مجلة التعليمية
ISSN: 2170-1717
EISSN 2602-6015
المجلد 13 / العـــدد: 03 (2023)، ص 77 - 94

تّعليميّة الدّرس النّحوي للسّنة الأولى ثانوي–دراسة ميدانية

Teaching grammar lesson for the first year secondary - field study

ط.د. عزوز عبد القادر*
مخبر تجديد البحث في تعليميّة اللّغة العربيّة في المنظومة التّربويّة الجزائريّة، قسم اللّغة العربية وآدابها، كلّية الآداب واللّغات والفنون، -جامعة سيدي بلعبّاس (الجزائر)
azouzaek1@gmail.com

أ.د. غربي مصطفى
مخبر تجديد البحث في تعليميّة اللّغة العربيّة في المنظومة التّربويّة الجزائريّة، قسم اللّغة العربية وآدابها، كلّية الآداب واللّغات والفنون، -جامعة سيدي بلعبّاس (الجزائر)
.gherbi63@yahoo

تاريخ الاستلام: 2021/05/22 تاريخ القبول: 2022/10/21

ملخّص:

عرفت المناهج التّربوية الحديثة تطورا ملحوظا لتواكب بذلك التطور المعرفي والتكنولوجي الهائل الذّي شهدنه البشرية في مجالات الحياة، وللمسايرة كان لزاما على منظومتنا التّربوية أن تستفيد من هذه الطرق وتقحهما في مجال التّعليم حتى تحسن من نوعية التّعليم والتّحصيل لدى المتعلم، وكان من واجب المعلم أن يكون على علم بهذه الطرق، فيتقنها ويختار ما يتلاءم منها في تقديم الدّروس، لأنه يعتبر همزة وصل بين المتعلم والمعرفة وبإتقانه لها يكون قد حقق بذلك الكفاءات المرجوة، وتكون في الأخير العملية التّعليمية التّعلمية ناجحة. وأهم إشكال يمكن طرحه في هذه الورقة البحثية هو: ما طرق التّدريس الّتي يعتمدها مدرسو التّعليم الثّانوي في تعليم نشاط النّحو؟

ومن بين أهدافنا المبتغاة من هذه الدّراسة هو تتبع طرق التّدريس المعتمدة من طرف أساتذة التّعليم الثّانوي في تدريس نشاط النّحو، ومدى فاعليتها في التّحصيل لدى متعلمي السّنة الأولى ثانوي. اعتمادا في ذلك على الإجراءات التّطبيقية من جداول واستمارات لجمع البيانات، ثم تحليلها وتفسيرها ثم التّوصل إلى نتائج.

الكلمات المفتاحية: الطرق، النّحو، التّدريس، التّعليم، الثانوي.

Abstract:

The modern educational curricula know a remarkable development in order to keep pace with the tremendous cognitive and technological development that humankind has witnessed in various fields of life. He is aware of these methods, so he masters them and chooses what is appropriate for them in providing lessons, because he is considered as a link between the learner and knowledge and his mastery of it will have achieved the desired competencies, and in the end the educational learning process will be successful. The most important major problem we can put forward in this research paper is: What teaching methods do secondary school teachers adopt in teaching grammar activity?

* ط.د. عزوز عبد القادر.

One of our objectives of this study is to follow the teaching methods adopted by secondary school teachers in teaching grammar activity, and how effective it is in achieving achievement among first-year secondary school learners. Depending on the applied procedures of tables and forms to collect data, then analyze and interpret it and then reach results.
Keywords: Methods, grammar, teaching, education, secondary**.**

1. مقدمة:

تعد طرائق التّدريس من الموضوعات المهمة التي جذبت انتباه التربويين عبر العصور، ونالت قسطا وافرا من الدّراسات والأبحاث التّربوية، ولعل الاهتمام بطرائق التّدريس ينبثق من اهتمام وزارة التّربية والتّعليم في كل مكان بالطالب أولا على اعتبار أنه محور العملية التّعليمية، وثانيا بالمعلم الذي يظل فارس هذه العملية، لذا وجب اختيار الطرائق المناسبة التي تحقق الأهداف التّربوية وتسهم في نجاح العملية التّعليمية، لأنّ طريقة التّدريس ليست سوى مجموعة خطوات يتبعها المعلم لتحقيق أهداف معينة، وإذا كانت هناك طرائق متعددة ومشهورة في التّدريس فإنّ ذلك يرجع في الأصل إلى أفكار المربين عبر العصور، وعن الطبيعة البشرية وعن طبيعة المعرفة ذاتها، ونظرا لأهمية طرائق التّدريس في العملية التّعليمية.[1]

ومن خلال هذه الورقة البحثية نطرح الإشكالات التّالية: ما طرق التّدريس الّتي يعتمدها مدرسو التّعليم الثّانوي في تعليم نشاط النّحو؟ وهل تتعدد هذه الطرق حسب كل وضعية تعليمية؟ أم هي طريقة واحدة يمكن أن تستعمل في باقي النّشطات التّعلم؟ وهل للمقاربات التّعليمية أثر في التّحصيل المعرفي؟

إنّ الهدف المتوخى من هذه الدّراسة ابراز مدى فاعلية هذه الطرق في التّحصيل الدّراسي للمتّعلم، والكشف عن مدى درجة التّحصيل، لدى المتعلم.

- **حدود البحث:**
  - طرائق التدريس.
  - الدراسة الميدانية.
  - تحليل نتائج واقتراحات.
- **الفرضيات:**
  - عدم استعمال الطريقة الملائمة في الموقف التعليمي يؤدي إلى ضعف في التّحصيل.
  - عدم توفر الظروف المناسبة في المحيط التّعليمي يؤدي إلى ضعف في التّحصيل اللّغوي.

2. طرائق تدريس النّحو مفهوم وآليات:

1.2 مفهوم طرائق التّدريس:

1.1.2 طريقة التّدريس:

يرى الباحث رشدي طعيمه أنّ "طريقة التّدريسteaching method بمفهومها الواسع تعنى مجموعة الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم المجال الخارجي للمتعلم من أجل تحقيق أهداف تربوية معينة"[2]. ويعرف أيضا أنه "النّهج الذي يتبعه المعلم لتوصيل عناصر المحتوى المعرفي للمنهج الدّراسي من خلال تفاعل المتّعلم من الموقف التّعليمي لتحقيق الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارة المحددة ضمن الخطة التدريسية"[3] فالكفاءة التي ينبغي على المعلم أن يحققها داخل حجرات الدّرس إما أن تكون كفاءة معرفية أو وجدانية أو مهارية.

وكذلك "تعتبر طرائق التّدريس من الإجراءات الصفية التي يحددها المدرس في تخطيطه للدرس والمساهمة في نجاح الموقف التّعليمي، فهي تلعب دورا أساسيا ومهما في تناول المادة العلمية وفي تنظيم الحصة الدراسية، لذلك تعتبر أداة ضرورية وفعالة لتحقيق الأهداف التّربوية العامة والخاصة"[4] حتى يصل المعلم إلى هدفه المنشود، فعليه أن يخطط سلفا للدّرس.

2.2 طرق التّدريس وخصائصها:

ذلك "مما لا يغرب عن أحد هو أنّ التّعلم نشاط تطوري يواجه به الفرد المتعلم مواقف معقدة قد تشكل عائقا معرفيا، أو سلوكيا في حياته، فيلجأ إلى التّعلم لاستكشاف العناصر المكونة لهذه المواقف المستجدة في حياته التّعليمية، فيقوم باحتوائها من حيث هي خبرة جديدة تكون رصيده المعرفي، وأساس هذه الخبرة المكتسبة هو نظام من الاستجابات المتتالية التي تكون أساس المهارة أو الخبرة أو السلوك الجديد الناتج عن عملية التّعلم"[5] يعد التّعلم في نظر حساني هو نشاط ديناميكي، وأساس في عملية البناء المعرفي، كما هو نتاج عامل الخبرات المكتسبة.

1.2.2 الطريقة الاستقرائية:

تجعل هذه الطريقة الطالب يبحث ويستقرئ الحقيقة، وهي الطريقة التي تبدأ بالجزئيات لتصل إلى قواعد العامة. تستعمل كثيرا هذه الطريقة في المرحلة الأساسية؛ حيث ينطلق التّلميذ من التفكير في الجزئيات للوصول إلى العام، وعن طريق ذلك يتعود التّلميذ على التفكير السليم المنطقي والاعتماد على النّفس في الكشف عن الحلول، وكذلك حب البحث. وإنّ هذه الطريقة تستعمل كثيرا في العلوم الرياضية.[6] لا تكتمل معالم هذه الصورة العامة للطريقة حتى نتتبع جزئياتها جزءا بعد جزء من حيث الترتيب والتدرج. ليتم في الأخير بناء (القاعدة النّحوية).

1.1.2.2 تدريس القواعد بالطريقة الاستقرائية:

تستند الطريقة الاستقرائية إلى أساس فلسفي مؤداه أنّ الاستقراء هو الأسلوب الذي يملكه العقل في تتبع مسار المعرفة، ليصل به إلى المعرفة في صورتها الكلية بعد تتبع أجزائها، وعليه فهدف الطريقة هو الكشف عن القواعد والحقائق واستخدام الاستقصاء في تتبعها والوصول إليها. إنّ تاريخ الاستقراء بوصفه نشأ على يد الألماني "فردريك هربرت" (Frederik Herbart) في نهاية القرن التاسع عشر ومستهل القرن العشرين ونتيجة للخطوات المنطقية الخمس التي وضعها هربات أصبحت تعرف بالطريقة **الهرباتية** وتسمى أيضا بالطريقة **"الترابطية"** نسبة إلى نظرية علم النّفس التّرابطي. وهذه المدركات الحسية تكون كتلا تترابط بها الأحاسيس التي تأتي بعد ذلك عن هذه الأشياء، فنجد أن المعلم يبدأ وفق هذه الطريقة باستثمار المعلومات القديمة ثم ربط القديمة بالجديدة عن طريق التّعميم أو القاعدة.[7]

2.1.2.2 خطوات الطريقة الاستقرائية: أن الخطوات الخمس لهذه الطريقة هي:

1.2.1.2.2 التّمهيد: ففي هذه الخطوة يهيئ المعلم تلاميذه لتقبل المادة الجديدة، وذلك عن طريق القصة والحوار أو بسط الفكرة، بحيث تثير في نفوس التّلاميذ الذكريات المشتركة فتشدهم إلى التعلق بالدّرس.

ووظائف هذا التمهيد تكمن في:

- جلب انتباه التّلاميذ إلى الدّرس الجديد.
- إزالة ما علق بأذهانهم من الدّرس الذي سبق درس القواعد.
- ربط الموضوع السابق بالموضوع الجديد.
- تكوين الدافع لدى الطلبة باتجاه الدّرس الجديد.

2.2.1.2.2 العرض: وهو لب الدّرس، وبه يتحدد الموضوع بحيث يعرض المعلم عرضا سريعا للهدف الذي يريد وصول التّلاميذ إليه، فالعرض مادة مغذية تصل بما سبقها ما لحقها وذلك يدل على براعة المعلم، إذ يعرض المعلم الحقائق الجزئية أو الأسئلة أو المقدمات، وهي الجمل أو الأمثلة النّحوية التي تخض الدّرس الجديد وتستقرئ الأمثلة عادة ثم الطلبة أنفسهم بمساعدة المعلم الذي يختار أفضل الأمثلة ويدونها على السبورة.

3.2.1.2.2 الربط أو المقارنة: في هذه الخطوة تربط الأمثلة مع بعضها، وتعني أيضا الموازنة والربط بين ما تعلمه التّلميذ اليوم، وبين ما تعلمه بالأمس، فالهدف من عملية الربط هو أن تتداعى المعلومات وتتسلسل في ذهن التّلميذ، وبعد إجراء عملية الموازنة بينها يصبح ذهن الطالب مهيأً للانتقال إلى الخطوة التّالية، وهي خطوة التّعميم واستنتاج القاعدة.

4.2.1.2.2 التّعميم (استنتاج القاعدة): في هذه الخطوة يستنتج التّلميذ بالتعاون مع المعلم القاعدة والتي تعتبر وليدة القسم الأكبر من التّلاميذ للدرس، وهي ليست ملقنة لهم تلقينا، فالقاعدة هي خلاصة ما توصل إليه التّلاميذ.

5.2.1.2.2 التطبيق: فهي تعد خطوة مهمة لإنّ دراسة القواعد لا تؤدي ثمارها إلا بالتطبيق عليها، وتدريب الطلاب تدريبا كافيا على النقاط التي يدرسونها، فالإلمام بالقواعد يمثل الجانب النظري من الخصائص اللّغوية، في حين تمثل التطبيقات الجانب العملي الذي تبدو فائدته في القراءة السليمة والتعبير الصحيح.[8]

2.2.2 الطريقة القياسية:

يقوم فيها المعلم بالانتقال من العام إلى الخاص ومن القاعدة إلى الأمثلة ومن الكليات إلى الجزئيات وهي تسير بعكس الطريقة الاستقرائية تماما.

حيث يقوم المعلم بعرض القاعدة ثم يقوم بطرح الأمثلة التي توضح القاعدة وتثبتها في أذهان الطلاب، أي البدء بالصعب (القاعدة) والتدرج إلى السهل (الأمثلة التوضيحية).[9]

1.2.2.2 خطوات الطريقة القياسية:

1.1.2.2.2 التمهيد: وفي الخطوة التي يتهيأ فيها التّلميذ للدرس الجديد، وذلك بالتطرق إلى الدّرس السابق، وهكذا تتكون لدى التّلاميذ الدافع للدرس الجديد والانتباه إليه.

2.1.2.2.2 عرض القاعدة: تكتب القاعدة كاملة ومحددة وبخط واضح ويوجه انتباه التّلاميذ، بحيث يشعر التّلميذ أن هناك مشكلة تتحدى تفكيره، وإنّه يجب أن يبحث عن الحل، ويؤدي المعلم هنا دورا بارزا ومهما في التوصل إلى الحل مع التّلاميذ.

3.1.2.2.2 تفصيل القاعدة: بعد أن يشعر التّلاميذ بالمشكلة يطلب المعلم من التّلاميذ الإتيان بأمثلة تنطبق عليها القاعدة انطباقا تاما، فإذا عجز التّلاميذ عن إعطاء أمثلة فعلى المعلم أن يساعدهم على ذلك بأن يعطي الجملة الأولى، هكذا يستطيع التّلاميذ إعطاء أمثلة أخرى قياسا على مثال أو أمثلة المعلم وهكذا يعمل هذا التفصيل على تثبيت القاعدة ورسوخها في ذهن التّلميذ وعقله.

4.1.2.2.2 التطبيق: بعد شعور التّلميذ بصحة القاعدة وجدواها نتيجة للأمثلة التفصيلية الكثيرة حولها، فإنّ التّلميذ يمكن أن يطبق على هذه القاعدة، ويكون ذلك بإثارة المعلم للأسئلة أو إعطاء أمثلة إعرابية أو التمثيل في جملة مفيدة. ورغم فعالية هذا الأسلوب في تدريس قواعد اللّغة العربية إلا أنه لا ينفع في كلّ مكان وزمان ذلك راجع للعيوب الموجودة فيه كبطأي ايصال المعلومات، غالبا الأمثلة تكون منفصلة غير مترابطة، هذا يجعلها لا تقدم جمال اللّغة للمتعلمين.[10]

3. الدّراسة الميدانية:

1.3 الطريقة والأدوات:

بعد تطرقنا للجانب النّظري لطرق تدريس النّحو، سنتطرق في هذه الدراسة الميدانية إلى الأدبيات التّطبيقية، والذي سوف نعرض فيه الإجراءات المنّهجية المتبعة وذلك بتحديد المنّهج ومجتمع الدّراسة وعينة الدّراسة وأداة جمع البيانات.

بالنّسبة للمنهج الذي اتبعناه في هذه الدّراسة المنّهج الوصفي، هو المنّهج الذي "يقوم بدراسة لغة في مكان وزمان محددين دراسة وصفية تقريرية موضوعية بعيدة عن المعيارية ودون اعتبار الخطأ والصواب فيها، فهو منهج يسجل الواقع اللّغوي، كما هو لا كما يجب أن يكون، تسجيلا أمينا، وذلك للوقوف على خصائص نظام اللّغة المنشودة بمختلف مستوياته." [11] كما اعتمدنا على المنهج التّحليلي التّفسيري موازاة بالمنهج الوصفي، اعتمدنا فيه على لغة رقمية ترجمناها من خلال الجداول والبيانات، فخلصنا في الاخير بنتائج كونت لنا رؤية وأهداف دقيقة تمكنا من خلالها أن نصل إلى الإجابة عن التّساؤلات التي طرحناها والتّحقق من الفرضيات التي انطلقنا منها.

2.3 مجالات الدّراسة:

1.2.3 المجال المكاني: وتحددت في ثلاث مجالات نذكر منها ما يلي: أجرينا الدّراسة في أربع ثانويات بدائرة الدحموني ولاية تيارت، الأولى ثانوية مولود قاسم نايت بلقاسم، والثانية متقن الأمير عبد القادر، والثالثة سباح محمد عين بوشقيف والرابعة سيدي الحسني.

2.2.3 المجال الزمني: أجريت هذه الدّراسة خلال الموسم الدّراسي ل 2017 /2018، إذ انطلقت الدّراسة الميدانية في 9/أبريل إلى غاية 10 ماي/2018.

3.2.3 المجال البشري:

1.3.2.3 تحديد مجتمع الدّراسة: يتكون مجتمع الدّراسة من جمع من أساتذة السّنة الأولى ثانوي الجنس ذكورا وإناثا، بين أربع ثانويات المذكورة سلفا والذي بلغ عدد أفاردها 14أستاذا وأستاذة للموسم الدّراسي 2018/2017.

2.3.2.3 تحديد عينة الدّراسة: تعرف العينة بأنها جزء من المجتمع حيث تتوافر في هذا الجزء خصائص المجتمع نفسها، أي جزء من الكل، وهذا الجزء يعبر عن نسبة معينة من أفراد المجتمع الأصلي ثم تعميم النّتائج على المجتمع كله.[12] وفي هذه الحالة قد تم انتقاء أفراد العينة بالطريقة العشوائية من أساتذة بين أربع ثانويات.

3.3 الأدوات المستخدمة:

1.3.3 أدوات البحث: هي تلك الأدوات التي يستخدمها الباحث في جمع المعطيات والبيانات والمعلومات، وذلك لمساعدته على الوصول إلى الفرضيات المحددة مسبقا والإجابة على التّساؤلات المطروحة سابقا، استدعت مني أن أعتمد على أداة الملاحظة والتي استخدمتها من أجل معرفة الطريقة الّتي تدرس بها نشاط القواعد النّحوية،

وهل تنوعت أم أنها اتبعت طريقة واحدة، هي نسبة معيّنة من أفراد المجتمع الأصلي ثمّ تعميم النّتائج على المجتمع كله.

4.3 وصف منهاج جذع مشترك أولى آداب:

1.4.3 الحجم الساعي المخصص لمادة اللّغة العربية(وآدابها): إنّ الحجم السّاعي الأسبوعي المخصص لمادة اللّغة العربية في السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي العـام (جذع مشترك آداب) هو (06) ساعات موزعة أسبوعيا على نشاطات الجذع كالآتي:

- **الجدول 1**: يمثل الحجم الساعي للنشطات التّعلم:

الزمن / الأسابيع	04 ساعات						
01	النّص الأدبي	قواعد اللّغة	عروض	نقد أدبي	مطالعة موجهة	تعبير كتابي	06
02	النّص التواصلي	قواعد اللّغة	بلاغة		تعبير شفوي	تعبير كتابي	06
					01	01	06

المصدر:[13]

5.3 أنشطة الوحدة التّعليميّة:

- **النّص الأدبي**: أربع ساعات (دراسة النّص الأدبي من حيث الشكل والمضمون وما يتعلق بمسائل القواعد والعروض والنقد الأدبي). تدرس هذه المسائل انطلاقا من النّص الأدبي مندمجة دون إقامة للحاجز الزمني، عملا بمنطلق المقاربة النّصية.
- **مطالعة موجهة**: ساعة واحدة.
- **تعبير كتابي**: ساعتان (2*1) ويدرس هذا النّشاط عن طريق العمل بالتّفويج.
- **النّص التواصلي**: أربع ساعات (دراسة النّص التواصلي من حيث اكتشاف معطياته ومناقشتها وما يتعلق بمسائل القواعد والبلاغة).

تدرس هذه المسائل مندمجة دون إقامة للحاجز الزمني عملا بمنطق المقاربة النّصية.

- **تعبير شفوي**: 1سا (محذوف).[14]

تتوزع هذه الأنشطة بمحتوياتها على اثني عشرة (12) وحدة تعليمية:

وقد تم اعتماد نظام الوحدات التّعليميّة نظرا لما لهذا النّظام من فوائد تربوية. من أبرزها كون الوحدة لا تهتم بتنمية معارف التلاميذ فقط، وإنّما تهتم – أيضا–بتنمية القدرات وتكوين العادات والاتجاهات واكتساب المهارات، ولإنّ الوحدة أيضا تسعى إلى توحيد المعرفة لدى المتّعلم وتكاملها.[15]

6.3 برنامج السنوي للسنة الأولى آداب (مادة قواعد اللّغة):

- الجدول 2: يمثل البرنامج المتعلق بمادة قواعد اللغة موزعة على الوحدات التعليمية:

جذع مشـــــــــــــــــــــــــترك (آداب)		
1) في المرفوعات: المبتدأ والخبر وأنواعهما. - كان وأخواتها. - كاد وأخواتها. - الأحرف المشبهة بالفعل. - "لا" النافية للجنس. **2) في الفعل:** -رفع الفعل المضارع ونصبه. - جزم الفعل المضارع.	**3) في المنصوبات:** - المفعول به. - المفعول المطلق. المفعول لأجله. - الحال. - التمييز-المنادى.	4) **في التوابع:** -النعت. - البدل. - التوكيد.

المصدر:[16]

1.6.3 قسم برنامج السّنة الأولى جذع مشترك آداب (لمادة قواعد اللّغة) إلى أربع أقسام منها:

دروس القواعد مقسمة بشكل جيد على حسب الوحدات (12) متدرجة على حسب الحجم الساعي في البرنامج، فمنها يتعرف التّلميذ على نواة الجملة الإسمية (مبتدأ والخبر)، ويتعرف على النواسخ، ثم ينتقل به إلى معرفة الفعل المضارع، ثم إلى المنصوبات وفي الختام يتعرف التّلميذ على التوابع غير أن هناك درس لم يدرج في درس التوابع وهو (العطف).

7.3 طريقة تدريس الأستاذ لمادة قواعد اللّغة للسنة الأولى جذع مشترك آداب: جزم الفعل المضارع – أنموذجا–استئناسا بدليل الأستاذ للسنة الأولى: [17]

عملا بمبدأ المقاربة النّصية، فإنّ تدريس القواعد ينطلق من النّص، وذلك لجعل المتّعلم يربط بين اللّغة والقواعد ويدرك أن القواعد وهي وسيلة وليست غاية بذاتها وإنّها في خدمة التعبير دائما. وكذلك يدرك المتّعلم أن انطلاق من النّص في درس القواعد، هو مظهر طبيعي لدراسة القواعد ووصف للظواهر اللّغوية والتعريف بها.

- يبدأ الأستاذ بعمله بتمهيد يكون موافقا للدرس الذي يريد تقديمه عن طريق أمثلة تكون لها علاقة بالدّرس لهدف منها الربط بين الدّرس السابق والدّرس الجديد أو الكشف عن التعابير الواردة في النّص ذات علاقة الجديد.

- تحديد أرضية بناء المعارف الجديدة بمراجعة أحاكم الدّرس السابق أو بما سبق أن تعلمه التّلميذ حول موضوع الدّرس الجيد.
- الموازنة والربط: في هذه المرحلة تناقش الأمثلة المستخرجة من النّص وتحلل، فتتركز أسئلة الأستاذ حول الحديث عن الصفات المشتركة أو المختلفة بين الجمل مع ربط المعلومات السابقة التي يعرفها التّلاميذ مع المعلومات الجديدة.

مثال ذلك:

- تعيين الأفعال المضارعة في النّص (يعظم – تكتمن–ليخفي).
- إجراء موازنة بين أحد الأفعال المضارعة المجزومة والفعل المضارع المنصوب "ليخفي".
- تدون أحكام القاعدة على السبورة مجزأة حسب طبيعة الدّرس مع التدرج بالتّلاميذ إلى استنتاجها ودعمها بأمثلة توضيحية.

استبدل مصطلح "التطبيق" بمصطلح "إحكام موارد المتّعلم وضبطها " ذلك لإنّ الامر يتعلق في المقاربة بالكفاءات ببناء موارد لدى المتّعلم هذه الموارد تشكل رصيدا للكفاءة التي تسعى نشاطات اللّغة العربية إلى إقرارها في تكوين المتّعلم. ومراعاة الضبط والإحكام من شانها أن يعززا هذه الكفاءة.[18]

وهكذا، فالأستاذ من أجل مراقبة موارد المتّعلم ضبطا وإحكاما يدعوه إلى الإجابة عن أسئلة في ثلاث مجالات:

–في مجال المعارف: لاختبار مبادئ المعلومات، حول موضوع النّشاط التّعليمي.

–في مجال المعارف الفعلية: حيث يدعى المتّعلم إلى إبراز مهارته في استغلال مكتسباته من أجل مواجهة وضعيات تتصف بالصعوبة.

–في مجال إدماج أحكام الدّرس: ويتعلق الامر هنا بأعلى درجة من الفهم ومهارة التركيب انطلاقا من استغلال مكتسبات الدّرس.

وغالبا ما يدعى المتّعلم إلى أنتاج فقرة ذات دلالة يوظف فيها أحكام الدّرس بالتدرج.[19]

4. إجراء الاستبيان الموجه إلى الأساتذة:

1.4 الاستبانة: هي" أداة مفيدة من أدوات البحث العلمي، وهي مستعملة على نطاق واسع للحصول على الحقائق والتوصل إلى الوقائع والتعرف على الظروف والأحوال ودراسة المواقف والاتجاهات والآراء."[20] هي مجموعة من الأسئلة موجهة لفئة من المجتمع من أجل الاستطلاع.

تكونت الاستبانة من تسعة أسئلة تم توزيعها من خلال عدة خرجات ميدانية في بعض ثانويات دائرة الدحموني ولاية تيارت، حيث تم توزيعها على أساتذة اللّغة العربية للسنة الأولى من التّعليم الثّانوي.

1.1.4 صدق الاستبيان: تم عرض الاستبانة على عدد من المحكمين المتخصصين في التّعليميّة لطرح أرائهم ومقترحاتهم بعد الأخذ بها تم تعديل الاستبانة لتكون بصورتها النهائية.

2.1.4 تطبيق الأداة:

قمت بتطبيق الأداة في يوم: 2018/04/09 على أفراد العينة من أساتذة السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي وتم تحليل استجابات العينة على الاستبيان.

3.1.4 تحليل عناصر الاستبيان:

1.3.1.4 البيانات السوسيوديمغرافية *

1.1.3.1.4 متغير الجنس: شملت الدراسة أربعة عشر أستاذا منهم 9 أستاذات و5 أساتذة.

الجدول 3: الآتي يوضح النّسب المئوية للجنس:

الجنس	العدد	النسب المئوية
أنثى	09	%64.28
ذكر	05	%35.71
مجموع	14	%100

المصدر: (د.ت.ن).

الجدول 4: يمثل النسبة المئوية لشهادات العلمية:

المؤهل العلمي	العدد	النسب المئوية
من التّعليم العالي	14	%100
المجموع	14	%100

المصدر:(د.ت.ن).

2.1.3.1.4. المؤهل العلمي: يتناول الشهادات العلمية، ونسبتها للأساتذة

3.1.3.1.4. متغير الخبرة الدّراسة: وتعني تلك المدة الزمنية الّتي قضاها الأساتذة في مجال التّدريس.

الجدول 5: يمثل النسبة المئوية لسنوات التدريس:

الخبرة	العدد	النسب المئوية
3 سنة إلى 10	07	%57.14
11 سنة إلى 15	01	%7.14
16 سنة إلى 20	02	%14.28
أكثر من 20	4	%28.57

المصدر: (د.ت.ن)

نلاحظ من خلال الجدول (4) أن جل الأساتذة من خريجي التّعليم العالي يمثلون نسبة100%، ومن خلال الإحصائيات الموجودة في الجدول (5) نلحظ أنّ الأساتذة الذين تتراوح سنوات تدريسهم بين 3سنوات إلى 10 سبعة أساتذة يمثلون النّسبة الأعلى في مجموع الاساتذة بنسبة 57.14%، أما من 11 إلى 15 فهناك أستاذ واحد يمثل نسبة 7.14%، ومن 16 إلى 20 فهناك أستاذان بنسبة14.28%، وأكثر من20 سنة أربعة أساتذة يمثلون نسبة 28.57%.

1.4.الأستبانة:[21]

السّؤال	الإجـابـة بالنّسبة المئوية	
1. هل المقررات الخاصة بالقواعد النّحوية موضوعة منهجيا يتوافق مع قدرات التّلاميذ؟	نعم	لا
	%50	%42.85
2. هل التمارين الموجودة في كتاب النّحو التّعليمي مناسبة؟	نعم	لا
	%50	%50
3. هل هناك توافق بين المادة التّعليميّة والحجم الساعي؟	نعم	لا
	%28.57	%71.42
4. هل ترون طريقة المقاربة بالنّصوص ناجحة في النّحو؟	نعم	لا
	%42.85	%57.14
5. هل الانتقال من طريقة بيداغوجيا الأهداف إلى المقاربة بالكفاءات يعني أنها غير ناجحة؟	نعم	لا
	%35.71	%57.14
6. ألا يزال اعتمادكم على طريقة بيداغوجيا الأهداف إلى الآن؟	نعم	لا
	%71.42	%28.57
7. هل للعامية دور في إشكالية تدريس النّحو؟	نعم	لا
	%78.57	%7.14
8. هل ترجع إشكالية تدريس النّحو إلى المرحلة ما قبل الثّانوي؟	نعم	لا
	%92.85	%0
9. ما مقدار ما مدى استيعاب التّلاميذ لمادة النّحو؟	ضعيف	مقبول / حسن
	%42.85	%57.14 / %0

2.4 عرض نتائج الاستبانة:

3.4. تحليل النّتائج:

1.3.4 تحليل **نتائج السّؤال الأول:**

- الإجابة كتالي: من خلال إجابات الأساتذة: لاحظنا أن النّسبة المئوية المعبرة عن الاختيار "نعم" تمثل الأغلبية قدرت ب 50%أما نسبة الاختيار لا قدرت نسبتها42.85%.

2.3.4 تحليل نتائج السّؤال الثاني:

- الإجابة كتالي: من خلال إجابات الأساتذة: لاحظنا أن هناك توازن بين النسبتين المئويتين (نعم، لا) تمثلت نسبتهما ب 50%.

3.3.4 تحليل نتائج السّؤال الثالث:

- الإجابة كتالي: من خلال إجابات الأساتذة: لاحظنا أن النّسبة المئوية المعبرة عن الاختيار "لا" تمثل الأغلبية قدرت 71.42%أما نسبة الاختيار "نعم" قدرت نسبتها28.57%.

4.3.4 تحليل نتائج السّؤال الرابع:

- الإجابة كتالي: من خلال إجابات الأساتذة: لاحظنا أن النّسبة المئوية المعبرة عن الاختيار "لا" تمثل الأغلبية قدرت ب 57.14%أما نسبة الاختيار "نعم" قدرت نسبتها42.85%.

5.3.4 تحليل نتائج السّؤال الخامس

- الإجابة كتالي: من خلال إجابات الأساتذة: لاحظنا أن النّسبة المئوية المعبرة عن الاختيار "لا" تمثل الأغلبية وقد قدرت ب 57.14%أما نسبة الاختيار "نعم" قدرت نسبتها35.71%

6.3.4 تحليل نتائج السّؤال السادس:

- الإجابة كتالي: من خلال إجابات الأساتذة: لاحظنا أن النّسبة المئوية المعبرة عن الاختيار "نعم" تمثل الأغلبية قدرت ب 71.42%أما نسبة الاختيار "لا" قدرت نسبتها28.57%.

7.3.4 تحليل نتائج السّؤال السابع:

- الإجابة كتالي: من خلال إجابات الأساتذة: لاحظنا أن النّسبة المئوية المعبرة عن الاختيار "نعم" تمثل الأغلبية قدرت ب78.57 %أما نسبة الاختيار لا قدرت نسبتها7.14%

8.3.4 تحليل نتائج السّؤال الثامن:

-الإجابة كتالي: من خلال إجابات الأساتذة: لاحظنا أن النّسبة المئوية المعبرة عن الاختيار "نعم" تمثل الأغلبية قدرت ب 92.85%أما نسبة الاختيار" لا" قدرت نسبتها0%.

9.3.4 تحليل نتائج السّؤال التاسع:

الإجابة كتالي: نلاحظ من خلال الجدول على السّؤال الأول أن نسبة مقبول تمثل57.14% ونسبة ضعيف تمثل 42.85% ونسبة حسن 0%.

4.4 تحليل وتفسير نتائج الاستبيان:

من خلال هذا العرض الجدولي يتضح ما يأتي:

1.4.4 يتفق الأساتذة بنسبة (50%) على كون المقررات الخاصة بالقواعد النّحوية موضوعة منهجيا وهي تتناسب مع قدراتهم الذهنية، فحين هناك دروس أمثلتها واضحة تخدم القاعدة وهناك دروس تحتاج إلى أمثلة خارجية لتدعم القاعدة وفهم التّلاميذ، ممّا أفقدها قيمتها وجعلها لا ترقى إلى المستوى المطلوب بنسبة (42.85%) على الأقل.

2.4.4 ذهب بعض الأساتذة على أن هذه التمارين الموجودة في الكتاب النّحوي مناسبة بنسبة (50%) لما رأوا فيها التدرج في البناء المعرفي للتلميذ انتقالا من أدنى رتب التفكير إلى أعلى رتب في درجة الفهم، في حين ذهب الجزء الاخر على أنه غير مناسب بنسبة (50%) نظرا لعدم مراعاة الفروق الفردية بين التّلاميذ.

3.4.4 هناك شبه اتفاق بين كل الأساتذة على أن الحجم الساعي لا يتوافق مع المادة التّعليميّة قدرت نسبته ب (71.42%)، وهذا راجع أن درس القواعد يخصص له ساعة واحدة وهذا لا يكفي حيث لا يتبقى الوقت اللازم في انجاز التطبيقات داخل القسم، وتعد هذه أهم مرحلة في تثبيت المعلومة لدى التّلميذ على غرار ذلك أن هناك دروس مناسبة لحجمها الساعي المخصص لها نظرا لطريقة المستعملة من طرف الاستاذ وهذا ما ذهبت إليه مجموعة من الأساتذة والتي قدرت نسبتها ب (28.57%).

4.4.4 يعتبر مجموعة من الأساتذة أن طريقة المقاربة النّصية ناجحة في النّحو بنسبة قدرها(57.14%) وهذا راجع إلى ما يعرف بـ:(المقاربة بالكفاءات) في معالجة النّصوص فقد اعتبروها وحدة متكاملة لا يمكن تجزئتها، فكل الروافد تستقي من النّص حتى نضع الطالب قريبا من جو النّص، في حين يرى بعض الأساتذة والتي قدرت نسبتهم ب (42.85%)أن المقاربة النّصية غالبا لا تخدم درس القواعد وهذا راجع لافتقار النّص للأمثلة اللازمة في عملية الاستشهاد مع افتقار تلك الأمثلة للأسلوب الجميل واللّغة الراقية والمعاني الجليلة لذا يضطر كثير من الأساتذة في تغيير الامثلة.

5.4.4 يجمع جلّ الأساتذة على أنّ طريقة (المقاربة بالكفاءات) هي المقاربة الأنجح وقد مثلوا نسبة تقدر ب (57.14%)، وقد عدت من بين أساليب التّدريس الجديدة فهي تبنى على رأية شاملة متكاملة من حيث بناء الدروس ومعالجتها في وحدة متكاملة تكمل بعضها البعض مع اشراك التّلميذ في هذا العمل، فقد أصبح لها دور

محوري وأساسي في العملية التّعليميّة التّعلمية بعد ما كان عنصرا سلبيا لا يراد منه إلا التلّقي. فهي مقاربة تلبي حاجيات التّلميذ في ظل هذا التّطور الحاصل في نواحي الحياة وفي ظل التّفجر المعرفي الكبير شعارهم نريد عقلا يساهم في البناء يفكر يبني معارفه بنفسه نزوده بالأليات وندعه يواجه و يبدع، فلا يبقى مستهلكا ينتظر من غيره في حين أن بيداغوجيا الأهداف تعتمد على الإلقاء قائمةً أساسا على تجزئة العمل التّعليمي، وعزل المتّعلم عن الخبرات الواقعية في التّعليم، فهي تنطلق من كون عقل المتّعلم مستودعا فارغا ينبغي ملؤه بكنوز المعرفة، بغض النظر عن جدوى حاجته إليها، فهو يكتسبها ويستهلك المقررات عن طريق التلقي لا أكثر ولا أقل؛ في حين ترى الفئة الأخرى أن الطريقة غير مناسبة و غير ناجحة لعدم توفر شروطها على الواقع، وقدرت نسبة الأساتذة الذين مثلوا هذا الاتجاه ب (35.71%).

6.4.4 وتقدّر نسبة الأساتذة المعتمدين على طريقة (بيداغوجيا الأهداف) إلى الآن بحوالي (71.42%) ويقف ذلك على مدى طبيعة تكوين الأساتذة على هذه المقاربات، فهناك نقص كبير في قضية التّأطير والمتابعة ونعلم أن المقاربة بالكفاءات تعتمد على بيداغوجيا الإدماج وبناء المشاريع، ولكن ما هو حاصل أن الظروف غير ملائمة تماما في تطبيقها نظرا للاكتظاظ الحاصل داخل الأقسام ونقص الوسائل؛ مع أن تلميذ اليوم أصبح قادرا على أن يحصل على المعلومة في أي وقت كان ولكن ليس له روح المبادرة و البحث والتّحضير؛ والشيء الذي قتل فيه هذه الروح كثرت ساعات الدّراسة وكثرة الواجبات التي تعطى له، مع أن هناك فروقات بين التّلاميذ في نواحي كثيرة اجتماعية وثقافية واقتصادية ومستواهم الذي لا يتناسب مع طريقة (المقاربة بالكفاءات).

7.4.4 يتبين لنا إجماع معظم الأساتذة أن للعامية دور في إشكالية تدريس النّحو بنسبة (78.57%) فهي تأثر على فهم التّلاميذ؛ و تعد بحق عدولا عن الخط الذي من أجله قامت هذه القواعد كوسيلة لتصحيح اللّسان، في حين يتفق بعض الأساتذة بنسبة (7.14%) على أن العامية ليس لها دور فعال في إشكالية عدم فهم الطلبة للقواعد النّحوية، نظرا لوجود كثير من الأساتذة في المواد المتعددة يخاطبون التّلاميذ بالعامية، وزيادة عن ذلك يجدون في صاحب اللّسان العربي في مخاطبتهم ما يفوق مستواهم الفكري واللّغوي لذا يحبذون العامية لقرب استعمالها في نواحي الحياة.

8.4.4 هناك شبه إجماع بين جل الأساتذة بنسبة تقدر ب (92.85%) يرجعون إشكالية تدريس النّحو إلى المرحلة ما قبل الثّانوية، وهذا راجع إما لطبيعة تكوين الأساتذة من حيث طريقة التّدريس وفن ايصال المعلومة أو لمستوى التّلاميذ وقدراتهم الفكرية في الاستيعاب ومكتسباتهم القبلية في المراحل المبكرة في تعليمهم، أو لصعوبة القواعد اللّغوية التي تفوق مستواهم من حيث المادة المعرفية التي تحتاج إلى مرحلة عمرية معينة من حيث الإدراك والتّصور للأشياء المجردة.

9.4.4 "يجمع جلُّ الأساتذة على أن مقدار استيعاب الطلبة لمادة النّحو مقبول بنسبة (57.14%) وذلك راجع لمستواهم المتأقلم مع طريقة وكيفية تدريس الأساتذة التي تعتمد أساسا على القدرات والمهارات المناسبة ذات الفعالية الكبيرة، إلاّ أن هناك قلّة قليلة ترى أن مقدار الاستيعاب ضعيف نظرا لعدم الاهتمام والتحصيل في المراحل السابقة، ممّا أدّى إلى عدم الاكتساب والاستيعاب في المراحل اللاحقة." [22]

5. الخاتمة:

ومن خلال بحثنا المتواضع وما توصلنا إليه من نتائج من خلال الاستبانة الموجهة للأساتذة خلصنا إلى ما يلي:

إنّ الجهود المتواصلة والحثيثة في المجال التّعليمي عامة واللّغة العربية خاصة كون رأيه جديدة لدى اللّغويين العرب في كفية تعاطيهم لتعليمية الدّرس النّحوي، حيث استفادوا من البحوث اللّسانية، فأنزلوها منزلة التّطبيق كوسيلة لتقريب النّحو إلى المتّعلمين، لذا تعتبر تعليمية اللّغات أن النّحو هو وسيلة لإكساب المتّعلم كفاءة تواصلية. إلا أنّ المعالجة لم تكتمل فالعمل مازال مستمرا، وبفضل التّحليل وقفنا في بحثنا على أهم ما يعيق عملية التّحصيل لدى المتعلم فيما يتعلق بالمادة النّحوية فوجدنا في هذه المرحلة الدراسية للسنة الأولى آداب:

- إن التّلميذ يفتقر إلى المعلومات القاعدية التّي تمكنه في استمرار العملية البنائية للمعارف المتدرجة في مراحل التّعليم، فهو يفتقر إلى أبسط المفاهيم النّحوية كعدم تفريقه للأدوات والحروف ودورها الإعرابي وتفريقه بين الاسم والفعل هذا على سبيل المثال لا الحصر.
- تطبيق المقاربة النّصية من حيث جعل النّص الأدبي ككتلة واحدة تدرس من خلاله الظواهر اللّغوية هذا شيء جيد، ولكن ما لاحظناه في تدريسنا للقواعد النّحوية غالبا نرجع فيه إلى النّص من أجل أن نستخرج الأمثلة التي تتناول الظاهرة، ونجد غالبا هذه الأمثلة لا تقف على الظاهرة ويعوزها النّقص لا من حيث الجمال ولا من حيث الأسلوب وبالتّالي ندرس الظّاهرة اللّغوية بدون روح فيها. مما يفقد التّلاميذ عنصر الإقبال والتّشويق.
- قد تعددت طرق التّدريس في تدريس نشاط القواعد، فنذكر منها طريقة التّدريس بالمطالعة وطريقة التّدريس بالرسوم البيانية والطريقة الاستقرائية والطريقة التّكاملية والطريقة بأسلوب النّص، والطريقة بأسلوب تحليل الجملة والطريقة التّعليم بالموقف التّعليميّة والطريقة القياسية. ترى أننا أمام كم هائل من طرق التّدريس، ولكن ما هو حاصل أن الأساتذة مازالوا يستعملون الطرق القديمة في تدريس المادة النّحوية يعتمدون أكثر على الطريقة الاستقرائية، والسبب يعود في عدم تنويعهم لهذه الطرق إما بسبب نقص التّكوين الحاصل وإما عدم اطلاعهم على هذه الطرق الجديدة وإما لعدم جدواها في هكذا ظروف تحيط بالمعلم والمتّعلم.
- الحجم الساعي غير كاف بالإطلاق وهذا ما بينته نتائج الاستبيان وبحكم التّجربة في الميدان ساعة واحدة غير كافية لتغطية الظاهرة اللّغوية فنحن غالبا ما نتناول القاعدة من جانبها النّظري ولكن عندما نأتي إلى التطبيق فلا نجد الوقت الكافي، لذا يخرج التّلميذ خاوي الوفاض.

- ما أثر سلبا على تدريس النّحو العربي في المدارس هو مخاطبة التّلاميذ في المواد الأخرى بالعامية مما أفقد مكانتها لدى المتّعلم، وبناء على ذلك يكون الإهمال وعدم الاهتمام ولامبالاة.

6. بعض الاقتراحات المتوصل إليها:

- على الأستاذ أن ينوع في طرق تدريسه لمادة النّحو حتى يتم اخراج التّلميذ من الرتابة وتحفيزه لدراسة المادة.
- يكون اختيار الأمثلة من واقع التّلميذ، ولكن بشرط أن تكون الأمثلة جذابة لا من حيث الأسلوب ولا المضمون.
- اعتناء الأستاذ بوضعية الانطلاق لما لها من الأهمية في تحضير التّلميذ وإدخاله في جو الدّرس.
- إعادة دراسة الوقت المخصص لمادة النّحو وهذا يخص القائمين على صياغة المناهج.
- محاولة الابتعاد عن التكلم بالعامية.
- وضوح الأهداف المرسومة لتّدريس النّحو وتمثلها في أذهان مدرسي اللّغة.
- الاستفادة من البحوث اللّسانية، كالمقاربة التّداولية.

7. الهوامش:

[1]. العالية حبار، دور المعلم في اختيار الطرائق التعليمية الناجحة في التدّريس، المجلد2، العدد6، مجلة جسور المعرفة، 2017،ص:155.

[2]. أحمد طعيمة رشدي، المرجع في تعليم اللغة العربية، للنّاطقين بلغات أخرى، المناهج وطرق التدريس، أم القرى، جامعة أم القرى معهد اللغة العربية وحدة البحوث والمناهج، سلسلة دراسات في تعليم العربية، 1986، ص:214.

[3]شيماء أكرم أمين، المفاضلة بين طرائق التدريس اللغة العربية حسب مستوى التحصيل (عالي-منخفض). العراق، مجلة الفنون والأدب وعلوم الانسانيات والاجتماع، العدد59، 2020، ص:300.

[4]. العالية حبار، دور المعلم في اختيار الطرائق التعليمية الناجحة في التدّريس، ص:156.

[5]. أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية حقل تعليمية اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعية (بن عكنون الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 2009.)، ص:56.

[6]. صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقية، دار هومه (الجزائر، دار هومه، 2009.)، ص:62.

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

[8]. نعيمة غازلي، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية. الجزائر، مكتبة لسان العرب، 2012، ص:2-3.

[9]. ميلود قيدوم، تداولية طرائق التدريس عيوبها وفوائدها، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، السبت، جوان، 2014 http://echo-infpe.blogspot.com/2014/06/blog-post.html .تاريخ الوصول السبت اكتوبر، 2020

[10]. نعيمة غازلي، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية. الجزائر، مكتبة لسان العرب، 2012، ص:4.

[11]. بوزيد ساسي هادف، أسس المنهج الوصفي في كتاب الخصائص لابن جني، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، (الجزائر)، ع13، مارس2008، ص:227.

[12]. بشير صالح الراشدي، مناهج البحث التربوي، دار الكتاب الحديث، (الكويت، دار الكتاب الحديث، 2000.)، ص:149.

[13]. حسين شلوف، ومحمد خيط، دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السّنة الأولى من التعليم الثّانوي العام والتكنلوجي- جذع مشترك آداب- المشوق في الآداب والنصوص والمطالعة، الجزائر، د.د.ن، د.ت.ن، ص:14.

[14]. المصدر نفسه، ص:14.

[15]. المصدر نفسه، ص:14.

[16]. محمد شلوف، أحسن تليلاني، ومحمد القروي، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، للسنة الأولى من التعليم الثّانوي جذع مشترك آداب، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2010/2009، (ص:217-222)

[17]حسين شلوف، ومحمد خيط، دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السّنة الأولى من التعليم الثّانوي العام والتكنلوجي، ص:22-23.

[18]المصدر نفسه، ص:23.

[19]. المصدر نفسه، ص:22-24.

[20]. فاخر عاقل، أسس البحث العلمي، دار العلم للملايين، (بيروت، دار العلم للملايين، 1979.)، ص:225.

[21]. بتصرف، عبد القادر شارف، تعليمية النحو العربي في المرحلة الجامعية، مجلة جسور المعرفة، جامعة حسيبة بن بوعلي – الشلف (الجزائر)، ع (07)، سبتمبر 2016م، ص:15-16.

[22]. ينظر، المرجع نفسه، ص:18-19.

8. قائمة المراجع:

أ- المؤلفات:

•أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية حقل تعليمية اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 2009.

•أحمد طعيمة رشدي، المرجع في تعليم اللغة العربية، للنّاطقين بلغات أخرى، المناهج وطرق التدريس ، أم القرى، جامعة أم القرى معهد اللغة العربية وحدة البحوث والمناهج، سلسلة دراسات في تعليم العربية، 1986.

•أحمد محمد عبدالقادر، طرق تعليم اللغة العربية، مكتبة النهضة المصرية القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، 1983.

•بشير صالح الراشدي، مناهج البحث التربوي، دار الكتاب الحديث، الكويت، 2000.

•حسين شلوف، محفوظ كحوال، و محمد خيط، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، للسنة الأولى من التعليم الثّانوي جذع مشترك آداب، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2010/2009.

•صلاح الدين محمد عرفة، تعلم وتعليم مهارات التدريس في عصر المعلومات، عالم الكتب، القاهرة، عالم الكتب، 2005.

•فاخر عاقل، أسس البحث العلمي، دار العلم للملايين، بيروت، دار العلم للملايين، 1979.

•حسين شلوف، و محمد خيط، دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السّنة الأولى من التعليم الثّانوي العام والتكنلوجي- جذع مشترك آداب- المشوق في الآداب والنصوص والمطالعة، الجزائر، د.د.ن، د.ت.ن.

•صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقية، دار هومه، الجزائر، دار هومه، 2009.

•نعيمة غازلي، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية. الجزائر، مكتبة لسان العرب، 2012.
•محمد شلوف، أحسن تليلاني، ومحمد القروي، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، للسنة الأولى من التعليم الثّانوي جذع مشترك آداب، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2010/2009.

ب- المقالات:

•العالية حبار، دور المعلم في اختيار الطرائق التعليمية الناجحة في التدّريس، المجلد2، العدد6، مجلة جسور المعرفة، 2017.
•شيماء أكرم أمين، المفاضلة بين طرائق التدريس اللغة العربية حسب مستوى التحصيل(عالي-منخفض). العراق، مجلة الفنون والأدب وعلوم الانسانيات والاجتماع، العدد59، 2020.
• عبد القادر شارف، تعليمية النحو العربي في المرحلة الجامعية، مجلة جسور المعرفة، جامعة حسيبة بن بوعلي – الشلف (الجزائر)، ع (07)، سبتمبر 2016م.
• بوزيد ساسي هادف، أسس المنهج الوصفي في كتاب الخصائص لابن جني، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، (الجزائر)، ع13، مارس2008.

ت- مواقع الأنترنيت:

•ميلود قيدوم، تداولية طرائق التدريس عيوبها وفوائدها، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، السبت، جوان، 2014 http://echo-infpe.blogspot.com/2014/06/blog-post.html .تاريخ الوصول السبت اكتوبر، 2020.