الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أبو بكر بلقايد
كليّة الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص:لسانيات تطبيقية

الموسومة:

تعليميّة النّحو في الطّور الابتدائي الثّاني

إعداد الطالب :
فتحي مفتاح

إشراف
أ/د:لطيفة عبو

لجنة المناقشة		
أ.الدكتور	والي دادة عبد الحكيم	رئيسا
أ.الدكتورة	بن حدو وهيبة	ممتحنا
أ.الدكتورة	عبو لطيفة	مشرفا مقررا

العام الجامعي :-1439-1440هـ /-2019/2018م

إلى من علمني النّجاح و الصّبر... إلى من علّمني العطاء بدون انتظار... أبي رحمه الله.

إلى من علّمتني و عانت الصّعاب لأصل إلى ما أنا فيه... إلى من كان دعاؤها سر نجاحي و حنانها بلسم جراحي... أمّي.

إلى جميع أفراد أسرتي العزيزة و الكبيرة كل باسمه.

إلى أختي و فلذات كبدي .(إسلام و أسيل).

إلى أصدقائي رفقاء دربيبن موسى،لكحل وسبع من داخل الجامعة و خارجها.

إلى الأستاذة المشرفة الدّكتورة السيدة المحترمة عبو لطيفة، إلى أساتذتي أعضاء لجنة المناقشة الى كل الاساتذة الكرام الّذين أناروا دروبنا بالعلم والمعرفة.

إلى كل من يقتنع بفكرة فيدعو إليها و يعمل على تحقيقها، لا يبغي بها إلا وجه الله و منفعة النّاس.

إليكم أهدي ثمرة هذا العمل المتواضع.

شكر وتقدير

أرى لزاما علي تسجيل الشّكر وإعلامه و نسبة الفضل لأصحابه، استجابة لقول النَبي ﷺ صل الله عليه و سلم:«مَنْ لمْ يشْكُر النَّاسَ لَمْ يشْكُر الله».

و كما قيل :

عَلاَمَةُ شُكْرِ المَرْءِ إِعْلانُ حَمْـدِهِ فَمَنْ كَتَمَ المَعْرُوفَ مِنْهُم فَمَا شَكَر

فالشُـكر أولا لله عـز و جـل علـى أن هـداني لسـلوك طريـق البحـث و التَشبه بأهل العلم و إن كان بيني و بينهم مفاوز.

كما أخص بالشّكر أستاذتي الكريمة الفاضلة المشرفة على هذا البحث الدّكتورة السيدة "عبو لطيفة"، فقد كانت توجهني إلى ما يرى بأرق عبارة و ألطف إشارة، لها مني وافر الثَناء و خالص الدَعاء.

كما أشكر السَادة الأساتذة و كل الزَملاء و الطَلبة كل باسمه و كل من قدم لي فائدة أو أعانني بمرجع، أسأل الله أن يجزيهم عنَي خيرا و أن يجعل عملهم في ميزان حسناتهم.

((رَبَّنَآ ءَاتِنَا مِن لَّدُنكَ رَحْمَةً وَهَيِّئْ لَنَا مِنْ أَمْرِنَا رَشَدًا))

صدق الله العظيم

المقدمة

الحَمْدً لله الّذِي لَوْلاَهُ مَا جَرَى قَلَمٌ، وَ لاَ تَكَلَمَ لِسَانٌ، وَ الصّلاَةُ وَ السّلاَمُ عَلَى سَيّدِنَا محمد (صلى الله عليه وسلم) كَانَ أَفْصَحَ النّاسَ لِسَانًا وَ أَوْضَحَهُمْبَيَانَا ،أَمّا بَعْدُ:

إنَ للنّحو العربي في عصرنا أهميّة متنامية لدى الدّارسين و الباحثين في العالم العربي و الإسلامي– ذلك أنَه يواجه مشكلات تربوية مختلفة لعلَ أبزرها تعقيدًا:

هي طرائق تدريسه، وقد كانت و لازالت قضيّة جدليّة في تعليم العربيّة بشكل عام فهي بارزة و في كل مناسبة تطفو على السّطح من جديد، و مثال ذلك الاختلاف الجذري بين الطّرق المستعملة في تدريسه، و الّتي لا محالة تؤدي إلى الاختلاف في الأهداف و الغايات من تدريس النّحو .

فإذا كان المنشود من تدريس مادّة النّحو في الاتجاهات الحديثة (الكفايات)، هو تمكين المتعلّم من الملكة التّبليغية و جعله يتجاوب آليا مع جميع المهارات الأساسيّة الّتي تتمثّل في الاستماع (الفهم) والحديث (الكلام)، و القراءة والكتابة. فهذا يتطلّب البحث و استعمال وسائل و طرقا أكثر نجاعة ممّا كانت عليه المناهج القديمة؛ و من هذه النّقطة الأخيرة و على اعتبار أنَ النّحو مادَة تدرَسٍ في المدارس الابتدائية و يتمّ برمجتها للمتعلَمين وفق جدول زمني مسطر مع مراعاة الفروق الفردية و اعتبارها علمًا و تعليمًا، بمعنى أنَه يدرّس كغاية و في نفس الوقت هو وسيلة تستعمل في التّبليغ و إيصال أفكار التَلميذ كتابيا وشفويا.

و من هنا كان موضوع مذكّرتي : تعليميّة النّحو في الطّور الابتدائي الثّاني

هذا الموضوع الَّذِي جعل من كطالب يطرح تساؤلات لعلّ ابرزها:

-هل المدرسة الجزائرية موفقة إلى حدٍّ ما في تعليم النّحو للمتعلّمين؟ في الطَور الابتدائي الثّاني و الَّذِي قمت بتسليط الضوء عليه من خلال البحث، فتكلَم فيه عن كبير الاختلاف بين المنهج الجديد و المنهاج القديم في ما سُطِّر لأجله و كذا فلسفته و مراميه(أهدافه).

-من أسباب و دوافع اختياره لهذا الموضوع ما يلي :

إنَ أهم دافع بالنّسبة لي كباحث أوّلا هو:

- أهميّة هذا الموضوع و ما يحدث من تأثَر و تأْثير في المدرسة الجزائرية في ضوء الإصلاحات في السّنوات الأخيرة.

-تركيز المعلَم على الجوانب الشّكلية للنّحو على حساب فهم خواص هذه القواعد والأهداف المنشودة من تعليمها.

-محاولة الخروج – من خلال الدّراسة الميدانيّة – بنتائج و توصيات من شأنها أن تثري المنظومة التَربوية.

-إيجاد الحلول النّوعية للظَاهرة باعتماد النّظريات اللّغوية المعاصرة، وما يستخلص من الميدان.

- اقتراحات لعلاج بعض الظّواهر.

و لأجل الوقوف على ما أحدث المنهج الجديد و طرقه من نتائج ، لابدّ من استشراف التَغيرات الّتي حدثت ومن النّجاح المتوقَع. حيث طرقت بعض ما يعْترض تعليم النّحو في الطّور الثَاني من التَعليم الابتدائي من مشكلات وفق خطَة بحث استهلتها بمدخل ذكرت فيه:

1)أهميّة تعليم النّحو.

2)طرق تدريسه.

3)مشكلات تعلَم النّحو العربي.

4)أسباب مشكلات تعلّم النّحو.

وفصلين، ففي الفصل الأوَل تطرَق إلى تعليميّة النّحو في الطّور الابتدائي بمختلف جوانبهامن مفهومٍ و تطورٍ إلى عناصرها من المعلّم و المتعلَم و المعرفة

و أمّا الفصل الثّاني قامت بدراسة ميدانيّة تطلّبت إجراء عدَّةَ مقابلات مع المعلّمين و التّلاميذ من خلال الاستبيان بالمدرسة الابتدائية " طبال أحمد" – إمامة –بتلمسان المقاطعة الأولى.

و قد سار البحث وفق المنهج الوصفي الَّذِي اتّسم بالتّحليل و مناقشة المعطيات العلمية المتعلّقة بتعليمية النَحو العربي و الطّرائق المتّبعة .

استند البحث على مجموعة من المصادر والمراجع لعلَ أبرزها:

-دراسات في اللّسانيات التّطبيقية حقل التّعليمية ،أحمد حساني، اللّغات ديوان المطبوعات الجامعية.

-"محدّدات النّجاح الدّراسي: مقاربة سوسيو- زقاوة أحمد ،سيكولوجية المركز الجامعي

و قد واجهتني بعض الصعوبات مثل:

-تعذُّر الحصول على بعض المصادر و المراجع من فترة لأخرى نظرا لكثرة الطّلب عليها.

بينما في الفصل التّطبيقي فقد كانت هناك صعوبة في شرح الأسئلة المطروحة في الاستبيانات للتّلاميذ و إيصال الفكرة لذهن التّلميذ و هذا راجع لضيق الوقت تارة أو تقليص زمن العمل معهم من أجل عدم عرقلة السّير الحسن للحصص كون أنّ جزء من العيّنة سيقوم باجتياز امتحان شهادة نهاية الطّور الابتدائي

وفي الختام أودّ أن أشكر الدّكتورة " عبو لطيفة " الّتي خصّصت من وقتها الثّمين وهدفها الأسمى هو إرشادي وتوجيهي في خطوات البحث

وما توفيقي إلاّ بالله.

الطّالب: فتحي مفتاح.

تلمسان: 2019/07/16

المدخل

مدخل

المدخل تعليمية النَحو

1:مفهوم التَعليمية

2:تطور مفهوم التَعليمية

3:عناصر التَعليمية

3–1 :المعلَم

3–2:المتعلَم

3–3:المعرفة

تمهيد

-تعتبر التعليمية القالب الذي تصب فيه العلوم من اجل إيصالها جاهزة للمتعلم و مبسطة قد المستطاع و هي مبنية على جملة من النظريات و المفاهيم و هي في الوقت نفسه تفكير و ممارسة كما أنها اكبر مؤثر على التعلم .

-مفهوم التّعليمة: الاصطلاح والمفهوم

التّعليمية La didactique أو التعليميّة هي ترجمة للكلمة didactique الّتي اشتقت من الكلمة اليونانيّة Didaktikos و الّتي تطلق على نوع من الشّعر يتناول معارف علميّة أو تقنيّة (الشّعر التّعليمي)" ، ويعرفها سميث (1936) على أنّها فرع من فروع موضوعها خلاصة المكوّنات والعلاقات بين الوضعيات التّربوية وموضوعاتها ووسائطها ووسائلها، وكلّ ذلك في إطار وضعية بيداغوجية، وبعبارة أخرى يتعلّق موضوعها بالتّخطيط للوضعية البيداغوجية، وكيفيّة مراقبتها وتعديلها عند الضّرورة".[1]

"ويعرفها ميلاري (1979)بأنّها مجموعة طرق وأساليب وتقنيات التعلّم.

أمّا بروس (1983)، فيرى أنّ الموضوع الأساسي للتّعليمية هو دراسة الشّروط اللاّزمة وتوفرها في الوضعيات أو المشكلات الّتي تقترح للتّلميذ قصد السّماح له بإظهار الكيفيّة الّتي يشغل بها تصوراته المثالية، أو بفرضها، ويقول أيضا إنّ التّعليمية هي تنظيم تعلّم الآخرين".[2]

و منه نلاحظ ان أغلب المنظرين للتعلمية يتفقون بنسبة كبيرة على نفس المفاهيم

يعود لنا بروس في سنة (1988) ليقول بأنّ "التّعليمية هي الدّراسة العلميّة لتنظيم وضعيات التّعلم الّتي يندرج فيها الطّالب لبلوغ أهداف معرفيّة وعقليّة أو وجدانيّة أو نفسيّة حركيّة".[1]

[1] وزارة التربية الوطنية، التعليمية العامة وعلم النفس، الجزائر 1999، ص 12.

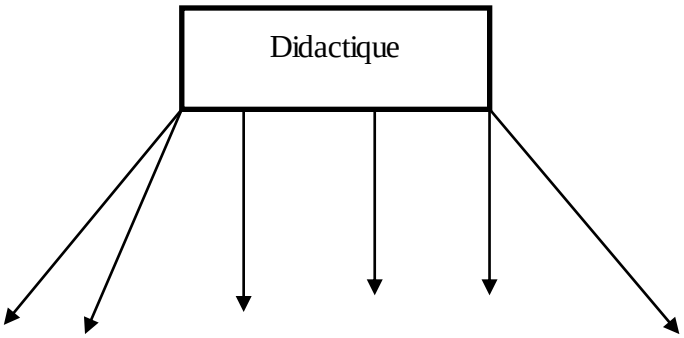
[2] المرجع السابق (بتصرف)ص12

و قد عرف هذا المفهوم توسعا من حيث المعنى فقد أصبح أكثر شمولية و اتساعا.

1-1:تطوّر المفهوم من المعنى الضّيق إلى المعنى الشّامل العام:

وفي العصر الحديث لم يعد يدلّ مصطلح التّعليمية على النّظم الفنية بل أصبح علما من علوم التّربية له قواعده وأسسه.

"وتجدر الإشارة إلى أنّنا نجد عديد المصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي، الواحد ولعلّ ذلك يعود إلى تعدّد مناهل التّرجمة، وظاهرة التّرادف في اللّغة العربية وحتّى في لغة المصطلح الأصلية، فإذا ترجم إلى لغة أخرى نقل التّرادف إليها، ونورد أشهر المصطلحات التّي عرف بها هذا العلم كما يوضح المخطّط التّالي":



يستعمل مصطلح التدريس و يتداول بكثرة بالمقارنة مع لفظ تعليمية و هناك من يفضل الاستعمال الحرفي للمصطلح أي ديداكتيك تجنبا لأيّ لبس أو غموض.

إذامن خلال التّعريفات السّابقة نستنتج أنّ "التعليميّة"مرتبطة أساسا بالمواد الدراسيّة من حيث محتوياتها وكيفيّة التّخطيط لها و على الحاجات والأهداف، وكذا الوسائل المعدّة لها

[1]التعليمية العامة المرجع السابق ص 02.

وطرق وأساليب تبليغها للمتعلّمين، و وسائل تقويمها وتعديلها، فهي تضع المبادئ النّظرية الضّرورية لحلّ المشكلات الفعليّة للمحتوى و الطّرق وتنظم التّعلم[1].

وهي مجموعة الجهود والنّشاطات المنظمة والهادفة إلى مساعدة المتعلّم على تفعيل قدراته وموارده في العمل.

وتحصيل المعارف والمكتسبات والمهارات والكفايات على استثمارها في تلبية الوضعيّات الحياتيّة المتنوّعة.[2]

إنّ الأمر الذّي لا يخفى عن أحد منّا هو أنّ التّعليمية بعامة، وتعليمية اللّغات بخاصة أضحت مركز استقطاب بلا منازع في الفكر اللّساني المعاصر، من حيث أنّها الميدان المتوخّى لتطبيق الحصيلة المعرفيّة للنظريّة اللّسانية، وذلك باستثمار النّتائج المحقّقة في مجال البحث اللّساني النّظري في ترقية طرائق تعليم اللّغات .

إنّ ما يثير الانتباه حقيقة هو أنّ الوعي بأهميّة البحث في منهجيّة تعليميّة اللّغات قد تطور بشكل ملحوظ في السّنوات الأخيرة، إذ انصرفت الهمم لدى الدّارسين على اختلاف توجهاتهم العلميّة، وتباين المدارس اللّسانية الّتي ينتمون إليها، إلى تكثيف الجهود من أجل تطوير النّظرة البيداغوجية السّاعية إلى ترقية الأدوات الإجرائيّة في حقل التّعليمية مما جعلها تكتسب المبررات العلميّة لتصبح فرعا من مباحث اللسانيّات من جهة، وعلم النّفس من جهة أخرى فأصبحت لها شرعية كاملة في الوجود.[3]

---

[1] أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية ، دار النهضة العربية، بيروت، ج1، ط1 ،2006ص 17.

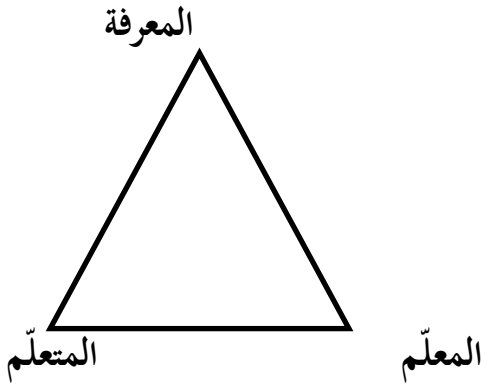
[2] مرجع نفسه، ص 14.

[3] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية 07-2009 ص 130.

2-عناصر التّعليمية:

يتكون من جوانب ثلاثة متساوية، تمثّل العلاقات النّاشئة بين عناصره الثّلاثة: المعلّم والمتعلّم والمعرفة، إذ تشكل هذه المفاهيم الثّلاثة رؤوس المثلث، يربطها ببعضها مفاهيم أخرى تحدّد العلاقة القائمة بينهما أضلاع ذلك المثلث.[1]

وعمليّة التّعليمية هي"تنظيميّة الإجراءات الّتي يقوم بها المعلّم داخل غرفة الصّف، وخاصّة عند عرضه للمادّة الدّراسية في شرحها.[2]



1-2المعلّم:

يمثّل المعلّم محورا أساسيا في العمليّة التّعليمية، وهو أحد العناصر الاستراتيجيّة الضّامنة للنّجاح الدّراسي، ومن هذا المنطلق يشير أحد الباحثين إلى ضرورة توفّر المعلّم على الصّفات الّتي تؤهله للقيام بدوره التّربوي الفاعل، وقد أثبتت الدّراسات أنّ درجة تفاعل المعلّم مع تلاميذه لها تأثير على النّجاح الدّراسي منها دراسة سولي (SD. SOLI 1976)ودوفين

[1] محمد صالح حثروبي،الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي،دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع،المنطقة الصناعية، عين ميلة، الجزائر، 2000م، ص 127 و128.

[2] زقاوة أحمد "محددات النجاح الدراسي: مقاربة سوسيو – سيكولوجية المركز الجامعي غليزان (الجزائر) عدد 12 جوان 2014، دراسات نفسية وتربوية – مخبر تطور الممارسات النفسية والتربوية.

(Devine) الّتي أكدت أنّ التّفاعل الجيّد هو من سمات سريعي التّحصيل بينما أظهر بطيئو التّحصيل تفاعلا سلبيّامع المعلّم، ضف إلى ذلك عدم الإصغاءوالالتزام في القسم.[1]

إنّ التّفاعل الإيجابيمن طرف الأستاذ والعلاقات الجيّدة مع التّلاميذ تلعب دورا حاسما في دفع التّلميذ نحو التّحصيل الجيّد وغرس القيم الإيجابية من حبّ العلم والمعرفة والتّطلع إلى مستويات علميّة ومهنيّة مرموقة، بينما في المقابل نجد أنّ أسلوب المعلّم المتّسم بالعنف والعدوانيّة والسّيطرة و كل ذلك له انعكاسات سلبيّة على تحصيل التّلميذ وارتياحه داخل المدرسة.

وما يمكن أن نستنتجه مما سبق الحديث عنه، هو أنّ المعلّم الّذي يتميّز بالمعاملة الحسنة والأسلوب الحواري، يكون أكثر تقبلا من طرف تلاميذه، ممّا يجعلهم في وضعيّة يسمح لهم بالاكتساب الجيّد ومضاعفة حظوظ نجاحهم، وكثيرا ما نجد إقبالا على العمل والجديّة من طرف التّلاميذ الّذين يدرسون عند أساتذة متشبعين بقيم العمل الجاد وتقدير مهنتهم وتثمين المعرفة بينما يواجه التّلاميذ الّذين يدرسون عند أساتذة ذوي انخفاض في الدّافعية نحو العمل وغير متقبلين لمهنتهم و يجدون صعوبات في العمل وبذل الجهد.

وبالنّظر لأهميّة هذا التّفاعل يوصي بعض الباحثين بضرورة توافر عدد من القيم الأساسيّة لدى المعلّم منها:

- التعلّم وسيلة لتحقيق الذّات.
- تقدير التّخصص الأكاديمي الّذي ينتمي إليه.
- إتباع الأسلوب يمنح فرصا لجميع المتعلّمين في إدارة العمليّة التّعليمية.
- التّخطيط لأهداف العمل وتنظيم أساليب تنفيذها.
- تقدير العمل كقيمة غائية.

[1] زقاوة أحمد، "محددات النجاح الدراسي، مقاربة سوسير-سيكولوجية ص 50.

- الصّدق والإخلاص في الأداء.
- السّعي لتحصيل المعرفة باعتبارها وسيلة للنّمو المهني.
- تقبل النّقد من أهل الاختصاص.
- الإيمان بأهميّة العمل الجماعي.[1]

وبما أنّ المعلّم عنصر هام من بين هذه العناصر فعليه أن تتوفّر فيه شروط هي:

أ.الكفاية اللغويّة: حيث يكون معلّم اللّغة يمتلك بالفعل الكفاية اللغويّة الّتي تسمح له باستعمال اللّغة الّتي يراد تعليمها استعمالا صحيحا.

و قد قال فيه سوسير"أنّه الجانب الأدائي التّنفيذي الّذي ينتهجه الفرد"[2]

ب.الإلمام بمجال عمله: إذ يكون معلّم اللّغة على دراية واسعة بالتّطوير الحاصل في مجال البحث اللّساني وذلك بالتّعرف على ما توصلت إليه النّظرية اللّسانية في ميدان وصف اللّغة وتحليلها.

ج. مهارة تعليم اللّغة: ولا يتحقق ذلك إلا بتوفر الشّرطين المذكورين من جهة، وبالممارسة الفعليّة للعمليّة التّعلمية و الاطّلاع على النّتائج اللاّحقة في الميدان اللّساني والتّربوي من جهة أخرى.[3]

كما لا بد للمعلّم امتلاك مهارات التّدريس والمتمثلة باختصار في:

- مهارة تهيئة غرفة الصّف.

- مهارة إدارة اللّقاء الأول.

---

[1] زقاوة أحمد، محددات النجاح الدراسي: مقارنة سوسيو سيكولوجية، ص 50.

[2] دي سوسير ،فصول علم اللغة ، ترجمة أحمد نعيم الكراعين ،ط1 ، الإسكندرية مصر ،دار المعرفة الجامعية 1985م،ص37

[3] أحمد حساني،دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ديوان المطبوعات الجامعية 07- 2009،ص 141.

- مهارة إدارة أحداث ما قبل الدخول في الدّرس الجديد.

- مهارة تهيئة الطّلاب لموضوع الدّرس الجديد.

- مهارة الشّرح.

- مهارة طرح الأسئلة الشّفهية.

- مهارة تنفيذ العروض العمليّة.

- مهارة التّدريس الاستقصائي.

- مهارة استخدام الوسائل التّعليمية.

- مهارة استشارة الدّافعية للتعلّم لدى الطّلاب.

- مهارة الاستحواذ على انتباه الطّلاب طوال الدّرس.

- مهارة تعزيز العلاقات الشّخصية.

- مهارة ضبط النّظام داخل الصّف.

- مهارة تلخيص الدّرس.

- مهارة تعيين الواجبات المنزليّة ومعالجتها.

2-2المتعلّم:

يعد المتعلّم محور العمليّة التّعليمية،لذلك فإنّ التّعليمية تبدي عناية كبيرة له،فتنظرإليه منخلال خصائصه المعرفيّة و الوجدانيّة والفرديّة للعمليّة التّعليمية وتنظيمها، وتحديد أهداف التّعليم

المراد تحقيقها فيه، فضلا عن مراعاة هذه الخصائص في بناء المحتويات التّعليمية، وتأليف الكتب واختيار الوسائل التّعليمية وطرائق التّعليم.[1]

ومن أهم هذه الخصائص نجد:

***الملكة اللّغوية:** يعرفها ابن خلدون (ت 1406): "إنّ الملكات صفات للنّفس وألوان فلا تزدحم دفعة ومن كان على فطرة، كان أسهل لقبول الملكات وأحسن التّعداد لحصولها" ويقول أيضا:

"الملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال،لأن الفعل يقع أولا، و تعود منه للذّات صفة ثمّ تتكرّر فتكون حالا ومعنى الحال انّها صفة غير راسخة، ثمّ يزيد التّكرار فتكون ملكة أيّ صفة راسخة.[2] فالملكة عنده إذن هي: "تلك القدرة الكامنة الّتي يتمّ اكتسابها بالممارسة وفق المراحل التّالية:

- معرفة الكلمات ومعانيها.
- معرفة تركيب الكلمات لإنتاج الجمل.
- مراعاة التّأليف الّذي يطّبق الكلام على مقتضى الحال.[3]

3-2-المعرفة:

هي من أهم العنّاصر في العمليّة التّعليمية الّتي يستند عليها كل من المعلّم والمتعلّم والمقصود بها، المادّة اللّغوية، وهي تلك المحتويات الّتي تتكون في الغالب من المفردات اللّغوية

---

[1] ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، تج: محمد الإسكندراني، دار الكتاب العربي، بيروت، دط، 1425 هـ- 2004م ص 508و 574.

[2] ، المرجع نفسه، ص 574.

[3] بشير إبرير، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، مخبر اللسانيات العامة واللغة العربية 2009م، ص 203.

(الجانب المعجمي) والأداة والتّمثلات الأدائية (الجانب الصوتي)، والبنى والتّراكيب والصّيغ المختلفة (الجانب النّحوي)، والمعارف اللّغوية المختلفة الّتي يتعرض إليها بعض الأساتذة في تعليمهم للغة الّتي يمكن أن نسميها بالثّقافة اللّغوية. وهذه المحتويات هي ترجمة لمكوّنات البرنامج أو المقرّر الدّراسي وفق التّوجه الفلسفي لنظرية التّعليم المتّبعة، موزعة على كلّ سنة من سنوات أطوار التّعليم في المدارس النّظامية.

وتعليم اللّغة ليس معناه حشو ذاكرة المتعلّم بقواعد وضوابط ثابتة للغة معينة، وإنّما يجب أن نجعل الطّالب يشارك ويتفاعل إيجابيا مع المادة التّعليمية وهذا هو الهدف من العملية التّعليمية، لأنّ تعليم اللّغة لا يهدف إلى وضع لائحة مفتوحة من الكلمات، ولكن يهدف إلى إكسابه المهارات المناسبة ليسهم هو نفسه في ترقية العمليّة التّعليمية وتحسنها.

ويقول نورمان ماكنري: "هي تكوين طرائق وأساليب وليست اختزان معلومات "[1].

3-أهمية تعليم النّحو:

إنّ القواعد النّحوية وسيلة لضبط الكلام، وصحة النّطق والكتابة، وهي وسيلة لصون اللّسان من الخطأ في التّعبير، زيادة على أنّها وسيلة الفهم وحل اللّبس في إدراك المعنى، وتمييز الخطأ وتجنبه في الكلام لفظا وكتابة.

إنّ المتمكن من قواعد النّحو يجنب نفسه اللّحن الّذي يعد عيبا في اللّسان وعوجا فيه ويفسد المعنى.

وذلك اللّحن الّذي عدّه الرسول (ص) ضلالة، إذ قال حين سمع أحدهم يلحن: "أَرْشِدُوا أَخَاكُمْ فَقَدْ ضَلَّ".[2]

---

[1] سامية جباري "اللسانيات التطبيقية والتعليمية"، ص 103و 106.

[2] محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، ط1، 2006م، ص 256.

يعد موقع النّحو من اللّغة موقع القلب من الجسم، فهو عمادها ومن أبرز خصائصها وأركانها، وله الفضل في التّمييز بين دلالات التّراكب اللّغوية.

ودراسة النّحو في اللّغة وسيلة وليست غاية بحدّ ذاتها، فالغاية هي التّعبير والقراءة بلغة سليمة وهذه السّلامة لا تتأتّى إلاّ في ضوء التّمكن من مادّة النّحو ونظامه، وتأسيسا على هذه الحقيقة يجب أن تكون هذه الغاية هدفا رئيسيا مباشرا من أهداف تدريس النّحو، فيجب ألاّ يدرس النّحو لذاته، إنّما لتقديم خدمة لعملية التّواصل اللّغوي إرسالا واستقبالا ليكون دال المتحدث والكاتب والسّامع والقارئ في مختلف التّراكيب المعبّرة عن المعنى بدقة.

وبناءاعليه يمكننا القول: إنّه كلما كانت الصّياغة اللّغوية دقيقة وصلت المعاني إلى السّامع أو القارئ صحيحة.

يقول حسن جعفر عن أهمية تدريس النّحو بالمدارس يلي:

1. تمكين المتعلّمين من محاكاة الأساليب الصّحيحة لغويا، وجعل هذه المحاكاة مبنيّة على أساس مفهوم بدلا من أن تكون آليّة محضة.
2. تنمية القدرة على دقة الملاحظة والرّبط وفهم العلاقات المختلفة بين المتشابه من تراكيب.
3. تمكين المتعلّمين من سلامة العبارة وصحة الأداء وتقويم اللّسان وعصمته من الخطأ في الكلام.
4. تمكين المتعلّمين من ترتيب المعلومات وتنظيمها في أدائهم وتدريبهم على دقة التّفكير والتّعليل والاستنباط.

5. وقوف الطّلبة عند أوضاع اللّغة وصيغها لأن قواعد النّحو إنما هي وصف عملي لتلك الأوضاع والصيغ وبيان للتّغييرات الّتي تحدث في ألفاظها وفهم للأساليب المتنوّعة الّتي يسير عليها أهلها.[1]

وقال ابن جني "إنّ أكثر من ضلّ من أهل الشّريعة عن القصد فيها وحاد عن الطّريقة المثلى إليها، فإنما استهواه واستخف حلمه ضعفه في هذه اللّغة الكريمة الشّريفة الّتي خوطب الكافة بها" [2]

ويقول ابن خلدون في مقدمة: "النّحو من العلوم الآليّة الّتي ينبغي ألا ينظر فيها إلاّ من حيث هي وسيلة لغيرها، ولا يوسع فيها الكلام ولا تفرع المسائل، لأن ذلك يخرجها عن المقصود، وكلما خرجت عن ذلك صار الاشتغال بها لغوا مع ما ذلك من صعوبة الحصول على ملكتها، وربما يكون ذلك عائقا عن تحصيل العلوم المقصودة بالذّات. فلذا يجب على معلمي هذه العلوم الآليّة ألا يستبحروا من شأنها بل يكتفوا بتنبيه المعلّم إلى الغرضمنها ويقفوا به عنده فمتى نزعت به همته بعد ذلك إلى شيء من التّوغل فليرق له ما يشاء من المراقي صعبا أو سهلا".

ومن هنا نستخلص أنّ جميع من سبق من العلماء اتّفقوا على أنّ تعليم النّحو لا يجبأن يتعدّى كون أنّه طريق يسلكه المتعلّم ليصل به إلى غايته و هو الجسر الّذي يعبر من خلاله بحر الكلام بسلام و دون أن يقع في اللّحن ، وأنّه مجرد وسيلة آليّة كأيّ قاعدة من القواعد في الموادّالأخرى كقواعد الرياضيّات مثلا .

[1] فصول في تدريس اللغة العربية (ابتدائي- متوسط- ثانوي) / الخليفة، حسن جعفر/ ط2، الرياض مكتبة رشد للنشر والتوزيع/.ص 342.

[2] الخصائص ابن جني أبي الفتح عثمان/ دار الكتاب المصرية. الجزء 3 ص 245.

الفصل الأول

تمهيد

1–طرق تدريسه (النحو)

1–1الطرق القديمة

1–2الطرق الحديثة

2–مشكلات في تعلم النحو

3–أسباب مشكلات في تعلم النحو

4–المنهاج التربوي

4-1المنهاج في اللّغة

4–2المنهاج في الاصطلاح

5–استراتيجيات تدريس مادة النحو

5–1 تدريس القواعد بالطريقة الاستقرائية

تمهيد

يؤاخذ بعض اللّغويين التّقليديين على نظرة ضيقة، فقد كانوا "يفردون الصّفحات الطّوال لتعريف الأسماء في الحالات الإعرابية المختلفة، حتّى ولو لم يكن هناك إشارات ظاهرة صوتيّا أو كتابيّا، تدلّ على تلك الحالات، ولكنهم لا يعيرون كبير اهتمام إلى ما تدل عليه تلك الأشكال المختلفة من وظائف ومعان هي الأساس في الاستخدام اللّغوي بأكمله"[1].

1-طرق تدريسه:

إنّ هناك من قال بأن النّحو العربي "علم أواخر الكلمات، أي علم يعنى بما اصطلح عليه بالإعراب، وهم على حق في ما ذهبوا إليه من هذا الفهم اليسير لكلمة إعراب"[2]، لكن لو كان الأمر أواخر الكلمات لما كان في النّحو علما ومادة دراسية أيّ مشكلة، فمن منا يجهل أن الفاعل مرفوع، أو أن الفصلات منصوبة، ولو كان الأمر مجرد تلك الأواخر لتوقف البحث النّحوي [لأبي الأسود الدؤلي] عندما قنن حركة الفم فيها هو معروف بعلامات الإعراب، عند نطق آيات القرآن الكريم. [3]

"ويتم تعليم قواعد اللّغة على نظرتين أو وجهتين: نظرة تقليدية ونظرة حديثة.[4]

[1] الخصائص ابن جني أبي الفتح عثمان، المرجع السابق ص 2.

[2] حسيني عبد الباري عمر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، مركز الإسكندرية، 2005م، ص 289.

[3] المرجع نفسه، ص 282.

[4] ا. صفية طبني، الأبعاد التعليمية للقواعد النحوية، مجلة المخبر، أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، جامعة خيضر بسكرة، العدد السادس، 2010، ص2.

1-1-الطّرق التّقليدية:

يركز اللّغويون على التّعريف بالأشكال اللّغوية وقوالبها دون النّظر وإعارة الاهتمام لكونها وسيلة توصل إلى فهم المعاني والتّعبير بالشكل المرجو، هذا ما جعلها معقدة وصعبة على المتعلّم من ناحية وعلى المعلّم من ناحية أخرى لإيصال القواعد للمتعلّم فعلماء اللّغة التّقليديون يعطون أمثلة لا تختلط فيها القواعد فتجدها خاصة بحالة نحويّة معينة لا يحيد عنها الإنسان ورغم هذا فهناك الكثير من المعلّمين الّذين كما قال ابن خلدون "لا يستطيعون التّعبير السّليم، رغم معرفتهم بقواعد اللّغة".[1]

ويحرص العلماء اللّغويون التّقليديون على نقاء اللّغة فقد جعلوا للنّحو قواعد وتعريفات معيارية يعدّ الخروج عنها خروجا عن المألوف، حيث أنّهم بذلك يقومون: "بالقضاء على البنى والتّراكيب اللّغوية الّتي لا يرغبون في أن يروّج استعمالها في اللّغة وذلك حرصا منهم على سلامة اللّغة وانسجامها مع المقاييس الجمالية الّتي يتبنونها"[2].

وبناءا على ما سبق ظهرت مجموعة من المحاولات وحلول مقترحة لهذه الطّرق القديمة.

1-2-الطرق الحديثة:

أثارت طرق التّدريس للنّاشئة جدلا كبيرا في الدّراسات اللّسانية "فلقد اقترحت النّظريات النّحوية الجديدة كالنّحو التّوليدي والتّحويلي نماذج جديدة، تعد بنجاح كبير

[1] أ. سمية طبني، المرجع نفسه، ص 2.
[2] المرجع نفسه، ص 03.

في تحليل مجمل البنى الخاصة بلغة من اللّغات، مما ينتج عن هذا التّحليل دينامية داخلية".[1]

يبني المحدثون تصوراتهم على كون أنّ الطّفل يأتي من المحيط الّذي يعيش فيه وهو محمل بمجموعة من الأفكار والتّصورات الّتي تكون بمثابة القاعدة الأوّلية، ويمتلك قدرات تساعده على التّعليم.

فالتّدريس من هذا المنطلق: "نشاط مقصود يهدف إلى ترجمة الأهداف التّعليمية إلى موقف وإلى خبرة يتفاعل معها التّلميذ ويكتسب من نتائجها السّلوك المنشود، وحتّى يتمّ ربط التّلميذ بالخبرة التّعليمية (أي المنهج) يتوصّل المدّرس بطرق واستراتيجيات ومتى قرّر أنّه سوف يدرّس لتلاميذه شيئا، فإنّ عليه –بالضّرورة– أن يقوم من جانبه بعدّة أنواع من النّشاط: ينبغي عليه أولا أن يقرّر ويحدد الأهداف الّتي يقصد تحقيقها في نهاية المقرّر الدّراسي، ثمّ عليه عندئذ أن ينتقي أساليب العمل والمحتوى والطّرق التّي تناسب الأهداف والّتي تدفع التّلميذ للتّفاعل مع المادّة الدّراسية الملائمة بما يتفق مع مبادئ التّعلم. وفقا للأهداف الّتيانتقاها في الأصل".[2]

2– مشكلات تعلم النّحو العربي:

لقد كان تعليم النّحو العربي مشكلة حقيقية واجهت النّحاة العرب منذ عصر مبكر، فمنذ أواخر القرن الثّاني الهجري وجد النّحاة أنفسهم مضطرين إلى ممارسة العمليّة التّعليمية بغية نقل ما توصّل إليه البحث من نتائج إلى أجيال جديدة من المتعلّمين ممن لم يتّصلوا بالنّحو

[1] أ. سمية طبني، الأبعاد التعليمية للقواعد النحوية، ص 04.

[2] تعلم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق /حسين شحاتة/ الدار المصرية اللبنانية / ط7، 2000 ص 192.

ولم يتّفقوا على موضوعاته ومسائله. ، وتتنوّع حلولهم لها، وتتعدّد اتّجاهاتهم فيها، ومردّ هذا التّنوع والتّعدد أن منهج الكتابة أو منهج الكتاب أو منهج المدرّس، ومنها يمتدّ عن الظروف المصاحبة للعمليّة التّعليمية كلّها. [1]

ومن هنا نستنتج أنّ تعليم النّحو ليس بالأمر الهيّن وقد كان منذ القدم محطّ اهتمام العلماء من ناحية أنّه عسير على الأذهان النّاشئة ويضيف الدّكتور علي أبو المكارم، ونحسب نحن أن أكثر هذه الجوانب خطرا تلك الّتي تدور حول منهج تأليف الكتاب العلمي، لأنّها في تصورنا ذات تأثير جوهري يمس العملية التّعليمية في جوهرها ولقد تكون بعض الصّعاب الأخرى أشد منها ظهورا، وأوضح منها آثارا، فإنّ المعلّم غير القادر سينتج –في كثير من الأحيان– أجيالا غير قادرة، والظّروف غير المواتية قد تسمُّ العمليّة التّعليمية بالعبث، كما أنّ الكتاب المضطرب كفيل بإعاقة هذه العملية بدلا من أن يقود نموها بيد أنّ هذه جميعا تظل في نهاية الأمر صعابا عرضية، لأنّ من الممكن قهرها متى غيرت العناصر ليستصالحة فيها، أما الاضطراب المنهجي في التّأليف النّحوي فأكثر منها خطرا، وأعمق منها أثرا، لأنه يمتدّ عن أسس التّفكير وطرائقه وضوابطه، وما يترتب عليها جميعا من رؤية للظّواهر موضوع الدّراسة، وقدرة على تحليلها، ثم صياغة ما يترتب على هذا التّحليل من

[1] الدكتور علي أبو المكارم، حلول المشكلات المنهجية في مؤلفات النحو التعليمي، بحوث كلية اللغة العربية، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، كلية اللغة العربية، السنة الثانية– العدد الثاني، 1404هـ/ 1405 هـ "سنوية" ص 671.

نتائج تعبر عنها، ومن ثم فإن الخطأ فيها يتجاوز الجزء إلى الكلّ ويمتد من الجذور إلى كافة الفروع".[1]

3-أسباب المشكلات في تعلم النحو:

نجد مجموعة كبيرة من المشكلات الّتي غالبا ما يكون سببها ما يلي:

أولا: "اللّغة الفصحى التّراثية" وهي اللّغة العامّة الّتي كانت تمثّل القدر المشترك بين القبائل العربية، عند اتّصالها معا في المواقف المختلفة، اجتماعيّة واقتصاديّة وثقافيّة وسياسيّة، وهي لغة الأدب في تلك العصور بشكل عام، ولغة معظم الأعمال المأثورة من خطب وقصص وأمثال وحكم، وفوق هذا كلّه ومن قبله لغة النّص القرآني الّذي شرّفها الله تعالى بنزوله بها، ليكوّن دعوة عامّة شاملة ممتدّة عبر الزّمان والمكان والإنسان وغير الإنسان جميعا.

ثانيا: "(لغات) القبائل المختلفة"، وهي (لغات) كانت بحكم بيئاتها الاجتماعيّة والثقافيّة محدودة في مجالات بعينها، مقصورة على قطاعات بشرية دون غيرها، إذ كانت أداة الاتّصال –الاجتماعي غالبا– بين أبناء القبيلة الواحدة. [2]

ثالثا: "لهجات المدائن والطّوائف"، و الّتي كانت تستعمل منذ مطلع هذه الفترة الّتي شهدت مولد النّحو التّعليمي، وسائل للاتّصال بين أبناء هذه. وقد استعانت لغة التّفاهم هذه بأبسط الوسائل للتّعبير اللّغوي فبسطت المحصول الصوتي وصوغ القوالب اللّغوية.

[1] الدكتور أبو علي المكارم، حلول ومشكلات المنهجية في مؤلفات النحو التعليمي، المرجع نفسه، ص 672.
[2] الدكتور علي أبو المكارم، حلول المشكلات المنهجية في مؤلفات النحو التعليمي، المرجع نفسه، ص 673.

-التّفاهم بأبسط الوسائل للتّعبير اللّغوي فبسطت المحصول الصوتي وصوغ القوالب اللّغوية، واستغنت لغة التّفاهم هذه بأبسط الوسائل للتّعبير اللّغوي فبسطت المحصول الصّوتي وصوغ القوالب اللّغوية ، واستغنت بذلك عن مراعاة أحوال الكلمة وتصريفها، كما ضحّت بالفرق بين الأجناس النّحوية، واكتفت ببعض القواعد القليلة الثّابتة في مواقع الكلام التّعبير عن علاقات التّركيب.

وهناك الكثير من المشكلات الّتي تعترض تعلم النّحو وبوسعنا أن نضيف إلى هذه (اللّغات المأثورة) في حياتنا المعاصرة .

فهناك "العامة المعاصرة" وهي اللّغة الرّسمية للثّقافة والفكر في الأقطار العربيّة ولقد يُظَن -لأول وهلة- أنّها هي "العربية المعاصرة" ليست امتدادا للفصحى التّراثية وحدها، بل أنّها امتداد تأثر بمؤثرات شتى تأثر بلغات القبائل وتأثر بلهجات المدن والطوائف.

وهناك أخيرا "العاميّات المعاصرة" وهي لهجات محدودة في نطاق الإقليم أو المدينة أو الجماعة ولها سمتين هما:

الأول: أنّها سريعة التّغيير حتّى إنّ من العسير وصف ظواهرها إلاّ مع افتراض قدر من الثّبات فيها لا وجود له في الحقيقة وهي كغيرها تخضع لقوانين التّطور اللّغوي، الأمر الّذي يجعلها -بصورة ما- شبيه في ظواهرها بأخوات العربيّة من اللّغات السّامية.

والثّانية: أنّها برغم خضوعها لكافة المؤثرات الّتي تخضع لها "العّامة المعاصرة"، تحمل -أيضا- بقايا العربيّة من عصور لغوية، تتمثل في جوانب مختلفة يمكن أن تعدّ من

قبيل "الرّكام" اللّغوي، كما تتضمن –كذلك– صورا من التّأثر باللغاّت الأجنبية الّتي عاشت في كثير من أقطار الأمّة العربية إبان عهود استعمارها.[1]

ومن هنا نستنتج أنّ المناهج لا بد أن تولىَ عناية قصوى حيث سنقوم بدراسة المنهاج الموضوع للسنة الطور الابتدائي الثاني في النحو .

ويعدّ المنهج المدرسي الأداة الرّئيسية الّتي تقوم عليها التّربية لتحقيق أهدافها في عمليّة تربويّة، فَغُنِيَ عن القول أنّ العمليّة التّعليمية تقوم على عدة محاور أساسيّة منها التّلميذ والمعلّم والمنهج الدّراسي، فمن المسلّم به أنّه عندما نسلم المتعلّمين للمعلّمينمن أجل إعدادهم للحياة المستقبلية ويكون المنهج المدرسي حجر الزّاوية لهذا الإعداد، الأمر الّذي يدلّل عن الأهمية القصوى للمنهج المدرسي ولتحديد مفهومه.[2]وبناء على ما سبق سنقف على المفهوم الحديث للمنهج.

4–المنهاج التربوي:

1–4–المنهاج في اللغة: جاء في قواميس اللّغة العربيّة (لسان العرب– القاموس المحيط– المعجم الوسيط) معنى كلمة المنهاج فنجد أنها مأخوذة من (نهج) ومنهاج بمعنى: الطّريق الواضح[3] وجاء في منجد اللّغة والإعلام كلمة نهج، ونهج الرّجل نهجا، بمعنى انبهر، ومنه أنهج فلانا، بمعنى ينهج، أي يلهث، وكذلك نهج الأمر بمعنى أبانه وأوضحه، والطّريق

[1] الدكتور علي أبو المكارم، حلول المشكلات المنهجية في مؤلفات النحو التعليمي ص 675.

[2] التنسيق النهائي لمناهج التعليم الابتدائي، قسم المناهج وطرق التدريس، وزارة التربية المصرية.

[3] أبي منظور: لسان العرب، مج 14. ص 213.

سلكه، ومنه أنهج الطّريق أو الأمر، بمعنى أوضح استبان، ومنه أيضا انتهج الرّجل بمعنى الطّريق الواضح ومنه منهج ومنهاج تعليم الدّروس.[1]

قال تعالى: "وجعلنا لكلّ منكم شرعة ومنهاجا".[2]

والكلمة الإنجليزية الدالة على المنهاج هي Curriculu، وهي كلمة مشتقّة من جذر لاتينٍ ومعناها مضمار سباق الخيل، وهناك كلمة أخرى تستعمل أحيانا مرادفة لكلمة منهاج وأحيانا تستعمل بمعنى خاص، وهي كلمة أخرى تستعمل بمعنى خاص، وهي كلمة المقرّر وتقابل هذه الكلمة بالإنجليزية كلمة: Syllabus ويقصد بهذه الكلمة بالعربيّة والإنجليزية المعرفة الّتي يطلب من الطلبة تعلمها في كل موضوع خلال سنة[3] .

2-4-المنهاج في الاصطلاح:

المفهوم الحديث: لا بد للإشارة إلى أنّه هناك مفهوم تقليدي للمنهاج تجاوزته نحو المفهوم الحديث كون أنّ دراستنا هذه تعنى بالمنهج الحديث.

المنهاج التّربوي، هو جميع الخبرات (النشاطات أو الممارسات) المخطّطة الّتي توفرها المدرسة لمساعدة الطلبة على تحقيق النّتائج التّعليمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم.[4]

---

[1] رشدي أحمد طعيمة وآخرون: المنهج المدرسي المعاصر، أسسه بناؤه تنظيماته تطويره، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان، 2008، ص 15.

[2] سورة المائدة، آية 48.

[3] منى يوسف بحري، المنهج التربوي أسسه وتحليله، ط1، دار الصفا للنشر والتوزيع، عمان، 2012، ص 13.

[4] توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة: المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، ط4، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2008، ص 21.

تعريف توميس وتبرني للمنهاج: اسم لكل مناحي الحياة النّشطة والفعالة لكل فرد بما فيها الأهداف، والمحتوى والأنشطة والتّقويم، مجموعة الخبرات والنشاطات المترابطة الّتي توفرها المؤسسات التّعليمية لطلباتها في داخل المؤسسة التّعليمية وخارجها لِتتيح لهم فرص النّمو الشّامل والمتكامل في جميع النّواحي إلى أقصى مدى تسمح به استعداداتهم وإمكاناتهم[1].

نستنتج من خلال هذين التّعريفين أنّ المنهاج هو عبارة عن تخطيط دقيق للعمليّة، ويحدّد أهدافا واضحة قابلة للتّطبيق، ويتطلّب تحديد وسائل واستراتيجيات تقويمية للوقوف على مدى تحقيق الأهداف ومدى الحاجة إلى التّعديل والتّغيير والتّطوير فيه.

5-استراتيجيات تدريس مادة النحو:

إنّ طريقة التّدريس ونوعيتها لها علاقة بتحسين مستوى التّلميذ في مادّة القواعد، ويتّبع مدرسو اللّغة العربيّة طرائق كثيرة في تدريس قواعدها نذكر منها الطريقة الاستقرائيّة، وهي الّتي سنتعرف عليها بالتّفصيل كون أنّها المتّبعة كثيرا في المدرسة الجزائرية وكون أن الباحثله مواقف معها و يقف على مراحلها كل أسبوع تقريبا، وهناك الطّريقة القياسية، وآخرون

[1] توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، المرجع السابق، ص 30.

يدرسونها على طريقة أسلوب النّص وقد يمزج البعض بين طريقتين أو اكثر من هذه الطرق[1] وسيتطرق الباحث للطريقة الاستقرائية بالتفصيل كون أنّها المقصودة من البحث.

1-5-تدريس القواعد بالطّريقة الاستقرائيّة

تستند الطّريقة الاستقرائيّة إلى أساس فلسفي مؤداه أنّ الاستقراء هو الأسلوب الّذي يملكه العقل في تتبع مسار المعرفة، ليصل به إلى المعرفة في صورتها الكلية بعد تتّبع أجزائها، وعليه فهدف الطريقة هو الكشف عن القواعد والحقائق واستخدام الاستقصاء في تتبعها والوصول إليها. إنّ تاريخ الاستقراء بوصفه نشأ على يد الألمان "فريديك هربرت" (FREDERIK HERBART) في نهاية القرن التّاسع عشر ومستهل القرن العشرين ونتيجة للخطوات المنطقّية الخمس الّتي وضعها هربات أصبحت تعرف بالطريقة الهربائية وتسمى أيضا بالطّريقة "التّرابطية" نسبة إلى نظرية علم النفس الترابطي وهذه النظرية هي نظرية الكتل المتآلفة، وتفسيرها التّطبيقي على أنّ الطفل يأتي إلى المدرسة وهو مزود بثروة فكرية ولفظية، فعن طريقتها يتعلم الطفل الحقائق الجديدة أي أن خبراته السابقة تساعده على فهم المشكلات والحقائق الجديدة. إنّ "هربات" يرى أنّ العقل البشري مكوّن من مجموعة من المدركات الحسية الّتي تتكون نتيجة للأحاسيس الّتي بها الحواس، والّتي تتّصل بها في البيئة، وهذه المدركات الحسية تكون كتلا تترابط بها الأحاسيس الّتي تأتي بعد ذلك عن هذه الأشياء، فنجد أن المعلم يبدأ وفق هذه الطريقة باستثمار المعلومات القديمة ثم ربط القديمة بالجديدة عن طريق التعميم أو القاعدة. إنّ الاستقراء ينطوي على أن يكشفالتّلميذ المعلومات والحقائق بنفسه. ومن مزايا هذه الطريقة أنّها تثير لدى التّلاميذ قوّة التّفكير، إذ تأخذ بأيديهم تدريجيا للوصول إلى الحقيقة

[1] بتصرف: محمد فخري مقدادي (دس) المنحى التكاملي في تعليم اللغة، دار المؤتمر التربوي للنشر والتوزيع، كلية التربية، مصر، ص 53.

وهي طريقة جادة في التّربية إذ تتّخذ الأساليب والتّراكيب أساس لفهم القاعدة، إذن هي طريقة طبيعية لأنّها تمزج بين القواعد بالأساليب، إضافة إلى ذلك فهي تحرك الدّوافع النّفسية للمتعلّم فينتبه ويفكر ويعمل وأنّها تجعل التّلميذ مستقلا في تفكيره واتجاهه. إضافة إلى كل ذلك فهي تركز على عنصر التّشويق وتثير التّنافس بين التّلاميذ وتعودهم على دقّة التّرتيب والملاحظة وتزودهم بعادات خلقية مهمة كالصبر والمثابرة على العمل والاعتماد على النّفس والثّقة بها. [1]

و معنى هذا أن المتعلم هو محور للعمليّة التعلميّة التعلمية و هو العنصر الأساسي الَّذِي تسند أليه جميع الوظائف داخل القسم بعد تقديم الدّرس أي أنه هو من يقوم باستنباط الامثله و الاجابة بمفرده أو جماعة مع زملائه على الاسئلة الموجهة و التصحيح كذلك .

[1] بتصرف: محمد عبد القادر أحمد (1983) طرق تعليم اللغة العربية، مكتبة النهضة المصرية القاهرة، مصر، ط1، ص 104.

الفصل الثاني

الفصل الثاني

تمهيد

1-منهج الدراسة

1-1 المنهج الإحصائي

2-مجالات الدراسة

1-2المجال الجغرافي (المكاني)

2-2المجال الزمني

3-الدراسة الاستطلاعية

-المرحلة الاولى

-المرحلة الثانية

-المرحلة الثالثة

-المرحلة الرابعة

4-طبيعة العينة

5-تحليل الاستبيانات

1-5تحليل استبيانات الأساتذة

2-5-تحليل استبيانات المتعلمين

6-مذكرة (نموذج للدرس النحوي)

1-6-تحليل المذكرة

تمهيد :

بعد إتمام الجانب النّظري سنتناول في هذا الفصل الدّراسة الميدانيّة لارتباطها به وما توفّره من معلومات ومعطيات والنّتائج المتحصّل عليها من خلال الدّراسة ،فهي القاعدة الأساسيّة لأيّ بحث علمي،وفي هذا الفصل تطرّق إلى التّعريف بالمؤسّسة الّتي أُجريت فيها الدّراسة وإلى منهجيّة الدّراسة بما فيها (المنهج، العيّنة،أدوات جمع البيانات) ،و إلى تحليل و مناقشة الاستبيان .

1- منهج الدّراسة :

يعرّف المنهج:« الطّريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة تهيمن على سير العقل و تحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة .»[1]

ويعرف كذلك بأنّه:« خطّة منظّمة لعدّة عمليات ذهنية أو حسيّة بغيّة الوصول إلى كشف حقيقة أو البرهنة عليها ».[2] ونظرا لطبيعة موضوعنا و الّذي يبحث عن تعليمية النّحو و أثره على التّحصيل الدّراسي في المدارس الابتدائيّة ،كان من الأنسب استخدام المنهج الوصفي التّحليلي لهذه الدّراسة و الّذي يعرف بأنّه « استقصاء ينصبّ على ظاهرة من الظّواهر كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها و كشف جوانبها و تحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها و بين ظواهر أخرى. » [3]

[1] عبد الرحمان بدوي « مناهج البحث العلمي»، وكالة المطبوعات، الكويت، 1977، ط2، ص 50.
نسيمة نابي « مناهج البحث اللغوي عند العرب في ضوء اللسانيات»، منشورات مخبر الممارسات اللغوية ، الجزائر ،2001،د.ط،ص17.

[2] المرجع نفسه ، ،ص17.

[3] رحيم يونس كرو القراوي « مقدمة في المنهج العلمي»،دارجلة،عمان،

فالمنهج الوصفي «يعتمد على دراسة الواقع أو الظّاهرة كما توجد في الواقع و يهتم بوصفها وصفا و يعبر عنها تعبيرا كيفيّا أو تعبيرا كميّا ، فالتّعبير الكيفي يصف الظّاهرة و يوضح خصائصها أما التّعبير الكمي فيعطينا وصفا رقميا يوضح مقدار هذه الظّاهرة أوحجمهاو درجات ارتباطها مع الظّواهر المختلفة الأخرى .»[1]

فطبيعة البحث هي الّتي تفرض علينا اتّباع منهج معيّن و في ضوء ما تقدم تبيّن أنّ الأنسب هو المنهج الوصفي التّحليلي كمنهج أساسي للدّراسة الحاليّة بما أنّه يوصّف الظّاهرة وصفا دقيقا ، كما أنّ الطّالب استخدم تحليل البيانات المتّحصل عليها عن طريق الاستبيان في الدّراسة الميدانيّة و المخططات البيانية لكل حالة على حدا.

1-1المنهج الإحصائي: له عدّة خصائص تتجلّى في النّقاط التّالية:

أ)أنه منهج كميّ يرتكز على الإحصاء و الّذي يساعد على تفسير الظّاهرة تفسيرا كميّا.

ب)يتميز بالنّتائج الدّقيقة باعتماده على الرّياضيات ممّا يساعده على التّنبؤ الدّقيق في ميادين المدروسة .

ج) يعد المنهج الإحصائي وسيلة منطقيّة استقرائيّة تقوم بتحليل الظّاهرة الاجتماعيّة انطلاقا من جزئياتها وصولا إلى كليّاتها ، و يتجلىّ ذلك واضحا في طريقة سبر لآراء وهنا يظهر التّكامل المنهجيّ بين المنهج الإحصائي و الاستقرائيّ.[2]

د) الحكم على الظّواهر يكون حكما موضوعيّا في الأرقام و هي الّتي تبيّن طبيعة الظّاهرة .

[1] ذوقان عبيدات،عبد الرحمن عدس،كايد عبد الحق « البحث العلمي مفهومه و أدواته و أساليبه»،دار الفكر الأردن،1984،د.ط،ص187.

[2] المرجع نفسه،ص187.

2- مجالات الدراسة :

و يقصد بها النّطاق الّذي أجري فيه مجال البحث ، و يقسّم عادة إلى ثلاث أقسام :

2-1 المجال الجغرافي (المكاني):

هو ذلك النّطاق أو الإطار الّذي أجريت فيه دراسة والّذي توزع عليه الاستبيان أو الّذي طبّقت فيه أداة البحث ، و مجال البحث كان المدرسة الابتدائيّة بتلمسان بالمقاطعة الإدارية الأولى و هي:

- مدرسة "طبال أحمد".التي افتتحت عام 1993م حي1060 مسكن امامة تقدر مساحتها ب4800م مربع ، أما المساحة المبنية فهي 3600 متر مربع تحتوي على 18 حجرة و مكتب المدير و مطعم مركزي ، يبلغ عدد تلاميذها 598 تليذ ،311 تلميذ و 277 تلميذة بها 20 معلم منهم 17 معلم لغة عربية و 3 للغة الفرنسية

2-2 المجال الزَمني :ماي2019

هو المدّة الّتي استغرقتها في بحثي ، عند النّزول إلى الميدان لجمع المعلومات إلى غاية الانتهاء منها:

3-الدراسة الاستطلاعيّة:

في شهر ماي قمت بزيارات لأقسام الأساتذة زملائه بعد أخذ إذن من إدارة الكليّة ثمّ مديرة المدرسة بهدف الموافقة والتّعرف على مدى قابليّة مجتمع البحث على استلام الاستبيان و تقديم المساعدة و المعلومات اللّازمة، وقد أبدا بعضهم اهتماما بالموضوع و تقديم يد العون.

المرحلة الأولى :20ماي 2019

تحضير أسئلة الاستبيان وعرضها على الأستاذة المشرفة لتصحيحها و مناقشتها و الموافقة عليها .

لمرحلة الثانية : 23 ماي 2019

بعد تصحيح الاستبيان من قبل الأستاذة المشرفة و إدخال بعض التّعديلات طبقا لتوجيهاتها (المشرفة) ، قمت بعرضها على بعض الأساتذة للاطّلاع على محاور الاستبيان فأكدوا له أنّها ملائمة كما قدموا بعض الملاحظات أخذتها بعين الاعتبار .

المرحلة الثالثة :25ماي 2019.

مرحلة توزيع الاستبيان حيث قمت بتوزيعها على الأساتذة العشر (10).

المرحلة الرابعة : يوم 26ماي إلى 30 ماي 2019 .

قامت بجمع الاستبيانات و مناقشتها و تحليلها .

4-طبيعة العيّنة :

لقد بلغ عدد التّلاميذ الّذين وجّهت إليهم الاستبيانات عشرين (20) تلميذا كما تمكنت من جمعها كلّها وهذا راجع إلى تعاون التّلاميذ و أساتذتهم معي.

5-تحليل الاستبيانات

- بالنّسبة لعدد الأساتذة الّذين قدِّم لهم الاستبيان من المدرسة السِابق ذكرها .

اعتمدت في عملي على توزيع استبيانات على معلّمي الطّور الثّاني من التّعليم الإبتدئي و كذا آخرين مارسوا التّعليم لسنوات في هذا الطّور في نفس المدرسة باعتبار أنّ الاستبيان من أهمّ الوسائل الّتي يتمّ من خلالها الكشف عن واقع تدريس قواعد اللّغة العربية.

و أثناء قيامي بهذه المهمة ، واجهته صعوبات مع التّلاميذ في عدم فهمهم لبعض الأسئلة، أما من جهة استعادة الاستمارات فقد ساعدني في جمعها و الحفاظ عليها نظيفة كون أنّه تابعتها بعناية .

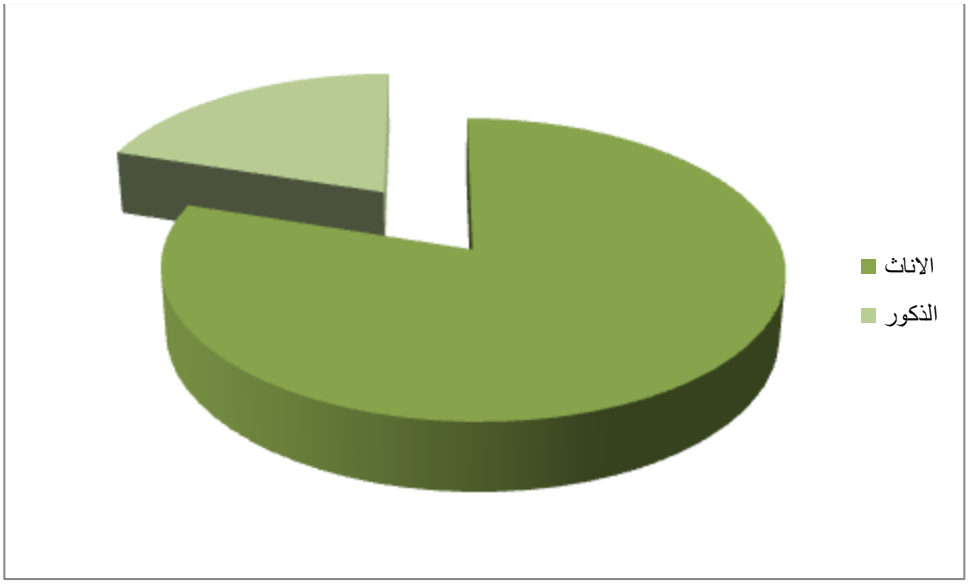
5-1 تحليل استبيانات الأساتذة :

لقد أعددت استبيانا للأساتذة يحتوي على ثمانية(08) أسئلة قمت بتوزيعها عليهم و هي أسئلة تمسّ كل جوانب قواعد اللّغة العربية النّحوية و الطرق المعمول بها.

أما فيما يخص الأساتذة الّذين شاركوا في ملء تلك الاستبيانات والّذين بلغ عددهم عشرة (10) كما ذكر سابقا و قد تعرفت عليهم من حيث الجنس، الصّفة، الخبرة، الشّهادة.

***الجنس:**

	التّكرار	**النّسبة**
ذكر	02	%20
أنثى	08	%80

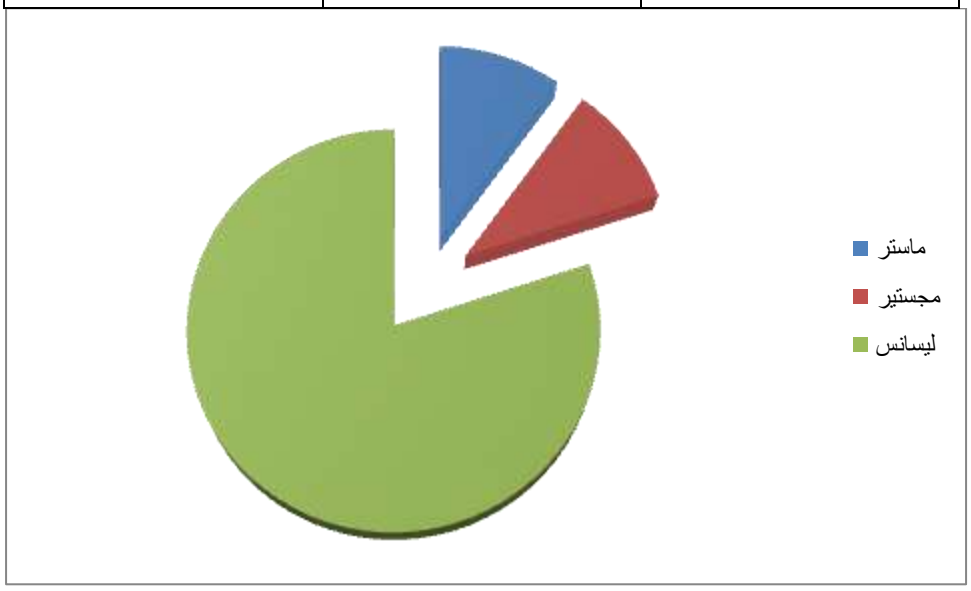


التمثيل البياني للجنسين

من خلال هذا الجدول و المخطّط نلاحظ أنّ الذّكور قد بلغ عددهم فردين (02) ، ما يعادل 20% و هي نسبة أقل بالنّسبة لعدد الإناث حيث بلغ عددهن ثمانيّة(08) إناث، ما يعادل 80% و هذا الفرق راجع لاهتمام المرأة بالمجال التّعليمي الابتدائي ، لأنّها تراه المناسب لها ، بخلاف الذّكور الذين يفضلون العمل في مجالات أخرى .

*المؤهلات:

المؤهلات	التَكرار	النّسبة
ليسانس	08	%80
ماجستير	1	%10
ماستر	1	%10

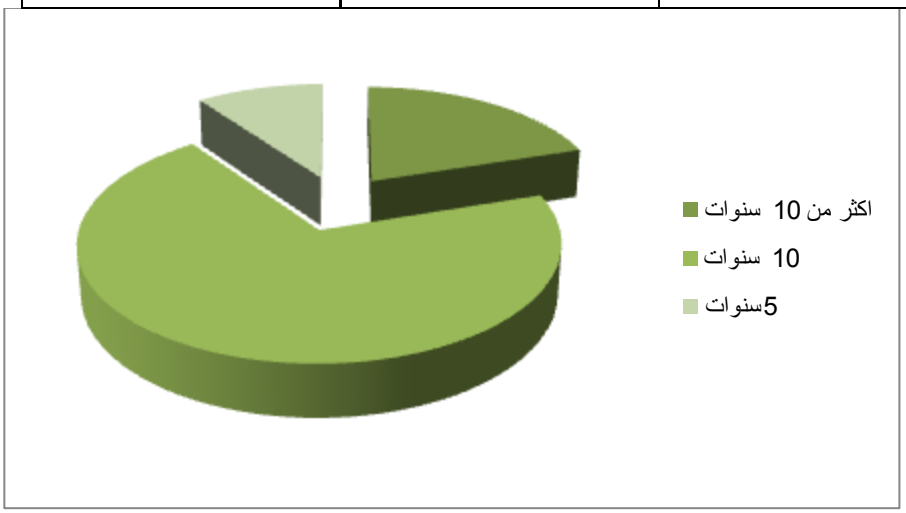


التَمثيل البياني للمؤهلات

إنّ هذا الجدول يوضّح أنّ عدد الأساتذة ثمانية (08) ما يعادل 80%، كما يوضّح انعدام الأساتذة المتربصين و هذا ينعكس بالإيجاب على المردود التَحصيلي نظريا، و يوضّح لنا وجود شهادة ماجستير 1 ما يعادل 10%و واحد ماستر ما يعادل 10%. و من خلال كلّ هذا نستنتج أنّ نسبة الأساتذة المتحصّلين على شهادة اللّيسانس أكثر من الأساتذة المتحصّلين على باقي الشّهادات .

*الخبرة:

	التّكرار	النّسبة
5 سنوات	01	%10
10سنوات	07	%70
أكثر من 10 سنوات	02	%20



التّمثيل البياني لخبرة الأساتذة

يبين هذا الجدول أنّ عدد الأساتذة ذوي خمس (05) سنوات من الخبرة قد بلغ عددهم أستاذا واحدا (01) ما يعادل10 % أمّا الأساتذة الّذين لديهم عشر سنوات خبرة فهو سبعة (07) أستاذة ما يعادل 70% و هي نسبة كبيرة.أمّا الّذين فاقوا عشر(10)سنوات من الخبرة فهم اثنان(02)أساتذة ما يقابل 20%.

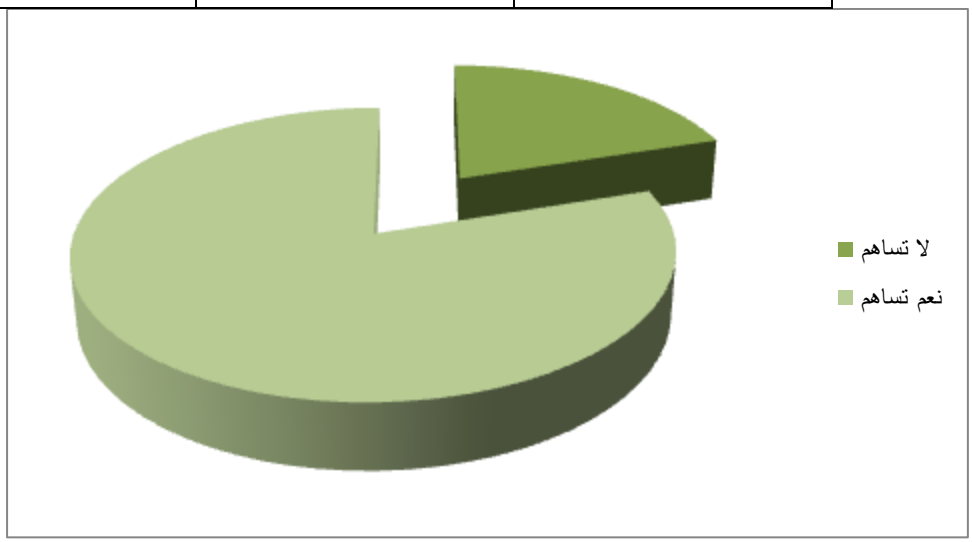
1-5-تحليل استبيانات الأساتذة :

1- ما رأيك في مقرر النحو للطور الثاني الابتدائي من التَعليم ؟

- عند تحليلي لإجابات الأساتذة وجد أنَ برنامج النّحو المقرّر للطّور الابتدائي برنامج ثري يخدم اللّغة العربية و هو وافي للأهداف المسطرة في المنهاج .

2- هل المواضيع والنَصوص المعدّلة خصيصا للنَحو تساهمفي إثراء الملكة اللغوية للمتعلم ؟

	التّكرار	النّسبة
نعم	8	%80
لا	2	%20

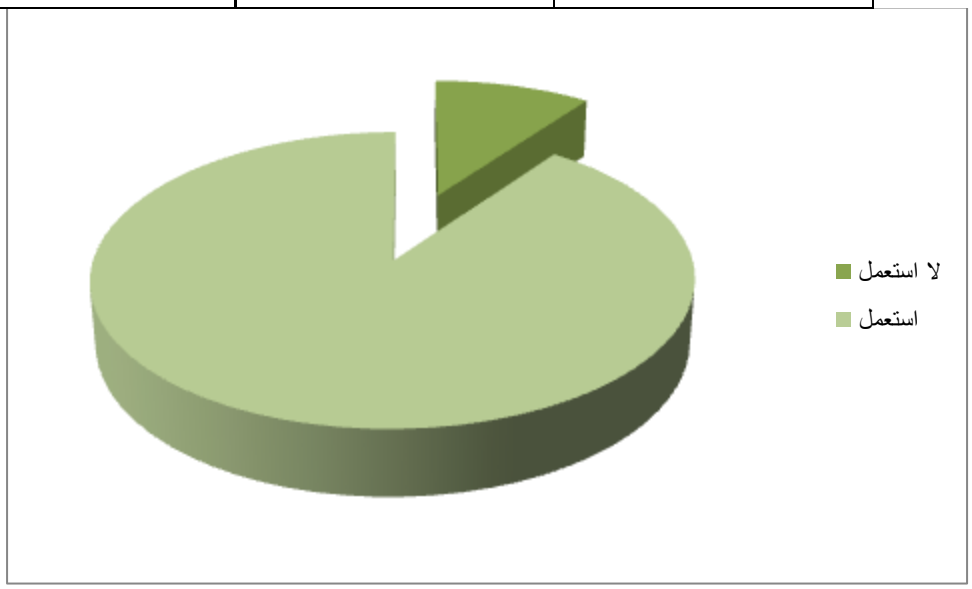


التّمثيل البياني لفعالية النّصوص النّحوية

نلاحظ في الجدول أن الأساتذة الّذين يرون أنّ المسائل النّحوية المشكلة للبرنامج تساعدهم في إثراء الملكة اللّغوية للمتعلّم قد بلغ عددهم 8 أساتذة ما يعادل 80%و منه نستشف أنَ قضية النّصوص تساعد كثيرا على إثراء الدّرس النّحوي كون أنّها معدلة خصّيصا لذلك.

3- هل تستعمل طريقة المقاربة بالكفاءات في تقديمك للدّروس النّحوية؟

	التّكرار	النّسبة
نعم	09	%90
لا	01	%10



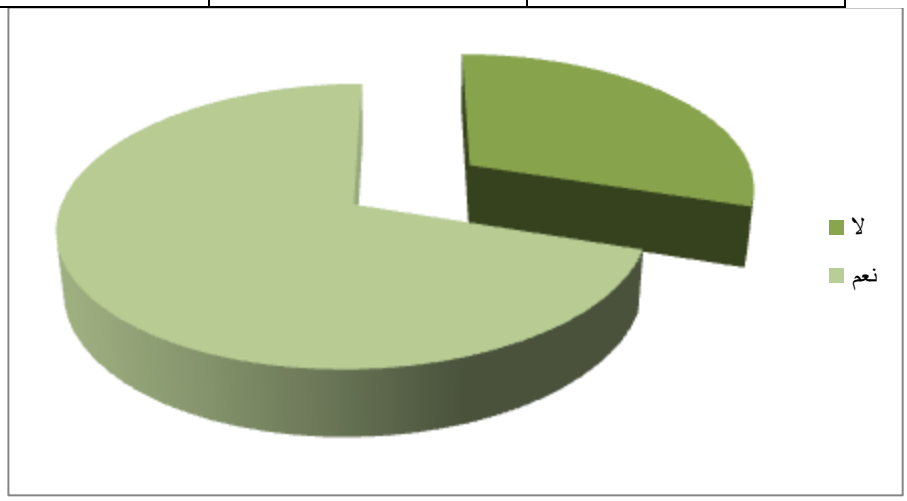
التّمثيل البياني لاستعمال المقاربة بالكفاءات

من خلال النّظر في الجدول نجد أنّ المعلّمين الّذين يقولون أنّ دروس مادّة النّحو تقدم وفق طريقة المقاربة بالكفاءات * قد بلغ عددهم تسعة (09) أستاذا ما يعادل 90% أما الأساتذة الّذين يقولون أن دروس مادة النّحو لا تقدم و فق طريقة المقاربة بالكفاءات فتقدّر نسبتهم بـ 01%اي ما يعادل10%

*-المقاربة بالكفاءات هي سياسة تربوية ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية سنة 1968م كرد فعل على التقنيات التقليدية التي كانت معتمدة ،و التي تقوم على تلقين المعارف النظرية و ترسيخها في ذهن المتعلم بشكل قواعد تخزينية نمطية،" العلوي شفيقة1،المقاربة بالكفاءات و بيداغوجيا التعلم،مركز البحث العلمي والتقني لترقية اللغة العربية،أعمال الملتقى الوطني حول الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية،واقع آفاق الجزائر،نوفمبر2007،ص64.

4- هل سير خطوات الدّرس مع تلاميذك يعتمد المقاربة النّصية كما هو منصوص عليه ؟

	التّكرار	النّسبة
نعم	7	%70
لا	3	%30



المثيل البياني لاعتماد المقاربة النّصية

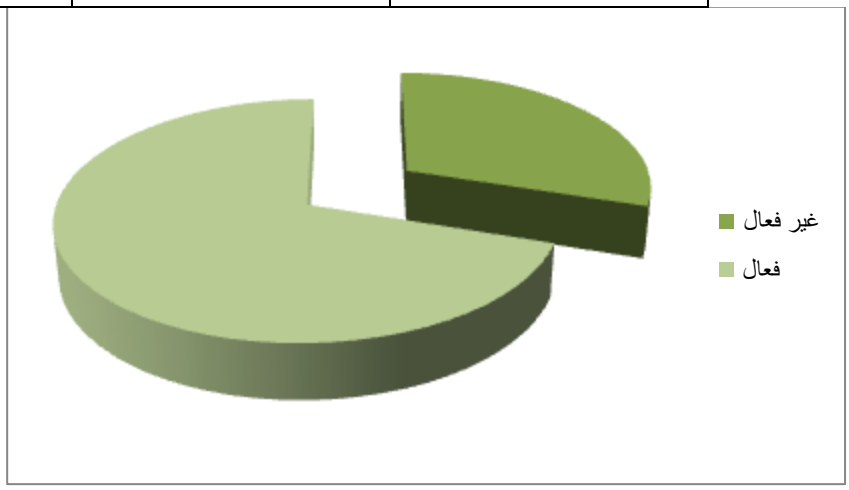
يوضح الجدول التّالي أنّ أغلبية الأساتذة يقولون أنّ المقاربة النّصية* تُعتمد في تدريس النّحو كما هو منصوص عليه و تقدر نسبتهم بـ 70% ، و يتمّ الاعتماد عليها أيضا

أحيانا إذا كان النّص يخدم الظّاهرة النّحوية و ذلك بنسبة 30% الممثلة ل3 أساتذة.

*-هي تصور وبناء مشروع عمل قابل للانجاز على ضوء خطة أو إستارتيجية تأخذ في الحساب كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب :سلسلة موعدك التربوي، الجزائر،2005 ،العدد 19 ،ص11.

5- هل الحجم السّاعي المخصّص لمادّة النّحو كاف لإنهاء البرنامج المسطر على نحو فعّال؟

	التّكرار	النّسبة
نعم	07	%70
لا	03	%30



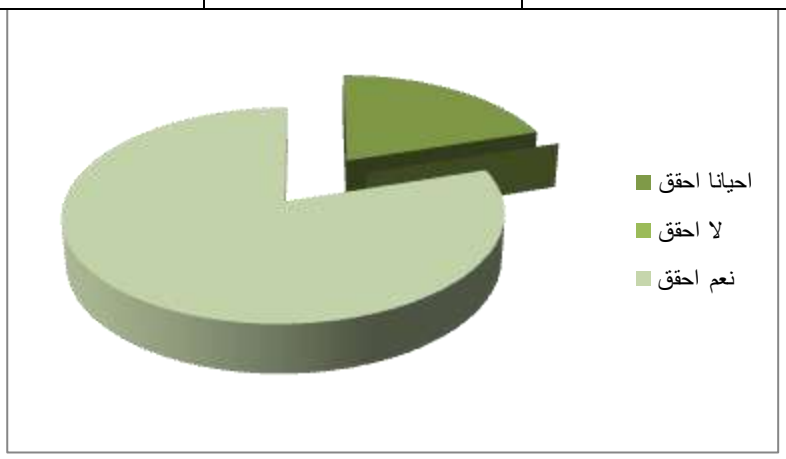
الرّسم البياني لحجم الزّمني

من خلال النّظر في هذا الجدول نجد أنّ المعلّمين الّذين يرون أنّ الحجم السّاعي المخصّص لمادّة النّحو كاف لإنهاء البرنامج تقدّر نسبتهم بـ 70% و هذا يعود إلى جدّهم و كدّهم في العمل و الالتّزام بالمنهاج المقرّر، و عدم غيابهم في حصصهم المقرّرة.

أمّا المعلّمون الّذين يقولون إنّهم لا ينهون البرنامج على نحو فعّال فتقدر بـ30% و السّبب يعود إلى كثرة الإضرابات في المؤسّسات التّربوية، و كثرة العطل و المناسبات الموسميّة الّتي لا تساعد المعلّم على إنهاء برنامجه في الوقت المحدّد ،فيجد نفسه متأخّرا في تقديمه للدّرس وكذا للعدد الكبير للمتعلّمين داخل القسم الواحد .

6- هل تحقق المهارات المستهدفة في دروس النّحو؟

	التّكرار	النّسبة
نعم	8	%80
لا	00	%00
أحيانا	2	%20

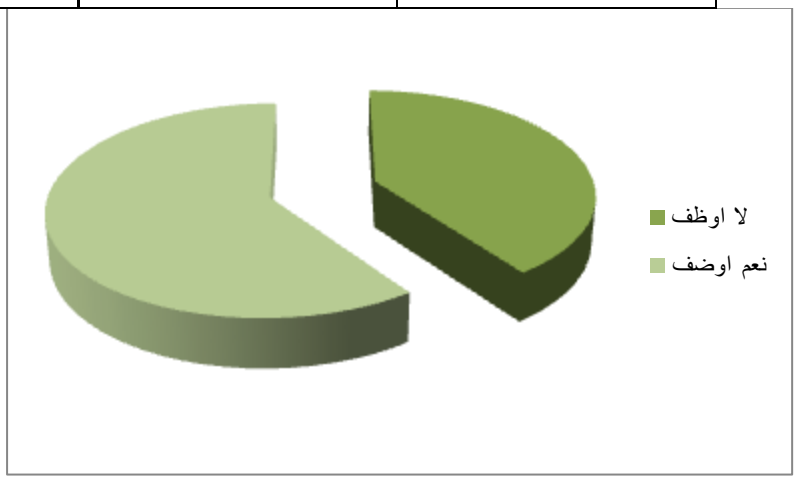


التمثيل التخطيطي لتحقيق المهارات

نجد في هذا الجدول أنّ نسبة المعلّمين الّذين يقولون أنّهم يحققون المهارات المستهدفة في دروس النّحو تقدر بـ 80% من الفئة المستجوبة أمّا المعلّمون الّذين يقولون إنّهم لا يحققون المهارات المستهدفة في دروس النّحو فتقدر نسبتهم بـ 00%،و القائلون بأهم يحققون احيانا فتقدّر نسبتهم ب20%.

7- هل ترى انَ المتعلّميوظَف معارفه النَحوية المكتسبة ؟

	التَكرار	النّسبة
نعم	06	%60
لا	04	%40



التَمثيل البياني لتوظيف المعارف المكتسبة

يوضّح الجدول التّالي أنّ نسبة الأساتذة الّذين يرون أنّ المتعلّم يوظّف معارفه النّحوية المكتسبة تقدّر بـ 60%.

أمّا الأساتذة الّذين يقولون إنّه لا يوظّف معارفه النّحوية المكتسبة تقدّر نسبتهم بـ 40% ،و هذا راجع إلى عدم فهم دروس القواعد فهم يحفظونها على شكل نظريّات و القواعد هي الممارسة و كذلك الاعتماد الكلّي على القواعد المبرمجة على الكتاب المدرسي.

8-ما هي المشكلات الّتي تواجهك أثناء تقديمك لدروس النّحو ؟

- هناك بعض الصّعوبات أثناء التّرسيخ و التّوظيف، كثافة التّلاميذ تعرقل تقديم حصّة القواعد في ظروف سهلة لأنّ الدّرس يتطلّب تفاعل كلّ متعلّم على حدا، و كون أنّ النّحو علم مجرد غير ملموس ليس بالمقدور جعله يتجسد على ارض الواقع .

- **نتائج تحليل استبيانات الأساتذة:**

بعد دراسة هذه الاستمارات تحصلنا على النّتائج التّالية :

-نسبة جيدة توافق على المقرر التّعليمي للنّحو

-نسبة كبيرة من الأساتذة لديهم الخبرة في مجال التعلّيم ،وهذا ما يعود بنتائج ايجابية على مستوى التّلاميذ نظريا .

-إنَ أغلبية الأساتذة يقولون أنّ الحجم السّاعي كاف وهذا جيّد .

-معظم الأساتذة يقدمون دروس مادَة النّحو وفق طريقة المقاربة بالكفاءات.

-بعض الأساتذة يعتمدون على مكتسباتهم النّحوية في التّدريس.

-النّصوص المعدلة خصيصا للنَحو تساعد المعلّم .- انعدام الأساتذة المتربصين و هذا ينعكس بالإيجاب على المردود التَحصيلي نظريا .

و بناءا على هذه النَتائج نستطيع القول: أن الطُّرق الحديثة و المناهج المستحدثة تأتي بنتائج فوق المتوسطة إلى الجيّدة و تصل للامتياز أحيانا.

استبيان التَلاميذ:

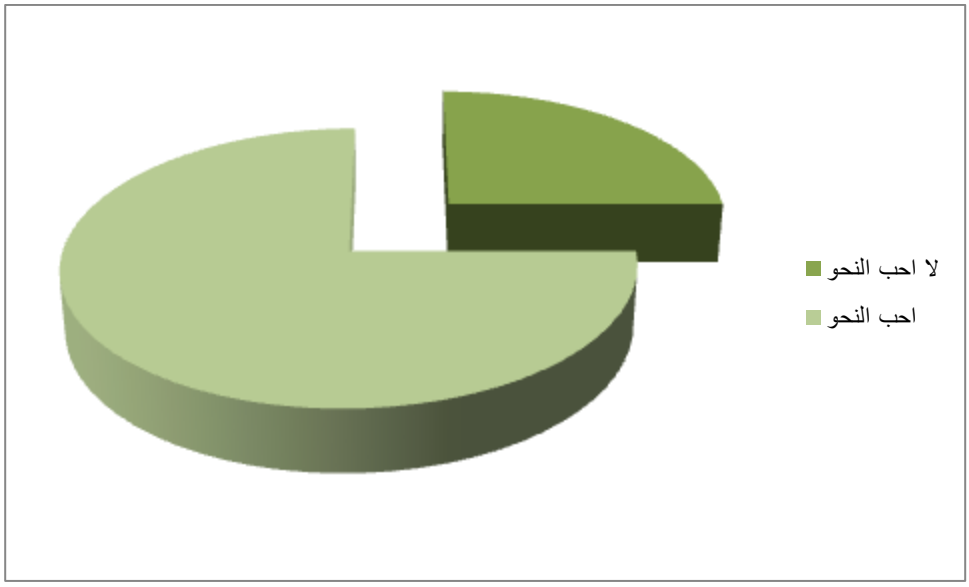
تحليل استبيانات التَلاميذ:

لقد قامت بإعداد سبعة(07)أسئلة و تمّ طرحها على (20)تلميذ، حيث نوّع فيها إذ نجد منها الإجابة بـ (نعم – لا – أحيانا) و منها التّعليل و إبداء الرّأي بحرية و صراحة بحيث وفرت الجوّ لذلك بقيامي بطمأنة الأساتذة و المتعلّمين على حد سواء أن أسماءهم و معلومات عن شخصياتهم تبقى طيّ الكتمان حتى يضمن الشّفافية و المصداقية التّامة:

-*تحليل* الأسئلة الموجهة للتّلاميذ :

1- هل تحب نشاط القواعد؟

	التكرار	النسبة
	15	%75
	05	%25



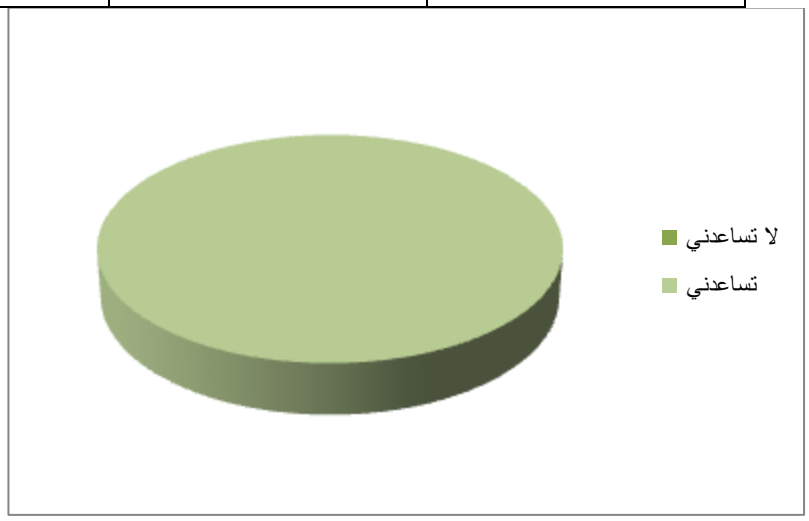
التمثيل البياني لنسبة محبي النّحو في العيّنة من عدمهم

من خلال هذا الجدول نلاحظ أنّ عدد التّلاميذ الّذين يحبون نشاط القواعد خمسة عشر(15) تلميذا تقدر نسبتهم بـ 75% ،و هذا دليل على أنّ القواعد النّحوية تساعد المتعلّم على القواعد الإملائيّة و الصّرفية و تساعده أيضا على فصاحة اللّسان وأثناء محاورتي لهذه الزمرة من التّلاميذ لاحظت أنّ لديهم فصاحة و قلة أخطاء في النّحو .

أمّا الّذين لا يحبون نشاط القواعد فيبلغ عددهم خمسة(05)تلاميذ،وتقدّر نسبتهم بـ 25% إذ أنّهم يبرّرون موقفهم بأنّها مادة صعبة و معقدة كما انّ بعضهم اقل فصاحة و يتخلّل تراكيبهم النّحوية أخطاء.

2-هل تساعدك طريقة معلّمك على فهم دروس القواعد؟

	التّكرار	النّسبة
نعم	20	%100
لا	00	%00

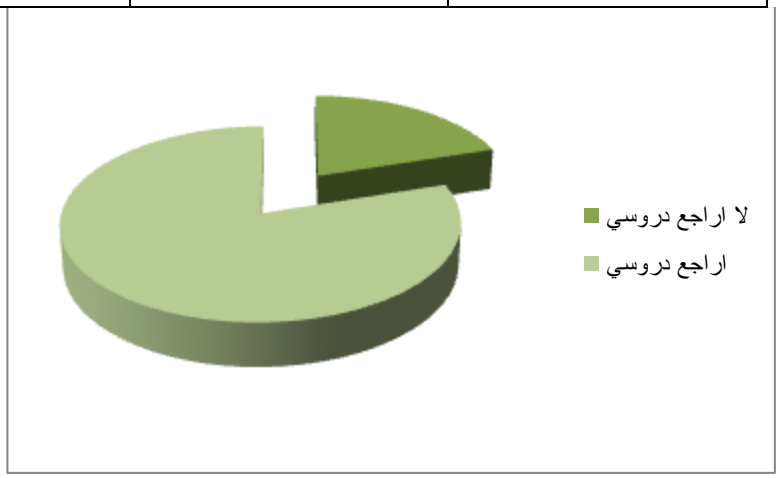


التّمثيل البياني لنسبة الفهم النّحو لدى العينة

نلاحظ من خلال الجدول أنّ جميع التّلاميذ تساعدهم طريقة معلّمهم على فهم درس القواعد، حيث بلغ عددهم عشرين (20) تلميذا بنسبة 100% ، و لا نجد أيّ تلميذ قد أجاب بـ (لا) أو (نوعا ما) .

3-هل تراجع درس القواعد كلما وجدت فرصة لذلك ؟

	التّكرار	النسبة
نعم	14	%70
لا	06	%30

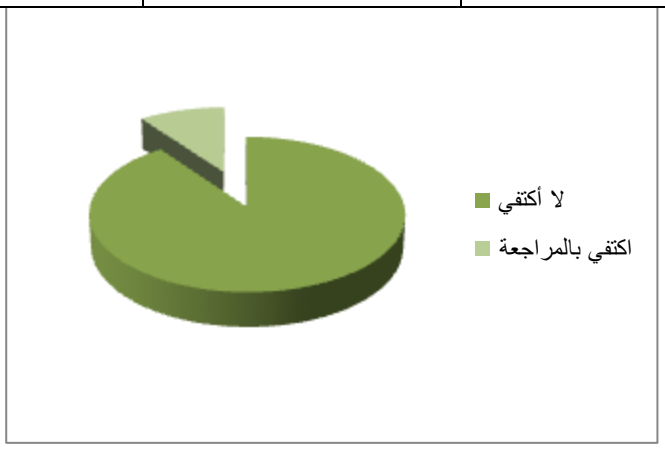


التّمثيل البياني لنسبه التّلاميذ الّذين يراجعون دروسهم

من خلال هذا الجدول نلاحظ أنّ التّلاميذ الّذين يراجعون درس القواعد كلّما وجدوا فرصة لذلك قد بلغ عددهم أربعة عشر(14) تلميذا تقدر نسبتهم بـ 70%، أمّا الّذين لا يراجعون درس القواعد فقد بلغت نسبتهم بـ 3%.

4-هل تكتفي بمراجعة دروس القواعد من أجل الامتحان فقط؟

	التّكرار	النّسبة
نعم	02	%10
لا	18	%90

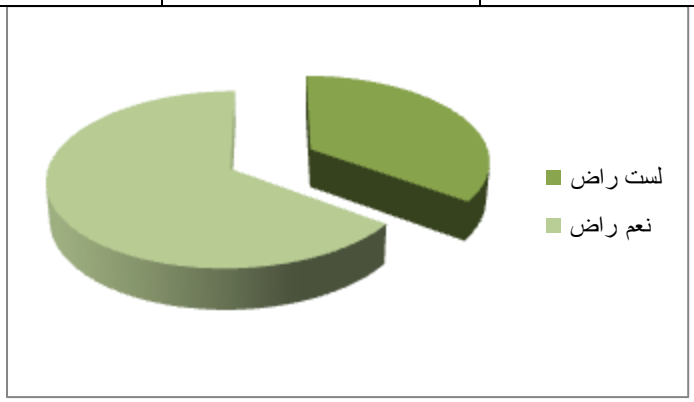


التّمثيل البياني لمراجعة العيّنة لدروسهم في الامتحانات

نلاحظ من خلال الجدول أنّ أكثر التّلاميذ لا يكتفون بمراجعة دروس القواعد من أجل الامتحان فقط،و قد بلغ عددهم ثمانيّة عشر (18) تلميذا و تقدّر نسبتهم 90 %، و البقيّة بلغ عددهم (تلميذين) أجاب بـ(نعم).

5-هل أنت راض عن مستواك في القواعد؟

	التّكرار	النّسبة
نعم	13	%65
لا	07	%35



التّمثيل البياني عن مدا رضى العيّنة عن مستواها

نلاحظ من خلال الجدول أنّ عدد التّلاميذ المقتنعين بمستواهم ثلاث عشرة(13) تلميذا بنسبة 65 %، أمّا الّذين لم يقتنعوا بمستواهم فعددهم سبعة(07) تلاميذ بنسبة 35% .

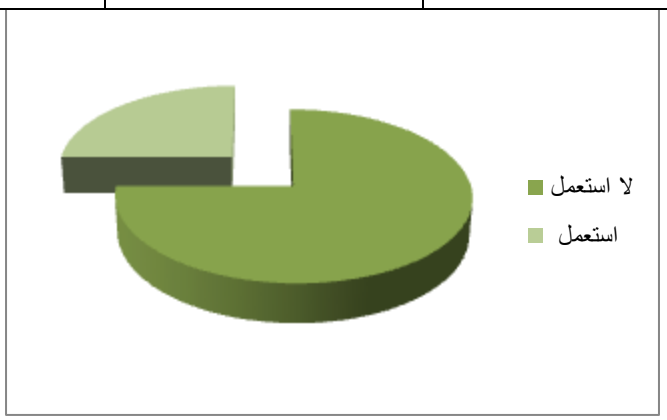
6- ما هي الصعوبات التي تواجهك في دروس القواعد؟

من خلال إجابات التّلاميذ وجدنا أنّ بعضهم لايجد صعوبة في دروس القواعد و البعض الآخر تواجههم صعوبات تتمثّل في:

- القواعد الإملائيّة.
- الإعراب.

7- هل تستعمل في لغتك اليومية ما تأخذه من قواعد في القسم ؟

	التّكرار	النّسبة
نعم	05	%25
لا	15	%75



التمثيل البياني لنسبة استعمال العينة للقواعد المكتسبة

من خلال هذا الجدول نلاحظ أنّ التّلاميذ الّذين يستعملون في لغتهم اليوميّة ما يأخذونهم من قواعد في القسم قد بلغ عددهم خمسة(05) تلاميذ بنسبة بـ 25%، أمّا الّذين لا يستعملونها فقد بلغ عددهم خمسة عشر(15) تلميذ و تقدّر نسبتهم بـ 75%.

نتائج الدراسة الميدانية :

- العدد الكبير للتلاميذ فيالأقسام ، ممّا لا يساعد المعلّم على تقديم الدّرس في جو مناسب .
- ضعف التّلاميذ في اللغة ، راجع إلى اهتمام الأساتذة بالفكر و إهمال اللغة و عدم تداول اللّغة خارج القسم.
- اعتقاد التّلاميذ أنّ مادة القواعد صعبة، و لا يمكن إدراكها مما جعلهم يتهربون منها.

- المنهج الجديد غير ملائم للعدد الهائل للتّلاميذ في القسم ،و عدم توفر الوسائل التّطبيقية و التّكنولوجية المعمول بها عالميا.
- الوقت المحدّد و المبرمج لحصص القواعد مناسب لكنه أحيانا يتأثر بالغياب و العطل مقارنةلحجم الدّروس المقرّرة.
- صعوبة الدّرس النّحوي حقيقة مفروضة على الواقع التّربوي و هذا ما أدّى إلى ظهور دعوات إصلاحيّة لتغيير طرائق تدريس النّحو العربي من الطريقة القيّاسية إلى الطريقة الاستقرائيّة و بعدها طريقة النّصوص المعدّلة .
- تدخل أسباب اجتماعيّة و تربويّة في صعوبة الدّرس النّحوي ، فمن الأسباب الاجتماعيّة عزوف المجتمع عن استعمال الفصحى ممّا يجعل التّلميذ ينفر من القاعدة النّحوية ، و يعدّها مادة مملة أو يخجل من استعمالها ،إذ لا يلمس أيّ تطبيق لها في الشّارع و لا في الأسرة و لا حتّى في القسم أحيانا أثناء نقاشا خارجية .

و من الأسباب التّربوية :

- مستوى المعلّمين ينعكس على مستوى التّلميذ وتحصيله العلميّ فكثيرا ما يخطئ المعلّم في نقل معلومة فينقل الخطأ إلى التّلميذ .
- طبيعة الموضوعات المختارة التي لا تتلاءم في معظمها مع المستوى الحقيقي للتّلميذ و غالبا ما تكون هذه الموضوعات مملّة تبعد التّلميذ عن المادّة النّحوية وتجعله يلجأ إلى مواد أخرى أكثر حيويّة كالعلوم الطبيعيّة .
- و هناك أسباب أخرى عائدة للتّلميذ ذاته كالفروقات الفرديّة و عدم الانتباه داخل قاعة الدّرس و الإهمال للمادّة النّحوية .
- ضرورة الالتّزام بالفصحى أثناء الدّرس سواء من قبل المعلّم أو التّلميذ في اللّغة الفصحى توظيف للقاعدة النّحوية لهذا يجب على المعلّم أن يكون حريصا على تنبيه التّلميذ عندما

يخطئ خاصّة أثناء الإجابة الشّفوية ولم لا يجعل من الحصص الأخرى كالقراءة و التّعبير للتدريبات النّحوية؟ . و مثال ذلك هذا الدّرس للسنة الثّالثة كأنموذج في النّحو.

- **تحليل المذكرة نموذجيةفي درس النّحو**

نلاحظ أنّ المذكّرة الّتي تحضر قبل الدّرس بأيام أو ساعات و ذلك من أجل تفقد الدّرس النّحوي مسبقا و الوقوف على جوانبه المختلفة و مدى صعوبته و من أجل عدم الوقوع في الخطأ من طرف المعلّم عند إلقاء الدّرس ،نجد أن المذكّرة تتسلسل من أجل الوصول إلى الهدف حيث يبدأ بقراءة النّص المعدل خصيصا للدّرس ثمّ يطرح أسئلة تستهدف استخراج العينّة النّحوية الّتي هي موضوع التّدريس .

- قراءة السند من قبل الأستاذ فالمتعلمين .
- طرح بعض الأسئلة لاكتشاف الظّاهرة وتمييزها:
  - ✓ استخرج الأفعال في هذه الجمل . (تُستخرج و تُلون)
  - ✓ أين جاءت ؟
  - ✓ هل هذه الجمل اسميّة أم فعليّة ؟
- الاستنتاج : الجملة الفعليّة هي الجملة الّتي تبدأ بفعل مثل : هبت الريح،.....
- مطالبة المتعلّمين بإنتاج جمل فعليّة .

ثمّ ينتهي الدّرس كما هو موضح في المذكّرة بإنتاج جمل فعليّة ثمّ القيام بتثبيت الدّرس عن طريق حلّ تمرين على الأقل و هي المرحلة الّتي تأتي بعد مرحلة الاستثمار.

ملاحظة :كل مرحلة من هذه المراحل لها وقت مخصص من الحصّة لا تتجاوزهوأطول وقت بالمقارنة مع المراحل الأخرى هو مرحلة الشّرح.

خاتمة

خاتمة

من خلال البحث استخلصت بعض الحلول الّتي يمكن للمعلم استخدامها للحدّ من صعوبة تدريس القواعد وفهمها من قبل التّلاميذ ومن بين هذه الإجراءات:

1. جعل جميع أنشطة اللّغة العربية تخدم نشاط القواعد وعدم التّهاون في أيّ تقصير لغوي من جانب التّلاميذ.

2. العمل على تبسيط القواعد والأخذ بمقترحات المجامع اللغوية وآراء المتخصصين في هذا المجال.

3.تعويد التّلاميذ على سماع الأساليب اللّغوية الصّحيحة وترديدها وتقليدها باستمرار والإتيان بأمثلة مشابهة لذلك، وبالتّالي تكون حصة اللّغة العربيّة تطبيقا لقواعدها من خلال طريقة التّدريس والتّقليد والممارسة.

4.ضرورة مراعاة مستويات التّلاميذ ومراحل نموهم اللّغوي أثناء تدريس القواعد.

5. ضرورة اختيار الأساليب اللّغوية والأمثلة المستخدمة لتدريس قاعدة ما على أساس يرتبط بحياة التّلميذ ويتصل ببيئته وتعامله مع أفراد مجتمعه، حتّى تكون سهلة الفهم والاستخدام.

6.ضرورة ترتيب قواعد الصرف والنّحو والإملاء حتى لا يكون خلط ولا تُدرس ككتلة واحدة.

7.ضرورة تنوّع طرق تدريس القواعد ومناسبتها لمستوى التّلاميذ واستخدام الأساتذةعدّة طرق في الدّرس الواحد.

8. ضرورة وضوح الأهداف المرسومة لتدريس القواعد وتمثلها في أذهان المدرسين.

9. ربط القواعد والنّصوص المصاحبة لها بالواقع الحَيَاتِي للتّلميذ؛ حتى تظلّ حاضرة في دهنه، وتظهر عليها صفة " الواقعيّة " لا " النظريّة " المجرّدة، والّتي أثبتت التّجربة أنّها سرعان ما تتبخّر إن لم يكن لها وجود في واقعٌ.

10. منح التّلاميذ فرصة أكبر لكتابة نصوص عربية ذاتيّة، وتصويبهم وإرشادهم إلى مواطن الخطأ؛ ليكون ذلك خيرَ مُعينٍ على تجنُّبِ تلك الأخطاء في النّصوص القادمة.

11. منح التّلاميذ فُرصًا أكبر للتحدُّث باللّغة العربيّة وتصويبهم إن أخطأوا، والإشارة إلى القاعدة أثناء التّحدث، وربْطها بتقويم اللّسان؛ لأنّ التّصويب أثناء الممارسة من أنجع الطّرق التّربوية الّتي تَزرع القواعد – أيًّا كانت – في سلوك التّلميذ.

12. إنّ تركّز الاختبارات والامتحانات النّهائية على قياس مدى تحقُّق " الأهداف " الّتي حدَّدت للقواعد.

قائمة الملاحق

قائمة الملاحق

استمارة موجهة لأساتذة

أستاذي الكريم، أساتذتي الكرام، يشرفني أن أضع بين أيديكم هذه الاستمارة التي تمثل جزء مهما من البحث الذي أنا بصدد إعداده ولهذا أرجو منكم التفضل بالإجابة عن الأسئلة المطروحة عليكم بكل نزاهة ودون ذكر الاسم وإليكم الشكر الجزيل مسبقا.

- ملاحظة: الرجاء وضع علامة (x) أمام الجوانب الذي ترونه مناسبا:

- الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى
- الشهادة المحصل عليها: ماجستير ☐ ماستر ☐ ليسانس ☐
- الصفة: مرسم ☐ متربص ☐ مستخلف ☐
- الخبرة: 5 سنوات ☐ 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

ما رأيك في مقرر النَحو للطَور الثَاني الابتدائي من التَعليم ؟

.....
.....
.....
.....

هل المواضيع والنَصوص المعدَلة خصيصا للنَحو تساهمفي إثراء الملكة اللَغوية للمتعلَم.؟

.....
.....
.....

هل سير الدَرس مع تلاميذك تعتمد المقاربة النَصية كماهو منصوص عليه؟

.....
.....
.....
.....

هلتستعمل المقاربة النّصية في تدريس النّحو كما هو منصوص عليها؟

.....

.....

هل الحجم السَاعي المخصَص لمادَة النَحو كاف لإنهاء البرنامج المسطر على نحو فعَّال؟

.....

.....

.....

هل تحقق المهارات المستهدفة في دروسالنَحو نعم ☐ ☐ أحيانا ☐

.....

.....

.....

هل ترى انَ المتعلَم يوظَف معارفه النَحوية المكتسبة ؟

.....

.....

.....

.....

ما هي المشكلات التي تواجهك أثناء تقديمك لدروس النّحو؟

.....

.....

.....

.....

الاستمارة موجهة للتلاميذ

أبنائي الأعزاء يسرني أن أضع بين أيديكم هذه المجموعة من الأسئلة التي أرجو أن تجيبوا عنها بوضع علامة (x) في الخانة المناسبة ولا تكتبوا أسماءكم ولكم الشكر الجزيل.

الأسئلة:

- ✓ هل تحب نشاط القواعد ؟ ☐ نعم ☐ لا
- ✓ ما هو السبب؟

.....

.....

.....

- ✓ هل تساعدك طريقة معلمك في فهم درس القواعد؟

نعم ☐ لا ☐

- ✓ هل تراجع درس القواعد كلما وجدت فرصة لذلك؟

نعم ☐ لا ☐

- ✓ هل تكتفي بمراجعة دروس القواعد من أجل الامتحان فقط؟

نعم ☐ لا ☐

- ✓ هل أنت راض عن مستواك في القواعد؟

نعم ☐ لا ☐

- ✓ ما هي الصعوبات التي تواجهك في دروس القواعد؟

.....

.....

.....

.....

- ✓ هل تستعمل في لغتك اليومية ما تأخذه من قواعد في القسم؟

نعم ☐ لا ☐

السنة الرابعة ابتدائي	المادة : اللغة العربية	المقطع 4	الوحدة 1
الميدان : فهم المكتوب + التعبير الكتابي	النشاط : قراءة +التراكيب نحوية (الجملة الفعلية)	الحصة : 6 و 7	الزمن : 90 د

مركبات الكفاءة : - يفهم ما يقرأ و يعيد بناء المعلومات الواردة في النص المكتوب. يوظف الرصيد الجديد الوارد في النص المكتوب - يطرح فرضيات - يستعمل استراتيجية القراءة و يقيم مضمون النص المكتوب.
- يتحكم في مستويات اللغة الكتابية .
مؤشرات الكفاءة : - يعبر عن فهمه لمعاني النص و يستثمره في اكتساب الظواهر اللغوية المختلفة .
القيم :يعتز بلغته - يتحلى بروح المسؤولية تجاه المحيط والبيئة والطبيعة- يستغل الثروات الطبيعية بوعي وعقلانية.
الهدف التعلمي :يتعمق في الفهم ،و يتعرف الجملة الفعليةويوظفها.

المراحل	الوضعية التعليمية التعلمية	التقويم
مرحلة الانطلاق	✓ لماذا أراد سي لونيس بناء طاحونة ؟ كيف كانت تشتغل ؟ ✓ ما هي القوة الطبيعية التي اعتمد عليها بعد ذلك ؟	يتذكر ما جاء في النص
مرحلة بناء التعلمات	◆ أقرأ . • قراءة النص كاملا من قبل الأستاذ . • يتداول المتعلمون على قراءة فقرات النص . • طرح أسئلة التعمق في معنى النص : ◆ ألاحظ و أميز : (الظاهرة النحوية) • طرح بعض الأسئلة لاستخراج الظاهرة النحوية المستهدفة : ✓ ماذا بنى سي لونيس ؟ كيف نفخت الريح ؟ ماذا تحرك الريح ؟ . • تسجيل الأجوبة على السبورة مع تلوين الظاهرة النحوية المستهدفة ص 63. بنى سي لونيس دارًا . نفختِ الريح بشدة . تحرك الريح الطاحونة . • قراءة السند من قبل الأستاذ فالمتعلمين . • طرح بعض الأسئلة لاكتشاف الظاهرة وتمييزها: ✓ استخرج الأفعال في هذه الجمل . (تُستخرج و تُلون) ✓ أين جاءت ؟ ✓ هل هذه الجمل اسمية أم فعلية ؟ • الإستنتاج : الجملة الفعلية هي الجملة التي تبدأ بفعل مثل : هبت الريح ، ..... • مطالبة المتعلمين بإنتاج جمل فعلية . • إنجاز التمرين المقترح في دليل الكتاب . • عَيِّنِ الْبِطَاقَاتِ الَّتِي تَتَضَمَّنُ جُمَلاً فِعْلِيَّةً : حافِظْ عَلَى نَظَافَةِ الْمُحِيط / الرِّيَاحُ مَصْدَرٌ مِنْ مَصَادِرِ الطَّاقَة / الطَّاقَةُ الشَّمْسِيَّةُ مُفِيدَةٌ / أَعِيشُ فِي بِيئَةٍ صِحِّيَّة / نَقْتَصِدُ فِي الطَّاقَة	- يحترم شروط القراءة الجهرية . - يحترم علامات الوقف . - يجيب عن الأسئلة . - يستخرج القيم و يتحلى بها . - يتعرف الظاهرة النحوية و يميزها . - يصدر أحكاما على وظيفة المركبات اللغوية و النصية .
استثمار المكتسبات	◆ ينجز على دفتر الأنشطة تمرين 3 و 4 ص 41 (إن أمكن).	ينجز التمرين على دفتر الأنشطة

مذكرة نموذجية لدرس في النحو الجملة الفعلية

النحو
مكونات النص
الجملة وأنواعها
الجملة الفعلية وأركانها
الجملة المنسوخة بإن وأخواتها
الجملة المنسوخة بكان وأخواتها
الأفعال الخمسة
نواصب الفعل المضارع
جوازم الفعل المضارع
الفعل المبني للمجهول ونائب الفاعل
الأسماء الخمسة
جمع التكسير وإعرابه
جمع المذكر السالم و إعرابه
جمع المؤنث السالم وإعرابه
المثنى وإعرابه
المضاف والمضاف إليه
العطف
المفعول المطلق
الاستثناء بـ (إلا / غير / سوى)
الفعل اللازم والفعل المتعدي
إعراب الفعل المعتل الآخر
علامات الإعراب الأصلية والفرعية
المبني
المعرب

برنامج النحو سنة 5 ابتدائي

برنامج النحو سنة4 ابتدائي

العينة موضوع البحث

موقع المدرسة موضوع البحث

جدول مواقيت المواد التعليمية لمرحلة التعليم الابتدائي

المواد التعليمية	السنة 1	السنة 2	السنة 3	السنة 4	السنة 5
لغة العربية	11سا و15د	11سا و15د	9سا	8 سا و15 د	8 سا و15 د
لغة الأمازيغية	//////////	//////////	//////////	(3 سا)	(3 سا)
لغة الفرنسية	//////////	//////////	3 سا	4 سا و30 د	4 سا و30 د
رياضيات	4 سا و30د	4 سا و30د	4 سا و30د	4 سا و30د	4 سا و30د
تربية العلمية والتكنولوجية	1 سا و30 د	1 سا و30 د	1 سا و30 د	1 سا و30 د	1 سا و30 د
تربية الإسلامية	1 سا و30 د	1 سا و30 د	1 سا و30 د	1 سا و30 د	1 سا و30 د
تربية المدنية	45 د	45 د	45 د	45 د	45 د
تاريخ والجغرافيا	//////////	//////////	45 د	1 سا و30 د	1 سا و30 د
تربية الفنية(موسيقية وتشكيلية)	45 د	45 د	45 د	45 د	45 د
تربية البدنية	45 د	45 د	45 د	45 د	45 د
الحجم الساعي الأسبوعي	21 سا	21 سا	22سا و30د	24سا + (3سا امازيغية)	24سا + (3سا امازيغية)
المعالجة البيداغوجية	لغة عربية: 45 د رياضيات: 45 د	لغة عربية: 45 د رياضيات: 45 د	لغة عربية: 45 د رياضيات: 45 د	لغة عربية: 45 د رياضيات: 45 د لغة فرنسية:45د	لغة عربية: 45 د رياضيات: 45 د لغة فرنسية:45 د

الحجم الساعي

المدرسة الابتدائيّة		البلديّة	عنّابة
الأستاذ (ة)	الصّف الدراسي: السّنة 4 ابتدائي [....]	عدد التلاميذ:	الحجرة الدراسيّة، رقم:

الأنشطة	اللغة العربية	الرياضيات	تربيّة إسلاميّة	تربيّة علميّة	تربيّة مدنيّة	تربيّة تشكيليّة	تربيّة بدنيّة	تاريخ/ جغرافيا	فرنسية	المجموع	المعالجة	المجموع الكلي	فريق تربوي
ع. الحصص	11	06	02	02	01	01	01	02	06	32	03	35	01
الزّمن	8:15	4 : 30	1 : 30	1 : 30	00 : 45	00 : 45	00 : 45	1 : 30	4 : 30	24 : 00	2:15	26.15	2 ; 00

التوقيت / الأيام	الفترة الصباحيّة: 8 :00 - 9 : 30		15 د	الفترة الصباحيّة: 9 : 45 - 11 : 15	
	45 د	45 د		45 د	45 د
الأحد	فهم المنطوق	التعبير الشفوي (تعبير ودراسة صيغ)	استراحة	رياضيات	تربيّة إسلاميّة
الاثنين	تربية مدنيّة	رياضيات		قراءة وفهم النّص	تربيّة علميّة
الثلاثاء	القراءة والظاهرة التركيبيّة (التعرّض للظاهرة النحوية + نشاط كتابي)			رياضيات	Français
الأربعاء	Français	Français		رياضيات	الجغرافيا
الخميس	Français	Français		رياضيات	تربية علمية

التوقيت / الأيام	الفترة المسائيّة: 13 : 00 - 14 : 30		15 د	الفترة المسائيّة: 14 : 45 - 16 : 15	
	45 د	45 د		45 د	45 د
الأحد	التعبير الشفوي (التدريب على الانتاج الشفوي)	ت. تشكيليّة / ت. موسيقيّة (بالتناوب)	استراحة	Français	Français (Remédiation)
الاثنين	تربيّة إسلاميّة	التاريخ		المطالعة	معالجة (عربية)
الثلاثاء	القراءة والظاهرة الصرفية / أو الإملائيّة (التعرّض للظاهرة الصرفيّة + نشاط كتابي)				
الأربعاء	رياضيات	التعبير الكتابي (التدريب)	استراحة	محفوظات (تقديم وتحفيظ)	معالجة (رياضيات)
الخميس				تربيّة بدنيّة (60 د)	

استعمال زمن السنة الرابعة

المؤسسة : .....
الموسم الدراسي : 2019/2018

التوقيت الأسبوعي للسنة الخامسة

الأستاذ : موقع المنارة التعليمي
القسم : خامسة (أ)

الأنشطة	لغة عربية	رياضيات	ت. إسلامية	ت. علمية	ت. مدنية	ت. فنية	تاريخ وجغرافيا	ت. بدنية	فرنسية	المجموع	معالجة تربوية	المجموع
عدد الحصص	11	06	02	02	1	1	2	1	06	32	03	35
الزمن	08:15 سا	04:30 سا	01:30 سا	01:30 سا	45 د	45 د	01:30 سا	45 د	04:30 سا	24 سا	02:15 سا	26:15 سا

الأيام	الفترة الصباحية: من 08:00 إلى 11:15				الفترة المسائية: من 13:00 إلى 16:15			
	08:00 - 08:45	08:45 - 09:30	15 د	09:30 - 10:30	10:30 - 11:15	13:00 - 13:45	13:45 - 14:30	14:30 - 15:30	15:30 - 16:15
الأحد	فرنسية			فهم المنطوق ج1	التعبير الشفوي ج2 (دراسة الصيغ)	رياضيات	تربية إسلامية	تاريخ	معالجة (لغة عربية)
الاثنين	التعبير الشفوي ج 3 (إنتاج شفوي)	قراءة ج 4 (أداء + فهم)		رياضيات	محفوظات ج 5	فرنسية		معالجة فرنسية	
الثلاثاء	قراءة + نحو ج6 و ج7			رياضيات	تربية علمية				
الأربعاء	قراءة + صرف أو املاء ج 8 و ج 9			رياضيات	تربية إسلامية	رياضيات	جغرافيا	تربية فنية	معالجة (رياضيات)
الخميس	فرنسية			مطالعة + التدريب على الإنتاج الكتابي ج 10 و ج 11		رياضيات	تربية علمية	تربية مدنية	تربية بدنية

توقيع الأستاذ (ة) :
توقيع وختم السيد (ة) المدير (ة) :
توقيع وختم السيد (ة) المفتش (ة) :

قائمةالمصادر و المراجع

القرآن الكريم :

الحديث النبوي الشريف

المراجع و المصادر

1- أحمد حساني،دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ديوان المطبوعات الجامعية 07- 2009.

2- أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية ، دار النهضة العربية، بيروت، ج 1، ط1 ،2006.

3-بشير إبرير، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، مخبر اللسانيات العامة واللغة العربية 2009م

4- توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة: المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، ط4، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2008.

5- حسين شحاتة، تعلم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، الدار المصرية اللبنانية ، ط7، 2000.

6- الخصائص ابن جني أبي الفتح عثمان،دار الكتاب حسيني عبد الباري عمر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، مركز الإسكندرية، 2005م،.

7-الدكتور أبو علي المكارم، حلول ومشكلات المنهجية في مؤلفات النحو التعليمي

8-دي سوسير ،فصول علم اللغة ، ترجمة أحمد نعيم الكراعين ،ط1 ، الإسكندرية مصر ،دار المعرفة الجامعية 1985م.

9-ذوقان عبيدات،عبد الرحمن عدس،كايد عبد الحق « البحث العلمي مفهومه و أدواته و أساليبه»،دار الفكر الأردن،1984،د.ط1.

10-رحيم يونس كرو القراوي « مقدمة في المنهج العلمي»،دارجلة،عمان ط1.

11-رشدي أحمد طعيمة وآخرون: المنهج المدرسي المعاصر، أسسه بناؤه تنظيماته تطويره، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان، 2008،.

12-محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، ط1، 2006م.

13-محمد فخري مقدادي (دس) المنحى التكاملي في تعليم اللغة، دار المؤتمر التربوي للنشر والتوزيع، كلية التربية، مصر.

14-مقدمة ابن خلدون، تح: محمد الإسكندراني، دار الكتاب العربي، بيروت، دط، 1425 هـ- 2004م

15-منى يوسف بحري، المنهج التربوي أسسه وتحليله، ط1، دار الصفا للنشر والتوزيع، عمان، 2012

16-فصول في تدريس اللغة العربية (ابتدائي- متوسط- ثانوي) ، الخليفة، حسن جعفر،ط2، الرياض مكتبة رشد للنشر والتوزيع.

17-محمد صالح حثروبي،الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي،دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع،المنطقة الصناعية، عين ميلة، الجزائر، 2000م.

18-رشدي أحمد طعيمة وآخرون: المنهج المدرسي المعاصر، أسسه بناؤه تنظيماته تطويره، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان، 2008

19-نسيمة نابي «مناهج البحث اللغوي عند العرب في ضوء اللسانيات»،منشورات مخبر الممارسات اللغوية،الجزائر ،2001،د.ط.

20-طه حسين الدليمي، كامل محمود الدليمي (2004) أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة 1

21ابن منظور: لسان العرب، مج 14.

22-محمد عبد القادر أحمد (1983) طرق تعليم اللغة العربية، مكتبة النهضة المصرية القاهرة، مصر، ط1.

المعاجم:

23-الدكتور علي أبو المكارم،حلول المشكلات المنهجية في مؤلفات النحو التعليمي، بحوث كلية اللغة العربية، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، كلية اللغة العربية، السنة الثانية- العدد الثاني، 1404هـ/ 1405 هـ "

24- سنويةعبد الرحمان بدوي « مناهج البحث العلمي»، وكالة المطبوعات، الكويت، 197، ط2.

المجلات و الدوريات:

-25 سلسلة موعدك التربوي، الجزائر،2005 ،العدد 19

.

الرسائل الجامعية.

26-سامية جباري "اللسانيات التطبيقية والتعليمية رسالة دكتوراه.

28-سمية طبني، الأبعاد التعليمية للقواعد النحوية رسالة دكتوراه.

29-صفية طبني، الأبعاد التعليمية للقواعد النحوية، مجلة المخبر، أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، جامعة خيضر بسكرة، ج3، العدد السادس، 2010

فهرس المحتويات

الموضوع	
الاهداء	
التشكر	
البسملة	
مقدمة	أ_د
مدخل: تعليمية النحو	01
1-مفهوم التعليمية	05
2-تطور مفهوم التعليمية	06
3-عناصر التعليمية	08
3-1المعلم	08
3-2المتعلم	11
3-3المعرفة	12
الفصل الأول:	14
تمهيد	14
1-طرق تدريسه (النحو)	14
1-1الطرق التقليدية	15
1-2الطرق الحديثة	15
2-مشكلات في تعلم النحو:	16
3-المنهاج التربوي:	20
3-1المنهاج في اللغة:	20
3-2المنهاج في الإصطلاح:	21

5-استراتيجيات تدريس مادة النحو:	22
1-5تدريس القواعد بالطريقة الاستقرائية	23
الفصل الثاني	25
منهج الدراسة	26
1_1المنهج الإحصائي	27
مجلات الدراسة	28
1_2 المجال الجغرافي	40
2_2 المجال الزمني	40
الدراسة الاستطلاعية	40
طبيعة العينة	30
تحليل الاستبيانات	31
تحليل استبيانات الأساتذة	36
نتائج تحليل استبيانات الأساتذة	42
استبيان التلاميذ	43
نتائج الدراسة الميدانية	48
تحليل المذكرة النموذجية	48
خاتمة	50
قائمة الملاحق	52
قائمة المصادر والمراجع	65
قائمة المحتويات	69

ملخص:

تحدّث هذا البحث عن موضوع مهم

امنالمواضيعالّتيتشغلالأسرةالتّربويةفيالجزائر،ألاوهوتعليميةالنّحووكانتتركيزهذه في غالب

فصليهعلىتدريسالقواعدالنّحويةوفقالمقاربةالنّصيةوالمقاربةبالكفاءاتالمطبقتينفيالمدرسةالجزائرية،وتطرّقإل

تدريسالقواعدالنّحوية في الطّور الثّاني المدرسة الابتدائية

الكلماتالمفتاحية: التّعليمية،النّحو،المقاربةبالكفاءات،المقاربةالنّصية.

Résumé:

Cette recherche a été menée sur un sujet d'intérêt important pour l'éducation en Algérie,L'enseignement de la grammaire est-il principalement axé sur l'enseignement des règles grammaticales en conformité avec l'approche par le texte et les compétences en approche utilisées dans l'école algérienne, et concerne la grammaire dans la deuxième phase de l'enseignement primaire

Mots-clés: pédagogique, grammaire, approche par compétences, approche textuelle

Abstract:
The research sheds light on a very interesting topic in the field of education in Algeria which is the teaching of syntax. This research focuses on the teaching of the grammatical rules of a language within both textual approach and competency based approach.It expose a grammar in the second phase of primary education

Keywords : Didactique, grammatical, competency approach, textual approach**.**