الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد أحمد زبانة-غليزان
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة العربية وآدابها

تعليمية النّحو في ضوء المقاربات البيداغوجية الحديثة
السّنة الرّابعة متوسط أنموذجا

أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه (ل.م.د) تخصص تعليمية اللغة

إعـــــداد الطـــالب
جيـلالـــي بخـــدة

إشراف الأستاذ الدكتور
يوســـف بن زحـــاف

لجـــنة المناقشـــة

الاسـم واللقب	الرتبـــــة العلمية	المؤسســـــــة	الصفـــة
مفلاح بن عبد الله	أستاذ التعليم العالي	جامعة الشهيد أحمد زبانة-غليزان	رئيـــــسا
يوسف بن زحاف	أستاذ التعليم العالي	جامعة الشهيد أحمد زبانة-غليزان	مشرفا ومقررا
سعيـــد خليفـــي	أستاذ التعليم العالي	جامعة الشهيد أحمد زبانة-غليزان	عضوا مناقشا
عبد القادر مـزاري	أستاذ التعليم العالي	المدرسة العليا للأساتـــذة-مستغانم	عضوا مناقشا
إسماعيل بوزيـدي	أستـاذ محاضـــر أ	المدرسة العليا للأساتـــذة-بوزريعـة	عضوا مناقشا
عبد الرحمان بن زورة	أستـاذ محاضـــر أ	جامعة عبد الحميد بن باديس- مستغانم	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2021/2020

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد أحمد زبانة- غليزان
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة العربية وآدابها

تعليمية النّحو في ضوء المقاربات البيداغوجية الحديثة
السّنة الرّابعة متوسط أنموذجا

أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه (ل.م.د) تخصص تعليمية اللّغة

إعـــــداد الطالـــب
جيـــــلالي بخـــدة

إشـراف الأستاذ الدكتور
يوســـف بن زحـــاف

نـــوقشت بتاريخ: 2021/07/26

لجـــنة المناقشـــة

الاسـم واللقب	الرتبـــــة العلمية	المؤسســـــــة	الصفـــــة
مفلاح بن عبد الله	أستاذ التعليم العالي	جامعة الشهيد أحمد زبانة-غليزان	رئيـــــسا
يوسف بن زحاف	أستاذ التعليم العالي	جامعة الشهيد أحمد زبانة-غليزان	مشرفا ومقررا
سعيـــد خليفـــي	أستاذ التعليم العالي	جامعة الشهيد أحمد زبانة-غليزان	عضوا مناقشا
عبد القادر مـزاري	أستاذ التعليم العالي	المدرسة العليا للأساتـــذة-مستغانم	عضوا مناقشا
إسماعيل بوزيـدي	أستـاذ محاضـــر أ	المدرسة العليا للأساتـــذة-بوزريعـة	عضوا مناقشا
عبد الرحمان بن زورة	أستـاذ محاضـــر أ	جامعة عبد الحميد بن باديس- مستغانم	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2021/2020

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ ﴾

﴿ المجادلة:11﴾

الإهـداء

- ✓ إلى من تعهدني بالرّعاية، وكان سببا في بلوغي هذه المرتبة من التّعليم؛ إلى والدي رحمة اللّه عليه.
- ✓ إلى والدتي أطال اللّه عمرها، وجزاها اللّه عنّي كلّ خير.
- ✓ إلى زوجتي وأمّ أبنائي الّتي تتقاسم معي أعباء الحياة، والّتي وقفت بجانبي طوال مدّة إنجاز هذا العمل.
- ✓ إلى أبنائي وفاء، وأحمد، وخيرة...
- ✓ إلى جميع إخوتي وأخواتي...
- ✓ إلى جميع أساتذتي من الطّفولة إلى آخر مرحلة من التّعليم...
- ✓ إلى جميع أصدقائي، وزملائي في المهنة، وفي الدّراسة...
- ✓ إلى جميع أبنائي التّلاميذ الّذين درّستهم خلال مساري في سلك التّعليم.

إلى كل هؤلاء...، أهـدي هذا العمـل.

شكر وتقدير

أتقدّم بجزيل الشّكر والامتنان لكلّ من قدّم لي يد العون والمساعدة من قريب أو بعيد، وأخصّ بالذّكر:

- أستاذي المشرف الدّكتور الفاضل يوسف بن زحاف على توجيهاته ونصائحه القيّمة، وسعة صدره، ورعايته لهذا البحث منذ أن كان مجرّد فكرة إلى أن اكتملت فصوله ومباحثه.

- الأستاذ الدّكتور مفلاح بن عبد اللّه، الّذي كان حريصا منذ الوهلة الأولى على ضمان جودة التّكوين في طور الدّكتوراه لأوّل دفعة في تاريخ جامعة الشهيد أحمد زبانة بغليزان، وذلك من خلال إشرافه شخصيا على انتقاء أفضل المؤطرين من أساتذة جامعيين وباحثين للإشراف على هذه الدّفعة، فضلا عن التّوجيهات والنّصائح الّتي كان يُسديها لطلبته باستمرار.

- جميع أساتذة جامعة غليزان الّذين أشرفوا على تكويني في كلّ الأطوار: (ليسانس ماستر، دكتوراه).

- جميع من قدّم لي يد العون والمساعدة خلال إنجاز هذا البحث، وخاصّة في شقه الميداني التّطبيقي، وأعني جميع الأساتذة والإداريين وغيرهم ممن ساهم، وساعد في إنجاز هذا البحث.

الباحث: جيلالي بخدة

مقدّمـــــة الدّراســـــــة

الحمد للّه الّذي خلق الإنسان وعلّمه البيان، وفضّله على سائر المخلوقات بالعقل واللّسان، ثمّ الصّلاة والسّلام على من بُعث رحمة للعالمين: إمام البلغاء وسيّد الفصحاء، نبينا محمّد صلّى اللّه عليه وسلّم الّذي أوتي جوامع الكلم، ثمّ أمّا بعد:

فلقد شرّف اللّه تعالى اللّغة العربية وجعلها في أعلى المراتب، وذلك بأن أنزل القرآن الكريم بها، فقد قال تعالى في محكم تنزيله: **إِنَّـا أَنزَلنَـاهُ قُرآنًـا عَرَبِيًّـا لَعَلَّكُـم تَعقِلُـونَ** ﴿٢﴾ (يوسف: 02). وقد حظيت اللّغة العربية باهتمام علماء الأمّة من السّلف اهتماما يليق بمكانتها كلغة حيّة من لغات العالم، وقد كان من مظاهر الاهتمام بها، تلك الدّراسات والأبحاث الّتي كانت تدور حول وضع قواعد وضوابط لها لصونها من اللّحن والزّلل الّذي لحق بها، نتيجة توسّع الرّقعة الجغرافية للبلاد الإسلامية وامتدادها إلى أمصار غير عربية، ممّا أدّى إلى اختلاط العرب الفصحاء بغيرهم من الأعاجم، الأمر الّذي أضعف السّليقة العربية الّتي ميزت أمّة العرب منذ القدم.

والحديث عن اللّغة العربية، يدفعنا إلى الحديث عن قواعدها من نحو وصرف وتراكيب وأساليب وغيرها؛ فتعلّم أية لغة يحتاج بالضّرورة إلى الإلمام بقواعدها، وذلك بالنّظر إلى أهمية هذه القواعد في جميع مراحل التّعليم، وخاصّة في مراحله الأولى، والّتي يحتاج فيها المتعلّم إلى اكتساب المهارات اللّغوية الأساسية، كي يتعلّم القراءة والكتابة والاستماع والحديث، ممّا يستوجب على واضعي المناهج الدّراسية في مختلف مراحل التّعليم وأطواره أن يولوها الأهمية التي تستحق عند كتابة هذه المناهج.

وفي ضوء الإصلاحات الّتي عرفتها المنظومة التّربوية في المدرسة الجزائرية، برز جليا هذا التّوجه في مناهج تعليم اللّغة العربية، حيث تمّ برمجة مادّة القواعد ابتداءً من مستوى السنة الثّالثة ابتدائي، وذلك في شكل مفاهيم وظواهر لغوية بسيطة، تساعد المتعلّم على اكتساب المهارات الأساسية للّغة العربية، ثمّ يبدأ التّدرج في هذه المفاهيم والمعارف شيئا

فشيئا، لتحظى بقسط وافر من الاهتمام في السّنوات والمراحل المتأخرة من التّعليم، وبصفة خاصّة في المرحلتين المتوسّطة والثّانوية.

وبما أنّ تعليمية العربية وتعلّم النّحو العربي في المدرسة الجزائرية يهدف بالدّرجة الأولى إلى إكساب المتعلّم مهارة التّعبير والتّواصل، باعتباره البوتقة الّتي تنصهر فيها جميع فروع اللّغة العربية، وهو المحصّلة لها، فقد ارتأيت أن يكون عنوان بحثي: تعليمية النّحو في ضوء المقاربات البيداغوجية الحديثة، السنة الرّابعة من التعليم المتوسط أنموذجا، وقد حاولت فيه تسليط الضّوء على تعليم مادّة النّحو العربي في ضوء المقاربات الحديثة الّتي تبنتها المدرسة الجزائرية في إطار الإصلاح الّذي عرفته منظومتنا التّربوية بدءًا من الموسم الدّراسي 2004/2003، من خلال التّطرّق إلى تعليمية المادّة وفق المقاربة بالكفاءات والمقاربة النّصية، إلى جانب عرض بعض الاستراتيجيات والطّرائق والأساليب التّعليمية الحديثة المعتمدة في مناهج تدريس قواعد اللّغة عموما، والنّحو على وجه التّحديد.

أسباب اختيار الموضوع:

هناك عدّة أسباب دفعت الباحث لاختيار هذا الموضوع، منها ما هو ذاتي ومنها ما هو موضوعي، وفيما يلي ذكر لأهمّها:

أ- الأسباب الذّاتية:

- من خلال تجربتي في مهنة التّعليم، اكتشفت أنّ هناك عددا كبيرا من المتعلّمين يعانون ضعفا في اللّغة العربية نتيجة عدم وجود الرّغبة في دراسة مادّة النّحو، ممّا أثّر سلبا على قدرتهم على التّواصل بلغة سليمة مشافهة وكتابة، وذلك بسبب عجزهم عن توظيف قواعد اللّغة بشكل صحيح، وارتكابهم أخطاءً فادحة في الكتابة والقراءة.

- تعليم النّحو يُعدّ محورا أساسيا لإكساب المتعلّم المهارات اللّغوية الّتي يقوم عليها الاتصال اللّغوي: كالاستماع والحديث والقراءة والكتابة، الأمر الّذي دفعني إلى البحث والدّراسة في هذا الموضوع.

ب- الأسباب الموضوعية:

- يعـدّ علـم النّحـو مـن أهـم فـروع اللّغـة العربيـة، باعتبـاره وسـيلة لا غنـى عنهـا للدّارسـين والمتعلّمـين لضـبط اللّسـان، وفهـم المسـموع، وإدراك مقاصـد الكـلام، إلى جانـب صـيانة اللّغـة المكتوبـة وضـبط قواعـدها ضـبطا صـحيحا، لـذلك حظـي بجانـب لا بـأس بـه مـن الاهتمـام في منـاهج التّعلـيم في بلادنـا، الأمـر الـذي جعلـني أتنـاول جانبـا مـن هـذا الموضـوع بالبحث والدّراسة.

- محاولـة الكشـف عـن الصّـعوبات والعوائـق الّـتي تعـترض سـبيل المدرّسـين والمتعلّمـين علـى حـدّ سـواء في تعلـيم النّحـو العـربي وتعلّمـه، والمسـاهمة ولـو بقسـط يسـير في إيجـاد الحلـول النّاجعـة والمبتكـرة لهـذه الصّـعوبات، هـذا الأمـر أثـار في نفسـي رغبـة في تنـاول هـذا الموضـوع بالدّراسة والبحث.

- محاولـة إبـراز أهميـة تعلـيم النّحـو وتعلّمـه بانتهـاج المقاربـات الحديثـة في اكتسـاب الملكة اللّغوية الصّحيحة.

- محاولـة اكتشـاف أثـر النّصـوص الأدبيـة الإبداعيـة في تحسـين الأداء اللّغـوي للمتعلّمين، والرّفع من كفاءتهم التّواصلية.

- المسـاهمة ولـو بقسـط يسـير في إيجـاد الحلـول النّاجعـة لمعالجـة ظـاهرة النّفـور مـن مـادّة النّحـو العـربي، وذلـك بالبحـث عـن أسـاليب حديثـة وميسـرة تجعـل المـتعلّم يُقبـل علـى تعلّـم هـذه المادّة ولا ينفر من دراستها.

وقـد اخـترت هـذه المرحلـة مـن التّعلـيم (السّـنة الرّابعـة مـن التعلـيم المتوسـط) نموذجـا؛ لأنّ هـذا المسـتوى يعتـبر محطّـة هامـة وفارقـة في المسـار الدّراسـي للمـتعلّم، ينتقـل بموجبـه مـن مرحلة إلى أخرى تزداد فيها موضوعات النحو صعوبة وتعقيدا.

وتكمـن أهميـة هـذه الدّراسـة في الكشـف عـن أثـر المقاربـات الحديثـة المتبعـة في تـدريس مـادّة قواعـد النّحـو العـربي علـى اكتسـاب اللّغـة السّـليمة ومهاراتهـا الأساسـية، وذلـك مـن خـلال

تسـليط الضّـوء علـى أنجـع الأسـاليب والاسـتراتيجيات الحديثـة الّـتي تبنتهـا تلـك المقاربـات، وعـدم الاعتمـاد كليـا علـى الأسـاليب التّقليديـة الّـتي كانـت متبعـة في تعلـيم مـادّة النّحـو، الأمـر الّذي أدّى إلى الشّعور بصعوبته والتّذمر والنّفور منه.

وقـد تمحـورت هـذه الدّراسـة حـول إشـكالية عامّـة مفادهـا: "مـا أثـر اعتمـاد المقاربـات البيداغوجيـة الحديثـة علـى تحسـين المـردود اللّغـوي، واكتسـاب المهـارات اللّغويـة مـن لـدن مـتعلّم السّـنة الرّابعـة مـن التعلـيم المتوسـط، ومـا مـدى فعّاليـة الأسـاليب والطّرائـق الحديثـة المتّبعـة في تدريس قواعد النّحو لهذه الفئة من المتعلّمين"؟

وتتفرّع هذه الإشكالية إلى مجموعة من التّساؤلات، لعلّ أهمّها ما يلي:

هـل تـدريس قواعـد النّحـو وفـق هـذه المقاربـات يغـني عـن الأسـاليب التّقليديـة الّـتي كانت متبعة فيما مضى؟

هـل بمقـدور المـتعلّم في هـذه المرحلـة توظيـف قواعـد اللّغـة العربيـة بشـكل سـليم وتلقـائي أثنـاء ممارسـته الفعـل القرائـي أو الإنتـاج الكتـابي أو التّواصـل الشّـفهي، وخاصّـة عنـد مواجهـة وضـعيات تواصـلية ذات دلالـة بالنّسـبة إليـه، أو أنّ تلـك القواعـد مازالـت قوالـب صمّاء، يحفظها المتعلّم ولا يستطيع توظيفها إلاّ بصعوبة، وبتوجيه من مدرّس اللّغة العربية؟

هـل تكـوين معلّـم اللّغـة العربيـة يؤهلـه لتـدريس مـادّة النّحـو بكفـاءة عاليـة، وقـدرة علـى انتهـاج الطّرائـق المبتكـرة، والاسـتعانة بالوسـائل وتكنولوجيـا التّعلـيم العصـرية، وممارسـة أسـاليب التّقويم الحديثة؟

وتهدف هذه الدّراسة إلى:

– الوقـوف علـى واقـع تعلـيم مـادّة النّحـو، إن علـى مسـتوى المـناهج أو المضـامين أو طرائـق التّـدريس وأسـاليبه، أو الوسـائل والوسـائط البيداغوجيـة، والـزّمن المخصّـص والتّقـويم وغـير ذلك.

– مواكبة الإصلاحات التّربوية الأخيرة، والوقوف على مدى تحقق الأهداف المرجوّة من تدريس النّحو العربي في ضوء هذه المقاربة.

– المساهمة في البحث عن أفضل الطّرائق والأساليب المتبعة في تدريس قواعد النّحو بما يتلاءم مع نهج الإصلاح والتّطوير.

– محاولة الكشف عن الصّعوبات والعوائق الّتي قد تواجه المعلّمين أثناء تدريسهم مادّة النّحو، واقتراح الحلول المناسبة لها قدر الإمكان.

الدّراسات السّابقة:

هناك بعض الدّراسات تطرّقت إلى موضوع تعليمية النّحو العربي، وهي تعتبر قريبة إلى حدّ ما من موضوع بحثي، لذلك فقد ارتأيت أن أذكر بعضا من هذه الأعمال، وهي كالآتي:

أ– دراسة محمود أحمد السيّد:

وعنوانها «دراسة مقارنة بين طرق تدريس قواعد اللّغة العربية»، وهي رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس سنة 1969، والهدف منها هو المقارنة بين الطّرائق الثّلاث (القياسية والاستنباطية والطّريقة المعدّلة) المتّبعة في تدريس النّحو. وقد انطلقت هذه الدّراسة من فرضية مفادها أنّ الضّعف الحاصل لدى التّلاميذ في تحصيل النّحو، إنّما يرجع إلى طريقة التّدريس الّتي يتبعها المعلّمون في تقديم المادّة النّحوية. وقد خلُص هذا البحث إلى التّوصية بتعليم النّحو في المرحلة المتوسطة باتّباع الطّريقة القياسية، وضرورة الإكثار من الأمثلة لشرح القاعدة، والإكثار من التّدريبات الشّفوية والكتابية عند تطبيق القاعدة باختيار نصوص قصيرة تناسب واقع المتعلّمين وبيئتهم، وما يدور في محيطهم بأساليب سهلة وواضحة.

ب– دراسة صالح جواد الطّعمة:

عنوان هذه الدّراسة: «مشكلات تدريس اللّغة العربية في مرحلة الدّراسة الثّانوية، عرض وتحليل لآراء مدرّسي اللّغة العربية» 1971، وقد خلُصت إلى أنّه ينبغي حصر عدد الموضوعات الّتي يدرسها التّلاميذ، وكذا عدد القواعد الأساسية في كلّ درس، مع قصر الموضوعات المدروسة على ما يحتاجه التّلميذ في حياته اليومية والثّقافية، مع تنظيم الموضوعات تنظيما يراعي التّرابط بينها.

ت– دراسة محمود أحمد السّيد الثّانية:

وهي عبارة عن رسالة علمية غير منشورة، للحصول على درجة دكتوراه في كليّة التّربية بجامعة عين شمس بالقاهرة سنة 1972، عنوانها: «أسس اختيار موضوعات القواعد النّحوية في منهج تعليم اللّغة العربية بالمرحلة الإعدادية»، وقد كان هدفها وضع أسس لاختيار موضوعات القواعد النّحوية في منهج تعليم اللّغة العربية بالمرحلة المتوسّطة، وقد حدّد الباحث أسسا ثلاثة لذلك، وهي: أساسيات المادّة النّحوية، المطالب اللّغوية لتلاميذ المرحلة المتوسّطة، ومطالب العصر. وتفيد هذه الدّراسة في معرفة المبادئ الخاصّة، الّتي ينبغي مراعاتها عند اختيار الشّواهد والأمثلة النّحوية.

ث– دراسة طه علي حسين الدّليمي:

وهي رسالة غير منشورة للحصول على درجة الماجستير بعنوان: «مقارنة لأثر بعض الطّرائق التّدريسية على تحصيل الطّلاب في قواعد اللّغة العربية»، جامعة بغداد، كلية التّربية 1980، وهدفت هذه الدّراسة إلى معرفة أثر بعض الطّرائق، وهي القياسية والاستقرائية وطريقة النّص في تحصيل الطّلاب في مادّة قواعد اللّغة العربية. وقد توصّل الباحث في نهاية هذا البحث إلى أنّه لا فرق ذا دلالة إحصائية في التّحصيل بين الطّرائق التّدريسية الثّلاث، وقدّم في الختام عدّة توصيات، واقترح بعض الدّراسات الّتي يُعتقد أنّ لها أهمية في هذا المجال.

ج- دراسة طه علي الدّليمي وكامل محمود نجم:

أجـرى الباحثـان دراسـة بعنـوان «أثـر طـريقتي الـنّص والتّوليـف في تحصـيل الطّـلاب في قواعـد اللّغـة العربيـة» في كليـة التّربيـة بجامعـة بغـداد، وكـان هـدف هـذه الدّراسـة معرفـة أثـر الطّـريقتين المـذكورتين سـلفا في تحصـيل طـلاّب الصّـف الثّـاني متوسّـط في قواعـد اللّغـة العربيـة، وقـد أظهـرت نتـائج هـذا البحـث أنّ هنـاك فرقـا ذا دلالـة إحصـائية بـين الطّـريقتين عنـد مسـتوى 0.01، وقد كان لصالح طّريقة التّوليف.

أمّـا عـن الدّراسـات الجامعيـة علـى مسـتوى القطـر الـوطني، فلـم أعثـر إلاّ علـى بعـض الأعمال القريبة من موضوع بحثي، والتي أذكر منها ما يلي:

- رسـالة ماجسـتير بعنـوان: «منهجيـة تعلـيم اللّغـة وتعلّمهـا، مقاربـة نظريـة تأسيسـية لتعليميـة اللّغـة العربيـة وقواعـدها»، إعـداد الطّالـب الطّـاهر لوصـيف، إشـراف خولـة طالـب الإبراهيمي، جامعة الجزائر 1996.

- رسـالة ماجسـتير بعنـوان: «تعليميـة النّحـو العـربي في المدرسـة الجزائريـة، السّـنة الأولى متوسّـط أنموذجـا»، إعـداد الطّالبـة بكـاي زبيـدة، إشـراف الـدّكتور سـيدي محمّـد غيثـري، جامعـة أبي بكـر بلقايـد تلمسـان 2008/2007، وقـد خلُـص هـذا البحـث إلى ضـرورة تـدريس النّحـو في ظـلّ اللّغـة، حيـث إنّ تعلـيم النّحـو وتعلّمـه لا يمكـن أن يـتمّ خـارج فهـم اللّغـة وطبيعتهـا ووظائفهـا. وقـد خـرج بتوصـية مفادهـا أنّ هنـاك لُحمـة بـين تعليميـة النّحـو وتعليميـة اللّغـة يجـب أن يلتفـت إليهـا المعلّمـون وواضـعو بـرامج اللّغـة، فيكفّـوا بالتّـالي عـن الفصـل بـين النّحـو وبـين اللّغة.

- رسـالة ماجسـتير بعنـوان: «تعليميـة التّمـارين اللّغويـة في كتـاب اللّغـة العربيـة للسّـنة الرّابعـة متوسـط، دراسـة وصـفية تحليليـة»، إعـداد الطّالبـة زهـور شـتّوح، إشـراف الـدّكتور السّـعيد بـن إبـراهيم، وقـد خلُصـت هـذه الدّراسـة إلى نتيجـة مفادهـا أنّ التّمـارين اللّغويـة الـواردة في كتـاب اللّغـة العربيـة للسّـنة الرّابعـة متوسّـط بحاجـة ماسّـة إلى تغيـير جـذري، مـن حيـث أنواعهـا

وطـرق إعـدادها وكيفيـة عرضـها، بحيـث يجـب أن يُراعـى في ذلـك مبـدأ التّـدرّج في تقـديم المحتـوى النّحـوي. كمـا يجـب أن يتمثّـل واضـعو منـاهج اللّغـة العربيـة الحقـائق اللّسـانية تمـثّلا، يُعـين علـى تحسـين طـرق عرضـها وترسـيخها، مـن خـلال الاطـلاع علـى الأسـس النّظريـة الـتي تقـوم عليهـا التّمارين اللّغوية الحديثة في ميدان تعليمية اللّغات.

– رسـالة دكتـوراه بعنـوان: «تعلـيم قواعـد اللّغـة العربيـة في المرحلـة الثّانويـة مـن خـلال النّظـام الجديـد، دراسـة وصـفية تحليليـة»، إعـداد الطّالـب ونـوغي إسماعيـل، إشـراف الـدّكتور صـالح بلعيـد، جامعـة مولـود معمـري تيـزي وزو، السّـنة الجامعيـة 2011/2010. وقـد تنـاول الباحـث تعليميـة النّحـو العـربي في المرحلـة الثّانويـة مـن حيـث الـدّروس المقترحـة، ومـن حيـث حصصـها، وتحضـيرها وتوزيعهـا، وترتيبهـا وفـق النّظـام الجديـد الّـذي اقترحتـه وزارة التّربيـة الوطنيـة، والّـذي يعتمـد أساسـا علـى المقاربـة بالكفـاءات، مـع الإشـارة إلى مجموعـة مـن الإيجابيات والمساوئ الّتي ينطوي عليها هذا النّظام، مع اقتراح بعض الحلول المناسبة.

وقـد تمّ إنجـاز هـذا البحـث وفـق خطّـة تضـمّنت: مقدّمـة، ومـدخل، وفصـلين نظـريين، بالإضـافة إلى فصـل تطبيقـي، ثمّ خاتمـة تناولـت فيهـا أهـم النّتـائج والمخرجـات المتوصّـل إليهـا، ثم ذيلت بحثي هذا ببعض التّوصيات التي بدت لي ضرورية بعد إتمام هذا البحث.

فالمـدخل كـان بعنـوان: مصـطلحات ومفـاهيم مفتاحيـة، أمّـا الفصـل الأوّل فكـان عنوانـه: بـين النّحـو العلمـي والنّحـو التّعليمـي، وتطرّقـت فيـه إلى مفهـوم النّحـو، ونبـذة قصـيرة عـن نشـأته وأهـمّ مدارسـه، ثمّ إلى تطرقـت إلى النّحـو التّعليمـي وجـذوره في الـتّراث العـربي، وطريقـة القـدامى في دراسـته، وأهـمّ المؤلّفـات التّعليميـة وخصائصـها، ثمّ ذيّلـت هـذا الفصـل بـذكر أهـمّ الفـروق بـين الصّـنفين. وفي الفصـل الثّـاني، والّـذي كـان عنوانـه: تعليميـة النّحـو بـين المنـاهج التّقليديـة والاتجاهـات الحديثـة، فقـد تطرّقـت إلى منهجيـة تعلـيم النّحـو في ضـوء المقاربـات الّـتي مـرّت علـى المدرسـة الجزائريـة، مـع التّركيـز علـى المقاربـة الحديثـة، وذلـك بـإبراز بعـض خصائصـها ودواعـي تبنّيهـا، ومنهجيـة تـدريس قواعـد اللّغـة العربيـة مـن منظـور هـذه

المقاربـة، كمـا قمـت بعـرض طريقـة تنـاول درس لغـوي وفـق هـذه المقاربـة، وكـذلك المقاربـة النّصية، إضـافة إلى استعراض بعـض الطّرائـق والأسـاليب الحديثـة المتبعـة في تـدريس مـادّة النّحـو في ضـوء المنـاهج الحديثـة، وتناولـت أيضـا التّطبيقـات والتّـدريبات النّحويـة ودورهـا في اكتسـاب القواعـد النّحويـة السّـليمة، كمـا أبـرزت أهميـة اسـتخدام الوسـائل الحديثـة في تعلـيم اللّغـة وقواعـدها، وتعرّضـت إلى بعـض أسـاليب التّقـويم الحديثـة المتبعـة في تعلـيم النّحـو. وفي آخـر هـذا الفصـل، ركّـزت علـى مـدرّس اللّغـة العربيـة، وضـرورة تأهيلـه لتـدريس مـادّة النّحـو في مرحلـة التّعليم المتوسّط، من خلال إعداد برامج متكاملة لتكوينه وإعداده قبل الخدمة وأثناءها.

أمّا الجانب التّطبيقي، فقد انقسم إلى مبحثين:

– المبحـث الأول: قمـت فيـه بتحليـل المقـرّر الدراسـي لمـادة النّحـو في مسـتوى السّـنة الرّابعـة مـن التّعلـيم المتوسـط، مـن حيـث ترتيـب الـدّروس وتوزيعهـا علـى مـدار السّـنة الدّراسـية، وكـذا الـزّمن البيـداغوجي المخصّـص لهـا، ومنهجيـة عرضـها في الكتـاب المدرسـي. وقـد قمـت أيضـا بعمليـة تحليـل بسـيط للظّـواهر اللّغويـة المقـرّرة وتقييمهـا في هـذا المسـتوى مـن حيـث تصـنيفها، ومـدى ملاءمتهـا لمسـتوى المتعلّمـين، ومقاربتهـا للأهـداف المسـطّرة. وفي مبحـث آخـر قمـت بتحليـل وتقيـيم للتّـدريبات اللّغويـة مـن حيـث تصـنيفها، ومـدى ملاءمتهـا لمسـتوى المتعلّمـين، ومقاربتهـا للأهـداف التّعليميـة. كمـا قمـت بدراسـة الشّـواهد والأمثلـة المختـارة في تـدريس الظّـواهر اللّغويـة، وذلـك مـن حيـث مطابقتهـا لواقـع المتعلّمـين. وبعـد ذلـك كانـت لي وقفـة تقويميـة لطرائـق التّـدريس المتّبعـة في هـذه المرحلـة مـن التّعليـم، وذلـك مـن خـلال شـرح أهـمّ الخطـوات الّـتي تقـوم عليهـا كـلّ طريقـة مـن هـذه الطّرائـق، مـع عـرض نمـاذج تطبيقيـة لـبعض الـدّروس النّحويـة المقـرّرة وفـق هـذه الطّرائـق الحديثـة. وقـد اسـتعنت في هـذه الدّراسـة بـبعض السّـندات والوثـائق التّربويـة لـوزارة التّربيـة الوطنيـة، ومنهـا منهـاج اللّغـة العربيـة للسّـنة الرّابعـة متوسّـط والوثيقـة المرافقـة للمنهـاج، إضـافة إلى كتـاب اللّغـة العربيـة للمسـتوى نفسـه، وبعـض الوثائق والمراجع الأخرى.

– أمّـا في المبحـث الثّـاني فقمـت بتحليـل نتـائج آراء ووجهـات نظـر ومواقـف بعـض أسـاتذة اللّغـة العربيـة مـن تعلـيم النّحـو في هـذه المرحلـة التّعليميـة، وذلـك مـن خـلال الاسـتعانة باسـتبيانات وُزّعـت علـيهم للإجابـة عـن الأسـئلة الّـتي يتضـمّنها هـذا الاسـتبيان بكـلّ موضـوعية وتجـرّد، والتّعبـير عـن آرائهـم بكـلّ حريـة، لأصـل في نهايـة هـذا البحـث إلى أهـمّ النّتـائج الّـتي قمت بتدوينها في الخاتمة.

وقـد اسـتعنت في هـذا البحـث بـالمنهج الوصـفي التّحليلـي، والّـذي يرتكـز علـى وصـف ظـاهرة تعلـيم النّحـو مـن منظـور المقاربـات البيداغوجيـة الحديثـة، مـن خـلال اسـتعراض طرائـق التّـدريس الحديثـة، وأسـاليب التّقـويم وغيرهـا مـن عناصـر هـذا البحـث، أمّـا المـنهج التّحليلـي فيظهـر عنـد تحليـل الاسـتبيانات ودراسـتها والتّعليـق عليهـا، للوصـول إلى النّتـائج الـتي بنيـت علـى إثرهـا بعـض الاقتراحـات والتّوصـيات المدوّنـة في ختـام هـذا البحـث. وقـد اسـتعنت بمجموعـة مـن المصـادر والمراجـع، إضـافة إلى بعـض السّـندات والوثـائق الخاصّـة بـوزارة التّربيـة الوطنيـة، وبعض المدوّنات التّربوية التّعليمية الّتي لها صلة بموضوع البحث، قمت بتدوينها في الآخر.

علـى الـرّغم مـن أهميـة هـذا الموضـوع وقيمتـه في حقـل تعليميـة اللّغـة العربيـة، فـإنني لا أدّعـي أنّـني قـد اسـتوفيت جميـع عناصـره، وذلـك بسـبب بعـض الصّـعوبات الأكاديميـة والّـتي أذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

–كثـرة المصـطلحات في حقـل التّعليميـة وتشـعبها وتـداخلها، ممّـا يصـعب توظيفهـا توظيفا علميا دقيقا، من غير أن يكون هناك بعض الاختلالات في دلالاتها.

– التطـوّر الهائـل والسّـريع في مجـال نظريـات اللّسـانيات التّطبيقيـة، وحقـل تعليميـة اللّغـات بصـفة عامّـة واللّغـة العربيـة بصـفة خاصّـة، ممّـا يصـعّب مـن تتبّـع مسـاراتها، والوقـوف على مدى نجاعتها في الميدان.

– صعوبة الحصول على بعض المصادر والمراجع الحديثة في مجال التّخصّص.

ويعتبر العمل الّذي قمت به من خلال هذا البحث محاولة متواضعة، وإسهاما بسيطا في مجال تعليمية اللّغة العربية، فإن أصبت فهذا من فضل الله وتوفيقه، وإن أخطأت فيكفيني شرف المحاولة، وأرجو أن أنال أجر المجتهد المخطئ.

وفي الأخير أودّ أن أشير إلى أن منهاج اللغة العربية عموما، وما تضمّنه من دروس نحوية وصرفية بوجه خاص قد تعرّض إلى عملية تغيير وتعديل واسعة طالت معظم محاور البرنامج المقرر لمستوى السنة الرابعة متوسط، ابتداء من موسم 2020/2019 وذلك في إطار إعادة كتابة مناهج الجيل الجديد، في الوقت الذي كان فيه الباحث قد أنهى دراسته على المنهاج السابق وأودع الأطروحة لدى الإدارة بتاريخ 02 جويلية 2019 أي قبل اعتماد المنهاج الجديد.

الطالب: جيلالي بخدة

جامعة الشهيد أحمد زبانة - غليزان

بتاريخ: 2019/06/30

مـــصطلحات ومفاهيم مفتاحية

- تمهيـــــــــد
- مفهوم التربية
- البيداغوجـــيا
- التعليميـــــة
- التعلّـــــــم
- التّعليـــــم
- التّدريـــــس
- المقاربـــــة
- الكفـــــاءة
- الكفايـــــة
- الهدف التعليمي
- المقاربات التقليدية
- المقاربات البيداغوجية الحديثة

- مفهوم الاستراتيجية
- المنهـــــــــاج
- طريقة التدريس
- المقاربة النصية
- الخطاب الديداكتيكي
- بيداغوجيا الإدماج
- تعليمية نحو الجمـــــــلة
- تعليمية نحو النّـــــــص
- الكفاءة اللّغـــوية
- الكفاءة التّواصلية
- الظّواهر اللّغـــوية
- المدخل التعليمي

تمهيد:

لقد ارتأيت في هذا المدخل الموجز أن أتطرّق لأهم المفاهيم والمصطلحات المفتاحية التي ترتبط ارتباطا وظيفيا بموضوع البحث، وتبرز أهميّتها في الدّراسة النّظرية والتطبيقية، وذلك من خلال تقديم بعض التّعريفات اللّغوية والاصطلاحية والإجرائية لها، وهذه المصطلحات هي كالآتي:

تربية: Education

جاء في لسان العرب لابن منظور (ت 711 هـ) في مادة ربا :«ربا الشيء يَرْبو رُبُواً ورِباءً: زاد ونما، وأربيتُه: نمّيته، وفي التنزيل العزيز: ويُرْبي الصَّدَقات»[1]. أمّا في معجم مصطلحات التّربية لفظا واصطلاحا، فقد ورد في مادة تربية لغة ما يلي: «مادة (ر. ب. و)، (ر. ب. ب)، ربى: وليه الولد وتعهده بما يغذّيه وينمّيه ويؤدبه. أمّا اصطلاحا، فالكلمة تشير إلى أنواع النّشاط التي تهدف إلى تنمية قدرات الفرد واتجاهاته، وغيرها من أشكال السّلوك ذات القيمة الإيجابية في المجتمع الذي يعيش فيه، حتى يمكنه أن يحيا حياة سوية في هذا المجتمع».[2]

مما سبق ذكره، يمكن استخلاص المعنى اللّغوي للتّربية، والذي يتمثّل في الزّيادة والنّمو. أمّا في معناها الاصطلاحي، فهي «الوسيلة التي يقصد بها الكبار إعداد الأجيال الجديدة للحياة، برعاية نموّهم من جميع نواحي شخصيتهم الجسمية، والعقلية، والاجتماعية، والوجدانية، والعاطفية» [3]. فالتّربية تسعى إلى تنمية قدرات الفرد وإعداده لحياة سوية من عدّة نواحٍ: جسمية، وعقلية، واجتماعية، وخلقية وغيرها. أمّا في اللّغة الفرنسية، فكلمة تربية "Education" تعني: التّهذيب

1. محمد بن مكرم بن منظور: لسان العرب، تح أحمد فارس، دار صادر، بيروت 1300هـ، ج 14، مادة ربا، ص 304.

2. فاروق عبده فلية، أحمد عبد الفتاح الزكي: معجم مصطلحات التربية لفظا و اصطلاحا، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، د.ط، الإسكندرية، 2004، ص 87.

3. محمود علي السمان: التوجيه في تدريس اللغة العربية، دار المعارف، د ط، القاهرة، 1983، ص 12.

والتّأديب (القاموس المزدوج)، وهي مشتقة من أصل لاتيني "Educare"، والذي يشير إلى معنى التّنشئة أو التّربية "Elever".[1]

بيداغوجيا: PEDAGOGIE

هذه الكلمة أصلها لاتيني، وهي مكوّنة من لفظتين "PEDA": وتعني الطّفل، وAGOGIE، وتعني: الإرشاد والتوجيه، وهي بهذا تعني: تعليم الأطفال وإرشادهم وتوجيههم. فعلم البيداغوجيا هو «التّقنية التّعليمية التّربوية التي توضع لتربية الأطفال وتوجيههم، فهي تهتمّ من هذه النّاحية بأهداف التّربية وقيمها المتعلّقة بالجوانب الفردية والاجتماعية للمتعلّم»[2]، ويستخدمها البعض للتّعبير عن الاتجاهات التّربوية والوسائل المتنوعة التي يستخدمها المربون لتحقيق أهداف المجتمع من جهة بناء مواطنيه. والبيداغوجيا ليست علما بعينه، وإنّما هي مجموعة العلوم التي تتكامل فيما بينها، لتوفّر للمربّين فهما سليما لطبيعة أبنائهم، وأداء أفضل لعملهم، واستخداما أرشد للوسائل.[3]

تعليمية: Didactique

مصطلح تعليمية مأخوذ من الكلمة اليونانية "Didactikos"، وقد ظهر هذا المصطلح في منتصف القرن العشرين، واستخدم بمعنى فن التّدريس أو فنّ التّعليم (Art d'enseigner)، وهي علم من علوم التّربية.

ويقدّم آب سميث Abe Smith تعريفا للتّعليمية على أنّها: «فرع من فروع التّربية، موضوعها خلاصة المكوّنات والعلاقات بين الوضعيات التربوية، وموضوعاتها، ووسائطها، ووسائلها، وكلّ ذلك في إطار وضعية بيداغوجية».[4]

1. ينظر خالد لبصيص: التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، الجزائر، 2004، ص 128.
2. خير الدين هني: مقاربة التدريس بالكفاءات، دار مدني للنشر والتوزيع، 2005، ص 127.
3. ينظر فاروق عبده فلية، أحمد عبد الفتاح الزكي: معجم مصطلحات التربية لفظا و اصطلاحا، ص 69.
4. التعليمية العامة وعلم النفس: وزارة التربية الوطنية، مديرية التكوين وحدة اللغة العربية، الإرسال 01، 1999، ص 02.

فالتّعليمية إذن هي علم من علوم التربية، ترتبط بالمواد الدّراسية من حيث المضمون أو المحتوى، والأهداف، وحاجيات الفرد والمجتمع، وطرائق التّدريس، والوسائل التّعليمية، ووسائل التقويم، والمتابعة المستمرّة. ويتمثل دورها في التّخطيط للمادّة الدّراسية، وتنظيمها وتقويمها في إطار العلاقة بين أقطاب المثلث الديداكتيكي (معلّم، متعلّم ، معرفة)، وموضوعها الأساس هو «دراسة الظّروف المحيطة بمواقف التعلّم، ومختلف الشّروط التي توضع أمام التّلميذ لتسهيل ظهور التّمثلات لديه، وتوظيفها أو إبعادها أو وضعها موضع تغيير، أو مراجعة لخلق تصورات وتمثلات جديدة».[1]وفي هذا الإطار تعمل التّعليمية على إيجاد المواقف والوضعيات المناسبة، والّتي تساعد على بلوغ الأهداف التّربوية، وعلى حصول أثر التّعلم من وجهتين أساسيتين:

- مواجهة المشكلات المتعلّقة بالمادة الدّراسية في بنيتها، وكيفية تدريسها.

- مواجهة المشكلات المرتبطة بالفرد في وضعية التّعلّم.

وكلمة "تعليمية" في اللّغة العربية مصدر صناعي لكلمة تعليم المشتقة من علّم؛ أي وضع علامة على شيء لتدلّ عليه. أمّا في الفرنسية فكلمة ديداكتيك"Didactique" مشتقة من كلمة يونانية الأصل "Didactikos"، وتعني: درّس أو علّم (Enseigner).[2]

بعض مفاهيم التّعليمية:

تعريف هانري بيرون: Henri Piéron

يعرّف هذا الباحث التّعليمية بأنّها: «علم مساعد للبيداغوجيا، موضوعه الطّرائق التّي تساعد على تدريس مادّة معينة».[3]

1. محمد الدّريج : مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، البليدة، 2000، ص 14.
2. ينظر PauL Fouliquié : Dictionnaire de la langue pedagogique , PUF, Paris,1991, P126-127
3. ينظر: PIERON Henri: vocabulaire de la psychologie, paris , P.U.F , 1963

. . . تعريف غاستون ميالاري: G. Mialaret

يعرّف هذا الباحث التّعليمية بأنّها «مجموع الطّرائق والتّقنيات والأساليب الخاصّة بالتّعليم».[1] وغير بعيد عن هذا التّعريف، نجد فيليب ميريو (philippe Meirieu) يعرّفها بأنّها تتكـــوّن من «مجموع الأساليب والطّرائق والتّقنيات التي تهدف إلى تعليم معارف معينة».[2]

أمّا لورانس كورني Laurence Cornu، وألان فيرنيو AlainVergnioux فتحدّثا عن الدّيداكتيك بمعنى الجمع (les didactiques)، واعتبراه «فنّ تعليم المفاهيم الخاصّة بكل مادّة دراسية، وكذا بعض الصّعوبات الخاصة بمجال ضمن مادة دراسية معينة».[3]

ويقدّم الباحث المغربي محمد الدّريج تعريفا شاملا للديداكتيك، مفاده أنّ «الدّيداكتيك تعني الدّراسة العلمية لطرق التّدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التّعلم التي يخضع لها التّلميذ في المؤسسة التّعليمية، قصد بلوغ الأهداف المسطرة مؤسسيا سواء على المستوى العقلي، أو الوجـداني، أو الحسي الحركي، وتحقيق لديه المعارف، والكفايات، والقدرات، والاتجاهات والقيم».[4]

نستخلص من هذا التّعريف ما يلي:

. التّعليمية تهتم بطرق وتقنيات التّدريس.

. هي تعمل على تنظيم مواقف التّعلم التي يخضع لها التّلميذ في المؤسّسة.

1. ينظر: MIALARET , Gaston Vocabulaire de L'Education , Paris , P.U.F , 1979 ، نقلا عن عبد الرحمان التومي: الجامع في ديدكتيك اللغة العربية، ص08.

2. ينظر: MEIRIEU , PH , Didactique . Source http://www.meirieu.com/Dictionnaire/didactique.htm نقلا عن عبد الرحمان التومي.

3. ينظر: CORNU.Laurence et VERGNIOUX.Alain:La didactique en question Paris , Hachette Education , 1992 , p10.

4. محمد الدريج: عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل، مجلة التدريس، يناير، 2011. article-id=786. Source: http://www.taalimnet.com/old articles.php?

. تعتبر وسيلة لتحقيق الأهداف المسطرة من عدّة نواح: عقلية، وجدانية، وحس حركية.

. تهدف في نهاية الأمر إلى إكساب المتعلّم المعارف، والكفايات، والقدرات، والمهارات، والقيم، والاتجاهات.

. تبحث في صياغة المناهج الدّراسية، وما يرتبط بها من غايات ومضامين وأهداف.

. تهتمّ بالجانب المنهجي لنقل المعرفة إلى المتعلّم (طرائق، تقنيات، وأساليب تعليمية).

. تتناول منطق التعلّم، انطلاقا من منطق المعرفة.

. تركّز على شروط اكتساب المتعلّم المعرفة الخاصة بمادّة معيّنة.

. تهتمّ بالعقد الديدكتيكي من منظور العلاقة التّعليمية (تفاعل المعرفة/ المدرّس/ المتعلّم).[1]

ويمكن التمييز بين نوعين من الدّيدكتيك، يتكاملان فيما بينهما بشكل كبير وهما:

الدّيدكتيك العامّة: وهي الّتي تهتمّ بقوانين وقواعد التّدريس، بغضّ النّظر عن خصوصية أو محتوى مادّة دراسية معيّنة.

الدّيدكتيك الخاصّة: وتهتمّ بتخطيط عملية التّدريس لمادّة دراسية بعينها، من حيث طرائق التّدريس، والوسائل، وغير ذلك.[2]

تعلّم: (Apprentissage)

لقد اختلف العلماء والباحثون، وتباينت آراؤهم حول مفهوم التعلّم، وذلك بحسب تعدّد الحقول المعرفية واختلافها، فالسّلوكيون من أمثال روشلان Reuchlin. P وبيرون piéroun.H يرون أنّ «التعلّم عملية تكييف ميكانيكية ومستمرّة للسّلوك، ناتجة عن وضعية تمرينية متكرّرة» [3]. أمّا روّاد المدرسة البنائية، فيرون أنّه «سيرورة ذهنية تتيح للمتعلّم استحضار معارف

1. عبد الرحمن التّومي: الجامع في ديدكتيك اللّغة العربية مفاهيم منهجيات ومقاربات بيداغوجية، مطبعة المعارف الجديدة، د.ط، الرباط، 2015، ص34.

2. المرجع نفسه، ص10.

3. نفسه، ص34.

سابقة، وإعادة تنظيمها لاكتساب تعلّمات جديدة».[1]وبالنّسبة لأصحاب المدرسة المعرفية، فالتعلّم «نشاط ذاتي يستند إلى عمليات ذهنية مركبة، ينتج عنها تعديل في البنيات المعرفية للمتعلّم».[2]

هذه التّعريفات تبين مدى صعوبة تحديد تعريف موحّد ودقيق للتعلّم، وذلك كون هذا المفهوم يتطوّر بتطوّر الدّراسات والنّظريات المهتمّة بالتعلّم، وباختلاف مذاهبها وتوجّهاتها. فالسّلوكيون يرون أنّ التعلّم يؤدّي بالضّرورة إلى تعديل السّلوك؛ إذ لا يُرى أثرٌ للتعلّم إلا من خلال السّلوك الذي يبديه المتعلّم، وهذا السّلوك يكون قابلا للتعديل والتغيير عند مرور المتعلّم بخبرة أو ممارسة أو تدريب. «كما ينبغي أن يظهر التّغير والتحسّن في الأداء، عند مقارنة أداء المتعلّم قبل مروره بالخبرة السّلوكية وبعد مروره بها، فإذا كان هنالك فروق يمكن القول إن المتعلّم قد تعلّم».[3]في حين يرى البنائيون أنّ التعلّم هو عملية ذهنية، تتفاعل فيها المعارف والمكتسبات التي يعمل الذّهن على تنظيمها وتوظيفها لاكتساب تعلّمات جديدة. أمّا أصحاب النّظرية المعرفية، فيرون أنّه نشاط ذاتي يتمّ على مستوى الذّهن من خلال عمليات معقدة، تؤدّي إلى تعديل البنيات المعرفية للمتعلّم.

ومن مميزات وخصائص عملية التعلّم ما يلي:

- أنّه سيرورة ذهنية، ونظام تنظيم دينامي للمعارف.
- يتيح التّكييف الذّاتي للسّلوكات مع خصوصيات المحيط.
- لا يُلاحَظ بشكل مباشر، ولكنّه يتجلّى في السّلوك نتيجة المرور بخبرة، أو تجربة، أو تدريب.
- التغيّرات الناتجة عنه، إنْ على مستوى المعارف أو المهارات أو السّلوكات أو المواقف، تتميّز بالاستمرارية.[4]

فالتعلّم هو تعاقب مخطّط ومنظّم وهادف لأفعال التّلميذ ونشاطاته، سعيا منه لاكتساب المعارف والخبرات والمهارات والكفايات، وتكوين القيم وترسيخ الاتجاهات، وعلى أساس ذلك يطوّر

1. عبد الرحمن التّومي: الجامع في ديدكتيك اللّغة العربية، مرجع سابق، ص34.
2. المرجع نفسه، ص 34.
3. وليد أحمد جابر: طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر، ط2، عمان، 2005، ص65.
4. ينظر عبد الرحمن التومي: الجامع في ديدكتيك اللغة العربية مرجع سابق، ص ص، 34-35.

سلوكه أو يعدّله. وهو أيضا قدرة خاصة بالمتعلّم، ولا يمكن للمعلّم أن يتولاّها بدلا منه، فنقل المعرفة والخبرات من المعلّم إلى المتعلّم، يتوقف اكتسابها من لدن المتعلّم على مدى استعداده وقابليته لإبداء الرّغبة في التعلّم.

تعليم: Enseignement

لغـــة: عَلِمْتُ الشّيءَ أَعْلَمُهُ عِلْمًا: عَرَفْتُهُ... وعَلَّمَهُ العِلْمَ وأَعْلَمَهُ إِيَّاهُ فَتَعَلَّمَهُ... وعَلَّمْتُهُ الشّيءَ فتعلَّمَ... وعَلِمْتُ الشَّيْءَ بمعنى عَرَفْتُهُ وخَبَرْتُه.[1]

اصطلاحا: كان المعلّم في وقت مضى، هو المصدر الرئيس للمعرفة، فهو يرى أنّه يمتلك قدرا كبيرا من المعارف والمعلومات والخبرات والمهارات والتّجارب، ويرغب في إيصالها أو نقلها للمتعلّمين الذين هم بحاجة إليها وفق عملية منظّمة ومخطّط لها، يمارسها في المدرسة أو في أي مرفق تعليمي آخر، وهذه الممارسة هي ما يسمّى التّعليم. ويمكن في هذا السّياق أن نورد بعض التّعريفات التي تطرّقت لمعنى كلمة "تعليم"، حيث يعرّفه المفكّر الأمريكي جيروم برونر (GEROME Broner) بأنّه عملية «تسيير التعلّم وتوجيهه وتمكين المتعلّم منه، وتهيئة الأجواء له »[2]،كما يقـــول أيضـــا « إذا أردنا أن نعلّم إنسانا ... فإنّ ذلك لا يكون بملء عقله بالنّتائج، بل بأن نعلّمه كيف يشارك في العملية التي تجعل في الإمكان ترسيخ المعرفة أو بناؤها»[3]؛ وبهذا يجب تجنّب ظاهرة الحشو وتقديم المعلومات والمعارف الجاهزة، من خلال إتاحة الفرصة للمتعلّم للمشاركة بنفسه في بناء المعرفة وترسيخها، وذلك بتوفير الظّروف الملائمة وتذليل الصّعوبات التي تقف في طريقه، من أجل بلوغ الهدف المنشود، وهو حصول عملية التعلّم.

1. ابن منظور: لسان العرب، تحقيق أحمد فارس، دار صادر، بيروت، 1300هـ، ج12، ص ص، 417- 418.
2. براون دوجلاس: أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي، علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيـــروت، 1994، ص 26.
3. المرجع نفسه، ص 26.

ويعرّف التعليم أيضا بأنّه عملية نقل المعلومات والمعارف والمهارات والخبرات من مدرّس إلى متعلّم، وذلك في موقف تعليمي معين، بغرض الحصول على تغيّر أو تعديل في سلوك المتعلّم. وهناك ثلاثة نماذج كبرى في تاريخ التيارات البيداغوجية وهي:

النّموذج التّقليدي أو التّلقيني: والذي يعتقد أنّ المتعلّم صفحة بيضاء، بإمكان المدرّس ملؤها بالمعرفة التي يمتلكها، والمتعلّم في هذه الحالة متلقٍ سلبي.

النّموذج الاشتراطي: ويعتمد على النظرية السّلوكية (مثير – استجابة).

النّموذج البنيوي: ويهتمّ بكيفية حدوث التّعلّم لدى المتعلّم، باعتبار هذا الأخير فاعلا في حدوث هذا التعلّم.[1]

ويُعرّفُ التعليم أيضا بأنّه «عملية تواصل لغوية مدبّرة ومقصودة وهادفة متعدّدة الاتجاهات والمراحل والمهارات، يدبّرها المعلّمون في حجرات الدّراسة، ويوفّرون فيها كافة الخبرات المباشرة كي يحتكّ بها المتعلّمون، ثم ينخرطون فيها متفاعلين معها ليستقوا منها آثارا إيجابية عقلا، ووجدانا، ومهارة، فيعدّلون سلوكاتهم إلى نحوٍ لم تكن لديهم من قبل التّفاعل مع الخبرات، فتنمو شخصياتهم في شمول وتكامل وتوازن».[2]

نستخلص من هذا التّعريف أن التّعليم يتمّ عن طريق التّواصل والتّفاعل بين المعلّمين والمتعلّمين في حجرة الدّروس، بهدف تنمية شخصية المتعلّمين من جميع النّواحي، وبشكل متكامل ومتوازن؛ أي تكوين شخصية متكاملة ومتوازنة وسويّة.

تدريس: Instruction

لغـة: جاء في لسان العرب: «دَرَسَ الكتاب يَدْرُسُهُ دَرْسا ودِراسَة ودارَسَهُ من ذلك، كأنّه عانده حتى انقاد لحفظه، وقيل: دَرَسْتَ: قرأت كتب أهل الكتاب، ودارَسْتَ: ذاكَرْتَهُم... وَدَرَسْتَ

1. ينظر: نور الدين أحمد قايد وحكيمة سبيعي: التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، العدد 08، جامعة غرداية، 2010، ص ص 40-41.

2. حسني عبد البارئ عصر: الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، مركز الإسكندرية للكتاب، مصـــــــر، 2000، ص 07.

أي تعلّمت...، ودَرَسْتُ الكتاب أَدْرُسُه دَرْساً: أي ذلّلته بكثرة القراءة حتى خَفَّ حفظه عليَّ».[1] ويُقال: درس الكتاب: إذا أكثر قراءته وذلك للحفظ، وأصله من درس الحنطة يدرسها درسا ودارسا إذا دارسها[2]؛ فكلمة "تدريس" تحمل إذن عدة معاني، نذكر منها: القراءة، المذاكرة، التعلّم، الحفظ، وغير ذلك من المعاني اللّغوية. وقد وردت كلمة "درس" في القران الكريم في آيات عديدة منها:

قوله تعالى: **وَكَذلِكَ نُصَرِّفُ الآياتِ وَلِيَقولوا دَرَسْتَ وَلِنُبَيِّنَهُ لِقَومٍ يَعلمونَ ﴿١٠٥﴾** (الأنعام:105).

وقوله أيضا: **أَلَم يُؤخَذ عَلَيهِم ميثاقُ الكِتابِ أَن لا يَقولوا عَلَى اللَّهِ إِلَّا الحَقَّ وَدَرَسوا ما فيهِ وَالدّارُ الآخِرَةُ خَيرٌ لِلَّذينَ يَتَّقونَ أَفَلا تَعقِلونَ ﴿١٦٩﴾** (الأعراف: 169).

وقوله أيضا: **أَن تَقولوا إِنَّما أُنزِلَ الكِتابُ عَلى طائِفَتَينِ مِن قَبلِنا وَإِن كُنّا عَن دِراسَتِهِم لَغافِلينَ ﴿١٥٦﴾** (الأنعام: 156).

وقوله أيضا: **وَلَكِن كونُوا رَبَّانِيِّينَ بِمَا كُنتُمْ تُعَلِّمُونَ الْكِتَابَ وَبِمَا كُنتُمْ تَدْرُسُونَ ﴿٧٩﴾**

(آل العمران: 79)

وقوله عزّ وجلّ: **وَمَا آتَيْنَاهُم مِّن كُتُبٍ يَدْرُسُونَهَا وَمَا أَرْسَلْنَا إِلَيْهِمْ قَبْلَكَ مِن نَّذِيرٍ ﴿٤٤﴾**

(سبأ: 44).

وقوله تبارك وتعالى أيضا: **أَمْ لَكُمْ كِتَابٌ فِيهِ تَدْرُسُونَ ﴿٣٧﴾** (القلم: 37)، أي تقرؤون فيه.

وفي السُّنة النبوية الشّريفة، وردت هذه الكلمة في حديث رسول الله (ص)، فقد روي عن أبي هريرة رضي الله عنه قوله: قال رسول الله (ص): «ما اجتمع قوم في بيت من بيوت الله يتلون كتاب

1. ابن منظور: لسان العرب، ج6، ص 79.
2. حسنين محمد مخلوف: صفوة البيان لمعنى القرآن، ط 3، الكويت، 1987، ص 186.

الله ويتدارسونه بينهم، إلا نزلت عليهم السّكينة، وغشيتهم الرّحمة، وحفّتهم الملائكة، وذكرهم الله فيمن عنده».[1]

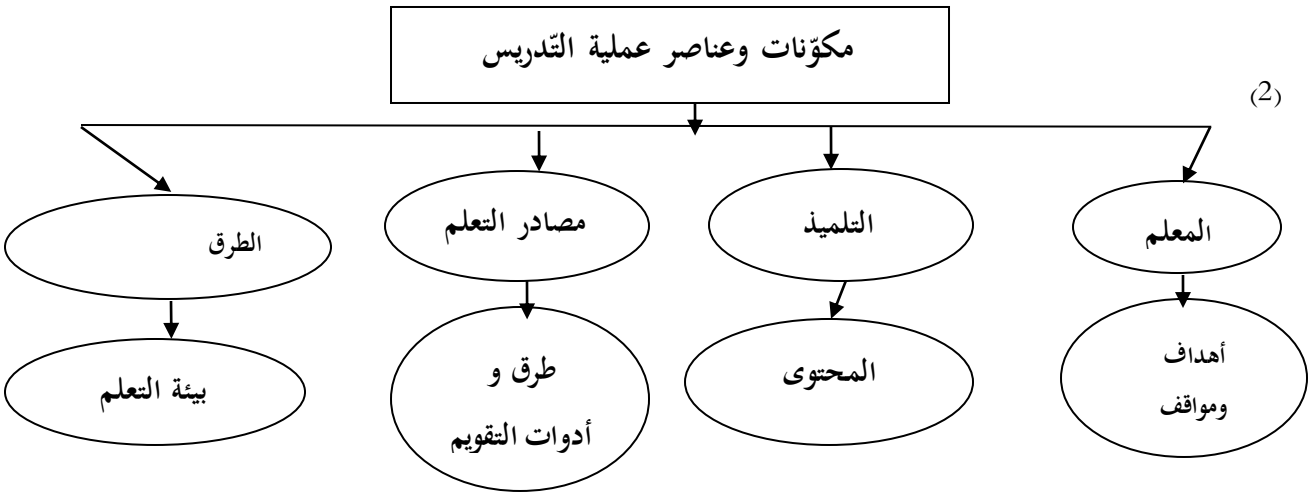
أماّ في اللّغة الإنجليزية، فكلمة Teach لها معان عديدة منها:

- إعطاء تعليمات.
- توصيل شيء ما "مهارة، معرفة".
- فعل شيء ما لكسب الرّزق.
- إقناع شخص ما بفعل شيء عن طريق العقاب أو الخبرة.
- تعليم شخص ما التّعليمات الخاصة بعمل شيء معين.[2]

اصطلاحا: لقد تعرّض مفهوم التّدريس لآراء مختلفة ووِجهات نظر متباينة، وذلك لوجود اتجاهات كثيرة ومتعدّدة حاولت تعريفه وفق اعتبارات عديدة، فمنهم من يرى أن التّدريس عملية اتصال، ومنهم من يعتبره عملية تعاون، وطرف آخر يعتبره عملية نقل للمعلومات وهكذا.[3] وسوف نكتفي بالمفاهيم التي تنظر إلى التّدريس على أنّه عملية تفاعل واتصال ونقل المعلومات إلى المتعلّم، وعليه يمكن أن يُعرّفَ التّدريس بأنّه « عملية تفاعلية من العلاقات (Relation ships)، والبيئة (Environment)، واستجابة المتعلّم (Learner Response)، والّتي له دور جزئي فيها، ويجب أن يتمّ الحكم عليها في التّحليل النّهائي من خلال نتائجها، وهي تعلّم المتعلّم» [4]. والتفاعل بين المعلّم والمتعلّم يكون بالاتصال المباشر، وتثمر نتائجه ببلوغ الأهداف المرجوّة؛ وهي إيصال رسائل معينة من المعلّم إلى المتعلّم: كاكتساب مهارات أو خبرات أو معارف... ويُعرّف التّدريس أيضا بأنّه

1. أبو زكريا يحيا بن شرف النووي: رياض الصالحين، دار التراث، القاهرة، 1979، ص 351
2. ينظر Doniach, N.S.(1972).The Ox Ford English-Arabic Dictionary of current usage.New Yor, OX ford University press
3. ينظر كمال عبد الحميد زيتون: التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 2003، ص 30.
4. وليد أحمد جابر: طرق التدريس العامة، ص 81.

«عملية تعليم مقصودة ومخططة، تتكوّن من مجموعة عناصر ديناميكية تتفاعل مع بعضها البعض، بهدف إحداث تعلّم جيّد لدى التّلاميذ».[1]



(2)

هذا التّفاعل يعتمد بدرجة كبيرة على العلاقة القائمة بين المعلّمين والمتعلّمين من جهة، وبين المتعلّمين أنفسهم من جهة ثانية، من خلال مساعدتهم على الكشف عمّا لديهم من استعدادات وقدرات ومهارات، والعمل على توظيفها واستغلالها أحسن استغلال للوصول إلى الهدف المنشود، وهو حصول التعلّم.

مقاربة: Approche

المعنى اللّغوي: جاء في لسان العرب في مادّة "قرب": القُرْبُ نقيضُ البُعْدِ، وقَرُبَ الشّيءُ بالضّم، يَقْرُبُ قُرْبًا وقُرْبَانًا وقِرْبَانًا أي دنا، فهو قريب... والتَّقارُبُ ضِدُّ التّباعد... وقارَبَ الخطو:

1. كوثر حسين كوجك وآخرون: تنويع التدريس في الفصل، دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت، 2008، ص 92.
2. المرجع نفسه، ص 92.

داناه.[1]من خلال هذا التّعريف نستخلص أنّ كلمة مقاربة تعني: الاقتراب والدّنو من الحقيقة.

المعنى الاصطلاحي: يعرّف بعض الباحثين المقاربة بأنّها «القاعدة النّظرية التي تتكوّن من مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها إعداد برنامج دراسي، وكذا اختيار استراتيجيات التّعليم والتّقويم».[2]

وتُعرّف أيضا بأنّها «تصوّر وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز على ضوء خطّة أو استراتيجية، تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعّال والمردود المناسب: من طريقة، ووسائل، ومكان وزمان وخصائص المتعلّم، والوسط والنّظريات البيداغوجية».[3]

مما سبق يمكن أن نخلص إلى أنّ المقاربة هي مشروع خطة، أو تصوّر مستقبلي لبرنامج، أو منهاج دراسي يقوم على اتباع أحدث الطّرائق والاستراتيجيات، واختيار أفضل الوسائل والتّقنيات الحديثة، مع مراعاة خصائص المتعلّم والبيئة التّعليمية التي ينشط فيها، وذلك من أجل بلوغ الأهداف التعليمية، وتحقيق الكفاءات والخبرات والمهارات التي يحتاجها المتعلّم في حياته اليومية والمستقبلية.

كفاءة: Competence

لغة: ورد في لسان العرب في مادة (ك، ف، أ) ما يلي: «كافَأَهُ على الشّيء مُكافأَةً وكِفاءً: جازاه... والكفِيءُ: النّظير، وكذلك الكُفْءُ والكُفُوءُ، على فُعْلٍ وفُعُولٍ، والمصدرُ الكَفَاءَةُ بالفتح والمدّ. ونقولُ: لا كِفَاءَ له بالكسر، وهو في الأصل مصدر؛ أي لا نظير له».[4]والكُفْءُ: النّظير والمساوي، ومنه الكفاءة في النّكاح، وهو أن يكون الزّوج مساويا للمرأة في حسبها ودينها ونسبها وبيتها وغير ذلك، وتكافأ الشيئان: تماثلا.

وجاء في معجم مقاييس اللّغة لابن فارس في مادة (ك، ف، ء): الكاف والفاء والهمزة أصلان

1. ابن منظور: لسان العرب، ج1، مادة "قرب"، ص ص 662 – 666.
2. عبد السلام عزيزي: مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار ريحانة للنشر والتوزيع، القبة الجزائر، 2003، ص 147.
3. فريد حاجي: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلّبات، دار الخلدونية، الجزائر، 2005، ص 11.
4. ابن منظور: لسان العرب، ج1، ص13.

يدلّ أحدهما على التساوي في الشّيئين. والكفء المثل: قال الله تعالى: **وَلَمْ يَكُن لَّهُ كُفُوًا أَحَدٌ** ﴿٤﴾ (الإخلاص:04). والتّكافؤ: التّســـــاوي، قال رسول الله صلى الله عليه وآله وسلّم: «المسلمون تتكافأ دماؤهم»: أي تتساوى.[1]

اصطلاحا: لقد تعدّدت التّعريفات والمفاهيم لهذا المصطلح، فقد ذكر العديد من الباحثين في هذا المجال أنّه يوجد أكثر من مائة تعريف لمفهوم الكفاءة، وهذا بحسب السّياق أو المجال الذي تُستخدم فيه، وسنقتصر على مفهوم الكفاءة في مجال التّربية والتّعليم، وذلك بما يتلاءم وطبيعة هذا البحث، ومن هذه التّعريفات ما يلي:

يعرّف لوجندر "Legendre Renald " الكفاءة بأنّها «مجموع المعارف والمهارات التي تمكّن من إنجاز مهمّة، أو عدة مهام بشكل ملائم».[2]

أمّا لوي دينو Luis D'hainout فيعرّف الكفاءة بأنّها «مجموعة من التصرّفات الاجتماعية الوجدانية، ومن المهارات المعرفية أو من المهارات النّفسية الحسّ حركية، التي تمكّن من ممارسة دور، أو وظيفة، أو نشاط، أو مهمّة، أو عمل معقد على أكمل وجه».[3] فالكفاءة في هذا المجال هي نوع من المهارات، يؤدي في نهاية المطاف إلى القيام بعمل أو ممارسة نشاط أو دور بإتقان.

ويعرّف دي كيتل Jean.Marie Deketel وآخرون الكفاءة بأنّها «مجموعة من المعارف ومن القدرات الدّائمة، ومن المهارات المكتسبة عن طريق استيعاب معارف وجيهة، وخبرات مرتبطة فيما بينها بمجال».[4] أما من منظور مدرسي تعلّمي، فهي «مجموعة مندمجة من الأهداف المميزة، تتحقّق في نهاية فترة تعليمية أو مرحلة دراسيّة، وتظهر في صيغة وضعيات تواصلية دالة لها علاقة بحياة

1. أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا: مقاييس اللغة، تح عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعـــة والنشـــر والتـــوزيع، د.ط، ج5، د.ت، ص 189.

2. إدماج المكتسبات وفق منظور المقاربة بواسطة الكفاءات، سند للتكوين المتخصص: وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2009، ص140.

3. المرجع نفسه، ص 141.

4. نفسه، ص 141.

التّلميذ»[1]؛ فالكفاءة في هذا المستوى تدمج عدّة مهارات ومعارف وقيم واتجاهات، توجّه سلوك المتعلّم، وتؤدّي به إلى الارتقاء إلى مستوى التّمكن من أداء ما هو مطلوب منه بسهولة ويسر.

الكفاية:

لغـــة: كَفَى يَكْفِي كِفايةً: إذا قام بالأمر، ويُقال: استكفيته أمرا فكفانيه، ويُقال: كفاك هذا الأمرُ؛ أي حسبُك، وكفاك هذا الشيء[2]. فالكفاية مصدر للفعل الثلاثي كفى؛ بمعنى قام بالأمر.

اصطلاحا: يعرّف بيير جيلي Pierre Gillet الكفاية بأنّها «نظام من المعارف المفاهيميـــة (الذّهنية)، والمهارية (العملية) التي تنتظم في خطاطات إجرائية، تمكّن في إطار فئة من الوضعيات من التعرّف على المهمّة الإشكالية، وحلّها بنشاط وفعّالية».[3]

فالكفاية إذن هي ما يمكن أن يكتسبه الفرد المتعلّم من قدرات ومهارات وخبرات ومعارف، ويستعملها عندما تدعوه الحاجة إلى مواجهة مشكلة أو وضعية أو عائق، ويستوجب عليه حينها إيجاد الحلول الملائمة لهذه المشكلات، بتجنيد معارفه وخبراته ومهاراته الّتي يمتلكها. ويرى جود (1973) Good CV أنّ الكفاية هي: «القدرة على تحقيق النّتائج المرغوبة، مع اقتصاد في الجهد والوقت والنّفقات».[4] وتمثّل الكفاية لدى المعلّم «أعلى مستوى يمكن أن يمتلكه [هذا] المعلّم من المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات، التي تجعله قادرا على أداء مهامه التّعليمية بمستوى معين من الإتقان يمكن الوصول إليه، ويمكن قياسه وملاحظته، ويؤدّي إلى نموّ سلوك التّلاميذ».[5] فكفايات المعلّم هي قدرته على أداء مهامه التّعليمية، بتوظيفه المحكم لما يمتلكه من معارف ومهارات وغيرها، بما يؤدّي إلى نموّ سلوك التّلاميذ، وتنمية معارفهم ومهاراتهم.

---

1. إدماج المكتسبات وفق منظور المقاربة بواسطة الكفاءات مرجع سابق، ص 141.
2. لسان العرب، ج15، ص225.
3. ينظر: GILLET, p: L'utilisation des objectifs en formation, contexte et évolution, Education permanent, Nr : 85, octobre 1986, pp : 17-37
4. التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات المشاريع وحل المشكلات: وزارة التربية الـوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، إعداد محمد بن يحي زكريا، مسعود عباد، الحراش، الجزائر، 2006، ص 70.
5. المرجع نفسه، ص 71.

الهدف التّعليمي:

لغــة: ورد في لسان العرب أنّ الهدف: «الغَرَضُ المُنْتَضَلُ فيه بالسّهام، والهدف: كلّ شيء عظيم مرتفع ... والهدف كلّ شيء مرتفع من بناء، أو كثيب رمل أو جبل» [1]. وتُستخدم كلمة هدف بمعنى «القصد والغرض»[2]، وهذه المفاهيم تشير دائما إلى محاولة الوصول إلى نقطة محدّدة وإصابتها.

اصطلاحا: لقد تعدّدت التّعريفات والمفاهيم الاصطلاحية للهدف، ومن بين هذه التّعريفات ما يلي:

تعريف ماجر: (R.F Mager)

يعرّف ماجر Mager الهدف التربوي بأنّه: «عبارة توضّح رغبة في تغيّر مُتوقَع في سلوك المتعلّم، تعبّر عن مزايا يمكن ملاحظتها وقياسها».[3]

تعريف بلوم: B.S Bloom

يعّرف بلوم Bloom الهدف التّربوي بأنّه: «الصّياغات الواضحة للكيفية التي تظهر التغيرات المتوقعة في الطّلاب نتيجة العملية التّعليمية».[4]

وترى الباحثة ماجدة عبّاس أنّ الأهداف في التربية، هي «وصف ما يستطيع التلميذ أداءه من سلوك مرغوب فيه في نهاية المنهج، أو المقرّر الدّراسي، أو وحدة التّدريس، أو الدّرس».[5]

نستخلص من هذه التّعريفات أنّ الهدف التربوي هو عبارة أو صياغة واضحة، تصف بدقة ما يستطيع التّلميذ المتعلّم تحقيقه بعد مروره بخبرات أو مواقف تعليمية مخطّط لها مسبقا، ويظهر ذلك من خلال أنماط سلوكية لدى هذا المتعلّم.

---

1. ابن منظور: لسان العرب، ج9، ص 346.
2. إبراهيم أنيس وآخرون: المعجم الوسيط، دار إحياء التراث العربي، ط 2، ج 2، بيروت، ص 977.
3. ينظر R.F Mager, op – cit p 05.
4. عبد الله قلي وآخرون: قراءات في الأهداف التربوية، جمعية الإصلاح الاجتماعي التربوي، ط1، باتنة الجزائر، 1994، ص 222.
5. التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات المشاريع وحلّ المشكلات، وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم: إعداد هيئة التأطير بالمعهد، 2006، ص 22.

المقاربات التّقليدية: Approches Classiques

ونقصد بها تلك المقاربات التي كانت تعتمد المناهج والطّرائق التّقليدية في التّدريس، وكانت تهدف إلى حشو ذهن المتعلّم بأكبر قدر من المعارف والمعلومات، دون النّظر إلى طبيعة هذا المتعلّم، والّذي يكون في غالب الأحيان متلقيا سلبيّا للمعارف ولا يشارك في بنائها، بينما ينصب الاهتمام على المعلّم باعتباره مالكا للمعرفة؛ ينظّمها ويقدّمها للتّلاميذ بطريقة الإلقاء والتّلقين، ثمّ يطالب المتعلّمين بحفظها واسترجاعها عند الحاجة أو يوم الامتحان، «ليحكم المعلّم بالتّالي على مدى نجاحه في التّعليم، وما تقرّره المدرسة وتراه ضروريا للطّلاّب، بغض النّظر عن احتياجاته وقدراته وميوله، بعيدا عن الوسط الاجتماعي والحياة التي تنتظره».[1] فنجاح التّلميذ في الامتحانات إذن هو المقياس الذي يُقَيِّمُ به المعلّم جهوده المبذولة طوال فترة من الزّمن، دون النّظر إلى احتياجات المتعلّمين وميولهم، ويستعمل المعلّم في ذلك أسلوب التلقين، الذي يليه الحفظ والاستظهار من لدن التلميذ المتعلّم بعد ذلك. «فالمناهج التّقليدية منصبة حول المحتويات بجميع أشكالها، ونقلها إلى المتعلّمين عن طريق التّلقين في الغالب، والغاية في ذلك كمّ المعلومات المقدّمة وحشو عقول التلاميذ بها، وبالتّالي سلبتهم العمليةَ التعليمية» [2]. ومن المقاربات التّقليدية التي تبنّتها المنظومة التّربوية في الجزائر منذ الاستقلال ما يلي:

- المقاربة بتبليغ المحتويات.
- المقاربة بالأهداف.

فالمقاربة بالمحتويات، تعتبر التعلّم قائمة مواد ومحتويات ينبغي تعليمها للمتعلّم، وهي تعتمد في غالب الأحيان طريقة التّلقين وسيلة لإيصال المعارف إلى المتعلّمين وتبليغها، دون الاهتمام بمجالات تطبيق هذه المعارف، كما أنّها لا تهتمّ بمنطق التعلّم، وتتميّز بصعوبة اختيار وسائل التّقويم، والذي

1. توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحية: المناهج التربوية الحديثة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2000، ص 22.
2. رمضان أرزيل، محمد حسونات: نحو استراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار الأمل للطباعة والنشر، تيزي وزو، 2002، ص 208.

ينحصر في امتحانات مبنيّة على قياس الحجم المعرفي المخزّن في ذاكرة التّلميذ. ومن خصائص هذه المقاربة ما يلي:

- المدرّس مالك للمعرفة، وهو المصدر الوحيد لها تقريبا.

- عقل التّلميذ عبارة عن وعاء فارغ، يجب ملؤه بالمعارف.

- التّلميذ يتلقى المعارف ويخزّنها في ذاكرته، ويسترجعها حين الامتحان.

- التقييم ينحصر في امتحانات مبنيّة على قياس الحجم المعرفي المخزّن في الذّاكرة.[1]

أمّا عن بيداغوجيا المقاربة بالأهداف، فهي تشتغل على المحتويات والمضامين في ضوء مجموعة من الأهداف التّعليمية التعلّمية ذات الطّبيعة السّلوكية، سواءً أكانت أهدافا عامة أم خاصة[2]، وذلك في علاقة مترابطة مع الغايات والمرامي التي رسمتها الدّولة وقطاع التربية والتّعليم. ويتمّ انتقاء الأهداف التّربوية بالنّظر إلى المميّزات الفردية للمتعلّمين، من مثل: الاستعداد للتعلّم، طرائق التّفكير عندهم، إيقاع التعلّم... ومن إيجابيات هذه المقاربة ما يلي[3]:

- اعتبار التّلميذ للمرّة الأولى محورا لعملية التعلّم بدلا من المعلّم.

- الانتقال من استراتيجية "ماذا نعلّم؟ " إلى استراتيجية "لماذا نعلّم"، و"كيف نعلّم"، حيث تمّ اعتبار طرائق التّعليم جزءا من المنهاج.

- الانتقال من إعادة التّذكر واكتساب المعرفة بحدّ ذاتها، إلى تطوير القدرات الفكرية والمعرفية.

1. ينظر. الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط (اللغة العربية والتربية الإسلامية)، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، 2013، ص 08.

2. ينظر جميل حمداوي: مكونات العملية التعليمية التعلمية، الألوكة، ط1، 2015، ص 18.

3. ينظر. الفروق الموجودة بين التخطيطات وفق المقاربات التربوية الثلاث التي تعاقبت على المدرسة المغربية www.elbassair.com

– التنوّع في الخيارات التربوية والممارسات الصفيّة التي يمكن للمعلّم اعتمادها، أما عن خصائص المقاربة بالأهداف[1]فيمكن أن نذكر:

فيما يخص نظام التعلّم:

– يتمركز أساسا على المعارف، حيث يتمّ التّحديد الدّقيق والإجرائي لأهداف التعلّم.

– تجزئة التعلّم (أهداف غير مندمجة).

– تعلّم بمرجعية علم النّفس السّلوكي.

فيما يخص المتعلّم:

– إثارة بتحفيز خارجي.

– متمركز على أنشطة تؤمّن التعلّم، أما عن التّعليم في هذه المقاربة، فهو تعليم إلقائي ثم نشط، يتمّ فيه تخطيط الأنشطة حسب المحتويات والأهداف.

المقاربات الحديثة: Approches moderne

هي تلك المقاربات التي جاءت لإثراء ودعم وتحسين العمل البيداغوجي، وليس للقطيعة أو التنكّر بشكل كلي للمقاربات التّقليدية الّتي سادت مدّة لا بأس بها من الزّمن في حقل التربية والتّعليم، وهذه المقاربات تستمدّ فلسفتها من فكرة الاعتماد على «إيجابية المتعلّم في الموقف التعليمي، وتشمل جميع الممارسات التّربوية والإجراءات التّدريسية التي تهدف إلى تفعيل دور المتعلّم... حيث يتمّ التّعلم من خلال العمل والبحث والتّجريب، واعتماد المتعلّم على ذاته في الحصول على المعلومات واكتساب المهارات، وتكوين القيم والاتجاهات».[2] والمقاربات البيداغوجية الحديثة، تركّز بشكل أكبر على التعلّم النّشط، وتحاول قدر الإمكان الابتعاد عن أسلوب الحفظ والتّلقين، وذلك باتّباع الاستراتيجيات الحديثة في التعلّم: كاستراتيجية حلّ المشكلات، وإنجاز المشاريع، وبيداغوجيا الإدماج، وغيرها من الطّرائق والاستراتيجيات الحديثة الّتي

1. ينظر. طلال عمارة: تدريس العلوم وفق المقاربة بالكفاءات، دليل عمل وسند تكويني، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة الجزائر، 2015، ص 41.

2. كوثر حسين كوجك وآخرون: تنويع التدريس في الفصل، ص 152.

جاءت استجابة ومواكبة للتطوّر السّريع للمعارف، وتطوّر تقنيات الإعلام والاتصال، والثّورة في مجال تكنولوجيا التّعليم والوسائط البيداغوجية الحديثة. ومن بين المقاربات الحديثة التي سنتطرّق إليها في هذا البحث: المقاربة بالكفاءات، المقاربة النّصية، إلى جانب استراتيجية حلّ المشكلات، وبيداغوجيا الإدماج، واستراتيجية إنجاز المشاريع.

استراتيجية:

يعود الأصل اللّغوي لكلمة استراتيجية إلى الكلمة اليونانية إستراتيجيوس، والّتي تعني "فنّ القيادة"، وقد ارتبط هذا المفهوم بالميدان العسكري والحروب؛ وتعني في هذا المجال: «فنّ استخدام الوسائل المتاحة لتحقيق الأغراض»[1]، وقد امتدّ مصطلح الاستراتيجية ليكون قاسما مشتركا بين كلّ نشاطات الميادين العلمية والمعرفية المختلفة. أمّا في مجال التدريس، فقد عرّف ممدوح سليمان استراتيجية التّدريس بأنّها: «عبارة عن مجموعة تحرّكات المعلّم داخل الفصل، والتي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل، وتهدف لتحقيق الأهداف التّدريسية المعدّة مسبقا، وتتضمّن أيضا أبعادا مختلفة مثل: طريقة تقديم المعلومات للتّلاميذ، وطريقة التّقويم، ونوع الأسئلة المستخدمة وهكذا»[2]؛ فالمعلّم هو المسئول عن تخطيط إجراءات التّدريس، بحيث يمكنه تحقيق الأهداف التي يتوخّاها في ضوء الإمكانات المتوفرة لديه. وتعرّف الاستراتيجية أيضا على أنّها «مجموعة الإجراءات التي يتخذها المعلّم لتهيئة الفرص التّعليمية أمام الطّلاب كي يتعلّموا».[3] ويمكن أن تشتمل الاستراتيجية على أكثر من طريقة من طرائق التدريس، وذلك بما يخدم تحقيق الأهداف المرجوّة بفاعلية في ضوء الإمكانات المتوفرة لدى المعلّم.

1. عبد الحميد زيتون: التدريس نماذجه ومهارته، ص 265.

2. ممدوح محمد سليمان: أثر إدراك الطالب المعلم الحدود الفاصلة بين طرائق التدريس و استراتيجيات التدريس في تنمية بيئة تعليمية فعالة، مكتب التربية العربي بدول الخليج، رسالة الخليج العربي، العدد 24 السنة الثامنة، ص ص 119 - 143.

3. حسن شحاتة، زينب النجار: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، مراجعة حامد عمار، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2003، ص 40.

منهاج: Curricul

كان مصطلح المنهاج أو "المنهج" بالمفهوم التّقليدي، ينحصر في مجموعة البرامج الدّراسية المقرّرة على التّلاميذ من طرف الجهات الوصية على قطاع التّربية والتّعليم، وهذه النّظرة التّقليدية الضّيقة لمفهوم المنهاج، لم تكن تراعي حاجات المتعلّم ولا استعداداته أو قدراته، ولم تكن تأخذ في الحسبان خصوصيات المجتمع أو حاجاته.

المنهاج لغة: جاء في لسان العرب في مادة "ن، ه، ج" ما يلي: «طريقٌ نَهْجٌ: بَيّنٌ واضِحٌ... والمنهاج: الطّريقُ الواضحُ، وطُرُقٌ نَهْجَةٌ، وسبيلٌ منهجٌ: كَنَهْجٍ، ومَنْهَجُ الطريقِ: وضَحُه، والمنهاجُ كالمنهج، وفي التّنزيل: **لكلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا** (المائدة:48)، والمنهاج: الطّريق الواضح...ونهجت الطّريق: أبنتُه وأوضحتُه».[1]

اصطلاحا: لقد عرف مفهوم المنهاج حديثا اتساعا وشمولا، حيث يُعرّف بأنّه «مخطّط عمل بيداغوجي يشتمل عموما زيادة على موادّ المقّررات المختلفة على مرامي التّربية المقصودة، وعلى تحديد أنشطة التّعليم والتّعلّم التي تتطلّبها المقرّرات، وأخيرا على معلومات عن الكيفية التي سيتمّ بها تقويم التّلاميذ».[2]

من خلال هذا المفهوم، يتضح لنا أنّ المنهاج لا يقتصر على البرنامج الدراسي فقط، بل هو يتسع ليشمل زيادة على البرنامج: المرامي، والغايات، والأهداف التربوية العامة والخاصة، إلى جانب أنشطة التّعليم والتعلّم، وعلى الزّمن البيداغوجي، وأساليب التّقويم والتقييم، وغير ذلك. ويُعرَّفُ المنهج الدّراسي بأنّه: «نوع من التّشريع، يُقصد به تنظيم العملية التّعليمية وتوجيهها نحو الأغراض القومية المنشودة» [3]، وذلك للوصول بالمتعلّمين إلى تحقيق النّتائج التّعليمية المرجوّة، فالمنهاج الدّراسي يتّسع مفهومه بحيث يختلف عن المقرّر أو البرنامج الدّراسي. ويشتمل المنهاج على العناصر الآتية:

- غايات التّربية وأهدافها.

1. ابن منظور: لسان العرب، ج2، ص383.
2. إدريس المتصدق: بناء المنهاج التربوي، مجلة النداء التربوي، العدد 5- 6، مطبوعات الهلال، وجدة، 1999، ص 136.
3. عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، ط14، القاهرة، 1991، ص35.

- برنامج أنشطة التعلّم، الّتي تمكّن من اكتساب الكفايات المنشودة.
- الكتاب المدرسي وما يرتبط به من أنشطة.
- المدرّس وممارساته البيداغوجية.
- التّلميذ وتفاعلاته داخل الصّف.
- وضعيات التّقويم والدّعم.[1]

هذه العناصر تتفاعل فيما بينها وتتكامل، بحيث يؤدّي أي تغيير أو تعديل في عنصر منها إلى تأثر المنهاج بأكمله، الأمر الّذي يعيق تحقيق الأهداف المرجوّة في نهاية الأمر.

طريقة التّدريس:

إذا كانت العمليّة التعليمية تتطلّب مدرّسا يلقي الدّرس في الفصل، ومتعلّما يتلقى الدّروس، ومحتوى دراسيا يعدّه المعلّم لتبليغه إلى هذا المتعلّم، فإن هناك عنصرا هاما في هذه العملية؛ وهو الطّريقة التي ينتهجها المدرّس في تقديمه للدروس. وتُعَرفُ الطّريقة بأنّها: «مجموع الأداءات الّتي يستخدمها المعلّم لتحقيق سلوك متوقع لدى المتعلّمين، وهي أحد عناصر المنهج»[2]، وهذه الأداءات قد تكون عبارة عن توجيه أسئلة، أو إجراء مناقشات، أو إثارة مشكلة أو مسألة، أو تهيئة موقف ما، ممّا يدعو المتعلّمين إلى محاولة البحث، والتساؤل، والاكتشاف، والاستقصاء وغير ذلك من مواقف التّعليم والتعلّم.

و«الطّريقة عملية فنيّة تحتمل اختلاف الآراء وتعدّد وجهات النّظر، و[قد] اشتهر كثير منها بأسماء أصحابها أو بخواصها وجوهرها، ومن ذلك: طريقة "هربارت"، وطريقة المشروع، وطريقة الوحدات....»[3]، وبهذا المفهوم لا يمكن إيجاد طريقة واحدة يتّبعها المدرّسون لتحقيق الأهداف التعليمية، وإنّما يجب أن تتميّز طرائق التدريس بالمرونة، بحيث تراعي المتغيرات الّتي تحدث داخل الصّف، ويمكن المدرّس أن يكيّف طريقة التّدريس بحسب المعطيات المتوفّرة لديه.

1. عبد الرحمن التومي: الجامع في ديدكتيك اللغة العربية، ص 74.
2. حسن شحاتة زينب النجار: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ص 209.
3. عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص 32.

المقاربة النصية:

تعني المقاربة النّصية في تعليمية اللّغات مجموع طرائق التعامل مع النص، وتحليله بيداغوجيا لأغراض تعليمية[1]، وبذلك يكون المتعلم قريبا من النّص وملامسا له من حيث القراءة والفهم والتحليل ومحاكاته في عملية الإنتاج الكتابي.

وكتقنية في مجال تعليمية اللغات «تعني أن يكون النّص محور جميع التعلّمات، ومحور النشاطات والدّروس الدّاعمة من نحو وصرف وبلاغة، ...وإنجاز هذه النّشاطات التّعليمية يتمّ بواسطة النّص نفسه، ويكون هو الإطار العام لاكتساب المتعلمين مختلف المهارات اللغوية»[2] التي تساعدهم على الرفع من كفاءتهم اللغوية والتواصلية.

فالمقاربة النّصية إذن تتخذ من النّص سندا ومحورا رئيسا لبناء التعلّمات في جميع أنشطة اللّغة العربية، وبالتالي تتجلّى أهميتها في تدريب المتعلّم على فهم النّصوص، ودراستها دراسة وافية تشمل جميع مستويات النّص الصّوتية والصّرفية والتّركيبية والدّلالية.

الخطاب الديداكتيكي:

هو ذلك الخطاب الّذي يتمّ داخل الصّف، ويكتسي طابعا تداوليا يجعل النّص الأدبي التّعليمي بين لغتين؛ مرجعية وتعليمية؛ بمعنى أنّه خطاب يتمّ فيه تحويل المادّة العلمية إلى مادّة ذات طابع تعليمي، وهو أيضا خطاب يتكرّر فيه خطاب الآخر وهي ميزة خاصة بالعمل التّربوي التّعليمي. ويمكن تحديده انطلاقا من مقابلته مع الخطاب الجدلي السّجالي «فالخطاب التّعليمي ينطلق

1. ينظر عبد الكريم غريب: المنهل التربوي، مطبعة النّجاح، ط1، ج1، المغرب، 2006، ص92.

2. ليلى شريفي: "المقاربة النصية في كتاب اللغة العربية للسنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط"، مجلة الممارسات اللّغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، العدد 25، 2004، ص 43.

من الثّنائية (أنا إلى أنت) أو (أنا–أنت)، لكنّ الخطاب الجدلي يقوم عل أساس الثّنائية (أنا مقابل أنت)».[1]

فالأستاذ في الخطاب الدّيداكتيكي التّعليمي يعمل على تبسيط النّص قدر الإمكان لجعله في متناول المتعلّمين المتلقين، وهو من وجهة نظر اللّسانيين «كل ما ينتجه الدّيداكتيكي من ملفوظات شفهية أو مكتوبة له خصائص ومميزات، من بينها كونه تفاعلي وإرشادي».[2] ومعلوم أنّ الخطاب الشّفوي هو الغالب في عملية التّعليم، ولذلك ينبغي الاهتمام بهذا الجانب والتّركيز عليه من حيث الأداء اللّغوي من خلال التّكرار والاستماع، وممارسة الحديث المسترسل وغير ذلك من أشكال الخطاب الشّفوي.

بيداغوجيا الإدماج:

«هي مجموعة من الممارسات العقلية والعملية التي يتّبعها الأستاذ لجعل المتعلّم قادرا على تحريك وتعبئة وتحويل تعلّماته ومعارفه ومكتسباته المدرسية، ضمن وضعية تعليمية تعلمية، أو وضعية مشكلة أو وضعية هدف دالة».[3] والأستاذ هو الّذي يمارس بيداغوجيا الإدماج، فيما يمارس المتعلّم الإدماج، بحيث يقوم بتوظيف مجموعة من المعلومات والبيانات والخبرات، منها ما هو أساسي ومنها ما هو غير ذلك ضمن سياق ما وبطريقة مدمجة، ويمكن أن يكون المتعلّم منفردا أو ضمن فوج من المتعلّمين، والغرض من ذلك هو إنجاز مهمّة مركبة، حلّها غير معلوم مسبقا.

وتهدف بيداغوجيا الإدماج إلى ما يلي[4]:

- إعطاء التعلّمات معنى ودلالة، وذلك بوضعها في سياق دال بالنّسبة إلى المتعلّم، بحيث تكون له القدرة على توظيفها والاستفادة منها أثناء تعامله مع وضعية حاضرة أو لاحقة.

1. نوارة بوعياد: الحجاج وبعض الظواهر التّداولية في الخطاب التعليمي الجامعي، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر،2010/2009، ص 16.
2. صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، ط 3، الجزائر، 2000، ص ص 77–78.
3. العربي اسليماني: المعين في التربية مرجع للامتحانات المهنية ومباريات التفتيش والمراكز الجهوية، المغرب، 2014، ص 121.
4. ينظر المرجع نفسه، ص ص 121–122.

- التّمييز بين ما هو أساسي وأكثر أهمية وما هو أقلّ أهمية، بالتركيز على التّعلّمات الأكثر أهمية؛ إمّا لأنّها تفيد في الحياة اليومية، أو لأنّها تشكّل كفايات أساس ومعارف ضرورية لتعلّمات أخرى لاحقة.
- تعلّم كيفية استعمال المعارف في وضعيات من خلال القدرة على إبراز الرّوابط والعلاقات بين المعارف والقيم.
- إقامة علاقات بين مختلف المصطلحات والمفاهيم المتعلّمة، وجعل المتعلّم قادرا على التّعبئة الفعلية لمعارفه وكفاياته من أجل حلّ وضعية غير متوقعة.

تعليمية نــحو الجمـــلة:

لقد كانت بداية ظهور نحو الجملة في التّراث العربي القديم على أيدي النّحويين الّذين حملوا على عاتقهم مهمّة دراسة الجملة من النّاحية الوضعية، فقاموا بصياغة قواعدها واستقصاء أنماطها، غير أنّهم لم يتجاوزوا حدود الجمل في دراساتهم وتحليلاتهم، لأنّهم عدّوا الجملة أكبر الوحدات اللّغوية التي ستخضع للدّراسات النّحوية والبلاغية.

ونحو الجملة هو «صورة من صور التّحليل النّحوي يقف في معالجته عند حدود الجملة، ويرى أنّ الجملة هي الوحدة اللّغوية الكبرى التي ينبغي أن يقعّد لها دون أن يتجاوزها إلّا في القليل النّادر».[1] وبذلك يكون اختصاص نحو الجملة هو دراسة الجمل بمعزل عن سياقها الواردة فيه سواء كان نصا أو خطابا، ويتمثّل دور النّحوي بالتّالي في تحديد القوانين والقواعد التي تضبطها.

تعليمية نــحو النّـــــص:

هو فرع من فروع اللّسانيات العامّة، يهتمّ بدراسة النّص باعتباره الوحدة اللّغوية الكبرى. وقد عرّفه جاك ريتشاردز J.Richards بأنّه فرع من فروع علم اللّغة يهتمّ بدراسة النّصوص المنطوقة

1. أحمد عفيفي: نحو النّص اتجاه جديد في الدّرس النّحوي، مكتبة زهراء الشّرق، ط 1، القاهرة، 2001، ص 65.

والمكتوبة على حدّ سواء، مؤكّدا الكيفية التي انتظمت بها أجزاء هذه النّصوص وارتبطت فيما بينها لتخبر عن الكلّ المفيد.[1] أمّا نيلز Nils فيعرّفه بأنّه دراسة الأدوات اللّغوية التي تحقق صور التّماسك النّصي (الشّكلي والدّلالي) مع مراعاة السّياق وخلفية المتلقي المعرفية للنّص.[2]

ويقدّم صبحي إبراهيم الفقي تعريفا لنحو النّص بقوله: «هو ذلك النّوع من فروع علم اللّغة الّذي يهتمّ بدراسة النّص باعتباره الوحدة اللّغوية الكبرى، وذلك بدراسة جوانب عديدة أهمّها التّرابط والتّماسك ووسائله وأنواعه والإحالة المرجعية بأنواعها والسّياق النّصي ودور المشاركين في النّـــص (المرسل والمستقبل)، وهذه الدّراسة تتضمّن النّص المنطوق والمكتوب على حدّ سواء».[3]

من خلال ما أوردناه من تعريفات، نستخلص أنّ نحو النّص هو فرع من فروع علم اللّغة يهتمّ بدراسة لغة الأبنية النّصية سواء كانت منطوقة أو مكتوبة، باعتبارها أكبر وحدة لسانية بالشّكل الّذي يؤدّي إلى تماسك النّص وترابطه وتناسقه.

الكفاءة اللّغـــوية:

لقد استعمل اللّغوي "تشومسكي" N.chomsky هذا المفهوم، وعرّف الكفاءة اللّغوية على أنّها «المعرفة اللّغوية التي يمتلكها الشّخص تلقائيا عن لغته؛ فهي تتجلّى على هذا النّحو في القدرة على التّحكم التّلقائي في قواعد اللّغة، وتمكّن الفرد من إنتاج وفهم عدد غير محدود من الجمل الصّحيحة»[4]؛ بمعنى أن الفرد يعرف النّظام الّذي يحكم اللّغة، ويقوم بتطبيقه تلقائيا دون انتباه أو تفكير واعٍ به، وهو بهذا يستطيع إنتاج عدد غير محدود من الجمل الصّحيحة وفق ذلك النّظام، وبهذا

1. ينظر صبحي إبراهيم الفقي: علم اللّغة النّصي بين النّظرية والتّطبيق دراسة تطبيقية على السّور المكية، دار قباء للطّباعة والنّشر والتّوزيع، ط 1، القاهرة، 2001، ص 35.
2. المرجع نفسه، ص 35.
3. صبحي إبراهيم الفقي: علم اللّغة النّصي بين النّظرية والتّطبيق، مرجع سابق ص 36.
4. ينظر CHOMSKY.N in ALMOUD-D :L'apport des erreurs à la didactique du français langue étrangére, Imprimrie Najah Eljadida , Casablanca, 1977, p35.

فالكفاءة اللّغوية تعني امتلاك القواعد اللّغوية من نحو وصرف ومعجم وغير ذلك، مع القدرة على استعمالها في إنتاج وتركيب جمل سليمة.

الكفاءة التّواصلية:

أوّل من استعمل هذا المصطلح، هو العالم اللّساني الأمريكي "ديل هايمز" Dell Hymess وقد صاغ هايمز هذا المصطلح في مقابل مفهوم الكفاءة Competence الّذي جاء به تشومسكي. ويشير المصطلح في رأي هايمز إلى «القدرة على نقل رسالة أو توصيل معنى معين، والجمع بكفاءة بين معرفة القواعد اللّغوية وبين القواعد الاجتماعية في عملية التّفاعل بين الأفراد»[1]؛ وهذا يعني أنّ الفرد الّذي يمتلك قواعد لغته، لابدّ عليه أن يمتلك أيضا القدرة على استعمالها وتوظيفها نطقا وكتابة، مراعيا في ذلك السّياق الاجتماعي؛ أي أن يكون الحديث مناسبا للسّياق الاجتماعي، إضافة إلى ما تقدّم من القدرة على امتلاك قواعد اللّغة. وبهذا فالكفاءة التّواصلية تنظر إلى قواعد اللّغة «نظرة وظيفية باعتبارها وسيلة، يكتسب الفرد بواسطتها القدرة على التّفاعل والاندماج في جوانب الحياة المختلفة»[2]، وهذه النّظرة الوظيفية لقواعد اللّغة هي التي تبنتها المناهج الجديدة المبنية على بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، حيث تُدرّس قواعد اللّغة من نحو وصرف وغيرهما لتأدية وظيفة صون اللّسان والقلم من الزّلل والخطأ، وتوظيفها في وضعيات ذات دلالة بالنّسبة للمتعلّم إذ يعدّ فضاء القسم مجالا للتحكم في المهارات ، أمّا عند مواجهة مواقف متنوّعة في الحياة فيتم تحويلها إلى كفاءات، وهذا الأمر لم يكن موجودا في المقاربات التّقليدية التي كانت تتيح للمتعلّم امتلاك قواعد اللّغة، ولكنّه قد يعجز عن توظيفها عند مصادفة مشكلة لغوية أو موقفا تواصليا في الحياة.

الظواهر اللّغوية:

يعني مصطلح الظواهر اللّغوية تناول قواعد اللّغة العربية على عمومها وبمفهومه الواسع دون تقييد أو تخصيص لفرع من فروع اللغة على حدة، فالقواعد أعمّ وأشمل، وإن كان النّحو نظاما عاما

1. رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللّغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، 2004، ص172.
2. عبد الرحمان التّومي: الجامع في ديدكتيك اللغة العربية، ص82.

يشمل جوهر اللّغة وقلبها النّابض، ففيه نظم فرعية بدءا بالنّظام الصّوتي فالصّرفي فالتّركيبي ثمّ الدّلالي، أي أنّه نظام كلي يتناول اللّغة منذ أن تكون مجرّد أصوات إلى أن يكون لها دلالة ومعنى وتواصلا كاملا تاما بين المتواصلين.[1]

ويطلق أيضا على الظّواهر اللّغوية مصطلح قواعد اللّغة العربية، والتي تشمل قواعد النّحو والصّرف والبلاغة وعلم الأصوات والدّلالة وقواعد الكتابة، «فمصطلح الظّواهر اللّغوية يستخدم في مجالات التّدريس للّغة على تنوّع هذا الدّرس وامتداد آفاقه وتعدّد مستوياته؛ ابتداءً من دراسة الأصوات فدراسة الصّيغ والمفردات إلى أن ينتهي بدرس التّراكيب اللّغوية وما يطرأ عليها من تغييرات، فالظواهر اللّغوية اصطلاح واسع، يمتدّ ليشمل الظّواهر المتعدّدة لكلّ مستوى من هذه المستويات على حدة، كما يتناول في الوقت نفسه الظّواهر المشتركة بين أكثر من مستوى واحد منها».[2]

وتكتسي تعليمية الظّواهر اللّغوية أهمية كبرى في حقل تعليمية اللّغة العربية، إذ إنّها تعمل على تقويم ألسنة المتعلّمين، وتجنّبهم الخطأ عند الحديث والكتابة، وتعوّدهم على استعمال المفردات سليمة صحيحة، كما أنّها تساعد في صقل الذّوق الأدبي لدى المتعلّمين، وتعوّدهم على دقة الملاحظة وصحّة الحكم ونقد التّراكيب، وتدرّبهم على التّفكير السّليم وعلى فهم التّراكيب المعقدة والغامضة.

المدخل التّعليمي:

إذا كان مدرّس اللّغة العربية يحتاج إلى معرفة لسانية عن متن اللّغة العربية في مستوياتها المختلفة: النّحوية والصّرفية والمعجمية والدّلالية وغيرها، فإنّه بحاجة أيضا إلى أدوات منهجية ومعرفية من خارج حقل اللّسانيات، إذ إنّ تعليم اللّغة يستند إلى أسس فكرية وفلسفية تعطي تصورا عن حقيقة اللّغة وطبيعتها والهدف من تعليمها، ومن هذا المنطلق طهر ما يسمى بالمدخل في تعليم اللّغة.

والمدخل في اللّغة يعني مكان الدّخول وزمانه، فهو اسم مكان واسم زمان معا. وسنورد فيما يلي بعض التعريفات لمفهوم المدخل:

1. حسني عبد الباري عصر: تعليم اللّغة العربية في المرحلة الابتدائية، الدّار الجامعية، د-ط، الإسكندرية، 1997/1996، ص261.
2. علي محمد أبو المكارم: الظّواهر اللغوية في التّراث النّحوي، دار غريب للطّباعة والنّشر والتّوزيع، ط1، القاهرة، 2007، ص21.

- «هو المدار الذي تتبلور فيه فلسفة تعليم اللّغة وتعلّمها، وتحدّد من خلاله أسس بناء المنهج اللّغوي وتنظيم محتواه، بالإضافة إلى اختيار أحسن الطّرق التّدريسية وأنجع الوسائل التّعليمية وأجدى الأساليب التّقويمية ما يوفّر المناخ الملائم لنجاح العملية التّعليمية».[1]
- «مجموعة من الأسس والمبادئ والافتراضات أو المسلّمات التي تتعلّق بطبيعة اللّغة وطبيعة تعليمها وتعلّمها والتي تستمدّ من النّظريات العلمية في المجالات المختلفة».[2]

وقد عرّفه كلّ من حسن شحاتة وزينب النّجار في معجم المصطلحات التّربوية والنّفسية بأنّه: «مجموعة من المسلّمات أو المنطلقات والافتراضات المسلّم بصحتها بين أهل الاختصاص في التّدريس، والتي تترابط فيما بينها بعلاقات وثيقة، بعضها يرتبط بطبيعة المادّة المتعلّمة، وبعضها يرتبط بعمليتي التّعليم والتعلّم».[3]

بناءً على هذه التّعريفات الاصطلاحية، يمكن أن نخلص إلى أنّ المدخل يتضمّن ما يلي: تحديد الافتراضات والأسس والمعتقدات التي ترتبط باللّغة وطبيعتها وتعلّمها، إضافة إلى الطّرائق التّدريسي، كما يتضمّن المحتوى التّعليمي، والإجراءات الصّفية التي سيتمّ بها تدريس ذلك المحتوى اللّغوي. كما أنّه في ضوء المدخل، تتشكّل أسس بناء المنهج اللّغوي بمختلف عناصره: الأهداف المحتوى، الطّرائق والاستراتيجيات، الوسائل التّعليمية، وأساليب التّقويم.

وفي مجال تعليمية مهارات اللغة، فقد تعدّدت المداخل ولعلّ أبرزها ما يلي:

المخل الاتصالي، المدخل الوظيفي، المدخل التّكاملي، والمدخل المهاري.

1. هنية عريف، لبوخ بوجملين: المداخل الحديثة في تعليم اللّغة العربية، مجلة الأثر، الجزائر، المجلد 14، العدد 23 ديسمبر،2015، ص21.

2. تركي بن علي الزّهراني وآخرون: مداخل تعليم اللّغة العربية رؤية تحليلية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللّغة العربية، ط1، الرّياض السّعودية، 1440هـ، 2019م، ص 19.

3. حسن شحاتة وزينب النّجار: معجم المصطلحات التّربوية والنّفسية، الدّار المصرية اللّبنانية، ط1، القاهرة، 2003، ص ص 261- 262.

الفصل الأول

بين النّحو العلمي والنّحو التّعليمي

المبحث الأول

توطئة

1- النحو العلمي.

1-1 - مفهوم النّحو لغة.

1-2 - مفهوم النحو اصطلاحا.

2- أهمية علم النّحو تعليما وتعلما.

3- أهداف تعليم النحو.

4- وضع النّحو العربي: الدّوافع و الأسباب.

4-1- أوّل من وضع النّحو.

4-2 - دوافع وأسباب وضع النّحو.

5- المدارس النّحوية وأشهر النّحاة.

5-1 - الفروق بين مدرستي البصرة والكوفة.

5-2 - بعض مسائل الخلاف بين البصريين والكوفيين.

5-3 - المدرسة البغدادية.

5-4 - المدرسة المصرية و الشامية.

5-5 - المدرسة الأندلسية.

توطئة:

ترتبط اللّغة العربية أشدّ الارتباط بالقرآن الكريم، الّذي نزل بلسان عربي مبين. ولقد فضّل الله أمّة العرب على سائر الأمم، بأن شرّفها بالقرآن الكريم الذي نزل على النبيّ العربي الأمين سيّدنا محمد(ص)، وأنّه تعالى تعهد بحفظ ذلك الكتاب بقوله في محكم تنزيله: **إِنّا نَحنُ نَزَّلنَا الذِّكرَ وَإِنّا لَهُ لَحافِظونَ** ﴿٩﴾ (الحجر: 09)

وبمرور الزمن، ومع حرص المسلمين على صَوْنِ لغتهم من اللّحن والتّحريف، ظهرت الدّراسات اللّغوية في أرجاء البلاد الإسلامية قاطبة، وذلك خدمة للقرآن الكريم وللدّين الإسلامي الحنيف، ومن بين هذه الدّراسات: الدّراسات النّحوية الّتي وضعت مباحث لهذا العلم، وأسّست بنيانه واستكملت قواعده.

ولعلّ الغاية الّتي من أجلها نشأ هذا العلم ؛ أي النحو العربي، و«هي ضبط اللّغة، وإيجاد الأداة الّتي تعصم اللاّحنين من الخطأ، قد فرضت على هذا النّحو أن يتّسم في جملته بسمة النّحو التّعليمي، لا النّحو العلمي»[1]، فالنّاحية التّطبيقية الوظيفية في النّحو قد شغلت بال النّحاة القدامى، فلجأوا إلى تأليف الكتب التّعليمية المختصرة للمبتدئين، ومن أمثلة ذلك: كتاب "الجمل في النّحو" للزّجّاجي (ت340هـ)، و"مقدّمة في النّحو" من تأليف خلف الأحمر البصري (ت180هـ)، وغيرها من كتب النّحو التّعليمية التي سيأتي عليها الكلام في القادم من هذا الفصل.

ويرى محمد عبادة أنّ «التّصنيف النّحوي لدى العرب اتسم منذ البداية بطابعين:

أوّلهما: طابع تعليمي، غرضه الأساس أن يعرض مسائل النّحو على المبتدئين والمتعلّمين لكي يطبّقوها في نطقهم إذا تكلّموا، وفي كتابتهم إن كتبوا خطبة أو رسالة.

1. تمام حسان: اجتهادات لغوية، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 2007، ص13.

ثانيهما: طابع نظري مجرّد، تظهر من خلاله فلسفة النّحو ومناظرات النّحاة، وُضع للمتخصّصين في علوم الشّريعة واللّغة وغير ذلك».[1]

ممّا سبق ذكره، يتبيّن لنا أنّ النّحو في بدايته كان تعليميا، وقد ظهر لغاية حفظ اللّسان العربي من اللّحن، وصون كتاب الله العزيز ودينه الحنيف، ثمّ ما لبث أن تطوَّر إلى الصّبغة العلمية المجرّدة.

1- النّحو العلمي:

لقد أولى النّحاة عناية بالغة بالنّحو العربي منذ القرن الثّاني للهجرة، وهو القرن الّذي تأسّست فيه الدّراسات النّحوية، واستمرّ الحال على ما هو عليه قرنا بعد آخر، وتواصلت جهود العلماء والنّحاة حثيثة، حتى استوفى هذا العلم قواعده وأصوله ونظرياته العلميّة. وقد ظلّت النّظرية النّحوية القديمة التي عكف النّحاة القدامى على استنباطها من القرآن الكريم، وكلام العرب صامدة إلى ما يقارب الأربعة عشر قرنا. أما في العصر الحديث، فقد بدأ الكثير من المتعلّمين والمشتغلين بهذا العلم يتذّمرون منه، وظهرت أصوات ناقدة للنّظرية النّحوية القديمة مطالبة بالإصلاح، والتّعديل، والتّيسير، وبغير ذلك من المصطلحات التي ظهرت في هذا الباب، ولعلّ أشهر تلك المحاولات: دعوة الأستاذ إبراهيم مصطفى إلى وضع نظرية بديلة، تقوم باستبعاد أهمّ مقوّمات النّظرية القديمة وهي نظرية العامل؛ فعلامات الإعراب كما يرى ليست أثرا لعامل من العوامل، بل هي دوال على معانٍ في تأليف الجمل وربط الكلام؛ حيث الضَمّة عَلَمُ الإسناد، والكسرة عَلَمُ الإضافة، أمّا الفتحة فليست بعلامة إعراب؛ بل هي حركة خفيفة مستحبّة عند العرب. هذه المحاولة قيل عنها إنّها إحياء لمحاولة ابن مضاء القرطبي في نقد النّظرية النّحوية القديمة، إلا أنّها أسهمت كثيرا في ظهور تيار نقدي للدّرس النّحوي القديم، أخذ يتزايد شيئا فشيئا في صفوف المنشغلين بعلوم اللّغة ونحوها على الخصوص، وهذا بحكم إطّلاع هؤلاء الدّارسين على النّظريات الغربيّة الحديثة، ومن ثمَّ محاولتهم نقد النّظرية النّحوية

1. محمد عبادة: النحو التعليمي في التراث العربي، مؤسسة المعارف للطباعة والنشر، بيروت، 1986، ص10.

القديمة بناءً على هذه النّظريات الغربية، ومن هؤلاء نذكر: تمّام حسان، إبراهيم أنيس، مهدي المخزومي، إبراهيم السّامرائي وغيرهم.

وقد حاول بعض الباحثين المحدثين سدّ الثّغرات الّتي يرونها في النّظرية النّحوية القديمة من وجهة نظرهم، أو استبدالها بنظريّة بديلة عنها، كما هو الحال عند تمّام حسان، الذي دعا إلى التخلّص من نظرية العامل، وكذا الإعراب التقديري والمحلّي، مقترحا نظرية أخرى وهي نظرية "القرائن"، بديلا عن نظرية العامل.

1-1 مفهوم النّحو لغة:

سوف أتطرق في هذا المبحث إلى أهمّ التّعريفات اللّغوية التي ساقها اللّغويون القدامى للنّحو، والّتي تكاد تتفّقُ في مجملها على المفهوم اللّغوي لكلمة " نحو". ففي معجم تهذيب اللّغة للأزهري، ورد في مادة "نحا" ما يلي: «قال اللّيثُ: النّحوُ القصدُ نحو الشيء؛ نحوت نحو فلان أي قصدت قصده، قال: وبلغنا أنّ أبا الأسود وضع وجوه العربية، وقال للنّاس: أُنحوا نحوَه فسمي نحوًا، ويجمع النّحوُ أنحاء».[1] ويقول ابن فارس: «النّون والحاء والواو كلمة تدلّ على قصد، ونحوتُ نحوه، ولذلك سمي نحو الكلام، لأنّه يقصد أصول الكلام، فيتكلّم على حسب ما كان العرب تتكلّم به».[2]وقال أيضا: «النّحوُ: نحوُ الكلام، وهو قصد القائل أصول العرب، ليتكلّم بمثل ما تكلّموا به».[3]وجاء في القاموس المحيط: «النّحو: الطّريق والجهة، ج: أنحاء ونحو، والقصد، يكون ظرفا واسما، ومنه نحو العربية، وجمعه: نحوّ، نحاهُ ينحوهُ وينحاهُ: قصده».[4]

1. محمد بن أحمد الأزهري: تهذيب اللغة، تح عبد الله درويش، الدار المصرية للتأليف والترجمة، القاهرة، 1964، ج5، ص252.
2. أحمد بن فارس: مقاييس اللغة، تح عبد السلام محمد هارون، ج5، ص403.
3. أحمد بن فارس: مجمل اللغة، تح زهير عبد المحسن سلطان، مؤسسة الرسالة، ط2، ج1، بيروت، 1986، ص859.
4. محمد بن يعقوب الفيروز أبادي: القاموس المحيط، تحقيق محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة، ط 8، بيروت، 2005، ص 1337.

ويقول ابن منظور: «النّحو: إعراب الكلام العربي، والنّحو: القصد والطّريق، يكون ظرفا ويكون اسما، نحاه ينحوه وينحاه نحوا وانتحاه».[1] أمّا في معجم المحيط في اللّغة، فقد ورد في مادّة "نحا": «النّحو: القصد؛ نحوتُ نحوهُ، ومنه سميّ النّحوُ في العربية».[2]

يتّضح ممّا سبق أنّ معنى النّحو لغة: الجهة، فنقول ذهبتُ نحوَ فلان أي جهته، كما يعني القصد والطّريق، وذلك نظرا لتوجّهِ المتكلّم إلى التشبّه بالعرب والتكلّم مثلهم، ويُطلق عليه أيضا علم الإعراب؛ أي إعراب الكلام العربي.

وقد ورد في حاشية الخضري على شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك ما يلي: «وللنّحو لغة ستّة معانٍ: القصد والجهة كنحوت نحو البيت، والمثل كزيد نحو عمرو، والمقدار كعندي نحو ألف، والقسم كهذا على خمسة أنحاء، والبعض كأكلت نحو السّمكة وأظهرها، وأكثرها الأوّل»[3]، وهذا القول فيه دليل على ترجيح معنى القصد في المراد بلفظة نحو.

1-2 مفهوم النّحو اصطلاحا:

لقد اختلف النّحاة في تحديد مفهوم النّحو، بين من جعله مقتصرا على إعراب أواخر الكلم، وبين من توسّع في ذلك ليشمل تركيب الكلمات وسبكها داخل الجملة لتأدية المعنى، وسوف نعرض في هذا المبحث جملة من التّعريفات للّغويين والنّحاة القدامى، ثم المحدثين:

فابن جني (ت392 هـ) يعرّفه في كتابه الخصائص بأنّه: «انتحاء سمت كلام العرب في تصرّفه من إعراب وغيره: كالتّثنية، والجمع، والتحقير، والتكسير والإضافة، والنّسب، والتركيب، وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللّغة العربيّة بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم؛ وإن

1. محمد بن مكرم ابن منظور: لسان العرب، ج15، (نحا)، ص ص 709- 710.
2. الصاحب إسماعيل بن عباد: المحيط في اللغة، تح محمد حسين آل ياسين، عالم الكتب، ط1، ج3، بيروت، 1994، ص215.
3. حاشية الخضري على شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك: شرح وتعليق تركي فرحان المصطفى، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ص10.

شذّ بعضهم عنها رُدَّ به إليها».[1]هذا التّعريف قد استوفى جميع قواعد اللّغة العربية نحوا وصرفا، ولم يقتصر على الإعراب فقط؛ فابن جني يرى أنّ النحو إنّما هو انتهاج طريقة العرب ومحاكاتهم في لغتهم وفي أسلوب كلامهم، حتى يتمكّن من ليس من أهل اللّغة العربية من أن يلحق بأهلها في فصاحتهم عند النّطق بها، فانتحاء سمت العرب؛ أي محاكاتهم في كلامهم شرط لبلوغ المتكلّم مرتبة الفصاحة في كلامه وإن لم يكن عربيًّا. أما السّكّاكي (ت626 هـ) فيعرّفه بقوله: «اعلم أن علم النّحو أن تنحو معرفة كيفية التّركيب فيما بين الكلم لتأديّة أصل المعنى مطلقا، بمقاييس مستنبطة من استقراء كلام العرب، وقوانين مبنيّة عليها ليحترز بها عن الخطأ في التّركيب من حيث تلك الكيفية»[2]، وفي هذا التّعريف إشارة إلى العناية بتركيب الكلمات لتأدية المعنى، مع مراعاة القواعد الّتي استنبطها علماء اللّغة والنّحاة من كلام العرب، والتي تعدّ السّبيل إلى صحّة التركيب وتجنّب الخطأ.

ويعرّفه الجرجاني (ت816 هـ) بأنّه «علم بقوانين، يُعرف بها أحوال التّراكيب العربية من الإعراب والبناء وغيرهما، وقيل: النّحو علم يُعرف به أحوال الكلم من حيث الإعلال، وقيل: علم بأصول يُعرف بها صحّة الكلام أو فساده».[3]وفي باب ذكر حقيقة النّحو في كتاب مُثُل المقرّب لابن عصفور الإشبيلي (ت669 هـ) ورد «قولي: (النّحو علم مستخرج بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب)، أردت بذلك أن النّحو علم أحكام كلام العرب الكليّة المستخرجة بالمقاييس المستخرجة بالمقاييس الموصوفة، كرفع الفاعل ونصب المفعول وغير ذلك من أحكام كلامهم، ألا ترى أنّ العلم بهذه الأحكام الكلية هو المسمّى نحوا، وأمّا العلم بالمقاييس الموصوفة نفسها من غير نظر إلى معرفة الأحكام المستخرجة بها، فمن صناعة أخرى غير هذه الصناعة».[4]

1. أبو الفتح عثمان بن جني: الخصائص، تح محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، ط2، ج1، 1952، ص34.
2. يوسف بن محمد السكاكي: مفتاح العلوم، ضبطه وكتب هوامشه وعلق عليه نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، ط2، بيروت، 1987، ص75.
3. علي بن محمد السيد الشريف الجرجاني: معجم التعريفات، تح محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة، القاهرة، 2004، ص202.
4. ابن عصفور الإشبيلي: مُثُل المقرّب، تح صلاح سعد محمد المليطي، دار الآفاق العربية، ط1، القاهرة، 2006، ص 98.

وغير بعيد عن هذه التّعريفات الاصطلاحية، يقول أبو بكر محمد بن السريّ النّحـــوي: «النّحو إنّما أريد به أن ينحو المتكلّم إذا تعلّمه كلام العرب، وهو علم استخرجه المتقدّمون فيه من استقراء كلام العرب، حتى وقفوا منه على الغرض الذي قصده المبتدئون بهذه اللّغة؛ فباستقراء كلام العرب فاعلم: أنّ الفاعل رُفِع، والمفعول به نُصِب، وأنّ فعل ممّا عينه ياء أو واو تُقلب عينه من قولهم: قام وباع».[1] في هذا التّعريف دلالة على أنّ النّحو علم مستخرج من استقراء كلام العرب الأوائل، الّذين أقرّوا في كلامهم أن الفاعل مرفوع، والمفعول به منصوب، وغير ذلك من القواعد التي استنبطها اللّغويون من كلام هؤلاء العرب الفصحاء.

أما بالنّسبة للغويين المحدثين، فيمكن أن نورد جملة من التّعريفات لعلم النّحو، وهي كالآتي:

«هو العلم المستخرج بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب، الموصلة إلى معرفة أحكام أجزائه التي ائتلف منها».[2]ويعرّفه محمد صلاح الدّين مجاور بقوله: «النّحو عمليّة تقنين للقواعد والتّعميمات التي تصف تركيب الجمل والكلمات وعملها في حالة الاستعمال، كما تقنّن القواعد والتّعميمات التي تتعلّق بضبط أواخر الكلمات. وهو كذلك دراسة للعلاقات بين الكلمات في الجمل والعبارات؛ فهو موجّه وقائد إلى الطّرق التي يتمّ بها التّعبير عن الأفكار»[3]، وهذا التعريف يشمل إلى جانب الإعراب، والمتمثّل في ضبط أواخر الكلمات تركيب الكلمات والعلاقات بينها في الجمل والعبارات. وقد عرّفه كل من Milori &Milori 1991 بأنّه «عدد من القواعد المفروضة التي تمثّل سلطة التّصحيح، فهو نظام مركب ومجرّد ومتأصّل في اللّغة ولم يفرضه المتخصّصون، وكلّ متحدّث أصلي للّغة لديه معرفة ضمنية لنحو لغته، تلك المعرفة التي تمكّنه من فهم اللّغة واستخدامها».[4]وعرّفه كلّ من (Harris & Hodges) بأنّه:

–«وصف لغوي للغة ما.

1. أبو بكر محمد بن سهل بن السراج: الأصول في النحو، تح عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، ط3، ج1، بيروت، 1996، ص35.
2. محمد سمير نجيب اللبدي: معجم المصطلحات النحوية والصرفية، مؤسسة الرسالة، ط1، بيروت، 1985، ص217.
3. محمد صلاح الدين مجاور: تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، د– ط، القاهرة، 2000، ص 365.
4. محمد حسن المرسي، سمير عبد الوهاب: قضايا تربوية حول تعليم اللغة العربية، مكتبة نانسي، دمياط مصر، 2005، ص255.

– وهو الدّراسة الوصفية لإحدى اللّغات.

– ما يعرفه المرء عن بناء لغته القومية واستخدامها، بما يؤدّي إلى الاستخدام الاتصالي الابتكاري لها».[1]

وعرّفه مجدي وهبة وكامل المهندس بأنّه «العلم الّذي يُعرف به أحوال أواخر الكلمات إعرابا وبناءً، كما يُعرف به النّظام النّحوي للجملة وهو ترتيبها ترتيبا خاصا، بحيث تؤدّي كل كلمة فيها وظيفة معينة، حتى إذا اختل هذا التّرتيب اختل المعنى المراد».[2]

يمكن أن نخلص من كلّ ما سبق إلى أن النّحو هو نظام كلّ لغة، وهذا النّظام يفرض على مستعمل هذه اللغة التّقيد بهذه القواعد، التي هي عماد اللغة كما هي دون زيادة أو نقصان، وذلك حتى يتمكن مستعمل هذه اللّغة من فهمها واستخدامها في الاتصال والتواصل. وبهذا فالمفهوم الصّحيح لقواعد النّحو أشمل وأوسع بكثير من أن تُحصر في قوانين إعراب أواخر الكلمات؛ فهي تشمل القوانين الصّوتية المتعلّقة بلفظ الكلمة أو الجملة، والقوانين الصّرفية المتصلة ببنية المفردة وما يسبقها أو يلحق بها من لاصقات، والقوانين النّحوية المتصلة بنظام الجملة، وحركات الإعراب وغير ذلك.

2- أهميّة علم النّحو تعليما وتعلّما:

إن تعلّم النحو يعدّ جزءًا من الإلمام باللّغة العربيّة، كونه يهدف إلى تحديد الأساليب الّتي رُكِّبَت بها الجمل، ومواضع الكلمات ووظيفة كلّ منها. بالإضافة إلى أنّه يعمل على تحديد الخصائص النّحوية كالابتداء، والفاعلية، والمفعولية، والإضافة وغير ذلك، أو الأحكام النّحوية مثل: التقديم والتأخير والحذف والإعراب والبناء وغير ذلك، ممّا يساعد على «صون اللّسان من الخطأ وحفظ القلم

1. محمد حسن المرسي، سمير عبد الوهاب: قضايا تربوية حول تعليم اللغة العربية مرجع سابق، ص255.
2. مجدي وهبة، كامل المهندس: معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان، ط2، بيروت، 1984، ص 258.

من الزّلل، وتكوين عادات لغوية سليمة... ويعين على فهم الكلام على وجهه الصّحيح، ممّا يساعد على استيعاب المعاني بسرعة».[1]

وعلم النّحو يعدّ من أهم علوم اللّغة العربية، وهو ركيزتها ودعامتها الرّئيسة، إذ الجهل بقواعده يؤدي إلى الإخلال بالتّفاهم جملة كما ورد عن ابن خلدون؛ فالقواعد النّحوية هي وسيلة لصحة النّطق والكتابة، وليست غاية تُقصد لذاتها. وتأتي أهمية قواعد النّحو «من أهمية اللّغة ذاتها، فنحن لا يمكن أن نقرأ قراءة سليمة خالية من الأغلاط، ولا نكتب كتابة صحيحة، إلاّ بمعرفة القواعد الأساسية للّغة، وأنّ الغلط في الإعراب يؤثّر في نقل المراد إلى المتلقي»[2]، إذ يُعدّ لحنا، واللّحن عيب في كلام العرب، وقد عدّه النبيّ (ص) من الضّلالة، حيث قال عندما سمع أحدا يلحن: أرشدوا أخاكم فقد ضلّ.

وقواعد النّحو تُعدُّ وسيلة لا غنى عنها، ومقوِّما أساسيا من مقوّمات الاتصال اللّغوي، «إذ لا يحدث الاتصال السّليم إلا باللّغة السّليمة الخالية من الخطأ في الإعراب، واللّحن في ضبط الكلمات، لأنّ الخطأ يؤثر في نقل المعنى المقصود، ويؤدّي إلى الخلط والاضطراب في الفهم».[3]

لقد أدرك اللّغويون والنّحويون القدامى هذا الأمر، فما كان منهم إلاّ أن وضعوا الضّوابط والقواعد الّتي ساعدت على الحفاظ على مقوّمات اللّسان العربي، وصون الموروث اللّغوي من الاندثار أمام ما شهده العالم الإسلامي آنذاك من التوسّع، واختلاط العرب بغيرهم من الأعاجم، وهذا ما سنتطرّق إليه في المبحث الخاص بدوافع نشأة النّحو العربي. كما تكمن أهميّة النّحو العربي في كونه يُعَدُّ « خادما للّغة منظّما لها، يشهد بذلك حال أهل اللّغة الأوّلين ممّن كانوا يحفظون ما شاء الله من كلام العرب شعره ونثره، وما فعلوه من الرّحلة إلى مواطن الأعراب ومنتجعات البادية، يطلبون لسانهم

1. أحمد محمد عبد القادر: طرق تعليم اللغة العربية، مكتبة النهضة المصرية، 1983، ص168.
2. ميسون علي جواد التميمي: نماذج حديثة لتدريس المفاهيم النحوية عرض تطبيقي، الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2014، ص34.
3. محمد حسن المرسي، سمير عبد الوهاب: قضايا تربوية حول تعليم اللغة العربية، ص242.

ويبحثون عن أقوالهم ويُدَوِّنون ما يسمعونه...حتّى اجتمع لهم هذه المقالات السّائرة، والدّواوين الضّخمة من كلام العرب، وأشعارهم، وشواردهم، ولغاتهم»[1]؛ فكان ذلك الجهد مقدّمة لاستنباط قواعد النّحو وأصوله التي حافظت على الموروث اللّغوي الذي تركه الأسلاف شعرا ونثرا، وبقيت هذه اللّغة نقيّة صافيّة لا تشوبها شائبة.

وتكمن أهمية تعليم وتعلّم النّحو أيضا في كونه ضابطا ومقنّنا لاستعمال اللّغة، خاصّة وأنّ البيئة لم تعد بيئة الاستعمال السّليم للّغة، بعدما تعدّدت اللّهجات، ونأت بنفسها عن اللّغة العربية الفصحى، فقد يكون الغلط في ضبط أواخر الكلمات سببا في غموض المعنى أو فساده كليا، وخصوصا إذا تعلّق الأمر بالقرآن الكريم، وهو ما دعا علماء اللّغة الأوائل إلى وضع أسس النّحو وقواعده وقوانينه لصون لغة القرآن الكريم، والحفاظ عليها من تسرّب اللّحن إليها. «ودراسة القواعد النّحوية والصّرفية تنمّي في المتعلّم القدرة على التّعليل والاستنباط، ودقة الملاحظة والموازنة بين التراكيب، وتمرّنه على القياس»[2]، وبذلك فهي رياضة للذّهن، ووسيلة لإتقان مهارات اللّغة من استماع، ومحادثة، وقراءة، وكتابة.

ويمكن تلخيص أهمية تدريس النّحو في مراحل التّعليم المختلفة في النّقاط الآتية:[3]

–«يُعدّ النّحو وسيلة للحفاظ على اللّغة العربية، وحمايتها من تسلّل اللّحن إليها.

– تعلّم النّحو يساعد في عدم الوقوع في الخطأ في أثناء تلاوة الآيات القرآنية، ويسهم في فهم معانيها.

– يُعدّ تعلّم النّحو مدخلا، للتمكّن من بقية العلوم العربية والإسلامية.

1. اتجاهات تعليم اللغة العربية في الأقسام الجامعية وممارسته: محاضرة ألقيت في نادي القصيم الأدبي مساء يوم الأحد 16 محـــــــــرم 1420هـ ص ص 31- 32 .

2. محسن علي عطية: تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2007، ص185.

3. ميسون علي جواد التميمي: نماذج حديثة لتدريس المفاهيم النّحوية، ص35.

– تعلّم النّحو يجعل الطالب أكثر تذوّقا للّغة العربية، فيدرك ما فيها من جمال ويعتزّ بها.

– يعتمد النّحو على المفاهيم المجرّدة التي تحتاج إلى إعمال العقل والتّفكير فيها، وبالتّالي يسهم في تنمية القدرات العقلية لدى الطّالب».

نستخلص ممّا سبق ذكره أنّ تعليم النّحو وتعلّمه يجب أن يكون وسيلة لغاية أسمى وهي التعبير، وذلك خدمة لعملية الاتصال اللغوي، ومن ثمّ يتعيّن على معلم اللّغة العربية أن يركّز في تعليم النّحو لطلاّبه على الجانب الوظيفي له، وتجنّب التعمّق في مسائله، حتى لا يؤدّي ذلك إلى نفور المتعلّمين منه، وبالتّالي تقلّ الرّغبة لديهم في تعلّمه والانتفاع به.

3- أهداف تعليم النّحو:

نظرا لأهمية علم النّحو ومكانته بين علوم اللّغة، يجب أن يحقق تعليمه للمتعلّمين والدّارسين جملة من الأهداف التّربوية تختلف باختلاف عمر الطّالب، والمرحلة التّعليمية الّتي ينتمي إليها، وكذلك أهداف المنهج الدّراسي لكل بلد على حدة. ومن الأهداف العامّة التي يُرجى تحقيقها من تعليم قواعد النّحو يمكن أن نذكر ما يلي:

– «تقويم ألسنة التّلاميذ وعصمتهم من الخطأ في الكلام، وتكوين عادات لغوية صحيحة لديهم، وذلك بتدريبهم على استعمال الألفاظ والجمل والعبارات استعمالا صحيحا، يصدر من غير تكلّف ولا جهد».[1]

– تمكين التّلاميذ من اكتشاف الخطأ، وتمييزه وتصحيحه، والعمل على تجنّبه في الكلام والكتابة.

– تدريب التّلاميذ على استنباط القواعد النّحوية من الشّواهد والأمثلة.

1. عبد المنعم أحمد بدران: التّحصيل اللّغوي وطرق تنميته دراسة ميدانية، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ط1، كفر الشيخ دسوق، 2008، ص28.

– «تعريف التلامذة بأساليب الكلام العربي وأنماطه».[1]

– «تنمي الثّروة اللّغوية، وتصقل الأذواق الأدبية، من خلال وقوفهم على دراسة الأمثلة، والشّواهد والأساليب الجيدة والتّراكيب الصّحيحة».[2]

– «تعويد الطّلبة قوّة الملاحظة، والتّفكير المنطقي المرتب والاستنباط والحكم والتّعليل.

– فهم الكلام على وجهه الصّحيح، حتى يساعد على استيعاب المعاني.

– يوظّف القواعد النّحوية والصّرفية المتعلّمة في مواقف حياتية متنوعة»[3]، وهذا ما تنشده المقاربات البيداغوجية الحديثة، وتحديدا المقاربة بالكفاءات التي تهدف إلى أن تكون للتعلّمات دلالة عند المتعلّم، وأن يتمكّن من توظيف رصيده اللّغوي في مواقف الحياة المختلفة، وإيجاد حلول للمشكلات التي تصادفه. وفي حالة اللّغة والنّحو بالتّحديد، يجب أن تكون له القدرة على توظيف قواعد اللّغة في حديثه وكتاباته، واتصاله اللّغوي بمن حوله في مواقف تعبيرية متنوّعة.

– القدرة على تنظيم المعلومات والأفكار، ونقد الأساليب التي يستمع إليها التلاميذ أو يقرؤونها.

– القدرة على إدراك العلاقات التركيبية بين الكلمات وبين الجمل، وإدراك الفروق بين التّراكيب اللّغوية المختلفة.

1. ميسون علي جواد التميمي: نماذج حديثة لتدريس المفاهيم النحوية، ص 29.
2. كامل محمود نجم الدليمي: أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2013، ص45.
3. أحمد إبراهيم صومان: اللغة العربية وطرائق تدريسها لطلبة المرحلة الأساسية الأولى، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2014، ص 242.

– «تمكين المتعلّم من فهم صيغ اللّغة، واشتقاقاتها»[1]، وفهم التّراكيب المعقدة والغامضة.

– يساعد على جمال الأسلوب، وجودته ودقته، وذلك بانتقاء الألفاظ والعبارات، وسبكها مع مراعاة قواعد التّركيب، وعلاقتها بالمعاني والدّلالات.

وقد حدّدت الباحثة ظبية سعيد السّليطي وظائف أخرى للنّحو، نجملها فيما يلي:

– «يكفل سلامة التّعبير وصحة أدائه، وفهم معناه، وإدراكه في غير لُبس أو غموض.

– يساعد على جمال الأسلوب وجودته ودقته، وتنمية مهارات التّفكير العلمي.

– يعين على استعمال الألفاظ والجمل والعبارات استعمالا صحيحا، فتكوّن عند الدّارسين عادات لغوية سليمة».[2]وعموما هناك أربع مهارات لغوية أساسية[3]يهدف دارس أية لغة إلى إتقانها وهي:

فهم اللّغة المسموعة والمكتوبة، التّعبير السّليم كلاما، التعبير السّليم كتابة. وتعتبر قواعد النّحو وسيلة أساسية لتحقيق هذه المهارات لدى الطّالب المتعلّم لأيّة لغة من اللّغات.

4– وضع النّحو العربي، الدّوافع والأسباب:

يُعَدُّ علم النّحو من العلوم التي عرفها العرب بعد الإسلام، وتحديدا في الفترة التي اتّسعت فيها رقعة الدّولة الإسلامية، بعدما انتشر الإسلام شرقا وغربا وشمالا وجنوبا إلى شبه جزيرة العرب، ودخل غير العرب من الأعاجم في الإسلام، فاختلط العرب بغيرهم من الأمم كالفرس والرّوم وغيرهم، وعندئذ تفشّى اللّحن إلى لغة العرب. وقد ورد في طبقات النّحويين واللّغويين لأبي بكر محمد بن الحسن الزّبيدي الأندلسي ما يؤكّد صحّة ذلك بقوله: «ولم تزل العرب تنطق على سجيّتها في صدر

1. محسن علي عطية: تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ص187.
2. ظبية سعيد السليطي: تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2002، ص25.
3. داود عبده: نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، مؤسسة دار العلوم، ط1، الكويت، 1979، ص ص67- 68.

إسلامها وماضي جاهليتها، حتّى أظهر الله الإسلام على سائر الأديان، فدخل النّاس فيه أفواجا وأقبلوا إليه أرسالا، واجتمعت فيه الألسنة المتفرّقة واللّغات المختلفة، ففشا الفساد في اللّغة[و] العربية واستبان منه في الإعراب الذي هو حليها والموضح لمعانيها، فتفطّن لذلك من نافر بطباعه سوء أفهام النّاطقين من دخلاء الأمم بغير المتعارف من كلام العرب، فعظم الإشفاق من فشوّ ذلك وغلبته حتى دعاهم الحذر من ذهاب لغتهم وفساد كلامهم إلى أن سبّبوا الأسباب في تقييدها لمن ضاعت عليه، وتثقيفها لمن زاغت عنه».[1]هذا الكلام يثبت بما لا يدع مجالا للشكّ بأن العرب سواءً في الجاهلية أو في صدر الإسلام كانت تنطق على سجيتها بالسّليقة، ولم تكن بحاجة إلى قواعد أو ضوابط تحكم وتقيم بها كلامها، ولكن لما انتشر الإسلام وخاصة في عهد الخلفاء الرّاشدين ومن جاء بعدهم، وخالط العرب الأعاجم، ظهر اللّحن وبدأ يتفشى في لغة العرب، فقام الغيورون على هذه اللّغة بوضع أصول وقواعد ليسير عليها النّاس فتستقيم ألسنتهم.

1-4 أوّل من وضع النّحو:

تذكر كثير من الرّوايات أنّ أوّل من وضع علم العربية؛ أي النّحو، وأرسى أسسه وقواعده هو أمير المؤمنين علي بن أبي طالب رضي الله عنه، ثمّ أخذه عنه أبو الأسود ظالم بن عمرو بن سفيان الدؤلي. ومن الرّوايات المؤيدة لهذا الرّأي، ما ورد في نزهة الألباء في طبقات الأدباء لأبي البركات الأنباري قوله: «اعلم (...) أنّ أول من وضع علم العربية وأسّس قواعده، وحدّ حدوده أمير المؤمنين عليّ بن أبي طالب رضي الله عنه، وأخذه عنه أبو الأسود ظالم بن عمرو بن سفيان الدّؤلي».[2]وهناك رواية أخرى أيضا تذكر أنّ أوّل من وضع النّحو هو أمير المؤمنين عليّ رضي الله عنه، وردت في كتاب إنباه الرّواة على أنباه النّحاة: «قال أبو الأسود الدؤلي رحمه الله: دخلتُ على أمير المؤمنين علي – عليه السّلام – فرأيته مُطرِقا مُفكّرا، فقلت: فيم تفكّر يا أمير المؤمنين؟ فقال:

1. أبو بكر محمد بن الحسن الزبيدي: طبقات النحويين واللغويين، تح محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، ط2، ج م ع، 1984، ص11.
2. أبو البركات بن محمد الأنباري: نزهة الألباء في طبقات الأدباء، تح محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998، ص14.

سمعت ببلدكم لحنا فأردتُ أنّ أصنع كتابا في أصول العربيّة، فقلتُ له: إن فعلتَ هذا أبقيت فينا هذه اللّغة العربية، ثمّ أتيته بعد أيّام فألقى إليّ صحيفة فيها: بسم الله الرّحمن الرّحيم الكلام كلّه اسم وفعل وحرف...».[1]وقد أخذ أبو الأسود الدؤلي رحمه الله النّحو عن عليّ كرّم الله وجهه ورضي عنه، «فكان لا يُخْرِجُ شيئا ممّا أخذه عن عليّ بن أبي طالب عليه السّلام إلى أحد حتّى بعث إليه زياد: اعمل شيئا تكون فيه إماما ينتفع النّاس به، وتُعْرِبُ به كتاب الله، فاستعفاهُ من ذلك حتّى سمع أبو الأسود قارئًا يقرأ: (أنَّ اللهَ بريءٌ من المشركين ورسولُه) بكسر اللاّم في كلمة رسوله، فقال : ما ظننت أنّ أمر النّاس صار إلى هذا، فرجع إلى زياد فقال: أنا أفعل ما أمر به الأمير، فَلْيَبْغِنِي كاتبا لقنًا يفعل ما أقول».[2]

ويروى أيضا أن أعرابيًّا قدم في خلافة عمر رضي الله عنه إلى المدينة فقال: «من يقرِئُني شيئا ممّا أنزل الله على محمد صلّى الله عليه وسلم؟ فأقرأه رجل سورة براءة، فقال: "أَنَّ اللهَ بَريءٌ مِنَ المُشركين ورسولُه"[3] بجرّ لفظة رسوله وهذا لحن، فقال الأعرابيّ: أو قد برئ الله من رسوله! إن يكنِ الله برئ من رسوله فأنا أبرأ منه! فبلغ عمر رضي الله عنه مقالة الأعرابي، فدعاه فقال: يا أعرابيّ أتبرأ من رسول الله! فقال: يا أمير المؤمنين إنّي قدمت المدينة ولا علم لي بالقرآن، فسألتُ من يقرئني فأقرأني هذا سورة براءة...»[4]، فصحّح له عمر رضي الله عنه، وبيّن له المعنى المراد بهذه الآية، وبعد ذلك أمر رضي الله عنه ألاّ يقرئ القرآن إلا عالم باللّغة، ثم أمر أبا الأسود بوضع النّحو.

لقد اكتفى الباحث بسرد بعض الرّوايات المشهورة والمتداولة بكثرة في كتب التّراث، والّتي تكاد تجمع في مجملها على أنّ الفضل في وضع علم العربية وإرساء قواعده، يعود إلى أمير المؤمنين

1. علي بن يوسف القِفطي: انباهُ الرّواة على أنباه النحاة، تح محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، القاهرة، مؤسسة الكتب الثقافية، ط1، ج1، بيروت، 1986، ص39.

2. أبو سعد الحسن بن عبد الله السيرافي: أخبار النحويين البصريين، تح طه محمد الزيني، محمد عبد المنعم خفاجي، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، ط1، مصر، 1955، ص 12.

3. سورة براءة (الآية :03).

4. أبو البركات بن محمد الأنباري: نزهة الألباء في طبقات الأدباء، ص17.

علي رضي الله عنه في المقام الأول، ثمّ إلى العالم الجليل أبي الأسود الدؤلي رحمه اللّه، بإيعاز من علي كرّم اللّه وجهه، وإلاّ فالرّوايات في هذا الباب كثيرة، ولا يسمح المقام بسردها كلّها، ولذلك اقتصرنا على الأهمّ منها.

2-4 دوافع وأسباب وضع النّحو:

من الدّوافع والأسباب الّتي أدّت بعلي كرّم الله وجهه ورضي عنه إلى وضع هذا العلم، ما رواه أبو الأسود رحمة الله عليه قال: «دخلت على أمير المؤمنين علي بن أبي طالب رضي الله عنه، فوجدت في يده رقعة، فقلت ما هذه يا أمير المؤمنين؟ فقال: إنّي تأمّلت كلام النّاس فوجدته قد فسد بمخالطة هذه الحمراء؛ يعني الأعاجم، فأردت أن أضع لهم شيئا يرجعون إليه ويعتمدون عليه، ثمّ ألقى إليّ الرّقعة وفيها مكتوب: "الكلام كلّه اسم وفعل وحرف، فالاسم ما أنبأ عن المسمّى، والفعل ما أُنبئَ به، والحرف ما جاء لمعنى"، وقال لي: أُنحُ هذا النّحو وأضف إليه ما وقع إليك، واعلم يا أبا الأسود أنّ الأسماء ثلاثة: ظاهر، ومضمر، واسم لا ظاهر ولا مضمر، وإنّما يتفاضل النّاس يا أبا الأسود فيما ليس بظاهر ولا مضمر».[1]فانتشار اللّحن وفساد ألسنة الناس إذن، كانا من أهمّ الأسباب التي أدّت إلى وضع علم النّحو وإرساء قواعده، وذلك بعد توسّع البلاد الإسلامية وامتدادها لتجاور أمما غير عربية: كالفرس والرّوم والأحباش وغيرهم، مما أدّى إلى اختلاط العرب بغيرهم من الأجناس الّتي دخلت في الإسلام. ومن الرّوايات التي ساقها الرّوّاة لتبرير دوافع وأسباب وضع النّحو أيضا، ما جاء في طبقات النّحويين للزّبيدي أنّ ابنة أبي الأسود «قعدت معه في يوم قائظ شديد الحرّ، فأرادت التّعجب من شدّة الحر، فقالت: «ما أشدُّ الحرّ»؟ فقال أبوها: القيظ وهو ما نحن فيه يا بنية، جوابا عن كلامها لأنّه استفهام، فتحيّرت وظهر لها خطؤها، فعلم أبو الأسود أنّها أرادت

1. أبو البركات بن محمد الأنباري: نزهة الألباء في طبقات الأدباء مصدر سابق، ص ص 14-15.

التّعجب، فقال لها: قولي يا بنيّة: "ما أشدَّ الحرَّ"، فعمل باب التّعجب وباب الفاعل والمفعول به، وغيرها من الأبواب».[1]

وفي المصدر نفسه، ورد أنّ أبا الأسود الدّؤلي جاء إلى زياد بالبصرة، فقال: «إنّي أرى العرب قد خالطت هذه الأعاجم وتغيّرت ألسنتهم، أفتأذن لي أن أضع للعرب كلاما يُقيمون به كلامهم؟ قال: لا، فجاء رجل إلى زياد فقال: أصلح الله الأمير! توفي أبانا وترك بنون، فقال زياد: تُوفي أبانا وترك بنون! أُدْعُ لي أبا الأسود، فقال: ضعْ للنّاس الذي كنت نهيتك أن تضع لهم».[2]

من خلال هذه الرّوايات، يتبيّن لنا أن السّبب الرئيس من وضع النّحو إنّما هو تفشي ظاهرة اللّحن، وذلك بسبب مخالطة العرب للأعاجم والموالي الذين دخلوا في الإسلام حديثا، ممّا أدّى إلى فساد اللّسان العربي. وقد أثّر اللّحن حتّى على فهم وتأويل كلام الله عز وجلّ، فكان لزاما على من أدرك خطورة هذا الأمر أن يسارع إلى وضع قواعد وقوانين تصون اللّسان العربي، وتعين على فهم كتاب الله، والفضل في ذلك يعود إلى الإمام علي رضي الله عنه وإلى أبي الأسود رحمه الله، ومن جاء بعده وسلك مسلكه: كنصر بن عاصم اللّيثي، وعبد الرّحمن بن هرمز، وعنبسة الفيل، وغيرهم من علماء اللّغة. غير أنّ هناك من يذكر أن أوّل ظهور للّحن في الكلام كان في عهد النبيّ (ص)، حيث جاء في كتاب مراتب النّحويين لأبي الطّيّب عبد الواحد بن علي اللّغوي الحلّي قوله: «واعلم أنّ أوّل ما اختلّ من كلام العرب فأحوج إلى التعلّم الإعراب، لأنّ اللّحن ظهر في كلام الموالي والمتعرّبين من عهد النبيّ صلّى الله عليه وسلّم؛ فقد روينا أنّ رجلا لحن بحضرته فقال: "أرشدوا أخاكم"».[3] وقد جاء في حديثه صلّى الله عليه وسلّم أيضا أنّه قال: «أنا من قريش ونشأت في بني سعد، فأنّى لي اللّحن». وقد كان العرب يمقتون اللّحن؛ فهذا أبو بكر الصّدّيق رضي الله عنه يقول: «لأن أقرأ

1. الزبيدي: طبقات النحويين واللغويين، ص ص 21- 22.

2. المصدر نفسه، ص 22.

3. أبو الطيب عبد الواحد بن علي اللغوي الحلي: مراتب النحويين، تح محمد أبو الفضل إبراهيم، مكتبة نهضة مصر ومطبعتها، القاهرة، 1955، ص05.

فأُسْقِطَ أحبّ إليَّ من أن أقرأ فألحن».[1] وفي هذه الروايات وغيرها دليل على أن اللّحن عُرف منذ زمن النّبي (ص) والصّحابة الكرام، غير أنّه ربّما لم يكن بالدّرجة التي عُرف بها فيما بعد، أي زمن اتساع الرّقعة الجغرافية للدّولة الإسلامية، وما نجم عن ذلك من ضعف للسّليقة لدى متكلم اللّغة العربية.

5– المدارس النّحوية وأشهر النّحـاة:

نشأ النّحو العربي في بداية الأمر بسيطا، وقد وضع منه أبو الأسود أهمّ الأبواب التي رآها ضرورية لإقامة اللّسان العربي وصونه من اللّحن، وقد أقرّه على ذلك الإمام علي رضي الله عنه. ولقد كان النّاس بأشدّ الحاجة إلى الاستفادة من هذا الفنّ الذي بدا لهم غريبا في بداية الأمر، ولكنّ الحاجة دفعت النّاس وبخاصّة الموالي إلى الإقبال على تلقي هذا العلم؛ فهم كانوا أحوج النّاس إلى تقويم ألسنتهم وتخليصها من رطانة العُجمة، ورغبة منهم في معرفة الدّين الذي اعتنقوه فصاروا إخوة للعرب، وقد صدقت عزيمة كثير من الموالي في الاستزادة من هذا العلم الجديد، حيث نبغ فيه كثيرٌ منهم. ولقد نما هذا العلم وترعرع، وازداد فيه التّأليف والتّدوين والتّصنيف شيئا فشيئا، وذلك لشعور العرب بالحاجة إليه قبل كل علم، وخصوصا مع توالي الفتوحات الإسلامية، فكانت البصرة مهدا له ولعلمائه الذين أخذوه عن أبي الأسود الدّؤلي، واستطاع كثير منهم استنباط أحكام كثيرة ثم نشرها بين النّاس، «كان من أفذاذ هذه الطّبقة: عنبسة بن معدان الفيل، ونصر بن عاصم اللّيثي، وعبد الرحمن بن هرمز، ويحي بن يعمر العدواني».[2] وأمّا الطّبقة الثّالثة من العلماء والنّحاة، فضمّت ابن أبي عقرب، وعبد الله بن أبي إسحاق الحضرمي، وكان أبو عمرو بن العلاء، وأبو سفيان بن العلاء، والأخفش الكبير، وعيسى بن عمر، ومسلمة بن عبد الله، وبكر بن حبيب السّهمي ضمن الطّبقة الرّابعة من

1. أبو الطيب عبد الواحد بن علي اللغوي الحلي: مراتب النحويين، مصدر سابق، ص 05.

2. محمد الطنطاوي: نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، دار المعارف، ط2، مصر، 1995، ص38.

علماء البصرة، فيما نجد الخليل بن أحمد الفراهيدي من علماء الطّبقة الخامسة، وأما سيبويه فقد ظهر ضمن علماء الطّبقة السّابعة.[1]

هؤلاء – باختصار شديد– هم أهمّ علماء النّحو في البصرة. أمّا عن علماء الكوفة فيمكن أن نذكر: معاذ الهرّاء، والكسّائي، والفرّاء، وثعلب وغيرهم.

1-5 الفروق بين مدرستي البصرة والكوفة:

في واقع الأمر إنّ النّحو نشأ وترعرع في البصرة، وكان علماء البصرة سبّاقين إلى تدارس هذا العلم طبقة بعد أخرى؛ يفصّلون مسائله ويضعون قواعده، أمّا أهل الكوفة فكانوا منشغلين برواية القرآن وتفسيره، وكذا برواية أشعار العرب وأخبارهم وأحوالهم، ولما تبيّن لهم أنّ البصرة قد عظُمت مكانتها بفعل ما يصنعه علماؤها في علوم العربية، هبّوا يحاولون منافستهم حتّى يكون لهم من الفضل ما كان لغيرهم من أهل البصرة.[2]ويمكن إجمال أهمّ الفروق بين المدرستين فيما يلي:

– شيوخ البصرة كانوا لا يروون إلا عن العرب الخُلَّص الضّاربين في أعماق الصحراء، أمّا الكوفيون فكانوا يأخذون اللّغة من حيث ما وجدوها، وكانوا يقبلون بالشّاهد الواحد.

– البصريون كانوا يقيمون قواعدهم على الأكثر في اللّغة، أمّا ما يخالف الأكثر فربّما عَدُّوهُ من الضّرورات التي لا يُصار إليها في الاختيار، على عكس الكوفيين.

ومن أمثلة الفروق بين المدرستين أيضا: أنّ البصريين لا يجيزون تقدّم الفاعل على فعله، أمّا الكوفيّون فيُجيزون ذلك[3]، أضِف إلى ذلك عدم استعمالهم المصطلحات نفسها؛ فنجد على سبيل المثال استعمال مصطلح الجرّ لدى البصريين يقابله الخفض لدى الكوفيين، أمّا الحال عند البصريين

1. يُنظر أبو بكر محمد بن حسن الزبيدي: طبقات النحويين واللغويين، ص ص 26 – 66.
2. يُنظر على النجدي ناصف: تاريخ النحو، دار المعارف، مصر، 1978، ص31.
3. يُنظر المرجع نفسه، ص ص، 31-33.

فيقابله القطع عند الكوفيين، إلى غير ذلك من المصطلحات التي اختلف فيها البصريون عن نظرائهم من الكوفة.

هذا باختصار شديد بعض ما يتعلّق بأشهر مدرستين نحويتين ظهرتا بعد وضع النّحو من قبل أبي الأسود الدؤلي، وهناك مدارس أخرى ظهرت بعد ذلك وهي المدرسة البغدادية، والمصرية، والأندلسية، والتي سيأتي عليها الحديث في القادم من هذا الفصل.

2-5 بعض مسائل الخلاف بين البصريين والكوفيين:

– أوّل مسألة خلافية بين المدرستين هو ما يتعلّق بنظرية العامل، فبالرّغم من أنّ كِلا الفريقين يقول بنظرية العامل، إلاّ أنّ الخلاف بينهما يقوم على تقدير العامل، فعلى سبيل المثال: «ذهب الكوفيون إلى أن المبتدأ يرفع الخبر والخبر يرفع المبتدأ، فهما يترافعان...وذهب البصريون إلى أن المبتدأ يرتفع بالابتداء، وأما الخبر فاختلفوا فيه؛ فذهب قوم إلى أنّه يرتفع بالابتداء وحده، وذهب آخرون إلى أنّه يرتفع بالابتداء والمبتدأ معا، وذهب آخرون إلى أنّه يرتفع بالمبتدأ، والمبتدأ يرتفع بالابتداء».[1]

– ذهب الكوفيون إلى أنّ الظّرف يرفع الاسم إذا تقدّم عليه...، وذهب البصريون إلى أنّ الظّرف لا يرفع الاسم إذا تقدّم عليه، وإنّما يرتفع بالابتداء.[2]

– ذهب الكوفيون إلى أنّ "لولا" ترفع الاسم بعدها؛ نحو "لولا زيدٌ لأكرمتك"، وذهب البصريون إلى أنه يرتفع بالابتداء.[3]

1. أبو البركات كمال الدين عبد الرحمان بن محمد الأنباري: الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين، تأليف محمد محي الدّين عبد الحميد، مطبعة السّعادة، المكتبة التجارية الكبرى، ط4، ج1، مصر، 1961، ص44.
2. المصدر نفسه، ص 51.
3. نفسه، ص 70.

– ذهب الكوفيون إلى أنّ العامل في المفعول النصبَ الفعلُ والفاعلُ جميعاً؛ نحو"ضربَ زيدٌ عمراً "، وذهب بعضهم إلى أنّ العامل هو الفاعل...، وذهب البصريون إلى أنّ الفعل وحده عمل في الفاعل والمفعول جميعا.[1]

– ذهب الكوفيون إلى أنّ قولهم "زَيْداً ضَرَبْتُهُ" منصوب بالفعل الواقع على الهاء، وذهب البصريون إلى أنّه منصوب بفعل مقدّر، والتقدير فيه: ضربتُ زيداً ضربتُهُ.[2]

– يرى البصريون أنّ الفعل الثّاني هو العامل في باب التّنازع، وذهب الكوفيون إلى أنّ إعمال الفعل الأوّل أولى.[3]

– ذهب الكوفيون إلى أنّ خبر المبتدأ إذا كان اسما محضا يتضمّن ضميرا يرجع إلى المبتدأ، نحو "زيدٌ أخوك، وعمرو غلامُك"...، وذهب البصريون إلى أنّه لا يتضمّن ضميرا.[4]

– ذهب الكوفيون إلى أنّه لا يجوز تقديم خبر المبتدأ عليه مفردًا كان أو جملة...، وذهب البصريون إلى أنّه يجوز تقديم خبر المبتدأ عليه؛ المفرد والجملة.[5]

هذه بعض مسائل الخلاف بين المدرستين البصرية والكوفية، وقد عدّ ابن الأنباري مائة إحدى وعشرين مسألة خلافية، جمعها في كتابه " الإنصاف في مسائل الخلاف بين النّحويين البصريين والكوفيين".

1. أبو البركات كمال الدين عبد الرحمان بن محمد الأنباري: الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين، مصدر سابق، ص ص78-79.
2. المصدر نفسه، ص 82.
3. نفسه ص 83 بتصرّف.
4. نفسه، ص55-56.
5. نفسه، ص 65.

3-5 المدرسة البغدادية:

بعد اشتداد المنافسة بين مدرستي البصرة والكوفة، انتقل رأس علماء الكوفة أبو العباس أحمد بن يحي، ورأس علماء البصرة محمد بن يزيد المبرّد إلى بغداد للتّعليم، فكان أن اشتدّ الصّراع بينهما وكثرت المناظرات، « فالتقى المنهجان في بغداد، ليكوّنا النّحو العربي في مرحلة من مراحل نضوجه »[1]، والّذي من سماته « إنّه نحو يقوم أساسا على الممازجة بين المدرستين؛ فيأخذ أفضل الآراء ويجعلها عنوانا له، على أنّ النّحو البغدادي لم يقتصر على مجرد المفاضلة والانتخاب، بل نجد أنّ الاجتهاد يبرز أحيانا في النّحو البغدادي »[2]. وأشهر علماء بغداد من النّحويين: الزّجّاجي، وأبو علي الفارسي، وابن جني، والزّمخشري، وابن الشّجري، وابن الأنباري، والعكبري وغيرهم.

4-5 المدرسة المصريّة والشّاميّة:

تعتبر مصر والشّام من الأقاليم الّتي فتحها العرب منذ زمن الخلافة الرّاشدة، ففي مصر كان أحد أكبر من ساهم في بروز النّحو العربي، وهو عبد الرحمن بن هرمز(ت117هـ) بالإسكندرية قد انتقل من المدينة المنوّرة إلى مصر واستقرّ بها، وهو ما جعل أبناء مصر يولون العناية بالنّحو ودراسته، وقد ساهم في إيجاد الاهتمام بالنّحو العربيّ في هذا القطر.[3] ومن أهمّ نحاه هذه المدرسة: ابن الحاجب صاحب الكافية الشافية، وابن هشام مؤلّف مغني اللّبيب عن كتاب الأعاريب والإعراب عن قواعد الإعراب، وكذا السّيوطي صاحب كتاب المزهر، الاقتراح في أصول النّحو، الأشباه والنّظائر، همع الهوامع.

1. شعبان عوض محمد العبيدي: النحو العربي ومناهج التأليف والتحليل، منشوارات جامعة قاريونس، 1989، ص182.
2. المرجع نفسه، ص183.
3. نفسه، ص185.

5-5 المدرسة الأندلسية:

بدأ النّحو في الأندلس على أيدي طائفة من المؤدّبين الذين يعلّمون الصِّبيان القرآن، وكان قرّاء من الأندلس يفدون على الحواضر العربيّة الإسلامية مثل: أبي موسى الهوّاري الّذي وفد على المدينة، وتلقى علوم الفقه عن الإمام مالك بن أنس، واتّجه إلى العراق مخالطا الأصمعي، وأوّل نحوي بالمعنى الدّقيق لكلمة نحو هو جودي بن عثمان المورواري (ت198هـ)، فقد ارتحل إلى المشرق فلقي الكسّائي والفرّاء، ويُنسب إليه أنه نقل كتاب الكسّائي إلى الأندلس، ويذهب الكثيرون إلى أنّ المدرسة الأندلسية في النّحو العربي قد أخذت عن جميع الأقطار العربيّة التي تدارست النّحو العربي (البصري، الكوفي، البغدادي)[1]. ومن أهم ما يميّز المدرسة الأندلسية:

- دفاعهم عن القراءات القرآنية، واستشهادهم بالقراءات الشاذّة.
- كثرة استشهادهم بالحديث الشّريف.

ومن أشهر نحاة هذه المدرسة ابن مضاء القرطبي، ومن مؤلّفاته: الرّد على النحاة، ابن عصفور ومن كتبه: المقرّب، ابن مالك ومن كتبه: الألفية، أبو حيّان ومن كتبه: شرح تسهيل ابن مالك.

1. شعبان عوض محمد العبيدي: النحو العربي ومناهج التأليف والتحليل مصدر سابق، ص 190.

المبحث الثاني

1- النّحو التّعليمي.

1-1 - توطئة.

1-2 - مفهوم النّحو التعليمي.

1-3 - جذور النّحو التّعليمي في التّراث العربي النحوي.

1-4 - طريقة القدامى في دراسة النحو التعليمي.

1-5 - الكتب والمؤلفات النحوية التعليمية في التراث العربي.

1-6 - خصائص الكتب والمؤلفات التعليمية التراثية.

1- 7- متون النّحو.

2- بين النحو العلمي والنحو التعليمي.

3- تيسير تعليم النحو قديما وحديثا.

4- صعوبات تعليم وتعلم قواعد النّحو، وأسباب ضعف تحصيل التلاميذ فيها.

4-1 - أسباب ضعف تحصيل المتعلمين في قواعد النحو.

4-2 - بعض المقترحات لعلاج ضعف المتعلّمين في مادة النّحو.

خلاصـــــة الفصـــــــل.

1- النّحو التّعليمي:

1-1 توطئة:

لم يكن النّحو معروفا لدى العرب قبل الإسلام ولا حتّى في صدره، وذلك لأنّ العرب كانوا يتكلّمون العربية على السّليقة، كما هو الحال عند سائر الشعوب القديمة، «فلم يُعجزهم البيان ولا روعة التّعبير، بل كان يجري على ألسنتهم مثلما تجري أيّة لغة على ألسنة أبنائها، فهي لغتهم و بها نزل القرآن الكريم، ولمّا انتشر الإسلام ودخل فيه الأعاجم، كان من الطّبيعي أن يفشو اللّحن ويفسد اللّسان...، فقام نخبة من العلماء بدراسة الظّاهرة النّحوية المختلفة، واستنبطوا منها قواعد النّحو»[1]، إلاّ أنّ بداية وضع النّحو على يد أبي الأسود الدؤلي، كان بغرض تقويم ألسنة النّاس الّتي أصابها اللّحن ورطانة العجمة؛ وذلك يعني أن النّحو في بدايته كان تعليميا، ثمّ ما لبث أن تحوّل بعد ذلك إلى علم من العلوم اللّغوية المتخصّصة، وظهرت له مدارس لغوية في مختلف الأمصار: كالبصرة، والكوفة، وبغداد، ومصر، والشام، والأندلس، ولكلّ مدرسة لغويوها وعلماؤها الّذين يدافعون عن هذا الرّأي أو ذاك، وأصبحت هذه الأمصار فضاءً لحِلَقِ العلم والدّروس والمناظرات بين العلماء واللّغويين في مسائل النّحو، وظهرت للوجود مصنّفات في علم النّحو والصّرف، شكّلت تراثا هائلا للدّارسين وطلبة العلم، ممّن أراد أن يستزيد من هذا العلم الحديث العهد بأمّة العرب.

1-2 مفهوم النّحو التّعليمي:

كان الغرض الذي وُضِع من أجله علم النّحو هو التّصدي لظاهرة اللّحن، وذلك بوضع قواعد بسيطة يسير عليها النّاس لتستقيم ألسنتهم، وأيضا لفهم النّصوص القرآنية والأحاديث النبوية وتفسيرها، صونا لكتاب الله من سوء الفهم والتّأويل، ثمّ ما لبث أن بدأ هذا العلم في التوسّع والاختصاص ليأخذ طابع العلميّة، وذلك بعد أن قام علماء اللّغة «برصد كافة الظّواهر الناتجة عن

1. عبد الرحمن الهاشمي: تعلم النحو والإملاء والترقيم، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط2، عمان، 2008، ص31.

تركيب الكلمات والمركبات في الجملة، من خلال تحليل استقرائي لنصوص اللّغة المقصود وضع القواعد النّحوية لها»[1]؛ وذلك خدمة للّغة العربية التي حظيت بعناية أهلها واهتمامهم بها، «يشهد بذلك حال أهل اللّغة الأوّلين ممّن كانوا يحفظون ما شاء الله من كلام العرب شعره ونثره، وما فعلوه من الرِّحلة إلى مواطن الأعراب ومنتجعات البادية، يطلبون لسانهم ويبحثون عن أقوالهم ويدوّنون ما يسمعونه...، حتى اجتمع لهم هذه المقالات السّائرة، والدّواوين الضّخمة من كلام العرب وأشعارهم وشواردهم ولغاتهم»[2]، ثمّ راحوا يستقرئون من هذه المصنّفات الشّواهد والأمثلة، ويستنبطون منها القواعد، وقد كانوا حريصين كلّ الحرص على استقاء اللّغة من منابعها الأصلية، ومن القبائل التي لم تفسد لغتهم، «ولم تشبها لهجات العامّة، فسمعوا القرآن الكريم... فحفظوه ووعوا معانيه، وتأثّروا بها»[3]، وكان نتيجة ذلك أن حافظوا على الموروث اللّغوي من التّحريف وسوء الفهم والتّأويل.

ومع هذا التقدّم الهائل في مجال البحث عن جزئيات ودقائق هذا العلم (النّحو العلمي)، وتوالي الدّراسات المتخصّصة في هذا المجال، ظهرت الحاجة مرّة أخرى إلى نحو تعليمي ييسّط قواعد اللّغة، ويُسهّلها على المتعلّمين والدّارسين من خلال المصنّفات التّعليمية، «فقد أدرك أئمة النّحاة الذين تصدّوا لوضع هذه المصنّفات التّعليمية أنّ هنالك اختلافا جوهريا بين منهج يهدف إلى دراسة جزئيات النّحو ودقائق اللّغة، وبين منهج يهدف إلى تيسير تعليم اللّغة للناشئين والرّاغبين في تعلّمها...، وقد تميّز القرن الرّابع الهجري بظهور هذه المصنّفات التّعليمية في النّحو، كما تميّز بظهور المصنّفات العلمية فيه؛ إذ واكب المنهج التّعليمي في تيسير النّحو وتسهيل تعليمه المنهج العلمي».[4]

1. علي أبو المكارم: التعليم والعربية (رؤية من قريب)، دار الهاني للطباعة والنشر، ط1، مصر، 2006، ص156.
2. اتجاهات تعليم اللّغة العربية في الأقسام الجامعية وممارساته، ص ص 31 -32.
3. عبد العزيز بن صالح العسكر: أخطاء في القراءة والإنشاء، دار الكتب، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية، ط2، 2012، ص ص، 3-4.
4. عبد الكريم خليفة: تيسير العربية بين القديم والحديث، منشورات مجمع اللغة العربية الأردني، ط1، عمان، 1986، ص 71.

ويشير باحثون معاصرون إلى كتاب منسوب إلى خلف الأحمر البصري (ت180هـ)؛ وهو مقدّمة في النّحو، يذكر فيه المؤلّف بيتين من الشّعر في النّحو التّعليمي منسوبين إلى الخليل بن أحمد وهما:

فانسُقْ وصِلْ بالواو قوْلَكَ كُلَّهُ وبلا وثمَّ وأوْ، فليستْ تَصْعُبُ

الفاءُ ناسِقَةٌ كذلكَ عِنْدَنَا وسبيلُهَا رحبُ المذاهبُ مُشْعَبُ[1]

وعن كتابه "مقدّمة في النّحو" ودواعي تأليفه، يقول خلف الأحمر: «لمآ رأيتُ النّحويين وأصحاب العربية أجمعين قد استعملوا التّطويل وكثرة العلل، وأغفلوا ما يحتاجُ إليْه المتعلّم المتبلّغُ في النّحو من المختصر، والطّرق العربية والمأخذ الذي يخِفّ على المبتدئ حفظه، ويعمل في عقله ويحيط به فهمه، فأمعنت النّظر والفكر في كتاب أؤلّفه، وأجمع فيه الأصول والأدوات».[2]

لقد أدرك خلف الأحمر من خلال اطّلاعه على المؤلّفات صعوبة النّحو العربي ، والمشقة التي يجدها المتعلّمون في فهمه وحفظه، الأمر الّذي دفعه إلى تأليف كتاب يناسب مستوى المتعلّم المبتدئ، ويقول في ذلك: «فعملتُ هذه الأوراق، ولم أدعْ فيها أصلا ولا أداة ولا حُجّة ولا دلالة إلاّ أمليتها فيها، فمن قرأها وحفظها وناظر عليها، علم أصول النّحو كلّه ممّا يُصلح لسانه في كتاب يكتبه، أو شعر ينشده، أو خطبة أو رسالة إن ألّفها»[3]، وهذه هي أهداف النّحو التّعليمي وغاياته، متمثّلة في صون اللّسان من اللّحن عند الحديث، أو الكتابة، أو الخطابة، أو إنشاد الشّعر أو غيرها من فنون الأدب وأجناسه. «ومن المسلّم به أنّ القواعد النّحوية الّتي تنهض بأداء الوظيفة الأساسية للنّحو محدودة محكمة، وليس فيها تشابك يربك الدّارس، ولا تعقيد ينال من عزيمته، وهي قواعد لا تثقل الذّهن ولا ترهق الحافظة، ولعلّ ممّا يزيدها يُسرًا أنّ فيها رياضة ذهنية، وفيها –كذلك – إثارة

1. خلف بن حيان الأحمر البصري: مقدمة في النحو، تح.عز الدين التنوخي، مطبوعات مديرية إحياء التراث القديم، دمشق، 1961، ص76.
2. المصدر نفسه، ص ص33- 34.
3. ينظر المصدر نفسه، ص 34.

للملاحظة، وإيقاظا للملكات المتّصلة بالتّعليل والموازنة والاستنباط»[1]، وهذه القواعد ميدانها الكلام العربي من شعر ونثر وفنون أخرى للّغة العربية، يمارسها المتعلّم في حُضْن لغته الأمّ باستمرار حتّى تتكوّن لديه المهارة والكفاية اللاّزمة، بما يؤدّي إلى تحقيق وظائف اللّغة في حياة الفرد والجماعة، «ويُغني عن تكرار الرّجوع إليها في الكتب للاستعادة والتّذكّر، أمّا غير النّحو من العلوم التي يُحتاج في تحصيلها إلى دوام الاطلاع وحشد المعلومات وشحن الذّاكرة والحافظة، فإن دونها كدًّا وإرهاقا، ومع هذا الكدّ والإرهاق لا يطول ثباتها في الأذهان، بل كثيرا ما تعدو عليها عوامل النسيان».[2] فالنّحو التّعليمي إذن يركّز على ما يحتاج إليه المتعلّم في اكتساب لغة ما واستعمالها بغرض التّواصل، ولذا نجد معظم كتب تدريس اللّغة والنّحو تُصنَّف ضمن النّحو التّعليمي.

وها هو ذا الجاحظ في إحدى رسائله يقول: «وأمّا النّحو فلا تشغل قلبه منه – أي الصّبي– إلاّ بقدر ما يؤدّيه إلى السّلامة من فاحش اللّحن، ومن مقدار جهل العوام في كتابٍ إن كتبه، وشعرٍ إن أنشده، وشيءٍ إن وصفه، وما زاد على ذلك فهو مشغلة عماّ هو أولى به، ومذهل عمّا هو أردّ عليه منه من رواية المثل والشّاهد والخبر الصّادق والتّعبير البارع».[3]

فالجاحظ يرى أن الإكثار من النّحو وتدريسه من أجل ذاته، إنّما هو مضيعة لوقت الصّبي ومشغلة له عمّا هو أولى به، فوظيفة النّحو كما يرى هي السّلامة من اللّحن عند القراءة، وصون القلم من الخطأ أثناء الكتابة.

وفي الفصل الحادي والخمسين من المقدّمة يقول ابن خلدون: «إنّ ملكة هذا اللّسان غير صناعة العربيّة ومستغنية عنها في التّعليم، والسّبب في ذلك: أنّ صناعة العربيّة إنّما هي معرفة قوانين

1. عبد العليم إبراهيم: النحو الوظيفي، دار المعارف، ط 9، القاهرة، 1969، ص"و".

2. المرجع نفسه، ص "و".

3. أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ: رسائل الجاحظ، تح وشرح عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، ط1، مصر، 1979، فصل في رياضة الصبي، ج3، ص38.

هذه الملكة ومقاييسها خاصة، فهو علم بكيفية لا نفس كيفية، فليست نفس الملكة وإنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصّنائع عِلما ولا يُحكمها عملا، مِثل أن يقول بصيرٌ بالخياطة غيرُ محكم لملكتها في التّعبير عن بعض أدواتها: الخياطة هي أن يُدخَلَ الخيط في خِرت الإبرة، ثمّ يغرزها في لفقي الثّوب مجتمعين، ويُخرجها من الجانب الآخر بمقدار كذا، ثم يردّها إلى حيث ابتدأت...، ثمّ يتمادى على ذلك إلى آخر العمل، ويعطي صورة الحبك والتنبيت والتفتيح، وسائر أنواع الخياطة وأعمالها، وهو إذا طولب أن يعمل ذلك بيده لا يحكم منه شيئا».[1] فابن خلدون يشير ضِمناً إلى أهميّة الممارسة اللّغوية كشرط أساسي لامتلاك اللّسان العربي؛ إذ إنّ معرفة قوانين اللّغة العربية حسبه لا تكفي وحدها لتعلّم هذه اللّغة، ويضرب مثالا على ذلك: الّذي يعرف أصول الخياطة أو النّجارة وقواعدها، ولكنّه عندما يُطلب منه ممارسة المهنة فإنّه يعجز عن ذلك، لأنّه لم يتدرّب على ممارستها بشكل عملي.

3-1 جذور النّحو التّعليمي في التّراث اللّغوي العربي:

يبدو أن ملامح النّحو التّعليمي قد ظهرت مبكرة في التّراث النّحوي العربي، فالنّحو نشأ في بداية الأمر لغرض تعليمي، ثم أخذ صبغة العلميّة مع ظهور مدرسة البصرة الّتي عكف علماؤها على تتبّع الظّواهر اللّغوية، واستقراء قواعد اللّغة العربية من أهلها الفصحاء ؛«فقد عنى النّحويون باستخراج القاعدة من كلّ ما وصل إليه علمهم من كلام العرب شعرا أو نثرا أو مثلا؛ حكاية تُحكى وعبارة تُروى، فكثرت عندهم القواعد وتشعّبت شعبا شتّى، وتفرّعت فروعا لا حصر لها ولا ضبط، واصطنعوا لكلّ قاعدة عامّة منطقا حكّموه في ما رووا من كلام العرب، وما تكلّم به المتكلّمون من قبل ومن بعد».[2] ويشهد التّاريخ أن البصريين كانوا سبّاقين لوضع علم النّحو وتعهده لما يقارب القرن من الزّمن، في وقت كانت فيه الكوفة منشغلة برواية أشعار العرب وأخبارهم وطرائفهم

1. عبد الرحمن بن محمد ابن خلدون: مقدمة ابن خلدون، تح. عبد الله محمد الدرويش، دار البلخي، ط1، ج2، دمشق، 2004، ص385.
2. أحمد عبد الستار الجواري: نحو التيسير دراسة ونقد منهجي، مطبوعات المجمع العلمي العراقي، ط2، 1984، ص12.

ونوادرهم، قبل أن تنتبه إلى ما وصلت إليه مدرسة البصرة من تقدّم هائل في علم النّحو، فراحت تستدرك ما فاتها في هذا العلم، وعندها تكاثفت جهود الفريقين من أجل استكمال قواعده، ليخرج بعدها هذا الفنّ ناضجا مكتملا. وبعد أن اكتمل علم النّحو على يد المدرستين البصرية والكوفية، استعصى هذا العلم على الدّارسين، لما فيه من مسائل صعبة ومتشعّبة ومُختلفٌ فيها بين الفريقين، وقد أدرك علماء اللّغة هذه المسألة، «فميّزوا منهجيّا بين مستويين: مستوى النّحو العلمي والنّحو التّعليمي، وكان تيسيرهم للنّحو بتأليف عدد من الكتب التّعليمية، أو مختصرات تعليمية تناسب النّاشئة والمتعلّمين وتلبّي حاجاتهم التّعليمية، وتخلو من التّفصيلات والشّروحات والتعليلات»[1]، وكانت هذه المؤلّفات التّعليمية موازية للتّأليف في النّحو العلمي النّظري المجرّد، والنّاظر المتفحّص لكتب النّحاة المتقدّمين، يلحظ المنهجين العلمي والتّعليمي بالتّوازي في مؤلّفاتهم؛ فهذا سيبويه مثلا في كتابه قد انتهج النّمطين العلمي والتّعليمي في تأليفه لـ"الكتاب"، فإلى جانب استقرائه كلام العرب الفصحاء واستنباطه القواعد النّحوية، نجد أنّه قد ضمّن مؤلّفه "الكتاب" بعض ألفاظ النّحو التّعليمي بغرض التيسير والتّسهيل على المتعلّمين المبتدئين، ومن أمثلة ذلك: مُخاطبته للمتعلّم بقوله: «واعلم أنّ بعض الكلام أثقل من بعض»[2]، وعبارات أخرى من مثل: فاعرف هذا، أو فتفطّن له، أو فإنّك ستجده...، وغير ذلك من العبارات الكثيرة الّتي فيها نوع من الإرشاد والتّوجيه للمتعلّم المبتدئ، لتيسّر له قواعد النّحو. وهناك مؤلّفات نحوية أخرى اشتملت على المنهج التّعليمي، كما هو الشّأن في كتاب "الأصول" لابن السّرّاج في قوله: «ولمّا كنتُ لم أعمل هذا الكتاب للعالِم دون المتعلّم، احتجت إلى أن أذكر ما يقرب على المتعلّم»[3]، ويضيف ابن السّرّاج في إشارة إلى أنّه بصدد تقديم

1. خالد بن عبد الكريم بسندي: محاولات التجديد والتيسير في النحو العربي (المصطلح والمنهج، نقد ورؤية)، مجلة الخطاب الثقافي، العدد 3، جمعية اللهجات والتراث الشعبي في جامعة الملك سعود بالرياض، 2008، ص71.

2. أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر سيبويه: الكتاب، تح. عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، ط3، ج1، القاهرة، 1988، ص20.

3. ابن السّراج: الأصول في النّحو، ج1، ص37.

مادّة نحوية تعليمية للمتعلّمين قائلا: «وممّا يقرب على المتعلّم أن يقال له»[1]، ويقول أيضا: «فقد أعلنت في هذا الكتاب أسرار النّحو وجمعته جمعا يحضره، وفصّلته تفصيلا يظهره، ورتّبت أنواعه وصنوفه على مراتبها بأخصر ما أمكن من القول وأبينه، ليسبق إلى القلوب فهمه، ويسهل على متعلّميه حفظه»[2]، ويقول أيضا: «وذكرنا في كلّ باب من المسائل مقدارًا كافيا، فيه دربة للمتعلّم ودرس للعالم»[3]. هذه العبارات وغيرها ممّا ورد في كتب النّحو التّراثية هي دليل على أن النّحو التعليمي له جذور ممتدّة في تراثنا العربي، وذلك منذ زمن النّحاة المتقدّمين. وهناك مصنّفات وكتب أخرى في هذا المجال، سنستعرضها في المباحث القادمة.

4-1 طريقة القدامى في دراسة النّحو التّعليمي:

كان النّحويون القدامى يخصّصون وقتا طويلا من يومهم في دراسة القواعد، وكانت الدّراسة في غالب الأحيان تجري في حلقات، ويقوم فيها نقاش يُسهم فيه الحاضرون، وكثيرا ما كانت تُثار مشكلات عند قراءة نص والعمل على تفسيره وإعرابه، ثم تركزت الدّراسة وأصبحت لها كتب خاصّة ومتون معيّنة وشروح كثيرة لهذه المتون[4]، وكانت هذه المختصرات التّعليمية مناسبة للمتعلّمين والنّاشئين، وتلبّي حاجاتهم التّعليمية في تقويم ألسنتهم قراءة وكتابة وتعبيرا.

لقد حرص علماء النّحو القدامى على تعليم قواعد النّحو للنّاس، وذلك بدافع الحرص على الإسلام وعلى اللّغة العربية؛ لأن علم النّحو يساعد على فهم كتاب الله وسنّة نبيه محمّد (ص)، وكثير من العلوم الشرعية الأخرى، والتي لا غنى لدارسها عن الإلمام بقواعد اللّغة العربية نحوها، وصرفها، وتراكيبها، ومفرداتها، وغير ذلك من علوم اللّغة العربية، كي يتعوّد لسانه على الصّحيح

1. ابن السّراج: الأصول في النّحو، مصدر سابق، ص 38.
2. المصدر نفسه، ص 56.
3. نفسه، ص 328.
4. ينظر علي جواد الطّاهر: أصول تدريس اللّغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت، 1984، ص ص 64-65.

والفصيح من الكلام، ويبتعد عن الخطأ قدر الإمكان، وهذا لا يتأتّى إلاّ بمعرفة قواعد النّحو، ومن ثمّ التّطبيق عليها باستمرار.[1]

وقد كان من مظاهر جهود العلماء في مواجهة مشكلة تعليم النّحو، قيامهم بكتابة مؤلّفات تهدف إلى تسهيله وتيسيره لتمكين المتعلّمين منه، وكانت هذه المؤلّفات تتسم بالدّقة والوضوح[2]والاختصار، والبعد عن الخلافات النّحوية أو التعصّب لمدرسة نحوية بعينها، ترغيبا للمتعلّمين في الإقبال عليه ودراسته. ومن المؤلّفات التّعليمية نذكر على سبيل المثال: (الموجز في النّحو، الجمل في النّحو، اللّمع لابن جني، الواضح للزّبيدي، قطر النّدى لابن هشام الأنصاري...) وغيرها.

5-1 الكتب و المؤلفات النّحوية التعليمية في التراث اللّغوي العربي:

كان الهدف من تأليف الكتب والمصنّفات النّحوية التّعليمية، هو تيسير مادّة النّحو الّتي استعصت على المتعلّمين والدّارسين وتبسيطها. والكتب التعليمية هي «تلك المؤلّفات الّتي وُضعت لغرض التّعليم، وتكتفي بقدر من التّفصيلات وعدد قليل من الشّواهد، وتبتعد عن المسائل الخلافية»[3]، هذه الأخيرة اتسعت دائرتها خاصة بين مدرستي البصرة والكوفة في القرن الثّاني للهجرة، فتعدّدت الآراء في المسألة الواحدة بين علماء ونحاة المدرستين، بل بين علماء المدرسة الواحدة أحيانا، ممّا أدّى إلى إثراء علم العربية والدّراسات النّحوية على الخصوص، وكان نتيجة ذلك أن ظهرت مؤلّفات ومصنّفات عمد أصحابها إلى إفراد الفصول والأبواب لأدقّ التّفاصيل والجزئيات، في هذا الوقت «كانت تظهر مؤلّفات تحاول تيسير النّحو، بل تيسير تعلّمه والعودة إلى الأهداف الأساسية

1. ينظر حسان بن عبد الله بن محمد الغنيمان: المنظومات النحوية وأثرها في تعليم النحو، ص12.
2. ينظر علي أبو المكارم: تعليم النحو العربي عرض وتحليل، دار الثقافة العربية، القاهرة، ص60.
3. أسعد محمد علي النجار: الدّرس النحوي في الحلة، مركز بابل للدراسة الحضارية والتاريخية، ص 40.

التي نشأ من أجلها هذا العلم، وأنّ غايته أن يصل بالمتعلّم إلى معرفة كلام العرب، والتكلّم على سمته»[1]، فيكتسب لغة سليمة، تظهر من خلال قدرته على استعمال المفردات والتراكيب عند الكلام، والتّعبير عمّا يدور في ذهنه مشافهة أو عند الكتابة.

1-6 خصائص الكتب والمؤلّفات التّعليمية التّراثية:

تختلف المصنّفات التّعليمية كلّ الاختلاف عن المؤلّفات العلمية في ميدان النّحو، فهذه الأخيرة استعصت على الدّارسين والمتعلّمين، وأرهقت كاهلهم بسبب كثرة الافتراضات والعلل والاختلافات الّتي ميّزتها، أمّا المصنّفات التّعليمية فقد تميّزت بجملة من الخصائص نجملها فيما يلي:

- الابتعاد عن التّعريفات الذّهنية.
- ذكر القاعدة دون تفصيل.
- الابتعاد عن المسائل الخلافية.
- عدم الاعتناء بالشّواهد.
- عدم الاعتناء بالأصول.
- تضمّ عددا كبيرا من أبواب النّحو العربي.
- تخلو من الحشو.
- أسلوبها واضح، وعباراتها سهلة.
- تلجأ إلى العلل التّعليمية.
- تذكر الشّواهد دون مناقشتها أو بسطِ أرائها.

1. عبد الكريم خليفة: تيسير العربية بين القديم والحديث، ص 44.

- مقلّة في ذكر اللّهجات العربية.
- مقلّة في ذكر الاحتمالات ووجهات النظر.
- تكتفي بالأصول النّحوية.[1]

هذه الخصائص، جعلت من الكتب النّحوية التّعليمية مادّة سهلة في متناول المتعلّمين والدّارسين المبتدئين، وذلك لابتعادها عن التّعقيدات والمسائل الخلافية التي أثارها النّحويون الأوائل، واقتصارها على ما يحتاجه المتعلّم من قواعد النّحو والصّرف، ليسلم لسانه من اللّحن وقلمه من الزلل والخطأ، بعدما «ضاق طُلاّب النّحو من قديم بطريقة النّحاة، وظهرت دعوات متعدّدة على طول تاريخ النّحو العربي، منها ما يدعو إلى تهذيب النّحو وإصلاحه، ومنها ما يدعو إلى تركه والتّخلي عنه بالكليّة، ومنها ما كان يعبّر عن سخط وضجر. كما ظهرت محاولات عملية لتأليف النّحو تأليفا تعليميا سهلا يطرح الخلافات، ويتخلّص من الأبواب غير العملية والمسائل التدريبية»[2]، وكان نتيجة هذا الضّجر والضّيق من صعوبة النّحو أن اتجه بعض النّحاة إلى التّأليف في النّحو التّعليمي، فظهرت للوجود مؤلفات في النّحو التعليمي نذكر منها:

- **مقدّمة في النّحو**: من تأليف خلف الأحمر البصري (ت 180هـ)، وقد تناول هذا الكتاب عدّة مباحث في النّحو بشكل مبسّط للدّارسين والمتعلّمين. ومن هذه الأبواب نذكر: باب الحروف التي ترفع كلّ اسم بعدها، باب الحروف التي تنصب كلّ شيء أتى بعدها، باب الحروف التي تخفض ما بعدها من اسم، باب حروف الجزم، باب وجوه الرّفع، باب وجوه النّصب، وغيرها من الأبواب.

1. ينظر. أسعد محمد علي النجار: الدّرس النحوي في الحلة، ص ص 40-41.
2. أحمد مختار عمر: البحث اللغوي عند العرب، عالم الكتب، ط 6، القاهرة، 1988، ص 152.

- **التفاحة في النّحو**: لأبي جعفر النّحاس (ت 338 هـ)، ويحتوي هذا الكتاب على واحد وثلاثين فصلا منها: باب أقسام العربية، باب الإعراب، باب رفع الاثنين، باب أقسام الفعل، باب الفاعل والمفعول به، باب الابتداء، باب حروف الخفض، وغيرها من أبواب النّحو دون الصّرف.[1]

-**كتاب "الجمل في النّحو"**: لأبي القاسم عبد الرحمن ابن إسحاق الزّجاجي (ت340هـ)، والّذي يقدّم فيه للمتعلّم «نحوا سهلا بعيدا عن التعقيد، ينأى عن التّعليلات الفلسفية، وقد أكثر الزّجاجي من الشّواهد القرآنية والشّعرية والأمثلة، ليصل بمناقشتها بيسر وسهولة إلى تقرير موضوعاته مع براعة في التّحليل والتّعليل».[2]

- **كتاب "الواضح"**: لأبي بكر الزّبيدي الإشبيلي النّحوي (ت 379 هـ).

-**كتاب "اللّمع في العربية "**: لابن جني (ت392 هـ).

- **الموجز**: لابن السّرّاج (ت316هـ).

- **الإرشاد في النّحو**: لابن درستويه (ت 347 هـ).

- **الإيضاح**: لأبي علي الفارسي (ت377هـ).

1-7 المتون والشّروح والحواشي:

وهي كتب تشرح ما سبق التّوصل إليه من قواعد في علم النّحو والصّرف على يد النّحاة المتقدّمين، وهذه الكتب لم تضف جديدا، ولكنّها كانت لغرض تسهيل تعلّم النّحو، فقد «تصوّر بعض متعلّمي النّحو، وبخاصة مع موت السّليقة أن في تعلّم النّحو شيئا من الصّعوبة...، ولهذا اجتهد

1. ينظر أحمد مختار عمر: البحث اللغوي عند العرب مرجع سابق، ص 155.
2. عبد الكريم خليفة: تيسير العربية بين القديم والحديث، ص 45.

العلماء في تسهيل ونشر علم النّحو بالتّعليم والتّأليف، وكانت لغة التّأليف المنتشرة هي النّثر، ثمّ فطنوا إلى إمكانية توظيف الشّعر في صياغة منظومات نحوية، تُسهم في تيسير تعليم النحو وحفظه، لأنّ الشّعر أسهل حفظا من النّثر».[1]وقد انتشرت هذه المنظومات بكثرة، وجمعت أصول وشتات علم النّحو، «ومالت إلى الإسراف في الحجم، حتى غدت دراسة النّحو عملا شاقا، يستنفد أعمار الكثيرين...، ويبدو أن هذا الأمر هو ما دعا ابن مالك ومن قبله ابن معط إلى التّفكير في صنع المنظومات الموجزة، بعيدا عن الحشو والتطويل»[2]، وذلك تسهيلا وتيسيرا لتعليم النّحو، فصُنّفت المنظومات، وأُلّفت المتون المنثورة المختصرة الّتي حوت على بعض مناهج التّعليم المحدثة، واستخدام بعض طرق التّدريس: كالاستنتاج، والاستقراء، والصّياغة بأسلوب سهل.

1-7-1 متون النّحو: وهي كثيرة، وقد كان طلاّب العلم في البلاد النّجدية يصنّفونها كالآتي:

- الآجرومية لمحمد بن محمد بن داود الصّنهاجي (ت723هـ).
- ملحة الإعراب للشيخ أبي محمد القاسم بن علي الحريري البصري (ت516 هـ).
- قطر النّدى وبل الصّدى لابن هشام الأنصاري المصري (ت761 هـ).
- ألفية ابن مالك لمحمد بن عبد الله بن مالك الطائي الجياني الشّافعي (ت672 هـ).
- الكافية للشّيخ عثمان بن عمر بن أبي بكر الدّوني (ت646 هـ).

1. حسان بن عبد الله بن محمد الغنيمان: المنظومات النحوية وأثرها في تعليم النحو، ص02.
2. ممدوح عبد الرحمن: المنظومة النحوية دراسة تحليلية، دار المعرفة الجامعية، د ط، الإسكندرية، 2000، ص 17.

– مُغني اللّبيب للشيخ عبد الله بن يوسف بن هشام الأنصاري الشّافعي (ت761 هـ).[1]

وقد أُنجزت عدّة شروح وحواشي على هذه المتون.

2– بين النّحو العلمي والنّحو التّعليمي:

لقد ازداد علم النّحو تعقيدا وصعوبة بمرور الأيام، وتوالي الدّراسات بسبب اختلاف المذاهب وكثرة الآراء، ممّا أدّى إلى ظهور نهج تعليمي، ينادي بتيسير النّحو وتبسيط مسائله للمتعلّمين والدّارسين من غير المختصين في علوم العربية، وبذلك وُجد النّحو التعليمي التّربوي الذي يحتوي على قواعد تعليمية مصمّمة أساسا لتكون قابلة للتّدريس، لبُعدها عن التعقيد والغموض، ولأنّها تلبّي في نفس الوقت حاجات المتعلّمين في مجال استعمال اللّغة، وتوظيفها في مجالات الحياة المختلفة، و عليه فالنّحو صنفان: نحو علمي ونحو تعليمي تربوي، والفرق بينهما كبير، وفي ما يلي ذكر لأهمّ الفروق بينهما:

علم النّحو هو «علم يقدّم وصفا لأبنية اللّغة، وهو حين يفعل ذلك إنّما يلجأ إلى "عزل" الأبنية من سياق الاستعمال، ويضعها في إطار "التّعميم" و "التّجريد"، أما تعليم النّحو فشيء آخر...، وهو يأخذ من الوصف الذي توصل إليه علم النّحو، ولكنّه لا يأخذه كما هو، إنما يطوّعه لأغراض التّعليم ويخضعه لمعايير أخرى»[2]؛ فالنّحو العلمي الوصفي هو استنباط القواعد والأحكام بعد عزل أبنية اللّغة عن سياق الاستعمال، وتجريدها منه، ويستعمل فيه النّحاة عدّة عمليات منها: الملاحظة، والتّحليل، والقياس وغيرها. أما النّحو التّعليمي وإن كان يأخذ من النّحو العلمي أصوله وقواعده، فإنه لا يأخذها كما هي، بل يعمل على تيسيرها وتبسيطها للمتعلّمين والمبتدئين، مكتفيا

1. عبد العزيز بن إبراهيم بن قاسم: الدليل إلى المتون العلمية، دار الصميعي للنشر والتوزيع، ط1، الرياض، 2000، ص ص487- 488.
2. عبده الراجحي: علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، إسكندرية، 1995، ص 102.

بالقواعد التي تؤدّي وظيفة معيّنة بالنّسبة للمتعلّم، وتؤدّي إلى اكتساب مهارات اللّغة، واستعمال هذه المهارات بما يحقّق أهدافا تربوية وتعليمية، تؤدّي إلى سلامة اللّسان من اللّحن، والقلم من الزّلل والخطأ.

«النّحو التّعليمي وُضِع لغرض خاص؛ هو المساعدة في تعليم لغة ما، ومعظم كتب تدريس اللّغة والنّحو الّتي تُستخدم في دروس تعليم اللّغات، هي كتب تندرج ضمن النّحو التّعليمي. أمّا النّحو العلمي أو التّحليلي، فهو يحاول تفسير بنية اللّغة دون إشارة إلى تعليمها أو مستويات الصّعوبة أو سلاسة الشّرح»[1]؛ فتعليم لغة من اللّغات يُستعمل فيه النّحو التّعليمي كوسيلة لا غاية مقصودة لذاتها، ويَستثمر في ذلك بعض المفاهيم في علوم التّربية وعلم النّفس، والمناهج والطّرائق التّعليمية، والوسائل الحديثة، وغيرها ممّا يساعد على اكتساب مهارات هذه اللّغة.

يُطلب النّحو التعليمي كوسيلة لتصحيح النّطق والكتابة؛ وذلك بالتّركيز على القواعد الوظيفية لتقويم الأسلوب وتصحيحه، والاكتفاء بالوجه الواحد فيما له أكثر من وجه، وتجنّب الخلافات والآراء المختلفة بين المدارس النّحوية، واتّباع المناهج الحديثة في تدريسه. أمّا النّحو كغاية مقصودة لذاتها؛ أي النّحو العلمي، فهو مَطلب العلماء والدّارسين المتخصّصين الذين يقدّمون البحوث والأطروحات الجامعية، وهم لا يتقيّدون بقيود ولا ضوابط تعليمية، بل يغوصون في عمق هذا العلم بكل تفاصيله الدّقيقة، وما فيها من آراء واختلافات ومذاهب متنوّعة.[2]

التّفريق بين النّحو التّعليمي والنّحو العلمي، تفريق «تقضي به طبيعة اختلاف المنهج بينهما؛ فالنّحو التّعليمي يعطي القواعد ويحتّم مراعاتها، والنّحو العلمي يستقرئ الأمثلة ويستنبط منها

1. يحي بعيطش: النحو العربي بين التعصير والتيسير (بحث منشور في كتاب أعمال ندوة تيسير النحو)، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2001، ص120.

2. ينظر جابر قميحة: أثر وسائل الإعلام المقروءة والمسموعة والمرئية في اللغة العربية، دار الكتب، 1418هـ، ص ص 50-51.

القواعد؛ فالأوّل قياسي والثّاني استقرائي، والأوّل معياري والثّاني وصفي، والأوّل قاعدة تُراعى والثّاني بحث يسجّل وصف اللّغة أثناء عملها في مرحلة من مراحل وجودها».[1] فالاختلاف بين الصّنفين إذن هو في طبيعة المنهج الّذي يسلكه كلّ نوع، وهو اختلاف جوهري؛ فالنّحو العلمي يسعى إلى دراسة جزئيات النّحو ودقائق اللّغة، في حين أن منهج النّحو التعليمي يسعى إلى تيسير تعليم اللّغة وتبسيطها، من خلال تطبيق قواعد اللّغة ومراعاتها في أحوال الكلام والكتابة.

«علم اللّغة وصفي ويرفض أن يكون معياريا، والنّحو التّعليمي لابد أن يكون معياريا».[2]

«ترتيب المادّة اللّغوية في النّحو العلمي يستند إلى مقاييس لغوية داخلية، أمّا النّحو التّعليمي فيستند إلى مقاييس تعليمية».[3]

«المعرفة الواعية بالنّحو العلمي ليست شرطا ضروريا لاكتساب المهارات اللّغوية، والنّحو التّعليمي ينشد الاستخدام اللّغوي».[4]

النّحو العلمي يقوم على نظرية لغوية، تنشد الدّقة اللّغوية ويُستعمل فيه أدق المناهج، أمّا النّحو التّعليمي فهو يركّز على ما يحتاجه الدّارس بغرض التّعليم، أما المناهج المستعملة فيه فهي تربوية وتعليمية محضة.

وقد حدّد تشومسكيNoam CHOMSKY الفرق بين العلمين بتعرّضه لبعض خصائص كلّ منهما، فالنّحو التّعليمي من وجهه نظره:

1. تمام حسان: اجتهادات لغوية، ص 13.
2. عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة، ص31.
3. محمد مدور: الأبعاد النظرية والتطبيقية للتمرين اللغوي مذكرة مقدمة لنيل درجة ماجستير في علوم اللسان العربي، إشراف الدكتور محمد بوعمامة، جامعة باتنة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم اللغة العربية وآدابها، 2007/2006، ص 35.
4. محمود فهمي حجازي: البحث اللغوي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ص 142.

- «نمط خاص يتكوّن من مادّة مختارة من النّحو العلمي، تتوخّى فيه معايير السّهولة والفائدة العملية.
- يقدّم عرضا للبنية السّطحية، مع الإفادة من الرّؤية التّحويلية.
- يحذف قدرا كبيرا من المعلومات التّفصيلية، كي يناسب الاستخدام الصّفي.
- النّحو التّعليمي يحاول أن يطوّر كفاءة المتكلّم في فهم الجمل وإنتاجها.

أما النّحو العلمي، فيهدف بحسب "تشومسكي" إلى تحديد كامل للبنية الكامنة وراء الأداء اللّغوي عند الفرد، وقواعده منظّمة ولكنّها بالغة التّجريد والصّعوبة».[1]

فالنّحو التّعليمي من وجهة نظر تشومسكي يختلف عن النّحو العلمي في جوانب عدة أهمّها: طبيعة المنهج المستعمل في كلّ واحد منهما، وكذلك طبيعة المادّة التي يتألّف منها كلّ صنف، إلى جانب معايير السّهولة والتّعقيد، والهدف الّذي يرمي إليه ويتوخّاه كلّ صنف.

3- تيسير تعليم النّحو قديما وحديثا:

لم تكن فكرة تيسير النّحو وتبسيطه للدّارسين والمتعلّمين وليدة العصر الحالي أو حتّى العصر الّذي قبله، بل لها جذور عميقة في التّراث اللّغوي العربي كما تمّت الإشارة إليه سابقا، فقد أدرك اللّغويون والنّحاة القدامى صعوبة مادّة النّحو العربي، ممّا أدّى بهم إلى العمل على «تأليف كتب مستقلّة تعرض النّحو بطريقة خاصّة، تتلافى فيها عيبا معيّنا أو عيبا في الكتب السّابقة عليها، وقد كان الهدف –كما صرّح به البعض– هو أن تيسّر على الدّارسين طريق دراسة علم النّحو أو العربية بوجه عام».[2] فاللّغويون القدامى لجأوا إلى التّيسير، لمعالجة بعض العيوب الّتي طبعت الدّراسات

1. يُنظر محمود فهمي حجازي: البحث اللغوي، مرجع سابق، ص 144.
2. عبد الوارث مبروك سعيد: في إصلاح النحو العربي دراسة نقدية، دار القلم، ط1، الكويت، 1985، ص 38.

والمؤلّفات النّحوية، وهذه العيوب متمثّلة إجمالا في الإسراف في الطّول، وكثرة العلل والافتراضات والخلافات بين المدارس النّحوية، وإغفال ما يحتاج إليه المتعلّم من المران والتّدريب على امتلاك اللّسان العربي، وذلك لعدم التّركيز على اكتساب المهارات والكفايات اللّغوية الّتي تؤدّي إلى اكتساب اللّغة وتوظيفها في شؤون الحياة. هذه الصّعوبات والتعقيدات دفعت إلى الاختصار والتبسيط؛ «ولم تكن محاولة ابن مالك في كتاب "التّسهيل"، والزمخشري في كتاب "المفصّل" إلاّ محاولة لتبسيط المادّة النّحوية وتذليل صِعابها، بُغية تقديمها إلى الأذهان في صورة مقبولة ومستساغة» [1]. ومن الكتب التي سار أصحابها في هذه الطّريق؛ أي طريق التّيسير والتّبسيط، والتّركيز على ما يحتاج إليه المتعلّم، بعيدا عن كثرة الافتراضات والتعليلات وغيرها، نذكر: "مقدّمة في النّحو" منسوبة لخلف الأحمر (ت 180 هـ)، "مختصر في النّحو" للكسّائي (ت 198هـ)، وآخر لأبي محمد يحي بن المبارك اليزيدي (ت 202 هـ)، وثالث للجرمي (ت 225 هـ)، وآخر للزّجاج (ت 310 هـ)، الموجز لابن الخيّاط (ت 320 هـ).

ولم يكن نحاة الأندلس بمعزل عن الإحساس بصعوبة النّحو لما فيه من كثرة الافتراضات والعلل والتأويلات؛ فلقد ثار ابن مضاء القرطبي (ت592 هـ) ثورة عنيفة ضدّ النّحاة، بعد أن هالته كثرة افتراضاتهم، و«دعا إلى إلغاء نظرية العامل الّتي هيمنت على الدّراسات اللّغوية للنّحويين منذ زمن سيبويه، وإلغاء العلل الثّواني والثّلاث، وإبطال فكرة التّقدير التي تؤدّي إلى عدم التمسّك بحرفية القرآن الكريم، ودعا أيضا إلى أن يُحذف من النّحو كلّ ما يُستغنى عنه في معرفة نطق العرب للغتهم». [2]

و في العصر الحديث، بدأ الكلام يتزايد والأصوات ترتفع منبّهة إلى صعوبة المادّة النّحوية في التّعليم، وضرورة العمل على التّيسير والتّبسيط، ومن الأوائل الذين التفتوا إلى صعوبة مادّة النّحو

1. محمد حسن المرسي سمير عبد الوهاب: قضايا تربوية حول تعليم اللغة العربية، ص 245.

2. محمود أحمد السيد: في طرائق تدريس اللغة العربية، منشورات جامعة دمشق، د ط، سوريا، 2011، ص 464.

التّعليمي: طه حسين الّذي رأى أن اللّغة الّتي تُدرَّس بالمدارس غريبة، ولا صلة بينها وبين الحياة، ولا بينها وبين عقل التلميذ وشعوره وعاطفته[1]، ودعا إلى تخليص النّحو من القيود والأغلال التي لازمته طوال هذه الفترة، ثم توالت الدّعوات والصّيحات إلى ضرورة تجديد النحو وتيسيره وتبسيطه للمتعلّمين، ليلبي حاجاتهم التّعليمية والتّربوية والنّفسية، وغير ذلك. ومن المصطلحات والمفاهيم التي ارتبطت بالتّيسير نذكر: الإحياء، الإصلاح، التبسيط، التجديد، التيسير... ومن المحاولات الأولى التي ظهرت في العصر الحديث: محاولة إبراهيم مصطفى في كتابه المشهور "إحياء النّحو"، والتي ثار فيها على النّحويين الّذين قصروا مباحث النّحو على الإعراب والبناء، وأهملوا خصائص الكلام من تقديم، وتأخير، وحذف، ونفي، وإثبات، وتأكيد وغير ذلك، وذهب إلى أنّ المتكلّم هو الذي يُحدث الحركات لا العامل.[2] أمّا المحاولة الثّانية فقامت بها لجنة تيسير قواعد اللّغة العربية عام 1938، والتّي اقترحت فيما يتعلّق بالمتعلّمين إلغاء الإعراب التّقديري والمحلّي. أمّا شوقي ضيف فبدأت محاولته عند تحقيقه لكتاب ابن مضاء "الرّد على النّحاة" 1947، وقد وضع أسسا لتجديد النّحو تمثّلت فيما يلي:

– إعادة تنسيق أبواب النّحو تنسيقا جديدا، بحيث تُلغى طائفةٌ من أبوابه الفرعية مع ردّ أمثلتها إلى أبوابها الأصلية.

– إلغاء الإعرابين التّقديري والمحلّي.

– ألاّ يُشغَل الناشئة بإعراب كلمة، لا يفيد إعرابها أي فائدة في صحّة النّطق بها.

1. ينظر محمود أحمد السيد: في طرائق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 465.
2. ينظر المرجع نفسه، ص 465.

– وضع تعريفات وضوابط جديدة لبعض أنواع النّحو الّتي يصعب على النّاشئة فهمها فهما سليما.

– حذف زوائد كثيرة من الأبواب، لا تمسُّ إليها الحاجة.

– إضافات جديدة وضرورية متنوّعة.[1]

محاولات مؤتمر مفتشي اللّغة العربية:

انعقد هذا المؤتمر عام 1957 بالقاهرة، في الفترة الممتدّة من أوّل يوليو تمّوز إلى الثّالث عشر منه، «وقد دعا المؤتمرون إلى تبنّي منهج جديد، يقوم على أساس أنّ الكلام العربي كلّه مُكوّن من جمل ومكمّلات وأساليب؛ أمّا الجمل فإنّ لكلٍّ منها ركنين أساسيين، أُتفق على تسمية أحدهما مسندا والآخر مسندا إليه، وأمّا التكملات فهي كلّ لفظ يضيف إلى معنى الجملة الأساسية معنى يُكمّله، وأمّا الأساليب فهي تعبيرات خاصّة، نطق بها العرب على الصّورة الّتي وصلت إلينا، نحفظها ونقيس عليها».[2]

محاولات تيسير النّحو عند عبّاس حسن:

لقد أقرّ عبّاس حسن بجهود النّحويين القدامى وما تركوه من أصول نفيسة، فهو لا يشكّ في إنّ «التّراث النّحوي الّذي تركه أسلافنا نفيس غاية النّفاسة، وأنّ الجهد النّاجح الّذي بذلوه فيه خلال الأزمان المتعاقبة جهد لم يُهيّأ للكثير من العلوم المختلفة في عصورها القديمة والحديثة، ولا يقدر على

1. ينظر. شوقي ضيف: تجديد النحو، دار المعارف، ط6، مصر، 2013، ص ص41 - 43.
2. محمود أحمد السيد: في طرائق تدريس اللغة العربية، ص467.

احتمال بعضه حشود من الثرثارين العاجزين الّذين يوارون عجزهم وقصورهم – علم الله– بغمز النّحو والصّرف بغير حق، وطعن أئمتهما الأفذاذ».[1]

لقد وقف عبّاس حسن موقفا معتدلا بشأن تيسير النّحو، فهو وإن كان ملتزما بما تركه الأسلاف ومثمّنا له، لا يرى بأسا في تخليص النّحو من الصّعوبات والعيوب التي شابته، وذلك دون المساس بجوهر النّحو كما فعل البعض؛ فقد رأى أن «طرائق التأليف [المستجدّة] التي تيسّر على القارئ فهم ما يقرأ، وتحبّب إليه المعاودة والاستزادة، وتحتفظ له بنشاطه العقلي والجسمي يستخدمهما فيما يشاء، وما هذا بالقليل».[2] وقد ذهب في دعوته إلى تيسير النّحو إلى تبسيط أبوابه، وتوضيحها وعرضها عرضا سهلا، ولا سبيل إلى ذلك من وجهة نظره إلاّ بعد تهذيبه، والقضاء على ما داخله من مشكلات وعيوب، ويضيف قائلا في هذا الشّأن: «ويومئذ يمكن اختصاره بحذف الفضول من أبوابه ومسائله، وإدماج بعضٍ آخر، ثم الاقتصار على بعض منها للشادين...، ثم عرضه عرضا شائقا جذّابا بإحدى الطّرق المستحدثة الناجعة».[3]فتيسير النّحو وتبسيطه من وِجهة الأستاذ عبّاس حسن إذن ليس في حذف بعض أبواب النّحو، ولا إلغاء نظرية العامل أو الإعرابين التّقديري والمحلّي، فالمشكلة ليست هنا، إنما الحلّ يكمن في المساعدة على فهم هذه الأبواب الغامضة، وتقريبها وتوضيحها، وعرضها على المتعلّمين بشكل سهل ومبسّط، وذلك بانتهاج أحدث الطّرائق في مجال التّأليف والتّدريس.

1. عباس حسن: النحو الوافي، دار المعارف، ط3، ج1، القاهرة، د.ت، ص5.
2. عباس حسن: اللّغة والنحو بين القديم والحديث، دار المعارف، مصر، 1966، ص218.
3. المرجع نفسه، ص 219.

محاولة تيسير تعليم النّحو واللّغة العربية بإشراف اتحاد المجامع اللّغوية العربية في الجزائر:

في عام 1976، انعقدت ندوة بعنوان تيسير تعليم اللّغة العربية بإشراف اتحاد المجامع اللّغوية العلمية العربية، وقد خرجت بالتّوصيات الآتية:

- الرّبط بين علم النّحو ومفهوم الدّلالات.
- استخلاص الشّواهد والأمثلة من القرآن والحديث الشّريف والنّصوص الأدبية الحديثة.
- الاقتصار في المادّة النّحوية ما أمكن على ما يستعمله الطّلاب.
- الإبقاء على الإعراب التّقديري والمحلي دون تعليل.
- دراسة بعض التّراكيب النّحوية دراسة تحدّد معانيها، وتضبط أواخرها.
- ترك دراسة قواعد النّحو التي تُستعمل فيها الحالات النادرة: كالتنازع والاشتغال.
- الحرص على المصطلحات النّحوية التي عُرفت من قبل: كالفاعل، والمبتدأ، والخبر، لأنّها أكثر دلالة على معانيها مما اقتُرِح من مصطلحات.
- اعتبار جميع علامات الإعراب أصلية، دون تمييز بين أصلي وفرعي.
- العناية بالنّطق العربي، ودراسة مجملة للأصوات.
- قصر محاولة التّيسير على مرحلة التّعليم العام.
- تذييل كتب النّحو بمقتطفات لتدريب الطّلاب على استعمالات الأساليب اللّغوية المختلفة: كأسلوب التّعجب، والنّفي، والتّأكيد، والتفضيل.[1]

4- صعوبات تعليم وتعلّم قواعد النّحو، وأسباب ضعف تحصيل التّلاميذ فيها:

لقد ازدادت الشّكاوى من صعوبة النّحو العربي وتعقيداته وكثرة أبوابه في عصرنا الحديث، إلى درجة تذمر الطّلبة والمتعلّمين ونفورهم منه، بل وحتى الأساتذة باتوا يشتكون من صعوبته وقلّة تحصيل

1. ينظر محمود أحمد السيد: في طرائق تدريس اللغة العربية، ص468.

طلبتهم فيه، والحقيقة أنّ هذه الصّعوبة ليست وليدة عصرنا، بل هي ممتدّة عبر التّاريخ كما ذكرنا آنفا، ويرجعها البعض إلى تأثّر النّحاة واللّغويين العرب بالفلسفة والمنطق اليوناني، إضافة إلى وجود أبواب وفصول في النّحو لا يُفيد منها الدّارسون، وليست وظيفية في الاستعمال اللغوي.

ومن أسباب صعوبة النّحو العربي، وضعف المتعلّمين في استعمال القواعد النّحوية نذكر ما يلي:

- «طبيعة النّحو العربي قريبة من المنطق الفلسفي، أكثر من كونها علما وصفيا يقوم على سرد الظّواهر وصياغة النّظريات.
- غزارة وكثافة المادّة النحوية في المسألة الواحدة أحيانا.
- اتباع طرائق تعتمد على الحفظ والتلقين من دون تفعيل ما تعلّمه الطّالب، وتوظيفه والإفادة منه»[1]؛ ويظهر ذلك من خلال عدم عناية مدرّسي مادّة النّحو بالجانب التّطبيقي مقارنة بالجانب النّظري، إذ يركزون اهتمامهم بمساعدة المتعلّمين على فهم القاعدة النّحوية، وحفظها والتّطبيق عليها يوم الامتحان، وقد لا يخصّصون الوقت الكافي للتّطبيق على هذه القواعد والقوانين النّحوية الكثيرة التي يحتويها المنهج الدّراسي.

1-4 أسباب ضعف تحصيل المتعلّمين في قواعد النّحو:

إن نفور المتعلّمين والطّلبة من الإقبال على تعلّم النّحو، أدّى إلى ضعف تحصيلهم في هذه المادّة، وحتى يتسنّى معالجة ذلك لابدّ من تحديد بعض أسباب هذه المشكلة، وهي كالآتي[2]:

1. أنطوان صياح وآخرون: تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، 2006، ص ص 121- 124 بتصرف.
2. ينظر محسن علي عطية: تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ص ص 188- 189.

–كثرة القواعد النّحوية والصّرفية وتشعّبها، وكثرة تفصيلاتها بما لا يساعد على تثبيتها في أذهان الطّلبة.

– الكثير من القواعد النّحوية التي يتمّ تدريسها للطّلبة، لا تحقق أهدافا وظيفية في حياتهم.

– عدم ربط القواعد النّحوية والصّرفية بالمعنى، والاقتصار في تدريسها على الجوانب الشّكلية في بناء بنية الكلمة أو ضبط آخرها؛ ومثال ذلك نجد كتب النحو تعرض (ليس) على أنّها فعل ماض ناقص يرفع المبتدأ اسما له، وينصب الخبر خبرا له، ولا تعرضها على أنّها أداة نفي.

– شيوع العاميّة بين أوساط الطّلبة والمدرّسين نتيجة ضعف بعض المدرّسين في القواعد النّحوية، واستخدامهم اللّهجة العامية في التّدريس، وهذا يجعلهم مثلا متدنيا يحاكيه الطّلبة.

– ضعف القدرات الأدائية لدى بعض المدرّسين، وعدم إحاطتهم بطرائق التّدريس وأساليبها الحديثة، واللّجوء إلى الإلقاء والتّلقين.

– قلّة التّطبيقات والممارسات العملية لوضع القواعد النّحوية موضع الممارسة والتّطبيق من خلال الاستعمال.

–«عدم ربط قواعد النّحو بالقراءة والتّعبير من جهة، ومواد الدّراسة الأخرى في غير مادة اللّغة العربية من جهة أخرى، لذلك فهي غير مرتبطة بمواقف حياتية بشكل عام».[1]

– عدم اهتمام بعض المعلّمين بالتّعبير الشّفوي الّذي يُعدّ وعاءً لقواعد اللّغة عامة، وقواعد النّحو خاصة؛ فالتّعبير الشّفوي هو ممارسة اللّغة مع احترام قواعدها، والمداومة على ذلك يؤدّي إلى

1. أحمد إبراهيم صومان: اللغة العربية وطرائق تدريسها لطلبة المرحلة الأساسية الأولى، ص 245.

تكوين ملكة صحيحة، وبالتالي تترسّخ قواعد اللّغة العربية في ذهن المتعلّمين، وتظهر جليّا على ألسنتهم أثناء الحديث.

2-4 بعض المقترحات لعلاج ضعف المتعلّمين في مادة النّحو:

لعلاج ضعف الطّلبة والدّارسين في تحصيل مادة النّحو العربي، يجب تدريس هذه المادّة لأغراض التّطبيق والاستعمال؛ أي التّركيز على الجانب الوظيفي لقواعد النحو، وليس لغرض حفظها فقط دون استعمالها في حياة المتعلّمين والطّلبة والدّارسين. وقد ذكر محسن عطية[1] بعض السّبل لمعالجة ضعف المتعلّمين في مادّة النّحو منها:

– أن تتصل دروس النّحو بالحياة، وأن تعالج مواقف تواجه المتعلّمين في حياتهم اليومية (الطّابع الوظيفي).

– استثارة دوافع المتعلّمين واستغلالها في تدريس القواعد النّحوية.

– الابتعاد عن الأساليب المعقدة في عرض المادّة النّحوية.

– الاستفادة من الوسائل التعليمية والمواقف التي يمكن أن ينطلق منها المدرّس في تدريس مادّة النّحو.

– الاهتمام بكثرة التّطبيقات اللّغوية، ووضع النّحو موضع الاستعمال في الكلام والكتابة.

– أن يكون المدرّس قدوة حسنة فيما يتحدث، وما يكتب، وما يقرأ.

– إشراك المتعلّمين بأنشطة ثقافية متنوّعة، تتجسّد فيها التّطبيقات النّحوية.

– زيادة تدريب المتعلّمين على تحليل الجمل والتراكيب اللّغوية، وتحديد المواقع الإعرابية لمفرداتها.

1. محسن علي عطية: تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ص 189.

خـلاصـة الفصل:

بالرّغم من المحاولات المتعدّدة لتيسير تعليم النّحو وتبسيطه للمتعلّمين، سواء أكانت من النّحويين المتقدّمين أم من المتأخرين، إلا أنّ النّحو العربي مازال مستعصيا على الطّلبة والمتعلّمين والدّارسين، وهذا بشهادة كثير من الأساتذة والباحثين، ولعلّ الصّعوبة لا تكمن في مادّة النّحو العربي من حيث محتواه أو مباحثه وأبوابه، وإنّما المشكلة تكمن في طرائق التّعليم المتبعة، والمنهج المستخدم في التّدريس؛ فالمادّة العلميّة الّتي خلّفها الأسلاف ثرية وغنية، ويمكن أن تكون صالحة للتّعليم والّتدريس، بشرط أن تجد من يقدّمها في أسلوب حديث ومبتكر ومشوّق، وذلك باتّباع الطّرائق والاستراتيجيات الحديثة، واستخدام الوسائل والوسائط التّكنولوجية التي استفاد منها غيرنا في التّعليم، وكذلك الاستفادة من نظرية النّحو الوظيفي، والّتي تؤكّد على تدريس مادّة النحو بما يؤدّي إلى توظيف اللّغة في حياة المتعلّم، وهذا الأمر لا يتحقّق إلا بوجود مدرّس له من الكفاءات ما يؤهلّه لتقديم هذه المادّة بشكل مبتكر وجذّاب ومشوّق، بحيث تلقى الإقبال والرّغبة من قبل المتعلّمين، أمّا الدّراسات النّحوية العميقة والمتخصّصة، فتترك للدّارسين والباحثين المتخصّصين في مراحل التّعليم المتقدّمة.

الفصل الثاني

تعليمية النحو بين المناهج التقليدية

والاتجاهات الحديثة

المبحث الأول

تمهيـــد

1- مناهج تعليم النّحو في ظلّ مختلف المقاربات التي مرّت على المدرسة الجزائرية:

1-1 توطئة.

1-2 بيداغوجيا المقاربة بالمحتويات أو المضامين.

1-3 بيداغوجيا المقاربة بالأهداف.

1-4 بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

1-4-1 توطئة.

1-4-2 دواعي تبني هذه المقاربة.

1-4-3 بعض خصائص ومميزات هذه المقاربة.

1-4-4 منهجية تدريس اللغة العربية من منظور هذه المقاربة.

1-4-5 طريقة تناول درس لغوي وفق هذه المقاربة.

1-4-6 المراحل والخطوات المنهجية المقترحة لتدريس الظّواهر اللّغوية.

1-4-7 المقاربة النّصية في تدريس قواعد النّحو.

2- طرائق تدريس النّحو

2-1 القياسيـــــة

2-2 الاستنباطيــة

2-3 طريقة النّــص

3- استراتيجيات وأساليب حديثة في تدريس النّحو

3-1 حـــلّ المشكـــــــلات

3-2 العصـــف الذّهنـــــــي

3-3 طريقـــة النّشـــــــاط

3-4 أسلوب المطالعة النّحويـة

3-5 الأسلــوب التّكامـــــــلي

3-6 أسلوب تحليل الجمـــــلة

3-7 أسلـوب الشّاهد الشّعـــري

3-8 أسلـــوب الرّسوم البيانيـــة

3-9 طريقــة تمثيـــــــل الأدوار

3-10 أسلـــوب المواقـــــــف

3-11 أسلــوب التّعلّم التّعـــاوني.

تمهيد:

يعدّ النّحو من أهمّ علوم اللّسان العربي؛ وهي أربعة كما حدّدها العلاّمة عبد الرحمان بن خلدون: اللّغة، النّحو، البيان، والأدب، وقد جاء النّحو مقدّما على العلوم الأخرى؛ لأنّ به تتبيّن المقاصد بالدّلالة، فيُعرف الفاعل من المفعول والمبتدأ من الخبر.

والنّحو سلاح اللّغوي، وعماد البلاغي، وإدارة المجتهد، وميزان العربية وقانونها. وقد اهتمّ علماء اللّغة بالدّرس النّحوي منذ القرن الثّاني للهجرة، وأولوه عناية فائقة، واستمرّ الحال قرنا بعد آخر حتى عصرنا هذا، حيث مازالت جهود النّحاة واللّغويين مستمرّة في تيسير النّحو وتبسيطه للدّارسين والمتعلّمين. وبالرّغم من الجهود المبذولة لتيسير تعليم النّحو، إلاّ أنّ كثيرا من المعلّمين ينظرون إلى هذه المادّة على أنّها جافة وصعبة، ولذلك ينفرون من تدريسها. ولم يقف الأمر عند هذا الحد، بل إنّ العدوى قد انتقلت إلى التّلاميذ، فهم لا يتقبّلون مادّة النّحو ويجدونها صعبة ومعقدة، ويرون في إعراب الكلمات أمرا غير ضروري، ولذلك يسكّنون أواخر الكلمات عند القراءة أو التعبير الشفوي. وفي حقيقة الأمر أن مادّة النّحو ليست بالصّعوبة التي يتصوّرها المعلّمون والطّلاب، وإنّما الصّعوبة والتّعقيد يكمنان ربّما في الطّريقة والمنهج المتّبع في تقديم هذه المادّة، وعرضها على الطّلاب. وتدريس النّحو ليس غاية في حدّ ذاته، وإنّما هو وسيلة لحفظ الكلام، وصحة النّطق والكتابة، وتجنّب اللّحن؛ فالهدف إذن من تدريسه هو تقويم الأذن واللّسان، وذلك من خلال القدرة على الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة بطريقة صحيحة. وقد ارتأينا في هذا الفصل التطرّق إلى أهم المقاربات البيداغوجية، والاستراتيجيات والاتجاهات الحديثة المتبعة في تدريس مادّة النّحو العربي، وذلك مواكبة للإصلاحات التي تبنّتها المنظومة التّربوية الجزائرية، وخاصّة فيما يتعلّق بتعليمية اللّغة العربية وقواعدها، مع التّركيز على مرحلة التّعليم الإعدادي، أو ما يسمّى عندنا بمرحلة التّعليم المتوسّط، والتي حدّد فيها الباحث مستوى السّنة الرّابعة من هذه المرحلة كعينة للدّراسة التّطبيقية الميدانية.

1- مناهج تعليم النّحو في ظلّ مختلف المقاربات التي مرّت على المدرسة الجزائرية:

1-1- توطئة:

مرّت مناهج التّعليم في المدرسة الجزائرية بصفة عامّة، واللّغة العربية على وجه الخصوص منذ الاستقلال إلى يومنا هذا بثلاث مقاربات بيداغوجية وهي: المقاربة بالمحتويات أو المضامين، المقاربة بالأهداف، وأخيرا المقاربة بالكفاءات.

1-2- بيداغوجيا المقاربة بالمحتويات أو المضامين:

تُعدّ بيداغوجيا المقاربة بالمحتويات من المقاربات التّقليدية التي تعتبر «عقل التّلميذ وعاءً فارغا يجب أن نملأه بالمعارف، وتعتبر المدرّس المصدر الوحيد لهذه المعرفة، يتلقاها المتعلّم ويخزّنها في ذاكرته، ويسترجعها حين الامتحان».[1] كما تنظر إلى التعلّم على أنّه قائمة من المواد والمحتويات، ينبغي تعليمها أو نقلها إلى المتعلّم، وتعتمد هذه المقاربة طريقة التّلقين في التّدريس، حيث يتلقى المتعلّمون المعلومات والمعارف النّظرية دونما الاهتمام بمجالات تطبيقها، ودون إشراك المتعلّمين في بنائها. أمّا التّقييم في هذه المقاربة، فيكاد ينحصر في امتحانات واختبارات مبنية على قياس حجم المعرفة المخزّنة في الذّاكرة. وفي مجال تعليمية النّحو في ضوء هذه المقاربة، ولنأخذ على سبيل المثال درس "اسم الفاعل"، إذ نجد أن المدرّس «يلقن المتعلّم كيفية اشتقاق اسم الفاعل من الفعل الثّلاثي، ثمّ من غير الثّلاثي، ثمّ يتطرّق إلى إعراب اسم الفاعل، حيث سيعلّمه إعراب اسم الفاعل حسب موقعه في الجملة، وأنّ اسم الفاعل يعمل عمل فعله، ثم يواصل المعلّم تلقين المتعلّم صيغ المبالغة في اسم الفاعل، وعملها الذي يشبه عمل اسم الفاعل، ويكون المتعلّم في كلّ ذلك متلقيّا سلبيا، مطالبا بحفظ ما تلقّاه لاستظهاره بعد ذلك عند الامتحان».[2]

---

1 – الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط (اللّغة العربية والتربية الإسلامية)، وزارة التربية الوطنية، 2013،ص 08.

2. عبد الحميد كحيحة: تدريس قواعد اللّغة العربية بالمقاربة النّصية في المرحلة الثّانوية، السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي نموذجا، مذكرة من متطلبات شهادة الماجستير في اللّغة والأدب العربي، تخصص تعليمية اللّغة العربية وتعلّمها، إشراف الدّكتور أحمد جلايلي، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، كلية الآداب واللّغات، قسم اللّغة والأدب العربي، 2011/2010.

ويتميز منهج المقاربة بالمحتويات بالخصائص الآتية:[1]

- محوره الأساس المحتوى؛ أي «ماذا نعلّم؟»، ومركز اهتمامه المدرّس والأنشطة التي يقوم بها.
- يعطي المعرفة اللّغوية (دراسة قواعد اللّغة) وزنا كبيرا، كونها العامل الأساس في فهم العالم المحيط بالمتعلّم.
- يعتمد في عملية التّقويم على حفظ القواعد اللّغوية وتذكّرها، وتحليل كيفية اشتغالها داخل نصوص لغوية مجرّدة من أي سياق.

وقد وُجّهت لهذه المقاربة في مجال تدريس اللّغة عموما، وقواعدها على الخصوص عدّة انتقادات[2]منها:

- الميل إلى اكتساب المعرفة اللّغوية خارج سياق استعمالها، ودون القدرة على استعمالها في وضعيات من الحياة اليومية.
- عدم الاهتمام بتنمية مهارات اللّغة: كالاستماع، والتّواصل الشّفوي والكتابي، والمهارات الفكرية المرتبطة بها.
- التّقويم يعتمد بالدّرجة الأولى على التّذكر، وإعادة إنتاج المعارف المكتسبة.
- إنتاج جيل من المتعلّمين يتحكمون في القواعد والمعارف اللّغوية، ولكنّهم غير قادرين على توظيفها واستثمارها في الحياة اليومية.

هذه الانتقادات كانت سببا ودافعا للبحث عن مقاربة أخرى وتبنّيها، ولكن دون التخلّي تماما عن مدخل المحتويات.

1. عبد الرحمان التومي: الجامع في ديدكتيك اللغة العربية، ص 77.
2. ينظر المرجع نفسه، ص78.

1-3- بيداغوجيا المقاربة بالأهداف:

يستمدّ مدخل الأهداف أسسه من النّظرية السّلوكية كأساس لبناء المناهج، حيث ترتكز هذه المقاربة على سلوكيات قابلة للملاحظة، وتسعى لتنميتها عند المتعلّم، وتغطّي المجالات الأربعة للسّلوك الإنساني (معرفي، عاطفي، اجتماعي، حركي)، بحيث « يقوم واضعو المناهج والبرامج باختيار محاور، يعتبرونها أساسية تبعا لثقافتهم ورؤيتهم التّربوية، ويحدّدون بعد ذلك الأهداف التّربوية المؤطرة لمختلف المراحل والعمليات الخاصة باكتساب المعارف المرتبطة بكل محور تبعا لبنيتها من جهة، وبالنّظر إلى المميزات الفردية للمتعلّمين من جهة ثانية».[1] ولقد اعتبرت هذه المقاربة للمرّة الأولى المتعلّم محورا للعملية التّعليمية التّعلمية، بعدما كان في المقاربة السّابقة مجرّد متلق سلبي للمعارف، كما أنّها عرفت قفزة نوعية بانتقالها من المنهجية المبنية على المحتوى؛ «ماذا نعلّم؟» إلى منهجية «ماذا نعلّم؟ وكيف نعلّم؟»؛ أي التّركيز على الطّريقة باعتبارها جزءا من المنهاج.[2] أمّا عن التّقويم في ضوء هذه المقاربة، فهو يستهدف القدرات المعرفية والمهارية والسّلوكية للمتعلّم، بعدما كان مقتصرا فيما سبق على جانب الحفظ والتّذكر.

ومن سلبيات هذه المقاربة ما يأتي[3]:

- صعوبة اختيار الأهداف التّربوية، ومدى ملاءمتها للفئة المتعلّمة.
- تجزئة الأهداف التّربوية إلى أهداف صغيرة لتسهيل اكتسابها بشكل منفصل، من دون النّظر إلى قدرة التّلميذ على الرّبط بينها.
- «عدم قدرة التّلميذ على توظيف المعارف المكتسبة بشكل منفصل وفق نظرة شمولية ومنسجمة في سياق وضعيات تواصلية مركبة.

1. عبد الرحمان التومي: الجامع في ديدكتيك اللغة العربية مرجع سابق، ص78.
2. ينظر المرجع نفسه، ص78.
3. www.elbassair.com

- اختيار العدّة البيداغوجية (طرائق، تقنيات، أدوات...) وفق ما يراه المدرّس مناسبا لتحقيق الأهداف المسطّرة، دون التفكير في عدّة مفتوحة ومنسجمة تتيح للمتعلّم تنمية شخصيته بكلّ مكوّناتها».[1] أمّا عن التّدريس في ضوء بيداغوجيا الأهداف، فقد حدّد بلوم BLOOM الخطوات التّطبيقية لهذه المقاربة، تتمثّل فيما يلي[2]:
- التّحديد الدّقيق للأهداف التّربوية في ألفاظ سلوكية قابلة للملاحظة.
- التّعرف بدقة على المكتسبات القبلية.
- التّقويم الدّقيق لوضعية الانطلاق قبل بداية الدّرس.
- تكيف التّلاميذ مع المعلومات الضّرورية للدّرس الجديد قبل بدايته.
- تقديم الدّرس الجديد.
- تقييم المكتسبات الفعلية للتّلاميذ حسب الأهداف المحدّدة في نهاية الدّرس.
- التّعرّف على التّلاميذ الذين لم يبلغوا مستوى التحكّم المتوقع.
- علاج التّأخر مباشرة، حتى يعود كلّ تلميذ إلى الدّرس الجديد خاليا من المعوّقات.

وعن تدريس الظّواهر اللّغوية في ضوء بيداغوجيا الأهداف، وإذا أخذنا درس "صيغ المبالغة" على سبيل المثال، نجد أنّ المدرّس لا يلقّن هذه الصّيغ مباشرة للتّلاميذ، وإنما يحدّد أوّلا الأهداف التّربوية التي يريد الوصول إليها؛ وهي القدرة على اشتقاق صيغ المبالغة من الفعل الثّلاثي المتصرّف، ثمّ يقدّم لهم أمثلة تحتوي على هذه الصّيغ، ثمّ عن طريق أسئلة حوارية يستخرج هذه الصّيغ ويستخلص ميزانها الصّرفي، ثمّ يتعرّف على معانيها بأنّها "المبالغة في الاتّصاف"، وفي كلّ مرحلة من مراحل درسه، يحدّد المدرّس أهدافا إجرائية. ويُلاحظ أنّ المتعلّمين يتفاعلون ويشاركون بفعّالية في العملية التّعليمية، إلاّ أنّ التّقويم يبقى ناقصا، فهو إمّا مرحلي يتمّ خلال عملية بناء المعارف، أو عبارة عن تطبيق شامل خلال نهاية الحصّة، وقد لا يُلمّ بكلّ حيثيات الظّاهرة اللّغوية.

1. عبد الرحمان التومي: الجامع في ديدكتيك اللغة العربية، ص79.
2. محمد بوعلاق: الهدف الإجرائي تميزه وصياغته، قصر الكتاب، د ط، البليدة الجزائر، 1999، ص ص 24-25.

1- 4- بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات:

1-4-1 توطئة:

لقد أثبتت دراسات قام بها مختصّون بأن ثمّة تلاميذ اكتسبوا معارف في المدرسة، ولكنّهم ظلّوا عاجزين عن توظيف هذه المعارف في مواقف الحياة التي يصادفونها يوميا، الأمر الذي أدّى بخبراء التّربية إلى مراجعة النّظريات البيداغوجية السّابقة، والتّفكير في إعداد مقاربات حديثة تركّز على ما هو أنفع وأفيد بالنّسبة إلى المتعلّم.

1-4-2 دواعي تبنّي بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات:

جاءت بيداغوجيا الكفاءات لإثراء وتحسين العمل البيداغوجي، وليس للتّنكر أو التخلّي تماما عن المقاربات التّقليدية التي سادت مدّة طويلة من الزّمن، وأثقلت كاهل المتعلّم بمعارف منفصلة عن سياقها، ولا تساعده على الاندماج في الحياة، بسبب عدم قدرته على توظيفها في مواقف مختلفة. كما أنّ العصر الحديث قد «خطا خطوات عملاقة في مجال العلوم والتّقنيات الحديثة، ممّا أدّى إلى ظهور وضعيات معقدة، تتطلّب مواجهتها كفاءات ومهارات متعدّدة، وهذا يستوجب من المدرسة أن تعدّ النشء إعدادا مؤسّسا على كفاءة التصرّف والتفاعل مع الوضعيات المختلفة، لا على ما يتراكم لديه من معارف»[1]، حيث إنّ تلقين المتعلّمين المعارف دون ربطها بدلالاتها أو استعمالاتها في الواقع، أنتج جيلا من المتعلّمين عاجزين عن التّفاعل مع وضعيات جديدة وغير مألوفة لديهم، كما أنّهم غير قادرين على القيام بالمهمّات المسندة إليهم، وهذا ما أدّى إلى التّفكير في بناء مناهج تعليمية على أساس مقاربات جديدة (المقاربة بالكفاءات).

ويبرّر بعض الباحثين التّوجه نحو المقاربات الحديثة، بالحاجة الملحة على تجديد المدرسة بشكل عام، والممارسات البيداغوجية بشكل خاص، وهذا في الوقت الذي تتناسل فيه المعارف

1. الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط بتصرّف، ص 08.

بسرعة فائقة في مقابل الزّمن المدرسي المفرز للتّدريس والتعلّم.[1]ونتيجة لذلك، كان لزاما اختيار محتويات ومضامين جديدة تتناسب مع هذه التّحديات.

3-4-1 بعض خصائص هذه المقاربة ومميزاتها:

تُعدّ مقاربة الكفاءات خيارا تربويا استراتيجيا هاما في جميع المواد والمستويات الدّراسية، يسعى إلى الارتقاء بالمتعلّم إلى أسمى درجات التّربية والتّعليم، وقد وتتميز هذه المقاربة بالمميزات والخصائص الآتية:

- «المتعلّم في قلب العملية التّعليمية التّعلّمية»[2]، حيث تسعى هذه المقاربة إلى إشراكه في عملية بناء المعارف.
- «تقوم على اختيار وضعيات تعلّمية مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات»[3]، تحلّ باستعمال الأدوات الفكرية، وتسخير المهارات والمعارف الضّرورية، وتعتمد في ذلك استراتيجية حلّ المشكلات، كما تتبنى هذه المقاربة الطّرائق البيداغوجية النّشطة التي تقحم المتعلّم في أنشطة ذات دلالة ومعنى بالنسبة إليه، وبالتالي تحفّزه على العمل والمشاركة مع زملائه في العمل الجماعي "إنجاز المشاريع".
- «تعطي معنى ودلالة للتعلّمات المكتسبة من خلال توظيفها لحلّ مشكلات مأخوذة من الحياة اليومية»[4]، كما أنّها تعمل على تنمية قدرات المتعلّم العقلية (المعرفية)، العاطفية (الانفعالية)، والنّفسية الحركية.

1. ينظر. عبد الكريم غريب: مستجدات التربية والتكوين، منشورات عالم التربية، مجلة جغرافية المغرب، د.ط، د.ت، ص259.
2. الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط، ص 08.
3. مناهج السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، مديرية التّعليم الأساسي، اللّجنة الوطنية للمناهج، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التّربية الوطنية، الجزائر، جوان 2013، ص 04.
4. عبد الرحمان التومي: الجامع في ديدكتيك اللغة العربية، ص 81.

- تعتبر المدرس مسهلا ومحفّزا على التّعلّم وبذل الجهد و الابتكار، حيث يُعدّ الوضعيات ويحث المتعلّم على التّعامل معها، ويتابع باستمرار مسيرة المتعلّم من خلال عملية التّقويم المستمرّ.[1]
- الاهتمام بتقويم أداء المتعلّمين من خلال الوضعيات المشكلة التي يتمّ فيها توظيف المعارف والمهارات والقدرات، بدلا من قياس المعرفة النّظرية[2] المعزولة عن سياقها، كما كان الحال في المقاربات البيداغوجية التّقليدية.

1-4-4 منهجية تدريس اللّغة العربية من منظور هذه المقاربة:

تحتلّ اللّغة العربية مكانة هامة في المنظومة التّربوية في الجزائر، فهي أداة للتّواصل ووسيلة هامة لاكتساب التعلّمات في شتّى الميادين والعلوم، ومن ثمّ ينبغي إيجاد الآليات المناسبة لإكساب المتعلّم هذه اللّغة وفق منهجية منظّمة، تساعده على استثمار مكتسباته اللّغوية في وضعيات مرتبطة بحياته داخل المدرسة وخارجها.

وتعدّ بيداغوجيا الكفايات المقاربة الأنسب، فهي «لا تنظر إلى مكوّنات اللّغة العربية نظرة تجزيئية، بل تنظر إليها على أنّها وحدة متكاملة، ممّا يستلزم تدريسها وفق تصور منهجي يحافظ على انسجامها وتفاعلها، ويسمح بالانتقال من مكوّن إلى آخر دون إحداث قطيعة بين مختلف التعلّمات»[3]، أمّا المقاربة التّعليمية المعتمدة في ذلك فهي المقاربة النّصية، والتي تعتبر النّص وسيلة فعّالة لتعلّم اللّغة، واكتساب الرّصيد اللّغوي الذي يؤدّي إلى تمكين المتعلّم من التواصل مشافهة وكتابة، وذلك بالنّظر إلى ما يتوفّر عليه النّص من معطيات معرفية، ولغوية، وأسلوبية، تجعله المحور الرّئيس الذي تدور حوله كل أنشطة اللّغة العربية؛ ومن هذه الأنشطة قواعد اللّغة العربية (نحوها

1. ينظر. مناهج السنة الرابعة متوسط، ص 04.
2. ينظر. محمد الصالح حثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، عين مليلة الجزائر، 2002، ص 12.
3. عبد الرحمان التومي: منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، د.ط، 2008، ص 80.

وصرفها)، والتي يُفترض تدريسها ليس باعتبارها غاية في حدّ ذاتها، بل وسيلة أساسية لتلبية الحاجات التّواصلية للمتعلّمين.

«وفي هذا السّياق، يرى اللّغويون من أمثال تشومسكي N.chomsk وودوسن widdwsnH.G ، وغيرهما أنّ التّحكم في كفايات لغة ما، يقتضي بالدّرجة الأولى اكتساب "كفاية لغوية" بالتّوازي مع كفاية تواصلية »[1]، وقد تمّ استعراض مفهوم المصطلحين في مبحث المصطلحات المفتاحية.

1-4-5 طريقة تناول درس لغوي وفق هذه المقاربة:

تُكتسب المهارات اللّغوية من خلال تحكّم المتعلّم في قواعد اللّغة: التركيبية والنّحوية والصّرفية والدّلالية وغيرها، مع القدرة على توظيف هذه المهارات لأداء وظائف تواصلية عند مروره بمواقف اجتماعية معينة؛ «فاكتساب الكفاية التّواصلية في ديدكتيك اللّغات، يستلزم عدم التّركيز على القواعد اللّغوية لوحدها، بل وأيضا التّركيز على الوضعيات التّواصلية التي تتيح للمتعلّم توظيف هذه القواعد بشكل سليم ومقبول لأغراض تواصلية».[2] ويستند المنهاج الجديد المبني على هذه المقاربة على مبدأ الانطلاق من نصوص متنوعة (آيات قرآنية، أحاديث نبوية شريفة، نصوص شعرية أو نثرية) في دراسة الظّاهرة اللّغوية (قواعد النّحو والصّرف)، والتّخلي عن دراسة هذه القواعد عن طريق جمل مصطنعة ومعزولة عن سياقها، وهذا حتّى يتمكن المتعلّم من اكتشاف وفهم هذه الظّواهر في سياقها التواصلي الحقيقي، قبل أن تُعزل عن سياقها في شكل معرفة لغوية تترسّخ في ذهنه، ثمّ يعود ويوظّفها في وضعيات تواصلية جديدة. وتتأسّس هذه المقاربة على المراحل والخطوات المنهجية الآتية:

- «الانطلاق من نصوص تبلور الظّواهر اللّغوية...، لها علاقة بمحاور المقرّر، وتبرز قضاياه وظواهره الأدبية والفكرية.

1. عبد الرحمان التومي: الجامع في ديدكتيك اللغة العربية، ص 81.
2. المرجع نفسه، ص181.

- رصد الظّواهر النّحوية والصّرفية وتجريدها ومناقشتها، واستنباط القواعد التي تحكمها.
- اللّجوء إلى التّطبيق الجزئي عقب كل استنتاج لجزئيات القاعدة، وفسح المجال للفئة المستهدفة لابتكار أمثلة أخرى، تبرز مدى تمثّلها للقواعد.
- الاعتناء بالتّقويم في جميع مراحل الخطّة المتّبعة.
- بناء الأسئلة بناءً بيداغوجيا ومنطقيا، والعمل على تنويعها حسب مراحل الإنجاز.
- التّركيز على توظيف القواعد، واستعمالها في سياقات مختلفة»[1]؛ وفي هذه الخطوة يتبيّن مدى تحكّم المتعلّم في المعارف والمهارات المكتسبة، من خلال توظيفها في وضعيات تواصلية شفهية أو كتابية، حتى تصبح المعارف ذات دلالة بالنّسبة للمتعلّم (أي وظيفية ونفعية)، وليس فقط مجرّد معارف معزولة عن سياقها، كما كان الشّأن في المقاربات التّقليدية.

1-4-6 المراحل و الخطوات المنهجية المقترحة لتدريس الظّواهر اللّغوية:

يمكن اقتراح خطّة منهجية، يتمّ السّير على إثرها لتدريس ظاهرة لغوية ما، تتمثّل نقاطها فيما يأتي[2]:

الهدف التّعليمي: يتمّ تحديده وفق متطلّبات الدّرس.

منهجية سير الأنشطة:

أولا. مرحلة الاستكشاف والفهم: وتتضمّن الأنشطة التّالية:

أنشطة التّقويم التّشخيصي: وتهدف إلى التّحقق من مدى تحكّم كلّ متعلّم في مفاهيم وقواعد ومهارات لغوية سابقة، يكون لها ارتباط بالظّاهرة اللّغوية الجديدة، وهي ضرورية لبنائها، تكون على

1. ديدكتيك تدريس مادة اللغة العربية بالتّعليم الثانوي التأهيلي الأصيل مجزوءة خاصة بأساتذة التعليم الثانوي الأصيل، وزارة التربية المغربية، الوحدة الوطنية لتكوين الأطر، ماي 2010، ص 26.
2. ينظر. عبد الرحمان التومي: الجامع في ديدكتيك اللغة العربية، ص ص 182- 184.

شكل أنشطة مرتبطة بالمعرفة والتّذكّر، أو بالفهم والتّطبيق، على ألاّ تتعدّى المدّة الزّمنية المخصّصة لهذه الأنشطة عشر دقائق.

تقديم الوضعية: هذه الخطوة هامّة جدّا، وتتطلّب حضورا قويا وفعّالا للمدرّس، الّذي يضع المتعلّمين أمام وضعية مشكلة في سياق لغوي تواصلي، ويُستحسن أن تكون حقيقية ومرتبطة بمحيطهم، أو قريبة ما أمكن منه.

الملاحظة والفهم: ينخرط المتعلّم في وضعية التعلّم فرديا أوّلا، ثمّ ضمن مجموعة صغيرة، وذلك يتمّ من خلال العمليات الآتية:

- ملاحظة فردية للوضعية، تكون موجّهة نحو مهام محدّدة.
- محاولة المتعلّم فهم هذه الوضعية، واكتشاف معطياتها باستعمال معارفه وخبراته ومهاراته المكتسبة سابقا، وعندها تحدث المواجهة المعرفية (الصّراع المعرفي).
- البحث عن الحلول من خلال تجميع البنيات المتضمنة للظّاهرة اللّغوية المستهدفة في مختلف تجلياتها (جمل، كلمات، مجموعة كلمات)، وترتيبها وفق معايير محدّدة، وإدراك العلاقات بينها ومقارنتها ببنيات لغوية أخرى.
- تجميع الاستنتاجات في شكل فرضيات مؤقتة حول الظّاهرة، مع قبول الخطأ من المتعلّم لأنّه مؤشّر على إنجاز مؤقت قبل التحكم النّهائي في معطيات الوضعية التعلّمية الجديدة.
- إثبات مدى صحّة ما توصّل إليه المتعلّم، من خلال مجابهة الأفكار واختبار الفرضيات، ويتمّ ذلك في مجموعات عمل صغيرة.
- صياغة فرضيات على مستوى المجموعة، تشرح مؤقتا خصائص الظّاهرة اللّغوية المدروسة.

التّوليف الجماعي: يتمّ خلاله إثبات صحة أو عدم صحة ما توصّلت إليه كلّ مجموعة، وذلك بتحليل النّتائج ومقارنتها، وتقديم الاستنتاجات والخلاصات اللاّزمة.

التّقعيد: وفي هذه المرحلة يتدخّل المدرّس لتقديم المصطلحات المتعارف عليها، وتدقيق الخلاصات، وإعادة ضبطها وصياغتها في شكل قواعد لغوية نهائية بمشاركة المتعلّمين.

ثانيا. مرحلة التّطبيق والاستثمار: تكون فيها الأنشطة متنوّعة ومتدرّجة في الصّعوبة، بحيث تسمح بتثبيت القواعد اللّغوية المكتسبة لدى المتعلّمين واستثمارها، ويمكن أن تشمل هذه الأنشطة على سبيل المثال ما يلي:

- أنشطة التعرّف مثل: حدّد، ضع سطرا تحت، رتّب في جدول، ...
- أنشطة التعرّف على الظّاهرة اللّغوية المدروسة، مع التّبرير الكتابي.
- أنشطة التّطبيق المباشر، وتدريب المتعلّمين على الاستعمال الصّحيح للقواعد اللّغوية المدروسة.
- أنشطة لتحليل كلمات أو جمل أو نص، وإبراز تجليات الظّاهرة اللّغوية.
- أنشطة لإنتاج كلمات أو جمل بسيطة، تستحضر الظّاهرة اللّغوية المدروسة.
- وضعيات لاستثمار وتوظيف القواعد اللّغوية المكتسبة.

ثالثا. التّقويم التّشخيصي: يقوم المدرّس بإعداد أنشطة تقويمية، الغرض منها التّحقق من مدى تحكّم المتعلّمين في القواعد اللّغوية التي اكتسبوها، ومدى قدرتهم على توظيفها في وضعيات الحياة المختلفة، وتكون هذه الأنشطة المقترحة من نفس صنف أنشطة مرحلة التّطبيق والاستثمار، وبناءً على نتائج هذا التّقويم، يقترح المدرّس أنشطة علاجية لمن هم بحاجة إليها، على أن تكون آنية أو قبل الشّروع في تدريس ظاهرة لغوية أخرى.

1-4-7 المقاربة النّصية في تدريس قواعد النّحو:

المقاربة النّصية هي مقاربة تعليمية حديثة تندرج ضمن بيداغوجيا الكفاءات، وهذه المقاربة لم تكن متاحة في المناهج التّقليدية لتدريس أنشطة اللّغة العربية، وتتكوّن من مصطلحين هما: «المقاربة: وتعني مجموعة التصوّرات والمبادئ والاستراتيجيات التي يتمّ من خلالها تصوّر منهاج دراسي وتخطيطه

وتقويمه، النّص: ويعني الوحدة الموضوعية المصاغة وفق قواعد لغوية وأسلوبية وبلاغية معينة، تحمل مفاهيم يستقيها القارئ من خلال فهمه وتحليله».[1]

والمقاربة النّصية تنطلق في تدريس قواعد النّحو من «خلال الأساليب المتصلة، لا الأساليب المنقطعة؛ ويراد بالأساليب المتّصلة قطعة من القراءة في موضوع واحد، أو نص من النّصوص يقرأه الطّلاب ويفهمون معناه، ثم يُشار إلى الجمل وما فيها من الخصائص، ويعقب ذلك استنباط القاعدة منها، وأخيرا تأتي مرحلة التّطبيق».[2] فمبدأ المقاربة النّصية إذن هو اتخاذ النّص السّند محورا لكلّ التعلّمات، وحوله تدور كلّ أنشطة اللّغة العربية: من أدب وبلاغة ونحو وصرف وتراكيب وغيرها من فروع اللّغة، وذلك للعلاقة الوطيدة بين هذه الفروع، وكذلك بالنّظر إلى خصائص النّص الأدبي الذي يتميّز بالتّماسك وترابط الأفكار وتسلسلها، على عكس الجمل المبتورة والمقطوعة عن سياق استعمالها.

أهمية المقاربة النّصية في تدريس قواعد النّحو:

لقد تبنّت المناهج التّربوية لتعليم اللّغة العربية في بلادنا المقاربة النّصية في تدريس فروع اللّغة وظواهرها، ويتمّ تدريس قواعد النّحو وفق هذه المقاربة، بأن تختار الأمثلة والشّواهد والتّدريبات من النّصوص الأدبية السّهلة التي تسمو بأساليب التّلاميذ، وتوسّع دائرة معارفهم، وتكسبهم رصيدا لغويا لا بأس به، وتكمن أهمية المقاربة النّصية فيما يلي[3]:

- إسهام المتعلّم في بناء معارفه بنفسه، انطلاقا من عمليتي الملاحظة والاكتشاف.
- التدرّب على دراسة النّص دراسة وافية من عدّة جـــوانب (المعجمية، التركيبيـــة، الدّلالية، ...).

1. الوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم المتوسط، ص11.
2. حسن شحاتة: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، ط3، القاهرة، 1996، ص 212.
3. ينظر عبد الحميد كحيحة: تدريس قواعد اللغة العربية بالمقاربة النصية في المرحلة الثانوية، ص 74.

- التدرّب على مبادئ النّقد (تذوّق جمال النّص الأدبي، إبداء الرّأي، مناقشة معطيات النّص، ....).
- تنمية القدرة على التّعبير والتّواصل شفهيا وكتابيا عن الأفكار والمشاعر والحاجات.
- اعتبار اللّغة وحدة متكاملة ومنسجمة، ومترابطة في فروعها.
- إضافة إلى ما سبق ذكره، تتميّز المقاربة النّصية التي تقوم على تدريس قواعد اللّغة من خلال النّص الأدبي المتكامل بأنّها «تمزج القواعد باللّغة نفسها، وتعالجها في سياق لغوي علمي وأدبي متكامل، وأنّها تقلّل من الإحساس بصعوبة النّحو، وتظهر قيمته في فهم التّراكيب، وتجعله وسيلة لأهداف أكبر هي: الفهم، والموازنة، والتفكير المنطقي المرتب، زيادة على أنّها تعتمد على القراءة وتجعلها مدخلا للنّحو، وتجعل من تذوّق النّصوص مجالا لفهم القواعد، لتمزج بذلك بين العواطف والعقل، وإنّ مزج النّحو بالتّعبير الصّحيح، يؤدّي إلى رسوخ اللغة وأساليبها رسوخا مقرونا بخصائصه الإعرابية».[1]

ممّا سبق، يمكن تلخيص أهمية ومزايا المقاربة النّصية في تدريس قواعد اللّغة النّحوية فيما يأتي:

- مزج قواعد اللّغة باللّغة نفسها.
- التّقليل من الإحساس بصعوبة مادة النّحو.
- مساعدة المتعلّم على التّفكير المنطقي السّليم.
- تُظهر هذه المقاربة قيمة النّحو في فهم التّراكيب.
- تسمح بالتّعبير الصّحيح والسّليم بما يؤدّي إلى رسوخ اللّغة العربية، وأساليبها الفنية الجميلة.

1. طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2005، ص 196.

– تدريب الطّلبة على الاستنباط، وتوسيع دائرة معارفهم.

2- طرائق تدريس النّحو:

توطئة:

تكتسي طريقة التّدريس أهمية بالغة في مجال التّربية والتّعليم، فهي وسيلة تؤدّي في نهاية المطاف إلى تحقيق الأثر المطلوب، وهو حصول التعلّم وتحقيق الأهداف المرجوة.

وطرائق التّدريس تتعدّد وتختلف باختلاف المواد الدّراسية، وبيئة التدريس، وطبيعة المتعلّمين وفئاتهم العمرية، وغير ذلك من العوامل. «وتتسّم الطّريقة بأنّها عملية هادفة منظّمة، تتولّى تنظيم العوامل المؤثّرة في العملية التّعليمية، ومواد التعلّم بالشّكل الذي يحقق التّعلم».[1]وفي مجال تعليم النّحو يوجد طرائق عديدة ومتنوّعة، فمنها ما هو قديم كان سائدا في المقاربات التّقليدية، ومنها ما هو مستحدث ظهر نتيجة تبنّي المقاربات الحديثة، وسوف نتطرّق في هذا المبحث إلى أهمّ الطّرائق التّقليدية باختصار، ثمّ نستعرض بعض الأساليب والاتجاهات الحديثة التي تبنتها البيداغوجيا الحديثة في تعليمية النّحو، مع تقديم نماذج تطبيقية وفق هذه الأساليب والاتجاهات.

2-1 الطّريقة القياسية:

وتعدُّ من أقدم الطّرائق المتبعة في تدريس النّحو، أمّا الأساس الذي تقوم عليه فهو القيـــاس، «حيث ينتقل الفكر فيها من الحقيقة العامة إلى الحقائق الجزئية، ومن المبادئ إلى النّتائج، ومن المعلوم إلى المجهـول».[2]

ولهذه الطّريقة خمس خطوات[3]يتّبعها المدرّس لنجاح درسه، وتتمثّل في:

1. محسن علي عطية: المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، د ط، عمان، 2015، ص 263.
2. عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود: طرق تدريس اللغة العربية، د ط، جامعة القاهرة، 2005، ص 329.
3. فلاح صالح حسين الجبوري: مدرس اللغة العربية وأدواره المستقبلية في جودة التعليم، دار الرضوان للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2015، ص214.

- تمهيد أو مقدمة: والغرض منه تكوين الدّافع إلى تلقي الدّرس الجديد.
- عرض القاعدة أو المفهوم النحوي بشكل واضح ومحدّد.
- ذكر الأمثلة التي تنطبق على القاعدة النّحوية بغرض تطبيقها وتوضيحها.
- التّطبيق بإعطاء أمثلة كثيرة للطّلاب، حتى يقتنعوا بصحة القاعدة.
- تكليف الطّلبة بحفظ القاعدة، وحلّ التّمرينات في البيت.

ومن المميزات الإيجابية التي تتصف بها هذه الطّريقة ما يلي[1]:

- تختزل الوقت والجهد المبذول في عملية التّعليم والتّعلّم.
- مريحة للمدرّس.
- تتسم القواعد والقوانين التي تقدّمها بالدّقة والضّبط.
- تلائم الموضوعات التي يتعذّر استخدام الاستقراء في تدريسها.
- تتماشى وطبيعة الإدراك العقلي في الانتقال من الكلّ إلى الأجزاء.

ولهذه الطّريقة عيوب منها[2]:

- عدم إتاحة الفرصة للتّلاميذ للنّشاط الذّاتي في التّفكير والملاحظة والانتباه، ولا تعوّدهم على الدّقة والتّأني في العمل، والحكم والاعتماد على النّفس.
- تصيب التّلاميذ بالملل، وتدفعهم إلى الحفظ دون التّعمق في المعاني.

1. ينظر. محسن علي عطية: المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص 318.
2. ينظر. محمود علي السّمان: التوجيه في تدريس اللغة العربية، ص 99.

– هذه الطّريقة لا تصلح لتعليم الصّغار[1].

2-2 الطريقة الاستقرائية (الاستنباطية):

تعرف هذه الطّريقة أيضا باسم الطّريقة "الهاربرتية"، نسبة إلى الفيلسوف الألماني فريدريك هاربرت، والاستقراء هو «طريق للوصول إلى الأحكام العامّة بواسطة الملاحظة والمشاهدة، حيث أنّها تقوم على أساس انتقال الفكر من الجزئيات إلى القانون العام، والّذي يستنبطه المتعلّمون بأنفسهم، وهذا على العكس من الطّريقة السّابقة» [2]. وتسير هذه الطّريقة وفق الخطوات الآتية:

–المقدّمة: والغرض منها تهيئة المتعلّمين للدّرس الجديد وجذب انتباههم، وتأخذ عدّة أشكال.

–عرض الأمثلة: والتي قد تكون أمثلة متفرّقة أو نصّا متضمّنا المادّة التّعليمية، على أن يُراعى فيها الوضوح والدّقة العلمية.

–الموازنة والمقارنة والرّبط بين المعلومات الجديدة ومعلومات سابقة، قد تكون لها علاقة بالدّرس الجديد، وينبغي أن يشارك جميع الطّلبة في ذلك.

–استنتاج القاعدة، أو التّعميم.

–التّطبيق على القاعدة بغرض تثبيت المعلومات في أذهان التّلاميذ عن طريق تطبيقات شفهية وكتابية.

وقد وُجّهت انتقادات عديدة لهذه الطّريقة منها: أنّها بطيئة في التّعليم، كما أنّها تتطلّب مدرّسا ماهرا وجهدا كبيرا، ووقتا طويلا. وبالرّغم من هذه العيوب، فإنّ لها بعض المزايا منها: أنّها تساعد على بقاء المعلومات في الذّاكرة مدّة أطول من الزمن، وتستثير في الطّلبة ملكة التّفكير، وهي تتخذ الأساليب الفصيحة والتراكيب اللّغوية أساسا لفهم القواعد.[3]

1.كامل محمود نجم الدّليمي: أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، ص 82.

2. ينظر أحمد إبراهيم صومان: اللّغة العربية وطرائق تدريسها لطلبة المرحلة الأساسية الأولى، ص ص 256-257.

3. ينظر كامل محمود نجم الدّليمي: أساليب تدريس قواعد اللّغة العربية، ص ص 84- 85.

2-3 طريقة النّص:

هذه الطّريقة هي نفسها الطّريقة الاستقرائية، لكنّها لا تقوم على أمثلة مبتورة عن سياقها، وإنّما تعتمد على عرض نص أدبي متصل المعنى ومترابط الأفكار، ولها عدّة تسميات منها: طريقة الأساليب المتصلة، أو النّصوص المتكاملة، أو الطّريقة المعدّلة؛ لأنّها نشأت عن تعديل الطّريقة الاستقرائية. وتقوم هذه الطّريقة على تدريس القواعد النّحوية من خلال الأساليب المتصلة لا المنقطعة، «وهي تسير بكتابة النّص الأدبي أمام التّلاميذ، مع كتابة الأمثلة المرغوب في دراستها بخط مميز، أو بوضع خطوط تحتها، وبعد أن يقرأها التّلاميذ، يناقشهم المعلّم بالأمثلة المميزة حتى يصل إلى استنباط القاعدة».[1] وتُعدّ هذه الطّريقة أفضل من الطّريقتين السّابقتين؛ لأنّها تساعد على تدريس قواعد النّحو في ظلّ تكامل فروع اللّغة من خلال النّص، وهذا الاتجاه يحقق للطّالب ثقافة ولغة ونحوا وغيرها من العلوم. وقد تبنّت المقاربة النّصية مبدأ طريقة النّصوص الأدبية المتكاملة، لما لها من فوائد تتجلّى في محاكاة المتعلّم الأساليب الأدبية الجميلة من خلال النّسج على منوالها، سواء عند الحديث أو الكتابة.

يرى أنصار هذه الطّريقة أنّها الأفضل، لكونها تعمل على مزج القواعد بالتّراكيب وبالتّعبير الصّحيح، ممّا يؤدّي إلى رسوخ اللّغة وأساليبها مقرونا بخصائصها الإعرابية.[2] أمّا خصومها ومعارضوها فيرون أن تقديم نص ومناقشته مع التّلاميذ، ثمّ استخراج الأمثلة المساعدة على استنباط القاعدة المراد تدريسها إنما هو ضياع للوقت، كما أنّ النّصوص التي تُستنبط منها قواعد النّحو في الكتب المدرسية تدور محاورها عموما حول مسائل قومية ووطنية وتاريخ عظماء العرب، وهذا موضعه في القراءة والنّصوص، لأنه يشغل دارس النّحو ويصرفه على القاعدة المراد دراستها[3]. أمّا عن خطواتها فهي تسير وفق المراحل الآتية: التّمهيد، كتابة النّص، ثم التّحليل والمناقشة، القاعدة أو التّعميم، ثمّ التّطبيق.

1. فؤاد حسن أبو الهيجاء: أساليب وطرق تدريس اللّغة العربية وإعداد دروسها اليومية، دار المناهج للنشر والتّوزيع، ط3، عمان، 2007، ص129.
2. ينظر. محمود أحمد السيد: في طرائق تدريس اللغة العربية، ص486.
3. ينظر. حسن شحاتة: تعليم اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، ص ص 213- 214.

3- استراتيجيات وأساليب حديثة في تدريس النّحو:

يُعدّ البحث عن استراتيجيات وأساليب حديثة لتدريس النّحو ضرورة حتمية لا مناص منها في ظلّ المناهج التّربوية المعاصرة المبنية على المقاربات البيداغوجية الحديثة، والتي تولي عناية كبيرة بالطّرائق النّشطة، والأساليب الحيوية التي تلبي حاجات المتعلمين، وإيصال المعلومات إلى أذهانهم في سهولة ويسر، بما يضمن اكتسابهم المهارات والاتجاهات والقيم. ومن الاستراتيجيات والأساليب الحديثة في تدريس النّحو العربي، نذكر ما يلي:

3-1 استراتيجية حلّ المشكلات:

هي طريقة حديثة في التّدريس يكون فيها المتعلّم محورا للعملية التّعليمية، أمّا المدرّس فهو موجّه ومرشد. «وتقوم هذه الطّريقة على دروس التّعبير أو القراءة والنّصوص، حيث يتخذ المعلّم هذه النّصوص والموضوعات نقطة البدء لإثارة المشكلة التي تدور حول ظاهرة أو قاعدة نحوية، ثمّ يلفت نظرهم إلى أنّ هذه الظّاهرة ستكون هدفا لدراسة موضوع النّحو المقرّر، ثمّ يكلّفهم جمع الأمثلة المرتبطة بهذه المشكلة ...، ومناقشتها حتى يستنبط القاعدة».[1] أما خطوات هذه الطّريقة فتتلخص فيما يلي[2]:

- مرحلة ملاحظة واستقراء الجزئيات من النّصوص والموضوعات المتاحة.
- مرحلة الموازنة وتحديد الصّفات المشتركة والمتخالفة من الشّواهد والأمثلة المدروسة.
- مرحلة الاستنباط (استخراج القاعدة).
- مرحلة التّعميم والتّطبيق، وذلك بالإتيان بأمثلة وشواهد جديدة غير تلك التي أُستنبطت منها القاعدة.

1. فؤاد حسن أبو الهيجاء: أساليب وطرق تدريس اللغة العربية وإعداد دروسها اليومية، ص 129.
2. ينظر. عبد الفتاح السكري وزميلاه: طرق تدريس اللغة العربية، وزارة المعارف السعودية، ط3، 1981، ص24.

مميزات هذه الاستراتيجية:

تُعدّ بيداغوجيا حلّ المشكلات من أنسب الطّرائق لتدريس نشاطات اللّغة العربية ومنها النّحو؛ لأنّها لا تعتمد على مبدأ التّلقين والحفظ، وإنّما تجعل التّلميذ يبني معارفه بنفسه، وهذا ما تحث عليه البيداغوجية الحديثة. ومن مميزات هذه الطّريقة ما يلي[1]:

-تربط بين الفكرة، والعمل أو التطبيق.

-تنمي القدرة على التّفكير والبحث لدى الطّلبة.

-تنمي ثقة الطّلبة بأنفسهم، واعتمادهم على أنفسهم في التعلّم.

-تنمي روح التّعاون بين الطّلبة.

-يكون الطّالب فيها إيجابيا متفاعلا.

-كما تمتاز أيضا بالمرونة، وتساعد الطّلبة على اكتساب المهارات العقلية: كالملاحظة، ووضع الفرضيات، وإجراء التّجارب للوصول إلى الاستنتاجات.[2] ومن الأفضل أن يتمّ تدريس النّحو من خلال النّصوص الأدبية القصيرة، بحيث تؤدّي إلى رسوخ اللّغة وأساليبها التّعبيرية الجميلة في أذهان المتعلّمين، وبالتّالي يؤدّي ذلك إلى ترسيخ وتأصيل القواعد النّحوية، وأيضا إلى توسيع دائرة المعارف لدى المتعلّمين.

ويعاب على هذه الطريقة أنّها[3]:

-تقتضي تدريبا طويلا للطّلبة.

-تتطلّب خبرة عالية، قد لا تتوافر للجميع.

-تتطلّب وقتا طويلا.

1. محسن علي عطية: المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص 336.
2. ينظر. أحمد إبراهيم صومان: اللّغة العربية وطرائق تدريسها، ص ص 267-268.
3. محسن علي عطية: المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، ص 336.

-تحتاج إلى كثير من الإمكانات، وأيضا إلى الانتباه الشّديد والحذر الدّائم، وهذا يتطلّب أفرادا ومجموعات صغيرة بدلا من الصّف كلّه[1]، غير أنّه وبمرور الوقت وتراكم الخبرات لدى المدرّس، يمكنه تجاوز هذه الصّعوبات، وذلك بتحديد الموضوعات المراد تعليمها بطريقة حلّ المشكلات بمنهجية وتخطيط دقيق ومحكم، وتوفير الأدوات والوسائل والوقت اللاّزم لإنجاز هذه النّشاطات، ومن ثمّ مراقبة عمل الطّلاب خطوة خطوة، وتقديم المساعدة لهم كلّما كان ذلك ضروريا.

2-3 طريقة العصف الذهني:

هي طريقة تعليمية مبتكرة ظهرت منذ عام 1938، تقوم على مبدأ حرية التّفكير، وتُستخدم هذه الطّريقة بقصد تنمية قدرة المتعلّمين على حلّ المشكلات من خلال إتاحة الفرصة لهم للمناقشة « وتوليد أكبر قدر من الأفكار لمعالجة موضوع من الموضوعات المفتوحة؛ أي وضع الذّهن في حالة من الإثارة والجاهزية للتّفكير في كلّ الاتجاهات، لتوليد أكبر قدر من الأفكار حول الموضوع المطروح»[2] من قبل المعلّم الذي يستقبل الأفكار ويدوّنها، ثم يقوم بفرزها واستبعاد ما تشابه منها وما تكرّر، أو ما كان خارجا عن الموضوع، ثمّ يعمل على ترتيب هذه الأفكار حسب أهميتها بمشاركة المتعلّمين.

أسس طريقة العصف الذهني: تقوم طريقة العصف الذّهني على عدّة أسس منها[3]:

-إطلاق حرية التّفكير في كلّ ماله صلة بالموضوع من قريب أو من بعيد.

-الوصول إلى أكبر عدد من الأفكار حول الموضوع.

-البناء على أفكار الآخرين.

1. ينظر أحمد إبراهيم صومان: اللّغة العربية وطرائق تدريسها، ص 268.
2. أحمد إبراهيم صومان: اللّغة العربية وطرائق تدريسها مرجع سابق، ص 276.
3. نعمان عبد السميع متولي: المرشد المعاصر إلى أحدث طرق التدريس وفق معايير المناهج الدولية، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ط1، دسوق، 2012، ص37.

-تأجيل تقييم الأفكار التي يتوصّل إليها الدّارسون، حتى يتمّ تدوين كلّ ما يتوصّلون إليه.

بعد التوصّل إلى أكبر قدر ممكن من الأفكار والمقترحات والحلول للمشكلة النّحوية محلّ الدّراسة، يتمّ مناقشة هذه الأفكار والمقترحات بموضوعية، ثمّ يتمّ اختيار أفضلها.

أهمية طريقة العصف الذّهني: تتجلّى أهمية العصف الذّهني كأسلوب تدريسي فعّال فيما يلي[1]:

-يساعد على الإقلال من الخمول الفكري للطّلاب.

-يشجّع أكبر عدد من الطّلاب على إيجاد أفكار جديدة.

-تنمية التّفكير الابتكاري لدى الطّلاب.

-استخدام القدرات العقلية العليا (التّحليل، التّركيب، التّقويم).

خطوات تدريس النّحو وفق هذه الطّريقة: تسير دروس النّحو من منظور طريقة العصف الذّهني وفق بعض الخطوات العملية، منها:

-تحديد الأهداف والنّشاط المراد تدريسه وفق هذه الطّريقة.

-توزيع الطّلبة بين مجموعات صغيرة، ثمّ صياغة المشكلة النّحوية.

-إثارة دافعية الطّلبة للخوض في البحث عن حلول لهذه المشكلة.

-تلقي أفكار الطّلبة وتسجيلها على السّبورة، ثمّ تفحصها وتحديد قيمتها، ثمّ اختيار الحلّ الأمثل، وترك الحلول الأخرى.[2]

1. محمد حسن المرسي، سمير عبد الوهاب: قضايا تربوية حول تعليم اللّغة العربية، ص 229.

2. ينظر محسن علي عطية: المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص349.

ميزات التّدريس بالعصف الذّهني[1]:

-يثير الدّافعية والنّشاط والحيوية، ويشجّع التّفكير الإبداعي لدى الطّلبة.

-ينمي الثّقة بالنّفس من خلال التّعبير بحريّة عن الآراء.

-يدرّب على احترام آراء الغير وتقبل وجهات النّظر، وينمّي روح التّعاون والعمل الجماعي.

-يدرّب الطّلبة على الأسلوب العلمي في المناقشة.

-يكون المتعلّم بموجبه محورا وعنصرا فاعلا في العملية التّعليمية التّعلمية.

3-3 طريقة النّشاط:

تقوم هذه الطّريقة على استغلال نشاط المتعلّمين، من خلال تكليفهم بجمع النّصوص والأمثلة والأساليب التي تتناول قاعدة نحوية يُراد تدريسها، ثمّ تُستغلّ هذه النّصوص والأمثلة والأساليب في المناقشة، من أجل الوصول إلى استخلاص تلك القاعدة النّحوية. ويمكن تلخيص خطوات هذه الطّريقة في النّقاط الآتية:

-تحديد المشكلة المراد إيجاد حلّ لها.

-تكليف الطّلبة بجمع المعلومات من نصوص، وأمثلة، وشواهد.

-تحليل المعلومات وتفسيرها، ووضع المقترحات المناسبة لها.

-صياغة القاعدة المراد دراستها.

ويمكن الإشارة هنا إلى أنّ هذه الطّريقة تقوم أساسا على جهد التّلاميذ، أمّا المعلّم فيقتصر دوره على التّنظيم والتّوجيه والتّدخل، لتذليل الصّعوبات والعوائق التي تقف في طريق المتعلّمين أثناء عملية التعلّم.

4-3 أسلوب المطالعة النّحوية:

هو أسلوب حديث في تدريس النّحو، يقوم على جهد المتعلّم من خلال المطالعة والبحث وجمع المعلومات حول ظاهرة لغوية ما، ثم يرتّب هذه المعلومات ويوازن بينها، ليستنبط بعد ذلك

1. محسن علي عطية: المناهج الحديثة وطرائق التدريس مرجع سابق، ص350.

القاعدة النّحوية التي تضبط هذه الظاهرة اللّغوية. وتكمن أهمية أسلوب المطالعة النّحوية في تزويد الطّلبة «بالثّروة اللّغوية، وتتيح لهم الفرصة للمفاضلة والتمييز، فتكوّن عندهم روح النّقد لما يقرؤون، وتمدّهم بمعان جديدة، وتوسّع أفق خيالهم ...، ويزداد كسبهم اللّغوي في نواحي التّفكير وأنماط التّعبير».[1]

وأسلوب المطالعة لا يقتصر على الكتب المدرسية، وإنّما يتسع ليشمل كلّ أنواع الكتب والمصادر المعرفية، والأدبية، والثقافية، وغيرها، ويتم ذلك من خلال مرافقة المعلّم لطلبته إلى مكتبة المدرسة لاختيار وانتقاء الكتب اللاّزمة، وعليه أن يعوّدهم على المطالعة باستمرار.

3-5 الأسلوب التّكاملي في تدريس قواعد النّحو:

يدعو أصحاب هذا الاتجاه إلى تدريس اللّغة العربية كوحدة متكاملة، حيث يعتبرون «تقسيم اللّغة العربية إلى قراءة وقواعد ونصوص وإملاء وتعبير تقسيما مصطنعا، قُصد به تيسير العمل في مختلف جوانب العملية التّعليمية، سواء من حيث خطّة الدّراسة أو طرق التّدريس أو تقويم التّلاميذ...، وواقع الأمر أنّ اللّغة كلّ متكامل...، والنّمو عملية تراكمية، يؤثّر كلّ فرع فيها في الفروع الأخرى»[2]، ويُطلق على هذا الاتجاه الأسلوب التّكاملي في تدريس اللّغة العربية ككلّ، وقواعد النّحو هو فرع منها. وبمقتضى هذا الأسلوب تُدرّس فروع اللّغة العربية على النّحو الآتي[3]:

-قراءة النّص قراءة نموذجية من المدرّس.

-شرح المفردات الصّعبة، والتّراكيب الغامضة فيه.

-قراءة النّص من الطّلبة قراءة جهرية.

-التّطبيقات اللّغوية، وتشمل جميع فروع اللّغة العربية.

1. فاضل ناهي عبد عون: طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، ط2، عمّان، 2012، ص78.
2. رشدي أحمد طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها تطويرها تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004، ص59.
3. محسن علي عطية: تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ص 197.

وبانتهاج هذا الأسلوب في التّدريس، يتبيّن لنا أنّ فروع اللّغة من قراءة، ونصوص، وبلاغة، وقواعد نحوية، وصرفية وإملائية، وغيرها تتكامل فيما بينها، بحيث لا يمكن استقلال فرع منها عن بقية الفروع الأخرى لتؤدي وظيفة أساسية، وهي التّحكم في اللّغة وإتقانها بشكل جيد من كل النّواحي والمستويات (معجم، ودلالة، ونحو، وصرف، وغير ذلك).

6-3 أسلوب تحليل الجملة:

يقوم هذا الأسلوب على تحليل نص معين، ثمّ تحديد الأمثلة المعينة فيه وتحليلها وتحديد الموقع الإعرابي لكل كلمة وردت فيها، ثمّ تحليل كلّ مثال تحليلا إعرابيا يقوم على المعنى، ثمّ تحديد الحركات الإعرابية لكلّ كلمة في المثال من خلال معرفة موقعها الإعرابي، وتحديد نقاط التّشابه بين الأمثلة والمواقع الإعرابية للمفردات التي تخصّ المفهوم النّحوي موضوع الدّرس وخصائصها، ثمّ يتمّ بعد ذلك استنتاج القاعدة أو المفهوم النّحوي، ومن ثمَّ التّطبيق عليه.[1] هذا الأسلوب يتقاطع مع طريقة الاستقراء في عدّة مراحل، ولا يختلف معه سوى في مسألة تحليل الأمثلة، وتحديد المواقع الإعرابية لمكوّناتها من خلال المعنى.

ومن مزايا هذا الأسلوب، أنّه يمنح الطّالب فرصةً لفهم المثال والتّشديد على مكوّناته، ثمّ التّوصل إلى استنتاج القاعدة بسهولة ويسر، كما أنّه ينمّي القدرة على التّحليل والنّقد لدى المتعلّم، ويوفّر خبرة في تركيب الجمل وصياغتها وضبط الألفاظ.[2]

1. ينظر محسن علي عطية: تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ص 191.
2. ينظر المرجع نفسه، ص192.

ويُنجز درس النّحو بأسلوب تحليل الجملة وفق الخطوات الآتية: التّمهيد، عرض الأمثلة ثمّ تحليلها، استنتاج القاعدة، التّطبيق؛ وذلك عن طريق ضرب الأمثلة، ومقارنة بعضها ببعض، وفحص صحة الاستنباطات.[1]

3-7 أسلوب الشّاهد الشّعري:

نظرا لما يتميّز به الشّاهد الشّعري من مكانة وأهمية كبيرة في النّحو العربي، فقد توجّهت عناية علماء اللّغة إلى دراسة النّصوص الشّعرية وحفظها وشرحها، ومن ثمّ الاستدلال بها على صحة قواعد اللّغة نحوا وصرفا، وهذا لأنّ المنظوم أيسر حفظا من المنثور، ولذلك يُستخدم هذا الأسلوب في تدريس قواعد النّحو. ويمرّ درس القواعد وفق أسلوب الشّاهد الشّعري بالخطوات الآتية[2]:

-تحديد الأهداف (العامة، والخاصة، والسّلوكية)، وتحضير الوسائل الضّرورية.

-تمهيد لا يتجاوز خمس دقائق من أجل استثارة دوافع المتعلّمين، وتهيئة أذهانهم للدّرس الجديد.

-عرض الأمثلة، ثمّ قراءتها وضبطها بالشّكل، ثمّ تحليلها وموازنتها.

-استنتاج القاعدة مع الطّلاب، وكتابتها على السّبورة.

-التّقويم: وغرضه التّحقق من مدى استيعاب الظّاهرة اللّغوية، ويكون بتوجيه أسئلة وتطبيقات شفوية أو كتابية.

-الواجب المنزلي: ويُطلب فيه من الطّلاب حلّ التّدريبات الموجودة في الكتاب المقرّر، أو تحضير تدريبات أخرى مناسبة.

1. سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز: مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان 2014، ص258.
2. ينظر فاضل ناهي عبد عون: طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها، ص ص 120-124.

3-8 تدريس القواعد النّحوية بأسلوب الرّسوم البيانية:

تُعدّ الرّسوم البيانية من الوسائل الحسية المستعملة في تدريس قواعد اللّغة العربية، وذلك لكونها تعمل على جذب انتباه التّلاميذ، وتساعد على تثبيت المعلومات والمعارف في أذهانهم من خلال إعمال الحواس، وخاصّة في المراحل التّعليمية الدّنيا، ومن مزايا هذا الأسلوب في تدريس قواعد النّحو نذكر ما يلي:

-جذب انتباه التّلاميذ، ودفعهم إلى النّشاط بحرية.

-تبعد الملل عن نفوس المتعلّمين.

-تساعد على تبليغ المعلومات والمعارف إلى المتعلمين بسهولة ويسر، وفي وقت قصير.

3-9 طريقة تمثيل الأدوار:

هي طريقة حديثة في التّدريس تُستخدم في المراحل الأولى من التّعليم خصوصا، وبموجب هذه الطّريقة يقوم المتعلّمون بتمثيل الأدوار كطريقة تعليمية، ثم يتمّ مناقشة نتائج التمثيل. وفي هذه الطّريقة محاكاة للواقع من خلال تفاعل المتعلّمين مع الموقف التّعليمي أو الوضعية المشكلة، «وتستخدم هذه الطّريقة في التّدريب اللّغوي في مواضع عديدة من النّحو، وخاصة الأساليب النّحوية: كالاستفهام، والنّفي، والتّوكيد، وغيرها عن طريق صياغة موقف أو مشكل يتطلّب حوارا بين أكثر من طرف، ويكلّف بعض الطّلبة بتمثيل أطراف الحوار وخصائصه، وتَقَصّي خصائص الأسلوب النّحوي فيه، ووضع اليد على المفهوم النّحوي من خلال الممارسة الحية الواقعية».[1]

ولهذه الطّريقة مزايا عديدة منها[2]:

1. محسن علي عطية: تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ص199.
2. نعمان عبد السّميع متولي: المرشد المعاصر إلى أحدث طرق التدريس، ص40.

-تزيد الدّافع والحافز للتّعليم والإقبال عليه؛ لأنّها تجذب الانتباه، لكونها خروجا عن المألوف أثناء عملية التعلّم.

-فيها تشجيع للتّحليل والتّفكير والابتكار لدى الدّارسين.

-تعدّ طريقة جديدة، يتمّ من خلالها اكتساب القيم والسّلوكيات الحسنة.

-تبرز الفروق الفردية، وقدرات الدّارسين.

بعد الانتهاء من أداء المشهد التّمثيلي، يناقش المعلّم مع الدّارسين ما جاء فيه ويطرح عليهم أسئلة للتّأكد من تحقيق الأهداف التربوية الّتي حدّدها سلفا. هذا النّمط من التّعليم يتيح الفرصة للمتعلّمين للتّفاعل إيجابيا مع المواقف التّعليمية، وذلك بممارسة الأدوار في حدود الإمكانات والاستعدادات، «فضلا عن أنّ ممارساتهم للدّور يجعلهم في مواقف أمام الآخرين، ممّا يتطلّب منهم أن يتحسّسوا اتجاهات الآخرين في نفوسهم، مما يجعلهم في تفاعل بميدان أوسع وأرحب».[1]

وعلى سبيل المثال، يمكن أن يتناول المعلّم درس النّواسخ "إنّ وأخواتها " و"كان وأخواتها" بهذه الطّريقة، ثمّ يعقب هذا المشهد التّمثيلي حوار يناقش فيه ما تمّ عرضه، مع التّركيز على الجمل التّي وردت فيها النّواسخ، وبعد ذلك يتمّ استخلاص القاعدة النّحوية والتّطبيق عليها.

3-10 أسلوب المواقف في تدريس قواعد النّحو:

هذا الأسلوب يتطلّب من المعلّم اختيار المواقف التي تتناسب مع ميول المتعلّمين وحاجاتهم واهتماماتهم، وفي نفس الوقت تكون هذه المواقف ضمن مدركات المتعلّمين من خلال المشاهدة أو السّماع، أو ما يعيشونه في واقع حياتهم اليومية، «فأسلوب المواقف أسلوب قائم على الأشياء الحسيّة المشوّقة للتّلاميذ، الّتي تُكَوِّن لديهم دافعا قويا لمتابعة الدّرس مع المعلّم، ومشاركته في العرض مشاركة فعّالة، وبعد ذلك يتمكّن المعلّم من النّفوذ إلى القاعدة النّحوية».[2]وهذا الأسلوب يسهل من عملية التّعليم، ويؤدّي إلى فهم الظّاهرة النّحوية واستنباط القاعدة بشكل محسوس، بعيدا عن العرض المجرّد

1. صائب الألوسي، طلال الزعبي: التّدريس الإبداعي، دار المنهل، ط1، عمان، 2002، ص 175.

2. كامل محمود نجم الدليمي: أساليب تدريس قواعد اللّغة العربية، ص 114.

لهذه القاعدة والقياس عليها. ومبدأ هذا الأسلوب هو أنّ «اللّغة دائما تُستعمل في سياق اجتماعي، ولا تفهم كليا بغير الإشارة إلى الإطار الاجتماعي...، وعلى كلّ حال نحتاج إلى اللّغة كي نستعملها في المواقف التي تواجهنا؛ فبدلا من توجيه المتعلّم إلى الموضوع ومحتواه، علينا أن نأخذ بعين الاهتمام المتعلّـــــم وحاجاته»[1]، حيث يتمّ انتقاء الأمثلة والشّواهد من واقع المتعلّمين ومن بيئتهم، وذلك بتحويل وتحوير ما هو موجود في المقرّر الدّراسي بما يتلاءم مع ما يعيشه التّلاميذ، وهذا سيكون مدعاة إلى تقبّل المادّة اللّغوية ووصولها إلى الأذهان بسهولة ويسر.

11-3 أسلوب التّعلم التّعاوني:

هو أسلوب تعليمي حديث، يتمّ فيه تقسيم المتعلّمين إلى أفواج صغيرة يتراوح عدد أفراد الفوج الواحد ما بين ثلاثة إلى ستة أفراد، وتعطى كلّ مجموعة مهمّة تعليمية واحدة، بحيث يتعاون أفراد هذه المجموعة مع بعضهم البعض ويتنافسون مع الأفواج الأخرى، ويتفاوت مستوى هؤلاء الأفراد داخل المجموعة ما بين المتفوّق والمتوسّط والضّعيف[2]، أمّا عن دور المدرّس في هذا الأسلوب فيتمثّل في:

-«تحديد واضح لأهداف الدّرس.

-توزيع الطّلبة بين المجموعات، والإشراف على تنظيم كلّ مجموعة.

-شرح المهام المسندة للطّلبة.

-مراقبة الفاعلية في مجموعات التعلّم التّعاوني، وتقديم التّغذية الرّاجعة للمجموعات كافة عند الحاجة.

-تقويم إنجاز الطّلبة».[3]

ومن مزايا هذه الطّريقة في التّعليم، أنّ المتعلّم بطيء التعلّم يمكنه أن يتعلّم من المتفوّق بالمناقشة والحوار والمشاركة من خلال الاحتكاك، والمشاركة، والتّعاون، والاندماج في المجموعة.

1. كامل محمود نجم الدليمي: أساليب تدريس قواعد اللّغة العربية مرجع سابق، ص115.
2. ينظر سعيد عبد الله لافي: التكامل ما بين التقنية واللغة، دار الكتب للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، 2006، ص196.
3. فاضل ناهي عبد عون: طرائق تدريس اللّغة العربية وأساليب تدريسها، ص 92.

المبحث الثاني

1- معايير بناء مقرّرات الدّرس النّحوي.

1-1 في المنهج

2-1 في الكتاب المدرسي

3-1 في الطريقة

4-1 في الاختبارات والتّمرينات.

2- علاقة النّحو بفروع اللّغة العربية الأخرى، ومنزلته بين هذه الفروع.

3- التّطبيقات والتّدريبات النّحوية ودورها في اكتساب القواعد النّحوية.

1-3 طريقة إنجاز التّطبيق الشّفوي

2-3 طريقة السّير في التّدريب التّحريري

3-3 ما يجب مراعاته عند إنجاز التّطبيقات الشّفوية والتّحريرية

1- معايير بناء مقرّرات الدّرس النّحوي:

لكي يكون الاتجاه الذي نسير عليه في تعليم قواعد النّحو لأبنائنا المتعلّمين صحيحا ويؤدّي إلى بلوغ الأهداف المنشودة، يجب الالتزام ببعض المعايير والضّوابط عند وضع مناهج النّحو وتأليف الكتب المدرسية، وتخطيط طرائق التّدريس والتّقويم وتكوين مدرّس اللّغة العربية وغير ذلك، وتتمثّل هذه المعايير والضّوابط فيما يلي:

أ– في المنهاج[1]:

– الاقتصار على أبواب النّحو التي لها صلة بصحة الضّبط وتأليف الجمل تأليفا صحيحا، وحذف كلّ ما يخالف هذا الاتجاه: كبعض الأبواب التي لا تؤدّي إلى الاستعمال الوظيفي للّغة.

– أن يرتبط منهاج النّحو بخبرات الحياة، والبيئة التي يعيش فيها المتعلّم.

– اتخاذ أسلوب حلّ المشكلات مدخلا رئيسيا في طرائق التّدريس.

– جعل المنهاج وحدات متكاملة، بحيث تشمل كلّ وحدة عدّة أبواب متجانسة، أو متحدة الغاية.

– أن يُراعي المنهاج التّنظيم والتّرتيب الذي يتماشى مع طبيعة ومنطق المادّة من جهة، ومستوى التّلاميذ وخصائصهم من جهة أخرى، وكذا التّوفيق بين عامل الزّمن المتوافر، وتنفيذ المحتوى بأفضل الطّرق.

– ينبغي عند وضع منهاج النحو وقواعد اللّغة عموما، الأخذ في الحسبان الوظيفة التي تؤدّيها اللّغة في حياة الفرد والجماعة، وأنّها أداة اتصال وتفاهم[2] بين الأفراد والجماعات، وعن طريق ذلك

1. ينظر عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص ص 209- 210 وعبد الرحمن الهاشمي: تعلم النحو و الإملاء والترقيم، ص ص 33-34.
2. ينظر المرجع نفسه، ص36.

يدرك الفرد حاجاته في التّعبير عن مشاعره وعواطفه وأحاسيسه؛ أي ضرورة مراعاة ما يحتاج إليه المتعلّم عند تعليم اللّغة، وذلك لا يتحقق إلاّ بعد إجراء بحوث وتجارب ميدانية، بهدف التعرّف على الأخطاء الشّائعة والصّعوبات التي تواجه المتعلّمين في كلّ مرحلة من مراحل التّعليم، وبالتّالي تحديد ما يلائمها من قواعد وضوابط تعصم من الوقوع في مثل هذه الأخطاء [1]، وبهذا يكون المنهاج المقترح يساير ويواكب حاجات المتعلّمين ويلبّي رغباتهم، ويراعي خصائصهم النّفسية والمعرفية وغيرها.

– يجب النّظر إلى اللّغة العربية على «أنّها تتكوّن من فنون أربعة هي: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة، وأنّ هذه الفنون يجب أن تتكامل في عملية التّدريس، لأنّ هناك تأثيرا وتأثرا بينها...، كما يجب البعد قدر الإمكان عن الاتجاه التّقليدي في النّظر إلى اللّغة العربية على أنّها فروع» [2]، بل لابدّ من اعتبارها وحدة كاملة متكاملة لا تقبل التّجزئة، ويخدم كلّ فرع فيها بقية الفروع.

ب– في الكتاب المدرسي:

هناك بعض المعايير يجب مراعاتها أثناء تأليف وإنجاز كتب النّحو المدرسي، كي نضمن لأبنائنا المتعلّمين تكوينا وتعليما جيدا، ومن هذه المعايير نذكر ما يلي:

– «أن يكون الكتاب مسايرا للمنهج في اتجاهه وروحه، بعيدا عن التّعقيدات أو الحشو أو الخروج عن برنامج المنهاج الدّراسي.

– اتخاذ اللّغة نفسها أساسا لدراسة القواعد، وذلك باختيار الأمثلة التي تتصل بالحياة، وتزوّد التّلاميذ بألوان من الخبرة والثّقافة، لا الأمثلة الجافة المبتورة والجمل المصنوعة المتكلّفة.

– جعل التّمرينات التّطبيقية حول نصوص أدبية، مع الإكثار منها والعناية بتنويعها.

1. ينظر يوسف الصفتي: اللّغة العربية ومشكلاتها التعليمية (بحث تحليلي مقارن)، إشراف وتوجيه إجلال السباعي، المركز القومي للبحوث التربوية القاهرة، 1981، ص 07.

2. علي أحمد مذكور: تدريس فنون اللّغة العربية، دار الشّواف للنّشر والتّوزيع، القاهرة، 1991، ص59.

– اشتمال الكتاب على طائفة صالحة من الموضوعات الثّقافية، والقصص الشّائقة الصّالحة للقراءة والتّطبيق» [1].

– المادّة اللّغوية المقدّمة في كتب اللّغة العربية تحتاج إلى درجة عالية من التّدقيق في الاختيار، وذلك في ضوء الأهداف المنشودة من هذه المادّة، بحيث يتمكن المتعلّم من الاستخدام المعاصر للعربية فهما وتحدّثا وكتابة[2]، ولا سبيل إلى ذلك إلاّ إذا كانت عملية تأليف الكتب جادّة وتُحاط بعناية بالغة، بحيث تُسند إلى ذوي الخبرة من المتخصّصين في المادّة، والباحثين في المناهج التّعليمية وطرائق التّدريس.

– يجب أن يراعي مبدأ التّكامل بين النّظرية والتّطبيق؛ وهذا يعني أن يحتوي على أنشطة تطبيقية، توفّر للمتعلّم فرص ممارسة المعرفة والخبرات التي تعلّموها عمليا في مواقف ذوات صلة بالواقع.[3] وفي حالة تعليم اللّغة وقواعدها على الخصوص، يجب أن تؤدّي هذه اللّغة وظيفتها وغايتها، وهي مساعدة المتعلّم على الاندماج في المجتمع، والتّعبير السّليم عن حاجياته وأحاسيسه ورغباته، دونما عوائق أو صعوبات تعتري طريقه.

ت– في طريقة التّدريس:

عند اختيار طريقة ما لتدريس النّحو، هناك بعض الضّوابط التي تُؤخذ بعين الاعتبار وهي[4]:

– ينبغي مناقشة الأمثلة من النّاحية المعنوية قبل مناقشة دلالاتها النّحوية، وبخاصة الأمثلة المختارة من الحكم أو الأمثال أو الشعر.

1. عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص210.
2. ينظر رشيدي أحمد طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ص75.
3. محسن علي عطية: المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص 243.
4. عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرّسي اللّغة العربية، ص ص 210-211 بتصرّف.

– يجب أن ترمي الطّريقة إلى كيفية الانتفاع بالقواعد في ضبط النّطق والكتابة؛ فالقواعد ليست غاية في ذاتها، وإنّما هي وسيلة تعين على صحة النّطق، وسلامة التّعبير شفويا كان أو كتابيا.

– تمكين التّلاميذ من أداء المعاني المختلفة بالأساليب المنوّعة الصّحيحة: كالنّفي والتّوكيد والشّرط والتّعليل...، وغير ذلك من المعاني التي تعرض في الأذهان.

– دراسة بعض الأبواب بطريقة عملية تساير الاستعمال الفطري، وذلك: كالضّمائر، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، والاستفهام، والجواب، ونحو ذلك.

– تجنّب الطّريقة الجدولية المعقدة التي تحوّل درس القواعد إلى درس شبيه بالقواعد الرّياضية.

– جعل القواعد من الوسائل المعينة على الفهم والتّعبير السّليم.

ث– في الاختبارات والتّمرينات:

– يجب أن يراعي الأستاذ عند وضع الاختبارات أو التمرينات المتعلّقة بدروس قواعد النّحو ما يلي[1]:

– مدى انتفاع الطّلبة بالقواعد في تأليف الجمل، وضبطها ضبطا صحيحا.

– ترك المطالبة بتكوين جمل تثقلها القيود والشّروط، فتخرج بذلك عن جمال الصياغة وعن الصّيغة الأدبية.

– ترك المطالبة بذكر الأنواع والتّقاسيم والتّعريفات ونص القواعد.

– أن تكون متنوّعة، فلا تعتمد على الإعراب وحده مع أهميته؛ ومن الأسئلة المفيدة: أسئلة التّكوين، والتّكميل، والضّبط، واختيار الإجابة الصّحيحة.[2]

– أن تتدرّج من السّهل إلى الصّعب، وأن تختلف في مستواها باختلاف مستوى التّلاميذ.[3]

إضافة إلى هذه المعايير والضّوابط التي يجب أن يلتزم بها المدرّس عند اختيار التّطبيقات والتّمرينات، عليه أن ينتقي من الأمثلة التّطبيقية أسهلها تركيبا، وأن تكون فصيحة لا تصنّع فيها ولا

1. أحمد إبراهيم صومان: اللّغة العربية وطرائق تدريسها، ص 251.
2. محمود علي السّمان: التّوجيه في تدريس اللّغة العربية، ص 155.
3. المرجع نفسه، ص 155.

تعقيد، معبّرة ما أمكن عن خبرات المتعلّمين وتجاربهم وواقعهم المعيش، ويُستحسن أن تكون مستمدّة من نصوص الأدب والقراءة والمطالعة والمحفوظات، والقرآن الكريم أو الحديث الشّريف.

2- علاقة النّحو بفنون اللّغة ومهاراتها، ومنزلته بينها:

ترتبط قواعد النّحو ارتباطا وثيقا بالمهارات اللّغوية الأخرى، فهي وسيلة أساسية لتنميتها. ويعدّ الاستماع أوّل مهارة يكتسبها الفرد أو المتعلّم عن طريق المفردات والجمل والتّراكيب الصّحيحة التي يتدرّب عليها أثناء دروس النّحو، فيفهم ما يسمعه ويحلّله تحليلا سليما، ويكتشف الأخطاء واللّحن وفساد المعنى ويعمل على تصويبه، وبذلك تُنمّى لديه مهارة الاستماع الجيد. وتأتي مهارة الكلام بعد الاستماع؛ إذ لا يكون الكلام سليما وذا معنى، ويحقق الاتصال السّليم إلاّ باللّغة الصّحيحة الخالية من الأخطاء الإعرابية والتّركيبية، لأنّ الخطأ يؤثّر على المعنى المراد، وبالتّالي يؤدّي إلى فساده.

أمّا عن مهارة القراءة، فمن شروطها بعد نطق الحروف والأصوات من مخارجها الصّحيحة، الحرص على ضبط أواخر الكلمات ضبطا صحيحا، بما يؤدّي إلى فهم المعنى المراد، ومن أهداف النّحو: تدريب المتعلّمين على ضبط لغتهم، ولاسيما في أثناء القراءة أو الحديث.[1] وللنّحو علاقة وطيدة ومتينة بمهارة الكتابة؛ حيث إنّ رسم الحروف في كثير من الحالات تحدّده المعرفة والإلمام بقواعد النّحو والصّرف، كما أنّ الكتابة السّليمة الخالية من الأخطاء النّحوية والصّرفية والتّركيبية، تشترط الإلمام بقواعد اللّغة نحوها وصرفها.

يتضح لنا مما سبق أنّ للنّحو علاقة وطيدة بمهارات اللّغة وفنونها «الّتي تُعدّ ممارسات عملية لقواعد اللّغة، فالمستمع والمتكلّم والقارئ والكاتب لا غنى لهم عن قواعد اللّغة حتى تتم عملية الفهم والإفهام والتّواصل عن طريقها بشكل سليم»[2]؛ فالغاية من دراسة النّحو هي التّعبير، وهو (أي النّحو) وغيره من فروع اللّغة ومهاراتها ما هي إلا وسائل لتسهيل عملية الاتصال اللّغوي إرسالا

1. ينظر أحمد إبراهيم صومان: اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص243.
2. المرجع نفسه، ص 243.

واستقبالا، وبالتّالي فالصّلة «يجب أن تكون قائمة بين النّحو ومهارات اللّغة الأخرى، وحيثما انقطعت هذه الصّلة، امتدّ الخلل إلى عملية الاتصال برمتها»[1]، ومن ثمّ يجب التّركيز على تدريس قواعد النّحو بما ينمّي مهارات اللّغة، وبما يؤدّي وظيفة اللّغة، وعدم المغالاة في البحث وراء التّفصيلات والتعقيدات الّتي لا تؤدّي سوى إلى النّفور منه.

3- التّدريبات النّحوية، ودورها في اكتساب القواعد النّحوية:

التّدريبات النّحوية: هي تلك التّطبيقات والتّمرينات الّتي يتناول فيها المدرّس بعض القواعد النّحوية بغرض ترسيخها في أذهان المتعلّمين، وتدريبهم على استعمالها أثناء حديثهم وكتاباتهم، فقواعد اللّغة لا جدوى منها إن لم يتمّ التّطبيق عليها شفويا وكتابيا.

ومرحلة التّدريبات النّحوية أو التّطبيق هي آخر مرحلة في دروس القواعد، «وهي من أهمّ هذه المراحل، لأنّها توضّح وتثبّت القواعد...، فهي التي تعين على الانتفاع بالقواعد باستعمالها في الكتابة والحديث، وهي تدلّ المدرّس على نواحي الضّعف لدى التّلاميذ فيها فيعالجها، وعلى التّلاميذ الضّعاف فيزداد اهتماما بهم».[2]والتّطبيق على قواعد النّحو نوعان: شفوي وكتابي؛ فالغرض من التّطبيق الشّفوي:

«وقوف المدرّس على مواطن الضّعف في تلاميذه، والأجزاء الغامضة التي لم يفهموها في دروس القواعد، فيعيد شرحها وتبسيطها لهم حتى تستقرّ في أذهانهم.

– تثبيت القاعدة، لما فيه من مناقشات عامّة متنوّعة.

– تعوّد التّلاميذ النّطق الصّحيح والتّعبير السّليم.

1. محسن علي عطية، تدريس اللّغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ص 186.

2. محمود علي السّمان: التّوجيه في تدريس اللّغة العربية، ص 154.

– يساعد في تشجيع التّلاميذ، ويشوّقهم إلى دروس القواعد ويحبّبها إليهم، ويثير المنافسة بين جميع تلاميذ الفصل، وفي ذلك تعويد لهم على إجادة التّعبير والتّفكير».[1]

أما التّطبيق الكتابي أو التّحريري، فهو لا يقلّ أهمية عن التّطبيق الشّفهي؛ إذ يعوّد التّلاميذ الاعتماد على النّفس والاستقلال في الفهم، والقدرة على التّفكير والقياس والاستنباط، وينمّي فيهم دقة الملاحظة وتنظيم الأفكار، وبواسطته يستطيع المدرّس الوقوف على مستوى كلّ تلميذ بدقة، وعلى مدى استفادته من دروس القواعد، كما يثير المنافسة الشّريفة بين التّلاميذ بما يقدّره المدرّس لكلّ منهم من درجات، تكون باعثا على الجدّ والمثابرة والنّشاط.[2] ومن خلال التّطبيقات والتّدريبات، يستطيع المدرّس وضع خطّة لمعالجة الخلل الذي قد يحدث عن عدم تمكّن بعض المتعلّمين من اكتساب بعض القواعد النّحوية، أو اللّغوية بشكل عام أثناء الدّروس؛ فيعمل بالتّالي على تسجيل النّقائص ومواطن الخلل، ثمّ يحاول أن يجد لها الحلول النّاجعة في الوقت المناسب.

والتّطبيق هو أهمّ ما يجب أن يعتني به مدرّس اللّغة بمجرّد الانتهاء من تدريس قاعدة نحوية أو درس لغوي؛ لأنّ هذه القواعد لن يكون لها الأثر النّافع في تعويد المتعلّمين وتدريبهم على سرعة الأداء مع صحة التّعبير، إلاّ بالإكثار من التّطبيق عليها، والتّطبيق الشّفوي هو أفضل وسيلة لذلك؛ لأنّه ينمّي المهارات اللّغوية ويجعلها عادات لغوية راسخة.

3–1 طريقة إنجاز التّطبيق الشّفوي:

يحضّر المعلّم التّطبيق مسبقا على سبورة إضافية، ويكون بخط واضح وجميل. وبعد الانتهاء من قاعدة لغوية معينة، يكشف عن هذا التّطبيق، ويكلّف تلميذا بقراءة السّؤال الأوّل قراءة واضحة، ثمّ يمنح التّلاميذ وقتا مناسبا للتّفكير قبل الإجابة، والّتي تكون شفوية. وفي أثناء ذلك ينبّههم إلى مواطن

1. حسن شحاتة: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص ص 222- 223.

2. ينظر محمود علي السّمان: التّوجيه في تدريس اللغة العربية، ص 156، وكذلك حسن شحاتة: تعليم اللّغة العربية بين النّظرية والتّطبيق، ص ص 223- 224.

الخطأ في إجاباتهم، على أن يكون تصحيح الأخطاء من عمل التّلاميذ أنفسهم، ويتدخل هو لتوضيح ما يصعب عليهم الإجابة عنه بإعادة القاعدة المتصلة بالأسئلة التي عجزوا عن فهمها. [1] وعليه أيضا أن يحرص على أن تكون إجابات المتعلّمين بلغة فصيحة، ويتدخل كلّما دعت الضّرورة لتصويب الأخطاء، مهما كان نوعها. كما يمكنه تقديم يد العون والمساعدة للمتعلّمين المتأخرين دراسيا؛ حتى يحفّزهم ويشجعهم على الارتقاء، ومواكبة مستوى زملائهم في الفصل.

3-2 طريقة السّير في التّدريب التّحريري:

- يقوم المعلّم بطبع التّطبيقات طبعا متقنا ويوزّعه على التّلاميذ، أو يكتب الأسئلة على سبورة إضافية مراعيا القواعد المناسبة في اختيار الأسئلة، ثم يناقش التّلاميذ في القاعدة أو القواعد المتعلّقة بالتّطبيق، ثمّ يطالبهم بقراءة التّمرينات وحلّها، ويعمل في هذه الأثناء على توجيه التّلاميذ وتوضيح ما يصعب عليهم كلّما كان ذلك ضروريا.

- يجيب التّلاميذ عن الأسئلة في كرّاساتهم، وفي أثناء ذلك يمرّ المدرّس بينهم لإرشاد من يحتاج إلى الإرشاد، ويساعد من يحتاج إلى المساعدة، ويُفهم المخطئ صواب خطئه، ويدعوه إلى كتابته.[2]

- يعمل المعلّم على إنجاز أكبر قدر ممكن من التّدريبات أثناء حصص النّحو في حدود الوقت المتاح له، وأمّا ما تبقى من تدريبات وتمرينات، فيمكنه أن يكلّف التّلاميذ بإنجازها في البيت كواجب منزلي، على أن تُراقَب وتصحّح في أوقات لاحقة ما أمكن ذلك.

3-3 ما يجب مراعاته عند إنجاز التّطبيقات الشّفوية والتّحريرية:

هناك جملة من الضّوابط والمعايير يُستحسن مراعاتها عند إنجاز التّطبيقات الشّفوية والكتابية، ومن هذه الضّوابط نذكر ما يلي:

1. ينظر حسن شحاتة: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 223.
2. ينظر المرجع نفسه، ص 224.

– أن تكون أمثلة التّطبيقات المقترحة نصوصا أدبية، وآيات قرآنية، وفقرات من موضوعات ذات صلة بالحياة والمجتمع، وألاّ تكون أمثلة وجملا جافة، تنفّر الطّلبة من القواعد.

– الابتعاد عن الألغاز، ومسائل الإعراب التّقديرية والمحلية، التي تحتمل آراء مختلفة.

– الاهتمام بجوهر القواعد، والابتعاد عن الشّواذ.

– أن تُناقش أمثلة التّطبيق من حيث الفهم، قبل مناقشتها من حيث القاعدة، سواء في التّطبيق الشّفوي أم الكتابي.

– تحلّ التّطبيقات والتّدريبات في الصّف.

– يستغلّ المدرّس فروع اللّغة العربية الأخرى: كالنّصوص والقراءة وغيرها للتّطبيق على القواعد، على ألاّ يطغى على تلك الفروع، ويأخذ من وقتها الكثير.[1]

1. سميح أبو مغلي وجمال عابدين: الموجز في أساليب تدريس اللغة العربية، المؤسسة القومية للتربية، عمان، 1986، ص 60.

المبحث الثالث

1- الوسائل المعينة على تدريس قواعد النّحو وأهميتها

1-1- فوائد استخدام الوسائل التّعليمية

1-2- ما يجب مراعاته عند اختيار الوسيلة التّعليمية

2- أساليب حديثة في تقويم الدّرس اللّغوي

2-1- أسس ومعايير عملية التّقويم

2-2- أنماط ومستويات عملية التّقويم

2-3- أدوات التقويم

3- إعداد مدرّس اللّغة العربية، وتأهيله وتطوير أدائه

3-1- مجالات إعداد مدرّس اللّغة العربية في ضوء الكفايات

خـــــلاصـــــــة الفصـــــــل

1- الوسائل المعينة على تدريس قواعد النّحو، وأهميتها:

يُقصد بالوسائل في مجال التّعليم: كلّ ما يستعين به المدرّس من أدوات، وأجهزة، ووسائط تساعد في عملية التّدريس، وتحقيق الأهداف التّربوية والتّعليمية، «تُعدّ إعدادا حسنا، لتُستثمر في توضيح المادّة التّعليمية وتثبيت أثرها في أذهان المتعلّمين، وهي تُستخدم في جميع الموضوعات الدّراسية التي يتلقاها المتعلّمون في مختلف مراحل الدّراسة، وتتنوّع هذه الوسائل وتختلف باختلاف الأهداف التي يُقصد تحقيقها في الموضوعات المختلفة التي تدرّس لهم».[1]

وتختلف الوسائل باختلاف الأنشطة التّعليمية، وكذلك باختلاف الفئات العمرية للمتعلّمين؛ ففي تعليمية مادّة النّحو على سبيل المثال، يستعمل المدرّس بعض الوسائل الفردية والجماعية لتعينه على ترسيخ القواعد النّحوية في أذهان المتعلّمين، ومن هذه الوسائل نذكر ما يلي:

– **الكتاب المدرسي**: هو من أهم الوسائل التي يستند إليها المعلّم أثناء إعداد دروسه، كما أنّه سند مهم لا يستغني عنه المتعلّمون؛ إذ أنّهم يعودون إليه لاسترجاع المعلومات التي تلقوها في الحصص الدّراسية، مراجعة وحفظا وإنجازا للتّمرينات اللّغوية، كلّما دعت الضّرورة إلى ذلك.

وتأليف الكتب المدرسية عمل جاد يكتسي أهمية بالغة الخطورة، لذا فهو يخضع لجملة من المعايير والضّوابط التي يجب أن يراعيها القائمون على تأليفه وإعداده وطبعه، كما أنّ محتويات الكتب المدرسية تكون نتيجة بحوث ودراسات ميدانية، لاستثمارها أثناء إعداد وتأليف وإخراج هذه الكتب، والّتي لا تصدر إلا عن تظافر جهود عدّة باحثين متخصّصين في مجالات كثيرة: كعلوم التربية، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، إلى جانب المتخصّصين والباحثين في علوم اللّغة العربية، وغيرها.

– **السّبورة**: للسّبورة أهمية كبيرة إذا أحسن المعلّم استغلالها، وخاصّة في دروس النّحو؛ وذلك لأنّها «تتيح للتّلميذ أن يستخدم حاسة البصر برؤية الحقائق مدوّنة، بعد أن استخدم حاسة السّمع في تلقيها بالأذن عن نطق المدرّس».[2] وبهذا فدور السّبورة يكمّل عمل الأستاذ الّذي يشرح الدّرس

1. وليد أحمد جابر: طرق التّدريس العامّة، ص 361.
2. عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرّسي اللّغة العربية، ص 433.

ويكتب على السّبورة أهم الخطوات، وبالتّالي فالمتعلّم يزاوج بين حاستي السّمع والبصر في عملية التعلّم، ممّا يؤدّي إلى ترسيخ المعلومات في الذّهن بفعالية كبيرة.

– **الأجهزة الصّوتية والمسجلات**: وتُسجل فيها نماذج جيّدة لخطب وحوارات وتراكيب، واستخدام مختلف الأساليب اللّغوية، والشّواهد الشّعرية التي تتميز بجمال الأسلوب، وسلامة النّطق، ووضوح الصّوت، وسلامة الأداء اللّغوي، وتمثيل المعاني، ثم يتمّ عرض هذه التّسجيلات على مسامع المتعلّمين، حتى يتمّ الاستفادة منها من خلال المحاكاة، والنّسج على منوالها في الكلام والتّعبير والإنتاج الكتابي.

– **الرّسوم البيانية (الجداول والمشجرات)**: وهي وسيلة تساعد المعلّم على شرح دروسه باختصار، وتعمل على تثبيت المعاني في الأذهان، وخاصة في دروس النّحو التي يلجأ فيها المعلّم إلى استخدام الرّموز والاختصارات.

– **أجهزة العرض (الأجهزة العاكسة)**: تساعد المعلّم على عرض النّصوص، والأمثلة، والشّواهد، وكذا التّطبيقات النّحوية، وتعمل على ربح الوقت واختصار الجهد.

– **أجهزة الحاسوب**: يُعدّ الحاسوب جهاز العصر، وتعليم اللّغة بواسطة الحاسوب من خلال تزويده ببرامج تعليمية خاصة من أنجع الطّرق والأساليب؛ لأنّه يتميز بخصائص وميزات لا تتوفر في الوسائل التّقليدية، لما فيه من إعمال لعدّة حواس، ومن عناصر تشويق للطّلبة والمتعلّمين، الأمر الّذي يؤدّي إلى زيادة الدّافع لديهم للإقبال على التعلّم.

– الوسائط البصرية والسّمعية والصّوتية المختلفة.

– **وسائل لغوية**: وهي كلّ ما يؤثّر في القوى العقلية بواسطة الألفاظ: كذكر المثال، أو الضّد، أو المرادف[1]، أو الشّواهد من القرآن الكريم، أو الحديث النّبوي الشّريف، أو أبيات من الشّعر.

1. عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرّسي اللّغة العربية مرجع سابق، ص 432.

1-1 فوائد استخدام الوسائل التّعليمية:

تحقق الوسائل التّعليمة في مجال تعليمية النّحو فوائد كثيرة منها:

– تعتبر عامل جذب كبير، يؤدّي إلى تفاعل الطّالب داخل الصّف والتّجاوب مع المعلّم، وهذا يساعد في تحصيل المادّة العلمية وثباتها في ذهن الطّالب.

– توفّر الوقت والجهد، ممّا يساعد على سرعة التّحصيل.

– تثير تفكير الطّالب، وتحفّزه على إيجاد الحلول، والابتكار والإبداع.

– تعين على توضيح الجوانب المبهمة، وتثبيت عملية الإدراك من خلال تثبيت المعلومات في أذهان التّلاميذ، وتسهّل استحضارها وتذكّرها عند الحاجة.

– تجعل الدّرس حيويا، يتجاوب معه التّلاميذ بفعّالية.

– تربّي في التّلاميذ قوّة الملاحظة ودقة التّفكير.[1]

2-1 ما يجب مراعاته عند اختيار الوسيلة التّعليمية:

حتّى تؤدّي الوسيلة دورها بشكل فعّال أثناء الدّرس، ينبغي عند اختيارها مراعاة ما يلي:

– أن يتمّ تحديد الهدف من استخدام هذه الوسيلة.

– أن يتمّ عرضها في الوقت المناسب، حتّى تؤتي ثمارها.

– أن تتلاءم مع قدرات الطّلاب وتتناسب مع مداركهم، حتى يسهل الفهم.

– أن تُصاغ بدقة وعناية، وأن تكون صحيحة من النّاحية اللّغوية.

1. ينظر نعمان عبد السلام متولي: المرشد المعاصر إلى أحدث طرق التدريس، ص ص 172- 173، ومحمود علي السّمان: التوجيه في تدريس اللغة العربية، ص 120.

-أن تُعرض بطريقة مبتكرة تجذب الطّالب.[1]

وتجدر الإشارة إلى أنّ الوسائل التّعليمية مهما كانت قيمتها ومهما كانت متطوّرة، فهي تعين المدرّس على إنجاز دروسه، ولا تُغني عنه بأي حال. هذا كما يمكن المدرّس ابتكار وسائل مساعدة على تحقيق أهداف الدّروس، على أن يُراعى في إعدادها المعايير التي أشرنا إليها سابقا.

2- أساليب حديثة في تقويم الدّرس اللّغوي:

يُعدّ التّقويم جزءا من عملية التّعليم ومقوما أساسيا من مقوماتها، إذ بدونه لا تستقيم العملية التعليمية، وهو يواكبها في جميع مراحلها. والتّقويم في عملية التّدريس «عملية يعرف بها القائمون على أمر التّعليم مدى ما حققه الطالب خلال دراسته، والمستوى الذي وصل إليه وتقدّمه، ومدى اكتسابه للمعلومات والمهارات التي تلقاها»[2]، وهو أحد الكفايات التّعليمية التي لابد أن يتقنها مدرّس اللّغة العربية؛ لأنّ التّقويم جزء مهم من أعماله ومهامه التّعليمية، حيث أن المدرّس يمارسه في كلّ مرحلة من مراحل التعليم، فلا ينتقل إلى موضوع جديد إلاّ بعد تقويم ما مضى من معارف ومهارات ومكتسبات، ويقف على نقاط القوّة فيدعمها، ويعمل على معالجة مواطن الضّعف.

ويُعرّف التّقويم في مجال التّربية على أنّه «العملية التي يتمّ بها الحكم القيمي على مدى نجاح العملية التّعليمية بكافة عناصرها في تحقيق الأهداف المرجوة»[3]، إن على جانب معين من جوانب شخصية المتعلّم، أو على جانب من المنهج التّعليمي أو عنصر منه، أو على طرائق التّدريس، أو الوسائل التّعليمية، أو الاختبارات، أو غير ذلك.

1. ينظر المرشد المعاصر إلى أحدث طرق التدريس، ص173.
2. فؤاد حسن أبو الهيجاء: أساليب وطرق تدريس اللغة العربية وإعداد دروسها اليومية، ص 148.
3. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المنهاج التعليمي والتدريس الفعال، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2005، ص 102.

2-1 أسس ومعايير عملية التّقويم:

كي تكون عملية التّقويم ذات قيمة ولها بعد في عملية التّعليم، وتساعد المعلّم على استدراك النّقائص ومعالجة الاختلال في عملية تعليم اللّغة عموما وتدريس النّحو بصفة خاصة، يجب أن تتوفّر في هذه العملية بعض الأسس والمعايير نذكر منها:

- أن يكون التّقويم هادفا، يسعى لتحقيق أهداف المنهاج الدّراسي أو النشاط المراد تقويمه.
- أن يكون التّقويم مستمرا وملازما للنّشاط التّعليمي.
- أن يكون تعاونيا، يشارك فيه الجميع.
- أن يكون علميا وموضوعيا، يتميّز بالصّدق والثّبات في أدواته التي يستخدمها.
- أن يكون مميِزا بين الطّلبة، وأن يساعد في الكشف عن قدراتهم.
- أن يكون شاملا لكلّ عناصر الظّاهرة المراد تقويمها.
- تنوع أدوات التقويم، فليس هناك أداة واحدة تصلح لقياس كلّ الظّواهر.[1]

2-2 أنماط ومستويات عملية التّقويم:

من الضّروري أن يجيد المعلّم أنماط التّقويم، وأن يعرف أهداف كلّ واحد منها، ويمكن تصنيف التّقويم إلى أنماط ثلاثة وهي:

2-2-1 التّقويم القبلي: ويهدف إلى تحديد مستوى وأداء المتعلّم في بداية التّدريس، وذلك قبل الشّروع في تقديم الخبرات والمعلومات الجديدة، ليتسنّى له التعرّف على خبراتهم السّابقة، والوقوف على الوضع الحقيقي للطّلبة. «فإذا ما حدّد المعلّم مستوى الطّلبة المبدئي، انطلق ليقدّم لهم المعلومات الجديدة أو الوحدة الجديدة، بما فيها من معلومات ومهارات وقيم واتجاهات. ومن أدواته الأساسية:

1. أحمد إبراهيم صومان: اللّغة العربية وطرائق تدريسها، ص 348 بتصرّف.

الاختبارات والملاحظة والتقارير».[1] فهذا النّوع من التّقويم يُلجأ إليه إذن لتحديد خبرات الطّلاب التّعليمية قبل عملية التّعليم، ويساعد على تحديد المستوى الذي يمكن أن ننطلق منه في عملية التّعليم.

2-2-2 التّقويم البنائي أو التّكويني: ويُدعى أيضا التّقويم المستمر، لملازمته ومصاحبته عملية التّدريس، وهو يهدف إلى تزويد المعلّم والمتعلّم بنتائج الأداء، وذلك لتحسين العملية التّعليمية، كما يهدف أيضا إلى تقييم مدى تحسّن المتعلّم، وفهم الصّعوبات التي تعترض العملية التّعليمية. ومن الأساليب المستخدمة في هذا النّوع من التّقويم: المناقشة الصّفية، ملاحظة أداء الطّالب، الاختبارات الأسبوعية القصيرة، الواجبات المنزلية، النّصائح والإرشادات والتّوجيهات، حصص التّقوية والدّعم... وهذا النّوع من التّقويم، يوفّر للمعلّم والمتعلّم تغذية راجعة بشأن أخطاء الطّلاب، ومدى تقدّمهم ومدى تحقيق الأهداف التّعليمية عموما[2]، وبالتّالي يستطيع المعلّم تدارك النّقائص، وأخذها بعين الاعتبار قبل مواصلة بناء تعلّمات ومعارف أخرى جديدة.

2-2-3 التّقويم النّهائي أو الختامي: يكون هذا النّوع من التّقويم في ختام برنامج تعليمي، سواء في نهاية كلّ فصل دراسي أو في نهاية العام الدّراسي، ويتمّ على شكل اختبارات ووقفات تقييمية وفروض محروسة، ويهتمّ هذا التّقويم بقياس الأهداف العامّة لمقرّر دراسي، أو مرحلة دراسية معينة.

ويهدف التّقويم الختامي إلى «إعطاء تقديرات للمتعلّمين، تبيّن مدى كفاءتهم في تحصيل ما تتضمنه الأهداف العامة للمقرّر، وإعطائهم شهادة بذلك».[3] ويسمح هذا النّوع من التّقويم أيضا بتصنيف الطّلبة حسب درجة استحقاقهم، كما أنّه يمدّنا بمعلومات تساعد في الحكم على تحقيق المقرّر لأهدافه، ومدى فعّالية التّدريس.

1. أحمد إبراهيم صومان: اللّغة العربية وطرائق تدريسها مرجع سابق، ص348.

2. ينظر عمار بن مرزوق العتيبي: بحث عن التقويم المستمر، جامعة الملك سعود، قسم المناهج وطرق التدريس، إشراف الدكتور محمد الفهد البشر، 1431هـ، ص20.

3. أنور عقل: تطوير تقويم أداء الطالب، دار النهضة العربية، بيروت، 2002، ص 32.

3-2 أدوات التقويم:

– **الملاحظة:** وهي وسيلة يلجأ إليها المدرّس لتسجيل الجوانب الملاحظة على المتعلّمين من خلال ما يبدونه من تعليقات، أو قدرتهم على تصنيف المعلومات ومساهمتهم في المناقشة داخل الصّف، وطريقة تعاملهم مع المشكلات التي تواجههم.

– **الاختبارات:** وتُعدّ من أهم أدوات التقويم، وهي نوعان: كتابية وشفوية، ويتضمّن الاختبار أسئلة متنوّعة تصنّف إلى قسمين:

أسئلة التّحرير: وتسمّى أيضا اختبار المقال، «وهي تستدعي إجابات مفتوحة، تاركة الحرية للطّالب كي يعبّر عمّا في نفسه من أفكار وآراء بلغته وأسلوبه»[1]، ممّا يدرّبه على التّعبير بلغة سليمة، ويجعله قادرا على توظيف مكتسباته القبلية وتنظيم أفكاره. وتنقسم أسئلة التّحرير بدورها إلى:

– أسئلة التّحرير الطّويل: ويكون الجواب في شكل مقال.

– أسئلة التّحرير القصير: و يكون جواب المتعلّم عنها بكلمة، أو جملة قصيرة.[2]

أسئلة التّعيين: وتسمّى أيضا الأسئلة الموضوعية، وقد سميت كذلك لابتعادها عن ذاتية المعلّم، وهي «تتيح إمكانية تناول مجال واسع من المادّة، إلاّ أنّها لا تقيس إلاّ القدرات الدّنيا مثل (التّذكر، الفهم، التّطبيق)»[3]، وتتفرّع إلى عدّة فروع، إذ نجد:

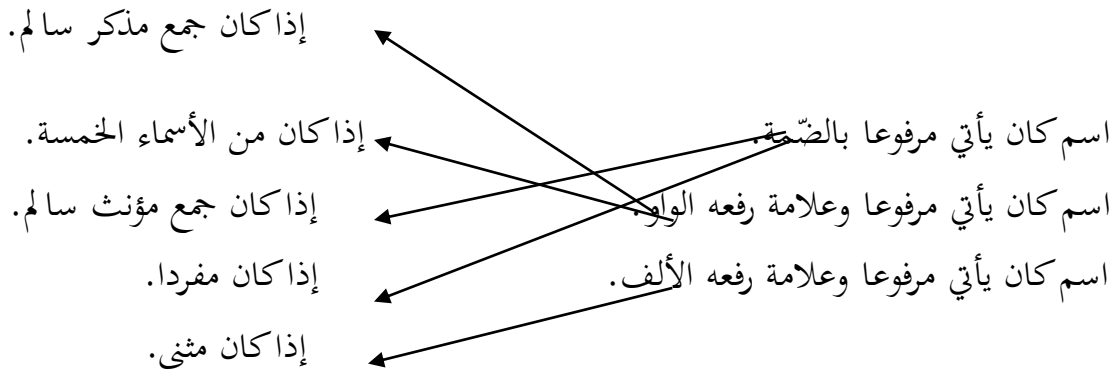
– أسئلة ملء الفراغات أو التّكميل: حيث يُترك فراغ ليقوم الطّالب بوضع الكلمة المناسبة الصّحيحة.

– أسئلة الصّواب والخطأ.

1. فؤاد حسن أبو الهيجاء: أساليب وطرق تدريس اللّغة العربية، ص 151.
2. الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط، ص 26.
3. المرجع نفسه، ص 27.

– أسئلة الاختيار من متعدّد: وفيها يُطلب من المتعلّم اختيار جواب من مجموعة إجابات محتملة.

–اختبارات المزاوجة، أو المطابقة، أو التّوفيق، أو المقابلة: «وفيها يُطلب من التّلاميذ الرّبط بين عناصر قائمتين من الأشياء، ويُشترط ألاّ تكون القائمتان متساويتين»[1]، ومن الأمثلة على ذلك:



– أسئلة إعادة التّرتيب وفق نمط معين.

– أسئلة التّحليل أو بيان الحكم، ومثال ذلك:

بيّن سبب ضبط الكلمة المسطر تحتها بالحركة المكتوبة على آخرها:

إن الشّمس مشرقةٌ.

نال المجتهد جائزةً.

– أسئلة التّعداد: وتكون إجابتها محدودة الكلمات، ومثال ذلك:

استخرج خمسة أفعال لازمة، وأخرى متعدية.

1. الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط مرجع سابق، ص 27.

– أسئلة التّعريف: وفيها يُطلب من المتعلّم تقديم مفاهيم مختصرة لبعض المصطلحات النّحوية، ومثال ذلك:

عرّف المفاهيم النّحوية الآتية: المبتدأ، المفعول فيه، الظّرف، الصّفة، ...

3- إعداد مدرّس اللّغة العربية، وتأهيله وتطوير أدائه:

يُعدّ مدرّس اللّغة العربية ركيزة أساسية في المنظومة التّربوية الجزائرية، وبالتّالي فإنّ كفاءة وأهلية هذا المعلّم، تبشّر بنجاح وفعّالية النّظام التّعليمي وتحقيق طموحات المجتمع في تأهيل أبنائه لغويا، ومن هنا أصبح لزاما الاهتمام بتطوير أداء معلّمي اللّغة العربية، وذلك من خلال تطوير وتحسين برامج إعداده وتكوينه باستمرار، بما يؤدّي إلى ارتقاء أدائه وتجديد معارفه، وإكسابه المهارات الضّرورية والكفايات اللاّزمة لأداء عمله بمهنية واحتراف.

ويبدأ إعداد مدرّس اللّغة العربية قبل التحاقه بمهنة التّدريس في المعاهد التّربوية المتخصّصة أو الجامعات والكليات، غير أنّ التّكوين الّذي يتلقاه في هذه الفترة قد «لا يوفّر له سوى الأساس الذي يساعده على البدء في ممارسة عملية التّعليم، وهي بالنّسبة له نقطة البداية»[1]، حيث يستمر المدرّس في إعداد وتكوين نفسه طيلة مدّة ممارسته مهنة التّدريس، بهدف تجديد معارفه واكتساب ممارسات وخبرات جديدة وضرورية لتحسين أدائه، ومواكبة التّطور والنّمو في هذا الميدان. فمدرّس اللّغة العربية كغيره من المدرّسين لم يعد مجرّد ناقل للمعارف والمعلومات، وإنّما تتعدى أدواره إلى التّخطيط، والتّوجيه، وإدارة عملية التّدريس بمهنية واحترافية كبيرة. «ولكي يكون التّدريس فعّالا لابدّ للمعلّم من:

– معرفة إمكانات المتعلّمين واستعداداتهم.

– معرفة إمكانات المؤسسة التّعليمية التي يعمل فيها.

1. محمد عبد الرحيم عدس: المعلم الفاعل والتدريس الفعال، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 1996، ص 53.

– معرفة أهداف تعليم المادّة التي يتولّى تعليمها.

– الإحاطة باستراتيجيات التّعليم ووضعها، للاستفادة منها في تحقيق أهداف التّعليم».[1]

– استخدام أساليب التّقويم المناسبة، للتّأكيد على مدى تحقق الأهداف.

– استخدام الوسائل المعينة على تحقيق الأهداف.

– إتقان مهارات التّواصل والتفاعل الصّفي مع المتعلّمين، وتحفيزهم على المشاركة بفعالية وإيجابية في الدّروس.

هذه الكفايات والمهارات والتّقنيات، تُكتسب مع مرور الزّمن عن طريق الخبرة المهنيـــة، وأيضا « عن طريق الالتحاق بدورات أساسية تُعقد لهذا الغرض... ويحتاج هذا النّوع من التّأهيل إلى وجود مراكز لعقد المشاغل والحلقات الدّراسية المقرّرة، كما يقوم فيها الدّارسون بأنشطة ودراسة ذاتية خارج ساعات الدّوام الرّسمي، وتشمل دراسة التعيينات الدّراسية التي توزّع عليهم، وأوراق العمل، ومختارات من الكتب المرجعية في المكتبات، والمجلاّت الدّورية، والإسهام في حلقات دراسية أسبوعية، والقيام بأنشطة تربوية عملية موجهة، وأداء البحوث الإجرائية، وكذلك التّجارب الميدانية، وأداء الاختبارات في أوقاتها المحدّدة، والالتحاق صيفا أثناء العطلة الصّيفية بدورات تُعقد لهذا الغرض»[2]. وكذلك تلعب الخبرة المهنية، والاحتكاك الفعّال بالأساتذة من ذوي الخبرة والتّجربة دورا فاعلا في تكوين المدرّس، وصقل مواهبه وإكسابه الخبرات والمهارات التي تساعده على أداء مهامه بنجاح.

1-3 مجالات إعداد مدرّس اللّغة العربية في ضوء الكفايات:

يهدف إعداد وتأهيل مدرّس اللّغة العربية إلى رفع كفايته، ليكون قادرا على تحمّل المسؤولية والقيام بالأدوار المسندة إليه، لإعداد أجيال من المتعلّمين يُعوّل عليهم في المساهمة في الحفاظ على تراث الأمّة والنّهوض باللّغة العربية، كي تتبوأ مكانتها بين لغات العالم الحية. وبناء على ما سبق،

1. محسن علي عطية: تدريس اللّغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ص27.

2. محمد عبد الرحيم عدس: المعلم الفاعل والتّدريس الفعّال، ص 53.

يمكن أن يتضمّن برنامج إعداد مدرّس اللّغة العربية في ضوء الكفايات الجوانب والمجالات الآتية[1]:

– **المجال العام**: ويهدف إلى إعداد المدرّس ليكون إنسانا مثقفا، مطّلعا على خصائص المجتمع وحاجاته، ويمكن أن يتضمّن برنامج الإعداد: الإلمام ببعض المبادئ في علم النّفس وعلم الاجتماع، والتّاريخ والجغرافيا، وبعض النّظم والفلسفات التّربوية، والأنظمة التي تحكم الحياة، وبعض العلوم ذات الصّلة المباشرة بحياة الناس، وغيرها مما يمكّن المدرّس من اكتساب ثقافة واسعة، تساعده على التّعامل مع مختلف المواقف التي يمرّ بها أثناء أداء عمله، وتكوين شخصية متشبّعة بالقيم والاتجاهات المرغوب فيها.

– **المجال الأكاديمي**: يتضمّن إعداد مدرّس اللّغة العربية في المجال الأكاديمي محورين أساسيين هما:

المحور الأول: يتمّ في ضوئه إعداد المدرّس في مجال التّخصص؛ وبالنّسبة لمدرّس اللّغة العربية يجب إحاطته بمفاهيم اللّغة وقواعدها وفنونها ومهاراتها وآدابها، وكلّ ماله علاقة بالبحث اللّغوي، وينضوي تحت هذا المجال:

- دراسة النّحو ومدارسه.
- دراسة الصّرف وفقه اللّغة.
- دراسة الأدب بفنونه وعصوره المختلفة.
- دراسة البلاغة والنقد وعلم العروض.
- دراسة ما استجد من اتجاهات أدبية ونقدية.[2]

1. ينظر محسن علي عطية: تدريس اللّغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ص 68.
2. المرجع نفسه، ص 68.

أما المحور الثاني، «فيتضمّن إحاطة المدرّس بالمعارف التّربوية، وما تحتاجه عملية التّدريس من معرفة طبيعة المتعلّم، وعوامل التعلّم، والعوامل المؤثرة في العملية التّعليمية».[1]ويتضمن برنامج الإعداد ما يلي:

علم النّفس التّربوي، أسس وفلسفة التّربية، المناهج الدّراسية، الكتاب المدرسي، التّقويم وأدواته وأساليبه، طرائق التّدريس وأساليبه واستراتيجياته؛ ومن هنا يتحتم على مدرّس اللّغة العربية المطالعة والبحث باستمرار لإثراء معارفه وخبراته، وضرورة فهم مكوّنات المنهج الدّراسي ومحتوياته، والإلمام بطرائق التّدريس الحديثة، والأساليب العلمية المتبعة في حلّ المشكلات.

– **المجال العملي**: ويتضمّن هذا المجال كلّ ما من شأنه تمكين المدرّس من تطبيق مجال تخصّصه في الميدان العملي والممارسة الفعلية، ويمكن أن يتضمّن برنامج التّأهيل والإعداد في هذا المجال ما يلي:

– متابعة دروس تطبيقية داخل الكلية أو المعهد، إمّا بشكل مباشر أو عن طريق أفلام مسجلة لمواقف تعليمية ودروس تطبيقية.

– الممارسة العملية للطّالب المتدرّب: وتتمثل في تنفيذ مواقف تعليمية، ودروس تطبيقية بحضور المدرّس والطّلبة.

– مشاهدة دروس لأساتذة أكفاء، وإجراء مناقشات بعدها للوقوف على كيفية وضع الأسس النّظرية التي درسها الطّالب موضع التّطبيق.

– إجراء ممارسة فعلية لبعض الدّروس في الميدان الحقيقي بحضور طلبة الكلية ومدرّس المدرسة

– إجراء التّربصات المتوسّطة والطّويلة المدى، وممارسة جميع أدوار المدرّس، وتحمّل مسؤولياته كاملة.[2]

1. محسن علي عطية: تدريس اللّغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، مرجع سابق، ص69.
2. ينظر المرجع نفسه، ص70.

خلاصـــة الفصـــل:

تطرّقت في هذا الفصل إلى أبرز الاتجاهات الحديثة في تدريس قواعد النّحو، من خلال التّركيز على دور المقاربات البيداغوجية الحديثة في تعليم هذا الفنّ اللّغوي الهام، وذلك بعد التّذكير بالمقاربات التّقليدية التي كانت سائدة قبل الإصلاحات التي جاءت بها المناهج الجديدة، حيث إنّ الاتجاه الحديث في تعليم اللّغة عموما، وقواعد النّحو على وجه الخصوص، لم يشكّل القطيعة التامة مع المناهج التّقليدية، وإنّما جاء لتحسين أداء المتعلّم، وإكسابه المهارات اللّغوية الضّرورية، التي تسمح له بتقويم لسانه عند الحديث وقلمه عند الكتابة، وهذا الأمر لا يتأتى إلاّ إذا تمّ التّركيز على الموضوعات النّحوية التي تؤدّي وظيفة في حياة المتعلّم، وذلك بالتّقليل قدر الإمكان من إدراج الدّروس النّحوية غير الوظيفية لغويا، أو نادرة الاستعمال لدى متعلّم اللّغة العربية.

وتعليمية النّحو في المراحل قبل الجامعية، تستلزم وجود مدرّس متفتح على الطّرائق والأساليب والاستراتيجيات الحديثة، حيث إنّ التّنويع في هذه الطّرائق والأساليب يجعل من مادّة النّحو التي يشتكي من صعوبتها الكثير من المعلّمين والمتعلّمين، يجعل منها مشوّقة للطّلاب ومحبّبة لديهم، وهذا لا يتحقّق إلاّ بالممارسة الفعلية للّغة مشافهة وكتابة، وعدم جعل هذه القواعد قوالب صمّاء، يدرسها المتعلّم ويحفظها دون أن يجد لها مجالا للاستعمال والتّوظيف في حياته. كما أن استخدام الوسائل المعينة على تدريس قواعد النّحو لها بالغ الأثر في تحقيق أهداف الدّرس اللّغوي، لذا كان لزاما على المعلّم الانفتاح على هذه الوسائل والوسائط والتّقنيات الحديثة في التّدريس، وبذل الجهد قدر الإمكان لتوفيرها، والاستفادة منها بما يخدم أهداف درسه.

إنّ تبنّي الطّرائق والوسائل وتكنولوجيا التّعليم الحديثة، والإلمام بأساليب التّقويم الحديثة، يتطلّب إعداد فئة من المعلّمين مؤهلين لذلك، ولديهم الرّغبة المستمرة والاستعداد الدّائم للتّكوين وتحسين الأداء، والاطلاع على كلّ المستجدات في مجال تعليمية اللّغة وتعلّمها والتّحكم في قواعدها، وكذا

الاحتكاك بذوي الخبرة والتّجربة في كلّ المناسبات المتاحة كي يحسّنوا من أدائهم، وبالتّالي تكون لهم القدرة على أداء مهامهم التّدريسية بكلّ ثقة ومسؤولية وأمانة.

لقد أضحى التّكوين والتّأهيل والإعداد التّربوي لمدرّس اللّغة العربية كغيره من المدرّسين ضرورة حتمية، تمليها ظروف وتحديات العصر، والتّطور الهائل في البرامج والمناهج وطرق التّدريس وتكنولوجيا التّعليم، ممّا يجعل من تطوير وتحسين مردود وأداء هذا المدرّس تحديا بالغ الأهمية، تسعى المنظومة التّربوية إلى تحقيقه من أجل بلوغ أهداف العملية التّعليمية.

الفصـــــل التّطبيـقـــي

المبحث الأوّل

تحليل المقرّر الدّراسي لمادّة النّحو في مستوى السّنة الرّابعة من التعليم المتوسط

تمهيد:

لقد تبنّى المنهاج التّربوي القائم على المقاربة بالكفاءات في تدريس قواعد اللّغة العربية عموما، ودروس النّحو بوجه خاص المقاربة النّصية في تعليمية المادّة، والتي تتطلّب «استنباط القواعد اللّغوية، النّحوية منها والصّرفية من النّص المقرّر في حصّة القراءة، التي يُفترض أن المتعلّم تدرّب على قراءته بطريقة جيدة، وتفهم معانيه وأدرك مبناه، قبل أن يتحوّل إلى لغته، بقصد اكتشاف وظائف الكلمات داخل الجملة وتركيبها وصياغتها»[1]، وبالتّالي يكون هذا المتعلّم قادرا على التّحكم في المهارات اللّغوية التي تساعده على اكتساب لغة سليمة، يظهر أثرها أثناء المحادثة والكتابة.

توزيع دروس القواعد النّحوية في الكتاب المقرّر:

لقد جاءت دروس النّحو المقرّرة في الكتاب المدرسي لمستوى السّنة الرّابعة متوسط موزّعة على أربع وعشرين وحدة، حيث تتضمّن كلّ وحدة إلى جانب نصوص القراءة: الظّواهر اللّغوية، والتّعبير الكتابي، ونصوص المطالعة الموجهة، وإنجاز المشاريع.

والملاحظ أنّ دروس النّحو أو الظّواهر اللّغوية كما جاء تسميتها في المقرّر، لم تُفرَد لها حصص خاصة مستقلّة بذاتها، وإنما أُدرجت ضمن نصوص القراءة، وقد كان توزيع الدّروس في الكتاب المدرسي على النّحو الآتي[2]:

1. منهاج اللّغة العربية للسنة الرابعة متوسط، ص27.

2. كتاب اللّغة العربية للسنة الرابعة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2015/2014، ص06.

الوحدة	الظّواهر اللّغوية	الصّفحة
01	تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا	10
02	تقديم الخبر وجوبا وجوازا	21
03	تقديم المفعول به وجوبا	29
04	حذف المبتدأ وجوبا وجوازا	40
05	حذف الخبر وجوبا وجوازا	48
06	الجملة البسيطة	56
07	الجملة المركبة	67
08	الجملة الواقعة مفعولا به	74
09	الجملة الواقعة حالا	82
10	الجملة الواقعة نعتا	97
11	الجملة الواقعة جواب شرط	106
12	الجملة الواقعة مضافا إليه	114
13	الجملة الواقعة خبرا لمبتدأ	125
14	الجملة الواقعة خبرا لناسخ	132
15	الجملة الموصولة	139
16	التّصغير	150
17	الإدغام	159
18	اسم التّفضيل	168
19	صيغ المبالغة	182

20	التّعجب بصيغة ما أفعله	190
21	التّعجب بصيغة أفعل به	197
22	الإغــراء	208
23	التّحذيــر	215
24	المدح والـذّم	225

الزّمن المخصّص لدروس النّحو في مستوى السّنة الرّابعة متوسّط:

دروس النّحو والصّرف في منهاج السّنة الرابعة متوسط، أو ما يسمّى الظّواهر اللّغوية، ورغم أهميتها بالنّسبة للمتعلّم في هذه المرحلة من التّعليم، إلاّ أنّ المنهاج لم يخصّص لها سوى ساعة واحدة من الزّمن، وهذه الحصّة تعقب حصّة القراءة وفهم النّص، وذلك عملا بمبدأ المقاربة النّصية، التي تستند إلى النّص المقروء لاستخراج الأمثلة، والتي تكون قاعدة لاكتشاف وظائف الكلمات داخل الجمل وتركيبها وصيغها، وكثيرا ما يُلجأ إلى التصرّف بالتّحويل والتّعديل في حالة تعذّر الحصول على نص متكامل يشتمل على جميع الأساليب المرغوبة.

منهجية عرض الدّرس النّحوي في الكتاب المدرسي:

بعد قراءة النّص السّند، والّذي يُعتبر منطلقا ومحورا لجميع الأنشطة التي تليه، ثمّ فهمه من خلال الشّرح اللّغوي والتطرّق للمعجم والدّلالة والبناء الفكري والفني لهذا النّص، يتمّ الانتقال إلى البناء اللّغوي لهذا النّص من خلال التطرّق إلى الظّاهرة اللّغوية المقرّرة؛ حيث يتمّ تحديد الجمل والأساليب المقصودة من خلال العودة إلى النّص المقروء، وبعد تحديد هذه الجمل والأساليب، يتمّ توجيه المتعلّمين لاكتشاف الظّاهرة اللّغوية، ودراسة حيثياتها باتّباع الطّريقة الاستنباطية بقصد استخلاص الأحكام الجزئية، ثمّ تليها بعد ذلك تطبيقات فورية مناسبة لكلّ قاعدة أو حكم جزئي...، وهكذا دواليك مع باقي الأحكام الجزئية الأخرى.

ويمكن أن تكون التّطبيقات الفورية كتابية، غير أنّه يستحسن إنجازها شفهيا ربحا للوقت، وأيضا كي يتعوّد المتعلّمون على استعمال هذه الظّواهر والأساليب في كلامهم أوّلا، ثمّ في كتاباتهم.

بعد الانتهاء من استخلاص جميع الأحكام والقواعد المتعلّقة بالظّاهرة اللّغوية المدروسة، يتمّ عرض هذه الأحكام على شكل خلاصة جامعة لكل تلك القواعد الجزئية، وهو ما يُعرف في الكتاب المدرسي بعبارة "تذكّر"، تُجرى بعد ذلك تطبيقات عديدة ومتنوّعة لدعم المعارف والتعلّمات المكتسبة وتثبيتها، وسوف نعرض لهذا الأمر في مبحث خاص لاحقا.

في نهاية الحصة، يمكن تكليف المتعلّمين بإنجاز فروض وواجبات منزلية، على أن يتمّ تصحيحها وتقييم أعمال المتعلّمين في حصص لاحقة.

حصّة الأعمال التّطبيقية:

هي حصّة إدماجية خاصّة بقواعد اللّغة والتّراكيب والمفردات والمبادئ الأولية للأدب، وتهدف إلى تفعيل مختلف المكتسبات وتثبيتها وترسيخها ودعمها، مع ممارسة سليمة وفق المعايير المدروسة.[1] ويسير الأستاذ في هذه الحصّة وفق الطّريقة الآتية:

- مراقبة الفروض المنزلية والأعمال التّطبيقية التّي كُلّف المتعلّمون بإنجازها آنفا، ثمّ تصحيحها جماعيا.
- إجراء تطبيقات أخرى لمزيد من الدّعم والتّثبيت، ثم تصحيحها جماعيا.

تستغرق حصة الأعمال التّطبيقية الموجّهة ساعة واحدة من الزّمن أسبوعيا، كما نص عليه منهاج اللّغة العربية للسّنة الرّابعة متوسط.

1. ينظر منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، ص ص 27- 28.

طريقة تناول درس لغوي في حجرة الدّرس:

يتمّ تناول مكوّن الدّرس اللّغوي في هذه المرحلة غالبا بنمط الاستقراء، ويمكن أستاذ اللّغة اتّباع الطّرائق النّشطة التي تهدف إلى جعل المتعلّم في صلب العملية التّعليمية التّعلمية، وعنصرا فاعلا ومشاركا فيها. ولتنشيط هذه الحصّة يمرّ الأستاذ بالمراحل الآتية:

- **التّمهيد**: ويهدف إلى إثارة أذهان المتعلّمين؛ ويكون بسرد قصّة، أو عرض مشكلة تتطلّب حلاّ، أو طرح أسئلة لها علاقة بموضوع الدّرس الجديد.
- **عرض النّص**: يعرض الأستاذ نصا يتضمّن الأمثلة المراد تناولها، ثم يوجّه أسئلة تكون إجاباتها أمثلة صالحة للدّرس الجديد، وإذا كانت هذه الأمثلة لا تغطّي جميع جوانب الظّاهرة اللّغوية، تُعزّز بأمثلة أخرى على أن تكون تامّة المعنى واضحة المقصد، وغير متكلّفة.
- **المناقشة والموازنة**: تتمّ مناقشة الأمثلة المعروضة وتحليلها لمعرفة العناصر المكوّنة لها، والعناصر الجزئية التي تتضمنها كلّ طائفة من الأمثلة، والموازنة بينها للوقوف على ما تتضمّنه من صفات مشتركة، وتشمل الموازنة: نوع الكلمة وإعرابها، ووظيفتها النّحوية، وموقعها بالنّسبة إلى غيرها.
- **الاستنباط**: تأتي هذه المرحلة بعد ملاحظة الأمثلة المدوّنة على السّبورة، والتّأمل جيدا في الكلمات المطلوبة، والموازنة بينها واستقرائها، بغرض استنتاج الضّوابط والأحكام التي تحكم الظاهرة اللّغوية المدروسة، ولابدّ أن تُعقب كلّ قاعدة جزئية مستنتجة بتطبيق فوري، لتثبيت الحكم المستنتج في أذهان المتعلّمين.
- **التّطبيق**: وهو وسيلة من وسائل التّقويم ويمثّل الجانب المهاري؛ حيث يتيح للمتعلّم الممارسة الواعية للّغة القائمة على الفهم، فدراسة قواعد اللّغة لا تؤتي ثمارها المرجوة إلا بكثرة التّطبيقات والتّدريبات عليها، ولا يتحقق هذا الأمر إلا بتخصيص الوقت الكافي لها.

ونظرا لأهمية التّطبيق في اكتساب وتثبيت قواعد اللّغة في أذهان المتعلّمين، وانعكاس ذلك على ممارساتهم اللّغوية حديثا واستماعا وكتابة، يجب أن يساير درسَ القواعد من بدايته إلى نهايته، وينقسم التّطبيق إلى قسمين:

جزئي: ويكون عقب استنتاج كلّ حكم جزئي من أحكام القاعدة العامة، ويهدف إلى تثبيت هذه الأحكام الجزئية في أذهان المتعلّمين مباشرة بعد استنباطها، ويكون في شكل تمرينات خفيفة وقصيرة وسريعة.

كلي: ويدور حول القاعدة العامّة الجامعة لكلّ القواعد الجزئية المستنبطة، ويكون داخل الفصل وخارجه (في البيت) بعد نهاية الدّرس، ويُراعى في هذا التّطبيق التدرّج والوضوح، ويهدف إلى تحقيق الأهداف المسطرة. وهذا النّمط من التّطبيق على نوعين: شفوي وكتابي، وعلى المدرّس الاهتمام بالنّوعين معا، وذلك بحسب طبيعة الوضعية التّعليمية التّعلمية.

تحليل الظّواهر اللّغوية وتقييمها:

1- تصنيف الظّواهر اللّغوية:

يُلاحظ من خلال توزيع الدّروس المقرّرة في هذا المستوى، أنّ نسبة عدد دروس النّحو هي الأعلى؛ إذ يبلغ عددها خمسة عشر درسا، والباقي موزّع بين الصّرف والأساليب النّحوية على الشّكل الآتي:

- عدد دروس الصّرف أربعة.
- عدد دروس الأساليب النّحوية خمسة.

إنّ عرض المادّة النّحوية في البرنامج لم يراع عموما مبدأ التدرّج والتّسلسل؛ فعلى سبيل المثال، جاءت الدّروس الثّلاثة الأولى وهي: تقديم المبتدأ على الخبر وجوبا وجوازا، وتقديم الخبر على

المبتدأ وجوبا وجوازا، إلى جانب تقديم المفعول به وجوبا وجوازا مقدّمة على درس "الجملة البسيطة والجملة المركبة"، والأَوْلى من وجهة نظر الباحث أن يكون العكس؛ لأنّ موضوعات النّحو يجب أن تكون مرتبة ترتيبا يراعي حاجيات المتعلّم، بحيث تنمي لديه الكفاءة اللّغوية والكفاءة التّواصلية بشكل متزامن، وحتى لا يشعر المتعلّم «بأية غرابة عندما ينتقل من درس إلى آخر، بل يشعر بوجود تسلسل بين الدّروس المتتالية، ولا يتمّ ذلك إلاّ إذا كان الدّرس الواحد يرتبط بما قبله لما فيه من التّدعيم والتّثبيت للمكتسبات السّابقة، وبالّذي يليه لما فيه من التّمهيد له».[1] فهذا التّرتيب إذن مهم جدّا، حتّى يتمكن المتعلّم من بناء معارفه تدريجيا، ولا يصطدم بمفاهيم غامضة لم يدرسها من قبل، قد تعيق عملية التّحصيل اللّغوي لديه. كما أنّ المنهاج قد اشتمل على دروس سبق وأن تناولها المتعلّم في سنوات سابقة، وكان من الأَوْلى أن تُدرج كمراجعة في سياق دروس أخرى؛ ومن أمثلة ذلك: "الجملة الواقعة حالا، والجملة الواقعة خبرا".

2- مدى ملاءمة الظّواهر اللّغوية مستوى المتعلّمين:

في هذه المرحلة التّعليمية، يُفترض أن يكون المتعلّم قد مرّ بخبرات لغوية، واكتسب العديد من المهارات على مدى السنوات الماضية، مما أكسبه القدرة على الاستعمال الصّحيح لهذه القواعد في حديثه وكتاباته. وما سُطّر لهذا المتعلّم في هذه المرحلة من مواضيع نحوية وظواهر لغوية، نراه ملائما جدّا لمستواه في هذه المرحلة، شريطة أن يُدرّب على توظيف هذه القواعد والأساليب النّحوية أثناء عملية الاتصال والتّواصل بمن حوله مشافهة وكتابة، وألاّ يُكتفى بدراستها وحفظها، دون أن تنمي لديه المهارات اللّغوية: من حسن استماع، وقراءة سليمة، وتعبير مسترسل ومنظّم، وكتابة إبداعية؛ أي أن تكون هذه القواعد وظيفية مع اجتناب الحفظ والتّلقين والحشو قدر الإمكان.

1. عبد الرحمان الحاج صالح: أثر اللسانيات في النّهوض بمستوى مدرّسي اللّغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد 4، معهد العلوم اللّسانية والصّوتية، الجزائر، 1974، ص ص 62-63.

3- مدى مقاربة الظّواهر النّحوية للأهداف:

لقد نص منهاج اللّغة العربية للسّنة الرّابعة متوسط على بعض الأهداف، التي يُفترض تحقيقها في هذه المرحلة التّعليمية، وهي كالآتي:

- «التعرّف على القواعد التي تحكم عناصر اللّغة، وضبطها في سياق لغوي مناسب.
- تحديد الآليات اللّغوية من خلال وظائف هذه العناصر في النّص.
- ربط القواعد باستعمالها الفعلي، من خلال توظيفها في مواقف تعبيرية متنوّعة».[1]

هذه الأهداف قد لا يتمّ تحقيقها كليا، فالمحتوى التّعليمي يضمّ قدرا كبيرا من المفاهيم النّحوية من جهة، وقد أدرجت فيه بعض المفاهيم مجرّدة، والّتي لم تراع من وجهة نظرنا طبيعة اللّغة كظاهرة اجتماعية، يستعملها المتعلّمون للتواصل وتبليغ الأفكار والمعلومات وتبادلها ؛ وهذا يعني أنّه لابد من عدم الاكتفاء بعرض المفاهيم النّحوية والظّواهر اللّغوية كما هي مبثوثة في المصنّفات النّحوية التّراثية، يغلب عليها الطّابع المعرفي والنّظري المجرّد، بل لابدّ من تحويلها وتكييفها، بما يخدم حاجة المتعلّم إلى الاستعمال الصّحيح والسّليم للّغة عند الاتصال بالآخرين للتعبير عن أفكاره وآرائه؛ وأعني هنا بالتّحديد ضرورة أن يركّز منهاج النّحو في هذه المرحلة الهامّة من التّعليم على الإكثار من الأساليب والتّراكيب اللّغوية كثيرة الاستعمال في الواقع، والتّقليل ما أمكن من إدراج المفاهيم النّحوية المجرّدة، التي قد لا يحتاج إليها المتعلّم كثيرا، ولا يوظّفها في تعبيره وكتاباته إلاّ نادرا، ومن أمثلة تلك الدّروس: تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا، تقديم الخبر وجوبا وجوازا، وغيرها. فالمتعلّم في هذه المرحلة قد لا يكون قادرا إلاّ على حفظ هذه الحالات دون أن يتمكّن من توظيفها، وذلك لقلّة الاستعمال.

وبناء على ما سبق وتحقيقا لأهداف المنهاج، ينبغي عدم عزل اللّغة عن مجالها الحيوي وسياقها الاجتماعي أثناء تعليمها، إذ لا فائدة تُرجى من تقديم دروس النّحو في شكل قوانين وقواعد

1. منهاج اللّغة العربية للسّنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 27.

جافّة ومعزولة عن سياق استعمالها، ثمّ يُطلب من المتعلّمين حفظها دون أن تكون لهم القدرة على استعمالها وتوظيفها في سياقات لغوية متنوّعة.

تحليل التّدريبات اللّغوية وتقييمها:

1- تصنيف التّدريبات:

لقد تمّ اقتراح مجموعة متنوّعة من التّدريبات والتّمرينات اللّغوية عقب كل درس لغوي، تشتمل على نماذج للإعراب، وأخرى يُطلب فيها من المتعلم تحديد الظّاهرة اللّغوية من خلال مجموعة من الشّواهد من القرآن الكريم، أو الحديث النّبوي الشّريف، أو أبيات من الشّعر، أو من نص نثري. وهناك تمرينات يُطلب فيها من المتعلّم إكمال الفراغ بما يناسب من الظّواهر اللّغوية المدروسة، كما أنّه توجد أسئلة تتعلّق بالقاعدة النّحوية، يستعمل فيها المتعلّم أسلوب التعليل والتبرير. ومن التّدريبات التي نراها وظيفية، ولها أهمية كبيرة في اكتساب القواعد اللّغوية السّليمة: أسئلة تركيب الجمل، وصياغة نصوص تواصلية، يستخدم فيها المتعلّم ما درسه من ظواهر لغوية وأساليب نحوية، وتكون بأسلوب بسيط وواضح وجميل، وهذه التّدريبات مدرجة في الكتاب المدرسي، غير أنها لم ترد في كل الدّروس، كما أنّها ليست بالقدر الكافي والمرغوب.

2- مدى ملاءمة هذه التّدريبات مستوى المتعلّمين:

معظم التّدريبات والتّطبيقات تبدو مناسبة لمستوى المتعلّمين وفي متناولهم، حيث إنّ التّنوع في عرض هذه التّطبيقات يساعد المتعلّمين على الإلمام بالظّاهرة اللّغوية، وتوظيفها في أساليب حديثهم أو كتاباتهم، وذلك بالرّغم من أنّ الوقت المخصّص لحصة التّطبيقات لا يكفي، لذا يجب عدم الاكتفاء بما ورد في الكتاب المقرّر، والمبادرة بإضافة تمرينات وتدريبات، تدور موضوعاتها حول الاستعمال الوظيفي لهذه الظّواهر والتّراكيب كلّما كانت الفرصة سانحة لذلك، ولو كان ذلك في سياق دروس أخرى: كالمطالعة، والنّصوص، والتعبير بنوعيه، وذلك عملا بمبدأ تكامل فروع اللّغة.

3- مدى مقاربة هذه التّدريبات للأهداف:

تعدّ التّدريبات اللّغوية وسيلة فضلى لتحقيق الأهداف الأساسية من وراء تدريس الظّواهر اللّغوية والأساليب النّحوية، شريطة أن ينتقي المدرّس الأنسب منها، وما يساعد المتعلّم على الاستعمال الصّحيح للّغة، ويمكن المدرّس الاستعانة بتمرينات من خارج الكتاب المدرسي المقرّر. ويُلاحظ على التّدريبات الموجودة في المقرّر الدّراسي أنّها أغفلت إلى حدّ ما الجانب السّماعي للّغة، حيث لا نجد ما يدعم وينمّي مهارة الاستماع، والقدرة على ممارسة التّعبير الشّفهي لدى المتعلّم، وذلك بالرغم من أولوية المستوى الشّفهي السّماعي للّغة على المستوى الكتابي في مجال تعليمية اللّغات. ومن هنا يجب على مدرّس اللّغة عدم إهمال هذا الجانب والاهتمام به، وذلك من خلال تدريب المتعلّمين على الاستخدام السّليم للظّواهر اللّغوية والتّطبيق عليها، بحيث يدرّبهم على الاستماع الجيد، والحديث بأسلوب سليم، يراعي القواعد اللّغوية السّليمة. وعليه أن ينتهج هذه الطّريقة في كلّ دروس اللّغة العربيــة (قواعد، قراءة، تعبير، مطالعة...).

الشّـواهد والأمثلـة الموظّفـة فـي تـدريس الظّـواهر النّحويـة، ومـدى ملامسـتها واقـع المتعلّمين:

يُلاحظ من خلال الدّروس المقرّرة أنّ الشّواهد والأمثلة المستخدمة ليست كلّها مستخلصة من النّص السّند، وذلك بالرغم من تبني المنهاج المقاربة النّصية في تدريس النّحو، وربّما يعود ذلك إلى صعوبة الحصول على نص متكامل، يستوفي جميع حيثيات الظّاهرة اللّغوية. كما أنّ بعض النّصوص المقرّرة في البرنامج، والتي أُستنبِطت منها القواعد والأحكام النّحوية، لا تحمل قيما أدبية كبيرة، وليست ذات دلالة بالنّسبة للمتعلّم، ولذلك ينبغي على أستاذ اللّغة أن يكون دقيقا في اختيار وضعيات تتناسب وواقع المتعلّمين، وتحمل قيما خلقية وتربوية واجتماعية وغير ذلك، وبهذا يكون للتعلّمات أثر في حياة المتعلّمين، بالإضافة إلى تقويم ألسنتهم وأقلامهم.

تقييم طرائق تدريس القواعد النّحوية المتبعة في هذه المرحلة:

لقد نص منهاج اللّغة العربية للسّنة الرّابعة متوسط على ضرورة اتباع الطّرائق النّشـــــطة، «لتحقيق أقصى قدر ممكن من الفاعلية في ممارسة عملية التعلّم الناجحة وفق منظور المقاربة بالكفاءات، ولتحقيق الأهداف المتوخاة وجعل المتعلّم يمارس نشاطه التعلّمي ضمن مسارات تدفعه إلى المبادرة الحرّة، التي تمكّنه من الملاحظة والمعالجة والابتكار... فهذه التعلّمات كفيلة بتزويده بكفاءات حقيقية، يكون الأستاذ فيها المنشط لعملية التعلّم. وعلى هذا الأساس تدفع الطّرائق النّشطة المتعلّمين إلى المشاركة الفعلية في كلّ التعلّمات، وتحقيق الكفاءات التي تقيس قدراتهم الفعلية في الإنجاز والإتقان، مجسدين بذلك البناء المتدرّج للمعرفة، والابتعاد عن الحشو والتّلقين»[1]، وبذلك يتيح المنهاج الحالي في ضوء المقاربة البيداغوجية الحديثة الحرية للأستاذ في اختيار الطّرائق النّشطة، التي تحفّز المتعلّمين على المشاركة الفعّالة، وبالتّالي تزداد لديهم القدرة على ممارسة اللّغة ممارسة فعلية: استماعا وحديثا وقراءة وكتابة.

ومن الطّرائق التي نادت بها التّربية الحديثة، وتبنّاها المنهاج الحالي للّغة العربية نذكر ما يلي:

1- أسلوب حلّ المشكلات:

وهي طريقة ناجعة في بناء المعرفة لدى المتعلّمين، إذ أنّها لا تهمل المكتسبات القبلية للمتعلّم، بل تعمل على توظيفها واستثمارها في معالجة مشكلة لغوية تكون من واقع المتعلّمين ومرتبطة بحياتهم؛ ونقصد هنا تحديدا قضية ممارسة واستعمال اللّغة في الواقع، ممّا يولّد لدى المتعلّمين الرّغبة الشّديدة في إيجاد حل لهذه المشكلة باستخدام الوسائل الضرورية، وجمع المعلومات المناسبة التي توصل إلى النّتائج المرجوة. ويمكن أستاذ اللّغة العربية انتهاج طّريقة حلّ المشكلات في بعض الدّروس اللّغوية، وسنعرض لاحقا درسا نموذجيا وفق هذه الاستراتيجية.

1. منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، ص33.

2- بيداغوجيا المشروع:

يُعدّ المشروع رافدا من روافد الدّعم وإدماج الكفاءات، وهو عبارة عن مجموعة من المهام يقوم بها المتعلّم لتفعيل مكتسباته وترسيخها، وتجنيد مهاراته في مواجهة الوضعيات المشكلة.[1] وفي مجال اللّغة العربية تصبّ دروس القواعد النّحوية والظّواهر اللّغوية، وتنصهر إلى جانب الفروع الأخرى في قالب واحد؛ وهو التّعبير والتّواصل بنوعيه الشّفهي والكتابي، وبالتّالي يكون المشروع وسيلة وغاية في الوقت نفسه؛ وسيلة لتوظيف قواعد اللّغة توظيفا سليما، وغاية بتحقيق الهدف من تعلّم اللغة، وهو التّواصل السّليم، إلى جانب الكتابة الإبداعية. ومن بين المشاريع التي نص عليها منهاج اللّغة العربية في هذا المستوى نذكر[2]:

- الكتابة عن أحداث متفرّقة.
- تأليف قصّة.
- إعداد جريدة تحتوي على (مقال أدبي، مقال رياضي، مقال فني، مقال ثقافي، ...).
- تحضير ندوة أدبية (شعر، قصة، خاطرة، كتابة بطاقة دعوات، تسيير جلسة، إعداد برنامج عمل...).
- إعداد تحقيق صحفي بشروطه.

إنّ الحرص على إنجاز هذه المشاريع سواء المنصوص عليها في المنهاج، أو ما كان من اختيار الأستاذ يؤدّي إلى تحقيق أهداف بيداغوجيا المشروع، والمتمثّلة في استخدام اللّغة عموما، وقواعدها النّحوية والصّرفية والبلاغية وغيرها بصورة وظيفية في حياة المتعلّمين وواقعهم المعيش، وعدم الاكتفاء بتدريسها كقواعد مجرّدة. وبما أن المنهاج قد نص على تبني الطّرائق النّشطة لتحقيق الأهداف المسطرة،

1. منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط مرجع سابق، ص34.
2. المرجع نفسه، ص 33.

فإن أستاذ النّحو يمكنه اتباع طرائق حديثة أخرى، مراعيا في ذلك قدرات المتعلّمين، وطبيعة الدّرس الذي سيقدمه لهم، والوسائل المتاحة له، وغير ذلك.

نماذج تطبيقية لدروس نحوية باتّباع بعض الطّرائق الحديثة:

1-طريقة حلّ المشكلات:

- عنوان الدّرس: تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا.

- الأهداف العامة: تقويم ألسنة المتعلمين وعصمتهم من الخطأ واللّحن في الكلام، وتنمية أساليبهم التّعبيرية من خلال ما يدرسونه من أمثلة وتراكيب وأساليب أدبية جميلة.

- الأهداف الخاصّة: – أن يتعرّف المتعلّم على حالات تقديم المبتدأ وجوبا، وحالات تقديمه جوازا، والغرض البلاغي من ذلك.

– أن يطبّق ما درسه فعلا عند الحديث والكتابة (التّعبير بنوعيه).

- الوسائل التّعليمية: سند محضّر مسبقا (نص يحتوي على الشّواهد المطلوبة)، السّبورة، الكتاب المدرسي، وكلّ ما يساعد المعلّم على إنجاز الدّرس.

- خطوات سير الدّرس:

مقدمة أو تمهيد: وفي هذه الخطوة، يمكن المدرّس أن يضع المتعلّمين في قلب المشكلة؛ كأن يطالبهم بالإتيان بجمل اسمية، أو أن يستخرج جملة من نص القراءة، وبعد التعرّف على ترتيب عناصرها، يخاطبهم قائلا: إنّ الأصل في المبتدأ أن يقع في أول الكلام، لأنّه الشّيء الذي نبدأ به الكلام ونريد الإخبار عنه، ثم يليه الخبر وهو الذي نريد الإخبار به، ثمّ يسألهم: هل يجوز تقديم الخبر، وتأخير المبتدأ في الجمل السّابقة...، ليصل بهم إلى جواز ذلك لغرض بلاغي، وهو توجيه الاهتمام إلى الخبر، ثمّ يعرض عليهم جملة اسمية يكون خبرها جملة فعلية، ثمّ يسألهم إن كان يجوز تقديم الخبر

في هذه الحالة، ثمّ يقول: هل هناك مواطن أخرى يجب أن يتقدّم فيها المبتدأ ويتأخر الخبر؟ يمكنك اكتشاف ذلك من خلال النّص الآتي. ثمّ يعرض النّص المحضّر مسبقا أو يوزّعه على المتعلّمين، ليقوموا بالعمل المطلوب، وذلك باستخراج الجمل التي يتقدّم فيها المبتدأ على الخبر وجوبا.

يبقى العمل الذي يقوم به المتعلّمون مجرّد فرضيات قابلة للصّحة أو الخطأ، ويُستحسن أن يقوم المتعلّمون بهذا العمل في شكل أفواج صغيرة، مع منحهم الوقت الكافي لإنجاز هذا العمل.

بعد إنهاء العمل المطلوب، تُصنّف الجمل التي استخرجها المتعلّمون وتكتب على السّبورة، مع تعيين المبتدأ والخبر في كلّ مرة ورتبة كلّ منهما، والعلّة من وراء تقدّم المبتدأ على الخبر في كل حالة. وبعد إجراء المناقشات اللازمة، يتمّ التّوصل بمعية التّلاميذ إلى القاعدة التي تتضمّن الحالات التي يتقدم فيها المبتدأ على الخبر وجوبا، يلي ذلك كلّه تدريبات، ويُستحسن أن يزاوج المعلّم بين الشّفهية منها والكتابية، وأن ينوّع الأسئلة لتشمل التعيين، التّعليل، الإعراب، تركيب جمل...

2-بيداغوجيا الإدماج:

تعدّ بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات إدماجية بامتياز، حيث «تستهدف هذه البيداغوجيا جعل المتعلّم يعبئ مكتسباته، وينظّمها من أجل استخدامها في معالجة وضعيات مركبة، تسمّى وضعيات الإدماج».[1] وتتمّ عملية الإدماج بعد أن يكون المتعلّم قد اكتسب تعلّمات مختلفة (مهارات، معارف، سلوكيات، مواقف ...)، من خلال اقتراح وضعيات مركبة جديدة من قبل المعلّم تستدعي من المتعلّم إيجاد حل لها، وذلك بالبحث ضمن مكتسباته عن المعارف والمهارات التي يجب تعبئتها لحلّ هذه الوضعية المركبة، إضافة إلى توظيف المفاهيم النّحوية في الوضعيات الإدماجية، يتمّ أيضا إدماج معارف أخرى في البلاغة، وبعض مبادئ النّقد، والمفردات والتّراكيب، والأساليب

1. دليل بيداغوجيا الإدماج، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المملكة المغربية، 2011، ص21.

الإنشائية المختلفة وغير ذلك، وهذا عملا بمبدأ تكامل فروع اللّغة. وفي ما يلي وضعية نشاط إدماجي كما وردت في كتاب اللّغة العربية للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط.[1]

الوضعية: أُكتب نصَ حوارٍ دار بينك وبين أحد الأشخاص المدمنين على التّدخين، تحاول فيه إقناعه بالإقلاع عن هذه العادة، مع بيان عواقب التّمادي في التدخين مستعملا:

- ثلاث مفردات دالة على خطورة الأمراض التي يسببها التّدخين.
- ثلاثة مصطلحات علمية.
- جملة واقعة مفعولا به.
- جملة واقعة حالا.

1-اقرأ محتوى هذه الوضعية، وحاول أن تتبيّن المعطيات والمطالب.

2-ابن شبكة تقييم لعملك الذي ستنجزه على النّحو الآتي:

1. كتاب اللّغة العربية للسّنة الرّابعة متوسط، ص 90.

المقاييس أو الأسئلة	نعم	لا	تعليل أسباب الخطأ
- هل أنجزت نص الحوار؟ - هل عالجت الموضوع المحدد، ولم تخرج عنه؟ - هل استخدمت ثلاث مفردات دالة على خطورة الأمراض التي يسببها التدخين؟ - هل أتيت بثلاثة مصطلحات علمية؟ - هل وظفت جملة واقعة مفعولا به؟ - هل وظفت جملة واقعة حالا؟			

3-أنجز ما هو مطلوب منك في الوضعية.

4-قارن النّص الذي أنتجته بالمقاييس التي وضعتها في شبكة التّقييم الذّاتي.

5-عين المواقع التي أصبت فيها وضع مقابلها "نعم"، والمواضع التي أخطأت فيها وضع مقابلها "لا"، ثم علّل أسباب الخطأ ودوّنها في الشّبكة.

6-قارن بين مجموع الصّواب ومجموع الخطأ، واحكم على عملك.

بعد قراءة الوضعية من طرف الأستاذ وبعض المتعلّمين، يتمّ التّركيز على ما يلي، وهي خطوات إجرائية مساعدة:

أ-مرحلة التّحضير: ويتمّ فيها تقديم الوضعية وشرحها.

ب-مرحلة تحديد المهام والوسائل والأدوات المساعدة على العمل.

ج-مرحلة الإنجازات الفردية للمتعلّمين، مع التقويم الذاتي باستخدام شبكة التّقييم المقترحة.

د-التّقويم الجماعي لأعمال المتعلّمين، مع تثمين الأعمال الجيّدة وتشجيعها.

3-طريقة النّص (المعدّلة):

- عنوان الدّرس: الجملة الواقعة مفعولا به.

- الهدف العام: - تمكين المتعلّمين من التّعبير الدقيق، ومن استعمال التّراكيب والأدوات الملائمة لما يرومون إيصاله من أفكار.

- تنمية الثّروة اللّغوية لدى المتعلّمين، بفضل ما يُعرض عليهم من أمثلة وشواهد وأساليب ذات معاني قيمة، وصّياغة بليغة.

- الهدف الخاص: - التّعرّف على المفعول به عند وقوعه جملة، وتحويله إلى كلمة مفردة لها محل من الإعراب.

- توظيف المفعول به جملة عند التّعبير.

- الأهداف السّلوكية: - التّعرّف على الجملة الواقعة مفعولا به.

- إعراب هذه الجمل.

- تعويض هذه الجمل بكلمات مفردة.

- الوسائل التّعليمة: - نص يتخذه المعلّم سندا.

- السّبورة وحسن استغلالها.

– أقلام الكتابة على السّبورة (لونين على الأقل).

• خطوات سير الدّرس[1]:

أ–مراجعة وتمهيد: في هذه الخطوة يمكن الأستاذ مراجعة الجملة البسيطة والجملة المركبة؛ وذلك كأن يطالب المتعلّمين بالإتيان بجمل بسيطة وأخرى مركبة.

ب–كتابة النّص الآتي، أو تحضيره مسبقا في سبورة جانبية.

«حذّر المسئولون عن الصّحة في عدّة دول من تفشي أنفلونزا الطّيور في الدّواجن بآسيا، كما علموا بأنّ الموقف قد يتحوّل إلى وباء في البشر إذا لم يتمّ التّعامل معه فورا، وقد قالت منظّمات الأغذية والزّراعة التّابعة للأمم المتحدة: إنّ نجاح جهود القضاء على أنفلونزا الطّيور في الدّول المتضررة، يعتمد بشدّة على التخلّص الكمي من الطّيور».

ت–تحليل النّص، ويتمّ وفق الخطوات الآتية:

- قراءة النّص من قبل المعلّم، وتلميذ أو تلميذين.
- شرح المفردات والتّراكيب الغامضة فيه.
- أسئلة حول الموضوع الذي يدور حوله هذا النّص، ثمّ ينفذ الأستاذ إلى موضوع القواعد بأن يطالب المتعلّمين باستخراج الجمل الفعلية الواردة في هذا النّص، ومنها الجملة الآتية: « علموا أن الموقف قد يتحول إلى وباء في البشر»، فهذه الجملة فعلية مكونة من فعل+ فاعل «علموا»، وهو فعل متعدٍ يحتاج إلى مفعول به ليتمّم معناه، ويدعو المتعلّمين إلى ملاحظة أنّ المفعول به ليس لفظا واحدا مفردا، بل هو جملة مؤلّفة من اسم أنّ وخبرها الّذي هو بدوره جملة فعلية، والجملة المركبة « الموقف يتحوّل »، يمكن تعويضها بمصدر صريح هو "تحوّل" الموقف، وهكذا يكون العمل مع باقي الجمل الواردة في هذا النّص.

1. ينظر فاضل ناهي عبد عون: طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها، ص 70.

ث –القاعدة أو الاستنباط: يتم التّوصل إليها من المتعلّم ذاته، بناء على ما اكتشفه في الشّواهد والأمثلة المستخرجة من النّص السّند، ومفاد هذه القاعدة أنّ المفعول به قد يرد جملة فعلية أو اسمية، ويكون ذلك في الجملة الفعلية التي يكون فعلها متعديا. ثمّ تُكتب القاعدة على السّبورة بخط واضح وجميل، وتُقرأ من لدن متعلُم أو متعلمَيْن.

ج–التّطبيق: ويُستحسن أن يتمّ على نص آخر بنفس الكيفية التي تمّت بها مراحل الدّرس، ويمكن أن يكون أيضا بتكليف المتعلّمين بتأليف جمل تشتمل على مفعول به، يكون جملة فعلية أو اسمية.

4-طريقة تمثيل الأدوار:

- عنوان الدّرس: التّعجب بصيغتيه "ما أفعله، أفعل به".
- الهدف العام: تمكين المتعلّمين من التّعبير الدّقيق، ومن استعمال التّراكيب والأساليب النّحوية لما يرومون إيصاله من أفكار.
- الهدف الخاص: أن يتعرّف المتعلّم على أسلوب التّعجب وشروط صياغته، وأن يقدر على توظيفه في تعبيره.
- الأهداف السّلوكية: جعل المتعلمين قادرين على:

– معرفة أسلوب التّعجب بصيغتيه "ما أفعله، أفعل به".

– معرفة شروط صياغة فعل التّعجب.

– صياغة جمل متنوّعة باستخدام هذا الأسلوب.

– توظيفه في التّعبير الشّفوي والكتابي.

• خطوات سير الدّرس وفق هذه الطّريقة:[1]

أ-التّهيئة والتّقديم: وفي هذه الخطوة، يهيئ المدرّس أذهان المتعلّمين لتلقي الموضوع والتّعامل معه، وذلك بعرض المشكلة أو الموقف وتعريف المتعلّمين به، وإرشادهم إلى المشكلة وكل ما يتعلّق بها، ثمّ يوضّح بالتّفصيل عملية تمثيل الأدوار.

ب-اختيار المشاركين في لعب وتمثيل الأدوار: في هذه المرحلة، يتمّ تحديد الأدوار وتحليل كل دور منها، وما هو مطلوب من كلّ ممثّل، ثمّ يتمّ اختيار المشاركين وتوزيع الأدوار عليهم، ومطالبتهم بإتقان هذه الأدوار، والاستعداد الجيد لتمثيلها. وتأتي كلّ هذه الخطوات بعد أن يكون المدرّس قد حضّر مسرحية أو تمثيلية، تحتوي على أساليب التعجّب بصيغتيه.

ت-تهيئة مكان عرض: وذلك من حيث الإنارة، والتّهوية، ومنصّة العرض، وتنظيم جلوس المشاهدين، وغير ذلك مما تقتضيه عملية التّمثيل.

ث-توجيه المشاهدين: بعد تهيئة المسرح وتوضيح الأدوار، يوجّه المدرّس المشاهدين (باقي المتعلّمين) إلى ما هو مطلوب منهم، وذلك بتحديد الأمور التي يجب ملاحظتها، وتسجيل الملاحظة حول دور كلّ لاعب وتفاعله مع الموقف، وتنبيه المشاهدين إلى ضرورة الاستعداد لمنافسة اللاّعبين بعد الانتهاء من التّمثيل أو اللّعب.

ج-التّمثيل: بعد تهيئة جميع الظّروف الملائمة، وتعريف اللاّعبين بأدوارهم والمشاهدين بما هو مطلوب منهم، يطلب المدرّس البدء بالتّمثيل وتأدية كلّ لاعب دوره، وللمدرّس إيقاف التّمثيل وإعادة تمثيل الدّور متى دعت الحاجة إلى ذلك.

1. ينظر محسن علي عطية: تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ص ص 201-202.

ح-المناقشة والتّقويم: في هذه الخطوة يتمّ مراجعة الأدوار من حيث الأداء، ثمّ مناقشة محتوى الدّور وأدائه والملاحظات الرّئيسة حوله، والتي سجّلها المشاهدون والمدرّس، مع التّركيز على الأسلوب المراد دراسته "صيغ التعجّب"، وتسجيل هذه الأساليب على السّبورة لمناقشتها فيما بعد.

خ-إعادة التّمثيل: ويمكن أن تكون مع لاعبين آخرين، مع الأخذ بعين الاعتبار الملاحظات السّابقة.

د-التّعميم أو استنباط القواعد: يتمّ في هذه المرحلة ربط الموقف التّعليمي بالخبرات التي مرّ بها المتعلّمون أثناء التّمثيل، ليتم التّوصل إلى القواعد والأحكام الضّرورية.

5-خطّة درس نحوي وفق أسلوب المواقف:

- عنوان الدّرس: الجملة البسيطة.
- الهدف العام: سبق ذكره في الطّرائق السّابقة.
- الهدف الخاص: أن يتعرّف المتعلّم على الجملة البسيطة ومكوّناتها، وأن يقدر على توظيفها في تعبيره.
- الأهداف السّلوكية: جعل المتعلّمين قادرين على:

- معرفة ما هي الجملة البسيطة.
- معرفة مكوّنات الجملة البسيطة (عناصرها).
- معرفة أنواعها (اسمية، وفعلية)، والتّمييز بينهما.
- تأليف جمل بسيطة، واستعمالها في تعبيراتهم.

- خطوات سير الدّرس:

أ-عرض الموضوع بالمواقف[1]:

- يتمّ في البداية مراجعة أقسام الكلام، وبعد ذكرها يتمّ تعريف كل قسم منها من قبل المتعلّمين مع ضرب أمثلة عن كل قسم، ويُستحسن أن تكون المناقشة بين المتعلّمين أنفسهم، ولا يتدخل المعلّم إلاّ عند الضّرورة للتّوجيه وتصويب الأخطاء وغير ذلك، وتكون الأمثلة عن طريق المواقف أيضا. وتستغرق عملية التّمهيد زمنا لا يتعدى الخمس دقائق.

- يتمّ عرض الدّرس الجديد بمواقف جديدة أيضا.

- بواسطة المناقشة مع المتعلّمين وبناء على أجوبتهم، يقسّم المعلم السّبورة إلى قسمين: قسم تُصنّف فيه الجمل الاسمية التي ذكرها المتعلّمون، وقسم للجمل الفعلية، على أن تكون هذه الجمل مستخرجة عن طريق مواقف يحدثها المعلّم مع المتعلّمين، وتتمّ مناقشة كلّ طائفة من الجمل معهم بحيث:

- ✓ يتمّ التّمييز بين الجمل الاسمية والجمل الفعلية.
- ✓ معرفة نوع عناصر الجملة الاسمية (هل هي مفردة أو مركبة؟)، ونفس الشّيء بالنسبة لعناصر الجملة الفعلية.
- ✓ التّوصّل مع المتعلّمين إلى أن عناصر الجملة الفعلية أو الاسمية قد تأتي مفردة (في لفظ واحد)، أو تأتي جملة.
- ✓ يركّز المعلّم على عناصر الجملة عندما يكون كل عنصر فيها كلمة مفردة، ويصطلح مع المتعلّمين على تسمية هذا النّوع من الجمل بالجمل البسيطة.
- ✓

1. ينظر كامل محمود نجم الدليمي: أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، ص ص 131-133.

ب-القاعدة أو الاستنتاج:

بعد مناقشة المتعلّمين، تدوّن القاعدة الآتية على السبورة: الجملة البسيطة هي جملة فعلية أو اسمية، يأتي كل عنصر من عناصرها في لفظ واحد (كلمة مفردة).

ت-التّطبيق: ويستحسن أن يتمّ على نص يكتبه المعلّم على السّبورة، أو يطبعه على أوراق ويوزّعه على المتعلّمين، وأن تليه أسئلة متنوّعة حول الفهم (شرح المفردات والتراكيب أو العبارات، بعض المفاهيم في البلاغة، ...)، ثمّ الجانب اللّغوي (الظّواهر اللّغوية)، وذلك بمطالبة المتعلّمين باستخراج الجمل البسيطة وتعيين عناصرها، أو مطالبتهم بتحويل جمل ليست بسيطة إلى جمل بسيطة، ويمكن أن يكون التّطبيق شفويا باتباع الأسلوب نفسه.

6-خطة درس نحوي وفق أسلوب تحليل الجملة:

- عنوان الدّرس: الجملة الواقعة مفعولا به.
- الهدف العام: سبق ذكره في الطّرائق السّابقة.
- الهدف الخاص: التعرّف على المفعول به عندما يقع جملة، وإعرابه إعرابا صحيحا.
- الأهداف السّلوكية: جعل المتعلّمين قادرين على:

– معرفة أنّ المفعول به قد يرد جملة اسمية، أو فعلية.

– معرفة أنّ المفعول به جملة، يقع في الجملة الفعلية المركبة.

– معرفة أنّ المفعول به يقع جملة في الجملة الفعلية المركبة، التي يكون فعلها متعديا.

– توظيف "المفعول به جملة" في تعبيرات المتعلّمين عند الحاجة إلى ذلك.

• خطوات سير الدّرس:

أ-التّمهيد: ويمكن أن يكون مراجعة لما سبق دراسته، والرّبط بينه وبين الدّرس الجديد، كما يمكن أن يكون عبارة عن أسئلة تُثار «تشكّل في مجموعها إطارا لمشكلة تتحدّى المتعلّمين، وأنّ حلّها يكمن في دراسة الموضوع، أو تناول مفردات معينة في الموضوع، والانطلاق منها في تناول الدّرس، أو مناسبة، أو حادثة، أو أي شيء آخر».[1]

ب-عرض الأمثلة: من الأفضل أن تُستخرج الأمثلة من نص متكامل، وذلك في سياق العمل بالمقاربة النّصية، وفي حال تعذّر ذلك، يمكن أن تستخرج بمعية المتعلّمين بواسطة أسئلة يوجّهها المدرّس لهم، ثمّ تُكتب الأمثلة مرتبة على السّبورة بخط واضح وجميل.

ت-تحليل الأمثلة: يجري تحليل كل مثال على حدة، حيث يتمّ شرح المعنى العام للمثال، ثمّ تحليله بتحديد المواقع الإعرابية لكل مفردة فيه على أساس المعنى الذي تؤديه داخل التّركيب.[2]

- تحديد خصائص الجملة الفرعية، أو التّركيب الفرعي الذي يتصل بالقاعدة النّحوية؛ ففي موضوع "الجملة الواقعة مفعولا به"، يتمّ التّركيز على خصائص الجملة الفرعية التي وقعت مفعولا به، وأنّ هذه الجملة الفرعية وقعت في جملة فعلية مركبة مبدوءة بفعل متعد يحتاج إلى مفعول به، والمفعول به هنا لم يرد لفظا مفردا، وإنّما ورد جملة قد تكون اسمية أو فعلية.

- يتمّ تحليل الأمثلة تباعا بإشراك المتعلّمين، ليصلوا بأنفسهم إلى استخلاص القاعدة.

1. محسن علي عطية: تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ص 192.
2. المرجع نفسه، ص 193.

ث-استنتاج القاعدة: بعد أن يكتشف المتعلّمون أن المفعول به قد يرد لفظا مركبا (جملة اسمية أو فعلية)، تتمّ صياغة القاعدة النّحوية بمشاركتهم، وبعد التوصّل إلى الصّياغة الدّقيقة لهذه القاعدة، تكتب على السّبورة بخط جميل، ثمّ يقرأها بعض المتعلّمين، ثمّ تُكتب على الدّفاتر.

ج-التّطبيق: يمكن أن يكون بتقديم بعض الجمل المركبة التي تحتوي على جمل فرعية، ويُطلب من المتعلّمين إعرابها، كما يمكن أن يكون بتحويل هذه الجمل الفرعية الواقعة مفعولا به إلى ألفاظ مفردة، وقد يكون التّطبيق شفويا بتركيب جمل مركبة مشتملة على جمل فرعية، يكون محلّها من الإعراب مفعولا به.

7-خطّـة درس في القواعد اللّغوية وفق أسلوب الشّاهد الشّعري:

- عنوان الدّرس: صيغ المبالغة.
- الهدف العام: تمكين المتعلّمين من التّعبير الدّقيق والسّليم، ومن استعمال الصّيغ والتّراكيب والأساليب اللّغوية لما يرومون إيصاله، والتّعبير عنه من أفكار ومواقف.
- الهدف الخاص: أن يتعرّف المتعلّم على صيغ المبالغة ومعانيها، ويوظّفها في تعبيره.
- الأهداف السّلوكية: جعل المتعلّمين قادرين على:
  - معرفة صيغ المبالغة، وكيفية اشتقاقها.
  - معرفة أوزان صيغ المبالغة ومدلولاتها.
  - توظيفها في تعبيرهم مشافهة وكتابة.
- الوسائل التّعليمية: السّبورة، الكتاب المدرسي، نصوص شعرية، تسجيلات لأبيات شعرية كشواهد.

• خطوات سير الدّرس[1]

أ-التّمهيد: ويكون بمراجعة الدّرس السّابق لهذا الدرس؛ وليكن مثلا اسم التّفضيل، وذلك بإفساح المجال للمتعلّمين لصياغة وتركيب جمل تحتوي على أسماء تفضيل، أو أن تُقدّم لهم أفعال ويصوغون منها أسماء التّفضيل.

ب-عرض الشّواهد وموازنتها: في هذه الخطوة، يتمّ عرض الأمثلة، ويُستحسن أن تكون غالبيتها أبياتا من الشّعر، تتضمّن أكبر قدر من صيغ المبالغة. تُقرأ الأمثلة والشّواهد، ثمّ تُشرح معانيها، وبعد ذلك يتمّ استخراج صيغ المبالغة، ثم شرح مدلولاتها وأوزانها الصّرفية.

ت-استنتاج القاعدة: وفي هذه الخطوة يستنتج المدرّس القاعدة بمشاركة المتعلّمين، وتُكتب على السّبورة بخط واضح، ويكون مضمونها الآتي: صيغ المبالغة أسماء مشتقة من الأفعال الثّلاثية غالبا، لتدلّ على من يتّصف بصفة اتصافا شديدا، أو على من يقوم بالفعل بكثرة، وتأتي على أوزان خمسة هي: فعّال، مِفْعال، فَعول، فَعِيل، فِعِّيل.

ث-التّقويم: في هذه المرحلة، يعمل المدرّس على التّحقق من مدى فهم واستيعاب المتعلّمين لما جاء في هذا الدّرس، وذلك بتقديم مجموعة من الأسئلة والتّدريبات الشّفوية، ويعالج خلالها كلّ النّقائص التي قد تظهر في إجابات المتعلّمين، وتتضمّن هذه الخطوة أيضا تقديم طائفة متنوّعة من التّمرينات والتّدريبات، وتكون مُتضَّمَنَةً في جملة من الشّواهد والأبيات الشّعرية.

وكمثال على ذلك، نأخذ التّدريب الآتي من كتاب اللّغة العربية[2]:

- قالت الخنساء في رثاء أخيها صخر:

1. ينظر فاضل ناهي عبد عون: طرائق تدريس اللغة العربية، وأساليب تدريسها، ص ص 121-124.
2. ينظر كتاب اللّغة العربية للسّنة الرابعة متوسط، ص 183.

وإنّ صخراً لمِقدامٌ إذا ركبوا وإنَّ صخراً إذا جاعوا لعَقّـارُ

جَلْدٌ جَميلُ المحيّا كاملٌ ورِعٌ وللحروبِ غَداة الرَّوعِ مِسْعَارُ

حمّالُ ألويَةٍ، هبّاطُ أوديــة شهّادُ أندية، للجيش جــرّارُ

– الأسئلة:

– ابحث في القاموس عن معاني الكلمات: العقر، جَلد، وَرِعٌ.

– استخرج صيغ المبالغة من هذه الأبيات الشّعرية.

– هل صيغ المبالغة المستخرجة من هذه الأبيات، هي صفات حقيقية في صخر؟

– ما العاطفة التي دلّت عليها هذه الصّيغ لدى الخنساء؟

يُترك الوقت الكافي للمتعلّمين للإجابة عن هذه الأسئلة، ثمّ يتمّ تصحيحها جماعيا بإشراكهم جميعا.

ج–الواجب المنزلي: يكلّف المدرّس المتعلّمين بحل التّدريبات الموجودة في الكتاب المدرسي، أو يوجّه لهم تمرينات أخرى تحقق الأهداف المنشودة.

8-خطّة درس القواعد وفق أسلوب المطالعة النّحوية:

هذا الأسلوب الحديث يمكّن المدرّس من مراجعة طائفة من الدّروس؛ وكمثال على ذلك نأخذ درس "الجمل التي لها محلّ من الإعراب"، ويشمل: الجملة الواقعة مفعولا به، والجملة الواقعة نعتا، والجملة الواقعة حالا، والجملة الواقعة مضافا إليه.

- عنوان الدّرس: الجمل التي لها محلّ من الإعراب.

- الهدف العام: سبق ذكره في الطّرائق السّابقة.
- الهدف الخاص: أن يتمكّن المتعلّم من إعراب الجمل التي لها محل من الإعراب، ويوظّفها في تعبيره.
- الأهداف السّلوكية: جعل المتعلّمين قادرين على:

– التعرّف على الجملة الواقعة مفعولا به.

– التعرّف على الجملة الواقعة نعتا، وما تفيده.

– التعرّف على الجملة الواقعة حالا.

– التعرّف على الجملة الواقعة مضافا إليه.

– إعراب هذه الجمل إعرابا صحيحا.

– توظيفها في تعبيرات المتعلّمين.

- الوسائل التّعليمة: السّبورة، كتب المطالعة، دليل الأستاذ.
- خطوات سير الدّرس[1]:

أ–التّمهيد: وفيه يمكن المدرّس أن يراجع دروسا سابقة، لها علاقة بالدّرس الجديد، كما يهيئ فيه أذهان المتعلّمين لما هو آت.

ب–العرض: في هذه الخطوة يمكن المدرّس أن يصطحب المتعلّمين إلى مكتبة المدرسة، ويوزّعهم على شكل مجموعات صغيرة، ثمّ يسلّم لهم كتبا يكون قد انتقاها مسبقا، أو أن يكتفي بنص

1. ينظر فاضل ناهي عبد عون: طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها، ص ص 79– 89.

من كتاب واحد يقرأه جميع المتعلّمين، ليتمّ الاستناد عليه في تقديم الدّرس الجديد، وفي هذه الحالة يقرأ المتعلّمون النّص قراءة صامتة، ثمّ يقرأه المدرّس وبعض المتعلّمين قراءة جهرية مراعين في ذلك التّأني في القراءة، والدّقة في مخارج الحروف، ثم يشرح المدرّس معناه بإيجاز بإشراك المتعلّمين، ثمّ يطالب المدرّس بعد ذلك المتعلّمين باستخراج كلّ الجمل التي لها محل من الإعراب (مفعول به، نعت، حال، مضاف إليه)، ويترك لهم الوقت الكافي للقيام بهذا العمل في شكل مجموعات (أفواج صغيرة)، وبعد الانتهاء من العمل تُصنّف الجمل في قوائم، وتُكتب على السّبورة بخط واضح.

ت-التّحليل: في هذه المرحلة، يتمّ طرق كل قائمة على حدة من خلال تحليل أمثلتها، واستخلاص الميزات المشتركة بين أمثلة كل طائفة للوصول إلى القواعد الجزئية، ويتمّ إشراك المتعلّمين في هذه الخطوة ليتوصّلوا بأنفسهم إلى هذه القواعد الجزئية، ويسجّلوها على السّبورة.

ث-استنتاج القاعدة: في هذه الخطوة، تُجمع القواعد الجزئية المستنتجة وتُصاغ بمعية المتعلّمين في شكل قاعدة كليّة، وتُكتب على السّبورة فيقرأها المتعلّمون، ثمّ يكتبونها في دفاترهم.

ج-التّطبيق: ويمكن أن يكون باتّباع نفس الأسلوب "أسلوب المطالعة النّحوية"، أو أن يكون عبارة عن تدريبات وتمرينات يحضّرها المدرّس مسبقا، ويكلّف المتعلّمين بإنجازها.

ح-الواجب البيتي: يكلّف المدرّس المتعلّمين بحلّ التّمرينات الموجودة في كتبهم في المنزل، على أن تُصحّح في حصص لاحقة.

المبحث الثّاني (الدّراسة الميدانية)

تحليل الاستبيان الموجّه لأساتذة اللّغة العربية للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط

توطئة:

يتضمّن هذا المبحث وصفا لمنهج الدّراسة وعينتها، وكذا الأداة المستخدمة فيها، ومسار إعدادها، بالإضافة إلى وصف الإجراءات المتبعة في تنفيذ هذه الدّراسة، وأخيرا المعالجات الإحصائية التي تمّ اعتمادها في تحليل النّتائج.

1-منهج الدّراسة:

لقد تمّ اعتماد المنهج الوصفي التّحليلي في إعداد هذه الدّراسة، وذلك تماشيا مع طبيعة الموضوع، والّذي يقتضي وصف ودراسة ظاهرة تعليمية النّحو في ضوء المقاربات البيداغوجية الحديثة وصفا دقيقا، إضافة إلى الاستعانة بالأسلوب الإحصائي كمنهج مساعد على تشخيص الظّاهرة وتوصيفها بشكل دقيق.

2-مكان وزمان الدّراسة:

تمّ إجراء الدّراسة في الفترة الزّمنية الممتدّة من 08 نوفمبر 2017 إلى 12 ديسمبر 2017 من السّنة الدّراسية 2018/2017، وذلك بمتوسّطات ولاية غليزان.

3-حدود البحث:

شملت الدّراسة مجموعة من أساتذة اللّغة العربية للسّنة الرّابعة متوسط، باعتبارها مرحلة نهائية في الطّور المتوسط، وتعدّ مصيرية للمتعلّمين للانتقال إلى مرحلة التّعليم الثّانوي، وقد أنجزت في الفصل الأول من السّنة الدّراسية 2018/2017.

4-عيّنة الدّراسة:

تمثّلت عينة الدّراسة في فئة من أساتذة اللّغة العربية، ممن أُسندت إليهم مهمّة تدريس أقسام السّنة الرّابعة متوّسط خلال السّنة الدّراسية 2018/2017، وقد بلغ عددهم اثنين وثمانين(82)

أستاذا تمّ اختيارهم بطريقة عشوائية، حيث شملت عيّنة الدّراسة اثنين وثلاثين (32) متوسطة، كلّها من ولاية غليزان.

أ–متغير الجنس:

الجدول الآتي، يوضّح توزيع أفراد العينة بحسب خاصية الجنس:

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	19	٪23.17
إناث	63	٪76.83
المجموع	82	٪100

ب–متغير المؤهل العلمي:

قام الباحث بتوزيع أفراد العيّنة حسب درجة المؤهل العلمي، والجدول الآتي يوضّح لنا نوع الشهادات والمؤهلات العلمية المتحصّل عليها، وعدد الأساتذة الّذين يحوزونها ونسبهم.

المـــؤهل العلمـــي	عدد الأساتذة	النّسبة المئوية
شهادة البكالوريا + الكفاءة الأستاذية.	10	٪12.19
شهادة أستاذ تعليم متوسط خريج المدرسة العليا للأساتذة.	07	٪08.54
شهادة ليسانس في اللّغة والأدب العربي.	58	٪70 .73
شهادة الماستر في اللّغة والأدب العربي.	06	٪07.32
دراسات جزئية في طور الدّكتوراه.	01	٪01.22
مجـوع الأساتذة.	82	٪100

ت–متغير الخبرة المهنية:

لقد قام الباحث بتوزيع أفراد العينة حسب الخبرة المهنية، والتي يقصد بها عدد السّنوات التي قضاها الأستاذ في سلك التّدريس. وحتّى يسهل علينا ضبطها، قمنا بتصنيف أفراد العيّنة إلى خمس فئات، ثمّ قمنا بحساب النّسب المئوية لأفراد عيّنة الدّراسة حسب الخبرة التّدريسية، والجدول الآتي يبين ذلك:

الخبرة المهنية	عدد الأساتذة المستجوبين	النّسبة المئوية
من سنة واحدة إلى خمس سنوات	35	٪42.68
من ست إلى عشر سنوات	08	٪09.76
من 11 سنة إلى 15 سنة	13	٪15.85
من 16 سنة إلى 20 سنة	11	٪13.41
أكثر من عشرين سنة	15	٪18.30
المجموع	82	٪100

ث–متغيّر الصّفة في سلك التّعليم:

لقد قام الباحث بتوزيع أفراد العيّنة حسب الصّفة في سلك التّعليم، وذلك مثل ما هو مبين في الجدول الموالي:

الصّفة	متعاقد	مستخلف	متربّص	مرسّم
العدد	00	00	22	60
النّسبة	٪00	٪00	٪26.83	٪73.17

5-أداة البحث:

تمثّلت أداة البحث في استبيان[1] مكوّن من ثلاثة وخمسين سؤالا، تناولت هذه الأسئلة عدّة محاور متعلّقة بتعليمية مادّة النّحو العربي في السّنة الرّابعة من التعليم المتوسط وفق المقاربات والطّرائق البيداغوجية الحديثة الّتي تبنّتها المنظومة التّربوية في الجزائر، وذلك من خلال إبراز أهمّ الصّعوبات والعوائق الّتي تعترض الأستاذ، وتحول دون تطبيق هذه المقاربات، ومن ثمّ تقديم التّوصيات والحلول النّاجعة لهذه الصّعوبات في ختام هذا البحث.

وقد طلب الباحث من كلّ أستاذ ممّن تكوّنت منهم عيّنة الدّراسة الإجابة عن الأسئلة الواردة في الاستبيان، بوضع الإشارة (×) أمام العبارة التي تتوافق مع رأيه، والإجابة عن الأسئلة المفتوحة أحيانا، مع مراعاة التّأني والدّقة والموضوعية. وكي يتحقق لنا ذلك، تمّ منح الأساتذة الوقت الكافي للقيام بهذا العمل.

6-إجراءات تنفيذ الدّراسة:

مرّت إجراءات القيام بهذه الدّراسة الميدانية بعدّة خطوات ومراحل، تمثّلت فيما يلي:

أ-حصول الباحث على طلب ترخيص رسمي[2] لزيارة متوسطات ولاية غليزان من قسم اللّغة العربية وآدابها بالمركز الجامعي أحمد زبانة غليزان، موجّه إلى مديرية التّربية للولاية نفسها، وذلك من أجل الحصول على ترخيص رسمي لدخول متوسّطات الولاية، والقيام بالدّراسة الميدانية خلال العام الدّراسي 2018/2017.

1. ينظر الملحق رقم (1) ص ص 258 – 267.
2. ينظر الملحق رقم (3) ص 269، والملحق رقم (4) ص270.

ب-تمّت الموافقة على الطّلب السّالف الذّكر، ومُنح الباحث رخصة[1] موقعة من قبل السيّد رئيس مصلحة التكوين والتفتيش بمديرية التربية لولاية غليزان لإجراء الدّراسة.

ت-أرفق الباحث بكل استبيان رسالة خطية، موجّهة إلى الأستاذ أو الأستاذة المنضوية تحت عيّنة الدّراسة، تتضمّن هذه الرّسالة الهدف من توزيع هذا الاستبيان، إضافة إلى توجيهات وجيزة حول كيفية ملئه.

ث-قام الباحث بعد ذلك بتوزيع عدد من الاستبيانات قُدّر بمائة (100) نسخة، ابتداء من تاريخ العاشر من شهر نوفمبر من عام ألفين وسبعة عشر، وقد استغرقت عملية التّوزيع والجمع حوالي خمسة أسابيع، غير أنّه لم يتمّ استلام سوى اثنين وثمانين (82) استبيانا.

ج-بعد جمع الاستبيانات والبالغ عددها اثنان وثمانون، قام الباحث بتفريغ البيانات على جداول أُعدّت لغرض الدّراسة، وذلك بعد إحصائها. وقد استخدمت النّسب المئوية لتحديد درجات التّقويم المتعلّقة بكل سؤال من أسئلة الاستبيان، كما استعان الباحث عند قيامه بتحليل البيانات بالمنهج الوصفي التّحليلي للإجابة عن أسئلة الدّراسة.

7-عرض نتائج الدّراسة وتحليلها ومناقشتها:

تحليل نتائج الإجابة عن السّؤال الأوّل:

نص السّؤال: هل تعتقد أنّ الزّمن المخصّص لدروس قواعد النّحو كاف لتحقيق الأهداف المسطّرة في هذا المستوى؟ وقد كانت النّتائج كما يلي:

الإجابة	نعم	إلى حدّ ما	لا
العدد	23	35	24
النّسبة	٪ 28.05	٪42.68	٪29.27

تظهر النّتائج أن النّسبة الكبيرة من الأساتذة المستجوبين والمقدّرة بـ 42.68٪، تعتقد أنّ الزّمن المخصّص لدروس النّحو كافٍ إلى حدّ ما لتحقيق الأهداف المسطّرة في هذا المستوى، ويدعم هذا

1. ينظر الملحق رقم (2)، ص 268.

الاتجاه عدد آخر من الأساتذة تقدّر نسبتهم 28.05٪، يعتقدون يقينا أنّ الزّمن المخصّص لدروس النّحو كاف لتحقيق الأهداف في هذه المرحلة، فيما ترى النّسبة المتبقية من أفراد العيّنة والمقدّرة بـ 29.27٪ عكس ذلك. وبين هذا الرّأي وذاك، يمكن القول إنّ الزّمن المخصّص لدروس قواعد النّحو غير كاف بالقدر الّذي يتلاءم مع أهميّة تعليم النّحو في تقويم ألسنة المتعلّمين وإكسابهم المهارات اللّغوية الضّرورية في هذه المرحلة.

تحليل نتائج الإجابة عن السّؤال الثّاني:

نص السّؤال: هل ترى أنّه من الأنسب تخصيص حصّة مستقلّة لتدريس القواعد، أم إبقاؤها مدرجة ضمن حصّة القراءة؟ وقد كانت النّتائج كالآتي:

الإجابة	تخصيص حصّة مستقلّة	إدراجها ضمن حصّة القراءة
العدد	57	25
النّسبة	٪69.51	٪30.49

تظهر النّتائج المدوّنة في الجدول أنّ أغلب الأساتذة المستجوبين، يرون ضرورة تخصيص حصّة مستقلّة لتدريس قواعد النّحو، وتقدّر نسبتهم 69.51٪، في مقابل نسبة 30.49٪ يفضّلون إدراجها ضمن حصّة القراءة. ويرجع سبب رغبة أغلب الأساتذة في تخصيص حصّة مستقلّة لدروس قواعد النّحو إلى الشّعور بأهمية ومكانة قواعد النّحو بين فروع اللّغة الأخرى، وبالتّالي تخصيص زمن بيداغوجي كاف لتدريسها، إذ من غير المعقول أن تدرّس قواعد اللّغة في حصّة واحدة مع دروس القراءة، فهذا لا يكفي لترسيخ كلّ الظّواهر اللّغوية والإلمام بها؛ لأنّ ذلك يتطلّب ممارسة وتدريبا ومرانا مستمرّا، لا يتأتى إلاّ من خلال تخصيص الوقت الكافي عبر حصص متعدّدة.

تحليل نتائج الإجابة عن السّؤال الثّالث:

نص السّؤال: هل تعتقد أنّ دروس النّحو المسطّرة في هذه المرحلة تحقّق الأهداف المنشودة؟ وقد كانت النّتائج كما يلي:

الإجابة	نعم	إلى حدّ ما	لا
العدد	22	60	00
النّسبة	٪26.83	٪73.17	٪00

نلاحظ من خلال النّتائج المدوّنة في الجدول، أنّه لا أحد من الأساتذة المستجوبين نفى تحقيق دروس النّحو الأهداف المنشودة في هذه المرحلة، حيث أنّ النّسبة الأكبر منهم؛ أي ٪73.17 صرّحت أنّ هذه الدّروس تحقّق إلى حدّ ما الأهداف المنشودة، في حين أنّ النّسبة المتبقيّة من المستجوبين والبالغة ٪26.83، رأت أنّ دروس النّحو تحقق فعلا الأهداف المنشودة في هذه المرحلة، ويعود اتجاه معظم الأساتذة إلى موقف الوسطية عند الإجابة عن هذا السّؤال ربّما، إلى عدم كفاية الوقت المخصّص لدروس النّحو من جهة، وكثافة البرنامج من جهة ثانية، وقد تكون هناك أسباب أخرى سنتعرّف عليها لاحقا.

تحليل نتائج الإجابة عن السّؤالين الرّابع والخامس:

نص السّؤال: هل يوجد دروس أغفلت من البرنامج، وهي مهمّة وضرورية في هذه المرحلة من التّعليم؟ وقد كانت النّتائج على النّحو الآتي:

الإجابة	نعم	لا
العدد	31	51
النّسبة	٪37.80	٪62.20

إنّ نسبة كبيرة من المستجوبين تقدّر بـ ٪62.20 ترى أنه ليس هنالك دروس مهمّة أغفلت من برنامج النّحو للسّنة الرّابعة متوسّط، فالبرنامج حسب رأيهم قد اشتمل على أهمّ الدّروس عموما، في حين ترى فئة أخرى من الأساتذة تقدّر نسبتها ٪37.80 أنّ المنهاج قد أغفل بعض الدّروس المهمّة، والتي لا يُستغنى عن تدريسها في هذه المرحلة. وقد ذكر بعضهم مجموعة من الدّروس التي يُعتقد أنّها قد أغفلت، وهي كالآتي:

المبني والمعرب، التّوابع (العطف والتّوكيد والبدل)، حذف الخبر وجوبا وجوازا، الممنوع من الصّرف، التّمييز، إعراب الأسماء الموصولة، المفعول المطلق والمفعول لأجله، المجرّد والمزيد، البناء للمعلوم والبناء للمجهول، الجملة التّابعة لجملة لا محلّ لها من الإعراب.

والباحث يرى أنّ بعضا من هذه الدّروس مهمّة جدّا وضرورية، ولابدّ من أن تؤخذ بعين الاعتبار في أي تعديل مستقبلا، غير أنّ بعضها الآخر قد تناوله المتعلّمون في المراحل الدّراسية السّابقة، وبالتّالي فلا داعي لتكراره، إلاّ في سياق المراجعة، أو ربط الدّروس الجديدة بالمفاهيم والمكتسبات السّابقة بهدف بناء معارف جديدة.

تحليل نتائج الإجابة عن السّؤالين السّادس والسّابع:

نص السّؤال: هل يوجد في البرنامج دروس غير وظيفية، قد لا يحتاج إليها المتعلّم في استعماله الفعلي للّغة العربية؟ وقد كانت النّتائج على الشّكل الآتي:

الإجابة	نعم	لا
العدد	14	68
النّسبة	٪17.07	٪82.93

تبيّن هذه النّتيجة أنّ معظم الأساتذة أي نسبة 82.93٪، يرون أنّه لا يوجد في برنامج النّحو دروسا غير وظيفية، وفي المقابل ترى نسبة أخرى من الأساتذة تقدّر بـ17.07٪ أنّ بعض الموضوعات في البرنامج قد تكون غير وظيفية، وربّما لا يحتاج إليها المتعلّم في استعماله الفعلي للّغة، وذلك لقلّة استعمال هذه الموضوعات في التّعبير، وقد ضربوا أمثلة عن ذلك: التّصغير، الإغراء، التّحذير.

تحليل نتائج الإجابة عن السّؤال الثّامن:

نص السّؤال: هل التّخفيف الذي مسّ البرنامج كان عقلانيا؟ وقد كانت النتائج كالآتي:

الإجابة	نعم	لا	إلى حدّ ما
العدد	62	19	01
النّسبة	٪75.61	٪23.17	٪01.22

ترى أغلبية الأساتذة المستجوبين؛ أي نسبة 75.61٪ أن التّخفيف الذي مسّ البرنامج السّابق كان عقلانيا، حيث تمّ بموجبه حذف بعض الدّروس المكرّرة، وكذلك الدّروس غير الوظيفية وإدراج أخرى ضرورية، في المقابل ترى طائفة أخرى من الأساتذة ونسبتها 23.17٪ غير ذلك تماما، ولم تقدم تبريرا لذلك، فيما نجد رأيا واحدا يقف موقفا وسطا بين هذين الرأيين، وتقدّر نسبته بـ01.22٪.

تحليل نتائج الإجابة عن السّؤال التّاسع:

نص السؤال: هل تعليم النّحو في هذه المرحلة يعدّ بالنّسبة للمتعلّم:

– غاية في حدّ ذاته، – وسيلة لفهم المقروء، – وسيلة لفهم المسموع، – وسيلة لتقويم اللّسان، إجابة أخرى، وقد كانت النّتائج كالآتي:

الإجابة	العدد	النّسبة
غاية في حدّ ذاتــه	20	٪24.39
وسيلة لفهم المقــروء	13	٪15.85
وسيلة لفهم المسموع	02	٪02.44
وسيلة لتقويم اللّســان	33	٪40.24
وسيلة لفهم المقروء والمسموع	03	٪03.66
وسيلة لفهم المقروء وتقويم اللّسان	04	٪04.88
وسيلة لفهم المقروء والمسموع وتقويم اللّسان	07	٪08.54

إنّ الغاية الأسمى من تدريس النّحو وقواعد اللّغة عموما، هي القدرة على امتلاك المهارات اللّغوية من حسن استماع، والحديث بطلاقة، والقراءة باسترسال، وكتابة سليمة، وتُظهر النّتائج المحصّل عليها أنّ أغلبية الأساتذة ترى أن قواعد النّحو وسيلة وليست غاية في حدّ ذاتها في هذه المرحلة الدّراسية؛ فقد رأت نسبة 40.24٪ أنّه وسيلة لتقويم اللّسان (التعبير الشّفوي)، في حين انقسم العدد الباقي بين من رأى أنّها وسيلة لفهم المقروء (15.85٪)، ومن اعتبرها وسيلة لفهم المسموع (02.44٪)، وفئة أخرى تعتقد أنّها وسيلة لفهم المقروء والمسموع معا (03.66٪)، وعدّه آخرون وسيلة لفهم المقروء وتقويم اللّسان (04.88٪)، ونسبة أخرى رأوا أنّ تعليم النّحو في هذه المرحلة يعدّ وسيلة لفهم المقروء والمسموع وتقويم اللّسان (08.54٪).

ومهما يكن الأمر، فإنّ قواعد اللّغة عموما في هذه المرحلة تُعدّ وسيلة؛ سواء لفهم المقروء أو المسموع أو لتقويم اللّسان، وليست غاية كما عبّر بعض الأساتذة، والّذين يجهلون ربّما أهداف تعليم النّحو في هذه المرحلة من التّعليم، وهذا الجهل والقصور في فهم وظيفة النّحو لدى بعض الأساتذة، وعدم وضوح الأهداف من تدريسها لديهم، قد يؤدّي إلى الانحراف عن الغاية الأسمى؛ والمتمثّلة في تقويم ألسنة المتعلّمين، وتنمية مهاراتهم اللّغوية، وتعزيز الملكة اللّغوية لديهم.

تحليل نتائج الإجابة عن السّؤال العاشر:

نص السّؤال: هل الموضوعات المقرّرة في البرنامج قد روعي فيها التّرتيب من حيث:

– التّدرج من السّهل إلى الصّعب – التّدرّج من الأساسي(الأصلي) إلى الفرعي – التدرّج من المتواتر الشّائع إلى قليل الاستعمال – إجابة أخرى

وقد كانت النّتائج كما يلي:

الإجابة	العدد	النسبة
التدرّج من السّهل إلى الصّعب	39	٪47.56
التّدرّج من الأساسي إلى الفرعي	27	٪32.93
التدرّج من المتواتر الشّائع إلى قليل الاستعمال	10	٪12.19
إجابات أخرى	06	٪07.32

ترى الأغلبية المستجوبة، والمقدّر نسبتها بـ 47.56٪ أنّ موضوعات النّحو قد تمّ ترتيبها وفق مبدأ التدرج من السّهل إلى الصّعب، فقد بدأ البرنامج ببعض الدّروس السّهلة، والتي هي في متناول المتعلّمين، ثمّ تزداد درجة الصّعوبة شيئا فشيئا كلّما تقدّمنا في الدّروس المقرّرة، غير أنّ نسبة أخرى معتبرة من المستجوبين تقدّر بـ 32.93٪ ترى أنّ هذه الموضوعات قد روعي في ترتيبها مبدأ التدرّج من الأساسي إلى الفرعي؛ فالمنهاج من وجهة نظر هؤلاء قد ابتدأ بدروس أساسية، كتقديم المبتدأ وجوبا وجوازا، وتدرّج إلى أن وصل إلى بعض الدّروس الفرعية كالأساليب اللّغوية (التّعجب بصيغتيه، الإغراء، التحذير، المدح والذّم). في حين رأت فئة أخرى من أفراد العيّنة نسبتها 12.19٪ أنّ موضوعات النّحو قد روعي في ترتيبها مبدأ التدرّج من المتواتر الشّائع إلى قليل الاستعمال، وذلك مثل الانتقال من إعراب الجمل وبعض الدّروس الشّائعة، وصولا إلى المواضيع قليلة الاستعمال: كالتّصغير والإدغام والتّحذير والمدح والذّم، أمّا العدد المتبقي من الأساتذة المستجوبين؛ أي نسبة 07.32٪، فقد تباينت آراؤهم، بين من رأى أنّ هذه الموضوعات قد رتبت من السّهل إلى الصّعب ومن الأصل إلى الفرع، ومن رأى أنّه قد روعي في ترتيبها قدرات المتعلّم العقلية، ومنهم من رأى أنه أحيانا روعي فيها التسلسل المذكور، وأحيانا أخرى لم يُراع، ومنهم من رأى أنّه لا يوجد أي تسلسل في ترتيب هذه الموضوعات.

والباحث يرجّح الرّأي الذي يعتبر أنّ الموضوعات المقرّرة في البرنامج الحالي، قد أخذ بعين الاعتبار مبدأ التدرّج من السّهل إلى الصّعب، وهذا يتوافق مع مبادئ التّعليم الحديثة.

تحليل نتائج الإجابة عن السّؤال الحادي عشر:

نص السّؤال: هل تعتقد أنّ المقاربات الحديثة في تدريس النّحو، قد حرّرت المعلّم من أساليب التّلقين والحشو؟ وقد كانت النّتائج كما يلي:

الإجابة	نعم	إلى حدّ ما	لا
العدد	25	51	06
النّسبة	٪30.49	٪62.19	٪07.32

يُلاحظ من خلال النّتائج المدوّنة في الجدول، أنّ أغلب الأساتذة قد أجابوا عن هذا السّؤال إمّا بنعم أو بعبارة إلى حدّ ما، حيث بلغت النّسبة الكلية للإجابتين 92.68٪، فهؤلاء يرون أن اعتماد المقاربات البيداغوجية الحديثة قد حرّر المعلّم من أساليب التّلقين والحشو التي كانت سائدة من قبل، وألغى الاعتقاد السّائد بأنّ المدرّس هو المالك الوحيد للمعرفة، وهو الّذي يلقنها للمتعلّمين، والحقيقة أن المدرّس إنّما هو موجّه ومرشد لنشاط المتعلّم، يرافقه في كل مراحل التعليم. هذا الدّور الّذي يقوم به المدرّس هو من متطلّبات التّربية الحديثة، والّتي تعمل على تحرير المعلّم والمتعلّم من قيود التّلقين والحفظ والاستظهار، ودفعه إلى المبادرة والاكتشاف والإبداع.

أمّا من يرون أنّ اعتماد المقاربات الحديثة لم يحرّرهم من أساليب التّلقين والحشو من أفراد العينة المستجوبة، والمقدّر نسبتها 07.32٪، فهم إمّا مازالوا يلجئون إلى الطّرائق والأساليب التّقليدية، ولم يتحرّروا من قيودها لجهلهم مبدأ المقاربات الحديثة، أو لعدم وجود الرّغبة لديهم في التّطوير، وبالتّالي فهم يتمسّكون بما كان سائدا من قبل.

تحليل نتائج الإجابة عن السّؤال الثاني عشر:

نص السّؤال: هل اعتماد المقاربات الحديثة، ساعد المتعلّم على المبادرة إلى التّعلّم والاكتشاف، وحرّره من قيود الحفظ والاستظهار؟ وقد كانت النّتائج على النّحو الآتي:

الإجابة	نعم	إلى حدّ ما	لا
العدد	21	56	05
النّسبة	٪25.61	٪68.29	٪06.10

تبيّن النّتائج المدوّنة في الجدول أن النّسبة الأكبر من المستجوبين؛ أي 68.29٪ قد وقفت موقفا وسطا فيما يخص اتجاه المتعلّم نحو المبادرة إلى التعلّم والاكتشاف في ضوء تبني المقاربات الحديثة، أمّا نسبة 25.61٪ فتعتقد أنّ اعتماد مثل هذه المقاربات قد ساعد المتعلّم فعلا على المبادرة إلى التعلّم والاكتشاف، في حين أنّ النّسبة الأقلّ من أفراد العيّنة والمقدّرة بـ 06.10٪ ترى عكس ذلك تماما. ولعلّ ما جعل أغلبية المستجوبين تقف موقفا وسطا في الإجابة عن هذا السّؤال، هو عدم قدرة بعض المدرّسين على انتهاج الأساليب والطّرائق الحديثة، الّتي تطلق المبادرة للمتعلّم في بناء معارفه، وتحرّره من قيود الحفظ والاستظهار، وميل هؤلاء المدرّسين إلى الطّرائق التّقليدية الّتي يكون فيها المتعلّم متلقيا سلبيا، لا يبادر إلى الاكتشاف والإبداع إلاّ نادرا. وفي أحسن الأحوال، يعمل المدرّسون على المزاوجة بين تبني المقاربات الحديثة، والمقاربات التّقليدية في التّدريس.

تحليل نتائج الإجابة عن السّؤال الثّالث عشر:

نص السّؤال: في ظلّ المقاربات البيداغوجية الحديثة، هل مازلتم تستعملون الطّرائق التّقليدية في تدريس القواعد؟ وقد كانت النّتائج كالآتي:

الإجابة	نعم	أحيانا	لا
العدد	08	54	20
النّسبة	٪09.76	٪65.85	٪24.39

تشير النّتائج إلى أنّ أغلب المستجوبين؛ أي ما نسبته 65.85٪، قد صرّحوا أنّهم يلجئون أحيانا إلى انتهاج الطّرائق التّقليدية عند تدريس قواعد النّحو، في حين أنّ نسبة 24.39٪ صرّحوا أنّهم لا يلجئون إلى انتهاج هذه الطّرائق، وفي المقابل ذكرت مجموعة أخرى من الأساتذة، تقدّر نسبتها 09.76٪ أنّهم مازالوا يلجئون إلى هذه الطّرائق في تدريس قواعد النّحو.

هذه النّتائج تبين أنّ تبني المقاربات الحديثة، لم يغنِ لحد الآن عن اللّجوء إلى الطّرائق القديمة؛ فنسبة لا بأس بها من الأساتذة مازالوا متمسّكين بهذه الطّرائق، والباحث يرى أنّ المقاربات الحديثة لم تحدث القطيعة الكاملة مع بعض الطّرائق القديمة، إذ يمكن اللّجوء إليها في بعض الدّروس أو في

مرحلة من مراحلها، ولكن لا يجب أن تطغى على حساب الأساليب والاستراتيجيات الحديثة التي تنادي بها المقاربات البيداغوجية الحديثة.

تحليل نتائج الإجابة عن السّؤال الرّابع عشر:

نص السّؤال: ما هي الطّرائق الحديثة الّتي تتبعها عند تدريسك مادّة النّحو؟

لقد أجاب معظم الأساتذة المستجوبين عن هذا السّؤال بسرد خطوات تدريس مادّة النّحو، إذ بلغت نسبة هؤلاء الأساتذة 82.93٪، وهذا إن دلّ، فإنّما يدلّ على أنّهم إمّا أساءوا فهم السّؤال، أو أنّهم لا يتبعون الطّرائق الحديثة لتدريس قواعد النّحو. أمّا القسم الثّاني من الأساتذة المستجوبين، والمقدّرة نسبتهم بـ 10.97٪، فيبدو أنّهم قد فهموا نص السّؤال وذكروا عدّة طرائق، هي كالآتي: المقاربة النّصية، طريقة الخرائط النّحوية الذّهنية، الطّريقة البنائية، بيداغوجيا الخطأ، طريقة التّثبيت الفوري، بيداغوجيا الإدماج.

وفي ظل غفلة بعض الأساتذة عن اتباع الطّرائق الحديثة في تعليم اللّغة عموما وقواعدها على وجه الخصوص، يتعيّن الاهتمام بالجانب التّكويني للأساتذة، وإتاحة الفرصة أمامهم للانخراط فيه، حتى يواكبوا التّطور الحاصل في مجال التّربية وطرائق التّدريس الحديثة، كما أنّ أستاذ اللّغة العربية مطالب أيضا بتكوين نفسه ذاتيا، وذلك بالاطلاع على الطّرائق والأساليب الحديثة في التّدريس، والاحتكاك بزملائه من ذوي الخبرة والتّجربة في ميدان التّدريس.

تحليل نتائج الإجابة عن السّؤال الخامس عشر:

نص السّؤال: أيّهما أجدى في تعليمية النّحو: النّص أم الجملة؟ وقد كانت النّتائج على النّحو الآتي:

الإجابة	النّص	الجملة
العدد	28	54
النّسبة	٪34.15	٪65.85

يلاحظ من خلال النتائج المدوّنة في الجدول، أنّ الغالبية العظمى من الأساتذة المستجوبين يفضّلون الجملة في تدريس النّحو؛ حيث بلغت نسبتهم 65.85٪، ويرجع سبب ميل أغلب المدرّسين إلى تعليم النّحو بواسطة الجملة ربّما إلى صعوبة الحصول على نص أدبي متكامل، تتجلى فيه كلّ حيثيات الظّاهرة اللّغوية، غير أنّ هذا الاتجاه لا يتوافق مع النّظريات اللّسانية الحديثة، الّتي ترى ضرورة تعليم قواعد النّحو من خلال الأساليب المتصلة لا المنقطعة؛ أي اتخاذ النّصوص الأدبية منطلقا لتدريس كافة الظّواهر اللّغوية، وذلك بتبني المقاربة النّصية الّتي تعدّ مقاربة حديثة، تبنّتها المنظومة التّربوية في بلادنا. أمّا الفئة الثّانية من الأساتذة المستجوبين، والبالغ نسبتها 34.15٪، فترى أنّه من الأفضل تعليم النّحو من خلال النّصوص الأدبية، وذلك أجدى، ويساعد المتعلّم على محاكاة الأساليب الأدبية الجميلة عند التّعبير أو الكتابة، كما يمكنه اكتشاف آليات استعمال اللّغة في بيئتها الطّبيعية من غير تكلّف أو اصطناع، الأمر الّذي يساعد على اكتساب اللّغة السّليمة.

تحليل نتائج الإجابة عن السّؤال السّادس عشر:

نص السّؤال: هل يمكن تطبيق المقاربة النّصية بشكل فعّال في كلّ دروس قواعد النّحو؟

وقد كانت النّتائج كما يلي:

الإجابة	نعم	لا
العدد	34	48
النّسبة	٪41.46	٪58.54

نتائج الإجابة عن هذا السّؤال، تبيّن أنّ نسبة كبيرة من الأساتذة المستجوبين تبلغ 58.54٪، ترى أنّ تطبيق المقاربة النّصية بشكل فعّال في كلّ دروس النّحو أمر صعب، وذلك لصعوبة الحصول

على نص أدبي يعالج الظّاهرة اللّغوية في كلّ جوانبها وحيثياتها، ففي غالب الأحيان يلجأ المدرّس إلى التصرّف في النّص الأدبي الّذي يتخذه كسند وهذا يُفقده جماليته، وأحيانا أخرى يضطرّ أستاذ اللّغة إلى إضافة جمل أخرى مبتورة عن سياقها اللّغوي، وهذا الأمر أيضا لا يخلو من سلبيات، إذ لا يساعد المتعلّم على اكتساب الأساليب الأدبية الجميلة التي وردت في سياقها الطّبيعي، ونقصد بذلك النّصوص الأدبية.

أمّا فئة الأساتذة الّتي ترى أنّ تطبيق المقاربة النّصية أمر ممكن، والمقدّر نسبتها 41.46٪، فيتطلّب الأمر منهم بذل جهد كبير في البحث عن نصوص أدبية، تعالج الظّواهر اللّغوية المقرّرة في البرنامج، وتلّم بمعظم جوانبها قدر الإمكان، وإذا كان الأستاذ مضطرّا إلى التّصرّف في النّصوص الأدبية المختارة، فيكون ذلك من غير تكلّف أو تصنّع، ولا يجب أن يخلّ بالمعنى العام لهذه النّصوص، حتى لا تحيد عن بعض معانيها، أو تفقد ذوقها الأدبي.

تحليل نتائج الإجابة عن السّؤال السّابع عشر:

نص السّؤال: هل تقف على الظّواهر النّحوية في حصّتي التّعبير الشّفهي والكتابي؟ وقد كانت النّتائج على النّحو الآتي:

الإجابة	نعم	أحيانا	لا
العدد	45	35	02
النّسبة	٪54.88	٪42.68	٪02.44

لقد أجاب معظم الأساتذة عن هذا السّؤال إمّا بعبارة "نعم" أو "أحيانا"، حيث بلغت النّسبة الكلية 97.56٪، وهذا هو الاتجاه الصّحيح في تدريس قواعد النّحو، إذ لا يُعقل أن تبقى هذه القواعد مجرّدة، يحفظها المتعلّم ولا يظهر أثرها عند الاتصال والتّواصل حديثا أو كتابة، ويعدّ التّعبير بنوعيه: الشّفهي والكتابي خير وسيلة للوقوف على هذه الظّواهر، والتّأكد من استيعاب المتعلّم لها. ومن هذا المنطلق، يجب على أستاذ اللّغة العربية استغلال حصص التّعبير، للوقوف على كلّ الظّواهر اللّغوية المدروسة بتوظيفها، وتصويب الأخطاء الّتي يقع فيها المتعلّمون.

أمّا فئة الأساتذة التي صرّحت بأنّها لا تقف على الظّواهر اللّغوية أثناء حصص التّعبير، ونسبتها ضعيفة جدّا إذ بلغت 02.44٪، فهي تجهل أهمية استثمار حصص التّعبير بنوعيه للوقوف على الظّواهر اللّغوية المدروسة، وتثبيتها في أذهان المتعلّمين.

تحليل نتائج الإجابة عن السّؤال الثّامن عشر:

نص السّؤال: ما هي آليات قياس امتلاك القواعد النّحوية؟ وكانت النّتائج كالآتي:

الإجابة	القراءة	الكتابة	الإملاء	التعبير	إجابة أخرى
العدد	13	09	03	32	25
النّسبة	٪15.85	٪10.98	٪03.66	٪39.02	٪30.49

يُلاحظ من خلال هذا الجدول، أنّ أعلى نسبة من الأساتذة؛ أي 39.02٪ يرون أنّ آليات قياس امتلاك القواعد النّحوية تتمثّل في التعبير، والحقيقة أنّ التّعبير هو البوتقة الّتي تنصهر فيها جميع فروع اللّغة وقواعدها: من نحو، وصرف، وبلاغة، وأساليب إنشائية وغيرها، وفيه يوظّف المتعلّم كلّ ما درسه من قواعد وأساليب وظواهر لغوية. فالتّعبير إذن هو أفضل وسيلة، يستطيع بفضلها الأستاذ أن يقيس مدى امتلاك المتعلّمين قواعد اللّغة.

- **تحليل نتائج الإجابة عن السّؤال التّاسع عشر:**

نص السّؤال: هل تنطلق في دروس النّحو من مشكلة، تضع المتعلّمين في صلبها من أجل الوصول إلى قاعدة نحوية معينة؟ وقد كانت النّتائج كما يلي:

الإجابة	نعم	أحيانا	لا
العدد	40	37	05
النّسبة	٪48.78	٪45.12	٪06.10

تجمع آراء نسبة كبيرة من الأساتذة المستجوبين، تقدّر نسبتهم 48.78٪، أنّها تنطلق من مشكلة تضع المتعلّمين في صلبها، للوصول إلى قاعدة نحوية معيّنة، وهذا الأسلوب الحديث في التّدريس هو ما تنادي به المقاربات الحديثة؛ فالانطلاق من مشكلة لغوية ما، تضع المتعلّم في حيرة من أمره وفي موقف يتطلّب منه بذل الجهد، وتجنيد كافة مكتسباته للبحث عن حلّ للمشكلة التي يواجهها، فهذا الفضول إذن يولّد لدى المتعلّم دافعا وحافزا قويا للتعلّم، والقواعد التي يتوصّل إليها المتعلّم بهذه الطّريقة، يدوم أثرها في ذهنه أفضل بكثير من استنباطها بالطّرق والأساليب التّقليدية.

أمّا الفئة الثّانية من الأساتذة، والمقدّر نسبتها 45.12٪، فقد صرّحت أنّها تلجأ إلى هذا الأسلوب أحيانا، وذلك بحسب طبيعة الدّرس اللّغوي ربّما، وفي حدود ما يسمح به زمن الحصّة. في حين صرّحت الفئة الثّالثة من أفراد العيّنة، والتي تقدّر نسبتها 06.10٪ أنّها لا تلجأ إلى هذا الأسلوب في تدريس النّحو، من دون تقديم أي تبرير لذلك.

تحليل نتائج الإجابة عن السّؤال العشرين:

نص السّؤال: هل تعتقد أنّ قواعد النّحو كما تدرّس حاليا، تساعد المتعلّم على اكتساب الملكة اللّغوية الصّحيحة؟ وقد كانت النّتائج كما هو مبيّن في الجدول الآتي:

الإجابة	نعم	إلى حدّ ما	لا
العدد	22	60	00
النّسبة	٪26.83	٪73.17	٪00

تعتقد أغلبية أفراد العيّنة المستجوبة؛ أي ما نسبته 73.17٪ أنّ قواعد النّحو كما تُدرّس حاليا، تساعد إلى حدّ ما المتعلّمين على اكتساب الملكة اللّغوية الصّحيحة، وهذه النّتيجة يمكن تحقيقها مع المتعلّمين، شريطة انتهاج الأساليب والطّرائق الحديثة في تدريس الظّواهر اللّغوية، وتدريب المتعلّمين على توظيف هذه القواعد والقوانين بشكل سليم أثناء الاتصال اللّغوي، ودون ذلك تبقى هذه القوانين والقواعد دون جدوى أو فائدة.

تحليل نتائج الإجابة عن السّؤال الحادي والعشرين:

نص السّؤال: هل تُلزم المتعلّمين الحديث بالفصحى أثناء الدّروس؟ وقد كانت نتائج الإجابة عن هذا السّؤال كما يلي:

الإجابة	نعم	أحيانا	لا
العدد	69	13	00
النّسبة	٪84.15	٪15.85	٪00

من خلال النّتائج المدوّنة في الجدول، نلاحظ أنّ الأغلبية العظمى من الأساتذة المستجوبين؛ أي نسبة 84.15٪، صرّحوا أنّهم يُلزمون المتعلّمين الحديث بالفصحى أثناء إنجاز الدّروس، وهذا أمر طبيعي، ويُفترض أن يكون في جميع المواد التي تُدرّس بالعربية، فما بالك إذا كان الدّرس يتعلّق بقواعد اللّغة أو إحدى فنونها، فلا بدّ إذن أن يكون المدرّس صارما، وغير متسامح مع أي متعلّم يُخلط في حديثه بين الفصحى والعاميّة، وبذلك فقط تتشكل لدى المتعلّمين عادات لغوية سليمة عند التّعبير والكتابة، موظّفا في ذلك ألفاظا فصيحة، وعبارات بسيطة وسهلة ومتداولة، من غير تكلّف أو تصنّع.

تحليل نتائج الإجابة عن السّؤال الثّاني والعشرين:

نص السّؤال: هل تلجأ إلى استعمال اللّهجة العامية عند شرح دروس القواعد؟ وقد كانت النّتائج كالآتي:

الإجابة	نعم	أحيانا	لا
العدد	00	20	62
النّسبة	٪00	٪24.39	٪75.61

من خلال النّتائج المدوّنة في الجدول، نلاحظ أنّ فئة كبيرة من الأساتذة المستجوبين تقدّر نسبتها 75.61٪، لا تلجأ إلى استعمال اللّهجة العامية أثناء شرح دروس القواعد، وهذا أمر إيجابي ومتوقع؛ فالأستاذ الّذي يُلزم تلاميذه الحديث بالفصحى، الأَولى به أن يكون قدوة لهؤلاء التّلاميذ، ولا يتحدّث باللّهجة العامية أمامهم مهما كانت الدّواعي، وبذلك يغرس في المتعلّمين حبّ اللّغة العربية والإقبال على تعلّمها؛ لأن المتعلّم يحرص على الاقتداء بسلوك أستاذه، ويعمل جاهدا على تقليده إيجابا أو سلبا. أمّا الفئة الّتي صرّحت أنّها تلجأ إلى العامية أحيانا عند شرح دروس قواعد اللّغة، وتقدّر نسبتها 24.39٪، فهي تساهم في ترسيخ عادات سلبية لدى المتعلّمين عن قصد أو غير قصد؛ فلجوء المدرّس إلى مثل هذه الوسيلة عند شرح الدّروس، يؤثّر سلبا على اكتساب المتعلّمين اللّغة العربية السّليمة ويولّد عجزا لديهم، يظهر أثره من خلال عدم القدرة على التّعبير عن الأفكار بألفاظ وعبارات فصيحة، وبالتّالي يكون ذلك سببا في تدني مستواهم اللّغوي.

تحليل نتائج الإجابة عن السّؤال الثّالث والعشرين:

نص السّؤال: هل الأمثلة والشّواهد المستعملة في دروس النّحو هي من واقع الاستعمال اللّغوي للمتعلّمين؟ وقد كانت النّتائج على النّحو الآتي:

الإجابة	نعم	إلى حدّ ما	لا
العدد	30	45	07
النّسبة	٪36.58	٪54.88	٪08.54

تُظهر النّتائج المدوّنة في الجدول، أنّ النّسبة الأعلى من الأساتذة تعتقد أنّ الأمثلة والشّواهد المستعملة في دروس النّحو هي من واقع الاستعمال اللّغوي للمتعلّمين، وهذا باحتساب نسبة من أجاب بعبارة "نعم"، مضافا إليها نسبة من أجاب بعبارة إلى "حدّ ما"، حيث بلغت النّسبة الكليّة 91.46٪، فالشّواهد والأمثلة كلّما كانت تحاكي واقع الاستعمال اللّغوي للمتعلّمين، كان لها بالغ الأثر في ترسيخ قواعد اللّغة في الأذهان، واكتساب المهارات اللّغوية التي تساعد على الاستعمال

الطّبيعي والسّليم للّغة، والعكس صحيح أيضا؛ إذ كلّما كانت هذه الشّواهد بعيدة عن الواقع، فقد لا يتعدّى أثرها حجرة الدّرس. وبناء على هذا كلّه، يتعيّن على أستاذ اللّغة العربية أن يحرص كلّ الحرص على اختيار أمثلة وشواهد تدور حول واقع المتعلّمين، أو تكون قريبة منه. أمّا الفئة المتبقية من الأساتذة، والمقدّر نسبتها 08.54٪، فتعتقد أنّ هذه الأمثلة والشّواهد ليست من واقع المتعلّمين.

تحليل نتائج الإجابة عن السّؤال الرّابع والعشرين:

نص السّؤال: هل القاعدة النّحوية أو الصّرفية الّتي تدرّس للمتعلّمين، يجري تطبيقها فعلا في الواقع اللّغوي لهؤلاء المتعلّمين عند الحديث والكتابة؟ وقد كانت النّتائج كما يلي:

الإجابة	نعم	إلى حدّ ما	لا
العدد	33	47	02
النّسبة	٪40.24	٪57.32	٪02.44

إنّ نسبة 57.32٪ من الأساتذة قد وقفت موقفا وسطا في الإجابة عن هذا السّؤال، في حين رأت نسبة أخرى تقدّر بـ 40.24٪ أنّ القاعدة النّحوية أو الصّرفية التي تُدرّس للمتعلّمين، يجري تطبيقها فعلا في واقع هؤلاء المتعلّمين، وهذا الأمر يمكن أن يكتشفه الأستاذ من خلال قدرة تلامذته على إجادة الاتصال والتّواصل بنوعيه الشّفوي والكتابي، وإذا تحقق هذا الأمر يمكن القول إن أهداف تعليم قواعد اللّغة قد تجسدت فعلا في الواقع، ولم تعد مجرّد قواعد يحفظها المتعلّم، ويسترجعها متى طُلب منه ذلك.

تحليل نتائج الإجابة عن السّؤال الخامس والعشرين:

نص السّؤال: هل الأمثلة والشّواهد الّتي تستعين بها أثناء دروس النّحو متنوّعة، بحيث تشمل آيات من القرآن الكريم، والحديث النّبوي الشّريف، وأبياتا شعرية وغيرها؟ وقد كانت النّتائج كما هو مبين في الجدول الآتي:

الإجابة	نعم	إلى حدّ ما	لا
العدد	48	32	02
النّسبة	٪58.54	٪39.02	٪02.44

لاحظت من خلال أجوبة الأساتذة، أنّ نسبة 58.54٪ تستعين في دروس النّحو بأمثلة وشواهد من القرآن الكريم، والحديث النّبوي الشّريف، وبعض أبيات الشّعر، بخلاف ما هو موجود في الكتاب المدرسي، والّذي قلّما نجد فيه هذا النّوع من الشّواهد والأمثلة، وفي حقيقة الأمر إذا أردنا أن نعلّم أبناءنا اللّغة العربية الفصيحة، فلا بدّ من أخذها من منبعها النّقي الصّافي، ومن مصادرها المتمثّلة في القرآن الكريم، والحديث النّبوي الشّريف، وأشعار العرب؛ لأنّ هذه المصادر هي الّتي استخلص منها اللّغويون قواعد النّحو والصّرف والبلاغة وغيرها، وبالتّالي يتعيّن على مدرّس اللّغة العربية أن يجتهد قدر المستطاع في البحث عن شواهد وأمثلة من هذه المصادر، لتوظيفها في دروس النّحو أو التّطبيق على قواعدها.

تحليل نتائج الإجابة عن السّؤال السّادس والعشرين:

نص السّؤال: هل تضطرّ إلى الاستعانة بشواهد، وأمثلة من خارج الكتاب المدرسي المقرّر؟ وقد كانت النّتائج كما يلي:

الإجابة	نعم	أحيانا	لا
العدد	50	31	01
النّسبة	٪60.98	٪37.80	٪01.22

صرّحت نسبة كبيرة من الأساتذة تبلغ 60.98٪، أنّها تلجأ إلى توظيف شواهد وأمثلة من خارج الكتاب المدرسي، وبهذا فالمدرّس غير ملزم بكلّ ما ورد في الكتاب المدرسي من شواهد وأمثلة؛ إذ إنّ بعضها لا يحمل قيما، والبعض ليس من واقع الاستعمال اللّغوي للمتعلّمين، وبالتّالي يمكن أستاذ اللّغة الاستغناء عنها واستبدالها بما هو أنسب، مادام أنّ المنهاج قد أتاح بعض الحرية للمدرّس

في اختيار الشّواهد والأمثلة الّتي يراها مناسبة لدروسه، شريطة أن تكون حاملة لبعض القيم التربوية والخلقية والاجتماعية وغيرها، وأن تكون من واقع المتعلّمين أو قريبة منه.

أمّا الفئة الثّانية من الأساتذة والمقدّر نسبتها 37.80٪، فقد صرّحت أنها تلجأ أحيانا إلى الاستعانة بشواهد من خارج الكتاب المدرسي، وبالتّالي فهؤلاء المدرّسون ينوّعون بين أمثلة الكتاب المدرسي والأمثلة الخارجية، وهذا أمر مستحبّ أيضا.

تحليل نتائج الإجابة عن السّؤال السّابع والعشرين:

نص السّؤال: هل يدرس المتعلّمون قواعد النّحو لاستثمارها في الاستعمال اللّغوي، أم لحفظها واستظهارها يوم الامتحان؟ وقد كانت النّتائج كما يلي:

الإجابة	تُستثمر في الاستعمال اللّغوي	تُحفظ لاستظهارها يوم الامتحان	كلتا الإجابتين
العدد	61	16	05
النّسبة	٪74.39	٪19.51	٪06.10

يرى أغلب أفراد العينة المستجوبة (نسبة 74.39٪) أنّ دراسة قواعد النّحو هي من أجل استثمارها في الاستعمال اللّغوي، وليس لغرض الحفظ والاستظهار يوم الامتحان، وهذا هو الصّواب. ومن هذا المنطلق، يتوجّب على أساتذة اللّغة العربية ألا يُثقلوا كاهل المتعلّم بأسئلة الحفظ أثناء الفروض والاختبارات، وبدلا من ذلك يقترح المدرّس تمرينات تتيح للمتعلّم توظيف مهاراته اللّغوية والقواعد الّتي تعلّمها. كما يُستحسن أيضا التّركيز على الممارسة الشّفهية للّغة، وذلك من خلال منح الفرصة للمتعلّمين للتعبير عمّا يجول في خواطرهم من أفكار في شتى الموضوعات، على أن تُمنح لهم درجات وعلامات محفّزة، وهذا الأسلوب جدّ مساعد على اكتساب اللّغة السّليمة.

أمّا الفئة الأخرى من الأساتذة، والمقدرة نسبتهم 19.51٪، فيرون أنّ قواعد النّحو يحفظها المتعلّمون لاستظهارها يوم الامتحان، وهذا يُعدّ قصورا في فهم الوظائف الأساسية للقواعد اللّغوية، يتعيّن على الأستاذ أن يعدل عنه إلى ما هو أصوب وأفيد للمتعلّم. في حين رأت فئة أخرى من الأساتذة المستجوبين أنّ قواعد اللّغة تدرّس لاستثمارها في الاستعمال اللّغوي من جهة، ولابدّ من

حفظها لاستظهارها يوم الامتحان، وهذه الفئة من الأساتذة نسبتها ضعيفة حيث لا تتجاوز 06.10٪.

تحليل نتائج الإجابة عن السّؤال الثّامن والعشرين:

نص السّؤال: هل تحتاج إلى تكرار المعلومة أو القاعدة النّحوية، حتّى يتسنّى ترسيخها في أذهان المتعلّمين؟ وقد كانت النّتائج كالآتي:

الإجابة	نعم	أحيانا	لا
العدد	64	18	00
النّسبة	٪78.05	٪21.95	٪00

يتضح لنا من خلال النّتائج المدوّنة في الجدول، أنّ تكرار المعلومة أو القواعد النّحوية يعدّ إجراءً ضروريا حتّى يتسنّى ترسيخها في أذهان المتعلّمين، وقد بلغت نسبة الأساتذة الّذين يمارسون هذا الفعل 78.05٪، حيث يرى هؤلاء الأساتذة أنّه كلّما تكرّرت المعلومة أو القاعدة النّحوية أو الصّرفية سهُل على المتعلّم حفظها واستيعابها، وبالتّالي يكون قادرا على توظيفها عند القراءة أو الكتابة أو الحديث، ولهذا يجب على مدرّس اللّغة أن يذكّر المتعلّمين بالقواعد المدروسة باستمرار، وذلك عن طريق المراجعة أو إنجاز تدريبات وتمرينات متنوّعة. أمّا الفئة الثّانية من الأساتذة والمقدّر نسبتها 21.95٪، فترى أنّها لا تلجأ إلى هذا الإجراء إلاّ أحيانا أو عند الضّرورة، ولم ينفِ أحد من الأساتذة المستجوبين اللّجوء إلى هذا الإجراء عند إنجاز الدّروس.

تحليل نتائج الإجابة عن السّؤال التّاسع والعشرين:

نص السّؤال: هل تساعد المتعلّمين على صياغة القاعدة النّحوية بأنفسهم وبأسلوبهم الخاص، أم تكتفي بتلك الموجودة في الكتاب المدرسي؟ وقد كانت النّتائج كما هو مبيّن في الجدول الآتي:

الإجابة	نعم أساعدهم على صياغتها بأنفسهم وبأسلوبهم الخاص.	أكتفي بالقاعدة الموجودة في الكتاب المدرسي.	أحيانا أساعدهم على ذلك، وأحيانا أخرى أكتفي بتلك الموجودة في الكتاب المدرسي.	أستعين بكتب خارجية لصياغتها
العدد	71	02	07	02
النّسبة	٪86.58	٪02.44	٪08.54	٪02.44

صرّح معظم الأساتذة المستجوبين، أي نسبة 86.58٪ أنّهم يساعدون المتعلّمين على صياغة القاعدة النّحوية بأنفسهم وبأسلوبهم الخاص، وهذه الإجراء يساعد على ترسيخ القواعد اللّغوية في أذهان المتعلّمين وييسّر عليهم حفظها، وبالتّالي يدوم أثرها طويلا؛ فالتّوصل إلى المعلومة من قبل المتعلّمين أنفسهم ليس كتقديمها لهم جاهزة، إذ الإجراء الأوّل أفيد للمتعلّم، ولذلك تنادي به المقاربات الحديثة. فيما صرّحت فئة ثانية من الأساتذة بلغت نسبتهم 08.54٪ أنّهم يقومون بهذا العمل أحيانا. في حين أنّ نسبة قليلة من الأساتذة تبلغ 02.44٪، صرّحت أنّها تستعين بكتب خارجية لصياغة القاعدة النّحوية والصّرفية، ونسبة أخرى مماثلة ذكرت أنّها تكتفي بالقاعدة الموجودة في الكتاب المدرسي المقرّر.

تحليل نتائج الإجابة عن السّؤال الثّلاثين:

نص السّؤال: هل تعتقد أنّ القاعدة النّحوية الموجودة في الكتاب المدرسي، قد صيغت بأسلوب سهل وبسيط، بحيث يفهمها المتعلّمون بيسر ودون عناء؟ وقد كانت النّتائج كما يلي:

الإجابة	نعم	إلى حدّ ما	لا
العدد	30	42	10
النّسبة	٪36.58	٪51.22	٪12.20

إنّ أغلب الأساتذة المستجوبين، قد وقفوا موقفا وسطا فيما يتعلّق بإجابتهم عن هذا السّؤال، إذ بلغت النّسبة ٪51.22، فيما رأت فئة أخرى من الأساتذة، تقدّر نسبتها ٪36.58 أنّ الأسلوب الّذي صيغت به هذه القاعدة سهل وبسيط وفي متناول المتعلّمين. والباحث يرى أنّ المدرّس غير مجبر على الالتزام بهذه القواعد حرفيا كما وردت في الكتاب المدرسي، إذا ما تبيّن له أنّها معقدة أو عباراتها غامضة أو ليست في متناول كلّ المتعلّمين، بل بإمكانه إعادة صياغتها بأسلوب آخر وبإشراك المتعلّمين، منتقيا لهذا الغرض عبارات سهلة وألفاظا بسيطة. أمّا الفئة الأخيرة من الأساتذة، فقد أجابت بالنّفي القاطع عن هذا السّؤال، وقد بلغت نسبتهم ٪12.20.

تحليل نتائج الإجابة عن السّؤال الحادي والثّلاثين:

نص السّؤال: هل المصطلحات والمفاهيم الواردة في دروس القواعد:

بسيطة معقدة غامضة إجابة أخرى

وقد كانت النّتائج كما يلي:

الإجابة	بسيطة	معقدة	غامضة	إجابة أخرى
العدد	59	05	03	15
النّسبة	٪71.95	٪06.10	٪03.66	٪18.29

نلاحظ من خلال النّتائج المدوّنة في الجدول أنّ غالبية الأساتذة المستجوبين، تعتقد أنّ المفاهيم والمصطلحات الواردة في دروس القواعد بسيطة، حيث بلغت النّسبة ٪71.95، وهذا الأمر يساعد على تحقيق الأهداف المرجوّة من تدريس النّحو، فالنّحو التّعليمي التّربوي لا بدّ أن تكون مفاهيمه

بسيطة وسهلة، حتّى يتسنّى استيعابها من لدن المتعلّم، في مرحلة يفترض أن يدرّس فيها النّحو ليس باعتباره غاية في حدّ ذاته، بل كوسيلة لتقويم الألسن، وأداة مساعدة غلى الاتصال والتّواصل. هذا وترى فئة أخرى من الأساتذة، لا تتعدّى نسبتها 10٪ أنّ هذه المفاهيم والمصطلحات غامضة ومعقدة، ولم تضرب أمثلة عن ذلك، فيما تباينت آراء طائفة أخرى من الأساتذة المستجوبين، بين من رأى أنّها أحيانا تكون بسيطة وأحيانا أخرى معقدة وغامضة، وذلك حسب طبيعة كلّ درس من الدّروس، ومن رأى أنّها بسيطة ولكنّها غير كافية، ومن رأى أنّ بعضها يحتاج إلى شرح.

وبناءً على كلّ ما سبق، يمكن القول إنّ مدرّس اللّغة العربية يقع على عاتقه مهمّة تبسيط المفاهيم الّتي يرى أنّها غامضة أو معقدة، ويقوم بشرحها وإزالة اللّبس والغموض الّذي يكتنفها، حتّى يتمكّن من بلوغ الأهداف المرجوّة.

تحليل نتائج الإجابة عن السّؤال الثّاني والثّلاثين، والثّالث والثّلاثين:

نص السّؤال: هل تشعر بالملل وأنت تقدّم دروس النّحو للمتعلّمين؟ وقد كانت النّتائج على النّحو الآتي:

الإجابة	نعم	أحيانا	لا
العدد	00	20	62
النّسبة	٪00	٪24.39	٪75.61

إنّ الأغلبية العظمى من الأساتذة المستجوبين؛ أي نسبة 75.61٪، قد صرّحوا أنّهم لا يشعرون بالملل عند تقديم دروس النّحو للمتعلّمين، وهذا الشّعور الإيجابي يحفّز المدرّس على بذل أقصى جهد لإنجاح درسه، كما أنّه عامل مساعد على تحقيق عملية التّواصل بين المدرّس والمتعلّمين أهدافها، الأمر الذي من شأنه أن يقوي الدّافعية لدى هؤلاء المتعلّمين، فيقبلون بالتّالي على التعلّم والبحث والاكتشاف، والعكس صحيح أيضا؛ إذ إنّ شعور الأستاذ بالملل والفتور أثناء تقديم الدّروس، يُحبط من عزيمته، ويؤدّي به إلى الكسل والتّراخي، ممّا ينعكس سلبا على المردود الدّراسي للمتعلّمين. وقد

عبّرت فئة ثانية من الأساتذة، بلغت نسبتها 24.39٪ عن شعورها بالملل أحيانا، وقد أرجع بعض الأساتذة هذا الأمر إلى أسباب عديدة نذكر منها:

– صعوبة بعض الموضوعات النّحوية، وقد قدّرت نسبة الأساتذة الذين ذهبوا في هذا الاتجاه 03.66٪.

– عدم اهتمام المتعلّمين بنشاط النّحو، وقد ذكرت هذا السّبب نسبة 13.41٪.

– بعض المفاهيم مكرّرة أحيانا، وهو ما يولّد الملل والرّتابة لدى الأستاذ والمتعلّمين على حدّ سواء، وقد بلغت نسبة من ذهب في هذا المنحى 02.44٪.

أمّا الفئة المتبقية من أفراد العينة، والمقدّر نسبتها 04.88٪، فلم تقدّم أيّ تبرير لهذا الشّعور أثناء تدريسها مادّة النّحو.

تحليل نتائج الإجابة عن السّؤال الرّابع والثّلاثين، والخامس والثّلاثين:

نص السّؤال: هل تشعر وأنت تقدّم دروس النّحو أنّ المتعلّمين قد أصابهم الملل والفتور؟ وقد كانت النّتائج كما هو مبين في الجدول الآتي:

الإجابة	نعم	أحيانا	لا
العدد	02	44	36
النّسبة	٪02.44	٪53.66	٪43.90

ممّا يُلاحظ على نتائج الإجابة عن هذا السّؤال، أنّ النّسبة الأكبر من الأساتذة المستجوبين؛ أي 53.66٪، قد صرّحت أنّ المتعلّمين يشعرون أحيانا ببعض الملل أثناء حصص النّحو، وهذا الأمر يعدّ سلبيا ولا يساعد على بلوغ الأهداف المرجوّة.

وعن أسباب شعور المتعلّمين بالملل عند تقديم دروس النّحو، ذكر بعض الأساتذة ما يلي:

– عدم وجود الرّغبة والدّافع لدى بعض المتعلّمين لدراسة مادة النّحو، وعدم حبّهم لهذه المادّة.

– نقص اهتمام بعض المتعلّمين بتعليمية اللّغة العربية عموما، ونشاط النّحو بوجه خاص، وغياب الرّقابة والمرافقة من أولياء أمورهم.

– عدم ملاءمة بعض الدّروس مستوى المتعلّمين، من حيث معيار السّهولة والصّعوبة.

– مادّة النّحو تتطلّب تركيزا كبيرا من لدن المتعلّم، والّذي قد لا يكون متحرّرا كما هو الحال في دروس التّعبير مثلا.

– نظرة التّلاميذ الشّمولية إلى قواعد اللّغة على أنّها غامضة وصعبة (الإعراب، محلّ الجمل من الإعراب، الإعراب التّقديري، ...)

– بعض التّلاميذ ممّن أعادوا السّنة، يُعتبرون عائقا أحيانا؛ لأنّهم متأخّرون عن زملائهم في الفصل الدّراسي.

وحتّى يتخلّص مدرّس اللّغة من مشكلة الملل والفتور لدى بعض المتعلّمين، يجب عليه إيجاد حلول لكلّ هذه الأسباب التي أوصلت إلى هذه الظّاهرة، وعليه أن يعمل جاهدا على خلق عنصر التّشويق الغائب عن دروسه بوسائل وطرق عديدة، كما يجب عليه تحفيز المتعلّمين، وتشجيعهم على التّنافس داخل القسم ماديا ومعنويا، حتى يحبّب إليهم هذه المادّة، وبالتّالي يقبلون على دراستها برغبة وحب شديدين.

تحليل نتائج الإجابة عن السّؤال السّادس والثّلاثين:

نص السّؤال: ما هي الصّعوبات والعوائق الّتي تحول دون أن تحقق دروس القواعد أهدافها في ظلّ المنهاج الحالي؟ وقد كانت النّتائج كالآتي:

الإجابة	صعوبة المادّة	كثافتها	عدم كفاية الوقت المخصص لها	نقص كفاءة الأستاذ	إجابات أخرى
العدد	04	16	44	08	10
النّسبة	٪04.88	٪19.51	٪53.66	٪09.76	٪12.19

تعتقد فئة كبيرة من الأساتذة (53.66٪) أنّ أهمّ عائق يحول دون أن تحقّق دروس القواعد أهدافها هو عدم كفاية الوقت المخصّص لها، فالحصّة المخصّصة لهذا النّشاط غير كافية للإلمام بظاهرة لغوية معيّنة، فضلا عن إنجاز تدريبات وتطبيقات، ومراقبتها وتصحيحها، وخاصة إذا كان الفصل الدّراسي مكتظا بالتّلاميذ. وقد رأت مجموعة أخرى من الأساتذة بلغت نسبتها 19.51٪، أنّ كثافة المادّة اللّغوية تعتبر عائقا أمام تحقيق الأهداف، فيما اعتبرت طائفة ثالثة من الأساتذة نسبتها 09.76٪ نقص كفاءة الأستاذ عاملا سلبيا، لا يساعد على تحقيق أهداف تدريس النّحو. كما رأت نسبة قليلة بلغت 04.88٪ أنّ صعوبة المادّة اللّغوية هو العائق الّذي يحول دون أن تحقق دروس النّحو أهدافها. هذا، وقد قدّمت نسبة أخرى من الأساتذة قدرها 12.19٪ أسبابا متعدّدة، اعتبرتها عائقا أمام تحقيق أهداف تدريس النّحو في هذه المرحلة، نجملها فيما يلي:

- صعوبة المادّة اللّغوية، وكثافتها.
- صعوبة المادّة اللّغوية، وعدم كفاية الوقت المخصّص لها.
- نقص كفاءة الأستاذ، مع ضيق الوقت المخصّص لحصص القواعد.
- تواضع مستوى بعض المتعلّمين لغويا.
- عامل الاكتظاظ داخل الفصول الدّراسية.
- كثافة المادّة اللّغوية، وعدم كفاية الزّمن المخصص لها.

– عدم التدرّج في طرح المفاهيم النّحوية.

وبناء على ذلك كلّه، يجب الأخذ بعين الاعتبار كلّ هذه العوائق والصّعوبات التي تقف في طريق المدرّس، وتحول بينه وبين تحقيق الأهداف المرجوّة من تدريس قواعد النّحو في هذه المرحلة الدّراسية عند اقتراح أي تعديل مستقبلا، والبحث عن حلول لهذه المشكلات والصّعوبات.

تحليل نتائج الإجابة عن السّؤال السّابع والثّلاثين:

نص السّؤال: هل اعتماد المقاربات الحديثة في تدريس القواعد، قد ساعد المتعلّم على إدماج معارفه ومكتسباته عند معالجة وضعية مشكلة في اللّغة؟ وقد كانت النّتائج كالآتي:

الإجابة	نعم	إلى حدّ ما	لا
العدد	29	52	01
النّسبة	٪35.37	٪63.41	٪01.22

لاحظت من خلال النّتائج المدوّنة في الجدول أنّ أغلبية الأساتذة المستجوبين، والمقدّرة نسبتهم ٪63.41، قد وقفت موقفا وسطا عند الإجابة عن هذا السّؤال، ولعلّ هذه النّتائج تقدّم لنا إشارة، مفادها أنّ فئة كبيرة من المتعلّمين لاتزال عاجزة عن استثمار المعارف والمكتسبات اللّغوية، وغير قادرة على إدماجها إذا ما صادفتها وضعية مشكلة لغوية، وربّما يعود ذلك إلى أنّ بعض المدرّسين لم يعوّدوا المتعلّمين على أسلوب التعلّم بواسطة وضعيات المشكلة، وبالتّالي تظلّ معارفهم نظرية مجرّدة.

وقد رأت فئة ثّانية من الأساتذة، بلغت نسبتها ٪35.37 أنّ اعتماد المقاربات الحديثة، قد ساعد المتعلّم بالفعل على إدماج معارفه ومكتسباته عند معالجة وضعية مشكلة في اللّغة.

تحليل نتائج الإجابة عن السّؤال الثّامن والثّلاثين:

نص السّؤال: هل ترى ضرورة الرّبط بين مادّة النّحو، وبين باقي فروع اللّغة الأخرى؟ وقد كانت النّتائج كما يلي:

الإجابة	نعم	لا
العدد	77	05
النّسبة	٪93.90	٪06.10

ترى أغلبية الأساتذة المستجوبين (93.90٪)، أنّه من الأهمية بمكان الرّبط بين مادّة النّحو وفروع اللّغة الأخرى، وضرورة تدريس اللّغة كوحدة واحدة متكاملة؛ فالفروع من قراءة وكتابة وإملاء ونحو وصرف وبلاغة وغيرها، تعدّ روافد تصبّ جميعا في مجرى واحد، لتحقيق غاية أسمى؛ وهي اكتساب اللّغة السّليمة، ولذلك لابدّ أن يحرص أستاذ اللّغة كلّ الحرص على توظيف قواعد اللّغة توظيفا سليما أثناء تدريسه باقي الفروع، وألاّ يكتفي بتدريس هذه القواعد أثناء الحصص المخصّصة لها فقط.

تحليل نتائج الإجابة عن السّؤال التّاسع والثّلاثين:

نص السّؤال: ما هي الصّعوبات الّتي تواجهك عند تقديم دروس النّحو؟ أُذكر بعضا منها.

لقد تُرك هذا السّؤال مفتوحا، كي يتسنّى لنا معرفة بعض الصّعوبات الّتي تواجه أستاذ اللّغة العربية في أثناء تدريس مادّة النّحو، وقد أجمع الكثير من الأساتذة على ذكر بعض الصّعوبات، تمثّلت فيما يلي:

- افتقار بعض المتعلّمين إلى أساسيات النّحو، وعدم إدراكهم المفاهيم والمكتسبات السّابقة، (نسبة الأساتذة الّذين ذكروا هذا السبب 14.63٪).

- صعوبة الحصول على نص متكامل، يعالج الظّاهرة اللّغوية ويُلم بها، (النّسبة 12.19٪).

- عدم كفاية الوقت المخصص لحصص قواعد اللّغة، مع كثافة البرنامج، (النّسبة 13.41٪).

- عدم قدرة بعض المتعلّمين على توظيف القواعد اللّغوية المدروسة، (النّسبة 10.97٪).

- عدم ملاءمة بعض التّطبيقات للظّواهر اللّغوية المدروسة، (النّسبة 09.76٪).

- عدم وجود ترابط بين بعض دروس السّنة الحالية، وعدم ارتباط بعضها بدروس السّنوات السّابقة (النّسبة 07.32٪).

- صعوبة التّواصل مع المتعلّمين بسبب عامل اكتظاظ الأقسام (النّسبة 04.88٪).

- صعوبة الحصول على أمثلة وشواهد، نظرا لعدم ارتباط الدّروس بالوحدات (النّسبة 04.88٪).

- عدم توفر الوسائل التّكنولوجية الحديثة (النّسبة 04.88٪).

- مشكلة الفروق الفردية بين المتعلّمين (النّسبة 04.88٪).

- عدم قدرة المتعلّمين على الاستيعاب لكثافة البرنامج (النّسبة 03.66٪).

في حين أنّ الفئة المتبقية من الأساتذة، والبالغة نسبتهم 08.54٪، لم تشر إلى أية صعوبات تواجهها أثناء تقديم الدّروس.

تحليل نتائج الإجابة عن السّؤال الأربعين:

نص السّؤال: هل تعتقد أنّ التّدريبات والتّمرينات المقرّرة عقب كلّ درس نحوي كافية لترسيخ القواعد اللّغوية؟ وقد كانت النّتائج كالآتي:

الإجابة	نعم	لا
العدد	16	66
النّسبة	٪19.51	٪80.49

يُلاحَظ من خلال ما هو مدوّن في الجدول، أنّ نسبة 80.49٪ من الأساتذة المستجوبين صرّحت أنّ التّدريبات والتّمرينات المقرّرة عقب كلّ درس نحوي غير كافية لترسيخ القواعد النّحوية وتثبيتها في أذهان المتعلّمين، فيما رأت النّسبة المتبقية منهم، والمقدّرة 19.51٪ عكس ذلك. ولكي تحقق التّدريبات على القواعد المدروسة أهدافها، بإمكان مدرّس اللّغة العربية اختيار الأنسب منها لإنجازها مع المتعلّمين، وإضافة تمرينات أخرى، يراها ضرورية لتثبيت القواعد اللّغوية المدروسة، مع ضرورة الحرص على أن تكون متنوّعة وشاملة.

تحليل نتائج الإجابة عن السّؤال الحادي والأربعين:

نص السّؤال: ألا ترى أنّ هناك إغفالا للتّدريبات والتّمرينات الشّفوية على حساب التّمرينات الكتابية؟ وقد كانت النّتائج على النّحو الآتي:

الإجابة	نعم	إلى حدّ ما	لا
العدد	23	47	12
النّسبة	٪28.05	٪57.32	٪14.63

لاحظت أنّ نسبة كبيرة من الأساتذة ممّن تشكلت منهم عيّنة الدّراسة، يرون أنّ برنامج النّحو في هذه المرحلة الدّراسية قد أغفل إلى حدّ ما التّدريبات والتّمرينات الشّفوية مقارنة بالتّمرينات الكتابية، حيث بلغت هذه النّسبة 57.32٪. وهناك فئة أخرى من الأساتذة، بلغت نسبتها 28.05٪ صرّحت أنّ البرنامج قد أغفل فعلا الجانب الشّفهي من التّطبيقات والتّدريبات. ونظرا لأهمية المستوى الصّوتي والسّماعي للّغة، وأولويته على المستوى الكتابي، فالأحرى والأولى أن يتمّ التّدريب على ممارسة اللّغة السّليمة مشافهة واستماعا قبل التّدريب عليها كتابة، ومن هنا يتعيّن على

مدرّس اللّغة العربية في هذه المرحلة، وفي كلّ المراحل قبل الجامعية أن يخصّص وقتا كافيا لإنجاز تدريبات شفوية، بالتّوازي مع التّطبيقات والتّمرينات الكتابية التي يكلّف المتعلّمين بإنجازها عقب كلّ درس.

تحليل نتائج الإجابة عن السّؤال الثّاني والأربعين:

نص السّؤال: هل تنجز كل التّمرينات مع المتعلّمين في القسم؟ وقد كانت النّتائج كما يلي:

الإجابة	نعم	أحيانا	لا
العدد	31	45	06
النّسبة	٪37.80	٪54.88	٪07.32

يُلاحظ من خلال إجابات الأساتذة، أنّ نسبة ٪54.88 لا ينجزون مع المتعلّمين كلّ التّمرينات في القسم إلاّ في بعض الأحيان، أمّا نسبة ٪37.80، فقد صرّحت أنّها تقوم بإنجاز كلّ التّمرينات في القسم، فيما قالت نسبة أخرى قدرها ٪07.32 أنّها لا تقوم بإنجاز كلّ التّمرينات مع المتعلّمين في القسم.

وأمام هذا التّباين والاختلاف في المواقف من قبل الأساتذة المستجوبين، يبدو لنا أنّ السّبب الرّئيس وراء ذلك، هو عدم كفاية الزّمن المخصص لحصص القواعد والتطبيقات عليها، ممّا يحتم على المدرّس الاقتصار أحيانا على بعض التّمرينات التي يراها ضرورية لتثبيت القواعد المدروسة، ويترك البقية للمتعلّمين لإنجازها في بيوتهم، وقد لا يسمح له الوقت بمراقبتها وتصحيحها لكثافة البرنامج.

ونظرا لأهمية التّمرين اللّغوي في تثبيت القواعد واكتساب المهارات اللّغوية، يرى الباحث أنّ حصّة واحدة تعدّ غير كافية لإنجاز كلّ التّمرينات المقترحة ومراقبتها وتصحيحها، وتقييم أعمال المتعلّمين، وبالتّالي يستحسن أن تُفرد حصّة خاصّة للتطبيقات اللّغوية، تكون مستقلّة عن حصّة الدّروس.

تحليل نتائج الإجابة عن السّؤال الثّالث والأربعين:

نص السّؤال: هل تكلّف المتعلّمين بإنجاز التّمرينات التي لا يسمح الوقت بحلّها أثناء الحصّة، في منازلهم؟ وقد كانت نتائج الإجابة عن السّؤال كما يلي:

الإجابة	نعم	أحيانا	لا
العدد	60	21	01
النّسبة	٪73.13	٪25.61	٪01.22

لقد صرّحت نسبة ٪73.13 من الأساتذة المستجوبين أنّها تكلّف المتعلّمين بإنجاز التّمرينات الّتي لا يسمح الوقت بحلّها أثناء الحصّة في بيوتهم، وقالت فئة أخرى نسبتها ٪25.61 أنّها تكلّف المتعلّمين بإنجاز تلك التّمرينات في البيت أحيانا، وهذا يدلّ على اهتمام الأساتذة بالواجبات المنزلية، وحرصهم على تكليف المتعلّمين بإنجاز بعض الأعمال في بيوتهم؛ لأنّ هذا الأمر في غاية الأهمية، لكن الأهمّ منه، هو أن يخصّص الأستاذ وقتا لمراقبة هذه الواجبات، وتصحيحها وتقويم جهود المتعلّمين، حتى يتعرّف الأستاذ على مواطن الخلل لدى المتعلّمين ويقدّم العلاج اللاّزم لها، وكذلك يخلق لدى المتعلّمين الحافز الذي يدفعهم للإقبال على التعلّم.

تحليل نتائج الإجابة عن السّؤال الرّابع والأربعين:

نص السّؤال: هل تخصّص وقتا لمراقبة هذه التّمرينات وتصحيحها، وتقييم حصيلة جهود المتعلّمين؟ وقد كانت النّتائج كما يلي:

الإجابة	نعم	أحيانا	لا
العدد	57	19	06
النّسبة	٪69.51	٪23.17	٪07.32

لاحظت من خلال النّتائج المدوّنة في الجدول، أنّ فئة كبيرة من الأساتذة صرّحت أنّها تخصّص وقتا لمراقبة التّمرينات التي ينجزها المتعلّمون في بيوتهم؛ حيث بلغت النّسبة 69.51٪، تليها نسبة أخرى قدرها 23.17٪، أجابت عن هذا السّؤال بعبارة "أحيانا". من خلال هذه النّتائج، يتبيّن لنا أنّ مراقبة أعمال المتعلّمين من تمرينات وواجبات منزلية وأعمال موجهة وغيرها، يُعدّ أمرا هاما وضروريا للغاية، وهو من صميم مهام مدرّس اللّغة العربية، وبالتّالي يجب أن يولي المدرّس اهتماما لهذه العملية، وذلك من خلال تخصيص وقت، ولو كان قصيرا، لمراقبة وتصحيح ما أنجزه المتعلّمون من تطبيقات وتمرينات لغوية، كلّما سنحت الفرصة بذلك، وأن يعمل جاهدا على تشجيع المتفوّقين منهم، حتى يخلق بينهم جوّ المنافسة، ويُشعرهم بأهمية الأعمال الموجّهة في الرّفع من أدائهم اللّغوي.

تحليل نتائج الإجابة عن السّؤال الخامس والأربعين:

نص السّؤال: هل تقدّم تمرينات وتدريبات من اختيارك، أم تكتفي بما هو موجود في الكتاب المدرسي؟

لقد صرّح عدد كبير من الأساتذة المستجوبين، بلغت نسبتهم 93.90٪ أنّهم يقدّمون تدريبات وتمرينات من غير تلك الموجودة في الكتاب المدرسي، في المقابل ذكرت فئة أخرى من الأساتذة أنّها تكتفي بما هو موجود في الكتاب المدرسي، حيث بلغت نسبتهم 06.10٪.

والباحث يرى أنّ في الأمر فسحة لأستاذ اللّغة العربية للاجتهاد في اختيار ما يراه مناسبا من تطبيقات وتمرينات من غير تلك المقرّرة في الكتاب المدرسي، شريطة أن تكون مناسبة لمستوى المتعلّمين، وتحقق أهداف الدّروس، ويُستحسن أن تكون الأمثلة والشّواهد التي تتضمّنها هذه التّمرينات والتّدريبات تعبّر عن واقع المتعلّمين وتطلّعاتهم، وأن تكون حاملة بعض القيم الاجتماعية والخلقية الفاضلة التي تؤثّر في نفوسهم، وبالتّالي تستقيم ألسنتهم وتحسن أخلاقهم.

تحليل نتائج الإجابة عن السّؤال السّادس والأربعين:

نص السّؤال: هل تعمل على توفير بعض الوسائل المساعدة على تقديم دروس النّحو؟ وقد كانت النّتائج كالآتي:

الإجابة	نعم	أحيانا	لا
العدد	20	49	13
النّسبة	٪24.39	٪59.76	٪15.85

لاحظت من خلال النّتائج المدوّنة في الجدول، أنّ نسبة 59.76٪ من الأساتذة المستجوبين، صرّحوا أنّهم يعملون على توفير بعض الوسائل المساعدة على تدريس مادّة النّحو أحيانا، فيما صرّحت نسبة أخرى منهم بلغت 24.39٪، أنّها تعمل فعلا على توفيرها. أمّا الطّائفة الثّالثة من الأساتذة، والبالغ نسبتها 15.85٪ فصرّحت أنّها لا تستعملها.

واستخدام الوسائل يساعد المدرّس على تحقيق الأهداف المنشودة، حيث تنقله من التّدريس التّقليدي الّذي كان متّبعا في تدريس مادّة النّحو، والّذي لا يستعمل فيه الأستاذ إلاّ السّبورة كوسيلة وحيدة، إلى التّدريس الحديث الّذي يوظّف فيه الأستاذ الوسائل الحديثة: كأجهزة الحاسوب، والجهاز العاكس، والمسجلات، والأفلام المسجلة، إضافة إلى توظيف الأنشطة غير الصّفية في تحسين الكفاءة اللّغوية والتواصلية للمتعلّمين، ومن بين تلك الأنشطة نذكر على سبيل المثال: النّشاط المسرحي، وزيارة المكتبات الخاصّة والعامّة بغرض المطالعة، والنّوادي الأدبية، الإذاعة المدرسية، المسرح المدرسي، الصّحافة المدرسية وغيرها.

تحليل نتائج الإجابة عن السّؤال السّابع والأربعين:

نص السّؤال: هل استعمال الوسائل التّعليمية في تدريس النّحو يُعدّ:

– ضروريا – أداة مساعدة – يمكن الاستغناء عنها –إجابة أخرى

وقد كانت نتائج الإجابة عن السّؤال على النّحو الآتي:

الإجابة	ضروري	أداة مساعدة	يمكن الاستغناء عنها
العدد	25	48	09
النّسبة	٪30.49	٪58.54	٪10.97

يرى أغلب الأساتذة المستجوبين أنّ الوسائل التّعليمية في تدريس النّحو تعدّ أداوت مساعدة على بلوغ الأهداف المنشودة، حيث بلغت نسبة الّذين ذهبوا في هذا الاتجاه 58.54٪، وترى فئة أخرى من الأساتذة بلغت نسبتها 30.49٪، أنّ استعمال الوسائل التّعليمية في تدريس النّحو يعدّ ضروريا من وجهة نظرهم، وقد يبرّرون موقفهم هذا بالتّطور الحاصل في المناهج وطرائق التّدريس، والتّقنيات الحديثة المتاحة في هذا المجال، ممّا يجعل الحاجة إلى استخدام الوسائل الحديثة ملحّة جدّا، ولا يمكن الاستغناء عنها بأي حال.

أمّا الفئة الثّالثة من الأساتذة المستجوبين، والبالغ نسبتها 10.97٪، فترى أنّه بالإمكان الاستغناء عن هذه الوسائل في تدريس مادّة النّحو، وبذلك فهم يدرّسون بالطّرائق التّقليدية، الّتي لا يستعمل فيها المدرّس الوسائل إلاّ نادرا، أو لا يستعملها إطلاقا.

- **تحليل نتائج الإجابة عن الثّامن والأربعين:**

نص السّؤال: ما هي الأدوات الّتي تستعملها أثناء عملية التّقويم؟ وقد كانت النّتائج كما هي مبينة في الجدول الآتي:

الإجابة	الملاحظة	الاختبارات الشّفوية	الاختبارات الكتابية	إجابات أخرى
العدد	04	21	18	39
النّسبة	٪04.88	٪25.61	٪21.95	٪47.56

يُلاحظ من خلال النّتائج المدوّنة في الجدول، أنّ نسبة 25.61٪ من الأساتذة المستجوبين يلجؤون إلى الاختبارات الشّفوية أثناء عملية التّقويم، تليها فئة أخرى نسبتها 21.95٪، ترى أنّ الاختبارات الكتابية هي الأنسب، فيما عبّرت مجموعة أخرى نسبتها 04.88٪، أنّها تفضّل الملاحظة كأداة مناسبة للتّقويم، أمّا الطّائفة الأكبر من المدرّسين والبالغ نسبتها 47.56٪، فقد تباينت آراؤها وتعدّدت كما يلي:

- نسبة 35.36٪، ترى أنّ الاختبارات الشّفوية والكتابية معا هما الأداتان المستعملتان في عملية التّقويم.

- نسبة 07.32٪، تعتقد أنّ كلاّ من الملاحظة والاختبارات الشّفوية والكتابية هي الأدوات المستعملة في التّقويم.

- نسبة 01.22٪، تستعمل الملاحظة والاختبارات الكتابية كأداتين للتّقويم، ونسبة مماثلة لها تلجأ إلى الملاحظة والاختبارات الشّفوية، ومثلها ترى أنّ الاستجوابات القصيرة هي الأداة الأنسب في التّقويم، ونفس النّسبة ترى في بيداغوجيا المشاريع الأداة الأنسب في عملية التّقويم.

ومهما تعدّدت الأدوات والوسائل واختلفت، يبقى التّقويم عنصرا هامّا ومقوّما أساسيا من مقوّمات الدّرس اللّغوي، إذ بدونه لا تستقيم العملية التّعليمية، فهو يساعد المدرّس على معالجة الخلل والاعوجاج الّذي قد يعترض مساره أثناء كلّ مراحل إنجاز الدّروس، كما يقدّم تغذية راجعة مناسبة، تساعد على بلوغ الأهداف المرجوّة.

تحليل نتائج الإجابة عن السّؤال التّاسع والأربعين:

نص السّؤال: هل لهذه الأدوات أثر مهمّ في معالجة النّقص والخلل الّذي قد يظهر لدى المتعلّمين؟ وكانت النّتائج كما يلي:

الإجابة	نعم	لا	إلى حدّ ما	دون إجابة
العدد	41	00	40	01
النّسبة	٪50	٪00	٪48.78	٪01.22

إنّ نصف عدد الأساتذة المستجوبين؛ أي 50٪ منهم يعتقدون أنّ أدوات التّقويم المذكورة آنفا، لها أثر مهمّ في معالجة النّقص والخلل الّذي قد يظهر لدى المتعلّمين أثناء العملية التّعليمية التّعلّمية وبعدها، وصرّحت نسبة أخرى بلغت 48.78٪ أنّ هذه الأدوات فعّالة إلى حدّ ما في معالجة مواطن الخلل والضّعف لدى المتعلّمين. وبذلك يتبيّن لنا أن ما ذكرناه من أدوات، وهي الملاحظة والاختبارات الكتابية والشّفوية، تعدّ جميعا أدوات مساعدة على معالجة ضعف المتعلّمين في مادّة النّحو، وهي تتيح للأستاذ فرصة مراجعة وتقييم الطّرائق والأساليب الّتي يتّبعها في التّدريس، وبالتّالي يعمل على تحسين أدائه، والرّفع من كفاءته التّدريسية.

تحليل نتائج الإجابة عن السّؤال الخمسين:

نص السّؤال: هل تعتقد أنّ تكوين المعلّم قبل التحاقه بالخدمة كاف، بحيث يؤهّله لأداء مهامه بكلّ كفاءة؟

وقد كانت نتائج الإجابة عن هذا السّؤال كما يلي:

الإجابة	نعم	لا	إلى حدّ ما
العدد	32	17	33
النّسبة	٪39.02	٪20.73	٪40.25

يُلاحظ من خلال الجدول أنّ أغلبية الأساتذة اختارت عبارة "إلى حدّ ما" عند الإجابة عن هذا السّؤال، إذ بلغت النّسبة 40.25٪، لتليها مباشرة فئة أخرى من الأساتذة تبلغ نسبتها 39.02٪، تعتقد أنّ التّكوين الّذي تلقّاه الأستاذ قبل التحاقه بالخدمة كاف، ويؤهّله لأداء مهامه التّدريسية بكلّ أريحية، أمّا الفئة الثّالثة من المدرسين والبالغ نسبتها 20.73٪، فهي ترى عكس ذلك

تماما. وواقع الحال يقول إنّ التّكوين الّذي يستفيد منه أستاذ اللّغة العربية قبل التحاقه بالخدمة، غير كاف لتأهيله لأداء مهامه بكلّ كفاءة، وذلك بالنّظر إلى الفترة المخصّصة لعملية التّكوين، والتي تبدو لنا غير كافية إطلاقا لتزويد الأستاذ بالمهارات والخبرات والأدوات الّتي تساعده على أداء وظيفته التّدريسية، وبذلك يبقى أستاذ اللّغة العربية مطالبا بتكوين نفسه تكوينا ذاتيا طوال مدّة مساره المهني، حتى يتمكّن من أداء مهامه بنجاح.

تحليل نتائج الإجابة عن السّؤال الحادي والخمسين:

نص السّؤال: هل تعتقد أنّ رصيد معلّم اللّغة العربية في مادّة النّحو قبل التحاقه بالخدمة، يؤهله لتدريس المادّة بكلّ أريحية؟ وقد كانت النّتائج على النّحو الآتي:

الإجابة	نعم	لا
العدد	47	35
النّسبة	٪57.32	٪42.68

يُلاحظ من خلال ما هو مدوّن في الجدول، أنّ نسبة 57.32٪ من الأساتذة المستجوبين قد أجابوا بعبارة "نعم" عن هذا السّؤال، وقد يكون هؤلاء الأساتذة على فئتين: الفئة الأولى، هم الأساتذة القدامى من ذوي الخبرة والتّجربة في مجال التّدريس، وهؤلاء بحكم خبرتهم يمتلكون رصيدا لا بأس به في مادّة النّحو. أمّا الفئة الثّانية، فهم من حاملي الشهادات الجامعية ذوي تخصص اللّغة والأدب العربي، والذين تلقوا تكوينا لا بأس به في مقياس النّحو والصّرف أثناء دراستهم الجامعية، ممّا يساعدهم على تدريس المادّة بأريحية إلى حدّ ما. أمّا فئة الأساتذة الّذين أجابوا عن هذا السّؤال بعبارة "لا"، والبالغ نسبتهم 42.68٪، فقد يكون تخصّصهم غير اللّغة والأدب العربي: كالعلوم والحضارة الإسلامية مثلا، وبالتّالي فقد يكون رصيدهم في مادّة النّحو ضئيلا، ولا يؤهلهم لتدريس هذه المادّة. كما أنّ بعض الأساتذة ممّن درسوا تخصص اللّغة والأدب العربي في نظام "ل م د LMD"، يبقى رصيدهم في مادّة النّحو قليلا أيضا، بحكم طبيعة الدّراسة في هذا النّظام، من حيث عدم كفاية الزّمن

المخصّص لتدريس بعض المقاييس الأساسية وكثافة البرنامج، وبالتّالي يظلّ تكوين الطّالب ناقصا، ولا يستطيع الإلمام بجميع موضوعات مقياس النّحو والصّرف المقرّرة في برنامج التّكوين.

تحليل نتائج الإجابة عن السّؤال الثّاني والخمسين:

نص السّؤال: هل يحتاج مدرّس اللّغة العربية إلى تأهيل وتكوين في مادّة النّحو قبل التحاقه بالخدمة، وأثناء تأدية عمله؟ وقد كانت نتائج الإجابة عن هذا السّؤال كما يلي:

الإجابة	نعم	لا
العدد	80	02
النّسبة	٪97.56	٪02.44

يُلاحظ من خلال أجوبة الأساتذة عن هذا السّؤال، أنّ الأغلبية العظمى منهم تؤكّد حاجة مدرّس اللّغة العربية إلى تأهيل وتكوين في مادة النّحو قبل التحاقه بالخدمة وأثناءها، وقد بلغت نسبة من أيّد هذا الاتجاه 97.56٪، وهذه الرّغبة لدى الأساتذة نحو التّكوين والتّطوير تثبت ما ذكرناه سابقا من حاجة عدد كبير من الأساتذة إلى تكوين في مواد تخصّصهم، وخاصة حديثي العهد بمهنة التّدريس؛ وذلك لأنّ رصيدهم المعرفي في هذه المواد يبقى قليلا، بالنّظر إلى المهام الجسيمة التي تنتظرهم في ميدان التّدريس، ولأنّ تكوينهم الجامعي يبقى ناقصا أيضا، ولا يؤهل معظمهم لتدريس مادّة النّحو.

تحليل نتائج الإجابة عن السّؤال الثّالث والخمسين:

نص السّؤال: ما هي المجالات الّتي ترونها ضرورية لتكوين مدرّس اللّغة العربية، وتأهيله قبل وأثناء الخدمة؟ (يُرجى ترتيب المجالات بحسب الأهمية والأولوية من 1 إلى 3):

المجال العام: (مبادئ في علم النّفس، وعلم الاجتماع، وعلوم التّربية، وغيرها).

المجال الأكاديمي: (كلّ ما له علاقة بالتّخصّص: نحو، صرف، بلاغة، عروض، نقد، ...).

المجال العملي: (تطبيق مجال التّخصص في الميدان العملي عن طريق الدّروس التّطبيقية، والنّدوات، والتّربصات، ...).

بعد تصنيف الاستبيانات الموجّهة لأساتذة اللّغة العربية المسند إليهم أقسام السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، لاحظت أنّ الفئة الأكبر منهم يرغبون في تلقي أستاذ اللّغة العربية تكوينا في المجال الأكاديمي، أي ماله علاقة بالتّخصص من نحو وصرف وبلاغة وعروض وغير ذلك، حيث بلغت نسبة هؤلاء 54.88٪.

وبناءً على ما سبق، يصبح التّكوين ضرورة حتمية لا غنى لأستاذ اللّغة العربية عنها. أما الفئة الثّانية من الأساتذة المستجوبين، والبالغ نسبتهم 19.51٪، فوقع اختيارهم على المجال العام؛ والّذي يتضمّن بعض مبادئ علم النّفس التّربوي، وعلم الاجتماع، وعلوم التّربية وغيرها، وهذه العلوم في حقيقة الأمر ضرورية جدا، ولا بدّ أن يكون الأستاذ على دراية بها، ولا بأس من إدراجها ضمن مخططات التّكوين أثناء الخدمة، أو حتى قبل أن يلتحق الأستاذ بسلك التّدريس. أمّا من رأوا أنّ المجال العملي له الأولوية في عملية التّكوين، فقد بلغت نسبتهم 17.07٪، وهذه الفئة من الأساتذة تحبّذ ممارسة وتطبيق ما تمّ دراسته نظريا في الميدان العملي عن طريق الدّروس التّطبيقية والنّدوات والتّربصات والأيام الدّراسية وغيرها، وهذه المهمّة من مسؤولية مفتشي اللّغة العربية والأساتذة المكوّنين، والّذين تقع على عاتقهم مساعدة الأساتذة حديثي العهد بمهنة التّدريس على اكتساب الخبرات والتّجارب الميدانية حتى يندمجوا أكثر، وتصبح لهم القدرة على ممارسة عملهم بثقة وكفاءة عالية. هذا وينبغي أن يحرص أستاذ اللّغة العربية على الانخراط في عملية التّكوين من خلال الاهتمام بالتّكوين الذّاتي، وتطوير الأداء طيلة مشواره المهني، ويكون السّبيل إلى ذلك بالإقبال على المشاركة في دورات أو ندوات التّكوين المبرمجة أثناء الخدمة دون تردّد أو تخاذل، وكذا الاحتكاك بزملاء المهنة ممّن يفوقونه خبرة وتجربة في الميدان والاستفادة منهم، وأن يحرص على الاهتمام أكثر بالمجال الّذي يحتاج فيه إلى تكوين وتأهيل وتطوير للذّات. أمّا الفئة الأخيرة من الأساتذة المستجوبين، والبالغ نسبتهم 08.54٪، فقد آثروا عدم الإجابة عن هذا السّؤال أصلا، ولا يمكن معرفة الأسباب من وراء ذلك،

وقد يكون العزوف عن التّكوين والتّطوير وعدم الرغبة فيهما، هو أحد الأسباب الّتي أدّت إلى امتناع هذه الفئة من الأساتذة عن الإجابة عن هذا السّؤال.

خـــاتـــمـــــــة

بعد تتبع واقع تعليمية مادّة النّحو من منظور مختلف المقاربات التي عرفتها المنظومة التّربوية في الجزائر، وصولا إلى عملية الإصلاح الّذي باشرته وزارة التّربية الوطنية في السّنوات القليلة الماضية، ولما كان النّحو أداة تساعد على تقويم ألسنة المتعلّمين وتعصمهم من اللّحن، كان من الضّروري الاهتمام بهذا النّشاط في المرحلة الدّراسية سالفة الذّكر وفق أحدث المقاربات. وقد تبيّن لنا من خلال ما أوردناه في ثنايا فصول هذا البحث ومباحثه، أنّ نشاط النّحو لا يزال مستعصيا على فئة واسعة من المتعلّمين في هذه المرحلة، وذلك بالرّغم من محاولات تبسيطه وتيسيره، بل وحتى بعض المدرّسين يتذمّرون منه ويشتكون من صعوبته، وقد يعود السّبب إلى طرائق تدريسها لتي قد لا تواكب التّطور الحاصل في مجال تعليمية اللّغات، إضافة إلى الموضوعات المقترحة في المنهاج المقرّر، والتي ينبغي أن يُراعى في انتقائها احتياجات المتعلّمين في مجال التّواصل مع غيرهم من أفراد المجتمع أو المؤسسات، وكذلك ينبغي أن تُقدّم المادة العلمية للمتعلّمين بأسلوب حديث ومبتكر، مع استخدام الوسائل والوسائط الحديثة والمتاحة، والاستفادة من نظرية النّحو الوظيفي في تعليمه.

ومن هنا جاء موضوع هذا البحث، ليعالج إشكالية تعليمية النّحو في المرحلة السالفة الذّكر، ولكن بانتهاج المقاربات والأساليب الحديثة التي تبنّتها المدرسة الجزائرية، والتي تنشد في مجال تعليمية النّحو تنمية المهارات اللّغوية لدى المتعلّمين، وعدم الاقتصار على تعليم القواعد وحفظها، دون أن يكون لها الأثر على ألسنة المتعلّمين وكتاباتهم. وهنا يبرز دور مدرّس النّحو، والّذي تقع على عاتقه مسؤولية بالغة الأهمية، لتجسيد ما ذكرناه سالفا على أرض الواقع. وحتى يتمكّن من القيام بهذه المهمّة النّبيلة، لا بدّ أن يكون منفتحا على الطّرائق والأساليب الحديثة في التّدريس، وأن تكون له القدرة على تقديم مادّة النّحو في قالب مشوّق ومحبّب لدى المتعلّمين، ويعمل على توفير واستخدام الوسائل الحديثة التي تعينه على تحقيق الأهداف المرجوة، وكذلك اتباع أساليب التّقويم المعاصرة التي تساعده على تحسين أدائه والرّفع من كفاءته.

ومن خلال تحليلنا لبرنامج النّحو للسّنة الرّابعة متوسّط، وقفنا على بعض الأمور نجملها في العناصر الآتية:

– عدم كفاية الزّمن المخصّص لدروس النّحو في هذه المرحلة من التّعليم.

– صعوبة تطبيق المقاربة النّصية في الكثير من دروس النّحو، وذلك بسبب عدم وجود نصوص متكاملة تعالج كلّ حيثيات الظّاهرة اللّغوية محلّ الدّراسة.

– بعض الدّروس المقرّرة في البرنامج غير مرتبطة بما درسه المتعلّمون في السّنوات السّابقة، كما أنّ التّسلسل والتّدرّج لم يُراعَ إلى حدّ ما في دروس أخرى.

– بعض الدّروس يغلب عليها الطّابع المعرفي المجرّد، ويُستحسنُ نقلها إلى المستويات العليا، وأن يتمّ التّركيز بشكل أكبر على الدّروس التي تؤدّي وظيفة في حياة المتعلّمين، وتجد لها استعمالا في واقعهم اللّغوي.

– التّدريبات والتّطبيقات اللّغوية المقترحة نراها من وجهة نظرنا غير كافية لتحقيق جلّ الأهداف المسطرة؛ فبعض الدّروس على سبيل المثال بحاجة إلى تدريبات وتطبيقات كثيفة، حتّى يتسنّى استيعابها من لدن المتعلّمين.

– هناك تفريط في التّدريبات الشّفوية مقارنة بالتّطبيقات الكتابية، وهذا له أثر سلبي على إجادة عملية التّواصل الشّفهي للمتعلّمين مع محيطهم الاجتماعي.

– بعض الشّواهد والأمثلة لا علاقة لها بواقع المتعلّمين، ولا تحمل في طيّاتها قيما تعود عليهم بالنّفع، إضافة إلى كونها جملا مقطوعة عن سياقها، وبالتّالي فهي لا تساعد على اكتساب القواعد السّليمة.

– أمّا فيما يخصّ طرائق التّدريس، فقد أتاح المنهاج الحالي للأستاذ أن يتّبع النّشطة منها، والتي تساعد المتعلّم على المبادرة وتشجّعه على الإبداع والابتكار، وتدفع عنه الرّتابة والملل، وذلك خلافا لما كان سائدا في المقاربات التّقليدية.

– عدم وجود ارتباط بين بعض دروس النّحو في جانبها النّظري وواقع المتعلّمين واحتياجاتهم اللّغوية، إذ أصبح بعضها عبارة عن قواعد مجرّدة لا استعمال لها في الواقع.

أما فيما يخصّ الجانب التّطبيقي من الدّراسة، فقد خلص الباحث إلى بعض النّتائج المهمّة، يمكن إجمالها فيما يلي:

– تدريس الظّواهر اللّغوية يجب ألاّ يقتصر على حصّة واحدة، بل لابدّ من أن يمتدّ إلى الحصص الأخرى المخصّصة لبقية الفروع مثل القراءة، التّعبير، المطالعة، وغيرها.

– منهاج اللّغة العربية للسّنة الرّابعة قد أغفل برمجة بعض الدّروس المهمّة، وقد أشار إليها بعض الأساتذة في إجاباتهم عن الاستبيان الموجّه إليهم.

– نشاط النّحو في هذه المرحلة التّعليمية هو وسيلة لتقويم اللّسان وليس غاية لذاته، وهذا ما يجب أن يدركه جميع الأساتذة، وخصوصا من كان منهم حديث العهد بالمهنة، ممّا يستدعي ربط تعليمية النّحو بالاستعمال اللّغوي، من خلال التّركيز على الجانب الوظيفي للنّحو، والتقليل قدر الإمكان من معالجة الموضوعات المجرّدة، وإمكانية نقلها إلى المستويات الدّراسية العليا.

– ضرورة مراعاة التّدرّج والتّسلسل في تناول موضوعات النّحو، والأخذ في الحسبان القدرات العقلية للمتعلّمين واحتياجاتهم اللّغوية أثناء عملية التّواصل والتّعبير.

– لا بد من تفعيل دور السّادة المفتشين والأساتذة المكوّنين في مرافقة الأساتذة وتكوينهم، من خلال برمجة النّدوات التّربوية والأيّام الدّراسية والزّيارات التّوجيهية وغيرها من برامج التكوين أثناء الخدمة.

– انتهاج الأساليب والطّرائق الحديثة التي تبنّتها المقاربات البيداغوجية الحديثة تتيح للمتعلّم فرص المبادرة والابتكار من خلال المشاركة في مختلف النّشاطات الصّفية وغير الصّفية، والتي تركّز على جانب الاستعمال في تعليم قواعد اللّغة، وعدم الاكتفاء بالدّراسة والحفظ.

– ميل واتّجاه بعض الأساتذة إلى تعليمية نحو الجملة لا يتوافق مع مبدأ المقاربة النّصية، والّتي تهدف إلى تدريس الظّواهر اللّغوية من خلال النّصوص الأدبية الجميلة داخل سياقها الواردة فيه.

– إنّ الانتقال من تعليم قواعد النّحو نظريا إلى تفعيل الممارسة اللّغوية السّليمة، يتطلّب من مدرّس اللّغة بذل جهد كبير أثناء حصص القراءة والتّعبير بنوعيه والمطالعة الموجّهة، للوقوف على مدى التزام المتعلّمين بهذه القواعد، كي لا تبقى مجرّد معارف نظرية، وبذلك تكون فروع اللّغة آليات وأدوات يقيس بها المدرّس مدى امتلاك المتعلّم لقواعد النّحو، وقدرته على توظيفها فعليا.

– الانطلاق من مشكلة لغوية للوصول إلى قاعدة نحوية أو صرفية معينة، يُعدّ من أنجع أساليب التّدريس؛ لأنه يولّد لدى المتعلّم دافعا قويا، ويحفّزه على البحث عن حلّ للمشكلة اللّغوية التي تواجهه، وبالتّالي يعمل على توظيف كلّ مكتسباته اللّغوية لتحقيق ذلك.

– الحديث بالفصحى من قبل المدرّس وإلزام المتعلّمين بها في سائر الحصص، يعدّ وسيلة فضلى لتقويم ألسنة المتعلّمين وتنمية مهاراتهم اللّغوية، وخلاف ذلك يعدّ سلوكا سلبيا للغاية، ينبغي عدم التّهاون معه والتّصدي له بحزم؛ لأنّه سيولّد عجزا لغويا لدى المتعلّمين، يظهر في عدم القدرة على انتقاء الألفاظ والعبارات للتّعبير عن الأفكار والخواطر بلغة سليمة.

– الأمثلة والشّواهد المستعملة في تدريس الظّواهر اللّغوية يُستحسن أن تكون من واقع الاستعمال اللّغوي للمتعلّمين أو قريبة منه ما أمكن ذلك، حتى يتسنّى ترسيخها في أذهان المتعلّمين بشكل فعّال، وتكون لهم القدرة على استعمالها في أغراض التّواصل. كما يجب الاستعانة بشواهد من

القرآن الكريم، والحديث النّبوي الشّريف، وأشعار العرب، لما تتميّز به هذه المصادر من فصاحة وبلاغة وقيم أخلاقية.

– الحرص على توظيف القواعد اللّغوية المدروسة؛ النّحوية منها والصّرفية بشكل سليم أثناء الممارسة الفعلية للّغة، حديثا وقراءة وكتابة، من خلال تدريب المتعلّمين بشكل مستمرّ على التّعبير عن آرائهم وأفكارهم بحريّة، والدّفاع عنها بالحجج والبراهين والأدلّة.

– بإمكان مدرّس النّحو استبدال الأمثلة والشّواهد المقرّرة في الكتاب المدرسي بأخرى يراها مناسبة أكثر للمتعلّمين، وخاصّة تلك المقترحة في التّدريبات والتّطبيقات اللّغوية، على أن يراعي خصائص المتعلّمين واحتياجاتهم وبيئتهم اللّغوية.

– الإكثار من التدريبات والتطبيقات يساعد المتعلّمين على توظيف مختلف المهارات اللّغوية المكتسبة، دون إهمال الشفوية منها لأنها تساعد على التّعبير الشّفوي المسترسل، ولأنّها تعدّ أفضل وسيلة لتوظيف القواعد المدروسة.

– التوصّل إلى استخلاص القاعدة اللّغوية وصياغتها من قبل المتعلّمين أنفسهم، أفضل وأفيد من تقديمها جاهزة لهم؛ لأنّ هذا الإجراء يساعد على ترسيخها أكثر في الأذهان، كما أنّ أثرها يدوم لفترة طويلة.

– الحرص على محاربة كلّ أشكال الرّتابة والملل التي قد يشعر بها الأستاذ والمدرّسون على السّواء أثناء حصص النّحو؛ لأنّ مثل هذا الشّعور قد يؤثّر سلبا على بلوغ الأهداف المرسومة، والسّبيل إلى ذلك يكون بالتّحضير الجيّد ماديا ومعنويا ونفسيا، وتهيئة المتعلّمين جيدا لدرس النّحو، من خلال تحفيزهم وتشجيعهم وخلق عنصر التّشويق لديهم بكلّ الوسائل المتاحة، للإقبال على دراسة النّحو، والقضاء على أسباب الملل والفتور الّذي قد يصيبهم.

– مراعاة مبدأ تكامل فروع اللّغة العربية وأنشطتها أثناء تعليمها؛ لأنّ ذلك يساعد على تنمية المهارات اللّغوية المختلفة بشكل صحيح ومتوازن.

– عدم إغفال التّدريبات والتّمرينات الشّفوية الّتي لم تحظَ بقسط وافر من الاهتمام في الكتاب المقرّر، وذلك على الرّغم من أهميتها في تنمية المهارات اللّغوية لدى المتعلّمين، وخاصّة مهارتي الاستماع والحديث.

– تعدّ مشكلة عدم كفاية الزّمن المخصّص لدروس النّحو والتّمرينات عليها هاجسا كبيرا يؤرّق معظم أساتذة اللّغة العربية، ممّا يستدعي بذل جهد أكبر من أجل التّكيف مع هذه المشكلة؛ كأن ينجز الأستاذ بعض النّماذج من التّمرينات مع المتعلّمين في الصّف، ويكلّفهم بإنجاز البقية في منازلهم، مع تخصيص بعض الوقت لمراقبتها وتصحيحها، ولو على هامش بعض الدّروس الأخرى.

– تعدّ الوسائل والوسائط التّكنولوجية الحديثة المستخدمة في تعليمية اللّغة العربية وظواهرها النّحوية والصّرفية وغيرها، أدوات وسندات أكثر من ضرورية في عصرنا الحالي؛ حيث أنّها تساهم في القضاء على الملل والفتور لدى المتعلّمين، وخلق عنصر التّشويق لديهم، كما أنّها تنقل المدرّس من الأسلوب التّقليدي إلى أسلوب عصري حديث، يساعد على ترسيخ المعلومات والمفاهيم في الأذهان ودوام أثرها لمدّة أطول، وهذه الوسائل كثيرة ومتنوّعة، وأصبحت متاحة في عصرنا الحالي، وبإمكان المدرّس الاستفادة من خدماتها.

– إنّ التّقويم اللّغوي هو عنصر هامّ جدّا، ومقوّم أساسي من مقوّمات الدّرس اللّغوي، وهو أداة لا غنى لمدرّس اللّغة العربية عنها؛ حيث يساعده على معالجة مواطن الخلل والنّقص والاعوجاج الّذي قد يعترض مساره التّدريسي، فيقدّم له تغذية راجعة تساعده على تحسين أدائه باستمرار. كما يستطيع بواسطته اكتشاف مواطن الضّعف والتأخر لدى المتعلّمين، فيعمل بالتّالي على معالجتها.

– يمارس مدرّس اللّغة العربية عملية التّقويم بوسائل وأدوات متنوّعة منها: الملاحظة، الاختبارات الشّفوية والكتابية، الوضعيات الإدماجية، إنجاز المشاريع، الاستجوابات والفروض الفجائية، الاختبارات الفصلية، وغيرها. ويُستحسن التّنويع في استعمال هذه الأدوات أثناء عملية التّقويم مع المداومة عليها.

– إن السّهر على تكوين مدرّس اللّغة العربية وتأهيله والرّفع من كفاءته التّدريسية، أصبح ضرورة حتمية لا مناص منها في ظلّ المتغيّرات التي طرأت على مناهج التّعليم في بلادنا بصفة عامّة، ومنهاج اللّغة العربية بوجه خاص، وهذا التّكوين والتّطوير يأتي لتلبية احتياجات المدرّسين، والرّفع من كفاءاتهم في مجال إتقان طرائق وأساليب التّدريس الحديثة، والقدرة على الاستفادة من التّقنيات الحديثة، واستغلال الوسائل والوسائط التّكنولوجية المعاصرة لتوظيفها في عملية التّدريس، وممارسة أساليب التّقويم النّاجعة، وغيرها من متطلّبات عملية التّدريس، وخاصّة إذا ما علمنا أنّ التّكوين الّذي استفاد منه مدرسو اللّغة يبقى ناقصا، ولا يلبي متطلّبات التّدريس الفعّال.

– وانخراط أستاذ اللّغة العربية في عملية التّكوين برغبة وإرادة حقيقية وخصوصا في شقه الأكاديمي، يبقيه على صلة دائمة بكلّ التّطورات الحاصلة في حقل تعليمية المادّة وطرائق تدريسها، الأمر الّذي يساعده على أداء الرّسالة الملقاة على عاتقه بكلّ ثقة وأمانة ومسؤولية.

التّوصيات والمقترحات

في الختام، خلص هذا البحث إلى مجموعة من التّوصيات والمقترحات نرجو أن تؤخذ بعين الاعتبار من لدن الجهات المعنية بإعداد مناهج اللّغة العربية وتعديلها وتطويرها بوجه عام، ومنهاج تعليم النّحو بوجه خاص، كما يمكن أن تكون هذه التّوصيات والمقترحات سندا بيداغوجيا لأساتذة اللّغة العربية ومساعد لهم على بلوغ أهداف تدريس النّحو في هذه المرحلة من التّعليم. أمّا بالنّسبة للباحثين في هذا الميدان، فهذه التّوصيات والمقترحات يمكن أن تفتح لهم نافذة وآفاقا لإنجاز بحوث أخرى، وإثراء هذا الموضوع بأفكار ومقترحات جديدة. وتتمثّل هذه التّوصيات والمقترحات في العناصر الآتية:

– تخصيص حصّة مستقلّة لمادّة النّحو، وفصلها عن حصّة القراءة ودراسة النّص، كي يأخذ هذا النّشاط كفايته من الاهتمام.

– ينبغي تحديد الأهداف التّربوية لكلّ درس من دروس الظّواهر اللّغوية بدقة؛ لأنّ ذلك يساعد المدرّس على انتقاء الشّواهد والأمثلة المناسبة، وتحديد الطّرائق الملائمة، والوسائل اللاّزمة لتحقيق هذه الأهداف.

– إدراج بعض الموضوعات النّحوية الّتي أجمع عدد كبير من الأساتذة على أهميتها في هذه المرحلة التّعليمية، ومنها: المبني والمعرب، التّوابع، حذف الخبر وجوبا وجوازا، الممنوع من الصّرف، التّمييز، إعراب الأسماء الموصولة، المفعولات (المطلق، لأجله، المفعول معه، المفعول فيه)، وغيرها.

– ضرورة الاقتصار ما أمكن على الموضوعات النّحوية الوظيفية الّتي لها مجال في الاستعمال اللّغوي بما يتوافق مع أهداف تدريس النّحو في هذه المرحلة.

– ترتيب المحتوى النّحوي ينبغي أن يكون وفق مبدأ التّدرج المعرفي، وأن يراعي خصائص المتعلّمين واحتياجاتهم اللّغوية، ومن الأفضل عدم تكرار الدّروس التي أخذها المتعلّمون في السّنوات السّابقة.

– يتعيّن على مدرّس اللّغة العربية في ضوء المقاربات البيداغوجية الحديثة انتهاج الأساليب والطّرائق الحديثة الّتي تطلق العنان للمبادرة.

– تعليم النّحو في هذه المرحلة يكون من خلال النّصوص التي تحمل في مضامينها معاني وقيما حميدة، واشتقاق القواعد من شواهدها، ويُستغنى قدر الإمكان عن الاستشهاد بالجمل المبتورة عن سياقها اللّغوي.

– تعويد المتعلّمين سماع الأساليب اللّغوية الفصيحة وترديدها والنّسج على منوالها، وبالتّالي تتحقق أهداف تدريس قواعد اللّغة، ويكون لها أثر عند الممارسة الفعلية للّغة. ويُستحسن أن تكون الأساليب المدروسة مرتبطة بواقع المتعلّمين، وقريبة من بيئتهم اللّغوية، كي تساعدهم على توثيق الصّلة بهذه البيئة، وتؤهلهم للتّعامل الإيجابي مع أفراد مجتمعهم ومؤسّساته.

– الاهتمام بتنمية المهارات اللّغوية لدى المتعلّمين بشكل متوازن، من خلال تنويع الأنشطة والتّدريبات اللّغوية، بحيث لا تطغى أية مهارة على أخرى.

– ترك المبادرة للمتعلّمين لاستخلاص القواعد بأنفسهم وبأسلوبهم الخاص، وعدم إلزامهم بما ورد حرفيا في الكتاب المدرسي الّذي يعتبر وسيلة قد لا تخلو من نقائص وهفوات.

– ينبغي إلزام المتعلّمين الحديث باللّغة العربية الفصحى، سواء في دروس اللّغة العربية وفروعها أو في باقي المواد العلمية والأدبية الأخرى، ولا يمكن أن يتحقّق هذا الأمر إلا بالتزام المدرّس نفسه بعدم التحدّث بغير الفصحى أمام المتعلّمين؛ لأنّه يعتبر قدوة حسنة لهم.

– العمل على تبسيط بعض المصطلحات والمفاهيم الواردة في دروس النّحو الّتي يكتنفها شيء من الغموض والتّعقيد، كي يتسنّى ترسيخها في الأذهان بسهولة ويسر.

– العمل على خلق عنصر الإثارة والتّشويق، وتحفيز المتعلّمين باستخدام الطّرق والوسائل الحديثة، للقضاء على ظاهرة الملل والفتور.

– البحث عن الحلول النّاجعة للمشكلات والصعوبات التي يعاني منها المدرسون عند اقتراح أي تعديل أو تطوير مستقبلا، والسّبيل إلى ذلك يكون بإجراء المزيد من البحوث الميدانية، والدّراسات الأكاديمية لحصر تلك الصّعوبات، وإيجاد الحلول النّاجعة لها.

– الرّبط بين فروع اللّغة في إطار مبدأ التّكامل يعدّ أمرا ضروريا للغاية، ولا يكون التفريع إلاّ لغرض تيسير الدراسة؛ فاللّغة كلّ متكامل والقواعد هي لبنة أساسية في هذه البنية المتكاملة والمتماسكة، وبذلك لا يُكتفى بتدريسها في حصصها المخصّصة لها فقط، وإنّما يجب مراعاتها في جميع الفروع.

– تضمين الكتاب المدرسي المقرّر تدريبات وتمرينات، تنمّي لدى المتعلّمين مهارات تصويب الأخطاء النّحوية، وكذا مهارات التّعبير الشّفوي المسترسل السّليم والمنظّم. كما يُستحسن إدراج اختبارات للمراجعة والتّقويم الذّاتي عقب كلّ وحدة لغوية معيّنة أو مجموعة دروس، واقتراح بعض التّمرينات كواجبات منزلية، ينجزها المتعلّمون خارج أوقات الدّوام الرّسمي.

– دروس النّحو هي بالدّرجة الأولى معلومات ومعارف ذهنية مجرّدة، وبالتّالي فالحاجة إلى استخدام الوسائل والوسائط البيداغوجية الحديثة التي تسهّل عملية الاستيعاب والفهم تكون أكثر إلحاحا، ومن هذا المنطلق يجب توفير مثل هذه الوسائل والوسائط في جميع المؤسّسات التّعليمية، وتدريب الأساتذة على استخدامها والاستفادة من خدماتها.

– الاهتمام بالتّقويم اللّغوي وتنويعه، وممارسته بصورة دائمة، لما له من أهمية في اكتشاف مواطن النّقص والخلل والضّعف لدى المتعلّمين، كما أنه يساعد المدرّس على تحسين أدائه باستمرار.

– ضمان حق مدرّس اللّغة العربية في تكوين نوعي في ميدان تخصّصه بالدّرجة الأولى، وبدرجة أقلّ في المجالات الأخرى الّتي لها علاقة بمهنة التّدريس يساعده على أداء مهامه بكفاءة، ويتخذ هذا التّكوين عدّة أشكال ومظاهر منها: النّدوات التّربوية، الأيام الدّراسية، والتّربصات التّطبيقية، إلى

جانب التّكوين الذّاتي، الّذي يتيح للمدرّس تطوير معارفه من خلال المطالعة باستمرار، والبحث والقراءة الواعية، والاحتكاك بزملائه الأساتذة من ذوي الخبرة والتّجربة.

وأخيرا، فقد فتح لي هذا الموضوع آفاقا واسعة للبحث في بعض المجالات الّتي يمكن أن تكون مشاريع لعناوين بحوث ودراسات أكاديمية في المستقبل، يمكن استعراض بعضها كما يلي:

– إجراء بحوث ودراسات لحصر الصّعوبات والعوائق والمشكلات التي قد تعترض طريق مدرّس اللّغة العربية، وتصدّه عن تحقيق بعض أهداف تعليم مادّة النّحو في مرحلة التّعليم المتوّسط بصفة عامّة، وإيجاد الحلول النّاجعة والفعّالة لها.

– إجراء بحوث أكاديمية ودراسات ميدانية، لمعرفة أسباب نفور المتعلّمين من دراسة مادّة النّحو، وتذمّر الكثير من المدرّسين من تدريسها، وتقديم العلاج المناسب لهذه الظّاهرة السّلبية.

– إجراء بحوث ميدانية ودراسات تطبيقية، لحصر الموضوعات النّحوية الوظيفية التي تلبي حاجات المتعلّمين التّواصلية والوظيفية في هذه المرحلة التّعليمية والتي يمكن اقتراح تدريسها، والاستغناء قدر الإمكان عن الموضوعات ذات الطّابع النّظري المجرّد التي يقلّ استعمالها اللّغوي من لدن المتعلّمين.

– إجراء المزيد من الدّراسات والبحوث الميدانية، لمعرفة أسباب تدنّي كفاءة الكثير من أساتذة اللّغة العربية المعاصرين في مجال تعليمية النّحو، وهل لهذا الأمر علاقة بنقص تكوينهم الجامعي خصوصا في هذه المادّة، واقتراح الحلول النّاجعة لهذه المشكلة العويصة.

– إجراء بحوث ودراسات ميدانية تعالج بعض الجوانب الأخرى الّتي أغفلها هذا البحث، أو تعرّض لها بشكل سطحي ولم تستوفِ حقّها من الدّراسة.

واللّه تعالى ولي التّوفيق والسّداد، وهو يهدي السّبيل.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم، رواية ورش عن نافع.

أولا: المصادر والمراجع باللّغة العربية

1-إبراهيم، عبد العليم: الموجه الفني لمدرسي اللّغة العربية، دار المعارف، القاهرة، 1991.

2-إبراهيم، عبد العليم: النّحو الوظيفي، دار المعارف، القاهرة، ط9، 1969.

3-أبو الطّيب، عبد الواحد بن علي اللّغوي الحلي: مراتب النّحويين، تح محمّد أبو الفضل إبراهيم، مكتب نهضة مصر ومطبعتها، القاهرة، 1955.

4-أبو المكارم، علي: التّعليم والعربية (رؤية من قريب)، دار الهاني للطّباعة والنّشر، مصر، ط1، 2006.

5-أبو المكارم، علي: تعليم النّحو العربي، عرض وتحليل، دار الثّقافة العربية، القاهرة، د- ت.

6-أبو الهيجاء، فؤاد حسن: أساليب وطرق تدريس اللّغة العربية وإعداد دروسها اليومية، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط3، 2007.

7-أبو مغلي، سميح وجمال عابدين: الموجز في أساليب تدريس اللّغة العربية، المؤسّسة القومية للتّربية، عمّان، 1986.

8-أرزيل، رمضان، ومحمّد حسّونات: نحو استراتيجية التّعليم بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار الأمل للطّباعة والنّشر، تيزي وزو، الجزائر، 2002.

9-الأزهري، محمّد بن أحمد: تهذيب اللّغة، تحقيق عبد اللّه درويش، الدّار المصرية للتّأليف والتّرجمة، القاهرة، 1964.

10-إسماعيل بن عبّاد، الصّاحب: المحيط في اللّغة، تحقيق محمّد حسين آل ياسين، عالم الكتب، بيروت، ط1، 1994.

11-الألوسي، صائب، وطلال الزّعبي: التّدريس الإبداعي، دار المنهل، عمّان، ط1، 2002.

12-الأنباري، أبو البركات بن محمّد: الإنصاف في مسائل الخلاف بين النّحويين البصريين والكوفيين، تأليف محمّد محي الدّين عبد الحميد، مطبعة السّعادة، المكتبة التّجارية الكبرى، مصر، ط4، ج1، 1961.

13-الأنباري، أبو البركات بن محمّد: نزهة الألباء في طبقات الأدباء، تحقيق محمّد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998.

14-أنيس، إبراهيم، وآخرون: المعجم الوسيط، دار إحياء التّراث العربي، بيروت، ط2، ج2، د.ت.

15-بدران، عبد المنعم أحمد: التّحصيل اللّغوي وطرق تنميته، دراسة ميدانية، العلم والإيمان للنّشر والتّوزيع، كفر الشيخ، دسوق، ط1، 2008.

16-ابن جني، أبو الفتح عثمان: الخصائص، تحقيق محمّد علي النّجار، دار الكتب المصرية، القاهرة، ط2، 1952.

17-ابن خلدون، عبد الرّحمان بن محمّد: مقدّمة ابن خلدون، تحقيق عبد اللّه محمّد الدّرويش، دار البلخي، دمشق، ط1، ج2، 2004.

18-ابن السّرّاج، أبو بكر محمّد بن سهل: الأصول في النّحو، تحقيق عبد الحسين الفتلي، مؤسّسة الرّسالة، بيروت، ط3، ج1، 1996.

19-ابن عصفور، الإشبيلي: مُثُل المقرّب، تحقيق صلاح سعيد محمّد المليطي، دار الآفاق العربية، القاهرة، ط1، 2006.

20-ابن فارس، أبو الحسين أحمد: مجمل اللّغة، تحقيق زهير عبد المحسن سلطان، ط2، مؤسّسة الرّسالة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، بيروت، ج1، 1986.

21-ابن فارس، أبو الحسين أحمد: مقاييس اللّغة، تحقيق عبد السّلام محمّد هارون، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، دمشق، د- ت.

22-ابن قاسم، عبد العزيز بن إبراهيم: الدّليل إلى المتون العلمية، دار الصّميعي للنّشر والتّوزيع، الرّياض، ط1، 2000.

23-ابن منظور، محمّد بن مكرم: لسان العرب، تحقيق أحمد فارس، دار صادر، بيروت، 1300هـ.

24-أبو المكارم، علي محمد: الظّواهر اللغوية في التّراث النّحوي، دار غريب للطّباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، ط1، 2007.

25-بلعيد، صالح: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط 3، 2000.

26-بوعلاق، محمّد: الهدف الإجرائي تمييزه وصياغته، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، د.ط، 1999.

27-التّميمي، ميسون علي جواد: نماذج حديثة لتدريس المفاهيم النّحوية عرض تطبيقي، الرّضوان للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 2014.

28-التّومي، عبد الرّحمان: الجامع في ديداكتيك اللّغة العربية، مفاهيم ومنهجيات ومقاربات بيداغوجية، مطبعة المعارف الجديدة، الرّباط، د-ط، 2015.

29-التّومي، عبد الرّحمان: منهجية التّدريس وفق المقاربة بالكفايات، د-ط، 2008.

30-جابر، وليد أحمد: طرق التّدريس العامّة تخطيطها وتطبيقاتها التّربوية، دار الفكر، عمّان، ط2، 2005.

31-الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر: رسائل الجاحظ، تحقيق وشرح عبد السّلام محمّد هارون، مكتبة الخانجي، مصر، ط1، ج3، 1979.

32-الجبوري، فلاح صالح حسين: مدرّس اللّغة العربية وأدواره المستقبلية في جودة التّعليم، دار الرّضوان للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط1، 2015.

33-الجرجاني، علي بن محمّد السّيد الشّريف: معجم التّعريفات، تحقيق محمّد صدّيق المنشاوي، دار الفضيلة، القاهرة، 2004.

34-الجواري، أحمد عبد السّتار: نحو التّيسير دراسة ونقد منهجي، مطبوعات المجمع العلمي العراقي، بغداد، ط2، 1984.

35-حاجي، فريد: بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلّبات، دار الخلدونية، الجزائر، 2005.

36-حثروبي، محمّد الصّالح: المدخل إلى التّدريس بالكفاءات، دار الهدى للطّباعة والنّشر والتّوزيع، عين مليلة، الجزائر، ط1، 2002.

37-حجازي، محمود فهمي: البحث اللّغوي، دار غريب للطّباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، د.ت.

38-حسان، تمّام: اجتهادات لغوية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2007.

39-حسن، عبّاس: اللّغة والنّحو بين القديم والحديث، دار المعارف، مصر، 1966.

40-حسن، عبّاس: النّحو الوافي، دار المعارف، القاهرة، ط3، ج1، د.ت.

41-حمداوي، جميل: مكوّنات العملية التّعليمية التّعلّمية، الألوكة، 2015.

42-خلف الأحمر: مقدّمة في النّحو، تحقيق عز الدّين التّنوخي، مطبوعات مديرية إحياء التّراث القديم، دمشق، 1961.

43-خليفة، عبد الكريم: تيسير العربية بين القديم والحديث، منشورات مجمع اللّغة العربية الأردني، عمّان، ط1، 1986.

44-الدّريج، محمّد: مدخل إلى علم التّدريس تحليل العملية التّعليمية، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، 2000.

45-الدّليمي، طه علي حسين، وسعاد عبد الكريم الوائلي: اللّغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2005.

46-الدّليمي، كامل محمود نجم: أساليب تدريس قواعد اللّغة العربية، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2013.

47-دوجلاس، براون: أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، ترجمة عبده الرّاجحي وعلي أحمد شعبان، دار النّهضة العربية للطّباعة والنّشر، بيروت، 1994.

48-الرّاجحي، عبده: علم اللّغة التّطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995.

49-الزّهراني، تركي بن علي وآخرون: مداخل تعليم اللّغة العربية رؤية تحليلية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللّغة العربية، الرّياض السّعودية، ط1، 1440هـ، 2019م.

50-زاير، سعد علي، وإيمان إسماعيل عايز: مناهج اللّغة العربية وطرائق تدريسها، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط1، 2014.

51-الزّبيدي، أبو بكر محمّد بن الحسن: طبقات النّحويين واللّغويين، تحقيق محمّد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، مصر، ط2، 1984.

52-زيتون، كمال عبد الحميد: التّدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2003.

53-سعيد، عبد الوارث مبروك: في إصلاح النّحو العربي دراسة نقدية، دار القلم للنّشر والتّوزيع، الكويت، ط1، 1985.

54-السّكاكي، يوسف بن محمّد: مفتاح العلوم، تعليق نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 1987.

55-السّكري، عبد الفتاح وزميلاه: طرق تدريس اللّغة العربية، وزارة المعارف السّعودية، ط3، 1981.

56-السّليطي، ظبية سعيد: تدريس النّحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدّار المصرية اللّبنانية، القاهرة، 2002.

57-السّمان، محمود علي: التّوجيه في تدريس اللّغة العربية، دار المعارف، القاهرة، د.ط، 1983.

58-سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر: الكتاب، تحقيق عبد السّلام محمّد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، ج1، 1988.

59-السّيد، محمود أحمد: في طرائق تدريس اللّغة العربية، منشورات جامعة دمشق، سوريا، 2011.

60-السّيرافي، أبو سعد الحسن بن عبد اللّه: أخبار النّحويين البصريين، تحقيق طه محمّد الزّيني، محمّد عبد المنعم خفاجي، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، مصر، ط1، 1955.

61-شحاتة، حسن: تعليم اللّغة العربية بين النّظرية والتّطبيق، الدّار المصرية اللّبنانية، القاهرة، ط3، 1996.

62-شحاتة، حسن، زينب النّجار: معجم المصطلحات التّربوية والنّفسية، الدّار المصرية اللّبنانية، القاهرة، 2003.

63-صومان، أحمد إبراهيم: اللّغة العربية وطرائق تدريسها لطلبة المرحلة الأساسية الأولى، دار كنوز المعرفة العلمية للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط1، 2014.

64-صياح، أنطوان وآخرون: تعليمية اللّغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، د.ط، 2006.

65-ضيف، شوقي: تجديد النّحو، دار المعارف، مصر، ط6، 2013.

66-الطّاهر، علي جواد: أصول تدريس اللّغة العربية، دار الرّائد العربي، بيروت، د.ط، 1984.

67-طعيمة، رشدي أحمد: الأسس العامّة لمناهج تعليم اللّغة العربية إعدادها تطويرها تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، د.ط، 2004.

68-طعيمة، رشدي أحمد: المهارات اللّغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2004.

69-الطّنطاوي، محمّد: نشأة النّحو وتاريخ أشهر النّحاة، دار المعارف، مصر، ط2، 1995.

70-عبادة، محمّد: النّحو التّعليمي في التّراث العربي، مؤسسة المعارف للطّباعة والنّشر، بيروت، 1986.

71-عبد الرّحمان، ممدوح: المنظومة النّحوية دراسة تحليلية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2000.

72-عبد القادر، أحمد محمّد: طرق تعليم اللّغة العربية، مكتبة النّهضة المصرية، القاهرة، 1983.

73-عبده، داود: نحو تعليم اللّغة العربية وظيفيا، مؤسّسة دار العلوم، الكويت، ط1، 1979.

74-عدس، محمّد عبد الرّحيم: المعلّم الفاعل والتّدريس الفعّال، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، عمّان، د.ط، 1996.

75-عزيزي، عبد السّلام: مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار ريحانة للنّشر والتّوزيع، القبّة، الجزائر، 2003.

76-العسكر، عبد العزيز صالح: أخطاء في القراءة والإنشاء، دار الكتب، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية، ط2، 2012.

77-عصر، حسني عبد البارئ: الاتجاهات الحديثة لتدريس اللّغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثّانوية، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 2000.

78-عصر، حسني عبد البارئ: تعليم اللّغة العربية في المرحلة الابتدائية، الدّار الجامعية، الإسكندرية، د-ط، 1997/1996.

79-عطية، محسن علي: تدريس اللّغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، د.ط، 2007.

80-عطية، محسن علي: المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمّان الأردن، د.ط، 2015.

81-عفيفي، أحمد: نحو النّص اتجاه جديد في الدّرس النّحوي، مكتبة زهراء الشّرق، القاهرة، ط1، 2001.

82-عقل، أنور: تطوير تقويم أداء الطّالب، دار النّهضة العربية، بيروت، 2002.

83-عمر، أحمد مختار: البحث اللّغوي عند العرب، عالم الكتب، القاهرة، ط6، 1988.

84-عون، فاضل ناهي: طرائق تدريس اللّغة العربية وأساليب تدريسها، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط2، 2012.

85-غريب، عبدالكريم: المنهل التربوي، مطبعة النّجاح، المغرب، ط1، ج1، 2006.

86-الغنيمان، حسان بن عبد اللّه بن محمّد: المنظومات النّحوية وأثرها في تعليم النّحو، قسم اللّغة العربية بكلية المعلّمين، جامعة الملك سعود.

87-الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم: المنهاج التّعليمي والتّدريس الفعّال، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط1، 2005.

88-الفقي، صبحي إبراهيم: علم اللّغة النّصي بين النّظرية والتّطبيق دراسة تطبيقية على السّور المكية، دار قباء للطّباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، ط1، 2001.

89-فلية، فاروق عبده، وأحمد عبد الفتّاح الزّكي: معجم مصطلحات التّربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء لدنيا الطّباعة والنّشر، الإسكندرية، د.ط، 2004.

90-الفيروز أبادي، محمّد بن يعقوب: القاموس المحيط، تحقيق محمّد نعيم العرقسوسي، مؤسّسة الرّسالة، بيروت، ط8، 2005.

91-القِفْطي، علي بن يوسف: اِنباهُ الرّواة على أنباه النّحاة، تحقيق محمّد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، القاهرة، مؤسّسة الكتب الثّقافية، بيروت، ط1، ج1، 1986.

92-قلي، عبد اللّه وآخرون: قراءات في الأهداف التّربوية، جمعية الإصلاح الاجتماعي التّربوي، باتنة الجزائر، ط1، 1994.

93-قميحة، جابر: أثر وسائل الإعلام المقروءة والمسموعة والمرئية في اللّغة العربية، دار الكتب، القاهرة، 1418هـ.

94-كوجك، كوثر حسين وآخرون: تنويع التّدريس في الفصل، مكتب اليونسكو الإقليمي للتّربية في الدّول العربية، بيروت، 2008.

95-لافي، سعيد عبد اللّه: التّكامل بين التّقنية واللّغة، دار الكتب للنّشر والتّوزيع، القاهرة، ط1، 2006.

96-اللّبدي، محمّد سمير نجيب: معجم المصطلحات النّحوية والصّرفية، مؤسّسة الرّسالة، بيروت، ط1، 1985.

97-لبصيص، خالد: التّدريس العلمي والفنّي الشّفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التّنوير، الجزائر، 2004.

98-متولي، نعمان عبد السّميع: المرشد المعاصر إلى أحدث طرق التّدريس وفق معايير المناهج الدّولية، دار العلم والإيمان للنّشر والتّوزيع، دسوق، ط1، د.ت.

99-مجاور، محمّد صلاح الدّين: تدريس اللّغة العربية في المرحلة الثّانوية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000.

100-محمود، عبد الرّحمان كامل عبد الرّحمان: طرق تدريس اللّغة العربية، جامعة القاهرة، د.ط، 2005.

101-مخلوف، حسنين محمّد: صفوة البيان لمعنى القرآن، الكويت، 1987.

102-مذكور، علي أحمد: تدريس فنون اللّغة العربية، دار الشّواف للنّشر والتّوزيع، القاهرة، 1991.

103-المرسي، محمّد حسن، سمير عبد الوهّاب: قضايا تربوية حول تعليم اللّغة العربية، مكتبة نانسي، دمياط، مصر، 2005.

104-مرعي، توفيق أحمد، محمّد محمود الحيّة: المناهج التّربوية الحديثة، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط1، 2000.

105-المصطفى، تركي فرحان (الشّارح والمعلّق): حاشية الخضري على شرح ابن عقيل، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، عمّان، د.ت.

106-ناصف، علي النّجدي: تاريخ النّحو، دار المعارف، مصر، 1978.

107-النّجار، أسعد محمّد علي: الدّرس النّحوي في الحلّة، مركز بابل للدّراسة الحضارية والتّاريخية.

108-النّووي، أبو زكريا يحي بن شرف: رياض الصّالحين، دار التّراث، القاهرة، 1979.

109-الهاشمي، عبد الرّحمان: تعليم النّحو والإملاء والتّرقيم، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط2، 2008.

110-هني، خير الدّين: مقاربة التّدريس بالكفاءات، دار مدني للنّشر والتّوزيع، 2005.

111-وهبة، مجدي، كامل المهندس: معجم المصطلحات العربية في اللّغة والأدب، مكتبة لبنان، بيروت، ط2، 1984.

ثانيا: الرّسائل الجامعية:

112-بوعياد، نوارة: الحجاج وبعض الظواهر التّداولية في الخطاب التعليمي الجامعي، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر، 2010/2009.

113-كحيحة، عبد الحميد: تدريس قواعد اللّغة العربية بالمقاربة النّصية في المرحلة الثّانوية، السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي نموذجا، مذكرة من متطلّبات شهادة الماجستير في اللّغة والأدب العربي، تخصص تعليمية اللّغة العربية وتعلّمها، إشراف الدّكتور أحمد جلايلي، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، كلية الآداب واللّغات، قسم اللّغة والأدب العربي، 2011/2010.

114-مدور، محمّد: الأبعاد النّظرية والتّطبيقية للتّمرين اللّغوي، مذكرة مقدمة لنيل درجة ماجستير في علوم اللّسان العربي، إشراف الدّكتور محمّد بوعمامة، جامعة باتنة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم اللّغة العربية وآدابها، 2007/2006.

ثالثا: الوثائق والسّندات التّربوية:

115-إدماج المكتسبات وفق منظور المقاربة بواسطة الكفاءات سند للتّكوين المتخصّص: وزارة التّربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، الحرّاش الجزائر، 2009.

116-اسليماني، العربي: المعين في التربية مرجع للامتحانات المهنية ومباريات التفتيش والمراكز الجهوية، المغرب، 2014.

117-التّدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والكفاءات، المشاريع وحلّ المشكلات: وزارة التّربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، الحرّاش، الجزائر، 2006.

118-التّعليمية العامّة وعلم النّفس: وزارة التّربية الوطنية، مديرية التّكوين، وحدة اللّغة العربية، الإرسال1، 1999.

119-دليل بيداغوجيا الإدماج: وزارة التّربية الوطنية والتّعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، مكتبة المدارس، الدّار البيضاء، المملكة المغربية، 2011.

120-ديداكتيك تدريس مادّة اللّغة العربية بالتّعليم الثّانوي التّأهيلي الأصيل، مجزوءة خاصة بأساتذة التّعليم الثّانوي الأصيل: وزارة التّربية المغربية، الوحدة الوطنية لتكوين الأطر، ماي 2010.

121-العتيبي، عمّار بن مرزوق: التّقويم المستمرّ، جامعة الملك سعود، قسم المناهج وطرق التّدريس، إشراف الدّكتور محمّد بن فهد البشر، 1431هـ.

122-عمارة، طلال: تدريس العلوم وفق المقاربة بالكفاءات، دليل عمل وسند تكويني، عين مليلة، الجزائر، دار الهدى للطّباعة والنّشر والتّوزيع، 2015.

123-غريب، عبد الكريم: مستجدّات التّربية والتّكوين، منشورات عالم التّربية، مجلّة جغرافية المغرب.

124-كتاب اللّغة العربية للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط: وزارة التّربية الوطنية، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2015/2014.

125-مناهج السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط: وزارة التّربية الوطنية، مديرية التّعليم الأساسي، اللّجنة الوطنية للمناهج، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2013.

126-الوثيقة المرافقة لمناهج التّعليم المتوسط (اللّغة العربية والتّربية الإسلامية): وزارة التّربية الوطنية، مديرية التّعليم الأساسي، اللّجنة الوطنية للمناهج، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2013.

رابعا: المجلاّت والدّوريات والمقالات:

127-إدريس المتصدّق، مقال: "بناء المنهاج التّربوي"، مجلّة النّداء التّربوي، مطبوعات الهلال، وجدة، العدد 5-6، 1999.

128-خالد عبد الكريم بسندي، مقال: "محاولات التّجديد والتّيسير في النّحو العربي (المصطلح والمنهج، نقد ورؤية)"، مجلّة الخطاب الثّقافي، جمعية اللّهجات والتّراث الشّعبي، جامعة الملك سعود، الرّياض، العدد 03، 2008.

129-شعبان عوض محمّد العبيدي، مقال: "النّحو العربي ومناهج التّأليف والتّحليل"، منشورات جامعة قار يونس، 1989.

130-عبد الرّحمان الحاج صالح، مقال: "أثر اللّسانيات في النّهوض بمستوى مدرّسي اللّغة العربية"، مجلّة اللّسانيات، معهد العلوم اللّسانية والصّوتية، الجزائر، العدد 04، 1974.

131-ليلى شريفي، مقال: "المقاربة النصية في كتاب اللغة العربية للسنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط"، مجلة الممارسات اللّغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، العدد 25، 2004.

132-ممدوح محمّد سليمان، مقال: "أثر إدراك الطّالب المعلّم الحدود الفاصلة بين طرائق التّدريس واستراتيجيات التّدريس في تنمية بيئة تعليمية فعّالة"، مكتب التّربية العربي بدول الخليج العربي، رسالة الخليج العربي العدد 24، السّنة 08.

133-نور الدّين أحمد قايد وحكيمة سبيعي، مقال: "التّعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتّربوي"، مجلّة الواحات للبحوث والدّراسات، جامعة غرداية، العدد 08، 2010.

134-هنية عريف، لبوخ بوجملين: مقال "المداخل الحديثة في تعليم اللّغة العربية"، مجلة الأثر، الجزائر، المجلد 14، العدد 23، ديسمبر2015.

135-يحي بعيطش، مقال: "النّحو العربي بين التّعصير والتّيسير"، بحث منشور في كتاب أعمال ندوة تيسير النّحو، منشورات المجلس الأعلى للّغة العربية، الجزائر 2001.

خامسا: المحاضرات والبحوث الأكاديمية:

136-اتجاهات تعليم اللّغة العربية في الأقسام الجامعية: محاضرة أُلقيت في نادي القصيم الأدبي مساء يوم الأحد 16 محرّم 1420هـ.

137-الصّفتي، يوسف. اللّغة العربية ومشكلاتها التّعليمية (بحث تحليلي مقارن): إشراف وتوجيه إجلال السّباعي، القاهرة، المركز القومي للبحوث التّربوية، 1

سادسا: المصادر والمراجع الأجنبية:

138- CHOMSKY. N in almoud-d: l'apport des erreurs à la didactique du francais langue ètrangère , imprimerie najah Eljadida, casablanca, 1977.

139- CORNU. Laurance et vergnioux alain : la didactique en question, paris, Hachette éducation, 1992.

140- DONIACH N.s : The oxford English-Arabic dictionary of current usage New York, oxford University Pres, 1972.

141- FOULIQUIE, paul: Dictionnaire de la langue pédagogique, p.u.f, 1991 .

142- GILLET,p :L'utilisation des objectifs en formation, contexte et évolution, éducation permanent, Nr :85 , octobre 1986 .

143- MAGER R.F, op- cit .

144- MIALARET, Gaston. Vocabulaire de l'éducation, paris, p.u.f, 1979.

145- PIERON, Henri. Vocabulaire de la psycologie, Paris, p.u.f, 1963.

سابعا: المواقع الإلكترونية:

146-الدريج، محمّد: عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التّدريس كعلم مستقل، مجلّة التّدريس، يناير 2011.

Sourse :http : //www .taalimnet.com/old articles.php ? article-id=786

147-الفروق الموجودة بين التّخطيطات وفق المقاربات التّربوية الثّلاث التي تعاقبت على المدرسة المغربية: www.elbassair.com

148-MERIEU, ph, didactique. Sourse : http://www.merieu.com/ Dictionnaire/didactique.htm.

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المركز الجامعي أحمد زبانة غليزان

معهد الأدب واللّغات

قسم اللّغة العربية وآدابها

استبيان موجه لأساتذة اللّغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط

هذا استبيان موجه إلى أساتذة اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، والغرض منه إجراء بحث علمي أكاديمي موسوم بـ: تعليمية النّحو في ضوء المقاربات البيداغوجية الحديثة السنة الرابعة متوسط أنموذجا، لذا أرجو من زملائي الأساتذة المساهمة والمساعدة قدر الإمكان بالاطلاع المتمعّن على فقرات هذا الاستبيان، والإجابة عن الأسئلة التي يتضمّنها بكل تجرّد وموضوعية، مع الأخذ بعين الاعتبار أنّ هذه المعلومات سوف لن تُستعمل إلا لغرض البحث العلمي دون سواه.

ملاحظة: الرجاء وضع علامة (X) في الخانة التي تتفق مع آرائكم:

1- الجنس: ذكر ☐ أنثى: ☐

2- السّـن: ☐

3- المؤهل العلمي: ☐

4- التّخصـص: ☐

5- الأقدمية في التّعليم: ☐

6- الصّفة: متعاقد ☐ مستخلف ☐ متربص ☐ مرسّم ☐

أسئلة الاستبيان

1-هل تعتقد أنّ الزمن المخصص لدروس قواعد النّحو كاف لتحقيق الأهداف المسطرة في هذا المستوى؟

نعم ☐ إلى حدّ ما ☐ لا ☐

2-هل ترى أنّه من الأنسب تخصيص حصّة مستقلّة لتدريس القواعد، أم إبقاؤها مدرجة ضمن حصّة القراءة؟

- تخصيص حصّة مستقلّة ☐ - إدراجها ضمن حصّة القراءة ☐

3-هل تعتقد أنّ دروس النّحو المسطرة في هذه المرحلة تحقق الأهداف المنشودة؟

نعم ☐ إلى حد ما ☐ لا ☐

4-هل توجد دروس أُغفلت من البرنامج، وهي مهمّة وضرورية في هذه المرحلة من التّعليم؟

نعم ☐ لا ☐

5-إذا كان الجواب نعم، أذكر بعضا منها:

.....

6-هل يوجد في البرنامج دروس غير وظيفية، قد لا يحتاج إليها المتعلّم في استعماله الفعلي للغة العربية؟

نعم ☐ لا ☐

7-إذا كان الجواب نعم، هل يمكنك ذكر بعض منها:.....

8-التّخفيف الذي مسّ البرنامج: هل كان عقلانيا؟

نعم ☐ لا ☐

9-هل تعليم النّحو في هذه المرحلة، يُعدّ بالنّسبة للمتعلّم:

- غاية في حدّ ذاته ☐ - وسيلة لفهم المقروء ☐ - وسيلة لفهم المسموع ☐

- وسيلة لتقويم اللّسان ☐

- إجابة أخرى:.....

10-هل الموضوعات المقرّرة في البرنامج قد روعي فيها التّرتيب من حيث:

- التّدرج من السّهل إلى الصّعب ☐ - التّدرّج من الأساسي (الأصلي) إلى الفرعي ☐

- التّدرّج من المتواتر الشّائع إلى قليل الاستعمال ☐

إجابة أخرى:.....

11-هل تعتقد أنّ اعتماد المقاربات الحديثة في تدريس قواعد النّحو قد حرّر المعلّم من أساليب التّلقين والحشو؟

نعم ☐ إلى حدّ ما ☐ لا ☐

12-هل اعتماد المقاربات الحديثة ساعد المتعلّم على المبادرة إلى التّعلم والاكتشاف، وحرّره من قيود الحفظ والاستظهار؟

نعم ☐ إلى حدّ ما ☐ لا ☐

13-في ظلّ المقاربات البيداغوجية الحديثة، هل مازلتم تستعملون الطّرائق التّقليدية في تدريــس القواعد؟

نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

14-ما هي الطّرائق الحديثة التي تتبعها عند تدريسك مادة النّحو؟

أ-.....ب-.....

ج-.....د-.....

15-أيهما أجدى في تعليمية النّحو: الجملة أم النّص؟

الجملة ☐ النّص ☐

16-هل يمكن تطبيق المقاربة النّصية بشكل فعّال في كلّ دروس قواعد النّحو؟

نعم ☐ لا ☐

17-هل تقف على الظّواهر النّحوية في حصّتي التّعبير الشّفهي والكتابي؟

نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

18-ما هي آليات قياس امتلاك القواعد النّحوية؟

القراءة ☐ الكتابة ☐ الإملاء ☐ التّعبير ☐

19-هل تنطلق في دروس النّحو من مشكلة تضع المتعلّمين في صلبها من أجل الوصول إلى قاعدة نحوية معيّنة؟

نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

20-هل تعتقد أنّ قواعد النّحو كما تُدرّس حاليا، تساعد المتعلّم على اكتساب الملكة اللّغوية الصّحيحة؟

نعم ☐ إلى حدّ ما ☐ لا ☐

21-هل تُلزم المتعلّمين الحديث بالفصحى أثناء الدّروس؟

نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

22-هل تلجأ إلى استعمال اللّهجة العامية عند شرح دروس القواعد؟

نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

23-هل الأمثلة والشّواهد المستعملة في دروس النّحو، هي من واقع الاستعمال اللّغوي للمتعلّمين؟

نعم ☐ إلى حدّ ما ☐ لا ☐

24-هل القاعدة النّحوية أو الصّرفية التي تُدرّس للمتعلّمين يجري تطبيقها فعلا في الواقع اللّغوي لهؤلاء المتعلّمين عند الحديث والكتابة؟

نعم ☐ إلى حدّ ما ☐ لا ☐

25-هل الأمثلة والشّواهد التي تستعين بها أثناء دروس النّحو متنوّعة، بحيث تشمل آيات من القرآن الكريم والحديث النّبوي الشّريف، وأبيات من الشّعر وغيرها؟

نعم ☐ إلى حدّ ما ☐ لا ☐

26-هل تضطرّ إلى الاستعانة بشواهد وأمثلة من خارج الكتاب المدرسي المقرّر؟

نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

27-هل يدرس المتعلّمون قواعد النّحو لاستثمارها في الاستعمال اللّغوي، أم يحفظونها لاستظهارها يوم الامتحان؟

تُستثمر في الاستعمال اللغوي ☐ تُحفَظ لاستظهارها يوم الامتحان ☐

28-هل تحتاج إلى تكرار المعلومة أو القاعدة النّحوية حتى يتسنى ترسيخها في أذهان المتعلّمين؟

نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

29-هل تساعد المتعلّمين على صياغة القاعدة النّحوية بأنفسهم وبأسلوبهم الخاص، أم تكتفي بتلك الموجودة في الكتاب المدرسي؟

.....

30-هل تعتقد أنّ القاعدة النّحوية الموجودة في الكتاب قد صيغت بأسلوب سهل وبسيط، بحيث يفهمها المتعلّمون بيسر ودون عناء؟

نعم ☐ إلى حدّ ما ☐ لا ☐

31-هل المصطلحات والمفاهيم الواردة في دروس القواعد:

بسيطة ☐ معقدة ☐ غامضة ☐

إجابة أخرى:.....

32-هل تشعر بالملل وأنت تقدّم دروس النّحو للمتعلّمين؟

نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

33-إذا كان الجواب نعم، هل يرجع ذلك إلى:

صعوبته ☐ عدم اهتمام المتعلّمين به ☐

إجابة أخرى.....

34-هل تشعر وأنت تقدّم دروس النّحو أنّ المتعلّمين قد أصابهم الملل والفتور؟

نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

35-إذا كان الجواب نعم، فما هو السّبب في رأيك؟

.....

36-ما هي الصّعوبات والعوائق التي تحول دون أن تحقق دروس القواعد أهدافها في ظل المنهاج الحالي؟

صعوبة المادة ☐ كثافتها ☐ عدم كفاية الوقت المخصص لها ☐

نقص كفاءة الأستاذ ☐

إجابة أخرى:.....

37-هل اعتماد المقاربات الحديثة في تدريس القواعد، قد ساعد المتعلّم على إدماج معارفه ومكتسباته عند معالجة وضعية مشكلة في اللّغة؟

نعم ☐ إلى حدّ ما ☐ لا ☐

38-هل ترى ضرورة الرّبط بين مادة النّحو، وبين باقي فروع اللّغة الأخرى؟

نعم ☐ لا ☐

39-ما هي الصّعوبات التي تواجهك عند تقديم دروس النّحو؟ أُذكر بعضا منها:

.....

40-هل تعتقد أنّ التّدريبات والتّمرينات المقرّرة عقب كلّ درس نحوي، كافية لترسيخ القواعد اللّغوية؟

نعم ☐ لا ☐

41-ألا ترى أنّ هناك إغفالا للتّدريبات والتّمرينات الشّفوية على حساب التّمرينات الكتابية؟

نعم ☐ إلى حدّ ما ☐ لا ☐

42-هل تنجز كلّ التّمرينات مع المتعلّمين في القسم؟

نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

43-هل تكلّف المتعلّمين بإنجاز التّمرينات التي لا يسمح الوقت بحلّها أثناء الحصّة، في منازلهم؟

نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

44-هل تخصّص وقتا لمراقبة هذه التّمرينات وتصحيحها، وتقييم مجهودات المتعلّمين؟

نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

45-هل تقدّم تمرينات وتدريبات من اختيارك، أم تكتفي بما هو موجود في الكتاب المدرسي؟

أقدّم تمرينات وتدريبات خارجية ☐ أكتفي بما هو موجود في الكتاب المدرسي ☐

46-هل تعمل على توفير بعض الوسائل المساعدة على تقديم دروس النّحو؟

نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

47-هل استعمال الوسائل التّعليمية في تدريس النّحو يُعدّ:

ضروريا ☐ أداة مساعدة ☐ يمكن الاستغناء عنها ☐

إجابة أخرى:.....

48-ما هي الأدوات التي تستعملها أثناء عملية التّقويم؟

الملاحظة ☐ الاختبارات الشّفوية ☐ الاختبارات الكتابية ☐

أدوات أخرى.....

49-هل لهذه الأدوات أثر مهم في معالجة النّقص والخلل الّذي قد يظهر لدى المتعلّمين؟

نعم ☐ إلى حدّ ما ☐ لا ☐

50-هل تعتقد أنّ تكوين المعلّم قبل التحاقه بالخدمة كاف، بحيث يؤهله لأداء مهامه بكلّ كفاءة؟

نعم ☐ إلى حدّ ما ☐ لا ☐

51-هل تعتقد أنّ رصيد معلّم اللّغة العربية في مادّة النّحو قبل التحاقه بالخدمة يؤهله لتدريس المادّة بكلّ أريحية؟

نعم ☐ لا ☐

52-هل يحتاج مدرّس اللّغة العربية إلى تأهيل وتكوين في مادّة النّحو قبل التحاقه بالخدمة وأثناء تأدية عمله؟

نعم ☐ لا ☐

53-ما هي المجالات التي ترونها ضرورية لتكوين المدرّس، وتأهيله قبل وأثناء الخدمة (يُرجى ترتيب المجالات حسب الأهمية والأولوية من 1 إلى 3):

- ✓ .المجال العام: (مبادئ في علم النّفس، وعلم الاجتماع، وعلوم التّربية، وغيرها). ☐
- ✓ .المجال الأكاديمي: (كل ماله علاقة بالتّخصص: نحو، صرف، بلاغة، عروض، نقد،...). ☐
- ✓ .المجال العملي:(تطبيق مجال التّخصص في الميدان العملي عن طريق الدّروس التّطبيقية، والنّدوات، والتّربصات،...). ☐

شكرا جزيلا على تعاونكم معنا.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية غليزان
مصلحة التكوين والتفتيش
الرقم:591/م.ت.ت/2017.

غليزان في: 31 أكتوبر 2017

مديـرة التـربيـــة
إلـــى
السيدات،والسادة:مديري مؤسسات
التعليم المتوسط
غليزان

الموضـوع: الترخيص بتوزيع استمارة لإنجاز بحث.

بناء على الطلب المرفق بهذه الرخصة، وفي إطار إنجاز بحث أكاديمي تحضيرا لتقديم أطروحة الدكتوراه تخصص:تعليمية اللغة،

يشرفني أن أحيطكم علما بأن الطالب المسجل أدناه:

-1-بخدة جيلالي.

الذي يدرس بجـــــامعة أحمد زبانة-غليزان- معهد الأدب واللغات-قسم اللغة العربية،وآدابها - قد رخص لـــــــه توزيع استمارة تحتوي على أسئلة خاصة بموضوع البحث الذي موضوعه:"تعليمية النحو في ضوء المقاربات البيداغوجية الحديثة" في مؤسستكم خـــلال هذا الموسـم الدراسي"2017-2018 وعليه نطلب منكم تسهيل المهمة له

تقبلوا منا كامل الاحترام،والتقدير.

مديرة التربية

رئيس مصلحة التكوين التفتيش
ولد علي محمد عزيزي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
المركز الجامعي احمد زبانة غليزان
Centre universitaire Ahmed Zabana –Relizane

CUR
المركز الجامعي أحمد زبانة -غليزان

معهد الآداب واللغات
قسم اللغة العربية وآدابها

السنة الجامعية: 2019/2018

إلى السيد: مدير التربية لولاية غليزان.

الموضوع : طلب إجراء دراسة ميدانية.

يشرفني أن أتقدم إلى سيادتكم الموقرة بهذا الطلب، والذي يتمثل في الترخيص للطالب: بخدة جيلالي، السنة الثالثة دكتوراه (ل.م.د)، تخصص: تعليمية اللغة، بإجراء دراسة ميدانية في مؤسساتكم، وتحت إشراف الإطارات التربوية من ذوي الخبرة والكفاءة لديكم.

وأعلمكم سيدي الفاضل، أن هذه الدراسة الميدانية تدخل في إطار التكوين المتخصص ضمن متطلبات أطروحة الدكتوراه الموسومة ب: "تعليمية النحو في ضوء المقاربات البيداغوجية الحديثة، السنة الرابعة متوسط نموذجا"

كما أطلب من سيادتكم تسهيل إجراءات الدخول إلى مؤسساتكم التربوية من أجل القيام بهذه الدراسة الميدانية.

نرجو من سيادتكم قبول الطلب وأخذه بعين الاعتبار، وتقبلوا سيدي الكريم كل الاحترام والتقدير وشكرا.

السيد: رئيس قسم اللغة العربية:

المركز الجامعي غليزان
قسم اللغة العربية وآدابها
معهد الآداب و اللغات

بن وزغـــار مختار
رئيس قسم اللغة العربية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المركز الجامعي أحمد زبانة غليزان.

2017 أكتوبر 25

معهد الأدب واللغات.

قسم اللغة العربية وآدابها.

إلى السيدة مديرة التربية لولاية غليزان.

تحت إشراف السيد مدير معهد الأدب واللّغات.

الموضوع: طلب ترخيص.

يشرفني أن أطلب من سيادتكم المحترمة منح ترخيص للطّالب بخدة جيلالي المسجل في السنة الثالثة في طور الدّكتوراه، تخصص تعليمية اللّغة، من أجل إجراء زيارات ميدانية لمتوسطات ولاية غليزان بغرض إعداد بحث علمي أكاديمي موسوم بـ: « تعليمية النحو في ضوء المقاربات البيداغوجية الحديثة، السنة الرابعة متوسط أنموذجا ».

تقبلوا مني سيدتي المديرة فائق الشكر والتقدير والاحترام.

ع/ رئيس قسم اللغة العربية وآدابها

فهـرس الموضـوعات

فهرس الموضوعات

الموضــوع **رقم الصّفحة**

الإهـــــداء

شكر وتقديـر

مقدّمة البحث..... أ-ز

مصطلحات ومفاهيم مفتاحية

تمهيـــــــد..... 14
مفهوم التّربيـــة..... 14
بيداغوجـــــيا..... 15
تعليميـــــــة..... 15
تعلّـــــــــم..... 18
تعليـــــــــم..... 20
تدريـــــــــس..... 21
مقاربـــــــــة..... 24
كفـــــــــاءة..... 25
كفـايـــــــــة..... 27
الهدف التّعليمـــي..... 28
المقاربات التّقليدية..... 29
المقاربات الحديثـة..... 31
استراتيجيـــــة..... 32
منهـــــــــاج..... 33
طريقة التّدريـــس..... 34

المقاربة النّصـــية..... 35
الخطاب الدّيداكتيكي..... 35
بيداغوجيا الإدمـــاج..... 36
تعليمية نحـــــــو الجملة..... 37
تعليمية نحـــــــو النّص..... 37
الكفاءة اللّغويـــــــــــة..... 38
الكفاءة التواصليـــــــــة 39
الظّواهر اللّغويـــــــــة..... 39
المدخل التّعليمـــــــــي..... 40

الفصل الأول: بين النّحو العلمي والنّحو التّعليمي

المبحث الأول

توطئة..... 44
1- النحو العلمي..... 45
1-1- مفهوم النحو لغة..... 46
1-2- مفهوم النحو اصطلاحا..... 47
2- أهمية علم النّحو تعليما وتعلّما..... 50
3- أهداف تعليم النّحو..... 53
4- وضع النّحو العربي: الدّوافع والأسباب..... 55
4-1- أوّل من وضع النّحو..... 56
4-2- دوافع وأسباب وضع النّحو..... 58
5- المدارس النّحوية وأشهر النّحاة..... 60
5-1- الفروق بين مدرستي البصرة والكوفة..... 61
5-2- بعض مسائل الخلاف بين البصريين والكوفيين..... 62
5-3- المدرسة البغدادية..... 64

5-4- المدرسة المصرية والشّامية..... 64
5-5- المدرسة الأندلسية..... 65

المبحث الثاني

1- النّحو التّعليمي..... 67
1-1- توطئـــــــــــــة..... 67
1-2- مفهوم النّحو التّعليمي..... 67
1-3- جذور النّحو التّعليمي في التّراث اللّغوي العربي..... 71
1-4- طريقة القدامى في دراسة النّحو التّعليمي..... 73
1-5- الكتب والمؤلّفات النّحوية التّعليمية في التّراث اللّغوي العربي..... 74
1-6- خصائص الكتب والمؤلّفات التّعليمية التّراثية..... 75
1-7- المتـــــــون والشّروح والحواشي..... 77
2- بين النّحو العلمي والنّحو التّعليمي..... 79
3- تيسير تعليم النّحو قديما وحديثا..... 82
4- صعوبات تعليم وتعلّم قواعد النّحو، وأسباب ضعف تحصيل التّلاميذ فيها..... 87
4-1- أسباب ضعف تحصيل المتعلّمين في قواعد النّحو..... 88
4-2- بعض المقترحات لعلاج ضعف المتعلّمين في مادّة النّحو..... 90
خـــلاصة الفصـــل..... 91

الفصل الثّاني: تعليمية النّحو بين المناهج التّقليدية والاتجاهات الحديثة

المبحث الأول

- تمهيـــــــــد..... 95
1- مناهج تعليم النّحو في ظل مختلف المقاربات الّتي مرّت على المدرسة الجزائرية..... 96
1-1 توطئـــــــة..... 96

2-1 بيداغوجيا المقاربة بالمحتويات أو المضامين..... 96

3-1 بيداغوجيا المقاربة بالأهداف..... 98

4-1 بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات..... 100

1-4-1 توطئة..... 100

2-4-1 دواعي تبني هذه المقاربة..... 100

3-4-1 بعض خصائصها ومميزاتها..... 101

4-4-1 منهجية تدريس اللّغة العربية من منظورها 102

5-4-1 طريقة تناول درس لغوي وفق هذه المقاربة..... 103

6-4-1 المراحل والخطوات المنهجية المقترحة لتدريس الظّواهر اللّغوية..... 104

7-4-1 المقاربة النّصية في تدريس قواعد النّحو..... 106

2- طرائق تدريس النّحو..... 109

1-2 تـــــوطئـــة..... 109

2-2 القياســـة..... 109

3-2 الاستنباطية..... 111

4-2 طريقة النّص..... 112

3- استراتيجيات وأساليب حديثة في تدريس النّحو..... 113

1-3 حلّ المشكلات..... 113

2-3 العصف الذّهني..... 115

3-3 طريقة النّشـاط..... 117

4-3 أسلوب المطالعة النّحوية..... 117

5-3 الأسلوب التّكامـــــلي..... 118

6-3 أسلوب تحليل الجمـــلة..... 119

7-3 أسلوب الشّاهد الشّعري..... 120

8-3 أسلوب الرّسوم البيانيــة..... 121

9-3 طريقة تمثيـــــل الأدوار..... 121

10-3 أسلــوب المواقـــــف..... 122

11-3 أسلوب التّعلّم التّعــاوني..... 123

المبحث الثاني

1- معايير بناء مقرّرات الدّرس النّحوي..... 125

1-1 في المنهـــــــــــاج..... 125

2-1 في الكتاب المدرســـي..... 126

3-1 في طريقــة التّدريــس..... 127

4-1 في الاختبارات والتّمرينات..... 128

2- علاقة النّحو بفنون اللّغة ومهاراتها، ومنزلته بينها..... 129

3- التّدريبات النّحوية ودورها في اكتساب القواعد النّحوية..... 130

3-1 طريقة إنجاز التّطبيق الشّفوي..... 131

3-2 طريقة السّير في التّدريب التّحريري..... 132

3-3 ما يجب مراعاته عند إنجاز التّطبيقات الشّفوية والتّحريرية..... 132

المبحث الثالث

1- الوسائل المعينة على تدريس قواعد النّحو وأهميتها..... 135

1-1- فوائد استخدام الوسائل التّعليمية..... 137

1-2- ما يجب مراعاته عند اختيار الوسيلة التّعليمية..... 137

2- أساليب حديثة في تقويم الدّرس اللّغوي..... 138

2-1- أسس ومعايير عملية التّقويم..... 139

2-2- أنماط ومستويات عملية التّقويم..... 139

2-3- أدوات التقويم..... 141

3- إعداد مدرّس اللّغة العربية، وتأهيله وتطوير أدائه..... 143

3-1- مجالات إعداد مدرّس اللّغة العربية في ضوء الكفايات..... 144

خـــلاصـــــــة الفصـــــل..... 147

الفصل الثّالث: الدّراسة التّطبيقية

أولا- تحليل المقرّر الدّراسي لمادّة النّحو في مستوى السّنة الرّابعة من التعليم المتوسط

- ✓ تمهيد..... 151
- ✓ توزيع دروس القواعد النّحوية في الكتاب المدرسي..... 151
- ✓ الزّمن المخصّص لدروس النّحو في مستوى الرّابعة متوسّط..... 153
- ✓ منهجية عرض الدّرس النّحوي في الكتاب المدرسي..... 153
- ✓ طريقة تناول درس لغوي في حجرة الدّرس..... 155
- ✓ تحليل الظّواهر اللّغوية وتقييمها في هذه المرحلة..... 156
  - 1- تصنيف الظّواهر اللّغوية..... 156
  - 2- مدى ملاءمة الظّواهر اللّغوية لمستوى المتعلّمين..... 157
  - 3- مدى مقاربة الظّواهر النّحوية للأهداف..... 158
- ✓ تحليل التّدريبات اللّغوية وتقييمها..... 159
  - 1- تصنيف التّدريبات..... 159
  - 2- مدى ملاءمة هذه التّدريبات لمستوى المتعلّمين..... 159
  - 3- مدى مقاربة هذه التّدريبات للأهداف..... 160
- ✓ الشّواهد والأمثلة الموظّفة، ومدى ملامستها واقع المتعلّمين..... 160
- ✓ تقييم طرائق تدريس القواعد النّحوية المتّبعة في هذه المرحلة..... 161
- ✓ نماذج تطبيقية لدروس نحوية باتّباع بعض الطّرائق الحديثة..... 163
  - 1- طريقة حلّ المشكلات..... 163
  - 2- بيداغوجيا الإدماج..... 164
  - 3- طريقة النّص (المعدّلة)..... 167
  - 4- طريقة تمثيل الأدوار..... 169
  - 5- أسلوب المواقف..... 171
  - 6- أسلوب تحليل الجملة..... 173

7- أسلوب الشّاهد الشّعري..... 175
8- أسلوب المطالعة النّحوية..... 177

ثانيا– تحليل الاستبيان الموجّه لأساتذة اللّغة العربية للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط

توطئة 181
منهج الدّراسة 181
مكان وزمان الدّراسة 181
حدود البحث 181
عيّنة الدّراسة 181
أ- متغير الجنس 182
ب- متغير المؤهل العلمي 182
ت- متغير الخبرة المهنية 183
ث- متغير الصّفة في سلك التّعليم 183
أداة البحث 184
إجراءات تنفيذ الدّراسة 184
عرض نتائج الدّراسة وتحليلها ومناقشتها 185
خاتمة 227
توصيات ومقترحات..... 235
قائمة المصادر والمراجع 240
الملاحق 258
فهرس الموضوعات 272

ملخص الدّراسة

يسعى الباحث من خلال إثارة هذا الموضوع إلى معرفة أثر اعتماد المقاربات البيداغوجية الحديثة في تعليم مادّة النّحو العربي على الرّفع من الكفاءة اللّغوية والتّواصلية للمتعلّم في مرحلة نهاية الطور المتوسط، وقدرته على اكتساب المهارات اللّغوية المساعدة على ذلك، وقد لجأ الباحث إلى استخدام بعض الأدوات في الدّراسة التّطبيقية للوصول إلى نتائج ملموسة، والمتمثلة تحديدا في تحليل المحتوى المعرفي لمنهاج النّحو، بالإضافة إلى تحليل استبيان موجّه لأساتذة هذا المستوى الدّراسي.

وأهمّ ما خلُص إليه هذا البحث من نتائج هو الحاجة الملحّة إلى انتهاج الأساليب المبتكرة والطّرائق الحديثة في تعليمية النّحو، وضرورة تعليمه في إطار منهج تكامل فروع اللّغة العربية، مع الاستفادة من تقنيات الوسائل الحديثة والخدمات الّتي تُتيحها الوسائط البيداغوجية المتطوّرة وتكنولوجيا التّعليم في التّدريس، وبالتّالي التّخلّص من الأنماط التّقليدية الباعثة على الملل والنّفور من لدن المتعلّمين والمدرّسين على حدّ سواء، كما تمّ التّوصل إلى توصية مفادها ضرورة حصر موضوعات النّحو، وقصرها على تلك الّتي تلبي حاجات المتعلّمين التّواصلية والوظيفية في هذه المرحلة، والتّقليل قدر الإمكان من إدراج الموضوعات ذات الطّابع النّظري المجرّد، ونقلها إلى المستويات الدّراسية العليا، و هذا الأمر لا يتمّ بشكل اعتباطي، وإنّما يكون من خلال إنجاز بحوث أكاديمية جادّة، ودراسات ميدانية متبصّرة للوصول إلى نتائج ملموسة ومدروسة، تساعد على تحقيق الأهداف المرجوّة.

الكلمات المفتاحية: النحو- تعليمية – المقاربات البيداغوجية الحديثة.

Abstract

***The* researcher seeks from the methods of this topic to know the impact of the adoption of modern pedagogical approaches in the teaching of the Arabic grammar material on raising the linguistic and communicative competence of the learner at the end of the middle stage, and his ability to acquire language skills to help it.**

***The* most important finding of this research is the urgent need to adopt innovative and modern methods in the teaching of grammar, and the need to teach it within the framework of the curriculum of integration of Arabic language branches, taking advantage of the techniques of modern means and services provided by the advanced pedagogical media and education technology in teaching, and thus This is not done arbitrarily, but through the achievement of serious academic research, and insightful field studies to reach concrete and thoughtful results, which help to achieve the desired objectives.**

Keywords: grammar, didactics, modern pedagogical approaches.

Résumé

***En* présentant ce sujet, l'auteur s'efforce de connaître l'impact de l'adoption de nouvelles approches de la pédagogie arabe sur l'amélioration des compétences linguistiques et de la communication de l'enseignant à la fin de la période intermédiaire, ainsi que sa capacité d'acquérir des compétences linguistiques. Il a eu recours à certains outils dans le cadre de l'étude appliquée pour obtenir des résultats concrets, à savoir l'analyse du contenu des connaissances dans le programme et l'analyse d'élaboration d'élaboration d'élaboration d'élaboration d'un questionnaire destiné aux professeurs.**

***La* conclusion la plus importante de cette étude est la nécessité urgente de mettre au point des méthodes novatrices et modernes d'enseignement et de les éduquer dans le cadre du programme d'intégration de la langue arabe, en tirant parti des techniques modernes et des services offerts par les médias et les technologies d'enseignement, et en éliminant ainsi les stéréotypes traditionnels, tant chez les enseignants que chez les enseignants, et en recommandant de limiter les questions aux besoins des élèves. un processus et une fonction à ce stade, en réduisant autant que possible l'inclusion de sujets de nature abstraite, et en les transférant aux niveaux supérieurs, ce qui ne se fait pas de manière arbitraire, mais en menant des recherches universitaires sérieuses et des études de terrain qui permettent d'obtenir des résultats concrets et réfléchis, qui permettent d'atteindre les objectifs fixés.**

Mots-clés : grammaire, didactique, approches pédagogiques modernes.