الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
-البويرة-
كلية الآداب واللغات

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
Tasdawit Akli Muḥend Ulḥağ - Tubirett -
Faculté des Lettres et des Langues

جامعة البويرة

القســـــم: اللّغة والأدب العربي.
التّخصص: لسانيات عامة.

القواعد اللّغويّة في كتاب القراءة، السّنة الرّابعة اِبتدائي -الجيل الثاني دراسة وصفية-

مذكرة مُقدّمة لنيل شهادة الليسانس في اللغة والأدب العربي

إعداد الطالبتين:
- إكرام قاسيمي.
- نشيدة يديوي.

إشراف الأستاذة:
يمينة مصطفاي

السنة الجامعية: 2018/2017

كلمة شكر وعرفان

الحمد لله الذي وفقّنا ومنحنا القدرة على اتمام هذا العمل.

ونتقدَّم بجزيل الشّكر إلى الأستاذة المشرفة « يمينة مصطفاي» التي زودتنا بأهم المعلومات والارشادات والنصائح القيّمة.

كما نتوجه بالشّكر إلى كلِّ أساتذة قسم اللّغة العربيّة.

وكلّ من ساعدنا في استكمال هذا العمل.

إهداء

أقدم هذا العمل المتواضع إلى الّذين كوّنوا عالمي.

إلى من عجز اللسان على تسميتها، التي لم أجد لها لغة توافيها حقّها أمي الحبيبة.

إلى من كان قدوتي في الحياة، الذي أسميه مدرستي أبي العزيز

كما أقدم عملي هذا إلى جواهر قلبي.

إلى أختيّ ورفيقتي دربي حكيمة وحنان.

إلى أجمل نعمة وأوطاني الدافئة إخوتي سفيان وحسان وياسين.

إلى أبدع الهدايا هديل ومهدي.

كما أهدي ثمرة جهدي إلى صديقاتي.

إلى من كانت مسك هذا البحث إلى الأستاذة المحترمة يمينة مصطفاي

وشكرًا

إكرام

إهداء

من دواعي البهجة والسّرور، أن أهدي ثمرة هذا الجهد إلى والديّ الكريمين أطال الله في عمرهما بالخير والعافية.

وإلى أخواتي وأبنائهم الأعزاء وإلى الأستاذة المشرفة يمينة مصطفاي التي لم تبخل علينا بالعطاء.

وإلى كل زملائي ومن ساعدوني ووجهوني على إنجاز هذه المذكرة

وشكرًا

نشيدة

مقدّمة

مقدمة:

تعدُّ القواعد اللّغويّة مجموعة من المبادئ والقوانين التي يرتكز عليها كل متعلمي اللّغة العربيّة، وذلك بغيّة تهذيب ألسنتهم فهي مفتاح الفصاحة.

وتتضمن هذه القواعد كلاً من النّحو والصّرف والإملاء، وكما نعلم أنّ هذه المباحث اللّغويّة ذات شأن كبير، لأنّها تشتمل على أهم المسائل والقضايا العميقة والمتشعبة، فإذا كان علماء اللّغة أنفسهم يجدون فيها أشدّ الصّعوبات، وتكمُن بينهم عديد الخلافات، فما بالك على المبتدئين في تعلُّم اللّغة العربيّة فما هي هذه القواعد اللّغويّة ؟ وما هي الطّرق المناسبة لتدريسها في المراحل الابتدائية ؟ وهل توجد مشاكل يعاني منها التلاميذ في اكتساب هذه القواعد ؟ وما هي الحلول المقترحة ؟

وللإجابة على هذه التّساؤلات قسمنا بحثنا هذا إلى فصلين.

أ- الفصل النّظري: قسمناه إلى ثلاثة مباحث؛ المبحث الأول بعنوان علم الصّرف تناولنا فيه مفهومه وأهميتُه، وكان المبحث الثّاني تحت عنوان علم النّحو وتضمن المفهوم والأهميّة وطرق تدريس القواعد النّحويّة، أمّا المبحث الثّالث فكان موسومًا بالإملاء واحتوى على مفهوم الإملاء وأهميتِه وأنواعه وطرق تدريسه.

ب- الفصل التّطبيقي: قسمناه أيضًا إلى ثلاثة مباحث؛ المبحث الأول بعنوان القواعد اللّغويّة وكتاب اللّغة العربيّة تحدثنا فيه عن كتاب اللّغة العربيّة، وقمنا بعرض القواعد النّحويّة واقترحنا نموذجًا لعرض مادة القواعد، أمّا المبحث الثّاني الذي أدرج بعنوان تحليل القواعد النّحويّة قمنا فيه بتحليل قواعد النّحو، وقواعد الصّرف وتحليل الظّواهر

الإملائيّة، وكذلك المبحث الثالث كان بعنوان مشاكل تعلّم القواعد اللّغويّة والحلول المقترحة.

وبعدها ختمنا بحثنا بجملة من النّتائج المتوصّل إليها من دراستنا.

ولقد قمنا باختيار هذا الموضوع نظرًا للأهميّة البالغة في تقويم لغة التّلميذ واخترنا هذه المرحلة بالذات لأنّ المرحلة الابتدائية هي المرحلة التي تُرسخ فيها المعلومات والمعطيات القاعدية في اللّغة العربيّة، ولعرض هذا البحث في صورة منظمة ارتأينا اتباع المنهج الوصفي وذلك من أجل عرض القواعد المقررة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي وتحليل بعض هذه القواعد.

ولقد اعتمدنا على جملة من المصادر والمراجع أهمُّها " مدخل إلى تدريس مهارات اللّغة العربيّة " لزهدي محمد عيد و " التّطبيق النّحوي" لعبده الرّاجحي.

وفي الختام نرجو أن ينال هذا المجهود رضى القارئ ويفتح له آفاقًا جديدة للبحث.

الفصل الأول:

القواعد اللّغوية: أهميتها وطرق تدريسها

المبحث الأول : علم الصّرف.

المبحث الثاني : علم النّحو.

المبحث الثالث : الإملاء.

المبحث الأول : علم الصّرف.

1- مفهومه :

1-1- لغة : وردت في معاجم اللّغة العربيّة قديما كلمة الصّرف بكثرة وهي تعني:

« الصّرف فضل الدّرهم على الدّرهم والدّينار على الدّينار (...)، والصّرف بيع الذهب بالفضة (...)، والصّرف التقلب والحيلة، والصّرف التّطوع والعدل والغرض (...) الصّرف الوزن والعدل والكيل ». [1]

فالصّرف مشتق من الجذر (ص، ر، ف) ويعني في اللّغة التقلب والوزن والتطور والتحول.

1-2-اِصطلاحًا: لقد وردت على ألسنة الباحثين القدماء جملة من التعريفات توضِحُ هذا المصطلح، ولعلّ محمّد علي السّراج من بين هؤلاء الباحثين الذين تناولوا مفهوم الصّرف نحو قوله: « الصّرفُ ومعناهُ التّغيير والتّحويل، علمٌ يُعرف به بنيّة الكلمة بغرض معنوي أو لفظي، فالمعنوي كتثنية المفرد وجمعِه، واللفظي كتحويل قول إلى قال ورميّ إلى رمى ». [2]

---

[1]- أبو الفضل جمال الدين محمّد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، مج 12، دار صادر، ط1، بيروت، 1863، مادة صرف، ص 229.

[2]- محمّد علي السّراج، الباب في قواعد اللّغة وآلات الأدب، النحو الصّرف البلاغة والعروض، اللّغة والمثل، تح خير الدين شمسي باشا، دار الفكر، ط1، دمشق، 1983، ص11.

ومنه يركز علم الصّرف على هيئة الكلمات وذلك من خلال التّغيُّرات التي تطرأ على بنيتها إمّا معنويا أو لفظيًا، فالجانب المعنوي يهتم بالكلمات وعلى ماذا تدل مثل كلمة طالبة فهي تدل على شخص مفرد، وعند جمعها فيصبح طالبات فهي تدل على جمع من المؤنث، بينما الجانب اللفظي فهو يركز على التّغيُّر الذي يطرأ على أصل الكلمة من إبدال، وإعلال وغيرهما.

أمّا حديثا عرفه عبد الستار عبد اللطيف على أنّه : « هو تحويل كلمة من بناء إلى آخر أو إلى أبنيّة مختلفة لتؤدي معاني مقصودة ». [1]

وعليه فعلم الصّرف يرتكز على صياغة الكلمة في هيئات مختلفة قصد تحقيق معاني، وهو الذي تُعرفُ به كيفية صياغة الأبنية وأحوالها التي ليست إعرابًا ولا بناءً ممَّا يجعلُه مستقلاً تمامًا عن علم النحو، وبناءً على تعريفه اللّغوي والإِصطلاحي وجدنا أنّ الصّرف في اللّغة له علاقة متينة مع معناهُ في الإِصطلاح بما أنّه يعني الوزن فهو ميزان اللّغة العربيّة كما أنّه يدُل على التقَلبُ وهو ما نجدُه يطرأ على الكلمة من تغيُرات، كما يدُل على التحول، وهو ما نجده في اللّغة العربيّة من اِشتقاقٍ ونحتٍ ومجازٍ، وغيرهما من أحوال الكلمات.

[1]- عبد السّتار عبد اللطيف أحمد سعيد، أساسيات علم الصّرف، ج1، ط2، دب، 1999، ص 10.

2- أهميّة علم الصّرف :

إنّ لعلم الصّرف أهميّة كبيرة بين علوم اللّغة العربيّة ويُشير إلى ذلك ابن جني في قوله : « وهذا القبيل من العلم أعنّي التّصريف، يحتاج إليه جميع أهل العربيّة أتمُّ حاجة، وبهم إليه أشدُّ فاقة، لأنّه ميزانُ العربيّة، وبه تُعرف أصول الكلام العرب من الزّوائد الداخلة عليها، ولا يُوصَل إلي معرفة الاشتقاق إلاّ به وقد يؤخذ جزء من اللّغة كبيرٌ بالقياس، ولا يوصل إلى ذلك إلاّ من طريق التصريف وذلك نحو قولهم : إنّ المضارع من فعُل لا يجيئ إلا على يَفعلُ بضمّ العين ». [1]

نستنتج أنّ للصرف أهميّة كبيرة تكمن في كونه أمرٌ ضروري لأهل اللّغة العربيّة، ولمن هو في حاجة لتعليمها إذ أنّ به تُميّز اللّغة عن غيرها من اللّغات لأنّه عمادُ اللّغة العربيّة، فبه تُعرف أصول الكلمات، وترصد كل تغيرات الكلم، من خلال تطور بنياتها.

ويُؤكد مصطفى الغلاييني أهميّة علم الصّرف قائلا : « والصّرف من أهمّ العلوم العربيّة، لأنّ عليه المعوَّل في ضبط صيغ الكلم، ومعرفة تصغيرها والنّسبة إليها والعلم بالجموع القياسية والسّماعيّة والشّاذة ومعرفة ما يعتري الكلمات من إعلالٍ أو إدغام أو إبدال وغير ذلك من الأصول التي يجب على كلّ أديب وعالمٍ أنّ يعرفها خشيّة الوقوع

[1]- أبو الفتح عثمان بن جني، المنصف شرح لكتاب التصريف لأبي عثمان المازني، تح إبراهيم مصطفى وعبد الله أمين، ج1، إدارة الثقافة العامة، ط1، دب، 1954، ص 2.

في أخطاء يقعُ فيها كثيرٌ من المتأدبين، الذين لاحظَّ لهم من هذا العلم الجليل النافع».[1]

ولهذا تنبه الباحثون العرب لهذا العلم وذلك لاحتياج جميع المنشغلين باللّغة العربيّة إليه، فهو إذاً ميزان العربيّة فِعلاً، وعن طريقه نتعرف على أبنيّة الكلمات العربيّة، التي هي أوضاع اللّغة وما يعتريها من تغيير وتحويل، فالفاقد لهذا العلم فاقد لمختلف علوم العربيّة، إن لم نقل فاقداً للّغة العربيّة كاملةً.

[1]- مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربيّة، تح عبد المنعم نقابي، ج1، منشورات المكتبة العصرية، ط28، بيروت، 1993، ص 9.

المبحث الثاني : علم النّحو.

1- مفهومه :

1-1- لغة : جاء في لسان العرب لابن منظور تعريفا لغويا للنحو: « والنّحو: القصد والطريق، يكون ظرفا وِاسمًا، نحاهُ ينحُوه وينحاهُ نحواً وانتحاهُ ونحو العربيّة منه.»[1]

ومنه يتبين أنّ النحو اِتجاه يتبع، حيث أنه ورد على لسان علي ابن أبي طالب كرم الله وجهه قوله : (أنحُ هذا النحو) مخاطبا أبو الأسود الدؤلي بمعنى القصد.

1-2- اِصطلاحا : لقد تعددت تعريفاته عند الباحثين القدماء والمحدثين، فعرفه ابن جني على أنه : « اِنتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره، كالتثنية والجمع، والتحقير والتكسير، والإضافة، والنسب والتركيب وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل العربيّة بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذّ بعضهم عنها ردّ به إليها ». [2]

فعلم النحو عند القدماء لا يقتصر على تتبع أواخر الكلمات بل يتعداها في النظر في التّقديم والتّأخير، والحذف والاضمار، وأحوال الجملة وغير ذلك من الأمور المتعلقة

[1]- أبو الفضل جمال الدين محمّد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، ج 4، دار صادر للطباعة والنشر، ط1، لبنان، مادة نحا، ص 213.

[2]- ابن جني ابي الفتح عثمان، الخصائص، تح عبد الحميد هنداوي، مج 1، دار الكتب العلمية، ط1، دب، 2001، ص 88.

بالهيئة التركيبيّة للكلام، فقيل النّحو صناعة علميّة يُعرف بها أحوال كلام العرب من جهة ما يصِحُ ويفسد في التّأليف.

أمّا النحو حديثا فيعرفه خليل إبراهيم على أنّه : « علم من علوم اللّغة العربيّة تعرف به أحول الكلمات العربيّة من حيث الإعراب والبناء، وما يعرض عنها من الأحوال في حال تركيبها وعلاقتها بغيرها من الكلمات فهو يبحث ما يجب أن يكون عليه آخر الكلمة من رفع ونصب أو جر و جزم ». [1]

فالنحو حديثا أصبح متخصصا أكثر، وذلك أنّه يهتم بتتبع أواخر الكلم ومجاريها، وهذا راجع إلى انفصال النحو عن باقي علوم العربيّة حيث أصبح كل علم منها يهتم بمجال معيّن، وانفرد النّحو بالإعراب.

2- أهميّة علم النّحو :

النّحو العربي من أهم علوم اللسان لأنّه اِعتلى مكانة مرموقة في علم اللّغة العربيّة، فاستنبط العلماء قواعده، وصنعوا ضوابطه، ووضحوا علله، وربطوا هذه القواعد بالكلام الفصيح من القرآن الكريم، والمأثور من الشّعر والنّثر، والحديث النّبوي الشّريف، كما أجمع جمهور العلماء على أهميّة النّحو والحاجة إليه حتى قال أحد الشّعراء :

[1]- خليل إبراهيم، المرشد في قواعد النّحو والصّرف، الأهلية للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2002، ص 07.

ثمّ الكلام بلا نحوٍ لمستمع مثل الطّعام بلا ملحٍ لمن أكلا

ويؤكد عبد القاهر الجرجاني أهميّة النّحو قائلا : « إذ كان قد عُلم أنّ الألفاظ مغلقة على معانيها حتى يكون الإعراب هو الذي يفتحها، وأنّ الأغراض كامنة فيها حتى يكون هو المستخرج لها، وأنّه المعيار الذي لا يتبين نقصان كلام ورجحانه حتى يعرض عليه، والمقياس الذي لا يعرف صحيح من سقيم حتى يُرجع إليه ».[1]

ونحن في حاجة ماسة إلى علم النّحو وذلك لمعرفة كتاب الله، و سنّة الرّسول صلى الله عليه وسلم، وفهمهما فهمًا صحيحًا بالدرجة الأولى.

كما جاء في مقدمة ابن خلدون ابرازٌ لأهميّة علم النّحو في قوله : « علوم اللسان العربي أركانه أربعة وهي : اللّغة، النّحو والبيان والأدب (...)، أنّ الأهم المقدم منها هو النّحو به تتبيّن أصول المقاصد بالدّلالة فَيُعرف الفاعل من المفعول والمبتدأ من الخبر، ولولاهُ جُهِل أصلُ الإفادة (...) فلذلك كان علم النّحو أهمّ من اللّغة إذ في جهلِه الإخلال بالتّفاهم ». [2]

أكدّ ابن خلدون أهميّة النّحو وجعله من أهم علوم اللسان، وذلك أنّ به تعرف مقاصد الكلام، وعن طريقه تتميّز الكلمات إن كانت فاعلة أو مفعولة.

[1]- أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرّحمان الجرجاني، دلائل الاعجاز، تح محمود محمّد شاكر، د ط، د ب، د ت، ص 28.

[2]- عبد الرحمان بن خلدون، المقدمة، تح عبد الله محمّد الدّرويش، ج2، دار البلخي، ط1، دمشق، 2004، ص 367.

وغيرها من أبواب النّحو، وجعله أهم من اللّغة لأنّ بدونه يحدث جهل مما لا يسمح بحصول التّفاهم.

أمّا في العصر الحديث فيشير الباحث إبراهيم عطا إلى أهميّة النّحو قائلا: « هو وسيلة المستعرب، وذخيرة اللّغوي وعماد البلاغي، وأداة المشرِّع والمجتهد والمدخل إلى العلوم العربيّة والاسلاميّة جميعًا، وهو قانون تأليف الكلام، وبيانٌ لما يجب أن تكون عليه الكلمة في الجملة، والجملة مع الجمل، حتى تتسق العبارة وتؤدي معناها ».[1]

فهذا العلم يشكل الرّكيزة الأساسيّة التي يعتمد عليها من هم في حاجة إلى تعلم اللّغة العربيّة بحيث يلقِّن ألسنتهم ويقوِّمها، كما أنّه وسيلة اللّغوي، وذلك أنّه من دون معرفة بالنّحو يُخلِّ بمعاني اللّغة العربيّة، وكذلك يشكِّل أداة البلاغي بحيث يميِّز بين أصناف الكلام، ومعرفة الجيِّد من الرديء منه، ويعطينا الأصول والمقاييس التي يحكم بها على العمل الانتاجي، ويؤكد معظم علماء الفقه ومن بينهم ابن حزم على أنّه لا يمكن فهم النّص القرآني بدون التّمكن في علم النّحو، ويجعل هذا الأخير شرطا في الفتوى.

[1]- إبراهيم محمّد عطا، المرجع في تدريس اللّغة العربيّة، مركز الكتاب للنّشر، ط1، مصر، 2005، ص 269.

ويذكر عمران جاسم الجبوري أهميّة النّحو قائلا : « كانت العرب ترى فيمن استكمل النّحو القوة في بسط الحجة، وحفظ اللسان من الزلل والافصاح عن المكنون فهو أجل العلوم لما يعطيه من قوة ». [1]

وعليه يهدف علم النّحو إلى تقويم اللسان وعصمته من الخطأ وتربية الملكة لدى الدارس ليتمكن من فهم أسلوب القرآن والحديث الشّريف، وغير ذلك من النصوص والأساليب والتعبير عمّا يريده بأسلوب عربي فصيح، فالنّحو إذا عماد كل علوم اللّغة العربيّة.

3- طرق تدريس القواعد النّحويّة :

قبل التّطرق إلى خطوات تدريس القواعد النّحويّة لا بدّ من الإشارة إلى مفهوم القواعد النّحويّة وهي: « علم تراكيب اللّغة والتّعبير بها، والغاية منه صحّة التّعبير وسلامته من الخطأ واللحن، فهو قواعد صيغ الكلمات وأحوالها حين افرادها وحين تركيبها ». [2] ومنه فهي تعتبر وسيلة لتصحيح كلام العرب كتابةً وقراءةً، وعليه فإنّ هذه القواعد تشمل بصفة عامة كلا من النّحو والصّرف ولتيسير فهم واستيعاب القواعد

[1]- عمران جاسم الجبوري وآخرون، المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربيّة، دار الرضوان للنشر، ط1، العراق، 2013، ص 112.

[2]- سعدون محمود الساموك وآخرون، مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، ط1، الأردن، 2005، ص 226.

النّحويّة؛ على المدرس أن يتبّع جملة من الطّرق التي تؤدي به وبالمتعلم إلى بلوغ الهدف وهو التمكن من هذه القواعد وتتمثل في:

3-1- **الطريقة القياسية** : « تُعدُّ هذه الطريقة من أقدم الطّرائق المتبعة في تدريس النّحو وتقوم فلسفتُها على انتقال الفكر من الحكم على الكلّي إلى الحكم على الجزئي أو جزئيات داخلة تحت هذا الكلي (...) تتطلب عمليات عقلية معقدة لأنّها تبدأ بالمجرد أي بذكر القاعدة كاملة »[1]، ومنه تعتمد هذه الطريقة بداية على كتابة المعلم للقاعدة ومن ثمّ استخراج النّتائج المنطقية، وبعد ينتقل إلى القضايا الجزئية، صحيح أنّ هذه الطريقة تساعد على حفظ القاعدة إلاّ أنّها تسبب الخمول للتلاميذ باعتبار أنّ المعلِم هو العنصر الوحيد الفاعل في قاعة الدرس وهذا ما يجعل التلاميذ يعتمدون عليه، بحيث تبعدهم عن قوة الابتكار.

3-2- **الطريقة الاستقرائية** : وتُسمى أيضًا الطريقة الاستنباطية بحيث « تعني استنباط القاعدة من الأمثلة المعطاة، والشواهد المختلفة، وهي الطريقة التي استخدمها علماء اللّغة القدامى في تقعيدها واستنباط حقائقها لذلك يجب تحضير الأمثلة التي تنطبقُ عليها القاعدة العامة وتوضيحها للتلاميذ من حيث المعاني والمبنى، ومن ثمّ يتوصَّل التلميذ عن طريق التفكير إلى الأحكام العامة

[1]- طه حسين الدليمي وآخرون، اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، ط1، الأردن، 2009، ص 218 و219.

أو القاعدة من الأمثلة أو الحالات الخاصة » [1]، تُعتبر هذه الطريقة معاكسة للطريقة القياسيّة وذلك أنّ المتعلِم هو الذي يقوم بتنشيط الدّرس وذلك كونُه العنصر الذي يتوصل إلى القاعدة وبذلك تكون المعلومات المكتسبة أكثر ترسيخا في ذهن المتعلم لأنّه توصل إليها بنفسه ويقتصِر دور المدرس فيها على التوجيه والارشاد، غير أنّ هذه الطريقة لا تكون دائمًا مناسبة لأنّ بعض المواضيع لا تصلح أن تُدرس بهذه الطريقة.

3-3- **الطريقة النّصيّة** : « تعتمد الطريقة النّصيّة على نص مختار متصل المعنى، متكامل الموضوع، يؤخذ من موضوعات القراءة أو النصوص الأدبية، أو الكتب القديمة، إنّ الغاية الأساس من هذه الطريقة هو التمهيد للاتجاه الحديث في تدريس قواعد اللّغة العربيّة الذي يحقق للطالب تكامل فروع اللّغة العربيّة (...) إنّ هذه الطريقة تستندُ إلى أساسين أحدُهما لغوي والآخر تربوي، أمّا الأساس اللّغوي فينطلق من كون اللّغة ظاهرة كليّة متآزرة عناصرها من صوت، وصرف، وتركيب وبلاغة ونحو ». [2] بالرغم من أنّ التدريس وفق هذه الطريقة يزيد من توسيع مدارك الطّلبة وثقافتهم. من طريق قراءة النّصوص، إلا أنّه من الصعوبة أن نجد نصًا يتضمن أمثلة تغطي القواعد النّحويّة، بالإضافة إلى أن الأمثلة في النّص قد لا ترد متسلسلة. وبهذا كنا قد أشرنا إلى أهم وأشهر طرائق

[1]- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، د ط، د ب، د ت، ص 222.

[2]- عمران جاسم الجبوري، المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربيّة، ص 233.

التدريس القواعد النّحويّة وذلك في المراحل الإعدادية؛ وعليه لا يجب على المدرس التركيز على طريقة معينة من هذه الطّرق وغيرها إنّما عليه الانتقال بين الطرق المناسبة لموضوع درسِه فالموضوع هو الذي يختار الطّريقة المثلى.

أما فيما يخص المداس الابتدائية فمن أفضل الطّرق نجد ما يسمى بالألعاب اللّغوية « وهي طريقة للتدريب اللّغوي على بعض مواضيع النّحو كالإِستفهام والجواب، والإشارة وغير ذلك من الأبواب التي تصلح للتدريب عليها بطريقة الألعاب ».[1]

بما أنّ تلاميذ المرحلة الابتدائية لم يتمكنوا بعد من القدرة اللّغوية، وباعتبار أنّه أطفال فيجب أن تخترع لهم الألعاب اللّغوية قصد تحقيق القدرة اللّغويّة المُراد تحصيلها فبحكم أنهم لا يزالون صغار ولا زال جلُّ تفكيرهم واهتمامهم اللعب، فكان من الأحسن لهذه الفئة استغلال ما يستهويهم في تقريب ما يفيدهم مستقبلا وهو العلم، وخاصةً أنّ مادة القواعد اللّغويّة مادة جافّة بالنسبة لمعظم التلاميذ فحبذا لو جعلناها حيويّة من أجل استيعابها.

ومن أبرز هذه الألعاب اللّغويّة مع العلم أنّها كثيرة نجد:

لعبة التغميض: « والغاية منها تمرين الطلبة على الاستفهام وأجوبته وتجري هذه اللعبة بالطريقة الآتية : تغميض عين أحد الطّلبة بعصابة، ويقف الباقون حوله من

[1]- راتب قاسم عاشور وآخرون، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النظرية والتطبيق، المسيرة للنشر والتوزيع، ط2، عمان، 2007، ص 110.

زملائه ثمّ يلمُس أذُنه أو يده أو شعره أحد رفاقه ويوَّجه إليه السّؤال الآتي: من لمس أذنك ؟ فإن عرف وأجاب بجملة صحيحة حلَّ محلَّه الطالب السائل وتُعصبُ عيناه، وتنوع الأسئلة فيسألُ تارةً (ماذا نلمس ؟) ونضع تحت يده جسمًا غريبًا وتارةً أي (زميل تلمس ؟) (...)، وهكذا يمكن التّفنن لِاستعمال جميع أدوات الِاستفهام ». [1]

إنّ من مثل هذه الألعاب تنمي الحصيلة اللغوية للتلميذ وتكسبُه القاعدة النّحويّة من دون أن يتطرق إليها نهائيا، وينبغي على الأستاذ أن يكون ذكيا في اختيار واستخدام هذه الألعاب.

[1]- أحمد صومان، اساليب تدريس اللّغة العربيّة، زهراء للنشر، د ط، عمان، 2009، ص 295 و 256.

المبحث الثالث : الإملاء.

1- مفهومه :

1-1- لغة: للإملاء في اللّغة تحديداتٌ كثيرة كلُّها تصُّب في نفس المفهوم لذلك سنعرض تعريفه من معجم بن منظور حيث قال : « أملَّ الشيء: قالَهُ فكُتِبَ وأملاهُ: كأملَّه، على تحويل التضعيف (...)، ويُقال أمللتُ الكتاب وأمليتُه إذا ألقيتُه على الكاتب ليكتُبَه (...) الإملاء من الملا وهو ما اتسع من الأرض (...) وأملى عليه الزّمن أي طال عليه، وأملى له أي طوّل له وأنهى له ». [1] وعليه فالإملاء مشتق من الجذر أملى ويراد به الإلقاء على الكاتب بغية تدوين الكلام.

1-2- اِصطلاحًا : وردت للإملاء مجموعة من التعريفات الاصطلاحية فَيُعَرِفه إبراهيم محمّد عطا بقوله : « الإملاء رسمُ الكلمات والحروف رسمًا صحيحًا على حسب الأصول المتفق عليها، أو هي الأداة الرّمزية للتعبير عن الفكرة رسمًا إملائيًا يضمن سلامة الكتابة وصحتها، ووضوحها وصون القلم من الخطأ في الرسم وإعانة القارئ على فهم المكتوب ». [2]

[1]- أبو الفضل جمال الدين محمّد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، مج 13، دار صادر، ط4، بيروت، 2005، مادة ملل، ص 129- 130- 131.

[2]- إبراهيم محمّد عطا، المرجع في التدريس اللّغة العربيّة، ص 232.

وعليه فالإملاء هو الرّسم الصّحيح للكلمات التي تواضع أهل اللغة عليها، وهو يعني قانون رّسم الكلم بحيث يقي كاتب اللّغة من الخطأ فيها، ويضمن سلامة الخط العربي ويذكر محمّد زهدي عيد أنّ الإملاء : « رسم الكلمات العربيّة عن طريق التصوير الخطي للأصوات المنطوقة ». [1]

والمقصود منه تدوين الصّوت اللّغوي المسموع والتّعبير عنه في شكل رموز لغويّة عن طريق الكتابة.

وفي تعريف آخر، الإملاء : « عملية يرادُ بها التأكد من مدى حفظ المتعلمين الصّور الصّحيحة للكلمات، واكتشاف ما يخطئون به منها، والعمل على إعادة حفضها من جديد بصورة جديدة ». [2]

يُركزُ هذا التعريف على ضرورة تخزين التلاميذ لصور الكلمات الصحيحة في أذهانهم وهذا ما يجنّبه من الوقوع في الخطأ.

وبعد الإِطلاع على مجموع التعاريف حول موضوع الإملاء نجدُها تصّب في نفس المفهوم فهو يتعلق بالرّسم الصحيح للكلمات والحروف أو تحويل الأصوات المسموعة إلى رموز لغوية مكتوبة وذلك عن طريق الخط.

[1]- زهدي محمّد عيد، مدخل إلى تجريس مهارات اللّغة العربيّة، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2011، ص 102.

[2]- عمران جاسم الجبوري وآخرون، المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربيّة، ص 318.

2- أهميّة الإملاء :

بما أنّ الغاية التي يرمي إليها تعليم أي لغة هي تحصيل المتعلّم القدرة في تبليغ أغراضه بعبارات واضحة سليمة، وأنّ من وظائف اللّغة الأساسية هي الإتصال، ويقتضي هذا الأخير إتقان أربع مهارات لغوية هي: الاستماع، الكلام، القراءة، والكتابة، ولتحصيل مهارة الكتابة لا بُدَ من التدرب على الهجاء والإملاء وهو ذو أهميّة كبيرة تعود إلى الأمور التالية :

1- « تعويد التلاميذ دقة الملاحظة.

2- تعويدهم الانتباه والاستماع.

3- تعويدهم الكتابة بسرعة معقولة.

4- تعويدهم الترتيب والنظافة.

5- زيادة الثروة اللّغوية لدى التلاميذ ». [1]

تنعكس أهميّة الإملاء على التلاميذ مباشرة، بعد ممارستهم عملية الإملاء بشكل مستمر وذلك يظهر من خلال كتاباتهم السليمة للكلمات والحروف، وذلك راجعٌ إلى دقة الملاحظة والتركيز بحيث يجعلهم يتمتعون بثراء قاموسهم اللّغوي.

[1]- زهدي محمّد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللّغة العربيّة، ص 103.

حيث يشير محمّد عطا إلى أهميّة الإملاء من خلال قوله : « هي الأداة الرئيسية لنقل الفكرة من الكاتب إلى القارئ نقلا سليمًا (...)، وهي وسيلة الإتصال بالتراث المكتوب (...)، وهي وسيلة من وسائل التَماسُك الاجتماعي (...)، وهي وسيلة من وسائل إكتساب الثّقافة (...)، وهي مظهر من مظاهر الشخصية ». [1]

ومعناه أنّه إذا كانت لغة الكتاب سليمة تركيبيًا وأسلوبيًا فسيؤدي إلى فهم القارئ، ولولا الكتابة والتدوين لما استطعنا الإطلاع على جهود الدارّسين والباحثين في كل زمان ومكان أضف إلى ذلك أنّه عبارة عن أداة فاعلة في الرّبط بين أفراد المجتمع، وحتى بين الدّول، وعن طريق الإملاء يتّم التّشبع بمختلف الثقافات، وذلك أنّه يسمح للقارئ أن يتصفَّح ما يستهويه من المؤلفات سواءً من العلوم أو الفنون أو الآداب، كما يُعتبر وسيلة يحمِل بها الفرد جملةً من العادات والتّقاليد، وتكمُن قيمتُه في تكوين شخصيّة الفرد وإبراز قدراته اللّغويّة ومهاراته الكتابية.

3- أنواع الإملاء :

ينقسم الإملاء إلى أربعة أقسام تتمثل في :

- الإملاء المنقول.
- الإملاء المنظور.

[1]- إبراهيم محمّد عطا، المرجع في تدريس اللّغة العربيّة، ص 231 و 232.

- الإملاء الاستماعي.

- الإملاء الإختباري.

وسنوضِحُ كل نوع من هذه الأنواع كالآتي :

3-1- الإملاء المنقول : « معناه أن ينقل التّلاميذ قطعة الإملاء من كتاب أو عن اللوح أو بطاقة كبيرة، بعد قراءتها، وفهمها، وتهجِّي بعض كلماتها شفويًا، وإذا كان يكتفي بتدريب تلاميذ الصفين الأول والثاني الأساسيين، إلا أنّ هذا النّوع من الإملاء يُناسبُ مستواهما ». [1]

وهذا يعني أنّ النّوع من الإملاء يقتصر على تدريب تلاميذ الصّفين الأول والثاني من التّعليم الأساسي غير أنّه يتناسب مع مستواهم اللّغوي، وذلك كونهم مبتدئين في تناولهم اللّغة وذلك بغيّة تدريبهم على تهجِّي الكلمات وقراءاتها، وكذا تعويدهم دقة الملاحظة، كما يُحقق أهدافًا لغوية وتربويّة كثيرة.

3-2- الإملاء المنظور :

« وفيه تُعرض قطعة الإملاء على التلاميذ بقراءتها وفهمها والتّدرُب على كتابة أشكال كلماتها، ثمّ تحجب عنه ومن ثمّ تُملى عليهم ». [2]

[1]- زهدي محمّد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللّغة العربيّة، ص 108.

[2]- راتب قاسم عاشور وآخر، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النظرية والتطبيق، ص 125.

ويُعدُ هذا النّوع مناسبًا لتلاميذ الصّفين الثالث والرابع الأساسيين وذلك بحكم أنّه يُساعد التلاميذ على الرّبط بين النّطق والرّسم الإملائي الصحيح وهذا ما سيدفعُه إلى معالجة الصّعوبات الإملائيّة وذلك عن طريق تثبيت رسم الكلمة وصورتها في ذهن التّلميذ، ويختلف هذا النّوع عن النّوع الأول من خلال طريقة التدريس لأنّ الأول يعتمد النّقل كأساس أمّا الثّاني صحيح يعتمد على النقل ولكن بدايةً فقط وذلك حسب ما يقتضيه المستوى اللّغوي للتلاميذ في كلِّ مرحلة.

3-3- الإملاء الاستماعي :

ويُقدِّم له الباحث عبد العليم إبراهيم تعريفًا وهو : « ومعناه أن يستمع التّلاميذ إلى القطعة، يقرأها المُدرس وبعد مناقشتهم في معناها، وتهجِّي كلمات مشابهة لما فيها من الكلمات الصّعبة، تُملى عليهم وهذا النّوع من الإملاء يُلائم تلاميذ الصّفين الخامس، والسّادس من المرحلة الابتدائيّة وكذلك تلاميذ المرحلة الإعدادية ». [1]

والمقصود منه أنّه الإملاء غير المنظور بحيث يرتكز بشكل أساسي على السّماع وهذا يُعتمد في المرحلة الأخيرة من التّعليم الابتدائي ويدُل ذلك على قدرة التلاميذ على تحصيلهم الملكات اللّغويّة.

[1]- عبد العليم إبراهيم، الإملاء والترقيم في الكتابة العربيّة، مكتبة غريب، د ط، د ب، د ت، ص 17 و 18.

3-4- الإملاء الاختباري :

ورد على لسان محمّد عطا تعريفًا للإملاء الاختباري نحو قوله :« وهذا النّوع يُلائم الصّفين الخامس والسّادس وفيه يتّم التّأكد من أنّ التّلاميذ يمكنهم استخدام الكتابة السليمة في نقل أفكارهم ومعلوماتهم وسائر ما يحصلونه بالمدرسة خاصةً وإنّ الصّف السادس في التّعليم الأساسي كان يُعتبر مرحلة تنتهي بالتّلميذ إمّا إلى الالتحاق بالتعليم الإعدادي، وأمّا أن يخرج إلى الحياة العامة وفي كلتا الحالتين لا بُدَّ أن يكون قادراً على الكتابة والتَّعبير بها عن أفكاره ومشاعره ». [1]

يهتم هذا النّوع من الإملاء، بتشخيص نقاط الضّعف عند التّلاميذ وتحديد المشكلات التي يقعون فيها، وذلك كلّه من أجل إيجاد حلول مناسبة لتخطيها وذلك من قبل المعلم، أمّا فيما يخص التلاميذ فيساعدهم في تشخيص الأخطاء التي يرتكبونها ويجعلهم هذا أكثر تركيزاً على ما تعلموه وما سيتعلموه لا حقًا.

4- طرق تدريس الإملاء :

باعتبار أنّ مادة الإملاء مادة مهمة للتلاميذ بحيث تُكسبهم جملة من الملكات اللّغويّة وأبرزها القدرة على الكتابة ولهذا وجب التّقيُّد بجملة من الخطوات التي تحقق الهدف من تعلم الإملاء وتتجلى هذه الطريقة في النقاط التالية :

[1]- إبراهيم محمّد عطا، الرجع في تدريس اللّغة العربيّة، ص 242.

أ- « قراءة النّص قراءة صحيحة من قبل المعلم ثمّ من قبل بعض التلاميذ.

ب-شرح المفردات الصّعبة بعد إجراء محادثة عامة حول النّص.

ج- التوقف عند الكلمات التي سنستخرج منها القاعدة وكتابتها في عمود أو أعمدة على اللوح.

د- طرح أسئلة حول هذه الكلمات لاستقراء القاعدة.

هـ- تدوين القاعدة على اللوح وقراءتها من قبل المعلم والتلاميذ (...).

و- كتابة القاعدة على دفتر التلاميذ مع بعض الأمثلة.

ز- إملاء تطبيقي للنص (...) ».[1]

هناك مجموعة من الطرق المستخدمة في تدريس الإملاء التي تتعلق بكل نوع من أنواعه إلا أننا اخترنا أبسط طريقة في تعليمه بحيث نرى أنّها ستحقق نتائج إيجابيّة تزيد من القدرة الكتابيّة لدى معظم التلاميذ وكذا تضيف لهم جملة من الملكات اللّغويّة الأخرى.

[1]- ناصيف، المعجم المفصّل في الإملاء، قواعد ونصوص، دار الكتب العلمية، ط4، بيروت، 1999، ص 10.

الفصل الثاني:

القواعد اللّغوية في كتاب اللّغة العربيّة للسنة الرابعة

ابتدائي الجيل الثاني دراسة وصفية

المبحث الأول: القواعد اللّغويّة وكتاب اللّغة العربيّة.

المبحث الثاني: تحليل القواعد النحويّة.

المبحث الثالث: مشاكل تعلّم القواعد اللّغوية والحلول المقترحة.

المبحث الأول: القواعد اللّغويّة وكتاب اللّغة العربيّة :

1- لمحة عن كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة:

لمّا كان موضوع بحثنا محصورًا في القواعد النحويّة الموجّهة لتلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي، ونظرًا لأنّ هذه الدّروس قد جاءت ضمن مواد الكتاب اللّغة العربيّة ولم تأتي مستقلة عنها فمن الأحسن أن نعطي للقارئ لمحة عن هذا الكتاب.

1- عنوان الكتاب: الكتاب موسوم بـ: " اللّغة العربيّة ".

2- لجنة التّأليف: أشرفت على تأليف الكتاب بن الصّيد بورني سراب، مفتشة التّعليم الابتدائي بمشاركة بعض الأساتذة.

3- تصميم الرّسومات: بلعيد خالد.

4- معالج النّصوص: قاسي وعلي وآخرون.

5- تصميم وتركيب: شكرون حسان ومع الديوان الوطني للمطبوعات المدرسّية.

2- عرض القواعد اللّغويّة الواردة في الكتاب:

يضّم الكتاب بين دفتيه كمًّا لا بأس به من المواضيع النّحوية إذ يبلُغ عدد دروس النّحو المبرمجة أربعة وعشرون درسًا، أمّا الدّروس الصرفيّة فبلغت اثنا عشر درسًا

وفيما يخص الظّواهر الإملائيّة فبلغ عددها إحدى عشر درس، وبذلك تكون دروس النّحو متساوية تمامًا مع عدد دروس الصّرف والإملاء مجتمعين.

ومنه كانت هذه الدّروس مبرمجة حسب ثمانية مقاطع كل مقطع فيها ينقسم إلى محاور وكل محور تتدرج تحته وحدات، وتمَّ عرض هذه القواعد النحويّة تِبعًا لهذا التسلسل:

القواعد النحويّة	القواعد الصرفيّة	الظواهر الإملائيّة
أنواع الكلمة الفعل الماضي الفعل المضارع الجملة الفعليّة الفاعل المفعول به الجملة الإسميّة	الضمائر المنفصلة تصريف الفعل الماضي مع ضمائر المتكلم تصريف الفعل الماضي مع ضمائر المخاطب والغائب تصريف الفعل الماضي مع جميع الضمائر تصريف المضارع مع	التاء المفتوحة في الأفعال التاء المفتوحة في الأسماء التاء المربوطة الهمزة المتوسطة على الألف الهمزة المتوسطة على الواو الهمزة المتوسطة على النّبرة

الصّفة	ضمائر المتكلم والمخاطب	الهمزة في آخر الكلمة
الفعل اللازم والفعل	تصريف الفعل المضارع	الأسماء الموصولة
المتعدي	مع ضمائر الغائب	الألف اللينة في الأفعال
حروف الجر	تصريف فعل الأمر	الألف اللينة في الأسماء
المضاف إليه	اسم الفاعل	الألف اللينة في الحروف
فعل الأمر	اسم المفعول	
المضارع المنصوب	الاسم في المفرد والمثنى	
كان وأخواتها	المصدر	
الحال	الاسم في المفرد وجمع	
المفعول المطلق	المذكر السالم	
المضارع المجزوم		
الفعل الماضي المبني		
للمجهول		

علامات الرفع في الأسماء علامات نصب الاسم علامات جر الاسم المبني والمعرب الفعل الصّحيح والفعل المعتل		

نلاحظ من الجدول أنّ معظم مواضيع القواعد مناسبة لمستوى السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، حيث بلغت مجمل الدّروس (نحو، صرف، إملاء) ستة وأربعين درسًا، وهذا العدد كبير جدًا بالمقارنة مع المستوى العلمي للتلاميذ في هذه المرحلة، بحيث لا يمكنهم استيعاب هذا الكم الهائل من القواعد، والحديث يصبُّ على دروس النّحو لأنّها مكثفة وتحتوي على بعض الدّروس التي لا تتلاءم مع قدرات التلّميذ كدرس المبني والمعرب، وبعضها الآخر غير متسلسل نهائيّا، نحو درس فعل الأمر وما سبقه من دروس كحروف الجر، المضاف إليّه، هذا فيما يخص دروس النّحو، بينما دروس الصّرف فكانت من ناحيّة الكم مناسبة بلغ عددها 12 درس إضافة إلى أنّها حافظت

على التّسلسل بين أغلب دروسها، نحو تصريف الفعل الماضي مع الضمائر وغيرها. علمًا أنّها فقدت هذا التسلسل بينها وبين دروس النّحو، ومثال ذلك إدراج درس اسم المفعول قبل الفعل الماضي المبني للمجهول بالرّغم من أنّه لا بدَّ لتعليم اسم المفعول ينبغي التّطرق إلى الفعل الماضي المبني للمجهول وسنفصل ذلك لا حقًا، وفي الحديث عن الظّواهر الإملائية وجدناها مناسبة مع مستوى التّلاميذ ويظهر ذلك في عددها الذي انحصر في احدى عشر درسًا، مع أنّ مواضيعها سهلة، واضحة بالنّسبة للمتعلّمين ، وهي ضرورية جدًا، وجب أن يتعلموها في هذه المرحلة من التّعليم.

3- نموذج لعرض مادّة القواعد:

الفعل الماضي

« ألاحظ وأكتشف:

حاولَ التّسوُّل فلم ينجح.

انظمَّ إلى زمرة المتطفلين على زجاج السّيارات.

- الكلمات الملونة في الجمل أفعال.
- متى وقعت هذه الأفعال: في الزّمن الماضي أم في الزّمن المستقبل ؟
- لاحظ كيف شُكِّل الحرف الأخير في هذه الأفعال.

أُثبت:
الفعل الماضي هو كلُّ فعلٍ وقع في الزّمن الماضي مثل: دخل التّلاميذ القسم في الصّباح.
يكون الفعل الماضي دائمًا مبنيًا

نموذج للإعراب:
خرج الولدُ
خرج: فعلٌ ماضٍ مبني على الفتح

»[1]

يُعتبر هذا النّموذج قالبًا لكلّ دروس النّحو، ودروس الصّرف والإملاء، غير أنّ هذين الأخيرين، لم يرد فيهما نموذج للإعراب؛ بما أنّ هذا المقطع خاص بما يُدرج في القواعد النحويّة، وبالمناسبة هذا العرض ملائم جدًا لمستوى التّلاميذ لِما يحمِلُه من نظام محكم وتسلسلٍ دقيق في خطّة التّعليم إلا أنّ هناك إشكالا واحدًا فيه وهو يمكن في "ألاحظ وأكتشف" فيُفضَّل أن تكون معظمُها أسئِلة تُنشط عقل التّلاميذ وليست إجابات واضحة عن الأمثلة كما نجده مذكورًا " الكلمات الملونة في الجمل أفعال " فالأصَّح هو قولنا: أين هي الأفعال في الجملة ؟ فقط للتنبيه، وإثارة المتعلّم وهذا ما نجدُه في معظم الدّروس، فالعمليّة التّعليميّة يجب أن تكون تفاعليّة بين المعلّم والمتعلّم.

[1]- بن الصيد وآخرون، كتاب اللّغة العربيّة السنة 4 ابتدائي، جيل 2، مقطع 1، وحدة 2، ص 16.

المبحث الثاني: تحليل القواعد اللّغويّة :

بما أنّ هذا الكتاب غني بالقواعد النّحوية فلا يسعنا ذكرها جميعًا وتحليلها فقد انتقينا بعض المواضيع المهمّة والتي لفتت نظرنا في طريقة عرضها وترتيبها.

وسنقوم بتحليل كلّ نوع من القواعد على حدى أي قواعد النّحو، وقواعد الصّرف، وظواهر الإملاء كالآتي:

1- تحليل قواعد النّحو:

أشرنا سابقًا إلى أنّ معظم دروس النّحو متسلسلة ويظهر ذلك بشكل بارز في الاختيار الصّائب، لأن يكون درس أنواع الكلمة هو فاتحة القواعد النّحويّة وهذا ما يجب أن يكون فعلاً، حيث يقول عبده الرّاجحي: « على أنّ أهمّ خطوة في التّحليل النّحوي هي أن تحدد الكلمة، وعلى تحديدك لها يتوقف فهمك للجملة، ويتوقف صواب تحليلك من خطئه ».[1]

والمقصود من هذا القول أنّ المنطلق الأهم والأساس في دراسة النّحو هو تحديد أنواع الكلمة.

[1]- عبده الراجحي، التّطبيق النّحوي، دار النّهضة العربيّة، ط1، لبنان، 2004، ص 12.

فبما أنّ هذا البرنامج ضخم لم نتمكّن من تحليل كلِّ قواعده، وإنّما اخترنا بعضًا من هذه القواعد التي لفتت انتباهنا وسنقوم بعرضها وتحليلها حسب ما يلي:

1-1- تحليل درس " كان وأخواتها ":

نلاحظ من عرض هذا الدّرس الذي جاء متأخرًا جدًا من بين قائمة الدّروس أنّ موقعه الأصلي يكون مباشرةً بعد درس الجملة الاسميّة إلا أنّه جاء متأخرًا جدًا حيث فصل بينهما بالدّروس الآتية: (الصّفة، الفعل الازم والفعل المتعدي، حروف الجر، المضاف إليه، فعل الأمر، المضارع المنصوب) هذا أولاً أمَّا عن الأمثلة الواردة في الكتاب المدرسي فنجدها كالآتي: « عمارٌ قلقٌ / سامية متألمةٌ / الأعشابُ الطبيّة ضارةٌ إذا لم نحسن استعمالها.

كان عمَّارٌ قلقًا / باتت سامية متألمةً (...) ».[1]

وتعتبر هذه الأمثلة بسيطة جدًا بما أنّ هذا الدّرس كان تلاميذ هذه المرحلة قد تناولوه؛ أي أنّه معروض في السّنة الثالثة ابتدائي، فلماذا هذا التّكرار ! صحيح أنّ هذه الأمثلة تخدم القاعدة إلا أنّها قليلة جدًا بالمقارنة مع أنّ أخوات كان كثيرة فكان على الاقل وجود أربعة أمثلة متنوعة، فنجد المثالين الأوّلين متشابهين بحدٍّ كبير وكأنّهما مثال واحد، ولكن الشّيء الإيجابي أنّ الجملة الإسميّة، ذُكرت ثمَّ أدخلوا عليها النّواسخ،

[1]- بن الصيد، كتاب اللّغة العربيّة، السّنة الرابعة ابتدائي، مقطع 5، وحدة 2، ص 84.

وذلك ليلخّص المتعلّم التّغيُرات التي طرأت على المبتدأ والخبر، ومع ذلك لا بُدَّ من إضافة الأسئلة بعد الأمثلة، من أجل تنشيط التّلاميذ وزيادة تفاعلهم مع الدّرس.

أمّا في الحديث عن القاعدة التي جاءت هكذا « من أخوات كان: صار، أصبح، أضحى، أمسى، ظلَّ، بات، ليس. كان وأخواتُها تُسمى أفعال ناقصة، تدخل على المبتدأ والخبر فترفع المبتدأ ويسمى اسمها وتنصب الخبر ويسمى خبرها. مثل: الدّواء فعّالٌ / كان الدّواء فعّالاً ».[1]

فأوّل نقطة لاحظناها هي أنّ أخوات كان ليستْ هذه فقط وإنّما هناك ثلاثة عشر فعلاً، هذا من جهة، من جهة أخرى كان وأخواتها أفعالٌ ناقصة لكن لماذا ؟ هذا ما سيطرحه المتعلّمين، وأيضًا هذه النّواسخ تدخل على الجملة الاسميّة، والمبتدأ والخبر ركنين أساسين فيها ومن جرّاء هذا النّقص الوارد في القاعدة المذكورة في الكتاب فيمكن اقتراح قاعدة ممّيزة هي: « (...) هي أوّل النّواسخ الفعلية وأهمُّها " كان " (...) لأنّها أكثر أخواتها استعمالاً. كما أنّ لها أحوالاً كثيرة تخصُّها وهي -مثل أخواتها-، فعل ناسخ ناقص، وهي فعل ناسخ لأنّها تدخل على الجملة الاسميّة فتغيّر حكمها بحكم آخر إذ ترفع المبتدأ ويسمى اسمها، وتنصب الخبر ويسمى خبرها، (...) وهي فعلٌ

[1]- الكتاب المدرسي، مقطع 5، وحدة 2، ص 84.

ناقص لأنّها تدّل على زمان فقط أي أنّها لا تدّل على حدث ثمَّ لا تحتاج إلى " فاعل " وكان وأخواتُها ثلاثة عشر فعلاً ».[1]

وعليه هذه القاعدة مناسبة أكثر من الأولى لأنّها لم تُقلص من أهمّ القواعد وهذا اجحاف فأخوات كان هي : صار، أصبح، أضحى، أمسى، ظلَّ، بات، مازال، ما برح، ما انفك، ما فتئ، ما دام، فهم إذًا حذفوا خمسة من أخواتها أهذا صائب ؟

1-2- تحليل درس " المضارع المجزوم ":

هذا الموضوع مناسب جدًا مع مستوى التّلاميذ في هذه المرحلة بما أنّهم تعرضوا لدرس الفعل المضارع مرارًا وتكرارًا في السّنوات الماضية، سنتحدث أولاً عن الأمثلة وهي : « لمْ أفعلْ ما يستحق اللوم / لا تسمحَ لنفسك بهذا التّصرف ».[2]

الواضح من الأسئلة أنّها بسيطة واضحة في متناول التّلاميذ إلاّ أنّها قليلة، والجميل في ذلك كيفيّة عرضها في الكتاب لأنّنا نجد بعد هذه الأمثلة أسئلة مميّزة تُنشط التّلميذ.

نحو: ماهي حركة الفعل المضارع عادة ؟، ماذا فعلت هذه الحروف ؟

هذا من حيث الأمثلة:

[1]- عبده الراجحي، التّطبيق النحوي، دار النهضة العربيّة، ط1، لبنان، 2004، ص 129.

[2]- الكتاب المدرسي، مقطع 6، وحدة 2، ص 101.

إلاّ أنّ القاعدة لنا حديثٌ فيها مُطوَّل عن النّقص الواضح الّذي ينتابها، لاحظ «يُجزم الفعل المضارع إذا سبقه حرف من حروف الجزم التالية: لم، لا الناهيّة مثل: لم أجدْ لباسي التّقليدي في الخزانة / لا تلبسْ ما لا يناسبك ».[1]

أهذا كافٍ ؟ هل هذه كل الحروف التي تجزم الفعل المضارع ؟

فهذه ليست الحروف الوحيدة التي تجزم الفعل المضارع بل نجد من بين هذه الحروف كل من: لام الأمر، ولمّا، فكان من الضّروري ذكر هذه الحروف إلى جانب لا ولم، وخاصةً بعدما درسوا فعل الأمر.

فما كان المانع من ذكرهما ؟ فالتقليص من حجم القاعدة سلبي جدًا يجب ذكر القاعد كما هي، وهذا الخلط ممَّا سيُسبب لا حقًا الغموض للتلميذ في الأطوار اللاحقة، ويجعله بصدد طرح تساؤلات، فكان ينبغي أن تُقدّم القاعدة كاملة للتلميذ بما يتوافق وقدراته العقليّة، ونظنُّ أنّ هذا الأمر لا يعيق عمليّة فهم التّلميذ، بل يزيده من الدّقة والوضوح.

1-3- تحليل درس " الفعل الماضي المبني للمجهول ": وردت الأمثلة على النّحو الآتي:

[1]- المرجع السابق، ص101.

« أعدَّ الحفيدُ مكانًا للأمغار / نقل الأبناءُ الثقافة، أُعِدَّ مكانٌ للأمغار / نُقِلت الثقافةُ ».[1]

الأمثلة جيّدة، سهلة، واضحة، وتخدم القاعدة خاصةً أنّ بَعْد المثالين الأوّلين طلب نحو: استخرج الفعل وحدّد زمنه. وبعد المثالين الأخيرين أسئلة مهمة جدًا نحو: هل بقي الفاعل على حاله ؟ هذا أمر واضح وبارز في هذا العرض الدقيق. هذا من جهة الأمثلة.

أمّا من جهةٍ أخرى القاعدة فالمعروف عنها أنّها تحمل جملة من الأمور الضّروريّة والدّقيقة التي لا بدّ التّطرق إليها وأن تكون محدّدة وكاملة.

فهل نجد كل ما ذكرناه عن القاعدة متوفرًا فيها ؟ : « الفعل الماضي المبني للمعلوم هو ما كان فاعلهُ معلومًا مثل: كتبَ الطفلُ الحكايةَ.

الفعل الماضي المبني للمجهول هو ما كان فاعله مجهولاً مثل: كُتِبَتْ الحكايةُ.

الفعل الماضي المبني للمجهول يُضّم أوّله ويُكسر ما قبل آخره .

مثل: عَرَفَ ← عُرِفَ ».[2]

[1]- الكتاب المدرسي، مقطع 6، وحدة 3، ص 105.

[2]- المرجع السابق، ص 105.

صحيح إنّ القاعدة بسيطة واضحة فيها قواعد، لكن ليست كاملة ولا حتى دقيقة لأنّها قريبة أكثر من جانب الصّرف لأنّها توضّح لنا بنيّة الفعل الماضي المبني للمجهول. هذا ضروري صحيح لكن ليس هذا كلُّ شيء مادام الفاعل مجهول. فالمثال في القاعدة كُتبت الحكايةُ، هذه الكلمة الأخيرة ماذا تُسميها هل ذُكر ؟ وماذا كانت لمّا كان الفعل ماضيًا ؟ كانت مفعولاً به. لماذا إذًا أصبحت الكلمة مضمومة ؟ لأنّها أصبحت نائب فاعل هل كل ذلك علِمه التّلميذ، متى سيعلمُه إذًا ؟ وعليه فالقاعدة ليست دقيقة فلا بُدَّ الإشارة إلى كلِّ ما ذكرناه ويجب أن تؤخذ هذه الأسئلة بعين الاعتبار لأنّها كلّها ستشغل ذهن المتعلّم.

ممّا يُسببُ له التّعقيد، فلا بُدّ من ذكر نائب الفاعل. كما يقول أيمن أمين عبد الغني: « هو ما حُذِف فاعلهُ وأنيب عنه غيرهُ، سواء أكان اسمًا ظاهرًا أم ضميرًا، أم غير ذلك ».[1] ويعني بكلمة أنيب؛ أنّ الفاعل حُذِف وحلَّ محلَّه المفعول به وصار نائب فاع

[1]- أيمن أمين عبد الغني، الصّرف الكافي، دار ابن خلدون، ط1، الاسكندرية، 1999، ص 81.

1-4- تحليل درس " المبني والعرب ":

تعدُّ الأمثلة سبيلاً للتوضيح وتسهيل فهم القاعدة إلاّ أنّ هذه الأمثلة: « أقلعت الطائرَةُ / نظرت بسمة من كوَّة الطائرة. ذاك سهل متيجة / أعجبتُ بذاك السّهل ».[1] ينتابُها بعضٌ من الغموض باعتبارها مبتورة من النّص، فكلّما كانت الأمثلة بسيطة كلّما كان الفهم أكثر خاصةً وأنّ الدّرس طُرِحَ لأوّل مرة، فالتّعقيد يكون في القاعدة بما أنّها تتسم بالدّقة والموضوعيّة وفي حديثنا عن هذه الأخيرة نجدها واضحة نحو: «الكلمة المعربة تتغيّر حركة آخرها إذا تغيّر موقعُها في الجملة الكلمة المعربة: تُرفع وتُنصب وتُجر (بعلامات الإعراب الضّابطة للرفع أو للنصب أو للجر المناسبة لنوع الكلمة) مثل: سافرت بالقطارِ / وصل القطارُ / رأيتُ القطارَ، الكلمة المبنيّة: يثبتُ الحرف الأخير فيها على حالةٍ واحدة مهما تغيّر موقعها في الجملة، الكلمة المبنيّة: تبنى دائمًا إمّا على الضّم أو الفتح أو الكسر أو السكون مثل: جاء الذي انتظرته، التقيت بالذي انتظرتُه / رأيتُ الذي انتظرتُه ».[2] لكن لا بد من ذكر الأسباب التي أدت لجعل الكلمة مبنيّة أو معربة نحو قول عبده الراجحي: « والكلمة المعربة هي التي يتغيّر آخرها لتغيّر العامل، أمّا الكلمة المبنيّة فهي لا يتغيّر آخرها مهما يتغيّر عليها من عوامل (...) وكلّ كلمة لا تخرج عن حالة من هاتين الحالتين، فهي إمّا مبنيّة وإمّا

[1]- الكتاب المدرسي، مقطع 8، وحدة 1، ص 131.

[2]- المرجع السابق، ص 131.

معربة، وليست هناك حالة ثالثة، كما أنّ الكلمة لا تكون مبنيّة ومعربة في وقت واحد».[1]

وعليه ينبغي أن نذكر الأمور على حقيقتها، ولو كانت لأوّل مرة، ففي القاعدة الواردة في الكتاب تغليط وخلط، فليس الموقع هو الذي يجعل الكلمة معربة أو مبنيّة بل العوامل. كالحروف مثلاً كما لا بُدّ من الإشارة إلى أنّ الكلمات لا يُمكن أن تكون مبنيّة ومعربة في آن واحد. فلها خيار واحد إمّا مبنيّة أو معربة، وبما أنّ هذا الدّرس معقد ويستلزم الكثير من الانتباه فهو غير مناسب في هذه المرحلة من التّعليم، كما لا يجب إفراغه من أهم قواعده قصد الفهم السّريع للمتعلم فبعدها سيقع في مشاكل أكبر عند إدراكه للمفاهيم على حقيقتها ويجد كل ما درسه خاطئ وعليه التأصيل للقواعد من جديد وهذا ما لمحناهُ منذ بداية تعليمنا.

2- تحليل قواعد الصّرف:

أثناء التّطرُق إلى عرض المواضيع الصّرفيّة المقررة لتلاميذ السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي والإشارة إلى عدد دروسها والتّسلسل الحاصل بينها، فوجب أيضًا الحديث عن دروسها وتحليلها، إلاّ أنّ كمَّها الهائل لا يسمح لنا بتحليل كلّ دروسها وعليه سلطنا الضّوء على جملة من القواعد التي أثارت انتباهنا وهي كالآتي:

[1]- عبده الراجحي، التّطبيق النحوي، ص 17.

1- تصريف الفعل الماضي مع جميع الضّمائر.

2- تصريف فعل الأمر.

3- اسم المفعول.

4- الاسم في المفرد وجمع مذكر السّالم.

ومنه سنتطرق إلى تحليل وتفسير كلّ درسٍ على حدى.

2-1- تحليل درس " تصريف الفعل الماضي مع جميع الضمائر ":

أدرج هذا الدّرس كحوصلة نهائية لما سبقه من دروس تصريف الفعل الماضي مع مختلف الضمائر؛ وعليه فكانت الأمثلة المعتمدة في تقديم هذا الدّرس موضوعة على النّحو التالي: « عادت خديجة إلى أرض الوطن / المغتربون عادوا إلى أرض الوطن ».[1]

والملاحظ أنّها اعتمدت على مثالين فقط، بنفس الفعل ويُعد هذا أمر سلبي ينعكس على التّلاميذ فما كان المانع من إضافة أمثلة أخرى تحمل أفعال متنوعة ؟

أضف إلى ذلك أنّهم اكتفوا بتصريف هذا الفعل الوحيد (عاد) مع ضميرين من ضمائر الغائب : هي، هم، ومع هذا لم يُبيّنوا هذه الضّمائر، فكان يجب طرح تساؤل نحو: على من تعود التّاء المكتوبة باللّون الأحمر في كلمة عادت ؟ وكذلك يُعاد نفس السّؤال في المثال الثاني وبما أنّ هذا الدّرس معنون بتصريف الفعل الماضي مع جميع

[1]- اللّغة العربيّة، الجيل 2، ط1، د ب، 2018/2017، ص 46.

الضّمائر فكان من الضّروري ذكر -على الأقل- ثلاثة أمثلة كلٌّ مثال يتعلق بفعل آخر ونوع معيّن من الضّمائر حتى يحصُّل التّنسيق بين عنوان الدّرس والأمثلة المعتمد عليها وكانت القاعدة على النّحو التالي:

« أصرف الفعل سمِع في الماضي مع جميع الضّمائر كما يلي:

ضمائر المتكلم	ضمائر المخاطب	ضمائر الغائب
أنا سمعتُ	أنتَ سمعتَ	هو سمِع
نحن سمعنا	أنتِ سمعتِ	هي سمعت
	أنتما سمعتُما	هما سمعَا
	أنتما سمعتُما	هما سمعتا
	أنتم سمعتُم	هم سمعوا
	أنتُنَّ سمعتُنَّ	هنّ سمعنَّ

[1]».

[1]- اللّغة العربيّة سنة الرابعة ابتدائي، ص 46.

اشتملت هذه القاعدة على نموذج يوضّح تصريف الفعل سمع في الماضي مع جميع الضّمائر فأوّل نقطة أثارت انتباهنا هي وجوب طرح هذا النّموذج كتطبيق يقوم به التّلاميذ مادام هذا المثال واجههم في الدّروس السّابقة التي سلطت كل أضوائها على الفعل الصّحيح السّالم، كالفعل نجح وهو ما أقترح كنموذج في درس تصريف الفعل الماضي مع ضمائر المخاطب والغائب وغيره، فحّبذا لو أقترح في هذا النّموذج تصريف فعل معتّل صام، أو إكمال تصريف الفعل عاد الوارد في الأمثلة مع جميع الضّمائر حتى يتمكن التّلميذ من التّعرف على التّغيّرات الطارئة على هذا النّوع من الأفعال وفي ذلك نجد أيمن أمين عبد الغني يقول: « تبقى عين الفعل الأجوف إذا تحركت لامُه، نحو: صام – صامت- صاموا- صامَا- صامتا (...) وتحذف عين الفعل الأجوف إذا سُكنت لامُه (...) لاتصاله بضمير رفعٍ كتاء الفاعل نحو: صمتُ (...) ونا الدّالة على الفاعلين نحو: صُمنا ».[1]

فمن هذا القول استطعنا تلخيص أحكام الفعل الأجوف وهي كالآتي:

1- تبقى عين الفعل الأجوف والمقصود بها الألف أو الواو أو الياء إذا كانت لامُه (الحرف الأخير الأصلي في الفعل الثلاثي) متحركة وهذا ما نجده في تصريف الفعل صام مع ضمائر الغائب ماعدا ضمير جمع المؤنث الغائب هنّ.

[1]- أيمن أمين عبد الغني، الصّرف الكافي، دار ابن خلدون، ط1، الاسكندرية، 1999، ص 123.

2- تحذف عين الفعل مع ضمائر المتكلم والمخاطب والضّمير الغائب "هنّ".

وخلاصة الكلام نستطيع القول إنّ هذا الدّرس لا يحمل أي جديد للتلاميذ فحبذا لو كان محذوفا لأنّه مجرد تكرار لما سبقه فيجب الابتعاد قدر المستطاع عن التّكرار والإتيان بالمعلومات الجديدة والمفيدة والعمل على ترسيخها في أذهان المتعلمين.

2-2- تحليل درس " تصريف فعل الأمر ":

بعد أن تعرّف التّلاميذ على فعل الأمر ودراسته في التراكيب النّحويّة خُصِصَّ له موضوع آخر في الصّيغ الصّرفيّة يتحدث عن كيفيّة تصريفه، فكان هذا الموضوع مرفقًا بالأمثلة التّاليّة: « الزّيتونة تطلب من صالح أن يسمع إلى ما تقول: أنت اسمع إليّ / أنتِ اسمعي إليّ / أنتُما اسمعا إليّ / أنتم اسمعوا إليّ / أنتُنَّ اسمعن إليَّ ».[1]

كانت هذه الأمثلة تخدم موضوع هذا الدّرس، وتتناسب مع مستوى التّلاميذ، حيثُ أقترح فيها تصريف الفعل سمِع في الأمر مع ضمائر المخاطب، كما أضيف تساؤل حول الحروف التي زيدت في أوّل فعل الأمر وآخره، " هل زيدت حروف في أوّل فعل الأمر ؟ ماهي الحروف التي زيدت في آخره ؟ " ويتمُّ الجواب عن ذلك بعد ملاحظة المتعلّم عمليّة تصريف الفعل المقترح " سمِع "، لأنّ معرفة ذلك تُسهّل ترسيخ الفكرة في أذهان التّلاميذ بكل بساطة.

[1]- الكتاب المدرسي، ص 80.

أمّا الحديث عن مضمون القاعدة فجاءت على المنوال التالي: « أصّرف الفعل جعل في الأمر كما يلي:

	المفرد	المثنى	الجمع
المخاطب المذكر	أنتَ اجعل	أنتما اجعلا	أنتم اجعلوا
المخاطب المؤنث	أنتِ اجعلي	أنتما اجعلا	أنتنّ اجعلْن

[1]»

نلاحظ أنّ هذه القاعدة احتوت على نموذج يوضّحُ تصريف فعل صحيح سالم "جعل" في الأمر مع العلم أنّهم اعتمدوا على نفس النوّع من الأفعال ووظّفوها في الأمثلة السّابقة "سمع" فلماذا هذا التّكرار يواجهنا في كل الدّروس الصّرفيّة ؟ وهل هذه الاعادة تحمِل في طياتها أشياء مفيدة ؟ بالطّبع لا، فالمفيد لا يحصل إلاّ بمجيء الجديد، فمن الأفضل التّركيز على التّنويع في مثل هذه الدّروس، قصد توضيحها وترسيخها في عقول التّلاميذ.

وفي الأخير هذا الدّرس انتابه نوعٌ من التكرار وهذا جليٌّ في توظيف الأفعال ذاتها في كلِّ مرة، مع العلم أنّهم أغفلوا نقطة مهمَّة ولم يشيروا إليها؛ وهي أنّ فعل

[1]- الكتاب المدرسي، ص 80.

الأمر يُصرَّفُ مع ضمائر المخاطب فحسب، صحيح أنّ المعلم لن يغفل على هذه الملاحظة، لكن حبذا لو وضعت كملاحظة هامّة في نهاية القاعدة حتى تُخزن في عقول المتعلمين.

2-3- تحليل درس " اسم المفعول ":

اسم المفعول هو اسم يدُّل على من وقع عليه الفعل، وأدرجَ هذا الدّرس في الكتاب المدرسي حتى يتعلم التّلميذ كيفيّة صياغته من الأفعال، وعليه كانت الأمثلة موضوعية بهذا الشّكل: « معقول هذا ؟ كيف تسمحين لنفسك بهذا التّصرف ؟ المعقول هو الذي عقلناه / ترتدي لباسًا رومانيًا على غير المألوف ».[1]

هذه الأمثلة مقطوعة عن سياقها فهي جمل غامضة وغير مناسبة لمستوى التّلاميذ، إضافةً إلى ذلك لا توجد أي إشارة تدّل على كيفيّة صياغتها وذلك لغياب أسئلة بعدها تخلق جوّ المعرفة والاستفادة، فقيل أنّ المعقول هو الذي عقلناه، والمألوف هو الذي ألفناه، وهذا تفسير غامض لا يحملُ أية معلومة مفيدة، وعليه فإنّ من أهمّ ركائز العمليّة التّعليميّة توظيف أمثلة تتناسب مع قدرات التّلميذ ومستواه العلمي ففي هذا الإطار يمكن طرح الأمثلة التّالية:

1- التّلميذ النّاجح مشكورٌ على جهده المبذول.

[1]- الكتاب المدرسي، ص 101.

2- الشعب الجزائري معروف بكرمه.

3- اللباس التقليدي مصنوع في الجزائر.

بعد عرض هذه الأمثلة نوضّح كيفيّة صياغة هذه الأسماء من الأفعال الثلاثية وذلك بالعودة إلى الفعل الماضي المبني للمجهول، لأنّ اسم المفعول هو اسم مشتقٌ من الفعل المبني للمجهول، مع العلم أنّ هذا الدّرس أدرج قبل الفعل الماضي المبني للمجهول وهذا ما يجعل المعلِّم يتخبط في كيفيّة إيصال المعلومات المهمّة حول هذا الدّرس وترسيخها في أذهان التّلاميذ فالتسلسل بين الدّروس النّحوية والصّرفيّة أمر ضروري يجب مراعاتُه حتى نتجاوز صعوبات العملية التّعليّميّة.

أمّا القاعدة كانت كالآتي: « اسم المفعول يكون على وزن مفعول، ويدُّل على الّذي وقع عليه الفعل مثل: عرَف- عُرِفَ، معروف، صنعَ - صُنِع - مصنوع ».[1]

صحيح أنّ هذه القاعدة حددت مفهوم اسم المفعول والوزن الّذي يكون عليه، لكن لم يُشار إلى صياغته من الفعل الماضي المبني للمجهول، مع العلم الأمثلة المعتمد عليها كلّها ثلاثيّة، وعليه فإنّ « اسم المفعول هو اسمٌ مشتق أو مصوغ من الفعل

[1]- الكتاب المدرسي، ص 101.

المبني للمجهول ليدُّل على من وقع عليه الفعل (...) نحو مكتوب، مشكور، محبوب».[1]

2-4- تحليل درس " الاسم في المفرد وجمع المذكر السالم ":

يرمي هذا الدّرس إلى التّفريق بين المفرد وجمع المذكر السّالم، وذلك من خلال الإضافات التي يمكن زيادتها عند التحويل من المفرد إلى جمع المذكر السّالم وعليه وجدنا الأمثلة: « يقدّم الجزائري أطباقًا مغاربية- يقدّم الجزائريون أطباقًا مغاربية- المسافر مرتاحٌ – المسافرون مرتاحون- التقيتُ بالمسافر- التقيت بالمسافرين ».[2]

نلاحظ أنّ الأمثلة المعتمد عليها واضحة وبسيطة، كما أنّها مناسبة وتخدم القاعدة الصّرفيّة حيث نجد جمل تحتوي على اسم مفرد وأخرى تحتوي على جمع مذكر سالم مع إضافة ما ينبغي زيادته.

أما فيما يخص القاعدة فقد وضحت الإضافات التي يمكن زيادتها عند التحويل من المفرد إلى جمع المذكر السّالم وهي كالآتي: « عندما أحوِّلّ الاسم من المفرد إلى جمع المذكر السّالم: أضيف الواو والنّون على مفرده، إذا كان مرفوعا مثل: الولدُ واقفٌ

[1]- أيمن أمين عبد الغني، الصرف الكافي، ص 203.

[2]- الكتاب المدرسي، ص 135.

في المحطَّة. الأولاد واقفون في المحطّة، وأضيف ياءً ونونًا على مفرده إذا كان منصوبًا مثل: رأيت الطيار في غرفة القيادة. رأيت الطّيارين في غرفة القيادة ».[1]

وقد كانت القاعدة غير كافيّة بل كان فيها نوع من الإجحاف والنّقص، ويكمن ذلك في الاغفال على نقطة مهمّة كان من الأحسن الإشارة إليها وهي التّعريف بجمع المذكر السّالم.

فكثير من التّلاميذ يتساءلون عن معنى جمع المذكر السّالم فنجيب عن تساؤلهم ونقول: « جمع المذكر السّالم جمعٌ تبقى فيه صورة مفرده على حالها من حيث الأحرف والحركات وتُزادُ في آخرها (و ن) أو (ين) (...) جمع المذكر السّالم يرفع بالواو وينصب ويجر بالياء ».[2]

أخيرًا وعند تقديم القاعدة لا يحق أن تُقدم مبتورة فالتقليص يكون في كثافة البرنامج وليس فيما تحمِله القاعدة من مضامين وقوانين.

3- تحليل الظّواهر الإملائية:

انطلقنا في هذا التّحليل من دراسة المواضيع المبرمجة في هذا الإطار فلاحظنا أنّها في الغالب مهمّة ومناسبة كما أنّها بسيطة يسهل ترسيخها في ذهن هذه الشّريحة،

[1]- المرجع السابق، ص135.

[2]- نبيل هاشم، الحديث في القواعد السّنة السادسة أساسي، دار الحديث للكتاب، د ط، د ب، د ت، ص 33.

لأنّهم لا بُدَّ من التّطرق إلى مثل هذه الدّروس بما أنّهم بعد سنة سينتقلون إلى الطّور المتوسط، فكان البرنامج متسلسلا ومفصلا باعتبار تدريس كل من التّاء المربوطة، والتّاء المفتوحة في الأفعال والأسماء كل درس على حِدى، وهذا هو الأصح والصّائب، ثمَّ بعد ذلك الانتقال إلى الحالات التي تُكتب فيها الهمزة بحيث كل درس أيضًا مستقلٌ عن الآخر ثمَّ يليه درس الأسماء الموصولة، وبما أنّ هذا الدّرس مبرمج للسنة الثّالثة ابتدائي كان يُفضَّل لو أدرج كدرس أخير، باعتبار أنّ ما يليه درسٌ لم يسبق أنّ عرفه التّلاميذ من قبل وهو درس الألف الليّنة في الأفعال والأسماء والحروف، والمميّز في هذا البرنامج أنّ كلّ نوع فيه يندرج في درس منعزل عن الدّرس الآخر كما وضحنا سابقًا. وفي هذا المقياس لم نجد أشياء ناقصة، وإنّما وجدناه مُلمًا، واضحًا وبسيطاً، غير أنّ لنا تعقيبًا فيما يخص درس " التّاء المفتوحة في الأفعال ".

تحليل درس " التاء المفتوحة في الأفعال " :

لقد ذُكر في الكتاب أمثلة على شكل كلمات منفصلة عن بعضها وليست جمل وهي: «فارقت، ابتسامةٌ، رأيتُ، مَسَحَت».[1] صحيح كانت تخدم الموضوع لأنّها عبارة عن أفعال تتصل بها تاء مفتوحة وبينها اسم " ابتسامة " تتصل به تاء مربوطة وذلك

[1]- اللّغة العربيّة الرابعة ابتدائي، الجيل الثاني، مقطع 1، وحدة 2، ص 16.

ليتبيّن الفرق بين الاسم والفعل من خلال ما يرتبط به من صنفي التاء، إلاّ أنّ عدد الأمثلة قليل جدًا.

فيما يخص القاعدة: « تُكتبُ التّاء مفتوحةً في آخر الفعل سواءً كانت أصليّة في الفعل أم غير أصليّة مثل: صُمتَ / أخذتِ / أكلتُ / ماتَ ».[1] ففاقت مستوى التّلاميذ عندما حددوا التّاء الاصليّة، وغير الأصليّة، وفي ذلك نجد أنّ التّلاميذ لا يدركون أصلاً ما نعنيه بكلمة الأصلية وغير الأصلية، فحبذا لو حُذفت هذه العبارة " سواءً كانت أصليّة أم غير أصليّة " وكُتبت القاعدة مثلما ذكرنا سابقًا دون ذكر هذه العبارة، وهذا تجنُبًا لوقوع التّلاميذ في الخلط والإبهام، قصد توضيح الأمور لا تعقيدها.

[1]- المرجع السابق، ص16.

المبحث الثالث: مشاكل تعلّم القواعد اللّغويّة، والحلول المقترحة:

1- مشاكل تعلّم القواعد اللّغويّة:

تواجه معظم المؤسسات التّعليميّة، وخاصةً منها المؤسسات الابتدائية بكلا طرفيها الفاعلين في عمليّة التّعليم (المعلم والمتعلم) عديد المشاكل التي تُعرقل السّير الحسن للتعليم، وكثير منها يتعلق بمادة القواعد النحويّة، فقمنا برصد مختلف هذه المشاكل نظرًا لتفقدنا أكثر من قسم ابتدائي وهي كالآتي:

1- غياب اللّغة الفصحى في عمليّة التواصل بين المعلّم والتّلاميذ مما يجعلهم متعودين على التّحدث باللّغة العاميّة، بحيث يسمح بغياب القواعد النّحويّة على ألسنتهم.

2- « التّأخر الدّراسي، وضعف المستوى العام بسبب اكتظاظ الأقسام وقلة الوسائل ومشاكل التغيُّب والتّأخر عن الدّروس ويرجع ذلك إلى الظّروف الاجتماعية والاقتصادية ومشاكل الخدمات وهذا العامل يتعلق بكامل المواد ومنها القواعد ».[1]

3- كثافة المقرر الدّراسي وخاصة في مجال النّحو وهذا ما يحدُّ من قدرة الاستيعاب لدى معظم التّلاميذ.

[1]- رمضان عبد التّواب، فصول في فقه اللّغة، مكتبة الخاجنجي، ط6، القاهرة، 1999، ص 85.

4- اقتصار المعلّم على تدريس المواضيع النّحويّة في الحصص المخصصة لها مع أنّه بإمكانه الإشارة إليها في حصص أخرى كحصص التّعبير مثلا بحكم ترسيخها في أذهان المتعلّمين.

5- عدم تدعيم الدّروس النّحويّة بالتّطبيقات التي تخدمها وتُساعدها على تنميّة قدرات المتعلّم.

6- اهتمام الأستاذ بالإسراع في الانتهاء من المقرر الدّراسي باعتبار أنّه مطالب بإنهاء كل الدّروس مع العلم أنّه يُدرس جميع المواد.

7- عدم اهتمام التّلاميذ بالقواعد النّحويّة باعتبارها مادة جافة.

8- العوامل النّفسيّة التي يُعاني منها بعض التّلاميذ كالخجل، عدم الثقة بالنّفس والخوف وغيرها من العوامل، التي تؤثر على تفاعل المتّعلم داخل قاعة الدّرس.

9- عدم تقديم الأستاذ مراجعة للدروس السّابقة قبل عرضه للمواضيع الجديدة.

10- الاهمال والتّهاون في حل الواجبات المنزليّة المتعلقة بالدّروس النّحويّة من قبل التّلاميذ.

11- فقدان البرنامج السّنوي التدرج في توزيع الموضوعات بين الصّفوف المختلفة، وهذا جليٌ في التّكرار الحاصل للموضوعات في كلِّ سنة، فنجد الموضوعات للسّنة الثالثة نفسها للسّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي.

12- اهتمام الأستاذ غالبًا بالتّلاميذ النُّجباء والتّفاعُل معهم، واهمال التّلاميذ الضّعفاء، وغياب التحفيز المعنوي والمادي.

13- الاغفال عن الأخطاء النحويّة التي يتفوّهُ بها التّلاميذ.

14- غياب عنصر المناقشة والتّفاعل داخل الأقسام وهذا ما ينجرُّ عنه الكسل والخمول من قبل التّلاميذ وحتى المعلمين.

2- الحلول المقترحة لعلاج صعوبات تعلم القواعد:

للتقلب على الصّعوبات النحويّة والصّرفيّة والكتابيّة التي يواجهها التّلاميذ في معظم المؤسسات التّربوية، وخاصة المؤسسات الابتدائية نقترح الأخذ بوسائل العلاج الآتية:

1- التزام التّحدث باللّغة العربيّة الفصحى لكلٍ من المعلّم والمتعلم قصد تطبيق القواعد أثناء الحديث في القسم.

2- تصحيح الأخطاء النّحويّة العالقة بأفواه المتعلمين، وعدم تجاوزها والاغفال عنها.

3- « إقامة دورات مستمرة لمدرسي اللّغة العربيّة لتعريفهم بأحدث الأساليب والطّرائق المتبعة في التّدريس ».[1]

4- الاكثار من التّطبيقات المتعلقة بكل درس لأنّ ذلك يُساهم في ترسيخها وحفظها في أذهان التّلاميذ.

5- بعد كل درس ينبغي على الأستاذ إجراء استجواب سواء كان شفهيًا أو كتابيًا، لمحاولة عدم اهتمام التلميذ وكسله ونسيانه لما كان قد درسه.

6- تجنب كثافة البرنامج السّنوي للقواعد النّحويّة وعدم إعادتها في كل سنة فينبغي تدريس عدد محدود من القواعد قصد تثبيتها في ذهن المتعلم بحيث يصبح هدف الأستاذ مسلط على تلقين هذه القواعد بدلاً من تركيزه على اتمام المقرر الدّراسي.

7- تجنب الخلط في التّسلسل بين مواضيع القواعد لأنّ هناك قواعد مترابطة، فعدم إدراك قاعدة ما يؤدي إلى صعوبة إدراك القاعدة الأخرى، فلا بُدَّ من التّدرج من القاعدة الأسهل إلى القواعد الصعبة.

8- تجنُب الإطناب في القاعدة، ولكن ليس حسابًا على معلوماتها المهمّة.

[1]- زكريا اسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربيّة، ص 210- 214.

9- استخدام أمثلة جديدة ومتنوعة من خارج النّص، ثم استخدام النّص كوسيلة لتنميّة قدرة المتعلم وتمكّنُه من القاعدة باعتبار أنّ النّص مادة تطبيقيّة للنّحو.

10- تحلي الأستاذ بالعدل والمساواة بين جميع التّلاميذ وتدعيمهم وتحفيزهم بمختلف الوسائل الماديّة والمعنويّة.

11- إكثار وصياغة الأمثلة المناسبة للمستوى اللّغوي للتّلاميذ وذلك تجنُبًا للإطالة في شرحها بل الاكتفاء بشرح القاعدة، فهي التي تُعين المعلم والمتعلم لبلوغ غاية الفهم.

12- يجبُ أن تحمل الأمثلة قيمًا وأبعادًا تعليميّة بحيث تُعلّم التلميذ القاعدة، وتساعده في اكتساب الأخلاق، والقيم الحميدة وحبذا لو كان منها ما هو من القرآن الكريم وأمثلة من الأحاديث النّبوية، وذلك لما تحمله من شواهد قيّمة فتزيد المتعلم ارتباطاً وثيقًا بدينه.

خاتمة

خاتمة:

بعد دراستنا لهذا الموضوع، والتّعمق في ثناياه اكتشفنا جملة من النّتائج المتعلقة بتعليم القواعد اللّغويّة في المرحلة الابتدائية وخاصةً ما تعلق بالكتاب المدرسي، وكانت أهم النّتائج الخاصة بالجانب النظري تنحصر فيما يلي:

- أنّ هناك مجموعة من طرق تدريس القواعد النّحويّة، من بينها الطّريقة القياسيّة والاستقرائية والنّصية وطريقة الألعاب اللّغويّة وعليه وجدنا بأنّ العملية المثالية فعلاً هي اعتماد كل هذه الطّرق، فلكل قاعدة طريقة معينة يمكن للمعلم أن يخرج بها بنتائج جدُّ إجابيّة.

- للقواعد النّحويّة أهميّة كبيرة في تقويم لغة التّلميذ والدّليل على ذلك أنّه إذا أتقن النّحو والصّرف تمكن من الإملاء.

- الإملاء يتضمن أربعة أنواع وكل نوع يتعلق بمرحلة معينة من مراحل تعليمه.

وما توصّلنا إليه فيما يخُّص الجانب التّطبيقي ما يلي:

- القواعد النّحويّة تملأ الكتاب المدرسي علمًا أنّها تتكررْ في كلِّ سنة من التّعليم الابتدائي وهذا ما يجعل التلميذ معرض لهاجس النّسيان لأنّ المدّة الزمنيّة طويلة جدًا بين الدّروس الأولى والأخيرة.

- الأمثلة المقررة في الكتاب في توضيح كلِّ قاعدة استمدت من خلال مبدأ المقاربة النّصيّة، وعليه فنجدهم خالفوا ما تحملُه المقاربة النّصيّة من مفاهيم لأنّهم اعتمدوا

أمثلة النّص لتقديم القاعدة، ولكن مفهومها يتجلى في استخراج الأمثلة من النّص بعد تعلّم التّلاميذ القاعدة.

- وتعدُّ أغلب الأمثلة مبتورة عن سياقاتها، وبذلك تفقد فائدتها في استيعاب القاعدة، وحتى في إثراء لغة المتعلّم.

- الإجحاف الكبير الذي يتخلل معظم محتوى القواعد ولكن نحن نؤكد على أنّ الاختصار يكون في البرنامج وليس في القاعدة.

- وبعد هذا العمل كان كلّ أملنا أن يحمل هذا البحث نصيبًا من الفائدة التي تعود على المشرفين على عملية التّعليم، وكل من المعلمين والمتعلّمين، ونتمنى أن نكون قد فتحنا أبوابًا للبحث والنقاش في هذا المجال.

- وكان مسك ختامنا أعظم وأبلغ ما ورد في لُغتنا العربيّة قوله عزّ وجلّ : ﴿ هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون ﴾ سورة الزمر الآية 9.

قائمة

المصادر

والمراجع

- المصحف الشّريف برواية ورش.
- بن الصّيد بورني، اللّغة العربيّة، السّنة الرّابعة ابتدائي، الجيل 2، ط1.

1- أبو الفتح عثمان بن جني، المنصف، شرح لكتاب التّصريف لأبي عثمان المازني، تح، إبراهيم مصطفى وعبد الله أمين، ج1، إدارة الثقافة العامة، ط1، د ب، 1954.

2- أبو الفتح عثمان ابن جني، الخصائص، تح، عبد الحميد هنداوي، مج1، دار الكتب العلميّة، ط1، د ب، 2001.

3- أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمان الجرجاني، دلائل الإعجاز، تح، محمود محمد شاكر، د ط، د ب، د ت.

4- ابراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللّغة العربيّة، مركز الكتاب للنشر، ط1، مصر، 2005.

5- أحمد صومان، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، زهراء للنشر، د ط، عمان، 2009.

6- أيمن أمين عبد الغني، الصّرف الكافي، دار ابن خلدون، ط1، الاسكندرية، 1999.

7- خليل إبراهيم، المرشد في قواعد النّحو والصّرف، الأهلية للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2002.

8- راتب قاسم عاشور وآخرون، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، بين النّظرية والتّطبيق، المسيرة للنشر والتوزيع، ط2، عمان، 2007.

9- رمضان عبد التّواب فصول في فقه اللّغة، مكتبة الخاجنجي، ط6، القاهرة، 1999.

10- زكرياء إسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربيّة، دار المعرفة الجامعية، د ط، د ب، د ت.

11- زهدي محمد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللّغة العربيّة، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2011.

12- سعدون محمود السّاموك وآخرون، مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، ط1، الأردن 2005.

13- طه حسين الدليمي وآخرون، اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، ط1، الأردن، 2009.

14- عبده الراجحي، التّطبيق النّحوي، دار النّهضة العربيّة، ط1، لبنان، 2004.

15- عبد الرّحمان بن خلدون، مقدمة، تح عبد الله محمد الدرويش، ج2، دار البلخي، ط1،ةدمشق، 2004.

16- عبد السّتار عبد اللطيف، أحمد سعيد، أساسيات علم الصّرف، ج1، ط2، د ب، 1999.

17- عبد العليم إبراهيم، الإملاء والترقيم في الكتابة العربيّة، مكتب غريب، د ط، د ب، د ت.

18- عمران جاسم الجبوري وآخرون، المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربيّة، دار الرّضوان للنشر، ط1، العراق، 2003.

19- محمد علي السّراج، اللّباب في قواعد اللّغة وآلات الأدب النّحو الصّرف، البلاغة والعروض اللّغة والمثل، تح خير الدين شمسي باشا، دار الفكر، ط1، دمشق، 1983.

20- مصطفى غلاييني، جامع الدّروس العربيّة، تح عبد المنعم نقابي، ج1، منشورات المكتبة العصرية، ط28، بيروت، 1993.

21- نبيل هاشم، الحديث في القواعد، السّنة السادسة أساسي، دار الحديث للكتاب، د ط، د ب، د ت.

22- ناصيف، المعجم المفصل في الإملاء قواعد ونصوص، دار الكتب العلميّة، ط4، بيروت، 1999.

المعاجم:

1- أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، م 13 ط4، 2005، ج 4- ط1، 2013، م 12- ط1، 1863.

فهرس

الموضوعات

فهرس الموضوعات:

المحتويـــــــــــــات **الصفحة**

مقدمة:.....أ_ب

الفصل الأول: القواعد اللّغويّة أهميتها وطرق تدريسها.

المبحث الأوّل: علم الصّرف.....5

1- مفهومه:.....5

1-1- لغة:.....5

1-2- اصطلاحًا:.....5

2- أهميتُه:.....7

المبحث الثّاني: علم النّحو.....9

1- مفهومه:.....9

1-1- لغة:.....9

1-2- اصطلاحًا:.....9

2- أهميتُه:.....10

3- طرق تدريس القواعد النّحويّة:.....13

فهرس الموضوعات:

3-1- الطريقة القياسيّة:.....14

3-2- الطريقة الاستقرائية:.....14

3-3- الطريقة النّصيّة:.....15

المبحث الثّالث: الإملاء.....18

1- مفهومه:.....18

1-1- لغة:.....18

1-2- اصطلاحًا:.....18

2- أهميتُه:.....20

3- أنواعه:.....21

3-1- الإملاء المنقول:.....22

3-2- الإملاء المنظور:.....22

3-3- الإملاء الاستماعي:.....23

3-4- الإملاء الاختباري:.....24

4- طرق تدريس الإملاء:.....24

الفصل الثاني: القواعد اللّغويّة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائي الجيل الثاني دراسة وصفيّة.

المبحث الأوّل: القواعد اللّغويّة وكتاب اللّغة العربيّة.....27

1- لمحة عن كتاب اللّغة العربيّة:.....27

2- عرض القواعد النّحويّة:.....27

3- نموذج لعرض مادة القواعد:.....31

المبحث الثاني: تحليل القواعد النّحويّة.....33

1- تحليل قواعد النّحو:.....33

1-1- تحليل درس كان وأخواتُها:.....34

1-2- تحليل درس المضارع المجزوم:.....36

1-3- تحليل درس الفعل المبني للمجهول:.....38

1-4- تحليل درس المبني والمعرب:.....40

2- تحليل قواعد الصّرف:.....41

2-1- تحليل درس تصريف الفعل الماضي مع جميع الضّمائر:.....42

فهرس الموضوعات:

2-2- تحليل درس تصريف فعل الأمر:.....45

2-3- تحليل درس اسم المفعول:.....47

2-4- تحليل درس الاسم في المفرد وجمع المذكر السّالم:.....49

3- تحليل الظواهر الإملائية:.....50

3-1- تحليل درس التاء المفتوحة في الأفعال:.....51

المبحث الثّالث: مشاكل تعلم القواعد اللّغويّة والحلول المقترحة.....53

1- مشاكل تعلم القواعد اللّغويّة:.....53

2- الحلول المقترحة لعلاج صعوبات تعلم القواعد:.....55

خاتمة:.....59

قائمة المصادر والمراجع:.....62

قائمة المعاجم:.....64