

واقع تعليمية القواعد اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط
قراءة وصفية تحليلية نقدية

The Teality of Teaching Grammar in the Arabic Language Book for the First Year Middle Education Critical Analytical Descriptive Reading

* عزوز وردية¹، بوعناني سعاد آمنة²

azzouz wardia¹, bouanani suead amina²

مخبر اللسانيات وتحليل الخطاب، جامعة وهران 1 أحمد بن بلة (الجزائر)

Linguistics Laboratory and Discourse Analysis

University of Oran 1 Ahmed Ben Bella (Algeria)

azzouz.wardia@yahoo.com¹ /bouananiam@yahoo.com²

تاريخ النشر: 2021/06/02	تاريخ القبول: 2021/04/20	تاريخ الإرسال: 2020/11/05
-------------------------	--------------------------	---------------------------

ملخص البحث

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل محتوى القواعد اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط في ظل الإصلاحات التي شهدتها منظومتنا التربوية في الآونة الأخيرة، مع الإشارة إلى أهم الصعوبات التي تواجه المتعلم في نشاط القواعد في هذه المرحلة، كونها تعد مرحلة انتقالية في مساره التعليمي، ثم تسجيل النتائج التي توصلنا إليها. ونتيجة البحث هي أن كتاب اللغة العربية المعد على وفق المناهج المعاد كتابتها أو ما يصطلح عليها بمناهج الجيل الثاني أتى ببعض الإصلاحات التي شملت طريقة تدريس الظواهر اللغوية، والتركيز في القاعدة على ما يهم المتعلم، وأما انتقاء محتوى هذه الدروس فقد كان قائما على ما يساعد المتعلمين على استعمال لغتهم استعمالا سليما في المواقف التواصلية المختلفة.

الكلمات المفتاح: قواعد لغوية، كتاب لغة عربية، تعليمية، إصلاحات تربوية، طريقة تدريس.

Abstract:

The purpose of this article is to study and analyse the grammatical content in the first year Arabic language book for middle school, in the light of the reforms that our educational system has seen recently, while pointing out the big difficulties that face the learner in grammar activities at this stage, considering it as a transitional stage in his educational path, then

* عزوز وردية: azzouz.wardia@yahoo.com

recording the results that we have reached. The result of the research is that the Arabic language book prepared according to the rewritten curricula or what is called "the second generation curricula" brought some reforms that included the method of teaching linguistic phenomena, and the on what matters to the learner. As for the selection of the content of these lessons, it was based on what helps the learners to use their language properly in different communicative situations.

Key words: Grammar, Arabic language book, Ddidactics, Educational reforms, Teaching method



مقدمة:

يمثلّ تدريس القواعد عامة، والنحو خاصة العمود الفقري لتعليم وتعلم اللغة العربية على اختلاف المستويات التعليمية، ولعل المتعلمين في مراحل دراستهم متفقون في موقفهم من دروس القواعد، وهذا راجع إلى الصعوبة التي تحيط بتدريس المادة نفسها، وخاصة ما تعلق بالمصطلحات النحوية التي تُقدم لهم دون استيعابها وفهمها، مما شكل لديهم نفورا وصدا في تعلمها؛ لذا حظيت القواعد بالاهتمام الكبير في مناهج التعليم، وهذا ما لاحظناه في الإصلاحات التي شهدتها المنظومة التربوية في الآونة الأخيرة، والتي مست جميع جوانب التعليم، وفي مقدمتها تدريس اللغة العربية، وعلى هذا الأساس كان موضوعنا موسوماً بـ: "واقع تعليمية القواعد اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط قراءة وصفية تحليلية نقدية"، وقد انطلقنا في دراسة هذا الموضوع من الإشكالات الآتية:

- ما واقع تدريس القواعد اللغوية في السنة الأولى متوسط في ظل الإصلاحات الجديدة؟ وما هي أهم الصعوبات التي تعيق المتعلم في تعلم قواعد لغته؟
 - وهل يتماشى المحتوى النحوي المقرر في السنة الأولى متوسط مع مستوى الفئة المستهدفة؟
 - وهل محتوى دروس القواعد مرتب ترتيباً منطقياً (من السهل إلى الصعب)؟
 - وهل اعتمد مؤلفو كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط في انتقاء محتوى القواعد على الصيغ والتراكيب الخاصة بالبيئة اللغوية للتلميذ؟
- وعليه، فإننا نهدف في هذا المقال إلى تحديد أبرز المشكلات التي تعيق تعليم وتعلم القواعد، وتسجيل أهم الحلول المقترحة من أساتذة اللغة العربية للسنة الأولى متوسط لمعالجة ضعف التلاميذ في هذا النشاط، وقد تدرجنا في عرض هذا المقال على وفق النقاط الآتية:

- مفهوم مصطلح "القواعد".
 - إشكالية تعليم القواعد اللغوية.
 - قراءة في محتوى القواعد في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط، مع تحليل الاستبانة المقدمة للأساتذة.
- لنسجل في الأخير أبرز النتائج التي توصلنا إليها، مع تقديم بعض التوصيات الخاصة بالموضوع.

أولا- مفهوم مصطلح "القواعد":

تعد القواعد بما تمثله من قوانين و ضوابط لغوية، وسيلة مهمة لتكوين الملكة اللسانية الصحيحة، كما لا يمكن لأية لغة أن تصل إلى ذروة رقيها إلا إذا كانت هناك قواعد تضبطها وتجعلها قادرة على تلبية حاجات الناطقين بها في ميدان حياتهم، وبذلك فهي أساس أية لغة، ونستشف هذا المعنى من التعريف اللغوي لمصطلح القواعد على نحو ما جاء في معجم المقاييس: «قواعد البيت أساسه، وقواعد الهودج خُشبيات أربع معترضات في أسفله⁽¹⁾»، وفي التنزيل: ﴿وَإِذْ يَرْفَعُ إِبْرَاهِيمُ الْقَوَاعِدَ مِنَ الْبَيْتِ﴾ [البقرة، 127]، وفيه: ﴿فَأَتَى اللَّهَ بُيُوتَهُم مِّنَ الْقَوَاعِدِ﴾ [النحل، 26].

وعليه، فإن هذا المصطلح (القواعد) يعني بصفة عامة «مجموعة الضوابط التي تحكم الكلام المنطوق والمكتوب بلغة ما⁽²⁾»؛ والمقصود أن لكل لغة قواعد تحكم بنية مفرداتها وتضبط العلاقات فيما بينها، والالتزام بها ييسر التواصل في مختلف المواقف.

ولا يخفى على أحد أن اللغة العربية بلغت ذروة رقيها وقيمة اكتمالها في الفترة الواقعة قبل الإسلام، وتعززت معالمها بنزول القرآن بلسان عربي مبين، «وكانت الملكة الحاصلة للعرب من ذلك أحسن الملكات وأوضحها إبانة عن المقاصد لدلالة غير الكلمات فيها على كثير من المعاني... وليس يوجد ذلك إلا في لغة العرب⁽³⁾» الذين كانوا يتناقلونها سليقة، وينطقونها طبعاً وسجية، «إلى أن خبت تلك السليقة، وضعفت الملكة اللسانية باختلاطهم بالأمم غير العربية، فكانت الحاجة ملحة إلى إبراز قواعدها، واستخلاصها من أساليب العرب الفصحاء، ووضعت المؤلفات في ذلك⁽⁴⁾»، وفي هذا يقول ابن خلدون (ت808هـ): «إنه لما فسدت ملكة اللسان العربي في الحركات المسماة عند أهل النحو بالإعراب... احتيج إلى حفظ الموضوعات اللغوية بالكتاب والتدوين خشية الدروس

(الذهاب)⁽⁵⁾؛ لذا أُلقت الكتب في ذلك بغية تقويم اللسان العربي الذي سيطرت عليه ظاهرة الخروج عن ضوابط اللغة، ومن هنا كان الاهتمام بتدريسها في المراحل التعليمية.

■ تعريف القواعد من منظور مناهج التعليم:

هي المادة النحوية والصرفية المقرر تدريسها في المراحل التعليمية، إلى جانب بعض دروس الإملاء المبرجة في المرحلة الابتدائية والصفوف الأولى من المرحلة المتوسطة، تُقدّم للمتعلم بغية تجنب الوقوع في اللحن قراءة وكتابة، فلا يرفع منخفضاً ولا يكسر منتصباً⁽⁶⁾.

وعليه، فإنّ هذا المصطلح (القواعد) يشمل في معناه دروس النحو والصرف والإملاء التي تساعد المتعلم على تكوين ملكة لغوية سليمة، فإن قرأ أو كتب استطاع أن يتجاوز اللحن فيها.

ثانياً- إشكالية تعليم القواعد اللغوية:

تنامت حدة الشكوى من صعوبة تعلم القواعد اللغوية وتثبيت مصطلحاتها في أذهان المتعلمين في العصر الحديث، مما أدى إلى نفور التلميذ من تعلمها ومن ثمّ نفوره من اللغة العربية عامة، والحقيقة أن مشكلات تعلم القواعد متشعبة ومتعددة، فمنها ما يتصل بالمادة نفسها، ومنها ما يتصل بطريقة التدريس، ومنها ما يتصل بالواقع المعيش (المحيط الاجتماعي)، ومن بين هذه المشكلات:

- ضعف المناهج التعليمية واضطرابها، وابتعادها عن أسلوب التدرّج في عرض أبواب النحو، إذ إنّها لا تراعي، غالباً، المستويات العقلية الإدراكية بل إنّ بعض المسائل النحوية مكرورة عادة.
- غلبة الجانب النظري على الجانب التطبيقي العملي في تدريس النحو.
- ضعف همم المتعلمين وانصرافهم عن تعلّم اللغة العربية، وقلة رصيدهم اللغوي، أضف إلى ذلك مشكلة الوقت (الزمن) إذ إنّ ساعة واحدة لتعلّم مادة النحو غير كافية لتحصيل القواعد.
- ضعف إعداد المعلمين واختلاف طرقهم في التدريس، واتخاذهم الامتحانات غاية لا وسيلة، وهذا الذي غدّى نفور المتعلمين وصدوفهم⁽⁷⁾.
- أما ما يتعلق بالمحيط الاجتماعي فلا يمكن عدّه بحال من الأحوال، حيث حلّت العمومية
- عدم الاهتمام بالتدريبات والتطبيقات.

- عدم معالجة القواعد النحوية بما يربطها بالمعنى، بل يُقتصر في تدريسها على تعريف التلميذ بقيمتها الشكلية في بناء بنية الكلمة أو ضبط آخرها.
- عدم تعاون مُدرّسي المواد الأخرى مع مُدرّسي اللغة العربية في مراعاة القواعد عند كتابة الدروس للتلاميذ أو قراءة المتعلمين لهم أو لزملائهم؛ وذلك ظناً منهم بانفصال موادهم عن مادة اللغة العربية⁽⁸⁾.

لقد دفع هذا الواقع التعليمي للغة العربية عامة ولقواعدها خاصة إلى إحداث إصلاحات في منظومتنا التربوية، شملت -بداية- المستويات الأولى من مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط لتعمم فيما بعد على باقي المستويات من هاتين المرحلتين، وهذا ما دفع مؤلفي كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط إلى مواكبة الطرق التدريسية الحديثة، "فتبنى الكتاب المقاربة بالكفايات هدفاً والمقاربة النصية نُهجا في تناول مادة اللغة العربية تفكيراً وتعبيراً ونحواً و صرفاً وإملاءً وأسلوباً وفناً"⁽⁹⁾، وعلى هذا الأساس جاء تقديم نشاط القواعد اللغوية في إطار نصوص كاملة بدل انتقاء عبارات أو جمل أو شواهد نحوية مركبة أو منتزعة من سياقاتها النصية، وبذلك كان لزاماً على القائمين على العملية التعليمية أن يتجاوزوا الخوض في التفاصيل في الجانب المعرفي النظري والتركيز على ما هو عملي وظيفي بغية إكساب المتعلم مفاتيح حل مشكلات لغوية؛ من حيث فهم ما يقدّم له من صياغات لغوية أو قراءة نصوص متنوعة قراءة سليمة أو كتابة فقرة بشكل صحيح.

ثالثاً-قراءة في محتوى القواعد في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط:

يشمل كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط ثمانية مقاطع، ويحتوي كل مقطع على ثمانية نصوص موزعة بين نصوص أدبية ونصوص للقراءة المشروحة، وهذه الأخيرة تُتخذ سندا للدراسة اللغوية من تراكيب لغوية وصيغ صرفية وقواعد إملائية مرفقة بتطبيقات، وهذا يدل على أن الكتاب ينتهج المقاربة النصية في تناول القواعد اللغوية، والجدول الآتي يبيّن مجموع دروس القواعد المقررة في المحتوى الدراسي موزعة حسب المقاطع:

المقطع	1-الحياة العائلية	2-حب الوطن	3-عظمة الإنسانية	4-الأخلاق والمجتمع	5-العلم والاكتشافات العلمية	6-الأعياد	7-الطبيعة	8-الصحة والرياضة
الظاهرة اللغوية	النعث	النعث السيبي	جمعا للمذكر والمؤنث السالمون	المبتدأ والخبر	إن وأخواتها المطلق	المفعول المطلق	المفعول معه	حذف همزة (ابن)
	أزمنة الفعل	أسماء الإشارة	جمع التكسير	كان وأخواتها	نائب الفاعل	المفعول لأجله	الحال	ألف التفریق
	الضمير وأنواعه	الاسم الموصول	همزة الوصل	همزة القطع	المفعول به	النائب المفتوحة	أنواع الحال	الألف الينة(1)
	علامات الوقف(1)	الفاعل	علامات الوقف(2)	الهمزة في آخر الكلمة	(ال) الشمسية (وال) القمرية	النائب المربوطة	حذف الألف	الألف الينة(2)

نلاحظ من الجدول أن هناك تنوعاً في المحتوى المقرر في نشاط القواعد بين النحو والصرف والإملاء، وهذه القواعد تشكل كلاً متكاملًا يهدف إلى خدمة اللغة العربية بصفة عامة؛ لأنها من أبرز مكوناتها التي لها علاقة بالدلالة اللغوية، وإدراج درس أزمنة الفعل ضمن المواضيع الأولى من هذا النشاط خطوة مهمة لترسيخ الأبعاد المختلفة للزمن ودلالاته، علماً أن المتعلم لديه معارف سابقة عن الفعل وأزمنته المتنوعة بين الماضي والمضارع والأمر في المرحلة الابتدائية، وتضمن المقرر أيضاً عناصر الجملة الفعلية (الفاعل، المفعول به...)، وعناصر الجملة الاسمية (المبتدأ والخبر، إن وأخواتها...)، دون الإشارة إلى هذا المصطلح (الجملة) وبأنه وحدة دلالية مهمة في التعبير اللغوي يختلف معناه التعليمي بين التركيب والأسلوب؛ فالأول (التركيب) إما أن تكون الجملة اسمية أو فعلية، والثاني (الأسلوب) وفيه تكون الجملة دالة على الاستفهام، أو التعجب، أو الإخبار... إلخ، وإنما يكفي المتعلم بالتعرف على عناصرها فقط؛ لذا ينبغي للمعلم الإشارة إلى هذه المعاني في أثناء درسه بحكم أن المتعلم سيستخدم هذا المصطلح (الجملة) في المستويات

اللاحقة، ومن الإيجابي أن يفرق بين المعاني الأسلوبية والتركيبية انطلاقاً من هذه المرحلة. كما تضمن المحتوى المقرر أيضاً درسي "النعت والحال" وهما، حسب رأينا، اختيار موفق بحكم أنهما من خصائص النمط الوصفي الذي بُرمج في هذه المرحلة؛ إذ يساعد ذلك المتعلم على أن يعبرَ على وفق هذا النمط باستخدام مكتسباته في نشاط القواعد.

وإذا تطرقنا إلى درسي "كان وأخواتها وإنّ وأخواتها" فهذا يحيلنا إلى الحديث عن مصطلحات عديدة، مثل: النواسخ، الأفعال الناقصة، الأحرف المشبهة بالفعل، إلى جانب الاهتمام بدلالة كل واحد منها، علماً أنّ المتعلم درس هذه المصطلحات في مراحل سابقة دون دراية لكنها، ومعرفة معناها في هذه المرحلة خطوة إيجابية تجعله لا يرددّها دون أن يفهمها. وما يجدر أن نشير إليه في هذا السياق هو أنّ التلاميذ في بعض الأحيان يواجهون مصطلحات نحوية وإعرابية لا يدركون معناها، مثل: الثقل، التعذر، الفرق بين حركات البناء والإعراب، وهذا يجعلهم يحفظون صيغاً إعرابية بصورة آلية دون فهم وإدراك معناها⁽¹⁰⁾؛ وذلك يشكل لديهم صعوبة في تحصيل القواعد مما يؤدي إلى نفورهم منها وضمور الرغبة والدافعية في تعلمها.

لهذا يجب على المعلم أن يشرح للمتعلمين المصطلحات النحوية الجديدة في النشاط أو التي تكون لديهم دراية بها ولكنهم لا يفهمونها بطريقة بسيطة ويسيرة، وألاً يكتفي بتوجيههم إلى التعريفات الموجودة في الكتاب المدرسي فبعضها يحتاج إلى شرح وتفسير وتوضيح لاحتوائها على مصطلحات مبهمّة، مثل ما جاء في درس نائب الفاعل بأنه: «اسم مرفوع يقع بعد الفعل المبني للمجهول، ينوب عن الفاعل، ويكون اسماً ظاهراً، أو ضميراً متصلًا، أو ضميراً مستتراً⁽¹¹⁾»، فهذه القاعد جاءت خالية من الأمثلة التي تساعد المتعلم على فهمها وترسيخ مصطلحاتها في ذهنه، ولذّ فهي تحتاج إلى تبسيط مفهومها عامة، و شرح المصطلحات الواردة فيها خاصة، مع الاستعانة بالأمثلة والشواهد؛ لأن التلميذ في هذا المستوى لم يكتسب، بعد، معارف تساعد على فهمها فهما جيداً وتثبيت معانيها في ذهنه.

■ تحليل الاستبانة:

نظراً للإصلاحات التي باشرتها وزارة التربية والتعليم في الجزائر في السنوات الحالية سعياً منها لضمان جودة التعليم وتحسين الأداء التربوي والبيداغوجي أعيد تأليف الكتب المدرسية في

جميع المواد، ومس هذا التغيير -بداية- مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط؛ لذا وقع اختيارنا في هذا المقال على كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط المعد على وفق المناهج المعاد كتابتها أو ما يصطلح عليها بمناهج الجيل الثاني، للوقوف عند أهم التغييرات التي جاءت بها هذه المناهج من حيث طريقة التدريس ومدى فاعليتها مع المحتوى المقرر، ولدراسة هذا الموضوع وجها استبانة إلى مجموعة من أساتذة اللغة العربية للسنة الأولى متوسط، ويقدر عددهم بثمانية وأربعين أستاذا (48)، موزعين عبر عشرين متوسطة (20) في الولايات الآتية: وهران، تلمسان، سيدي بلعباس، الجزائر، برج بوعرييج، وقد ركزنا في هذه الاستبانة على المحتوى المقرر في نشاط القواعد، ومدى مناسبه مع مستوى الفئة المستهدفة، وعلى هذا الأساس جاء السؤال الأول على النحو الآتي:

السؤال الأول- هل محتوى نشاط القواعد اللغوية يتماشى ومستوى الفئة المستهدفة؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	38	79.16%
لا	10	20.83%

نلاحظ من إجابات الأساتذة أن أغلبهم يتفق على أن محتوى نشاط القواعد يتوافق مع مستوى المتعلمين في هذه المرحلة، وهذا يدل على أن اختيار المحتوى كان قائما على أسس فعّالة تراعي الفئة المستهدفة في تقديم هذا النشاط لإكسابهم ملكة لغوية فصيحة وصحيحة تجنّبهم الوقوع في الخطأ قراءة وكتابة، حيث انتقى القائمون على تأليف الكتاب من مواضيع النحو والصرف والإملاء أكثرها فائدة وأهمية للمتعلم، والتي تهدف إلى رفع مستوى أدائه اللغوي الشفهي والكتابي، واختاروا منها ما هو أكثر استعمالا في التواصل اللغوي اليومي، وتجاوزوا الموضوعات التي تتسم بالصعوبة والتعقيد والتي تُنفر المتعلم منها كالتقديم والتأخير والاشتغال والاستغاثة واسم الهيئة والتصغير والفصل والوصل ونحوها، بحكم أنها تتجاوز قدراتهم العقلية ومستوى فهمهم وإدراكهم، وهي أكثر ملاءمة للمتخصصين في هذا الجانب⁽¹²⁾.

إلا أن بعض الأساتذة، والذين قدّرت نسبتهم بـ (20.83%)، يرون أن المحتوى تضمن عناصر نحوية يصعب على المتعلمين استيعابها، مثل درس "نائب الفاعل"، فكيف للمعلم أن يقنع التلميذ بأن «نائب الفاعل هو مفعول به حل محل الفاعل الذي اختفى لغرض من الأغراض⁽¹³⁾»، والحال نفسه مع درس النعت السببي إلى جانب الخلط بين المفاعيل (المفعول به،

المفعول المطلق، المفعول لأجله، المفعول معه)، إضافة إلى عدم استيعابهم لبعض المصطلحات النحوية والإعرابية مثل: الأحرف المشبهة بالفعل، الثقل، التعذر، ثبوت النون وحذفها، فرغم أنّ قدرة التلميذ على التجريد تنمو إلى حد ما في هذه المرحلة إلا أنه لا يستطيع أن يصل إلى فهم الاستعمالات النحوية المعقدة.

السؤال الثاني- هل محتوى نشاط القواعد يتماشى مع الحجم الساعي المخصص له؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	32	%66,67
لا	16	%33,33

يتبين من نتائج الجدول أنّ نسبة (%66.67) من الأساتذة يرون أنّ نشاط القواعد يتماشى مع الحجم الساعي المحدد له، وهذا يدل على التنظيم الجيد من المعلم للحصة التعليمية، إذ يوجد ارتباط بين المحتوى المقرر والجدول الزمني المخصص له حسب كل نشاط، والمعلم ملزم باحترام هذا الجدول؛ ولذا يجب عليه أن يدرك بجزته المعلومات التي يحتاجها المتعلم من كل درس وتوزيعها حسب الحجم الساعي للحصة لكي يحقق الكفاية المستهدفة في النشاط، ومن ثمّ يكون التلميذ قادرا على إنتاج فقرة كتابية أو شفوية مراعي الضوابط النحوية والصرفية والإملائية المكتسبة من الحصص التعلّمية.

ومجموع حصص القواعد هو اثنتان وثلاثون (32) حصة، والجدول الآتي يبيّن نسبة

توزيعها حسب نوع الظاهرة المدروسة:

القواعد اللغوية	القواعد النحوية	القواعد الصرفية	القواعد الإملائية
عدد الحصص	17	02	13

إنّ المتبع لهذا الجدول يرى أنّ القواعد النحوية تستحوذ على أغلبية الحصص في برنامج هذا المستوى، تليها القواعد الإملائية بنسبة لا تكاد تقل عن سابقتها مقارنة بقواعد الصرف الذي حُصّصت له حصتان، وهي نسبة تنسجم ومستوى المتعلم الذي يكون أكثر حاجة في هذه المرحلة إلى امتلاك عدد ممكن من الظواهر النحوية والإملائية، علما أنّ الكثير من القواعد النحوية متداخلة مع قضايا صرفية إلى درجة يصعب الفصل بينهما، وتُخصّص لكل حصة ساعة واحدة

يُقَدَّم فيها النشاط، وهناك بعض الظواهر اللغوية التي تُقدَّم في مدة زمنية قدرها (30د)، كما يوجد بعض الدروس التي بُرِّجت في أكثر من حصة مثل: درس الألف اللينة، علامات الوقف. غير أنَّ بعض الأساتذة، والذين قدرت نسبتهم بـ (33.33%)، رأوا أنَّ الحجم الساعي لبرنامج القواعد غير كافٍ لتقديم كل الأنشطة نظرا لكثافة المادة؛ حيث يوجد بعض الظواهر التي يستحيل تقديمها في حصة واحدة، إذ كان يجدر بوضعها أن يُربطها في أكثر من ساعة مثل درس النعت السبي، المبتدأ والخبر، كان وأخواتها،... فمثل هذه القواعد هي أطول وأعسر إذا ما قورنت بدرس علامات الوقف أو الألف اللينة مثلا.

السؤال الثالث- هل محتوى نشاط القواعد خاضع لمبدأ التدرُّج في عرضه (من السهل إلى الصعب)؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	32	66.67%
لا	16	33.33%

إنَّ مراعاة الترتيب في تقديم المحتوى يقود المتعلم إلى التحصيل الجيد للمعارف فلا يشعر بتلك الفجوة بين درس وآخر، وإنما يحس بوجود تكامل وتسلسل وتماسك بين الدروس؛ بحيث يكون كل موضوع يقدَّم له في الحصة التعليمية فيه تدعيم وتثبيت للمكتسبات السابقة وتمهيد لما بعده.

وبالعودة إلى محتوى القواعد في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط فإنَّ أغلب الأساتذة، والذين قدرت نسبتهم بـ (66.67%)، يتفقون على أنَّ الكتاب اعتمد التدرج في الطرح والتناول من البسيط إلى المركب، إذ من الضروري البدء بالمسائل السهلة التي يستطيع المتعلم استيعابها ببساطة فكان درس "الفعل وأزمته" سابقا لدرس "الفاعل"، وجاء درس "المبتدأ والخبر" قبل درسي "كان وأخواتها" و "إنَّ وأخواتها"، ثم يمر إلى غيرها من الظواهر اللغوية لإدراكها تدريجيا، وعن هذا يقول ابن خلدون (ت808هـ): «اعلم أنَّ تلقين العلوم إنما يكون مفيدا إذا كان على التدرج شيئا فشيئا وقليلًا قليلًا»⁽¹⁴⁾، وعندها تحصل الملكة دون ضغط أو إرغام وتكون قد هيأتها لفهم ما يورد عليه في هذا الفن.

في حين أنّ نسبة (33.33%) من الأساتذة يرون أنّ الكتاب فيه بعض الاختلال المنهجي في ترتيب دروس القواعد، كورود درس "التعت" في مستهل هذا النشاط وهو عنصر فضلة في الجملة العربية قبل درس الفعل الذي يعد عنصراً عمدة فيها، ومجيء درس "الفاعل" بعد درسي "أسماء الإشارة" و "الأسماء الموصولة"، أضف إلى ذلك ورود درس "الناء المربوطة والمفتوحة" في مرحلة متأخرة من البرنامج بعد أن يكون المتعلم قد درس العديد من القواعد النحوية، فلا نظن أنه مازال لا يفرق بينهما، بعد، وقد مرّت معه دروس مكثفة مثل "النعته السببي"، "المبتدأ والخبر"، "الفعل وأزمنته"، وهلمّ جرا، إذ لا بد أن ينتقل في سلم تصاعدي من السهل والبسيط إلى ما هو أكثر عمقا في الطرح، والأمر نفسه مع "الشمسية" و "القمريّة"، والألف اللينة، التي وردت في آخر حصص هذا النشاط⁽¹⁵⁾.

السؤال الرابع- هل الموضوعات المقررة في نشاط القواعد اللغوية هي من النحو الوظيفي؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	35	72.92%
لا	13	27.08%

مما لا شك فيه أنّ النحو لا يُدرّس على أنه غاية في ذاته، وإنما هو وسيلة لتقويم القلم واللسان من اللحن والزلل، ولهذا عمل التربويون على انتقاء المادة النحوية التي تعين المتعلم على الدقة في التعبير والفهم، فحاولوا الاستفادة من النتائج التي توصلت إليها اللسانيات الحديثة؛ وذلك بالاعتماد على نظرية النحو الوظيفي لسيمون ديك Simon dik والتي تبناها أحمد المتوكل في العالم العربي، وهي تعد من أبرز النظريات ذات الوجهة الوظيفية التداولية⁽¹⁶⁾، إذ تسعى إلى بناء نحو نموذجي يربط بين البنية والوظيفة ارتباطا يجعل البنية انعكاسا لها، "وتفاضل بين الأنحاء حسب استجابتها لمبدأ الوظيفة، أي حسب قدرتها على رصد الظواهر اللغوية وتفسيرها في إطار الارتباط القائم بين البنية والوظيفة"⁽¹⁷⁾.

وعليه، فإنّ تعليم النحو في ظل نظرية النحو الوظيفي لا يعني تدريس كل قضاياها دفعة واحدة، وإنما الاكتفاء منها بالعناصر الوظيفية التي تشمل الاستعمال اليومي، وقد ألحّ على هذا الأمر العديد من الباحثين، من بينهم أحمد السيد بقوله: «ينبغي أن تكون الموضوعات التي تقدّم إلى الدارس في النحو موضوعات وظيفية، بمعنى أن تخدم الإنسان في حياته، فتلبي حاجاته اللغوية،

وتسهل له عملية التفاعل الاجتماعي بحيث يقرأ بصورة سليمة ويكتب بأسلوب سليم، ويُعبّر بشكل صحيح، ويستمتع فتعينه معرفته النحوية على فهم ما يستمع⁽¹⁸⁾؛ وذلك يجعل المتعلمين يدركون الصلة الموجودة بين اللغة العربية والقواعد التي تخدمها بدل النفور منها، ويعون أنّ الأحكام النحوية ما هي إلا ضوابط يقتضيها المعنى؛ لذا حاول مؤلفو كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط في ظل المناهج المعاد كتابتها الاهتمام بالجانب الوظيفي عند اختيارهم للمحتوى النحوي، فأولوا عناية للموضوعات التي لها صلة بالتواصل اليومي، وهذا ما اتفق عليه أغلب الأساتذة حسب النتائج المبينة في الجدول أعلاه، والذين قدرت نسبتهم بـ (72.92%)، وأشاروا إلى أنّ دروس القواعد التي تضمنها الكتاب وردت مختصرة ومركزة على ما يهم المتعلم في هذا المستوى، وتحميه من اللحن لسانا وقلما وتساعد على التواصل مع غيره بلغة سليمة، فجاء درس الفاعل مثلا مقتصرًا على أنه «ما دل على الذي يقوم بالفعل، وحكمه الإعرابي الرفع⁽¹⁹⁾»، واقتصر درس المبتدأ والخبر على تعريف المبتدأ وتعريف الخبر، وأنّ الخبر يطابق المبتدأ في النوع، وفي العدد، وفي الحكم الإعرابي⁽²⁰⁾، دون تفصيل، والحال نفسه مع بقية دروس الظواهر اللغوية، وتنطلق كل قاعدة من هذه القواعد بمثال أو أكثر من نصوص القراءة المشروحة، لثرفق بعدها بتطبيقات يُكَلِّف المتعلمون بإنجازها للتأكد من استيعابهم للمعلومات المقدّمة لهم، وهي متنوعة حسب كل درس بين إنشاء جمل، وملء فراغ، وإعراب مفردات ترسيخًا لأجزاء الظاهرة اللغوية المدروسة، وهذا يجعل المتعلم لا ينفر من المادة وإنما يقبل على تعلّمها والاستزادة في طلبها. وقد اعتمد القائمون على تأليف الكتاب على مجموعة من المصادر والمراجع لبناء القاعدة اللغوية، وهي⁽²¹⁾:

المؤلف	المؤلف
د. إميل بديع يعقوب	1- معجم الإعراب والإملاء
د. نايف معروف ومصطفى الجوزي	2- المعجم الوسيط في الإعراب
د. إميل بديع يعقوب	3- موسوعة النحو والصرف والإعراب
أحمد الخوص	4- قصة الإعراب (أربعة أجزاء)
أحمد قيش	5- الكامل في النحو والصرف والإعراب
د. عبد المنعم قاتر	6- تطبيقات نحوية
د. عبده الراجحي	7- دروس في الإعراب (2)
السيد أحمد الهاشمي	8- القواعد الأساسية للغة العربية
عبد الوهاب بكير	9- النحو العربي من خلال النصوص
د. محمد خير الحلواني	10- المختار من أبواب النحو

عند تصفحنا لجملة من هذه الكتب ألفينا أنها قدمت المادة النحوية والصرفية والإملائية بشكل واضح ومختصر وبسيط تشمل طرائق التدريس المعروفة، وأغلبها كانت تهدف إلى التيسير والابتعاد عن التعقيد، وكل ما من شأنه أن يُنْفَر المتعلم من تعلُّم القواعد، كالتراكيب الشاذة والعبارة النادرة والتأويلات البعيدة، وقد حاول مؤلفوها قدر المستطاع عدم الخروج عن المألوف⁽²²⁾، والهدف من ذلك هو تمكين التلميذ من إنتاج وفهم عبارات لغوية سليمة في مواقف تواصلية دالة قصد تحقيق أغراض معينة.

إلا أن بعض الأساتذة، والذين قدرت نسبتهم بـ (27.08%)، يرون أن الكتاب احتوى بعض الدروس التي يصعب على المتعلم استيعابها في هذا المستوى، مثل درس "النعته السببي"، ودرس "نائب الفاعل"، وكذا صعوبة التمييز بين المنصوبات التي تُرجمت في مرحلة واحدة (المفعول به، المفعول المطلق، المفعول لأجله، المفعول معه)، وفي هذا السياق يقول الجاحظ (ت255هـ) في رسائله في فصل رياضة الصبي: «وأما النحو فلا تشغل قلبه منه إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه، وشعر إن أنشده، وشيء إن وصفه. وما زاد على ذلك فهو مشغلة عما هو أولى به، ومذهل عما هو أَرْدُّ عليه منه من رواية المثل والشاهد، والخبر الصادق، والتعبير البارع⁽²³⁾»، فهذه دعوة صريحة منه إلى ضرورة الانتقاء من المسائل النحوية بقدر ما يحتاجه المتعلم في تعلُّم بغية الإفادة منها في المواقف التواصلية مع غيره.

ومما يؤخذ أيضا على كتاب اللغة العربية في هذا المستوى هو أن دروس القواعد لم تُعزَّز بالأمثلة والشواهد التي تساعد المتعلمين على فهمها ومحاسنها وتعينهم على تكوين ملكة اللسان العربي، مما يجعلهم أقرب إلى نسيانها بمجرد خروجهم من قاعة الدرس؛ لأنها جاءت على شكل قوانين مجردة بُعِدَت عن مناحي اللسان وملكته، ولهذا عاب ابن خلدون (ت808هـ) على من يعكف على كتب النحو العارية من الشواهد والتراكيب العربية، وتقتصر فقط على جملة من قوانين المنطق أو الجدل وتبتعد عن تحقيق غايتها⁽²⁴⁾؛ لذا ينبغي للمعلم الاجتهاد في تدعيم القاعدة بالأمثلة التي تساعد التلميذ على فهم أجزائها، وترسيخ هذه التراكيب في ذهنه قصد الإفادة منها في تعبيره الكتابي والشفهي.

السؤال الخامس- هل هناك اهتمام بنشاط القواعد من المتعلم؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	35	%72,92
لا	13	%27,08

يعد المتعلم عنصرا أساسيا من عناصر العملية التعليمية، ونجاحها يعتمد على مدى إقباله على التعلم، وكما هو معلوم فإنَّ ضعف التلاميذ في القواعد اللغوية جعلهم ينفرون منها ولا يُقبلون على تعلمها، ولعل أبرز سبب في ذلك هو عدم مراعاة الناحية الوظيفية في اختيار المباحث النحوية والصرفية والإملائية، وتشعبها وكثرة تفصيلاتها بصورة لا تساعد على تثبيت مفاهيمها ومصطلحاتها في أذهانهم⁽²⁵⁾.

كل ذلك دفع واضعي كتاب اللغة العربية في إطار الإصلاحات التي شهدتها منظومتنا التربوية في الآونة الأخيرة إلى ربط المتعلم بواقعه اللغوي، فاختيرت الموضوعات التي تهم المتعلم وتعينه على تكوين العادات اللغوية الصحيحة، وترفع من أدائه اللغوي وتحقق له الغاية من تعلم الظواهر النحوية والصرفية والإملائية، وهو الأمر الذي يوضحه تحديد الكفاية الشاملة في الكتاب نفسه: "يتواصل التلميذ بلغة سليمة ويقرأ قراءة مسترسلة منعمة مركبة سرديّة وصفية لا تقل عن مائة وسبعين كلمة وينتجها مشافهة وكتابة في وضعيات تواصلية دالة"⁽²⁶⁾؛ وذلك جعل المتعلم يهتم بنشاط القواعد ويقبل على تعلمها، وهذا ما أكدته معظم الأساتذة حسب النتائج التي توصلنا إليها، والتي قدّرت بـ (72.92%)، في حين رأى بعضهم خلاف ذلك، وقدّرت نسبتهم بـ (27.08%)، وأشاروا إلى أنّ المتعلم مازالت تنقصه الدافعية في تعلم اللغة العربية عامة وقواعدها خاصة، وهنا ينبغي للمعلم استغلال دوافع التعلم لدى التلميذ؛ إذ إنه يمتلك قدرات وعادات واهتمامات تجعله مهياً سلفاً للانتباه والاستيعاب، ودور الأستاذ هو الحرص على التدعيم المستمر لاهتماماته وتعزيزها ليُقبل على التعلم⁽²⁷⁾، كأن يجعل تدريس القواعد مثلاً قائماً على حل المشكلات، فالأخطاء التي يقع فيها المتعلم في القراءة والكتابة يمكن أن تُعتمد في وضعيات الانطلاق ليستهل بها المعلم درسه، وأن يُتيح له الاستكشاف الذاتي لهذه القواعد مستحضراً مكتسباته القبلية⁽²⁸⁾.

وعلى المعلم اختيار طريقة تدريس مناسبة تجعل من القواعد مادة حية، وليست مجرد قوانين جافة توازي قوانين الرياضيات والفيزياء يحفظها ويطبقها.

السؤال السادس-علام تعتمد طريقة تدريسك للقواعد اللغوية؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
الطريقة النصية	37	%77.08
الطريقة الاستقرائية	11	%22.92
الطريقة القياسية	00	%0

تظهر نتائج الجدول أنّ (%77.08) من الأساتذة ينتهجون الطريقة النصية في تدريسهم لنشاط القواعد اللغوية، تليها الطريقة الاستقرائية بنسبة (%22.92)، في حين أن الطريقة القياسية لم تسجل أية نسبة؛ وذلك لأنها تجعل التلميذ خاملا وغير فاعل في الحصة التعليمية خلاف الطريقتين السابقتين.

وانتهاج المقاربة النصية في التدريس يعد دعامة أساسية في تكوين الكفاية اللغوية عند التلميذ، إذ تمكنه من إنتاج نصوص بمختلف أنماطها مستثمرا الظواهر اللغوية المدروسة؛ لأنها تجعل من النص المقدم للمتعلم المنطلق الوحيد لها، «يقْرأه ثم يمارس بواسطته التعبير الشفهي والتواصل ويتعرف على كيفية بنائه ويستنبط منه القواعد النحوية والصرفية والإملائية ليدمجها في إنتاجه الكتابي»⁽²⁹⁾.

وقد أشار الأساتذة إلى أنّ اعتمادهم على الطريقة النصية ساعد المتعلمين على فهم واستيعاب ما يُقدّم لهم في نشاط القواعد اللغوية، إذ إنهم عملت على تفعيل المحتوى وتنظيم الحصة المقررة في تناول الظاهرة اللغوية، كما مكنت المتعلم من اكتساب القاعدة والمهارة في تطبيقها؛ لأنها جعلته عنصرا فاعلا، محاورا ونشيطا بعد أن كان مجرد مستقبل لما يورد عليه من معارف في الطرائق السابقة، وهذا يدل على أنّ هذه الطريقة تكفل التفاعل بين المعلم والمتعلم من ناحية، وبين المتعلم والمحتوى من ناحية أخرى.

وفي حالة عدم توافر نص القراءة المشروحة على كل الأمثلة التي تشمل عناصر القاعدة، أو يكون النص غير خادما للظاهرة اللغوية يلجأ الأستاذ إلى التصرّف في المعاني لإنشاء مثال مناسب، أو يأتي بأمثلة من خارج النص، وهنا يكون قد استعان بالطريقة الاستقرائية في تقديم النشاط.

السؤال السابع- بم يتوصل الأستاذ إلى معرفة عدم استيعاب المتعلم لنشاط القواعد اللغوية؟

النسبة المئوية	التكرار	الاحتمالات
66.67%	32	بوساطة الأسئلة المطروحة في الحصة من قبل المعلم
20.83%	10	بوساطة التقييم الفصلي
12.5%	06	كلاهما معا

يتبين من نتائج الجدول أنّ (66.67%) من الأساتذة يتوصلون إلى معرفة عدم استيعاب المتعلم للظاهرة اللغوية من الأسئلة المطروحة عليهم في الحصة التعليمية، في حين أنّ (20.83%) من الأساتذة يتوصلون إلى ذلك عن طريق التقييم الفصلي، وهناك (12.5%) من يجمع بين الرأيين معا.

ويعد طرح المعلم للأسئلة ومناقشتها مع التلميذ في الحصة التعليمية شيئا إيجابيا يدل على وجود تفاعل بينهما، حيث يسأل المعلم طلابه ويسمع منهم الأجوبة المختلفة فيكتشف نقاط الضعف ويعمل على تصويبها بتوجيه المتعلمين وإرشادهم، شرط أن تكون الأسئلة المعتمدة واضحة تشمل الظاهرة اللغوية المدروسة، وهذا يشيع جوا من الحيوية في القسم، فيكسر الجمود ويدفع الملل ويثير الدافعية للتعلم، ويفسح المجال أمام المعلم لتنمية انتباه المتعلم ليشعر أنه يساهم في سير الدرس ومن ثمّ تثبت المعلومات في ذهنه، ثم تأتي مرحلة التقييم الفصلي الذي يُمكن المعلم من قياس مستوى تحصيل التلاميذ، ومدى قدرتهم في استخدام القواعد المكتسبة ليسجل الأخطاء الشائعة التي وقع فيها أغلب المتعلمين والعمل على تقويمها.

السؤال الثامن- هل المتعلم قادر على ضبط الكلمات ضبطا صحيحا أثناء القراءة والكتابة؟

النسبة المئوية	التكرار	الاحتمالات
4.17%	02	نعم
12.5%	06	لا
83.33%	40	نوعا ما

تظهر النتائج أن أغلب الأساتذة، والذين قُدِّرت نسبتهم بـ (83.33%)، يتفقون على أن المتعلم في هذه المرحلة قادر، نسبياً، على ضبط الكلمات ضبطاً صحيحاً أثناء القراءة والكتابة، وهذا يدل على وجود تحسن في تعلم القواعد، بعد أن كانت تسجل ضعف التلاميذ فيها مما يجعلهم ينفرون من تعلمها؛ وذلك راجع إلى الإصلاحات التي شهدتها منظومتنا التربوية في الآونة الأخيرة، والتي أتت أكلها في هذا النشاط.

ولكن قد ثبت بالتجربة أن المتعلمين كثيراً ما يبذلون جهداً في استيعاب ما يورد عليهم من مصطلحات نحوية، وصيغ صرفية، وقواعد إملائية، ويحاولون فهمها، بل ويحصلون على نتائج جيدة في الامتحانات الفصلية، إلا أنهم، وبعد انتهاء أي مرحلة، يجدون أنفسهم غير قادرين على إيجاد التراكيب النحوية الصحيحة للتعبير عن أفكارهم كتابة وخاصة شفاهة⁽³⁰⁾، وهذا ما أشار إليه الأساتذة في حديثهم عن المستوى اللغوي للتلميذ في المرحلة المتوسطة، إذ قالوا إنهم غالباً ما يجدون تعابير ركيكة تفتقر إلى الاتساق والانسجام، إلى جانب كثرة الأخطاء الصرفية والنحوية والإملائية، وربما يعود ذلك إلى أسباب عديدة نذكر منها:

- كثرة الأوجه الإعرابية المختلفة وتداخلها مما يُثقل كاهل التلميذ ويُجهد ذهنه، فيؤدي به ذلك إلى صعوبة التفريق بينها، كالمخلط بين ثبوت النون في الأفعال والجمع المذكر السالم في الأسماء، فيقولون-مثلاً- في إعراب يكتبون: فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الواو والنون؛ لأنه جمع مذكر سالم، وهكذا...
 - صعوبة استيعاب بعض المصطلحات النحوية، مثل: النعت السببي، والإعراب التقديري (الثقل، التعذر،...).
 - ازدواجية اللغة؛ وذلك بوجود لغتين إحداهما للقراءة والكتابة والحديث والتي يسمعها التلميذ في المدرسة، وأخرى لغة عامية يستعملها العامة في حياتهم اليومية لقضاء حاجاتهم وللتواصل فيما بينهم، وهي الأكثر تأثيراً على لسان التلميذ، حيث لا تخلو هذه اللغة من الأخطاء التركيبية والصرفية بالإضافة إلى احتوائها لمصطلحات لا تمت للعربية بصلة⁽³¹⁾.
- لهذا سعى مؤلفو كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط المعد على وفق المناهج المعاد كتابتها إلى إيراد بعض التراكيب اللغوية الموجودة في البيئة اللغوية للتلميذ، والتي تتضمن أخطاء

شائعة، ثم تصويبها مع التعليل في نهاية كل مقطع، عدا المقطع الخامس تحت عنوان: «أصوّب أخطائي».

وعليه، يجب على المتعلم أن يستفيد من هذه التراكيب والصيغ في تعبيره الشفهي والكتابي، وأن يتعود على استعمالها لكي يُكوّن ملكة لسانية صحيحة وفصيحة يستثمرها في مواقف التواصلية المختلفة.

السؤال التاسع- ما هي الحلول المقترحة، في رأيك، لمعالجة ضعف التلاميذ في نشاط القواعد اللغوية؟

اقترح الأساتذة بعض الحلول لمعالجة ضعف التلاميذ في القواعد اللغوية نوجزها في النقاط

الآتية:

- مراعاة التدرّج في تقديم الظواهر اللغوية حسب مستوى استيعاب التلميذ.
- العمل على تبسيط القواعد، والتركيز على ما يهم المتعلم في تواصله اليومي، وتعوّده على استعمال المصطلحات النحوية والإعرابية، والتفريق بينها.
- إرشاد المتعلمين إلى قراءة القرآن الكريم والمطالعة.
- العمل على تكثيف التطبيقات بعد كل قاعدة لغوية.
- إعادة النظر في عدد التلاميذ في القسم الذي أصبح يتجاوز أربعين تلميذا في بعض الأقسام، وهذا يعيق انتهاج المقاربات التدريسية الجديدة التي تستدعي عددا قليلا من التلاميذ.
- حرص الأستاذ على استخدام اللغة العربية في تواصله مع التلاميذ لكي يتعودوا على استعمالها دون حرج.
- الحرص على اختيار طرائق تدريس تناسب كل درس كي لا يشعر التلاميذ بالملل.

خاتمة:

- بعد دراستنا لهذا الموضوع خلصنا إلى بعض النتائج، نجملها في النقاط الآتية:
- الاستفادة من النظريات اللسانية الحديثة (النحو الوظيفي) في انتقاء محتوى القواعد اللغوية، فكانت غالبا ما تشمل الصيغ والتراكيب الخاصة بالاستعمال اليومي للغة.
 - تقديم القواعد اللغوية بطريقة مختصرة لتيسير استيعابها مقارنة بالقواعد الواردة في كتاب اللغة العربية للجيل الأول.

- صعوبة فهم التلميذ لبعض الظواهر اللغوية رغم كل محاولات التيسير، مثل: درس النعت السببي ودرس نائب الفاعل.
- صعوبة تمييز المتعلم بين المنصوبات (المفعول به، المفعول لأجله، المفعول معه، ...).
- عدم استيعاب التلميذ لبعض المصطلحات النحوية، مثل الثقل والتعذر وثبوت النون أو حذفها، والخلط بين مصطلحي ثبوت النون والجمع المذكر السالم في إعراب الأفعال.
- بعض الدروس غير مرتبة ترتيباً منطقياً من السهل إلى الصعب، فمن غير المعقول أن يكون درس النعت السببي ضمن الدروس الأولى في حين نجد درس (ال) الشمية و(ال) القمرية مثلاً في آخر دروس القواعد.
- وهذه بعض التوصيات التي نقدمها لتفادي بعض الجوانب التي تعيق الوصول إلى الهدف المرجو من تدريس القواعد اللغوية:
- إعادة النظر في إدراج درس النعت السببي ضمن المحتوى المقرر للظواهر اللغوية في هذه المرحلة.
- تكييف الحجم الساعي حسب كل درس ومدى صعوبة فهمه لدى المتعلمين، فساعة واحدة أو أقل غير كافية لتقديم بعض الظواهر اللغوية، مثل درس المبتدأ والخبر.
- إعادة النظر في ترتيب بعض الظواهر اللغوية حسب مدى صعوبتها وعلاقتها ببعضها.
- إرفاق القواعد اللغوية بالأمثلة التوضيحية التي تساعد المتعلم على الفهم والاستيعاب.

هوامش:

- ¹ - ابن فارس (ت395هـ)، مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع (القاهرة)، دط، 1399هـ-1979م، ج5، ص109.
- ² - مجدي وهبة وكامل المهندس، معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان (بيروت)، ط2، 1983م، ص298.
- ³ - ابن خلدون عبد الرحمن (ت808هـ)، مقدمة ابن خلدون، تح: عبد الله محمد الدرويش، دار يعرب (دمشق)، ط1، 1425هـ-2004م، ج2، ص367.
- ⁴ - حسن البجة عبد الفتاح، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة المرحلة الأساسية الدنيا، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع (الأردن)، ط1، 1420هـ-2000م، ص497.

- ⁵ - ابن خلدون عبد الرحمن (ت808هـ)، مقدمة ابن خلدون، ص370.
- ⁶ - ينظر مذكور علي أحمد، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف للنشر والتوزيع (مصر)، دط، 1991م، ص321.
- ⁷ - لوحيشي ناصر، الدرس النحوي مشكلات ومقترحات تيسيرية، مجلة جذور، جدة، العدد 25، 2007م، ص229-230.
- ⁸ - المرجع السابق، ص230.
- ⁹ - كحوال محفوظ وآخرون، كتابي في اللغة العربية - السنة الأولى متوسط-، موفم للنشر (الجزائر)، 2016م، مقدمة الكتاب.
- ¹⁰ - ينظر بوغناي سعاد آمنة، النص التعليمي تأصيل المصطلح وحقيقة المفهوم، مخبر اللغة العربية والاتصال (الجزائر)، دط، 2015م، ص50.
- ¹¹ - كحوال محفوظ وآخرون، كتابي في اللغة العربية السنة الأولى متوسط، ص97.
- ¹² - ينظر حامد نوال، تدريس النحو بين كتابي الجيل الأول والجيل الثاني - السنة أولى متوسط أمودجا، مجلة التعليمية، الجزائر، المجلد 5/ العدد 16، 2018م، ص05.
- ¹³ - بلعيد صالح، مقالات لغوية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع (الجزائر)، دط، 2009م، ص193.
- ¹⁴ - ابن خلدون عبد الرحمن، مقدمة ابن خلدون، ج2، ص347.
- ¹⁵ - ينظر الصالح محمد، الظواهر اللغوية والنحوية من منظور المقارنة بالكفاءات (قراءة في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط -الجيل الثاني-)، مجلة التعليمية، الجزائر، المجلد 5/ العدد 16، 2018م، ص7.
- ¹⁶ - ينظر المتوكل أحمد، الوظيفة بين الكلية والنمطية، دار الأمان للنشر والتوزيع (الرباط)، ط1، 1424هـ-2003م، ص19.
- ¹⁷ - المتوكل أحمد، الوظيفة والبنية مقاربات وظيفية لبعض قضايا التركيب في اللغة العربية، منشورات عكاظ (الرباط)، دط، 1993م ص10.
- ¹⁸ - حامد نوال، تدريس النحو بين كتابي الجيل الأول والجيل الثاني - السنة أولى متوسط أمودجا-، ص05، نقلا عن: محمود أحمد السيد، الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها، ص132.
- ¹⁹ - كحوال محفوظ وآخرون، كتابي في اللغة العربية السنة الأولى متوسط، ص45.
- ²⁰ - ينظر المرجع نفسه، ص73.
- ²¹ - المرجع نفسه، صفحة أهم المصادر والمراجع.
- ²² - ينظر بكير عبد الوهاب وآخرون، النحو العربي من خلال النصوص لتلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي، الشركة التونسية للتوزيع (تونس)، دط، 1407هـ-1987م، ص05.

- ²³ - الجاحظ أبو عثمان عمرو بن بحر (ت255هـ)، رسائل الجاحظ، تح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي (مصر)، دط، 1399هـ-1979م، ج3، ص38.
- ²⁴ - ابن خلدون عبد الرحمن، مقدمة ابن خلدون، ج2، ص386.
- ²⁵ - ينظر زايد فهد خليل، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، فهد خليل زايد، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع (الأردن)، دط، 2006م، ص264.
- ²⁶ - كحوال محفوظ وآخرون، كتابي في اللغة العربية السنة الأولى متوسط، في بداية كل مقطع.
- ²⁷ - ينظر حساني أحمد، دراسات في اللسانيات التطبيقية - حقل تعليمية اللغات-، ديوان المطبوعات الجامعية (الجزائر)، دط، 2000م، ص142.
- ²⁸ - ينظر صومان أحمد إبراهيم، اللغة العربية وطرائق تدريسها لطلبة المرحلة الأساسية الأولى، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع (الأردن)، ط1، 2013م، ص245.
- ²⁹ - بوحلمة عمر، أثر المقارنة النصية في اكتساب المتعلم للكفاءة اللغوية، مجلة اللغة العربية، الجزائر، العدد 39، دت، ص106.
- ³⁰ - ينظر بعطيش يحيى، تعليمية النحو العربي بين القديم والحديث دراسة تقويمية للطريقة القديمة وبعض المقاربات الحديثة، مجلة المري، الجزائر، العدد 19، 2003م، ص76.
- ³¹ - ينظر زايد فهد خليل، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، فهد خليل زايد، ص ص88، 89