وفق تنظيم معين، فإنه أعد أساسا للاشتغال والتشغيل داخل عمليات التعليم والتعلم المتفق عليها بين كل من المعلم والمتعلم، لهذا فإنه يعتبر وسيلة وسيطة بينهما. ويرى عبد "الحق منصف" أن تعريف "فرانسوا ريشودو" تعريف فضفاض جدا؛ ذلك أنه يمكن أن ندخل في هذا الإطار كل مطبوع يستخدم داخل حجرة الصف، فيدخل في هذا السياق القواميس والمعاجم والموسوعات، وقد يدخل في هذا السياق أيضا الجرائد والمجلات، فكل نص مطبوع وفق تعريف " فرانسوا ريشودو" هو كتاب مدرسي[1].

ويرى كل من "كزافي روجرز" و"ف. م جرار"، بأنه عبارة عن «أداة مطبوعة، مبنية على نحو قصدي بحيث تندرج ضمن سيرورة تعلم ما، لأجل تحسين نجاعته. وله خواص مميزة عديدة:

– فهو يؤدي وظائف مختلفة متصلة بالتعلمات؛

– ينصب على أهداف تعلم مختلفة؛

– يقترح أنواعا مختلفة من الأنشطة التي يظن فيها خدمة التعلم[2]». فهذا التعريف يقف على كونه أداة مطبوعة، موجها بشكل قصدي لتوجيه وتيسير عملية التعليم والتعلم. كما قد وقف على الوظائف التي تقدمها هذه الأداة المطبوعة، والمتمثلة في تحقيق أهداف المنهج، وكذا نقل المعلومات للمتعلم فهو المصدر الأساس الذي يستقي منه المتعلم معلوماته، كما تتجسد فيه الأنشطة التفاعلية والتي تشمل كل العمليات التي يتفاعل معها المتعلم من أجل اكتساب المعارف والمهارات والقيم.

[1]- ينظر عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، افريقيا الشرق، المغرب، 2007، (د ط)، ص: 236.
[2]- يوسف العماري، أسئلة أولية حول تقويم الكتاب المدرسي، دفاتر التربية والتكوين، المجلس الأعلى للتعليم، الرباط، المغرب، ع 3، 2010، ص: 19.

فالكتاب المدرسي يعد الأداة الرئيسة التي تقوم بوظيفة نقل المعرفة للمتعلم، فهو أحد أدوات النقل الديداكتيكي للمعارف العالمة، والمقصود بالمعارف العالمة جملة المعارف الكبرى، والتي تعمل آلية النقل بتحويلها إلى معرفة تعليمية التي تنتظم فيه وفق تنظيم معين، تتمفصل هذا المعارف التعليمية داخل وحدات، الغاية منها إكساب المتعلم عمليات التفكير والإبداع، والمهارات والتحكم فيها. لهذا، عُدَّ _ الكتاب المدرسي_ من أدوات المنهاج، ومرجعا للمقرر الدراسي[1].

وبناء على هذا فهو وسيلة تعليم وتعلم ذات محتوى مكتوب، يتخذه المعلم لتنفيذ ما جاء في المنهاج، وبالنسبة للمتعلم يعد مصدرا أساسا يستقي منه معارفه، فمهما تعددت مصادر تعلمه يبقى الكتاب المدرسي المرجع الرئيس للمتعلم، يتخذه مرجعا للتطبيق والتذكر والمراجعة والتلخيص، كما يعمل على تكوين قدراته وتنمية مواهبه، وزيادة معارفه، وله دور أساس في تحقيق نواتج التعلم، لهذا تعده المجتمعات الغربية أداة مدرسية (Manuel scolaire) عوض الكتاب المدرسي(Livre scolaire) [2].

[1]- ينظر عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، ص: 236.
[2]- ينظر عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، ص: 236.

1-5-2-2. وظائف الكتاب المدرسي:

لم يبق الكتاب المدرسي في ظل التطورات التي لحقت إعداده حبيس النظرة التقليدية والتي تتحدد بوظيفة نقل المعرفة للمتعلم، وتلقينها، وإنما أضيفت وظائف أخرى للكتاب المدرسي داخل العملية التعليمية، نوجزها فيما يلي[1]:

1-**الوظيفة الأكاديمية:** وتتجلى في عملية نقل المعارف، وعرض المعلومات، والمهارات، وعمليات التفكير، بمراعاة معايير الاختيار التي تتم في ضوء النقل الديداكتيكي.

2-**الوظيفة البيداغوجية:** والتي تترجمها العلاقة التربوية، التي يوفرها الكتاب المدرسي، والتي تجسد العلاقة التواصلية بين كل من المعلم والمتعلم. فهو وسيلة وسيطة بين طرفي العملية التعليمية التعلمية.

3- **الوظيفة السيكولوجية:** وترتبط بالجانب التحفيزي الذي يوفره الكتاب المدرسي للمتعلم، ودفعه واستثارته للتعلم، وذلك من خلال ما يتضمنه من أنشطة تفاعلية متنوعة.

4- **الوظيفة التوجيهية:** وذلك من خلال الأدوات والتوجيهات التي يتضمنها الكتاب المدرسي، من شأنها أن تمكن المتعلم من فهم طرق العمل والانجاز.

5- **الوظيفة التقويمية:** وترتبط بمختلف الوسائل والأنشطة والتمارين التي يحتويها الكتاب المدرسي، على اعتبار أنها أداة مراقبة لتحصي المتعلم ومدى التحكم فيها.

[1]- ينظر الكتاب المدرسي والنقل الديداكتيكي، عبد الحق منصف، دفاتر التربية والتكوين (الكتاب المدرسي والوسائط التعليمية) المغرب، ع3، شتنبر، 2010، ص: 38. ورهانات البيداغوجيا المعاصرة، عبد الحق منصف، ص: 240-241.

إضافة لهذه الوظائف نجد "برنار سبرنغ" يضيف وظائف أخرى للكتاب المدرسي بقوله: «لو تساءلنا عن فائدة الكتاب المدرسي وعن وظائفه الممكنة، نقول إنه يساعد التلميذ على معرفة أمور أساسية وعلى فهمها والقدرة على تطبيقها، وعلى عمله، وتعميق معارفه المكتسبة، وعلى الإبداع[1]»، وهذه الوظائف استقاها" برنار سبرنغ" من صنافة بلوم الإدراكية، والتي تتكون من المعرفة، فالفهم، والتطبيق، فالتحليل، فالتركيب، فالتقييم. وعلى الرغم من غياب مستوى التحليل إلا أن "برنار سبرنغ" يرى أن هذه الوظيفة متضمنة في باقي الوظائف؛ لأنها حسب رأيه تعتبر ضرورية لكل وظيفة من الوظائف المذكورة، فهي ضرورية لكل فهم، وضرورية لكل تقييم[2].

1-5-2-3. مكونات الكتاب المدرسي:

بالنظر إلى كون الكتاب المدرسي يعد وسيلة تعليم وتعلم، فهو الصورة التنفيذية للمحتوى، فإنه يحتوي على جميع العناصر التي يحتويها المنهج، وبالتالي فهوي يشتمل على الأهداف والمحتوى والأنشطة التعليمية والتقويم. ويمكن القول إن الكتاب المدرسي يتكون من مكونين أساسين، بنية بيداغوجية، وأخرى مادية.

أولا- البنية البيداغوجية: وتتمثل في البنية الداخلية التي يتضمنها الكتاب المدرسي، والتي تتمثل فيما يلي[3]:

[1]- إشكالية الكتب المدرسية، برنار سبرينغ، دار الآفاق، د ط، د ت، ص: 19.
[2]- ينظر المرجع نفسه، ص: 20.
[3]- ينظر رهانات البيداغوجيا المعاصرة، عبد الحق منصف، ص: 252.

1-**مادة معرفية:** وتمثلها المعارف، والشروح، والتعليقات، والتواريخ، والمصطلحات والمفاهيم والحقائق والمهارات، والقيم التي يتضمنها الكتاب المدرسي.

2-**مادة الاشتغال والتشغيل:** وتمثلها مختلف الأنشطة والتمارين، ووسائل البحث والتكوين، والتي تنتظم داخل الكتاب المدرسي بمراعاة أهداف التعلم، حيث تصاغ الأنشطة والتمارين في صورة وضعيات تعلمية موجهة للمتعلم، فهي عبارة عن ممارسات تعلمية يقوم المتعلمون بها.

3-مادة التحفيز: ويقصد بها الوسائل المساعدة التي تعمل على تحفيز المتعلم، ودفعه للتعلم.

ثانيا- البنية الخارجية: والتي تتمثل في الجانب الشكلي، أو المادي للكتاب المدرسي سواء تعلق الأمر في هذه البنية بحجمه، أو عدد صفحاته، ونوعية أوراقه. وكذلك الطباعة وشكل الحروف، وتنويع هذا الشكل بحسب أهمية الفقرات والمقاطع، والعناوين، إضافة إلى العناصر والوسائل الإضافية التي ينبغي أن يتوفر عليها الكتاب المدرسي، والتي تمكن المتعلم من قراءاته.

فمن خلال هذا يتضح أن مكونات الكتاب المدرسي تتحدد بالبنية البيداغوجية، والتي تمثلها البنية المعرفية، ممثلة بالمحتوى، وبينة الاشتغال والتشغيل، والتي ترتبط بالأنشطة التعليمية والتمارين التطبيقية، إضافة إلى الوسائل المحفزة التي تسهل عملية التعلم. كما نجد التصميم الفني وجانب الإخراج هو الآخر يمثل الجانب المادي للكتاب المدرسي.

وعليه فإن الكتاب المدرسي يتكون من المعارف والمهارات المراد إكسابها للمتعلم، وإضافة إلى هذا يحتوي على مجموعة من الأنشطة والتمارين التي تهدف إلى تعزيز مكتسبات المتعلم، وتقويم مدى تمكنه من المادة. كما يتضمن مجموعة من الوسائل البيداغوجية المساعدة على تحقيق الأهداف التعليمية وتيسير سبل التعليم والتعلم، كالصور والرسومات والجداول[1].

وفي الآتي عرض لمفهوم أهم المكونات التي سنقف عليها في الشق التطبيقي من الدراسة.

1-5-2-3-1. الأهداف التعليمية:

تعتبر الأهداف التعليمية أول مكون من مكونات الكتاب المدرسي، وسنتجاوز الحديث عن الجانب النظري لأنه تم التطرق إليها في عنصر سابق[2]، وسيتم التطرق إليها في هذا الجزء من الدراسة باعتبارها مكونا من مكونات الكتاب المدرسي، والذي يتم تثبيته في مقدمة الكتاب وبداية كل وحدة

1-5-2-3-2. المحتوى:

يعد المحتوى العنصر الثاني من عناصر العملية التعليمية والذي من خلاله تتحقق الأهداف المسطرة. فإذا كان العنصر الأول من المنهاج يجيب عن السؤال: ما الغاية من التعليم؟ فإن العنصر الثاني من عناصر المنهج يجيب عن السؤال: ماذا ندرس؟

يعرف المحتوى التعليمي بأنه «مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم المراد إكسابها للمتعلمين[3]» فاجتماع كل من (المعارف والمهارات والاتجاهات) يكون المحتوى التعليمي،

[1]- ينظر إدريس اليعقوبي وآخرون، الكتاب المدرسي والوسائط التعليمية، دفاتر التربية والتكوين، ع3، سبتمبر 2010، ص: 88.
[2]- ينظر ص: من هذا المبحث.
[3]- نواف أحمد سمارة، عبد السلام العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، دار المسيرة، عمان -الأردن، ط1، 2008، ص: 146.

والذي يظهر في الكتاب المدرسي على شكل مفردات تعليمية، ويتم اختيار المحتوى التعليمي استنادا للأهداف العامة من طرف واضعي المنهج.

ويعرف المحتوى أيضا بأنه «مجموع المعارف التي يتم اختيارها وتنظيمها على نحو معين. وقد تكون هذه المعارف مفاهيم، أو حقائق، أو أفكارا أساسية فالمحتوى يشتمل على المفاهيم والمبادئ والحقائق[1]» فالمتعلم يزود بهذا المحتوى من أجل تحقيق تنمية شاملة ومتكاملة له، فلا يقتصر المحتوى التعليمي على مكون واحد، كأن يحتوي على المعلومات فقط، أو المهارات، او اتجاهات فقط، فإن ذلك من شأنه أن يؤدي إلى اضطراب في شخصية المتعلم، فإذا تم التركيز على تحصيل المعرفة فقط فإن هذا سيؤدي إلى عدم مقدرة المتعلم على تجاوز استرجاع المعارف، إلى استخدامها في مواقف مختلفة، وكذلك الحال إذا تم التركيز على المجال المعرفي والمهاري، وأهمل الوجداني، فإن شخصية المتعلم ستتجرد من القيم والأخلاق، لهذا وجب أن يكون المحتوى شاملا لكل جوانب شخصية المتعلم من أجل تحقيق شخصية متوازنة، لا تقتصر على جانب ملء الدهن بالمعرفة، وإنما يزود بأليات تطبيق المعرفة. ويشتمل المحتوى أيضا على «الحقائق والأفكار التي تشكل الثقافة السائدة في مجتمع معين[2]». وكل هذا يتم اختياره في ضوء الأهداف المسطرة. فالمحتوى التعليمي هو مجموع المعارف والحقائق والقوانين والإجراءات التي تم اختيارها وفق معايير علمية محددة، ثم يتم ترتيبها وفق معايير تنظيمية محددة، والتي تظهر في صورة تلك المفردات التي يتضمنها كتاب مدرسي ما.

[1]- عبد الرحمن الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، دار الصفاء، عمان- الأردن، ط1، 2009، ص:40.

[2]- محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، ص: 148.

ويعتبر _ المحتوى التعليمي_ جزءا من المعرفة العامة، إذ يتم اختياره من جملة المعارف والعلوم الكبرى، ليمثل بذلك صورة أضيق، من حيث المفهوم والتطبيق بالنسبة إلى تلك المعارف الكبرى التي تم اشتقاقه منها، على أن هذا الاختيار يكون وفق معايير محددة، يتوزع في ضوئها بصورة منظمة[1]. ويظهر في شكل معرفة تعليمية تنتظم في السياق المدرسي بغية تحقيق أهداف التربية.

وللمحتوى تصنيفات كثيرة، منها ما صنف في ضوء المعرفة التي يتضمنها، وقد قسم هذا التصنيف إلى أربع مكونات، هي الحقائق، والمفاهيم والمبادئ، والقوانين، والإجراءات، ويمكن تعريف هذه المكونات كما يلي[2]:

1-**الحقائق:** هي صيغ كلامية، وتشتمل مجموعة من المعلومات الخبرية التي تسمى بها الأشياء والأحداث، والقضايا، وتطلق كذلك على التسميات والألقاب والرموز وتعطي العنوانات.

2-**المفاهيم:** هي مجموعة الخصائص المشتركة التي تجمع الموضوعات أو الحوادث أو الرموز، أو العناصر.

3-**المبادئ:** هي تلك العلاقة التي تربط بين مفهومين أو أكثر، قد تكون سببية أو وصفية..

4-الإجراءات، وهي تلك المهارات والأساليب، أو الخطوات أو الطرائق، والتي يتحقق الهدف المراد منها من خلال تأديتها بشكل معين.

[1]- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتوجه الإيدولوجي، ص: 78.
[2]- المرجع نفسه، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، 84.

إن لأي محتوى تعليمي معايير، يتم اختياره وفقها، وكذلك يتم في ضوئها تنظيمه. وهذا ما سنتطرق له في العنصر الموالي.

ثانيا: معايير اختيار المحتوى:

تشير معايير اختيار المحتوى إلى أن عملية الاختيار تتم وفق أسس موضوعية، فنظرا للكم الهائل من المعارف والخبرات، وأمام الانفجار المعرفي الذي تشهده الساحة العلمية، يجد واضعوا المنهج أنفسهم أمام ضرورة انتقاء معارف، وخبرات تناسب طبيعة المتعلمين، ومستواهم العقلي، وأهداف التعلم حتى يكون المحتوى التعليمي في مستوى ما يراد منه في العملية التعليمية.[1]

هناك العديد من المعايير المعتمدة في اختيار المحتوى، إذ تتمثل في المعايير الآتية أهمها[2]:

– **معيار الصدق:** ويعني أن يكون المحتوى صادقا من حيث وجود علاقة وثيقة بين المحتوى وأهداف المنهج، ذلك أن المحتوى وسيلة المنهج لتحقيق أهدافه. كما يعني أيضا صدق المادة المختارة علميا، وحداثتها وخلوها من الأخطاء.

– **معيار الدلالة:** ويعني اختيار المحتوى استنادا ما هو أساسي ودال من المعارف الكثيرة في ضوء المعايير المعرفية.

– **معيار المنفعة:** يعني هذا المعيار ضرورة أن يكون المحتوى التعليمي الذي تم اختياره وظيفيا ملبيا لحاجات المتعلمين ومشبعا لها، ومتكيفا مع البيئة التي ينتمون إليها.

[1]- عبد الرحمن الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، ص:243.
[2]- المرجع نفسه، ص: 244-246.

– **معيار قابلية المحتوى للتعلم:** ويعني هذا المعيار أن يراعي المحتوى مستوى النضج العقلي والانفعالي والمهاري للمتعلمين.

– معيار الاستجابة لحاجات المجتمع: يعني هذا المعيار أن يلبي المحتوى الذي تم اختياره حاجات المجتمع ولا يتعارض مع عاداته وقيمه وثقافته، ويستجيب إلى متطلباته وما يريده من أفراده.

فاختيار المحتوى التعليمي يستند لجملة من المعايير العلمية، فنظرا لأن الاختيار يقف على أهداف التعلم فإن صدقه يقف على تلك العلاقة بينه وبين الأهداف، ويقف الصدق على خلوه من الأخطاء أي الصحة والدقة العلمية للمحتوى التعليمي، كما يتم اختياره في ضوء اختيار المعرفة العلمية الدالة، كما يجب أن يتم اختياره وفق ما يحتاجه إليه المتعلم، ويستجيب لميوله واهتماماته، ومقدرة المتعلم على تعلمه، واستجابته لمتطلبات المجتمع الذي يعيش فيه.

ثالثا– معايير تنظيم المحتوى:

مثلما وجدت لاختيار المحتوى معايير وأسس علمية، توجد كذلك لتنظيم المحتوى معايير يقوم وتعد عملية تنظيم المحتوى عملية تالية لاختيار المحتوى، ويقصد بالتنظيم ترتيب الخبرات التعليمية التي تم اختيارها في صورة منظمة، تعمل على تحقيق الترابط والتكامل على المستوى الأفقي بين محتويات مادة دراسية معينة في صف دراسي واحد، أو على المستوى العمودي في صفوف دراسية متتالية[1]

[1]- ينظر حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، دار المسيرة، عمان – الأردن، ط1، 2005، ص: 80.

وقد حدد المربون لتنظيم المحتوى معايير نذكر منها[1]:

- **معيار الاستمرارية:** ويقصد به تنظيم المادة بطريقة تسمح للمتعلم ممارسة جوانب التعلم المختلفة في مراحل مختلفة في الصف، فمعيار الاستمرارية يتحقق من خلال ارتباط موضوعات مادة معينة في سنة دراسية، بموضوعات السنة التي تليها، ومستوى المرحلة بشكل يتسم بالتكرار الرأسي الذي من شأنه أن يرتقي بالمتعلم إلى مستوى الإتقان، كما ينبغي أن يتسم بالتكرار الرأسي الذي يعني الترابط بين المواد الدراسية التي يتلقاها المتعلم على مستوى المرحلة، إذ من شان هذا التكرار أن يحقق الكفاءات العرضية بين المواد. على ألا يكون التكرار عشوائيا، وإنما يكون بمستوى أوسع وأعمق في معالجة الموضوعات في كل سنة دراسية.

- **معيار التتابع:** ويقصد به أن تؤسس الخبرات الجديدة التي يقدمها المنهج على الخبرات السابقة، وتؤسس الخبرات الحالية للخبرات اللاحقة. بحيث تعالج الموضوعات اللاحقة باتساع وعمق عن المستوى الذي عولجت له في الموضوعات السابقة، على أن تبرز هذه المعالجة العلاقة بين الموضوعات الجديدة والموضوعات القديمة، ف «تتابع محتوى المنهج وموضوعاته يعني تنظيمها في سنة دراسية واحدة[2]»

- **معيار التكامل:** ويقصد به أن تقدم المادة التعليمية للمتعلمين بصورة مترابطة على مستوى الموضوعات في المادة الواحدة، وعلى مستوى المواد في الصف الواحد.

[1]- ينظر عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية، تحليل محتوى كتب اللغة العربية، ص:247.
[2]- فؤاد، المناهج أسسها وعناصرها، ص: 81.

فكلما كانت موضوعات المادة التعليمية مترابطة ومتماسكة، كلما مكنت المتعلم على معرفة العلاقات القائمة بين هذه الموضوعات، ومن شأن هذا الترابط أن يعمل على أن بناء شخصية متكاملة في الجوانب المعرفية، لأن تقديم المعارف التعليمية على شكل مجزأ يؤدي إلى ضعف في البناء المعرفي للمتعلم، فتظهر له صورة المعارف في شكل منفصل لا تربطها علاقات مع بعضها البعض[1]. لهذا نجد تعليم اللغة العربية يتم عن طريق النظرة التكاملية لفروعها، والابتعاد عن النظرة القديمة التي تدرس كل فرع لوحده.

إذا فالمحتوى التعليمي يعد أهم عنصر من عناصر المنهج، ومكون من مكونات الكتاب المدرسي، فهو إذا كان يمثل العنصر الثاني من عناصره بعد الأهداف فإن يعد أولها تأثرا بالأهداف التعليمة، ويتكون المحتوى من جملة المعارف التعليمية التي تم اختيارها استنادا إلى معايير الاختيار العلمية المعدة أساسا لاختيار المعرفة التعليمية – وهي التي تطرقنا إليها آنفا– من جملة المعارف العالمة المتراكمة عبر التاريخ والناتجة عن خبرات الإنسانية، إضافة إلى المهارات والمواقف والاتجاهات والقيم المراد إكسابها للمتعلم.

وبهذا فالمحتوى النحوي والصرفي، هو مجموع تلك المعارف، والمفاهيم والقواعد، والإجراءات التي تم اختيارها من جملة المعارف النحوية والصرفية التي تضمنتها كتب التراث النحوي العربي، والتي تم اختيارها وفق معايير محددة تستند أساسا إلى ما يقتضيه النحو التعليمي، وإذا جئنا للمرحلة التي نحن بصدد دراستها فإن اختيار المحتوى التعليمي للنحو والصرف يتم في

[1]- ينظر المرجع نفسه، ص: 82.

ضوء الأهداف العامة التي تم وضعها في المنهج، ثم تنظيم المحتوى الذي تم اختياره وفق المعايير التنظيمية.

1-5-3-3. الأنشطة التعليمية:

تعد الأنشطة التعليمية جزءا لا يتجزأ من المنهج الدراسي، ومكونا أساسا من مكونات الكتاب المدرسي بالنظر إلى التربية الحديثة؛ ذلك أنها تساعد في تكوين عادات وقيم ومهارات، وأساليب تفكير ضرورية لاستمرار التعليم والتعلم. لهذا فهي ليست مادة دراسية منفصلة عن بقية المواد الدراسية الأخرى، بل تتخلل كل المواد الدراسية[1].

وتعرف أنشطة التعلم بأنها «مجموعة الفعاليات التي يقوم بها المتعلمون داخل الفصل الدراسي أو خارجها من أجل تحقيق أهداف تربوية منشودة...[2]»، فالأنشطة التعليمية من خلال هذا التعريف تتمثل في كل العمليات التي يقوم بها المتعلم، سواء كانت داخل الصف، أو خارجه، وهذا يحيلنا إلى أن هناك نوعين من الأنشطة التعليمية، أنشطة تعليمية صفية، وأنشطة تعليمة لاصفية. وعليه فإن تواجد الأنشطة التعليمية في الكتاب المدرسي يتنوع بين الصفية التي تنجز داخل قاعة الدرس، واللاصفية التي يوجه الطلبة للقيام بها خارج الصف كالواجبات البيتية والتي يطلق عليها في الأدبيات التربوية "التقويم التتابعي[3]"، إذ تمثل الواجبات المنزلية نشاطا لا صفيا يتضمن العملية التعليمية، يكلَّف المتعلم بتأديته خارج الصف. فإذا كان المحتوى يعمل

[1]- ينظر حيدر عبد الكريم، المناهج وطرائق التدريس المعاصرة، ص: 351.
[2]- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ص: 94.
[3]- ينظر وليد خضر الزند، هاني حتمل عبيدات، المناهج التعليمية تصميمها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2010، ص: 306.

على تقديم المعارف والمهارات والقيم، فإن الأنشطة التعليمية تعمل على تفعيل هذا المحتوى داخل حجرة الصف.

كما يمثل التقويم أحد المكونات التي يتكون منها الكتاب المدرسي، ونشاطا من الأنشطة المعتمدة في الكتاب المدرسي، إذ يمثل المطاف الأخير في العملية التعليمية التعلمية، فمن خلاله يتم التعرف على مدى تحقق الأهداف أو عدم تحققها، لهذا نجدهم يعرفون التقويم على أنه «العملية التي يتم بها الحكم على مدى نجاح العملية التعليمية بكافة عناصرها على تحقيق الأهداف المرجوة منها[1]»، فهناك ارتباط وثيق بين تحديد الأهداف التربوية وعملية التقويم، لأن تقويم التعلم قائم على مدى تحقق الأهداف، وبالتالي تصبح الأهداف معايير لتقويم التعلم.[2]

يعرف التقويم بأنه «عملية إجرائية منظمة لجمع المعلومات والبيانات وتحليلها وتفسيرها وإصدار أحكام قيمية تتعلق بالعملية التعليمية التربوية وعناصرها كافة، استنادا إلى معايير ومستويات معينة في ضوء الأهداف[3]»

في ضوء هذا التعريف للتقويم نلاحظ أن عملية التقويم تنطلق من إجراءات عملية علمية، تبدأ بجمع البيانات، ثم دراستها دراسة علمية للحكم على مدى تحقق الأهداف أم لا، ثم اتخاد إجراءات أخرى إزاء هذا الحكم. فهو عملية تشخيصية، تشخص مواطن القوة والضعف في العملية التعليمية، ومن خلال عملية جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها يتم تقديم الإجراءات

[1]– سهيلة محسن الفتلاوي، أحمد هلالي، المنهاج التعليمي والتوجه الإيدولوجي، ص:95.

[2]– ينظر محمد الدريج، تحليل العملية التعليمة وتكوين المدرسين، ص:180.

[3]– سهيلة محسن الفتلاوي، أحمد هلالي، المنهاج التعليمي والتوجه الإيديولوجي، ص: 96.

اللازمة، وقائية كانت أو علاجية من خلال إصدار أحكام قيمية، وكل هذا من أجل انجاح العملية التعليمية.

أنواع التقويم:

للتقويم أنواع كثيرة، وما يهمنا هو التقويم الذي يساير العملية التعليمية في كل مراحلها. وهو التقويم التشخيصي، والتقويم التكويني البنائي، والتقويم النهائي أو التحصيلي.

1-التقويم التشخيصي: وهو ذلك التقويم الذي يساير مرحلة الانطلاق لتشخيص قدرات التلاميذ التحصيلية، ودرجة تملكهم للمكتسبات القبلية، ومدى ارتباطها بالوضعية الجديدة، وقدرتهم على توظيفها في بناء معارف جديدة[1]. ويهدف التقويم التشخيصي إلى مساعدة المعلم على معرفة الصعوبات التي تواجه التلاميذ في قدرة تحكمهم على المعارف الجديدة. كما أنه يقدم علاج للصعوبات المحددة، من خلال إجراءات عملية من شأنها أن تعبد طريق تعلم الوضعيات الجديدة. ويعمل على تمكين المتعلم من تكييف أنشطة التدريس، حيث يقوم بتدريس بعض المهارات المبدئية واللازمة لدراسة المقرر إذا كشف له التقويم التشخيصي أن معظم المتعلمين لا يمتلكونها[2].

2-التقويم التكويني(البنائي): يساير هذا النوع من التقويم عملية بناء التعلمات، ويعرف «بأنه العملية التي يقوم بها المعلم أثناء عملية التعلم، وهو يبدأ من بداية التعلم ويواكبه أثناء الحصة الدراسية[3]». ويسعى هذا النوع من التقويم إلى الوقوف على مدى مسايرة عملية التعلم للخطة

[1]- ينظر خير هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص: 197.
[2]- ينظر أكرم صالح خوالدة، التقويم اللغوي والتفكير التأملي، دار الحامد للنشر، عمان- الأردن، ط1، 2012، ص: 38.
[3]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

المنهجية التي رسمها المعلم بمعية التلاميذ. كما أنه يشكل تغذية راجعة من طرف المعلم للمتعلمين، فإذا لمس في المتعلمين نتائج جيدة واصل سيرورة البناء، أما إذا لمس ردا من المتعلمين مضطربا أعاد تعديل طريقة العرض[1]. كما يعمل على تحفيز ودفع المتعلم نحو عملية التعلم والاستمرار فيه. ويساعد المتعلم على تجاوز حدود المعرفة إلى الفهم، لتسهيل انتقال أثر التعلم.

3- التقويم الختامي: نجد هذا النوع من التقويم بتسميات منها (التقويم النهائي، التقويم الإشهادي، التقويم الإجمالي)، وكلها تدل على أن هذا النوع من التقويم يأتي عقب انتهاء العملية التعليمية، سواء أكان عقب مرحلة بناء التعلمات، أو بعد نهاية محور من المحاور، أو بعد نهاية فصل دراسي، أوسنة دراسية، أو مرحلة دراسة معينة.

4.أدوات التقويم:

يتناول التقويم جوانب مختلفة من الجوانب الإدراكية عند المتعلم، وذلك قصد التثبت من مدى تحقق الأهداف، أو عدم تحققها، ثم اتخاد الإجراءات المناسبة لذلك. ولما كان للتقويم مجالات متنوعة، كان هناك أدوات متنوعة تتناسب ونوع التقويم، منها الملاحظة المباشرة التي يجريها المتعلم داخل الصف، والاختبارات اللغوية، والتمارين الشفوية، والكتابية...وتعد الأسئلة المكون الأساسي، والأداة الفعالة في التقويم باختلاف أنواعه.

[1]- ينظر بلخير هني/ مقاربة التدريس بالكفاءات، ص:197. وأكرم صالح خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير الناقد، ص: 38.

4-1. مفهوم الأسئلة التعليمية:

تعتبر الأسئلة التعليمية أهم أداة تقوم عليها عملية التقويم بكل أنواعه، وأكثرها فاعلية للتثبت من مدى تحقق الأهداف أو عدم تحققها، ونظرا لكون العملية التعليمية قائمة بين طرفين هما المعلم والمتعلم، فإن السؤال التعليمي يعد أحد الوسائل الفعالة لتحقيق التواصل التعليمي بين طرفي العملية التعليمية. لهذا فإن الأسئلة التعليمية «يجب أن تكون عملية مدروسة، ومخطط لها، ومنبثقة من الأهداف التعليمية. وتتناسب في عددها مع الوقت والجهد اللذين يبذلان في أثناء عملية التعليم[1]»، وذلك لتحقيق التواصل الفعال، فكلما كانت الأسئلة التعلمية منطلقة من الأهداف التعليمية، ومراعية للوقت وجهد المتعلم فإن هذا يؤدي إلى جودة العملية التعليمية التعلمية.

تعرف الأسئلة التعليمية بأنها وسيلة من «الوسائل الإدراكية المعرفية التي تعمل على تنشيط المعلومات في ذهن المتعلم واسترجاعها والإفادة منها بطريقة فعالة[2]»، فالوسائل الإدراكية التي تعمل على تفعيل معلومات المتعلم كثيرة من بينها السؤال التعليمي فهي من وسائل التي تعمل على إثارة وتطوير تفكير المتعلم، بحيث تعمل على جعل المتعلم مستثمرا لمكتسباته، مطورا لها.

والسؤال التعليمي؛ «هو كل عبارة تنطوي على مطالبة المدرس للطلاب بإجابة ترتبط بهدف تعليمي مقرر[3]». فيظهر السؤال التعليمي في شكل عبارات تصاغ من طرف المتعلم إذا كانت

[1]- أفنان نظير دروزة، الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، دار الشروق، الأردن، د ط، د ت، ص: 47.
[2]- المرجع نفسه، ص ن.
[3]- رشدي أحمد طعيمة، أسس بناء المناهج، ص: 167.

في سياق التواصل الشفوي، أو يجدها جاهزة في الكتاب المدرسي، ويطال المتعلم على الإجابة عليها.

4-2. أهمية الأسئلة التعليمية:

لا يمكن أن نتصور وجود عملية تعلمية دون عنصر التقويم، الذي يستند إلى الوسيلة الأساسية الذي يقوم عليها وهي الأسئلة التعليمية، فوجود الأسئلة التعليمية في سياق العملية التعليمة أمر لا غنى عنه.

فللأسئلة التعليمية أهمية كبيرة في تحقيق التفاعل الصفي بين المعلم والمتعلم، فتعمل على تزريد المعلم بمعرفة مسبقة بميوله، وتحصيله السابق، مما يكشف له على مستوى تفكير المتعلم، ومن خلالها يستطيع تحديد تطور المتعلم ونمو أفكاره ومهاراته[1].

كما أنها تعمل على جذب انتباه المتعلم إلى الدرس وتدفعه إلى التركيز على الأهم فيه، وتلخص له أهم النقاط التي تم تناولها في الدرس، وتحثه على دراستها وفهمها، وتعمل على تفعيلها وتطوريها واسترجاعها في الوقت المناسب وتدفع فيه حب البحث والاستطلاع[2].

ويمكن إيجاز أهمية الأسئلة التعليمية في النقاط الآتية [3]:

- تعمل على إثارة نشاط المتعلمين وحماستهم للدرس، وتبعدهم عن الملل.

- مساعدة المتعلمين على ربط الخبرات السابقة بالخبرات والمعلومات الجديدة، وتوضح لهم الأفكار المهمة في الدرس.

[1]- ينظر حسن شحاتة، استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي، الدار المصرية اللبنانية، د ت، د ط، ص: 294.
[2]- ينظر أفنان نظير دروزة، مرجع سابق، ص: 48.
[3]- ينظر حسن شحاتة، استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي، ص: 294-295.

– من أهم المعينات التي تعمل على تركيز مكتسبات التعلم في ذهن المتعلم، وتنمية قدرتهم على مهارات التفكير بمستوياته المختلفة.

– تدريب المتعلمين على نماذج فعالة لكيفية التعامل مع المقرر الدراسي، وتزويدهم بأهم الطرق لمواجهة المشكلات والمواقف الدراسية.

– تعمل على تلخيص ما تم تناوله في الدرس، وتوضيح ما غمض فيه.

– تساعد المعلم على تحديد نقاط القوة والضعف لدى الطلاب في وقت مبكر، وتساعد المعلم في تقويم فاعلية تدريسه.

4-3. أنواع الأسئلة التعليمية من حيث المستويات المعرفية:

تصنف الأسئلة التعليمية إلى عدة أصناف، منها على أساس الشكل الذي تم بناؤه، أو على أساس المجالات؛ فهي إما أسئلة تنتمي إلى مجال المعرفي، وبالتالي ستصنف على أساس مستويات المجال المعرفي، أو المجال المهاري، وبدورها تنقسم إلى مستويات مهارية، أو على أساس وجداني، بحيث تصنف إلى مستويات وجدانية.

وسنقف في هذه الجزئية على مستويات الأسئلة في المجال المعرفي والمتمثلة في الآتي[1]:

1.أسئلة الحفظ: ويرتبط هذا المجال من التقويم بمدى قدرة المتعلم على استرجاع المكتسبات القبلية، ومن بين الصيغ التي تأتي في صورة هذا المجال نجد: (ميز، أذكر، عدد، ...).

[1]- ينظر بلخير هني، تقنيات التدريس، ط1، ص: 78.

2.**أسئلة الفهم:** وهي عبارة عن أسئلة تقيس قدرة المتعلم على تنظيم المعلومات، في مادة ما، تعلمها التلميذ في دروس سابقة يعيد صياغتها بلغته الخاصة، ومن غير الاعتماد على حفظ التعريف الذي عرفه خلال عملية التعلم السابقة، مثل (صف، اشرح..

3.أسئلة التطبيق: ويهدف هذا المجال إلى قياس قدرة المتعلم على تطبيق القوانين والقواعد التي تعرف عليها، مثل: قطع الأبيات، وظف صيغ المبالغة...

4. أسئلة التحليل: ويقف هذا المجال على قياس مدى مقدرة المتعلم على تحليل المادة إلى أجزاء ووحدات، حلل، ميز، ...

5. أسئلة التركيب، غرض هذا المجال من التقويم إعادة ضم الوحدات والأجزاء والعناصر ضمن بنية واحدة، مثل: هات عنوان جديدا للنص، أو كتابة قصة، ...

6.أسئلة التقويم: وفي هذا المجال يقوم المتعلم بإبداء رأيه، وإصدار الأحكام في ضوء معايير محددة، وكذا تقويم الأفكار. مثل: ما رأيك، أحكم، ...

فهذا التصنيف للأسئلة، والذي يستند لصنافة "بلوم" المعرفية، يتميز بالهرمية، والتدرج من الأدنى إلى الأعلى، ومن الصعب إلى السهل؛ فيمثل كل من مستوى الحفظ، والفهم، والتطبيق، مستويات الأسئلة الدنيا. ويمثل كل من مستوى التحليل، والتركيب، والتقويم، مستويات الأسئلة العليا. وهذا الاختلاف بين المستويات أنتج اختلاف بين أهداف كل مستوى؛ فمستوى (الحفظ/الفهم) يهدف إلى القدرة على التحكم، ومستوى (التطبيق/ التحليل) يهدف إلى القدرة

على التحويل، ومستوى (التركيب/ التقييم) يهدف إلى القدرة على التعبير والإبداع. فيسمى الأول؛ (أسئلة التحكم)، والثاني (أسئلة التحويل)، والثالث (أسئلة الإبداع)[1].

1-5-3-4. الإخراج الفني:

من بين مكونات الكتاب المدرسي، التصميم الفني والإخراج، الذي يمثل الجانب المادي للكتاب المدرسي، والذي يقف على مظهره الخارجي، وهو مكون مهم جدا في إعدادا الكتاب المدرسي، بالنظر إلى وظيفة هذا المكون الذي يعمل على لفت انتباه المتعلم، وجذب نظره بالأساس، فهي من عوامل تشويق الطلبة للدراسة. فقد يؤدي هذا المكون إلى نفورهم من التعلم، أو الإقبال عليه، لهذا يجب توجيه العناية الكافية بنوعية الأوراق المستعملة، وكذا غلافه، وحجم الحروف، فالأشكال التوضيحية تعمل على توضيح المادة العلمية، وترفع من موثوقية الكتاب لدى الطلبة، فتوحي لهم بأن كمية القراءة قليلة مما يرفع إنجازهم[2]

1-5-4. معايير تقويم محتوى الكتاب المدرسي:

يتم تقويم محتوى الكتاب المدرسي استنادا إلى جملة من المواصفات التي وضعها الخبراء لتقويم بمكوناته، إذ أن توفر هذه المعايير في أي كتاب مدرسي يسهم في الحكم على مدى جودته، ومنه جودة العملية التعليمية. ويمكن إجمال هذا المواصفات في النقاط الآتية[3]:

[1]- ينظر بلخير هني، تقنيات التدريس، ص:278.

[2]- ينظر نبيلة طاهر التونسي، خديجة حاجي، مستوى جودة كتاب النحو من منظور جودة التأليف، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع 99، جويلية، 2018، ص: 28.

[3]- ينظر حيدر عبد الكريم، المناهج وطرائق التدريس المعاصرة، ص: 184-185. تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، عبد الرحمن الهاشمي، محسن علي عطية، ص: 303.

- الأهداف: يجب أن تكون أهداف المحتوى في الكتاب المدرسي مثبتة في مقدمته، وأن تكون في صفحة كل وحدة تعليمية، وأن تعكس السلوك المتوقع من التلاميذ القيام به، فلا تعكس ما يقوم به المدرس، وأن تكون قابلة للملاحظة والقياس.
- المحتوى: يعد المحتوى مكونا أساسيا من مكونات الكتاب المدرسي، ويقف على جملة من المواصفات التي يجب أن يستند إليها في موقعته في الكتاب المدرسي منها:

1-أن يرتبط بالأهداف التي تم تحديدها.

2-أن يكون هناك توازن بين حجم المعلومات والوقت المخصص لها.

3-أن يكون المحتوى مرتبطا بالواقع الذي يعيشه المتعلم.

4-أن يكون مرتبطا بالخبرة السابقة ومؤسسا عليها.

5-أن يكون ممهدا للخبرات اللاحقة.

7-أن تتكامل موضوعاته مع بعضها.

8-أن يشتمل على مهارات لغوية ويدوية، وعقلية فردية وجماعية.

9-أن يشتمل على مكونات المعرفة (حقائق، مفاهيم، تعميمات، مبادئ، نظريات، اتجاهات، قيم، مهارات)

10-يستحب أن يتضمن كل درس من الدروس بخلاصة موجزة تشمل النقاط التي تم التطرق لها في الدرس.

- الأنشطة: يجب أن يحتوي الكتاب المدرسي على أنشطة تقحم المتعلم في جو العملية التعليمية التعلمية، وأن تكون الأنشطة متنوعة، بعيدة عن التكرار والجمود، مبنية على مشاركة المتعلم. ومن جملة المواصفات التي تخص الأنشطة نجد ما يلي[1]:

1- ضرورة أن تستند إلى الأهداف التعليمية الخاصة بالوحدة.

2- أن تعمل على إثارة المتعلم.

3-أن تنمي قدرة المتعلم على التفكير وحل المشكلات.

4- أن تكون تعليماتها واضحة.

5- أن تعمل على استرجاع المتعلم للمعلومات السابقة، ودمجها مع المعلومات الجديدة.

6- أن تعمل على تثبيت ما تم تعلمه في ذهن المتعلم.

7-أن يحتوي العرض على خلاصة موجزة تشمل النقاط التي تم التطرق إليها في الدرس.

- **الإخراج الفني:** يعد إخراج الكتاب وطباعته من الأمور التي يجب مراعاتها حين إعداد الكتاب المدرسي لما لها من دور فعال في لفت انتباه المتعلم وإثارة دافعيته للتعلم، ومن جملة المعايير التي يقف عليها هذا المكون نجد[2]:

1-أن يكون حجم الحروف مناسبا لمستوى النضج البصري للمتعلمين حرصا على السلامة البصرية لهم.

[1]- ينظر عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، ص: 271.
[2]- طارق لكحل، تر: عبد الحق منصف، دفاتر التربية والتكوين (الكتاب المدرسي والوسائط التعليمية)، ص: 66.

2-أن يكون هناك تمايز في الحجم واللون بين العنوانات الرئيسة والعنوانات الفرعية، فيستعمل حجما معينا للعناوين الرئيسة، وحجما مغايرا للعناوين الفرعية، وحجما ثالثا للشرح الاعتيادي. مع استعمال اللون المناسب للعناوين، والخلاصات، والتعريفات.

3- أن يتوفر على أشكال وصور توضيحية.

1-5-3. الطريقة التعليمية:

تعد طريقة التدريس المكون الثالث من مكونات العملية التعليمية التعلمية. فإذا كانت المحتويات تمثل الصورة التنفيذية للأهداف المسطرة في المنهج، فإن الطريقة تمثل الجانب الإجرائي لنقل المحتويات للمتعلمين لتحقيق الأهداف المنشودة. وقد صاغها بعض الباحثين في سؤال مفاده: ما هي أشكال العمل التعليمي التي سأوظفها؟[1]بينما يضعها " تايلر-Tyler"

تحت سؤال: كيف يجب أن تنتظم تلك الخبرات التعليمية[2]؟

فالمقصود بأشكال العمل التعليمي، والكيفية التي تنتظم وفقها الخبرات، هو ما يعرف بطرائق التدريس.

تعددت تعاريف الطريقة التعليمية، فمنهم من يرى أن الطريقة «هي جميع أوجه النشاط الموجه الذي يمارسه المدرس بغية مساعدة طلابه على تحقيق التغير المنشود في سلوكهم، ومن ثم مساعدتهم على اكتساب المعلومات والمعارف والعادات، والاتجاهات والميول والقيم

[1]- محمد الدريج، **تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين**، ص:76.

[2]- **المرجع نفسه**، ص:133.

المرغوبة[1]»، فهذا التعريف يقف على جوهر الأنشطة التي يقوم بها المدرس ليأخذ بيد المتعلم إلى اكتساب المعلومات والمعارف والمهارات والقيم، وتحقيق الأهداف المنشودة.

وتعرف بأنها «مجموع الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم المجال الخارجي للمتعلم، من أجل تحقيق أهداف تربوية معينة[2]»، فهي عبارة عن أساليب يتخذها المعلم من أجل نقل المعارف التعليمية المراد ترسيخها للمتعلم، بغية تحقيق أهداف معينة. كما أنها تعد أسلوبا فنيا يقوم على معطيات تربوية ونفسية يعتمدها المعلم مع متعلميه لتنفيذ البرامج التعليمية وتحقيق الأهداف المسطرة، فهي الوسيلة التي تنقل من خلالها المعرفة والمهارة، وكلما كانت ملائمة للموقف التعليمي، ومنسجمة مع عمل المتعلم كلما تحققت الأهداف التعليمية، فالمعلم يوجه انتباه المتعلمين بواسطة سلسلة من الفعاليات التي تتجسد من خلالها طريقة التدريس، ويأخذ بيدهم لتحقيق الأهداف المرجوة، فكلما أحسن المعلم استعمال الطريقة كلما ساهم في تحقيق ما يرمي إليه مع المتعلمين، فالمعلم الناجح هو في حقيقته طريقة.

وتعرف الطريقة بأنها «أسلوب فني قائم على معطيات تربوية ونفسية يعتمدها المعلم مع التلاميذ لتنفيذ البرامج، وتحقيق الأهداف[3]». فهذا التعريف يركز أيضا على كون الطريق الأسلوب الذي يستخدمه المدرس لتنفيذ البرنامج الدراسي بغرض تحقيق الأهداف المقررة. ويقف تعريف آخر على نفس المفهوم للتعريفين السابقين على أن المقصود بالطريقة «الأسلوب الذي

---

[1]– حيدر عبد الكريم، **المناهج وطرائق التدريس المعاصرة**، ص: 196.

[2]– محمود صالح الساموك، هدى علي جواد، **مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها**، دار وائل، عمان–الأردن، ط1، 2005، ص: 62.

[3]– خير الدين هني، **تقنيات التدريس**، ص: 31.

يستخدمه المعلم في معالجة النشاط التعليمي ليحقق وصول المعارف إلى طلابه بأيسر السبل، وأقل الوقت والنفقات[1]»، فكلما أحسن المعلم اختيار الأسلوب المناسب لطلبته في نقل المعارف، كلما ضمن وصولها بأقل جهد وبأقل وقت. وتعرف كذلك بأنها «مختلف الأنشطة التي يجب أن يزاولها المدرس بفضل مواد دراسية معينة، قصد جعل الطلاب يحققون أهدافا تربوية محددة[2]».

من خلال هذه التعاريف نجدها تجمع على أن الطريقة تقف على تلك الأنشطة التي يقوم بها المعلم، من أجل إكساب المتعلمين معارف، ومعلومات، وقوانين، ومهارات، وقيم، حتى يحقق الأهداف التربوية المنشودة. فهي عبارة عن خطة يتخذها المعلم في نقل المعارف للمتعلمين بأيسر السبل لتحقيق الغاية من التعليم. لكن هذه التعاريف تقف على المفهوم القديم للطريقة، والذي يركز على نشاط المعلم لا نشاط المتعلم، والمتمثل في نقل المعرفة، وضمان وصولها.

ولنا أن نتساءل أين دور المتعلم من هذه الطرائق؟ هل يقتصر التعليم على نقل المعارف فقط؟ أم أنه يعمل على تطوير قدرات المتعلمين؟ وجعلهم يكتسبون المعرفة بأنفسهم بمختلف العمليات العقلية؟ إن هذه الأسئلة وغيرها هي ما أجابت عليه طرائق التعليم الحديثة التي تركز على دور المتعلم في بناء معارفه، واكتساب قدراته، وتوجيه ميولاته بنفسه. ومرد ذلك أن الطريقة لا تقف على نقل المعرفة فحسب، وإنما هي نموذج يتخذه المعلم لتوجيه المتعلمين نحو

[1]–طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**، ص: 202.

[2]– محمد الدريج، **تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين**، ص: 150.

الاعتماد على أنفسهم في عملية التعلم، وذلك من خلال توفير الظروف المناسبة التي تجعل المتعلمين يتدربون على أنماط من السلوك وتنمي لديهم آليات التعلم الذاتية[1].

وهي أيضا «خبرة تلتزمها المدرسة من أجل تيسير التعلم وتسهيله. وجعله سلوكا يتوافق مع ميول التلاميذ واتجاهاتهم. فيتفاعلون معه إلى درجة أن يؤثر في نموهم العقلي والوجداني والجسمي والسلوكي، بما هو مقرر في الأهداف والغايات التي تسعى التربية إلى بلوغها[2]».

غير أن اتخاذ النموذج لوحده لا يكفي، وإنما يتعين على الأستاذ أن يكون ملما بأنواع طرائق التعليم، وأن يكون على وعي تام بإيجابيات كل طريقة وسلبياتها حتى يتسنى له تفاديها، وأن يحسن اختيار الطريقة المناسبة لكل مادة تعليمية، ذلك أن طبيعة المادة تسهم في اختيار طريقة التعليم المناسبة. فحسن اختيار الطريقة يؤمن المعلم العثار، ويضمن له نجاح العملية التعليمية في يسر وسهولة بأقل جهد ووقت[3]. وعليه أن يكون على دراية بطبيعة التلاميذ ومدركا للفروقات الفردية بينهم، وهذا يتطلب منه التنويع في أسلوبه حتى يضمن تحقيق الأهداف المنشودة.

1-5-3-2. شروط الطريقة الناجحة:

نجاح الطريقة في التعليم وتحقيقها للأهداف المسطرة هو في الحقيقة راجع إلى جملة من الاعتبارات التي يجب على المعلم أن يتخذها أثناء قيامه بالعملية التعليمية التعلمية، وعليه أن

[1]- ينظر خير الدين هني، **تقنيات التدريس**، ص: 38.

[2]- خير الدين هني، تقنيات التدريس، ص: 31.

[3]- ينظر محمود صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية، ص: 622.

يحسن استعمال الطريقة، ويراعي في ذلك المادة التعليمية، ومستوى المتعلمين، فيجب أن يتخذها المعلم نموذجا يوجه من خلاله تلامذته نحو الاعتماد على أنفسهم في العملية التعليمية التعلمية، توقظ اهتمامهم، وتثير استجاباتهم.

ويمكن إجمال شروط الطريقة الناجحة في النقاط التالية[1]:

1- يجب أن تراعي الطريقة المختارة الأهداف التربوية والأهداف السلوكية.

2- أن تراعي الطريقة طبيعة المادة الدراسية وطبيعة المواضيع الدراسية، إذ إن طبيعة المادة هي التي تحدد نوع الطريقة الملائمة لتدريسها.

3- مراعاة الطريقة لاستخدام الوسائل التعليمية، ووسائل الإيضاح، لأن ذلك من شأنه أن يأخذ بالطريقة إلى أسباب النجاح.

4- أن تكون الطريقة قادرة على التكيف مع المواقف التعليمية المختلفة.

كما يشترط فيها أن تكون مثيرة لاهتمام المتعلمين، تعمل على تنمية ميولهم، تراعي مستوى استعدادهم وقدراتهم[2].

والطريقة قد تكون حورا، أو مناقشة، أو على شكل مشكلات، أو غير ذلك، مما تستدعيه المواقف المختلفة لعمليات التعلم، وينصح بالتنويع في استخدام طريقة التدريس أثناء العملية التعليمية، تماشيا ومقتضيات الظروف التعليمية، لأن الاقتصار على طريقة واحدة يؤدي إلى

[1]- بلخير هني، **تقنيات التدريس**، 31.

[2]- عبد الرحمن الهاشمي، محسن علي عطية، **تحليل محتوى مناهج اللغة العربية**، ص:42.

الجمود الذي يقضي على حيوية التلاميذ، ويحد من إبداع المعلم[1]. فتارة يجعلها المعلم في صورة ألعاب ومسابقات، وتارة في صورة حوار ونقاشات، كما يجب أن تكون الطريقة اقتصادية تؤدي الغاية في أقل وقت وأيسر جهد يبدله المعلم[2].

1-5-3-3. طرائق تدريس النحو:

لقد تعددت طرائق تدريس القواعد النحوية، فمنها طريقة التدريس الاستقرائية، ومنها طريقة التدريس القياسية، ومنها الطريقة النصية ومنها الطريقة المعدلة، وسنتطرق في هذا العنصر إلى هذه الطرائق:

1-5-3-1. الطريقة القياسية:

تقوم الطريقة القياسية على «الانتقال من الكليات إلى الجزئيات أي من القاعدة أو التعريف أو الحكم العام إلى ملاحظة الأمثلة[3]»، فهي تعمل على انتقال الفكر من الحكم على الكل إلى الحكم على الجزء، أي تنطلق من القضايا العامة إلى القضايا الجزئية.

وتعتبر صورة موسعة للخطوة الخامسة من الطريقة الاستقرائية، حيث إن المتعلم يقوم بتطبيق أحكام القاعدة التي توصل إليها، إلا أن في هذه الطريقة، تقدم له القوانين جاهزة، ويتم التطبيق عليها[4].

---

[1]- بلخير هني، **تقنيات التدريس**، ص: 39.

[2]- **طرائق تدريس الأدب والبلاغة**، ص:29.

[3]- محمد صالح سمك، ص: 623.

[4]- ينظر محمد كشاش، **تعلمية القواعد النحوية، تعلُمية اللغة العربية**، دار النهضة العربية، لبنان، ج1، ط1، 2006، ص: 129.

تقوم خطوات الطريقة القياسية على ما يلي[1]:

الخطوة الأولى: (التمهيد)

تعتبر خطوة التمهيد، مرحلة تهيئة للمتعلمين، ودفعهم للإقبال على الدرس، ويتم فيها التطرق للدرس السابق، وهي نفس الخطوة في الطريقة الاستقرائية.

الخطوة الثانية: (عرض القاعدة)

يتم فيها عرض القاعدة على المتعلمين مكتوبة على السبورة، وحين عرضها يشعر المتعلم أن القاعدة تشكل له اضطرابا في فهمه مما يدفعه لفهم محتوى القاعدة.

الخطوة الثالثة: (تفصيل القاعدة)

في هذه الخطوة يُطلب من المتعلمين الإتيان بأمثلة قياسا على القاعدة المعروضة عليهم، وفي حالة عجز الطلبة عن الإتيان بالأمثلة، يقدمها المعلم لهم، ويطالبهم بإكمال بقية الأمثلة، حتى يتم ترسيخ القاعدة.

الخطوة الرابعة: (التطبيق)

تمثل خطوة التطبيق أخر خطوة في الطريقة القياسية، بعد شرح القاعدة وتفصيلها يتم التطبيق على القاعدة، ويتم التنويع في التطبيقات النحوية بين الإعراب، والتحويل، والإتيان بأمثلة وغيرها من التطبيقات التي تثبت اكتساب القاعدة عند المتعلمين.

[1]– طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**، ص: 220.

تعد هذه الخطوات الأربع، أهم النقاط التي تعالج فيها الظاهرة النحوية في ظل الطريقة القياسية، وعلى الرغم من أنها لا تستغرق وقتا وجهدا كبيرين في عرضها، إلا أنه يؤخذ عليها البطء في توصيل المعلومة. أضف لذلك أنها تخالف الأسلوب الطبيعي في اكتساب المعارف، ذلك أن العقل يدرك الكليات بعد مشاهدة الجزئيات. وكذا فهي تلغي دور المتعلم، فهو مجرد متلق سلبي بحيث أنه يعمل على المحاكاة والتكرار، وتنتفي منه صفة المشاركة في اكتشاف القاعدة، ولا تشجع المتعلم على الابتكار، وهذا ما يجعل صورة القاعدة النحوية صعبة عند المتعلمين لعدم مشاركتهم في الوصول إلى أحكامها. لهذا يقال إنها لا تصلح لتعليم في المراحل الأولى[1].

1-5-3-3-2. الطريقة الاستقرائية:

تعد الطريقة الاستقرائية من أقدم طرائق تدريس النحو العربي، فقد اعتمدها العلماء القدامى في تعليمهم النحو للناشئة. ويظهر ذلك في أمات الكتب النحوية، إذ تستند في بناء القاعدة النحوية إلى شواهد (قرآنية، وشعرية، ونثرية، وأحاديث نبوية)، ولعل تقعيد النحو العربي أساسا قد استند إلى الطريقة استقرائية.

هذا، وتعود نشأة هذه الطريقة في العصر الحديث إلى العالم الألماني (هاربارت) في أواخر القرن التاسع عشر، وتستند هذه الطريقة إلى أساس فلسفي مؤداه أن الاستقراء هو الأسلوب الذي يسلكه العقل في تتبع مسار المعرفة ومدارجها. ليصل إلى المعرفة في صورتها الكلية بعد

[1]- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**، ص: 219-220. وحسن شحاتة، **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، ص: 26-27.

تتبع أجزائها وقوام هذه الطريقة أن العقل البشري يتكون من مجموعة من المدركات الحسية، وأن هذه المدركات يتراكم بعضها فوق بعض، وأن هذه المدركات بها قوة تلقائية تمكنها من التفاعل الدائم مع بعضها البعض فتنتج أفكارا ومدركات جديدة، فهذه الطريقة تقوم على تتبع الجزئيات واستقصاء بحثها للوصول إلى حكم كلي عام يشملها، كاستنباط القواعد والأمثلة. بحيث تنطلق من الملاحظة ثم تنتقل إلى الاكتشاف ثم إلى التعميم أو الوصول إلى الحكم.

وتقوم الطريقة الاستقرائية في تعليم القواعد النحوية على خمس خطوات[1]:

الخطوة الأولى:

تمثل خطوة التمهيد، أهم خطوة في الطريقة الاستقرائية، ذلك أنه إذا نجحت هذه الخطوة، ضمن الأستاذ نجاح الدرس، ففيها يسعى المعلم إلى تهيئة المتعلمين ولفت انتباههم لجو الدرس، مع تذكيرهم بالمعلومات القديمة التي لها علاقة بالدرس الجديد، حتى تترابط المعارف مع بعضها البعض.

الخطوة الثانية:

والتي تمثل خطوة العرض، وتعتبر هذه المرحلة مركز هذه الطريقة إذ من خلال العرض يتم اكتشاف أحكام القاعدة، وفيها يتم عرض الأمثلة النحوية على المتعلمين، بتدوينها على السبورة، وشرحها معهم مثالا مثالا.

[1]– محمد صلاح مجاور، **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية**، ص: 41.

الخطوة الثالثة:

وتسمى خطوة الربط أو الموازنة، وفيها يتم ربط المعلومات التي توصل إليها المتعلمون من خلال الأمثلة التي تناولوها في خطوة العرض، وربط هذه المعلومات ببعضها البعض وإقامة مقارنة بينها للوصول إلى بناء أحكام القاعدة.

الخطوة الرابعة:

وفيها يتم الوصول إلى أحكام القاعدة، انطلاقا من المراحل السابقة، ويتم تسجيلها على السبورة، ويرددها التلاميذ أكثر من مرة.

الخطوة الخامسة: (التطبيق)

يتدرب المتعلمون في هذه الخطوة على أحكام القاعدة التي توصلوا إليها، وتكون هذه التدريبات في مواقف جديدة لم يقفوا عليها حين استنتاج القاعدة، وتكون متنوعة بين الشفهي والكتابي، شاملة لمستويات المجال المعرفي.

فالطريقة الاستقرائية تتضمن الخطوات التي يسير عليها عقل المتعلم في اكتساب الظاهرة النحوية في سياق طبيعي؛ بحيث يتخذ من التراكيب (الأمثلة) وسيلة لاستخلاص أحكام القاعدة، فينطلق المتعلم من تحليل الأجزاء –الأمثلة–ثم الموازنة بينها من خلال الوقوف على أوجه التشابه والاختلاف، ثم الوصول إلى بناء أحكام القاعدة، ثم استثمار الأحكام المتوصل إليها وترسيخها في وضعيات تطبيقية متنوعة بين الشفهي والكتابي.

ومن خلال خطوات هذه الطريقة نجد ها تثير اهتمام المتعلم، وتلفت انتباهه من خلال التدرج في تقديم الظاهرة النحوية، فينتبه من خلال الخطوة الأولى والمتمثلة في التمهيد لجو الدرس، كما تجعله يبني أحكام الظاهرة النحوية من خلال مرحلة العرض والربط، إذ يقوم فيها بجملة من العمليات العقلية (البحث والاكتشاف) التي تجعله يصل لأحكام القاعدة، الملاحظة، والموازنة، ثم الاكتشاف، وفي الخطوة الأخيرة نجده يتمرن على وضعيات متنوعة من خلال أحكام القاعدة التي توصل إليها، فهو يتهيأ ثم يفكر، ثم يطبق. ومن شأن هذه العمليات أن تكسبه دقة الترتيب والملاحظة والوصول إلى الحكم الصحيح. ويرى حسن شحاتة أن هذه الطريقة تربط التعلمات الجديدة بالسابقة في علاقة تتابعية مما يسمح للمتعلم بترتيب أفكاره.

وعلى الرغم من إيجابيات هذه الطريقة فقد سجلت عليها بعض المآخذ، منها، أنها تركز على عمل المعلم أكثر من المتعلم، فالمعلم هو الذي يقوم بعملية التهيئة، ويوجه المتعلم للملاحظة، وللربط والموازنة، وكذا بناء أحكام القاعدة، فهذا يحد من مشاركة المتعلم. أضف لذلك فإن هذه الطريقة تلغي الجانب الوجداني من شخصية المتعلم، فهي تعمل على تنمية الجانب المعرفي أكثر من الجوانب النفسية والمهارية، ولعل مرد ذلك إلى أن هذه الطريقة تصلح لتعلم المواد ذات العلاقات المنطقية أكثر من المواد النفسية، ثم إن في تتبع خطوات هذه الطريقة نجد المتعلم يتعلم منها دقة الملاحظة، والصبر، وتعوده على الثقة في النفس من خلال الوصول إلى أحكام القاعدة، فضلا عن هذا فإنها تتضمن عمليات مهارية يمثلها الجانب الأدائي (كتابة ومشافهة). فلا يمكن أن يلغى الجانب الوجداني والمهاري في هذه الطريقة.

ونشير إلى أن هذه الطريقة تصلح أكثر للمتعلمين المتفوقين، فهي لا تسمح بالوقوف على المواطن التي يتعثر فيها المتعلمون، لهذا وجب أن يتنبه المعلم أثناء خطوة العرض والموازنة والتطبيق، ونقترح أن تضاف خطوة خامسة لهذه الطريقة والمتمثلة في خطوة المعالجة حتى يتسنى للمتعثرين تجاوز الصعوبات التي تواجههم.

1-5-3-3-3. الطريقة النصية:

للطريقة النصية عدة تسميات، منها الطريقة المعدلة؛ لأنها نتجت عن تعديل الطريقة الاستقرائية. وتسمى أيضا بالطريقة التكاملية لأن اللغة تدرس بها على شكل وحدة متكاملة. وتسمى النصية أيضا لأن النص هو منطلق الدراسة.

وهذه الطريقة لا تختص بتدريس القواعد النحوية فحسب وإنما تشمل تعليم كل فروع اللغة بلاغة وعروضا ونقدا، وتعد القواعد النحوية والصرفية فرعا من فروع اللغة، لهذا فإنه يتم تدريسها في ظل هذه الطريقة انطلاقا من نص القراءة في المراحل الأولى، ومن النص الأدبي، أو التواصلي في المرحلة الثانوية.

تقوم الطريقة النصية على أسس لغوية ونفسية وتربوية، تتمثل الأسس النفسية في كون العقل يشكل وحدة متكاملة، وليس مكونا من عدة ملكات. ويتمثل الأساس التربوي في أن العملية التعليمية وحدة متكاملة، تُتَمم المواد الدراسية بعضها بعضا، فللغة العربية فروع عديدة

يجمع النص بينها في وحدة متكاملة. ويتمثل الأساس اللغوي في كون الاستعمال اللغوي إما كتابة، أو كلاما. وكلاهما مترابطان[1].

وقوام هذه الطريقة النص المتكامل في أفكاره وأحداثه وسياقه وشكله الكلي. بحيث يدرس النص دراسة لغوية من جوانبها المختلفة نحوا وبلاغة ونقدا، صوتا. فتعليم اللغة وفق الطريقة النصية «إنما يجاري تعليم اللغة نفسها؛ إذ من الثابت الذي لا جدال فيه أن تعليم اللغة إنما يجيء عن طريق معالجة اللغة نفسها ومزاولة عباراتها[2]»، فاكتساب القواعد النحوية لا يتم عن طريق العبارات المنفصلة، وإنما يجري في وحدة منسجمة ومتماسكة، ترتبط فيها الأجزاء في سلسلة من العلاقات مشكلة نظاما، ممثلة في النص منطلق الدراسة.

تقوم دراسة القاعدة النحوية أو الصرفية من خلال نص القراءة، أو النص الأدبي المثبت في الكتاب المدرسي، وتتمثل خطوات تناول الظاهرة النحوية من خلال هذه الطريقة في الآتي:

أولا. التمهيد:

تعتبر خطوة التمهيد مدخل الدرس، الهدف منه تهيئة المتعلمين لجو الدرس، ويتم ذلك من خلال طرح جملة من الأسئلة تتناول موضوع النص المقروء. ثم تخير مجموعة من الأسئلة تتضمن إجابتها الظاهرة النحوية المراد دراستها.

ثانيا. عرض النص:

[1]– ينظر **تعلمية اللغة العربية**، ص: 132–131.

[2]– حسن شحاتة، **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، ص: 213.

ويتم في هذه الخطوة عرض النص، وذلك إما بقراءته واستخراج الأمثلة التي تحتوي على الظاهرة النحوية وتسجيلها على السبورة، أو كتابة النص كاملا على السبورة، ومطالبة المتعلمين بقراءته، وتحديد العبارات التي تحتوي على الظاهرة النحوية.

ثالثا. مناقشة معطيات النص النحوية:

من خلال هذه الخطوة تتم مناقشة العبارات المحددة، والتي تحتوي على عناصر الظاهرة النحوية، وذلك للوصول إلى استنتاج القاعدة.

رابعا. القاعدة أو التعميم:

ويتم في هذه الخطوة استنباط القاعدة من طرف المتعلمين، وتسجل على السبورة، ويطلب من المتعلمين قراءتها قراءة صحيحة.

خامسا. التطبيق:

وهي خطوة التدريب على القاعدة النحوية، بتدريبات متنوعة.

تلك هي خطوات تدريس القواعد النحوية والصرفية وفق الطريقة النصية. ومن بين المزايا التي تقف عليها هذه الطريقة أن استخراج القاعدة من اللغة نفسها أي في ظلال النص محط الدراسة. مما يسمح بمعالجة القواعد في سياق علمي متكامل، وهذا ما يبني اتجاها إيجابيا حول دارسة النحو عند المتعلم. وترسخ القاعدة النحوية، ويسهم في تنمية مهارة القراءة، إذ من خلال الوقوف على العلامات الإعرابية، تتمثل في ذهنه أبجديات القراءة الصحيحة. لكن على الرغم من هذه المزايا إلا أنه يؤخذ عليها بأنها تهدر الوقت في شرح معاني النص، فالنحو يعد فرعا

من الفروع التي يكون النص منطلقا لها وبالتالي سيهدر الوقت في الشرح، فيتم تناول الفروع الأخرى حتى يتم الوصول إلى الدرس النحوي، والنص منطلق الدرس لا يحتوي على كل عناصر الظاهرة النحوية المدروسة، مما يجعل من المستحيل إيجاد نص يحتوي على جميع الظواهر محط الدراسة[1].

من خلال التطرق إلى طرائق تدريس النحو؛ القياسية، والاستقرائية، والنصية، يتضح أن هذه الطرائق تلتقي في تدريسها للنحو في خطوات وتختلف في أخرى؛ فالتقت كل منها في خطوتي التمهيد والتطبيق. فلا نتصور أي تعليم بدون خطوة التمهيد، إذ يعد محورا أساسا في أية طريقة تعليمية، ذلك أنه يعمل على لفت انتباه المتعلم، وتحديد وجهة الدرس. وللتطبيق أهمية كبيرة في عملية استثمار أحكام الدرس، وترسيخها، وتقويمها. إذ يعمل على تمكين المتعلم من التدرب على القاعدة النحوية في مواقف جديدة ومتنوعة بين الأداء الشفوي والكتابي، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى ترسيخ أحكام القاعدة. أضف لذلك أن خطوة التطبيق تعد خطوة أساسية للتقويم الذاتي، إذ من خلاله يتثبت المتعلم من الإجابة الصحيحة، أو يعتبر القاعدة معيارا لتصويب إجابته.

وتختلف الطريقة القياسية عن الطريقة الاستقرائية والنصية في طريقة العرض، إذ إن العرض في الطريقة القياسية يقوم على عرض القاعدة النحوية ومناقشتها. بينما خطوة العرض في كل من الطريقة النصية والاستقرائية يقوم على عرض الأمثلة ومناقشتها للوصول إلى اكتشاف أحكام القاعدة ثم بنائها.

[1]– ينظر طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**، ص: 224.

كما تختلف كل من الطريقة النصية والاستقرائية في وسيلة الاكتشاف، إذ تعد وسيلة الاكتشاف في الطريقة القياسية أمثلة مبتورة عن سياق الاستعمال، جديدة على المتعلم، بينما وسيلة الاكتشاف في الطريقة النصية هي أمثلة مستمدة من النص، قد تعود عليها المتعلم وفهم معناها لأنها مستمدة من النص المدروس في حصة القراءة.

هذا، وإن من بين خصائص الطريقة الناجحة صفة المرونة، التي تتيح للمعلم استعمال أساليب متنوعة لتحقيق أهداف الدرس، بما يتناسب وطبيعة المادة والموضوع المدروس، وكذا بما يتناسب وقدرات المتعلمين.

2-أهداف تعليم النحو و الصرف

1-نشأة النحو

2-مفهوم النحو والصرف

3-أهداف تدريس القواعد الصرفية والنحو

2-1. نشأة النحو:

مما لا شك فيه أن ظهور أي علم، واشتداد عوده يسبق بإشارات ومعالم قبيل أن يستوي على سُوقِه، وقد حدث هذا مع علم النحو في اللغة العربية كما يحدث لغيره من العلوم.

تشير بعض أقوال الدارسين إلى أن نشأة النحو اكتنفها بعض الغموض، ومنهم من أشار إلى أنها حلقة مفقودة، لكن شأن النحو في هذا شأن غيره من العلوم والفنون الأخرى، إذ إن لحظة

الولادة دائما ما ينتابها الغموض، تأخذ معالمها في التكون والظهور رويدا رويدا حتى يشتد عودها ويبنى صرحها وهذا ما تميزت به اللحظات الأولى في ولادة علم النحو.

تجمع الروايات التي تناولت نشأة النحو العربي على أنه نشأ نشأة إسلامية فقد نشأ وتكامل في رحاب المحافظة على النص القرآني الكريم، وكان ذلك حين استشرى اللحن على الألسنة نتيجة اختلاط العرب بغيرهم، وامتد اللحن تبعا لذلك إلى القرآن الكريم، مما دعا أصحاب الهمم في التفكير في وسيلة تحفظ القرآن ولغته من اللحن[1]، وكان أول ما اتخذوه هو صوغ قواعد تصونه من اللحن، حين عهد سيدنا علي رضي الله عنه لأبي الأسود الدؤلي بوضع الخطوط الأولى لعم النحو، فخط له منهج هذه القواعد في صورة موجزة ينحو نحوها ويتبعها[2]، وتمثلت تلك المعالم فيما اصطلح عليه "بنقط الإعراب، ثم تلاه نقط الإعجام. فكان بذلك "الشكل" الخطوة الأولى لظهور علم النحو، وخطا باللغة العربية خطوات أساسية في تحديد الدلالة، وسلامة النطق، وحفظ النصوص[3].

وتوالت بعد ذلك معالم هذا العلم إلى أن انضبطت قواعده، وأتيح له أن يتم تدوينه في كتاب شامل على يد سيبويه، وتوالى بعد ذلك التصنيف في علم النحو إلا أن كل التصنيفات التي جاءت بعده كانت لمسات تكميلية، ظهرت على شكل إضافات فرعية، أو اعتراض على بعض التراكيب الثانوية أو تغيير مصطلحات اسمية. فهكذا نشأة النحو على ضفاف شط العرب، ربته

[1]- تواتي بن تواتي، المدارس النحوية، دار الوعي، الجزائر، (د ط)،2008، ص:5.
[2]- عباس حسن، اللغة والنحو بين القديم والحديث، دار المعارف المصرية، القاهرة- مصر، 1966، ص:18.
[3]- عبد الكريم خليفة، تيسير اللغة العربية، منشورات مجمع اللغة العربية الأردني، ط1، 1982، عمان- الأردن، ص:36.

البصرة وليدا، وغذته الكوفة بلبِانها، ورعته دار السلام بين الرصافة والكرخ ليمتد صوته إلى الشام ومصر والمغرب والأندلس[1].

2-2-1. مفهوم النحو:

يعد النحو العربي الركيزة الأساسية التي تقوم عليها اللغة العربية، وأعظمها فائدة على الإسلام والمسلمين، لا يستغني عنه المشتغلون بالدراسة القرآنية، ولا البلاغية، ولا النقدية، فهو من أهم الأدوات التي يتسلح بها الباحث في بحر اللغة سواء أتعلق بدراسة النص القرآني أم النص الأدبي.

مفهوم النحو لغة:

تحمل مادة (ن ح و) في اللغة معاني كثيرة وقفت عليها معاجم اللغة منها معنى القصد، والطريق فقد جاء في اللسان «والنحو: إعراب الكلام العربي، والنحو القصد والطريق، يكون ظرفا ويكون اسما، نحاه ينحوه وانتحاه، ونحو العربية منه، الجمع أنحاء، ونحوه، وانتحاه[2]»

فابن منظور يجعل دائرة النحو تقف على الإعراب دون غيره من المسائل الأخرى التي يعنى بها علم النحو، وهو بالمعنى اللغوي عنده القصد والطريق بمعنى الوجهة التي يقصدها السائر في الطريق، غير أننا نجد في هذا التعريف اللغوي تناقضا بين الوجهة والقصد، والإعراب إذ إن الإعراب يقف على أواخر الكلمات، بينما قوله القصد والطريق ونحو العربية منه لا يقف على هذا المعنى وإنما يتفق مع السير على كلام العرب لا إعرابه.

[1]- محمد المختار ولد آباه، تاريخ النحو العربي في المشرق والمغرب، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط2، 2008، ص: 19.
[2]- ابن منظور، لسان العرب، تح: عامر أحمد حيدر، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط1، ج1، 2003، مادة (ن ح و)، ص:360-362.

وقد ورد مفهوم النحو في معجم " الصحاح" بمعنى القصد والطريق أيضا يقول «النحو: القصد والطريق، يقال نحوت نحوك: أي قصدت قصدك... وأنحى في سيره أي: اعتمد على الجانب الأيسر، والانتحاء صلة هذا الأصل ثم صار الانتحاء الاعتماد والميل في كل وجه... والنحو إعراب كلام العرب[1]» فالنحو عنده بمعنى القصد والطريق، واتباع الخطى في السير على طريق واحد. وربط صاحب الصحاح مفهوم النحو عنده أيضا بالإعراب كما فعل صاحب اللسان.

وجاء في مقاييس اللغة «'نحو' النون، الحاء، الواو، كلمة تدل على قصد، ونحوت نحوه، ولذلك سمي نحو الكلام، لأنه يقصد أصول الكلام فيتكلم على حسب ما كان العرب تتكلم به...[2]»، فابن فارس يجعل كلمة النحو تدل على القصد، ومنها سمي النحو الكلام لأنه يقصد أن يتكلم بما جرت عليه العرب في كلامها. وهذا المعنى أقرب للمفهوم النحوي اصطلاحا.

يعرف ابن جني النحو في كتابه الخصائص في باب القول على النحو حيث يقول: «النحو انتحاء سمت كلام العرب، في تصرفه من إعراب وغيره؛ كالتثنية، والجمع، والتحقير، والتكسير والإضافة، والنسب، والتركيب، وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم؛ وإن شَذَّ بعضهم عنها رُد له إليها، وهو في الأصل مصدر شائع، أي نحوت نحوا، كقولك: قصدت قصدا، ثم خص به انتحاء هذا القبيل من العلم، كما أن الفقه في الأصل مصدر فقهت الشيء أي عرفته، ثم خص به علم الشريعة من التحليل

[1]- الجوهري، الصحاح، دار الكتب العلمية، تح: اميل بديع يعقوب وآخرون، بيروت- لبنان، ط1، 1999، مادة (ن ح و)، ص: 526-527.
[2]- ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت- لبنان، ط1، 1991، مادة (ن ح و)،5/503-504.

والتحريم...[1]» فتعريف ابن جني للنحو جاء جامعا شاملا، حيث وقف على المعنى اللغوي للنحو، والمعنى الاصطلاحي والغاية التي وضع من أجلها النحو؛ فهو مصدر شائع « دلالته ليست قاصرة على انتحاء قواعد النحو بل على مطلق الانتحاء[2]» والذي يعني القصد، ثم خص به محاكاة العرب والسير على سنن كلامهم، من إعراب وتغيرات تمس بنية الكلمة، من تثنية وجمع وتحقير...الخ، وهي مباحث صرفية؛ إذ إن ابن جني هنا يجعل من علم النحو يضم القواعد النحوية والصرفية تحت علم واحد وهو علم النحو. كما حدد الغاية من علم النحو؛ وهي أن يتبع غير الناطقين بالعربية هذا السنن ليلحقوا بأهل الفصاحة، وإن جانبهم الصواب في النطق الصحيح كأهل الفصاحة رجعوا إلى هذا العلم ليهتدوا به إلى محاكاة العرب في كلامهم.

2-2-2. مفهوم علم الصرف:

من خلال تعريف ابن جني_ السابق_ يظهر أن علم النحو يضم مباحث تتعلق بإعراب الكلام، ومباحث أخرى تتعلق بتغييرات تمس بنية الكلمة، وتعرف هذه الأخيرة في عرف لسان علماء العربية بعلم الصرف وهو العلم الذي تعرف به كيفية صياغة الأبنية وأحوالها التي ليست إعرابا ولا بناء[3]. ونظرا إلى كثرة التحويل والتغيير التي تطرأ على المفردات التي تنطبق على قواعد هذا العلم فقد وجد أن البعض يطلق على هذا العلم "علم التصريف"[4] حيث يشير مصطلح التصريف إلى الجانب التطبيقي لهذا العلم. فعلم الصرف «يتعلق بأبنية الكلمات في ذاتها،

[1]- ابن جني، الخصائص، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط2، 2003، مج/1، ص88.
[2]- ينظر المصدر السابق، صفحة نفسها.
[3]- ينظر محمد محي الدين عبد الحميد، دروس في التصريف، المكتبة العصرية، بيروت- لبنان، (د ط)، 1995، ص:7.
[4]- ينظر أبو حيان الأندلسي، المبدع الملخص في علم الصرف، تح: مصطفى أحمد خليل النحاس، الجزيرة للنشر، ص: 32.

وجوهرها لمعرفة ما فيها من التغيرات العارضة سواء أكان الدافع اللفظ أو المعنى[1]»، فموضوع علم الصرف هو بنية الكلمة وما يطرأ عليها من تغييرات، من حيث البحث في كيفية صياغتها لإفادة معنى معين، أو من حيث البحث عن تلك الأحوال التي تعترض لبنية الكلمة من صحة، واعتلال، وإبدال...الخ.

تتحدد مباحث علم الصرف في الآتي:

«1- تحويل بنية الكلمة إلى أبنية مختلفة لضروب من المعاني كصيغ أسماء الفاعلين والمفعولين.

2_ تغيير الكلمة لغير معنى طارئ عليها، ولكن لغرض آخر ينحصر في الزيادة، والإبدال، والقلب والنقل.

3_ بيان أحكام بنية الكلمة وتصريفها إلى أنواع الفعل والاسم والأداة أو من حيث التنكير والإفراد والجمع[2]»

وتظهر فائدة علم الصرف في كونه يعصم اللسان من الخطأ في الكلمات العربية، ذلك أنه يضبط الصيغ، ومن خلاله يقف المتأمل فيه على ما يعتري الكلمات من إعلال، وإبدال، أو إدغام، ومنه يعرف المطرد والشاد من الجموع والمشتقات، وباتباع قواعد تحول مستعمل اللغة دون الوقوع في مخالفة القياس التي تخل بالفصاحة[3].

[1]- محمد محي الدين عبد الحميد، دروس في التصريف، ص: 32.
[2]- فهد خليل زايد، المستوى الصرفي، دار الصفوة، عمان- الأردن، ط1، 2011، ص: 18.
[3]- ينظر دروس في التصريف، ص:5.

ويعتبر سيبويه أول من ألف في التصريف تأليفا ذا قيمة في كتابه الشهير "الكتاب"، والذي عالج فيه كثيرا من المباحث الصرفية، لكنها جاءت مختلطة بموضوعات النحو، وقد تبعه في هذا النهج من عاصروه في خلطهم موضوعات الصرف بموضوعات النحو. ويعتبر المازني أول من أفرد مسائل الصرف بالبحث والتأليف، وفصله عن مباحث النحو، الذي كان مخلوطا به في "الكتاب" والمؤلفات التي سبقته، حيث صاغ قواعد التصريف ونظم قواعده ومسائله في مؤلفه " التصريف"[1]، ثم ترسم العلماء بعد ذلك طريقه واقتفوا أثره في فصل المسائل الصرفية عن المسائل النحوية من مثل ما وجدنا عند ابن جني في مؤلفيه" المنصف في شرح التصريف" وهو شرح لكتاب " التصريف" للمازني، وكتاب "دقائق التصريف" لمحمد سعيد المؤدب، وكتاب "الشافية" لابن الحاجب، وكتاب " ما ينصرف وما لا ينصرف"، و"الممتع في التصريف" لابن عصفور الإشبيلي[2]، وغيرها من الكتب التي عالجت موضوع الصرف مستقلا عن النحو.

وعلى الرغم من وجود مؤلفات فصلت بين علم النحو، وعلم الصرف، إلا أن هناك من يجعل من علم الصرف قسما من النحو، حيث ذهب الشريف الرضي إلى أن «التصريف جزء من أجزاء النحو بلا خلاف من أهل الصناعة»، بينما ذهب آخرون إلى أن الصرف قسيم النحو أي مقابل له، وليس قسما منه وذلك بالرجوع إلى غاية كل منهما؛ فعلم الصرف يعنى بدراسة بنية الكلمة في ذاتها من غير تركيب، في حين أن هدف النحو دراسة تلك الظواهر الناتجة عن تركيب الكلمات في نطاق الجملة[3].

[1]- ينظر فهد خليل زايد، المستوى الصرفي، ص:18. شوقي ضيف، المدارس النحوية، دار المعارف، ط5، ص: 122.
[2]- ينظر فهد خليل، المستوى الصرفي، ص:18.
[3]- ينظر علي أبو المكارم، التعريف بالتصريف، المختار للنشر، القاهرة- مصر، ط1، 2008، ص:24.

2-3. أهداف تدريس قواعد النحو والصرف:

تعد قواعد النحو والصرف ضوابط وقوانين تضبط الكلام، وتصحح الأساليب، وتقوم اللسان، لهذا فتدريسها للمتعلمين يعد وسيلة لسلامة ألسنة المتعلمين، وصونها من الخطأ[1]، ولتحقيق هذه الغاية لزم انتقاء مادة نحوية وصرفية تساعد على ذلك، وهذا ما جعل المهتمين بتدريس النحو يحصرون محتوى القواعد النحوية والصرفية على الموضوعات التي يحتاج إليها المتعلم في استعماله للغة، وجردوها من المسائل النحوية التي ليست لها فوائد عملية في عملية الكلام، لهذا تم تأجيل تدريس القواعد النحوية في مرحلة التعليم الابتدائي إلى الطور الثاني، وتدريسها في هذه السنوات بصفة صريحة كان مراعاة إلى مستوى النضج الجسمي، والعقلي، والوجداني، مما يجعل المتعلمين قادرين على استنباط القواعد النحوية[2].

إن تدريس قواعد النحو والصرف له أهمية كبيرة في تعليم اللغة العربية. فيرى محمد صلاح مجاور أن للنحو هدفا نظريا، وآخر تطبيقيا، يتمثل الهدف النظري في أن تدريس النحو يرمي إلى تعليم تعميمات عامة شاملة عن اللغة، ويرى أن هذا الهدف رئيسي في تدريس النحو العربي؛ لأن هذه التعميمات تعتبر ضوابط يحتاجها الإنسان في استعمالاته اللغوية المتنوعة. أما الهدف الوظيفي من تدريس النحو فيرمي إلى مساعدة المتعلمين على تطبيق تلك التعميمات والحقائق في مواقف لغوية مختلفة لتنمية مهارات اللغة قراءة وكتابة وتحدثا وسماعا[3].

[1]- ينظر حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية، القاهرة- مصر، ط6، 2004، ص:101.
[2]- ينظر محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية، دار الفكر العربي، القاهرة- مصر، (د ط)، 1998، ص:515-516.
[3]- ينظر محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة، (د ط)، 2000، ص:366-367.

ومن الأهداف التي يرجى تحقيقها في تعليم القواعد النحوية والصرفية ما يأتي[1]:

– تقويم ألسنة المتعلمين وعصمتهم من الخطأ في الكلام، وتكوين عادات لغوية صحيحة من خلال تدريبهم على الاستعمال الصحيح للألفاظ والجمل، ومنها يتمكن المتكلم من تحديد مواطن الخطأ في الكلام، وتجعلهم يميزون الفروق الدقيقة بين الألفاظ والجمل والتراكيب.

– من وظيفة القواعد النحوية والصرفية تحليل الألفاظ والجمل، وكذا تمييز الصحيح منها والخاطئ، فهذا من شأنه أن يساعد المتعلم على دقة الملاحظة والموازنة والحكم، ومن خلال هذا يتسنى لهم تنمية الذوق الأدبي في نفوسهم.

– تنمية ثروتهم اللغوية من خلال ما يتناولونه من أمثلة وشواهد عربية جيدة وتراكيب صحيحة.

– القواعد النحوية والصرفية وسيلة من وسائل التربية الذهنية؛ لأنها تقف على دراسة الألفاظ والمعاني المجردة، وهذا ما يدفع المتعلمين على التفكير بهذه الألفاظ والجمل، فتشحذ عقولهم وتدربهم على التفكير المنظم.

– تعويد المتعلم على استعمال العادات اللغوية الصحيحة كي لا يتأثر بتيارات العامية.

3–النحو وقضاياه التعليمية

3–1. بين النحو العلمي، والنحو التعليمي:

المطلع على المدونة النحوية العربية يلاحظ أنها لم تكن على مستوى واحد في المادة العلمية من حيث الكم والكيف ومن حيث الفئة المستهدفة، فقد تزامن مع وضع النحو ظهور

[1]- ينظر محمد صالح السمك، فن التدريس للتربية اللغوية، ص:517/516. وحسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص:101-102.

مصنفات نحوية ضخمة كان أولها ظهورا "الكتاب" لسيبويه الذي يحوي مادة نحوية شاملة للغة العربية (نحوا/ صرفا/وصوتا)، ثم توالى التأليف في النحو، انطلاقا من " الكتاب"، فوجد على بساط المؤلفات النحوية العربية مستويين من التصانيف النحوية؛ مستوى يحوي مادة علمية نحوية، تحتوي على آراء النحاة ومواقفهم، ووجوه الاختلاف في الظواهر النحوية مثلتها جملة من المصنفات مثل كتاب الإيضاح في علل النحو للزجاجي(ت 337هـ) وكتاب علل النحو لأبي الحسن ابن الوراق(ت381هـ) و كتاب الخصائص لابن جني (ت 392هـ).

ومستوى ثان؛ جاء لغاية تعليمية كرد فعل لاستغلاق النحو، وتوعره على الناشئة، يحوي مادة نحوية منتقاة من الكتب العلمية التي تم اختيارها حسب حاجات المتعلم، وهي إما اختصارا لقضايا نحوية أساسية، أو شروحا لمختصرات وتوضيحا لها من أجل تسهيله وتبسيطه للناشئة، من مثل كتاب "تلقين المتعلم من النحو" لابن قتيبة، وكتاب "اللامات" للزجاجي، و"الآجرومية" لابن آجروم، وألفية ابن مالك، ...

لهذا فإن المدونة النحوية العربية تميزت بوجود صنفين من المؤلفات؛ صنف يجعل من النحو وسيلة لا غاية، وسيلة لمن أراد أن يتكلم لغة عربية صحيحة، في الاستعمال الفعلي للغة العربية استعمالا صحيحا، وصنف يجعل من النحو غاية في ذاته يعدُّه نظاما من قواعد اللغة، يبحث في كيفية تشكل هذا النظام.

يراد بالصنف الأول النحو التعليمي، أما الثاني فيراد به النحو العلمي أو كما يسميه البعض نحوا تفسيريا. فهذه الثنائية تشكل فرقا واضحا بين ما هو نظري، تفسيري، علمي، وما هو

تعليمي، تربوي. فالنحو التعليمي أو التربوي[1] (Grammaire pedagogique): هو الذي يتناول النحو باعتباره وسيلة تربوية ملائمة، يحكمها ما هو عملي ونفعي لاستعمال لغة معينة استعمالا جيدا. يستهدف فئة معينة مبتدئة أو متوسطة، الهدف منه الاستعمال الصحيح للغة في مواضع مختلفة، مشافهة وكتابة، «ويتميز هذا المنظور في التعامل مع مسائل النحو بأنه مقاربة معيارية[2]» فهذا الصنف من النحو ليس موجه لفئة المتقدمين، وإنما الفئة المتوسطة التي لم تتمكن بعد من المبادئ الأولية في النحو(المبتدئين)، أو من تجاوز المبادئ الأولية إلى تطبيق هذه القوانين فحسب، لهذا فهو يقدم مبادئ وقوانين هذا العلم التي من شأنها أن تلحق المتعلم باللغة العربية الصحيحة. وقد اكتسب المعيارية من خلال تطبيق قوانين هذا العلم.

أما الصنف الثاني فيسمى النحو العلمي، ويتم فيه دراسة النحو بعده نسق من القواعد الخاصة بلغة ما، فهو بحث في منطق اللغة، لذلك فهو يُعنى بتفسير كيفية اشتغال اللغة بحثا عن منطقها[3] باعتماد المنهج الوصفي الذي يعنى بوصف الظواهر اللغوية، وهذا ما جعله يشكل إطارا نظريا «يقوم على جملة من المفاهيم والمصطلحات، يصف من خلالها بنية اللغة ويفسرها[4]» فهو يسعى إلى وصف مكونات البنيات اللغوية، صوتيا وصرفيا، وتحديد العلاقات القائمة بين وحدات الجملة، فهو يبحث على كيفية اشتغال اللغة، بحثا عن منطقها الداخلي

[1]- ينظر محمد صاري، تيسير النحو موضة أم ضرورة، أعمال ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، أفريل 2001 ص: 185.

[2]- مصطفى غلفان، اللسانيات العربية وأسئلة المنهج، دار ورد، الأردن، ط1، 2013، ص:150.

[3]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4]- يحي بعيطيش، النحو العربي بين التعصير والتيسير، أعمال ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، أفريل 2001، ص:120.

الخاص بها[1]، وكذلك يكشف عن فكرة النحاة في تعاملهم مع الظواهر اللغوية من خلال حديثهم عن القياس، السماع، العامل، العلل، ونجد هذا التصنيف في مؤلفات الأصول النحوية وكتب الخلافات النحوية. فهذا الصنف يمثل «وسائل إنتاج القاعدة وتفسيرها منفكة عن القاعدة، فالفاعل مرفوع وكل بحث يتجاوز هذه القاعدة بالتعليل أو التفسير يعد من التقعيد لا من القاعدة ومن هذا التقعيد بحث شروط السماع وأبعاده وتأويله...» [2] وهذا يعني أن القاعدة تمثل الجانب التعليمي للنحو في حين يمثل التقعيد الجانب النظري العلمي للنحو العربي.

فالفرق بين النحو العلمي والنحو التعليمي هو تمييز تقتضيه طبيعة اختلاف المنهج، فالنحو التعليمي يعطي القواعد ويحتم مراعاتها، أما النحو العلمي فهو الذي يصف اللغة ويستنبط القواعد، إذ يقوم الأول على القياس أما الثاني فيقوم على الوصف. فالنحو العربي ليس كله تعليميا، وليس في جميع جوانبه علميا بل يجمع بنسب متفاوتة بين ما هو معياري وما هو وصفي. والفرق بين النحو التعليمي والنحو العلمي كما يرى مصطفى غلفان فرق يكمن في طبيعة اختلاف منهج كل منهما، إذ إن النحو التعليمي، نحو قياسي يقوم على عرض القاعدة ويحتم مراعاتها في الكلام والكتابة، أما النحو العلمي فهو وصفي يقوم على استنباط القاعدة وتفسيرها، فهو بحث يصف اللغة أثناء عملها في مرحلة من مراحل وجودها.

[1]- ينظر مصطفى غلفان، اللسانيات العربية أسئلة المنهج، دار ورد، الأردن، ط1، 2013، ص: 150.
[2]- حسن خميس الملخ، التفكير العلمي في النحو العربي، دار الشروق، عمان- الأردن، ط1، 2002، ص: 39.

وعليه فإن «المشتغلين بالعربية صنفان: معربون ونحويون أي مختصون في النحو ومختصون في نظرية النحو، وبالضرورة يجيد الثاني صنعة الأول لكن الأول لا يشترط فيه أن يتجاوز المعرفة العامة بأسرار صنعة الثاني»[1]

تتضح فكرة النحو التعليمي من خلال الغاية التي وضع لها أساسا، وإن كان الدافع الديني هو محرك هذه الغاية، وذلك حين دخل غير العرب في الإسلام فكانت الحاجة إلى وضع علم يسهل على غير العربي الالتحاق بأهل العربية في كلامهم، وتتضح هذه الغاية من خلال تعريف ابن جني للنحو في قوله« هو انتحاء سمت كلام العرب، في تصرفه من إعراب وغيره؛ كالتثنية....وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذ بعضهم عنها رد به إليها»[2]، فلا شك أن المتأمل لهذا التعريف يستشف الغاية التعلمية من النحو، فمن خلال اتباع سنن العرب في كلامهم، يتمكن من يريد الالتحاق بالعربية من اكتساب استعمال لغوي عربي صحيح، وهي إشارة صريحة مبكرة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، فمن خلال النحو يتسنى لغير العربي، وكذلك العربي الذي خالط غير العرب، وابتعد عن أهل السليقة، أن يتكلم لغة عربية فصيحة، ويكون النحو حَكما يرجع إليه حين يقع متعلم العربية في الخطأ، فيرشد إلى الصواب به. وانطلاقا من هذا فالخطاب النحوي الذي يهدف إلى تقديم القواعد النحوية من أجل انتحاء سمت كلام العربية، خطاب

[1]- حسن خميس الملخ، التفكير العلمي في النحو العربي، ص:41.
[2]- ابن جني، الخصائص، تح: عبد الحميد الهنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ط2، 2003، مج/1، ص: 88.

تعليمي، وهو بهذا ليس غاية في ذاته، وإنما هو وسيلة يتخذها متعلم اللغة العربية التماسا لاستعمال لغوي صحيح.

والذي نحتاجه اليوم هو وجود نحو تعليمي يُسَهلُ تعليم اللغة العربية، في المراحل الدراسية الثلاثة، نحو قائم على ما تقتضيه تعليمية اللغات من معايير علمية من خلال تحليل حاجات المتعلم، وتحديد أهداف التعلم وفقا لنتائج التحليل، ثم اختيار المحتوى النحوي المناسب للأهداف المحددة، والمنظم وفق معايير علمية خاصة به، ثم تحديد الطريقة المناسبة لتعليم المحتوى النحوي المختار، وتوفير المعينات التي من شأنها أن تيسر سبل اكتسابه، (ضرورة التجريب في تعليمية النحو)«وعلى هذا فالكثير من الكتب العظيمة القيمة التي تناول فيها علماؤنا القدامى العربية بالتحليل والتعليل ككتاب سيبويه وشروحه أو نظرية علم النحو ككتاب الخصائص لابن جني وغيره هي كتب علمية محضة، ومن ثم لا يمكن اعتمادها في تدريس العربية مباشرة لأن محتواها علم نظري»[1].

لقد نبه الجاحظ وفي وقت مبكر إلى ضرورة الفصل بين نحو موجه للمتخصصين، ونحو موجه للناشئة في قوله: « أما النحو فلا تشغل قلبه (أي المتعلم) إلا بقدر يؤدي إلى السلامة من فاحش اللحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه، وشعر إن أنشده، وشيء إن وضعه، وما زاد في ذلك فهو مشغلة عما هو أولى ... وعويص النحو لا يجري في المعاملات ولا يضطر له في شيء[2]» فالجاحظ في هذه الرسالة يوجه اهتمام المعلم إلى أساسيات القاعدة

[1]- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، دار موفم للنشر، الجزائر، 2012، ص: 183.
[2]- الجاحظ أبو عثمان، رسالة المعلمين، رسائل الجاحظ، ج3، ص:38. نقلا عن: زكريا أرسلان، إبستمولوجيا اللغة النحوية، بحث في مقاييس العلمية ومرجعيات التأصيل، درا كنوز المعرفة، عمان الأردن، ط1، 2016، ص 445.

النحوية التي يحتاج إليها المتعلم، والابتعاد على ما من شأنه أن يشتت أفكاره، والاقتصار عما يحتاج إليه المتعلم من مادة نحوية تجنبه الوقوع في الخطأ، فهو يدعو إلى اختيار مادة علمية من النحو تناسب حاجيات المتعلم، وهذا ما تدعو إليه تعليمية النحو من اختيار لمحتوى نحوي ينطلق من حاجيات المتعلم.

فمن القضايا التي تطرح في تعليم النحو، قضية الفصل بين النحو العلمي، والنحو التعليمي ويتضح الفرق بين المستويين العلمي والتعليمي من خلال وظيفة كل واحد منهما، فوظيفة النحو العلمي تتضح في كونه يدرس لذاته؛ أي أن دراسة النحو غاية في ذاتها، بينما النحو التعليمي هو وسيلة لسلامة اللغة لا غاية في ذاته، وفرق بين الوسيلة والغاية. ومن هذا فالغاية من تعليم النحو في المراحل التعليمية العامة هي إقامة اللسان وتجنب الخطأ؛ بمعنى إكساب المتعلم جملة من القواعد النحوية تمكنه من استعمال اللغة استعمالا صحيحا، أي إكساب المتعلم ملكة لسانية صحيحة تبتعد عن حفظ القواعد حفظا آليا لا يؤدي به إلى الوصول لمقدرة لسانية عملية، وفي الوقت ذاته لا يهدف تعليم النحو في مراحله العامة من تكوين متعلم متخصص في النحو– على رأي الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح–، بقدر ما يهدف إلى تزويد المتعلم بمقدرة على أن يتكلم عربية صحيحة تخلو من الخطأ في مختلف مواقف التواصل كتابة ومشافهة.

ولكن على الرغم من وضوح هذه الغاية إلا أن الشكوى من صعوبة النحو تفرض وجودها في كل المراحل الدراسية، بدءا من مرحلة التعليم الابتدائي إلى مرحلة الدراسات الجامعية فـ «الظاهرة الخطيرة لأزمتنا اللغوية هي أن التلميذ كلما سار خطوة في تعلم اللغة ازداد جهلا بها

ونفورا منها، وصدودا عنها. وقد يمضي في الطريق التعليمي إلى آخر الشوط فيتخرج من الجامعة وهو لا يستطيع أن يكتب خطابا بسيطا بلغة قومه»[1].

وقد دعت الضرورة –والحال هكذا– إلى اتخاد سبيل تيسير النحو من أجل تقريبه للناشئة، وقد تزامن ظهور هذه الفكرة مع عصر النهضة، إذ تعالت صيحات التيسير منذ بزوغ فجر النهضة العربية الحديثة، إلا أن قضية تيسير النحو قضية قديمة قدم النحو ذاته فمنذ ظهور الكتاب انبرى النحاة العرب في شرح غامضه وفتح مستغلقه لتقريبه وتسهيله للمتعلمين.

3-2. تيسير النحو أم تيسير تعليم النحو:

قضية تيسير تعليم النحو قضية قديمة جديدة، ظهرت بظهور أول مؤلف في النحو وهو (الكتاب) لسيبويه، فمنذ ظهوره والعلماء على اتصال به يفتحون ما استغلق فيه ويوضحون ما غمض، ويشرحون ما استصعب فيه من أجل تسهيله، ويختصرون مطوله لتسهيل تعلمه عند الناشئة.

فتيسير تعليم النحو قضية تقف على تسهيل تعليمه، ويقصد بتيسير تعليم النحو؛ تكييف النحو والصرف مع المقاييس التي تقتضيها التربية الحديثة عن طريق تبسيط الصورة التي تعرض فيها القواعد على المتعلمين، فعلى هذا ينحصر التيسير في كيفية تعليم النحو، لا في النحو ذاته[2]، فالتيسير يكون في القضايا التعليمية للنحو، وما تقتضيه التعليمية الحديثة في هذا المجال، لا تيسير الصرح العلمي للنحو.

[1] - عائشة عبد الرحمن، لغتنا والحياة، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1971، ص : 196.

[2] - عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، ع14، الجزائر، 1974، ص: 22-23.

3-2-1. محاولات تيسير النحو قديما:

لقد أحس شيوخ النحو منذ القديم بصعوبة تعلم النحو عند الناشئة، فواكب هذا الإحساس وعي بضرورة تبسيط النحو وتسهيل تعلمه جملة من المصنفات الموجهة للمتعلمين على وجه التحديد. ومن تلك المصنفات كتاب " الجمل في النحو" للزجاجي (ت 337هـ) فهو كتاب يقدم فيه الزجاجي للمتعلم نحوا سهلا بعيدا عن التعقيد وعن التعليلات الفلسفية، يقدم فيه على تقديم شواهد قرآنية وشعرية ويناقشها بيسر وسهولة إلى تقرير القاعدة النحوية[1].

ومن الكتب التي كانت ترمي إلى تسهيل تعليم النحو كتاب " الواضح" لأبي بكر الزبيدي، فد وضعه لغاية تعليمية، سلك فيه سبيل السهولة واليسر. ومن الكتب التعليمية "اللمع في العربية" لابن جني(ت392هـ) فهو كتاب غايته تيسير تعليم النحو والصرف للناشئة، عرض فيه المسائل النحوية والصرفية الأساسية التي تقوم اللسان، وتسهل عملية تعلم النحو، مبتعدا عن عرض آراء العلماء، وسرد دقائق النحو والصرف، كما تجنب فيه الانحياز إلى مذهب من المذاهب النحوية[2].

هذا وقد وجدت كتب تسعى إلى تسهيل تعليم النحو، من ذلك المختصرات التي تختصر ما جاء مطولا في الكتب النحوية، فالمختصرات النحوية قائمة على أساس اختيار المادة النحوية من الكتب النحوية العلمية، والاختيار قائم على حاجة المتعلم لما يفيده من النحو

[1]- ينظر عبد الكريم خليفة، تيسير العربية بين القديم والحديث، ص: 45.
[2]- عبد الكريم خليفة، تيسير العربية بين القديم والحديث، ص: 48.

فتتجنب ما كان مطولا في الكتب النحوية وتتخذ من الأمثلة وسيلة توضيحية، وتحذف الشروحات وتتجنب تعدد الآراء وخلافات النحاة[1].

وفي القرن السابع للهجري تبلورت محاولات التيسير بشكل جلي، حيث عكس ذلك موجة المتون النحوية، التي تروم إلى إيصال مبادئ النحو وتسهيل معرفتها، ومن أشهر تلك المتون ألفية بن معطي(428هـ) والكافية لابن الحاجب(646هـ) والكافية الشافية والألفية والتسهيل لابن مالك(672هـ) والآجرومية لابن أجروم(ت723هـ) وشذور الذهب (ت761هـ)[2]، لكن لغة المتون تميزت ب «الإيجاز والاختصار الذي بلغ مبلغ الأحاجي والرموز بما لتلك المتون في غالب أحوالها من مزايا جليلة لا ينكرها إلا جاحد أو جاهل، ولكن تلك المزايا لا تلازمها؛ فهي تتحقق في عصور خاصة غير عصرنا القائم، فقد تحققت يوم كان المتعلمون فارغين لها، منقطعين لحفظها، ودرسها وفك طلاسمها بملازمة أستاذيهم وعلمائهم، والرجوع إليهم، وإلى الشروح والتقارير، يوم كانت الحياة هادئة، ومطالب العيش محمودة والقناعة غالبة[3]».

والمطلع على محاولات التيسير التي ظهرت قديما يجد أنها كانت ترمي إلى تسهيل تعليم النحو مبتعدة عن كثرة التعليلات وتضارب الآراء، لأنها أدركت –وفي وقت مبكر– الفرق بين نحو موجه للمتخصصين، ونحو آخر غرضه تقويم اللسان لمن هو بحاجة إلى أن يصون لسانه عن اللحن في القول إن تكلم، وفي فكرة إن كتبها، فكانت صيحات شيوخنا

[1]- رفيق عبد الحميد بن حمودة، تيسير النحو من هاجس الإحياء إلى مقتضيات التعليم التطبيقية، معهد اللغويات العربية، جامعة الملك سعود (د ت).
[2]- حافظ إسماعيل علوي، اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة، دار كنوز، عمان- الأردن، ط1، 2018، ص: 34.
[3]- عباس حسن، اللغة والنحو بين القديم والحديث، دار المعارف، مصر، (د ط)، 1966 ص: 214.

الأجلاء تدعو إلى تعليم المتعلم ما يحتاج إليه، والابتعاد عن عويص النحو من تعليلات وتفصيلات ليس بحاجة إليها. فكانت مصنفاتهم موجهة لتسهيل تعليم النحو.

وفي خضم عملية التيسير ظهرت المختصرات، والمتون النحوية، لكن على الرغم من الغاية التعليمية التي انطلقت منها إلا أنها حادت عن هذه الغاية وذلك لما في الاختصار من إخلال في التحصيل، فهل في حفظ المتون ما يظهر مقدرة المتكلم على الاستعمال اللغوي الصحيح في مواقف حياتية مختلفة؟

وفي كثير من المواضع كانت هذه المختصرات والمتون عبارة عن رموز تحتاج إلى فك شفراتها سيما وأن غرضها تعليمي، وهو الأمر الذي دعا إلى ظهور نوع من المصنفات النحوية تشرح تلك المتون، والمختصرات، بما عرف بالشروحات النحوية، يقول ابن خلدون في هذا الصدد «ذهب كثير من المتأخرين إلى اختصار الطرق والأنحاء في العلوم، يولعون بها، ويدونون منها برنامجا مختصرا في كل علم يشتمل على حصر مسائله وأدلتها باختصار في الألفاظ، وحشو القليل منها بالمعاني الكثيرة، وربما عمدوا إلى الكتب الأمهات في الفنون للتفسير والبيان فاختصروها تقريبا للحفظ... وهو فساد في التعليم زفيه إخلال بالتحصيل وذلك لأن فيه تخليطا على المبتدئين بإلقاء الغايات من العلم وهو لم يستعد لقبولها وهو من سوء التعليم[1]».

[1]- عبد الرحمن ابن خلدون، ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، دار الفكر، لبنان، د ط، د ت، ص: 551.

فغاية التعليم التبسيط والتسهيل، وهذه المختصرات والمتون لا تظهر فيها سمة التسهيل لأنها تختصر النحو ومن شأن هذا الاختصار أن يخل بالتعليم، وإن كان لها مزية فهي مزية الحفظ لا أكثر ولا أقل. «فالتيسير – إذن– ليس اختصارا، ولا هو حذف للشروح والتعليقات، ولكنه عرض جديد لموضوعات النحو، يتم من خلاله تحويل المادة الخام التي تضمنتها مختصرات النحو إلى مادة تربوية حية صالحة للاستهلاك[1]»

3-2-2. محاولات التيسير الحديثة:

وبحلول النهضة الحديثة في ق19 «دخل النحو العربي في طور جديد من الوهن والضعف لم يشهده من قبل، وتمالأت عليه الأحداث فأظهرت من عيبه ما كان مستورا، وأثقلت من حمله ما كان خفيا وزاحمته العلوم العصرية فلم يقو على زحامها، وخلفته وراءها كليلا مبهورا، ونظر الناس إليه فإذا هو في الساقة من علوم الحياة، وإذا أوقاتهم لا تسمح للكثير بل للقليل مما تحويه مراجعه المتوارثة، وإذا عيوبه التي برزت بعد كمون ووضحت بعد خفاء، تزهدهم فيه وتزيدهم نفارا منه، وإذا النفار والزهد يكران على تلك العيوب فيميلان الضئيل منها ضخما والقليل كثيرا والموهوم واقعا، وإذ معاهد العلم المدنية تزور عنه وتجهر بعجزها عن استيعابه وفهم كتبه المأثورة .....وباستغنائها عن أكثره وتقنع باليسير فيستكين ويرضى[2]». يشير عباس حسن إلى الحال التي آل اليها النحو في العصر الحديث غير أن هذا الحال لم يكن ناتجا عن النحو العربي ذاته، وإنما يرجع لعوامل كثيرة لعل من أبرزها

[1]- محمد صاري، تيسير النحو موضة أم ضرورة؟، أعمال ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، أفريل 2001، ص: 193.
[2]- عباس حسن، اللغة والنحو بين القديم والحديث، دار المعارف، مصر، د ط، 1966، ص: 64-65.

الحال التي آلت إليها اللغة العربية إبان الحكم العثماني، إذ عرفت الثقافة العربية درجة من التقوقع والانكماش ما لم تشهد لهما مثيلا عبر تاريخها الطويل، وكان الجانب اللغوي من الجوانب التي جسدت بوضوح التخلف الفكري والانحطاط الثقافي في تلك المرحلة، ولا جرم أن النحو قد تأثر بهذه الحال التي آلت إليها الثقافة العربية[1].

وقد أدى هذا الوضع إلى ظهور نهضة لغوية يسعى من خلالها اللغويون إلى إعادة الاعتبار للغتهم وبعث الروح فيها من جديد حتى تستجيب لمقتضيات الحضارة الحديثة، وقد حمل لواء الإصلاح ثلة من الباحثين سواء أكان عملهم فرديا أم في إطار جماعي رسمي، مثله صنيع المجامع اللغوية.

عرفت قضية التيسير في العصر الحديث مقاربات مختلفة تراوحت بين التبسيط والتسهيل، وبين الإحياء والتجديد، ومنهم من دعا إلى إلغاء النحو أو الإعراب، ومنهم من تأثر بالدرس اللساني الحديث فكانت محاولاتهم انطلاقا مما استجد في ساحة الدرس اللغوي الحديث.

ولعل أول محاولة اهتمت بتيسير النحو هي محاولة رفاعة الطهطاوي[2] في كتابه "التحفة المكتبية" (1868م) الذي ألفه بأمر من "علي بك مبارك" لغاية تعليمية حيث سعى إلى «تأليف رسالة في النحو سهلة المأخذ لدراسة المدارس الخصوصية والأولية ...مصوغة على أسلوب جديد يقرب البعيد للمريد المستفيد فلهذا أسميتها التحفة المكتبية في تقريب اللغة العربية»[3].

[1]- حافظ إسماعيل علوي، اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة، ص: 29.
[2]- هناك محاولات سبقت محاولة رفاعة الطهطاوي من هذه المحاولات منها محاولة جرمانوس فرحات في كتابه "بحث المطالب" سنة (1868م).
[3]- رفاعة الطهطاوي، التحفة المكتبية في تقريب اللغة العربية، مخطوط، ص: 3.

ويتحدد تجديد رفاعة الطهطاوي في تعليم النحو على « تقديم طريقة جديدة في التأليف النحوي في إطار تلبية الاحتياجات التعليمية وتقديمه نصا متكاملا ليس له شرح أو حواشي، واستخدام الجداول الإيضاحية في تقديم الموضوعات النحوية بطريقة منظمة، ومبتكرة»[1]، ويبدو واضحا أن تجديد الطهطاوي الدرس النحوي العربي الحديث يعود إلى تأثر الطهطاوي بالثقافة الأوروبية الفرنسية، وقد عرض فيه أغلب أبواب النحو التي يحتاجها المتعلم للإلمام بالقواعد النحوية وعرضها بطريقة سهلة مباشرة، واستخدم وسائل الايضاح والتي تمثلت في الحروف الكبيرة في عناوين الأبواب والفصول والمصطلحات النحوية، واستخدام جداول تلخيص القواعد النحوية ليسهل حفظها. مبتعدا عن الخلافات النحوية وتعدد الآراء التي تشتت الذهن وقد كان كتابه موجها للمدارس الخصوصية والأولية أي إلى تلاميذ المدارس الإعدادية والثانوية[2].

وتذكر في صدد عملية تيسير النحو دور "المرصفي" في "كتابه الوسيلة الأدبية في العلوم العربية" وقد أثار المرصفي عيوب الطريقة التقليدية في التعليم، وأكد على ضرورة اختيار أقرب الطرق لتعليم النحو «ثم استمرت محاولة التيسير بشكل متواز في الثقافة العربية، على الخط الذي رسماه، خط التيسير بالنسبة إلى الطلاب المبتدئين في عمل الطهطاوي، وخط علاج المشاكل اللغوية بالنسبة إلى طلاب المراحل العليا[3]».

[1]- سليمان أحمد، البداية المجهولة لتجديد الدرس النحوي في العصر الحديث، مكتبة الثقافة الدينية، بيروت لبنان، (د ط)، 2003، ص: 2.
[2]- ينظر حافظ إسماعيل علوي، اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة ص: 35.
[3]- حافظ إسماعيل علوي، المرجع نفسه ص: 37.

وتوالت الكتابات بعد ذلك في شكل يتيح للمتعلم تلقي النحو في يسر وسهولة، إلى ظهور كتاب (إحياء النحو) سنة (1937م) لمصطفى إبراهيم حيث سعى في كتابه إلى تغيير منهج البحث النحوي في اللغة العربية وأن يرفع على المتعلمين صعوبة النحو ويبدلهم أصولا يسيرة تقربهم من العربية، حيث يرى أن النحاة حين قصروا غاية النحو على بيان الإعراب وقد ضيقوا من دائرة البحث النحوي، وحصروه في جزء يسير مما ينبغي أن تتناوله[1].

وقد انطلق في هذه الفكرة من نقده لنظرية العامل، يقول: «اضطروا في سبيل تسوية مذهبهم، وطرد قواعدهم إلى التقدير وأكثروا منه يبحثون عن العامل في الجملة فلا يجيدونه فيمدهم التقدير بما أرادوا[2]»، ويرى أن ما يعنيه في نقد نظرية العامل وأثره، أنهم جعلوا الإعراب حكما لفظيا خالصا يتبع لفظ العامل وأثره، ولم يروا في علاماته إشارة إلى المعنى ويرى أن من أصول العربية الدلالة بالحركات على المعاني، فالحركات دوال على المعاني في خضم هذا اهتدى إلى:

- أن الضمة علم الإسناد.
- الكسرة علم الإضافة.
- أن الفتحة ليست علامة إعرابية ولا دالة على شيء بل هي حركة مستحبة عند العرب لخفتها وهي بمثابة السكون في الدارجة.
- يرى أن الإعراب لا يخرج عن الضمة.

[1]- مصطفى إبراهيم، إحياء النحو، القاهرة- مصر، ط2، 1992، مقدمة الكتاب أ.
[2]- المرجع نفسه، ص: 34.

لقد اقتصر دور " مصطفى إبراهيم" في كتابه "إحياء النحو" على إعراب الاسم دون الفعل، كما أنه كان في كل هذا يرى بأن بحثه لن يجعل النحاة يركنون إلى النظرية العتيدة نظرية العامل، فلن تجد هذه النظرية بعد بحثه سلطانها القديم في النحو، غير أن سقوط هذه النظرية وسلطانها في النحو كان غايته من تأليف كتابه وذلك بغية أن يسير النحو في الطريق الصحيح –حسب رأيه– فهو في هذا المؤلف قد استغنى على كثير من المباحث النحوية، وبهذا قد حاد عن الغاية التي انطلق منها في تأليف الكتاب، فإذا أراد أن تكون القواعد على أساس مستقر الصلة بين الإعراب والمعنى فكيف يكون بحثا يقتصر على الاسم فقط دون أن يستوفي جميع قواعد اللغة العربية، ثم إنه قد ألغى علامة الفتحة في الإعراب وقصره على الضمة والكسرة.

إن كتابه لم يكن إلا غلا يحمله الكاتب على نظرية العامل، كما أنه راوح بين الغموض واستبدال المصطلحات النحوية. فقد قدم مصنفا تعليميا يحوي قواعد اللغة العربية، وعلى الرغم من ذلك لم يحدد أي مستوى تعليمي يرمي إليه، لهذا فرغم دعوته الواضحة إلى التجديد في الدرس النحوي فإنه لم يستوف قواعد اللغة العربية كاملة، وبالتالي لك يقدم مصنفا تعليميا يسهل تعليم اللغة العربية ويقرب نحوها وصرفها عند الناشئة[1].

وقد أعقبت هذا الكتاب مؤلفات عده تسعى إلى تيسير تعليم النحو، من أبرزها كتاب شوقي ضيف "تجديد النحو" فقد أعاد في كتابه تنسيق أبواب النحو، وألغى الإعراب التقديري والمحلي، وألغى العلامات الفرعية في الإعراب، وإلغاء تقدير متعلق للظرف والجار

[1]- ينظر عبد الكريم خليفة، تيسير العربية بين القديم والحديث، ص: 91.

والمجرور، وألغى عمل إن المصدرية في المضارع مقدرة[1].«فهو كتاب وضع أساسا لإعادة التبويب والحذف والإضافة، وهو في ذلك كله ربما يوفر المادة اللازمة لقواعد العربية وفق سنوات التعليم ومراحله[2]» وعلى الرغم من أنه هدف إلى تيسير تعليم النحو إلا أن تناوله لهذه الظاهرة كان نحويا محضا، وابتعد فيه عن تناول الظاهرة من زاوية تعليمية[3].

وفي القرن العشرين اتخذ التيسير طريقا آخر وذلك نتيجة لظهور اللسانيات في الثقافة العربية، ووجدت تبعا لذلك محاولات للتيسير من خلال الربط بين التراث النحوي ومستجدات الدرس اللساني الغربي وهي ما عرف بسياسية الترميق؛ والتي تعني الإتيان بأدوات النظريات اللسانية الغربية (البنوية/ التوليدية التحويلية/ الوظيفية)، أو كما يسميها "الراجي الهاشمي التهامي" في كتابه "توطئة في علم اللغة " "ترميم المعرفة النحوية بأدوات لسانية معاصرة". فمنها من أسقط المنهج الوصفي على التراث النحوي، فقد رأى هذا الفريق أن النحو العربي متأثر بالمنطق الأرسطي، ونتيجة لهذا أصبح النحو العربي (صوريا) لا واقعيا، فالنحو العربي لم يقعد العربية كما يتحدثها أصحابها، وإنما قعد لمستوى لغوي بعيد عن لغة الاستعمال، وهذا ماجرهم للتأويل والتقدير للنصوص التي تخالف ما وضعوه من قواعد، وكان هدفهم من هذا هو تجاوز النحو والاستعاضة عنه بالمنهج الوصفي[4]، ومن بين الانتقادات التي وجهها هذا الفريق انتقادهم لتقسيم النحاة للكلم إلى ثلاثة أقسام (فعل، اسم، حرف) فعلى سبيل الذكر قسم إبراهيم أنيس الكلم إلى أربعة أقسام الاسم ويندرج تحته:

[1]-ينظر شوقي ضيف، تجديد النحو العربي، دار المعارف، ط6، (د ت)، ص: 2-3.
[2]- المرجع نفسه، ص: 10.
[3]- ينظر محمد صاري، تيسير النحو موضة أم ضرورة، أعمال ندوة تيسير النحو، ص: 169.
[4]- حافظ إسماعيل علوي، اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة، ص: 259 -249.

(الاسم العام، العلم، الصفة) الضمير ويشمل الضمير، ألفاظ الإشارة، الموصولات، العدد. والفعل، والأداة. وفريق سعى إلى التوفيق بين فرضيات الدرس التوليدي ومبادئه ومعطيات النحو العربي، وقد قدم أحمد المتوكل إطارا جديدا سماه النحو الوظيفي في إطار المدرسة الوظيفية الغربية[1].

لكن ما يعاب على هذه المقاربات أن أصحابها لم يهتموا بسلامة هذا الربط أو التحديث، ومدى مناسبتهما أو عدم مناسبتها، فكل همهم هو انجذابهم نحو هذا العلم الجديد، انجذابا دون وعي ومعرفة مسبقة بحدود الربط والتحديث من الناحية الإبستيمية. وهكذا أخذت اللسانيات بمختلف اتجاهاتها ونظرياتها موقع المضيء وإن تنوعت مصادر الضوء واختلفت، وكثر الانتقاء حينا، والإسقاط حينا آخر في عَقْد مناسبات مفهومية سطحية ووهمية، وهو ما أفسد على المتعلمين تمثل ضوابط النحو، كما أفسد عليهم، في الآن نفسه، تمثل المعرفة اللسانية[2].

وبين هذا وذاك، كانت دعوات تدعو للإقلاع عن النحو العربي نذكر على سبيل التمثيل لا الحصر ما دعا إليه "الشريف الشوشباني" حيث يقول «... " رسالة إلى حراس الضاد" أشدد فيها على ضرورة الثورة على قواعد اللغة التي لم تعد تواكب زماننا، فإنني أعتبر أن اللغة هي إحدى عناصر تخلف العلم العربي وتحجر البعض[3]»، فدعوته واضحة، أذ يعتبر الإقلاع عن

[1]- المرجع نفسه، ص: 250- 258.
[2]- ينظر زكريا أرسلان، إبستمولوجيا اللغة النحوية بحث في مقاييس العلمية ومرجعيات التأسيس، كنوز المعرفة، عمان، ط1، 2016، ص:456. وغلفان مصطفى، اللسانيات العربية أسئلة المنهج، دار ورد الأردنية، الأردن، ط1، 2013، ص: 153-168.
[3]- الشريف الشوباشي، لتحيا اللغة العربية: يسقط سيبويه، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2004، ص: 15.

قواعد اللغة هو أحد الأسس المؤدية إلى التطور والتقدم. ولنا أن نتساءل؛ أي تطور يفقد العربي صلته بأحد مقومات انتمائه؟

وظهرت دعوة أخرى تدعو إلى ضرورة النظر إلى قضية تيسير النحو من منظور تربوي تعليمي فظهرت تبعا لذلك كتب مدرسية تهدف إلى تيسير تعليم النحو اختلفت من حيث الطريقة والأمثلة التوضيحية كصنيع الطهطاوي، من مثل كتاب " النحو الواضح" لعلي الجارم ومحمد أمين، ومن هذه المحاولات محاولة " يوسف الصيداوي" في كتابه "الكِفاف" حيث يرى «أن القواعد رصد لما قالت العرب وتبين له، وصوغ لأحكامه، وأما النحو: فإعمال للعقل في جميع ذلك؛ والرحلة العلمية قد تطول أو تقصر، وأما القاعدة النحوية فهي... تنطلق من [هكذا قالت العرب]، وتقف عند [هذا لم تقله العرب] أما النحو فجولان فكري في هذه القواعد، والتفكير في الشيء ليس هو الشيء، فهل التفكير في الحرب هو الحرب؟»[1] يقف هنا " يوسف صيداوي" على التفريق بين القاعدة النحوية والنحو، إذ يرى أن القاعدة تنطلق من كلام العرب وتتوقف عند مالم تتكلم به، في حين يرى أن النحو إعمال للعقل وتفكير في أصل القاعدة، لهذا فهو يرى «أن النحو لا يُيَسر، وأن الذي يُستطاع إنما هو إعادة صوغ القاعدة»[2]، وعلى العموم فالملاحظ في كتاب "الكفاف" أن صاحبه قام بجمع كل القواعد النحوية فيه، وهي غاية وضحها في كتابه، وهي استلال القاعدة من الكتب النحوية، وبهذا فقد حاد عن الغاية التعليمية التي

[1]- يوسف صيداوي، الكفاف كتاب يعيد صوغ قواعد اللغة العربية، دار الفكر، سوريا، ط1، 1999، ج1، ص: 18-17.
[2]- المرجع نفسه، ص: 20.

وضحها في بداية كتابه، إذ إن جمع القواعد النحوية وترتيبها في مصنف واحد لا يعني تسهيل تعليم النحو إذ إن تسهيله يستدعي مراعاة مستوى المتعلم، واختيار أيسر السبل لتحصيله.

لا شك أن محاولات تيسير النحو العربي في العصر الحديث قد وقفت على موطن الداء، إلا أنها لم تستطع تشخيص العلاج المناسب لهذا الداء، فكل تلك المحاولات كانت تعالج الأزمة النحوية انطلاقا من النحو ذاته، ولم يكن في حسبانها أن ما يجدر الوقوف عليه في وصف الدواء هو النحو التعليمي لا النحو العلمي، فعدم التمييز بين هذين المستويين هو السبب الرئيسي الذي يقف وراء التصور الخاطئ في صعوبة النحو[1]، ووصف الدواء يكون انطلاقا من النحو التعليمي الذي يتم فيه دراسة النحو على أساس أنه وسيلة لا غاية، ومن ثم نقف على ما تقتضيه من أسس من شأنها تيسير تعليم النحو. وهذا ما سنقف عليه في العنصر الموالي.

3-3. تعليمية النحو:

يقصد بتعليمية النحو تلك القضايا التي تعنى بتسهيل تعليم النحو من تحديد الأهداف التعليمية انطلاقا من حاجيات المتعلم، واختيار المحتوى النحوي الذي يسهل تحقيق الأهداف التي تم تحديدها والطرائق والأنشطة التي يتم من خلالها تدريس النحو، وتحديد أساليب التقويم المناسبة للأهداف التي تم تحديدها. وهذا من أجل تحقيق أهداف تعليم النحو، إذ الغاية الأساسية التي يرمي إلى تحقيقها هي سلامة النطق والكتابة فيصون اللسان من اللحن والقلم من الخطأ، وعليه يجدر بالقائمين على تعليمية النحو أن يقفوا على القضايا التعليمة للنحو، وأن يأخذوا بها حين اختيار المحتوى النحوي.

[1]- عبد الكريم خليفة، تيسير اللغة العربية بين القديم والحديث، ص:37.

سنعرض في هذا العنصر من الدراسة، الأسس التي يقوم عليها تعليم النحو، وهي أسس وضعها "علي أبو المكارم" لتعليم النحو، ثم نقف على قضايا مهمة في اختيار المحتوى النحوي.

3-3-1. أسس تعليم النحو:

يرى علي أبو المكارم أن تعليم النحو يقوم على مجموعة من الأسس، وقد وضع هذه الأسس في كتابه "تعليم النحو العربي"، نوجزها في الأسس الآتية[1]:

- الأساس الأول هو تحديد وظيفة النحو؛ فوظيفة النحو عند "أبي المكارم" تحدد انطلاقا من كونه يقف على دراسة مستوى من مستويات اللغة العربية، ومعرفة النظم والقوانين التي تضبطه، وصياغة هذه النظم والقوانين في شكل قواعد كلية تستخلص مما كان من مأثورات لغوية، وتحكم ما يكون من مقولاتها، هذا المستوى هو مستوى الجملة العربية، والإحاطة بنظم الجملة وقوانينها، يقتضي وعيا بالأصوات وخصائصها، وعلما بالكلمات وقواعدها، وتبصرا بما في المعجم اللغوي من معان، وفطنة لما في الأساليب من دلالات، فالنحو يستدعي بالضرورة العلوم التي تعرض بالبحث لمبنى اللغة ومعناها، فالنحو ليس العلم الذي يضم كافة القواعد النحوية، وبهذا الاعتبار فهو ليس اللغة كلها ولا تعني معرفة هذه القواعد استيعاب قواعد اللغة بأسرها.

- **الأساس الثاني:** ويتمثل في ضرورة التمييز بين مستويات اللغة العربية، فهناك لغة عامة(دارجة) تستعمل في التواصل اليومي، وهناك لغة فصيحة تستعمل في المناسبات الرسمية وبالتالي فتعليم النحو يقتضي منا اختيار الفصحى العربية.

[1]- علي أبو المكارم، تعليم النحو العربي، مؤسسة المختار، مص، ط 1، 2008، ص: 13 وما يليها

– **الأساس الثالث:** ضرورة التمييز بين تعليم النحو وتعليم اللغة العربية، فتعليم النحو مهمة معلمي النحو، أما تعليم اللغة فمسألة تتجاوز قدرات معلمي النحو فهدف النحو منح نوع من المقدرة على التحليل، أما غاية تعليم اللغة فهي القدرة على الاستعمال السليم للغة.

– **الأساس الرابع:** ضرورة التفرقة بين (تعليم النحو) و(البحث فيه)؛ فغاية البحث النحوي رصد كافة الظواهر الناتجة عن تركيب الكلمات والمركبات في الجملة من خلال تحليل استقرائي لنصوص اللغة المقصود وضع القواعد النحوية لها، على ما يتطلبه ذلك من تصنيف وتفسير، وأما التعليم فمهمته تمكين المتعلم من إدراك الظواهر اللغوية المطردة الوجود، ثم الوعي بضوابطها، فالتمرس باستعمال هذه الضوابط في تحديد ما بداخلها من علاقات.

لهذا (فتعليم النحو) لا يكون عن طريق التلخيص الكمي لقضايا البحث النحوي، وإنما هو مستوى معرفي مختلف يقوم على الانتقاء المادة العلمية موضوع (تعليم النحو)، وفهم دور الأساليب والطرق والأدوات المسهلة لتوصيلها، واللجوء إلى الضوابط الموضوعية لقياس مستويات الأداء والتحصيل.

– **الأساس الخامس:** هو الفصل بين الصعوبات الجوهرية والعرضية في العملية التعليمية، فالصعوبات الجوهرية تنتج في العملية التعليمية عن تعدد المناهج، وأكد على أن الخلط المنهجي أشد خطرا لأنه يمتد على أسس التفكير وطرائقه، وما يترتب على ذلك من نتائج، فالخطأ في أي منها يتجاوز صاحبه إلى غيره بما يحدثه من اضطراب في العملية التعليمة

بأسرها. أما الصعوبات العرضية فتتمثل في عناصر العملية التعليمة (الكتاب، الظروف التي تتم فيها العملية التعليمية.

– **الأساس السادس:** الأخذ في تعليم النحو بمبدأ (فصل المجالات) و (تكامل المستويات)، ففصل المجالات ينتج على وجود سمات وخصائص تميز المتعلمين وتصنفهم في مجموعات، ومن هذه الخصائص اختلافهم في اللغة الأم، تفاوتهم في اللغة كما ونوعا، تعدد مستوياتهم العقلية نظريا وعلميا، فهذا التمييز له أثر في تحديد(شكل) المادة العلمية، و(مستواها)، ونوع (الأساليب) و(الطرق) المتبعة فيها. فهذا التمييز من شأنه أن يقدم لنا أشكالا مختلفة من التعليم؛ كالتعليم الموجه للناطقين باللغة العربية، التعليم الموجه للناطقين بغير العربية، والتعليم الموجه للصغار، والتعليم الموجه للمنتظمين دراسيا وو....

أما تكامل المستويات في البرامج التعليمية ضرورة مع تعدد مستويات التعليم، وهو أمر لا مجال لإغفاله في التخطيط لتعليم النحو، نظرا لوجود أنماط شتى تختلف حتما في حظها من الاتصال بالقواعد النحوية، فهناك:

مستوى المبتدئين: لا علم لهم بالنحو ولا معرفة لديهم بقضاياه ومسائله.

مستوى المتقدمين: الذين عرفوا موضوعه وألموا بمادته ووقفوا على كثير من مسائله.

مستوى وسيط: ألم بطرف من مادة النحو وعلم شيئا من مسائله، لكن ما علمه لا يؤهله لفهم مشكلاته ولا يمكنه من إدراك ما يدور حولها.

– **الأساس السابع:** التفرقة بين تعليم النحو للمتخصصين وتعليمه لغير المتخصصين، وتبدأ هذه التفرقة على جبهة عريضة، تبدأ من وظيفة(النحو) عند كل منهما وطبيعته، ثم غايته عندهما وأهدافه، وأخيرا الوسائل المتبعة في كليهما وأشكالها النمطية.

فتعليم النحو ينطلق من هذه الأسس حتى نضع نحوا تعليميا محط التنفيذ يقتضي ذلك التمييز بين ما هو تعليمي وما هو علمي، إذ الغاية من الأخير معرفة كل ما يدور في دائرة النحو العلمي، بينما يقتضي النحو التعليمي تحديد وظيفته تتمثل في الاهتداء إلى سلامة اللغة واستعمالها استعمالا صحيحا في مواقف التواصل. وبالتالي فالنحو العربي لا يُعلم كله بل لابد من اختيار القواعد النحوية المراد تعليمها ويرى"عبد الرحمن الحاج صالح" أن أفضل نمط يؤخذ منه تعليم النحو هو الذي وضعه النحاة الأولون، ويجب أن يعتمد أساسا على بناء المناهج، وألا تدرج في تعليم النحو الموضوعات التي توجد في كتب المتأخرين، وضرورة اختيار الموضوعات النحوية التعليمية من تلك البنى التركيبية التي كثر مجيئها على ألسنة العرب، ويترك كل ما ليس مثالا إجرائيا كالتعليلات والتعليقات[1]، لأن الغرض من تعليم القواعد النحوية ليس إخراج عالم متخصص في النحو، بل الهدف من ذلك الوصول إلى متعلم ذي مقدرة لغوية، وهنا نميز بين نحو علمي مدرسي، ونحو علمي مخصص ونحو علمي بالفعل.

وكذلك ضرورة مراعاة مستوى المتعلم في تقبل المعرفة النحوية، وانطلاقا من هذه الضرورة يمكن التمييز بين نوعين من القواعد النحوية، قواعد ضمنية، وقواعد مباشرة، أما النحو الضمني فهو «... ما يعلم عن طريق الأنماط اللغوية من دون تصريح بالقاعدة، ويلجأ إلى هذا

[1]- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ص: 187.

النوع من التعليم مع الصغار في المدرسة، ومع المبتدئين من الكبار الذين يتعلمون لغة أجنبية، أو مع الدارسين في صفوف محو الأمية[1]» أما النحو المباشر فهو النحو الذي يقدم القواعد النحوية صريحة، وتكون في صفوف المرحلة المتوسطة والثانوية من التعليم، ويفرق دوجلاس براون بين معرفة ضمنية وأخرى مباشرة فيقول: « تلك الحقائق التي يعرفها الدارس عن اللغة وقدراته عن التعبير عنها بشكل ما... أما المعرفة الضمنية فهي تلك التي يستخدمها بشكل آلي وتلقائي في السلوك اللغوي»[2].

ويرى "علي أبو المكارم" أن ما يمكن تسميته بالنحو التعليمي، لا تنحصر وظيفته في تلخيص الأبواب والمسائل النحوية، بل في تقديم بناء كلي، يتسم بالاطراد النظري والالتزام التطبيقي[3]. ويرى عبده الراجحي أن بعض الناس تظن أن النحو كله يعلم، وهذا غير صحيح؛ إذ لابد من الاختيار وفق معايير موضوعية[4].

3-3-1-2. أسس بناء نحو تعليمي من منظور التعليمية الحديثة:

هناك جملة من الخطوات تقتضيها الضرورة العلمية لوضع أي منهج في التعليم وتبدأ هذه الخطوات انطلاقا من الوقوف على ما يدور بالمنهج قبل وضعه؛ بمعنى معرفة الظروف المحيطة ببيئة المتعلم، وكذا معرفة مستواه العقلي، فوضع منهج أي مادة تعليمية يقوم على ضرورة الوقوف على هذه القضايا من أجل وضع اللبنة الأساسية لإنجاحه، فكذلك وضع تعليم

[1]- نحو رؤية معاصرة لتعليم اللغة العربية في ضوء علم اللسانيات الحديث، سام عبد الرحمن عبد الكريم عمار، مجلة التعريب، العدد 37، ديسمبر، 2009.
[2]- دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة، ص: 236.
[3]- تعليم النحو العربي، علي أبو المكارم، ص: 243.
[4]- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، د ط، 1995، ص: 58.

النحو يقتضي الوقوف على هذه الأسس من أجل تحقيق نحو تعليمي ناجح. وبعد الوقوف على الظروف المحيطة بتعليم وتعلم الظاهرة النحوية تأتي مرحلة وضع الأهداف التعليمية أو مرحلة تحديد غايات التعلم.

إن أهم عملية في تعليمية النحو تقف على عامل مهم في التخطيط للفعل التعليمي، وهي ما يعرف بعملية الاختيار. وننطلق في هذه العملية من جملة من الاستفهامات أهمها من أي نحو نختار الموضوعات النحوية؟ وكيف يتم وضع القواعد التعليمة؟ ثم كيف يتم عرض المحتوى النحوي الذي تم اختياره؟

إن الاختيار يتوقف على «"معايير" علمية تجعله "محكوما" بضوابط يمكن الاحتكام إليها في فحص ما نختاره»[1] كما تؤثر فيه عوامل كثيرة نقف هنا على العوامل الآتية:

أولا: حاجات المتعلم:

يعد تحليل الحاجات المنطلق الأساس للتعلم الجيد، فهو يساعد على تحديد الأهداف واختيار المحتوى المراد دراسته، وهي عبارة عن «إجراءات تستخدم لجمع المعلومات حول حاجات المتعلمين»[2] والهدف من تحليل الحاجات هو التعرف على الفجوة بين ما يستطيع الطلاب القيام به، وما هم بحاجة إلى أن يكونوا قادرين على لقيام به، لأن الحاجات توصف غالبا على شكل عجز لغوي؛ لأي توضيح الفرق بين ما ينبغي المتعلم القيام به في اللغة وما ينبغي أن يكون قادرا على القيام به[3].

[1]- المرجع نفسه، ص: 60.
[2]- جاك ريتشارد، تطوير مناهج تعليم اللغة، ترجمة: ناصر بن غالي، صالح الشويرخ، (د ت)، (د ط)، ص: 70.
[3]- جاك ريتشارد، تطوير مناهج تعليم اللغة، ترجمة: ناصر بن غالي، صالح الشويرخ، ص:73.

لا شك أن سر نجاح أي تعلم يتوقف على الحاجات التي يحتاجها المتعلم، فكلما كان المنهج ملبيا لحاجات المتعلم كلما كان ناجحا، وهذه الحاجات تختلف باختلاف سن المتعلم ونضجه العقلي، والمستوى المراد دراسته، لهذا فعلى واضع المنهج أن يحدد أهداف التعلم، ويختار المحتوى التعليمي والطريقة المناسبة للعرض انطلاقا من حاجات المتعلم.

ثانيا: الأهداف:

تعد الأهداف إحدى العناصر الأساسية في الفعل التعليمي التعلمي، وتتحدد انطلاقا من تحليل حاجات المتعلم، وكذلك من فلسفة المجتمع، لهذا يجب أن تكون أهداف تعليم النحو منطلقة من حاجات المتعلم، وأن تكون مناسبة لمستوى المتعلمين، حتى يتسنى اختيار محتوى نحوي يتناسب معها.

ثالثا: المحتوى النحوي:

ثاني عامل من العوامل المؤثرة في عملية الاختيار هو المحتوى النحوي وهو جملة المعارف والمفاهيم والقواعد والمصطلحات النحوية المراد إكسابها للمتعلم، وهنا يجب أن يقف واضع المنهج على نوعية النحو المراد تدريسه، فيستقي موضوعات النحو التعليمي من نحو الخليل وأتباعه، يقول عبد الرحمن الحاج صالح: «... نعتقد أن القواعد التي ينبغي أن تدرج في المناهج في حاجة مسيسة إلى أن يعاد فيها النظر في ضوء ما أثبته علماؤنا الأولون وما تتطلبه العلوم اللسانية الحديثة في أرقى صورها من تلك التي تتفق إلى حد ما وضع تصور

أولئك العلماء»[1]، أي النحو الذي لم تخالطه كثرة التعقيدات، وكذا يراعي في اختيار القواعد النحوية درجة شيوع هذه القواعد النحوية ، فيختار منها ما كان شائعا مطردا، ويبتعد على ما كان شاذا نابيا، وكما يقول عبده الراجحي «أن يكون الاختيار من مجال واسع من التنوع والتعدد،[يقصد الشيوع] وأن يكون مكونا في معظمه من العناصر اللغوية العامة التي تمثل نواة (اللغة العامة) أو المشتركة»[2].

وكذلك نجد عامل (المستوى الدراسي[3]) يؤثر في عملية اختيار المحتوى فالمحتوى النحوي الذي يقدم للمتعلمين في المدرسة الابتدائية يختلف على نحو مقدم للمتعلمين في المستوى المتوسط والثانوي، بل إنه في السنوات الأولى في مرحلة التعليم الابتدائي يختلف على السنوات اللاحقة؛ ففي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الابتدائي أو ما يسمى في المدرسة الجزائرية بالطور الأول(سنة أولى والثانية)، لا يتم تعليم الطفل القواعد النحوية مطلقا، لأن الطفل في هذه المرحلة في حاجة ماسة إلى توسيع خبرته، وتنمية رصيده اللغوي، وتهذيب لغته، أما في الحلقة الثانية الطور الثاني(سنة ثالثة) فتقدم له وحدات نحوية معينة، وما يشيع في لغته ويستعمله استعمالا صحيحا، كأن يتعرف على الفعل، ويميز بينه وبين الاسم، يتعرف على الضمائر، وكذا أسماء الإشارة. أما في السنة الرابعة والخامسة فيتم إدراج القواعد النحوية مباشرة، ونفس الأمر بالنسبة للمرحلة المتوسطة إذ يتم فيها دراسة القواعد النحوية مباشرة، بشكل مفصل وتكون بصورة أوسع وأشمل من الصورة التي درس بها في الابتدائي فهي مرحلة تعزيز

[1]- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص: 183.
[2]- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، ص: 62.
[3]- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، ص: 65.

وتحكم. والأمر ذاته بالنسبة لمرحلة التعليم الثانوي يتم تناول القواعد النحوية بطريقة صريحة تعزز فيها المكتسبات النحوية السابقة، ويتعرف على موضوعات جديدة[1]. فهناك معرفة نحوية ضمنية توجه لتلامذة المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي، ومعرفة نحوية مباشرة توجه إلى تلامذة الطور الثالث من مرحلة التعليم الابتدائي، وكذا مرحلة التعليم المتوسطة، والثانوي، وكل هذا يتحكم فيه مستوى المتعلم.

رابعا: العرض:

تقف عملية الاختيار في تعليم النحو كذلك على عامل آخر يتعلق بكيفية عرض الخبرات النحوية التي تم اختيارها. وهنا يقف واضع المنهج على اختيار الطريقة الملائمة لتعليم النحو، وذلك انطلاقا من الفلسفة التي تبناها منهج اللغة العربية، فتبني المدرسة للمقاربة بالأهداف ينطلق فيه تدريس النحو من الجزء إلى الكل فيدرس القاعدة انطلاقا من الجملة، واختيار المدرسة للمقاربة بالكفاءات يتم من خلال الانطلاق من الكل الى الجزء+ وكذلك انطلاقا من المادة الدراسية ذاتها، إذ تطرح على بساط تعليم مادة النحو أكثر من طريقة للتعليم، فهناك الطريقة النصية والطريقة القياسية، والطريقة الاستقرائية، غير أنه«... ليس هناك فترة تكون كلها استقرائية وفترة أخرى كلها قياسية لا في إدراك المتعلم لما يبلغه إياه المعلم بكيفية ضمنية ولا في أثناء اكتسابه لملكة التعبير، إذ الاستقراء و إن كان هو الأول في عمليتي الإدماج و التكييف إلا أنه يتلوه على الفور القياس والاستدلال(بكيفية غير شعورية في غالب الأحيان) ثم

[1]- صلاح راوي، الطريقة المثلى لتدريس قواعد النحو، دار غريب، القاهرة- مصر، د ط، 2008، ص: 57-58.

يعود صاحبه في الحين إلى الاستقراء وهكذا دواليك[1]»، ويبقى المدرس هو الحكم في اختيار الطريقة التي يراها مناسبة في عرض المادة النحوية، لكن يجب عليه أن يكون واعيا بخطوات كل طريقة حتى يتسنى له تيسير سبل التعلم، وترسيخ المعلومة عند المتعلم.

خامسا: اختيار الوسائل التعليمية:

أصبح من الضروري اليوم استخدام الوسائل في التعليم من أجل تحقيق هدف التعلم في يسر وسهولة، وفي تعليم النحو يجب توظيف الوسائل التعليمية لترسيخ الظاهرة النحوية، وضمان اكتسابها ثم لمعرفة مدى القدرة على استثمارها، وذلك لا يتم إلا باتخاذ معينات لغوية أهمها في **تعليم النحو**: المثال، والتمارين.

فالمثال في تعليم النحو يعد وسيلة تعليمية تعمل على شرح الظاهرة النحوية، ويتوصل بها المتعلم إلى القاعدة النحوية. وبالتالي يجب على واضع المنهاج والمعلم حين اختيار المثال أن يحسن عملية الاختيار، فيراعي فيها التنوع والتعدد، وذلك انطلاقا من تعدد وتنوع جزئيات الظاهرة النحوية المراد دراستها، فمحال أن يعي المتعلم جزئيات الظاهرة النحوية بمثال واحد. ويجب أن تتضمن الأمثلة ألوانا من الثقافة العامة، والمعرفة الشاملة المقتبسة من بيئة المتعلم، وألا يضيق المدرس من دائرة الأمثلة فيجعلها محصورة في أمثلة الكتاب المدرسي. وأن يراعى في اختيارها الوضوح، فتكون تبعا لذلك دالة لمعنى الدرس، فلا يدخل أمثلة تشوش على المتعلم فهم الظاهرة النحوية، كأن يكون في (درس الفاعل) ويعطيه مثالا من قبيل (سقطت الشجرة[2]).

[1]- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص: 186-187.
[2]- صلاح الراوي، الطريقة المثلى لتدريس قواعد النحو، ص: 124-125.

ثاني وسيلة من وسائل تعليم النحو هي التمارين، وهي عبارة عن «إجراء تدريبي منصب على التطبيق والمعالجة في صياغة أسئلة إجرائية[1]»، ويرى جاك ريتشارد أن اختيار أنواع التمارين من أصعب القرارات التي تواجه مؤلفي الكتب، فتحديد أنواع التمارين التي سوف تستخدم، ينطلق من سؤال مفاده: كيف يمكن استحداث تمارين تجعل المتعلمين ينخرطون في استخدام المهارات والعمليات المتعلقة بالأهداف المحددة لتدريس اللغة[2]. وينوه عبد الرحمن الحاج صالح إلى دور التمارين في اكتساب المقدرة اللغوية (المعرفة العملية للغة) ويؤكد على ضرورة إدراج التمارين البنوية في بناء المناهج، وهي عنده تلك التمارين التي تقوم على استبدال شيء بشيء، أو تقديم شيء بشيء، أو تحويله بأي طريقة كانت، وهو جد مفيد في اكتساب هذه الآليات[3]، ويجب أن يراعى في اختيار التمارين الموجودة في الكتب المدرسية أو التي يقدمها المدرس التنويع في الأسئلة، بحيث تلمس جميع جوانب العملية العقلية بدءا بالحفظ فالفهم فالتطبيق فالتركيب فالتحليل فالتقويم، وكذلك ينبغي أن يراعى فيها مدى انتفاع التلاميذ بالقواعد في تأليف الجمل، وضبطها ضبطا صحيحا، وأن تكون هذه التمرينات حول نصوص أدبية جيدة ومفيدة، مع الإكثار منها والعناية بتنويعها[4].

سادسا: تدريس النحو بالمستوى المستخف من الاستعمال اللغوي:

يرى "عبد الرحمن الحاج صالح" أنه من الضروري أن «يدرج في بناء المناهج مجموع القواعد بالمستوى المستخف من التعبير الفصيح (الذي استعمل في التخاطب اليومي والمعاملات

[1]- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط3، 2000، ص: 99.
[2]- جاك ريتشارد، تطوير مناهج اللغة، ص: 299.
[3]- ينظر عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص:186.
[4]- ينظر صلاح الراوي، الطريقة المثلى لتدريس قواعد النحو، ص: 122-123.

العادية ودونه العلماء) ويوكل إلى فريق من العلماء استخراج هذه القواعد من كتب النحو التي ألفها النحاة الأولون من الذين شافهوا فصحاء العرب[1]» ويسمي هذا النوع من الاستعمال اللغوي بالمستوى الاسترسالي في مقابل التعبير الترتيلي الإجلالي؛ فهو خطاب عفوي غير متكلف في استعمال اللغة وجد في مواضع الأنس، كخطاب الأبناء والزوجة في المنزل والأصدقاء. حيث يحتوي على ظواهر لغوية كثيرة كالإبدال واختلاس الحركات والإدغام والتقديم والتأخير[2]. فيرى ضرورة إدخال هذا النوع من الاستعمال في مناهج اللغة العربية، وذلك بغية إكساب المتعلم ملكة لغوية صحيحة. ومن شأن هذا الاستعمال أن يحبب النحو للمتعلمين ومطالبتهم بأدائه(عرضه) شفويا، في شكل حوار، أو عرض مسرحي، والاستماع إليه، وتحفيزهم وجعل ذلك في جو تنافسي حتى يتمثلوا العربية الأولى في لغتهم، وإن قال قائل: نحن لا نحتاج لهذا النمط في استعمالنا اليوم. قلنا: ما أشد حاجتنا اليوم لهذا النوع من الاستعمال اللغوي، قد وقعنا في كثير من المواقف تتطلب مثلا أو حكمة أو قولا تناسبه فلم نجد في ذاكرتنا مثل هذه العبارات.

وقد أكدت إحدى الباحثات في دراسة أجرتها تحت عنوان "أثر استخدام الدراما التعليمية في تدريس قواعد اللغة العربية في تحصيل طالبات الصف العاشر"[3]على دور العرض المسرحي في إكساب المتعلم قواعد اللغة العربية، فهذا النوع من التعليم قادر على تحسين تحصيل الطلبة، وإظهار مهاراتهم وقدراتهم من خلال لعبهم لأدوار مختلفة ومتنوعة تقودهم إلى التعبير السليم،

[1]- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص:189.
[2]- ينظر المرجع نفسه، ص: 176-177.
[3]- أمين الكخن، لينا هنية، أثر استخدام الدراما التعليمية في تدريس قواعد اللغة العربية في تحصيل طالبات الصف العاشر، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مج5، ع 3، 2009، ص:201-216.

معتمدين على أدواتهم الشخصية (الصوت والجسد)، كما أنها تعمل على روح العمل الجماعي وكشف المواهب عند الطلبة، وتأكيد ذات الطالب، والقضاء على خجله، إضافة إلى أن الطالبات اللواتي تلقين بأسلوب الدراما قد اكتسبن قدرات حسية مباشرة[1].

ففي هذا الصدد لا بد على القائمين على بناء مناهج اللغة العربية اختيار نصوص مؤنسة ومطالبة المتعلمين بحفظها، ثم عرضها شفويا وتسجيلها، ويتم عرضها على مستوى القسم أو مستوى المدرسة، وتمثيلها من طرف التلاميذ، فمن شأنها أن تخلق جوا تنافسيا، فقد أثبت النص المسرحي المعروض سهولة حفظه واستعماله على ألسنة الكثير من المتعلمين. وهنا يتم تشكيل فريق عملي يبحث على النصوص المؤنسة من الكتب التراثية، بما يتلاءم وأهداف التعلم، وكذا المحتوى النحوي، بحيث تكون شاملة للقواعد النحوية وكذا البلاغية التي تم تناولها في الوحدة أو المقطع وفي نهاية الوحدة يطالب المعلم المتعلمين بتحضير هذه النصوص بما يتماشى والظواهر النحوية المدروسة ويقومون بعرضها شفويا، حتى يتسنى للمعلم تقويم المتعلم.

سابعا: معلم اللغة العربية:

يمثل المعلم حجر الزاوية في المدرسة، ويعد معلم اللغة العربية خصوصا العنصر الأساس في العملية التعليمية لمادة اللغة العربية، وعلى الرغم من الصيحات التي تنادي بأفول سلطان المعلم، إلا أنه يبقى العامل الأساس في توجيه العملية التعليمية داخل الفصل الدراسي. ولا شك أن إعداد المعلم إعدادا جيدا له بالغ الأثر في إنجاح عملية التعليم والتعلم، لأنه المسؤول على نجاح العملية التعليمية أو فشلها، فعليه أن يكون على وعي بأسس العملية التعليمية. فقد

[1]- ينظر أمين الكخن، لينا هنية، أثر استخدام الدراما التعليمية في تدريس قواعد اللغة العربية في تحصيل طالبات الصف العاشر، ص: 214.

«أصبح التدريس علما له أصوله وقواعده وله فلسفته واتجاهاته، فإذا ما ألم المدرس بتلك المبادئ والأسس، وعرف أصولها وقواعدها كان إلى حد ما مدرسا قويا ذا فعالية وتأثير[1]»

هناك جملة من الأسس التي ينبغي على معلم اللغة العربية أن يكون على دراية بها، نذكر منها[2]:

- أن يكون على دراية تامة بالفلسفة التربوية التي تتبناها المدرسة، ومطلعا على المهج وأسسه، والأهداف العامة والخاصة للغة العربية، لأن ذلك من شأنه أن ييسر له سبل النجاح في العملية التعليمية.

- أن يكون على دراية بالأسس التي تقوم عليها طريقة التدريس، إذ إن لكل طريقة مبادئها العامة التي تسير عليها، وسير المعلم وفق هذه الأسس عند عرض درسه يمكنه من إنجاح الدرس.

- أن يكون قادرا على التدريس، ولا يكون ذلك إلا إذا كان متمكنا من المادة العلمية، قادرا على توصيل المعلومات للتلاميذ في يسر، والتعبير عن أفكاره بأسلوب واضح، ويندرج ضمن مقدرة المعلم على التدريس الإعداد الجيد للدروس، ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، وكذا حسن استخدام الوسائل التعليمية.

تلك جملة من الأسس العامة التي يجب أن تتوفر عند معلم اللغة العربية، وبالإضافة إلى هذه الأسس هناك أسس أخرى على معلم اللغة العربية – وهو بالضرورة معلم النحو– أن تتوفر فيه،

[1]- محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة، د ط، 2000، ص: 15.
[2]- ينظر محمد صلاح مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، ص:20-21. وحسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، ط5، 2002، ص: 433-435.

فعليه أن يكون ملما بالعلوم اللغوية والأدبية الي تجمع بين الوظيفي من التراث والمعاصرة، فيهتم بالخطوط العامة لتعليم اللغة العربية بعيدا عن الخلافات والتفضيلات[1]. فهو في هذا بحاجة إلى تصور صحيح للمادة التي يدرسها، وعليه أن يكون ممتلكا للملكة اللغوية الأساسية التي سيكلف بإيصالها إلى تلامذته، ولهذا يجب على معلم النحو أن يكون قادرا على استعمال اللغة في مختلف الأحوال الخطابية، بحيث يتعدى قدرته على الاستعمال السليم للغة، بل لابد أن يمتلك مقدرة على استعمال هذه المقدرة اللغوية في مقامات مختلفة[2]. وأن يكون مطلعا على أهم ما أثبتته اللسانيات العامة واللسانيات العربية بصفة خاصة وأن يكون قادرا على نقل المعلومة؛ ملكة تمكنه من تعليم اللغة، وتمكنه من هذه الملكة رهين كفايته اللغوية، واطلاعه على ما تقتضيه الدراسات اللسانية الحديثة، وما جد في مجال تعليم اللغة، واستثمارها في ميدانه التعليمي[3].

فعلينا اليوم أن نسعى جاهدين إلى تكوين المعلم الباحث الذي يجمع بين التكوين اللغوي المناسب، والكافي للمرحلة التعليمية التي يُدرسها، وبين التكوين الديداكتيكي الذي يمكنه من إنجاز الفعل التعليمي بكفاية ونجاعة. فالمعلم الجيد الذي له دراية بمعارف عصره وماضيه فيما يتعلق بتخصصه من شأنه أن يسد الثغرات المختلفة سواء ما تعلق بالأهداف أو بالمحتوى أو بالطريقة[4]. فعليه ألا يقف على كونه معلما فحسب، بل هو القائد، والمناقش، والموجه والمربي،

[1]- ينظر حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، ط5، 2002، ص: 433-435.
[2]- ينظر بشير ابرير، استراتيجية التبليغ في تدريس النحو، أعمال ندوة تيسير النحو، ص: 484.
[3]- ينظر عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، ع 4، 1974، ص 42-43.
[4]- ينظر بشير إبرير، استراتيجية التبليغ في تدريس النحو، أعمال ندوة تيسير النحو، ص: 483- 503.

والباحث، يبحث ويجدد ويطور من قدراته في مجال التدريس، ذلك أنه كما سبق وذكرنا يعد من العوامل الرئيسة في إنجاح عملية التعليم والتعلم.

خاتمة الفصل:

هدفت الدراسة في هذا الفصل إلى الوقوف على الجانب النظري من الدراسة وذلك من خلال بيان مفهوم تعليمية اللغة والعناصر ذات الارتباط بها في المبحث الأول، أما في المبحث الثاني فتم التعرض لمفهوم كل من النحو والصرف، وبيان الهدف من تدريسهما. كما تم التطرق إلى قضايا النحو التعليمي في المبحث الثالث. وترتب عن دراسة هذا المباحث النقاط الآتية:

– التعليمية علم قائم بذاته، يُعنى بدراسة كل القضايا التعليمة التعلمية بدءا بالقرار السياسي ونهاية بتنفيذها داخل قاعة الدرس.

– تعتبر تعليمية اللغة من حيث الانتماء تعليمية خاصة مقارنة بالتعليمية العامة التي تقدم القوانين والأدوات الإجرائية لها. في حين تعد تعليمية عامة بالنسبة لفروعها، وبذلك تعتبر تعليمية النحو تعليمية خاصة تستقي أدواتها المنهجية مما توفره تعليمية اللغة، وتكيفها حسب طبيعة المادة النحوية.

– تتحدد مكونات العملية التعليمية التعلمية بالأهداف التعليمية، ومحتوى التدريس، والطرائق التعليم، وكذا الأنشطة والوسائل التعليمية، والتقويم.

– تعتبر الأهداف التعليمية أحد المكونات الأساسية في العملية التعليمية. كما يعد الكتاب المدرسي أحد المكونات الأساسية في العملية التعليمية التعلمية وهو وإن عُد وسيلة تعليمية، فإنه يمثل الصورة التنفيذية للمنهاج، لهذا احتوى على كل العناصر التي يتكون منها المنهج، وهذا ما جعله لا يزال يكتسب شرعية مقدسة في المدرسة على الرغم من أنه أقدم وسيلة تعليمية. وتعد

الطريقة ثالث مكون من مكونات العملية التعليمية، وتمثل الصورة التنفيذية للمحتوى، وتبين أن للنحو طرائق متنوعة في تدريسه، ممثلة في القياسية، والاستقرائية، والنصية.

– يعد كل من النحو والصرف قوانين تضبط لغة المتعلم، يسهم تعليمهما في تحقيق مقدرة المتعلم اللغوية، نطقا وكتابة.

– لتعليم النحو أسس ومبادئ من الجدير الوقوف عليها لتسهيل عملية تعليم وتعلم النحو والصرف، فلا يمكن الاهتمام بأساس وإهمال آخر، بل لابد من الوقوف على كل ما من شانه أن ييُسر عملية تعليمه وتعلمه، ذلك أن التعليمية تقف على كل القضايا التعليمية والتعلمية شاملة غير مجزأة، لهذا فمن الضروري تكثيف الجهود لتجاوز الصعوبات التي تكتنف تعليم وتعلم النحو عند الناشئة.

الفصل الثاني: الأهداف النحوية والصرفية في مناهج اللغة العربية

1- الأهداف العامة للنحو والصرف.

2- الأهداف الخاصة للنحو والصرف

يقف هذا الفصل على الإجابة عن سؤال مفاده: ما مدى توفر أهداف النحو والصرف في مقررات اللغة العربية لمرحلة التعليم الثانوي (شعبة الآداب والفلسفة) على مبدأ الشمولية؟ وستكون الإجابة عن هذا السؤال انطلاقا من تحليل أهداف النحو والصرف التي قررها واضعو المنهج في الوثائق البيداغوجية الخاصة باللغة العربية لهذه المرحلة، حيث سنتطرق إلى الأهداف العامة للنحو والصرف، ثم الأهداف التعليمية الخاصة.

كما ننطلق في عرضنا لنقاط هذا المبحث مما تقرر ذكره في سياق حديثنا عن تعليمية النحو والصرف، وذلك باعتبار النحو التعليمي هو ما كان الهدف من تدريسه هو عصمة اللسان من اللحن، والقلم من الخطأ.

وقد وقف منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم الثانوي على الغاية ذاتها؛ فالهدف من تدريس النحو والصرف في هذه المرحلة هو «عصمة ألسنة المتعلمين وأقلامهم من الخطأ وإعانتهم على الدقة في التعبير والفهم، وبالتالي فهي تدرس على أساس أنها وسيلة فقط وليست غاية، ولذلك ينبغي ألا ندرس منها إلا القدر الذي يعين على تحقيق هذا الغرض[1] » وانطلاقا من هذا الهدف يجب أن يتم اختيار المحتوى النحوي والصرفي انطلاقا من كون النحو والصرف وسيلة لتصويب لغة المتكلم، لا غاية في ذاتها.

1-1. الأهداف التعليمية العامة بالنسبة للسنة الأولى جدع مشترك:

حدد واضع المنهج الأهداف العامة للنحو والصرف للسنة الأولى جذع مشترك كما يلي[2]:

[1]- منهاج السنة أولى جدع مشترك، ص: 21.
[2]- ينظر المصدر نفسه، صفحة نفسها.

– دفع التلاميذ إلى التفكير وإدراك الفروق الدقيقة بين التراكيب والعبارات والجمل.

– تنظيم معلومات التلاميذ اللغوية تنظيما يسهل عليهم الانتفاع بها، ويمكنهم من نقد الأساليب والعبارات نقدا يبين لهم وجه الوضوح وأسباب القوة والركاكة في هذه الأساليب.

– تساعدهم على دقة الملاحظة والموازنة والحكم، وتكون في نفوسهم الذوق الأدبي، لأن من وظيفتها تحليل الألفاظ والعبارات والأساليب والتمييز بين صوابها وخطئها، ومراعاة العلاقة بين التراكيب ومعانيها فيما يطرأ عليها من تغيير.

– تمدهم بتعابير شفوية تكون مبنية على أسس منظمة من المحاكاة والتكرار حتى تترسخ لديهم الحقائق النحوية، وتتكون عندهم العادة اللغوية الصحيحة، وتحل محل النطق المغلوط والمحرف.

– تزيل ما علق في أذهان المتعلمين، من أن قواعد النحو صعبة، باقتصارها على الأحكام العملية ذات الصلة بلغتهم المنطوقة. ولهذا الأسلوب في التعامل مع قواعد النحو يتخلص التلاميذ من عناء حفظ الأحكام النحوية والصرفية الكثيرة التي لا يجنون منها إلا التعب والإرهاق، والتي حفلت بها مناهج البيداغوجيا التلقينية دون تمييز بين ما هو ضروري منها وما هو غير ضروري بالنسبة إلى المتعلم.

من خلال عرض الأهداف العامة للنحو والصرف في هذه السنة يتضح أن الواضع يهدف إلى تزويد المتعلمين بقواعد نحوية وصرفية تمكنهم من اكتساب مهارات التفكير، ودقة الملاحظة في التراكيب اللغوية، وكذا إدراك الفروق بين العبارات والجمل. كما أنها تعمل على

تنمية التفكير الناقد، وتؤهلهم إلى الحكم على صواب التعابير أو خطئها، مما يكون لهم ذائقة للعمل الأدبي، ويسعى واضع المنهج من تعليم القواعد النحوية والصرفية إلى تكوين اتجاه إيجابي حول تعلم القواعد، وإزالة ما علق بأذهان المتعلمين من أنها صعبة التعلم.

وإذا أمعنا النظر في هذه الأهداف نجدها تقف على الجانب المعرفي من خلال تزويد المتعلم بجملة من القواعد النحوية والصرفية، من أجل تمكينه من استعمالها استعمالا صحيحا في إنتاجه الشفوي والكتابي.

كما تقف على الجانب الوجداني من خلال إزالة ما علق بأذهان التلاميذ من أن النحو صعب التعلم، فهي ترمي إلى تكوين اتجاه إيجابي لدى المتعلمين. كما ترمي إلى تنمية الذوق الأدبي عند التلاميذ من خلال إبراز الفروق بين العبارات والألفاظ.

ويظهر الجانب المهاري من خلال إدراك الفروق الدقيقة بين التراكيب، والقدرة على الموازنة والقدرة على تعديل النطق المغلوط والمحرف بإبداله بالنطق السليم الصحيح، كما تمدهم بتعابير شفوية تكون على هيئة محاكاة وتكرار، حتى تكون العادة اللغوية الصحيحة فيقف هذا الهدف في المجال المهاري على مستوى الإجابة الموجهة التي تقوم على التقليد والمحاكاة والتجريب إلى أن يمتلك العادات اللغوية الصحيحة.

2-1الأهداف العامة للسنة الثانية آداب وفلسفة :

أما الأهداف العامة للنحو والصرف المقررة للسنة ثانية آداب وفلسفة فتتمثل في الآتي[1]:

[1]- ينظر اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي (الآداب والفلسفة، اللغات الأجنبية)، الجزائر، أكتوبر 2005، ص: 10.

– الإلمام بأساليب التبليغ والتخاطب واستعمال عبارات محددة للتعبير عن أغراض بعينها، وعدم الاكتفاء في التعبير بأسلوب واحد أو صيغة واحدة على الموضوع أو الفكرة التي تمثل محور الدرس.

– تنمية القدرة على التعبير مشافهة وكتابة وتعزيزها بالتدريبات الشفوية والكتابية.

– دعم المعارف اللغوية وربط علاقاتها ببعضها ربطا منطقيا والعمل على تنمية قدرات التلاميذ على التعبير السليم وعلى تمييز الخطأ من الصواب وتزويدهم بالمعاني والتراكيب اللغوية الصحيحة.

– تعزيز القدرات التخاطبية التي تم اكتسابها والعمل على إجادة استعمال اللغة العربية في أداء أنواع الخطاب المختلفة بصورة تدل على معرفة حقيقية بالأفكار والقضايا المعبر عنها، وتنم عن استقلال في الشخصية والبرهنة على الرأي مشافهة وكتابة.

– تعزيز ثروة التلاميذ اللغوية لما يدرسونه من أحكام نحوية تساعدهم على إدراك دقائق المعاني اللغوية.

– زيادة قدرة المتعلمين على تنظيم معلوماتهم ونقد الأساليب اللغوية التي يسمعونها أو يقرؤونها؛ حيث إن دراسة النحو تقوم أساسا على تحليل الألفاظ والجمل والأساليب وإدراك العلاقة بين المعاني والتراكيب اللغوية والفروق بينها.

فتعليم النحو والصرف في هذه السنة من شعبة الآداب والفلسفة الغاية منه الوصول بالمتعلم إلى التعبير الصحيح، بمراعاة القواعد النحوية والصرفية، والإقبال على الخطاب وتبليغه من

خلال تشكيل رموزه وتفكيكها بحسب ما تقتضي ظروف التخاطب سواء أكان الخطاب منطوقا أم مكتوبا. وإنتاج صيغ خطابية منطوقة أم مكتوبة. وبهذا نجد أن وظيفة القواعد النحوية تتلخص في ثلاث قدرات: القدرة اللسانية، والقدرة التواصلية، والقدرة التعبيرية:

فهدف تعليم النحو في هذه السنة هو إكساب المتعلم القدرة اللسانية، والتي تعني السلامة اللغوية أي الاستعمال الصحيح للنحو والصرف، ولا يقف تعلم النحو عند هذه الغاية بل يتجاوزها إلى القدرة التواصلية، والتي تعني قدرة المتعلم على استعمال تلك القواعد التي تعلمها في مواقف تواصلية مختلفة بما يقتضيه حال الخطاب، وتكوين القدرة التعبيرية عند المتعلم من خلال إنتاج نصوص تعبيرية كتابة أو مشافهة. فالغاية من تعليم النحو والصرف في هذه السنة الوصول بالمتعلم إلى درجة النجاعة في التبليغ «أي قدرة المتعلم على استعمال اللغة في مختلف الأحوال الخطابية لشتى الأغراض[1]» وبهذا فهي تتجاوز القدرة اللسانية التي تعني السلامة اللغوية فقط، وإنما لابد أن يتم الوصول بالمتعلم إلى الاستعمال السليم للتركيب اللغوي في مختلف الأحوال الخطابية.

2-1. الهدف العام من تعليم النحو والصرف في السنة الثالثة:

يسعى واضع المنهج في هذه السنة إلى إكساب المتعلم مجموعة من الملكات، وتتمثل هذه الملكات في الآتي[2]:

[1]- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص: 198.
[2]- ينظر مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، المديرية الفرعية للبرامج التعليمية، المناهج التعليمية لأقسام السنة الثالثة ثانوي للمواد الأدبية واللغات، الجزائر، جوان 2011، ص: 72.

-**الملكة اللغوية:** حيث يتمكن من خلالها من إنتاج وتأويل عبارات لغوية، ذات بنيات متنوعة ومعقدة في عدد كبير من المواقف التواصلية المختلفة.

-**الملكة المعرفية:** وتتمثل في الرصيد المنظم الذي يكسبه المتعلم، من خلال اشتقاقه معارف من العبارات اللغوية والأنساق النحوية، يخزنها ويستحضرها في الوقت المناسب ليؤول بها التراكيب اللغوية.

-**الملكة الإدراكية:** ويقصد بها تمكن المتعلم من إدراك حقيقة وظائف النحو ليشتق منه معارف من العبارات ويستثمرها في إنتاج النص وتأويله.

-**الملكة الانتاجية:** يقصد بها تمكن المتعلم من إنتاج نص أدبي بما يحمله من جانب فني ومضمون فكري، وذلك باحترام التعبير السليم ومنها قواعد النحو والصرف.

فغاية النحو في هذا المرحلة تكوين ملكات عند المتعلم تبدأ بالملكة اللغوية، والتي تعني قدرة المتعلم على الاستعمال الصحيح للغة. وتكوين الملكة المعرفية التي يستخدمها المتعلم للحكم على سلامة التراكيب، وملكة إدراكية تقف على الوظائف النحوية، ثم ملكة إنتاجية، التي تقف على الجانب الإبداعي عند المتعلم وإنتاج النصوص، مع احترام قواعد النحو والصرف. فالغرض من تعليم قواعد النحو والصرف في هذه المرحلة هو «جعل متعلم اللغة ينتقل من وضعية متعلم لا يعدو أن يكون في أغلب الأحيان، مجرد متلق أو حافظ لبنيات وقواعد مكررة...إلى مشارك يملك المبادرة الواعية على المشاركة لغويا في وضعية تواصلية».[1]

[1]- زكريا أرسلان، ابستمولوجيا اللغة النحوية، ص: 478.

ومن خلال الوقوف على جملة الأهداف العامة للنحو والصرف في مرحلة التعليم الثانوي، يظهر أن:

– الهدف الأساسي هو أن تعليم النحو والصرف وسيلة لا غاية. ويتطلب تحقيق هذا الهدف مناسبة اختيار المفردات النحوية والصرفية بحيث إنها تقف على الجانب الوظيفي من النحو والصرف؛ أي ما يفيد المتعلم في عبارة يكتبها أو فهم نص يقرؤه، وبالتالي تجنب حشو البرنامج بكثرة المفردات، فتحقيق غاية النحو المحددة آنفا يتطلب اختيار مفردات نحوية وظيفية.

– جاءت صياغة الأهداف في عبارات فضفاضة عامة لا يمكن قياسها مباشرة. مما جعلها تتسم بأنها «مثالية يتعذر تحقيقها سواء من حيث التدريس أو التقويم»[1]، فلنا أن نتساءل كيف يمكن إكساب المتعلم اتجاها إيجابيا بتخليص ما علق في أذهان المتعلمين من أن تعلم النحو والصرف صعب؟ وكيف يمكن إكساب المتعلمين الملكة اللغوية، والإنتاجية، والإدراكية؟

2. تحليل الأهداف التعليمية:

يروم هذا العنصر من الدراسة إلى الإجابة عن سؤال مفاده: ما مدى توفر النحو والصرف على مبدأ الشمولية بين أهدافها؟

وللإجابة عن هذا السؤال اعتمدنا على استمارة تحليل للأهداف التعليمية الخاصة بالنحو والصرف، فهذه الأداة تتلاءم والهدف الذي نحاول الوصول إليه، وهو معرفة مدى توفر مبدأ الشمولية في الأهداف، وتوفر هذا المبدأ مرتبط بحضور الأهداف التعليمية التي تقسم السلوك

[1]- رجاء محمود أبو علام، تقويم التعلم، ص: 60.

الإنساني وفق التفكير والشعور والعمل إلى ثلاث مجالات تشمل مختلف الأنشطة الفعلية التي يمارسها المتعلم، بحيث يمثلها كل من مجال الأهداف المعرفية، والمهارية والوجدانية. وللوصول إلى هدف الدراسة قمنا بتحليل الأهداف التعليمية التي جاء ذكرها في الوثائق البيداغوجية، وفق استمارة تحليل الأهداف، حيث جعلنا من مجالات الأهداف فئات رئيسة، ومستويات كل مجال فئات فرعية، أما وحدات التحليل فتمثلت في العبارات التي صيغت بها الأهداف، وتم إحصاء تكرارات كل مستوى وتحويلها إلى نسب مئوية، وإحصاء تكرار أهداف كل مجال، ثم تحويل التكرارات إلى نسب مئوية. ثم قراءة النسب في ضوء نتائج التحليل.

2-1. الأهداف التعليمية الخاصة للنحو والصرف المقررة للسنة الأولى جذع مشترك:

يمثل الجدول الآتي استمارة لتحليل الأهداف المقررة للسنة الأولى جذع مشترك، والتي جاءت مثبتة في وثيقة التدرجات السنوية لهذه السنة، وتم تقسم الأهداف المثبتة في الوثيقة المذكورة إلى مجالات الأهداف؛ الوجداني، والمهاري، والوجداني. وقد جاءت هذه الأهداف ممثلة في الآتي:

فئات التحليل الرئيسة	فئات التحليل الفرعية	وحدات التحليل	التكرارات
المجال المعرفي	مستوى التذكر	يتعرف على الأدوات التي تجزم فعلين	1
	مستوى الفهم	1- يكتشف أحكام الفعل المضارع ونصبه. 2- يكتشف أحكام المبتدأ والخبر.	

		3-يكتشف أحكام الأحرف المشبهة بالفعل. 4- يكتشف أحكام كاد وأخواتها من حيث أنواعها ومعانيها وعملها. 5-يكتشف أحكام لا النافية للجنس. 6- يكتشف ويناقش أحكام المفعول به. 7- يكتشف ويناقش أحكام المنادى. 8- يكتشف ويناقش أحكام الحال 9- يكتشف أحكام العدد الأصلي والترتيبي. 10- يكتشف ويناقش أحكام التمييز. 11-يكتشف أحكام النعت بنوعيه. 12- يكتشف ويناقش أحكام البدل. 13-يكتشف أحكام الفعل ومعاني حروف الزيادة. 14- يكتشف ويناقش أحكام اسم الفاعل. 15- يكتشف ويناقش أحكام اسم المفعول. 16-يكتشف ويناقش أحكام الممنوع من الصرف. 17- يكتشف أحكام الصفة المشبهة. 18- يكتشف أحكام صيغ المبالغة. 19- يناقش أحكام الأحرف المشبهة	20

		20- يناقش أحكام التوكيد.	
	مستوى التطبيق	1- يضبط معارف أحكام المبتدأ والخبر. 2- يضبط معارف الأحرف المشبهة بالفعل. 3-يضبط معارفه في كاد وأخواتها. 4-يضبط معارفه في لا النافية للجنس. 5- يضبط موارده في أحكام المنادى. 6- يضبط معارفه في المفعول المطلق. 7- يضبط معارفه في الحال. 8- يضبط موارده في المفعول لأجله. 9- يضبط معارفه في العدد الأصلي والترتيبي. 10- يضبط معارفه في التمييز. 11- يضبط معارفه في النعت. 12- يضبط معارفه في أحكام التوكيد. 13- يضبط معارفه في أحكام البدل. 14- يضبط معارفه في الفعل ومعاني حروف الزيادة. 15- يضبط ويحكم موارده في اسم	22

		الفاعل. 16- يضبط ويحكم معارفه في اسم الفاعل. 17- يضبط معارفه في الممنوع من الصرف. 18- يضبط معارفه في أسماء المكان والزمان. 19- يضبط معارفه في اسمي الزمان والمكان. 20- يضبط معارفه في اسم الآلة. 21- يوظف الأفعال الناقصة 22- يوظف أحكام لا النافية للجنس	
	مستوى التحليل	1- يضبط معارفه الفعلية في أحكام الأحرف المشبهة بالفعل. 2-يضبط معارفه الفعلية في أحكام المفعول به.	14
	مستوى التركيب	1- يدمج مكتسباته في أحكام الأحرف المشبهة بالفعل.	03
	مستوى التقويم	لا يوجد	

(1) جدول يمثل الأهداف التعليمية المعرفية الخاصة المقررة للنحو والصرف للسنة أولى جدع مشترك.

من خلال الجدول يتضح أن مجموع الأهداف المعرفية بلغ سبعة وثلاثين هدفا، حيث تكرر مستوى التذكر مرة واحدة، ذلك أن المتعلم في هذه المرحلة قد ارتقى في النمو المعرفي فبالتالي لا يحتاج إلى الإكثار من مستوى التذكر، وأن المعلومات التي يدرسها قد سبق له أن تلقاها، أما مستوى الفهم والذي يعنى بمدى استيعاب المتعلم موضوع الدرس وكما مر بنا فإن هذا المستوى ينقسم إلى ثلاث مراحل ، وهو هنا يقف على مرحلة التعميم إذ إن المتعلم في مرحلة الاكتشاف يصل إلى اكتشاف أحكام القاعدة، وهذا يعبر عن مرحلة التعميم؛ والتي يقصد بها تلك العمليات العقلية التي تنطلق من الجزء إلى الكل وفيها يتم استنتاج أحكام القاعدة، وكما هو مبين في الجدول فقد تكرر هذا المستوى ثماني عشرة مرة، فالمتعلم في هذا المستوى يكتشف أحكام القاعدة ويناقشها، وهو بعد هذا يحتاج إلى تطبيق ما فهمه لهذا نجد أن مستوى التطبيق تكرر اثنتين وعشرين مرة، وهو مجموع أقرب للمستوى الذي سبقه من حيث مجموع التكرارات. أما مستوى التركيب والذي يعنى بتنظيم الأجزاء فتكرر ثلاث مرات. وتكرر مستوى التحليل أربع عشرة مرة.

استمارة الأهداف المهارية:

يمثل الجدول التالي استمارة لتحليل الأهداف التعليمية المهارية الخاصة بالنحو والصرف، حيث تمثل الأهداف المهارية الفئات الرئيسة للتحليل، وتمثل مستويات هذه الأهداف الفئات الفرعية وهي: (مستوى الملاحظة، ومستوى الاستعداد، ومستوى الاستجابة الموجهة، ومستوى

الآلية، ومستوى الاستجابة العلمية المعقدة، ومستوى التكيف، ومستوى الإبداع)، أما وحدات التحليل فيمثلها منصوص الأهداف المهارية المثبتة في دليل الأستاذ.

الفئات الرئيسة	الفئات الفرعية	وحدات التحليل	مجموع التكرار
المجال المهاري	مستوى الملاحظة	/	
	مستوى الاستعداد	/	
	مستوى الاستجابة الموجهة	/	
	مستوى الآلية	/	
	مستوى الاستجابة العلمية المعقدة	/	
	مستوى التكيف	1- توظيف الأفعال الناقصة في ميدان الإنتاج. 2- يستثمر أحكام المفعول به في إنتاجه. 3- يوظف الدلالات الزمنية في انتاجه.	02

	مستوى الإبداع	/	

(2) جدول يمثل الأهداف المهارية الخاصة بالنحو والصرف.

تكررت الأهداف المهارية مرتين، وتجسدت في مستوى التكيف، وهذا المستوى يُعنى بالمهارات العليا من مجال الأهداف المهارية، من خلال وضعها في مواقف جديدة تتلاءم معها، وفي هذه المرحلة يكون المتعلم قد أتقن المهارة وتعرف على دقائق الأمور فيها نتيجة ممارسته لها. ومن خلال الأهداف التي جاءت تمس هذا الجانب يتضح أن واضع المنهج يهدف إلى أن يرتقي بالمتعلم الى درجة اتقان المهارة، فتوظيف المعارف التي اكتسبها في مجال الإنتاج الشفوي والكتابي يمس درجة إتقان المتعلم لمهارة التحدث والكتابة.

المجال الوجداني: لا يوجد.

تحويل نتائج التحليل إلى نسب مئوية:

الفئات الرئيسة	الفئات الفرعية	تكرارات الوحدات في الفئة الرئيسة	النسبة المئوية	مجموع تكرارات الوحدات في الفئة الرئيسة	النسبة المئوية
المجال المعرفي	مستوى المعرفة	01	%1،79		

	مستوى الفهم	20	%33،33	60	%96،78
	مستوى التطبيق	22	%36،67		
	مستوى التحليل	14	%23،33		
	مستوى التركيب	03	%5،36		
	مستوى التقويم	/	/		
المجال المهاري	مستوى الملاحظة	/	%100	02	%3،22
	مستوى الاستعداد	/			
	مستوى الاستجابة الموجهة	/			
	مستوى الآلية	02			
	مستوى الاستجابة العلمية	/			

	المقيدة				
	مستوى التكيف				
	مستوى الإبداع				
المجال الوجداني	/	/	/	/	/

(3) جدول يمثل النسب المئوية لمجالات الأهداف الخاصة بالنحو والصرف.

تحليل الاستمارة:

في ضوء النتائج المبنية في استمارة تحليل الأهداف، يمكن القول إن أهداف النحو والصرف جاءت لتغطي مستويات المجال المعرفي بالنسب الآتية:

96،78% للمجال المعرفي. والمجال المهاري بنسبة 3،22%

ومن خلال هذه النسب يتضح أن المجال المعرفي تتوزع مستوياته بنسب متفاوتة إذ نجد مستوى التطبيق بنسبة 36،67%، ثم مستوى الفهم بنسبة 33،33%، ومستوى التحليل بنسبة 23،33%، ثم مستوى التركيب 5%، ومستوى التذكر 1،67%.

من خلال ترتيب هذه النسب نلاحظ أنه تم التركيز على مستوى التطبيق، ثم مستوى الفهم، ويليه مستوى التحليل، فمستوى التركيب، ثم بنسبة أقل مستوى التذكر، ويغيب التقويم في المجال المعرفي تماما.

في حين لم يحظ مستوى التذكر بنسبة كبيرة في هذه السنة لأن الهدف هنا لا يمس جانب الحفظ، وإنما الغرض الارتقاء من مستوى التفكير الذي لا يتطلب جهدا ووقتا إلى مستوى أعلى منه، يتطلب عمليات عقلية وإن كان مستوى التذكر ضروريا للفهم، لكن المستوى الرئيسي هو مستوى الفهم أي يتطلب جملة من العمليات، تتمثل في تحويل المعلومات والمعارف التي تلقاها المتعلم، وشرحها ثم مناقشتها، ثم تعميم النتائج، وكل هذه العمليات لا تتوفر في مستوى الحفظ.

نجد مستوى التطبيق الذي يُعنى بتطبيق القواعد والأحكام التي درسها وفهمها في مواقف تعلمية جديدة، ويظهر هذا المستوى في إحكام معارف المتعلم حيث يقدم للمتعلم تدريبات لغوية تستهدف تطبيق القواعد التي اكتشفها في الدرس. في حين نجد مستوى التحليل بنسبة أقل من الفهم والتطبيق، وهو يمس العمليات العليا من مستويات المجال المعرفي، إذ يتطلب عمليات عقلية أكثر عمقا من مستوى التطبيق ومستوى الفهم، ففي هذا المستوى يقوم المتعلم بتجزئة العناصر المكونة للموضوع وفهم العلاقات التي تنتظم فيها هذه العناصر فيعمل في هذه المرحلة على ضبط معارفه الفعلية من خلال تحليل العبارات والتراكيب وفهم العلاقات التي تنتظم فيها، ويجسد هذا الهدف نشاط إحكام المعارف الفعلية للمتعلم حيث يستغل المتعلم تلك المعارف النظرية التي اكتسبها في الدرس، وذلك من خلال اتخاذها أداة للتحليل. ويظهر المستوى التركيبي بنسبة أقل في هذه السنة، ويعتبر هذا المستوى من المستويات العليا في صنافة بلوم، وهو عكس مستوى التحليل، إذ يعمل المتعلم فيه على تجميع العناصر التي جزأها

في ثوب جديد، من إنتاجه[1]، وفي هذا المستوى يقوم المعلم بإدماج ما تلقاه من معارف نظرية نحوية، وصرفية في إنتاجه. في حين غاب مستوى التقويم في هذا المجال.

أما في المجال المهاري فقد تكررت الأهداف المهارية مرتين، حيث نجدها في مستوى التكيف، وهذا المستوى يعنى بالمهارات المتطورة، من خلال وضعها في مواقف جديدة تتلاءم معها، وفي هذه المرحلة يكون المتعلم قد أتقن المهارة وتعرف على دقائق الأمور فيها نتيجة ممارسته لها بدقة وسرعة. ومن خلال الأهداف التي جاءت تمس هذا الجانب نلاحظ أن واضع المنهج يهدف إلى أن يرتقي بالمتعلم إلى درجة إتقان المهارة، فتوظيف المعارف التي اكتسبها في مجال الإنتاج الشفوي والكتابي يمس درجة إتقان المتعلم للمهارة. فأهداف المجال المعرفي في هذا المستوى جاءت بنسب متفاوتة، ركزت على مستوى الفهم والتطبيق، ولم تغط مستوى التقويم. في حين مست أهداف المجال المهاري مستوى التكيف، وغابت المستويات الأخرى لهذا المجال.

2-2. تحليل أهداف النحو والصرف المقررة للسنة الثانية من التعليم الثانوي:

تمثل الاستمارة الآتية تحليل أهداف السنة الثانية من التعليم الثانوي وقد جاءت نتائجها في الآتي:

الفئات الرئيسة	الفئات الفرعية	وحدات التحليل	مجموع التكرارات
المجال المعرفي	مستوى التذكر	1- يتعرف على التعجب. 2- يتعرف على النسبة.	

[1]- ينظر جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التعليمية والتربوية في جميع المواد، ص: 403.

		3- يتعرف على مواضع تحقيق إن وأن ولكن وعملها. 4- يتعرف على الأحرف المشبهة بليس. 5- يتعرف على الترخيم. 6- يتعرف على المصادر. 7- يتعرف أوزان المصدر الأصلي. 8- يتعرف أوزان المصدر الثلاثي. -9- يتعرف على المصادر القياسية وأنواعها. 10- يتعرف على دلالات الأحرف المشبهة بالفعل. 11- يتعرف على أسباب ظاهرة الإعلال والإبدال.	11
	مستوى الفهم	1- يكتشف أحكام الإعراب والبناء في الأسماء. 2-يكتشف أحكام الإعراب والبناء في الأفعال. -3- يكتشف أحكام التعجب. - يكتشف أحكام أفعال الذم والمدح. 4- يكتشف أحكام الاختصاص. 5- يكتشف حروف العرض والتخصيص.	15

		6- يكتشف مواضع كسر همزة "إن". 7- يكتشف مواضع فتح همزة "إن". 8- يكتشف مواضع تخفيف "إن" و "أن"، و" كأن" و"لكن". 9- يكتشف أحكام الاستغاثة والندبة والترخيم. 10- يكتشف أحكام اسم الجمع. 11- يكتشف مواضع وجوب اقتران الخبر بالفاء. 12- يكتشف خصائص "ليس" و"كان". 13- يكتشف أحكام الاشتغال. 14- يكتشف أحكام ظاهرتي الإعلال والإبدال. 15- يناقش مواضع وجوب اقتران الخبر بالفاء.	
	مستوى التطبيق	1- يضبط معارفه في بناء وإعراب الأسماء. 2- يضبط معارفه في بناء وإعراب الأفعال. 3- يضبط معارفه في التعجب. 4- يضبط معارفه في الاختصاص. 5- يضبط مواضع كسر همزة	08

		"إن". 6- يطبق مواضع فتح همزة "إن". 7- يضبط مواضع تخفيف "أن" "إن" و"كأن" و"لكن". 8- يضبط معارفه في اسم الجمع.	
	مستوى التحليل	1-يميز بين المصدر الدال على الهيئة والمصدر الدال على المرة.	2
	مستوى التركيب	1- إحكام موارد ه في الاستغاثة والندبة والترخيم.	01
	مستوى التقويم	لا يوجد	

(4) جدول يمثل الأهداف المعرفية للنحو والصرف المقررة للسنة ثالثة ثانوي شعبة الآداب والفلسفة.

من خلال الجدول يتضح أن أهداف المجال المعرفي قد جاءت موزعة بين مستوى التذكر، والذي جاء بمجموع تكرار قدر بإحدى عشرة مرة حيث اقترن هذا المستوى بالفعل السلوكي (يتعرف) ومستوى الفهم تكرر خمس عشرة مرة، والذي اقترن بالفعل السلوكي (يكتشف/ يناقش)، فهذا المستوى يتطلب عمليات عقلية، تنطلق من الخاص إلى العام، ومن الجزء إلى الكل[1] ففي هذه المرحلة يصل المتعلم إلى مرحلة اكتشاف أحكام الظاهرة النحوية.

وجاء مستوى التطبيق بتكرار ثمانية أهداف والذي اقترن بالفعل السلوكي (يضبط)، بحيث يقدم للمتعلم وضعيات تطبيقية تساعده على ضبط ما تم اكتشافه من أحكام الظاهرة النحوية. وتكرر

[1]- ينظر محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، ص:96.

مستوى التحليل مرة ممثل بالفعل السلوكي (يميز) فالتمييز يتطلب تحليل كل من أحكام المصدر الدال على المرة وأحكام المصدر الدال على الهيئة للتوصل إلى مستوى التمييز بينهما، ومستوى التركيب مرة واحدة، اقترن بالعبارة السلوكية (إحكام موارده)، بحيث يتطلب هذا الهدف توظيف المتعلم لموارد بإنتاج كتابي، والإنتاج الكتابي يستهدف مستوى التركيب. في حين غاب مستوى التقويم.

تحليل الأهداف المهارية:

يمثل الجدول الآتي تحليل الأهداف المهارية النحوية والصرفية من السنة ثانية ثانوي، وقد جاءت نتائج التحليل ممثلة في الآتي:

فئات التحليل الرئيسة	فئات التحليل الفرعية	وحدات التحليل	مجموع التكرار
المجال المهاري	مستوى الإدراك الحسي	/	
	مستوى الملاحظة	/	
	مستوى الاستجابة الموجهة	/	
	مستوى الآلية	/	
	مستوى الاستجابة العلمية المعقدة	/	

	مستوى التكيف	1- يتمكن من توظيف الإغراء والتحذير في تعبيره الخاص مشافهة وكتابة. 2- توظيف دلالات الأحرف المشبهة بالفعل في إنتاجه. 3- يمتلك مهارة النسبة إلى الأسماء.	3
	مستوى الإبداع والأصالة	لا يوجد	

(5) جدول يمثل الأهداف المهارية النحوية والصرفية من السنة الثانية شعبة الآداب والفلسفة.

من خلال الاستمارة يتبين حضور أهداف المجال المهاري ممثلة بمستوى التكيف بمجموع تكرار قدر بثلاثة تكرارات. في حين غابت باقي مستويات هذا المجال.

وبهذا يكون مجموع الأهداف لهذه السنة يقدر بأربعين هدفا، وسبعة وثلاثين للمجال المعرفي، وثلاثة أهداف للمجال المهاري.

وتجسد الاستمارة الآتية تكرارات هذه الأهداف ونسبتها المئوية:

الفئات الرئيسة	الفئات الفرعية	تكرارات الوحدات في الفئة الرئيسة	النسبة المئوية	مجموع تكرارات الوحدات في الفئة الرئيسة	النسبة المئوية
المجال المعرفي	مستوى المعرفة	11	%29،72	37	%92،5
	مستوى الفهم	15	%40،54		
	مستوى التطبيق	08	%21،62		
	مستوى التحليل	02	%05،41		
	مستوى التركيب	01	%2،71		
	مستوى التقويم	/	/		
المجال المهاري	مستوى الملاحظة			03	%7،5
	مستوى الاستعداد				
	مستوى الاستجابة الموجهة				
	مستوى الآلية				
	مستوى الاستجابة	03	%100		

	العلمية المقيدة				
	مستوى التكيف				
	مستوى الإبداع				
المجـــال الوجداني	/	/	/	/	/

(5)جدول يمثل النسب المئوية لمجالات الأهداف النحوية والصرفية المقررة للسنة ثانية ثانوي شعبة الآداب والفلسفة.

وفي ضوء النتائج المبينة في استمارة تحليل أهداف النحو والصرف يتبين أنها جاءت موزعة على النسب الآتية:

(92،5%) للمجال المعرفي؛ توزعت بين مستوى التذكر بنسبة (29،72%)، ثم مستوى الفهم بنسبة (40،54%)، ومستوى التطبيق بنسبة (21،62%)، ومستوى التحليل بنسبة (5،41%)، ثم مستوى التركيب بنسبة (2،71%) وغاب مستوى التقويم في هذه السنة. وانطلاقا من هذه النسب نرتب المستويات بالترتيب الآتي:

مستوى الفهم، ثم مستوى التذكر، ثم مستوى التطبيق، ثم مستوى التحليل والتركيب.

ومن خلال هذا الترتيب يتضح أن الواضع ركز على مستوى الفهم وهو من المستويات الدنيا في صنافة "بلوم" المعرفية، «حيث لا يتطلب الأمر من المتعلم غير القدرة على إدراك المعاني

الخاصة بالمواد التعليمية التي يعمل على قراءتها[1]» وقد جاءت صياغة الهدف التعليمي الذي يمس مستوى الفهم في أفعال سلوكية (يناقش/ يكتشف)، ويتم الفهم وفق عمليات هي (الترجمة، والتفسير، والتعميم)، فنجد هذه العبارات التي صيغت بها أهداف هذا المستوى، مثل(أن يكتشف أحكام المبتدأ والخبر، أن يكتشف أحكام الإعراب والبناء، أن يكتشف أحكام ظاهرتي الإعلال والإبدال...)، فكل هذه الأهداف التي تجسد مستوى الفهم، نجدها تمس عملية التعميم والاستكمال من عمليات الفهم عند "بلوم"، إذ يتوصل المتعلم في هذه المرحلة إلى استنتاج أحكام الظاهرة النحوية أو الصرفية موضوع الدرس، بحيث يربط المتعلم كل الأفكار المتعلقة بالدرس حتى يصل إلى اكتشاف أحكام القاعدة، ولا يمكن أن يصل المتعلم إلى مرحلة الاكتشاف، مالم يسبق هذه المرحلة عملية الترجمة، والتفسير، وكل هذا يكون بمعية المعلم، حيث يسعى إلى التدرج في الوصول إلى أحكام الظاهرة النحوية التي يعالجها الدرس، فيتدرج معه المتعلم (شرح مضمون النص، والمثال، ثم مناقشة المثال وشرح ما يتضمنه من ظواهر، ثم اكتشاف أحكام الظاهرة النحوية)، وأفضل طريقة تناسب تحقيق هذا الهدف هي الطريقة الاستقرائية.

أما مستوى التطبيق فقد جسدته الأهداف السلوكية المصوغة في عبارة (أن يضبط معارفه ويتحكم فيها) من مثل (أن يضبط معارفه في بناء وإعراب الأسماء، يضبط معارفه في بناء وإعراب الأفعال، يضبط معارفه في التعجب، يضبط معارفه في الاختصاص.)، حيث يطلب

[1]- جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد، ص:224.

من المتعلم في هذا المستوى من تطبيق القواعد التي درسها، في مواقف تعلمية جديدة، تمثلها التطبيقات التي تضمنتها كتب اللغة العربية.

أما مستوى التحليل فقد جسده عبارات مصوغة في أفعال سلوكية، (أن يميز بين المصدر الدال على الهيئة والمصدر الدال على اسم المرة) ففي هذا الهدف يقوم المتعلم بتحليل أحكام اسم الهيأة، واسم المرة، ومعرفة خصائص كل ظاهرة، ثم التمييز بينهما.

أما التركيب فجسده الأفعال السلوكية التي جاءت مصاغة في عبارة إحكام موارد المتعلم الفعلية، والموارد هي مجموع المعارف والمهارات التي تعلمها، فيقوم بإدماجها في وضعيات جديدة في تعبيره.

3-2. استمارة تحليل أهداف النحو والصرف للسنة ثالثة:

الأهداف المعرفية للسنة الثالثة:

تمثل الاستمارة الآتية تحليل الأهداف المعرفية المقررة للسنة ثالثة ثانوي، وتمثلت نتائجها في الآتي:

الفئات الرئيسة	الفئات الفرعية	وحدات التحليل	مجموع التكرارات
المجال المعرفي	مستوى التذكر	1-يتذكر الإعراب التقديري. 2-يتذكر إعراب المعتل الآخر. 3-يتعرف على معاني حروف الجر.	

		4-يتعرف على معاني حروف العطف. 5-يتعرف على نون الوقاية. 6-يتعرف على الإضافة إلى ياء المتكلم. 7-يتعرف على معاني وإعراب "إذا- إذ-إذن- حينئذ. 8-يتعرف على الجمل التي لها محل من الإعراب. 9-يتعرف على الجمل التي ليس لها محل من الإعراب. 10-يتعرف على المسند والمسند إليه. 11-يتعرف على الفضلة وإعرابها. 12-يتعرف على صيغ منتهى الجموع وقياسها. 13-يتعرف على صيغ جموع القلة. 14-يتعرف على البدل وعطف البيان. 15-يتعرف على اسم الجنس الإفرادي والجمعي.	17

		16-يتعرف على (كم- كأن- كذا). 17-يتعرف على نوني التوكيد والوقاية.	
	مستوى الفهم	/	
	مستوى التطبيق	1-يتمكن من تصريف الأجوف في شتى حالات إسناده	01
	مستوى التحليل	1-يميز العلاقة بين البدل وعطف البيان. 2-يميز بين (أما- إما). 3-يميز بين (لولا-لوما- لو). 4-يميز بين الحال والتمييز.	04
	مستوى التركيب		
	مستوى التقويم	1-توظيف الفعل المعتل اللفيف في تفسيره اللغوي.	01

(6)جدول يمثل الأهداف المعرفية النحوية والصرفية المقررة للسنة ثالثة ثانوي.

من خلال الاستمارة يتضح أن حضور أهداف المجال المعرفي، ممثلة بمستوى التذكر، والذي تكرر سبع عشرة مرة، ومستوى التطبيق بتكرار واحد، ومستوى التحليل بتكرار أربع مرات، وتكرر كل من مستوى التطبيق ومستوى التقويم في هذه السنة مرة واحدة.

الأهداف المهارية:

تجسد الاستمارة الآتية أهداف المجال المهاري المقررة للسنة ثالثة من التعليم الثانوي، وقد جاءت أهدافها ممثلة في الآتي:

الفئات الرئيسة	الفئات الفرعية	وحدات التحليل	مجموع التكرار
المجال المهاري	مستوى الإدراك الحسي	/	/
	مستوى الاستعداد	/	/
	مستوى الاستجابة الموجهة	/	/
	مستوى الآلية	/	/
	مستوى الاستجابة العلمية المقيدة.	/	/
	مستوى التكيف	1-يوظف الفعل الناقص في التعبير الشفوي والكتابي. 2-يوظف "ما" بمختلف دلالاتها في تعبيره الشفوي والكتابي. 3-يتحكم في توظيف الهمزة أول الأمر في إنتاجه.	06

		4-يتمكن من توظيف أحكام المسند والمسند إليه في انتاجه. 5-يوظف الجملة المنسوخة بأن في تعبيره. 6-يوظف اسم الجمع والجمع في تعبيره.	
	مستوى الإبداع	/	/
المجال الوجداني	/	/	/

(7)جدول يمثل الأهداف المهارية النحوية والصرفي المقررة للسنة ثالثة ثانوي شعبة الآداب والفلسفة.

من خلال الاستمارة يتضح أن أهداف المجال المهاري تكررت ست مرات ممثلة بمستوى التكيف، الذي يعنى بالمهارات العليا من هذا المجال، في حين غابت المستويات الأخرى.

وبهذا يكون مجموع الأهداف في هذه السنة يقدر بتسعة وعشرين هدفا ، ثلاثة وعشرين منها للمجال المعرفي، ستة أهداف للمجال المهاري.

تحويل تكرارات الأهداف إلى نسب مئوية:

في ضوء نتائج تحليل الأهداف النحوية والصرفية المقررة للسنة ثالثة ثانوي تم التوصل إلى النسب الآتية:

الفئات الرئيسة	الفئات الفرعية	تكرارات الوحدات في الفئة الرئيسة	النسبة المئوية	مجموع تكرارات الوحدات في الفئة الرئيسة	النسبة المئوية
المجال المعرفي	مستوى المعرفة	17	%73،92	23	%79،31
	مستوى الفهم	/	/		
	مستوى التطبيق	1	%4،34		
	مستوى التحليل	4	%17،40		
	مستوى التركيب	/	/		
	مستوى التقويم	1	%4،34		
المجال المهاري	مستوى الملاحظة		%100	6	%20،69
	مستوى الاستعداد				
	مستوى الاستجابة الموجهة				
	مستوى الآلية				
	مستوى الاستجابة العلمية المقيدة				
	مستوى التكيف	06			
	مستوى الإبداع				
المجال الوجداني	/	/	/	/	/

(8) جدول يمثل النسب المئوية لمجالات الأهداف النحوية والصرفية المقررة للسنة ثالثة ثانوي شعبة الآداب والفلسفة.

في ضوء النتائج المبنية في استمارة النسب المئوية لأهداف النحو والصرف، يتضح أنها جاءت وفق النسب الآتية:

قدر المجال المعرفي بنسبة (79،31%) وقد توزعت هذه النسبة بين (73،92% بالنسبة لمستوى التذكر، و4،34% بالنسبة لمستوى الفهم، و 17،40%بالنسبة لمستوى التحليل، و 4،34%بالنسبة لمستوى التقويم. ويترتب عن هذه النسب الترتيب الآتي لمستويات الأهداف في هذه السنة:

مستوى التذكر: 79،29%

مستوى التحليل:17،40%

مستوى التطبيق ومستوى التقويم بنفس الترتيب، 4،34%

يتضح من خلال هذا الترتيب أن أهداف النحو والصرف لهذه السنة تركز على مستوى التذكر في صنافة بلوم الذي يعد من المستويات الدنيا في مجال الأهداف المعرفية، حيث يهدف هذا المستوى إلى استرجاع المعلومات التي سبق وأن تعرف عليها المتعلم، وتذكرها، أو أن يتعرف على مفاهيم ومعلومات جديدة، وهذا ما ركزت عليه أهداف هذا المستوى في هذه السنة، حيث جاءت الأفعال السلوكية الدالة على هذا المستوى في فعلين (يتذكر/ يتعرف)، وتمثلت هذه الأفعال الدالة على هدف التذكر في هدفين هما (يتذكر الإعراب التقديري/ يتذكر إعراب المعتل الآخر)، فالهدف هنا تذكر المعلومات المتعلقة بظاهرة الإعراب التقديري، وإعراب المعتل

الآخر. في حين نجد الفعل السلوكي (يتعرف) يهدف إلى التعرف على ظواهر نحوية جديدة بالنسبة للمتعلم.

أما مستوى التحليل الذي يعنى بتجزئة الظاهرة النحوية إلى عناصرها، ومعرفة كيف تنتظم هذه العناصر، فتواجد بنسبة قدرت بـ (17،40%)، وقد صيغ هذا الهدف في الفعل السلوكي (يميز)، والتمييز هنا بين (أما وإما)، وبين (لولا ولوما ولو)، وبين (الحال والتمييز)، ففي هذا المستوى يقوم المتعلم بتجزئة كل ظاهرة إلى عناصرها، ومعرفة خصائصها، ثم الوقوف على أوجه الاختلاف بينها، ومن ثم يصل إلى الهدف (التمييز)، ففي هذه العمليات التي قام بها يتجسد مستوى التحليل الذي يعد من العمليات العليا في صنافة "بلوم".

كما يتضح تواجد مستوى التطبيق والتقويم بنفس النسبة، وقد غاب مستوى التقويم في السنوات السابقة، وجسد هذا المستوى الهدف الآتي (توظيف الفعل المعتل اللفيف في تفسيره اللغوي). ويعد مستوى التقويم أعلى المستويات العليا عند "بلوم" حيث يصل المتعلم في هذه المرحلة إلى درجة الحكم، وإبداء الرأي، أو التصحيح، والهدف هنا هو توظيف الفعل المعتل في تفسيره اللغوي.

أما أهداف المجال المهاري فقد تجسدت بتكرار ستة أهداف، بنسبة قدرت بـ 20،69% ، حيث تقف أهداف هذا المجال على مستوى التكيف والذي يتطلب من المتعلم لمكتسباته توظيفا صحيحا في إنتاجه الشفوي والكتابي، بحيث لا يتطلب من المتعلم الوقوف على القاعدة لأنها أصبحت ماثلة عنده تتجسد في إنتاجه.

من خلال هذا العرض يتضح أن الواضع قد ركز على المستوى الأدنى من مستويات "بلوم"، وهو مستوى التذكر، ذلك أنه يقدم له معارف نحوية وصرفية جديدة، ثم تلاه ترتيبا مستوى التحليل وهو المستويات العليا في صنافة "بلوم"، ثم بالنسبة نفسها كل من التطبيق والتقويم، وعلى الرغم من تواجد مستوى التقويم إلا أن الهدف لم يتضح بدقة، وغير موضح بدقة.

كان على الواضع أن يركز في هذه المرحلة على تعزيز المعارف النحوية والصرفية التي تلقاها المتعلم في السنتين السابقتين، ويتم التعزيز عن طريق التدريبات المتنوعة التي تمس جانب الحكم على سلامة التراكيب، أو خطئها، وكثرة التطبيقات الشفوية والكتابية، وذلك من خلال التركيز على المستويات العليا من مستويات المجال المعرفي، والتي تضم (التحليل/ التركيب/ التقويم). ولا يركز على المستويات الدنيا، وإنما تكون أهدافا فرعية لتحقيق الأهداف العليا. وكذلك كان عليه التركيز على المجال المهاري، من خلال قدرة المتعلم على توظيف ما تعرف عليه من ظواهر في إنتاجه الشفوي والكتابي.

فالتركيز على ظواهر نحوية وصرفية جديدة قد يؤثر على مستوى تحصيل المتعلم، فيحول ذلك دون تحقيق الهدف، خاصة إذا علمنا أن المتعلم في هذه السنة مقبل على امتحان شهادة مصيري، فتقديم مواضيع جديدة لا شك يحول دون تحقق الهدف، وإن تحقق قد لا يكون بالنسبة المنتظرة.

خلاصة الفصل:

من خلال الوقوف على النتائج التي بينتها استمارة التحليل، نخلص إلى ما يلي:

– يتضح أن مجالات الأهداف المتواجدة تتمثل في مجال الأهداف المعرفية والمهارية، بينما غاب المجال الوجداني، على الرغم من وجود هذا الهدف واضحا في الأهداف العامة، والمتمثل في إزالة ما علق بأذهان التلاميذ من أن النحو صعب التعلم، فهي ترمي إلى تكوين اتجاه إيجابي لدى المتعلمين. كما تهدف إلى تنمية الذوق الأدبي عند التلاميذ من خلال إبراز الفروق بين العبارات والألفاظ، فلم نجد ترجمة لهذا الهدف العام في الأهداف التعليمية الخاصة.

– تم التركيز على مجال الأهداف المعرفية أكثر من مجال الأهداف المهارية، على الرغم من أن الواضع قد ركز عليها في الأهداف العامة، فإكساب المتعلم القدرة اللسانية، والتي تعني السلامة اللغوية، بل يتجاوز هذه المقدرة إلى القدرة التواصلية، والتي تعني قدرة المتعلم على استعمال القواعد النحوية والصرفية في مواقف تواصلية مختلفة، حسب ما تقتضيه طبيعة الخطاب. فالمقدرة اللسانية، والمقدرة التواصلية تدخلان ضمن أهداف المجال المهاري.

– أظهرت نتائج الاستمارة أن المجال المعرفي، لم يغط جميع المستويات، وإنما تواجد بنسب متفاوتة، حيث شكلت المستويات الدنيا (التذكر، والفهم، والتطبيق) أعلى نسبة من المستويات العليا (التحليل، والتركيب، والتقويم)، فعوض أن يركز الواضع في هذه المرحلة على المستويات العليا نجده يهملها، وهو ما يعتبر عيبا في هذه المناهج، فالغاية ليست الإكثار من المعارف والمعلومات، وإن كانت ضرورية، لكن المتعلم في هذه المرحلة يحتاج إلى عمليات عليا من

التفكير والتي تمثلها المستويات التي غابت في أهداف المجال المعرفي، حتى يتخذها أداة يبدي بها أراءه، ويصدر أحكامه، ويستعين بها في تفسيره اللغوي.

_ ركزت أهداف النحو والصرف على أهداف المجال المعرفي بنسبة كبيرة، وأهملت أهداف المجال المهاري، وغابت تماما أهداف المجال الوجداني، وبهذا تكون الإجابة عن السؤال الذي انطلقنا منه، بأن الأهداف التعليمية للنحو والصرف لم تتوفر على مبدأ الشمولية.

– وإذا كانت طبيعة مادة النحو والصرف تتميز بأنها معرفية (قواعد، مصطلحات، شواهد...) إلا أن هذا لا يمنع من توفر المجال المهاري، بل يجب أن يكون الهدف الأساسي من أهداف النحو والصرف، خاصة وأن النحو التعليمي يقف على كون قواعد كل من الصرف والنحو وسيلة لا غاية.

كما أنه لا تمنع طبيعة مادة النحو والصرف من تواجد الأهداف الوجدانية، سيما وأن الواضع قد صرح بهذا الهدف في الأهداف العامة.

الفصل الثالث: محتوى كتاب اللغة العربية في جزء الرافد النحوي والصرفي

1-الأهداف التعليمية للنحو والصرف.

2-المفردات النحوية والصرفية

3-الأنشطة التعليمية

يعد الكتاب المدرسي الوعاء الحاوي لمحتوى المنهاج، إذ يعتبر الصورة التنفيذية لما أقره المنهج، فهو يشمل على الأهداف التعليمية، والمحتوى، وأنشطة التعلم، وطريقة التدريس، وأنشطة التعليم والتعلم، وكذا أساليب التقويم المعتمدة. من هذا المنطلق يهدف هذا الفصل من الدراسة إلى تحليل المحتوى النحوي والصرفي في كتب اللغة العربية، ولا نقصد بمحتوى النحو والصرف المفردات النحوية، وإنما المقصود بها ما يحتويه الكتاب المدرسي من مكونات خاصة بالنحو والصرف والتي يطلق عليها محتوى الكتاب المدرسي، وذلك بهدف التعرف على واقع المحتوى النحوي والصرفي في الكتب المقررة لهذه المرحلة، شكلا ومضمونا من خلال الوقوف على الأهداف النحوية المثبتة في الكتاب والمفردات النحوية والصرفية في كتب اللغة العربية المخصصة لهذه المرحلة، وكذا الأنشطة المعتمدة في الكتاب المدرسي؛ وطبيعة التقويم المعتمدة؛ والإخراج الفني للمحتوى النحوي والصرفي.

من هذا المنطلق يقف هذا الفصل على تحليل هذه المكونات في الكتب المقررة لمرحلة التعليم الثانوي، في الجزء الخاص بالنحو والصرف، وذلك من خلال الإجابة عن سؤال مفاده: ما هو محتوى كتب اللغة العربية في الجزء الخاص بالنحو والصرف؟ وما مدى توفر هذا المحتوى على المعايير العلمية للكتاب المدرسي؟

وتتحدد مكونات الكتاب الخاصة بقسم النحو والصرف تبعا لما تم التطرق إليه في القسم النظري، وبناء عليه تتحدد هذه المكونات في الآتي:

- الأهداف التعليمية للنحو والصرف.

- المفردات النحوية والصرفية

- الأنشطة التعليمية وتم إدراج التقويم في هذا العنصر لأنه يعد من بين أنشطة التعليم والتعلم

ولتحقيق أهداف هذا المبحث تم الوقوف على الكتب المخصصة لهذه المرحلة وهي:

1.المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة: السنة أولى من التعليم الثانوي (جدع مشترك آداب)

- إشراف: حسين شلوف

- تأليف: حسين شلوف، وأحسن تليلاني، ومحمد القروي

- دار النشر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية

- السنة الدراسة: 2014/2013

2. الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة: السنة ثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (لشعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية)

- إشراف: أبو بكر الصادق سعد الله

- تأليف: أبو بكر الصادق سعد الله، وكمال خلفي، ومصطفى هواري

- دار النشر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية

- السنة الدراسية: 2017/2016

3. اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي (للشعبتين: آداب/فلسفة، لغات أجنبية)

- إشراف: د. الشريف مريبعي

- تأليف: دراجي سعيدي، وسليمان بورنان، ونجاة بوزيان، ومدني شحامي، والشريف مريبعي

- دار النشر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية

- السنة الدراسية: 2014/2013

الأهداف النحوية والصرفية في الكتاب المدرسي

يقف هذا العنصر من الدراسة على تقويم الأهداف النحوية والصرفية المتضمنة في كتب اللغة العربية من مرحلة التعليم الثانوي، وقد تمت الإشارة في عنصر سابق من الدراسة إلى أن الأهداف التعليمية في الكتاب المدرسي يجب أن تكون في مقدمة الكتاب، كما يجب أن تثبت في بداية كل وحدة، ويشترط أيضا أن تكون واضحة الصياغة متطابقة مع محتوى الدرس.

1.الأهداف المثبتة في مقدمة كتب اللغة العربية المقررة لهذه المرحلة:

من خلال الوقوف على مقدمة كتاب "المشوق" لم نجد أهداف تعليم النحو والصرف محددة وواضحة، إذ الهدف من دراسة قواعد اللغة- نحوا وصرفا- إنما هو من أجل اكتشاف بنية النص، وفهم أفكاره وكوامنه؛ وبيان ذلك النص الآتي: «فمكتسبات النحو والصرف والبلاغة والعروض كلها مكتسبات يوظفها المتعلم لاكتشاف ما في النص الأدبي من كنوز وفي عالمه المعقد من كوامن المعاني والأفكار والنظرات[1]» فدراسة النص الأدبي والنص التواصلي تقوم على تحليل معطيات هذه النصوص، ومضمونها، وكذا الوقوف على ما تحتويه النصوص من المواضيع المقررة في النحو والصرف، والبلاغة والعروض، والنقد الأدبي. ولا يقف الهدف من

[1]-حسين شلوف وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،2013/2012، ص: 3.

تعليم النحو والصرف في هذه السنة على التعرف على المواضيع المقررة فحسب، وإنما. استثمار هذه المعارف من خلال عمليات التدريب التي يتضمنها الكتاب المدرسي. كما يشدد المؤلف على ضرورة جعل المتعلم محورا للعملية التعليمية، تجسيدا لمبدأ المقاربة بالكفاءات؛ ويتحقق هذا المبدأ من خلال إشراك المتعلم في عملية اكتشاف الظواهر النحوية، إذ من شأن هذا المبدأ أن يكسب المتعلم عمليات البحث والتقصي والاكتشاف، فـ «استثمار المعارف ضروري لكنه غير كاف، فلابد من تدريب المتعلمين على البحث والتقصي، والاكتشاف، وجعلهم محور العملية التعليمية –التعلمية[1]».

والهدف نفسه بالنسبة لكتاب "الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة" حيث إن «أنشطة القواعد والصرف...روافد لفهم النص إذ يتم تناولها انطلاقا مما يتوافر عليه النص[2]»، فالهدف من النحو والصرف، يتمثل في فهم ما تحمله النصوص من بنية لغوية.

أما كتاب " اللغة العربية وآدابها" فبين أن الهدف من دراسة القواعد اللغوية هو «ضبط اللغة[3]»، ويتم ذلك انطلاقا من استثمار ما تعرف عليه من المضامين النحوية والصرفية المقررة لهذه السنة.

إذا فالأهداف المثبتة في مقدمة الكتاب والتي اتفقت على أن الهدف من تعليم النحو والصرف هو أن قواعد اللغة رافد لفهم بنية النص الأدبي والتواصلي، ومن خلال المضامين المقررة لدراسة النحو والصرف يتضح أنها تتجاوز معرفة الظواهر النحوية والصرفية، إلى حسن

[1]- نفس المصدر، نفس الصفحة.

[2]-أبو بكر الصادق سعد الله وآخرون، الجديدي في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة ثانية من التعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2017/2016، ص: 3.

[3]- دراجي سعيدي، وآخرون، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2012-2013، مقدمة الكتاب.

استثمارها من خلال عمليات التدريب، التي من شأنها أن تؤدي إلى ضبط ما تعلمه وتثبيته، ومن ثم يضبط لغته. وهي في مجملها أهداف عامة لا تتفق مع الأهداف العامة التي تم وضعها في المنهاج، كما أنها لا توضح الأهداف الخاصة من تعليم النحو. وإنما تهدف إلى الهدف العام من النحو، والمتمثل في كونه رافدا مساعدا على فهم النص، الأمر الذي من شأنه أن يسهم في بناء كفاءة المتعلم النصية، فمن خلال تعرفه على الظواهر النحوية ودراسة أحكامها، يستطيع أن يمكن المتعلم من إعطاء قراءة أخرى للنص الذي تم التطرق إليه، سواء أكان النص الأدبي أو التواصلي، بناء على ما يحتويه من معطيات نحوية وصرفية.

2.الأهداف التعليمية الخاصة بالنحو والصرف في بداية كل وحدة:

2-1. الأهداف التعليمية المثبتة في كتاب "المشوق":

للوقوف على الأهداف التعليمية تم الاعتماد على الجدول التالي، وذلك استنادا للأهداف المثبتة في كتاب "المشوق" الخاصة بالنحو والصرف، والتي تتموقع في بداية كل وحدة، وجاءت ممثلة في الآتي:

الوحدة	عنوان الدرس	نص الهدف	الصفحة
الأولى	1-جزم الفعل المضارع بالأدوات التي تجزم فعلين. 2-رفع الفعل المضارع ونصبه.	1-أتعلم الفعل المضارع المجزوم (الأدوات التي تجزم فعلا والأدوات التي تجزم فعلين) 2- هدف الدرس الثاني غير موجود	ص:15
الثانية	1-المبتدأ والخبر وأنواعهما. 2-كان وأخواتها	1-أتعلم من خلال هذا النص: المبتدأ والخبر. 2- هدف الدرس الثاني غير موجود	ص:37

الثالثة	1-الأحرف المشبهة بالفعل. 2-كاد وأخواتها.	1-أتعلم من خلال هذا النص: الأحرف المشبهة بالفعل. 2- هدف الدرس الثاني غير موجود.	ص:59
الرابعة	1-"لا" النافية للجنس. 2-المفعول به.	1-أتعلم من خلال الأمثال والحكم "لا" النافية للجنس. 2-هدف الدرس الثاني غير موجود.	ص:67
الخامسة	1-المنادى. 2-المفعول المطلق.	1-أتعلم من خلال هذا النص المنادى. 2_هدف الدرس الثاني غير موجود.	ص:90
السادسة	1-الحال. 2-المفعول لأجله.	1-أتعلم من خلال هذا النص الحال. 2-هدف الدرس الثاني غير موجود.	ص:99
السابعة	1-العدد الأصلي والعدد الترتيبي. 2-التمييز.	1-أتعلم من خلال هذا النص العدد الأصلي والترتيبي. 2- هدف الدرس الثاني غير موجود.	ص:121
الثامنة	1-النعت بنوعيه. 2-التوكيد.	1-أتعلم من خلال هذا النص النعت بنوعيه. 2-هدف الدرس الثاني غير موجود.	ص:128
التاسعة	1-البدل. 2-الفعل ودلالاته الزمنية.	1-أتعلم من خلال هذا النص البدل. 2-هدف الدرس الثاني غير موجود.	ص:150
العاشرة	1-الفعل المجرد والمزيد ومعاني حروف الزيادة. 2-اسم الفاعل وصيغ المبالغة.	1-أتعلم من خلال هذا النص الفعل المجرد والمزيد ومعاني أحرف الزيادة. 2- هدف الدرس الاثني غير موجود.	ص:165
الحادية عشرة	1-اسم المفعول. 2-الممنوع من الصرف.	1-أتعلم من خلال هذا النص اسم المفعول. 2-هدف الدرس الثاني غير موجود.	ص:188

الثانية عشرة	1-اسم المكان والزمان والآلة. 2-الصفة المشبهة.	1-أتعلم من خلال هذا النص اسم المكان والزمان والآلة. 2-هدف الدرس الثاني غير موجود	ص:205

(9) جدول يمثل الأهداف النحوية والصرفي المثبتة في كتاب "المشوق".

من خلال الجدول الخاص بأهداف النحو والصرف في كتاب "المشوق" يتضح أن المؤلف يثبت في بداية كل وحدة أهداف الدروس النحوية والصرفية التابعة للنص الأدبي، وتغيب أهداف الدروس النحوية التابعة للنص التواصلي؛ وذلك تبعا لعدم تواجد هذه الدروس في الكتاب المدرسي، إذ يترك المؤلف للأستاذ وكذا الطالب مجالا للإثراء، فيقدم له النص التواصلي ويترك عملية الإثراء للأستاذ، حيث يدفعه إلى إعداد الدرس خارج الكتاب المدرسي بالاعتماد على مراجع خارجية، وفي عملية الإعداد يحدد الأستاذ الهدف من تلك الدروس التي لم تثبت أهدافها.

من حيث صياغة هذه الأهداف نلاحظ أنها مسندة لضمير المتكلم، وتظهر في صيغة "أتعلم"، وهو ما تنص عليه المقاربة بالكفاءات من جعل المتعلم محورا للعملية التعليمية هذا من جهة، ومن جهة أخرى لأن من شروط صياغة الهدف التعليمي أن يستند إلى فعل المتعلم لا فعل المعلم. غير أن هذه الصياغة لم تجعلها مستوفية لكل شروط الهدف التعليمي إذ نلاحظ أنها لا توضح ما يمكن أن يقوم به المتعلم بعد تلقيه للدرس، كما أنها لا تعكس ناتج التعلم بل تقف على موضوع التعلم فقط، فلو وقفنا على سبيل التمثيل لا الحصر على الهدف التعلمي من الدرس الأول من الوحدة الأولى والذي نصه " أتعلم من خلال هذا النص الفعل المضارع

المجزوم" فهو يقف على موضوع الدرس لا ما سيقوم به المتعلم، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن كل الأهداف التي تم تثبيتها في بداية كل وحدة لم تتوفر على العناصر الثلاثة المكونة للهدف التعليمي (سلوك المتعلم، الشرط، المعيار) والتي تصاغ في القالب (أن+ الفعل السلوكي+ المتعلم +الجزء من المادة التعليمية+ الشرط الذي يتم في ضوئه التعلم+ معيار السلوك) فيكون الهدف كالآتي (أن يتعرف المتعلم على الأدوات التي تجزم الفعل المضارع) أو(أتعرف على الأدوات التي تجزم الفعل المضارع) عوض أتعلم الفعل المضارع المجزوم. ونفس الأمر بالنسبة لدرس المبتدأ والخبر فالهدف "أتعلم من خلال هذا النص المبتدأ والخبر"، يصف موضوع الدرس لا ناتجه عند المتعلم، وعليه كان من الأحرى صياغة الهدف كالآتي (أن يتعرف المتعلم على أحكام المبتدأ والخبر) أو (أتعرف على أحكام المبتدأ والخبر). والملاحظة التي تقف على المثالين تنسحب على كل الأهداف المثبتة في الكتاب.

2-2. الأهداف النحوية والصرفية المثبتة في كتاب" الجديد في الأدب العربي والنصوص والمطالعة الموجهة":

يمثل الجدول الآتي الأهداف التعليمية الخاصة بالنحو والصرف المثبتة في كتاب "الجديد"، وقد جاءت ممثلة في الآتي:

الوحدة	عنوان الدرس	نص الهدف	الصفحة
الأولى: النزعة العقلية في الشعر	1-البناء والإعراب في الأسماء	أتعلم من خلال هذه الوحدة[1]: الوحدة[1]:	ص: 10

[1]- نص الهدف تمثله العبارة: (أتعلم من خلال هذه الوحدة بالإضافة إلى دراسة المعاني، وأساليب التعبير المختلفة وجماليات اللغة في العصر العباسي..) وتم حذف ما لا تقف عليه دراستنا، واكتفينا بما يحقق أهداف الدراسة.

	2-البناء والإعراب في الأفعال	1-البناء والإعراب في الأسماء. 2-البناء والإعراب في الأفعال	
الثانية: الدعوة إلى الجديد والسخرية من القديم	1-التعجب 2-النسبة	أتعلم من خلال هذه الوحدة: 1-التعجب-النسبة	ص: 31
الثالثة: المجون والزندقة	1-أفعال المدح والذم 2-الاختصاص	أتعلم من خلال هذه الوحدة: 1-أفعال المدح والذم 2-الاختصاص	ص:49
الرابعة: شعر الزهد	1-الإغراء والتحذير 2-أحرف العرض والتحضيض	أتعلم من خلال هذه الوحدة: 1-الإغراء والتحذير 2-أحرف العرض والتحضيض	ص: 68
الخامسة: نشاط النثر	1-مواضع كسر همزة إنَّ 2-مواضع فتح همزة إنَّ	أتعلم من خلال هذه الوحدة: 1_ مواضع فتح وكسر همزة إنَّ	ص: 86
السادسة: الحكمة والفلسفة في الشعر	1-تخفيف إنَّ وأنَّ وكأنَّ 2-الأحرف المشبهة بليس	أتعلم من خلال هذه الوحدة: 1-تخفيف إنَّ وأنَّ وكأنَّ 2-الأحرف المشبهة بليس	ص:110
السابعة: الشكوى واضطراب أحوال المجتمع	1-الاستغاثة والندبة 2- الترخيم	أتعلم من خلال هذه الوحدة: 1-الاستغاثة والندبة 2- الترخيم	ص: 132
الثامنة: من قضايا الشعر في عهد الدولة الرستمية	1-المصدر وأنواعه 2-أوزان المصدر	أتعلم من خلال هذه الوحدة: 1-المصدر وأنواعه 2-أوزان المصدر الأصلي	ص: 150

التاسعة: الشعر في ظل الصراعات الداخلية على السلطة	1-مصادر الماضي غير الثلاثي 2-مصدر المرة والهيئة	أتعلم من خلال هذه الوحدة: 1-مصادر الماضي غير الثلاثي 2-مصدر المرة والهيئة	ص: 170
العاشرة: وصف الطبيعة الجميلة	1-أحرف التنبيه 2-التنازع	أتعلم من خلال هذه الوحدة: 1-أحرف التنبيه 2-التنازع	ص: 191
الحادية عشرة: رثاء الممالك	1-موضع اقتران الخبر بالفاء 2-خصائص كان وليس	أتعلم من خلال هذه الوحدة التعليمية: 1-موضع اقتران الخبر بالفاء. 2-خصائص كان وليس	ص: 212
الثانية عشرة: الموشحات	1-الاشتغال 2- الإعلال والإبدال	أتعلم من خلال هذه الوحدة التعليمية: 1-الاشتغال 2-الإعلال والإبدال	ص: 230

(10) جدول يمثل الأهداف النحوية والصرفي المثبتة في كتاب "الجديد".

من خلال الجدول نلاحظ أن المؤلف قد أثبت الأهداف النحوية والصرفية في بداية كل وحدة على غرار "المشوق"، إلا أنه في هذا الكتاب أدرجت صفحة خاصة تفصل أهداف الوحدة على عكس ما وجدنا في كتاب "المشوق" إذا لم تدرج صفحة خاصة بالأهداف وإنما كانت متضمنة مع صفحة النص الأدبي. كما أثبتت كل أهداف الدروس التي وردت في الكتاب ولم يُغيب المؤلف أي هدف من أهداف الدروس المقرر دراستها لهذه السنة، على عكس ما وجدنا

في الكتاب الخاص بالسنة الأولى جدع مشترك إذ أُثبتت الأهداف الخاص بدراسة الظواهر النحوية التابعة للنص الأدبي فقط.

من حيث صياغة الهدف كانت مسندة لضمير المتكلم "أتعلم"، وعلى العكس من الأهداف المثبتة في كتاب المشوق، نجد "الجديد" يجعلها أهدافا للوحدة التعليمية التي تتضمن ظواهر نحوية تابعة للنص الأدبي والتواصلي، فجاءت بعبارة (أتعلم من خلال هذه الوحدة التعليمية...).

ومن حيث شروط صياغة الهدف نجد أهداف النحو والصرف لم تكن مستوفية لمواصفات الهدف الجيد، فهي عبارة عن أهداف تقف على وصف موضوع الدرس، ولا تصف ناتج التعلم، ويمكن ملاحظة ذلك من خلال المثال الآتي والمتمثل في هدف درس (المصدر وأنواعه) ودرس(أوزان المصدر) من الوحدة الثامنة، حيث تمثل الهدف في(أتعلم من خلال هذه الوحدة التعليمية: المصدر وأنواعه/ أوزان المصدر) فكل من الهدف الأول والثاني تمت صياغتهما من خلال موضوع الدرس، وهذا لا يتوافق مع شروط صياغة الهدف، فتنسحب بذلك الملاحظة نفسها التي تم الوقوف عليها في الأهداف النحوية والصرفية المثبتة في "المشوق"، و كذلك الأمر بالنسبة لصياغة الهدف فهو لا يحتوي على العناصر المكونة للهدف التعليمي (أن+ سلوك المتعلم+ جزء من المادة+ الشرط أو الظرف الذي يتم في ضوئه التعلم +المعيار) وعليه كان من المفروض أن يصاغ الهدف كالآتي(أن يتعرف المتعلم على المصدر وأنواعه) أو أن(يميز المتعلم بين أنواع المصدر ويوظفهما في تعبيره).

2-3. الأهداف التعليمية المدرجة في كتاب "اللغة العربية وآدابها" السنة الثالثة من التعليم الثانوي:

يمثل الجدول الآتي الأهداف التعليمة الخاصة بالنحو والصرف والتي جاءت مثبتة في كتاب "اللغة العربية وآدابها" المقرر للسنة ثالثة ثانوي، وقد جاءت ممثلة في الآتي:

المحور	عنوان الدرس	نص الهدف	الصفحة
الأول	1-الإعراب التقديري واللفظي 2-إعراب المعتل الآخر	أتعلم الإعراب التقديري والإعراب اللفظي وإعراب الفعل المعتل	ص: 7
الثاني	1-معاني حروف الجر 2-معاني حروف العطف	أدرك أهمية معاني حروف الجر وحروف العطف في بناء النص وأوظفهما في سياقات مختلفة (ماذا يقصد بالإدراك هل هو هدف قابل للقياس)	ص: 29
الثالث	1-المضاف إلى ياء المتكلم. 2-نون الوقاية	أتعرف على نون الوقاية والمضاف إلى ياء المتكلم	ص: 53
الرابع	1-إذ، إذا، حينئذ 2-الجمل التي لها محل من الإعراب	1-أدرك أهمية توظيف "إذ وإذن وحينئذ" وأميز بين مختلف معانيها. 2-أميز بين وظائف الجمل التي لها محل من الإعراب وأتمكن من استعمالها.	ص: 71

الخامس	1-الجمل التي لا محل لها من الإعراب. 2_إعراب المسند والمسند إليه.	أتعرف على الجمل التي لا محل لها من الإعراب، وإعراب المسند والمسند إليه.	ص: 92
السادس	1-أحكام التمييز والحال. 2- الفضلة وإعرابها. 3-الهمزة المزيدة في أول الأمر.	أتعرف على التمييز والحال وما بينهما من فروق، وعلى الفضلة وإعرابها، وعلى الهمزة المزيدة في أول الأمر، وأوظف ذلك في سياقات مختلفة.	ص: 115
السابع	1-صيغ منتهى الجموع وقياسها. 2-جموع القلة. 3- تصريف الأجوف.	أتعرف على صيغ منتهى الجموع وقياسها وجموع القلة وأوظفها، كما أتعرف على تصريف الفعل الأجوف مع الضمائر في مختلف الأزمنة.	ص:142
الثامن	1-البدل وعطف البيان. 2-اسم الجنس الإفرادي والجمعي.	أتعرف على البدل وعطف البيان، وعلى اسم الجنس الإفرادي والجمعي، وأوظف ذلك كله في وضعيات مختلفة في تعبيري الكتابي والشفوي.	ص:161
التاسع	1-لو، لولا، لوما. 2-موازين الأفعال. 3-أما، إما.	أعرب لو، لولا، لوما، أضبط موازين الأفعال، وأعرب أماَّ، وإماَّ، وأوظف ذلك في تعبيري	ص:181

العاشر	1-الأحرف المشبهة بالفعل. 2-اسم الجمع	أعرف معاني "الأحرف المشبهة بالفعل" ومعنى "اسم الجمع" أوظف ذلك في وضعيات إدماجية	ص: 203
الحادي عشر	1-أي، أيْ، إي. 2- تصريف اللفيف. 3-كم، كأين، كذا. 4-إعراب المتعدي إلى أكثر من مفعولين.	أتعرف على معاني "أي، أيْ، إي"، و "كم، كأين، كذا" وأميز بينها، وأوظفها. وعلى الفعل المتعدي إلى أكثر من مفعول، كما أتعرف على كيفية تصريف "اللفيف" بنوعيه مع الضمائر في الأزمنة المختلفة.	ص:228
الثاني عشر	1-نونا التوكيد. 2-ما: معانيها، وإعرابها. 3- تصريف الناقص.	أتحكم في ظاهرة توظيف نون التوكيد مع الأفعال، وأتعرف على معاني "ما" وإعرابها، وتصريف الفعل الناقص.	ص:253

(11) جدول يمثل الأهداف النحوية والصرفية المثبتة في كتاب "اللغة العربية وآدابها".

يتضح من خلال الجدول أن الأهداف التعليمية للنحو والصرف في كتاب" اللغة العربية وآدابها" جاءت أكثر تحديدا من الأهداف التعليمية المثبتة في "المشوق و"الجديد"، إذ ارتبطت الأهداف التعليمية في الكتابين بصيغة "أتعلم"، بينما جاءت في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة تعبر عن أفعال سلوكية متنوعة (أتعلم، أدرك، أتعرف، أميز، أعرب، أضبط،

أوظف، أتحكم)، وقد جاءت كل الأفعال مسندة لضمير المتكلم- طبعا تجسيدا لمبدأ المقاربة بالكفاءات- مثل هدف درس(لو، لولا، لوما) فهدفه يتمثل في (أعرب لو، لولا، لوما)، وهدف درس(موازين الأفعال) يتمثل في(أضبط موازين الأفعال). فصياغة هذه الأهداف من حيث الأفعال السلوكية جاءت متنوعة تعمل على تحديد ما سيقوم به المتعلم بعد مروره بخبرة الدرس، لكن هناك أهداف لا تصف ناتج التعلم الذي يقوم به المتعلم فهدف درس (تصريف اللفيف) والمتمثل في (أتعرف على كيفية تصريف اللفيف، بنوعية مع ضمائر الأزمنة المختلفة)، لا يصف ناتج التعلم، فكان بالأحرى أن تكون صياغته بـ (أصرف اللفيف بنوعيه مع ضمائر الأزمنة المختلفة).

كما وجدت أفعال سلوكية غامضة يصعب التأكد من تحققها والمتمثلة في (أدرك أهمية توظيف "إذ وإذن وحينئذ" وأميز بين مختلف معانيها) من درس (إذ، إذن، حينئذ)، والهدف (أتحكم في ظاهرة توظيف نون التوكيد مع الأفعال) من درس (نونا التوكيد)، وكذلك الهدف (أدرك أهمية معاني حروف الجر وحروف العطف في بناء النص وأوظفهما في سياقات مختلفة)، فالفعل (أدرك/ أتحكم) أفعال غامضة غير محددة للهدف، لا يمكن ملاحظتها وبالتالي لا يمكن قياسها، والأصل في الهدف أن يكون بأفعال سلوكية محددة يمكن ملاحظتها وقياسها.

وتميزت هذه الأهداف بالكثرة من حيث العدد فلنا أن نتساءل كيف يمكن تحقيق هذه الأهداف في سنة دراسية واحدة إذا وجدت ثلاثة أهداف في محور واحد، عوض أن يكون هدفان لمحور واحد.

من خلال ما مر بنا يتضح أن الأهداف التعليمية للنحو والصرف في كتب اللغة العربية من مرحلة التعليم الثانوية:

-جاءت مثبتة في المقدمة لكنها لم تكن واضحة ودقيقة، وارتبطت بالوقوف على فهم بنية النص الأدبي والتواصلي.

- جاءت مثبتة في بداية كل وحدة من وحدات الكتاب، إلا أنه في كتاب "المشوق" لم تدرج في صفحة خاصة وإنما كانت مع صفحة النص الأدبي مما يؤدي إلى تشويش العرض عند المتعلم.

- الأهداف المثبتة في" المشوق" و"الجديد" اتصفت بعدم الدقة والوضوح، كما أنها تصف موضوع التعلم لا ناتج التعلم، فكان حري بالمؤلف أن يحدد الأهداف بدقة ووضوح لما لها من أثر بالغ في توجيه مسار العملية التعليمية -التعلمية، وتيسير سبيل التعلم، فكلما كان الهدف واضحا ومحددا بدقة كلما سهل التثبت من تحققه أو انعدام تحققه.

- نتيجة لعدم دقة الأهداف ووضوحها في الكتب الثلاثة فإنه يصعب ملاحظتها، وبالتالي يصعب التثبت من تحققها.

- تميزت أهداف كتاب" اللغة العربية وآدابها" بشيء من التحديد والتنوع في الأفعال السلوكية مقارنة بالكتابين "المشوق" و"الجديد" ولعل مرد ذلك يرجع إلى اختلاف المؤلفين.

2-المفردات النحوية والصرفية في كتب اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي

تَرُوْمُ الدراسة في هذا المبحث إلى الوقوف على المفردات النحوية والصرفية المقررة لهذه المرحلة، وذلك بالتعرف على الجانب الكمي لهذه المفردات، وطبيعتها، ومدى توفرها على معياري التتابع والتكامل.

2-1.المفردات النحوية والصرفية في كتاب "المشوق":

يمثل الجدول الآتي المفردات النحوية والصرفية المقررة للسنة الأولى من التعليم الثانوي جدع مشترك آداب من خلال كتاب "المشوق":

عنوان الوحدات	المفردات النحوية	المفردات الصرفية
الوحدة الأولى: الإشادة بالصلح والسلام	1-جزم الفعل المضارع بالأدوات التي تجزم فعلين. 2- رفع الفعل المضار ونصبه	
الوحدة الثانية: الفروسية وتعلق العربي بها	3-المبتدأ والخبر 4-كان وأخواتها	
شعر الطبيعة في الشعر الجاهلي	5-الأحرف المشبهة بالفعل 6-كاد وأخواتها	
الأمثال والحكم	7-لا النافية للجنس 8-المفعول به	
القيم الروحية والاجتماعية في للإسلام	9-المنادى 10-المفعول المطلق	
شعر النضال والصراع	11-الحال 12-المفعول لأجله	

شعر الفتوحات	13-العدد الأصلي والترتيبي. 14-التمييز	
الإسلام في الشعر والشعراء	15-النعت بنوعيه 16-التوكيد	
الخلافة الإسلامية والمؤثرات الحزينة في الشعر	17-البدل	1-الفعل ودلالته الزمنية
من شعر المواقف الوجدانية		2-الفعل المجرد والمزيد ومعاني حروف الزيادة 3-اسم الفاعل وصيغ المبالغة
التقليد والتجديد في الشعر الأموي		4-اسم المفعول 5-الممنوع من الصرف
نهضة الفنون النثرية في العصر الأموي		6-اسما المكان والزمان واسم الآلة 7-الصفة المشبهة

(12) جدول يمثل المفردات النحوية والصرفية المثبتة في كتاب "المشوق".

بلغ مجموع المفردات النحوية من هذه السنة سبع عشرة مفردة، أما المفردات الصرفية فقدرت بسبع مفردات، بحيث قدر مجموع المفردات بأربع وعشرين مفردة.

ويتضح أنه تم الانطلاق في هذه السنة بدرس القواعد النحوية، وذلك من خلال الجملة الفعلية ممثلة في درس جزم الفعل المضارع، ثم علامات نصبه ورفعه، كان من الأفضل أن يتم البدء بالسهل إلى الصعب، أي رفع ثم نصب ثم جزم فتم تقديم المعارف الخاصة بالفعل المضارع في حالة الجزم والنصب والرفع، ثم بعد ذلك ينتقل إلى الجملة الإسمية وأركانها، ليكون

هذا الدرس مؤسسا للخبرة الجديدة وهي كان وأخواتها ثم كاد وأخواتها، وبعد اطلاعه على العناصر الأساسية الجملة الفعلية والإسمية ينتقل إلى موضوع الفضلة أو التوابع، بحيث يتعرف على المفاعيل والتوابع بترتيب تعاقبي(المفعول به، المنادى، المفعول المطلق، الحال المفعول لأجله، ثم العدد الأصلي والترتيبي، ثم التمييز، فالنعت والتوكيد، والبدل)، فبهذا نجد أن المتعلم يتعرف على:

1.الجملة الفعلية: (الفعل المضارع المجزوم والمرفوع والمنصوب، فعل الأمر)

2.الجملة الإسمية: (المبتدأ والخبر، كان وأخواتها

3.المفاعيل: (المفعول به، المفعول لأجله، المفعول المطلق)

4.التوابع:(التمييز، الحال، النعت، التوكيد، البدل)

فطبيعة المادة النحوية تستدعي التتابع في التوزيع، فلا يمكن على سبيل المثال تقديم درس كاد وأخواتها أو كان وأخواتها على الجملة الإسمية. كما أنه لا يمكن تقديم (التوابع) على الجملة الفعلية، أو الجملة الإسمية. وهذا ما تم مراعاته من طرف الواضع.

أما قسم الصرف فنجد الواضع يُعرِّف المتعلم على الفعل ودلالته الزمنية ثم ينتقل إلى الفعل المجرد والمزيد وحروف الزيادة ثم اسم الفاعل وصيغ المبالغة، اسم المفعول، الممنوع من الصرف، اسم المكان والزمان واسم الآلة، الصفة المشبهة. حيث يتعرف المتعلم على الفعل من حيث الدلالة ومن حيث التجريد والزيادة. كما يتعرف على الفعل وأنواعه من حيث الدلالة الزمنية، ومن حيث التجريد والزيادة، ثم يتعرف على المشتقات بأنواعها.

2-2.المفردات النحوية والصرفية في كتاب "الجديد":

يمثل الجدول الآتي المفردات النحوية والصرفية المثبتة في كتاب "الجديد" المقرر للسنة ثانية ثانوي شعبة الآداب والفلسفة، وفي الآتي بيانها:

عنوان الوحدات	المفردات النحوية	المفردات الصرفية
النزعة العقلية في الشعر العربي	1-الإعراب والبناء في الأسماء 2- البناء والإعراب في الأفعال	
الدعوة إلى الجديد والسخرة	3-التعجب 4-النسبة	
المجون والزندقة	5-أفعال المدح والدم 6-الاختصاص	
شعر الزهد	7-التحذير والإغراء 8-أحرف العرض والتحضيض	
نشاط النثر	9-مواضع كسر همزة "إن" 10- مواضع فتح همزة "إن"	
الحكمة والفلسفة في الشعر	11-تخفيف إن، أنَّ، كأنَّ، لكنَّ 12-الأحرف المشبهة "بليس"	
الشكوى واضطراب أحوال المجتمع	13- الاستغاثة والندبة 14- الترخيم	

من قضايا الشعر في عهد الدولة الرستمية		1-المصدر وأنواعه 2-أوزان المصدر الأصلي، أوزان المصدر الثلاثي
الشعر في ظل الصراعات الداخلية على السلطة		3-مصادر غير الثلاثي 4- المصدر الدال على المرة والهيأة
وصف الطبيعة الجميلة	15- أحرف التنبيه والاستفتاح 16-التنازع	
رثاء المماليك والمدن	17-مواضع وجوب اقتران الخبر بالفاء 18-خصائص كان وليس	
الموشحات	19-الاشتغال	5- الإعلال والإبدال

(13) جدول يمثل المفردات النحوية والصرفية المثبتة في كتاب "الجديد".

من خلال الجدول يتضح أن مجموع المفردات النحوية المقررة للسنة الثانية تسع عشرة مفردةأما المفردات الصرفية فقدرت بخمس مفردات.

ويتضح من خلال الجدول أنه تم الانطلاق في هذا الكتاب بدراسة القواعد النحوية على غرار كتاب "المشوق"، وقد راعى الواضع مبدأ التتابع في تنظيم المفردات النحوية، فيتعرف المتعلم على درس الإعراب والبناء في الأسماء أولا، لتؤسس هذه المعرفة النحوية للمعرفة اللاحقة، فيتعرف على الإعراب والبناء في الأفعال، بعد ذلك ينتقل إلى درس التعجب والنسبة، ثم أفعال

المدح والدم، ثم الاختصاص، والتحذير والإغراء، وأحرف العرض والتحضيض، وتظهر العلاقة بين هذه الدروس في أنها تعالج معارف نحوية دلالية.

والأمر نفسه بالنسبة للصرف فهناك تتابع بين مفرداته، فيتعرف على المصدر وأنواعه، أوزانه، ثم المصدر الدال على المرة والهيئة، ويستثنى من هذا التتابع درس الإعلال والإبدال لأنه لا يتعلق بالدروس الصرفية السابقة.

2-3. المفردات النحوية والصرفية في كتاب "اللغة العربية وآدابها":

يمثل الجدول الآتي المفردات النحوية والصرفية المثبتة في كتاب "اللغة العربية وآدابها" المقرر للسنة ثالثة ثانوي شعبة الآداب والفلسفة، وفي الآتي بيانها:

عناوين الوحدات	المفردات النحوية	المفردات الصرفية
الشعر والزهد والمديح النبوي	1-الإعراب التقديري 2-إعراب معتل الآخر	
النثر العلمي في العصر المملوكي	3-معاني حروف الجر 4-معاني حروف العطف	
شعر المنفى لدى الشعراء الرواد	5-المضاف إلى ياء المتكلم 6-نون الوقاية	
النزعة الإنسانية في الشعر المهجري	7_معاني وإعراب إذ، إذا، إذا، حينئذ 8-الجمل التي لها محل من الإعراب	
فلسطين في الشعر العربي المعاصر	9- الجمل التي ليس لها محل من الإعراب 10-إعراب المسند والمسند	

	إليه	
الثورة التحريرية الجزائرية في الشعر العربي	11- أحكام التمييز والحال 12- الفضلة وإعرابها	
الإحساس بالحزن والألم الحاد عند الشعراء		1-صيغ منتهى الجموع وقياسها 2-جموع القلة
توظيف الرمز والأسطورة في الشعر العربي المعاصر		3-اسم الجنس الإفرادي والجمع ي.
مظاهر ازدهار الكتابة الفنية-المقالة نموذجا-	13-"لو- لولا- لوما" 14-"إماَّ-أماَّ"	
القصة القصيرة في الجزائر	15-معاني الأحرف المشبه بالفعل	4- اسم الجمع
الفن المسرحي في المشرق	16-معاني وإعراب أي، أي، إي 17_معاني وإعراب كم، كأين، كذا	
الأدب المسرحي في الجزائر	18_يوظف نونا التوكيد 19-معاني وإعراب "ما"	

(14) جدول يمثل المفردات النحوية والصرفية المثبتة في كتاب "اللغة العربية وآدابها".

بلغ مجموع المفردات النحوية والصرفية ثلاثا وعشرين مفردة ، منها تسع عشرة مفردة للنحو، وأربع مفردات للصرف. فمن خلال هذه التكرارات يتضح أن عدد المفردات النحوية أكبر من المفردات الصرفية. مما يؤدي إلى عدم التوازن بينهما من حيث المادة.

فبالنسبة للنحو يتم تعرف المتعلم على الإعراب التقديري، ثم إعراب المعتل، وفي هذا انتقال من العام إلى الخاص، فيمثل الإعراب التقديري المعرفة العامة، ويمثل إعراب المعتل المعرفة الخاصة، فلا يمكن أن يتعرف المتعلم على إعراب المعتل دون المرور بالإعراب التقديري. ثم يتعرف على معاني وإعراب الحروف، فيتعرف على معاني حروف الجر والعطف، ثم المضاف إلى ياء المتكلم، ثم نون الوقاية، ثم إعراب "إذا، إذ، إذا". ثم يتعرف على إعراب الجمل التي لها محل من الإعراب، لتؤسس هذه الخبرة للمعرفة اللاحقة والمتمثلة في إعراب الجمل التي ليس لها محل من الإعراب. ثم يتعرف على إعراب المسند والمسند إليه، ثم إعراب الفضلة. ليعود بعد ذلك إلى إعراب الحروف، وفق التنظيم الدوري، وهذه الدروس تتعلق بـ (لو، لولا، لوما) و(إما، أما) و(نونا التوكيد، و(مـا)، فمن خلال هذا العرض للدروس يتضح أن هناك تتابع بين دروس هذه السنة. كما جاءت الدروس الصرفية منظمة بشكل متدرج تنطلق من صيغ منتهى الجموع، ثم جموع القلة ثم اسم الجنس الإفرادي والجمعي، ثم اسم الجمع.

ويلاحظ أنه تم إدراج مواضيع نحوية تتسم بالصعوبة نوعا ما، كما أنها غير وظيفية، وقد نادى الكثير بعدم إدراجها في النحو التعليمي والممثلة في باب التنازع لأن المتعلم لا يحتاج لهذا الموضوع في الاستعمال اللغوي، وقد تم إدراج هذا الموضوع؛ ذلك أن المتعلم أصبح في هذه

المرحلة على قدر من النمو المعرفي أعلى مما سبق في السنوات السابقة، فيتوقف بأسلوب متدرج على إعراب الفعل والاسم ثم الجملة، لذلك جاءت طبيعة المحتوى المعرفي لكل من النحو والصرف تمس المستويات العليا من الإدراك، بحيث نجد الإعراب التقديري، إعراب الجمل، أحكام التمييز والحال، إعراب الجمل، إعراب المسند والمسند إليه، إعراب الفضلة، التعرف على معاني الحروف وإعرابها، صيغ منتهى الجموع، جموع القلة، اسم الجنس الجنسي.

التعليق:

من خلال الجداول الخاصة بالمفردات النحوية والصرفية للسنوات الثلاث من مرحلة التعليم الابتدائي، يتضح أن مجموع المفردات النحوية قُدر بخمسة وخمسين تكرارا، والمفردات الصرفية قُدرت بسبعة عشر تكرارا. فكانت المفردات النحوية موزعة على سبعة عشر تكرارا بنسبة 30،91% وقدر تكرار كل من السنة الثانية والثالثة بتسعة عشر تكرارا بنسبة 34،55%. أما المفردات الصرفية فقدر تكرارها بستة عشر تكرارا؛ موزعة على سبعة تكرارات بنسبة 43،75% بالنسبة للسنة الأولى، و خمسة تكرارات بنسبة 31،25% فيما يخص السنة الثانية، وأربعة تكرارات بنسبة 25 %.

فمن خلال هذه النسب يتضح أن عدد المفردات النحوية أكبر من عدد المفردات الصرفية، وهذا يدل على أن المؤلف يركز على تقديم المعرفة النحوية أكثر من المعرفة الصرفية، فهو لم يراع التوازن بين المفردات النحوية والصرفية، وحتى وإن أكد ذلك طبيعة المادتين في كون القضايا النحوية أكثر من القضايا الصرفية، إلا أن الإهمال كان واضحا، لا يقف على مستوى التوازن

فحسب، وإنما يتضح أيضا من خلال خطة عرض المادة الصرفية، التي جاءت في ديل البرنامج على مستوى السنوات الثلاث، أي على مقربة من نهاية الموسم الدراسي فالتلاميذ في هذه الفترة تقل نسبة تركيزهم، أضف لذلك فإن هذا التوزيع من شأنه أن يؤدي إلى اهتمام المتعلم بالنحو على حساب الصرف فكان من الأجدر أن يراعي المؤلف التوازن بين المحتوى النحوي والصرفي، وكذلك يحسن توزيع عرض المادة الصرفية فتكون على تعاقب بين المادة النحوية.

– مجمل عدد المادة النحوية والصرفية المقرة لهذه المرحلة بلغ وهو عدد كبير بالمقارنة مع الهدف من تعليم النحو في هذه المرحلة والمتمثل في المقدرة اللغوية، فكيف لهذا الكم الهائل من المفردات أن يرتقي بالمتعلم إلى مستوى القدرة النحوية، فالقدرة التواصلية؟ ثم إن هذا الكم لا يتلاءم والهدف العام الذي يرمي إلى إكساب المتعلم اتجاها إيجابيا من خلال هذه المفردات النحوية والصرفية، فكثرة المفردات النحوية التي جاءت في هذه المرحلة تبتعد عن الهدف المذكور آنفا، بل إن من شأنها أن تنفر المتعلم من النحو. فتكوين اتجاه إيجابي عند التلاميذ يقوم على سهولة تعلم النحو لا يقف على حشو البرنامج بعدد كبير من المفردات، بل يقف على ما يحتويه هذا البرنامج من أنشطة لغوية تسهم في امتلاك المقدرة النحوية، فالتواصلية، وذلك لا يتم إلا من خلال وضع مفردات تتناسب وتكوين قدرات المتعلم، تمس السلامة اللغوية كتابة ونطقا، وهذا من خلال وضع برنامج متوازن من حيث الكم والخطة الزمنية لتنفيذ أولا، ثم

إيجاد فرص للتطبيق والتدريب على هذه المعارف المراد إكسابها للمتعلم، فكان على الواضع أن يراعي في اختياره للمفردات النحوية ما يتلاءم والأهداف المسطرة.

من حيث مكونات المعرفة، يتضح أن طبيعة المعرفة المكونة للمادة النحوية والصرفية، تقوم على تقديم مصطلحات في النحو والصرف، وكذا تقديم القواعد والقوانيين المتعلقة بقواعد اللغة، وكذلك، تقف على الإجراءات التدريبية من خلال توظيف تلك القوانين المتضمنة لمادة النحو والصرف. كما أن المصطلحات النحوية والصرفية المقررة لهذه المرحلة من شأنها أن تكسب المتعلم ثروة مصطلحاتية. أما القوانين والإجراءات فمن شأنها أن تؤهله للتعلم الجامعي إذا ما تخصص في اللغويات فتجعله يتخطى الكثير من العقبات التي ستواجهه في هذه المرحلة، طبعا، إذا ما تلقاها بالشكل الحسن.

وتظهر جداول المفردات النحوية والصرفية أن هناك علاقة ترابط بين هذه المعارف المقررة للسنوات الثلاث من هذه المرحلة، كما أنها تتسم بالتدرج في تقديم المعارف النحوية والصرفية بحيث ينطلق الواضع في تقديمها من مستوى المعلوم إلى مستوى المجهول، ومن البسيط إلى المعقد، مما حقق تتابعا بين هذه المعارف، ويعني التتابع «...أن كل عنصر ينبغي أن يبنى فوق عنصر سابق له، ويتجاوز المستوى الذي عولج به من حيث الاتساع والعمق[1]»، فيقف التتابع على ربط المعلومات فيما بينها، فتبنى المعرفة الجديدة على المعرفة القديمة، وتتابع

[1]-محمد فؤاد، المناهج أسسها وعناصرها وتنظيماتها، ص: 82.

محتوى أي مادة يعني «تنظيمها في سنة دراسية واحدة[1]»، وهذا ما جاءت عليه المفردات المقررة للسنوات الثلاث، كما مر بنا.

– من خلال الوقوف على المفردات النحوية والصرفية يتضح أنها كانت مرتبطة فيما بينها من سنة لأخرى وهذا من شأنه أن يحقق استمرارية في تعليم المعارف النحوية والصرفية؛ وتعني الاستمرارية «أن تكون الموضوعات المقدمة في صف لاحق مرتبطة عضويا وفكريا بالموضوعات المقدمة في الصف السابق[2]» ففي السنة الأولى تم التطرق إلى حالات إعراب الفعل المضارع (الرفع، النصب، الجزم)، والجملة الإسمية وعناصرها، وما يأتي في حكمها، ثم تطرق إلى إعراب التوابع. أما في السنة الثانية فيتم التعرف على البناء والإعراب في الأسماء والأفعال، ثم إعراب بعض الأساليب، كالاستغاثة والندبة، وأفعال الدم والمدح. وبعد التعرف على علامات الإعراب الظاهرة يتم التطرق في السنة الثالثة إلى الإعراب التقديري، ثم يتعرف على معاني وإعراب الحروف، ثم بعد الانتهاء من إعراب الفعل، والاسم والحرف، يتم التطرق إلى إعراب الجمل، المسند والمسند إليه، ثم إعراب الفضلة. فمن خلال هذا يتضح أن الواضع راعى ترابط الموضوعات النحوية من سنة إلى سنة.

[1]-المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
[2]- المرجع نفسه، ص: 82.

2-4. تكامل المحتوى النحوي والصرفي:

2-4-1. تكامل المحتوى النحوي والصرفي طوليا:

ويتضح التكامل بين دروس النحو من خلال تطرق المتعلم لكل المستويات اللغوية، على مستوى الحرف، وبنية الكلمة، ومستوى التركيب(الإعراب)، ومستوى الدلالة. ويمثل الجدول الآتي بيان ذلك:

إعراب الحروف	لو، لولا، لوما، حروف الجر، حروف العطف، نون الوقاية، أحرف التنبيه، والاستفتاح، إذ، أن، إن
إعراب الكلمات	المبتدأ والخبر، النعوت بأنواعها، المفعول به، المفعول لأجله، المفعول المطلق
إعراب الجملة	الجمل التي لها محل من الإعراب، الجمل التي ليس لها محل من الإعراب، المسند والمسند إليه، الفضلة.
إعراب الأساليب	الاستغاثة والندبة، العرض والتحضيض، الترخيم، التعجب

(15) جدول يمثل تكامل المفردات النحوية المقررة لهذه المرحلة.

من خلال الجدول يتضح أن المتعلم يتعرف في هذه المرحلة على إعراب المرفوعات، والمنصوبات، كما يتعرف على إعراب الجمل، والأساليب، وكذا يقف على معاني الحروف وإعرابها. فبالنسبة للحرف نجد المتعلم في هذه المرحلة يتعرف على الحروف ومعانيها وإعرابها (حروف الجر، حروف العطف، أحرف التنبيه والاستفتاح، لو، لولا، لوما، إما، إذ، إذا، نون الوقاية، اقتران الخبر بالفاء، إنَّ، وأنَّ)، أما الإعراب فيتم التعرف على المرفوعات، المبتدأ،

الخبر، اسم كان. كما يتعرف على المنصوبات (المفعول به، المفعول المطلق، المفعول لأجله، وكذا إعراب التوابع (المنادى، التمييز، الحال). كما يتم التطرق إلى إعراب الجمل بنوعيها، والمسند والمسند إليه، والفضلة. ويتم التطرق إلى إعراب الأساليب (التعجب، الاستغاثة والندبة، أفعال الدم والمدح، الترخيم)

الصرف:

يظهر الجدول الآتي تكامل المحتوى الصرفي المقرر لهذه المرحلة:

الفعل	المصدر	المشتقات	الجموع
– الفعل ودلالته الزمنية. –الفعل المجرد والمزيد. – الفعل المعتل.	– المصدر وأنواعه –أوزان المصدر الأصلي – المصدر غير الثلاثي –المصدر الدال على المرة –المصدر الدال على الهيأة	–اسم الفاعل –الصفة –اسم المفعول –اسما الزمان والمكان	– صيغ منتهى الجموع وقياسها –جموع القلة –اسم الجمع

(16) جدول يمثل تكامل المحتوى الصرفي من مرحلة التعليم الثانوي.

يتضح من خلال الجدول تكامل المفردات الصرفية لمرحلة التعليم الثانوي فقد تم التطرق إلى الفعل وأنوعه من حيث الزمن، ومن حيث التجريد والزيادة، ثم يتم التعرف على المشتقات، ليتطرق في السنة الثالثة إلى المصدر وأنواعه، وأوزانه، ثم يتطرق إلى بعض أنواعه، ثم يتطرق

في السنة الثالثة إلى الجموع، وبهذا فقد راعى الواضع الترابط بين المفردات الصرفية على مستوى السنوات الثلاث والذي يحقق معيار التكامل بين المفردات الصرفية.

إن هذا الترابط بين المفردات النحوية والصرفية على مستوى السنوات الثلاث والذي يحقق ما يصطلح عليه بالاستمرارية من شأنه أن يحقق عملية النمو المتعلم في المعارف النحوية والصرفية؛ ذلك أن «التعلم عملية نمو يتعدل بناء عليها سلوك المتعلم، والنمو يحدث عندما ترقى مهارات التعلم، وتتسع دائرة معلوماته وتزداد عمقا[1]»، ومن شأن هذا الترابط بين الموضوعات أن يحقق التكامل بين المفردات النحوية و يقضي على ثغرة تجزئة الموضوعات وتقطيعها، فمن خلال دراسة المتعلم لما هو مقرر تدريسه من النحو والصرف بصورة متكاملة ومترابطة، يتكون لديه صورة واضحة، يتجلى من خلالها معرفة العلاقات التي تربط الموضوعات النحوية، وتربط الموضوعات الصرفية مع بعضها.

2-4-2. تكامل المحتوى النحوي عرضيا:

يقف هذا العنصر على تكامل المحتوى النحوي والصرفي مع النص الأدبي والتواصلي، ومع الوضعية الإدماجة، فمن خلال تدريس النحو بهذين الفرعين تتجلى للمتعلم النظرة الموحدة للغة العربية، ويقضى على تفتيت عناصرها لأن طبيعة اللغة تقتضي تعليمها وفق تناول اللغة عند المتعلم في الواقع الذي تظهر فيه وحدة متكاملة فيما بينها، لا مجزأة ومفتتة.

[1]- حلمي الوكيل، محمد مفتي، بناء المناهج وتنظيمها، ص: 144.

2-4-2-1 . تكامل المحتوى النحوي مع النص التواصلي والنص الأدبي:

إن النص بما يحتويه من مستوى صوتي، وصرفي، وتركيبي، ودلالي يجسد الواقع اللغوي المتكامل، فكان من الضروري ربط الدرس النحوي والصرفي بدراسة النص بنوعيه الأدبي والتواصلي، تجسيدا لما اصطلح عليه بالمقاربة النصية التي تجعل النص منطلقا لتعلم النحو والصرف والبلاغة والعروض، ومن هذا المنظور فتدريس اللغة العربية بالطريقة النصية، لا يكون وفق «نظرة تجزيئية، بل تنظر إليها على أنها وحدة متكاملة، مما يستلزم تدريسها وفق تصور منهجي يحافظ على انسجامها وتفاعلها، ويسمح بالانتقال من مكون إلى آخر دون إحداث قطيعة بين مختلف التعلمات[1]»، وجعل هذه الفروع روافدا تعمل على فهم النص، وعليه يكون الدرس النحوي والصرفي معينا على فهم النص فتكون بذلك دراسة الظاهرة النحوية والصرفي انطلاقا من النص، ويتجسد ذلك حين استقاء الأمثلة النحوية أو الصرفية من النص، لتكون وسيلة مساعدة على اكتشاف القاعدة النحوية.

ومن خلال الوقوف على العلاقة بين المحتوى النحوي والصرفي اتضح أن منطلق الدرس النحوي في الكتاب المدرسي كان النص الأدبي أو النص التواصلي، ويظهر ذلك من خلال نشاط العودة إلى النص المدروس وتأمل ما فيه من أمثلة تجسد الظواهر النحوية محط الدراسة، وقد جاء تحت عبارة (عُد إلى النص وتأمل الأمثلة...) أو (تأمل قول الشاعر...) أو (تأمل قول الكاتب...)، فهذا النشاط من الأنشطة التي تُمارس في الدرس النحوي أو الصرف، تجسد النظرة التكاملية للنحو والصرف مع النص الأدبي. ومن خلال الوقوف على تجسيد هذا المعيار

[1]-عبد الرحمن التومي، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، (د د)، 2008، (د ط)، ص: 80.

بين النص وبين الدرس النحوي اتضح أن أغلبية الدروس المقررة في هذه المرحلة كانت أمثلتها مستمدة من النص الأدبي أو التواصلي باستثناء درس (لا النافية للجنس)، إذ تم الاعتماد على نص مساعد لا ينتمي إلى النص الأدبي، وكذلك درس (النعت بنوعيه) هذا بالنسبة للسنة الأولى، أما السنة الثالثة فلم يتم تكامل الدرس النحوي مع النص الأدبي في درس(الاستغاثة والندبة) ودرس (الترخيم) ودرس (الأحرف المشبهة بالفعل) أم بالنسبة للسنة الثالثة فقد تحقق تكامل الدرس النحوي والصرفي مع النص الأدبي والنص التواصلي.

2-4-2-2. تكامل المحتوى النحوي مع الوضعية الإدماجية:

يتكامل المحتوى النحوي والصرفي مع الوضعية الإدماجية، التي تتجسد في العنصر الثالث من عناصر التقويم وهي (إدماج أحكام الدرس) حيث يتم توظيف أحكام الدرس في وضعيات إدماجية، لا تتجاوز في غالب الأحيان عشرة أسطر، الهدف منها أن تدمج أحكام الدرس وظيفيا، وربطها بواقع المتعلم، أو بمحتوى النص الأدبي أو التواصلي، فمن خلال هذا النشاط نجد أن التكامل قد تحقق، ويمكن أن نقدم أمثلة على ذلك[1]:

ج. في مجال إدماج أحكام الدرس:

كانت شجاعة العربي محط إعجاب القدماء والمحدثين من عرب وأجانب. ابحث عن أثرما كتبه هؤلاء و لخصه موظفا الأفعال الناقصة.

من خلال المثال يتضح أن موضوع الوضعية يرتبط بموضع النص التواصلي المتمثل في نص (الفتوة والفروسية عند العرب) لصاحبه "عمر الدسوقي" فالهدف من هذه الوضعية ربط

[1]- حسين شلوف، أحسن تليلاني، محمد القروي، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي جدع مشترك آداب، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2012- 2013، ص: 55.

النص التواصلي بالدرس النحوي المتمثل في درس (كان وأخواتها) فيطلب من المتعلم توظيف الأفعال الناقصة في كتابة هذه الوضعية، وفيها تنمية لقيم المتعلم المتمثلة في اعتزاز المتعلم بانتمائه العربي. فهي محاولة لتنمية شخصية المتعلم من الجانب العقلي من خلال عملية البحث والاطلاع على ما كُتب حول شجاعة العربي، ومن الجانب المهاري من خلال توظيف المتعلم لتقنية التلخيص، وقدرته على توظيف المورد المعرفي الذي يتعلق بالأفعال الناقصة، وكذا تنمية الجانب العاطفي للمتعلم من خلال موضوع الوضعية الذي يتمثل في استحضار شجاعة العربي.

وفي الوضعية التالية من نفس الكتاب[1] :

ج. في مجال إدماج أحكام الدرس:

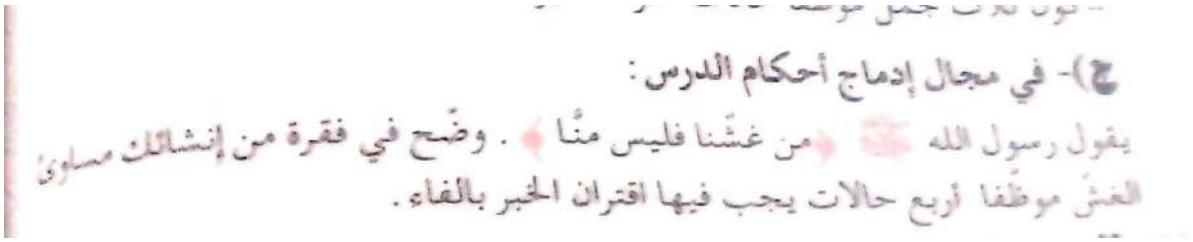
علق على مباراة في كرة القدم، واصفا تحركات اللاعبين على أرضية الميدان مستخدما الأفعال المجردة و الأفعال المزيدة بمعان مختلفة.

يتضح من خلال هذه الوضعية أن المؤلف ينطلق من واقع المتعلم المعروف بحبه للأنشطة الرياضية خاصة كرة القدم، فجعل منها موضوعا للإدماج الجزئي، إذ يطالبه بوصف تحركات اللاعبين باستخدام المورد المعرفي الأفعال المجردة والمزيدة.

والوضعية الآتية من كتاب "الجديد"[2]:

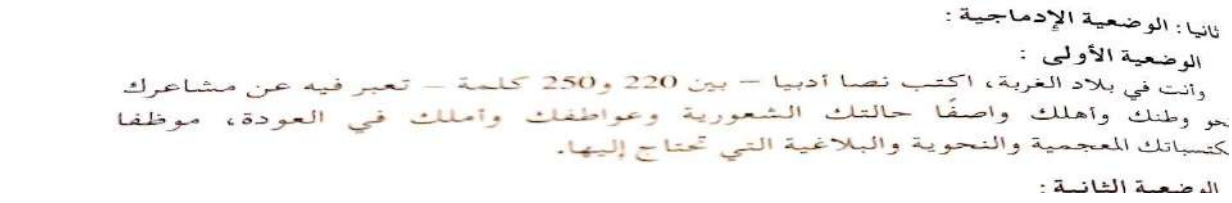
[1]- حسين شلوف، أحسن تليلاني، محمد القروي، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي جدع مشترك آداب، ص: 171.

[2]- أبو بكر الصادق سعد الله، كمال خلفي، مصطفى هواري، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية ثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016 -2017، ص: 218.


ج)- في مجال إدماج أحكام الدرس :
يقول رسول الله ﷺ «من غشّنا فليس منّا» . وضّح في فقرة من إنشائك مساوئ الغشّ موظّفا أربع حالات يجب فيها اقتران الخبر بالفاء.

يطالب المتعلم بتوظيف أربع حالات يقترن فيها الخبر بالفاء لتوضيح مساوئ الغش من منطلق الحديث النبوي المتمثل في (من غشنا فليس منا) فالمتعلم يوظف المورد النحوي، ويوظف مساوئ الغش. وبهذا فهو يربط بين الجانب المعرفي المتعلق بأحكام الدرس، والجانب المهاري المتمثل في مهارة الكتابة، والجانب الوجداني من خلال معالجته لموضوع مساوئ الغش. وبهذا يتكامل المحتوى النحوي من خلال الوضعية الإدماجية مع مجالات الشعور عند الإنسان المتمثلة في العمليات العقلية، والمهارية والوجدانية، وهذا من شأنه أن يسهم في بناء شخصية متوازنة.

والوضعية الآتية من كتاب "اللغة العربية وآدابها [1]

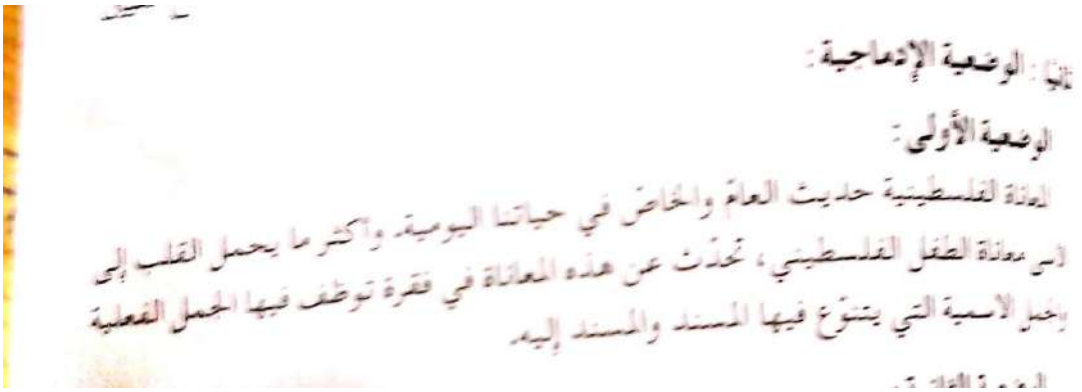

ثانيا : الوضعية الإدماجية :
الوضعية الأولى :
وأنت في بلاد الغربة، اكتب نصا أدبيا – بين 220 و250 كلمة – تعبر فيه عن مشاعرك نحو وطنك وأهلك واصفًا حالتك الشعورية وعواطفك وأملك في العودة، موظفا مكتسباتك المعجمية والنحوية والبلاغية التي تحتاج إليها.
الوضعية الثانية :

تهدف هذه الوضعية إلى ربط الموارد المعجمية والنحوية والبلاغية في نتاج المتعلم الكتابي، فيطالب بتوظيف هذه الموارد في كتابة فقرة موضوعها آلام الغربة، ففي هذا النص الأدبي يجند المتعلم موارده في المعجم والنحو والبلاغة. حيث يظهر تلاحم فروع اللغة في نص واحد، وهو ما يحقق الإدماج الأفقي، والذي بدوره يجسد التكامل العرضي بين فروع اللغة (نحو، معجم،

[1]- دراجي سعيدي وآخرون، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2010- 2011، ص: 69.

بلاغة) من جهة، ومن جهة أخرى موضوع النص الأدبي (آلام الاغتراب) لـ "محمود سامي البارودي"، ويهدف من جهة أخرى إلى تنمية الشعور الإنساني عند المتعلم.

والمثال الآتي من نفس الكتاب[1] :



ففي هذه الوضعية يطالب المتعلم بتوظيف موارده المعرفية المتعلقة بدرس المسند والمسند إليه في فقرة، موضوعها معاناة الطفل الفلسطيني، وهي قضية ذات بعد قومي، إنساني، مستمدة من واقع المتعلم، الهدف من هذه الوضعية ربط المورد النحوي بواقع المتعلم من جهة، ومن جهة أخرى ترتبط في موضوعها مع موضوع المحور وهو القضية الفلسطينية، بحيث يتجلى هدف المحور في تنمية شعور المتعلم القومي والإنساني، بالتعاطف مع الطفل الفلسطيني. وفي هذا التوظيف ايقاظ للمتعلم بالقضية الفلسطينية من جهة.

فالوضعية الإدماجية تجسد التكامل العرضي بين كل فروع اللغة العربية وليس النحو فحسب، فكل منتوج ينتجه المتعلم من منطلق هذه الوضعية، يهدف إلى تجنيد كل موارد المتعلم المعرفية التي اكتسبها، والتي تعمل على تصويب منتوجه لغويا ودلاليا هذا من جهة، وتهدف

[1]- المصدر نفسه، ص: 113.

من جهة أخرى إلى تجنيد المواقف الوجدانية التي اكتسبها من خلال ما تحمله النصوص التي تناولها، وما يواجهه من قضايا يعايشها يحمل إزاءها مواقف واتجاهات وقيما. ومن خلال هذا فهي تهدف إلى جعله_ المتعلم_ يستشعر دوره كأديب في معالجة القضايا الوطنية والقومية والعالمية، وتؤكد كذلك على أهمية اكتساب المتعلم للقواعد الصحيحة وتوظيفها في مجال الكتابة.

من خلال ما مر بنا يتبين أن الوضعية الإدماجية «مسعى يمكن المتعلم من اكتساب كفاءات ذات طابع مهاري وسلوكي يتكيف مع الواقع المعاصر سواء في عالم الشغل أو المواطنة أو الحياة اليومية[1]» فيستطيع من خلال هذه الوضعية أن يربط موارده بقيمه وواقع مجتمعه، وانطلاقا من هذا فهي تعطي معنى للتعلمات من خلال وضعها في وضعيات ذات دلالة، ولها علاقة بواقع المتعلم فعلية، فيتدرب على توظيف موارده النحوية والصرفية في وضعيات مختلة المواقف.

إن ربط المحتوى النحوي والصرفي من منظور المقاربة النصية والوضعية الإدماجية والذي من شأنه أن يحقق النظرة الموحدة للغة العربية، ويربطها بواقع المتعلم هو أساسا منطلق من تحليل حاجات المتعلم، وانبثاق هذه الفكرة جاء من مذهب التعليم المتمركز حول المتعلم فهناك حاجة لإيجاد طريقة للتعليم تنطلق أساسا من المتعلم[2].

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، جدع مشترك آداب، جدع مشترك علوم وتكنولوجيا، جانفي، ص: 4.

[2]- ينظر عبد الله علي إبراهيم، طه علي حسين الدليمي، تدريس اللغة العربية بالاستراتيجية التكاملية بين النظرية والتطبيق، مجلة التربية والعلم، مج 20، ع 1، 2013، ص: 348.

3- الأنشطة التعليمية

يعالج هذا العنصر من البحث الأنشطة التعلمية المثبتة في الكتاب المدرسي، والمقصود بالأنشطة تلك العمليات التي تعمل على تفعيل العملية التعليمة التعلمية، ويعبر عنها بتلك التفاعلات التي تحدث بين الطالب واكتسابه للمعرفة سواء أكان داخل الصف أو خارجه لهذا يحاول هذا المبحث من الدراسة الإجابة عن: ما هي الأنشطة التي يمارسها المتعلم لاكتساب المعرفة النحوية والصرفية في الكتاب المدرسي لهذه المرحلة؟

من خلال الوقوف على أنشطة النحو والصرف في الكتاب المدرسي المقرر لهذه المرحلة يتضح أن الأنشطة التعليمية للنحو والصرف كانت واحدة وتتمثل في الآتي:

أولا_ نشاط العودة إلى النص.

ثانيا_ نشاط تعلمت.

ثالثا_ نشاط أكتشف أحكام القاعدة.

رابعا_ نشاط بناء أحكام القاعدة.

خامسا_ نشاط إحكام موارد المتعلم.

وفي الآتي تفصيل ذلك.

1-نشاط العودة إلى النص:

يعتبر هذا النشاط أول نشاط يقوم به المتعلم في ممارسته للدرس النحوي والصرفي، ويتمثل في عودة المتعلم إلى نص المدروس في حصة النص الأدبي أو التواصلي، ويطالب المتعلم في هذا

النشاط بملاحظة وتأمل العبارات التي تحتوي على الظاهرة النحوية أو الصرفية، وهدف هذا النشاط هو ربط الدرس اللغوي(نحو/صرف) بالنص الأدبي والتواصلي من جهة، ومن جهة أخرى تهيئة المتعلم لجو الدرس ويمكننا استجلاء ذلك من خلال الجدول الآتي:

1-1. كتاب " المشوق":

يمثل الجدول الآتي نشاط "العودة إلى النص" الذي جاء مثبتا في كتاب "المشوق" في الجزء الخاص بالرافد اللغوي (النحو والصرف):

عنوان الدرس	صيغة النشاط
1-جزم الفعل المضارع	عد إلى النص ولاحظ ما فيه من أفعال...
2-رفع الفعل المضارع ونصبه	عد إلى النص ولاحظ علامات الفعل المضارع.
3-المبتدأ والخبر	عد إلى النص ولاحظ الجمل الاسمية الواردة في الأبيات الآتية.....
4-كان وأخواتها	عد إلى النص ولاحظ ما ورد فيه من تعابير...
5-الأحرف المشبهة بالفعل	الدرس غير موجود
6-لا النافية للجنس	لاحظ قول الشاعر: وإن سفاه الشيخ لا حلم بعده وإن الفتى بعد السفاهة يحلم
7-المفعول به	عد إلى النص ولاحظ ما فيه من فعل وفاعل
8-المنادى	الدرس غير موجود
8-المفعول المطلق	الدرس غير موجود
10_الحال	عد إلى النص ولاحظ الأبيات الآتية...
11-المفعول لأجله	عد إلى النص ولاحظ...

12-العدد الأصلي والترتيبي	الدرس غير موجود
13-التمييز	الدرس غير موجود
14-النعت بنوعيه	لاحظ الآية القرآنية الكريمة...
15-التوكيد	عد إلى النص ولاحظ ما جاء في قول الكاتب...
16-البدل	عد إلى النص ولاحظ قول الكميت...
17-الفعل ودلالته الزمنية	الدرس غير موجود
18-اسم الفاعل وصيغ المبالغة	عد إلى النص ولاحظ...
19-اسم المفعول	عد إلى النص ولاحظ قول الأخطل...
20-الممنوع من الصرف	عد إلى النص ولاحظ قول الدكتور شوقي ضيف...
21-اسم المكان والزمان والآلة	الدرس غير موجود
23-الصفة المشبهة	عد إلى النص ولاحظ قول الدكتور شوقي ضيف...

(16) جدول يمثل نشاط (العودة إلى النص) المثبت في كتاب "المشوق".

من خلال الجدول يتضح أن دروس النحو والصرف من كتاب "المشوق" اعتمدت على نشاط العودة إلى النص وملاحظة ما يحتويه من أمثلة تصب في موضوع الدرس، حيث يطالب المتعلم بقراءة النص الذي يحتوي على الظاهرة النحوية، أو الصرفية، وعادة ما يكون النص يحتوي على عبارات مختارة من النص الأدبي أو التواصلي وفق ما يناسب الظاهرة النحوية المراد دراستها، ثم استدراجه بمجموعة من الأسئلة للوصول إلى عنوان الدرس.

ففي المثال الموالي تم الإتيان بنص مقتطف من النص الأدبي[1]

قواعد اللغة : جزم الفعل المضارع

1.عد إلى النص ولاحظ مافيه من أفعال :

فَأَصْبَحْتُمَامِنْهَا عَلَى خَيْرِ مَوْطِنٍ بَعِيدَيْنِ فِيهَا مِنْ عُقُوقٍ وَمَأْثَمِ
عَظِيمَيْنِ فِي عُلْيَا مَعَدٍّ هُدِيتُمَا وَمَنْ يَسْتَبِحْ كَنْزًا مِنَ الْمَجْدِ يُعْظَمِ
أَلَاأَبْلِغِ الْأَحْلَافَ عَنِّي رِسَالَةً وَذُبْيَانَ هَلْ أَقْسَمْتُمُ كُلَّ مُقْسَمِ
فَلَا تَكْتُمُنَّ اللهَ مَافِي نُفُوسِكُمْ لِيَخْفَى وَمَهْمَا يُكْتَمِ اللهُ يَعْلَمِ
وَمَاالْحَرْبُ إِلَّامَاعَلِمْتُمْ وَذُقْتُمُ وَمَاهُوَعَنْهَا بِالْحَدِيثِ الْمُرَجَّمِ
مَتَى تَبْعَثُوهَا تَبْعَثُوهَا ذَمِيمَةً وَتَضْرَ إِذَا ضَرَّيْتُمُوهَا فَتَضْرَمِ

فمن خلال المثال نلاحظ أن موضوع الدرس هو جزم الفعل المضارع، فطلب من المتعلم في هذا النشاط ملاحظة الأفعال التي يتضمنها النص المقتطف من النص الأدبي فالملاحظة في هذا النشاط محددة.

ونفس الملاحظة في المثال الموالي[2]:

قواعد اللغة: رفع الفعل المضارع و نصبه

1. عد إلى النص ولاحظ علامات الفعل المضارع.

فقدْ أرسلَ الأوسُ ثابتَ بن المنذر بن حرام فقالوا لهُ : إنا حكمناك فقال : أخافُ أنْ تنقضُوا حُكمي كمَارددتُم حكم عَمْرو بنِ قيسٍ .

فقالوا : إنَّا لا نردُّ لك حُكمًا فاحكمْ بيننَا . قال : لا أحكمُ حتى تُعطوني موثقًا وعهدًا أنْ ترضُوا بحكمي وما قضيتُ .

فالملاحظة موجهة نحو الوقوف على علامات الفعل المضارع، بينما خلت بعض الدروس من الملاحظة المحددة، ونورد المثال التالي لذلك[3]:

[1]- حسين شلوف، أحسن تليلاني، محمد القروي، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، ص: 19.
[2]- المصدر نفسه، ص: 32.
[3]- حسين شلوف، أحسن تليلاني، محمد القروي، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، ص: 102.

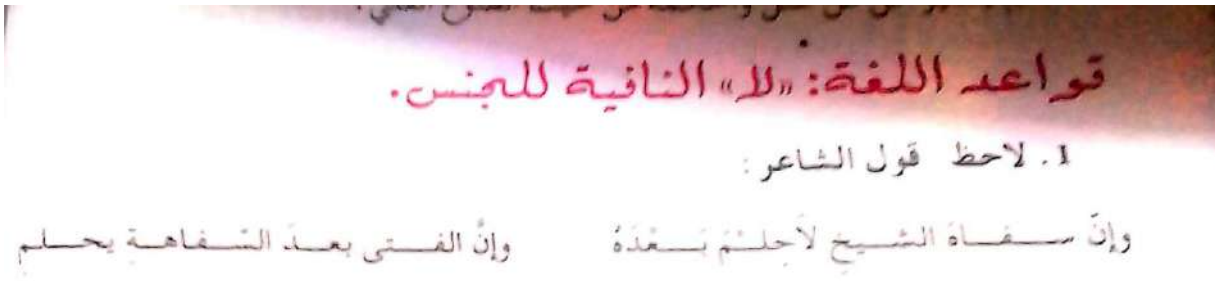
قواعد اللغة : الحال

1. عد إلى النص ولاحظ الأبيات الآتية:

وسارتْ إلينا لا تُحاوِلُ غيرَنا ... بأجمعِها كَعْبٌ جميعًا وعامرُ
فلمّا لقيناهُمْ وكلٌ مُجاهِدٌ ... لأصحابِه مُستبسِلُ النفسِ صابرُ
فكَبَّ أبو جهلٍ صريعًا لوجهِه ... وعتبةُ قد غادَرْنَهُ وَهْوَ عاثرُ

فقد تم إيراد النص بدون تحديد المطلوب من المتعلم، فالملاحظة غير كافية لوحدها ليعرف المتعلم ما المطلوب منه، لهذا لا بد من أن يكون نشاط "العودة إلى النص" محددا من حيث توجيه الملاحظة.

بينما لم تعتمد بعض الدروس العودة إلى نص الوحدة، وإنما تم الاتيان بنصوص مساعد؛ والنصوص المساعد هي عبارة عن نصوص «... تغطي الظاهرة المدروسة التي لم ترد في النص الرئيسي، وهي نصوص مرتبطة بموضوع الدرس[1]» والمثال الآتي يبين ذلك[2]؛



قواعد اللغة: «لا» النافية للجنس.

1. لاحظ قول الشاعر:

وإنّ سقاةَ الشيخِ لأحلمُ بَعْدَهُ ... وإنّ الفتى بعدَ السفاهةِ يحلم

[1]- المقاربة بالكفايات، علي آيت أوشان، ص:115.
[2]- حسين شلوف، أحسن تليلاني، محمد القروي، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، ص: 70.

ففي هذا المثال من كتاب " المشوق" نلاحظ أن المؤلف لم ينطلق من نص الوحدة، وإنما تم الإتيان بنص شعري مساعد للوقوف على الظواهر النحوية محط الدراسة. وقد يكون النص المساعد نصا شعريا مثل المثال السابق أو نصا نثريا، أو نصا قرآنيا.

1-2. نشاط العودة إلى النص في كتاب "الجديد": يمثل الجدول الآتي نشاط "العودة إلى النص" الذي جاء مثبتا في كتاب "الجديد" في الجزء الخاص بالرافد اللغوي (النحو والصرف):

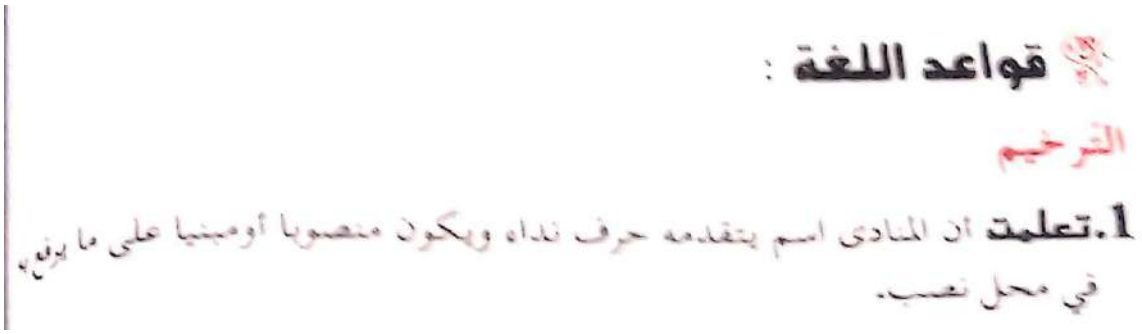
الدرس	صيغة النشاط
البناء والإعراب في الأفعال	عد إلى النص ولاحظ قول الشاعر...
البناء والإعراب في الأفعال	عد إلى النص ولاحظ قول الشاعر...
التعجب	لاحظ قول الشاعر...
النسبة	عد إلى النص وتأمل قول الكاتب...
أفعال المدح والدم	تأمل المثال التالي: نعم الصفة الصدق.
الاختصاص	تأمل قول الكاتب....
الإغراء والتحذير	عد إلى النص ولاحظ قول الشاعر...
أحرف العرض والتحضيض	عد إلى النص ولاحظ قول الشاعر...
مواضع كسر همزة(أنَّ)	عد إلى النص ولاحظ قول الكاتب...
مواضع فتح همزة(أنَّ)	عد إلى النص ولاحظ قول الكاتب...
تخفيف همزة(إنَّ)	عد إلى النص ولاحظ قول الشاعر
الأحرف المشبهة بليس	
الاستغاثة والندبة	لاحظ المثال: يا لَلطبيب للْمرضى
الترخيم	لا يوجد نشاط العودة للنص
المصدر وأنواعه	عد إلى النص ولاحظ قول الشاعر...
أوزان المصدر الأصلي	عد إلى النص وتأمل قول الكاتب...

مصادر الأفعال الثلاثية	
مصادر الماضي غير الثلاثي	عد إلى النص ولاحظ قول الشاعر...
المصدر الدال على المرة والهيئة	عد إلى النص ولاحظ قول الكاتب...
أحرف التنبيه	عد إلى النص ولاحظ قول الشاعر...
التنازع	عد إلى النص ولاحظ قول الكاتب...
مواضع وجوب اقتران الخبر بالفاء	تأمل قول الكاتب...
خصائص كان وليس	عد إلى قول الكاتب...
الاشتغال	عد إلى النص ولاحظ قول الكاتب...
الإعلال والإبدال	عد إلى النص ولاحظ قول الكاتب...

(17) جدول يمثل نشاط (العودة إلى النص) المثبت في كتاب "الجديد".

احتوى كتاب " الجديد" على نشاط "العودة إلى النص" فقد جاءت كل دروس القواعد نحوا وصرفا منطلقة من النص الأدبي أو التواصلي، والممثل كما هو موضح في الجدول بعبارة (عد إلى النص) أو (لاحظ المثال) أو (تأمل قول الكاتب)، وكلها عبارات تجسد نشاط العودة إلى النص، والغرض من هذا هو تجسيد للمقاربة النصية، التي تستدعي تناول ظواهر اللغة انطلاقا من النص، كي تكون الظواهر المدروسة رافدا مساعدا على فهم البنية التي يتشكل منها النص. ويستثنى من هذا درس (الترخيم) الذي لم يتوفر فيه نشاط العودة إلى نص الوحدة، والمثال الآتي يبين ذلك[1] :

[1]- أبو بكر الصادق سعد الله، كمال خلفي، مصطفى هواري، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، ص: 144.


قواعد اللغة :

الترخيم

1.تعلمت ان المنادى اسم يتقدمه حرف نداء ويكون منصوبا أومبنيا على ما يرفع في محل نصب.

فالمؤلف لم يعتمد على نشاط (العودة إلى النص)، وإنما انطلق من نشاط تعلمت مباشرة.

2-1. نشاط "العودة إلى النص" في كتاب "اللغة العربية وآدابها":

يمثل الجدول الآتي نشاط "العودة إلى النص" المثبت في كتاب "اللغة العربية وآدابها" وقد جاء ممثلا في الآتي:

الدرس	صيغة النشاط
الإعراب التقديري	تأمل قول الشاعر...
إعراب المعتل	ورد في نص ابن نباتة ...
معاني حروف الجر	اقرأ هذا المقتطف-من نص الوحدة- واستخرج ما فيه من حروف.
معاني حروف العطف	تأمل هذا المقتطف من النص...
المضاف إلى ياء المتكلم	عد إلى النص وتأمل هذه الجمل...
نون الوقاية	عد إلى النص وتأمل الجملتين...
إذا، إذا، حينئذ	تأمل الجمل الآتية الواردة في النص...
الجمل التي لها محل من الإعراب	ارجع إلى النص وتأمل الجمل التي تحتها خط

الجمل التي لا محل لها من الإعراب	
إعراب المسند والمسند إليه	تأمل قول الشاعر...
أحكام التمييز والحال وما بينهما	عد إلى النص واقرأ قول الشاعر:
الفضلة وإعرابها	لاحظ قول الشاعر...
صيغ منتهى الجموع	عد إلى النص وتأمل ...
جموع القلة	عد إلى النص وتأمل...
تصريف الأجوف	
الهمزة المزيدة أول الأمر	
البدل وعطف البيان	تأمل قول الشاعر...
أمـــا وإمـــــا	تأمل العبارة الآتية، الواردة في نص طه حسين...
معاني الأحرف المشبهة بالفعل	عد إلى النص واقرأ العبارة الآتية...
أي، أيَّ، إي	عد إلى النص وتامل هذه العبارة...
كم، كأي، كذا	تأمل هذه الجمل الآتية...
نونا التوكيد مع الأفعال	تأمل العبارة الآتية الواردة في النص
ما معانيها وإعرابها	عد إلى النص وتأمل...
تصريف الناقص	تأمل الأفعال الواردة في الأمثلة الآتية...

(18) جدول يمثل نشاط "العودة إلى النص" المثبت في كتاب "اللغة العربية وآدابها.

ففي كتاب " اللغة العربية وآدابها" نجد أن المؤلف يعتمد هذا النشاط، لكنه يعززه بأسئلة واضحة ومحددة، أو بتهيئة المتعلم للدرس، وهذا ما خلا منه "المشوق" و"الجديد"، ولبيان ذلك نقف على المثال الآتي[1]:

1 – في مجال قواعد اللغة :

أ – أبي، أبيّ، إبي

– لقد مرت بك الكلمات : أيّ ، أيْ وإي، فهل تعرف التمييز بينها، وبالتالي توظيفها في السياقات المناسبة؟

– عد إلى النص وتأمل هذه الجملة : « أيّ سر تبحث عنه أيّها الأبلهُ؟ »

– لاشكّ أنك تدرك أن « أيّ » الأولى « استفهامية » وأن الثانية « منادى » مع ها التنبيه. فهل هناك معان أخرى لها؟

ففي هذا المثال نلاحظ أنه قبل إيراد نشاط العودة إلى النص، يتم طرح أسئلة تتعلق بموضوع الدرس للفت اهتمام المتعلم لجو الدرس.

أما المثال الموالي[2]

1 – في مجال قواعد اللغة

أ – الجمل التي لا محل لها من الإعراب

– عرفت فيما سبق الجمل التي لها محل من الإعراب. وعرفت، باختصار، أنها الجمل التي تُؤَوَّل إلى مفرد فتعرب : خبرا أو حالا أو مضافا إليه أو نعتا أو مفعولاً به.
والآن ستعرف الجمل التي لا محل لها من الإعراب وهي مبدئيا الجمل التي لا يمكن تاويلها إلى مفرد.

– تامل قول الشاعر :

لن تجعلوا من شعبنا شعب هنود حمر.
فنحن باقون.
... في هذه الارض التي تلبس في معصمها إسوارة.

فنلاحظ أنه قبل إيراد، نشاط العودة إلى النص تم تهيئة المتعلم لجو الدرس، وذلك من خلال ربط الدرس السابق (الجمل التي لها محل من الإعراب) بالدرس الجديد (الجمل التي لا محل لها من الإعراب).

[1]- دراجي سعيدي، وآخرون، اللغة العربية وآدابها، ص: 233.
[2]- دراجي سعيدي، وآخرون، اللغة العربية وآدابها، ص: 97.

2. نشاط الهيكلة:

هو عبارة عن نشاط هدفه ربط الخبرة القديمة بالمعرفة الجديدة،حيث أنه يستدعي تذكر التعلمات السابقة لربطها بالتعلمات الجديدة؛ « وهي أنشطة تظهر في بداية التعلم من خلال مساعدة التلميذ على موضعة التعلمات الجديدة في علاقتها بالبنية القديمة[1]»، ويتجسد هذا النشاط في كتب اللغة العربية المقررة لهذه المرحلة بفقرة(تعلمت).

من خلال الاطلاع على كتاب "المشوق" يتضح أنه يحتوي على نشاط الهيكلة، من خلال فقرة (تعلمت)، ففي درس(الفعل المضارع المجزوم)، يتم تذكير المتعلم بأدوات جزم الفعل المضارع، لربطها بالدرس الجديد. والأمر نفسه في درس (رفع الفعل المضارع ونصبه)، حيث يتم الانطلاق من معرفة المتعلم السابقة، التي تتعلق بحالة رفع ونصب الفعل المضارع. وقد جاء نصها في الآتي «تعلمت أن الفعل المضارع يكون مرفوعا إذا تحرر من النواصب والجوازم ومن ما يوجب بناؤه. وأن الفعل المضارع ينصب متى تقدمه أحد الحروف الناصبة[2]»، فقبل التطرق للدرس يتم ربطه مع التعلمات السابقة التي تتلاءم معه.

ونشاط الهيكلة الذي تمثله فقرة (تعلمت) يتضح أن في هذه السنة من مرحلة التعليم الثانوي تمثل تعزيزا لما تم تناوله في السنوات السابقة. فلا شك من أن المتعلم قد درس الجملة الإسمية وعناصرها، والجملة الفعلية وعناصرها، وكذا التوابع،هذا فيما يخص النحو. أما الصرف فقد

[1]- المقاربة بالكفاءات، علي آيت أوشان، ص: 164.
[2]- حسين شلوف، أحسن تليلاني، محمد القروي، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، ص: 41.

درس أنواع الفعل من حيث دلالته الزمنية، ومن حيث التجريد والزيادة، كما أنه تناول المشتقات؛ فلهذا جاء نشاط (تعلمت)، لتعزيز التعلمات السابقة ولربطها بالدرس الجديد.

كذلك الحال بالنسبة لكتاب "الجديد" فنجده يربط موضوع (البناء والإعراب في الأسماء) بالكلمة المعربة والمبنية، لتؤسس هذه الخبرة من هذا الدرس، للدرس اللاحق، والمتمثل في درس (البناء والإعراب في الأفعال). وفي درس(التعجب) يذكره بأسلوب التعجب، وفي درس (أفعال المدح والدم)، يذكره بصيغة المدح "نعم"، و يذكره بصيغة الدم "بئس". وفي درس الاختصاص يذكره بدرس الفعل اللازم والمتعدي لأن الفعل المتعدي يتعلق بموضوع الدرس.وفي كل من درس (مواضع كسر همزة إنَّ) و (مواضع فتح همزة إنَّ)، و(تخفيف إنَّ، أنَّ، وكأنَّ)، فيذكره في الدرس الأول بالاختلاف بين (إنَّ) و(أنَّ)، ثم يطرح السؤال: متى يجب كسر همزة (إنَّ)، ثم يجعل من درس (مواضع كسر همزة إنَّ) مؤسسا لدرس (مواضع فتح همزة إنَّ)، لتؤسس هذه الخبرة للدرس اللاحق المتمثل في (تخفيف إنَّ، أنَّ، كأنَّ).

فمن خلال هذه الأمثلة يتضح الترابط بين الخبرات النحوية والصرفية من خلال نشاط الهيكلة، والملاحظ أن هذا النشاط يربط الخبرات القديمة بالجديدة، وحين الربط يقوم المؤلف بربط النشاط تارة بأسئلة تجذب انتباه المتعلم، وتارة أخرى لا يتوفر الربط على أسئلة ، وكان من الأفضل لو عزز هذا النشاط بعد أن يتم تذيكر المتعلم بالمعرفة السابقة بسؤال؛ لأن السؤال يخلق نوعا من الاضطراب والصراع المعرفي عند المتعلم، مما يدفعه إلى المحاولة والبحث والاطلاع ويشد انتباهه لتتبع سيرورة الدرس.

وفي كتاب "اللغة العربية وآدابها" تتضاءل نسبة هذا النشاط، إذ يتوفر في الدروس الآتية: (معاني حروف الجر) على أساس أن المتعلم تعرف على حروف الجر في السنوات السابقة فيتم تذكيره بها قبل التطرق لمعانيها، وكذلك الأمر بالنسبة لدرس(معاني حروف العطف)، فقد سبق للمتعلم أن تعرف على حروف العطف، أما درس(الجمل التي لا محل لها من الإعراب) فقد تعرف المتعلم في الدرس السابق لها على (الجمل التي لها محل من الإعراب)، ومن منطلق أن المتعلم قد تعرف على الحال والتمييز في السنة الأولى تم إثبات نشاط (تعلمت) في درس(أحكام التمييز والحال وما بينهما من فروق)، وعلى أساس أن المتعلم تعرف على العناصر الأساسية في الجملة الفعلية والجملة الفعلية تم إثبات هذا النشاط في درس (الفضلة وإعرابها)، وكذلك الأمر بالنسبة لدرس(تصريف الأجوف)، فالمتعلم سبق له وأن تعرف على هذا الدرس، وفي درس(لو، لولا، لوما) تم إثبات النشاط لأن المتعلم سبق له وأن تعرف على أدوات الشرط الجازمة، لتؤسس هذه الأدوات لدرس (أمَّا، وإمَّا)، ومن منطلق أن المتعلم تعرف على الأحرف المشبهة بالفعل، تم تذكيره بها في درس (معاني الأحرف المشبه بالفعل)، وفي درس (اسم الجنس الجمعي) تم تذكير المتعلم بأنواع الجموع التي يعرفها، وفي درس (تصريف اللفيف) تم تذكير المتعلم بنوع الفعل الأجوف وهي معرفة سبق للمتعلم أن تلقاها في السنوات السابقة.

فقد توفر هذا النشاط في أحد عشر درسا من أصل ثمانية وعشرين درسا، ولم يتوفر في سبعة عشر درسا، ومرد ذلك أن الدروس التي لم يتوفر فيها نشاط (تعلمت)، هي دروس جديدة على

المتعلم، فنجد (الإعراب التقديري)، (إعراب المعتل)، (المضاف إلى ياء المتكلم)، (نون الوقاية)، (إذا، إذ، إذن، حينئذ)، (الجمل التي لها محل من الإعراب)، (إعراب المسند والمسند إليه)، (صيغ منهى الجموع)، (جموع القلة)، (البدل وعطف البيان)، (اسم الجنس الإفرادي والجمعي)، (موازين الأفعال)، (أي، أيٌّ، إيْ)، (كم، كأي، كذا)، (نون التوكيد مع الأفعال)، (ما معانيها وإعرابها)، (الناقص).

فعلى الرغم من أن المتعلم قد تعرف على الإعراب التقديري، إلا أن المؤلف غيب نشاط "تعلمت"، فكان من الضروري إدراج نشاط تعلمت في إعراب المعتل الأخر؛ لأن إعراب المعتل الآخر يتأسس على الإعراب التقديري. الأمر نفسه بالنسبة لدرس (البدل وعطف البيان)، فالمتعلم سبق له وأن تعرف على البدل، فلماذا لم يورد المؤلف نشاط(تعلمت) في هذا الدرس؟ كذلك الأمر بالنسبة لدرس الناقص، من المؤكد أن المتعلم سبق له وأن تعرف على الفعل الناقص، كما تعرف على الفعل الأجوف، فلماذا أثبتت (تعلمت) في (تصريف الأجوف)، ولم تثبت في درس (الناقص)؟

3. نشاط الاكتشاف:

يتمثل نشاط الاكتشاف في «كل نشاط يترتب عنه تعلم جديد، نشاط يهم تعلمات منتظمة[1]»، فهو عبارة عن نشاط الهدف منه أن يكتشف المتعلم أحكام القاعدة بنفسه، ويعزز هذا النشاط بجملة من الأسئلة التي تقود المتعلم إلى إجراء مجموعة من العمليات العقلية، المتمثلة في

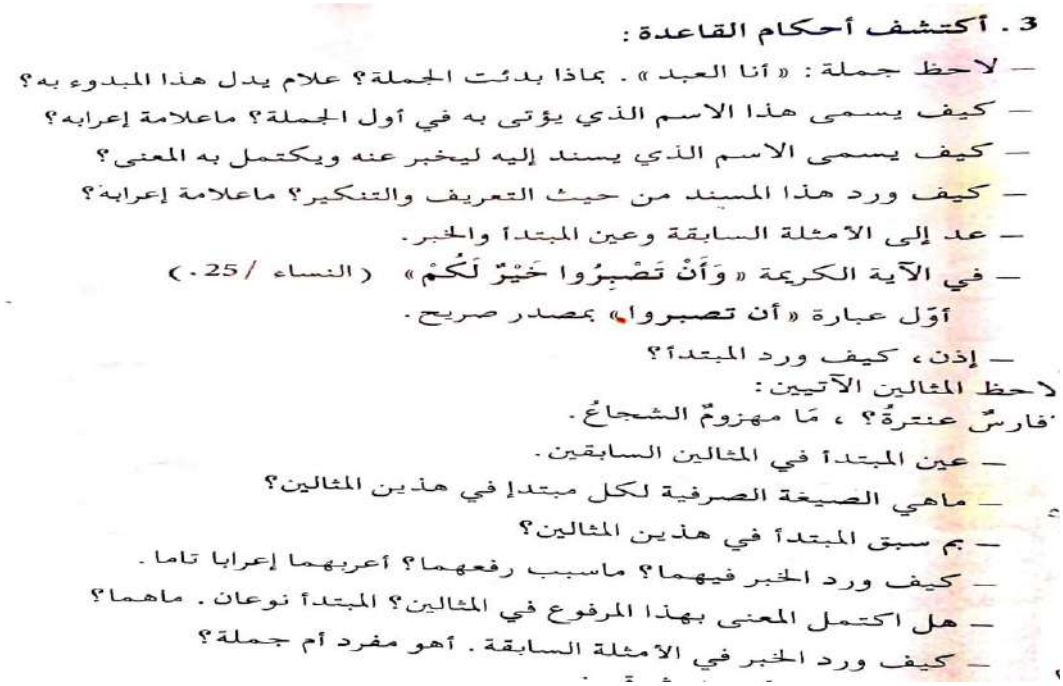
[1]- المقاربة بالكفاءات، علي آيت أوشان، ص: 163.

البحث والاكتشاف، والموازنة بين الكلمات، والجمل، والأمثلة ثم الربط بين نتائج الموازنة للوصل إلى اكتشاف أحكام القاعدة بنفسه.

ويعتبر هذا النشاط مرتكز درس القواعد النحوية والصرفية؛ لأنه يقود إلى بناء أحكام القاعدة.

ونورد هنا نماذج، جاءت في كتب اللغة العربية لهذه المرحلة:

المثال الآتي يمثل نشاط الاكتشاف في كتاب "المشوق"[1]



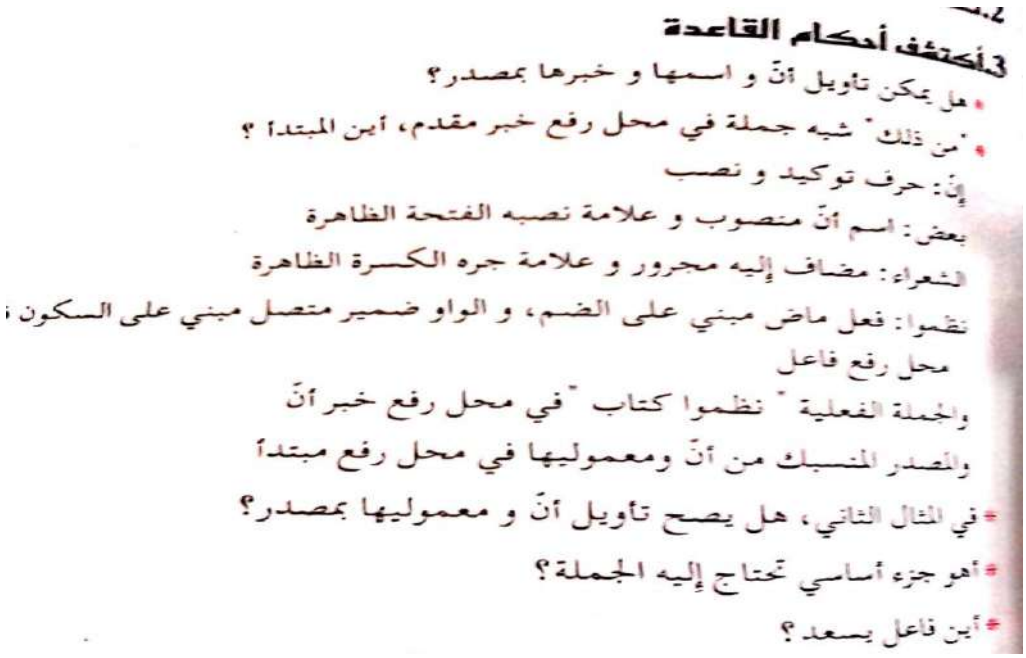
3 . أكتشف أحكام القاعدة :

— لاحظ جملة : « أنا العبد » . بماذا بدئت الجملة؟ علام يدل هذا المبدوء به؟
— كيف يسمى هذا الاسم الذي يؤتى به في أول الجملة؟ ماعلامة إعرابه؟
— كيف يسمى الاسم الذي يسند إليه ليخبر عنه ويكتمل به المعنى؟
— كيف ورد هذا المسند من حيث التعريف والتنكير؟ ماعلامة إعرابه؟
— عد إلى الأمثلة السابقة وعين المبتدأ والخبر.
— في الآية الكريمة « وَأَنْ تَصْبِرُوا خَيْرٌ لَكُمْ » (النساء / 25)
أوّل عبارة « أن تصبروا » بمصدر صريح .
— إذن ، كيف ورد المبتدأ؟
لاحظ المثالين الآتيين :
فارسٌ عنترةُ؟ ، مَا مهزومٌ الشجاعُ .
— عين المبتدأ في المثالين السابقين.
— ماهي الصيغة الصرفية لكل مبتدإ في هذين المثالين؟
— بم سبق المبتدأ في هذين المثالين؟
— كيف ورد الخبر فيهما؟ ماسبب رفعهما؟ أعربهما إعرابا تاما .
— هل اكتمل المعنى بهذا المرفوع في المثالين؟ المبتدأ نوعان . ماهما؟
— كيف ورد الخبر في الأمثلة السابقة . أهو مفرد أم جملة؟

فنشاط الاكتشاف من درس (المبتدأ والخبر) قائم على مجموعة من الأسئلة التي تدفع المتعلم لاكتشاف أحكام القاعدة.

المثال الآتي يمثل نشاط الاكتشاف من كتاب "الجديد"[2]

[1]- حسين شلوف، أحسن تليلاني، محمد القروي، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، ص: 41.
[2]- أبو بكر الصادق سعد الله، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، ص: 105.



3.أكتشف أحكام القاعدة

- هل يمكن تأويل أنّ و اسمها و خبرها بمصدر؟
- "من ذلك" شبه جملة في محل رفع خبر مقدم، أين المبتدأ ؟

إنّ: حرف توكيد و نصب

بعض: اسم أنّ منصوب و علامة نصبه الفتحة الظاهرة

الشعراء: مضاف إليه مجرور و علامة جره الكسرة الظاهرة

نظموا: فعل ماض مبني على الضم، و الواو ضمير متصل مبني على السكون

محل رفع فاعل

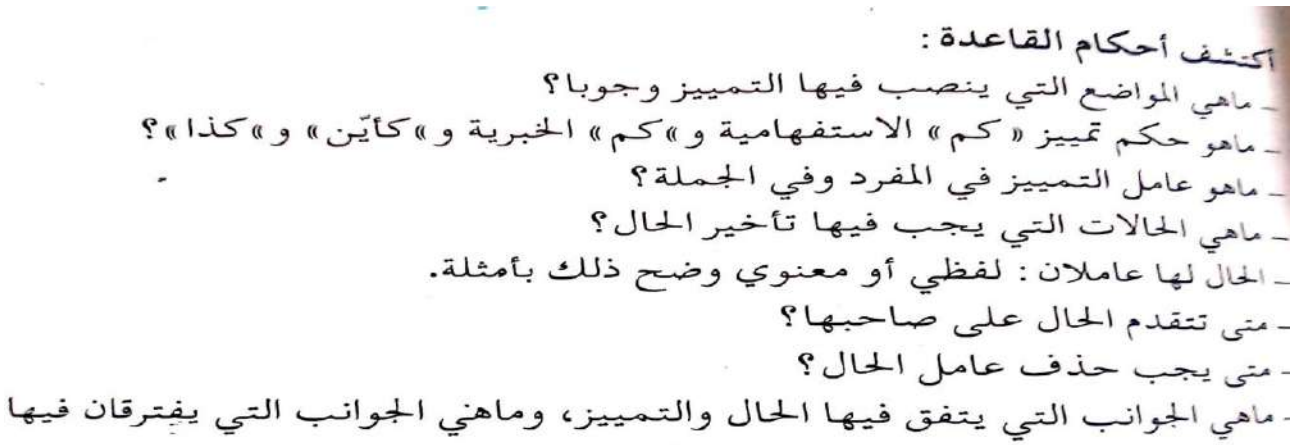
والجملة الفعلية " نظموا كتاب "في محل رفع خبر أنّ

والمصدر المنسبك من أنّ ومعموليها في محل رفع مبتدأ

- في المثال الثاني، هل يصح تأويل أنّ و معموليها بمصدر؟
- أهو جزء أساسي تحتاج إليه الجملة؟
- أين فاعل يسعد ؟

فيتضح أن نشاط الاكتشاف من درس(مواضع فتح همزة أنَّ) يتضمن مجموعة من الأسئلة التي توجه المتعلم للملاحظة، والموازنة، ثم اكتشاف أحكام القاعدة، كما يحتوي على نمادج إعرابية كما هو موضح في المثال أعلاه.

والمثال الآتي يمثل نشاط الاكتشاف من كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة[1]:



أكتشف أحكام القاعدة :

- ماهي المواضع التي ينصب فيها التمييز وجوبا؟
- ماهو حكم تمييز « كم » الاستفهامية و »كم » الخبرية و »كأيّن » و »كذا »؟
- ماهو عامل التمييز في المفرد وفي الجملة؟
- ماهي الحالات التي يجب فيها تأخير الحال؟
- الحال لها عاملان : لفظي أو معنوي وضح ذلك بأمثلة.
- متى تتقدم الحال على صاحبها؟
- متى يجب حذف عامل الحال؟
- ماهي الجوانب التي يتفق فيها الحال والتمييز، وماهي الجوانب التي يفترقان فيها

[1]- دراجي سعيدي وآخرون، اللغة العربية وآدابها، ص: 121.

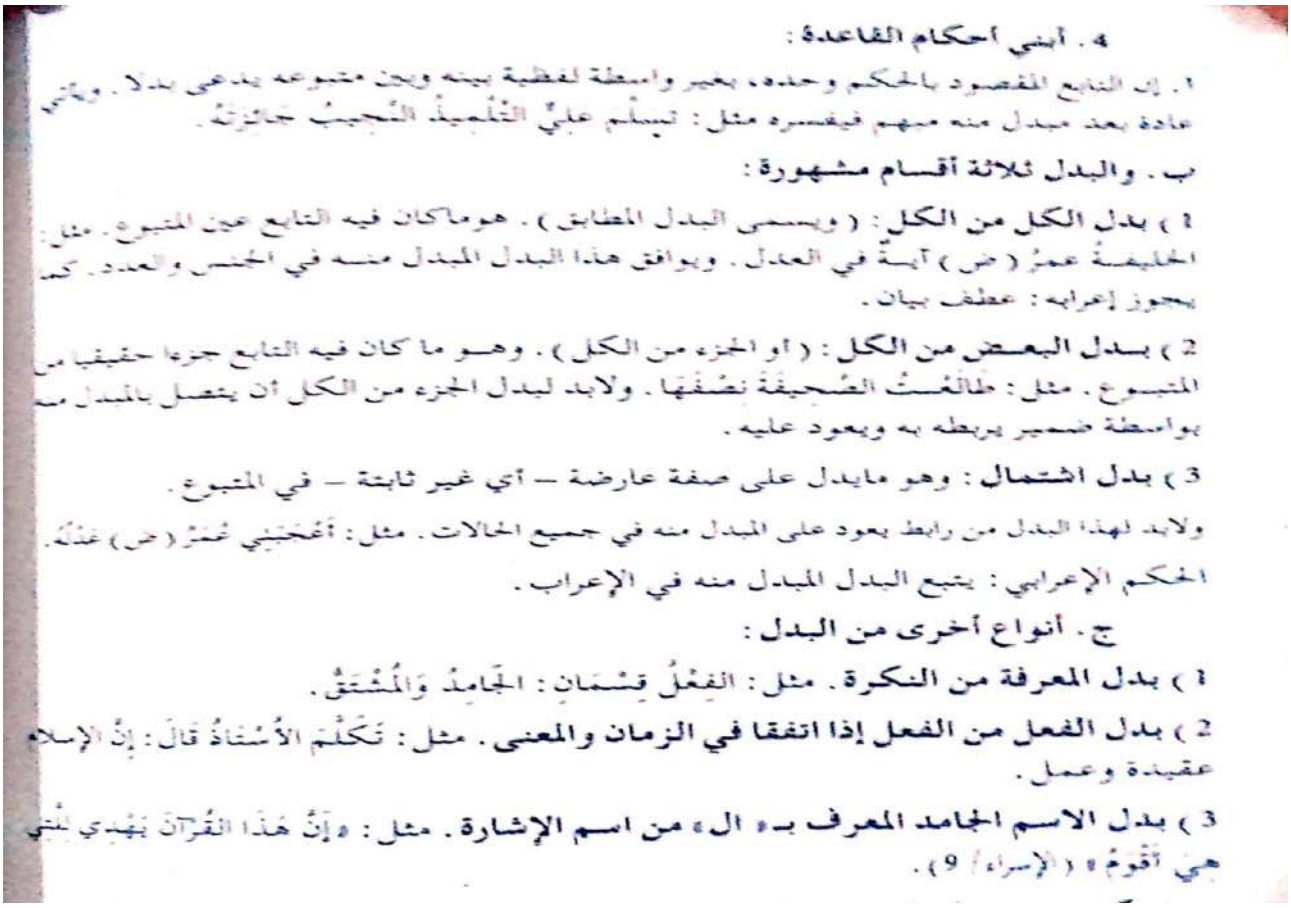
فكما هو موضح في الأمثلة السابقة، يتضح أن هذا النشاط يقوم على مجموعة من الأسئلة التي توجه المتعلم للتحليل، والموازنة بين الكلمات، والأمثلة، ثم ربط نتائج الموازنة لاكتشاف أحكام الظاهرة النحوية موضوع الدرس.

4. نشاط البناء:

يتجسد هذا النشاط في بناء أحكام القاعدة، وهو عبارة عن نشاط يلي نشاط الاكتشاف، وفيه يتم صياغة أحكام القاعدة التي اكتشفها المتعلم، ويتضمن كل الأحكام التي تم التوصل إليها المتعلم في نشاط الاكتشاف.

وفي الآتي إيراد أمثلة على نشاط "بناء أحكام القاعدة" التي جاءت مثبتة في كتب اللغة العربية من هذه المرحلة.

مثال من كتاب "المشوق"[1]:



4 . أبني أحكام القاعدة :

1. إن التابع المقصود بالحكم وحده، بغير واسطة لفظية بينه وبين متبوعه يدعى بدلا . ويأتي عادة بعد مبدل منه مبهم فيفسره مثل : تبسّم عليٌّ التّلميذُ النّجيبُ جائزتَهُ .

ب . والبدل ثلاثة أقسام مشهورة :

1) بدل الكل من الكل : (ويسمى البدل المطابق) . هو ماكان فيه التابع عين المتبوع . مثل : الخليفةُ عمرُ (ض) آيةٌ في العدل . ويوافق هذا البدل المبدل منه في الجنس والعدد . كما يجوز إعرابه : عطف بيان .

2) بدل البعض من الكل : (أو الجزء من الكل) . وهو ما كان فيه التابع جزءا حقيقيا من المتبوع . مثل : طالعْتُ الصّحيفةَ نصْفَها . ولابد لبدل الجزء من الكل أن يتصل بالمبدل منه بواسطة ضمير يربطه به ويعود عليه .

3) بدل اشتمال : وهو مايدل على صفة عارضة – أي غير ثابتة – في المتبوع .

ولابد لهذا البدل من رابط يعود على المبدل منه في جميع الحالات . مثل : أعْجَبَني عُمَرُ (ض) عَدْلُهُ .

الحكم الإعرابي : يتبع البدل المبدل منه في الإعراب .

ج . أنواع أخرى من البدل :

1) بدل المعرفة من النكرة . مثل : الفِعْلُ قِسْمانِ : الجَامِدُ وَالْمُشْتَقُّ .

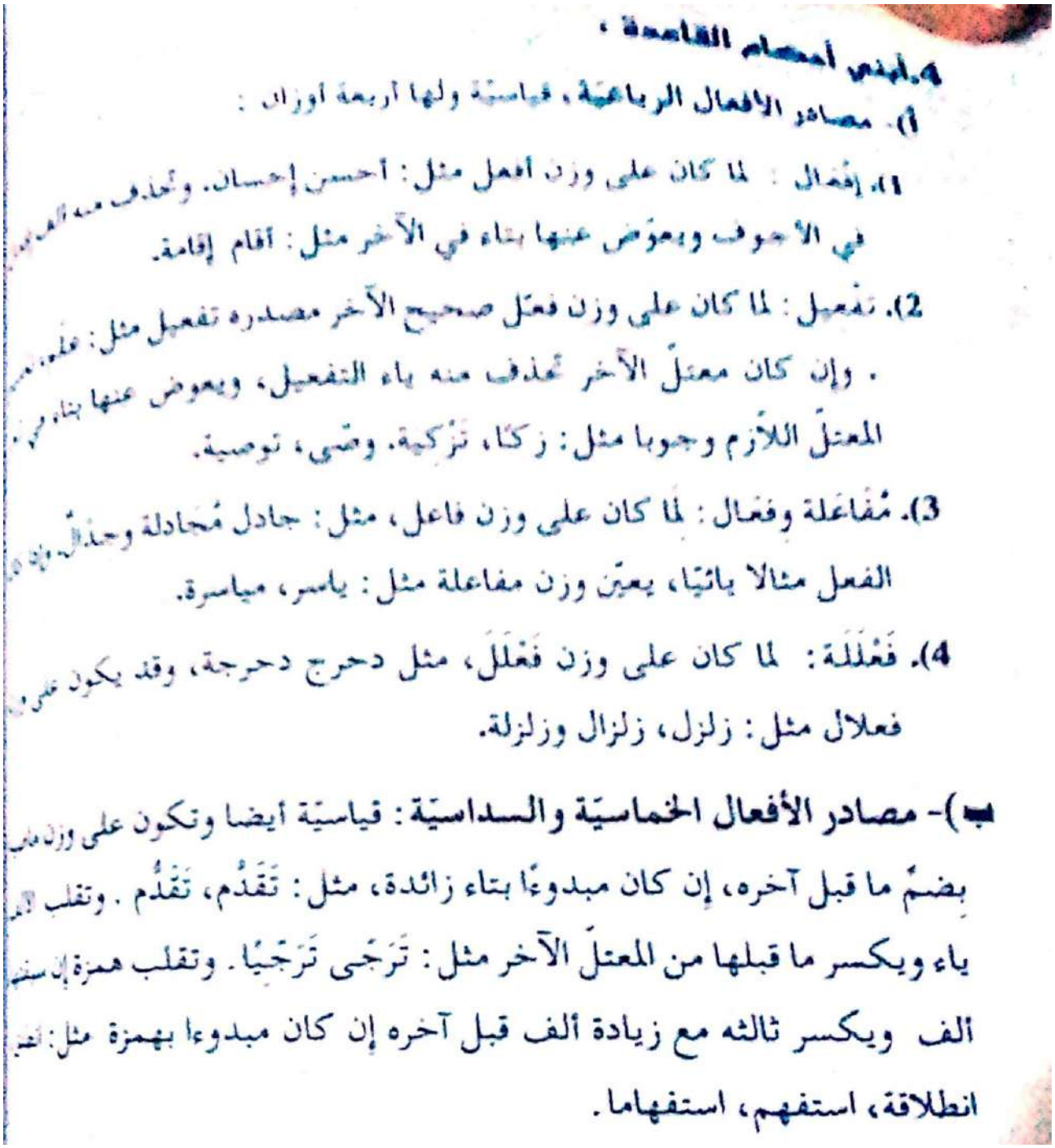
2) بدل الفعل من الفعل إذا اتفقا في الزمان والمعنى . مثل : تَكَلَّمَ الأُسْتاذُ قالَ : إنَّ الإسلام عقيدة وعمل .

3) بدل الاسم الجامد المعرف بـ « ال » من اسم الإشارة . مثل : « إنَّ هَذَا القُرآنَ يَهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ » (الإسراء/ 9) .

فمن خلال المثال يتضح أنه تم استبدال مصطلح القاعدة بمصطلح "بناء أحكام القاعدة"، أي أن أحكام القاعدة يتم بناؤها استنادا لنشاط الاكتشاف الذي توصل فيه المتعلمون إلى أحكام القاعدة، فيعاد في هذا النشاط تهديبها وتنظيمها.

مثال سنة الثانية من كتاب "الجديد"[2]:

[1]- حسين شلوف، أحسن تليلاني، محمد القروي، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، ص: 154.
[2]- أبوبكر الصادق سعد الله، كمال خلفي، مصطفى هواري، الجديد في النصوص والأدب والمطالعة، ص: 174.



4. لنبني أحكام القاعدة :

أ). مصادر الأفعال الرباعية، قياسيّة ولها أربعة أوزان :

1). إفعال : لما كان على وزن أفعل مثل: أحسن إحسان. وتحذف منه الهمزة في الأجوف ويعوّض عنها بتاء في الآخر مثل: أقام إقامة.

2). تفعيل : لما كان على وزن فعّل صحيح الآخر مصدره تفعيل مثل: علّم تعليم . وإن كان معتلّ الآخر تحذف منه ياء التفعيل، ويعوض عنها بتاء في المعتلّ اللاّزم وجوبا مثل: زكّا، تزكية. وصّى، توصية.

3). مُفاعَلة وفعَال : لما كان على وزن فاعل، مثل: جادل مُجادلة وجدالا. وإذا كان الفعل مثالا بائيّا، يعيّن وزن مفاعلة مثل: ياسر، مياسرة.

4). فَعْلَلَة: لما كان على وزن فَعْلَلَ، مثل دحرج دحرجة، وقد يكون على وزن فعلال مثل: زلزل، زلزال وزلزلة.

ب)- **مصادر الأفعال الخماسيّة والسداسيّة**: قياسيّة أيضا وتكون على وزن مضارعه بضمّ ما قبل آخره، إن كان مبدوءًا بتاء زائدة، مثل: تَقَدُّم، تَقَدُّم . وتقلب الألف ياء ويكسر ما قبلها من المعتلّ الآخر مثل: تَرَجّى تَرَجّيًا. وتقلب همزة إن سبقت ألف ويكسر ثالثه مع زيادة ألف قبل آخره إن كان مبدوءا بهمزة مثل: انطلق انطلاقة، استفهم، استفهاما.

ونشاط "بناء أحكام القاعدة" من كتاب "الجديد" يأخذ نفس الشكل الذي أخذه هذا النشاط من كتاب "المشوق"، بحيث إنه يحتوي على كل الأحكام التي تم اكتشافها في النشاط السابق،

أما بالنسبة للكتاب" اللغة العربية وآدابها" فيظهر وجود هذا النشاط لكن دون إعطائه أهمية كما ورد في كل من "المشوق" و"الجديد"، والمثال الآتي يبين ذلك[1]

I – في مجال قواعد اللغة

نـون الوقـايـة

– ماهي نون الوقاية؟ ماهي وظيفتها : أهي نحوية، صرفية أم لسانية؟ مم تقي؟

لمعرفة ذلك عد إلى النص وتأمل الجملتين:

... على اسم الله تكفلنا.

... أيّ هوى الأمّين شاجينا؟

– حوّل « تكفلنا »، « شاجينا » من ضمير المتكلمين إلى ضمير المتكلم المفرد.

– حدّد عناصر الجملتين .. ما الذي يحول بين الفعل تكفل واسم الفاعل شاجي وبين ياء المتكلم؟.. حاول قراءة الجملتين دون نطق النون .. هل تستطيع؟

– فماهي نون الوقاية وما وظيفتها؟

– نون الوقاية توضع لوقاية اللسان من استحالة الجمع بين الكلمة المضافة إلى ياء المتكلم وبين هذه الياء. وعليه فوظيفتها لسانية.

فبعد أن يتم اكتشاف أحكام (نون الوقاية) يتم تقديم الحكم الذي تم الوصول إليه، بتحديد مفهومها ووظيفتها، دون تنبيه المتعلم أنه في نشاط "بناء أحكام القاعدة" هذا من جهة، ومن جهة أخرى يظهر أن الواضع يعتمد على طريقة التلقين في تقديم الدرس النحوي والصرفي.

يتضح من خلال ما تم التطرق إليه حول نشاط "بناء أحكام القاعدة" أنه يستند إلى نشاط الاكتشاف، بحيث يعمل هذا النشاط على تنظيم وتهذيب، ما تم اكتشافه في النشاط السابق.

وقد توفر كل من كتاب "المشوق" و"الجديد" على هذا النشاط، في حين ظهر عدم اهتمام المؤلف في كتاب "اللغة العربية وآدابها" بهذا النشاط مما يدل على أنه يعتمد على منهجية التلقين، وهذا ما لا يجب توفره في تقديم أنشطة النحو والصرف في الفعل التعلمي، فقد أثبتت الكثير من الدراسات التي تطرقت إلى موضوع تيسير تعليم النحو عقم هذه الطرائق القائمة على

[1]- دراجي سعيدي وآخرون، اللغة العربية وآدابها، ص: 62.

التلقين في تمثل الدرس النحوي والصرفي في لغة المتعلم، كما أن المنظومة التربوية تعتمد المقاربة بالكفاءات التي تحث على الطرائق التفاعلية.

5. نشاط التقويم:

يقف هذا النشاط على التقويم النهائي الذي يطلق عليه اسم التطبيق أو التدريبات اللغوية والتي تكون عقب نهاية كل درس، قصد تدريب المتعلمين على أحكام القاعدة التي تم التوصل إليها، وكذا التعرف على مدى قدرتهم على استثمار أحكام الدرس في إنجاز هذه التمارين.

وفي كتب اللغة العربية المقررة لمرحلة التعليم الثانوي يتجسد هذا النشاط في "إحكام موارد المتعلم وضبطها" ويعتبر هذا المصطلح بديلا لما كان يطلق عليه بالأعمال التطبيقية في المقاربات السابقة فاستبدال مصطلح التطبيق بإحكام موارد المتعلم وضبطها يتعلق بما أقرته المقاربة بالكفاءات، ذلك أنها تعمل على توجية ممارسة المتعلم التطبيقية نحو الإدماج، والإدماج يتطلب من المتعلم أن يجند ويسخر موارده وإمكانتاه في وضعيات معقدة. والتي تظهر مدى تحكم المتعلم على قدرته على تجنيد مختلف موارده ودمجها حتى يبني كفاءته. فإحكام موارد المتعلم يسعى إلى تشكيل الكفاءة التي تسعى أنشطة اللغة العربية إلى بنائها لدى المتعلم فهذا النشاط من شأنه أن يعزز الكفاءة[1].

ويتم تشكيل هذه الكفاءة من خلال تفاعل المتعلم في الفعل التربوية مع المعارف والمعارف الفعلية حيث يعمل المتعلم على تسخيرها في وضعيات ذات دلالة، ليبين تمكنه من الكفاءة[2].

[1]- ينظر حسين شلوف، محمد خيط، دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص: 14.
[2]- ينظر منهاج السنة الأولى، ص: 26.

ووجد هذا النشاط عقب نهاية كل درس من دروس النحو والصرف في الكتاب المدرسي. قصد إحكام هذه الموارد وضبطها.

وينقسم هذا النشاط إلى ثلاثة مجالات؛

يطلق على المجال الأول اسم "مجال المعارف"؛ أي ضبط وإحكام موارد المتعلم في مجال المعارف. ويأتي هذا المجال في صيغة أسئلة تهدف إلى «اختبار مبادئ المعلومات التي يتوافر عليها المتعلم حول موضوع الدرس، ويقف هذا المجال على أدنى مستويات التفكير، ويأتي في صيغة: عين، ميز، استخراج[1]»، فهي تختبر ما يحصل عليه المتعلم من أحكام تتعلق بالدرس، وهي أسئلة تتسم بالبساطة، مما يجعلها غير كافية لبناء الكفاءة. مما يتطلب تدرجا في الأسئلة. ويطلق على المجال الثاني "مجال المعارف الفعلية"، وفي هذا المجال يطلب من المتعلم إبراز قدرته في استثمار مكتسباته في وضعيات تتصف بالصعوبة مقارنة بوضعيات مجال المعارف. حيث تقف الإجابة عن أسئلة هذا المجال على مهارة الاستعمال أي القدرة على تطبيق الأحكام التي توصل إليها في لغته المنطوقة والمكتوبة، بحيث تتجاوز مستوى الفهم إلى مستوى التطبيق والتحليل والتركيب «... وبنجاح التلميذ في التعامل مع أسئلة هذا المجال يكون قد برهن على حقيقة فهمه لموضوع الدرس، وبفهمه هذا يكون قد وسع من حجم موارده القبلية وبالتالي حجم كفاءته[2]».

[1]- ينظر حسين شلوف، محمد خيط، دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص: 15.
[2]- المصدر نفسه، ص:16.

أما المجال الثالث فيطلق عليه مجال "إدماج أحكام الدرس" وفي هذا الجزء من إحكام موارد المتعلم وضبطها، يطلب من المتعلم إنتاج فقرة ذات دلالة يوظف فيها أحكام الدرس، والمقصود بفقرة ذات دلالة هو أن يعالج المتعلم وضعية فعلية.

وتكون الوضعية ذات دلالة إذا[1]:

- تجعل المتعلم يستفيد من معارفه في معالجة واقعه المعين.

- إذا كان يشعر بفاعليتها وجدواها في علاج عمل معقد.

-إذا كانت تسمح للمتعلم من أن يميز الفرق بين ما يعلم من أجل إيجاد حل لوضعية معقدة وبين ما لايعلم.

- إذا كانت تسمح بتفعيل موارد مختلف المواد.

ومجال إدماج أحكام الدرس يقف على أحكام مستويات المجال المعرفي، المستوى التركيبي والتقويمي الذي يتجلى من خلاله إبداء الرأي مع التعليل. كما تتجسد في هذا النوع ممن الأسئلة مهارة المتعلم الكتابية. ويتم من خلاله تنمية الجانب الوجداني للمتعلم من خلال القيم التي تحملها[2].

فإدماج أحكام الدرس، يسمح للمتعلم بأن يبرهن على أنه قادر على تسخير مختلف مكتسباته بصور فعالة وإجرائية ومن ثمة تعطي للعملية التعليمية معنى خاص. ويعتبر هذا المجال

[1]- ينظر اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، مشروع لوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي، (اللغة العربية وآدابها، شعبة الآداب والفلسفة، اللغات الأجنبية، الجزائر، جانفي 2006، ص: 8.

[2]- ينظر اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، مشروع لوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي، (اللغة العربية وآدابها، شعبة الآداب والفلسفة، اللغات الأجنبية، الجزائر، جانفي 2006، ص: 8.

وضعية جزئية للموارد التي اكتسبها المتعلم من خلال الدرس تمهيدا لتجنيدها في مواقف أكثر تعقيدا[1].

من خلال الحديث على نشاط التقويم النهائي يتضح أن الهدف منه هو ضبط وإحكام موارد المتعلم، بشكل متدرج من السهل إلى الصعب، بحيث يتم البدء بأسئلة تتعلق بمجال المعارف التي تستهدف مستويات دنيا من المجال المعرفي، ثم مجال المعارف الفعلية التي تستهدف مستويات أعلى من المجال المعرفي تقف على التطبيق والتحليل والتركيب. ويقف مجال إدماج أحكام الدرس على قمة هرم مستويات المجال المعرفي، والتي يطلب فيها من المتعلم إنتاج فقرة يسخر فيها مواررده المتعلقة بأحكام الدرس في وضعية جزئية تهيئة للوضعية أكبر تعقيدا.

5-1. "إحكام موارد المتعلم وضبطها" في كتاب "المشوق":

تم في هذا العنصر تقسيم نشاط "إحكام موارد المتعلم وضبطها" إلى قسمين، قسم خاص بالنحو، وقسم خاص بالصرف، وفي الآتي تفصيل ذلك:

5-1-1. "إحكام موارد المتعلم وضبطها" الخاصة بالنحو:

للوقوف على هذا النشاط تم اعتماد الجدول الآتي، بحيث تم الاستناد إلى جملة الآسئلة الخاصة بقسم النحو والمثبتة في كتاب "المشوق" ، والتي ضمت أسئلة مجال المعارف، وأسئلة مجال المعارف الفعلية، و أسئلة إدماج أحكام الدرس، وفي الآتي بيان تكرار أسئلة كل مجال مع نسبه المئوية:

[1]- ينظر اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة أولى، ص: 4.

المجال	تكرارات الأسئلة	النسبة المئوية
المعارف	11	%22،91
المعارف الفعلية	24	%50
إدماج أحكام الدرس	13	%27
المجموع	48	%100

(19) جدول يمثل تكرار الأسئلة المثبتة في كتاب "المشوق" ونسبها المئوية.

بلغ مجموع أسئلة النحو في كتاب المشوق كما هو مبين في الجدول ثمانية وأربعين سؤالا من أصل اثنين وسبعين سؤالا؛ أي بنسبة قدرت بـ 66،67% وقد جاءت هذه الأسئلة موزعة على:

مجال المعارف بتكرار أحد عشر سؤالا أي بنسبة قدرها 22،91%

ومجال المعارف الفعلية بتكرار أربعة وعشرين سؤالا أي بنسبة 50%

ومجال إدماج أحكام الدرس بتكرار ثمانية عشر سؤالا سؤالا أي بنسبة 27،09%

وقد جاءت أسئلة مجال المعراف متنوعة بين:

1.**أسئلة التعيين:** تجسد هذا النوع من الأسئلة بستة أسئلة، جاءت من حيث الصياغة متنوعة بين عين لوحدها، مثل ما ورد في المثال الآتي: «عين المفعول لأجله فيما يأتي: قال ابن زيدون:

بنتم وبنا فما ابتلت جوانحنا شوقا إليكم ولا جفت مآقينا

– افعل الخير حبا للخير لا رغبة في الشهرة... [1]».

أو عين مع مطلب آخر، مثل ما ورد في السؤال الآتي:

«عين المبتدأ والخبر مبينا نوع كل منهما فيما يأتي: مجلس علم خير من عبادة شهر_ انتظار الفرج عبادة_ خير الكلام ما كان قليله يغنيك عن كثيره...[2]»

2.**أسئلة الاستخراج:** مُثل هذا النوع بثلاثة أسئلة، وقد جاءت بين استخرج فقط مثل استخرج حروف النصب والأفعال المنصوبة. أو استخرج مع مطلب آخر، مثل ما ورد في السؤال الآتي:

«استخرج الأفعال الناقصة فيما يأتي وعين اسمها وخبرها: قال أحد الحكماء: لا تطلب حاجتك ممن كان كذابا. فإنه يقربها لك بالقول ويبعدها عنك بالفعل...[3]»

بينما جاءت أسئلة "ميز" و"بين" بتكرار سؤال واحد لكل نوع.

يتضح أن أسئلة مجال المعارف تتسم بالبساطة، بحيث تعمل على تهيئة المتعلم إلى الأسئلة الأخرى، كما يتضح أنها تقف على مستوى الفهم من مستويات المعرفة؛ أي أنها تعمل على اختبار المتعلم في المستويات الدنيا من مستويات المعرفية، وهذا من شأنه أن يجعل هذه الأسئلة تتسم بالتدرج في طرح الأسئلة من السهل إلى الصعب.

أما أسئلة مجال المعارف الفعلية، والتي جاءت بنسبة أكبر مقارنة بالمجالات الأخرى، وتميزت هذه الأسئلة بالتنوع من حيث الشكل بين:

[1]- حسن شلوف، أحسن تليلاني، محمد القروي، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، ص: 116.
[2]- المصدر نفسه، ص: 43.
[3]- المصدر نفسه ص: 54.

1.أسئلة ملء الفراغ: وفي هذا النوع من الأسئلة«يقدم إلى الطالب نص محدوفة بعض كلماته وفق نظام معين، ثم يكلف الطالب بأن يملأ الفراغات التي أحدثها حدف هذه الكلمات[1] » وجاءت بتكرار أربعة أسئلة، حيث يُدعى المتعلم إلى إكمال عبارة، أو وضع حرف في المكان الخالي، أو بإتمام بعبارة مثل السؤال الآتي« ضع حرف النصب المناسب في المكان الخالي: لا تدخلوا الجنة...تؤمنوا، ولا تؤمنوا حتى تحابوا/ أتنهى عن قبيح...تفعله؟ ليس العطاء من الفضول سماحة...تجودوا وما لديك قليل...[2]»

2.أسئلة التحويل: وتقف هذه الأسئلة على مطالبة المتعلم بإدخال ظاهرة من الظواهر المدروسة على الجمل، ثم الوقوف على التغييرات التي طرأت على الجملة. وجاءت بتكرار أربعة أسئلة، ومن هذه الأسئلة المثال الآتي: «اشرح البيت الآتي شرحا أدبيا، ثم حول النعت المفرد إلى جملة:

ولا خير في ود امرئ متلون إذا الريح مالت مال حيث تميل[3]»،

فهذا السؤال جاء مركبا يتطلب مطلبين المطلب الأول يتمثل في شرح البيت، والشرح يقف على مستوى الفهم من المستويات المعرفة، والمطلب الثاني يتمثل في عملية التحويل، والتي تقف على مستوى التطبيق من مستويات المعرفية حيث إن عملية التحويل تتطلب من المتعلم الوقوف على القاعدة المدروسة حتى يتسنى له معرفة كيفية التحليل.

[1]- رجاء محمود أبو علام، تقويم التعلم، دار المسيرة، ط1، 2014، ص: 483.
[2]- حسن شلوف، أحسن تليلاني، محمد القروي، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، ص: 33.
[3]- حسن شلوف، أحسن تليلاني، محمد القروي، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، ص: 132.

المثال الثاني: «أدخل كل جملة مما يأتي فعلا ناقصا وغير ما يجب تغييره: الفارس شجاع في اقتحام الخطوب_ الجبان منبوذ من قومه_ الرجلان متلازمان في السفر_ الصحراء بحر من الرمال...[1]»، فهذا السؤال يقف على مستوى التطبيق من مستويات المعرفة.

3.**أسئلة الإعراب:** وفي هذا النوع من الأسئلة يطلب من المتعلم تحديد الوظيفة الإعرابية لكلمة، أو حرف، أو جملة. ويأتي هذا الإعراب في أربعة أنواع؛ جزئي خاص يطلب فيه من المتعلم إعراب كلمات معينة من نص محدد انطلاقا من القاعدة التي درسها. أما إذا طلب من المتعلم إعراب كلمات معينة من عبارات على جميع الأبواب النحوية فإنه يسمى إعرابا جزئيا عاما. ويسمى النوع الثالث بالإعراب الكلي الخاص، وفيه يطالب المتعلم بإعراب جملة تامة، في موضوع معين من المواضيع التي تمت دراستها، أما إذا طلب من المتعلم إعراب جمل تامة إعرابا كاملا يتضمن جميع ما درسه المتعلم في النحو فإنه يسمى إعرابا كليا عاما[2].

وجاءت أسئلة الإعراب بتكرار ثلاثة أسئلة. كالمثال الآتي: طلب من المتعلم شرح البيت أولا ثم الوقوف على إعرابه إعراب كلمات، فهو إعراب جزئي خاص، ونلاحظ أنها تضمنت مطلبين أي أن السؤال جاء مركبا وليس بسيطا، تقف على مستوى الفهم والتحليل، الفهم من خلال شرح البيت، تمهيدا لعملية الإعراب، ذلك أن الإعراب يقف على فهم المعاني أولا، والتحليل من خلال الوقوف على عملية الإعراب، لأن المتعلم يقوم بعملية تحليل الجملة لكي يتسنى له إعرابها.

[1]- المصدر نفسه، ص: 54.
[2]- ينظر محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية، دار الفكر العربي، ص: 541.

4.أسئلة التركيب: وتعنى هذه الأسئلة بمطالبة المتعلم بتركيب جملا أو فقرة من إنشائه، وذلك استنادا للظاهرة المدروسة، وجاءت هذه الأسئلة بتكرار اثني عشر سؤالا، نورد أمثلة لذلك:

«ركب ثلاث جمل بحيث يكون المبتدأ صريحا، مؤولا بالصريح، مشتقا استغنى بمرفوعه عن الخبر[1]».

وقد تأتي هذه الآسئلة في صيغة (هات) مثل «هات خمس جمل يكون فيها التوكيد معنويا ولفظيا[2]»

وكلها تفيد التركيب أي انتاج جمل أو فقرة مفيدة، وهي تمس مستوى التركيب من مستويات المجال المعرفي، ومستوى الاستجابة الآلية من مستويات المجال المهاري؛ حيث إن هذا المستوى يعنى بإجراء العمل عندما تصبح الاستجابات التي تم تعلمها اعتيادية... وتهتم نتاجات التعلم في هذا المستوى، بمهارات الأداء من مختلف الأنواع أداءا لا يثير تعبا أو عناء[3].

فأسئلة المجال المهاري تتسم بكونها أسئلة مركبة لا تقف على مطلب واحد، وإنما على مطلبين، كما أنها تقف على مستوى التطبيق، ومستوى التحليل، ومستوى التركيب.

5-1-2. إحكام موارد المتعلم وضبطها الخاصة بالصرف:

يمثل الجدول الآتي نشاط "إحكام موارد المتعلم وضبطها" الخاص بالصرف، وقد تم بناؤه انطلاقا من إحصاء تكرارت الأسئلة في كل مجال، وتمثلت نتائج الإحصاء في الآتي:

[1]- حسن شلوف، أحسن تليلاني، محمد القروي، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، ص: 43.
[2]- المصدر نفسه، ص: 144.
[3]- ينظر جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية، ص:575.

المجال	تكرارات الأسئلة	النسبة المئوية
المعارف	8	%33،33
المعارف الفعلية	11	%45،83
إدماج أحكام الدرس	5	%20،84
المجموع	24	%100

(20) جدول يمثل تكرار الأسئلة المثبتة في كتاب "الجديد" ونسبها المئوية.

يتضح من خلال الجدول أن نشاط "إحكام موارد المتعلم وضبطها" الخاص بالصرف جاء بتكرار أربعة وعشرين سؤالا أي بنسبة 33،33% موزعة على:

1.**مجال المعارف:** وجاءت بتكرار ثمانية أسئلة أي بنسبة 33،33%، وجاءت أسئلة هذا المجال متنوعة بين:

-**أسئلة التمييز:** بتكرار ثلاثة أسئلة، و كمثال لهذا النوع« ميز بين اسم الفاعل وصيغة المبالغة فيما يأتي: سباق_ معتد_ حذر_ حارث_ عالم_ شاعر_ مقدام_ شكور[1]»

-**أسئلة التعيين:** وجاءت هذه الأسئلة بتكرار سؤالين.

-**أسئلةالاستخراج:** مثال« استخرج اسم المفعول مما يأتي: جاء رجل إلى عمر بن الخطاب(رضي الله عنه) مستور شأنه، مجهول أمره وله قضية، فأحاله المستشار الذي تولى أمر القضاء، فقضى باجتهاده...[1] »

[1]- حسن شلوف، أحسن تليلاني، محمد القروي، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، ص: 183.

وهي أسئلة في عمومها جاءت بسيطة، ليست مركبة.

2.مجال المعارف الفعلية: وجاء هذا المجال بتكرار أحد عشر سؤالا أي بنسبة 45،83%

وتقف أسئلة هذا المجال على المستويات العليا من مستويات المجال المعرفي، كمستوى التطبيق والتحليل والتركيب. وقد جاءت أسئلة هذا المجال متنوعة بين الأسئلة الآتية:

-**أسئلة الصياغة:** وجاءت بتكرار أربعة أسئلة، وفيها يطلب من المتعلم صياغة الظاهرة المدروسة من الكلمات أو الأسماء التي تتضمنها النصوص المقدمة له. والملاحظ أن هذه الأسئلة جاءت مركبة بحيث يطلب من المتعلم الصياغة ثم توظيف ما صاغه في جمل مفيدة «صغ من الأفعال الآتية، أسماء الفاعلين، وضع كلا منها في جملة مفيدة: استرشد_ أقدم _ انطلق_ قال_ استراح_ علم_اهتدى _ تصالح_ ساعد[2]»

-**أسئلة التحويل:** يطلب من المتعلم في هذه الأسئلة تحويل ظاهرة صرفية إلى ظاهرة أخرى.وقد تأتي في صيغة سؤال بسيط، أو سؤال مركب. مثل«حول الأفعال المجردة فيما يأتي إلى أفعال مزيدة بحيث تستوفي كل صيغ الفعل الثلاثي المزيد بحرف ثم ضعها في جمل من إنشائك.

كتب_ قام_ عظُم_حسُن_قرُب_خرج[3]»

سؤال مركب حيث يطلب من المتعلم أن يحول الأفعال المجردة إلى أفعال مزيدة، ثم توظيفها في جمل.

[1]- المصدر نفسه، ص: 192.
[2]- المصدر نفسه، ص:183.
[3]- حسن شلوف، أحسن تليلاني، محمد القروي، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، ص: 171.

تقف أسئلة هذا المجال على أسئلة الصياغة والتحويل، والتي تمس مستوى التطبيق، ذلك أن كلا العمليتين تقف على تطبيق أحكام الدرس، كما تقف على مستوى التركيب من خلال عملية التوظيف التي تعنى بإنتاج جمل مفيدة. كما صيغت أسئلة هذا المجال صياغة مركبة، بحيث تتطلب الإجابة على سؤالين.

2-5. "إحكام موارد المتعلم وضبطها" في كتاب "الجديد":

يمثل الجدول الآتي "إحكام موارد المتعلم وضبطها" الخاصة بالنحو في كتاب "الجديد":

المجال	تكرارات الأسئلة	النسبة المئوية
المعارف	18	%27،28
المعارف الفعلية	31	%46،97
إدماج أحكام الدرس	17	%25،75
المجموع	66	%100

(21) جدول يمثل تكرار الأسئلة النحوية المثبتة في كتاب "الجديد" ونسبها المئوية.

بلغ مجموع أسئلة النحو كما هو مبين في الجدول ستة وستين سؤالا من أصل واحد وتسعين سؤال، أي بنسبة قدرها 72،52%. وقد جاءت هذه النسبة موزعة على:

1.**مجال المعارف:** جاء هذا المجال بتكرار ثمانية عشر سؤالا أي بنسبة 27،28%

وتنوعت أسئلته بين:

-**أسئلة التعيين:** ويطلب فيها من المتعلم أن يعين الظاهرة المدروسة، وقد جاءت صياغة هذا السؤال إما بـ(عين) أو(حدد). بتكرار ثمانية أسئلة. وقد جاءت بصيغة بسيطة يطلب من المتعلم تعيين الظاهرة فقط، أو في صيغة مركبة بتعيين الظاهرة، ثم الوقوف على السبب، مثل:

«حدد العاملين والمتنازع ثم بين لأي سبب منهما أسند:

آمل وأرجو أن تدنو مودتها وما إخال لدينا منك تنويل/ صبر واستعانا بالله المؤمنان/ جفوني ولم أجف الأخلاء[1]»

-أسئلة التبيين:

في هذه الأسئلة يطلب من المتعلم الوقوف على سبب الذي أدى إلى الظاهرة، وذلك بغرض اختبار مستوى الفهم عند المتعلم وهي أسئلة في عمومها جاءت بسيطة، جاءت بتكرار ثمانية أسئلة.

- أسئلة الاستخراج:

ويطلب في هذا النوع من الأسئلة استخرج الظاهرة اللغوية المدروسة، وقد جاءت بتكرار ثلاثة أسئلة، وهي في مجملها أسئلة بسيطة تتطلب الإجابة على سؤال واحد. ومثال ذلك السؤال الآتي: «استخرج المنادى المرخم واضبط آخره بالشكل:

أبثين إنك قد ملكت فاسجحي وخذي بحظك من كريم واصل[2]»

أسئلة تتطلب إجابة واحدة:

[1]- أبوبكر الصادق سعد الله، كمال خلفي، مصطفى هواري، الجديد في الأدب والنوص، والمطالعة الموجهة، ص: 208.
[2]- المصدر نفسه، ص: 145.

«مالذي أوجب إلغاء عمل إن وما في الجمل الآتية؟»

2-**مجال المعارف الفعلية:** وجاء هذا المجال بتكرار واحد وثلاثين سؤالا بنسبة قدرها %46،97

وجاءت أسئلته موزعة على :

-**أسئلة التركيب:** ويطلب في هذه الأسئلة من المتعلم توظيف الظاهرة المدروسة؛ أي تقف على جانب الإنتاج، إما انتاج جمل أو فقرة، وجاء تكرار هذا النوع من الأسئلة بتسعة عشر سؤالا. تنوعت صياغة هذا السؤال بين استعمال الظاهرة المدروسة بفعل (استعمل)، والاتيان بأمثلة على الظاهرة المدروسة بفعل(هات)، أو مطالبته بتكوين جمل وتوظيف الظاهرة المدروسة بالفعل(كون)

ونورد المثال الآتي على سبيل التمثيل«هات مثالين من أسلوب الإغراء بحيث يكون الفعل فيهما محدوفا وجوبا[1]».

-**أسئلة ملء الفراغ:** يطلب من المتعلم في هذا النوع من الأسئلة ملء الفراغ بظاهرة مناسبة، وقد جاء هذا النوع بسبعة أسئلة، وتتميزت بالبساطة لأنها تقف على مطلب واحد. كما أنها تتطلب تطبيق أحكام الظاهرة المدروسة، وبهذا فهي تمس مستوى التطبيق، ونورد السؤال الآتي على سبيل التمثيل«أتمم الفراغ بما يناسب من مخصوص فيما يلي:

1-بنا.....نبني صرح الوطن.

2-نحن.....ننير للشباب طريق المستقبل.

[1]- المصدر نفسه، ص: 72.

3-أنتم....تدافعون عن أوطانكم[1]»

- **أسئلة الإعراب:** ويطلب من المتعلم في هذه الأسئلة بتحديد الوظيفة الإعرابية، وقد جاءت بتكرار أربعة أسئلة ، ويطلب من المتعلم إعراب كلمة أو جملة، أو بيتا أو شطرا. وتقف أسئلة الإعراب على تحليل الكلمة المراد إعرابها، بالوقوف على ما يسبقها وما يليها لتحديد المحل الإعرابي، لهذا فهي تقف على مستوى التحليل من المستويات المعرفية. ونورد على سبيل التمثيل السؤال الآتي«أعرب: ألم تر أن المرء يشبع بطنه وناظره فيما ترى ليس يشبع[2]»

5-2-2. نشاط إحكام موارد المتعلم وضبطها" الخاص بالصرف:

يمثل الجدول الآتي نشاط "إحكام موارد المتعلم وضبطها" الخاص بالصرف:

المجال	تكرارات الأسئلة	النسبة المئوية
المعارف	8	%32
المعارف الفعلية	10	%40
إدماج أحكام الدرس	7	%28
المجموع	25	%100

(22) جدول يمثل تكرار أسئلة الصرف المثبة في كتاب "الجديد" ونسبها المئوية.

من خلال الجدول يتضح أن أسئلة الصرف جاءت بتكرار 25 سؤالا أي بنسبة قدرت بـ 27،78% موزعة على:

1.مجال المعارف: وجاءت أسئلة هذا المجال بتكرار 8 أسئلة بنسبة قدرت بـ 32 %

[1]- أبوبكر الصادق سعد الله، كمال خلفي، مصطفى هواري، الجديد في الأدب والنوص، والمطالعة الموجهة، ص: 66.
[2]- المصدر نفسه، 106.

وقد جاءت متنوعة بين:

1.أسئلة التعيين: وتقف هذه الأسئلة على تحديد الظاهرة الصرفية المدروسة وجاءت بتكرار سؤالين فقط.

2.أسئلة التبيين، ويطلب من المتعلم في هذه الأسئلة أن يقوم بالوقوف على توضيح السبب الذي أدى إلى حدوث الظاهرة الصرفية، وجاءت بتكرار أربعة أسئلة. ونورد على سبيل التمثيل السؤال الآتي: «بين سبب كل جمع مما يأتي مع ذكر السبب: الكراسي، الطاولات، الفرس، البرتقال، الرسل، الطلبة، العصافير، المبدعون[1]»

وجاءت أسئلة الاستخراج، بسؤال واحد ممثلة في السؤال الآتي:«استحرج مصادر الأفعال الثلاثية ثم دل على وزنها وفعلها: أحمد الله حمدا كثيرا على أني لست من خصوم الشعر الحر ولكن من حق الشعراء أن يدفعوا عن أنفسهم الجوْار مهما يكن مصدره وقد كثُر الأحذ والرد بدل التجديد في الشعر، وحول العدول عن الوزن والقافية»[2]

وهي في جملتها أسئلة بسيطة تقف على توضيح، أو تعيين أو استخراج الظاهرة الصرفية المحددة، ولهذا فهي تقف على مستوى الفهم من مستويات المعرفة، أي مستوى الدنيا.كما أنها جاءت بسيطة في صياغتها تتطلب الإجابة عن مطلب واحد.

2. مجال المعارف الفعلية:

جاءت أسئلة هذه المجال بتكرار عشر أسئلة أي بنسبة 40% وتنوعت أسئلته بين:

[1]- أبوبكر الصادق سعد الله، كمال خلفي، مصطفى هواري، الجديد في الأدب والنوص، والمطالعة الموجهة، ص: 176.
[2]- المصدر نفسه، 165.

أسئلة التركيب والتي قدرت بثمانية أسئلة يطلب فيها من المتعلم إنتاج جمل أو فقرة، بتوظيف أحكام الظاهرة الصرفية المدروسة. ونورد السؤال الآتي على سبيل التمثيل«هات ثلاث كلمات تشتمل على إبدال، ثم صغ كل واحدة في جملة مفيدة[1]»

أما كل من أسئلة التحويل والاستخراج فقد جاءت بتكرار سؤال واحد لكل نوع منها.

5-2-3. نشاط "إحكام موارد المتعلم وضبطها" في كتاب "اللغة العربية وآدابها":

اتخذ التقويم في كتاب "اللغة العربية وآدابها" شكلا مغايرا لما ورد في كل من كتاب "المشوق" وكتاب "الجديد"، فإذا كان نشاط إحكام موراد المتعلم وضبطها يلي بناء التعلمات، أي بعد بناء المتعلم لأحكام القاعدة، فإن هذا النشاط قد غاب في دروس النحو والصرف من هذه السنة، فلم تأخذ هذه الخطوة حظها من الدرس على الرغم من أهميتها في تدريب المتعلمين على أحكام القاعدة، فلا بد أن يُذَيل كل درس بهذه الخطوة.

فمن خلال الاطلاع على كتاب اللغة العربية يظهر أنه «ذيل كل محور بتقييم تحصيلي غايته إحكام موارد المتعلم وضبطها وتفعيلها، انطلاقا من نص متبوع بأسئلة اختبارية، ووضعية أو وضعيتين لإدماج المعارف التي تم تحصيلها في مختلف نشاطات المحور[2]». فنشاط إحكام موارد المتعلم جاء بعد نهاية كل محور ، فبعد أن تتم دراسة النصين الأدبيين بما يتبعه من روافد والنص التواصلي يتم تفعيل موارد المتعلم بواسطة هذا النشاط.

[1]- المصدر نفسه، ص: 249.
[2]- مقدمة كتاب اللغة العربية السنة ثالثة ثانوي.

يتخذ نشاط "إحكام موارد المتعلم وتفعيلها" من حيث الشكل نموذج امتحان شهادة البكالوريا وذلك بغية تهيئة المتعلم لامتحان الشهادة، وهي عبارة عن نص يتضمن أسئلة البناء الفكري و أسئلة البناء اللغوي، ووضعية إدماجية أو وضعيتين.

وتأتي أسئلة كل من النحو والصرف ضمن أسئلة البناء اللغوي. وكذلك ضمن الوضعية الإدماجية.

5-2-3-1. أسئلة النحو والصرف في البناء اللغوي:

يمثل الجدول الآتي أسئلة النحو والصرف المثبتة في كتاب اللغة العربية وآدابها" والتي تضمنتها أسئلة البناء اللغوي، حيث تم فيه ذكر نص السؤال والمحور الذي ينتمي إليه مع تحديد المستوى الذي يستهدفه كل سؤال.

المحور	نص السؤال	نوعه
1	/	/
2	1.تكرر حرف "ف" في النص ماهي دلالاته المختلفة، وكيف ساهم في بناء النص؟ 2.ورد حرف الجر "بـ" في النص بعدة معان. أذكرها مدعما إجابتك بأمثلة.	1. سؤال تحليلي يستهدف الوقوف على النص وتحليله لمعرفة المعنى الذي يحمله "ف" و"بـ". مع تدعيم الإجابة بمثال أي مستوى التركيب.
3	/	/
4	1.ماالمعاني التي أفادتها "إذا" في القصيدة وما	يفيد هذا السؤال التحليل،

	إعرابها في نحو قول الشاعر"فإذا ما راح فكري عبثا"	سواء من حيث الوقوف على المعاني التي تفيدها "إذا"، أو من حيث الإعراب.
5	/	/
6	/	/
7	/	/
8	1.في النص بدل جملة. عينه. 2. أعرب لا تجعلوني"	1. يقف السؤال الأول على مستوى الفهم من خلال تعيين البدل. 2.يقف السؤال الثاني على مستوى التحليل من خلال الوقوف على إعراب الجملة
9	1.أساليب الشرط والتوكيد بارزة في النص. مادورها في بناء النص؟ دعم إجابتك بأمثلة من النص.	يستهدف هذا السؤال مستوى التحليل من خلال الوقوف على المعاني التي أدتها كل من أسلوب الشرط والتوكيد، وكذا تدعيم ما توصل إليه المتعلم بأمثلة.
10	1.ابحث في النص عن(اسم الجمع) وعلل سبب التسمية. 2. اشكل الجملة الآتية: (ثم تصدق أن الدعوات	1.يستهدف السؤال مستوى التحليل بحيث يقف المتعلم على

	كاملة لصناعة منطقة ضغط منخفظ). 3.ما هي مواضع فتح همزة "إن".	مواضع اسم الجمع. 2. من خلال قيام المتعلم بعملية ضبط الجملة بالشكل والوقوف على تحديد محل كل كلمة فالسؤال يستهدف التحليل. 3. يستهدف هذا السؤال مستوى التذكر.
11	/	/
12	1.هل يصح إلحاق نون التوكيد بالفعل المضارع في التعبير الآتي: (لا أدري). 2.ما المعنى الذي أفادته "ما" في كل تركيب مما يأتي: (مالك تبكين؟)و(مما تتصورين؟) 3؟ أعرب (إذن) في قول نوارة: (ومتى يكون إذن؟)	تستهدف هذه الأسئلة مستوى التحليل من خلال الوقوف على الجمل وتحليلها سواء أتعلق الأمر بتحديد معانيها، أو إعرابها.

(23) جدول يمثل أسئلة النحو والصرف المثبة في كتاب "اللغة العربية وآدابها" في قسم البناء اللغوي.

من خلال الجدول يتضح أن عدد المحاور هو اثنا عشر محورا، فجاءت ستة محاور لم تتضمن أسئلة البناء اللغوي مواضيع النحو والصرف، أي أن المحاور الست الأخرى تضمنت أسئلة البناء اللغوي مواضيع النحو والصرف. حيث بلغ عدد هذه الأسئلة اثني عشر سؤالا:

اثنان منها للصرف والتي جاءت ضمن المحاورين العاشر والثاني عشر. وعشر أسئلة للنحو والتي جاءت ضمن المحاور الآتية: الثاني، والرابع، والثامن، والتاسع، والعاشر، والثاني عشر. تستهدف الأسئلة النحوية والصرفية مستوى التحليل وذلك من خلال قيام المتعلم بعملية تحليل النص وتحديد الظاهرة النحوية أو الصرفية التي طُلب منه الوقوف عليها، ثم تحديد المعاني التي أضافتها في النص، مثل (ما المعاني التي أفادتها "إذا" في القصيدة؟ تكرر حرف "ف" في النص، ما دلالته المختلفة؟ وكيف ساهم في بناء النص؟). وهي بهذا أسئلة تمس البنية العميقة للنص، بحيث يتطلب من المتعلم قراءة النص القراءة السطحية ثم تحليله والتغلغل في كنهه لتحديد الدلالات التي تحملها الظاهرة النحوية المستهدفة.

ويتضح من خلال الجدول أن أسئلة الإعراب والتي تستهدف مستوى التحليل، قد بلغ عددها ثلاثة أسئلة وهي أسئلة قليلة مقارنة بعدد الدروس المقررة لهذه السنة والتي بلغ عددها ثمانية وعشرين درسا. كما تضمنت أسئلة مباشرة تستهدف الفهم والذي مثله السؤال الآتي (في النص بدل عينه) وسؤال آخر يستهدف التذكر تمثل في(ما هي مواضع فتح همزة "إن"؟).

ومن خلال تحليل الجدول يمكن تسجيل الملاحظات الآتية:

– يتضح أن الأسئلة لم تكن شاملة لما جاء في درس النحو والصرف في كل محور، فإذا علمنا أن كل محور يتضمن درسين أو ثلاثة دروس بمعدل ثمانية وعشرين درسا في النحو والصرف فكيف يمكن لهذه الأسئلة البالغ عددها اثني عشر سؤالا من النحو والصرف أن تجعل المتعلم قادرا على ضبط وتفعيل موارده؟

– ركزت معظم الأسئلة على مستوى التحليل، وهو من المستويات العليا في صنافة "بلوم"، فالواضع يهدف إلى أن يرتقي بالعمليات العقلية للمتعلم بتجاوز المستويات الدنيا إلى مستوى التحليل من خلال تقصي المعاني التي تضفيها الظواهر النحوية على النص، وبالتالي فهو يتجاوز الأسئلة التقليدية التي تقتصر في غالب الأحيان على تحديد الوظيفة الإعرابية.

– على الرغم من أن الواضع يهدف إلى تهيئة المتعلم نفسيا من خلال نشاط "إحكام موارد المتعلم وضبطها وتفعيلها"، إلى امتحان شهادة البكالوريا، من خلال الشكل الذي أخذته هذه الوضعية إلا أن هناك الكثير من المواضيع غُيبت في هذه الأسئلة.

– خطوة التقويم النهائي جد مهمة في أي درس، وغيابها في الكتاب المدرسي سيؤدي لا محال إلى إهمال عملية التدريب والتطبيق من طرف المعلم والمتعلم.

5-3. مجال إدماج أحكام الدرس:

يأتي نشاط إدماج أحكام الدرس عقب مجال المعارف الفعلية، حيث يعنى الأخير بتدريب المتعلم على توظيف الظاهرة المدروسة في جمل أو الإتيان بجمل تتضمن أحكام الظاهرة النحوية أو الصرفية المدروسة، أو يتضمن تمرينات تتطلب من المتعلم تحديد الوظيفة الإعرابية، وهذا يعني أن نشاط "إدماج أحكام الدرس" لا يحتوي على توظيف الظاهرة أو إعرابها، وإنما يختلف فيها نشاط المتعلم، وبما أن نشاط مجال المعارف الفعلية يتميز بالصعوبة في أسئلته مقارنة بمجال المعارف الفعلية، فإنه لابد أن يختلف نشاط الإدماج في الصعوبة عنه.

ولنشاط الإدماج أنواع منها الإدماج النهائي والمرحلي والجزئي، فالإدماج النهائي يرتبط بالكفاية المستهدفة خلال السنة الدراسية، بحيث إنه يتيح للمتعلم إدماج الكفايات المرحلية في وضعيات مشكلة تتيح للمتعلم تجنيد كل موارده التي اكتسبها خلال سنة دراسية. أما الإدماج المرحلي فيرتبط بالكفايات المستهدفة خلال مرحلة معينة من السنة الدراسية، والإدماج الجزئي يرتبط بأنشطة البناء والتدريب، حيث إنها تتيح للمتعلم ربط تعلماته السابقة بالجديدة، وتمكنه من تعبئة جزء من موارده المرتبطة بالكفاية واستثمارها في وضعيات مشكلة تتدرج من حيث الصعوبة[1].

فنشاط إدماج أحكام الدرس هو عبارة عن إدماج جزئي يهدف إلى تجنيد جزء من موارد المتعلم واستثمارها في حل وضعيات تتميز بالصعوبة مقارنة بمجال المعارف الفعلية، وتتدرج في الصعوبة مقارنة بوضعيات الإدماج المرحلي والنهائي. فهو يلي نشاط البناء في الدرس النحوي والصرفي، كما يلي نشاط التدريبات المتمثلة في مجال المعارف والمعارف الفعلية، ويُعنى بالتركيز على الظاهرة المدروسة وتوظيفها من أجل تنمية الكفاءة الختامية، لأنها هنا مجرد كفاءة جزية، وكل ما تمكن المتعلم من حل الوضعية المقدمة له كلما نمت كفاءاته الجزئية وتهيأ لتحقيق الكفاءة المرحلية، ثم الكفاءة النهائية.

فهو عبارة عن نشاط غايته الربط بين العناصر المتصلة والمنفصلة لتعمل في إطار منسجم بغية الوصول إلى تحقيق الكفاءة المستهدفة. بحيث إنه يُعنى باستثمار مكتسبات المتعلم لتجنيدها في شكل تعبوي مترابط ضمن وضعيات ذات دلالة، من شأنها أن تبرز الفائدة من كل

[1] _ ينظر عبد الرحمن التومي، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، د د، د ط، 2008، ص: 26.

تعلم، ويربط بين النظري والتطبيقي، ويعطي قيمة للمواد التي تعلمها المتعلم[1]، وهذا ما يجعل التعلم بالمقاربة بالكفاءات يختلف عن التعلمات القديمة التي كانت تهدف إلى حشو ذهن المتعلم بكم من المعارف والمعلومات، ونجاح المتعلم فيها مرتبط بمقدرته على استيعاب أكبر قدر ممكن منها، في حين أن فاعلية المقاربة بالكفاءات من خلال وضعية الإدماج تسعى إلى ترسيخ هذا المعلومات، وتمثيلها لدى المتعلم في شكل موارد يستطيع استغلالها في وضعيات مختلفة، فنجاح المتعلم في هذه المقاربة يقف على مقدرته في استثمار موارده لحل الوضعيات التي تواجهه. فالمتعلم هو الفاعل في هذه الوضعية.

يمثل الجدول الآتي نشاط إدماج أحكام الدرس في كتاب "المشوق" حيث تم التطرق إلى موضوع الدرس، وربطه بنص الوضعية الإدماجية، وفي الآتي بيان ذلك:

الوحدة	عنوان النص	موضوع الدرس	نص الوضعية	صفحة
1	في الإشادة بالصلح والسلام	جزم الفعل المضارع	اكتب فقرة تتحدث فيها عن مزايا الحياة في ظل السلم والوئام بتوظيف ما يناسب من أدوات الشرط الجازمة لفعلين مضارعين	ص: 22
1	ظاهرة الصلح والسلم في العصر الجاهلي	رفع الفعل المضارع ونصبه	ركب فقرة تتمحور حول أساليب التحصيل العلمي بتوظيف الفعل المضارع المنصوب بأن مضمرة مع لام التعليل، لام الجحود، فاء السببية/ واو المعية	ص: 34.

[1]- ينظر خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص: 172-173

2	الفروسية	المبتدأ والخبر وأنواعهما	اشرح البيت الآتي مبينا سبب تفضيل الشاعر للرأي على الشجاعة بتوظيف أحكام درس المبتدأ والخبر. الرأي قبل شجاعة الشجعان هو أول وهي المحل الثاني	ص:43
2	الفتوة والفروسية عند العرب	كان وأخواتها	كانت شجاعة العربي محط إعجاب القدماء والمحدثين من عرب وأجانب. ابحث عن أثر ما كتبه هؤلاء موظفا الأفعال الناقصة.	ص:55
4	الأمثال والحكم	لا النافية للجنس	ركب فقرة من إنشائك تبرز فيها أهمية الجد والاجتهاد في تحقيق الطموح والآمال بتوظيف "لا" النافية للجنس.	ص: 72
4	معلم الأمثال	المفعول به	اشرح البيت الآتي باستعمال المفعول به، ثم أعرب الشطر الأول منه: صن النفس واحملها على ما يزينها تعش سالما والقول فيك جميل	ص:83
6	من شعر النضال والصراع	الحال	الأم هي منبع الحياة وركن الأسرة المكين ومصدر السعادة والحب والحنان. -تحدث عن مشاعرك إزاء أمك باستخدام ما يناسب من أشكال الحال.	ص:104

6	الشعر في صدر الإسلام	المفعول لأجله	اجعل كلا من المصادر الآتية مفعولا لأجله في جمل مفيدة مشكولة: تعظيم- إجلال-وفاء-بحث-اقتناع-استحياء. أعرب ما يأتي: نهضت للمراجعة-أمسك لسانك عن الخصام صونا لنفسك.	ص: 177
8	من تأثير الإسلام في الشعر والشعراء	النعت بنوعيه	زرت مكتبة كثيرة رفوفها، واسعة قاعاتها، متنوعة كتبها. -تحدث عما يعتمل في نفسك من خلال هذه الزيارة باستخدام ما يناسب من النعت.	ص: 132
8	من آثار الإسلام في الفكر واللغة	التوكيد	بمناسبة اليوم العالمي للصحة، كلفك أستاذك بكتابة مقال تحث فيها المدخنين على تجنب التدخين وترغبهم في ممارسة الرياضة. -اكتب هذه المقالة باستعمال ما يناسب من التوكيد اللفظي والمعنوي.	ص:144
9	في مدح الهاشميين	البدل	اكتب جملا حسب حالات الإبدال التي درستها، متحدثا عن المطالعة وفوائدها.	ص: 155

10	من الغزل العفيف	الفعل المجرد والمزيد ومعاني حروف الزيادة	علق على مباراة كرة القدم، واصفا تحركات اللاعبين على أرضية الميدان مستخدما الأفعال المجردة والأفعال المزيدة بمعان مختلفة.	ص:171
10	الغزل العذري في عهد بين أمية	اسم الفاعل وصيغ المبالغة	وظف اسم الفاعل وصيغ المبالغة في شرح استعمال تعليمة دواء لأخيك.	ص: 184
11	من مظاهر التجديد في الشعر الأموي في مدح عبد المالك بن مروان	اسم المفعول	زرت مصنعا وشاهدت العمل منكبين على أعمالهم بكل جد ونشاط. –صف هذا المشهد باستخدام ما يناسب من اسم المفعول.	ص:193
11	التجديد في المديح والهجاء	الممنوع من الصرف	قيل (بالعلم والمال يبني الناس أوطانهم) اشرح هذه الفكرة باستخدام ما يناسب من الممنوع من الصرف.	ص:202
12	الكتابة في العصر الأموي	الصفة المشبهة	وظف الصفة المشبهة في وصفك لمقصورة بها بركو يجري الماء فيها، وفي وسطها تمثال أسد.	ص:213

(24) جدول يمثل نشاط إدماج أحكام الدرس المثبت في كتاب "المشوق"

بلغ مجموع الوضعيات الإدماجية الجزئية ست عشرة وضعية؛ أي بمعدل وضعيتين في كل وحدة، بحيث ترتبط الوضعية الأولى بالنص الأدبي والوضعية الثانية بالنص التواصلي، فتصبح تبعا لذلك 8 وضعيات للنص الأدبي وأخرى للنص التواصلي.

ومن منظور المقاربة النصية التي تنص على تفعيل أنشطة اللغة انطلاقا من النص المدروس، وربط فروعها في شكل لحمة متكاملة، فقد بلغ مجموع الوضعيات المرتبط بالنص المدروس، ثلاث وضعيات من أصل ست عشرة وضعية، وتمثلت هاته الوضعيات في وضعية الوحدة الأولى، فموضوع النص الأدبي جاء تحت عنوان "الإشادة بالصلح والسلام" وفي الوضعية طلب من المتعلم كتابة فقرة يتحدث فيها عن مزايا الحياة في ظل السلم والسلام. وكذلك الحال بالنسبة لنص "الفتوة والفروسية عند العرب" حيث تم مطالبة المتعلم بالبحث عن الكتابات التي تحدثت عن شجاعة العربي، وكذلك الحال في الوضعية درس المفعول به فالنص الأدبي المدروس يتحدث عن الأمثال والحكم، وفي الوضعية طُلب من المتعلم شرح البيت المتمثل في حكمة بتوظيف أحكام المفعول به.

ووجدت وضعيات إدماجية جزئية جاءت مواضيعها متنوعة فطلب من المتعلم في الوضعية التابعة لدرس رفع الفعل المضارع بكتابة فقرة تتحدث عن التحصيل العلمي، وكان موضوع النص يتحدث عن ظاهرة الصلح والسلم في العصر الجاهلي. وفي درس "لا النافية للجنس" طلب من المتعلم كتابة فقرة يبرز فيها أهمية الجهد والاجتهاد بتوظيف أحكام لا النافية للجنس وكان موضوع النص المدروس يتحدث عن الحكم والأمثال. وفي درس الحال طلب من المتعلم

كتابة فقرة يتحدث فيها عن مشاعره إزاء أمه، وكان موضوع النص يتحدث عن شعر النضال والصراع. وفي درس النعت طلب من المتعلم كتابة فقرة يتحدث فيها عن زيارته لمكتبة بتوظيف أحكام الدرس، وكان موضوع النص يتحدث عن تأثير الإسلام في الشعر والشعراء. وفي درس التوكيد طلب من المتعلم كتابة مقال يحث فيه المدخنين على تجنب التدخين بتوظيف أحكام الدرس. وفي درس اسم المفعول طلب من المتعلم كتابة فقرة يصف فيها زيارته لمصنع باستخدام أحكام الدرس، وفي درس "الممنوع من الصرف" طلب من المتعلم شرح الفكرة المتمثلة في (بالعلم والمال يبني الناس أوطانهم)، بتوظيف أحكان الدرس، وكان موضوع النص التواصلي يتحدث عن التجديد في المديح والهجاء.

من خلال ما مر بنا، توجد سبع وضعيات لا يرتبط موضوعها بالنص المدروس، وإنما هي قضايا متنوعة، يطلب فيها من المتعلم إنتاج فقرة يتحدث فيها عن موضوع معين بتوظيف أحكام الدرس.

وهناك وضعيات لم يتم فيها مطالبة المتعلم بكتابة فقرة، وإنما جاءت على شكل تمرين أي أنها لم تأخذ شكل الوضعية. ففي درس" المبتدأ والخبر وأنواعهما" تبدأ الوضعية بالفعل (اشرح) حيث طلب من المتعلم شرح البيت الشعري بتوظيف أحكام الدرس، كما هو موضح في الجدول. فوروده بهذا الشكل لا يتطابق مع الوضعية الإدماجية، وإنما هو عبارة عن تمرين يهدف إلى توظيف أحكام الظاهرة المدروسة. وكذاك الأمر بالنسبة لدرس "المفعول به" نجد الواضع يطلب من المتعلم شرح البيت ثم إعراب شطره. وكذلك الحال بالنسبة لدرس "اسم الفاعل وصيغ

المبالغة" بُدأت الوضعية بالفعل (وظف) حيث طُلب من المتعلم توظيف أحكام الدرس في كتابة تعليمة دواء، والأمر نفسه بالنسبة لدرس "الصفة المشبهة" وكما هو موضح في الجدول بُدأت الوضعية بالفعل (وظف) أحكام الدرس في وصف مقصورة.

فهاته الوضعيات لا تتطابق مع الوضعية الإدماجية من حيث المكونات؛ إذ تتضمن الوضعية شكلا واحدا يضم ثلاث مكونات، يتمثل المكون الأول في[1]:

1-السند: ويتمثل في مجموع الوسائل التي تعرض على المتعلم في شكل مسألة، صورة، أو نص. ولكل سند سياق يحدد المحيط الذي توجد فيه جملة المعلومات التي سيعتمدها المتعلم في إنتاجه.

2-المهمة: وتتمثل في الأنشطة المطلوب من المتعلم القيام بها، والتي يعبر عنها بأفعال أمر أو أسئلة.

3-التعليمة: وهي مجموعة من الإرشادات والتوجيهات، التي يطلب من المتعلم مراعاتها خلال تنفيذ المهمة.

فنجد أن الوضعيات التي كانت منطلقة من النص المدروس، وكذلك الوضعيات التي ارتبطت بموضوعات متنوعة، توفرت فيها مكونات الوضعية الإدماجية، بينما غابت هذه المكونات في الوضعيات التي جاءت على شكل تمارين تتضمن أفعال أمر مباشرة (وظف/ اشرح/أعرب)، دون السند، وهذا ما يجيز أنها تنتمي إلى مجال المعارف الفعلية، لا إدماج أحكام الدرس.

يمثل الجدول الآتي نشاط إدماج أحكام الدرس بالنسبة للسنة ثانية ثانوي:

[1]- صالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص: 275-276.

الوحدة	عنوان النص	موضوع الدرس	نص الوضعية	ص
النزعة العقلية في الشعر	تهديد ووعيد	البناء والإعراب في الأسماء	قال المتنبي: دو العقل يشقى في النعيم بعقله وأخو الجهالة في الشقاوة ينعم اشرح الحكمة في ستة أسطر مبديا رأيك الخاص، موظفا ثلاثة أسماء مبنية على السكون وثلاثة أخرى مبنية على الفتح	ص:15
//	النزعة العقلية في القصيدة العربية	البناء والإعراب في الأفعال	اكتب فقرة تتحدث فيها عن فوائد الإخلاص في العمل وإتقانه موظفا: فعلين مضارعين وأربعة أفعال مبنية.	ص:27
الدعوة إلى التجديد والسخرية على القديم	وصف النخل	التعجب	شاهدت حادث مرور فتأثرت. تحدث عن بشاعة ما رأيت في فقرة موظفا: أربعة صيغ تعجب قياسية وصيغتين سماعيتين.	ص:36
//	الصراع بين القدماء والمحدثين	النسبة	لا تزال العنصرية تمزق المجتمعات المعاصرة، حرر فقرة تبطل فيها مزاعم الذين اتخذوا من اللون والجنس واللغة سببا لاحتقار غيرهم موظفا ما أمكن من النسبة.	ص:44

المجون والزندقة	الدهر تولى	أفعال المدح والدم	حرر فقرة تتحدث فيها عن صفات صديقك موظفا ما استطعت من صيغ المدح والدم.	ص: 53
//	حياة اللهو والمجون	الاختصاص	ركب فقرة تبرز فيها وجوب ابتعاد الشباب عن الرذائل ودواعي المجون موظفا ما أمكن من أسلوب الاختصاص.	ص:66
شعر الزهد	الإغراء والتحذير	الإغراء والتحذير	انحرف أخوك عن سبيل الرشاد، ما الأسلوب الذي تنتهجه لتقنعه كي يتخلى عن الرذائل؟ حرر فقرة تذكر ما قلته له موظفا ما أمكن من أساليب الإغراء والتحذير.	ص: 73
//	الدعوة إلى الإصلاح	أحرف العرض والتحضيض	قرأت مقالا حول فلسفة الزهد، فأثار لديك مجموعة من المواقف. حرر نصا توضح فيه رأيك الخاص معتمدا النمط المناسب موظفا أدوات العرض والتحضيض	ص: 82
نشاط النثر	تقسيم مخلوقات العالم	مواضع كسر همزة أن	تبذل الجزائر جهودا جبارة في سبيل التعليم ونشر العلم، كيف يمكن أن تساهم أنت في هذه العملية التي تخدم الفرد والوطن والإنسانية؟ وضح ذلك في فقرة موظفا إنَّ	ص: 91

//	الحركة العلمية وأثرها في الفكر والأدب	مواضع فتح همزة أنَّ	قال الشاعر: علمي معي حيثما يميت ينفعني قلبي وعاء له لا بطن صندوق اشرح البيت مبينا حاجتك إلى العلم في حياتك اليومية معتمدا النمط المناسب، موظفا "أنَّ وأنَّ"	ص: 106
الحكمة والفلسفة	من حكم النبي	تخفيف "إنَّ وأنَّ وكأنَّ	قال المتنبي: كلما أنبت الزمان قناة ركب المرء في القناة سنانا وقال الشافعي: نذم زماننا والعيب فينا 88 وما لزماننا عيب سوانا حرر فقرة تقارن فيها بين مضمون البيتين، مبديا رأيك مدعوما بأدلة من الواقع، موظفا حكمتين، وأنْ ولكنْ، معتمدا النمط المناسب.	ص: 117
//	الحركة العلمية وأثرها في الفكر والأدب	الأحرف المشبهة بليس	وقفت على آثار إسلامية في الأندلس فأوحت إليك بعظمة الحضارة العربية والإسلامية، وسع هذه الفكرة موظفا ما أمكن الأحرف العاملة عمل ليس.	ص: 127

الشكوى واضطراب أحوال المجتمع	أفاضل الناس	الاستغاثة والندبة	حدث أن حضرت حادث غرقٍ على مقربة منك، فكان عليك أن تسرع في نجدة الغريق بطلب العون من رجال الحماية ممن كان على مقربة منك. وظف ما يناسب من أساليب الاستغاثة.	ص: 138
//	الحياة الاجتماعية ومظاهر الظلم	الترخيم	الظلم ظلمات وإن تنوعت أشكاله. تحدث عن مفهوم الظلم، ثم اذكر النوع الذي لا تستطيع أن تتحمله مع التعليل، موظفا المنادى المرخم.	ص: 145
من قضايا الشعر في عهد الدولة الرستمية	في هجاء عمران بن حطان	المصدر وأنواعه	تلاحظ كلما تركب القطار أو الحافلة بعض المناظر التي تثير في نفسك الأسف. اكتب نصا تصف فيه ما يحزنك فيما تلاحظ باستعمال ثلاثة مصادر صريحة وما أمكن من المصدر المؤول.	ص: 155
	نهضة الأدب في عهد الدولة الرستمية	أوزان المصدر الأصلي "مصادر الأفعال الثلاثية"	اكتب فقرة تتحدث فيها عن أهمية النوادي الثقافية المدرسية معتمدا نمط الحجاج، موظفا ثلاثة مصادر سماعية.	ص: 165

الشعر في ظل الصراعات الداخلية	استرجعت تلمسان	مصادر الماضي غير الثلاثي	تهافت الاستعمار على شمال إفريقيا مند القديم أفواجا، غير أن الشعب المغاربي الأبي كان في كل مرة يرد المعتدي. حرر فقرة تتحدث فيها عن الأسباب التي جعلت هذه الأمم ترغب في الاستيلاء على هذه المنطقة موظفا أنواع الجموع.	ص: 176
//	استقلال بلاد المغرب عن المشرق	المصدر الدال على المرة والهيئة	أخوك الصغير فتح باب القفص وفر العصفور الذي كان يملأ وقت فراغك. حرر فقرة في ستة أسطر تَصف فيها ما أثار نفسك مشْهد القفص الذي فارقه ساكنه، موظفا ثلاثة أسماء هيئة واسم مرة لفعل غير ثلاثي.	ص: 188
وصف الطبيعة	وصف الجبل	أحرف التنبيه	احتلت الانوية التي تدرس فيها مكانة مرموقة في المجتمع وفي قلبك. بم تساهم أنت كطالب للحفاظ على منزلتها. وضح ذلك في نص لا يقل عن مائة كلمة، موظفا أحرف التنبيه المختلفة، معتمدا النمط المناسب.	ص: 197.
//	خصائص شعر	التنازع	لك صديق أجنبي تراسله، فأرسلت إليه صورة تمثل جمال	

	الطبيعة		الطبيعة في بلادك. صف في فقرة المنظر الذي اخترته معللا اختيارك، موظفا أمثلة من التنازع.	
رثاء المماليك	نكبة الأندلس	وجوب اقتران الخبر بالفاء	يقول رسول الله صلى الله عليه وسلم [من غشنا فليس منَّا]. وضح في فقرة من إنشائك مساوئ الغش موظفا أربع حالات يجب فيها اقتران الخبر بالفاء	ص: 218
//	رثاء الممالك والمدن	خصائص كان وليس	-أخطأت في حق زميلك، فوقع بينكما خصام، وبعد أن هدأت أعصابك، ذهبت إليه تعتذر له، اذكر ما قلته في فقرة موظفا كان وليس في صيغهما المختلفة.	ص: 226
الموشحات	هل درى ظبي الحمى العامل	الاشتغال	من الأسباب التي أدت إلى ظهور الموشح التنويع في الموسيقى. اكتب نصا تدرس فيه الموسيقى الداخلية والخارجية لموشح "ابن سهل" موظفا أساليب الاشتغال.	ص: 237
//	الموشحات والغناء	الإبدال والإعلال	توجهت رفقة إخوتك إلى البحر في يوم شديد حره، وللحفاظ على سلامتهم قدمت لهم جملة من النصائح. لخص ما قلته	ص: 250

			في ستة أسطر موظفا ما أمكن من الكلمات التي وقع فيها إبدال وإعلال	

(25) جدول يمثل نشاط "إدماج أحكام الدرس" المثبت في كتاب الجديد.

بلغ مجوع الوضعية اثنتين وعشرين وضعية، بمعدل وضعيتين لكل وحدة، إحدى عشرة وضعية ترتبط بالنص الأدبي وإحدى عشرة أخرى ترتبط بالنص التواصلي.

من خلال الجدول يتضح أن ثماني وضعيات جاءت مرتبطة بالنص المدروس، فالوضعية الخاصة بدرس " النسبة" طُلب فيها من المتعلم تحرير فقرة يُبطل فيها مزاعم الذين اتخذوا من اللون واللغة والجنس سببا لاحتقار غيرهم، فهذا الموضوع يتلاءم مع موضوع النص التواصلي المتمثل في "الصراع بين القدماء والمحدثين". وكذلك الأمر بالنسبة لدرس " الاختصاص" فطلب من المتعلم في هذه الوضعية تركيب فقرة يبرز فيها وجوب ابتعاد الشباب عن الرذائل ودواعي المجون بتوظيف أحكام الدرس، وهي من حيث موضوعها تتلاءم مع موضوع النص التواصلي "حياة اللهو والمجون".

وكذلك الحال بالنسبة لوضعية درس" تخفيف أحكام إنَّ وأنَّ" التي طلب فيها من المتعلم تحرير فقرة يقارن فيها بين حكمتين واحدة للمتنبئ وأخرى للشافعي، وهذا يترابط مع موضوع النص الأدبي "من حكم المتنبئ". وفي درس "الأحرف المشبهة بليس" طلب من المتعلم التحدث عن أثار الحضارة العربية الإسلامية في الاندلس بتوظيف أحكام الدرس، وهذا جاء متناسبا لموضوع النص التواصلي "الحركة العلمية وأثرها في الفكر والأدب. وفي درس "الترخيم" طلب من المتعلم

التحدث عن مفهوم الظلم وأنواعه، بتوظيف أحكام الدرس، وموضوع الوضعية يرتبط بموضوع النص التواصلي "الحياة الاجتماعية ومظاهر الظلم".

وفي وضعية درس "مصادر الماضي غير الثلاثي" طلب من المتعلم كتابة فقرة يتحدث فيها عن الأسباب التي أدت إلى تهافت الاستعمار على بلاد المغرب، وهو موضوع يتناسب مع النص الأدبي "استرجعت تلمسان" وكذا يتناسب مع موضوع الوحدة "الشعر في ظل الصراعات الداخلية".

وفي وضعية درس "الاشتغال" طلب من المتعلم دراسة الموسيقى الداخلية والخارجية لموشح "ابن السهل" بتوظيف أحكام الدرس، وهو موضوع يتناسب من النص الأدبي المدروس المتمثل في موشح للسان الدين بن الخطيب ويرتبط مع موضوع الوحدة "الموشحات".

فهذه الوضعيات البالغ عددها سبع وضعيات، جاءت مرتبطة بموضوع النص المدروس، وفيه يتم توسيع معلومات المتعلم حول الموضوع وتجنيد موارده حول الظاهرة النحوية والصرفية المدروسة، وهذا ما يجسد المقاربة النصية التي تنطلق من النص، وتنتهي بإنتاج نص جديد يرتبط من حيث الموضوع مع النص الرئيس، لكنه من انتاج المتعلم.

أما باقي الوضعيات فنجدها لا ترتبط بموضوع النص الأدبي أو التواصلي، فقد جاءت متنوعة من حيث موضوعاتها، تهدف إلى معالجة قضايا متنوعة.

والوضعيات التي ارتبطت في موضوعها من النص المدروس، أو التي جاءت مواضيعها تعالج قضايا متنوعة. توفرت على مكونات الوضعية الإدماجية، السند، التعليمة والمهمة. في

حين تم تسجيل أربع وضعيات لم ترتبط بموضوع النص ولا بقضية معينة، وإنما هدفها هو توظيف أحكام الدرس، حيث تجسدت هذه الوضعيات بأفعال أمر مباشرة تمثلت في (اشرح/ حرر/ركب) وهي بهذا لا تحتوي على مكونات الوضعية الإدماجية، وبالتالي فإن مكان تواجدها يكون ضمن نشاط مجال المعارف الفعلية لا إدماج أحكام الدرس.

ثالثا– " الوضعية الإدماجية في كتاب "اللغة العربية وآدابها":

مثلما اختلف نشاط "إحكام موارد المتعلم وضبطها" في أسئلة النحو والصرف في كتاب "اللغة العربية وآدابها"، قفد اختلف مجال" الإدماج" في هذا الكتاب؛ فإذا كان مجال الإدماج في كل من "المشوق" و"الجديد" يعد إدماجا جزئيا؛ يقف على إدماج أحكام الظاهرة النحوية التي تمت دراستها، ويلي مجال المعارف الفعلية، فإن نشاط الإدماج في هذا السنة يعد إدماجا مرحليا، بحيث إنه يرتبط بإدماج الكفايات المرحلية المستهدفة على مدى مرحلة معينة، فيتاح للمتعلم وفقها إدماج كل التعلمات المرتبطة بمحور من المحاور، فمن المعلوم أنه يندرج تحت كل محور مجموعة من التعلمات تتعلق بالنحو، والبلاغة، والعروض، والنقد، فيتم إدماج كل هذه التعلمات في وضعية إدماجية، فلهذا سميت بالوضعية الإدماجية المرحلية.

يمثل الجدول الآتي الوضعيات الإدماجية التي وردت في كتاب "اللغة العربية وآدابها"_ مع الإشارة إلى أنه تم الوقوف على الوضعيات التي تضمنت توظيف الظاهرة النحوية فقط_

المحور	النص الأدبي	النص التواصلي	الدرس النحوي/الصرفي	نص الوضعية
1	–في مدح	الشعر في عهد	1–الإعراب اللفظي	اكتب فقرة تبين فيها موقفك من

	الرسول –في الزهد	المماليك	والتقديري 2–إعراب معتل الآخر	شعر الزهد الذي انتشر في عصر الضعف مستعينا بما عرفته من هذا الفن، وموظفا أقصى ما يمكن من المكتسبات اللغوية والبلاغية التي تعلمتها في هذا المحور.
2	–خواص القمر وتأثيراته –علم التاريخ	حركة التأليف في عصر المماليك	1–معاني حروف الجر 2–معاني حروف العطف	طلب منك في إحدى المسابقات الثقافية التي تنظمها إدارة الثانوية أن تجري مناظر بين الكتاب وجهاز الإعلام الآلي. بين النمط الذي تعتمده في هذه المناظرة موظفا ما يناسب ذلك من زاد معرفي، مراعيا أسلوب الجمع البديعي.
3	–ألام الاغتراب –من وحي المنفى	احتلال البلاد العربية وآثاره في الشعر والأدب	1–المضاف إلى ياء المتكلم 2–نون الوقاية	وأنت في بلاد الغربة، اكتب نصا أدبيا– بين220و250كلمة– تعبر فيه عن مشاعرك نحو وطنك وأهلك واصفا حالتك الشعورية، وأملك في العودة، موظفا مكتسباتك المعجمية والنحوية والبلاغية التي تحتاج إليها.
4	–أنا هناك	الشعر مفهومه وخصائصه	1–إذ، إذا، حينئذ 2–الجمل التي لها محل من الإعراب	يقول جبران خليل جبران: "...إنكم تعطون قليلا عندما تعطون من حطام ما تملكون. أما العطاء الحقيقي فهو أن

				يعطي الإنسان من نفسه. وهنالك من يملك القليل ولكنه يعطي كل ما يملكه. ذلك شأن المؤمنين بالحياة، فخزانات هؤلاء لا تفرغ أبدا" هب أنك حاورت صديقا في مفهوم "العطاء"، وكنت موافقا الأديب جبران فيما ذهب إليه، عبر بتوظيف مختلف معارفك المكتسبة في هذا لمحور عن مفهوم الإيثار وآثاره الإيجابية في العلاقة الإنسانية بين الأفراد بين الأفراد (في نحو 150 كلمة)
5	-منشورات فدائية -حالة حصار	الالتزام في الشعر العربي الحديث	1-الجمل التي لها محل من الإعراب 2-إعراب المسند والمسند إليه	المعاناة الفلسطينية حديث العام والخاص في حياتنا اليومية، وأكثر ما يحمل القلب إلى الأسى معاناة الطفل الفلسطيني، تحدث عن هذه المعاناة في فقرة توظف فيها الجمل الفعلية والجمل الإسمية التي يتنوع فيها المسند والمسند إليه.
6	-الانسان الكبير -جميلة	الأوراس في الشعر العربي	1-أحكام التمييز والحال 2-الفضلة وإعرابها 3-الهمزة المزيدة	بمناسبة الاحتفال بذكرى أول نوفمبر طلب منك أن تساهم بكتابة ترجمة عن أحد أبطال الثورة الجزائرية مبرزا أهم

			أول الأمر	الصفات التي كان يتمتع بها أبطال الثورة موظفا الحال والتمييز والتقسيم البديعي.
7	-أغنيات الألم -أحزان الغربة	الإحساس بالألم عند الشعراء المعاصرين	1-صيغ منتهى الجموع 2-جموع القلة 3-تصريف الأجوف	يعيش قسم من أصدقائك الشباب سأما وضجرا من واقعهم يصل إلى حد اليأس من المستقبل. صف هذه الحالة وتعرض إلى أسبابها والاقتراحات العملية التي تراها كفيلة بإخراجهم منها. موظفا ما تراه مناسبا من التعلمات التي اكتسبتها في هذا المحور.
8	-أبو تمام -خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين	الرمز الشعري	1-البدل وعطف البيان 2-اسم الجنس الإفرادي والجمعي	وضعية 2: الرمز خيط ربط بين الشعراء صلاح عبد الصبور وأمل دنقل محمود درويش وغيرهم من معاصريهم ومن جيل اليوم. على ضوء مكتسباتك المتنوعة في هذا المحور، أثبت أو انفْ هذا الرأي موظفا في تعبيرك "اسم الجنس" بنوعيْه وكذا الإرصاد.
9	-منزلة المثقفين في الأمة	المقالة والصحافة ودورهما في	1-لو، لولا، لوما 2-موازين الأفعال	يحدث في المجتمع الواحد، وربما في الأسرة الواحدة، أنْ تتصارع الثقافات. فمن ثقافة

	–الصراع بين التقليد والتجديد	نهضة الفكر العربي		محلية، ومن ثقافة تقليدية إلى أخرى متفتحة(تجديدية). اكتب مقالة تبين فيها كيفية التوفيق بين الثقافات المتصارعة في المجتمع حتى يحافظ على الأصالة ويتطلع إلى المعاصرة. موظفا ما درسته في البلاغة من صور بيانية مختلفة، وما درسته في النحو من حروف المعاني. ومعتمدا النمط الحجاجي.
10	– الجرح والأمل –الطريق إلى قرية الطوب	صورة الاحتلال في القصة الجزائرية	1–الأحرف المشبهة بالفعل 2–اسم الجمع 3–أيْ، أي، إي	قرأت في إحدى الجرائد إعلانا عن مسابقة في كتابة القصة القصيرة موضوعها البطولة والتضحية وتختم بالعبارة الآتية: (وهكذا استحق الطفل الصغير أن يكون بطلا) اكتب قصة قصيرة بنية المشاركة في المسابقة، مع مراعاة بناء القصة وعناصرها الأساسية وتوظيف الأحرف المشبهة بالفعل والجمع مع التقسيم.
11	–من مسرحية شهر زاد –كابوس في	المسرح في الأدب العربي	1_كم، كأين، كذا 2– إعراب المتعدي إلى أكثر من مفعولين	اكتب حوارا مسرحيا تعالج فيه مشكلة عزوف بعض الشباب عن التعليم باعتباره لا يوفر لهم مكانة في السلم الاجتماعي، ولا

	الظهيرة			يوفر لهم العيش الرغد. معتمدا-خاصة- على النمطين الحواري والحجاجي، موظفا ما تراه مناسبا من تعلماتك المكتسبة.
12	من مسرحية المغص	المسرح الجزائري: الواقع والآفاق	1-ما: معانيها وإعرابها 2-تصريف الناقص	عرضت عليك المعطيات الآتية: -تدور أحداث هذه المسرحية أثناء دورة التحرير. -"كريم" المذكور في ثنايا الحوار مجاهد رجع من معركة بأحد الجبال، وقد علمت أن "حميد" لم يلتحق بالبيت إلا بعد أن تحدث مع "كريم" الذي رافقه إلى غاية أن الباب ثم انصرف... المطلوب: اقترح حوارا من إنشائك بين "حميد" و"نوارة" يتعلق بالأسباب التي تحول التي تحول دون زواج "حميد" -على حد قوله- ربما أبدا، يتضمن حل العقدة بتوظيف تعلماتك المكتسبة في هذا المحور مع التركيز على المشاركة.

(26) جدول يمثل الوضعيات الإدماجية المثبتة في كتاب "اللغة العربية وآدابها".

بلغ مجموع الوضعيات الإدماجية التي تضمنت استثمار وتفعيل المكتسبات النحوية والصرفية اثنتي عشرة وضعية وقد جاءت متلائمة والمواضيع التي تحملها نصوص كل محور.

وكما هو مبين في الجدول يتضح أن موضوع الوضعية الإدماجية الأولى يتطلب من المتعلم كتابة موقفه من شعر الزهد، وهو موضوع يتناسب وموضوع النص الأدبي الذي يتحدث عن الزهد، وتم مطالبة المتعلم بتوظيف مكتسباته النحوية في هذا المحور. فالملاحظ أن المتعلم قد تناول درس الإعراب "اللفظي والتقديري" وكذا "إعراب معتل الآخر" فلم يتم تحديد الموضوع المطلوب توظيفه، وإنما جاء المطلوب مفتوحا.

وكذلك الحال بالنسبة لوضعية المحور الثالث حيث تم ربط موضوع الوضعية بمواضيع النص الأدبي والتواصلي لهذا المحور والتي تحدثت عن آلام الاغتراب واحتلال البلاد العربية آثر ذلك على الشعر العربي، فطُلب من المتعلم كتابة نص يعبر فيه عن آلام الغربة، بتوظيف مكتسباته النحوية التي يحتاج إليها، فلم يتم تحديد الظاهرة النحوية المراد توظيفها.

يتحدث المحور الرابع عن القضية الفلسطينية، وطلب من المتعلم بعد أن درس مجموعة من النصوص تتضمن القضية الفلسطينية كتابة فقرة يتحدث فيها عن معاناة الطفل الفلسطيني، وذلك بتوظيف الجملة الإسمية والفعلية التي يتنوع فيها المسند والمسند إليه، حيث تم تناول درس المسند والمسند إليه في هذا المحور، والملاحظ أن توظيف الظاهرة جاء محددا.

تتناول نصوص المحور السادس الثورة الجزائرية في الشعر العربي، بحيث طُلب من المتعلم أن يكتب ترجمة لأحد أبطال الثورة الجزائرية، بتوظيف الحال والتمييز. فجاءت هذه الوضعية مرتبطة بموضوع نصوص الوحدة، كما جاء توظيف الظاهرة النحوية محددا.

يتحدث المحور السابع عن آلام الاغتراب عند الشعراء المعاصرين، فتم ربط موضوع الوضعية الإدماجية مع مواضيع نصوص المحور بمطالبة المتعلم بكتابة نص يصف فيه واقع الشباب اليائس، بتوظيف ما يراه مناسبا من التعلمات التي اكتسبها في المحور، فلم يتم تحديد الظاهرة النحوية المراد توظيفها.

يدور المحور الثامن حول موضوع توظيف الرمز في الشعر، وطلب من المتعلم بكتابة نص ينفي أو يتثبت فيه استعمال الرمز بين الشعراء بتوظيف اسم الجنس، فجاء توظيف الظاهرة الصرفية محددا غير مفتوح.

يتحدث المحور التاسع عن فن المقال وخصائصه، حيث يرتبط موضوع الوضعية مع موضوع النصوص الأدبية والتواصلية لهذا المحور في معالجة قضية صراع الثقافات، بتوظيف حروف المعاني التي تم تناولها في هذا المحور والمتمثلة في (لو/ لولا/لوما)، وبالتالي فالظاهرة المراد توظيفها جاءت محددة.

يعالج المحور العاشر فن القصة، وفي الوضعية الإدماجية طلب من المتعلم كتابة قصة قصيرة موضوعها البطولة والتضحية كما تم تحديد الظاهرة المراد توظيفها والمتمثلة في "الأحرف المشبهة بالفعل". تعالج نصوص المحور الحادي عشر فن المسرح، وطلب من المتعلم كتابة

حوار مسرحي يتناول فيه عزوف الشباب عن التعليم، ولم يتم تحديد الظاهرة المراد توظيفها وعندما تركت مفتوحة بتوظيف المتعلم ما يراه مناسبا من تعلماته المكتسبة.

يعالج المحور الثاني عشر موضوع فن المسرح في الجزائر، وطلب من المتعلم باقتراح حوار مسرحي، يوظف فيه تعلماته المكتسبة في هذا المحور.

من خلال الوقوف على مواضيع الوضعيات الإدماجية، وتوظيف الظاهرة النحوية أو الصرفية يتضح أنها من حيث الموضوع ترتبط بالمواضيع التي تمت دراستها في النصوص الأدبية والتواصلية، وهذا تجسيدا لمبدأ المقاربة النصية، التي تنطلق من النص المدروس، ثم تدرس من الظاهرة اللغوية، ثم يطالب المتعلم بإنتاج نص يتناول فيه موضوع من المواضيع التي حملتها النصوص المدروسة، مع توظيف الظاهرة المدروسة.

يظهر أن الوضعيات الإدماجية الواردة في الجدول جاءت واحدة من حيث المكونات، باستثناء الوضعية الواردة في المحور الأول والمحور الحادي عشر والتي جاءت بصيغة أكتب، حيث توجه المتعلم لكتابة تعبير كتابي لا انتاج نص يدمج فيه موارده.

كما وجدت وضعيات محددة من حيث توظيف الظاهرة النحوية، وأخرى لم تحدد فيها الظاهرة، فهذا يجعل المتعلم في حيرة غير قادر على معرفة ما هو الموضوع الذي يوظفه، علما أنه يتناول درسين أو ثلاثة دروس نحوية ودرس في البلاغة، فترك السؤال مفتوحا غير محدد من شانه أن يشتت تركيز المتعلم.

من خلال عرضنا لهذا المبحث يمكن إجمال ملاحظاته فيما يلي:

أن الأنشطة التعليمية المرافقة للدرس النحوي والصرفي تتمثل في تلك التفاعلات التي تحدث بين مايقوم به المتعلم ومع بنائه للمعرفة النحوية والصرفية.

– يمثل نشاط العودة للنص أول نشاط يقوم به المتعلم، وهو يعد بمثابة التهيئة لجو الدرس، كما يجسد هذا النشاط المقاربة النصية التي تربط قواعد اللغة النحوية والصرفية بالنص الأدبي والنص التواصلي، وقد اتضح أن معظم الدروس المقررة لهذه المرحلة قد تم الانطلاق من النص.

– يمثل نشاط الهيكلة (تعلمت)، ثاني الأنشطة التي يمارسها المتعلم، حيث يتم ربط التعلمات السابقة بالتعلمات الجديدة، وقد أثبت هذا النشاط في كل الدروس المقررة لهذه المرحلة في الكتاب المدرسي للسنتين الأولى والثانية، بينما احتوت بعض من دروس السنة الثالثة على هذا النشاط، وخلت بعض منها، ومرد ذلك أنها دروس جديدة على المتعلم.

– يمثل نشاط الاكتشاف ثالث الأنشطة وفيه يتم اكتشاف أحكام الظاهرة النحوية بتدرج.

ويمثل بناء أحكام القاعدة رابع نشاط من الأنشطة الممارسة في الدرس النحوي والصرفي، إذ يتم فيه الوقوف على أحكام الظاهرة النحوية التي تم التوصل إليها، وقد احتوى كل من كتاب "المشوق" و"الجديد" على هذا النشاط، في حين غاب في كتاب "اللغة العربية وآدابها"

– أما نشاط التدريب، والذي جاء تحت مصطلح(إحكام موارد المتعلم وضبطها)، فيعد آخر الأنشطة الممارسة في الدرس النحوي والصرفي، والهدف منها هو تثبيت أحكام المعارف التي تم التوصل إليها في دهن المتعلم، وتمكينهم من توظيفها. ومن ثم تدريبهم على الممارسة الفعلية

لما تعلموه. وينقسم هذا النشاط إلى ثلاثة أقسام، في مجال المعارف، والمعارف الفعلية، وإدماج أحكام الدرس. وقد توفر كل من كتاب "المشوق" والجديد" على هذا النشاط، أما في كتاب "اللغة العربية وآدابها" فلم يتواجد عقب كل درس من الدروس النحوية والصرفي، وإنما أخذ شكلا مغايرا، من خلال تواجده عقب نهاية كل وحدة، إد يتم في ضوئه استثمار كل ماتم تناوله من دروس الوحدة.

الفصل الرابع

الطريقة النصية في تعليم النحو من خلال المنهاج وقاعة الدرس

تم تبني المقاربة النصية في تعليم النحو من منطلق المقاربة بالكفاءات. سنقف في هذا المبحث من الدراسة على دواعي اختيار المقاربة بالكفاءات وأهدافها، ثم نقف على المقاربة النصية، وأهدافها، وخطواتها.

1.دواعي المقاربة بالكفاءات كاختيار بيداغوجي:

لقد تأكد لدى القائمين على بناء المناهج التعليمية عدم جدوى المناهج التقليدية القائمة على تكديس المعارف، وتقديم الفعل التعليمي–التعلمي في شكل مجزأ، الأمر الذي جعل المتعلم خزانا للمعارف، لا يستفيد منها إلا في حدود جدران الصف. لكن الانفجار المعرفي الذي يشهده العالم يلح بضرورة تغيير هذه الأنظمة القائمة على الثقل المعرفي الذي لا يتيح للمتعلم استغلالها خارج الحياة المدرسية.

ونتيجة للفارق الكبير الذي لاحظه رجال التربية بين ناتج المدرسة، وناتج القطاع الصناعي والفلاحي، فقد تمكن القطاعان من تحقيق معايير الجودة والإتقان في إنتاجهم. الأمر الذي دعا إلى ضرورة إعادة النظر في أوضاع التعليم ونتائجه المتدنية، فكان أن طرحت مقاربة جديدة في أدبيات التعليم تعالج قصور الأنظمة التربوية التقليدية التي لا تستجيب لحاجات الإنسان وتطلعاته وطموحاته. وهي ما عرف بالمقاربة بالكفاءات[1].

تعد المقاربة بالكفاءات اختيارا بيداغوجيا تبنته المدرسة الجزائرية كرد فعل على المناهج التقليدية السابقة. وتُعنى هذه المقاربة بـ «تكوين وتأهيل المتعلم للانخراط في الواقع والتسلح

[1]– ينظر بلخير هني، **المقاربة بالكفاءات**، ص: 50–51.

بمعرفة منظمة تسمح له بالتصرف الفعال أمام الوضعيات المختلفة التي تواجهه لتجاوزها[1]».

فيعمل المتعلم على تجنيد موارده ومهاراته وقيمه في مواجهة وضعيات مختلفة، وبهذا فهي لا تقف على اكتساب المعرفة وتخزينها فحسب، بل لا بد من تفعيل هذه المعرفة التي اكتسبها المتعلم واستغلالها فعليا في مواقف مختلفة. فالمتعلم الكفء هو الذي يتمكن من تسخير مختلف مكتسباته لمعالجة وضعيات معينة[2]. فهي تستهدف الارتقاء بالمتعلم من منظور نسقي متكامل يتيح له دمج المعارف والمهارات والخبرات وإنجازها في وضعيات فعلية. مما يجعل هذه المقاربة وظيفية تعمل على جعل المتعلم يعيش في مدرسة بلا جدران، فهي تمكن المتعلم من النجاح في حياته بتثمين ما تعلمه في المدرسة وجعله صالحا للاستعمال في مختلف المواقف التي تواجهه[3].

فالمقاربة بالكفاءات تسعى إلى تحقيق جملة من الأهداف نجملها في الآتي[4]:

- التخفيف من محتويات المواد الدراسية بالاهتمام بالجانب العملي.

- تفعيل المحتويات في المدرسة والحياة.

- السعي إلى تثمين المعارف المدرسية، وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.

---

[1]- محمد صالح حثروبي، **الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي**، ص: 100.

[2]- ينظر حسين شلوف، محمد خيط، **دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي**، ص: 3.

[3]- ينظر اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، **الوثيقة المرافقة لمناهج السنة ثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي _ اللغة العربية وآدابها، جميع الشعب، الجزائر، ماي 2006**، ص: 4.

[4]- ينظر اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، **مشروع الوثيقة المرافقة سنة أولى جدع مشترك من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي**، جانفي، ص: 3.

-جعل المتعلم محورا للعملية التعليمة _ التعلمية، من خلال بنائه لتعلماته بنفسه، من خلال توجيهه من طرف المعلم لاستثمار مكتسباته.

فهذه المقاربة تسعى إلى ترقية العملية التعليمية التعلمية وذلك من خلال عملها على إضفاء دلالة على التعلمات؛ إذ تعمل على جعل المعارف النظرية روافد تساعد المتعلم على تفعيلها في حياته، فتعلم الكتابة على سبيل المثال يصبح ذا دلالة حينما يكتب المتعلم رسالة يتواصل فيها مع الآخرين. وبهذا فهي _أي المقاربة بالكفاءات_ تعمل على تثمين ما يتعلمه المتعلم في المدرسة وتجعله صالحا للاستعمال في مختلف مواقف الحياة، مراعية الأهم على المهم. وكل هذا يتم من خلال بناء التعلمات وفق وضعية تناسق تدريجي وتوظيف متصل لهذه التعلمات، بحيث يتجاوز هذا التناسق مستوى الصف والموسم الدراسي إلى بناء داخلي أكثر شمولية قائم على الترابط بين المحتويات من سنة إلى سنة ومن طور إلى آخر، بحيث يتسنى للمتعلم أن يستغل ما تعلمه تدريجيا[1].

هذا، وإن المقاربة بالكفاءات تلح على أن يعمل معلم اللغة العربية على تنويع طرائق التدريس وتفعيلها بما يجعل المتعلم يستوعب المادة التعليمية ويحسن التفاعل معها، فعليه ألا يركز على طريقة واحدة في تنشيط دروسه لأن هذا لا يتوافق مع هذه المقاربة التي ترمي إلى أن يكيف الأستاذ دروسه مع ظروف الموقف التعليمي[2].

[1]- ينظر **مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي**، ص: 4.

[2]- ينظر **منهاج السنة الأولى ثانوي**، ص: 14.

ومن جملة الطرائق التي يستند إليها الأستاذ في تدريس اللغة العربية "المقاربة النصية"، على أنها ليست الطريقة الوحيدة لتعليم أنشطة اللغة العربية، فهناك طريقة التدريس القائمة على الوضعية المشكلة، والتي تؤكد مناهج اللغة العربية لمرحلة التعليم الثانوي على أنها «أنسب الطرائق لبناء معارف المتعلم في ظل المقاربة بالكفاءات[1]». وعلى الرغم من أهميتها وتأكيد استعمالها إلا أنها غير مفعلة لتدريس أنشطة اللغة العربية في قاعة الدرس.

لهذا سنركز حديثنا على المقاربة النصية في تدريس قواعد اللغة (نحو وصرف). فأستاذ اللغة العربية في ظل هذه المقاربة ملزم على دفع المتعلم إلى بناء معارفه بواسطة البحث والاكتشاف ليكتسب المعارف، والمعارف الفعلية، المهارات.

2. المقاربة النصية وتعليم القواعد:

تعتبر المقاربة النصية من بين أهم الطرائق التي تبنتها المقاربة بالكفاءات لتفعيل أنشطة اللغة العربية، والتي تعتبر النص دعامة أساسية لتدريس فروعها. فـ «المقاربة النصية من منظور بيداغوجي–مقاربة تعليمية تهتم بدراسة بنية النص ونظامه، حيث تتوجه العناية إلى مستوى النص ككل، وليس إلى دراسة الجملة. إذ أن تعلم اللغة هو التعامل معها من حيث هي خطاب متناسق الأجزاء، منسجم العناصر[2]»، فالمقاربة النصية تتجاوز الجملة التي تعتبر جزءا من كل، إلى دراسة الكل الذي يمثله النص. وقد جاء الاهتمام بالنص بدل الجملة ...فالفعل

[1]– ينظر **منهاج السنة الأولى ثانوي**، ص: 12.

[2]–**مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي**، جانفي، ص: 15.

التعليمي في اللغة العربية لا يُعنى بفهم الجمل فقط، بل يعنى بكيفية انتظام هذه الجمل في بناء متكامل يتمثل في النص[1].

تعد «هذه المقاربة رافدا قويا بالنسبة للمقاربة بالكفاءات بحيث إنها تمكن المتعلم من ممارسة كفاءته عن طريق تفعيل مكتسباته، ذلك أن النشاطات المقررة في تدريس اللغة العربية تنطلق من النص. فالنص يصبح المحور الرئيس الذي تدور في فلكه هذه النشاطات خدمة لملكة التعبير الكتابي والشفوي[2]».

إن جعل النص محورا أساسيا في تدريس اللغة العربية، يأتي من منطلق أنه يعد أحد المرتكزات الأساس التي تقوم عليها الحياة الاجتماعية، فهو الوحدة الطبيعية للتعامل اللغوي بين المتكلمين، وهو صورة من صور التماسك والانسجام في الحياة، ذلك أن النصوص شفوية كانت أو كتابية تنتظم في مختلف البيئات[3].

وعليه فإن النص يشكل «محور الفعل التربوي حيث إن نقطة الانطلاق هي النص ونقطة الوصول هي النص. وهذا يعني أن المتعلم ينطلق من نص فيحلله ليستخلص خصائصه ثم ينسج على منواله نصا من عنده باحترام الخصائص المناسبة لنمطه[4]»، فالمتعلم ينطلق من

---

[1]–ينظر اللجنة الوطنية للمناج، مديرية التعليم الثانوي، **الوثيقة المرافقة لمناهج السنة ثالثة ثانوي من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي _اللغة العربية وآدابها، ماي 2006**، ص: 2.

[2]– ينظر اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، **مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي**، جدع مشترك آداب، جدع مشترك علوم تكنولوجيا، ص: 1.

[3]– ينظر اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، مشروع **الوثيقة المرافقة لمناهج السنة ثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها)**، ص: 2.

[4]– **المصدر نفسه**، ص: 10.

النص الذي يشكل "الكل" ويعمل على تحليله إلى أجزاء، ثم دراسة كل جزء انطلاقا مما يحتويه من معطيات، ووفق هذه المعطيات يكتشف أحكام بناء كل جزء، ومن خلال هذه العمليات يكون المتعلم قد اكتسب معارف ومهارات وقيم، والتي تعتبر موارد يجندها لبناء نص جديد، يستند إلى تلك المعطيات التي انطلق منها في تحليل النص، كما أنها في الوقت ذاته تمكنه من اكتساب ملكة نصية تُعنى بقراءته للنص وفهمه؛ إذ من خلال الوقوف على النص ودراسة الروافد المساعدة على فهمه يتكون لدى المتعلم موارد تمكنه من فهم آلية بناء النص، وتساعده على قراءته قراءة واعية.

فهذه المقاربة تعد رافدا قويا بالنسبة للمقاربة بالكفاءات بحيث إنها تمكن المتعلم من ممارسة كفاءته عن طريق تفعيل مكتسباته، ذلك أن النشاطات المقررة في تدريس اللغة العربية تنطلق من النص. فالنص يصبح المحور الرئيس الذي تدور في فلكه هذه النشاطات خدمة لملكة التعبير الكتابي والشفوي[1]. فهي تقتضي التحكم في انتاج المتعلم الشفوي والكتابي وفقا لمنطق البناء لا منطق التراكم المعرفي، فالمتعلم هو الذي يبني المعرفة، وهو المعني بتطبيق هذه المعرفة فعليا في إنتاجه كتابة ومشافهة، معتمدا في ذلك على موارده القبلية سواء أكانت نحوا أم صرفا أم بلاغة أم عروضا أم نقدا، فكلها موارد يستعملها المتعلم في الإنتاج الشفوي والكتابي. ومن ثم فإن كل أنشطة اللغة المقررة لهذه المرحلة تعد روافدَ لغوية تساعده على فهم النص

[1]– ينظر اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، **مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي**، ص: 1.

المدروس من منظور إدماج هذه الموارد. وهذا ما يبرر الاستناد على النص لتدريس أنشطة اللغة نحوا وصرفا وبلاغة وجعله منطلقا لهذه الفروع خدمة للإنتاج بنوعيه.

ومن هذا المنطلق يعد الرافد النحوي والصرفي وسيلة من الوسائل المساعدة على فهم وضبط النص الأدبي ضبطا لغويا سليما، وأداة فعالة لفهم وكشف معطياته ومن ثم إبداء رأيه فيه. وبذلك تعد قواعد اللغة وسيلة من الوسائل المساهمة في بناء ملكة نصية أي القدرة على فهم النصوص من خلال مناقشة معطياتها وإصدار أحكام عليها. فهو أداة ذات بعدين، بعد يسهم في ضبط لغة المتعلم شفويا وكتابيا، وبعد يرمي إلى بناء ملكة نصية تمكن المتعلم من فهم النص.

فمن منظور المقاربة النصية «فإن تدريس القواعد ينطلق من النص، وذلك لجعل المتعلم يربط بين اللغة والقواعد، ويدرك بأنها وسيلة وليست غاية، وأنها في خدمة التعبير دائما، ومنه فالمتعلم يجب أن يدرك أن الانطلاق من النص في درس القواعد هو المظهر الطبيعي لدراسة قواعد اللغة ووصف لظواهرها اللغوية والتعريف بها. وعليه فالأستاذ يبدأ بتمهيد يكون موافقا للدرس عن طريق أمثلة تكون لها علاقة بالدرس، والهدف منه هو الربط بين الدرس السابق والدرس الجديد[1]»

[1]– اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص: 13.

2_فوائد المقاربة النصية:

إن المقاربة النصية تجعل من النص دعامة بيداغوجية، وكلما كانت هذه الدعامة مبنية بناء متماسكا ومنسجما فإن هذا يسهم في بناء «عقلية منظمة قادرة على التعامل المنهجي والمنطقي مع المعارف والمعلومات وعلى اكتساب مهارات نصية متعددة وكذلك اكتساب أنواع التفكير المنهجي[1]».

تعمل المقاربة النصية من خلال الانطلاق من النص وتحليله على تنمية جوانب وجدانية لدى المتعلم، ومنها ما ينمي لديه قدرات عقلية، فضلا عن هذا تعميق كفاءاته اللغوية وتوسيع آفاقه المعرفية والثقافية[2].

3. خطوات تدريس القواعد النحوية والصرفية وفق المقاربة النصية:

نعرض في هذا العنصر خطوات تدريس القواعد النحوية والصرفية وفق المقاربة النصية، واستنادا لما تم تقريره في المنهاج، وفي الآتي تفصيل ذلك.

الخطوة الأولى. التمهيد:

وفيه يمهد الأستاذ للدرس بما يتناسب مع الظاهرة النحوية، الهدف منها الربط بين الدرس السابق والدرس الجديد، أو الكشف عن التعابير الواردة في النص ذات العلاقة بالدرس الجديد. ويتمثل التمهيد في نشاطين يقوم بهما المتعلم بتوجيه من المعلم، يتمثل النشاط الأول في العودة

[1]– اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، **الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي**، ص: 7.

[2]– **اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها)**، ص: 11.

إلى النص الأدبي أو التواصلي الذي تمت دراسته، بحيث يوجه المعلم المتعلم إلى الوقوف على عبارة تمثل الظاهرة المراد دراستها، ويعمل المعلم على استدراج المتعلمين بأسئلة للوصول إلى عنوان الدرس، ومن ثَم تدوينه على السبورة، ومن المستحسن في هذه الخطوة أن يبين المعلم أهداف الدرس حتى يشد انتباه المتعلمين، لأنه كلما كان الهدف من الدرس واضحا سَهُل فهمه. ويتمثل النشاط الثاني من هذه الخطوة بربط التعلمات القديمة بموضوع الدرس، وليس المقصود هنا موضوع الدرس الذي سبق تناوله في حصة النحو أو الصرف، وإنما المقصود هنا الخبرة التي تناسب موضوع الدرس، كأن يكون موضوعه "كان وأخواتها" فالدرس السابق الذي يتناسب مع هذ الموضوع هو "المبتدأ والخبر".

الخطوة الثانية. عرض النص:

وتتم في هذه الخطوة قراءة النص وتحديد عبارات تتضمن الظاهرة النحوية أو الصرفية موضوع الدرس، وتدوينها على السبورة لمناقشة معطياتها. ويتم قراءة هذه الأمثلة من طرف الأستاذ، ثم من طرف التلاميذ.

الخطوة الثالثة. اكتشاف أحكام القاعدة:

في هذه الخطوة تتم مناقشة الأمثلة المستخرجة من النص وتحلل، «وإذا كانت أمثلة النص لا تتوافر على جميع أحكام الدرس للأستاذ أن يأتي بما يفي باستخراج أحكام القاعدة[1]»، فعادة ما يحتوي النص الرئيسي على عنصر أو اثنين من عناصر الظاهرة، لأن النص أساسا ليس

[1]– اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، مشروع **الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي**، ص: 32

لغرض دراسة قواعد اللغة، فيتعين على الأستاذ الاستعانة بنصوص مساعدة تتضمن ظواهر القاعدة التي لم يتوفر عليها النص المدروس، فتتركز أسئلة الأستاذ حول الحديث عن الصفات المشتركة أو المختلفة بين الجمل، مع ربط المعلومات السابقة التي يعرفها التلاميذ مع المعلومات الجديدة.

فهذه الخطوة تشتمل على عملية الموازنة بين نوع الكلمة، ووظيفتها المعنوية، ومحلها من الإعراب، وموقعها بالنسبة إلى غيرها من كلمات الجملة، حتى يتم الوصول إلى استنباط أحكام القاعدة. وتكون عملية الموازنة بين كلمة أو أكثر في جملتين مختلفتين، كما تكون في جزئية بين مثالين متشابهين لإدراك الصفات المشتركة بينها تمهيدا لاستخراج القاعدة، أو تكون الموازنة كلية بين مجموعات من الأمثلة لإدراك الصفات المشتركة والمختلفة بينها. كتعيين الأفعال المضارعة في النص، ثم إجراء موازنة بين الأفعال المضارعة المرفوعة والمنصوبة.

الخطوة الرابعة: بناء أحكام القاعدة:

في هذا الخطوة يتم استنتاج القاعدة بناء على المرحلة السابقة، فتستخرج من أفواه المتعلمين مجزأة وبتدرج، مع تدعيمها بأمثلة–من طرف المتعلمين–وتدوينها على السبورة، ثم مطالبتهم بكتابة القاعدة على كراساتهم، ومن ثم قراءتها قراءات فردية.

الخطوة الخامسة. إحكام موارد المتعلم وضبطها:

وهي خطوة مهمة في المقاربة النصية ففيها يتم تفعيل الأحكام التي توصل إليها المتعلمون في وضعيات جديدة، تقوم على تدريبهم على مجموعة من التمارين اللغوية المتنوعة للتأكد من

تحكمهم في اكتساب المعارف النحوية والصرفية، وتمكينهم على توظيفها في وضعيات إدماجيه، وتشخيص نقائصهم ومعالجتها.

وتتم هذه الخطوة في ثلاث مجالات هي:

1-مجال المعارف:

يعنى هذا المجال بتدريب المتعلم على المستويات الدنيا من التفكير، ففيه يتم اختبار المتعلم في مبادئ المعلومات التي تلقاها حول الظاهرة النحوية أو الصرفية. كأن يعين أو يضع خطا تحت الظاهرة موضوع الدرس.

2-مجال المعارف الفعلية:

تمس أسئلة هذا المجال مستوى التطبيق والتحليل من المستويات المعرفية، حيث يطلب من المتعلم توظيف معارفه فعليا في وضعيات تتصف بالصعوبة مقارنة بوضعيات مجال المعارف السابقة، وتكون هذه الوضعيات أسئلة متنوعة بين الشفوية والكتابية. ونجاح المتعلم في هذا المجال يتوقف على مدى توظيف مواردهما يؤكد على حقيقة فهمه للدرس. ومن خلال هذا التوظيف يكون قد ارتقى بموارده من المعرفة إلى المعرفة الفعلية.

3-مجال إدماج أحكام الدرس:

يدعى المتعلم في هذا المجال إلى إنتاج فقرة يعالج فيها وضعيات ذات دلالة بالنسبة له، موظفا فيها أحكام الدرس.

فهذا المجال يمس المستويات العليا من المجال المعرفي، التركيب والتقويم؛ التركيب من خلال فعل الكتابة، والتقويم من خلال إبداء رأيه.

وهكذا نرى أن خطوة التقويم جد مهمة في إطار تدريس قواعد اللغة وفق المقاربة النصية، فهي متنوعة، متدرجة، تعمل على ترسيخ وتفعيل الموارد. كما أنها تمكن كلا من المعلم والمتعلم من إصدار أحكام على مدى تمكن المتعلم من توظيف موارده، أو عدم تمكنه منها، ومن ثمة تشخيص هذه النقائص وتقديم حلول لعلاجها.

من خلال الوقوف على مفهوم المقاربة النصية وخطواتها في تعليم القواعد النحوية والصرفية، يمكننا تحديد الملاحظات الآتية:

1- الانطلاق في تعليم الظواهر النحوية والصرفية من النص الأدبي أو التواصلي، وهو منطلق كل أنشطة اللغة العربية لهذه المرحلة. فليست المقاربة النصية خاصة بتدريس النحو والصرف فحسب وإنما هي مقاربة شاملة لكل فروع اللغة العربية، وذلك خدمة للنص الأدبي، لهذا عدت هذه الفروع روافد داعمة لفهم النص الأدبي. وذلك كله من أجل المساهمة على ضبط لغة المتعلم شفهيا وكتابيا.

2- من خلال التطرق للخطوات المنهجية في تدريس القواعد النحوية والصرفية، وبمقارنة هذه الخطوات يتضح أنها نفس خطوات الطريقة الاستقرائية، والتي تقوم على الانتقال من الجزء إلى الكل، وذلك من خلال اختيار الأمثلة من النص، ثم تحليلها، واستنباط القواعد منها.

3- للأستاذ أن يستعين بنصوص مساعدة ترتبط بموضوع الدرس، إذا لم يتوفر النص الرئيسي على كل عناصر الظاهرة اللغوية، ولعل هذا ما يحقق خاصية المرونة في المقاربة النصية، إذ أن من خصائص الطريقة الناجحة أن تتصف بالمرونة بحيث تتيح للأستاذ أخذ كل الإمكانات المتاحة لدعم درسه وتحقيق أهدافه، فمن المعلوم أنه من الصعوبة إيجاد نص يحتوي على كل عناصر الظاهرة النحوية أو الصرفية، فبالنص المساعد يتم تجاوز هذا العقبة.

4- تمثل خطوة التمهيد مرحلة هامة جدا في سياق المقاربة النصية، إذ من خلالها يتم ربط النص المدروس بدرس القواعد، وهذا يستلزم من الأستاذ أن يأخذ بأيدي التلميذ من دراسة النص الأدبي إلى درس القواعد بطريقة سلسة لا تشعرهم بأن هناك فاصل بين النص ودرس القواعد. وأن يكون بأسلوب يدفع المتعلمين إلى جو الدرس. وفي هذه الخطوة يتم تحديد عنوان الدرس، وعليه يتوجب على الأستاذ أن يحدد لهم الأهداف المراد تحقيقها، لأنه عامل من العوامل المساعدة على تتبع الدرس. على ألا تتجاوز خطوة التمهيد الوقت المناسب لها.

5- وفي كل من خطوة العرض والاكتشاف، وبناء أحكام القاعدة، يجب على الأستاذ التدرج في هذه الخطوات، لأنها تمثل مرحلة البناء، فينتقل من البسيط إلى المعقد، ومن الجزء إلى الكل. متخذا في ذلك أسئلة مناسبة للوصول إلى عناصر الظاهرة المدروسة، ومن ثم الوصول إلى أحكام القاعدة. وهو في كل هذا يدعم كل حكم يتوصل المتعلمون إليه بأمثلة شفوية من طرفهم، مع استخدام التغذية الراجعة كلما تطلب الأمر ذلك.

– إن خاصية المرونة التي تسهم في جودة الطريقة التعليمية تتطلب من الأستاذ _كما تطرقنا إليها سابقا_ استخدام كل الإمكانات المتاحة، ومن بين الإمكانات في تدريس النحو والصرف استخدام الخرائط المفاهيمية وهي عبارة عن «أشكال تخطيطية توضح العلاقة بين المفاهيم الأكثر عمومية ...وبين المفاهيم الأقل عمومية التي تقع في قمة الخارطة وبين المفاهيم الأقل عمومية في أسفل الخارطة مع وجود روابط بينها توضح نوع هذه العلاقات[1]»، إذ من شأنها أن تعمل على تنظيم البنية المعرفية النحوية والصرفية لدى المتعلمين، بشكل متسلسل، من المفاهيم العامة إلى المفاهيم الخاصة.

– تعد خطوة إحكام موارد المتعلم وضبطها أهم خطوة في الطريقة النصية لتعليم القواعد النحوية والصرفية، لذا فمن الضروري العناية بها أشد عناية، فهي مرحلة لاستثمار موارد المتعلم، مرحلة للتدريب، وللمعالجة أيضا.

إن هذه الملاحظات ضرورية لتطبيق المقاربة النصية في تعليم القواعد، لهذا سنتخذها معيارا للحكم على مدى تطبيق الأستاذ للمقاربة النصية في قاعة الدرس في تعليم كل من النحو والصرف في مرحلة التعليم الثانوي، أو عدم تطبيقه لها. بعبارة أخرى، نقول: هل يطبق الأستاذ المقاربة النصية، أو مازال حبيس الطريقة التقليدية؟

[1]–كمال فرحاوي، **تصميم المناهج التعليمية**، دار الخلدونية، 2017، ص: 80.

3- كيفية تدريس النحو والصرف في قاعة الدرس:

يستند هذا المبحث إلى دراسة ميدانية قمنا بإجرائها في الفترة بين شهري جانفي وفيفري للسنة الدراسية (2019/2018م) بثانويات مدينة ورقلة، وذلك بغية الوقوف على كيفية تدريس النحو والصرف وهل يطبق الأستاذ المقاربة النصية لتدريس كل من النحو والصرف؟

يمثل الجدول الآتي الثانويات التي أجريت بها الدراسة الميدانية، وعدد الحصص، وعناوين الدروس التي تم الوقوف عليها. على أننا وقفنا على كيفية تدريس النحو دون الصرف، وذلك لاعتبارين، أما الأول فيتمثل في كون طريقة تدريس كل من النحو والصرف واحدة، ويعود الاعتبار الثاني لكون الدراسة أنجزت في الفصل الثاني وهذا الفصل لا يتضمن دروس الصرف.

الحصص	المؤسسة	عنوان الدرس	مستوى الفوج التربوي	التاريخ	التوقيت
الحصة الأولى	عبيدلي علي	الجمل التي لا محل لها من الإعراب	ثالثة ثانوي	ح1/01/09/ 1019م ح2/01/10/ 2019م	ح1/11سا إلى 12سا ح2/من 10إلى 11سا
الحصة الثانية	جحود جواحي	المفعول المطلق	أولى ثانوي	01/15/ 2019م	14:00إلى 15:00
الحصة الثالثة	مصطفى حفيان	بناء الفعل المضارع	أولى ثانوي	01/16/ 2019م	من 8:00إلى 9:00
الحصة الرابعة	مولود نايت قاسم	أحكام التمييز والحال	ثالثة ثانوي	01/17/ 2019م	من8:00إلى9:00
الحصة الخامسة	مولود نايت قاسم	التوكيد	أولى ثانوي	ح1/01/17/ 2019م	ح1/من 9:00إلى 10:00
الحصة السادسة	مالك بن نبي	التمييز	أولى ثانوي	ح1/01/22/ 2019م ح2/01/23/ 2015م	ح1/من 9:00إلى 10:00 ح2/من 10:00إلى 11:00
الحصة السابعة	جحود جواحي	المسند والمسند إليه	ثالثة ثانوي	01/22/ 2019م	من15:00إلى16:00

الحصة الثامنة	مالك بن نبي	معاني وإعراب لو/لولا/لوما	ثالثة ثانوي	01/30/ 2019م	8:00إلى 9:00
الحصة التاسعة	محمد بن موسى الخوارزمي	أسلوب الاستغاثة	ثانية ثانوي		من14:00إ لى15:00
الحصة العاشرة	محمد بن موسى الخوارزمي	معاني وإعراب لو/لولا/لوما	ثالثة ثانوي	ح1من25/ 2019/02م ح2/28/02/ 2019م	ح1من 15:00إلى 16:00 ح2من 8:00إلى 9:00

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمنا أداة الملاحظة، من خلال بناء شبكة ملاحظة والتي تم فيها الاستناد إلى جملة المعايير التي استخلصناها من خلال الوقوف على الطريقة النصية، والعوامل المساعدة على جودة الطريقة في التعليم، كما استندنا في بناء هذه الشبكة على "سلم ملاحظة وتقويم الدروس لشعبة اللغة العربية بكلية علوم التربية بالرباط[1]".

الخطوة الأولى: التمهيد:

يقف هذا الجزء من بطاقة الملاحظة على خطوة التمهيد، وسنقف على كل حصة من الحصص العشرة، وتحليلها وفقا للبنود التي يجب أن تتوفر في خطوة التمهيد، ثم نقدم نتائج التحليل:

[1]– ينظر محمد الدريج، **تحليل العملية التعليمية وتكوين المعلمين**، ص: 234.

		الحصص									
	البنود	ح1	ح2	ح3	ح4	ح5	ح6	ح7	ح8	ح9	ح10
01	الانطـــلاق مـــن الـــنص الرئيس	√	X	x	√	x	√	√	√	√	√
02	تحديد عنوان الدرس	√	x	x	√	√	√	√	√	√	√
03	تحديد أهداف الدرس	x	x	x	X	x	x	X	x	x	X
04	استخدام أسئلة تمهيدية تربط التعلمات السابقة بالدرس الجديد	√	√	x	X	√	√	√	√	√	√
05	مناسبة ربط التعلمات السابقة مع الجديدة	√	√	x	X	√	√	√	√	√	√
08	الانطلاق من إشكال	√	x	x	X	x	x	X	x	x	X
09	حسن استغلال الوقت	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√

من خلال الجزء الخاص بالتمهيد في بطاقة الملاحظة، نلاحظ أن الحصة الأولى قد تضمنت كل البنود التي يحتويها التمهيد، من الانطلاق من النص وربط التعلمات السابقة، وكذا مناسبتها

لموضوع الدرس، وحسن استغلالها للوقت، لكن هناك بعض الملاحظات التي تؤخذ عليها، فموضوع الدرس يتمثل في (الجمل التي لا محل من الإعراب) ، لهذا انطلقت الأستاذة من موضوع الدرس السابق المتمثل في (الجمل التي لها محل من الإعراب)، وذلك حتى تربط التعلمات السابقة مع الدرس الجديد، غير أن هذه الخطوة في تدريس النحو في مرحلة التمهيد تعتبر الخطوة الثانية في المقاربة النصية، إذ إن الخطوة الأولى تتمثل في (العودة إلى النص)، وهو ما قامت به الأستاذة في الخطوة الثانية، فبعد أن تعرضت بأسئلة تمهيدية لدرس (الجمل التي لها محل من الإعراب)، والمتمثلة في: (ماذا نعني بالجمل التي لها محل من الإعراب؟ ماهي أنواع الجمل التي لها محل من الإعراب؟ ماهي الجمل الواقعة في محل نصب؟ ماهي الجمل الواقعة في محل جزم؟ لماذا سميت بالجمل التابعة؟)، وهي في جملتها أسئلة تهدف إلى ربط الدرس السابق بالدرس الجديد، وتهيئة المتعلم لجو الدرس، بعد إجابة المتعلم عن هذه الأسئلة تم التطرق لخطوة (أعود إلى النص)، وهذه الخطوة مصحوبة بأسئلة توجيهية لربط النص بموضوع الدرس، وكانت كالآتي:

(من يذكرنا بمضمون النص؟ ماهي الحقيقة التي ألح الشاعر على اثباتها؟ ما أول عبارة قالها الشاعر؟)، وكانت إجابة السؤال الأخير(لن تجعلوا من شعبنا شعب هنود حمر)، حيث كانت هذه الجلمة محط الانطلاق للدرس، لكن الأستاذة لم تحدد موضوع الدرس، ولم تحدد الهدف من الدرس، فكان من الأفضل لو انطلقت من النص انطلاقا من الإجابة عن سؤال (ماهي أول عبارة قالها الشاعر)، والمتمثلة في (لن تجعلوا من شعبنا جنود حمر)، ثم تتطرق إلى الدرس

السابق بسؤال تذكيري تمثل في (ما هي الجمل التي لها محل من الإعراب؟ وكانت الإجابة بأنها (هي الجملة التي نستطيع تأويلها)، ثم مطالبة المتعلمين بتأويلها، فعجز المتعلمون عن تأويل الجملة هو في حد ذاته مشكلة، فيكون الانطلاق من مشكلة وحلها يتمثل في الدرس وهذا من شأنه أن يدفع التلاميذ إلى الإقبال على الدرس.

أما في الحصة الثانية والتي كان موضوعها (المفعول المطلق) فالأستاذة لم تنطلق من النص ولا من الدرس السابق، وإنما كان الانطلاق من الأمثلة وكتابتها ثم عرضها، وقراءتها، ثم قامت بطرح سؤال يتعلق بدرس المفعول به، وهذا يعني إهمال خطوة التمهيد.

والأمر نفسه بالنسبة للحصة الثالثة، والتي كان موضوعها (بناء الفعل المضارع) فالأستاذ لم يهتم بخطوة التمهيد، وإنما كان الانطلاق من الأمثلة وقراءتها. والحال ذاته بالنسبة للحصة الرابعة، والتي كان موضوعها (أحكام التمييز والحال) إذ أن الأستاذة انطلقت من عرض الأمثلة وقراءتها، وهذا يعني عدم الاهتمام بهذه الخطوة.

وفي الحصة الخامسة نجد الأستاذ ينطلق من أسئلة تتعلق بالنص المدروس، وتمثل السؤال الانطلاق في الآتي: (حظ الاقتباس من النثر كان أوفر حظا. ما الأسباب التي أدت إلى ذلك؟) (هل وُجدت في النص عبارة دالة على ذلك؟) والإجابة كانت من طرف المتعلمين بقراءة العبارة من النص، (لأن النثر لغة العقل)، العبارة الدالة على ذلك من النص (ذلك أن كتاب الله نفسه نزل نثرا)، وتمت كتابة العبارة على السبورة، ثم الوقوف على كلمة (نفسه) في الجملة، وطرح سؤال:(ماذا لو حذفنا كلمة نفسه، هل يختل المعنى؟ /ج: لا يختل المعنى. فماهي وظيفتها؟ /

ج: جاءت للتأكيد، إذن موضوع درسنا هو أسلوب التوكيد. فتم تحديد عنوان الدرس، ولم تحدد أهدافه. لكنه لم يربط الدرس الجديد بما يناسبه من تعلمات سابقة فقد تطرق لقضية عدم اختلال المعنى عند حذف الكلمة والتي تعني أن الموضوع يخص التوابع فالموضوع السابق المناسب هو التوابع.

وفي الحصة السادسة والتي كان موضوعها (التمييز) تم الانطلاق من درس (العدد الترتيبي والعدد الأصلي)، من خلال سؤال مفاده: ماذا قلنا عن تمييز العدد؟ وبعد إجابة المتعلمين تمت كتابة عنوان الدرس، ولم تهتم بتحديد أهدافه. فمن خلال هذا نجد أن الأستاذة لم تنطلق من النص. وقد تم التمهيد في حوالي الخمس دقائق الأولى.

وفي الحصة السابعة والتي موضوعها (المسند والمسند إليه) كان الانطلاق من النص، وذلك بمطالبة المتعلمين بالعودة إلى النص والوقوف على جملة من النص للإجابة عن السؤال المطروح والمتمثل في: من يذكرنا بالعناصر الأساسية في الجملة؟ ماهي التسمية المناسبة لها؟ ج: العمدة. وماذا نسمي العناصر غير الأساسية؟ ج: الفضلة.

فكان الانطلاق من ربط الدرس القديم بالجديد (درسنا اليوم يقف على عنصرين أساسيين هما: المسند والمسند إليه.)، بحيث حدد عنوان الدرس وأهملت أهدافه. وأجريت هذه الخطوة في حدود الدقائق الأولى من الدرس مما يدل على حسن استغلال الوقت.

وفي الحصة الثامنة والتي كان موضوعها معاني وإعراب (لو/لولا/ لوما) طلب الأستاذ من المتعلمين بعد إنهاء دراسة النص الأدبي بكتابة كلمة(تابع) تجسيدا للمقاربة النصية، أي ربط

النص التواصلي بالرافد النحوي، وتذكيرهم بأهمية الدرس، ثم مطالبتهم بالعودة إلى النص. ثم ربط التعلمات السابقة بالدرس الجديد بواسطة أسئلة تمهيدية وتمثلت في: (ماهي أدوات الشرط غير الجازمة؟ هل لها محل من الإعراب؟ وماهي أدوات الشرط الجازمة؟ هل لها محل من الإعراب؟ لو، لولا، لوما، ماهي الفائدة التي تفيدها هذه الأدوات؟ من أدوات الشرط غير الجازمة؟ إذا درسنا اليوم معاني وإعراب لو، لولا، لوما. وتم تحديد عنوان الدرس في حين لم يتم تحديد أهدافه.

أما في الحصة التاسعة، فلم يتم الانطلاق من النص، وإنما تم الانطلاق فيه من سياق الموقف، حيث دخل أحد التلاميذ متأخرا، فخاطبته الأستاذة قائلة: (يا عصام أسرع)، وكتبت العبارة على السبورة، ثم سألت التلاميذ ما نوع هذا الأسلوب. ج: أسلوب نداء. ما غرضه؟ ج: غرضه لفت الانتباه. وإذا كنت في حاجة إلى طلب المساعدة ماذا أقول؟ يا عصام أنقذني، أنجدني. هل النداء للفت الانتباه؟ ج: لا، لطلب المساعدة

ماذا نسمي هذا الأسلوب؟ ج: أسلوب استغاثة. فبهذا الجواب حدد عنوان الدرس، ولم تحدد أهدافه.

وفي الحصة العاشرة التي كان موضوعها (معاني وإعراب لو/لولا/لوما) تمت خطوة التمهيد بالانطلاق من النص التواصلي، وذلك من خلال أسئلة تمهيدية تمثلت في: (من يعرف المقال ويذكر خصائصه؟ تناولنا نص البشير الإبراهيم (منزلة المثقفين) وهو من فن المقال، كيف نظر البشير الإبراهيمي للمثقفين؟ كيف صنف المثقفين؟ صنف مثقف، وصنف غير

مثقف. من يذكرنا ماذا قال في الصنف غير المثقف؟ ج/ (لو دخلوا على قرية لأفسدوها). ما هو أسلوب هذه الجملة؟ ج/ أسلوب شرط. لماذا؟ ج/ لأن هناك جملة شرط وجملة جواب الشرط. ا من خلال الجواب تم تحديد عنوان الدرس والهدف منه (اليوم سنتعرف معاني وإعراب أدوات من أدوات الشرط غير الجازمة (لو، لولا، لوما)).

نتائج تحليل خطوة التمهيد:

استنادا إلى البنود أعلاه يتضح أن:

– هناك أساتذة ينطلقون من النص الأدبي أو التواصلي وهناك أساتذة يهملون هذا المبدأ. فنجد ست حصص من أصل عشرة تنطلق من النص الرئيس، بينما الأربع الأخرى لم تأخذ بهذا المبدأ.

–حرص كل أستاذ على تحديد عنوان الدرس باستثناء الحصة (4/3/2)، فالأساتذة لم يعطوا لتحديد عنوان الدرس اهتماما على الرغم من أنه خطوة لا بد منها.

– عدم الاهتمام بتحديد أهداف الدرس على الرغم من أهميتها بالنسبة للمتعلم وللمعلم، استثناء الحصة العاشرة.

– كل الأساتذة استخدموا أسئلة تمهيدية تربط الدرس الجديد بالتعلمات السابقة، مع مناسبة موضوع التعلمات للدرس الجديد. استثناء للحصص (2/ 4/3) فلم تهتم بهذه الخطوة.

–لم تنطلق كل الحصص من إشكال لمعالجة الدرس باستثناء الحصة الأولى.

–تم استغلال وقت التمهيد في الدقائق الأولى باستثناء الحصص التي أهملت التمهيد (4/3/2)

ثانيا: خطوة العرض:

تقف هذه الخطوة على عرض الأمثلة المراد اكتشاف أحكام القاعدة بواسطتها ومن خلال الوقوف على البنود التي تحتويها هذه الخطوة نقف على التحليل الآتي:

		الحصص									
	البنود	ح1	ح2	ح3	ح4	ح5	ح6	ح7	ح8	ح9	ح10
01	الأمثلة مستقاة من النص الرئيس	√	x	x	x	√	X	√	√	x	√
02	الأمثلة مستقاة من نصوص مساعدة	X	√	√	√	√	X	√	√	√	√
03	الأمثلة المعروضة مضبوطة بالشكل التام	√	x	√	√	√	√	√	√	√	√
04	العرض خال من الأخطاء	√	√	√	√	√	√	√	x	√	√
05	استعمال ألية القراءة النموذجية والفردية	√	x	x	√	√	√	√	√	√	√
08	الأمثلة منسوبة	√	x	√	x	x	x	x	x	x	√

	لأصحابها										
09	الأمثلة متنوعة	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√

من خلال الجزء الخاص بخطوة العرض من بطاقة الملاحظة تم التوصل إلى النتائج الآتية:

في الحصة الأولى يتضح أن الأمثلة التي وضفتها الأستاذة كانت مستمدة من النص الرئيسي تحت عنوان " حالة حصار" لنزار قباني، وكانت مناسبة لموضع الدرس خالية من الأخطاء، كما حرصت الأستاذة على ضبطها بالشكل التام بلون مخالف، وطلبت من المتعلمين تسجيلها على كراساتهم، ثم قامت بقراءة الأمثلة قراءة نموذجية، وتلى ذلك القراءات الفردية من طرف المتعلمين. وبما أن الأمثلة مستقاة من النص الرئيس المدروس فإنها لم تثبت إحالتها للمرجع.

وفي الحصة الثانية، قامت الأستاذة بكتابة الأمثلة على السبورة، ولم تحرص الأساتذة على ضبط الأمثلة بالشكل التام، وخلا العرض من الأخطاء. ثم طلبت من المتعلمين ملاحظة المثال الأول، مغيبة بذلك مرحلة القراءة النموذجية والقراءة الفردية للأمثلة المعروضة، كما أنها لم تثبت مرجع الأمثلة، لأنها اعتمدت على نصوص مساعدة، والنصوص المساعدة عادة ما تكون عبارة عن نصوص قرآنية أو أحاديث نبوية، أو نصوص شعرية، أو عبارات نثرية متنوعة. والأستاذة اعتمدت على العبارات النثرية المتنوعة، وكذا الآيات القرآنية فكان لو أنها راعت إحالة الآية برقمها وسورتها.

أما في الحصة الثالثة، فقد قام الأستاذ بكتابة الأمثلة على السبورة، مع ضبطها بالشكل التام، ثم قراءاتها قراءة نموذجية تليها القراءات الفردية. وكانت النصوص المساعدة متنوعة بين النص القرآني، والنص الشعري، مع تحديد رقم الآية والسورة، وكذا نسبة النص الشعري لصاحبه. كما خلا العرض من الأخطاء.

وفي الحصة الرابعة، قامت الأستاذة بكتابة الأمثلة على السبورة مع ضبطها بالشكل التام، ثم قراءتها قراءة نموذجية وقراءة فردية مع تصحيح القراءات الفردية. والأمثلة عبارة عن نصوص مساعدة متنوعة بين النص القرآني والشعري لم تثبت الأستاذة إحالتها.

في الحصة الخامسة، كان الأستاذ يقوم بكتابة مثال واحد، ثم القيام بتحليله ومناقشته لاستنباط الحكم منه، ثم ينتقل إلى المثال الموالي، حتى يكمل أحكام القاعدة موضوع الدرس، وكانت الأمثلة مضبوطة بالشكل التام، خالية من الأخطاء، مستمدة من النص الرئيس، ومن نصوص مساعدة استمدها الأستاذ من سياق الموقف الذي كان فيه الطلبة كمثال (ناولني ناولني الكتاب) حينما طلب من المتعلم تقديم الكتاب له، ومثال (لا لا تكتب الإجابة) حينما أراد أحد المتعلمين كتابة الإجابة على كراسته فطلب منه الأستاذ عدم كتابتها على الكراسة.

وفي الحصة السادسة تمت كتابة الأمثلة على السبورة، بضبطها بالشكل التام، ثم مطالبة المتعلمين بنقلها مع ضبطها بالشكل التام. وقد تم فيها الاستناد على أمثلة مستمدة من نصوص مساعدة لا من النص الرئيس، متنوعة بين النص القرآني، وعبارات مختارة، تتوافق مع الظاهرة المدروسة. مع خلو العرض من الأخطاء.

وفي الحصة السابعة تمت كتابة الأمثلة على السبورة، مع ضبطها بالشكل التام، ومطالبة المتعلمين بنقلها مع ضبطها بالشكل التام، ثم قراءتها، قراءة نموذجية وفردية. وجاءت النصوص متنوعة بين النص الرئيس، ونصوص مساعدة تمثلت في عبارات مختارة. والعرض كان خاليا من الأخطاء.

وفي الحصة الثامنة تمت كتابة الأمثلة على السبورة من طرف الأستاذة، ومطالبة المتعلمين بتسجيلها على كراساتهم، ثم قراءتها قراءة نموذجية ثم فردية. كما جاءت الأمثلة مستندة من النص الرئيس، ونصوص مساعدة تمثلت في بيت شعري، وعبارات مختارة، متناسبة والظاهرة المدروسة. وقد تضمن العرض مجموعة من الأخطاء التي وقع فيها أستاذ المادة، والتي تمثلت في إهمال كتابة الهمزة ونذكر منها (نص ادبي، اعراب، الاحسان، أفسدوه).

وفي الحصة التاسعة تمت كتابة الأمثلة على السبورة مع ضبطها بالشكل التام، مع مطالبة المتعلمين بتسجيلها على كراساتهم، وتمت قراءتها من طرف الأستاذ ثم المتعلمين. وقد جاء العرض خاليا من الأخطاء. وكانت النصوص عبارات مختارة تتناسب والظاهرة موضوع الدرس المتمثلة في "أسلوب الاستغاثة والندبة"، منها (يا لَلطبيب للمرضى، يا خبيراه، يا زينباه...).

اختلف العرض في الحصة العاشرة عن بقية الحصص؛ حيث تم تقسيم السبورة إلى قسمين، قسم للشواهد، وآخر للمعاني والأحكام، حتى يتسنى للمتعلم اكتشاف الأحكام بشكل متدرج. وكان عرض الأمثلة في حصتين، حيث تم في الحصة الأولى عرض الشواهد الخاصة بمعاني وإعراب (لو)، والحصة الثانية عُرض فيها شواهد "معاني وإعراب لو، لولا، ولوما". وقد كانت

الشواهد مضبوطة بالشكل التام، خالية من الأخطاء، مستمدة من النص الرئيس، ونصوص مساعدة جاءت متنوعة بين آيات قرآنية، وعبارات مختارة تتضمن الظاهرة المدروسة، وكانت مثبتة المصدر. استبدلت كلمة الأمثلة في هذه الحصة بكلمة الشواهد. وتمت قراءة الأمثلة من طرف الأستاذة ثم القراءات الفردية.

وكان شكل العرض في الحصة الأولى كالآتي:

لـو

معانيها وأحكامها	**الشواهد**
-شرطية غير جازمة. -تدخل على جملة فعلية. - تتصدر الكلام. - حرف امتناع لامتناع مبنية على الكون لا محل لها من الإعراب.	قال تعالى: ﴿وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ النَّاسَ أُمَّةً وَاحِدَةً﴾ [يونس:99]

قامت الأستاذة بتقسيم السبورة مثلما هو موضح في الشكل، بحيث يتم عرض الشاهد الأول ومناقشته، ثم اكتشاف الحكم الذي يتوفر عليه، وبعد اكتشافه يتم تدوينه على السبورة في المكان المخصص له، وهكذا مع بقية الشواهد.

وفي الحصة الثانية الخاصة بأحكام "لولا"، كان العرض كما هو موضح في الشكل الآتي:

لـولا

حرف امتناع لوجود شرطية غير جازمة. تدخل على جملة اسمية الاسم بعدها مبتدأ يكون اسما ظاهرًا أو ضميرًا متصلاً. أما الخبر محذوف وجبًا تقديره موجود.	حرف عرض وتخصيص تدخل على جملة فعلية فعلها مضارع. تعرب: حرف [عرض/تحضيض] مبني على السكون لا محل لها من الإعراب.	حرف توبيخ وتنديم تدخل على جملة فعلية عملها ماضٍ. تعرب: حرف تنديم وتوبيخ لأنها دخلت على فعل ماضٍ.
الشواهد	**الشواهد**	**الشواهد**
–قال المتنبي: لَوْلا المَشَقّةُ سَادَ النّاسُ كُلُّهُمُ ألجُودُ يُفْقِرُ وَالإقدامُ قَتّالُ	–لولا تجتهد في الدراسة تَنْجَحْ. – قال تعالى:﴿لولا يأتون عليهم بسلطان بين﴾ [الكهف:15]	–لولا أديتَ الواجب. –لولا أسعفت الجريح.

ففي هذه الحصة تم تقسيم السبورة كما هو موضح في الشكل بحيث يتم عرض الشواهد ومناقشتها، ثم اكتشاف الحكم الذي يحتويه كل شاهد. وكما هو موضح في الشكل الأول والثاني يتضح أن خطة عرض الدرس على السبورة تختلف من درس إلى آخر.

نتائج التحليل:

انطلاقا من مناقشة ما تضمنته كل حصة بالاستناد للبنود أعلاه، يمكن الوقوف على الملاحظات الآتية:

– هناك من اعتمد على النص الرئيسي في استقاء الأمثلة التي تحتوي على أحكام الظاهرة المدروسة، والذي مثلته الحصص (5/ 8/10/ 7)، وهناك من اعتمد على نصوص مساعدة والذي مثله الحصص (2/ 3/ 4/ 6/ 9/).

–خلو عرض كل الحصص من الأخطاء باستثناء الحصة السابعة، التي احتوت على أخطاء إملائية في كتابة الهمزة.

– كما اعتمدت كل الحصص على قراءة الأستاذ، وقراءة المتعلمين، باستثناء الحصتين (3/2).

– عدم الاهتمام بنسبة الشواهد إلى أصحابها باستثناء الحصة الأولى التي كانت جل أمثلتها مستمدة من النص الرئيس، والحصة الثالثة والحصة الرابعة، والعاشرة.

ثالثا: مرحلة الاكتشاف:

تقف هذه الخطوة من شبكة الملاحظة على خطوة الاكتشاف، وفيها تم الاستناد إلى مجموعة من البنود لتعرف على مدى تحقق هذه الخطوة أوعدم تحققها.

		الحصص									
	البنود	ح1	ح2	ح3	ح4	ح5	ح6	ح7	ح8	ح9	ح10
01	الاعتماد على منهجية الاكتشاف	√	√	x	√	√	√	X	X	√	X
02	الانتقال من الجزء إلى الكل	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
03	التدرج من السهل إلى الصعب	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
04	الموازنة بين الكلمات والجمل والأمثلة	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
05	الربط بين نتائج الموازنة	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
08	التنويع في الأسئلة الاكتشافية	√	√	x	√	√	√	X	X	√	√
09	تقديم الأمثلة من طرف المتعلمين	√	√	x	x	√	√	X	X	√	√
10	تدريبهم على الإعراب	√	x	x	x	x	√	X	X	√	√

11	مشاركة المتعلمين	√	√	x	√	√	√	X	X	√	√	√

تعتمد هذه الخطوة على تحليل الأمثلة للوصول إلى اكتشاف أحكام القاعدة النحوية، ولابد من أن تتضمن هذه الخطوة التدرج مع التلاميذ في الانتقال من السهل إلى الصعب، ومن الجزء إلى الكل، وكذلك لا بد من الموازنة بين الكلمات، والجمل، وكذا الأمثلة، حتى يتم اكتشاف أحكام القاعدة من طرف المتعلمين وبتوجيه من الأستاذ، لا أن يكتشفها الأستاذ لوحده. وقد وقفنا على هذه الخطوة حتى يتسنى لنا معرفة هل تم اتباع هذه الخطوات في مرحلة الاكتشاف أم لا؟

من خلال الوقوف على خطوة الاكتشاف بالنسبة للحصة الأولى، واستنادا إلى البنود التي اعتمادها، يتضح أن الأستاذة كانت تقوم بمنهجية الاكتشاف حيث تنتقل من السهل إلى الصعب الذي يتوافق مع ما يمتلكه المتعلمون، حيث انطلقت من حكم (الجمل التي لها محل من الإعراب) في كون الجملة التي لها محل من الإعراب هي الجمل التي يمكن تأويلها إلى المفرد، ومطالبتهم بتأويل الجملة الأولى إلى المفرد، وهكذا مع الثانية، حتى يتوصل المتعلمون إلى أن هذه الجمل لا يمكن تأويلها للمفرد. ومنه يتعرف على مفهوم الجمل التي لا محل لها من الإعراب، وهكذا أخذت بالتدرج مع التلاميذ في اكتشاف أحكام القاعدة، فاكتشف المتعلمون مفهوم الجمل التي لا محل لها من الإعراب، ثم اكتشفوا أنواع الجمل التي لا محل لها من الإعراب عن طريق تحليل مكونات كل جملة حتى يتسنى للمتعلم معرفة نوع كل جملة، ونقدم مثالا لنوع (صلة الموصول).

إليك الجملة الآتية: في هذه الأرض التي (تلبس في معصمها أسورة من زهر).

بما سبقت جملة (تلبس في معصمها اسورة من زهر)؟ ج/ سبقت باسم موصول

لماذا سمي اسما موصولا؟ ج/ لأنه يحتاج إلى جملة تصله لكي يتضح المعنى؟

إذا ماذا نسمي هذه الجملة؟ ج/ جملة صلة موصول.

هل يمكن تأويلها إلى المفرد؟ ج/ لا يمكن تأويلها إلى المفرد.

إذا فهي جملة لا محل لها من الإعراب.

وقد كانت مشاركة المتعلمين في هذه الخطوة بارزة، فاكتشاف الأحكام كان من طرفهم بتوجيه من الأستاذة، وكانوا يقدمون أمثلة من عندهم، والجدول الآتي يبين ذلك:

أسئلة الأستاذة	أجوبة المتعلمين	أمثلة المتعلمين
– ما معنى جملة منقطعة عما قبلها؟ – ما موقع الجملة في النص؟ – ماذا نسميها؟	– هي جملة لا تربطها صلة نحوية بما قبلها. – في بداية النص. – جملة ابتدائية	– ج. ابتدائية: العلم نور/ يحافظ المسلم على صلاته.

وفي الحصة الثانية تم الاعتماد على منهجية الاكتشاف من خلال الموازنة بين كلمات الجمل، والمثال الآتي يبين ذلك: (وكلم الله موسى تكليما) أين المصدر في هذه الآية؟ ج/ المصدر (تكليما).

ما هي علامته الإعرابية؟ ج/ النصب.

ماذا نسمي هذا المصدر؟ ج/ مفعول مطلق.

لماذا سمي مفعولا مطلقا؟ ج/ لأنه غير مقيد بحرف جر كالمفعول به، والمفعول لأجله، والمفعول معه.

وتمت الموازنة بين كلمات الجملة، والمثال الآتي يبين ذلك: (قرأت القصة قراءتين) ماذا حددت كلمة(قراءتين)؟ ج/ حددت عدد الفعل. ويتم ربط الحكم بالموازنة وذلك في كون المفعول المطلق يأتي لبيان عدد الفعل.

وتم التدرج في اكتشاف أحكام القاعدة، حيث تم اكتشاف مفهوم المفعول المطلق، ثم إعرابه، ثم أشكاله. وقد كانت مشاركة المتعلمين بارزة، وذلك من خلال توجيههم بأسئلة من طرف الأستاذة، تتم الإجابة عنها من طرف المتعلمين لاكتشاف أحكام القاعدة، والجدول الآتي يبين ذلك:

أسئلة الأستاذة	أجوبة المتعلمين	أمثلة المتعلمين
-يعيش المواطن (عيشة) راضية. ماذا أفادت كلمة عيشة. - سرت (مشيا). هل جاءت بنفس لفظ الفعل؟	- أفادت بيان نوع الفعل. لم تأت بنفس لفظة الفعل، وإنما جاءت معناه.	- طاف الحاج طواف الإفاضة. - جلست قعودا.

في الحصة الثالثة، تم عرض الأمثلة ومناقشتها، حيث تم الانطلاق من الجزء إلى الكل إي بتحليل ما يحتويه كل مثال. فتم تعريف الفعل المضارع، ثم بناء الفعل المضارع. وتمت الموازنة بين كلمات الجمل، والمثال الآتي يبين ذلك: (يَذهبْن) هل نستطيع القول (يَذهبَن)؟ لا نستطيع لثقل النطق؟ لماذا؟ لاتصال نون النسوة به. وتم بيان إعراب الفعل المضارع المبني على الشكل الآتي: يَذهبْن: فعل مضارع مبني على السكون لاتصاله بنون النسوة، ونون النسوة في محل رفع فاعل. كما قدمت الأستاذة موازنة بين نون التوكيد ونون النسوة حسب الشكل الآتي:

نون التوكيد	نون النسوة
–حرف لا محل له من الإعراب. – ما قبلها يكون مفتوحا.	– ضمير له محل من الإعراب. – ما قبلها ساكن.

غير أن الأستاذ لم يعتمد على منهجية الاكتشاف، وإنما اعتمد على منهجية الإلقاء، هو من يكتشف أحكام القاعدة، وهو من يقوم بعملية الإعراب، ولم يطالب المتعلمين بتقديم الأمثلة بل كانت الأمثلة من طرفه.

وفي الحصة الرابعة تم الوقوف على اكتشاف أحكام الحال، حيث تم في هذه الخطوة اكتشاف أحكام القاعدة بأسلوب التدرج، وذلك من خلال مناقشة ما تحتويه الأمثلة، فيتم الاكتشاف من خلال أسئلة توجيهية من طرف الأستاذة. فتوصلوا إلى مفهوم الحال، ثم حكمه الإعرابي، ثم أنواعه. كما تمت الموازنة بين الكلمات التي تحتويها الجمل، والمثال الآتي يمثل ذلك:

(يا أيها النبي إن أرسلناك شاهدا ومبشرا ونذيرا) / (شاهدا ومبشرا ونذيرا) كيف جاءت هذه الكلمات؟ ج/ جاءت اسما نكرة، منصوبة.

ماهي دلالة هذه الكلمة؟ ج/ هيئة صاحبها. ثم ربط هذه الموازنة بمفهوم الحال: اسم نكرة منصوبة تدل على هيئة صاحبها.

والموازنة بين الجمل والأمثلة، والمثال الآتي يبين ذلك:

(جلست أتأمل قرص الشمس) / هل يمكن أن تؤول إلى مفرد؟ نعم (متأملا)

– ما الفرق بين الكلمة (شاهدا) و(أتأمل) في المثال الأول والمثال الثاني؟

– الفرق بينهما أن الأولى جاءت كلمة، والثانية جاءت جملة.

وقد كانت مشاركة المتعلم بارزة، والجدول الآتي يبين ذلك:

أسئلة الأستاذ	أجوبة المتعلمين	الأمثلة
– كيف جاءت كلمة شاهدا في المثال؟ – ما الفرق بين شاهدا وأتأمل؟ ما هي أشكال الحال؟	– اسم، نكرة، منصوب. – الأول اسم مفرد، والثانية جملة. – يأتي الحال مفردا وجملة.	– عدم الاهتمام بأمثلة التلاميذ.

وفي الحصة الخامسة، اعتمد الأستاذ منهجية الاكتشاف من خلال توجيه المتعلمين بأسئلة اكتشافية، مستعملا أسلوب التدرج في الانتقال من حكم إلى آخر، فتم من خلال عملية تحليل الأمثلة اكتشاف مفهوم التوكيد، أنواع التوكيد، حكمه الإعرابي، فمن خلال مطالبة المتعلمين بملاحظة الأمثلة الآتية: (ناولني الكتاب) / (الحق الحق هو سبيل المهتدين) / (لا لا

تكتب الإجابة)، والموازنة بينها، يتوصل المتعلمون إلى نوع التوكيد اللفظي، وكذا الوقوف على إعرابه. وبالموازنة بين المثال (ذلك كتاب الله نفسه) و (ناولني ناولني الكتاب) يتم التوصل إلى أن هناك نوعان من التوكيد لفظي ومعنوي. ونمثل لأسئلة الأستاذ وأجوبة المتعلمين بالآتي:

أسئلة الأستاذ	أجوبة المتعلمين	أمثلة المتعلمين
- (ناولني ناولني الكتاب) ما الذي حدث في الجملة؟ -لأي غـــرض حـــدث التكرار؟ -ما التوكيد اللفظي؟	- تكرر الفعل. -لغرض التوكيد. -هو تكرار اللفظ بعينه	-جاء محمد نفسه. - (كل نفس ذائقة الموت) - (جاءت هند عينها) - (كلا سوف تعلمون ثم كلا سوف تعلمون). المجد المجد يا خلان.

وفي الحصة السادسة اعتمدت الأستاذة على منهجية الاكتشاف، حيث انتقلت من الجزء إلى الكل؛ أي بتحليل ومناقشة الأمثلة للوصول بالمتعلم لاكتشاف أحكام القاعدة حيث اكتشف المتعلمون مفهوم التمييز، ثم حكمه الإعرابي، ثم أنواعه. فتم الوصول إلى أحكام القاعدة بواسطة التحليل والموازنة بين الكلمات والجمل التي تتضمن حكم القاعدة موضوع الدرس، حيث طلب من المتعلمين ملاحظة الأمثلة والمقارنة بين الكلمات بما تحتويه من أوجه تشابه واختلاف، للوصول إلى تعريف التمييز، ثم مطالبتهم المقارنة بين الأمثلة للوصول إلى أنواع التمييز، ثم التطرق إلى اكتشاف الحكم الإعرابي.

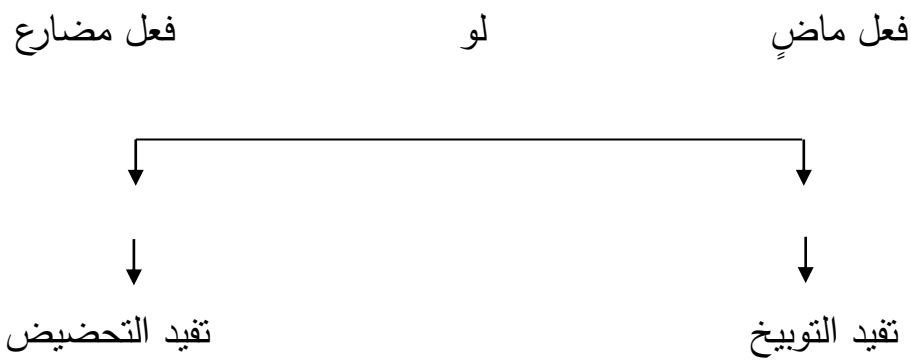
يمثل الجدول الآتي مشاركة المتعلم في اكتشاف أحكام القاعدة:

أسئلة الأستاذة	أجوبة المتعلمين	أمثلة المتعلمين
– (رأيت أحد عشر كوكبا) / (اشتعل الرأس شيبا) / (أنا أكثر منك مالا وأعز نفرا) لاحظ الكلمات: كوكبا/ شيبا/ نفرا. ما هي الميزات المشتركة بين هذه الكلمات؟ ماذا فعلت لفظة كوكبا في الآية؟	الصفات المشتركة: أسماء، نكرات، منصوبة، جامدة غير مشتقة. – وضحت معنى ما قبلها.	– رأيت عشرين سائحا. – زرع الفلاح ألف متر مربعا. – شربت لترا حليبا.

وفي الحصة السابعة نجد أن الأستاذة هي من تقوم بعملية الاكتشاف، تقوم بطرح أسئلة وتجيب عنها، مما يبين عدم مشاركة المتعلمين في عملية الاكتشاف بالإجابة عن الأسئلة، وكذا في تقديم أمثلة. ودليل ذلك حين قدمت الأستاذة جملة (السماء رصاصية) السماء (مسند) رصاصية (مسند إليه)، قالت: «حكمنا على السماء بأنها رصاصية، فالمحكوم هو السماء، والمحكوم به هو كلمة رصاصية». طلب المتعلم معرفة ماذا تعني كلمة (محكوم/ ومحكوم به)، وتم توضيح ذلك من طرف الأستاذة بأن المحكوم ما كان ثابتا، والمحكوم به ما كان متغيرا. والملاحظ عدم الاهتمام بمشاركة المتعلم في اكتشاف أحكام القاعدة.

وفي الحصة الثامنة نجد أن الأستاذ لم يعتمد منهجية الاكتشاف على الرغم من أنه كان يعتمد الانتقال من الجزء إلى الكل، من خلال تحليل الأمثلة ومناقشتها، لاكتشاف "معاني وإعراب لو لولا لوما"، وقد أخذ بأسلوب التدرج حيث بدأ باكتشاف معاني لو، وإعرابها، ثم معاني لولا ولوما، وإعرابها. لكن انعدمت مشاركة المتعلمين في اكتشاف أحكام القاعدة،

فالأستاذ كان يطرح الأسئلة، وهو من يجيب عن السؤال، وهو من يقدم الأمثلة، وهو من يقوم بعملية الإعراب. على الرغم من أنه كان يستخدم أسلوب الخرائط الذهنية في الشرح والتوضيح كالمثال الآتي:



كما كان يلخص كل فكرة قبل الانتقال إلى اكتشاف حكم آخر، باستعمال أشكال قريبة من الخرائط المفاهيمية.

وفي الحصة التاسعة تم الاعتماد على أسلوب الاكتشاف، باستخدام أسلوب التدرج، والانتقال من الجزء إلى الكل، حيث تم اكتشاف مفهوم أسلوب الاستغاثة، ثم أركان أسلوب الاستغاثة، ثم التعرف على الحكم الإعرابي، وقد ركزت الأستاذة على تكرار الإعراب الشفوي لأسلوب الاستغاثة من طرف التلاميذ. وتم الاعتماد على أسلوب الموازنة بين كلمات الجمل للوصول إلى معنى أسلوب الاستغاثة، ثم اكتشاف أركانه، ثم الربط بين الموازنات للوصول إلى الأحكام. والمثال الآتي يبين ذلك (يا لَلمربين وللأمهات لأطفالهم)، حيث تم توجيه التلاميذ لملاحظة الفرق بين "اللام" المفتوحة في كلمة المربين و"لام" الجر في أطفالهم والوقوف على الفرق بينهما من خلال عملها، وكذلك الوقوف على الموازنة بين المثالين (يا خبيرا للمشروع

المعطل) و(يا لَلطبيب للمرضى)، للوقوف على أن الأول يأتي نكرة منصوبة؛ أي منادى، والثاني اسم مجرور لفظا منصوب محلا على أنه منادى. كما وقف التلاميذ على الموازنة بين الأمثلة في المجموعة الأولى والمجموعة الثانية، لاكتشاف موقع المستغاث به والمستغاث له.

وقد كانت مشاركة المتعلمين لاكتشاف أحكام القاعدة بارزة والجدول الآتي يمثل ذلك:

أسئلة الأستاذة	أجوبة المتعلمين	أمثلة المتعلمين
حدد أركان أسلوب الاستغاثة في المثال الآتي: يالَلطبيب للمرضى.	يحدد المتعلم: أداة الاستغاثة: يا+ لَ/ المستغاث به: الطبيب/ المستغاث له: المرضى.	-يا لَشابات للوطن. -يا لَلكرام للمحتاجين. - يا رجلاه/ يا أستاذاه.

وفي الحصة العاشرة اعتمدت الأستاذة منهجية الاكتشاف من خلال أسلوب التدرج في اكتشاف أحكام القاعدة، فتمّ اكتشاف معاني وإعراب(لو)، ثم معاني وإعراب (لولا) و(لوما). واعتمدت في ذلك على التحليل والموازنة بين الأمثلة بواسطة أسئلة اكتشافية، وكانت مشاركة التلاميذ بارزة في اكتشاف أحكام القاعدة، إلا أن إهمال إتيان التلاميذ بأمثلة بدا ظاهرا والجدول الآتي يبين ذلك:

أسئلة الأستاذة	أجوبة التلاميذ	أمثلة التلاميذ
ما نوع الجملة الآتية: لولا المشقة لساد الناس كلهم؟ حدد عناصرها. -هل الخبر موجود؟	- نوع الجملة: جملة اسمية. عناصرها: المشقة (مبتدأ)/ الخبر محذوف. تقديره موجود.	لم يقدم التلاميذ أمثلة.

ملاحظات:

من خلال تحليل الحصص استنادا للبنود أعلاه يتضح ما يلي:

– اعتماد بعض الأساتذة في تنفيذ هذه الخطوة على منهجية الاكتشاف، والبعض الآخر كان أقرب إلى الإلقاء.

– الانتقال من الجزء إلى الكل سواء أتعلق الأمر بالحصص التي اعتمدت الاكتشاف، أو الحصص التي اعتمدت الإلقاء.

– العناية بعملية التحليل والموازنة بين الكلمات والجمل والأمثلة، مع ربط نتائج الموازنة لاستنباط أحكام القاعدة.

–الاعتماد على المشاركة الفعالة للمتعلمين، سواء أتعلق الأمر بعملية الاكتشاف من خلال الإجابة عن الأسئلة، أو بالنسبة لتقديم الأمثلة، باستثناء الحصص التي اعتمدت منهجية الإلقاء.

رابعا: خطوة بناء أحكام القاعدة:

تلي هذه الخطوة مرحلة الاكتشاف. حيث يتم فيها استباط أحكام القاعدة من أفواه المتعلمين، وللتأكد من تحقق هذه الخطوة في قاعة الدرس تم الاستناد إلى البنود المبينة في الجدول.

		الحصص									
	البنود	ح1	ح2	ح3	ح4	ح5	ح6	ح7	ح8	ح9	ح10
01	استنباط أحكام القاعدة من أفواه المتعلمين	√	√	x	√	√	√	x	x	√	X
02	تشفيع أحكام القاعدة بأمثلة من طرف المتعلمين	√	√	x	x	x	x	x	x	x	X
03	تسجيل أحكام القاعدة من طرف المتعلمين، بتهذيبها من طرف الأستاذ	x	x	x	√	x	x	x	x	x	x
04	ضبط القاعدة بالشكل التام	√	√	x	√	√	√	x	x	√	√
05	إعادة قراءة القاعدة من طرف المتعلمين	x	x	x	x	x	x	x	x	x	X
08	تقديم حوصلة لما تم	x	x	x	x	x	x	x	√		X

	التوصل إليه من أحكام										

تعتمد هذه الخطوة على قدرة المتعلم على استنتاج القاعدة النحوية، ويقف دور الأستاذ فيها على تهذيب ما توصل إليه المتعلمون من أحكام انطلاقا من خطوة الاكتشاف، واستنطاقهم بأسئلة توجيهية لصياغة القاعدة من طرفهم.

تتمثل نتائج تحليل الجدول وفق البنود أعلاه في الآتي:

في الحصة الأولى قامت الأستاذة بالتدرج مع التلاميذ بواسطة الأسئلة، لبناء أحكام القاعدة، ثم تسجيل الأحكام على السبورة، ومطالبتهم بتسجيلها على كراساتهم، مع تشفيع القاعدة بأمثلة من طرفهم، وكتابتها على السبورة تحفيزا لهم. ومثال ذلك الجمل الآتية:

جملة استئنافية: الجو جميل (فخرجنا نتنزه). / جملة صلة الموصول: (هو الذي يرسل السحاب).

وأهملت الأستاذة مرحلة قراءة القاعدة من طرفها ومن طرف المتعلمين، ولم تقم بإعطاء حوصلة للدرس، وطلبت الأستاذة بتحضير جمل لا محل لها من الإعراب للحصة المقبلة.

وفي الحصة الثانية، تم الوقوف على القاعدة من خلال استدراج المتعلمين بأسئلة، سعت الأستاذة إلى تهذيب القاعدة من طرف المتعلمين، وكتابتها على السبورة، وضبطها بالشكل التام، مع مطالبة المتعلمين بكتابتها. وتشفيع القاعدة بأمثلة من طرف المتعلمين، كما تم تقديم حوصلة لما تم التطرق إليه. ولم تتم قراءة القاعدة من طرف الأستاذة، ولا من طرف المتعلمين.

وفي الحصة الثالثة، تمت كتابة القاعدة من طرف الأستاذ، والملاحظ أنه لم يقم بتوجيه أسئلة للمتعلمين لتهذيب القاعدة، واستنباطها من طرفهم، لأنه اعتمد على منهجية الإلقاء لا الاكتشاف، ونظرا لذلك فقد تم تقديم أمثلة من طرف الأستاذ، وأهملت مرحلة قراءة القاعدة من طرفه وكذلك من طرف المتعلمين، كما أهملت مرحلة تقديم حوصلة لما تم التطرق إليه في الحصة.

وفي الحصة الرابعة، تم الوقوف على بناء أحكام القاعدة استنادا لمرحلة الاكتشاف، وتمت كتابة القاعدة من طرف المتعلم، بعد تهذيبها من طرف الأستاذ، كما احتوت القاعدة على كل الأحكام التي تم التوصل إليها في مرحلة الاكتشاف. أما فيما يخص الأمثلة فلم توليها الأستاذة اهتماما، وإنما كانت استنادا لأمثلة العرض، وهذا غير معمول به في الوقوف على بناء أحكام القاعدة، فالأمثلة يجب أن تكون من طرف المتعلمين. وكذلك الحال بالنسبة لقراءة القاعدة، فقد غابت قراءتها من طرف الأستاذة والمتعلمين، ولم يتم تقديم حوصلة للقاعدة.

وفي الحصة الخامسة، تم في هذه الحصة إملاء أحكام القاعدة استنادا إلى مرحلة الاكتشاف، فتضمنت القاعدة على كل الأحكام التي اكتشفها المتعلمون. وشفعت بأمثلة متنوعة من طرفهم، منها: توكيد معنوي (كلا سوف يعلمون ثم كلا سوف يعلمون)، توكيد لفظي (المجد المجد يا خلان). ولم تتم خطوة قراءة القاعدة، ولا حوصلة ما تم التطرق إليه في الحصة.

وفي الحصة السادسة، تم الوقوف على بناء أحكام القاعدة من خلال الوقوف على خطوة الاكتشاف، حيث كان كل حكم يستخرج يكتب على السبورة من طرف الأستاذة، ويشفع بمثال

من طرف المتعلم، منها (كم كتابا قرأت؟)، (غرس الفلاح ألف متر مربعا قمحا). ولم تتم خطوة قراءة القاعدة، وتقديم حوصلة لما تم التطرق إليه من طرف الأستاذة والتلاميذ.

وفي الحصة السابعة، تمت كتابة القاعدة من طرف الأستاذة، ولم تظهر مشاركة المتعلمين في بناء أحكام القاعدة. ولم تشفع القاعدة بأمثلة، لا من طرف الأستاذة، ولا من طرف المتعلم، فهناك أحكام تحتاج إلى توضيح بواسطة الأمثلة، مثل (المسند إليه هو الفاعل، ونائب الفاعل، المبتدأ... فكل هذه العناصر تحتاج إلى أمثلة، وكلما كان المثال من طرف المتعلم كلما ترسخت أحكام القاعدة، ودل على فهم المتعلم للقاعدة. وبدا إهمال قراءة القاعدة، وتقديم حوصلة للدرس واضحا.

وفي الحصة الثامنة، تمت كتابة القاعدة عن طريق الإملاء، ولم تظهر مشاركة المتعلمين في بناء أحكامها، بل كانت القاعدة من طرف الأستاذ لأنه أهمل مشاركة المتعلم في خطوة الاكتشاف. الأمثلة كانت من طرف الأستاذ، وفي بعض الأحيان من أمثلة العرض، مع إعرابها. وأهملت خطوة قراءة القاعدة وتقديم حوصلة لما تم التطرق إليه.

وفي الحصة التاسعة، تم الوقوف على أحكام القاعدة بالاستناد إلى خطوة الاكتشاف، فبعد اكتشاف كل حكم، يتم تدوينه على السبورة مع ضبطه بالشكل التام مشفوعا بأمثلة من طرف التلاميذ، والتي كانت نفس الأمثلة التي قدمها المتعلمون في مرحلة الاكتشاف. وأهملت مرحلة قراءة القاعدة من طرف الأستاذ والمتعلم.

وفي الحصة العاشرة، تمت كتابة أحكام القاعدة بأسلوب بسيط، بحيث تم الانطلاق في بنائها استنادا للخطوة السابقة، وكتابة كل حكم تم التوصل إليه، باستدراج المتعلمين بمجموعة من الأسئلة، غايتها تهذيب الأحكام التي توصل إليها المتعلمون. وبدا واضحا إهمال قراءة القاعدة، وتقديم حوصلة لما تم التطرق إليه.

الملاحظات:

– عدم الاتفاق بين الأساتذة في استنباط أحكام القاعدة من طرف المتعلم، بل هناك من عمل بهذه الخطوة وهناك من أسقطها نتيجة لعدم استخدام خطوة الاكتشاف، فخطوة الاكتشاف تُعنى بالمتعلمين لا الأستاذ، وهم من يخول لهم كتابة القاعدة على السبورة، ويتمثل دور الأستاذ في تهذيب ما اكتشفه المتعلمون من أحكام باستخدام أسئلة توجيهية فحسب، لا أن يقدم القاعدة جاهزة.

– والأمر نفسه ينطبق على تشفيع القاعدة بأمثلة من طرف المتعلمين، فهناك من أخذ بهذه الخطوة، وهناك من أهملها. فمن منطلق بناء أحكام القاعدة وفقا لخطوة الاكتشاف، ومن منطلق المقاربة بالكفاءات التي تؤكد على تفعيل دور المتعلم في العملية التعليمية، فإنه من الضروري أن تقدم أمثلة بناء أحكام القاعدة من طرف المتعلم، لا بل وتكتب القاعدة من طرفه.

– عدم الاهتمام بضبط القاعدة بالشكل التام، فعلى الأستاذ أن يولي هذه الخطوة اهتماما، لأن عملية تهذيب القاعدة مخولة إليه.

– تقصير مشترك في عملية بناء أحكام القاعدة، وتقديم ملخص للدرس، باستثناء الحصة الأولى، والحصة الثامنة التي تم فيها تقديم ملخص للدرس، وأهملت فيها قراءة القاعدة.

خامسا: خطوة ضبط وإحكام موارد المتعلم:

تجسد هذه الخطوة نشاط التقويم، وفيه يتم تثبيت مكتسبات المتعلم واستثمارها في وضعيات مختلفة، وللتحقق من تطبيق هذه الخطوة تم الاستناد إلى مجموعة من البنود الموضوحة في الجدول، وقد كانت نتائجها كما هو مبين في الجدول.

		الحصص									
	البنود	ح1	ح2	ح3	ح4	ح5	ح6	ح7	ح8	ح9	ح10
01	تتسم بالتدرج من السهل إلى الصعب	x	x	x	x	x	√	x	x	√	x
02	متنوعة في أنماطها بين الشفهي والكتابي	√	x	x	x	x	x	x	x	√	x
03	متنوعة بين مستويات المجال المعرفي	√	x	√	x	x	√	x	x	√	x
04	متنوعة بين المجال المهاري والوجداني	x	x	x	x	x	x	x	x	√	√

	والمعرفي										
05	متنوعة بين مجال المعارف، والمعارف الفعلية.	√	x	√	x	x	√	x	x	√	√
08	تعمل على إدماج أحكام الدرس	x	x	x	x	x	x	x	x	√	x
09	مستمدة من الكتاب المدرسي	x	x	x	x	x	x	√	x	√	x
10	خارجة عن الكتاب المدرسي	√	√	x	√	x	x	√	x	x	√
11	تصحيح العمل جماعيا وفرديا	√	√	√	√	x	√	√	x	√	√
12	تساعد المتعلم والأستاذ على التقويم الذاتي	√	√	√	√	x	√	x	x	√	√

قدم درس(الجمل التي لا محل لها من الإعراب) في حصتين، فتمت خطوة إحكام موارد المتعلم في الحصة الثانية من الدرس لأن الدرس أخذ حصتين، وذلك لانتهاء وقت الحصة الأولى في المراحل السابقة. وانطلقت الأستاذة في هذه الحصة بتقويم قبلي لتأكد من استيعاب

المتعلم للدرس، وحرصت على معالجة بعض الأخطاء التي وقع فيها المتعلمون. والوقوف على تصحيح الواجب الذي قدم لهم والذي تمثل في تقديم جمل لا محل لها من الإعراب.

الأسئلة التي تم اعتمادها، خارجة عن الكتاب المدرسي. متنوعة بين مستوى التطبيق والتحليل والتركيب، حيث طلبت من المتعلمين الإتيان بمثال لكل نوع، والتحليل، من خلال تحديد نوع كل جملة ومحلها الإعرابي. وقد تضمنت الأسئلة عنصرا مشوشا فالأسئلة تمس موضوع الدرس (الجمل التي لا محل لها من الإعراب) وتمثل العنصر المشوش في تقديم جملة لها محل من الإعراب، وقد تفطن بعض التلاميذ لهذا بينما البعض الآخر لم يتفطن لذلك. وقد تميزت بالتنوع بين الأسئلة الكتابية والشفوية، فيظهر الشق الكتابي في الأسئلة التي أجاب عنها التلاميذ كتابيا، ويظهر الشق الشفوي في مطالبة المتعلمين بتقديم جمل لا محل لها من الإعراب شفويا. من مثل (اجتهد التلاميذ (وبدلوا قصارى جهدهم)). واقتصرت الأسئلة على مجال المعارف الفعلية التي تستهدف بيان الوظيفة الإعرابية للجمل، وأهمل مجال المعارف ومجال الإدماج مما يجعلها لا تتسم بالتدرج، وإهمال مجال الإدماج يغيب حضور المجال المهاري والوجداني. وقد تم تصحيح العمل جماعيا ثم فرديا.

وفي الحصة الثانية، هدفت أسئلة هذه الحصة إلى تعزيز مكتسبات المتعلم وهي تمس مستوى التحليل من المستويات المعرفية عند بلوم، إذ تمثلت في إعراب كلمات تحتوي على المفعول المطلق. وقد اقتصرت على الجانب الإعرابي، وبهذا فهي تقتصر على مجال المعارف الفعلية وتهمل مجال المعارف مما يغيب سمة التدرج من السهل إلى الصعب. وأهملت الأسئلة

الشفوية، ولم تسعَ الأستاذة في هذه الحصة إلى إدماج موارد المتعلم. وقد جاءت الأسئلة خارجة عن الكتاب المدرسي، تسعى إلى مساعدة المتعلم على التقويم الذاتي، ففي حالة عدم قدرته على الإعراب، فهو يحتاج إلى معالجة نقائصه، وفي حالة تمكنه تدعمه وترفع من ثقته بنفسه.

وفي الحصة الثالثة، تم الاعتماد على أسئلة الكتاب المدرسي، حيث طلب الأستاذ من المتعلمين فتح الكتاب (ص: 91)، وقراءة نص السؤال وانجازه، وهي أسئلة تقف على مجال المعارف من خلال تحديد الأفعال المضارعة، مجال المعارف الفعلية، من خلال الإعراب، وبالتالي فهي تمس مستوى الفهم، والتحليل من مستويات المجال المعرفي، وغاب مجال إدماج موارد المتعلم، مما أدى إلى غياب المجال المهاري والوجداني. كما اقتصرت على الأسئلة الكتابية دون الشفوية. وتم تصحيح العمل جماعيا وفرديا.

وفي الحصة الرابعة، جاءت الأسئلة خارجة عن أسئلة الكتاب المدرسي، تمس مجال المعارف الفعلية، وقد جاءت هذه الأسئلة في صورة مركبة، حيث تضمن المطلب الأول تمييز الحال، والمطلب الثاني، بيان نوعها، والمطلب الثالث تمييز حكمها الإعرابي. وهي بهذا تمس مستوى التحليل من مستويات المجال المعرفي، وباقتصارها على مجال المعارف الفعلية فقط، فهي لم تتسم بالتدرج، ولا التنوع. واقتصرت على الأسئلة الكتابية وغابت الأسئلة الشفوية، كما لم تُعن بدمج أحكام الدرس، مما غيب المجال الوجداني والمهاري.

أما في الحصة الخامسة فلم يتم إجراء خطوة إحكام موارد المتعلم وضبطها، بحجة انتهاء الوقت، والتأخر في الدروس.

وفي الحصة السادسة، جاءت الأسئلة متنوعة بين مجال المعارف والمعارف الفعلية، حيث تمثلت أسئلة مجال المعارف في: تعيين التمييز، تعيين تمييز النسبة. أما المجال المعارف الفعلية فتمثل في توضيح الإعراب، وهذا يجعلها تنتقل من السهل إلى الصعب. وهي بهذا تمس جانب الفهم، والتحليل من مستويات المجال المعرفي مما جعلها تتسم بالتنوع نوعا ما. كما غاب فيها مجال إدماج أحكام الدرس، وبهذا غابت أسئلة المجال الوجداني والمهاري، وكذلك سُجل غياب الأسئلة الشفوية.

وفي الحصة السابعة، تمت خطوة إحكام موارد المتعلم وضبطها بالاستناد إلى أسئلة الكتاب المدرسي، بالوقوف على النص الرئيس المدروس، واستخراج ما يتضمنه من مسند ومسند إليه، ومطالبتهم في السؤال الثاني بالإتيان بأربع جمل، وتحديد المسند والمسند إليه، فهي تمس مستوى التحليل والتركيب من مستويات المجال المعرفي. وغاب فيها مجال إدماج أحكام الدرس، مما أدى إلى غياب أسئلة المجال الوجداني والمهاري. كما أنها تقف على الجانب الكتابي، وتهمل الجانب الشفوي. وتم تصحيح العمل جماعيا ثم فرديا.

وفي الحصة الثامنة لم يتم إجراء خطوة إحكام وضبط أحكام الدرس في هذه الحصة بحجة أن الأمثلة التي تم إعرابها تغني عن ذلك.

وفي الحصة التاسعة، تم الاعتماد على أسئلة الكتاب المدرسي، وجاءت متنوعة بين أسئلة مجال المعارف الفعلية، وإدماج أحكام الدرس، تمس مستوى الفهم والتحليل والتركيب، والمهاري والوجداني من خلال التدريب على إدماج أحكام الدرس، حيث جاء موضوع الإدماج ممثلا في

مساعدة الغرقى، وفي هذا تنمية لقيم المتعلم وتضامنه مع الآخرين، ومن جهة أخرى تعمل على توظيف أحكام الدرس في كتابة الفقرة. والملاحظ أن المتعلم عند إجابته بإجابة صحيحة يلح على كتابة فقرته على السبورة وكتابة اسمه لمدة أسبوع على السبورة، وفي هذا تحفيز للمتعلم. وتم فيها الوقوف على تقديم أمثلة شفوية تتضمن أسلوب الاستغاثة.

وفي الحصة العاشرة تم الاعتماد على أسئلة خارجة عن الكتاب المدرسي، وتم تقديمها للمتعلمين. تنوعت بين المعارف والمعارف الفعلية، تمثل سؤال المعارف في تحديد الأداة أما المعارف الفعلية فتمثلت في إعرابها، وإعراب النموذج رقم 8، وهي بهذا تمس مستوى الفهم والتطبيق والتحليل من مستويات المجال المعرفي، لم تعن بالمجال المهاري والوجداني الذي يظهر في بإدماج أحكام الدرس، ولا تنمية الجانب الشفوي. ولقد اهتمت بالتصحيح على السبورة فقط.

انطلاقا من تحليل الحصص استنادا للبنود أعلاه، نقف على الملاحظات الآتية:

– الاقتصار على التدريبات الكتابية، وإهمال التدريبات الشفوية، على الرغم من وظيفيتها في ترسيخ احكام القاعدة، وتمثل اللغة السليمة مشافهة.

– هناك من يستعمل أسئلة الكتاب المدرسي لكنه يكتفي بتطبيق واحد فقط، وهناك من يستعين بتطبيقات خارجة عن الكتاب المدرسي.

– اقتصار معظم التدريبات على مجال المعارف الفعلية وإهمال مجال المعارف، ومجال الإدماج، وبالتالي فهي تقتصر على مستوى الفهم والتحليل، وتُغيب مستوى التقويم من مستويات

المجال المعرفي، فوجود هذا المستوى يُمكن المتعلم من توظيف القواعد النحوية توظيفا يمكنهم من إدراك المعاني في النصوص المدروسة، فكل الأساليب النحوية التي تمت دراستها تضفي معنى في سياقها، كأسلوب الاستغاثة، وأسلوب التوكيد، و"لو" ومعانيها...

– عدم الاهتمام بمجال إدماج أحكام الدرس على الرغم من التنويه بأهمية الإدماج على مستوى المقاربة بالكفاءات؛ إذ تؤكد على ضرورة إدماج موارد المتعلم. وعلى مستوى المقاربة النصية؛ والتي تؤكد على ضرورة الإنتاج الجديد، وفقا لمعطيات النص والرافد المدروس. وإهمال هذا المجال يبدو واضحا باستثناء حصة واحدة.

– ضرورة التصحيح الجماعي للتدريبات، والتصحيح الفردي، مع مراقبة أعمال المتعلمين.

– إهمال بعض الأساتذة لخطوة إحكام موارد المتعلم، على الرغم من أهميتها، ولكل حجته. وهذا يدل على أن الحجم الساعي المقدر بساعة واحدة لحصة الرافد النحوي غير كاف، لهذا يجب أن يكون الحجم الساعي لحصة الرافد النحوي والصرفي مقدر بساعة ونصف، حتى يتسنى تغطية كل خطوات الدرس، وتأخذ خطوة إحكام موارد المتعلم حقها من التنفيذ، ويتدرب المتعلمون بالقدر الكافي الذي يهيئهم لتوظيفها توظيفا صحيحا.

– اقتصرت معظم التطبيقات على الوظيفة الإعرابية، وبالتالي فهي تعمل على تقويم المتعلم الذاتي في مجال الإعراب فقط.

من خلال الوقوف على تدريس النحو في قاعة الدرس وبالاستناد إلى الحصص العشر يمكن الوقوف على الملاحظات الآتية:

1-أن الطريقة المعمول بها في تعليم القواعد النحوية والصرفية هي المقاربة النصية، التي تُعنى بالانطلاق من النص الرئيس، وكذا الاستعانة بنصوص مساعدة تتضمن عناصر الظاهرة المدروسة، لأنه من الصعوبة إيجاد كل عناصر الظاهرة المدروسة في النص الرئيس.

2-وعلى الرغم من توفر النص الرئيس على عناصر الظاهرة المدروسة، إلا أننا وجدنا بعض الأساتذة لا يعتمدون على منهجية الانطلاق من النص المدروس، وبالتالي يستندون إلى النص المساعد.

3-إهمال خطوة التمهيد يبدو واضحا عند بعض الأساتذة.

4-عدم الالتزام بخطوات المقاربة النصية، والتزام خطواتها، خطوة خطوة، فمنهم من اهتم بخطوة التمهيد واتبع مراحلها، ومنهم من أهملها، وكذلك الأمر بالنسبة لخطوة العرض.

5-تعد خطوة الاكتشاف خطوة مهمة في تعليم القواعد النحوية والصرفية، فهي تقف على اكتشاف المتعلم لأحكام الظاهرة المدروسة، وبالتالي على الأستاذ أن يتجنب القيام بعملية الاكتشاف بنفسه.

6-تستند خطوة بناء أحكام القاعدة، إلى خطوة الاكتشاف، وهذا يعني أن المتعلم هو الذي يكتشف أحكام القاعدة، ووظيفة المعلم هنا هي تهذيب أحكام القاعدة، لا تقديمها جاهزة للمتعلم.

7-تقف خطوة إحكام الموارد وضبطها على تدريب المتعلم على ما تم التوصل إليه من أحكام، مما يسهل عليه تمثلها في انتاجه الشفوي والكتابي، لكن ما لاحظناه هو عدم الاهتمام بالمجال الشفوي على الرغم من أنه يعمل على تنمية مهارة التحدث بلغة سليمة.

8-الاقتصار في التدريبات على مجال المعارف الفعلية، وإهمال مجال المعارف وإدماج أحكام الدرس، وبالتالي فهي لا تتسم في التدرج من السهل إلى الصعب، ولا تعمل على تنمية مهارة الكتابة.

9-الاعتماد على تحديد الظاهرة، والوقوف على إعرابها لا يعمل على تنمية ملكة المتعلم النحوية ولا التواصلية ولا النصية.

الخـاتمة

الخاتمة:

بعد الوقوف على تعليمية النحو والصرف في مرحلة التعليم الثانوي، ودراستها دراسة تقويمية، تم التوصل إلى النتائج الآتية:

1_ تم التركيز على الأهداف المعرفية المهارية لكل من النحو والصرف لهذه المرحلة، وعلى الرغم من الواضع صرح بوجود الأهداف الوجدانية، إلا أنه أغفل ذكرها ، فكانت غائبة في عبارات الأهداف المسطرة في الوثائق محط الدراسة.

2- بدا واضحا التركيز على الأهداف المعرفية في مقابل الأهداف المهارية، على الرغم من أن هذه المرحلة تتطلب الأداء المهاري أكثر، كما اقتصرت الأهداف المعرفية على المستويات الدنيا؛ ممثلة في الفهم، والتطبيق، وإن مست في بعدها الإجرائي مستوى التحليل والتركيب فإن غياب مستوى التقويم كان واضحا.

3- من خلال تحليل محتوى كتب اللغة العربية (المفردات والأنشطة) يظهر عدم التناسق بين الأهداف المسطرة والمحتوى النحوي والصرفي وهنا نقصد المحتوى الذي يمثل البعد المعرفي، وكذا الأنشطة والتي تمثل البعد الإجرائي، وهذا يعني أن صياغة الأهداف التعليمية لكل من النحو والصرف كانت خاضعة للارتجال، بعيدة عن شروط صياغة الأهداف العلمية.

4- وتنسحب النتيجة ذاتها على الأهداف المثبتة في الكتب الثلاثة، لهذا لابد أن تكون واضحة خاضعة لشروط الصياغة، لأنها ليست موجهة للأستاذ فقط، بل هي موجهة للتلميذ وللأولياء ومن هم مهتمون بالعملية التعليمية التعلمية.

5- من خلال الوقوف على المفردات النحوية والصرفية تبين أن هناك ترابطا وتكاملا بينها مما يجعل المتعلم يحس به، ويسمح كذلك بنمو المعرفة لديه بتدرج، وبصورة متكاملة غير مجزأة، وهذه نقطة تحسب لواضع المنهج. غير أنه ما يسجل على هذه الوحدات عدم التوزيع العادل بينها من حيث العدد، ومن حيث الخطة السنوية؛ فعدد المفردات الصرفية ضئيل مقارنة بالمفردات النحوية، وهذا ما جعل الواضع يهتم بالنحو على حساب الصرف حيث أدرج النحو في بداية البرنامج، بينما جعل الصرف في ذيل البرنامج، وهذا من شأنه أن يسهم في بناء اتجاها سلبيا عند المتعلمين، والمتمثل في الاهتمام بالنحو على حساب الصرف.

6- يعتبر نشاط "العودة إلى النص" من أهم الأنشطة المجسدة للمقاربة النصية، وقد جاءت معظم الدروس خاضعة لهذا النشاط. لكن الملاحظ عدم التحديد الدقيق للملاحظة الموجهة المصاحبة لهذا النشاط، لهذا نرى ضرورة تحديد الملاحظة الموجهة حتى يتسنى للمتعلم معرفة الهدف من هذه المرحلة.

7- يعد كل من نشاط الهيكلة ونشاط الاكتشاف وبناء أنشطة مهمة في الدرس النحوي والصرفي، وهي نقطة تحسب للواضع، إلا أنه لوحظ غياب هذه الأنشطة في كتاب "اللغة العربية وآدابها" لهذا يجب أن يكون الكتاب متطابقا في مكوناته على غرار الكتب السابقة له، حتى لا يشعر المتعلم بثغرة بين هذه الكتب.

8- يعتبر نشاط التقويم من الأنشطة الأساسية في الدرس النحوي والصرفي، وقد تجسد هذا النشاط فيما اصطلح عليه بـ "إحكام موارد المتعلم وضبطها"، وقد جاء مقسما إلى ثلاثة مجالات

مما جعل هذا النشاط يتميز بالتدرج؛ من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد. كما أنه تميز بالشمولية، فتوفر على المجال المعرفي، والمهاري، والوجداني.

9- غاب نشاط "إحكام موارد المتعلم وضبطها" من كتاب "اللغة العربية وآدابها" الموجه لتلاميذ السنة الثالثة، مما يؤدي إلى إهمال هذه الخطوة من طرف الأستاذ والمتعلم، وهذا ما تمت ملاحظته عند بعض الأساتذة المسند لهم تدريس القسم النهائي.

10_ من خلال التطرق إلى نشاط "إحكام موارد المتعلم وضبطها" اتضح أن بعض الوضعيات الإدماجية الجزئية غير خاضعة لشروط صياغة الوضعية الإدماجية، مما يحولها إلى تعبير كتابي، لهذا فمن المهم مراجعة هاته الوضعيات وإخضاعها لهذه الشروط.

11- اعتماد المقاربة النصية طريقة لتدريس النحو والصرف يبدو جليا من خلال الوثائق البيداغوجية الخاصة باللغة العربية لهاته المرحلة، لكن الدراسة الميدانية كشفت عكس ذلك؛ إذ إن هناك بعض الأساتذة لا يزالون يعملون بالطريقة التلقينية، وإن اعتمدوا المقاربة النصية، فلا يلتزمون بخطواتها.

12- تعتمد المقاربة النصية على منهجية الاكتشاف وتبتعد عن التلقين، وبالتالي يتوجب على الأستاذ الابتعاد عن التلقين، من خلال توجيه المتعلمين إلى اكتشاف الظاهرة النحوية أو الصرفية.

13- خطوة التقويم هامة جدا في أي درس من الدروس، وفي درس النحو والصرف لابد أن تأخذ حقها، سيما وأن المعمول به في هذا النشاط من خلال ما أقرته المناهج، يجعلها تتميز

بالتدرج من السهل إلى الصعب، غير أنه ما لوحظ، إهمالُ الأساتذة لهذه الخطوة سواء بالاعتماد على شكل واحد، أو بإلغائها كليا.

ومن خلال هذه النتائج نقترح ما يلي:

1- الاعتناء بشروط صياغة الأهداف، التماسا للوضوح. وضرورة الربط بينها وبين المحتوى والأنشطة المقررة لتدريس النحو والصرف.

2- ضرورة التوزيع العادل في خطة العرض بين الدروس النحوية والصرفية ويكون ذلك بالتناوب دون إغفال الترابط والتكامل.

3- ضرورة توحيد محتوى كتب اللغة العربية في المرحلة الواحدة (أهدافا، مفردات، أنشطة...)، لتفادي ثغرة الكتاب المدرسي.

4- ضرورة تطبيق المقاربة النصية بكل خطواتها دون إهمال أي خطوة ولذلك لا بد من تكثيف الجهود من خلال الندوات الداخلية والخارجية الخاصة بالجانب النظري والتطبيقي معا.

5-التقويم خطوة جد مهمة في أي درس، ونظرا لملاحظة إغفاله من طرف الأساتذة، نقترح زيادة نصف ساعة في الزمن المخصص للنحو والصرف، حتى يتسنى للأستاذ تطبيق كل خطوات المقاربة النصية، وبذلك يأخذ التقويم حقه.

6- لابد من تفعيل حصة المعالجة التي تلي خطوة "إحكام موارد المتعلم وضبطها" لأنها تساعد على تجاوز الكثير من العقبات التي تحول دون تحقيق الهدف.

الملاحق

ملاحق الدراسة

شبكة الملاحظة:

الخطوة الأولى : التمهيد= وضعية الانطلاق.

		الحصص									
	البنود	ح1	ح2	ح3	ح4	ح5	ح6	ح7	ح8	ح9	ح10
01	الانطـلاق مـن الـنص الرئيس	√	X	X	√	x	√	√	√	√	√
02	تحديد عنوان الدرس	√	x	X	√	√	√	√	√	√	√
03	تحديد أهداف الدرس	x	x	X	x	x	x	X	x	x	X
04	استخدام أسئلة تمهيدية تربط التعلمات السابقة بالدرس الجديد	√	√	X	x	√	√	√	√	√	√
05	مناسبة ربط التعلمات السابقة مع الجديدة	√	√	X	x	√	√	√	√	√	√
08	الانطلاق من إشكال	√	x	X	x	x	x	X	x	x	X

09	حسن استغلال الوقت	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
الخطوة الثانية: العرض= بناء التعلمات.		**الحصص**									
	البنود	ح1	ح2	ح3	ح4	ح5	ح6	ح7	ح8	ح9	ح10
01	الأمثلة مستقاة من النص الرئيس	√	x	X	x	√	X	√	√	x	√
02	الأمثلة مستقاة من نصوص مساعدة	X	√	√	√	√	X	√	√	√	√
03	الأمثلة المعروضة مضبوطة بالشكل التام	√	x	√	√	√	√	√	√	√	√
04	العرض خال من الأخطاء	√	√	√	√	√	√	√	x	√	√
05	استعمال آلية القراءة النموذجية والفردية	√	x	x	√	√	√	√	√	√	√
08	الأمثلة منسوبة لأصحابها	√	x	√	x	x	x	x	x	x	√

09	الأمثلة متنوعة	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
الخطوة الثالث: الاكتشاف.		**الحصص**									
البنود		ح1	ح2	ح3	ح4	ح5	ح6	ح7	ح8	ح9	ح10
01	الاعتماد على منهجية الاكتشاف	√	√	x	√	√	√	x	X	√	X
02	الانتقال من الجزء إلى الكل	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
03	التدرج من السهل إلى الصعب	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
04	الموازنة بين الكلمات والجمل والأمثلة	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
05	الربط بين نتائج الموازنة	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
08	التنويع في الأسئلة الاكتشافية	√	√	x	√	√	√	x	X	√	√
09	تقديم الأمثلة من طرف المتعلمين	√	√	x	x	√	√	x	X	√	√

10	تدريبهم على الإعراب	√	x	x	x	x	√	x	x	√	√
11	مشاركة المتعلمين	√	√	x	√	√	√	√	x	√	√

الخطوة الرابعة: بناء أحكام القاعدة.

		الحصص									
	البنود	ح1	ح2	ح3	ح4	ح5	ح6	ح7	ح8	ح9	ح10
01	استنباط أحكام القاعدة من أفواه المتعلمين	√	√	x	√	√	√	x	x	√	X
02	تشفيع أحكام القاعدة بأمثلة من طرف المتعلمين	√	√	x	x	x	x	x	x	x	X
03	تسجيل أحكام القاعدة من طرف المتعلمين، بتهذيبها من طرف الأستاذ	x	x	x	√	x	x	x	x	x	x
04	ضبط القاعدة بالشكل التام	√	√	x	√	√	√	x	x	√	√
05	إعادة قراءة القاعدة من	x	x	x	x	x	x	x	x	x	X

	طرف المتعلمين										
08	تقديم حوصلة لما تم التوصل إليه من أحكام	x	x	x	x	x	x	x	√		X

الخطوة الخامسة: ضبط وإحكام موارد المتعلم.		الحصص									
البنود		ح1	ح2	ح3	ح4	ح5	ح6	ح7	ح8	ح9	ح10
01	تتسم بالتدرج من السهل إلى الصعب	x	x	x	x	x	√	x	x	√	x
02	متنوعة في أنماطها بين الشفهي والكتابي	√	x	x	x	x	x	x	x	√	x
03	متنوعة بين مستويات المجال المعرفي	√	x	√	x	x	√	x	x	√	x
04	متنوعة بين المجال المهاري والوجداني والمعرفي	x	x	x	x	x	x	x	x	√	√
05	متنوعة بين مجال	√	x	√	x	x	√	x	x	√	√

	المعـــارف، والمعـــارف الفعلية.										
08	تعمل على إدماج أحكام الدرس	x	x	x	x	x	x	x	x	√	x
09	مســـتمدة مـــن الكتـــاب المدرسي	x	x	x	x	x	x	√	x	√	x
10	خارجـــة عـــن الكتـــاب المدرسي	√	√	x	√	x	√	x	x	x	√
11	تصـحيح العمـل جماعيـا وفرديا	√	√	√	√	x	√	√	x	√	√
12	تســاعد المــتعلم والأســتاذ على التقويم الذاتي	√	√	√	√	x	√	x	x	√	√

قائمة المصادر
و المراجع

قائمة المصادر والمراجع:

القرآن الكريم

أولا- مصادر الدراسة:

1- أبو بكر الصادق سعد الله وآخرون، الجديدي في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة ثانية من التعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2017/2016.

2- حسين شلوف وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،2013/2012.

3- حسين شلوف، محمد خيط، دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

4- دراجي سعيدي، وآخرون، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2012-2013.

5- اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة أولى.

6- اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، جدع مشترك آداب، جدع مشترك علوم وتكنولوجيا، جانفي 2006.

7- اللجنة الوطنية للمنهاج، مديرية التعليم الثانوي، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة ثالثة ثانوي من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي _اللغة العربية وآدابها، ماي 2006.

8- اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي (الآداب والفلسفة، اللغات الأجنبية)، الجزائر، أكتوبر 2005.

9- اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة ثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي _ اللغة العربية وآدابها، جميع الشعب، الجزائر، ماي 2006.

10- اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها)، جانفي 2006.

11- اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، مشروع لوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي، (اللغة العربية وآدابها، شعبة الآداب والفلسفة، اللغات الأجنبية، الجزائر، جانفي 2006.

12- مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، المديرية الفرعية للبرامج التعليمية، المناهج التعليمية لأقسام السنة الثالثة ثانوي للمواد الأدبية واللغات، الجزائر، جوان2001.

ثانيا- المعاجم اللغوية:

13- أحمد بن فارس، معجم مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت- لبنان، ط1، 1991.

14- إسماعيل الجوهري، الصحاح، دار الكتب العلمية، تح: اميل بديع يعقوب وآخرون، بيروت- لبنان، ط1، 1999.

15- ابن منظور، لسان العرب، تح: عامر أحمد حيدر، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط1، ج1، 2003

ثالثا- المراجع العربية:

16- أنطوان صياح وآخرون، تعلمية المواد (نحو تعلمية للغة والأدب)، تعلمية اللغة العربية، أنطوان صياح وآخرون، دار النهضة العربية، بيروت- لبنان، ط1، 2006.

17- - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية -حقل تعليمية اللغات- ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

18- أفنان نظير دروزة، الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، دار الشروق، الأردن، د ط، دت.

19- أكرم صالح خوالدة، التقويم اللغوي والتفكير التأملي، دار الحامد للنشر، عمان- الأردن، ط1، 2012.

20- - تواتي بن تواتي، المدارس النحوية، دار الوعي، الجزائر، (د ط)،2008.

21- جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية، دار الشروق، عمان- الأردن، ط1، 2005

22- حسن خميس الملخ، التفكير العلمي في النحو العربي، دار الشروق، عمان- الأردن، ط1، 2002.

23- حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية، القاهرة- مصر، ط6، 2004.

24- حافظ إسماعيل علوي، اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة، دار كنوز، عمان- الأردن، ط1، 2018.

25- - حيدر عبد الكريم محسن، المناهج وطرائق التدريس المعاصرة، دار اليازوري، ط1، 2015.

26- حيان الأندلسي، المبدع الملخص في علم الصرف، تح: مصطفى أحمد خليل النحاس، الجزيرة للنشر.

27- -خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة ع/ بن، ط1، 2005.

28- رجاء محمود أبو علام، تقويم التعلم، دار المسيرة، ط1، 2014.

29- زكريا أرسلان، إبستمولوجيا اللغة النحوية بحث في مقاييس العلمية ومرجعيات التأسيس، كنوز المعرفة، عمان، ط1، 2016.

30- الشريف الشوباشي، لتحيا اللغة العربية: يسقط سيبويه، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2004.

31- شوقي ضيف، تجديد النحو العربي، دار المعارف، ط6، (د ت).

32- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط3، 2000.

33- - صالح ناصر الشويرخ، قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية، دار وجوه، الرياض- السعودية، ط1، 2017.

34- صلاح راوي، الطريقة المثلى لتدريس قواعد النحو، دار غريب، القاهرة- مصر، د ط، 2008.

35- - عائشة عبد الرحمن، لغتنا والحياة، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1971.

36- عبد الرحمن ابن خلدون، ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، دار الفكر، لبنان، د ط، د ت.

37- عبد الرحمن التومي، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، د د، د ط، 2008.

38- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، دار موفم للنشر، الجزائر، 2012.

39- - عبد الرحمن الهاشمي، ومحسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، دار الصفاء، عمان، الأردن، ط1، 2009.

40- عبد الكريم غريب، بيداغوجيا الإدماج المفاهيم والمقاربات الديداكتيكية للممارسات الإدماجية، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء- المغرب، ط1، 2010.

41- عبد الكريم خليفة، تيسير اللغة العربية، منشورات مجمع اللغة العربية الأردني، عمان- الأردن ط1، 1982.

42- عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، طبعة سبتمبر 2016.

43- عبد الوهاب عبد السلام طويلة، التربية الإسلامية وفن التدريس، دار السلام مصر، ط4، 2008.

44- عبدو الراجحي علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية – مصر، (د ط)، 1995.

45- عباس حسن، اللغة والنحو بين القديم والحديث، دار المعارف، مصر، (د ط)، 1966.

46- علي أبو المكارم، تعليم النحو العربي، مؤسسة المختار، مصر، ط 1، 2008.

47- علي أبو المكارم التعريف بالتصريف، المختار للنشر، القاهرة- مصر، ط1، 2008.

48- علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا- نموذج النحو الوظيفي-، دار الثقافة، الدار البيضاء- المغرب، ط1، 1998.

49- سليمان أحمد، البداية المجهولة لتجديد الدرس النحوي في العصر الحديث، مكتبة الثقافة الدينية، بيروت لبنان، (د ط)، 2003.

50- عبد الرحمن ابن خلدون، ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، دار الفكر، لبنان، د ط، د ت.

51- فهد خليل زايد، المستوى الصرفي، دار الصفوة، عمان- الأردن، ط1، 2011.

52- كمال فرحاوي، تصميم المناهج التعليمية، دار الخلدونية، 2017.

53- محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، الرباط- المغرب، ط2، 2004.

54- محمد الدريج وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الرباط، 2010.

55- محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة، (د ط)، 2000.

56- محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة، (د ط)، 2000.

57- - محمد كشاش، تعلمية القواعد النحوية، تعلُمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، لبنان، ج1، ط1، 2006.

58- محمد محي الدين عبد الحميد، دروس في التصريف، المكتبة العصرية، بيروت- لبنان، (د ط)، 1995.

59- محمود صالح الساموك، هدى علي جواد، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل، عمان-الأردن، ط1، 2005.

60- مصطفى إبراهيم، إحياء النحو، القاهرة- مصر، ط2، 1992.

61- مصطفى غلفان، اللسانيات العربية وأسئلة المنهج، دار ورد، الأردن، ط1، 2013.

62- محمد المختار ولد آباه، تاريخ النحو العربي في المشرق والمغرب، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط2، 2008.
63- وليد خضر الزند، هاني حتمل عبيدات، المناهج التعليمية تصميمها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2010.
64- يوسف صيداوي، الكفاف كتاب يعيد صوغ قواعد اللغة العربية، دار الفكر، سوريا، ط1، 1999.
65- يوسف مقران، دروس في اللسانيات التعليمية، الجزائر، 2008/2007.
66- نواف أحمد سمارة، عبد السلام العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، دار المسيرة، عمان -الأردن، ط1، 2008.

رابعا_ المراجع المترجمة:

67- برنار سبرينغ، إشكالية الكتب المدرسية، ترجمة: عبد الحق منصف، دار الآفاق، د ط، د ت.
68- جاك ريتشارد، تطوير مناهج تعليم اللغة، ترجمة: ناصر بن غالي، صالح الشويرخ، (د ت)، (د ط).
69- دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة: عبده الراجحي، علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت- لبنان، د ط، 1994.

خامسا_ المجلات والدوريات:

70- أعمال ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، أفريل 2001.
71- التعريب، العدد 37، ديسمبر، 2009
72- دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع 99، جويلية، 2018.
73- دفاتر التربية والتكوين، المجلس الأعلى للتعليم، الرباط، المغرب، ع 3، 2010.
74- اللسانيات، ع14، الجزائر، 1974.
75- المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مج5، ع 3، 2009.

فهرس
الموضوعات

الرقم	الفهـــرس	الصفحة
1	الإهـــداء	/
2	الشكـر	/
3	مقدمة	أ-ز
	الفصل الأول: النحو وقضـاياه التعليمية	
4	1- الإطار النظري لتعليمية اللغة	09
5	2- أهداف تعليم النحو	92
6	3- تعليمية النحو	119
	الفصل الثاني: الأهداف النحوية والصرفية في مناهج اللغة العربية	
7	1-الأهداف العامة للنحو والصرف.	138
8	2-الأهداف الخاصة للنحو والصرف	145
	الفصل الثالث: محتوى كتاب اللغة العربية في جزء الرافد النحوي والصرفي	
9	1-الأهداف النحوية و الصرفية في الكتاب المدرسي.	177
10	2-المفردات النحوية والصرفية	191
11	3-الأنشطة التعليمية	211
12	**الفصل الرابع: الطريقة النصية في تعليم النحو من خلال المنهاج وقاعة الدرس**	
13	1- دواعي المقاربة بالكفاءات	281
14	2- مفهوم المقاربة النصية	284
15	3-المقاربة النصية داخل قاعة الدرس	295
16	الخاتمة	337
17	الملاحق	342
18	المصادر والمراجع	

ملخص الدراسة:

تنتمي هذه الدراسة إلى حقل تعليمية اللغة العربية التي تهتم بكل قضايا تدريسها في مختلف المراحل التعلمية، وتقف على تعليمية النحو التي تسعى إلى توفير كل الإمكانيات التي من شأنها تسهيل تعليمه، وعليه تحدد موضوع الدراسة "تعليمية النحو والصرف في مرحلة التعليم الثانوي– شعبة الآداب والفلسفة) بهدف التعرف على واقع تعليم في هذه المرحلة بالوقوف على مكونات العملية التعليمية (الأهداف، المحتويات، الطريقة، التقويم).

ولتحقيق هذا الهدف انطلقت الدراسة من إشكالية مفادها: ما هو واقع تعليم النحو والصرف في مرحلة التعليم الثانوي؟

وللإجابة عن هذا الإشكال تقف الدراسة على:

– مناهج اللغة العربية لمرحلة التعليم الثانوي.

– الكتاب المدرسي المخصص لشعبة الآداب والفلسفة.

– قاعة الدرس بعدها الصورة التنفيذية لما أقره المنهاج.

وبناء على ذلك تم تقسيم الدراسة إلى أربعة فصول، تناول الفصل الأول مفاهيم في تعليمية النحو. وتناول الفصل الثاني الأهداف التعليمية لكل من النحو والصرف. ويقف الفصل الثالث على محتوى كتب اللغة العربية في الجزء الخاص بالنحو والصرف. أما الفصل الرابع فتناول طريقة تعليم النحو في قاعة الدرس.

الكلمات المفتاحية:

تعليمية اللغة، النحو، الصرف، الأهداف، الكتاب المدرسي، التقويم.

Abstract

This study is a part of Arabic didactics, concerned with all the issues of Arabic teaching in all of the education levels, which focuses mainly on the didactics of grammar and seeks to provide all the potentials to facilitate the way it is taught. Accordingly, this very study entitled "Teaching Grammar and Morphology in the Secondary Education Level – Literatures and Philosophy Stream" is chosen as a matter of study in order to assess how far the educational process (goals, content, methodology, evaluation) is being dealt with.

To achieve this goal, the present work is tackling the following problematic: What is the reality of grammar and morphology teaching in secondary schools? To seek a potential answer to the very question, the study focuses on:

- Arabic language curricula for secondary education.
- Textbooks devoted to Literatures and Philosophy Stream.
- Classroom as the executive image of what was approved by the curriculum.

Based upon the above mentioned, the study was divided into four chapters. The first chapter deals with some notions about grammar didactics; the second chapter was devoted to the educational objectives of both grammar and morphology. The third chapter deals with the content of Arabic language textbooks concerning grammar and morphology. The fourth one deals with the methods adopted in teaching grammar in the classroom.

key words: *Grammar didactics, grammar, morphology, goals, textbook, evaluation & assessment .*