

تعليمية النحو في التعليم المتوسط - السنة الرابعة نموذجاً-

Grammar teaching in middle school
– the fourth year as a model-

محمد نور*

المركز الجامعي مغنية،

mohammednor213@yahoo.com

تاريخ الوصول: 2021-10-16 تاريخ القبول: 2022-03-15 تاريخ النشر: 2022-05-13

ملخص:

تُعَدُّ تعليميّة النحو للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، في ظل اعتماد منهج المقاربة بالكفاءات، من المناهج الهامة التي تبنتها العديد من المنظومات التربوية في الوطن العربي، وتأتي هذه الورقة البحثية كمحاولة لتسليط الضوء على واقع تعليمية النحو في ظل اعتماد منهج المقاربة بالكفاءات، ومحاولة الوقوف على مدى نجاعة هذا المنهج في تقديم الدرس النحوي، وتحقيق الكفاءات المطلوبة.

الكلمات المفتاحية: تعليمية، نحو، مقاربة بالكفاءات، تعليم متوسط،

Abstract:

Teaching grammar is for the fourth year of intermediate education, in light of the adoption of the competency approach, which was adopted by many educational systems in the Arab world, is one of the research issues that have attracted the attention of specialists in educational curricula and methods.

This research paper comes as an attempt to shed light on the reality of teaching grammar in light of the adoption of the competency approach, and an attempt to determine the effectiveness of this approach.

On the reality of teaching grammar in light of adopting the competency approach, and trying to determine the effectiveness of this approach in providing the grammar lesson, and achieving the required competencies.

Keywords: teaching, grammar, approach to competencies, middle school.

1. مقدمة :

ارتبطت العملية التعليمية عبر تاريخها بالعديد من الطرائق والمناهج، ولعل من أبرز تلك المناهج والطرائق المعتمدة في عصرنا الحالي طريقة المقاربة بالكفاءات والتي شغلت حيزاً واسعاً في البحث العلمي، وهي نظرية

تعليمية نشأت كنتيجة للصراع القائم بين النظرية البنائية من جهة والتي يتزعمها المفكر السويسري جون بياجيه (Jean Piaget)، والتي تقوم على مبدأ أنّ التعلم إنما يحدث انطلاقاً من التفاعل بين الموضوع والذات، والنظرية السلوكية من جهة أخرى؛ والتي يتزعمها كل من الروسي إيفان بافلوف (Ivan Pavlov) والأمريكي جون واطسن (John Watson) والتي تقوم هي الأخرى على أنّ العملية التعليمية منحصرة بين مبدأ مثير واستجابة له.

وحقيقة نظرية أو طريقة المقاربة بالكفاءات أنها بيداغوجية تعتمد أساساً على أنّ المتعلم هو الذي ينشط ويبني معارفه، بالتدرّج اعتماداً على قدراته الفكرية، فهي بذلك نتاج تكويني يقوم على عنصرين أساسيين؛ أحدهما القدرة على الفعل بنجاعة في وضعية معينة، والآخر القدرة على توظيف المكتسبات في وضعيات جديدة، فاعتماد منهج المقاربة بالكفاءات انتقل بالعملية التعليمية من منطق التعليم إلى منطق التعلم، ليصبح بذلك دور المعلم فيها مقتصرًا على التوجيه والإرشاد؛ وذلك باقتراحه لوضعيات وأدوات مناسبة لحل الوضعيات المشكلة المطروحة أمام المتعلم.

يعد علم النحو أحد أهم فروع اللغة العربية بيد أن بقية فنون العربية من بلاغة وإنشاء ومطالعة وغير ذلك، لا يمكنها أن تؤد الغاية المنشودة منها مالم تقرأ بلغة صحيحة سليمة، وكون المنظومات التربوية في الوطن العربي قد تبنت طريقة المقاربة بالكفاءات كتحسين وتطوير للمناهج التعليمية، فقد خضعت تعليمية النحو - كغيره من الفنون والعلوم - لهذه الطريقة المنهجية في التعليم، ونتيجة لكل ما سبق فقد نالت تعليمية النحو في ظل اعتماد منهج المقاربة بالكفاءات اهتمام المتخصصين بالمناهج التعليمية وطرقها، ومن هنا نصل إلى طرح الإشكالية التالية: ما هو واقع تعليمية النحو في ظل اعتماد طريقة المقاربة بالكفاءات بالنسبة للسنة الرابعة من التعليم المتوسط؟ وما مدى نجاعتها في تحقيق أهداف المنظومة التربوية لهذا الطور التعليمي؟

ولمعالجة هذه الإشكالية ارتأينا تقسيم هذا المقال إلى جانبين نظري وتطبيقي، وقدمنا قبلهما مبحثاً عاجلاً فيه المفاهيم والمصطلحات التي يدور حولها موضوع هذه الورقة البحثية.

2. تحديد المفاهيم وضبط المصطلحات

قبل الشروع في المقصود لا بد من بيان مفاهيم المصطلحات التي يدور حولها موضوع هذه الورقة البحثية:

1.2 . تعليمية:

لغة: هي مصدر صناعي من كلمة تعليم على وزن "تفعيل"، وهي مشتقة من الفعل "علّم" أي وضع علامة أو سمة من السمات للدلالة على الشيء¹، ويرجع الأصل اللغوي لمصطلح "التعليمية" إلى الكلمة الأجنبية ديداكتيك (Didactique) المشتقة بدورها من الكلمة اليونانية ديداكتيتوس (Didaktikos) وتعني التعليم وكانت تطلق على ضرب من الشعر يتناول بالشرح معارف، وهو شبيه بالشعر التعليمي عندنا، والذي نظمته أصحابه من أجل تيسير العلوم للدارسين ليكونوا قادرين على استيعابها، واستظهارها والاستشهاد بها عند الضرورة.

اصطلاحاً: عرّفها عالم التربية والتعليم ميلاري (Miliare) على أنها: "مجموعة طرق وأساليب وتقنيات التعليم"، كما عرّفها بروسو (proso) - بأنها: "الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يندرج فيها الطالب لبلوغ أهداف معرفية عقلية أو وجدانية أو نفس حركية" وقد استعمل مصطلح التعليمية بمعنى فن التعليم عام 1613 في بحث لكشوف هيلفج (Helvig) وراتيش (Ratisser): "تقرير مختصر في الديداكتيكا عند راتيش"، ثم عام 1657 في كتاب لـ: أجان أموس كومنيروس (Agan Amos Komneros): "الديداكتيكا الكبرى"، وفي أوائل القرن التاسع عشر للميلاد وضع العالم الألماني فردريك هيربارت (Frédéric Herbbart) الأسس العلمية التعليمية كنظرية للتعليم تستهدف تربية الفرد من التعليم إلى التعلم، ثم جاء جون ديوي (John Dewey) والذي اعتبر التعليمية نظرية للتعلم لا للتعليم.

ونتيجة لتطور البحث في التربية أثناء القرن العشرين اتضح أن النظرة الأحادية لمفهوم التعليمية عند كل من فردريك هيربارت (Frédéric Herbbart)، وجون ديوي (John Dewey)، كانت نظرة قاصرة لأنهما فصلا التعليم عن التعلم، وأكدت تلك الدراسات أن نشاطات كل طرف في العملية التعليمية يربطها التفاعل المنطقي مع الطرف الآخر، ومن ثم فإن هذا الفهم الجديد للعملية التعليمية أدى إلى اعتبار التعليمية مقارنة لظواهر التفاعل القائم بين المعرفة والمعلم والمتعلم، موضوعها الأساسي البحث في شروط تنظيم وإعداد الوضعيات التعليمية /التعليمية².

2.2 مفهوم النحو:

لغة: من الفعل نحا نحوه، ينحوه، إذا قصده، ولفظ "النحو" يطلق في اللغة على عدة معاني منها: القصد والمقدار والجهة والمثل والنوع، وقد بلغت معاني النحو في اللغة تسعة معان جمعها الإمام الداودي المسيلي (ت 402هـ) فقال:

لِلنَّحْوِ تِسْعُ مَعَانٍ قَدْ أَتَتْ لُغَةً *** جَمَعْتُهَا ضِمْنُ بَيْتٍ مُفْرَدٍ كَمَلًا.

قصدٌ، ومثلٌ، ومقدارٌ، وناحيةٌ *** نوعٌ، وبعضٌ، وحرفٌ، فأحفظ المثلًا.

ولذلك سُمي نحو الكلام، لأنه يقصد أصول الكلام فيتكلم على حسب ما كان العرب تتكلم به. ويقال إن بني نحو: قوم من العرب، ومصطلح النحو مصطلح قديم فقد ثبت عن أهل يونان، فيما يذكر المترجمون العارفون بلسانهم ولغتهم، أنهم يسمون علم الألفاظ والعناية بالبحث عنه نحوه، ويقولون كان فلان من النحويين³، ولذلك سمي يوحنا الإسكندراني يحيى النحوي للذي كان حصل له من المعرفة بلغة اليونانيين⁴.

اصطلاحاً: هو علم بقوانين يعرف بها أحوال التراكيب العربية من الإعراب والبناء وغيرها⁵ وعليه فالنحو هو العلم الذي تعرف به الضوابط التي تحكم التراكيب اللغوية، ويترتب عليها صحة الكلام وسلامة الإعراب، يقول ابن جني: "هو انتحاء سميت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتحقيق والتكسير والإضافة والنسب والتركيب وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بما وإن لم يكن منهم وإن شدد بعضهم عنها رد به إليها"⁶.

إنّ اعتماد علماء اللغة قديماً على البحث في ظواهر الكلام وبناءه السطحية - في الغالب - خلف في دراساتهم للنحو ومواضيعه قصوراً دعا المعاصرين للخوض في هذا العلم بتبحر، ومن علماء اللغة المحدثين الذين خاضوا هذا العلم مهدي المخزومي الذي عرّف النحو من خلال النظر إليه نظرة شاملة، ورؤيته كعلم شامل يقوم على معالجة اللسان العربي، مع العناية بالدراسة الكاملة والمتكاملة لكافة المستويات اللغوية الصرفية، والتركيبية، والأسلوبية، والدلالية منها، هذا بالإضافة إلى دراسة العديد من الأساليب النحوية التقليدية، مثل: الشرط، والتوكيد، والنفي، والاستفهام، والاستثناء، وغيرها من الأساليب، والجدير بالذكر أنّ المطلع على هذا المفهوم الشمولي الذي يحمله مصطلح النحو يصل إلى أنّه نابع من الدراسات اللغوية المعاصرة، وخاصة عند علماء اللغة الغرب الذين يرونه علماً شمولياً يعالج مكونات اللغة كاملة، ويتغلغل أثره في كافة أركانها، ليظهر ملموساً في كل تفصيلا من تفاصيلها⁷.

3.2. مفهوم المقاربة (Approche):

لغة: من الفعل قرب يقرب قرباً. وفلان ذو قرابتي، تقول: ما قربت هذا الأمر ولا أقربه، إذا لم تشامه ولم تلتبس به⁸.

اصطلاحاً: المقاربة (Approche): مصطلح يقوم مبناه على "تصور مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطة أو استراتيجية، تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلم والوسط والنظريات البيداغوجية"⁹.

4.2. مفهوم الكفاءات:

لغة: الكفاءة، بالفتح والمد مصدر، والكفاء والكفو على فعل وفعول: النظير والمساوي. ومنه الكفاءة في النكاح، وهو أن يكون الزوج مساوياً للمرأة في حسبها ودينها ونسبها وبيتها وغير ذلك. وتكافأ الشيئان: تماثلا. وكافأه مكافأة وكفاء: مثله. ومن كلامهم: الحمد لله كفاء الواجب أي قدر ما يكون مكافئاً له. والاسم: الكفاءة والكفاء. قال:

فأنكحها، لا في كفاء ولا غنى *** زياد، أضل الله سعي زياد.

وهذا كفاء هذا وكفأته وكفيته وكفوؤه وكفوؤه، بالفتح عن كراع، أي مثله، يكون هذا في كل شيء¹⁰.

اصطلاحاً: عرّفها لوي دينو (LouieDino) هي: "مجموعة من التصرفات الاجتماعية-الوجدانية، ومن المهارات المعرفية والحس-حركية، التي تمكن من ممارسة دور، وظيفة، نشاط، مهمة أو عمل معقد على أكمل وجه" فالكفاءة إذا هي مفهوم عام يشمل القدرة على استعمال المهارات والمعارف الشخصية في وضعيات جديدة، داخل إطار حقله المهني، كما تحوي أيضاً تنظيم العمل وتخطيطه، وكذا الابتكار والقدرة على التكيف مع النشاطات الغير عادية¹¹.

المقاربة بالكفاءات: هي بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة، بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في الحياة على صورتها، من خلال السعي إلى تامين المعارف وجعلها صالحة للاستثمار في مختلف موقف الحياة¹². والمقاربة

بالكفاءات هي سياسة تربوية ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية سنة 1968م كردة فعل على التقنيات التقليدية التي كانت معتمدة، والتي تقوم على تلقين المعارف النظرية، وترسيخها في ذهن المتعلم في شكل قواعد تخزينية نمطية، فأساس المقاربة بالكفاءات يهدف تكوين متعلم لا يكتفي بتلقي العلم واستهلاك المقررات، بل يتدرج إلى التفكير والبحث ليكون منتجا ومبدعا، قادرا على تحمل المسؤولية وفاعلا في الحياة الاجتماعية، ومن هنا أمكن القول بأن المقاربة بالكفاءات جاءت كتصور تربوي بيداغوجي ينطلق من الكفاءة المستهدفة في نهاية كل نشاط تعليمي، أو مرحلة تعليمية، لضبط استراتيجية التكوين في المدرسة، من حيث مقاربة التدريس والوسائل، وأهداف التعليم وانتقاء المحتويات وأساليب التقويم وأدواته¹³.

3 الجانب النظري

إن الدرس النحوي في ظل اعتماد منهج المقاربة بالكفاءات - كغيره من الدروس التعليمية - يمر بثلاث مراحل تسمى الأولى وضعية الانطلاق؛ وفيها يدفع الأستاذ بالمتعلم إلى استذكار المكتسبات والمعارف السابقة، محاولا ربطها بما سيتطرق إليه من مادة علمية، وتسمى الثانية مرحلة بناء التعلمات؛ وفيها يرافق الأستاذ المتعلم إلى بناء الدرس الجديد، من خلال توجيهه بطرح الإشكالات وتصويب الأخطاء، وأما الثالثة من المراحل فهي التقويم واستثمار المكتسبات؛ وفيها يحاول الأستاذ معرفة مدى تحقق الكفاءات المستهدفة من الدرس لدى المتعلم، وثبيتها من خلال الأنشطة الموجهة، وعلى هذا الأساس سنتدرج في توضيح سيرورة الدرس النحوي في ظل المقاربة بالكفاءات كما سيأتي بيانه فيما يلي من العناصر.

1.3.1. الوضعية الانطلاق:

يستهل الأستاذ الدرس النحوي بمراجعة الدرس السابق، كما يعتمد الأستاذ المرور على آخر نص من نصوص القراءة الإجمالية التي تناولها المتعلم، استنادا إلى أن نشاط القراءة بالنسبة لبقية الأنشطة التعليمية يعتبر منطلقا لها في إطار المقاربة النصية المعتمدة في تعليمية اللغة العربية¹⁴، على أن تكون هذه الأسئلة لها علاقة بالدرس الجديد، بحيث تساهم هذه المراجعة الدفعية بالمتعلم إلى الانطلاق في الدرس الجديد، وربطه بما سبقه من الدروس، وذلك لأن المعارف السابقة تمكن المتعلم من استيعاب المعارف الجديدة، وتيسر له تحصيلها وتوظيفها. والهدف في هذه المرحلة هو محاولة الأستاذ معرفة ما مدى تحقق الكفاءات المستهدفة من الدرس السابق، وتشخيص النقص الحاصل لدى المتعلم ليتّم تداركه في حصص المعالجة البيداغوجية هذا من جهة، ومن جهة أخرى تساهم تلك المراجعة لنص القراءة الإجمالية في استخراج الأمثلة والشواهد التي ينطلق منها الأستاذ رفقة المتعلم في بناء الدرس الجديد، وهذه الغاية هي التي ينطلق منها الأستاذ في اختيار الأسئلة وتوجيه المتعلم في انتقاء واختيار الشواهد.

2.3.2. مرحلة التعلم (بناء التعلمات):

إنّ وضعيات التعلم هي التّقاء لمجموعة من العناصر والعوامل التي تؤدي إلى طرح إشكالات تنشأ عنها نشاطات تعليمية يتم من خلالها تنمية قدرات المتعلمين بطرق مناسبة وفي سياقات محددة¹⁵، وذلك عبر ما يلي من المراحل:

1.2.3. كتابة الأمثلة على السبورة: يعتبر ما قام به الأستاذ خلال المرحلة السابقة من دفع المتعلّم إلى استخراج الأمثلة التي لها علاقة بالظاهرة النحوية وكتابتها على السبورة مؤشراً على الدخول في هذه المرحلة بصورة منتظمة، وذلك لحصر تركيز المتعلّم وتوجيه تحليله نحو الظاهرة النحوية المراد دراسته، ثم يطلب من المتعلّم قراءة الأمثلة، مع الحرص أن تكون القراءات كنوع من القراءات النموذجية، يتخلل ذلك كله أسئلة تنشيطية.

2.2.3. المناقشة والتحليل: وفي هذه الخطوة يقوم الأستاذ بتحليل تلك الأمثلة عن طريق الأسئلة الهادفة لمعرفة الصفات المشتركة أو المختلفة، وربطها بما يشابهها من الدروس السابقة، ففي هذه المرحلة تتم عمليات الاستقراء والاستنباط¹⁶، مراعيًا خلاصة المكتسبات المستهدفة من الغرض التربوي والكفاءة القاعدية والمعارف المراد تحقيقها¹⁷، مع محاولة التركيز في ذلك كله على جانبي الشرح والإعراب خدمة للقاعدة المقصودة.

3.2.3. الاستنتاج والقاعدة: وفي هذه المرحلة يصل الأستاذ بالمتعلّم إلى بناء القاعدة وصياغتها تدريجيًا، ثم تدوّن على السبورة تمهيدا لينقلها المتعلّم على كراسه، بعد بيان استثناءات القاعدة ثم يركز الأستاذ من خلال الموازنة والربط بين المكتسبات الجديدة والسابقة لينقدح في ذهن المتعلّم أن قواعد اللغة تكمل بعضها البعض، وأن العبرة ليست في حفظ القاعدة بقدر ماهي في توظيفها، وبهذا ينتهي المقصود من هذه المرحلة فقد أضاف المتعلم مكتسبات جديدة إلى معارفه القديمة وتمكن من الربط بينهما وترتيبهما بما يخدمه في حياته العلمية والعملية.

3.3. مرحلة استثمار المكتسبات (التقويم):

يعتبر التقويم عملية هامة في التدريس الهادف، لأنه بمثابة المؤشر الحقيقي لقياس نواتج العملية التعليمية¹⁸، والتقويم في ظل منهج المقاربة بالكفاءات على قسمين؛ قسم يلجأ إليه الأستاذ أثناء الدرس فبعد ان يختم الأستاذ درسه يقدم إلى المتعلّم تطبيقاً يدعم ترسيخ المكتسبات الجديدة في ذهنه، وهي في حقيقتها بالنسبة للأستاذ عودة إلى مرحلة الانطلاق والتأكد من بلوغ الغرض التربوي المستهدف في البداية¹⁹ والوقوف من خلال إجابات المتعلمين أو مشاركتهم في الحل على السبورة على مدى استيعابهم للمعارف الجديدة.

وقسم يكلف به المتعلّم خارج الدرس كأنشطة موجهة، والتقويم من هذا النوع كما أنه يساهم في تثبيت المكتسبات لدى المتعلمين الذين تمكنوا من استيعاب المعارف الجديدة، فإنه كذلك يساعد المتعلمين الذين تعذر عليهم فهم القاعدة أو لم يسعفهم وقت الدرس في الإلمام بجميع المكتسبات الجديدة، بتدارك ذلك النقص، ومضاعفة فعالية كفاءاتهم من خلال هذا التقويم.

وعلى العموم فإن التقويم أو مرحلة استثمار المكتسبات لا تقل أهمية على سابقتها من المراحل وذلك لأن المتعلّم يشارك في هذه المرحلة على نحو إيجابي فلا يوضع موضع المتلقي السلبي، بل يُدفع من خلال فرص التمرن

ومحاولات التكرار إلى ترسيخ المعارف المكتسبة من ذي قبل، ومنحه الفرص الكاملة لتوظيفها بكيفية ناجعة، فالتقويم دائما يدور حول مشكلات لغوية معينة تتناسب وحاجة المتعلم، فيكون التقويم بذلك فرصة للترسيخ والتعلم معا²⁰.

4. الجانب التطبيقي :

بعد تناولنا لموضوع البحث بالدراسة من الجانب النظري، نأتي الآن إلى تناوله من الجانب التطبيقي، حيث سنعالج الموضوع في هذا الجزء من البحث، من خلال التعرض بالنقد والتحليل لمذكرة درس نحوي تخص السنة الرابعة من التعليم المتوسط، تم إعدادها وفق رؤية المنظومة التربوية للتعليم في ظل المقاربة بالكفاءات، وقد تناولت هذه المذكرة درس الاستثناء، وعليه سنحاول مناقشة محاور هذه المذكرة للوقوف على آلية تقديم الدرس النحو، والطريقة العملية التي يعتمد عليها الأستاذ في تقديمه لدرس الاستثناء كنموذج للدرس النحوي في ظل المقاربة بالكفاءات، وذلك كما يلي بيانه:

المستوى: الرابعة متوسط²¹.

مادة: اللغة العربية (الجيل الثاني).

المقطع الثاني: الإعلام والمجتمع.

الميدان: ظواهر لغوية.

المجال المعرفي: الاستثناء (الكتاب المدرسي الجديد طبعة 2019 - 2020).

المراحل	الوضعية التعليمية التعلمية والنشاط المقترح	التقويم
مرحلة الانطلاق	تقويم مبدئي: مراقبة الأعمال المنجزة وتصحيحها.	يصحح الخطأ
مرحلة بناء	الأمثلة: (المجموعة أ) 1- برأ القاضي المتهمين إلا متهماً. 2- لم يحضر المسؤولون إلا المحافظ - (المحافظ) 3- قال تعالى: "وما محمد إلا رسول" (آل عمران: 144) 4- لم ينجح إلا طالب 5- ما صافحت إلا أخاك 6- لم يعالج إلا المريض (المجموعة ب) (أ) 1- سافر الطلاب غير طالب 2- جاء المعلمون سوى معلم (ب) 3- أحب الفاكهة سوى الموز 4- لا أحب الفاكهة سوى الموز / ما جاء الطلاب غير طالب (ج) 5- لا أحب غير الموز 6- ما جاء غير فلاح 7- ليس في البيت غير أخي.	. يلاحظ. يقرأ الأمثلة.
التعلميات	المناقشة والتحليل: س1: لاحظوا المثال الأول حددوا عناصر الجملة، كيف جاء الاسم بعد إلا (منصوباً)؟ والكلام قبل قبلها؟ (تاماً مثبتاً) ماذا تستنتجون؟ استنتاج جزئي 1 تعريف المستثنى: المستثنى اسم يذكر بعد أداة من أدوات الاستثناء ويخالف ما قبلها في الحكم. فالاسم الواقع بعد أداة الاستثناء "متهماً" هو الذي أخرج من الحكم السابق للأداة وهو البراءة، أي هو المستثنى من حكم البراءة. تنبيه: كيف نعرب المستثنى "متهماً" في هذه الحالة؟ متهماً: متثنى منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره. س2: لاحظوا المثال الأول وحددوا عناصر جملة الاستثناء.	. يقرأ المجموعة الأولى من الأمثلة. . يجيب عن الأسئلة. . يحدد عناصر الجملة.

يستنتج تعريف المستثنى.	ج2: غالبا ما تتكون جملة الاستثناء من ثلاثة عناصر: (المستثنى /أداة الاستثناء/ المستثنى منه) استنتاج جزئي 2 تتكون جملة الاستثناء من ثلاثة عناصر: (المستثنى /أداة الاستثناء/ المستثنى منه) مثال: (خرج المصلون من المسجد/ إلا/ واحدا) مستثنى منه أداة المستثنى س3: علمت الآن أن أداة الاستثناء هي (إلا) فهل توجد أدوات استثناء أخرى؟ ج3: نعم وهي كالاتي: غير، سوى/ [عدا، خلا، حاشا]، [ما عدا، ما خلا] استنتاج جزئي 3 أدوات الاستثناء في اللغة العربية هي: إلا غير، سوى/ [عدا، خلا، حاشا]، [ما عدا، ما خلا] ولكل أداة أحكامها وخصائصها. س4: لاحظ المثال الثاني بماذا ابتدأ؟ ج4: بأداة نفي.. إذ الجملة هنا منفية هل توجد أنواع أخرى لجملة الاستثناء؟ نعم يوجد فهناك (المثبتة والتامة والناقصة) إذن ماذا تستنتجون؟ استنتاج جزئي 3 أنواع جمل الاستثناء: 1 - جملة مثبتة: أي لا أداة نفي فيها. 2 - جملة منفية: أي تبدأ بأداة نفي [لم - لن - لا - ما - ليس]. 3 - جملة تامة: أي ما كان المستثنى منه مذكوراً في الجملة وليس محذوفاً. 4 - جملة ناقصة: وهي التي لا يذكر فيها المستثنى منه، ومعنى الجملة ليس تاماً (غير مكتمل) قبل أداة الاستثناء. س5: لاحظوا المستثنى في المثال الأول، كيف جاء الكلام قبله؟ (تاماً مثبتاً) كيف نعره؟ (منصوباً) وفي المثال الثاني كيف جاء الكلام قبله؟ (منفياً تاماً) كيف نعره؟ منصوباً أو بدلاً. وفي المثال الثالث كيف جاء الكلام قبل إلا؟ (منفياً ناقصاً) كيف نعر المستثنى؟ يعرب حسب موقعه في الجملة وإلا هنا (تُلغى - لا عمل لها) وتصبح (أداة حصر). ماذا تستنتجون؟ استنتاج جزئي 3 المستثنى بإلا وأحكامه: له ثلاثة أحكام وهي: 1 - يجب نصبه إذا كانَ الكلامُ تامًّا مُثَبَّتًا. مثل: اجتهد التلاميذ إلا واحداً. إلا: أداة استثناء حرف مبني على السكون. واحداً: مستثنى منصوب وعلامة نصبه الفتحة. 2 - إذا كان الكلام تامًّا منفيًّا فيجوز نصبه على الاستثناء أو إتباعه للمستثنى منه في إعرابه على أنه بدل. مثل: لم يحضر المسؤولون إلا المدير، المدير.	بناء التعليمات.
---	--	-------------------------------

بناء	حيث يعرب المدير على أنه مستثنى منصوب، أو بدل مرفوع من "المسؤولون" 3 - إذا كان الكلام منفيًا ناقصًا يعرب على حسب موقعه في الجملة وتكون (إلا) في هذه الحالة مُلغاة لا عمل لها. هام:	التعليمات.
يجيب.	لإعراب ما بعد إلا بسهولة: اشطب على أداة النفي وعلى إلا مع ملاحظة أن ليس لا نشطب عليها؛ لأن لها تأثيراً إعرابياً في كل الجملة بينما باقي أدوات النفي الأخرى لا تؤثر. مثل: وما محمد إلا رسول. رسول: خبر مرفوع بالضم. - لم ينجح إلا طالب. طالب: فاعل مرفوع بالضم. - ما صافحت إلا أخاك. أخاك: مفعول به منصوب بالالف. - لم يعالج إلا المريض. المريض: نائب فاعل مرفوع بالضم. الوضعية الجزئية الثانية قراءة الأمثلة: يقرأ الأستاذ الأمثلة ويكلف تلميذين أو ثلاثة بقراءتها. * التحليل والاستنتاج: س1: لاحظوا المثال الأول حدّدوا عناصر الجملة، كيف جاء الاسم بعد غير (محجوراً)؟ والكلام قبلها؟ (تاماً مثبتاً) ماذا تستنتجون؟	التعليمات.
يستنتج.	استنتاج جزئي 1 المستثنى ب (غير) و (سوى) يكون دائماً محجوراً بالإضافة، مهما كان نوع الأسلوب. س2: لاحظوا المثال الثالث، كيف جاء الكلام قبل (سوى)؟ ج: (تاماً + مثبتاً) ماذا تستنتجون؟ لاحظوا الآن المثال الرابع، كيف جاء الكلام قبل سوى وغير؟ ج: (تاماً + منفيًا) ماذا تستنتجون؟ لاحظوا الآن بقية الأمثلة كيف جاء الكلام قبل غير؟ ج: (منفيًا + ناقصاً) ماذا تستنتجون؟	التعليمات.
يجيب.	استنتاج جزئي 2 (سوى وغير) اسمان يعربان إعراب الاسم الواقع بعد إلا (يعني المستثنى ب إلا)، ومن ثمّ لهما الحالات الثلاث التالية: 1- وجوب النصب: إذا كان الكلام تامّاً مثبتاً. مثل: أحب الفاكهة سوى التفاح. 2- جواز النصب والإتياع على البدلية: إذا كان الكلام تامّاً منفيًا. مثل: لا أحب الفاكهة سوى التفاح/ ما جاء التلاميذ غير تلميذ. 3- الإعراب حسب موقعهما في الجملة: إذا كان الكلام ناقصاً منفيًا. أمثلة: (لا أحب غير الموز)، غير: مفعول به منصوب. (ما جاء غير فلاح)، غير: فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة. (ليس في البيت غير أخي)، غير: اسم ليس مؤخر مرفوع، وعلامة رفعه الضمة الظاهرة.	بناء
يعرب.	استنتاج جزئي 3 س- ما الفرق في الإعراب بين (غير) و (سوى)؟ (غير) تعرب إعراباً ظاهرياً، يعني علامة إعرابها ظاهرة. أما (سوى) فإعرابها مقدر للتعدّر.	التعليمات.

	مثال: (ما سافر سوى علي)، سوى: فاعل مرفوع، وعلامة رفعه الضمة المقدرة للتعذر.	
مرحلة استثمار المكتسبات	أستخرج من الجمل مستثنى وأبين أداته وأعره وأستخرج المستثنى منه: انتشرت في عصرنا كل وسائل الاتصال إلا التلغراف. يستعمل الشباب وسائل الإعلام غير الجرائد. يجب التثبت من أغلب المؤلفات الرقمية سوى المجلات العلمية فإن معلوماتها معتمدة.	ينجز المطلوب.

1.4. مرحلة الانطلاق:

إن المقصود من وضعية الانطلاق بالأصالة هو وضع المتعلم في سياق الدرس الجديد؛ ورصد تمثلاته ومواجهتها بهدف إحداث خلخلة معرفية فيها. وترتكز هذه الخطوة على وضعية مشكلة لها صلة بمحيط المتعلم وحياته اليومية، مع مراعاة علاقتها بالكفاءة المستهدفة والأهداف التعليمية المرتبطة بالدرس²²، لكن هذا القصد من الوضعية الانطلاقية لا يتحقق مع جميع الدروس، فكما نلاحظ في هذه المذكرة فإن الأستاذ قد اكتفى بمراقبة الأعمال المنجزة وتصحيحها، كون الدرس السابق كان موضوعه "البدل"، ولا شك أنه لا يمكن الوصول بالمتعلم إلى الاستثناء عن طريق البدل، لأنه وإن تمكن الأستاذ من تحصيل علاقة أو رابط بين الدرسين فسيجد صعوبة في توجيه المتعلم إلى الوقوف عليهما وإدراكهما، وإن تمكن من ذلك فستواجهه صعوبة أخرى وهي استثمار تلك العلاقة أو ذلك الرابط من طرف المتعلم للوصول إلى المعارف الجديدة، ولذلك فإن غالبية الأساتذة يكتفون بتصحيح النشاطات، أو مراجعة الدرس السابق في سياق منفصل عن الدرس الجديد²³، مع الحرص على جعل المتعلم في وضعية استعداد تمكنه من الانطلاق في الدرس الجديد بسلاسة.

2.4. مرحلة بناء التعلّيمات:

بعد أن وضع الأستاذ المتعلم في حالة استعداد نفسي وعقلي لاكتساب معارف جديدة ينطلق معه بالتدرج من ملاحظة الأمثلة إلى قراءتها كما هو موضح أعلاه، وهنا نقطة وجب التنبيه عليها وهي أن المطلوب من الأستاذ أن يوجه المتعلم إلى استخراج الشواهد والأمثلة من نصوص القراءة الإجمالية التي تناولها المتعلم، استنادا إلى أن نشاط القراءة بالنسبة لبقية الأنشطة التعليمية يعتبر منطلقا لها في إطار المقاربة النصية المعتمدة في تعليمية اللغة العربية²⁴، لكن العديد من الأساتذة من ذوي الخبرة يفضل تقديم أمثلة وشواهد جاهزة ومنتقاة تخدم الدرس، والكفاءة المستهدفة والأهداف التعليمية المرتبطة به بشكل مباشر ودقيق من خارج مضمون تلك النصوص القرائية. وإنما يلجأ الأستاذ إلى ترك الاعتماد على نصوص القراءة الإجمالية لقلّة وفرتها على الأمثلة والشواهد من جهة، أو لكونها مع الوفرة ليست بتلك القوة اللغوية والبلاغية التي تثبت المعارف الجديدة في ذهن المتعلم من جهة أخرى، وهذا عين ما نلاحظه في المذكرة التي بين أيدينا؛ حيث نرى أن الأستاذ ساق أمثلة من خارج مضمون نص القراءة الإجمالية، فالنص الذي يفترض به أن يكون منطلقا لدرس الاستثناء من جهة الشواهد والأمثلة هو نص:

- أسرى الشّاشات²⁵، غير أن جملة الأمثلة التي بني عليه درس الاستثناء هي من خارج النص المقرر، وعلى العموم فإن الأستاذ قد وُفق -حسب رأيي- في أمور منها:
- توجيه المتعلمين إلى تحديد عناصر جملة الاستثناء.
 - ذكر أنواع جمل الإستثناء مع إعراب المستثنى فيها.
 - ذكر المستثنى بـ «إلا» وأحكامه مع إعرابه بالتمثيل له.
- وهناك مجموعة نقاط تؤاخذ على الأستاذ نذكر منها:
- أن التعريف الذي أثبتته الأستاذ في المذكرة كان معقدا قليلا، وهذا بالمقارنة مع تعريف الكتاب المدرسي، حيث كان تعريف الاستثناء في هذا الأخير أبسط وأدعى للفهم²⁶.
 - فات الأستاذ تعريف عناصر الجملة الإستثنائية، كما هو الحال في الكتاب المدرسي²⁷.
 - ذكر الأستاذ لأدوات الإستثناء لكن لم يوظفها كلها في الأمثلة.
- وعلى العموم فإنه يمكننا القول بأن الأستاذ قد حقق أهم محاور الدرس النحوي في ظل المقاربة بالكفاءات، ويظهر ذلك بصورة أوضح في "الوضعية الجزئية الثانية"، من خلال إجابات المتعلمين على الأسئلة الموجهة والمرتبطة بالأمثلة.

3.4. مرحلة استثمار المكتسبات:

وفي هذه المرحلة نلاحظ -طبعاً من خلال المذكرة- أن الأستاذ حاول الوقوف على مدى استيعاب المتعلمين للمكتسبات الجديدة، ومدى تمكنهم من القدرة على توظيفها في وضعيات جديدة معطاة لهم.

5. خاتمة:

مما سبق أمكن القول أن المقاربة بالكفاءات وإن قفزت بتعليمية النحو من نظرية التعليم، إلى نظرية التّعلّم، فإنّها مع ذلك كغيرها من المناهج لا يمكن القول بأنّها حقّقت الغاية المأمولة والطريقة المثلى في تقديم الدرس النحوي، بحيث لا تزال تعليمية النحو في ظلّها تعاني من النقص، سواء من جهة التنسيق بين المتعلّم والمعلّم في بناء الدرس؛ بحيث أن الأستاذ لا يمكن أن يقتصر حضوره في جميع الدروس أو حتى في مراحل الدرس الواحد على دور الموجه والمحفز فقط، بل قد يتطلب منه الوضع اللجوء إلى التلقين، وكذلك المتعلم فليس له تلك المكنة المعرفية والقدرة التحليلية التي تمكنه من المشاركة في بناء جميع الدروس، وذلك للتفاوت بين المتعلمين في المكتسبات القبلية، والقدرة على التحليل، ومن جهة أخرى على مستوى المادة العلمية بيد أن سيورة الدرس في ظل منهجية معينة تحد فيه من تدفق المادة العلمية للتعلم وتمنع المعلّم من التوسع في الشرح ليلاّمس الحد الأدنى من الإدراك المعرفي الذي قد يكون هو المستوى المعرفي لعدد غير قليل من المتعلمين، فالباحث في حقيقة المقاربة بالكفاءات يجدها طريقة تعليمية نخبوية تعامل المتعلم على أنه شخص يملك القدرة على التحليل والمناقشة، وهذا غير متوفر في جميع المتعلمين، فهي أهملت التفاوت الموجود بين المتعلمين في الإدراك وسرعة البديهة وتوقد الذهن.

وعلى العموم فإن طريقة المقاربة بالكفاءات على ماعدننا من نقائص فيها وأخرى متولدة عنها، تبقى الطريقة الأنجع في عصرنا للعملية التعليمية، لسهولة حصول المتعلم على المادة العلمية نظرا لانتشارها على النت، وبسبب الرقمنة التي مست الحقل المعرفي، ووسائل التواصل الاجتماعية التي تنمي روح المناقشة وتذكي في نفس المتعلم القدرة على التحليل، وختاماً واستناداً لكل ما سبق فقد خلصت إلى النتائج التالية:

1. المقاربة بالكفاءات تكوين بيداغوجي يقوم على أمرين، أحدهما القدرة على الفعل بنجاعة في وضعية ما، والآخر القدرة على توظيف المكتسبات في وضعيات جديدة.
2. المقاربة بالكفاءات نقلت العملية التعليمية من منطق التعليم الى منطق التعلم.
3. المقاربة بالكفاءات تعتمد أساسا على أن المتعلم هو الذي ينشط ويبني معارفه.
4. يمر الدرس النحوي في ظل المقاربة بالكفاءات بثلاث مراحل:
 - وضعية انطلاقية: غايتها وضع المتعلم في سياق الدرس الجديد.
 - مرحلة بناء التعلّيمات: يشارك فيها المتعلم في بناء الدرس.
 - مرحلة استثمار المكتسبات: يثبت المتعلم فيها المكتسبات الجديدة، ويسعى لتوظيفها في وضعيات معطاة.

5- الهوامش:

¹ ينظر: ابن فارس، مقاييس اللغة، تح: عبد السلام هارون، نشر دار الفكر، ت: 1979م، ج 04، ص: 109.

² مفهوم التعليميّة أو ديداكتيك، علمي الرابط: http://prfesseur.blogspot.com/2016/11/blog-post_86.html

19:21: ساعة، 2021/09/30

³ ابن فارس، مقاييس اللغة، تح: عبد السلام هارون، دار الفكر، ت: 1979م، ج 05، ص: 403.

⁴ ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت - لبنان -، ط3، سنة 1414هـ، ج15، ص310.

⁵ التعريفات، عبد القاهر الجرجاني، تح: جماعة من العلماء، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان -، ط 1، سنة 1983م، ص 240.

⁶ ابن جني، الخصائص، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط4، ج1، ص35.

⁷ كفاية العبادي، تعريف النحو لغة واصطلاحاً، المجلة الإلكترونية موضوع، علم، الرابط:

https://mawdoo3.com/%D8%AA%D8%B9%D8%B1%D9%8A%D9%81_%D8%A7%D9%84%D

9%86%D8%AD%D9%88 %D9%84%D8%BA%D8%A9 %D9%88%D8%A7%D8%B5%D8%B7

22:55: ساعة، 2021/09/30، (%D9%84%D8%A7%D8%AD%D8%A7%D9%8B

22:55: ساعة، 2021/09/30

⁸ ينظر: ابن فارس، مقاييس اللغة، تح: عبد السلام هارون، دار الفكر، ت: 1979م، ج 05، ص: 80.

⁹ المركز الوطني، للوثائق البيداغوجية، سلسلة موعذك التربوي، العدد: 17، ص: 02.

¹⁰ ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت - لبنان -، ط3، سنة 1414هـ، ج01، ص139.

¹¹ منتديات ستار تايمز، المقاربة بالكفاءات، علم الرابط: (https://www.startimes.com/?t=19963897)، 2021/09/30م،

ساعة: 23:12

¹² ينظر: المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية، أ/فريد حاجي: المركز الوطني للوثائق، ص:02.
<https://www.startimes.com/?t=19963897>

23:12، ساعة: 2021/09/30م

¹³ الأزهر معامير، المقاربة بالكفاءات دراسة تحليلية نقدية للسنة الأولى ابتدائي، رسالة ماجستير، تحت إشراف: د/ عبد المجيد عيساني، جامعة قاصدي مرياح - ورقلة -، السنة الدراسية: 2014م/2015م، ص: 29-30.

¹⁴ منهاج اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص: 25.

¹⁵ منهاج اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص: 35.

¹⁶ حسين نجاة، طرائق تدريس النحو العربي لدى طلبة اللغة العربية وآدابها، مجلة أقلام الهند، السنة الرابعة، العدد 03، جويلية-سبتمبر، 2019، ص: 03.

¹⁷ منهاج اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص: 36.

¹⁸ نادية بن جفال ومسعودة بن شيحة، رسالة ماستر: تعليمية القواعد النحوية والصرفية عند تلاميذ السنة الثانية متوسط - أنموذجاً -، جامعة زيان عاشور، إشراف: أحمد عبيدلي، الجلفة، العام الدراسي: 2014/2015، ص: 58.

¹⁹ منهاج اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص: 36.

²⁰ زهور شتوح، رسالة ماجستير: تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط - دراسة وصفية تحليلية -، جامعة الحاج لخضر، إشراف: سعيد بن إبراهيم، باتنة، العام الدراسي: 2010/2011، ص: 25.

²¹ مدونة التعليم والتربية، على الرابط: (<http://education-onec-dz.blogspot.com>)، 2021/10/02م، ساعة: 13:30.

²² ينظر: صديق كاوكاو ومحمد شخط، ندوة تربوية حول استغلال مضامين الحقبة الرقمية لتصريف مقطع علمي في النشاط العلمي وفق نهج التقصي، الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين فاس-مكناس، المديرية الإقليمية تازة، المملكة المغربية، على الرابط:

https://scenadine.scenari-community.org/test-aurora-arabe.zip/test-aurora-arabe/co/module__scenarioiiinvestigdocumentation_4.html

2021/10/02م، ساعة: 02:08.

²³ مروة خير الدين ونجمة حساني، تعليمية القواعد النحوية ودورها في تنمية اللغة لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط - كتاب اللغة العربية نموذجاً -، رسالة ماستر، تحت إشراف: د/ عبد الرؤوف عباس، جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي -، السنة الدراسية: 2017م/2018م، ص: 54-55.

²⁴ منهاج اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص: 25.

²⁵ كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص: 36.

²⁶ كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص: 38.

²⁷ كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص: 38.

6. قائمة المراجع:

1. ابن جني، الخصائص، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط4، ج1.
2. ابن فارس، مقاييس اللغة، تح: عبد السلام هارون، دار الفكر، ت: 1979م، ج4/05.
3. ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت - لبنان -، ط3، سنة 1414هـ، ج1، ج15.
4. الأزهر معامير، المقاربة بالكفاءات دراسة تحليلية نقدية للسنة الأولى ابتدائي، رسالة ماجستير، تحت إشراف: د/ عبد المجيد عيساني، جامعة قاصدي مرياح - ورقلة -، السنة الدراسية: 2014م/2015م.

5. حسين نجة، طرائق تدريس النحو العربي لدى طلبة اللغة العربية وآدابها، مجلة أقلام الهند، السنة الرابعة، العدد 03 ، جويلية-سبتمبر، 2019.
6. زهور شتوح، رسالة ماجستير: تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط-دراسة وصفية تحليلية-، جامعة الحاج لخضر، إشراف: سعيد بن ابراهيم، باتنة، العام الدراسي: 2010/2011.
7. عبد القاهر الجرجاني، التعريفات، تح: جماعة من العلماء، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان-، ط1، سنة 1983م.
8. صديق كاوكاو ومحمد شخط، ندوة تربوية حول استغلال مضامين الحقيبة الرقمية لتصريف مقطع تعليمي في النشاط العلمي وفق نهج التقصي، الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين فاس-مكناس، المديرية الإقليمية تازة، المملكة المغربية، على الرابط:
https://scenadine.scenari-community.org/test-aurora-arabe.zip/test-aurora-arabe/co/module__scenarioinvestigationdocumentation_4.html
2021/10/02م، ساعة: 02:08.
9. مدونة التعليم والتربية، على الرابط التالي: <http://education-onec-dz.blogspot.com>
2021/10/02م، ساعة: 13:30.
10. المركز الوطني للوثائق البيداغوجية، سلسلة موعذك التربوي، العدد: 17.
11. مروة خير الدين ونجمة حساني، تعليمية القواعد النحوية ودورها في تنمية اللغة لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط-كتاب اللغة العربية نموذجاً-، رسالة ماستر، تحت إشراف: د/ عبد الرؤوف عباس، جامعة الشهيد حمة لخضر-الوادي-، السنة الدراسية: 2017م/2018م.
12. نادية بن جفال ومسعودة بن شيحة، رسالة ماستر: تعليمية القواعد النحوية والصرفية عند تلاميذ السنة الثانية متوسط-نموذجاً-، جامعة زيان عاشور، إشراف: أحمد عبيدلي، الجلفة، العام الدراسي: 2014/2015.
13. كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط.