الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أبو بكر بلقايد – تلمسان–

كلية: الآداب واللغات

قسم: اللّغة والأدب العربي

عنوان المذكرة:

# تعليمية قواعد اللّغة العربية في برامج الجيل الثاني عند تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي أنموذجا

مذكرة لنيل شهادة الماستر في اللّغة والأدب العربي

تخصص: لسانيات تطبيقية

إعداد الطالبتين:

- أوصدرات مريم
- براهمي حنان

إشراف الأستاذ(ة):

خالدي هشام

لجنة المناقشة:

– د. دالي سليمة ..... رئيسا

– د.خالدي هشام..... مشرفا ومقررا

– د.بناصر آمال..... عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 1441– 1442هـ/ 2020– 2021م

# إهداء

أهدي هذا العمل إلى من ينبض قلبي لأجلهما:

إلى أبي الحنون كلّ الاحترام والتقدير لأجلك

إلى أمّي الحبيبة تحيّة أبعثها إليك يا نبع الحنان

إلى من كانت نظراتهم إليّ فرحتي وحبي لهم حياتي

إلى أخي يعقوب وإلى أختي سعدية وابنها الصغير ريان وإلى أختي الصغيرة فضيلة

إلى كلّ عائلتي الصغيرة والكبيرة وبالأخصّ جدّتي عزيزتي

إلى كلّ من إلتقيته في مشواري الحياتي والدّراسي صديقاتي الرائعات: مونية، أسماء، مريم، حنان، وروح زميلتي رحمها الله "زلبوني فاطمة"

لكم مني فائق التقدير والإحترام

إلى الأستاذ المشرف "خالدي هشام" الذي أشكره جزيل الشكر على توجيهه لنا.

إلى من شاركتني عبء هذا البحث زميلتي "حنان براهمي"

إلى كلّ أساتذتي من الإبتدائي إلى الجامعي

إلى كلّ من ذكرته ولم أذكره أهدي ثمرة جهدي وشكرا للجميع

**أوصدرات مريم**

# إهداء

إلى حبيب الله سيّد الخلق أجمعين نبيّنا محمّد المبعوث رحمة إلى العالمين.

أهذي عملي هذا إلى اللذين ربياني صغيرة وسهرا من أجلي

كما أتقدّم بالإهداء إنجازي هذا لأخي الوحيد "محمد"

إلى كل عائلتي الصغيرة والكبيرة

إلى كلّ الأصدقاء والزملاء الذين وقفوا بجانبي في ساعة الرّخاء والعسر، وأخصّ بالذّكر زميلتي "مريم" وزميلاتي: أسماء، مريم، مونية وزملائي في دفعة الماستر 2020- 2021.

وإلى كل من علّمني حرفا في هذه الدنيا وإلى كل الأساتذة الذين انتفعت بعلمهم.

إلى أستاذي المشرف "خالدي هشام" الذي كان لنا السند المتين والمرشد.

إلى كل من أعرفه وأعزّه

أهدي خلاصة جهدي لسنوات الدراسة

**براهمي حنان**

# كلمة شكر وتقدير

﴿وَقَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِيٓ أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ ٱلَّتِيٓ أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَٰلِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَٰلِحًا تَرْضَىٰهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ ٱلصَّٰلِحِينَ﴾ [النمل:19]

الشكر أوّلا لله العليّ القدير الذي أعاننا على إتمام هذا البحث ثمّ الشكر إلى كلّ من قدّم لنا يد العون من قريب أو بعيد في إتمام هذا البحث.

كما نتقدّم بجزيل الشكر، وبفائق الاحترام والتقدير إلى الأستاذ والدّكتور الفاضل "خالدي هشام" الذي كان نعم الأستاذ المشرف السّند المتين، والموجّه.

كما نتقدّم بالشكر الجزيل إلى الأهل والأحبّة وكافّة العائلة من كبيرها إلى صغيرها.

إلى كلّ المعلّمين والأساتذة المحترمين، إلى الذين أناروا طريقنا دائما وأوصلونا إليه.

غلى كلّ طالب محبّ للعلم، إلى كافّة طلبة قسم اللّغة والأدب العربي خرّيجي دفعة 2020- 2021

إلى كلّ هؤلاء لكم منّا تحية شكر وتقدير.

# مقدمة

الحمد لله الذي شرّف العربية بنزول القرآن الكريم، وحفظها بحفظ كتابه والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيّد البشر أجمعين وخاتم المرسلين محمد بن عبد الله وبعد:

إنّ اللغة العربية أكثر لغات العالم انتشارا وهي لغة القرآن واللّغة العظيمة التي نفخر أن ينطق لساننا بها، وتعتبر بمثابة البحر الذي يستخرج منه كنوز العلم والأدب والمعرفة، ولقد حملت اللغة العربية في مفرداتها وتعابيرها حياة العرب في العصر الجاهلي من خلال الشعر حيث بلغت أوجّ فصاحتها وبيانها، وبعد ظهور الإسلام ازدادت تطوّرا لأنها أصبحت لغة القرآن الكريم، وبعد اتساع الفتوحات الإسلامية واختلاط الأعاجم واحتكاكهم بالعرب شاع اللّحن، ومن هنا سارع العرب إلى وضع علم جديد يحفظها من الخطأ.

فاللغة العربية مدعّمة بعديد من قواعد النحو والصرف وتلك القواعد منحتها هوية خاصة عن باقي اللغات، فمن يجيدها يستطيع التعبير عمّا يجول في خاطره بكلّ بساطة أمّا في الجانب التعليمي كان الغرض من تدريس القواعد هو بناء الملكة اللسانية وحمايتها من الخطأ، وتعليمها نال اهتمام العديد من المتخصصين بأصول التدريس، وقد أثير جدل حول طرق وأساليب تدريسها وكأنّ اللغة العربية ليست إلاّ مجموعة من قواعد اللغة العربية ويواجه معظم التلاميذ صعوبات في استيعابهم لهذه المادّة.

ونظرا لهذه الأهمية التي تحتلها اللغة العربية وقواعدها الصرفية والنحوية أردنا تناول موضوع تدريس القواعد ولهذا اخترنا له عنوانا سميناه "تعليمية قواعد اللّغة العربية في برامج الجيل الثاني عند تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي أنموذجا" وحاولنا من خلاله إظهار طريقة تدريس قواعد اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات وهو المنهج الجديد المتبع حاليا في المنظومة التربوية الجزائرية.

واتخذنا السنة الخامسة ابتدائي نموذجا لأنّ المرحلة الابتدائية هي القاعدة التي يبنى عليها المتعلّم معارفه.

كما أنّ فكرة الموضوع نشأت من خلال دراسة لمقياس اللسانيات التعليمية وهي من أهم فروع اللسانيات التطبيقية وخاصّة أنّها تهتم بالمناهج الدراسية والمقررات كما أنّنا اخترنا هذا الموضوع رغبة بالبحث في مجال التعليمية الذي سنحتاجه مستقبلا إن وفقنا الله في الوصول إلى مهنة التعليم، كما تكمن أهمية البحث في الولوج إلى واقع تعليم قواعد اللغة العربية لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ومعرفة أهمّ الصعوبات التي تواجه تعليمية القواعد في هذه المرحلة.

وقع اختيارنا لهذا الموضوع لعدّة دوافع وأسباب منها: ما هو ذاتي ومنها ما هو موضوعي فأمّا الأسباب الذاتية تتمثل في حبنا للغة العربية وخاصة أنّها لغة القرآن الكريم.

- شيوع ظاهرة صعوبة القواعد النحوية والصرفية لدى التلاميذ قبل التطرق إليها.

أمّا الأسباب الموضوعية يمكن أن نمحورها كالآتي:

- كان اختيارنا لنشاط القواعد عن باقي الأنشطة الأخرى لكونها وسيلة تحمي اللسان من الخطأ والزّلل.
- كثرة الأخطاء النحوية، الصرفية والإملائية عند متعلّمي اللغة العربية .
- حداثة تدريس قواعد اللّغة وطرائقها وأساليبها.
- اعتماد منهج المقاربة بالكفاءات لتعليمية القواعد.

وعليه فقد تمحورت إشكالية هذه الدراسة حول جملة من التساؤلات أهمّها:

- كيف ندرس قواعد اللغة العربية؟
- ما هي الوسائل التي يستعملها المعلّم لتدريس القواعد؟
- ما الهدف من تدريسها؟
- ما هي مواطن صعوبة تعليمها؟
- ما هي المقاربة بالكفاءات؟ وما مدى فعاليتها في تعليمية قواعد اللغة العربية؟

ومن أجل الإجابة عن هذه الأسئلة تمّ تتبع المنهج الوصفي الإحصائي التحليلي نظرا لما يقتضيه هذا العمل من وصف وتحليل لواقع تعليمية القواعد في المدرسة الابتدائية كما أجريت دراسة ميدانية من خلال جمع البيانات وإحصائها واستنتاج أهم النتائج من خلال الاستبيانات المقدمة.

وعليه قد تضمّن بحثنا مقوّمات منها: مقدّمة وهي التي نتحدّث عنها الآن، وتمهيد واشتمل على فصلين وفي الأخير خاتمة.

فالتمهيد قدّمنا فيه مفاهيم عامّة حول التعليمية وأركانها الأساسية، أمّا الفصل الأوّل فقد قسّمناه إلى مبحثين، تناولنا في المبحث الأول ماهية النحو بين التراث والحداثة وفي المبحث الثاني تطرّقنا إلى برنامج قواعد النحو والصّرف في مناهج الجل الثاني ثمّ ركّزنا على تدريسها، وينطوي عليه من طرائق قديمة وحديثة والفرق بينها إضافة إلى الصعوبات التي يواجهها المتعلّم أثناء تعلّمهم لهذا النشاط وأهمية الوسائل التعليمية، وطرق تسيير تدريس مادة القواعد.

أمّا الفصل الثاني (التطبيقي) تناولنا من خلاله مفهوم المنهج المستخدم في الدراسة والعينة وتعريف مرحلة التعليم الابتدائي والاستبيان ثمّ تطرّقنا إلى عرض النتائج وفي ختام هذه الدراسة كانت هناك خاتمة وهي عبارة عن نتائج لأهمّ ما توصلنا إليه في نهاية هذا البحث.

وقد أنهينا هذا البحث بملاحق لإثرائه.

أمّا عن الصعوبات التي واجهتنا نذكر منها: ضيق الوقت وقلة المصادر والمراجع كون الموضوع حديث المنشأ، كما واجهنا عراقيل أثناء إجرائنا للدراسة الميدانية حيث تمّ توزيع الاستبيانات في ظروف حرجة بسبب إضراب بعض المعلمين من جهة، ومن جهة أخرى عند قيامنا بهذه الدراسة وجدنا المعلمين أتموا البرنامج لأنّ التلاميذ مُقبلون على إجراء امتحان نهاية المرحلة الابتدائية.

واعتمدنا في إنجاز هذه الدراسة على مراجع ومصادر ذات صلة بالموضوع منها:

- "مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها" لسعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز.

- "التعلم البنائي والمفاهيم النّحوية"، لسامية محمد محمود عبد الله.
- "طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها"، فاضل ناهي عبد عون
- "أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية"، طه علي حسين الدليمي، كامل محمود نجم الدليمي.
- "مصادر التراث النّحوي"، سليمان ياقوت.
- "الكافي في تدريس قواعد اللغة العربية" محسن علي عطية.

وفي الختام نرجو أن نكون قد وفقنا فإن أثبنا فمن الله وإن أخطأنا فحسبنا أجر الاجتهاد.

كما لا ننسى شكر الأستاذ المشرف الدكتور "خالدي هشام" الذي كان خير معين على إنجاز هذا البحث المتواضع، وكذا أعضاء لجنة المناقشة على ما سيضيفونه في هذا البحث من نصائح وإرشادات وتوجيهات.

إعداد الطالبتين:

1. أوصدرات مريم
2. براهمي حنان

تلمسان يوم 20/ 06/ 2021.

# تمهيد

اللّغة هي وسيلة التّفاهم والتّواصُل بين أفراد المجتمع، وأداة التّعبير عن الأفكار، واللّغة العربية الفصحى هي الركن الأساسي في بناء المجتمع، باعتبارها من أهمّ مقوّمات الأمّة العربيّة، ويزداد الاهتمام باللّغة العربية الفصيحة مع المحافظة عليها هو الاهتمام بقواعدها والطّرق الفعّالة لتدريسها.

عرفت تعليميّة قواعد اللّغة العربية في الجزائر عدّة تحوّلات، نتيجة الإصلاحات التي مسّت قطاع التربية، وقبل التّطرق إلى البرامج الحديثة في المدرسة الجزائرية، وطرائق تدريس هذه القواعد، والتغيّرات التي مسّت مكوّنات المنهاج في نشاط الظّواهر اللغوية، لابدّ من ضبط بعض المفاهيم المرتبطة بالتعليميّة.

## 1. مفهوم التّعليمية:

### أ. لغة:

مصدر صناعي من التّعليم وهي من الفعل علّم، ومصدره تعليما، والتّعليم هو إكساب المتعلّم علما وإعطاؤه معرفة، وجعله قادرا على الفهم والاستيعاب، وإدراك الحقائق، بقوله تعالى: ﴿ٱلرَّحۡمَٰنُ ۝١ عَلَّمَ ٱلۡقُرۡءَانَ ۝٢﴾[1].

- ورد في لسان العرب: «علم وفقه وعلم الأمر وتعلّمه وأتقنه»[2].
- ونقول: «علمه العلم تعليما ... وعلمه إيّاه فتعلّمه»[3].

### ب. اصطلاحا:

[1]- سورة الرحمن، الآية (1- 2) برواية ورش.

[2]- ابن منظور، "لسان العرب"، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، ج 4، 1997، مادّة (ع.ل.م)، ص 416.

[3]- الفيروز آبادي، محمد بن يعقوب، "القاموس المحيط"، دار الجيل، بيروت، لبنان، د. ط، د. ت، ج4، مادة (ع. ل. م)، ص 155.

تعدّ تعليميّة اللّغة من أهمّ مجالات وفروع اللّسانيات التطبيقي، وتتماشى مع مستجدات الحياة، فهي تدرس التعليم من حيث محتوياته وطرائقه دراسة علمية، كما تهتم بتطوير وسائل وأساليب التّقويم، للوصول بالمتعلّم إلى التحكّم في اللّغة كتابة ومشافهة.

يعرّفها "محمد الدّريج" بأنّها: «الدّراسة العلمية لطرق التّدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلّم، التي يخضع لها التّلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو على المستوى الوجداني أو على المستوى الحسّي الحركي»[1].

تعتبر التّعليمية مجال لتطوير المعارف العلميّة في شتّى أنواع العلوم لكلّ مراحل التعليم، وهي تختبر المعارف العامّة والخاصّة للمادّة بطرق تربوية ونفسيّة واجتماعيّة، قصد استعمالها في دروس أي مادة دراسية.

كما أنّ التّعليمية كعلم جديد مستقلّ بذاته في حقل علم التّربية بحثت في تطوير طرائق التّدريس كما بحثت عن أنجعها وأمكنها تحقيقا للغايات المنشودة، كما أنها خطة تسعى إلى تحقيق أهداف تعليمية، وتواجه كلّ مشكلات المتعلّم وتسهيل عملية تعلّمه من خلال تحديد الطّريقة الجيّدة والفعّالية والمناسبة لتعلّمه.

استعملت كلمة التّعليميّة مقابل مصطلح "ديداكتيك" ( Didactique) مشتقّة من "علّم" أي "وضع" أو "علامة" أو "سمة" من السّمات الدّلالية، ويرجع الأصل في نهاية الكلمة الأجنبية المشتقّة بدورها من الكلمة اليونانية "ديداكتيوس"،وتعني فلنتعلّم أي نعلّم بعضنا البعض أو أعلمك ما لا تعلم، وتعلّمني ما لا أعلم.

كما نجد في اللّغة العربيّة عدّة مصطلحات مقابلة لمصطلح التّعليميّة هي تعليميّات، فنّ التّعليم، فنّ التّدريس، الديكاتيك وعلم التّدريس وغيرها.

[1]– محمد الدّريج، "تحليل العملية التّعليميّة"، قصر الكتاب للنشر، د. ط، 2000، ص 13.

والديداكتيك بمعنى «أنّه خطّة ترمي إلى تحقيق أهداف تعليميّة وتواجه هذه الإستراتيجيّة مشكلات المتعلّم وذلك عن طريق التّفكير في هذا الأخير، بهدف تسهيل عمليّة تعلّمه، الشيء الذي لا يمكن أن يتمّ إلاّ باستحضار حاجيّات التّلميذ، وتحديد الطّريقة المناسبة لتعلّمه وتحضير الأدوات الضّرورية، والمساعدة على ذلك الشّيء الذي يتطلّب الاستعانة بمصادر معرفيّة أخرى مثل السيكولوجيا: لمعرفة هذا الفعل وحاجاته، والبيداغوجيا لتحديد الطرق الملائمة ويرمي هذا التّنظيم المنهجي للعمليّة التّعليميّة التعلميّة إلى تحقيق أهداف تراعي شموليّة السّلوك الإنساني أي أنّ نتائج التعلّم ينبغي أن تتجلّى على مستوى المعارف العقلية والمواقف الوجدانيّة والمهارات الحسّية- حركيّة للمتعلّم»[1].

## 2.أركان العملية التعليمية:

تتشكّل العمليّة التّعليميّة من ثلاثة محاور وعناصر تتداخل مع بعضها البعض ولا يمكن الفصل بينها وهي: المعلّم والمتعلّم والمنهاج.

أ. **المعلّم**: يحتلّ ركيزة أساسية في نجاح العمليّة التّعليميّة، «فللمدرّس دور كبير في نقل حضارة المجتمع إلى الأجيال اللاّحقة، وتعليمهم على وفق فلسفة المجتمع وأهدافه، فضلا عن أنّه يسهم على نحو فعّال في تلبية تطلّعات الأمّة إلى التقدّم والازدهار، والمحافظة على خصوصيّة الأمّة وأصالتها وتراثها الحضاري، وعلى الرّغم من الاختلافات التي نجدها بين النظريّات التربويّة، فإنّ هناك تسليما بأنّ المدرّس يعدّ مفتاح العمليّة التّعليميّة».[2]

[1]- التونسي فائزة، زرقط بولرباح، شوشة مسعود، "العملية التّعليمية مفاهيمها وأنواعها وعناصرها"، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الأغواط، المجلد 07، ع: 29، مارس 2018، ص 178.

[2]- سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، "مناهج اللّغة العربية وطرائق تدريسها"، دار صفاء، عمان، ط 1، 2014، ص 62-63.

كما أنّ المعلّم هو من يقوم بتعليم وتربيّة المتعلّم، وذلك بتوجيه مجموعة من الخبرات التي يكتسبها إلى المتعلّم وفق طرائق أو وسائل متعدّدة، تجعل المتعلّم يتقبّل تلك الخبرات بسهولة وبساطة، كما أنّه قائد في المجتمع وقائم تربوي.

وتغيّر دوره بشكل ملحوظا بين الماضي والحاضر، إذ أصبح في المقاربة الجديدة منشطا ومنظّما وموجّها، مرشدا ويحفّز على الجهد، بعد أن كان حاملا وملقنا للمعلومات وبمثابة القطب الرّئيسي في العمليّة التّعليميّة التّعلّمية.

## ب. المتعلّم:

يعدّ المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة، وأهمّ ركائزها، وعمود الرّحى في إدارة التعلّم والتّعليم، إذ بدون تلاميذ لا يكون هناك قسم دراسة، ولا يحدث تعليما، ولا يحضر معلّم، فتلاميذ المدرسة هم أرضيّة التّعليم والتعلّم، والمتعلّم هو ذلك الشّخص الذي «يمتلك قدرات وعادات واهتمامات، فهو مهيّأ سلفا للانتباه والاستيعاب، ودور الأستاذ بالدّرجة الأولى هو أن يحرص كلّ الحرص على التّدعيم المستمّر لاهتماماته، وتعزيزها ليتمّ تقدّمه وارتقاؤه الطبيعي الذي يقتضيه استعداده للتّعلّم».[1]

## ج. المعرفة:

«ينبغي أن تتميّز المعرفة بالتّدريج في مفاهيمها، فالمناهج تختار من المعارف الأكاديميّة ما يلاءم عمر المتعلّم العقلي وتقيم التّدرج المتنامي بين هذه المعارف، وتبنّي الوضع التّعليمي لتحصيل المعارف

[1]- أحمد حساني، "دراسات في اللّسانيات التطبيقية –حقل تعليميّة اللّغات"، ديوان المطبوعات الجامعية، السّاحة المركزية-بن عكنون- الجزائر، ط 2، د. ت، ص 142.

تحصيلا نشطا لأنّ المعرفة تبنى، ولكلّ مضمون معرفي طرائق خاصّة لبنائه، فاللسّرد طرائقه الخاصّة وللبرهان والإقناع طرائقهما الخاصّة»[1].

أي تشمل المعرفة كل ما يتعلّمه التّلميذ من معارف وما يكتسبه وما يستثمره من قدرات وكفايات في عملية تعلّمه التي يقوم فيها ببناء معرفته.

**د. المحتوى:**

يعرف المحتوى بأنّه المادّة التّعليمية، ويضمّ مختلف مصادر التّعلم أهمها: النّص المقروء، الصّور، الأنشطة، الواجبات المنزليّة، وغيرها من المصادر الموجودة في الكتاب المدرسي، كما يعدّ المحتوى من أهمّ عنصر المنهاج، ويعرف المحتوى بأنّه: «المقرّرات الدّراسية وموضوعات التعلّم وما تحتويه من حقائق ومفاهيم ومبادئ، وما يصحبها أو ما تتضمنه من مهارات عقليّة وجسديّة وطرائق البحث والتّفكير الخاصّة بها والقيم والاتّجاهات التي تنمّيها، وتشمل كل فروع المعرفة المنظمة التي تنشأ نتيجة الدّراسة والبحث»[2].

واستخلاصا لما سبق ذكره، أنّ للتّعليميّة أقطاب وهي في تفاعل دائم، ويكون هذا التّفاعل بين المعلم، المتعلّم والمادّة المعرفية والمحتوى، فكلّ هذه العناصر تؤثّر على نجاح العملية التّعليمية إمّا إيجابيا أو سلبيا.

وتحقّق تعليميّة اللّغة العربية أهدافا جمّة لا تعدّ ولا تُحصى خاصّة في المرحلة الابتدائية، لتنبيه التلاميذ على أنّ اللّغة العربيّة هي لغة القرآن الكريم، لأنّ جمالها وقوّتها يأتي من جمال وقوّة القرآن الكريم، وهي اللّغة التي تربطنا بديننا وثقافتنا الإسلامية.

---

[1]- أنطوان الصّياح، "تعليمية اللّغة العربية"، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2006، ج 1، ص 14.

[2]- هدى علي جواد الشمري، سعدون محمود السّاموك، "مناهج اللّغة العربية وطرائق تدريسها"، دار وائل للنّشر، الأردن، عمّان، ط 1، 2005، ص 61.

لذلك لابدّ من تعليم التلاميذ اللّغة العربية لاستعمالها استعمالا صحيحا نطقا وكتابة وأن يستوعب كلّ ما يقرؤه أو يسمعه، وذلك من خلال تدريب المتعلّمين على استخدام القواعد النّحوية والصّرفية أثناء القراءة أو التّعبير بنوعيه الشّفهي والكتابي.

لذلك حظيت تعليميّة اللّغة العربيّة باهتمام بالغ، من قبل الدّارسين خاصّة في قطاع التّعليم، ومن بين الأهداف التّعليمية هي اكتساب المتعلّم قواعد اللّغة العربية والتّمكن من تعليمها، فإنّ جلّ الدّراسات التربويّة تؤكّد على أهمية القواعد النحوية والصّرفية في الفعل التّعليمي التعلّمي، فهي إذا نشاط لغوي مهمّ، وبالتّالي تعدّ القواعد مادّة أساسية في مناهج التّعليم، فهي وسيلة تهدف إلى تكوين الملكة اللّسانية الصّحيحة، ووسيلة لتجنّب الأخطاء أثناء الكتابة والقراءة، كما أنّها تعمل على زيادة الثّروة اللّغويّة.

فالقواعد لم تكن موجودة قديما، أي أنّ اللّغة العربيّة كانت سماعيّة، وبسبب:

1 -«شيوع اللّحن وانتشاره ليس على ألسنة المستعربين فحسب، بل على ألسنة العرب أنفسهم، وما أصاب لغتهم من الضّعف نتيجة المؤثرات التي أدّت إلى ذلك.

2 -حاجة الأمم التي دخلت الإسلام إلى تعلّم اللّغة، والتّعامل بها محادثة وكتابة وتعلّما، وفهم القرآن، والحديث النّبوي الشّريف»[1].

وينبغي تدريس قواعد اللّغة العربيّة في مدارسنا باعتبارها وسيلة تصون اللّسان من الخطأ وتضبط الكلام، واستمرّت الدّراسات المتعلّقة بها للوصول إلى أيسر الطّرائق لكي يتقنها أبناء اللّغة.

إنّ تحقيق الأبعاد المرجوّة من وراء تدريس القواعد رهن بالطريقة التي تقدّم بها والخطوات التي يسير عليها المعلم في عرضها، فإنّ فشل الطّريقة يؤدّي إلى فشل الأبعاد المرجوّة، لذلك عملت الجزائر على تطوير المناهج التّربوية، فقد وصلت إلى المرحلة الثالثة في الوقت الحالي من التّطوير منذ

[1]- سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، "مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها"، ص405.

الاستقلال هو التّدريس بالكفاءات، أمّا المرحلة التي قبلها كان التّدريس بالأهداف وإنّ إصلاح المناهج التّربوية في الجزائر وفق المقاربة بالكفاءات ينطوي على تغييرات جوهرية على مستوى طرق التّدريس، وبما أنّ اللّغة كائن حي، تتغيّر بحسب تطوّر المجتمعات، لذلك نحن بحاجة إلى تطوير اللّغة العربية مع الحفاظ على قواعدها الأساسيّة التي وضعها وضبطها اللّغويون القدماء، لذلك أصبح تعليم اللّغة العربية وقواعدها من الضّروريات الأساسية في المدارس الجزائرية.

كانت المقاربة بالكفاءات حلاّ بديلا للتّخلّص من المناهج القديمة الجافّة، وكان الهدف من هذه المقاربة هي تنمية وتطوير المهارات والاستعدادات للمتعلّمين، كما تجعل هذه المقاربة المتعلّم في قلب الفعل التّربوي، ومحو العملية التّعليميّة، وإنّ اختيار هذه المقاربة التي تضع التّلميذ في صميم سيرورة العملية التّعليميّة والتعلّمية، وتجعله شريكا وقطبا رئيسيا في بناء معرفته.

«ولعلّ الحديث عن المقاربة بالكفاءات في الحقل التربوي هو في واقع الأمر حديث عن الطّموح إلى تنظيم العملية التّعليميّة- التعلّمية بقصد الرّفع من فاعليتها ومردوديتها وتجاوز ممارسة الفعل التّربوي النسبية في تحقيق النّتائج والقائمة على الحدس والتضمين ذلك، لأنّ المقاربة بالكفاءات إستراتيجية تربويّة تقوم في مسارها على أساس الإدماج والسّعي إلى تكوين شخصيّة المتعلّم تكوينا كلّيا عن طريق بناء معارفه»[1].

أي أنّ المنظومة التربوية في الجزائر شهدت إصلاحات جديدة بسبب تدنّي مستوى التّلاميذ وكثافة البرامج، لذلك كان لزاما عليها تبنّي مناهج جديدة أطلق عليها "مناهج الجيل الثاني"، وكذلك من أجل «التّدريس الفعّال بالطريقة المثلى، يمثّل الأساس المتين الذي ينبغي إرساؤه بكلّ ثبات وعلميّة ومنهجيّة، بغية تحقيق مبدأ المسايرة والتحديث، والتأسيس لمنظومة تربويّة تعليميّة فعّالة وعصريّة ولعلّ

[1]- بن عزوز حليمة، "من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا الكفاءات إلى الإصلاحات التربويّة"، مجلة أثر الإصلاحات التربوية في تعليمية اللّغة العربية، الجيل الثاني من التعليم التوسط، منشورات وحدة البحث تلمسان، واقع اللّسانيات والتطوّر، مطبعة صناعية منصورة، ع 5، ديسمبر 2017، ص 65.

من أهمّ الأسباب التي تؤدّي إلى التّحصيل الجيّد، طريقة التّدريس المناسبة، والتي تحدّد بدقّة الإستراتيجيّة الملائمة للهدف والمستوى، من خلال إعادة النّظر في أطراف العمليّة التّعليميّة، فتوفّر للمعلم الجهد والوقت، وتستثير فضول المتعلّم، وتنعش المحتوى بجعله ملائما لمستوى التّلميذ وتطلّعاته فبكل طور من الأطوار، مركزّة على الطّرق والمهارات التي تمكّنهم من تحصيل المعلومات التي يحتاجون إليها، ولذلك تبّنت منظومة التّربية والتّعليم مقاربة التّدريس بالكفاءات لجعل المتعلّم محور العمليّة التعليميّة وإنتاج فرد قادر على مسايرة متغيّرات العصر، والتّفاعل معه بسهولة ويسر»[1].

[1]– سعاد عبّاسي، "فاعلية بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية بين مناهج الجيل الأوّل والجيل الثاني"، مجلة أثر الإصلاحات التربوية في تعليمية اللّغة العربية، الجيل الثاني من التعليم التوسط، منشورات وحدة البحث تلمسان، مطبعة صناعية منصورة، ع 5، ديسمبر 2017، ص 172.

# الفصل الأول:

# واقع قواعد اللّغة العربيّة في مناهج الجيل الثاني

## المبحث الأوّل: ماهية النّحو بين التّراث والحداثة

لقي علم النّحو اهتماما كبيرا منذ القديم لدى علماء اللّغة والنّحو، ويعدّ هذا العلم من العلوم الأساسية للّغة العربية، يهدف هذا الأخير إلى حماية اللّسان من الخطأ واللّحن، ففي تعلّمه فصاحة للكلام وحفاظا على استمرارية اللّغة، فهذا العلم ضروري لتعلمك اللّغة العربية والحفاظ عليها وبالتّالي الحفاظ على القرآن الكريم.

«إذا كانت اللّغة العربيّة نظاما للاتّصال بين البشر، فالنّحو في أيّة لغة هو هيكل هذا النظام وإطاره وهو أحد الملامح الرئيسية للتّفريق بين لغة وأخرى »[1]. ومعنى ذلك أنّ علم النّحو هو سلطان العلوم وأساسها، وبما أنّه روح العلوم العربية لابدّ من إتقان القواعد الأساسية في تعلّمه.

«وساد الاعتقاد منذ ذلك الحين عند المربيّين والمفكرين والممارسين بأنّ تعلّم النّحو وتطبيقه على لسان المتكلّمين "ترياق، كاف، شاف" من كلّ خطأ أو لبس أو وعيّ أو انحطاط حتى قال فيهم أحدهم:

النَّحْوُ يَبْسُطْ مِنْ لِسَان الأَلْكُنِ والمَرْءُ تَكُومُه إذا لَمْ يَلْحَنْ

وإذا طَلَبتَ من العلومِ أَجَلّــها فأَجَلَّها مِنْهَا مُقيمُ الأَلْسُنِ

وقال آخر:

لوْ تعلَمُ الطّيْرُ ما في النّحوي مِنْ شَرف حَنَتْ وأنتَ إليه بالمنــاقيـــــر

إنّ الكـــــلامَ بلا نَـحوٍ يُزيّنـــــــه نَبْحُ الكِلابِ وأصواتُ السّنابيرِ»[2].

---

[1]- سامية محمد محمود، العلم البنائي والمفاهيم النحويّة- نماذج تطبيقيّة، دار الكتاب الجامعي، الجمهورية اللّبنانية دولة الإمارات العربية المتّحدة، ط 1، 2015، ص 20.

[2]- ابن حويلي ميداني، واقع النّحو التّعليمي العربي بين الحاجة التربويّة والتعقيد المزمن، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية- جامعة محمد خيضر- بسكرة، ع 5، جوان 2009، ص 4.

يتبيّن لنا من خلال هذه الأبيات أنّ علم النّحو من أهمّ علوم اللّغة العربيّة وأجلّاها، لكونه يضبط اللّغة المنطوقة والمكتوبة، يقول ابن خلدون مؤكّدا المكانة البارزة التي يحتلّها النّحو: «أركان علوم اللّسان أربعة وهي اللّغة والنحو والبيان والأدب، وأنّ الأهمّ المقدّم منها هو القواعد إذ به تتبيّن أصول المقاصد بالدّلالة فيعرف الفاعل من المفعول والمبتدأ من الخبر ولولاه لجهل أصل الإفادة»[1].

من خلال هذا التعريف يتبيّن لنا أنّ علم النّحو يرتبط بالمعاني في اللّغة العربية ودلالتها يجعلك تفهم معاني القرآن الكريم ويقوّي اللّسان ويحفظه من اللّحن.

أمّا قصّة هذا المصطلح وسبب تسمية هذا النوع من العلم نحوا يقول الزّجاجي: «إن سأل سائل فقال: ما السّبب في تسمية هذا النّوع من العلم نحوا ولم حكم به؟ قيل له: السّبب في ذلك ما حكي عن أبي الأسود الذؤلي أنّه لما سمع كلام المولّدين بالبصرة من أبناء العرب، أنكر ما يأتون به من اللّحن لمشاهدتهم الحاضرة وأبناء العجم، وأنّ ابنة له قالت له ذات يوم: يا أبتي ما أشدّ الحرّ، فقال لها: الرّمضاء في الهاجرة يا بنيّة، أو كلاما نحو هذا، لأنّ في الرواية اختلاف فقالت له: لم أسألك عن هذا إنّما تعجّبت من شدّة الحرّ، فقال لها: فقولي إذا ما أشدّ الحرّ، ثمّ قال: إنّ لله فسدت ألسنة أولادنا، وهمّ أن يضع كتابا يجمع فيه أصول العربيّة»[2]. واشتكى أبو الأسود الذؤلي إلى الإمام علي – رضي الله عنه– فساد ألسنة النّاس خاصّة ما وقع له مع ابنته ومنه أدرك أنّه لابدّ من إيجاد حلّ للحفاظ على اللّغة العربية من التحريف والخطأ.

أي كانت الأمّة مشافهة، يتكلّمون سليقة، نتيجة اختلاط العرب مع الأعاجم بعد الفتوحات الإسلامية تفشّى اللّحن وفسدت الألسن وتعدّى اللّحن –في قراءة القرآن، فلحماية كتاب الله من التّحريف والتّصحيف والغيرة على اللّغة العربيّة ومقاومة اللّحن، كان العرب بحاجة إلى وضع علم

[1]– عبد الرحمن بن خلدون، المقدّمة، تح: أحمد جاد، دار الغد الجديد، القاهرة، ط1، 2008، ص 45.

[2]– الزجاجي، "الإيضاح في علل النّحو"، تح: مازن مبارك، دار النفائس، بيروت، ط3، 1973م، ص 89.

يُصين الأقلام من الزّلل ويعصم الألسن من اللّحن والخطأ وسمّي هذا العلم ب"علم النّحو"، ومنه عُدّ هذا المصطلح من أهمّ المصطلحات التي وُجدت في الدّرس اللّغوي.

وتعدّدت الآراء في نسبة أوّليات النّحو العربي، هناك من ينسبه إلى "الإمام علي" رضي الله عنه، وهناك من ينسبه إلى "أبي الأسود الذؤلي".

ونجد بالتّالي رأيين أقوى من غيرهما هما: «أوّل من وضع علم العربيّة وأسّس قواعده، وحدّ حدوده أمير المؤمنين علي بن أبي طالب –رضي الله عنه–، وأخذ عنه أبو الأسود الذؤلي»[1].

من خلال هذا الموقف يتّضح لنا أنّ وضع علم النّحو تمّ بإشارة من الإمام علي كرّم الله وجهه، ومن الناس من أنكر ذلك واعتبروا "أبو الأسود الذّؤلي" هو أوّل من رسم النّحو العربي، قال "ابن سلام" في هذا الصّدد: «كان أوّل من أسّس العربية وفتح بابها وأنهج سبيلها ووضع قياسها أبو الأسود الذؤلي ... وإنّما قال ذلك حين اضطرب كلام العرب، فغلبت السّليقة، ولم تكن نحويّة فكان سراة النّاس يلحنون ووجوه النّاس، فوضع باب الفاعل والمفعول به والمضاف وحروف الرّفع والنّصب والجرّ والجزم»[2].

أكّد ابن سلام الجمحي في قوله أنّ أبي الأسود الذؤلي هو أوّل من أسّس العربية وفتح أبوابها عندما شاع اللّحن وتمكّن أبو الأسود من وضع هذا العلم لصيانة الألسن من اللّحن والتّصدي له بقوّة.

«وزعم قوم آخر أنّ أوّل من وضع النّحو عبد الرّحمن بن هرمز الأعرج، وزعم آخرون أنّ أوّل من وضع النّحو نصر بن عاصم»[3].

[1]– محمود سليمان ياقوت، "مصادر التراث النحوي"، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط1، 2003، ص 30.

[2]– المرجع نفسه، ص 30.

[3]– المرجع نفسه، ص 30.

لكن نجد أكثر الدّارسين نسبوا وضع علم النّحو "لأبي الأسود الدؤلي".

رفض بعض المحدثين في ما ورد عن القدماء في نسبة وضع علم النّحو إلى الإمام علي –رضي الله عنه– لأنّه وضع علم النّحو وضع معمّق يتطلّب استقرار ودراية علميّة كبيرة، وأنّ زمن علي – رضي الله عنه– تابه الحروب والخلافات أي عرف آنذاك انشغالات كثيرة، ونهاية النّسبة ترجع إلى بعض الشّيعيّين الذين أرادوا أن ينسبوا كلّ شيء إليه بعد وفاته.

رغم كلّ هذه الاختلافات وتضارب الآراء حول نسبة وضع النّحو إلاّ أنّ البصرة هي الأسبق في وضع النّحو وقواعده وأصوله.

«الحديث عن مدرسة البصرة هو الحديث عن النّحو العربي منذ نشأته حتى عصرنا الحاضر، فالّذي لاشكّ فيه أنّ النّحو بصورته المعروفة، نشأ بصريّا وتطوّر بصريّا »[1]. فالبصرة هي من أسكنها "الخليل بن أحمد الفراهيدي" (ت 175هـ) التي ظهرت جهوده في التّأليف المعجمي والعروضي واكتشافه للعلامات الإعرابيّة المعروفة.

كان الخليل «أعظم نحاة البصرة قاطبة وأبقاهم في العربية أثرا وهو شيخ النّحو العربي بلا منازع على يديه خلّف النّحويون كامل الأصول والفروع وقد أخذ عن عيسى بن عمر تلميذ ابن أبي إسحاق الخضرمي كما أخذ أيضا عن أبي عمرو بن العلاء»[2].

وأبرز تلاميذه سيبويه (ت 180هـ) الّذي ألّف "الكتاب" وضمّه أبوابا تتحدّث عن أصوات اللّغة العربيّة وصرفها ونحوها وقد استطاع ترك بصمة في تاريخ التّراث العربي.

[1]– عبده الراجحي، "دروس في المذاهب النحوية"، دار النهضة العربية للطباعة والنّشر، بيروت، د. ط،1980، ص 09.

[2]– شوقي ضيف، "تيسير النّحو التّعليمي قديما وحديثا مع نهج تجديده"، دار المعارف، القاهرة، ط2، د. ت، ص 31.

وكما يقول "ابن سلام": «لأهل البصرة في العربيّة قدمة، وبالنّحو ولغات العرب والغربيين عناية»[1].

فأدلّة النّحو ثلاثة: السّماع والإجماع والقياس.

اتّبعت البصرة منهجا معيّنا أثناء تقعيدها، فاعتمدت على مدوّنة مغلقة حدّدت فيها الرّقعة الجغرافيّة والمدّة الزّمنية، حيث حصرت الفصاحة في البداوة والعروبة وهي: قيس، تميم، أسد، هذيل، بعض كنانة والطّائيين، ولم تؤخذ عن الأعاجم والمولّدين لأنّهم فسدت ألسنتهم وشاع فيها النّحت ولغتهم مشكوك في أمرها، واعتبرت الشّعر الجاهلي والإسلامي والاحتجاج بالقرآن الكريم أقوى المصادر في التّقعيد ورفضت الاستشهاد بالحديث النّبوي الشريف على أساس أنّه دوّن بالمعنى لا بلفظ رسول الله صلّى الله عليه وسلّم، ونتيجة دخول السياسة في أمر نشأة النّحو العربي جعل الكوفة تتزعّم مذهبا نحويّا تختلف عن النّحو البصري في منهجها وتزعّم هذه المدرسة "الكسائي" فاختلف الكوفيون عن البصريّين في السّماع فقد أخذوا عن جميع العرب ولم يقصوا أيّ قبيلة، كما أنّهم استشهدوا بالحديث النّبوي الشّريف.

«ومن هنا سيتوضّح لنا أنّ هذا التّراث النّحوي الأصلي لم يأت من العدم، بل كان نتيجة بصمات خلد بها علماء اللّغة والنّحاة القدماء الّذين بلغوا درجة كافيّة من البحث والاجتهاد في سبيل الوصول إلى قمّة هذه الدّراسة النّحوية محاولين عبور جسورها الصّعبة وطرقها الشّاقة لتصلنا من خلالها مؤلّفات نصّية ربّما يجهلها الكثير من النّاس، وعلى رأسها كتاب سيبويه الذي عرف باسم "الكتاب" حيث وصلت قيمة الكتاب إلى الدّرجة الّتي تكفي فيها الإشارة بكلمة الكتاب ليعرف أنّ المقصود به هو كتاب سيبويه في النّحو»[2].

[1]- محمد بن سلام الجمحي، "طبقات فحول الشعراء" دار المدني، ماجدة، د. ط، د.ت، ص 12.

[2]- زكية سعدي، "مفهوم القاعدة النحوية عند سيبويه –التركيب الاسمي أنموذجا"، مذكرة ماستر، جامعة أبو بكر بلقايد- تلمسان، 2017- 2018، ص 02.

يعدّ كتاب سيبويه أوّل كتاب نحويّ ينسّق قواعد اللّغة العربية ويدوّنها، ومن أمّهات الكتب التي شرحت هذه القواعد، عندما نلجأ إلى كتابه لا نحتاج إلى كتب نحويّة أخرى، لذلك لابدّ من الوقوف عليه، ممّا جعل صاعد بن أحمد يقول: «لا أعرف كتابا ألّف في علم من العلوم قديمها وحديثها اشتمل على جميع ذلك العلم وأحاط بأجزاء ذلك الفنّ غير ثلاثة كتب: أحدهما المجسطي لبطليموس في علم هيئة الأفلاك، والثاني كتاب أرسطو طاليس في علم المنطق، والثالث كتاب سيبويه البصري النّحوي، فإنّ كلّ واحد من هذه الكتب لم يشد عنه من أصول فنّه شيء إلاّ ما لا خطر له »[1] من خلال قوله نستنتج أنّ كتاب سيبويه هو أوّل كتاب شامل وجامع لقواعد النّحو وأصوله.

و«الكتاب موزّع على قسمين: قسم خاص بالنّحو وقواعده، وقسم خاص بالصّرف ومباحثه وما يتصل بها من الإمالة والوقف وما إلى ذلك من جوانب صوتيّة ويقوم النّحو عند سيبويه وأستاذه الخليل على نظريّة أساسيّة هي نظريّة العوامل، فالعامل هو الّذي يحدث الإعراب وعلاماته من الرّفع والنّصب والجرّ والجزم»[2].

تعدّدت آراء علماء اللّغة في مفهوم مصطلح النّحو وطبيعته وتحديد ماهيته، وقد تباينت هذه الآراء بين أهل اللّغة القدماء والمحدثين، وهذا ما سنتطرّق الحديث عنه.

تناول القدماء تعاريف مختلفة للنّحو الّذي لا وجود لعلم مستقلّ عنه، «كان القدماء يستخدمون مصطلحي علم النّحو، وعلم العربيّة وكان بعضهم يجعل من العربيّة صناعة، فيقول صناعة العربيّة»[3]. أي أنّ القدماء أطلقوا على علم النّحو العربيّة أو علم العربيّة فكلاهما مصطلحان مترادفان.

وفرّق القدماء بين اللّغوي والنّحوي، ويقول عبد اللّطيف البغدادي في شرح الخطب النباتية: «إعلم أنّ اللّغوي شأنه أن ينقل ما نطقت بع العرب ولا يتعدّاه، وأمّا النّحوي فشأنه أن يتصرّف فيما

[1]- شوقي ضيف، "تيسير النّحو التّعليمي قديما وحديثا مع نهج تجديده"، ص09.

[2]- المرجع نفسه، ص 09.

[3]- محمد سليمان ياقوت، "مصادر التراث النحوي"، ص19.

نقله اللّغوي ويقيس عليه ومثاله المحدّث والفقيه، فشأن المحدّث نقل الحديث برمّته، ثمّ إنّ الفقيه يتلقاه ويتصرّف فيه، ويبسط فيه علله ويقيس عليه الأمثال والأشباه»[1].

ونقصد بذلك أنّ اللّغوي هو الّذي يجمع العربيّة مشافهة من أفواه العرب من خلال رحلته إلى البوادي والقبائل ويدوّن كلّ ما يسمعه عن الأعراب، أمّا النّحويّ يتصرّف فيما نقله اللّغوي ويأخذه ويقيس عليه ويعتبره الأصل.

**النّحو بين اللّغة والاصطلاح:**

**أ. تعريف النّحو لغة:**

من تعاريف النّحو في المعاجم اللّغويّة القديمة هي:

ورد في معجم العين في مادّة "نحا" في باب الحاء: «النّحو القصد، نحو الشيء، نحوت نحو أي قصدت قصده وبلغنا أنّ أبا الأسود الذؤلي، وضع وجوه العربيّة فقال للنّاس أَنْحُ نَحْوَ هذا وسُمّي نحو»[2].

وورد في معجم مقاييس اللّغة: «النون والحاء والواو كلمة تدل على القصد نحوت نحوه، ولذلك سمّي نحو الكلام، لأنّه يقصد أصول الكلام فيتكلّم على حسب ما كان العرب تتكلّم به»[3].

وجاء في معجم الصّحاح: «النّحو: القصد والطّريق: يقال: نحوت نحوك، أي قصدت قصدك، ونحوت بصري إليه أي صرف، وأنحيت عنه بصري، أي عدّلته ... وأنحى في يسره أي اعتمد على الجانب الأيسر، والانتحاء مثله، هذا هو الأصل، ثمّ صار الانتحاء الاعتماد والميل في كل وجه وانتحيت لفلان أي عرضت له، وأنحيت على حلقه السّكين، أي عرضته ونحّيته عن موضعه تنحيّة فتنحّى (...).

[1]- محمد سليمان ياقوت، المصدر السّابق، ص 20.

[2]- الخليل، "كتاب العين"، تح: عبد الحميد الهنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 1، 2003، م 4، مادة نحا.

[3]- ابن فارس، "مقاييس اللّغة"، تح: عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت، لبنان، د. ط، د. ت، م5، مادة (نحى ونحو).

والنّحو: إعراب الكلام العربي (...) والنّحي بالكسر زِقّ للسّمن، والجمع أنحاء، (...) الأموي أهل المنحاة القوم البعداء الّذين ليسوا بأقارب، والمنحاة طريق اللّسانية، والنّاحيّة: واحدة النّواحي»[1].

يقول ابن منظور (ت 711هـ) في معجمه لسان العرب: «(نحا) بمعنى النّحو وهو إعراب الكلام العربي والنّحو القصد والطريق يكون ظرفا واسما، نحا بنحوه وينحاه نحوا وانتحاه، ويقول الجوهري نحوت نحوك أي قصدت قصدك، وعند ابن السكيت نحا نحوه إذا قصده، ونحا الشّيء ينحاه ينحو إذا احرفه، ومنه سمّي النّحوي لأنّه يحرف الكلام إلى وجوه الإعراب»[2].

أمّا المعاجم الحديثة كالمعجم الوسيط عرّف النّحو على أنّه: «(نحا) إلى الشيء، نحوا مال إليه وقصده، فهو ناح وهي ناحيّة والشيء: قصده وكذا عنه: أبعده وأزاله، (نحى) اللّبن –نحْيا: مخضه (أنحى) في سيره: مال إلى ناحية، وعليه أقبل، النّحو: القصد يقال: نحوت نحوه: قصدت قصده والطّريق والجهة والمثل والمقدار، النّوع (جمع) أنحاءٌ، ونحوٌ، والنّحو علم يعرف به أحوال أواخر الكلم إعراب وبناء»[3].

نستخلص ممّا سبق أنّ معاني النّحو في اللّغة لا تخرج عن القصد والطّريق والجهة، ولا نجد فرقا شاسعا بين التّعاريف السّابقة لكلمة النّحو في اللّغة بين العلماء العرب والمحدثين وإجماعهم على أنّ كلمة النّحو في معناه اللّغوي هو القصد والجهة والسّبيل.

**ب. اصطلاحا:**

**1. عند القدماء"**

[1]– إسماعيل بن حمّاد الجوهري، "الصّحاح تاج اللّغة وصحاح العربيّة"، تح: أحمد عبد الغفور عطّار، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط 4، 1990، ج 6، ص 2503– 2504– 2505.

[2]– ابن منظور، "لسان العرب"، مادّة (نحا).

[3]– شوقي ضيف وآخرون، "معجم وسيط"، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط 4، 1425هـ– 2004م، ص 988، مادة (نحا).

أمّا في الاصطلاح وردت آراء مختلفة حول مفهوم النّحو عند العرب القدماء ولا نجد تعريف شامل وخفيف لهذا المصطلح عند العلماء العرب قديما في القرون التي كانت فيها أبو الأسود الذؤلي، لأنّ قديما كان هذا المفهوم عبارة عن أفكار ولم يكن علم مستقلّ بذاته، وأنّ أبو الأسود الذؤلي وضع ضبط القرآن بالنقط وأنّه قال لكاتبه: «إذا رأيتني قد فتحت فمي بالحرف فانقط نقطة فوقه إلى أعلاه، وإن ضممت فمي فانقط نقطة بين يدي الحرف وإن كسرت فاجعل النّقطة من تحت الحرف»[1].

وحتى سيبويه الذي جاء بعده الذي أطلق على كتابه "قرآن النّحو" «ساهم في الكشف عن معاني اللّغة العربيّة بمختلف دلالاتها ومعانيها ولاسيما في الفهم الصّحيح لمعاني القرآن الكريم وتفسيراته واستنباط الأحكام المأخوذة منه »[2]، وشرح سبويه في كتابه في الحديث عن الكلم فقال: «فالكلم اسم وفعل وحرف وجاء لمعنى ليس باسم ولا فعل ...»[3].

نجد أوّل من قدّم تعريف لهذا المصطلح هو "ابن السّراج" (ت 316هـ) في كتابه المشهور "الأصول في النّحو العربي" حيث يقول في مقدّمة كتابه: «النّحو إنّما أريد به أن ينحو المتكلّم، إذا تعلمه، كلام العرب وهو علم استخرجه المتقدمون فيه من استقراء كلام العرب، حتى وقفوا منه على الغرض الذي قصده المبتدئون بهذه اللّغة، فباستقراء كلام العرب فاعلم أنّ الفاعل رفع، والمفعول به نصب، وأنّ فعل مما عينه ياء أو واو تقلب عينه من قولهم: قام وباع»[4].

---

[1]- عبده الرّاجحي، "دروس في المذاهب النّحوية"، ص 09.

[2]- زكية سعدي، "مفهوم القاعدة النّحوية عند سيبويه- التركيب الاسمي أنموذجا"، مذكرة ماستر، جامعة أبو بكر بلقايد- تلمسان، 2017- 2018، ص 02.

[3]- أبوبشير عمرو بن عثمان بن قنبر سبويه، "الكتاب"، تح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1988، ج 1، ص 12.

[4]- ابن السّراج، "الأصول في النّحو العربي"، تح: عبد الحسين فتيلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط3، 1988، ج 1، ص 35.

وما يقصده "ابن السّراج" في قوله أنّ النّحو علم تتبّع فيه كلّ جزئيات كلام العرب وتعلّم كلامهم وضبطه للوصول إلى نتيجة كلّية أو الخروج بقاعدة نعلم فيها أنّ الفاعل مرفوع والمفعول به منصوب، كما أنّ "ابن السّراج" في تعريفه أشار إلى الهدف من تعلّم النّحو.

يقول "الزّجاجي" (ت 340هـ): «... ثمّ إنّ النّحو يبيّن لما رأوا في أواخر الأسماء والأفعال حركات تدلّ على المعاني وتبيّن عنها، سموها إعراب أي بيانا ... ويسمى النّحو إعراب والإعراب نحو سماعا، لأنّ الغرض طلب علم واحد»[1].

كما قال في الفائدة من تعلّم النّحو: «الفائدة فيه الوصول إلى التّكلّم بكلام العرب على الحقيقة صواب غير مبدل ولا مغيّر، وتقديم كتاب الله تعالى الّذي هو أصل الدّين والدّنيا المعتمد ومعرفة أخبار النّبي –صلى الله عليه وسلّم– وإقامة معانيها على الحقيقة لأنّه تفهّم معانيها على صحة إلاّ بتوفيتها حقوقها من الإعراب»[2].

يرى "أبو علي الفارسي" (ت 377هـ): «أنّ النّحو علم بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب، وهو ينقسم إلى قسمين: أحدهما تغيير يلحق أواخر الكلام، والآخر تغيير يلحق ذوات الكلم وأنفسها»[3].

وخير تعريف للنّحو هو ما ورده ابن جنّي (ت 392هـ) في كتابه "الخصائص" إذ يقول: «النّحو هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرّفه من إعراب وغيره، كالتثنية والجمع والتّحقير والتكبير والإضافة والنّسب والتّركيب، وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل اللّغة العربية بأهلها في الفصاحة»[4].

---

[1]– الزّجاجي، "الإيضاح في علل النّحو"، ص 91.

[2]– المصدر نفسه، ص 95.

[3]– ابن حويلي ميدني، "واقع النّحو التّعليمي العربي بين الحاجة التّربوية والتعقيد المزمن"، مجلة كلّية الآداب والعلوم الإنسانيّة والاجتماعية، جامعة محمد خيضر– بسكرة، ع 5، جوان 2009، ص 5.

[4]– ابن جنّي، "الخصائص"، دار الكتاب العربي، تح: محمد علي النجار، دار صادر، الكتاب العربي، لبنان، بيروت، د. ط، 1988م، ج 1، ص 34.

جمع ابن جنّي في تعريفه بين العلمين هو النّحو الذي يدرس أواخر أحوال الكلمة وعلم الصّرف الّذي يدرس بنية الكلمة وشكلها. كما يبيّن أنّ الغاية من وضع هذا العلم وسيلة للنّطق السّليم والصّحيح لا غاية في حدّ ذاته، وأنّ النّحو هو القصد والتوجّه وإتّباع تلك القواعد من بينها قواعد التثنية والجمع والتحقير والتّكبير وغيرها.

و«النّحو عند عبد القاهر مقياس يعرف به صحيح الكلام من سقيمه ولا ينكر هذا إلاّ من ينكر حسّه، وإلاّ من غالط في الحقائق نفسه، ويرى عبد القاهر ألاّ يتهاون في هذا العلم ولابدّ من أخذه من مصادره ويفرّق بين النّحو الذي يكشف المنغلق من المعاني ومسائل التّصريف التي يضعها النّحويون للرياضة العقليّة»[1].

يبدو لنا من خلال كلامه أنّه يجب العمل بكلّ قوانين النّحو وأصوله ومناهجه لنتمكّن من فهم معاني الكلام.

وقد أورد السّيوطي تعريفا للنّحو "لصاحب المستوفي": «النّحو صناعة علميّة ينظر لها أصحابها في ألفاظ العرب من جهة ما يتألّف بحسب استعمالهم لتعرف النسبة بين صيغة النّظم وصورة المعنى، فيوصل بإحداهما إلى الأخرى »[2]، أي أنّ النّحو صناعة يؤدّي إلى خلق المعنى السّليم، وقال "الخضراوي": «النّحو علم بأقيسة تغيير ذوات الكلم وأواخرها بالنسبة إلى لغة لسان العرب»[3].

قال "صاحب البديع": «النّحو صناعة علميّة يعرف بها أحوال كلام العرب من جهة ما يصح ويفسد في التّأليف ليعرف الصّحيح من الفاسد»[4].

---

[1]- صابر بكر أبو السعود، "النّحو العربي، دراسة نصّية"، دار الثقافة، القاهرة، د. ط،1987 ص 21.

[2]- جلال الدّين السيوطي، "الاقتراح في علم أصول النّحو"، تح: محمد حسن، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 1، 1976، ص 30.

[3]- المرجع نفسه، ص 30.

[4]- المرجع نفسه، ص 31.

وقال "السّكاكي" في كتابه "مفتاح العلوم": «وهو أن تنحو معرفة بكيفيّة التّركيب فيما بين الكلم، لتأدية أصل المعنى مطلقا بمقاييس مستنبطة من استقراء كلام العرب قوانين مبنيّة عليها ليتحرّز بها عن الخطأ في التّركيب »[1] فقد وسّع مجال النّحو إلى التّركيب لأنّ كلام العرب عبارة عن تركيب كلمات لتكوين جمل ثمّ فقرات ونصوص.

وقال "ابن عصفور": «النّحو علم مستخرج بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب الموصلة إلى معرفة أحكام أجزائه التي ائتلف منها »[2]، أي النّحو علم مستنبط من تتبّع كلام العرب الموثوق الذي لم يختلط بالعجم.

أمّا عن حدّ هذا المصطلح عند علماء القرون المتأخّرة أمثال "علي بن محمّد الشّريف الجرجاني" (ت 816هـ) في كتابه "التعريفات" أنّه: «علم بقوانين يعرف بها أحوال التّركيب العربيّة من الإعراب والبناء وغيرهما، وقيل: النّحو علم يعرف به أحوال الكلم من حيث الإعلال، وقيل: علم بأصول ما يعرف بها صحيح الكلام وفساده»[3].

أكّد في تعريفه أنّ النّحو هو علم القواعد التي تعرف من خلالها الأحوال الخاصّة بالتّراكيب العربية سواء من الإعراب أو البناء ويمكن من خلاله معرفة أصول صحّة الكلام وأنّ موضوع علم النّحو هو ضبط أواخر الكلمات.

تعدّدت المفاهيم الاصطلاحية عند القدماء بتعدّد آراء علمائها لكن كلّها تهدف إلى حفظ القرآن الكريم والسّنة من اللّحن والتّصحيف وحفظ اللّسان من الزّلل.

---

[1]- سراج الدّين يوسف بن أبي بكر محمد بن علي أبو يعقوب السّكاكي، "مفتاح العلوم"، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، (د. ط)، (د. ت)، ص 33.

[2]- أبو الحسن علي بن مؤمن بن عصفور، "المقرب"، تح: عادل أحمد بن عبد الموجود وعلي محمد معوض، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط 1، 1998، ص 5.

[3]- علي بن محمد الشريف الجرجاني، "التعريفات"، ساحة رياض الصلح، بيروت- لبنان، د. ط،1990، ص 259.

## 2. عند المحدثين:

إن اعتماد علماء اللّغة قديما على البحث في ظواهر الكلام، وبناه السّطحية في الغالب خلّف في دراساتهم للنّحو ومواضيعه قصورا، دعا المعاصرون للخوض في هذا العلم بتبحّر، ومن علماء اللّغة المحدثين الذين خاضوا هذا العلم هم: "إبراهيم مصطفى، "مهدي المخزومي" وغيرهم.

فالتّعريف الذي يقدّمه "إبراهيم مصطفى" في كتابه "إحياء النّحو" الذي عاب على النّحاة تضيقهم لمفهوم النّحو في قولهم: "إنّه علم يعرف به أحوال أواخر الكلم إعرابا وبناء" أي قصروا النّحو على أواخر الكلمات وجعلوه مرادف للإعراب.

فعرّفه "إبراهيم مصطفى": «هو قانون تأليف الكلام، وبيان لكلّ ما يجب أن تكون عليه الكلمة في الجملة والجملة مع الجمل، حتى تنسق العبارة ويمكن وذلك أنّ لكلّ كلمة وهي منفردة معنى خاصا تتكفّل اللّغة ببيانه وللكلمات المركبّة معنى، هو صورة لما في أنفسنا، ولما نقصد أن نعبّر عنه ونؤدّيه إلى النّاس، وتأليف الكلمات في كلّ لغة يجري على نظام خاص بها، لا تكون العبارات مفهمة ولا مصوّرة لما يراد حتى تجري عليه، ولا تزيغ عنه»[1].

وأكّد على أنّ النّحو يهتمّ بدراسة العلاقة بين الكلمات داخل الجملة وصلتها ببعضها البعض، عكس ما جاء به النّحاة القدماء في تحديدهم مفهوم علم النّحو، ضيّقوا دائرة البحث النّحوي كما قال "إبراهيم مصطفى": «فالنّحاة حين قصروا النّحو على أواخر الكلمات وعلى تعرّف أحكامها قد ضيّقوا من حدوده الواسعة، وسلكوا به طريقا منحرفة، إلى غاية قاصرة، وضيّعوا كثيرا من أحكام نظم الكلام وأسرار تأليف العبارة»[2].

[1]- إبراهيم مصطفى، "إحياء النّحو"، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، 1992، ص 1- 2.

[2]- المرجع نفسه، ص 2- 3.

فالنّحو ليس مجرّد إعراب، إنّما مظهر من مظاهره وهو ضبط أواخر الكلمات، أمّا النّحو: «علم شامل يبحث في علاقات الكلام بغية الوصول إلى المعاني المراد فهمها، وتلك من منجزات العرب القدامى، حين صاغوا لنا من القواعد ما جعل النّحو العربي متّصلا اتّصالا كاملا بالمعنى»[1].

وسعى "إبراهيم مصطفى" في تيسير النّحو وجمع آرائه في كتابه المشهور "إحياء النّحو" ورفض نظريّة العامل والتوسّع في الإعراب التّقديري وتأكيده على «أن ندرس علامات الإعراب على أنّها دوّال على معاني، وأن نبحث في ثنايا الكلام عمّا تشير إليه كلّ علامة منها، ونعلم أنّ هذه الحركات تختلف باختلاف موضع الكلمة من الجملة وصلتها بما معها من الكلمات، فأحرى أن تكون مشيرة إلى معنى في تأليف الجملة وربط الكلم وهو ما تراه»[2].

وأهمّ النقاط الموجودة في كتابه هي:

1 -«الثورة على العامل وإرجاع التّأثير في حركات الإعراب لمتكلّم.

2 -توحيد الأبواب ذات العلاقة الواحدة تحت باب واحد، كالتّوحيد بين المبتدأ والفاعل ونائب الفاعل مثلا، لأنّ حكمها جميعا الرّفع.

3 -إعادة تقسيم التّوابع، حيث ألغى بعضها وهي عطف النّسق والنّعت السّببي وأضاف إليها الخبر.

4 -إنكار تعدّد أوجه الإعراب في اللّفظ الواحد وذلك مع "لا النافية للجنس" وباب ظن وأخواتها وباب الاشتغال والمفعول معه.

5 -رفضه لتنوين العلم، لأنّ التنوين علامة للتّنكير.

[1]- محمد محمد إبراهيم مصطفى، " البيان في تقويم اللّسان- الفهم الصحيح للنّحو العربي"، دار المعارف، الإسكندرية، ط 1، 1428هـ- 2007م، ص 8.

[2]- إبراهيم مصطفى، "إحياء النّحو"، ص 49.

6 -إنكاره للعلامات الفرعيّة، فهو يعترف بوجود علامات فرعيّة، أو نائبة لأنّه يمكن إجراء العلامات الأصلية فيما جعلوه معربا بالعلامات»[1].

ونجد "مهدي المخزومي" يعرّف النّحو أنّه: «يعالج موضوعين مهمّين ... الجملة من حيث تأليفها ونظامها، ومن حيث طبيعتها، ومن حيث أجزائها، ومن حيث ما يطرأ على أجزائها في أثناء التّأليف من تقديم وتأخير، ومن إظهار وإضمار، والموضوع الثاني: ما يعرض للجملة من معان عامة تؤديها أدوات التّعبير التي تستخدم لهذا الغرض، كالتوكيد وأدواته، والنّفي وأدواته، والاستفهام وأدواته، إلى غير ذلك من المعاني العامّة التي يعبّر عنها بالأدوات، والتي تمليها على المتكلّمين مقتضيات الخطاب، ومناسبات القول »[2]. نظر "مهدي المخزومي" إلى علم النّحو نظرة شاملة أي رؤية كعلم شامل يعالج مكوّنات اللّغة كاملة مع العناية بالدّراسة الكاملة لجميع المستويات اللّغوية الصّرفية والتّركيبية والأسلوبيّة والدّلالية كالشرط والتّوكيد والنفي والاستفهام وغيرها.

وموضوع الدّرس النّحوي عنده هو: «الكلمة مؤلّفة من غيرها، أو هو الجملة وتدرس الجملة فيه من حيث نوعها، ومن حيث ما يطرأ لأركانها من تقديم وتأخير، وذكر وحذف وإضمار وإظهار، ومن حيث ما يطرأ عليها –أي الجملة– من استفهام أو نفي، أو توكيد »[3]. وكانت هذه الموضوعات التي لها علاقة بالنّحو وترتبط به ارتباطا وثيقا وخاصّة الجملة، لكون النّحو يدرس الكلمة داخل التّركيب.

وقدّم "مهدي المخزومي" مجموعة من الانتقادات التي لحقت بالاتّجاه القديم في الدّرس النّحوي وقال: «النّحو عارضة لغويّة تخضع لما تخضع له اللّغة من عوامل الحياة والتطوّر، فالنّحو متطوّر أبدا،

[1]– الزهراني (أحمد جار الله)، "اتجاهات تجديد النّحو عند المحدثين"، (رسالة ماجستير)، من قسم الدراسات العليا كلّية اللّغة العربية، جامعة أم القرى، السعودية، 2002، ص 25.

[2]– مهدي المخزومي، "في النّحو العربي، نقد وتوجيه"، دار الرّائد العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1986، ص 17.

[3]– المرجع نفسه، ص 28.

لأنّ اللّغة متطوّرة أبدا، والنّحوي الحقّ هو ذلك الذي يجري وراء اللّغة يتتبّع مسيرتها، ويفقه أساليبها، ووظيفة النّحوي أن يسجّل لها ملاحظاته، ونتائج اختباراته في صورة أصول وقواعد تمليها عليه طبيعة هذه اللّغة»[1].

كما ساهم "مهدي" في تيسير النّحو، ويرى أنّ التّيسير «ليس اختصارا، ولا حذفا للشروح والتّعليقات ولكنّه عرض جديد لموضوعات النّحو يسّر للناشئين أخذها واستيعابها وتمثيلها ولن يكون التّسيير وافيا بهذا لم يسبقه إصلاح شامل لمنهج هذا الدّرس وموضوعاته أصولا ومسائل، ولن يتم هذا فيما رأى إلاّ تحقيق هاتين الخطوتين: الأولى: أن نخلص الدّرس النّحوي مما علق به من شوائب جرّها عليه منهج دخيل، هو منهج الفلسفة الذي حمل معه إلى هذا الدّرس فكرة (العامل)، والثانية: أن نحدّد موضوع الدّرس اللّغوي، ونعيّن نقطة البدء به، ليكون الدّارسون على هدى من أمرها يبحثون فيه»[2].

ونتيجة مواجهة التراث النّحوي صعوبات دعا كثير من النّاس يفرّ ويبتعد من كتب النّحو، فقد كثر الحديث عن النّحو قديما الذي كان غرضه البحث عن القواعد النّحوية ومحاولة تقعيدها، واستمرّ حديثا لذلك ظهرت فئة ساهمت في تبسيط علم النّحو وتقريبه إلى ذهن المتعلّمين بمختلف مستوياتهم وقدراتهم العلميّة والمعرفية.

وكان "ابن مضاء" أوّل من دعا إلى تسيير النّحو وتبسيطه وأجمل ما قيل في سطوره الأولى: «قصدي في هذا الكتاب أن أحذف من النّحو ما يستغني النّحوي عنه وأنبّه على ما أجمعوا على الخطأ فيه»[3]. وبدأ بإلغائه العامل النّحوي الذي يراه سبب الإشكال في النّحو العربي، «وبدأ بنظريّة

[1]- المرجع السابق، ص 19.

[2]- المرجع نفسه، ص 15.

[3]- شوقي ضيف، "تيسير النّحو التّعليمي قديما وحديثا مع نهج تجديده"، ص18.

العوامل والمعمولات ينبغي أن ينقضها نقضا هي وكلّ ما جرت إليه من عوامل لفظية ومعنويّة ومن معمولات مذكورة ومضمرة محذوفة»[1].

أي دعا "ابن مضاء القرطبي" في كتابه (الرّد على النحاة) إلى إلغاء نظرية العامل والعلل، ودعا إلى حذف من النّحو كلّ ما يستغني الإنسان عنه.

كما جرت محاولات أخرى لتبسيط النّحو وهي لجنة تسير قاعدة اللّغة في مصر عام ( 1938) وترى هذه اللّجنة أنّ أهمّ ما يصعب النّحو على المعلّمين والمتعلّمين ثلاثة أشياء هي: «الإسراف في التعليل والافتراض والإسراف في الاصطلاحات، والإمعان في التعمق والمحلي، ممّا باعد بين الأدب والنّحو، وفي ضوء ذلك اقترحت اللّجنة إلغاء الإعراب التقديري والمحلي، لعدم فائدته في ضبط لفظ أو تقويم لسان، وجعل المبتدأ والفاعل بإلغاء الضمير المستتر جوازا ووجوبا ... وغير ذلك»[2].

أمّا«"أمين الخولي" فقد طالب عام ( 1942) بتيسير النّحو، وذلك بأن ندع النحاة وآرائهم، ونتجة إلى الأصول التي استخرجوا منها هذه القواعد، مع الأخذ بنظر الاهتمام تقليل الاستثناء، واضطراب القواعد، وأن يكون اختيارنا مما هو مناسب للغة الحياة والاستعمال مع ضرورة التخلّص من الإعراب وعلاماته»[3].

«وتابع شوقي ضيف عام ( 1947) في دعوته إلى تسهيل قواعد النّحو، فهو يرى ضرورة أن يصنّف النّحو على قاعدة أحوال الكلمات، لا على قاعدة العوامل»[4].

---

[1]- المرجع السابق، ص 18.

[2]- طه علي حسن الدليمي، كامل محمود نجم الدليمي، "أساليب حديثة في تدريب قواعد اللّغة العربية"، دار الشروق، عمان، الأردن، ط 1، 2004، ص 28.

[3]- المرجع نفسه، ص 28.

[4]- المرجع نفسه، ص 28.

وكانت هذه أهمّ الأصوات التي دعت لتسهيل النّحو للمتعلّم والمبتدئ وتيسير قواعده حتى لا يفرّ منها، وبالتالي يستطيع تذوّقها.

ومن التّعاريف المقدّمة للنّحو حديثا إضافة إلى "إبراهيم مصطفى" و"مهدي المخزومي" نجد الجواري يرى: «نحو العربيّة إذن هو القصد إلى جهة كلام العرب وانتحاء طريقهم في الكلام، والقصد فيه إلى مثل كلامهم، ويعرّفه معاصر آخر بأنّه طرائق تأليف الكلام وقواعد ربط المفردات في جمل ليؤدي المعنى العام للجملة أغراض المتكلّمين ومقاصدهم »[1]، والنّحو عند "نهاد الموسى": «ينظر إلى الصور اللّفظية المختلفة التي تعرضها لغة من اللّغات ثم يصنفها على أسس معينة، ثم يصف العلاقات الناشئة بين الكلمات في الجملة وصفا موضوعيّا»[2].

كما يعرّف النّحو في المفهوم الحديث بعلم التّراكيب يقول "راتب قاسم عاشور": «هو علم البحث في التّراكيب وما يرتبط بها من خواص كما أنّه يتناول العلاقات بين الكلمات في الجملة وبين الجمل في العبارة»[3].

أو «هو علم يدرس العلاقات السياقية بين الكلمات في الجمل ويصنّفها إلى مفاهيم يستدلّ عليها بسمات مخصّصة متضافرة »[4]. من خلال هذه المفاهيم تبيّن لنا أنّ النّحو تغيّر مفهومه وأصبحت النظرة أوسع تشمل مباحث النّحو والصّرف.

[1]- المرجع السابق، ص 26.

[2]- المرجع نفسه، ص 26.

[3]- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، "أساليب تدريس اللّغة العربية بين النظرية والتّطبيق"، دار المسيرة، عمان، ط 1، 2003، ص 103.

[4]- إبراهيم محمد عطا، "المرجع في تدريس اللّغة العربية"، مركز الكتاب، القاهرة، ط2، 2006، ص 268.

كما جاء عند "محمد المختار" أنّ: «النّحو عملية تقنين القواعد والتّعميمات التي تصف تركيب الجمل والكلمات وعملها في حالة الاستعمال، وهو كذلك دراسة للعلاقات بين الكلمات في الجمل والعبارات فهو موجّه وقائد إلى الطّرق التي بها يتمّ التّعبير عن الأفكار»[1].

أمّا النّحو في المفاهيم اللّسانية المعاصرة يشمل نظامين هما الصّرف " Morphologie" والنّظام (التّركيب) "Syntaxe"، فيعدّان من المكوّنات الأساسية للنّحو والعلاقة بينهما هي علاقة تكامل، فعلم الصّرف هو العلم الذي يعرف بأحوال بنية الكلمة التي ليست بإعراب ولا بناء كما يدرس بنية الكلمة ووزنها وصيغتها.

وموضوع الدّرس الصّرفي هو «الكلمة المفردة، وهو يبحث فيها من حيث بنيتها ومن حيث زنتها ومن حيث اشتقاقها، ومن حيث تجزئها وزيادتها إلى غير ذلك مما يتعلق بالكلمة »[2] وتدرس الكلمة خارج التّركيب.

كما أنّه «علم يبحث في تصريف الكلمة وتغييرها من صورة إلى أخرى نحو: كَرَمُ، يُكْرِمُ، كريم، وكذلك يتناول التّغيير الذي يصيبُ صيغة الكلمة وبنيتها إظهار ما في حروفها من أصالة أو زيادة، أو حذف أو إدغام أو إعلال أو إبدال أو يتناول دراسة تحويل الكلمة إلى أبنية مختلفة كالتّصغير والتّكبير والتثنية والجمع والاشتقاق وبناء الفعل المجهول واسم الفاعل، واسم المفعول وهو أيضا التنوين وتنوين التّمكين والاشتقاق والخلاف ويسمّى أيضا التّصريف»[3].

وفي كتاب نظرية تشومسكي اللّغوية التي ألّفها "جونز ليونز" وضع النّحو مقابل كلمة Syntaxe قال: «النّحو Syntaxe وتختصّ بتحديد معنى الجملة ودلالة الكلمات ونظمها في

[1]- قاسمي الحسني محمد المختار، "تعليمية النّحو"، أعمال ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2005، ص 134.

[2]- مهدي المخزومي، "في النّحو العربي، نقد وتوجيه"، ص28.

[3]- راجي الأسمر، "المعجم المفصل في علم الصّرف"، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، د. ط، 1997، ص 287.

الجملة»[1] أي أنّ التّركيب يركّز على دراسة العلاقات الوظيفيّة بين الكلمات وهو جزء أساسي من علم النّحو، كما أنّ النّظم قائم على توخّي معاني النّحو ومعناه: «أن تخضع كلامك الذي يقترضه علم النّحو وتعمل على قوانينه وأصوله، وتعرف مناهجه التي نهجت فلا تزيغ عنها وتحفظ الرّسوم التي رسمت لك، فلا تخل شيء منها»[2].

كما غيّر تشومسكي دلالة النّحو إلى مصطلح القواعد، إذ أورد هذه العبارة: «استعملت مصطلح قواعد grammaire للدلالة على كافة مستويات اللّغة، ووصفها وصفا علميّا منهجيّا، بحيث أصبح هذا المصطلح يدلّ على الفنولوجي Phonology والدلالة Semantic والتّركيب Syntaxe معا»[3]، ويقوم النّحو عند "تشومسكي" صاحب النظرّية التّوليديّة التّحويلية بالوقوف على القدرة الإبداعية للّغة الإنسانية بفضل قواعد اللاّوعي ويمكن للفرد أن ينتج عدد لا متناه من الجمل الصحيحة.

أي أنّ النّحو عنده «مجموعة القواعد التي تمكّن الإنسان المتكلّم من توليد مجموعة من الجمل المفهومية ذات البناء الصحيح دون أن يسمعها من قبل»[4].

من خلال هذه التعريفات المتعدّدة للنّحو، نستنتج في الأخير أنّها تدور حول ثلاثة معاني أساسية هي:

- «الأوّل: النّحو علم بأحوال أواخر الكلم

[1]- جون ليونز، "نظرية تشومسكي اللّغوية"، تر وتع: حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، مصر، ط1، 1985، ص 153.

[2]- عبد القاهر الجرجاني، "دلائل الإعجاز"، قراءة وتع: محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، د. ط، 1413هـ/ 1990م، ص 81.

[3]- جون ليونز، "نظرية تشومسكي اللّغوية"، ص 156.

[4]- ابن حويلي ميدني، "واقع النّحو التّعليمي العربي بين الحاجة التربويّة والتّعقيد المزمن"، مجلة كلّية الآداب والعلوم الإنسانيّة والاجتماعية، جامعة محمد خيضر- بسكرة، ع 5، جوان 2009، ص 10.

- الثاني: إنّه علم بقوانين يعرف بها أحوال التراكيب العربيّة من الإعراب والبناء وغيرها، وهو علم بأصول يعرف بها صحة الكلام وفساده.
- الثالث: النّحو علم دراسة الجملة»[1]

ومنه يتبيّن لنا لأنّ النّحو كان حلقة وصل بين التراث والحداثة ويعود الفضل إلى علماء اللّغة والنّحو القدماء والمحدثين الذين جاءوا بهذا العلم ذي القيمة الفريدة في أيسر صورة وبنوه على أسس وقواعد سليمة بغية المحافظة على اللّغة العربيّة من الخطأ، كما فيه شفاء من داء اللّحن، وإصلاح الكلام وتقويم اللّسان، وتغيّر النّظرة القديمة للنّحو على أنّه مجموعة من القواعد إلى أنّه يبحث في التّراكيب ولا يقتصر على البحث في الإعراب.

ومن هنا ظهرت محاولات تيسيرية في النّحو العربي وتبسيط قواعده للمتعلّمين، والحقيقة أنّ هذه المحاولات قديمة ثم جرت محاولات أخرى في العصر الحديث مع "إبراهيم مصطفى" الذي دعا إلى الابتعاد عن الفلسفة وإلغاء نظرية العامل، وأكّد على اختيار ما هو مناسب للّغة وما هو ضروري للمتعلّمين وغيرها من المحاولات التيسيرية التي ظهرت حديثا.

[1] – طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، "اللّغة العربية، مناهجها، وطرائق تدريسها"، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2005، ص 179.

## المبحث الثاني: واقع قواعد النّحو والصّرف في برامج التّعليم الحديثة

### 1. برنامج النّحو والصّرف في المدرسة الجزائرية:

بعد أن عرف المنهاج التّقليدي عجزا في مواكبة التّطورات التّربوية، وعدم قدرته على تلبية حاجات المتعلّمين، ومنه تغيّرت النّظرة إلى التربية والمنهج، وأصبح ينظر إليه على أنّه: «الخبرات (النشاطات والممارسات) المخطّطة التي توفّرها المدرسة لمساعدة الطّلبة على تحقيق النتاجات التّعليميّة المنشودة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم»[1].

ونتيجة الإصلاحات التّربويّة التي مسّت الأطوار الثلاثة، حدثت عدّة تغييرات في برامج وطرائق التّدريس في كلّ المواد حتى منهاج اللّغة العربية، وتمّ من خلال ذلك الانتقال من التّعليم الأساسي إلى التّعليم الابتدائي، وجاءت المقاربة بالكفاءات لسدّ الثغرات المرافقة لموجة المقاربة بالأهداف، ولردّ الاعتبار للمتعلّم واعتباره محور العمليّة التّعليمية، وبالتّالي حقّقت نجاحات كبيرة، لأنّه النّموذج الأنسب لتحقيق الغايات، وقد تبنّت الجزائر هذه المقاربة سنة 2003.

اهتمّ العلماء قديما وحديثا بتعليميّة قواعد اللّغة العربيّة، ومنه تطوّرت المناهج وتجدّدت الطّرائق، بحيث «لم يُثر جدل في أيّ فرع من فروع اللّغة العربيّة، كما أثير حول تعليم النّحو أو القواعد النّحويّة، وكأنّ اللّغة العربيّة ليست إلاّ مجموعة من القواعد التي تضبط علاقات الكلمات والجمل ببعضها، وتضبط أواخر الكلمات، وربما يرجع ذلك إلى الوزن الذي أعطى لدروس النّحو في خطّة الدّراسة العامّة، أو إلى المفهوم الخاطئ لطرق تعليمه أو إلى المفهوم الخاطئ لمعنى النّحو ووظيفته »[2]. وتعدّ القواعد من أهمّ فروع اللّغة العربيّة، لأنّ اللّغة هي جسم واحد ويتكوّن من عدّة أعضاء متّصلة ببعضها البعض والقواعد هي القلب النابض لها، لذلك يجب أن يحظى تدريسها في المرحلة الابتدائية بأهمية كبيرة، وخاصّة أنّها تحتلّ مكانة بارزة في مراحل التّعليم المختلفة.

[1]- سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، "مناهج اللّغة العربية وطرائق تدريسها"، ص114.

[2]- سامية محمد محمود عبد الله، "التعليم البنائي والمفاهيم النّحوية –نماذج تطبيقية"، ص19.

«ولكي تؤدّي اللّغة العربيّة وظيفتها، ينبغي لمدرّسيها العناية بتدريس فروعها لتكتمل في إطار وحدة اللّغة، إذ أنّ العناية بفرع دون فرع آخر يؤدّي إلى ضعف التّعلم في الفروع الأخرى، ومن ثمّ إلى الضعف الذي يشمل اللّغة كلّها، لأنّها وحدة متكاملة مترابطة، ليس للفرد القدرة على أن يعدّها وسيلة يعبّر بها عن أفكاره، إن لم يكن عارفا بقواعدها»[1].

ونتيجة للدّور الذي تقوم به القواعد، حظيت بعناية واهتمام كبير في المناهج التّعليميّة منذ الأربعينيات حتى يومنا هذا.

تشمل قواعد اللّغة العربيّة في معناها الحديث كلا من علمي الصّرف والنّحو، أي ترتبط القواعد بالنّحو ارتباطا وثيقا، ولكنّ النّحو أشمل من القواعد لكونه علم قائم بذاته، والإعراب جزء من النّحو، والقواعد أشمل من الإعراب لأنّها تتضمّن القواعد النّحوية والصّرفية، أمّا الصّرف «يعني باللّفظة قبل صوغها في جملة»[2] أي لابدّ أن تدرس القّواعد النّحوية إلى جانب القواعد الصّرفية.

وعرّفت القواعد لغة في "لسان العرب": «الأسس والقواعد الأساس، وقواعد البيت أساسه، وهي في الأمور الحسّية، إلاّ أنّها استعملت في الأمور المعنويّة، وهي بذلك قواعد العلوم، والقاعدة ما يقعد عليه الشّيء أي يستقرّ ويثبت»[3] أي أنّ القواعد هي الأسس والقوانين والضّوابط، ولكلّ علم له قواعده يبنى عليها، كقواعد الرّياضيات والنّحو وغيرها.

أمّا اصطلاحا: عرّفها "ميشال زكريا" أنّها: «بمثابة الأداة أو الآلية التي تتيح للإنسان أن يتكلّم اللّغة، والتي تحدّد شروط التّواصل والتّفاهم وضوابطها بين أبناء اللغّة الواحدة»[4].

---

[1]- فاضل ناهي عبدعون، "طرائق تدريس اللّغة العربية وأساليب تدريسها"، دار صفاء للنّشر والتوزيع، عمان، ط 2، 2014، ص 27.

[2]- المرجع نفسه، ص 47.

[3]- ابن منظور، "لسان العرب"، مادة (ق. ع. د)، ص 361.

[4]- ميشال زكريا، "مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللّغة"، دار المؤسسة الجامعية، بيروت، د. ط،1985، ص 75.

تمثّل السّنة الخامسة مرحلة تعليميّة، يبدأ فيها التّلميذ التعرّف على بعض قواعد اللّغة العربيّة، كما يكون فيها المتعلّم قادرا على القراءة والفهم والإنتاج.

يجب أن يحظى تدريس قواعد اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائية بأهمّية كبيرة، لأنّها الأساس الذي يبنى عليه الرّصيد اللّغوي للتّلميذ لا يمكن تقديم قواعد اللّغة، أو انفصالها عن باقي الأنشطة وفروع اللّغة العربيّة من مهارة القراءة والتّعبير وغيرها، لأنّ الصّلة بين هذه الفروع، تجعل المتعلّم متمكّنا من استخدام اللّغة العربية، استخداما صحيحا، بحيث يحتوي كتاب اللّغة العربيّة للسنة الخامسة على مائة وثلاثة وأربعين صفحة، موزّعة على سبع أنشطة وهي قراءة (أداء + فهم + إثراء)، تعبير شفوي وتواصل، قراءة، قواعد نحويّة وتطبيقاتها، قراءة قواعد صرفية وإملائية وتطبيقاتها، تعبير كتابي (الخط)، محفوظات وأناشيد، مطالعة موجّهة، نشاطات إدماجيّة، إنجاز مشاريع، تصحيح التّعبير.

فنرى أنّ القواعد هي حصة مدمجة مع القراءة، ومنه نستنتج أنّ حصة القراءة واستثمار النّص تهدف إلى تعزيز المهارات القرائيّة، واكتشاف القواعد النحويّة والصّرفية والإملائيّة.

ترتبط القواعد بباقي الأنشطة اللّغوية الموجودة في الكتاب المدرسي، بحيث كلّما يُمكّن التّلميذ من القواعد يستطيع الخروج من أي وضعية تعليميّة بنجاح، و «إنّ الغاية من كلّ دراسة لغويّة الفهم والتعبير، وتحت هذين المفهومين تندرج جميع الفنون اللّغوية، التي فيها ما هو غاية يقصد لذاته كالتّعبير بنوعيه، القراءة والاستماع، ومنها ما هو وسائل تقصد لغيرها كالخط، والهجاء والقواعد»[1].

### أ. علاقة القواعد بنشاطي القراءة والتّعبير:

بفضل القواعد يتمكّن التّلميذ من القراءة السّليمة من الأخطاء النّحوية والصّرفية والإملائية والفهم الصحيح لنصّ القراءة، لأنّ سبب ظهور هذه القواعد هو شيوع اللّحن، ومنه كانت وسيلة

[1] – قاضي محي الدين كبلوت، "الرّائد في طرائق القواعد، تحليل، استنتاج، حكم، علاج"، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة، الجزائر، عمان، د. ط، 2008، ص 24.

للوصول إلى مقاصد لتقويم لسان التّلميذ، وضبط الكلام. من بينها القراءة السّليمة التي تؤدي إلى الفهم والإفهام، والاهتمام بمهارة التّعبير بنوعيه الشّفوي والكتابي في درس القواعد يجعل تعليمها غاية وظيفيّة يؤدّي إلى الفهم الصّحيح وخير مثال على ذلك: الأداة "لن".

في قولنا لن يشترك خالد في المباراة، نقارن بين معلّم يدرّسها لغاية وظيفيّة وآخر يدرّسها لغاية غير وظيفية، نلاحظ من خلال ذلك، أنّ المعلّم الأوّل يهتمّ بالفهم والتّعبير، أي يسأل طلاّبه على أنّ الجملة تتحدّث عن عدم مشاركة خالد في المباراة سواء في الماضي أو الحاضر أو المستقبل، أمّا المعلّم الثاني فإنّه يهتمّ بإعراب ما بعد "لن" ويحفظها التّلميذ دون أن يفهم منها شيء[1].

كما أنّ التّلميذ في المرحلة الابتدائية بحاجة إلى كسب المهارات، ولابدّ من تدريس القواعد في هذه المرحلة ليساعد التّلميذ على التّعبير بلغة عربيّة بسيطة سليمة من الأخطاء، ويستطيع التّلميذ في هذه المرحلة:

1 -«أن يتعرّف الطّفل على نسق الجملة العربيّة، ونظام تكوينها، وأن يستطيع استعمال الألفاظ والتّراكيب استعمالا سليما في حدود قدراته.

2 -أن يكتسب العادات اللّغوية السّليمة عن طريق الاستماع والمحاكاة وكثرة الاستعمال.

3 -تنمية قدرات التّلميذ على التّعبير السّليم، وعلى تمييز الخطأ من الصّواب، وذلك عن طريق تكوين العادات اللّغوية السّليمة»[2].

لذلك حُظيت القواعد بالاهتمام في مناهج التّعليم، وذلك الاهتمام جاء نتيجة للدّور الذي يقوم به في:

1 -«يتكفّل بسلامة التّعبير وصحة الأداء، وفهم وإدراك المعنى من غير لبس ولا غموض.

[1]- ينظر: حسينة يخلف، "تعليمية قواعد اللّغة العربية من التّدريس بالأهداف إلى التّدريس بالكفاءات"، مجلّة المخبر، أبحاث في اللّغة والأدب الجزائري، جامعة بسكرة، الجزائر، ع 11، 2015، ص 402- 403.

[2]- علي أحمد مدكور، "تدريس فنون اللّغة العربية"، دار الفكر العربي، القاهرة، د. ط،2000، ص 290.

2 -تعوّد التّلاميذ دقّـة الملاحظة، والتّمييز بين الصّيغ التعبيريّة، ونقد الأساليب، ودقّة الحكم».[1]

نستنتج من ذلك أنّ القواعد تلعب أهمّية كبيرة، وتأتي أهمّيتها من أهمّية اللّغة العربية، التي تعتبر لغة القرآن الكريم والحديث النبوي الشّريف وأساس ثقافتنا وخزانة أدبنا، وتعمل قواعد اللّغة على تقويم السنة المتعلّمين وتنمية ثروتهم اللّغويّة.

«فدراسة القواعد ينبغي أن تكون وسيلة يفاد منها الطّالب حتى يقرأ صحيحا، ويكتب فصيحا، ويتكلّم وهو قادر على التّعبير عن أفكاره بلغة سليمة مفهومة، فهي وسيلة من وسائل إتقان مهارات اللّغة الأربعة (الاستماع والقراءة والحديث والكتابة)، ومن الواضح أنّ إتقان تلك المهارات لا يمكن أن يكتمل دون معرفة قواعد اللّغة»[2].

وكان الهدف من تعليم القواعد النّحوية والصّرفية في المرحلة الابتدائية هو:

- «وسيلة لمساعدة التلاميذ على صحّة القراءة وفهمها.
- وسيلة لمساعدة التلاميذ على صحة الكتابة.
- وسيلة لمساعدة التلاميذ على فهم المسموح.
- وسيلة لمساعدة التلاميذ على إدراك الجملة وتميز عناصرها.
- وسيلة لمساعدة التلاميذ على صحة التّعبير الشّفهي.
- وسيلة لمساعدة التلاميذ على تعرّف وظائف الجملة وأحكامها»[3].

[1]- سامية محمد محمود عبد الله، "التعليم البنائي والمفاهيم النّحوية –نماذج تطبيقية"، ص23.

[2]- سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، "مناهج اللّغة العربية وطرائق تدريسها"، ص406.

[3]- حاسم محمود الحسّون، حسن جعفر الخليفة، "طرق تعليم اللّغة العربية في التّعليم العام"، دار الكتب الوطنية، بنغازي، جامعة عمر المختار البيضاء، ط 1، 1996، ص 240.

ونستنتج ممّا سبق ذكره أنّ الهدف من تدريس القواعد هو ضبط الكلام، وصحّة النّطق ومساعدة التّلميذ على فهم ما يقر أو ما يسمع، وتعويده على إدراك الخطأ وتجنّبه.

إضافة إلى ذلك تهدف قواعد اللّغة العربيّة إلى:

- «إقدار التلاميذ على محاكاة الأساليب الصحيحة، وجعل هذه المحاكاة مبنيّة على أساس مفهوم بدلا من أن تكون آليّة محضة.
- تنمية القدرة على دقّة الملاحظة والرّبط وفهم العلاقات المختلفة بين التّراكيب المتشابهة إلى جانب تمرين المتعلّم على التفكير المنظّم.
- إقدار التّلاميذ على سلامة العبارة، وصحّة الأداء وتقويم اللّسان، وعصمته من الخطأ في الكلام، أي تحسين الكلام والكتابة»[1].

أصبحت مهمّة المنظومة التّربويّة تهتمّ بقدرة المتكوّن على مواجهة مواقف الحياة، كما اهتمّت بتنمية الكفاءات، الذي ارتبط هذا الأخير بالكفاءة المهنيّة، ثمّ انتقل هذا المفهوم إلى ميدان التّعليم، ولقد تمّ اعتمادها في التّعليم الجزائري، ومن أجل التّعرف على نموذج المقاربة بالكفاءات يجب التعرّف على مجموعة من المصطلحات التي تندرج تحته وهي:

1 -**المقاربة:** هي تصوّر وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز على ضوء خطّة أو إستراتيجيّة تأخذ في الحسبان كلّ العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعّال، والمردود المناسب من طريقة ووسائل، ومكان وزمان، وخصائص المتعلّم والنظريّات البيداغوجيّة [2]. وتماشيا مع ما تمّ ذكره أنّ المقاربة أساس نظري تتكوّن من مجموع المبادئ يتأسّس عليها البرنامج الدّراسي.

[1]- إبراهيم محمد عطا، "المرجع في تدريس اللّغة العربية"، ص 273.

[2]- ينظر: حاجي فريد، "بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات –الأبعاد والمتطلّبات"، دار الخلدونية للنشر والتّوزيع، د. ط، 2005، ص 11.

2 -**مفهوم الكفاءة:** هي عبارة عن قدرة، معرفة ومهارة يملكها المتعلّم وتساعده بالتّالي على مواجهة الصّعوبات.

ومن زاوية أخرى «تعني التصرّف إزاء مشكلة تفاعليّة استنادا إلى قدرات إنبنت من تقاطع معارف ومهارات، وخبرات متراكمة، فالكفاءة ليست هي القدرة فحسب، ولا المهارة فحسب، ولا المعرفة فحسب، وإنّما جماع ذلك من الإنجاز والفاعليّة»[1].

واستنادا إلى ذلك أنّ الكفاءة في مجال التّعليم هي مدى مقدرة هذا النّظام على تحقيق الأهداف المتوخاة منه.

3 -**المقاربة بالكفاءات:** هي «بيداغوجيا وظيفيّة تعمل على التحكّم في مجريات الحياة بكلّ ما تحمله من تشابك، فهي اختيار منهجي، تمكن المتعلّم من النّجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسّعي إلى تثمين المعارف المدرسيّة، وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة»[2].

ولابدّ من التّأكيد على أنّ المقاربة بالكفاءات هي «طريقة تربوية وأسلوب عمل، تمكّن المدرّس من إعداد دروسه بشكل فعّال، فهي تنصّ على الوصف والتّحليل للوضعيات التي يتواجد فيها وسيتواجد عليها المتعلّم، كما أنّها تنص على التّحاليل الدّقيقة للوضعيّات التي يتواجد فيها المتعلّمون، أو التي سوف يتواجدون فيها، وتحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمل المسؤوليات الناتجة عنها، وترجمة هذه الكفاءات إلى أهداف وأنشطة تعليميّة»[3].

---

[1]- المرجع السابق، ص 11.

[2]- المرجع نفسه، ص 11.

[3]- نورة العايب، "المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربويّة الجزائرية"، مجلة العلوم الإنسانية، كلّية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة أم البواقي، الجزائر، ع 43، جوان 2015، ص 323.

وفي هذا الإطار نستنتج أنّ المعلّم في هذه المقاربة هو منظّم وموجّه، والتّلميذ مساهم فعّال في بناء معارفه، ويكون البرنامج مبني على أساس الكفاءات، وبالتالي تمثّل بيداغوجية المقاربة بالكفاءات الأسلوب التّربوي والتّعليمي الناتج عن التطوّر الحاصل في مجال التّربية والتّعليم في عصرنا. كما يهدف التّدريس بالكفاءات إلى إكساب المتعلّم كفاءات ومعارف وقدرات ومهارات وتجعله عنصرا فاعلا.

ويعود السّبب وراء تحقيق بيداغوجيا الكفاءات نجاحات باهرة في مجال التربية إلى:

1 -«تفريد التّعليم: تشجيع الاستقلالية والمبادرة لدى المتعلّم مع إيلاء عناية خاصّة بالفروق الفرديّة بين المتعلّمين.

2 -قياس الأداء بتقويم السلوكات بدلا من المعارف الصّرفة والنظريّة.

3 -إعطاء حرّية أوسع للمعلّم في تنظيم أنشطة التّعليم، وتقويم الأداء.

4 -دمج المعلومات لتنمية كفاءات، أو حلّ إشكاليات في وضعيات مختلفة.

5 -توظيف المعلومات وتحويلها لمواجهة مختلف مواقف الحياة بكفاءة (استغلال الموارد المكتسبة)»[1].

واستنادا إلى ما سبق ذكره أنّ الكفاية ترتكز على الفعل أكثر من تركيزها على المعارف النظريّة، وتجعل المتعلّم محور الفعل التّربوي، وتعمل على اختيار وضعيات تعليميّة، مستقاة من الواقع، في صيغة مشكلات تهدف العملية التّعليمية إلى حلّها، وتجعل من حلّ هذه المشكلات الأسلوب المعتمد للتعلّم الفعّال، ويمكن للمتعلّم من بناء معارفه من خلال إدماج المعلومات الجديدة في مكتسباته القبليّة.

وتعدّ هذه المقاربة إحدى الطرق المعتمدة في تعليم القواعد.

[1]- حسينة يخلف، "تعليمية قواعد اللّغة العربيّة من التدريس بالأهداف إلى التّدريس بالكفاءات"، مجلّة المخبر، أبحاث في اللّغة والأدب الجزائري، جامعة بسكرة، الجزائر، ع 11، 2015، ص 410.

4 -**المناهج**: هذا المصطلح أعمق من البرامج، لأنّ هذا الأخير يضمّ مجموعة من الدّروس المقرّرة لمادّة ما في سنة دراسية. أمّا المنهاج فهو «مخطّط تربوي يتضمن عناصر مكوّنة من أهداف ومحتوى وخبرات تعليميّة وتدريس وتقويم، مشتقّة من أسس فلسفيّة واجتماعية ونفسيّة ومعرفيّة، مرتبطة بطالب ومجتمعه، ومطبّقة في مواقف تعلّمية تعليميّة داخل المدرسة وخارجها وتحت إشراف منها، بقصد الإسهام في تحقيق النّمو المتكامل لشخصية المتعلّم بجوانبها العقليّة والوجدانيّة والجسمية وتقويم مدى تحقق ذلك كلّه لدى الطّالب»[1].

وقبل التطرّق إلى عرض دروس قواعد النّحو والصّرف لبرنامج السّنة الخامسة من التعليم الابتدائي التي استوفى عليها الكتاب وكيفية تدريسها يجب التعرف أوّلا عن مفهوم برامج التّعليم الحديثة أو ما يعرف بمناهج الجيل الثاني.

**مناهج الجيل الثاني:**

هي مناهج تعليميّة وجدير بالذّكر أنّ «مناهج الجيل الثاني لتعليم اللّغة العربيّة تقوم على مبدأ المقاربة الشاملة التي تركّز على استخدام الموضوع نفسه في أنشطة مختلفة، وفقا لخصوصيّات كل نشاط، كما أنّها تدفع المتعلّم إلى اكتساب كفاءات ترتيب الأفكار والتّحليل والاستنتاج في الأنشطة التّعليمية بطريقة تخدمه في حياته المستقبليّة»[2]

ومن البديهي «يرمي تدريس أنشطة اللّغة العربية في المدرسة الجزائرية وفق مناهج الجيل الثاني إلى تنمية معارف التّلميذ المكتسبة ومهاراته اللّغوية لتمكينه من ممارسة النشاط اللّغوي بشكل سليم وفق

[1]- ماهر إسماعيل، إبراهيم الجعفري، "نماذج بناء المنهاج المدرسي وتقويمه"، دار الأيام، عمان، ط 1، 2016، ص 141-142.

[2]- بن عزوز حليمة، "من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا الكفاءات إلى الإصلاحات التربوية"، مجلّة أثر الإصلاحات التربوية في تعليميّة اللّغة العربية- الجيل الثاني من التعليم المتوسط، منشورات وحدة البحث تلمسان، واقع اللّسانيات والتطوّر، مطبعة صناعية منصورة، ع 5، ديسمبر 2017، ص 65.

ما تقتضيه الوضعيات التّواصلية والموقف من جهة، وتلقّي المعارف واستيعاب مختلف النشاطات من جهة أخرى»[1].

مما لاشكّ فيه أنّ الجيل الثاني هو مجرّد شعار يستند إلى مرجعيّة جديدة وعبارة عن تعديلات تساير القانون التّوجيهي للتربية الجزائريّة والثغرات الحاصلة، وهي مناهج تعتمد أيضا على المقاربة بالكفاءات.

سنقوم بعرض الظّواهر اللّغويّة منها النّحوية ومنها الصّرفية التي استوفى عليها الكتاب والتي كانت عبارة عن مباحث في الاسم، الفعل والحرف وهي كالآتي:

| أ. دروس النّحو | ب.دروس الصّرف |
|---|---|
| -مكوّنات النصّ | -تصريف الجملة الفعليّة مع ضمائر المثنى |
| -الجملة وأنواعها | -تصريف الجملة الفعلية مع ضمائر الجمع |
| -الجملة الفعليّة وأركانها | -المجرّد والمزيد |
| -الجملة المنسوخة بإنّ وأخواتها | -الفعل الثلاثي المزيد بحرف |
| -الجملة المنسوخة بكان وأخواتها | -المصدر من الثلاثي المزيد بحرف |
| -الأفعال الخمسة | -الفعل الصحيح وأنواعه |
| -نواصب الفعل المضارع | -الفعل المعتل |
| -جوازم الفعل المضارع | -تصريف الفعل الماضي المبني للمجهول |
| -الفعل المبني للمجهول ونائب الفاعل | -تصريف الفعل المضارع المنصوب والمجزوم |
| -الأسماء الخمسة | -تصريف المضارع المبني للمجهول |
| -جمع التّكسير وإعرابه | -تصريف الفعل المعتلّ الناقص[3] |
| -جمع المذكّر السّالم وإعرابه | |

[1]- المرجع السابق، ص 79.

[3]_

| | |
|---|---|
| -جمع المؤنّث السّالم وإعرابه<br>-المثنى وإعرابه<br>-المضاف والمضاف إليه<br>-العطف<br>-المفعول المطلق<br>-الاستثناء بإلاّ، غير، سوى<br>-الفعل اللاّزم والفعل المتعدّي<br>-إعراب الفعل المعتلّ الآخر<br>-علامات الإعراب الأصلية والفرعية<br>-المبني والمعرب[1] | |

استنادا ممّا سبق ذكره نلاحظ أنّ دروس النّحو والصّرف جمعت في برنامج واحد، وتغليب الدّروس النّحوية على الدّروس الصّرفية، فيضمّ البرنامج اثنين وعشرين درسا نحويّا، أمّا دروس الصّرف فهي إحدى عشرة.

إنّ أبواب النّحو والصّرف عديدة، لا يمكن أن تدرّس كلّها لمتعلّم السّنة الخامسة من التعليم الابتدائي، فجزء منها تمّ تناوله في السنوات السّابقة، (الثالثة والرابعة)، وجزء آخر يتناوله التّلميذ في المراحل التّعليمية اللاّحقة، وتقدّم هذه الدّروس وفق نظام الوحدة التّعليميّة، ويكون فيها التّلميذ محور العمليّة التّعليميّة، والمعلّم مجرّد موجّه في حالة حدوث خطأ وبالتّالي يصبح المتعلّم قادرا على توظيف كلّ ما تعلّمه في حل المشكلات، كما تساعده على التّعبير بعبارات صحيحة خالية من الأخطاء النّحويّة والصّرفية.

نلاحظ من خلال هذا البرنامج، وجود عدد هائل من الدّروس، ونجد بعضها تفوق طاقة استيعاب التلاميذ كدرس الاستثناء، فهي تحتاج لتدريبات وتطبيقات وحجم ساعي كاف.

[1] بن الصيد بوريني سراب، حلفاية داود وفاء، بن عاشور عفاف، بوسلامة عائشة، "كتابي اللّغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي"، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط 1، 2019- 2020، ص 4- 5.

وقد خصّص للنّحو حصة واحدة في الأسبوع التي تقدّر بثلاثين دقيقة وبعض القواعد نجدها ملائمة لمستوى التلاميذ ومناسبة لقدراتهم لذلك ينبغي أن يقدّم للمتعلّم ما يتوافق مع مستواه، وعلى المعلّم مراعاة المنهاج الدّراسي المقرّر، كما ينبغي أن يراعي المنهاج سن المتعلّم وقدراته وحاجاته وكلّ ما يحتاجه ل(الأهمية الأهداف)، «لأنّ اختيار موضوعات قواعد النّحو والصّرف لا يتمّ على أساس موضوعي، وإنّما تختار هذه الموضوعات في الأغلب والأعمّ بناء على الخبرة الشخصيّة والنّظرة الذاتية لأعضاء لجان وضع المناهج»[1].

أمّا نشاط الصّرف فيدرّس بالتناوب مع حصّة الإملاء، كما نرى أنّ الدّروس عُرضت في شكل متسلسل، أي توجد علاقة بين موضوع وآخر وبالتّالي يسهل على التلميذ الفهم، فكلّ هذه الموضوعات هي مهمّة بالنسبة إليه، أنّها تساعده على النّطق السّليم وتجنّبه الخطأ في الكلام والكتابة.

ولابدّ من التّأكيد على أنّ القواعد النّحويّة والصّرفية هي وسيلة لضبط الكلام وصحّة النّطق والكتابة وهي ليست غاية مقصودة لذاتها، ولاحظنا من خلال عرضنا للبرنامج أنّ الدّروس أغلبها نحويّة، وهذا لا يعني أنّ القواعد الصّرفية أقلّ أهمّية من النّحوية، وإنّما دروس النّحو يستخدم أكثر في تقويم اللّسان وضبط الكلام، إضافة إلى اكتساب التّلميذ مهارات لغويّة وقدرات للسّلامة اللّغوية في التّعبير والكتابة، وعلى الرغم من ذلك نجد التّلميذ يستصعب عليه مادّة النّحو لما فيه من حفظ وفهم وتطبيقها عمليّا إضافة إلى ذلك دروس لغويّة مبرمجة كثيرة ودراستها تتطلّب جهد ووقت كبير، ونجد المعلّم يسرع في إتمام البرنامج خاصّة أنّ التلاميذ مقبلون على اجتياز امتحان نهاية المرحلة الابتدائية، كما توجد عوائق أخرى كالإضرابات والمناسبات الدينية والأعياد الوطنية وغيرها من العوامل الأخرى.

[1]– محمود رشدي خاطر، "طرق تدريس اللّغة العربيّة والتّربية البدنيّة"، في ضوء الاتّجاهات التربوية الحديثة، دار المعرفة، القاهرة، مصر، د. ط، 1981، ص 235.

وبناءا على الكم الهائل من الدّروس المبرمجة لتلاميذ السنة الخامسة، يتّضح منذ الوهلة الأولى أنّ الوزارة أثقلت كاهل التلميذ، وأنّ تلك الدّروس لا تتناسب مع الحجم السّاعي المخصّص لها، لأنّ الوقت المبرمج يضمّ كذلك التّدريبات.

لذلك لابدّ من إعادة هيكلة الموضوعات النّحوية والصّرفية بشكل منسّق ومنسجم والتركيز على الجانب الوظيفي للّغة العربيّة والتدرّج في عرض الدّروس من السّهل إلى الصّعب، وتخصيص حجم زمني كاف لدروس قواعد اللّغة، كما أنّ تواصل المعلّم مع المتعلّم بلغة فصيحة يعدّ أيضا منهلا للمتعلّم في تعلّم اللّغة العربيّة السليمة من الأخطاء اللّغوية.

وبسبب جائحة كورونا وضيق الوقت حذفت العديد من الدّروس من برنامج السنة الخامسة والبرنامج الجديد هو كالآتي:

| ت.دروس النّحو | ت.دروس الصّرف |
|---|---|
| -الجملة وأنواعها (الجملة الفعليّة وأركانها)<br>-الجملة المنسوخة بأن وأخواتها<br>-الجملة المنسوخة بكان وأخواتها<br>-نواصب الفعل المضارع<br>-جوازم الفعل المضارع<br>-الجمع المذكّر السّالم وإعرابه<br>-الجمع المؤنّث السّالم وإعرابه<br>-المضاف والمضاف إليه<br>-العطف<br>-المفعول المطلق<br>-إعراب الفعل المعتلّ الآخر<br>-علامات الإعراب الأصلية والفرعية<br>-المبني والمعرب | -تصريف الجملة الفعليّة مع ضمائر المثنى<br>-تصريف الجملة الفعلية مع ضمائر الجمع<br>-تصريف الجملة الفعلية مع المثنى + الجمع<br>-الفعل الصحيح وأنواعه<br>-الفعل المعتل<br>-تصريف الفعل المضارع المنصوب والمجزوم<br>-تصريف الفعل المضارع المنصوب والمجزوم<br>-تصريف الفعل المعتلّ |

لا نجد حشو في البرنامج، فهو مناسب تماما للمستوى العقلي للتلميذ واستعداده، ويستطيع استيعابه بكلّ سهولة، وترسيخ القاعدة في ذهنه بشكل جيّد، فكان لابدّ من اتّخاذ هذا البرنامج من الأوّل قبل ظهور جائحة كورونا لما فيه تخفيف للدّروس ورفع للموضوعات الصّعبة التي لا تتلاءم مع سنّ المتعلّم كدرس الاستثناء وإعراب الفعل المعتلّ وغيرها يتطلّب استعدادا كبيرا.

سبق لنا الذّكر بأنّ الوحدة التعليميّة تتكوّن من ثلاثة أسابيع، وتحتوي كلّ وحدة على مجموعة من الأنشطة التي تستغرق أسبوعا كاملا، حيث تبدأ من القراءة التي يعتمد نصها في تعزيز المهارات القرائيّة، كما يعتمد نصّها في إثراء نشاط التّعبير الشفوي، ثمّ اكتشاف الظّاهرة النّحوية أو الصّرفية، ونلاحظ أنّ حصّة القراءة هي الرّكيزة الأساسية للوحدة التّعليميّة وكأهمّ درس التي يكتشف من خلالها المتعلّم الظاهرة اللّغوية، أي كأوّل حصة تدور حولها القاعدة اللّغوية وباقي الأنشطة اللّغوية من تعبير وغيرها ...

كما نلاحظ أنّ حصّة القواعد من أهمّ الأنشطة اللّغويّة، وتقدّم في الحصّة الثالثة بعد حصّة التّعبير الشفوي، فحصّة القواعد هي بمثابة «دعامة مهمّة لتمييز آليات النظام اللّغوي، ومواطنه التّركيبية من خلال ما يتجسّد في النّص من موضوعات نحويّة، وتراكيب لغويّة مختلفة تساعد المتعلّم على فهم المقروء، وتحسين أدائه من جهة، وترشّح عنده تلك القوالب اللّغويّة والنّماذج التّركيبية من جهة أخرى، لتتخذ أسلوبه طابعا متميّزا شفويّا كان أو كتابيّا فيستقيم لسانه »[1]، ولابدّ من أن تتبع نصوص القراءة نشاطات لغويّة صرفية ونحويّة ترتبط هيكليّا بموضوعات مبرمجة في التدرّج السّنوي لتحقق الانسجام والتكامل.

### ب. وسائل تدريس القواعد في النظام الحديث:

هناك مجموعة من الوسائل التّعليميّة الخاصّة باللّغة العربيّة ككلّ وتتمثّل في:

[1] – الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2011، ص 11.

1 -«الوسائل التّعليميّة الفرديّة أي كتاب التّلميذ وقصص المطالعة.

2 -دليل المعلم: ويتمثّل على كل ما من شأنه أن ييسّر ممارسة العمليّة التّربويّة من توجيهات وإرشادات وسندات»[1].

فكانت هذه أهمّ الوسائل الخاصّة بتدريس قواعد اللّغة العربيّة وخاصّة كتاب اللغة العربيّة للسنة الخامسة من التّعليم الابتدائي الذي يضمّ جميع الظّواهر اللّغوية من صرف ونحو، إضافة إلى تطبيقات خاصّة بكلّ قاعدة كما يوجد كرّاس آخر يدعى بكراس الأنشطة وهو عبارة عن كتاب يشمل تدريبات لترسيخ القاعدة في هن التّلميذ ومدى استيعابه لها، وغيرها من الوسائل كاللّجوء إلى كتب مساعدة تباع في المكتبات أو اللّجوء إلى الانترنيت.

واستنادا إلى ما سبق ذكره نستنتج أنّ الكتاب المدرسي هو من أهمّ الوسائل في العمليّة التّعليميّة والأداة الضرورية للمعلّم والمتعلّم، وهو بمثابة «الوعاء الذي يحتوي على المعلومات والمعارف والذي يساعد كلا من المتعلّم والمعلّم في العمليّة التّعليميّة، فهو يساعد المعلّم في التّدريس وفي شرح الدّرس للمتعلّم داخل الحصّة الصّفية بشكل منظّم وبأسلوب سهل ومشوّق بحيث يعمل على جذب انتباه الطّالب للتعلّم»[2].

من خلال ذلك نستنتج أنّ الكتاب المدرسي أحد الأركان الأساسية والرئيسية، لا يمكن الاستغناء عنه، لأنّه يستند إليه في تنفيذ المنهاج.

والوسيلة الثانية هي دليل المعلّم، فهي خاصّة بالمعلّم، فالدّليل هو عبارة عن كتاب يقدّم للمدرّس، ليوضّح له طريقة عرض حصّة درس القواعد، كما نقصد به: «خارطة طريق المعلّم ترشده إلى كيفية التعامل مع المنهاج المدرسي وسبل تنفيذه، لتحقيق النتاجات المرجوة ولذا فعندما يبنى

[1]- مديرية التّعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللّغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص22.

[2]- محمد محمود ساري حمادنة، خالد حسين محمد عبيدات، "مفاهيم التّدريس في العصر الحديث طرائق، أساليب، إستراتيجيات"، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط 1، 2012، ص 212.

المنهاج المدرسي فإنّه من الضروري إصدار دليل للمعلّم يشمل جميع الخطط لتحقيق نتاجات المنهاج الدراسي، كما يعدّ الدّليل وسيلة لمساعدة المعلم عند تطبيق الكتاب المدرسي وتنفيذه»[1].

### ج. أساليب تدريسها في النظام الابتدائي الحديث:

لقد لاقى المدرّسون صعوبات في تدريس قواعد اللّغة العربيّة بسبب ضعف الأداء اللّغوي لبعض المتعلّمين من جهة وما يتعلّق بالمحتوى والمنهاج التعليمي من جهة أخرى، لذلك تمّ تناولها وفق طريقة المقاربة النّصية.

وتمّ تبني هذه الطريقة من خلال منهج التّدريس بالكفاءات، وهو المنهج المعتمد حاليّا من طرف وزارة التربية الوطنية، ويعتبر هذا المنهج أكثر فعّالية، والمقاربة النّصية هي «التي تجعل النصّ محورا تدور حوله جميع الأنشطة اللّغوية فيكون المنطلق الوحيد لها وتتمثّل هذه المقاربة في نصّ يقرأه المعلّم ثمّ يمارس من خلاله التّعبير الشفهي والتّواصل، ويتعرّف على كيفية بنائه، ويتلمس منه القواعد النّحوية والصّرفية والإملائية، ليدمجها في إنتاجه الكتابي»[2].

«وتتلخص هذه البيداغوجيا في كون النصّ هو المنطلق لإنجاز جميع الأنشطة المقرّرة والإطار العام لإكساب المتعلّمين مختلف المهارات اللّغوية، ويتم ذلك بالنّظر إلى النصّ على أنّه مستويات مختلفة لا تتجزّأ تمكّن المتعلّم من إنتاج اللّغة حسب المواقف والأنشطة التّعليمية»[3].

---

[1]- ماهر إسماعيل، إبراهيم الجعفري، "نماذج بناء المنهاج المدرسي وتقويمه"، ص151.

[2]- الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2011، ص 7- 8.

[3]- غيتري كريمة، "أثر المقاربة النّصية في تدريس الظاهرة اللّغوية في مرحلة التعليم المتوسط وفق مناهج الجيل الثاني"، مجلة المحتوى اللّغوي في كتب الجيل الثاني لتعليم اللّغة العربية في مستوى التّعليم المتوسط بين فلسفة وزارة التربية وواقع النصّ المدرسي، مطبعة صناعية منصورة، منشورات وحدة البحث، تلمسان، ع4، 27 سبتمبر 2017، ص 140.

ويتم تدريس نشاط القواعد ضمن البناء اللّغوي ويمكن تلخيص المراحل فيما يلي:

1 -«العودة إلى النصّ

2 -شرح وتحليل الأمثلة الواردة في النصّ

3 -الوصول إلى القاعدة –تذكّر-

4 -نموذج في الإعراب (تقدّم فيه جملة تتضمّن الظاهرة اللّغوية المدروسة مع إعرابها إعرابا تفصيليّا)

5 -تطبيقات لترسيخ الظّاهرة اللغوية»[1]

نلاحظ من خلال هذه المراحل وما لاحظناه سابقا في حصة درس التّراكيب النحويّة لأحد أقسام السنة الخامسة من التعليم الابتدائي أنّ المعلّم ليس من الضروري أن يتتبع طريقة معيّنة، فهو مخيّر في طريقة تقديمه للدّروس لكن في أغلب الحصص يتّبع المدرّس الطريقة التالية هي: مراجعة الدّرس السابق كطرح سؤال أو إعطائهم تطبيق، أو ما يسمّى بالتقويم التشخيصي، ثم يشرع بالدّرس الجديد من خلال انطلاقه من النصّ المقروء ويطلب من بعض التلاميذ قراءته وطرح بعض الأسئلة حول النصّ وكتابة إجابة التلاميذ على السّبورة، ويلوّن المدرّس الظاهرة المقصودة وفي الأخير يستخرج ويستخلص التلاميذ القاعدة بمساعدة من المعلّم وهذا ما يسمّى بالتّقويم التّكويني، وبعدها تأتي مرحلة التّوظيف أو ما يعرف بالتقويم الختامي لمعرفة المعلم مدى ترسيخ القاعدة في ذهن تلاميذه ويكون هذا التقويم شفهي ثمّ على اللوح، ثمّ كراس القسم للاستيعاب الجيّد للقاعدة، وهناك أيضا تقويم ذاتي يقوم التلميذ ذاته بذاته أي يكتشف الخطأ بنفسه.

**مذكرة نموذجيّة:**

**المستوى:** س 5

**المقطع التعليمي:** 2

**الميدان:** فهم المكتوب

[1]- حسينة يخلف، "تعليمية قواعد اللّغة العربيّة من التدريس بالأهداف إلى التّدريس بالكفاءات"، ص412

**المادة:** لغة عربية

**النشاط:** قراءة وقواعد نحوية

**الكفاءة الختامية:** يقرأ نصوصا من مختلف الأنماط مع التّركيز على النّمط السّردي تكون من ستين إلى ثمانين كلمة أغلبها مشكولة، قراءة سليمة ويفهمها.

**مركبّات الكفاءة:** يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النّص، يستعمل المعلومات الواردة في النصّ المكتوب.

**مؤشرات مركبات الكفاءة:** يلخّص كل فقرة في فكرة، يحترم قواعد القراءة ليستخرج الأفعال الخمسة.

**القيم والكفاءات العرضيّة** **المدة:** 45 دقيقة

| المراحل | الوضعيات التّعليميّة والنشاط المقترح | التقويم |
|---|---|---|
| مرحلة الانطلاق | – كيف استقبلت الخالة أم السعد ضيوفها؟<br>– هل باركت الأم اختيار عصام؟ | – يجيب |
| مرحلة بناء التعليمات | – قراءة نموذجية<br>– قراءات جهرية محترمة شروط هذه القراءة (الجهرية<br>– قراءة الفقرات فقرة فقرة واستخراج فكرة فرعية لكل واحدة<br>– استخراج الفكرة العامة<br>– ضع سطر تحت الأفعال الخمسة<br>**ألاحظ وأكتشف:**<br>– أعرب كل فعل من هذه الأفعال<br>– راجع إعراب الفعل المضارع<br>– بما ترفع؟ بما تنصب؟ بما تجزم؟<br>– سجّل خلاصة عن هذه الأفعال.<br>–توظيفها في جمل مفيدة | – يسمع<br>– يقرأ<br>– يلخص<br>– يستنتج الفكرة العامّة للنصّ<br>– يستخرج<br>– يعرب<br>– يوظف<br>– يستنتج |

| | | |
|---|---|---|
| مرحلة التذكير والاستثمار | - يوظّف مكتسباته وينجز الأنشطة صفحة 22 | يعرب ويوظّف الأفعال الخمسة |

من إعداد المعلّمة: "بن عامر لطيفة"

مدرسة الشّهيد (بلعربي منصور) شتوان، تلمسان

إنّ هذه المذكرة النّموذجيّة هي الطّريقة التي يسير عليها المعلّم في تقديمه للدّرس، من خلال هذه المذكّرة النموذجية للطريقة المعتمدة في تدريس نشاط القواعد، والتي يعتمدها المدرّس في خطوات بدءًا من مراجعة الدّرس السّابق كتمهيد للدّرس الجديد، والخطوات التي تليّ ذلك بدءا بتقديم الأمثلة وشرحها للتّلاميذ، واستخلاص القواعد المستهدفة في درسه، وما يعقب ذلك بتطبيقات شفوية لترسيخ المعلومات، فالمذكرة تحمي الأستاذ من الفوضى وتمكّنه من تقديم درسه وفق خطوات متسلسلة منتظمة يحقّق من خلالها الهدف المنشود.

ظهرت العديد من المصطلحات المرافقة للمناهج الجديدة أهمّها:

## 1 - الكفاءة الختامية:

«هناك من يعبّر عنها بالهدف الختامي الإدماجي، يشير لفظ ختامي هنا إلى تحديد حصيلة سنة دراسية كاملة أو مرحلة تعليميّة، وعليه لا تتحقّق الكفاءة الختامية إلاّ بتحقيق الكفاءات القاعدية الموافقة لها»[1].

أي هي كفاءة تتعلّق بميدان من ميادين المادة خلال سنة واحدة.

[1]- الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2011، ص 7.

### 2 – الكفاءة القاعدية:

«إنّها الكفاءة التي من الضّروري أن يتحكّم فيها المتعلّم لاكتساب الكفاءات القاعدية اللاحقة ينبغي أن يقع التركيز في الكفاءات القاعدية على ما هو ضروري، ومن الأمثلة على الكفاءات القاعدية في اللّغة العربية نذكر:

- يؤدّي النصوص أداءً جيّدا
- يسمع ويفهم أنواع الخطاب التي ترد إليه.

- يوظّف الكتابة لأغراض مختلفة»[1].

### 3 – الكفاءة العرضيّة:

«أو الأفقية وهي كفاءة لا تتعلّق بمادّة معيّنة بذاتها وإنّما تتعلّق بعدّة مواد مثال: معالجة المعلومات، القراءة، الكتابة فهذه الكفاءات لا تخص مادة اللّغة العربيّة وحدها وإنّما نجدها تنتشر عبر جميع المواد»[2].

### 4 – المقطع التّعليمي:

«هو مجموعة مرتبة ومترابطة من الأنشطة والمهمات، تتميّز بوجود علاقات تربط مختلف أجزائه المتتابعة في تدرّج لولبي، يضمن الرّجوع إلى التّعلّمات القبليّة لتشخيصها وتثبيتها، من أجل إرساء موارد جديدة لدى المتعلمين»[3].

---

[1]– المصدر السابق، ص 7.

[2]– بن الصّيد بوربي سراب، حلفاية داود، وفاء بن زاير عفريت شبيلة، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2019– 2020، ص 109.

[3]– المصدر نفسه، ص 109.

**5 – الميدان:**

«وهي مجالات المادة الواحدة فمثلا في اللّغة العربية نجد أربعة مجالات: فهم المنطوق، التّعبير الشّفهي، فهم المكتوب، التعبير الكتابي»[1].

**6 – الوضعية المشكلة التّعليميّة:**

«هي وضعية تعليميّة يعدّها الأستاذ بهدف إنشاء فضاء للتّفكير والتّحليل، فهي وضعية ذات دلالة ينتج عنها جوّ من الحيرة والتّساؤل، وتدعو المتعلّم للتّفكير والاختيار واستحضار موارد قبليّة للتّعامل مع ما هو مطلوب منه وحلّ المشكلة التي ينبغي حلّها»[2].

**7 – الوضعية الانطلاقية:**

«وهي وضعية مشكلة مدمجة تعرض في بداية المقطع التّعليمي وتتضمّن أغلب الموارد المحدّدة في هذا المقطع، حيث يتم حلّها في نهايته»[3].

**8 – مركبات الكفاءة:**

«أجزاء متكاملة تبرز أهداف التعلّم القابل للتّحقيق والتي ترتبط ب: المضمون المعرفي المتعلّق بالمادّة (الوضعيات لتحقيقها كوحدة تعليميّة) تقييمها والسّماح بالإدماج الجزئي والكلي»[4]

**9 – التّقويم:**

«نظام التقويم في المقاربة بالكفاءات ذو ثلاث مركّبات (التشخيصي، التكويني، الإشهادي، أو النهائي) ويرتبط ارتباطا وثيقا بوضعيات التعلم ونجد ثلاثة أبعاد لمعايير التّقويم في المقاربة بالكفاءات:

[1]– المصدر السابق، ص 109.

[2]– المصدر نفسه، ص 110.

[3]– المصدر نفسه، ص 110.

[4]– المصدر نفسه، ص 110.

- تقويم مدى اكتساب الموارد
- تقويم الكفاءات العرضية، ومدى التحكّم في توظيف الموارد السّابقة
- تقويم مدى اكتساب ونموّ القيّم والسلوكات البنّاءة»[1].

بمعنى أنّ التقويم هو قياس الفرق بين ما هو حاصل وما بين ما يجب أن يكون، أي هو عملية إصدار حكم حول مردوديّة العملية التّربوية في ضوء الأهداف المتوخّاة منها، وذلك قصد الكشف عن الثغرات والنقائص وتصحيحها. ولابدّ من جعل التقويم مناسب لقدرات وحاجات المتعلّمين، والتّقويم ثلاثة أنواع هي: التّقويم التّشخيصي وهو تشخيص الصعوبات التي مازال يواجهها التلميذ في الدّرس السابق، وهناك تقويم تكويني وتقويم ختامي يكون في نهاية الدّرس يعمل على تحديد درجة تحقّق الأهداف المتوخاة من الدّرس ومدى استجابة التّلميذ للدّرس الجديد وترسيخه في ذهنه.

وفي هذا الإطار «يعتمد منهاج السنة الخامسة من التّعليم الابتدائي الطّرائق النّشطة التي تجعل المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة التعلّمية، ليحقّق التّفاعل والفاعليّة بين طرفي هذه العمليّة (المعلّم والمتعلّم) ويكون المعلّم فيها موجّها، ومرشدا، ومشجّعا على البحث والاكتشاف والممارسة، ومثيرا لدافعية المتعلّم، كلّ ذلك من أجل أن يصبح هذا الأخير عنصرا فاعلا، وقادرا على بناء معرفته معتمدا على نفسه»[2].

واستخلاصا لما سبق أنّنا تحدّثنا عن ماهية النّحويين القدماء والمحدثين، كما قمنا بعرض برنامج السنة الخامسة، وتحدّثنا كذلك عن الطّرق القديمة والحديثة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة، وقارّنا بين هذه الطّرائق، ونجد أنّ العلماء واللّغويّين والتّربويّين بحثوا منذ القدم عن منهجية التّدريس واكتشفوا الطرائق ووظّفوها في الميدان، واستنتجوا في الأخير أنّ نجاح العمليّة التّعليميّة يرتبط بكفاءة المعلّم وقابلية التّلميذ، فالكفاءة من حيث المعرفة العلميّة لمادّة التّدريس والطريقة التي يستعملها، والتي يجب

[1]- المصدر السابق، "دليل استخدام كتاب اللّغة العربية"، ص111.

[2]- مديرية التعليم الأساسي، اللّجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللّغة العربية للسنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، ص21.

أن تكون فعّالة ومناسبة لمستوى التلاميذ، لأنّ المتعلّمين إذا أحبّوا معلّمًا أطاعوه وأنصتوا إليه، وهنا تظهر قابلية التّلميذ، فتوفّر هذين الأمرين يجعل المعلّم يتناول أي طريقة من الطرق السّالفة الذّكر، وبالتّالي ينجح في الوصول إلى الأهداف التّعليمية المنشودة.

## 2. طرق تدريس قواعد اللّغة العربية بين النظام القديم والنظام الحديث والفرق بينهما:

### 1.2. مفهوم الطّريقة:

يُقصد بالطّريقة في التّدريس «خطوات محدّدة يتّبعها المدرّس لتحفيظ المتعلّمين، أكبر قدر ممكن من المادة العلمية الدّراسية »[1] أي بمعنى الأسلوب الذي يتّبعه المعلّم في نقل وتبسيط المعلومات من المقرّرات الدّراسية إلى أذهان المتعلّمين، أو النّهج الذي يستخدمه المدرّس في معالجة النّشاط التّعليمي ليحقّق وصول المعارف إلى تلاميذه بأيسر السُّبل.

### 2.2. مفهوم التّدريس:

«التّدريس عمليّة متعمّدة لتشكيل بيئة التعلّم بصورة تمكّنه من تعلم ممارسة سلوك محدّد أو الاشتراك في سلوك معيّن، وذلك وفق شروط محدّدة أو كاستجابة لظروف محدّدة»[2].

كما يعدّ مجموعة النّشاطات التي يؤدّيها المدرّس في موقف تعليمي معيّن لمساعدة المتعلّم في الوصول إلى أهداف منشودة.

[1]- طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، "اللّغة العربية، مناهجها، وطرائق تدريسها"، ص87.

[2]- وليد أحمد جابر، "طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية"، دار الفكر، عمّان، الأردن، ط 2، 2005، ص 81-82.

كما يرى بعض التّربويّين أنّ التّدريس: «عملية تفاعل متبادل بين المدرّس والمتعلّم وعناصر البيئة المحلّية التي يهيّئها المدرّس لإكساب المتعلّم مجموعة من الخبرات والمهارات والمعلومات والحقائق وبناء القيم والاتّجاهات الإيجابية المخطّط لها في فترة زمنيّة محدّدة هي الدرس»[1].

## 3.2. مفهوم طريقة التدريس:

«هي وسيلة الاتّصال التي يستخدمها المعلّم من أجل إيصال أهداف الدّرس إلى طلاّبه، أو هي: ما يتّبعه المعلّم من خطوات متسلسلة متتالية ومترابطة لتحقيق هدف أو مجموعة من أهداف تعليميّة محدّدة»[2].

أو ما يعرف بالإجراءات التّعليميّة التي يقوم بها المعلّم، لتوصيل محتوى المقرّرات الدّراسية للتّلميذ.

تعتبر طريقة التّدريس حلقة وصل بين البرامج والتّلميذ، ووسيلة هامّة في تحقيق أهداف مادّة من المواد الدّراسية وخاصّة القواعد، كما لا يستطيع المدرّس الاستغناء عن طرائق التّدريس لأنّ من دونها لا يمكن تحقيق أهداف تربوية. وظهرت العديد من طرائق التّدريس، صنّفها التّربويون بشكل عام إلى طرائق تقليدية وأخرى حديثة، فقديما كان التّركيز على توصيل المعرفة للمتعلّمين عن طريق المعلّم، أمّا حديثا فقد تعدّدت الطّرق والأهداف، وأصبحت تهتمّ بالمتعلّم واعتباره محور العمليّة التّعليميّة، وسنقف عند أقدم الطّرق استعمالا في المدارس الجزائرية.

- لقد لفت انتباهنا ونحن نبحث في هذا المجال عن كيفية تعليم القواعد النحوية والصّرفية، وسنسلّط الضوء على طرق التّدريس قديما وحديثا في هذا المبحث، فأثناء بحثنا في مصادر مختلفة وجدنا الحديث عنها كثيرا.

[1]- فارس مطش حسن، "طرائق تدريس اللّغة العربية"، دار الأيّام، عمان، ط1، 2015، ص 128- 129.

[2]- سامية محمد محمود عبد الله، "إستراتيجيات التّدريس الأسس، النماذج والتطبيقات"، دار الكتاب الجامعي، العين، دولة الإمارات العربية المتحدة، ط 1، 2015، ص 38.

- كانت الطريقة المتّبعة في التّدريس قديما بواسطة الأهداف التي يكون فيها المدرّس العنصر الإيجابي والفعّال في العملية التّعليميّة ومحور العملية التّربويّة.
- ويكون التلميذ مشارك في العملية التّعليمية تبعا لإثارة المعلّم له في ذلك.
- لقد بدأ العمل في بلادنا بالأهداف، وتنطلق من المعارف.

والتدريس بالأهداف عبارة عن نموذج تقليدي يقوم على مجموعة من النقاط هي:

- «أنّ التلاميذ يتعلّمون بصورة أفضل إذا ما اطّلعوا على الأهداف المرجو تحقيقها، ممّا يساعدهم على توجيه جهودهم وتركيز انتباههم ومعرفة مستوى الأداء الذي ينبغي أن يصلوا إليه.
- استخدام المعلّمين الأهداف، يمكنهم من تحديد النّشاطات اللاّزمة لتحقيق تلك الأهداف، وتوجيه جهودهم واختيار المضامين التّعليميّة والطرائق والأساليب الملائمة، وتقويم المتعلّم، والمعلّم والعملية التّعليمية كما يوفّره هذا النموذج من إطار مرجعي، واعتباره نقطة انطلاق ووصول في الوقت نفسه»[1].

ومن مزايا التّدريس بالأهداف هي:

* «وضع المتعلّم في مركز فعل التعليم والتعلّم
* تجسيد الأهداف في شكل سلوكات قابلة للملاحظة
* تسهيل اختيار الأنشطة، والوسائل التي يجب استغلالها
* تحديد معايير واضحة لتقويم نشاط المتعلّم مع سهولة اختيار الأدوات»[2].

[1]- أسماء خليف، "طرائق تدريس اللّغة العربية وفق المنهاج القديم والحديث"، جسور المعرفة، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، ع 10، جوان 2017، ص 464.

[2]- حسينة يخلف، "تعليمية قواعد اللّغة العربية من التّدريس بالأهداف إلى التّدريس بالكفاءات"، مجلّة المخبر، أبحاث في اللّغة والأدب الجزائري، جامعة بسكرة، الجزائر، ع 11، 2015، ص 411.

ومن أشهر طرائق التّعليم القديمة هي:

أ -**طريقة الإلقاء:** وهي أقدم الطّرائق التّدريسية وتقوم هذه الطّريقة على الإلقاء من طرف المعلّم والإنصات من طرف المتعلّم ثم حفظها لاجتياز الاختبارات والفروض.

ويراد بها: «قيام المعلّم بإلقاء المعلومات والمعارف على مجموعة من الطّلاب بغرض الإلمام بالمعلومات الخاصّة بموضوع معيّن، ويتمّ التّركيز في هذه الطّريقة على العرض القائم على التّوضيح والتّفسير، كما تتميّز بالأسلوب المباشر باتّجاه واحد، يبدأ بالمعلّم وينتهي بالتلميذ»[1].

ومن محاسنها، أنّها تمتاز ب:

1 -«تتيح للطّلاب التعرّف على مواطن الضّعف في كتبهم المنهجية
2 -تنمّي فيهم ملكة الإصغاء، والانتباه والاستماع
3 -تغرس فيهم روح الصّبر وضبط النّفس.
4 -تشجعهم على التكلّم بجرأة أمام زملائهم تقليدا لمدرّسهم.
5 -تكون المادة أكثر تنظيما وتنسيقا وتدرجا».[2]

كما لها عيوب أهمّها:

1 -«العبء الأكبر يتحمّله المعلّم (الملقي) طوال المحاضرة
2 -موقف المتعلّم سلبي وتنمي لديه صفة الاتّكال والاعتماد على المعلّم.
3 -تدخل إلى المتعلّم الملل لأنّه يستمع طيلة المحاضرة والمعلّم يسير على وتيرة واحدة.

[1]- محمد إسماعيل عبد المقصود، "المهارات العامة للتّدريس"، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط 1، 2007، ص 201.

[2]- عبد اللّطيف بن حسن بن فرج، "طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين"، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط 1، 2005، ص 94.

4 -إغفال ميول ورغبات وحاجات المتعلّمين أي إغفال الفروق الفردية بين المتعلّمين»[1].

أي في هذه الطريقة يكون المعلّم وحده صاحب السلطة والمالك للمعرفة، أمّا التلميذ وعاء تصب فيه المعلومات وعليه أن يسمعها.

ب - **طريقة المناقشة والحوار:**

«تُعدّ هذه الطريقة وسيلة للاتّصال بين المعلّم وتلاميذه، وتعتبر طريقة الحوار أسلوب معدل عن طريقة الإلقاء أو المحاضرة، إذ تعتمد على لون من ألوان الحوار الشفوي بين المعلّم وتلاميذه أثناء عرضه للمادّة التّعليمية»[2].

اتّسمت هذه الطريقة بمميّزات منها:

1 -«تنظر للمتعلّم باعتباره مشاركا ليناقش، يسأل، يحاور، يثري، يجيب.

2 -بيئة تربويّة آمنة شعار المناقشة.

3 -تعزّز مهارات الاتّصال والتّواصل لدى التلاميذ.

4 -استخدام اللّغة (مهارات لغوية) التعبير الحديث»[3].

ومن عيوبها:

1 -«احتكار عدد قليل من الطلاب للعمل كله

2 -التدخّل الزائد من قبل المعلّم في المناقشة ممّا يجعله يطغى على فاعليّة التّدريس.

[1]- محمد محمود ساري حمادنة، خالد حسين محمد عبيدات، "مفاهيم التّدريس في العصر الحديث"، ص54.

[2]- عادل أبو العز سلامة وآخرون، "طرائق التدريس العامّة، معالجة تطبيقية معاصرة"، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط 1، 2009، ص 148.

[3]- هادي طوالبة وآخرون، "طرائق التدريس"، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط 1، 2010، ص 186.

3 -قد تؤدّي المناقشة إلى هدر الوقت وخصوصا عندما تجري بأسلوب غير فعّال»[1].

قد يزول أثر المعلّم في هذه الطريقة باعتباره مرشدا، ومنظّما ومراقبا فقط، وسلّطت الضوء على المناقشة وأهملت أهداف أخرى.

**ج -طريقة التّسميع (الحفظ والاستظهار):**

«إحدى الطرق القديمة التي كان الاهتمام فيها ينضب عل إتقان حفظ المتعلم لموضوع محدّد، مثل حفظ بعض القصائد الشعرية، أو السور القرآنية الكريمة وربّما حفظ بعض القوانين والقواعد في العلوم واللغات»[2]، ولقد كان التّسميع هدف من أهداف التّعليم وتتميّز هذه الطّريقة بأنّ الحفظ ضروري، في بعض الحالات لا يمكن الاستغناء عنه، وهذه الطريقة مجدية بالنّسبة لحفظ القاعدة وهناك عدد من المآخذ على طريقة التّسميع هي:

- «يجعل التلميذ سطحي التّفكير إلى حدّ كبير
- تكديس المعلومات دون أن يكون وراء ذلك غرض
- في هذه الطريقة يعامل التلميذ كما لو كان أسطوانة فوتوغرافية يسجّل عليها مجموعة من الكلمات، تعاد جزئيا عند التّسميع»[3].

وهذه الطّريقة تجعل التلميذ يستظهر المعلومات التي يتلقاها فقط دون فهمها.

[1]- محمد محمود ساري حمادنة، خالد حسين محمد عبيدات، "مفاهيم التّدريس في العصر الحديث"، ص56.

[2]- وليد أحمد جابر، "طرق التّدريس العامة"، ص183.

[3]- توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، "طرائق التّدريس العامّة"، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط 4، 2004، ص 48-49.

**د – الطّريقة القياسية:**

تعدّ من أقدم الطّرق، تعرض القاعدة النّحوية على التلاميذ ثم تقدّم أمثلة توضح تلك القاعدة وبعد ذلك يقدّم للتلاميذ تمارين وتدريبات لترسيخ القاعدة في ذهن المتعلّم. أي فيها «يتمّ الانتقال من القانون العام إلى الخاص ومن المبادئ العامّة إلى النتائج، ومن الحقائق العامّة إلى الجزئية »[1]، أو بمعنى آخر: «الانتقال من القانون العام أو القاعدة إلى الأمثلة التي توضحها»[2].

ومن مزاياها:

– «أنّها طريقة سريعة لا تستغرق وقتا طويلا لأنّ الحقائق العامّة والقواعد والقوانين تعطى بصورة مباشرة من المدرس وتكون كاملة مضبوطة، لأنّ الوصول إليها كان بواسطة التجريب والبحث الدّقيق.

– يرغب فيها أكثر المدرسين لكونها طريقة سهلة لا يبذل فيها جهد كبير لاكتشاف الحقائق.

– أنّ الطالب الذي يفهم القاعدة فهما جيّدا يستقيم لسانه أكثر من الطالب الذي يستنبط القاعدة من أمثلة توضح له قبل ذكرها»[3].

ولها العديد من السلبيات نذكر منها:

– «لقيت هذه الطريقة معارضة بعض المدرسين لأنّها تشتت انتباه التلاميذ.

– تتنافى هذه الطريقة مع قوانين التعلم في التّدرج من السّهل إلى الصّعب.

– تكون النماذج والأمثلة مفروضة على التلميذ لأنّها فرض مما قد يقلل من رغبته في الدّرس»[4].

---

[1]– إبراهيم محمد عطا، "المرجع في تدريس اللّغة العربية"، ص 283.

[2]– جاسم محمود الحسّون، حسن جعفر الخليفة، "طرق تعلم اللّغة العربية في التّعليم العام"، ص247.

[3]– فاضل ناهي عبد عون، "طرائق تدريس اللّغة وأساليب تدريسها"، ص 62.

[4]– محمود داود سليمان الربيعي، "طرائق وأساليب التدريس المعاصرة"، عالم الكتب الحديثة، الأردن، ط1، 2006، ص 102.

وقد تقلّل هذه الطريقة من انتباه التلاميذ لأنّ المواضيع متعدّدة ومختلفة عن غيرها قد تصلح لدراسة موضوع وقد لا تصلح.

وأهمّ الخطوات التي تسير عليها الطريقة القياسية هي: أوّلا: التمهيد من خلال الإشارة إلى الدّرس السابق، ليستعدّ للدّرس الجديد، ثم عرض القاعدة أي كتابتها على السبورة، ويقوم المعلّم هنا بدور مهمّ في التوصّل إلى الحلّ، وبعد ذلك تأتي خطوة تفصّل القاعدة بعد شعور المتعلّم بالمشكلة، يطلب المدرّس من تلاميذته الإتيان بأمثلة تطبق عليها القاعدة لتثبيتها وترسيخها في عقل التلميذ وإذا تعذّر عليه إعطاء أمثلة، فعلى المعلم أن يساعده على ذلك وآخر خطوة هي التّطبيق بعد أن يعطي المدرّس أمثلة وافية يكون التلميذ قد توصّل إلى الشعور بصحّة القاعدة، وحينئذ يمكن أن يطلب المعلّم من تلاميذه التّطبيق على القاعدة من خلال طرح الأسئلة، أو إعطاء أمثلة، أو التوظيف في جملة مفيدة، وغيرها من التطبيقات لاكتشاف مدى ترسيخ القاعدة في ذهن التلميذ، ولمعرفة النقاط التي تنقصه[1].

**هـ – الطريقة الاستقرائية:**

«تمتاز هذه الطريقة بعرض الأمثلة أو النماذج على التلاميذ لتفحص وتقارن ثم يستنبط القاعدة»[2]، أي في الاستقراء يتم الانتقال من الخاص إلى العام أي يعرض المدرّس الأمثلة على السبورة ثم يستخلص التلميذ القانون أو القاعدة العامّة. ومن محاسنها:

– «تساعد على إبقاء المعلومات في الذهن لمدّة طويلة ويستطيع الطلبة بواسطة أسلوب التفكير الذي يتعوّدون عليه في الدروس الاستقرائية الإفادة من ذلك في حياتهم القادمة، إذ يصبحون أفرادا مستقلّين في تفكيرهم واتجاهاتهم وأعملهم المدرسيّة.

[1]– ينظر: طه علي حسن الدليمي، كامل محمود نجم الدليمي، "أساليب حديثة في تدريب قواعد اللّغة العربية"، ص64.

[2]– عبد المنعم سيد عبد العال، "طرق تدريس اللّغة العربية"، دار غريب، القاهرة، د. ط، د. ت، ص33.

- تقوم هذه الطريقة على تنظيم المعلومات الجديدة وترتيب حقائقها ترتيبا منطقيا وربطها بالمعلومات القديمة فيؤدي ذلك إلى وضوح معناها وسهولة تذكرها وحفظها»[1].

ومن عيوبها:

- «لا يمكن أن نضمن في هذه الطريقة وصول الطلبة جميعهم إلى التعميم المطلوب أي استنتاج القاعدة.
- تتطلّب هذه الطّريقة مدرسا ماهرا لا تصلح للتعليم المنفرد
- تتطلّب جهدا ووقتا من المدرس على الرغم من أنّ الطالب هو محور الدّرس فيها».[2]

أبي لا تناسب هذه الطريقة سوى أصحاب القدرات العقلية العالية، في حين يستصعبها ذوو القدرات المحدودة.

ومن الخطوات المنطقية الخمس لهذه الطريقة هي:

- التمهيد: التي يتمّ من خلاله طرح أسئلة عن الدّرس السّابق، ثم ربطه بالموضوع الجديد، وبعدها يتم فيها عرض المعلّم لأهمّ الجزئيات أي الأمثلة التي تخص الدّرس الجديد، وأحيانا تقدم الأمثلة من طرف التلاميذ بمساعدة المعلّم وبعدها يختار هذا الأخير أفضل الأمثلة ويكتبها على السّبورة، ثم الرّبط أو المقارنة بين ما تعلّمه المتعلّم اليوم وما تعلّمه سابقا، لتسلسل المعلومات في ذهن المتعلّم ويصبح مستعدا لاستنتاج القاعدة، ويقوم المعلّم بكتابتها بخطّ واضح على السّبورة ويتأكّد من تثبيتها في أذهان التلاميذ، وكآخر خطوة هي التّطبيق على القاعدة الذي يمثل الجانب العلمي وهو الجانب المهم لفحص صحّة القاعدة، فإذا فهمها التلميذ جيّدا يستطيع التطبيق عليها[3].

---

[1]- فاضل ناهي عبد عون، "طرائق تدريس اللّغة وأساليب تدريسها"، ص50- 51.

[2]- المرجع نفسه، ص 51.

[3]- ينظر: طه علي حسن الدليمي، كامل محمود نجم الدليمي، "أساليب حديثة في تدريب قواعد اللّغة العربية"، ص55- 56.

– في كلتي الطّريقتين (الاستقرائية والقياسية)، نلاحظ في الخطوات التي تسير عليها لابدّ من أن تختم بتطبيق أو تدريب على القاعدة الإلمام بكلّ جوانبها النظرية ولتجسيدها وترسيخها.

ويؤكّد معظم الباحثين على ضرورة إجراء التمارين وتنويعها للمتعلّمين، يقول أحد الدّارسين: «وفي تصوّري أنّ الطريق الأمثل هو الالتزام بكثرة التمرينات والتدريبات، ومع تنويعها لتغطّي المهارات اللّغوية المختلفة»[1].

«ولا يمكن أن ترسخ القواعد في الأذهان إلاّ بالتطبيق العلمي الكثير ولذلك فإنّ دراسة القواعد لا تنتهي بانتهاء حصة القواعد، وإنّما يستمر بعد ذلك في كلّ حصص اللّغة العربيّة، والتّطبيق على نوعين: شفوي وكتابي»[2].

– ومهما تعدّدت الطرائق تظلّ طريقتا الاستقراء والقياس في تدريب قواعد اللّغة العربية سائدتين، لأنها تهتم بإثارة تفكير المتعلّم ومشاركته، وقد استخدمت حديثا في بعض المدارس الجزائرية.

**و – الطريقة المعدّلة:**

أو ما تعرف بطريقة النّصوص المتكاملة، لا تختلف هذه الطريقة عن الطريقة الاستقرائية التي تعرض الأمثلة، بينما هذه الطريقة تستعين بنص لغوي متكامل يوضح القاعدة، ويؤخذ عادة من موضوعات القراءة.

«وأنّ الغاية منها هو التّمهيد للاتجاه الحديث في تدريس قواعد اللّغة العربيّة»[3].

---

[1]– سعاد ح خراب، عبد المجيد عيساني، "التمارين اللّغوية في المدرسة الجزائرية– دراسة تطبيقيّة للصّف الخامس ابتدائي"، مجلة الذاكرة الصادرة عن مخبر التراث اللّغوي والأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري، جامعة ورقلة، ع9، جوان 2017، ص 237.

[2]– هدى علي جواد الشمري، سعدون محمود السّاموك، "مناهج اللّغة العربية وطرق تدريسها"، دار وائل للنّشر، الأردن، عمان، ط 1، 2005، ص 230.

[3]– نجم عبد الله غالي الموسوي، "دراسات تربوية في طرائق تدريس اللّغة العربية– دراسات تطبيقية لمعالجة بعض المشكلات التربوية"، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2014، ص 148.

و«هي أحدث الطرق الثلاث من جهة التّرتيب التّاريخي، وقد نشأت نتيجة تعديل في طريقة التّدريس السّابقة، ولذلك سمّيت بالطريقة المعدّلة، وهي تقوم على تدريس القواعد النّحوية من خلال الأساليب المتّصلة لا الأساليب المنقطعة »[1]، ويرى الكثير أنّها هذه الطريقة هي أفضل الطّرق. ومن مزاياها:

- «تجعل القاعدة جزء من النّشاط اللّغوي، فهي تدرّبهم على القراءة السليمة، وفهم المعنى، وتوسّع دائرة معارفهم وتدريبهم على الاستنباط.
- تعدّ فضلى الطّرائق في تحقيق الأهداف المرسومة للقواعد النّحوية، لأنّه يتمّ بطريقتها مزج القواعد بالتراكيب، وبالتّعبير الصحيح المؤدّي إلى رسوخ اللّغة، وأساليبها رسوخا مقرونا بخصائصها الإعرابية»[2].

ومن عيوبها:

«إنّها تعمل على إضعاف الطلبة باللّغة العربيّة، وجهلهم بأبسط قواعدها، لأنّ مبدأ التّقديم بنصّ يناقشه المدرّس مع طلاّبه، ثم يستخرج منه الأمثلة التي تعيّنه على استنباط القاعدة التي يراد تدريسها إنّما هو ضياع للوقت، لأنّ الموضوع لا علاقة له بالقواعد النّحوية التي هي موضوع الدرس الحقيقي»[3].

أي في هذه الطريقة ضياع لزمن الحصة في غير هدفها الأساسي لأنّ المعلّم يقضي معظم وقته في قراءة النّص ومناقشته مع تلاميذه، ولا يعطي للقواعد إلاّ وقتا قصيرا.

ويسير المعلم في هذه الطريقة وفقا للخطوات التالية:

---

[1]- سامية محمد محمود عبد الله، "التعلم البنائي والمفاهيم النّحوية –نماذج تطبيقية"، ص46.

[2]- فاضل ناهي عبد عون، "طرائق تدريس اللّغة وأساليب تدريسها"، ص68- 69.

[3]- المرجع نفسه، ص 69.

يقرأ المعلّم النصّ اللّغوي على تلاميذه، بعدها يطلب من أحدهم قراءته ثم يناقشون ما احتوى عليه من أفكار وغيرها، مع كتابة الأمثلة المرغوب في دراستها بخط مميّز أو بوضع خطوط تحتها، حتى يصل إلى استنباط القاعدة، وبعد أن يتوصّل معظم التلاميذ إلى القاعدة الصّحيحة يدوّن المعلّم هذه القاعدة بخطّ واضح وبارز على السّبورة، بعد صياغتها صياغة صحيحة، وأخيرا تأتي خطوة تطبيق التلاميذ على القاعدة لتثبيتها في أذهانهم ويسهل استخدامها في كلامهم[1].

كانت هذه الطرائق من أشهر طرق التّعليم القديمة تداولا آنذاك.

إنّ تقديم الدّرس وفق المقاربة بالأهداف يقوم على المعلّم واعتباره سيّد العمليّة التّعليمية، هو الذي يحضّر الدّرس يلقيه على التلميذ، وما على هذا الأخير إلاّ حفظه، والخطوات التي يقوم بها المعلّم أثناء سيره للدّرس هو التّذكير بالدّرس السابق، ثم تأتي رحلة العرض إمّا بكتابة الأمثلة على السبورة وقراءتها ثم استنباط القاعدة أو العكس، وكآخر خطوة هي التطبيق أي تكليف التلاميذ بحلّ التمارين وإعطائهم واجب منزلي، أي تخضع المقاربة بالأهداف للتخطيط ثم التنفيذ ويعتبر التقويم جزءا هاما من العملية التّعليميّة.

وظهرت بعد هذه الطرائق العديد من الأساليب الحديثة ومحاولات كثيرة لتيسير قواعد اللّغة العربية، وعلى الرغم من تعدّدها فإنّها لا تتجاوز منحنيين اثنين هما: المنحى القياسي والمنحى الاستقرائي، والوسائل المعتمدة في تدريس هذه القواعد هي بسيطة متمثلة في السّبورة والطّباشير.

ومن عيوب التّدريس بالأهداف:

- «أنّها سلوكية أكثر من اللاّزم
- أنّ السّعي من أجل تحقيق الأهداف الدنيا، وهو ما تقتضيه، لا يساعد بالضرورة على تحقيق الأهداف العليا، أي مقاصد، وغايات المناهج.

[1]- ينظر: جاسم محمود الحسّون، حسن جعفر الخليفة، "طرق تعلم اللّغة العربية في التّعليم العام"، ص249- 250.

- أي إنشتغال بالأهداف يشوّه التربية، ويشوّه أسمى ما فيها من تحد يقوم على العلاقات الإنسانية، والتّلقائية والإبداع والحرية المتبادلة..
- صعوبات صياغة الأهداف الإجرائية، حيث قد يتطلّب الأمر صياغة آلاف الأهداف لسنة دراسية واحدة ممّا يشتت جهود المعلم.
- اتجاه الأهداف السلوكية، نظام مغلق في علاجه للتربية، حيث يحدّد الأهداف سلفا، ثم يقوم المدرّس بكلّ ما من شأنه أن يعين التلاميذ على بلوغ تلك الأهداف، ويتوقّع بذلك المدرّس والمتعلّم في قوالب جامدة»[1].
- «نظرا لما يعانيه التلاميذ من صعوبة في دراسة القواعد النّحوية بسبب اعتماد طرق التّدريس الحالية على الإلقاء والمحاضرة، وعدم قدرتها على جذب انتباه التلاميذ لهذه القواعد ممّا أدّى إلى انخفاض مستوى تحصيلهم لها، ونفورهم منها، وعدم قدرتهم على تطبيق ما يحفظونه منها في المواقف الجديدة، فإنّ الأمر يتطلّب تطوير الأساليب التّدريسية الخاصة بالقواعد النّحوية»[2].

أي لابدّ من تبنّي إستراتيجيات حديثة لتدريس قواعد اللّغة العربية، مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، إضافة إلى مراعاة ميولهم.

- فطبيعة القواعد تتطلّب طرائق تتّصف بالحيوية والمعاصرة وتناسب حاجات التلاميذ، لأنّ التّدريس في مفهومه الحديث معتمد على الظروف التّعليمية المحيطة.
- يعاني متعلمو اللّغة العربية من درس القواعد وهذه المعاناة كانت في الماضي ومازالت مستمرة، بما فيها من تعقيدات، بالإضافة إلى كثرة هذه القواعد، وبالتّالي يصعب عليهم تثبيتها في أذهانهم، بحيث ينسون القاعدة بمجرّد انتهاء الدّرس أو خروجهم من القاعة وتعدّ من

[1]- أسماء خليف، "طرائق تدريس اللّغة العربية وفق المنهاج القديم والحديث"، جسور المعرفة، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، ع 10، جوان 2016، ص 465.

[2]- سامية محمد محمود عبد الله، "التعلم البنائي والمفاهيم النّحوية –نماذج تطبيقية"، ص50- 51.

الأنشطة التي ينفر التلاميذ منها ويضيقون بها، قد تكمن هذه الصعوبة في البرنامج أم في طرائق التدريس أم في التلميذ نفسه، خاصّة أنّها مادّة جافّة.

«ليس من السهل أن يدرك الطفل هذه المسائل إذا قدّمت إليه تلك القواعد مجرّدة جافّة في ثوب مستقل، وطلب منه فهمها، وكيف يمكنه أن يدرك بعقله الصّغير أنّ هذا الاسم مجرور بالفتحة نيابة عن الكسرة»[1].

سنذكر أهم الصعوبات التي تواجه تعليميّة القواعد:

- «كتب النّحو وما بها من معلومات كثيرة تحتاج وقتا كبيرا لتعلّمها وأنّ طريقة عرض الموضوعات لا تتيح الفرصة للتفكير والاستنتاج، بالإضافة إلى خلو الكتب من بعض الرسوم والأشكال التوضيحية، كما لا يوجد ربط بين الموضوعات الجديدة، والموضوعات السّابقة في هذه الكتب.
- المعلّم الذي لا يلتزم بطريقة المحاضرة دون استخدام أساليب تدريسية حديثة، بالإضافة إلى افتقاده القدرة على تطبيق الموضوعات النّحوية في المواقف الحياتية.
- الوسائل التّعليمية المقدّمة من قبل المعلّم فهي لا تثير انتباه التلاميذ كما أنّها لا تناسب محتوى الدّرس»[2].

ومن الأسباب التي جعلت درس القواعد يتّسم بالصعوبة هي:

- تدريس المعلّمين على أنّ القواعد غاية في حدّ ذاتها لا وسيلة لحماية اللّسان من الخطأ واعتماد المعلّمين على طريقة الحفظ ممّا جعل التّلاميذ يشكون من نشاط القواعد.
- حشو البرنامج وكثرة القواعد الغير المناسبة لمستوى التلاميذ

[1]- محمد عطيّة الإبراشي، "أحدث الطرق في التّربية لتدريس اللّغة العربيّة"، مكتبة نهضة مصر بالفجالة، ط 1، 1948، ص 89.

[2]- سامية محمد محمود عبد الله، "التعليم البنائي والمفاهيم النّحوية –نماذج تطبيقية"، ص38.

- انشغال ذهن التلميذ بالمصطلحات الفلسفيّة وهذا ما يؤدي إلى تشتيت ذهنه.
- التركيز على حفظ القواعد دون استعمالها في كلامه، ولكن هذا لا يعني أنّ الحفظ سلوك سلبي فقد يكسب التلميذ ثراء لغوي يمكّنه من التعبير، ولكن السّلبية تكمن في طغيان الحفظ على الفهم.
- عدم استعمال الوسائل الحديثة في تعليميّة قواعد اللّغة العربية التي تجذب التلميذ[1].

وبما أنّ القواعد هي العمود الفقري لجميع الأنشطة، اهتم المتخصصون بطرائق تدريسها ومنه تطوّرت مناهج التّدريس وطرائقه الحديثة، وتبنّت المنظومة التربوية منهجا حديثا هو منهج المقاربة بالكفاءات، لتحسين المستوى اللّغوي والمنهجين السّابقين هما: التّدريس بالمضامين والتّدريس بالأهداف، والمقاربة بالكفاءات لم تلغ المقاربتين السّابقتين، إنّما جاءت لتدرك النّقائص الموجودة فيهما وأن يجعلوا المقاربة الجديدة مناسبة لسن التّلاميذ ومستواهم العقلي، ولتلبية حاجات الإنسان المعاصر والواقع المتغيّر، لذلك كان لابدّ من انتهاج أفضل الطّرق وأنجعها لتيسير تعليم وتعلّم اللّغة العربية وقواعدها وليتمكّن المتعلّمون من استعمالها استعمالا سليما.

تساهم هذه المقاربة في إظهار الدّور الإيجابي للمتعلّم، وتعطيه فرصة لإظهار مكتسباته، وتنمي فيه روح الاعتماد على النفس وتزويد الثقة بنفسه. إضافة إلى تفعيل المحتويات وربطها بالحياة والمتعلّم عن طريق هذه المقاربة يتعلّم بنفسه، كما تضمّ هذه الكفاءة العديد من المعارف والقدرات والمهارات لإنجاز أشياء واقعية.

كما تساعد المقاربة بالكفاءات على تحقيق الأغراض الآتية:

- «تبني الطرق البيداغوجية النشطة والابتكار

[1]- ينظر: مبروك بركات، "تيسير النّحو عند تمام حسّان بين الرّؤيتين التخصّصية والتّعليمية"، مجلة إشكالات دوريّة نصف سنويّة محكمة تصدر عن معهد الآداب واللّغات بالمركز الجامعي لتامنغست- الجزائر، ع7، ماي 2015، ص 28- 29.

- من المعروف أنّ أحسن الطرائق البيداغوجية هي تلك التي تجعل المتعلّم محور العملية التّعليمية- التعلّمية، والمقاربة بالكفاءات ليست معزولة عن ذلك، إذ أنّها تعمل على إقحام التلميذ في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه، منها على سبيل المثال "إنجاز المشاريع وحلّ المشكلات، ويتّم ذلك إمّا بشكل فردي أو جماعي.
- تحفيز المتعلّمين على العمل
- يترتب عن تبني الطرق البيداغوجية النّشطة تولد الدّافع للعمل لدى المتعلّم، فتخفف أو تزول كثيرا من حالات عدم انضباط التلاميذ في القسم، ذلك لأنّ كل واحد منهم سوف يكلف بمهمة تناسب وتيرة عمله، وتتماشى مع ميوله واهتمامه.
- تنمية المهارات وإكساب الاتجاهات الميول والسلوكيات الجديدة»[1].

فالمقاربة بالكفاءات تعتمد على طريقة "حل المشكلات".

هي «طريقة قريبة من التعلّم بالاكتشاف، إذ نضع المسألة أو الموضوع في صورة مشكلة أو سؤال، ثم يطلب من المتعلّم الوصول إلى الحل المناسب، بمعنى وضع الطالب أمام مشكلة ثم نطلب منه اكتشاف الحل، والطريق إلى الحل هو التفكير، فإذا عرف الطريق أصبح الحل مضمونا، ويتأتى ذلك بالمران أو التجربة، وعندها فالحالة لا تكون مشكلة، بل تصبح مهارة أو معلومة تضاف لخبرات الطالب يستخدمها في حل المواقف المشابهة الجديدة»[2].

تهدف هذه الطريقة إلى تشجيع التلاميذ على البحث والتنقيب، ومن مميّزاتها:

- «تنمّي حب البحث والاعتماد على النفس في الطلبة
- تثير في الطلبة التفكير في البحث عن حلول يتم اختيار ما هو صحيح منها.

[1]- حديدان صبرينة، مءعدن شريفة، "مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظلّ الإصلاح التّربوي الجديد"، مجلّة الجزائر، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص، ملتقى التّكوين بالكفايات في التربية، ص204- 205.

[2]- ماجد أيوب القيسي، "المناهج وطرائق التدريس"، دار أمجد للنّشر والتوزيع، عمّان، ط1، 2018، ص 127.

- تربط التدريس بواقع الحياة كي يؤدي التدريس بها وظيفة اجتماعية
- يمكن استخدامها في عدد كبير من المواد
- بها يتم الربط بين الفكر والعمل»[1].

«تقوم هذه الطريقة على أساس أنّ المعلّم يختار لتلاميذه المشكلة المناسبة ويقوم بتحديدها تحديدا دقيقا، ثمّ يوزّع الأدوار على التلاميذ كل يتحمّل مسؤوليته حسب ميوله وقدراته، ويساعدهم في الرّجوع إلى الكتب والمراجع التي توصلهم إلى المعلومات المطلوبة»[2].

وتعطي هذه الطريقة فرصة لكلّ تلميذ في الاعتماد على نفسه في بحثه عن المعلومة من خلال الرّجوع إلى شتى المصادر والمراجع، ومن جهة أخرى تعمل هذه الطريقة على تنمية ثروتهم اللّغوية، كما هي الطّريقة التي يظهر فيها نشاط المعلّم والمتعلّم على حدّ سواء، أي يثير المعلّم مشكلة حول الدّرس، وتدور حولها مناقشات مع المتعلمين.

كما تساعد هذه الطريقة التلميذ على معالجة المشكلات المتعلّقة بالدّرس وتعوّده على حلّها، وتساعده مستقبلا لحل المشكلات التي تواجهه في مجتمعه وحياته اليومية، ويصبح قادرا على الشعور بالمسؤولية، كما تساهم هذه الطريقة في تنمية مهارات التفكير لدى المتعلّمين.

من عيوب طريقة حل المشكلات:

- «يحتاج الطلبة إلى تدريب طويل للعمل بموجبها
- تتطلب خبرة عالية قد لا تتوافر لدى الجميع
- قد تتجه إلى الجوانب الشكلية في المشكلة وتغفل الأمور الجوهرية في معالجتها.
-

[1]- محسن علي عطيّة، "الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية"، دار الشروق للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2006، ص 141.

[2]- سالم عطيّة أبو زيد، "الوجيز في أساليب التدريس"، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2013، ص 67.

- تتطلّب وقتا طويلا»[1].

ومن مجالات استخدامها:

«يمكن استخدامها في اللّغة العربية في معظم فروعها فقد تستخدم في: تدريس القواعد النحوية، أو اللّغوية أو البلاغية، إذ قد يثير المدرّس مشكلات يمكن أن تكون مواضيع دراسة مثل: أثر الخطأ النّحوي في دلالة الجملة، التقديم والتأخير وأثره في سعة التعبير ودقّته»[2].

**ب-طريقة المشروع:**

يرمي في حديثنا عن هذه الطريقة في التعليم، إلى الربط بالحياة خارج المدرسة، وداخلها، كما تعد من الطرائق التي تهتمّ بالمشكلات التعليمية، هدفها جعل المتعلّم إيجابيا، في عملية التعلّم وأن يبحث عن المعلومة بنفسه.

«طريقة المشروع هي أسلوب من أساليب التّدريس والتنفيذ للمناهج الموضوعة، فبدلا من دراسة المنهج بصورة دروس يقوم المدرّس بشرحها، ويتولّى الطّلاب الإصغاء إليها وحفظها، يكلّف الطالب بموجب طريقة المشروع، القيام بالعمل في صورة مشروع يضمّ عددا من أوجه النشاط مستخدما الكتب وتحصيل المعلومات أو المعارف وسيلة لتحقيق أهداف محدّدة، لها أهمّيتها من وجهة نظر المتعلّم»[3].

يعرف المشروع بأنّه موقف تعليمي تتوافر فيه عدّة اعتبارات منها:

- «وجود مشكلة تنبع من ميول المتعلّمين عن طريق الإحساس بها مباشرة أو عن طريق الإثارة والتّنبيه.

[1]- محسن علي عطيّة، "الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية"، ص 141.

[2]- المرجع نفسه، ص 141- 142.

[3]- المرجع نفسه، ص 129- 130.

- وجود هدف واضح في أذهان المتعلّمين.
- القيام بنشاط عقلي وجسمي واجتماعي يساعد في حل المشكلة
- وجود خطّة تنظم هذا النشاط، تتّصف بالمرونة مع إمكانية التنفيذ
- مجال التعلّم غير قاصر على حجرة الدّراسة، بل يمتدّ لخارجها»[1].
- ويكون التلميذ المحور الأساسي في هذه الطريقة من خلال النشاط الفعّال الذي يقوم به فرديا أو جماعيا، من أجل تحقيق هدف تربوي معيّن.

تتميّز هذه الطريقة ب:

- «إنّ طريقة المشروع تستمدّ حيويتها من ميول التلاميذ وحاجاتهم
- إنّ التلاميذ يقومون بوضع خطة العمل ونشاطات عديدة تكسبهم الخبرة الكافية، حيث تتحوّل المدرسة إلى كتلة نشاط فتكثر الرحلات والمناقشات.
- أنّ المعلومات التي تحصل عليها أو يقدّمها المدرّس تأتي لتفسير موقف أو لتوضيح مشكلة.
- أنّها تغرس في التلميذ صفات حميدة، كالتعاون وتحمّل المسؤولية والإخلاص في العمل كما تدفعه إلى الاستعانة بالمصادر العلمية والمراجع»[2].

وبالرغم من كلّ هذه المزايا فإنّ لها عيوب لا يمكن إنكارها أهمّها:

- «أنّ طريقة المشروع تبالغ في مراعاة حاجات التّلميذ وميوله على حساب حاجات المجتمع وقيّمه.
- إنّها تركّز على التلميذ وميوله، وتترك قيم الجماعة للصدفة.
- أنّها تبالغ في إعطاء التلميذ الحرّية المطلقة، وقد أهملت التوجيه والرّقابة»[3].

[1]- ماجد أيوب القيسي، "المناهج وطرائق التدريس"، ص 49- 50.

[2]- سالم عطيّة أبو زيد، "الوجيز في أساليب التدريس"، ص 50.

[3]- المرجع نفسه، ص 49.

«ومثل هذا الأسلوب يعوّد الطّلاب على البحث والاعتماد على الذّات والتعاون، والعمل الميداني، وتقديم التّقارير واكتشاف المعلومات، ذاتيا وخوض غمار الحياة لجميع المعلومات وتحمّل المسؤولية الفردية في ذلك»[1].

ومن مجالات استخدام طريقة المشروع هي:

«يمكن استخدام طريقة المشروع في تدريس أغلب فروع اللّغة العربية خاصّة المشاريع المكتبية، والمشاريع البحثية، إذ بالإمكان توزيع مادّة الأدب أو البلاغة، أو القواعد أو الإملاء بين المشاريع، وتوزيع هذه المشاريع بين الطلبة للبحث فيها»[2].

ومعنى ذلك يمكن استخدام هذه الطريقة الحديثة الفعّالة في تدريس قواعد اللّغة العربية.

**ج. طريقة الوحدات:**

جاءت كرد فعل على الأساليب التقليدية في بناء المنهج الذي يدرس بطرائق التّدريس المعتادة، كالاستقراء والقياس وغيرها.

«تمثل طريقة الوحدات من الطرائق التدريسية الحديثة، والتي يعتمد عليها المدرّسون في إيصال المعلومات للتلاميذ عن طريق تقسيم المادّة إلى وحدات مع الحفاظ على العلاقة التي تربط تلك الوحدات»[3].

تتميّز طريقة الوحدات ب:

- «يساعد التلاميذ على اكتساب المعرفة والمهارات وإتباع الأسلوب العلمي في التحليل والاستنتاج

[1]- محمد علي الخولي، "أساليب التّدريس العامّة"، دار الفلاح، الأردن، عمّان، د. ط،2000، ص 88.

[2]- محسن علي عطيّة، "الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية"، ص135.

[3]- رشدي لبيب، "الأسس العامّة للتدريس"، دار النهضة العربيّة، بيروت، ط1، 1983، ص 79.

- تعزيز علاقة المعلّم بالدّارسين من خلال المشاركة والعمل الجماعي
- تدريب التّلاميذ على الدّراسة والتّحليل المنظّم
- تزيد من مساهمة التلاميذ ومن استعدادهم في تحمل المسؤولية التي تتطلّبها الوحدة»[1].

ومن عيوبها:

- «إذا لم يستطع التلاميذ إدراك العلاقة ما بين الوحدات والتوصل فإنّ ذلك سوف يؤثر بشكل سلبي على تحقيق الأهداف
- تستغرق الكثير من الوقت من أجل بلوغ الأهداف العامّة منها»[2].

كما يمكن استخدام هذه الطريقة في تدريس القواعد أي في: «النّحو العربي يمكن تقسيم المنهج على وحدات مثل: الإعراب والبناء، أو المرفوعات والمنصوبات والمجرورات، أو أركان الجملة العربية وهكذا»[3].

**د. طريقة الاكتشاف:**

من العمليات العقلية المتمثلة في الملاحظة، التّصنيف الاستنتاج والتطبيق.

إنّ التعلّم بالاكتشاف مغايرة تماما للطرق التّقليدية في التدريس والتي تنظر إلى الدّور الإيجابي للتلميذ الذي يقوم به ومشاركته الإيجابية في عمليتي التعليم والتعلّم، ويمكن استخدام هذه الطريقة في كلّ الدروس مع مراعاة القدرات العقلية للتلاميذ والفروق الفردية بينهم، كما يمكن استخدامها في الفروع ذات الطابع القواعدي.

[1]- عبد اللّطيف بن حسين فرج، "طرق التّدريس في القرن الواحد والعشرين"، ص141.

[2]- المرجع نفسه، ص 141.

[3]- محسن علي عطيّة، "الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية"، ص147.

في هذه الطريقة: «يقوم التلميذ باكتشاف العلاقة التي تربط بين المتغيّرات أو اكتشاف القاعدة التي يقوم عليها الحلّ»[1].

«إنّ التعلّم بالاكتشاف يهتم بالوسائل والطّرق التي يسلكها الإنسان مستخدما مصادره العقلية والجسمية ليصل إلى معرفة جديدة أو ليحقّق أمرا لم تكن له معرفة من قبل »[2]. أي يقوم على تحليل المعلومات ثم تركيبها ليصل إلى استنتاجات.

ومن مزايا هذه الطريقة هي:

- «تؤدي إلى زيادة القوّة العقلية لدى المتعلّم.
- تحقّق تحوّلات من المكافآت الخارجية إلى المكافآت الداخلية، إذ أنّ واحدا من أهمّ تحدّيات قيادة العقل إلى الأنشطة المعرفية الفعّالة، وتحريره من السيطرة المباشرة التي تمارسها عليه المكافآت والعقوبات في محيطه التعليمي.
- تزوده بعض المهارات العقلية للاكتشاف وهو يتعلّم.
- أنّها تيسّر الحفظ والتذكّر»[3].

ومن عيوبها:

- «تحتاج إلى وقت طويل
- لا يستطيع المتعلّمون في بداية تعلّمهم اكتشاف كل شيء بدرجة كافية.
- لا تلاءم تدريس كل الموضوعات.
- قد لا تلاءم جميع المتعلمين»[4].

[1]- عبد اللّطيف بن حسين فرج، "طرق التّدريس في القرن الواحد والعشرين"، ص143.

[2]- وليد أحمد جابر، "طرق التّدريس العامّة"، ص212.

[3]- رياض الجوادي، "مفاهيم تربوية حديثة"، دار التجديد، الرياض، ط2، 2016، ص 53- 54.

[4]- محسن علي عطيّة، "الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية"، ص138.

**هـ. طريقة التّعليم المبرمج:**

يعني «التعليم بمساعدة الحاسوب إمكانية تقديم دروس تعليميّة مفردة إلى الطلبة مباشرة، ممّا يؤدي إلى التّفاعل بين الطلبة والبرامج التي يقدّمها الحاسوب، ويتميّز الحاسوب بسرعته ودقّته وسيطرته في تقديم المادّة التّعليمية، ويساعد على التقويم المستمرّ وتصحيح إجابات المتعلّم وتوجيهه، ووصف العلاج المناسب لأخطاء المتعلّم بتغذية راجعة فوريّة»[1].

إضافة إلى أنّ الطريقة تساعد على:

- «تحقيق أهداف التّعليم بدقّة.
- يجزئ العمل إلى وحدات صغيرة تقلّل فرص الأخطاء فيه.
- المتعلّم فيه أكثر إيجابية لحصوله على التعزيز الفردي.
- تنفيذ البرنامج لا يحتاج إلى جهد كبير وخاصة إذا ما كان في الصف»[2].

تعدّ هذه الطريقة من أحدث الطّرائق في التّدريس، والتي يتعلّم فيها المتعلّم ذاتيا، وهذه الطريقة تقنية يستخدم فيها المعلّم المواد المبرمجة لمساعدة تلاميذه في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، كما يمكن استخدام هذا الأسلوب الحديث في تدريس القواعد.

ومن عيوب طريقة التعليم المبرمج هي:

- «استخدامه في التّدريس محدود.
- قد يتطلّب أدوات أو أجهزة غير متوافرة.
- قد لا يستطيع المدرّسون تهيئة البرنامج بشكل دقيق.
- يقلّل فرص الإبداع لدى المتعلّمين»[3].

---

[1]- سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، "مناهج اللّغة العربية وطرائق تدريسها"، ص291.

[2]- محسن علي عطيّة، "الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية"، ص156.

[3]- المرجع نفسه، ص 156.

كل هذه الطرق يمكن استخدامها في مجالات عدّة، وفي أغلب فروع اللّغة العربيّة أهمّها القواعد.

وكانت هذه أهمّ الطّرائق الحديثة التي يمكن أن يستخدمها المعلّم، ورغم تعدّدها يجب أن يختار المدرّس ما يتماشى مع إمكانات العملية التّعليمية وأعمار المتعلّمين وقدراتهم العقلية والمعرفية.

ومن الأساليب الأخرى في تدريس قواعد اللّغة العربيّة في ضوء الأبحاث الحديثة هي:

أ. **أسلوب المطالعة النّحوية:**

«يعدّ أسلوب المطالعة النّحوية من الأساليب التي ينبغي لمدرّس اللّغة العربية أن يوليها عناية، ويأخذ به عن طريق المكتبة، ويكون عمل المدرّس وفق هذا الأسلوب عملا توجيهيا، فالتربية الحديثة تؤكّد على أن يقوم الطالب بالدّراسة، فيطالع، ويبحث، وجمع المعلومات ويرتّبها ويوازن بينها وبين غيرها، ثمّ يستنبط الأحكام العامّة »[1]. وتدفع هذه الطّريقة العقل إلى التّفكير وتنمي خبرات التلاميذ وتغني ثروتهم اللّغوية، وبالتالي يستطيع التعبير.

ومن خطوات التّدريس بهذه الطريقة هي:

تمهيد للدّرس السابق ويطلب المعلّم من تلاميذه إعطاء مثال عن الدّرس السّابق من خلال مطالعتهم النّحوية، ثم تأتي مرحلة العرض أي يكتب المعلّم النصّ على السّبورة بخطّ بارز ويوضع خط ملوّن تحت القاعدة المطلوبة، ويطلب منهم بعد ذلك قراءة متأنّية للنّص، ثمّ شرح معناه باختصار، وبعد ذلك يطلب المعلّم منهم عرض أمثلة ما لها علاقة بدرس اليوم شرط تكون هذه الأمثلة من المصادر النّحوية الخارجية، وبعدها تأتي خطوة الرّبط والموازنة ثم استنتاج القاعدة وكتابتها على السّبورة وكآخر مرحلة هي التّطبيق بعد التّأكيد من فهم التلاميذ للقاعدة ومطالبتهم بمراجعتها جيّدا مع إنجاز التّطبيقات كلّها[2].

[1]- فاضل ناهي عبد عون، "طرائق تدريس اللّغة وأساليب تدريسها"، ص77- 78.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص 80- 89.

**ب.أسلوب الشاهد الشّعري:**

يشكّل أهمية كبيرة في النّحو العربي، فهو صحّة القاعدة التي تبنى عليه وكثرة التّعامل بالشعر تجعل التّلميذ يضبط أواخر الكلمات بطريقة صحيحة، وللشعر مكانة في كلام العرب، ولكثرة الاستشهاد به في التقعيد والاحتجاج به.

«أصبحت الحاجة ماسّة إلى الشاهد الشعري بغرض الاحتجاج اللّغوي، فتوجّهت عناية العلماء إلى دراسة النّصوص الشعرية وحفظها وشرحها ونقدها، ومن ثمّ الاستدلال بها على صحة قواعد اللّغة والنّحو والصّرف ومعرفة شواذها وكانت عناية النّحويين واللّغويين بالشعر عناية كبيرة فهو حجة فيها أشكل من غريب الكتاب وحديث رسول الله صلى الله عليه وسلّم وحديث الصحابة والتّابعين»[1].

يسير المعلّم وفق هذه الطريقة عبر خطوات هي: التّمهيد للموضوع السّابق للاستعداد للدّرس الجديد، ثم العرض والموازنة من خلال عرض الأمثلة التي تتضمّن القاعدة المطلوبة، وتدوينه على السبورة وهي أمثلة من الكتاب وتضاف إليها شواهد شعرية، وتدوّن على السّبورة وبعد قراءتها والتأمّل فيها يستنتج المعلّم مع تلاميذه القاعدة، ثم أخيرا تقويمهم للتّأكد من مدى استجابة التلاميذ لها، ويطلب منهم إنجاز التّمارين، والتّحضير للدّرس القادم[2].

**ح. أسلوب التعلم التعاوني:**

يعرف بأنّه: «نموذج تدريسي يتمّ فيه تقسيم المتعلّمين إلى مجموعات صغيرة ويتحدّد عنه أفراد كلّ منها وفق الأهداف المراد تعلّمها، ويتفاوت مستوى هؤلاء الأفراد داخل المجموعة ما بين التفوّق

[1]- المرجع السابق، ص 118.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص 121- 124.

والمتوسّط والضعيف، وتتعاون المجموعة لإنجاز المهام التّعليمية المكلفة بها في إطار من المشاركة الإيجابية والتّفاعل»[1].

تساعد هذه الطريقة على الإنجاز، ويحقّق الترابط بين التلاميذ ويقترن نجاح الفرد بنجاح الجماعة، وبفضل هذه الطريقة يتعلّم التلاميذ مهارات اجتماعية.

عند البحث في إستراتيجية التعلّم التّعاوني، وجد أنّ القرآن الكريم قد تحدّث عن التعاون على البر والتقوى لقول الله تعالى: ﴿وَتَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلۡبِرِّ وَٱلتَّقۡوَىٰ وَلَا تَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلۡإِثۡمِ وَٱلۡعُدۡوَٰنِ﴾[2].

يتّبع المدرّس وفق هذه الطريقة الخطوات الآتية:

- التمهيد: أن يكون التلميذ مطّلع على أسلوب العمل التّعاوني وخطواته، والهدف الذي يحقّقه في نهاية الدّرس ثمّ يقسّم المعلّم تلاميذه إلى مجموعات صغيرة، ثم توزّع الواجبات بين تلاميذ المجموعة التّعاونية، ثمّ يأتي العرض باستخدام أسلوب التعلّم التعاوني، توزع بطاقات تتضمّن أسئلة بعد توزيعها ينفد العمل التّعاوني، ثم تعرض كل مجموعة ما توصّلت إليه، وبعد ذلك يقدّم المعلم على التلاميذ أمثلة أخرى لترسّخ القاعدة في أذهانهم، ويكلّفهم بعدها بواجبات منزلية لمراجعة الموضوع[3].
- بعد عرض أهم طرائق تدريس القواعد نشير إلى أفضل الطرائق الحديثة:

[1]- المرجع السابق، ص 90.

[2]- سورة المائدة، الآية 2، برواية ورش عن الإمام نافع.

[3]- ينظر: فاضل ناهي عبد عون، "طرائق تدريس اللّغة وأساليب تدريسها"، ص94- 101.

**أ – أسلوب تحليل الجملة:**

تعتمد هذه الطريقة أسلوبا حديثا في تدريس قواعد اللّغة العربية القائمة على تحليل الجملة، وتعتمد على فهم المعنى ويحلّلها التلاميذ بالتّعاون مع المعلّم النصّ، سواء كان النصّ قرآنيا أو حديثا، أم بيتا شعريا، فالإعراب هو فرع المعنى والإطار الضروري للتّحليل النّحوي[1].

**ب – أسلوب الدور التمثيلي:**

يعتمد على لعب الأدوار المستقاة من الحياة العامة بصورة عفوية أو قصدية، ويوضح الموضوع النّحوي من خلال لعب الأدوار من جهة واختيار فهم التلاميذ للقاعدة النّحوية من جهة أخرى[2].

ومن الاتجاهات الحديثة التي أدّت دورا بارزا في تعليم القواعد لأنّ طرائق التّدريس القديمة لم تعد مناسبة لتحقيق هدف تربوي ظهر اتّجاه تربوي حديث هو التّدريس بأسلوب "الرسوم البيانية" هو: استخدام لغة سهلة تلخّص فيها القواعد النّحوية من خلال جداول لأجل اشتراك السمع والبصر في إدراك المعلومة[3].

**د– أسلوب المواقف التعليمية:**

يتطلّب من المعلّم اختيار المواقف التي تناسب ميول التلاميذ وحاجاتهم، واهتمامهم، وهذه المواقف يجب ألا تكون بعيدة عن إدراك التلاميذ، فهي مواقف تقع ضمن مدركاتهم من خلال المشاهدة أو السّماع، أو العيش في الحياة اليومية في البيت أو الشارع أو الجو المدرسي، فهي مواقف

[1]– ينظر طه علي حسن الدليمي، كامل محمود نجم الدليمي، "أساليب حديثة في تدريب قواعد اللّغة العربية"، ص79.

[2]– ينظر: المرجع السابق، ص 125.

[3]– ينظر: المرجع نفسه، ص 163.

محسوسة وسهلة ومحببة إلى نفوسهم، تستثير دوافعهم، وتجلب السّرور إلى أنفسهم، وترغبهم في مشاركة المعلّم من خلال عرضه للموضوع[1].

كما أكّد التّربويون على ضرورة استعمال الصور في تعليم القواعد، لأنّ الصورة تؤدي إلى إيجاد مواقف جذابة يمكنها إثارة مواقف ملائمة للتّدريب الشّفوي المكثف.

الدّرس في المقاربة بالكفاءات يكون التلميذ كمحور العملية التّعليميّة-التعلّمية، ويقوم بالبحث والتحليل والتركيب، أمّا المعلّم هو موجّه ومرشد فقط، ويبدأ الدّرس وفق هذه باسترجاع مكتسبات قبلية ثم تحليل واستنتاج وتركيب من طرف المتعلّم وكآخر خطوة هي تقويم التلميذ.

وسنقوم بشرح مفصّل عن طريقة سير درس الفعل اللاّزم والمتعدي وفق المقاربة بالكفاءات يمرّ المعلّم بخمس مراحل هي:

المرحلة الأولى: هي التذكير بالمكتسبات القبلية المرتبطة بالجملة الفعلية (الفعل، الفاعل، المفعول به) ثم ينطلق المعلّم في مقاربته لدرس القواعد من النّص المقرّر في القراءة، يمكن أن يلجأ إلى نص آخر، إن لم يتوفر على الظاهرة اللّغوية المطلوبة وأن يكون النصّ مناسبا لمستوى التلاميذ وقدراتهم العقلية، يطلب منهم قراءة النصّ ثم يطرح عليهم أسئلة من خلال ملاحظتهم للجمل وتعرّفهم على أنواعها، ونوع الفعل في كلّ جملة، عندما يستخرج التلاميذ كل القواعد الجزئية ليتوصّل في الأخير إلى بناء واستنتاج أحكام القاعدة العامّة المتعلقة بالفعل اللاّزم والمتعدّي، ويستنتج أنّ الفعل اللاّزم هو الذي يقتصر على الفاعل، أمّا الفعل المتعدّي هو الذي يحتاج إلى مفعول، أو مفعولين أو أكثر، مع إمكانية إعطاء أمثلة توضيحية من طرف المتعلّمين تدعم الفهم، ثم تأتي مرحلة تقييمية تأخذ بشكل تحصيلي للمعلومات السّابقة، وتجسّد عادة بشكل تمارين[2].

[1]- ينظر: المرجع السابق، ص 187.

[2]- ينظر: عبد الرحمن التومي، "منهجية التّدريس وفق المقاربة بالكفايات"، د. ط،2008، ص 120- 122.

ومن سلبيات التّدريس بالكفاءات هي:

- «الاهتمام أكثر بوضعيات برغماتية
- التوجه نحو احترافية فعل التعليم والتعلم
- الصعوبة في مقيسة التقويم
- تعذر بناء وضعيات تعلّمية مناسبة من حيث الدّلالة في كل الأنشطة التربوية»[1].

أي أنّ الكفاءة نفعية وتوظف محور التّقويم أكثر من محور التعلمات.

ومن الصعوبات التي تعترض تطبيق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات:

- «صعوبة تجسيد الكفاءة في المناهج المقرّرة وعجز في تبسيطها بشكل يسمح للمعلّم من توظيفها في تحضير وتقدير وتقويم الدّرس.
- قلّة وندرة المراجع التي تتناول الكفاءة بأسلوب عملي يمكّن المعلم من توظيفها.
- غموض مصطلح الكفاءة»[2].

«يعدّ هذا العرض الموجز لأهم الطرق الخاصّة بتعليم القواعد النحويّة، بقي أن نشير إلى أنّه لا توجد طريقة مثلى صالحة دائما لتعليم أيّة مادة دراسية، وإنّما يتوقف اختيار الطريقة وصلاحها على طبيعة الموقف التعليمي وما يشتمل عليه من متغيرات عديدة أهمها المعلم والمادة ومستوى الطّلاب ومدى استعدادهم والوسائل والأنشطة التعليمية والعلاقات الاجتماعية داخل الفصل، فكلّ هذه العوامل وغيرها تسهم في اختيار طريقة التّدريس المناسبة»[3].

---

[1]- حسينة يخلف، "تعليمية قواعد اللّغة العربية من التّدريس بالأهداف إلى التّدريس بالكفاءات"، مجلّة المخبر، أبحاث في اللّغة والأدب الجزائري، جامعة بسكرة، الجزائر، ع 11، 2015، ص 411.

[2]- نورة العايب، "المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربويّة الجزائرية"، مجلة العلوم الإنسانية، كلّية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة أم البواقي، الجزائر، ع 43، جوان 2015، ص 328.

[3]- جاسم محمود الحسّون، حسن جعفر الخليفة، "طرق تعلم اللّغة العربية في التّعليم العام"، ص250.

نستنتج ممّا سبق ذكره أنّ قواعد اللّغة العربية تعدّ من أهم الأنشطة، ولا يتم استيعابها إلاّ بالتّعليم، ولابدّ أن يستخدم المعلّم أكثر من طريقة في التّدريس، وخاصّة في تدريس نشاط القواعد لما توصف من صعوبة، ممّا أدى إلى نفور التّلاميذ منها، لذلك على المعلّم أن يلمّ بكلّ الأمور التي تخصّ طريقة التّدريس، واختياره للطريقة المناسبة والملائمة لنقل المعلومات إلى تلاميذه بالشكل المناسب والصحيح.

## 4.2. الفرق بين النظامين القديم والحديث:

يمكن تلخيص الفروق بين النظامين في الجدول التالي:

| الطرائق التقليدية | الطرائق الحديثة |
|---|---|
| – المعلّم مالك المعرفة، ينظّمها ويقدّمها للتلاميذ<br>– التلميذ يكتسب المعرفة ويستهلك المقررات يرتبط المحتوى بكنوز المعرفة المتوافرة المخزونة في الكتب والمراجع والوثائق<br>– عقل التلميذ مستودع فارغ ينبغي ملؤه بكنوز المعرفة<br>**في طرائق التدريس:**<br>– المعلم عارف والتلميذ جاهل<br>– المعلم متكلم والتلميذ سامع<br>– المعلم منتج والتلميذ مستهلك<br>– **وسيلة التعليم** تكاد تقتصر على الكتاب المدرسي<br><br>– **التّقييم** يكاد ينحصر في امتحانات مبنية على قياس الحجم المعرفي المخزون في ذاكرة المتعلّم | – المعلّم منشّط، موجّه<br>– التلميذ مسهم فعّال في بناء معارفه بمختلف أنواعها.<br>– المحتويات تحدّدها الكفاءة التي يأمل المدرّس تحقيقها.<br>– التلميذ يعمد إلى البحث والاكتشاف<br>– التلاميذ بصدد اكتساب قدرات ومهارات ومعارف سلوكية وفعلية بمساعدة المدرّس.<br>– تتعدّد الوسائل والأدوات كما تتعدّد معايير اختيارها وتوظيفها<br>– يرتكز على منطق التّعليم<br>– **التقييم** يتصف بالشمولية ولا ينحصر في المعارف وحدها، بل يتعدّاها إلى المعارف |

| | |
|---|---|
| | السلوكية بتوظيف قدرات المتعلم ومهاراته |
| – التلميذ مستقبل للمعارف وخزّان لها | – التلميذ محور التعلّم |
| – **البرامج** مبنية على أساس المحتويات | – **البرامج** مبنية على أساس الكفاءات[1] |

يمكن أن نستنتج من هذا الجدول أنّ النظام القديم يعتمد على الدّرس ويجعل منه المحور الأساسي في العملية التربوية، وهو الباحث عن المعرفة، أمّا المتعلم دوره يكتسب ويتلقّى المعلومات، أمّا النظام الجديد يكون المعلّم عبارة عن موجها ومرشدا، والمتعلّم محور العملية التّعليمية، وتراعي الطرائق الحديثة الفروق الفردية بين المتعلّمين وتنمّي في التلميذ الاعتماد على النفس.

«إذا كانت بيداغوجيا الأهداف تعنى بوصف سلوك المتعلّم من خلال التّشديد على طبيعة السّلوك، وربطه بصاحبه، وتعيين الهدف المرجو تحقيقه من وراء إنجاز هذا السّلوك، وتبيان الظّروف التي بهذا السّلوك، وتحديد معايير القياس التي يتم بها تقويم السلوك الملاحظ مع تجزئة المحتويات التعليميّة– التّعلّمية إلى أهداف جزئية إجرائية، فإنّ بيداغوجيا الكفاءات هي تلك التي تربط الكفايات بوضعياتها الحقيقية والسياقية، فتعليم لغة لا يمكن أن يكون ناجعا إلاّ في سياق اللّغة المرجعي واللّغوي والتّداولي»[2].

ومعنى ذلك أنّ التّدريس بواسطة الأهداف لا ينمّي القدرات العقلية، وإنّما ينمّي السلوكات الأدائية التي يقوم بها المتعلّم، أمّا التّدريس بالكفاءات يهتم بتنمية المهارات والكفاءات ولا يهتم بالمعرفة النظرية، ويتمّ التعليم وفق هذه المقاربة، عن طريق مواجهة مشكلات نابعة من اهتمامات المتعلّم.

[1]– بن عزوز حليمة، "من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا الكفاءات إلى الإصلاحات التربوية"، مجلّة أثر الإصلاحات التربوية في تعليميّة اللّغة العربية– الجيل الثاني من التعليم المتوسط، منشورات وحدة البحث تلمسان، واقع اللّسانيات والتطوّر، مطبعة صناعية منصورة، ع 5، ديسمبر 2017، ص 74– 75.

[2]– المرجع نفسه، ص 71.

كما تعمل بيداغوجيا الأهداف على تلقين المعارف إلى التلميذ، بينما المقاربة بالكفاءات تسلّط الضوء على المتعلّم وتجعله سيّد العملية التعليمية والتعلّمية ومشارك ومُسائل في نفس الوقت، أمّا التدريس بواسطة الأهداف، نجد المعلّم المحور الأساسي في العمليّة التربوية، وهو من يقوم بإنجاز وتحضير الدّرس.

على الرغم من وجود نقاط اختلاف، لكن هذا لا يمنع من وجود علاقة وطيدة بينهما، لأنّ كليهما يَسْعان إلى تحقيق هدف معيّن محدّد هو النّجاح، وجاء لتغطية النّقائص التي وجدت في نموذج التّدريس بالأهداف.

## 5.2. دور الوسائل التّعليميّة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة:

- تعدّ الوسائل التّعليمية من أهمّ الوسائط التي يستعملها معلّم اللّغة العربية لإنجاز درسه لتحقيق أهداف هذا الدّرس، كما تساهم في تثبيت القاعدة وتسهيل عملية استرجاعها، وتوفير الوقت.
- كما تعدّ الوسائل التّعليمية «جزء لا يتجزّأ من المناهج الدّراسية، فهي كما تؤكّد البحوث والتّجارب وسائط تربوية وأدوات توضيحية مفيدة جدا، وبخاصّة إذا أحسن المربّون اختيارها وتوظيفها»[1].
- «فالشكل التقليدي المنفر لكتب النحو المدرسيّة أفقدها كثيرا من الجاذبيّة والتّشويق لدى الدّارسين، معلمين ومتعلّمين، فصورة الكتاب عموما لا تفتح شهية التلميذ، ولا تغريه بالإطلاع عليه، والاستزادة من معلوماته، ولا يستطيع المتعلّم استغلاله والاطلاع عليه، ومراجعته بمفرده»[2].

[1]- عبد الفتاح البجة، "أصول تدريس العربية بين النظريّة والممارسة –المرحلة الأساسية الدنيا"، دار الفكر، عمان، د. ط، 2000، ص 594.

[2]- محمد صاري، "واقع تدريس القواعد النحويّة في مراحل التّعليم العام- دراسة تقويمية-"، مجلة اللّغة العربية، المجلس الأعلى للّغة العربية، الجزائر العاصمة، ع 16، خريف 2006، ص 262.

- من أكثر الوسائل انتشارا في العالم هي السّبورة التي تساعد المعلّم على عرض القاعدة وكتابتها بخطّ واضح وبارز مع استعمال الألوان، إضافة إلى استعمال الصّور، فهي وسيلة ضرورية يستخدمها المعلّم في نشاط القواعد، لترسيخ المفاهيم في أذهان التلاميذ، ومن الوسائل التّعليمية الحديثة الأخرى الأكثر فعالية هي:

* استخدام التقنية المعلوماتية: هي تقنية التعامل مع الإعلام بواسطة الحاسوب، والذي يستعمل في مجالات كثيرة من أهمّها: المعلوماتية التربوية والتعليمية.
* فهذه التقنية تفعل عملية تدريس قواعد اللّغة العربية ومعالجة مواضيعها المقرّرة في البرنامج بواسطة الكمبيوتر، إذ بواسطته يمكن تجاوز العديد من الصعوبات في تدريس قواعد النحو والصّرف، وخاصّة المواضيع التي لا تتلاءم مع الحجم السّاعي المقرّر لها.
* «فقد أثبت هذا الجهاز كفاءة، وفّرت الجهد والوقت، ممّا حثّ على الاستفادة بإمكاناته في ميدان التّعليم»[1].

لذلك لابدّ من تنويع الوسائل التّعليمية، لإثارة انتباه التلاميذ، وتقديم لهم ما يناسب محتوى الدّرس، ومع ما يتماشى مع قدراتهم المعرفية والعقلية.

## 6.2. طرق تيسير تدريس القواعد النّحوية الصّرفية:

«في هذا السّياق، نجد أنّ من أوائل الذين التقوا إلى صعوبة المادّة النّحوية في التّعليم "طه حسين"، الذي أشار إلى أنّ لغتنا العربية لا تدرس في مدارسنا، وإنما يدرس فيها شيء غريب، لا صلة بينه وبين الحياة، بل لا صلة بينه وبين عقل التّلميذ، وشعوره وعاطفته، ولذلك دعا إلى تخليص اللّغة العربية من القيود والأغلال التي تكبّلها وتحدّ من حركتها وتطوّرها»[2].

[1]- عبد العظيم عبد السلام الفرجاني، "التربية التكنولوجية وتكنولوجيا التربية"، دار غريب للطّباعة والنشر، القاهرة، د. ط، د. ت، ص 183.

[2]- جاسم محمود الحسّون، حسن جعفر الخليفة، "طرق تعلم اللّغة العربية في التّعليم العام"، ص245.

«وضع حنفي ناصف وزملاؤه كتابهم قواعد اللّغة العربية في أربعة أجزاء متّخذين من الطريقة القياسية أساس في منهج التأليف، أي أنّهم كانوا يذكرون القاعدة، ثم يسوقون الشواهد والأمثلة لتوضيح الحكم، وعلى المتعلّم أن يستوعب القواعد ويحفظ الشواهد والأمثلة، وربما كان حفظ الشواهد مدعاة لرفع مستوى اللّغة عند الدّارس، وتكوين جانب من السّليقة اللّغوية التي يمكن أن تنمو بعد»[1].

إضافة إلى ذلك، هناك العديد من الإجراءات التي يمكن أن تحدّ من صعوبة التدريس هي: تغليب الجانب التطبيقي على الجانب النظري لتثبيت القاعدة ومفاهيمها في ذهن المتعلم، واختيار نماذج قريبة من حياتهم، وكذلك التدرّج في عرض القاعدة من السهل إلى الصّعب مع مراعاة الفروق الفردية وربط القواعد بمواقف الحياة المختلفة.

وإضافة إلى ذلك، توجد إجراءات أخرى يجب أن يستخدمها المعلّم وهي:

1 -«الاهتمام بالتّدريبات اللّغوية مع ضرورة تقديم القواعد النّحوية لتلاميذه بطريقة يغلب عليها الجانب التطبيقي، حتى لا يخرج التلميذ وقد امتلأ ذهنه بحشد كبير من القواعد النّحوية في الوقت الذي ابتعد فيه عن الجانب التطبيقي والعملي.

2 -جعل فروع مادّة اللّغة العربية كلّها مواد تطبيقية لمادة النّحو.

3 -ضرورة اختيار الأساليب التي ترتبط بحياة التلميذ وتتصل اتصالا وثيقا ببيئته وتعامله مع أفراد مجتمعه ومؤسساته كي تكون سهلة الفهم والاستخدام.

4 -ضرورة إعادة النظر في كيفية تقديم البنية المعرفية من حقائق ومفاهيم وتعميمات ونظريات، وذلك لمساعدة المعلم في تقديم محتوى للتلاميذ يكون ملائما لسعته العقلية»[2].

[1]- إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللّغة العربية"، ص 277- 278.

[2]- سامية محمد محمود عبد الله، "التعلم البنائي والمفاهيم النّحوية –نماذج تطبيقية"، ص41.

أي لابدّ من العمل على تبسيط مادة القواعد وجعلها مادّة تطبيقية مع مراعاة مستويات التلاميذ وقدراتهم، واختيار الأساليب التّدريسية التي ترتبط بحياة التلميذ وواقعه، وأن يتّبع المعلّم طريقة تناسب مضمون الدّرس، لأنّ مادّة القواعد ليست صعبة إذا قدّمها المدرّس بطريقة سهلة، لأنّ في بعض الأحيان يعود الضعف في تدريس نشاط القواعد إلى طريقة التّدريس، ويمكن وصف طريقة التّدريس بالقصور عندما:

- «لا تناسب الموضوع المراد تدريسه.
- لا تناسب مستوى التّلاميذ الذّهني.
- لا تناسب طبيعة المتعلّم العمرية والفروق الفرديّة.
- لا يفهمها المعلّم ولا يحسن الاستفادة منها»[1].

[1]- عبد الرحمن الهاشمي، "تعلّم النّحو والإملاء والتّرقيم"، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط2، 2008، ص 46.

# الفصل الثاني

**توطـئــة:**

بعد أن تطرّقنا في الفصل الأوّل إلى ماهية النّحو لغة واصطلاحا، ثمّ قمنا بدراسة وصفية لبرنامج قواعد النّحو والصّرف في مناهج الجيل الثاني، وكيفية تدريس تلك القواعد، مع الإشارة إلى الطرق القديمة ومقارنتها مع النظام الحديث قمنا بعد ذلك بإعداد استبيان للدّراسة الميدانية، لنعرف آراء من يعايش واقع العملية التّعليمية، لأنّ المسألة لا تتعلق بالطرق والهدف من هذا النشاط إذ لابدّ للجانب النظري من جانب ميداني تطبيقي يدعمه، ومدى صحة وصدق الفرضيات، لأنّ الدراسة الميدانية تعطي للباحث صورة واضحة عن النتائج المتوصّل إليها. كما أنّ الهدف من هذه الدّراسة هو تحصيل معلومات إضافية حول تعليميّة قواعد اللغة العربية في برامج الجيل الثاني وكذا الكشف عن أهم الصعوبات التي يعاني منها المعلّمون نتيجة هذا الإصلاح الجديد، والذي قد يشكّل عائق على نجاح العملية التعليمية، لذلك لابدّ من الاهتمام بالجانب الميداني لإثبات موضوعية النتائج.

ويشمل الفصل الميداني منهج الدراسة، عيّنة الدراسة، وغيرها من الآليات العلميّة، ليصل البحث إلى عرض أهمّ المقترحات والنتائج المتوصّل إليها بعد تحليل الاستبيانات.

**أوّلا: آليات البحث:**

**1. المنهج المستخدم في الدراسة:**

إنّ دراستنا تهدف إلى التعرف على آراء المعلمين حول تعليمية نشاط القواعد، وطرق تدريسها، فهذه الدّراسة هي وصفية، وبالتالي المنهج الملائم لمثل هذه الدراسة هو المنهج الوصفي، لكونه المنهج الأمثل والمناسب لمعالجة هذه الظاهرة اللغوية، وهذا المنهج هو عبارة عن طريقة لوصف موضوع ما وفق منهجية علميّة، ومن ثمة تجميع المعلومات واختيار عيّنة الدّراسة وبعدها تحليل تلك المعلومات بغرض التوصل لاستنتاجات علمية دقيقة وواضحة.

لذلك اتّبعنا المنهج الوصفي لأنّه الأقرب لطبيعة هذا البحث لكونه يقوم على الملاحظة والتصنيف ويتضمن قدرا من التفسير للبيانات.

كما يعرّف المنهج الوصفي على أنّه: «محاولة الوصول إلى المعرفة الدّقيقة والتفصيلية لعناصر مشكلة أو ظاهرة قائمة للوصول إلى فهم أفضل وأدّق أو وضع السياسات والإجراءات المستقبلية الخاصّة بها»[1]. ضف إلى ذلك المنهج التحليلي، قد استعملناه في المواطن التي تحتاج التّحليل، وكذا المنهج الإحصائي.

## 2. عيّنة الدّراسة:

العيّنة هي: «مجموعة من الوحدات المستخرجة من المجتمع الإحصائي بحيث تكون ممثلة بصدق لهذا المجتمع، وبعبارة أخرى العيّنة مجموعة من الوحدات التي يجب أن تتّصف بالمواصفات نفسها لمجتمع الدّراسة»[2].

والعيّنة هي المجموعة التي يقوم الباحث بتطبيق الدّراسة عليها، وتكوّنت عيّنة الدراسة من ستّ معلّمات يدرسون في المدارس الابتدائية، وثلاثين تلميذا، لقد قمنا بالدّراسة الميدانية في مدرسة الشهيد "بلعربي منصور" الموجودة وسط بلدية شتوان، المكوّنة من اثنتي عشر قسما واثنتي عشر معلّما إضافة إلى معلّمين خاصّين باللغة الفرنسية ويوجد بهذه المدرسة مكتب خاص بالمدير ومكتب آخر للإدارة، كما يوجد مطعم، ويوجد بها قسمين للصّف الخامس، وفتحت هذه المدرسة بابها لنا في تاريخ الخامس والعشرين أفريل، وقمنا بتوزيع الاستبيانات على المعلّمين الذين يدرّسون قسم السنة الخامسة، لأنّها الفئة المستهدفة في موضوع البحث، ثم وزعنا أربع استبيانات مقسّمة على مدرستين هما: "لحسن

[1]- محمد سرحان علي المحمودي، "مناهج البحث العلمي"، مكتبة الوسطية للنشر والتوزيع، الجمهورية اليمنية، صنعاء، ط 3، 2019، ص 46.

[2]- عبد الكريم بوحفص، أسس ومناهج البحث العلمي في علم النّفس، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط 1، 2011، ص 54.

بن رحو" ومدرسة "فؤاد قباطي" الموجودان بغزوات، بعد جمع الاستبيانات التي وزّعت على تلاميذ قسم السنة الخامسة في مدرسة "بلعربي منصور" وعلى المعلّمين قمنا بعملية توزيع البيانات بالاعتماد على النسب المئوية في تحليل النتائج.

## 3. تعريف مرحلة التعليم الابتدائي:

هي المرحلة الأساسية والأولى التي يدخل إليها التلاميذ من أجل عملية التعلّم، وتعتبر مرحلة إلزامية من مراحل التّعليم، بحيث يتوجّب على جميع المتعلّمين ومن مختلف الطبقات الاجتماعية الالتحاق بها، وتضمّ عدّة صفوف (وفي هذه المرحلة يبدأ التلميذ بتعلّم الكتابة والقراءة) وتعدّ من المراحل الأساسية والمهمّة من حياة التلميذ.

وتنقسم هذه الدراسة داخل المدرسة الابتدائية الجزائرية والتي قدّرت بخمس سنوات إلى ثلاثة أطوار:

- الطور الأوّل: يشمل السنة الأولى والثانية ابتدائي.
- الطور الثاني: يشمل السنة الثالثة والرابعة ابتدائي.
- الطور الثالث: يشمل السنة الخامسة ابتدائي.

كما يتم في نهاية مرحلة التعليم الإبتدائي إجراء إمتحان يهدف إلى تقويم حصيلة مكتسبات التلاميذ في المواد الثلاثة وهي : اللغة العربية ، الرياضيات واللغة الفرنسية

وفي خلاصة القول نقول أنّ المرحلة الابتدائية هي: «مرحلة دراسية مهمّة تعدّ الناشئ بالقدرات التي يعتمد عليها في قابل أيامه وتعينه على مواصلة تعلّمه في المراحل الدراسية الأخرى وتعدّه للحياة التي تتطلب مهارة في الأداء ودقة في التعبير وطلاوة في القول»[1].

[1]- نجم عبد الله غالي الموسوي، "دراسات تربوية في طرائق تدريس اللغة العربية" (دراسات تطبيقية لمعالجة بعض المشكلات التربوية، ص 145.

## 4. أداة البحث:

تمثّلت أداة البحث في استبيان مكوّن من تسعة عشر سؤالا موجّها للمعلمين، تركّز على واقع تدريس قواعد اللغة العربية في الجزائر من خلال إبراز الطرق المتّبعة في التدريس، وكذلك الصعوبات التي يعاني منها المعلّم والتلميذ، وثمانية أسئلة موجهة للتلاميذ لمعرفة أسباب الضعف في هذه المادّة، ومحاولة الوصول إلى طرق لتسيير وتسهيل استيعابها.

## 5. مفهوم الاستبيان:

هي عبارة عن نموذج بها مجموعة من الأسئلة توجّه للمبحوثين بهدف الحصول على معلومات معيّنة وهي أكثر الأدوات استعمالا في أي بحث علمي، للحصول على الحقائق والتوصّل إلى الواقع والتعرّف على الأحوال والآراء والاتجاهات وتوجّهات العيّنة الدراسية، واكتشاف معلومات مهمّة تلزم الباحث لتنفيذ البحث العلمي. وبعد ذلك يتم تبويب الاستبيانات وتصنيفها ومن ثمّ استخدام الوسائل الإحصائية لتحليلها بدقة والوصول إلى النتائج النهائية للبحث العلمي، ويشمل الاستبيان أهمّ المحاور الأساسية والرئيسية في البحث.

كما يعدّ الاستبيان «الأداة المفضلة والملائمة للحصول على الحقائق أو المعلومات أو البيانات المرتبطة بحالة معيّنة، أو مشكلة معيّنة شريطة بنائه بشكل سليم، وبالمقارنة مع أدوات البحث الأخرى فإنّه يعدّ أكثرها كفاية لأنّه يستغرق وقتا أقصر وتكلفة أقل ويسمح بجمع البيانات من أكبر عدد من أفراد عينة البحث»[1].

كما تطرّقنا سابقا أنّه تم توزيع الاستبيان على عيّنة من المعلّمين وتتكوّن من ستّ معلّمات والتلاميذ تتكوّن من ثلاثين تلميذا.

[1]– وائل عبد الرحمان التل، عيسى محمد فضل، "البحث العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية"، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط 2، 2007، ص 66.

- المجال المكاني: تم توزيع هذا الاستبيان على كل من ابتدائية "لحسن بن رحو" وابتدائية "فؤاد قباطي" وابتدائية "بلعربي منصور" (ولاية تلمسان). ونماذج من الاستبيان موجودة في الملحق.
- المجال الزّمني: من 25/ 04/ 2021 إلى غاية 04/ 05/ 2021 .

ولا يمكن للباحث الاستغناء عن التقنيات الإحصائية لإثبات صحّة النتائج المتوصّل إليها، لهذا فقد استخدمنا النسبة المئوية مع التعليق عليها.

مثال: لدينا 6 معلّمات ⟵ 100%

4 معلّمات ⟵ س %

$$\text{س} = \frac{100\times4}{6} = 66.6\%$$

وكان الاستبيان الموجّه للمعلّمين يتضمّن مجموعة من الأسئلة عن المنهاج، والمادة والطريقة والهدف من تدريس النشاط وأهمّ الصعوبات التي يواجهها التلميذ في اكتسابه لها وكذلك الاستبيان الذي قدّمناه للتلاميذ كان على شكل استمارات يندرج تحتها مجموعة من الأسئلة.

وقد تضمّن كل استبيان نوعين من الأسئلة:

- أسئلة مفتوحة: هي الأسئلة التي نترك فيها الحرية للمستجوب لإبداء رأيه، وهذا النوع يساعدنا في التحليل مثل: ما رأيكم في برنامج النّحو الخاص بالمرحلة الابتدائية؟ وهي أسئلة ذات إجابات حرّة متبوعة بطلب تفسير الاختيار.
- أسئلة مغلقة: وتتطلب إجابة محدّدة من المستجوب كوضع علامة أو الإجابة بنعم أو لا مثل: هل الحجم الساعي المبرمج لقواعد اللغة العربية مناسب؟ فهي أسئلة ذات إجابات جاهزة.

بالإضافة إلى الاستمارة حضرنا شخصيا حصّتين في نشاط القواعد، وذلك حتى تكون لدينا نظرة أشمل وأدقّ عن الواقع التعليمي المعاش في المدرسة الابتدائية الجزائرية.

**ثانيا: عرض البيانات: الدراسة الميدانية**

**أ. الفرضية العامّة:**

نجد العديد من التلاميذ الذين يعانون من ضعف في اللغة العربية، خاصة قواعدها النحوية والصّرفية، التي يعدّ تعليمها من أهمّ الأساسيات التي تبني جيلا قادرا على التحدث بفصاحة والتعبير السليم كتابة وفي الفهم السّليم قراءة واستماعا، فالطّريقة المتّبعة في تدريس قواعد اللغة العربية، والمنهاج المتّبع، والمعلّم والتلميذ والكتاب المدرسي، كلّ هذه العناصر تشكّل واقع تعليمية قواعد اللغة العربية، وكلّ منها يؤثّر إمّا بالإيجاب أو بالسلب على العملية التعليمية التعلميّة، ومن هذا المنطلق سنحاول من خلال تقديمنا لهذه الاستبيانات إلى دراسة أثر هذه العناصر ودورها في عملية تعليم قواعد النّحو والصّرف.

**الإستبيان الموجّه للمعلّين:**

**-تحليل نتائج الإستبيان :**

**ب - الفرضيات الفرعية :**

**I. جدول النتائج:**

**أ) الجدول رقم 01: يمثل محور المعلومات الشخصية**

| السؤال | الإجابة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| 1-الجنس | -ذكر | 0 | %0 |
| | -أنثى | 6 | %100 |
| 2-الأقدمية في التعليم | -من عشر سنوات إلى عشرين سنة | 1 | %17 |
| | -أكثر من عشرين سنة | 5 | %83 |
| 3-الإلتحاق بالمنصب | -جامعي | 2 | %33 |
| | -بعد الباكالوريا | 3 | %50 |
| | -مسابقة خارجية | 1 | %17 |

**قراءة الجدول:**

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ نسبة الإناث تمثّل 100% وذلك لإقبال العنصر الأنثوي على مهنة التدريس.

كما يتجلى لنا من خلال هذا الجدول أنّ غالبية المبحوثين من المعلمات تملك خبرة أكثر من عشرين سنة وهي النسبة الغالبة حيث قدّرت ب 83% وفئة أخرى لديها خبرة أكثر من عشر سنوات وتقدّر نسبتها ب17%.

والخبرة الدراسية نعني بها المدة الزمنية التي قضاها المعلمون في مجال التدريس، وهذا ما تعتمده أغلب المؤسسات التربوية في تخصيصها للمعلّمين ذوي الخبرة المهنية من أجل تعليم الأقسام النهائية، أي المقبلة على اجتياز شهادة نهاية المرحلة الابتدائية لتحقيق أهداف تربوية منشودة.

أمّا بالنسبة لكيفية الالتحاق بالمنصب فقد لاحظنا تباين في النسب فهناك فئة كانت بعد البكالوريا وتقدّر النسبة ب50% ونجد فئة أخرى من خلال اجتيازها لمسابقة خارجية وتقدّر نسبتها ب17%.

في حين نجد بعض المعلمين التحقوا بالمنصب من خلال دراستهم في الجامعة وتقدر نسبتها ب33%.

**ب)المحور المتعلق بتدريس قواعد اللغة العربية:**

1. **تحليل السؤال الأوّل:** ما رأيكم في برامج النّحو الخاص بالمرحلة الإبتدائية؟

**جدول رقم 1: يوضح نظرة أفراد العينة نحو البرنامج الخاصّ بالمرحلة الإبتدائية:**

| الإجابة | ملائم | فوق طاقة استيعاب التلاميذ |
|---|---|---|
| عدد التكرار | 3 | 3 |
| النسبة المئوية | %50 | %50 |

**قراءة الجدول:**

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ هناك توازن بين نسبة الفئتين يرى البعض أنّ البرنامج ملائم مع مستوى السنة الخامسة وأنّ محتواه مناسب للمستوى الفكري للتلميذ وواقعه، حيث بررت هذه الفئة رأيها بما يلي:

- أنّها دروس مناسبة وشاملة تراعي التدرج في التعلم.
- ملائم إلى حدّ ما إن لم نقل أنّه أقل من طاقة استيعاب التلميذ
- البرنامج ملائم إذا كان الحزم والعزم من الطرفين (المعلم والتلاميذ مع أسرهم).

ويرى الآخرون أنّ البرنامج يفوق طاقة استيعاب التلميذ بمعنى أنّه أكبر من المستوى العلمي للمتعلم واحتياجاته وطموحاته وعدم ملائمة المحتوى مع قدرات التلاميذ وبررت الفئة رأيها بما يلي:

- برامج مكثفة
- لا تتماشى مع سن المتعلم وقدراته العقلية
- عدم تسلسل الدروس وترابطها
- هناك دروس تفوق استيعاب التلاميذ لأنها صعبة مقارنة بعمرهم كدرس الاستثناء وإعراب الفعل المعتل وغيرها من الدروس، فيقع خلط في إكتساب المعارف.
- دروس كثيرة ومتراكمة، ما إن يفهم المتعلم الدرس حتى يأتي درس آخر(نحو ،صرف ، إملاء) أي لاتوجد فترة كافية للتثبيت كما إن المتعلم لا يحفظ القواعد .

**2. تحليل السؤال الثاني: جاء نصّ السؤال كالآتي: هل الحجم السّاعي المبرمج لقواعد اللغة العربية مناسب؟**

| الإجابة | نعم | لا |
|---|---|---|
| عدد التكرار | 1 | 5 |
| النسبة المئوية | %17 | %83 |

**قراءة الجدول:**

نلاحظ أنّ غالبية المبحوثين يرون أنّ الحجم الساعي المخصص لتدريس نشاط قواعد اللغة العربية غير كاف وتقدر نسبتهم ب 83% ويعود ذلك لكثافة المادة، كما نجد بعض القواعد يصعب على التلاميذ فهمها وبالتالي يحتاج المعلم إلى وقت أكثر حتى يستطيع إيصال المعلومة إلى التلميذ وكذلك لاحظنا أنّ هذه الحصة تدرّس مع حصة القراءة إضافة إلى إجراء تطبيقات كما نجد المعلّم في بعض الأحيان يستغل حصص الرياضة لصالح نشاط القواعد أو يأخذ بعض الوقت من حصص مادة التربية الإسلامية أو الجغرافيا لأنّ هذه المواد ثانوية ولا يصعب على التلميذ إدراكها وفهمها عكس مادة القواعد مادّة صعبة وفي نفس الوقت تحتاج إلى فهم وتركيز من طرف التلاميذ.

في حين ترى الفئة الثانية والمقدرة نسبتها ب 17% أنّ الحجم السّاعي المبرمج لنشاط القواعد كاف خاصّة في السنوات العادية (قبل ظهور جائحة كورونا).

**3. تحليل السؤال الثالث والذي مفاده: هل تطبيق طريقة المقاربة بالكفاءات في تدريس مادّة القواعد ملائم؟**

| الإجابة | نعم | لا |
|---|---|---|
| عدد التكرار | 5 | 1 |
| النسبة المئوية | 83 % | 17 % |

**قراءة الجدول:**

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ غالبية أفراد العيّنة إجابة ب"نعم" وتقدّر نسبتهم ب83% وهذا يدلّ على أنّ المعلمين اندمجوا مع الإصلاحات التربوية الجديدة، وهم موافقون على هذه المقاربة لأنّها تفسح مجالا للمتعلّم في البحث والاكتشاف عن المعلومة لوحده، كما تفتح له مجال المساهمة في مختلف النشاطات، أي صار مساهما وفعّالا في بناء معارفه كما أنّه المحور الرئيسي للعملية التعليمية والعنصر الإيجابي في بناء تعلماته، كما أنّ هذه المقاربة تراعي الفروق الفردية، أمّا الفئة الثانية من هذه العيّنة نجدها أنّها شاطرت رأي الخيار الثاني "لا" وبلغت نسبتها 17% وهي نسبة قليلة وضئيلة وقد جاء في تصريحها بأنّ:

- طريقة المقاربة بالكفاءات تتطلب توفر وسائل لإنجاح العملية التعليمية
- تعتمد على العمل بالأفواج
- لابدّ أن يكون عدد المتعلّمين قليلا
- تتطلّب حجم ساعي أكبر

**تحليل السؤال الرابع: جاء نصّ السؤال كالآتي: هل تلاقي صعوبة في تقديم دروس وفق المقاربة بالكفاءات؟**

| الإجابة | نعم | لا | أحيانا |
|---|---|---|---|
| عدد التكرار | 0 | 1 | 5 |
| النسبة المئوية | %0 | %17 | %83 |

**قراءة الجدول:**

نلاحظ من خلال استقراءنا نتائج الجدول تبيّن لنا بأنّ الفئة الأولى المقدرة نسبتها ب 17% وهي نسبة ضئيلة ترى أنّهم لا يجدون صعوبة في تقديم الدروس وفق المقاربة بالكفاءات أي يصفونها بالطّريقة الجيّدة وأدّت إلى تحسن مستوى التلاميذ، أمّا الفئة التي رأت أنّها تلاقي صعوبة في تقديم الدروس وفق هذه المقاربة الحديثة في بعض الأحيان وقد قدرت نسبتها ب 83% وهي الفئة الأكبر وقد تكمن هذه الصعوبات في طول البرنامج وكثافته أو بسبب الارتفاع المذهل لعدد التلاميذ داخل القسم ممّا لا يتسنى للمعلمين بشرك جميع التلاميذ أي إعطاءهم فرصة في إبداء آرائهم كما لا يقوم جميع التلاميذ بتحضير الدرس ولا يستطيع كلهم الكشف عن القاعدة واستخراجها لذلك لا يزال المعلم العنصر الفعّال في العملية التعليمية ، ومن الصعوبات أيضا نجد ضيق الوقت، وعدم توفر الوسائل التعليمية إضافة إلى كثرة التلاميذ في القسم ممّا يصعّب تطبيق هذه المقاربة وأمّا بالنسبة للمصطلحات تفوق مستوى التلاميذ.

**تحليل السؤال الخامس: يتمحور مضمون هذا السؤال حول: كيف تكون مشاركة التلاميذ وفق المقاربة بالكفاءات؟**

| الإجابة | فعالة جدا | فعالة إلى حد ما | غير فعالة |
|---|---|---|---|
| عدد التكرار | 0 | 6 | 0 |
| النسبة المئوية | %0 | %100 | %0 |

**قراءة الجدول:**

نلاحظ من خلال الجدول أنّ جميع أفراد العيّنة وافقوا على أنّ مشاركة التلاميذ وفق المقاربة الجديدة فعّالة إلى حدّ ما، ويهدف هذا السؤال إلى إظهار مكانة التلميذ في هذه المقاربة، ونستنتج أنّ نسبة 100% تشير إلى المشاركة الفعّالة للتلاميذ وفق المقاربة بالكفاءات وأنّ هذه المقاربة تعتمد على التلميذ وتعتبره سيّد العملية التّعليمية وبالتالي يكون عنصر إيجابي وفعّال في بناء معارفه.

**تحليل السؤال السادس: ومفاده ما هي أحسن طريقة معتمدة من الطرائق التربوية الآتية التي تراها نافعة لتدريس قواعد اللغة العربية؟**

| الإجابة | الاستنباطية | القياسية | المعدلة |
|---|---|---|---|
| عدد التكرار | 5 | 0 | 1 |
| النسبة المئوية | %83 | %0 | %17 |

**قراءة الجدول:**

لما كانت الطريقة هي الكيفية والأسلوب الذي يختاره المعلم في التدريس وليساعد التلميذ على تحقيق الأهداف التعليمية.

ولاحظنا من خلال هذا الجدول أنّ وجهات نظر المعلمين في اختيار الطريقة المناسبة للتدريس لكن غالبيتهم يفضلون الطريقة الاستنباطية وذلك بالنسبة 83% وتعدّ هذه الطريقة من أشهر طرق التدريس في الدرس التربوي كما تدعى بالطريقة الاستقرائية والتي تنتقل من الجزء إلى الكل أي يقوم المعلم بكتابة الأمثلة على اللوح ويتم من خلالها استنباط القاعدة أمّا النسبة المتبقية ( 17%) فقد كانت لنصوص المعدلة في حين غاب التعامل بالطريقة القياسية، ومن خلال ما أوردناه يمكن أن نقول أنّ مادّة القواعد هي مادة صعبة وجافّة تتطلب من المعلم التنويع من الطرائق وأن يكون له دراية بجميع مزايا هذه الطرق وعيوبها ويختار منها ما هو مناسب للدرس ولمستوى التلاميذ وهذا بغية لتحقيق أهداف تعليمية.

**تحليل السؤال السابع ينصّ السؤال: ما هي الطريقة التي ترونها ناجحة؟**

| الإجابة | الطريقة القديمة | الطريقة الجديدة |
|---|---|---|
| عدد التكرار | 2 | 4 |
| النسبة المئوية | %33 | %67 |

**قراءة الجدول:**

يهدف هذا السؤال إلى معرفة آراء المعلمين حول الطريقة الجيّدة والتي تحقّق نجاحات نلاحظ أنّ نسبة 33% يعتبرون أنّ المقاربة بالأهداف هي الطريقة المناسبة وأنّ نسبة 67% يختارون الطريقة الحالية فالفئة التي أيّدت الطريقة القديمة استدعت ضرورة الاعتماد على المعلم كمحور رئيسي للعملية التعليمية لأنّ ليس جميع التلاميذ ذوي كفاءات ومستويات عالية يستطيعون استخراج القاعدة لذلك يبقى المعلم هو العنصر الفعّال في العملية التعليمية والمسؤول الوحيد في تقديم الدّرس، أمّا الفئة التي أيّدت الطريقة الحالية وتأكيدها على أنّها طريقة فعّالة ومجدية وساهمت في تحقيق أهداف تربوية منشودة وعملت على إنجاح العملية التربوية، كما أنّها جعلت من التلميذ العنصر الإيجابي في العملية التعليمية وتراعي الفروق الفرديّة.

ولاحظنا خلال حضورنا للدراسة الميدانية أنّ هناك تفاعل ومشاركة من طرف التلاميذ مع معلميهم داخل القسم عكس الطريقة القديمة التي اهتمت بالمعلّم وأهملت المتعلّم وجعلته مجرّد متلق سلبي للمعلومة وبالتالي تكون هذه الطريقة مرهقة بالنسبة للمعلم ولا تخدم جميع التلاميذ.

**تحليل السؤال الثامن: جاء نصّ السؤال التالي: هل تستعمل العامّية وأنت تُدرّس التلاميذ؟**

| الإجابة | نعم | لا |
|---|---|---|
| عدد التكرار | 6 | 0 |
| النسبة المئوية | %100 | %0 |

**قراءة الجدول:**

المتمعن في هذه النسب اتفاق 100% من المعلمين أنّهم لا يستعملون العامّية في تدريسهم ليكونوا قدوة لتلاميذهم ولترسيخ مهارة اللغة العربية في أذهانهم واستعمال العامّية يؤدّي إلى ضعف المستوى اللغوي للمتعلمين وبررت هذه الفئة رأيها ب:

- لابدّ من استعمال اللغة العربية الفصحى حتى يتمكن المعلم من فهمها وتعويده على توظيف لغة سليمة في تواصلها واستعمالها في الحياة المدرسية لذلك لابدّ من تدريبهم وتعويدهم على التكلّم باللغة العربية الفصحى.
- يفضل المعلم استعمال اللغة الفصحى لترسيخ قواعد اللغة عن طريق السماع.

**تحليل السؤال التاسع: جاء نص السؤال كالآتي: هل يتم استغلالك لنصّ القراءة من أجل مراجعة القواعد المدروسة؟**

| الإجابة | نعم | لا |
|---|---|---|
| عدد التكرار | 6 | 0 |
| النسبة المئوية | %100 | %0 |

**قراءة الجدول:**

وافق جميع المعلمين على أنّ المنطلق الأساسي لتدريس القواعد هو نصّ القراءة أي نقوم بدراسة الظواهر اللغوية عن طريق استخراج الأمثلة من النصّ وبعد قراءته وفهمه ومنه كانت القراءة الركيزة الأساسية للوحدة التعليمية والتي يتمّ من خلالها اكتشاف القاعدة المطلوبة، إضافة إلى أنّها المنطلق لإنجاز جميع الأنشطة المقررة كالتعبير وإنجاز المشاريع وغير ذلك.

**تحليل السؤال العاشر: والذي مفاده هل تفضلون تدريس القواعد انطلاقا من النصّ الأمثلة أو القاعدة؟**

| الإجابة | النص | الأمثلة | القاعدة |
|---|---|---|---|
| عدد التكرار | 4 | 3 | 1 |
| النسبة المئوية | %33 | %50 | %17 |

**قراءة الجدول:**

انطلاقا من الأمثلة لتدريس القواعد وبالتالي تطبيق الطريقة الاستقرائية وهو ما اختاره غالبية المبحوثين نسبة 50% ومع العلم أنّ 33% بينهم اختاروا الانطلاق من النصّ في تدريسهم لنشاط القواعد، أمّا الفئة القليلة وبنسبة 17% تذهب إلى عرض القاعدة مباشرة وبالتالي تطبيق الطريقة القياسية من خلال الانتقال من الكل إلى الجزء فالفئة التي تفضل الانطلاق من الأمثلة كان تبريرها على ذلك أنّ نصّ القراءة في معظم الأحيان يحتوي على مثال أو مثالين خاصّين بالقاعدة لذلك يلجأ معظم المعلمين إلى الطريقة الاستنباطية في تدريسهم لمادة القواعد من أجل تقديم لتلاميذهم الأمثلة الكافية لترسيخ القاعدة أكثر في ذهن المتعلّم.

**تحليل السؤال الحادي عشر: والذي مفاده: كم مرّة في الأسبوع تكلف التلاميذ بواجب في القواعد كجزء من الواجب المنزلي؟**

| الإجابة | مرة | مرتين | مرات |
|---|---|---|---|
| عدد التكرار | 2 | 3 | 1 |
| النسبة المئوية | %33 | %50 | %17 |

**قراءة الجدول:**

أجمع نسبة 50% من المعلمين على أنّهم يكلّفون التلاميذ بواجب منزلي في القواعد مرتين ونجد فئة قليلة من تكلف تلاميذها مرّات عدّة بواجبات منزلية وتقدر هذه النسبة ب 17% فهذه المادّة تحتاج إلى تدريبات وتمرينات كثيرة أثناء الحصّة وخارجها ولابدّ من مراجعتها والتذكير بها في كلّ فرصة متاحة، أمّا الفئة المتبقّية التي تقدر نسبتها ب 33% تكلّف تلاميذها بواجب منزلي في القواعد مرّة واحدة فقط وعلى هذا الأساس أوجب على المعلم إلزام تلاميذه بإنجازهم الواجبات المنزلية لأنّ إهمال هذه الخطوة قد تكون سببا في المضاعفة من صعوبة تعليم هذه المادّة.

**تحليل السؤال الثاني عشر: نصّ السؤال هو: ما مقدار استيعاب التلاميذ لمادة القواعد؟**

| الإجابة | ضعيف | متوسط | جيد |
|---|---|---|---|
| عدد التكرار | 0 | 6 | 0 |
| النسبة المئوية | %0 | %100 | %0 |

**قراءة الجدول:**

من خلال الجدول نلاحظ أنّ جميع أفراد الفئة المستجوبة ترى أنّ مقدار استيعاب تلاميذهم لمادة القواعد متوسط وهذا متفق عليه في غالبية المدارس.

**تحليل السؤال الثالث عشر: ما سبب ضعف التلاميذ في مادة القواعد؟**

| الإجابة | الطريقة المتبعة | عدد إقبال التلاميذ على المادة | وجود خلل في البرنامج |
|---|---|---|---|
| عدد التكرار | 0 | 03 | 05 |
| النسبة المئوية | %0 | %38 | %62 |

**قراءة الجدول:**

يتفق معظم المستجوبين أنّ سبب ضعف التلاميذ يرجع إلى خلل في البرنامج وتقدّر نسبتهم ب62% أمّا النسبة المتبقية توزّعت على عدم إقبال التلاميذ على المادة بنسبة 38% فنجد بعض المعلمين اختاروا كلتي الإجابتين معا أي أنّ الفئة الأولى تؤكد على عدم المتابعة والجدية عند بعض التلاميذ، إضافة إلى قلّة اهتمامهم بنشاط القواعد كما أقروا بعض المعلّمين أنّ التلميذ هو العنصر الأساسي فداء هذه المادة أي أنّه إذا لم يهتم التلميذ بقواعد اللغة العربية لا يمكن أن تنجح عملية تعليم هذا النشاط، أمّا الفئة الثانية التي ترى ضعف التلاميذ في القواعد النّحوية والصّرفية سببها البرنامج ومحتواه لكون دروسه المقررة غير مناسبة للقدرات العقلية للتلاميذ وبالتالي يصعب عليهم استيعابها لأنّها تفوق مستواهم.

**تحليل السؤال الرابع عشر: والذي مفاده: كم عدد التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في فهم مادّة القواعد؟**

| الأقسام | قسم 1 | قسم 2 | قسم 3 | قسم 4 | قسم 5 | قسم 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| إجابة المعلمين | 40 % | عشرون تلميذ | 30 % | أربعة عشر تلميذ | سبعة تلاميذ | خمسة وعشرون تلميذ |

**قراءة الجدول:**

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ هنالك تباين في النسب ولكن نجد حوالي نسبة 50% من التلاميذ يعانون صعوبة في الفهم ويعود السبب إمّا لكثافة البرنامج أو إلى قلة التطبيقات أو يعود إلى المعلم وطريقة تدريسه وغيرها من الأسباب التي تعد عائقا أمام تحقيق نتائج أفضل في نشاط القواعد الصرفية والنحوية وهذا ما عمدنا إليه في هذا السؤال إلى حساب عدد التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في فهم القواعد النحوية والصرفية في ثلاثة مدارس ابتدائية حيث يوجد في كل مدرسة قسمين مختصين لتلاميذ السنة الخامسة.

**تحليل السؤال الخامس عشر: والذي مفاده هل ترون بأنّ إشكالية تدريس النّحو راجع إلى الموضوعات التي تفوق مستوى التلاميذ؟**

| الإجابة | نعم | لا |
|---|---|---|
| عدد التكرار | 3 | 3 |
| النسبة المئوية | %50 | %50 |

**قراءة الجدول:**

وجدنا أنّ نسبة المعلمين الذين أجابوا بنعم هي خمسين بالمائة 50% فهي نسبة متساوية مع نسبة المعارضين فقد كانت حجة المؤيدين:

- كثرة الدروس ما إن يبدأ التلميذ في استيعاب الدرس يجد نفسه في درس آخر فمادة النحو والصّرف فهي مادة فهم وليست حفظ فقط إضافة إلى صعوبة بعض الدروس المقرّرة الغير مناسبة لسن التلاميذ وقدراتهم العقلية.

أمّا الفئة الأخرى ترجّح صعوبة تدريس القواعد إلى التلميذ نفسه إمّا لانشغاله بأمور أخرى لا علاقة لها بالدرس أو عدم تركيزه أو لا مبالاته.

**تحليل السؤال السادس عشر:**

إنّ الغرض المنشود من هذا التساؤل المطروح هو معرفة الهدف من تدريس نشاط قواعد اللغة العربية.

لاحظنا تباين الأهداف من وجهة نظر كل معلم إلى الآخر أهمّها:

- ضبط اللّغة وسلامة الكتابة من الأخطاء
- القراءة السليمة وليصل المعلم إلى كتابة نصّ أو تعبير خال من الأخطاء
- التواصل الشفوي السليم.
- اعتزاز التلميذ باللغة العربية على أنّها لغة مزدهرة بالقواعد.
- أن يتعود على دقة الملاحظة والتميز بين الخطأ والصواب فيما يسمع أو يقرأ وهذا ما يساعد التلميذ على فهم معاني الجمل والأساليب.
- يكتسب المتعلم قدرات نحوية تمكنهم من تقويم ألسنتهم عند القراءة.
- القدرة على ضبط الأساليب وفهم القرآن الكريم والوقوف على أسراره ينتج نصوصا كتابية في وضعيات تواصلية دالّة.
- إذا تعلّم التلميذ قواعد اللغة العربية سيتمكن من اكتساب اللغة الفصحى والقراءة السليمة والمسترسلة.

- تجنب الوقوع في اللحن لفظا وكتابة.
- من مجمل هذه الأهداف السابقة الذكر يتبين لنا أنّ للقواعد أهمية كبيرة في حياة المتعلم تحفظ لسانه من الزّلل والقلم من الخطأ، وهي وسيلة تجعله يختار التراكيب الصحيحة التي تؤدي إلى القراءة الصحيحة والنطق والتعبير السليم في التخاطب والتحدث والكتابة وبالتالي يتعود التلميذ المحافظة على الفصحى والابتعاد على العامّية ومراجعة الأخطاء الشائعة.

**تحليل السؤال السّابع عشر:**

يتمحور مضمون السؤال حول: في رأيكم أين تكمن الصعوبة في تعليم القواعد النحوية والصرفية؟

| الإجابة | في القواعد ذاتها | في طرائق التدريس | في المنهج المتبع | في التلميذ | في الكل |
|---|---|---|---|---|---|
| عدد التكرار | 1 | 2 % | 6 % | 4 | 0 |
| النسبة المئوية | 8 % | 15 % | 46 % | 31 % | 0 % |

**قراءة الجدول:**

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ أكبر نسبة كانت 46% وترى هذه الفئة أنّ الصعوبة تكمن في المنهج المتّبع، و 31% من المعلّمين أقرّوا أنّ التّلميذ هو السبب الرّئيسي لعدم مبالاته بهذه المادّة، كما أنّ نسبة 15% من المعلمين أقرّوا أنّ صعوبة القواعد تكون في طرائق التّدريس، ونسبة 8% من المعلّمين أقرّوا بأنّ الصعوبة تكمن في القواعد ذاتها. وحجتهم على ذلك:

- أنّ المنهج غير مناسب للقدرات العقلية للتّلاميذ.
- نجد تلاميذ لا يهتمّون بنشاط الظواهر اللّغوية، ولا يتفاعلون مع هذه المادّة ويهملون أنّها تساعدهم على بناء الملكة اللّسانية.

- وهناك من يرى أنّ القواعد المعتمدة في المحتوى الدّراسي كثيرة وصعبة الفهم والاستيعاب، إضافة إلى كثرة المصطلحات النحويّة والصّرفية وعدم وضوحها.
- قد تكمن الصعوبة في طريقة التّدريس أي قد تكون غير مناسبة لقدرات التلاميذ ومستواهم، أو قد تكون غير ملائمة في كلّ الدّروس وبالتالي لا تحقّق الأهداف التّعليمية.

**تحليل السؤال الثامن عشر:**

إنّ الهدف من هذا التساؤل هو تقديم بعض الحلول المساهمة في نجاح عملية تعليم القواعد.

فقد تباينت آراء المعلّمين وأهمّها:

- زيادة الحجم السّاعي المخصّص لتعليم القواعد.
- تحفيز التّلاميذ وتشجيعهم على دراسة القواعد
- تكثيف الواجبات المدرسية والمنزلية مع المراقبة المستمرة.
- التزام المعلّم بالتحدّث باللغة العربية الفصحى الخالية من الأخطاء
- حثّ التلاميذ وتحبيبهم على المطالعة.
- التّكوين الصحيح للمعلّمين
- التخفيف من البرنامج المقرّر
- إتّباع التسلسل المنطقي في الدّروس.
- تخصيص حصص للمراجعة بين الدّروس
- تحسيس التّلاميذ بأهمّية القواعد.
- إجراء حصص تكوينية من طرف المفتشين
- الحرص على المطالعة
- العمل على استعمال اللّغة العربية الفصحى في الشارع والمنزل
- مراجعة وإعادة النظر في المناهج

- مواكبة العصرنة واستعمال الوسائل الحديثة.
- التدرّج في الدّروس من السّهل إلى الصّعب.
- تدارس القرآن الكريم وتحفيظه في السنوات الأولى من التّعليم.
- تعليم القواعد تدريجيا وتثبيتها بالتّوظيف والتّكرار.
- الإكثار من القراءة
- استعمال القواعد في كلّ المجالات
- الحرص على حفظ القاعدة حفظا وفهما.

نستنتج من خلال ما سبق ذكره، أنّ جميع المعلّمين يتّفقون على أنّ نجاح عمليّة تعليم القواعد تحدث بتكامل هذه المعادلة: برنامج ميسّر + معلّم كفؤ ومسؤول + تلميذ ذو رغبة في التعلّم + أسرة حازمة = نجاح حتمي.

**تحليل السؤال التّاسع عشر:**

- الهدف من هذا التساؤل المطروح هو معرفة النّقاط الضّعيفة في مادّة القواعد.
- اختلفت الآراء بين معلّم وآخر، وسنقوم بتسجيل أهمّ النقاط التي ذكرها معظم المعلّمين:

* أنّ هذه اللّغة أصبحت مهملة يتوقّف استعمالها عند باب المدرسة.
* التلاميذ لا يدركون أهمّيتها وقيمتها بأنّها لغة القرآن الكريم.
* التعمّق في قواعدها والتي لا يحتاجها المتعلّم جعلها تبدو له كحجرة عترة
* قلّة تركيز التّلاميذ وعدم مواظبتهم
* عدم وجود رغبة عند المتعلّمين، ونجد بعضهم لا يحبّون مادّة القواعد ويفرّون منها وكذلك انشغالهم بالإلكترونيات.
* نقص الحجم السّاعي المخصّص للمادّة
* نوعيّة الأسئلة (عدم مراعاة الفروق الفرديّة)

* عدم الإعداد الجيّد للدّرس
* كثرة الغيابات
* ونجد البعض يرجع الإشكال الأوّل في المناهج والبرامج المتّبعة التي لا تتوافق مع العمر السّني للمتعلّم، وكثافة الدّروس ووضعها دون استشارة أهل الميدان، ممّا أدّى إلى عدم قدرة التلاميذ على استيعاب القواعد النّحوية والصّرفية ونتج عن ذلك ضعف في الرّصيد اللّغوي عند المتعلّم.

وفي خلاصة القول: نستنتج من خلال ما سبق ذكره أنّ النّقاط الضّعيفة في هذه المادّة ترجع إلى كثرة القواعد المعتمدة في المحتوى الدّراسي، ممّا يجعلها صعبة الحفظ والفهم، إضافة إلى عدم اهتمام ومبالاة التلاميذ بهذه المادّة، والكمّ السّاعي غير كاف، إضافة إلى توقيت زمني غير ملائم، كما أنّ القواعد المقرّرة تتجاوز القدرات الذهنية للتلاميذ، وغالبية الفئة المستجوبة تؤكّد على أنّ الإشكال الرّئيسي في ضعف مادّة القواعد يكمن في التّلميذ نفسه والمنهج المتّبع.

## II. مناقشة النتائج الدّراسة:

من خلال الدراسة الميدانية التي قمنا بها، وبحضور حصتين في نشاط القواعد توصّلنا إلى النتائج التالية:

- من الإستبيان الموجّه للمعلّمين، لاحظنا أنّ أغلبهم يشخّصون أداء مادّة القواعد في البرنامج الخاص بالمرحلة الابتدائية لمستوى السنة الخامسة، وأنّه فوق طاقة استيعاب التلاميذ.
- لاحظنا أنّ نسبة 83% من المعلّمين يقرّون أنّ الحجم السّاعي المبرمج لقواعد اللّغة غير مناسب وكاف لتقديم هذا النشاط ولا يتطابق مع حجم المعارف المبرمجة ونجد بعض المعلّمين يستغلّون حصص الرّياضة لصالح نشاط القواعد أو يأخذ بعض الوقت من حصص التّربية الإسلامية أو الجغرافيا، لأنّ هذه المواد ثانوية ولا يصعب على التلميذ إدراكها أو فهمها،

عكس مادّة القواعد هي مادّة صعبة وفي نفس الوقت تحتاج إلى فهم وتركيز من طرف التلاميذ.

- ومن خلال الاستبيان المقدّم للمعلّمين، لاحظنا أنّ معظمهم يرون أنّ طريقة المقاربة بالكفاءات مناسبة في تعليمية قواعد اللّغة العربيّة ويلعب هذا التّدريس الجديد دور فعّال في تحسين جودة التّعليم والتعلّم، لأنّها عبارة عن نقلة من عنصر الحفظ إلى الإبداع والجهد الفردي، وكانت مشاركة التلاميذ وفق هذه المقاربة فعّالة إلى حدّ ما.
- اعتمد أغلب المعلّمين على الطّريقة الاستنباطية، لكونها الطريقة الملائمة والمناسبة لمستوى التلاميذ.
- جميع المعلّمين يتكلّمون باللغة العربية الفصحى في قاعات الدّراسة، وهذا ما يؤثّر إيجابيا على التلاميذ، في المحافظة على الملكة اللّسانية من اللّحن والخطأ إلاّ في بعض الأحيان يضطرّ المعلم إلى استعمال اللغة العامّية لتبسيط الفكرة وتسهيلها للتلاميذ.
- أغلب المعلّمين ينطلقون من النّص في تدريسهم للقواعد، لكونه يحتوي على جميع الظّواهر اللّغوية المراد دراستها.
- يحرص المعلّمون على تقديم التّمارين والواجبات المنزلية لتلاميذهم، لأنّها تساعدهم على تثبيت الظاهرة اللّغوية في عقولهم.
- لاحظنا أنّ أهم النقاط الضعيفة في مادّة القواعد وأهمّ الصعوبات في تعليمها وتعلّمها ترجع إلى التلميذ نفسه، لعدم اهتمامه ومبالاته بهذه المادّة، كما تعتبر حاجزا بالنسبة إليهم، إضافة إلى كثافة البرنامج وكثرة دروسه المقرّرة التي تفوق مستوى التلاميذ، ممّا يجعلها صعبة الاستيعاب ونسيانهم للدّرس بمجرّد تذكيرهم به في وقت لاحق، كما يجد إشكال في حفظها وتطبيقها، ويتردّد في الإجابة، ويختلط بين الاسم والفعل والحرف.
- يرون بعض المعلّمين أنّ التخفيف من دروس البرنامج، وزيادة الحجم السّاعي وتحسيس التلاميذ بأهمّية القواعد، أنّها السبب في بناء ملكة لسانية ونطق سليم خال من الأخطاء

الشائعة، وإتّباع طريقة ملائمة خالية من التعقيد والجفاف، كلّها هذه العناصر التي ذكرناها تؤثر إيجابيا على نجاح العملية التّعليمية وتحقّق في الأخير أهدافا.

## III. مقترحات البحث:

قواعد اللغة العربية هي العمود الأساسي لعلوم اللّغة، كما أنّها أداة تقويم اللّسان، وليست غاية في حدّ ذاتها، لذلك يجب أن يحظى تدريسها في المرحلة الابتدائية بأهمّية بالغة، لأنّ القواعد في هذه المرحلة تمثّل الأساس الذي يبنى عليه الرصيد اللّغوي للتّلميذ، وتمكّنه على ضبط أواخر الكلمات، والهدف منها هو تجنب الوقوع في الخطأ لفظا وكتابة، ومن خلال ما تقدّم يمكن أن نقدّم بعض المقترحات التالية:

- أن يتواصل المعلّم مع متعلّمه بلغة فصيحة يراعي فيه مختلف الضوابط النّحوية والصّرفية وتجنّبه العامّية لتعويد التلاميذ على الفصحى.
- أن يكون المعلّم نشط ومبدع وذو كفاءة ومهارة، ويدرك النّقائص ويحاول من تحسينها.
- العمل على تشجيع التلاميذ على دراسة القواعد والاهتمام بها.
- التخفيف من البرنامج وإعادة هيكلة محتواه بشكل منسجم ومتسلسل.
- تقديم للتلميذ ما هو مهمّ أن يختار من القواعد ما لها من أهمّية ووظيفة وفائدة وما يستعمله في التواصل مع الآخرين.
- تقديم درس القواعد بطريقة بسيطة غير معقدة تتلاءم مع مستوى التلاميذ وقدراتهم العقلية.
- تكثيف الواجبات المنزلية والتّنويع من التّدريبات والوقوف على أخطاء المتعلمين وتصحيحها.
- المراجعة الدائمة والمستمرة من خلال تذكير التّلميذ بالقاعدة أثناء تدريس الأنشطة الأخرى كالقراءة والتعبير الكتابي وغيرها، ولابدّ من استظهار في كلّ حصّة لمعرفة مدى استجابة التلميذ للدّرس.

- لابدّ من إعادة النظر في المناهج، رغم أنّ المعلّمين لم يجدوا صعوبات في تقديمهم للدّروس وفق المقاربة بالكفاءات، لكن هذا لا يمنع من وجود عيوب وسلبيات في هذه المقاربة الحديثة ككثافة البرنامج، اكتظاظ الأقسام، والوقت غير كاف، إضافة إلى عدم وفرة الوسائل التعليمية أمّا بالنسبة للمصطلحات فهي تفوق مستوى وقدرات التلاميذ، لذلك لابدّ من إعادة النظر في البرامج.
- استعمال الوسائل والتقنيات الآلية الحديثة، لأنّها تحقّق نجاحات ويستطيع التّلميذ تذكّر القاعدة واستيعابها.
- التدرّج في عرض الدّروس من خلال البدء بالسّهل قبل الصّعب لفتح الشهية للتلميذ ولا يفرّ من القواعد.
- يجب تكوين الطفل وتأهيله من الصفّ الأوّل، أي تقدّم له القواعد بطريقة تناسب سنّهم وقدراتهم الذّهنية كأن يبدأ المعلّم بإعطاء التلاميذ في السنتين الأولى والثانية نماذج بسيطة كحروف الجرّ، ويقدّم لهم قاعدة في شكل لعبة، ويبدأ التلميذ في محاكاة هذه النماذج وفي استخدام اللّغة تتّفق مع السّليقة أو الفطرة اللّغوية الصّحيحة، أمّا في الصّفين الثالث والرّابع يقدّم المعلّم موضوعات سهلة يستخدمها التلاميذ في حديثهم وكلامهم، كالأفعال والأسماء الموصولة وغيرها، ثم يبدأ التدريس المباشر للقواعد بطريقة مناسبة مع التركيز على تطبيقها وتوظيفها في الكلام والتعبير، مع مراجعتها في المنازل وتكرارها، لأنّ إذا تكرّر الشيء تكرارا وذلك من أجل الترسيخ الجيّد لها، كما يقال "احفظ القاعدة تحفظك من الوقوع في الخطأ" وكذلك تعتبر القاعدة الأم والتلميذ بمثابة الطّفل.
- كذلك لابدّ من التدرّج والتسلسل في تقديم الدروس حتى لا تصب عليهم القواعد صبّا في السنة الخامسة، إضافة إلى أنّ اللغة بحر لا يجب التعمق فيها ونقدّم للتلميذ ما هو أساسي وما يوظفه في كلامه.

- تشجيع التلاميذ على قراءة القصص ومشاهدة الرسوم المتحركة لأنّها تلعب دور كبير في الإثراء اللّغوي.
- للتذكّر الجيّد للقاعدة لابدّ من حفظ القاعدة نثرا وشعرا.
- وما لفت انتباهنا أثناء الدّراسة الميدانية، وجدنا إحدى المعلّمات تستغل حصة الرياضة لصالح نشاط القواعد، ويكون ذلك عن طريق لعبة من خلال تقسيم التلاميذ إلى مجموعات وأفواج، وكلّ فوج يمثله رئيس وتقوم المعلمة بطرح الأسئلة عليهم، ويحاول أفراد كل مجموعة الإجابة عنها من أجل الفوز على المجموعة الأخرى والحصول على نقاط، فهذه الطريقة مجدية وتحقق نجاحا وأهداف تعليميّة، من خلال خلق روح التنافس بين التلاميذ وتذكير القاعدة، كما أنّ هذه الطريقة تساعد على تنمية المهارات.

### 3. تحليل الاستبيان الخاصّ بالتّلاميذ:

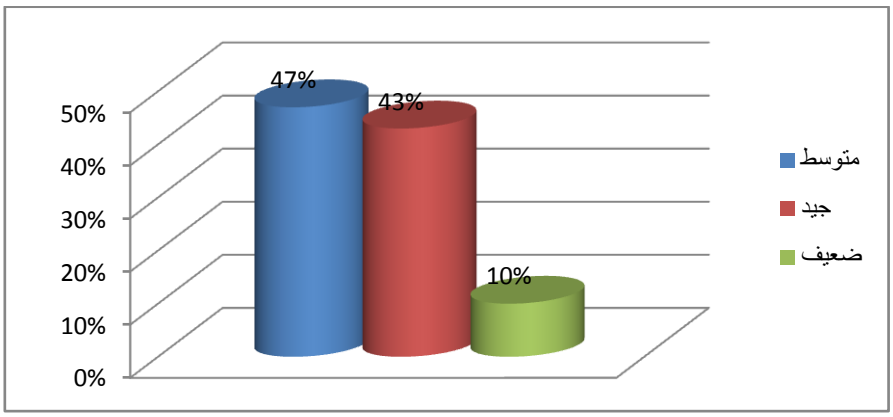
بعد أن تطرّقنا إلى الاستبيان الموجّه للمعلّمين، نحاول دراسة الاستبيان الموجّه لتّلاميذ السنة الخامسة في ابتدائية "بلعربي منصور – شتوان".

#### 1 -تحليل السؤال الأوّل:

جدول يبيّن مقدار فهم التلاميذ لقواعد اللغة العربية:

| الإجابة | متوسط | جيد | ضعيف |
|---|---|---|---|
| عدد التكرار | 14 | 13 | 3 |
| النسبة المئوية | 47 % | 43 % | 10 % |

نلاحظ من خلال الجدول تباين في النّسب، فهناك فئة مقدارها متوسط في فهمها لقواعد اللغة العربية، وتقدّر ب 47 بالمائة، وهذه النسبة متقاربة مع الفئة التي مقدارها جيّد وتقدّر ب 43% ونجد الفئة الأقل التي يكون اكتسابها وفهمها ضعيف للقواعد وذلك بنسبة 10% والرسم البياني يوضح هذه النسب:

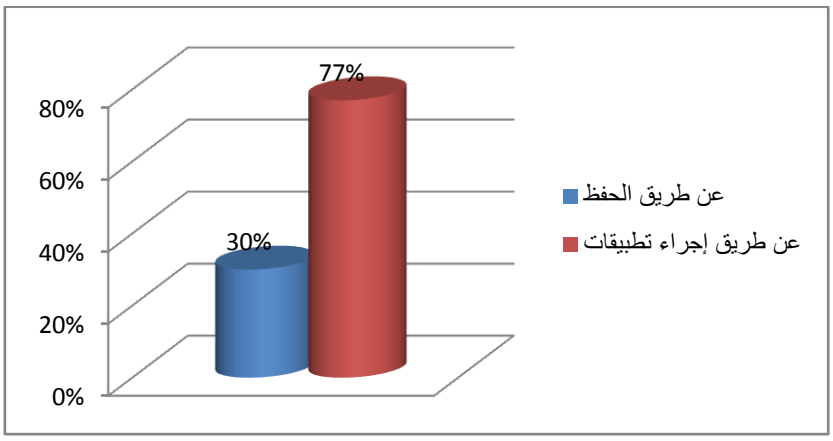



## 2 – تحليل السؤال الثاني:

جدول يبيّن كيفية تذكّر التّلميذ لقواعد اللّغة؟

| الإجابة | عن طريق الحفظ | عن طريق إجراء تطبيقات |
|---|---|---|
| عدد التكرار | 9 | 23 |
| النسبة المئوية | 30 % | 77 % |

نلاحظ من خلال الجدول أنّ غالبية التلاميذ يرون أنّ تذكّرهم الجيّد لقواعد اللغة يكون عن طريق إجراء تطبيقات وتقدّر نسبتهم ب 77% وهي ملائمة وناجحة بالنسبة لهم، لأنّه تساعد على التمكّن من هذه القاعدة اللّغوية، وتسهّل مهمة الفهم، كما يسهل عليهم استيعاب القاعدة وترسيخها في ذهنه، وتجسيد تلك القواعد النظريّة، أمّا النسبة المتبقية فهي قليلة ويرون العكس وتقدر ب30 بالمائة ويرجع ذلك إلى أنّ الحفظ هي الطريقة الغالبة والسّائدة في محافل التدريس لتجسيد القاعدة في ذهنه دون نسيانها، لأن بعض القواعد تتطلّب استحضارها ولا يكون ذلك إلاّ بحفظها لبقائها في ذهنه، وبالتالي يتمكّن المتعلّم من توظيف اللّغة في سلوكاته اللغوية توظيفا سليما. والرسم البياني يوضّح هذه النسب:

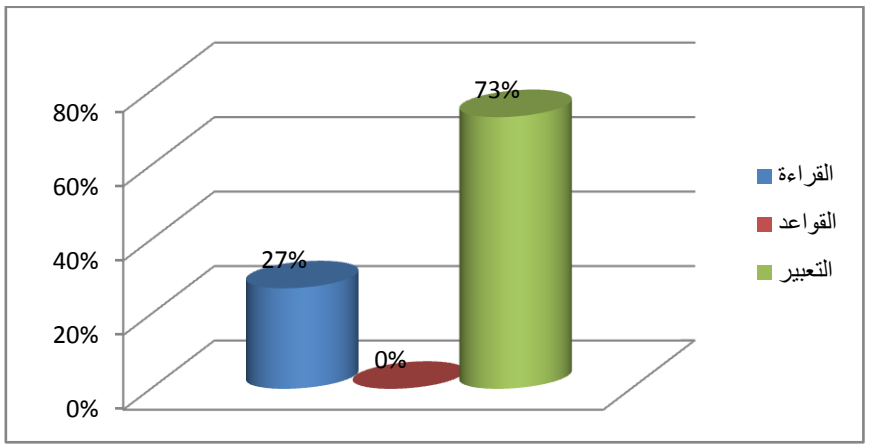



### 3 – تحليل السؤال الثالث:

جاء السؤال كالتالي: لو طلب منكم حذف مادّة من استعمال الزمن ماذا تحذف؟

| الإجابة | القراءة | القواعد | التعبير |
|---|---|---|---|
| عدد التكرار | 8 | 0 | 22 |
| النسبة المئوية | 27 % | 0 % | 73 % |

يتبيّن لنا من خلال الجدول، أنّ هناك نسبة كبيرة من التّلاميذ لا يحبّون مادّة التعبير وينفرون منه، وتقدّر نسبتهم ب 73%، وقد تكمن الصعوبة في ضعف قدراتهم التعبيرية وذلك إمّا بسبب غياب الثروة اللّغوية الكافية، أو غياب التّركيز داخل القسم أو يكون بسبب الخجل والخوف من الزّملاء والمعلّم، أو قد يرجع السبب إلى عدم تمكّنهم من القواعد النّحوية والصّرفية، والسبب الرّئيسي يعود إلى عزوفهم عن المطالعة وقراءة القصص والكتب التي تعمل على ملئ رصيدهم المعرفي والفكري، إضافة إلى تنمية قدراتهم العقلية، أمّا النسبة المتبقية يرون بأنّ القراءة ليست من المواد المحبّبة لديهم لما فيها من ملل وتقدّر نسبتهم ب27 بالمائة، ولاحظنا من خلال الجدول أنّه توجد رغبة واهتمام بدرس القواعد من طرف التلاميذ ويعود ذلك إلى حبّهم للمادّة في حدّ ذاتها، والرسم البياني يوضّح هذه النسب:



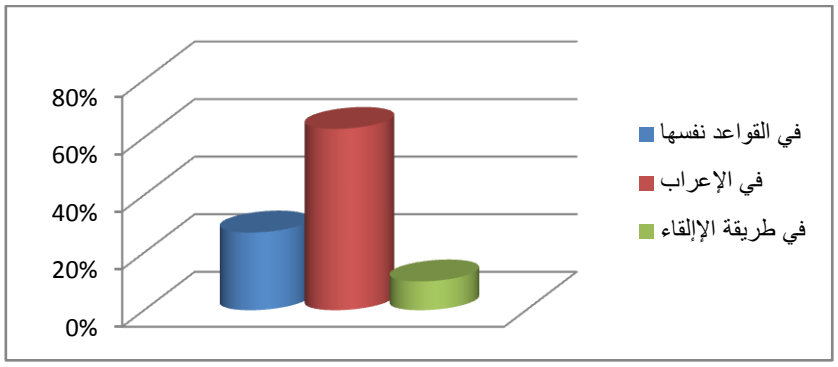

## 4 – تحليل السؤال الرابع:

جدول يبيّن صعوبة تعلّم القواعد:

| الإجابة | في قواعد نفسها | في الإعراب | في طريقة الإلقاء |
|---|---|---|---|
| عدد التكرار | 8 | 19 | 3 |
| النسبة المئوية | 27 % | 63 % | 10 % |

بالنسبة للصعوبات التي يواجهها التلاميذ أثناء تعلّمهم مادّة قواعد اللغة العربية، ، فمنهم من يرى أنّ الصعوبة تكمن في الأعراب، وتقدّر نسبتهم ب 63% بسبب كثافة الدروس النحوية والصرفية، وهذا ما يتطلّب من التلميذ جهد كبير وتركيزا، وأنّه غالبا ما يعجز عن التفريق بين المفاعيل، ولا يستطيع التمييز بين الكلمة ونوعها وحركتها، كما أنّ عدم مراجعتهم للدروس بشكل مستمرّ يؤدّي بهم إلى الاختلاط مع الدّروس الأخرى، وبالتالي لا يتقنون الإعراب الصحيح، إضافة إلى قلّة التطبيقات الإعرابية هي سبب آخر في الضعف ، و 27 بالمائة يرون أنّ الصعوبة تكمن في القواعد نفسها، لكونها مادّة جافّة وصعبة في نفس الوقت، وترجع الصعوبة في طبيعة البرنامج وما يحتويه من موضوعات يصعب على التلميذ فهمها وإدراكها بسهولة وبساطة، أمّا النسبة المتبقية والضئيلة المقدرة ب10 بالمائة ترى أنّ الصعوبة تكمن في طريقة التلقين أي عدم فهمهم للمعلّم من خلال طريقة شرحه، أو عدم مبالاتهم له، والشرود أثناء الدّرس أو ضعف مستواهم.

والرّسم البياني يوضّح هذه النّسب:



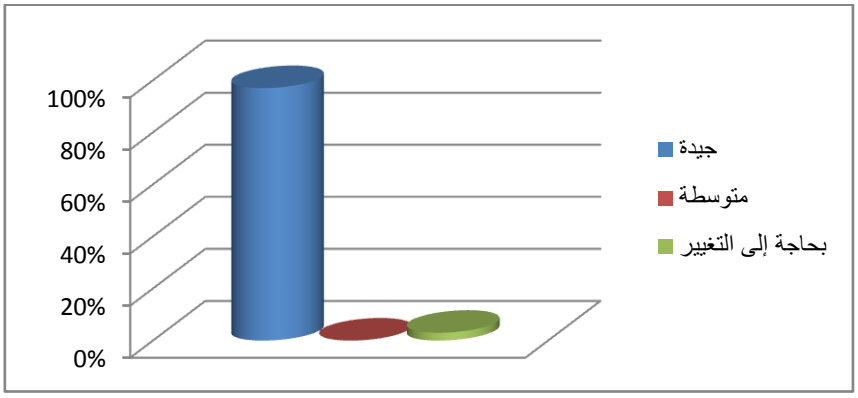

## 5 – تحليل السؤال الخامس:

السؤال كالآتي: ما رأيك في طريقة شرح الأستاذ الدّرس؟

| الإجابة | جيدة | متوسط | بحاجة إلى تغيير |
|---|---|---|---|
| التكرار | 29 | 0 | 1 |
| النسبة المئوية | 97 % | 0 % | 3 % |

لاحظنا من خلال الجدول، أنّ نسبة التلاميذ الذين وصفوا طريقة شرح الأستاذ للدّرس جيّدة، كانت 97% ونسبة التلاميذ الذين وصفوا طريقة شرح الأستاذ متوسطة كانت ( 0%) أمّا عن الذين قالوا أنّها بحاجة إلى تغيير فكانت نسبتهم (3%).

من خلال النتائج التي ذكرناها سابقا، يمكن القول بأنّ الخلل قد لا يكمن في المعلم فحسب، فقد يخص التلميذ نفسه. والرسم البياني يوضح هذه النسب:

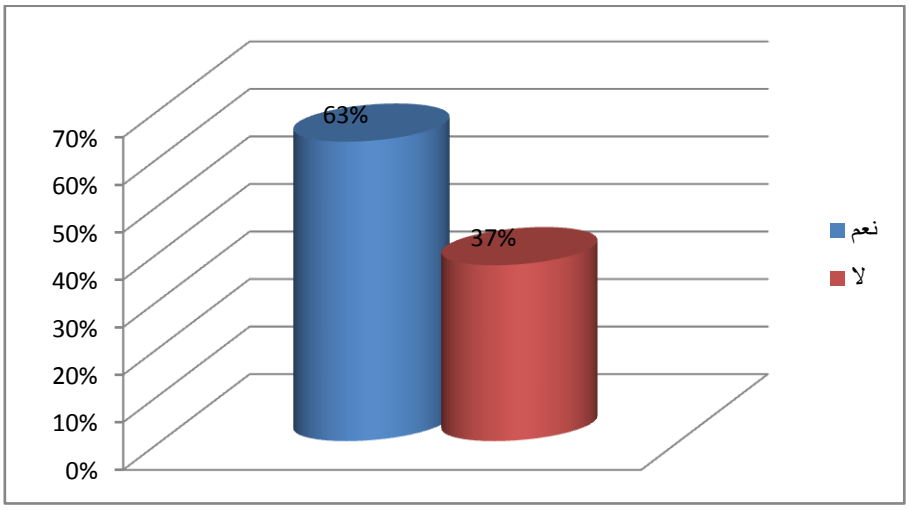


## 6 – تحليل السؤال السادس:

لمعرفة ما إذا كان الأستاذ يستعمل العامّية أثناء درسه أم لا، طرحنا السؤال كالآتي: هل يستعمل الأستاذ اللغة العامّية في شرحه وحديثه؟

| الإجابة | نعم | لا |
|---|---|---|
| عدد التكرار | 19 | 11 |
| النسبة المئوية | 63 % | 37 % |

كانت نسبة الإجابات المنفية هي 37%، وأمّا نسبة الإجابات بنعم هي 63%، ويمكن القول أنّ المعلّم في بعض الأحيان يضطر إلى الشرح بالعامّية خاصّة المصطلحات الصعبة لتسهيل على التلاميذ وهذا قد يؤثر سلبا على عملية التّعليم، وقد يكون سببا في ضعف التلاميذ في اللغة العربية، لكن مسؤولية التحدث باللغة العربية الفصحى ليست على عاتق معلّم اللغة العربية فقط، خاصّة التوقيت الزمني غير كاف، إضافة إلى حصّة واحدة في الأسبوع يضطر غالبا إلى الشرح بالعامّية لتوصيل المعلومة بسرعة للتلميذ.

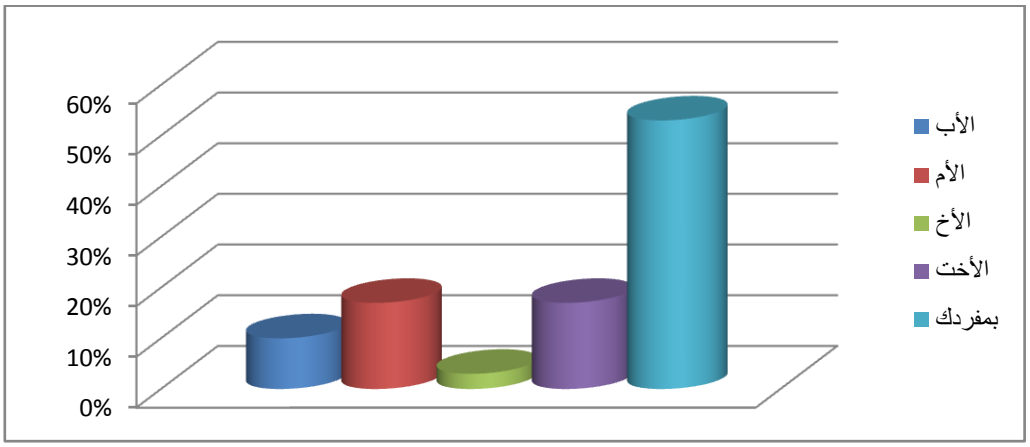


## 7 – تحليل السؤال السّابع:

جاء السؤال كالآتي: في البيت من يقوم بمساعدتك.

| الإجابة | الأب | الأم | الأخ | الأخت | بمفردك |
|---|---|---|---|---|---|
| عدد التكرار | 3 | 5 | 1 | 5 | 16 |
| النسبة المئوية | 10 % | 17 % | 3 % | 17 % | 53 % |

من خلال استقراءنا الأجوبة وجدنا أنّ 47% من التلاميذ يساعدهم آبائهم وأمهاتهم وإخوانهم وأخواتهم في مراجعة دروس النّحو والصرف، فهذه المادّة الجافّة والصعبة تحتاج إلى مساندة ومساعدة من طرف الوالدين لأبنائهم، أمّا الفئة التي تقوم بمراجعة قواعد اللغة العربية بمفردها هي 53% وقد يرجع ذلك إلى عدم مبالاة واهتمام بعض الأولياء بأبنائهم وعدم حرصهم.

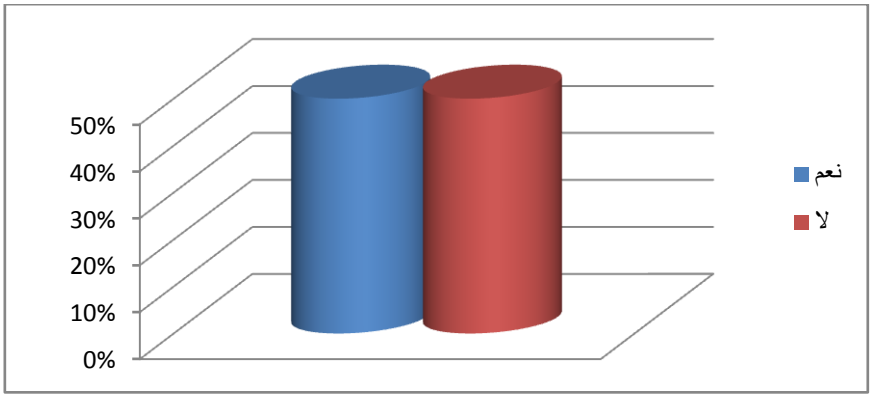



## 8 – تحليل السؤال الثامن:

جاء السؤال كالآتي: هل تلجأ إلى كتب مساعدة أو الأنترنيت؟

| الإجابة | نعم | لا |
|---|---|---|
| عدد التكرار | 15 | 15 |
| النسبة المئوية | 50 % | 50 % |

لاحظنا من خلال الجدول، أنّ هناك توازن بين نسب الإجابات المنفية والإجابات ب"نعم" نجد بعض التلاميذ يكتفون بشرح الأستاذ خلال الحصة، أي أنّهم مقيّدون بما يقدّم لهم معلّمهم داخل القسم، ويلجأ البعض الآخر إلى وسائل عدّة إذا استصعب عليه أمرا، وتتمثل هذه الوسائل في: موقع اليوتيوب، الذي يحتوي على عدّ قنوات لشرح الدّروس وأساسيات القواعد بطريقة سهلة والتي تمكّنه من تطوير مهارته، أو موقع ڤوڤل، إضافة إلى وجود العديد من الكتب في تيسير قواعد النّحو والصرف للمبتدئين، وهذه الوسائل تلعب دور كبير في تحسين مستوى التلاميذ في نشاط قواعد اللغة العربية، كما أنّها سبيل النّجاح في هذه المادة.




**مناقشة نتائج التلاميذ:**

أوضح التلاميذ بأنهم يفهمون الدّروس بنسبة 43% كما أنّهم أثبتوا أنّ الصعوبة تكمن في الإعراب وقدّرت النسبة ب 63%، وتم اختيارهم للتعبير للحذف بنسبة كبيرة إن طلب منهم ذلك وتمثلت في 73%، كما أنّهم يفضلون طريقة إجراء تطبيقات وتدريبات لترسيخ القاعدة وتجسيدها في أذهانهم، وهؤلاء بلغوا 77% لأنّ قلّة التطبيقات تؤدي إلى صعوبة تعلّم القواعد وفهمها، لذلك لابدّ من تكثيفها لترسيخ القاعدة في عقولهم، كما أنّها مادّة فهم تحتاج إلى إعمال العقل، ويجب اهتمام المعلّم بالجانب التطبيقي أكثر من الجانب النظري، وبعضهم يفضلون الحفظ كوسيلة لتذكر القاعدة، ونجد بعض التلاميذ يلجؤون إلى وسائل تساندهم في تعلّم القواعد والإعراب كالانترنيت أو الكتب التي تباع في المكتبات، وبعضهم الآخر يكتفي بالشرح الذي يقدّمه المعلّم خلال الحصة.

# الخاتمة

تناول بحثنا موضوعا في غاية الأهمّية، والذي حاولنا من خلاله التطرّق إلى واقع تعليم قواعد اللغة العربية في المرحلة الإبتدائية.

وقد توصلنا من خلال هذا البحث إلى مجموعة من النتائج:

1. يعدّ علم النّحو الأداة التي يستقيم بها المعنى في اللغة العربية، وتتّضح بها المفاهيم وتبلغ بها الكلمات المقاصد التي وضعت من أجلها وتعدّدت الآراء والتعريفات لهذا المصطلح بين القدماء والمحدثين، واجتهدوا كلّهم في وضع القوانين التي تحفظ للّغة العربية كيانها، وتحميها من خطر اللّحن والخطأ.
2. علم النّحو هو حلقة وصل بين التراث والحداثة، وساهموا كلّهم في تيسير النحو وتبسيط قواعده للمتعلّمين.
3. تشعّب المادّة النّحوية والصرفية.
4. مادّة القواعد لها علاقة بنشاطي القراءة والتعبير
5. قواعد اللغة العربية هي وسيلة لمساعدة التلاميذ على صحّة القراءة والكتابة والتعبير الشفهي.
6. تعتبر القواعد أساس النشاطات المختلفة في اللغة العربية.
7. تحافظ القواعد على اللغة العربية من الخطأ، كما فيها شفاء لداء اللّحن وإصلاح الكلام وتقويم اللّسان.
8. يوصي منهاج السنة الخامسة إبتدائي بتناول دروس النّحو والصّرف عقب الانتهاء من دراسة نصّ القراءة، لاستقاء الأمثلة منه.
9. المقاربة بالكفاءات تجعل المتعلّم محور العملية التّعليميّة التعلّمية.
10. المدرّس والمنهاج المتّبع والمحتوى، كلّها عوامل لها أثر فعّال في عملية تعليم قواعد اللّغة العربية.
11. اهتمّ علماء اللّغة العربية قديما وحديثا بطرق تدريس نشاط القواعد، واختلفت هذه الطرق بين النظامين القديم والحديث، منها ما هي قائمة على دور المعلّم واعتباره سيّد العملية

التّعليمية ومنها القائمة على دور المتعلّم واعتباره محور العملية التّعليمية، ومساهم فعّال في بناء معارفه.

12. وجود عدّة طرق لتدريس نشاط القواعد منها القياسية والإستقرائية وطريقة النصوص المعدّلة، أسلوب الشاهد الشعري، المطالعة النحوية وغيرها، وتبقى مهمّة المعلّم اختيار ما هو أنجع وأنجح وأنسب لمستوى التلاميذ.

13. ترسيخ فكرة صعوبة القواعد قبل تناولها والتطرّق إليها عند معظم التلاميذ.

14. نفور التلاميذ من مادة القواعد وعدم الإهتمام بها.

15. الوسائل التّعليمية تلعب دورا كبيرا في إثارة انتباه التلاميذ، كما تساهم في تثبيت القاعدة وترسيخها في أذهانهم، إضافة إلى تسهيل عملية استرجاعها.

16. يعود الضعف في تدريس قواعد اللّغة العربية إلى طريقة التدريس.

وعلى ذكر هذه النتائج التي توصّلنا إليها، خرجنا ببعض التوصيات:

- إعداد وتكوين المعلّمين.
- إقامة دورات تكوينية مستمرة للمعلّمين
- وضع مناهج تلاءم مستوى التلاميذ
- تشجيع التلاميذ من قبل المعلّمين على الاهتمام لدروس القواعد وأنّ الهدف الرئيسي من تدريسها يكفي في استقامة اللّسان وحفظه ن اللّحن والخطأ.
- التنويع في طرائق التّدريس
- تكثيف التطبيقات والتّدريبات
- زيادة الحجم الساعي
- إدراج نصوص من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، لأنّ ذلك يُنمّي الرّصيد اللّغوي للتلميذ.

✍ وجوب المتابعة والمراقبة المستمرة من طرف المعلّمين وتنبيه تلاميذهم على الأخطاء النّحوية والصّرفية.

ويبقى مجال البحث في هذا الموضوع مفتوحا أمام الدّارسين لإضافة الجديد، وفي الأخير نسأل الله تعالى التوفيق، فإن أصبنا فذلك من نعم ربّي وإن أخطأنا فمن أنفسنا والحمد لله ربّي العالمين.

# الملاحق

**ملحق رقم 01: الاستبيانات**

**جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان**

**كلية الآداب واللغات**

**قسم اللغة والأدب العربي**

**استمارة استبيان: تعليمية قواعد اللغة العربية في برامج الجيل الثاني السنة الخامسة أنموذجا**

**إعداد الطالبتين:**

- براهمي حنان
- أوصدرات مريم

خدمة للتربية والرقي وبالمستوى الدراسي للتلاميذ وتحقيق للغايات المستهدفة من وضع المناهج، نلقي بين أيديكم مجموعة من الأسئلة تستخدم كإحدى أدوات البحث العلمي في إطار إنجاز مذكرة التخرج لنيل شهادة ماستر حول تعليمية قواعد اللغة العربية في برامج الجيل الثاني السنة الخامسة أنموذجا تخصص لسانيات تطبيقية ومما لا شك في أن إجابتك الصريحة والصادقة خطوة ضرورية لدراسة شاملة تعتمد إلى حد كبير على خبرتك في التدريس لتساهم في البحث عن الحلول العملية لبناء منهج أفضل ولكم جزيل الشكر.

**أولا: استبيان خاص بمعلمي اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي**

-الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

-الأقدمية في التعليم ..... سنة

-الالتحاق بالمنصب: جامعي ☐ بعد الباكالوريا ☐ مسابقة خارجية ☐

1. ما رأيكم في برنامج النحو الخاص بالمرحلة الابتدائية؟

ملائم ☐ فوق طاقة استيعاب التلاميذ ☐

علل:.....

2- هل الحجم الساعي المبرمج لقواعد اللغة العربية مناسب؟

نعم ☐ لا ☐

3- هل تطبيق طريقة المقاربة بالكفاءات تدريس مادة القواعد الملائم؟

نعم ☐ لا ☐

إن كانت الإجابة ب لا علل ذلك: .....

.....

4-هل تلاقي صعوبة في تقديم دروس وفق المقاربة بالكفاءات؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم أذكر بعض الصعوبات التي تلاقيك أثناء تدريسك وفق المقاربة بالكفاءات

.....

.....

5-كيف تكون مشاركة التلاميذ وفق المقاربة بالكفاءات؟

فعالة جدا ☐ فعالة إلى حد ما ☐ غير فعالة ☐

6-ما هي أحسن طريقة معتمدة من الطرائق التربوية الآتية تراها نافعة لتدريس قواعد اللغة العربية؟

الطريقة الاستنباطية ☐ الطريقة القياسية ☐ الطريقة المعدلة ☐

7-ماهي الطريقة التي ترونها ناجحة؟

الطريقة القديمة (بيداغوجية الأهداف) ☐ الطريقة الحالية (بيداغوجية الكفاءات) ☐

8-هل تستعمل العامية و أنت تدرس التلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

.....

9-هل يتم استغلالك لنص القراءة من أجل مراجعة القواعد المدروسة؟

نعم ☐ لا ☐

10-هل تفضلون تدريس النحو انطلاقا من:

النص ☐ الأمثلة ☐ قاعدة ☐

11-كم مرة في الأسبوع تكلف التلاميذ بواجب في القواعد كجزء من الواجب المنزلي

مرة ☐ مرتين ☐ مرات ☐

12-ما مقدار استيعاب التلاميذ لمادة القواعد

ضعيف ☐ متوسط ☐ جيد ☐

13-ما سبب ضعف التلاميذ في مادة القواعد

الطريقة المتبعة ☐ عدم إقبال التلاميذ على المادة ☐ وجود خلل في البرنامج ☐

14-كم عدد التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في فهم مادة القواعد .....تلميذا

15-هل ترون أن إشكالية تدريس النحو راجع إلى الموضوعات التي تفوق مستوى التلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

16-الهدف من تدريس قواعد اللغة العربية

.....

.....

17-في رأيكم أين تكمن الصعوبة في تعليم القواعد النحوية والصرفية؟

- في القواعد ذاتها
- في طرائق التدريس
- في المنهج المتبع
- في التلميذ
- في الكل

18-ماهي الحلول التي تساهم في نجاح عملية تعليم القواعد؟

.....

.....

.....

19-نسجل دائما نقاطا ضعيفة في مادة النحو في رأيكم أين الإشكال؟

.....

.....

.....

**ثانيا: استبيان خاص بالتلاميذ**

1-ما مقدار فهمك لقواعد اللغة العربية؟

متوسط ☐ ضعيف ☐ جيد ☐

2-كيف يتم تذكرك جيدا لقواعد اللغة العربية؟

عن طريق الحفظ ☐ عن طريق إجراء تطبيقات ☐

3-لو طلب منك حذف مادة من استعمال الزمن ماذا تحذف؟

القراءة ☐ التعبير ☐ قواعد اللغة العربية ☐

4-في رأيك أين تكمن صعوبة القواعد؟

في القواعد نفسها ☐ في الإعراب ☐ في طريقة الإلقاء والتلقين ☐

5-ما رأيك في طريقة شرح الأستاذ للدرس؟

جيدة ☐ متوسطة ☐ بحاجة إلى التغيير ☐

6-هل يستعمل الأستاذ اللغة العامية في شرحه؟

نعم ☐ لا ☐

7-في البيت من يقوم بمساعدتك في قواعد اللغة؟

الأب ☐ الأم ☐ الأخ ☐ الأخت ☐ أو بمفردك ☐

8-هل تلجأ إلى كتب مساعدة أو الانترنت؟

نعم ☐ لا ☐

# قائمة المصادر والمراجع

لقرآن الكريم برواية ورش عن الإمام نافع.

**المصادر والمراجع:**


1. إبراهيم محمد عطا، "المرجع في تدريس اللّغة العربية"، مركز الكتاب، القاهرة، ط 2، 2006.
2. إبراهيم مصطفى، "إحياء النّحو"، دار الفكر العربي، القاهرة، ط 2، 1992.
3. ابن السّراج، "الأصول في النّحو العربي"، تح: عبد الحسين فتيلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط 3، 1988، ج 1.
4. ابن جنّي، "الخصائص"، دار الكتاب العربي، تح: محمد علي النجار، دار صادر، الكتاب العربي، لبنان، بيروت، د. ط، 1988م، ج 1.
5. ابن فارس، "مقاييس اللّغة"، تح: عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت، لبنان، د. ط، د. ت، م 5.
6. ابن منظور، "لسان العرب"، دار صادر، بيروت، لبنان، ط 1، ج 4، 1997.
7. أبو الحسن علي بن مؤمن بن عصفور، "المقترب"، تح: عادل أحمد بن عبد الموجود وعلي محمد معوض، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط 1، 1998.
8. أحمد حساني، "دراسات في اللّسانيات التطبيقية –حقل تعليميّة اللّغات"، ديوان المطبوعات الجامعية، السّاحة المركزية–بن عكنون– الجزائر، ط 2، د. ت.
9. إسماعيل بن حمّاد الجوهري، "الصّحاح تاج اللّغة وصحاح العربيّة"، تح: أحمد عبد الغفور عطّار، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط 4، 1990، ج 6.
10. ألبي بشير عمرو بن عثمان بن قنبر سبويه، "الكتاب"، تح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط 3، 1988، ج 1.
11. أنطوان الصّياح، "تعليمية اللّغة العربية"، دار النهضة العربية، بيروت، ط 1، 2006، ج 1.

12. بن الصيد بوربني سراب، حلفاية داود وفاء، بن عاشور عفاف، بوسلامة عائشة، "كتابي اللّغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي"، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط 1، 2019- 2020.

13. توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، "طرائق التّدريس العامّة"، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط 4، 2004.

14. جاسم محمود الحسّون، حسن جعفر الخليفة، "طرق تعليم اللّغة العربية في التّعليم العام"، دار الكتب الوطنية، بنغازي، جامعة عمر المختار البيضاء، ط 1، 1996.

15. جلال الدّين السيوطي، "الاقتراح في علم أصول النّحو"، تح: محمد حسن، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 1، 1976.

16. جون ليونز، "نظرية تشومسكي اللّغوية"، تر وتع: حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، مصر، ط 1، 1985.

17. حاجي فريد، "بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات –الأبعاد والمتطلّبات"، دار الخلدونية للنشر والتّوزيع، د. ط، 2005.

18. الخليل، "كتاب العين"، تح: عبد الحميد الهنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 1، 2003، م 4.

19. راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، "أساليب تدريس اللّغة العربية بين النظرية والتّطبيق"، دار المسيرة، عمان، ط 1، 2003.

20. رامي الأسمر، "المعجم المفصل في علم الصّرف"، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، د. ط، 1997.

21. رشدي لبيب، "الأسس العامّة للتدريس"، دار النهضة العربيّة، بيروت، ط 1، 1983.

22. رياض الجوادي، "مفاهيم تربوية حديثة"، دار التجديد، الرياض، ط 2، 2016.

23. الزجاجي، "الإيضاح في علل النّحو"، تح: مازن مبارك، دار النفائس، بيروت، ط 3، 1973م.

24. سالم عطيّة أبو زيد، "الوجيز في أساليب التدريس"، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2013.

25. سامية محمد محمود عبد الله، "إستراتيجيات التّدريس الأساسي، النماذج والتطبيقات"، دار الكتاب الجامعي، العين، دولة الإمارات العربية المتحدة، ط 1، 2015.

26. سامية محمد محمود، التعليم البنائي والمفاهيم النحويّة- نماذج تطبيقيّة، دار الكتاب الجامعي، الجمهورية اللّبنانية دولة الإمارات العربية المتّحدة، ط 1، 2015.

27. سراج الدّين يوسف بن أبي بكر محمد بن علي أبو يعقوب السّكاكي، "مفتاح العلوم"، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، (د. ط)، (د. ت).

28. سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، "مناهج اللّغة العربية وطرائق تدريسها"، دار صفاء، عمان، ط 1، 2014.

29. شوقي ضيف وآخرون، "معجم وسيط"، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط 4، 1425هـ-2004م.

30. شوقي ضيف، "تيسير النّحو التّعليمي قديما وحديثا مع نهج تجديده"، دار المعارف، القاهرة، ط 2، د. ت.

31. صابر بكر أبو السعود، "النّحو العربي، دراسة نصّية"، دار الثقافة، القاهرة، د. ط، 1987.

32. طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، "اللّغة العربية، مناهجها، وطرائق تدريسها"، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2005.

33. طه علي حسن الدليمي، كامل محمود نجم الدليمي، "أساليب حديثة في تدريب قواعد اللّغة العربية"، دار الشروق، عمان، الأردن، ط 1، 2004.

34. عادل أبو العز سلامة وآخرون، "طرائق التدريس العامّة، معالجة تطبيقية معاصرة"، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط 1، 2009.

35. عبد الرحمن التومي، "منهجية التّدريس وفق المقاربة بالكفايات"، د. ط، 2008.

36. عبد الرحمن الهاشمي، "تعلّم النّحو والإملاء والتّرقيم"، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط 2، 2008.

37. عبد الرحمن بن خلدون، المقدّمة، تح: أحمد جاد، دار الغد الجديد، القاهرة، ط 1، 2008.

38. عبد العظيم عبد السلام الفرجاني، "التربية التكنولوجية وتكنولوجيا التربية"، دار غريب للطّباعة والنشر، القاهرة، د. ط، د. ت.

39. عبد الفتاح البجة، "أصول تدريس العربية بين النظريّة والممارسة –المرحلة الأساسية الدنيا"، دار الفكر، عمان، د. ط، 2000.

40. عبد القاهر الجرجاني، "دلائل الإعجاز"، قراءة وتع: محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، د. ط، 1413هـ/ 1990م.

41. عبد الكريم بوحفص، أسس ومناهج البحث العلمي في علم النّفس، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط 1، 2011.

42. عبد اللّطيف بن حسن بن فرج، "طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين"، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط 1، 2005.

43. عبد المنعم سيد عبد العال، "طرق تدريس اللّغة العربية"، دار غريب، القاهرة، د. ط، د. ت.

44. عبده الراجحي، "دروس في المذاهب النحوية"، دار النهضة العربية للطباعة والنّشر، بيروت، د. ط، 1980.

45. علي أحمد مدكور، "تدريس فنون اللّغة العربية"، دار الفكر العربي، القاهرة، د. ط، 2000.

46. علي بن محمد الشريف الجرجاني، "التعريفات"، ساحة رياض الصلح، بيروت– لبنان، د. ط، 1990.

47. فارس مطش حسن، "طرائق تدريس اللّغة عربية"، دار الأيّام، عمان، ط 1، 2015.

48. فاضل ناهي عبد عون، "طرائق تدريس اللّغة العربية وأساليب تدريسها"، دار صفاء للنّشر والتوزيع، عمان، ط 2، 2014.

49. الفيروز آبادي، محمد بن يعقوب، "القاموس المحيط"، دار الجيل، بيروت، لبنان، د. ط، د. ت، ج 4.

50. قاضي محي الدين كبلوت، "الرّائد في طرائق القواعد، تحليل، استنتاج، حكم، علاج"، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة، الجزائر، عمان، د. ط، 2008.

51. ماجد أيوب القيسي، "المناهج وطرائق التدريس"، دار أمجد للنّشر والتوزيع، عمّان، ط 1، 2018.

52. ماهر إسماعيل، إبراهيم الجعفري، "نماذج بناء المنهاج المدرسي وتقويمه"، دار الأيام، عمان، ط 1، 2016.

53. محسن علي عطيّة، "الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية"، دار الشروق للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2006.

54. محمد إسماعيل عبد المقصود، "المهارات العامة للتّدريس"، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط 1، 2007.

55. محمد الدّريج، "تحليل العملية التّعليميّة"، قصر الكتاب للنشر، د. ط، 2000.

56. محمد بن سلام الجمحي، "طبقات فحول الشعراء" دار المدني، جدة، د. ط، د.ت.

57. محمد سرحان علي المحمودي، "مناهج البحث العلمي"، مكتبة الوسطية للنشر والتوزيع، الجمهورية اليمنية، صنعاء، ط 3، 2019.

58. محمد عطيّة الإبراشي، "أحدث الطرق في التّربية لتدريس اللّغة العربيّة"، مكتبة نهضة مصر بالفجالة، ط 1، 1948.

59. محمد علي الخولي، "أساليب التّدريس العامّة"، دار الفلاح، الأردن، عمّان، د. ط، 2000.

60. محمد محمد إبراهيم مصطفى، "آليات في تقويم اللّسان- الفهم الصحيح للنّحو العربي"، دار المعارف، الإسكندرية، ط 1، 1428هـ- 2007م.

61. محمد محمود ساري حمادنة، خالد حسين محمد عبيدات، "مفاهيم التّدريس في العصر الحديث طرائق، أساليب، إستراتيجيات"، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط 1، 2012.

62. محمود داود سليمان الربيعي، "طرائق وأساليب التدريس المعاصرة"، عالم الكتب الحديثة، الأردن، ط 1، 2006.

63. محمود درشدي خاطر، "طرق تدريس اللّغة العربيّة والتّربية البدنيّة"، في ضوء الاتّجاهات التربوية الحديثة، دار المعرفة، القاهرة، مصر، د. ط، 1981.

64. محمود سليمان ياقوت، "مصادر التراث النحوي"، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط 1، 2003.

65. مهدي المخزومي، "في النّحو العربي، نقد وتوجيه"، دار الرّائد العربي، بيروت، لبنان، ط 2، 1986.

66. ميشال زكريا، "مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللّغة"، دار المؤسسة الجامعية، بيروت، د. ط، 1985.

67. نجم عبد الله غالي الموسوي، "دراسات تربوية في طرائق تدريس اللّغة العربية- دراسات تطبيقية لمعالجة بعض المشكلات التربوية"، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2014.

68. نجم عبد الله غالي الموسوي، "دراسات تربوية في طرائق تدريس اللغة العربية" (دراسات تطبيقية لمعالجة بعض المشكلات التربوية.

69. هادي طوالبة وآخرون، "طرائق التدريس"، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط 1، 2010.

70. هدى علي جواد الشمري، سعدون محمود السّاموك، "مناهج اللّغة العربية وطرائق تدريسها"، دار وائل للنّشر، الأردن، عمّان، ط 1، 2005.

71. وائل عبد الرحمان التل، عيسى محمد فضل، "البحث العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية"، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط 2، 2007.

72. وليد أحمد جابر، "طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية"، دار المفكر، عمّان، الأردن، ط 2، 2005.

**المجلات:**

1. ابن حويلي ميدني، "واقع النّحو التّعليمي العربي بين الحاجة التّربوية والتعقيد المزمن"، مجلة كلّية الآداب والعلوم الإنسانيّة والاجتماعية، جامعة محمد خيضر- بسكرة، ع 5، جوان 2009.

2. أسماء خليف، "طرائق تدريس اللّغة العربية وفق المنهاج القديم والحديث"، جسور المعرفة، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، ع 10، جوان 2016.

3. أسماء خليف، "طرائق تدريس اللّغة العربية وفق المنهاج القديم والحديث"، جسور المعرفة، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، ع 10، جوان 2017.

4. بن عزوز حليمة، "من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا الكفاءات إلى الإصلاحات التربويّة"، مجلة أثر الإصلاحات التربوية في تعليمية اللّغة العربية، الجيل الثاني من التعليم التوسط، منشورات وحدة البحث تلمسان، واقع اللّسانيات والتطوّر، مطبعة صناعية منصورة، ع 5، ديسمبر 2017.

5. حسينة يخلف، "تعليمية قواعد اللّغة العربية من التّدريس بالأهداف إلى التّدريس بالكفاءات"، مجلّة المخبر، أبحاث في اللّغة والأدب الجزائري، جامعة بسكرة، الجزائر، ع 11، 2015.

6. سعاد حضراب، عبد المجيد عيساني، "التمارين اللّغوية في المدرسة الجزائرية- دراسة تطبيقيّة للصّف الخامس ابتدائي"، مجلة الذاكرة الصادرة عن مخبر التراث اللّغوي والأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري، جامعة ورقلة، ع 9، جوان 2017.

7. سعاد عبّاسي، "فاعلية بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية بين مناهج الجيل الأوّل والجيل الثاني"، مجلة أثر الإصلاحات التربوية في تعليمية اللّغة العربية، الجيل الثاني من

التعليم التوسط، منشورات وحدة البحث تلمسان، مطبعة صناعية منصورة، ع 5، ديسمبر 2017.

8. صبرينة حديدان، صعدن شريفة، "مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظلّ الإصلاح التّربوي الجديد"، مجلّة الجزائر، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص، ملتقى التّكوين بالكفايات في التربية.

9. فائزة التونسي، زرقط بولرباح، شوشة مسعود، "العملية التّعليمية مفاهيمها وأنواعها وعناصرها"، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الأغواط، المجلد 07، ع: 29، مارس 2018.

10. كريمة غيتري، "أثر المقاربة النّصية في تدريس الظاهرة اللّغوية في مرحلة التعليم المتوسط وفق مناهج الجيل الثاني"، مجلة المحتوى اللّغوي في كتب الجيل الثاني لتعليم اللّغة العربية في مستوى التّعليم المتوسط بين فلسفة وزارة التربية وواقع النصّ المدرسي، مطبعة صناعية منصورة، منشورات وحدة البحث، تلمسان، ع 4، 27 سبتمبر 2017.

11. مبروك بركات، "تيسير النّحو عند تمام حسّان بين الرّؤيتين التخصّصية والتّعليمية"، مجلة إشكالات دوريّة نصف سنويّة محكمة تصدر عن معهد الآداب واللّغات بالمركز الجامعي لتامنغست- الجزائر، ع 7، ماي 2015.

12. محمد صاري، "واقع تدريس القواعد النحويّة في مراحل التّعليم العام- دراسة تقويمية-"، مجلة اللّغة العربية، المجلس الأعلى للّغة العربية، الجزائر العاصمة، ع 16، خريف 2006.

13. نورة العايب، "المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربويّة الجزائرية"، مجلة العلوم الإنسانية، كلّية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة أم البواقي، الجزائر، ع 43، جوان 2015.

**ندوات:**

1. قاسمي الحسني محمد المختار، "تعليمية النّحو"، أعمال ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2005.

**رسائل أكاديمية:**

1. أحمد جار الله الزهراني، "اتجاهات تجديد النّحو عند المحدثين"، (رسالة ماجستير)، من قسم الدراسات العليا كلّية اللّغة العربية، جامعة أم القرى، السعودية، 2002.
2. زكية سعدي، "مفهوم القاعدة النحوية عند سيبويه –التركيب الاسمي أنموذجا"، مذكرة ماستر، جامعة أبو بكر بلقايد- تلمسان، 2017- 2018.

**وثائق تربوية:**

1. بن الصّيد بوربي سراب، حلفاية داود، وفاء بن زاير عفريت شبيلة، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2019-2020.
2. مديرية التعليم الأساسي، اللّجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللّغة العربية للسنة الخامسة من التّعليم الابتدائي.
3. الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2011.

# الفهرس

# الفهرس

إهداء

إهداء

شكر وعرفان

مقدمة .....أ- د

تمهيد .....1- 8

الفصل الأوّل: واقع قواعد اللّغة العربية في مناهج الجيل الثاني .....10- 87

المبحث الأول: ماهية النحويين القدماء والمحدثين .....10- 30

أ. لغة .....16- 17

ب.اصطلاحا .....17- 30

المبحث الثاني: واقع قواعد النّحو والصّرف في برامج التعليم الحديثة .....31- 87

1. برنامج النحو والصّرف في المدرسة الجزائرية .....31- 53

2. طرق تدريس قواعد اللغة العربية بين النظام القديم والنظام الحديث والفرق بينهما .53- 87

1.2. مفهوم الطريقة .....53

2.2. مفهوم التدريس .....53

3.2. مفهوم طريقة التدريس .....54

- طرائق التعليم القديمة .....56- 66

- طرائق التدريس الحديثة .....66- 79

4.2. الفرق بين النظامين القديم والحديث .....82

5.2. دور الوسائل التعليمية في تدريس قواعد اللّغة العربية .....84- 85

6.2. طرق تيسير القواعد النحوية والصرفية .....85- 87

الفصل الثاني: الدراسة الميدانية .....89- 121

أوّلا: آليات البحث .....89- 93

ثانيا: عرض بيانات الدّراسة الميدانية .....94- 121

أ. عرض ومناقشة وتحليل نتائج استبيان المعلمين .....94- 114

ب.تحليل الاستبيان الخاص بالتلاميذ .....114- 121

الخاتمة .....123- 125

الملاحق .....127- 131

المصادر والمراجع .....133- 141

فهرس الموضوعات .....143- 144

ملخص

**ملخص:**

تناولنا في هذا البحث موضوع في التّعليمية والتي تعدّ من أهمّ فروع اللّسانيات التطبيقية كونها تهتمّ بالمناهج والطّرائق التربوية، واخترنا أن تكون موضوع بحثنا الموسوم ب"تعليمية قواعد اللغة العربية في برامج الجيل الثاني –السنة الخامسة ابتدائي– أنموذجا"، يحاول هذا البحث الكشف عن واقع تدريس نشاط القواعد وفق المقاربة الجديدة المعتمدة حاليا في المنظومة التربوية الجزائ رية وهي المقاربة بالكفاءات، والطرائق والوسائل والآليات الناجعة التي يستعملها المعلّم لتدريس نشاط الظّواهر اللّغوية وتمّ التركيز في هذا البحث على أهم العناصر في مقدمة وتمهيد وفصلين: نظري وتطبيقي، وخاتمة.

**الكلمات المفتاحية :**

التعليمية ، قواعد ، برنامج ،طرائق ،مقاربة بالأهداف ،مقاربة بالكفاءات

**Résumé**:
Dans cette recherche, nous avons traité un sujet en éducation, qui est l'une des branches les plus importantes de la linguistique appliquée en ce qui concerne les programmes et les méthodes d'enseignement. Enseigner l'activité de grammaire selon la nouvelle approche actuellement adoptée dans le système éducatif pénal, qui est l'approche par compétences, et les méthodes, moyens et mécanismes efficaces que l'enseignant utilise pour enseigner l'activité des phénomènes linguistiques.
**Mots clés** : éducatif- règles- programmes- méthodes- approche objectif- approches compétences.
**Summary:**
In this research, we dealt with a topic in education, which is one of the most important branches of applied linguistics as it is concerned with educational curricula and methods. Teaching grammar activity according to the new approach currently adopted in the penal educational system, which is the approach with competencies, and the effective methods, means and mechanisms that the teacher uses to teach the activity of linguistic phenomena. The focus in this research is on the most important elements in the introduction, preface and two chapters: theoretical and practical, and a conclusion.
**Keywords:** educational - rules - programs - methods - objective approach - skills approaches.