معهد الدراسات التربوية
قسم المناهج وطرق التدريس

استراتيجية تعليمية قائمة على النظرية البنيوية لتنمية المفاهيم النحوية والبنى الصرفية وأثرها في الأداء اللغوي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالجمهورية العربية السورية

رسالة مقدمة للحصول على درجة دكتور الفلسفة في التربية
تخصص المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

إعداد الباحث
رامي عمر الخلف العبدالله

إشراف

أ.د. علي أحمد مدكـــــور
أستاذ متفرغ بقسم المناهج وطرق التدريس
معهد الدراسات التربوية
جامعة القاهرة

أ.د. صابر عبد المنعم محمد
أستاذ بقسم المناهج وطرق التدريس
معهد الدراسات التربوية
جامعة القاهرة

١٤٣٦هـ - ٢٠١٤م

بسم الله الرحمن الرحيم

{قَالُواْ سُبۡحَٰنَكَ لَا عِلۡمَ لَنَآ إِلَّا مَا عَلَّمۡتَنَآۖ إِنَّكَ أَنتَ ٱلۡعَلِيمُ ٱلۡحَكِيمُ}

صدق الله العظيم

سورة البقرة ـ الآية (٣٢)

تشكيل لجنة المناقشة والحكم

على رسالة الدكتوراة في التربية

قسم المناهج وطرق التدريس

للطالب/ **رامي عمر الخلف العبدالله**

عنوان الرسالة :

استراتيجية تعليمية قائمة على النظرية البنيوية لتنمية المفاهيم النحوية والبنى الصرفية وأثرها في الأداء اللغوي لدى طلاب المرحلةالثانوية بالجمهورية العربية السورية

قد وافق السيد الأستاذ الدكتور رئيس الجامعة على تشكيل لجنة المناقشة والحكم على الرسالة على النحو التالي :

أ.د/ علي أحمد مدكور — **مشرفًا ورئيساً**

أستاذ متفرغ بقسم المناهج وطرق التدريس بالمعهد

أ.د/ حسن سيد شحاتة — **عضواً**

أستاذ بكلية التربية – جامعة عين شمس

أ.د/ محمد لطفي جاد — **عضواً**

أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس بالمعهد

أ.د/ صابر عبد المنعم محمد — **مشرفاً وعضواً**

أستاذ بقسم المناهج وطرق التدريس بالمعهد

معهد الدراسات التربوية

صـــورة

الاسم : **رامي عمر الخلف العبدالله** الجنسية : سوري

تاريخ وجهة الميلاد : سوريا – دير الزور ١٩٨٠/٨/١

الدرجة : دكتوراة

التخصص : مناهج وطرق تدريس اللغة العربية

المشرفون : أ.د. علي أحمد مدكـــــــور أ.د. صابر عبد المنعم محمد

عنوان الرسالة :

استراتيجية تعليمية قائمة على النظرية البنيوية لتنمية المفاهيم النحوية والبنى الصرفية وأثرها في الأداء اللغوي لدى طلاب المرحلةالثانوية بالجمهورية العربية السورية

ملخص الرسالة :

تهدف الدراسة الحالية التعرف على استراتيجية تعليمية قائمة على النظرية البنيوية لتنمية المفاهيم النحوية والبنى الصرفية وأثرها في الأداء اللغوي لدى طلاب المرحلةالثانوية بالجمهورية العربية السورية، وتحديد أسس الاستراتيجية القائمة على النظرية البنيوية، ومكوناتها. وتحديد فاعلية الاستراتيجية في تنمية المفاهيم النحوية والبنى الصرفية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. وتحديد فاعلية الاستراتيجية في تنمية الأداء اللغوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، و تمّ التطبيق على طلاب الصف الأول الثانوي في العام الدراسي ٢٠١٣م ــ ٢٠١٤م بثانوية العشارة للذكور، ومجموعة ضابطة من ثانوية القورية بدير الزور، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفى والمنهج شبه التجريبي.

الكلمات الدالة

النظرية البنيوية.

المفاهيم النحوية والبنى الصرفية.

الأداء اللغوي.

طلاب المرحلةالثانوية.

شكر وتقدير

أحمدُ اللهَ وأشكرُهُ أنْ أكرمَني بإتمام هذا البحث، وأسألُهُ العونَ والتوفيقَ في حياتي، وقد قال المصطفى صلّى الله عليه وسلم: " أَشْكَرُ الناسِ لله، أَشْكَرُهم للناس"

وحقٌّ عليَّ أن أردَّ الفضلَ والشكرَ إلى أهلِهما؛ إلى أستاذي النبيل الأستاذ الدكتور علي أحمد مدكور أستاذِ المناهجِ وطرقِ تدريسِ اللغةِ العربيةِ، بمعهدِ الدراسات التربوية، الذي كان لتوجيهاته السديدة، وملاحظاته الدقيقة، أعظمُ الأثرِ في أنْ وصَلَ البحثُ إلى ما هو عليه الآن، فجزاه اللهُ عني خيرَ الجزاءِ على ما قدَّمَهُ لهذا البحثِ من آراءٍ. ولكم في ذمتي الدعاءُ، والذكرُ الحسن.

والشكرُ والفضلُ لِمَنْ تتلمذتُ على يديهِ مُنذُ بداية رحلتي العلمية في الدراسات العليا الأستاذِ الدكتور صابر عبد المنعم مُحمَّد، أستاذِ المناهجِ وطرقِ تدريسِ اللغةِ العربيةِ بمعهدِ الدراسات التربوية، الذي غمرني بنُبْلِهِ وفَضْلِهِ وعِلْمِهِ الغزير، وما ضَنَّ عليَّ يوماً بنُصحٍ وتوجيهٍ مفيد، وأَسْبَغَ عليَّ من فضله ما يَعْجزُ اللسانُ عن ذِكْرِهِ وتِعْداده. واللهَ أسألُ أن يجزيَه عني خيرَ الجزاءِ. ولكم في ذمتي الدعاءُ أبكاراً وآصالا.

وأتقدمُ بوافرِ الشكرِ والتقديرِ للأستاذ الدكتور حسن سيد شحاتة أستاذِ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بكلية التربية في جامعة عين شمس، فهو عَلَمٌ من أعلام التربية في العالم العربي. كما أتقدمُ بخالصِ الشكرِ والتقديرِ للأستاذ الدكتور محمد لطفي محمد جاد أستاذِ المناهجِ وطرق تدريس اللغة العربية بمعهدِ الدراسات التربوية، ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس، الذي سُررت بوجوده في لجنة الحكم والمناقشة، كيف لا؟ وهو الأستاذُ الذي تعلّمْتُ من ملاحظاته في الماجستير حيث كان في لجنة الحُكم آنذاك، فضلاً عن إرشاداته التي استمعُ إليها من خلال (سيمنار) المناهج وطرق التدريس.

فالشكرُ موصولٌ لهما على تَفَضّلِهما بقبول مناقشةِ هذا البحث، وعلى ما تجشّموه من عناءٍ في قراءته، ولا شك أن ملاحظاتهم ستقوم ما اعوجَّ فيه، وتُصلح ما انآد منه.

وهنا لم أنسَ ولن أنسى أن أشكر أمي الصابرة المحتسبة التي تحملت ولا تزال تتحمل أعباء أسرتي في غربة فُرِضت علينا. وزوجي وأولادي عمرو وزيد ووئام وحلا وميار.

وتضرعاً إلى ربي أن يجعل هذا العمل في ميزان حسنات والدي الذي حرمني الموت حنانه ورعايته، وأسأله أن يتغمده برحمته، وأن يسبغ عليه رضاه ومغفرته.

وأخيراً أسأل الله العلي القدير أن يضمّد جراح سورية الجريحة، وأن يحفظ مِصر وأهلها..

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
الفصل الأول **مشكلة البحث ومنهج معالجتها**	١ – ٢١
أولاً– المقدمة	٢
ثانياً– الإحساس بالمشكلة	٩
ثالثاً– تحديد المشكلة	١٤
رابعاً– أهداف البحث	١٤
خامساً– أهمية البحث	١٤
سادساً– أدوات البحث	١٥
سابعاً– منهج البحث	١٥
ثامناً– حدود البحث	١٦
تاسعاً– مصطلحات البحث	١٦
عاشراً– إجراءات تنفيذ البحث	١٨
الفصل الثاني **النظرية البنيوية والبنى اللغوية**	٢٢– ٥٥
١ . النظرية البنيوية وأهم مدارسها:	٢٣
مفهوم النظرية البنيوية (لغة واصطلاحاً)	٢٣
نشأة النظرية البنيوية وتطورها	٢٤
الأسس التي تقوم عليها النظرية البنيوية	٢٦
أهم مدارس النظرية البنيوية وتطبيقاتها التعليمية	٣١
مدارس النظرية البنيوية في أوربا	٣١
تطبيقات المدارس البنيوية الأوربية في المجال التعليمي	٣٥
مدارس النظرية البنيوية في أمريكا	٣٦
التطبيقات التعليمية لمدارس النظرية البنيوية في أمريكا (بلومفيلد . تشومسكي)	٤٠
٢– البنية اللغوية في النظرية البنيوية:	٤٢
ثنائيات بنية اللغة في النظرية البنيوية	٤٢
البنيوية بين التحليل اللغوي والنظرية البنائية	٤٣

البنيوية والتراث العربي والفكر اللغوي المعاصر	٤٦
المستويات اللغوية في النظرية البنيوية	٤٩
المستوى الصوتي	٤٩
المستوى الصرفي	٥٠
المستوى النحوي	٥١
المستوى الدلالي	٥٢
خلاصة	٥٣
الفصل الثالث **البنيوية والأداء اللغوي**	٥٥-٩٦
خصائص النمو اللغوي لطلاب المرحلة الثانوية	٥٦
خصائص النمو العقلي والمعرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية	٥٧
أهداف تعليم اللغة العربية لطلاب المرحلة الثانوية في سورية	٥٩
المستويات المعيارية للأداء اللغوي لطلاب المرحلة الثانوية في سورية	٦٠
الأداء اللغوي بين إنتاج اللغة (كلاماً وتحدثاً وكتابة) وإعادة الإنتاج (استماعاً وقراءة)	٦٣
فنون الأداء اللغوي وعلاقتها بالمفاهيم النحوية والبنى الصرفية	٦٤
أ – الاستماع:	٦٥
مفهوم الاستماع وأهميته	٦٥
أهداف تعليم الاستماع في المرحلة الثانوية	٦٧
علاقة الاستماع بالمفاهيم التحوية والبنى الصرفية	٦٩
مهارات الاسنماع المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي	٧٠
ب – الكلام والتحدث	٧١
الكلام والتحدث والفرق بينهما	٧١
أهداف تعليم التحدث في المرحلة الثانوية	٧٣
علاقة التحدث بالمفاهيم النحوية والبنى الصرفية	٧٤
مهارات التحدث المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية	٧٦
ج – القراءة وأنواعها	٧٩
مفهوم القراءة وأنواعها	٧٩
أهداف تعليم القراءة في المرحلة الثانوية	٨١

القراءة وعلاقتها بالمفاهيم النحوية والبنى الصرفية	٨٢
مهارات القراءة المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي	٨٣
د – الكتابة وأنواعها	٨٥
مفهوم الكتابة وأنواعها	٨٥
أهداف تعليم الكتابة في المرحلة الثانوية	٨٧
الكتابة وعلاقتها بالمفاهيم النحوية والبنى الصرفية	٨٩
مهارات الكتابة المناسبة للمرحلة الثانوية	٩٠
العلاقة بين فنون الأداء اللغوي	٩٢
الأداء اللغوي وعلاقته بالبنيوية	٩٤
الفصل الرابع **استراتيجيات تعليم وتعلم النظام اللغوي في ضوء البنيوية**	٩٧– ١٤٠
أولاً . استراتيجيات التعليم والتعلم	٩٨
مفهوم الاستراتيجية	٩٨
الاستراتيجية التدريسية	٩٨
الاستراتيجية التعلمية	٩٩
الاستراتيجية التعليمية	١٠٠
الفرق بين الاستراتيجية والمدخل والطريقة والأسلوب	١٠١
العلاقة بين استراتيجيات التعليم والنظريات التربوية	١٠٤
استراتيجيات ومداخل تعليم وتعلم اللغة	١٠٤
ثانياً . النظام اللغوي والبنيوية	١٠٩
١ . المفاهيم النحوية	١٠٩
تعريف المفهوم	١٠٩
المفاهيم النحوية وأهميتها	١١٠
خصائص المفاهيم النحوية	١١٢
تشكيل المفاهيم النحوية	١١٣
معايير إعداد المفاهيم النحوية لطلاب المرحلة الثانوية	١١٤
مصادر الصعوبة في تعلم المفاهيم النحوية	١١٥
٢– البنية الصرفية	١١٦
مفهوم البنية الصرفية وأهميتها	١١٦

أنواع البنى الصرفية	١١٩
صوغ البنى الصرفية في اللغة العربية	١٢٠
علاقة البنى الصرفية بالمفاهيم النحوية	١٢١
علاقة البنيوية بالمفاهيم النحوية والبنى الصرفية	١٢٣
المفاهيم النحوية والبنى الصرفية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي	١٢٤
٣ـ استراتيجية تعليم المفاهيم النحوية والبنى الصرفية في ضوء البنيوية	١٢٥
استراتيجيات تعليم المفاهيم النحوية والبنى الصرفية	١٢٥
نماذج لاستراتيجيات تعليمية قائمة على النظرية البنيوية	١٢٩
أسس الاستراتيجية التعليمية القائمة على النظرية البنيوية	١٣١
خطوات الاستراتيجية التعليمية القائمة على النظرية البنيوية وعناصرها	١٣٣
الاستراتيجية التعليمية القائمة على النظرية البنيوية لتنمية المفاهيم النحوية والبنى الصرفية	١٣٤
الفصل الخامس **بناء أدوات البحث وإجراءات تطبيقها**	١٤١ – ١٧٢
أولاً– تصميم البحث	١٤٢
١ – منهج البحث	١٤٢
٢ – مجموعة البحث	١٤٢
ثانياً – أدوات البحث	١٤٣
١ – قائمة المفاهيم النحوية والبنى الصرفية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي	١٤٣
الهدف من القائمة	١٤٣
إعداد القائمة	١٤٣
ضبط القائمة	١٤٤
قائمة المفاهيم النحوية والبنى الصرفية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي بصورتها النهائية	١٤٥
٢ – قائمة مهارات الأداء اللغوي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي	١٤٥
الهدف من القائمة	١٤٥
مصادر إعداد القائمة	١٤٥
إعداد القائمة في صورتها المبدئية	١٤٦
ضبط القائمة	١٤٦
قائمة مهارات الأداء اللغوي بصورتها النهائية	١٤٨
٣ – اختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية	١٤٨

الهدف من الاختبار	١٤٨
مصادر إعداد الاختبار	١٤٨
وصف الاختبار	١٤٩
صدق الاختبار	١٥٠
ثبات الاختبار	١٥٢
٤ – مقياس الأداء اللغوي	١٥٣
أ – اختبار الأداء اللغوي	١٥٣
الهدف من الاختبار	١٥٣
مصادر إعداد الاختبار	١٥٣
وصف الاختبار	١٥٤
صدق الاختبار	١٥٤
ثبات الاختبار	١٥٦
ب – بطاقة ملاحظة مهارات الكلام	١٥٧
الهدف من البطاقة	١٥٧
مصادر إعداد البطاقة	١٥٧
وصف البطاقة	١٥٧
صدق البطاقة	١٥٨
ثبات البطاقة	١٥٨
ج – بطاقة ملاحظة مهارات التحدث	١٥٩
الهدف من البطاقة	١٥٩
مصادر إعداد البطاقة	١٦٠
وصف البطاقة	١٦٠
صدق البطاقة	١٦٠
ثبات البطاقة	١٦٠
د – بطاقة ملاحظة مهارات القراءة الجهرية	١٦١
الهدف من البطاقة	١٦١
مصادر إعداد البطاقة	١٦١
وصف البطاقة	١٦٢
صدق البطاقة	١٦٢

ثبات البطاقة	١٦٢
ثالثاً- الاستراتيجية التعليمية القائمة على النظرية البنيوية لتنمية المفاهيم النحوية والبنى الصرفية وأثرها في الأداء اللغوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي	١٦٣
الاستراتيجية التعليمية القائمة على النظرية البنيوية	١٦٣
أسس الاستراتيجية التعليمية القائمة على النظرية البنيوية	١٦٤
مكونات الاستراتيجية التعليمية وخطواتها	١٦٦
رابعاً – إعداد دليل المعلم	١٦٩
مقدمة	١٦٩
تعليمات الدليل	١٦٩
خطوات التدريس بالاستراتيجية التعليمية ضمن الدليل	١٧٠
الدروس والوحدات التي تضمنها الدليل	١٧١
خامساً – إجراءات تنفيذ تجربة البحث	١٧١
سادساً- الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث	١٧٢
الفصل السادس **تحليل البيانات وتفسيرها واستخلاص النتائج**	١٧٣ – ١٩٣
أولاً- النتائج الخاصة بالتطبيق القبلي لاختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية والأداء اللغوي للمجموعتين التجريبية والضابطة	١٧٤
١ - النتائج الخاصة بالتطبيق القبلي لاختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية للمجموعتين التجريبية والضابطة	١٧٤
٢- النتائج الخاصة بالتطبيق القبلي لاختبار مهارات الأداء اللغوي للمجموعتين التجريبية والضابطة	١٧٦
ثانياً- النتائج الخاصة بالموازنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية والأداء اللغوي في التطبيق البعدي	١٧٧
١-النتائج الخاصة بالموازنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية في التطبيق البعدي	١٧٧
٢- النتائج الخاصة بالموازنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الأداء اللغوي في التطبيق البعدي	١٧٩
ثالثاً- النتائج الخاصة بالموازنة بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية والأداء اللغوي	١٨٢
١- النتائج الخاصة بالموازنة بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية	١٨٢

٢- النتائج الخاصة بالموازنة بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الأداء اللغوي	١٨٣
رابعاً- النتائج الخاصة بالموازنة بين متوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية والأداء اللغوي	١٨٥
١- النتائج الخاصة بالموازنة بين متوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية	١٨٥
٢- النتائج الخاصة بالموازنة بين متوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الأداء اللغوي	١٨٦
خامساً- حساب مدى تاثير الاستراتيجية التعليمية القائمة على النظرية البنيوية في تنمية المفاهيم النحوية والبنى الصرفية ومهارات الأداء اللغوي لدى المجموعة التجريبية	١٨٧
سادساً – حساب متوسط درجات المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلي والبعدي للمفاهيم النحوية والبنى الصرفية وأثرها في الأداء اللغوي (المجموعة التجريبية) ونسبة الكسب المعدل لبلاك	١٩٠
سابعاً- النتائج الخاصة بتحديد العلاقة بين تنمية المفاهيم النحوية والبنى الصرفية، وتنمية مهارات الأداء اللغوي	١٩٢
الفصل السابع **نتائج البحث وتوصياته ومقترحاته**	١٩٤ – ٢١٦
النتائج الخاصة بالإجابة عن السؤال الأول	١٩٥
النتائج الخاصة بالإجابة عن السؤال الثاني	١٩٦
النتائج الخاصة بالإجابة عن السؤال الثالث	١٩٧
النتائج الخاصة بالإجابة عن السؤال الرابع	١٩٨
النتائج الخاصة بالإجابة عن السؤال الخامس	١٩٨
النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال السادس	١٩٩
توصيات البحث	٢٠٠
مقترحات البحث	٢٠١
المراجع	٢٠٢
الملاحق	٢١٩
ملخص البحث باللغة العربية	٣٧٣
ملخص البحث باللغة الإنجليزية	

ثانياً- قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
١	الفرق بين المدخل والاستراتيجية والطريقة والأسلوب	١٠٣
٢	مواصفات اختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية	١٤٩
٣	معامل الثبات والصدق الذاتي لاجمالي" المفاهيم النحوية والبنى الصرفية، الأداءاللغوي	١٥٢
٤	معامل الثبات والصدق الذاتي لاجمالي مفردات اختبار مهارات الأداء اللغوي	١٥٦
٥	نسبة الاتفاق بين الملاحظين في ملاحظة أداء الطلاب لمهارات الكلام	١٥٩
٦	نسبة الاتفاق بين الملاحظين في ملاحظة أداء الطلاب لمهارات التحدث	١٦١
٧	نسبة الاتفاق بين الملاحظين في ملاحظة أداء الطلاب لمهارات الأداء القرائي	١٦٣
٨	الفروق بين متوسط درجات طلاب المجموعة البحثية (التجريبية- الضابطة) في التطبيق القبلي لاختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية باستخدام اختبار "ت	١٧٥
٩	الفروق بين متوسط درجات طلاب المجموعة البحثية (التجريبية والضابطة) في التطبيق القبلي لاختبار الأداء اللغوي باستخدام اختبار "ت	١٧٦
١٠	الفرق بين متوسط درجات طلاب المجموعة البحثية (التجريبية- الضابطة) في اختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية في التطبيق البعدي باستخدام اختبار "ت	١٧٨
١١	الفروق بين متوسط درجات طلاب المجموعة البحثية (التجريبية- الضابطة) في اختبار الأداء اللغوي البعدي باستخدام اختبار "ت"	١٧٩
١٢	الفرق بين (التطبيق القبلي والبعدى) لاختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية للمجموعة التجريبية	١٨٢
١٣	الفرق بين (التطبيق القبلي والبعدى) للمفاهيم النحوية والبنى الصرفية- المجموعة التجريبية	١٨٣
١٤	نتائج المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية	١٨٥
١٥	المقارنة بين نتائج المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الأداء اللغوي	١٨٦
١٦	قيمة مربع ايتا (Eta) وقيمة (d) المقابلة وحجم التاثير للمفاهيم النحوية والبنى الصرفية وأثرها	١٨٨
١٧	متوسط الدرجات فى التطبيق القبلي والبعدي للمفاهيم النحوية والبنى الصرفية وأثرها في الأداء اللغوي ونسبة الكسب المعدل لبلاك (المجموعة التجريبية	١٩١

ثالثاً – قائمة الأشكال:

رقم الشكل	عنوان الشكل	رقم الصفحة
١	الفرق بين متوسط درجات المجموعة البحثية (التجريبية والضابطة) في التطبيق القبلي لاختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية والأداء اللغوي	١٧٧
٢	الفرق بين متوسط درجات المجموعة البحثية (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية والأداء اللغوي	١٨١
٣	الفرق بين متوسط درجات المجموعة البحثية (التجريبية والضابطة) في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية والأداء اللغوي	١٨٤
٤	الفرق بين التطبيق القبلي والبعدي للمجوعة الضابطة لاختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية والأداء اللغوي.	١٨٧

رابعاً – قائمة الملاحق:

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
١	قائمة المفاهيم النحوية والبنى الصرفية بصورتها المبدئية	٢٢٠
٢	قائمة المفاهيم النحوية والبنى الصرفية بصورتها النهائية	٢٢٤
٣	قائمة مهارات الأداء اللغوي بصورتها المبدئية	٢٢٧
٤	قائمة مهارات الأداء اللغوي بصورتها النهائية	٢٣٥
٥	اختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية	٢٣٩
٦	مقياس الأداء اللغوي لطلاب الصف الأول الثانوي بسورية	٢٤٤
٦-١	بطاقة ملاحظة مهارات الكلام	٢٦٠
٦-٢	بطاقة ملاحظة مهارات التحدث	٢٦٢
٦-٣	بطاقة ملاحظة مهارات القراءة الجهرية	٢٦٤
٦-٤	بطاقة تقويم الأداء الكتابي	٢٦٦
٧	جدول مواصفات اختبار مهارات الأداء اللغوي	٢٦٩
٨	الأهداف الإجرائية للاستراتيجية التعليمية القائمة على النظرية البنيوية	٢٧٤
٩	تحليل أجوبة الطلاب على اختبار الدراسة الاستطلاعية	٢٧٧
١٠	أسماء السادة المحكمين	٢٧٩
١١	دليل المعلم	٢٨١

الفصل الأول

مشكلة البحث ومنهج معالجتها

أولاً– المقدمة

ثانياً– الإحساس بالمشكلة

ثالثاً– تحديد المشكلة

رابعاً– أهداف البحث

خامساً– أهمية البحث

سادساً– أدوات البحث

سابعاً– منهج البحث

ثامناً– حدود البحث

تاسعاً– مصطلحات البحث

عاشراً– إجراءات تنفيذ البحث

الفصل الأول

مشكلة البحث ومنهج معالجتها

أولاً . المقدمة:

يحظى النحو والصرف بمكانة مهمة في لغتنا العربية؛ فهما الدستور الذي به يضبط كلامنا وكتاباتنا في مختلف المواقف اللغوية، وعليهما تتوقف الاستجابة للمسموع ووضوح الكلام، وتبيان المكتوب، وفهم المقروء..

وللنحو وظائف أساسية مرتبطة بالدور الذي يقوم به في مجال ضبط الأداء اللغوي؛ فهو يكفل سلامة التعبير وصحة أدائه، وفهم معناه، وإدراكه في غير لبس أو غموض، كما يساعد في جمال الأسلوب وجودته ودقته، وتنمية مهارات التفكير العلمي، وكذلك يعين على استعمال الألفاظ والجمل والعبارات استعمالاً صحيحاً؛ فتتكون لدى الدارسين عادات لغوية سليمة.[١] هذا ولا ننسى أهمية علم الصرف في منهج تعليم النحو؛ لأن بعض أبوابه ضرورية في السيطرة على الكلمة ومعرفة أوجه الاشتقاق اللغوي.[٢]

ولأن تعليم المفاهيم يُعدُّ هدفاً تربوياً في جميع مستويات التعليم يعمل المعلمون وخبراء المناهج ومعدو المواد التعليمية في دأب ومثابرة لتحديد المفاهيم المناسبة التي يتعلمها التلاميذ في مختلف مراحل التعليم، بل إنهم يبذلون جهوداً كبيرة لتطوير المواد والإجراءات التي تكفل النجاح في تعليم هذه المفاهيم.[٣]

ونظراً لأن المفاهيم النحوية لا تُدرَّس لذاتها كما يبدو ذلك جلياً من الهدف من وضع النحو وإنما الغرض منه صحة الأداء اللغوي استماعاً وتحدثاً وقراءة وكتابة ، وهذا هو الميدان الطبيعي للقواعد، وبدونه تصبح القواعد قوالب عقيمة لا جدوى منها، ومن ثَمَّ فإن البحث عن أثر تعلم المفهوم النحوي ينبغي أن يكون الشغل الشاغل للقائمين على أمر العربية.[٤] وتذكر إحدى

---

(١) ظبية سعيد السليطي(٢٠٠٢م): تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة- القاهرة – الدار المصرية اللبنانية – ص٢٧

(٢) محمد صلاح الدين علي مجاور(١٩٩٨م): تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية- القاهرة – دار الفكر العربي - ص٣٨٥.

(٣) جابر عبد الحميد جابر(١٩٩٨م): التعلم وتكنولوجيا التعليم – القاهرة – دار النهضة العربية - ص٣٥٧.

(٤) هاني زينهم متولي(٢٠٠٥م): فاعلية نموذج ميرل وتنيسون في إكساب المفاهيم النحوية وصحة التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري- رسالة ماجستير غير منشورة- كلية التربية – جامعة الأزهر -ص٤.

الدراسات أن التمكن من المفاهيم النحوية يكسب الدارس دقة التعبير وتوصيل أفكاره بيسر وسهولة، وتساعد في القضاء على الحفظ الصم، وتحقيق الوظيفية الحقيقية لمادة النحو.[١]

لذلك فإن تحقيق الوظيفية وسلامة الأداء اللغوي هو الهدف الأسمى للنحو، ولكن علي مدكور يرى أن النحو العربي من حيث محتواه وطرق تدريسه . كما يُعلَّم عندنا . ليس علماً لتربية الملكة اللسانية العربية، وإنما هو علم تعليم صناعة القواعد النحوية وتعلمها، وقد أدى هذا مع مرور الزمن إلى النفور من دراسته وإلى ضعف الناشئة بصفة عامة في اللغة العربية.[٢]

وقد قام جمال محمود فهمي محمد (٢٠٠٨ م) بدراسة استهدفت معرفة فاعلية استراتيجية قائمة على نظرية الملكة اللسانية لابن خلدون في تنمية المفاهيم النحوية وتطبيقها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي بدولة الإمارات العربية المتحدة.[٣] وقد أثبتت نتائج هذه الدراسة فاعلية الاستراتيجية القائمة على الملكة اللسانية لابن خلدون في تنمية المفاهيم النحوية لدى طلاب المجموعة التجريبية من خلال تفوقهم على المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي. وهذه الدراسة لم تكتفِ بتنمية المفاهيم النحوية لدى المتعلمين بل إنها تجاوزت ذلك إلى تطبيق هذه المفاهيم واستخدامها من قبل الطلاب في أدائهم اللغوي؛ وهذه هي الوظيفة الحقيقية للنحو، وعندما تتحقق سلامة الأداء اللغوي يكون تعليم النحو قد سار في الاتجاه الصحيح. وهذا يقود إلى طرق التدريس التي تُستخدم في تعليم القواعد؛ إذ إنَّ لطرق التدريس المتبعة دوراً مهماً في تحقيق النحو أهدافه الحقيقية، فإذا دُرّست القواعد النحوية بطريقة آلية وجافة لاتستثير التلاميذ ولا تستحفز هممهم فإنهم يرغبون عنها أما إذا روعي في تدريسها طريقة حديثة تثير شوقهم، وتستدعي اهتمامهم مالوا إليها وألفوا دراستها، ويؤكد ذلك أن القواعد النحوية محببة عند بعض التلاميذ ومكروهة عند بعضهم الآخر، وهذا يرجع إلى طريقة التدريس ومهارة المعلم في ذلك.[٤]

إنَّ دور المعلم هنا أن يخلق في تلاميذه عادة الانطلاق في التعبير بلغة سليمة صحيحة، وألا يجعل القواعد قيداً يتحكم في المتعلم، إنما تكون وسيلة لاكتساب العادة والمهارة في النطق

---

(١) حسين سلطان أحمد(٢٠٠٥م): فعالية استخدام المنظمات المتقدمة في تنمية المفاهيم النحوية لطلاب المرحلة الثانوية في التحصيل الدراسي والاتجاه نحو دراسة القواعد النحوية- رسالة ماجستير غير منشورة – معهد الدراسات التربوية –جامعة القاهرة – ص٧٨.

(٢) علي أحمد مدكور(٢٠٠٨م): تدريس فنون اللغة العربية – القاهرة- دار الفكر العربي - ص٣١١.

(٣) جمال محمود فهمي محمد(٢٠٠٨ م): فاعلية استراتيجية قائمة على نظرية الملكة اللسانية لابن خلدون في تنمية المفاهيم النحوية وتطبيقها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي بدولة الإمارات العربية المتحدة - ماجستير غير منشورة - معهد الدراسات التربية - جامعة القاهرة .

(٤) ظبية سعيد السليطي- مرجع سابق –ص٤٠.

الصحيح.. والقبول لهذا المحك يعني إدراك المسؤولية في إعداد التلاميذ لتقويم الظروف التي يكتبون أو يتكلمون في ضوئها.[١] وقد أشارت نتائج دراسة سيفرانا فوجل (٢٠١٠ م) إلى وجود علاقة بين تعلم القواعد النحوية والأداء الكتابي للمجموعتين. [٢]حيث ينبغي على الطلاب أن يعرفوا كيف يستخدمون اللغة بطريقة صحيحة ليتم التواصل الناجح لا أن يستخدموها فحسب.[٣]

ويلاحظ أن النحو قد أخذ نصيب الأسد في الحديث عن القواعد في اللغة العربية، أما الصرف فلا يأتي ذكره إلا نادراً، علماً أن العلاقة بين المفاهيم النحوية والبنى الصرفية علاقة قوانين تكمل بعضها بعضاً "فالكلمات التي تتعرض لتغيرات معينة في الصيغة تؤدي إلى تغيير في المعنى مثل (أرى الزهرة . رأيت الزهرة) فالتغيرات الحادثة داخل الكلمات نفسها تشكل موضوع علم الصرف الذي يختص بدراسة الصيغ. أما تنظيم الكلمات في نسق معين فيشكل موضوع علم النحو.. إن الموضوع الأساسي في البنى الصرفية هو السوابق واللواحق والتغيرات الداخلية التي تؤدي إلى تغيير المعنى الأساسي للكلمة، أما علم النحو فهو تنظيم الكلمات في جمل أو فقرات تؤدي معنىً ما.. إن النحو والصرف يشكلان قوانين لايمكن أن تنتهك تجنباً للوقوع في ورطة تعوق تيار المعاني المتدفق الذي يربط متكلماً بآخر، وتوقف التفاهم الذي هو الهدف الأساسي للغة".[٤] لذلك فإن علم الصرف يبحث في التغيرات التي تطرأ على أبنية الكلمات وصورها المختلفة من الداخل، أما النحو فهو العلم الذي يبحث في أحوال الكلمات المتنقلة داخل السياق.[٥]

والدراسات التي تناولت الصرف إلى جانب النحو أشارت إلى تحصيل متدنٍ للطلبة في اكتساب المفاهيم الصرفية والمفاهيم النحوية، وهذا ما أشارت إليه دراسة محمد إبراهيم الخطيب حيث كشفت نتائج الدراسة أن٢٩٧ طالباً بنسبة ٦١% من عينة الدراسة التي بلغت ٤٦٧ طالباً قد

---

(١) محمد صلاح الدين علي مجاور : مرجع سابق – ص٣٨٩.

(2)Séverine P. Vogel (2010):Teaching Grammar Through Cultural Presentations: Investigating the Effects of a Guided Inductive and a Deductive Approach on the Learning of Grammar and Culture in Intermediate-Level College French. Doctor of Philosophy. Laney School of Graduate Studies of Emory University.

(3) S. L. Mackay .(1985): Teaching Grammar – from function and technique. New York. Pergamon - Press. P 19

(٤) ماريو باي (١٩٩٨م): أسس علم اللغة - ترجمة أحمد مختار عمر – القاهرة – عالم الكتب – ط٨ - ص٥٣.

(٥) علي بهاء الدين بوخدود(١٩٨٨م): المدخل الصرفي – بيروت- المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع- ط١- ص٧.

حصلو على أقل من ٥٠% من الدرجة النهائية للاختبار وكان متوسط درجاتهم ٢٩ درجة، وهذا يشير إلى تقصير في تحصيل المفاهيم.[١]

لذلك فإنَّ البحث عن طريقة التدريس المناسبة التي تجعل هذه المفاهيم واضحة في أذهان المتعلمين هو ماينبغي الاهتمام به. وقد تعددت النظريات اللغوية التي عالجت مسألة تعلم النحو وتعليمه، ومن أبرزها النظرية البنيوية التي يخلط بعض الباحثين بينها وبين النظرية البنائية مع العلم أن البنائية في رأي كثير من أهل الرأي هي المقابل العربي لمصطلح في الإنجليزية هو Constructivism، ويلتبس هذا المصطلح في أذهان بعض الناس بنظرية أخرى هي البنيوية Structuralism وهي نظرية مغايرة للبنائية في النشأة، وفي المغزى، وفي التضمينات والتطبيقات.[٢] حيث تنسب النظرية البنائية لجان بياجيه، بينما يعتبر فرديناند "دي سوسير" الأب المؤسس للبنيوية إذ يرى أن اللغة نظام من الوحدات (العلامات) التي تحدد مكانها في هذا النظام بالاعتماد على المعنى قبل اللفظ.[٣] والنظرية البنيوية نظرية تحليلية تقوم على أساس أن تحليل أي عنصر من عناصر اللغة لايمكن أن يتم بمعزل عن بقية العناصر اللغوية الأخرى؛ إذ إن البنية . من وجهة نظر البنيويين . تعني دراسة علاقة كل عنصر بغيره لمعرفة الوظيفة التي يؤديها فالنظام اللغوي يتألف من مجموعة عناصر لغوية ينشأ بينها علاقات.[٤] أما النظرية البنائية فهي نظرية في التعلم يعتمد فيها المتعلم على خبراته السابقة في التفاعل مع الخبرات الجديدة.[٥]

وقد انطلق "دي سوسير" في منهجه البنيوي من فكرة أن اللغة نظام أو بناء أو نسق من العلاقات مترابط الأجزاء يعتمد كل جزء فيه على غيره بعلاقات تنظم الدلالات بحيث لو اختلت العلاقة بين هذه الأجزاء لاختلفت الصورة والمضمون، وأن هذا النظام أو البناء يرتكز على قوانين تؤثر في عناصره. [٦]

واللغة في رأي "دي سوسير" ليست ظاهرة متمثلة في التجليات السطحية من الألفاظ والعبارات

---

(١) محمد إبراهيم الخطيب (٢٠٠٥م): مدى احتفاظ طلبة الصف الثامن الأساسي بالمفاهيم النحوية والصرفية المقررة للصفين الخامس والسادس في الأردن – البحرين – مجلة العلوم التربوية والنفسية – المجلد السادس – العدد الأول – مارس - ص٥٣.

(٢) أحمد المهدي عبد الحليم (٢٠٠٣م): البنائية والقبليات العرفانية – جامعة عين شمس – مركز تطوير تدريس العلوم – ص١.

(3) Christopher Beedham: Language and Meaning -Studies in Functional and Structural Linguistics. Amsterdam/Philadelphia - John Benjamin's publishing Company.2005-page (3).

٤- حلمي خليل (١٩٩٦م): العربية وعلم اللغة البنيوي – الإسكندرية – دار المعرفة الجامعية – ص٩٦.

٥- أحمد المهدي عبد الحليم: مرجع سابق – ص ٦-٧.

٦- فرديناند "دي سوسير" (١٩٨٥م): علم اللغة العام – ترجمة يوئيل يوسف عزيز – بغداد – دار آفاق عربية – ص١٢٢.

والنصوص، بل إنها تخفي بنية عميقة متعددة العناصر والمستويات في نسق معرفي من العلاقات الفكرية التي تربط بين الأفكار والألفاظ وبين مكونات تركيب الجمل والفقرات، وبين المعنى والسياق وبين أصل اللفظ ومشتقاته..[١]

أما قضية اللفظ والمعنى في المنهج البنيوي فقد عبر "دي سوسير" عن اللفظ بالعلامة أو الدال؛ وهو الصوت أو الصورة المحسوسة أو الحركة، والمدلول هو المحتوى أو الفكرة أو ما يعرف في العربية بالمعنى، أما الدلالة فهي العلاقة بين اللفظ والمعنى.[٢]

ويقصد بتعليم البنية تربوياً أي في مقام تعلم اللغة العربية وتعليمها: تعلم الوحدات اللغوية ذات المعنى وتعليمها؛ الكلمات وحروفها، والجمل، والفقرات، والنصوص متعددة الفقرات،كما يُعنى بالبنية أيضاً تعليم كيف تترابط وظيفة الأجزاء المكونة للكل ذي المعنى في تشكيل بنائه.[٣]

وقد أشارت دراسة أحمد عثمان عبد الفتاح عفيفي (٢٠٠٢ م) [٤] – التي استهدفت التعرف إلى مدى فاعلية المدخلين البنيوي الوظيفي والتوليفي في تنمية الأداء اللغوي لتلاميذ الصف الأول الابتدائي العام والأزهري – إلى مجموعة من الحقائق التي تتبناها البنيوية ومنها:

– الاعتماد على الوظيفة اللغوية للبنية؛ وهي تعليم اللغة في مواقف طبيعية أو شبه طبيعية.

– الاعتماد على إثراء عمليات التفكير المصاحبة لعملية التعلم.

– تأثير اختلاف الأصوات والحروف في اختلاف معنى الكلمات.

– تعليم الأصوات والحروف في مواضع مختلفة من الكلمة في ضوء البنية.

وثمة علاقة بين البنيوية من جهة والمفاهيم النحوية والبنى الصرفية من جهة أخرى حيث أخذت البنيوية تتبنى أهمية المعنى في دراسة أي لغة، وجعلت الدراسات النحوية والصرفية والدلالية والمعجمية والصوتية ودلالة السياق كلها في خدمة المعنى..[٥]

---

[١]- علي أحمد مدكور في جمال محمود فهمي محمد : مرجع سابق – ص٧٧.

([٢])محمد حسين محمد خاقو(١٩٩٧م): – تطوير تدريس مقرر النحو – كمتطلب جامعي – في ضوء نظرية النظم عند عبد القاهر الجرجاني وأثره على التحصيل في بعض المهارات النحوية المقررة على طلبة كليات التربية بالجمهورية اليمنية – دكتوراة غير منشورة – معهد الدراسات التربوية – جامعة القاهرة – ص٩٤.

([٣])- نقلاً عن أحمد عثمان عفيفي(٢٠٠٢م): مدى فاعلية المدخلين البنيوي الوظيفي والتوليفي في الأداء اللغوي لتلاميذ الصف الأول الابتدائي العام والأزهري – رسالة دكتوراة غير منشورة – كلية التربية – جامعة الأزهر – ص٣٩.

([٤]) أحمد عثمان عبد الفتاح عفيفي: نفس المرجع.

([٥]) تمام حسان (٢٠٠٠م): اللغة العربية، مبناها ومعناها – الدار البيضاء – دار الثقافة - ص١٧٦.

ومن الدراسات التي تؤكد العلاقة بين البنيوية والنحو دراسة نضال غنام فايز التي استهدفت التعرف إلى فاعلية برنامج مقترح في النحو العربي في ضوء النظرية البنيوية في تحصيل مادة النحو لدى تلاميذ المرحلة الأساسية العليا بفلسطين وتنمية اتجاهاتهم نحوها.[١] حيث بيّنت هذه الدراسة أن قواعد اللغة ليست مجموعة ما نلاحظه في نصوصها وعباراتها المنطوقة، فهذه النصوص والعبارات صور من الأداء. ولكن قواعد اللغة تمثل المعرفة العقلية الكامنة وراء هذا الإنتاج.

ومن الأسس التي تقوم عليها النظرية البنيوية في تعليم اللغة مايلي:

. تأكيد أهمية المكونات المختلفة للغة (الأصوات . الأبنية الصرفية . الأنماط النحوية . المجموعات الدلالية) عند وصف المستوى اللغوي، كذلك عند تحديد مكونات المقرر اللغوي، وكذلك في تصميم التدريبات والاختبارات، ويكون تعرف هذه المكونات على أساس تحليل مادة لغوية حقيقة تتمثل في نصوص وحوار من المستوى اللغوي. .

البداية في العملية التعليمية تكون بالأنماط الصرفية النحوية الأكثر شيوعاً، لأنها الأكثر استخداماً، والأكثر أهمية في الواقع اللغوي، ويمكن تطبيق هذه الفكرة بالتركيز على المفردات والأبنية والأنماط الأكثر استخداماً في ذلك المستوى اللغوي.[٢]

كما ذكرت دراسة إيناس أحمد علي أحمد (٢٠١٠ م) [٣] – التي استهدفت التعرف إلى فاعلية برنامج قائم على البنيوية اللغوية في تنمية استراتيجيات فهم النثر القصصي لطلاب الصف الأول الثانوي – مجموعة من الأفكار والمنطلقات المتعلقة بالبنيوية اللغوية ومنها:

– فهم الوصف وفهم الاستقراء والاستنباط، يتعلق بالنظرية البنيوية عند دي سوير و"تشومسكي" حيث يركز الأول على وصف وتحليل البنية اللغوية والمتمثلة في البنى الصرفية والتركيبية

---

(١) نضال غنام فايز نايف (٢٠٠٧ م): برنامج مقترح في النحو العربي في ضوء النظرية البنيوية وفعاليته في تحصيل مادة النحو لدى تلاميذ المرحلة الأساسية العليا بفلسطين وتنمية اتجاهاتهم نحوها – دكتوراه غير منشورة – كلية التربية – جامعة المنصورة.

(٢) محمود حجازي (د.ت): البحث اللغوي – القاهرة – دار غريب – ص١٣٧.

(٣) إيناس أحمد علي أحمد (٢٠١٠م): فاعلية برنامج مقترح قائم على البنيوية اللغوية في تنمية استراتيجيات فهم النثر القصصي لطلاب الصف الأول الثانوي – دكتوراه غير منشورة – كلية التربية – جامعة الإسكندرية.

والبلاغية والتنظيمية، أما الاستقراء والاستنباط فهو تصور القارئ للمعاني الوظيفية وراء البنى اللغوية المكونة للنص، فيدرك دلالات بنى النص.

– التمييز بين الكفاءة اللغوية والأداء الكلامي.

– التمييز بين البنى السطحية والبنى العميقة.

– المكون الدلالي.

– الارتباط بين الأنظمة اللغوية والمعنى الدلالي، ويشمل ارتباط الدلالة بالمعاني الوظيفية الصرفية، وارتباط الدلالة بالمعاني الوظيفية التركيبية.

وهنا لا بدَّ من الإشارة إلى الارتباط بين البنى اللغوية التي تشكل صلب البنيوية حيث تظهر هذه العلاقة من خلال النظر إلى المستويات اللغوية للبنيوية، وهي المستوى الصوتي والمستوى الصرفي والمستوى النحوي والمستوى الدلالي، ورغم تكامل هذه المستويات وترابطها إلا أن المستوى النحوي والمستوى الصرفي يشكلان عصب البنيوية من خلال ارتباطهما بالبنية العميقة. إذ إن السيطرة على نظام اللغة شرط لممارستها، وهذا يعني ضرورة السيطرة على الأنظمة الصوتية والصرفية والمعجمية بالإضافة إلى نظام القواعد النحوية. كما أن البنيوية تعتمد على عنصر الفَهم الذي يعني أن تكون الممارسة اللغوية ممارسة واعية، وليست تكراراً آلياً لتدريبات نمطية مكررة دون معرفة الأسباب الحقيقية وراءها. فالممارس للغة من خلال هذه النظرية لديه مصفاة تمر من خلالها الممارسة اللغوية قبل وقوعها.[1]

أما عن الأداء اللغوي فإنه يكتسب الدقة والصحة اللغوية والخلو من اللحن والزلل، من خلال إتقان المستويات الصوتية والنحوية والصرفية والدلالية في النظرية البنيوية.

وهنا يمكن القول إن تراثنا العربي قد قدم لنا نظريات لا تزال تثبت فاعليتها في تعلم النحو وتعليمه كنظرية النظم للجرجاني والملكة اللسانية لابن خلدون، ولكن هذا لايعني عدم الاستفادة من النظريات اللغوية المعاصرة، ومنها النظرية البنيوية التي تلتقي في جوهرها في كثير من النقاط بنظرية النظم للجرجاني. وهذا ما أكده المؤتمر الدولي الخامس(٢٠٠٩م) لقسم النحو والصرف والعروض الذي قدم مجموعة توصيات من أهمها:

---

(1) علي أحمد مدكور (٢٠١٤): النظريات اللغوية وتطبيقاتها التربوية، القاهرة، لونجمان، شركة أبو الهول للنشر، بيروت، مكتبة لبنان ناشرون، ط١، ١٤٣٥هـ - ٢٠١٤م – ص٤٢.

. النحو والصرف لابد أن يكون مدخلاً لقراءة النصوص العربية وتفسيرها تفسيراً دلالياً من خلال البنية والوظائف النحوية، والإفادة من الدراسات اللغوية المعاصرة بما يخدم اللغة العربية على أفضل صورة مع الحفاظ على القيم الثابتة في التراث العربي في الدراسات النحوية.[١]

ثانياً . الإحساس بالمشكلة: تبلورت مشكلة البحث من خلال:

• نتائج الدراسات السابقة وتوصياتها:

تعد دراسة عبدالله حسون العلي من أحدث الدراسات التي تناولت النحو في سورية، وقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج قائم على المنهج التكاملي في تحصيل التلاميذ في النحو والنصوص.

وكانت عينة الدراسة عبارة عن ١٢٠ تلميذاً من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وقد تم التطبيق في الفصل الدراسي الثاني في العام٢٠٠٧م . ٢٠٠٨م.

وقد أشارت الدراسة إلى وجود ضعف لدى التلاميذ في القواعد النحوية بسبب طرق التدريس التقليدية المتبعة، وبسبب موقف التلاميذ السلبي من مادة النحو، وقد أوصت الدراسة بضرورة الاعتماد على استراتيجيات تعليمية حديثة، كما أوصت بضرورة تحديد المفاهيم النحوية الأساسية وعرضها على التلاميذ بصورة عفوية ومتتابعة، حتى يسهل عليهم تذكرها واسترجاعها عند الحاجة إليها. [٢]

أما دراسة باسلة جلو فقد أوصت بضرورة الاهتمام بالقواعد النحوية البسيطة الواضحة، وذلك في كتب اللغة العربية المقررة على تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لما لها من أهمية كبيرة وبدا ذلك من خلال الوحدات التعليمية التي اقترحتها هذه الدراسة لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سورية.[٣]

ومن الدراسات المهمة في المفاهيم النحوية دراسة غسان العدوي التي استهدفت إعادة تنظيم المفاهيم النحوية في المرحلة الإعدادية، وربطها بالمرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية على أساس التتابع والتكامل، وكان من أهم نتائج هذه الدراسة ما يلي:

---

(١) المؤتمر الدولي الخامس لقسم النحو والصرف والعروض (٢٠٠٩م.): العربية بين قراءات التراث وتطبيق النظريات المعاصرة – كلية دار العلوم – جامعة القاهرة.

(٢) عبدالله حسون العلي (٢٠١٠م.): المنهج التكاملي وتقويم أثره في تدريس اللغة العربية – رسالة دكتوراة غير منشورة- كلية التربية – جامعة دمشق.

(٣) باسلة جلو (٢٠٠٨م): دراسة تحليلية لكتب اللغة العربية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سورية واقتراح وحدات تعليمية جديدة في ضوء نتائج البحث – رسالة دكتوراة غير منشورة – كلية التربية – جامعة دمشق .

- يؤدي التنظيم الهرمي للمفاهيم النحوية إلى تبسيط مادة القواعد النحوية من حيث الوضوح وارتباط بعضها ببعض، كما يساعد على فهمها واستيعابها ويرجع ذلك إلى أن عملية الاستيعاب تستند إلى عملية الفهم التي يراعيها التنظيم الهرمي.
- ينمّي التنظيم الهرمي للمفاهيم النحوية عمليات عقلية لدى متعلميها؛ لأنه يستند إلى مجموعة من المعايير التي تساعد في التحليل والتركيب والتعميم والتجريد.

وقد أوصت هذه الدراسة بـ:

- إجراء بحوث ودراسات حول مشكلات تعليم القواعد النحوية وتعلمها في المراحل التعليمية المختلفة.
- مراعاة التتابع والاستمرارية والتكامل بين المناهج في المرحلة الابتدائية والمرحلة الإعدادية والمرحلة الثانوية.
- التركيز على دراسة مادة القواعد النحوية من خلال مفاهيمها.[١]

إنَّ تعلم النحو وتعليمه يعتبر مشكلة يعاني منها العالم العربي حيث أشارت الدراسات الميدانية التي طبقت في بعض بلدان العالم العربي إلى مشاكل كثيرة في عملية تعلم النحو وتعليمه ففي مصر ، مثلاً. توصي إحدى الدراسات بضرورة تنظيم المفاهيم النحوية تنظيماً هرمياً يبدأ من المفاهيم الأكثر عمومية وشمولاً إلى المفاهيم الأقل عمومية وشمولاً، كما توصي بضرورة استخدام استراتيجيات تدريسية حديثة، والتنويع في استعمالها بما يناسب الموقف التعليمي في تدريس القواعد النحوية.[٢]

وكذلك دراسة سوزان محمود عبد المنعم (٢٠١١ م) [٣] التي استهدفت التعرف إلى فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على المدخل الكلي في تنمية استخدام المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وقد أكدت هذه الدراسة ضعف طلاب الصف الأول الثانوي في المفاهيم

---

(١) غسان العدوي(٢٠٠٣م،): التنظيم الهرمي للمفاهيم النحوية في المرحلة الإعدادية في محافظة دمشق: مجلة جامعة دمشق، المجلد ١٩- العدد الأول، ص ٢٧٥-٢٧٦.

(٢)- سامية محمد محمود عبدالله (٢٠٠٧م): أثر استخدام نموذج التعلم في اكتساب تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بعض المفاهيم النحوية واتجاهاتهم نحو استخدام النموذج – رسالة ماجستير غير منشورة – كلية التربية – جامعة الفيوم.

(٣) سوزان محمود عبد المنعم (٢٠١١ م): فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على المدخل الكلي في تنمية استخدام المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الأول الثانوي – رسالة ماجستير غير منشورة – معهد الدراسات التربوية – جامعة القاهرة.

النحوية، وأشارت إلى ضرورة استخدام استراتيجيات حديثة يمكن أن تساهم في تنمية استخدام المفاهيم النحوية وتطبيقها.

كما أشارت ظبية سعيد السليطي إلى تدني مستوى التحصيل النحوي لدى طالبات المرحلة الثانوية بدولة قطر، وعدم قدرتهن على استخدام القواعد النحوية في القراءة والكتابة.. وقد استخدمت الباحثة استراتيجيات تدريسية حديثة (التعلم التعاوني الجمعي والتنافسي الجمعي) وقد أوصت الباحثة بضرورة استخدام استراتيجيات تدريسية حديثة في تعليم القواعد النحوية.[١]

أما دراسة نضال غنام فايز[٢] فقد اعتمدت على برنامج مقترح قائم على النظرية البنيوية لتنمية التحصيل في النحو لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة العليا في فلسطين، وهذه الدراسة أشارت إلى أهمية النظرية البنيوية في النظام اللغوي ودورها في تنمية التحصيل في النحو لدى المتعلمين.

وأشارت إحدى الدراسات الأجنبية إلى دور البنيوية في اللغة إذ ترى أن الاسم أو الكلمة عنصر لا معنى له، ولكن وجودها في بنية هو ما يفرض عليها قيوداً نحوية توضح دلالاتها.. إذن فبناء الجملة يحدد دلالات الكلمات ومعانيها.[٣]

ومن الدراسات التي أشارت إلى علاقة القواعد النحوية والصرفية بالأداء اللغوي دراسة (زوينة بنت سعيد الكلباني) التي هدفت إلى تحديد المفاهيم النحوية والمفاهيم الصرفية ومهارات الأداء اللغوي اللازمة لطالبات الصف العاشر الأساسي في عمان، والتعرّف إلى فاعلية حقيبة تعليمية محسوبة في تنميتها. ومن أهم نتائج هذه الدراسة أنّ المجموعة التجريبية تفوقت على المجموعة الضابطة في تحصيل المفاهيم النحوية والمفاهيم الصرفية، حيث تمكنت المجموعة التجريبية من توظيف المفاهيم النحوية والمفاهيم الصرفية بشكل صحيح في الأداء اللغوي.[٤]

---

(١) ظبية سعيد السليطي (٢٠٠١م): أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس القواعد النحوية على تنمية القدرة اللغوية والاتجاه نحو دراسة القواعد النحوية لدى طالبات المرحلة الثانوية بدولة قطر – رسالة دكتوراة منشورة – كلية التربية – جامعة عين شمس.

(٢) نضال غنام فايز نايف: برنامج مقترح في النحو العربي في ضوء النظرية البنيوية وفعاليته في تحصيل مادة النحو لدى تلاميذ المرحلة الأساسية العليا بفلسطين وتنمية اتجاهاتهم نحوها – مرجع سابق.

(3) Gonzalez-Rivera, Melvin: On the Internal Structure of Spanish Verbless Clauses: , Ph.D., The Ohio State University, 2011.

(٤) زوينة بنت سعيد الكلباني (٢٠١٠م): فاعلية حقيبة تعليمية محسوبة في تنمية بعض المفاهيم النحوية والصرفية والأداء اللغوي والاتجاه لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في سلطنة عمان، دكتوراة غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة الدول العربية، القاهرة.

وكذلك دراسة (مرتضى محمد محروس نانا) التي هدفت إلى تحديد الاحتياجات النحوية التي تفيد في تحسين الأداء اللغوي لدى طلاب الصفين الثاني الثانوي والثالث الثانوي. وكان من أهم نتائج هذه الدراسة خلوّ امتحانات الصف الثاني الثانوي من مستويات (الفهم – التحليل – التقويم)، وارتفاع نسبة التذكر والتطبيق، وكذلك انخفاض نسبة مستوى التركيب رغم أهمية هذا المستوى في الأداء اللغوي، لأنه أساس إنشاء اللغة التي يؤديها الطالب جملاً وأساليب وعبارات وفِقر.[1] يلاحظ من خلال عرض الدراسات السابقة ما يلي:

- جميع هذه الدراسات تؤكد مشكلة البحث الحالي وهو ضعف الطلاب في المفاهيم النحوية والصرفية، وخاصة الدراسات التي تمّت في سورية.
- جميع الدراسات السابقة التي تمّ عرضها اعتمدت على استراتيجيات متنوعة لتنمية المفاهيم النحوية لدى المتعلمين، ولم تعتمد على استراتيجية تعليمية قائمة على النظرية البنيوية، باستثناء دراسة نضال غنام فايز، ولكن هذه الدراسة اعتمدت على الخرائط المفاهيمية في البرنامج الذي كان ينبغي أن يُبنى على النظرية البنيوية، كما أن الدراسة اكتفت بالقواعد النحوية دون أن تنتقل إلى الأداء اللغوي.
- دراسة (زوينة بنت سعيد الكلباني) ودراسة (مرتضى محمد محروس) أكدتا وجود علاقة بين اكتساب القواعد النحوية والصرفية والأداء اللغوي، حيث ينعكس أداء الطالب اللغوي على مدى إتقانه القواعد النحوية والصرفية.
- الدراسة الحالية تختلف في متغيراتها عن الدراسات التي تمّ عرضها، وبناء عليه فلا يوجد دراسة – في حدود علم الباحث– قد تناولت متغيرات الدراسة الحالية مجتمعةً.

• نتائج الدراسة الاستطلاعية:

قام الباحث بتحليل إجابات طلاب الصف الأول الثانوي في الجمهورية العربية السورية لمعرفة مستواهم في النحو والصرف ومدى سلامة الأداء اللغوي لديهم، وذلك من خلال اختبار اللغة العربية في الفصل الدراسي الأول في العام ٢٠١٠م . ٢٠١١م ، حيث تم التركيز على

([1]) مرتضى محروس نانا (٢٠٠٠م): تقويم أثر منهج النحو العربي في تحسين الأداء اللغوي لدى طلاب الصفين الثاني والثالث الثانوي العام . ماجستير غير منشورة . كلية التربية . جامعة الإسكندرية.

الإجابات المتعلقة بأسئلة المفاهيم النحوية والبنى والصرفية من جهة، والوقوف على أخطاء التلاميذ النحوية في التعبير الكتابي من جهة أخرى. وجدير بالذكر أن الأسئلة النحوية والصرفية قد خُصص لها (١٣) درجة من مجموع درجات مادة اللغة العربية (٥٠) درجة؛ أي أكثر من ربع العلامة المخصصة لهذه المادة، فضلاً عن أن النحو يؤثر في تحصيل الطلبة في اللغة العربية كاملة؛ إذ إنّ الأخطاء النحوية في التعبير الكتابي على سبيل المثال تودي بدرجات التلميذ.. وقد كانت الدراسة الاستطلاعية على النحو التالي:

. بلغ عدد الطلاب الذين تم تحليل إجاباتهم أربعة وسبعين طالباً، وهم عبارة عن شعبتين للصف الأول الثانوي في ثانويات العشارة بمحافظة دير الزور.

. تحليل ٧٤ ورقة تضمنت إجابات الطلاب عن الأسئلة المتعلقة بالنحو والصرف والتعبير، من خلال الحصول على صور لأجوبة الطلاب عن اختبار اللغة العربية للفصل الدراسي الأول في العام ٢٠١٠م-٢٠١١م.

. ٥٩ طالباً من مجموع الطلاب (٧٤) بنسبة ٧٩,٧٢% لم يتمكنوا من الإجابة عن السؤال المتعلق بالصرف، وهو (اجعل الفعل الماضي "دعا" على وزن افتعل، ثم حدد الإبدال فيه). [١]

. ٤٧ طالباً من مجموع الطلاب (٧٤) بنسبة ٦٣,٥١% لم يتجاوز تحصيلهم ستَّ درجات من الدرجات المخصصة لأسئلة النحو والصرف وهي ثلاث عشرة درجة.

هذا فضلاً عن وجود أخطاء نحوية في كتابات الطلاب، وهذا ما ظهر للباحث من خلال الاطلاع على كتابات الطلاب المتعلقة بالإجابة عن السؤال المتعلق بالتعبير الكتابي، وكانت أكثر أخطاء الطلبة متعلقة بحالات الرفع والنصب والجر في الأسماء المجموعة جمع مذكر سالم، وأخطاء أخرى متعلقة بأسماء النواسخ وأخبارها..

من هنا كان لابد من استراتيجية تعليمية تقوم على نظرية لغوية حديثة لتدريس المفاهيم النحوية والبنى والصرفية بموضوعاتها المقررة على الطلاب، بالإضافة إلى موضوعات نحوية وصرفية أخرى أثبتت الدراسات السابقة وظيفيتها ومناسبتها لتلاميذ هذه المرحلة.

([١]) الملحق رقم (٩) ص٢٧٧.

ثالثاً . تحديد المشكلة:

تتمثل مشكلة البحث في ضعف مستوى طلاب الصف الأول الثانوي في المفاهيم النحوية والبنى الصرفية، وكذلك في التعبير (الشفهي والتحريري) عن أفكارهم بلغة عربية صحيحة، ومهمة هذا البحث تنمية الأداء اللغوي النحوي والصرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالجمهورية العربية السورية. وللتصدي لهذه المشكلة يحاول الباحث الإجابة عن الأسئلة التالية:

١ . ماالمفاهيم النحوية والبنى الصرفية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي؟

٢ . ما المفاهيم النحوية والبنى الصرفية المتوافرة لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

٣. ما أسس الاستراتيجية التعليمية القائمة على النظرية البنيوية، وما مكوناتها؟

٤ . ما فاعلية هذه الاستراتيجية في تنمية المفاهيم النحوية والبنى الصرفية لدى طلاب الصف الأول الثانوي ؟

٥ . ما فاعلية هذه الاستراتيجية في تنمية الأداء اللغوي استماعاً وكلاماً وتحدثاً وقراءة وكتابة لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

٦. ما العلاقة بين تنمية المفاهيم النحوية والبنى الصرفية وتنمية مهارات الأداء اللغوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

رابعاً . أهداف البحث: استهدف البحث تنمية الأداء اللغوي النحوي والصرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالجمهورية العربية السورية من خلال:

. تحديد المفاهيم النحوية والبنى الصرفية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي، ومدى تمكنهم منها.

. تحديد أسس الاستراتيجية القائمة على النظرية البنيوية، ومكوناتها.

. تحديد فاعلية الاستراتيجية في تنمية المفاهيم النحوية والبنى الصرفية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

. تحديد فاعلية الاستراتيجية في تنمية الأداء اللغوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

. تحديد العلاقة بين تنمية المفاهيم النحوية والبنى الصرفية وتنمية مهارات الأداء اللغوي

خامسا . أهمية البحث:

يمكن الاستفادة من هذا البحث لكل من:

أ . القائمين على إعداد المناهج وطرق التدريس، وذلك من خلال توجيه أنظارهم إلى ضرورة ربطها بالنظريات اللغوية المعاصرة.

ب . المعلمين: وذلك من خلال إعطاء فرصة لمعلمي اللغة العربية للاطلاع على أهم الاستراتيجيات الحديثة المرتبطة بإحدى النظريات اللغوية المعاصرة ومساعدتهم على تطبيقها في التدريس، وتوجيه أنظارهم إلى ضرورة التركيز على المفاهيم النحوية والبنى الصرفية عند تعليم اللغة العربية ودورها في الأداء اللغوي.

ج . الطلاب: وذلك بتزويدهم بالمفاهيم النحوية والبنى الصرفية من خلال التركيز على المستويات اللغوية في البنيوية، وتوضيح دورها في سلامة الأداء اللغوي للطلاب.

سادساً . أدوات البحث:

- قائمة المفاهيم النحوية والبنى الصرفية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي.
- قائمة مهارات الأداء اللغوي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي
- اختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية
- اختبار الأداء اللغوي (اختبار استماع، اختبار قراءة صامتة، اختبار كتابة)
- بطاقة ملاحظة مهارات الكلام
- بطاقة ملاحظة مهارات التحدث
- بطاقة ملاحظة مهارات القراءة الجهرية

سابعاً . منهج البحث:

. المنهج الوصفي: وذلك من خلال مراجعة الدراسات والأدبيات التي اهتمت بالنظرية البنيوية والمفاهيم النحوية والبنى الصرفية والأداء اللغوي، وهو مايتعلق بالإطار النظري.

. المنهج شبه التجريبي: وذلك من خلال اختيار مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، حيث تدرس المجموعة التجريبية بالاستراتيجية التعليمية القائمة على النظرية البنيوية، بينما تدرس المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، وتطبيق أدوات البحث عليهم قبليا وبعدياً.

ثامناً . حدود البحث:

• حدود زمانية: تمّ التطبيق على طلاب الصف الأول الثانوي في العام الدراسي ٢٠١٣م . ٢٠١٤م. وذلك في الفترة الممتدة من ٢٠١٣/١٠/١م، ولغاية ٢٠١٤/٤/٢٩م.

• حدود مكانية: تم اختيار مجموعتين، مجموعة تجريبية في ثانوية العشارة للذكور، ومجموعة ضابطة من ثانوية القورية بدير الزور.

• حدود موضوعية:

. المفاهيم النحوية والبنى الصرفية المقررة في كتابيّ اللغة العربية لطلاب الصف الأول الثانوي، طبعة وزارة التربية والتعليم بسورية ٢٠١٣م ٢٠١٤م.

تاسعاً . مصطلحات البحث:

استراتيجية:

تُعرَّف بأنها "مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يتبعها المعلم داخل الصف للوصول إلى مخرجات في ضوء الأهداف التي وضعها، وتتضمن مجموعة من الأساليب والأنشطة والوسائل وأساليب التقويم التي تساعد في تحقيق أهدافها".[١]

ويعرفها محمد محمود الحيلة بأنها مجموعة من الإجراءات والأنشطة والأساليب التي يختارها المعلم أو يخطط لاتباعها الواحدة تلو الأخرى وبشكل متسلسل مستخدماً الإمكانات المتاحة لمساعدة طلبته على إتقان الأهداف المرجوة.[٢]

ويعرف الباحث الاستراتيجية التعليمية في هذا البحث بأنها مجموعة من الخطوات والإجراءات القائمة على تخطيط مسبق للأهداف والموضوعات والوسائل التعليمية والأنشطة وأساليب التقويم التي يقوم المعلم فيها بدور محوري بالإضافة إلى مشاركة الطلاب لتحقيق المخرجات التعليمية المبتغاة.

([١]) أحمد حسين اللقاني- علي أحمد الجمل (٢٠٠٣م): معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس- القاهرة – عالم الكتب- ط٣- ص٣٤.

([٢]) محمد محمود الحيلة (١٤٢٤هـ - ٢٠٠٣م -): تصميم التعليم "نظرية وممارسة" – عمان – دار المسيرة – ط٢-ص١٥٩.

البنيوية:

تُعرّف البنيوية بأنها نسق من العلاقات المدركة وفقاً لمبدأ الأولية المطلقة للكل على الأجزاء، له قوانينه الخاصة من حيث هو نسق يتصف بالوحدة الداخلية والاتتظام الذاتي على نحو يفضي فيه أي تغير في العلاقات إلى تغير النسق نفسه، وعلى نحو ينطوي معه المجموع الكلي للعلاقات على دلالة يغدو معها النسق دالاً على معنى.[١]

ويعرفها مدكور بأنها نظام كليٌّ دال على معنى، مكون من أجزاء ذات علاقات متبادلة، كل جزء فيه يؤثر في كل جزء آخر ويتأثر به، وكل جزء يؤثر في الكل ويتأثر به. وبذلك يتغير المعنى بتغير العلاقات بين الأجزاء.[٢]

ويعرف الباحث البنيوية إجرائياً ذلك النظام أو النسق اللغوي الكلي المكون من الصوتيات، والصرفيات، والنحويات، والدلالات، ذات العلاقات المتبادلة، والوحدة الداخلية، والانتظام الذاتي الذي يتغير بتغير أي جزء فيه.

المفاهيم النحوية:

يعرف حسني عبد الباري عصر المفهوم النحوي بأنه الصورة الذهنية للوظيفة التي تؤديها الكلمة بمعناها المعجمي أو الدلالي في الجملة صرفاً وتركيباً.[٣]

ويعرفه فوزي عبد القادر طه بأنه كل مصطلح يتعلق بنظم الكلام، وتركيبه في جمل وله دلالة لفظية توضح معناه، وتبين خصائصه بحيث يكون مانعاً جامعاً.[٤]

ويعرف الباحث المفهوم النحوي إجرائياً بأنه مصطلح لفظي يؤدي وظيفة مهمة في النَّظم، يؤثر ويتأثر بالحالة الصرفية أو الصوتية أو الدلالية التي يتضمنها الكلام.

---

(١) إديث كريزويل (١٩٩٣م.): عصر البنيوية – ترجمة جابر عصفور- الكويت- دار سعاد الصباح- ط١- ص٤١٣.

(٢) علي أحمد مدكور(١٤٣٥هـ - ٢٠١٤م): النظريات اللغوية وتطبيقاتها التربوية، القاهرة، لونجمان، شركة أبو الهول للنشر، بيروت، مكتبة لبنان ناشرون، ط١.

(٣) حسني عبد الباري عصر (٢٠٠٥م) : الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية – الإسكندرية – مركز الإسكندرية للكتاب – ص٣٠٠.

(٤)فوزي عبد القادر طه (١٩٩٥م): أثر تكامل تعليم المفاهيم النحوية والصرفية والبلاغية على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية وتذوقهم الأدبي واتجاهاتهم نحو اللغة العربية – رسالة دكتوراة غير منشورة – كلية التربية - جامعة الأزهر – ص٦٩.

البنى الصرفية:

تعرف لطيفة إبراهيم النجار البنية الصرفية بأنها الوحدة التي يدرسها علم الصرف ويصف صورها وهيئاتها التي تتشكل بها ويفسر ما يطرأ عليها من تغيّرات.[١]

كما يُعرّف فوزي عبد القادر طه المفهوم الصرفي بقوله: كل مصطلح يتعلق ببنية الكلمة، وله دلالة لفظية توضح معناه، وتبين خصائه بحيث يكون جامعاً مانعاً.[٢]

ويعرف الباحث البنية الصرفية إجرائياً بأنها كل ما تتعلق بشكل الكلمة اللفظي ومعناها بحيث يؤدي أي تغيير في هيئتها إلى تغير في معناها.

الأداء اللغوي:

يُعرَّف الأداء اللغوي بأنه " ممارسة اللغة في مواقف التواصل إنتاجاً وتلقياً للتأثير أو التعبير عن الذات عن طريق فنون اللغة ومهاراتها نطقاً وكتابة، ويمكن الاستدلال على هذه القدرة عن طريق ممارسة الطالب اللغة استماعاً وتحدثاً وقراءة وكتابة في مواقف وظيفية تقيسها مقاييس الأداء اللغوي للمهارات اللغوية".[٣]

كما يُعرَّف بأنه ممارسة اللغة العربية في موقف التواصل اللغوي شفاهة أوكتابة ويمكن الاستدلال عليها من أحاديث الطالب وكتاباته.[٤]

ويعرف الباحث الأداء اللغوي إجرائياً بأنه استخدام اللغة العربية . استماعاً وكلاماً وتحدثاً وقراءة وكتابة . استخداماً صحيحاً في المواقف اللغوية التي يتعرض لها الطلاب.

عاشراً . إجراءات تنفيذ البحث:

للإجابة عن السؤال الأول الذي نصُّه: ما المفاهيم النحوية والبنى الصرفية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي؟ يقوم الباحث بمايلي:

---

(١)لطيفة إبراهيم النجار (١٩٩٤م) : دور البنية الصرفية في وصف الظاهرة النحوية وتقعيدها – رسالة ماجستير منشورة – عمان – دار البشير – ص٣٢.

(٢) فوزي عبد القادر طه : نفس المرجع – ص٧٠.

(٣) صابر عبد المنعم محمد (١٩٩٨م): بناء منهج متكامل لتعليم اللغة العربية وأثره في الأداء اللغوي لطلاب الصف الأول الثانوي – رسالة دكتوراة غير منشورة – معهد الدراسات التربوية – جامعة القاهرة – ص١٥٥.

(٤) نقلاً عن فاطمة بنت محمد بن أحمد الكاف(٢٠٠٣م): تقويم الأداء اللغوي للطلبة المعلمين تخصص اللغة العربية بكليات التربية بسلطنة عمان في ضوء المهارات اللغوية اللازمة لهم – رسالة ماجستير غير منشورة – كلية التربية – جامعة السلطان قابوس – سلطنة عمان - -ص١٢.

. مراجعة الدراسات والأدبيات التي اهتمت بالمفاهيم النحوية والبنى الصرفية لطلاب المرحلة الثانوية.

. إعداد قائمة بالمفاهيم النحوية والبنى الصرفية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي، من خلال الدراسات السابقة والكتاب المقرر عليهم.

. عرض القائمة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، ثم تعديلها في ضوء آرائهم، والتوصل إلى القائمة بصورتها النهائية.

وللإجابة عن السؤال الثاني الذي نصُّه: ما مدى تمكن طلاب الصف الأول الثانوي من المفاهيم النحوية والبنى الصرفية المناسبة لهم؟ يقوم الباحث بمايلي:

. تحديد مجموعة الدراسة؛ وهي عبارة عن مجموعتين من فصلين من طلاب الصف الأول الثانوي إحداهما تجريبة والأخرى ضابطة، ومن مدرستين مختلفتين.

. إعداد اختبار في المفاهيم النحوية والبنى الصرفية في ضوء القائمة السابقة.

. تطبيق الاختبار على المجموعتين التجريبة والضابطة قبلياً بعد التأكد من صدقه؛ للوقوف على المفاهيم النحوية والبنى الصرفية المتوافرة لديهم.

وللإجابة عن السؤال الثالث الذي نصُّه: ما أسس الاستراتيجية التعليمية القائمة على النظرية البنيوية؟ يقوم الباحث بمايلي:

. مراجعة الدراسات والأدبيات التي اهتمّت بالنظرية البنيوية.

. مراجعة الدراسات التي تناولت استراتيجيات لتعليم القواعد النحوية والقواعد الصرفية.

. بناء الاستراتيجية التعليمية من خلال الأخذ بالمعايير النفسية (خصائص الطلاب في المرحلة الثانوية وميولهم ورغباتهم) والمعايير اللغوية(النحو والصرف والأداء اللغوي والنظرية البنيوية) والمعايير التربوية (الصعوبات التي تواجه الطالب في النحو والصرف).

. عرض الاستراتيجية في صورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية للوقوف على مدى صلاحيتها.

. التوصل إلى الصورة النهائية للاستراتيجية التعليمية.

وللإجابة عن السؤال الرابع الذي نصُّه: ما فاعلية هذه الاستراتيجية في تنمية المفاهيم النحوية والبنى الصرفية لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟ يقوم الباحث بمايلي:

. تدريس المجموعة التجريبية بالاستراتيجية التعليمية، بينما تدرس المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة.

. تطبيق الاختبار التحصيلي بعدياً على المجموعتين لمعرفة فاعليته في تنمية المفاهيم النحوية والبنى الصرفية.

. معالجة النتائج إحصائياً وتفسيرها.

وللإجابة عن السؤال الخامس الذي نصُّه: ما فاعلية هذه الاستراتيجية في الأداء اللغوي استماعاً وكلاماً وتحدثاً وقراءة وكتابة لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟ يقوم الباحث بمايلي:

– إعداد قائمة بمهارات الأداء اللغوي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي في ضوء المستويات المعيارية للأداء اللغوي بسورية، والدراسات والأدبيات التي اهتمت بالأداء اللغوي لدى طلاب المرحلة الثانوية وعرضها على المحكمين المتخصصين، ثم إجراء التعديلات المناسبة في ضوء آرائهم.

– إعداد مقياس الأداء اللغوي، وذلك على النحو الآتي:

– الاستماع: اختبار في مهارات الاستماع

– اختبار شفوي في الكلام والتحدث يتم قياسه من خلال بطاقة الملاحظة

– القراءة: اختبار لقياس مهارات الفهم وبطاقة ملاحظة لقياس مهارات الأداء القرائي الجهري.

– الكتابة: اختبار في الكتابة الإبداعية وآخر في الكتابة الوظيفية.

. عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وإجراء التعديلات المناسبة له في ضوء آرائهم.

. تطبيق المقياس قبلياً على المجموعتين الضابطة والتجريبية للوقوف على مستوى الأداء اللغوي لدى المجموعتين.

. تطبيق المقياس بعدياً على المجموعتين التجريبية والضابطة بعد الانتهاء من تطبيق الاستراتيجية لمعرفة فاعلية الاستراتيجية في الأداء اللغوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

. معالجة النتائج إحصائياً وتفسيرها.

وللإجابة عن السؤال السادس الذي نصُّه: ما العلاقة بين تنمية المفاهيم النحوية والبنى الصرفية وتنمية مهارات الأداء اللغوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟ قام الباحث بما يلي:

. الاطلاع على نتائج اختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية (قبلياً وبعدياً) لدى المجموعة التجريبية.

. الاطلاع على نتائج مقياس الأداء اللغوي (قبلياً وبعدياً) لدى المجموعة التجريبية.

. الموازنة بين نتائج الطلاب في الاختبارين (المفاهيم النحوية والبنى الصرفية والأداء اللغوي) لتحديد العلاقة بين تنمية المفاهيم النحوية والبنى الصرفية، وتنمية مهارات الأداء اللغوي.

. معالجة النتائج إحصائياً وتفسيرها

. عرض نتائج الدراسة.

. تقديم التوصيات والمقترحات.

الفصل الثاني

النظرية البنيوية والبنى اللغوية

أولاً . النظرية البنيوية وأهم مدارسها :

- مفهوم النظرية البنيوية (لغة واصطلاحاً)
- نشأة النظرية البنيوية وتطورها
- الأسس التي تقوم عليها النظرية البنيوية
- أهم مدارس النظرية البنيوية وتطبيقاتها التعليمية
  - مدارس النظرية البنيوية في أوربا
  - تطبيقات المدارس البنيوية الأوربية في المجال التعليمي
  - مدارس النظرية البنيوية في أمريكا
  - التطبيقات التعليمية لمدارس النظرية البنيوية في أمريكا (بلومفيلد . "تشومسكي")

ثانياً . البنية اللغوية في النظرية البنيوية:

- ثنائيات بنية اللغة في النظرية البنيوية
- البنيوية بين التحليل اللغوي والنظرية البنائية
- البنيوية والتراث العربي والفكر اللغوي المعاصر
- المستويات اللغوية في النظرية البنيوية
  - المستوى الصوتي
  - المستوى الصرفي
  - المستوى النحوي
  - المستوى الدلالي

ـ خلاصة

الفصل الثاني

النظرية البنيوية والبنى اللغوية

يتناول هذا الفصل الحديث عن مفهوم البنيوية ونشأتها والأسس التي تقوم عليها، وأهم مدارسها في أوربا وأمريكا والتطبيقات التعليمية التي نتجت عن أفكار هذه المدارس البنيوية، ثم الحديث عن بنية اللغة في البنيوية والعلاقات فيما بين أجزاء البنية اللغوية، وعلاقة البنيوية بالتحليل اللغوي والبنائية، وكذلك علاقتها بالتراث اللغوي العربي وبالفكر اللغوي المعاصر، بالإضافة إلى المستويات اللغوية المتمثلة بالمستوى الصوتي والصرفي والنحوي والدلالي، ثم ختم الفصل بخلاصة تبين مدى الاستفادة من هذا الفصل.

أولاً. **النظرية البنيوية وأهم مدارسها:**

• مفهوم البنيوية:

– **البنيوية لغة:** الحديث عن البنيوية في اللغة يعود إلى البنية، "والبنية مشتقة من الفعل بنى، وتقول: بنى، يبني، بناءً وبنايةً. ويقال بِنْية وبُنْية بكسر الباء أو ضمها، وكأنها الهيئة التي يُبنى عليها.[١]

وبنية الشيء في اللغة العربية هي تكوينه، وهي تعني أيضاً الكيفية التي شُيّد على نحوها هذا البناء أو ذاك. وحين نتحدث عن البناء الاجتماعي أو بناء الشخصية أو البناء اللغوي فإننا نشير بذلك إلى وجود نسق عام يتّصف بعنصر النظام.[٢]

– **البنيوية اصطلاحاً:**

تُعرّف البنيوية بأنّها نظرية لغوية تطبق المنهج الوصفي في فحص اللغة ودراستها، فتنظر إليها على أنّها وحدات صوتية تتجمع لتكوّن وحدات مورفولوجية، لتكوّن هذه بدورها جملاً وعبارات.[٣] وقد ذكرت إيناس أحمد علي . نقلاً عن مصطفى السعدني . البنيوية بأنها الطريقة التي تتكيف بها الأجراء لتكوّن كلاماً يكشف عنه بالتحليل الداخلي للنص اللغوي، حيث تتضح الأجزاء والعلاقات بينها، لتُوضع الكلمات في نظام كلي هو نظام اللغة.[٤]ويصف عبد الوهاب جعفر البنيوية وصفاً

---

(١) ـ ينظر في:
- ابن منظور: لسان العرب ـ تحقيق: عبدالله علي الكبير وزميليه ـ القاهرة ـ دار المعارف ـ الجزء الثالث ـ د. ت ـ ص٣٦٥.
- مجمع اللغة العربية (٢٠٠٤م): المعجم الوسيط ـ القاهرة ـ مكتبة الشروق الدولية ـ ط٤ ـ ص٧٢.

(٢) ـ عبد الوهاب جعفر(١٩٨٩م): البنيوية بين العلم والفلسفة عند ميشيل فوكوه ـ القاهرة ـ دار المعارف ـ ص٢.

(٣) ـ حلمي خليل: العربية وعلم اللغة البنيوي ـ مرجع سابق ـ ص٧.

(٤) إيناس أحمد علي (٢٠١٠م): فاعلية برنامج مقترح قائم على البنيوية اللغوية في تنمية استراتيجيات فهم النثر القصصي لطلاب الصف الأول الثانوي ـ رسالة دكتوراه غير منشورة ـ كلية التربية ـ جامعة الإسكندرية ـ ص٩ .

دقيقاً مختصراً؛ إذ يرى أنّها مجموعة من العلاقات الثابتة بين عناصر متغيرة، يمكن أن ينشأ على منوالها عدد لا حصر له من النماذج.[١]

وتعقيباً على التعاريف السابقة للبنيوية يرى الباحث أنّ المنهج الوصفي في فحص اللغة لا يقتصر على جمع قدر كبير من الملاحظات عن البنية اللغوية وتصنيف عناصرها، وذكر النتائج فحسب. بل إنّه يتعدى ذلك إلى مرحلة التفسير التي تبناها ""تشومسكي"" وإلا فما الفائدة المرجوة من تحليل العناصر اللغوية والاقتصار على التصنيف وتدوين الملاحظات التي تنتج من عملية التحليل ؟!! أما الحديث عن مجموعة من العلاقات الثابتة بين عناصر متغيرة فيقصد بها أن العلاقات الثابتة هي القواعد النحوية والقواعد الصرفية أما العناصر المتغيرة فهي الأصوات المنطوقة أو المكتوبة والدلالة، حيث تتغير الأصوات والدلالة تبعاً للنظام النحوي الصرفي.

• نشأة النظرية البنيوية وتطورها:

ظهرت النظرية البنيوية مع ظهور اللسانيات الوصفية في بداية القرن العشرين على يد العالم السويسري (Ferdinand de Saussure)، "وقد كان لهذا العالم السويسري الفضل في أنه أول من دعا إلى دراسة المنهج الوصفي في اللسانيات بديلاً عن المنهج التاريخي في رصد الظاهرة اللسانية والكشف عن أنظمتها ووظيفتها، وقد تطور هذا التفكير المنهجي على يد تلامذة(de Saussure) والمتأثرين بآرائه العامة في نقد الدراسات السالفة ليخرج في شكل جديد اصطلح على تسميته بالبنيوية".[٢]

لذلك تعد الأبحاث التي قدّمها (Ferdinand de Saussure)، بين الأعوام ١٩٠٦م . ١٩١١م من أهم الدراسات اللسانية البنيوية، حيث دعا إلى دراسة اللغة دراسة وصفية تبحث في نظامها وقوانينها دونما الاهتمام بجوانبها التاريخية التطورية الزمانية، فالهدف الأساسي للنظرية اللسانية البنيوية هو دراسة اللغة في ذاتها ولذاتها أي دراستها دراسة وصفية آنية.[٣] وهذا يقود إلى تسليط الضوء على مرحلة معينة من مراحل اللغة المدروسة، وكشف العلاقات الداخلية بين العناصر المدروسة وتعيين سماتها وخصائصها.[٤]

---

(١) عبد الوهاب جعفر: البنيوية بين العلم والفلسفة عند ميشيل فوكوه ـ مرجع سابق ـ ص ٢.
(٢) نعمان بو قرة (د.ت): المدارس اللسانية المعاصرة ـ القاهرة ـ مكتبة الآداب ـ ص٧٥.
(٣) شفيقة العلوي (٢٠٠٤م): محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة ـ بيروت ـ أبحاث للترجمة والنشر والتوزيع ـ ط١ ـ ص٩.
(٤) ـ أحمد قدور (د.ت): اللسانيات والمصطلح ـ دمشق ـ مجلة مجمع اللغة العربية ـ المجلد (٨١) ـ الجزء (٤) ـ ص٢.

ويمكن القول إنّ النزعة البنيوية اللغوية ظهرت إلى حيّز الوجود عام ١٩٢٨م في المؤتمر الأول لعلوم اللسان الذي انعقد بلاهاي في هولندا، حيث قدم علماء روس وهم (Roman Jacobson – Nikolay TRUBETSKOY) بحثاً علمياً تضمّن الأصول الأولى لهذه النزعة، ولم يلبثوا بعد ذلك أن أصدورا بياناً أعلنوه في المؤتمر الأول للغويين الذي انفقد في براغ عام ١٩٢٩م، واستخدموا فيه كلمة "بنية" بالمعنى المستعمل اليوم، ودعوا إلى اصطناع "المنهج البنيوي" بوصفه منهجاً علمياً صالحاً لاكتشاف قوانين بنية النظم اللغوية.(١)

ويعتبر (Nikolay TRUBETSKOY – Roman Jacobson) من أهم علماء مدرسة براغ التي أقامت نظرية كاملة في التحليل الصوتي، ونتيجة لأعمال هذه المدرسة أخذت البنيوية الوصفية صورة تحليلية دقيقة وواضحة، ومن ثم انطلقت إلى آفاق غير لغوية؛ أي أفاق فلسفية واجتماعية وأدبية ونقدية وسياسية. وقد بدأ (Nikolay TRUBETSKOY) أبحاثه من حيث انتهى (de Saussure) في ثنائية اللغة والكلام؛ حيث ينتمي الفونيم إلى مفهوم اللغة، أما الأصوات فتنتمي إلى الكلام. ثم جاء العالم اللغوي الدنماركي (L.Hjelmslev) الذي أسس مدرسة كوبنهاجن، ومن أشهر علمائها(Otto Jespersen)، وهي امتداد لتعاليم (de Saussure) ومدرسة براغ، وقد نظر (L.Hjelmslev) إلى اللغة على أنها دراسة العلاقات بين وحدات اللغة قبل دراسة هذه الوحدات في ذاتها؛ إذ إنّ كل وحدة من وحدات اللغة . مهما صغرت . لا يمكن معرفة طبيعتها إلا في وجود الوحدات الأخرى، وبالنظر في طبيعة العلاقة بينهما.(٢)

أما البنيوية الوصفية في أمريكا فقد بدأت بصورة مختلفة عن تلك التي بدأت فيها في أوربا، ومن أشهر روادها (Franz Boas، Edward Sapir ، Leonard Bloomfield) ويعتبر (Edward Sapir) رائداً للبنيوية الأمريكية وأحد تلامذة (Boas)، وتعتبر فكرة النماذج اللغوية التي تبناها (Sapir) رديفة للتفرقة التي وضعها(de Saussure) بين اللغة والكلام.(٣)

أما (Leonard Bloomfield) فقد اعتمد على فكرة التوزيع، وهذا المنحى التوزيعي ينادي أساساً بضرورة وصف اللغة مستقلة عن المعنى الفضفاض وغير المحدود، والاعتماد على العلاقات الموجودة بين الكلمات، أي الأماكن المتواترة التي تتواجد فيها.(٤)

---

(١) ـ إبراهيم زكريا (ـ د. ت): مشكلة البنية أو أضواء على البنيوية ـ القاهرة ـ ص٤٣ ـ٤٤.
(٢) ـ حلمي خليل (١٩٨٨م): العربية وعلم اللغة البنيوي ـ الإسكندرية ـ دار المعرفة الجامعية ـ ص ١٠٤ ـ ١٠٥ ـ ١١٤ ـ ١١٥.
(٣) ـ حلمي خليل: نفس المرجع ـ ص١١٩.
(٤) ـ شفيقة العلوي: محاضرات في الدراسات اللسانية المعاصرة ـ مرجع سابق ـ ص٣٤.

وقد تأثر (Leonard Bloomfield) بالسلوكيين؛ فاللغة عادة من العادات تكتسب بالمحاكاة والقياس، وعامل القياس هو الذي يفسر به البنيويون كيف أن الإنسان . استناداً إلى صيغ لغوية محدودة سمعها فعلاً يستطيع أن يؤلف صيغاً لم يسمعها قط في حياته، ولا تعرف في عددها حداً تنتهي إليه.[١]

وتجدر الإشارة هنا إلى أن بريطانية شاركت لأول مرة في وضع نظرية لغوية عامة على يد (J. R. Firth)، وهي جزء من النظرية البنيوية؛ إذ يقوم التحليل اللغوي عند(J. R. Firth) على ثلاثة أركان؛ أولها المقام أو السياق، والثاني: وجوب تحديد بيئة الكلام المدروس؛ والثالث: تحليل الكلام إلى عناصره ووحداته المكونة له للكشف عمّا بينهما من علاقات داخلية للوصول إلى المعنى الذي يتصل أيضاً بمستويات التحليل المختلفة؛ الصوتية والصرفية والنحوية.[٢] وأخيراً يُختتم الحديث هنا عن البنيوية عند(Noam Chomsky) حيث جاءت نظريته لتسدّ فراغاً في البنيوية. فإذا كانت البنيوية قد اعتمدت قبل(Chomsky) على تحليل الكلام دون أن تلتفت إلى كيفية إحداثه وإدراكه من قبل المتكلمين، فإن بنيوية(Chomsky) تجاوزت هذه المرحلة، إذ إنّ اللغة عنده ظواهر نفسية ولفظية في آن واحد، ويجب أن يُعطى كلّ جانب قسطه من العناية والدراسة.[٣]

وهذا ما ظهر تحت اسم النظرية التوليدية التحويلية وسيأتي الحديث عنها وعن الرواد الآخرين الذين ساهموا بشكل أو بآخر في تطرير النظرية البنيوية ونضجها.

• الأسس التي تقوم عليها النظرية البنيوية:

- **الأساس الفلسفي:**

أحاطت بالنظرية البنيوية مجموعة من الظروف والآراء التي تابعها "دي سوسير" و"تشومسكي" وغيرهما من علماء البنيوية بكل عناية واهتمام، وقد بُني أغلبها على فكرة تقدم المجتمع على الفرد، وأسبقية المؤسسة من حيث الوجود على الشخص الذي هو وليد الاجتماع والعمران، حيث يقول "أوغست كونت": إن الإنسان الحقيقي لا وجود له، إنما الموجود هو الإنسانية. ويقول "كارل ماركس": إن وجود الانسان الاجتماعي هو الذي يسبّب وعيه وليس العكس. وإن كان التوغل قي هذه الآراء الفلسفية ليس مهماً، ونحن بصدد دراسة

---

(١) ـ عبد السلام المسدي(١٩٨٦م): اللسانيات وأسسها المعرفية ـ تونس ـ الدار التونسية للنشر ـ ص١٤٤.
(٢) ـ محمود السعران (د.ت): علم اللغة مقدمة للقارئ العربي ـ بيروت ـ دار النهضة العربية للطباعة والنشر ـ ص٣١٢.
(٣) ـ خولة طالب الإبراهيمي (٢٠٠٦م): مبادئ في اللسانيات ـ الجزائر ـ دار القصبة للنشر والتوزيع ـ ط٢ ـ ص١٠٤.

المدارس اللسانية إلا أننا ننبّه إلى ذلك الأثر الكبير الذي تركته فكرة تبعية العنصر إلى المؤسسة، والذي لا تثبت له قيمة إلا من خلال علاقته بها في العلوم الإنسانية وخاصة اللسانيات.. وقد تابع ""دي سوسير"" هذه الآراء الفلسفية التي انعكست بجلاء في تعريفه للغة.. وفي الحديث عن الظروف المتصلة بنظرية ""دي سوسير"" فقد نادى "وتني" بفكرة تقول بوجود نظام باطني يمثل الصورة أو الصيغة الناتجة عن التركيب الذي يخالف مجموعة العناصر الجزئية، وهذه الفكرة كانت منطلقاً لسوسير ليعرض النظام (البنية) باعتباره كياناً على حدة مؤسَّس على التناسق، ويفرض على عناصر المجموعة الخضوع لعلاقاته.[١] ويعد "إدوارد سابير" أول من وضع الأسس الأنتربولوجيّة لدراسة اللغة، كما يعد أول فيلسوف استطاع أن يشمل العلوم اللسانية وفلسفة اللغة والحياة الاجتماعية في دراسة شاملة للبنية الاجتماعية، وكان له الأثر الأكبر في تطور الدراسات اللغوية، وخاصة فيما يتعلق بالعلاقة المتبادلة بين اللغة والفكر، وبينهما وبين البنية الاجتماعية، كما أنه أول من وضع أسس التحليل التزامني للنظام اللغوي، وهو تحليل يوازي تحليل ""دي سوسير"" أصالة رغم أنه ليس أشدَّ عمقاً منه. ويذهب "سابير" إلى القول إنَّ اللغة لاتدل على المرجع الاجتماعي فقط، بل تعكس كذلك بعض الميزات النفسية للمتكلم أو للجماعة، سواء من زاوية اختيار المفردات أو من زاوية العبارات والبنى النحوية المختلفة، واللغة ليست نظاماً مرجعياً فحسب، ولكنها نظام تعبيري؛ إذ إنَّ كلَّ خطاب يحمل مجموعة رموز من الدرجة الثانية موجودة دوماً، ولكنها تظهر وتختفي وفقاً للسان والقرينة.[٢]

أما ""تشومسكي"" فقد استفاد مما قاله ديكارت عن الفرق بين الإنسان والحيوان ممّا دفعه إلى انتقاد بلومفيلد وأتباعه، ودعم فكرة الجانب الخلاق في اللغة. كما استفاد من همبولت الذي ربط اللغة بالعقل حيث قال: إنّ اللغة عمل العقل الذي ينتج جملاً غير محدودة. كما تأثر ""تشومسكي"" بـ "جان بياجيه" الذي حاول أن يضع المراحل العلمية لنمو التفكير التي يمرُّ بها جميع الأطفال، ولهذا فهو لا يهتم بالفروق التي قد تنتج عن تحدث الأطفال لغة معينة، وهذا ما

---

(١) نعمان بو قرة: مرجع سابق ـ ص٧١ ـ ٧٢.

(٢) محمود السيد (٢٠١١م): في طرائق تدريس اللغة العربية ـ دمشق ـ منشورات جامعة دمشق ـ ص٩٣ ـ٩٤.

جعل ""تشومسكي"" يقرّر وجود خصائص لغوية كلية تجمع كل اللغات عند بني البشر، وأن اختلفوا لساناً.[١]

- **الأساس اللغوي:**

ينظر إلى اللغة على أنها وحدات صوتية تتجمع لتكون وحدات صرفية، لتكوّن هذه بدورها جملاً وعبارات، وأن تحليل أي عنصر من عناصر اللغة لا يمكن أن يتم بمعزل عن بقية العناصر اللغوية الآخرى.. وقد فرّق ""دي سوسير"" بين اللغة والكلام على أساس أن اللغة في حقيقتها نظام اجتماعي مستقل عن الفرد، وأن الكلام هو الأداء الفردي للغة الذي يتحقق من خلاله هذا النظام والصلة بينهما هي الصلة نفسها بين الجوهري (اللغة) والعرضي (الكلام). واللغة نظام يتألف من مجموعة من العلامات اللغوية، والعلامة اللغوية عبارة عن صورة صوتية (الدال) تتحد مع تصور ذهني (المدلول)، والعلاقة بينهما علاقة مواضعة.. ويتألف النظام اللغوي من عناصر داخلية وعلاقات خارجية أما العناصر الداخلية . وهي لها الصدارة . فتتمثل في دراسة نظام اللغة الداخلي، وأما العلاقات الخارجية فتتمثل في دراسة العلاقات القائمة بين اللغة وما يؤثر فيها .. وبناء عليه فإن موضوع علم اللغة الصحيح والفريد هو دراسة اللغة في ذاتها ومن أجل ذاتها.[٢] كما فرق "إدوارد سابير" بين الشكل اللغوي والمضمون حيث رأى أن لدى الفرد قبل أن يتكلم فكرة أو شيئاً يقوله، ومن خلال الكلام يعبّر عن هذا الشيء. وعلى عالم اللغة أن يدرس الكلام المنطوق القائم على النظام النموذجي في اللغة، كما رأى أن اللغة تتطور بتطور الأفراد الذين يتكلمون بها لأنها ترتبط بالفكر، ولا يمكن أن تنفصل عنه. أما بلومفيلد فقد نادى بتحليل الجملة إلى مكوناتها المباشرة، وهي مبانٍ صرفية تتكون منها الجملة. وقد أكّد "تشومسكي" الفطرية اللغوية للإنسان حيث يرى أنّ الإنسان يولد وهو يمتلك القدرة الفطرية على اكتساب قواعد اللغة، ولهذا فهو يستطيع إنتاج الجمل والتعبير عمّا في نفسه من خلال عمليات عقلية تتم في الذهن، ويظهر أثرها على السطح بالأصوات والكلمات والجمل فيحدث الفهم والإفهام بين المتكلم والمستمع.[٣] وقد فرق "تشومسكي" بين الكفاءة اللغوية والأداء الكلامي حيث إنّ الكفاءة اللغوية هي المعرفة الضمنية باللغة، في حين أنّ الأداء الكلامي هو الاستعمال الآني للغة في سياق معين.[٤] وقد ارتبطت الكفاءة اللغوية بالبنية العميقة، بينما ارتبط

---

(١) إبراهيم محمد أحمد علي (١٩٩٣م): برنامج مقترح في النحو العربي بمراحل التعليم العام في ضوء النظرية التوليدية التحويلية ـ دكتوراة غير منشورة ـ كلية التربية ـ جامعة المنصورة ـ ص٤٦ ـ ٤٧.

(٢) حلمي خليل (١٩٨٨م): العربية وعلم اللغة البنيوي ـ الإسكندرية ـ دار المعرفة الجامعية ـ ص٩٩ ـ ١٠٠ ـ ١٠١.

(٣) إبراهيم محمد علي: مرجع سابق ـ ص٤٩.

(٤) ميشال زكريا (١٩٨٦م): القواعد التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية ـ بيروت ـ المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ـ ط٢ ـ ص٧.

الأداء الكلامي بالبنية السطحية حيث يعتبر الأداء الكلامي ترجمة للبنى العميقة الموجودة في ذهن المتكلم، وما الجمل التي يتكلم بها المتكلم ويسمعها السامع إلا مظهر سطحي للمعنى العميق.

- **الأساس الاجتماعي:**

شاعت بين اللسانيين عبارة مؤدّاها أن اللغة ظاهرة اجتماعية، وقد انعكست هذه العبارة في تعريف "دي سوسير" للغة حيث يرى " أن اللغة في حقيقتها نظامٌ اجتماعيٌّ، في حين أن الكلام هو الأداء الفردي الذي يتحقق من خلاله هذا النظام، وأن الصلة بينهما هي نفس الصلة بين الجوهري (اللغة) والعرضي (الكلام)؛ أي أنه ميز بين لغة مجموع الجماعة المتكلمة – التي توجد في الوعي الكلامي لكل فرد – وظاهرة الكلام الفردي الذي يعكس نموذج اللغة. وإذا لم نحاول إقامة تفريق بين اللغة والكلام، واعتبرنا العلاقة بينهما علاقة تكامل، نكون قد انطلقنا من تصور؛ وهو أن اللغة ملك لمجموع الجماعة المتكلمة، ولكنها تتحقق فعلاً عن طريق الكلام الفردي، والكلمات المنطوقة بالفعل تنسجم من حيث المبدأ مع المعايير التي تفرضها لغة المجتمع المتكلم، فالكلام تجسيد للغة في المجتمع".[١]

ويرى "دي سوسير" أن النظام اللغوي طُبع في ذهن الإنسان منذ أن خلق، فهو منذ أن يولد يمتلك الاستعداد للقدرة على الكلام، ثم يكتسب ذلك من المتكلمين الناطقين بلغته، فيتكون لديه رصيد من خلال المتكلمين من أفراد مجتمعه، ثم يستثمره عند الحاجة للتكلم.[٢]

ومن علماء البنيوية "فيرث" وهو عالم لغوي إنجليزي خالف "دي سوسير" من خلال تركيزه على المعنى في التحليل اللغوي. ويرى أن كل تحليل لغوي يعتمد على السياق أو المقام، مع ملاحظة ما يتصل بهذا السياق من علاقات أو ظروف أو ملابسات وقت الكلام الفعلي، ويتمثل ذلك فينا يلي:

أ – شخصية المتكلم والمستمع وتكوينهما الثقافي وشخصيات من يشهد الحدث الكلامي، إن وجدوا ودورهم.

ب – العوامل والظواهر الاجتماعية والمناخية، وعلاقتها بالسلوك اللغوي وقت الكلام.

ج – أثر الكلام في المستمعين أو المشاركين فيه؛ مثل الاقتناع أو الاعتراض أو الألم أو السرور.

ومعنى هذا أن من أهم خصائص السياق عند "فيرث" إبراز الدور الاجتماعي الذي يقوم به المتكلم وسائر المشتركين في الكلام.[٣]

---

(١) نعمان بو قرة (٢٠٠٣م): المدارس اللسانية المعاصرة – القاهرة – مكتبة الآداب – ص٧٧.

(٢) خولة طالب الإبراهيمي (٢٠٠٦م): مبادئ في اللسانيات – الجزائر – دار القصبة للنشر – ط٢ – ص١٢.

(٣) حلمي خليل (٢٠٠٥م): مقدمة لدراسة علم اللغة – الإسكندرية – دار المعرفة الجامعية – ص١٥٣-١٥٤.

وكل إنسان ينشأ في بيئة يستطيع التعبير بلغة هذه البيئة، فالعلاقة بين الألفاظ والدلالات علاقة اجتماعية اعتباطية (عرفية)..

الأساس النفسي:

يشكل هذا الأساس عنصراً مهما في النظرية البنيوية " فالدليل اللغوي في حقيقته كيان ذهني مكون من الدال وهو الصورة الصوتية، والمدلول وهو المفهوم الذي يبنيه الإنسان من تصوره للشيء، فعندما يكون هناك شيء أو مفهوم يريد الإنسان أن يتحدث عنه (المدلول) فإنه يبحث في ذهنه في النظام التقديري عن هذا المفهوم (أي التصور الذهني) الذي ينطبق على ذلك المدلول، ثم يربط المدلول بالصورة الصوتية التي تناسبه. فالدليل اللغوي يربط مفهوم ذلك الشيء وتصوره الذهني بصورة لفظه".[١]

ويرى "تشومسكي" في النحو التوليدي التحويلي أن الكفاية اللغوية تعني القدرة على إنتاج الجمل وتفهمها في عملية تكلم اللغة، وهي أيضاً مجموع القواعد الكامنة في ذهن الإنسان والتي تمكنه من بناء الجمل، فهي تعني امتلاك الآلية اللغوية؛ وهي المعرفة الضمنية بقواعد اللغة التي هي قائمة في ذهن كل من يتكلم اللغة.[٢]

وقد اعتمدت نظرية "تشومسكي" على العقل في اكتساب اللغة، وإنتاج عدد لا نهائي من الجمل، فقد عدَّ "تشومسكي" علم اللغة فرعاً من علم النفس المعرفي، واللغة تعد مفتاحا لفهم عمل العقل.[٣]

وكل جملة عند ""تشومسكي"" مكونة من بنيتين هما؛ البنية السطحية المتمثلة في تسلسل العناصر المكونة من الكلمات في الكلام. وبنية عميقة مجردة ذهنية. وهذا الذي تدركه حواسنا في الكلام هو في الحقيقة القشرة والسطح الأعلى، وما لايظهر في البنية العميقة يوجد في ذهن الإنسان ولا يحققها إلا بتحويلها إلى سلسلة كلامية، إلى البنية العليا الظاهرة والسطحية..[٤]

إذن فالبنية السطحية (الظاهرة) تتعلق بالشكل الصوتي للكلمات المتتابعة التي ينطق بها المتكلم، أو الكاتب لتوصيل المعنى، ويجب على المستمع أو القارئ حل شفرة البنية السطحية للوصول إلى المعنى الكامن وراء تلك الكلمات، وذلك لفهمها والوصول إلى بنيتها العميقة. أما البنية العميقة فهي المعاني والأفكار التي تُشكّل وتُنظم بواسطة البنية السطحية والتي أوجدت هذا

---

(١) خولة طالب الإبراهيمي: مرجع سابق – ص٢١.
(٢) نعمان بو قرة: مرجع سابق – ص١٥١.
(٣) إيناس أحمد علي أحمد(٢٠١٠م): فاعلية برنامج مقترح قائم على البنيوية اللغوية في تنمية استراتيجيات فهم النثر القصصي لطلاب الصف الأول الثانوي - دكتوراه غير منشورة - كلية التربية - جامعة الإسكندرية – ص١٤.
(٤) خولة طالب الإبراهيمي: مرجع سابق – ص١٠٩.

التتابع في الكلمات والجمل، ويمكن تحويلها بواسطة قواعد نحوية لتكوين جمل اللغة، حيث تبين تكوين الجمل في مستوى أعمق من المستوى الظاهر للكلام.

•أهم مدارس النظرية البنيوية وتطبيقاتها التعليمية:

لقد جمعت البنيوية بين مدارس لغوية مختلفة في القرن العشرين، بحيث يمكن القول إنّ المدارس اللغوية الحديثة في أوربا وأمريكا منذ ""دي سوسير"" حتى "تشوسكي" تنتمي إلى البنيوية بصورة أو بأخرى لأنها جميعاً تؤمن أنّ اللغة عبارة عن نظام من العلاقات ترتبط فيما بينها بعلاقات عضوية من التوافق أو الاختلاف.. وبما أن المدارس البنيوية بدأت في أوربا ثم انتقلت إلى أمريكا فسيبدأ الباحث هنا بالحديث عن المدارس البنيوية الأوربية وأهم تطبيقاتها التعليمية، ثم ينتقل إلى الحديث عن المدارس البنيوية في أمريكا وتطبيقاتها في المجال التعليمي، وذلك على النحو التالي:

– مدارس النظرية البنيوية في أوربا:

أ. مدرسة جنيف: تمثل هذه المدرسة نقطة البداية في الفكر البنيوي، ومن أهم أعلامها "فرديناند دي سوسير""، وتلامذته "شارلز بالي"، و"ألبرت سيشاهاي"، و"بوبير"، ومن أعلام هذه المدرسة المتأخرين "فراي". ويمكن حصر المبادىء والأصول التي قدمها ""دي سوسير""، وشكّلت الأساس في فكر هذه المدرسة البنيوية فيما يلي:

. التمييز بين اللغة والكلام على أساس أنّ اللغة في حقيقتها نظام اجتماعي مستقل عن الفرد في حين أن الكلام هو الأداء الفردي للغة الذي يتحقق من خلال هذا النظام، وأن الصلة بينهما هي الصلة نفسها بين الجوهري "اللغة" والعرضي "الكلام ".

. اللغة نظام يتألف من مجموعة من العلاقات اللغوية، وهي عبارة عن صورة صوتية (الدال) تتحدد مع تصور ذهني (المدلول). والعلاقة بينها علاقة عرفية.

. العلاقة بين الدال والمدلول هي علاقة رمزية، ومن ثم فإن علم اللغة جزء من نظام أوسع وأشمل هو علم الرموز.

. النظام اللغوي يتألف من عناصر داخلية وعلاقات خارجية، وهذه العناصر الداخلية لها الصدارة عند التحليل اللغوي إذ إنّها تمثل نظام اللغة الداخلي "البنية " أما العلاقات الخارجية فتتمثل في دراسة العلاقات القائمة بين البنية اللغوية وما يؤثر فيها مثل الاجتماع والتاريخ والحضارة وعلم النفس وغير ذلك.

. التحليل اللغوي هو النظر في علاقة كل عنصر من العناصر اللغوية الداخلية بغيره من العناصر الأخرى التي تكون النظام اللغوي، لأنّ أيّ عنصر لا قيمة له دون علاقته بالعناصر الأخرى.[١]

وبناء على هذه المبادىء والأصول استطاع ""دي سوسير"" أن يحدد موضوع علم اللغة؛ وهو دراسة اللغة موضوع اللسانيات في ذاتها ولذاتها. ولا شك أن البحث اللغوي الحديث مدين له بمبادىء أساسية يمكن إجمالها فيما يلي:

. مبدأ ثنائية التركيب.

. أولية النظام اللغوي على العناصر اللغوية المكونة له.

. الفرق بين الدراسة الوصفية والدراسة التاريخية للغة.

. التمييز بين اللغة التي هي موضوع علم اللغة، والكلام الذي هو الأداء الفردي للغة.

. الكشف عن الجانب البنيوي من اللغة، وإن لم يستعمل مصطلح "بنية" فالمفهوم الأساسي عنده هو النظام بل أسبقية النظام على العناصر المكونة له..[٢]

ورغم ذلك لم تسلم هذه المدرسة من النقد والتعديل، شأنها في ذلك شأن أي نظرية علمية إلا أنها أصبحت منذ أذاعها صاحبها تمثل القاعدة الصلبة التي بنيت عليها علوم اللغة الحديثة والمعاصرة كما كانت رافداً لمدارس لغوية أخرى تبعتها في النهج نفسه، ومن تلك المدارس مدرسة براغ.

ب . مدرسة براغ:

وحّدت مدرسة براغ اللسانية صفوف عدد من الشبان التشيك وباحثين ألمان، فضلاً عن لسانيين روسيين، فأنشطة هذه المدرسة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالتيارات اللسانية الغربية والروسية المعاصرة.[٣] ومن أهم أعلامها "رومان ياكيسون" و"نيكولاي تروبتسكي"، حيث قامت هذه المدرسة على أفكار نظرية ""دي سوسير""، وعلى تصور "دي كوريتني" للفونيم، وقد أقامت مدرسة براغ نظرية كاملة في التحليل الفونولوجي.[٤]

---

(١) – حلمي خليل (٢٠٠٢م): دراسات في اللسانيات التطبيقية ـ مصر ـ الإسكندرية ـ دار المعرفة الجامعية ـ ص١٦ ـ١٧.

(٢) ـ شفيقة العلوي: مرجع سابق ـ ص٩ ـ ١٠ ـ١١.

(٣) – رومان ياكبسون (٢٠٠٢م): الاتجاهات الأساسية في علم اللغة ـ ترجمة علي حاكم صالح وحسن ناظم ـ المغرب ـ الدار البيضاء ـالمركز الثقافي العربي ـ ط١ ـص١٤.

(٤) ـ ر.هـ. روبنز (١٩٩٧م): موجز تاريخ علم اللغة في الغرب ـ ترجمة: أحمد عوض ـ الكويت ـ عالم المعرفة ت العدد(٢٢٧) ص٢٩٣.

وقد برزت ملامح البنيوية في هذه المدرسة بشكل واضح ميّزها عن المدارس الأخرى، إذ إنّها تهتم بكيفية أداء الوحدة الصوتية لوظيفتها، ويهتم مؤسسوها بالفونولوجيا، ولم يهملوا المعنى وتميّزوا بالابتعاد عن التجريد في اللغة والاعتدال، ومن أهم مبادئها أنّها تعتبر اللغة نظاماً وظيفياً وذلك لأن اللغة الناتجة عن العمل اللساني، إنما هي نظام لوسائل التعبير وتحقيق مقاصد كل متكلم في التعبير والتواصل.[١]

وقد تمثل برنامج هذه المدرسة بمبادىء عدة، من أهمها:

. التركيز على دراسة الوظيفة الحقيقية للغة التي تتمثل في الاتصال (كيفيته، ومناسبته، ولمن يوجه) لأن اللغة نظام للاتصال والتعبير من أجل الرقي والتفاهم المشترك.

. اللغة حقيقة واقعية ذات واقع مادي يتصل بعوامل خارجية، بعضها يتعلق بالسامع والآخر يتعلق بالموضوع الذي يدور حوله الاتصال أو الكلام، وهكذا يكون من الضروري التمييز على المستوى النظري والعلمي بين لغة الثقافة بصفة عامة، ولغة الأعمال الأدبية والمجلات العلمية والصحف ولغة الشارع.

. اللغة المكتوبة واللغة المنطوقة لا تتطابقان، فلكل منهما خصائصها المميزة، ومن ثم فإن العلاقة بينهما تحتاج إلى دراسة علمية.

. اتجاه البحث الفونولوجي إلى دراسة التقابلات الفونيمية، ولا ينبغي فصل الظاهرة المورفولوجية عن الظاهرة الفونولوجية.[٢]

الاهتمام بالعلاقة بين البنية اللسانية والأفكار التي توصلها هذه البنية، لأنّ اللغة تتصل بكثير من المظاهر العقلية والنفسية للشخصية الإنسانية.[٣]

ويعتبر "مارتينيه" أحد أعلام هذه المدرسة أن الوظيفة التواصلية هي الوظيفة الأساسية للغة في المجتمع اللغوي.. وهي الوظيفة الجوهرية للغة عنده، ولكنه لا ينفي بقية الوظائف التي تؤديها اللغة بل يقرُّ بها، ويعتبرها ثانوية..[٤]

وهكذا يتبين أنّ مدرسة براغ اتجهت نحو التحليل الفونولوجي، بل أصبحت المفاهيم الفونولوجية من أسس التحليل البنيوي للغة.. ومن هنا فقد أصبح في أوربا مع نهاية العقد الثالث مدرستان

---

(١) - صادق يوسف الدباس (٢٠١٢م): دراسات في علم اللغة - عمان - دار أسامة للنشر والتوزيع - ط١ - ص ١٨٤.

(٢) - حلمي خليل: العربية وعلم اللغة البنيوي - مرجع سابق - ص١١١ -١١٢.

(٣) - نعمان بو قرة: المدارس اللسانية المعاصرة - مرجع سابق - ص ٨٩ -٩٠.

(٤) - ميشال زكريا (١٩٨٣م): الألسنية (علم اللغة الحديث) المبادئ والأعلام - بيروت - المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع - ص٢٥٣.

بنيويتان؛ هما مدرسة جنيف التي وضع أصولها وأسسها "دي سوسير"، ومدرسة براغ بزعامة "تروبتسكي" و"ياكيسون". ولكن ثمة مدرسة بنيوية أوربية ثالثة هي مدرسة كوبنهاجن.

ج . مدرسة كوبنهاجن: أسس هذه المدرسة عالم اللغة الدنماركي "هلمسليف" ومن أشهر أعلامها "أوتويسبرسن"، و"هانز أولدال"، و"بدرسن". وقد اتخذت هذه المدرسة من الكلمة الإغريقية(glosse) ومعناها العلاقة مصطلحاً يحدد اتجاهها. وقد استبدل "هلمسليف" كلمة (التعبير) بالدال عند "دي سوسير" و(المضمون) بالمدلول، فالعلاقة اللغوية ليست دالاً يؤدي إلى مدلول، وإنما تعبير يدل على مضمون، وقد جارى "دي سوسير" في في تقسيم اللغة إلى مادة وشكل، أما الشكل فله مستويان أحدهما خاص بالتعبير وهو عنده (الفونيم)، والآخر خاص بالمضمون وهو عنده الأجزاء التي يتكون منها المعنى. أما المادة فهي ذلك الشيء غير اللغوي الذي تتعلق به اللغة ويتعلق بها، وهو على مستوى التعبير (الأصوات) التي يمكن نطقها كالنبر والتتنغيم ومد الصوت وإشباع الحركات وغير ذلك من أصوات ترافق الكلام. وعلى مستوى المضمون جلّ التصورات الممكنة، وليس المعنى وحده أو أجزاء منه.[١]

ولما كان المحتوى اللغوي يعبّر في أكثر اتجاهاته عن عوامل فكرية ونفسية، فإنّ العلاقة بين الشكل والمادة في رأي "هلمسليف" علاقة شكلية يجب البحث من خلالهما عن الروابط الدائمة بينهما أي أن هذه الروابط هي التي تؤثر في التنظيم اللغوي، وبذلك يكون "هلمسليف" من الذين لم يعنوا بدراسة المحتوى اللغوي عنايتهم بدراسة الروابط بين الشكل والمادة.[٢] لذلك فقد جعل "هلمسليف" دراسة العلاقة بين الوحدات اللغوية تأتي في المرتبة الأولى قبل دراسة هذه الوحدات في ذاتها وكان يرى أن كل وحدة من وحدات اللغة مهما صغرت لا يمكن معرفة طبيعتها إلا في وجود الوحدات الأخرى؛ أي أن كل عنصر من عناصر اللغة لا يزيد عن أنه نقطة انطلاق في شبكة من العلاقات، وبذلك "تعتبر اللغة نظاماً للعلاقات وعملية تحقق في آن واحد ".[٣] ومع هذا فإن نظرية "هلمسليف" نظرية بارعة في عمومها وشمولها ومداها، ولكن هذه النظرية لم تطبق

---

(١) - إبراهيم خليل (٢٠١٠م): مدخل إلى علم اللغة - عمان - دار المسيرة - ط١ - ص٩٣ - ٩٤.

(٢) - علي زوين(١٩٨٦م): منهج البحث اللغوي بين التراث وعلم اللغة الحديث - بغداد - وزارة الثقافة والإعلام - دار الشؤون الثقافية العامة - ط١ - ص٨٨.

(٣) - جون ليشته (٢٠٠٨م): خمسون مفكراً أساسياً معاصراً - ترجمة: فاتن البستاني - بيروت - المنظمة العربية للترجمة - ط١ - ص٢٨١.

حتى الآن تطبيقاً كاملاً على لغة من اللغات، وربما كان هذا مما يوحي بأنه من الخير أن تعد هذه النظرية نوعاً من الرياضيات الخالصة.[١]

تلك أهم المبادىء والأفكار التي تضمنتها البنيوية في مدرسة كوبنهاجن، وهنا يُختتم الحديث عن المدارس البنيوية الأوربية بالمدرسة التي وضعتها بريطانية على يد عالم اللغة فيرث.

د . مدرسة "فيرث": شاركت بريطانية لأول مرة عام ١٩٤٤م في وضع نظرية لغوية على يد فيرث حيث "انصبّ اهتمامه على الصوتيات الوظيفية وعلم الدلالة أو ما يعرف بالنظرية السياقية وتقوم هذه النظرية على إعادة الاهتمام بالأحوال والمحيط الذي يتضمن الأحداث اللغوية، ويعتبر فيرث اللغة جزءاً من المسار الاجتماعي".[٢]

وقد رأى "فيرث" أن فكرة السياق الاجتماعي هذه التي قال بها "مالينوفسكي" يمكن أن تمتد وتتسع في إطار نظري تجريدي عام لدراسة المعنى، ومن ثم وضع أصول نظريته التي أصبح السياق فيها يمثل حقلاً من العلاقات اللغوية وغير اللغوية؛ أي الداخلية والخارجية. ومفهوم السياق عند فيرث ينقسم إلى قسمين: أحدهما السياق اللغوي أو المقال؛ ويتمثل في العلاقات الصوتية والفونولوجية والمورفولوجية والنحوية والدلالية. والآخر سياق الحال أو المقال؛ ويمثله العالم الخارج عن الحدث اللغوي، كما يتمثل في الظروف والملابسات الاجتماعية والنفسية والثقافية للمتكلم أو للمشاركين في الكلام.[٣] ومعنى هذا أن نظرية السياق تستخدم طرق التحليل التي توصل إليها علم اللغة البنيوي، ومن ثم عُدّت نظرية "فيرث" هذه نظرية بنيوية.

. **تطبيقات المدارس البنيوية الأوربية في المجال التعليمي:**

- السيطرة على نظام اللغة صوتاً وصرفاً ونحواً ودلالة شرطٌ لممارسة اللغة ممارسة واعية.
- التدريب الآلي على اللغة لا يؤدي بالضرورة إلى تعلمها، وإنما يتم ذلك في إطار الممارسة الواعية لها في إطار المعنى. إذ إنّ قدرتنا على استعمال اللغة ليس سببه هو أننا نكرر ما سمعناه بشكل آلي بحت، ولكن في قدرتنا الذهنية على تطبيق قواعد ثابتة على أمثلة متغيرة.

---

(١) ـ محمود السعران: علم اللغة مقدمة للقارئ العربي ـ مرجع سابق ـ ص٣٤٦.
(٢) ـ شفيقة العلوي: محاضرات في المدارس اللسانية ـ مرجع سابق ـ ص ٢٠ ـ ٢١.
(٣) ـ حلمي خليل: دراسات في اللسانيات التطبيقية ـ مرجع سابق ـ ص٣١ ـ ٣٣.

- التركيز في التدريس وفقاً للنظرية البنيوية عند "دي سوسير" يقوم على تنمية القدرة الذهنية عند الطالب وتدريبه على قواعد الاستنتاج والاستقراء، وعلى مبادىء التعميم والتطبيق من خلال شرح مفصل للقواعد وتفسيرها حتى تتضح في ذهن المتعلم..
- الاعتماد على عنصر الفهم الذي يعني أن تكون الممارسة اللغوية ممارسة واعية، وليست تكراراً آلياً لتدريبات نمطية مكررة دون معرفة الأسباب الحقيقية وراءها.
- الإبداع يكمن في استخدام القليل الذي تعلمه في مواقف كثيرة ومتنوعة.
- الفهم اللغوي سابقٌ الأداء اللغوي، بل إنه شرط لحدوثه.
- الدرس يبدأ بعرض مادة جديدة، المفاهيم وتمرينات عليها ، ثم أنظمة لغوية تطبيقية.
- كل المهارات تُعلَّم في وقت واحد حيث تبدأ بعرض المادة المراد تعلمها ثم الاستماع إلى النص أو المواقف الاتصالية، والتدريب على استنتاج ما فيها من مفاهيم، ثم تطبق هذه المفاهيم على مواقف جديدة مناسبة لنوعية المتعلمين.[١]

تلك أهم التطبيقات التعليمية لنظرية "دي سوسير" البنيوية، أما المدارس البنيوية الأوربية التي جاءت بعده فيمكن حصر التطبيقات التعليمية لتلك المدارس البنيوية بما يلي:

- ضرورة تدريب الطفل على التمييز بين الأصوات ونطقها في بنى كثيرة وتكرارها ليتعود النطق السليم.
- الحرص على النبر والتنغيم وتصحيح النطق، ولا يتم هذا التصحيح بتجزيء التركيب، وإنما بتكراره كاملاً. ومراجعة الثغرات الملاحظة أثناء النطق والعمل على تصحيحها اعتماداً على المنهجية الإيقاعية في التصحيح.
- تدريب الجهاز السمعي للمتعلم لإدراك القيم الخلافية في الأصوات، ثم تدريب جهازه النطقي على إخراجها بطريقة بنيوية كلية.
- الاهتمام باللغة الشفوية قبل المكتوبة، والعمل على تنمية مهارات التواصل الشفوي.

. مدارس النظرية البنيوية في أمريكا:

يلتقي علماء اللغة الأمريكيون مع نظرائهم الأوربيين في نقطة جوهرية، وهي أن اللغة بنية، وأن هذه البنية لكي تُدرس لا بدّ أن تُحلّل إلى مكوناتها. ولعل من أشهر اللغويين الأمريكين الذين كان لهم الفضل في تطور علم اللغة البنيوي "فرانز بواز"، و"إدوارد سابير"،

(١) - علي مدكور: النظريات اللغوية وتطبيقاتها التربوية - مرجع سابق - ص ٤١ -٤٢ -٤٣.

و"ليونارد بلو مفيد".[١]فضلاًعن "تشومسكي" الذي تربع على عرش البنيوية منذ عام ١٩٥٧م. ولعل أشهر المدارس البنيوية في أمريكا مدرستا "بلومفيلد" و"تشومسكي".

أ ـ **مدرسة "بلومفيلد"**: رغم وجود لغويين أمريكيين أمثال "إدوارد سابير" رائد البنيوية الأمريكية و"فرانز بواز" وغيرهم من العلماء فقد استطاع "بلومفيلد" أن يكوّن مدرسة لغوية واضحة ومستقلة ويُعد "ليونارد بلومفيلد" من أشهر علماء البنيوية حيث أسهم في تطوير الطرق العلمية في دراسة اللغة، وقد تأثر بأصحاب نظرية السلوك، والسلوكيون ينكرون وجود أي عملية ذهنية؛ لذلك أهمل بلومفيد المعنى، إذ اعتبر أن معنى أي صورة من الصور اللغوية هو الحالة التي ينطق فيها المتكلم، والأثر الذي يحدثه في المستمع.[٢]

ويرى "بلومفيد" أن اللغة مجرد سلوك بشري شبيه بما عداه من أصناف السلوك الأخرى، وأن في وسعنا أن نصنف أيّ نشاط كلامي يقوم بين شخصين يتحدثان معاً بالرجوع إلى نمط المؤثر والاستجابة.[٣] وقد أراد "بلومفيلد" أن يطوّر اللغويات البنيوية بإقامة لسانيات وصفية تستند أساساً إلى مناهج توزيعية، ومن ثَمَّ أصبحت التوزيعية هي المنهج الذي اعتمد عليه "بلومفيلد" في وصف اللغة ودراستها. وهذه التوزيعية "هي طريقة جيدة تظهر العلاقات الرئيسية والعلاقات الفرعية في التركيب وتكشف عن تشابك المكونات وتداخلها وتوزيعها.[٤] كما تقوم التوزيعية على فكرة الإبدال والإحلال حيث تستبدل وحدة لغوية محل وحدة لغوية أخرى في بيئة لغوية أكبر؛ مثل فونيم في كلمة أو كلمة في جملة. ومثال ذلك استبدال الفونيم / ق/ في كلمة قام بفونيم النون /ن/ في كلمة نام، وإحلال كلمة رجل محل كلمة فرس في جملة مثل : (رأيت فرساً) ومعنى هذا أن الفونيمين /ق/،/ن/ ينتميان إلى طبقة لغوية واحدة، وهي الفونيم. ومثل ذلك تنتمي كلمتا (رجل وفرس) إلى طبقة الأسماء.[٥]

يتبين ممّا سبق أنّ مدرسة "بلومفيلد" تأثرت بالسلوكيين في دراسة اللغة ووصفها من جهة، وآثرت الجانب الشكلي للغة (الصوت والبنية) وذلك من خلال المنحى التوزيعي للفونيمات والمورفيمات من جهة أخرى، ولم تعط أهمية للدلالة. وقد كان اهتمامه موجهاً إلى الكشف عن القوانين العامة التي تحكم السلوك اللغوي، وبالتالي الكشف عن القوانين التي تحكم النفس البشرية.

---

(١) ـ ر.هـ. روبنز: موجز تاريخ علم اللغة في الغرب ـ ترجمة: أحمد عوض ـ مرجع سابق ـ ص٣٠١.
(٢) ـ صادق يوسف الدباس: دراسات في علم اللغة ـ مرجع سابق ـ ص١٨٧.
(٣) ـ جان بيرو: اللسانيات (٢٠٠١م)ـ ترجمة: الحواس مسعودي ومفتاح بن عروس ـ الجزائر ـ دار الآفاق ـ ص٥٩.
(٤) ـ حسن محمود نصر(٢٠٠٨م): محاضرات في علم اللغة الاجتماعي ـ القاهرة ـ دار الهاني للطباعة والنشر ـ ص٣٨.
(٥) ـ حلمي خليل: العربية وعلم اللغة البنيوي ـ مرجع سابق ـ ص١٢٥.

إنّ انتشار مثل هذه الأفكار في أمريكا دفع "تشومسكي" إلى الثورة عليها، فجاء "تشومسكي" ببنيويته التي اعتبرت نقطة تحوّل في أمريكا والعالم أجمع.

ب . مدرسة "تشومسكي": يحتل "نعوم تشومسكي" مكانة فريدة في علم اللغة المعاصر، وتعد نظريته من أكثر النظريات اللغوية حيوية وتأثيراً، بحيث لا يمكن لأيّ عالم لغوي أن يتجاهل وجود هذه النظرية. وقد اشتهر "تشومسكي" بنظريته التوليدية التحويلية التي شن بها هجوماً عنيفاً على بلومفيلد والسلوكين الذين ربطوا اللغة بالنمط الشكلي الوصفي فحسب، بينما نظر "تشومسكي" إلى اللغة على أنها "تتجلى من خلال استعمالها الإبداعي في القدرة الخاصة على التعبير عن أفكار متجددة، وعلى فهم تعابير فكرية متجددة أيضاً، وذلك كلّه في إطار لغة هي نتاج ثقافي خاضع لقوانين ومبادىء تختص بها جزئياً، وتعكس جزئياً سمات عامة للفكرة ".[١]

ومن أهم الأفكار والمبادىء التي تضمنتها نظرية "تشومسكي" في مراحلها المختلفة مايلي:

. مرحلة البنى التركيبية: بدأت هذه المرحلة مع ظهور كتاب "تشومسكي" "البنى التركيبية" أو "التراكيب النحوية "١٩٥٧م، وفيه أكّد "تشومسكي" أنّ الأنسان يولد وعنده استعداد فطري لاكتساب اللغة، وحدد هدف النظرية اللغوية القادرة على التحليل والتفسير الصحيحين بقدرتها على تحليل مقدرة المتكلم أو كفاءته اللغوية لإنتاج الجمل التي لم يسمعه من قبل وفهمها. وقد فصّل "تشومسكي" الحديث عن النحو التوليدي الذي يظهر أكبر مجموعة من الجمل اللامتناهية وهذه المجموعة من الجمل تمثل اللغة التي نريد دراستها ووصفها، وأن من خصائص القواعد النحوية أن تعكس الجانب الإبداعي للغة الإنسانية.[٢]

وبنية النحو التوليدي تقوم على ثلاث طرق للتحليل، وهي:

. علم نحو خاص بالحالة المحدودة، وهو من النوع الخطي فقط. حيث يتم توليد الجمل من خلال عمليات اختيارية، وكل اختيار سابق يحدد الاختيار اللاحق.

. علم نحو خاص بتركيب أركان الجملة: وفيه تتم العودة إلى مكونات الجملة المباشرة، وتطبق القاعدة التوليدية من خلال إعادة كتابة أركان الجملة بواسطة رموز.

. علم النحو التحويلي: وينص على إمكانية تحويل جملة معينة إلى جملة أخرى واعتماد مستوى أعمق من المستوى الظاهر في الكلام، ويمكن عن طريق التحويل أن نكشف المعاني الضمنية

([1]) Noam Chomsky :- Language and Mind - Cambridge University Press, New York,2005,p15.

([٢]) - جون ليونز (٢٠١١م): نظرية "تشومسكي" اللغوية - ترجمة حلمي خليل - مصر - الإسكندرية - دار المعرفة الجامعية - ص ٦٥.

العائدة للجمل.[١] وقد ركز "تشومسكي" في هذه المرحلة على المكون التركيبي؛ وهو المكون المسؤول عن توليد البنى العميقة، وتحويلها إلى بنى سطحية منطوقة. ويتكون المكون التركيبي من المكون الأساسي، وهو مجموعة القوانين التي تهتم بتكوين المعلومات اللازمة لتوليد الجمل الصحيحة والمحتملة الصوغ في اللغة، والمكون التحويلي، وهو مجموعة القوانين التحويلية التي يبدل كل منها مؤشر الجملة بمؤشر آخر؛ بالإضافة إلى أنها تدرس العلاقة القائمة بين الجمل، ومن هذه القوانين قوانين أو قواعد الحذف والتعويض والتوسع وإعادة الترتيب..[٢]

. مرحلة النظرية النموذجية: بدأت هذه المرحلة مع ظهور كتاب "تشومسكي" "جوانب من نظرية النحو "عام ١٩٦٥م، ولعل أهم ما جاء فيها من تعديلات أنه أسند للقوانين التحويلة وظيفة جديدة وهي عزل الجمل الصحيحة نحوياً، واستبعاد الجمل غير الصحيحة نحوياً، وأصبح للدلالة مكون خاص (المكون الدلالي) ويعمل على البنية العميقة.[٣] ولعل أهم المصطلحات التي ركز عليها "تشومسكي" في هذه المرحلة هي الكفاءة اللغوية والأداء الكلامي، والبنية العميقة والبنية السطحية. والكفاءة اللغوية هي المعرفة الضمنية بقواعد اللغة التي هي قائمة في ذهن كل من يتكلم اللغة في حين أن الأداء الكلامي هو الاستعمال الآني لهذه المعرفة في عملية التكلم.[٤] ويقود هذا التمييز إلى اعتبار أن الكفاءة اللغوية حقيقة عقلية كامنة وراء الأداء الكلامي؛ " فمتكلم اللغة يلجأ خلال الأداء الكلامي بصورة طبيعية إلى القواعد الكامنة ضمن كفاءته اللغوية كلما استعمل اللغة، وفي مختلف ظروف التكلم، وهكذا فإنه بالإمكان القول إن الكفاءة اللغوية هي التي توجه عملية الأداء الكلامي"[٥]

أما البنية العميقة فهي التركيب الباطني المجرد والموجود في ذهن المتكلم وجوداً فطرياً، وهي أول مرحلة من عملية الإنتاج الدلالي للجملة. إنها التركيب المستترالذي يحمل عناصر التفسير

---

(١) ـ ميشال زكريا (١٩٨٦م): الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية ـ بيروت ـ المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع ـ ط٢ ـ ص١٤.

(2) Gabrielle L. Dumas: Grammatical Concept Acquisition: An Historical Textbook Analysis of Advanced Secondary Students' Writing Errors (From 1949 to 2000), State University of New York, 2002, P3.

(٣) ـ حمدان رضوان أبو عاصي (٢٠٠٧م): التطورات النظرية والمنهجية للنظرية التوليدية في نصف قرن ـ الإمارات العربية المتحدة ـ مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية والإنسانية ـ المجلد الرابع ـ العدد الثالث ـ أكتوبر ـ ص١٣٩

(4) Chomsky Noam, Current Issues in Linguistic, (The Hague- Paris: Mouton, 1975) 6th printing, p4.

(٥) ـ ميشال زكريا (١٩٩٣م): قضايا ألسنية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية ـ بيروت ـ دار العلم للملايين ـ ط١ ـ ص٦١.

الدلالي. أما البنية السطحية فتتمثل في التركيب التسلسلي السطحي للوحدات الكلامية المنطوقة أو المكتوبة. إنها التفسير الصوتي للجملة.[١]

يتبين مما سبق أنّ الكفاءة اللغوية ترتبط بالبنية العميقة والأداء الكلامي يرتبط بالبنى السطحية فهذا الأداء الكلامي ليس سوى ترجمة للبنى العميقة الموجودة في ذهن المتكلم.

. مرحلة النظرية النموذجية الموسعة: ومن أهم التطورات هنا أنّ التمثيل الدلالي أصبح يعتمد على البنيتين السطحية والعميقة معاً، بينما كان في المرحلة السابقة يعتمد على البنية العميقة وحدها. وارتباط المكونين الدلالي والفونولوجي بالمكون التركيبي عند البنية السطحية، وقد أصبح يطلق على المكون الدلالي في هذه المرحلة "الصورة المنطقية ".[2]

وقد أشارت نتائج دراسة "كلوديا تيريزيا" إلى أن نظرية "تشومسكي" اللغوية حققت تقدما كبيراً في اكتساب اللغة حيث إنها تجعل المتعلم مبدعاً؛ أي يكتسب القدرة على إبداع جمل جديدة.[3]

تلك أهم المبادىء والمفاهيم التي تضمنتها نظرية "تشومسكي" اللغوية، وقد حاول الباحث التركيز فيها على ما يخدم الدراسة الحالية. ومن هنا يمكن القول إنّ "علم اللغة البنيوي بدأ على يد "دي سوسير" وصفياً حيث يقوم على جمع قدر كبير من الملاحظات حول البنية اللغوية، وتصنيف عناصرها، واستخلاص ما يترتب على ذلك من نتائج دون أن يتجاوز هذه المرحلة إلى عملية التفسير التي رأى "تشومسكي" أنها تمثل أهم أهداف النظرية اللغوية البنيوية ".[٤]

. **التطبيقات التعليمية لمدارس النظرية البنيوية في أمريكا: ("بلومفيلد" . "تشومسكي")**

- الاعتماد على تحليل البنية اللغوية. والمتعلم قادر على تجميع العناصر وتأليفها.
- التحليل على محوري الاستبدال والتركيب، وعندما يختار المدرس النمط الذي سيدرب التلاميذ عليه يبدأ بتكرار النمط، ثم يعمد إلى تقنيات أخرى متنوعة، بعضها يتعلق بالتحويلات المختلفة القائمة على التقابلات النحوية، وبعضها الآخر يتعلق بالاستبدالات المختلفة باختلاف أهداف الدرس.
- التركيز على بنية أساسية معينة وتكرارها، ثم الانتقال إلى بنية جديدة.

---

(١) ـ شفيقة العلوي: محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة ـ مرجع سابق ـ ص٥٢ ـ ٥٣.

(٢) ـ حمدان رضوان أبو عاصي: التطورات النظرية والمنهجية للنظرية التوليدية في نصف قرن ـ مرجع سابق ـ ص١٤٠ ـ ١٤١.

(3) Claudia Theresia MOrwald :Theories de I'acquisition du langage Une analyse des theories de Chomsky, Piaget et Locke - Memoire de maitrise - Faculte des lettres et sciences humaines - Universite de Sherbrooke -1998.

(٤) ـ حلمي خليل: العربية وعلم اللغة البنيوي ـ مرجع سابق ـ ص٩.

- التدرج من البسيط إلى المعقد؛ أي تثبيت البنى السهلة نحوياً ودلالياً، ثم الأكثر تعقيداً، وتعليم البنى القصيرة ثم الأكثر طولاً.
- التركيز على تنمية المهارة الشفوية.
- استغلال المواقف الطبيعية لجعلها مثيرات حتى يتمكن المتعلم من اكتسابها بطريقة طبيعية.
- الحرص الشديد على تصحيح الأخطاء، والأداء الجيد وتعزيز الإجابات الصحيحة.

تلك أهم التطبيقات التعليمية لدى بلومفيد، أما "تشومسكي" فتتمثل التطبيقات التعليمية لنظريته بـ:

- الاستفادة من العملية الإبداعية للغة، حيث تتكون اللغة من قواعد محددة يمكن حصرها، ولكنها تنتج جملاً وأساليب لاحصر لها.
- الاهتمام بمعاني النحو العامة، كالنفي والاستفهام والتمني والتعجب والتعليل والنداء..إلخ لا سيما في المرحلة الأولى، وذلك لأنّ للمعنى أثراً كبيراً في تمييز الصحة اللغوية من غيرها.
- تنمية مهارات التواصل لدى المتعلم ما دام قادراً على إنتاج اللغة وفهم الآخرين.
- معرفة المعايير اللغوية (قواعد اللغة) التي يسير الكلام وفقها أمر ضروري لتعلم اللغة، ولا يمكن تعلم اللغة بالاعتماد على الكلام أو الأداء الكلامي وحده، بل لابد أن يكون الأداء متماشياً مع الكفاءة اللغوية (أنظمة اللغة) بل إنه تطبيق لأنظمتها.
- استحالة حفظ كل جملة وتخزينها في الذاكرة، وبالتالي فإن تعلم اللغة يتم من خلال تعليم القواعد الكلية للغة التي تستطيع إنتاج قدر غير محدود من الجمل والمعاني المنطوقة أو المكتوبة.
- تدريب التلاميذ على صياغة جمل لامتناهية من قواعد محددة مع التركيز على العناصر الأساسية في الجملة.
- استخدام أسئلة متنوعة لتقويم تعلم التلاييذ مثل: توليد جمل أو تحويلها، والاستبدال والإحلال والربط بين الجمل، واختصار الجمل، وغيرها.

ثانياً– البنية اللغوية في النظرية البنيوية

• ثنائيات بنية اللغة في النظرية البنيوية:

يتألف النظام اللغوي من عناصر داخلية، وعلاقات خارجية؛ أما العناصر الداخلية . ولها الصدارة . فتتمثل في دراسة نظام اللغة الداخلي. وأما العلاقات الخارجية فتتمثل في دراسة العلاقات القائمة بين اللغة وما يؤثر فيها مثل: الحضارة والاجتماع والتاريخ.. إلخ. وقد ظهرت مجموعة من الثنائيات اللغوية في النظرية البنيوية، ويمكن إجمالها بما يلي:

١ . **الدال والمدلول:** الدال هو مجموعة الأصوات القابلة للتقطيع أي الصورة الصوتية أما المدلول فهو المفهوم أو المعنى الذي يشير إلى الدال.[١] ويندرج الدال تحت النظام المادي للغة؛ لأنه عبارة عن أصوات، بينما يندرج المدلول تحت النظام الذهني، والعلاقة بين الدال والمدلول علاقة مواضعة تتحقق من خلال هذين العنصرين؛ أي الدال والمدلول بحيث لا يحتوي الدال على أية قيمة أو صورة لحقيقة المدلول.[٢]

٢ . **اللغة والكلام:** ومن التصورات الجديدة التي أدخلها "دي سوسير" تمييزه بين اللغة والكلام أي بين النظام اللغوي الذي تشترك فيه جماعة من جماعة من الجماعات، وبين الاستعمال الفعلي الذي يقوم به المتكلم باللغة لهذا النظام.[٣]ومعنى هذا أن اللغة تقنين اجتماعي أو مجموعة من القواعد في حين أن الكلام فعل فردي يقوم به شخص ما في حديثه مع غيره، والصلة بين اللغة والكلام هي كالصلة بين الجوهري والعرضي أو (الثانوي).[٤] بمعنى أنّ الجوهري هو اللغة، والعرضي أو الثانوي هو الكلام، وتجدر الإشارة هنا إلى أن "تشومسكي" عبر عن هذه الثنائية من خلال الكفاءة اللغوية، وهي هنا تماثل اللغة بصفتها نظاماً أو مجموعة قواعد، وبين الأداء الكلامي وهو يقصد الكفاءة التواصلية التي تعني القدرة على استخدام مهارات التواصل اللغوي ضمن سياقات معينة.[٥]

٣. **العلاقة الجدولية والعلاقة الأفقية:** اللغة تتابع من العلامات، وكل علامة تضيف شيئاً إلى المعنى الكلي، وهذه العلامات ترتبط بعضها ببعض بعلاقات يحددها النظام اللغوي في كل لغة.

---

(١) ـ ميشال زكريا (١٩٨٣م): الألسنية (علم اللغة الحديث) ـ بيروت ـ المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر ـ ط٢ ـ ص ١٨٢.

(٢) ـ حلمي خليل: العربية وعلم اللغة البنيوي ـ مرجع سابق ـ ص ٩٩.

(٣) ـ محمود السعران: علم اللغة مقدمة للقارئ العربي ـ مرجع سابق ـ ص٣٤٢.

(٤) ـ إبراهيم زكريا: مشكلة البنية أو أضواء على البنيوية ـ مرجع سابق ـ ص٤٤.

(5)Amy D. Yamashiro: Using Structural Equation Modeling for Construct Validation of an English as a Foreign Language Public Speaking Rating Scale, the Degree Doctor of Education,Temple University, 2002, P16.

والأهم هنا هو النظر في علاقة كل عنصر من العناصر اللغوية الداخلية بغيره من العناصر الأخرى المكونة للنظام اللغوي، لأن أي عنصر منها لا قيمة له دون العناصر الأخرى، وحين ننظر إلى العلاقات في تتابع خطي يطلق على العلاقة بينها اسم العلاقات الخطية أو الأفقية.[١] والعلاقة الأفقية هي علاقة حضورية ترتيبية، مثل: (الطقص عاصف)، حيث يحتوي على عنصرين متجاورين حاضرين في الكتابة ومتتابعين ومسموعين في النطق، في حين أن كلاً منهما يشغل حيزاً لاختيار آخر غائب، كأن تقول بدلاً من عاصف: جميل أو صحو.. ، وتستخدم بدلاً من الطقص كلمات مثل : الجو أو الصباح أو المساء.. ، فالتسلسل الذي يربط بين هذه العناصر تسلسل محتمل في الذاكرة، والترتيب القائم في السلسلة ترتيب حضوري.[٢]

٤. **الدراسة الآنية (الوصفية) والدراسة التعاقبية (التاريخية):** الدراسة الآنية الوصفية تهتم بدراسة العناصر اللغوية على أساس ثابت وفي زمن معين. وهنا يكون الاهتمام بالنظام الداخلي للغة وقوانينه وأصوله. أما الدراسة التعاقبية التاريخية فتهتم بتعاقب الأزمنة للكشف عن التطورات التي تلحق اللغة ونظامها.[٣]ومن هنا أوصى "دي سوسير" بعدم الخلط بين الدراسة التاريخية والدراسة الوصفية، ذلك لأن العناصر اللغوية التي كانت ذات قيمة في وقت ما لا يمكن أن تحتفظ بقيمتها في عصور متتالية، وهذا يؤدي إلى وجوب دراسة النظام التركيبي في كل عصر على حدة دون أن نقع في خطأ التأثر في الحكم على هذا النظام أو على قسم من وحداته بما كان عليه النظام التركيبي للغة نفسها في عصور سابقة.[٤] ومهما يكن فإن تلك الثنائيات التي قال بها "دي سوسير" تعتبر جزءاً من مجموعة من المبادىء والأصول التي أرساها "دي سوسير"، وشكلت قاعدة صلبة بنيت عليها علوم اللغة الحديثة والمعاصرة.

• البنيوية بين التحليل اللغوي والنظرية البنائية:

تحتوي اللغة على جوانب شديدة التعقيد تتطلب أكثر من منهج وأكثر من وسيلة لفك شفراتها وتحليل محتوياتها، وكشف مقاصدها، ولا يتسنى لمنهج واحد أن يصف خصائص اللغة وصفاتها، أو يفسر ظواهرها تفسيراً واضحاً يصيب كبدها. ومن ثم قسّم العلماء اللغة إلى عدة مستويات تحليلية ليتمكنوا من كشف محتوياتها، وإظهار أسرارها، ومعرفة مضمونها، وقد سلكوا

---

(١) ـ نعمان بوقرة: المدارس اللسانية المعاصرة ـ مرجع سابق ـ ص ٨١.
(٢) ـ إبراهيم خليل: مدخل إلى علم اللغة ـ مرجع سابق ـ ص٨٥ ـ ٨٦.
(٣) ـ شفيقة العلوي: محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة ـ مرجع سابق ـ ص١٠.
(٤) محمود السيد (٢٠١١م): في طرائق تدريس اللغة العربية ـ دمشق ـ منشورات كلية التربية ـ جامعة دمشق ـ ص٨٩.

في ذلك مناهج متعددة حيث يهدف كل منهج منها إلى وضع تفسير دقيق لظواهر اللغة..[١] فهناك مدرسة لغوية تبدأ من دراسة الأصوات، ثم تنتقل منها إلى الصرف، ثم النحو أو التركيب، وكان من المفترض أن تصل إلى دراسة المعنى، ولكنها استبعدته. وهناك مدرسة أخرى تبدأ بدراسة التركيب أو الجملة باعتبارها وحدة نحوية، ومنها تنطلق إلى دراسة الصوت، ثم المعنى. بينما تجد مدرسة ثالثة تبدأ بالمعنى ثم تنطلق منه إلى النحو والصرف معاً منتهيةً بالأصوات.[٢]

يلاحظ مما سبق أن الاهتمام بدراسة اللغة يكون في اللغة ذاتها؛ بمعنى أنه يهتم بالمستويات اللغوية نحواً وصرفاً وصوتاً ودلالة، ويختلف هذا التناول بين كل مدرسة وأخرى، وأن الحديث عن التحليل اللغوي يقود إلى الحديث عن المستويات اللغوية التي يهتم بها؛ وهي الصوت والنحو والصرف والدلالة حيث تشمل الدلالة المعنى والمفردات والمعجم، والتحليل اللغوي لا يهمل أي مستوى من هذه المستويات، بل إنه يهتم بها جميعاً على حد سواء. وهذا نفسه ما تركز عليه البنيوية وتتبناه في نظرتها إلى اللغة.

ومستويات التحليل اللغوي هي:

- مستوى الأصوات: ويدرس وظيفة الصوت اللغوي في الكلام عن طريق زيادة في الكلمة مثل العناصر الصرفية، وعن طريق تقسيم الكلمة إلى مقاطع صوتية وصفات كل مقطع، بالإضافة إلى أدائه صوتياً وما ينتج عن ذلك من نبر وتنغيم ووقفات وطبقة الصوت.

  وتجدر الإشارة هنا إلى مصطلحي الفوناتك والفونولوجي في التحليل الصوتي، فالأول يعني الوصف الفيزيقي للصوت ومخرجه وسماعه، أما الثاني فهو وصف دلالي لمعنى الصوت واستخدامه.
- مستوى الصرف: ويدرس الصيغ اللغوية وأثر هذه الصيغ في الدلالة، كما يدرس الأثر الذي تحدثه زيادة بعض الوحدات الصرفية في أصل بنية الكلمة.
- مستوى النحو: ويختص بتنظيم الكلمات في جمل أو مجموعات كلامية، وبين وظائف الكلمات في الجمل، والأثر الدلالي لاختلاف موقع الكلمة في التركيب.

---

(١) محمود عكاشة (٢٠٠٢م): التحليل اللغوي في ضوء علم الدلالة – ط١- القاهرة – ص٨.

(٢) حلمي خليل (٢٠٠٥م): مقدمة لدراسة علم اللغة – الإسكندرية – دار المعرفة الجامعية – ص١٨،١٧.

- مستوى المفردات (الدلالة): ويدخل فيه دراسة المعنى المعجمي، ودراسة دلالة الكلمة وتطورها والحقل الدلالي الذي تنتمي إليه..[١]

ويرى "صلاح فضل" أن هذه المستويات اللغوية في التحليل اللغوي تعززت بالرؤية البنيوية، وما يميز التحليل البنيوي اللغوي هو تصور المستويات متداخلة بنيوياً حيث يعتمد كل مستوى على ما قبله في كلٍّ يكشف عن ضرورة التحليل المنتظم للموضوع الحالي..[٢]

والتحليل اللغوي عند "تشومسكي" وتلاميذه ليس وصفاً للتركيب الشكلي للكلام، ولكنه وصف شامل للغة صوتياً وصرفياً ونحوياً دلالياً في الوقت نفسه أو في آن واحد.[٣]

يتبن مما سبق أن البنيوية والتحليل اللغوي مصطلحان مختلفان اسماً متفقان مضموناً في تناول اللغة ومعالجتها من خلال المستويات اللغوية صوتاً وصرفاً ونحواً ودلالة.. إلخ.

أما بالنسبة للبنيوية والبنائية فقد يظن البعض أن البنيوية والبنائية مصطلحان لنظرية واحدة يطلق عليها أحياناً "البنيوية" وأحياناً أخرى تسمى "البنائية" مع أن هناك فرقاً شاسعاً بينهما في النشأة والهدف والتطبيقات التربوية، حيث " يُعدّ "جان بياجيه" المؤسس الحقيقي للنظرية البنائية.."[٤] بينما يعتبر "فرديناند دي سوسير" مؤسساً للنظرية البنيوية فهو أول من تكلم عن النسق أو النظام أو البنية.. والبنائية تصف ما يتعلمه الأفراد، وتقوم على أساس أن المتعلم يستخدم ما يمتلكه من أفكار ومعلومات لإدراك الخبرات والمعلومات الجديدة، ولذا يحدث التعلم عند إعادة تشكيل البنى المعرفية لدى المتعلم، سواء تم ذلك بإضافة معلومات جديدة، أو بإعادة تنظيم ما هو موجود بالفعل في البنية المعرفية.[٥]

أمّا البنيوية فإنها تعتمد على الإدراك الكلي، والمقاربة المعرفية الشاملة في سبيل الوصول إلى تعلم ذي معنى لدى المتعلم.[٦] والبنائية تركيبية؛ بمعنى أنها تنتقل من الجزء إلى الكل ومن القواعد الفرعية إلى القاعدة العامة. أما البنيوية فهي تحليلية تركيبية والمقصود بذلك في اكتساب اللغة أنها تقدم وصفاً كلياً للعلاقات والقوانين التي تربط عناصر الجملة بعضها ببعض، ثم الانتقال إلى الأجزاء جزءاً جزءاً لاستقراء تلك القوانين، وليس المقصود بالتحليل هنا التفكيك إلى أجزاء بل يعني وصف تلك الأجزاء وبيان علاقاتها ببعضها ووظائفها.

---

(١) محمود عكاشة: التحليل اللغوي في ضوء علم الدلالة – مرجع سابق – ص٩،١٠.
(٢) صلاح فضل (١٩٩٨م): نظرية البنائية في النقد الأدبي – ط١ – القاهرة – دار الشروق – ص٢١٤.
(٣) حلمي خليل: مقدمة لدراسة علم اللغة – مرجع سابق – ص١٩.
(٤) ـ صالح محمد الرواضية وزميلاه (٢٠١١م): التكنولوجيا وتصميم التدريس ـ عمان ـ دار زمزم ـ ط١ ـ ص١٠٨.
(٥) ـ محمد السيد علي الكسباني (٢٠٠٨م): التدريس ـ القاهرة ـ دار الفكر العربي ـ ط١ ـ ص٢٦٢.
(٦) ـ علي مدكور: النظريات اللغوية وتطبيقاتها التربوية ـ مرجع سابق ـ ص٦٣.

كما تعتمد البنائية على الذاكرة قصيرة المدى التي تحفظ قدراً يسيراً من الخبرات والمعارف التي يعنى بها المتعلم في لحظات آنية مؤقتة عند الشروع في عمل ما، وقد ينساها بعد ذلك. أما البنيوية فهي تعتمد على الذاكرة بعيدة المدى التي هي بمثابة شبكة معرفية متواصلة أو نسق منظم تتأثر فيه العناصر بعضها ببعض.[١]

• البنيوية والتراث العربي والفكر اللغوي المعاصر

تبدو البنيوية اسماً حديثاً نسبياً لطروحات قديمة، بدأها "عبد القاهر الجرجاني" المتوفى سنة ٤٧١هـ فيما سُمّي بنظرية النَّظم التي تناولها بالتفصيل في كتابه "دلائل الإعجاز" ثم أعاد طرحها بشكل أو بآخر "دي سوسير" تحت اسم "النظام" ثم أعاد الحديث عنها "تشومسكي" في الستينيات من القرن العشرين تحت اسم النظرية التحويلية التوليدية، أو النحو التوليدي الذي ظنَّ كثيرٌ من الباحثين أنها ثورة في "التحليل اللغوي" غير مسبوقة! [٢]

إن من يقرأ التراث اللغوي العربي قراءة فَهم وتمثل سيجد أن البنيوية ضاربة في جذور التراث اللغوي العربي؛ " ففي اعتبار "دي سوسير" أن اللغة نتاج اجتماعي لملكة اللسان ومجموعة من التقاليد الضرورية التي تبناها مجتمع ما ليساعد أفراده على ممارسة هذه الملكة نجد أن التراث اللغوي العربي له فضل السبق في التفريق بين اللغة بصفتها نظاماً مستقراً في ذهن جماعة تتبنى اللغة نفسها، وبين الأداء اللغوي الذي يتجلى في الممارسة الفردية حيث إنه كانت للعرب طريقتهم في أداء الكلام، حيث كان يصدر عنهم بصورة عفوية لارتباطها بعفوية سليقتهم، وامتلاكهم ملكة لغوية مسبقة فطروا عليها". [٣]

ولعل خير من يمثل البنيوية في التراث اللغوي العربي الإمام "عبد القاهر الجرجاني"، وذلك في نظرية (النَّظم). وقد أشار "محمد جابر" إلى أربعة أركان لنظرية النَّظْم عند "الجرجاني"؛ وهي:

- ترتيب المعاني في النفس، ثم النطق بالألفاظ على حذوها
- التعلق النحوي: فالألفاظ لا توضع متجاورة دون تعلق بعضها ببعض، وإنما يرتبط بعضها ببعض بعلاقات نحوية لا يتم بدونها كلام ولا يفهم حديث.
- الترتيب: أي اعتبار حال المنظوم بعضه مع بعض.

---

(١) علي مدكور: النظريات اللغوية وتطبيقاتها التربوية ـ مرجع سابق ـ ص٦٤.
(٢) علي أحمد مدكور : النظريات اللغوية وتطبيقاتها التربوية – مرجع سابق – ص٣٢.
(٣) نسيمة نابي (٢٠١١م): مناهج البحث اللغوي عند العرب في ضوء النظريات اللسانية – ماجستير غير منشورة - كلية الآداب والعلوم الإنسانية – جامعة مولود معمري – الجزائر – ص٢٤.

- أشكال النحو هي التي تحدد المعاني الخاصة بالبنية.[١]

فالنَّظم عند "عبد القاهر الجرجاني" ذو مستويين؛ مستوى فكري نفسي، ومستوى لفظي صوتي، والأول هو الذي يستدعي الثاني ويؤلفه، وليس العكس.. والنظم أن تكون كل جزئية فيه في خدمة النظام العام، وأن تكون كل جزئية في مكانها من التعبير تقديماً أو توسطاً أو تأخيراً. وأن تكون هناك علة وسبب يقتضي وضع كل جزئية في مكانها، حتى إذا وضعت جزئية في غير مكانها اختل النظم. وهذا لا يمكن أن تحققه الألفاظ ولا غرابة الكلمات ولا خفتها؛ وإنما يكون بمراعاة المعاني النحوية، وموافقة هذه المعاني النفسية.[٢]

والألفاظ عند الجرجاني تابع للمعاني، ولا يتصور أن تعرف للفظ موضعاً من غير أن تعرف معناه، ولا أن تتوخى في الألفاظ من حيث هي ألفاظ ترتيباً ونظماً، وإنما تتوخى الترتيب في المعاني، وتعمل الفكر هناك، فإذا تمَّ لك ذلك أتبعتها الألفاظ وقفوت بها آثارها،وإنك إذا فرغت من ترتيب المعاني في نفسك، لم تحتج إلى أن تستأنف فكراً في ترتيب الألفاظ؛ بل تجدها تترتب لك بحكم أنها خدم للمعاني، وتابعة لها، ولاحقة بها..[٣]

فالنَّظْم أن تكون كل جزئية فيه في خدمة النظام العام، وأن تكون كل جزئية في مكانها من التعبير أو توسطاً أو تأخيراً، وأن تكون هناك علة أو سبب يقتضي وضع كل جزئية في مكانها، حتى لو وضعت جزئية في غير مكانها لاختل النَّظْم..[٤] و"الجرجاني" يؤكد في تحديد مفهوم النَّظْم على فكرة العلاقة أو التعليق،وهو يقترب بذلك من مفهوم العلاقات السياقية عند علماء اللغة المعاصرين، حيث إن هذه الفكرة تمثل أحد مستويين؛ المستوى الأول: العلاقة اللغوية في بناء الجملة، أما المستوى الآخر فهو العلاقات الاستبدالية والذي يلتقي مع فكرة المعنى، ومعنى المعنى عند الجرجاني.[٥]

وعندما جاء "دي سوسير" تكلم عن الدال؛ وهو مجموعة الأصوات القابلة للتقطيع أي الصورة الصوتية، وعن المدلول وهو المفهوم أو المعنى الذي يشير إلى الدال. والدليل اللغوي يربط بين الصورة الذهنية للشيء المادي، وما يقابلها من أصوات. والدليل اللغوي كيان نفساني ذو وجهين؛

---

(١) محمد جابر محمد جابر(٢٠١٣م): فاعلية استراتيجية قائمة على نظريتي "النظم" و"الملكة اللسانية" في تدريس المفاهيم الأدبية لتنمية مهارات الفهم الاستماعي والتذوق الأدبي لدى تلاميذ التعليم الأساسي، دكتوراة غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ص٧٠.

(٢) علي مدكو وزملاؤه (٢٠١٠م): المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى – ط١ – القاهرة – دار الفكر العربي – ص٢٧٠.

(٣) علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية – مرجع سابق – ص٤٦.

(٤) علي أحمد مدكور: نفس المرجع – ص٤٧.

(٥) محمد جابر محمد جابر : مرجع سابق - ص٦٨.

هما الدال والمدلول.[١] والبنيوية لم تتوقف عند "دي سوسير" بل إنها جمعت بين مدارس لغوية مختلفة في القرن العشرين بحيث يمكن القول بأن المدارس اللغوية الحديثة منذ "دي سوسير" حتى "تشومسكي" تنتمي إلى علم اللغة البنيوي بصورة أو بأخرى؛ لأنها جميعاً تؤمن بأن اللغة عبارة عن نظام من العلاقات ترتبط فيما بينها بعلاقات عضوية من التوافق أو الاختلاف، تبدأ من الكلام، إلى الجملة، إلى الكلمة، وحتى تنتهي إلى السمة المميزة لأصغر وحدة صوتية في اللغة.[٢]

إن من يتمعن أفكار الجرجاني وأفكار البنيوية يجد أنهما يتفقان في وجود معنى ذهني وصورة صوتية تعبر عنه لدى المتكلم، وفي وجود علاقات عضوية بين عناصر اللغة، بحيث تأتي كل جزئية في مكانها المخصص لسبب أو علة، ولا يمكن وضع جزئية في غير مكانها، لأن ذلك يؤدي إلى اختلال النظم كما عند الجرجاني واختلال النظام كما عند "دي سوسير"..

وعندما أقام "عبد القاهر الجرجاني" نظريته في النَّظم على ثنائية المعاني والألفاظ أقام "تشومسكي" نظريته اللغوية على النسق نفسه تقريباً؛ وذلك على أساس أن منظومة اللغة ذات بنية ثنائية؛ ويقصد بذلك أن الجملة اللغوية لها بنية سطحية ظاهرة، هي تلك التي ننطق بها (الألفاظ)، وبنية عميقة؛ وهي البنية التي تتشكل في مخ صاحب الجملة فبل النطق بها (المعاني المرتبة).. وعملية الإخراج الصوتي هي عملية تحويل هذه البنية العميقة؛ أي البنية الفكرية إلى بنية سطحية تتمثل في الألفاظ والأصوات والنبر والتنغيم، والتقديم والتأخير، والإظهار والحذف والإضمار..إلخ.[٣]

وأشارت "رابعة طلعت حسن" إلى أن "تشومسكي" يتفق مع "عبد القاهر الجرجاني" في الكفاية اللغوية والأداء الكلامي حيث يستطيع كل إنسان ينشأ في بيئة معينة التعبير بلغة هذه البيئة، وهذا يعني أنه بإمكانه فهم عدد غير متناه من جمل هذه اللغة وصياغتها، حتى ولو لم يسبق له سماعها من قبل، وليست مقدرة الإنسان هذه محدودة، بل بإمكانه في كل آن وبصورة عفوية فهم

---

(١) شفيقة العلوي: مرجع سابق - ص١٣.
(٢) حلمي خليل: العربية وعلم اللغة البنيوي – مرجع سابق – ص٧.
(٣) علي مدكور وزملاؤه: المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية – مرجع سابق – ص٢٧٦.

جمل اللغة وصياغتها، ويتم ذلك باتباعه في الحقيقة قواعد معينة يكتسبها ضمن اكتساب اللغة.[١]

وهنا تنبغي الإشارة إلى أن "تشومسكي" اطّلع على اللغة العربية ونحوها، فقد اطّلع على متن الأجرومية عندما كان طالباً في المرحلة الجامعية، ويقول "تشومسكي" نفسه في حوار أجراه معه "مازن الوعر": " قبل أن أبدأ بدراسة اللسانيات العامة، كنت أشتغلُ ببعض البحوث المتعلقة باللسانيات السامية، وما زلت أذكر دراستي للأجرومية منذ عدة سنوات خلت، وكنت أدرس هذا مع الأستاذ "فرانز روزنتال"، وكنت مهتماً بالتراث النحوي العربي والعبري".[٢]

يتضح من كلام "تشومسكي" أنه تأثر بالتراث العربي وهذا ما ظهر في نظريته سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

• المستويات اللغوية في النظرية البنيوية:

تشمل هذه المستويات الظواهر اللغوية كافة، أصواتاً ونحواً وصرفاً ودلالة، فالبنيوية درست اللغة بهذه المستويات، وأعادت الاتصال والتفاعل بين هذه المستويات ،"والتحليل يبدأ بالأصوات على صعيد الإفراد والتركيب وصفاً وبياناً لقواعد التشكيل، ثم ينظر في بناء الكلمة من حيث الشكل والوظيفة، ويرصد المقولات الصرفية، ويكشف عن قواعد نمو الثروة اللفظية، ويتقدم بعد ذلك إلى تركيب الكلمات في جمل إسنادية، فيبين قواعد ذلك التركيب ومعانيه، ويحدد قوانينه، وينتهي بعد ذلك عند درس الدلالة اللغوية والاجتماعية من خلال مستويات الدرس كلها".[٣] وفيما يلي توضيح لكلٍّ مستوٍ من المستويات اللغوية في النظرية البنيوية:

١. **المستوى الصوتي:** عند الحديث عن الصوت في أي لغة يتم تداول بعض المصطلحات مثل فونتيك، وفونولوجيا، وفونيم.. أما الفونتيك فهو دراسة الأصوات المنطوقة بالفعل في الكلام فينظر في حركات أعضاء النطق وأوضاعها والذبذبات الهوائية الناتجة مباشرة عن هذه الحركات والأوضاع.[٤] ولعل محور الاهتمام هنا ينصب على الفونولوجيا أو ما يسمى بعلم وظائف الأصوات؛ وهو العلم الذي يدرس الصوت اللغوي وهو داخل البنية اللغوية من حيث وظيفته

---

(١) رابعة طلعت حسن محمد (٢٠١٣م): فاعلية برنامج قائم على المدخل البنائي لدى عبد القاهر الجرجاني في تنمية مهارات الفهم الاستماعي والأداء اللغوي الشفهي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي – دكتوراة غير منشورة – معهد الدراسات التربوية – جامعة القاهرة – ص٧٨.

(٢) نعمان بوقرة: مرجع سابق، ص١٣٠.

(٣) أحمد قدور: مرجع سابق ـ ص٥.

(٤) كمال بشر (٢٠٠٠م): علم الأصوات ـ القاهرة ـ دار غريب ـ ص٧٦.

وتوزيعه، وعلاقة ذلك بالمعنى والقوانين العامة التي تحكم ذلك.. إنّ معظم اللغويين يخصصون مصطلح "فونولوجيا" للدراسة التي تصف وتصنف النظام الصوتي للغة معينة.[١] أما الفونيم فهناك الفونيمات الرئيسية أو الفونيمات التركيبية؛ وهي تلك الوحدة الصوتية التي تكون جزءاً من أبسط صيغة لغوية ذات معنى، أو هي ذلك العنصر الذي يكون جزءاً أساسياً من الكلمة المفردة، كالهمزة والباء والتاء.. وهناك الفونيمات الثانوية أو ما تسمى بالفونيمات فوق التركيبية؛ وهي ظاهرة أو صفة صوتية ذات دلالة أو مغزى في الكلام المتصل أي في سياق الكلام، ومن أنواعها النبر والتنغيم ..[٢] فالبحث الصوتي الحديث لم يعد يركز على البحث في الأصوات المفردة وتغيراتها، بل أضاف معرفة بحقائق صوتية تتجاوز هذه الأصوات المفردة إلى علاقاتها في بنية اللغة، ومن أهم هذه الحقائق وجود المقاطع والنبر والتنغيم.[٣] وتعمل البنيوية من خلال الفونولوجيا على المستوى التركيبي للفونيم من خلال الإحلال والاستبدال.. وعلى المستوى فوق التركيبي للفونيم للتعرف إلى أثر النبر أو التنغيم أو غيره من الظواهر الثانوية في الكشف عن البنية اللغوية نحوياً ودلالياً وصرفياً.

٢. **المستوى الصرفي:** يُعرّف الصرف بأنّه العلم بأصول يُعرف بها أحوال أبينة الكلمة التي ليست بإعراب أو بناء. وهذا المفهوم لعلم الصرف يقترب إلى حد كبير من مفهوم المورفولوجيا عند علماء اللغة. إنّ الوحدة الأساسية في تحليل النظام المورفولوجي هي المورفيم، ويُعرّف المورفيم بأنه " أصغر وحدة لغوية تحمل معنى أو وظيفة نحوية ". وبذلك فالمورفيم هو أصغر الوحدات الصرفية التي تدل على وظيفة الكلمة المفردة، ووظيفتها وهي في داخل التركيب. لذلك أشارت إحدى الدراسات إلى ضرورة إكساب المتعلمين الوعي الصرفي الذي يعني فن التعامل مع هيئة الكلمات، وذلك لأن له تأثيراً وارتباطاً مباشراً بمهارات القراءة والكتابة.[4] ويختلف هذا المورفيم من حيث البنية، ومن حيث الدلالة على المعنى أو الوظيفة النحوية والصرفية، ولذلك قسموا المورفيمات إلى أنواع ثلاثة، وهي:

---

(١) ـ أحمد مختار عمر (١٩٩٧م): دراسة الصوت اللغوي ـ القاهرة ـ عالم الكتب ـ ص٦٨.

(٢) ـ صادق يوسف الدباس: دراسات في علم اللغة الحديث ـ مرجع سابق ـ ص١٢١.

(٣) محمود فهمي حجازي (١٩٩٧م): مدخل إلى علم اللغة ـ القاهرة ـ دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ـ ص٨٠.

(4) Jessika Michelle Lawrence : Differences In Morhpological Awareness Skills between Chiildren With Phonological Impaiment And Children With Typical Development, The Degree of Doctor of Philosophy, Florida State University, 2008, P2.

. المورفيم الحر: أي الذي يمكن استعماله بحرية بصفته وحدة مستقلة في اللغة، مثل: رجل، عماد . ريم . كبير . صغير..

. المورفيم المقيد: أي الذي لا يمكن استخدامه منفرداً، بل يجب أن يتصل بمورفيم آخر، مثل: الألف والتاء للدلالة على جمع المؤنث السالم نحو: مسلمات وغيرها. والواو والنون للدلالة على جمع المذكر السالم نحو: مسلمون. والتاء المربوطة للدلالة على معنى التأنيث نحو: مسلمة .. وغير ذلك من هذا النوع كثير في اللغة العربية.

. المورفيم الصفري: وهو مورفيم يدل عدم وجوده على وجود مورفيم محذوف أو مسستر أو مقدر، مثل الضمائر المستترة، والصيغ في المشتقات، والإسناد في الجملة، وحركات الإعراب المقدرة..إلخ.[١] ومن أهم وظائف المورفيم . عموماً . وظيفة التوزيع؛ فهو يقوم على فكرة الإبدال والإحلال حيث تستبدل وحدة لغوية محل وحدة لغوية أخرى في بيئة لغوية أكبر، مثل فونيم في مورفيم أو مورفيم في جملة.. وللمورفيم وظائف صرفية، وأخرى نحوية، أما الوظائف الصرفية فهي المعاني والدلالات المستفادة من مورفيم الصيغة أو الوزن؛ وهو مورفيم صفري فالمورفيم الذي يدل على اسم الفاعل مثلاً هو اسم مشتق على وزن فاعل من الفعل الثلاثي، وهو مورفيم لا يظهر مستقلاً في هذا النوع من المشتقات، ولكنه يدل على معنى مجرد من ناحية، وفاعلة من ناحية أخرى، فقولك: "كاتب" يدل على معنى الكتابة مطلقاً والذات التي فعلت الكتابة. والمقصود بالوظائف النحوية للمورفيمات هنا المعاني النحوية التي تحددها هذه المورفيمات في الجملة أو من خلال النظم، تلك المعاني التي تدل على النفي أو الاستفهام أو القسم أو غيرذلك من المعاني التي تؤديها هذه المورفيمات. [٢]

والمورفيم الحر يعادل . على وجه التقريب . ما يعرف بالأصل أو الجذر، بينما المورفيم المتصل يعادل ما يُعرف بالنهاية التصريفية أو التغيير الداخلي.[٣] والفكرة الأهم في هذه المستوى هو في التغيرات التي تطرأ على بنية أي كلمة (السوابق، الدواخل، اللواحق) ، فيودي هذا إلى اختلاف وظيفة هذه البنية صوتياً وصرفياً ودلالياً وربما نحوياً.

٣. **المستوى النحوي:** كل لغة تعرض المعاني والدلالات بطرق خاصة، ونحن نتلقى تلك المعاني والدلالات بالترتيب الذي يقدمه لنا الكلام؛ أي الصور والأشكال التي يظهر فيها الكلام..

---

(١) ـ حلمي خليل (د.ت): مقدمة لدراسة علم اللغة ـ مصر ـ الإسكندرية ـ دار المعرفة الجامعية ـ ص٨٨ ـ٩٠ ـ ٩١ ـ ٩٢.
(٢) ـ حلمي خليل: مقدمة لدراسة علم اللغة ـ مرجع سابق ـ ص٩٦ ـ ١٠١.
(٣) ـ ماريو باي (١٩٩٨م): أسس علم اللغة ـ ترجمة أحمد مختار عمر ـ القاهرة ـ عالم الكتب ـ ط٨ ـ ص١٠٢.

والمستوى النحوي أو النظام النحوي يدرس التراكيب اللغوية أو الجمل والعبارات من حيث قوانين نظم الكلمات وأنوع الجمل والعلاقات التركيبية بين مكونات الجمل..

والمستوى النحوي يقوم على وصف سليقة المتكلم اللغوية، وتلمّس المقاييس العقلية التي تجعله قادراً على استخدام لغته من خلال وصف الأمثلة التي ينتجها هذا المتكلم ويحكمها قانون واحد يوجهها نحو الصواب اللغوي، ولا ينحرف بها إلى خطأ نحوي خارج عن النظام الذي تتبعه اللغة ويعرفه المتكلم بهذه اللغة.. ويعتمد "تشومسكي" وأتباعه على الاهتمام بالنحو ببنيته العميقة والسطحية، مع أن البنية العميقة هي التي يكمن فيها التفسير أو تمد بالتفسير الصحيح، وفي هذا عودة إلى التفسير العقلي للغة باعتبارها أهم ما يميز الإنسان وباعتبارها خلاقة تتكون من عناصر محدودة، ولكنها تنتج تراكيب وجملاً لا نهاية لها.[١]

٤. **المستوى الدلالي:** يعرف علم الدلالة بأنه علم يدرس الطبيعة الرمزية للعلاقة اللغوية أو الكلمة ويحلل الدلالة في المفردات والتراكيب والعلاقات الدلالية بين الكلمات.. وقد انبثق من هذا العلم فروع أخرى، كعلم المفردات الذي يدرس حركية الثروة اللفظية كما تتمثل في المفردات من حيث مقدارها وتنوعها وعدد الكلمات التي تستخدم في مجال معين، والكلمات المقترضة بين اللغات، والكلمات النشطة التي يستخدمها المتكلم بلغة معينة..وهناك أيضاً علم المعاجم النظري الذي يدرس الدلالة المعجمية للكلمات من حيث طبيعتها، وكيف تتكون وتتطور، ومحور اهتمامه الكلمة كما يفهمها علماء المعاجم، ولذلك فهو يتداخل أحياناً مع علم الدلالة.[٢]

والمستوى الدلالي في البنيوية يركز على "دراسة الدلالة بطريقة وصفية محضة تركز على المعنى أو المعاني التي تدل عليها الكلمة اليوم، أو عند أي لحظة زمنية معينة من غير إشارة إلى كيفية اكتساب الكلمة لمعناها هذا بمرور الوقت".[٣]

وبما أن المستويات اللغوية متداخلة فيما بينها، فإن المستوى الدلالي يحتاج لأداء وظيفته إلى الاستعانة بتلك المستويات؛ إذ إنّ وضع صوت مكان آخر أو التنغيم أو النبر قد يؤثر على المعنى، وملاحظة التركيب الصرفي للكلمة، وبيان المعنى الذي تؤديه صيغتها، فالتغير الصوتي

---

(١) محمد حماسة عبد اللطيف (٢٠٠٠م): النحو والدلالة (مدخل لدراسة المعنى النحوي الدلالي)- القاهرة - دار الشروق - ط١- ص٣٢،٣٣

(٢) - حلمي خليل: دراسات في اللسانيات التطبيقية - مرجع سابق - ص ٦٣.

(٣) - ماريو باي: أسس علم اللغة - ترجمة أحمد مختار عمر - مرجع سابق - ص٥٥.

يؤدي بالضرورة إلى تغير صرفي.[١] فلا يكفي لبيان معنى "استغفر" بيان معناها المعجمي المرتبط بمادتها اللغوية (غ ف ر) بل لا بدّ أن يضم إلى ذلك معنى الصيغة؛ وهي هنا وزن "استفعل" أو الألف والسين والتاء التي تدل هنا على الطلب. ومراعاة الجانب النحوي أو الوظيفة النحوية لكل كلمة داخل الجملة. ولو لم يؤدِ تغيير مكان الكلمات في الجملة (تغيير الوظيفة النحوية) إلى تغيير المعنى، لما كان هناك فرق بين قولك: طارد الكلب القط، وطارد القط الكلب.[٢]

وهكذا يتبين أن المستويات اللغوية في البنيوية متداخلة فيما بينها، ويؤثر كلٌّ منها في الآخر، وأن هذا التقسيم لها هو لتسهيل دراستها فحسب.وهذه المستويات تشكّل مع بعضها ما يسمى بالنظام اللغوي، ولكن إكسابها للمتعلمين لا يحقق الهدف الرئيس للغة وهو التواصل، بل لابدّ من التركيز على مهارات التواصل اللغوي؛ إذ يهتم النظام اللغوي بالدقة، في حين يهتم التواصل بالطلاقة، كما أنّ كلاً منهما يكمل الآخر ويرتبط به.[٣]وبناء عليه فإن هذه الدراسة تهتم بالنظام اللغوي من جهة، وبالأداء اللغوي من جهة أخرى.

خلاصة:

ركز الباحث في هذا الفصل على النظرية البنيوية من حيث مفهومها ونشأتها وأسسها ومدارسها وتطبيقاتها في المجال التعليمي وعلاقتها بمدخل التحليل اللغوي..إلخ، كما تناول البنية اللغوية من حيث الثنائيات والمستويات اللغوية ممثلة بالمستوى الصوتي والصرفي والنحوي والدلالي،...إلخ. وبناء عليه فقد استفاد الباحث من عرض هذا الفصل ما يلي:

أولاً– معرفة الأسس التي تقوم عليها النظرية البنيوية، والاستفادة منها في بناء أسس الاستراتيجية التعليمية التي يتبناها البحث الحالي، وقد تمت الإشارة إلى أسس تلك الاستراتيجية في الفصل الرابع، وذلك عند الحديث عن الاستراتيجية التعليمية القائمة على النظرية البنيوية.

---

(1) Hasan Basri: Phonological And Syntacic Reflections Of The Morphologigal Structure Of Selay Arese, The Degree Of Doctor Of Philosophy in Linguistics, State University of New York at Stony Brook,The Graduate School,1999,P25.

(٢) ـ أحمد مختار عمر (١٩٩٨م): علم الدلالة ـ القاهرة ـ عالم الكتب ـ ط٥ ـ ص١٣.

(3)Siaw-Fong Chung: A communicative Approach To Teaching Grammar: Theory And Practice, *National Taiwan University*, the English Teacher Vol. XXXIV, 33-50, P34.

ثانياً– الاطلاع على التطبيقات التعليمية للمدرسة البنيوية الأوربية، والمدرسة البنيوية الأمريكية، وتمت الاستفادة من هذه التطبيقات في إعادة صياغة محتوى دروس النحو والصرف وفق الاستراتيجية التعليمية القائمة على النظرية البنيوية وأذكر على سبيل المثال لا الحصر:

- الاستفادة من العملية الإبداعية للغة، حيث تتكون اللغة من قواعد محددة يمكن حصرها، ولكنها تنتج جملاً وأساليب لاحصر لها، فاللغة هنا هي الاستخدام اللامحدود لموارد محدودة
- تنمية مهارات التواصل لدى المتعلم ما دام قادراً على إنتاج اللغة وفهم الآخرين.
- استحالة حفظ كل جملة وتخزينها في الذاكرة، وبالتالي فإن تعلم اللغة يتم من خلال تعليم القواعد الكلية للغة التي تستطيع إنتاج قدر غير محدود من الجمل والمعاني المنطوقة أو المكتوبة.
- تدريب التلاميذ على صياغة جمل لامتناهية من قواعد محددة مع التركيز على العناصر الأساسية في الجملة.

ثالثاً– الاطلاع على المستويات اللغوية للنظرية البنيوية (الصوتي – الصرفي – النحوي – الدلالي) وهذه المستويات شكلت قاعدة صلبة للاستراتيجية التعليمية حيث يتم التركيز عليها في خطوة التنفيذ، والتنفيذ هو عنصر من عناصر تطبيق الاستراتيجية التعليمية كما سيتضح لاحقاً.

أما الفصل التالي فسيعرض مهارات الأداء اللغوي متمثلة في الاستماع والكلام والتحدث والقراءة والكتابة، وعلاقتها بالمفاهيم النحوية والبنى الصرفية من جهة، وبالنظرية البنيوية من جهة أخرى فضلاً عن ذكر المستويات المعيارية للأداء اللغوي لطلاب الصف الأول الثانوي بسورية، ومهارات الأداء اللغوي المناسبة لهم..

الفصل الثالث

البنيوية والأداء اللغوي

- خصائص النمو اللغوي لطلاب المرحلة الثانوية
- خصائص النمو العقلي والمعرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية
- أهداف تعليم اللغة العربية لطلاب المرحلة الثانوية في سورية
- المستويات المعيارية للأداء اللغوي لطلاب المرحلة الثانوية في سورية
- الأداء اللغوي بين إنتاج اللغة (كلاماً وتحدثاً وكتابة) وإعادة إنتاجها (استماعاً وقراءة)
- فنون الأداء اللغوي وعلاقتها بالمفاهيم النحوية والبنى الصرفية
- أ – الاستماع:
- مفهوم الاستماع وأهميته
- أهداف تعليم الاستماع في المرحلة الثانوية
- علاقة الاستماع بالمفاهيم التحوية والبنى الصرفية
- مهارات الاسنماع المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي
- ب – التحدث
- التحدث والكلام والفرق بينهما
- أهداف تعليم التحدث في المرحلة الثانوية
- علاقة التحدث بالمفاهيم النحوية والبنى الصرفية
- مهارات التحدث المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي
- ج – القراءة وأنواعها
- أهداف تعليم القراءة في المرحلة الثانوية
- القراءة وعلاقتها بالمفاهيم النحوية والبنى الصرفية
- مهارات القراءة المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي
- د – الكتابة وأنواعها
- أهداف تعليم الكتابة في المرحلة الثانوية
- الكتابة وعلاقتها بالمفاهيم النحوية والبنى الصرفية
- مهارات الكتابة المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي.
- العلاقة بين فنون الأداء اللغوي
- الأداء اللغوي وعلاقته بالبنيوية

الفصل الثالث

البنيوية والأداء اللغوي

يتم التركيز في هذا الفصل على خصائص طلاب المرحلة الثانوية العقلية والمعرفية واللغوية، وأهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية والمستويات المعيارية للأداء اللغوي لدى هؤلاء الطلاب، كما يتناول الأداء اللغوي من حيث إنتاج اللغة (كلاماً وتحدثاً وكتابة) وتلقي اللغة (استماعاً وقراءة)، وفنون الأداء اللغوي ومهاراته من حيث مفهومها وأهدافها وعلاقتها بالمفاهيم النحوية والبنى الصرفية، ومهارات كل فن من هذه الفنون، فضلاً عن علاقة الأداء اللغوي بالبنيوية، ومهارات الأداء اللغوي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي.

• خصائص النمو اللغوي لطلاب المرحلة الثانوية:

بما أن اللغة نظام يتكون من رموز صوتية، ومجموعة علاقات ذات دلالة جمعية مشتركة تستخدم للتواصل والتعبير عن المشاعر والأفكار والحاجات فإن نمو اللغة عند الطلاب يمكن أن يتأثر بعاملي الوراثة والبيئة الاجتماعية.

ومهما يكن فإن المرحلة الثانوية ممثلة بطلابها تتسم بمجموعة من الخصائص اللغوية، ومن أهمها:

- الطالب يمتلك إمكانية التعبير عمّا يفكر فيه، كما أن القدرة على استخدام العمليات المعرفية تتطور لتعكس العمليات الذهنية ومستواها.
- القدرة على فهم الكتابات والاستعارات المجازية.
- القدرة على التمييز ضمن مجموعة من الفئات، والتعامل مع عدد كبير من البدائل \ون تجريب حسي.
- القدرة على التواصل بالمعلومات الرمزية.[1]
- ازدياد المفردات وازدياد فهمها، وإدراك التباين والاختلاف القائم بين الكلمات، وإدراك التماثل والتشابه اللغوي.
- ازدياد إتقان الخبرات والمهارات اللغوية.

([1]) يوسف قطامي (٢٠٠٠م): نمو الطفل المعرفي واللغوي – ط١ – عمان - الأهلية للنشر والتوزيع – ص٣٦٣ -٣٦٤.

- إدراك معاني المجردات، مثل: الصدق والأمانة والعدل والحرية والموت.
- ملاحظة طلاقة التعبير والجدل المنطقي.
- ظهور الفهم والاستمتاع الفني والتذوق الأدبي لما يقرأ.
- الانتقال من الخط النسخ إلى خط الرقعة.[١]

تلك أهم خصائص النمو اللغوية لطلاب المرحلة الثانوية. وإن مراقبة النمو اللغوي لدى المراهق يكشف نموّه النشط، وعمليات التمثيل السريعة في جهوده الذهنية لبناء الجمل واستيعاب القواعد التي تقف وراء تلك الجمل وتركيبها. وهنا ينشط الطالب لممارسة مهمات توليد الجمل والتراكيب التي يراها متسقة مع بناه القواعدية ويحدد ذاتياً مدى مناسبة القاعدة والقياس عليها.

• خصائص النمو العقلي والمعرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية:

يكتمل في هذه المرحلة التكوين العقلي للفرد بصفة عامة، كما تظهر فيها القدرات الخاصة. فينمو الذكاء- وهو القدرة العقلية الفطرية العامة - نمواً مطّرداً، ويقف هذا النمو عند سن معينة خلال هذه المرحلة. وفي الحقيقة أن النمو العقلي لا يزداد بمقادير ثابتة خلال سنوات عمر الإنسان، وإنما يكون هذا النمو سريعاً في السنوات الخمسة الأولى من حياة الطفل، ثم يُبطِئ بالتدريج بعد ذلك. وما يهم الدراسة الحالية هو المتعلمون في المرحلة الثانوية حيث تشير أغلب الدراسات إلى أن الذكاء يصل حدّه الأعلى خلال مرحلة المراهقة (١٦ – ١٨) سنة.[٢]

ويصل الطلاب في هذه المرحلة إلى التفكير المجرد حيث يصبح باستطاعتهم إصدار الأحكام باستخدام العمليات الرمزية البحتة، ويتمكن من تكوين المفاهيم المجردة المعنوية غير المحسوسة ومن معالجة عدة أشياء في وقت واحد لحل المشكلات. ويتضمن النشاط العقلي المعرفي وجود عمليات معرفية تنحصر في الإدراك والتذكر والاستدلال والتبصر والاستبصار.[٣]

---

(١) كامل محمد محمد عويضة (١٩٩٦م):_علم نفس النمو – ط١ – بيروت – دار الكتب العلمية – ص١٧٨.
(٢) إبراهيم وجيه محمود (١٩٨١م): المراهقة خصائصها ومشكلاتها – القاهرة – دار المعارف – ص٣٣.
(٣) عزيز سمارة وزملاؤه (١٩٩٩م): سيكولوجية الطفولة – ط٣ – عمان – دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع – ص١٧٠.

ولا يمكن القول إن تفكير طلاب المرحلة الثانوية وصل إلى مرحلة النضج، ولكنه يتسم بشيء منه، أو وصل إلى مرحلة تمكنهم من التعامل مع المفاهيم المجردة التي يتعرضون لها، ومع القيم والمبادئ التي تعترضهم في المجتمع.

ويمكن إجمال خصائص النمو العقلي والمعرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية بما يلي:

- التفكير في المجردات، ومتابعة الافتراضات المنطقية، والتعليل بناء على فرضيات.
- عزل عناصر المشكلة، ومعالجة كل الحلول الممكنة بانتظام.
- الاهتمام بالأمور الفرضية والمستقبلية والمشكلات الإيديولوجية.
- إدراك الأشياء من حيث علاقتها بنظام قيم الإنسان، وتطور المراهق نحو اللامركزية تجاه ذاته؛ سواء أكان ذلك نظرياً من خلال مناقشة الأفكار أم كان عملياً من خلال قيامه بدور الراشدين.
- التمكن من تركيز الانتباه لمدة طويلة نسبياً.[1]
- الطلاب في هذه المرحلة يدركون المفاهيم المجردة بدرجة كبيرة. وإن وجد بعض الطلاب الذين لا يستطيعون إدراك المفاهيم المجردة والمبادئ فيجب على المعلم أن يكون صبوراً هادئاً بحيث يساعد مثل هؤلاء الطلبة على فهم المعاني عن طريق المناقشة داخل الفصل، وتحديد معنى بعض المفاهيم والمبادئ قبل بداية المناقشة.
- طلبة المرحلة الثانوية يصلون إلى الحد الأعلى من القدرة العقلية، ولكن النقص في الخبرات التي يمر بها الطلبة قد تحدُّ من مدى معرفتهم بالمعلومات، وقدرتهم على استعمالها. وهنا يجب على المعلمين أن يتيحوا لهم فرص المرور بخبرات مختلفة، والاستمرار في تزويدهم بالمفاهيم المجردة، حيث إنه كلما زاد فهم المدرس لطلابه وطبيعة تفكيرهم سهل عليه التواصل معهم.
- العمليات الفكرية لدى طلاب المرحلة الثانوية تؤهلهم لإبراز الأفكار وتنظيمها. والتفكير هنا يصبح منظماً ومجرداً بحيث يجعلهم قادرين على التفكير الاستدلالي. كما يشعر الطالب أن إدراكه واسع.[2]

([1])بدر إبراهيم الشيباني(٢٠٠٠م): سيكلوجية النمو – ط١ – الكويت – دار الوراقين للنشر والتوزيع – ص٢٠٩ -٢١١.
([2]) سعد جلال(د.ت): الطفولة والمراهقة – ط٢ – القاهرة – دار الفكر العربي – ٢٥٨.

وبما أن الدراسة الحالية تركز على المفاهيم النحوية والبنى الصرفية، فهذا يعني أن طلاب الصف الأول الثانوي قادرون على التعامل مع هذه المفاهيم من خلال العمليات العقلية التي يمتلكونها، وقدرتهم على القياس والاستدلال.

• أهداف تعليم اللغة العربية لطلاب المرحلة الثانوية في سورية:

ينبغي أن يُراعى في تحديد أهداف تعليم اللغة العربية لطلاب المرحلة الثانوية أن يكون تعميقاً واستكمالاً لما وصلت إليه المرحلة الإعدادية في تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية فيها، كما ينبغي أن تكون سنداً له لمواصلة تعليمه الجامعي.

وقد ذكر محمود السيد أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية كما نصت عليه المناهج التربوية في الجمهورية العربية السورية. وتتمثل تلك الأهداف في:

١- إدراك الطالب أن اللغة تعبير عن المعاني والأفكار، وأن الألفاظ لا قيمة لها إلا إذا حققت هذا الغرض، وأن يكون تعليم اللغة في جملته أداة فعالة في تنمية الاتجاه نحو الأصالة والابتكار في نفوس الطلاب.

٢- نمو قدرة الطالب على القراءة وسرعته فيها، وفهمه للمقروء فهماً واسعاً، وتمييزه بين الأفكار الجوهرية والعرضية فيه.

٣- نمو قدرة الطالب على تتبع ما يسمعه وفهمه فهماً صحيحاً واسعاً ونقده والانتفاع به في حياته العملية.

٤- نمو ميل الطالب إلى القراءة وشغفه بها، وتذوقه لما يقرأه، ليدفعه ذلك إلى الاتصال بما يلائمه من الكتب والمطبوعات.

٥- ازدياد قدرة الطالب على فهم النصوص الأدبية، وإدراك نواحي الجمال فيها، وتذوقها وتحليلها ونقدها.

٦- ازدياد قدرة الطالب على الأداء الممثل للمعنى في تلاوة القرآن وإنشاد الشعر، وفي القراءة الجهرية المتنوعة.

٧- إتقان المهارات والقدرات المتعلقة بالتعبير الوظيفي من مناقشة الأفكار والآراء وعرضها، وإلقاء الخطب، وكتابة التقارير والملخصات.

٨ – التعبير عما يقرؤه بأسلوبه الخاص، وتعيين العناصر الأساسية في الموضوع، ووضع عناصر جزئية لكل قسم من أقسامه.

٩ – التعبير عن خبراته وآرائه الخاصة بألفاظ دقيقة وبأسلوب سليم يتسم بوضوح الأفكار وصحتها، وتنظيمها مع مراعاة قواعد الترقيم والتقسيم إلى فقرات، ومراعاة الهوامش.[١]

١٠ – اعتماد الفصحى المعاصرة لغة تواصل وتعليم.

١١–تمكين المعلم من قواعد لغته الأساسية الوظيفية في التواصل مع الآخرين، وفهمه الدقيق لها.

١٢–تمكين المتعلم من اكتشاف نظام لغته العربية في بناها الوظيفية، وأساليب تعبيرها الجمالية لاستخدامها في كتاباته وإبداعاته.

١٣–تمكينه من مهارات التعبير الشفهية والكتابية الملائمة لكل من الموضوعات على اختلافها وتنوعها.

١٤–إثراء حصيلته اللغوية بالمفردات والتراكيب ومهارات التعبير والمصطلحات الخاصة بحقول المعرفة المتنوعة.

١٥–تمكينه من الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، واستخدام أساليب التعبير الوظيفية شفهياً وكتابياً، كالحوار والمناقشة وكتابة التقارير والملخصات والأساليب الإبداعية الأدبية.

١٦–تمكينه من اكتساب اللغة العربية، واستخدامها في تواصله وتعبيره بسهولة ويسر.[٢]

ومن هنا ينبغي أن نتمثل هذه الأهداف، لأن ذلك يشكل معيناً لاختيار المحتوى والطرق والاستراتيجيات المناسبة التي تساعد على تحقيق هذه الأهداف.

- **المستويات المعيارية للأداء اللغوي لطلاب المرحلة الثانوية في سورية:**

مادة اللغة العربية في المناهج التعليمية السورية مادة دراسية متكاملة تتضمن المعارف والمفاهيم والمبادئ المتعلقة ببنيتها اللغوية من (أدب وبلاغة ونحو وصرف)، ومهاراتها الشفوية والكتابية من (استماع وتحدث وقراءة وكتابة) موزعة إلى مجالات تكوّن المادة التعليمية وهي: (استماع –

---

(١) محمود السيد (٢٠١١م): في طرائق تدريس اللغة العربية – دمشق – منشورات جامعة دمشق كلية التربية – ص٢٥٤ -٢٥٥.

(٢) وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٧م): المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي – المجلد الثاني – الجمهورية العربية السورية – ص٥١.

تحدث – قراءة وفهم ومحفوظات – إملاء وخط وتعبير كتابي – قواعد اللغة – أدب وتذوقه) بحيث تسمح للمتعلم التواصل باللغة العربية في مواقف مختلفة من الحياة.

وقد ركزت المستويات المعيارية لطلاب المرحلة الثانوية في سورية على المهارات التي يحتاجها المتعلم ليتعلم المشاركة بها، وذلك بتقسيم مهارة التحدث إلى التعبير الشفوي والحوار، ومهارة الكتابة إلى تعبير كتابي وتواصل كتابي من خلال:

- مواصفات لغوية يحتاجها المتعلم وتحلل المعارف اللغوية: (وظيفية – أفكار – قواعد – مفردات)
- موضوعات تثير اهتمام المتعلمين، وتكون مفيدة لهم في حياتهم المستقبلية، وموزعة على المجال الشخصي والعام والوظيفي والتربوي.
- كفاءة وظيفية تستخدم الحديث المنطوق والنصوص المكتوبة في التواصل لأهداف وظيفية صغرى وكبرى (منطوقات قصيرة – أدوار متبادلة – تعاريف – أخبار – طرح أسئلة – إجابات عن أسئلة – تعبير عن مواقف – استدراج – إقناع – تعامل اجتماعي)
- كفاءة صوتية تعرّف مهارات النطق والأصوات من خلال الوحدات والملامح الصوتية وتطور النطق من خلال التحدث والغناء والعمل الجماعي، والقراءة بصوت مرتفع، وتدرب الأذن على الاستماع والممارسة الصوتية.
- كفاءة إملائية تعرّف مهارات كتابة الأحرف والكلمات والجمل والمقاطع والموضوعات واستخدام علامات الترقيم، وتطور الكتابة من خلال الإملاء.
- أشكال قواعدية من خلال استخدام المصادر القواعدية، وتنظيم الجمل لنقل المعنى...[1]

ويمكن تفصيل المستويات المعيارية لطلاب المرحلة الثانوية بما يلي:

• الاستماع:

- القدرة على الاستماع لنقل ما استمع إليه على شكل تقرير شفوي أو كتابي.
- معرفة هدف المتحدث والمعلومات الخفية.
- القدرة على الاستماع لإبداء الرأي والمناقشة.
- تقييم الأفكار المسموعة (موافقة أو معارضة)

(1) وزارة التربية والتعليم: المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي – مرجع سابق – ص٥٢ – ٥٣.

- متابعة الحديث وإدراك ما بين جوانبه من علاقات.
- القدرة على الاستماع للوصول إلى نتائج وأحكام.
- تدوين الأفكار ذات الصلة بالموضوع.
- فهم النص المسموع فهماً تفصيلياً، ونقده، وتقويمه.

• التحدث:

- توظيف المكتسبات اللغوية بأسلوب تواصلي إبلاغي أو إبداعي سليم.
- التفاعل مع النص والمستمعين مستخدماً قدراته الصوتية والجسدية.
- المشاركة في حوار، أو إدارته من خلال استخدام قواعد الحديث.
- استخدام النبر والتنغيم وتنويعه ليناسب المعنى.
- استخدام تراكيب لغوية صحيحة.
- التعبير عن الأفكار باستخدام الصيغ النحوية.
- ترتيب الأفكار ترتيباً منطقياً يلمسه المستمع.
- التعبير عن الأفكار بالقدر المناسب من اللغة.

• القراءة:

- التمييز بين الأفكار الرئيسية والأفكار الثانوية في النص المقروء وفهمها.
- القدرة على التمييز بين الحقائق والآراء في النص المقروء.
- القدرة على مراعاة حركات الإعراب عند القراءة الجهرية في النص المقروء.
- القدرة على معرفة العلاقة بين أجزاء النص المقروء.
- إدراك ما حدث من تغيير في المعنى في ضوء ما حدث من تغير في التراكيب.
- القدرة على التلخيص الشفوي أو الكتابي.
- القدرة على استخدام المعاجم والمراجع والمكتبات.

• الكتابة:

- اختيار المعلومات من المرجع المناسب، وتنسيقها بحسب مقتضيات الموضوع.
- القدرة على إعادة كتابة موضوع مقروء أو مسموع.
- التنويع بين الأسلوبين الإبلاغي والإبداعي وفقاً لمقتضيات الموضوع.

- كتابة نص متماسك، ومراعاة حسن اختيار الأفكار وتنظيمها، واستخدام الأساليب الكتابية المختلفة بخط واضح وإملاء سليم.
- القدرة على كتابة تعميم أو مذكرة.
- معرفة الصيغ التعبيرية المتنوعة للأفعال وتوظيفها.
- معرفة الصيغ التعبيرية المتنوعة للأسماء وتوظيفها.
- معرفة الروابط ومعانيها، وأساليب الجملة ووظائفها في الأنماط النصية.[١]

إن هذه المستويات المعيارية تقتصر على فنون الأداء اللغوي لطلاب المرحلة الثانوية وقد تم الاطلاع على المستويات المعيارية التي وضعتها وزارة التربية والتعليم في سورية بالإضافة إلى الاسترشاد بالمعايير التي ذكرها بعض المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية.

. الأداء اللغوي بين إنتاج اللغة (كلاماً وتحدثاً وكتابة) وإعادة الإنتاج (استماعاً وقراءة):

الأداء اللغوي ليس مجرد إجراء يقوم على التقليد والمحاكاة، بل إنه أداء يستند إلى أبعاد معرفية ووجدانية ومهارية؛ إذ لا بدّ في البعد المعرفي من معرفة القواعد والقوانين التي تحكم اللغة، وكذلك في البعد الوجداني لا بدّ من معرفة الدوافع والاستعدادت النفسية لدى المتعلم، فضلاً عن البعد المهاري الذي يتفوق بأهميته على البعدين السابقين؛ لأنه يشكل الجانب العملي في الأداء اللغوي.. لذلك فإن الأداء اللغوي يعتمد على مبادئ عدة، ومن أبرزها:

- أهمية الجانب الانفعالي والاتجاهات الإيجابية المتصلة بهذا الأداء.
- ممارسة اللغة بكل ثقة ودون تردد أو خوف؛ سواء أكان الفرد مرسلاً أم مستقبلاً لهذه اللغة.
- نمو مستوى الأداء اللغوي للفرد؛ سواء من حيث الكم أو الكيف، أو من حيث الشكل أو المضمون.
- الالتزام بالدقة والصحة اللغوية، مع الابتعاد عن العشوائية وعن أية أخطاء.[٢]

([١]) ينظر في:
- رشدي طعيمة (٢٠٠٦م): المهارات اللغوية – القاهرة – دار الفكر العربي – ص١٠٢ – ١٠٨.
- عبدالله علي مصطفى (٢٠١٠م): مهارات اللغة العربية – ط٣ – عمان – دار المسيرة – ص٢٣٩ – ٢٥٠.
- وزارة التربية والتعليم: المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي – مرجع سابق – ٥٧ – ٦٠.

([٢]) علي سعد جاب الله(٢٠٠٧م): تنمية المهارات اللغوية وإجراءاتها التربوية – ط١ – القاهرة – إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع – ص٢١.

ومهارات الأداء اللغوي هي الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وتُصنف مهارتا الاستماع والقراءة ضمن مهارات إعادة إنتاج اللغة، بينما ينظر إلى مهارتي التحدث والكتابة على أنهما مهارتا إنتاج أو إبداع اللغة. "وبين الاستماع والقراءة صلات، ومن أهمها أنهما مصدر للخبرات، إذ هما مهارتان يتم من خلالهما استقبال اللغة لإعادة إنتاجها وإبداعها ولا خيار للفرد أمامهما في بناء المادة اللغوية، أو حتى في الاتصال بها أحياناً. ومن هنا يبرر بعض الخبراء وصفهم لهاتين المهارتين بأنهما مهارتان سلبيتان، والحق غير ذلك. والفرد في كلتا المهارتين يفك الرموز، بينما هو في المهارتين الأخريين: الكلام والكتابة يركب الرموز، كما أنه فيهما "الكلام والكتابة" يبعث رسالة، ومن هنا تسميان مهارتي إنتاج أو إبداع.."[١]

ولكن العملية لا تقف عند حد فك الرموز من خلال الاستماع والقراءة، بل لابد من معالجة المسموع أو المقروء لإعادة إنتاجه بصورة لغوية مبدعة..

كما يعضد الاستماع الجيد القراءة الجيدة، فالكلام المسموع حينما يسمعه الطفل ويسترجع نطقه السليم سرعان ما يأخذ طريقه إلى القراءة، وكلاهما يتساندان ويستهدفان النمو اللغوي السليم..[٢]

ويعتبر اكتساب مهارات التحدث أساساً لتعلم القراءة. والتحدث هو الأساس في الكتابة أو التعبير الكتابي؛ لأن الطفل يتعلم كيف يتحدث طويلاً قبل أن يمارس لوناً من النشاط الكتابي الذي تظهر فيه ثروته اللفظية وقدرته على تركيب جملة وتنظيم أفكاره ومهاراته في تسلسلها.[٣]

هذا فيما يتعلق بالجانبين الأساسيين وهما إنتاج اللغة وإعادة إنتاجها، أما عن العلاقة المتشابكة بين مهارات إنتاج اللغة وإعادة إنتاجها فسيأتي الحديث عنها لاحقاً تحت عنوان "العلاقة بين فنون الأداء اللغوي" وذلك بشكل تفصيلي..

• فنون الأداء اللغوي وعلاقتها بالمفاهيم النحوية والبنى الصرفية:

إن العناصر الأساسية في موقف الأداء اللغوي هي إنتاج اللغة وإعادة الإنتاج والرسالة؛ حيث إن المنتج يكون إمّا متحدثاً أو كاتباً، أمّا إعادة إنتاج اللغة فيكون من خلال الاستماع أو القراءة. وهذا يشير إلى أن للأداء اللغوي فنوناً أربعة هي: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، ويضيف

(١) رشدي طعيمة: المهارات اللغوية – مرجع سابق – ص١٦٣.
(٢)إبراهيم محمد عطا : الاستماع اللغوي ومطالبه التربوية - مرجع سابق – ص٤٠.
(٣) محمد صلاح الدين علي مجاور: تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية – مرجع سابق – ص٨٥ – ٨٨.

بعض التربويين فناً خامساً وهو الكلام، وسيتم توضيحه وتبيان مفهومه واختلافه عن التحدث. أما الرسالة فهي المادة التي يدور حولها الأداء اللغوي من خلال إنتاجها تحدثاً أو كتابةً، أو من خلال إعادة إنتاجها استماعاً أو قراءة. ولكلِّ فنٍّ من هذه الفنون مفهومه وأهميته وأهدافه ومهاراته، وفيما يلي توضيح لكل فن من هذه الفنون:

أ – الاستماع:

- **مفهوم الاستماع وأهميته:** عند الحديث عن فن الاستماع لا بد من التعريف ببعض المصطلحات التي تشيع في هذا الفن، وهذه المصطلحات هي السمع والسماع والاستماع والإنصات، وقد فرّق مصطفى رسلان بين هذه المصطلحات كما يلي:

- السمع: وهو حاسة من حواس الإنسان، وآلة تلك الحاسة الأذن، حيث قال الله عز وجل: {خَتَمَ ٱللَّهُ عَلَىٰ قُلُوبِهِمۡ وَعَلَىٰ سَمۡعِهِمۡۖ وَعَلَىٰٓ أَبۡصَٰرِهِمۡ غِشَٰوَةٞۖ وَلَهُمۡ عَذَابٌ عَظِيمٞ} (سورة البقرة آية ٧).

- السماع: وهو عملية فسيولوجية يتوقف حدوثها على سلامة الأذن، فالسماع استقبال الأذن لأي ذبذبات صوتية من مصدر معين دون إعارتها انتباهاً مقصوداً.
- الاستماع: وهو عملية يعطي فيها المستمع اهتماماً خاصاً ومقصوداً لما تتلقاه أذنه من أصوات، مع فهم هذا الكلام، وترجمته إلى مدلولات معينة.
- الإنصات: ويعني تركيز الانتباه على ما يستمع إليه الإنسان من أجل هدف محدد، أو غرض يريد تحقيقه، مع ملاحظة أن الإنصات فيه جانب قيمي. ويقول الله سبجانه وتعالى: { وَإِذَا قُرِئَ ٱلۡقُرۡءَانُ فَٱسۡتَمِعُواْ لَهُۥ وَأَنصِتُواْ لَعَلَّكُمۡ تُرۡحَمُونَ } سورة الأعراف: ٢٠٤.[1]

يتبين مما سبق أن الاستماع عملية إنسانية مقصودة تستهدف اكتساب المعرفة، حيث تستقبل فيها الأذن بعض حالات التواصل المقصودة، وتحلل فيها الأصوات، وتشتق معانيها من خلال الموقف الذي يجري فيه الحديث، وسياق الحديث نفسه، والخبرات والمعارف السابقة للفرد، ثم تكوّن أبنية المعرفة في الذهن من خلال الاستماع المعتمد على الإنصات، وعدم التشتت،

(1) مصطفى رسلان (٢٠٠٥م): تعليم اللغة العربية – القاهرة – دار الثقافة للنشر والتوزيع – ص١٠٨.

والتركيز على المسموع.[١] إذن فالاستماع أساسه الفهم والإدراك؛ إذ إنّ هناك من يرى أن الاستماع هو" السماع الموجه، ويكون مصاحباً للفهم والتحليل والتفسير والتركيز على المادة المسموعة، وبإرادة المستمع".[٢]وهذا يشير إلى مجموعة من العمليات العقلية التي تتطلبها عملية الاستماع بالإضافة إلى تركيز الانتباه، حيث يرى علي سعد جاب الله أن الاستماع فن يشتمل على عدة عمليات معقدة، فهو ليس سماعاً مجرداً، وإنما هو تلك العملية التي يصاحبها اهتمام المستمع الخاص وانتباهه المقصود لما تستقبله أذنه من أصوات مسموعة وكلام منطوق. وتشتمل عملية الاستماع من حيث طبيعتها على مكونات عدة تتمثل في الإدراك، والفهم، والتحليل والتفسير، والنقد والتقويم، والتطبيق والإفادة.[٣]

وبما أن الاستماع هو مهارة من مهارات التواصل التي تستخدم غالباً في الحياة اليومية فهو أيضاً وسيلة رئيسة للمتعلم حيث يمارس الاستماع في أغلب جوانب العملية التعليمية لذلك لا بد من الاهتمام به والعمل على تنمية هذه الملكة لدى المتعلمين.

ولتبيان **أهمية الاستماع** تربوياً فإنه يمكن ملاحظة أن قاموس الطفل التربوي يعتمد عليه وذلك في فترة ما قبل المدرسة؛ فحينما يستمع الطفل لكلام من يحيطون به، ويتفاعل مع هذا الكلام، تزداد خبرته، وتتنوع أفكاره، وتُنمّى الألفاظ والتراكيب لديه.[٤]

وتأتي أهمية الاستماع وضرورة التركيز عليه في الجانب التعليمي من أنه يشكل جزءاً أساسياً في معظم برامج تعليم اللغة في الدول المتقدمة، لا سيما بعد أن كشفت الدراسات أن طلاب المرحلة الثانوية في بعض البلاد يخصصون ٣٠% من الوقت المخصص في تعليم اللغة للكلام، و١٦% للقراءة، و٩% للكتابة، و٤٥% للاستماع. هذا فضلاً عن أن تلاميذ المدرسة الابتدائية يقضون حوالي ساعتين ونصف في الاستماع من أصل خمس ساعات في اليوم.[٥]

ونظراً لأهمية تعليم الاستماع في تعليم اللغة لا بد من الاعتماد على مدخلات عدة تسهم في جعل المتعلمين يستمعون إلى بعض المواد اللغوية من خلال نصوص مسجلة وأفلام تعليمية

---

(١) رشدي طعيمة – محمد السيد مناع (٢٠٠٠م): تدريس العربية في التعليم العام – ط١ – القاهرة – دار الفكر العربي – ص٨٠.
(٢) راتب قاسم عاشور – محمد فؤاد الحوامدة (٢٠١٠م): أساليب تدريس اللغة العربية – ط٣ – عمان – دار المسيرة – ص٩٤.
(٣) علي سعد جاب الله: تنمية المهارات اللغوية وإجراءاتها التربوية – مرجع سابق – ص ١٨٤- ١٨٥.
(٤) مصطفى رسلان: تعليم اللغة العربية – مرجع سابق – ص١٠٧.
(٥) إبراهيم محمد عطا (٢٠٠٩م): الاستماع اللغوي ومطالبه التربوية – ط١ – القاهرة – مركز الكتاب للنشر – ص١٩.

وبرامج تعليمية وغير ذلك من المواد، وذلك للإسهام في اكتساب المتعلمين مهارات النطق السليم والفهم.[١] لذلك تعتمد العملية التعليمية اعتماداً كبيراً على الاستماع في برامجها التعليمية بجميع مراحل التعليم، حيث إن الاستماع يشكل جزءاً حيوياً في تحصيل الطلاب، ومعظم أوقات الطلاب داخل حجرات الدراسة تُخصص للعمل الشفهي، ومن ثَّم فإن تدريسه أمر ضروري. ويؤدي بروز أهمية الاستماع في الوقت الحاضر إلى ضرورة تدريب المتعلم على الاستماع، وتزويده بالقدرة على سماعه للخطب والمناقشات، واستقبال أعظم ما في وسائل الإعلام المسموعة والمرئية بفهم ونقد وتحليل.[٢]

وتمر عملية الاستماع بثلاث مراحل:

- مرحلة ما قبل الاستماع (التهيئة): يقوم المعلم بإشراك المتعلمين في نشاط ما قبل الاستماع من خلال تشجيعهم على التفكير، ومناقشة ما يعرفونه عن مضمون النص المسموع، وهذا يعطيهم خلفية لازمة لفهم النص.
- مرحلة الاستماع: ينبغي على المتعلم في هذه المرحلة الحصول على المعلومات والتفاعل معها.
- مرحلة ما بعد الاستماع: وفيه يتم تقويم نجاح مهمة الاستماع، ومحاولة إدماجها مع المهارات اللغوية الأخرى.[٣]

وهنا يأتي دور معلم اللغة في تهيئة جو مناسب للاستماع، واختيار المادة اللغوية المناسبة التي يريد إسماعها للطلاب، مع التركيز على نطق هذه المادة اللغوية نطقاً صحيحاً، ومراعاة النبر والتنغيم فيها، حتى يتمكن الطالب من الفهم والتحليل والنقد.

• أهداف تعليم الاستماع في المرحلة الثانوية:

إن إهمال تعليم الاستماع للمتعلمين في المرحلة الثانوية في سورية يعود إلى نقص الخبرة لدى المعلمين بأهمية هذا الفن والهدف من تعليمه، وقد حددت أغلب الدراسات السابقة والأدبيات

([1])Vilmantė Liubinienė: Developing Listening Skills in CLIL, ISSN 1648-2824 KALBŲ STUDIJOS. 2009. 15 NR, p89.

([٢]) رشدي طعيمة – محمد السيد مناع: تدريس العربية في التعليم العام – مرجع سابق – ص٨١.

([3]) Carol Van Dozer: Improving ESL Learners' Listening Skills: At the Work place and Beyond, Center for Applied Linguistics, February 1997. P4.

مجموعة من الأهداف التي ينبغي تحقيقها من تعليم الاستماع، دون التركيز على مرحلة معينة، وفيما يلي مجموعة من أهداف تعليم الاستماع في المرحلة الثانوية:

- تنمية القدرة على تتبع المسموع، والسيطرة عليه بما يتناسب مع غرض المستمع.
- التدريب على فهم المسموع في دقة في سرعة ودقة من خلال متابعة المتكلم، وتفهم المعنى من التنغيم.
- تنمية جانب التذوق من خلال الاستماع إلى المادة اللغوية.
- تنمية جانب التفكير السريع، ومساعدة المتعلم على اتخاذ القرار، وإصدار الحكم على المسموع في ضوء ما استمع إليه.[١]
- تنمية القدرة على التحليل والنقد وإصدار الحكم على الكلام المسموع.
- إدراك معاني المفردات في ضوء سياق الكلام المسموع.[٢]
- تنمية قدرة الطلاب على التنبؤ بما سيقوله المتحدث؛ اعتماداً على الخبرات السابقة.
- تنمية قدرة التلاميذ على استنباط النتائج ممّا يستمعون إليه.
- تعلم ربط الهدف من الاستماع بالهدف من عملية الاتصال، من خلال التركيز على المفردات والجمل التي تحقق هذا الهدف.[٣]
- تنمية قدرة الطلاب على إدراك العلاقات بين أطراف الحديث.
- تنمية قدرة الطلاب على معرفة التشابه والاختلاف بين الآراء.
- تنمية قدرة الطلاب على اختزان ما يستمعون إليه واسترجاعه عند الحاجة.
- تنمية قدرة الطلاب على التمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية.
- تنمية قدرة الطلاب على التمييز بين نغمات المتحدث التأكيدية والانفعالية.[٤]

وهناك أهداف أخرى لتعليم الاستماع بشكل عام، ولكن الأهداف السابقة التي ذُكرت تناسب الطلاب في المرحلة الثانوية، وتتماشى مع نموهم العقلي والمعرفي واللغوي، حيث تختلف أغلب أهداف تعليم الاستماع بين كل مرحلة عمرية وأخرى.

---

(١) مصطفى رسلان: تعليم اللغة العربية – مرجع سابق – ص١١١.
(٢) إبراهيم محمد عطا (١٩٩٠م): طرق تدريس اللغة العربية – بيروت – دار الكتب العلمية – ص١٢٥.
(٣) إبراهيم محمد عطا: نفس المرجع – ص١٢٦.
(٤) رشدي طعيمة – محمد السيد مناع: تدريس العربية في التعليم العام – مرجع سابق – ص٨٢ – ٨٣.

• **علاقة الاستماع بالمفاهيم النحوية والبنى الصرفية:**

تظهر العلاقة بين الاستماع من جهة وبين المفاهيم النحوية والبنى الصرفية من جهة أخرى في أن الاستماع فنٌّ يساهم في الحفاظ على المنطوق، وجودة أدائه، وصحة التلفظ به. أما النحو بما يتضمن من مفاهيم نحوية وبنى صرفية فيهدف إلى إقامة اللسان وتجنب اللحن في الكلام. والاستماع مهارة رئيسة ومهمة في التواصل الشفوي، ومن المعروف أن التواصل الشفوي كان وسيلة العربي في الحفاظ على اللغة والقرآن الكريم قبل وضع القواعد؛ فالعربي مثلاً لم يكن يعرف الحال أو التمييز قبل وضع القواعد، ولكن جودة الاستماع التي تؤدي بدورها إلى جودة النطق وصحته كانت سبباً رئيساً في الحفاظ على اللغة، كما ساعدت العلماء على وضع القواعد النحوية والبنى الصرفية؛ لأن اللغة التي وصلت إليهم لغة صحيحة سليمة.

والسؤال هنا: لماذا لم يكن العربي يلحن في اللغة قبل أن يخالط الأعجمي قديماً؟ هل لأنه كان يحفظ القواعد نحواً وصرفاً؟ والجواب هنا يأتي من دور الاستماع إلى المفردات والتراكيب الصحيحة حيث يقول ابن خلدون: "فالمتكلم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم، يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطباتهم، وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم، كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها فيلقنها أولاً. ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك. ثم لايزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم، واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة، وصفة راسخة، ويكون كأحدهم".[١]

وإذا ما تعرضت مهارة الاستماع لمعوق ما فإن ذلك يؤثر سلباً على مهارات اللغة وفنونها، وهذا ما حدث عندما اختلط العرب بالعجم، وراحوا يسمعون كلاماً بعيداً عن العربية الأصيلة، فجاءت القواعد، نحواً وصرفاً، لتحفظ اللغة عامة، والاستماع على وجه الخصوص؛ لتكون هذه القواعد بمثابة القوانين والمعايير التي بها يميزون الخطأ من الصواب فيما يستمعون إليه.

إذن فالعلاقة بين الاستماع، وبين المفاهيم النحوية والبنى الصرفية علاقة متبادلة؛ إذ إن الاستماع إلى نصوص لغوية راقية سليمة يسهم في الابتعاد عن الأخطاء النحوية والصرفية.

([١]) عبد الرحمن ابن خلدون: المقدمة – تحقيق عبد السلام الشدادي(٢٠٠٥م) – ط١ – الجزء الثالث - الدار البيضاء – وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي – ص٢٥٠.

والأمر كذلك في المفاهيم النحوية والبنى الصرفية التي تشكل قواعد وقوانين تستخدم في تقويم المادة اللغوية المسموعة.

• مهارات الاستماع المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية:

الاستماع إنصات وفهم وتفسير ونقد وتوظيف، وتنقسم مهارات الاستماع إلى مهارات عامة يجب توفرها في كل عملية استنتاج ناجحة، ومهارات خاصة يجب اكتسابها لأداء مهام لاحقة لعملية الاستماع؛ وذلك تبعاً للهدف الذي نسعى لتحقيقه من الاستماع. فقد يكون الاستماع للمتعة الفردية، أو لتحقيق فائدة خاصة بالمستمع دون أن يلي الاستماع تنفيذ أمر ما، وقد يكون الاستماع لتنفيذ أمر ما بعد الاستماع..[1]

وهنا يذكر الباحث مجموعة من المهارات الخاصة بطلاب المرحلة الثانوية (الأول الثانوي)، وهذه المهارات هي التي ستركز الدراسة الحالية على تنميتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وهي:[2]

أ. التمييز السمعي:

- التمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الثانوية
- التمييز بين الأفكار الصحيحة والأفكار الخاطئة في النص المسموع
- التمييز بين الحقيقة والخيال في النص المسموع
- التمييز بين أنواع التنغيم المصاحب للكلام وأثره في المعنى

ب . مهارة التصنيف:

- تحليل المحتوى المسموع إلى عناصره الرئيسة
- إدراك التغيرات في المعاني الناتجة عن تعديل أو تحويل في بنية الكلمة
- القدرة على الموازنة بين الأمور
- فهم تتابع الأفكار أوالحوادث

ج . استخلاص الفكرة الرئيسة:

- استخدام السياق في فهم معنى الكلمات الجديدة
- القدرة على الاستماع لنقل ما استمع إليه على شكل ملخص شفوي أو كتابي
- تلخيص النص المسموع بما يعبر عن الفكرة المحورية للنص

---

(1) عبدالله علي مصطفى: مهارات اللغة العربية – مرجع سابق – ص٧٤.

(2) علي أحمد مدكور(٢٠٠٨م): تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة- دار الفكر العربي – ط١ – ٢٠٠٨م.

- تلخيص النص المسموع بما يعبر عن الفكرة المحورية للنص

د . التفكير الاستنتاجي:

- القدرة على التنبؤ بما سيقوله المتحدث اعتماداً على الخبرات السابقة.

هـ . الحكم على صدق المحتوى:

- إبداء الرأي حول بعض شخصيات النص المسموع

و. تقويم المحتوى:

- تقويم المحتوى المسموع في ضوء فكرته العامة

إن مهارات الاستماع السابقة هي المهارات التي تسعى الدراسة الحالية إلى تنميتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي من خلال الاستراتيجية التعليمية القائمة على النظرية البنيوية.

ب – الكلام والتحدث والفرق بينهما:

يذكر أغلب الباحثين بعض المصطلحات مثل التعبير الشفوي أو التحدث أو الكلام ويقصدون بها شيئاً واحداً. والتحدث "مهارة إنتاجية تتطلب من المتعلم القدرة على استخدام الأصوات بدقة، والتمكن من الصيغ النحوية ونظام ترتيب الكلام التي تساعده على التعبير عما يريد أن يقوله في مواقف الحديث".[١]

والتحدث هو فن إنتاج الاعتقادات والعواطف والاتجاهات والمعاني والأفكار والأحداث من المتحدث إلى الآخرين.[٢] كما أنه الوسيلة اللغوية الأولى التي يستخدمها الإنسان لنقل ما لديه من أفكار أو ما يدور في نفسه من أحاسيس إلى الآخرين؛ والتحدث هو الوسيلة المقابلة للاستماع؛ إذ غالباً ما يقترنان في الموقف اللغوي..[٣] ويتم ذلك في إطار المحادثة التي "تشير إلى درجة عالية من التعاونية والتفاعلية في أسلوب التخاطب".[٤]وإذا كان الكلام مرتبطاً ببنية اللغة وإنتاجها بشكل صحيح، فإن التحدث هو استثمار هذه اللغة السليمة في المواقف المناسبة؛ وهذا يعني استخدام اللغة بشكل يتناسب مع المواقف التي يتعرض لها الفرد. والكلام نشاط أساسي من أنشطة الاتصال بين البشر، وهو الطرف الثاني من عملية الاتصال الشفوي، وإذا

---

(١) مصطفى رسلان: مرجع سابق – ص١١٧.
(٢) رشدي طعيمة ومحمد السيد مناع: مرجع سابق – ص١٠٢.
(٣) عبدالله مصطفى علي: مرجع سابق – ص١٣٩.
(4)Jack C. Richards: Teaching Listening and Speaking: From Theory to Practice, Cambridge University Press, 2008, p23,

كان الاستماع وسيلة لتحقيق الفهم وإعادة إنتاج اللغة، فإن الكلام وسيلة للإفهام. والفهم والإفهام طرفا عملية الاتصال، ويتسع الحديث عن الكلام ليشمل نطق الأصوات والمفردات والحوار والتعبير الشفوي.[١]

وهنا لا بد من توضيح مصطلحات الكلام والتكلُّم والحديث والتحدث، حيث إن " الكلام هو اسم لكل ما يُتكلَّم به، ووصف لعملية إنتاج اللغة؛ فهو مادة لغوية أُنجزت من خلال عملية التكلُّم. أما التكلُّم فهو عملية إنتاج الكلام نفسها وفق نظمها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية.. فالمتكلم يركز على الدقة اللغوية صوتياً وصرفياً ونحوياً ودلالياً. والحديث أيضاً هو وصف لعملية استعمال اللغة، أما التحدث فهو الاستعمال المناسب للغة في المقام المناسب، فالتحدث هو فن استعمال اللغة المناسبة للسياق والمقام ومقتضى الحال".[٢]

ويكون التركيز في تعليم الكلام على بنية اللغة، بينما يكون التركيز في تعليم التحدث على مدى مناسبة اللغة للكلام، فلكل مقام مقال.[٣]

ويعد التحدث بصفته مهارة من مهارات اللغة من أهم أهداف التواصل اللغوي وأركانه بالنسبة للمتعلم، فلغة الكلام لها الأهمية الكبرى والمكانة العليا بالنسبة للإنسان، لأنها لغة العقل المفكر المدبر، والذهن الناطق والخيال الخصب والنفس الفاعلة والقوة القادرة على الإبداع. وعلى أساس أن الهدف الأساسي لاكتساب مهارات اللغة هو الفهم والإفهام فالتحدث يعد وسيلة المتعلم للإفهام، وهو غالباً ما يمثل الجانب العملي والتطبيقي لتعليم اللغة.[٤]

ولا شك أن الكلام أو التحدث من أهم ألوان النشاط اللغوي للكبار والصغار على السواء فالناس يستخدمون الكلام أكثر من الكتابة في حياتهم؛ أي أنهم يتكلمون أكثر مما يكتبون.. فضلاً عن دور المحادثة في التهيئة للقراءة والكتابة، وهذه التهيئة قد تكون تهيئة صوتية أو تهيئة نفسية؛ فمن الناحية الصوتية هناك بعض المتعلمين الذين يعانون من صعوبات في نطق بعض مخارج الحروف؛ من إبدال الحرف بحرف؛ أو حذف بعض الحروف..إلخ. ويمكن تذليل هذه الصعوبات الصوتية عن طريق إجراء تدريبات علاجية متنوعة ومكثفة.. ومن الناحية النفسية فإن إفساح

---

(١) علي أحمد مدكور وزملاؤه: المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى – ط١ - القاهرة – دار الفكر العربي – ٢٠١٠م – ص٤٠٥.

(٢)وليد أحمد الكندري- عبد الرحيم عبد الهادي الكندري(٢٠١٤م): تدريس فنون اللغة العربية ومهاراتها – الكويت- مكتبة الكويت الوطنية- ط١-ص١١٥-١٢٣.

(٣) علي أحمد مدكور: النظريات اللغوية وتطبيقاتها التربوية – مرجع سابق – ص١٤٩.

(٤) مصطفى رسلان: مرجع سابق – ص١١٧.

المجال أمام المتعلم لأن يتحدث كيفما يشاء من غير تدخل من قبل المعلم يساعد على أن يكسر جدار الخوف الذي يحس به في مثل هذه المواقف، كما أن مناقشة الزملاء والتعقيبات والاسترسال في قص قصة مثلاً، أو سرد حكاية يشجعه على أن يحذو حذوهم.. [1]

لذلك لا بد من الاهتمام بتعليم التحدث وإكساب مهاراته للمتعلمين، لما يحمله هذا الفن من قيمة تربوية واجتماعية للمتعلمين. وتعليم التحدث يشمل الكلام أيضاً، نظراً للصلة الوثيقة بينهما، وألا يغيب عن الأذهان الدور الأساس والمهم الذي يلعبه هذا الفن في عملية التواصل.

• أهداف تعليم التحدث في المرحلة الثانوية:

ينبغي أن يراعي معلمو اللغة العربية أهداف تعليم التحدث في مراحل التعليم كافة؛ وذلك لتنمية مهارات التحدث لدى هؤلاء المتعلمين، ويهدف تعليم التحدث في المرحلة الثانوية إلى إكساب الطالب ما يلي:

- مراعاة آداب الحوار.
- استخدام عبارات التحية والمجاملة استخداماً سليماً.
- نطق الأصوات العربية نطقاً صحيحاً وواضحاً.
- استخدام ثروة لغوية مناسبة للموضوع .
- استخدام الإشارات والإيماءات والحركات غير اللفظية استخداماً معبراً.
- المشاركة في الحوار والنقاش الجماعي.
- القدرة على استخدام النبر والتنغيم وتنويعه ليناسب المعنى.
- القدرة على تقديم أفكار واضحة.
- التكيف مع ظروف المستمعين، سواء من حيث سرعة الحديث أو من حيث مستواه.
- التحدث بشكل متصل ولفترات زمنية مقبولة، مما يُنبِئ عن الثقة بالنفس والقدرة على مواجهة الآخرين.
- القدرة على استخدام تراكيب لغوية صحيحة.

([1]) علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية – القاهرة – دار الفكر العربي – ٢٠٠٨م – ص١١١.

وثمة مجموعة من المبادئ التي ينبغي مراعاتها عند تعليم التحدث في المرحلة الثانوية، ومن أهمها:

- تركيز الاهتمام على المعنى لا على اللفظ؛ أي ينبغي أن يهتم المعلم بالأفكار، وأن يكتسب المتعلم من المعلم هذه النظرة، ولا شك أن اللفظ مهم ولكنه خادم للفكرة ومعبر عنها.
- تعليم التحدث ينبغي أن يتم في مواقف طبيعية مثل المواقف التي يستعمل فيها التلميذ اللغة في حياته.
- الغرض من تعليم التحدث هو أن يعبر الطالب عن أفكاره هو لا عن أفكار المعلم أو غيره مما يتردد في الكتب أو المنزل.
- إمداد الطالب بخبرات كثير متنوعة بعضها محسوس ومباشر عن طريق الرحلات والمشروعات، وبعضها غير مباشر عن طريق الصور والقراءة والأفلام والاستماع.
- تعليم التحدث للطلاب لا بد أن يقوم في جو من الحرية، وعدم التكلف، إذ يستحيل أن يتم تدريب الطلاب على التحدث والتعبير عن أفكارهم إذا اتسم الدرس بالقيود والضغط.
- المعلم نفسه ينبغي أن يعنى بتعبيره حينما يتكلم، فهو نموذج للتعبير الواضح الدقيق.
- ربط تعليم التحدث بالقواعد والقراءة، وعلى المعلم أن يستفيد من هذا؛ لأن فن التحدث مجال خصب لتطبيق القواعد التي تعلمها الطالب في حصص القواعد، وكذلك نجد فيه مجالاً للتعبير عن كثير من الأفكار التي يكتسبها الطالب من درس القراءة.[1]

وينبغي على المعلم استغلال المناسبات المختلفة لإثارة الطلاب إلى التحدث، والاعتماد على تمثيل المواقف الاجتماعية المختلفة باستخدام أسلوب تمثيل الأدوار، وهذا يعزز الثقة بالنفس لدى المتعلمين.. ومهما يكن فإنه ينبغي على معلم اللغة العربية وضع أهداف تعليم التحدث موضع الأهمية في عملية التدريس، لأنها من المهارات الأساسية في اللغة العربية.

• **علاقة التحدث بالمفاهيم النحوية والبنى الصرفية:** ثمة علاقة وثيقة بين المفاهيم النحوية والبنى الصرفية من جهة، وبين التحدث من جهة ثانية، تنبع من أن التحدث ركن مهم ورئيس في

(1) مصطفى رسلان: تعليم اللغة العربية – مرجع سابق – ص١٢٩ – ١٣٠.

عملية التواصل اللغوي، والحاجة إلى المفاهيم النحوية والبنى الصرفية في عملية التواصل اللغوي ذات أهمية كبرى، حيث تشكل معايير وقوانين لهذا التواصل لضمان نجاحه

وعملية التحدث ليست عملية بسيطة يقوم بها المتكلم، وإنما هو عملية معقدة ومركبة من جوانب عدة؛ منها الجانب الفكري والجانب اللغوي والجانب الصوتي والجانب الملمحي والجانب الشخصي.. حيث "تظهر لدى المتكلم أثناء التحدث خمسة جوانب رئيسة: أولها الجانب الفكري، المتضمن لعدد من المهارات التي تعكس في مجملها مخزونه الفكري، ومنطقية عرضه، وثانيها الجانب اللغوي الذي تظهر فيه مقدرته على استخدام اللغة استخداماً صحيحاً تبرز فيه المفردات والتراكيب، والأساليب اللغوية المعبرة، وثالثها الجانب الصوتي الذي يوظف فيه صوته ولسانه في توصيل ما يريد إلى المستمعين، ورابعها الجانب الملمحي، الخاص بتوظيف لغة البدن؛ لتكون مكملة، ومؤكدة للمعاني التي يريد إيصالها إلى المستمعين، وآخرها الجانب الشخصي، الذي يعطي صورة لمدى قدرته على توصيل ما يريد بكل ثقة وجرأة.[١]

لذلك يعتبر الجانب اللغوي جانباً مهماً في عملية التحدث، واستخدام المفردات والتراكيب والأساليب اللغوية استخداماً صحيحاً يتطلب إتقان القواعد نحواً وصرفاً حتى تكون الرسالة اللغوية الشفوية واضحة صحيحة..

وعليه فإن المفاهيم النحوية والبنى الصرفية "يشكلان قوانين المرور التي لا يمكن أن تنتهك تجنباً للوقوع في ورطة تعيق تيار المعاني المتدفق الذي يربط متكلماً بآخر، وتوقف التفاهم الذي هو الهدف الأساسي والوحيد للغة".[٢]

وقد أشارت نتائج دراسة ثريا أحمد الشريف إلى العلاقة الوثيقة بين تعلم القواعد نحواً وصرفاً وبين التعبير الشفوي (التحدث)، حيث أشارت النتائج إلى تحسن مهارات التحدث وخاصة ما يتعلق منها بطلاقة الكلمات والجمل، وصحة الضبط.[٣] ويرى بعض المهتمين بطرق تدريس اللغة العربية أن أهداف تدريس القواعد النحوية يجب أن تنصب على الوظيفة التي يؤديها النحو،

---

(١) محمد بن شديد البشري (٢٠٠٦م): جوانب الضعف في مهارات التعبير الشفهي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة وبرنامج مقترح لعلاجها – دكتوراة غير منشورة – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – ص٢.

(٢) ماريو باي (١٩٩٨م): أسس علم اللغة – ترجمة أحمد مختار عمر – ط٨ – القاهرة – عالم الكتب - ص٥٣.

(٣) ثريا أحمد الشريف (١٩٩٠م.): قياس أثر برنامج لتعليم النحو بطريقة وظيفية مبرمجة لطلاب الصف الثامن في التعليم الأساسي – ماجستير غير منشورة – كلية التربية بدمياط – جامعة المنصورة.

وهي: الفهم والإفهام، والابتعاد عن الجانب الشكلي في تعليمها.[١] ومن المعروف أن الفهم والإفهام هما طرفا عملية التواصل الشفوي المتمثل في الاستماع والتحدث، حيث تتوقف على التحدث عملية الإفهام، بينما يتوقف على الاستماع عملية الفهم.

وكذلك من أهداف تعليم القواعد نحواً وصرفاً:

- مساعدة الطلاب على محاكاة الأساليب الصحيحة، وجعل هذه المحاكاة مبنية على أساس مفهوم بدلاً من أن تكون آلية محضة.
- مساعدة الطلاب على سلامة العبارة، وصحة الأداء، وتقويم اللسان، وعصمته من الخطأ في الكلام، أي تحسين الكلام والكتابة.[٢]

ومن أهداف تعليم التحدث استخدام الكلمات والجمل والتراكيب استخداماً لغوياً صحيحاً، وهذا ما تقدمه المفاهيم النحوية والبنى الصرفية للمتحدث، وهنا يمكن القول إن النحو في خدمة التحدث. وذكر محمد حماسة عبد اللطيف – نقلاً عن الغزالي – أن "النحو يفهم به خطاب العرب وعاداتهم في الاستعمال إلى حد يميز بين صريح الكلام ومجمله، وحقيقته ومجازه، وعامه وخاصه، ومحكمه ومتشابهه، ومطلقه ومقيده، ونصه وفحواه، ولحنه ومفهومه".[٣]

يتضح من خلال ما سبق العلاقة بين المفاهيم النحوية والبنى الصرفية، وبين التحدث حيث تسهم المفاهيم النحوية والبنى الصرفية في ضبط عملية التحدث، إذ تعمل على تقويم الأداء الشفوي ليكون خالياً من الخطأ واللحن، وتكتسب الجمل والأساليب اللغوية الصحة والسلامة والفصاحة.

• مهارات الكلام والتحدث المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية:

تتجلى أهمية مهارات الكلام والتحدث في أنها تكشف عن شخصية المتحدث، وتجعلنا نقرأ ما بداخله. فمن خلال كلام المتحدث نستطيع أن نحدد فكره وآراءه، وفلسفته ومعتقداته ونحدد ملامح شخصيته. ولذا ينبغي الاهتمام بتنمية هذه المهارات لدى التلاميذ منذ التحاقهم بالمدرسة؛ حتى نضمن إتقانهم لها واستخدامها في المواقف الحياتية استخدامًا وظيفيًا وفعالاً.

---

(١) وليد أحمد جابر (٢٠٠٢م): تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية، عمان ، دار الفكر ،ص ٣٤١.
(٢) إبراهيم عطا(٢٠٠٥م):المرجع في تدريس اللغة العربية – القاهرة - مركز أصحاب للطباعة والنشر – ص٢٧٣.
(٣) محمد حماسة عبد اللطيف (٢٠٠٠م): النحو والدلالة – ط١ – القاهرة – دار الشروق – ص٣٠.

ولا ينبغي التركيز في تعليم مهارات الكلام والتحدث على التقليد والمحاكاة لدى التلاميذ، بل يجب أن يتقنوا مهارات إنتاج اللغة وليس تقليد أصواتها وكلماتها وجملها؛ وبذلك يكتسبون الطلاقة والقدرة على التعبير عن أنفسهم بثقة ودون تردد حتى لا يفقد التواصل قيمته مع المستمع.[١] وفيما يتعلق بمهارات الكلام التي تركز على إنتاج الأصوات واستخدامها بشكل صحيح، ومهارات التحدث التي تركز على الاستعمال الصحيح للغة في مواقف التواصل المختلفة، فإن الباحث يعرض مهارات الكلام ومهارات التحدث المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي بسورية وهي:

مهارات الكلام:

أ. النطق الصحيح:

- نطق الأصوات العربية نطقاً صحيحاً وواضحاً
- نطق الكلمات العربية نطقاً صحيحاً من حيث البنية الصرفية
- نطق الجمل مضبوطة بالشكل

ب . التمييز الصوتي:

التمييز بين الأصوات المتشابهة (ذ، ز/ذ،ض..)

التمييز عند النطق بين الحركات القصيرة والطويلة

التمييز عند النطق بين الكلمات المتشابهة صوتياً (ضلّ، ذلّ/ ذائد، زائد..)

ج . الضبط اللغوي السليم:

- ضبط أواخر الكلمات ضبطاً صحيحاً
- انتقاء الكلمات الفصيحة والابتعاد عن العامية
- التعبير عن الأفكار في جمل لغوية صحيحة

([1]) William Urrutia Leó: Encouraging Teenagers to Improve Speaking Skills through Games in a Colombian Public School, Federico García Lorca School, Colombia,This article was received on July 17, 2009 and accepted on January 15, 2010.

مهارات التحدث:

أ. انتقاء الألفاظ والتعبيرات المناسبة للموقف

- اختيار الألفاظ الموحية في حديثه
- مراعاة المقام في اختيار المفردات والتعابير
- استخدام تراكيب لغوية سليمة

ب . حسن الإلقاء وجودة الأداء:

- استخدام النبر والتنغيم وتنويعه ليناسب المعنى
- استخدام أدوات الربط المناسبة
- تقديم أفكار منظمة

ج . الحوار والمناقشة:

- محاورة الآخرين بصورة موضوعية
- الحديث بشكل متصل ينبئ عن ثقة بالنفس
- تقديم الشواهد والأدلة والبراهين في أثناء الحديث
- استخدام التعبير الملمحي المناسب بالوجه واليدين
- استخدام عبارات التحية والمجاملة بالقدر الذي لا يخل ولا يُمل

يلاحظ أن مهارات الكلام والتحدث المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية التي قام الباحث بتحديدها اعتماداً على الدراسات السابقة والأدبيات تتناسب مع طبيعة هذه الدراسة، ولا سيما في الجانب البنيوي، حيث إن بعض المهارات ترتبط بالمستوى الصوتي في البنيوية مثل استخدام النبر والتنغيم، ونطق الأصوات نطقاً صحيحاً، والتمييز عند النطق بين الحركات الطويلة والقصيرة..إلخ. ومنها ما يتعلق بالمستوى الصرفي من حيث مراعاة البنية الصرفية في نطق الكلمة، ومنها ما يتعلق بالمستوى النحوي مثل ضبط أواخر الكلمات ضبطاً صحيحاً، وانتقاء الكلمات الفصيحة والابتعاد عن العامية، والتعبير عن الأفكار في جمل لغوية صحيحة، استخدام تراكيب لغوية صحيحة، واستخدام أدوات الربط. ومنها ما يتعلق بالمستوى الدلالي مثل: التمييز

بين الكلمات المتشابهة صوتيا (ذلَّ – ضلّ) وهذه المهارات التي ستركز الدراسة على تنميتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي في سورية من خلال الاستراتيجية القائمة على النظرية البنيوية.

ج ـ القراءة وأنواعها:

• مفهوم القراءة وأنواعها:

القراءة عملية عقلية انفعالية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات. وهي عملية مركبة تتألف من عمليات متشابكة يقوم بها القارئ وصولاً إلى المعنى الذي قصده الكاتب، واستخلاصه أو إعادة تنظيمه، والإفادة منه.[١] والقراءة ليست عملية بسيطة، بل إنها تتطلب من القارئ تطوير قدراته العقلية والمعرفية لتمكنه من الحصول على المعلومات والمعارف والخبرات الجديدة المتناغمة مع تطورات هذا العصر.

حيث إنّ القراءة عملية تفاعل بين الرموز ذات الدلالات، وبين القارئ فكرياً وبصرياً، مما يؤدي إلى فهمه وتذوقه لما يقرأ، ثم تحديد موقف عقلي نفسي عاطفي نحو ما يقرأ، ومن ثم توظيف تلك المواقف في الحياة.[٢] وهي عملية بنائية نشطة يقوم فيها القارئ بدور معالج إيجابي نشط للمعرفة، وليس مجرد مستقبل سلبي، وتتضمن عمليات عقلية ومستويات تفكير عليا.[٣]

والقراءة هي المصدر الثاني بعد الاستماع للحصول على المعلومات والأفكار حيث تعتبر مهارة الاستماع ومهارة القراءة مهارتي استقبال، في حين ينظر إلى التحدث والكتابة على أنهما مهارتا إنتاج .. ومهما يكن فإن طبيعة القراءة وكيفية حدوثها يجعل استيعاب المعاني المتضمنة في المادة المكتوبة على ثلاثة مستويات متدرجة في التعقيد وهي: مستوى الاستيعاب السطحي؛ وينحصر في فهم المعنى الحرفي للرموز التي يدركها القارئ في الوقفة الواحدة، حيث يتم نسج الكلمات بعضها مع بعض، وإدراكها في وحدات متكاملة. ومستوى الاستيعاب الاستنتاجي؛ ويتم فيه تعرف القارئ على غرض الكاتب، وعلى المعاني الضمنية غير المصرح بها. ومستوى

---

(١) حسن شحاتة (٢٠٠٨م): تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق – ط٧ - القاهرة – الدار المصرية اللبنانية – ص١٠٥.
(٢)هبة محمد عبد الحميد (٢٠٠٦م): ألعاب الأطفال الغنائية (الحركية والثقافية والإيهامية والشعبية والتربوية والتمثيلية) - عمان - دار الصفاء للتوزيع والنشر – ص١٨.
(٣) السيد حسين محمد حسين (٢٠٠٧م): فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية التلقي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى التلاميذ المتفوقين بالمرحلة الإعدادية العامة – دكتوراة غير منشورة – كلية التربية بدمياط – جلمعة المنصورة – ص١٢٩.

الاستيعاب الناقد وفيه يستجيب القارئ للأفكار والمعاني المتضمنة في النص المقروء.. وخاصة الأفكار التي تشكل مركز اهتمامه، فضلاً عن أن القراءة تشكل مصدراً مهماً لتكوين الخلفية المعرفية لدى المتعلم ورافداً مهماً لقاموس المفردات لديه.[١]

والقراءة من حيث الأداء نوعان؛ هما القراءة الجهرية والقراءة الصامتة، وكلا النوعين يتطلب تعرف الرموز وفهمها وتفسيرها، وتتميز القراءة الجهرية بالجهر بالأصوات وقدرتها على التعبير عن الأفكار والمشاعر والأحاسيس ونقلها إلى الآخرين..

أما القراءة الصامتة فإنها تتميز عن القراء الجهرية بـ:

- تعتمد على استخدام البصر دون النطق الصوتي العلني؛ ولذلك فهي أسرع في الأداء من القراءة الجهرية.
- تتيح فرصاً أوسع لزيادة الفهم وإدراك المضمون، والتركيز وتسجيل المعلومات،
- تتميز بسهولة استخدامها واقتصادها في الزمن وسرعة الإنجاز.
- يكثر استخدامها في أغلب مواقف الحياة، وتناسب أي زمان أو مكان يوجد فيه الفرد دون مضايقة الآخرين.[٢]

إذن فالقراء الصامتة هي القراءة التي تكون بالعين فقط، وهي قراءة سرية ليس فيها صوت ولا همس ولا تحريك لسان أو شفة. و يعتمد القارئ فيها على عينيه وعقله فقط، ويحرص على التأمل وحصر الذهن، والانتباه إلى ترتيب الأفكار، وتجاوز الانشغال بالمثيرات الخارجية.[٣]

وهكذا تعتبر القراءة من أهم مهارات الأداء اللغوي التي ينبغي التركيز عليها في تعليم اللغة العربية لما تتطلبه هذه المهارة من امتلاك عمليات عقلية عليا تمكنهم من فهم المادة المقروءة وتفسيرها ونقدها..

---

(١) ينظر في:
- حسن شحاتة: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق – مرجع سابق – ص١٠٨.
- Kimberly L. Anderson: The Effects Of Professional Develobment On Early Reading Skills: A comparison Of Two Approaches To Word Solving, PH.D, Submitted to the University at Albany, State University of New York, 2009, p3.

(٢) علي سعد سالم القحطاني (٢٠١٠م): فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط – ماجستير غير منشورة – كلية التربية - جامعة الملك سعود – المملكة العربية السعودية – ص١٥.

(٣)حسين علي طه الدليمي - سعادعبد الكريم الوائلي(٢٠٠٥م): اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية – الأردن - عالم الكتب الحديث – ص١٠٥.

• أهداف تعليم القراءة في المرحلة الثانوية:

ينبغي أن يعمل معلم اللغة العربية على تحقيق أهداف تعليم القراءة، وذلك في جميع مراحل التعليم، وفيما يلي مجموعة من الأهداف الخاصة بتعليم القراءة في المرحلة الثانوية:

- إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة دون حذف أو إضافة أو إبدال، وبيسر وطلاقة.
- إكساب المتعلم القدرة على الرجوع إلى الكتب بحثا عن المعرفة في معانيها المختلفة، مما يؤهله التعرف إلى ثقافته وتراثه ودينه.
- إكساب المتعلم القدرة على الاستمتاع بقراءة عيون الأدب من شعر، وقصة ومسرحية مما يفيد في شغل وقت فراغه بالمفيد المسلي.
- إكساب المتعلم القدرة على الكتابة الإبداعية في مجالات الأدب المختلفة من خلال قراءاته المتنوعة.
- إكساب المتعلم ثروة لغوية في التراكيب والمفردات والصور الفنية المتضمنة في العديد من الكتب.
- تنمية السرعة في القراءة وفهم المقروء.
- تحليل النص المقروء إلى أجزاء ومعرفة العلاقة بين بعضها.
- القدرة على تمثيل المعنى عند القراءة الجهرية.
- تلخيص الأفكار التي يشتمل عليها نص مقروء تلخيصاً وافياً.
- مراعاة حركات الإعراب عند القراءة الجهرية للنص المقروء.
- تحديد الفكرة الرئيسة والأفكار الثانوية في النص.
- فهم أساليب وخصائص اللغة وأثر ذلك في المعنى.

تلك هي أهم أهداف تعليم القراءة في المرحلة الثانوية، والتي ينبغي على معلم اللغة العربية أن يعمل على تحقيقها من خلال تعليم اللغة العربية. ويلاحظ أن أهداف تعليم القراءة في المرحلة الثانوية يركز على المهارات العقلية، أكثر من التركيز على المهارات الميكانيكية للقراءة ، حيث يتم التركيز على المهارات الميكانيكية في المراحل الأولى للمتعلمين.

• القراءة وعلاقتها بالمفاهيم النحوية والبنى الصرفية:

تدخل القراءة بطريقة أو بأخرى في جميع حصص تعليم اللغة العربية، وفي الحديث عن علاقة القراءة بالمفاهيم النحوية والبنى الصرفية، فإن المتعلمين يقومون بقراءة الأمثلة أو النص المتعلق بالقواعد نحواً كانت أو صرفاً، وغالباً ما يطلب المتخصصون في اللغة العربية من المعلمين أن يستثمروا درس القراءة في تعليم النحو من خلال التركيز على نظم الجملة وموقع اللفظ داخل الجملة وحركته الإعرابية، وبنيته الصرفية ودورها في المعنى والإعراب وغير ذلك..

ويرى حسني عبد الباري عصر أن تعليم النحو ينبغي أن يهدف إلى:

- إكساب المتعلمين القدرة على كشف الغموض، والخطأ في المعاني والتعبيرات الملبسة، مع تحديد أسباب اللبس.
- إقدار المتعلمين على إدراك المعاني الوظيفية للكلمات في التراكيب.
- إقدار المتعلمين على إدراك علاقات التراكيب بعضها ببعض.
- إقدار المتعلمين على إدراك وحدة المعنى الذي تؤديه التراكيب المختلفة.
- تنمية مهارات المتعلمين في استعمال اللغة وإنتاجها في طلاقة ..[١]

إن من يتأمل أهداف تعليم النحو يجد أنها تخدم عملية القراءة من حيث إنها (القواعد) تساعد القارئ على كشف الغموض واللبس، وتعينه على إدراك المعاني الوظيفية للكلمات في التراكيب.. وتنمية مهارات المتعلمين في استعمال اللغة وإنتاجها. والقارئ الذي لايمتلك تلك المهارات فإنه لن يستفيد شيئاً مما يقرأ، ولن تتحقق الأهداف من تعليم القراءة بدون أن تتحقق أهداف تعليم النحو. وعلى العكس تماماً فإن ضعف المتعلم في النحو وعدم فهمه للقواعد النحوية ينعكس سلباً على أدائه القرائي وفهمه لما يقرأ.[٢]

---

(١) حسني عبد الباري عصر (٢٠٠٥م): الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية – الإسكندرية – مركز إسكندرية للكتاب – ص٢٨٩.

(2) Charles A. Perfetti: Reading Skills, Learning Research and Development Center,University of Pittsburgh, N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.). International encyclopedia of the social & behavioral sciences (pp. 12800-12805). Oxford: Pergamon, 2001.

ويرى محمود السيد أنه لا بدَّ من تعميم المفهوم الواسع للنحو، وتدريس الأصوات من حيث المخارج والنطق والأداء على أنه جانب من جوانب النحو، وتدريس الكلمة واشتقاقاتها وتصريفاتها واختلاف بنيتها الداخلية على أنه جانب آخر من جوانب النحو.. ثم دراسة الأساليب والتراكيب والتقديم والتأخير تعد هي الأخرى جانباً من جوانب النحو، وأخيراً تجيء دراسة المعاني على أنها جانب أساسي من جوانب النحو. ويرى أن القواعد النحوية وسيلة لصحة الأسلوب وسلامة التركيب، وتقويم القلم واللسان من الزلل والاعوجاج، ومساعدة المتعلم على فهم ما يستمع إليه، وعلى صحة قراءته وفهمها..[١]

وهذا يشير إلى أن المفاهيم النحوية والبنى الصرفية عبارة عن معايير تضبط عملية القراءة ليكون الأداء القرائي سليماً صحيحاً، كما أنها تساعد على الفهم والتفسير والنقد والموازنة، وهذه تعتبر من أهم أبعاد عملية القراءة.

• مهارات القراءة المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي:

القراءة تعرّف إلى الرموز الكتابية وفهم وتفسير ونقد وتوظيف لما تدل عليه هذه الرموز، وتختلف مهارات القراءة تبعاً للهدف الذي نسعى إلى تحقيقه منها. وتنمية المهارات الأساسية في القراءة يجب أن تكون تنمية صحيحة وحقيقية، بحيث تهدف إلى تنمية خبرات الطلاب، وترقية مفاهيمهم، وصقل أذواقهم، وإعداد شخصيات متوازنة تستطيع أن تستثمر خبرات الأجيال السابقة في حل ما يواجهها من مشكلات..

ومهارات القراءة كثيرة ومتنوعة ومتداخلة وأهم هذه المهارات التي ركز عليها التربويون هي: تحديد واستخراج الأفكار والنقاط البارزة، والتفريق بين الأفكار الرئيسة والثانوية، والتفريق بين الأفكار الرئيسة والتفاصيل الداعمة، وتصنيف الأفكار والمعلومات، وفهم العلاقات القائمة بين الأفكار، واستخدام الرموز والمختصرات، وتسجيل الأفكار بعبارات موجزة، وتنويع السرعة في القراءة بما يناسب الغرض منها، وتنظيم المعلومات المكتسبة من المقروء..[٢]

---

(١) محمود السيد: في طرائق تدريس اللغة العربية – مرجع سابق – ص٥٢٤.
(٢) حسن شحاتة: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق – مرجع سابق -١١٩.

أن القراءة الجهرية تعتمد على المهارات المتضمنة في القراءة الصامتة نفسها، ولكنها تختلف عنها في أن القراءة الجهرية أبطأ من القراءة الصامتة، وأنها تستخدم في مواقف اجتماعية؛ مما يجعل القارئ معنياً بنقل المعنى للآخرين، فضلاً عن عنايتها بفهم المعنى. كما أنها تتطلب من القارئ أن يفسر لغيره الأفكار والانفعالات التي تحتوي عليها المادة المقروءة، فكأن القراءة الجهرية ليست إلا تفسيراً شفوياً لما يقرؤه الإنسان، وهي أكثر تعقيداً وصعوبة من الفهم الصامت لمعناها.[1] وهنا يذكر الباحث مهارات القراءة الجهرية والصامتة المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي، وذلك كما يلي:

. مهارات القراءة الجهرية

- التمييز بين الحقائق والآراء الشخصية للكاتب
- تحديد الفكرة الرئيسة في النص
- تحديد الأفكار الثانوية في النص
- الترتيب المنطقي للأفكار داخل النص
- تحديد دور بعض الألفاظ والموسيقى فيما تعبر عنه من أفكار
- فهم معاني المفردات الغامضة من السياق
- مراعاة حركات الإعراب عند القراءة
- التعرف إلى دلالات علامات الترقيم ومراعاتها في النطق
- إخراج الحروف من مخارجها بطريقة صحيحة
- التنويع في سرعة القراءة وفقاً للغرض القرائي وطبيعة المادة المقروءة

. مهارات القراءة الصامتة:

- تحديد غرض الكاتب في النص
- استخراج الفكرة الرئيسة في النص
- فهم تسلسل الأفكار في النص بشكل منطقي
- تحديد الكلمات والجمل المفتاحية في النص المقروء
- استخلاص الأدلة المؤيدة والأدلة المعارضة تجاه قضية معينة

([1])حسن شحاتة: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق – مرجع سابق – ص١٢١.

- فهم معاني الكلمات الغامضة من السياق
- فهم معاني الجمل والتراكيب الغامضة من سياق النص
- تلخيص المقروء

تلك أهم مهارات القراءة الجهرية والقراءة الصامتة المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية، والتي ستركز الدراسة الحالية على تنميتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي (مجموعة الدراسة) في سورية.

د- الكتابة:

• مفهوم الكتابة وأنواعها:

الكتابة هي الوسيلة الأخرى بعد المحادثة لنقل ما لدينا من أفكار وأحاسيس إلى الآخرين، أو تسجيلها لأنفسنا لنعود إليها متى شئنا، وتعتبر الكتابة إلى جانب الكلام والتحدث من مهارات إنتاج اللغة.

والكتابة عملة متراكبة الأطراف تتضمن عديداً من المهارات اللازمة لها، وهذه المهارات هي:

١- مهارة التهجي الصحيح، والوفرة في الألفاظ المناسبة لما يراد التعبير عنه كتابة.
٢- مهارة الخط والرسم الكتابي، والإلمام بأصوله وقواعده.
٣- مهارة تنظيم الأفكار وترتيبها.

وهي بذلك عملية ذات شكل ومضمون؛ فشكلها يتضمن المهارتين الأوليين، وأما مضمونها فهو المهارة الثالثة.[١] وتعرف الكتابة بأنها ذلك الفن الذي يستخدم في تسجيل أفكار المرء وأصواته المنطوقة في رموز مكتوبة.[٢] كما ينظر إلى الكتابة على أنها "عملية معقدة، وهي في ذاتها كفاءة، أو قدرة على تصور الأفكار وتصويرها في حروف وكلمات وتراكيب صحيحة نحواً، وفي أساليب متنوعة المدى والعمق والطلاقة، مع عرض تلك الأفكار في وضوح ومعالجتها في تتابع

(١) حسني عبد الباري عصر (٢٠٠٣م): الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين: الإعدادية والثانوية – مرجع سابق – ص٢٤٧

(٢) طه علي حسين الدليمي - سعاد عبد الكريم عباس(٢٠٠٣م): الطرائق العلمية في تدريس اللغة العربية – عمان - دار الشروق.– ص١٢٠.

وتدقيق، ثم تنقيح الأفكار والتراكيب التي تعرضها بشكل يدعو إلى مزيد من الضبط وتعميق التفكير".[١]

والكتابة هي نفسها ما يطلق عليها التعبير سواء أكان وظيفياً أم إبداعياً؛ فقد يكون الغرض من التعبير الكتابي اتصال الناس بعضهم ببعض لتنظيم حياتهم، وقضاء حوائجهم. ويسمى هذا النوع التعبير الوظيفي مثل كتابة الرسائل والتقارير والمذكرات.. وقد يكون الغرض منه التعبير عن الأفكار والخواطر النفسية ونقلها إلى الآخرين بطريقة مشوقة مثيرة، ويطلق على هذا النوع التعبير الإبداعي، مثل كتابة المقالات وتأليف القصص والتمثيليات والتراجم ونظم الشعر. وهذان النوعان من التعبير ضروريان لكل إنسان في المجتمع الحديث؛ فالأول يحقق حاجاته من المطالب المادية والاجتماعية، والثاني يمكنه من أن يؤثر في الحياة العامة بأفكاره وشخصيته.[٢] وتشير إحدى الدراسات إلى أن تواصل المتعلمين مع بعضهم وتبادل الأفكار والملاحظات فيما بينهم يمكن أن يسهم في ابتكار المعاني الجديدة والتعبير عنها في كتاباتهم.[٣]

والكتابة الوظيفية هي التي يعبر فيها الشخص عن المواقف الحيوية المختلفة بما فيها من مشكلات وقضايا، فهي تخدم وظيفة خاصة في الحياة، ويحتاجها الإنسان في حياته العامة.[٤] ومجالات استعمالها كثيرة كالتلخيص، والبرقيات، وكتابة المحاظرات، والكلمات الافتتاحية، والتوجيهات والإرشادات، وكتابة الملاحظات والتقارير والمذكرات، والإعلانات والتعليمات والدعوات..[٥]

أما الكتابة الإبداعية فهي الطريقة التي يصوغ بها الفرد أفكاره وأحاسيسه بلغة سليمة، وتصوير جميل، وما يُطلب إليه صياغته بأسلوب صحيح في الشكل والمضمون..[٦] ويكون الغرض منها التعبير عن الأفكار والمشاعر النفسية، ونقلها إلى الآخرين بأسلوب أدبي عالٍ، بقصد التأثير في

---

(١) حسني عبد الباري عصر: نفس المرجع – ص٢٤٨.
(٢) رشدي طعيمة – محمد السيد مناع: مرجع سابق – ص١٧٩.
(3) Greg Kessler and others: Collaborative Writing Among Second Language Learners In Academic Web-Based Projects, Ohio University, Language Learning & Technology, February 2012, Volume 16, Number 1 , p 93.
(٤) يوسف سعيد محمود المصري (٢٠٠٦م): فاعلية برنامج بالوسائل المتعددة في تنمية مهارات التعبير الكتابي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثامن الأساسي – ماجستير غير منشورة – كلية التربية – الجامعة الإسلامية بغزة – ص٤٦.
(٥) سلوى محمد أحمد عزاوي (٢٠٠٤م): تصور مقترح لمنهج في اللغة العربية قائم على الوعي الأدبي لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية – دكتوراة غير منشورة – كلية التربية بدمياط – جامعة المنصورة –ص١١٠.
(٦) راتب قاسم عاشور – محمد فخري مقدادي(٢٠٠٤م.): المهارات القرائية والكتابية، طرائق تدريسها واستراتيجياتها – ط٢- عمان – دار المسيرة – ص٢١٥.

نفوس القارئين والسامعين، بحيث تصل درجة انفعالهم بها إلى مستوى يكاد يقترب من مستوى انفعال أصحاب هذه الآثار.[1] ومن مجالات الكتابة الإبداعية القصة والرواية والقصائد الشعرية والمقالات..إلخ. وتتميز الكتابة الوظيفية عن الكتابة الإبداعية في أن:

- الكتابة الوظيفية أكثر تحديداً واختصاراً.

- الكتابة الوظيفية لا تهتم بتجميل الأسلوب بالمحسنات البديعية، والخيال والموسيقا والعواطف والرمز.

- الكتابة الوظيفية تخضع لأنماط معينة متفق عليها.

- الكتابة الوظيفية تعمد إلى إبراز الفكر، وتوضيح المعاني بوضع العناوين المهمة في وسط السطر، كما تستعين بالعناوين الجانبية.

- في المراسلات الرسمية تراعى أصول التسلسل، وطريقة تعبئة النماذج .

- في الكتابة الوظيفية يحاول الكاتب أن يوجه اهتمامه للوضوح والدقة دون الاهتمام بجمال الأسلوب.[2]

• أهداف تعليم الكتابة في المرحلة الثانوية:

تختلف أهداف تعليم الكتابة باختلاف النمو الفكري والعقلي والمعرفي للناشئة في جميع مراحل التعليم، إلا أن ثمة قاسماً مشتركاً يربط بين هذه المراحل يتمثل في مساعدة المتعلم على التعبير عن رغباته ومشاعره وأفكاره وحاجاته عامة، والتفاعل مع المجتمع الذي يحيا فيه، والتكيف معه تكيفاً سليماً. ويهدف تعليم الكتابة في المرحلة الثانوية إلى:

- ازدياد نمو المهارات والقدرات التي بدأت تنمو في المرحلة الإعدادية عند التلميذ في فنون التعبير الوظيفي مثل مناقشة وعرض الأفكار، وإلقاء الكلمات والخطب، وكتابة التقارير والملخصات.

([1]) وليد أحمد جابر(٢٠٠٢م): تدريس اللغة العربية – ط١ – عمان – دار الفكر – ص٢٣٨.

([2]) ينظر في: عبد ربه هاشم عبد ربه السميري (٢٠٠٦م): أثر استخدام طريقة العصف الذهني لتدريس التعبير في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بمدينة غزة – ماجستير غير منشورة – كلية التربية – الجامعة الإسلامية بغزة – ص١٥.

- ازدياد قدرة المتعلم على التعبير عما يقرؤه بأسلوبه الخاص، وتعيين العناصر الأساسية في الموضوع، ووضع عناوين جزئية لكل قسم من أقسامه.
- نمو قدرة المتعلم على التعبير الكتابي عن خبراته وآرائه الخاصة في أسلوب سليم يتسم بوضوح الأفكار وصحتها وتنظيمها، مع مراعاة قواعد الترقيم والتقسيم إلى فقرات ومراعاة الهوامش.[١]
- تعويد الطلاب على الكتابة باللغة الصحيحة؛ لأن ذلك يساعد في تعلم متن اللغة وقواعدها، حيث يستخدم الطالب ألفاظاً للدلالة على المعاني المتنوعة التي ترد أثناء الكتابة، فتزيد معرفة الطلاب بمتن اللغة، ولأن الكتابة تستدعي أيضاً صوغ الكلام في عبارات صحيحة نراهم يمرنون على اتّباع قواعد اللغة تدريجياً.
- إتقان الطلاب الملاحظة السليمة عند وصف الأشياء والأحداث وتنوعها وتنسيقها، فالناس في عباراتهم المكتوبة أكثر تدقيقاً منهم في عباراتهم الشفوية، والطلاب بهذه الطريقة يتعلمون سلامة الذوق في اللغة.
- إتقان الطلاب الملاحظة السليمة عند وصف الأشياء والأحداث والمواقف في دقة وسرعة.
- تعويد الطلاب على الاستقلال في الفكر، حيث يتركون لإعمال عقولهم دونما تقييد بأسئلة ملقاة عليهم، أو ألفاظ ومعانٍ يلتزمون بها حين الكتابة.
- انتقاء الألفاظ المناسبة للمعاني، وكذا التراكيب والتعبيرات ويتزود بها.
- التعبير بشكل صحيح عن أحاسيسه ومشاعره وأفكاره، بأسلوب واضح راقٍ رفيعٍ ومؤثر، فيه التخيل والإبداع.
- تعميق أفكاره وتوسيعها، والتزام التفكير المنطقي، وترتيب الأفكار، وتنظيمها في كل متكامل. [٢]
- تزويد المتعلمين بما يحتاجونه من ألفاظ وتراكيب، لإضافته إلى حصيلتهم اللغوية، واستعماله في كتاباتهم.
- تعويد المتعلمين على ترتيب الأفكار، والتسلسل في طرحها، والربط بينها، بما يضفي عليها قوة وتأثيراً.

---

(١) محمود السيد: في طرائق تدريس اللغة العربية – مرجع سابق – ص٣٩٢ – ٣٩٣.
(٢) حسن شحاتة: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق – مرجع سابق – ص٢٤٣.

- تنمية التفكير وتنشيطه، وتنظيمه، والعمل على تغذية خيال المتعلم بعناصر النمو والابتكار.[1]

تلك أهم أهداف تعليم الكتابة بنوعيها الوظيفي والإبداعي، والتي ينبغي على معلم اللغة العربية أن يعمل على تحقيق ما أمكن منها لدى طلاب المرحلة الثانوية.

• الكتابة وعلاقتها بالمفاهيم النحوية والبنى الصرفية:

العلاقة بين المفاهيم النحوية والبنى الصرفية، وبين فن الكتابة علاقة متبادلة؛ إذ إنّ المفاهيم النحوية والبنى الصرفية هي نظام متكامل يسهم في صحة الأداء الكتابي نحوياً وصرفياً، كما يعين الكاتب على حسن التأليف وانتظام الكلمات والجمل بشكل ملائم للمقام. أما الكتابة فهي بمثابة المرآة التي تكشف لمن يكتب أو يقرأ ما في النص من أخطاء لغوية.

إن تعليم النحو ينبغي أن يكون أساساً لغرض محلي وظيفي، ذلك أنه إذا كان الهدف الرئيس من تعليم اللغة في المرحلة الثانوية هو مساعدة المتعلمين على الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة فأحسن طريق لتعليم النحو هو الطريق الذي يمكنهم من اكتساب مهارات القواعد التي تساعدهم في إتقان هذه الفنون الأربعة.. وهذا كله يقوم على أساس من الإحساس بالحاجة إلى قواعد اللغة وأن تلك القواعد أساسية في عملية الاتصال اللغوي بفنونه المختلفة، وأن القارئ المثقف لكي يستقبل الفكرة صحيحة واضحة لا بد أن تكون اللغة المكتوبة التي يقرأها صحيحة نحوياً..[2]

وإذا ما أراد المتعلم أن يعبر عن أفكاره ومشاعره أو أن يكتب نصاً ما في المجال الوظيفي فإن المفاهيم النحوية والبنى الصرفية تعينه على الاستعمال اللغوي الصحيح فهي تقدم لدارس اللغة الصيغ والتراكيب التي تشتمل عليها إمكانات الاستعمال اللغوي الصحيح، وتتناول تقسيم الكلمات، وحالات تغيرها الإعرابي بحسب مواقعها، أو لزومها حالة واحدة، وتقدم صور الجمل المستعملة من أسمية وفعلية، وما يطرأ على كل منها من زيادات أو نقص أو تبديل، وما يمكن أن تكمل به إحداهما..[3]

([1]) راتب قاسم عاشور – محمد فخري مقدادي: المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها – مرجع سابق – ص٢١٦.

([2]) محمد صلاح الدين علي مجاور: مرجع سابق – ص٣٦٧-٣٦٨.

([3]) محمد عبدالله جبر (١٩٨٨م): الأسلوب والنحو دراسة تطبيقية في علاقة الخصائص الأسلوبية ببعض الظاهرات النحوية – ط١ – الإسكندرية – دار الدعوة للطباعة والنشر والتوزيع – ص٧.

ومن أهداف تعليم الكتابة في المرحلة الثانوية، كما مرّ سابقاً، تعويد الطلاب على الكتابة باللغة الصحيحة؛ لأن ذلك يساعد في تعلم متن اللغة وقواعدها، حيث يستخدم الطالب ألفاظاً للدلالة على المعاني المتنوعة التي ترد أثناء الكتابة، فتزيد معرفة الطلاب بمتن اللغة، ولأن الكتابة تستدعي أيضاً صوغ الكلام في عبارات صحيحة نراهم حبث يقوم الطلاب من خلال الممارسة والمران باتّباع قواعد اللغة تدريجياً.

وبالنظر إلى وظائف النحو، كما ذكرتها ظبية سعيد السليطي، تجد أنها مرتبطة بالكتابة الوظيفية والإبداعية بدرجة كبيرة، وأهم هذه الوظائف ما يلي:

- يكفل سلامة التعبير، وصحة أدائه، وفهم معناه، وإدراكه في غير لبس أو غموض.
- يساعد على جمال الأسلوب، وجودته، ودقته، وتنمية مهارات التفكير العلمي مثل دقة التفكير.
- يعين على استعمال الألفاظ والجمل والعبارات استعمالاً صحيحاً، فتتكون لدى الدارسبن عادات لغوية سليمة.
- يقدم لنا العلاقات والإشارات، لنصل إلى التفسيرات المحتملة للرسائل التي نتلقاها، وهو يقدم هذا من خلال تصنيفه للكلمات، أو لمجموعة من الكلمات.[١]

يتبين من خلال ماسبق أن ثمة علاقة وثيقة بين المفاهيم النحوية والبنى الصرفية، وبين الكتابة بنوعيها الوظيفية والإبداعية. ومع أن العلاقة بينهما متبادلة كما ذُكر سابقاً إلا أن المفاهيم النحوية والبنى الصرفية تقوم بدور جوهري في صقل الكتابة وتنظيمها وتصويبها لتظهر بصورة لغوية سليمة.

• مهارات الكتابة المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية:

تعلم مهارات الكتابة عملية معقدة تتضمن مجموعة من المهارات المعرفية المختلفة، والعمل في وقت واحد وبجهد منسق لإنتاج نص مكتوب ومفهوم.[٢] ومهارات الكتابة في المرحلة الثانوية هي مهارات تتجاوز المجال الحركي المتعلق بحركة اليد أو العين أو الجلسة السليمة..إلخ؛ لأن

(١) ظبية سعيد السليطي: تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة – مرجع سابق – ص٢٧ – ٢٨.

(2) Amy Childress: Understanding Writing Problems in Young Children: Contributions of Cognitive Skills to the Development of Written Expression, the degree of Doctor of Philosophy, the University of North Carolina, 2011, p3.

طلاب المرحلة الثانوية ينبغي أن يكونوا قد تجاوزوا هذه المهارات الحركية في الكتابة، ويكون التركيز على المهارات العقلية، وهي مهارات قد تكون شكلية تتعلق بوضوح الخط واستخدام علامات الترقيم.. ومهارات تتعلق بالمضمون كتنوع الأفكار ووضوحها، والتسلسل المنطقي لها..وفيما يلي مجموعة من مهارات الكتابة الإبداعية والوظيفية المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية:

ـ مهارات الكتابة الإبداعية:

–الإشارة إلى الفكرة الرئيسة في المقدمة

– تلخيص الموضوع في الخاتمة

– التركيز على الأفكار الرئيسة وتمييزها

– التعبير عن التصور الصحيح للألوهية والكون والإنسان والحياة في كتابته

– مراعاة الوحدة والتماسك في تناول الموضوع

–نقد المشكلات الاجتماعية بشكل موضوعي

– استخدام علامات الترقيم

– تمييز العناصر المؤثرة في الموضوع بخط أو لون مختلف

– وضوح الخط وصحة رسم الحروف

– تدعيم الأفكار بالأدلة والبراهين

– صحة الضبط النحوي والرسم الإملائي

– استخدام أدوات الربط في أماكنها

– التنويع بين الأسلوب الخبري والإنشائي

– توليد تراكيب وأساليب جديدة حول أفكار الموضوع

ـ مهارات الكتابة الوظيفية:

–تحديد القضية التي تخدم المجتمع بشكل وظيفي

– القدرة على استخدام الألفاظ الدقيقة والمصطلحات المتخصصة

– استخدام الرموز والمختصرات في المادة المكتوبة

– مراعاة الإيجاز في التعبير في مجالات الكتابة الوظيفية

– القدرة على تدوين الملاحظات

– استيفاء العناصر الأساسية عند كتابة خطاب

– استخدام عبارات المجاملات الاجتماعية عند كتابة الخطابات (تحية، شكر، تهنئة، ترحيب..)

–القدرة على كتابة التعليمات على شكل نقاط.

تلك أهم مهارات الكتابة المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي والتي تسعى الدراسة الحالية إلى تنميتها لدى هؤلاء الطلاب من خلال الاستراتيجية التعليمية القائمة على النظرية البنيوية. وينبغي على معلم اللغة العربية أن يُكسبها لطلابه تدريجياً، وعليه أن يعرف مستويات طلابه وقدراتهم، ثم يبدأ يتدرج بهم على أساس حاجاتهم وقدراتهم. وأن يكثر من تدريبهم على المهارات؛ لأن التدريب والممارسة شرط أساسي في نمو المهارة. ولا بد أن يعمل على توفير المواقف المناسبة للتدريب على هذه المهارات، وتعريف الطلاب بأخطائهم ليقوموها. وتجدر الإشارة إلى أن بعض مهارات الكتابة الإبداعية ولا سيما ما يتعلق منها بالشكل يمكن أن تدخل ضمن مهارات الكتابة الوظيفية مثل صحة الضبط النحوي والرسم الإملائي، ووضوح الخط وصحة رسم الحروف.

• العلاقة بين فنون الأداء اللغوي الأربعة:

فنون الأداء اللغوي هي الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وتقوم هذه الفنون أو المهارات أساساً على وجود رسالة لغوية ومنتج ومتلقٍ، وهذا ما يسمى بموقف التواصل اللغوي.

وثمة علاقات مشتركة ومتبادلة بين هذه المهارات "فالاستماع والكلام يجمعهما الصوت؛ إذ يمثل كلاهما المهارات الصوتية التي يحتاج إليها الفرد عند الاتصال المباشر مع الآخرين. بينما تجمع الصفحة المكتوبة بين القراءة والكتابة، ويستعان بهما لتخطي حدود الزمان والمكان عند الاتصال بالآخرين. وبين الاستماع والقراءة صلات، ومن أهمها أنهما مصدر للخبرات، إذ هما مهارتا استقبال ولا خيار للفرد أمامهما في بناء المادة اللغوية، أو حتى في الاتصال بها أحياناً. ومن هنا يبرر بعض الخبراء وصفهم لهاتين المهارتين بأنهما مهارتان سلبيتان، والحق غير ذلك. والفرد في كلتا المهارتين يفك الرموز، بينما هو في المهارتين الأخريين: الكلام والكتابة يركب الرموز، كما أنه فيهما "الكلام والكتابة" يبعث رسالة، ومن هنا تسميان مهارتي إنتاج أو إبداع.."[1]

والعلاقة بين الاستماع وبقية فنون الأداء اللغوي (الكلام والقراءة والكتابة) علاقة تعضيد وتقوية؛ فالاستماع الجيد يقوي الكلام، ويبادر بالنطق به؛ فمن يسمع يتكلم، ومن لا يسمع يتأخر كلامه.

([1]) رشدي طعيمة: المهارات اللغوية – مرجع سابق – ص١٦٣.

كما أن الاستماع يسهم في زيادة الثروة اللغوية، وزيادة الخبرة الإنسانية، وهذا ما يدفع المستمع إلى استثمار المسموع في كتاباته. ويعضد الاستماع الجيد القراءة الجيدة، فالكلام المسموع حينما يسمعه الطفل ويسترجع نطقه السليم سرعان ما يأخذ طريقه إلى القراءة، وكلاهما يتساندان ويستهدفان النمو اللغوي السليم..[١] كما أن عملية تفاعل المتعلمين من خلال الكلام والاستماع تزودهم بنظرة ثاقبة لتطوير مفاهيمهم وأفكارهم بحيث تصبح مفهومة ومعروفة لديهم من خلال التفاعل بين الطلاب والمعلمين والنصوص اللغوية.[٢] إذن فما يسمعه المتعلم من مفردات وأساليب قد يستخدمها، إن فهمها، في حديثه وقراءاته أو في كتاباته، وبذلك يؤثر الاستماع تأثيراً كبيراً في فنون الأداء اللغوي الأخرى.

أما العلاقة بين التحدث وبقية فنون الأداء اللغوي فهي علاقة تأثّر وتأثير فهو يوثر فيها ويتأثر بها؛ إذ إن المتحدث يعكس لغة الاستعمال التي يسمعها في البيت والمدرسة والبيئة. ونمو مهارات الاستماع تساعد في نمو مهارات التحدث.. وضعف المتعلمين في التحدث يعيق الانطلاق في القراءة؛ حيث يعتبر اكتساب مهارات التحدث أساساً لتعلم لقراءة، حيت إن القدرة على تمييز الأصوات ونطق الكلمات بشكل صحيح يسهم في تطوير القدرة على التحدث بشكل مناسب؛ وهو ما ينعكس على القراءة وتنمية مهاراتها لدى المتعلمين.[٣] والتحدث هو الأساس في الكتابة أو التعبير الكتابي؛ لأن الطفل يتعلم كيف يتحدث طويلاً قبل أن يستطيع أن يمارس لوناً من النشاط الكتابي الذي تظهر فيه ثروته اللفظية وقدرته على تركيب جملة وتنظيم أفكاره ومهاراته في تسلسلها.[٤]

والقراءة ترتبط ببقية فنون الأداء اللغوي، حيث إن المدرس يقدم منهجه في القراءة من خلال لغته الشفهية، وقدرة المتعلم على تتبع هذا المنهج الشفهي ضرورية لفهم ما يريد قراءته. والقراءة هي الينبوع الذي يستمد منه المتعلم ثقافته وأفكاره، والكاتب يستفيد في كتابته من قراءاته للآخرين. وامتلاك القدرة على القراءة الصحيحة المتقنة يساعد في صحة الكتابة من حيث الهجاء.[٥]

---

(١)إبراهيم محمد عطا : الاستماع اللغوي ومطالبه التربوية - مرجع سابق – ص٤٠.

(2) NSW Department of Education and Training Professional Support and Curriculum Directorate: Focus on literacy: Talking and listening, SCIS number: 1078995, ISBN: 0 7313 8148 3, 2003, p36.

(3)Linda J. Spencer and Jacob J. Oleson: Early Listening and Speaking Skills Predict Later Reading Proficiency in Pediatric Cochlear Implant Users, Spencer And Oleson / EAR & Hearing, VOL. 29, NO. 2, 270–280, Printed in the U.S.A., 2006, p 270, 271.

(٤) محمد صلاح الدين علي مجاور: مرجع سابق – ص٨٥ – ٨٨.

(٥) محمد صلاح الدين : نفس المرجع - ص٨٩ -٩١.

وثمة مهارات مشتركة بين القراءة الجهرية والتحدث وخاصة في جانب الأداء الصوتي من حيث النطق الصحيح وإخراج الحروف من مخارجها، والتنغيم بما يناسب المعنى..إلخ.

والعلاقة بين الكتابة وبين غيرها من فنون الأداء اللغوي علاقة عضوية؛ فالعلاقة بين الكتابة والقراءة كالعلاقة بين وجهي العملة الواحدة؛ فالقارئ الجيد، غالباً، كاتب جيد، والمتكلم الجيد يعبر تعبيراً كتابياً جيداً، والقراءة الصحيحة تنمي مهارات قواعد الكتابة، والكاتب الجيد تكون أفكاره جيدة، ويعبر عنها بأساليب متنوعة..[1]

وهكذا تتضح العلاقة بين مهارات الأداء اللغوي؛ فهي علاقة عضوية، وتؤثر كل مهارة من مهارات الأداء اللغوي في الأخرى وتتأثر بها سلباً أو إيجاباً، حيث إن الضعف في اكتساب مهارة معينة من مهارات الأداء اللغوي سينعكس سلباً على عمل المهارات الأخرى سواء أكانت شفوية أم كتابية والعكس صحيح.

• الأداء اللغوي وعلاقته بالبنيوية:

تتضح العلاقة بين الأداء اللغوي والبنيوية من خلال التعرف إلى طبيعة كل منهما، حيث يتمثل الأداء اللغوي في استخدام مهارات الاستماع والكلام والتحدث والقراءة والكتابة استخداما صحيحاً في مواقف التواصل المختلفة لتحقيق أغراض متنوعة من عملية التواصل، سواء أكانت هذه المواقف شفوية أم كتابية. وتتمثل البنيوية بالتركيز على المادة اللغوية من حيث مستوياتها النحوية والصرفية والصوتية والدلالية (المعجم والمفردات) والتمكن من تلك المستويات، وإذا ما أتقن الفرد هذه المستويات فإن رسالته اللغوية ستكتسب الصحة والسلامة من الأخطاء سواء أكانت الرسالة شفوية أم كتابية. ولكن هذا لا يضمن نجاح عملية الموقف التواصلي؛ لأن الأمر هنا يتعلق بمدى إتقان مهارات الأداء اللغوي.

ومن المفاهيم التي يتبناها البنيويون أن المهارات الكلامية يتم اكتسابها من خلال تعزيزها وتدعيمها بصورة متواصلة، وذلك بالممارسة والتكرار. كما ترى البنيوية أنه لا بد من تزويد المتعلم دائماً بالجمل الصحيحة كي لا يطرأ عليه وضع لا يعود في ظله تحقيق الاستجابة

([1]) علي إسماعيل محمد(١٩٩٨م): تدريس اللغة العربية – ط١ – القاهرة – سلسلة تربوية في مناهج وتدريس اللغة العربية والعلوم الشرعية ـــ ص ١٩٩.

المطلوبة في حال سماعه جملاً غير صحيحة..[1] وعملية الممارسة والتكرار، والتركيز على التمييز السمعي السليم هي من الأمور التي يتطلبها الأداء اللغوي؛ حيث إن الممارسة والتكرار تساعد في اكتساب المهارة، كما أن الاستماع الجيد يؤثر إيجاباً على مهارات الأداء اللغوي.

وتتضح علاقة البنيوية بالأداء اللغوي من خلال التعرف إلى بعض منطلقات النظرية البنيوية ذات الصلة بالأداء اللغوي، ومن أهمها:

- تعلم اللغة يتضمن التفكير بها، والممارسة الواعية للغة هي تلك التي تتم في إطار من المعنى، وليس مجرد التدريب الآلي عليها.
- البنيوية تولي اهتماماً خاصاً بتعليم المهارات اللغوية الأربع في وقت واحد.
- السيطرة على نظام اللغة شرط لممارستها، وهذا يعني ضرورة السيطرة على الأنظمة الصوتية والصرفية والمعجمية بالإضافة إلى نظام القواعد النحوية.
- اعتماد البنيوية على عنصر الفهم الذي يعني أن تكون الممارسة اللغوية ممارسة واعية، وليست تكراراً آلياً لتدريبات نمطية مكررة دون معرفة الأسباب الحقيقية وراءها.
- الممارس للغة من خلال هذه النظرية لديه مصفاة تمر من خلالها الممارسة اللغوية قبل وقوعها.[2]

لذلك فالأداء اللغوي يكتسب الدقة والصحة اللغوية والخلو من اللحن والزلل، من خلال إتقان المستويات الصوتية والنحوية والصرفية والدلالية في النظرية البنيوية؛ فهي ،كما أشار إليها علي مدكور، مصفاة تمر من خلالها الممارسة اللغوية.

إن الحديث عن المستويات الأربع للبنيوية يتطلب التعريف بمصطلح الكفاية اللغوية التي تعني أن الفرد يعرف النظام الذي يحكم اللغة، ويطبقه بدون انتباه أو تفكير واعٍ به، كما أن لديه القدرة على التقاط المعاني اللغوية والعقلية والوجدانية والثقافية التي تصحب الأشكال اللغوية المختلفة. والحديث عن الأداء اللغوي بمهاراته الأربع يتطلب التعريف بمصطلح الكفاية التواصلية التي تعني قدرة الفرد على استعمال اللغة بشكل تلقائي مع توفر حس لغوي يميز به الفرد بين الوظائف المختلفة للغة في مواقف الاستعمال الفعلي.[3]

([1]) محمود السيد: في طرائق تدريس اللغة العربية – مرجع سابق – ص١٠٩.
([2]) علي مدكور: النظريات اللغوية وتطبيقاتها التربوية – مرجع سابق – ص٤٢.
([3]) علي مدكور وزملاؤه: المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى – مرجع سابق – ص٤٢٧.

إذن فالتمكن من المستويات اللغوية الأربع للبنيوية يوصل الفرد إلى امتلاك الكفاءة اللغوية، وكذلك التمكن من مهارات الأداء اللغوي يوصل الفرد إلى امتلاك الكفاءة التواصلية. وهنا يتساءل الباحث ماذا لو امتلك الفرد كفاءة دون الأخرى؟!

والجواب هنا أنه إذا امتلك الفرد الكفاءة اللغوية ولم يتمكن من الكفاءة التواصلية فإن ما يمتلكه من علم سيبقى حبيس عقله وفكره وربما كتبه، حتى لو انطلق بهذا العلم ليوصله إلى الآخرين فإنه سيفشل ما دام أنه يفتقد الكفاءة التواصلية، وأذكر هنا دليلاً من تراثنا العربي وهو قول الناس لأبي تمام: لِمَ تقول ما لايُفهم؟ فأجابهم: ولِمَ لا تفهمون ما يقال؟ فالمشكلة هنا هي في التواصل وفي الكفاءة التواصلية، وليس في اللغة من حيث الصوت والنحو والصرف والدلالة. أما إذا امتلك الفرد الكفاءة التواصلية ولم يمتلك الكفاءة اللغوية فإن الرسالة اللغوية وموقف التواصل اللغوي سيكون ركيكاً يعتريه الضعف والخطأ واللحن وسيدفع المستمع أو القارئ إلى عدم الاهتمام بما يقال أو يُكتب. أما إذا كان المستمع أو القارئ لا يمتلك الكفاءة اللغوية فإنه لن يأبه بما يسمع أو يقرأ حتى وإن كان فيه لحن أو خطأ، وسيتحقق التواصل، ولكنه سيكون تواصلاً لا يرقى إلى التواصل اللغوي المنشود في اللغة العربية الفصحى. ولابد هنا من التركيز على أن يكتسب المتعلم الكفاءة اللغوية والكفاءة التواصلية لما لهما من دور في تحقيق الهدف الرئيس من تعليم اللغة وهو التواصل.

الفصل الرابع

استراتيجيات تعليم وتعلم النظام اللغوي في ضوء البنيوية

أولاً . استراتيجيات التعليم والتعلم:

- مفهوم الاستراتيجية
- الاستراتيجية التدريسية
- الاستراتيجية التعلمية
- الاستراتيجية التعليمية
- الفرق بين الاستراتيجية والمدخل والطريقة والأسلوب
- العلاقة بين استراتيجيات التعليم والنظريات التربوية
- استراتيجيات ومداخل تعليم وتعلم اللغة

ثانياً . النظام اللغوي والبنيوية:

١ . المفاهيم النحوية:

- تعريف المفهوم
- المفاهيم النحوية وأهميتها
- خصائص المفاهيم النحوية
- تشكيل المفاهيم النحوية
- معايير إعداد المفاهيم النحوية لطلاب المرحلة الثانوية
- مصادر الصعوبة في تعلم المفاهيم النحوية

٢ – البنية الصرفية

- مفهوم البنية الصرفية وأهميتها
- أنواع البنى الصرفية
- صوغ البنى الصرفية في اللغة العربية
- علاقة البنى الصرفية بالمفاهيم النحوية
- علاقة البنيوية بالمفاهيم النحوية والبنى الصرفية
- المفاهيم النحوية والبنى الصرفية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي

٣ـ استراتيجية تعليم المفاهيم النحوية والبنى الصرفية في ضوء البنيوية

- استراتيجيات تعليم المفاهيم النحوية والبنى الصرفية
- نماذج لاستراتيجيات تعليمية قائمة على النظرية البنيوية
- أسس الاستراتيجية التعليمية القائمة على النظرية البنيوية
- مكونات الاستراتيجية التعليمية القائمة على النظرية البنيوية وعناصرها
- الاستراتيجية التعليمية القائمة على النظرية البنيوية لتنمية المفاهيم النحوية والبنى الصرفية

الفصل الرابع
استراتيجيات تعليم وتعلم النظام اللغوي في ضوء البنيوية

أولاً . استراتيجيات التعليم والتعلم:

• مفهوم الاستراتيجية:

تمثل الاستراتيجية الخطوط العريضة لأي عملية تدريسية فهي خطة واسعة لفترة زمنية محددة؛ قد تكون أسبوعية أو شهرية أو فصلية أو سنوية، أواستراتيجية لوحدة دراسية أو كتاب كامل..إلخ.

إن مصدر لفظة استراتيجية هوكلمة Strategy الإنجليزية، وهي مشتقة من كلمة إغريقية قديمة Strategia وهي مكونة من مقطعين stratos بمعنى يقود، و Agein بمعنى جيش، وتعني فن قيادة الجيش.[١] والاستراتيجة هي مجموعة من القواعد العامة والخطوط العريضة التي تهتم بوسائل تحقيق الأهداف المنشودة وتشمل الاستراتيجية العناصر الآتية:

. تحديد الأهداف التدريسية.

. التحركات التي يقوم بها المعلم وينظمها ليسير وفقاً لها في تدريسه.

. إدارة الصف وتنظيم البيئة الصفية.

. استجابات الطلاب الناتجة عن المثيرات التي ينظمها المعلم ويخطط لها.[٢]

إذن فالاستراتيجية خطة منظمة متكاملة تأخذ في الاعتبار جميع الإمكانات والبدائل المتوافرة لتحقيق أهداف محددة بدرجة عالية من النجاح، وقد استخدم الباحثون الاستراتيجة في المجال التربوي بكثرة، وتفننوا في استخدامها تحت مسميات عدة، فبتنا نسمع عن استراتيجية تدريسية وعن استراتيجية تعلّمية وعن استراتيجية تعليمية، وفيما يلي يوضح الباحث هذه الاستراتيجيات مبرزاً الفرق بينها.

• الاستراتيجية التدريسية:

تُعرّف الاستراتيجية التدريسية بأنها مجموعة الإجراءات والوسائل التي تُستخدم مشاركة بين المعلم والطلبة، ويؤدي استخدامها إلى تمكين الطلبة من الإفادة من الخبرات التعليمية المخططة، وبلوغ الأهداف التربوية المنشودة.[٣] كما تُعرّف بأنها خطوات إجرائية منتظمة ومتسلسلة بحيث تكون شاملة ومرنة ومراعية لطبيعة المتعلمين، وتمثل الواقع الحقيقي لما يحدث داخل الصف من

---

(١) إبراهيم بن عبدالله الحميدان (٢٠٠٥م): التدريس والتفكير . القاهرة . مركز الكتاب للنشر . ط١ ص٥٨.

(٢)- محمد السيد علي (٢٠٠٠م): مصطلحات في المناهج وطرق التدريس ـ المنصورة ـ دار عامر للطباعة والنشر ـ ط٢ ـ ص١٣٣.

(٣) سعد علي زاير – إيمان إسماعيل عايز(٢٠١١م): مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها – بغداد – مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي – ص١٧٢.

استغلال للإمكانات المتاحة لتحقيق مخرجات تعليمة مرغوب فيها.[١]

وقد ذكرت إيمان محمد صبري أن استراتيجية التدريس تعني عمليات التفكير والأعمال التي ينهض بها المعلم قبل الموقف التعليمي وفي أثنائه وعند نهايته، والتي ينظر إليها المعلم على أنها مُدخلات يهيّئها للموقف التعليمي؛ كي يؤدي إلى نواتج ينجزها المتعلم.[٢] يُلاحظ من خلال العرض السابق للاستراتيجية التدريسية أن المعلم يقوم بدور محوري في عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم، وأما المتعلم فدوره ثانوي بحيث يقتصر على الاستجابة للمدخلات التعليمية التي يهيئها المعلم.

• الاستراتيجية التعلّمية:

يُنظر إلى الاستراتيجية التعلّمية على أنّها مجموعة من الإجراءات المحددة التي تنظم التعلم النشط والتنظيم الذاتي لدى المتعلم.[٣] وتعرف أيضاً بأنها مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها متعلّم أو أكثر لتحقيق أهداف تعليمية. [٤] كما تشير استراتيجية التعلم إلى مصطلح يشمل عمليات الإدراك والتصوّر الذهني والتفكير وأنواع السلوك الظاهري التي يستغرق فيها المتعلم خلال تعلمه؛ فهي عملية ذاتية خالصة يقوم بها المتعلم، ويمكن أن تتم خارج الموقف التعليمي في مؤسسات التعليم.[٥]إنّ عمليات الإدراك والتصوّر الذهني والتفكير تؤثر إلى درجة كبيرة في الحالة العقلوجدانية (العرفان والوجدان) للتعلم حيث تؤثر في شفرات ما يتعلم؛ فيحيل رموزه الى أفكار ومعانٍ ومفاهيم وتجريدات ونماذج تصورية؛ لتيسر له استدخالها في ذهنه، وربطها بماله من قبليات وخبرات عرفانية عن الموضوع المراد تعلّمه، ثم يُعمِل المتعلم فيها جميعاً عمليات التفكير: كالتذكر والتحليل والمقارنة والنقد وعمل علاقات واستخلاص أوجه الشبه والتناقض والاستنتاج وكلها عمليات محجوبة مستورة.[٦]

كما ينظر إلى الاستراتيجية التعلمية على أنها تشمل الأجهزة والتقنيات التي يستخدمها المعلم بغرض الحصول على المعرفة. وهناك نوعان من استراتيجيات التعلم؛ نوع يسهم بشكل مباشر في التعلم من خلال التوضيح و الرصد و التحقق و الحفظ والتخمين والاستدلال الاستقرائي، والمنطق

---

(١)عاطف الصيفي (٢٠٠٩م): المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث ـ عمان ـ دار أسامة للنشر والتوزيع ـ ط١ـ ص٨٣

(٢) - إيمان محمد صبري (٢٠٠٨م): أثر تنوع بنية النص العربي واستراتيجيات تعليمه في تنمية الأداء اللغوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي ـ رسالة دكتوراة غير منشورة ت كلية التربية ـ جامعة حلوان ـ ص١٢٢.

(3)Holly L. Diehl: The Effects of the Reciprocal Teaching Framework on Strategy Acquisition of Fourth-Grade Struggling Readers, Ph. D., West Virginia University, 2005, p18.

(٤) محمد المصري (٢٠٠٩م): العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب وطالبات كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة ـ سورية ـ مجلة جامعة دمشق ـ المجلد ٢٥ ـ العدد(٣-٤)ـ ص٣٤٧.

(٥) - إيمان محمد صبري: نفس المرجع ـ ص١٢٢ ـ ١٢٣.

(٦) - إيمان محمد صبري: نفس المرجع – ص١٢٣.

الاستنباطي والممارسة، ونوع يسهم بشكل غير مباشر في التعلم من خلال خلق فرص للممارسة والإنتاج.[١]

وهنا لا بدّ من معرفة المتعلمين باستراتيجيات التعلّم وكيفية استخدامها؛ أي بين النظرية والتطبيق بحيث يتعلّم الطلاب المعلومات عن هذه الاستراتيجيات، وكيف يضبطون، وينظمون العمليات العقلية في آن واحد؟ [٢] وهذا ما أثبتته نتائج إحدى الدراسات التي أشارت إلى أن فهم المتعلمين لاستراتيجيات التعلم واكتسابها يؤثر إيجاباً على تحصيلهم.[٣]

إذن فاستراتيجية التعلم تتمركز حول المتعلم، وهو المحور الرئيس في العملية التعليمية. أما المعلم فهو المرشد الموجّه، وهذا مالم يظهر في استراتيجية التدريس.

• الاستراتيجية التعليمية:

تبيّن ممّا سبق أنّ المعلم يقوم بدور محوري في استراتيجية التدريس بينما يقوم بهذا الدور المتعلم في استراتيجية التعلم. أمّا الاستراتيجية التعليمية فتجمع بين جهود المعلم وجهود المتعلم بالإضافة إلى المادة التعليمية بحيث يوظف المعلم والمتعلم جميع إمكاناتهم في استثمار طاقات المادة التعليمية مع التركيز على التفاعل بين المعلم والمتعلم والمادة التعليمية.

لذلك فإنّ استراتيجية التعليم عبارة عن مصطلح يشير إلى تصور يلتئم فيه الفكر النظري مع الممارسة العلمية ويتصف هذا التصور – غالباً – بالشمول والمرونة، ويحدد المسار العام الذي توظف فيه مكونات الموقف التعليمي . طبيعة المواد التعليمية وقدرات الطلاب العقلية، وكفاياتهم الاجتماعية، والمواد التعليمية، وإمكانات المعلمين التخصصية والمهنية، والإمكانات المادية التي تكتنف سياق التعلم والتعليم . أفضل توظيف لتحقيق الهدف الأسمى للتدريس وهو التعلم. وتبني الاستراتيجية التعلمية في ضوء افتراضات ومعارف معينة عن الأطراف المشاركة في الموقف التعليمي: المعلمين والمتعلمين ومادة التعلم التي هي معارف ومهارات وقيم واتجاهات وسمات شخصية مرغوبة وتذوقات لمنتاجات ثقافية مختلفة.[٤]

لذلك ينظر إلى الاستراتيجية التعليمية على أنها تصور مكتمل للمسار أو للمسارات التي يتأتى من خلالها حشد طاقات المتعلمين، وطاقات المواد التعليمية، وطاقات المعلمين في إطار عمل

([1])Carol Griffiths: Language Learning Strategies: Theory and Research, AIS St Helens, Auckland, New Zealand,2004,p2

([٢]) – محمد المصري: مرجع سابق ـ ص٣٤٤.

([3]) Hui-Chuan Liao: Effects Of Cooerative Learning Onmotivation, Learning Strategy Utilzation, And Grammar Achievement Of Englich Language Learers In Taiwan. Doctor of Philosophy in The Department of Curriculum and Instruction. Submitted to the Graduate Faculty of the University of New Orleans. December 2005.

([٤]) - أحمد المهدي عبد الحليم وزملاؤه (٢٠٠٨): المنهج الدراسي المعاصر ـ الأردن ـ عمان ـ دار المسيرة ـ ص٩٠ – ٩١.

يمثل نسيجاً يلتئم فيه التصور النظري مع إجراءات الممارسة العملية، ليكفل أفضل تفاعل لكل عناصر الموقف التعليمي في سياقات طبيعية أو محاكية للسياقات الطبيعية.[١]

وبناء على ما سبق فإنّ الاستراتيجية التعليمية تمثل مرحلة متقدمة بالنسبة للاستراتيجية التدريسية والاستراتيجية التعليمية، لأنها لا تركز على عنصر معين في الموقف التعليمي، وإنّما يتم تنظيم دور المعلم والمتعلم من جهة، وهندسة المحتوى التعليمي من جهة أخرى بما يتوافق مع أدوار المعلم والمتعلم لتحقيق الأهداف المنشودة.

• الفرق بين الاستراتيجية والطريقة والمدخل والأسلوب:

تبين فيما سبق أن الاستراتيجية . عموماً . مجموعة من القواعد العامة والخطوط العريضة التي تسعى لتحقيق أهداف محددة.. وميّزت الدراسة الحالية بين الاستراتيجية التدريسية والاستراتيجية التعلّمية والاستراتيجية التعليمية في المجال التربوي. ويُنظر إلى الاستراتيجية في هذه الدراسة على أنها مجموعة من الإجراءات والخطوات التي يتبعها المعلم بمشاركة المتعلم لتحقيق أهداف تعليمية محددة، وتشمل الإجراءات مجموعة من الطرق والأساليب والوسائل التعليمية والأنشطة وأساليب التقويم التي تتظافر جميعاً لضمان نجاح تلك الأهداف التعليمية المحددة مسبقاً.

أما الطريقة فهي نمط عام تعليمي أو تدريسي يتخذه عامة المعلمين في مواقف تعليمية معينة، وقد يستبدلونه بنمط آخر إذا تغيّر الموقف التعليمي إلى موقف آخر.[٢]

كما تُعرّف الطريقة بأنها الإجراءات التي يتّبعها المعلم لمساعدة طلبته على تحقيق الأهداف، وقد تكون الإجراءات مناقشات أو توجيه أسئلة أو تخطيط لمشروع، أو إثارة لمشكلة تدعو الطلبة إلى التساؤل أو محاولة الاكتشاف أو غير ذلك من الإجراءات. بينما الأسلوب هو النمط التدريسي الذي يفضله معلم ما، وهو الكيفية التي يتناول بها المعلم طريقة التدريس أثناء قيامه بعملية التدريس.. ومن ثَمَّ فإن أسلوب التدريس يرتبط بصورة أساسية بالخصائص الشخصية للمعلم.[٣]

إذن فالأسلوب سلوك يتخذه المعلم دون الآخرين، ويصبح سمة خاصة به، ولا يمكن أن يتماثل أسلوب معلم مع معلم آخر بدرجة التماثل نفسها، إذ إنهما قد يتشابهان في بعض الأمور، لكنهما سيختلفان في أمور أخرى.[٤]

فطبيعة أسلوب التدريس تبقى مرهونة بشخصية المعلم وذاتيته والتعبيرات اللغوية والحركات الجسمية وتعبيرات الوجه، والانفعالات، ونغمة الصوت، ومخارج الحروف والإشارات والإيماءات.. وكلها سمات شخصية فردية قد يتميز بها معلم عن غيره، وتبعاً لاختلاف تلك

---

(١) إيمان محمد صبري: مرجع سابق ـ ص١٥٦.
(٢) ـ هادي طوالبة وزملاؤه (٢٠١٠م): طرائق التدريس ـ الأردن ـ عمان ـ دار المسيرة ـ ط١ ـ ص١٦٥.
(٣) – سعد علي زاير ـ إيمان إسماعيل عايز: مرجع سابق ـ ص١٧٢.
(٤) ـ هادي طوالبة وزملاؤه: المرجع السابق ـ ص١٦٦.

السمات عن المعلمين يختلف أسلوب التدريس. ويُفضّل التنويع في أساليب التعليم وعدم الاقتصار على أسلوب واحد أثناء الدرس أو في كل درس.[١]

وبالنظر إلى الأسلوب والطريقة والاستراتيجية تجد أن الاستراتيجية أشمل من الطريقة، لأنها تختار وتحدد الطريقة أو مجموعة الطرق المناسبة والمتغيرات المؤثرة في الموقف التعليمي، أما الطريقة فأنها في المقابل أوسع من الأسلوب، لأنها لا تُحدد بالخصائص الشخصية للمعلم؛ فهي وسيلة الاتصال التي يستخدمها المعلم من أجل إيصال أهداف الدرس إلى طلابه، أما أسلوب التدريس فهو الكيفية التي يتناول بها المعلم طريقة التدريس. وتُعد لغة الجسد وتعبيرات الوجه من العوامل المساعدة في إنجاح أسلوب التدريس.[٢] وهنا يمكن القول إنّ لطريقة تعليم اللغة الأهمية الكبرى في تشويق المتعلمين وجذبهم إلى المادة واستساغتهم لها، ومن ثَمَّ تمثلها واستيعابها واستخدامها في مواقف الحياة. والمعلم لا يُعلّم بمادته فحسب، وإنما بطريقته وأسلوبه وشخصيته وعلاقته مع ناشئته، وما يضربه لهم من مثل أعلى وقدوة حسنة. والمعلم الذي يقولب نفسه في طريقة واحدة يلتزمها في دروسه كافة، وأسلوب معين ينتهجه في المواقف كافة، هو معلم محكوم عليه بالإخفاق؛ لأن الطريقة لا تصنع المعلم، وإنما المعلم هو الذي يبتكرها ويستخدمها، ويكيّفها وفق الأجواء والمستويات التي يتفاعل معها.[٣]

ويقصد بالمدخل مجموعة من المنطلقات التي تستند إليها طريقة التدريس مثل تصورها لمفهوم اللغة وفلسفة تعليمها والنظرة إلى الطبيعة الإنسانية وشخصية المتعلمين.[٤]

كما يعني مجموعة من المسلمات أو الافتراضات، بعضها يصف طبيعة المادة التي سنقوم بتدريسها، والبعض الآخر يتصل بعمليتي تعليمها وتعلمها، وهذه المسلمات أو الافتراضات لا تقبل الجدل فيما بين أصحابها؛ أي المتخصصين في المادة الدراسية وفي تدريسها، كما أنها تترابط فيما بينها بعلاقات وثيقة، وتتمثل هذه العلاقات في أن المسلمات التربوية التي تتصل بعمليتي التعليم والتعلم تبنى على المسلمات المتصلة بطبيعة المادة. والمدخل يعني:

- التمكن من طبيعة المادة المُعلَّمة
- التمكن من طبيعة المتعلمين وطبيعة العقل البشرية
- التمكن من طرق التدريس واستراتيجاته.[5]

1- Douglas.Christensen: Teaching Strategies for Students with Diverse Learning Needs, Published by the Nebraska Department of Education, 1996.

(٢) - إبراهيم بن عبدالله الحميدان (٢٠٠٥م): التدريس والتفكير - مصر - القاهرة - مركز الكتاب للنشر - ط١ – ص٧١.

(٣) محمود السيد: اللغة العربية وتحديات العصر - مؤتمر اللغة العربية والمعلوماتية - مجمع اللغة العربية بدمشق - ٢٠٠٨- ص٥٤.

(٤) - رشدي طعيمة (٢٠٠٤م): المهارات اللغوية - مصر - القاهرة - دار الفكر العربي – ص١٦٩.

(٥) – ينظر في محمود كامل حسن الناقة(٢٠٠٤م): معايير جودة الأصالة والمعاصرة للعناصر التربوية - السودان - ورقة مقدمة إلى ندوة مناهج التعليم العام (نحو رؤية مستقبلية لمسار التعليم العام في العالم الإسلامي ومجمعات الأقليات المسلمة) - الهيئة الإسلامية العالمية للتعليم - رابطة العالم الإسلامي .

وبناء على ما سبق فالمدخل ليس أسلوباً أو طريقة أواستراتيجية في التدريس، وإنما هو أسس ومبادئ ومنطلقات تصف العملية التعليمية، وتزودها بما تحتاج للوصول إلى الأهداف التربوية المحددة. فهو يوحّد بين المعلمين في المبادىء والأسس والتصور، ويعطي الفرصة لكل معلم لكي يدرّس بطريقة وإجراءات مختلفة عن زميله، ولكنها في النهاية كلها تنتسب لمدخل واحد.

والجدول (١) يوضح الفروق الأساسية بين المدخل والاستراتيجية والطريقة والأسلوب في العملية التعليمية:

جدول (١)

الفرق بين المدخل والاستراتيجية والطريقة والأسلوب

المصطلح	المفهوم	الهدف	المحتوى	الزمن
المدخل	مجموعة من المسلمات التي تصف طبيعة المادة التعليمية وعملية تعليمها وتعلمها	– توضيح خصائص المادة التي ستدرس ونظامها وطبيعتها. – تزويد التربويين بالاستراتيجيات والطرق والأساليب المناسبة في التعليم – وصف طبيعة المتعلمين وخصائصهم.. – تحديد الإمكانات الزمانية والمكانية والتكنولوجية لتعليم المادة وتعلمها.	مجموعة من المنطلقات والمسلمات التي تتعلق بموضوع ما وتستند في ذلك كله إلى نظرية معينة	لا يوجد زمن محدد لتطبيقه فهو صالح دائماً مالم يستجد رأي أو شيء ينقضه.
الاستراتيجية	خطة منظمة ومتكاملة من الإجراءات تضمن تحقيق الأهداف الموضوعة لفترة زمنية محددة	رسم خطة متكاملة وشاملة لعملية التدريس لتحقيق أهداف تربوية محددة	خطوات وعناصر وطرق وأهداف ونشاطات ومهارات ووسائل وأساليب تقويم	شهرية أو فصلية أو سنوية
الطريقة	نمط تدريسي يتخذه المعلم لتوصيل المحتوى وتحقيق الأهداف	تنفيذ التدريس بجميع عناصره داخل حجرة الدراسة	أهداف ومحتوى وأساليب ونشاطات وتقويم	موضوع مجزأ على عدة حصص أو حصة دراسية واحدة أو جزء من حصة
الأسلوب	هو الشكل الذي يتبناه المعلم لتنفيذ درسه حيث تجد معلماً يستخدم الإيماءات والجسد واللغة.. بينما تجد معلماً آخر يستخدم الطريقة نفسها في التعليم ولكن بأسلوب مختلف	تنفيذ طريقة التدريس	اتصال لفظي أو اتصال جسدي حركي	جزء من حصة دراسية

. العلاقة بين استراتيجيات التعليم والنظريات التربوية:

النظرية التربوية هي مجموعة من الافتراضات والمبادئ والتوصيات المترابطة فيما بينها بعلاقات منطقية، والتي تتولى توصيف العمليات التربوية وتوجيهها والتأثير عليها. كما يمكن تعريفها بأنها مجموعة من المصطلحات والافتراضات المترابطة منطقياً، والتي تقدم نظرة نظامية إلى الظواهر التربوية.[١]

ويرى علي مدكور أن النظرية التربوية هي مجموع المبادئ المترابطة التي توجّه العملية التربوية وتحكم الممارسات التعليمية، فهي تهدف إلى توجيه الممارسات التعليمية الجارية، وإرشادها كالتدريس والتدريب والتخطيط وكل الممارسات التي يشترك فيها المدرسون والطلاب والإدارة المدرسية.[٢]

إذن فالنظرية التربوية تصف العمليات والإجراءات التي يجب القيام بها، وتقدم من التوصيات ما يفيد في العملية التربوية من وجهة نظر معينة، فضلاً عن اشتمال النظرية التربوية على نوع معين من المسلمات التي تختص بالأهداف والمتعلم وطبيعة المعرفة وفعالية استراتيجيات التدريس واختيار فنيات التقويم..

يلاحظ مما سبق أن النظرية التربوية تشكل إطاراً عاماً لوصف العملية التعليمية وخدمتها، وبما أن استراتيجيات التعليم جزء من العملية التعليمية فإن اعتماد هذه الاستراتيجيات على نظرية تربوية معينة يعني أن هذه الاستراتيجيات تقوم على منطق علمي مؤيد بنظرية تربوية، ولاتقوم على عمليات عشوائية أو ارتجالية لا تستند إلى مرجع نظري يفسر منطق العمل.

من هنا تتضح علاقة استراتيجيات التعليم بالنظرية التربوية وهي علاقة تقوم على اعتماد هذه الاستراتيجيات بجميع أسسها ومكوناتها على النظرية التربوية، فالتخطيط والتنفيذ والتقويم، ودور المعلم والمتعلم..إلخ يتم كلّه في ضوء النظرية التربوية.

• استراتيجيات ومداخل تعليم وتعلم اللغة:

من خلال مراجعة الدراسات والأدبيات التي اهتمت باستراتيجيات ومداخل تعليم اللغة وتعلمها وجد الباحث مداخل واستراتيجيات متعددة ومتنوعة اهتمت بتعليم اللغة العربية، وبما أن اللغة العربية ميدان رحب لكل ما يستجد في الساحة التربوية من استراتيجيات حديثة فقد طُبقت

---

(١) محمد السيد علي الكسباني (٢٠٠٨م): التدريـــس ـ مصر ـ القاهرة ـ دار الفكر العربي ـ ط١ ـ ص٣٣.

(٢) علي أحمد مدكور (١٩٩٨م): مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها ـ مصر القاهرة ـ دار الفكر العربي ـ ط١ ـ ص٣٦.

استراتيجيات كثيرة على اللغة العربية، وجميع هذه الاستراتيجيات تستند على نظريات ومداخل تربوية، لذلك فقد آثر الباحث عرض أهم مداخل تعليم اللغة بصفتها مرجعاً وأساساً لاستراتيجيات تعليم وتعلم اللغة، ومن أهم هذه المداخل: المدخل التكاملي، والمدخل التواصلي، والمدخل المعرفي، والمدخل البنيوي. وتشكل هذه المداخل مرجعاً لاستراتيجيات تعليم وتعلم اللغة.

أ. الاستراتيجيات القائمة على المدخل التكاملي:

استراتيجيات تعليم وتعلم اللغة التي اعتمدت على المدخل التكاملي كثيرة، فهناك التكامل بين فروع اللغة، أو بين فنون اللغة.. وإجمالاً فإن عناصر الخبرة اللغوية التي يمكن دراسة التكامل من خلالها هي النصوص اللغوية التي تكون مجالاً للتكامل، والمواقف التعبيرية الأدائية، وفنون الأداء اللغوي، والتدريبات اللغوية، وقواعد اللغة، وألوان النشاط اللغوي المصاحب.[١]

إن النظرة الحديثة تركز على أن اللغة وحدة متكاملة، وأن الانفصال في تعليمها لا يخدم ممارسة اللغة في مواقف الحياة، وأن فروع اللغة ما هي إلا أجزاء لكل، وليست غايات في حد ذاتها، وإنما هي وسائل لتحقيق وظيفة التواصل اللغوية.[٢] والتكامل أسلوب لتنظيم عناصر الخبرة اللغوية المقدمة للطلاب وتدريسها بما يحقق ترابطها وتوحدها بصورة تمكنهم من إدراك العلاقات بينها وتوظيفها في أدائهم، وذلك من خلال محتوى لغوي متكامل العناصر؛ ترتبط فيه توجيهات الممارسة والتدريبات اللغوية والقواعد اللغوية بمهارات اللغة، ونوع الأداء المطلوب من خلال نص شعري أو نثري أو موقف تعبيري شفهي أو تحريري، وتدريسها باستراتيجية تعتمد إجراءاتها على التكامل والممارسة والتدريب وتقويم الطلاب أولاً بأول. وذلك بهدف تحقيق التكامل بين جوانب الخبرة اللغوية، حيث يُمثّل الجانب الوجداني فيما يُقدّم ضمن المحتوى اللغوي وممارسة اللغة استماعاً وتحدثاً وقراءة وكتابة. ويمثل الجانب الوجداني فيما يمكن أن يكتسبه الطالب من اتجاهات وقيم نتيجة دراسته الموضوعات المتكاملة في المنهج، ومن ثَمَّ ينعكس التكامل على المتعلم وممارسته اللغة وأدائه لها.[٣]

---

(١) أحمد عبده عوض: مداخل تعليم اللغة العربية ـ سلسلة البحوث التربوية والنفسية ـ جامعة أم القرى ـ المملكة العربية السعودية ـ ط١ ـ ٢٠٠٠م ـ ص٢٣.

(٢) محمود السيد: المنهج المدرسي للغة العربية ـ مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق ـ المجلد ٨٤ ـ الجزء ٢ ـ ص٣١٦.

(٣) أحمد عبده عوض: مداخل تعليم اللغة العربية ـ مرجع سابق ـ ص٢١.

ب . المدخل التواصلي: إنّ استراتيجيات تعليم اللغة وتعلمها وفقاً للمدخل التواصلي تركز على "جعل الكفاءة الاتصالية الهدف الرئيس من تعليم اللغة وتعلمها، وتنظيم الإجراءات المناسبة لتعليم المهارات اللغوية الأربع في ضوء العلاقة الاعتمادية بين اللغة والاتصال"[١]

واستراتيجيات تعليم اللغة هنا تهدف إلى إكساب المتعلمين المهارات اللغوية وتنميتها لديهم، وتمكينهم من مهارات التواصل واستخدام القواعد اللغوية من أجل أداء وظائف تواصلية معينة في مواقف معينة، فضلاً عن إيجاد مواقف طبيعية، فردية وجماعية، تواصلية مباشرة من خلال محتوى لغوي يركز فيه على تدريبهم على المحادثة الشفوية أولاً، ثم التدريب على باقي مهارات اللغة بعد ذلك.[٢]

وقد ذكر علي مدكور مجموعة من الآراء حول تعليم وتعلم اللغة وفقاً للمدخل التواصلي، ومن أهمها:

– أن تعليم اللغة اتصالياً يعني انخراط الدارسين في محادثة شفوية، وفي مثل هذا التصور تُعطى المحادثة والاتصال المباشر أولوية على مختلف أشكال السلوك اللغوي الأخرى.

– أن تعليم اللغة اتصالياً يتجسد في منهج الأفكار والوظائف في مقابل منهج البنية والتركيب.

– أن تعليم اللغة اتصالياً يتجسد في اعتماده على حاجات الفرد والجماعة أكثر من اعتماده على اختيار محتوى لغوي عام.

– أن تعليم اللغة اتصالياً يهتم أساساً بالعمليات أو إجراءات الاتصال باللغة في مقابل ناتج الاتصال أو التعلم.

– أن تعليم اللغة اتصالياً يتجسد في الرغبة في جعل تعلم اللغة معتمداً على التواصل الطبيعي الأصلي، أكثر من اعتماده على المشاركة في أنشطة موجهة توجيهاً تربوياً ومؤلفة خصيصاً لذلك.[٣]

ج . المدخل المعرفي:

يستند هذا المدخل إلى الاعتقاد بأن تعلم اللغة يتضمن عمليات عقلية، وليس تكوين عادات. ويعطي أهمية للمشاركة الإيجابية للمتعلم في عملية استخدام اللغة خاصة في تعلم القواعد النحوية. ومن أهم الاستراتيجيات التي تعتمد على هذا المدخل استراتيجيات حل المشكلات

---

(١) علي مدكور: النظريات اللغوية وتطبيقاتها التربوية ـ مرجع سابق ـ ص١٥١.
(٢) أحمد عبده عوض: مداخل تعليم اللغة العربية ـ مرجع سابق ـ ص٦٩.
(٣) علي مدكور: نفس المرجع ـ ص١٥٢.

والتعلم بالاكتشاف.. والاستراتيجيات المعرفية هي الخطوات أو العمليات المستخدمة في التعلم أو حل المشكلات، وتتطلب تحليلاً مباشراً أو تحويلاً أو تركيباً لمواد التعلم، والعمليات المعرفية هي معالجة المعلومات من أجل مساعدة المتعلم على تحقيق أهداف معرفية معينة، مثل فهم قاعدة نحوية وتوظيفها في خدمة الأداء اللغوي.[١]

وتجدر الإشارة هنا إلى أن المدخل المعرفي مصطلح أُطلق فيما سبق من قبل بعض الباحثين التربويين، ولكن مدكور يرى أن جميع مداخل تعليم اللغة العربية هي مداخل معرفية ولا يوجد شي اسمه مدخل معرفي وآخر غير معرفي، فجميع المداخل معرفية، وإلا فما هي المداخل غير المعرفية؟!

د . المدخل البنيوي:

يقوم هذا المدخل على أساس أن يتوافر لدى المتعلم درجة من السيطرة على النظام الأساسي للغة حتى تنمو لديه إمكانات استعمالها بسهولة ويسر في مواقف طبيعية. وتعلم اللغة هنا عبارة عن عملية ذهنية واعية لاكتساب القدرة على السيطرة على الأنماط الصوتية والنحوية والصرفية والمعجمية للغة. فالتعلم نشاط ذهني يعتمد على قدرة الفرد الابتكارية في استخدامه للقليل الذي تعلمه في مواقف جديدة.[٢]

ومن أهم الاستراتيجيات والطرق التي انبثقت من هذا المدخل الطريقة القياسية، وطريقة النحو والترجمة، والطريقة السمعية الشفوية، وغالباً ما تستخدم الطريقة السمعية الشفوية مع المتعلمين المبتدئين، ويركز في تعليم اللغة العربية على اللغة الشفوية وتوظيفها في تعليم القراءة والكتابة. أما طريقة النحو والترجمة فغالباً ماتستخدم في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ويمكن إجمال الخطوات التي تتبع في تعليم اللغة العربية هنا بما يلي:

– إلمام الدارس بقواعد اللغة العربية، وتعرف أصواتها وقواعدها وخصائصها أولاً.

– تقديم القواعد النحوية حسب الترتيب المنطقي لها، ثم يتم القياس عليها عن طريق الشواهد والنصوص البلاغية.

---

(١) نقلاً عن أحلام أحمد عبد الوهاب (٢٠١١م): فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على المدخل المعرفي في تنمية مهارات التعبير الكتابي في اللغة العربية لتلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي ـ ماجستير غير منشورة ـ معهد الدراسات التربوية ـ جامعة القاهرة ـ ص٨١.

(٢) علي مدكور: النظريات اللغوية وتطبيقاتها التربوية ـ مرجع سابق ـ ص١١٧.

– تقديم الأمثلة والنصوص والتراكيب حسب ما يقتضيه نظام اللغة وقواعدها؛ فالألفاظ تابعة للمعاني النحوية. والطلاب . بمساعدة المعلم . يردون الفروع إلى الأصول، ويطبقون القواعد على النصوص.

– ضبط النصوص والأمثلة والشواهد مرتبط بمعرفة النظام اللغوي والقواعد النحوية والصرفية.

– تنمية قدرات الطالب العقلية هدف أساسي حتى يستطيع مواجهة مواقف التعلم المختلفة بمشكلاتها غير المتوقعة. ومن هنا يتدرب الطالب كثيراً على القياس النحوي، وعلى استقراء القاعدة النحوية في الأمثلة والشواهد والنصوص البلاغية.

– التدريب على القواعد من خلال الأمثلة والنصوص المناسبة، وذلك لتدريب الدارس على الاستخدام الواعي للقاعدة في مواقف جديدة. وينبغي أن تكون التدريبات شاملة للمهارات الأربع: الاستماع والكلام والقراءة والكتابة.

– طريقة النَّظْم أو النحو التحويلي تشبه الطريقة التي تسمى "بالطريقة القياسية" حيث تقوم على فهم القاعدة والتطبيق بالقياس عليها. والتدريب عليها من خلال النصوص يشبه الطريقة الاستنتاجية؛ ولذلك فإن تعلم اللغة العربية من خلال الممارسة الواعية للغة وليس من خلال التدريب الآلي عليها كما في الطريقة المباشرة. فالتعليم هنا تحويل للنظام النحوي إلى لغة حية في مختلف المواقف.

– لا بد أن يدرك المعلم أن الدارسين مختلفون في القدرات، وفيما يملكون من إمكانيات ثقافية. فهم وإن كانوا جميعاً يدركون نظام اللغة إلا أن منهم مَن تساعده قدراته الذهنية على توليد المعاني النحوية في معظم المواقف الجديدة، ومنهم مَن تقف به قدراته دون ذلك؛ فهم كلاعبي الشطرنج، كلهم يعرفون النظام، ولكن بعضهم فقط من يستطيع استخدامه بإبداع في المواقف المفاجئة. وعلى هذا فإن توقع الخطأ من الدارس في التحدث أو في القراءة أو في الكتابة أمر وارد، لذلك يفضل عدم تصويب كل خطأ بطريقة فورية، وإنما تُصوّب الأخطاء الشائعة لدى الجماعة من آن لآخر مع العناية بالتديب الفردي لذوي الحالات الخاصة..[1]

(1) علي مدكور: النظريات اللغوية وتطبيقاتها التربوية ـ مرجع سابق ـ ص ٤٤ ـ٤٥.

ثانياً– النظام اللغوي والبنيوية:

١ . المفاهيم النحوية:

• تعريف المفهوم:

انقسم الباحثون في تعريف المفهوم، حيث عرّفه بعضهم على أساس نفسي، ونظروا إليه على أنه "تصور عقلي ذهني، واستنتاج عقلي للحقائق والخبرات المختلفة، يعطي اسماً أو عنواناً، ويشير إلى معنى علمي يساعد المتعلم على فهم الظواهر وتفسيرها".[١]كما يعرف على الأساس نفسه بأنه " كلمة أو كلمات تطلق على صورة ذهنية لها سمات مميزة وتُعمّم على أشياء لا حصر لها.[٢]ويقصد بالمفهوم على أساس تربوي أنه مجموعة من الأشياء أو الأشخاص أو الحوادث أو العمليات التي يمكن جمعها معاً على أساس صفة مشتركة أو أكثر، والتي يمكن أن يُشار إليها باسم أو رمز معين.[٣] كما أن المفهوم يعبّر عن وجود نمط أو انتظام في الأحداث أو الموضوعات من خلال رمز أو علامة أو تشارك اجتماعي.[٤]

يلاحظ على التعاريف السابقة للمفهوم أن التعاريف التي قامت على أساس نفسي ارتبطت بالتصور العقلي والصورة الذهنية، بينما ارتبطت التعاريف القائمة على أساس تربوي بالتصنيف واشترك مجموعة من المفاهيم بسِمة أو مجموعة من السِمات تجعلها تندرج تحت فئة معينة من المفاهيم. وبناءً على ما سبق فإن الباحث يرى في هذا التقسيم شيئاً من التجني على معنى المفهوم؛ إذ إنّ كل مفهوم بحاجة إلى تصور عقلي من جهة، وبحاجة أيضاً إلى تصنيفه تحت صنف أو فئة معينة تتضمن مجموعة من السمات المشتركة بينها، والتي تميزها عن سواها. وبذلك يمكن تعريف المفهوم بأنه تصور عقلي لمصطلح ما يتضمن مجموعة من الخصائص المشتركة التي تميزه، وتساعد المتعلم على فهم هذا المصطلح وتفسيره.

هذا ما يتعلق بالمفهوم بشكل عام، ولكن لكل مجال مفاهيمه التي تتميز بخصائص وسمات تميزه، فتجد المفاهيم اللغوية، والمفاهيم الجغرافية، والمفاهيم العلمية..إلخ. أما الدراسة الحالية فتهتم بالمفاهيم النحوية التي ستتضح في الفقرات التالية.

---

(١) إقبال مطشر عبد الصاحب ـ أشواق جاسم (٢٠١٢ م): ماهية المفاهيم وأساليب تصحيح المفاهيم المخطوءة ـ عمان ـ دار صفاء للنشر والتوزيع ـ ط ١ ـ ص ٣٢.

(٢) توفيق أحمد مرعي ـ محمد محمود الحيلة (٢٠٠٩ م): طرائق التدريس العامة ـ عمان ـ دار المسيرة ـ ط ٤ ـ ص ٢١١.

(٣) جودت أحمد سعادة ـ جمال يعقوب اليوسف (١٩٨٨ م): تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم و التربية الاجتماعية ـ بيروت ـ دارالجيل ـ ط ١ ـ ص٦١.

(4) Celeste M. Brody & James Wallace: Ethical and Social Issues in Professional Education, Published by Suny Press,1994, P155.

• **المفاهيم النحوية وأهميتها:**

قبل الحديث عن المفاهيم النحوية لا بدّ من الإشارة إلى أن المفاهيم . عموماً . قد تكون مفاهيم مادية، وهي التي تدرك بالحواس مثل: زهرة . بحر . جبل .. وقد تكون مفاهيم مجردة وهي التي تدرك بالقُوى العقلية مثل: الحرية والعدالة والمروءة.. لذلك فإن المفاهيم النحوية تنتمي إلى النوع الثاني من هذه المفاهيم.

ويُعرّف حسني عبد الباري عصر المفهوم النحوي بأنه الصورة الذهنية للوظيفة التي تؤديها الكلمة . بمعناها المعجمي أو الدلالي . في الجملة صرفاً وتركيباً. ويتحدد هذا المفهوم في مصطلح نحوي له تعريف يحدد المعنى الوظيفي للكلمة، ومن داخل التعريف توجد القرائن أو الضوابط التي يتعين توافرها للمصطلح حتى ينطبق عليه المفهوم المراد، ويتوصل إلى المفهوم من خلال عمليات الملاحظة والتجريد ثم التصنيف بين الكلمات المفردة، وفقاً لأوجه الشبه بينهما، وأوجه الاختلاف، حيث إنّ أوجه الشبه تسمح بالتصنيف، أمّا أوجه الاختلاف فيستفاد بها في التمييز بين الأصناف نفسها.[١] كما تُعرّف بأنها صيغة التفكير المجرد التي تعكس السمات الجوهرية لكلمة أو مجموعة من كلمات ذات علاقات قائمة فيما بينها لتؤدي إلى فهم الظاهرة اللغوية، ويتم تكوين المفهوم النحوي من خلال تضافر هذه السمات للدلالة على الباب النحوي.[٢] أما علي سعد جاب الله فيرى في المفهوم النحوي أنه الفكرة أو التصور العقلي الذي يكوّنه الفرد للدلالة على بعض المعاني والمصطلحات النحوية، ثم ينتقل الفرد بهذا المفهوم من عالم الفكر إلى حيّز التعبير باللغة في الحديث والكتابة.[٣] يلاحظ من خلال عرض التعاريف السابقة للمفاهيم النحوية أنها متعلقة بالنحو من جهة . وهذا أمر منطقي . ومتعلقة من جهة بمهارات اللغة العربية، استماعاً وتحدثاً وقراءةً وكتابةً، حيث يركز المفهوم النحوي على الوظيفة التي يؤديها ضمن السياق اللغوي. فالمفاهيم النحوية ليست مفاهيم مكتفية بنفسها ذاتياً، وإنما تؤثر في عملية فَهم اللغة، وهذا التأثير لا يظهر فقط في الحديث والكتابة . كما ذكر علي سعد جاب الله . وإنما يشمل مهارات اللغة العربية كافة.

---

(١) حسني عبد الباري عصر (٢٠٠٥ م): الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية ـ الإسكندرية ـ مركز إسكندرية للكتاب ـ ص ٣٠٠.

(٢) حورية الخياط (١٩٨٢ م): إعادة بناء مفاهيم النحو في المرحلة الإعدادية ـ رسالة دكتوراة غير منشورة ـ كلية التربية ـ جامعة عين شمس ـ ص٧٣.

(٣) علي سعد جاب الله (١٩٩٢م): المفاهيم النحوية المناسبة لتلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي وتقويم مقرر النحو في ضوئها ـ رسالة دكتوراة غير منشورة ـ كلية التربية ببنها ـ جامعة الزقازيق ـ ص ١٣.

وتتجلى أهمية المفاهيم النحوية في أنها تُكسِبُ المتعلم القدرة على التمييز بين الصواب والخطأ في الأساليب العربية، وإدراك الفروق بينهما، وإن إتقان المتعلمين المفاهيم النحوية يساعدهم على فهم أساسيات النظام النحوي للغة واستيعابها.

فالمفاهيم النحوية يمكن أن يستثمرها المتعلم في مواقف الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة ليقوم بعملية التحليل الصحيح للأساليب العربية وفقاً لقواعد اللغة؛ إذ إنّ الصحة النحوية شرط لفصاحة الجملة المكتوبة وبلاغتها، وعون على صحة فهمها عند قراءتها.[١]

ويمكن إجمال أهمية المفاهيم النحوية في مجموعة من النقاط، من أهمها:

. الدلالة على معنى محدد، والالتزام به، ومن ثَمّ إزالة أي لبس أو غموض يكون سبباً في اكتساب اللغة.

. مساعدة الدارسين على دقة التعبير وإيصال الأفكار بيسر وسهولة.

. تنمية قدرات المتعلمين العقلية كالقدرة على التفسير والتحليل والمقارنة والتصنيف، وهذا ما تنشده التربية الحديثة.

. مساعدة المتعلم في القضاء على الحفظ الصم، وتحقيق الوظيفية لمادة النحو.

. تمكين المتعلم من القيام بعملية التحليل الإعرابي للمفردات والتراكيب وما يترتب على موقع الكلمة من معنى ودلالة.

. تمكين المتعلم من مهارات الصحة اللغوية، حيث تعد المفاهيم النحوية ضابطاً لجميع المسارات اللغوية من اللحن والخطأ في فنون اللغة المختلفة.

. مساعدة المتعلم على فهم النظام النحوي واستيعابه، والتخفيف من تراكم مسائل النحو وتشعبها.

. مساعدة المتعلم على إدراك بعض الكلمات والوقوف على بعض المصطلحات، وتمثيل بعض المواقف المتصلة بتلك المفاهيم.[2]

---

(١) ينظر في:

ـ عطية إسماعيل محمد أبو الشيخ (٢٠٠٧ م): أثر استخدام مخططات المفاهيم في تدريس النحو العربي على التحصيل والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف العاشر الأساسي ـ رسالة دكتوراة غير منشورة ـ كلية الدراسات العليا ـ الجامعة الأردنية ـ ص ٦ ـ ٧.

= Rhonda Slagter: Teaching Grammar Through Application: How Focusing on Application in Class and Note-taking Outside of Class Affects Learning Grammar .Southwest Minnesota State Master. University. 2010.

(٢) ينظر في:

ـ علي سعد جاب الله: المفاهيم النحوية المناسبة لتلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي وتقويم مقرر النحو في ضوئها ـ مرجع سابق ـ ص ١٦.

ـ محسن خماش العزيزي: أثر استخدام الأشكال المنظمة في تدريس قواعد اللغة العربية على تنمية المفاهيم النحوية والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط ـ مرجع سابق ـ ص ٤٧.

ويرى الباحث أن أهمية المفاهيم النحوية في الدراسة الحالية تكمن في:

. تقديم المفهوم النحوي وتوضيحه، ثم استقراء المفاهيم النحوية الفرعية في النصوص والأساليب العربية لاستنتاجها، ثم التطبيق عليها من خلال قيام المتعلم بنظم الجمل والأساليب العربية الملائمة لذلك المفهوم.

. الإبداع اللغوي وبوابته المفاهيم النحوية، ويكمن الإبداع في قدرة المتعلم على نظم أساليب وجمل في اللغة العربية لم يسمع بها أثناء الحصة الدراسية.

. توظيف المفاهيم النحوية في التواصل الشفوي بحيث يخدم المفهوم المتعلم في النطق السليم، كما يكسبه القدرة على تصويب ما يسمعه إن كان فيه لحن.

. مساعدة المتعلم على القراءة السليمة الخالية من الأخطاء، والكتابة الصحيحة وفقاً للقواعد التي تتضمنها هذه المفاهيم.

• خصائص المفاهيم النحوية:

تتميز المفاهيم النحوية بمجموعة من الخصائص المشتقة من المفاهيم بصفة عامة، ويمكن إجمال هذه الخصائص بـ:

١ . التصنيف: تتضح هذه الخصيصة من خلال استخدام عمليات لإجراء مقارنات متعددة وشاملة بين مجموعة المثيرات المقدمة على المفهوم، بحيث يتم من خلالها تمييز أمثة المفهوم من الأمثلة التي لا تنتمي إليه، وتجمع أمثلة المفهوم في صنف واحد بناء على صفة مميزة، واستثناء الأمثلة التي لا تنتمي إلى ذلك الصنف.[١] ومثال ذلك في المفاهيم النحوية أن تصنف كلاً من (قرأ . كان) فتجد الأول يُصنَّف ضمن الفعل الماضي التام والآخر يُصنف ضمن الفعل الناقص وهكذا..

٢. التعميم: أي أن المفهوم النحوي لا ينطبق على شيء أو موقف واحد فحسب، بل ينطبق على مجموعة من الأشياء والمواقف ذات السمات أو الخصائص التي يتميز بها ذلك المفهوم. فمثلاً يمكن القول إنّ كلَّ فعلٍ يتضمن معنى التحويل ينتمي إلى الأفعال التي تنصب مفعولين..

---

(١) راتب قاسم عاشور ـ محمد فؤاد الحوامدة (٢٠١٠م): أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ـ عمان ـ دار المسيرة ـ ط٢ ـ ص٢٩٠.

٣ . الرمزية: أي أن المفهوم النحوي يتضمن مجموعة من السمات والخصائص التي ترمز له وتميزه عن غيره من المفاهيم النحوية الأخرى. فمفهوم الفعل السالم رمزٌ لسمات الفعل السالم وكذلك الفعل المعتل وغيرها من المفاهيم النحوية.[١]

وهناك من يضيف خصيصة أخرى وهي " الملاحظة "وتعني ملاحظة المفهوم النحوي من خلال الأمثلة التي ينطبق عليها المفهوم النحوي مثل ملاحظة (إن الشرطية) والأمثلة التي لا تنطبق عليها مثل "إن النافية ". ومهما يكن فإن خصيصة الملاحظة يمكن أن تندرج تحت خصيصة التصنيف التي سبق شرحها. ويضيف الباحث هنا خصيصة أخرى لخصائص المفاهيم النحوية وهي: التوليد حيث تنفرد اللغة العربية ولا سيّما المفاهيم النحوية بالقدرة على توليد أساليب وأمثلة جديدة تنطبق على المفهوم النحوي، وبمعنى آخر القدرة على توليد أساليب وأمثلة كثيرة من عدد محدود من الكلمات التي تصف ذلك المفهوم.

ومن خلال عرض خصائص المفاهيم النحوية يتبين أن تلك الخصائص يمكن أن تجتمع في مفهوم نحوي واحد؛ فالفعل الناقص "كان" يتصف بالتصنيف لأنه ينتمي إلى صنف الأفعال الناقصة والرمزية؛ لأنه يمثل السمات التي تتميز بها الأفعال الناقصة عن غيرها، والتعميم حيث يمكن للأفعال التي تتضمن معنى الفعل الناقص أن تعمل عمله كالفعل (حال) على سبيل المثال عندما تقول: حالت النار جناناً أي صارت النار جنة. أما التوليد فواضح أنه يمكن توليد جمل وأساليب كثيرة تنطبق على قاعدة المفهوم النحوي (الفعل الناقص).

• تشكيل المفاهيم النحوية:

إنّ طريقة تشكيل المفاهيم تتوقف على نوع هذه المفاهيم، فإن كانت مفاهيم حسية فإنها تتشكل عن طريق الإدراكات المباشرة والصور التي تلتقطها الحواس بالتفاعل مع الأشياء أو الأشخاص أو الأحداث المادية. وإن كانت المفاهيم مجردة فإنها تتشكل عن طريق التصورات الذهنية لمعاني هذه المفاهيم المجردة وسماتها.[٢]وبما أن الدراسة الحالية تهتم بالمفاهيم النحوية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي، فإن المفاهيم النحوية مفاهيم مجردة تتشكل لدى الطالب من خلال تصوره وفهمه لمعاني هذه المفاهيم وسماتها، ولكن الصور الذهنية للمفهوم الواحد لا تكون بدرجة متماثلة عند الأشخاص كلهم، ويرجع ذلك إلى اختلاف هؤلاء الأشخاص في مستوى خبراتهم وطريقة

---

(١) جودت أحمد سعادة ـ جمال يعقوب اليوسف: مرجع سابق ـ ص٦٠.

(٢) محمد محمود الخوالدة (٢٠٠٧ م): أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي ـ عمان ـ دار المسيرة ـ ط ١ ـ ص ٢٠٨.

تفكيرهم، وقدراتهم الخاصة على استدعاء السمات المكونة للمفهوم. ويمكن أن تتقارب المفاهيم في أذهان المتعلمين عن طريق تقارب الخبرات التعلمية أو تشابهها في المناهج الدراسية.[١]

ولكي ننقل المفاهيم إلى الآحرين فإن الأمر يتطلب لغة، والمشكلة أن للكلمات ظلالاً من المعنى وأن ما يدركه الأفراد في كلمة لا يتوقف على السياق فحسب، وإنما أيضاً على الخبرات السابقة.[٢] ودور الخبرة في تعلم المفهوم مهم، حيث إنّه من الضروري ربط المفهوم النحوي الجديد بالمفاهيم النحوية السابقة؛ وذلك لأنّ طبيعة النحو تعتمد على التسلسل والترابط، والمفاهيم النحوية غالباً ما تكون مبنية على مفاهيم رئيسية أخرى مرتبطة بها. فعند تقديم مفهوم نائب الفاعل . على سبيل المثال . يصبح من الضروري ربطه بمفهوم الفاعل، والمفعول به، والفعل المبني للمجهول، وكذا الأمر في النواسخ كالأفعال الناقصة والأحرف المشبهة بالفعل فإنّه ينبغي ربطها بالمبتدأ والخبر.. لذلك لا بدّ من أن يدرك الفرد العناصر المشتركة للموضوعات وأن يكون قادراًعلى التمييز بين العناصر المتصلة بالمفهوم، وتلك التي لاصلة لها بالتكوين الدقيق لمفاهيمه.[٣]

إن المفهوم النحوي يتشكل لدى المتعلم إذا امتلك القدرة على معرفة العناصر المشتركة بين المفاهيم، ومعرفة الخصائص التي تميز المفهوم النحوي عن غيره من المفاهيم، وتجميع أمثلة المفهوم النحوي في فئة واحدة أو صنف واحد، والربط بين الصفات المميزة للمفهوم وإدراك العلاقة بين تلك الصفات، وكذلك الربط بين المفهوم المراد تكوينه والمفاهيم السابقة المرتبطة به واستثمارالمفهوم النحوي في توليد جمل وأساليب جديدة.

• معايير إعداد المفاهيم النحوية في المرحلة الثانوية:

تعلّمُ المفاهيم هدفٌ تربوي مهمٌ في جميع مستويات التعليم، لذلك يعمل المعلمون وخبراء المناهج التعليمية ومعدوها في دأب ومثابرة على تحديد المفاهيم التي يتعلمها التلاميذ في مراحل التعليم على اختلافها. بل يبذلون جهوداً كبيرة لتطوير المواد والإجراءات التي تكفل النجاح في تعليم هذه المفاهيم. ومن المعروف أيضاً "أنّ هناك تغيرات متميزة تطرأ على العمليات العقلية التي يستطيع الأفراد أداءها في الفترات العمرية المختلفة، وهذه التغيرات تؤدي إلى مفاهيم أكثر تجريداً وأعلى

---

(١) محمد محمود الخوالدة: أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي ـ مرجع سابق ـ ص ٢٠٨.

(٢) جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠٥ م) التدريس والتعلم ـ القاهرة ـ دار الفكر العربي ـ ط ١ ـ ص ١٤٨.

(٣) جمال محمود فهمي محمد (٢٠٠٨ م): فاعلية استراتيجية قائمة على نظرية الملكة اللسانية لابن خلدون في تنمية المفاهيم النحوية وتطبيقها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي بدولة الإمارات العربية المتحدة ـ رسالة ماجستير غير منشورة ـ معهد الدراسات التربوية ـ جامعة القاهرة ـ ص ٨٦.

مستوى.[1] وهنا يمكن ذكر مجموعة من المعايير التي ينبغي الاسترشاد بها عند إعداد المفاهيم النحوية لطلاب المرحلة الثانوية، ومن أهمها:

. مراعاة التسلسل المنطقي والسيكولوجي في تعليم المفاهيم وتعلمها.

. تنظيم المفاهيم النحوية في إطار هيكلي مفاهيمي يساعد على استبقائها في الذاكرة والاحتفاظ بها

. تقديم المفهوم النحوي للمتعلم بصورة شاملة بحيث يتضمن جميع الصفات والجزئيات التي توضحه، وتبرز دوره في التركيب اللغوي.

. إبراز العناصر المشتركة بين المفاهيم التي يمكن أن تتضمن تلك العناصر، ومثال ذلك العناصر المشتركة بين مفهومي الفاعل ونائب الفاعل.

. تقديم المفاهيم بشكل أعمق وأكثر تطوراً؛ لأنها تُقدم لمتعلمين في المرحلة الثانوية.

. اختيار الطريقة المناسبة لتقديم المفاهيم النحوية لطلاب المرحلة الثانوية والأفضل في رأي الباحث الطريقة القياسية؛ لأنها تؤكد تعلم المفاهيم، والتدريب على استخداها في مواقف تعليمية جديدة.

. إتاحة فرص التدريب والممارسة الكافية لتكوين المفاهيم واكتسابها.

. التركيز على كثرة الأمثلة والأساليب التي تمثل المفهوم لتعميق فهمه من قبل المتعلمين.

. ربط المفاهيم النحوية بمهارات اللغة المتمثلة في الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة.

• مصادر الصعوبة في تعلم المفاهيم النحوية:

ثمة مصادر عدة يمكن أن تشكل عقبة أمام اكتساب المفاهيم النحوية وفهمها، وهذه المصادرمتعددة وأي منها يمكن أن يكون عائقاً في تعلم المفهوم النحوي، ومن أهم هذه المصادر المتعلم أو طريقة التدريس أو الوسائل التعليمية أو المفهوم نفسه. أما المتعلم فينبغي النظر في عمره واستعداده، ودافعيته لتعلم المفهوم، وكذلك الخبرات السابقة، ومستويات تعلمه للمفاهيم السابقة ومدى قدرته على تعلم المفاهيم الجديدة.[2] وهذا يعني أن المتعلم ينبغي أن يمتلك القدرة على التمييز بين المثيرات أو الصفات المرتطة بالمفهوم، وكذلك القدرة على التعميم؛ أي تجميع هذه المثيرات أو الصفات المرتبطة تحت صنف أو قاعدة.

([1]) جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٨ م): التعلم وتكنولوجيا التعليم ـ القاهرة ـ دار النهضة العربية ـ ص ٣٥٧، ٣٦٠.

([2]) راتب قاسم عاشور ـ محمد فؤاد الحوامدة : مرجع سابق ـ ص292 .

أما طريقة التدريس أو استراتيجية التعليم فينبغي اختيار استراتيجية التعليم المناسبة، لأنها تعبر عن العناصر الحاسمة والمؤثرة في اكتساب المفاهيم. وبناء عليه فقد نشط الباحثون والتربويون في استقصاء طرق واستراتيجيات وأنماط تدريس فعالة تهدف إلى زيادة وعي التربويين بكيفية تعلم الطلبة ومساعدتهم على تعلم المفاهيم.[١] كما لا يخفى على أحد دور الوسائل التعليمية وأهميتها في توضيح المفهوم النحوي وتسهيل تعلمه من خلال جعل الطالب يعمل أكثر من حاسة في عملية التعلم.

أما المفهوم فتتفاوت مستويات الصعوبة والسهولة والبساطة والتعقيد فيه، ولكي يميز المتعلم المفهوم لابد أن يتضمن هذا المفهوم ظاهرتين أساسيتين هما: الصفات؛ ويقصد بها المظاهر الأساسية أو الخصائص المميزة ذات العلاقة بالمفهوم، والتي على أساسها يتم تمييز أمثلة المفهوم ووضعها في الصنف. ويلاحظ اختلاف المفهوم من حيث عدد الصفات كمفهوم الفاعل حيث يقال فيه إنه اسم مرفوع، قُدّم عليه فعل معلوم أو شبهه.. والقواعد؛ ويقصد بها الطرق المختلفة التي تنظم صفات المفهوم المميزة. ويلاحظ أنّ الصفات المميزة لمفهوم ما قد تنتظم وفق قاعدة معينة.[٢]ومثال ذلك الصفات المميزة لمفهوم المبتدأ وهي أنه اسم مرفوع في أول الجملة، والأصل أن يأتي معرفة، ويقع نكرة إذا دل على عموم أوخصوص أو..إلخ. بالإضافة لما سبق يمكن القول إنّ المعلم أحياناً قد يكون السبب في صعوبة تعلم المفاهيم النحوية، وذلك إذا فشل في اختيار الطريقة المناسبة والأسلوب الأمثل في تقديم هذه المفاهيم للطلاب.

٢ . البنية الصرفية:

• مفهوم البنية الصرفية وأهميتها:

قبل تحديد البنية الصرفية لا بد من التعريف بعلم الصرف؛ وعلم الصرف هو علمٌ يبحث عن الكلم من حيث ما يَعرض له من تصريف وإعلال وإدغام وإبدال وبه نعرف ما يجب أن تكون عليه بنية الكلمة قبل انتظامها في الجملة، وموضوعه الاسم المتمكن المعرب والفعل المتصرف فلا يبحث عن الأسماء المبنية ولا عن الأفعال الجامدة ولا عن الحروف.[٣]

أما البنية الصرفية فهي هيئة الكلمة الملحوظة من حركة وسكون وعدد حروف وترتيب.[4]

---

(١) راتب قاسم عاشور ـ محمد فؤاد الحوامدة: مرجع سابق ـ ص291 .

(٢) جودت أحمد سعادة ـ جمال يعقوب اليوسف: مرجع سابق ـ ص٦١

(٣) مصطفى غلاييني (١٩٩٣م): جامع الدروس العربية ـ بيروت ـ المكتبة العصرية ـ الجزء الأول ـ ط ٢٨ ـ ص ٨.

(٤) أحمد بن محمد بن أحمد الحملاوي(د.ت): شذا العرف في فن الصرف ـ تحقيق أحمد بن سالم المصري ـ الرياض ـ دار الكيان ـ ص ٥٠.

وتُعرّف أيضاً بأنها الوحدة التي يدرسها علم الصرف، ويصف صورها وهيئاتها التي تتشكل بها، ويفسر ما يطرأ عليها من تغيرات. وبنية الكلمة تتحدد بعدد حروفها المرتبة، وحركاتها المعينة وسكونها، فعَلِمَ بنية، وعِلْم بنية ثانية، وعُلِمَ بنية ثالثة.[١]

فالصرف عبارة عن قواعد وأصول نعرف من خلالها الأوضاع التي تأتي عليها أبنية الكلم فهو يختص بمعرفة أصل الكلم، ويعمل على وضع تصنيفات متنوعة لأشكال الأبنية وأحولها المختلفة وما يطرأ عليها من تغيرات، لذلك فالبنى الصرفية هي المادة التي يتم التعامل معها على أساس علم الصرف، فإذا ما قرأتَ . على سبيل المثال . كلمتي؛ كاتب، ومكتوب، فهما بنيتان صرفيتان مختلفتان؛ إذ إن لكل بنية قاعدتها التي تبين هيئتها ومعناها وهذا ما يبيّنه لنا علم الصرف، فالبنية مادة، وعلم الصرف هو علم بصورة هذه المادة..

وتتمثل البنية الصرفية من خلال علم الصرف في بُعدين اثنين:

. بُعد رأسي: وتتمثل فيه الأبنية بأنواعها المختلفة من أفعال وأسماء ومشتقات وجموع.. في قوائم متتالية، ويدرس كلّ قسم على حدة لتعيين خصائصه وميزاته من حيث المبنى والمعنى.

. بُعد أفقي: ويعبّر عن الأحوال العارضة التي قد تطرأ على البنية، فتؤدي إلى تحويلها عن البناء المفترض أن تجيء عليه إلى بناء آخر تتطلبه تلك العارضة، وبعض الأحوال العارضة قد لا تؤدي إلى تغيير بنية الكلمة، لكن قد تؤدي إلى التغير في نطق الكلمة فحسب. فهو تغيير يتعلق بتعامل الأصوات مع بعضها البعض.. وهنا يكون التركيز على تفسير ما طرأ على البنية من تغيير وأسبابه ونتائجه كما في الإبدال والإعلال..[٢]

ومهما يكن فإن التغير في نطق البنية . كما في البعد الثاني . مردُّه إلى التغير الذي وقع على بنية الكلمة، وهذا دليل على العلاقة بين المستوى الصوتي والمستوى الصرفي في النظام اللغوي، بالإضافة إلى المستوى النحوي والدلالي.

من هنا يتضح مفهوم البنية الصرفية وموقعها بالنسبة لعلم الصرف، وتجدر الإشارة هنا إلى مفهوم الميزان الصرفي وهو "مقياس وضعه علماء العرب لمعرفة أحوال بنية الكلمة، وهو من أحسن ما عرف من مقاييس في ضبط اللغات".[٣] إذن فالميزان الصرفي يعتبر وسيلة لتمثيل البنية الصرفية ووصفها من حيث حروفها وحركاتها وزوائدها.

---

(١) لطيفة إبراهيم النجار (١٩٩٤م): دور البنية الصرفية في وصف الظاهرة النحوية وتقعيدها ـ عمان ـ دار البشير ـ ط١ ـ ص٣٣.

(٢) لطيفة إبراهيم النجار: نفس المرجع ـ ص٢٩.

(٣) عبده الراجحي (د.ت): التطبيق الصرفي ـ بيروت ـ دار النهضة العربية للطباعة والنشر ـ ص ١٠.

وترجع أهمية البنية الصرفية إلى أهمية المجال الذي يتعامل معه علم الصرف العربي، فهو علم يتعامل مع البنية الصرفية المجردة من خلال اهتمامه بدراسة بنية الكلمة نفسها، ويقوم برصد التغيرات البنيوية التحتية التي تمس بنية الكلمات، وتحديد ما يطرأ على الأبنية من تحولات، لذلك ينبغي الاهتمام بكل جزء مكون لبنية الكلمة العربية. إذ إنّ "الكلمة يُعرف معناها من معرفة معنى أجزاء بنيتها ".[١]

وهذا يقود إلى أن أهمية البنى الصرفية التي تهتم بصيغة الكلمة تفوق أهمية المفاهيم النحوية التي تهتم بمعرفة أحوال الكلمة المتنقلة ؛إذ إنّ "معرفة ذات الشيء الثابتة ينبغي أن تكون أصلاً لمعرفة حاله المتنقلة.." [٢] وبناء على ذلك يكون البحث الصرفي بحثاً في جوهر اللغة، وأساسه تحديد دور السوابق واللواحق والتغيرات الداخلية التي تؤدي إلى تغيير المعنى الأساسي للكلمة..[٣]

تبين فيما سبق أهمية البنى الصرفية بالنسبة للنحو، ولكن ينبغي الإشارة إلى أهمية البنى الصرفية من خلال علاقاتها وتأثيرها في المستويات الأخرى للغة كالمستوى الصوتي والمستوى الدلالي، ولتوضيح هذه الأهمية يذكر الباحث المثال الآتي: أنا مُكرِمٌ زيدا . أنا مُكرِمُ زيدٍ.

. إذا ما تأمل القارىء الجملتين السابقتين سيلاحظ أن البنية الصرفية (مكرم) عملت، على المستوى النحوي، عمل الفعل فنصبت الاسم بعدها في الجملة الأولى، بينما لم تعمل البنية الصرفية نفسها في الجملة الثانية، والسبب في ذلك اختلاف البنيتين في الحركات رغم تشابهما في الحروف. وهنا تظهر أهميتها بالنسبة للنحو.

. أن الدلالة في الجملتين مختلفة، والسبب هو البنية الصرفية (مكرم)، إذ إنّ المعنى في الجملة الأولى أن الإكرام لزيد لمّا يحصل بعد؛ فهو سيكرمه في المستقبل، أما المعنى في الجملة الثانية فإن الإكرام لزيد قد حصل وانتهى.

. أن نطق البنية الصرفية (مكرم) مختلف في الجملتين، وهذا الاختلاف أثّر بدوره في الدلالة والنحو والصرف أيضاً. يلاحظ مما سبق أهمية البنى الصرفية في تعلم اللغة العربية وتعليمها

---

(١) -David Caplan: Language, Structure, Processing, and Disorders , Cambridge MIT Press, 1996, P225.

(٢) الطيب البكوش (١٩٩٣ م): التصريف العربي من خلال علم الأصوات الحديث ـ تونس ـ المطبعة العربية للنشر والتوزيع ـ ط ٣ ص ١٨.

(٣) ماريو باي: أسس علم اللغة ـ ترجمة أحمد مختار عمر ـ مرجع سابق ـ ص ٥٣.

وقد حاول الباحث التركيز على أهمية البنى الصرفية من خلال ربطها بالنظام النحوي والصوتي والدلالي.

• أنواع البنى الصرفية:

تقتصر البنى الصرفية على الأسماء المعربة والأفعال المتصرفة، فلا تمتد إلى الأسماء المبنية ولا إلى الأفعال الجامدة، ولا إلى الحروف أيضاً. وبناء عليه فإن البنى الصرفية تقسم إلى أبنية الأسماء وأبنية الأفعال وفيما يلي توضيح لكل منهما.[1]

١. أبنية الأسماء: وتشمل البنى الصرفية للأسماء المجردة والمزيدة؛ والمجرد هو ما كانت حروفه جميعها أصلية، وهو إما ثلاثي أو رباعي أو خماسي، وأقل أصول الكلمات المتمكنة ثلاثة أحرف.. وبنى المصادر التي تكون سماعية أو قياسية أو مصدر المرة أو المصدر الصناعي أو المصدر الميمي.. وبنى المشتقات وتشمل اسم الفاعل واسم المفعول والصفة المشبه وصيغ المبالغة واسم الزمان واسم المكان واسم الآلة واسم التفضيل ... وهناك أيضاً البنى الصرفية لجمع التكسير وللتصغير وللنسب..إلخ. وهذه الأنواع من البنى الصرفية تدخل في أبنية الأسماء ،ولكل نوع منها قواعد خاصة تعرّفها وتحدّد شروط صياغتها.

٢. أبنية الأفعال: تأخذ الأفعال تقسيمات متنوعة من أهمها:

. التقسيم من حيث الزمن إلى ماضٍ ومضارع وأمر.

. التقسيم إلى صحيح ومعتل، والمعتل ما كان أحد حروفه الأصلية حرف علة (الألف والواو والياء).

. التقسيم إلى مجرد ومزيد، والمجرد إما أن يكون ثلاثياً أو رباعياً، حيث يمكن أن يزاد على الثلاثي حرف ويأتي على ثلاث بنى، وهي: أفعل . فاعل . فعّل. أو حرفان ويأتي على خمس بنى وهي: انفعل . افتعل . افعلّ . تفاعل . تفعّل. أو ثلاثة أحرف ويأتي على أربع بنى وهي: استفعل وافعوعل .. أما الفعل الرباعي فقد يزاد فيه حرف، ويأتي على بنية واحدة؛ وهي تفعلل من الفعل فعلل، وقد يزاد فيه حرفان فيأتي على بنيتين هما: افعنلل وافعلّل.[2]

. التقسيم إلى متعد ولازم.

---

(١) ينظر في:
- خديجة الحديثي (١٩٦٥م) : أبنية الصرف في كتاب سيبويه ـ بغداد ـ مكتبة النهضة ـ ط ١ـ ص ١٣٣ ـ ١٣٥ ـ ١٣٦.
- أحمد بن محمد الحملاوي: مرجع سابق ـ ص ٥٦ ـ ٥٧ ـ ٨٧.
- عبده الراجحي: التطبيق الصرفي ـ مرجع سابق ـ ص ٨٨.
- عبد الصبور شاهين (١٩٨٠م): المنهج الصوتي للبنية العربية ـ بيروت ـ مؤسسة الرسالة ـ ص ٤٦ـ ٤٧ ـ ٥٣.

(٢) رمظان عبد التواب(د.ت): المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي ـ القاهرة ـ مكتبة الخانجي ـ ط٣ ـ ص٢٢٩ ـ ٢٣٤.

إذن فالفعل يدل على حدث وزمن وهو إما ماض أو مضارع أو أمر، وهو بالنسبة لفاعله مبني للمعلوم ومبني للمجهول، وبالنسبة لعمله لازم ومتعد، وبالنسبة لأبنيته مجرد ومزيد..

تلك أهم البنى الصرفية في اللغة العربية وقد تم عرضها بإيجاز، والغرض هو التوضيح وتعريف القارئ بها، وليس الغرض شرحها، إذ إنّ كلّ بنية صرفية تحتاج إلى فقرات لتوضيحها، ونحن هنا نتكلم عن عشرات البنى الصرفية، ولكن من الأهمية أخذ مجموعة من الملاحظات التي ينبغي مراعاتها عند تقديم هذه البنى الصرفية للطلاب، ومن أهمها:

. الحركات جزء من اللفظ ويجب مراعاتها عند اللفظ .

. ضرورة معرفة مادة اللفظ المعجمية (الجذر) والتدريب على الكشف عن الكلمات في المعجم.

. إظهار سوابق الكلمة ولواحقها في الميزان حسب السياق.

. التفريق بين الزيادات الإلصاقية والزيادات الداخلية.

. التفريق بين الزيادات التضعيفية والزيادات الإقحامية.

. معرفة دلالة الشدة، ومتى تكون في اللفظ ووزنه، أو في اللفظ دون الوزن.

. مراعاة التحليل الصرفي للفظ قبل وزنه، لمعرفة جذره وصحته واعتلاله وتجرده أو زيادته.

• صوغ البنى الصرفية في اللغة العربية:

تتعامل الدراسة الحالية مع الأفعال من خلال الميزان الصرفي، وذلك لمعرفة الأحرف الزائدة والوقوف على المعنى الذي تضيفه هذه الزيادة، لأن الزيادة في البنى تؤدي إلى تغيرات صوتية كما هو الحال في الإدغام والإعلال والإبدال..

أما فيما يتعلق بالأسماء فإن صوغ البنى الصرفية هنا "يقوم بالدرجة الأولى على الاشتقاق؛ فهو أهم وسيلة تلجأ إليها العربية لإنتاج مفرداتها، وهو يختلف عن الإلصاق في أنه . الاشتقاق . أخذ كلمة من كلمة أخرى لمناسبة بين المأخوذ والمأخوذ منه في الأصل اللفظي والمعنوي، ليدل بالثانية على المعنى الأصلي مع زيادة مفيدة لأجلها اختلفت بعض حروفها أو حركاتها أو هما معاً.[1] كما لجأت العربية إلى الإلصاق في صوغ بعض البنى ولكن بشكل محدود، وفيما يلي توضيح للاشتقاق والإلصاق بصفتهما وسيلتين مهمتين في صوغ البنى الصرفية في اللغة العربية.

([1]) خديجة الحديثي : - مرجع سابق - ص246.

. الاشتقاق:

الاشتقاق في اللغة العربية . عموماً . يقسم إلى الاشتقاق الأصغر والاشتقاق الكبير والاشتقاق الأكبر، والذي يهم الدراسة الحالية ويخص البنى الصرفية هنا هو الاشتقاق الأصغر، وهو "توليد بعض الألفاظ من بعض، والرجوع بها إلى أصل واحد يحدد مادتها، ويوحي بمعناها المشترك الأصيل مثلما يوحي بمعناها الخاص الجديد"[١]

وللاشتقاق مدلولات ومعان يختلف بعضها عن الآخر تبعاً لاختلاف البحث في هذا المصطلح؛ فالمشتق عند النحويين ما يرادف الصفة ويعمل عمل الفعل، وينحصر في اسم الفاعل وصيغ المبالغة واسم المفعول والصفة المشبه واسم التفضيل واسما الزمان والمكان واسم الآلة فضلاً عن المصدر عند من يقول إنه مشتق من الفعل.حيث يرى البصريون أن الاسم هو أصل المشتقات في حين يرى الكوفيون أن الفعل هو أصل المشتقات.[٢]

. الإلصاق: وهو الوسيلة الثانية من وسائل توليد الأبنية في اللغة العربية إلا أن دوره محدود بأنواع قليلة من الأبنية، وذلك لأن اللغة العربية لغة اشتقاقية حيث يعتمد فيها صوغ المفردات على التحول الداخلي لبنية الكلمة. أما الإلصاق فإنه يعتمد على إضافة سوابق أو لواحق إلى الكلمة دون أن يغير ذلك في بنيتها الدخلية، إذ تبقى الصيغة ثابتة، وليس من تغير هنا سوى إلحاق حرف أو أكثر بأول الكلمة أو بآخرها، ويبدو ذلك جلياً في التثنية وجمع المذكر السالم وجمع المؤنث السالم والتأنيث (إضافة تاء أو ألف مقصورة أو ممدودة إلى آخر الكلمة) بالإضافة إلى الضمائر و..إلخ.[٣] إذن فصوغ البنى الصرفية يركز على السوابق واللواحق من خلال الإلصاق، وكذلك يركز على التغيرات التي تحصل داخل البنية (الدواخل) وهذا ما يكون من خلال الاشتقاق.

• علاقة البنى الصرفية بالمفاهيم النحوية:

تركز المفاهيم النحوية على تنظيم الكلمات في نسق معين، بينما تهتم البنى الصرفية بالتغيرات الحاصلة على الكلمات نفسها، وفي حال تعرضت هذه الكلمات لتغيرات معينة فإنها تؤدي إلى تغيير في المعنى. وتشكل المفاهيم النحوية والبنى الصرفية " قوانين المرور التي لا يمكن أن

---

(١) صبحي الصالح (٢٠٠٤ م): دراسات في فقه اللغة ـ بيروت ـ دار العلم للملايين ـ ط ١٦. ص ١٧٤.
(٢) إبراهيم السامرائي (١٩٨٣م): الفعل زمانه وأبنيته ـ بيروت ـ مؤسسة الرسالة ـ ط٣ ـ ص٥١.
(٣) لطيفة إبراهيم النجار: مرجع سابق ـ ص ١٠٠ ـ ١٠١.

تنتهك تجنباً للوقوع في ورطة تعوق تيار المعاني المتدفق الذي يربط متكلماً بآخر، وتوقف التفاهم الذي هو الهدف الأساسي أو الوحيد للغة".[١]

وثمة علاقة قوية تربط البنى الصرفية بالمفاهيم النحوية حيث "يرفد كلٌّ منهما الآخر، ويتصل به اتصالاً وثيقاً؛ لأن البنية الداخلية للكلمة تؤثر في علاقتها مع الكلمات الأخرى في الجملة. فإذا استعملنا فعلاً مثل "قاتل" في بداية إحدى الجمل فإن المستمع يتوقع أن يتبع ذلك الفعل بفاعل يشير إلى من قام بالمقاتلة، وبمفعول به يشير إلى من حدثت المقاتلة معه، أي أننا نتوقع جملة كهذه: قاتل الرجل عدوه، فإذا ما طرأ على الفعل "قاتل" تغيير داخلي صرفي بأن زدنا التاء المفتوحة في أوله وأصبح "تقاتل" واستعملنا هذا الفعل في بداية إحدى الجمل فإن التركيب يتغير تبعاً لذلك، فلا نعود نتوقع مفعولاً به، بل نتوقع فاعلاً فقط ". [٢] يُلاحظ ممّا سبق مدى تأثير االبنية الصرفية على المفهوم النحوي، فضلاً عن دورها . أحياناً . في كشف الإبهام وتوضيح المعنى للمفهوم النحوي؛ ذلك أن البنى الصرفية تقوم بدور مهم في تحديد المفاهيم النحوية، وتوضيح وظائفها في السياق، حيث يعوّل على هذه البنى في ترجيح مفهوم نحوي على آخر إذا تشابها في المعنى، ومن ذلك الجمود والاشتقاق. ومن أهم المفاهيم التي يشترط قيها الجمود . مثلاً . التمييز وعطف البيان والمفعول المطلق والمفعول لأجله؛ إذ إنّ الأصل في التمييز أن يكون جامداً؛ لأنه مبيّنٌ للذوات، واشتراط الجمود فيه معتمد على حقيقة ما يبيّنه؛ أي المتبوع، فلما كان المتبوع جامداً كان التابع الذي يبين حقيقته جامداً أيضاً، فرفع الإبهام عن الذات لايكون بالمشتق؛ لأن المشتقات لا تدل على الذات، وإنما تدل على صفة طارئة أو أمر عرضي فيها.[٣]

ومن أهم المفاهيم النحوية التي يكون الاشتقاق شرطاً لها: الحال والصفة؛ إذ إنّ الأصل فيهما أن يكونا مشتقين، لأنّ الحال تبين هيئة صاحبها وقت وقوع الحدث فهي مبينة للهيئات، وبيان الهيئة يتحقق بالمشتق غالباً، أما الصفة فإنها توضح الموصوف، أو تخصصه بأمر طارىء أو صفة عرضية فيه كالجمال أو حسن الخلق. وهذه من المدلولات التي يتحقق تعيينها بالمشتقات.

كما يُلاحظ على البنية الصرفية التي تتسم بالتعريف أو التنكير أنّها تقوم أيضاً بدور مهم في تحديد بعض المفاهيم النحوية وتوضيحها؛ فالمبتدأ لا يأتي إلا معرفة أو اسماً شبيهاً بالمعرفة

---

(١) ماريو باي: أسس علم اللغة ـ ترجمة أحمد مختار عمر ـ مرجع سابق ـ ص ٥٣.

(٢) نايف خرما (١٩٧٨ م): أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة ـ الكويت ـ المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ـ عالم المعرفة ـ ص ٢٧٢.

(٣) لطيفة إبراهيم النجار: دور البنية الصرفية في وصف الظاهرة النحوية وتقعيدها ـ مرجع سابق ـ ص ١٥٦.

والحال والتمييز لا يأتيان إلا نكرة وهكذا.. إن عدداً كبيراً من مسائل النحو لا يمكن فهمه إلا بعد دراسة الصرف، لذلك يرى معظم اللغويين المحدثين درس النحو والصرف تحت قسم واحد ويسمون النحو في هذه الحالة (قواعد) على أن يشمل الصرف والنظم، وهذا الرأي يقوم على أساس صحيح لأن الصرف يشكل مقدمة ضرورية لدراسة النحو. ومثل ذلك قولك: زيد قارئٌ كتاباً. فأنت لا تستطيع أن تعرف كلمة "كتاباً" إلا إذا عرفت أن كلمة قارئ اسم فاعل؛ أي أنك لا تعرف الوظيفة النحوية لكلمة كتاب إلا بمعرفة البنية الصرفية لكلمة "قارئ". والواقع أن علماء العربية لم يفصلوا بين النحو والصرف، ولاتزال كتب النحو القديمة منذ كتاب سيبويه تشمل العلمين معاً.[١]

• علاقة البنيوية بالمفاهيم النحوية والبنى الصرفية:

من المعروف أن النظرية البنيوية تعتمد على الوصف، ولكن الوصف النحوي الصرفي في البنيوية ليس وصفاً جامداً أصم، بل إنّه "وصف للعلاقات التي تربط عناصر الجملة الواحدة بعضها بالبعض الآخر، والعلاقة التي تصفها القواعد النحوية هي نفسها مستمدة من أمرين: أحدهما لغوي؛ يحكمه وضع الكلمات بطريقة معينة، وبصيغة معينة في كتل صوتية خاصة، والثاني عقلي؛ وهو المفهوم المترتب على الوضع السابق من حيث ارتباط كل هيئة تركيبية بدلالة وضعية معينة. وكلا الأمرين متعاونان بطريقة متداخلة، ولا يمكن فصل أحدهما عن الآخر".[٢]

والبنيوية بدأت بالوصف عند "دي سوسير" واقتصرت على التصنيف مع الإشارة إلى ما هو سطحي وعميق في التراكيب، لكنها لم تصل إلى الحد الذي بلغته بنيوية "تشومسكي"؛ وهو الوصف والتفسير حيث نظر "تشومسكي" إلى النحو على أنه "مجموعة من القواعد الكامنة في ذهن المتكلم الراسخة فيه، والمكتسبة من محيطه الاجتماعي منذ طفولته، والتي تمكنه من إنتاج جمل جديدة لمّا يسمعها بعد.. إنّ النحو عند "تشومسكي" ليس المعرفة غير الواعية بقواعد اللغة فحسب. بل إنه القدرة على اكتشاف هذه القواعد ووصف اللغة بواسطتها".[٣] وتطبيق القواعد

---

(١) عبده الراجحي: التطبيق الصرفي ـ مرجع سابق ـ ص ٨.
(٢) محمد حماسة عبد اللطيف: مرجع سابق ـ ص ٤٠.
(٣) شفيقة العلوي: مرجع سابق ـ ص ٤٠.

النحوية يأخذ حيزاً مهماً لدى البنيويين، حيث يشارك الطلاب بشكل فعال وإيجابي في استخدام اللغة مع التركيز على المهارات اللغوية في الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة..[١]

إنّ وصف الاستخدام اللغوي عند فرد بعينه ليس تحديداً لطاقات اللغة، بل وصف للقدرة اللغوية لهذا الفرد، ومن هنا تتجاوز فكرة النحو مجرد الوصف إلى محاولة تحديد مجموع الإمكانيات التعبيرية في اللغة، وهذه الإمكانيات كامنة عند مستخدمي اللغة حتى إنه يستطيع بالمختزن لديه أن يفهم جملاً وتعبيرات لم يسبق له أن سمعها أو قرأها.[٢]

وتظهر العلاقة بين البنيوية والنحو والصرف من خلال النظر إلى المستويات اللغوية للبنيوية، وهي المستوى الصوتي والمستوى الصرفي والمستوى النحوي والمستوى الدلالي، ورغم تكامل هذه المستويات وترابطها إلا أن المستوى النحوي والمستوى الصرفي يشكلان عصب البنيوية من خلال ارتباطهما بالبنية العميقة.

والبنية العميقة تحمل تفسيراً دلالياً لمجموعة من الجمل الوصفية البنيوية، فضلاً عن البنية السطحية التي تحمل تفسيراً صوتياً لتلك الجمل..[٣]

وبما أن البنية العميقة ترتبط بالكفاءة اللغوية فهذا يعني أن امتلاكها يقود إلى إنتاج عدد غير محدود من الجمل.. وهذا هو الإبداع في اللغة؛ لأنك تستطيع أن تنتج جملاً وتراكيب لا نهاية لها من خلال قواعد لغوية محدودة. إذن تشكل المفاهيم النحوية والبنى الصرفية ضوابط للبنيوية؛ فهي تقدم وصفاً لانتظام مجموعة من الجمل والتراكيب على هيئة معينة، ثم تتجاوز هذه المرحلة إلى مرحلة تفسير ذلك الانتظام، ومن ثَم توجه متكلم اللغة من خلال تلك الضوابط أو القواعد إلى إبداع أساليب جديدة في ضوء تلك الضوابط.

المفاهيم النحوية والبنى الصرفية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي:

تبين من خلال مراجعة الدراسات والأدبيات التي اهتمت بالمفاهيم النحوية والبنى الصرفية لطلاب المرحلة الثانوية عامة، وطلاب الصف الأول الثانوي على وجه الخصوص، ومن خلال قيام الباحث بتحليل محتوى اللغة العربية المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي في سورية للعام

---

(1)Mary Jane Kretzschmar: The Emphasis of Formal Grammar Teaching in Second Language Programs: The Natural Approach Through Children's Literature, the degree of MASTERS, University of Wyoming, 2011, P3.

(٢) محمود فهمي حجازي (١٩٩٧م): مدخل إلى علم اللغة ـ القاهرة ـ دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ـ ص١٢٣.

(3) Noam Chomsky: Language and Mind, Published in the United States of America by Cambridge University Press, New York, 2005, P126.

الدراسي ٢٠١١ م ٢٠١٢ م، أن هناك مجموعة من المفاهيم النحوية والبنى الصرفية المناسبة لهم والتي ينبغي إكسابها للطلاب في هذه المرحلة..

المفاهيم النحوية	البنى الصرفية
توكيد الجملة الفعلية	الإبدال
توكيد الجملة الأسمية	المصدر وعمله
العلاقات في الجملة الأسمية (المبتدأ)	النسبة
العلاقات في الجملة الأسمية (الخبر)	الجامد والمشتق
حروف الجر	
أسماء الأفعال	
أحرف التنبيه والعرض والحض	
الاستثناء	
الاختصاص	
لا النافية للجنس	

تلك أهم المفاهيم النحوية والبنى الصرفية التي ينبغي إكسابها لطلاب الصف الأول الثانوي، والتي ستحاول الدراسة الحالية تنميتها لدى الطلاب.

٣ـ استراتيجية تعليم المفاهيم النحوية والبنى الصرفية في ضوء البنيوية:

- **استراتيجيات تعليم المفاهيم النحوية والبنى الصرفية :**

انطلاقاً من كثرة الاستراتيجات المستخدمة في التعليم بشكل عام فقد اجتهد بعض الباحثين في التركيز على استراتيجيات معينة لتعليم المفاهيم النحوية والبنى الصرفية، حيث ذكر حسني عبد الباري عصر بعض الاستراتيجيات التعليمية التي يمكن استخدامها في تعليم النحو العربي، وهذه الاستراتيجيات هي استراتيجيات العرض والاكتشاف، والمناقشة، والاستقصاء، وقد عرّف حسني عبد الباري عصر هذه الاستراتيجيات وحدد خطواتها وطبقها على نماذج من دروس النحو والصرف وفيما يلي تعريف موجز بهذه الاستراتيجيات.[١]

أ. استراتيجية العرض والاكتشاف: يُعدّ المعلم في استرتيجية العرض المحور الرئيس في هذه الاستراتيجية، فهو المصدر الأصل للتزويد بالمعلومات، وهو الذي يُوجد الصلة والعلاقة بين

(١) حسني عبد الباري عصر (٢٠٠٥م): مهارات تدريس النحو العربي ـ الإسكندرية ـ مركز الإسكندرية للكتاب ـ ط١ ـ ص٢٨٠ ـ ٢٩٤ ـ ٣٠٨.

الأمثلة التي يقدمها، والتجريدات (المفاهيم) المراد تعليمها، والمتضمنة في تلك الأمثلة. أما في استراتيجية الاكتشاف فالتلاميذ هم المحور الرئيس، ودور المعلم إما ملمّح أو سابر أو هما معاً. ففي الاكتشاف تقدم الأمثلة أولاً، وفيها تكمن المعلومات التي يستخدمها التلاميذ ليصلوا منها إلى تكوين المفاهيم، وأمّا في العرض فيذكر المعلم المفاهيم أولاً في حين تأتي الأمثلة بعدها.

وفي استراتيجية العرض يقوم المعلم بتعريف المفهوم وتحديد سماته في تعريفه، وربط المفهوم بمفهوم أوسع منه وأعمق، وتقديم أمثلة مؤكدة وأمثلة مضادة، أما المتعلم فيصنف الأمثلة الإضافية التي يقدمها المعلم في وجهيها؛ المؤكد والمضاد، ويشرح ما يمارسه، ويقدّم أمثلة إضافية من عنده عن المفهوم. أما استراتيجية الاكتشاف فالمعلم يقدم المثال والتلاميذ يصنفون ثم يقدم أمثلة أخرى والتلاميذ يصنفون هذه الأمثلة مقارنة بالمثال الأول، كما يقدم المعلم أمثلة موجبة وأخرى مضادة، والتلاميذ يقارنون بينها، ثم يلمّح لتلاميذه حتى يتعرّفوا السمات أو العلامات؛ ليصلوا بأنفسهم إلى التعريف ثم يطلب المعلم منهم الإتيان بأمثلة إضافية..

ب . استراتيجية المناقشة: إن دور المعلم يقلُّ عمّا كان عليه في استراتيجيتي العرض والاكتشاف حيث يقتصر دور المعلم في هذه الاستراتيجية على التهيئة والتنظيم والإخبار والتلخيص والمساندة وتقويم جميع ألوان النشاط التي يمارسها المتناقشون. وثمة قرارات يتعين اتخاذها في تخطيط ألوان النشاط وتنظيمها وفق استراتيجيات المناقشة، وأول تلك القرارات أن يكون المعلم على وعي وعناية دائمين بالأهداف التي من أجلها تدار المناقشات، وأن يقرّر المعلم الشكل الذي تتم فيه المناقشة (مجموعة كبيرة، مجموعات صغيرة، مناقشة بقيادة المعلم، مناقشة بقيادة الطلاب أنفسهم في حلقات أو غير ذلك)، وتبقى طبيعة الهدف هي التي تحدد شكل النشاط (المناقشة)، ولابد كذلك من مراعاة خبرات التلاميذ ومستويات نموهم، ومراعاة الوقت الكافي اللازم لكل ألوان النشاط في عملية المناقشة، ولا بد أن تنتهي كلّ مناقشة إلى نتيجة ما محددة، وأن تركز في صورة ملخص أومجموعة من القوائم أو سلاسل من الاستنتاجات.

ج . استراتيجية الاستقصاء: عادة ما تستخدم ضمن مدخل حل المشكلات لتمكين التلاميذ من مهارات حل المشكلة في كل مادة دراسية حسب طبيعتها ومقتضياتها. وفي تعليم النحو العربي تكون من خلال الإتيان بالأدلة النحوية التي تعضد الصواب، وتثبت أساس الخطأ وفي كلتا الحالتين يكون تفسير الاستجابة النحوية. والأدلة النحوية ليست مادة فيزيقية، وإنما المُحسّ منها

قرائن المباني الصرفية وما عداها معنوي مجرد موجود في تعريفات المفهومات النحوية أو أصول وضع القواعد، وتسير هذه الاستراتيجية وفق الخطوات التالية:

- تحديد المشكلة.
- اقتراح حلول محتملة؛ نظرية أو تجريبية.
- تجميع المعلومات واختبار صحتها.
- بلورة الحل وصوغه محكماً مدققاً.

وكان من أهم الذين تبنوا نماذج واستراتيجيات في تعلم المفاهيم النحوية وتعليمها وفقاً للمنحى الاستقرائي هيلدا تابا وبرونر، وتعليم المفاهيم النحوية والبنى الصرفية هنا يتمثل في الانتقال من الجزء إلى الكل. وتعلم المفاهيم النحوية يعني الوصول إلى القاعدة أو المفهوم من خلال الأمثلة.. ومن أهم الخطوات التي تتبع في تعليم المفاهيم النحوية وفق نموذج هيلداتابا ما يلي:

. عرض اسم المفهوم قبل البدء بالتدريس بهدف استثارة انتباه المتعلمين.

. تقديم أمثلة المفهوم في الموقف التعليمي بهدف توضيح الخصائص التي تميزه.

. تقديم أمثلة إضافية على المفهوم.

. تقديم أمثلة منتمية إلى المفهوم، وأخرى غير منتمية بهدف قيام الطلبة بعملية تصنيف لها مع إعطاء الأساليب والمبررات لذلك.

. استخلاص مجموعة من الصفات المميزة للمفهوم من الطلبة وتدوينها على السبورة.

. تقديم الطلبة مجموعة من التعريفات ليتم اختيار التعريف المناسب للمفهوم.

. تقديم تعميم موجز يوضح التعريف الدقيق للمفهوم.[1]

ومن أهم الذين تبنوا نماذج واستراتيجيات وفقاً للمنحى القياسي الاستنتاجي في تعليم المفاهيم النحوية وتعلمها ميرل وتينسون، وجانييه، وفيه يكون الاعتماد على الأداء العقلي الذي يقوم به الفرد عن طريق اشتقاق الأجزاء من القاعدة العامة (الكل). والأساس الذي تقوم عليه هو عملية القياس حيث ينتقل الفكر فيها من الحقيقة العامة إلى الحقائق الجزئية، ومن القانون العام إلى الحالات الخاصة، ومن الكلي إلى الجزئي، ومن المبادئ إلى النتائج، وهي بذلك إحدى طرائق

(1) راتب قاسم عاشور ـ محمد فؤاد الحوامدة: مرجع سابق ـ ص ٣١٣ ـ ٣١٤.

التفكير التي يسلكها العقل في الوصول من المعلوم إلى المحهول.[١] وتعد هذه الاستراتيجية هي الأسرع لأنها تتطلب وقتاً أقصر، والتعلم الناتج عنها يكون أكثر استبقاءً من التعلم بالاستراتيجيات الاستقرائية. وتعليم المفاهيم النحوية تبعاً لنموذج ميرل وتيسون يسير وفق الخطوات التالية:

. تعريف المفهوم: ويشمل تحديد اسم المفهوم، وإعداد قائمة بالصفات الأساسية، والصفات المتغيرة ذات الصلة الوثيقة بالمفهوم، وتدوين تعريف المفهوم والصفات الأساسية والمتغيرة وعلاقتها معاً.

. العرض الإيضاحي: وذلك من خلال تقديم مجموعة من الأمثلة التي تنتمي إلى المفهوم، والأمثلة التي لا تنتمي إليه؛ بغرض الإيضاح بحيث تكون هذه الأمثلة متقابلة (المنتمية وغير المنتمية).

. إبراز الصفة: ويتم هذا الإجراء مع الإجراء السابق (العرض الإيضاحي) ويهدف إلى مساعدة المتعلم على تمييز الصفات الأساسية للمفهوم.

. العرض الاستقصائي العملي: وذلك من خلال تقديم جميع الأمثلة بطريقة عشوائية، ويطلب من المتعلمين تمييز الأمثلة المرتبطة بالمفهوم عن الأمثلة غير المرتبطة، وبعد استجابة المتعلمين يقدم المعلم تغذية راجعة مع الإشارة إلى الصفات الأساسية للمفهوم.

. إعداد اختبار القدرة على التصنيف: والهدف منه معرفة قدرة المتعلم على تصنيف الأمثلة الجديدة عن المفهوم. [٢] وثمة استراتيجيات تدعو إلى تعليم المفاهيم النحوية من خلال النص، حيث يمكن للمعلمين استخدام مواد القراءة لتعليم المفاهيم النحوية، وذلك من خلال التركيز على بنى نحوية معينة داخل النص، وتكون مكتوبة بخط مختلف أو مميز عن النص المكتوب.[٣]

تلك أهم الاستراتيجيات والنماذج التي يُعتمد عليها في تعليم المفاهيم النحوية وتعلمها، وتسعى الدراسة الحالية إلى تبني استراتيجية تعليمية قريبة من المنحى القياسي، وذلك من خلال عمليات التحليل والتركيب التي يبدع فيها الطالب جملاً وأساليب جديدة قياساً على ما تعلموه، أو ما اكتسبوه من بنى عميقة..

---

(١) محمود السيد: في طرائق تدريس اللغة العربية ـ مرجع سابق ـ ص٤٧٩.

(٢) إقبال مطشر عبد الصاحب ـ أشواق جاسم : مرجع سابق ـ ص79 .

(3) Hui-Chuan Liao: Effects Of Cooerative Learning Onmotivation, Learning Strategy Utilzation, And Grammar Achievement Of Englich Language Learers In Taiwan. Doctor of Philosophy in The Department of Curriculum and Instruction. Submitted to the Graduate Faculty of the University of New Orleans. December 2005, P80

• نماذج لاستراتيجيات تعليمية قائمة على البنيوية:

الدراسات التي تناولت برامج واستراتيجيات قائمة على النظرية البنيوية قليلة، ومن بين تلك الدراسات دراسة نضال غنام فايز التي تناولت برنامجاً مقترحاً قائماً على النظرية البنيوية وفعاليته في تنمية القواعد النحوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وقد اعتمد الباحث على خرائط المفاهيم حيث يضع المفهوم النحوي الرئيس والمفاهيم الفرعية المرتبطة به ضمن خريطة مفاهيم، وسارت إجراءات التنفيذ وفق الخطوات التالية:

- التمهيد: وفيه يركز على الفكرة الرئيسة للدرس المقرر، ومناقشتها مع التلاميذ.
- عرض نص لغوي (آيات قرآنية – قصة قصيرة – مقطع من مقالة..) ويقوم بقراءة النص قراءة جهرية، ثم يطلب من التلاميذ قراءته قراءة جهرية سليمة.
- تحديد الفكرة الرئيسة والأفكار الثانوية في النص ومناقشتها مع التلاميذ.
- شرح معاني الكلمات الغامضة في النص.
- استخراج بعض المشتقات أو الصيغ الصرفية والتطبيق عليها بمشاركة التلاميذ.
- تحديد المعنى الدلالي لبعض المفردات في صيغ مختلفة.
- تقديم القاعدة النحوية الأولى وشرحها للتلاميذ.
- تطبيق القاعدة على الأمثلة المرتبطة بها في النص.
- مطالبة التلاميذ بتقديم أمثلة لغوية جديدة من خارج النص بحيث تمثل القاعدة.
- تقديم مثال لغوي عن القاعدة النحوية وتحليله من خلال نسب مفرداته إلى المفاهيم النحوية التي تنتمي إليه.
- يطلب من التلاميذ كتابة أمثلة نحوية عن القاعدة النحوية وتحليلها؛ وذلك بتحديد المفهوم النحوي لكل كلمة في المثال.

تلك هي الخطوات التي اتبعها نضال غنام فايز في تعليم القواعد النحوية لتلاميذ المرحلة الإعدادية.

وهناك نموذج آخر ومختلف عما سبقه وهو ما قامت به إيناس علي أحمد حيث قامت ببناء برنامج قائم على البنيوية اللغوية لتنمية استراتيجيات فهم النثر القصصي، وسارت الإجراءات كما يلي:

- التمهيد: وفيه تقدم نبذة عن كاتب القصة ومناسبتها لتهيئة الطلاب.

- قراءة الطلاب النص قراءة صامتة ثم قراءة جهرية سليمة.
- تطبيق المستوى الأول وهو "فهم الوصف" وذلك بهدف تحليل النص تحليلاً معجمياً وصرفياً وتركيبياً وتنظيمياً ومقامياً.
- تطبيق المستوى الثاني وهو"فهم الاستقراء" ويهدف إلى شرح الغامض من لغويات النص، واختيار المعنى المناسب للسياق، وشرح الصور البلاغية، وتفسير البنى الصرفية والتركيبية والتنظيمية والمقامية للنص لتفسير البنى السطحية للنص. وتتضمن شرح الدلالة المعجمية والصرفية والتركيبية والتنظيمية والبلاغية والمقامية.
- تطبيق المستوى الثالث وهو "فهم الاستنتاج والاستدلال" ويهدف إلى تأويل الدلالة العميقة للقصة، وما تتضمنه من المعاني والدلالات غير الظاهرة، والتي تحتاج إلى تأويل القارئ لها لفهم مغزى النص. وذلك من خلال الحوار والتساؤل والاستنتاج والفهم الضمني والتذوق والنقد وإصدار الأحكام والتعبير كتابة عن مضمون النص.

تلك أهم الخطوات التي اتبعتها في معالجة النصوص من وجهة النظر البنيوية، ويلاحظ هنا الاعتماد على البنى العميقة والبنى السطحية في النص.

أما دراسة إبراهيم محمد أحمد علي فقد اعتمدت على بنيوية "تشومسكي" وقدمت برنامجاً مقترحاً في النحو العربي لتلاميذ المرحلة الإعدادية، وسارت إجراءات النموذج كما يلي:

- تحديد الزمن المقرر للدرس والأهداف الإجرائية والوسائل التعليمية.
- التمهيد للدرس من خلال مناقشة الفكرة العامة مع التلاميذ.
- تعليم الأنماط اللغوية من خلال القواعد النحوية وتقديم أمثلة كثيرة لكل نمط لغوي.
- الاهتمام بمعاني النحو كالنفي والاستفهام والتوكيد والتمني والتعجب والنداء...
- التركيز على توليد بعض الأساليب اللغوية وتدريب التلاميذ على توليد الجمل.
- التركيز على تحويل بعض الجمل وتدريب التلاميذ على أساليب التحويل المختلفة.
- تقويم تعلم التلاميذ للقواعد النحوية من خلال قدرتهم على إعطاء أساليب لغوية جديدة ..

تلك أهم البرامج والاستراتيجيات التي اتبعها الباحثون بالاعتماد على النظرية البنيوية، وقد لاحظ الباحث أن دراسة نضال غتام فايز لم تعالج مستويات البنيوية الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية بالشكل المطلوب، وإنما كانت تشير إليها إشارة، بل إنها أهملت بعضها من خلال الاطلاع على محتويات البرنامج. في حين أن دراسة إبراهيم

محمد علي قد اعتمدت على بنيوية "تشومسكي" من خلال التركيز على البنى العميقة والبنى السطحية وأساليب التوليد والتحويل. وبناء على ما سبق فإن الدراسة الحالية ستعتمد على البنيوية في أوربا وأمريكا؛ وذلك من خلال أفكار "دي سوسير" و"تشومسكي"، وهذا ما سيتضح من خلال الحديث عن الاستراتيجية المقترحة فيما بعد.

• أسس الاستراتيجية التعليمية القائمة على النظرية البنيوية:

تقوم هذه الاستراتيجية على مجموعة من الأسس التي تحدد مرجعيتها البنيوية، بحيث تشكل قاعدة صلبة تنطلق من خلالها هذاه الاستراتيجية في سبيل تحقيق الأهداف المنشودة منها.

وتتنوع هذه الأسس بين أسس تربوية وأسس لغوية وأسس نفسية، وفيما يلي توضيح لكلٍّ منها:

– الأسس التربوية:

. الوصف اللغوي للمستويات المراد تعلمها على أساس جوهري لتحديد محتويات المنهج اللغوي، ولاختيار المادة المناسبة، ومن ثَم لا يجوز التخطيط لمنهج لغوي جاد قبل تعرف البنيةاللغوية للمستوى المنشود، وهذا الوصف اللغوي الدقيق أحد المصادر المهمة لاختيار المادة التعليمية.

. عند وصف المستوى اللغوي، وتحديد مكونات المقرر اللغوي، وتصميم التدريبات والاختبارات لابدّ من تعرّف المكونات المختلفة للغة على أساس أن تحليل أي مادة لغوية حقيقي يتمثل في نصوص وحوار من المستوى اللغوي المنشود.

. اعتماد المعلم على أساليب متنوعة في تقديم المادة اللغوية، ومن هذه الأساليب ما يتعلق بالتحويل، ومنها ما يتعلق بالاستبدال وغير ذلك.

. الكل يسق الجزء في التعليم؛ وذلك انطلاقاً من تحليلية البنيوية وتركيبيتها حيث إن الكل هو نظام مترابط بأنساق، ومكون من أجزاء متفاعلة.

. أسبقية العلاقة على الأجزاء. فما يهمُّ المنهج البنيوي ليس الكلمات في حد ذاتها وإنما العلاقة التي تقوم بين تللك الكلمات.

. القياس والتكرار؛ وهذا التكرار ينبغي أن يكون ممزوجاً بالفهم، وممارسة اللغة ممارسة واعية في إطار من المعنى، وليس مجرد التكرار الآلي لها.

. الاهتمام بالممارسة والتطبيق عند تعليم اللغة لتدريب المتعلم وتقوية ملكته اللغوية.

. المتعلم يستطيع أن يميّز الصواب من الخطأ في الموقف اللغوي من خلال القواعد والأنظمة اللغوية التي يمتلكها.

. التنويع في أساليب التقويم، والتركيز على تدريب المتعلم على صياغة جمل لا متناهية من قواعد محدودة، ومن تلك الأساليب توليد الجمل وتحويلها وتحليلها والاستبدال أو الإحلال والربط بين الجمل واختصارها..إلخ.

- الأسس اللغوية:

. التأكيد أن اللغة خلاقة مبدعة، فأبناء اللغة قادرون على تأليف عدد لا نهاية له من الجمل وفهمه.

. الاهتمام بظاهر اللغة وباطنها، فقد تتشابه جملتان من حيث التركيب الخارجي، بينما تختلفان معنىً. والتركيز في دراسة اللغة على المنهج الذهني العقلي بدلاً من المهج السلوكي.

. القدرة على إنتاج عدد كبير من الجمل من عدد محدود من الفونيمات الصوتية، والحكم على مدى صحتها.

. التمييز بين الكفاءة اللغوية والأداء الكلامي؛ حيث يقصد بالكفاءة اللغوية امتلاك الإنسان القدرة على استخدام اللغة انتاجاً واستقبالاً. أما الأداء الكلامي فهو التطبيق الفعلي لهذه الكفاءة في إنتاج اللغة أو استقبالها.

. اعتبار الأداء الكلامي ترجمة للبنى العميقة الموجودة في ذهن الإنسان، حيث إنّ الجمل التي ينتجها المتكلم هي بنى سطحية للمعنى العميق.

. ارتباط الكفاءة اللغوية بالبنية العميقة، أما الأداء الكلامي فيرتبط بالبنية السطحية.

. توفير المواقف التي يتاح للمتعلم فيها فرص الاستماع والتحدث.

. التركيز على تعليم المهارات اللغوية، استماعاً وتحدثاً وقراءة وكتابة، في وقت واحد.

. تعليم قواعد اللغة أولاً، ثم الانطلاق إلى تطبيق هذه القواعد على أمثلة متغيرة تعتمد على الإبداع والابتكار.

. النظر إلى تعليم اللغة على أنه نظام شامل متكامل، ولايمكن الفصل بين أجزاء هذا النظام؛ فالجانب الصوتي يخدم بنية الكلمة، وكلاهما يخدم التركيب الذي يعبر عن معاني اللغة.

الأسس النفسية:

. التعلم وفقاً لهذه النظرية نشاط ذهني يعتمد على قدرة الفرد الابتكارية في استخدامه للقليل الذي تعلمه في مواقف جديدة.

. المفاهيم النحوية والبنى الصرفية المقدمة للطلاب من خلال هذه الاستراتيجية تراعي قدراتهم

على الاستدلال والاستنتاج.

. تعلم اللغة يتم من خلال الملكة اللغوية الموجودة في عقل الإنسان بحيث تستجيب للموجات اللغوية، فتستقبلها وتنظمها وتربط بينها.

. الربط بين العبارات المستقبلة ومعانيها بحيث يقوم المتعلم بإنتاج جمل غير محدودة، وفهمها حتى لو لم يكن قد سمعها من قبل.

. التركيز على المعاني العميقة لدى الطالب بهدف استخراجها وظهورها من خلال أمثلة لغوية تعبر عن تلك المعاني.

. مراعاة الفروق الفردية لدى المتعلمين، من خلا ل توزيع المهام التي توكل إليهم وفقاً لقدراتهم التي يحددها لنا الاختبار القبلي.

. مراعاة ميول الطلاب واحتياجاتهم بحيث يشعر الطالب بعد فهمه المعنى النحوي أو القاعدة بالحاجة إلى تطبيقها في مواقف لغوية مختلفة.

• خطوات الاستراتيجية التعليمية القائمة على النظرية البنيوية وعناصرها:

تتكون هذه الاستراتيجية من مجموعة من الخطوات والعناصر التي تشكل الهيكل الأساسي لها ويمكن إجمالها بما يلي:

١ – التخطيط: ويشمل عنوان الدرس والزمن المقترح والمكان المخصص والوسائل التعليمية المستخدمة والأهداف الإجرائية للدرس.

٢ – التهيئة: وفيها يتم مناقشة بعض الأفكار العامة المتعلقة بالدرس دون الإفصاح عن عنوانه، ثم يستمع المعلم إلى تعبيرات الطلاب ويعّلق عليها ثم يخبرهم بعنوان الدرس..

٣ – التنفيذ: ويتضمن تطبيق المستويات اللغوية متمثلة بالمستوى الصوتي والمستوى الصرفي والمستوى النحوي والمستوى الدلالي بحيث يتضمن كل مستوٍ من هذه المستويات مجموعة من الخطوات المناسبة لكل درس على حدة.

٤ – الاستثمار والتطبيق: ويقصد به في هذه الاستراتيجية الانطلاق من المستويات اللغوية التي سبق ذكرها إلى التطبيق على مهارات الأداء اللغوي استماعاً وتحدثاً وقراءة وكتابة. ويتم ذلك من خلال الاستماع إلى نص لغوي، وإدارة حوار بين الطلاب لتحديد أفكار النص، وإجراء تدريبات لغوية تشمل جميع مهارات الأداء اللغوي..

٥ – الأنشطة التقويمية: وهو هنا تقويم نهائي. أما التقويم المرحلي فيكون ملازماً للاستراتيجية في كل خطوة من خطواتها. ويتم التركيز في هذه الخطوة على تقويم فهم الطلاب للمفهوم النحوي أو البنى الصرفية التي درسها، وذلك من خلال أساليب تقويم متنوعة.

٦ – الأنشطة الإثرائية: وفيه يطلب المعلم من الطلاب الرجوع إلى المعجم للبحث في المعاني المختلفة التي يمكن أن تأتي لبعض الكلمات، ثم صوغها في جمل بحيث يختلف معنى الكلمة في كل جملة عن الأخرى.. وتختلف الأنشطة التي يكلف فيها الطلاب باختلاف الأهداف في كل درس.

• الاستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية البنيوية:

اشتملت النظرية البنيوية في اللغة على العديد من المدارس البنيوية في أوربا وأمريكا، ومن خلال مراجعة تلك المدارس والاطّلاع على أفكارها ومنطلقاتها فقد اعتمد الباحث على بنيوية "دي سوسير" و"تشومسكي" في إعداد هذه الاستراتيجية، حيث تشكل بنيوية "دي سوسير" اللبنة الأولى والأساس للنظرية البنيوية من خلال الأفكار التي تبناها، ومن أهمها أن اللغة نظام من العناصر القواعدية والمعجمية المترابطة، فهي ليست تلك الظاهرة المتمثلة في التجليات السطحية من الألفاظ والعبارات والنصوص؛ إذ ترقد تحت ظاهر سطحها بنية عميقة متعددة العناصر والمستويات، ونسق معرفي من العلاقات الفكرية التي تربط بين الأفكار والألفاظ، وبين مكونات تركيب الجمل والفقرات، وبين المعنى والسياق، وبين أصل اللفظ ومشتقاته، وبين تنغيم الكلام ونية المتكلم.. أما بنيوية "تشومسكي" فقد استكملت فكرة "دي سوسير" عن اللغة، وركزت على الجانب الإبداعي الخلاق في اللغة من خلال عمليتي التوليد والتحويل. وبناء على أفكار النظرية البنيوية التي تبناها كلٌّ من "دي سوسير" و"تشومسكي" فقد أعد الباحث هذه الاستراتيجية التعليمية التي ركزت على إكساب الطلاب النظام اللغوي . صوتياً ونحوياً وصرفياً ودلالياً . الخاص بكل درس على حدة، ثم الانتقال إلى مجموعة من الخطوات والأنشطة لمعرفة أثر اكتساب النظام اللغوي لدى الطالب على أدائه اللغوي. وفيما يلي درس نموذجي عن هذه الاستراتيجية:

1. التخطيط:

(عنوان الدرس: العلاقات في الجملة الأسمية (المبتدأ)

الزمن: تسعون دقيقة (حصتان)

المكان: مدرسة .....

الأهداف الإجرائية:

سيُتوقَّع من الطالب في نهاية الدرس أن:

يقرأ الطالب النص قراءة جهرية سليمة

يجيب عن أسئلة الفهم بطريقة صحيحة

يحدد معاني بعض الكلمات

يحدد أركان الجملة الأسمية

يعرّف المبتدأ ويحدد أركانه

يحدد حالات تقدم المبتدأ على الخبر وجوباً

يحدد حالات جواز الابتداء بنكرة

ينتج جملاً أسمية مستعيناً ببعض الكلمات

يوّلد جملاً أسمية من خلال بعض النماذج

يحوّل البنية العميقة إلى بنى سطحية

يعرب المبتدأ من خلال بعض النماذج

يحدد دلالة بعض المفردات في سياقات لغوية متنوعة

ينطق الحروف والكلمات مراعياً مخارج الحروف والنبر والتنغيم

يحوّل الفعل إلى مجموعة من المشتقات (اسم فاعل، اسم مفعول..)

٢ . التهيئة:

يتحدث المعلم عن أقسام الكلام في اللغة العربية، ثم يبين نوع الجملة التي تبدأ باسم، ونوع الجملة

التي تبدأ بفعل، ويناقش الطلاب ويسألهم:

ما نوعا الجملة في اللغة العربية؟ ما الترتيب الأصلي للجملة الأسمية؟ ما أركان الجملة الأسمية؟

يستمع المعلم إلى إجابات الطلاب، ويناقشهم فيها، ثم يخبرهم بعنوان الدرس وهو "العلاقات في

الجملة الأسمية (المبتدأ)".

٣ . التنفيذ:

أ . المستوى الصوتي: وفيه يركز المعلم على نطق مخارج الحروف نطقاً صحيحاً وعلى النبر والتنغيم.. ولعل أهم الخطوات هنا مايلي:

. يقرأ المعلم نص (الطبيعة الفاتنة) قراءة نموذجية مراعياً الضبط بالشكل وتمثيل المعنى مستخدماً النبر والتنغيم. وذلك من الكتاب المقرر (ص ٨٧) .

. يقرأ الطلاب النص قراءة صامتة لتحديد أفكاره وفهم معناه

.يسأل المعلم الطلاب عن معنى بعض الكلمات الغامضة ثم يقوم بتوضيحها بمساعدة الطلاب . ومنها (السفط، سبط، أُنفاً، كافور، ملحمة، الثرى، جعد، وابل..).

. يطلب المعلم من بعض الطلاب قراءة النص قراءة جهرية سليمة مع التنبيه إلى ضرورة مراعاة القواعد الصوتية في النطق من حيث مخارج الحروف والنبر والتنغيم، وتوضيح أهميتها وأثرها في المعنى.

. يوجّه المعلم بعض الأسئلة المتعلقة بالنص بغرض التأكد من فهمهم له، فيسأل:

ما الذي أعجب الشاعر في الطبيعة في البيت الثاني؟ ما نوع الوصف الغالب في هذا النص ..أهو حسي أم خيالي؟

ب . المستوى النحوي والصرفي: وفيه يقدم المعلم القواعد بشكل عام، ثم يقوم مع طلابه باستقراء القواعد الفرعية من خلال الأمثلة واستنتاجها، ثم يطبق الطلاب تلك القواعد (البنية

العميقة) على أمثلة وأساليب جديدة (البنى السطحية).

. يبيّن المعلم أنّ الأصل في المبتدأ أن يكون اسماً مُعرّفاً، وأن يُقدّم على الخبر، ثم يشير إلى الحالات التي يتقدم فيها المبتدأ على الخبر وجوباً..

. يعرض المعلم قائمة من الأمثلة من خلال لوحة ورقية كما يلي:

(١)	(٢)	(٣)
. ابنُ هانئ شاعرٌ أندلسي	**. كيف حالك**	**. غمائم عالقة تحدّر منها وابلٌ سبط**
. هذا وصفٌ جميلٌ	**. ما كان أحسنه**	**. عدوٌ عاقلٌ خيرٌ من صديق جاهل**
. الأرضُ تبسط ورقاً	**. ما ابنُ هانئ إلا شاعرٌ.**	**أناجح أخوك**
. الشاعرُ ابنُ هانئ مجيدٌ في الوصف	**. .....**	**. ما أحدٌ عندنا**

. بعد قراءة الطلاب للأمثلة قراءة جهرية يطلب المعلم منهم تحديد المبتدأ في الجمل الأسمية الموجودة في القائمة (١) ثم يبين لهم أن المبتدأ جاء معرفة على صور عدة (معرف بـ"ال" ومعرف بالإضافة، واسم إشارة..).

. يقوم المعلم بتوليد جملة على غرار الجملة الأولى، فيقول: (أبو الطيب بارع في الشعر) ثم يبين لهم نوع المعرفة التي جاء المبتدأ عليها، ثم يطلب من الطلاب توليد جمل متنوعة على هذا المنوال مع مراعاة التنوع في صور المبتدأ. ويثبتها المعلم على السبورة ويناقشهم فيها، مع تشجيعهم على إنتاج جمل أخرى.

. يكتب المعلم مجموعة من الأفعال (عدل، صدق، أسلم) ويطلب من الطلاب تحويلها إلى أسماء، ووضعها في جمل أسمية بحيث تقع مبتدأ.

. يطلب المعلم من الطلاب توليد جمل على غرار ما يأتي:

(العلم نور الحياة) ← (العدل أساس الملك) (الوحدة منطلق القوة) (الاجتهاد سر النجاح)

نسيم الصباح جميل← ( ) ( ) ( )

هذا كتاب مفيد ← ( ) ( ) ( )

أنت دنيا في العطاء←( ) ( ) ( )

. يطلب المعلم من الطلاب تحويل الجمل الفعلية الآتية إلى جمل أسمية، وإجراء التغيير المناسب، وتحديد المبتدأ فيها:

(نجح الطالب في الامتحان) ←

(نجح الطالبان في الامتحان) ←

(نجح الطلاب في الامتحان) ←

(نجحت الطالبات في الامتحان) ←

. ينتقل المعلم إلى الأمثلة في المجموعتين (٢ . ٣) ويتبع الخطوات نفسها التي اتبعها في المجموعة (١).

. ينتقل المعلم إلى المستوى الصرفي، وفيه يحدد المعلم كلمات مفردة من الأمثلة السابقة مثل: عاقل، مجيد.. ويطلب من الطلاب تثنيتها وجمعها جمع مذكر سالم، ثم وضعها في جمل أسمية.

. يطلب المعلم استخراج اسم فاعل واسم مفعول واسم منسوب وصفة مشبهة واسم تفضيل، كما يطلب اشتقاق اسم فاعل واسم مفعول من الفعل (أحسن، تحدّر) ثم يضعها الطالب في جمل أسمية بحبث تقع موقع المبتدأ.

ج المستوى الدلالي:

. يركز المعلم على بعض الكلمات المتضمنة في الأمثلة السابقة والتي يراد توضيح دلالتها، ويطبق عليها معتمداً على دلالة اللفظ في السياق والمعجم، ويثبت المعلم مجموعة من الجمل على السبورة، ثم يطلب من الطلاب أن يتأملوها، ويكملوا ما هو مطلوب:

ما ابن هانئ إلا شاعرٌ مرهفٌ؛ أي: لطيف رقيق.

السيف اليماني سيفٌ مرهفٌ؛ أي: .....

أرهفَ الحداد السكين؛ أي .....

كثيّر عزة مرهفُ الجسم؛ أي.....

ما الفرق في دلالة الفعل بين الجمل الآتية:

. رَهُفَ شعرُ ابن هانئ

. أرهفت الطبيعةُ شعرَ ابن هانئ

. رهّفت الطبيعةُ شعرَ ابن هانئ

. يركز المعلم على أثر تغير البنية الصرفية للفعل في الجمل السابقة على دلالة هذا الفعل وعمله.

. مرادف كلمة مرهف هو..... وعكس كلمة مرهف هو.....

. ينتقل المعلم إلى أمثلة أخرى متبعاً الخطوات نفسها مع التركيز على التنويع فيها وفقاً للأمثلة التي يطرحها.

٤ . **الاستثمار والتطبيق:** ويقصد به توظيف المستويات اللغوية السابقة في الأداء اللغوي استماعاً وتحدثاً وقراءة وكتابة، كما يلي:

. يوزع المعلم بطاقة تتضمن التدريب على مهارات الأداء اللغوي المناسبة للدرس المقرر.

. يطلب المعلم من الطلاب الاستماع إلى نص (مجنون بني عجلان) وهو عبارة عن حوار بين الحجاج ورجل من بني عجلان، وينبههم إلى ضرورة التركيز على أفكار النص ومواقع النبر والتنغيم والوقف.

. يسأل المعلم الطلاب عن أفكار النص، وبعض الكلمات الغامضة، ثم يوضحها بمشاركة طلابه

. يدير المعلم حواراً بين الطلاب على غرار النص الذي استمعوا إليه مع التنبيه إلى النطق السليم، ومراعاة الوقف والنبر والتنغيم في الحديث.

. يختار المعلم جملة من النص، ثم يحولها إلى مجموعة من الجمل، ويطلب من الطلاب قراءتها قراءة صامتة والتأمل فيها، ثم يقرأ الطلاب هذه الجمل قراءة جهرية:

(الحجاج خرج يوماً متنزهاً). يمكن تحويلها إلى:

خرج الحجاج يوماً متنزهاً ← متنزهاً خرج الحجاج يوماً ← يوماً خرج الحجاج متنزهاً ←

هذه الجمل هي بنى سطحية لبنية عميقة واحدة هي الجملة الأسمية والفائدة منها تدريب الطالب على إبداع أكبر قدر ممكن من الأساليب العربية الصحيحة، ونطقها نطقاً سليماً واستثمارها في مهارة الكتابة..

. يطلب المعلم من الطلاب تحويل الجمل الآتية على غرار المثال السابق:

(قرأ الطالب الكتاب مستمتعاً) (المعلم سيكافئ المجد غداً)

. يطلب المعلم من الطلاب ترتيب الكلمات الآتية بحيث تشكل جملة، مع تنبيههم إلى فهم

المعنى أولاً. (الجاد، السعيدة، على العمل، الحياة، والتفاؤل، قائمة)، ثم يطلب منهم ترتيب بعض الجمل بحيث تكوّن فقرة، مع التركيز على المعنى لأن الألفاظ تابعة لها.

٥ . الأنشطة التقويمية: ويقصد به التقويم النهائي الذي يشمل جميع أجزاء الدرس، ويكون متكاملاً مع التقويم المرحلي الذي سار مع الدرس في مراحله المختلفة.

. يطلب المعلم من طلابه أن يكملوا مايلي:

الأصل في المبتدأ أن يكون..... ويتقدم المبتدأ على الخبر وجوباً إذا كان من.....أو..... أو..... ويجوز الابتداء بنكرة إذا دلت على.....أو.....أو.....أو.....

. يقوم المعلم بتقويم المفاهيم الفرعية سواء أكانت نحوية أم صرفية من خلال التنويع في أساليب التقويم بحيث تشمل توليد جمل جديدة عن الجملة الأسمية، أو تحويلها من أسلوب إلى آخر، أوالربط بين الجمل، أو إكمال الجمل، أو التلخيص وفهم المسموع والترقيم والمجال الدلالي..إلخ.

٦ **. الأنشطة الإثرائية:** وفيه يكلف المعلم طلابه بإعداد بطاقة مكتوب عليها أكبر قدر ممكن من الجمل الأسمية مع مراعاة تنوع صور المبتدأ.. ويكلفهم أيضاً بالرجوع إلى المعجم والاطّلاع على كلمتي (مجيد، الفاتنة) واستخدامهما في سياقات لغوية متنوعة وتوضيح دلالتهما ومرادفهما وتثنيتهما وجمعهما.. كما يمكن تكليف الطلاب بكتابة فقرة يصفون فيها الطبيعة مستخدمين الجمل الأسمية مع التركيز على صور المبتدأ وحالات تقدمه على الخبر وجوباً.

الفصل الخامس

أدوات البحث وإجراءات تطبيقها

مقدمة:

أولاً- تصميم البحث: ويشمل:

١ – منهج البحث

٢- مجموعة البحث

ثانياً- أدوات البحث: وتشمل:

١ – قائمة المفاهيم النحوية والبنى الصرفية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي

٢ – قائمة مهارات الأداء اللغوي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي

٣ – اختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية

٤ – مقياس الأداء اللغوي ويتضمن:

أ – اختبار في الاستماع، واختبار شفوي في الكلام والتحدث، واختبار القراءة الصامتة والكتابة

ب – بطاقة ملاحظة مهارات الكلام

ج – بطاقة ملاحظة مهارات التحدث

د – بطاقة ملاحظة مهارات القراءة الجهرية

ثالثاً- الاستراتيجية التعليمية القائمة على النظرية البنيوية لتنمية المفاهيم النحوية والبنى الصرفية وأثرها في الأداء اللغوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي

رابعاً – إعداد دليل المعلم

خامساً – تنفيذ تجربة البحث

سادساً- الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث

الفصل الخامس

أدوات البحث وإجراءات تطبيقها

يهدف هذا الفصل إلى عرض منهج لببحث ومجموعته، وعرض ادوات البحث المتمثلة بقائمة المفاهيم النحوية والبنى الصرفية واختبارها، وقائمة مهارات الأداء اللغوي، ومقياس الأداء اللغوي، وكذلك عرض الاستراتيجية التعليمية المقترحة من حيث أسسها مكوناتها وخطواتها، ودليل المعلم، وإجراءات تنفيذ تجربة البحث.

أولاً- تصميم البحث: ويشمل:

١ – منهج البحث:

يعتمد البحث الحالي المنهج شبه التجريبي من خلال اختيار مجموعتين؛ إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، حيث تدرس المجموعة التجريبية من خلال الاستراتيجية القائمة على النظرية البنيوية، بينما تدرس المجموعة الضابطة بالطريقة التدريسية المعتادة.[١] وقد تم تطبيق اختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية، ومقياس الأداء اللغوي قبليا وبعديا على المجموعتين التجريبية والضابطة، كما يعتمد البحث المنهج الوصفي من خلال مراجعة الدراسات والأدبيات المتعلقة بالمفاهيم النحوية والبنى الصرفية والأداء اللغوي والنظرية البنيوية.

٢ – مجموعة البحث:

تم اختيار المجموعة البحثية (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) من مدرستين مختلفتين من المدارس الثانوية بريف دير الزور، حيث اختار الباحث المجموعة التجريبية من ثانوية العشارة للذكور، بينما اختار المجموعة الضابطة من ثانوية القورية وهي منطقة متداخلة مع مدينة العشارة وتتبع إداريا لها، وقد تم اختيار هاتين المدرستين لأن الباحث يقيم هناك، بالإضافة إلى العلاقة التي تربطه بالقائمين على شؤون المدرسة (ثانوية العشارة) من مدرسين وموجهين ومدير المدرسة . وقد بلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية ٢٦ طالباً، وبلغ عدد أفراد المجموعة الضابطة

[١] - لاحظ الباحث من خلال حضور حصتين لدى المجموعة الضابطة أن الطريقة التدريسية المتبعة في تدريس النحو للطلاب تقوم على إثبات الأمثلة من قبل المعلم على السبورة ومناقشتها مع الطلاب وصولا إلى القاعدة ثم تقويم فهمها؛ وهذه الطريقة تعرف بالطريقة الاستقرائية...

٢٤ طالباً، وقد تم استبعاد نتائج خمسة طلاب من المجموعة التجريبية؛ وذلك بسبب عدم الجدية لديهم في التعامل مع إجراءات التطبيق لا سيما أنه قد تبين للباحث أنهم موجودن في الفصل الدراسي كمستمعين، وليس لهم أي وجود في الوثائق الرسمية بالمدرسة.

ثانياً- أدوات البحث:

١- قائمة المفاهيم النحوية والبنى الصرفية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي:

الهدف من القائمة:

تحديد المفاهيم النحوية والبنى الصرفية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي والمتضمنة في مقرر اللغة العربية لهذه المرحلة بغرض وضع اختبار لقياسها قبل تطبيق الاستراتيجية المقترحة وبعد تطبيقها.

إعداد القائمة:

تم إعداد قائمة المفاهيم النحوية والبنى الصرفية من خلال تحليل محتوى مقرر اللغة العربية للصف الأول الثانوي بسورية وذلك كما يلي:

- تحديد عينة التحليل: تم اختيار عينة التحليل بطريقة قصدية وهي محتوى كتابي اللغة العربية للفصل الدراسي الأول والفصل الدراسي الثاني المقررين على طلاب الصف الأول الثانوية بسورية للعام الدراسي ٢٠١٢م – ٢٠١٣م.
- تحديد فئات التحليل: فئات التحليل في هذا البحث هي المفاهيم النحوية بنوعيها العام والفرعي.
- تحديد وحدة التحليل: وهنا اعتمد الباحث على الكلمة ووظائفها التي يمكن أن تؤديها داخل الجملة وحدة للتحليل.
- إعداد أداة التحليل: تم تصميم أداة التحليل بحيث تكونت من ثلاث خانات الأولى تعبر عن الرقم المتسلسل (م) والخانة الثانية تعبر عن المفهوم النحوي العام، والخانة الثالثة تعبر عن المفاهيم النحوية الفرعية.
- صدق أداة التحليل: تم التأكد من صدق الأداة من خلال:

أ – تحديد فئات التحليل ووحداته بشكل دقيق من خلال التعريف الإجرائي للمفاهيم النحوية.

ب – تحديد عينة التحليل: وذلك بتحديد كتابي اللغة العربية المقررين على طلاب الصف الأول الثانوي على مدار عام دراسي كامل.

ج – المقارنة بين المفاهيم النحوية التي نتجت عن التحليل والموضوعات النحوية المثبتة في فهرس كتابي اللغة العربية.

ثبات التحليل: تم التأكد من ثبات أداة التحليل من خلال قيام الباحث بتحليل محتوى الكتابين وتحديد المفاهيم النحوية والبنى الصرفية المتضمنة فيهما، ثم الاستعانة بباحث آخر[١] قام بتحليل المحتوى نفسه، ثم حساب معامل الثبات بين التحليلين من خلال معادلة كوبر كما يلي:

$$\frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق+عدد مرات الاختلاف}} \times ١٠٠$$

$$\frac{٣٩}{٣٩ + ٥} \times ١٠٠ = ٨٨,٦٣$$

وبذلك يكون الباحث قد توصل إلى المفاهيم النحوية والبنى الصرفية المتضمنة في كتابي اللغة العربية للصف الأول الثانوي حيث بلغت المفاهيم النحوية عشرة مفاهيم نحوية رئيسة ويندرج تحتها ثمانية وعشرون مفهوما نحويا فرعيا، بينما بلغت البنى الصرفية أربعة بنى رئيسة ويندرج تحتها ست عشرة بنية صرفية فرعية. وتجدر الإشارة إلى أن الاختلاف مع الباحث الآخر كان في البنى الصرفية المتعلقة بالجامد والمشتق حيث وردت في الكتابين ضمن التطبيقات اللغوية في نهاية بعض النصوص الأدبية، ففضل الباحث تضمينها وتدريسها للطلاب لكثرة تكرارها في الكتابين، بينما اعتمد الباحث الآخر على الدروس النحوية التي ورد اسمها بعنوان صريح وخاص بالنحو والصرف.

– **ضبط القائمة:** توصل الباحث إلى قائمة المفاهيم النحوية والبنى الصرفية من خلال الإجراءات التي سبق الحديث عنها، وتكونت من عشرة مفاهيم نحوية رئيسة يندرج تحتها ثمانية وعشرون مفهوما نحويا فرعيا، وأربع بنى صرفية رئيسة يندرج تحتها ست عشرة بنية صرفية فرعية.[١]

[١] - الباحث هو أحمد عثمان – دكتور في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية ، تخرج في معهد الدراسات التربوية – جامعة القاهرة.

وقد تم عرضها على المحكمين للتأكد من مدى مناسبتها لطلاب الصف الأول الثانوي ومدى ارتباط المفاهيم النحوية والبنى الصرفية الفرعية بالمفاهيم والبنى الرئيسة، وحذف أو تعديل غير المناسب من القائمة.. وبعد عرضها على المحكمين أشار أحد المحكين بضم البنية الصرفية مبالغة اسم الفاعل إلى البنية الصرفية اسم الفاعل وذلك لشدة الارتباط بين البنيتين، بينما أجمع المحكمون على مناسبة المفاهيم النحوية والبنى الصرفية لطلاب الصف الأول الثانوية لا سيما أنها مستنبطة من كتابهم المقرر عليهم.

• قائمة المفاهيم النحوية والبنى الصرفية بصورتها النهائية:

بعد تحكيم القائمة وإجراء بعض التعديلات تم التوصل إلى قائمة المفاهيم النحوية والبنى الصرفية بصورتها النهائية.[٢]

٢ – قائمة مهارات الأداء اللغوي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي:

• الهدف من القائمة:

الهدف من القائمة هو تحديد مهارات الأداء اللغوي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي، استماعا وكلاما وتحدثا وقراءة وكتابة، وذلك بغرض وضع اختبار لقياس هذه المهارات..

• مصادر إعداد القائمة:

تم إعداد قائمة مهارات الأداء اللغوي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي من خلال:

- الاطلاع على أهداف تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية
- المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي في سورية لعام ٢٠٠٧م
- البحوث والدراسات التي اهتمت بمهارات الأداء اللغوي
- الأدبيات التي اهتمت بالأداء اللغوي

---

[١] - الملحق رقم (١) ص٢٢٠.
[٢] - الملحق رقم (٢) ص٢٢٤.

• إعداد القائمة في صورتها المبدئية:

قام الباحث بإعداد قائمة بمهارات الأداء اللغوي في الاستماع والكلام والتحدث والقراءة والكتابة، حيث جاء تحت كل مهارة من مهارات الأداء اللغوي (استماع – كلام – تحدث – قراءة – كتابة) مهارات رئيسة وأخرى فرعية. حيث تضمنت مهارة الاستماع مهارات رئيسة ستة تمثلت في التمييز السمعي، والتصنيف، استخلاص الفكرة الرئيسة، التفكير الاستنتاجي، الحكم على صدق المحتوى، وتقويم المحتوى. ويندرج تحتها أربع عشرة مهارة فرعية. أما الكلام فتضمن ثلاث مهارات رئيسة تمثلت في النطق الصحيح، والتمييز السمعي، والضبط اللغوي السليم، ويندرج تحتها تسع مهارات فرعية، وكذلك التحدث تضمن ثلاث مهارات رئيسة أيضاً تمثلت في انتقاء الألفاظ والتعبيرات المناسبة، حسن الإلقاء وجودة الأداء، والحوار والمناقشة. ويندرج تحتها إحدى عشرة مهارة فرعية. ويلاحظ أن مهارات الكلام تتعلق بالنطق والإنتاج اللغوي السليم، بينما مهارات التحدث تتعلق بكيفية استخدام المادة اللغوية السليمة في مواقف التواصل. وأخيرا مهارات القراءة بنوعيها الجهرية والصامتة وتضمنت ثماني عشرة مهارة؛ عشر مهارات للقراءة الجهرية، وثماني مهارات للقراءة الصامتة. والكتابة بنوعيها الإبداعي والوظيفي وتضمنت اثنتين وعشرين مهارة. وبذلك يكون مجموع المهارات الفرعية أربعاً وسبعين مهارة. وهذه المهارات تعبر عن قائمة مهارات الأداء اللغوي بصورتها المبدئية قبل عرضها على المحكمين. [1]

• ضبط القائمة:

عرض الباحث القائمة بصورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بكليات التربية، وعلم اللغة واللسانيات بكلية الآداب في جامعة الفرات، وبعض الموجهين والمدرسين الأوائل، وذلك بغرض أخذ رأيهم في مدى ارتباط المهارات الفرعية بالمهارة الأساسية، وصحة الصياغة اللغوية، ومعرفة مدى مناسبة هذه المهارات لطلاب الصف الأول الثانوية، وكذلك أخذ رأيهم في تعديل هذه المهارات أو حذفها أو إضافة مهارات جديدة، **وقد أخذ الباحث بآراء أغلب المحكمين وذلك على النحو الآتي:**

- استبعاد مهارة (القدرة على الاستماع لنقل ما استمع إليه على شكل ملخص شفوي أو كتابي) وذلك لأن المهارة التي تليها وهي (تلخيص النص المسموع بما يعبر عن الفكرة

[1] - ينظر الملحق رقم (٣) ص٢٢٧.

المحورية للنص) تغني عنها والمهارتان تعبران عن معنى واحد. كما تم استبعاد مهارة (القدرة على الموازنة بين الأمور) حيث اعتبرها أحد المحكمين مهارة عامة وليست مهارة خاصة بالاستماع كما أن النص المسموع قد لا يتضمن موازنة بين أمر وآخر...

- تعديل عبارة (الأفكار الخاطئة) إلى (الأفكار الخطأ) وذلك في المهارة الثانية للتمييز السمعي...
- تقديم مهارة (تقويم المحتوى) على مهارة الحكم على صدق المحتوى، حيث برر ذلك بأن إصدار حكم على المحتوى يأتي بعد تقويم هذا المحتوى أو بعبارة أخرى فإن التقويم يسبق إصدار الحكم...
- استبعاد مهارة (استخدام تراكيب لغوية سليمة) من مهارات التحدث وذلك لوجود مهارات أخرى تغني عنها مثل مهارة (التعبير عن الأفكار في جمل لغوية صحيحة) و (انتقاء الكلمات الفصيحة) و (ضبط أواخر الكلمات)..
- إضافة مهارة التمييز عند النطق بين حروف المد وحروف اللغة العربية الأخرى.س١٩
- تعديل مهارة (توليد تراكيب وأساليب جديدة حول أفكار الموضوع) إلى (توليد تراكيب وأساليب لغوية جديدة في الموضوع).
- استبعاد مهارة (وضوح الخط وصحة رسم الحروف) لأن مهارة (صحة الضبط النحوي والرسم الإملائي يمكن أن تنوب عنها..
- استبعاد مهارة (استيفاء العناصر الأساسية عند كتابة خطاب) لأن هذه العناصر غير واضحة او محددة في المهارة نفسها..
- أشار بعض المحكمين إلى ضرورة توضيح مهارة (مراعاة الوحدة والتماسك في تناول الموضوع) ومهارة (التنويع بين الأسلوب الخبري والأسلوب الإنشائي) قبل الشروع في كتابة الموضوع..
- أجمع أغلب المحكمين على ضرورة دمج مهارات الكلام بمهارات التحدث ولكن الفصل بينهما هنا لمجرد التوضيح حيث إن مهارات الكلام تتعلق بنطق الحروف والكلمات والجمل والتعابير اللغوية نطقاً سليماً، أما مهارات التحدث فتتعلق بالقدرة على استخدام هذه المادة اللغوية السليمة في مواقف التواصل المناسبة وتوظيفها وفقاً لكل موقف أو كما يقال (لكل مقام مقال).

يتبين مما سبق أن المهارات التي تم استبعادها من القائمة بلغت خمس مهارات، اثنتان من الاستماع، واثنتان من الكلام والتحدث، ومهارة واحدة من الكتابة. كما تمَّ إضافة مهارة جديدة إلى مهارات الكلام، أما القراءة فلم يتم حذف أو إضافة أي مهارة من مهاراتها، وبذلك تم التوصل إلى القائمة النهائية بمهارات الأداء اللغوي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي.

• القائمة في صورتها النهائية:

بعد أن أخذ الباحث بآراء السادة المحكمين وأجرى التعديلات اللازمة حيث تم استبعاد خمس مهارات فرعية، وإضافة مهارة جديدة إلى مهارات الكلام توصل الباحث إلى قائمة مهارات الأداء اللغوي بصورتها النهائية وقد توزعت مهارات الأداء اللغوي كما يلي

-مهارات الاستماع: ست مهارات رئيسة يندرج تحتها اثنتا عشرة مهارة فرعية

-مهارات الكلام: ثلاث مهارات رئيسة يندرج تحتها عشر مهارات فرعية

-مهارات التحدث: ثلاث مهارات رئيسة يندرج تحتها عشر مهارات فرعية

-مهارات القراءة: ثماني عشرة مهارة فرعية؛ عشر مهارات للقراءة الجهرية، وثماني مهارات للقراءة الصامتة

-مهارات الكتابة: عشرون مهارة فرعية، ثلاث عشرة مهارة للكتابة الإبداعية، وسبع مهارات للكتابة الوظيفية.[1]

٣- إعداد اختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية:

. الهدف من الاختبار:

استهدف الاختبار معرفة مدى تمكن طلاب الصف الأول الثانوي (مجموعة البحث) من المفاهيم النحوية والبنى الصرفية قبل تطبيق الاستراتيجية المقترحة، وكذلك معرفة مدى تنمية المفاهيم النحوية والبنى الصرفية لدى هؤلاء الطلاب بعد تطبيق الاستراتيجية المقترحة.

. مصادر إعداد الاختبار:

تم إعداد اختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية لطلاب الصف الأول الثانوي اعتماداً على:

- البحوث والدراسات السابقة التي اهتمت بالمفاهيم النحوية والبنى الصرفية
- الأدبيات التي تناولت كيفية إعداد اختبارات اللغة
- دراسة بعض الاختبارات التي تناولت المفاهيم النحوية والبنى الصرفية

[1] - ينظر الملحق رقم (٤) ص٢٣٥.

- قائمة المفاهيم النحوية والبنى الصرفية التي تم التوصل إليها

• وصف الاختبار:

استهل الباحث الاختبار ببيانات الطالب وتوضيح الهدف من الاختبار وتعليماته وقد حرص الباحث على صياغتها بلغة واضحة وسهلة على الطالب، وقد تكوّن الاختبار من أربعين مفردة (سؤالاً)؛ وذلك لتشمل هذه الأسئلة جميع المفاهيم النحوية والبنى الصرفية التي تمت الإشارة إليها في قائمة المفاهيم النحوية والبنى الصرفية بصورتها النهائية، حيث أخذ كل مفهوم نحوي أو بنية صرفية سؤالين أو أكثر من الأسئلة التي تقيسها. واقتصرت أسئلة الاختبار على الاختيار من متعدد، وقد تم الاعتماد على هذا النوع من الأسئلة لأنها تقيس قدرة الطالب على الفهم والتمييز، كما أنها تراعي الوقت المخصص للإجابة عنه، وخاصة أن الطلاب لا يتواجدون في المدرسة أكثر من مئة وعشرين دقيقة بواقع ثلاث حصص، لكل حصة أربعون دقيقة، والجدول التالي يوضح عدد الأسئلة التي تقيس المفاهيم النحوية والبنى الصرفية:

جدول (٢)

مواصفات اختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية

م	**أ – المفاهيم النحوية**	**أرقام الأسئلة التي تقيسها**	**النسبة المئوية**
١	التوكيد (الجملة الفعلية)	١ –٢ –٣	٧,٥٪
٢	التوكيد (الجملة الأسمية)	٤ – ٥	٥٪
٣	حروف الجر	٦ – ٧	٥٪
٤	العلاقات في الجملة الأسمية (المبتدأ)	٨ – ٩	٥٪
٥	العلاقات في الجملة الأسمية (الخبر)	١٠ – ١١	٥٪
٦	أسماء الأفعال	١٢ – ١٣ – ١٤	٧,٥٪
٧	أحرف التنبيه والعرض والحض والتنديم	٣٢ –٣٣ –٣٤	٧,٥٪
٨	الاستثناء	٢٣ – ٢٤ –٢٥	٧,٥٪
٩	الاختصاص	٢٦ – ٢٧ –٢٨	٧,٥٪
١٠	لا النافية للجنس	٢٩ – ٣٠ –٣١	٧,٥٪

ب	البنى الصرفية		
١١	الجامد والمشتق	١٥ – ١٦ –١٧ –١٨ – ١٩ – ٢٠ – ٤٠	٪١٧,٥
١٢	الإبدال	٢١ – ٢٢	٪٥
١٣	المصدر وعمله	٣٥ – ٣٦	٪٥
١٤	النسبة	٣٧ – ٣٨ – ٣٩	٪٧,٥
	المجموع	٤٠ سؤالاً	٪١٠٠

وقد بلغ مجموع درجات الاختبار أربعين درجة حيث لكل سؤال درجة واحدة فقط.[١]

• صدق الاختبار:

يقصد بصدق الاختبار أن يقيس المفاهيم النحوية والبنى الصرفية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوية والتي تم إعدادها مسبقاً، وقد اتبع الباحث نوعين من الصدق وهما:

أ – صدق المحتوى: تم هذا النوع من الصدق من خلال مطابقة أسئلة الاختبار بقائمة المفاهيم النحوية والبنى الصرفية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي، وذلك كما جاء في جدول الموصفات.

ب – الصدق المنطقي أو الظاهري: تم هذا النوع من الصدق من خلال عرض اختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وبعض موجهي اللغة العربية والمدرسين الأوائل في المرحلة الثانوية، وذلك لإبداء آرائهم حول:

١– ارتباط مفردات الاختبار بالمفاهيم النحوية والبنى الصرفية المناسبة لها.
٢– صحة الصياغة اللغوية.
٣– مناسبة مفردات الاختبار لطلاب الصف الأول الثانوي.
٤– حذف أو تعديل ما ترونه غير مناسب.
٥– إضافة ماترونه مناسباً

(١) الملحق رقم (٥) ص٢٣٩.

وهذا بالإضافة إلى أن الباحث قد وضع بطاقة للمحكمين في نهاية الاختبار لتسجيل آرائهم حيث تضمنت الخانة الأولى المفاهيم النحوية والبنى الصرفية، وبجانبها في الخانة الثانية الأسئلة التي تقيسها ..

وقد جاءت ملاحظات بعض المحكمين كما يلي:

- أجمع أغلب المحكمين على صلاحية الاختبار للتطبيق وأنه يغطي جميع المفاهيم النحوية والبنى الصرفية التي تضمنتها القائمة المعدة مسبقاً.
- أشار أحد المحكمين إلى التداخل والتكامل بين المفاهيم النحوية والبنى الصرفية وبناء عليه فليس من الضروري أن تقتصر الأسئلة على المفاهيم النحوية ثم تليها البنى الصرفية بالترتيب كما هو موجود في قائمة المفاهيم النحوية والبنى الصرفية، وإنما يمكن أن تُدمج بحيث لا يُلاحظ أنك تفصل بينهما.
- أشار أحد المحكمين[1] إلى أن الاختبار جيد وصالح للتطبيق لأنه اعتمد على أسئلة الاختيار من متعدد وذلك لسهولة الإجابة عنها كما أنها لا تحتاج إلى وقت طويل،مراعاة للظروف الاستثنائية التي يمر بها الطلاب في سورية.

• التجربة الاستطلاعية للاختبار:

بعد عرض الاختبار على المحكمين قام الباحث بتطبيقه على مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي في مدرسة (صبيخان) وعدد هذه المجموعة ٢٨ طالباً، وذلك يوم الثلاثاء الموافق ٢٠١٣/١٠/١م وبصفة هذا التطبيق تطبيقا استطلاعيا كان الغرض منه ما يلي:

- التأكد من صلاحية الاختبار للتطبيق
- تحديد الأسئلة والاستفسارات التي قد يسألها الطلاب في المجموعة الاستطلاعية للوقوف عليها وتوضيحها للطلاب (مجموعة البحث) قبل تطبيق الاختبار عليهم.
- تحديد الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار
- حساب معامل ثبات الاختبار

[1] - أ.د فرح المطلق: أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بكلية التربية – جامعة دمشق، ونائب وزير التربية بالجمهورية العربية السورية

وقد تبين أن الاختبار صالح للتطبيق لأن الطلاب لم يواجهوا أي مشكلات أثناء الإجابة عن أسئلته، وقد تبين أن الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار ستون دقيقة وتم حساب ذلك كما يلي:

الزمن الذي استغرقه أول طالب + الزمن الذي استغرقه آخر طالب = زمن الاختبار

٢

٥٠ دقيقة + ٧٠ دقيقة = ٦٠ دقيقة

٢

• ثبات الاختبار:

قام الباحث باستخدام معامل الثبات الفاكرونباخ، لقياس ثبات الاختبار، وقد تبين أن معامل الثبات لإجمالي درجات المفاهيم النحوية والبنى الصرفية (٠,٨١٨)، مما يدل على الثبات المرتفع الذى انعكس أثره على الصدق الذاتي الذي يمثل الجذر التربيعي لمعامل الثبات، فبلغ (٠,٩٠٤) كما يوضحة الجدول التالي:

جدول (٣)

معامل الثبات والصدق الذاتي لاجمالي" المفاهيم النحوية والبنى الصرفية– الأداء اللغوي " باستخدام معامل الفاكرومباخ"

Alpha cronbach

الابعاد	معامل ثبات ألفا كرونباخ	معامل الصدق الذاتي	معامل ثبات التجزئة النصفية (سبيرمان براون) Guttman Split-half	
			مفردات زوجية	مفردات فردي
اختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية	٠,٨١٨	٠,٩٠٤	٠,٨٢٨	٠,٨٣٢

يتبين من الجدول السابق أن معامل ثبات الاختبار بلغت ٠,٨١ وهو معامل ثبات مرتفع يعطي ثقة في تطبيق الاختبار، كما أن معامل الصدق الذاتي بلغت ٠,٩٠ وهو مأخوذ من الجذر التربيعي لمعامل الثبات مما يؤكد صلاحية الاختبار للتطبيق.

٤ – مقياس الأداء اللغوي:

بعد أن أصبحت مهارات الأداء اللغوي بصورتها النهائية يتم تطبيق المقياس من خلال:

أ – اختبار الأداء اللغوي ويشمل: (الاستماع – القراءة الصامتة – الكتابة الإبداعية والوظيفية)

ب – بطاقة ملاحظة لقياس مهارات الكلام

ج – بطاقة ملاحظة لقياس مهارات التحدث

د – بطاقة ملاحظة لقياس مهارات القراءة الجهرية

وفيما يلي تفصيل لكل أداة على حدة:

أ – اختبار الأداء اللغوي:

- **الهدف من الاختبار:**

استهدف الاختبار معرفة مدى تمكن طلاب الصف الأول الثانوي من مهارات الأداء اللغوي قبل تطبيق الاستراتيجية المقترحة وبعد التطبيق، مما يساعد في معرفة فاعلية الاستراتيجية في تنمية هذه المهارات.

- **مصادر إعداد الاختبار:**

اعتمد البحث الحالي في إعداد اختبار الأداء اللغوي على:

- البحوث والدراسات السابقة التي تناولت الأداء اللغوي
- الاطلاع على بعض اختبارات اللغة العربية وخاصة المتعلقة بالأداء اللغوي
- دليل المعلم للمرحلة الثانوية الصادر من وزارة التربية والتعليم في سورية

• **وصف الاختبار**: يشتمل الاختبار على مقدمة توضح للطالب الهدف من الاختبار، وتعليمات ينبغي على الطالب الالتزام بها، وبطاقة بيانات يقوم الطالب باستيفائها قبل الشروع في الإجابة عن أسئلة الاختبار، وقد جاءت مفردات الاختبار كما يلي: [١]

- الاستماع: بلغ عدد الأسئلة التي تعبر عن مهارات الاستماع الفرعية سبعة عشر سؤالاً، يتم من خلالها قياس مهارات الاستماع، وذلك من خلال الاعتماد على نص قرآني من سورة الحجرات، ونص آخر أُخذ من دليل المعلم بعنوان (نشرة الأخبار).
- الكلام والتحدث: الجزء المتعلق باختبار الكلام والتحدث هو عبارة عن اختبار شفوي من خلال عرض صورة تارة، وتارة من خلال حوار غير كامل يُطلب من العينة تكملته، بالإضافة إلى أسئلة مواقف حياتية يطلب من الطالب التعبير عنها وأسئلة أخرى مفتوحة الإجابة، ويتم رصد الدرجات من خلال بطاقتي الملاحظة المتعلقتين بالكلام والتحدث، وقد بلغت أسئلة الكلام والتحدث الشفوية ١٣ سؤالا من أسئلة الاختبار كاملا.
- القراءة: بلغت أسئلة القراءة ١٣ سؤالاً من أسئلة الاختبار كاملا، وتوزعت على مهارات الفهم القرائي، أما الأداء القرائي فيتم قياسه من خلال بطاقة الملاحظة. وقد تم الاعتماد على نص (الإنسان ومشكلات البيئة) ونص (لغتنا العربية عنوان قوميتنا).
- الكتابة: كانت أسئلة الكتابة عبارة عن اختيار موضوع والكتابة فيه من موضوعين تضمنهما الاختبار. وقد وضع الباحث بطاقة يتم من خلالها تصحيح الموضوع التحريري[٢] كما تم وضع جدول مواصفات لاختبار الأداء اللغوي يبين من خلاله مفردات الاختبار التي تقيس مهارات الأداء اللغوي.[٣]

• **صدق الاختبار**:

تمَّ عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وبعض موجهي اللغة العربية والمدرسين الأوائل، للتأكد من صدق الاختبار وصلاحيته، وقد جاءت ملاحظات المحكمين كما يلي:

---

(١) ملحق رقم (٦) ص٢٤٤

٢ - ملحق رقم (٤- ٦) ص ٢٦٦.

٣ - للاطلاع على جدول مواصفات اختبار الأداء اللغوي ينظر ملحق رقم (٧) ص٢٦٩.

- أشار جميع المحكمين إلى دمج الأسئلة المتعلقة بمهارات الكلام مع الأسئلة المتعلقة بمهارات التحدث على اعتبار أنهما فنٌّ واحد..
- رأى بعض المحكمين أن الاختبار المتعلق بالكتابة لا يمكن تطبيقه مع بقية أجزاء اختبار الأداء اللغوي لأن زمن تطبيق الاختبار سيكون طويلا ومملا للطالب، ولذلك أشاروا إلى الباحث بضرورة تقسيم الاختبار وتطبيقه في حصص يتخللها فُسح لتنشيط الطلاب..
- أجمع المحكمون على أن الاختبار بشكل عام جيد وصالح للتطبيق بعد الأخذ بالملاحظات السابقة.

أما الباحث فسيتأكد من الزمن المناسب لتطبيق الاختبار من خلال التجربة الاستطلاعية وبناء عليها سيعتمد الباحث الزمن والطريقة التي يطبق فيها الاختبار.

• التجربة الاستطلاعية للاختبار:

تم تطبيق التجربة الاستطلاعية بعد عرض الاختبار على المحكمين حيث قام الباحث بتطبيقه على مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي في مدرسة (صبيخان) وعدد هذه المجموعة ٢٨ طالباً، وذلك يوم الأربعاء الموافق ٢٠١٣/١٠/٢م وطلب الباحث من الطلاب عدم الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالكلام والتحدث والقراءة الجهرية؛ لأن الاختبار المتعلق بهما اختبار شفوي وسيكون في جلسة خاصة به، وكان الغرض من التجربة الاستطلاعية للاختبار ما يلي:

- التأكد من صلاحية الاختبار للتطبيق
- تحديد الأسئلة والاستفسارات التي قد يسألها الطلاب في المجموعة الاستطلاعية للوقوف عليها وتوضيحها للطلاب (مجموعة البحث) قبل تطبيق الاختبار عليهم.
- تحديد الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار
- حساب معامل ثبات الاختبار

وكانت نتيجة التطبيق الاستطلاعي للاختبار مايلي:

- تم حساب زمن إجابة أول تلميذ، وزمن إجابة آخر تلميذ، فتبين أن الزمن المناسب للاختبار ثمانون دقيقة بواقع حصتين دراسيتين.

الزمن الذي استغرقه أول طالب + الزمن الذي استغرقه آخر طالب = زمن الاختبار

٢

- ٧٥ دقيقة + ٨٥ دقيقة = ٨٠ دقيقة

٢

نتيجة لوجود نصين في الاستماع، ونصين آخرين في القراءة، وموضوعين في الكتابة وعلى الطلاب الاستماع إليهما ثم الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بهما، ثم كتابة موضوع فقد لاحظ الباحث أن الطلاب لم يهتموا كثيرا بالإجابة عن أسئلة الكتابة وذلك لشعورهم بالملل بعد الانتهاء من الحصة الثانية للتطبيق، وبناء عليه قام الباحث بتقسيم الاختبار على مرحلتين، حيث يُختبر الطلاب بالاستماع والكتابة على مدار حصتين (٨٠) دقيقة. وتخصيص حصة للاختبار بمهارات الفهم القرائي. وقد تم إعادة تطبيق الاختبار وفق هذا التقسيم في اليوم التالي وهو يوم الخميس ٢٠١٣/١٠/٣م، وكان الوقت الذي أشار إليه الباحث سابقا (٨٠ دقيقة للاستماع والكتابة وحصة ٤٠ دقيقة لأسئلة الفهم القرائي) هو الوقت المناسب لتطبيق الاختبار. أما الكلام والتحدث والقراءة الجهرية (الأداء القرائي) فسيتم الحديث عنهما لاحقا عند الحديث عن بطاقات الملاحظة.

• ثبات الاختبار:

قام الباحث باستخدام معامل الثبات الفاكرونباخ، لقياس ثبات الاختبار، وقد تبين أن معامل الثبات لإجمالي مفردات اختبار مهارات الأداء اللغوي (٠,٨١٨)، مما يدل على الثبات المرتفع الذى انعكس أثره على الصدق الذاتي الذي يمثل الجذر التربيعي لمعامل الثبات، فبلغ (٠,٩٠٤) كما يوضحة الجدول التالي:

جدول (٤)

معامل الثبات والصدق الذاتي لاجمالي مفردات اختبار مهارات الأداء اللغوي " باستخدام معامل الفاكرومباخ"

Alpha cronbach

الابعاد	معامل ثبات ألفا كرونباخ	معامل الصدق الذاتي	معامل ثبات التجزئة النصفية (سبيرمان براون) Guttman Split-half	
			مفردات زوجية	مفردات فردي
مفاهيم الأداء اللغوي	٠,٨٠٨	٠,٨٩٨	٠,٨١٦	٠,٨٤٢

يتبين من الجدول السابق أن معامل ثبات الاختبار بلغت ٠,٨٠ وهي معامل ثبات مرتفعة تعطي ثقة في تطبيق الاختبار، كما أن معامل الصدق الذاتي بلغت ٠,٨٩ وهي مأخوذة من الجذر التربيعي لمعامل الثبات مما يؤكد صلاحية الاختبار للتطبيق.

ب – بطاقة ملاحظة لقياس مهارات الكلام المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي:

استكمالاً لاختبار الأداء اللغوي لا بدَّ من بناء بطاقة لملاحظة أداء التلاميذ في مهارات الكلام وذلك من خلال الأسئلة الشفوية التي ستعرض على الطلاب لتدفعهم إلى الإجابة شفويا عنها ويقوم الملاحظ بتسجيل الدرجات على البطاقة وفقا للإجابة، وقد تم إعداد هذه البطاقة كما يلي:

• الهدف من البطاقة:

استهدفت بطاقة ملاحظة مهارات الكلام معرفة مدى تمكن الطلاب من هذه المهارات التي احتوتها قائمة مهارات الأداء اللغوي بصورتها النهائية، قبل تطبيق الاستراتيجية المقترحة وبعد.

• مصادر إعداد البطاقة:

قام الباحث بإعداد بطاقة ملاحظة مهارات الكلام من خلال:

- الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت في أدواتها بطاقات ملاحظة، وذلك للاستفادة منها في صياغة بيانات البطاقة، وتعليمات الاستخدام وتقدير الدرجات
- مهارات الكلام التي تم التوصل إليها في قائمة مهارات الداء اللغوي بصورتها النهائية

• وصف البطاقة:

تضمنت بطاقة ملاحظة مهارات الكلام، مجموع المهارات التي تم التوصل إليها في قائمة مهارات الأداء اللغوي بصورتها النهائية وبلغت عشر مهارات، وتنوع تقدير الدرجات وفقا لأداء الطالب كما يلي:

التقدير		
جيد جداً	جيد	مقبول
٣	٢	١

وقد راعى الباحث أن تصف البطاقة أداءً واحداً فقط حتى لا يتشتت الطالب أثناء الإجابة، كما حرص الباحث على أن تبدأ كل مهارة بفعل إجرائي في زمن المضارع.[١]

• صدق البطاقة:

تمَّ عرض البطاقة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، للتأكد من مدى صدقها وصلاحيتها للتطبيق، ولإبداء آرائهم حول مدى مناسبة تقدير الدرجات لأداء الطلاب، ومدى ملاءمة المهارات لمستوى طلاب الصف الأول الثانوي. وقد اتفق المحكمون على أن البطاقة صالحة للتطبيق وأنها تقيس ما وضعت لقياسه.

• ثبات البطاقة:

للتأكد من ثبات البطاقة استخدم الباحث طريقة اتفاق الملاحظين، وفيها تتم ملاحظة أداء المتعلم الواحد من قبل ملاحظين أو أكثر، وقد قام الباحث بملاحظة أداء خمسة طلاب بالتعاون مع زميل له[٢] وهؤلاء الطلاب غير مجموعة البحث (مدرسة ثانوية صبيخان)وذلك يوم الأحد بتاريخ ٢٠١٣/١٠/٦م، كما يشير الباحث إلى أن بطاقتي الملاحظة للتحدث والقراءة الجهرية قد تم تطبيقهما بنفس اليوم، وذلك كما يلي:

- يجلس كل ملاحظ في مكان يتيح له رؤية الطالب وسماعه مع استقلالية كل ملاحظ عن الآخر.
- تخصيص بطاقة ملاحظة واحدة لكل طالب على حدة
- يبدأ كل ملاحظ تسجيل البيانات في وقت واحد وينتهيان في وقت واحد أيضاً مع الاستقلالية لكل ملاحظ
- تفريغ البيانات التي حصل عليها الباحث والبيانات التي حصل عليها الملاحظ الآخر.

بناء على ما سبق قام الباحث بحساب معامل الثبات من خلال تطبيق معادلة (copper) والتي تنص على:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{} \times ١٠٠$$

---

[١] - الملحق رقم (١-٦) ص٢٦٠.

[٢] - محمد الرهاوي: مدرس اللغويات بكلية الآداب – جامعة الفرات.

عدد مرات الاتفاق+عدد مرات الاختلاف

والجدول التالي يوضح عدد مرات الاتفاق والاختلاف بين الملاحظين والنسبة المئوية للاتفاق:

جدول (٥)

نسبة الاتفاق بين الملاحظين في ملاحظة أداء الطلاب لمهارات الكلام

الطلاب	عدد المهارات	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	النسبة المئوية
الأول	١٠	٨	٢	٨٠ %
الثاني	١٠	٩	١	٩٠ %
الثالث	١٠	٨	٢	٨٠ %
الرابع	١٠	٧	٣	٧٠ %
الخامس	١٠	٩	١	٩٠ %

يتبين من الجدول السابق أن معامل الثبات تراوحت بين ٧٠ %، و٩٠ %، وأنها بشكل عام بلغت ٨٢ %، مما يؤكد ثبات بطاقة ملاحظة مهارات الكلام.

ج – بطاقة ملاحظة لقياس مهارات التحدث المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي:

استكمالاً لاختبار الأداء اللغوي لا بدَّ من بناء بطاقة لملاحظة أداء التلاميذ في مهارات التحدث وذلك من خلال الأسئلة الشفوية التي ستعرض على الطلاب لتدفعهم إلى الإجابة شفويا عنها حيث يقوم الملاحظ بتسجيل الدرجات على البطاقة وفقا للإجابة.. وقد تم إعداد هذه البطاقة كما يلي:

- **الهدف من البطاقة:**

استهدفت بطاقة ملاحظة مهارات التحدث معرفة مدى تمكن الطلاب من هذه المهارات التي احتوتها قائمة مهارات الأداء اللغوي بصورتها النهائية، قبل تطبيق الاستراتيجية المقترحة وبعد التطبيق.

• مصادر إعداد البطاقة:

قام الباحث بإعداد بطاقة ملاحظة مهارات التحدث من خلال:

- الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت في أدواتها بطاقات ملاحظة، وذلك للاستفادة منها في صياغة بيانات البطاقة، وتعليمات الاستخدام وتقدير الدرجات
- مهارات التحدث التي تم التوصل إليها في قائمة مهارات الأداء اللغوي بصورتها النهائية

• وصف البطاقة:

تضمنت بطاقة ملاحظة مهارات الكل، مجموع المهارات التي تم التوصل إليها في قائمة مهارات الأداء اللغوي بصورتها النهائية وبلغت عشر مهارات، وتنوع تقدير الدرجات وفقا لأداء الطالب كما سبق الإشارة إليه في بطاقة ملاحظة مهارات الكلام. وقد راعى الباحث أن تصف البطاقة أداءً واحداً فقط حتى لا يتشتت الطالب أثناء الإجابة، كما حرص الباحث على أن تبدأ كل مهارة بفعل إجرائي في زمن المضارع.[١]

• صدق البطاقة:

تمَّ عرض البطاقة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، للتأكد من مدى صدقها وصلاحيتها للتطبيق، ولإبداء آرائهم حول مدى مناسبة تقدير الدرجات لأداء الطلاب، ومدى ملاءمة المهارات لمستوى طلاب الصف الأول الثانوي. وقد اتفق المحكمون على أن البطاقة صالحة للتطبيق وأنها تقيس ما وضعت لقياسه.

• ثبات البطاقة:

للتأكد من ثبات البطاقة استخدم الباحث طريقة اتفاق الملاحظين، وفيها تتم ملاحظة أداء المتعلم الواحد من قبل ملاحظين أو أكثر، وقد قام الباحث بتطبيق الخطوات نفسها التي طبقها للتأكد من ثبات بطاقة ملاحظة مهارات الكلام، وكانت معامل الثبات في بطاقة ملاحظة مهارات التحدث كما يوضحه الجدول التالي:

---

[١] - ينظر الملحق رقم (٢-٦) ص٢٦٢

جدول (٦)

نسبة الاتفاق بين الملاحظين في ملاحظة أداء الطلاب لمهارات التحدث

الطلاب	عدد المهارات	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	النسبة المئوية
الأول	١٠	٩	١	٩٠ %
الثاني	١٠	٧	٣	٧٠ %
الثالث	١٠	١٠	–	١٠٠ %
الرابع	١٠	٨	٢	٨٠ %
الخامس	١٠	٨	٢	٨٠ %

يتبين من الجدول السابق أن معامل الثبات تراوحت بين ٧٠ %، و١٠٠ %، وأنها بشكل عام بلغت ٨٤ %، مما يؤكد ثبات بطاقة ملاحظة مهارات التحدث.

د – بطاقة ملاحظة لقياس مهارات القراءة الجهرية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي:

قام الباحث ببناء بطاقة لملاحظة أداء التلاميذ في مهارات القراءة الجهرية وذلك من خلال قراءة الطلاب للنص المقرر في اختبار الأداء اللغوي (الإنسان ومشكلات البيئة) حيث يقرأ كل طالب خمسة أسطر تقريباً، ويقوم الملاحظ بتسجيل الدرجات على البطاقة وفقا للقراءة.. وقد تم إعداد هذه البطاقة كما يلي:

- **الهدف من البطاقة:**

استهدفت بطاقة ملاحظة مهارات القراءة الجهرية معرفة مدى تمكن الطلاب من مهارات الأداء القرائي التي احتوتها قائمة مهارات الأداء اللغوي بصورتها النهائية، قبل تطبيق الاستراتيجية المقترحة وبعد التطبيق.

- **مصادر إعداد البطاقة:**

قام الباحث بإعداد بطاقة ملاحظة مهارات التحدث من خلال:

- الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت في أدواتها بطاقات ملاحظة، وذلك للاستفادة منها في صياغة بيانات البطاقة، وتعليمات الاستخدام وتقدير الدرجات
- مهارات التحدث التي تم التوصل إليها في قائمة مهارات الأداء اللغوي بصورتها النهائية

• وصف البطاقة:

تضمنت بطاقة ملاحظة مهارات الأداء القرائي، مجموع المهارات التي تم التوصل إليها في قائمة مهارات الأداء اللغوي بصورتها النهائية وبلغت أربع مهارات، وتنوع تقدير الدرجات وفقا لأداء الطالب كما سبق الإشارة إليه في بطاقة ملاحظة مهارات الكلام. وقد راعى الباحث أن تصف البطاقة أداءً واحداً فقط حتى لا يتشتت الطالب أثناء الإجابة، كما حرص الباحث على أن تبدأ كل مهارة بفعل إجرائي في زمن المضارع.[١]

• صدق البطاقة:

تمَّ عرض البطاقة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، للتأكد من مدى صدقها وصلاحيتها للتطبيق، ولإبداء آرائهم حول مدى مناسبة تقدير الدرجات لأداء الطلاب، ومدى ملاءمة المهارات لمستوى طلاب الصف الأول الثانوي. وقد اتفق المحكمون على أن البطاقة صالحة للتطبيق وأنها تقيس ما وضعت لقياسه.

• ثبات البطاقة:

للتأكد من ثبات البطاقة استخدم الباحث طريقة اتفاق الملاحظين، وفيها تتم ملاحظة أداء المتعلم الواحد من قبل ملاحظين أو أكثر، وقد قام الباحث بتطبيق الخطوات نفسها التي طبقها للتأكد من ثبات بطاقة ملاحظة مهارات الكلام، وكانت معامل الثبات في بطاقة ملاحظة مهارات الأداء القرائي كما يوضحه الجدول التالي:

[١] - ينظر الملحق رقم (٣-٦) ص٢٦٤.

جدول (٧)

نسبة الاتفاق بين الملاحظين في ملاحظة أداء الطلاب لمهارات الأداء القرائي

الطلاب	عدد المهارات	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	النسبة المئوية
الأول	٤	٨	٢	٨٠ %
الثاني	٤	٨	٢	٨٠ %
الثالث	٤	٩	١	٩٠ %
الرابع	٤	٩	١	٩٠ %
الخامس	٤	٨	٢	٨٠ %

يتبين من الجدول السابق أن معامل الثبات تراوحت بين ٨٠ %، و٩٠ %، وأنها بشكل عام بلغت ٨٤ %، مما يؤكد ثبات بطاقة ملاحظة مهارات الأداء القرائي.

ثالثاً- الاستراتيجية التعليمية القائمة على النظرية البنيوية لتنمية المفاهيم النحوية والبنى الصرفية وأثرها في الأداء اللغوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي:

• الاستراتيجية التعليمية القائمة على النظرية البنيوية:

اشتملت النظرية البنيوية في اللغة على العديد من المدارس البنيوية في أوربا وأمريكا، ومن خلال مراجعة تلك المدارس والاطّلاع على أفكارها ومنطلقاتها فقد اعتمد الباحث على بنيوية "دي سوسير" و"تشومسكي" في إعداد هذه الاستراتيجية، حيث تشكل بنيوية "دي سوسير" اللبنة الأولى والأساس للنظرية البنيوية من خلال الأفكار التي تبناها، ومن أهمها أن اللغة نظام من العناصر القواعدية والمعجمية المترابطة، فهي ليست تلك الظاهرة المتمثلة في التجليات السطحية من الألفاظ والعبارات والنصوص؛ إذ ترقد تحت ظاهر سطحها بنية عميقة متعددة العناصر والمستويات، ونسق معرفي من العلاقات الفكرية التي تربط بين الأفكار والألفاظ، وبين مكونات تركيب الجمل والفقرات، وبين المعنى والسياق، وبين أصل اللفظ ومشتقاته، وبين تنغيم الكلام ونية المتكلم.. أما بنيوية "تشومسكي" فقد استكملت فكرة "دي سوسير" عن اللغة، وركزت على الجانب الإبداعي الخلاق في اللغة من خلال عمليتي التوليد والتحويل. وبناء على أفكار النظرية البنيوية التي تبناها كلٌّ من "دي سوسير" و"تشومسكي" فقد أعد الباحث هذه الاستراتيجية

التعليمية التي ركزت على إكساب الطلاب النظام اللغوي . صوتياً ونحوياً وصرفياً ودلالياً . الخاص بكل درس على حدة، ثم الانتقال إلى مجموعة من الخطوات والأنشطة لمعرفة أثر اكتساب النظام اللغوي لدى الطالب على أدائه اللغوي.

• أسس الاستراتيجية التعليمية القائمة على النظرية البنيوية:

تقوم هذه الاستراتيجية على مجموعة من الأسس التي تحدد مرجعيتها البنيوية، بحيث تشكل قاعدة صلبة تنطلق من خلالها هذاه الاستراتيجية في سبيل تحقيق الأهداف المنشودة منها. وتتنوع هذه الأسس بين أسس تربوية وأسس لغوية وأسس نفسية، وفيما يلي توضيح لكلٍّ منها:

الأسس التربوية:

. الوصف اللغوي للمستويات المراد تعلمها على أساس جوهري لتحديد محتويات المنهج اللغوي، ولاختيار المادة المناسبة، ومن ثَم لا يجوز التخطيط لمنهج لغوي جاد قبل تعرف البنيةاللغوية للمستوى المنشود، وهذا الوصف اللغوي الدقيق أحد المصادر المهمة لاختيار المادة التعليمية.

. عند وصف المستوى اللغوي، وتحديد مكونات المقرر اللغوي، وتصميم التدريبات والاختبارات لابدّ من تعرّف المكونات المختلفة للغة على أساس أن تحليل أي مادة لغوية حقيقي يتمثل في نصوص وحوار من المستوى اللغوي المنشود.

. اعتماد المعلم على أساليب متنوعة في تقديم المادة اللغوية، ومن هذه الأساليب ما يتعلق بالتحويل، ومنها ما يتعلق بالاستبدال وغير ذلك.

. الكل يسق الجزء في التعليم؛ وذلك انطلاقاً من تحليلية البنيوية وتركيبيتها حيث إن الكل هو نظام مترابط بأنساق، ومكون من أجزاء متفاعلة.

. أسبقية العلاقة على الأجزاء. فما يهمُّ المنهج البنيوي ليس الكلمات في حد ذاتها وإنما العلاقة التي تقوم بين تللك الكلمات.

. القياس والتكرار؛ وهذا التكرار ينبغي أن يكون ممزوجاً بالفهم، وممارسة اللغة ممارسة واعية في إطار من المعنى، وليس مجرد التكرار الآلي لها.

. الاهتمام بالممارسة والتطبيق عند تعليم اللغة لتدريب المتعلم وتقوية ملكته اللغوية.

. المتعلم يستطيع أن يميّز الصواب من الخطأ في الموقف اللغوي من خلال القواعد والأنظمة اللغوية التي يمتلكها.

. التنويع في أساليب التقويم، والتركيز على تدريب المتعلم على صياغة جمل لا متناهية من قواعد محدودة، ومن تلك الأساليب توليد الجمل وتحويلها وتحليلها والاستبدال أو الإحلال والربط بين الجمل واختصارها..إلخ.

الأسس اللغوية:

. التأكيد أن اللغة خلاقة مبدعة، فأبناء اللغة قادرون على تأليف عدد لا نهاية له من الجمل وفهمه.

. الاهتمام بظاهر اللغة وباطنها، فقد تتشابه جملتان من حيث التركيب الخارجي، بينما تختلفان معنىً. والتركيز في دراسة اللغة على المنهج الذهني العقلي بدلاً من المهج السلوكي.

. القدرة على إنتاج عدد كبير من الجمل من عدد محدود من الفونيمات الصوتية، والحكم على مدى صحتها.

. التمييز بين الكفاءة اللغوية والأداء الكلامي؛ حيث يقصد بالكفاءة اللغوية امتلاك الإنسان القدرة على استخدام اللغة انتاجاً واستقبالاً. أما الأداء الكلامي فهو التطبيق الفعلي لهذه الكفاءة في إنتاج اللغة أو استقبالها.

. اعتبار الأداء الكلامي ترجمة للبنى العميقة الموجودة في ذهن الإنسان، حيث إنّ الجمل التي ينتجها المتكلم هي بنى سطحية للمعنى العميق.

. ارتباط الكفاءة اللغوية بالبنية العميقة، أما الأداء الكلامي فيرتبط بالبنية السطحية.

. توفير المواقف التي يتاح للمتعلم فيها فرص الاستماع والتحدث.

. التركيز على تعليم المهارات اللغوية، استماعاً وتحدثاً وقراءة وكتابة، في وقت واحد.

. تعليم قواعد اللغة أولاً، ثم الانطلاق إلى تطبيق هذه القواعد على أمثلة متغيرة تعتمد على الإبداع والابتكار.

. النظر إلى تعليم اللغة على أنه نظام شامل متكامل، ولايمكن الفصل بين أجزاء هذا النظام؛ فالجانب الصوتي يخدم بنية الكلمة، وكلاهما يخدم التركيب الذي يعبر عن معاني اللغة.

الأسس النفسية:

. التعلم وفقاً لهذه النظرية نشاط ذهني يعتمد على قدرة الفرد الابتكارية في استخدامه للقليل الذي تعلمه في مواقف جديدة.

. المفاهيم النحوية والبنى الصرفية المقدمة للطلاب من خلال هذه الاستراتيجية تراعي قدراتهم

على الاستدلال والاستنتاج.

. تعلم اللغة يتم من خلال الملكة اللغوية الموجودة في عقل الإنسان بحيث تستجيب للموجات اللغوية، فتستقبلها وتنظمها وتربط بينها.

. الربط بين العبارات المستقبلة ومعانيها بحيث يقوم المتعلم بإنتاج جمل غير محدودة، وفهمها حتى لو لم يكن قد سمعها من قبل.

. التركيز على المعاني العميقة لدى الطالب بهدف استخراجها وظهورها من خلال أمثلة لغوية تعبر عن تلك المعاني.

. مراعاة الفروق الفردية لدى المتعلمين، من خلا ل توزيع المهام التي توكل إليهم وفقاً لقدراتهم التي يحددها لنا الاختبار القبلي.

. مراعاة ميول الطلاب واحتياجاتهم بحيث يشعر الطالب بعد فهمه المعنى النحوي أو القاعدة بالحاجة إلى تطبيقها في مواقف لغوية مختلفة.

• مكونات الاستراتيجية التعليمية القائمة على النظرية البنيوية وخطواتها:

– الأهداف الإجرائية للاستراتيجية التعليمية:

تهدف الاستراتيجية التعليمية إلى تنمية المفاهيم النحوية والبنى الصرفية ومهارات الأداء اللغوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ومن شروط الأهداف أن تكون قابلة للقياس، وترتبط الأهداف بالمحتوى المراد تدريسه، وتتمثل أهداف هذه الاستراتيجية بأهداف تتعلق بالمفاهيم النحوية وأهداف أخرى تتعلق بمهارات الأداء اللغوي.[١]

– محتوى الاستراتيجية التعليمية:

محتوى الاستراتيجية التعليمية هو عبارة عن دروس النحو والصرف المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي في كتابي اللغة العربية طبعة وزارة التربية والتعليم بسوريا للعام الدراسي ٢٠١٣م – ٢٠١٤م. وعلى مدار عام دراسي كامل، وتمثل هذه الدروس المفاهيم النحوية والبنى الصرفية المتضمنة في كتابي اللغة العربية المقررين على طلاب الصف الأول الثانوي بسورية، حيث تضمن مقرر اللغة العربية للفصل الأول ثمانية دروس، وقد قسمها الباحث إلى وحدتين؛ اشتملت الوحدة الأولى على أربعة دروس، درسان في المفاهيم النحوية، وهما: توكيد الجملة الفعلية، وتوكيد الجملة الأسمية، ودرسان في البنى الصرفية وهما: الجامد والمشتق، والإبدال. أما الوحدة

[١] - للاطلاع على الأهداف الإجرائية للاستراتيجية ينظر الملحق رقم (٨) ص٢٧٤.

الثانية فتضمنت أربعة دروس في المفاهيم النحوية فقط، وهي: حروف الجر، العلاقات في الجملة الأسمية(تقديم المبتدأ على الخبر وجوباً)، العلاقات في الجملة الأسمية (تقديم الخبر على المبتدأ وجوباً)، أسماء الأفعال.

أما مقرر اللغة العربية للفصل الدراسي الثاني فقد تضمن ستة دروس، وقسمها الباحث في وحدتين، وتضمنت الوحدة الثالثة ثلاثة دروس؛ درسان في البنى الصرفية وهما: المصدر وعمله، والنسبة، ودرس في المفاهيم النحوية وهو: أحرف العرض والتنبيه والحض والتنديم. في حين تضمنت الوحدة الرابعة ثلاثة دروس في المفاهيم النحوية وهي: الاستثناء، والاختصاص، ولا النافية للجنس العاملة عمل (إنّ).

• طرق وأساليب التدريس داخل الاستراتيجية التعليمية:

- تتم مناقشة المستويات اللغوية في البنيوية:

أ – المستوى الصوتي

ب – المستوى النحوي

ج – المستوى الصرفي

د – المستوى الدلالي

حيث تتم مناقشة كل مستوى من هذه المستويات بشيء من التفصيل وفقاً لمحتوى كل درس من الدروس التي تمت الإشارة إليها، مع مراعاة الربط بين هذه المستويات.

– الاعتماد على الطريقة القياسية (تقديم البنية العميقة؛أي القاعدة؛ ثم التطبيق عليها لتنتج لدينا بنى سطحية متعددة (أي الأمثلة والأساليب اللغوية الجديدة)

– الطريقة السمعية الشفوية (تكرار نماذج لغوية، توليد أساليب لغوية)

وتطبيق ما سبق يندرج تحت خطوات وعناصر رئيسة هي:

١ – التخطيط: ويشمل عنوان الدرس والزمن المقترح والمكان المخصص والوسائل التعليمية المستخدمة والأهداف الإجرائية للدرس.

٢ – التهيئة: وفيها يتم مناقشة بعض الأفكار العامة المتعلقة بالدرس دون الإفصاح عن عنوانه، ثم يستمع المعلم إلى تعبيرات الطلاب ويعّلق عليها ثم يخبرهم بعنوان الدرس..

٣ – التنفيذ: ويتضمن تطبيق المستويات اللغوية متمثلة بالمستوى الصوتي والمستوى الصرفي والمستوى النحوي والمستوى الدلالي بحيث يتضمن كل مستوٍ من هذه المستويات مجموعة من الخطوات المناسبة لكل درس على حدة.

٤ – الاستثمار والتطبيق: ويقصد به في هذه الاستراتيجية الانطلاق من المستويات اللغوية التي سبق ذكرها إلى التطبيق على مهارات الأداء اللغوي استماعاً وتحدثاً وقراءة وكتابة. ويتم ذلك من خلال الاستماع إلى نص لغوي، وإدارة حوار بين الطلاب لتحديد أفكار النص، وإجراء تدريبات لغوية تشمل جميع مهارات الأداء اللغوي..

٥ – الأنشطة التقويمية: وهو هنا تقويم نهائي. أما التقويم المرحلي فيكون ملازماً للاستراتيجية في كل خطوة من خطواتها. ويتم التركيز في هذه الخطوة على تقويم فهم الطلاب للمفهوم النحوي أو البنى الصرفية التي درسها، وذلك من خلال أساليب تقويم متنوعة.

٦ – الأنشطة الإثرائية: وفيه يطلب المعلم من الطلاب الرجوع إلى المعجم للبحث في المعاني المختلفة التي يمكن أن تأتي لبعض الكلمات، ثم صوغها في جمل بحيث يختلف معنى الكلمة في كل جملة عن الأخرى.. وتختلف الأنشطة التي يكلف فيها الطلاب باختلاف الأهداف في كل درس.

- **الوسائل والأنشطة التعليمية في الاستراتيجية:**

تم الاعتماد داخل دروس الاستراتيجية على وسائل عدة:

- الصور
- جهاز التسجيل
- اللوحات الورقية
- الهواتف الذكية

أما الأنشطة فقد تنوعت حسب طبيعة الدروس بين تلخيص قصة، أو تسجيل موضوع شفوي على آلة تسجيل أو على الهاتف، وبين إعداد حوار..

- **التقويم:**

يتم التقويم في هذه الاستراتيجية من خلال ثلاثة أنواع:

- التقويم القبلي: وذلك من خلال تطبيق اختبارات المفاهيم النحوية والبنى الصرفية والأداء اللغوي تطبيقا قبليا لمعرفة مدى تمكن الطلاب منها.
- التقويم البنائي (المستمر) وهو تقويم يبدأ مع بداية كل درس وفي أثنائه وفي نهايته، ويشمل المعارف والمهارات التي يتضمنها كل درس
- التقويم البعدي: وذلك من خلال تطبيق الاختبارات نفسها التي تم تطبيقها في التقويم القبلي بغرض الوقوف على فاعلية الاستراتيجية في تنمية المفاهيم النحوية والبنى الصرفية ومهارات الأداء اللغوي.

رابعاً – إعداد دليل المعلم:

قام الباحث بإعداد دليل المعلم من خلال مراجعة البحوث والدراسات التي اهتمت بالمفاهيم النحوية والبنى الصرفية والأداء اللغوي، وفي ضوء الاستراتيجية التعليمية القائمة على النظرية البنيوية، وقد تكون الدليل من:

• مقدمة: وتم فيها الحديث عن النظرية البنيوية بصفتها نظرية لغوية تشكل أساسا قويا ومنطلقا لتدريس اللغة العربية..إلخ.

• تعليمات الدليل: وتضمن مجموعة من التعليمات الموجهة للمدرسين للاسترشاد بها عند التعليم بالاستراتيجية القائمة على النظرية البنيوية، ومن أهمها:

- عالج المستويات اللغوية للنظرية البنيوية (المستوى الصوتي، النحوي، الصرفي، الدلالي) بصورة متداخلة ومتكاملة.
- اعلم أن دورك في أثناء الدرس هو توضيح البنية العميقة (القواعد) ودور الطلاب هو توليد بنى سطحية (أساليب لغوية مبتكرة).
- اجعل الحصة الأولى لمعالجة المستويات اللغوية بشكل متكامل والتطبيق عليها، بينما تكون الحصة الثانية للتطبيق اللغوي والتركيز على الأداء اللغوي.

- قسم في الحصة الثانية موضوع الدرس إلى مهمات تعليمية بين الطلاب بما يتناسب مع الوقت المخصص لهذه الحصة.
- عرّف الطلاب بالأهداف المطلوب تحقيقها قبل بدء الدرس، حتى يكتسب الطلاب الثقة والوضوح أثناء خطوات تنفيذ الدرس.

• خطوات التدريس بالاستراتيجية التعليمية القائمة على النظرية البنيوية ضمن الدليل:

تسير هذه الاستراتيجية وفق مجموعة من الخطوات والتي تتمثل في:

– التخطيط: ويشمل عنوان الدرس والزمن المقترح والمكان المخصص والوسائل التعليمية المستخدمة والأهداف الإجرائية للدرس.

– التهيئة: وفيها يتم مناقشة بعض الأفكار العامة المتعلقة بالدرس دون الإفصاح عن عنوانه، ثم يستمع المعلم إلى تعبيرات الطلاب ويعّلق عليها ثم يخبرهم بعنوان الدرس..

– التنفيذ: ويتضمن تطبيق المستويات اللغوية متمثلة بالمستوى الصوتي والمستوى الصرفي والمستوى النحوي والمستوى الدلالي بحيث يتضمن كل مستوٍ من هذه المستويات مجموعة من الخطوات المناسبة لكل درس على حدة.

– الاستثمار والتطبيق: ويقصد به في هذه الاستراتيجية الانطلاق من المستويات اللغوية التي سبق ذكرها إلى التطبيق على مهارات الأداء اللغوي استماعاً وتحدثاً وقراءة وكتابة. ويتم ذلك من خلال الاستماع إلى نص لغوي، وإدارة حوار بين الطلاب لتحديد أفكار النص، وإجراء تدريبات لغوية تشمل جميع مهارات الأداء اللغوي..

– الأنشطة التقويمية: وهو هنا تقويم نهائي. أما التقويم المرحلي فيكون ملازماً للاستراتيجية في كل خطوة من خطواتها. ويتم التركيز في هذه الخطوة على تقويم فهم الطلاب للمفهوم النحوي أو البنى الصرفية التي درسها، وذلك من خلال أساليب تقويم متنوعة.

– الأنشطة الإثرائية: تتنوع الأنشطة الإثرائية وفقا لطبيعة كل درس فمثلا يمكن أن يطلب المعلم من الطلاب الرجوع إلى المعجم للبحث في المعاني المختلفة التي يمكن أن تأتي لبعض الكلمات، ثم صوغها في جمل بحيث يختلف معنى الكلمة في كل جملة عن الأخرى.

• الدروس والوحدات التي تضمنها الدليل:

تضمن الدليل أربع وحدات، واشتملت هذه الوحدات على أربعة عشر درساً، ثمانية دروس في كتاب اللغة العربية للفصل الدراسي الأول، وستة دروس للفصل الدراسي الثاني، وقد أعاد الباحث صياغة جميع هذه الدروس في ضوء الاستراتيجية التعليمية القائمة على النظرية البنيوية، كما وضع جدولاً يوضح الوحدات الأربعة ودروسها، وبجانبها الأهداف، والمهارات اللغوية وطرائق التدريس، والأنشطة والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم.

• وبعد إعداد الاستراتيجية التعليمية، وتنظيمها في صورة دليل المعلم قام الباحث بعرضها على مجموعة من المجكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، واللغويات، وبعض موجهي اللغة العربية، للتأكد من مدى استيفائه للمفاهيم النحوية والبنى الصرفية ومهارات الأداء اللغوي، ومدى صحة محتواه، وقد أشارت نتائج التحكيم إلى صلاحية الدليل وشموله للمفاهيم النحوية والبنى الصرفية ومهارات الأداء اللغوي التي يستهدف البحث الحالي تنميتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي بسورية.[١]

خامساً – إجراءات تنفيذ التجربة:

بعد إعداد أدوات البحث والتأكد من صدقها وثباتها، تم ضبط مجموعة البحث، حيث تكونت المجموعة التجريبية من ٢٦ طالباً في مدرسة ثانوية العشارة للذكور، بينما تم اختيار المجموعة الضابطة من مدرسة ثانوية القورية وبلغت عدد أفرادها ٢٤ طالباً، وقد طبق الباحث الاختبار القبلي على المجموعة المجموعة البحثية بمساعدة زميل له[٢] على النحو التالي:

- اختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية: الثلاثاء٢٠١٣/١٠/٨م
- اختبار الأداء اللغوي: الأربعاء ٢٠١٣/١٠/٩م
- بطاقات ملاحظة الأداء: الخميس ٢٠١٣/١٠/١٠م

وبعد الانتهاء من إجراءات التطبيق القبلي على مجموعة البحث (ضابطة – تجريبية) قام الباحث بحساب نتائج الاختبارات والمقارنة بينها للتحقق من تكافؤ المجموعتين.

وقد بدأ الباحث بتطبيق الاستراتيجية التعليمية على المجموعة التجريبية في تاريخ ١٠/١٥ /٢٠١٣م. وانتهى الباحث من تطبيق الاستراتيجية٢٠١٤/٤/٢٤م. وقد واجه الباحث في أثناء

---

[١] - للاطلاع على دليل المعلم ينظر المحلق رقم (١١) ص٢٨١.

[٢] - الزميل هو محمد عبد الرزاق، باحث دكتوراة في المناهج وطرق التدريس- معهد الدراسات التربوية – جامعة القاهرة- وهو يقيم في المدينة نفسها التي يقيم فيها الباحث.

التطبيق مجموعة من المعوقات، ولكن بمساعدة كادر المدرسة تمكن من حلها ومن أهم تلك المعوقات:

- لم تكن حجرة الفصل الأول الثانوي ملائمة للتطبيق وذلك بسبب وجود أهالي يقيمون في المدرسة، وبمساعدة مدير المدرسة تم تخصيص المكتبة للتدريس وذلك لأنها تمتاز بانعزالها عن حجرات الدراسة..
- بعض الطلاب لم يكونوا متعاونين في بداية التطبيق ولا سيما الطلاب المستمعين وبعد تدخل مدير المدرسة كانت النتيجة إما أن يلتزموا أثناء الحصة الدراسية وإما أن يغادروا حجرة الدراسة وذلك لأن هؤلاء الطلاب المستمعين ليس لهم وثائق رسمية في المدرسة، وقد استبعد الباحث نتائج إجاباتهم في الاختبار.

وقام الباحث بتطبيق اختبارات المفاهيم النحوية والبنى الصرفية والأداء اللغوي تطبيقا بعديا على مجموعة البحث (التجريبية – الضابطة) أيام الأحد والاثنين والثلاثاء، بتاريخ ٢٧-٢٨-٢٠١٤/٤/٢٩م. وذلك لمقارنة نتائج تطبيق الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة من أجل تحليل نتائج البحث وتفسيرها.

سادساً- الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية بعد التطبيق القبلي والبعدي لأدوات البحث، وهذه الأساليب تتمثل بـ:

- المقاييس الإحصائية الوصفية متمثلة فى كل من المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري
- الرسوم البيانية وذلك لتحديد سمات عينة البحث.
- اختبار "ت" لعينتين مستقلتين independent sample t Test وذلك لقياس الفروق الجوهرية طبقا لعينة الدراسة (العينة التجريبية – العينة الضابطة). فيما يتعلق بالمفاهيم النحوية والبنى الصرفية والأداء اللغوي.
- اختبار "ت" لعينتين مترابطتين Paired sample t Test لتحديد مدي الفروق الجوهرية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي فيما يتعلق بالمفاهيم النحوية والبنى الصرفية والأداء اللغوي.
- معامل الثبات الفاكرونباخ Alpha cronbach:

-قام الباحث باستخدام معامل الثبات الفاكرونباخ، لقياس ثبات اختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية والأداء اللغوي.

الفصل السادس

تحليل البيانات وتفسيرها واستخلاص النتائج

أولاً- النتائج الخاصة بالتطبيق القبلي لاختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية والأداء اللغوي للمجموعتين التجريبية والضابطة

١- النتائج الخاصة بالتطبيق القبلي لاختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية للمجموعتين التجريبية والضابطة

٢- النتائج الخاصة بالتطبيق القبلي لاختبار مهارات الأداء اللغوي للمجموعتين التجريبية والضابطة

ثانياً- النتائج الخاصة بالموازنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية والأداء اللغوي في التطبيق البعدي

١ - النتائج الخاصة بالمقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية في التطبيق البعدي

٢- النتائج الخاصة بالمقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الأداء اللغوي في التطبيق البعدي

ثالثاً- النتائج الخاصة بالموازنة بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية والأداء اللغوي

١ -النتائج الخاصة بالمقارنة بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية

٢- النتائج الخاصة بالمقارنة بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الأداء اللغوي

رابعاً- النتائج الخاصة بالموازنة بين متوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية والأداء اللغوي

١- النتائج الخاصة بالمقارنة بين متوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية

٢ - النتائج الخاصة بالمقارنة بين متوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الأداء اللغوي

خامساً- حساب مدى تاثير الاستراتيجية التعليمية القائمة على النظرية البنيوية في تنمية المفاهيم النحوية والبنى الصرفية ومهارات الأداء اللغوي لدى المجموعة التجريبية

سادساً - حساب متوسط درجات المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلي والبعدي للمفاهيم النحوية والبنى الصرفية وأثرها في الأداء اللغوي (المجموعة التجريبية) ونسبة الكسب المعدل لبلاك

سابعاً- النتائج الخاصة بتحديد العلاقة بين تنمية المفاهيم النحوية والبنى الصرفية، وتنمية مهارات الأداء اللغوي

الفصل السادس

تحليل البيانات وتفسيرها واستخلاص النتائج

يهدف هذا الفصل إلى معالجة النتائج إحصائيا وتحليل البيانات وتفسيرها وذلك من خلال المقاييس الوصفية والطرق التحليلية، والمقاييس الوصفية هي كل من المتوسطات الحسابية، الانحراف المعياري، والرسوم البيانية، وذلك لتحديد سمات عينة البحث، وطرق التحليل الإحصائي تتمثل: فى اختبار "ت" لعينتين مترابطتين Paired sample t Test لتحديد مدى الفروق الجوهرية بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي فيما يتعلق باختبار " المفاهيم النحوية والبنى الصرفية، واختبار الأداء اللغوي لدى طلاب المجموعة البحثية ، واختبار "ت" لعينتين مستقلتين independent sample t Test وذلك لقياس الفروق الجوهرية طبقا لعينة الدراسة (تجريبية– ضابطة)، فيما يتعلق بالاختبار القبلي و البعدي. بمعنى أننا نحسب الفرق بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار الماهيم النحوية والبنى الصرفية والأداء اللغوي لكل مجموعة على حدة (تجريبية – ضابطة).

وقد تمت مناقشة نتائج البحث وتحليلها في ضوء البيانات الإحصائية التي تم الحصول عليها، وفيما يلي تفصيل ذلك:

أولاً– النتائج الخاصة بالتطبيق القبلي لاختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية والأداء اللغوي للمجموعتين التجريبية والضابطة:

١ – النتائج الخاصة بالتطبيق القبلي لاختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية للمجموعتين التجريبية والضابطة:

تم تطبيق اختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية قبلياً على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة للتأكد من تكافؤ المجموعتين قبل الشروع في تطبيق الاستراتيجية، وقد تم استخدام اختبار"**ت**" **Independent sample t– test** " للتعرف إلى المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجموع درجات الطلاب في التطبيق القبلي لاختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية للمجموعتين التجريبية والضابطة، والجدول التالي يوضح نتائج الاختبار الذي تم تطبيقه على المجموعتين:

جدول (٨)

الفروق بين متوسط درجات طلاب المجموعة البحثية (التجريبية- الضابطة) في الاختبار القبلي باستخدام اختبار "ت" Independent sample t- test "

المفاهيم	ضابطة (٢٤)		تجريبية (٢٦)		ت	مستوى الدلالة	النتيجة
	م١	ع١	م٢	ع٢			
المفاهيم النحوية والبنى الصرفية	١٩,٤٢	٧,٢١	٢٠,٥٤	٥,٠٤	٠,٦٤١	٠,٥٢	غير دالة

يتبين من نتائج الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة البحثية (تجريبية- ضابطة)، حيث بلغت قيمة "ت" (٠,٦٤١) وذلك عند مستوى دلالة أكبر من (٠,٠٥). وذلك لأن مستوى الدلالة إذا أشار إلى مستوى أقل من (٠,٠٥) فإنه يدل على وجود فروق دالة إحصائيا، وإذا كان مستوى الدلالة أكبر من (٠,٠٥) دل ذلك على عدم وجود فروق دالة إحصائيا.

وبناء على ما سبق يتبين أن المجموعتين متكافئتان، لأن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة بلغ ١٩,٤٢، والمتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بلغ ٢٠,٥٤، وبالتالي هذا يشير إلى تجانس المجموعة البحثية (الضابطة والتجريبية).

- وعند تحليل إجابات الطلاب عن أسئلة المفاهيم النحوية والبنى الصرفية التي بلغت أربعين سؤالاً تمثل عشرة مفاهيم نحوية، وأربع بنى صرفية، تبين للباحث أن النسبة المئوية لمعدل الدرجات التي حصلوا عليها في الإجابات الصحيحة بلغت ٢٤,٥٣%، وهي نسبة تعبر عن المفاهيم النحوية والبنى الصرفية المتوافرة لدى طلاب الصف الأول الثانوي مجموعة البحث، وتشير إلى ضعف التلاميذ في المفاهيم النحوية والبنى الصرفية، وذلك كما يلي:

- أكثر المفاهيم النحوية والبنى الصرفية توافراً لدى الطلاب هي: (أحرف التنبيه والعرض والحض والتنديم – الاستثناء – الجامد والمشتق)
- المفاهيم النحوية والبنى الصرفية التي تكررت أخطاء الطلاب فيها هي: (التوكيد – الاختصاص – لا النافية للجنس – العلاقات في الجملة الأسمية – حروف الجر – أسماء الأفعال – الإبدال – المصدر وعمله – النسبة).

٢- النتائج الخاصة بالتطبيق القبلي لاختبار مهارات الأداء اللغوي للمجموعتين التجريبية والضابطة:

تم تطبيق اختبار الأداء اللغوي قبلياً على مجموعة البحث التجريبية والضابطة للتأكد من تكافؤ المجموعتين قبل الشروع في تطبيق الاستراتيجية، والجدول التالي يوضح نتائج الاختبار الذي تم تطبيقه على المجموعتين:

جدول (٩)

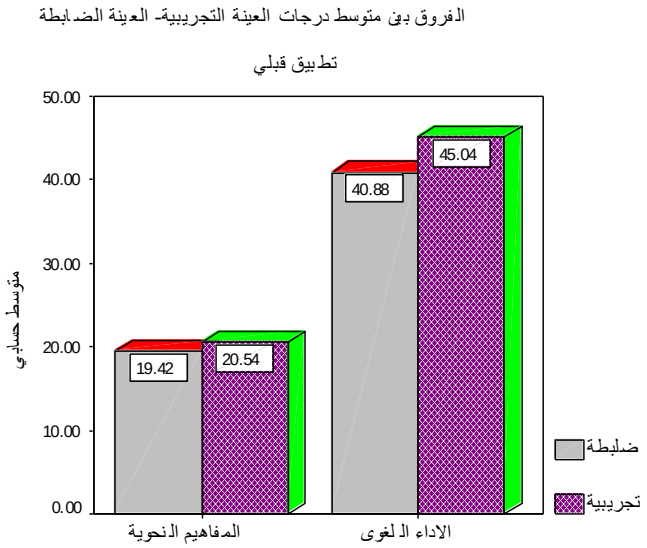
الفروق بين متوسط درجات طلاب المجموعة البحثية (التجريبية والضابطة)في التطبيق القبلي لاختبار للأداء اللغوي باستخدام اختبار "ت" Independent sample t- test "

مهارات الأداء اللغوي	ضابطة (٢٤)		تجريبية (٢٦)		ت	مستوى الدلالة	النتيجة
	م١	ع١	م٢	ع٢			
١-الاستماع	١٢,١٧	٥,٦١	١٢,٨٥	٤,٣٥	٠,٤٨٠	٠,٦٣	غير دالة
٢- كلام وتحدث	١٢,٠٨	٥,٥٠	١٣,٦٩	٥,٨٩	٠,٩٧١	٠,٣٣	غير دالة
٣-قراءة	٧,٤٢	٢,٦٦	٨,٦٢	٢,٥٩	١,٦١٠	٠,١١	غير دالة
٤-كتابة	٩,٢١	٣,٨٣	٩,٨٨	٣,٣٩	٠,٦٦١	٠,٥١	غير دالة
إجمالي مهارات الأداء اللغوي	**٤٠,٨٨**	**١٧,١١**	**٤٥,٠٤**	**٨,٦٣**	**١,٠٩٩**	**٠,٢٧**	غير دالة

يتبن من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة البحثية (تجريبية- ضابطة) حيث بلغت قيمة "ت" (١,٠٩٩) وذلك عند مستوى دلالة أكبر من (٠,٠٥). كما أن مهارات الأداء اللغوي (استماع-كلام – تحدث-قراءة – كتابة) أشارت

دلالتها الإحصائية إلى مستوى دلالة أكبر من (٠,٠٥) لدى المجموعتين وهذا يشير إلى التقارب والتجانس بين مجموعتي البحث (التجريبية- الضابطة) والذى من خلاله يطمئن الباحث إلى الشروع في تطبيق الاستراتيجية التعليمية على المجموعة الضابطة.

وفيما يلي شكل بيانى يوضح متوسط درجات طلاب المجموعة البحثية (التجريبية- الضابطة) وفقا لاختباري المفاهيم النحوية والبنى الصرفية والأداء اللغوي في التطبيق القبلي:



شكل (١)

يتبين من الشكل السابق مدى التكافؤ والتجانس بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وإن كانت هناك فروق بينها فإنها فروق بسيطة ليست ذات دلالة إحصائية كما سبق توضيحها.

ثانياً- النتائج الخاصة بالموازنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية والأداء اللغوي في التطبيق البعدي:

١ - النتائج الخاصة بالموازنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية في التطبيق البعدي:

تم استخدام اختبار "ت" "Independent sample Test" لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٠)

الفرق بين متوسط درجات طلاب المجموعة البحثية (التجريبية- الضابطة) في اختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية في التطبيق البعدي باستخدام اختبار "ت" Independent - test sample t "

المفاهيم النحوية والبنى الصرفية	ضابطة (٢٤)		تجريبية (٢٦)		ت	مستوى الدلالة	النتيجة
	م١	ع١	م٢	ع٢			
المفاهيم النحوية والبنى الصرفية	١٩,٧٩	٧,١٠	٢٧,٠	٦,٧٢	٣,٦٨٥	**٠,٠٠١	دالة

** دالة عند مستوى أقل من (٠,٠١)

يتبين من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة البحثية (التجريبية- الضابطة) في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغت قيمة "ت" (٣,٦٨٥) وذلك عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١) وقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٢٧,٠)، مقابل متوسط حسابي (١٩,٧٩) للمجموعة الضابطة.

وهذه إشارة إلى دور الاستراتيجية التعليمية في تنمية المفاهيم النحوية والبنى الصرفية لدى طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بنتائج المجموعة الضابطة التي بلغ متوسط درجاتها ١٩,٧٩، ويرى الباحث أن دور الاستراتيجية التعليمية القائمة على النظرية البنيوية بما تتضمنه من تركيز على المستويات اللغوية (الصوتي -النحوي - الصرفي - الدلالي) كان له الأثر الأكبر وخاصة المستوى النحوي والمستوى الصرفي لأن الطالب يتعرض لهما خلال كل حصة ولا يقتصر الأمر على الدروس التي تحمل عنوانا لبنية صرفية مقررة ضمن كتاب اللغة العربية، وهذا ما ساهم في تنمية المفاهيم النحوية والبنى الصرفية لدى الطلاب.

٢- النتائج الخاصة بالموازنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الأداء اللغوي في التطبيق البعدي:

تم استخدام اختبار "ت" Independent sample "Test" لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي. والجدول التالي يوضح هذه الفروق:

جدول (١١)

الفروق بين متوسط درجات طلاب المجموعة البحثية (التجريبية- الضابطة) في اختبار الأداء اللغوي البعدي باستخدام اختبار "ت" Independent sample t- test "

مهارات الأداء اللغوي	ضابطة (٢٤)		تجريبية (٢٦)		ت	مستوى الدلالة	النتيجة
	م١	ع١	م٢	ع٢			
١-الاستماع	١٢,٥٨	٤,٦٩	١٥,٨٨	٣,٠١	٢,٩٨١	٠,٠٠٤**	دالة
٢- الكلام والتحدث	١٢,١٧	٥,٩٦	١٩,٣٥	٤,٠٣	٥,٠١٦	٠,٠٠١**	دالة
٣-القراءة	٧,٦٣	٢,٧٠	١١,٥٤	١,٤٧	٦,٤٢٧	٠,٠٠١**	دالة
٤-الكتابة	٩,٣٣	٣,٨٦	١٤,٦٥	٢,٢٩	٥,٩٧٤	٠,٠٠١**	دالة
إجمالي مهارات الأداء اللغوي	**٤١,٧١**	**١٦,٣٩**	**٦١,٤٢**	**٩,٦٢**	**٥,٢٣٤**	٠,٠٠١**	دالة

* دالة عند مستوى معنوية أقل من (٠,٠٥)

** دالة عند مستوى معنوية أقل من (٠,٠١)

يتبين من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط طلاب المجموعة البحثية (التجريبية- الضابطة) في إجمالي مهارات الأداء اللغوي حيث بلغت قيمة "ت" (٥,٢٣٤) وذلك عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١) ويرجع هذا الفرق لصالح المجموعة (التجريبية)، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٦١,٤٢)، مقابل متوسط حسابي (٤١,٧١) للمجموعة (الضابطة).

ويبدو من خلال الجدول السابق أن مهارات الأداء اللغوي متمثلة في الاستماع والكلام والتحدث والقراءة والكتابة قد سجلت فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة البحثية (التجريبية والضابطة) لصالح المجموعة التجريبية، ففي الاستماع بلغت قيمة "ت" (٢,٩٨١) وذلك عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١) ويرجع هذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (١٥,٨٨)، مقابل متوسط حسابي (١٢,٥٨) للمجموعة الضابطة. أما في الكلام والتحدث فقد بلغت قيمة "ت" (٥,٠١٦) وذلك عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١) ويرجع هذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (١٩,٣٥)، مقابل متوسط حسابي (١٢,١٧) للمجموعة الضابطة. وكذلك القراءة بلغت قيمة "ت" (٦,٤٢٧) وذلك عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١) ويرجع هذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (١١,٥٤)، مقابل متوسط حسابي (٧,٦٣) للمجموعة الضابطة. وقد بلغت قيمة "ت" (٥,٩٧٤) في الكتابة، وذلك عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١) ويرجع هذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (١٤,٦٥)، مقابل متوسط حسابي (٩,٣٣) للمجموعة الضابطة.

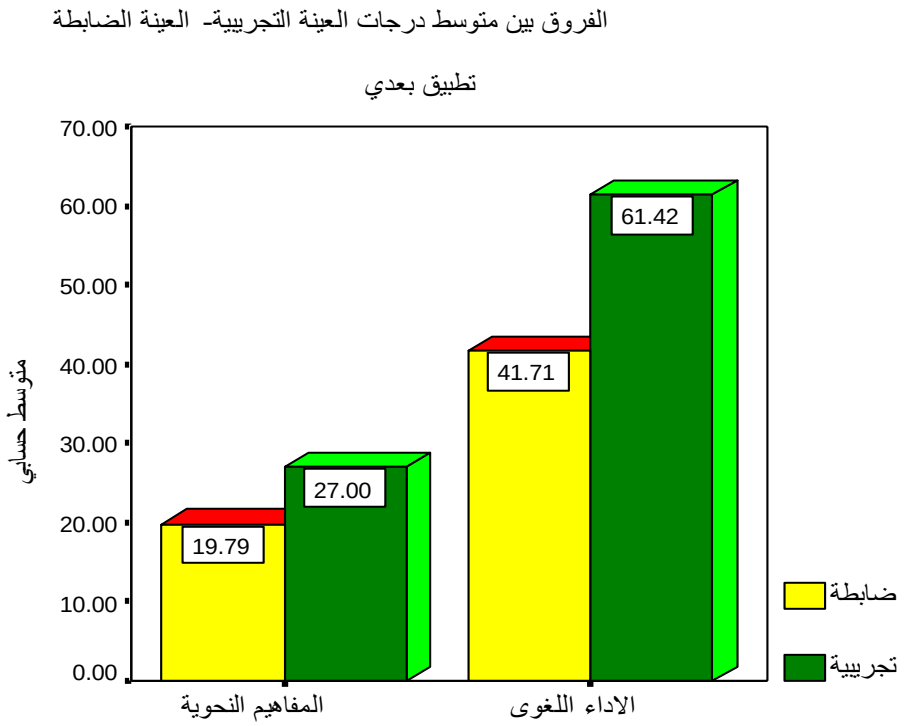
كما يتضح من الجدول السابق أن مهارات الأداء اللغوي كانت متباينة في تنميتها لدى الطلاب، حيث جاءت مهارة الكلام والتحدث في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي ١٩,٣٥، ومهارة الاستماع في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي للدرجات ١٥,٨٨، في حين جاءت الكتابة ثالثا بمتوسط حسابي للدرجات ١٤,٦٥، والقراءة أخيرا بمتوسط حسابي للدرجات بلغ ١١,٥٤،

وبناء على ما سبق فإن الباحث يعزو تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي إلى:

- المفاهيم النحوية والبنى الصرفية التي درسها الطالب خلال فترة التجريب من خلال الاستراتيجية التعليمية القائمة على النظرية البنيوية انعكست إيجابا على أدائهم اللغوي، لأن الاعتماد على البنيوية في التدريس – برأي الباحث– تُكسب المتعلم كفاءة لغوية من خلال المستويات اللغوية (الصوتي–النحوي–الصرفي–الدلالي) وهذا بدوره ينعكس على الأداء اللغوي.

- فاعلية الاستراتيجية التعليمية القائمة على النظرية البنيوية، حيث حققت نتائج أفضل من نتائج المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة والتي سبق الحديث عنها وتوضيحها.

وفيما يلي شكل بياني يوضح الفروق بين متوسط درجات طلاب المجموعة البحثية (التجريبية- الضابطة) وفقاً لاختبار للمفاهيم النحوية والبنى الصرفية والأداء اللغوي في التطبيق البعدي.



شكل (٢)

يتبين من الشكل رقم(٢) أن المجموعة الضابطة سجلت تحسنا طفيفا بين الاختبارين القبلي والبعدي في المفاهيم النحوية والبنى الصرفية والأداء اللغوي، حيث بلغ المتوسط الحسابي في اختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية القبلي ١٩,٤٢، بينما بلغ في الاختبار البعدي ١٩,٧٩، وكذا الأمر بالنسبة لاختبار الأداء اللغوي حيث بلغ االمتوسط الحسابي في الاختبار القبلي ٤٠,٨٨، أما الاختبار البعدي فقد بلغ ٤١,٧١، أما المجموعة التجريبية فالتحسن واضح وسيأتي الحديث عنها لاحقاً.

ثالثاً- النتائج الخاصة بالموازنة بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية والأداء اللغوي:

١ - النتائج الخاصة بالموازنة بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية:

تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مترابطتين Paired sample t Test لحساب متوسط درجات المجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية في التطبيقين القبلي والبعدي، كما يوضحه الجدول التالي:

جدول (١٢)

يوضح الفروق بين (التطبيق القبلي والبعدى) لاختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية- للمجموعة التجريبية باستخدام اختبار "ت" لعينتين مترابطتين Paired sample t Test

المفاهيم	تطبيق قبلي (٢٦)		تطبيق بعدي (٢٦)		ت	مستوى الدلالة	النتيجة
	م١	ع١	م٢	ع٢			
المفاهيم النحوية والبنى الصرفية	٢٠,٥٤	٥,٠٤	٢٧,٠	٦,٧٢	١٠,٨٥٢	**٠,٠٠١	دالة

يتبين من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار، حيث بلغت قيمة "ت" (١٠,٨٥٢) وذلك عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١)، ويرجع ذلك لصالح التطبيق البعدى بمتوسط حسابي (٦,٧٢)، مقابل متوسط حسابي للتطبيق القبلي (٥,٠٤). وهذا يؤكد فاعلية الاستراتيجية التعليمية القائمة على النظرية البنيوية في تنمية المفاهيم النحوية والبنى الصرفية، وهذا ما بدا في نتائج المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار.

٢- النتائج الخاصة بالموازنة بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الأداء اللغوي:

تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مترابطتين Paired sample t Test لحساب متوسط درجات المجموعة التجريبية في اختبار الأداء اللغوي في التطبيقين القبلي والبعدي، كما يوضحه الجدول التالي:

جدول (١٣)

الفرق بين (التطبيق القبلي والبعدى) للمفاهيم النحوية والبنى الصرفية- المجموعة التجريبية

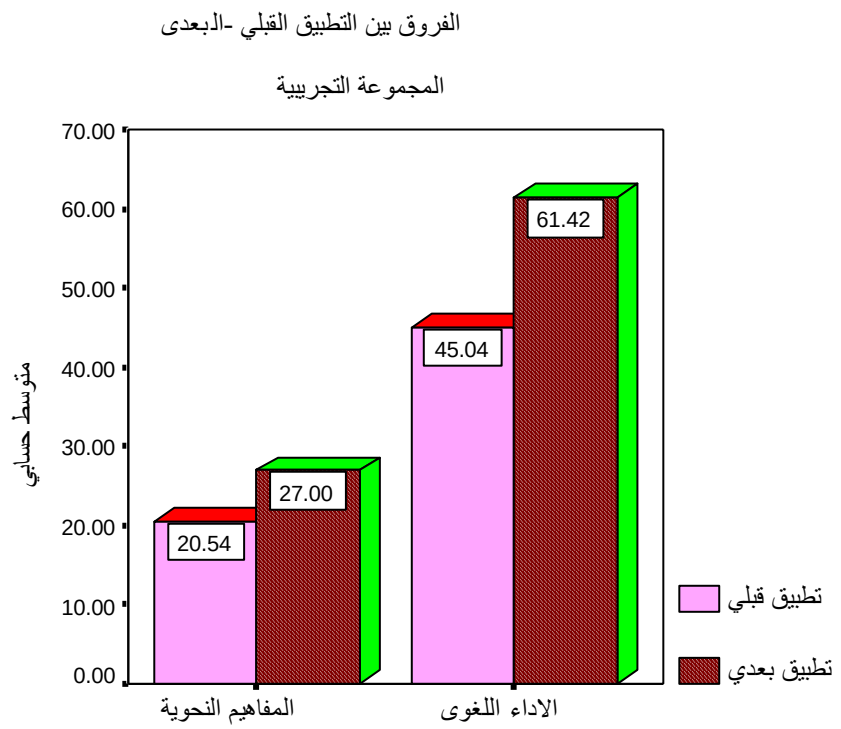
باستخدام اختبار "ت" لعينتين مترابطتين Paired sample **t** Test

مهارات الأداء اللغوي	تطبيق قبلي (٢٦)		تطبيق بعدي (٢٦)		ت	مستوى الدلالة	النتيجة
	م١	ع١	م٢	ع٢			
١-الاستماع	١٢,٨٥	٤,٣٥	١٥,٨٨	٣,٠١	٣,٥٦٢	**٠,٠٠١	دالة
٢- الكلام وتحدث	١٣,٦٩	٥,٨٩	١٩,٣٥	٤,٠٣	٤,٦٣٨	**٠,٠٠١	دالة
٣-القراءة	٨,٦٢	٢,٥٩	١١,٥٤	١,٤٧	٦,٥٤٠	**٠,٠٠١	دالة
٤-الكتابة	٩,٨٨	٣,٣٩	١٤,٦٥	٢,٢٩	٥,٨٠٦	**٠,٠٠١	دالة
إجمالي مهارات الأداء اللغوي	٤٥,٠٤	٨,٦٣	٦١,٤٢	٩,٦٢	٧,٨٠٨	**٠,٠٠١	دالة

يتبين من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي حيث بلغت قيمة "ت" (٧,٨٠٨) وذلك عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١)، ويرجع ذلك لصالح التطبيق البعدي بمتوسط حسابي (٦١,٤٢)، مقابل متوسط حسابي للتطبيق القبلي (٤٥,٠٤). ففي الاستماع بلغت قيمة "ت" (٣,٥٦٢) وذلك عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١)، ويرجع ذلك لصالح التطبيق البعدي بمتوسط حسابي (١٥,٨٨)، مقابل متوسط حسابي للتطبيق القبلي (١٢,٨٥). ةفي الكلام والتحدث بلغت قيمة "ت" (٤,٦٣٨) وذلك عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١)، ويرجع ذلك لصالح التطبيق البعدي

بمتوسط حسابي (١٩,٣٥)، مقابل متوسط حسابي للتطبيق القبلي (١٣,٦٩). أما في القراءة فقد بلغت قيمة "ت" (٦,٥٤٠) وذلك عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١)، ويرجع ذلك لصالح التطبيق البعدى بمتوسط حسابي (١١,٥٤)، مقابل متوسط حسابي للتطبيق القبلي (٨,٦٢). وفي الكتابة بلغت قيمة "ت" (٥,٨٠٦) وذلك عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١)، ويرجع ذلك لصالح التطبيق البعدي بمتوسط حسابي (١٤,٦٥)، مقابل متوسط حسابي للتطبيق القبلي (٩,٨٨).

وهذا يشير إلى الفرق الواضح بين درجات التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الأداء اللغوي الذي طُبّق على المجموعة التجريبية، وهو يدل على نجاح الاستراتيجية التعليمية القائمة على النظرية البنيوية في تحقيق أهدافها. وفيما يلي شكل بياني يوضح فرق متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية لاختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية والأداء اللغوي في التطبيق القبلي والبعدي:



شكل (٣)

يبدو من الشكل السابق أن المتوسط الحسابي لمجموع درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي بلغ ٢٠,٥٤، في حين بلغ المتوسط لدرجات المجموعة نفسها ٢٧,٠٠ في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم النحوية، وكذا الأمر بالنسبة لاختبار الأداء اللغوي حيث بلغ متوسط درجات الطلاب ٤٥,٠٤، في حين بلغ متوسط الدرجات في الاختبار البعدي ٦١,٤٢، وارتفاع

نسبة المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي للبمجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية والأداء اللغوي، يمكن أن يُعزى إلى فاعلية الاستراتيجية التعليمية القائمة على النظرية البنيوية.

رابعاً- النتائج الخاصة بالموازنة بين متوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية والأداء اللغوي:

١ - النتائج الخاصة بالموازنة بين متوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية:

تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مترابطتين Paired sample t Test لتحديد مدى الفروق الجوهرية بين التطبيق القبلي والبعدي، على أساس مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) ليدل على وجود فروق جوهرية بين التطبيق القبلي والبعدي "، وإذا كان مستوى الدلالة أكبر من (٠,٠٥) دل ذلك على عدم وجود فروق جوهرية بين التطبيق القبلي والبعدي. والجدول رقم () يوضح الفروق بين (التطبيق القبلي والبعدي) للمفاهيم النحوية والبنى الصرفية لدى طلاب المجموعة الضابطة باستخدام اختبار "ت" لعينتين مترابطتين Paired sample t Test

جدول (١٤)

المقارنة بين نتائج المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية

المفاهيم النحوية والبنى الصرفية	تطبيق قبلي (٢٤)		تطبيق بعدي (٢٤)		ت	مستوى الدلالة	النتيجة
	م١	ع١	م٢	ع٢			
المفاهيم النحوية والبنى الصرفية	١٩,٤٢	٧,٢١	١٩,٧٩	٧,١٠	١,٧٤٠	٠,٠٩	غير دالة

يتبين من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المرحلة الثانوية (المجموعة الضابطة) في التطبيق قبلياً وبعدياً لاختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية، حيث بلغت قيمة "ت" (١,٧٤٠) وذلك عند مستوى دلالة أكبر من (٠,٠٥).

يمكن أن يعود ذلك إلى طريقة التدريس المتبعة التي تعتمد على معلومات وقواعد محددة بحيث لاتقوم بإثراء الدرس المقرر بأمثلة متنوعة من خارج الكتاب وهذا قد لاحظه الباحث من خلال حضوره أكثر من حصة لدى معلم المجموعة الضابطة حيث كان يلتزم بإثبات الأمثلة على السبورة ثم يستقرأ القواعد من الطلاب، كما لاحظ الباحث أن المعلم يبالغ بدرجة كبيرة في

الكشف عن القاعدة التي تعبر عنها الأمثلة دون أن يترك للطلاب عناء التوصل إلى القاعدة بأنفسهم.

٢- النتائج الخاصة بالموازنة بين متوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الأداء اللغوي:

تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مترابطتين Paired sample t Test لتحديد مدى الفروق الجوهرية بين التطبيق القبلي والبعدي، على أساس مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) ليدل على وجود فروق جوهرية بين التطبيق القبلي والبعدي "، وإذا كان مستوى الدلالة أكبر من (٠,٠٥) دل ذلك على عدم وجود فروق جوهرية بين التطبيق القبلي والبعدي. والجدول رقم () يوضح الفروق بين (التطبيق القبلي والبعدي) لاختبار الأداء اللغوي لدى طلاب المجموعة الضابطة باستخدام اختبار "ت" لعينتين مترابطتين Paired sample t Test

جدول (١٥)

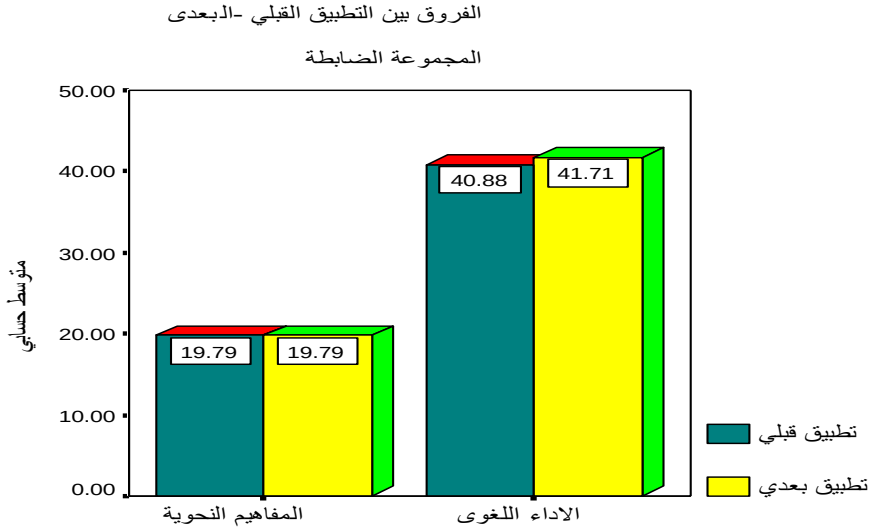
المقارنة بين نتائج المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الأداء اللغوي

مهارات الأداء اللغوي	تطبيق قبلي (٢٤)		تطبيق بعدي (٢٤)		ت	مستوى الدلالة	النتيجة
	م١	ع١	م٢	ع٢			
١-الاستماع	١٢,١٧	٥,٦١	١٢,٥٨	٤,٦٩	٠,٨١١	٠,٤٢	غير دالة
٢- الكلام والتحدث	١٢,٠٨	٥,٥٠	١٢,١٧	٥,٩٦	١,٤٤٦	٠,١٦	غير دالة
٣-القراءة	٧,٤٢	٢,٦٦	٧,٦٣	٢,٧٠	٢,٠٠٥	٠,٠٦	غير دالة
٤-الكتابة	٩,٢١	٣,٨٣	٩,٣٣	٣,٨٦	١,٨١٣	٠,٠٨	غير دالة
إجمالي مهارات الأداء اللغوي	٤٠,٨٨	١٧,١١	٤١,٧١	١٦,٣٩	١,٤٨٧	٠,١٥	غير دالة

يتبين من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الأداء اللغوي حيث بلغت قيمة "ت" (١,٤٨٧) وذلك عند مستوى دلالة أكبر من (٠,٠٥). كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة

إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي والبعدي على مستوى جميع مهارات الأداء اللغوي، وذلك عند مستوى دلالة أكبر من (٠,٠٥).

وهذا يشير كما سبق وأن وضح الباحث إلى الطريقة التدريسية المتبعة حيث تقدم المفاهيم النحوية والبنى الصرفية بطريقة جافة، ودون التعرض للمهارات اللغوية ضمن الدروس النحوية أو الصرفية.. وفيما يلي شكل بيانى يوضح فرق متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة لاختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية والأداء اللغوي في التطبيق القبلي والبعدي)



شكل (٤)

خامساً- حساب مدى تاثير الاستراتيجية التعليمية القائمة على النظرية البنيوية في تنمية المفاهيم النحوية والبنى الصرفية ومهارات الأداء اللغوي لدى المجموعة التجريبية:

يتم استخدام المعادلة التالية لحساب حجم الأثر **للمجموعة التجريبية** كما يلي:[١]

$$r_{xy} = t^2 / [t^2 + (n_1 + n_2 - 2)$$

$$r_{xy} = t^2 / (t^2 + DF)$$

حيث إن t^2 تمثل قيمة (ت) المحسوبة، n_1 تمثل حجم العينة الأولى، n_2 حجم العينة الثانية، df درجات الحرية وهي تبين مدى التجانس في عدد المجموعة البحثية.

$$t^2 / (t^2 + DF) = Eta$$

---

(١) فؤاد أبو حطب وآمال صادق، (١٩٩٦م): مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، ط٢، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ص٤٤٣.

والجدول التالي يوضح حجم تأثير الاستراتيجية التعليمية القائمة على النظرية البنيوية لدى المجموعة التجريبية:

جدول(١٦)

قيمة مربع ايتا (Eta) وقيمة (d) المقابلة وحجم التاثير

للمفاهيم النحوية والبنى الصرفية وأثرها في الأداء اللغوي

المتغير المستقل	المتغيرات التابعة	قيمة (t)	قيمة (t^2)	درجات الحرية DF	معامل Eta ^{2}	وقيمة (d) حجم الأثر
استراتيجية تعليمية قائمة على النظرية البنيوية	المفاهيم النحوية والبنى الصرفية	١٠,٨٥	١١٧,٧٧	٢٥	٠,٨٩	٣,٢٨
	١-الاستماع	٣,٥٦	١٢,٦٩	٢٥	٠,٧٤	٠,٤٤
	٢- الكلام والتحدث	٤,٦٤	٢١,٥١	٢٥	٠,٤٦	٠,٧٣
	٣-القراءة	٦,٥٤	٤٢,٧٧	٢٥	٠,٨٣	١,٣٦
	٤-الكتابة	٥,٨١	٣٣,٧١	٢٥	٠,٥٧	١,٠٩
	إجمالي مهارات الأداء اللغوي	**٤٦,٦٠٢**	٦٠,٩٦	٢٥	٠,٧١	١,٨٦

DF: درجات الحرية وتبين التجانس في عدد المجموعة البحثية

يتبين من الجدول السابق أن حجم أثر الاستراتيجية التعليمية القائمة على النظرية البنيوية قد بلغ (٣,٢٨) في تنمية المفاهيم النحوية والبنى الصرفية لدى المجموعة التجريبية وهي قيمة مرتفعة أعلى من الواحد الصحيح. كما يتضح **أن حجم أثر الاستراتيجية التعليمية القائمة على النظرية البنيوية قد بلغ** (١,٨٦) في تنمية إجمالي مهارات الأداء اللغوي لدى المجموعة

التجريبية وهي قيمة مرتفعة أعلى من الواحد الصحيح أيضاً، حيث جاء الأثر في مهارات الأداء اللغوي كما يلي:

أ- بلغ حجم الأثر لمهارة الاستماع (٠,٤٤)، وهي قيمة متوسطة أقل من الواحد الصحيح.

ب- بلغ حجم الأثر لمهارة الكلام وتحدث (٠,٧٣).، وهي قيمة متوسطة أقل من الواحد الصحيح .

ج- بلغ حجم الأثر لمهارة القراءة (١,٣٦)، وهي قيمة عالية أعلى من الواحد الصحيح.

د- بلغ حجم الأثر لمهارة الكتابة (١,٠٩)، وهي قيمة عالية أعلى من الواحد الصحيح.

من خلال ما سبق يتبين أن المفاهيم النحوية والبنى الصرفية قد حازت على نسبة عالية من التأثير، وهذا بدوره انعكس على الأداء اللغوي، ويعلل الباحث هذه النتيجة بما يلي:

. حجم أثر الاستراتيجية التعليمية القائمة على النظرية البنيوية في تنمية المفاهيم النحوية والبنى الصرفية مرتفع، لأن طبيعة الاستراتيجية تعتمد على المستوى النحوي والمستوى الصرفي بصفتهما مستويين أساسيين من المستويات التي تقوم عليها البنيوية، وكان ذلك من خلال كثرة التدريب على الأساليب والتراكيب التي تمثل المفاهيم النحوية والبنى الصرفية اعتماداً على إبداع الطالب في توليد تلك الأساليب اللغوية ضمن الدرس.

. حجم أثر الاستراتيجية التعليمية القائمة على النظرية البنيوية في تنمية مهارات الأداء اللغوي مرتفعاً ومتبايناً بين تلك المهارات وذلك كما يلي:

- تأثرت مهارة القراءة بشكل عالٍ، وتفسير ذلك أن المستوى الصوتي الذي تتم معالجته ضمن الاستراتيجية في كل درس يتم التركيز فيه على النطق الصحيح لمخارج الحروف والقراءة المضبوطة بالشكل، مع مراعاة النبر والتنغيم.. وهذا بدوره انعكس على مهارات القراءة لدى الطلاب من خلال هذه الاستراتيجية..

- جاءت مهارة الكتابة بعد مهارة القراءة في مستوى التأثير؛ وتفسير ذلك يرجع إلى أن المستوى النحوي والمستوى الصرفي ضمن الاستراتيجية كانا يطبقان من خلال تدريب الطلاب على توليد أساليب وتراكيب جديدة، أو تحويلها من صيغة إلى صيغة أخرى وهذا كله بالاعتماد على عمليتي التوليد والتحويل. فضلاً عن أن الأنشطة الإثرائية في الاستراتيجية كانت تقوم على تكليف الطلاب بكتابة مواضيع تعبر عن تلك المفاهيم النحوية أو البنى الصرفية وذلك في نهاية كل درس من الدروس المقررة.
- أما مهارة الكلام والتحدث فقد كان مستوى التأثير فوق المتوسط، وهذا يعود إلى الفقرات والنصوص القصيرة أو الصور التي تتم مناقشتها في خطوة الاستثمار والتطبيق داخل الاستراتيجية حيث يتم التركيز على مهارات محددة في أثناء المناقشة وكان الباحث يلفت انتباه الطلاب إلى ضرورة مراعاتها والتركيز عليها.. وجاء الاستماع أخيراً بمستوى تأثير متوسط مع العلم أن عملية التحدث كانت تسبق غالباً بالاستماع إلى فقرة أو نص قصير..
- وأخيراً فإن اكتساب المفاهيم النحوية والبنى الصرفية لها علاقة وثيقة بمهارات الأداء اللغوي فهي بمثابة القوانينن والقواعد التي تضبط الأداء اللغوي، وهذا يتفق مع دراسة زوينة بنت سعيد الكسباني (٢٠١٠م).

ما سبق يشير إلى فاعلية الاستراتيجية التعليمية القائمة على النظرية البنيوية في تنمية المفاهيم النحوية والبنى الصرفية والأداء اللغوي لدى طلاب المجموعة التجريبية.

سادساً – حساب متوسط درجات المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلي والبعدي للمفاهيم النحوية والبنى الصرفية وأثرها في الأداء اللغوي (المجموعة التجريبية) ونسبة الكسب المعدل لبلاك:

حدد بلاك نسبة (١,٢) للدلالة على أنها نسبة مرضية تشير إلى فاعلية المتغير المستقل، وهو هنا الاستراتيجية التعليمية القائمة على النظرية البنيوية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٧)

متوسط الدرجات فى التطبيق القبلي والبعدي للمفاهيم النحوية والبنى الصرفية وأثرها في الأداء اللغوي ونسبة الكسب المعدل لبلاك (المجموعة التجريبية)

مستوى المعرفة	متوسط الدرجات فى التطبيق القبلي	متوسط الدرجات فى التطبيق البعدي	النهاية العظمي للاختيار	نسبة الكسب المعدل
المفاهيم النحوية والبنى الصرفية	**٢٠,٥٤**	**٢٧,٠**	٤٠	١,٣
١-الاستماع	١٢,٨٥	١٥,٨٨	٣٠	١,٤
٢- الكلام والتحدث	١٣,٦٩	١٩,٣٥	٣٠	١,٣٢
٣-القراءة	٨,٦٢	١١,٥٤	٢٠	١,٣٠
٤-الكتابة	٩,٨٨	١٤,٦٥	٢	١,٣١
مجموع درجات مهارات الأداء اللغوي	**٤٥,٠٤**	**٦١,٤٢**	١٠٠	**١,٤**

يتبين من الجدول السابق ما يلي:

- بلغت نسبة الكسب المعدل لإجمالي **المفاهيم النحوية والبنى الصرفية**، (١,٣). وهى أعلى من القيمة المرضية التى حددها بلاك للدلالة على الفاعلية وهي (١,٢). بينمابلغت نسبة الكسب المعدل لاجمالي مهارات **الأداء اللغوي**، (١,٤). وهى أعلى من القيمة المرضية التى حددها بلاك للدلالة على الفاعلية وهي (١,٢) وبناء علية يمكن القول إن الاستراتيجية التعليمية القائمة على النظرية البنيوية حققت فاعلية مرضية في تنمية المفاهيم النحوية والبنى الصرفية ومهارات الأداء اللغوي. حيث بلغت نسبة الكسب المعدل لمهارة (الاستماع)، (١,٤). وهى أعلى من القيمة المرضية التى حددها بلاك للدلالة على الفاعلية وهي (١,٢). كما

بلغت نسبة الكسب المعدل لمهارة الكلام والتحدث، (١,٣). والنسبة نفسها حققتها مهارتا القراءة والكتابة، وتفسير ذلك كما يلي:

- ثراء المحتوى الذي تضمنته الاستراتيجية والذي تم إعادة صياغته وفقا لرؤية الاستراتيجية القائمة على النظرية البنيوية حيث حاول الباحث إثراء محتوى كل درس بأمثلة من خارج الكتاب، وتقديمها وفق المستويات اللغوية للنظرية البنيوية وهي المستوى الصوتي والمستوى النحوي، والمستوى الصرفي، والمستوى الدلالي، دون الفصل بينها
- الاستراتيجية تقدم – بعد الانتهاء من المستويات الأربعة وربطها بموضوع الدرس – نشاطاً تعليميا يدفع التلاميذ إلى التعبير من خلال المناقشة الشفوية بموضوع معين له ارتباط بموضوع الدرس أو الاستماع أو القراءة أو الكتابة وهذا أيضاً يكون مرتبطاً بموضوع الدرس المقرر.
- الزمن المخصص للتدريب على مهارات الأداء اللغوي من خلال الأنشطة اللغوية حيث خُصّص له حصة دراسية كاملة ضمن خطة الاستراتيجية في التعليم، حيث كانت الحصة الأولى لتعليم المفاهيم النحوية والبنى الصرفية، بينما الحصة الثانية للتدريب على مهارات الأداء اللغوي، مع الربط بينهما.
- عملية التقويم المرحلي الذي يسير مع الاستراتيجية في كل خطوة من خطواتها، فضلا عن التقويم النهائي، وهذا كله يساهم في تعزيز المهارات المراد تنميتها.

سابعاً- النتائج الخاصة بتحديد العلاقة بين تنمية المفاهيم النحوية والبنى الصرفية، وتنمية مهارات الأداء اللغوي

يتبين من الجدول (١٢- ١٣) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية، حيث بلغت قيمة "ت" (١٠,٨٥٢) وذلك عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١)، ويرجع ذلك لصالح التطبيق البعدى بمتوسط حسابي (٦,٧٢)، مقابل متوسط حسابي للتطبيق القبلي (٥,٠٤). وهذا يؤكد فاعلية الاستراتيجية التعليمية القائمة على النظرية البنيوية في تنمية المفاهيم النحوية والبنى الصرفية، وهذا ما بدا في نتائج المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار. أما في اختبار الأداء اللغوي فقد بلغت قيمة "ت" (٧,٨٠٨) وذلك عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١)، ويرجع ذلك لصالح التطبيق البعدي بمتوسط حسابي (٦١,٤٢)، مقابل متوسط حسابي للتطبيق القبلي (٤٥,٠٤). ففي الاستماع بلغت قيمة "ت" (٣,٥٦٢) وذلك عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١)، ويرجع ذلك لصالح التطبيق البعدي بمتوسط حسابي (١٥,٨٨)، مقابل متوسط حسابي للتطبيق

القبلي (١٢,٨٥). في الكلام والتحدث بلغت قيمة "ت" (٤,٦٣٨) وذلك عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١)، ويرجع ذلك لصالح التطبيق البعدي بمتوسط حسابي (١٩,٣٥)، مقابل متوسط حسابي للتطبيق القبلي (١٣,٦٩). أما في القراءة فقد بلغت قيمة "ت" (٦,٥٤٠) وذلك عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١)، ويرجع ذلك لصالح التطبيق البعدى بمتوسط حسابي (١١,٥٤)، مقابل متوسط حسابي للتطبيق القبلي (٨,٦٢). وفي الكتابة بلغت قيمة "ت" (٥,٨٠٦) وذلك عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١)، ويرجع ذلك لصالح التطبيق البعدي بمتوسط حسابي (١٤,٦٥)، مقابل متوسط حسابي للتطبيق القبلي (٩,٨٨). وهذا يشير إلى الفرق الواضح بين درجات التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الأداء اللغوي الذي طُبّق على المجموعة التجريبية.

ويلاحظ مما سبق أن:

– هناك علاقة بين تنمية المفاهيم النحوية والبنى الصرفية، وتنمية مهارات الأداء اللغوي حيث إن التحسن الذي ظهر في نتائج الطلاب في المفاهيم النحوية والبنى الصرفية، انعكس على نتائجهم في الأداء اللغوي وهذا ما ظهر من خلال نتائج الاختبارين. وتفسير ذلك أن طبيعة الاستراتيجية تعتمد على المستوى النحوي والمستوى الصرفي بصفتهما مستويين أساسيين من المستويات التي تقوم عليها البنيوية، وكان ذلك من خلال كثرة التدريب على الأساليب والتراكيب التي تمثل المفاهيم النحوية والبنى الصرفية اعتماداً على إبداع الطالب في توليد تلك الأساليب اللغوية ضمن الدرس. حيث كانت الحصة الأولى في أثناء تطبيق الاستراتيجية لتعليم المفاهيم النحوية والبنى الصرفية، بينما الحصة الثانية للتدريب على مهارات الأداء اللغوي، مع الربط بينهما. وذلك أن اكتساب المفاهيم النحوية والبنى الصرفية لها علاقة وثيقة بمهارات الأداء اللغوي فهي بمثابة القوانينن والقواعد التي تضبط الأداء اللغوي.

الفصل السابع

نتائج البحث وتوصياته ومقترحاته

أولاً- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول

ثانياً- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني

ثالثاً- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث

رابعاً- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع

خامساً- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس

سادساً- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال السادس

- توصيات البحث

- مقترحات البحث

الفصل السابع

نتائج البحث وتوصياته ومقترحاته

استهدف هذا الفصل عرض أهم النتائج التي توصل إليها البحث بعد معالجة البيانات إحصائيا، ومناقشة النتائج وتفسيرها، كما يقدم مجموعة من التوصيات والمقترحات لبحوث ودراسات جديدة في ضوء نتائج هذا البحث، وذلك كما يلي:

- **مستخلص نتائج البحث:**

أولاً- للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث، ونصّه: ما المفاهيم النحوية والبنى الصرفية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي؟

بعد مراجعة البحوث والدراسات السابقة المتعلقة بالمفاهيم النحوية والبنى الصرفية، وتحليل كتابي اللغة العربية المقررين على مدى عام دراسي كامل، تم التوصل إلى قائمة بالمفاهيم النحوية والبنى الصرفية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي، وهي:

م	المفاهيم النحوية		م	البنى الصرفية	
	الرئيس	الثانوي		الرئيس	الثانوي
١	التوكيد (الجملة الفعلية)	. توكيد الجملة الفعلية	١١	الجامد والمشتق	. اسم الذات
		. مؤكدات الجملة الفعلية			. اسم المعنى
٢	التوكيد (الجملة الأسمية)	توكيد الجملة الأسمية			. اسم الفاعل
		مؤكدات الجملة الأسمية			. مبالغة اسم الفاعل
٣	حروف الجر	. حروف الجر الأصلية			. الصفة المشبهة باسم الفاعل
		. حروف الجر الزائدة			. اسم المفعول
		. حروف الجر الشبيهة بالزائدة			. اسما الزمان والمكان
٤	العلاقات في الجملة الأسمية (أ)	. تعريف المبتدأ			. اسم الآلة
		. حالات تقديم المبتدأ على الخبر وجوباً			. اسم التفضيل
٥	العلاقات في الجملة	تعريف الخبر	١٢	الإبدال	تعريف الإبدال

	الأسمية (ب)	– تقديم الخبر على المبتدأ وجوباً			
٦	أسماء الأفعال	. نوعها من حيث الزمن			. الإبدال القياسي
		أقسامها من حيث الصياغة			. الإبدال السماعي
٧	أحرف التنبيه والعرض والحض والتنديم	. التنبيه	١٣	المصدر وعمله	تعريف المصدر
		. العرض			. شروط عمل المصدر
		. الحض	١٤	النسبة	. تعريف النسبة
		. التوبيخ (التنديم)			. قواعد النسبة إلى الأسماء
٨	الاستثناء	. الاستثناء			
		. أدوات الاستثناء			
		. أنواع الاستثناء			
		. الاستثناء بـ(غير وسوى)			
		. الاستثناء بـ(عدا وخلا)			
٩	الاختصاص	. الاختصاص			
		. أغراض الاختصاص			
		. أحكام الاسم المختص			
١٠	لا النافية للجنس	. لا النافية للجنس			
		. شروط عملها عمل إنّ			
		. حالات اسم لا النافية للجنس			

ثانياً– للإجابة عن السؤال الثاني ونصّه: ما المفاهيم النحوية والبنى الصرفية المتوافرة لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

تمَّ إعداد اختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية في ضوء القائمة السابقة، وتم عرضه على مجموعة من المحكمين ثم تعديله في ضوء آرائهم، وبعد التأكد من صدقه وثباته تم تطبيقه على مجموعة البحث (التجريبية – الضابطة) لمعرفة مدى توافر المفاهيم النحوية والبنى الصرفية لدى هؤلاء الطلاب، وبعد تطبيق الاختبار قبلياً بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة ١٩,٤٢، وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بلغ ٢٠,٥٤، والنسبة المئوية لمعدل الدرجات التي

حصلوا عليها في الإجابات الصحيحة بلغت ٢٤,٥٣%، وهي نسبة تعبر عن المفاهيم النحوية والبنى الصرفية المتوافرة لدى طلاب الصف الأول الثانوي مجموعة البحث، وتشير إلى ضعف الطلاب في المفاهيم النحوية والبنى الصرفية، وعند تحليل إجابات الطلاب عن أسئلة المفاهيم النحوية والبنى الصرفية التي بلغت أربعين سؤالاً تمثل عشرة مفاهيم نحوية، وأربع بنى صرفية، تبين ما يلي:

- المفاهيم النحوية والبنى الصرفية المتوافرة لدى الطلاب هي: (أحرف التنبيه والعرض والحض والتنديم – الاستثناء – الجامد والمشتق)
- المفاهيم النحوية والبنى الصرفية التي تكررت أخطاء الطلاب فيها هي: (التوكيد – الاختصاص – لا النافية للجنس – العلاقات في الجملة الأسمية – حروف الجر – أسماء الأفعال – الإبدال – المصدر وعمله – النسبة).

ثالثاً– للإجابة عن السؤال الثالث ونصّه: ما أسس الاستراتيجية التعليمية القائمة على النظرية البنيوية، وما مكوناتها؟

قام الباحث بتحديد أسس الاستراتيجية التعليمية القائمة على النظرية البنيوية وقد تمثلت بـ:

– أسس تربوية – أسس لغوية – أسس نفسية

كما قام الباحث بتحديد مكونات الاستراتيجية وقد تمثلت بالأهداف والمحتوى وطرق التدريس والأنشطة والوسائل التعليمية والتقويم، وقد تم صياغتها ضمن دليل للمعلم حتى يسهل تطبيقها وقد جاءت خطوات تطبيق الاستراتيجية كما يلي:

١– التخطيط ٢– التتهيئة ٣– التنفيذ ويشمل: (المستوى الصوتي –النحوي – الصرفي – الدلالي) ٤ – الاستثمار والتطبيق: وفيه يتم التركيز على ممارسة اللغة من خلال مهارات اللغة ٥– الأنشطة التقويمية ٦ – الأنشطة الإثرائية

رابعاً – للإجابة عن السؤال الرابع ونصّه: ما فاعلية هذه الاستراتيجية في تنمية المفاهيم النحوية والبنى الصرفية لدى طلاب الصف الأول الثانوي ؟

بعد الانتهاء من تطبيق الاستراتيجية التعليمية القائمة على النظرية البنيوية قام الباحث بتطبيق اختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية تطبيقا بعدياً على المجموعة البحثية (التجريبية والضابطة)، وقد بلغت قيمة "ت" (٣,٦٨٥) وذلك عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١) وقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٢٧,٠)، مقابل متوسط حسابي (١٩,٧٩) للمجموعة الضابطة. مما يثبت فاعلية الاستراتيجية التعليمية في تنمية المفاهيم النحوية والبنى الصرفية لدى طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بنتائج المجموعة الضابطة التي بلغ متوسط درجاتها ١٩,٧٩، ويرى الباحث أن دور الاستراتيجية التعليمية القائمة على النظرية البنيوية بما تتضمنه من تركيز على المستويات اللغوية (الصوتي –النحوي – الصرفي – الدلالي) كان له الأثر الأكبر وخاصة المستوى النحوي والمستوى الصرفي لأن الطالب يتعرض لهما خلال كل حصة ولا يقتصر الأمر على الدروس التي تحمل عنوانا لبنية صرفية مقررة ضمن كتاب اللغة العربية، وهذا ما ساهم في تنمية المفاهيم النحوية والبنى الصرفية لدى الطلاب من خلال هذه الاستراتيجية.

خامساً– للإجابة عن السؤال الخامس ونصّه: ما فاعلية هذه الاستراتيجية في تنمية الأداء اللغوي استماعاً وكلاماً وتحدثاً وقراءة وكتابة لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

بعد الانتهاء من تطبيق الاستراتيجية التعليمية القائمة على النظرية البنيوية قام الباحث بتطبيق اختبار الأداء اللغوي تطبيقا بعدياً على المجموعة البحثية (التجريبية والضابطة)، وقد بلغت قيمة "ت" (٥,٢٣٤) وذلك عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١) ويرجع هذا الفرق لصالح المجموعة(التجريبية)، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٦١,٤٢)، مقابل متوسط حسابي (٤١,٧١) للمجموعة (الضابطة). ومهارات الأداء اللغوي كانت متباينة في تنميتها لدى الطلاب، حيث جاءت مهارة الكلام والتحدث في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي ١٩,٣٥، ومهارة الاستماع في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي للدرجات ١٥,٨٨، في حين جاءت الكتابة ثالثا بمتوسط حسابي للدرجات ١٤,٦٥، والقراءة أخيرا بمتوسط حسابي للدرجات بلغ ١١,٥٤.

وهذا يثبت فاعلية الاستراتيجية التعليمية القائمة على النظرية البنيوية في تنمية مهارات الأداء اللغوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي (مجموعة البحث التجريبية) ويعزو الباحث ذلك إلى أن:

- الاستراتيجية تقدّمُ – بعد الانتهاء من معالجة المستويات اللغوية الأربعة (الصوتي، النحوي، الصرفي، الدلالي) وربطها بموضوع الدرس – نشاطاً لغوياً يدفع التلاميذ إلى التعبير من خلال المناقشة الشفوية بموضوع معين له ارتباط بموضوع الدرس أو الاستماع أو القراءة أو الكتابة وهذا أيضاً يكون مرتبطاً بموضوع الدرس المقرر.

سادساً– للإجابة عن السؤال السادس الذي نصُّه: ما العلاقة بين تنمية المفاهيم النحوية والبنى الصرفية وتنمية مهارات الأداء اللغوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

إن اكتساب المفاهيم النحوية والبنى الصرفية له علاقة وثيقة بمهارات الأداء اللغوي، حيث إن هذه المفاهيم والبنى بمثابة القوانين والقواعد التي تضبط فنون الأداء اللغوي، بل إنها متداخلة معها، وكما أن المستويات اللغوية متداخلة فيما بينها من حيث التأثر والتأثير، فهي تؤثر في الكل أي اللغة، فاللغة أو الأداء اللغوي أيضاً يتأثر بهذه المستويات اللغوية، وكل مستوى فيها يمكن أن يؤثر على الأداء اللغوي ويتأثر به. وبناء عليه فإن فهم المفاهيم النحوية والبنى الصرفية كان لها أثر في تنمية مهارات الأداء اللغوي، وهذا كله يعود إلى طبيعة الاستراتيجية وصياغة محتواها من خلال الدمج بين المستويات اللغوية (الصوتي – الصرفي – النحوي – الدلالي) ومهارات الأداء اللغوي.

وبعد الإجابة عن أسئلة البحث يرى الباحث أن:

• الاستراتيجية التعليمية القائمة على النظرية البنيوية أثبتت فاعليتها في تنمية المفاهيم النحوية والبنى الصرفية؛ لأنها تتضمن المستويات اللغوية (الصوتي –النحوي – الصرفي – الدلالي) وهذا كان له أثر كبير، وخاصة المستوى النحوي والمستوى الصرفي، لأن الطالب يتعرض لهما خلال كل حصة ولا يقتصر الأمر على الدروس التي تحمل عنواناً لمفهوم نحوي أو بنية صرفية مقررة ضمن كتاب اللغة العربية، فضلاً عن دمج هذين المستويين مع المستوى الصوتي والمستوى الدلالي حيث يساهم هذا في فهم المستوى النحوي والمستوى الدلالي، لأن هذه المستويات اللغوية متداخلة وكل مستوى فيها يؤثر في المستوى الآخر، ويتأثر به.

• كثرة التدريب على الأساليب والتراكيب التي تمثل المفاهيم النحوية والبنى الصرفية اعتماداً على إبداع الطالب في توليد تلك الأساليب اللغوية ضمن الدرس كان له الأثر الأكبر في تنمية المفاهيم النحوية والبنى الصرفية. وقد حاول الباحث إثراء محتوى كل درس بأمثلة من خارج

الكتاب، وتقديمها وفق المستويات اللغوية للنظرية البنيوية وهي المستوى الصوتي والمستوى النحوي، والمستوى الصرفي، والمستوى الدلالي، دون الفصل بينها.

• الاستراتيجية التعليمية القائمة على النظرية البنيوية أثبتت فاعليتها في تنمية مهارات الأداء اللغوي وهذا يعود إلى أن الاستراتيجية التعليمية تعالج هذا المهارات في محتواها، لأنها تقدم نشاطاً تعليمياً يدفع التلاميذ إلى التعبير من خلال المناقشة الشفوية بموضوع معين له ارتباط بموضوع الدرس أو الاستماع أو القراءة أو الكتابة وهذا أيضاً يكون مرتبطاً بموضوع الدرس المقرر.كما أن الزمن المخصص للتدريب على مهارات الأداء اللغوي من خلال الأنشطة اللغوية يُعدُّ كافياً للتركيز على المهارات المستهدفة في كل درس، حيث خُصّص له حصة دراسية كاملة ضمن خطة الاستراتيجية في التعليم، وقد كانت الحصة الأولى لتعليم المفاهيم النحوية والبنى الصرفية، بينما الحصة الثانية للتدريب على مهارات الأداء اللغوي، مع الربط بينهما.

• توصيات البحث:

- ضرورة الاهتمام بأسس النظرية البنيوية ومنطلقاتها وأفكارها في تعليم اللغة عند تصميم مناهج اللغة العربية أو تطويرها من قبل القائمين عليها.
- التركيز على المستويات اللغوية للنظرية البنيوية في تعليم اللغة العربية (الصوتي، النحوي، الصرفي، الدلالي)، ثم الانطلاق منها إلى ممارسة مهارات الأداء اللغوي، حيث إن اكتساب المستويات اللغوية وإتقانها يوصل المتعلم إلى الكفاءة اللغوية، والكفاءة اللغوية تفضي إلى كفاءة تواصلية أي ممارسة اللغة (استماعاً، وكلاماً، تحدثاً، قراءة، وكتابة).
- عدم تعليم المفاهيم النحوية والبنى الصرفية بمعزل عن مهارات اللغة العربية، لأن هذه المفاهيم والبنى ما هي إلا قوانين وأنظمة تضبط ممارسة مهارات اللغة وتشترك فيها جميعاً.
- ضرورة توعية موجهي اللغة العربية ومعلميها بأهمية النظرية البنيوية بصفتها أساساً لتعليم اللغة العربية.
- تعليم مهارات الأداء اللغوي وخاصة الشفوي ينبغي أن يتم من خلال مواقف التواصل اللغوي، وليس من خلال التكرار الآلي لتلك المهارات..
- الاستفادة من دليل المعلم الذي أعده الباحث في ضوء النظرية البنيوية، حيث تم إعادة صياغة دروس النحو والصرف المقررة على طلاب الصف الأول الثانوية في ضوء البنيوية.

- الاستفادة من أسس ومنطلقات المدارس البنيوية الأخرى (الأوربية – الأمريكية) التي تمت الإشارة إليها في هذا البحث، وذلك في إعداد طرق واستراتيجيات أخرى لتعليم اللغة العربية، حيث اقتصر البحث الحالي على تبنّي مدرسة "دي سوسير"، و"تشومسكي".

مقترحات البحث:

في ضوء نتائج هذا البحث يقترح الباحث إجراء البحوث التالية:

- برنامج مقترح لتنمية مهارات الأداء التدريسي لدى مدرسي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء النظرية البنيوية.
- فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على النظرية البنيوية لتنمية مهارات الوعي الصوتي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على النظرية التوليدية– التحويلية ل"تشومسكي" في تنمية المفاهيم النحوية وأثرها على التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- تقويم مقررات اللغة العربية في المراحل التعليمية المختلفة في ضوء النظرية البنيوية.

المراجع

أولاً- المراجع العربية:

١ - إبراهيم بن عبدالله الحميدان: التدريس والتفكير . القاهرة . مركز الكتاب للنشر . ط١ .٢٠٠٥م.

٢ ـــــــــــــ: التدريس والتفكير . مصر . القاهرة . مركز الكتاب للنشر . ط١ . ٢٠٠٥م.

٣ - إبراهيم خليل: مدخل إلى علم اللغة . عمان . دار المسيرة . ط١ . ٢٠١٠م .

٤ - إبراهيم زكريا: مشكلة البنية أو أضواء على البنيوية . القاهرة . د. ت .

٥ - إبراهيم السامرائي: الفعل زمانه وأبنيته . بيروت . مؤسسة الرسالة . ط٣ . ١٩٨٣م.

٦ - إبراهيم محمد أحمد علي: برنامج مقترح في النحو العربي بمراحل التعليم العام في ضوء النظرية التوليدية التحويلية . دكتوراة غير منشورة . كلية التربية . جامعة المنصورة . ١٩٩٣م .

٧ - إبراهيم محمد عطا: طرق تدريس اللغة العربية – بيروت – دار الكتب العلمية – ١٩٩٠م

٨ ـــــــــــــ :المرجع في تدريس اللغة العربية – القاهرة – مركز أصحاب للطباعة والنشر – ٢٠٠٥م.

٩ ـــــــــــــ: الاستماع اللغوي ومطالبه التربوية – ط١ – القاهرة – مركز الكتاب للنشر – ٢٠٠٩م.

١٠ - إبراهيم وجيه محمود: المراهقة خصائصها ومشكلاتها – القاهرة – دار المعارف – ١٩٨١م.

١١ - ابن منظور: لسان العرب . تحقيق: عبدالله علي الكبير وزميليه . القاهرة . دار المعارف . الجزء الثالث . د. ت

١٢ - أحمد بن محمد بن أحمد الحملاوي: شذا العرف في فن الصرف . تحقيق أحمد بن سالم المصري . الرياض . دار الكيان . د.ت.

١٣ - أحمد عبده عوض: مداخل تعليم اللغة العربية . سلسلة البحوث التربوية والنفسية . جامعة أم القرى . المملكة العربية السعودية . ط١ . ٢٠٠٠م.

١٤ – أحمد قدور: اللسانيات والمصطلح . دمشق . مجلة مجمع اللغة العربية . المجلد (٨١) . الجزء (٤) د. ت.

١٥ – أحمد المهدي عبد الحليم: البنائية والقبليات العرفانية – جامعة عين شمس – مركز تطوير تدريس العلوم –٢٠٠٣م .

١٦ – أحمد المهدي عبد الحليم وزملاؤه: المنهج الدراسي المعاصر . الأردن . عمان . دار المسيرة . ٢٠٠٨

١٧ – أحمد عثمان عبد الفتاح عفيفي: مدى فاعلية المدخلين البنيوي الوظيفي والتوليفي في الأداء اللغوي لتلاميذ الصف الأول الابتدائي العام والأزهري – دكتوراة غير منشورة – كلية التربية – جامعة الأزهر – ٢٠٠٢ م.

١٨ – أحمد حسين اللقاني– علي أحمد الجمل: معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس– القاهرة – عالم الكتب– ط٣– ٢٠٠٣م.

١٩ – أحمد عبد الوهاب: فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على المدخل المعرفي في تنمية مهارات التعبير الكتابي في اللغة العربية لتلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي . ماجستير غير منشورة . معهد الدراسات التربوية . جامعة القاهرة . ٢٠١١م

٢٠ – أحمد مختار عمر: علم الدلالة . القاهرة . عالم الكتب . ط٥ . ١٩٩٨م.

٢١ ـــــــــــــــــ : دراسة الصوت اللغوي . القاهرة . عالم الكتب . ١٩٩٧م.

٢٢ – إديث كربزويل: عصر البنيوية – ترجمة جابر عصفور– الكويت– دار سعاد الصباح– ط١– ١٩٩٣م.

٢٣ – إقبال مطشر عبد الصاحب . أشواق جاسم: ماهية المفاهيم وأساليب تصحيح المفاهيم المخطوءة . عمان . دار صفاء للنشر والتوزيع . ط ١ . ٢٠١٢م.

٢٤ – إيناس أحمد علي أحمد: فاعلية برنامج مقترح قائم على البنيوية اللغوية في تنمية استراتيجيات فهم النثر القصصي لطلاب الصف الأول الثانوي – دكتوراه غير منشورة – كلية التربية – جامعة الإسكندرية – ٢٠١٠م.

٢٥ – إيمان محمد صبري: أثر تنوع بنية النص العربي واستراتيجيات تعليمه في تنمية الأداء اللغوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي . رسالة دكتوراة غير منشورة ت كلية التربية . جامعة حلوان . ٢٠٠٨م.

٢٦ – باسلة جلو : دراسة تحليلية لكتب اللغة العربية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سورية واقتراح وحدات تعليمية جديدة في ضوء نتائج البحث – رسالة دكتوراة غير منشورة ،كلية التربية – جامعة دمشق – ٢٠٠٨م

٢٧ – بدر إبراهيم الشيباني: سيكلوجية النمو – ط١ – الكويت – دار الوراقين للنشر والتوزيع – ٢٠٠٠م.

٢٨ – تمام حسان: اللغة العربية، مبناها ومعناها – الدار البيضاء – دار الثقافة – ٢٠٠٠م.

٢٩ – ثريا أحمد الشريف: قياس أثر برنامج لتعليم النحو بطريقة وظيفية مبرمجة لطلاب الصف الثامن في التعليم الأساسي – ماجستير غير منشورة – كلية التربية بدمياط – جامعة المنصورة – ١٩٩٠م.

٣٠ – توفيق أحمد مرعي . محمد محمود الحيلة: طرائق التدريس العامة . عمان . دار المسيرة . ط ٤ . ٢٠٠٩ م.

٣١ – جابر عبد الحميد جابر: التعلم وتكنولوجيا التعليم – القاهرة – دار النهضة العربية – ١٩٩٨م.

٣٢ ـــــــــــــــــ : التدريس والتعلم . القاهرة . دار الفكر العربي . ط ١ . ٢٠٠٥ م.

٣٣ – جان بيرو: اللسانيات . ترجمة: الحواس مسعودي ومفتاح بن عروس . الجزائر . دار الآفاق . ٢٠٠١م.

٣٤ – جمال محمود فهمي محمد: فاعلية استراتيجية قائمة على نظرية الملكة اللسانية لابن خلدون في تنمية المفاهيم النحوية وتطبيقها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي بدولة الإمارات العربية المتحدة – ماجستير غير منشورة – معهد الدراسات التربية – جامعة القاهرة ٢٠٠٨ م.

٣٥ – جون ليونز: نظرية "تشومسكي" اللغوية . ترجمة حلمي خليل . مصر . الإسكندرية . دار المعرفة الجامعية . ٢٠١١م.

٣٦ – جودت أحمد سعادة . جمال يعقوب اليوسف: تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم و التربية الاجتماعية . بيروت . دارالجيل . ط ١ . ١٩٨٨ م.

٣٧ – جون ليشته: خمسون مفكراً أساسياً معاصراً . ترجمة: فاتن البستاني . بيروت . المنظمة العربية للترجمة . ط١ . ٢٠٠٨م .

٣٨ – حسن شحاتة: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق – ط٧ – القاهرة – الدار المصرية اللبنانية – ٢٠٠٨م

٣٩ – حسن محمود نصر: محاضرات في علم اللغة الاجتماعي . القاهرة . دار الهاني للطباعة والنشر .٢٠٠٨م

٤٠ – حسني عبد الباري عصر: الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية – الإسكندرية – مركز إسكندرية للكتاب – ٢٠٠٥م.

٤١ ـــــــــــــــ : مهارات تدريس النحو العربي . الإسكندرية . مركز الإسكندرية للكتاب . ط١ . ٢٠٠٥م.

٤٢ – حسين سلطان أحمد: فعالية استخدام المنظمات المتقدمة في تنمية المفاهيم النحوية لطلاب المرحلة الثانوية في التحصيل الدراسي والاتجاه نحو دراسة القواعد النحوية– رسالة ماجستير غير منشورة – معهد الدراسات التربوية – جامعة القاهرة– ٢٠٠٥م .

٤٣ – حسين علي طه الدليمي – سعادعبد الكريم الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية – الأردن – عالم الكتب الحديث – ٢٠٠٥م.

٤٤ – حلمي خليل: مقدمة لدراسة علم اللغة – الإسكندرية – دار المعرفة الجامعية – ٢٠٠٥م.

٤٥ ـــــــــــ: دراسات في اللسانيات التطبيقية . مصر . الإسكندرية . دار المعرفة الجامعية . ٢٠٠٢م .

٤٦ ـــــــــــ : العربية وعلم اللغة البنيوي – الإسكندرية – دار المعرفة الجامعية – ١٩٩٦م.

٤٧ – حمدان رضوان أبو عاصي: التطورات النظرية والمنهجية للنظرية التوليدية في نصف قرن . الإمارات العربية المتحدة . مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية والإنسانية . المجلد الرابع . العدد الثالث . أكتوبر ٢٠٠٧م.

٤٨ – حورية الخياط: إعادة بناء مفاهيم النحو في المرحلة الإعدادية . رسالة دكتوراة غير منشورة . كلية التربية . جامعة عين شمس ١٩٨٢م.

٤٩ – خديجة الحديثي : أبنية الصرف في كتاب سيبوىه . بغداد . مكتبة النهضة . ط ١ . ١٩٦٥م .

٥٠ – خولة طالب الإبراهيمي: مبادئ في اللسانيات . الجزائر . دار القصبة للنشر والتوزيع . ط٢ .٢٠٠٦م.

٥١ – راتب قاسم عاشور – محمد فخري مقدادي: المهارات القرائية والكتابية، طرائق تدريسها واستراتيجياتها – ط٢– عمان – دار المسيرة – ٢٠٠٩م.

٥٢ – راتب قاسم عاشور – محمد فؤاد الحوامدة: أساليب تدريس اللغة العربية – ط٣ – عمان – دار المسيرة – ٢٠١٠م.
٥٣ – رشدي طعيمة: المهارات اللغوية (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها) – القاهرة – دار الفكر العربي – ٢٠٠٦م.
٥٤ – رشدي طعيمة – محمد السيد مناع: تدريس العربية في التعليم العام – ط١ – القاهرة – دار الفكر العربي – ٢٠٠٠م.
٥٥ – ر.هـ. روبنز: موجز تاريخ علم اللغة في الغرب . ترجمة: أحمد عوض . الكويت . عالم المعرفة ت العدد(٢٢٧) .١٩٩٧م.
٥٦ – رومان ياكبسون: الاتجاهات الأساسية في علم اللغة . ترجمة علي حاكم صالح وحسن ناظم . المغرب . الدار البيضاء المركز الثقلفي العربي . ط١.٢٠٠٢م
٥٧ – رياض بدوي مصطفى: مشكلات القراءة من الطفولة إلي المراهقة (التشخيص والعلاج) – عمان – دار صفاء – ٢٠٠٥م.
٥٨ – رمظان عبد التواب: المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي . القاهرة . مكتبة الخانجي . ط٣. د.ت.
٥٩ – زوينة بنت سعيد الكلباني: فاعلية حقيبة تعليمية محسوبة في تنمية بعض المفاهيم النحوية والصرفية والأداء اللغوي والاتجاه لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في سلطنة عمان، دكتوراة غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة الدول العربية، القاهرة –٢٠١٠م.
٦٠ – سامية محمد محمود عبدالله : أثر استخدام نموذج التعلم في اكتساب تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بعض المفاهيم النحوية واتجاهاتهم نحو استخدام النموذج – رسالة ماجستير غير منشورة – كلية التربية – جامعة الفيوم – ٢٠٠٧م.
٦١ – سوزان محمود عبد المنعم: فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على المدخل الكلي في تنمية استخدام المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الأول الثانوي – رسالة ماجستير غير منشورة – معهد الدراسات التربوية – جامعة القاهرة– ٢٠١١ م.
٦٢ – سعد جلال: الطفولة والمراهقة – ط٢ – القاهرة – دار الفكر العربي – د.ت

٦٣ – سعد علي زاير . إيمان إسماعيل عايز: مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها . العراق . بغداد . مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي ٢٠١١م.

٦٤ – سلوى محمد أحمد عزاوي: تصور مقترح لمنهج في اللغة العربية قائم على الوعي الأدبي لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية – دكتوراة غير منشورة – كلية التربية بدمياط – جامعة المنصورة – ٢٠٠٤م.

٦٥ – السيد حسين محمد حسين: فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية التلقي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى التلاميذ المتفوقين بالمرحلة الإعدادية العامة – دكتوراة غير منشورة – كلية التربية بدمياط – جلمعة المنصورة – ٢٠٠٧م.

٦٦ – شفيقة العلوي: محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة – ط١ – بيروت – أبحاث للنشر والترجمة والتوزيع – ٢٠٠٤م.

٦٧ – صابر عبد المنعم محمد : بناء منهج متكامل لتعليم اللغة العربية وأثره في الأداء اللغوي لطلاب الصف الأول الثانوي – رسالة دكتوراة غير منشورة – معهد الدراسات التربوية – جامعة القاهرة – ١٩٩٨م

٦٨ – صادق يوسف الدباس: دراسات في علم اللغة . عمان . دار أسامة للنشر والتوزيع . ط١ .٢٠١٢م .

٦٩ – صالح محمد الرواضية وزميلاه: التكنولوجيا وتصميم التدريس . عمان . دار زمزم . ط١ . ٢٠١١م .

٧٠ – صبحي الصالح: دراسات في فقه اللغة . بيروت . دار العلم للملايين . ط ١٦ . ٢٠٠٤ م

٧١ – صلاح فضل: نظرية البنائية في النقد الأدبي – ط١ – القاهرة – دار الشروق – ١٩٩٨م.

٧٢ – طه علي حسين الدليمي – سعاد عبد الكريم عباس: الطرائق العلمية في تدريس اللغة العربية – عمان – دار الشروق. ٢٠٠٣م

٧٣ – الطيب البكوش: التصريف العربي من خلال علم الأصوات الحديث . تونس . المطبعة العربية للنشر والتوزيع . ط ٣ . ١٩٩٣ م .

٧٤ – ظبية سعيد السليطي: تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة– القاهرة – الدار المصرية اللبنانية – ٢٠٠٢م.

٧٥ ـــــــــــــــ : أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس القواعد النحوية على تنمية القدرة اللغوية والاتجاه نحو دراسة القواعد النحوية لدى طالبات المرحلة الثانوية بدولة قطر ، رسالة دكتوراة منشورة – كلية التربية – جامعة عين شمس – ٢٠٠١م.

٧٦ – عبدالله حسون العلي : المنهج التكاملي وتقويم أثره في تدريس اللغة العربية – رسالة دكتوراة غير منشورة– كلية التربية – جامعة دمشق – ٢٠١٠م.

٧٧ – عاطف الصيفي: المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث . عمان . دار أسامة للنشر والتوزيع . ط١ . ٢٠٠٩م.

٧٨ – عبدالله علي مصطفى: مهارات اللغة العربية – ط٣ – عمان – دار المسيرة – ٢٠١٠م.

٧٩ – عبد الرحمن ابن خلدون: المقدمة – تحقيق عبد السلام الشدادي – ط١ – الجزء الثالث – الدار البيضاء – وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي – ٢٠٠٥م

٨٠ – عبد السلام المسدي: اللسانيات وأسسها المعرفية . تونس . الدار التونسية للنشر . ١٩٨٦م .

٨١ – عبد الوهاب جعفر: البنيوية بين العلم والفلسفة عند ميشيل فوكوه . القاهرة . دار المعارف . ١٩٨٩م .

٨٢ – عبد الصبور شاهين: المنهج الصوتي للبنية العربية . بيروت . مؤسسة الرسالة . ١٩٨٠م

٨٣ – عبده الراجحي: النحو العربي والدرس الحديث . بيروت . دار النهضة العربية . د.ت .

٨٤ – عزيز سمارة وزملاؤه: سيكولوجية الطفولة – ط٣ – عمان – دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع – ١٩٩٩م

٨٥ – علي إسماعيل محمد: تدريس اللغة العربية – ط١ – القاهرة – سلسلة تربوية في مناهج وتدريس اللغة العربية والعلوم الشرعية – ١٩٩٨م.

٨٦ – علي بهاء الدين بوخدود: المدخل الصرفي – بيروت– المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع– ط١– ١٩٨٨م.

٨٧ – علي سعد جاب الله: تنمية المهارات اللغوية وإجراءاتها التربوية – ط١ – القاهرة – إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع – ٢٠٠٧م.

٨٨ ـــــــــــــــ : المفاهيم النحوية المناسبة لتلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي وتقويم مقرر النحو في ضوئها ، رسالة دكتوراة غير منشورة . كلية التربية ببنها . جامعة الزقازيق .١٩٩٢م.

٨٩ – علي سعد سالم القحطاني: فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط – ماجستير غير منشورة – كلية التربية – جامعة الملك سعود – المملكة العربية السعودية – ٢٠١٠م.

٩٠ – علي زوين: منهج البحث اللغوي بين التراث وعلم اللغة الحديث . بغداد . وزارة الثقافة والإعلام . دار الشؤون الثقافية العامة . ط١ . ١٩٨٦م.

٩١ – عطية إسماعيل محمد أبو الشيخ: أثر استخدام مخططات المفاهيم في تدريس النحو العربي على التحصيل والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف العاشر الأساسي . رسالة دكتوراة غير منشورة . كلية الدراسات العليا . الجامعة الأردنية . ٢٠٠٧ م.

٩٢ – علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية – القاهرة – دار الفكر العربي – ٢٠٠٨م

٩٣ ـــــــــــــــ : التربية وثقافة التكنولوجيا – القاهرة– دار الفكر العربي–٢٠٠٦م–.

٩٤ ـــــــــــــــ: النظريات اللغوية وتطبيقاتها التربوية . القاهرة . لونجمان . شركة أبو الهول للنشر – مكتبة لبنان ناشرون – ط١ .٢٠١٤م

٩٥ ـــــــــــــــ : مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها . مصر القاهرة . دار الفكر العربي . ط١ . ١٩٩٨م.

٩٦ – علي أحمد مدكور وزملاؤه: المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى – ط١ – القاهرة – دار الفكر العربي – ٢٠١٠م.

٩٧ – غسان العدوي: التنظيم الهرمي للمفاهيم النحوية في المرحلة الإعدادية في محافظة دمشق: مجلة جامعة دمشق، المجلد ١٩– العدد الأول، ٢٠٠٣م.

٩٨ – فؤاد أبو حطب وآمال صادق: مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، ط٢، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٦م.

٩٩ – فاطمة بنت محمد بن أحمد الكاف: تقويم الأداء اللغوي للطلبة المعلمين تخصص اللغة العربية بكليات التربية بسلطنة عمان في ضوء المهارات اللغوية اللازمة لهم – رسالة ماجستير غير منشورة – كلية التربية – جامعة السلطان قابوس – سلطنة عمان – ٢٠٠٣م

١٠٠–فرديناند "دي سوسير" : علم اللغة العام – ترجمة يوئيل يوسف عزيز – بغداد – دار آفاق عربية – ١٩٨٥م

١٠١– فهيم مصطفى: أنشطة ومهارات القراءة وأساليب تطبيقاتها العملية في المدرستين الإعدادية والثانوية – القاهرة – دار الفكر العربي – ٢٠٠٥م.

١٠٢– فوزي عبد القادر طه : أثر تكامل تعليم المفاهيم النحوية والصرفية والبلاغية على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية وتذوقهم الأدبي واتجاهاتهم نحو اللغة العربية – رسالة دكتوراة غير منشورة – كلية التربية – جامعة الأزهر – ١٩٩٥م.

١٠٣– كامل محمد محمد عويضة: علم نفس النمو – ط١ – بيروت – دار الكتب العلمية، ١٩٩٦م.

١٠٤– كمال بشر: علم الأصوات . القاهرة . دار غريب . ٢٠٠٠م.

١٠٥– لطيفة إبراهيم النجار: دور البنية الصرفية في وصف الظاهرة النحوية وتقعيدها . عمان . دار البشير . ط١ . ١٩٩٤م

١٠٦– ماريو باي: أسس علم اللغة . ترجمة أحمد مختار عمر . القاهرة . عالم الكتب . ط٨ . ١٩٩٨م.

١٠٧– المؤتمر الدولي الخامس لقسم النحو والصرف والعروض – العربية بين قراءات التراث وتطبيق النظريات المعاصرة – كلية دار العلوم – جامعة القاهرة –٢٠٠٩م

١٠٨– مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط . القاهرة . مكتبة الشروق الدولية . ط٤ . ٢٠٠٤م .

١٠٩– محمد إبراهيم الخطيب : مدى احتفاظ طلبة الصف الثامن الأساسي بالمفاهيم النحوية والصرفية المقررة للصفين الخامس والسادس في الأردن – البحرين – مجلة العلوم التربوية والنفسية – المجلد السادس – العدد الأول – مارس ٢٠٠٥م.

١١٠– محمد بن شديد البشري: جوانب الضعف في مهارات التعبير الشفهي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة وبرنامج مقترح لعلاجها – دكتوراة غير منشورة – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – ٢٠٠٦م

١١١– محمد حسين محمد خاقو – تطوير تدريس مقرر النحو – كمتطلب جامعي – في ضوء نظرية النظم عند عبد القاهر الجرجاني وأثره على التحصيل في بعض المهارات النحوية المقررة

على طلبة كليات التربية بالجمهورية اليمنية – دكتوراة غير منشورة – معهد الدراسات التربوية – جامعة القاهرة – ١٩٩٧م.

١١٢- محمد حماسة عبد اللطيف: النحو والدلالة (مدخل لدراسة المعنى النحوي الدلالي). القاهرة . دار الشروق . ط١. ٢٠٠٠م

١١٣- محمد السيد علي: مصطلحات في المناهج وطرق التدريس . المنصورة . دار عامر للطباعة والنشر . ط٢ . ٢٠٠٠م.

١١٤- ـــــــــــــ : التدريس . القاهرة . دار الفكر العربي . ط١ . ٢٠٠٨م

١١٥- محمد صلاح الدين علي مجاور: تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية- القاهرة – دار الفكر العربي – ٢٠٠٠م.

١١٦- محمد عبدالله جبر: الأسلوب والنحو دراسة تطبيقية في علاقة الخصائص الأسلوبية ببعض الظاهرات النحوية – ط١ – الإسكندرية – دار الدعوة للطباعة والنشر والتوزيع – ١٩٨٨م.

١١٧- محمد محمود الخوالدة: أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي . عمان . دار المسيرة . ط ١ . ٢٠٠٧ م

١١٨- محمد محمود الحيلة: تصميم التعليم "نظرية وممارسة" – عمان – دار المسيرة – ط٢- ١٤٢٤هـ

١١٩- محمد المصري: العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب وطالبات كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة . سورية . مجلة جامعة دمشق . المجلد ٢٥ . العدد(٣-٤) ٢٠٠٩م

١٢٠- محمود السيد: اللغة العربية وتحديات العصر . مؤتمر اللغة العربية والمعلوماتية . مجمع اللغة العربية بدمشق . ٢٠٠٨.

١٢١ ـــــــــــ: في طرائق تدريس اللغة العربية – دمشق – منشورات جامعة دمشق كلية التربية – ٢٠١١م .

١٢٢ـــــــــــ: في طرائق تدريس اللغة العربية . دمشق . منشورات جامعة دمشق . ٢٠١١م

١٢٣- محمود كامل حسن الناقة: معايير جودة الأصالة والمعاصرة للعناصر التربوية . السودان . ورقة مقدمة إلى ندوة مناهج التعليم العام (نحو رؤية مستقبلية لمسار التعليم العام في العالم الإسلامي ومجمعات الأقليات المسلمة) . الهيئة الإسلامية العالمية للتعليم . رابطة العالم الإسلامي . ٢٠٠٦م.

١٢٤- محمود فهمي حجازي: مدخل إلى علم اللغة . القاهرة . دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع . ١٩٩٧م .

١٢٥- ـــــــــــــــــ : البحث اللغوي – القاهرة – دار غريب – د.ت

١٢٦- مصطفى رسلان: تعليم اللغة العربية – القاهرة – دار الثقافة للنشر والتوزيع – ٢٠٠٥م.

١٢٧- محمود السعران: علم اللغة مقدمة للقارئ العربي . بيروت . دار النهضة العربية للطباعة والنشر . د.ت.

١٢٨- مرتضى محروس نانا: تقويم أثر منهج النحو العربي في تحسين الأداء اللغوي لدى طلاب الصفين الثاني والثالث الثانوي العام . ماجستير غير منشورة . كلية التربية . جامعة الإسكندرية – ٢٠٠٠م.

١٢٩- مصطفى غلاييني: جامع الدروس العربية . بيروت . المكتبة العصرية . الجزء الأول . ط ٢٨ . ١٩٩٣م.

١٣٠- محمود عكاشة : التحليل اللغوي في ضوء علم الدلالة – ط١- القاهرة – ٢٠٠٢م.

١٣١- ميشال زكريا: الألسنية (علم اللغة الحديث) . بيروت . المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع . ط٢ . ١٩٨٣م.

١٣٢ ـــــــــ: الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية . بيروت . المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع . ط٢ . ١٩٨٦م.

١٣٣ ـــــــــ: قضايا ألسنية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية . بيروت . دار العلم للملايين . ط١ . ١٩٩٣م .

١٣٤- نايف خرما: أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة . الكويت . المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب . عالم المعرفة . ١٩٧٨ م.

١٣٥- نسيمة نابي: مناهج البحث اللغوي عند العرب في ضوء النظريات اللسانية – ماجستير غير منشورة – كلية الآداب والعلوم الإنسانية – جامعة مولود معمري – الجزائر – ٢٠١١م.

١٣٦- نضال غنام فايز نايف: برنامج مقترح في النحو العربي في ضوء النظرية البنيوية وفعاليته في تحصيل مادة النحو لدى تلاميذ المرحلة الأساسية العليا بفلسطين وتنمية اتجاهاتهم نحوها – دكتوراه غير منشورة – كلية التربية – جامعة المنصورة – ٢٠٠٧ م.

١٣٧- نعمان بو قرة: المدارس اللسانية المعاصرة . القاهرة . مكتبة الآداب . د.ت

١٣٨- هادي طوالبة وزملاؤه: طرائق التدريس . الأردن . عمان . دار المسيرة . ط١ .٢٠١٠م.

١٣٩- هاشم عبد ربه السميري: أثر استخدام طريقة العصف الذهني لتدريس التعبير في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بمدينة غزة – ماجستير غير منشورة – كلية التربية – الجامعة الإسلامية بغزة – ٢٠٠٦م

١٤٠- هاني زينهم متولي: فاعلية نموذج ميرل وتنيسون في إكساب المفاهيم النحوية وصحة التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري- رسالة ماجستير غير منشورة- كلية التربية – جامعة الأزهر – ٢٠٠٥م

١٤١- وليد أحمد جابر: تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية – عمان – دار الفكر -٢٠٠٢م.

١٤٢-وليد أحمد الكندري- عبد الرحيم عبد الهادي الكندري: تدريس فنون اللغة العربية ومهاراتها – الكويت- مكتبة الكويت الوطنية- ط١- ٢٠١٤م.

١٤٣- وزارة التربية والتعليم: المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي – المجلد الثاني – الجمهورية العربية السورية – ٢٠٠٧

١٤٤- يوسف سعيد محمود المصري: فاعلية برنامج بالوسائل المتعددة في تنمية مهارات التعبير الكتابي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثامن الأساسي – ماجستير غير منشورة – كلية التربية – الجامعة الإسلامية بغزة – ٢٠٠٦م.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

145 - Séverine P. Vogel:Teaching Grammar Through Cultural Presentations: Investigating the Effects of a Guided Inductive and a Deductive Approach on the Learning of Grammar and Culture in Intermediate-Level College French. Doctor of Philosophy. Laney School of Graduate Studies of Emory University. 2010.

146- S. L. Mackay: Teaching Grammar – from function and technique. New York. Pergamon Press. 1985.

147- Christopher Beedham; Studies in - Language and Meaning Functional and Structural Linguistics. Amsterdam/Philadelphia – John Benjamin's publishing Company 2005

148 - Ritchie, Matthew Jeremy:Functional context: Underlying principles of language structure in literary interpretation, , Ph.D., University of California, Berkeley, 2008

149 -Sheila Embleton and others: The emergence of the modern John Benjamin's language sciences - Amsterdam/Philadelphia - publishing Company -1999

150- Gonzalez-Rivera, Melvin: On the Internal Structure of Spanish Verbless Clauses , Ph.D., The Ohio State University, 2011

151-Noam Chomsky :.. Language and Mind – Cambridge University Press, New York,2005.

152-Noam Chomsky, Current Issues in Linguistic, (The Hague- Paris: Mouton, 1975) 6th printing

153-Gabrielle L. Dumas: Grammatical Concept Acquisition: An Historical Textbook Analysis of Advanced Secondary Students' Writing Errors (From 1949 to 2000), State University of New York, 2002,

154- Claudia Theresia MOrwald :Theories de l'acquisition du langage Une analyse des theories de Chomsky, Piaget et Locke - Memoire de maitrise - Faculte des lettres et sciences humaines - Universite de Sherbrooke -1998.

155- Amy D. Yamashiro: Using Structural Equation Modeling for Construct Validation of an English as a Foreign Language Public Speaking Rating Scale, the Degree Doctor of Education,Temple University, 2002

156- Jessika Michelle Lawrence : Differences In Morhpological Awareness Skills between Chiildren With Phonological Impaiment And

Children With Typical Development, The Degree of Doctor of Philosophy, Florida State University, 2008.

157- Hasan Basri: Phonological And Syntacic Reflections Of The Morphologigal Structure Of Selay Arese, The Degree Of Doctor Of Philosophy in Linguistics, State University of New York at Stony Brook,The Graduate School,1999

158- Siaw-Fong Chung: A communicative Approach To Teaching Grammar: Theory And Practice, National Taiwan University, the English Teacher Vol. XXXIV, 33-50. 2009.

159- Carol Van Dozer: Improving ESL Learners' Listening Skills: At the Work place and Beyond, Center for Applied Linguistics, February 1997.

160-Jack C. Richards: Teaching Listening and Speaking: From Theory to Practice, Cambridge University Press, 2008

161- William Urrutia Leó: Encouraging Teenagers to Improve Speaking Skills through Games in a Colombian Public School, Federico García Lorca School, Colombia,This article was received on July 17, 2009 and accepted on January 15, 2010.

162- Kimberly L. Anderson: The Effects Of Professional Develobment On Early Reading Skills: A comparison Of Two Approaches To Word Solving, PH.D, Submitted to the University at Albany, State University of New York, 2009

163-Charles A. Perfetti: Reading Skills, Learning Research and Development Center,University of Pittsburgh, N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.). International encyclopedia of the social & behavioral sciences (pp. 12800-12805). Oxford: Pergamon, 2001.

164-Greg Kessler and others: Collaborative Writing Among Second Language Learners In Academic Web-Based Projects, Ohio University, Language Learning & Technology, February 2012.

165-Amy Childress: Understanding Writing Problems in Young Children: Contributions of Cognitive Skills to the Development of Written

Expression, the degree of Doctor of Philosophy, the University of North Carolina, 2011 NSW Department of Education and Training Professional Support and Curriculum Directorate: Focus on literacy: Talking and listening, SCIS number: 1078995, ISBN: 0 7313 8148 3, 2003,
166-Linda J. Spencer and Jacob J. Oleson: Early Listening and Speaking Skills Predict Later Reading Proficiency in Pediatric Cochlear Implant Users, Spencer and Oleson / EAR & Hearing, VOL. 29, NO. 2, 270–280, Printed in the U.S.A., 2006
167-Holly L. Diehl: The Effects of the Reciprocal Teaching Framework on Strategy Acquisition of Fourth-Grade Struggling Readers, Ph. D., West Virginia University, 2005
168-Carol Griffiths: Language Learning Strategies: Theory and Research, AIS St Helens, Auckland, New Zealand,2004
169-Hui-Chuan Liao: Effects Of Cooerative Learning Onmotivation, Learning Strategy Utilzation, And Grammar Achievement Of Englich Language Learers In Taiwan. Doctor of Philosophy in The Department of Curriculum and Instruction. Submitted to the Graduate Faculty of the University of New Orleans. December 2005.
170-Douglas.Christensen: Teaching Strategies for Students with Diverse Learning Needs, Published by the Nebraska Department of Education, 1996.
171-Celeste M. Brody & James Wallace: Ethical and Social Issues in Professional Education, Published by Suny Press,1994,
172-Rhonda Slagter: Teaching Grammar Through Application: How Focusing on Application in Class and Note-taking Outside of Class Affects Learning Grammar. Master. Southwest Minnesota State University. 2010.
173-David Caplan: Language, Structure, Processing, and Disorders , Cambridge MIT Press, 1996.

174-Mary Jane Kretzschmar: The Emphasis of Formal Grammar Teaching in Second Language Programs: The Natural Approach Through Children's Literature, the degree of Masters, University of Wyoming, 2011.
175-Noam Chomsky: Language and Mind, Published in the United States of America by Cambridge University Press, New York, 2005,

ملاحق البحث

الملحق رقم (١)

قائمة المفاهيم النحوية والبنى الصرفية بصورتها المبدئية

جامعة القاهرة
معهد الدراسات التربوية
قسم المناهج وطرق التدريس

استبانة آراء السادة المحكمين على قائمة المفاهيم النحوية والبنى الصرفية لطلاب الصف الأول الثانوي بالجمهورية العربية السورية.

الاسم:.....

الوظيفة:.....

تحية طيبة.. وبعد:

فيقوم الباحث ببحث للحصول على درجة دكتور الفلسفة في التربية تخصص (المناهج وطرق تدريس اللغة العربية) بعنوان "استراتيجية تعليمية قائمة على النظرية البنيوية لتنمية المفاهيم النحوية والبنى الصرفية وأثرها في الأداء اللغوي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالجمهورية العربية السورية". وبما أن أحد أهداف هذا البحث هو تنمية المفاهيم النحوية والبنى الصرفية لدى طلاب الصف الأول الثانوي فقد تطلب ذلك إعداد قائمة بالمفاهيم النحوية والبنى الصرفية لطلاب الصف الأول الثانوي (مجموعة الدراسة).

والمرجو من سيادتكم إبداء الرأي حول:

١- ارتباط المفاهيم النحوية والبنى الصرفية الفرعية بالمفاهيم الرئيسة.
٢- مناسبة المفاهيم النحوية والبنى الصرفية لطلاب الصف الأول الثانوي.
٣- حذف أو تعديل ما ترونه غير مناسب.
٤- إضافة ماترونه مناسباً.

م	المفاهيم النحوية والبنى الصرفية		مدى ارتباط المفاهيم النحوية أو البنى الصرفية الفرعية بالرئيسة		مناسبة المفاهيم النحوية والبنى الصرفية للطلاب		الحذف أو التعديل
أولاَ	المفاهيم النحوية والبنى الصرفية						
أ	المفاهيم النحوية						
	الرئيس	الثانوي	مرتبط	غير مرتبط	مناسبة	غير مناسبة	
١	التوكيد (الجملة الفعلية)	. توكيد الجملة الفعلية					
		. مؤكدات الجملة الفعلية					
٢	التوكيد (الجملة الأسمية)	توكيد الجملة الأسمية					
		مؤكدات الجملة الأسمية					
٣	حروف الجر	. حروف الجر الأصلية					
		. حروف الجر الزائدة					
		. حروف الجر الشبيهة بالزائدة					
٤	العلاقات في الجملة الأسمية (أ)	. تعريف المبتدأ					
		. حالات تقديم المبتدأ على الخبر وجوباً					
٥	العلاقات في الجملة الأسمية (ب)	تعريف الخبر – تقديم الخبر على المبتدأ وجوباً					
٦	أسماء الأفعال	. نوعها من حيث الزمن					
		أقسامها من حيث الصياغة					
٧	أحرف التنبيه والعرض والحض والتنديم	. التنبيه					
		. العرض					
		. الحض					
		. التوبيخ (التنديم)					
٨	الاستثناء	. الاستثناء					
		. أدوات الاستثناء					
		. أنواع الاستثناء					
		. الاستثناء بـ(غير وسوى)					
		. الاستثناء بـ(عدا وخلا)					

٩	الاختصاص	. الاختصاص						
		. أغراض الاختصاص						
		. أحكام الاسم المختص						
١٠	لا النافية للجنس	. لا النافية للجنس						
		. شروط عملها عمل إنّ						
		. حالات اسم لا النافية للجنس						
ب	البنى الصرفية							
١١	الجامد والمشتق	. اسم الذات						
		. اسم المعنى						
		. اسم الفاعل						
		. مبالغة اسم الفاعل						
		. الصفة المشبهة باسم الفاعل						
		. اسم المفعول						
		. اسما الزمان والمكان						
		. اسم الآلة						
		. اسم التفضيل						
١٢	الإبدال	تعريف الإبدال						
		. الإبدال القياسي						
		. الإبدال السماعي						
١٣	المصدر وعمله	تعريف المصدر						
		. شروط عمل المصدر						
١٤	النسبة	. تعريف النسبة						
		. قواعد النسبة إلى الأسماء						

إضافة ما ترونه مناسباً .....

.....

.....

الملحق رقم (٢)

قائمة المفاهيم النحوية والبنى الصرفية بصورتها النهائية

قائمة المفاهيم النحوية والبنى الصرفية بصورتها النهائية:

م	المفاهيم النحوية والبنى الصرفية	
أ	**المفاهيم النحوية**	
	الرئيس	**الثانوي**
١	التوكيد (الجملة الفعلية)	. توكيد الجملة الفعلية
		. مؤكدات الجملة الفعلية
٢	التوكيد (الجملة الأسمية)	توكيد الجملة الأسمية
		مؤكدات الجملة الأسمية
٣	حروف الجر	. حروف الجر الأصلية
		. حروف الجر الزائدة
		. حروف الجر الشبيهة بالزائدة
٤	العلاقات في الجملة الأسمية (أ)	. تعريف المبتدأ
		. حالات تقديم المبتدأ على الخبر وجوباً
٥	العلاقات في الجملة الأسمية (ب)	تعريف الخبر – تقديم الخبر على المبتدأ وجوباً
٦	أسماء الأفعال	. نوعها من حيث الزمن
		أقسامها من حيث الصياغة
٧	أحرف التنبيه والعرض والحض والتنديم	. التنبيه
		. العرض
		. الحض
		. التوبيخ (التنديم)
٨	الاستثناء	. الاستثناء
		. أدوات الاستثناء
		. أنواع الاستثناء
		. الاستثناء بـ(غير وسوى)
		. الاستثناء بـ(عدا وخلا)
٩	الاختصاص	. الاختصاص
		. أغراض الاختصاص
		. أحكام الاسم المختص

١٠	لا النافية للجنس	. لا النافية للجنس
		. شروط عملها عمل إنّ
		. حالات اسم لا النافية للجنس
ب	البنى الصرفية	
١١	الجامد والمشتق	. اسم الذات
		. اسم المعنى
		. اسم الفاعل
		. مبالغة اسم الفاعل
		. الصفة المشبهة باسم الفاعل
		. اسم المفعول
		. اسما الزمان والمكان
		. اسم الآلة
		. اسم التفضيل
١٢	الإبدال	تعريف الإبدال
		. الإبدال القياسي
		. الإبدال السماعي
١٣	المصدر وعمله	تعريف المصدر
		. شروط عمل المصدر
١٤	النسبة	. تعريف النسبة
		. قواعد النسبة إلى الأسماء

الملحق رقم (٣)

قائمة مهارات الأداء اللغوي بصورتها المبدئية

جامعة القاهرة

معهد الدراســـــات التربوية

قسم المناهج وطرق التدريس

استبانة آراء السادة المحكمين عن مهارات الأداء اللغوي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي بسورية

الاسم:.....

الوظيفة:.....

تحية طيبة.. وبعد:

فيقوم الباحث ببحث للحصول على درجة دكتور الفلسفة في التربية تخصص (المناهج وطرق تدريس اللغة العربية) بعنوان "استراتيجية تعليمية قائمة على النظرية البنيوية لتنمية المفاهيم النحوية والبنى الصرفية وأثرها في الأداء اللغوي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالجمهورية العربية السورية".وبما أن أحد أهداف هذا البحث هو تنمية الأداء اللغوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي فقد تطلب ذلك إعداد قائمة مهارات الأداء اللغوي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي (مجموعة الدراسة). والمرجو من سيادتكم إبداء الرأي حول:

١- ارتباط المهارة الفرعية بالمهارة الرئيسة.

٢- صحة الصياغة اللغوية.

٣- مناسبة مهارات الأداء اللغوي لطلاب الصف الأول الثانوي.

٤- حذف أو تعديل ما ترونه غير مناسب.

٥- إضافة ماترونه مناسباً.

قائمة مهارات الأداء اللغوي بصورتها المبدئية:

مهارات الأداء اللغوي		مدى ارتباط المهارة الفرعية بالرئيسة		صحة الصياغة اللغوية		مناسبة المهارات للطلاب		الحذف أو التعديل
أولاً . مهارات الاستماع		مرتبط	غير مرتبط	صحيحة	غير صحيحة	مناسبة	غير مناسبة	
المهارات الرئيسة	المهارات الفرعية							
أ. التمييز السمعي	. التمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الثانوية							
	. التمييز بين الأفكار الصحيحة والأفكار الخاطئة في النص المسموع							
	. التمييز بين الحقيقة والخيال في النص المسموع							
	. التمييز بين أنواع التنغيم المصاحب للكلام وأثره في المعنى							
ب . مهارة التصنيف	. تحليل المحتوى المسموع إلى عناصره الرئيسة							
	. إدراك التغيرات في المعاني الناتجة عن تعديل أو تحويل في بنية الكلمة							
	القدرة على الموازنة بين الأمور							
	فهم تتابع الأفكار أوالحوادث							
ج . استخلاص الفكرة الرئيسة	. استخدام السياق في فهم معنى الكلمات الجديدة							
	القدرة على الاستماع لنقل ما استمع إليه على شكل ملخص شفوي أو كتابي							
	. تلخيص النص المسموع بما يعبر عن الفكرة المحورية للنص							

د . التفكير الاستنتاجي	. القدرة على التنبؤ بما سيقوله المتحدث اعتماداً على الخبرات السابقة.							
هـ . الحكم على صدق المحتوى	. إبداء الرأي حول بعض شخصيات النص المسموع							
و. تقويم المحتوى	. تقويم المحتوى المسموع في ضوء فكرته العامة							
ثانياً . مهارات الكلام								
المهارات الرئيسة	**المهارات الفرعية**							
أ. النطق الصحيح	نطق الأصوات العربية نطقاً صحيحاً وواضحاً							
	نطق الكلمات العربية نطقاً صحيحاً من حيث البنية الصرفية							
	نطق الجمل مضبوطة بالشكل							
ب . التمييز الصوتي	التمييز بين الأصوات المتشابهة (ذ، ز/ذ،ض..)							
	التمييز عند النطق بين الحركات القصيرة والطويلة							
	التمييز عند النطق بين الكلمات المتشابهة صوتياً (ضلّ، ذلّ/ ذائد، زائد..)							
ج . الضبط اللغوي السليم	ضبط أواخر الكلمات ضبطاً صحيحاً							
	انتقاء الكلمات الفصيحة والابتعاد عن العامية							
	التعبير عن الأفكار في جمل لغوية صحيحة							
ثالثا . مهارات التحدث								
المهارات الأساسية	**المهارات الفرعية**							

أ. انتقاء الألفاظ والتعبيرات المناسبة للموقف	اختيار الألفاظ الموحية في حديثه							
	مراعاة المقام في اختيار المفردات والتعابير							
	استخدام تراكيب لغوية سليمة							
ب . حسن الإلقاء وجودة الأداء	استخدام النبر والتنغيم وتنويعه ليناسب المعنى							
	استخدام أدوات الربط المناسبة							
	تقديم أفكار منظمة							
ج . الحوار والمناقشة	محاورة الآخرين بصورة موضوعية							
	الحديث بشكل متصل ينبئ عن ثقة بالنفس							
	تقديم الشواهد والأدلة والبراهين في أثناء الحديث							
	استخدام التعبير الملمحي المناسب بالوجه واليدين							
	استخدام عبارات التحية والمجاملة بالقدر الذي لا يخل ولا يُمل							
رابعاً . مهارات القراءة								
المهارات الأساسية	**المهارات الفرعية**							
أ . مهارات القراءة الجهرية								
مهارات الفهم القرائي	التمييز بين الحقائق والآراء الشخصية للكاتب							
	تحديد الفكرة الرئيسة في النص							
	تحديد الأفكار الثانوية في النص							

	الترتيب المنطقي للأفكار داخل النص							
	تحديد دور بعض الألفاظ والموسيقى فيما تعبر عنه من أفكار							
	فهم معاني المفردات الغامضة من السياق							
مهارات الأداء القرائي	مراعاة حركات الإعراب عند القراءة							
	التعرف إلى دلالات علامات الترقيم ومراعاتها في النطق							
	إخراج الحروف من مخارجها بطريقة صحيحة							
	التنويع في سرعة القراءة وفقاً للغرض القرائي وطبيعة المادة المقروءة							
ب . مهارات القراءة الصامتة	تحديد غرض الكاتب في النص							
	استخراج الفكرة الرئيسة في النص							
	فهم تسلسل الأفكار في النص بشكل منطقي							
	تحديد الكلمات والجمل المفتاحية في النص المقروء							
	استخلاص الأدلة المؤيدة والأدلة المعارضة تجاه قضية معينة							
	فهم معاني الكلمات الغامضة من السياق							
	فهم معاني الجمل والتراكيب الغامضة من سياق النص							
	تلخيص المقروء							

خامساَ . مهارات الكتابة								
المهارات الأساسية	**المهارات الفرعية**							
أ. مهارات الكتابة الإبداعية	الإشارة إلى الفكرة الرئيسة في المقدمة							
	تلخيص الموضوع في الخاتمة							
	التركيز على الأفكار الرئيسة وتمييزها							
	التعبير عن التصور الصحيح للألوهية والكون والإنسان والحياة في كتابته							
	مراعاة الوحدة والتماسك في تناول الموضوع							
	نقد المشكلات الاجتماعية بشكل موضوعي							
	استخدام علامات الترقيم							
	تمييز العناصر المؤثرة في الموضوع بخط أو لون مختلف							
	وضوح الخط وصحة رسم الحروف							
	تدعيم الأفكار بالأدلة والبراهين							
	صحة الضبط النحوي والرسم الإملائي							
	استخدام أدوات الربط في أماكنها							
	التنويع بين الأسلوب الخبري والإنشائي							
	توليد تراكيب وأساليب جديدة حول أفكار الموضوع							
ب . مهارات الكتابة	تحديد القضية التي تخدم المجتمع بشكل وظيفي							

الوظيفية	القدرة على استخدام الألفاظ الدقيقة والمصطلحات المتخصصة							
	استخدام الرموز والمختصرات في المادة المكتوبة							
	مراعاة الإيجاز في التعبير في مجالات الكتابة الوظيفية							
	القدرة على تدوين الملاحظات							
	استيفاء العناصر الأساسية عند كتابة خطاب							
	استخدام عبارات المجاملات الاجتماعية عند كتابة الخطابات (تحية، شكر، تهنئة، ترحيب..)							
	القدرة على كتابة التعليمات على شكل نقاط							

مهارات أخرى ترون إضافتها:

.....

.....

.....

الملحق رقم (٤)

قائمة مهارات الأداء اللغوي بصورتها النهائية

مهارات الأداء اللغوي	
أولاً . مهارات الاستماع	
المهارات الرئيسة	**المهارات الفرعية**
أ. التمييز السمعي	. التمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الثانوية
	. التمييز بين الأفكار الصحيحة والأفكار الخطأ في النص المسموع
	. التمييز بين الحقيقة والخيال في النص المسموع
	. التمييز بين أنواع التنغيم المصاحب للكلام وأثره في المعنى
ب . مهارة التصنيف	. تحليل المحتوى المسموع إلى عناصره الرئيسة
	. إدراك التغيرات في المعاني الناتجة عن تعديل أو تحويل في بنية الكلمة
	فهم تتابع الأفكار أوالحوادث
ج . استخلاص الفكرة الرئيسة	. استخدام السياق في فهم معنى الكلمات الجديدة
	. تلخيص النص المسموع بما يعبر عن الفكرة المحورية للنص
د . التفكير الاستنتاجي	. القدرة على التنبؤ بما سيقوله المتحدث اعتماداً على الخبرات السابقة.
هـ . تقويم المحتوى	. تقويم المحتوى المسموع في ضوء فكرته العامة
و . الحكم على صدق المحتوى	. إبداء الرأي حول بعض شخصيات النص المسموع
ثانياً . مهارات الكلام	
المهارات الرئيسة	**المهارات الفرعية**
أ. النطق الصحيح	نطق الأصوات العربية نطقاً صحيحاً وواضحاً
	نطق الكلمات العربية نطقاً صحيحاً من حيث البنية الصرفية
	نطق الجمل مضبوطة بالشكل
ب . التمييز الصوتي	التمييز بين الأصوات المتشابهة (ذ، ز/ذ،ض..)
	التمييز عند النطق بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة
	التمييز عند النطق بين الكلمات المتشابهة صوتياً (ضلّ، ذلّ/ ذائد، زائد..)
	التمييز عند النطق بين حروف المد وحروف اللغة العربية الأخرى
ج . الضبط اللغوي السليم	ضبط أواخر الكلمات ضبطاً صحيحاً
	انتقاء الكلمات الفصيحة والابتعاد عن العامية
	التعبير عن الأفكار في جمل لغوية صحيحة

ثالثا . مهارات التحدث	
المهارات الأساسية	**المهارات الفرعية**
أ. انتقاء الألفاظ والتعبيرات المناسبة للموقف	اختيار الألفاظ الموحية في حديثه
	مراعاة المقام في اختيار المفردات والتعابير
ب . حسن الإلقاء وجودة الأداء	استخدام النبر والتنغيم وتنويعه ليناسب المعنى
	استخدام أدوات الربط المناسبة
	تقديم أفكار منظمة
ج . الحوار والمناقشة	محاورة الآخرين بصورة موضوعية
	الحديث بشكل متصل ينبئ عن ثقة بالنفس
	تقديم الشواهد والأدلة والبراهين في أثناء الحديث
	استخدام التعبير الملمحي المناسب بالوجه واليدين
	استخدام عبارات التحية والمجاملة بالقدر الذي لا يخل ولا يُمل
رابعاً . مهارات القراءة	
المهارات الأساسية	**المهارات الفرعية**
أ . مهارات القراءة الجهرية	
مهارات الفهم القرائي	التمييز بين الحقائق والآراء الشخصية للكاتب
	تحديد الفكرة الرئيسة في النص
	تحديد الأفكار الثانوية في النص
	الترتيب المنطقي للأفكار داخل النص
	تحديد دور بعض الألفاظ والموسيقى فيما تعبر عنه من أفكار
	فهم معاني المفردات الغامضة من السياق
مهارات الأداء القرائي	مراعاة حركات الإعراب عند القراءة
	التعرف إلى دلالات علامات الترقيم ومراعاتها في النطق
	إخراج الحروف من مخارجها بطريقة صحيحة
	التنويع في سرعة القراءة وفقاً للغرض القرائي وطبيعة المادة المقروءة
ب . مهارات القراءة الصامتة	تحديد غرض الكاتب في النص
	استخراج الفكرة الرئيسة في النص
	فهم تسلسل الأفكار في النص بشكل منطقي
	تحديد الكلمات والجمل المفتاحية في النص المقروء
	استخلاص الأدلة المؤيدة والأدلة المعارضة تجاه قضية معينة

	فهم معاني الكلمات الغامضة من السياق
	فهم معاني الجمل والتراكيب الغامضة من سياق النص
	تلخيص المقروء
خامساَ . مهارات الكتابة	
المهارات الأساسية	**المهارات الفرعية**
أ. مهارات الكتابة الإبداعية	الإشارة إلى الفكرة الرئيسة في المقدمة
	تلخيص الموضوع في الخاتمة
	التركيز على الأفكار الرئيسة وتمييزها
	التعبير عن التصور الصحيح للألوهية والكون والإنسان والحياة في كتابته
	مراعاة الوحدة والتماسك في تناول الموضوع
	نقد المشكلات الاجتماعية بشكل موضوعي
	استخدام علامات الترقيم
	تمييز العناصر المؤثرة في الموضوع بخط أو لون مختلف
	تدعيم الأفكار بالأدلة والبراهين
	صحة الضبط النحوي والرسم الإملائي
	استخدام أدوات الربط في أماكنها
	التنويع بين الأسلوب الخبري والإنشائي
	توليد تراكيب وأساليب لغوية جديدة في الموضوع
ب . مهارات الكتابة الوظيفية	تحديد القضية التي تخدم المجتمع بشكل وظيفي
	القدرة على استخدام الألفاظ الدقيقة والمصطلحات المتخصصة
	استخدام الرموز والمختصرات في المادة المكتوبة
	مراعاة الإيجاز في التعبير في مجالات الكتابة الوظيفية
	القدرة على تدوين الملاحظات
	استخدام عبارات المجاملات الاجتماعية عند كتابة الخطابات (تحية، شكر، تهنئة، ترحيب..)
	القدرة على كتابة التعليمات على شكل نقاط

الملحق رقم (٥)

اختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية

• اختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية:

- اختر الإجابة الصحيحة:

١ – (حماية البيئة) لتوكيد هذه الجملة بجملة فعلية فعلها مضارع تصبح:

أ. سأحمي البيئة ب . والله لأحمينَّ البيئة ج . أحمينَّ البيئة

٢ – لتوكيد الجملة الفعلية التي فعلها **مضارع يجب أن:**

أ . تسبق بقسم ظاهر أو مقدر

ب . تتصل بالفعل المضارع اللام الواقعة في جواب القسم ونون التوكيد

ج . كلاهما صحيح

٣ – الجملة الفعلية (لقد انتصر الحق) مؤكدة بـ:

أ ، اللام الواقعة في جواب القسم المقدر

ب . قد ج . كلاهما صحيح

٤ – لتحويل الجملة الفعلية (يخلص الحر لصديقه) إلى جملة أسمية مؤكدة بمؤكدين تصبح:

أ. إن الحر مخلص لصديقه ب . لمخلصٌ الحر لصديقه ج والله إن الحر مخلص لصديقه

٥ – من مؤكدات الجملة الأسمية:

أ . لقد ب . نونا التوكيد ج . إن ولام الابتداء (المزحلقة)

٦– ما جاء من أحدٍ : حرف الجر الزائد هو (من) والاسم بعده يعرب:

أ . اسم مجرور لفظاً مرفوع محلاً (مبتدأ)

ب . اسم مجرور لفظا مرفوع محلا (فاعل)

ج . اسم مجرور لفظا منصوب محلا (مفعول به)

٧ – (رُبَّ) حرف جر شبيه بالزائد يفيد :

أ . التقليل ب . التكثير ج . كلاهما صحيح

٨ – (فما أكثر الأخوان حين تعدهم ولكنهم في النائبـــات قليل)

تقدم المبتدأ على الخبر وجوباً في قوله (ما أكثر الأخوان) لأنه:

أ . معرفة ب . من أسماء الصدارة ج . مضاف إلى اسم له الصدارة

٩ – (إنما الربيع مبهجة للنفس) تقدم المبتدأ على الخبر وجوباً لأنه :

أ . معرفة ب . متصل بلام التوكيد ج . محصور في الخبر

١٠ – (للحرية ثمنٌ) تقدم الخبر على المبتدأ وجوباً لأنه :

أ . نكرة ب . من أسماء الصدارة ج . شبه جملة والمبتدأ نكرة

١١– (كيف التلاقي وأنتم بعيدون) تقدم الخبر على المبتدأ وجوباً لأنه:

أ–من أسماء الصدارة ب– شبه جملة ج– اسم معرفة

١٢ – (أفٍّ) اسم فعل مضارع بمعنى:

أ . أستغربُ ب . أظنُّ ج . أتضجرُ

١٣ – (رويداً) اسم فعل أمر بمعنى:

أ . أقبل ب . توقف ج . تمهل

١٤ – (شتان ما بين الثرى والثريا) (شتان) هي: أ. اسم فعل مضارع بمعنى يبتعد

ب . اسم فعل أمر بمعنى ابعد ج . اسم فعل ماضٍ بمعنى فرق

١٥ – يشتق اسم الفاعل من الفعل فوق الثلاثي:

أ. بإبدال حرف المضارعة ميماً مضمومة وفتح ما قبل آخره ب . على وزن فاعل

ج . بإبدال حرف المضارعة ميماً مضمومة وكسر ما قبل آخره

١٦ – اسم الفاعل من الفعل (أكرم) هو:

أ. كارم ب . مُكرَم ج . مُكرِم

١٧ – يشتق اسم المفعول من الفعل فوق الثلاثي:

أ. بإبدال حرف المضارعة ميماً مضمومة وفتح ما قبل آخره ب . على وزن مفعول

ج . بإبدال حرف المضارعة ميماً مضمومة وكسر ما قبل آخره

١٨ – اسم المفعول من الفعل (احترم) هو:

أ. مُحترِم ب . مُحترَم ج . احترام

١٩ – قال تعالى: " سلام هي حتى مطلع الفجر" ؛ (مطلع) هي مشتق ونوعه:

أ . مصدر ميمي ب . اسم مكان ج . اسم زمان

٢٠ – يا أعدل الناس إلا في معاملتي ..... كلمة (أعدل) هي:

أ – صفة مشبهة ب . اسم تفضيل ج . فعل ماضٍ

٢١– تبدل تاء افتعل (طاءً) إذا وقعت بعد:

أ – الضاد ب– الصاد ج – كلاهما صحيح

٢٢ – تبدل تاء افتعل (دالاً) إذا وقعت بعد:

أ – الضاد ب – الزاي ج – كلاهما صحيح

٢٣ – المستثنى في عبارة: (دخل القاعةَ الطلابُ إلا زيداً) هو:

أ. الطلاب ب . زيداً ج . القاعة

٢٤ – (إلا) في الاستثناء الناقص المنفي:

أ . أداة استثناء ب . أداة نفي ج. أداة حصر

٢٥ – الاسم بعد أداة الاستثناء (إلا) يُعرب:

أ. مفعول به منصوب ب . اسم منصوب على الاستثناء ج . مستثنى منه منصوب

٢٦ –"أنتما مسؤولان عن تربية الأبناء" عند تخصيص هذه الجملة بأسلوب اختصاص تصبح:

أ. أنتما –المعلمان– مسؤولان عن تربية الأبناء

ب . أنتما –الأبوان– مسؤولان عن تربية الأبناء

ج . أنتما –الأبوين– مسؤولان عن تربية الأبناء

٢٧ – الاسم المنصوب على الاختصاص يجب أن يأتي:

أ. نكرة ب . معرفة ج . كلاهما صحيح

٢٨ – (نحن – العرب – أعزَّنا الله بالإسلام) الاسم المنصوب على الاختصاص هو:

أ – العرب ب – أعزَّنا ج – الإسلام

٢٩ – حدد الجملة التي عملت فيها (لا النافية للجنس) عمل إنّ:

أ. لا ظلمَ قائمٌ بين الناس ب . لا الظلمُ قائمٌ بين الناس. ج . يعيش الناس بلا ظلمٍ

٣٠ – (لا منكراً فضلَ قومه محمودٌ في نظرهم) اسم لا النافية للجنس وخبرها هو:

أ. منكراً فضل قومه ب . محمود في نظرهم

ج . منكراً فضل قومه محمود

٣١ – من شروط عمل (لا) النافية للجنس عمل إن:

أ – أن يكون اسمها وخبرها نكرتين ب . ألا يفصل بينها وبين اسمها فاصل

ج . ألا يدخل عليها حرف جر د . كل ما تقدم صحيح

٣٢ – (ألا كلُ شيء –ما خلا الله– باطلٌ) المعنى الذي أفاده حرف التنبيه (ألا) هو: أ .

الطلب ب . اللوم والتقريع ج . التوكيد

٣٣ – أفاد الحرف (ألا) في قولنا: ألا تزورنا فنكرمك:

أ. التنبيه ب . العرض ج . الحض

٣٤ – (العرض) هو:

أ. طلب القيام بفعل أو تركه بلين ورفق ب . تنديم الفاعل على فوات أمر تهاون به

ج . طلب القيام بفعل أو تركه بشدة وإزعاج

٣٥– المصدر ومعموله في البيت الآتي:

فأفنيتُ عمري بانتظاري وعْدَها وأبليتُ فيها الدهر وهو جديد

أ. عمري وعدها ب . انتظاري وعدها ج . الدهر جديد

٣٦ – "طالب نظّم وقته فحقق هدفه" لتحويل هذه الجملة إلى جملة تحتوي مصدراً عاملاً، تصبح:

أ. طالبٌ مُنظِّمٌ وقتَه سيحقق هدفه ب . تنظيمُ الطالبِ وقتَه يحقق هدفه

ج . انتظامُ الوقتِ يحقق الهدف

٣٧ – النسبة في (حضرموت) هي:

أ. حضرميّ ب . حضريّ ج– حضرموتيّ

٣٨ – في حال النسبة لاسم مركب تركيباً إضافياً، مثل: دير الزو، فإن النسبة تكون:

أ. للاسم المضاف ويحذف المضاف إليه (ديريّ). ب . للاسم المضاف إليه مع حذف المضاف (الزوريّ). ج . للاسم المضاف إليه مع بقاء المضاف (دير الزوريّ)

٣٩ – (قرطبيّ) اسم منسوب إلى:

أ. قطرب ب . قرطب ج . قرطبة

٤٠ – (الكعبة المشرفة ملتقى المسلمين من جميع أصقاع الأرض) اسم المكان في هذا الجملة :

أ – الكعبة ب – الأرض ج – ملتقى

الملحق رقم (٦)

مقياس الأداء اللغوي لطلاب الصف الأول الثانوي بسورية

بيانات الطلاب:

الاسم:..... الصف:.....

المدرسة:.....مديرية التربية بـ.....

هدف الاختبار:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مدى تمكن الطلاب من مهارات الأداء اللغوي استماعا وكلاماً وتحدثاً وقراءة وكتابة

مفردات الاختبار:

يتكون الاختبار من خمسة وأربعين سؤالاً، حيث توزعت أسئلة الاختبار وفقاً لطبيعة كل مهارة من مهارات الأداء اللغوي استماعاً وتحدثا وقراءة وكتابة، وقد جاءت مفردات الاختبار الشفوي من السؤال (١٨) إلى السؤال (٣٠) وهي بمثابة المثير الذي يحفز الطالب على الاستجابة ليقوم الملاحظ بدوره في تدوين الدرجة على بطاقة الملاحظة وفقاً لإجابة الطالب. أما اختبار القراءة الجهرية فقد تم تخصيص الأسئلة (٣١-٣٧) لتقيس الفهم القرائي في حين يتم قياس الأداء القرائي من خلال بطاقة الملاحظة.

تعليمات الاختبار:

- لا تبدأ الإجابة قبل أن يؤذن لك.
- املأ البيانات الموجودة في أعلى الصفحة.
- زمن الاختبار ساعتان.
- اقرأ كل سؤال بعناية قبل الإجابة عنه.
- الإجابة عن أسئلة الاختبار تكون في ورقة الأسئلة نفسها عدا أسئلة الاختبار الشفوي
- اختر إجابة واحدة لكل سؤال فيما يتعلق بأسئلة الاختيار من متعدد.
- استخدم القلم الجاف في الإجابة.

• **مقياس الأداء اللغوي:**

أولاً – الاستماع:

• **استمع إلى الآيات القرآنية الآتية (سورة الحجرات) ثم أجب عت الأسئلة التي تليها:**

بِسْمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحْمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ

يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا يَسْخَرْ قَوْمٌ مِّن قَوْمٍ عَسَىٰٓ أَن يَكُونُواْ خَيْرًا مِّنْهُمْ وَلَا نِسَآءٌ مِّن نِّسَآءٍ عَسَىٰٓ أَن يَكُنَّ خَيْرًا مِّنْهُنَّ ۖ وَلَا تَلْمِزُوٓاْ أَنفُسَكُمْ وَلَا تَنَابَزُواْ بِٱلْأَلْقَٰبِ ۖ بِئْسَ ٱلِٱسْمُ ٱلْفُسُوقُ بَعْدَ ٱلْإِيمَٰنِ ۚ وَمَن لَّمْ يَتُبْ فَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلظَّٰلِمُونَ ﴿١١﴾ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱجْتَنِبُواْ كَثِيرًا مِّنَ ٱلظَّنِّ إِنَّ بَعْضَ ٱلظَّنِّ إِثْمٌ ۖ وَلَا تَجَسَّسُواْ وَلَا يَغْتَب بَّعْضُكُم بَعْضًا ۚ أَيُحِبُّ أَحَدُكُمْ أَن يَأْكُلَ لَحْمَ أَخِيهِ مَيْتًا فَكَرِهْتُمُوهُ ۚ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ تَوَّابٌ رَّحِيمٌ ﴿١٢﴾ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَٰكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَٰكُمْ شُعُوبًا وَقَبَآئِلَ لِتَعَارَفُوٓاْ ۚ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ ٱللَّهِ أَتْقَىٰكُمْ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ ﴿١٣﴾

١. النص الذي استمعت إليه يتحدث عن:

أ. الندم والتوبة ب . احترام الإنسان أخاه الإنسان ج . السخرية من الآخرين

٢. التنغيم والإيقاع في الآيات القرآنية أفاد:

أ. المفاضلة بين الناس على أساس التقوى ب . التعي عن بعض القيم السلبية ج . التوبة

٣. معنى "تلمزوا" هو:

أ. تذنّب الآخرين ب . تتكبر على الآخرين ج . تشير إلى الآخر بالعين وتعيبه

٤. معنى "لا تنابزوا" هو:

أ. لا تغتابوا الآخرين ب . لا تلقبوا بعضكم بألقاب مكروهة ج . لا تؤذوا الآخر بالنميمة

٥. الفكرة غير الصحيحة التي لم تسمعها من النص هي:

أ. الإنصات إلى الآخرين ب . عدم السخرية من الآخرين ج . عدم التجسس على الآخرين

٦. أعد ترتيب أفكار النص الآتية وفقاً لتتابعها:

– التفاضل بين الناس بالتقوى ١ – .....

– المسارعة إلى الندم والتوبة ٢ – .....

– التحذير من السخرية ٣ – .....

٧. نهى النص القرآني الذي استمعت إليه عن قيم سلبية مثل التجسس على الآخرين والغيبة، وذلك بنغمة مميزة وإيقاع قوي. اذكر الآية القرآنية التي عبرت عن ذلك:

.....

٨. لخص بسطرين ما تدعو إليه الآيات الكريمة:

.....

.....

.....

• استمع إلى النص الآتي ثم أجب عن الأسئلة التي تليه:

تسلّمتِ اللجنةُ الخاصةُ التابعةُ للأممِ المتحدةِ والمعْنيةُ بالتحقيقِ في الممارساتِ الإسرائيليةِ التي تَمسُّ حُقوقَ الإنسانِ في الأراضي العربيةِ المحتلةِ التقريرَ السنويَّ لوزارةِ الخارجيةِ حولَ معاناةِ المواطنين السوريين في الجولانِ السوريِّ المحتلِ، والانتهاكاتِ الإسرائيليةِ المستمرةِ للأرضِ والإنسانِ مُخالفةً بذلك قرارات الشرعيةِ الدوليةِ.

وأكّدَ تقريرُ وزارةِ الخارجيةِ أن سلطات الاحتلال الإسرائيلي ما زالت ماضية في تنفيذ سياساتها في مصادرةِ الأراضي، وانتهاكِ الحريات واستمرارِ اعتقالِ الأسرى السوريين، وتنفيذِ جريمةِ دفنِ النفايات النووية والمشعّة والسامة في الجولان المحتل.

وحولَ وضعِ الأسرى السوريين في سجونِ الاحتلالِ أكّدَ التقريرُ أنّ هناك بعضَ الأسرى وصلَتْ مُدةُ اعتقالِهم إلى ما يزيدُ عن خمسةِ وعشرين عاماً وبشكلٍ خاص الأسير بشر المقت، والصحفي عطا الله فرحات الذي اعتقلته سلطات الاحتلال منذ أكثر من عامين بسبب فكره ومحاولته نقل حقيقة ما يجري من ممارسات إسرائيلية تعسفية تجاه أهلنا في الجولان السوري المحتل. وقال التقرير إن سلطات الاحتلال تمعن في سياستها الرامية إلى قطع كافة أشكال الاتصال والزيارات بينَ الأهالي والأقارب والأسرِ السوريةِ، وتقومُ بمصادرة الهويات السورية الممنوحة لطلابِ الجولانِ

الدارسين في الجامعات السورية لدى عودتِهم إلى ديارِهم في الجولان السوري المحتلِ، ولفتَ التقريرُ إلى أن سلطات الاحتلال فرضت الإقامة الجبرية على الطفل لؤي شقير البالغ من العمر سنتين بسبب ولادته في سورية عندما كان والداه يدرسان في الجامعات السورية...

• تعدّ سورية الموطن الأصلي لشجرة الفستق الحلبي بالإضافة إلى أنها تحتل موقعاً بين الدول الخمس الأولى في العالم في زراعة وإنتاج الفستق الحلبي، ويشكل الإنتاج السوري ٧ بالمئة تقريباً من الإنتاج العالمي.

وتُعدُّ حلب المحافظة الأولى من حيث الإنتاج والذي يقدر بأكثر من ٢٠ ألف طن من إجمالي إنتاج سورية من الفستق الحلبي والمقدّر بـ ٧٣ ألف طن، وله أصناف عدة أشهرها الصنف العاشوري المعروف بمحافظته على رونقه وتحمله ظروف التعبئة والشحن وهو يشكل ٨٠ بالمئة من الأصناف الأخرى المزروعة مثل الباتوري والعنتابي.

• توصّل الجراح والباحث السوري أحمد خضور الذي يعمل في مستشفى ستوك اونترنت البريطانية إلى طريقة جديدة لاسئصال الوريد الصافن.

وقالت قناة "الجزيرة" في تقرير لها أمس إن الأسلوب الجديد يتضمن إجراء شقوق صغيرة تجميلية في فخذ المريض تقللمن مضاعفات العمل الجراحي، وتساهم في تعافي المريض بسرعة قياسية مقارنة بأساليب العمليات الجراحية التقليدية.

• واصلت سلطات الاحتلال الإسرائيلي سياساتها العدوانية ضد الشعب الفلسطيني، إذ اعتقلت المزيد من الفلسطينيين في مناطق مختلفة من الضفة الغربية، فيما اعتدى جنودها على التظاهرة الأسبوعية في قرية المعصرة ضد جدار الفصل العنصري، وأُصيب فلسطينيان بجروح خطيرة اليوم السبت جراء تعرضهم لاعتداءات بالضرب من قبل جنود الاحتلال الإسرائيلي في مدينتي الخليل وقلقيلية في الضفة الغربية دون مبرر..

• قال الرئيس التايواني إن ضحايا الإعصار موراكوت قد تفوق التقديرات الرسمية على حين تواصل فرق الإنقاذ عملها لانتشال الجثث والوصول إلى المحاصرين. ففي اجتماع عقده اليوم الجمعة مع مجلس المن القومي قال الرئيس التايواني ماينغ جو إن الحصيلة النهائية للخسائر البشرية جرّاء الإعصار موراكوت قد تصل إلى خمسمئة شخص، وتابع قائلاً إن الإعصار هو

الأسوأ الذي تشهده تايوان منذ عام ١٩٥٩ حين أدّى إعصار آخر إلى مقتل ٦٦٧ شخصاً وفقدان حوالي ألف آخرين.

• تغلّب منتخبنا الوطني للناشئين بهدف وحيد على نظيره الأردني في المباراة التي جمعتهما أمس الجمعة على ملعب العباسيين في دمشق، وذلك في آخر مبارياته الاستعدادية لتصفيات كأس آسيا لكرة القدم.

٩. الفكرة التي يتضمنها الخبر الأول في نشرة الأخبار هي:

أ. لقاء وزير الخارجية السوري بأمين الأمم المتحدة ب . تقديم تقرير للأمم المتحدة حول معاناة السوريين في الجولان المحتل ج . التفاوض مع إسرائيل في الأمم المتحدة

١٠. تضمن التقرير المقدم للأمم المتحدة:

أ. معاملة الأسرى السوريين في إسرائيل معاملة كريمة ب . مصادرة الأراضي وانتهاك الحريات ج . طلب إسرائيل من سورية استعادة الجولان

١١. رتب الأفكار الآتية وفقاً لما استمعت إليه:

–سورية الأولى بين الدول الخمس عالمياً في إنتاج الفستق الحلبي ( )

–توصل الباحث السوري أحمد خضور إلى طريقة جديدة لاستئصال الوريد الصافن ( )

–تقرير الخارجية السورية عن إجراءات العدو الصهيوني في الجولان المحتل ( )

–تغلب منتخب سورية للناشئين على نظيره الأردني ( )

–الممارسات الصهيونية ضد الشعب الفلسطيني ( )

–إعصار موراكوث في تايوان ( )

١٢. الفعل (توصّل) في النص يعني الوصول إلى نتيجة، ولو تحولت بنيته إلى (تواصل) لأصبح يعني:

أ. الاتصال بالآخر ب . الوصول إلى الآخر ج . المشاركة في الاتصال من كلا الطرفين

١٣. الشخصية الرئيسة في الخبر السياسي الأول هي:

أ. الأمم المتحدة ب . سورية ج . إسرائيل

١٤. تعني كلمة "المشعة" التي وردت في سياق النص:

أ. المضيئة ب . الإشعاعات الكيماوية ج . النور

١٥. كلمة "نظيره" التي وردت في السياق تعني:

أ. الشبيه ب . المساوي جـ . المخالف

١٦. الفكرة المحورية في نشرة الأخبار هي:

أ. فوز الفريق السوري على نظيره الأردني ب . ممارسات الصهاينة ضد الشعبين السوري والفلسطيني ج . إعصار موراكوث في تايوان

١٧. ماذا تتوقع من الأمم المتحدة أن تقدم لتايون بعد الحادث الذي تعرضت له.

ثانياً . الكلام: (اختبار شفوي)

١٨ – **انطق الكلمات الآتية**، ثم استبعد الكلمة التي لا يشبه وقعها الموسيقي الكلمات الأخرى، ثم هات كلمة تشبه الكلمات الموجودة:

نصوص – لصوص – صوص – دروس ...../.....

عريف – خريف – طريف – خروف ...../.....

١٩– انطق كلمات الفقرة الآتية نطقاً مضبوطاً بالشكل:

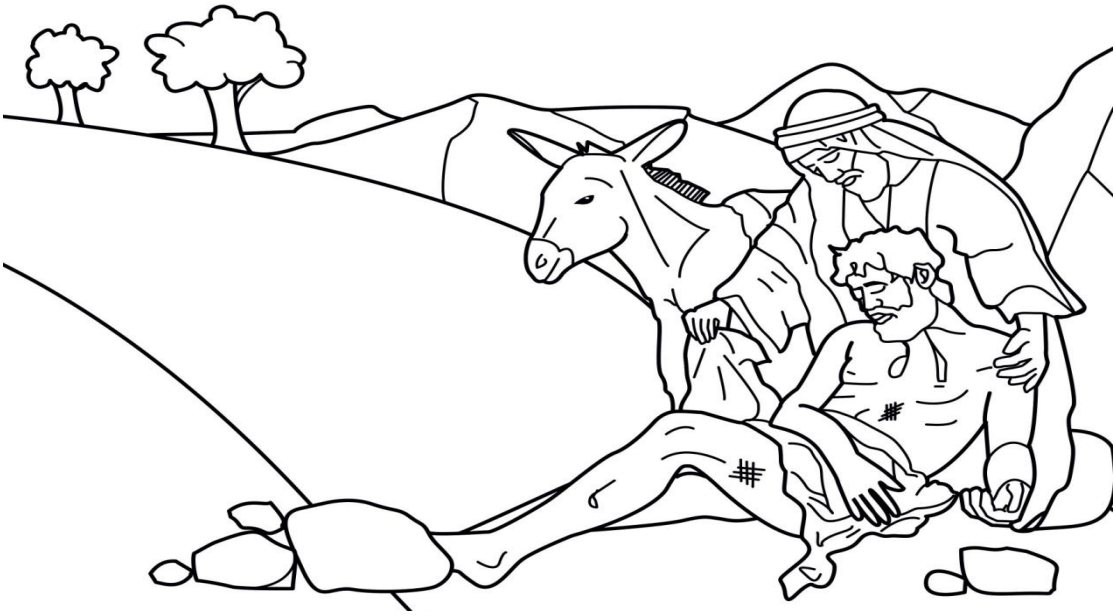
(لا أحد يستطيع أن ينكر أن الوحدة اللغوية للعرب كانت أقوى من وحداتهم السياسية، فلقد عرف تاريخنا عصورا تفككت فيها الوحدات السياسية، وقامت في أحضان الدولة الواحدة دول، وانقسمت الدول إلى كيانات سياسية، لكل منها اسم وحاكم ونظام: عباسيّ في بغداد، حمدانيّ في الموصل وحلب، إخشيديّ، ثم فاطميّ في مصر، أمويّ في الأندلس، وبقيت اللغة متعالية، تجمع الشعوب، وتتجاوز الحدود).

٢٠– حول الجمل العامية الآتية إلى جمل لغوية فصيحة:

(أنا بدي أجي لعندك) .....

(ماشي بس تجي فوت عالدار دغري).....

٢١– عبر عن الفكرة التي تتضمنها هذه الصورة من خلال صياغة قصة قصيرة حول تلك الفكرة:



٢٢- بِمَ تنصح زملاءك الذين أهملوا دراستهم وتركوا العلم متذرعين بالظروف التي تمر بها سورية؟؟ عبر عن ذلك شفوياً بما لا يقل عن خمسة أسطر

ثالثاً- التحدث: (اختبار شفوي)

- استمع إلى النص الآتي ثم أجب عن الأسئلة التي تليه: (إدارة الوقت)

إن الناس على اختلاف ظروفهم (الغني والفقير، الفاشل والمتفوق، الكبير والصغير) يمتلك كلٌّ منهم /١٦٨/ ساعة أسبوعية للعمل والنشاط، ويتوقف الفرق هنا بين هؤلاء الناس علة استراتيجية كلّ منهم في إدارته هذه الساعات. هل سأل أحدنا نفسه: كم عدد الساعات التي نهدرها من دون فائدة كل أسبوع؟ أثبتت طريقة إدارة الوقت بالأرقام فغاليتها في إيصال العديد من الناس سواء أكانوا طلاباً أم باحثين أم علماء إلى دفة النجاح والتفوق ومن ثم الشهرة.

وإذا أردنا أن تكون إدارة الوقت فاعلة ومنتجة وتنعكس إيجابياً على مستقبل الطالب يجب أن يكون لها نقطة تركيز بعيدة المدى، يسعى الطالب لتحقيقها، وتتمثل نقطة التركيز هذه بأساسيات نجاح إدارة الوقت وتنظيمه، وعلى رأسها تحديد الهدف.

وبينت دراسة تربوية حديثة أن الإنسان الذي لديه هدف واضح في حياته تزداد إمكاناته المعنوية كثيراً، ويستيقظ عقله، وتتحرك دافعيته، وتتولد لديه فكر من شأنها أن توصله إلى تحقيق هدفه. وقد أصبح الهدف في حياة الإنسان أساس نجاحه، فالطالب وطوال مسيرة حياته الدراسية يحتلج إلى مرجعية (هدف) يعود إليها عندما تتقاذفه مجريات الحياة ومتغيراتها، إذ تمنحه هذه المرجعية

قوة الدفع الذاتية التي تحافظ على توازن الطالب وتعطيه الدافعية نحو الإنجاز والاستمرارية لبلوغ الهدف،

وكثير من الطلبة يخفقون خلال مسيرتهم الدراسية، إما بالرسوب في إحدى السنوات الدراسية، أو بالإخفاق في تحقيق درجات اجتماعية عالية، ومنهم من يواجه مشكلات مادية أو معنوية في حياته، ويقع هؤلاء فريسة سهلة للوم الضمير وتأنيبه، وهذا ينعكس سلباً على إدارتهم حياتهم ويجعل سفينتهم التي يفترض أن تصل إلى شط المستقبل في الوقت والمكان المناسبين؛ تبحر من دون دفة قيادة، وهل تصل سفينة إلى شاطئ الأمان من دون دفة قيادة؟

لينظر كلّ منّا إلى المصباح الكهربائي في الغرفة التي يجلس فيها، ولنتصور مخترع هذا المصباح وعدد المرات التي أخفق فيها قبل الوصول إلى اختراعه. لقد أخفق توماس أديسون (١٠،٠٠٠) مرة في تجاربه لاختراع المصباح ولم ييئس..

وهكذا نرى أن الشخصية الناجحة في الحياة هي الشخصية المصقولة بالمعاناة والتجارب المؤلمة، إذ يقاس نجاح كل شخص بقدرته على خوض التجارب الجديدة مهما كانت صعبة أو مؤلمة، والعالمة (هيلين كيلر) تذهب هنا للقول: (إن الحياة إما مغامرة جريئة وإما لا شيء).

٢٣- كيف توزع وقتك خلال أيام الأسبوع؟

٢٤- ما الخطوات العملية التي ينبغي أن تقوم بها لتحقيق هدفك المستقبلي؟

٢٥- ما رأيك بمن يقول: (الفشل في عمل ما لا يقف عائقاً أمام النجاح)؟

٢٦- من هي الشخصية الناجحة من وجهة نظرك؟

٢٧- املأ الفراغات بأدوات الربط المناسبة:

(يعد جدول تنظيم الوقت من أهم الطرق المستخدمة في تنظيم الوقت، ...أكثرها فاعلية، ...على الرغم من صعوبة تطبيقه، .....التمرس على استخدامه يؤدي إلى خلق فاعلية الضبط الذاتي للوقت لدى الطالب).

٢٨- (الطالب يحتاج إلى هدف يعود إليه عندما تتقاذفه مجريات الحياة ومتغيراتها) حول هذا التركيب –مع إجراء التغيير المناسب) إلى:

- استفهام.....

-جملة فعلية.....

_ جملة مؤكدة .....

_ جمع مذكر سالم .....

٢٩- التقيتَ في السوق بمعلمك الذي كان يعلمك في المرحلة الابتدائية، فماذا ستفعل؟

٣٠- أكمل الحوار الآتي مراعياً النطق السليم والضبط الصحيح لما تقوله:

. أشرف: سمعتُ أنك سترافق والدك إلى الحج.

. محمد:.....

. أشرف: .....؟

. محمد: نعم. لقد تعلمت الإجراءات والخطوات التي سنتّبعها منذ وصولنا مكة وحتى الانتهاء من تأدية فريضة الحج؟

. أشرف: هذا رائع!! وما شعورك الآن وأنت تستعد للحج؟

. محمد: .....

. أشرف: .....؟

. محمد: بالطبع. سأدعو لك ولجميع المسلمين بالعيش السعيد الهانئ.

رابعاً- القراءة:

أ. القراءة الجهرية:

• أقرأ النص التالي قراءة جهرية سليمة، ثم أجب عن الأسئلة التي تليه: (الإنسان ومشكلات البيئة)

(١)

لا يَحْدُثُ سِوى مَرَّةٍ واحِدةٍ في كُلِّ قرنٍ أنْ تَسْتطيعُ إحْدَى القضايا الهامّةِ أَنْ تَفْرضَ نفسَها على مُخْتلَفِ العُرُوقِ والطَّبَقَاتِ، فَقَدْ أصبحَتْ مُشْكلةُ البيئةِ التي نَعيشُها واحدةً من أهمِّ هذه القضايا، كيفَ لا؟ والإنسَانُ يَعيشُ في عالمِنا بِحشُودٍ تَزْدادُ باستمرارٍ، ويُمارسُ ضَغْطاً مُتزايداً على البيئةِ. فحَياتُنا كانَتْ أبداً كما ستكونُ على الدَّوامِ إنْسَاناً وبِيئةً، الإنسانُ يَسْتثمرُ البيئةَ، والبيئةُ تُعْطِي الإنسانَ مَصَادِرَ الحياةِ بِقدْرِ ما يَبْذلُه فِيها من جُهْدٍ.

(٢)

كانَتْ عِلاقةُ الإنسانِ بالبيئةِ قائِمةً على الخوفِ مِن المجهولِ، ومَعَ تطوَّرِهِ إلى عَصْرِ الفلسفةِ بَدَأَ يتعمّقُ في أسرَارِ الكونِ ومَظَاهرِ البِيئةِ، فوضَعَ لها من التفسيرِ والتأْويلِ ما خفَّفَ وَقْعَهَا عليه، وقامَتْ بَعْدَها بينَ الإنسانِ والبيئةِ عِلَاقةٌ من التَّعايشِ ما لبِثَ أنْ تحوّلَتْ مرَّةً أُخْرَى إلى عِدَاءٍ، ثم أَدْرَكَ الإنْسَانُ وَحْدَهُ الكونَ المُحِيطَ به، واهتدى إلى أسْرَارِ الطَّبيعةِ من حَولَهُ، ووصَلَ إلى عَصْرِ العِلْمِ والتِّقانةِ، كَمَا اهتدى إلى مَا فِي البيئةِ من تَفاعلاتٍ بينَ مادةٍ وطاقةٍ، وصارَتْ مَهمَّةَ عَمَلِهِ أن يُوظّفَ البيئةَ فِي خِدْمتِهِ لِيُحققَ لنفسِهِ دَائماً المستوى الأفْضَلَ.

(٣)

لَكنَّ الإنسَانَ أسْرَفَ على نَفْسِهِ إسْرَافاً أفْسَدَ كُلَّ شَيءٍ، فَأسرفَ في استغلالِ الطاقةِ حتى بدأَتْ مَصَادرُها تَشِحُّ بينَ يَدَيه، وأسْرَفَ في الصناعةِ حتى لوّثَتْ له الصَّناعةُ النَّهرَ والبحْرَ والهواءَ، وأسْرَفَ في التعاملِ مَعَ البيئةِ الطبيعيةِ حتى كَادَ يُجرّدُها من مَيّزاتها، مُحَقّقاً من وراءِ ذَلك إنجازاتٍ ضخمةً، ومَزيداً من الرفاهية. ونتيجةً لتجاهلِه العواقبَ البعيدةَ لأعمالِه في البيئة ابتدَأَ الإنسانُ المُعَاصرُ اليومَ يَدْفَعُ الثمنَ؛ فعلى سبيلِ المثالِ تتسببُ مُلوّثَات الهواءِ في موتِ خَمْسين ألفِ شخصٍ سَنويَاً، ومِنْ أكْثرِ العنَاصرِ المُزْعجةِ في هذا المجالِ الدُّخَانُ المُنْبَعثُ من لَفائفِ التَّبغِ الذي يَقْتلُ نحو ثلاثةِ ملايين شخصٍ سنويّاً، ومِن المُتَوقعِ أنْ تَزيدَ هذه النسبةُ إلى عَشْرة ملايين شخصٍ سَنويّاً في أَرْبَعةِ العُقودِ القادمةِ إذا استمرَّ وجودُ مِثْلِ هذه الظاهرةِ حقّاً.

(٤)

ولكنَّ الإنسانَ قَدْ صَحَا مِن غَفوتِهِ مُؤَخّراً خَشْيَةَ وُصُولِه إلى طريقٍ مَسْدودٍ، وابتَدَأَ يُدْركُ أنَّ إعادةَ التوازنِ مَطْلَبٌ حَيويٌّ لِصَالحِ الحياةِ الإنسانيةِ كُلِّها.

فالإنسانُ والبيئةُ الحياتيّةُ عِنْوانٌ يُثيرُ شبكةً مُعقّدةً من العناصرِ المُتفاعلةِ فيما بينَها، والتي تَحتويها الطبقةُ الرقيقةُ من الأرضِ كالماءِ والهواءِ الذي يُحيطُ بكوكبِنا، هذهِ الطبقةُ تَنْحصرُ الحياةُ في داخلها. والإنسانُ لم يبدأْ فَهمَ المضمونِ العامِ لهذه التفاعلاتِ المُتَبادلةِ إلا من وَقْتٍ قريبٍ، حينما عَرَفَ العلماءُ أنَّه لمْ يَعدْ مَسْمُوحاً لهم أن يَضَعوا على أعْيُنِهم نظاراتِ التخصصِ، أو أن يتَجاهلوا البيئةَ الحياتيةَ من حَوْلهم، لكنْ عليهم فَحْصَ كلِّ مَشروعٍ، وكلِّ جُزءٍ مُقْترحٍ من البحثِ ودراستِهِ في ضوءِ تأثيراتِهِ العِلْميةِ.

(٥)

أمَّا العِلاجُ فيَجبُ أنْ يبْدَأَ من الإنسانِ نفسِهِ؛ لأنَّه العامِلُ الأساسُ في الاستفادةِ من البيئةِ، كما أنَّه السببُ المُباشرُ في تلويثِها، وهو الذي يُعاني من مُشْكِلاتها آخرَ الأمرِ، لذا لا بدَّ من تبنّي النظافةِ على كُلِّ الأصعدةِ لأنَّها مِفْتاحُ الوقايةِ من التلوّثِ، مَعَ فرضِ عُقُوباتٍ صارمةٍ ورادعةٍ لِمَنْ يُخلُّ بالبيئةِ، وإنْ كانَ داخلَ المنزلِ، بَعدَ بَثِّ الوعي بينَ المواطنين وشُعوبِ العالمِ بعواقبِ الإضْرارِ بالبيئةِ الذي لا يظْهَرُ إلا على المدى البعيدِ، مُسْتفيدين من المَوارِدِ البشريةِ المُدربةِ في مَجالِ الحِفاظِ على البيئةِ، ولا بدَّ كَذلك من التنسيقِ بينَ الجهاتِ المختلفةِ المسؤولةِ وبينِ الأفرادِ أيضاً مَعَ تَوفيرِ الاعتماداتِ الماليةِ التي تُسَاعد على تَنْفيذِ أيِّ خُطّةٍ تَتعلقُ بمجالِ البيئةِ. إنَّ التربيةَ البيئيةَ هي الحلُّ الأفضلَ لأنها ردُّ الفعلِ العمَليّ على التشويهِ البيئي، سواءً في المجتمعات الغنيةِ حيثُ يَنْشأُ التلوثُ عن التصنيعِ، أم في المجتمعاتِ الفقيرةِ حيثُ يَنشأُ التلوثُ عن الفقرِ.

(٦)

وهكَذا فإن مُشَكلةَ البيئةِ أصبحَ يَنْظرُ إليها نظرةً تكامليةً سُلوكيةً شَاملةً، وأصبحَتِ النظرةُ إلى الأرضِ على أنَّها مجتمعٌ، هي الفِكرةُ الأساسيةُ في علمِ البيئةِ، كما أنَّ حُبَّ الأرضِ واحترامَها امتِدادٌ طبيعيٌّ للأخْلَاقِ الإنسانيةِ، وأنَّ البيئةَ هي القادرةُ على أن تنبتَ مَحْصولاً ثقافياً وحَضارياً خَليقاً بالاحترامِ.

• ضع دائرة حول الإجابة الصحيحة من خلال فهمك للنص السابق:

٣١- الفكرة الرئيسة في النص هي:

أ. العداء بين الإنسان والبيئة ب . علاقة الإنسان بالبيئة ج . التلوث

٣٢- ذكر الكاتب حقيقة بين الأفكار المتضمنة في النص وهي:

أ. ملوثات الهواء تتسبب في موت خمسين ألف شخص سنوياً ب . العداء بين الإنسان والبيئة منذ القديم ج . الإسراف في استغلال البيئة

٣٣- ضع إشارة (√) بجانب الفكرة الثانوية المتضمنة في النص، وإشارة (×) بجانب الفكرة غير المتضمنة فيه

. الإنسان يستثمر البيئة ( )

. البيئة تعطي الإنسان بقدر ما يبذله من جهد ( )

. إسراف الإنسان في استغلال الموارد البيئية ( )

. البيئة عدو للإنسان ( )

. الإنسان هو الذي يتحكم بسلامة البيئة أو تلوثها ( )

٣٤- رتب الأفكار الآتية ترتيباً منطقياً حسب ورودها في النص:

١	
٢	
٣	
٤	
٥	
٦	

. حماية البيئة من التلوث

. علاقة الإنسان بالبيئة.

. التوازن في التعامل مع البيئة مطلب حيوي للإنسانية جمعاء

. النظرة التكاملية إلى البيئة

. إسراف الإنسان في استغلال الموارد البيئية

. مشكلة البيئة من أهم القضايا في عالمنا اليوم

٣٥- معنى "تشح" في السياق الذي وردت فيه في النص هو:

أ. تبخل ب . تقل ج . تندر

٣٦- توحي عبارة " لمّا يستوِ عوده" إلى:

أ. النضج ب . عدم النضج ج . عدم النضج مع احتمال حصوله في المستقبل

٣٧- معنى "ملكاته العقلية":

أ. التفكير العقلي ب . صفات راسخة في العقل ج . القدرات

ب – القراءة الصامتة:

اقرأ النص قراءة صامتة ثم أجب عن الأسئلة التي تليه: (لغتنا العربية عنوان قوميتنا)

(١)

إن النظام اللغوي من شأنه أن يفرض على أبناء اللغة الواحدة سلوكاً متشابهاً أو متقارباً؛ لأنه منبعث عما قام في نفوسهم من تشلبه أو تقارب في القيم والمفاهيم التي عبَّرت عنها لغتهم. وإذا كانت الثقافة أساساً من أسس الوحدة ومظهراً من مظاهر الأمة، فإن اللغة هي النظام الشامل لتلك الثقافة، والمظهر اللغوي لها. ولن تقوم للأمة قائمة إذا لم تقم على وحدة ثقافية عمادها اللغة. وإننا عن طريق لغتنا ومن خلال ألفاظها ندرك ونتصور وهي وسيلتنا إلى الرؤية الواضحة والتصور السليم.

إن تاريخ أمتنا اللغوي يشهد أن العربية كانت مرآة المسيرة الفكرية التي وحدت أنماط التفكير وقادتها نحو وحدة الأهداف. كما يشهد بتأثير اللغة في ترسيخ الشعور بالانتماء إلى الأمة الواحدة. فوحدة اللغة عامل من أهم عوامل وحدة الأمة، ولا أحد يستطيع أن ينكر ان الوحدة اللغوية للعرب كانت اقوى من وحداتهم السياسية، فلقد عرف تاريخنا عصوراً تفككت فيها الوحدات السياسية، وقامت في أحضان الدولة الواحدة دولٌ، وانقسمت الدولة إلى كيانات سياسية، لكل منها اسم وحاكم ونظام: عباسي في بغداد، حمداني في الموصل وحلب، وإخشيديّ ثم فاطي في مصر، أمويّ في الأندلس، وبقيت اللغة متعالية، غالبة تجمع الشعوب، وتتجاوز الحدود.

(٢)

سار أبناء العربية في ثلاثة تيارات: فكان منهم من صنعه الغرب على عينه فلم يخرج عن آرائه، وكان منهم من احتفظ للغته بنسبها وودها وبذل لها ما يستطيع دفاعاً عنها، وشرحاً لخصائصها، وكان منهم جمهرة تمثل عصرنا هذا الذي غلبت عليه المظاهر، وسادت فيه الشعارات، واختلت فيه القيم، وصارت الأمور إلى فوضى، فخلطنا فيه الأعمال الصالحة بالأخرى الطالحة.

ولعل ما يزيدنا عجباً ما لاحظناه من عدم الحياء من الخطأ! فلقد كان للسان في أمتنا حرمته، وكان اللحن عيباً اجتماعياً يقدّم ويؤخر، وفي الأثر أن رجلاً لحن في حضرة النبي صلى الله عليه وسلم فقال لجلسائه: (أرشدوا أخاكم فقد ضلّ). ونحن اليوم لا يبالي مثقفونا أن ينثروا اللحن من أفواههم يميناً وشمالاً، ولا يبالي خطباؤنا أن يهزوا المنابر بفضائح ألسنتهم.

(٣)

ومهما يكن من أمر فليس الذي ذكرته بداعٍ إلى اليأس أو القنوط، فلقد مرت الأمة ومرت اللغة بعصور تمزق واوقات ضعف، حتى إذا ظنّ أعداؤها أنها ماتت أو كادت، انتفضت، واهتزت، وعادت إلى الحياة من جديد. والعربية باقية ما بقي العرب وما بقي القرآن الكريم، على أن ندرك أنه ليس بالتعصب وحده ولا بالحب وحده تحيا اللغة، وأنها في حاجة إلى من يحفظها ويرعاها.

ثم إن العربية باقية لما تتصف به من الصفات والخصائص التي يعرفها المختصون، ويثقون كل الثقة أنها هي في اللغات خصائص الحياة والنماء والتطور والخلود، وبالعربية تتجلى وحدة

العرب، وفي إحياء العاميات القطرية إحياء للعصبيات الضيقة، وطعن في الوعي القومي، وفي الاعتزاز بالعربية اليوم استعلاء على التخلف، وأنفة من التبعية.

(٤)

رعاية العربية واجب الحاكم والعالم اللغوي والأديب، فالحاكم يرعاها في الإعلام والتربية والتعليم، يرعاها بحمايتها من المزاحمة كما يرعى مواطنيه من مزاحمة الأجنبي، ويصونها من الاضمحلال كما يصون أرض الوطن من الضياع.

والعالم يرعاها باستخدامها وإحيائها، على يديه تظهر قدرتها على استيعاب التعبير العلمي. واللغوي يرعاها بخدمتها، وتذليل الطريق إليها.

والأديب هو الذي يجدد شبابها، ويجلوه صبية تزهو على كل عروس، ويمنحها من عاطفته حرارة فيصوغ شذاها بخوراً، هل شممت العطر؟ ويصوغها بياناً، هل عرفت السحر؟ ويتركها على لسانك نغماً، هل سمعت الوتر؟ وهي بعدُ، إن رعوها رعتهم، وإن أضاعوها أضاعتهم.

٣٨- أراد الكاتب أن يخبرنا بـ:

أ. خصائص اللغة العربية ب . ضرورة الاعتزاز بالعربية

ج . أن اللغة العربية هويتنا في مختلف مجالات الحياة الثقافية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية..إلخ

٣٩- أعد ترتيب أفكار النص وفقاً لتسلسلها في النص:

١	
٢	
٣	
٤	

. إحياء العامية في أقطار العروبة

. وحدة اللغة العربية عامل مهم من عوامل الوحدة

. الحفاظ على اللغة العربية من الحاكم والعالم واللغوي والأديب

. خلود اللغة العربية بما تحمله من صفات وخصائص.

٤٠- فكرة النص المحورية هي:

أ. تتجلى وحدة العرب بالعربية ب . اللغة تعمق الانتماء ج . حماية العربية مسؤولية الحاكم والعالم.

٤١- معنى "اللحن" في اللغة العربية هو:

أ. الموسيقى ب . الخطأ في اللغة ج . الصوت الناتج عن الآلة الموسيقية

٤٢- اذكر بعض الأدلة التي تؤكد خلود اللغة العربية

٤٣- لخص النص السابق في حدود خمسة أسطر

خامساً- الكتابة:

أ. الكتابة الإبداعية:

٤٤ . اختر أحد الموضوعين الآتيين واكتب فيه بما لا يتجاوز خمسة عشر سطراً:

- (غزت بعض العادات الغربية مجتمعنا العربي الإسلامي، وبدت ظاهرة لدى بعض الشباب العربي) اكتب موضوعاً في ذلك مبيناً الأسباب والدواعي التي أدت إلى تغلغل هذه العادات بيننا، وسبل العلاج التي قد تحد من انتشارها.

- (رأيتَ عصفوراً جريحاً مُلقى على الأرض، فهممت إلى مساعدته، وعلاجه، حتى يعود إلى حياته الطبيعية) صف هذا الموقف بما لا يتجاوز خمسة عشر سطراً.

ب . الكتابة الوظيفية:

٤٥ . **اختر مناسبة واحدة واكتب فيها:**

- اكتب رسالة توجهها إلى الأمين العام للأمم المتحدة توضح فيها آلام الإنسان ومعاناته، وتناشده العمل على تطبيق القرارات التي تكفل حق الإنسان في الحياة الحرة الكريمة.

- تخيّر موضوعاً قرأته أو استمعت إليه وأعجبك، واكتب ملخصاً له فيما لا يزيد على عشرة أسطر.

الملحق رقم (١-٦)

(بطاقة ملاحظة مهارات الكلام)

مهارات الكلام		التقدير		
المهارات الرئيسة	المهارات الفرعية	جيد جداً	جيد	مقبول
		٣	٢	١
أ. النطق الصحيح	نطق الأصوات العربية نطقاً صحيحاً وواضحاً			
	نطق الكلمات العربية نطقاً صحيحاً من حيث البنية الصرفية			
	نطق الجمل مضبوطة بالشكل			
ب . التمييز الصوتي	التمييز بين الأصوات المتشابهة (ذ، ز/ذ،ض..)			
	التمييز عند النطق بين الحركات القصيرة والطويلة			
	التمييز عند النطق بين الكلمات المتشابهة صوتياً (ضلّ، ذلّ/ ذائد، زائد..)			
	التمييز عند النطق بين حروف المد وحروف اللغة العربية الأخرى			
ج . الضبط اللغوي السليم	ضبط أواخر الكلمات ضبطاً صحيحاً			
	انتقاء الكلمات الفصيحة والابتعاد عن العامية			
	التعبير عن الأفكار في جمل لغوية صحيحة			
المجموع				

الملحق رقم (٢-٦)

بطاقة ملاحظة مهارات التحدث

مهارات التحدث		التقدير		
المهارات الرئيسة	المهارات الفرعية	جيد جداً	جيد	مقبول
		٣	٢	١
أ. انتقاء الألفاظ والتعبيرات المناسبة للموقف	اختيار الألفاظ الموحية في حديثه			
	مراعاة المقام في اختيار المفردات والتعابير			
ب . حسن الإلقاء وجودة الأداء	استخدام النبر والتنغيم وتنويعه ليناسب المعنى			
	استخدام أدوات الربط المناسبة			
	تقديم أفكار منظمة			
ج . الحوار والمناقشة	محاورة الآخرين بصورة موضوعية			
	الحديث بشكل متصل ينبئ عن ثقة بالنفس			
	تقديم الشواهد والأدلة والبراهين في أثناء الحديث			
	استخدام التعبير الملمحي المناسب بالوجه واليدين			
	استخدام عبارات التحية والمجاملة بالقدر الذي لا يخل ولا يُمل			
المجموع				

الملحق رقم (٣-٦)

بطاقة ملاحظة مهارات القراءة الجهرية

مهارات القراءة الجهرية		التقدير		
المهارات الرئيسة	المهارات الفرعية	جيد جداً	جيد	مقبول
		٣	٢	١
أ. مهارات الفهم القرائي	التمييز بين الحقائق والآراء الشخصية للكاتب			
	تحديد الفكرة الرئيسة في النص			
	تحديد الأفكار الثانوية في النص			
	الترتيب المنطقي للأفكار داخل النص			
	تحديد دور بعض الألفاظ والموسيقى فيما تعبر عنه من أفكار			
	فهم معاني المفردات الغامضة من السياق			
ب . مهارات الأداء القرائي	مراعاة حركات الإعراب عند القراءة			
	التعرف إلى دلالات علامات الترقيم ومراعاتها في النطق			
	إخراج الحروف من مخارجها بطريقة صحيحة			
	التنويع في سرعة القراءة وفقاً للغرض القرائي وطبيعة المادة المقروءة			
	المجموع			

الملحق رقم (٤-٦)

بطاقة تقويم الأداء الكتابي: (الكتابة الإبداعية – الكتابة الوظيفية)

م	المهارات	الدرجة الكلية	درجة الطالب
١	**الإشارة إلى الفكرة الرئيسة في المقدمة**	١	
٢	**تلخيص الموضوع في الخاتمة**	٢	
٣	**التركيز على الأفكار الرئيسة وتمييزها**	٣	
٤	**التعبير عن التصور الصحيح للألوهية والكون والإنسان والحياة في كتابته**	١	
٥	**مراعاة الوحدة والتماسك في تناول الموضوع**	١	
٦	**نقد المشكلات الاجتماعية بشكل موضوعي**	١	
٧	**استخدام علامات الترقيم**	١	
٨	**تمييز العناصر المؤثرة في الموضوع بخط أو لون مختلف**	١	
٩	**تدعيم الأفكار بالأدلة والبراهين**	٢	
١٠	**صحة الضبط النحوي والرسم الإملائي**	٢	
١١	**استخدام أدوات الربط في أماكنها**	١	
١٢	**التنويع بين الأسلوب الخبري والإنشائي**	٢	
١٣	**توليد تراكيب وأساليب لغوية جديدة في الموضوع**	٢	
	المجموع	٢٠ درجة	

بطاقة تقويم الأداء الكتابي: (الكتابة الوظيفية)

م	المهارات	الدرجة الكلية	درجة الطالب
١	**تحديد القضية التي تخدم المجتمع بشكل وظيفي**	٤	
٢	**القدرة على استخدام الألفاظ الدقيقة والمصطلحات المتخصصة**	٣	
٣	**استخدام الرموز والمختصرات في المادة المكتوبة**	٣	
٤	**مراعاة الإيجاز في التعبير في مجالات الكتابة الوظيفية**	٢	
٥	**القدرة على تدوين الملاحظات**	٣	
٦	**استخدام عبارات المجاملات الاجتماعية عند كتابة الخطابات (تحية، شكر، تهنئة، ترحيب..)**	٢	
٧	**القدرة على كتابة التعليمات على شكل نقاط**	٣	
	المجموع	٢٠ درجة	

تعليمات استخدام بطاقة التقويم:

١. يأخذ الطالب علامة على كل فكرة رئيسة يذكرها في صلب الموضوع بشرط تسلسلها بشكل منطقي ضمن أفكار الموضوع.

٢. يحذف من درجات الطالب نصف درجة على كل خطأ نحوي، وإذا تجاوزت الأخطاء أربعة أخطاء فيكتفى بحذف الدرجتين المخصصتين لهذه المهارة.

٣. المقصود بالعناصر الأساسية في الخطاب هي العناصر المذكورة في مقدمة اختبار الكتابة الوظيفية.

الملحق رقم (٧)

جدول مواصفات اختبار مهارات الأداء اللغوي

م	المهارة	أرقام الأسئلة التي تقيسها	النسبة المئوية
	أولاً- مهارات الاستماع		
١	. التمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الثانوية	١-٩-١٦	٦,٦٦٪
٢	. التمييز بين الأفكار الصحيحة والأفكار الخطأ في النص المسموع	٥	٢,٢٢٪
٣	. التمييز بين الحقيقة والخيال في النص المسموع	١٠	٢,٢٢٪
٤	. التمييز بين أنواع التنغيم المصاحب للكلام وأثره في المعنى	٢-٧	٤,٤٤٪
٥	. تحليل المحتوى المسموع إلى عناصره الرئيسة	٦	٢,٢٢٪
٦	. إدراك التغيرات في المعاني الناتجة عن تعديل أو تحويل في بنية الكلمة	١٢	٢,٢٢٪
٧	فهم تتابع الأفكار أوالحوادث	٦-١١	٤,٤٤٪
٨	. استخدام السياق في فهم معنى الكلمات الجديدة	٣-٤-١٤- ١٥	٨,٨٨٪
٩	. تلخيص النص المسموع بما يعبر عن الفكرة المحورية للنص	٨	٢,٢٢٪
١٠	. القدرة على التنبؤ بما سيقوله المتحدث اعتماداً على الخبرات السابقة.	١٧	٢,٢٢٪
١١	. إبداء الرأي حول بعض شخصيات النص المسموع	١٣	٢,٢٢٪
١٢	. تقويم المحتوى المسموع في ضوء فكرته العامة	١	٢,٢٢٪
ثانياً . مهارات الكلام		**الأسئلة التي تقيسها**	**النسبة المئوية**
١	نطق الأصوات العربية نطقاً صحيحاً وواضحاً	١٨	٢,٢٢٪
٢	نطق الكلمات العربية نطقاً صحيحاً من حيث البنية الصرفية	١٨	٢,٢٢٪
٣	نطق الجمل مضبوطة بالشكل	١٩	٢,٢٢٪
٤	التمييز بين الأصوات المتشابهة (ذ، ز/ذ،ض..)	٢١-٢٢	٤,٤٤٪
٥	التمييز عند النطق بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة	٢١-٢٢	٤,٤٤٪
٦	التمييز عند النطق بين الكلمات المتشابهة صوتياً (ضلّ، ذلّ/ ذائد، زائد..)	٢١	٢,٢٢٪

٧	التمييز عند النطق بين حروف المد وحروف اللغة العربية الأخرى	١٩	٢,٢٢٪
٨	ضبط أواخر الكلمات ضبطاً صحيحاً	١٩	٢,٢٢٪
٩	انتقاء الكلمات الفصيحة والابتعاد عن العامية	٢٠	٢,٢٢٪
١٠	التعبير عن الأفكار في جمل لغوية صحيحة	٢١	٢,٢٢٪
	ثالثا . مهارات التحدث	**الأسئلة التي تقيسها**	**النسبة المئوية**
١	اختيار الألفاظ الموحية في حديثه	٢٥-٢٦	٤,٤٤٪
٢	مراعاة المقام في اختيار المفردات والتعابير	٢٩	٢,٢٢٪
٣	استخدام النبر والتنغيم وتنويعه ليناسب المعنى	٢٨	٢,٢٢٪
٤	استخدام أدوات الربط المناسبة	٢٧	٢,٢٢٪
٥	تقديم أفكار منظمة	٢٩	٢,٢٢٪
٦	محاورة الآخرين بصورة موضوعية	٣٠	٢,٢٢٪
٧	الحديث بشكل متصل ينبئ عن ثقة بالنفس	٢٣-٢٤	٤,٤٤٪
٨	تقديم الشواهد والأدلة والبراهين في أثناء الحديث	٢٣ - ٢٤	٤,٤٤٪
٩	استخدام التعبير الملمحي المناسب بالوجه واليدين	٢٣-٢٤-٢٥- ٢٦-٢٩	١١,٣٦٪
١٠	استخدام عبارات التحية والمجاملة بالقدر الذي لا يخل ولا يُمل	٣٠	٢,٢٢٪
	رابعاً . مهارات القراءة	**الأسئلة التي تقيسها**	**النسبة المئوية**
	أ . مهارات القراءة الجهرية		
١	التمييز بين الحقائق والآراء الشخصية للكاتب	٣٢	٢,٢٢٪
٢	تحديد الفكرة الرئيسة في النص	٣١	٢,٢٢٪
٣	تحديد الأفكار الثانوية في النص	٣٣	٢,٢٢٪
٤	الترتيب المنطقي للأفكار داخل النص	٣٤	٢,٢٢٪
٥	تحديد دور بعض الألفاظ والموسيقى فيما تعبر عنه من أفكار	٣٦	٢,٢٢٪

٦	فهم معاني المفردات الغامضة من السياق	٣٥-٣٧	٤,٤٤٪
٧	مراعاة حركات الإعراب عند القراءة	من خلال قراءة النص جهرياً (بطاقة الملاحظة)	-
٨	التعرف إلى دلالات علامات الترقيم ومراعاتها في النطق	من خلال قراءة النص جهرياً (بطاقة الملاحظة)	-
٩	إخراج الحروف من مخارجها بطريقة صحيحة	من خلال قراءة النص جهرياً (بطاقة الملاحظة)	-
١٠	التنويع في سرعة القراءة وفقاً للغرض القرائي وطبيعة المادة المقروءة	من خلال قراءة النص جهرياً (بطاقة الملاحظة)	-
	ب . مهارات القراءة الصامتة	**الأسئلة التي تقيسها**	**النسبة المئوية**
١	تحديد غرض الكاتب في النص	٣٨	٢,٢٢٪
٢	استخراج الفكرة الرئيسة في النص	٤٠	٢,٢٢٪
٣	فهم تسلسل الأفكار في النص بشكل منطقي	٣٩	٢,٢٢٪
٤	تحديد الكلمات والجمل المفتاحية في النص المقروء	٤٠	٢,٢٢٪
٥	استخلاص الأدلة المؤيدة والأدلة المعارضة تجاه قضية معينة	٤٢	٢,٢٢٪
٦	فهم معاني الكلمات الغامضة من السياق	٤١	٢,٢٢٪
٧	فهم معاني الجمل والتراكيب الغامضة من سياق النص	٤١	٢,٢٢٪
٨	تلخيص المقروء	٤٣	٢,٢٢٪
	خامساً . مهارات الكتابة	**الأسئلة التي تقيسها**	**النسبة المئوية**
	أ. مهارات الكتابة الإبداعية	٤٤	٢,٢٢٪
١	الإشارة إلى الفكرة الرئيسة في المقدمة		
٢	تلخيص الموضوع في الخاتمة		"

٣	التركيز على الأفكار الرئيسة وتمييزها		"
٤	التعبير عن التصور الصحيح للألوهية والكون والإنسان والحياة في كتابته		"
٥	مراعاة الوحدة والتماسك في تناول الموضوع		"
٦	نقد المشكلات الاجتماعية بشكل موضوعي		"
٧	استخدام علامات الترقيم		"
٨	تمييز العناصر المؤثرة في الموضوع بخط أو لون مختلف		"
٩	تدعيم الأفكار بالأدلة والبراهين		"
١٠	صحة الضبط النحوي والرسم الإملائي		"
١١	استخدام أدوات الربط في أماكنها		"
١٢	التنويع بين الأسلوب الخبري والإنشائي		"
١٣	توليد تراكيب وأساليب لغوية جديدة في الموضوع		"
	ب – مهارات الكتابة الوظيفية	**الأسئلة التي تقيسها**	**النسبة المئوية**
		٤٥	**٢,٢٢٪**
١	تحديد القضية التي تخدم المجتمع بشكل وظيفي		
٢	القدرة على استخدام الألفاظ الدقيقة والمصطلحات المتخصصة		"
٣	استخدام الرموز والمختصرات في المادة المكتوبة		"
٤	مراعاة الإيجاز في التعبير في مجالات الكتابة الوظيفية		"
٥	القدرة على تدوين الملاحظات		"
٦	استخدام عبارات المجاملات الاجتماعية عند كتابة الخطابات (تحية، شكر، تهنئة، ترحيب..)		"
٧	القدرة على كتابة التعليمات على شكل نقاط		"

الملحق رقم (٨)

الأهداف الإجرائية للاستراتيجية التعليمية القائمة على النظرية البنيوية

أ – أهداف ترتبط بالمفاهيم النحوية والبنى الصرفية:

– يحدد الغرض من التوكيد	– يعرّف المصدر
– يحدد مؤكدات الجملة الفعلية.	– يحدد عمل المصدر
– يحدد حالات توكيد الفعل بأنواعه المختلفة	– يعرف النسبة
– يحدد مؤكدات الجملة الأسمية	– يميز بين الأسم المنسوب والاسم المنسوب إليه
– يحدد الاسم الجامد وأنواعه	– يحدد قواعد النسبة إلى الأسماء
– يحدد الاسم المستق وأنواعه	– يحدد أحرف العرض والتنبيه والحض والتنديم
– يحدد دلالة الأسماء المشتقة	– يحدد أغراض التنبيه والعرض والحض والتنديم
– يعرّف الإبدال.	– يعّرف الاستثناء.
– يحدد الحالات التي يتم فيها الإبدال.	– يحدد أركان الاستثناء.
– يحول البنية العميقة إلى بُنى سطحية	– يحدد أنواع الاستثناء.
– يحدد حروف الجر الأصلية.	– يحدد قواعد الاستثناء ب (غير وسوى) و (عدا، خلا).
– يحدد حروف الجر الزائدة.	– يعرف الاسم المختص.
– يحدد حروف الجر الشبيهة بالزائدة.	– يحدد وظيفة الاسم المختص (الاختصاص).
– يعرب الاسم بعد حروف الجر الزائدة والشبيهة بالزائدة	– يحدد الغرض المعنوي من الاختصاص.
– يحدد أركان الجملة الأسمية	– يحدد حالات الاسم المختص من حيث التعريف والتنكير
– يحدد حالات تقديم المبتدأ على الخبر وجوباً	– يحدد دلالة لا النافية للجنس
– يحدد حالات تقديم الخبر على المبتدأ وجوباً.	– يحدد شروط عمل لا النافية للجنس عمل إن.
– يحدد أسماء فعل الأمر ومعانيها	– يحدد حالات عمل لا النافية للجنس في حال تكرارها.
– يحدد أسماء الفعل المضارع ومعانيها.	– يحدد عمل لا النافية للجنس في حال تكرارها
– يحدد أسماء الفعل الماضي ومعانيها	

ب – أهداف ترتبط بالأداء اللغوي:

١ – الاستماع:	٢ – الكلام
. يميز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الثانوية	ينطق الأصوات العربية نطقاً صحيحاً وواضحاً
. . يميز بين الأفكار الصحيحة والأفكار الخطأ في النص المسموع	ينطق الكلمات العربية نطقاً صحيحاً من حيث البنية الصرفية
. . يميز بين الحقيقة والخيال في النص المسموع	ينطق الجمل مضبوطة بالشكل
. . يميز بين أنواع التنغيم المصاحب للكلام وأثره في المعنى	يميز بين الأصوات المتشابهة (ذ، ز/ذ،ض..)
. يحلل المحتوى المسموع إلى عناصره الرئيسة	يميز عند النطق بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة
. يحدد التغيرات في المعاني الناتجة عن تعديل أو تحويل في بنية الكلمة	يميز عند النطق بين الكلمات المتشابهة صوتياً (ضلّ، ذلّ/ ذائد، زائد..)
يحدد تتابع الأفكار أوالحوادث	التمييز عند النطق بين حروف المد وحروف اللغة العربية الأخرى
. يستخدم السياق في فهم معنى الكلمات الجديدة	يضبط أواخر الكلمات ضبطاً صحيحاً
. يلخص النص المسموع بما يعبر عن الفكرة المحورية للنص	يحدد الكلمات الفصيحة
. يحدد ما يقوله المتحدث اعتماداً على الخبرات السابقة.	يعبر عن الأفكار في جمل لغوية صحيحة

. يقوم المحتوى المسموع في ضوء فكرته العامة	
. يحدد بعض شخصيات النص المسموع	
٣- التحدث	٤- القراءة
يختار الألفاظ الموحية في حديثه	يميز بين الحقائق والآراء الشخصية للكاتب
يراعي المقام في اختيار المفردات والتعابير	يحدد الفكرة الرئيسة في النص
يستخدم النبر والتنغيم وتنويعه ليناسب المعنى	يحدد الأفكار الثانوية في النص
يستخدم أدوات الربط المناسبة	يرتب منطقيا للأفكار داخل النص
يقدم أفكار منظمة	يحدد دور بعض الألفاظ والموسيقى فيما تعبر عنه من أفكار
يحاور الآخرين بصورة موضوعية	يحدد معاني المفردات الغامضة من السياق
يتحدث بشكل متصل ينبئ عن ثقة بالنفس	يراعي حركات الإعراب عند القراءة
يقدم الشواهد والأدلة والبراهين في أثناء الحديث	يحدد دلالات علامات الترقيم ويراعيها في النطق
يستخدم التعبير الملمحي المناسب بالوجه واليدين	يخرج الحروف من مخارجها بطريقة صحيحة
يستخدم عبارات التحية والمجاملة بالقدر الذي لا يخل ولا يُمل	ينوع في سرعة القراءة وفقاً للغرض القرائي وطبيعة المادة المقروءة
٥-الكتابة	يحدد غرض الكاتب في النص
يكتب الفكرة الرئيسة في المقدمة	يستخرج الفكرة الرئيسة في النص
يلخص الموضوع في الخاتمة	يحدد تسلسل الأفكار في النص بشكل منطقي
يحدد الأفكار الرئيسة ويميزها	يحدد الكلمات والجمل المفتاحية في النص المقروء
يعبر عن التصور الصحيح للألوهية والكون والإنسان والحياة في كتابته	يستخلص الأدلة المؤيدة والأدلة المعارضة تجاه قضية معينة
يراعي الوحدة والتماسك في تناول الموضوع	يحدد معاني الكلمات الغامضة من السياق
ينقد المشكلات الاجتماعية بشكل موضوعي	يحدد معاني الجمل والتراكيب الغامضة من سياق النص
يستخدم علامات الترقيم	يلخص المقروء
يميز العناصر المؤثرة في الموضوع بخط أو لون مختلف	
يدعم الأفكار بالأدلة والبراهين	
يضبط نحويا وإملائيا	
يستخدم أدوات الربط في أماكنها	
يكتب مراعيا الأسلوب الخبري والإنشائي	
يعطي تراكيب وأساليب لغوية جديدة في الموضوع	
يحدد القضية التي تخدم المجتمع بشكل وظيفي	
يستخدم الألفاظ الدقيقة والمصطلحات المتخصصة	
يستخدم الرموز والمختصرات في المادة المكتوبة	
يوجز في التعبير في مجالات الكتابة الوظيفية	
يدون الملاحظات	
يستخدم عبارات المجاملات الاجتماعية عند كتابة الخطابات (تحية، شكر..)	
يكتب التعليمات على شكل نقاط	

الملحق رقم (٩)

تحليل أجوبة الطلاب على اختبار الدراسة الاستطلاعية

الشطر :

انا البازي المذل على نمير — اتحت من السماء لها انصبابا

اذا علقت مخالبه بقرن — اصاب القلب أو هتك الحجابا

فلا حلس الاله على نمير — ولا سقيت قبورهم السحابا

اذا (غضبت) عليك بنو تميم — حسبت الناس كلهم غضابا

الأسئلة

١- اشرح البيتين الأول والثاني — ست درجات

٢- اعتمد جرير الأسلوب البرهاني لإقناع الآخرين هات سمتين من سمات هذا الأسلوب — درجتان

٣- ما الكلمات التي تنتمي الى الحقل المعجمي لكلمة (الهجاء) — درجتان

٤- عمد جرير الى المبالغة في عرض أفكاره هات ما يؤيد ذلك مبينا الغرض الجمالي الذي استهدفه منها — درجتان

٥- أعرب ما تحته خط إعراب مفردات وما بين قوسين إعراب جمل — سبع درجات

٦- هات حرفا للعطف من الابيات وبين فائدته — درجتان

٧- اجعل الفعل الماضي (دعا) على وزن افتعل ثم حدد الابدال فيه — درجتان

٨- حول الجملة الفعلية الآتية الى جملة اسمية (يحرص الطموح على التميز) — درجتان

٩- قطع عروضيا الشطر الأول من البيت الاول وسم بحره — ثلاث درجات

القراءة والإملاء

جاء في (إدارة الوقت) وقال له اديسون (للصحفي) بالرغم من كل المحاولات الفاشلة إلا أنني لم أخفق بعد ! ألم يقل علماء النفس منذ البدايات : إنّ الأبواب الموصدة تخلق الإنسان غير العاديّ ؟

١- ما الخطوات العملية التي يجب أن أتبعها لتحقيق هدفي المستقبلي — درجتان

٢- ما المقصود بالجملة المفتاحية — درجتان

٣- علل كتابة الهمزة على صورتها في كلمة (انتقال) — درجة

٤- علل كتابة التاء على صورتها في كلمة (علامة) — درجة

التعبير — ست عشرة درجة

اكتب في أحد الموضوعين

١- اللغة العربية من اللغات الحية في العالم وتتفرد بجمالها وثباتها على الرغم من التحديات التي تواجهها

٢- تعاور الشعراء الجاهليون الوقوف على الأطلال معبرين عن شوقهم وحنينهم بين الأسباب وانعكاس ذلك في القصيدة الجاهلية

انتهت الأسئلة .....

الملحق رقم (١٠)

أسماء السادة المحكمين

أسماء السادة المحكمين

م	السيد المحكم	الوظيفة
١	أ.د فتحي يونس	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بكلية التربية – جامعة عين شمس
٢	أ.د فرح المطلق	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بكلية التربية – جامعة دمشق، ونائب وزير التربية والتعليم في سورية
٣	أ.د أحمد كنعان	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بكلية التربية – جامعة دمشق
٤	أ.د غسان هديب	عميد كلية التربية بجامعة الفرات وأستاذ المناهج وطرق التدريس فيها
٥	د. حاتم بصيص	مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بكلية التربية – جامعة البعث
٦	د. محمد خالد الرهاوي	مدرس اللسانيات وعلوم اللغة بكلية الآداب – جامعة الفرات
٧	د. محمد الآلوسي	مدرس النحو والصرف بكلية الآداب – جامعة الفرات
٨	أ.محمد كلوت	محاضر في كلية التربية – جامعة الفرات قسم المناهج وطرق التدريس (لغة عربية)
٩	أ.صبحي الحمد	موجه اللغة العربية بمديرية التربية في دير الزور
١٠	أ.حسان حويش	موجه اللغة العربية بمديرية التربية في دير الزور
١١	أ.جمال الناصر	مدرس أول لغة عربية في مدارس دير الزور – (ثانوية العشارة للبنات)
١٢	أ.علي العبيد	مدرس أول لغة عربية في مدارس دير الزور (ثانوية العشارة للذكور)

الملحق رقم (١١)

دليل المعلم

• دليل المعلم:

أولاً– المقدمة:

إنَّ البحث عن طريقة التدريس المناسبة التي تجعل المفاهيم النحوية والبنى الصرفية واضحة في أذهان المتعلمين هو ماينبغي الاهتمام به. وقد تعددت النظريات اللغوية التي عالجت مسألة تعلم النحو وتعليمه، ومن أبرزها النظرية البنيوية التي تؤكد أهمية المكونات المختلفة للغة (الأصوات ، الأبنية الصرفية، الأنماط النحوية، المجموعات الدلالية) عند وصف المستوى اللغوي، كذلك عند تحديد مكونات المقرر اللغوي، وكذلك في تصميم التدريبات والاختبارات، ويكون تعرف هذه المكونات على أساس تحليل مادة لغوية حقيقة تتمثل في نصوص وحوار من المستوى اللغوي.

وقد اشتملت النظرية البنيوية في اللغة على العديد من المدارس البنيوية في أوربا وأمريكا، ومن خلال مراجعة تلك المدارس والاطّلاع على أفكارها ومنطلقاتها فقد اعتمد الباحث على بنيوية "دي سوسير" و"تشومسكي" في إعداد خطوات هذه الاستراتيجية، حيث تشكل بنيوية "دي سوسير" اللبنة الأولى والأساس للنظرية البنيوية من خلال الأفكار التي تبناها، ومن أهمها أن اللغة نظام من العناصر القواعدية والمعجمية المترابطة، فهي ليست تلك الظاهرة المتمثلة في التجليات السطحية من الألفاظ والعبارات والنصوص؛ إذ ترقد تحت ظاهر سطحها بنية عميقة متعددة العناصر والمستويات، ونسق معرفي من العلاقات الفكرية التي تربط بين الأفكار والألفاظ، وبين مكونات تركيب الجمل والفقرات، وبين المعنى والسياق، وبين أصل اللفظ ومشتقاته، وبين تنغيم الكلام ونية المتكلم.. أما بنيوية "تشومسكي" فقد استكملت فكرة "دي سوسير" عن اللغة، وركزت على الجانب الإبداعي الخلاق في اللغة من خلال عمليتي التوليد والتحويل. وبناء على أفكار النظرية البنيوية التي تبناها كلٌّ من "دي سوسير" و"تشومسكي" فقد أعد الباحث هذه الاستراتيجية التعليمية التي ركزت على إكساب الطلاب النظام اللغوي . صوتياً ونحوياً وصرفياً ودلالياً، ثم ملاحظة أثر ذلك على أداء الطلاب اللغوي استماعاً وكلاماً وتحدثاً وقراءة وكتابة.

ثانياً– تعليمات الدليل:

هذا الدليل جزء من بحث مقدم للحصول على درجة دكتور الفلسفة في التربية، تخصص المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وهو بعنوان "استراتيجية تعليمية قائمة على النظرية البنيوية لتنمية

المفاهيم النحوية والبنى الصرفية وأثرها في الأداء اللغوي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالجمهورية العربية السورية".

وتم إعداد هذا الدليل في موضوعات المفاهيم النحوية والبنى الصرفية المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي بسورية ليكون مرشداً وموجهاً للخطوات والغجراءات التي ينبغي أن تُتبع في تعليم المفاهيم النحوية والبنى الصرفية وفقاً للاستراتيجية التعليمية القائمة على النظرية البنيوية، وبناء عليه يرجى من المعلم مراعاة ما يلي:

- عالج المستويات اللغوية للنظرية البنيوية (المستوى الصوتي، النحوي، الصرفي، الدلالي) بصورة متداخلة ومتكاملة.
- اعلم أن دورك في أثناء الدرس هو توضيح البنية العميقة (القواعد) ودور الطلاب هو توليد بنى سطحية (أساليب لغوية مبتكرة).
- اجعل الحصة الأولى لمعالجة المستويات اللغوية بشكل متكامل والتطبيق عليها، بينما تكون الحصة الثانية للتطبيق اللغوي والتركيز على الأداء اللغوي.
- قسم في الحصة الثانية موضوع الدرس إلى مهمات تعليمية بين الطلاب بما يتناسب مع الوقت المخصص لهذه الحصة.
- عرّف الطلاب بالأهداف المطلوب تحقيقها قبل بدء الدرس، حتى يكتسب الطلاب الثقة والوضوح أثناء خطوات تنفيذ الدرس.

ثالثاً- أهمية الدليل:

يقدم هذا الدليل مجموعة من التعليمات التي يمكن أن تساهم في توجيه المعلم نحو تطبيق الخطوات والإجراءات المتعلقة بالاستراتيجية التعليمية القائمة على النظرية البنيوية، وتبيان دور المعلم ودور الطالب في هذه الاستراتيجية. ويقدم عرضاً شاملاً ومفصلاً لكيفية دمج المفاهيم النحوية والبنى الصرفية في المستويات اللغوية للنظرية البنيوية، والتطبيق عليها، وقد تم صياغة جميع دروس المفاهيم النحوية والبنى الصرفية (أربع وحدات، أربعة عشر درساً) في ضوء الاستراتيجية التعليمية القائمة على النظرية البنيوية.

رابعاً- خطوات التدريس بالاستراتيجية التعليمية القائمة على النظرية البنيوية:

تسير هذه الاستراتيجية وفق مجموعة من الخطوات والتي تتمثل في:

١ – التخطيط: ويشمل عنوان الدرس والزمن المقترح والمكان المخصص والوسائل التعليمية المستخدمة والأهداف الإجرائية للدرس.

٢ – التهيئة: وفيها يتم مناقشة بعض الأفكار العامة المتعلقة بالدرس دون الإفصاح عن عنوانه، ثم يستمع المعلم إلى تعبيرات الطلاب ويعّلق عليها ثم يخبرهم بعنوان الدرس..

٣ – التنفيذ: ويتضمن تطبيق المستويات اللغوية متمثلة بالمستوى الصوتي والمستوى الصرفي والمستوى النحوي والمستوى الدلالي بحيث يتضمن كل مستوٍ من هذه المستويات مجموعة من الخطوات المناسبة لكل درس على حدة.

٤ – الاستثمار والتطبيق: ويقصد به في هذه الاستراتيجية الانطلاق من المستويات اللغوية التي سبق ذكرها إلى التطبيق على مهارات الأداء اللغوي استماعاً وتحدثاً وقراءة وكتابة. ويتم ذلك من خلال الاستماع إلى نص لغوي، وإدارة حوار بين الطلاب لتحديد أفكار النص، وإجراء تدريبات لغوية تشمل جميع مهارات الأداء اللغوي..

٥ – الأنشطة التقويمية: وهو هنا تقويم نهائي. أما التقويم المرحلي فيكون ملازماً للاستراتيجية في كل خطوة من خطواتها. ويتم التركيز في هذه الخطوة على تقويم فهم الطلاب للمفهوم النحوي أو البنى الصرفية التي درسها، وذلك من خلال أساليب تقويم متنوعة.

٦ – الأنشطة الإثرائية: وفيه يطلب المعلم من الطلاب الرجوع إلى المعجم للبحث في المعاني المختلفة التي يمكن أن تأتي لبعض الكلمات، ثم صوغها في جمل بحيث يختلف معنى الكلمة في كل جملة عن الأخرى.. وتختلف الأنشطة التي يكلف فيها الطلاب باختلاف الأهداف في كل درس.

خامساً- الدروس والوحدات المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي بسورية:

تمثل هذه الدروس المفاهيم النحوية والبنى الصرفية المتضمنة في كتابي اللغة العربية المقررين على طلاب الصف الأول الثانوي بسورية، حيث تضمن مقرر اللغة العربية للفصل الدراسي الأول ثمانية دروس، وقد قسمها الباحث إلى وحدتين؛ اشتملت الوحدة الأولى على أربعة دروس، درسان في المفاهيم النحوية، وهما: توكيد الجملة الفعلية، ونوكيد الجملة الأسمية، ودرسان في

البنى الصرفية وهما: الجامد والمشتق، والإبدال. أما الوحدة الثانية فتضمنت أربع دروس في المفاهيم النحوية فقط، وهي: حروف الجر، العلاقات في الجملة الأسمية(تقديم المبتدأ على الخبر وجوباً)، العلاقات في الجملة الأسمية (تقديم الخبر على المبتدأ وجوباً)، أسماء الأفعال.

أما مقرر اللغة العربية للفصل الدراسي الثاني فقد تضمن ستة دروس، وقسمها الباحث في وحدتين، وتضمنت الوحدة الثالثة ثلاثة دروس؛ درسان في البنى الصرفية وهما: المصدر وعمله، والنسبة، ودرس في المفاهيم النحوية وهو: أحرف العرض والتنبيه والحض والتنديم. في حين تضمنت الوحدة الرابعة ثلاثة دروس في المفاهيم النحوية وهي: الاستثناء، والاختصاص، ولا النافية للجنس العاملة عمل (إنّ).

وفيما يلي جدول يوضح الوحدات الأربعة ودروسها، وبجانبها الأهداف، والمهارات اللغوية وطرائق التدريس، والأنشطة والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم.

المعالجات / الوحدة	الأهداف	المهارات اللغوية	طرائق وأساليب التدريس	الأنشطة والوسائل التعليمية	التقويم
الوحدة الأولى –توكيد الجملة الفعلية – توكيد الجملة الأسمية –الجامد والمشتق –الإبدال	–يقرأ النصوص والأمثلة اللغوية قراءة جهرية سليمة – يحدد دلالة بعض الأصوات اللغوية –يحدد الغرض من التوكيد –يحدد مؤكدات الجملة الفعلية. –يحدد حالات توكيد الفعل بأنواعه المختلفة –يحدد مؤكدات الجملة الأسمية –يحدد الاسم الجامد وأنواعه –يحدد الاسم المستق وأنواعه –يحدد دلالة الأسماء المشتقة –يعرّف الإبدال. –يحدد الحالات التي يتم فيها الإبدال. –يحول البنية العميقة إلى بُنى سطحية. –يستخدم بعض المفردات اللغوية المبدلة في سياقات لغوية متنوعة. –يحدد دلالة بعض الأساليب اللغوية. –يحدد بعض البنى الصرفية ودلالاتها	تحديد الفكرة الرئيسة في النص تحديد الأفكار الثانوية في النص استخدام السياق في فهم معنى الكلمات الجديدة نطق الأصوات العربية نطقاً صحيحاً وواضحاً نطق الكلمات العربية نطقاً صحيحاً من حيث البنية الصرفية إدراك التغيرات في المعاني الناتجة عن تعديل أو تحويل في بنية الكلمة	تتم مناقشة المستويات اللغوية في البنيوية (المستوى الصوتي، النحوي، الصرفي، الدلالي) وفقاً لـ: –الطريقة القياسية (تقديم البنية العميقة؛ أي القاعدة ثم التطبيق عليها – الطريقة السمعية الشفوية (تكرار نماذج لغوية، توليد أساليب لغوية)	–السبورة الضوئية –اللوحات الورقية –التسجيلات الصوتية –السبورة –الكتاب المدرسي	– يرتبط بالأهداف – يكون شفوياً وتحريرياً – يقيس المفاهيم النحوية والبنى الصرفية والمهارات اللغوية – يتنوع التقويم النهائي بين الرجوع إلى المعجم أو إلى كتاب لغوي أو أدبي أو تكليف الطلاب بكتابة فقرة حول موضوع الدرس

الوحدة الثانية -حروف الجر – الجملة الأسمية (تقديم المبتأ على الخبر وجوباً) – الجملة الأسمية (تقيم الخبر على المبتدأ جوباً) أسماء الأفعال	-يقرأ النصوص والأمثلة اللغوية قراءة جهرية سليمة – يحدد دلالة بعض الأصوات اللغوية -يحدد حروف الجر الأصلية. -يحدد حروف الجر الزائدة. -يحدد حروف الجر الشبيهة بالزائدة. -يعرب الاسم بعد حروف الجر الزائدة والشبيهة بالزائدة -يحدد أركان الجملة الأسمية – يحدد حالات تقديم المبتدأ على الخبر وجوباً – يحدد حالات تقديم الخبر على المبتدأ وجوباً. – يحدد أسماء فعل الأمر ومعانيها – يحدد أسماء الفعل المضارع ومعانيها. – يحدد أسماء الفعل الماضي ومعانيها – يحول البنية العميقة إلى بُنى سطحية. -يحدد دلالة بعض الأساليب اللغوية. -يحدد بعض البنى الصرفية ودلالاته	تحديد الفكرة الرئيسة في النص فهم معاني المفردات الغامضة من السياق التعرف إلى دلالات علامات الترقيم ومراعاتها في النطق توليد تراكيب وأساليب جديدة حول أفكار الموضوع ضبط أواخر الكلمات ضبطاً صحيحاً نطق الجمل مضبوطة بالشكل	تتم مناقشة المستويات اللغوية في البنيوية (المستوى الصوتي، النحوي، الصرفي، الدلالي) وفقاً لـ: -الطريقة القياسية (تقديم البنية العميقة؛ أي القاعدة ثم التطبيق عليها – الطريقة السمعية الشفوية (تكرار نماذج لغوية، توليد أساليب لغوية)	-السبورة الضوئية -اللوحات الورقية -التسجيلات الصوتية -السبورة -الكتاب المدرسي	– يرتبط بالأهداف – يكون شفوياً وتحريرياً – يقيس المفاهيم النحوية والبنى الصرفية والمهارات اللغوية – يتنوع التقويم النهائي بين الرجوع إلى المعجم أو إلى كتاب لغوي أو أدبي أو تكليف الطلاب بكتابة فقرة حول موضوع الدرس
الوحدة الثالثة -المصدر وعمله – النسبة – أحرف العرض والتنبيه والحض والتنديم	– يقرأ النصوص والأمثلة اللغوية قراءة جرهية سليمة – يحدد دلالة بعض الأصوات اللغوية – يعرّف المصدر – يحدد عمل المصدر – يعرف النسبة – يميز بين الأسم المنسوب والاسم المنسوب إليه – يحدد قواعد النسبة إلى الأسماء – يحدد أحرف العرض والتنبيه والحض والتنديم – يحدد أغراض التنبيه والعرض والحض والتنديم – يحول البنية العميقة إلى بُنى سطحية. – يحدد دلالة بعض الأساليب اللغوية. – يحدد بعض البنى الصرفية ودلالاته	تحديد الفكرة الرئيسة في النص فهم معاني المفردات الغامضة من السياق استخدام النبر والتنغيم وتنويعه ليناسب المعنى محاورة الآخرين بصورة موضوعية استخدام أدوات الربط المناسبة	تتم مناقشة المستويات اللغوية في البنيوية (المستوى الصوتي، النحوي، الصرفي، الدلالي) وفقاً لـ: -الطريقة القياسية (تقديم البنية العميقة؛ أي القاعدة ثم التطبيق عليها – الطريقة السمعية الشفوية (تكرار نماذج لغوية، توليد أساليب لغوية)	-السبورة الضوئية -اللوحات الورقية -التسجيلات الصوتية -السبورة -الكتاب المدرسي	– يرتبط بالأهداف – يكون شفوياً وتحريرياً – يقيس المفاهيم النحوية والبنى الصرفية والمهارات اللغوية – يتنوع التقويم النهائي بين الرجوع إلى المعجم أو إلى كتاب لغوي أو أدبي أو تكليف الطلاب بكتابة فقرة حول موضوع الدرس
الوحدة الرابعة – الاستثناء – أسلوب الاختصاص – لا النافية	– يقرأ النصوص والأمثلة اللغوية قراءة جرهية سليمة – ينطق بعض الأصوات اللغوية نطقاً معبراً عن المعنى – يعّرف الاستثناء.	تحديد الفكرة الرئيسة في النص فهم معاني المفردات الغامضة من السياق التعبير عن الأفكار في	تتم مناقشة المستويات اللغوية في البنيوية (المستوى الصوتي، النحوي، الصرفي،	-السبورة الضوئية -اللوحات الورقية -التسجيلات	– يرتبط بالأهداف – يكون شفوياً وتحريرياً – يقيس المفاهيم النحوية والبنى

للجنس العاملة عمل (إنّ)	– يحدد أركان الاستثناء. – يحدد أنواع الاستثناء. – يحدد قواعد الاستثناء ب (غير وسوى) و (عدا، خلا). – يعرف الاسم المختص. – يحدد وظيفة الاسم المختص (الاختصاص). – يحدد الغرض المعنوي من الاختصاص. – يحدد حالات الاسم المختص من حيث التعريف والتنكير – يحدد دلالة لا النافية للجنس – يحدد شروط عمل لا النافية للجنس عمل إن. – يحدد حالات عمل لا النافية للجنس في حال تكرارها. – يحدد عمل لا النافية للجنس في حال تكرارها – يحول البنية العميقة إلى بُنى سطحية. – يحدد دلالة بعض الأساليب اللغوية. – يحدد بعض البنى الصرفية ودلالاته	جمل لغوية صحيحة نطق الكلمات العربية نطقاً صحيحاً من حيث البنية الصرفية القدرة على الاستماع لنقل ما استمع إليه على شكل ملخص شفوي أو كتابي	الدلالي) وفقاً لـ: –الطريقة القياسية (تقديم البنية العميقة؛ أي القاعدة ثم التطبيق عليها – الطريقة السمعية الشفوية (تكرار نماذج لغوية، توليد أساليب لغوية)	الصوتية –السبورة –الكتاب المدرسي	الصرفية والمهارات اللغوية – يتنوع التقويم النهائي بين الرجوع إلى المعجم أو إلى كتاب لغوي أو أدبي أو تكليف الطلاب بكتابة فقرة حول موضوع الدرس

سادساً: صياغة دروس (المفاهيم النحوية والبنى الصرفية) المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي في ضوء الاستراتيجية القائمة على النظرية البنيوية.

(الوحدة الأولى):

الدرس الأول (توكيد الجملة الفعلية)

١-التخطيط:

• عنوان الدرس: التوكيد: أ. توكيد الجملة الفعلية

• الزمن المقترح: تسعون دقيقة (حصتان)

• المكان: غرفة الصف

• الأهداف الإجرائية: يتوقع في نهاية الزمن المخصص للدرس بأن يكون الطالب قادراً على أن:

- يقرأ الأمثلة قراءة جهرية سليمة
- ينطق بعض الأصوات اللغوية نطقاً صحيحاً.
- يحدد معاني الكلمات الغامضة.
- يحدد الغرض من توكيد الجملة الفعلية.
- يحدد مؤكدات الجملة الفعلية.
- يحدد حالات توكيد الفعل الماضي والمضارع والفعل الطلبي.
- ينتج جملاً تمثل حالات توكيد الجملة الفعلية.
- يولد أساليب جديدة عن توكيد الجملة الفعلية من خلال بعض النماذج.
- يحدد بعض البني الصرفية التي مرّت خلال الدرس.
- يشتق بني صرفية جديدة من مجموعة من الأفعال.
- يحدد دلالة بعض الأساليب اللغوية.

٢-**التهيئة:** يحكي المعلم لطلابه قصة قصيرة حيث يخبرهم أن أحد رفاقه أخبره عن صديق له بأنه قد اجتاز امتحان اللغة الإنجليزية بامتياز، علماً بأن هذا الشخص مستواه دون الوسط، يقول المعلم: أخبرني رفيقي قائلاً: نجح صديقك في الامتحان، فقلت له أصحيح ما تقول؟ فقال: قد نجح صديقك فقلت له: ربما!! فقال والله لقد نجح صديقك، وآلان تيقنت أنه ناجح.

يناقش المعلم بعد ذلك طلابه فيقول: إنني كنت أشك في نجاحه ولكن أكد لي ذلك رفيقي وأزال الشك عندي وخاصة عندما قال والله لقد نجح صديقك، وعنوان درسنا اليوم هو (التوكيد: أ- توكيد الجملة الفعلية).

- ب -

تأمّل الجمل الآتية، ثمّ نفّذ الأنشطة المرافقة بالتعاون مع مجموعتك:

١ - وربّي لن أدافع عن الباطل.

٢ - والله لأكتبنّ (لأكتبَنْ) سيرة حياتي.

٣ - لأدافعنّ عن الحقّ.

- الجملُ السابقةُ جملٌ فعليّة. حدّد نوعَ الفعل في كلّ منها.
- أكملْ ما يأتي:

(وربّي) أفادت القسمَ في الجملة الأولى، ونوعُه (قسمٌ ظاهرٌ، جوابُه فعلٌ مضارعٌ منفيٌّ غيرُ مقترنٍ بنون التوكيد)

(.....) أفادت القسمَ في الجملة الثانية، ونوعه .....

(.....) أفادت القسمَ في الجملة الثالثة، ونوعه.....

- قارنْ بينَ الجمل الثلاث منْ حيثُ: القسمُ.

تعلّم: تُسمّى اللامُ المتّصلة بالفعل المضارع في الأمثلة السابقة: **اللامَ الواقعةَ في جواب القسم.**

الفاعلُ القسم : والله - وربّي - يميناً .....

- من خلال معلوماتك السابقة سمّ (نَّ، نْ) المتّصلةَ بالأفعال المضارعة في الجمل السابقة.
- أكملْ ما يأتي: تُؤكّدُ الجملةُ الفعليّةُ التي فعلُها مضارعٌ بالمؤكّدات الآتية:

١- القسمُ الظاهرُ مع فعل مضارع منفي غير مقترن بنون التوكيد.

٢- .....

٣- .....

٢٧

٣- **التنفيذ:**

أ. المستوى الصوتي: يطلب المعلم من الطلاب قراءة الأمثلة المكتوبة على لوحة ورقية، وتأملها، وهي:

(أ)	(ب)
١- وربي ما دافعتُ عن الباطل	١-والله لا نصرَنّ الحقَ
٢-قد دافعت عن الحق	٢- والله لا يفوزُ مقصرٌ
٣- لقد دافعت عن الحق	٣-صبرت على أذى الجار.
٤- دافعَتْ عن المظلوم	٤- فلتحرصنّ على فعل الخير.
٥-لأقولنَّ الحقَّ	٥- لا تقصّرن في عمِلِ

- يقرأ بعد ذلك المعلم الأمثلة قراءة جهرية معبرة عن المعنى، ثم يطلب من بعض الطلاب قراءتها قراءة جهرية سليمة ومعبرة، مع التركيز على مواضع القسم والنفي والطلب والتوكيد في تنويع الصوت من حيث النبر والتنغيم وبما يناسب هذه المعاني.

– علام يدل المقطع الصوتي (لقد)؟ وماذا يفيد؟ إذن فهو يدل على القسم ويفيد التوكيد.

ب. المستوى النحوي والصرفي:

طبّق

أكِد المعاني الآتيةَ بجملٍ فعليّةٍ فعلُها مضارعٌ منْ إنشائك:

كتمُ السرّ - حمايةُ البيئةِ - المواظبةُ على العمل لتحقيق الهدف - عدم التقاعس عن حماية البيئة.

- ج -

تأمّلِ الجملَ الآتيةَ، ثُمَّ نفّذِ الأنشطةَ المرافقة بالتعاون معَ مجموعتك:

١ - واللهِ ماسكتَ مظلومٌ عنْ حقٍّ.

٢ - لقد انتصرَ الحقُّ.

٣ - قالَ تعالى: (إلاّ تنصرُوه، فقد نصرهُ اللهُ) التوبة، الآية /٤٠/

ناقشْ مجموعةَ الأمثلةِ في الفقرة (ج) بالطريقةِ نفسِها التي ناقشْتَ بها أمثلةَ المجموعة (ب) مستعيناً بالجدولِ الآتي:

الجملة	الفعل	زمن الفعل	المؤكّدات

استنتجْ

أكمل ما يأتي:

- يُؤكّدُ الفعلُ الماضي بالمؤكّداتِ الآتية:

١- القسمُ الظاهر.....

٢- .....

٣- .....

٢٨

• يبين المعلم أن الجملة الفعلية تؤكد بموّكد واحد أو كثر لتثبيت المعنى وإزالة الشك ومن مؤكدات الجملة الفعلية: القسم الظاهر أو المقدر وقد، لقد، نونا التوكيد الثقيلة والخفيفة، ومن ألفاظ القسم، ربي، يميناً.... وهي ألفاظ قسم ظاهر، وتسمى اللام المتصلة بقد أو بالفعل المضارع (اللام الواقعة في جواب القسم).

– بعد أن يشرح المعلم لطلابه البنية العميقة (القاعدة) ينتقل إلى الأمثلة ويقوم بقراءة المجموعة (أ) قراءة جهرية، ثم يسأل:

– ما نوع الفعل في الجمل الأربع الأولى؟ وما المؤكدات التي اتصلت به؟

– ما نوع الفعل في الجملة الأخيرة من المجموعة (أ)؟ وماذا تسمى اللام المتصلة بالفعل المضارع؟ وما فائدتها؟ يعود المعلم ويشرح ذلك ويوضحه للطلاب. ثم يطلب المعلم من طلابه ما يلي:

– كون ثلاث جمل فعلية فعلها ماضٍ، ومؤكدة بمؤكدات مختلفة.

– حوّل المعاني الآتية إلى جمل فعلية مؤكدة بمؤكدين على الأقل:

(المثابرة في الدراسة– كتمُ السر – حماية البيئة)

- دل على المؤكدات المتضمنة في الجملة الآتية: والله لأحترمَنَّ الكبار

• يبين المعلم أن الفعل الماضي يؤكد بالقسم الظاهر إن كان منفياً، و(قد واللام المقترنة بقد) إذا كان مثبتاً، ويوضح ذلك من خلال الأمثلة الثلاثة الأولى في المجموعة (أ) ثم يبين أيضاً أن الفعل المضارع المثبت يؤكد بإحدى نوني التوكيد وجوباً إذا دل على الاستقبال واتصلت به لام القسم، بينما يؤكد المضارع المنفي بالقسم الظاهر، أما الفعل الطلبي فيؤكد بإحدى نوني التوكيد الثقيلة أو الخفيفة جوازاً.

- يقرأ المعلم أمثلة المجموعة (ب) قراءة جهرية ثم يسأل:
- علام دلت الأفعال في الأمثلة الثلاثة الأولى؟ ما المؤكد الذي اتصل بهذه الأفعال؟
- في المثالين الآخرين، هل دل الفعل على الاستقبال؟ وهل سبق بقسم؟ ما اسم اللام المتصلة بالفعل المضارع؟ يناقش المعلم أجوبه الطلاب وذلك ترسيخاً للقاعدة التي سبق شرحها للطلاب.

طبّق

- أكّد الجمَل الآتية مستوفياً مؤكّدات الفعل الماضي:

• ما تخاذلنا عن القيام بالواجب.

• ساهمنا في بناء الوطن.

• انتسبْنا إلى المركز الوطنيّ لدمج "التكنولوجيا" بالتعليم.

• هيّا لنا مركزَ دمج «التكنولوجيا» بالتعليم مستلزمات البحث العلميّ.

- د -

تأمّل الجملتين الآتيتين، ثمّ أجب:

(أ)
- اصبرَنَّ على أذى الجار.
- احرصَنْ على فعل الخير.
- لا تقصّرن في عملٍ

(ب)
- اصبرْنَ على أذى الجار.
- احرصْنَ على فعل الخير.

١- حدّدْ نوعَ الفعل في كلٍّ منَ الجمل السابقة.

٢- سمِّ النُّونَ في المثالين السابقين في الفقرة (أ)، وبيّن الفرقَ بينها وبين النون في المثالين السابقين في الفقرة (ب) من حيث: المعنى – حركةُ النُّون – بناءُ الفعل المتصل بكلٍّ منها.

استنتج

أكمل الاستنتاج الآتي:

تُؤكَّدُ الجملةُ الفعليّة بإحدى نوني التوكيد إذا كان فعلُها

١- .....٢-.....٣-.....

وظّف

استخدمْ مؤكّدات الجملة الفعليّة بأنواع أفعالها في كتابة فقرة تصفُ فيها استقرارَ الرُّكب عندَ مَوْضع الماء كما ورد في نصّ رحيل الأحبّة.

٢٩

- حول المعنى الآتي إلى جملة طلبية تارة، وجملة فعلية فعلها مضارع تارة أخرى مع إدخال المؤكدات المناسبة على كل جملة: (مساعدة الفقراء).
- يكتب المعلم الأفعال التالية على السبورة (أكرم- احترم- صلّى) ثم يطلب من الطلاب توظيفها في جمل مؤكدة ذات معنى.
- يطلب المعلم تحويل الجمل الفعلية الآتية إلى جمل مؤكدة مع إجراء التغيير المناسب:

نجح الطالب في الامتحان.

لا يفوز الكسول.

يثابر المؤمن على الصلاة.

اصبر على المكروه.

– يثبت المعلم مجموعة من الأفعال على السبورة وهي (احترم – أتى– وعد– التقى– استنفد) ويطلب تحويلها إلى مجموعة من البني الصرفية المختلفة (اسم فاعل – اسم مفعول) واشتقاق اسمي الزمان والمكان من الفعل وعد والتقى.

ج) المستوى الدلالي:

– ما الفرق الدلالي بين الأساليب الآتية:

احترم الابن أمه.

قد احترم الابن أمه.

لقد احترم الابن أمه.

والله لقد احترم الابن أمه.

- ميز بين دلالة الفعل المؤكد في كل أسلوب بين الأساليب

والله لا ينجحُ الكسول

لا تهملَنَّ واجباتك فترسب

اصبرَنَّ على غدر الصديق

لتصبرَن على غدر الخُلاّن

٤–الاستثمار والتطبيق:

يتم التطبيق على نص (أطوار الشعر العربي) (ص١٠) في الكتاب المقرر.

- يقرأ بعض الطلاب النص قراءة جهرية سليمة، ويصوب المعلم الأخطاء التي يقعون فيها وينبه إلى مواقع الوقف والنبر والتنغيم وخاصة في الاستفهام والطلب والنداء..
- ما الأفكار الثانوية المتضمنة في النص؟
- يسأل المعلم عن معنى بعض الكلمات التي وردت في السياق (غضونها، المخضرم، تخامره، فحواها، استشفافنا، يخولنا).
- قارن بين الجملتين الآتيتين من حيث (التوكيد، الدلالة)

(ماضي الشعر العربي طويل، ولقد درس مؤرخو الأدب تطور الشعر العربي دراسة متفاوتة)

(إن ماضي الشعر بوصفه ماضياً قد تمَّ وانفصل)

- ورد في سياق النص (ماضي الشعر العربي طويلٌ وواسع ومشتبك) وفي هذه العبارة بنيتان صرفيتان (اسم فاعل وصفته مشبهة)، حددهما، ثم اذكر فعل كل منهما.
- حوّل العبارة الآتية إلى جملتين إحداهما مؤكدة بمؤكد واحد، والأخرى مؤكدة بمؤكدين (يجود استشفافنا للمستقبل القريب الآتي)

٥- الأنشطة التقويمية:

- أكد ما يلي مستوفياً مؤكدات الفعل الماضي.

ما تراجعنا عن مبادئنا.

ساهمنا في بناء الوطن.

- حول الجملة الآتية إلى جمل مؤكدة:

اصبرْ على كيد العدا يصبرُ المؤمن على كيد العدا

تّحرصُ على فعل الخير لا يتوانى المؤمن ن فعل الخير

أكمل ما يلي بما هو مناسب:

الغرض من التوكيد هو .... ومن مؤكدات الجملة الفعلية.....و.....و.....و.....

٦- الأنشطة الإثرائية:

- ارجع إلى أي كتاب يتحدث عند تاريخ الأدب العربي ونفذ ما يلي:

(وظف جميع مؤكدات الجملة الفعلية في كتابة فقرة عن تطور الشعر العربي منذ العصر الجاهلي حتى العصر الحديث).

الدرس الثاني: (توكيد الجملة الأسمية)

١- التخطيط:

- عنوان الدرس: التوكيد: ب- توكيد الجملة الأسمية
- الزمن المقترح: تسعون دقيقة (حصتان)
- المكان: غرفة الصف
- الأهداف الإجرائية: يتوقع في نهاية الزمن المخصص للدرس بأن يكون الطالب قادراً على أن:

- يقرأ النص قراءة جهرية سليمة.
- يحدد معاني الكلمات الغامضة.
- ينطق الأصوات والجمل مراعياً النبر والتنغيم.
- يحدد مؤكدات الجملة الأسمية.
- ينتج جملاً أسمية مؤكدة بمؤكدات مختلفة ومتعددة.
- يحول جملاً أسمية غير مؤكدة إلى جمل أسمية مؤكدة.
- يحول البنية العميقة إلى بنى سطحية.
- يحدد دلالة بعض الأساليب اللغوية.
- يحدد بعض البني الصرفية ودلالتها.

٢- **التهيئة:** يذكر المعلم بالدرس السابق وهو توكيد الجملة الفعلية ومؤكداتها ثم يناقش الطلاب بالفرق بين الجملة الفعلية والجملة الاسمية، ويبين لهم أنه كما أن للجملة الفعلية مؤكدات فإن للجملة الاسمية مؤكدات أيضاً، ويثبت على السبورة جملتين: زيد ناجحٌ- إن زيداً ناجح. ويسأل إذا خاطبكم أحد وقال: زيد ناجح، وبعدها قال: إن زيداً ناجح فأي الجملتين تشعر أنها أثبت وأكثر تأكيداً؟ وبعد مناقشة الطلاب في ذلك من قبل المعلم يخبرهم أن درس اليوم هو (توكيد الجملة الأسمية).

٣ – التنفيذ:

طبّق

حوّلِ الجملَ الفعليّةَ الآتية إلى جُملٍ اسميّةٍ مؤكّدةٍ مستوفياً مؤكّداتِ الجملة الاسمية.:

- يرحمُ اللهُ عبادَه.
- يخلصُ الحرُّ لصديقه.
- يحرِصُ الطّموحُ على التميُّز.
- يُسمَعُ صوتُ الحقّ.

وظّف

وظّفْ مؤكداتِ الجملةِ الاسميّةِ في كتابةٍ فقرةٍ عن القيَمِ الأخلاقيّةِ التي دعا إليها النّصُّ القرآنيّ في سورة الحجرات .

١- أعربْ (أنّ، وإنّ، وإنْ) فيما يأتي:

﴿ أنِ اشكُرْ لله ﴾ لقمان ١٣ .

﴿ يا أيها الإنسان إنك كادح إلى ربك كدحا فملتقيه ﴾ الإنشقاق ٦ .

﴿ وإنْ جاهداك على أنْ تشركَ بي ما ليسَ لك به علمٌ فلا تطعهُم...﴾ لقمان ١٤ .

﴿ فإنما يشكرُ لنفسه ﴾ لقمان ١٢ .

٢- تكثُرُ في القرآنِ الكريم أدواتُ التّوكيد. اذكرْ بعضَ الأدوات التي وردَت في الآياتِ الكريمة مِنْ سورةِ الحجرات، ووضّحِ الغرضَ منها:

٤٦

أ. المستوى الصوتي:

- يثبت المعلم على السبورة الأمثلة الآتية:

قال تعالى: (إن الله توابٌ رحيمٌ) (الحجرات ١٢).

(فغفرنا له ذلك، وإن له عندنا لزلفى وحسن مآب).

(لأنتم أشدُّ رهبةً في صدورهم من الله ذلك بأنهم قوم لا يفقهون) (الحشر ١٣).

قال الشاعر:

لا تحسبي أني هجرتك طائعاً

حدثٌ– لعمرك – رائع أن تُهجري

والله إن العلم نور.

- يقرأ المعلم الشواهد اللغوية السابقة قراءة جهرية سليمة.
- يقرأ بعض الطلاب الشواهدة قراءة جهرية معبرة عن المعنى.
- يسأل المعلم عند معنى (زلفي، لعمرك، رائعٌ) وذلك من خلال سياقها.
- يركز المعلم على الآية الأولى "إن الله تواب رحيم" ويطلب من أحد الطلاب قراءتها مراعياً المد فيها.

– صوت اللام في الآية الثانية، تكرر ثلاث مرات (فغفرنا له ذلك وإن له عندنا لزلفى وحسن مآب) والغرض من ذلك أنه تعالى أخصّ داود عليه السلام بالمغفرة لكثرة دعائه وفي الثانية لتدل على الاستحقاق لأنه استحق مكانة مقربة، وفي الثالثة للتوكيد وهي أساساً تسمى لام التوكيد. لكن بدخول (إن) على الجملة تتحرك هذه اللام حتى لا يبدأ بحرفين.

ب. المستوى النحوي والصرفي:

• يبين المعلم أن مؤكدات الجملة الاسمية متعددة وهي إنّ، لام الابتداء أو اللام المزحلقة، والقسم.

- يناقش المعلم الطلاب بالأمثلة السابقة ويسأل:
- بِمَ أكدت الآية الأولى؟ هل أكدت بمؤكد واحد أو أكثر؟
- بكم مؤكد أكدت الآية الثانية، ما أنواع هذه المؤكدات؟
- كم جملة مؤكدة في البيت الشعري؟ في قول الشاعر (لعمرك) ما نوع التوكيد هنا.
- يناقش المعلم ذلك مع طلابه ويطلب منهم إعراب (إنّ– لعمرك– لزلفى).
- يطلب المعلم تحويل الجمل الفعلية الآتية إلى جمل أسمية مؤكدة مستوفياً مؤكدات الجملة الاسمية مع إجراء التغيير المناسب:

يرحم الله عباده

يخلص الحر لصديقه.

يحرص الطموح على التميز.

يُسمع صوت الحق.

- يطلب المعلم توليد جمل على غرار ما يأتي:

إن العلم نورٌ ( )( ) ( )

إن الكتاب لمفيدٌ( )( ) ( )

والله إن المجدَّ لمفيدٌ ( )( ) ( )

والله إنّ المجدَّ لناجحٌ ( )( ) ( )

- (لأنتم أشدُّ رهبةً في صدورهم من الله ذلك بأنهم قوم لا يفقهون)

ما نوع البنية الصرفية (أشدُ)، هات اسم آخر على الوزن نفسه ثم ضعه في جملة من عندك.

- " إن الله تواب رحيم" ما نوع البنية الصرفية (تواب)؟ هات بنية صرفية أخرى تحمل الوزن نفسه ثم ضعها في جملة من عندك.
- " إذا كانت البنية الصرفية "طائعاً" تدل على اسم فاعل من الفعل الثلاثي (طاع) فما هو اسم الفاعل من الفعل (أطاع) اذكره ثم ضعه في جملة من عندك.

- العلم نور: كلمة (العلم) هل هي اسم ذات أم اسم معنى؟

– إذا كانت (العلم) اسم معنى فما هو اسم الذات، اذكر كلمة تدل على اسم، ثم ضعها في جملة من عندك.

ج. المستوى الدلالي:

اقرأ ما يلي ثم أجب:

اتصل صديق بزميله في المدرسة ليخبره بنتيجة الامتحان، وكان الأخير غير واثق من نجاحه، فقال له صديقه: (أنت ناجحٌ ـــــ إنك ناجحٌ ـــــــ إنك لناجحٌ ـــــــــ والله إنك لناجحٌ)

مرت هذه الجملة بمراحل وذلك وفقاً لحالة المخاطب الذي لم يكن واثقاً تمام الثقة من نجاحه وبناء عليه فما هو الفرق بين تلك الجمل؟

- اشرح الدلالة التي تحملها كلمة (توّاب).
- ما الفرق بين (رحمن – رحيم).

٤ – الاستثمار والتطبيق:

– يتم التطبيق على النص السابق نفسه (أطوار الشعر العربي) يقرأ المعلم النص قراءة جهرية معبرة.

– يطلب تلخيص النص في حدود خمسة أسطر.

– يدير المعلم حواراً مع الطلاب حول الشعر العربي وسماته في كل عصر.

– (درس مؤرخو الأدب تطور الشعر العربي). حول هذه الجملة إلى جملة اسمية مؤكدة بمؤكدين

– يطلب المعلم من الطلاب استخراج الجمل الاسمية والجمل الفعلية المؤكدة ثم يطلب منهم المقارنة بينها من حيث نوع المؤكدات وعددها. وذلك في كراسته

٥ –الأنشطة التقويمية:

- أكمل ما يلي: من مؤكدات الجمل الاسمية.....،.....،.....
- أكد الجملة الاسمية الآتية بمؤكد واحد تارة، وتارة بمؤكدين، وتارة أخرى بثلاث مؤكدات (الطقس جميل).

٦-الأنشطة الإثرائية:

- ارجع إلى القرآن الكريم واستخرج جميع الجمل الاسمية المؤكدة في سورة (يس).
- اكتب رسالة إلى والدك المغترب تطمئنه على ؟ بمناسبة الدراسة والتفوق موظفاً مؤكدات الجملة الأسمية.

الدرس الثالث: (الجامد والمشتق)

١ – التخطيط:

رحيل الأحبّة

الصرف:

• اقرأ الأبياتَ الآتيةَ، ثمَّ نفّذ الأنشطةَ الواردةَ بعدَها:

يميناً لنِعْمَ السيّدانِ وُجِدْتُما ... على كلِّ حالٍ من سَحيلٍ ومُبْرَمِ
تداركتُما عَبْساً وذُبيانَ بَعْدَما ... تفانَوا ودَقّوا بينَهم عِطْرَ منشمِ
وما الحربُ إلا ما عَلِمْتُم وذُقْتُمُ ... وما هو عنها بالحديثِ المُرَجَّمِ
متى تبْعَثُوها تبْعَثُوها ذَميمةً ... وتَضْرَ إذا ضَرَّيْتُمُوها فَتَضْرَمِ
وَمَنْ يَكُ ذا فضلٍ فَيَبْخَلْ بفضلِه ... على قومِهِ يُسْتَغْنَ عنهُ ويُذْمَمِ
وَمَن يَغْتَرِبْ يحْسَبْ عَدُوّاً صديقَهُ ... وَمَن لا يُكَرِّمْ نَفْسَهُ لا يُكَرَّمِ

١ - صنّفِ الكلماتِ الآتيةَ إلى جامدٍ ومشتقٍّ مستفيداً من التذكرة:

ذميمة، صديق، حالٍ، الحديث، الحرب، عِطْر، السيّدان.

الجامدُ		المشتقُّ	فِعْلُهُ	مصدرُهُ
معنىً	ذاتٍ			

٣٠

• عنوان الدرس: الجامد والمشتق

• الزمن المقترح: تسعون دقيقة (حصتان)

• المكان: غرفة الصف

• الأهداف الإجرائية: يتوقع في نهاية الزمن المخصص للدرس بأن يكون الطالب قادراً على أن:

- يقرأ النص قراءة جهرية سليمة
- ينطق بعض الأصوات اللغوية نطقاً معبراً عن المعنى
- يحدد معنى الكلمات الغامضة
- يحدد الاسم الجامد وأنواعه
- يحدد الاسم المستق وأنواعه
- يحدد دلالة الأسماء المشتقة
- ينتج جملاً تعبر عن الاسم الجامد والاسم المشتق
- يحوّل البنية العميقة إلى بنى سطحية
- يحدد دلالة بعض الأساليب اللغوية

٢ – التهيئة:

يثبت المعلم على السبورة بعض الأسماء، مثل: (قلم – علم – عالم – أحمر.....) ويناقش هذه الأسماء مع الطلاب حيث يبين أن كلمة قلم مثلاً تدل على شيء محسوس ومدرك، وليس لها فعل أي ليست مشتقة من فعل؛ فهي اسم جامد، أما كلمة عالم فهي مشتقة من الفعل علم، وتدل على من قام بالفعل فهي اسم فاعل، وثمة أسماء اخرى مشتقة سنتناولها في اجزاء درسنا اليوم وهو بعنوان (الجامد والمشتق)

٣- التنفيذ:

تذكرة صرفيّة

الاسم نوعان: جامدٌ ومشتقٌّ

الجامد: اسم لايؤخذ من غيره، ويدلُّ على ذاتٍ محسوسة (إنسان – حيوان – نبات – جماد) أو **معنى** (شعور – فكر...) وهو المصدر.

المشتق: اسم يُؤخذ من غيره للدّلالة على معنىً محدّدٍ بوزنه، وأشهرُ المشتقّات: (اسم الفاعل – صيغة مبالغة اسم الفاعل – الصفة المشبّهة باسم الفاعل – اسم المفعول – اسما الزمان والمكان – اسم الآلة – اسم التفضيل)

٢ - اذكرْ كلماتٍ جامدةً تدلُّ على ذاتٍ تنتمي إلى الحقل المعجميّ لكلمة ((الحَرْب)) من النصّ.

٣ - في البيتيْن الآتييْن مصدرٌ سماعيٌّ، واخرُ قياسيٌّ، دُلَّ عليْهما.

وقفْتُ بها من بَعْدِ عشرينَ حجّةً ... فَلأْياً عَرَفْتُ الدّارَ بعْدَ تَوَهُّم

وَمَنْ يَكُ ذا فضْلٍ فَيَبْخَلْ بِفَضْله ... على قومه يُسْتَغْنَ عنهُ ويُذْمَم

٤ - وظّفِ المصادرَ السّماعيّةَ والقياسيّةَ الواردةَ في المقطعِ الثّالث من القصيدةِ في كتابةِ ثلاثةِ أسطرٍ حولَ مخاطرِ الحروب.

٥ - صنّفِ الأفعالَ الآتيةَ بحسَبِ أنواعِها إلى مجرّدٍ ومزيدٍ، ودوّنْ إجابتَكَ في الجدولِ التالي:

(تداركتُم، تفانَوا، دقُّوا، ضرَيْتُموها، ذُقْتُم، يُسْتَغْنَ، يُكَرِّمْ، يغْتَرِبْ)

الفعلُ	نوعُهُ		أحرفُ الزّيادة
	مجرّد	مزيد	

٣١

أ- المستوى الصوتي:

يقرأ المعلم النص قراءة جهرية معبرة

عن المعنى:

قال زهير بن أبي سلمى:

يميناً لنعم السيدان وُجدتـــــما ... على كل حالٍ من سحيلٍ ومبرم

تداركتما عبساً وذبيان بعدمـــا ... تفانوا ودقوا بينهم عطرمنشـــم

وما الحرب إلا ما علمتم وذقتم ... وما هو عنها بالحديث المرجم

متى تبعثوها تبعثوها ذميمـــة ... وتضرَ إذا ضريتموها فتضرم

ومن يك ذا فضل فيبخل بفضله ... على قومه يُستغن عنه ويُذمم

ومن يغترب يحسب عدواً صديقه ... ومن لا يُكرّم نفســه لا يُكرَّم

- يقرأ بعض الطلاب المجيدين النص قراءة جهرية سليمة ومعبرة.
- يطلب المعلم من طلابه التركيز في النطق على أسلوب الشرط وأسلوب الحصر وأسلوب القسم وذلك لدوره في توضيح المعنى.
- (وتضرّرَ إذا ضريتموها فتضرم) ما الغاية من تكرار الأصوات اللغوية هنا؟ وبِمَ توحي؟ يستمع المعلم إلى إجابات الطلاب ثم يعلق عليها ويبين أن هذه الأصوات ولا سيما صوت (الضاد) تشير إلى القوة والجلبة والاضطراب وهذا يتناسب مع حال الحروب.....

ب- المستوى النحوي والصرفي:

• يبين المعلم أن الاسم نوعان جامد ومشتق، والاسم الجامد هو الاسم الذي لا يؤخذ من غيره وهو إما اسم ذات يدل على محسوس مثل قلم وشجرة..إلخ، واسم معنى

غير محسوس مثل علم وحب ..إلخ. أما الاسم المشتق فهو ما يؤخذ من غيره للدلالة على معنى محدد بوزنه وأشهر هذه المشتقات هي: (اسم الفاعل ومبالغته، واسم المفعول، والصفة المشبهة، واسم الزمان واسم المكان، واسم التفضيل، واسم الآلة).

- بعد أن يشرح المعلم البنية العميقة يطلب من الطلاب ما يلي:
- استخرج من النص السابق الأسماء الجامدة والأسماء المشتقة من خلال تصنيفها في جدول مبيناً فيه الاسم الجامد(اسم الذات – اسم المعنى)، والاسم المشتق من حيث اسم الفاعل واسم المفعول.....إلخ.
- هات أسلوباً يتضمن اسم ذات واسم معنى .....
- هات جملتين تتضمن أحدهما اسم فاعل والأخرى مبالغة اسم فاعل ....
- حول الجمل الفعلية الآتية إلى جمل أسمية تتضمن بعض المشتقات ثم سمّ هذه المشتقات

نجح زيد في الامتحان

أُكرِمَ الضيف عند حاتم الطائي

اسودّت السماء بسبب الغيوم

ج– المستوى الدلالي:

- ما الفرق دلالياً بين الأساليب الآتية:

زيد من المخلِصين لأصدقائه .....

زيد من الأصدقاء المخلَصين .....

زيد من أخلص الأصدقاء لي .....

- هات مرادفاً لكلمة مخلص، ثم اذكر عكسها .....
- ما الفرق بين قوالك:

(حاتم الطائي جابر عثرات الفقراء)

(حاتم الطائي جبّار لعثرات الفقراء)

٤– الاستثمار والتطبيق:

يتم التطبيق على النص نفسه (رحيل الأحبة): وبعد قراءة الطلاب للنص قراءة صامتة يسأل المعلم:

- قسم أبيات النص إلى ثلاث أفكار ثانوية
- ما معنى (سحيل ومبرم، عطر منشم، المرجم، ضريتموها) يستمع المعلم إلى إجابات الطلاب ثم يوضح لهم معاني هذه الكلمات.
- يطلب المعلم من طلابه أن ينثروا الأبيات الشعرية السابقة موظفين فيها الأسماء المشتقة.
- (ذميم – صديق) اسمان وردا في النص وهما من الأسماء المشتقة حيث يشيران إلى صفة مشبهة اكتب فقرة عن هذين الأسمين موظفاً الأسماء الجامدة والمشتقة.
- يستمع المعلم بعد ذلك إلى ما كتبه بعض الطلاب ويناقشهم فيها بحيث يوضح من خلالها الأسماء الجامدة والسماء المشتقة ودلالتها.

٥- الأنشطة التقويمية:

قال ابن زيدون:

إني ذكرتك بالزهراء مشتاقا والأفق طلْقٌ ووجه الأرض قد راقا

وللنسيم اعتلال في أصائله كأنه رقَّ لي فاعتل إشـــــــــفاقا

- استخرج الأسماء الجامدة والأسماء المشتقة من البيتين السابقين، ثم اذكر دلالاتها.
- هات اسم الفاعل واسم المفعول من (إشفاق)، ثم اذكر قاعدة صوع اسم الفاعل واسم المفعول من الفعل فوق الثلاثي.
- أكمل ما يلي بما هو مناسب من خلال فهمك للدرس:

الاسم الجامد هو ..... ويقسم إلى اسم .....

و اسم .....، أما الاسم المشتق فهو .....

... ومن أشهر الأسماء المشتقة .....

.....

.....

٦- الأنشطة الإثرائية:

- ارجع إلى مكتبة المدرسة وعد إلى كتاب (جامع الدروس العربية) واستخرج أشهر الأوزان المستخدمة في مبالغة اسم الفاعل والصفة المشبهة واسم الآلة.
- اكتب بما لا يتجاوز عشرة أسطر عن الصداقة موظفاً الأسماء الجامدة والأسماء المشتقة بأنواعها المختلفة.

الدرس الرابع: (الإبدال)

١-التخطيط:

وأحداثه السياسيّة جريرُ والفرزدقُ التّميميّان،وقد ظلاّ يتناظران نحو خمسةٍ وأربعين عاماً في عشيرتيهما من جهة، وفي قيسٍ وتميم من جهة أخرى. وكان هناك قطبٌ ثالثٌ هو الأخطلُ الذي استعرتْ نارُ الهجاء بينه وبين جريرٍ واستمرّتْ نحو تسعة عشرَ عاماً. ولا يغيبُ عنّا أنّ سبعين شاعراً من بينهم الرّاعي النُّميريُّ، وقفوا في مواجهة جريرٍ، واستطاعَ أنْ يُخملَهُم جميعاً، ولم يَصْمُدْ له إلاّ الفرزدقُ والأخطلُ.

ومن أبرز شعراء المربد في العصر العباسيّ (بشارُ بنُ بردٍ وأبو نُواسٍ).وقصد هذه السّوق من النّحاة (الخليلُ بنُ أحمدَ الفراهيديُّ وسيبويه)، ومن علماء اللّغة (الأصمعيُّ)، أمّا الجاحظ فقد كان يتردّدُ على السّوق، لأخذ اللّغةِ والشّعر، ومقابلة الرُّواة والنُّقّاد واللُّغويّين والأعراب. وفي العصر الحديث احتلى منابر الشعر شعراءُ العربيّة الكبارُ (محمد مهدي الجواهري، عمرُ أبو ريشة، نزار قبّاني، عبد الوهاب البياتي، محمود درويش....).

النّحـوُ

١ - في أبيات الفرزدق السابقة اسمُ فاعلٍ عملَ عملَ فعله. حدّدْهُ، واذكرْ معمولَه، ثمّ أعربْهما.

٢ - انثر البيْتيْنِ الأوّلَ والثالثَ منْ نصّ جريرٍ بأسلوبك، موظّفاً اسمَ الفاعل الذي يعمل عملَ فعله.

الصّـرْفُ

الإبدالُ

١ - تأمّلْ كلمة (اضطراب) الواردة في البيت الآتي ثمّ نفّذِ المطلوبَ:

أتعدلُ حومتي ببني كليبٍ إذا بحري رأيْتَ له اضطرابا

أ - الفظِ الكلمة لفظاً صحيحاً، ولاحظْ موضعَ مخرجِ الضادِ من الفم.

ب - اذكرْ وزنَها الصرفيّ، والفعلَ الماضيَ منها.

٦٥

• عنوان الدرس: الإبدال

• الزمن المقترح: تسعون دقيقة (حصتان)

• المكان: غرفة الصف

• الأهداف الإجرائية: يتوقع في نهاية الزمن المخصص للدرس بأن يكون الطالب قادراً على أن:

- يقرأ الأمثلة قراءة جهرية سليمة.
- يحدد معاني الكلمات الغامضة.
- ينطق الأصوات والكلمات والجمل مراعياً دلالتها في النبر والتنغيم.
- يعرّف الإبدال.
- يحدد الحالات التي يتم فيها الإبدال.
- ينتج مفردات فيها أصوات مبدلة.
- يولد مفردات لغوية فيها إبدال من خلال بعض النماذج.
- يحول البنية العميقة إلى بُنى سطحية.
- يستخدم بعض المفردات اللغوية المبدلة في سياقات لغوية متنوعة.
- يحدد دلالة بعض الأساليب اللغوية.
- يحدد بعض البنى الصرفية ودلالاتها.

٢-التهيئة:

يثبت المعلم على السبورة بعض الأسماء (بناء – جلاء – بائع– خائن) ثم يناقش معهم هذه الأسماء فيسأل: ما الفعل المضارع في كل اسم من الأسماء السابقة؟ بناء يبني جلاء – جلا– يجلو– بائع – يبيع – خائن– يخون/ إذن فأصل الهمزة في جميع

الأسماء السابقة (إما واو أو ياء) وهذه الظاهرة في اللغة العربية تُسمى (الإبدال) وهي إحلال حرف مكان حرف آخر، وهذا هو عنوان درسنا اليوم وهو (الإبدال).

٣-التنفيذ:

ج - جرِّدها من أحرف الزيادة، ثمّ سمِّ الحرفَ الذي وقعَ فاءً للفعل.

د - دلَّ على الحرف الذي أُبدلت به تاءُ (افتعل).

استنتج

تُبدل تاء افتعل طاءً إذا كانت فاءُ الفعل من حروف الإطباق (الضاد)على النحو الآتي:

ضَرَبَ — اضْتِراب — اضْطِراب أُبدل بالتاء طاءً لصعوبة اللفظ.

فَعَلَ — افْتِعال

٢ - اتْبع الخطواتِ السابقةَ وبيِّنِ الإبدالَ الذي وقع على التاء الزائدة في الكلمتَيْنِ الآتيتين:

(اصْطفاء، اضْطجاع)

٣ - ضَعْ كلماتٍ وفقَ النموذج في الجدول الآتي، ثمّ بيِّنْ نوعَ الإبدالِ فيها:

الفعل الثلاثي	فاء الفعل	الفعل الخماسي على وزن افْتَعَل	الإبدال
دعا	الدال	ادّعى	قلبت التاء (ادتعى) دالاً وأُدغمَت في الدال الأولى، ثم جيء بهمزةِ الوصل(علل ذلك).
ذَكَر	ذ	اذّكر	
زهرَ			
دخلَ			

٦٦

أ. المستوى الصوتي: يعرض المعلم الأمثلة المكتوبة على لوحة ورقية وهذه الأمثلة هي:

قال أبو تمام:

بيض الصفائح لا سود الصحائـــــــــف

في متونهن جلاء الشـــــــتك والريـــب

قال حسان بن ثابت:

أتهجوه ولست له بكفء

فشركما لخيركما الفداء

قال عمر بن أبي ربيعة:

وقولها لفتاة غير فاحشة أرائح ممسياً أم باكرٌ عمر

- يقرأ المعلم الأبيات السابقة قراءة جهرية سليمة، ثم يطلب من بعض الطلاب المجيدين قراءتها قراءة جهرية معبرة.
- يركز المعلم على نطق العبارات الآتية في الأمثلة.

أتجهوه؟ – ولست له بكفء، وهنا ينبغي مراعاة التنغيم لا سيما في قوله اتجهوه؟ وقوله "أرائح ممسياً أم باكرٌ عمر؟. كما ينبغي أن يراعي النبر في قوله ولست له بكفءٍ حيث يساهم ذلك في توضيح المعنى وهو النفي.

- ما معنى (الصفائح، الصحائف، باكرٌ).
- يبين المعلم أن (الـ ص– ف– ا – ئ،ح) هي أصوات لغوية تكررت في كلمتي (الصفائح، الصحائف) ولكن بمجرد اختلاف ترتيب هذه الحروف في كل كلمة أدى ذلك إلى اختلاف المعنى بين الكلمتين مع أنهما يتضمنان الأصوات اللغوية نفسها، فالصفائح هي الحديد بينما الصحائف هي الكتب.

أ- المستوى النحوي والصرفي:

٤ - بيّنْ نوعَ الإبدال في الكلمتين الآتيتين: (ادّحرج - ادّرّب) وفق طريقة التحليل:

(ادّغَا) وزنها: افتعَل، أصلها تدغَا = تفعَل، أبدل بالتاء دالاً، ثمّ أدغمتا، وجيءَ بهمزة الوصل تجنُّباً للبدء بالساكن.

تعاون مع أفراد مجموعتك على تنفيذ الأنشطة الآتية:

١ - انقل المخطّط الآتي إلى دفترك، ثمّ استكمِلْ ما فيه من معلومات مستنداً إلى إجاباتك السابقة:

الإبدال : هو التبدُّل الصوتي الذي يصيب الأحرف

سماعيٌّ لا يخضع لقواعد وليس له قواعد عامّة

قياسيٌّ (صرفيٌّ أو صوتيٌّ) وفق مجموعة من القواعد الصّرفية

سببُه: اختلافُ اللّهجات.

مثل:

قوم، أصلُها: ڤوم

قول، أصلُها: «قوهك»،

وتُبدَلُ إلى همك.

اذكرْ كلماتٍ أخرى تعرفُها.

.....

.....

سببُه: تفاعُلُ الأصوات، وتأثُر بعضها ببعض.

القانون الأوّل: الوزنُ افْتعَلَ ومشتقاته: يبدل بتاء وزن افتعل طاء إذا سبقت بصاد (اصطدم)، بضاد (اضطرب)، بطاء (اطّلع).

القانون الثاني: الوزنُ افْتعَل ومشتقّاته: يبدل بالتاء دالاً وإذا سبقت بزاي مثل (ازدهر)

وتبدل الواو تاءً إذا وقعت فاءً في صيغة افتعل ومشتقاتها: (وصل، أو تصل تصبح اتصل).

٢ - اكتُبْ فقرةً تجمعُ فيها ما توصّلْتَ إليه من معارفَ لُغويّةٍ عن الإبدال، تكونُ مستنداً قاعديّاً لك، ثمّ مثّل لها، واعرضْها على مدرّسك ورفاقك.

٣ - اجعل الفعل الماضي: (صلَى)، على وزن افتعل، ثمّ حدّد الإبدال فيه.

٦٧

• يبين المعلم أن الإبدال هو إحلال حرف مكان حرف آخر لسهولة اللفظ، ويكون في الحروف الصحيحة والمعتلة، حيث يبدل كل من حرفي الواو والياء (همزة) إذا وقعتا بعد ألف زائدة أو وقعتا عيناً في اسم الفاعل المصوغ من الفعل الثلاثي في الأجوف، كما يُبدل حرف المد الزائد في المفرد المؤنث (همزة) إذا وقع بعد ألف صيغة منتهى الجموع (فعائل).

- يشرح المعلم ذلك لطلابه ثم ينتقل إلى الأمثلة السابقة ويسأل:

- ما مفرد (صحائف)، وما أصل الهمزة فيها بعد إعادتها إلى المفرد؟
- ما الفعل المضارع لكل من (الفداء – الجلاء) ما أصل الهمزة في فداء وفي جلاء؟ بمَ أبدلت الياء في فداء والواو في جلاء؟
- ما الفعل المضارع من (رائحٌ)، ما أصل الهمزة؟ بم أبدلت الواو؟
- حول الأفعال ؟ إلى أسماء فيها إبدال: (سما، قال، فنى)
- أعد تحليل الأسماء الآتية مبنياً أصل الهمزة فيها:

وفاء: وفي: يفي: أصلها واو

غيداء:.....

بائع :.....

• يبين المعلم حالات أخرى في الإبدال، وهنا تبدل تاء افتعل طاءً إذا وقعت بعد الضاد والصاد وذلك مثل اضطرب واصطبر حيث إن أصل الطاء تاء، كما تبدل التاء دالاً إذا

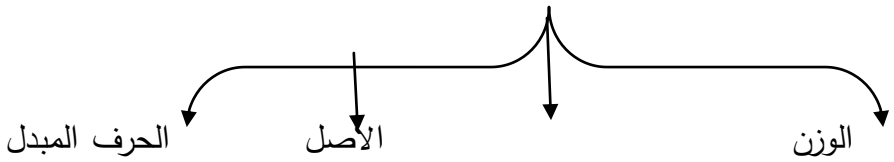
وقعت بعد الزاي مثل ازدحم وازدهر وتبدل الواو تاء إذا وقعت فاء في صيغة افتعل ومشتقاتها فتقول:

٤ - ميِّزْ فيما يأتي الإبدالَ السماعيَّ منَ الإبدالِ القياسيّ:
قال تعالى:
﴿وإذْ قلتُمْ يا موسى لنْ نَصبرَ على طعامٍ واحدٍ فادعُ لنا ربَّك يخرجْ لنا ممَّا تنبتُ الأرضُ منْ بقْلِها وقثّائها وفومِها وعدَسِها وبصَلِها﴾ البقرة (٦١)
قال الفرزدقُ مخاطباً الذئبَ:
تعشَّ، فإنْ واثقْتَني لا تخونُني نكُنْ مثلَ مَنْ- يا ذئبُ- يصطحبانِ
قالَ المتنبّي في مدحِ سيفِ الدَّولة:
ما لي أكتّمُ حبّاً قدْ برى جسدي وتدّعي حبَّ سيفِ الدَّولةِ الأمَمُ
الإملاءُ
تذكرةٌ إملائيّةٌ
همزةُ الوصلِ: همزةٌ أوّليّةٌ تُلفظُ في أوّلِ الكلامِ، ولا تُلفظُ في درجِهِ.
موضعُها في:
- الأسماءِ: وأشهرُها: (ابن – ابنة – اثنان – اثنتان – امرؤ – امرأة – اسم).
- الأفعالِ: أمرُ الفعلِ الثلاثيِّ (اكتبْ)
– ماضي الفعلِ الخماسيِّ والسُّداسيِّ وأمرُهما ومصدرُهما (انتقلَ- انتَقِلْ – انتقال) ، (استغفرَ – استغفرْ – استغفار).
٦٨

اتّعاظ: افتعال من الفعل وعظ: قلبت الواو تاء علماً أن فاء الفعل"و" وعظ حيث كما ذكر تبدل فاء الفعل في صيغة افتعل"تاء" إذا جاءت بعد واو.

- يشرح المعلم ذلك ويحلل بعض الأمثلة، حيث إن كلمة اضطراب هي على وزن افتعال وفعلها الثلاثي "ضرب" والحرف المبدل "تاء افتعل" أبدلت إلى "ط"، وفاء الفعل "ض" ولأنها وقعت بعد الضاد.
- أما ازدهر فالإبدال هنا في الدال حيث إن تاء افتعل أبدلت دالاً حيث وقعت بعد الزاي، وكذلك اتّقاد من الفعل وقد ؟ وقعت الواو ؟ في صيغة افتعل.....
- حلل الكلمات الآتية من حيث: الوزن، الأصل الثلاثي، الحرف المبدل مبيناً سبب الإبدال: (اصطفى – اضطهاد – ازدراء – اتزان).

الإبدال



السبب

- حوّل الأفعال الماضية إلى أفعال على وزن "افتعل" ثم بين الإبدال فيها صلى– وقى – زهر.

ج- المستوى الدلالي:

- بين دلالة الفعل في كل أسلوب من الأساليب الآتية.

زَهَرَ وجه العروس، أي أشرق

أزهر الشجر، أي: .....ازدهرَّ النبات، أي: .....ازدهر وجه الأرض،أي .....

- اذكر مرادفاً ل(ازدهر) ثم هات عكسها.

٤-الاستثمار والتطبيق:

يثبت المعلم على السبورة الفقرة الآتية:

اضطربت أمواج البحر، وازدحم الناس على الشاطئ ليشاهدوا حركة تلاطم الأمواج، وطلبت الشرطة من الناس اتّخاذ بعض الإجراءات الوقائية لاتّقاء الخطر الذي قد ينتج عن هذه الظاهرة.

- يقرأ أحد الطلاب المجيدين قراءة جهرية سليمة.
- يطلب المعلم من بعض الطلاب نطق "اضطرب" والتركيز على نطق الضاد مع الطاء و "ازدحم" الزاي مع الدال.
- ما وزن "اضطرب- ازدحم"، بم ابدلت التاء في اضطراب، والتاء في ازدحم؟ ما السبب؟ ما الفعل من المصدر (اتقاء) اتقى، وما أصلها الثلاثي؟ ولمَ أبدلت الواو تاء؟

٤-الأنشطة التقويمية:

- بين الإبدال الواقع في الكلمات الآتية؛ ثم ضعها في جمل من عندك؟

ازدرى – اصطنع – اتّئاد

- حول الفعل الماضي في كل من (وحد – ضجر- زان) إلى أفعال على وزن "افتعل" ثم بين الإبدال فيها
- أكمل ما يلي: تبدل تاء افتعل طاء إذا .....، ودالاً إذا.....وتبدل الواو تاء إذا.....

٦-الأنشطة الإثرائية:

- ارجع إلى معجم يأخذ بأوائل الكلمات وابحث عن المعاني التي يحملها الفعل (ازدرى).
- اكتب فقرة بما لا يزيد عن عشرة أسطر عن أي موضوع تختاره موظفاً بعض الأفعال التي تتضمن حالات الإبدال.

(الوحدة الثانية)

الدرس الأول: حروف الجر

١-التخطيط:

النَّحو

حروفُ الجرّ

- ١ -

قال المتنبّي متغزّلاً:

جرى حبُّها مَجْرى دمي في مفاصلي ... فأصبحَ لي عن كلّ شُغْلٍ بها شُغْلُ

أُحبُّ التي في البدرِ منها مشابهٌ ... وأشكو إلى مَنْ لا يُصابُ له شَكْلُ

١- استخرجْ حروفَ الجرّ من البيتين السابقين، وحدّدْ نوعَ كلٍّ منها.

٢- اقرأ الجملتين الآتيتين بعد حذف حرف الجرّ منهما. ماذا تستنتجُ؟

- الصدق مع النفس من أفضل الصفات

- طلعتْ بقيةُ البدرِ في أولى بشائره.

نستنتج: حروفُ الجرّ (مِنْ، على، في، إلى، عَنْ، اللام، الباء، الكاف،....) حروفُ جرٍّ أصليّةٌ لا يمكنُ الاستغناءُ عنها، ولكلّ منها معنًى تؤديه.

- ٢ -

٢- تأمل الجُمَلَ في الآياتِ القرآنيّةِ الآتية، ثمّ حاولْ تنفيذَ الأنشطةِ التي تليها:

- (وكفى بالله وكيلا) إبراهيم ٨١

- (وما ربُّك بظلاّمٍ للعبيد) آل عمران ١٨٢

- (أليس الله بأحكم الحاكمين) هود ٤٥

أ - سمِّ حرفَ الجرّ الذي اتّصلَ بكلٍّ من (الله، ظلاّمٍ، أحكم)، والمعنى الذي أفادَه.

ب - اذكرِ الموقعَ الإعرابيَّ لكلٍّ من: الله، ظلاّمٍ، أحكم، بعدَ حذفِ حرفِ الجرّ.

ج - ما المعنى الذي أضافَهُ حَرْفُ الجَرِّ للجملة؟

د - ماذا تستنتجُ؟

٨٦

• عنوان الدرس: حروف الجر

• الزمن المقترح: تسعون دقيقة (حصتان)

• المكان: غرفة الصف

• الأهداف الإجرائية: يتوقع في نهاية الزمن المخصص للدرس بأن يكون الطالب قادراً على أن:

الأهداف الإجرائية:

- يقرأ الأمثلة قراءة جهرية سليمة.
- ينطق بعض الأصوات اللغوية نطقاً معبراً عن المعنى الذي تفيده.
- يحدد معاني الكلمات الغامضة.
- يحدد حروف الجر الأصلية.
- يحدد حروف الجر الزائدة.
- يحدد حروف الجر الشبيهة بالزائدة.
- يعرب الاسم بعد حروف الجر الزائدة والشبيهة بالزائدة.
- ينتج جملاً تعبر عن حروف الجر بأنواعها.
- يولد أساليب تتضمن حروف الجر المختلفة من خلال بعض النماذج.
- يحول البنية العميقة إلى بنى سطحية.
- يحدد دلالة بعض الأساليب اللغوية.
- يحدد بعض البنى الصرفية ودلالاتها.

٢-التهيئة:

يسأل المعلم طلابه: ما هي حروف الجر؟ يستمع إلى إجابات الطلاب ويقيدها على السبورة. هل سمعتم بحروف جر زائدة وحروف جر شبيهة بالزائد؟

حروفُ الجرِّ الزائدةُ: لا يتعلّقُ ما بَعْدَها بما قبلَها، ويُستغنَى عنها، وهي زائدةٌ للتّوكيد، ومنها: الباءُ تزاد: في الخبر المنفيِّ (لستُ بمقصّرٍ)، وفاعل الفعل كفى (كفى بالله وكيلاً) و،من، بعد نفي أو نهي أو استفهام بهل والاسم المجرور بعدها نكرة (ما لنا منْ ذنبٍ)، (لا تهملنَّ من بحثٍ عندَ دراستك) (هلْ من عودةٍ إلى الحقّ؟).

٤ - بالطريقة السابقة التي ناقشْنا بها حروفَ الجرِّ في الأمثلة السابقة، ناقشْ مع مجموعتك حروفَ الجرِّ في الجمل الآتية:

- ما جاءَ منْ أحدٍ.
- لا تفعلَنَّ منْ عملٍ مُسيءٍ.
- هل سمعْتَ منْ صوتٍ؟

- ٣ -

٣- تأمّلْ الأبيات الآتية، ثمَّ أجبْ:

١ - ربَّ لحدٍ قدْ صارَ لحداً مِراراً ضاحكٍ منْ تزاحُمِ الأضْداد

٢ - وربَّ صبحٍ رقبْناهُ وقدْ طلعتْ بقيَّةُ البدرِ في أولى بشائرِه

٣ - ولَرُبَّما طعَنَ الفتى أقرانَهُ بالرَّأي قبلَ تطاعُنِ الأقران

- ما الكلمةُ التي بُدئَ بها كلُّ بيتٍ من الأبيات السابقة؟
- ما حركة الاسم بعد ربَّ في البيتين الأوّل والثاني؟
- إذا كانت ربَّ قد تلاها في البيتين الأولين اسمٌ مجرور، فماذا تلا (ربما) في البيت الثالث؟

٨٧

من يُعدد لي بعض هذه الحروف؟ يستمع المعلم ويثبت على السبورة الأجوبة، ويناقشهم فيها. هل يعرف أحدكم ما هي الفائدة من حروف الجر؟ لننظر إلى الجملتين الآتيتين: أصيب اللاعب في الملعب إصابة بالغة.

أصيب اللاعب الملعب إصابة بالغة.

لاحظ الفرق بين الجملتين؟ أيهما أصح؟ إذن تلاحظ أن حرف الجر "في" ربط بين الفعل "أصيب" وبين "الاسم" الملعب، ولولاه لأصبحت الجملة ركيكة المعنى. وعنوان درسنا اليوم هو "حروف الجر".

١ – التنفيذ:

المستوى الصوتي: يعرض المعلم الأمثلة المكتوبة على لوحة ورقية وذلك في مجموعتين:

(أ)

قال المتنبي:

جرى حبُّها مجرى دمي في مفاصلي فأصبح لي عن كل شغل بها شغل

أحب التي في البدر منها مشابه وأشكوا إلى مّنْ لا يصاغُ له شكل

(الصدق مع النفس من أفضل الصفات) (وقد طلعت بقية البدر في أولى بشائره)

(ب)

فالشرق ليس بناهض إلا إذا أدنى النساء من الرجال وقرّبا

فإن فاز سهمٌ للمنية لم أكن جزوعاً وهل عن ذاك من متأخر

(وما ربك بظلام للعبيد/آل عمران) ١٨٢ "أليس الله بأحكم الحاكمين) (هود٤٥)

"وكفى بالله وكيلاً" (إبراهيم ٨١)

أكرم بحبل غدا للعرب رابطة وعقدة وحدت للعرب معتقدا

رب لحدٍ قد صار لحداً مراراً ضاحك من تزاحم الأضداد

- ربّما الإجازة غداً
- يطلب المعلم من الطلاب أن يقرؤوا الأمثلة السابقة قراءة صامتة ويتأملوها ويحددوا الكلمات الغامضة.
- يقرأ بعض الطلاب المجيدين الأمثلة قراءة جهرية معبرة عن المعنى.
- ما معنى (بشائر– أدنى – جزوعاً، عقدة، معتقداً، لحدٍ) يحاول المعلم الحصول على معاني هذه الكلمات بمساعدة الطلاب.
- يطلب المعلم من طلابه التركيز في القراءة على النفي في (وما ربك بظلّامٍ للعبيد) وإظهار المعنى فيه من خلال النبر ونغمة الصوت، وكذلك الاستفهام مع النفي في (أليس الله بأحكم الحاكمين) وبيان أثره أيضاً في المعنى، ولابد من التنغيم لإظهار التعجب في (أكرم بحبل غدا للعرب رابطة).

بم تبرر تكرار الشين في قول المتنبي خمس مرات؟

ب. المستوى النحوي والصرفي:

• يذكر المعلم طلابه أن حروف الجر تدخل على الأسماء وتجر الاسم بعدها، وتقسم إلى حروف جر أصلية وحروف جر زائدة وأخرى شبيهة بالزائدة. أما حروف الجر الأصلية فهي (من، على، إلى، في، عن، اللام، الباء، الكاف) وهي تكسب الجملة معنى إضافياً يحمله الحرف، ولا يمكن الاستغناء عنها، والاسم بعدها مجرور.

- يطلب المعلم من الطلاب أن يستخرجوا حروف الجر من القائمة "أ" ويثبتها المعلم على السبورة.

- يسأل المعلم عن المعنى الذي يحمله كل حرف، ثم يوضح المعلم أن من تفيد الابتداء أو التبعيض، وإلى تفيد الانتهاء وعن "المجاوزة أو البعدية" وعلى "الاستعلاء" وفي "الظرفية أو التعليل" والباء الاستعانة أو السببية أو الإلصاق، واللام "التعليل" والكاف التشبيه".
- ماذا أفادت "من" في جملة "الصدق مع النفس من أفضل الصفات" وماذا أفادت "في" في المثال الذي يليه؟ إذن أفادت الأولى التبعيض والثانية الظرفية؟ هل يمكن الاستغناء عنها في الجملة؟ لماذا؟ يناقش المعلم طلابه في ذلك.
- دل على حرف الجر والمعنى الذي أفاده مما يلي.

سافرت من دمشق إلى القاهرة.

كتبت الإجابة بالقلم الأزرق.

زيد كالأسد في الشجاعة.

ذهبت إلى القرية لقضاء الإجازة هناك.

• ينتقل المعلم إلى المجموعة "ب" وقبل قراءتها قراءة جهرية يبين لهم أن الباء من حروف الجر الزائدة ويزداد في الخبر المنفي، وفاعل الفعل "كفى" وفاعل فعل التعجب في صيغة "أفعل به" أما حرف الجر "من" فيزداد بعد نفي أو نهي أو استفهام ؟ والاسم بعدها نكرة مجرور لفظاً إما فاعل أو مبتدأ أو مفعول له وذلك حسب موقعه في الجملة، ويشير المعلم إلى أنه يمكن الاستغناء عنها في الجملة ولا تضيف إلى الجملة إلا معنى التوكيد فقط. وبعد شرح ذلك للطلاب ومناقشتهم فيها.

- يقرأ أحد الطلاب الأمثلة "ب" قراءة جهرية سليمة.
- أين حرف الجر الزائد في البيت الأول "ب" ما الدليل على أنه زائد؟ إذن لقد سبق بنفي من خلال "ليس"، هل حرف الجر "من" في البيت الثاني زائد؟ ما الدليل على زيادته، وما إعراب الاسم بعده؟
- ما إعراب الباء بعد "كفى" وما إعراب الاسم بعده؟ وما إعراب الباء في أكرم بحبل.

وما إعراب الاسم بعده؟ يستمع المعلم إلى إجابات الطلاب؟ ثم يطلب منهم أن يذكروه بقاعدة حروف الجر الزائدة.

- يطلب المعلم تضمين الجمل الآتية حروف جر زائدة وإجراء التغير المناسب في كل جملة.

أليس زيدٌ مجتهداً؟

ما جاء أحدٌ إلى المحاضرة

هل الحكمة في التأني؟

كفى المرء شرفاً أن يبّر والديه

- يطلب المعلم من الطلاب توليد جمل على غرار:

أحسن بالصدق خلفا: ( ) ( ) ( ) ( )

ما أكرمتُ من طالب كسول ( )( ) ( ) ( )

هل من فائدة في الرياضة ( )( ) ( ) ( )

- يذكر المعلم بحرف الجر الشبيه بالزائد وهو "رب" ويفيد التقليل أو التكثير ولا يتعلق ما بعده بما قبله ولا يستغنى عنه في المعنى، ثم يسأل المعلم عن معنى حرف الجر الشبيه بالزائد "رب" في البيت الشعري الأخير، كما يسأل:
- ما إعراب الاسم بعد ربّ؟ لاحظ دخول "أما" على ربّ فأصبحت ربما، هل الاسم بعدها مجرور؟ هل عملت "ربما" عمل "رب"؟ إذن عندما تدخل "ما" عليها يبطل عملها وتدخل ربما على الجملة الفعلية أو الاسمية.
- رُبَّ أخٍ لك لم تلده أمك: ما إعراب الاسم بعد رُبَّ" وسم البنى الصرفية فيما يلي وبين دلالتها.

(أفضل، أولى، ناهضن متأخرَّ، ظلاّم، الحاكمين- أحكم، معتقد).

ج. المستوى الدلالي:

- ما دلالة المعاني التي تكسبها حروف الجر للأساليب الآتية.

رب أخ لك لم تلده أمك.

ذهبت إلى الجامعة لحضور المؤتمر الثقافي.....

على قدر أهل العزم تأتي العزائم.

تجري الرياح بما لا تشتهي السفن.

فإنك كالليل الذي هو مدركي وإن خلت أن المنتأى عنك واسع

هل من خالق غيرُ الله

كفى بك داءً أن ترى الموت شافياً

٤ -الاستثمار والتطبيق:

يتم تطبيق المستويات اللغوية السابقة على نص (النفس لأبية) (ص٦١).

- يقرأ المعلم النص قراءة جهرية سليمة ومعبرة عن المعنى.
- يقرأ بعض الطلاب المجيدين النص قراءة سليمة مع مراعاة النبر والتنغيم في المعنى.
- يطلب المعلم تحديد أفكار النص الفرعية وهي عبارة عن أربعة مقاطع يطلب المعلم من طلابه التمييز بين الرأي والشجاعة.
- يدير المعلم حواراً بين الطلاب عن أسبقية الرأي أو الشجاعة، وبم يجب أن يتصف به الإنسان؟
- يطلب المعلم أن يستخرجوا حروف الجر، مع توضيح معنى كل حرف.
- استخرج مصدراً سماعياً وآخر قياسياً من النص، ثم اذكر فعل كل منهما.
- سم البني الصرفية الآتية وحدد دلالتها (مظفَّر – قريب– مواقد).
- (رفعت بك العربُ العِماد) علام يدل حرف الجر (الباء)؟ هات أسلوباً مماثلاً للعبارة السابقة.

٥) الأنشطة التقويمية:

– استخرج حروف الجر الواردة في الجمل الآتية ثم ضعها في جدول مبيناً (حرف الجر، نوعه، عمله، المعنى الذي أفاده).

انتسب إلى المدرسة الثانوية.

ما أنا بأحمق فأصدق عدوي

هل من رجلٍ يغيث الملهوف.

ربّ ليلٍ كأنه الصبح في الحسن.

- أكمل ما يلي بما هو مناسب من خلال فهمك للنص:

حروف الجر الأصلية هي.....وحروف الجر الزائدة هي.....

وتعمل من بشرط.....أما الباء فتأتي.....أما حرف الجر الشبيه بالزائد فهو..... ويفيد.....

٦) الأنشطة الإثرائية:

- ارجع إلى كتاب (جامع الدروس العربية) للغلاييني واستخرج حروف جر أخرى لم ترد في الكتاب المقرر.

- انثر المقطعين الأول والثاني من قصيدة (النفس الأبية) للمتنبي موظفاً حروف الجر المناسبة.

الدرس الثاني: العلاقات في الجملة الأسمية (تقديم المبتدأ على الخبر وجوباً)

١ – التخطيط:

عنوان الدرس: **العلاقات في الجملة الأسمية (تقديم المبتدأ على الخبر وجوباً)**

العلاقات في الجملة الاسميّة

أ -وجوبُ تقديمِ المبتدأ على الخبر :

١ – اقرأ الجمل الآتية، ثمّ املأ الجدول بالمطلوب:

غمائمُ في نواحي الجوّ عالقةٌ.

الريحُ تبعثُ أنفاساً مُعطّرةً.

ما كان أحسَنَه! لو كان يُلْتقطُ[1].

مَن يرَ هذا المشهدَ يستمتعْ به.

المبتدأ	رتبته	نوعه	السبب
غمائمُ	مقدّمٌ على الخبر	نكرةٌ	اكتسبَ التعريفَ لأنّه وُصف.
الريحُ	مقدّمٌ على الخبر	معرفةٌ	في جملة الخبر ضميرٌ يعود على المبتدأ.
.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....

تذكّرْ

أسماءُ الصدارة هي: أسماء الاستفهام والشرط، وما التعجُّبيّة، وكم الخبريّة.

تدريب:

١ – اكتب جملتين اسمّيتين، المبتدأ في إحداهما اسمُ استفهام، و في الثانية كم الخبريّة معبّراً فيه عن المعنيين الآتيين:

– السؤالُ عن فائزٍ في مسابقة الخطابة.

– الإخبار عن كثرة الرّسّامين في المرسم.

[1] – إذا وردت (كان) بعد (ما) التعجبيّة صارت زائدة للتوكيد.

١٢٦

الزمن المقترح: تسعون دقيقة (حصتان)

المكان: غرفة الصف

الأهداف الإجرائية: يتوقع في نهاية الدرس بأن يكون الطالب قادراً على أن:

يقرأ الطالب النص قراءة جهرية سليمة

يحدد معاني بعض الكلمات

يحدد أركان الجملة الأسمية

يعرف المبتدأ

يحدد حالات تقديم المبتدأ على الخبر وجوباً

ينتج جملاً أسمية مستعيناً ببعض الكلمات

يوّلد جملاً أسمية من خلال بعض النماذج

يحوّل البنية العميقة إلى بنى سطحية

يستخدم بعض الكلمات في سياقات لغوية متنوعة

يعرب المبتدأ من خلال بعض النماذج

يحدد دلالة بعض المفردات في سياقات لغوية متنوعة

يحوّل الفعل إلى مجموعة من المشتقات (اسم فاعل، اسم مفعول..)

٢ – التهيئة:

٢ – تأمّل الجملَ الآتيةَ، ثمّ ضع المبتدأ في موضعه المناسب من الجدول الآتي:

- كلُّ طالبٍ يدرسُ فهو ناجحٌ.
- كتابُ مَنْ عندكَ؟
- لأنت عظيمٌ.
- إنّما الربيعُ مبْهجةٌ للنّفس.

المتّصل بلام التوكيد	الشّبيهُ باسم الشرط	المحصورُ في الخبر	المضافُ إلى اسم له الصدارة

استنتجُ

أكملِ المخطّطَ الآتي، مستنداً إلى إجاباتِكَ السابقةِ:

مواضعُ وجوبِ تقديمِ المبتدأ على الخبر

إذا كان من أسماء الصدارة

.....

.....

.....

.....

.....

١٢٧

يتحدث المعلم عن أقسام الكلام في اللغة العربية، ثم يبين نوع الجملة التي تبدأ باسم، ونوع الجملة التي تبدأ بفعل، ويناقش الطلاب ويسألهم: ما نوعا الجملة في اللغة العربية؟ما الترتيب الأصلي للجملة الأسمية؟ ما أركان الجملة الأسمية؟ يستمع المعلم إلى إجابات الطلاب، ويناقشهم فيها، ثم يخبرهم بعنوان الدرس وهو "العلاقات في الجملة الأسمية (تقدم المبتدأ على الخبر وجوباً المبتدأ)".

٣. التنفيذ:

أ . المستوى الصوتي: وفيه يركز المعلم على نطق مخارج الحروف نطقاً صحيحاً وعلى النبر والتنغيم.. ولعل أهم الخطوات هنا مايلي:

. يقرأ المعلم نص (الطبيعة الفاتنة) قراءة نموذجية مراعياً الضبط بالشكل وتمثيل المعنى مستخدماً النبر والتنغيم. (وذلك من الكتاب المقرر ص ٨٧.

. يقرأ الطلاب النص قراءة صامتة لتحديد أفكاره وفهم معناه

.يسأل المعلم الطلاب عن معنى بعض الكلمات الغامضة ثم يقوم بتوضيحها بمساعدة الطلاب .

ومنها (السفط، سبط، أُنفاً، كافور، ملحمة، الثرى، جعد، وابل..).

. يطلب المعلم من بعض الطلاب قراءة النص قراءة جهرية سليمة مع التنبيه إلى ضرورة

مراعاة القواعد الصوتية في النطق من حيث مخارج الحروف والنبر والتنغيم، وتوضيح

أهميتها وأثرها في المعنى.

طبّق

١ - استخرج الجمل الاسميّة من الأبيات الآتية، ثمّ علّل وجوبَ تقديم المبتدأ على الخبر فيها:

سلامٌ مِنْ صَبا بردى أرقُّ ودمعٌ لا يُكفكَفُ يا دمشقُ
ومِنْ تكنِ العلياءُ همّةَ نفسِه فكلُّ الذي يلقاه فيها محبّبُ
فما أكثرَ الإخوانَ حين تعدُّهمْ! و لكنّهمْ في النائباتِ قليلُ

٢ - ادرس العلاقةَ بين المبتدأ والخبر من حيث التقديمُ والتأخيرُ في الجمل الاسميّة الواردة في الأبيات الآتية:

أراك عصيَّ الدّمع شيمتُك الصبرُ أما للهوى نهيٌ عليك ولا أمرُ
بلى، أنا مشتاقٌ وعندي لوعةٌ ولكنّ مثلي لا يُذاعُ له سرُّ
وما هذه الأيّامُ إلا صحائفٌ لأحرُفِها، من كفّ كاتبِها، بشرُ
بنفسي من الغادين في الحيّ غادةٌ هواي لها ذنبٌ، وبهجتُها عذرُ
تروعُ إلى الواشين فيَّ، وإنّ لي لأذناً بها عن كلّ واشيةٍ وقرُ
تسائلني: من أنتَ؟ وهي عليمةٌ وهل بفتى مثلي على حالِه نُكرُ

وظّف

وظّف الجملة الاسميّة في كتابة فقرة عن الحالة الجويّة في يوم ماطر، على أنْ يكونَ مبتدؤها مقدّماً على خبرها.

١٢٨

المعلم بعض الأسئلة المتعلقة بالنص بغرض التأكد . يوجّه من فهمهم له، فيسأل:

ما الذي أعجب الشاعر في الطبيعة في البيت الثاني؟ ما نوع الوصف الغالب في هذا النص

..أهو حسي أم خيالي؟

ب . المستوى النحوي والصرفي: وفيه يقدم المعلم القواعد بشكل عام، ثم يقوم مع طلابه

باستقراء القواعد الفرعية من خلال الأمثلة واستنتاجها، ثم يطبق الطلاب تلك القواعد (البنية العميقة) على أمثلة وأساليب جديدة (البنى السطحية).

. يبيّن المعلم أنّ الأصل في المبتدأ أن يكون اسماً مُعرّفاً، وأن يُقدّم على الخبر، ثم يشير إلى الحالات التي يتقدم فيها المبتدأ على الخبر وجوباً..

. يعرض المعلم قائمة من الأمثلة من خلال لوحة ورقية كما يلي:

(١)

. ابنُ هانئ شاعرٌ أندلسي

. هذا وصفٌ جميلٌ

الأرضُ تبسط ورقاً

الشاعرُ ابنُ هانئ مجيدٌ في الوصف

(٢)

. كيف حالك

. ما كان أحسنه

ما ابنُ هانئ إلا شاعرٌ.

(٣)

. غمائم عالقة تحدّر منها وابلٌ سبط

. عدوٌ عاقلٌ خيرٌ من صديق جاهل

. أناجح أخوك

. ما أحدٌ عندنا

. بعد قراءة الطلاب للأمثلة قراءة جهرية يطلب المعلم منهم تحديد المبتدأ في الجمل الأسمية الموجودة في القائمة (١) ثم يبين لهم أن المبتدأ جاء معرفة على صور عدة (معرف بـ"ال" ومعرف بالإضافة، واسم إشارة..).

. يقوم المعلم بتوليد جملة على غرار الجملة الأولى، فيقول: (أبو الطيب بارع في الشعر)

ثم يبين لهم نوع المعرفة التي جاء المبتدأ عليها، ثم يطلب من الطلاب توليد جمل متنوعة

على هذا المنوال مع مراعاة التنوع في صور المبتدأ. ويثبتها المعلم على السبورة ويناقشهم

فيها، مع تشجيعهم على إنتاج جمل أخرى.

. يكتب المعلم مجموعة من الأفعال (عدل، صدق، أسلم) ويطلب من الطلاب تحويلها إلى أسماء، ووضعها في جمل أسمية بحيث تقع مبتدأ.

. يطلب المعلم من الطلاب توليد جمل على غرار ما يأتي:

(العلم نور الحياة) ← (العدل أساس الملك) (الوحدة منطلق القوة) (الاجتهاد سر النجاح)

نسيم الصباح جميل← ( ) ( ) ( )

هذا كتاب مفيد ← ( ) ( ) ( )

أنت دنيا في العطاء←( ) ( ) ( )

. يطلب المعلم من الطلاب تحويل الجمل الفعلية الآتية إلى جمل أسمية، وإجراء التغيير المناسب، وتحديد المبتدأ فيها:

(نجح الطالب في الامتحان) ←

(نجح الطالبان في الامتحان) ←

(نجح الطلاب في الامتحان) ←

(نجحت الطالبات في الامتحان) ←

. ينتقل المعلم إلى الأمثلة في المجموعتين (٢ . ٣) ويتبع الخطوات نفسها التي اتبعها في المجموعة (١).

. ينتقل المعلم إلى المستوى الصرفي، وفيه يحدد المعلم كلمات مفردة من الأمثلة السابقة مثل: عاقل، مجيد.. ويطلب من الطلاب تثنيتها وجمعها جمع مذكر سالم، ثم وضعها في جمل أسمية.

. يطلب المعلم استخراج اسم فاعل واسم مفعول واسم منسوب وصفة مشبهة واسم تفضيل، كما يطلب اشتقاق اسم فاعل واسم مفعول من الفعل (أحسن، تحدّر) ثم يضعها الطالب في جمل أسمية بحبث تقع موقع المبتدأ.

ج المستوى الدلالي:

. يركز المعلم على بعض الكلمات المتضمنة في الأمثلة السابقة والتي يراد توضيح دلالتها،

ويطبق عليها معتمداً على دلالة اللفظ في السياق والمعجم، ويثبت المعلم مجموعة من الجمل على السبورة، ثم يطلب من الطلاب أن يتأملوها، ويكملوا ما هو مطلوب:

ما ابن هانئ إلا شاعرٌ مرهفٌ؛ أي: لطيف رقيق.

السيف اليماني سيفٌ مرهفٌ؛ أي: .....

أرهفَ الحداد السكين؛ أي .....

كثيّر عزة مرهفُ الجسم؛ أي.....

ما الفرق في دلالة الفعل بين الجمل الآتية:

. رَهُفَ شعرُ ابن هانئ

. أرهفت الطبيعةُ شعرَ ابن هانئ

. رهّفت الطبيعةُ شعرَ ابن هانئ

. يركز المعلم على أثر تغير البنية الصرفية للفعل في الجمل السابقة على دلالة هذا الفعل وعمله.

. مرادف كلمة مرهف هو..... وعكس كلمة مرهف هو.....

. ينتقل المعلم إلى أمثلة أخرى متبعاً الخطوات نفسها مع التركيز على التنويع فيها وفقاً للأمثلة التي يطرحها.

٤ . **الاستثمار والتطبيق:** ويقصد به توظيف المستويات اللغوية السابقة في الأداء اللغوي استماعاً وتحدثاً وقراءة وكتابة، كما يلي:

. يوزع المعلم بطاقة تتضمن التدريب على مهارات الأداء اللغوي المناسبة للدرس المقرر.

. يطلب المعلم من الطلاب الاستماع إلى نص (مجنون بني عجلان) وهو عبارة عن حوار بين الحجاج ورجل من بني عجلان، وينبههم إلى ضرورة التركيز على أفكار النص ومواقع النبر والتنغيم والوقف.

. يسأل المعلم الطلاب عن أفكار النص، وبعض الكلمات الغامضة، ثم يوضحها بمشاركة طلابه

. يدير المعلم حواراً بين الطلاب على غرار النص الذي استمعوا إليه مع التنبيه إلى النطق السليم، ومراعاة الوقف والنبر والتنغيم في الحديث.

. يختار المعلم جملة من النص، ثم يحولها إلى مجموعة من الجمل، ويطلب من الطلاب قراءتها قراءة صامتة والتأمل فيها، ثم يقرأ الطلاب هذه الجمل قراءة جهرية:

(الحجاج خرج يوماً متنزهاً). يمكن تحويلها إلى:

خرج الحجاج يوماً متنزهاً ← متنزهاً خرج الحجاج يوماً ← يوماً خرج الحجاج متنزهاً ←

هذه الجمل هي بنى سطحية لبنية عميقة واحدة هي الجملة الأسمية والفائدة منها تدريب الطالب على إبداع أكبر قدر ممكن من الأساليب العربية الصحيحة، ونطقها نطقاً سليماً واستثمارها في مهارة الكتابة..

. يطلب المعلم من الطلاب تحويل الجمل الآتية على غرار المثال السابق:

(قرأ الطالب الكتاب مستمتعاً) (المعلم سيكافئ المجد غداً)

. يطلب المعلم من الطلاب ترتيب الكلمات الآتية بحيث تشكل جملة، مع تنبيههم إلى فهم

المعنى أولاً. (الجاد، السعيدة، على العمل، الحياة، والتفاؤل، قائمة)، ثم يطلب منهم ترتيب بعض الجمل بحيث تكوّن فقرة، مع التركيز على المعنى لأن الألفاظ تابعة لها.

٥ . **الأنشطة التقويمية:** ويقصد به التقويم النهائي الذي يشمل جميع أجزاء الدرس، ويكون متكاملاً مع التقويم المرحلي الذي سار مع الدرس في مراحله المختلفة.

. يطلب المعلم من طلابه أن يكملوا مايلي:

الأصل في المبتدأ أن يكون..... ويتقدم المبتدأ على الخبر وجوباً إذا كان من.....أو.....

أو..... ويجوز الابتداء بنكرة إذا دلت على.....أو.....أو.....أو.....

. يقوم المعلم بتقويم المفاهيم الفرعية سواء أكانت نحوية أم صرفية من خلال التنويع في أساليب التقويم بحيث تشمل توليد جمل جديدة عن الجملة الأسمية، أو تحويلها من أسلوب إلى آخر، أوالربط بين الجمل، أو إكمال الجمل، أو التلخيص وفهم المسموع والترقيم والمجال الدلالي..إلخ.

٦ . **الأنشطة الإثرائية:** وفيه يكلف المعلم طلابه بإعداد بطاقة مكتوب عليها أكبر قدر ممكن من الجمل الأسمية مع مراعاة تنوع صور المبتدأ.. ويكلفهم أيضاً بالرجوع إلى المعجم والاطّلاع على كلمتي (مجيد، الفاتنة) واستخدامهما في سياقات لغوية متنوعة وتوضيح دلالتهما ومرادفهما وتثنيتهما وجمعهما.. كما يمكن تكليف الطلاب بكتابة فقرة يصفون فيها الطبيعة مستخدمين الجمل الأسمية مع التركيز على صور المبتدأ وحالات تقدمه على الخبر وجوباً.

الدرس الثالث: العلاقات في الجملة الاسمية (وجوب تقديم الخبر على المبتدأ)

١ -التخطيط:

العلاقات في الجملة الاسميّة

ب- وجوب تقديم الخبر على المبتدأ

١ - اقرأ الأبياتَ الشّعريّة الآتية للشّاعر بدويّ الجبل، ثمّ حدّد الخبرَ فيها ورتبتَهُ مع المبتدأ مستعيناً بالجدول التالي:

وعندي كنوزٌ من حنانٍ ورَحْمَةٍ ... نعيمي أن يُغرى بهنَّ ويُنهبُ

ولي وطنٌ أكبرتُه عن ملامةٍ ... وأُغليه أن يُدعى على الذنب مُذنبُ

سنابلُ وفَّتْ للطّيور زكاتَها ... فحنّتْ إليها جنّةٌ ونعيمُ

أُنزلتُ قلبي سدرةَ المُنتهى ... ما أرزُ لبنانَ ؟ وما الغوطتانْ؟

وغسّان العلا قومي ولكنْ ... إلى آبائك الغُرّ انتسابي

الجملة	المبتدأ	نوعه	الخبر	نوعه	رتبة الخبر مع المبتدأ
عندي كنوز	كنوز	نكرة غير موصوفة	عندي	شبه جملة	مقدّم
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....

٢ - تأمّلِ الجمل الآتية ثم أجبْ:

- ما أرزُ لبنانَ؟
- ما الغوطتان؟
- ما وراءك؟
- ما في البيت؟

١٤٧

-عنوان الدرس: العلاقات في الجملة الاسمية (وجوب تقديم الخبر على المبتدأ)

-الزمن المقترح: تسعون دقيقة (حصتان)

-المكان: غرفة الصف

-الأهداف الإجرائية: يتوقع في نهاية الزمن المخصص للدرس بأن يكون الطالب قادراً على أن:

- يقرأ الأمثلة قراءة جهرية سليمة.
- ينطق بعض الأصوات اللغوية نطقاً يمثل المعنى.
- يحدد معاني الكلمات الناقصة في النص.
- يحدد حالات تقديم الخبر على المبتدأ وجوباً.
- ينتج جملاً اسمية يتقدم فيها الخبر على المبتدأ وجوباً.
- يولد جملاً اسمية عن وجوب تقديم الخبر على المبتدأ من خلال بعض النماذج.
- يحول الجمل الأسمية إلى جمل يتقدم فيها الخبر على المبتدأ
- يحول البنية العميقة إلى بنى سطحية.
- يحدد دلالة بعض الأساليب اللغوية.
- يحدد بعض البني الصرفية ودلالتها.

٢ -التهيئة:

يذكّر المعلم بالجملة الاسمية ووجوب تقديم المبتدأ على الخبر وجوباً كما درسها الطلاب في الدرس الماضي ويسأل عن أركان الجملة الأسمية وعن فائدة الخبر في الجملة

الأسمية، ورتبته أن يأتي بعد المبتدأ ولكن هناك حالات يجب أن يتقدم فيها الخبر على المبتدأ، ويكتب على السبورة ما يلي:

الكتابُ لي ـ لي كتابٌ

- ورد بعد (ما) الاستفهاميّة في المثالين الأوّل والثاني اسمان مرفوعان . ما إعرابُ كلٍّ منهما ؟
- ما نوعُ الكلمتين اللتين وردتا بعد ((ما)) في المثالين الثالث والرابع ؟
- قدّرْ إجابة كلّ سؤالٍ، ثمّ أعربْ ((ما)) في كلّ من الأسئلة السابقة.

٣ - استنتجْ حالاتِ وجوبِ تقديم الخبرِ على المبتدأ من إجابات الأسئلة السابقة.

٤ - اقرأ الجملَ الآتيةَ، ثمّ حدّدْ منها الخبرَ ورتبتَه مع المبتدأ:

- للحرّيّة ثمنُها.
- ما مبدعٌ إلاّ زيدٌ.
- مَنْ أنتَ؟
- فوق الغصن حمامةٌ.

٥ - برأيك، ما المعنى الذي أفاده تقديمُ الخبرِ على المبتدأ في الجمل السّابقة؟

٦ - دُلَّ على التّقديم والتّأخير في قول الشاعر مبيّناً الغرضَ المعنويَّ المرتَبِطَ به:

لنا الجفناتُ الغرُّ يلمَعْنَ في الضُّحَى وأسيافُنا يَقْطُرْنَ مِنْ نجدةٍ دما

٧ - أكمل الاستنتاج الآتي:

يُقدَّم الخبرُ على المبتدأ وجوباً إذا كان:

١- من أسماء الصّدارة.

٢- .....

٣- .....

٤- .....

١٤٨

- يسأل: أين المبتدأ في الجملة الاسمية؟ هل جاء معرفة أم نكرة؟ وأين الخبر؟ ما نوع الخبر؟ هل هو اسم أم شبه جملة (جار ومجرور أو ظرف) وبالانتقال إلى الجملة الثانية أين المبتدأ؟ وهل جاء معرفة أم نكرة؟ وأين الخبر ؟ تقدم الخبر هنا وجوباً لأن المبتدأ نكرة والخبر شبه جملة، وهذه حالة من حالات تقديم الخبر على المبتدأ وجوباً، ودرسنا اليوم هو وجوب تقديم الخبر على المبتدأ.

٣-التنفيذ:

أ. المستوى الصوتي:

- يقرأ المعلم الأمثلة قراءة جهرية سلمية:

قال بدوي الجبل:

وعندي كنوزٌ من حنان ورحمة نعيمي أن يُغرى بهنّ وينهبـــــا

ولي وطنٌ أكبرته عن ملامة وأغلبه أن يدعى على الذنب مذنبا

قال نصيب:

أهابك إجلالاً وما بك قدرة علي، ولكن ملءُ عيني حبيبُها.

قال جرير:

كيف التلاقي ولا بالقيظ محظركم منّا قريب ولا مبداك مبدانا

ما خالق إلا الله

- يقرأ بعض الطلاب المجيدين الأمثلة قراءة جهرية معبرة، ويطلب المعلم التركيز على بيت جرير من حيث الاستفهام والنفي وذلك في استخدام النبر والتنغيم لتوضيح المعنى المراد (كيف التلاقي؟ ولابالقيظ محضركم منّا قريب ولا مبداك مبدانا)
- يسأل المعلم عنى معنى (ملامة، أهابك، القيظ – مبداك – محضركم) ويتوصل إلى معاني هذه الكلمات من خلال مناقشة الطلاب بها.

طبّقْ

اقرأ الأبيات الآتية، ثمّ املأ الجدول بما يناسبه:

وفي كلّ أبيكِ لي على الشّام منسكٌ ... وفي كلّ دوحٍ زمزمٌ وحطيمُ

أهابكِ إجلالاً وما بكِ قدرةٌ ... عليَّ ولكنْ ملءُ عينٍ حبيبُها

قال لي: كيف أنتَ؟ قلتُ: عليلٌ ... سهرٌ دائمٌ وحزنٌ طويلُ

يداك: يدٌ خيرُها يُرتجى ... وأخرى لأعدائها غائظهْ

ونحن أناسٌ لا توسُّط بيننا ... لنا الصدرُ دون العالمين أو القبرُ

الجملة الاسميّة	الخبر	نوعه	رتبته مع المبتدأ	السّبب

وظّف

اكتبْ فقرةً عن طبيعة علاقتك بأسرتك، موظّفاً الجملة الاسميّة الّتي خبرُها مُقدَّمٌ على مبتدئها وجوباً.

١٤٩

- ما المعنى الذي ينبغي أن يستفيده المستمع من الاستفهام عندما تنطق (كيف التلاقي) إذن فالمستمع ينبغي أن يفهم أن الشاعر يشعر بالدهشة والاستغراب وذلك ما يستفاد من التنغيم المصاحب لهذا الأسلوب.

ب) المستوى النحوي والصرفي:

• يبين المعلم أن الخبر يتقدم على المبتدأ وجوباً إذا كان المبتدأ نكرة والخبر شبه جملة ويشرح ذلك المعلم مبيناً أن شبه الجملة هي الجار والمجرور أو الظرف. أو اتصل بالمبتدأ ضمير يعود إلى شيء من الخبر.

أو كان الخبر من أسماء الصدارة وتلاه اسم معرفة أو دل على الظرفية ويوضح المعلم هنا المقصود بأسماء الصدارة ومنها أسماء الاستفهام. أو كان الخبر محصوراً في المبتدأ (بإلا).

- يناقش المعلم طلابه بالأمثلة السابقة؟
- دل على الجملة الاسمية في البيتين الأول والثاني. هل تقدم المبتدأ على الخبر في البيت الأول في جملة (عندي كنوزٌ)؟ لماذا تقدم الخبر على المبتدأ؟ وفي قول الشاعر (لي وطنٌ) ما نوع الخبر؟ ولمَ تقدم على المبتدأ؟ إذن نتذكر أن الخبر يتقدم على المبتدأ إذا كان المبتدأ نكرة والخبر شبه جملة (جار ومجرور أو ظرف).

- في قول جرير (كيف التلاقي) ما نوع الخبر؟ إذن: تقدم الخبر على المبتدأ لأنه من أسماء الصدارة، من يعطيني جملة تقدم فيها الخبر على المبتدأ لأن الخبر من أسماء الصدارة؟ يستمع إلى الطلاب ويناقشهم؟ وفي قوله ملء عيني حبيبها؛ على من يعود الضمير في حبيبها. إذن تقدم الخبر على المبتدأ لاتصاله بضمير يعود على شيء من المبتدأ.

ما خالق إلا الله، هل الخبر محصور بألا في المبتدأ؟ وهذه الحالة الأخيرة التي يتقدم فيها الخبر على المبتدأ وجوباً من يعطيني مثالاً وقع فيه الخبر محصوراً في المبتدأ بإلا.

- حول الأفعال الآتية إلى أسماء ثم ضعها في جمل تقدم فيها الخبر على المبتدأ وجوباً (أبدع– صدق).
- يقوم المعلم بتوليد جملة على غرار (في بيتنا طبيب) ويطلب توليد جمل اسمية مع ضرورة التنبيه إلى التنويع في صور تقديم الخبر على المبتدأ وجوباً.
- يطلب المعلم توليد جمل على غرار ما يلي:

ما ناجحٌ إلا المجتهدُ ( ) ( ) ( )

لي في المدينة ذكرياتٌ ( ) ( ) ( )

ما المشكلة لديك؟ ( ) ( ) ( )

- حلل الجمل الاسمية الآتية وفق نظام التشجير مبيناً– المبتدأ– الخبر– التعليل:

للحرية ثمنها/ ما مبدعٌ إلا زيد، مَنْ أنت؟ فوق الغصن حمامةٌ.

ج–المستوى الدلالي:

- وضخ دلالة الأسماء المشار إليها بخط في كل أسلوب من الأساليب الآتية:

وفي كل أيك لي بالشآم منسك، أي.....

لكل شيخ مَنْسِكُه في العبادة، أي .....

للحج مناسكُ، أي .....

- علامَ تدل كلمة أيك؟ وما مرادفها.
- اشتق من الفعل "نسك" اسم فاعل ومبالغة اسم فاعل، واسم مكان، ثم اذكر دلالة كل من هذه البنى الصرفية الجديدة.

٤-الاستثمار والتطبيق:

- يطلب المعلم من الطلاب كتابة أربع أساليب تمثل حالات تقديم الخبر على المبتدأ وجوباً وتكون هذه الجمل حول فكرة "الرياضة".
- يناقش المعلم الطلاب في موضوع الرياضة وفائدتها على الإنسان عقلياً وجسدياً وذلك لمساعدة الطلاب على توليد قدر كبير من الأفكار.
- يطلب من بعض الطلاب قراءة الأساليب التي كتبوها ويفتح حواراً بينهم.
- يكتب المعلم على السبورة الجمل التي تتسم بالدقة والضبط السليم ويشرحها للطلاب.
- يطلب المعلم من الطلاب تحويل الجمل الآتية إلى جمل أسمية تقدم فيها الخبر على المبتدأ وجوباً. "تفيد الرياضة جسم الإنسان" "تنمي الرياضة العقل" أنت بارعٌ في الجري" "استفاد المريض من التمرينات الرياضية".
- أعد ترتيب الكلمات الآتية بحيث تعبر عن جملة قدم فيها الخبر على المبتدأ وجوباً (رغم – النازف – صبور– وطن– لي– الجرح).
- وظف الجملة السابقة في كتابة فقرة من سطرين أو ثلاثة، موظفاً فيها حالات تقديم الخبر على المبتدأ وجوباً.

٥-الأنشطة التقويمية:

- أكمل الفراغ بما هو مناسب من خلال فهمك للدرس.

يتقدم الخبر على المبتدأ وجوباً إذا

*..... *.....

*..... *.....

– دل على الخبر وبين سبب تقديمه على المبتدأ:

(ما لي أكتّم حباً قد برا جسدي وتدعي حب سيف الدولة الأمم)

(ولي في الغوطتين هوى قديمٌ تغلغل في أماني العذاب)

(أم على قلوب أقفالُها) (ما فائزٌ إلا المجد)

٦-الأنشطة الإثرائية: اكتب فقرة بما لا يتجاوز عشرة أسطر تصف فيها منظراً من الطبيعة الحية وموظفاً حالات تقديم الخبر على المبتدأ وجوباً.

الدرس الرابع: (أسماء الأفعال)

أسماء الأفعال

١- اقرأ البيتَ الآتيَ قراءةً تأمّليّة ثمّ نفّذ الأنشطة الآتية:

فقالَتْ: (عُدْ)، فقلْتُ لها: رُويداً مكانَكِ إنّني حَبَسْتُ الجَنانِ

أ- استبدلْ بالكلمتين الآتيتين ((رويداً، مكانَك)) أفعالاً بمعناها، ثمّ وضّح الفرقَ بينهما.

ب- أكمل الاستنتاج الآتي:

يسمّى ((رويداً، مكانك)) اسم فعل أمر، وهو يؤدّي عمل .....من حيث .....

والفرق بين اسم الفعل والفعل أنّ اسم الفعل يقبل الـ .....و.....

٢- ميّزْ معنى كلّ كلمتين متماثلتين في اللّفظ ممّا يأتي:

دونَك أرضَ غضاريّةٌ، فاحذرْ عبورَها. دونَك الكتابَ.

تعالى اللهُ و تنزّهَ عن صفات البشر. تعالَ ياغلامُ.

عليكَ مسؤوليةُ اتّجاه نفسك وأسرتك ووطنك. عليكَ نفسَك، هذّبْها.

سماعُ الموسيقا يريحُ النفسَ. سماعِ النصْحَ يا فتى.

٣- استعنْ بالمعجم وابحثْ عن معنى كلّ من: ((صهْ، هلمّ))، ثمّ استخدمْ كلاً منهما في جملةٍ من إنشائك.

٤- اقرأ الجملَ الآتيةَ قراءةً تأمّليّةً، ثمّ استبدلْ بالكلماتِ المشار إليها بخطّ أفعالاً بمعناها محدّداً زمنَها:

- شتّانَ ما بين الثّرى والثّريّا. .....
- هيهاتَ أن يعودَ اليومُ الذي مضى. .....
- سرعانَ ما يمضي نهارُ الشّتاء. .....

٥- ماذا تستنتجُ من الإجاباتِ السّابقة؟

٢٠٤

١-**التخطيط** :

• عنوان الدرس: أسماء الأفعال

• الزمن المقترح: تسعون دقيقة (حصتان)

• المكان: غرفة الصف

• الأهداف الإجرائية: يتوقع في نهاية الزمن المخصص للدرس بأن يكون الطالب قادراً على أن:

- يقرأ الأمثلة قراءة جهرية سليمة.
- ينطق بعض الأصوات اللغوية نطقاً معبراً عن المعنى.
- يحدد معاني الكلمات الغامضة.
- يحدد أسماء فعل الأمر ومعانيها
- يحدد أسماء فعل المضارع ومعانيها.
- يحدد أسماء فعل الماضي ومعانيها.
- ينتج جملاً وأساليب تعبر عن أسماء الأفعال بمعانٍ مختلفة.
- يحول معاني بعض الأفعال إلى أسماء أفعال.
- يحول البنية العميقة إلى بنى سطحية.
- يحدد دلالة بعض الأساليب اللغوية.
- يحدد دلالة بعض البنى الصرفية ودلالتها.

٢-**التهيئة:**

يقول المعلم لأحد الطلاب لو قلتُ لك: مكانك، وذلك عندما أردت الخروج إلى السبورة، فماذا تفهم من قولي لك، مكانك، أي ما المعنى الذي تحمله هذه الكلمة، يستمع إلى الطالب ثم يأخذ إجابات طلاب آخرين.

كلمة "مكانك" هل هي اسم أم فعل، إذن: هي اسم ولكنها دلت على فعل وهو "الزم"، وعندما ننظر إلى (الزم) نجد أنها فعل أمر، وهكذا ننظر إلى بقية الأسماء وفق معانيها، ولو كان طالبٌ يقرأ بسرعة فقال المعلم رويداً، ما معنى ذلك؟ وهكذا يناقشهم المعلم بهذه المعاني ثم يخبرهم بعنوان الدرس وهو "أسماء الأفعال".

٣-**التنفيذ**:

أ. المستوى الصوتي:

- يقرأ المعلم الأمثلة المثبتة على السبورة قراءة جهرية سليمة. (أ)

فقالت: "عد" فقلت لها: رويداً

مكانك إني ثبت الجنان

(ب)

دونك أرضُ غضارية فأحذر عيونها

دونك الكتاب

- عليك مسؤولية تجاه نفسك ووطنك

عليك نفسك هذبها

سماعُ الموسيقا يريح النفس سماعِ النصحَ يا فتى

حيّا الرجل جاره حيَّ على العلم

٦- اخترْ من بين القوسين المعنى المناسب لاسم الفعل:

آه، ما أقسى الغربة ! (أتعجّبُ، أتوجّعُ، أعتقدُ)

أفٍّ، طالَ انتظاري الحافلة . (أستغربُ، أظنُّ، أتضجّرُ)

٧- صنّفْ أسماء الأفعال الآتية في الجدول الآتي، مستعيناً بالنّموذج:

رويداً، مكانك، دونك، تعالَ، شتانَ، هيهات، سَرعانَ، آه، أفٍّ، هلمَ، صهْ، سماعِ.

اسم الفعل	معناه	زمنه	نوعه
رويداً	تمهّلْ	أمر	منقول عن مصدر(*)
آه	أتوجّع	مضارع	مرتجل (سماعي)

٨- استفدْ من إجاباتك السّابقة وأكملِ المخطّط الآتي :

(*) ((رويد)) تصغير للمصدر إرواد، قد يأتي حالاً ((سار رويدا)) وقد يأتي مفعولاً مطلقاً إن نوّن أو أضيف: رويداً المفلس – رويدَ المفلس.

٢٠٥

ج.

شتان ما بين الثري والثريا هيهات أن يعود اليوم الذي مضى

سرعان ما يمضي نهارُ الشتاء أفٍّ، طال انتظاري الحافلة

آه ما أقس الغربة

- يقرأ الطلاب الأمثلة قراءة جهرية معبرة عن المعنى:

ما معنى: (دونك- هيهات- آه، الثريا- الثرى- الحنان) يتوصل المعلم إلى المعاني بمساعدة الطلاب ومن خلال المناقشة.

- يطلب المعلم من الطلاب التركيز على بعض الأصوات أثناء النطق مثل (عد، رويداً، مكانك، فاحذر، دونك، عليك نفسك، هذبها، سماع).

حيث ينبغي أن يتميز النطق هنا بالنبر لأنها تدل على الأمر، وتساهم في توضيح المعنى.

- يطلب المعلم من الطلاب مراعاة التنغيم في أسلوب: آه، ما أقسى الغربة!! ؟ ينبغي أن يظهر التعجب الممزوج بالتوجع.

- يركز الطلاب بتوجبه من المعلم على أماكن الوقف في: آفَّ، طال انتظاري الحافلة دونك أرض غضارية، فاحذر عبورها، آه، ما أقسى الغربة.

– آه: اسم فعل أمر، وهو مكون من حرفي الهمزة والهاء، وهذان الصوتان هما أعمق صوتين في ترتيب الأصوات الحلقية، وهذا يتناسب مع دلالة هذين الصوتين حيث يدلان على التوجع في صميم النفس الإنسانية.

ب. المستوى النحوي والصرفي:

– بعد أن يشرح المعلم أسماء الأفعال الماضية والمضارعة والأمر ويحدد من الطلاب معانيها ينتقل إلى الأمثلة السابقة التي تم فهمها وفهم معانيها، ودلالتها في المستوى الصوتي ويسأل:

– طلب الشاعر من الغول التمهل ولزوم المكان، في أي اللفظين ظهر ذلك؟ وما الدلالة الزمنية لها؟ هل هي أسماء أم أفعال؟ إذن لو استبدلنا فعلين مكانهما فمذا نقول في: رويداً وماذا نقول في "مكانكِ"، وبعد مناقشة الطلاب في ذلك بين المعلم أن الفرق بين اسم الفعل والفعل أن الأول لا يتصل به ضمير ويلزمه حالة واحدة في البناء لأنه اسم بينما الفعل يتصل به ضمير ويلزم عدة حالات من البناء.

– في المجموعة "ب" يوجد كلمتان متماثلان شكلاً ولكنهما يختلفان معنى، والمطلوب هو تحديد هاتين الكلمتين في كل مثال وتحديد الفرق بينهما:

– يستمع المعلم إلى أجوبة الطلاب ثم يناقشهم فيها، وأخيراً يحدد الطلاب أسماء فعل الأمر ومعانيها.

– حول المعاني الآتية إلى جمل تستخدم فيها أسماء فعل أمر:

طلب الرجل من الطفل الصمت.

تقديمك قلماً إعارة لرفيقك.

طلب المعلم من طلابه الاستماع إلى الدرس.

الإقبال على الخير.

- بعد قراءة أمثلة المجموعة "ج" يطلب المعلم استبدال الكلمات المشار إليها بخط بأفعال تعبر عن معانيها وتحديد زمنها.
- يطلب المعلم من الطلاب توليد جمل على غرار ما يلي:

هيهات أن يعود الشباب ( )( )( )

شتان ما بين طالب العلم وطالب المال( )( )( )

)

دونك الطعام ( )( ) (

)

أفٍّ، هؤلاء الأطفال مزعجون ( )( ) ( )

- حول الجمل الفعلية الآتية إلى جمل تتضمن أسماء أفعال حسب ما يقتضيه المعنى في كل جملة.

فرق ما بين الكريم والبخيل

أقبل إلينا لنكرمك.

أتوجع من ألم أصابني.

انتهى يوم الأجازة بسرعة.

- استخرج اسم ذات واسم معنى مما يلي:

(حيّ على العلم – شتان ما بين الثريا والثرى).

- إنني ثَبْتُ الحنَان: دل على الصفة المشبهة واذكر فعلها.

– ما وزن اسم الفاعل "متكئ"، ثم بين الإبدال فيه، واذكر السبب.

ج. المستوى الدلالي:

– ما الفرق دلالياً بين كل عبارة وما يقابلها يقابلها في كل مثال على حدة:

* حيّا الرجل جاره * حيّ على مساعدة الجار.

* سماعُ الخطبة في المسجد يزيدك وعياً بالدين * سماعِ الخطبة يابني

*دونك وقتٌ كثير فاستثمره * دونك القلم

* عليك واجباتٌ كثيرة تجاه الفقراء * عليك فعلَ الخير للفقراء

– "مكانك" اسم فعل أمر بمعنى "الزم" اذكر مرادفاً آخر غير الفعل "الزم"

– "هلمّ اسم فعل أمر بمعنى "أقبل" اذكر مرادفاً آخر غير الفعل "أقبل"

٤–الاستثمار والتطبيق:

- يطلب المعلم من كل طالب أن يكتب في كراسته ست جمل عن الجد والمثابرة وطلب العلم والتحذير من الكسل وعواقبه، بحيث تكون مستوفية لأسماء الفعل الماضي والمضارع والأمر.
- يستمع المعلم إلى إجابات بعض الطلاب ويناقشهم منها ويصوب ما يحتاج إلى تصويب.
- يطلب المعلم من الطلاب التمييز بين الزمن والدلالة لأسماء الفعل الماضي والمضارع والأمر ويدير المعلم حواراً بينه وبين الطلاب عن الأفكار السابقة بحيث يكون الحوار مبيناً على استخدام أسماء الفعل الماضي والمضارع والأمر، واستخدام الوقف والنبر والتنغيم وفقاً لدلالة كل اسم من أسماء الأفعال.
- يحدد المعلم بعض أسماء الأفعال (هيهات، شتان، آه، هيا، سماع) ويطلب منهم صياغة أساليب تتضمن هذه الأسماء وشرح دلالة كل أسلوب.

٥–الأنشطة التقويمية:

أكمل ما يلي بما هو مناسب من خلال فهمك للدرس

من أسماء الفعل الماضي.....

من أسماء الفعل المضارع.....

من أسماء الفعل الماضي.....

- اختر مما بين القوسين المعنى المناسب لاسم الفعل:

إيه يا شعب ثُرْ ضد الظلم والطغيان (اسكت، زد، تعال).

دونك النقود لتشتري ما تحتاجه (أمامك، خذ، انظر).

هيهات القمر وما فيه (بَعُدَ، قَرُب، وسع).

حيّ على العمل (اذهب– أسرع– أقبل).

- أعرب ما يلي:"هيهات هيهات ما توعدون"

٦– الأنشطة الإثرائية:

– ارجع إلى المعجم وابحث فيه عن معنى أسماء الأفعال الآتية: (صه، مه، إيه،أخ، هيّا).

اكتب من إنشائك فقرة في أي موضوع تختاره موظفاً أسماء الأفعال بمعانيها وأزمنتها المختلفة.

الفصل الدراسي الثاني

الوحدة الأولى:

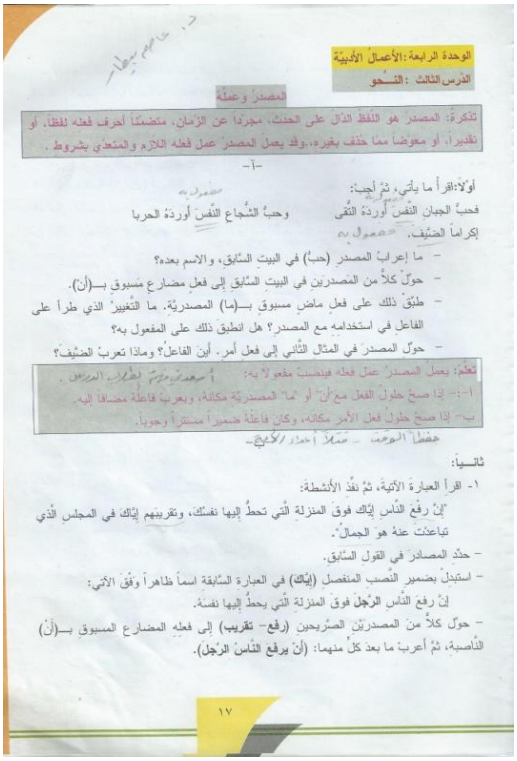
- المصدر وعمله
- النسبة
- أحرف التنبيه والعرض والحض والتنديم

الوحدة الثانية:

- الاستثناء
- الاختصاص
- لا النافية للجنس

الوحدة الثالثة:

الدرس الأول: المصدر وعمله



الوحدة الرابعة :الأعمالُ الأدبيّة
الدّرس الثالث : النّحو
المصدرُ وعملُه
تذكرةٌ: المصدرُ هو اللفظُ الدّالُ على الحدثِ، مجرداً عن الزّمان، متضمّناً أحرفَ فعلِه لفظاً، أو تقديراً، أو معوضاً مما حُذف بغيره، وقد يعملُ المصدرُ عملَ فعلِه اللازمِ والمتعدّي بشروط.
-أ-
أولاً: اقرأ ما يأتي، ثمّ أجب:
فحبُّ الجبانِ النّفسَ أورَدَهُ التُّقى وحبُّ الشُّجاعِ النّفسَ أورَدَهُ الحربا
إكراماً الضّيف.
- ما إعرابُ المصدرِ (حبّ) في البيتِ السّابقِ، والاسمِ بعدَه؟
- حوّلْ كلاً من المصدرين في البيتِ السّابقِ إلى فعلٍ مضارعٍ مسبوقٍ بـ(أنْ).
- طبّقْ ذلك على فعلٍ ماضٍ مسبوقٍ بـ(ما) المصدريّة. ما التّغييرُ الذي طرأ على الفاعلِ في استخدامِه مع المصدر؟ هل انطبقَ ذلك على المفعولِ به؟
- حوّلِ المصدرَ في المثالِ الثّاني إلى فعلِ أمرٍ. أينَ الفاعلُ؟ وماذا تعربُ الضّيف؟
تعلّم: يعملُ المصدرُ عملَ فعلِه فينصبُ مفعولاً به:
أ- إذا صحّ حلولُ الفعلِ مع "أنْ" أو "ما" المصدريّة مكانَه، ويعربُ فاعلُه مضافاً إليه.
ب- إذا صحّ حلولُ فعلِ الأمرِ مكانَه، وكانَ فاعلُه ضميراً مستتراً وجوباً.
ثانيا:
١- اقرأ العبارةَ الآتيةَ، ثمّ نفّذ الأنشطةَ:
"إنّ رفعَ النّاسِ إيّاكَ فوقَ المنزلةِ الّتي تحطُّ إليها نفسَك، وتقريبَهم إيّاكَ في المجلسِ الّذي تباعدُ عنه هو الجمالُ".
- حدّد المصادرَ في القولِ السّابق.
- استبدلْ بضميرِ النّصبِ المنفصلِ (إيّاك) في العبارةِ السّابقةِ اسماً ظاهراً وفقَ الآتي:
إنّ رفعَ النّاسِ الرّجلَ فوقَ المنزلةِ الّتي يحطُّ إليها نفسَه.
- حوّلْ كلاً من المصدرَيْن المُربحين (رفع- تقريب) إلى فعلِه المضارعِ المسبوقِ بـ(أنْ) النّاصبة، ثمّ أعربْ ما بعدَ كلٍّ منهما: (أنْ يرفعَ النّاسُ الرّجل).
١٧

١. التخطيط:

- عنوان الدرس: المصدر وعمله
- الزمن المقترح: تسعون دقيقة (حصتان)
- المكان: غرفة الصف
- الأهداف الإجرائية: يتوقع في نهاية الزمن المخصص للدرس بأن يكون الطالب قادراً على أن:

– يقرأ الأمثلة قراءة جهرية سليمة

– ينطق بعض الأصوات اللغوية نطقاً يعبر عن دلالتها

– يحدد معاني الكلمات الغامضة

– يعرّف المصدر

– يحدد عمل المصدر

– ينتج جملاً تتضمن مصدراً عاملاً

– يولد جملاً تتضمن المصدر العامل من خلال بعض النماذج

– يحول البنية العميقة إلى بنى سطحية

– يستخدم المصدر في سياقات لغوية متنوعة

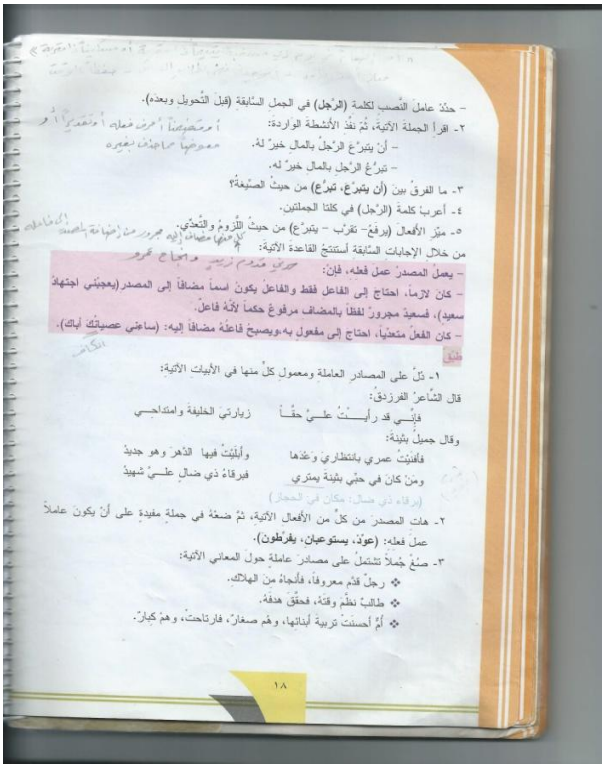
– يحدد دلالة بعض المفردات في سياقات لغوية متنوعة

– يحول المصدر إلى مموعة من المشتقات

٢– التهيئة:

يكتب المعلم مجموعة من الأفعال على السبورة، ثم يطلب من الطلاب أن يذكروا مصادر هذه الأفعال، ثم يبين أن المصدر يتشابه مع الفعل في دلالته على الحدث، وفي تضمنه أحرف فعله لفظاً أو تقديراً، ولكنه يكون مجرداً من الزمان، وبعد مناقشة ذلك مع الطلاب يبين المعلم أن عنوان الدرس هو (المصدر وعمله).

٣- التنفيذ:



- حدّدْ عامل النَّصب لكلمة (الرَّجل) في الجمل السَّابقة (قبل التَّحويل وبعده).
٢- اقرأ الجملة الآتية، ثمّ نفّذ الأنشطة الواردة:
- أنْ يتبرَّعَ الرَّجلُ بالمال خيرٌ له.
- تبرُّعُ الرَّجل بالمال خيرٌ له.
٣- ما الفرقُ بين (أن يتبرّع، تبرُّع) من حيثُ الصّيغة؟
٤- أعربْ كلمة (الرَّجل) في كلتا الجملتين.
٥- مبرّر الأفعال (يرفعَ- تقرّب - يتبرّع) من حيثُ اللّزومُ والتّعدّي.
من خلال الإجابات السّابقة أستنتجُ القاعدة الآتية:
- يعملُ المصدرُ عملَ فعله، فإنْ:
- كان لازماً، احتاج إلى الفاعل فقط والفاعل يكونُ اسماً مضافاً إلى المصدر (يعجبُني اجتهادُ سعيدٍ)، فسعيدٍ مجرورٌ لفظاً بالمضاف مرفوعٌ حكماً لأنّه فاعل.
- كان الفعلُ متعدّيًا، احتاج إلى مفعولٍ به،ويصبحُ فاعلُهُ مضافاً إليه: (ساعتي عصيتُكَ أباك).
طبق
١- دلّ على المصادر العاملة ومعمول كلٍّ منها في الأبيات الآتية:
قال الشّاعرُ الفرزدقُ:
فأبِّـي قد رأيـتُ علـيَّ حقّـاً زيارتي الخليفةَ وامتداحـي
وقال جميلٌ بثينةَ:
فأفنيتُ عمري بانتظاري وعدَها وأبليتُ فيها الذّهرَ وهو جديدُ
ومنْ كان في حبّي بثينةَ يمتري فبرقاءُ ذي ضالٍ علـيَّ شهيدُ
(برقاء ذي ضال: مكان في الحجاز)
٢- هات المصدر من كلّ من الأفعال الآتية، ثمّ ضعْهُ في جملةٍ مفيدةٍ على أنْ يكونَ عاملاً عملَ فعله: (عوّد، يستوعبان، يفرطون).
٣- صنّعْ جُملاً تشتملُ على مصادرَ عاملةٍ حول المعاني الآتية:
- رجلٌ قدّم معروفاً، فأنجاه من الهلاك.
- طالبٌ نظّم وقتَهُ، فحقّق هدفَهُ.
- أمٌّ أحسنتْ تربيةَ أبنائها، وهم صغارٌ، فارتاحتْ، وهمْ كبارٌ.
١٨

ب-المستوى الصوتي:

-يقرأ المعلم الأمثلة الآتية قراءة جهرية سليمة مراعياً الضبط السليم وتمثيل المعنى:

فحبُّ الجبانِ النفسَ أورده التقى

وحبُّ الشجاعِ النفسَ أورده الحربا

إكراماً الضيفَ

(إن رفعَ الناسِ إياك فوق المنزلة التي تحطُّ إليها نفسك، وتقريبهم إياك في المجلس الذي تباعدت عنه هة الجمال)

-يقرأ بعض الطلاب المجيدين الأمثلة قراءة جهرية، مع التركيز على النبر في (إكراماً، إياك).

- يثبت المعلم على السبورة (أورده، التقى، تحطُّ) ويناقش الطلاب في معناها للتوصل إليه بمساعد الطلاب.

- كلمة (أورده) تكررت مرتين في البيت الشعري، علام يدل ذلك؟ نعم هي تدل على تكرار كل حالة على حده ولاسيما حرغ الراء لأنه حرف تكراري.

- في قولنا: (إكراماً الضيف) هل يمكن الإتيان باسم ظاهر (مضاف إليه) بعد التنوين؟ ماذا أفاد التنوين؟ فالصوت هنا (التنوين) يمنع مجيء مضاف إليه بعده.

- إذا قرأت (إكراماً) مراعياً النبر في قراءتها، فعلام يدل ذلك؟ إذن فالمقطع الصوتي هنا (إكراماَ)

يدل على الإطلاق دون التقيد بزمن معين.

–الصوت اللغوي (الطاء) في كلمة (تحطّ) وهو يدل على الحصر وسرعة القطع، وهو يؤكد الوصول النهائي إلى هذه المنزلة. هات كلمات أخرى تتضمن هذا الحرف وتشير إلى المعنى نفسه.

ب– المستوى النحوي والصوتي:

• يذكر المعلم طلابه أن المصدر هو اللفظ الذي يدل على الحدث، مجرد عن الزمان، متضمن أحرف فعله لفظاً أو تقديراً، وأنه يمكن أن يعمل عمل فعله (اللازم والمتعدي)

- يعود المعلم إلى الأمثلة لتوضيح البنية العميقة السابقة التي تم شرحها للطلاب ويسأل:
- هل دلَّ المصدر (حبَ) في البيت الأول على حدث؟ وفي المثال الثاني، علامَ دلّ؟ وهل اقترن بزمن معين؟ ما الفعل من كلا المصدرين؟
- هات الفعل المضارع مسبوقاً بأن في كلا المصدرين؟ ثم حدد الفاعل والمفعول به فيهما.
- يطلب المعلم تعريف المصدر من الطلاب ويستمع غلى إجاباتهم، ويعززها.
- يقوم المعلم بتوليد جملة على غرار الجملة السابقة فيقول: (إنتاجاً النفط)، ثم يطلب من الطلاب توليد أساليب متنوعة على غرار ما سبق.
- يكتب المعلم على السبورة مجموعة من الأفعال وهي: (اجتهد، حسّن، أعطى) ويطلب من الطلاب تحويلها إلى مصادر، ووضعها في جمل معبرة.

• يبين المعلم أن المصدر يعمل عمل فعله فينصب مفعولاً به إذا صحّ إحلال الفعل مع "أن" أو "ما" المصدرية مكانه، ويعرب فاعله مضافاً إليه، أو إذا صح إحلال فعل الأمر مكانه وكان فاعله ضميراً مستتراً وجوباً.

- في قولنا: "أن يكرم حاتمٌ الضيفَ" يلاحظ أن الفاعل هو حاتم والمفعول به هو الضيف ، أما لو قلت: (إكرام حاتمٍ الضيفَ) فأين الفاعل؟ وما إعرابه؟ وأين المفعول به؟ إلامَ تحول الفاعل في هذه الجملة؟
- وبالعودة إلى المثال الثالث، دل على المصدر.... (رفع الناس إياك) ما أصل المضاف إليه (الناس)، وما إعراب (إياك)، استبدل الضمير إياك باسم ظاهر. يستمع المعلم إلى إجابات الطلاب ثم يناقشهم فيها.

- يطلب المعلم من الطلاب توليد جمل على غرار ما يلي:

تعنيفاً الجبان .....( )...( )...( )

استخداماً التقنية .....( )...( )...( )

وصفاً الطبيعة .....( )...( )...( )

احتراماً المعلم .....( )...( )...( )

- يطلب المعلم تحويل الأفعال في الجمل الآتية إلى مصادر مع إجراء التغيير المناسب:

(قدّم الطالب الامتحان بشكل جيد فشعر بالسعادة) .....

(اختلفت الآراء ولكن ذلك لم يفسد للود قضية) .....

(نسي الألم والحزن فارتاح) .....

- ينتقل المعلم إلى المستوى الصرفي وهنا يحدد المعلم بعض البنى الصرفية ويطلب من الطلاب تحديد نوعها ودلالتها، مثل: (الشجاع، المجلس .....).
- يحدد المعلم مجموعة من الكلمات (حبّ، أورد، إكرام، تقريب) ويطلب تحويلها إلى اسم فاعل واسم ومفعول، ثم الإتيان باسمي مكان وزمان من الفعل (أورد) ووضعها في جمل معبرة.
- (مُكرِم – مُكرَم) هاتان بنيتان صرفيتان مختلفتان بحركة واحدة، ما دلالة هذا الاختلاف على المعنى؟

ج- المستوى الدلالي:

يحدد المعلم بعض الكلمات المتضمنة في الأمثلة والتي ينبغي توضيح دلالتها، ويطبق عليها معتمداً على دلالة اللفظ في المعجم والسياق، ويثبت المعلم مجموعة من الجمل على السبورة، ثم يطلب منهم أن يتاملوها، ويكملوا ما هومطلوب:

- (إن رفع الناس إياك فوق المنزلة التي تحطُّ إليها نفسك) :

حطَّ الطائر على الشجرة، أي؛ .....

حطّت القافلة رحالها، أي؛ .....

حطّ السعر في السوق، أي؛ .....

- وضّح المعنى الدلالي بين الجمل الآتية:

٤) الاستثمار والتطبيق:

يقسم المعلم الطلاب إلى مجموعتين، ويطلب من كل مجموعة ممثلة بطالب منها أن تحاور المجموعة الأخرى، وذلك حول فكرة إيجابيات الأنترنت وسلبياته، ويقوم بقية الطلاب من المجموعتين بالاستماع لجميع الأفكار وتلخيصها.

يطلع المعلم على بعض كتابات الطلاب، ثم يختار طالباً من كل مجموعة لقراءة ما كتبه قراءة جهرية أمام جميع الطلاب.

يثبت المعلم على السبورة (الأنترنت استخدمه بعض الناس بصفته وسيلة اتصال وتواصل مع الآخرين).

يطلب المعلم من الطلاب استخراج المصادر في الجملة السابقة، وذكر مثال لكل مصدر. كما يطلب من الطلاب توليد جمل تشتمل على مصادر عاملة وذلك حول المعاني الآتية:

طالب اجتهد في دراسته فنجح في حياته.

أم أحسنت تربية أبنائها وهم صغار فارتاحت وهم كبار.

٥) الأنشطة التقويمية:

بعد التقويم المرحلي الذي سار مع جميع مراحل الدرس يطلب المعلم من طلابه أن يعرفوا المصدر وحالات معمول المصدر إذا كان المصدر من فعل لازم أو متعدٍ.

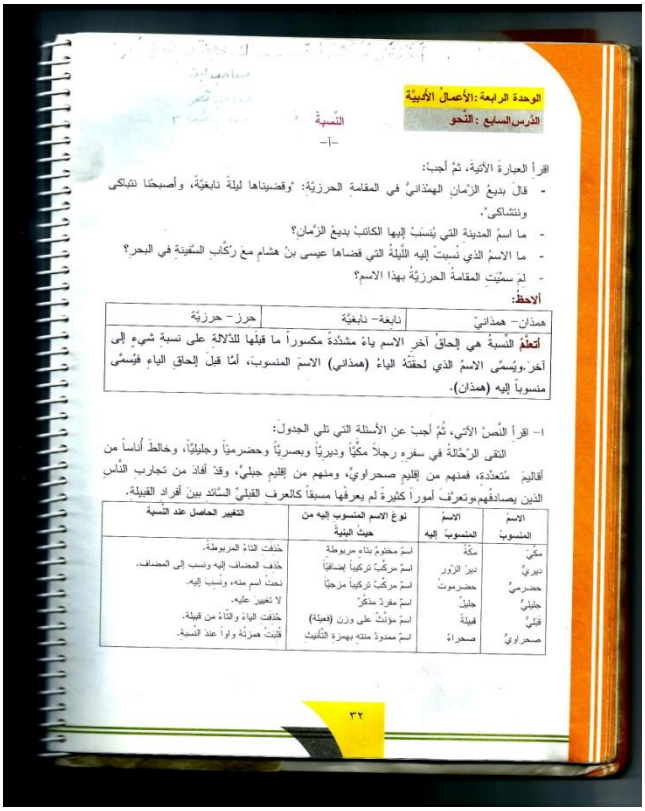
يطلب المعلم من الطلاب توليد أساليب جديدة عن مصدر عَمِل عَمَلَ فعله اللازم وآخر عمل عمل فعله المتعدي.

يطلب اشتقاق بنى صرفية من مجموعة من الأفعال مع التركيز على دلالتها الجديدة.

٦- **الأنشطة الإثرائية:** يطلب المعلم من الطلاب كتابة فقرة حول (التلوث) وتوظيف مصادر لأفعال متنوعة مع التركيز على أن تكون عاملة عمل فعلها.

الدرس الثاني: النسبة

١. **التخطيط:**



الوحدة الرابعة: الأعمال الأدبية
الدرس السابع: النحو
النسبة

اقرأ العبارة الآتية، ثمّ أجب:
- قال بديعُ الزّمانِ الهمذانيُّ في المقامةِ الحرزيّة: "وقضيناها ليلةً نابغيّةً، وأصبحنا نتباكى ونتشاكى".
- ما اسمُ المدينة التي يُنسبُ إليها الكاتبُ بديعُ الزّمان؟
- ما الاسمُ الذي نُسبتْ إليه اللّيلةُ التي قضاها عيسى بنُ هشامٍ مع رُكّابِ السّفينةِ في البحر؟
- لِمَ سمّيَتِ المقامةُ الحرزيّةَ بهذا الاسم؟

لاحظ:

همذانـ همذانيّ	نابغة- نابغيّة	حرز- حرزيّة

لتعلَمْ النّسبةُ هي إلحاقُ آخرِ الاسمِ ياءٌ مشدّدةٌ مكسوراً ما قبلها للدّلالة على نسبة شيءٍ إلى آخر. ويُسمّى الاسمُ الذي لحقَتْهُ الياءُ (همذاني) الاسمَ المنسوب، أمّا قبلَ إلحاقِ الياءِ فيُسمّى منسوباً إليه (همذان).

١- اقرأ النّصّ الآتي، ثمّ أجبْ عن الأسئلة التي تلي الجدول:
التقى الرّحّالةُ في سفرِهِ رجلاً مكّيّاً ودِيريّاً وبصريّاً وحضرميّاً وجليليّاً، وخالطَ أناساً من أقاليمَ مُتعدّدة، فمنهم من إقليمٍ صحراويٍّ، ومنهم من إقليمٍ جبليٍّ، وقد أفاد من تجارب النّاس الذين يصادفهم وتعرّف أموراً كثيرةً لم يعرفْها مسبقاً كالعرف القبليّ السّائد بين أفراد القبيلة.

الاسمُ المنسوب	الاسمُ المنسوبُ إليه	نوع الاسم المنسوب إليه من حيث البنية	التغيير الحاصل عند النسبة
مكّيّ	مكّة	اسمٌ مختومٌ بتاءٍ مربوطة	حُذفت التاءُ المربوطة.
ديريّ	دير الزّور	اسمٌ مركّبٌ تركيباً إضافيّاً	حُذف المضاف إليه ونُسب إلى المضاف.
حضرميّ	حضرموت	اسمٌ مركّبٌ تركيباً مزجيّاً	نُحت اسم منه، ونُسب إليه.
جليليّ	جليلٌ	اسمٌ مفردٌ مذكّرٌ	لا تغيير عليه.
قبليّ	قبيلة	اسمٌ مؤنّثٌ على وزن (فعيلة)	حُذفت الياءُ والتاءُ من قبيلة.
صحراويّ	صحراء	اسمٌ ممدودٌ منتهٍ بهمزة التأنيث	قُلبت همزتُهُ واواً عند النّسبة.

٣٢

- عنوان الدرس: النسبة

-الزمن المقترح: تسعون دقيقة (حصتان)

-المكان: غرفة الصف

-الأهداف الإجرائية: يتوقع في نهاية الزمن المخصص للدرس بأن يكون الطالب قادراً على أن:

- يقرأ النص قراء جهرية سليمة، يحدد معاني بعض الكلمات الغامضة

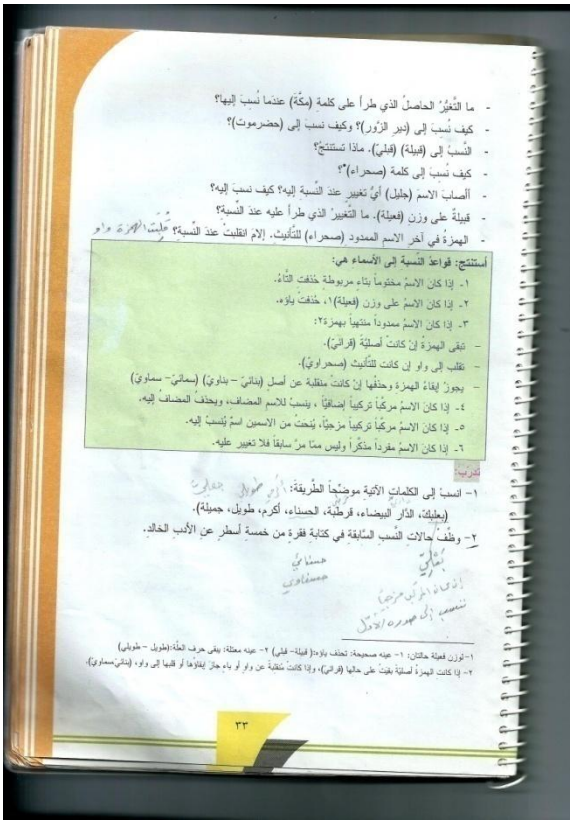
يعرف النسبة

- يميز بين الأسم المنسوب والاسم المنسوب إليه
- يحدد قواعد النسبة إلى الأسماء
- يحول الاسم المنسوب إلى الم
- يحدد دلالة بعض المفردات في أساليب لغوية مختلفة
- يحدد أنواع بعض البنى الصرفية وعملها

٢- **التهيئة:**

يثبت المعلم على السبورة بعض الأسماء من الأدباء والشعراء المشهورين مثل: النابغة الذبياني، بديع الزمان الهمذاني، ثم يسألهم: ما اسم القبيلة التي ينتمي إليها النابغة؟ ماذا أفادت الياء المشددة في آخر الاسم؟ إذاً فالياء هنا نسبت الشاعر إلى قبيلة ذبيان، والأمر كذلك في همذان حيث أصبحت همذانيّ؟ وعنوان الدرس لهذا اليوم هو (النسبة).

٣- التنفيذ:


- ما التَّغيُّرُ الحاصلُ الذي طرأ على كلمة (مكّة) عندما نُسبَ إليها؟
- كيف نُسبَ إلى (دير الزّور)؟ وكيف نسب إلى (حضرموت)؟
- النّسبُ إلى (قبيلة) (قبليّ). ماذا تستنتج؟
- كيف نُسبَ إلى كلمة (صحراء)؟
- أصاب الاسم (جليل) أيّ تغيير عند النّسبة إليه؟ كيف نسبَ إليه؟
- قبيلةٌ على وزن (فعيلة). ما التّغيير الذي طرأ عليه عند النّسبة؟
- الهمزةُ في آخر الاسم الممدود (صحراء) للتأنيث. إلام انقلبت عند النّسبة؟

أستنتج: قواعدُ النّسبة إلى الأسماء هي:

١- إذا كانَ الاسمُ مختوماً بتاء مربوطة حُذفت التّاءُ.
٢- إذا كانَ الاسمُ على وزن (فعيلة)١، حُذفت ياؤه.
٣- إذا كانَ الاسمُ ممدوداً منتهياً بهمزة٢:
- تبقى الهمزةُ إنْ كانتْ أصليّةً (قرائيّ).
- تقلب إلى واو إن كانت للتأنيث (صحراويّ).
- يجوزُ إبقاءُ الهمزة وحذفُها إنْ كانتْ منقلبة عن أصل (بنائيّ – بناويّ) (سمائيّ– سماويّ)
٤- إذا كانَ الاسمُ مركّباً تركيباً إضافيّاً، ينسبُ للاسم المضاف، ويحذفُ المضافُ إليه.
٥- إذا كانَ الاسمُ مركّباً تركيباً مزجيّاً، يُنحتُ من الاسمين اسمٌ يُنسبُ إليه.
٦- إذا كانَ الاسمُ مفرداً مذكّراً وليس ممّا مرّ سابقاً فلا تغيير عليه.

تدرّب

١- انسبْ إلى الكلماتِ الآتيةِ موضّحاً الطّريقة:
(بعلبك، الدّار البيضاء، قرطبة، الحسناء، أكرم، طويل، جميلة).
٢- وظّفْ حالاتِ النّسبِ السّابقةِ في كتابةِ فقرةٍ من خمسةِ أسطرٍ عن الأدبِ الخالد.

١- تُوزن فعيلة حالتان: ١- عينه صحيحة: تحذف بإزدا (قبيلة- قبلي) ٢- عينه معتلة: يبقى حرف العلّة:(طويل – طويلي)
٢- إذا كانت الهمزةُ أصليّةً بقيت على حالها (قرائيّ)، وإذا كانت منقلبةً عن واو أو ياء جازَ إبقاؤها أو قلبها إلى واو، (بنائيّ-بناويّ)

٣٣

أ. المستوى الصوت

يطلب المعلم من أحد الطلاب المجيدين في القراءة قراءة النص اللغوي (الكتاب ص٣٥).

- يسأل المعلم عند معنى (حضرمياً، العُرف).
- يطلب المعلم من الطلاب التركيز على الصوت اللغوي (الياء المشددة) ثم يبين المعلم فائدتها ودورها في قلب معنى يبنيه الكلمة.

ينبه المعلم إلى نطق كلمة (إقليم) ثم يبين أن الهمزة والقاف من الحروف الشديدة والقوية التي توحي بالقوة والصلابة وهذا إشارة إلى أن الإقليم يشير إلى المساحات الشاسعة التي تتضمن مساحات كبيرة صحراوية وزراعية وغير ذلك.

ب. المستوى النحوي والصرفي:

– يبين المعلم أن النسبة بشكل عام هي إلحاق آخر الاسم ياء مشددة مكسوراً ما قبلها للدلالة على نسبة شيء إلى آخر، ويسمى الاسم الذي لحقته الياء مثل (همذانيّ) الاسم المنسوب، أما قبل إلحاقه الياء فيسمى منسوباً إليه (همذان).

– يطلب المعلم من الطلاب إجراء بعض التطبيقات (من حيث النسبة إلى أسماء) ثم إعادة أسماء منسوبة إلى أصلها وذلك كما يلي:

دير الزور ←

فاطمة ←

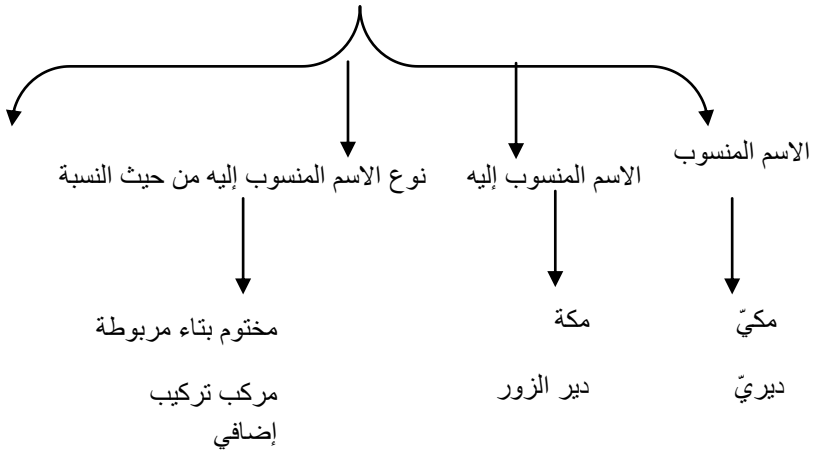
دمشق ←

بعلبكيّ ←

حضرميّ ←

شاميّ ←

• يبين المعلم قواعد النسبة إلى الأسماء من حيث الاسم المختوم بتاء مربوطة والاسم على وزن (فعيلة) والاسم الممدود المنتهي بهمزة والاسم المركب تركيباً إضافياً أو مزجياً، ويشرحها للطلاب، ثم يطلب منهم تحليل الأسماء المنسوبة من خلال رسم شجرة على السبورة كما يلي: **النسبة**



- يطلب المعلم من الطلاب تحويل المعاني التالية إلى جملة تتضمن نسبة

(سافر رجلٌ من دمشق إلى مصر)

(أنت طالب من دير الزور تحب مدرستك)

(التقى الرحالة) حول الفعل (التقى) إلى بنية صرفية تفيد اسم مكان، ثم ضعها في جملة، (رحالة) بنية صرفية تشير إلى نوع من أنواع المشتقات؟ ما هو؟ وماذا يفيد، وما الفرق في المعني بين (رحالة) و(راحل).

ج. المستوى الدلالي:

زارني رجل من إقليم جبليّ فسألني عن الجبل المجاور لمنزلي فقله له: هذا جبلي.

- ما الفرق الدلالي بين (جبليّ– جبلي) في العبارة السابقة.
- وضع الفرق الدلالي بين (عبد شمس – عبشميّ)
- ما الفرق الدلالي بين:

تدور في ذهن العالم الفلكيّ أفكار كثيرة.

تدور في فلكي أفكار كثيرة.

٤- الاستثمار والتطبيق

- يقرأ المعلم (المقطع الثاني) ص٤٩ قراء جهرية سليمة ومعبرة.
- يطلب المعلم من الطلاب قراءة النص قراءة صامتة، ثم وضع خط تحت الكلمات الغامضة.
- يطلب من أحد الطلاب قراءة النص قراءة جهرية سليمة ثم يسأل:
- ما العبارة الرئيسية في المقطع.
- ما معنى (طبقَتْ- التابعة- التصريح).
- لخص المقطع بسطر واحد.
- حدد الأسماء المنسوبة في المقطع.
- أعد الأسماء المنسوبة التي ذكرت في المقطع إلى أصلها وهي (وحشيّ- فطريَّ- دمويّ).

٥- الأنشطة التقويمية:

- أكمل ما يلي النسبة هي..... ويسمى الاسم الذي لحقته الياء..... أما قبل إلحاق الياء فيُسمى.....

وفي حال النسبة إلى اسم مختوم بتاء مربوطة فإنه..... وفي الاسم المحدود المنتهي بهمزة فإنه.... وإذا كان الاسم مركباً تركيباً إضافياً فالنسبة تكون .... وإذا كان الاسم مركباً تركيباً مزجياً؟ .... وإذا كان الاسم على وزن فعلية.....

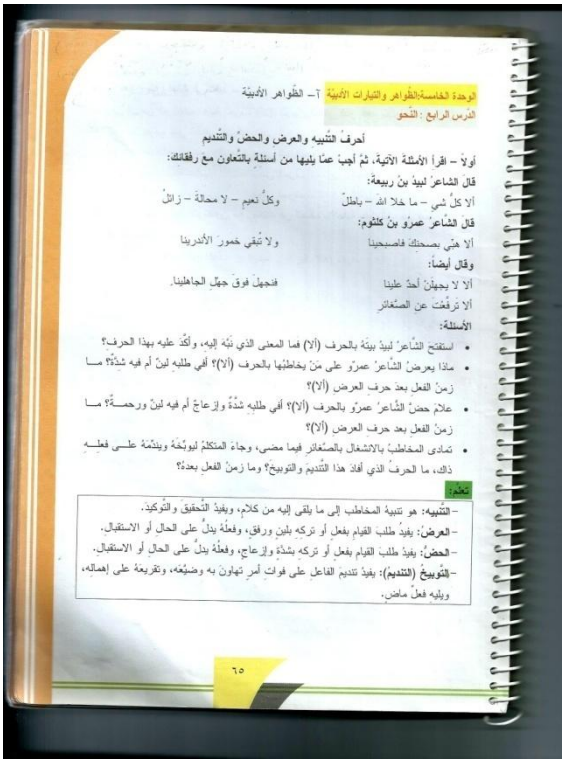
- انسب موضحاً الطريقة. (حمص- بُرقة- صفراء – طويلة).

٦- الأنشطة الإثرائية:

اكتب فقرة عن وصف الطبيعة موضحاً فيها حالات النسبة المختلفة؟

الدرس الثالث: أحرف التنبيه والعرض والحض والتنديم

١- التخطيط:



الوحدة الخامسة:الظواهر والتيارات الأدبية آ- الظواهر الأدبية

الدرس الرابع : النحو

أحرف التنبيه والعرض والحضّ والتنديم

أولاً – اقرأ الأمثلة الآتية، ثمّ أجبْ عمّا يليها من أسئلة بالتّعاون مع رفقائك:

قال الشاعر لبيد بن ربيعة:

ألا كلُّ شيء – ما خلا الله – باطلٌ وكلُّ نعيم – لا محالة – زائلُ

قال الشاعر عمرو بن كلثوم:

ألا هبّي بصحنك فاصبحينا ولا تُبقي خمور الأندرينا

وقال أيضاً:

ألا لا يجهلنْ أحدٌ علينا فنجهل فوق جهل الجاهلينا.

الأسئلة:

- استفتح الشّاعرُ لبيدٌ بيتهُ بالحرف (ألا) فما المعنى الذي نبّه إليه، وأكّد عليه بهذا الحرف؟
- ماذا يعرضُ الشّاعرُ عمرٌو على منْ يخاطبُها بالحرف (ألا)؟ أفي طلبه لينٌ أم فيه شدّةٌ؟ ما زمنُ الفعل بعد حرف العرض (ألا)؟
- علامَ حضّ الشّاعرُ عمرٌو بالحرف (ألا)؟ أفي طلبه شدّةٌ وإزعاجٌ أم فيه لينٌ ورحمةٌ؟ ما زمنُ الفعل بعد حرف العرض (ألا)؟
- تنادى المخاطبُ بالاشتغال بالصّغائر فيما مضى، وجاء المتكلّمُ ليوبّخهُ ويذمّهُ على فعله ذاك، ما الحرفُ الذي أفاد هذا التّنديمَ والتوبيخ؟ وما زمنُ الفعل بعده؟

تعلّم:

– **التّنبيه:** هو تنبيهُ المخاطب إلى ما يلقى إليه من كلام، ويفيدُ التّحقيقَ والتّوكيد.

– **العرض:** يفيدُ طلبَ القيام بفعل أو تركه بلين ورفق، وفعلُهُ يدلُّ على الحال أو الاستقبال.

– **الحضّ:** يفيدُ طلبَ القيام بفعل أو تركه بشدّة وإزعاج، وفعلُهُ يدلُّ على الحال أو الاستقبال.

–**التّوبيخ (التنديم):** يفيدُ تنديم الفاعل على فوات أمر تهاون به وضيّعه، وتقريعهُ على إهماله، ويليه فعلٌ ماضٍ.

٦٥

• عنوان الدرس: أحرف التنبيه والعرض والحض والتنديم

• الزمن المقترح: تسعون دقيقة (حصتان)

• المكان: غرفة الصف

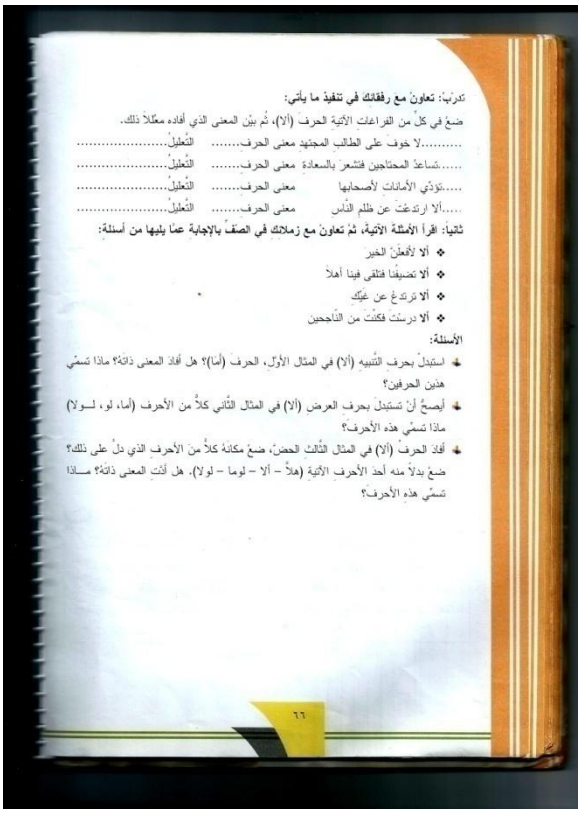
• الأهداف الإجرائية: يتوقع في نهاية الزمن المخصص للدرس بأن يكون الطالب قادراً على أن:

- يقرأ الأمثلة قراءة جهرية سليمة
- ينطق بعض الأصوات اللغوية نطقاً معبراً عن دلالتها
- يحدد معاني الكلمات الغامضة
- يحدد أحرف العرض والتنبيه والحض والتنديم
- يحدد أعراض التنبيه والعرض والحض والتنديم
- يولد جملاً تتضمن التنبيه والعرض والحض والتنديم.
- يحول بعض الجمل إلى أساليب تنبيه وعرض وحض وتنديم.
- يحدد دلالة بعض الأصوات اللغوية.
- يحدد بعض البنى الصرفية ودلالتها.
- يحدد دلالة بعض المفردات في سياقات لغوية متنوعة.

٢- التهيئة

- يخاطب المعلم طلابه بمجموعة من الأساليب المختلفة، حيث يقوم بتنبيه أحدهم مستخدماً أسلوب التنبيه وأداته، وكذا الأمر بالنسبة للعرض والحض والتنديم وذلك لتهيئة أذهان الطلاب إلى هذه الأساليب وأدواتها المستخدمة ثم يخبرهم بعنوان الدرس وهو (أحرف التنبيه والعرض والحض والتنديم).

٣- التنفيذ:



تدرّب: تعاونْ مع رفقائك في تنفيذ ما يأتي:

ضعْ في كلٍّ من القراءات الآتية الحرفَ (ألا)، ثم بيّن المعنى الذي أفاده معلّلاً ذلك.

.....لا خوفَ على الطالب المجتهد معنى الحرف..... التّعليلُ.....

.....تساعدُ المحتاجين فتشعرَ بالسعادة معنى الحرف..... التّعليلُ.....

.....تؤدّي الأمانات لأصحابها معنى الحرف..... التّعليلُ.....

.....ألا ارتدعتَ عن ظلم النّاس معنى الحرف..... التّعليلُ.....

ثانيا: اقرأ الأمثلة الآتية، ثمّ تعاونْ مع زملائك في الصفّ بالإجابة عمّا يليها من أسئلة:

- ألا لأفعلنّ الخير
- ألا تصيفُنا فتلقى فينا أهلاً
- ألا ترتدعُ عن غيّك
- ألا درستَ فكنتَ من النّاجحين

الأسئلة:

- استبدلْ بحرف التّنبيه (ألا) في المثال الأوّل، الحرف (أمّا)؟ هل أفاد المعنى ذاتَهُ؟ ماذا تسمّي هذين الحرفين؟
- أيصحُّ أنْ تستبدلَ بحرف العرض (ألا) في المثال الثّاني كلاًّ من الأحرف (أما، لو، لـولا) ماذا تسمّي هذه الأحرف؟
- أفاد الحرفُ (ألا) في المثال الثّالث الحضّ، ضعْ مكانهُ كلاًّ منَ الأحرف الذي دلّ على ذلك؟ ضعْ بدلاً منه أحد الأحرف الآتية (هلاّ – ألا – لوما – لولا). هل أدّت المعنى ذاتَهُ؟ مـاذا تسمّي هذه الأحرف؟

٦٦

أ. المستوى الصوتي: وفيه يتم التركيز على نطق مخارج الحروف نطقاً صحيحاً وعلى النبر والتنبيه أثناء القراءة، وينبغي على المعلم التركيز هنا على النبر؟ لأن هذه الأساليب وهي العرض والحض والتنبيه والتنديم تتطلب نبراً وتنغيماً مختلفاً، وذلك حسب الأسلوب المستخدم.

- يقرأ المعلم المثلة قراءة جهرية سليمة:

قال لبيد بن ربيعة:

ألا كل شيء – ما خلا الله – باطل

وكل نعيم– لا محالة– زائـــــــــل

قال عمرو بن كلثوم:

ألا لا يجهلن أحد علينا

فنجهل فوق جهل الجاهلـــــــــــــــــــــينا

ألا ترفعت عن الصغائر.

- يركز المعلم على النبر في نطق الأدوات (مرتفع أو منخفض) حيث يكون النبر مرتفعاً في أسلوب (التنبيه والحض والتنديم) بينما يكون النبر منخفظاً في أسلوب العرض.

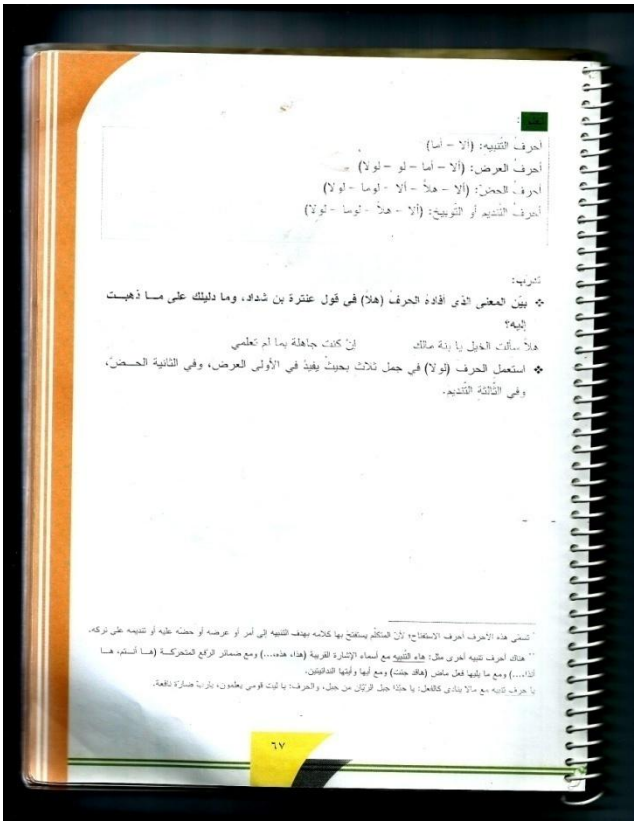
- يطلب المعلم من بعض الطلاب المجيدين قراءة الأبيات ؟ قراءة جهرية سليمة.

- يسأل المعلم الطلاب عن معاني بعض الكلمات الغامضة، ويسمع إجابات الطلاب، ثم يناقشهم فيها من خلال السياق، وأخيراً يثبتها على السبورة موضحاً معانيها وهي: (هبّي، الأندرينا).

- يركز المعلم على بيت عمرو بن مكثوم وهو:

ألا يجهلنّ أحدٌ علينا فنجهل فوق جهل الجاهلينا

- ثم يسأل: كرر الشاعر لفظ "جهل" في البيت أربع مرات، علام يدل ذلك؟ يستمع إلى إجابات الطلاب ثم يعقب المعلم: أن حرف الجيم من الحروف القوية الشديدة المجهورة


أحرف التنبيه: (ألا – أما)
أحرف العرض: (ألا – أما – لو – لولا)
أحرف الحض: (ألا – هلاّ – ألا – لوما – لولا)
أحرف التنديد أو التوبيخ: (ألا – هلاّ – لوما – لولّا)

تدريب:

❖ بيّن المعنى الذي أفادة الحرف (هلا) في قول عنترة بن شداد، وما دليلك على مـا ذهبـت إليه؟

هلاّ سألت الخيل يا ابنة مالك إنْ كنت جاهلة بما لم تعلمي

❖ استعمل الحرف (لولا) في جمل ثلاث بحيث يفيد في الأولى العرض، وفي الثانية الحـض، وفي الثالثة التنديد.

تسمى هذه الأحرف أحرف الاستفتاح؛ لأن المتكلم يستفتح بها كلامه بهدف التنبيه إلى أمر أو عرضه أو حضه عليه أو تنديمه على تركه.

** هناك أحرف تنبيه أخرى مثل: هاء التنبيه مع أسماء الإشارة القريبة (هذا، هذه،...) ومع ضمائر الرفع المتحركـة (هـا أنـذا، هـا أنـذا...) ومع ما يليها فعل ماض (هاك جئت) ومع أيها وأيتها التداليتين.

يا حرف تنبيه مع سألا ينادى كالفعل: يا حنّا جمل الزنكل من جمل، والحرف: يا ليت قومي يعلمون، بشرية ضمارة نائمة.

٦٧

وقد أراد الشاعر أن يعبر أن يعبر عن الاضطرابات النفسية التي تموج في نفسه فكرر اللفظ أربع مرات حتى يبين لخصمه أن جزاءه لن يقل عما ينوي خصمه فعله به، بل إنه سيزيد، ولا سيمّا إذا علمنا إن الهاء توحي بالاضطرابات النفسية واللام تفيد الملاصقة.

ب. المستوى النحوي والصرفي:

– يشرح المعلم أسلوب التنبيه والعرض والحض والتنديم، ويبين أن التنبيه هو تنبيه المخاطب إلى ما يلقى إليه من كلام، ويفيد التحقيق والتوكيد، بينما يفيد العرض طلب القيام بفعل أو تركه بلين ورفق، أما الحض فيفيد طلب القيام بفعل أو تركه بشدة وإزعاج، ويفيد التوبيخ تنديم الفاعل على فوات أمر وتقريع على إهماله.

– يقوم أحد الطلاب بقراءة الأمثلة قراءة جهرية.

قال لبيد بن ربيعة:

ألا كل شيء – ما خلا الله – باطل وكل نعيم– لا محالة– زائل

قال عمرو بن كلثوم:

ألا لا يجهلن أحد علينا فنجهل فوق جهل الجاهلينا

ألا ترفعت عن الصغائر.

- يسأل المعلم:
- ما المعنى الذي نبه إليه لبيد في البيت الأول، وما الحرف الذي أكد به ذلك؟
- هل يتسم طلب عمرو بن كلثوم في البيت الثاني بالشدة والإزعاج أم باللين والرحمة؟ وما نوع الفعل بعد (ألا).

- في المثال الثالث توبيخ على الانشغال بالصغائر، ماالحرف الذي استُخدم، ومازن الفعل؟ بعده يذكّر المعلم الطلاب بأسلوب التنبيه والعرض والحض والتنديم.
- يطلب المعلم من الطلاب توليد جمل على غرار ما يلي:

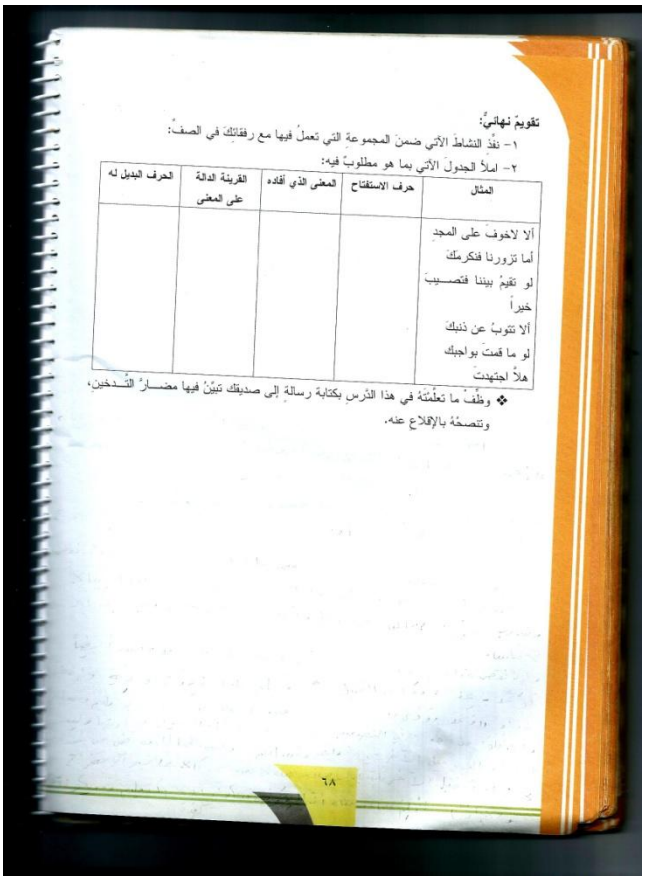
(ألا تقوم على الصلاة) ... ( )...( )...( )

(لو تذهب معنى إلى الطيب) ( )...( )...( )

(هلاّ اهتمت بواجباتك) ( )...( )...( )

(ألا تكفُّ عن أذى الجيران) ( )...

( )...( )


تقويمٌ نهائيٌّ:
١- نفّذ النشاطَ الآتي ضمنَ المجموعة التي تعملُ فيها مع رفقائك في الصفّ:
٢- املأ الجدولَ الآتي بما هو مطلوبٌ فيه:

المثال	حرف الاستفتاح	المعنى الذي أفاده	القرينة الدالة على المعنى	الحرف البديل له
ألا لاخوفَ على المجدِ				
أما تزورنا فنكرمك				
لو تقيمُ بيننا فتصيبَ خيراً				
ألا تتوبُ عن ذنبك				
لو ما قمت بواجبك				
هلاّ اجتهدتَ				

❖ وظّفْ ما تعلّمتَهُ في هذا الدّرسِ بكتابة رسالةٍ إلى صديقك تبيّنُ فيها مضارَّ التّدخين، وتنصحُهُ بالإقلاع عنه.

٦٨

•يبين المعلم أحرف العرض والتنبيه والحض والتنديم وهي (ألا، أما) للتنبيه، و (ألا، أما، لو، لولا) للعرض، و (ألا– هلا– لوما– لولا) للحض، والتنديم.

–يطلب المعلم من الطلاب استبدال أحرف التنبيه والعرض والحض والتنديم بأحرف أخرى تستخدم هذه الأساليب نفسها. (ألا تزورنا؟، ألا ترتدع عن أذى الجيران، ألا درست فكنت من الناجحين).

–استخرج من البيت الأول اسم فاعل واذكر فعله؟ ما قاعدة اشتقاق اسم الفاعل؟

– دل على الصفة المشبهة في البيت نفسه، ثم اذكر بنى صرفية أخرى تدل على الصفة المشبهة.

ج. المستوى الدلالي:

– ما الفرق دلالياً بين الأساليب الآتية؟

ألا ترتدع عن غيك .....

أما تزورنا فتلقي أهلاً.....

هلاّ درست فكنت من الناجحين.....

ألا تقوم بواجباتك قبل فوات الأوان.....

لولا تساعد الكبار فيرحمك الله.....

٤- الاستثمار والتطبيق:

- يقسم المعلم الطلاب إلى أربع مجموعات، ويطلب منهم أن يكتبوا جميعاً مجموعة من الأفكار عن (قيمة الوقت) وذلك بما لا يتجاوز عشر دقائق.

يدير المعلم حواراً عن قيمة الوقت بينه وبين الطلاب، ثم يوزع أساليب التنبيه والعرض والحض والتوبيخ على المجموعات الأربعة لتطبيق هذه الأساليب التي كتبها الطلاب عن (قيمة الوقت).

- يطلب المعلم تحويل أسلوب التنبيه إلى أسلوب تنديم ألا تهتم بوقتك يا زيد.
- تقوم كل مجموعة بتكليف طالب ليحاور طالباً آخر من مجموعة أخرى بحيث يتم تقسيم الأساليب بين الطلاب الأربع من حيث التنبيه والعرض والحض والتنديم.

٥- الأنشطة التقويمية :

أملأ الفراغات الآتية بالحرف (ألا) ثم بين المعنى الذي أفاده معللاً ذلك:

.....تساعد الفقراء فتشعر بالسعادة، معنى الحرف..... التعليل.....

..... تؤدي الأمانات إلى أهلها، معنى الحرف ..... التعليل.....

.....ألا كففت عن ظلم الناس، معنى الحرف..... التعليل.....

.....لا خوف على الطالب المجتهد معنى الحرف..... التعليل.....

التنبيه هو ..... والعرض هو ..... والخص هو ..... والتوبيخ (التنديم) هو .....

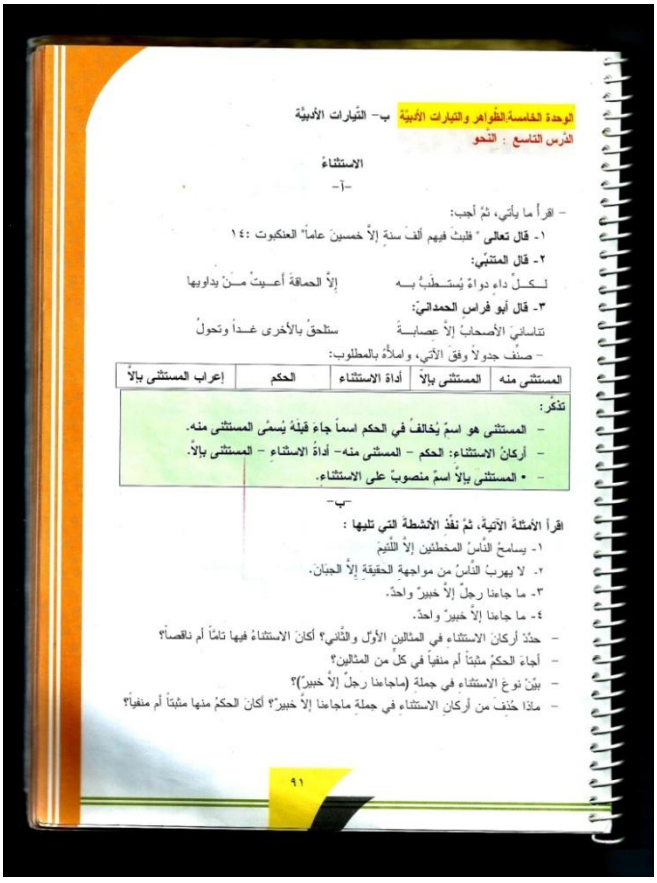
٦- الأنشطة الإثرائية

- اكتب عشر جمل موزعة على أساليب العرض والحض والتنبيه والتنديم.
- استعمل الحرف (لولا) في جمل ثلاث بحيث تفيد الأولى العرض، وفي الثانية الحض، وفي الثالثة التنديم.
- وظف ما تعلمته في هذا الدرس بكتابة رسالة إلى صديقك تبين فيها أضرار التدخين وتنصحه بالإقلاع عنه.

الوحدة الرابعة:

الدرس الأول: الاستثناء

١ – التخطيط:



الوحدة الخامسة:الظواهر والتيارات الأدبية ب– التّيارات الأدبيّة
الدّرس التاسع : النّحو

الاستثناءُ

–أ–

– اقرأ ما يأتي، ثمّ أجب:
١- قال تعالى " فلبث فيهم ألف سنةٍ إلاّ خمسينَ عاماً" العنكبوت :١٤
٢- قال المتنبّي:
لـكـلّ داءٍ دواءٌ يُسـتـطـبُّ بـه إلاّ الحماقةَ أعـيـتْ مـنْ يداويها
٣- قال أبو فراس الحمدانيّ:
تناساني الأصحابُ إلاّ عصابـةً ستلحقُ بالأخرى غـداً وتحولُ
– صنّف جدولاً وفق الآتي، واملأْهُ بالمطلوب:

المستثنى منه	المستثنى بإلاّ	أداة الاستثناء	الحكم	إعراب المستثنى بإلاّ

تذكّر:
– المستثنى هو اسمٌ يُخالفُ في الحكم اسماً جاءَ قبلَهُ يُسمّى المستثنى منه.
– أركانُ الاستثناء: الحكم – المستثنى منه– أداةُ الاستثناء – المستثنى بإلاّ.
– • المستثنى بإلاّ اسمٌ منصوبٌ على الاستثناء.

–ب–

اقرأ الأمثلةَ الآتية، ثمّ نفّذ الأنشطةَ التي تليها :
١- يسامحُ النّاسُ المخطئين إلاّ اللّئيمَ
٢- لا يهربُ النّاسُ من مواجهة الحقيقةِ إلاّ الجبانَ.
٣- ما جاءنا رجلٌ إلاّ خبيرٌ واحدٌ.
٤- ما جاءنا إلاّ خبيرٌ واحدٌ.
– حدّدْ أركانَ الاستثناء في المثالين الأوّل والثّاني؟ أكانَ الاستثناءُ فيها تامّاً أم ناقصاً؟
– أجاء الحكمُ مثبتاً أم منفياً في كلٍّ من المثالين؟
– بيّنْ نوعَ الاستثناء في جملة (ماجاءنا رجلٌ إلاّ خبيرٌ)؟
– ماذا حُذِفَ من أركانِ الاستثناء في جملة ماجاءنا إلاّ خبيرٌ؟ أكانَ الحكمُ منها مثبتاً أم منفياً؟

٩١

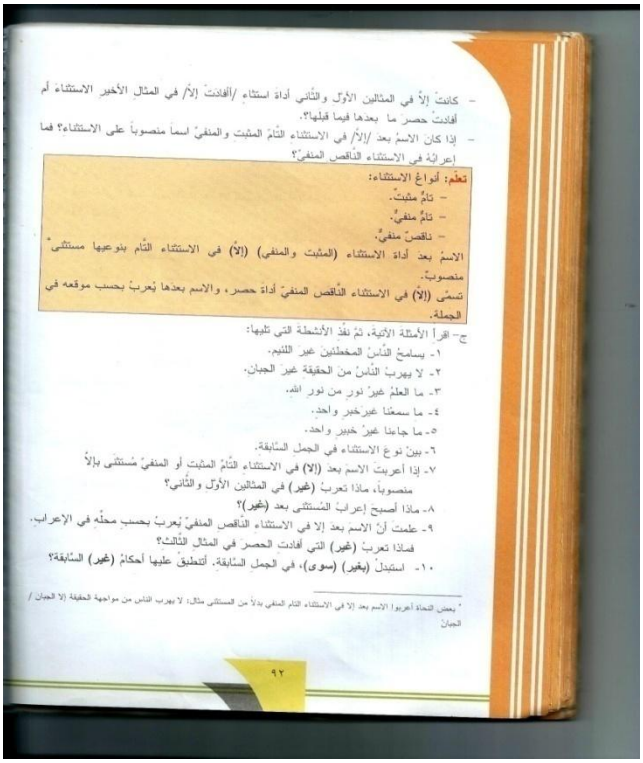
- عنوان الدرس: الاستثناء
- الزمن المقترح: تسعون دقيقة (حصتان)
- المكان: غرفة الصف
- الأهداف الإجرائية: يتوقع في نهاية الزمن المخصص للدرس بأن يكون الطالب قادراً على أن:

– يقرأ الأمثلة قراءة جهرية سليمة.
– يحدد معاني بعض الكلمات الغامضة.
– يعرّف الاستثناء.
– يحدد أركان الاستثناء.
– يحدد أنواع الاستثناء.
– يحدد قواعد الاستثناء ب (غير وسوى) و (عدا، خلا).
– يولّد جملاً تتضمن الاستثناء بحالاته المختلفة.
– يحول البنية العميقة إلى بنى سطحية.
– يصوغ بني صرفية متنوعة (مشتقات).
– يحدد دلالة بعض المفردات في سياقات لغوية متنوعة.

٢ – التهيئة:

يثبت المعلم على السبورة مجموعة من الأمثلة التي تتضمن الاستثناء بشكل عام، ثم يناقش الطلاب بمكونات الجملة، وبالأداة التي أفادت الاستثناء، ثم يسألهم: ما أركان الاستثناء، وما فائدته؟ يستمع المعلم إلى إجابات الطلاب ويناقشهم فيها، ثم يخبرهم بعنوان الدرس وهو (الاستثناء).

٣- التنفيذ:



- كانتْ إلاَّ في المثالين الأوّل والثّاني أداة استثناء /أفادتْ إلاَّ في المثال الأخير الاستثناء أم أفادتْ حصر ما بعدها فيما قبلها؟.
- إذا كان الاسمُ بعدَ /إلاَّ/ في الاستثناء التّامّ المثبت والمنفيّ اسماً منصوباً على الاستثناء؟ فما إعرابُه في الاستثناء النّاقص المنفيّ؟

تعلّم: أنواعُ الاستثناء:

- تامٌّ مثبتٌ.
- تامٌّ منفيٌّ.
- ناقصٌ منفيٌّ.

الاسمُ بعد أداة الاستثناء (المثبت والمنفي) (إلاَّ) في الاستثناء التّام بنوعيها مستثنًى منصوبٌ.

تسمّى (إلاَّ) في الاستثناء النّاقص المنفيّ أداةَ حصرٍ، والاسم بعدها يُعربُ بحسب موقعه في الجملة.

ج- اقرأ الأمثلة الآتية، ثمّ نفّذ الأنشطة التي تليها:

١- يسامحُ النّاسُ المخطئين غير اللئيم.
٢- لا يهربُ النّاسُ من الحقيقة غير الجبان.
٣- ما العلمُ غيرُ نورٍ من نور الله.
٤- ما سمعنا غيرَخبر واحد.
٥- ما جاءنا غيرُ خبيرٍ واحد.
٦- بيّنْ نوع الاستثناء في الجمل السّابقة.
٧- إذا أعربتَ الاسم بعد (إلاَّ) في الاستثناء التّامّ المثبت أو المنفيّ مُستثنًى بإلاَّ منصوباً، ماذا تعربُ (غير) في المثالين الأوّل والثّاني؟
٨- ماذا أصبحَ إعرابُ المستثنى بعد (غير)؟
٩- علمتَ أنّ الاسمَ بعد إلا في الاستثناء النّاقص المنفيّ يُعربُ بحسب محلّه في الإعراب. فماذا تعربُ (غير) التي أفادت الحصرَ في المثال الثّالث؟
١٠- استبدلْ (بغير) (سوى)، في الجمل السّابقة. أتنطبقُ عليها أحكامُ (غير) السّابقة؟

* بعض النحاة أعربوا الاسم بعد إلا في الاستثناء التام المنفي بدلاً من المستثنى مثال: لا يهرب النّاس من مواجهة الحقيقة إلا الجبان / الجبانُ

٩٢

أ. المستوى الصوتي

- يقرأ المعلم الأمثلة التي أعدها على لوحة ورقية قراءة جهرية سليمة وهي.

قال تعالى: (فلبث فيهم ألف سنة إلا خمسين عاماً) العنكبوت (١٤).

قال المتنبي:

لكل داء دواء يُستطبُّ بـــــه

إلا الحماقة أعيت من يداويها

قال أبو فراس المحمداني:

تناساني الأصحاب إلا عصابة

ستلحق بالأخرى غداً وتحول

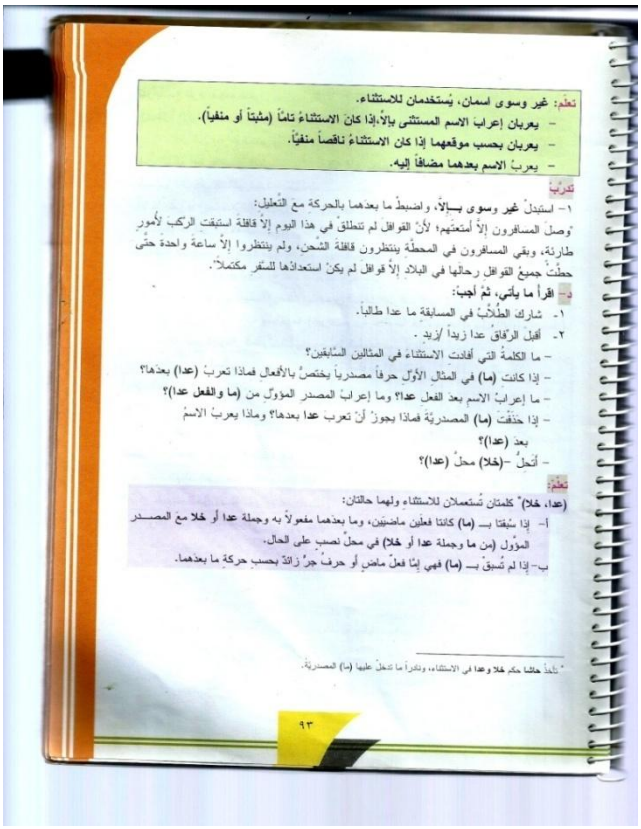
يسامح الناسُ المخطئين إلا اللئيمَ

لا يهرب الناسُ من مواجهة الحقيقة إلا الجبانَ

ما جاءنا رجلٌ إلا خبيرٌ واحدٌ/ ما جاءنا إلا خبير واحد

- يقرأ بعض الطلاب المجيدين الأمثلة السابقة قراءة جهرية سليمة
- يناقش المعلم الطلاب ببعض الأفكار والقيم المنضمة في بعض الأمثلة، ثم يسأل عن معاني بعض المفردات، ويناقش فيها الطلاب من خلال السياق (أعيت، عصابة، الحماقة).
- (لبث) في الآية القرآنية، هذه الأصوات التي كونت هذه الكلمة توحي بالإقامة الطويلة حيث إن صوتي اللام والياء يفيدا الالتصاق، وقد استخدمت هذه المفردة في القرآن الكريم بهذا المعنى حيث قال تعالى: (فلبث فيهم ألف سنة إلا خمسين عاماً) العنكبوت (١٤).

وقال تعالى في موقع آخر أيضاً: "لابثين فيها أحقاباً" النبأ (٢٣) وهذا دليل على أن القرآن الكريم يستخدم الأصوات التي تحمل دلالات معبرة.



تعلّم: غير وسوى اسمان، يُستخدمان للاستثناء.
- يعربان إعراب الاسم المستثنى بإلاّ، إذا كان الاستثناءُ تاماً (مثبتاً أو منفياً).
- يعربان بحسب موقعهما إذا كان الاستثناءُ ناقصاً منفياً.
- يعربُ الاسم بعدهما مضافاً إليه.

تدرّبْ

١- استبدلْ غير وسوى بـ إلاّ، واضبطْ ما بعدهما بالحركة مع التّعليل:
"وصل المسافرون إلاّ أمتعتهم؛ لأنّ القوافل لم تنطلقْ في هذا اليوم إلاّ قافلة استبقت الركب لأمورٍ طارئة، وبقي المسافرون في المحطّة ينتظرون قافلة الشحن، ولم ينتظروا إلاّ ساعة واحدة حتّى حطّتْ جميعُ القوافل رحالها في البلاد إلاّ قوافل لم يكنْ استعدادُها للسّفر مكتملاً".

ب- اقرأ ما يأتي، ثمّ أجب:
١- شارك الطّلاّبُ في المسابقة ما عدا طالباً.
٢- أقبل الرّفاقُ عدا زيداً أو زيدٍ .
- ما الكلمةُ التي أفادت الاستثناء في المثالين السّابقين؟
- إذا كانت (ما) في المثال الأوّل حرفاً مصدرياً يختصّ بالأفعال فماذا تعربُ (عدا) بعدها؟
- ما إعرابُ الاسم بعد الفعل عدا؟ وما إعرابُ المصدر المؤوّل من (ما والفعل عدا)؟
- إذا حذفَتْ (ما) المصدريّة فماذا يجوزُ أنْ تعرب عدا بعدها؟ وماذا يعربُ الاسمُ بعد (عدا)؟
- أتحلُّ -(خلا) محلّ (عدا)؟

تعلّمْ

(عدا، خلا)* كلمتان تُستعملان للاستثناء ولهما حالتان:
أ- إذا سُبقتا بـ (ما) كانتا فعلين ماضيين، وما بعدهما مفعولاً به وجملة عدا أو خلا مع المصدر المؤوّل (من ما وجملة عدا أو خلا) في محلّ نصبٍ على الحال.
ب- إذا لم تُسبقْ بـ (ما) فهي إمّا فعلٌ ماضٍ أو حرفُ جرٍّ زائدٌ بحسب حركةِ ما بعدهما.

* نأخذُ حالتا حكم خلا وعدا في الاستثناء، ونذكرُ ما تدخلُ عليها (ما) المصدرية.

٩٣

- لاحظ تكرار حرف الدال في (داء، دواد، يداويها) وتكرار هذا الحرف يدل على المماطلة وطولان الأمد، وهذا ما أراد الشاعر أن يخبرنا به في هذا البيت وكأن داء الحماقة ومداواتها تحتاج إلى صبر ووقت لكي يشفى من يعاني منها.

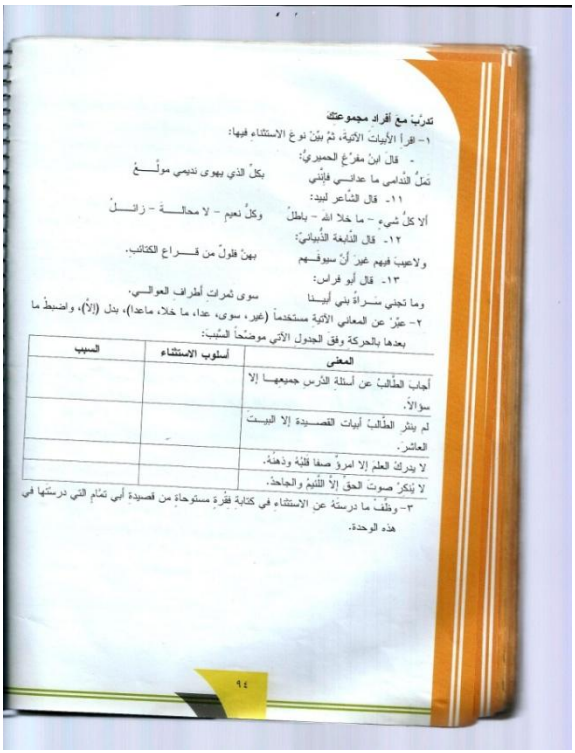
ب. المستوى النحوي والصرفي

• يبين المعلم المستثنى بأنه اسم يخالف في الحكم اسما جامداً قبله يُسمى المستثنى منه، وأركان الاستثناء هي: الحكم، المستثنى منه، أداء الاستثناء، المستثنى بإلا. والمستثنى بإلا اسم منصوب على الاستثناء.

- بعد شرح القاعدة العامة للاستثناء وأركانه يقرأ أحد الطلاب الأمثلة السابقة قراءة جهرية، ثم يطلب منهم المعلم أن يحددوا أركان الاستثناء في الأمثلة.
- يناقش المعلم الطلاب بالأمثلة حيث يسأل:
- ما أركان الاستثناء في الآية الكريمة؟ ما إعرابها؟ كما يطلب من الطلاب تحديد أركان الاستثناء وإعراب المستثنى منه في الأمثلة الأخرى ويناقشهم فيها.

• يبين المعلم أن للاستثناء أنواعاً وهي التام المثبت والتام المنفي والناقص المنفي وأن الأداة (إلا) في الاستثناء الناقص المنفي هي أداة حصر والاسم بعدها يُعرف بحسب موقعه في الجملة، والاستثناء الناقص المنفي هو ما حذف فيه المستثنى منه.

- ينتقل المعلم إلى الأمثلة السابقة، ويسأل:
- ما هب أركان الاستثناء في المثالين الأول والثاني؟ أكان الاستثناء تاماً أم ناقصاً؟ هل جاء الحكم مثبتاً أم منفياً في المثالين؟
- ما نوع الاستثناء في جملة (ما جاءنا رجلٌ إلا خبيرٌ)
- ماذا حذف من أركان الاستثناء في جملة ما جاءنا إلا رجل؟ أكان الحكم مثبتاً أم منفياً.



تدرّب مع أفراد مجموعتك

١- اقرأ الأبيات الآتية، ثم بيّن نوع الاستثناء فيها:

- قال ابنُ مفرّغ الحميريّ:

تَعلَّلُ النّدامى ما عداتـــي فإنّني ... بكلّ الذي يهوى نديمي مولّـــعُ

١١- قال النّابغة لبيد:

ألا كلُّ شيءٍ – ما خلا الله – باطلُ ... وكلُّ نعيم – لا محالـــة – زائـــلُ

١٢- قال النّابغة الذّبيانيّ:

ولا عيب فيهم غيرَ أنّ سيوفَـــهم ... بهنّ فلولٌ من قـــراع الكتائب.

١٣- قال أبو فراس:

وما تجتني منّـــاةُ بني أبيـــها ... سوى ثمراتِ أطرافِ العوالـــي.

٢- عبّرْ عن المعاني الآتية مستخدماً (غير، سوى، عدا، ما خلا، ماعدا)، بدل (إلاّ)، واضبطْ ما بعدها بالحركة وفق الجدول الآتي موضّحاً السّبب:

المعنى	أسلوب الاستثناء	السبب
أجاب الطّالبُ عن أسئلة الدّرس جميعهـــا إلا سؤالاً.		
لم ينشر الطّالبُ أبيات القصـــيدة إلا البيـــت العاشر.		
لا يدرك العلم إلا امرؤٌ صفا قلبُهُ وذهنُهُ.		
لا ينكرُ صوتَ الحقّ إلاّ اللّئيمُ والجاحدُ.		

٣- وظّف ما درستَهُ عن الاستثناء في كتابة فقرةٍ مستوحاةٍ من قصيدة أبي تمّام التي درستَها في هذه الوحدة.

٩٤

- هل أفادت إلا في المثال الأخير الاستثناء أم الحصر؟ ما إعراب الاسم بعد إلا في المثال الأخير؟ وما إعرابه في المثال الأول؟ وبم تعلل ذلك؟

إذن: يعود المعلم هنا ويذكر بأنواع الاستثناء.

- يقوم المعلم بتوليد جملة وهي: (لم يدخل الطلاب المسابقة إلا المتفوقين)، ثم يطلب من الطلاب توليد جمل على هذا المنوال وكتابتها في كراساتهم.
- يطلب المعلم عن الطلاب توليد أساليب استثناء متنوعة وذلك كما يلي:

دخل الطلاب القاعة إلا زيداً ( ) ( ) ( ) ( )

لم ينجُ أحد من الحريق إلا قليلاً ( ) ( ) ( ) ( )

ما جاءنا إلا قليلٌ من الناس ( ) ( ) ( ) ( )

- يطلب المعلم من الطلاب تحويل الجملة الآتية إلى جمل تتضمن أسلوب استثناء:

(ينجح الطلاب في الامتحان) .....

(لم يأت الناس إلى الحفلة) .....

- ما إعراب الاسم بعد إلا في المثاليين الآتيين:

ما جاءنا أحد إلا زيداً.

ماجاءنا إلا زيدٌ.

• يبين المعلم أن غير وسوى اسمان يستخدما للاستثناء ويعربان إعراب الاسم المستثنى بإلا إذا كان الاستثناء تاماً، بينما يعربان حسب موقعهما من الجملة إذا كان الاستثناء ناقصاً والاسم بعدهما يعرب مضافاً إليه.

- بعد شرح قاعدة (غير، سوى) في الاستثناء يقرأ أحد الطلاب الأمثلة وهي:

يسامح الناس المخطئين غيَر اللئيمِ.

لا يهرب الناس من الحقيقة غيرَ الجبانِ.

ما العلمُ غيرُ نورٍ من نور الله.

ما سمعنا غير خبير واحد.

- يسأل المعلم عن نوع الاستثناء التام المثبت أو المنفي ثم يسأل عن إعراب (غير) في المثالين الأول والثاني ويتابع المعلم المناقشة:
- ماذا أصبح إعراب المستثنى بعد (غير).
- تعلمون أن الاسم بعد إلا في الاستثناء الناقص المنفي يعرب بحسب موقعه في الإعراب فماذا تعرب (غير) التي أفادت الحصر في المثال الثالث؟ وهذا الأمر ينطبق على (سوى) لجميع الحالات السابقة، وهنا يعود المعلم ليذكر الطلاب بالقاعدة.
- استبدل غير وسوى بألا واضبط ما بعدهما بالحركة.

شارك اللاعبون في المباراة إلا لاعباً.

لم يأتِ الطلاب إلى المحاظرة إلا المجدين.

لم يأت إلا المجدون.

- يستمع المعلم إلى إجابات الطلاب ويناقشهم فيها.....

• وأخيراً يبين المعلم أن (عدا وخلا) تستعملان للاستثناء بشرط أن تسبقا بـ "ما" المصدرية، ويكونا فعلين ماضين، وما بعدهما مفعول به، أما إذا لم يسبقا بـ "ما" فيعربان إما فعل ماض أو حرف جر زائد وذلك حسب ما بعدهما.

- يقرأ المعلم الأمثلة وهي:

شارك الطلاب في المسابقة ما عدا طالباً.

أقبل الرفاق عدا زيداً/ زيدٍ

ما الكلمة التي أفادت الاستثناء في المثالين السابقين؟ إذا كانت "ما" في المثال حرفاً مصدرياً يختص بالأفعال فماذا تعرب (عدا) بعدها؟ وما إعراب الاسم بعد الفعل (عدا) وما إعراب المصدر المؤول من ما وما بعدها؟ ماذا تعرب عدا أو خلا إذا لم تقترن بـ (ما المصدرية وماذا يعرب الاسم بعد(عدا أو خلا)؟

- استبدل عدا أو خلا بإلا مع إجراء التغيير المناسب.

يجب الناس الخير إلا اللئيم.

لا يتهاون أحد بمساعدة الفقراء إلا البخيل.

- حدد نوع المشتقات فيما يلي: (المخطئين، الجبان، خبير) ثم ضعها في جمل من عندك.
- حدد اسماً جامداً وآخر مشتقاً مما يلي.

شرع الخيّاط بقص ثوب جديد لابنه.

ج. المستوى الدلالي

قال تعالى: فلبث فيهم ألف سنة إلا خمسين عاماً".

- ما الفرق دلالياً بين (سنة، عام) كما وردت في الآية الكريمة.
- بين دلالة كل أسلوب مما يلي:

لم ينجح أحدٌ إلا زيداً.

لم ينجح أحدٌ إلا زيدٌ.

لم ينجح إلا زيدٌ.

٤- الاستثمار والتطبيق

يقرأ الطلاب النص (ص٩٣) في الكتاب قراءة صامته، ثم يسأل:

- ما الفكرة العامة في المقطع؟ ما معنى (القافلة، الرَّكب)؟
- يناقش المعلم الطلاب في هذا المقطع ويدير معهم حواراً بحيث يستخدم الطالب في حواره أسلوب الاستثناء في حديثه عن فكرة النص.
- جاء في النص أساليب متعددة من الاستثناء ومنها (وصل المسافرون إلا أمتعتهم) يسأل المعلم عن المعنى الذي تحمله هذه العبارة من النص؟ وهل الأمتعة جزء حقيقي من المسافرين؟ وما إعرابها؟ ثم يطلب منهم استبدال الأمتعة باسم آخر منصوب على الاستثناء، وينتقل إلى أسلوب آخر وهو (القوافل لم تنطلق في هذا اليوم إلا قافلة استبقت الركب لأمور طارئة) ويسأل: ما هي أركان الاستثناء في الجملة السابقة؟ استبدل إلا بغير أو سوى أو عدا أو خلا مع إجراء التغير المناسب.
- ما إعراب (قافلة) في المثال الأول، وما إعرابها بعد التغيير؟

٥- الأنشطة التقويمية:

- حدد أركان الاستثناء وأنواعه.
- أكمل ما يلي غير وسوى اسمان يستخدمان للاستثناء ويعربان..... كما يعربان حسب موقعهما إذا كان..... وتستخدم خلا وعدا في الاستثناء بشرط أن.....
- استخرج المستثنى والمستثنى منه، ثم أعربهما:

لم ينثر الطالبُ أبيات القصيدة إلا البيت العاشر.

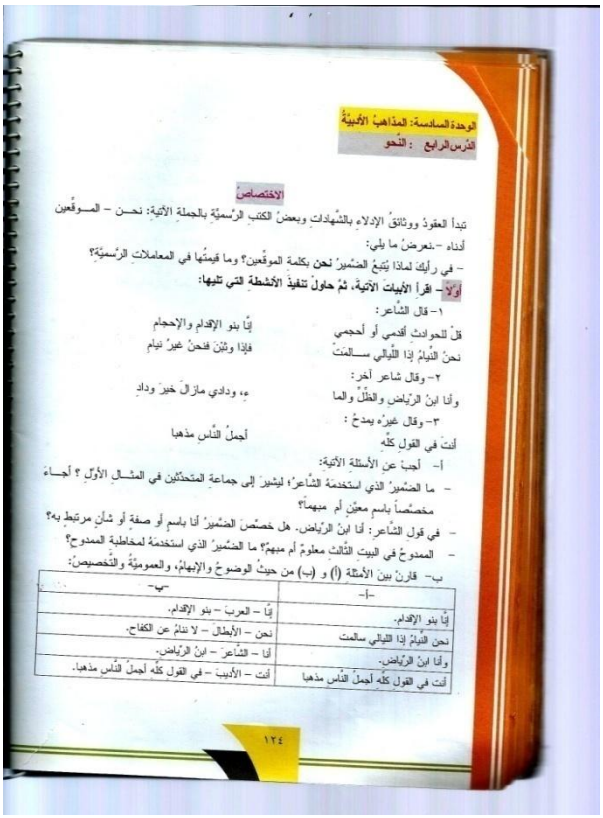
أجاب الطالب عن أسئلة الدرس جميعها غير سؤال واحد.

كلُ شيء زائلٌ ما خلا االله.

٦- الأنشطة الإثرائية:

يُكلَف الطلاب بكتابة موضوع أعجبهم بما لا يزيد عن عشرة أسطر موظفين فيه الاستثناء بأنواعه وحالاته المتعددة.

الدرس الثاني: الاختصاص



الوحدة السادسة: المذاهبُ الأدبيةُ
الدَّرس الرابع : النَّحو

الاختصاص

تبدأ العقودُ ووثائقُ الإدلاء بالشَّهادات وبعضُ الكتب الرَّسميَّة بالجملة الآتية: نحـن – المـوقَّعين أدناه –.نعرضُ ما يلي:

– في رأيك لماذا يَتبعُ الضَّميرُ نحن بكلمة الموقَّعين؟ وما قيمتُها في المعاملات الرَّسميَّة؟

أولاً – اقرأ الأبيات الآتية، ثمَّ حاول تنفيذ الأنشطة التي تليها:

١– قال الشَّاعر:

قلْ للحوادث أقدمي أو أحجمي — إنَّا بنو الإقدام والإحجام
نحنُ الذُّيامُ إذا اللَّيالي سـالمتْ — فإذا وثِبْن فنحنُ غيرُ نيام

٢– وقال شاعر آخر:

وأنا ابنُ الرِّياض والظِّلُّ والما — ء، ووادي مازالَ خيرَ وداد

٣– وقال غيرُه يمدحُ :

أنتَ في القول كلِّه — أجملُ النَّاس مذهبا

أ– أجبْ عن الأسئلة الآتية:

– ما الضَّميرُ الذي استخدمَه الشَّاعرُ ليشيرَ إلى جماعة المتحدَّثين في المثـال الأوَّل ؟ أجـاء مخصَّصاً باسم معيَّن أم مبهماً؟

– في قول الشَّاعر: أنا ابنُ الرِّياض. هل خصَّصَ الضَّميرُ أنا باسم أو صفة أو شأن مرتبط به؟

– الممدوحُ في البيت الثَّالث معلومٌ أم مبهمٌ؟ ما الضَّميرُ الذي استخدمَه لمخاطبة الممدوح؟

ب– قارنْ بين الأمثلة (أ) و (ب) من حيثُ الوضوحُ والإبهامُ، والعموميَّةُ والتَّخصيص:

–أ–	–ب–
إنَّا بنو الإقدام.	إنَّا – العربَ – بنو الإقدام.
نحن النُّيامُ إذا الليالي سالمت	نحن – الأبطال – لا ننامُ عن الكفاح.
وأنا ابنُ الرِّياض.	أنا – الشَّاعرَ – ابنُ الرِّياض.
أنت في القول كلِّه أجملُ النَّاس مذهبا	أنت – الأديبَ – في القول كلِّه أجملُ النَّاس مذهبا.

١٢٤

١ –**التخطيط:**

• عنوان الدرس: الاختصاص

• الزمن المقترح: تسعون دقيقة (حصتان)

• المكان: غرفة الصف

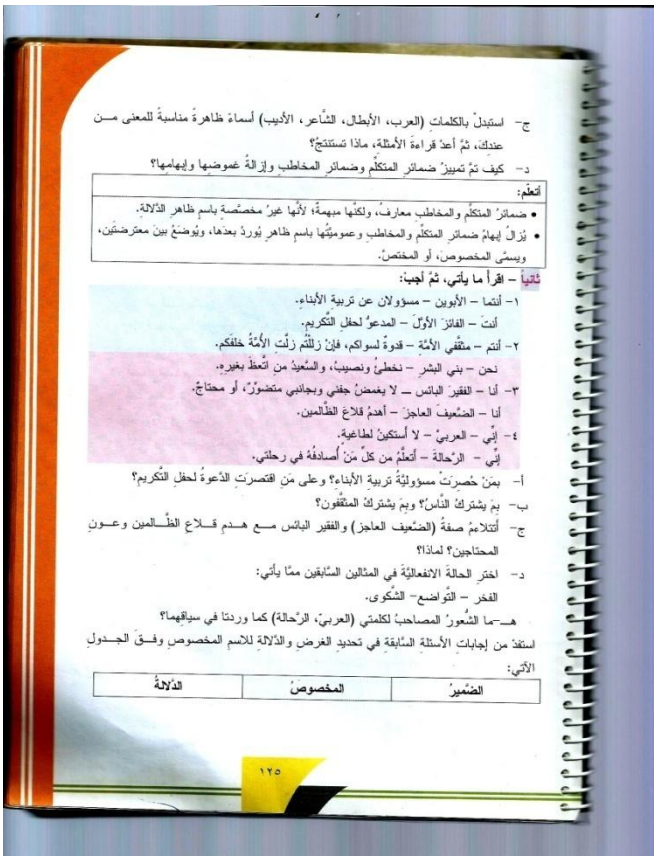
• الأهداف الإجرائية: يتوقع في نهاية الزمن المخصص للدرس بأن يكون الطالب قادراً على أن:

يقرأ الأمثلة قراءة جهرية سليمة.

- يحدد معاني بعض الكلمات الغامضة.
- يحدد دلالة بعض الأصوات اللغوية.
- يحدد وظيفة الاسم المختص (الاختصاص).
- يحدد الغرض المعنوي من الاختصاص.
- يحدد حالات الاسم المختص من حيث التعريف والتنكير.
- يعرف الاسم المختص.
- ينتج جملاً وأساليب تتضمن أسلوب الاختصاص.
- يحّول البنية العميقة إلى بنى سطحية.
- يحلل مجموعة من الأساليب التي تتضمن أسلوب اختصاص.
- يحدد دلالة بعض البنى الصرفية.
- يصوغ بعض المشتقات.
- يحدد الفرق في دلالة بعض الأساليب.

٢ –**التهيئة:** يخاطب المعلم طلابه قائلاً: أنتم أمل الوطن وقادته في المستقبل ثم يقول المعلم مرة أخرى: أنتم– المتفوقين– أمل الوطن وقادته في المستقبل. ويسألهم عن الفرق بين العبارتين حيث إن المعلم خصص في الثانية الطلاب المتفوقين فقط من بين مجموع الطلاب الموجودين في

غرفة الصف، ثم يخبرهم المعلم أن هذا الأسلوب يسمى أسلوب الاختصاص، وهو يفيد تحديد أو تخصيص شيء مبهم جاء قبله، وعنوان درسنا هو "الاختصاص".



ج- استبدلْ بالكلماتِ (العرب، الأبطال، الشّاعر، الأديب) أسماءَ ظاهرةً مناسبةً للمعنى من عندك، ثمّ أعدْ قراءةَ الأمثلة، ماذا تستنتجُ؟

د- كيف تمّ تمييزُ ضمائرِ المتكلّمِ وضمائرِ المخاطبِ وإزالةُ غموضِها وإبهامِها؟

أتعلّم:

- ضمائرُ المتكلّمِ والمخاطبِ معارفُ، ولكنّها مبهمةٌ؛ لأنّها غيرُ مختصّةٍ باسمٍ ظاهرٍ الدّلالةِ.
- يُزالُ إبهامُ ضمائرِ المتكلّمِ والمخاطبِ وعموميّتُها باسمٍ ظاهرٍ يُوردُ بعدَها، ويُوضعُ بينَ معترضتَين، ويسمّى المخصوص، أو المختصّ.

ثانياً – اقرأ ما يأتي، ثمّ أجبْ:

١- أنتما – الأبوين – مسؤولان عن تربيةِ الأبناءِ.
أنتَ – الفائزَ الأوّلَ – المدعوُّ لحفلِ التّكريمِ.
٢- أنتم – مثقّفي الأمّةِ – قدوةٌ لسواكم، فإنْ زللتُم زلّتْ الأمّةُ خلفكم.
نحن – بني البشرِ – نخطئُ ونصيبُ، والسّعيدُ من اتّعظَ بغيرِه.
٣- أنا – الفقيرَ البائسَ – لا يغمضُ جفني وبجانبي متضوّرٌ، أو محتاجٌ.
أنا – الضّعيفَ العاجزَ – أهدمُ قلاعَ الظّالمين.
٤- إنّي – العربيُّ – لا أستكينُ لطاغيةٍ.
إنّي – الرّحالةُ – أتعلّمُ من كلّ مَنْ أصادفُهُ في رحلتي.

أ- بمنْ خصرتْ مسؤوليّةُ تربيةِ الأبناءِ؟ وعلى مَن اقتصرتِ الدّعوةُ لحفلِ التّكريمِ؟

ب- بمَ يشتركُ النّاسُ؟ وبمَ يشتركُ المثقّفون؟

ج- أتتلاءمُ صفةُ (الضّعيف العاجز) والفقير البائس مع هدمِ قلاعِ الظّالمين وعونِ المحتاجين؟ لماذا؟

د- اختر الحالةَ الانفعاليّةَ في المثالين السّابقين ممّا يأتي:
الفخر – التّواضع– الشّكوى.

هـ-ما الشّعورُ المصاحبُ لكلمتي (العربيّ، الرّحالة) كما وردتا في سياقِهما؟

استفدْ من إجاباتِ الأسئلةِ السّابقةِ في تحديدِ الغرضِ والدّلالةِ للاسمِ المخصوصِ وفقَ الجدولِ الآتي:

الضّميرُ	المخصوصُ	الدّلالةُ

١٢٥

٣ – التنفيذ:

أ. المستوى الصوتي:

- يقرا المعلم الأمثلة قراءة جهرية سليمة، ويراعي (الاعتراض) في أسلوب الاختصاص أثناء النطق.

قل للحوادث أقدمي أو أحجمي
إنّا بنو الإقدم والإحجـــــــام
نحن النيام إذا الليالي سالمت
فإذا وثبن فنحن غيرُ نيام
وأنا ابن الرياض والظلُ والما ء ووادي مازال خير وداد
أنت في القول كله أجمل الناس مذهبا

أنتما – الأبوين– مسؤولان عن تربية الأبناء.

أنت – الفائزَ الأولَ– المدعو إلى التكريم.

أنتم – مثقفي الأدلة – قدوة لسواكم، فإن زللتم زلت الأمة خلفكم.

نحن – بني البشر– نخطئ ونصيب، والسعيد من اتّعظ بغيره.

أنا – الفقيرَ البائسَ– لا يغمض جفني وبجانبي محتاج.

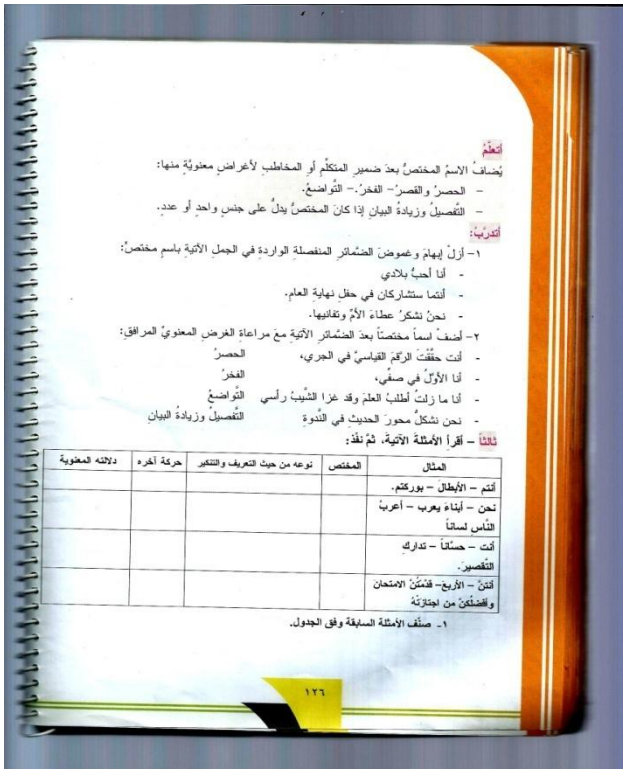
أنا– الضعيفَ العاجزَ– أهدم قلاع الظالمين.

إني– العربيَّ– لا أستكين لطاغية.

إني– الرحالةَ– أتعلم من كلّ مَنْ أصادفه في رحلتي.

- يقرأ الطلاب النص قراءة جهرية معبرة.

- يناقش المعلم الطلاب في بعض القيم والأفكار، ثم يناقشهم في معاني بعض الكلمات في السياق وهي: (أحجمي، وثبْنَ، اتعّظ).



اتعلّمُ

يُضافُ الاسمُ المختصُّ بعد ضميرِ المتكلّمِ أو المخاطبِ لأغراضٍ معنويّةٍ منها:

- الحصرُ والقصرُ- الفخرُ- التّواضعُ.
- التّفصيلُ وزيادةُ البيانِ إذا كانَ المختصُّ يدلُّ على جنسٍ واحدٍ أو عددٍ.

أتدرّبُ:

١- أزلْ إبهامَ وغموضَ الضّمائرِ المنفصلةِ الواردةِ في الجملِ الآتيةِ باسمٍ مختصٍّ:

- أنا أحبُّ بلادي
- أنتما ستشاركان في حفلِ نهايةِ العامِ.
- نحنُ نشكرُ عطاءَ الأمِّ وتفانيها.

٢- أضفْ اسماً مختصّاً بعدَ الضّمائرِ الآتيةِ مع مراعاةِ الغرضِ المعنويِّ المرافقِ:

- أنتِ حقّقْتِ الرّقمَ القياسيَّ في الجريِ. الحصرُ
- أنا الأوّلُ في صفّي. الفخرُ
- أنا ما زلتُ أطلبُ العلمَ وقد غزا الشّيبُ رأسي التّواضعُ
- نحن نشكلُ محورَ الحديثِ في النّدوةِ التّفصيلُ وزيادةُ البيانِ

ثالثاً – أقرأ الأمثلةَ الآتيةَ، ثمّ نفّذ:

المثال	المختص	نوعه من حيث التعريف والتنكير	حركة آخره	دلالته المعنوية
أنتم – الأبطالَ – بوركتم.				
نحن – أبناءَ يعربَ – أعربُ النّاسِ لساناً				
أنت – حسّاناً – تداركِ التّقصيرَ.				
أنتنّ – الأربعَ– قدّمتُنّ الامتحانَ وفضلتُنّ من اجتازتْهُ				

١- صنّفِ الأمثلةَ السابقةَ وفقَ الجدولِ.

١٢٦

- يشرح المعلم لفظتي "الإقدام، الإحجام" صوتياً، حيث توحي أصوات "الإقدام" بالقوة والصلابة، في حين توحي أصوات "الإحجام" بالرقة في التعامل وقد اكتسب ذلك في الأولى من صوت القاف، في حين اكتسبها في الثانية من صوت "الحاء".
- يركز المعلم على التنويع في التنغيم وخاصة في أسلوب الاختصاص المعترض بين الضمير والجزء الذي تتم به فائدة الكلام.

ب. المستوى النحوي والصرفي:

• يبين المعلم أن ضمائر المتكلم والمخاطب معارف، ولكنها مبهمة لأنها غير مخصصة باسم ظاهر الدلالة ويزال إبهام هذه الضمائر بإضافة اسم ظاهر يورد بعدها، ويوضع بين معترضين ويسمى المخصوص أو المختص، والغرض من هذا الاسم هو الحصر والقصر أو الفخر أو التواضع، ويمكن أن يهدف إلى التفصيل وزيادة البيان إذا كان المختص يدل على جنس واحد أو عدد.....

- بعد شرح القاعدة من قبل المعلم، ينتقل إلى الأمثلة مع الطلاب، ويسأل: ما الضمائر التي استخدمت في الأبيات الشعرية؟ هل جاءت مخصصة باسم معين أم مبهمة؟ ولتخصيص هذه الأساليب فإننا نقول:

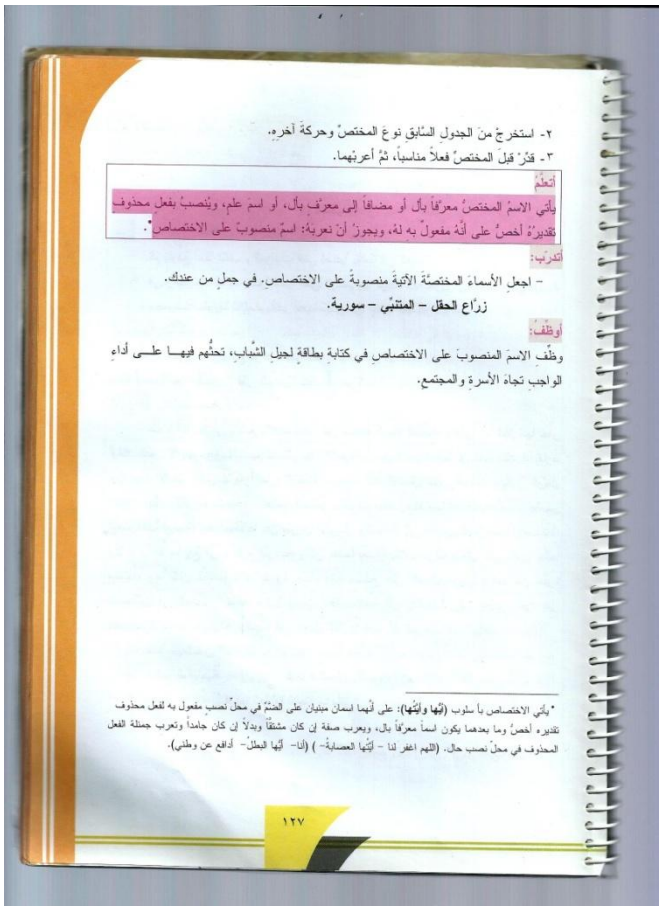
(إنّا بنو الإقدام ..... إنّا– العربَ– بنو الإقدام

نحن النيام إذا الليالي سالمت ..... نحن – الأبطالَ– لا ننام عن الكفاح

أنا ابن الرياض– أنا – الشاعرَ– ابن الرياض

أنت في القول كله أجمل الناس مذهبا.....

أنت – الأديبَ– في القول كله أجمل الناس)



٢- استخرجْ منَ الجدولِ السّابقِ نوعَ المختصِّ وحركةَ آخرِه.

٣- قدِّرْ قبلَ المختصِّ فعلاً مناسباً، ثمَّ أعربْهما.

أتعلَّمُ

يأتي الاسمُ المختصُّ معرَّفاً بأل أو مضافاً إلى معرَّفٍ بأل، أو اسمَ علمٍ، ويُنصبُ بفعلٍ محذوفٍ تقديرُهُ أخصُّ على أنَّهُ مفعولٌ به لهُ، ويجوزُ أنْ نعربهُ: اسمٌ منصوبٌ على الاختصاصِ*.

أتدرَّبُ:

– اجعلِ الأسماءَ المختصَّةَ الآتيةَ منصوبةً على الاختصاصِ. في جملٍ من عندك.

زرّاعِ الحقلِ – المتنبّي – سوريةَ.

أوظّفُ:

وظّفِ الاسمَ المنصوبَ على الاختصاصِ في كتابةِ بطاقةٍ لجيلِ الشّبابِ، تحثُّهم فيها على أداءِ الواجبِ تجاهَ الأسرةِ والمجتمعِ.

* يأتي الاختصاص بأسلوب (أيُّها وأيَّتُها): على أنَّهما اسمان مبنيان على الضمِّ في محلِّ نصبٍ مفعول به لفعل محذوف تقديره أخصُّ وما بعدهما يكون اسماً معرَّفاً بأل، ويعرب صفة إن كان مشتقّاً وبدلاً إن كان جامداً وتعرب جملة الفعل المحذوف في محلِّ نصب حال. (اللهم اغفر لنا – أيُّها العصابةُ–) (أنا– أيُّها البطلُ– أدافع عن وطني).

١٢٧

- وبالانتقال إلى الأمثلة السابقة وبمناقشتها مع الطلاب يسأل: بمن حصرت مسؤولية تربية الأبناء؟ وعلى من اقتصرت الدعوة لحفل التكريم؟ الناس والمثقفون اختصوا بشيء دون سواهم، ما هو؟ لاحظ أن الفقير والضعيف أرادا أنه يخصا حالتهما الشعورية بالشكوى، فجاء أسلوب الاختصاص معبراً عن ذلك.
- من يصف الشعور المصاحب لكلمتي (العربي، الرحالة) كما وردتا في سياقهما؟ ما الغرض المعنوي في أساليب الاختصاص السابقة؟ يستمع المعلم إلى كل واحدة على حدة.
- حول الأساليب الآتية التي وردت بصيغة تدل على العموم والإبهام إلى أساليب اختصاص.

انتم تبنون البلاد (.....)

أنتما ستشاركنا في مسابقة المدرسة الثقافية (.....)

أنا أحب الطبيعية (.....)

نحن نحترم والدينا (.....)

- حول أساليب الاختصاص الآتية إلى صيغة الجمع مع إجراء التغيير المناسب.

أنا – الفلاحَ – أحبُّ الأرض

أنا – المُجدَ – ما زلت أطلب العلم وقد غزا الشيب الرأس.

• بعد الاستماع إلى إجابات الطلاب ومناقشتهم فيها يشرح المعلم الحالات التي يأتي عليها الاسم المختص فهو يأتي معرفاً بأل أو مضافًا إلى معرف بأل أو اسم علم، وينصب بفعل محذوف تقديره (أخص)، ويعرب اسماً منصوباً على الاختصاص.

- يكتب المعلم مجموعة من الأمثلة التي تمثل حالات الاسم المختص ثم يطلب من الطلاب تحديدها وهي:

أنتم – الأبطالَ – بوركتم

نحن – أبناءَ يعرب– أعربُ الناس لساناً

أنت – زيداً– تدارك التقصير.

أنتن– الأربع – قدمتن الامتحان وأفضلكن من اجتازته.

- يطلب المعلم من الطلاب التمييز بين الأسماء المختصة (الأبطال– أبناء يعرب– زيداً). وتحدد الغرض من الاختصاص في الأساليب السابقة، وما إعراب الاسم المختص؟
- قم بتوليد جمل على غرار ما يأتي:

أنا –العاملَ – أحبُّ بناء وطني: ( ) ( ) ( )

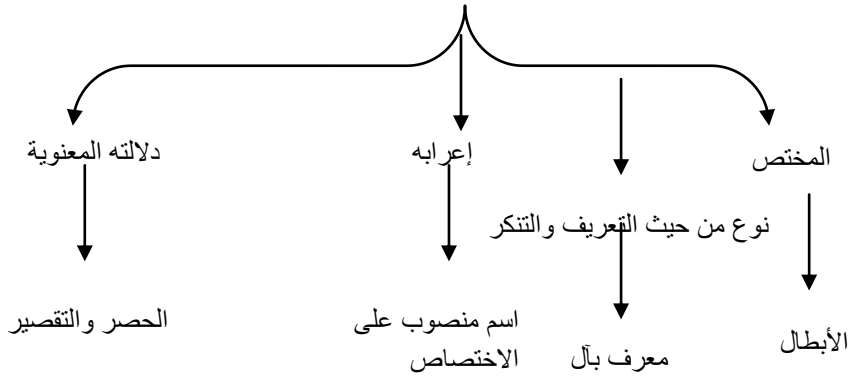
أنتما – الطالبتين – مجدتان ( ) ( ) ( )

إننا – الفرسان – لا نهاب الموت ( ) ( ) ( )

نحن – الخمسة – نتنافس على المركز الأول ( ) ( ) ( )

- حلل الجمل الآتية كما يلي:

أنتم- الأبطالَ- بوركتم



- سمِّ البنى الصرفية الآتية واذكر قاعدة كل منها (إقدام، نائم، أجمل مسؤول، مثقَّف، سعيد، متضوَّر، عاجز- ضعيف، العربيّ، الرحَالة).
- علام تدل كل بنية صرفية من البنى السابقة؟

ج- المستوى الدلالي:

- ما الغرض الدلالي من كل أسلوب من الأساليب الآتية؟

نحن – العربَ- أكرم الناس

أنت – المجتهدَ- ستنال مكافأة

إننا- الطلابَ- نشكر عطاء المعلمين ونحترمهم

نحن – المثقفين- نستكمل محور الحديث في الندورة.

- ما الفرق دلالياً بين قولنا:

غزا الشيب الرأس

اشتعل الرأس شيباً

- الإقدام والإحجام كلمتان متضادتان وردتا في الأمثلة، اذكر مرادفاً آخر لكلمة الإحجام.

٤-الاستثمار والتطبيق:

- يقسم المعلم الطلاب إلى مجموعتين، ويوزع عليهم بطاقات، ويطلب من كل طالب كتابة لا يقل عن خمس أفكار بحيث تكون أفكار المجموعة الأولى عن العلم والمعلمين بينما تكون أفكار المجموعة الثانية عن العمل والبناء، وتكون كتابة الأفكار متضمنة أسلوب الاختصاص بحالاته المتعددة وأغراضه المعنوية المختلفة.
- قبل أن يبدأ الطلاب بكتابة الأفكار يدير المعلم معهم حواراً حول الفكرتين السابقتين لمساعدتهم على توليد الأفكار، ثم يطلب مهم كتابة ما يخطر في ذهنهم موظفين أسلوب الاختصاص كما ذكر سابقاً.
- يدير المعلم حواراً بين طالب وآخر من المجموعتين، وكل طالب يتحدث في الأفكار التي كتبها موظفاً أساليب الاختصاص، ثم ينتقل إلى طالبين آخرين.... الخ.

٥- الأنشطة التقويمية:

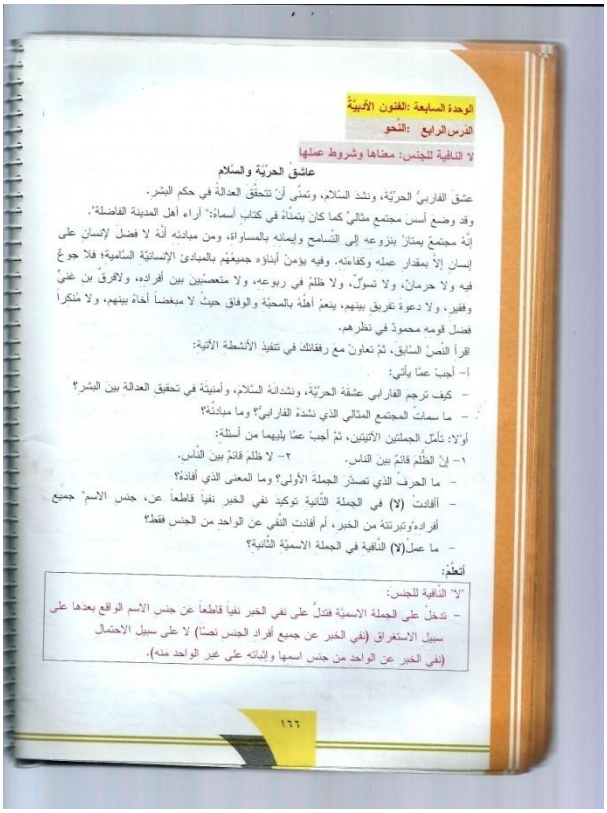
- أكمل ما يلي: الاسم المختص يضاف بعد ضمير المتكلم أو المخاطب لأغراض معنوية وهي: .....،..... ويأتي الاسم المختص.....أو.....أو..... وينصب بفعل محذوف تقديره.... ويُعرب ..... أو.....
- هات أسلوبي اختصاص يدل أحدهما على الفخر والآخر على التواضع.
- اجعل الأسماء الآتية منصوبة على الاختصاص في جمل من عندك:

زرّاع الحقل- الشاعر- المعلم

٦ - الأنشطة الإثرائية:

وظّف الاسم المنصوب على الاختصاص في كتابة بطاقة لجيل الشباب تحثهم فيها على أداء الواجب تجاه الأسرة والمجتمع.

الدرس الثالث: لا النافية للجنس العاملة عمل (إنّ)



الوحدة السابعة :الفنون الأدبيّة
الدرس الرابع :النّحو
لا النافية للجنس: معناها وشروط عملها
عاشق الحريّة والسلام
عشق الفارابيُّ الحريّة، ونشد السّلام، وتمنّى أنْ تتحقّق العدالةُ في حكم البشر.
وقد وضع أسس مجتمع مثاليّ كما كان يتمنّاهُ في كتاب أسماهُ: آراء أهل المدينة الفاضلة.
إنّهُ مجتمعٌ يمتازُ بنزوعه إلى التّسامح وإيمانه بالمساواة، ومن مبادئه أنّهُ لا فضل لإنسان على إنسان إلاّ بمقدار عمله وكفاءته. وفيه يؤمنُ أبناؤه جميعُهُم بالمبادئ الإنسانيّة السّامية؛ فلا جوعَ فيه ولا حرمان، ولا تسوّلٌ، ولا ظلمٌ في ربوعه، ولا متعصّبين بين أفراده، ولافرقَ بين غنيٍّ وفقير، ولا دعوة تفريق بينهم، ينعمُ أهلُهُ بالمحبّة والوفاق حيثُ لا مبغضاً أخاهُ بينهم، ولا مُنكرا فضل قومه محمودٌ في نظرهم.
اقرأ النّصّ السّابق، ثمّ تعاونْ معَ رفقائك في تنفيذ الأنشطة الآتية:
١- أجبْ عمّا يأتي:
- كيف ترجم الفارابي عشقهُ الحريّة، ونشدانهُ السّلام، وأمنيتهُ في تحقيق العدالة بين البشر؟
- ما سماتُ المجتمع المثالي الذي نشدهُ الفارابيُّ؟ وما مبادئهُ؟
أوّلا: تأمّل الجملتين الآتيتين، ثمّ أجبْ عمّا يليهما من أسئلة:
١- إنّ الظّلم قائمٌ بين النّاس. ٢- لا ظلمَ قائمٌ بين النّاس.
- ما الحرفُ الذي تصدّر الجملةَ الأولى؟ وما المعنى الذي أفادهُ؟
- أفادتْ (لا) في الجملة الثّانية توكيدَ نفي الخبر نفياً قاطعاً عن، جنس الاسم جميع أفرادهِ وتبرئتهُ من الخبر، أم أفادتْ النّفي عن الواحد من الجنس فقط؟
- ما عملُ(لا) النّافية في الجملة الاسميّة الثّانية؟
أتعلّمُ:
"لا" النّافية للجنس:
- تدخلُ على الجملة الاسميّة فتدلُّ على نفي الخبر نفياً قاطعاً عن جنس الاسم الواقع بعدها على سبيل الاستغراق (نفي الخبر عن جميع أفراد الجنس نصّاً) لا على سبيل الاحتمال (نفي الخبر عن الواحد من جنس اسمها وإثباته على غير الواحد منه).
١٦٦

١ – التخطيط:

• عنوان الدرس: (لا النافية للجنس: معناها وشروط عملها)

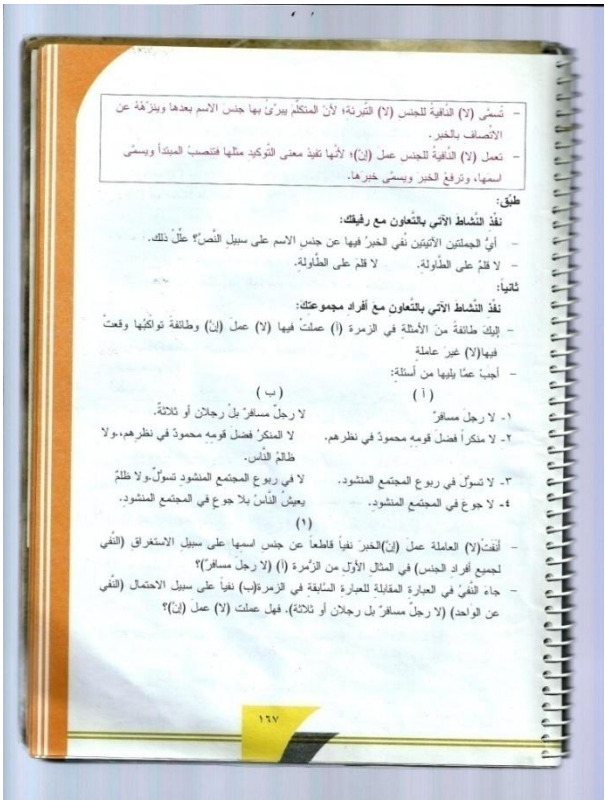
• الزمن المقترح: تسعون دقيقة (حصتان)

• المكان: غرفة الصف

• الأهداف الإجرائية: يتوقع في نهاية الزمن المخصص للدرس بأن يكون الطالب قادراً على أن:

- يقرأ النص قراءة جهرية سليمة.
- يحدد الفكرة الرئيسة في النص.
- يشرح معاني الكلمات الغامضة من خلال السياق
- يحدد دلالة بعض الأصوات اللغوية.
- يحدد دلالة لا النافية للجنس
- يحدد شروط عمل لا النافية للجنس عمل إن.
- يحدد حالات عمل لا النافية للجنس في حال تكرارها.
- يحدد عمل لا النافية للجنس في حال تكرارها.
- ينتج جملاً تعبرّ عن لا النافية للجنس في حالاتها المختلفة.
- يولّد جملاً تعبر عن لا النافية للجنس من خلال بعض النماذج.
- يحول البنية العميقة إلى بنى سطحية.
- يعرّف لا النافية للجنس واسمها وخبرها.
- يحدد دلالة بعض الأساليب اللغوية.
- يحدد بعض البنى الصرفية ومدلولها.

٢-التهيئة:



- تسمّى (لا) النافية للجنس (لا) التبرئة؛ لأنّ المتكلّم يبرّئ بها جنس الاسم بعدها وينزّهه عن الاتّصاف بالخبر.
- تعمل (لا) النافية للجنس عمل (إنّ)؛ لأنّها تفيد معنى التّوكيد مثلها فتنصب المبتدأ ويسمّى اسمها، وترفع الخبر ويسمّى خبرها.

طبّق:

نفّذ النّشاط الآتي بالتّعاون مع رفيقك:

- أيُّ الجملتين الآتيتين نفى الخبرَ فيها عن جنس الاسم على سبيل النّص؟ علّل ذلك.
- لا قلمٌ على الطّاولة. لا قلم على الطّاولة.

ثانيا:

نفّذ النّشاط الآتي بالتّعاون مع أفراد مجموعتك:

- إليك طائفةً من الأمثلة في الزمرة (أ) عملتْ فيها (لا) عمل (إنّ) وطائفةً تواليها وقعتْ فيها(لا) غير عاملة
- أجبْ عمّا يليها من أسئلة:

(أ)	(ب)
١- لا رجلَ مسافرٌ	لا رجلٌ مسافرٌ بلْ رجلان أو ثلاثة.
٢- لا منكراً فضل قومِه محمودٌ في نظرهم.	لا المنكرُ فضل قومِه محمودٌ في نظرهم،ولا ظالمُ النّاس.
٣- لا تسوّل في ربوع المجتمع المنشود.	لا في ربوع المجتمع المنشود تسوّلٌ،ولا ظلمٌ
٤- لا جوع في المجتمع المنشود.	يعيشُ النّاسُ بلا جوع في المجتمع المنشود.

(١)

- أنفتْ(لا) العاملة عمل (إنّ)الخبرَ نفياً قاطعاً عن جنس اسمها على سبيل الاستغراق (النّفي لجميع أفراد الجنس) في المثال الأوّل من الزّمرة (أ) (لا رجلَ مسافرٌ)؟
- جاء النّفيُ في العبارة المقابلة للعبارة السّابقة في الزمرة(ب) نفياً على سبيل الاحتمال (النّفي عن الواحد) (لا رجلٌ مسافرٌ بل رجلان أو ثلاثة). فهل عملت (لا) عمل (إنّ)؟

١٦٧

يثبت المعلم على السبورة جملتين:

إن الرجل مسافرٌ

لا رجلَ مسافرٌ

ثم يناقش هاتين الجملتين مع طلابه فيسأل:

- ماذا أفادت الجملة الأولى؟ وماذا أفادت الجملة الثانية؟ إذن: فالأولى أكدت سفر الرجل في حين أن الثانية نفت سفره.

ما علامة الإعراب في كلمتي (الرجل مسافر) في كلا الجملتين، لاحظ أن لا النافية للجنس عملت عمل إن التي تنصب المبتدأ وترفع الخبر، ولكن الغرض الذي تستخدم فيه (لا) النافية للجنس مختلف تماماً عن استخدام (إنّ) ودرسنا اليوم هو "لا النافية للجنس، معناها وشروط عملها".

٣-التنفيذ:

أ. المستوى الصوتي:

- يقرأ المعلم النص قراءة جهرية سليمة ومعبرة ص١٦٦ من الكتاب.

- يقرأ بعض الطلاب المجيدين النص قراءة جهرية مع التركيز على النبر والتنغيم والمد وحالاته.

- يسأل المعلم: ما الفكرة الرئيسية في النص؟ ما سمات المجتمع الفاضل الذي ينشده الفارابي؟

- ما معنى (ربوع، الوفاق، ينعْمُ) يستمع المعلم إلى إجابات الطلاب ويناقشهم فيها

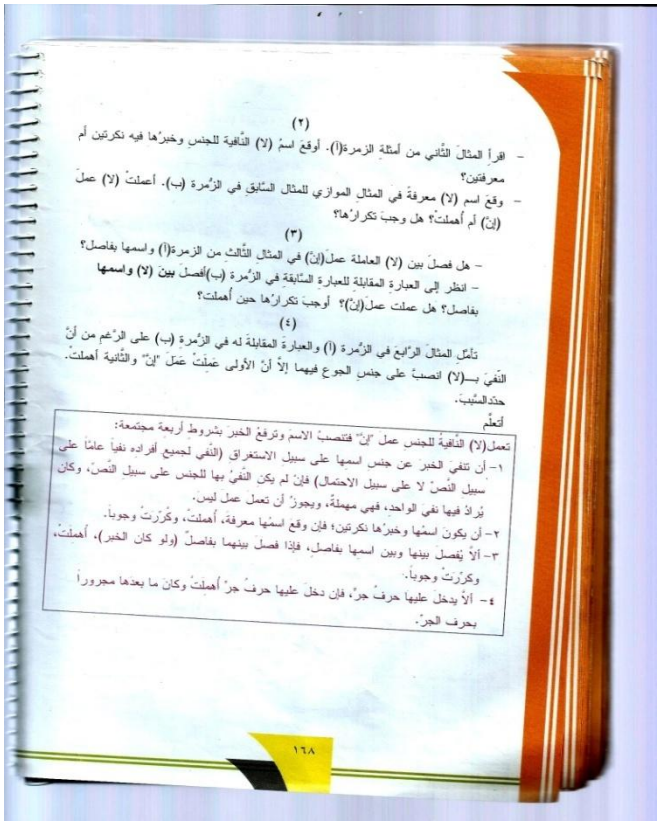
- أعد قراءة العبارات الآتية مراعاً الوصل والوقف:

عشق الفارابي الحرية، ونشر السلام، وتمنى أن تتحقق العدالة في حكم البشر.

(فلا جوعٌ فيه ولا حرمانٌ، ولا تسوّلٌ- ولا ظلمٌ في ربوعه" ما فائدة التنوين بشكل عام، وعلام دلَّ ذلك في المثال السابق.

– ركز على نطق الكلمات التي تلي "لا" في النص بما في ذلك الحركة الإعرابية.

ب. المستوى النحوي والصرفي:



(٢)

– اقرأ المثالَ الثّاني من أمثلة الزمرة(أ). أوقعَ اسمَ (لا) النّافية للجنس وخبرُها فيه نكرتين أم معرفتين؟

– وقعَ اسم (لا) معرفةً في المثال الموازي للمثال السّابق في الزُّمرة (ب). أعملتْ (لا) عملَ (إنّ) لم أعملتْ؟ هل وجبَ تكرارُها؟

(٣)

– هل فصلَ بين (لا) العاملة عملَ(إنّ) في المثال الثّالث من الزمرة(أ) واسمها بفاصل؟

– انظر إلى العبارة المقابلة للعبارة السّابقة في الزُّمرة (ب)أفصلَ بينَ (لا) واسمها بفاصل؟ هل عملت عمل(إنّ)؟ أوجبَ تكرارُها حين أُعملتْ؟

(٤)

تأمّل المثالَ الرّابع في الزُّمرة (أ) والعبارةَ المقابلةَ له في الزُّمرة (ب) على الرّغم من أنّ النّفيَ بـ(لا) انصبَّ على جنس الجوع فيهما إلاّ أنّ الأولى عملتْ عملَ "إنّ" والثّانية أُهملتْ. حدّدِ السّبب.

أتعلّم

تعمل(لا) النّافيةُ للجنس عملَ "إنّ" فتنصبُ الاسم وترفعُ الخبر بشروط أربعة مجتمعة:

١– أن تنفي الخبرَ عن جنس اسمها على سبيل الاستغراق (النّفي لجميع أفراده نفياً عامّاً على سبيل النّصّ لا على سبيل الاحتمال) فإنْ لم يكن النّفيُ بها للجنس على سبيل النّصّ، وكان يُرادُ فيها نفي الواحد، فهي مهملةٌ، ويجوزُ أن تعمل عمل ليس.

٢– أن يكون اسمُها وخبرُها نكرتين؛ فإن وقع اسمُها معرفة، أُهملتْ، وكُرِّرتْ وجوباً.

٣– ألاّ يُفصل بينها وبين اسمها بفاصل، فإذا فصل بينهما بفاصلٍ (ولو كان الخبر)، أُهملتْ، وكرِّرتْ وجوباً.

٤– ألاّ يدخل عليها حرفُ جرٍّ، فإن دخل عليها حرفُ جرٍّ أُهملتْ وكان ما بعدها مجروراً بحرف الجرّ.

١٦٨

• يشرح المعلم "لا" النافية للجنس ويبين أنها تدخل على الجملة الأسمية فتنفي الخبر نفياً قاطعاً عن جنس الاسم بعدها؛ وهي تنفي الخبر عن الواحد من جنس أسمها وتثبته على غير الواحد وتسمى لا النافية للجنس (لا) التبرئة؛ لأن المتكلم يُبرئ بها جنس الاسم بعدها وينزهه عن الاتصاف بالخبر. وتعمل (لا) عمل إن لأنها تفيد معنى التوكيد (توكيد النفي) مثلها فتنصب المبتدأ ويسمى اسمها وترفع الخبر ويسمى خبرها.

– عندما نقول "لا قلمَ على الطاولة" فأنت هنا تنفي وجود أي نوع من أنوع الأقلام على الطاولة، فربما يكون هناك شيء آخر غير جنس القلم موجود على الطاولة و "لا" هنا عملت عمل "إن".

– يثبت المعلم على السبورة الأمثلة الآتية:

لا رجلَ مسافر لا منكراً فضل قومه محمودٌ في نظرهم.

لا تسوّل في ربوع المجتمع المنشود لا جوعَ في المجتمع المنشود

– يقرأ أحد الطلاب الأمثلة قراءة جهرية ثم يسأل المعلم:

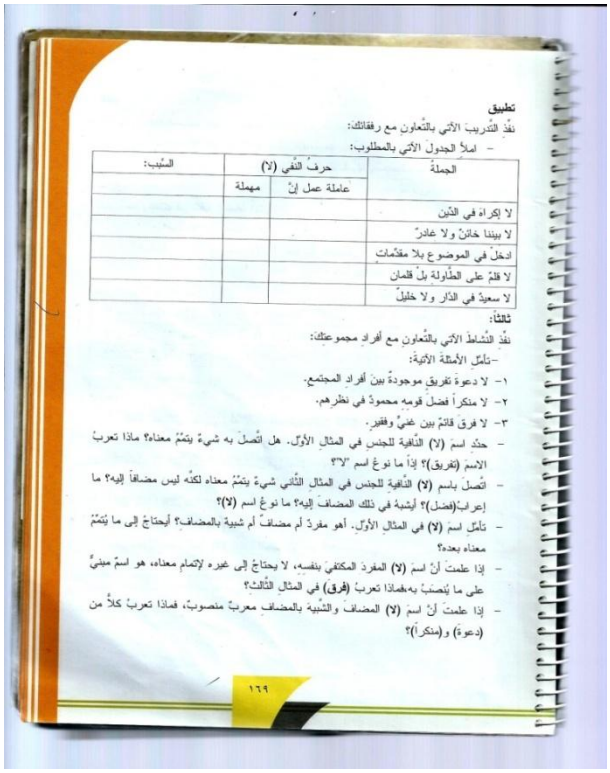
– أين اسم "لا" وخبرها في الجملة الأولى؟ هل جاء اسمها نكرة أم معرفة؟

– أين اسم "لا" وخبرها في الجملة الثانية، هل جاء اسمها مبنياً (يشرح ذلك المعلم ويبين أن المبني هو الاسم المفرد أي غير المضاف أو شبيه بالمضاف أما المعرب فهو مضاف أو شبه بالمضاف) هل جاء الخبر ظاهراً في الجملتين الأخيرتين؟

هل فصل بين "لا" واسمها فاصل؟ وهل تقدم الخبر على الاسم في الأقسام السابقة؟

• يشرح المعلم هنا شروط عمل "إلا" النافية للجنس عمل إن فيذكر أن "لا" النافية للجنس تعمل عمل "إن" بشروط أربعة وهي:

أن تنفي الخبر عن جنس اسمها على سبيل الاستغراق؛ أي النفي لجميع أفراده على سبيل النص لا على سبيل الاحتمال. وهي تهمل ويجوز أن تعمل عمل "ليس" إذا أريد بها نفي الواحد وليس لجميع جنسه، فمثلاً عندما تقول: " لا رجلٌ فرَّ بل رجلان أو ثلاثة، فهنا لم تعمل "لا" عمل "إن" لأنها لم تنف جنس الرجال.



تطبيق

نفّذ التّدريب الآتي بالتّعاون مع رفقائك:

- املأ الجدول الآتي بالمطلوب:

الجملة	حرف النفي (لا)		السبب:
	عاملة عمل إنّ	مهملة	
لا إكراه في الدّين			
لا بيننا خائنٌ ولا غادرٌ			
ادخلْ في الموضوع بلا مقدّمات			
لا قلمٌ على الطّاولة بل قلمان			
لا سعيدَ في الدّار ولا خليلَ			

ثالثًا:

نفّذ النّشاط الآتي بالتّعاون مع أفراد مجموعتك:

-تأمّل الأمثلة الآتية:

١- لا دعوة تفريق موجودةٌ بين أفراد المجتمع.

٢- لا منكراً فضل قومه محمودٌ في نظرهم.

٣- لا فرق قائمٌ بين غنيٍّ وفقير.

- حدّد اسم (لا) النّافية للجنس في المثال الأول. هل اتّصلَ به شيءٌ يتمّمُ معناه؟ ماذا تعربُ الاسم (تفريق)؟ إذاً ما نوع اسم "لا"؟

- اتّصلَ باسم (لا) النّافية للجنس في المثال الثّاني شيءٌ يتمّمُ معناه لكنّه ليس مضافاً إليه؟ ما إعراب(فضل)؟ أيشبهُ في ذلك المضافَ إليه؟ ما نوع اسم (لا)؟

- تأمّل اسم (لا) في المثال الأول. أهو مفردٌ أم مضافٌ أم شبيهٌ بالمضاف؟ أيحتاجُ إلى ما يتمّمُ معناه بعده؟

- إذا علمتَ أنّ اسم (لا) المفرد المكتفي بنفسه، لا يحتاجُ إلى غيره لإتمام معناه، هو اسمٌ مبنيٌّ على ما يُنصبُ به،فماذا تعربُ (فرق) في المثال الثّالث؟

- إذا علمتَ أنّ اسم (لا) المضافَ والشّبيهَ بالمضاف معربٌ منصوبٌ، فماذا تعربُ كلاًّ من (دعوة) و(منكراً)؟

١٦٩

أن يكون اسمها وخبرها نكرتين، فإن وقع اسمها معرفة أهملت وكررت وجوباً وذلك عندما تقول "لا المنكر فضل قومه محمودٌ في نظرهم ولا ظالمُ الناس، فهنا أهملت وكررت.

ألا يفصل بينها وبين اسمها فاصل ولو كان الخبر. وبناء عليه فإنها تهمل وتكرر وجوباً وذلك كأن تقول: لا في ربوع المجتمع المنشود تسوّلٌ ولا ظلمٌ" ويلاحظ هنا أنها لم تعمل بسبب تقدم الخبر على الاسم، فكررت وأهملت.

ألا يدخل عليها حرف الجر، فإن دخل حرف الجر عليها أهملت وكان ما بعدها مجروراً مثل: سافرت بلا زادٍ.

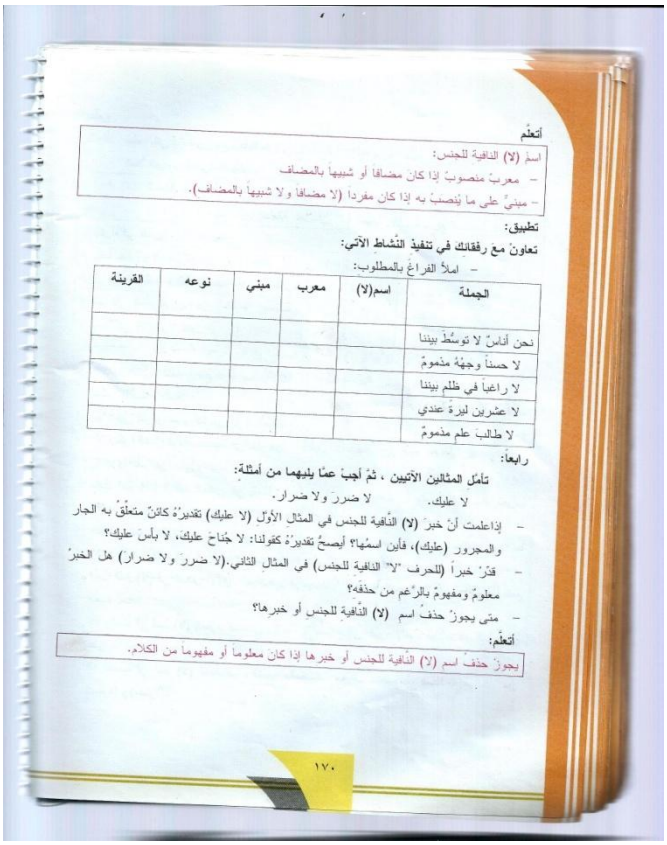
- يطلب المعلم من الطلاب تحويل الأساليب اللغوية الآتية من أساليب لم تعمل فيها "لا" إلى أساليب تعمل فيها "لا" النافية للجنس عمل إن مع إجراء التغيير المناسب.

لا بيننا خائنٌ ولا غادرٌ.

لا كتابٌ على المقعد بل كتابان.

لا الكسولُ محمودٌ ولا فائزٌ.

يعيش الناس بلا ظلمٍ.



أتعلّم

اسمُ (لا) النافية للجنس:
- معربٌ منصوبٌ إذا كان مضافاً أو شبيهاً بالمضاف
- مبنيٌّ على ما يُنصبُ به إذا كان مفرداً (لا مضافاً ولا شبيهاً بالمضاف).

تطبيق:

تعاونُ مع رفقائك في تنفيذ النّشاط الآتي:

- املأ الفراغ بالمطلوب:

الجملة	اسم(لا)	معرب	مبني	نوعه	القرينة
نحن أناسٌ لا توسُّطَ بيننا					
لا حسنا وجهٌ مذمومٌ					
لا راغبا في ظلم بيننا					
لا عشرين لبرةَ عندي					
لا طالبَ علم مذمومٌ					

رابعاً:

تأمّل المثالين الآتيين ، ثمّ أجبْ عمّا يليهما من أسئلة:

لا عليك. لا ضررَ ولا ضرار.

- إذاعلمتَ أنّ خبرَ (لا) النّافية للجنس في المثال الأوّل (لا عليك) تقديرُهُ كائنٌ متعلّقٌ به الجار والمجرور (عليك)، فأين اسمُها؟ أيصحُّ تقديرُهُ كقولنا: لا جُناحَ عليك، لا بأسَ عليك؟
- قدّرْ خبراً (للحرف "لا" النافية للجنس) في المثال الثاني.(لا ضررَ ولا ضرار) هل الخبرُ معلومٌ ومفهومٌ بالرّغم من حذفه؟
- متى يجوزُ حذفُ اسم (لا) النّافية للجنس أو خبرها؟

أتعلّم:

يجوزُ حذف اسم (لا) النافية للجنس أو خبرها إذا كان معلوماً أو مفهوماً من الكلام.

١٧٠

- سبق وأن بيّنا أن اسم "لا" النافية للجنس يأتي مبنياً على ما ينص به إذا كان مفرداً أي ليس مضافاً ولا شبيه بالمضاف، فإذا قلنا (لا رجلَ عندنا) فهو مبني على الفتح في محل نصب أما إذا قلنا (لا رجلَ علمٍ بيننا) فاسم لا منصوب وعلامة نصبه الفتحة، ولو قلنا: (لا منكراً فضلَ قومه محمود) فاسم لا شبيه بالمضاف، والشبيه بالمضاف هو أن يكون الاسم مشتقاً وهنا جاء اسم فاعل، فاسمها منصوب.....
- حدد اسم لا وخبرها ثم أعربها:

  نحن أناس لا توسط عندنا

  لا حسناً وجهه مذموم

  لا طالب علم مذموم.
- يطلب المعلم من الطلاب تحليل بعض الأساليب اللغوية المتعلقة بـ(لا) النافية للجنس من خلال التشجير وذلك وفقاً لـ(اسم لا/ معرب، مبنى/ نوعه/ القرينة)

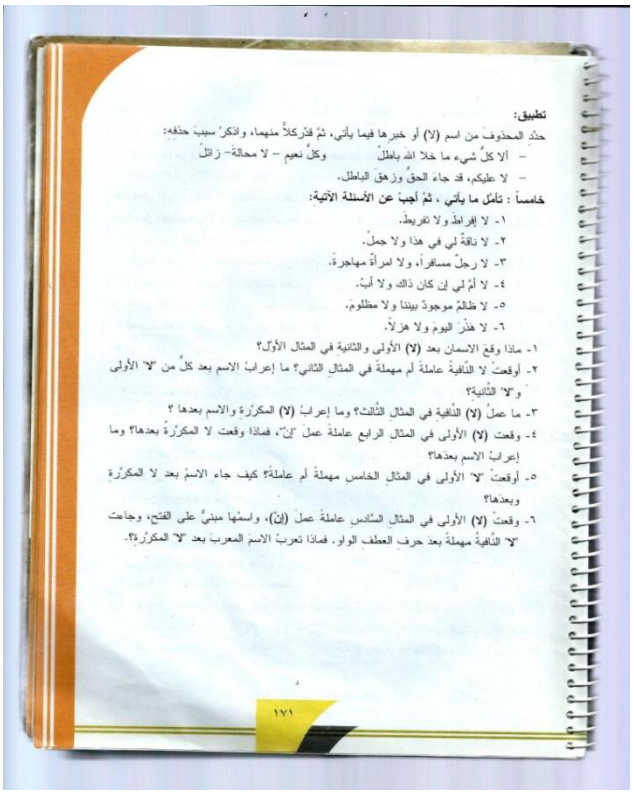
  ويذكر على سبيل المثال: لا رجل سوء بيننا

  لا قاصداً علماً نادمٌ

  لا شكَّ في ذكاء المتفوق
- يشير المعلم إلى ملاحظة وهي جواز حذف الاسم أو الخبر إذا كان معلوماً أو مفهوماً من سياق الكلام كقولك: لا عليكَ ولا ضرر ولا ضرار، فعندما تقول لا عليك أي بمعنى لا بأس عليك وكذا الأمر في قولك لا ضرر.

• ينتقل المعلم إلى تكرار "لا" في الكلام، وحالات عملها عندما تتكرر حيث يبين أن "لا" عندما تتكرر يجوز فيها:

إعمال الأولى والثانية معاً عمل إن.



تطبيق:

حدّد المحذوف من اسم (لا) أو خبرها فيما يأتي، ثمّ فتركلاً منهما، واذكرْ سببَ حذفه:

- ألا كلُّ شيء ما خلا الله باطلُ وكلُّ نعيم – لا محالةَ– زائلُ
- لا عليكم، قد جاء الحقُّ وزهق الباطل.

خامساً : تأمّل ما يأتي ، ثمّ أجبْ عن الأسئلة الآتية:

١- لا إفراطَ ولا تفريطَ.
٢- لا ناقةَ لي في هذا ولا جملُ.
٣- لا رجلَ مسافراً، ولا امرأةَ مهاجرةَ.
٤- لا أمْرَ لي إن كان ذاك ولا أبَ.
٥- لا ظالمَ موجودَ بيننا ولا مظلوم.
٦- لا هذرَ اليوم ولا هزلاً.

١- ماذا وقع الاسمان بعد (لا) الأولى والثانية في المثال الأول؟
٢- أوقعتْ لا النّافية عاملةَ لم مهملةً في المثال الثاني؟ ما إعرابُ الاسم بعد كلٍّ من "لا" الأولى و"لا" الثّانية؟
٣- ما عملُ (لا) النّافية في المثال الثّالث؟ وما إعرابُ (لا) المكرّرة والاسم بعدها ؟
٤- وقعت (لا) الأولى في المثال الرابع عاملةَ عملَ "إنّ"، فماذا وقعت لا المكرّرة بعدها؟ وما إعرابُ الاسم بعدها؟
٥- أوقعتْ "لا" الأولى في المثال الخامس مهملةً أم عاملةً؟ كيف جاء الاسمُ بعد لا المكرّرة وبعدها؟
٦- وقعتْ (لا) الأولى في المثال السّادس عاملةَ عملَ (إنّ)، واسمُها مبنيٌّ على الفتح، وجاءت "لا" النّافية مهملةً بعد حرف العطف الواو. فماذا تعربُ الاسمَ المعربَ بعد "لا" المكرّرة؟.

١٧١

إعمال الأولى والثانية معاً عمل ليس، أو إهمال الأولى والثانية وما بعدهما مبتدأ و خبر كما يجوز إعمال الأولى عمل إن وإعمال الثانية عمل ليس أو إهمالها. ويجوز أيضاً عكسها فتكون الأولى عاملة عمل ليس أو مهملة والثانية عاملة عمل إن. وأخيراً يجوز إعمال الأولى عمل إن، والاسم بعدها مبني في محل نصب وإهمال لا وعطف الاسم المعرب بعدها على اسم "لا" على المحل.

- ينافس المعلم اسم هذه البنى العميقة (القواعد) مع طلابه، ثم يقرأ الأمثلة التالية.

لا إفراطَ ولا تفريطَ

لا ناقةٌ لي في هذا ولا جملُ

لا رجلٌ مسافراً ولا امرأة مهاجرة لا هذرَ اليوم ولا هزلاً.

- ينافس المعلم الطلاب في الأمثلة السابقة فيسأل:
- ما الفرق بين اسم "لا" في الجملة الأولى واسمها في الجملة الثانية؟ أيهما عملت؟ وأيهما لم تعمل؟ ما إعراب "لا" في الجملة الثانية؟ بما أنها تكررت في الجملتين فيجوز إعمالها. ويجوز إهمالها، أما إعراب الاسم بعدها فهو كما ذكرنا سابقاً يجوز أن يعرب اسم لا العاملة عمل ليس، أو مبتدأ على اعتبار أن "لا" مهملة لا عمل لها.
- يتابع المعلم شرح بقية الأمثلة مستوفياً حالات اسم لا وخبرها في حال تكرارها.
- حول المعنى الآتي إلى أسلوبين تعمل "لا" في الأول عمل إنّ، وتعمل في الثانية عمل ليس. (الكتاب على الطاولة)
- يطلب المعلم من الطلاب توليد أساليب على غرار ما يلي، ثم إعراب الأسلوب كاملاً.

أنت – لا محالةَ– ميتٌ ( ) ( ) ( )

لا رجلَ علمٍ مذموم ( )

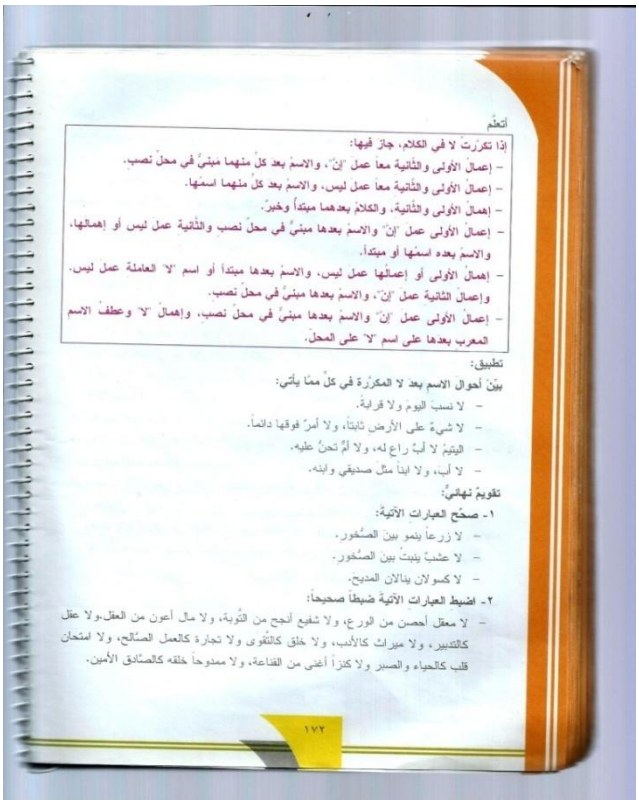
( ) ( )

لا كاتباً وظيفته كسولٌ ( )

( ) ( )

لا كتابٌ عندي ولا قلمٌ ( )

( ) ( )


اتعلّم

إذا تكرّرت لا في الكلام، جاز فيها:

- إعمال الأولى والثانية معا عمل "إنّ"، والاسمُ بعد كلٍّ منهما مبنيٌّ في محلّ نصب.
- إعمال الأولى والثّانية معاً عمل ليس، والاسمُ بعد كلٍّ منهما اسمُها.
- إهمال الأولى والثّانية، والكلام بعدهما مبتدأ وخبرٌ.
- إعمالُ الأولى عمل "إنّ" والاسمُ بعدها مبنيٌّ في محلّ نصب والثّانية عمل ليس أو إهمالها، والاسمُ بعده اسمُها أو مبتدأ.
- إهمالُ الأولى أو إعمالُها عمل ليس، والاسمُ بعدها مبتدأ أو اسم "لا" العاملة عمل ليس. وإعمالُ الثانية عمل "إنّ"، والاسمُ بعدها مبنيٌّ في محلّ نصب.
- إعمالُ الأولى عمل "إنّ" والاسمُ بعدها مبنيٌّ في محلّ نصب، وإهمالُ "لا" وعطفُ الاسم المعرب بعدها على اسم "لا" على المحلّ.

تطبيق:

بيّنْ أحوال الاسم بعد لا المكرّرة في كلٍّ ممّا يأتي:

- لا نسبَ اليوم ولا قرابةَ.
- لا شيءَ على الأرض ثابتاً، ولا أمرٌ فوقها دائماً.
- اليتيمُ لا أبٌ راعٍ له، ولا أمٌّ تحنُّ عليه.
- لا أبٌ، ولا ابناً مثلُ صديقي وابنه.

تقويمٌ نهائيٌّ:

١- صحّح العبارات الآتية:

- لا زرعاً ينمو بين الصّخور.
- لا عشبَ ينبتُ بين الصّخور.
- لا كسولان ينالان المديح.

٢- اضبط العبارات الآتية ضبطاً صحيحاً:

- لا معقل أحصن من الورع، ولا شفيع أنجح من التّوبة، ولا مال أعون من العقل.ولا عقل كالتدبير، ولا ميراث كالأدب، ولا خلق كالتّقوى ولا تجارة كالعمل الصّالح، ولا امتحان قلب كالحياء والصبر ولا كنزاً أغنى من القناعة، ولا ممدوحاً خلقه كالصّادق الأمين.

١٧٢

- الشبيه بالمضاف هو الاسم المشتق، وبناءً عليه استخرج جميع الأسماء المشتقة التي وردت في الأمثلة السابقة، مع الإشارة إلى دلالة كل منها.
- هات اسم فاعل واسم مفعول من الفعل (أكرم) ثم وظفهما في أسلوبين عملت فيهما لا النافية للجنس عمل "إنّ".

ج- المستوى الدلالي:

- ما الفرق دلالياً بين الأساليب الآتية؟

إن الإنسانَ العالم له فضل على الآخرين. .....

لا فضلَ لإنسان على إنسان إلا بقدر كفاءته.....

لا فضلٌ لإنسان على آخر ولا مِنّةٌ .....

هل الإنسانُ بلا فضل على غيره؟ .....

٤- الاستثمار والتطبيق:

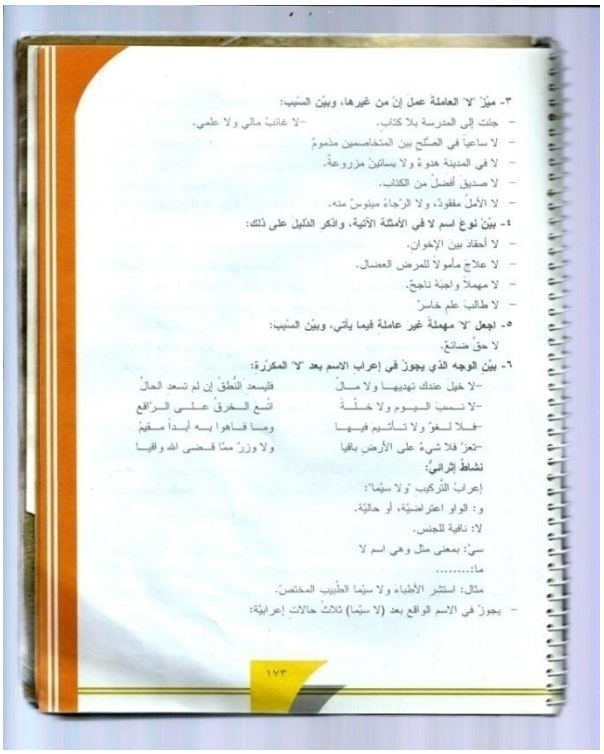
- يتم التطبيق على النص السابق (عاشق الحرية) حيث يطلب المعلم من طلابه قراءته مرة أخرى قراءة صامته، ثم يسأل المعلم:

ما القيم التي يدعو إليها الكاتب في هذا النص؟ هل هي قيم إسلامية؟ فمن يذكر بعض القيم الإسلامية الأخرى التي يمكن إدراجها ضمن هذه القيم السياسية.

يناقش المعلم الطلاب في المجتمع المثالي الذي ينشدونه؟

- يقتبس المعلم من النص (فلا جوعٌ فيه ولا حرمانٌ، ولا تسوَلٌ، ولا ظلمٌ في ربوعه....).

ويطلب من بعض الطلاب قراءتها مع مراعاة النبر والتنوين في الأسماء التي تلي "لا".



٣- ميِّز "لا" العاملة عمل إنَّ من غيرها، وبيِّن السبب:
- جئت إلى المدرسة بلا كتاب. -لا غائبٌ مالي ولا علمي.
- لا ساعيا في الصلح بين المتخاصمين مذمومٌ
- لا في المدينة هدوءٌ ولا بساتينُ مزروعةٌ.
- لا صديق أفضلُ من الكتاب.
- لا الأملُ مفقودٌ، ولا الرَّجاءُ مبئوسٌ منه.

٤- بيِّن نوع اسم لا في الأمثلة الآتية، واذكر الدليل على ذلك:
- لا أحقادَ بين الإخوان.
- لا علاجَ مأمولاً للمرض العضال.
- لا مهملاً واجبهُ ناجحٌ.
- لا طالبَ علم خاسرٌ.

٥- اجعل "لا" مهملةً غير عاملة فيما يأتي، وبيِّن السبب:
لا حقَّ ضائعٌ.

٦- بيِّن الوجه الذي يجوز في إعراب الاسم بعد "لا" المكرَّرة:
-لا خيلَ عندك تهديها ولا مالُ فليسعدِ النُّطقُ إن لم تسعد الحالُ
-لا نسبَ اليوم ولا خلَّةَ اتَّسع الخرقُ على الراقع
-فلا لغوٌ ولا تأثيمَ فيها ومِنا فاهوا به أبداً مقيمُ
-تعزَّ فلا شيءٌ على الأرض باقيا ولا وزرٌ ممَّا قضى الله واقيا

نشاط إثرائي:
إعرابُ التَّركيب "ولا سيَّما":
و: الواو اعتراضيَّة، أو حاليَّة.
لا: نافية للجنس.
سيَّ: بمعنى مثل وهي اسم لا
ما:.....
مثال: استشر الأطباء ولا سيَّما الطَّبيب المختصَّ.
- يجوز في الاسم الواقع بعد (لا سيَّما) ثلاثُ حالاتٍ إعرابيَّة:

١٧٣

- لِمَ لمْ تعمل "لا" عمل إن في العبارة السابقة؟ ما إعرابُ الاسم بعدها؟
- (لا منكراً فضل قومه محمودٌ في نظرهم) هات عبارة على غِرار هذا العبارة بحيث يكون اسم لا شبيهاً بالمضاف.

٥- الأنشطة التقويمية:

- أكمل ما يلي بما هو مناسب من خلال فهمك للدرس:

من شروط عمل "لا" النافية للجنس عمل إن.....و.....و.....و.....

إذا تكررت "لا" في الكلام جاز فيها:.....

- صحح الأساليب الآتية:

لا زرعاً ينمو بين الصخور.

لا عشبٌ ينبت بين الصخور.

لا كسولان ينالان المديح

- ميز (لا) العاملة عمل إن من غيرها وبين السبب.

جئت إلى المدرسة بلا كتابٍ.

لا غائب مالي ولا علمي.

لا في المدينة هدوءٌ ولا بساتين مزروعة.

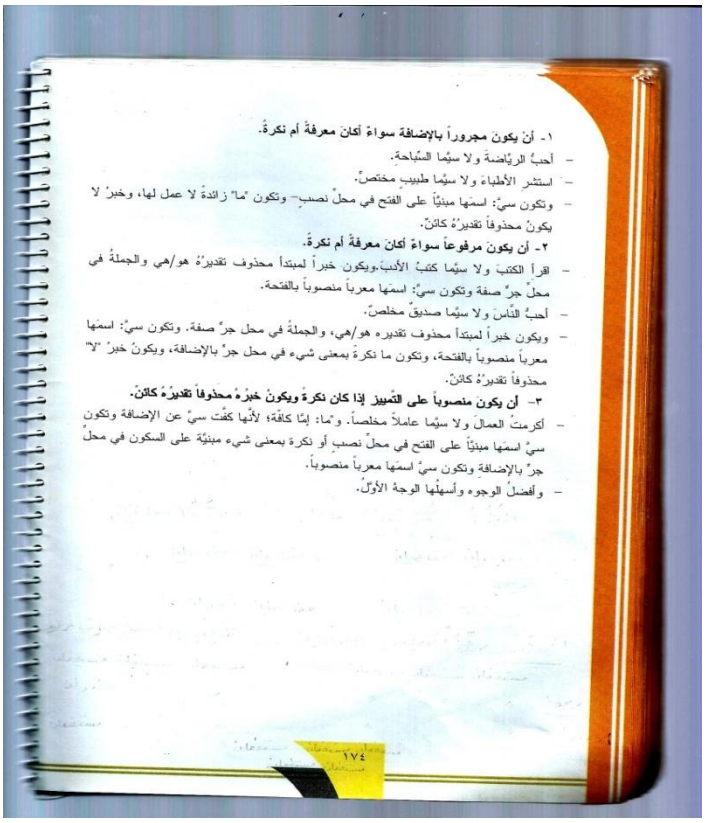
لا صديق أفضلُ من الكتاب

- اجعل "لا" مهملة غير عاملة وبين السبب لا حقَّ ضائع.

٦- الأنشطة الإثرائية:

- أعرب جميع مفردات المقطع الآتي، ثم حلل الأساليب اللغوية فيه وفق نظام التشجير.

(لا معقل أحصن من الورع، ولا شفيع أنجح من التوبة، ولا مال أعون من العقل، ولا عقل كالتدبير، ولا ميراث كالأدب، ولا خلق كالتقوى، ولا تجارة كالعمل الصالح، ولا كنزاً أغنى من القناعة، ولاممدوحاً خلقه كالصادق الأمين).



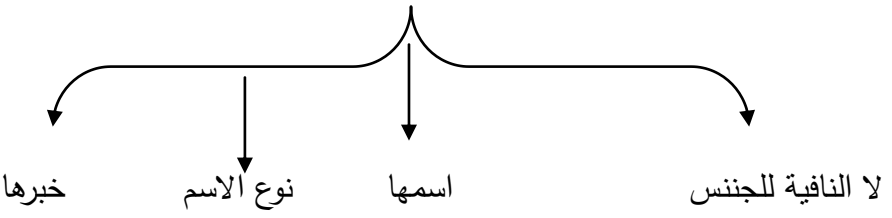
١- أنْ يكونَ مجروراً بالإضافة سواءٌ أكانَ معرفةً أم نكرةً.
- أحبُّ الرِّياضةَ ولا سيَّما السِّباحةِ.
- استشر الأطباءَ ولا سيَّما طبيبٍ مختصٌّ.
- وتكون سيَّ: اسمَها مبنيّاً على الفتح في محلِّ نصبٍ- وتكون "ما" زائدةً لا عمل لها، وخبرُ لا يكونُ محذوفاً تقديرُهُ كائنٌ.

٢- أن يكونَ مرفوعاً سواءٌ أكانَ معرفةً أم نكرةً.
- اقرأ الكتبَ ولا سيَّما كتبُ الأدبِ.ويكون خبراً لمبتدأ محذوف تقديرُهُ هو/هي والجملةُ في محلِّ جرٍّ صفة وتكون سيَّ: اسمَها معرباً منصوباً بالفتحة.
- أحبُّ النَّاسَ ولا سيَّما صديقٌ مخلصٌ.
- ويكون خبراً لمبتدأ محذوف تقديره هو/هي، والجملةُ في محل جرٍّ صفة. وتكون سيَّ: اسمَها معرباً منصوباً بالفتحة، وتكون ما نكرةً بمعنى شيء في محل جرٍّ بالإضافة، ويكونُ خبرُ "لا" محذوفاً تقديرُهُ كائنٌ.

٣- أن يكونَ منصوباً على التَّمييز إذا كان نكرةً ويكونُ خبرُهُ محذوفاً تقديرُهُ كائنٌ.
- أكرمتُ العمالَ ولا سيَّما عاملاً مخلصاً. و"ما: إمَّا كافَّةٌ؛ لأنَّها كفَّت سيَّ عن الإضافة وتكون سيَّ اسمها مبنيّاً على الفتح في محلِّ نصبٍ أو نكرة بمعنى شيء مبنيَّة على السكون في محلِّ جرٍّ بالإضافةِ وتكون سيَّ اسمَها معرباً منصوباً.
- وأفضلُ الوجوه وأسهلُها الوجهُ الأولُ.

١٧٤

الأسلوب اللغوي (لا النافية للجنس)



ملخص البحث باللغة العربية

ملخص البحث:

اشتملتِ النظريةُ البنيويةُ في اللغةِ على العديد من المدارس البنيوية في أوربا وأمريكا، ومن خلال مراجعة تلك المدارس والاطّلاع على أفكارها ومنطلقاتها فقد اعتمد الباحث على بنيوية دي سوسير وتشومسكي في إعداد الاستراتيجية التي يقوم عليها البحث الحالي، حيث تشكل بنيوية دي سوسير اللبنة الأولى والأساس للنظرية البنيوية من خلال الأفكار التي تبناها، ومن أهمها أن اللغة نظام من العناصر القواعدية والمعجمية المترابطة، فهي ليست تلك الظاهرة المتمثلة في التجليات السطحية من الألفاظ والعبارات والنصوص؛ إذ ترقد تحت ظاهر سطحها بنية عميقة متعددة العناصر والمستويات، ونسق معرفي من العلاقات الفكرية التي تربط بين الأفكار والألفاظ، وبين مكونات تركيب الجمل والفقرات، وبين المعنى والسياق، وبين أصل اللفظ ومشتقاته.. أما بنيوية تشومسكي فقد استكملت فكرة دي سوسير عن اللغة، وركزت على الجانب الإبداعي الخلاق في اللغة من خلال عمليتي التوليد والتحويل.

إنَّ النظرية البنيوية تعتمد على الوصف، ولكن الوصف النحوي الصرفي في البنيوية ليس وصفاً جامداً أصم، بل إنّه وصف للعلاقات التي تربط عناصر الجملة الواحدة بعضها البعض، والعلاقة التي تصفها القواعد النحوية هي نفسُها مستمدةٌ من أمرين: أحدُهما لغويٌّ؛ يحكمه وضعُ الكلماتِ بطريقةٍ معينة، وبصيغةٍ معينة في كتلٍ صوتيةٍ خاصة، والثاني عقليٌّ؛ وهو المفهومُ المترتب على الوضع السابق من حيثُ ارتباطُ كلِّ هيئةٍ تركيبيةٍ بدلالةٍ وضعيةٍ معينة. وكلا الأمرين متعاونان بطريقةٍ متداخلة، ولا يمكن فصلُ أحدِهما عن الآخر.

وتظهر العلاقة بين البنيوية والنحو والصرف من خلال النظر إلى المستويات اللغوية للبنيوية، وهي المستوى الصوتي والمستوى الصرفي والمستوى النحوي والمستوى الدلالي، ورغم تكامل هذه المستويات وترابطها إلا أن المستوى النحوي والمستوى الصرفي يشكلان عصب البنيوية من خلال ارتباطهما بالبنية العميقة. والبنية العميقة تحمل تفسيراً دلالياً لمجموعة من الجمل الوصفية البنيوية، فضلاً عن البنية السطحية التي تحمل تفسيراً صوتياً لتلك الجمل..

وبما أن البنية العميقة ترتبط بالكفاءة اللغوية فهذا يعني أن امتلاكها يقود إلى إنتاج عدد غير محدود من الجمل.. وهذا هو الإبداع في اللغة؛ لأنك تستطيع أن تنتج جملاً وتراكيب لا نهاية لها من خلال قواعد لغوية محدودة.

والبنيوية تولي اهتماماً خاصاً بتعليم المهارات اللغوية في وقت واحد.إذ إن السيطرة على نظام اللغة شرط لممارستها، وهذا يعني ضرورة السيطرة على الأنظمة الصوتية والصرفية والمعجمية بالإضافة إلى نظام القواعد النحوية. كما أن البنيوية تعتمد على عنصر الفَهم الذي يعني أن تكون الممارسة اللغوية ممارسة واعية، وليست تكراراً آلياً لتدريبات نمطية مكررة دون معرفة الأسباب الحقيقية وراءها. فالممارس للغة من خلال هذه النظرية لديه مصفاة تمر من خلالها الممارسة اللغوية قبل وقوعها.[١]

لذلك فالأداء اللغوي يكتسب الدقة والصحة اللغوية والخلو من اللحن والزلل، من خلال إتقان المستويات الصوتية والنحوية والصرفية والدلالية في النظرية البنيوية.

• مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث في تدني مستوى طلاب الصف الأول الثانوي في المفاهيم النحوية والبنى الصرفية، وكذلك ضعف هؤلاء الطلاب في التعبير عن أفكارهم بلغة عربية صحيحة، وللتصدي لهذه المشكلة يحاول الباحث الإجابة عن الأسئلة التالية:

١ . ماالمفاهيم النحوية والبنى الصرفية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي؟

٢ . ما المفاهيم النحوية والبنى الصرفية المتوافرة لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

٣. ما أسس الاستراتيجية التعليمية القائمة على النظرية البنيوية، وما مكوناتها؟

٤ . ما فاعلية هذه الاستراتيجية في تنمية المفاهيم النحوية والبنى الصرفية لدى طلاب الصف الأول الثانوي ؟

٥ . ما فاعلية هذه الاستراتيجية في تنمية الأداء اللغوي استماعاً وكلاماً وتحدثاً وقراءة وكتابة لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

---

(١) علي مدكور: النظريات اللغوية وتطبيقاتها التربوية – مرجع سابق – ص٤٢.

• **أهداف البحث:** يهدف هذا البحث إلى:

. تحديد المفاهيم النحوية والبنى الصرفية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي، ومدى تمكنهم منها.

. تحديد أسس الاستراتيجية القائمة على النظرية البنيوية، ومكوناتها.

. تحديد فاعلية الاستراتيجية في تنمية المفاهيم النحوية والبنى الصرفية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

. تحديد فاعلية الاستراتيجية في تنمية الأداء اللغوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

• **إجراءات تنفيذ البحث:**

للإجابة عن السؤال الأول الذي نصُّه: ما المفاهيم النحوية والبنى الصرفية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي؟ قام الباحث بمايلي:

. مراجعة الدراسات والأدبيات التي اهتمت بالمفاهيم النحوية والبنى الصرفية لطلاب المرحلة الثانوية.

. إعداد قائمة بالمفاهيم النحوية والبنى الصرفية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي، من خلال الدراسات السابقة والكتاب المقرر عليهم.

. عرض القائمة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، ثم تعديلها في ضوء آرائهم، والتوصل إلى القائمة بصورتها النهائية.

وللإجابة عن السؤال الثاني الذي نصُّه: ما مدى تمكن طلاب الصف الأول الثانوي من المفاهيم النحوية والبنى الصرفية المناسبة لهم؟ قام الباحث بمايلي:

. تحديد مجموعة الدراسة؛ وهي عبارة عن مجموعتين من فصلين من طلاب الصف الأول الثانوي إحداهما تجريبة وهي ثانوية العشارة للذكور، والأخرى ضابطة وهي ثانوية القورية.

. إعداد اختبار في المفاهيم النحوية والبنى الصرفية في ضوء القائمة السابقة، وعرضه على المحكمين للتأكد من صدقه.

. تطبيق الاختبار على المجموعتين التجريبية والضابطة قبلياً بعد التأكد من صدقه وثباته؛ للوقوف على المفاهيم النحوية والبنى الصرفية المتوافرة لديهم.

وللإجابة عن السؤال الثالث الذي نصُّه: ما أسس الاستراتيجية التعليمية القائمة على النظرية البنيوية؟ قام الباحث بمايلي:

. مراجعة الدراسات والأدبيات التي اهتمّت بالنظرية البنيوية.

. مراجعة الدراسات التي تناولت استراتيجيات لتعليم القواعد النحوية والقواعد الصرفية.

. بناء الاستراتيجية التعليمية من خلال الأخذ بالمعايير النفسية (خصائص الطلاب في المرحلة الثانوية وميولهم ورغباتهم) والمعايير اللغوية(النحو والصرف والأداء اللغوي والنظرية البنيوية) والمعايير التربوية (الصعوبات التي تواجه الطالب في النحو والصرف).
. عرض الاستراتيجية في صورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية للوقوف على مدى صلاحيتها.

. التوصل إلى الصورة النهائية للاستراتيجية التعليمية.

وللإجابة عن السؤال الرابع الذي نصُّه: ما فاعلية هذه الاستراتيجية في تنمية المفاهيم النحوية والبنى الصرفية لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟ قام الباحث بمايلي:

. تدريس المجموعة التجريبية بالاستراتيجية التعليمية، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة.

. تطبيق الاختبار التحصيلي بعدياً على المجموعتين التجريبية والضابطة لمعرفة فاعليته في تنمية المفاهيم النحوية والبنى الصرفية، بعد الانتهاء من تطبيق الاستراتيجية.

. معالجة النتائج إحصائياً وتفسيرها.

وللإجابة عن السؤال الخامس الذي نصُّه: ما فاعلية هذه الاستراتيجية في الأداء اللغوي استماعاً وكلاماً وتحدثاً وقراءة وكتابة لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟ قام الباحث بمايلي:

- إعداد قائمة بمهارات الأداء اللغوي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي وعرضها على المحكمين المتخصصين، ثم إجراء التعديلات المناسبة في ضوء آرائهم.
- إعداد مقياس الأداء اللغوي، وذلك على النحو الآتي:
- الاستماع: اختبار في مهارات الاستماع
- الكلام: اختبار شفوي يتم قياسه من خلال بطاقة الملاحظة
- التحدث: اختبار شفوي يتم قياسه من خلال بطاقة ملاحظة.
- القراءة: اختبار لقياس مهارات الفهم وبطاقة ملاحظة لقياس مهارات الأداء القرائي
- الكتابة: اختبار في الكتابة الإبداعية وآخر في الكتابة الوظيفية.

. عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وإجراء التعديلات المناسبة له في ضوء آرائهم.

. تطبيق المقياس قبلياً على المجموعتين الضابطة والتجريبية للوقوف على مستوى الأداء اللغوي لدى المجموعتين.

. تطبيق المقياس بعدياً على المجموعتين التجريبية والضابطة بعد الانتهاء من تطبيق الاستراتيجية لمعرفة فاعلية الاستراتيجية في الأداء اللغوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

. معالجة النتائج إحصائياً وتفسيرها.

. عرض نتائج الدراسة.

. تقديم التوصيات والمقترحات.

• نتائج البحث:

أولاً- للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث، ونصّه: ما المفاهيم النحوية والبنى الصرفية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي؟

بعد مراجعة البحوث والدراسات السابقة المتعلقة بالمفاهيم النحوية والبنى الصرفية، وتحليل كتابي اللغة العربية المقررين على مدى عام دراسي كامل، تم التوصل إلى قائمة بالمفاهيم النحوية والبنى الصرفية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي، وهي عبارة عن عشرة مفاهيم نحوية رئيسة وأربع بنى صرفية رئيسة، ويندرج تحتها مجموعة من المفاهيم والبنى الفرعية.

ثانياً- للإجابة عن السؤال الثاني ونصّه: ما المفاهيم النحوية والبنى الصرفية المتوافرة لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

تمَّ إعداد اختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية في ضوء القائمة السابقة، وتم عرضه على مجموعة من المحكمين ثم تعديله في ضوء آرائهم، وبعد التأكد من صدقه وثباته تم تطبيقه على مجموعة البحث (التجريبية – الضابطة) لمعرفة مدى توافر المفاهيم النحوية والبنى الصرفية لدى هؤلاء الطلاب، وقد تبين أن:

- المفاهيم النحوية والبنى الصرفية المتوافرة لدى الطلاب هي: (أحرف التنبيه والعرض والحض والتنديم – الاستثناء – الجامد والمشتق)
- المفاهيم النحوية والبنى الصرفية التي تكررت أخطاء الطلاب فيها هي: (التوكيد – الاختصاص – لا النافية للجنس – العلاقات في الجملة الأسمية – حروف الجر – أسماء الأفعال – الإبدال – المصدر وعمله – النسبة).

ثالثاً- للإجابة عن السؤال الثالث ونصّه: ما أسس الاستراتيجية التعليمية القائمة على النظرية البنيوية، وما مكوناتها؟

قام الباحث بتحديد أسس الاستراتيجية التعليمية القائمة على النظرية البنيوية وقد تمثلت بـ:

- أسس تربوية　　- أسس لغوية　　- أسس نفسية

كما قام الباحث بتحديد مكونات الاستراتيجية وقد تمثلت بالأهداف والمحتوى وطرق التدريس والأنشطة والوسائل التعليمية والتقويم، وقد تم صياغتها ضمن دليل للمعلم حتى يسهل تطبيقها وقد جاءت خطوات تطبيق الاستراتيجية كما يلي:

٢- التخطيط ٢- التتهيئة ٣- التنفيذ ويشمل: (المستوى الصوتي -النحوي – الصرفي – الدلالي) ٤ – الاستثمار والتطبيق: وفيه يتم التركيز على ممارسة اللغة من خلال مهارات اللغة ٥- الأنشطة التقويمية ٦ – الأنشطة الإثرائية

رابعاً – للإجابة عن السؤال الرابع ونصّه: ما فاعلية هذه الاستراتيجية في تنمية المفاهيم النحوية والبنى الصرفية لدى طلاب الصف الأول الثانوي ؟

بعد الانتهاء من تطبيق الاستراتيجية التعليمية القائمة على النظرية البنيوية قام الباحث بتطبيق اختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية تطبيقا بعدياً على المجموعة البحثية (التجريبية والضابطة)، وعند الموازنة بين نتائج المجموعتين في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية ظهر تحسن لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار، مما يثبت فاعلية الاستراتيجية في تنمية المفاهيم النحوية والبنى الصرفية.

خامساً- للإجابة عن السؤال الخامس ونصّه: ما فاعلية هذه الاستراتيجية في تنمية الأداء اللغوي استماعاً وكلاماً وتحدثاً وقراءة وكتابة لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

بعد الانتهاء من تطبيق الاستراتيجية التعليمية القائمة على النظرية البنيوية قام الباحث بتطبيق اختبار الأداء اللغوي تطبيقا بعدياً على المجموعة البحثية (التجريبية والضابطة)، وبالموازنة بين نتائج المجموعتين في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الأداء اللغوي ظهر تحسن لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار، وهذا يثبت فاعلية الاستراتيجية التعليمية القائمة على النظرية البنيوية في تنمية مهارات الأداء اللغوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي (مجموعة البحث التجريبية)

Research Summary

Research Summary:

Structuralism theory included in the language of many of the structural schools in Europe and America. Through a review of those schools and see the ideas and concepts of the researcher has adopted a structural de Saussure and Chomsky in the preparation of the strategy underlying the current research. Where constitute a structural de Saussure first step and the basis for the theory of structural through the ideas espoused, it is most important that the language system of elements of grammatical and lexical interconnected, they are not the phenomenon of manifestations surface of words and phrases and texts; as lying under the apparent surface deep structure multiple elements and levels , and format Gnostic relations intellectual link between ideas and words, and between the components of the structure of sentences and paragraphs, and between meaning and context, and between the origin of word and its derivatives .. The structural Chomsky has completed the idea of de Saussure language, and focused on the creative side of creative language through the processes of generation and conversion.

The structuralism theory based on the description, but the description grammar morphological in structural rather than a description of a static deaf, but it is a description of the relationships that bind the elements of sentence per each other, and the relationship described by grammatical rules is itself derived from two things: one linguist; governed by putting words in a certain way, the format of certain blocks in a sound, and the second my mind; he understood impact on the status quo ante in terms of the correlation of each body in terms of synthetic and certain position.

Both of which collaboration overlapping manner, cannot be separated from one another.

And show the relationship between the structural and grammar by looking at the levels of linguistic structural, a level voice and level morphological level grammar and semantic level, and despite the integration of these levels and interdependence, but that level of grammar and level morphological form the backbone of the structural through their link structure deep. The deep structure carrying Tagged explanation for a set of structural descriptive sentences, as well as surface structure that carry voice explanation of those sentences ..

Since the deep structure linked to language proficiency, it means that ownership leads to the production of an unlimited number of sentences and this is the creativity in language; because you can produce sentences and endless structures through linguistic rules is limited

And structural gives special attention to the teaching of language skills at a one time. The control system of the language requirement for practice; this means the need to control the sound systems and morphological and lexical system in addition to grammatical rules. It also depends on the structural element of understanding, which means that the linguistic practice exercise-conscious, and not again for training module automatically duplicate without knowing the real reasons behind it. Therefore, linguistic performance acquire linguistic precision and correct and true from the melody and slippage, through mastery levels acoustic and morphological and syntactic and semantic in structuralism theory.

Research problem:

The research problem in the low level of first-grade students in secondary grammatical concepts and morphological structures, as well as the weakness of these students to express their ideas in the Arabic language is correct, and to address this problem, the researcher is trying to answer the following questions:

1 What grammatical concepts and morphological structures appropriate for the students of the first grade secondary?

2 What grammatical concepts and morphological structures available to the students of the first grade secondary?

3 What are the foundations of the educational strategy based on the structuralism theory, and what components?

4 What the effectiveness of this strategy in the development of grammatical concepts and morphological structures with first-grade students of secondary?

5 What the effectiveness of this strategy in the development of linguistic performance and listening and spoken words, reading and writing among students in the first grade of secondary?

Research Objectives: The aim of this research is to:

Determine grammatical concepts and morphological structures appropriate for first graders secondary, and the extent of which will enable them.

Determine the foundations of the strategy based on the structuralism theory, and components.

Determine the effectiveness of the strategy in the development of grammatical concepts and morphological structures among students in the first grade secondary.

Determine the effectiveness of the strategy in the development of linguistic performance among students in the first grade secondary.

Procedures for implementing search:

To answer the first question, which asked: what grammatical concepts and morphological structures appropriate for the students

of the first grade secondary? The researcher, to:

Review of studies and literature, which focused on grammatical concepts and morphological structures for secondary school students.
Prepare a list of grammatical concepts and morphological structures appropriate for first-grade students of secondary, through previous studies and book scheduled for them.
Showing based on a set of arbitrators who specialize in curriculum and methods of teaching the Arabic language, and then modified in the light of the opinions, and reach to the list in its final form.

To answer the second question, which reads as follows: To what extent enables first-grade students from secondary grammatical concepts and morphological structures suitable for them? The researcher, to:

Determine the study group; which is about two sets of two first-grade students from secondary one piloted a secondary Asharh for males, and the other officer, a secondary Alkorah.
Test preparation in grammatical concepts and morphological structures in the light of the previous menu, and presented to the arbitrators to make sure of his sincerity.
The application of the test on the Experimental groups and tribal control after confirming his sincerity and persistence; concepts to determine the morphological and grammatical structures available to them.

To answer the third question, which asked: What educational foundations of the strategy based on the structuralism theory? The researcher, to:

Review of studies and literature, which focused on the structural theory.
Review studies on strategies for teaching grammatical rules and morphological rules.
Building strategic educational standards through the introduction of psychological (the characteristics of students at the secondary level and interests and desires) and the standards of language (grammar and linguistic performance and structuralism theory and educational standards (the difficulties faced by students in grammar). Showing strategy in the image on the initial group of arbitrators who specialize in curriculum and methods of teaching Arabic language to determine their suitability.
To reach the final image of the educational strategy.

To answer the fourth question, which asked: How effective is this strategy in the development of grammatical concepts and morphological structures among students in the first grade of secondary? The researcher, to:

Teaching the experimental group educational strategy, while the control group studied in the usual way.

achievement test application on experimental and control groups to determine its effectiveness in developing grammatical concepts and morphological structures, after the completion of the implementation of the strategy.
Processing and interpretation of the results statistically.
To answer the fifth question, which reads: What is the effectiveness of this strategy in linguistic performance and listening and spoken words, reading and writing among students in the first grade of secondary? The researcher, to:
- Prepare a list of linguistic performance skills appropriate for first-grade students of secondary and presented to the arbitrators specialists, and then make the appropriate adjustments in the light of their views.
- Prepare a measure of linguistic performance, and are as follows:
- Listen: test in listening skills
- Speech: Oral test is measured through observation card
- Talk: an oral test is measured through the note card.
- Reading: test to measure comprehension skills and note card to measure the performance skills of reading
- Writing: Test in creative writing and another in the writing careers.
Showing the scale on a group of arbitrators who specialize in curriculum and methods of teaching the Arabic language, and make the appropriate adjustments in the light of his views.
Application on the scale tribal control and experimental groups to determine the level of linguistic performance in both groups.
scale application of the experimental and control groups after the completion of the implementation of the strategy to determine the effectiveness of the strategy in the linguistic performance of students at the first-grade secondary.
Processing and interpretation of the results statistically.
Showing the results of the study.
Provide recommendations and suggestions.
Search results:
I. to answer the first question of the research questions, which read: What grammatical concepts and morphological structures appropriate for the students of the first grade secondary?
After reviewing the research and previous studies on the concepts and grammatical structures, morphological, and analysis of written Arabic decisions over the full academic year, was reached list of concepts and grammatical structures morphological appropriate for first-grade students of secondary, which is about ten concepts grammatical Chairperson and four built banking boss, falls below a set of concepts and sub-structures.
Second: To answer the second question, which reads: What grammatical concepts and morphological structures available to the

students of the first grade secondary?

Been prepared test concepts and grammatical structures morphological in light of the previous list, was presented to a group of arbitrators, then amended in the light of the review, after the confirmation of his sincerity and persistence has been applied to the research group (experimental - control) to see the availability of concepts and grammatical structures morphological among these students, It was found that:

- Grammatical concepts and morphological structures available to students are: (characters and alarm display and incitement and - exception - rigid and derivative)
- Grammatical concepts and morphological structures that repeated errors students are: (emphasis - Jurisdiction - not precluding sex - relations in nominal sentence - prepositions - the names of the acts - cannibalization - the source and his work - the ratio).

Third: to answer the third question, which reads: What is the educational foundation of the strategy based on the structuralism theory, and what components?

The researcher identifying the foundations of the educational strategy based on structuralism theory were represented by:

- Educational foundations - foundations of language - the foundations of psychological

Fourth: **to answer the fourth question, which reads: How effective is this strategy in the development of grammatical concepts and morphological structures with first-grade students of secondary?**

After the completion of the implementation of the strategy based instructional structuralism theory, the researcher applying the test concepts and grammatical structures morphological application on research group (experimental and control), and when the balance between the results of the two groups in the two applications pre and post test concepts and grammatical structures morphological appeared improved for the experimental group in the post application for the test, which proves the effectiveness of the strategy in the development of grammatical concepts and morphological structures.

Fifth: to answer the fifth question, which reads: What is the effectiveness of this strategy in the development of linguistic performance and listening and spoken words, reading and writing among students in the first grade of secondary?

After the completion of the implementation of the strategy based instructional structuralism theory, the researcher applying the test of

linguistic performance in application on research group (experimental and control), and the balance between the results of the two groups in the two applications pre and post test linguistic performance appeared improved for the experimental group in post application of the test, and this proves the effectiveness of educational strategy based on structuralism theory in the development of the skills of linguistic performance among students in the first grade of secondary (experimental research group)

Institute of Educational Studies
Department of Curricula and Instruction

Educational strategy based on the theory of structuralism for developing the concepts of grammatical and morphological structures and their impact on the linguistic performance of students at the secondary level in the Syrian Arab Republic

A study submitted to obtain the Ph.D in Education
Specialization Curricula and teaching method of Arabic language

Prepared by:
Rami Oomar ALkhalaf ALAbdulla

Supervised by:

Prof. Dr. Ali Ahmed Madkour
Professor of Curricula and Teaching Methods
Institute Of Educational Studies
Cairo University

Prof. Dr. Saber Abid AL-Minam Muhammad
Professor of Curricula and Teaching Methods
Institute Of Educational Studies
Cairo University

2014