تَعْلِيمِيَّةُ اَلنَّحْوِ اَلضِّمْنِيِّ لِلطَّوْرِ اَلْأَوَّلِ مِنَ اَلتَّعْلِيمِ اَلْابْتِدَائِيِّ فِي ضُوْءِ اَلْمُقَارَبَاتِ اَلْجَدِيدَةِ

-دراسة وصفيّة تحليليّة تقويميّة للمقرّر الدِّراسيّ -

Implicit grammar didactics of the first cycle of primary education in the light of new approaches.
Analytical, descriptive and evaluative study of school programs

د. السّعيد خلايفه[1،*]،

1 جامعة سعيدة، الجزائر. saidkhalaifa@gmail.com

تاريخ الإيداع: 2022/02/15 **تاريخ المراجعة**: 2022/04/13 **تاريخ النشر**: 2022/06/15

ملخص:

إنّ لتعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها في الطّور الأول من التّعليم الابتدائي أهمية بالغة، لِمَا لَهُ من تأثير بصفة مباشرة في نجاعة مختلف التّعلّمات. لذا تسعى هذه الدّراسة إلى الوقوف على كيفيّة تعليم النّحو الضّمني من خلال المقرّر التّعليميّ المعتمد في مناهج الجيل الثّاني، والّذي يتماشى مع المقاربات الجديدة وتوجّهاتها.

وقد قُسِّمت الدّراسة إلى جزأين، الأول نظري عُرضت فيه مفاهيم ومصطلحات البحث، والثّاني تطبيقي تَمَّ فيه عرض لمقرّر النّحو الضّمني لكلّ من السّنة الأولى والثّانية، ثمّ وصف هذا المحتوى، وتحليل سيرورة نماذج من المقاطع التّعليميّة وتقويمها؛ سواء لأنشطة اللّغة العربيّة عبر ميادينها المختلفة الّتي كان النّحو الضّمني يُقدّم فيها ككفاءة عرضيّة بالنّسبة للسّنة الأولى، أو لنشاط " أُرَكِّبُ " في حصّة: "قراءة وكتابة" من ميدان "فهم المكتوب" بالنّسبة للسّنة الثّانية. وخَلُصَت الدّراسة في الأخير إلى نتائج لُخِّصت في الخاتمة.

الكلمات المفتاحية: تعليميّة النّحو الضّمني، الطّور الأول، التّعليم الابتدائي، المقاربة بالكفاءات، المقاربة النّصية.

Abstract:

Teaching and learning the Arabic language in the first cycle of education is of paramount importance because it has a direct impact on the effectiveness of different learning. For this purpose this study seeks to know how to teach implicit grammar, through courses adopted in the second generation curriculum, which correspond to new approaches and Orientations.

**المؤلف المراسل.*

The study was divided into two parts: The first is the theoretical section that introduces the concepts and terms of the research, and the second (applied section) presents the courses of implicit grammar for the first and second primary years, then describes this content, analyze and evaluate the process. modeling of educational programs; for the activities of the Arabic language in its various fields in which implicit grammar is proposed as transversal effectiveness for the first year, or for the activity "I compose" in the reading and writing session in the field of comprehension writing for the second year

Finally The study concluded important results summarized in the conclusion.

***Key words**: didactic implicit grammar, prophase, Primary education, The competency approach, Textual approach.*

تقديم:

إنّ الإنسان يولد مجهّزا بيولوجيا بجهاز يتضمّن القوانين اللّغوية الكبرى وهو ما يُعرف بالنّحو الكلي، وهو النّحو المتّصل بالخاصيّة اللّغوية المميّزة للجنس البشري، فالإنسان - دون غيره من الكائنات- مجهّز بيولوجيًا لتعلّم الألسن عبر مجموعة من الاستعدادات، ترجع إلى خصائص التّشكل البيولوجي لدماغه، وهذا التّجهيز هو ما سمّاه اللّسانيون بالملكة اللّغوية؛ فالوليد يولد مبرمجا لتعلّم الألسن وهو ما يُفسِّر تمكّنه بسرعة من تعلّم لسان محيطه واكتسابه قبل اكتساب مهارات أخرى، من دون مدرسين ولا مدارس أو كتب. بمعنى أنّ للطفل برنامجا نحويًا أساسيًا مودعًا بدماغه يتيح له أن يلتقط من المحيط جملة من الأبنية والعناصر اللّسانيّة يؤقلمها مع نظامه الطبيعي ليبني النّظام المميّز لنحو محيطه الّذي يُدعى النّحو الضّمني للّغة. وعليه فأهم ما يمكن أن يُنجز في تدريس اللّغة هو مساعدة المتعلّم على اكتساب اللّسان عبر إنجازه للكلام مشافهة ثم كتابة، وعلى المدرسين والبيداغوجيين – في بداية التّعليم والتّعلّم - أن يأخذوا في الحسبان المكتسبات اللّسانيّة السّابقة للتّلاميذ، وذلك حتّى يكون الانتقال من العاميّة أو الأمازغية – في بعض المناطق - إلى لغة التّعليم سهلًا. ومن هنا يتحمّل الطّور الأول أعباء هذا الانتقال. بحيث تكون مقرّراهم لا تكاد تختلف عن مقرّرات تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها. ومن هذا المنطلق نطرح الإشكال الآتي:

- ما هي الآلية المعتمدة لتعليم النّحو الضّمني في مقرّرات الطّور الأول من التّعليم الابتدائي في المدرسة الجزائريّة ؟

وقبل البدّء في الإجابة عن إشكالية البحث يجدر بنا أن نقف عند بعض المصطلحات، ونوضح مجموعة من المفاهيم الّتي تشكِّل مفاتيحًا لمداخل الموضوع.

لقد ميّزت تعليميّة اللّغات حاليا بين مستويين من النّحو: النّحو العلمي، والنّحو التّعليمي.

1. 1 النّحو العلميّ Grammaire scientifique: يقوم على نظريّة لغويّة علميّة تنشد الدّقة في الوصف والتّفسير، وتتّخذ لتحقيق هذا الهدف أدقّ المناهج. فهو نحو تخصّصي ينبغي أن يكون عميقًا مجردًا، يُدرس لذاته، وتلك

طبيعته[1]. وهذا المستوى من النّحو يُعد نشاطًا قائمًا برأسه وتكمن أهدافه القريبة الخاصة به في الاكتشاف المستمرّ والخلق والإبداع.

وقد أكّد العلماء قديمًا وحديثًا أنّ هذا النّوع لا يصلح للتّعليم؛ وهذا هو الأساس والمنطلق في وضع نحو تعليمي تراعى فيه قوانين علم التّدريس عن طريق آليّة ديداكتيكيّة تسمى **النّقل الديداكتيكي:** La transposition didactique والّذي يّعرفة كورني"Cornu" وفيرنيو"Vergnioux" على أنّه " عمليّة تكييف وتحويل المعرفة العالمة إلى موضوع للتّدريس تبعًا للمكان، والأشخاص المستهدفين، والغايات أو الأهداف المتوخاة "[2].

1. 2 النّحو التّربوي التّعليمي[3] Grammaire pédagogique: فيمثل المستوى الوظيفي النافع لتقويم اللسان، وسلامة الخطاب، وأداء الغرض، وترجمة الحاجة. وهو يركز على أهداف المتعلّم الّذي يختار المادة المناسبة الّتي يقدمها النّحو العلمي، مع تكييفها تكييفا محكما طبقا لأهداف التّعليم وظروف العمليّة التّعليميّة. وهو يقوم على أسس لغويّة وتربويّة ونفسيّة، وليس على مجرد تلخيص للنّحو العلمي[4].

وقد اعتمدت هذه الأسس منهجيّة تدرج المعرفة بما يتماشى مع المطلوب في كل مرحلة تعليميّة ، فما يّقدم في الطّور الأول من التّعليم الابتدائي يختلف في نوعه ودرجته عما يُقدّم لتلاميذ الطّور الثّاني والطّور الثّالث وغيرها من المراحل التّعليميّة الأخرى، مما نتج عنه تقسيم النّحو التّعليمي إلى قسمين:

1. 2. 1 النّحو الصّريح Grammaire explicite: يتضمّن عرضًا مباشرًا للقوانين الّتي تقوم عليها التّراكيب والجمل[5]. بمعنى يَعْرِض القواعد النّحوية بطريقة مباشرة، ويشتمل على العديد من الطّرق مثل: طريقة حل المشكلات، وطريقة المحاضرة، وطريقة المناقشة، وطريقة الاكتشاف،وغيرها.

من خلال هذا التعريف يتبين لنا أن النّحو الصريح أو المباشر هو الّذي يقوم على أساس بيان أبواب النّحو ووظيفتها في الجملة، وموقع الكلمة فيها. وهذا النوع من النّحو يُدرس في الطّور الثّاني والثّالث من المرحلة الابتدائية وفي المرحلة المتوسطة ثم في الرحلة الثانوية، وفق تدرج منطقي يناسب كلّ طور وكلّ مرحلة.

1. 2. 2 النّحو الضّمني Grammaire implicite: هو مجموعة القواعد والأسس الّتي يُبنى عليها الاستعمال اللّغوي للأفراد، وهي في أساسها مكتسبة ومتضمّنة في ذهن كلّ مُتحدث للّغة معينة، ولا يمكن لأي متحدث أن يكون قد اكتسب ملكة التحدّث في لغة من لغات العالم إلا إذا استبطن قواعدها الضمنيّة[6]. وتعرفه الباحثة فاطمة شفيق علي أحمد بأنه النّحو الّذي" يُستخدم لإكساب القواعد النّحوية من خلال محاكاة النّماذج الصحيحة والتدريب عليها دون إشارة صريحة لها[7].

يتّضح من خلال ما تقدّم أنّ النّحو الضّمني هو الّذي يُفهم بطريقة ضمنيّة من مجمل النّص وتركيب أجزاء الكلام فيه، دون معرفة مدققة بالأسباب الّتي أدّت إلى أن تتّخذ الكلمة داخل الجملة هذا الموقع أو تلك الصيغة والحركة الإعرابية، أو هذا المصطلح أو ذاك من المصطلحات النّحوية وما يتّصل بها من عوامل وأدوات؛ بمعنى تدريس القواعد لا كقوانين محررة بل كأنماط ومُثُلٍ.

بعد الوقوف على مصطلحات ومفاهيم النّحو كعلم نظري، سنحاول فيما يأتي التّطرق إلى تعليميّة النّحو الضّمني كعلم وظيفي، ونشير في هذا الموضع إلى أنّه حسب اطّلاعنا المتواضع على الكثير من الدّراسات في هذا الموضوع لم نجد ضمنها تعريفًا لتعليميّة النّحو الضّمني. لذ اجتهدنا في صياغة تعريف لهذا المصطلح وهو كالآتي:

2. تعليميّة النّحو الضّمني Didactique de la grammaire implicite: هي الدّراسة العلميّة لمحتويات وطرق وتقنيات تدريس النّحو الضّمني، ولأشكال تنظيم مواقف التعلم اللّغوي الّتي يخضع لها التّلميذ، لإكسابه الملكة التبليغية المتمثلة في قدرته على تأليف الكلام مع مراعاة مقتضى الحال.

2. 1 طرق تدريس النّحو الضّمني: إن الطّفل في مرحلة الطّور الأول من التّعليم الابتدائي يوصف بمحدودية الخبرات، والحاجة إلى توسيع خبرته وتنمية محصوله اللّغوي، وأثناء هذه المرحلة يُعطى الطّفل الأمن والحرية بالقدر الّذي يساعده على التّعبير عن نفسه بلغته الّتي يستعملها، ويعبر عن سجيته في وضع طبيعي، من غير أن نفرض عليه قيود تُحِدُّ من انطلاقه. أما مهمة المعلّم هنا محصورة في تمكين الطّفل من الكلام باللّغة الّتي يستطيعها ويغفر له بعض استعمالات العامية؛ لأن صحة الأسلوب ستأتي بالتدريب على الاستعمال اللّغوي بالتدريج من خلال:

- ✓ استغلال درس فهم المنطوق من خلال السماع لنماذج من التّراكيب اللّغوية في النصوص المنطوقة ومطالبة المتعلّمين بتكرارها و صياغة جمل على نفس المنوال.
- ✓ استغلال درس التّعبير الشّفوي من خلال استعمال الصيغ اللّغوية الجديدة وتوظيفها في مواقف تواصلية دالة.
- ✓ استغلال درس القراءة في تدريب الأطفال على العادات اللّغوية الصحيحة.
- ✓ استغلال درس التّعبير الكتابي في تركيب جمل وترتيبها، وملء فراغات لتكوين جمل صغيرة...إلخ
- ✓ استغلال المواقف التّعليميّة الأخرى أثناء المسرحيات والمحفوظات وأحاديث التّلاميذ في تدريبهم على بعض الاستعمالات الصّحيحة الملائمة [8].

ومن البديهي أن الأطفال الصغار ميّالون بطبعهم للّعب ويقضون الجزء الأكبر من وقتهم وخاصة قبل التّمدرس في اللّعب، لذا ركزت الأبحاث والدّراسات والنّظريات العلميّة النّفسية والتّربويّة والاجتماعيّة على ربط التّعلم باللّعب لما له من أهمية في حياتهم، وسعى الباحثون على تكريسه في المناهج التّعليمة الحديثة للمرحل الابتدائية وخاصة الطّور الأول منها، وجعله من أهمّ الاستراتيجيات والطرق الرائدة في التّعليم عامةً وتعليم اللّغات خاصةً، ويطلق عن الألعاب التّعليميّة الخاصة بتعليم اللّغات بالألعاب اللّغوية. فما مفهومها وما هي أنواعها ؟

2. 1. 1 الألعاب اللّغوية: وهي تقنيّة تعليميّة تجعل المتعلّم للغة نشيطًا وفعّالا أثناء اكتسابه للحقائق والمفاهيم والمبادئ والتّعليمات، ضمن مواقف تعليميّة مشابهة للواقع. ويحصل ذلك من خلال تفاعل المتعلّم مع المعلّم والمواد التّعليميّة ، أو مع غيره من المتعلّمين لتحقيق الأهداف الّتي يسعى المعلّم لتحقيقها. وهي طريقة للتّدريب

اللّغوي لمواضيع النّحو والصّرف كالضمائر، والاستفهام والإشارة، وغير ذلك من أبواب النّحو. سواء عن طريق الاستماع أو المحادثة أو القراءة أو الكتابة. ومن أنواع الألعاب اللّغوية – وهي كثيرة جدًا ومتنوّعة - نذكر منها: - لعبة أنا و أنت - لعبة الصندوق – لعبة البطاقات – لعبة بائع الكلمات – لعبة موزع البريد – لعبة باقة الأزهار- لعبة شجرة المعارف -ألعاب الإكمال– ألعاب الربط – ألعاب التصنيف – ألعاب الحذف...إلخ[9].

3. الو اقع اللّغوي للطفل الجز ائري قبل التّمدرس:

إن المتتبع للواقع اللّغوي في العالم العربي على عمومه والجزائر بخصوصيتها؛ يلاحظ جيدا بأن اللّغة العربيّة الفصحى ليست أول ما يتعلمه الطّفل، فالطّفل العربي يتعلّم اللّغة العامية أو الدارجة الّتي تسود البيت والشارع العربي على عمومه، وهي الحالة نفسها للطفل الجزائري. أما أطفال المناطق الّتي تتواصل باللّغة الأمازيغية على أنواعها؛ تكون اللّغة الأمازيغية هي لغة المنشأ بدلا من العامية العربيّة في بقية المناطق الأخرى، لأن أطفال مناطق الأمازيغ لا يعرفون العامية العربيّة إلا بعد زمن من حياتهم وذلك عندما يختلطون مع غيرهم من العرب الّذين يعيشون معهم، ولذلك يتعلمون اللّغة العربيّة أثناء الدخول المدرسي باعتبارها لغة أجنبية بالنّسبة إليهم أو قريبة من ذلك[10].

4. أهمية اكتساب اللّغة العربيّة في الطّورالأول من التّعليم الابتدائي(طورالإيقاظ والتّعليم الأولي):

يهدف تعليم اللّغة في المرحلة الابتدائية عامةً إلى تنمية الكفاءات القاعدية لدى المتعلّم في الميادين الأربعة. وتلقي تربية سليمة توسع تصوره للزمن والمكان، وللأشياء، ولجسمه، وتنمي ذكاءه وأحاسيسه ومهاراته اليدوية والمادية والفنية المرتبطة باللّغة، كما تمكّنه من الاكتساب التدريجي للمعارف المنهجية، وتحضره لمواصلة دراسته الآتية في أحسن الظروف. أما بالنّسبة للطور الأول فتكمن أهمية اكتساب اللّغة – بصفتها كفاءة عرضية - في:

- العمل على المجانسة والتكيف لدى الأطفال الّذين لم يستفيدوا من التربية التحضيرية
- توطيد التّعلّمات الأدائية الرئيسية (التّعبير بشقيه، والقراءة، والكتابة)
- تعليم التّلاميذ من خلال هيكلة الزمان والمكان
- الأخذ بيد المتعلّمين نحو الاستقلالية وتنمية قدراتهم على المبادرة
- ترسيخ قيم الهوية وتنصيب المعارف الأولى المتعلقة بالتراث التاريخي والثقافي للوطن[11].

5. لغة المنشأ و أثرها في تعليم وتعلم اللّغة العربيّة الفصحى:

إنّ الطّفل يتعلم العامية من محيطه الأسري، وعند دخوله المدرسة يجد أمامه لغة أخرى تختلف بقوانينها واستعمالاتها عن العامية الّتي يستعملها، وهو مطالب بإتقانها ليتمكن من فهم ما يطرح عليه من معارف في المدرسة، يقول عبد الله الدنان في هذا الشأن:" يدخل التّلميذ العربي إلى المدرسة في سن السادسة، وقد أتقن العامية قبل هذا السن، عندما كانت القدرة اللّغوية الهائلة للدماغ على اكتساب اللّغات في أوجها، أي أنه تزود باللّغة الّتي يفترض أن يكتسب بها المعارف المختلفة، كل بحسب طبيعته وتكوينه، إلا أنه يفاجأ بأن لغة المعرفة ليست اللّغة الّتي تزود بها، وإنما هي لغة أخرى لابد له أن يتعلمها ويتقنها؛ لكي يتمكن من فهم المواد المعرفية الأخرى"[12]. من هنا يتبين أن الطّفل الجزائري عند دخوله المدرسة يجد نفسه يتعلّم لغة غريبة لم يَعْتد

على الكلام بها ولا على سماعها، لذلك نجده يعاني من تعثرات كبيرة في بداية تعلّمه وقد تبقى ملازمة له هذه الصعوبات في مراحله التالية إن لم تحض بعناية فائقة من الأسرة والوسط المدرسي عامة وفي القسم خاصة.

لذا قامت وزارة التربية والتّعليم بعدّة اصلاحات للمنظومة من أجل تأسيس فلسفة تعليميّة ومقاربة مُثلى تتفاعل مع معطيات العصر ومتطلباته، وترقى بالعمليّة التّربويّة من حيث الأداء والمردود عن طريق جعل المعارف النظرية روافد مادية تساعد المتعلّم بفعاليّة في حياته المدرسية والعائلية، وتجعله مواطنًا صالحًا يستطيع توظيف مكتسباته في مختلف مواقف الحياة بمهارة ومرونة. ومن بين آخر الاصلاحات الّتي تُعدّ حاليا سارية المفعول هي: اِعتماد التّدريس بالكفاءات حسب الجيل الثّاني. هذا بالنّسبة للتعليميّة عامة وخُصت تعليميّة اللّغات بمنهج تكاملي في تدريس مستوياته يُدعى المقاربة النصيّة.

6. الأسس المعتمدة في تأليف الكتاب المدرسي: نتطرّق في هذا المقام لأهم الأسس وهي كالآتي:

6. 1 مقاربة التّدريس بالكفاءات:

وهي تعبير عن تصور تربوي بيداغوجي ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي أو نهاية مرحلة تعليميّة تعلّمية، لضبط استراتيجية التكوين في المدرسة من حيث طرائق التّدريس والوسائل التّعليميّة وأهداف التّعلم، وانتقاء المحتويات وأساليب التقويم وأدواته[13].

6. 2 المقاربة النصية: L'approche textuelle هي اختيار بيداغوجي يقتضي الرّبط بين التّلقي والإنتاج، ويجسد النظر إلى اللّغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شمولية، حيث يُتخذ النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللّغة، ويمثل البنية الكبرى الّتي تظهر فيها كل المستويات اللّغوية؛ الصوتية، والصّرفية، والنّحوية، والدلالية والأسلوبية، وبهذا يصبح النص (المنطوق أو المكتوب) محور العمليّة التّعلميّة، ومن خلالها تُنَمى كفاءات ميادين اللّغة الأربعة[14].

أما **المقاربة النصية في تعليميّة النّحو** فيمكن القول أنها إتباع لطريقة النص الأدبي في تقديم الدروس النّحوية المقرّرة، وهي طريقة معدلة عن الطّريقة الاستقرائية؛ حيث تعتمد في تقديم درسها على النص الأدبي المتكامل المترابط الأفكار، لا على الجمل أو الأمثلة غير المترابطة[15].

6. 3 المقطع التّعليمي" هو مجموعة مرتبة ومترابطة من الأنشطة والمهمات، يتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة في تدرج لولبي، يضمن الرجوع إلى التّعلّمات القبلية لتشخيصها وتثبيتها، من أجل إرساء موارد جديدة لدى المتعلّمين، قصد المساهمة في إنماء الكفاءة الشاملة "[16].

بعد هذه الفسحة مع مصطلحات ومفاهيم البحث نأتي الآن إلى دراسة تعليميّة النّحو الضّمني في الطّور الأول ابتدائي من خلال مقرراتهم التّعليميّة .

7. دراسة محتوي النّحو الضّمني للطور الأول: تتضمن هذه الدراسة عرض ووصف وتحليل وتقويم للمقرر التّعليمي للسنة الأولى والثّانية ابتدائي، وقبل عرض المحتوى تجدر الإشارة إلى ذكر المعايير الّتي تُعتمد في المناهج لاختيار هذا المحتوى التّعليمي:

1.7 معايير اختيار المحتوى اللّغوي في المناهج التعليميّة:

1.1.7 المعايير التّربويّة:

- **الأهداف:** إذا بحثنا عن الهدف من تدريس مادة النّحو في مراحل التّعليم العام ألفيناه لا يخرج عن مساعدة الاكتساب اللّغوي، وتمكين المتعلّم من تحصيل مهارة أو قدرة على التّعبير السليم، بشكلية المنطوق أو المكتوب عن جميع الأغراض، وتحقيقها لهذا الهدف يحتاج المتعلّم إلى مجموعة من الألفاظ والتّراكيب الوظيفية الّتي تشترك في استعمالها جميع فنون المعرفة.
- **مستوى المقرّر:** إن تدريس النّحو هو عبارة عن عمليّة تراكمية تتمّ عبر مراحل وفترات، يكتسب المتعلّم خلال هذه الفترة وبالتدريج مختلف العناصر النّحوية إلى أن يصل في نهاية المقرّر الدراسي إلى تحقيق الأهداف الّتي ترصدها التربية، ومما لا شك فيه أن المحتوى الّذي يُقدّم لأطفال في المدرسة الابتدائية يختلف اختلافًا نوعيًا عن محتوى يُقدّم على مستوى المدرسة المتوسطة والمدرسة الثانوية، وهو في المدرسة الابتدائية يختلف في الصف الأول عن الصف الخامس.
- **الوقت المبرمج لتدريس المادة:** وله بالغ الأهمية في ضبط المحتوى النّحوي المُراد تقديمه للتّلاميذ، ذلك أن تحديد الكم الموافق والمناسب لحاجات التّلاميذ وقدراتهم في مرحلة تعليميّة معينة، يرتبط بتحديد الوقت الكافي واللازم لتدريس ذلك الكم وترسيخه في أذهان المتعلّمين[17].

2.1.7 المعايير اللّسانيّة:

- **الشّيوع:** يُعد من المعايير الضرورية في عمليّة تحديد الموضوعات النّحوية وانتقائها، ونعني به البحث عن نسبة تواتر لفظة أو تركيب، زمنيا أو كميا في النصوص المكتوبة أو الخطاب المنطوق، ذلك أن التّراكيب النّحوية لا تتساوى في نسبة ترددها وتواترها في الاستعمال، فهناك تراكيب كثيرة الاستعمال، وأخرى متوسطة، وثالثة قليلة، ومنها ما هو نادر جدا.
- **التوزيع:** ويقصد به مدى استعمال الكلمة في المجالات المختلفة، ومثل هذه الكلمات أنفع في تعلم اللّغة فمثلا كلمة "فتح" لها درجة مرتفعة في التوزيع نحو: فتح الباب ، فتح قلبه ، فتح المسلمون بلدانًا كثيرةً ، فتح عينه، إلى غير ذلك.
- **قابلية الاستدعاء:** هناك كلمات في اللّغة يسهل عليك أن تتذكرها وتستدعيها حين يخطر على بالك موضوع أو مسألة ما، وهناك كلمات يصعب استدعاؤها، ولاشك أن النوع الأول أنفع وأصلح للتعليم. ويُمكّن هذا المعيار واضعي المناهج من اختيار الوحدات التّركيبية أو اللفضية المناسبة عند الحاجة. فمثلا المتعلّم يسهل عليه تذكر الأسماء بسرعة أكبر من أسماء الأفعال الّتي ليس من السهل عليه استدعاؤها بالسرعة نفسها في جميع المقامات والأحوال، بل يستدعيها بسرعة جلية في سياقات معينة مثل: "آمين" عند الدعاء، و"أف" عند التضجر...إلخ

7. 1. 3 المعايير النّفسية: من الأمور الواجب مراعاتها عند اختيار المحتوى النّحوي معرفة خصائص المتعلّم، وأبعاده النّفسية واستراتيجياته في عمليّة التّعلم، لأن الفهم الجيد لطبيعة المتعلّم من حيث معرفة خصائص نموه وحاجاته اللّغوية ودوافعه وميوله وغيرها من الحقائق تساعد لا محالة على الفهم الجيد لطبيعة التّعليم والتّعلم[18].

ويلي اختيار محتوى التّدريس مرحلة أخرى لا تقل أهمية عنها وتتمثل في تنظيم هذا المحتوى وترتيبه على مستوى المقرّر الدراسي والوحدة التّعليميّة ثم الدرس؛ لأن عمليّة اختيار المحتوى وجمعه تبقى دون فائدة ما لم يتم تنظيمه وفق تدرج معين وترتيبه ترتيبا ممنهجا تراعى فيه الأهداف الّتي تنشدها العمليّة التّعليميّة ، وتتوافق وطبيعة المادة الدراسية وحاجات المتمدرسين وقدراتهم[19]. وفي هذا المقام يقول عبد الرحمان الحاج صالح: " إن الغاية من هذا الترتيب والتدرج هو أن نجعل المتعلّم لا يحس بأية غرابة عندما ينتقل من درس إلى آخر، بل أن يشعر بوجود تسلسل متماسك بين الدروس المتتالية ولا يتم ذلك إلا إذا كان الدرس الواحد يرتبط بما قبله لما فيه من التدعيم والتثبيت للمكتسبات السابقة وبالّذي يليه بما فيه من التمهيد له "[20].

تنصّ مناهج التّعليم الأساسي للجيل الثّاني على أن قواعد اللّغة عامة بالنّسبة للطور الأول تدرس ضمنيّة في الميادين اللّغوية الممارسة في الصف وهي:- ميدان فهم المنطوق والمتعلق بالاستماع والفهم - ميدان التّعبير الشّفوي والمتعلق بالملاحظة (المشاهدة) والتحدث - ميدان فهم المكتوب والمتعلق بالقراءة والكتابة - ميدان التّعبير الكتابي الّذي يرمي إلى إنتاج جمل ونصوص قصيرة تحتوي على تراكيب وصيّغ متنوّعة[21]. وقبل الخوض في وصف وتحليل المقرّر التّعليمي للنحو الضمني في كتاب السّنة الأولى والثّانية ابتدائي،لابد من عرض ما تقرّر في مناهج هذا الطّور الصادر عن اللّجنة الوطنيّة للمناهج في 2016، رغبة في تحديد الإطار العام الّذي يجب على الأساتذة العمل في كنفه، ومراعاته عند تقديمهم لدروس اللّغة العربيّة عامة ودروس النّحو بصفة خاصة. يُحدد الحجم الساعي المخصص للغة العربيّة في الطّور الأول خلال الأسبوع بإحدى عشرة ساعة وخمس عشرة دقيقة (11سا و15د) مقسمة إلى خمس عشرة حصة في كل وحدة تعليميّة حسب الترتيب الآتي: - فهم المنطوق – تعبير شفوي – تعبير شفوي (استعمال صيغ) – إنتاج شفوي – قراءة إجمالية – محفوظات – قراءة – كتابة – تطبيقات – قراءة – كتابة – تطبيقات – إدماج – محفوظات – إنتاج كتابي.

إنّ المقرّر التّعلمي في المناهج والكتب المدرسيّة قد أُدْرِج ضمن مقاطع تعليميّة وهذه التقنية من مستجدات مناهج الجيل الثّاني. ويُدرّس المقطع التّعليمي خلال أربعة أسابيع، في كل أسبوع من الأسابيع الثّلاثة الأولى تُقدم **وحدة تعليميّة** من خلال الميادين اللّغوية الأربعة -المذكورة سابقا- يتناول فيها التّلميذ جميع أنشطة اللّغة العربيّة بما في ذلك نشاط النّحو والصّرف.

7. 2. 1 برنامج النّحو الضّمني للسّنة الأولى ابتدائي: يتكوّن التّدرج السّنوي لتعلّمات السّنة الأولى للنّحو الضّمني من تراكيب نحوية وصرفية مقسمة إلى سبعة مقاطع تعليميّة من إجمالي ثمانية مقاطع وهي كالآتي:

- **المقطع الأول:** وهو مقطع تمهيدي(تحضيري) يُعتمد فيه على تهيئة المتعلّمين ومساعدتهم على المجانسة والتّكيف مع البيئة المدرسية وتطوير اللّغة الشّفوية وإدراك العلاقات بين الأشكال والرموز والأصوات والصّور وتصحيح النّطق وتنمية الرّصيد اللّغوي.
- **المقطع الثّاني:** الجملة الاسمية البسيطة / ضمائر المتكلّم أنا، نحن مع الماضي و المضارع.
- **المقطع الثّالث:** الجملة الفعلية البسيطة المكونة من فعل وفاعل / ضمائر المخاطب: أنتَ، أنتِ أنتم مع الماضي و المضارع.
- **المقطع الرّابع:** مطابقة الصّفة للاسم في العدد و التّذكير والتّأنيث ومطابقة الفعل للفاعل في التّذكير والتأنيث/ ضمائر الغائب: هو، هي، هم مع الماضي و المضارع.
- **المقطع الخامس:** الجملة الاسمية مع الظرف والجملة الفعلية مع الظرف / الأمر والضمائر المنفصلة مع النّهي بـ: لا + فعل مضارع.
- **المقطع السّادس:** الجملة الاسمية المنفيّة بـ: ليس، الجملة الاسمية المنسوخة بـ: كان، صار/ الضمائر المنفصلة مع: النّفي بـ: (لم و لن) + المضارع.
- **المقطع السّابع:** الجملة الفعلية المنفيّة: لا، لم، لن مع المضارع والجملة الفعلية المنفيّة بـ: ما مع الماضي / المضارع مع: السين وسوف.
- **المقطع الثّامن:** الجمع المذكّر والمؤنّث السالمان والعطف / الضمائر المتّصلة: الياء، الكاف، الهاء، كم، التاء، نا[22].

من خلال تجربتنا الشّخصية الخاصة بالتّدريس في جميع أطوار التّعليم الابتدائي، وكذا إطّلاعنا عن المنهاج والوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة والكتاب المدرسي ودليله، وحضور حصص في تدريس اللّغة العربيّة للسّنة الأولى وجدنا أن النّحو الضّمني يُقدّم بطريقة عرضية من خلال حصص اللّغة أثناء تدريس فهم المنطوق، والتّعبير- بنوعيه- الشّفوي والكتابي، والقراءة والمحفوظات؛ بمعنى أنّه لا توجد في الكتاب المدرسي أيقونة خاصة به، ولا يُقدّم في حصة خاصة وإنّما يُعرض في ثنايا كلّ نشاط من أنشطة اللّغة المذكورة آنفًا. كما أنّه لا يُوجد أدنى تفصيل لِمَا سيتناوله المتعلّم خلال كلّ وحدة. و يتضمّن التّدرج السّنوي في الوثيقة المرافقة للمنهاج عنوان فقط لما سَيُقدّم في النّحو والصّرف خلال المقطع التّعليمي. فمثلا: يُعرض العنوان فقط في المقطع الثّاني الّذي يُتناول فيه الجملة الاسمية البسيطة في النّحو وضمائر المتكلّم أنا ونحن مع الماضي والمضارع في الصّرف ، دون توضيح لِمَا سَيُقدّم في الوحدة الأولى أو الثّانية أو الثّالثة وما سَيُقدّم في النّشاط الأول أو الثّاني أو الثّالث من كلّ وحدة. ويتوقف هذا العمل على عاتق الأستاذ في اختيار الموقف التّعليمي المناسب لعرض الجزء المخصص لكلّ نشاط من أنشطة اللّغة العربيّة، وكذا في تفصيل خطة العمل.

2.2.7 نموذج لكيفيّة تقديم النّحو الضّمني خلال مقطع التّعليمي:

المقطع التّعليمي الثّاني/ عنوان المحور: المدرسة.

التّراكيب:الجملة الاسمية البسيطة. **الصّرف:** ضمائر المتكلّم:أنا، نحن مع الماضي والمضارع

❖ **الوحدة الأولى:** أحمد في المدرسة

- **نشاط فهم المنطوق:**

– **مؤشرات الكفاءة:** يُنتج جملا بسيطة مترجمًا مضمون النص

– **الكفاءة الختامية:** يفهم خطابات منطوقة يغلب عليها النّمط الحواري ويتجاوب معها.

– **الكفاءات العرضية:** يكتسب معطيات(تراكيب نحويّة، صيغ صرفيّة، مفردات جديدة، أساليب، دلالات) يُوظّفها في التّعبير الشّفوي. ويُبدي أفكار تتطابق مع الوضعيات.

بعد مرحلة الانطلاق وأثناء مرحلة بناء التّعلّمات يطرح الأستاذ سؤالا من بين أسئلة الفهم تكون إجابته جملة اسمية بسيطة؛ كأن يقول: ماذا قالت المعلّمة ؟ فتكون إجابات المتعلّمين:

أَنَا مُعَلِّمَتُكُم.

اِسمي بُشْرَى.

يُشَجَّعُ أصحاب الإجابات، ثم تُكتب الإجابة على السّبورة، ويكررها بقية التّلاميذ.

في هذه الحالة يكون المتعلّمون قد تناولوا النّحو الضّمني من خلال تدريبهم على الجمل الاسمية البسيطة في حصة فهم المنطوق وذلك باستعمال تمارين التّكرار والمحاكاة.

- **نشاط التّعبير الشّفوي:**

– **مؤشرات الكفاءة:** يُنتج جملا بسيطة مُترجمًا مضمون المشهد.

– **الكفاءة الختامية:** يُحاور وُيناقش انطلاقا من سندات مكتوبة أو مصوّرة في وضعيات تواصليّة دالة

– **الكفاءات العرضية:** يَكتسب معطيات(تراكيب نحويّة، صيغ صرفيّة، مفردات جديدة، دلالات) يُوظّفها في التّعبير الكتابي. ويتعرف على الأساليب المناسبة للحوار.

أثناء مرحلة بناء التّعلّمات يقوم الأستاذ بدعوة المتعلّمين لتأمل المشهد. يُحاول التّلاميذ التّوصل لتفاصيل المشهد بمساعدة من طرف الأستاذ من خلال أسئلة توجيهية بسيطة وفي مستواهم. ماذا ترى في الصورة ؟ من هؤلاء ؟ ومن معهم ؟...إلخ، من خلال هذه الأسئلة يجيب التّلاميذ بجمل اسمية بسيطة مثل: **القسمُ جميلٌ، هؤلاء تَلاميذٌ، التّلاميذ مُنْتَبِهون، المعلّمةُ نَشِيطَةٌ...إلخ**، وفي كل مرّة يُشَجَعُ أصحاب العبارات المستحسنة وتُكرر من طرف البقية وتُدوّن على السّبورة، ثم تُنظّم العبارات ويُبنى الحوار بتوجيه من المعلّم لإجابات المتعلّمين إلى آخر بقية مراحل الدّرس. في ثنايا هذه الحصّة التّعليميّة تناول التّلاميذ تعليما ضمنيًا للجملة الاسمية البسيطة من خلال نشاط التّعبير الشّفوي.

- **نشاط القراءة:**

- **مؤشرات الكفاءة:** يقرأ الجمل بلغة سليمة، يُرتب ويقرأ جملة، يُتمّ الجمل ويقرأ.
- **الكفاءة الختامية:** يقرأ نصوصًا بسيطة وقصيرة ويفهمها.
- **الكفاءات العرضية:** يكتسب معطيات(تراكيب نحويّة، صيغ صرفيّة، مفردات جديدة، أساليب، دلالات) يُوظّفها في التّعبير الكتابي. و يتحكم في آليات القراءة الأولية.

أثناء مرحلة بناء التّعلّمات يطرح الأستاذ الأسئلة التالية: ماذا قالت المعلّمة ؟ وما اسم معلمة أحمد؟

تُكرَّرُ الإجابة من طرف المتعلّمين الواحد تِلو الآخر. ثم تُدون الجمل التالية على السّبورة:

مَرْحَبًا بِكُمْ يَا أَطْفَال.

أَنَا مُعَلِمَتُكُم، اِسْمِي بُشْرَى[23].

تُقرأ الجمل من طرف المعلّم قراءة نموذجية، ثم تليها قراءات فردية من طرف المتعلّمين.

تُشوّش الكلمات في الجملة ويُعاد ترتيبها من طرف المتعلّمين.

وفي مرحلة استثمار المكتسبات تُقدّم جمل ناقصة على السّبورة لإتمامها بكلمات من رصيد معروض عليهم:
.....بكم يا أطفال. أنا.....اسمي بشرى.

- **الوحدة الثّانية:** (فِي سَاحَةِ المَدْرَسَةِ) بنفس الطّريقة يَتمّ تناول الصّرف فقد يُجزّأ محتوي المقطع -أنا ونحن مع الماضي والمضارع- حيث يُقدّم منه "أنا" و"نحن" مع الماضي فقط في هذه الوحدة.
- **الوحدة الثّالثة:** (أَدَوَاتِي المَدْرَسِيّة) وفي هذه الوحدة يُقدّم الجزء المتبقى؛ بمعنى أنا ونحن مع المضارع.
- **أسبوع الإدماج:** يُنظّم الوقت في الأسبوع الرّابع المخصّص للإدماج والتّقويم بشكل مَرِنٍ، إذ تتغير سيرورة الحصص وفق متطلبات الأنشطة المدرجة وبحسب الأهداف المتوخّاة وحاجات المتعلّمين، مع التأكيد على ضرورة تخصيص حصتين للمعالجة[24]. وحصتين أو ثلاثة وربما أكثر – حسب حاجة المتعلّمين – لنشاط: **(أُقَوِّمُ وَأُدَعِّمُ)** والّذي يُنجز في دفتر الأنشطة آخر كلّ مقطع في شكل وضعيات إدماجيّة تقويميّة بسيطة، بغرض إبراز تحكّم المتعلّم في توظيف موارده اللّغوية والوقوف على مدى تحقّق كفاءته، ومن أجل المعالجة والدّعم والإثراء. وقد كان للنّحو نصيب في هذا النّشاط من وحدة الإدماج للمقطع المدروس حيث وُضع تمرين لغوي في دفتر أنشطة اللّغة العربيّة بالشّكل الآتي:

ضَعُ الضَّمِير المُنَاسِبَ مَكَان النُّقَطِ: **أَنَا – نَحْنُ – أَنْتَ – أَنْتِ.**

.....نَلْبَسُ مَلابِسَنَا. .....تُرَاجِعُ دُرُوسَكَ.

.....أُرَاجِعُ دُرُوسِي. .....تُحِبّينَ أُمَّكِ كَثِيرًا[25].

من خلال تَتَبّعنا لسيرورة نماذج من أنشطة تعليم اللّغة العربيّة في هذا المقطع، وتَتَبُّع بقية محتوى المقاطع الأخرى للسّنة الأولى، لاحظنا أن المقاربة النّصيّة كانت حول النّص المنطوق لأن التّلميذ في هذه الفترة مازال لا يُجيد القراءة، لذا فهو يسمع ويتأمل – مَشاهدًا وحُروفًا – ثم يُحاك ذلك. وتخلّلت الأنشطة التّعليميّة تمارينًا لّغويّة تُعتبر جزءًا هامًا في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة وخاصة التّمارين التّواصليّة المتعلّقة بالفهم والإنتاج والّتي تتماشى مع المقاربة المعتمدة وتوجّهاتها؛ لضمان التّفاعل بين المتعلّم والمعلّم، وبين المتعلّم والمعرفة، وكذا تمارين التّكرار لترسيخ النّماذج اللّغوية، وتمارين التّكملة كالّذي أُدرج في أسبوع الإدماج للمقطع التّعليمي الثّاني الّذي يُمثّل موضع الدّراسة والمُمثل أعلاه، حيث تعرض كلمات يتمّ الانتقاء من خلالها عن طريق التجريب إلى أن يهتدي التّلميذ إلى الكلمة الصّحيحة. ولكن مثل هذا النوع من التّمارين وغيره يتطلّب من لجان التأليف والمراقبة تحرّي الدّقة في تشكيله واختيار محتواه، فنجد في هذا التمرين عُرض على التّلميذ أربعة ضمائر هي: أنا، نحن، أَنتَ، أنتِ، ليضع كلّ ضمير في مكانه المناسب، مع أنّ التّلميذ تناول إلا ضمائر المتكلّم، وبالنّسبة لضمائر المخاطب مازال يجهلها. وهي مقررة عليه إلا في المقطع التّعليمي الموالي، ومثل هذا الخطأ يعود إلى الارتجال وعدم تحرّي الدّقة في اختيار المحتوى وتنظيمه.

أثناء تناول أنشطة اللّغة العربيّة في المقطع التّعليمي يتدرّب التّلاميذ على سماع، وقراءة وإنتاج جمل اسمية بسيطة. مما يساعدهم على ترسيخ مجموعة من النّماذج اللّغوية الّتي تُبنى من خلالها أسس وقواعد النّحو الضّمني. وفي هذا المقام يقول عبد الرحمان الحاج صالح:" هذا ويقتضي التّصور السليم لماهية اللّغة أن تكون الأعمال الترسيخيّة هي أهم الأعمال الاكتسابية، نظرا إلى أن الإتقان لأي عمل كان ينتج دائما عن الممارسة المتواصلية... ولا نبالغ إذ قلنا بأن العمل الاكتسابي للّغة كلّه تمرّس ورياضة[26] .

7. 3. 1 برنامج النّحو الضّمني (التّراكيب) للسنة الثّانية ابتدائي: هو كالآتي.

- **المقطع الأول:** الجملة الاسمية: الخبر المفرد / ضمائر المخاطب: أنتَ،أنتِ،أنتم،أنتما وأنتنّ، مع الماضي والمضارع.
- **المقطع الثّاني:** الجملة الفعلية: المفعول به / ضمائر المتكلّم: أنا، نحن مع الماضي و المضارع.
- **المقطع الثّالث:** الجملة الاسمية: الجار والمجرور / ضمائر المخاطب: أنتَ، أنتِ،أنتم،أنتما وأنتنّ، مع المضارع.
- **المقطع الرّابع:** الجملة الفعلية: الجار والمجرور / ضمائر الغائب: هو، هي، هما، هم، هنّ مع الماضي و المضارع.
- **المقطع الخامس:** الجملة الاسمية: الخبر جملة / الأمر الضّمائر المنفصلة مع النهي بـ: لا + فعل مضارع.
- **المقطع السّادس:** الجملة الفعلية: المفعول فيه / الضّمائر المنفصلة مع:النّفي بـ:(لم، لن، ما، لا وليس) + الفعل المضارع.
- **المقطع السّابع:** الجملة الفعلية: الحال حروف الجر: من، إلى، على، في / المضارع مع: السين وسوف.

- **المقطع الثّامن:** العدد و المعدود وحروف الجر:عن اللام، الكاف، الباء/ الضّمائر المتّصلة: الياء، الكاف، الهاء، كم، التاء، نا، الواو، كما، هما[27].

يُوزّع محتوى كل مقطع في الكتاب المدرسي على ثلاث وحدات، حيث كل وحدة تُقدم خلال أسبوع. أما الأسبوع الرّابع فيُخصّص لإدماج وتقويم الوحدات الثلاثة السابقة لكل مقطع تعليمي.

وتختلف آلية تدريس النّحو الضّمني في السّنة الأولى عنه في السّنة الثّانية، فبعدما كان يُدرس ككفاءة عرضيّة في ثنايا أنشطة اللّغة العربيّة الأخرى في السّنة الأولى، خُصّصت له أيقونة خاصة في الكتاب المدرسي للّغة العربيّة، وهي أيقونة " أُرَكّبُ "، وأصبح يُقَدَّمُ كعنصر مُستقل في نشاط: قراءة وكتابة، وهذا ما يقتضيه منهج وأسلوب التّدرج في التّعليم.

7. 3. 2 نموذج لسيرورة مقطع تعليمي في النّحو الضّمني للسّنة الثّانية:

المقطع التّعليمي الثّاني / عنوان المحور:العائلة

- **التّراكيب:** الجملة الفعلية: المفعول به. - **الصّرف:** ضمائر المتكلّم: أنا، نحن مع الماضي و المضارع.

❖ **الوحدة الأولى:** العائلة 1.

- **النّشاط:**قراءة وكتابة (زفاف أختي).

- **مؤشرات الكفاءة:** يُنتج جملا فعلية بسيطة (فعل- فاعل- مفعول به).
  يُنتج جملا بسيطة تبدأ بالضّمير (أنا) وفعل مضارع.
- **الكفاءة الختامية:** يقرأ نصوصًا بسيطة يغلب عليها النّمط التّوجيهي قراءة سليمة ويفهمها.

المراحل	الأنشطة التّعليميّة التّعلّميّة	مؤشرات التّقويم
مرحلة الانطلاق	ماعنوان نصّ القراءة الّذي تناولناه في هذا الأسبوع ؟ عمّ يتحدث هذا النصّ ؟ لماذا أعدّت العائلة الحلوى ؟	يجيب عن الأسئلة مدركا ماهية أداة الاستفهام
مرحلة بناء التّعلّمات	* يطلب الأستاذ من تلاميذه فتح الكتاب على الصفحة 32، وقراءة النص قراءة صامتة.ثم يسأل: لماذا اشتاقت سلمى لأختها؟ * يقرأ الأستاذ النص قراءة نموذجية، مشخّصة ومعبّرة. * مطالبة بعض المتعلّمين بالقراءة الفردية الجهرية مع أداء المعنى ومراعاة علامات الوقف. **استعمال الظواهر النّحوية والصّرفية (أُرَكبُ) ص31** * يسأل الأستاذ: **ماذا** أَحْضَرَ الضُيُوفُ؟ * يكتب السؤال على السّبورة مع التركيز على أداة الاستفهام "ماذا" بلون مغاير.	يقرأ الفقرة محترما الفواصل يجيب عن الأسئلة

	* تدوين الجواب على السّبورة وتلوين الكلمة الّتي تدل على المفعول به. **أَحْضَرَ الضُّيُوفُ الهَدَايَا** * قراءة الجملة من طرف المتعلّمين * يتمّ تناول المثال الثّاني في النّحو بنفس الطّريقة. * مطالبة المتعلّمين بصياغة جمل على نفس المنوال جوابًا عن أسئلة الأستاذ باستعمال (ماذا) لتثبيت الظاهرة ماذا أعدت الأم؟ => أعدت الأم **الفطورَ** ماذا شرح المعلّم ؟ => شرح المعلّم **الدرسَ** * تمثيل الأداء الحواري(الاستفهام بماذا والجواب بالمفعول به) * لو سُئلت سلمى أثناء كلامها مع أختها، ماذا تفعلين؟ * يُدون الجواب على السّبورة ويلوّن ضمير المتكلّم. **أَنَا أَتَكَلَمُ مَعَ أُخْتِي** * قراءة الجملة من طرف التّلاميذ * يتمّ تناول المثال الثّاني في الصّرف بنفس الطّريقة. * يطلب الأستاذ من تلميذ محو السّبورة ثم يقول له أخبر زملاءك بما تفعل. يُجيب التّلميذ: – **أَنَا** أَمْسَحُ السّبُورَةَ. *تكتب الجملة ويلون الضمير أنا * نفس العمل مع تلميذة مع تغيير المهمة – **أَنَا** أَرْسُمُ زَهْرَةً * مطالبة المتعلّمين بصياغة جمل على نفس المنوال. * تمثيل الأداء الحواري (الاستفهام بماذا والجواب بالضمير أنا والفعل المضارع)	ينتج جملا فعلية بسيطة (فعل – فاعل- مفعول به) يُجيب عن الأسئلة يُنتج جملا اسمية تبدأ بالضمير (أنا)
مرحلة التدريب والاستثمار	يُنجز التّلاميذ التمرين 3 في دفتر الأنشطة صفحة 17 **أُوَظِفُ التَّرَاكِيبَ اللُّغَوِيَة[28]:** **أُعيد كِتابة الجُمْلَة مُبْتَدئًا ب"أنا"** | **أَمْلأُ الفَرَاغ** ✓ **أَحْمَدُ يُوَدِّعُ المَوْكِبَ** | **إِسْتَقْبَلَتِ الأُمُ.....** ✓ **أَنَا.....** | **قَدَمَتْ لَهُم.....**	يوظف التّراكيب المستهدفة

يتمّ الدّرس على ثلاث مراحل، أولا وضعية الانطلاق وهي مرحلة تمهيدية يتمّ فيها وضع المتعلّمين أمام وضعية مشكلة وربطها بالنّصّ المقروء سابقًا باستعمال تمارين لغوية تواصلية عن طريق الأسئلة المفتوحة. ثمّ تليها مرحلة بناء التّعلّمات ويتمّ فيها بناء تعلمات جديدة للتّلميذ استنادا لتعلّماته السابقة وذلك باستعمال

تمارين لغوية تواصلية وبنوية مثل تمارين التّكرار والاستبدال وغيرها، وفي الأخير تأتي مرحلة استثمار المكتسبات الّتي يقوم فيها المتعلّمون بتوظيف تعلّماتهم في وضعيات مختلفة باستعمال تمارين لغوية تحويليّة أو استبداليّة أو تكميليّة أو تصنيفيّة...إلخ

تُتْبَعُ مراحل العمليّة التّعليميّة بعمليّة **التّقويم** وهي الوسيلة الّتي تمكننا من الحكم على تعلّمات التّلميذ في جميع المراحل من خلال تحليل المعطيات المتوفرة وتفسيرها قصد اتخاذ قرارات بيداغوجية وإدارية. ولا يمكن للمعلّم أن ينجح إلا بوضع استراتيجية للتّقويم بأنواعه: **تشخيصي** يلازم مرحلة الانطلاق، **وتكويني** يلازم مرحلة بناء التّعلّمات، ثمّ **إشهادي** أو نهائي الّذي يساهم في المصادقة النهائية على التّعلّمات[29]. ويكون في مرحلة استثمار المكتسبات التّعليميّة. كما يصاحب هذه المراحل التّعليميّة **التمرين اللّغوي** الّذي يعتبر مقوّما بيداغوجيًا هامًا في مجال تعليم اللّغات، باعتباره فضاءً رحبًا، يُمكّن المتعلّم من امتلاك القدرة الكافية على الممارسة الفعلية للحدث اللّغوي، وتقوية ملكته اللّغوية وتنويع أساليب تعبيره، وذلك بإدراج النّماذج الأساسية الّتي تُكوّن الآلية التّركيبية للنظام اللّساني المراد تعليمه[30]. هذا دائما طبقا لأسس التّدرج وآليات التّنظيم في التّعليم من النّاحية المنهجيّة. أما من النّاحية المعرفيّة فيتبيّن لنا أنّه يتمّ التّطرق للتّراكيب اللّغوية (المفعول به، ضمير المتكلّم مع الفعل المضارع) ضمنيًا أي في إطار السّياق الّذي جاءت فيه، ولا تتمّ الإشارة إلى أي مصطلح أو بنية إعرابية إلا من خلال النّطق به منصوبا بالنّسبة للمفعول به؛ وهذا ما لاحظناه في هذا الدّرس للنّحو الضّمني من الوحدة الأولى لهذا المقطع، حيث يستعمل التّلاميذ جملا فعلية بسيطة تتكون من فعل ماض وفاعل ظاهر ومفعول به بالنّسبة للجملة الأولى، وفعل ماض اِتّصلت به تاء التّأنيث السّاكنة لأن فاعله مؤنّث، وهذه النّماذج هي عبارة عن قوالب لغويّة في أبسط صورها. كما يتناول في الصّرف جملا اسمية بسيطة تتكون من ضمير المتكلّم أنا مع فعل مضارع.

❖ **الوحدة الثّانية:** (العائلة 2)

- **النّشاط:** قراءة وكتابة(اليَوْم نُنَظِفُ بَيْتَنَا)

– **مؤشرات الكفاءة:** يُنتج جملا فعلية بسيطة (فعل- فاعل- مفعول به).

يُنتج جملا بسيطة تبدأ بالضمير (نحن) وفعل مضارع.

– **الكفاءة الختامية:** يقرأ نصوصا بسيطة يغلب عنها النّمط التّوجيهي قراءة سليمة ويفهمها.

بنفس الخطوات ونفس الطّريقة يتمّ تقديم هذا النّشاط من خلال أيقونة " أُرَكِبُ " من الكتاب المدرسي؛ والّتي تتضمّن نموذجين في النّحو وآخرين في الصّرف :

- تَنَاوَلْنَا **الفَطُورَ** - **نَحْنُ** نُنَظِّفُ بَيْتَنَا

– كَنَسَتْ أُمِي **البَيْتَ.** - **نَحْنُ** نُرَتِبُ الأَثَاثَ [31].

بعدما تناول التّلاميذ كما لاحظنا - في الوحدة الماضية - جملا فعلية بسيطة في النّحو تتكوّن من فعل ماض وفاعل ظاهر ومفعول به، يتدرب التّلاميذ خلال هذه الوحدة من خلال الجمل المعروضة في الكتاب المدرسي والأمثلة الّتي ينسجها التّلاميذ على منوالها لتثبيت الظاهرة على استعمال جمل فعلية بسيطة تتكون من فعل مضارع هذه المرة، وفاعل مضمر(ضمير متصل)، ومفعول به ظاهر طبعا. ولكن مما أُعِيب عن هذا المحتوى في هذا الموضع أنّه لم يطبق الأُسُسَ العلميّة والمنهجيّة للتّدرج؛ حيث تمّ تناول الجملة المبتدئة بالفعل المضارع

والفاعل المضمر قبل الجملة الّتي فعلها ماض وفاعلها ظاهر كما هو مبين في النّموذج، وكان من باب أولى أن تُدرج الجملة الفعلية الماضية ثم الجملة المضارعة ذات الفاعل المضمر من باب ربط تعلّمات الوحدة السابقة باللاحقة وهو ماتعتمده النظرية البنائية في تكوين التّعلّمات، وإما أن تُدرج في النموذج جملتين فعليتين مضارعتين تكون الأولى فاعلها ظاهر، والثّانية فاعلها مضمر، وهكذا نكون قد عملنا بآلية التّدرج وتناول ومارس التّلميذ المفعول به في جمل ذي بنية جديدة وحلة مغايرة لما سبق بطريقة متدرجة بداية بالسهل إلى ماهو أصعب، ومن العام إلى ماهو أخص بالنّسبة للوحدة الأولى مع الثّانية، وبالنّسبة لنموذجي الوحدة الثّانية فيما بينهما. أما الصّرف فبعدما تناول التّلاميذ ضمير المتكلّم " أنا " في الوحدة الماضية يتدرّب في هذه الوحدة على ضمير المتكلّم نحن من خلال نماذج الكتاب المدرسي والأمثلة الّتي يُقدّمها التّلاميذ، على استعمال جمل بسيطة تبدأ بضمير المتكلّم نحن وفعل مضارع، وهكذا تناول التّلاميذ ضمائر المتكلّم مع الفعل المضارع بدءًا بضمير المفرد إلى ضمير الجمع. هذا في مرحلة بناء التّعلّمات من الدرس، أما في مرحلة استثمار المكتسبات فقد تضمن دفتر أنشطة اللّغة العربيّة تمرينا في جزء: **أُوَظِّفُ التّراكيب اللّغوية**، جاء فيه ما يلي: أُكْمِلُ الْجَدْوَلَ وِفْقَ الْمِنْوَالِ:

أَنَا أَقْفِزُ بِالْحَبْلِ	نَحْنُ..... بِالْحَبْلِ
أَنَا أَزُورُ خَالِي	نَحْنُ..... خَالَنَا

اقتصرت مرحلة الاستثمار في هذا النّشاط على تمرين تحويلي، يتمّ فيه التحويل من ضمير المتكلّم المفرد مع الفعل المضارع إلى ضمير جمع المتكلّمين في الصّرف، ولم يُطرق باب المفعول به بأي شكل من الأشكال، فهذا يُعدّ إخلالا بمعايير اختيار المحتوى وبمنهجيّة تنظيم عرض التّعلّمات. لأن المفعول به يمثّل الشطر الثّاني من مقرر النّحو الضّمني لهذا المقطع التّعليمي.

❖ **الوحدة الثّالثة:**(العائلة3)

- **النّشاط:** قراءة وكتابة (عَائِلَتِي تَحْتَفِلُ بِالاسْتِقْلال).

– **مؤشرات الكفاءة:** يقرأ النص ويحترم المُدُودَ، و يوظّف ضمائر المتكلّم(أنا، نحن) مع الماضي.

– **الكفاءة الختامية:** يقرأ نصوصًا بسيطة يغلب عنها النّمط التّوجيهي قراءة سليمة ويفهمها.

بنفس الخطوات أيضًا يتمّ تقديم نشاط النّحو الضّمني من هذه الوحدة في أيقونة "أُرَكِبُ" من الكتاب المدرسي حيث خُصصت مرحلة بناء التّعلّمات لتناول الصّرف فقط، وذلك باحتواء هذا النشاط على نموذجين، يبدأ كل واحد منهما بضمير المتكلّم (أنا) مع الفعل الماضي، ثم يُحوّل إلى ضمير المتكلّمين (نحن) مع الفعل الماضي على النّحو التالي: **أُرَكِّبُ:**

أَنَا قُمْتُ بِوَاجِبِي ⟵ نَحْنُ قُمْنَا بِوَاجِبِنَا

أَنَا رَفَعْتُ عَلَمَ وَطَنِي ⟵ نَحْنُ رَفَعْنَا عَلَمَ وَطَنِنَا

أما مرحلة التّدريب والاستثمار، فقد تضّمن دفتر أنشطة اللّغة العربيّة تمرينا في جزء: **أُوَظِّفُ التّراكيب اللّغوية**، جاء فيه ما يلي: أَكْتُبْ جُمَلا ب" أَنَا "، وجُمَلا ب" نَحْنُ "

أَنَا عَزَفْتُ نَشِيد وَطَنِي.	نَحْنُ عَزَفْنَا نَشِيدَ وَطَنِنَا
أَنَا لَمْ أَتأَخَّر عَنِ المَدْرَسَةِ	نَحْنُ.....
أنا.....	نَحْنُ أَنْجَزْنَا مَشْرُوعَنَا

نجد في مرحلة بناء التّعلّملت لهذا النّشاط أنها خُصصت للصّرف فقط حيث تضّمن الكتاب المدرسي نماذج لجمل اسمية بسيطة تبدأ بالضمير "أنا" مع فعل ماض، حيث يُميّز الضمير وما له علاقة به من "تاء المتكلّم" المتصلة بالفعل و" الياء " المتصلة بالفضلة بلون مغاير. ثم في المقابل تحويل هذه الجمل مع ضمير المتكلّمين " نحن " ويُميّز الضمير وما له علاقة به من " نون المتكلّمين" المتصلة بالفعل و"النون" المتصلة بالفضلة بلون مغاير أيضا، حتّى يظهر هذا التّغير للتّلميذ. أما في مرحلة الاستثمار فيُبَيّن هذا التمرين التدريبي التحويلي أن التّلميذ عليه أن يوظف ويستثمر تعلّماته في حل مشكلات لغويّة تحويليّة خاصة بضمائر المتكلّم تمكّنه بعد المران والتّدريب من المساهمة في إنشاء قواعد النّحو الضّمني. ولكن ما يظهر لنا جليًا أنّ أول جملة طُلب من التّلميذ أن يستثمر فيها مكتسباته كان فعلها مضارعًا منفيًا. وهذا حسب آليات التّدرج يُعد سابقًا لأوانه ولا يتماشى مع الكفاءة المستهدفة من الدّرس، ولم تُحترم فيه مقاييس بناء المحتوى.

أسبوع الإدماج والتّقويم: في هذا الأسبوع من المقطع الثّاني والمخصّص كما أسلفنا لإدماج تعلّمات هذا المقطع وتقويمها حيث وُضع تمرين في الصّرف من أجل التّدريب على توظيف ضمائر المتكلّم "أنا" و" نحن"، تضمّنه دفتر أنشطة اللّغة العربيّة في جزء أوظف الصّيغ والتّراكيب كالآتي:

أَكْتُبُ: " أَنَا " أو " نَحْنُ".

.....زُرْتُ أَقَارِبِي .....أَنْجَزْنَا مَشْرُوعَنَا

.....شَارَكْنَا فِي الْحَفْلِ .....صَافَحْتُ زَمِيلِي

لاحظنا من خلال هذا النّشاط المُقدّم في إطار إدماج تعلّمات النّحو الضّمني والمتعلق ب"المفعول به" في النّحو وضمائر المتكلّم مع الفعل الماضي والمضارع في الصّرف غيابًا لتوظيف "المفعول به". واكتفى التمرين بالتّدريب على الجانب الصّرفي فقط بتوظيف ضمائر المتكلّم "أنا"و"نحن" مع الفعل الماضي، ولاحظنا كذلك غيابًا كليًا لتوظيف هذه الضمائر مع الفعل المضارع الّذي يُشكّل النّصف الثّاني من مقرر الصّرف لهذا المقطع، وكان من المفروض أن يُسجّل له حضورًا أيضًا في هذه الحصّة.

إنّ هذه الحصّة التّعليميّة – النّحو الضّمني - تعمل على تنميّة مهارات التّركيب لدى المتعلّمين؛ وذلك بأن يحاكي المتعلّم النّماذج التّركيبيّة، وينسج على منوالها، ثمّ يعمل على تجنيدها ودمجها في وضعيات دالة. فإذا أُدرج

في محتويات المخطّط السّنوي للتّعلمات (المفعول به) فليس الغرض من ذلك التّعرف على المفعول به كمصطلح أو قاعدة نحوية؛ وإنّما أن يُركب التّلاميذ جملا تتضمّن المفعول به[32].

هكذا تتمّ تعليميّة النّحو الضّمني في مقررات مناهج الجيل الثّاني للطور الأول ابتدائي، والّتي تُعتبر جزءًا من تعليميّة اللّغة العربيّة الّتي تتمّ ضمن ميادين فهم المنطوق، والتعبير الشفوي، وفهم المكتوب، والتعبير الكتابي. وأثناء انهاء هذه المرحلة يُنتظر من التّلاميذ حصولهم على كفاءات ختاميّة لهذه الميادين والّتي تُلخّص في كفاءة شاملة ومَلْمَح تخرّج كالآتي: يتواصل مشافهة في وضعيّات بسيطة بلسان عربيّ، ويقرأ نصوصًا قصيرةً مشكولةً شكلاً تامًا قراءةً سليمةً ويفهمها في وضعيات تواصلية دالة[33].

خلاصة القول: إنّ استماع الطّفل في الطّور الأول إلى الكلام الصّحيح بصفة مستمرّة من المعلّم ومن زملائه أيضًا وخاصة في ميدان فهم المنطوق والتّعبير الشّفوي، وإعادة ما يسمع من ألفاظ وتراكيب وصيّغ من خلال التّمارين اللّغويّة، وخاصة تمارين التّكرار يجعل أُذُنَهُ تستأنس وتتدرّب على توظيف اللّغة توظيفًا سليمًا. كما أنّ استعمال اللّغة والتّنوع في أشكال استعمالها من القراءة والكتابة والتّعبير بنوعيه هو الّذي يجعل الطّفل يفهم ولو حدسيًا النّظام اللّغوي وطرائق التّعبير حسب الحالات المختلفة، وبذلك يصبح قادرًا على إعطاء الكلمة الدّلالة المناسبة، واختيار العبارة المحدّدة للغرض حسب السّياق. وهكذا يكون قد اكتسب التّلميذ قواعدًا نحويةً ضمنيّةً مما يؤهّله لامتلاك كفاءة لغوية ومن ثَمَّ كفاءة تواصليّة تسعى جميع المناهج التّعليميّة لتحقيقها. وهو في الوقت نفسه تحضير لدراسة القواعد النّحوية الصّريحة في الطّور الثّاني؛ وهذا لا يتأتى ما لم تخضع المناهج والكتب المدرسية في مرحلة التخطيط للتعلّمات - بالدّرجة الأولى - إلى معايير الاختيار التّربويّة و اللّسانيّة و النّفسية، وكذا معايير التّنظيم والتّدرج، وهو ما لُوحظ في مقرارات الطّور الأول لمناهج الجيل الثّاني، من عدم احترام هذه المعايير سواء على مستوى الاختيار أو مستوى التّنظيم والتّدرج. ثم تليها بالدرجة الثّانية مرحلة التّنفيذ والتّقويم ويتمّ فيها تفاعل المتعلّم والمعلّم مع هذا المحتوى، وهي مَرحلةُ أَجْرَأُتِ الأهداف التّعليميّة وتحقيقها، وهذه الأخيرة يبقى تحقيق الأهداف فيها أمرا نسبيا؛ لتَأثُرِهِ بعدّة عوامل كاختلاف مؤسّسات التّعليم والمعلّمين وأساليب تدريسهم، وكذا الفروق الفرديّة بين التّلاميذ.

هوامش وإحالات المقال

1 ينظر: محمد صاري، تيسير النحو ترف أم ضرورة، مجلة الدراسات اللغوية، مج3،ع2،2001، ص152.

2 عبد الرحمان التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية مفاهيم منهجيات ومقاربات بيداغوجية، مطبعة المعارف الجديدة،الرباط، ط2، 2016، ص16 .

3 يسمى أيضا بالنحو الوظيفي . ينظر: عبد العليم إبراهيم، النحو الوظيفي(المقدمة)، دار المعارف، القاهرة،ط9، دت، ص هـ، و، ز.

4 محمد صاري، تيسير النحو ترف أم ضرورة، ص152.

5 نفسه، ص175.

6 ينظر: أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية،دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان ، ط1 ، 2008، ج2، ص150 .

7 فاطمة شفيق علي أحمد، فاعلية المزاوجة بين المدخلين الضمني والصريح لتدريس القواعد النحوية في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد: (172الجزء الثاني) يناير لسنة 2017، ص496 .

8 ينظر: راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، للنشر والتوزيع والطباعة ، ط 1 ،2003، ص109،110.

9 ينظر : محمد علي حسن الصويركي، الألعاب اللغوية ودورها في تنمية مهارات اللغة العربية، دار الكندي للنشر والتوزيع، أربد، الأردن، 2005، ص 68 – 98 .

10 ينظر: صالح بالعيد وأخرون، اللغة الأم ، دار هومة للنشر والتوزيع، دط، دت، ص11

11 اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة للغة العربية،الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية للطور الأول من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2016 ، ص4.

12 عبد الله الدنان، نظر ية تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة تطبيقاتها وانتشارها، مجمع اللغة العربية، دمشق، المؤتمر السنوي السادس، 2007، ص11.

13 ينظر: محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، 2002،ص12.

14 اللجنة الوطنية للمناهج،الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية للطور الأول من التعليم الابتدائي، ص06.

15 ينظر: طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديث،عمان الأردن، ط1، 2009، ص224،223 .

16 اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية للطور الأول من التعليم الابتدائي، ص 05 .

17 ينظر : محمد صاري، محاولات تيسير تعليم النحو قديما وحديثا، دراسة تقويمية في ضوء علم تدريس اللغات ، رسالة دكتوراه، جامعة عنابة، 2002 -2003، ص 168، 169 .

18 ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية،1995، ص68 - 70 .

19 ينظر: السعيد خلايفة ، اختيار المحتوى اللغوي للمقرر التعليمي في ظل معايير التنظيم :الأسس والمقاييس ، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب واللغات ، جامعة الوادي ،العدد 13 ،2018، ج 1، ص 137 - 140 .

20 عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، دار موفم للنشر، الجزائر، 2012، ص226.

21 ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية للطور الأول من التعليم الابتدائي، ص06 .

22 ينظر: نفسه، ص 10-12 .

23 ينظر: محمود عبود وآخرون، كتابي في اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، 2016، ص 29.

24 وزارة التربية الوطنية، مدرية التعليم الأساسي، دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي لمواد اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية، ص14.

25 عبد المالك بوطيش وآخرون، دفتر الأنشطة في اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، 2016، ص 18.

26 عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص233، 234 .

27 ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية للطور الأول من التعليم الابتدائي، ص12- 15 .

28 طيب نايت سليمان وآخرون، دفتر الأنشطة في اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، 2016، ص 17.

29 ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، مدرية التعليم الأساسي، منهاج مرحلة العليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016، ص285.

30 أحمد حساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية : حقل تعليمية اللغات ، ديوان المطبوعات الجامعية ، بن عكنون، الجزائر، ط2 ،2009 ، ص 147.

31 ينظر: طيب نايت سليمان وآخرون، كتابي في اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط3، 2018 - 2019، ص 38.

32 ينظر: وزارة التربية الوطنية، مدرية التعليم الأساسي، دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي لمواد اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية، ص29.

33 ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، مدرية التعليم الأساسي، منهاج مرحلة العليم الابتدائي، ص10.

قائمة للمصادر والمراجع:

1- 33 أحمد حساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية : حقل تعليمية اللغات ، ديوان المطبوعات الجامعية ، بن عكنون، الجزائر، ط2 ،2009.

2- أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية،دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان ، ط1 ، 2008، ج2.

3- راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، للنشر والتوزيع والطباعة ، ط 1 ،2003.

4- السعيد خلايفة ، اختيار المحتوى اللغوي للمقرر التعليمي في ظل معايير التنظيم :الأسس والمقاييس ، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها ، كلية الآداب واللغات ، جامعة الوادي ،العدد 13 ، ،2018، ج 1.

5- صالح بالعيد وأخرون، اللغة الأم ، دار هومة للنشر والتوزيع، دط، دت.

6- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديث،عمان الأردن، ط1، 2009.

7- طيب نايت سليمان وآخرون، دفتر الأنشطة في اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، 2016.

8- طيب نايت سليمان وآخرون، كتابي في اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط3، 2018 – 2019.

9- عبد الرحمان التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية مفاهيم منهجيات ومقاربات بيداغوجية، مطبعة المعارف الجديدة،الرباط، ط2، 2016.

10- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، دار موفم للنشر، الجزائر، 2012.

11- عبد الله الدنان، نظر ية تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة تطبيقاتها وانتشارها، مجمع اللغة العربية، دمشق، المؤتمر السنوي السادس، 2007.

12- عبد المالك بوطيش وآخرون، دفتر الأنشطة في اللغة العربية للسنة االأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، 2016.

13- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية،1995.

14- فاطمة شفيق علي أحمد، فاعلية المزاوجة بين المدخلين الضمني والصريح لتدريس القواعد النحوية في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد: (172الجزء الثاني) يناير لسنة 2017.

15- اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة للغة العربية،الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية للطور الأول من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2016.

16- اللجنة الوطنية للمناهج، مدرية التعليم الأساسي، منهاج مرحلة العليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016.

17- محمد صاري، تيسير النحو ترف أم ضرورة، مجلة الدراسات اللغوية، مج3،ع2، 2001 .

18- محمد صاري، محاولات تيسير تعليم النحو قديما وحديثا، دراسة تقويمية في ضوء علم تدريس اللغات ، رسالة دكتوراه، جامعة عنابة، 2002 - 2003..

19- محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، 2002.

20- محمد علي حسن الصويركي، الألعاب اللغوية ودورها في تنمية مهارات اللغة العربية، دار الكندي للنشر والتوزيع، أربد، الأردن،2005.

21- محمود عبود وآخرون، كتابي في اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، 2016.

22- وزارة التربية الوطنية، مدرية التعليم الأساسي، دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي لمواد اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية.