

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي



جامعة 8 ماي 1945 قالمة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر

(تخصص: لسانيات تطبيقية وتعليمية اللغة العربية)

(تخصص أدب عربي)

عنوان المذكرة

تعليمية النّحو العربي في الطّور الثّانوي

–السنة الأولى ثانوي (آ،ف) " أنموذجا"–

2015

المقدمة:

كانت العرب في الجاهلية تنطق عن السليقة، وتصوغ ألفاظها بموجب ضوابط تُراعيها من تلقاء أنفسها، فيتناوله الآخر عن الأول والصغير عن الكبير، من غير أن تحتاج في ذلك إلى وضع قواعد تحكمها، فلما جاء الإسلام واختلطت العرب بالأعاجم عرض لألستها اللحن والفساد فاستدعى الحال إلى استنباط مقاييس من كلامهم يرجع إليها في ضبط ألفاظ لسانهم. فوضع بذلك علم النحو؛ الذي يُعدّ بمثابة العمود الفقري للسان العربي، فهو عملية تقنين القواعد والتعميمات التي تصف تركيب الكلمات والجمل.

إن النحو ميزان اللسان العربي، ولعلنا لا نُبالغ إن قلنا أنه من أعظم الكنوز التي تركها علماء العربية الأجلّاء، فبه يُعرف صواب الكلام من خطئه، ويُستعان بوساطته على فهم سائر العلوم، وله حقّ التقدّم على مختلف علوم العربية، والله دُرّ من قال [الكامل]:

النحوُ يَصْلِحُ مِنْ لِسَانِ الْأَلْكَانِ وَ الْمَرْءُ تُكْرِمُهُ إِذَا لَمْ يَلْحَنِ
وَ إِذَا طَلَبْتَ مِنَ الْعُلُومِ أَجْلَهَا فَأَجْلُهَا نَفْعًا مُقِيمٌ الْأَلْسُنِ.

ولهذا كان تعليم القواعد النحوية أمرا بالغ الأهمية ولا يمكن الاستغناء عنه بأية حال من الأحوال.

ونرى الحاجة ملحة لطرح التساؤلات الآتية:

- ماذا نعني بتعليمية النحو العربي؟
- ما دور أطراف العملية التعليمية - التعليمية في تعليم مادة النحو العربي؟
- كيف يُمكن التأسيس لتعليم القواعد النحوية في الطّور الثانوي بالمدرسة الجزائرية؟

وبناءً على هذه التساؤلات، وانطلاقاً من الإيمان بأهمية الدرس النحوي في ميدان تعليم اللسان العربي، ارتأينا أن يكون بحثنا منطلقاً لكشف تفاصيل هذه المسألة، فمن الأسباب المباشرة التي دفعتنا لاختيار هذا الموضوع المشاكل التي تُعاني منها الثانوية الجزائرية، والضعف النحوي للتلاميذ والذي كشفنا عنه بحكم ممارستنا المتواضعة لدراسة ميدانية في مساق - تعليمية النحو العربي -، كما يُمكن اعتبار الرغبة في معرفة العلاقة القائمة بين علم النحو والتعليم هي الدافع الأساس لاختيار هذا

الموضوع الذي وسمناه بـ: "تعليمية النحو العربي في الطور الثانوي (السنة الأولى ثانوي أدبي أئوذجا)" وليكون هذا البحث دقيقاً فيه نوع من الشمولية قسّمناه إلى: مدخل وفصلين تسبقهما مقدمة وتلوهما خاتمة .

أمّا المدخل والمعنون بـ: "التعليمية (مفاهيم وخصائص)" يضم ما يلي:

- مفهوم التعليميّة لغة واصطلاحاً.
- التطور التاريخي للتعليميّة.
- المفاهيم الأساسية في التعليميّة.
- أركان التعليميّة.

وأما الفصل الأوّل المعنون بـ: "مقدّمات نظرية"، فتناولنا فيه ما يلي:

- أولاً: "في النحو العربي": حيث تطرّقنا فيه إلى مفهوم النحو لغة واصطلاحاً، وأهمّ مشكلاته، وأهدافه التعليمية، وطرق تعليمه الشائعة، والدعوة إلى تيسيره عند القدامى والمحدثين.
- ثانياً: "مبادئ المقاربة بالكفاءات وخصائصها"؛ وكان الهدف منه: التعريف بهذه المقاربة البيداغوجيّة من خلال منظومة مفاهيميّة مثل: مفهوم المقاربة، والكفاءة، والمقاربة بالكفاءات وبيداغوجيّة المشروع، والإدماج، والمقاربة النصيّة، ومعرفة مبادئها وخصائصها المميّزة، وأهم الأهداف التعليميّة التي تسعى هذه المقاربة إلى تحقيقها.
- ثالثاً: "كفاءة الأركان ودورها في تعليم النحو العربي"؛ وتوصّلنا فيه إلى: ذكر معايير الكفاءة التعليميّة الواجب توافرها في أركان العملية التعليميّة من المعلم، والمتعلم، والمادّة التعليميّة، وبيان دور هذه العناصر المتكاملة في نجاح تعليم مادّة النحو العربي.

ثمّ يأتي الفصل الثاني حاملاً للعنوان الآتي: "ممارسات تطبيقية"؛ وهو فصل تطبيقي جاء ليُجسّد خلاصة نتائج هذه الدّراسة، والذي اشتمل على ما يلي:

- أولاً- "سير العملية التعليمية - التعليميّة لمادّة النحو (السنة الأولى أدبي)"؛ ويضم: مقرر الدّروس التّحوية المقرّرة على تلاميذ هذه المرحلة الدّراسية، كما قمنا بتوضيح المنهج،

والعينة، والوسائل التي اعتمدها في البحث، وأدرجنا كذلك أهمية القواعد النحوية من منظور المنهاج المدرسي، كما تطرقنا فيه إلى كيفية تقديم درس النحو بمقاربة الكفاءات، وأهم المفاهيم والاصطلاحات النحوية المقررة في كتاب (السنة الأولى أدبي).

- ثانيا: " وصف المحتوى ، الأهداف، أساليب التقويم"؛ وقد احتوى على: وصف محتوى موضوعات النحو المقررة في "السنة الأولى ثانوي أدبي"، وأهم الأهداف المسطرة، وأساليب التقويم المعتمدة فيها.

- ثالثا: "صعوبات تعليمية النحو انطلاقا من كفاءة الأركان"؛ وقد تطرقنا فيه إلى: ذكر أهم صعوبات تعليم مادة النحو التي تتعلق بأركان العملية التعليمية وهي المعلم والمتعلم والمحتوى، كما قمنا كذلك من أجل تأكيد ما توصلنا إليه من ملاحظات بتقديم استبيانات للمعلمين والمتعلمين، وبعد ذلك توصلنا إلى بعض النتائج والآفاق التي وجدنا بُدأ من وضعها، لعلها تجد صدقاً في برامج التعليم الثانوي الجزائري.

أمّا الخاتمة فتعرضنا فيها إلى: ثمرة كل ما توصلنا إليه لعلنا نفيد الأجيال القادمة فيما بعد. وأمّا المنهج الذي اعتمدهناه والذي يتناسب والأبحاث الميدانية فهو: المنهج الوصفي التحليلي؛ فقد كان المنهج الأنسب لتتبع جزئيات هذا الموضوع.

وما كنّا لنصل إلى البناء العام لهذا البحث، لولا الاستناد على معلومات تحويها العديد من المصادر والمراجع، ولما كان الموضوع نحويًا تعليميًا، اعتمدنا على المراجع التي تتحدث عن النحو العربي والأخرى عن التعليمية والمقاربة بالكفاءات، والتي من أهمها ما يلي:

- أحمد إبراهيم صومان ، أساليب تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية.

- بشير إبرير، تعلمية النصوص بين النظرية والتطبيق .

- فريد حاجي، التدريس والتقويم بالكفاءات.

وقد واجهتنا العديد من الصعوبات، أهمها:

- عدم توفر بعض المراجع.

- ضيق الوقت والبرنامج الجامعي المكثف؛ اللذين فوتنا علينا فرص التنقل بين المؤسسات التربوية.

- تعامل بعض التلاميذ مع الاستبيانات المقدّمة لهم بشيء من اللامبالاة. إلّا أنّ كل هذا زاد من عزيمتنا من أجل تحقيق الأهداف التي نصبو إليها في بحثنا، وهو الكشف عن الواقع التعليمي - التعلّمي لمادّة النّحو العربي في المرحلة الثّانويّة، ومعرفة أهم الصّعوبات والقول بضرورة تيسير الطّرق التي يتم بها تبليغ هذه المادّة النّحوية إلى المتعلمين.

المقدمة

المدخل

التعليمية (مفاهيم وخصائص)

أولاً- مفهوم التعليمية لغة واصطلاحاً.

ثانياً- التطور التاريخي للتعليمية.

ثالثاً- أركان التعليمية.

رابعاً- المفاهيم الأساسية في التعليمية.

تمهيد:

يُعدّ مصطلح التعليمية من أكثر المصطلحات تداولاً و إثارة للجدل في مجال التعليم، خاصة بعد التطور الهائل الذي عرفته التعليمية في السنوات الأخيرة وذلك بظهور التقنيات التكنولوجية الحديثة، مما أدى إلى زيادة الاهتمام وتكثيف الجهود من أجل تطويرها، فاكتملت بذلك المعايير العلمية الدقيقة، ومن ثمة فإننا سنحاول معرفة التطور التاريخي لهذا المصطلح، بداية باشتقاقه اللغوي ووصولاً إلى استخدامه الاصطلاحي، مروراً بأهم المفاهيم والأركان التي تتكون منها التعليمية.

أولاً- مفهوم التعليمية لغة واصطلاحاً:

شهدت التعليمية بلا شك تعريفات كثيرة نذكر منها:

1- لغة : جاء في لسان العرب لابن منظور(ت711هـ) في مادة (ع ل م) :العلم نقيض الجهل
عَلِمَ عِلْمًا و عُلِمَ هو نفسه، ورجل عالمٌ و عليمٌ من قومٍ عُلُمَاءَ فيهما جميعاً.
قال ابن جني: لما كان العلم قد يكون الوصف به بعد المزاولة له وطول الملابس صار كأنه غريزة، ولم يكن على أول دخول فيه، ولو كان كذلك لكان متعلماً لا عالماً، فلما خرج بالغريزة إلى باب فعل صار عالم في المعنى كعليم، فكسّر تكسيره، ثم حملوا عليه ضده فقالوا جهلاء كعلماء وصار علماء كحُكماء وعلى ذلك جاء عنهم فاحش وفحشاء لما كان الفحش من ضروب الجهل ونقيض للحلم.

وقال يزيد بن الحكم في هذا البيت [الوافر]:

وَمُسْتَرِقُ الْقَصَائِدِ وَ الْمُضَاهِي
سَوَاءٌ عِنْدَ عُلَمَاءِ الرِّجَالِ

عَلِمَ بِالشَّيْءِ: شَعَرَ، يُقَالُ: مَا عَلِمْتُ بِخَبْرٍ قَدُومِهِ أَي مَا شَعَرْتُ، وَعِلْمُ الْأَمْرِ وَتَعَلُّمُهُ: أَتَقَنَهُ.

وَعَلَّمَهُ يَعْلُمُهُ وَيَعْلِمُهُ عَلَمًا: وَاسْمُهُ، وَعَلَّمَ نَفْسَهُ أَعْلَمَهَا، وَرَجُلٌ مَعْلَمٌ إِذَا عَلَّمَ مَكَانَهُ.⁽¹⁾

¹ ابن منظور، د تح، لسان العرب، دار صادر، بيروت (لبنان)، ط6، 1997، ج2/ص 417-418، مادة (ع ل م).

2- اصطلاحاً: يرجع أصل مصطلح التعليميّة إلى أصل إغريقي (Didaskein) علم أو تعلّم من أجل أن يتكوّن، ومنه الشعر التعليمي الذي كان يهدف إلى تسهيل التعلّم عن طريق حفظ المعلومات المنظومة شعراً⁽¹⁾.

- عرّف جان كلود غانيو (J.c.Gagnon) التعليميّة في دراسة له بعنوان "ديداكتيك المادّة" بأنّها: "إشكالية إجمالية وديناميّة، تتضمّن تأملاً وتفكيراً في طبيعة المادة الدراسية وكذا في طبيعة وغايات تدريسها، وإعداداً لفرضياتها الخصوصية وانطلاقاً من المعطيات المتجددة والمتنوعة باستمرار لعلم النفس، والبيداغوجيّة، وعلم الاجتماع... إلخ"⁽²⁾.
ما نلاحظه كذلك، أنّ هذا التعريف لا يختلف في محتواه عن التعريف الأوّل، ف جاء ليؤكد على طبيعة المواد الدّراسية، ويشير -إضافة على ذلك- إلى العلاقات التي تربط التعليميّة مع العلوم الأخرى التي تستثمرها في مجال التعليم.

- ولقد أورد (أحمد شبشوب) في كتابه تعليميّة المواد بأنّ التعليميّة: "تتم بمحتوى التدريس، من حيث انتخاب المعارف الواجب تدريسها، ومعرفة طبيعتها، وتنظيمها، وبالعلاقات المتعلّمين بهذه المعارف، من حيث التحفيز، والأساليب والاستراتيجيات النّاشطة والفاعلة لاكتسابها وبنائها وتوظيفها في الحياة"⁽³⁾.

نلاحظ أنّ هذا التعريف قد حصر موضوع التعليميّة في ضرورة دراسة المحتوى التعليمي من كل جوانبه، بما يضمن وصوله إلى المتعلم والبحث عن السبيل التي تُسهّل تفاعله واستيعابه من أجل استثمار معارفه المكتسبة في مواقفه الحياتية.

¹ يحيى بعبطيش، تعليميّة اللّغات الحيّة النّشأة والتطور، قسنطينة (الجزائر)، ع3، 2005، ص325.

² تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2007، ص9.

³ أنطوان صياح، تعليميّة اللغة العربية، دار النهضة العربية، لبنان، ط1، 2006، ص14.

- وعرف أيضا (بشير إبرير) التعليميّة بأنّها: " الدّراسة العلميّة لطرائق التدريس ولتقنياته ولأشكال تنظيم حالات التعلّم، التي يخضع لها التلميذ بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي، أو الانفعالي، أو الحسي الحركي"⁽¹⁾.

يُشير هذا التعريف إلى أنّ التعليمية تقوم بدراسة نشاطي التعليم والتعلّم وكل ما يتعلّق بهما حيث تسعى إلى تحقيق أهداف مسطّرة تظهر جلياً في تصرفات المتعلم على أوجه متعددة "فالتعليمية تبحث عن فعالية العملية التربوية بعدما كانت تعني في مفهوم ضيق الشّعر التعليمي، فإنّ مفهومها من المنظور الحديث أصبح يهتم بكل جوانب العمليّة التربويّة ومركباتها، من معلمين وإمكانيات ووسائل"⁽²⁾

و يُمكن أن نُحمل تعريف التعليمية في الآتي :

تُعتبر التعليميّة علما مستقلا بذاته يدرس كل ما يتعلق بعملية التعليم والتعلّم ، من خلال تحديد الأهداف التربوية، والكفاءات، وتخطيط المحتويات، وتوفير الوسائل المساعدة على التحصيل العلمي والمعرفي.

ومّا تقدّم يتّضح أنّ موضوع التعليميّة هو دراسة العلاقات التفاعلية بين المعرفة والمعلم والمتعلم.

ثانيا- التطور التاريخي للتعليمية:

شهد مصطلح التعليمية تطورا حيث استخدم في بدايات ظهوره كفن للتعليم "واستمر مفهوم التعليمية كفن للتعليم إلى أوائل القرن التاسع عشر حيث ظهر العالم فريدريك هاربرت (F.Herbert) الذي وضع الأسس العلمية للتعليمية وجعلها كنظرية للتعليم تستهدف تربية

الفرد"⁽³⁾

¹ بشير إبرير و آخرون ، مفاهيم التعليمية بين التراث و الدراسات اللسانية الحديثة ، جامعة باجي مختار (عناية) ، ص 46.

² وزارة التربية الوطنيّة، وحدة اللغة العربية مادّة التعليميّة العامة، مديرية التكوين الخاص بمعلمي المدرسة الأساسيّة، ص 24.

³ عبد الله قلي، وحدة التعليميات، جامعة بوزريعة (الجزائر) ، 2008 ، ص 7.

فجاءت التعليمية كمنظريّة تختصّ بالنشاطات المتعلقة بالتعليم فقط، أي كل ما يقوم به المعلّم من نشاط يضمن للمتعلّمين اكتساب المعارف.

وفي نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، ظهر تيار التربية الجديد بزعامة جون ديوي (J.Dewey)، حيث أكدّ هذا التيار على "أهميّة النشاط الحيّ الفعّال للمتعلم في العملية التعليميّة واعتبروها نظرية للتعلّم لا للتعليم، أي أنّ التعليميّة انحصرت وظيفتها في تطوير النشاطات الخاصّة بالمتعلم باعتباره المحور الذي تدور حوله العملية التعليميّة، ونتيجة لتراكم الخبرات التربوية والتعليميّة خلال القرن العشرين ظهر بوضوح أنّ كلا المفهومين الهبربارتي وأنصار التربية الجديدة قد اتّصفت بالأحادية لأنّها فصلت التعليم عن التعلّم" (1)، وانطلاقاً من هذا الفهم الجديد للعملية التعليمية أدّى إلى اعتبار التعليميّة نظاماً من الأحكام والفرضيات المحقّقة تتعلّق بالظواهر التي تخصّ عملية التعليم والتعلّم، ونظاماً من أساليب تحليل وتوجيه هذه الظواهر؛ أي أنّها جاءت لتؤكد أنّ نشاطي التعليم والتعلّم هي عناصر متفاعلة مع بعضها البعض، فكل عنصر يؤثر في الآخر، حيث يُستثمر هذا التفاعل في اكتساب المتعلم المعارف والمهارات، والازدهار الكبير الذي شهدته التعليميّة في السّنوات الأخيرة يعود إلى عوامل عدّة منها:

- التقدّم الكبير الذي حقّقه التكنولوجية وعلم الاتّصال، والتي حققت معه التعليميّة نتائج إيجابية.

- ظهور بحوث متعددة في مختلف التخصصات هو الذي أملى هذا المفهوم الجديد؛ الذي انبثق من تضافر العلوم مجتمعة من علم النفس، وعلم الاجتماع، بالإضافة إلى سائر العلوم المرجعية، فهذه العلوم والدراستات ساهمت وبقوّة في إنتاج نظريات وطرق حديثة في حقل التعليميّة (2).

¹ عبد الله قلبي، وحدة التعليميّات، ص8.

² يحيى بعيطيش، تعليميّة اللغات الحيّة النشأة والتطور، ص324، 325.

ثالثاً-المفاهيم الأساسية في التعليميّة :

على الرّغم من أن التعليمية تعتمد كما أسلفنا الذكر على علم النفس، والبيداغوجيا، وعلم الاجتماع وعموما على العلوم المساعدة ، إلّا أنّها شكّلت و طوّرت مفاهيم نظرية خاصة بها ونذكر من بينها ما يلي :

1-المثلث التعليمي:

تمتاز الوضعية التعليمية بكونها وضعيةً مثلثية تجمع بين ثلاثة أقطاب وهي : المعلم ، والمتعلم والمعرفة.

حيث تهتم التعليمية بتحليل كل قطب من هذه الأقطاب الثلاثة، كما تقوم بدراسة التفاعلات الثنائية التي تربط كل واحدة منها بالأقطاب الأخرى، ومن العلاقات الثنائية التي تربط أقطاب المثلث التعليمي، نذكر:

أ- المتعلم و المعرفة:

نجد لكل متعلم طريقته الخاصّة في التعامل مع المعارف التي تُقدّم له، "فلكل من المتعلمين فرادته في التعاطي مع المعارف الواجب تعلّمها : صعوبات، حوافز، تصوّرات، مكتسبات سابقة... والمتعلم شريك فاعل في بناء معرفته"⁽¹⁾ لذلك نجد المتعلم عند اكتسابه للمعارف العلمية تعترضه عدة قضايا منها العوائق والصعوبات التي تحول دون امتلاكه لهذه المعرفة، لذلك وجب معرفة حوافزه ودوافعه نحو التعلّم وذلك من أجل تذليلها، باعتبار المتعلم المساهم الأوّل في تكوين معارفه وتطويرها (كل حسب قدراته و تميّزه) وباعتباره كذلك العنصر الفاعل في العملية التعليمية-التعليمية.

¹ أنطوان صيّاح ، تعلّم اللغة العربيّة ، ص 15.

ب- المعلم والمعرفة:

تتضمّن هذه العلاقة، دور المعلم وقدرته في التّعامل مع " المعرفة العلمية التي تُنتجها مراكز الأبحاث والجامعات، والتي تخضع لتحديد وقياس من قبل واضعي المناهج المدرسيّة، ومراكز إعداد المعلّمين، ومؤلّفي الكتب المدرسيّة".⁽¹⁾

وانطلاقاً من هذه المعارف التي تُنتجها يقوم المعلم باستيعاب محتواها، ويعمل على إيجاد أنجع الطرق لتقديمها للمتعلّمين، وتحفيزهم على استيعابها وتمثّلها واستثمارها في المواقف المناسبة.

ج- المعلم و المتعلم:

نجد العلاقات التي تربط المتعلم بالمعلم في أغلب الأحيان معقّدة وغامضة، " تحكّمها الوساطة الناجمة التي يُنشّطها المعلم بين المتعلّمين والمعارف، وبين المتعلّمين أنفسهم، في مرافقة لمسارات تفكيرهم، ومنهجهم، وتلمّسهم المعرفي"⁽²⁾، فالمعلم لم يعد مُقدّماً للمعلومات والمعارف الأوّل بها، بل تحوّل إلى عارف يقبل أن يُعيد ما تعلّمه مع تلاميذه، وذلك وصولاً إلى هدف واحد وهو إكسابهم المعرفة وتمثّلها واستثمارها.

2- التمثّلات التعليميّة (التصورات):

يُعدّ هذا المصطلح من أكثر المصطلحات تداولاً في مجال التعليميّة، وقد جاء تعريفه حسب قاموس روبير (Petit Robert) كما يلي " التمثّل يعني عملية استحضار شيء أمام أعين أو ذهن فرد معين بشكل يجعل ذلك الشيء أكثر حساسيّة عن طريق صورة أو شكل أو رمز"⁽³⁾.

¹ أنطوان صيّاح، تعليمية اللغة العربيّة، ص.21

² عبد الله قلي، وحدة التعليميات، ص.20

³ نفسه، ص.19.

ونفهم من هذا التعريف أن التمثّل هو عملية وصف لشيء ما حتى يُصبح ذلك الشيء كأنه يُنظر إليه، أو بمعنى آخر حضور صورة الشيء في ذهن الشخص.

وعموماً فالتمثّل هو نوع من المعارف الداخليّة التي يعمل المتعلم على تشغيلها ضمن وضعية ما عندما يكون أمام موضوع معين، بمعنى أن يحوّل الصور المادية إلى قوالب معرفية قصد إعادة تشكيل ذلك الواقع من جديد⁽¹⁾، حيث يكون لكل متعلم جهازه التمثيلي حسب طاقته الاستيعابية ومقدرته على التجريد فكل متعلم يتميّز من الآخر بالقدرة على التمثّل، الذي يستثمره في مواجهة الوضعيات التي تعترض سبيله.

3- التّقلّة التعليميّة (la transposition didactique):

أدخل هذا المفهوم في مجال التعليميّة من طرف كل من (شوفلار ومارتينار **Chevallard** **Martinard**) حيث يُؤكّد هذا المصطلح أنّ المعارف التي تُنتجها مراكز الأبحاث توصف بأنّها معارف علميّة لا يُمكن أن تنتقل بشكل آلي من المعلم إلى المتعلم، وإّما "تحتاج إلى إعادة إنتاجها كتابتها وترتيبها في مراعاة للعمر العقلي للمتعلم، وفي تدرّج متسلسل يتنامى بحسب مقدرة المتعلم على الاستيعاب"⁽²⁾.

فالمحتويات لا تنتقل في شكلها الأكثر استعمالاً والأكثر تطوّراً، ولكن تنتقل بحسب مستوى التلاميذ الفكري، والأخلاقي، والمعرفي.

ثمّ إنّ الانتقال من المعرفة العلمية إلى المعرفة المتعلّمة يحدث من خلال مرورها بمستويين: "مستوى التّقلّة الخارجيّة وتحدث على مستوى المُكلّفين بالتفكير في محتويات التعليم من أساتذة

¹ أنطوان صيّاح، تعلّم اللغة العربيّة، ص 23.

² نفسه، ص 24.

جامعيين، ومهتمين بمشكلات التعليم، ومؤلفي الكتب المدرسية... مستوى النقلة الداخلية (التكيفات) الخاصة التي يدخلها كل معلم على المعرفة الموضوعية للتدريس⁽¹⁾.

ومن هنا نجد النقلة التعليمية تُعبّر عن التحوّل الذي تشهده المعرفة عندما تمر من طابعها العلمي إلى طابعها التعليمي، حيث تُمثّل المرحلة الأولى من النقلة التعليمية إخضاع المعرفة العلمية للطابع التعليمي، تتبعها المرحلة الثانية التي تتمثل في الأساليب والطرائق التي يستخدمها المعلمون في عملية التعليم لإيصال المعارف للمتعلّمين بالشكل الذي يضمن لهم استيعابها .

رابعاً- أركان التعليميّة:

ترتكز التعليمية على ثلاثة أركان هي: المتعلم، والمعلم، والمادة التعليمية، والتي سنأخذ بالتفصيل كل ركن منها على النحو الآتي:

1- المتعلم :

هو الذي تستند إليه مهمة التعلّم كونه يُمثّل طرفاً أساساً في اكتساب مختلف المعارف والخبرات لتطوير قدراته الخاصّة، بعد أن كان في وقت قريب وعاءً لتخزين ما يُلقيه المعلم من معارف، فنجدّه اليوم وفي ظل التطوّرات التربوية الحديثة يعود ليحتلّ مرتبة المركز والمحور والتي كان المعلم من يشغلها⁽²⁾، وهذا ما يقتضي مراعاة خصائصه الذاتية التي تدفعه نحو التعلّم ونذكر منها :

- استعداداته العقلية، وقدراته الفرديّة التي تختلف من فرد لآخر، حسب درجة الاستيعاب والنضج الفكري المرتبطة بعوامل عدّة بيولوجية، واجتماعية، وتحفيزية.
 - ميولاته المعرفية وحاجاته الدافعيّة، التي تُثير في نفسه رغبات ملحّة تدعوه دوماً لإشباعها
- بغية التحصيل المعرفي واستثماره في الحياة الواقعيّة⁽³⁾.

¹ عبد الله قلبي، وحدة التعليميّات، ص 23.

² حاتم محمود الحسون، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام، منشورات جامعة عمر المختار، ليبيا، 1996، ص 31.

³ سيّد خير الله، بحوث نفسية و تربوية، دار النهضة العربية، بيروت(لبنان)، ط1، دت، ص 123.

ونظرا للمكانة والدور الذي يُمثله المتعلم داخل المنظومة التعليمية كان لزاماً أن تُكثف الجهود من أجل تطوير كفاءاته ومكتسباته، وإعداده لخوض كل ما يعترضه من مشاكل بحلول مستمدة مما تعلّمه في المؤسسات التربوية.

2- المعلم :

تجلّت قداسة المعلم منذ القديم في قدسيّة مهنة التدريس حيث أُسندت له مهمة نقل التراث الحضاري من جيل لآخر، ومن هنا أصبح من الضروري البحث عن المعلم المثقف، والتهوؤ به وتطوير إمكاناته المعرفية، وذلك للوصول إلى نمو معرفي وسلوكي سليم للمتعلم، فالمعلم هو: "الشخص الذي يُتقن مهارات وفن التدريس المثير للتفكير وإدارة مناخ الصف، وتنظيم حواراته الاستقصائية... لغرض تنمية الطاقة الفكرية والتحليلية للطلاب ودعوتهم لنهل المعرفة من مصادرها والتوصّل للاستنتاج العلمي، وإحداث التعلم لديهم وحفز المثيرات وتأجيج الدافعية وتعليمهم المستقل"⁽¹⁾.

ومن هنا وجب أن تتوافر فيه مجموعة شروط نذكر منها:

- أن يكون خبيراً تعليمياً؛ قادراً على اتخاذ القرارات الفوريّة حول عملية التعلّم.
- أن يكون مديراً تربوياً؛ وذلك باعتبار عمله في تنظيم وإدارة الهدف وتفاعله.
- أن يكون مرشداً نفسياً؛ وذلك من خلال ملاحظاته للمشكلات التربويّة أو النفسيّة المعيقة للعملية التعليمية-التعلمية.
- أن يكون محفزاً لدافعية تلاميذه؛ وذلك من خلال اختيار أنجع الوسائل والطرق الكفيلة بجعل المادة الدراسية على درجة من الجاذبية⁽²⁾.

¹ عدنان يوسف العتوم وآخرون ، علم النفس التربوي بين النظرية و التطبيق ، دار الميسرة، دمشق(سوريا) ، ط2، 2001، ص39 ، 40.

² نفسه، ص 41.

مما سلف ذكره نلمس بصمات المنهج الحديث المبني وفق المقاربة بالكفاءات، والذي يدعو المعلم لأن يكون مثقفاً فعالاً، وباحثاً ماهراً، ومُرشداً دقيقاً، لتنظيم وتنشيط قسمه أثناء التدريس والوصول إلى تحقيق النتائج المتوخاة.

3- المادة التعليمية:

وتمثل كل الحقائق والأفكار التي تُشكّل الثقافة السائدة في مجتمع معين وفي حقبة معينة، إنها مختلف المكتسبات العلميّة، والأدبيّة، والفلسفيّة... وما إلى ذلك ممّا تتألف منها الحضارة الإنسانيّة في كل البقاع، والتي تُصنّف في النظام الدّراسي إلى مواد اللّغة، والحساب، والتاريخ... وما إلى ذلك، أضف إلى ذلك أن اختيار مادة ما دون غيرها يتم بناءً على الغايات، والأهداف المتوخاة، فتنظيم المحتوى يبقى رهينا بمتطلبات العملية التعليمية ذاتها، وبأشكال العمل الّديداكتيكي، أو ما يُصطلح عليه بـ " طرق التدريس"⁽¹⁾.

وقد أوضحت كثير من الدّراسات أن هناك علاقة بين الاتجاهات، والمعلومات التي يحصل عليها الفرد في أي مجال من المجالات، طالما أن هذه المعلومات تتسق مع آرائهم، حيث قال أحد اللغويين المحدثين "إنّ اتجاهات الفرد تتشكل طبقاً للمعلومات التي يتحصّل عليها أو يتعرض لها"⁽²⁾.

ومن هنا فاتجاهات الفرد تتشكّل أساساً بحسب طبيعة المعارف التي يتلقاها والتي تُؤثر في تكوينه المعرفي، فيبني ويتخذ مواقفَ بناءً على ما اكتسبه.

كما شهدت المادّة المعرفية ولا زالت إلى عهد قريب حصراً شديداً التقوقع تجسّد فيما يُلقيه المعلّم من الدّرس المقيّد ضمن البرنامج السنوي، والواجب إتهائه قبل أو مع نهاية العام الدراسي، مما

¹ محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية مدخل إلى علم التدريس، دار عالم الكتب، الرياض (السعودية)، ط1، 1994، ص

10.

² أحمد حسين اللقاني وآخرون، معجم المصطلحات التربويّة، عالم الكتاب، القاهرة (مصر)، ط2، ص197.

يجعل المعلم يتقيّد بهذه التعليمات المقررة والموضّحة في الكتاب المدرسي الذي يعتبره المرجع الأوّل والأخير في غالب الأحيان، ويعود ذلك إلى عدة أسباب منها اكتظاظ البرنامج مقارنة بالحجم السّاعي للمادّة... إلخ⁽¹⁾.

ومع ذلك نتفاءل أن تكون المادة التعليميّة ملائمة لاتجاهات المتعلمين واحتياجاتهم ، وأن نأخذ فيها كذلك بعين الاعتبار البعد الوطني والقومي والإنساني والديني والثقافي؛ لأنّ كل واحدة منها تُكَمِّل الأخرى، فتُكوّن فرداً متماسك الشخصية واثقاً من ذاته قادراً على مواجهة الوضعيّات والعوائق التي تعترض سبيله.

¹ كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة(مصر)، ط1، 2003، ص84.

الفصل الأول

(مقدمات نظرية)

أولاً: في النحو العربي.

ثانياً: مبادئ المقاربة بالكفاءات وخصائصها.

ثالثاً: كفاءة الأركان ودورها في تعليم النحو العربي.

أولاً: في النحو العربي.

1- مفهوم النحو لغة واصطلاحاً:

يُعدّ النحو وسيلة مهمّة لضبط اللسان العربي من الوقوع في الخطأ وتجنّب اللحن، إذ يعمل على تحقيق سلامة التعبير نطقاً وكتابةً، لذا فقد عرف هذا المصطلح تعريفات كثيرة، منها:

أ- لغة :

ورد في معجم لسان العرب لابن منظور في مادة (ن ح و) أن النحو " إِعْرَابُ الْكَلَامِ الْعَرَبِيِّ وَالنَّحْوُ الْقَصْدُ وَالطَّرِيقُ، يَكُونُ ظَرْفًا وَيَكُونُ اسْمًا، نَحًا يَنْحُوهُ وَيَنْحَاهُ نَحْوًا وَانْتِحَاهُ، وَنَحْوُ الْعَرَبِيَّةِ مِنْهُ إِنَّمَا هُوَ انْتِحَاءٌ سَمِتِ كَلَامِ الْعَرَبِ فِي تَصْرِيفِهِ مِنْ إِعْرَابٍ وَغَيْرِهِ كَالنَّشِيَةِ وَالْجَمْعِ وَالْتَحْقِيرِ وَالْتَكْسِيرِ وَالْإِضَافَةِ وَالنَّسَبِ وَغَيْرِ ذَلِكَ، لِيَلْحَقَ مَنْ لَيْسَ مِنْ أَهْلِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ بِأَهْلِهَا فِي الْفَصَاحَةِ فَيَنْطِقَ بِهَا وَإِنْ لَمْ يَكُنْ مِنْهُمْ، أَوْ إِنْ شَدَّ بَعْضُهُمْ عَنْهَا رُدَّ بِهِ إِلَيْهَا، وَهُوَ فِي الْأَصْلِ مَصْدَرٌ شَائِعٌ أَيُّ نَحَوْتُ نَحْوًا كَقَوْلِكَ قَصَدْتُ قَصْدًا، ثُمَّ خُصَّ بِهِ انْتِحَاءُ هَذَا الْقَبِيلِ مِنَ الْعِلْمِ" (1).

ومن هنا نجد أنّ هذا التعريف يحدّد النحو في الإعراب، أي الاقتصار على أواخر الكلمات فقط.

ويُعرفه ابن فارس (ت 395 هـ) قائلاً "الثُّنُونُ وَالْحَاءُ وَالْوَاوُ، كَلِمَةٌ تَدُلُّ عَلَى قَصْدٍ. وَنَحَوْتُ نَحْوَهُ، وَلِذَلِكَ سُمِّيَ نَحْوُ الْكَلَامِ، لِأَنَّهُ يَقْصِدُ أُصُولَ الْكَلَامِ فَيَتَكَلَّمُ عَلَى حَسَبِ مَا كَانَ الْعَرَبُ تَتَكَلَّمُ بِهِ" (2).

¹ ابن منظور، لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير وآخرون، دار المعارف، القاهرة (مصر)، دط، 1999، ج 14، ص 76، مادة (ن ح و).

² ابن فارس، مقاييس اللغة، تح: عبد السلام هارون، دار الفكر، بيروت (لبنان)، د ط، 1979، ج 5، ص 403، مادة (ن ح و).

يُشير هذا التعريف إلى أن النحو صناعة علمية تختص بدراسة قوانين التراكيب أو النظم العربية ووظائف مكوناتها، والصلة بين النمط التركيبي ومدلوله، كل ذلك في إطار ما تواضع عليه العرب في استعمال لغتهم⁽¹⁾.

وجاء في معجم الصحاح في مادة (ن ح و) : " النَّحْوُ الْقَصْدُ وَالطَّرِيقُ، يُقَالُ نَحَوْتُ نَحْوَكُ: أَي قَصَدْتُ قَصْدَكَ، وَنَحَوْتُ بَصْرِي إِلَيْهِ، أَي: صَرَفْتَهُ، وَأَنْحَيْتُ عَنْهُ بَصْرِي، أَي عَدَلْتُهُ، وَأَنْحَى فِي سَيْرِهِ أَي اعْتَمَدَ عَلَى الْجَانِبِ الْأَيْسَرِ، وَالانْتِحَاءُ مِثْلُهُ، هَذَا الْأَصْلُ، ثُمَّ صَارَ الْانْتِحَاءُ الْاِعْتِمَادُ وَالْمِيلُ فِي كُلِّ وَجْهِ،... وَالنَّحْوُ: إِعْرَابُ الْكَلَامِ الْعَرَبِيِّ، وَالنَّحْيُ بِالْكَسْرِ، زِقٌّ لِلْسَمَنِ وَالْجَمْعُ أَنْحَاءٌ " (2)

الملاحظ أن المعنى اللغوي لهذه المادة اللغوية قد يتسع لدلالات كثيرة، لعل أهمها القصد والطريق، وهو ما يتوافق مع المعنى الاصطلاحي لهذا العلم.

ب - اصطلاحاً :

لقد تعددت تعريفات النحو من قبل علمائه وجاء في ذلك ما يلي:

- عرّفه ابن جني في كتابه " الخصائص " بأنه : " انتحاءُ سمّتِ كَلَامِ الْعَرَبِ فِي تَصَرُّفِهِ مِنْ إِعْرَابٍ وَغَيْرِهِ كَالْتَشْبِيهِ وَالْجَمْعِ وَالتَّحْقِيرِ وَالتَّكْسِيرِ وَالْإِضَافَةِ وَالنَّسَبِ وَالتَّرْكِيبِ وَغَيْرِ ذَلِكَ، لِيَلْحَقَ مَنْ لَيْسَ مِنْ أَهْلِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ بِأَهْلِهَا فِي الْفَصَاحَةِ، فَيَنْطِقَ بِهَا وَإِنْ لَمْ يَكُنْ مِنْهُمْ، أَوْ إِنْ شَدَّ بَعْضُهُمْ عَنْهَا رُدَّ بِهِ إِلَيْهَا " (3).

- يُشير هذا التعريف إلى اتباع المتكلم والتزامه بقوانين كلام العرب حيث يتحدث أو يكتب باللغة العربية، وهو في ضوء هذا التعريف عملية تطبيقية لما اكتسبه المتكلم من قواعد العربية

¹ عبد الوارث مبروك سعيد، في إصلاح النحو العربي، دار القلم، الكويت، د ط، 1985، ص 5.

² الجوهري، الصحاح، د تح، دار الكتب العلمية، بيروت (لبنان)، ط 1، دت، ج 1 / ص 360.

³ ابن جني، الخصائص، تح: محمد علي التجار، دار الكتب المصرية، القاهرة (مصر)، د ط، دت، ج 1 / ص 34.

كما نفهم من هذا التعريف أن النّحو علم يتّجه إلى تقديم القواعد الممثّلة لمنهج كلام العرب في مختلف ضروب تصرّفه، ويُؤكّد هذا الفهم الجملة التي أوردها في نهاية التعريف "وإن شدّ بعضهم عنها رُدّ به إليها" ، ليحدّد الوظيفة المعيارية للنّحو والذي يُهمّنا هنا هو سعة مفهوم النّحو لدى ابن جني؛ حيث جاء تصوّره جامعاً لمختلف قوانين كلام العرب التي تشمل (التركيب، والأبنية، والأصوات) (1).

- كما عرّفه بعض المتأخرين بأنّه: "علم يبحث عن أواخر الكلم إعراباً وبناءً وموضوعه الكلم العربيّة" (2).

- أمّا عند إبراهيم مصطفى فعلم النّحو: " هو قانون تأليف الكلام و بيان لكل ما يجب أن تكون عليه الكلمة في الجملة، والجملة مع الجمل، حتى تتسق العبارة ويُمكن أن تؤدي معناها" (3).

- وعرّفه كذلك مصطفى الغلاييني في جامع الدروس العربيّة بأنّه: " علم بأصول تُعرف بها أحوال الكلمات العربيّة من حيث الإعراب والبناء" (4).

- نُلاحظ أنّ تعريف النّحو يتفاوت بين العلماء، فهذا ابن جني يضع تعريفاً عاماً للنّحو ليشمل موضوعات التركيب، والإعراب والأصوات، غير أن هذه النظرة الشاملة قد شهدت شكلاً جديداً أكثر دقّة و موضوعية عند المحدثين، حيث حصروا علم النّحو في التركيب والإعراب ومعرفة أواخر الكلمات، وما يتعلّق بالأبنية أطلقوا عليه علم الصّرف*، وما يتعلّق بالأصوات علم الأصوات، وما يتعلّق بالمعنى علم الدلالة (5).

¹ عبد الوارث مبروك سعيد، في إصلاح النّحو العربي ، ص 4.

² أحمد عبد الستار الجوّاري، نحو التيسير دراسة ونقد منهجي، المجمع العلمي العراقي، دب، ط 2، 1984، ص 17.

³ إبراهيم مصطفى، إحياء النّحو، دار الفكر، القاهرة (مصر)، ط 2، 1992، ص 26.

⁴ مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربيّة، المكتبة العصرية، بيروت (لبنان)، ط 5، 2005، ص 10.

*الصّرف: يبحث في الكلمات وهي مفردة، فبيّن ما لأحرفها من أصالة و زيادة، وصحّة وإعلال، وما يطرأ عليها من تغييرات.

⁵ فريد عوض حيدر، علم الدلالة، مكتب الآداب، القاهرة (مصر)، ط 1، 2005، ص 114.

- فمن خلال هذه التعريفات الاصطلاحية المتعددة يُمكننا أن نعرّفه بأنّه: علم يبحث في أحوال أواخر الكلمات إعراباً وبناءً، فبه تُعرف معاني الكلمات ووظيفتها في الجملة، فالتّحو وُضع أساساً من أجل الحفاظ على اللّغة وتجنّب اللّحن نُطقاً وكتابةً.

2- مشكلات التّحو العربي:

يشهد التّحو العربي مشكلات كبيرة يعود بعضها إلى طبيعة المادّة النّحوية ذاتها وبعضها الآخر إلى المجال التعليمي التربوي، ومن هنا سنحاول تفصيل هذه المشكلات في المذاهب النّحوية الآتية:

- صعوبة قواعد اللّغة ذاتها؛ بما فيها من الشّدوذ وتعدّد الأوجه، وكثرة واختلاف مذاهبها، وكثرة الأقوال في المسألة الواحدة. (1).
- مبالغة علماء اللّغة في النظرة إلى التّحو العربي؛ حيث اعتبروه نوعاً من التحليل الفلسفي، كما بالغوا في مسائل الذكر والحذف، والتقديم والتأخير، والتقدير والتأويل، " وهكذا جاءت تركتنا النّحوية محمّلة بعبء ثقیل من الأفكار الغريبة عن الدّراسة اللّغوية الخالصة" (2).
- تداخل بعض المصطلحات النّحوية وذلك للدّلالة على مفهوم واحد؛ وبهذا وقعت في الالتباس ما أدّى إلى اضطرابها وعدم وضوحها (3).
- اعتماد القواعد النّحوية على القوانين الكلّية المجردة، والتّحليل، والتقسيم، والاستنباط، والموازنة التي تتطلّب جهوداً فكريّة كبيرة.
- بُعد التّحو عن دوره الوظيفي؛ حيث أصبح مجرد تعريفات وقواعد ثابتة، يقوم المتعلم باستيعابها وحفظها دون فهم لكيفية استثمارها والاستفادة منها في واقع الحياة، فأصبح من أعقد المشكلات التي تُنفر الطّلاب وتُبعدهم عن تعلّمها.

¹ علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، القاهرة (مصر)، د ط، 2000، ص 320.

² أحمد مختار عمر، البحث اللّغوي عند العرب، عالم الكتب، القاهرة (مصر)، د ط، 1988، ص 146.

³ علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 323.

- ضعف مناهج النحو؛ حيث تقتصر الموضوعات على بعض الأمثلة وحفظ القاعدة، دون الاهتمام بالتطبيقات المكثفة على كل موضوع.
 - تفشّي العامية في المجتمع؛ جعل الطلاب بعيدين كل البعد عن النحو وعن النطق الفصيح.⁽¹⁾
 - كثرة الموضوعات النحوية المقررة على المتعلمين؛ جعل هذه المادة تفوق قدرة استيعابهم لها حيث "تشعب فيها التفاصيل التي تندرج تحت هذه القواعد، وتزاحمها بصورة لا تساعد على تثبيت مفاهيمها في الأذهان، بل بالعكس قد تعمل بعضها على طرد البعض الآخر"⁽²⁾
 - عدم التزام بعض المعلمين بطريقة سليمة في تقديم القواعد النحوية، فيعتمدون على طرق تقليدية عقيمة؛ "صعوبة عرض المادة النحوية على الطلاب منهجا وكتابة وتدريسا"⁽³⁾.
 - إحساس الطلبة بأن قواعد النحو تُوازي قوانين الرياضيات والفيزياء في صعوبتها؛ فهو يحتاج إلى جهد فكري كبير لاستيعابها وفي هذا الصدد يقول أحد اللغويين "إن الظاهرة الخطيرة لأزمتنا اللغوية هي أن التلميذ كلما سار خطوة في تعلّم اللغة ازداد جهلا بها ونفورا منها، وصدودا عنها، وقد يمضي في الطريق التعليمي إلى آخر الشوط فيتخرّج من الجامعة وهو لا يستطيع أن يكتب خطابا بسيطا بلغة قومه"⁽⁴⁾.
- من هنا نجد أن جوهر المشكلة في تعليم قواعد النحو العربي لا تكمن في اللغة ذاتها، وإنما في كوننا نتعلّم هذه القواعد بالتلقين والاستظهار، بدلا من تعلّمها كلغة تُستثمر في الحياة العلمية والعملية.

¹ أحمد بن عبد الله الباتلي، أهمية اللغة العربية، دار الوطن، الرياض (السعودية)، ط 1، 1412 هـ، ص 26 - 27.

² عبد الله طاهر علوي، تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية، دار المسيرة، عمّان (الأردن)، ط 1، ص 329.

³ أحمد إبراهيم صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران، الأردن، ط 1، 2012، ص 245.

⁴ علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 325.

3- محاولات تيسير النحو^(*) عند القدامى والمحدثين:

يُعدّ اكتساب القواعد النحوية من أهم مراحل تعلّم اللّغة العربيّة، ولا يتمّ التحصّل عليها إلا بالتعليم ونظراً لصعوبات النحو العربي، نادى كثير من النّحاة إلى تيسير تعليمه وحل مشكلة استعصائه على المعلمين والمتعلمين خاصة، حيث أنجز اللغويّون القدامى والمحدثون مختصرات تعليمية وكتباً مدرسية، وبحثوا ودراسات، استلهمت أفكارها من الخبرات الطويلة، والملاحظات الميدانية لواقع تعليم النحو العربي، فنجد منهم من ذلّل للنّاشئة لغته وبسط أمثله، ومنهم من اختصر قاعدته ومنهم من ساهم في توضيح طريقة تعليمه، وانتقاء مادته وبناء منهجه، ومنهم من وصل به الأمر إلى حدّ الغلو فحذف جزءاً من أصوله وأبوابه، بدعوى أنّها فضول لا خير فيه⁽¹⁾، ومن هنا فقد "اتجهت إلى هذا الجانب جهود غير قليلة، فعملت في منهج الدّراسة النّحوية حذفاً وتبديلاً وتحويراً، تُريد من وراء ذلك كلّهُ أن تُسهّل على الدّارسين، وتأخذ بأيديهم في سلوك سبيل النّحو قدر المستطاع."⁽²⁾

ومن هنا ارتفعت قديماً وحديثاً الدّعوات لتيسير النّحو على المتعلمين و نذكر منها:

أ- محاولات القدامى :

النحو العربي بدأ تعليمياً، لكن سرعان ما تعدّدت أبوابه ولاسيما حينما تأثر بالفلسفة والمنطق وعلم الكلام، فظهرت العلل والشّروحات... وما إلى ذلك، ومن هنا لجأ النّحاة إلى ضرورة التيسير، " وكان من نتيجة ذلك أن تعالت صيحات التيسير حيث ألفت قديماً مختصرات كثيرة في النّحو : مثل المختصر الصغير للكسائي، ومختصر الزّجاجي وأبي علي الفارسي وغيرهم.."⁽³⁾

* تيسير النحو: هو تكييف النحو مع المقاييس التي تقتضيها التربية الحديثة، عن طريق تبسيط الصّورة التي تُعرض فيها القواعد على المتعلمين، وهذا يعني أن التيسير ينحصر في كيفية تعليم النّحو لا في النّحو ذاته، ينظر عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية .

¹ محمد صاري ، تيسير النّحو ترف أم ضرورة ؟ ، مجلة الدراسات اللغوية، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات، ع2، 2001، ص142.

² أحمد عبد الستار الجوّاري، نحو التيسير دراسة ونقد منهجي، ص54.

³ علي أحمد مذكور ، تدريس فنون اللغة العربية ، ص 327.

فوعيهم التّام بموضوع التيسير دفعهم إلى إعداد متون ومختصرات تضم الموضوعات الأساسيّة للنحو، مقتصرة في ذلك على ما يُلي حاجات المتعلم، معتمدين مبدأ التدرج والانتقاء، متجنّين كثيرا من المسائل الخلافية، غير متعصبين لمدرسة نحوية معيّنة، وهكذا حلت موضوعاتهم من الإسراف في التفصيل والتفسير، وكثرة الاستشهاد والتعليل،⁽¹⁾ وسنكتفي بضرب مثالين من جملة هذه المحاولات النحويّة وهي:

• مقدّمة في النّحو (خلف الأحمر البصري ت 180 هـ):

استهّل هذا المؤلف كتابه قائلا: "لما رأيت النّحويين وأصحاب العربية أجمعين قد استعملوا التطويل وكثرة العلل، وأغفلوا ما يحتاج إليه المتعلّم المتبلّغ في النّحو من المختصر... والمأخذ الذي يخفّ على المبتدئ حفظه ويحيط به فهمه، فأمعنت النظر والفكر في كتاب أولفه، وأجمع فيه الأصول والأدوات والعوامل على أصول المبتدئين ليستغني به المتعلم عن التطويل"⁽²⁾.

ما نلاحظه أن خلف الأحمر؛ كان يرى ضرورة الاستغناء عن كثرة التطويل والعلل، لأن في ذلك مضيعة للوقت والجهد، ذلك أن الهدف الأساس من الدّراسات النّحوية حسب رأيه إنّما هو إصلاح اللسان وتجنّيبه اللحن .

• التفاحة في النّحو (أبي جعفر النّحاس ت 338 هـ):

هو كتاب صغير الحجم إلا أنّ فائدته أكبر، وقد تناول الموضوعات النحويّة وحدها مستغنيا عن موضوعات الصّرف، فهو يحتوي على واحد وثلاثين فصلا ، فهو يتناول جميع مبادئ النّحو وقواعده الرئيسية وما ساعده على الاختصار؛ عدم طرحه للخلافات النحويّة وابتعاده عن الخلافات اللّهجية، وحذفه الشواهد وأسماء النّحاة، واستبعاده المناقشات المنطقيّة والفلسفيّة، كما خلا

¹ محمّد صاري، تيسير النّحو ترف أم ضرورة؟، ص 57.

² أحمد مختار عمر ، البحث اللغوي عند العرب ، ص 149.

-إضافة إلى ذلك - من الأبواب غير العمليّة، متّبعاً المنهج الوصفي في تقعيد القواعد⁽¹⁾. وهذا ما أكسب الكتاب قيمة كبيرة من الناحية التعليميّة، فقد جاء يُلبّي حاجات المتعلّمين ويُيسّر عليهم استيعاب الموضوعات النحوية.

وما تجدر الإشارة إليه أن محتويات هذه العناوين التي بدأت في الظهور منذ (ق 2 هـ)، ليست على درجة واحدة من البساطة فهي مختصرات متعددة المستويات، مختلفة توحى على موقف القدامى في تأليف كتب تُقرب الطريق على المتعلمين، ولم يحدث بينهم خصومة حول موضوع التيسير، فهو بالنسبة إليهم قائم على حسن الانتقاء، وتجنّب الإطالة والتعمّق في ذكر القواعد والتدرّج في عرضها وتهذيب مسألتها؛⁽²⁾ فلم يقوموا بإبطال القواعد ووضع أخرى محلّها، وإتّما عملوا إلى البّحث عن طرق سهلة تساعد المتعلمين على استيعابها، فلا يجدون بذلك صعوبة في بناء تراكيب سليمة تُعبّر عن إبداعاتهم وتنقل أفكارهم .

ب- محاولات المحدثين :

في ظلّ موجة الحداثة التي اجتاحت الميادين المختلفة للعلوم والفنون، شعر أهل العربيّة في العصر الحديث - بضرورة تجديد النّحو، وإعادة النظر في تصنيفه، فقامت محاولات لتحقيق هذا الغرض وهو إخضاع مادّة النّحو للأساليب التربويّة الحديثة، والتي تُسهّل على الناشئة تعلّمها واستيعابها⁽³⁾، ومن هذه المؤلّفات نذكر:

¹ أحمد مختار عمر، البحث اللغوي عند العرب، 155.

² محمد صاري، تيسير النّحو ترف أم ضرورة؟، ص 151.

³ إسماعيل زكريا، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، دب، ط1، 1999، ص 203.

• إحياء النحو (إبراهيم مصطفى):

يُعدّ هذا الكتاب من أهم مؤلفات ، حيث أودع فيه عصارة فكره النحوي، لأنّه يُعتبر ثورة على القديم، فقد جاء في مقدمته " كان سبيل النحو - موحشاً شاقاً... ويجدوني في هذه السبيل الموحشة، أطمع أن أُغيّر منهج البحث النحوي للغة العربيّة وأن أرفع عن المتعلّمين إصر هذا النحو، وأبدلهم منه أصولاً سهلة يسيرة، تُقرّبهم من العربيّة، وتهدّهم إلى حظ من الفقه بأساليبها"⁽¹⁾ وهذا ما دعا إليه إبراهيم مصطفى، فهو يُريد أن يأتي بنحو سهل يسير بدلا من نحو موحش غريب.

• تجديد النحو (شوقي ضيف):

انبت محاولة شوقي ضيف في كتابه "تجديد النحو" على التمسك بكثير من الأفكار التي ذكرها ابن مضاء القرطبي ، فإلى جانب إقراره بهذه الأفكار فقد دعا إلى:

1-إعادة تنسيق أبواب النحو.

2-إلغاء الإعرابين التقديرى والمحلى، وحذف أبواب كثيرة لها علاقة بهذا الباب.

3-وضع ضوابط وتعريفات دقيقة

4-حذف زوائد كثيرة.⁽²⁾

ما نلاحظه على محاولة شوقي ضيف أنّها محاولة جادّة تقوم على حذف الموضوعات الزائدة من النحو، والتي من شأنها أن تُزيل عوائق كثيرة على متعلّميّه.

¹ إبراهيم مصطفى، إحياء النحو ، مكتبة الثقافة الدينية ، دب، ط1 ، 2007 ، ص 18.

² محمّد صاري ، تيسير النحو ترف أم ضرورة؟ ، ص164.

فمن خلال عرضنا لبعض هذه الدراسات قديمها وحديثها؛ يتبين لنا عظمة الجهود التي بُذلت في سبيل تطوير سبل لتيسير تعليم النّحو العربي ، ولكن تظل هذه المحاولات ناقصة ما دامت القواعد النحويّة لا تزال تشهد صعوبات ومشاكل سواء من طرف معلميها أو متعلّميها، والتي تحتاج بالطّبع إلى تكثيف جهود أكثر من أجل التقليل من الدّعوات التي تُنادي بصعوبتها.

4- أهداف تعليم النّحو العربي:

لا يُمكن تصوّر تعليم النّحو دون أهداف محددة وواضحة المعالم ، ولأنّ النّحو تختلف أهدافه حسب المستويات المحدّدة لتعليمه، فإنّنا سنذكر الأهداف العامّة، ثم نُحدّد الأهداف المقرّرة في مرحلة التعليم الثّانوي، ومن ثمّ نذكر أهم الوسائل المساعدة على تحقيقها.

أ- أهداف تعليم النّحو عامّة: ونذكر منها ما يلي:

- تقويم اعوجاج اللّسان، وتصحيح المعاني، والمفاهيم؛ وذلك بتدريب التلاميذ على استعمال الألفاظ والجمل والعبارات استعمالاً صحيحاً.
- تمكين التلميذ من القراءة والكتابة والحديث بصورة صحيحة؛ وذلك من خلال تعويدهم على التّدقيق في صياغة الأساليب والتراكيب حتى تكون خاليّة من الأخطاء النّحوية.
- إثراء حصيلة التلميذ اللّغوية بالألفاظ والتراكيب الجديدة.
- تيسير إدراك التلاميذ للمعاني والتعبير عنها بوضوح، وجعل محاكمتهم للصّحیح من اللّغة مبنياً على أساس مفهوم، بدلا من أن تكون مجرد محاكاة آليّة⁽¹⁾.

ب- أهداف تعليم النّحو في مرحلة التعليم الثّانوي: من المعلوم أن أهداف تعليم النّحو تختلف من طور لآخر، فنجد التلميذ في الطّور الابتدائي مثلاً يتعلّم الأسس البسيطة للنّحو، أما في الطّور المتوسّط فيتعلّم التلميذ ما يستطيع بواسطته التمييز بين الصّواب والخطأ بالرجوع إلى القاعدة، وأما تعليمه في المرحلة الثّانوية فيعتمد على الجانب الوظيفي منه؛ و يعنى التركيز على الممارسة

¹ راتب قاسم عاشور ، أساليب تدريس اللّغة العربيّة ، دار الميسرة ، عمّان (الأردن)، ط 1 ، 2003 ، ص 106

والمران في فهم قواعد اللّغة من حيث الاستعمال، وليس هدفه جمع للمعلومات وتخزينها في الذهن دون إدراك لسياقاتها المختلفة.⁽¹⁾

ويُمكن إيجاز أهداف تعليم النّحو في الطّور الثّانوي فيما يلي :

- استكمال دراسة القضايا الأساسيّة في النّحو التي عولجت على المستويين (الثقافة العامة المشتركة، والمتطلبات الأساسيّة).
- تنمية ثروة الطالب اللغويّة عن طريق ما يتعلّمه من الشواهد، والأمثلة، والأساليب.
- إدراك العلاقة بين الإعراب والمعنى، وأثر اللّغة في الإبانة عن المضمون.
- توظيف القواعد النحويّة التي اكتسبها الطالب في مراحل تعلّمه المختلفة، ومحاولة استثمارها في مواقف حياته المختلفة.
- مراعاة العلاقات بين التراكيب عن طريق التحليل والتذوق والتمييز بين الصّواب والخطأ.
- التعرّف على المصادر والمشتقّات في اللّغة، ودلالة كل منها في النّص وعمل المصدر والمشتقات الأخرى.
- التعمّق في فهم بعض القضايا النحويّة على نحو تفصيلي متكامل.⁽²⁾

ج- وسائل تحقيق أهداف تعليم النّحو: ونذكر منها ما يلي:

- التسلسل في تناول موضوعات النّحو المبرمجة على المتعلمين، حيث يبدأ بالموضوعات السّهلة تدرجاً إلى الموضوعات الصّعبة.
- مراعاة الأهميّة في تقديم الموضوعات التي يكثر استعمالها في لغة الطّالب.
- أن يتعد التلميذ عن حفظ القواعد حفظاً آلياً غير واع بمواقع استعمالها.
- أن يُتاح للتلميذ فرص كثيرة للتطبيق على القواعد النّحوية حتى يصل إلى درجة الإتقان.

¹ عليّة بيبية، الاتجاه الوظيفي في تدريس النّحو، مجلة حوليات التراث، مستغانم (الجزائر)، ع9، 2002 م، ص 23.

² طه علي حسين الدليمي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، عمّان(الأردن)، د ط، 2005،

- أن يوظّف ما تعلّمه منها في لغته داخل المدرسة وخارجها⁽¹⁾.

من خلال ما تقدّم نجد أنّ الهدف الأساس من تعليم قواعد النّحو يُمكن أن نلخّصه في قول أحد الباحثين: " إنّ الغرض من تدريس النّحو هو تكوين الملكة اللّسانية الصّحيحة، لا حفظ القواعد المجرّدة ، فالعربي الأوّل الذي أخذت اللّغة عنه لم يكن يدري ما الحال وما التمييز، ولم يعرف الفرق بين المبتدأ والفاعل، فكل هذه أسماء سمّاها مشايخ النّحو عندما وضعوا قواعد اللّغة لحفظها من اللّحن"⁽²⁾.

فالقواعد العربية وسيلة لضبط اللّغة، وليست غاية مقصودة لذاتها تمكّن من فهم التراكيب المعقدة والغامضة، وعليه لا يُسمّى من تملك هذه الوسائل و الآليّات اللّغويّة لغويّاً ماهراً إلّا بقدر توظيفها في استعمالاته المختلفة.

5- الطرق الشّائعة في تعليم النّحو العربي :

لا تبلغ المعلومات إلى المتعلم إلّا وفق طرق يُتوسّم فيها في الغالب الدّقة و الوضوح، ومن ثمّ فالطريقة هي الأسلوب الذي يستخدمه المعلّم في معالجة النشاط التعليمي ليحقق وصول المعارف إلى طلباه بأيسر السّبيل وأقل وقت وجهد⁽³⁾؛ وبالتالي فالطريقة هي وسيلة لوضع الخطط وتنفيذها في المواقف التعليميّة، والتي تُؤدّي بالضرورة إلى تحقيق الأهداف المرجوّة، والتي نذكر أهمّها وأكثرها شيوعاً :

أ- الطريقة القياسيّة :

تُعدّ هذه الطريقة من أقدم الطرق المتّبعة في تعليم النّحو، حيث تقوم فلسفتها على انتقال الفكر من الحكم على الكل إلى الحكم على الجزء، والقياس أسلوب عقلي يسير فيه الفكر من

¹ طه علي حسين الدليمي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 183.

² علي أحمد مدكور ، تدريس فنون اللغة العربية ، ص 328.

³ طه علي حسين الدليمي ، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، عالم الكتب الحديثة ، عمّان(الأردن) ، ط 1 ، 2009 ، ص218.

الحقائق العامّة إلى الحقائق الجزئية، ومن المبادئ إلى النتائج،⁽¹⁾ ويكون الاعتماد في هذه الطريقة على المعلم؛ إذ يُمثّل العنصر المهمّ في عملية التعليم، بينما يتلقّى المتعلم المعارف دون محاولة منه لمناقشتها أو طرح أسئلة أو ربطها بمعلوماته السابقة⁽²⁾، كما أنّ هذه الطريقة تتطلّب عمليّات عقلية معقدة، لأنّها تبدأ بالجرد أي بذكر القاعدة كاملة، فالمتعلم يكتب القاعدة أولاً ويقوم باستخراج النتائج المنطقية ثم ينتقل بعد ذلك إلى القضايا الجزئية، وبالتالي الانتقال من المعلوم إلى المجهول،⁽³⁾ يقول علي أحد الباحثين في هذا الصّدّد "القياس يأتي دائماً بعد معرفة، أيّاً كانت هذه المعرفة، فلن تستطيع أن تبنيه على جهل بالمقيس عليه، إذ هو في الواقع ليس إلّا إلحاقاً للشبيه بالشبيه الذي عُرف وانتهى فيه البحث" ⁽⁴⁾ أي أنّ القياس يتمّ بالانطلاق من القواعد والقوانين المعروفة التي توصل إليها البحث ثم الانتقال لتطبيقها على الأمثلة التي تصدق عليها تلك القواعد والقوانين.

وأما من ناحية التقييم لهذه الطريقة فلها من المزايا مثلما عليها من المآخذ.

• المزايا : وتُحدد في النقاط التالية :

- تمتاز بسهولة السّير على خطواتها المقرّرة، فالمتعلّم الذي يفهم القاعدة جيّداً يُمكن أن يستقيم لسانه.
- تُساعد الطلبة في تنمية عادات التفكير الجيّدة.
- أنّها سهلة لا يبذل فيها المتعلم جهداً كبيراً في اكتشاف الحقائق، وسبيلها الوحيد هو حفظ القاعدة واعتبارها غاية في حد ذاتها⁽⁵⁾.

¹ طه علي حسين الدليمي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص 219.

² طه علي حسين الدليمي، الطرائق العلمية في تدريس اللغة العربية، دار الشروق، الأردن، ط 1، 2003، ص 21.

³ طه علي حسين الدليمي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص 222.

⁴ علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 338.

⁵ طه علي حسين الدليمي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص 219.

● المآخذ: ونذكر منها:

- تُعوّد التلاميذ على حفظ القواعد والمحاكاة العمياء، و عدم الاعتماد على النفس والاستقلال في البحث.
- تُضعف في المتعلمين القدرة على الابتكار والإبداع.
- أنّها تبدأ بالأحكام العامة الكلية التي تكون غالبا صعبة الفهم، الأمر الذي أدّى إلى نفور المتعلمين من دراسة النحو.⁽¹⁾

ب- الطريقة الاستقرائية^(*):

وهي عكس الطريقة الأولى، إذ تنتقل من الجزء إلى الكل ، وتقوم على البدء بالأمثلة حيث يقوم المعلم بشرحها ومناقشتها مع المتعلمين، ومن ثمة يتم استنباط القاعدة، وعليه فالهدف من هذه الطريقة هو الكشف عن القواعد والحقائق واستخدام الاستقصاء في تتبعها والوصول إليها، وقد قيل إنّ الاستقراء " هو طريق الوصول إلى الأحكام العامة بالملاحظة والمشاهدة، وبه يصل الفرد إلى القضايا الكلية ".⁽²⁾

وقد نُسبت هذه الطريقة إلى الفيلسوف الألماني " يوحنا فردريك هربارت " و طريقته تُعرف باسم " الطريقة الهاربرتيّة " ذات الخطوات الخمس، وهي : المقدمة ، والعرض ، والربط، واستنباط القاعدة والتطبيق، حيث يقوم الاستقراء عنده على ضرورة أن يكتشف الطالب المعلومات والحقائق بأنفسهم، ويتطلب ذلك من المعلم أن يجمع كثيرا من الأمثلة ثم الانتقال بهم من مثال إلى آخر

¹ علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص332.

* استقرأ: أصل قرأ وأما (ا،س، ت) فحروف مزيدة تفيد هنا معنى الطلب ، وأما الفعل قرأ فيدلّ على الجمع والضم حيث تُجمع الأجزاء بعضها ببعض لتشكيل ذلك الكل .

² طه علي حسين الدليمي ، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص 210.

ومناقشتهم بغية مشاركتهم في استنباط القاعدة⁽¹⁾، ويمكننا حصر مزايا هذه الطريقة والمآخذ عليها كالآتي:

● المزايا : ، وتمثل فيما يلي:

- تُثير لدى الطلبة قوّة التفكير ، وتأخذ بأيديهم تدريجياً للوصول إلى القاعدة.
- تُحرّك الدوافع النفسيّة للمتعلم ، فينتبه و يُفكّر و يعمل.
- تُساعد على بقاء المعلومات في الذاكرة مدة أطول.
- تُخرج طالبا مستقلا في تفكيره واتجاهاته.
- تُركّز على عنصر التشويق، وتُثير التنافس بين الطلبة، وتعودّهم على دقّة الترتيب والملاحظة وتزوّدهم بعادات خلقية مهمّة كالصبر والثابرة على العمل، والاعتماد على النفس للوصول إلى النتائج⁽²⁾.

● المآخذ : لقد تعرّضت طريقة "هاربرت" لنقد من طرف الباحثين من علماء النفس ورجال التربية فتمثلت آراؤهم فيما يلي :

- لم يُوضّح "هاربرت" حقيقة العقل ولا كيفية وجود الأفكار فيه ولا القوة الحقيقية التي على أساسها استنبطت القواعد والقوانين العامّة، لذا فيظهر أن رأيه يكتنفه بعض الغموض والإبهام.
- أهمل "هاربرت" النّاحية الإيجابية للعقل، فالعقل لا يسير خطوة خطوة في عملية التفكير مثلما افترض هاربرت.
- تجعل الهمّ الأكبر للمتعلم هو تعليم المادّة في حدّ ذاتها، وتعوّقه عن التفنن والابتكار، دون مراعاة قدرات الطالب وميولاته ودوافعه النفسيّة⁽³⁾.

¹ طه علي حسين الدليمي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ص 211.

² علي أحمد مدكور ، تدريس فنون اللغة العربية، ص 329.

³ علي النعيمي ، الشّامل في تدريس اللّغة العربية ، دار أسامة ، عمّان (الأردن)، د ط، 2004 ، ص 41.

ج- الطريقة المعدّلة (النصّ الأدبي) :

نشأت هذه الطريقة نتيجة لتعديل الطريقة السّابقة، وهي تقوم على تعليم القواعد النحويّة من خلال عرض نص متكامل المعاني، أي من خلال الأساليب المتّصلة لا الأمثلة المنقطعة، وأساسها اختيار نص أو قطعة في موضوع معيّن، يقرأه التلاميذ ويفهمون معناه ثم يُشار فيه إلى بعض الجمل المرغوب دراستها بخط مميّز، فيتم تحليلها ومناقشتها ويعقب ذلك استنباط القاعدة النحويّة منها، ثمّ تأتي بعدها مرحلة التطبيق.⁽¹⁾

● المزايا : ومن أهمها نذكر:

- أنّها طريقة مناسبة لتحقيق الأهداف المتوخّاة من تعليم القواعد النحويّة، عن طريق مزج هذه القواعد بالتراكيب، وبالتعبير السّليم الذي يؤدّي إلى رسوخ اللّغة وأساليبها.
- أنّها تربط بين فروع اللّغة وهو أمر ضروري، لأن اللّغة أساسها الوحدة وفروعها مظاهر تلك الوحدة.
- تُعدّ الأسلوب الطبيعي في الحياة فبه يتحقّق أمران مهمّان: الأول وظيفي؛ يتمثل في التعبير عن مواقف الحياة، والثاني تعليمي؛ يظهر من خلال إدراك أسرار الإبداع الفني.

● المآخذ : بالرغم من كل هذه المزايا التي تُميّز هذه الطريقة إلّا أنّ لها بعض العيوب، لأنّه لا تخلو طريقة من مآخذ نوجزها في النقاط الآتية :

- أنّها تعمل على إضعاف التلاميذ في اللّغة العربية، كما تجعلهم يجهلون أبسط قواعدها، لأنّ تعليم القواعد عن طريق النصوص يُعدّ مضيعة للوقت، فيُصبح الطالب منشغلا بموضوعات جانبية لا علاقة لها بالقواعد النحويّة التي هي موضوع الدّرس الحقيقي.
- يصعب الحصول على نص متكامل، يحمل كل الأمثلة المطلوبة التي تُستنبط منها القاعدة كاملة.

¹ أحمد ابراهيم صومان ، أساليب تدريس اللغة العربية ، دار زهران ، عمّان(الأردن) ، د ط ، 2012 ، ص 262.

- يتّصف النّص المخصّص لتعليم القواعد عادة بالتكّلف، والاصطناع و بهذا لا يُؤدي إلى جلب انتباه التلاميذ لأنّهم لا يجدون متعة وهم يتعلّمونه. (1)

مما سلف عرضه، نجد أن لكل طريقة ميزاتهما و عيوبهما في تعليم القواعد النحويّة، لذلك يجدر على المعلم أولاً أن يدرك حقيقة الموقف التعليمي والظروف المحيطة به، ثمّ يختار بعد ذلك الطريقة المناسبة في نظره لذلك الموقف، كما يتعيّن عليه الإكثار من التطبيقات سواء الشفويّة أو الكتابيّة من أجل النجاح في تقديم درسه، وأن ينطلق في تقديمه من النّص حتى لا يحدث فصلاً بين مادّة النحو وفروع اللغة الأخرى.

¹ محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربويّة المعاصرة في تدريس اللغة العربية، دار عالم الكتب، د ب، ط 1، 1998، ص 90-91.

ثانيا : مبادئ المقاربة(*) بالكفاءات و خصائصها :

تُعد عملية التجديد والتطوير في مختلف الميادين مسألة طبيعية، بل ضرورة تقتضيها التحوّلات والمستجدّات في المجتمعات، ويهدف كل تطوير إلى تحقيق الفعاليّة، والسّعي نحو الأفضل في شتى مجالات الحياة، علما أن قطاع التعليم هو الأولى بهذا التطوير لأنّه يتعلّق ببناء الفرد الذي يُعتبر الركيزة الأساسية لبناء المجتمع⁽¹⁾، وفي هذا السياق، جاء إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر باعتماد المقاربة بالكفاءات في بناء مناهجها فلم تكن محض مصادفة، وإثما جاءت استجابة للتطوّر السريع للمعارف وتقدّم تقنيات الإعلام والاتّصال ، فالمقاربة بالكفاءات تصوّر جديد للعملية التعليمية – التعلّمية تهدف إلى تفعيل الفعل التربوي من خلال " جعل المتعلم محورا أساسيا لها تعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ التعلّم، وهي تقوم على اختيار وضعيات تعلّميّة مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات، حيث ترمي عملية التعلّم إلى حلّها باستعمال الأدوات الفكرية، وبتسخير المهارات والمعارف الضرورية لذلك" ⁽²⁾

كما ينبغي التذكير أن هذه المقاربة الجديدة ليست إلغاءً لبيداغوجيا الأهداف، بل تُعتبر تطوّرًا و تفعيلًا لها.

وعلى العموم ، فإنّ الأساس الذي تقوم عليه يتمثّل في تكوين متعلم لا يكتف بتلقّي المعرفة واستهلاك المقررات الدراسية، بل ينبغي أن يكون مفكراً وباحثا ، منتجا و مبدعا ، قادرا على تحمّل المسؤولية ، فاعلا في حياته الفرديّة و الجماعية.

وقبل الحديث المفصّل في هذه المقاربة الجديدة، يستلزم أولا إدراك معنى لفظة كفاءة ومن ثمّ معرفة مفهوم المقاربة بالكفاءات.

(*) المقاربة:هي تصوّر لدراسة أو معالجة مشكلة أو بلوغ غاية، ترتبط بنظرة المتعلّم إلى المحيط الفكري، وكل مقارنة ترتبط باستراتيجية عمل.

¹ فريد حاجي ، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية ،سلسلة موعدك التربوي ، الجزائر، 2005 ، ص 17.

² وزارة التربية الوطنية ، المناهج والوثائق المرافقة السنة الثانية من التعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، مارس 2006 ، ص 30.

1- الكفاءة (Compétence):

عرف هذا المصطلح تعريفات كثيرة وفي مجالات متعددة نذكر منها:

أ- في المجال التعليمي:

يُعرّفها جيلي (Gillet) بأنّها: " نظام من المعارف المفاهيمية (الذهنية) والمهارية العملية التي تُنظّم في خطوات إجرائية، تُمكن في إطار فئة من الوضعيات من التعرّف على مهمة وحلّها بنشاط وفعالية".

ويُعرّفها فليب بيرينو (Perrenoud) بأنّها: " القدرة على تعبئة مجموعة من الموارد المعرفية (معارف ، وقدرات ، ومعلومات ، ...إلخ) ، بغية مواجهة جملة من الوضعيات بشكل ملائم وفعال"⁽¹⁾.

وتُعرّف الكفاءة كذلك بأنّها: " مجموعة قدرات مدمجة ، تُمكن المتعلم وبصفة تلقائية من مواجهة وضعية ما ، والتعامل معها بطريقة ملائمة "⁽²⁾.

كما ترد بأنّها: " تلك الإنجازات والنتائج التي يُحقّقها المتعلم ، وكذلك القدرة على المواءمة والملاءمة ، مع الظروف والمواقف والشروط التي يُحقّقها المتعلم "⁽³⁾.

من خلال ما تقدّم من تعريفات ، نجد أن الكفاءة هي مجموعة من القدرات والمعارف التي يكتسبها التلميذ لمواجهة مجموعة من العوائق والوضعيات، التي تُلزمه بالبحث والتفكير عن الحلول الملائمة، كما يتبيّن لنا من هذه التعريفات السابقة أن الكفاءة تتضمن مجموعة عناصر مهمّة يُمكن حصرها في:

- القدرات والمهارات.

- الإنجازات والأداءات.

¹ جميل حمداوي ، بيداغوجيا الكفايات ، شبكة الألوكة ، ص 03.

² فريد حاجي ، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية ، ص 6.

³ فريد حاجي ، التدريس والتقويم بالكفاءات ، المكتبة الوطنية الجزائرية ، 2005 ، ص 04.

- الوضعيات أو العوائق.

- حل الوضعيات بشكل فعال.

وهكذا يتّضح أنّ الكفاءة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالوضعية أو المشكلة والتي تُشكل حافزاً من أجل إنجاز الوضعيات الصّعبة، و إيجاد الحلول المناسبة للمشاكل المطروحة.

ب- أنواع الكفاءة :

تتعدد أنواع الكفاءة في مجال التعليم، ونقتصر على ذكر ما يلي :

- **كفاءة معرفية (Compétences de connaissance):** وهي لا تقتصر على المعلومات والحقائق، بل تمتد إلى امتلاك كفاءة التّعلم المستمر واستخدام أدوات المعرفة، وكذلك معرفة استخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية.

- **كفاءة الأداء (Compétences de performance):** وتشمل قدرة المتعلم على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات معينة، على أساس أن الكفاءة تتعلّق بأداء الفرد لا بمعرفته، ومعياري تحقيقها القدرة على القيام بالسلوك المطلوب .

- **كفاءة الإنجاز أو النتائج (Compétences des résultats) ،** وتعني امتلاك المعرفة اللازمة لممارسة العمل مع وجود مؤشّر على أنّه امتلك القدرة على الأداء.⁽¹⁾

ومن هنا، نلاحظ أنّ الكفاءة عبارة عن سلوك قابل للقياس، وهو التمكن من المعلومات والمهارات وحسن أدائها .

ج- خصائص الكفاءة : تتميز الكفاءة بمجموعة خصائص ومنها:

- **توظيف جملة من الموارد:** و نقصد بالموارد؛ المعارف، والقدرات، والمهارات، وحسن الأداء بحيث تُشكّل مجموعة مدججة يستثمرها المتعلم في سياق ذي دلالة، وفائدة بالنسبة له.

- **الكفاءة ذات طابع فئائي:** فالشخص الذي يحصل على كفاءة ما، يكون قد حصل على قوّة يستخدمها بصورة إيجابية في الحياة الاجتماعية، والتي تدفع المتعلم إلى توظيف ما تعلّمه واكتسبه لمعالجة وضعية مطروحة في نشاطه المدرسي أو حياته اليومية.

¹ فريد حاجي ، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية ، ص 87.

- الكفاءة مرتبطة بجملة من الوضعيات : فالكفاءة لا تتحقق إلا ضمن وضعيات تُوظف فيها هذه الكفاءة ، يعني ضمن وضعيات متشابهة أو قريبة من بعضها.
 - الكفاءة متعلقة بالمادّة: و معنى ذلك أن الكفاءة تُوظف في غالب الأحيان معارف ومهارات معظمها من مادة واحدة، وقد تتعلق بعدة مواد.⁽¹⁾
 - قابلية الكفاءة للتقويم: يُمكن قياس الكفاءة من خلال نوعية العمل المنجز من طرف المتعلم ونوعية الناتج الذي توصل إليه، وذلك يكون باعتماد جملة من المعايير، أضف إلى ذلك أنّه عند الإقدام على تقييم كفاءة المتعلمين فإنّه لا ينبغي أن نكتفي بصوغ أسئلة حول المعارف فحسب بل يجب وضع المتعلم في وضعية معقدة يستلزم حلّها استحضاره لمعارفه ومهاراته ومختلف امكاناته.⁽²⁾
- ومن هنا، فتقويم الكفاءة لا يرتكز على تقويم المعارف ومدى حفظها واسترجاعها بل على مدى توظيفها، حيث لاتسع إلى حشو ذهن المتعلمّ بما بقدر ما تسعى إلى تمكينه من التكيف مع الوضعيات الطارئة .

2- المقاربة بالكفاءات (L'approche par Compétence):

أ- مفهوم المقاربة بالكفاءات:

تُعرّف هذه المقاربة بأنّها " بيداغوجيا وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية ، ومن ثمّ فهي اختيار منهجي يُمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها ، و ذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسيّة وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة".⁽³⁾

إن المقاربة بالكفاءات هي كذلك " مقاربة (منهجيّة) تُتيح للمنظومات التربويّة التي تحمل هاجس الإنصاف فرصة تمكين التلاميذ من تنمية كفاءات تُؤهلهم ليصبحوا فاعلين في

¹ فاطمة الزهراء بوكرمة ، تنمية الكفاءات وفق وضعيات التعلّم ، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، الجزائر، ع خ ، ص190.

² فريد حاجي ، التدريس والتّقويم بالكفاءات، ص 9.

³ فريد حاجي ، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجيّة، ص 02.

الحياة اليومية... وذلك عن طريق تعبئة الموارد المكتسبة في المدرسة أو خارجها، ولبلوغ الهدف المنشود فإنّ على هذه المنظومات أولاً أن تُحدّد في مناهجها الكفايات المراد تنميتها لدى المتعلمين، وثانياً أن تُحدّد الموارد المعرفية والإجرائية والسلوكية، التي تُعتبر القدرة على تعبئتها شرطاً ضرورياً للتحكّم تدريجياً في الكفايات المحددة".⁽¹⁾

ومما سبق نجد أنّ هذه المقاربة هي بناء لمشروع مستقبلي يُمكن إنجازُه ضمن استراتيجية معيّنة وخطّة مدروسة، لتحقيق أهداف و غايات موضوعة، من خلال أدوات متوفرة، أو يفترض ذلك داخل المجتمع التعليمي في وقت قياسي محسوب، وحينها يتمكن المتعلم من النجاح في تحويل المواد الدراسية إلى قدرات على ممارسة الحياة الاجتماعية ممارسة واعية مدركة.⁽²⁾

وانطلاقاً من هذه التعريفات نجد أنّ المقاربة بالكفاءات تصوراً بيداغوجياً يتبنى استراتيجية محدّدة في التعليم، والتي تتمركز حول المتعلم، حيث تسعى بكل الوسائل والإجراءات إلى تنمية قدراته وإكسابه مهارات وخبرات، يستفيد منها ويستثمرها في وضعيات ملموسة وواقعية.

وعلى العموم فإن الأساس الذي تقوم عليه المقاربة بالكفاءات يتمثل في تكوين متعلم لا يكتفي بتلقي العلم واستهلاك المقررات الدراسية، بل ينبغي أن يكون مفكراً باحثاً، ومنتجاً مبدعاً قادراً على تحمّل المسؤولية في مختلف مجالات الحياة.

ب- مبادئ المقاربة بالكفاءات:

يُمكن أن نلخص المبادئ التي تقوم عليها هذه المقاربة فيما يلي:

- البناء : يدمج المعارف المكتسبة سابقاً بالمعارف الجديدة.
- التطبيق: ويتضمن الممارسة والتصرّف والإجراء لهذه المعارف بكل فاعلية.
- التكرار: ويكون بتعميق الاكتساب بهدف التحكّم في الوضعيات.
- الإدماج : ويمثل دمج الكفاءات المكتسبة وتوظيفها إجرائياً في وضعية واحدة مركبة.

¹ وزارة التربية الوطنية، دليل المقاربة بالكفاءات، مكتبة المدارس، الدار البيضاء(المغرب)، ص 13.

² نصيرة ردّاف، متطلبات التدريس بالكفاءات، ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية، ص 8.

- الترابط: يكون الدّمج بترابط منسق بين أنشطة التعليم والتعلّم والتقييم في كل مجال.⁽¹⁾

ج- خصائص المقاربة بالكفاءات:

نظرا لكون هذه المقاربة جديدة، ونظرا لاعتمادها في تدريس المناهج الجزائرية بداية من سنة 2003 / 2004، فإننا نذكر فيما يلي أهم الخصائص التي تتميز بها في المستويات الآتية:

• على مستوى المحتويات (المضامين) :

إن المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين، وإثما تكون في إطار ما يُنجزه المتعلم لتنمية كفاءته، كما هو الحال أثناء إنجاز المشروع مثلا، فهي تُمكنه من حل المشكلات التي يُواجهها في المدرسة أو داخل محيطه الاجتماعي، فالمعرفة في ضوئها تكون من أجل التوظيف لا من أجل الحفظ والاستظهار في الامتحانات.

• على مستوى المتعلمين :

تُولد في المتعلم الدافع للعمل من خلال تبني الطرق البيداغوجية النشطة، فتُخفف كثيرا من حالات عدم انضباطهم داخل القسم، ذلك لأن كل واحد منهم سيُكلّف بإنجاز مهمة تتماشى وميوله واهتماماته، كما تعمل على تنمية قدراته العقلية (المعرفية)، العاطفية (الانفعالية) والنفسية - الحركية.⁽²⁾

• على مستوى الأهداف:

علاوة على الطابع الإجرائي للأهداف القائم على القابلية للملاحظة والقياس، فإنّ الهدف من التعليم يتمثل في تحقيق الكفاءة المسطرة، ومن هنا تمتاز الأهداف في هذه المقاربة بأنّها مدمجة وأدائية، تقوم على معالجة الوضعيات التي يُواجهها المتعلم.

¹ أحمد بن محمد بن بونوة، المقاربة بالكفاءات بين النظري والتطبيقي، شبكة الألوكة، ص 15.

² صبرينة حديدان، مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر، ع خ، ص 45.

• على مستوى الوسائل التعليميّة:

تؤكد المقاربة بالكفاءات أنّ المؤسسات التعليمية ينبغي أن تكون أكثر امتلاكا للوسائل التطبيقية والعملية، فلا تكتفي بالوسائل الضرورية مثل الكتب المدرسية، الخرائط وغيرها، بل يتعين توفير وسائل أخرى من مثل الإعلام الآلي، والوسائل السمعية البصرية.⁽¹⁾

• على مستوى التقويم:

يُعدّ التقويم عنصرا مهما في العملية التعليمية - التعلّمية يُواكبها في جميع مراحلها ، ويلعب دورا رئيسا في الوقوف على مدى تحقّق الأهداف التربوية، فهو عبارة عن " مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعلّقات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلم بكفاءة واقتدار"⁽²⁾.

ومن هنا يُمكن القول إنّ تقويم الكفاءة هو أولا وقبل كل شيء تقويم القدرة على إنجاز نشاطات، وأداء مهام بدلا من تقويم معارف، فمؤشر النجاح فيها هو تحقيق الكفاءة ، وبمعنى آخر أن الحكم على مستوى التعلّم وجودة التعليم لا يتحقق دون تقويم سليم قائم على مراعاة متطلبات المقاربة التي صُممت على أساسها المناهج الدراسية.⁽³⁾

فما نلاحظه أن التقويم في ضوء هذه المقاربة يهتم بأداء الفرد ومدى تحقّق الكفاءة، عوض اهتمامها بقياس نسبة التحصيل ، كما تسعى إلى وضع الفرد في وضعيات واقعية لمواجهة مشكلات حقيقية ما، يسمح له بإظهار مدى امتلاكه لتلك الكفاءة من عدمه.

¹ لخضر لكحل، أساسيات التخطيط التربوي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، الجزائر، 2009، ص 119 - 120.

² فريد حاجي، التدريس والتقويم بالكفاءات، ص 19.

³ لخضر لكحل، أساسيات التخطيط التربوي، ص 134.

د- المفاهيم الأساسية في المقاربة بالكفاءات:

توجد مجموعة من المفاهيم التي ترتبط ارتباطا وثيقا بهذه المقاربة، ونذكر منها ما يلي:

- **بيداغوجيا الإدماج** : تُعدّ المقاربة بالكفاءات مفهوما داخليا ، من منطلق أنّ الكفاءة هي قدرة المتعلم على تجنيد وإدماج القدرات والمعارف،، والموارد بطريقة فعالة، بهدف إعطاء معنى للتعلّمات ولما كانت الكفاءة تتطلب عملية التجنيد والإدماج لما تم ذكره ، فذلك بغرض الاستغلال في وضعيات ذات معنى، ومن هنا فإنّ إدماج محتويات ونشاطات وتجنيد قدرات، ومعارف ومختلف الموارد، تُمكن المتعلم من اكتساب كفاءة هي نتاج تعامله مع هذه الوضعية أو تلك. (1)

ومن ثمّ، فالمقاربة بالكفاءات بعدها بيداغوجية إدماجية تهدف إلى : إدماج (مزج) ما تمّ اكتسابه واستثماره ضمن وضعيات قصد إعطائها معنى في حياة المتعلمين ، وفي غالب الأحوال أنّها تُنجز في نهاية تعلّمات معينة، وهي تستهدف إلى بناء كفاءة محدّدة.

- **بيداغوجيا المشروع** : يعتمد هذا الأسلوب من التعليم على تشجيع المتعلمين على التقصي والاستكشاف والمساءلة، والبحث عن حلول لقضايا شائكة، كما أنّه يُشجّع على إظهار كفاءات ذهنية بتوسيع دائرة معارف المتعلم من المجرد إلى التطبيق من ناحية، وروح التعاون بين المتعلمين لتنفيذ مشاريعهم من ناحية أخرى، كما تُساهم هذه البيداغوجيا في إنماء الكفاءات، إذ تجعل المتعلم يتصرف فرديا وجماعيا داخل وضعيات حقيقية وهادفة، كما أنّها تُخلق لدى المتعلمين الإحساس بالتحدي، ذلك أنّ تصميم تلك المشاريع من طرف المتعلم يتطلب نظرة شمولية حول المشروع كما تمنحه الإحساس بالمسؤولية، حيث يلعب الدور المحوري في العملية التعليمية-التعلمية، بينما يُمثل المعلم دور الإرشاد والتوجيه فقط. (2)

وعليه فطريقة التعليم بالمشاريع تركز على أنشطة تعليمية - تعليمية مفتوحة وطويلة المدى وقرية من الواقع المعيش للمتعلّم، فيلعب فيها دورا رئيسيا، وليس مجرد متلقي فقط.

¹ خير الدين هني ، مقارنة التدريس بالكفاءات ، مطبعة عين البنين ، الجزائر ، ط 1 ، 2005 ، ص 111.

² فريد حاجي، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية، ص 21.

● المقاربة النصية: إن النص يُمثل دعامة أساسية في التدريس بشتى تخصصاته عامة وفي تدريس اللغة العربية خاصة، ولهذا توجّهت عناية المربين واللّغويين إلى الاهتمام بالبناء الجيد والمتماسك للنصوص لأنّها تُساهم في بناء عقلية منظمة قادرة على التعامل المنهجي والمنطقي مع المعارف والمعلومات ، حيث يُمثل محور الفعل التربوي فنقطة الانطلاق هي النص ونقطة الوصول هي النص، وتتجسد هذه المقاربة من خلال المعلم الذي يقرأ النص ثم يُمارس في ضوئه التعبير الشفهي، ويلتمس منه القواعد النحوية، والصرفية، والإملائية.⁽¹⁾ "...فهو الأساس في بناء الكفاءات اللغوية "فهم المنطوق والمكتوب والتعبير المنطوق والمكتوب".⁽²⁾

ومن هنا فالحديث عن النص ليس مجرد مجموعة من الجمل التي لا رابط بينها وإنّما هو بنية متسقة، لهذا نجد الجهود قد انصبّت نحوه متخذة منه منطلقا أساسا في تدريس النشاطات اللغوية المختلفة.

هـ- أهداف المقاربة بالكفاءات:

- إن هذه المقاربة تعمل على تحقيق جملة من الأهداف نذكر منها :
- إفساح المجال أمام المتعلمين لاستخراج الطاقات والقدرات الكامنة لتظهر وتنتفح وتُعبّر عن ذاتها.
 - بلورة استعدادات المتعلم وتوجيهها في الاتجاهات التي تتناسب وما تُيسّره له الفطرة.
 - تدريبه على كفاءات التفكير المتشعب، والربط بين المعارف في المجال الواحد، والاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة عند سعيه إلى حل مشكلة أو مناقشة قضية أو مواجهة وضعية.
 - تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها من تعلّمه في سباقات واقعية.
 - سبر الحقائق ودقّة التحقيق وجودة البحث وحجة الاستنتاج.
 - استخدام أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعددة مناسبة للمعرفة التي يدرسها وشروط اكتسابها.

¹ وزارة التربية الوطنية ، الوثائق و المناهج المرافقة السنة الثانية من التعليم الثانوي، ص 58.

² وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة للسنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2008، ص09.

- القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور وللظواهر المختلفة التي تُحيط به.
- الاستبصار والوعي بدور العلم والتعليم في تغيير الواقع وتحسين نوعية الحياة.⁽¹⁾ ويمكن تلخيص هذه الأهداف في:
- النظرة إلى الحياة من منظور عملي.
- ربط التعليم بالواقع و الحياة.
- الاعتماد على تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية.

بناءً على ما تقدّم، نجد المقاربة بالكفاءات تسعى إلى إحداث تغييرات في النظرة لما ينبغي أن يكون عليه المتعلم وعلاقته بالمعرفة وبالغير حتى يكون نموذجاً لمواطن صالح واثق من نفسه قادر على تحمّل أعباء الحياة.

و- إسهامات المقاربة بالكفاءات في عملية التعلّم :

- إن إسهامات هذه المقاربة في ترقية العملية التعلّميّة تتحدّد أساساً في ثلاثة مستويات هي:
- إعطاء دلالة للتعلّّمات ؛ ويتم هذا من خلال تحديد أبعادها عن طريق جعل المعارف النظرية روافد ماديّة تُساعد المتعلم بفعاليّة في حياته المدرسية والعائلية أو الاجتماعية .
- جعل أشكال التعلّم أكثر فعالية؛ ويتم ذلك بثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة، فتكوّن مكتسبات أكثر ارتباطاً ووضوحاً فيما بينها ويكون الاهتمام منصبا على الأهم دون المهم، و لعلّ هذا ما جعل أحد المربين يطلق عليها تسمية "بيداغوجيا الأهم وترك المهم" .
- بناء التعلّّمات الداخليّة؛ وذلك من خلال جعل مختلف مكتسبات المتعلمين في وضعية تناسق تدريجي وتوظيف متصل وفي وضعيات ذات دلالة، كل هذا يجعل هذه المكتسبات تُجاور إطار القسم البيداغوجي أو العام الدراسي، حيث يُبنى داخليا لدى المتعلم نظاما أكثر شموليّة وثراءً فبالانتقال من سنة إلى أخرى ومن طور لآخر يُعاد استغلال المكتسبات المتراكمة تدريجياً،

¹ فريد حاجي، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية، ص 10.

وتوضع هذه المكتسبات في خدمة كفاءات أكثر تعقيدا، وبهذا تُسهم مقارنة الكفاءات في تأسيس وبناء التعلّات الداخليّة للمتعلّم، وبالتالي في صنع متعلم كفؤ.⁽¹⁾ من خلال ما تقدم نجد إسهامات هذه المقاربة تنصب على تكوين متعلم كفؤ؛ يكتسب كفاءات يستطيع من خلالها أن يدخل في حركية المجتمع ويُسهم في بنائه، بدلا أن يكتسب المعارف لذاتها، منفصلة عن كل ممارسة وبالتالي هذه المقاربة تُقيم علاقة بين المعرفة المدرسيّة والممارسة الاجتماعية.

وتبقى المساعي والجهود مبذولة في البحث عن أحدث وأنجع الأساليب من أجل تحقيق التغيير الملائم في العمل البيداغوجي، وذلك مسايرة للتطورات السياسية، والاقتصادية والاجتماعية الحاصلة على الصعيد الداخلي والخارجي، والاستجابة لمتطلبات الفرد المجتمع وتحقيق الكفاءات التي تتطلّبها المستجدات.

¹ صبرينة حديدان، مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات، ص 205.

ثالثاً: كفاءة الأركان^(*) ودورها في تعليم النحو العربي:

يُعتبر موضوع تعليم النحو العربي إشكالية يتطلّب حلّها توافر الكثير من الكفاءات في أركان التعليميّة التي ذكرناها سابقاً، وهي: المعلم، والمتعلم، والمحتوى.

1- المتعلم :

يُعتبر المتعلّم المتلقي الأوّل للرسالة اللغويّة، لهذا ينبغي أن تتوفر فيه جملة من الكفاءات التي تُمكنه من فهم هذه الرسالة، ومنها:

أ- الكفاءة المنهجية :

ونقصد هنا أن يمتلك المتعلم معرفة منهجية منظمة تُساعده على الاتّصال بمصادر المعرفة المختلفة، وهذا ما يكفل له نموا معرفيا ولغويا مستمرا، فمن متطلبات هذه الكفاءة استعمال المعاجم اللغوية، الدواوين، المجلّات، تفاسير القرآن الكريم... إلخ⁽¹⁾، فيتعلّم أسلوب البحث عن المعلومات والحقائق عن طريق الاستقراء والتحليل، لأنّ النحو يحتاج قدرا مهما من التفكير المجرّد والمهارات العقلية كما يتعين عليه أن يكون الهدف من تعلّم القواعد النحوية واضحا في ذهنه، وأن يعلم مواضع استخدامها فيشعر بالحاجة إلى تعلّمها، ومن ثمّة يبذل جهده في تعلّمها ويحسّ بقيمتها في حياته.⁽²⁾

ب- كفاءة التحصيل المعرفي:

لا يكون العلم إلا بالإرادة والاعتماد على إيجابيّة المتعلّم ومشاركته ونشاطه، الأمر الذي يؤدّي به إلى اكتساب الخبرات والمعارف، والتي توصله إلى نتائج تُصبح جزءا من تكوينه، وتُعدّل

*ونقصد بها أركان العملية التعليمية المكونة من: المتعلم، المعلم، المحتوى.

¹ وليد أحمد العنّاتي، العربية في اللسانيات التطبيقية، كنوز المعرفة، دب، ط1، 2012، ص 179.

² عدنان زيتون، التعلّم الذاتي، دار قتيبة، دمشق (سوريا)، دط، 1999، ص 67.

سلوكه وتؤثر في نواحي شخصيته، كما أنّ التحصيل المعرفي يتم بأساليب تعليمية تُتيح له توظيف مهارات التعلّم بفاعلية عالية⁽¹⁾، وهذا ما يُسهم في تطوير المتعلّم سلوكياً ومعرفياً ووجدانياً.

ج- الكفاءة التواصلية:

ونقصد بها استطاعة المتعلم مخاطبة الناس ومكاتبهم وفقاً لطبيعة العلاقة التي تربط المتكلم بالمخاطب، وهذا يُشبه ما قاله العرب " أن تجعل لكل مقام مقال " أو تعريف البلاغين للبلاغة بأنها "مطابقة الكلام لمقتضى الحال مع فصاحته"، بمعنى أن يستثمر المتعلم ما تعلّمه من قواعد النحو بحسب المواقف التي تعترضه.⁽²⁾

و بناءً على ذلك، فإنّ تحديد الأهداف التعليمية والمحتوى والطريقة التي يُعرض بها ذلك المحتوى يستلزم تحديداً أولياً لمركز الاهتمام و بؤرة العملية التعليمية، ألا وهو المتعلم.

2- المعلم :

يعدّ المعلم عنصراً مهماً في العملية التعليمية – التعليمية، لذلك لا بد أن تتوفر لديه مجموعة من الكفاءات لكي يُوفّر لمتعلميه المناخ التعليمي الملائم، الذي يُمكنهم من اكتساب اللسان العربي الفصيح فمن بين هذه الكفاءات الواجب توافرها، نذكر ما يلي :

أ- الكفاءة اللسانية: يتعيّن على معلم اللغة العربية أن يكون متمكناً من معرفة أهم جزئيات القواعد النحوية، لأنّه " على قدر جودة التعليم وملكة المعلم يكون حذق المتعلم في الصناعة وحصول ملكته"⁽³⁾ فكلّما كانت كفاءة المعلم عالية انعكس ذلك بالضرورة على المتعلم كما يجب عليه أن يدرك أن إكساب المتعلمين الملكة اللسانية لا يكون إلا بـ: " الممارسة العملية والاحتكاك ومداومة الاستماع والاستخدام حتى تتحوّل إلى ملكة وعادة يقوم بممارستها الفرد وقد تأصلت

¹ عدنان زيتون، التعلّم الذاتي، ص 67.

² عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي، دار المعرفة، الإسكندرية (مصر)، دط، 1990، ص 116.

³ ابن خلدون، المقدمة، تح: درويش الجودي، المكتبة العصرية، بيروت (لبنان)، دط ، 2005، ص 401.

في تعبيره وقراءاته وكتاباتة، إذ ليس المهم ممارستها فقط بل الأهم ممارستها بطريقة صحيحة⁽¹⁾، فلا فائدة للتنظير دون الممارسة والتطبيق، وعليه يجب أن يربط المعلم بين فنون اللغة الأربعة وهي (الاستماع، والتحدث، والقراءة والكتابة)، ليؤكد لمتعلميه أن تعلم تلك المهارات ليس غاية في حد ذاتها، بل وسيلة للتّطق الصحيح والتعبير السليم والكتابة بصورة خالية من الأخطاء اللغوية.

ب- الكفاءة المعرفية: يمنح هذا النوع من الكفاءات المعلم مبررا لمتابعة مهنته التعليمية؛ ويكون ذلك من خلال التجدد المعرفي المبني على الاطلاع الدائم على نتاج العلوم المرجعية وغيرها، فلا يمكنه متابعة عمله إذا لم يكن على علم بالجديد في ميدان تخصصه، لذا يتعيّن على معلم اللسان العربي الاطلاع على نتاج علوم اللغة الحديثة من دراسة الأصوات اللغوية، وعلم الفونولوجيا، وعلم الصّرف، وعلم النّحو، وعلم الدلالة، وعلم التداولية، فيكون باستطاعته أن يُقدّم لتلاميذه تفسيرات مقنعة للظواهر اللغوية مما يزيد في ثقتهم لما يُقدّمه لهم من معارف.⁽²⁾

ومن هنا نلاحظ أنّ تحلّف المعلم عن الأخذ بكل ما جدّ في ميدان تخصصه يدفعه للعودة إلى الوراء، وإلى عدم تمكّنه من القيام بمهامه التعليمية في الوقت الذي تتغيّر فيه المحتويات والمضامين مع تطوّر الزمن.

ج- الكفاءة التبليغية: ويُقصد بها قدرة المعلم على التركيب السليم للنماذج الصوتية، والمعجمية والنحوية للنظام اللساني، وتوظيفها حسب قواعدها الاجتماعية، ومعرفة سياقاتها وكيفية استعمالها بحسب مقتضيات أحوالها، كما تتضمن كذلك كيفية عرضه للمحتوى بطريقة تُثير الانتباه وتُحفز إلى التعلّم وبالتالي مشاركة التلاميذ مشاركة إيجابية تؤدي بهم إلى اكتساب المعارف في يسر وسهولة.⁽³⁾

¹ ظبية سعيد السليطي، تدريس النّحو العربي في ضوء الاتّجاهات الحديثة، الدار المصرية، القاهرة (مصر)، دط، 2005، ص401.

² أنطوان صيّاح، تعليمية اللغة العربية، ص45.

³ وليد أحمد العنّاتي، العربية في اللسانيات التطبيقية، ص177.

فيسعى المعلّم إلى تنويع طرق التعليم وتفعيلها بما يجعل المتعلم يستوعب المادّة النحوية ويحسن التفاعل معها ويتخلّص من الطريقة النمطيّة التي تعودّ المتعلمين على طريقة واحدة، مما يخلق الملل والنّفور، وذلك كأن يعتمد المعلّم على "الوضعية المشكّلة" التي تتركز على معطيات معقدة مثيرة للشعور بالحيرة والغموض والتي يتطلّب حلّها إجهادا فكريا وإثارة الحوار والنّقاش المجدي⁽¹⁾. كما يجب أن تكون هذه المعطيات ملائمة لمرحلة نموّ المتعلمين العقلي وذات دلالة بالنسبة إليهم، بمعنى أن يختار الطرق التي تُؤدّ فيهم حب العمل والاكتشاف.

د- الكفاءة في استخدام الوسائل والتقنيّات الحديثة: تقتضي هذه المقاربة أن يكون المعلّم على قدر كبير من المعرفة بمصادر المعلومات؛ أي أن يُتقن استخدام الوسائل الحديثة التي تُساهم في جذب انتباه المتعلمين وتُثير دافعيتهم للمشاركة في الأنشطة التعليميّة، وهذا ما ينطبق كذلك على تعليم قواعد النّحو العربي حيث تحتاج إلى استخدام وسائل لتجسيد المحتوى النّحوي المقرّر على المتعلمين⁽²⁾، ونضرب مثلا على ذلك أنّ الوسائل المعتمدة في تعليم المحتوى النّحوي في منهاج اللغة العربيّة في الطّور الثانوي هو الكتاب المدرسي ودليل الأستاذ، فـ " كتاب التلميذ يتبنى مواقف التدريس اليوميّة باعتبارها وحدات بناء و قاسم مشترك بين الأستاذ و التلميذ ، وأهميته تتمثّل في كونه وسيلة هامة في بناء فكر المتعلّم... ودليل الأستاذ باعتباره مرجع بيداغوجي هدفه مساعدة الأستاذ"⁽³⁾، ومن هنا يتعيّن على المعلم أن يستعين بهذه الوسائل المساعدة ويحسن استخدامها سواء كانت تقليدية كاللوح والكتاب... أو حديثة كالفيديو والأترنت وغير ذلك حسب المواقف الملائمة.

هـ- الكفاءة في استثمار الأهداف: إن أيّ مقرر تعليمي لا يُمكن اختيار محتواه ولا تنظيمية إلّا وفق أهداف واضحة كل الموضوع، فهي تُعين المتعلّم على الوعي بالمهام المقدّمة له وهذا ما يستدعي

¹ طيّبة سعيد السليطي، تدريس النّحو العربي ضوء الاتّجاهات الحديثة، ص120.

² حسني عبد الباري، مهارات تدريس النّحو العربي، مركز الاسكندرية للكتاب، مصر، ط1، 2005، ص102.

³ وزارة التربية الوطنية، دليل أستاذ اللغة العربية السنة الأولى ثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص19.

لزاما معرفة وإطلاع المعلم على الأهداف المسطرة فتكون واضحة في ذهنه ويُحاول تبليغها إلى متعلّميّه، مثلا يكون الهدف من تعليم مادة النحو: " عصمة ألسنة المتعلمين وأقلامهم من الخطأ وإعانتهم على الدقة في التعبير... وتدفع التلاميذ إلى التفكير وإدراك الفروق الدقيقة بين التراكيب، وتُنظّم معلومات التلاميذ اللغويّة... وتُمكّنهم من نقد الأساليب... كما تُساعد على دقّة الملاحظة والموازنة والحكم... وتُنزّل ما علق في أذهان المتعلمين من أن قواعد النحو صعبة " (1)، ومن هنا يعمل المعلم قصار جهده على تحقيق هذه الأهداف والوصول بهم إليها.

د- الكفاءة في استثمار التقويم : غدا التقويم ملازما لكل نشاط تعليمي، يُوظّف للوصول إلى معرفة مدى تحقّق الأهداف المسطرة، فكان من الطبيعيّ تحصيل المعلّم لهذه الكفاءة، وعمله على إتقان تطبيقها في ظروف التعلّم المختلفة وحسن استثمارها في مساعدة المتعلم للتعرف على مساره التعلّمي ومعرفة مكانه بنجاحاته وصعوباته وإخفاقاته، وأن يعي حقيقة وضعه حيث يُمكن إجراؤه في عدة أساليب منها : الاختبارات، المقابلات، ملاحظة سلوك التلاميذ وتفاعلهم، ردود أفعالهم واستجاباتهم وذلك من خلال أسئلة توجّه إليهم (2)، " وعلى العموم يُمكن تحديد معايير التصحيح بالنسبة إلى مادّة اللغة العربيّة على النحو الآتي : الملاءمة، سلامة اللّغة أي صحة التراكيب النحوية...، سلامة الرّسم... إلخ" (3)، من هنا نجد التقويم يُشكّل إحدى العوامل المساعدة لحصول التغيّر الإيجابي في سلوك المتعلم اللّساني، ومدى انتفاعه واستثماره للقواعد النحويّة في تأليف الجمل وضبطها ضبطا صحيحا وكذلك التّطرق بها نطقا سليما.

¹ وليد أحمد العتّاي، العربيّة في اللسانيات التطبيقية، ص 169.

² أنطوان صيّاح، تعلّم اللغة العربية، ص 37.

³ وزارة التربية الوطنية، المناهج والوثائق المرافقة السنة الأولى ثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، مارس 2006،

3- المحتوى:

ليست كل البنى النحويّة متساوية من حيث الشبوع، ولا من حيث التوزيع، ولا من حيث قابلية التعلّم و التعليم، فهناك بنى بسيطة وأخرى مركّبة وأخرى هامشيّة...⁽¹⁾، وبالتالي وجب توفر شروط في المحتوى النحوي لكي يُناسب مستوى المتعلمين ويُسهّل عليهم استيعابه وتملّكه، ومن العناصر التي ينبغي أن ينهض عليها هذا المحتوى ما يلي:

أ- اختيار محتوى النحو:

إنّ اختيار محتوى المقرّر النحوي يُمثّل عصب تعليم اللّغة العربيّة، ومن ثمّ فاختاره يقتضي إجراءات علميّة أخرى تُؤهلّه لأن يكون مقرّرا صالحا للتعليم، لذلك فـ" إنّ تحديد موضوعات النّحو التي ينبغي أن تُعلّمها يجب أن تُسبق بأبحاث علميّة تستهدف معرفة الأساليب الكلامية والكتايبية التي تشيع في كل مرحلة من مراحل التعليم.... فإن عرفنا هذه وتلك الصّعوبات أمكن أن تتغيّر الموضوعات النّحوية التي تُساعد التلاميذ في السّيطرة عليها، وأن تُرتّبها على سنوات الدّراسة ترتيبا يتفق مع نموهم العقلي " (2).

من هنا وجب التفكير الجاد في الأساس الذي يقوم عليه اختيار قواعد النّحو المقرّرة، بحيث يتعلّم التلميذ ما يحتاج إليه فعلا، لا ما يراه النّحاة أنّه ضروري لفهم الظاهرة اللغوية.

ب- تقديم محتوى النّحو:

ونعني هنا؛ مراعاة اختيار الوسائل والطرق الكفيلة بتيسير تعامل المتعلمين مع المحتوى النّحوي المقدّم لهم، بحيث يتحقق التواصل بين المعلم ومتعلّميّه، و يُمكن لهذا الأمر أن يتحقّق بانتقاء الدعائم الماديّة ذات المردودية الأكيدة كالكتب، والمطبوعات، والأشرطة السمعية البصريّة وغير ذلك من الوسائل التي عرفت قفزات نوعيّة، ويجدر كذلك التذكير هنا أنّ تقديم المحتوى النّحوي لا يعني

¹ وليد أحمد العنّاتي، العربية، ص 179.

² علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 377.

بالضرورة إكساب المتعلمين التراكيب اللغوية في معناها اللساني الضيق فحسب، بقدر ما يعني تدخّل كل النظم الظرفية أثناء عملية التعليم والتعلّم، كما يشمل كذلك اختيار الأوقات التي تسمح للمتعلّمين أن يتعاملوا والمادّة النحويّة في ارتياح من جهة، وتركيز من جهة ثانية، وهذا ما يزيد من مردود التجارب ويشدّ من عرى العلاقة الرابطة بين المتعلم والموضوع⁽¹⁾، كما يحتاج تقديم المحتوى النحوي إلى عنصر التشويق الذي يزيد من دافعية المتعلمين نحو التعلّم.

ومن هنا كان لزاما تحاشي الطريقة الإملائية التي لا تعود بالنفع على المتعلم، باعتبار أن عملية التعليم تقوم على عامل التفاعل بين المعلم ومتعلميه، ما ينتج عنه تحصيل المادة التعليميّة(النحو).

ج- التطبيق :

يعدّ التطبيق على المحتوى النحوي المقدم للمتعلمين وسيلة مهمّة لترسيخه وتثبيته في أذهانهم فهي تُمثّل الجانب المهاري له، إذ ينتج للمتعلّم الممارسة الواعية للغة والدراية القائمة على الفهم لذلك وجب أن يُفرد له الوقت اللازم، ومن هنا " لا تُحقّق قواعد اللّغة ثمارها إلا بكثرة التطبيقات عليها ولذلك يُقدّم خبراء اللّغة الوقت المخصّص للتطبيقات بثلي الحصّة "⁽²⁾، كما يجب أن يُراعى عند التطبيق ما يلي:

- أن تكون الأمثلة المختارة فصيحة العبارة ، وسهلة التركيب.
- أن تكون متنوعة.
- أن تدرج من السهل إلى الصعب.
- أن تكون خالية من الغموض والتصنّع وذات صلة قوية بجوهر المادة.
- جعل التطبيقات من النصوص الأدبيّة، مع الإكثار منها والعناية بتنوعها.

¹ طه علي حسين الدليمي ، الطرائق العلمية في تدريس اللغة العربية ، ص 13.

² حسّان العجمي، تعليمية النحو، مجلة اللسانيّات واللّغة العربية ، ع7، 2011، ص85.

- مراعاة انتفاع الطّلبة بالقواعد في تأليف الجمل وضبطها ضبطاً صحيحاً.⁽¹⁾

¹ طه علي حسين الدليمي، الطرائق العلمية في تدريس اللغة العربية، ص14.

الفصل الثاني

ممارسات تطبيقية.

- أولا : سير العملية التعليمية –التعلمية لمادة النحو(السنة الأولى أدبي).
- ثانيا : وصف المحتوى، الأهداف، أساليب التقويم.
- ثالثا : صعوبات تعليمية النحو انطلاقا من كفاءة الأركان .

أولاً- سير العملية التعليمية -التعليمية مادة النحو العربي(السنة الأولى أدبي).

1- التوزيع السنوي للدروس المقررة في (السنة الأولى أدبي) لتوضيح الدروس التحوية:

التوزيع السنوي لنشاطات اللغة العربية و آدابها.

السنة الدراسية: 2014/2015

السنة الأولى جذع مشترك أداب

ثانوية : الإخوة الشهداء بن صويلح

الأستاذ:.....

الأسابيع الدراسية	التاريخ من.....إلى.....	و. ت	النص الأدبي النص التواصل	قواعد اللغة	البلاغة العروض	التعبير الكتابي المشروع	المطالعة الموجهة بناء وضعيات مستهدفة
1	2012/09/09 2012/09/13			التقويم الشخصي و تنشيط حصص تعليمية ممهدة لتعلم أنشطة المادة المقررة			
2	2012/09/16 2012/09/20	1	1. في الإشادة بالصلح و السلام " زهير بن أبي سلمى"	2. الحروف الجازمة لفعلين مضارعين	3. الكتابة العروضية	4. مزايا التسامح في بناء المجتمعات و رقيها	5. إيماني بالمستقبل
3	2012/09/23 2012/09/27	1	6. ظاهرة الصلح و السلم في العصر الجاهلي	7. رفع الفعل المضارع و نصبه	8. التشبيه و أركانه	9. تحرير الموضوع داخل القسم	10. بناء وضعيات مستهدفة
4	2012/09/30 2012/10/04	2	11. شعر الفروسية " عنتربن شداد"	12. المبتدأ و الخبر و أنواعهما	13. القافية و حروفها	14. تصحيح الموضوع	15. الرجولة الخقة
5	2012/10/07 2012/10/11	2	16. القوة و الفروسية عند العرب	17. كان و أخواتها	18. الجاز اللغوي	19. إعداد معرض حول السلام (مشروع 1)	20. بناء وضعيات مستهدفة
6	2012/10/14 2012/10/18	3	21. وصف البرق و المطر " عبيد بن الأبرص"	22. الأحراف المشبهة بالفعل	23. الحروف التي تصلح أن تكون رويًا	24. الوسائل المجدية لتحقيق المطالب و الآمال	25. أرضنا الجميلة
7	2012/10/21 2012/10/25	3	26. الطبيعة من خلال الشعر الجاهلي	27. كاد و أخواتها	28. الجاز العقلي	29. تحرير الموضوع داخل القسم	30. بناء وضعيات مستهدفة
8	2012/10/28 2012/10/30			نشاطات الاستدراك و الدعم و التقويم و الإدماج			
	2012/10/31			إجازة الخريف			
9	2012/11/04 2012/11/08	4	31. الحكم و الأمثال للجنس	32. لا : النافية للجنس	33. القافية المقيدة و المطلقة	34. تصحيح الموضوع	35. ثقافة و متقفون
10	2012/11/11 2012/11/15	4	36. معلم الأمثال	37. المفعول به	38. الجاز المرسل	39. إعداد فهرس حول مظاهر الحياة العقلية في العصر الجاهلي (مشروع 2)	40. بناء وضعيات مستهدفة

45. الأخلاق و الديمقراطية	44. تلخيص نصوص متنوعة	43. عيوب القافية	42. المنادى	41. تقوى الله و الإحسان إلى الآخرين " عبدة بن الطيب"	5	2012/11/18 2012/11/22	11
50. بناء وضعيات مستهدفة	49. تحرير الموضوع داخل القسم	48. الاستعارة المكنية و التصريحية	47. المفعول المطلق	46. قيم روحية و اجتماعية في الإسلام	5	2012/11/25 2012/11/29	12
اختبارات الفصل الأول						2012/12/02 2012/12/06	13
نشاطات للاستدراك و الدعم و التقويم و الإدماج						2012/12/09 2012/12/13	14
55. الفيل يا ملك الزمان	54. تصحيح الموضوع	53. الجوازات الشعرية	52. الحال	51. من شعر النضال و الصراع " كعب بن مالك"	6	2012/12/16 2012/12/20	15
إجــازة الشتاء						2012/12/20	
60. بناء وضعيات مستهدفة	59. تأليف مسرحية قصيرة تعالج ظاهرة ذات دلالة للمتعلم (مشروع 3)	58. الكناية و أقسامها	57. المفعول لأجله	56. الشعر في صدر الإسلام	6	2013/01/06 2013/01/10	16
65. الإنسان بين الحقوق و الواجبات	64. الخطابة في عصرها الذهبي	63. بحر الوافر	62. العدد الأصلي و العدد الترتيبي	61. فتح مكة " حسان بن ثابت - رضي الله عنه "	7	2013/01/13 2013/01/17	17
70. بناء وضعيات مستهدفة	69. تحرير الموضوع داخل القسم	68. الجملة الخبرية و الجملة الإنشائية	67. التمييز	66. شعر الفتوح و آثاره النفسية	7	2013/01/20 2013/01/24	18
نشاطات للاستدراك و الدعم و التقويم و الإدماج						2013/01/27 2013/01/31	19
75. المواجهة	74. تصحيح الموضوع	73. بحر الكامل	72. النعت بنوعيه	71. من تأثير الإسلام في الشعر و الشعراء " النابغة الجعدي"	8	2013/02/03 2013/02/07	20
80. بناء وضعيات مستهدفة	79. كتابة قصة قصيرة تعالج ظاهرة اجتماعية ذات دلالة للمتعلم (مشروع 4)	78. أضرب الجملة الخبرية	77. التوكيد	76. من آثار الإسلام على الفكر و اللغة	8	2013/02/10 2013/02/14	21
85. انتظار -	84. الوقت و	83. بحر الطويل	82. البدل	81. في مدح الهاشميين "	9	2013/02/17	22

قصة قصيرة	أهميته في حياة الفرد و المجتمع			الكميت"		2013/02/21	
90. بناء وضعيات مستهدفة	89. تحرير الموضوع القسم	88. أنواع الجملة الإنشائية	87. الفعل و دلالاته الزمنية	86. نشأة الأحزاب السياسية في عهد بني أمية	9	2013/02/24 2013/02/28	23
اختبارات الفصل الثاني						2013/03/03 2013/03/07	24
نشاطات للاستدراك و الدعم و التقويم و الإدماج						2013/03/10 2013/03/14	25
95. مشهد من مسرحية مجنون ليلى	94. تصحيح الموضوع	93. بحر الطويل (تنمة)	92. الفعل المجرد و المزيد و معاني حروف الزيادة	91. من الغزل العفيف " جميل بن معمر "	10	2013/03/17 2013/03/21	26
إجازة الربيع						2013/03/21	
100. بناء وضعيات مستهدفة	99. إعداد فهرس حول النقائض و علاقتها بالسياسة (مشروع 5)	98. الجناس	97. اسم الفاعل و صيغ المبالغة	96. الغزل العذري في عهد بني أمية	10	2013/04/07 2013/04/11	27
105. تلوث البيئة	104. خصائص الشعر السياسي في عصر بني أمية	103. بحر البسيط	102. اسم المفعول	101. في مدح عبد الملك بن مروان و بني أمية " الأخطل "	11	2013/04/14 2013/04/18	28
110. بناء وضعيات مستهدفة	109. تحرير الموضوع داخل القسم	108. الطباق	107. المنوع من الصّرف	106. التجديد في المديح و الهجاء	11	2013/04/21 2013/04/25	29
نشاطات للاستدراك و الدعم و التقويم و الإدماج						2013/04/28 2013/05/02	30
115. الأدب والحريّة	114. تصحيح الموضوع	113. بحر الخفيف	112. أسماء الزمان ، المكان و الآلة	11. توجيهات إلى الكتاب " عبد الحميد الكاتب "	12	2013/05/05 2013/05/09	31
120. بناء وضعيات مستهدفة	119. مشروع رقم 6	118. المقابلة	117. الصفة المشبهة	116. الكتابة في العصر الأموي	12	2013/05/12 2013/05/16	32
نشاطات للاستدراك و الدعم و التقويم و الإدماج						2013/05/19 2013/05/23	33
اختبارات الفصل الثالث						2013/05/26 2013/05/30	34

2- الإجراءات المنهجية المعتمدة :

أ- المنهج المستخدم في الدراسة:

إن اختيار المنهج في أيّ دراسة علميّة يكون انطلاقاً من طبيعة الموضوع المدروس، لذلك فقد قمنا باختيار المنهج الوصفي لأنّه الأنسب لموضوع هذه الدراسة، فهو يُصوّر الوقائع كما هي عليها واعتمدنا عليه في وصف واقع تعليم القواعد النحويّة، ومن خلاله توصلنا إلى مجموعة نتائج التي عمدنا إلى تحليلها باعتماد منهج آخر وهو المنهج التحليلي؛ الذي اتّخذناه سبيلاً كذلك في التّحقق من الفرضيّات التي انطلقنا منها، وللوصول إلى النتائج التي رسمناها.

ب- العيّنة :

إنّ حسن اختيار عيّنة الدّراسة يُؤدّي بالبحث للوصول إلى نتائج دقيقة وموضوعيّة، ويُشترط في هذه العيّنة أن تكون ممثلة لمجتمع البحث الأصلي، وبما أنّ موضوع دراستنا مركز على -تعليميّة النحو العربي في الطّور الثّانوي- فقد اخترنا أساتذة التعليم الثّانوي في تخصص لغة عربية كما قمنا بتوزيع استبيان الدراسة الاستطلاعية على أساتذة اللغة العربية الذين وصل عددهم إلى (12) أستاذاً موزعين على ثانويّتي الإخوة الشهداء بن صويلح، وثانوية بن مارس محمد العربي بولاية قلمة، كما قمنا بتوزيع استبيانات البحث على تلاميذ السّنة الأولى ثانوي أدبي الذين وصل عددهم إلى (70) تلميذاً من المؤسّستين، وذلك من أجل استنتاج المحاور الأساسيّة التي بنينا عليها استمارة بحثنا.

ج- وسائل جمع المعلومات:

هي تلك الوسائل التي يستخدمها الباحث في جمع المعطيات، والبيانات، والمعلومات، وذلك لمساعدته على الوصول إلى الفرضيّات المحدّدة مُسبقاً، وللإجابة عن التّساؤلات المطروحة سابقاً استدعت ممّا هذه الدّراسة الاعتماد على الأدوات الآتية:

● الملاحظة:

تُعتبر وسيلة للحصول على بعض المعلومات الضرورية للدراسة، والتي لا يمكن الحصول عليها بوسائل أخرى، فقد اعتمدنا عليها لمعرفة الطريقة التي تُدرّس بها مادة النّحو، ومدى تنوّعها أو اعتمادها على طريقة نمطيّة واحدة، واستخدمنا الملاحظة كذلك في هذه الدراسة الميدانية لمعرفة مدى التزام المعلّمين بالتعليمات التي وردت في المنهاج المدرسي والوثائق المرافقة، وكيفية اعتمادهم على الكتاب المدرسي بشكل كليّ أو جزئيّ.

● الدراسة الاستطلاعية:

وهي الوسيلة التي اعتمدناها في استنتاج المحاور التي بنينا عليها أسئلة استمارات البحث، والتي سمحت لنا بالوصول إلى نتائج دقيقة مستمدة من الواقع التعليمي.

● استمارة الاستبيان:

وهي الوسيلة التي اعتمدنا عليها بصفة أساسية في جمع بيانات الدراسة الميدانيّة، فاستمارة الاستبيان تعتبر من أهم وأجّع وسائل جمع البيانات في البحوث العلميّة، وهو ما جعل هذه الوسيلة مناسبة لدراستنا الميدانية، كما قمنا في هذا الصّدّد بصياغة استمارات موجهة لأساتذة التعليم الثانوي تخصص لغة عربية، وتلاميذ السنة الأولى أدبي ثانوي، حيث احتوت هذه الاستمارات على (9) أسئلة موجهة للأساتذة، و(7) أسئلة موجهة للتلاميذ نظراً لأهميّة الموقع التعليمي الذي يمثّله كل منهما، باعتبار المعلم ملقي للمادّة النحويّة وباعتبار المتعلّم المتلقي الأوّل لها.

3- نظرة المنهاج إلى أهميّة القواعد النحويّة في الطّور الثّانوي:

إنّ قواعد النّحو في هذا المستوى من التعليم، يجب أن تُعزّز بالمعرفة العملية التطبيقية من خلال الحرص على الإكثار من الممارسة بهدف تثبيتها وترسيخها في أذهان التلاميذ، حيث يُعتبر الغرض الأسمى من تعليم القواعد النحويّة؛ هو تمكين المتعلم من التعبير السليم الواضح نطقاً وكتابة في جميع الحالات الخطابيّة وتساعده كذلك على تحليل النصوص و فهم الصيغ والتراكيب الموظفة فيه.

كما رسم المنهاج وفق منطق المقاربة بالكفاءات، تقديم قواعد النحو من حيث أنساقها وبنياتها، انطلاقاً من النصوص على نحو يُمكن المتعلم من استثمار معارفه النحويّة في تفكيك رموز النص ودلالاته، حيث يُتناول درس النحو من حيث المستوى الوظيفي النافع لتقويم اللسان وسلامة الخطاب وأداء الغرض وترجمة الحاجة، فهو جدّ ضروري في تعليم اللّغة واكتساب السليقة ولكن لا كقواعد نظرية تُحفظ عن ظهر قلب، وإنّما كأنماط علميّة تُكتسب بالتدريب والمران المستمرين.⁽¹⁾

فمن خلال هذه الأهميّة التي يوليها المنهاج المدرسي للقواعد النحويّة، يتخلّص التلاميذ من عناء حفظ القواعد النحويّة والتي حفل بها المنهاج التقليدي (المقاربة بالأهداف)، لأنّ المنهاج المدرسي الحديث يشجّع على الجانب الوظيفي للنحو؛ فهو يفيد المتعلّم في امتلاك زمام القواعد النحوية التي تُخدم لغته المنطوقة والمكتوبة.

¹ وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية و آدابها السنة الأولى ثانوي، ص 22.

4- منهجية تعليم القواعد النحويّة بمقاربة الكفاءات (السّنة الأولى أدبي):

أ- مراحل تعليم القواعد النّحويّة من الكتاب المدرسي:

تقوم منهجية تعليم النّحو في ضوء هذه المقاربة على مراحل متسلسلة، وذلك لأجل تبسيط المحتوى للتلاميذ، وتمثل هذه المراحل فيما يلي:

المرحلة الأولى : عُد إلى النّص و لاحظ:

تكون هذه المرحلة بعد تناول النّص المحوري (نص أدبي ، نص تواصلية) بالدراسة والتحليل من حيث مفرداته وتراكيبه ومعانيه، حيث يتّخذ الأستاذ الأمثلة الواردة في هذا النّص والتي تُخدم موضوع درس النّحو كما قد يدعمها بأمثلة أخرى تكون واضحة المقصد، وتأمّة المعنى تُخدم الدّرس ، وهذا في حالة ما إذا كانت الأمثلة المستمدة من النّص لا تشمل كلّ أجزاء القاعدة النحويّة المراد تقديمها.

المرحلة الثانية: تعلّمت:

يُثير الأستاذ في هذه المرحلة أذهان تلاميذه بطرح أسئلة استرجاعية للدّرس الذي تناولوه سابقا ومحاولة ربطه بموضوع الدّرس الجديد، ويُعطي لمحة بسيطة عن هذا الموضوع الجديد.

المرحلة الثالثة: أكتشف أحكام القاعدة:

يُشارك في هذه المرحلة كل من المعلم والمتعلم في مناقشة الأمثلة المطروحة، وذلك لمعرفة مكونات هذه الأمثلة وما تتضمنه من أحكام، والموازنة بينها لاستنباط الصّفات المشتركة أو ما يجمع بينها من خصائص، حيث تكون هذه المرحلة تمهيدا لاستنباط القاعدة.

المرحلة الرابعة: أبني أحكام القاعدة:

بعد مناقشة الأمثلة والتّعرف على ما تتضمنه من أحكام، يقوم المعلم بمشاركة التلاميذ للتّعرف على القاعدة وذلك من خلال طرحه لأسئلة دقيقة تُمكن من اكتشاف أحكام القاعدة.

المرحلة الخامسة: إحكام موارد المتعلم وضبطها :

ونقصد بهذه المرحلة "التطبيق"؛ الذي يُعتبر وسيلة مهمة من وسائل التقويم، لأنه يُتيح للمتعلّم الممارسة الفعّالة للغة وهو لا يكون آخر الحصّة فحسب، بل يُواكب ويكون مرافقا لجميع مراحل الدّرس لتبيّن الأحكام في أذهان التلاميذ، كما أنّ التطبيقات قد تكون شفاهية أم كتابية حسب الوضعية التعليمية - التعلّمية، وينقسم التطبيق في هذه المقاربة الحديثة إلى مراحل متسلسلة تبدأ بالسهل إلى الأكثر تعقيدا، وهي :

● **في مجال المعارف :** وتكون في شكل تطبيقات خفيفة غير معقّدة، تسعى إلى معرفة مدى قدرة التلميذ على فهم محتويات الدّرس عامة (الأحكام العامة للقاعدة النحويّة)، والآليّة المعتمدة للكشف عن هذه القدرة لدى التلاميذ يتمثل في؛ صوغ أسئلة يُراعى فيها الدقّة والوضوح وعدم التعقيد، كأن تكون على النّحو الآتي :

- حدّد اسم المفعول فيما يأتي ؟

- بين " لا " النافية للجنس و اسمها و خبرها فيما يأتي ؟

- عين المفعول به في العبارات الآتية ؟

● **في مجال المعارف الفعلية:** وتتسم بنوع من التعقيد مقارنة بالنّوع السابق، لأنّها تعتمد على معارف المتعلّمين السّابقة، فهم من يقومون بصوغ تراكيب تحتوي أحكام القاعدة النحوية التي تناولوها فتكون الأسئلة في هذا المجال على النّحو الآتي:

- هات جملا مفيدة " بلا " النافية للجنس بحيث يكون خبرها مفردا أو مضافا، أو شبيها بالمضاف.

- ركب جملا فعلية بحيث يكون المفعول به: اسما ظاهرا، ضميرا متكلما، ضميرا لمخاطب؟.
في مجال إدماج أحكام الدرس : وتكون أكثر تعقيدا بالنسبة لسابقتها فهي تحتاج إلى قدرة أعلى، لأنها تتطلب من التلميذ إنشاء نص يوظف فيه ما اكتسبه من أحكام القاعدة النحوية التي تناولها، و مثال ذلك :

- اكتب فقرة من إنشائك تُبرز فيها أهمية الجهد والاجتهاد في تحقيق الطموح والآمال بتوظيف "لا" النافية للجنس.

وبالنظر إلى الأهمية التي تكتسبها الأسئلة في تنشيط الدرس (النحوي) يجب مراعاة الشروط الآتية:

-ارتباط السؤال بأهداف الدرس التي يسعى الأستاذ إلى تحقيقها.

-تنوع مستويات الأسئلة من المستويات الدنيا إلى المستويات العليا.

-مراعاة خصائص المتعلمين عقلا و معرفة.

-ترتيب الأسئلة وفق ترتيب أحكام الدرس.

-عدد الأسئلة يكون مناسباً للإجابة المطلوبة.

-الدقة في صوغ السؤال بحيث يُفضي إلى الإجابة المطلوبة.⁽¹⁾

ب- نموذج عن كيفية تعليم قواعد النحو من الكتاب المدرسي (السنة الأولى ثانوي أدبي):

الموضوع : التوكيد.

المرحلة الأولى: عد إلى النص ولاحظ : ما جاء في قول الكاتب:

ذَلِكَ أَنَّ كِتَابَ اللَّهِ نَفْسَهُ نَزَلَ نَثْرًا.

المرحلة الثانية: تعلمت: أن النعت بنوعيه من التوابع، والآن نتعرف على التوكيد من حيث هو من التوابع أيضا.

¹ وزارة التربية الوطنية، دليل أستاذ اللغة العربية السنة الأولى ثانوي، ص 37.

المرحلة الثالثة: أكتشف أحكام القاعدة:

- ما المعنى الذي أفادته كلمة نفسه ؟ ما تعريفك للتوكيد ؟ ما نوعا التوكيد؟

- بم يكون التوكيد اللفظي؟ بم يكون التوكيد المعنوي؟

المرحلة الرابعة : أبني أحكام القاعدة:

● التوكيد : هو كل تابع ذكر تقديرا لأمر متبوعه وهو نوعان :

- لفظي: كقوله تعالى : " يَا آدَمُ اسْكُنْ أَنْتَ وَزَوْجُكَ الْجَنَّةَ " (البقرة / 35).

- معنوي: كقوله تعالى : " فَسَجَدَ الْمَلَائِكَةُ كُلُّهُمْ أَجْمَعُونَ " .(سورة الحجر/29)

● التوكيد اللفظي: هو تكرار اللفظ بعينه ، مثل : جاء الأستاذ الأستاذ، ويكون التوكيد

بإعادة المؤكّد بلفظه أو بمرادفه سواء أكان :

-اسما مثل : ناولني الكتاب ، الكتاب .

-ضميرا مثل: جئت أنت، قمت أنا، رأيتك أنت.

-فعلا مثل : قال ، قال الحقّ.

-حرفا كقول جميل لبثينة: لا لا أتقول على الآخرين.

-جملة مثل : ظهر الحق ، ظهر الحقّ.

● التوكيد المعنوي: يكون بذكر ألفاظ تُعين مؤكدها، ولا تجعل النفس تميل إلى الشك أو

التراخي مثل : قرأت القصّة كلّها. وهو نوعان:

- توكيد نسبة و ألفاظه : نفس ، عين ، ذات.

- توكيد شمول و ألفاظه : كلا ، كلتا ، كل ، أجمع ، جمعاء ، جميع ، أجمعون ، جُمع ،

عامّة.

- " نفس ، عين " : تؤكّدان المفرد و المثني والجمع مضافتين إلى ضمير المؤكّد مطابقا له في

الإفراد والتذكير و فروعهما. مثل : جاء الرجلُ نفسهُ. جاء الرجلان أنفسُهُما . جاءت

النساء أعينهن ويجوز جر " نفس و عين " بياء زائدة ، ويجري عليهما الإعراب المتبوع محلاً ،
مثل: جاء محمد بنفسه.

- (كلا ، كلتا) : تؤكدان المثنى؛ فالأولى تؤكد المذكر والثانية تؤكد المؤنث، ولا بد أن
تتصل بضمير المؤكد مطابقتين له في التثنية مثل : سافر أخواك كلاهما.

(كلا ، كلتا) : تُعربان إعراب المثنى إذا أُضيفتا إلى ضمير، مثل رأيتُ الولدين كليهما،
نظرتُ إلى البنيتين كليهما، أمّا إذا أُضيفتا إلى اسم ظاهر فتُعربان إعراب الاسم المقصور
بحركات مقدّرة، مثل : زرتُ كلا الصديقين.

- (أَجْمَعُ ، جَمَعَاءُ ، أَجْمَعُونَ ، جُمِعُ) : يُمكن التأكيد بهذه الألفاظ دون وجود "كل" وهي
جميعاً ممنوعة من الصّرف.

- يتبع التوكيد ما قبله في إعرابه؛ فيُرفع بسبب رفع ما قبله ويُنصب بسبب نصبه.

المرحلة الخامسة : إحكام موارد المتعلم و ضبطها:

● في مجال المعارف:

- استخرج من الجمل الآتية التوكيد، وبيّن نوعه .

إذا صلح العالم و الحاكم كلاهما صلحت الأمة – إن لأمك و معلمتك كليهما فضلاً كبيراً
عليك – الناس كلهم سواسية كأسنان المشط – تسلّم الطلاب الناجحون جوائزهم من الوزير نفسه
الصبر ، الصبر طريق المرء إلى النجاح – توارى قرص الشمس نفسه خلف الجبال – خير الكنوز
كلها محبة الناس – لولا المشقة ساد الناس كلهم – لا لا يرضى العربي بالذل – احرص ، احرص
على وقتك وأنفقه فيما يُفيدك.

● في مجال المعارف الفعلية:

- أتمم العبارات التالية بالتوكيد المعنوي أو اللفظي المناسب:

الحياة... جهاد و عمل فاحذر... أن تكون كسولا - ركبنا اليوم الحافلة... التي ركبنا
أمس - فاز أخوك... بالجائزة الأولى - السيارة والقطار... وسيلتان من وسائل السفر - أوصت
أم ابنتها فقالت إياك... أن تغفلي عن ذكر الله ، أذكريه ... في كل ساعة يطمئن قلبك لذكره .
- هات خمس جمل يكون فيها التوكيد معنويا و لفظيا .

● في مجال إدماج أحكام الدرس : بمناسبة اليوم العالمي للصحة ، كلفك أستاذك بكتابة مقالة
تُحدّث فيها المدخنين على تجنّب التدخين، وتُربّهم في ممارسة الرياضة .
- اكتب هذه المقالة باستعمال ما يُناسب من التوكيد اللفظي والمعنوي .

ج- نموذج عن كيفية تقديم المعلم لدرس النحو (السنة الأولى ثانوي أدبي) :
الموضوع : التوكيد .

المرحلة الأولى : عد إلى النص ولاحظ :

أمثلة الكتاب المدرسي : - ذلك أن كتاب الله نفسه نزل نثرا .
أمثلة الأستاذة :

- قال الله تعالى : " السَّابِقُونَ السَّابِقُونَ أُولَئِكَ الْمُقَرَّبُونَ " . (الواقعة / 10) .
- غادر السائحون كلهم .

المرحلة الثانية : تعلّمت : أن التعت من التوابع ، والآن نتعرّف على التوكيد من حيث هو من
التوابع .

المرحلة الثالثة : أكتشف أحكام القاعدة :

- ما المعنى الذي أفادته كلمة نفسه ؟ ما تعريفك للتوكيد ؟ ما نوعا التوكيد ؟
- بم يكون التوكيد اللفظي ؟ بم يكون التوكيد المعنوي ؟

المرحلة الرابعة : أبني أحكام القاعدة :

● التوكيد : هو كل تابع ذكر تقديرا لأمر متبوعه ، وهو نوعان :

- لفظي: لقوله تعالى: " يَا أَحَدَهُمْ أُسْكِنُ أُنْتُمْ وَ زَوْجِكَ الْجَنَّةَ ". (البقرة /34)
- معنوي: لقوله تعالى: " فَسَبَّحَ الْمَلَائِكَةُ كُلُّهُمْ أَجْمَعُونَ ". (الحجر /29)

● التوكيد اللفظي : هو تكرار اللفظ بعينه مثل : جاء الأستاذ الأستاذ ، و يكون التوكيد

- بإعادة المؤكد بلفظه أو بمرادفه سواء أكان :
- اسما مثل : ناوليني الكتاب ، الكتاب .
- ضميرا مثل: جئت أنت، قمت أنا، رأيتك أنت .
- فعلا: مثل: قال، قال الحق .
- حرفا: لقول جميل لبثينة : لا لا أتقول على الآخرين .
- جملة مثل: ظهر الحق، ظهر الحق .

● التوكيد المعنوي : يكون بذكر ألفاظ تُعين مؤكدها، و لا تجعل النفس تميل إلى الشك أو

التراخي مثل : قرأت القصّة كلّها .

التوكيد المعنوي نوعان :

- توكيد نسبة و ألفاظه: نفس ، عين ، ذات .
- توكيد شمول و ألفاظه : كلا ، كلتا ، كل ، أجمع ، جمعاء ، جميع ، أجمعون ، جُمع ، عامّة .
- "نفس ، عين" : توكّدان المفرد و التثنية و الجمع، مضافتان إلى ضمير المؤكد و مطابقا له في الإفراد و التذكير و فروعهما . مثل : جاء الرجل نفسه، جاء الرجلان أنفسهما، جاءت النساء أعينهن .

يجوز جر " نفس و عين " بباء زائدة و يجري عليهما إعراب المتبوع محلا، مثل: جاء

محمدٌ بنفسه .

- " كلا ، كلتا " توكّدان المثني فالأولى توكّد المذكر و الثانية توكّد المؤنث، ولا بد أن تتصل

بضمير المؤكد مطابقتين له في التثنية. مثل : سافر أخواك كلاهما .

" كلا و كلتا " تعربان إعراب المثنى إذا أضيفتا إلى ضمير مثل : رأيت الولدين كليهما، نظرت إلى البنتين كليهما. أما إذا أضيفتا إلى اسم ظاهر فتُعربان إعراب الاسم المقصور بحركات مقدّرة مثل : زرتُ كلا الصديقين.

- "أَجْمَعُ ، جَمَعَاءُ، أَجْمَعُونَ، جُمِعُ"، يُمكن التأكيد بهذه الألفاظ دون وجود " كل " وهي جميعا ممنوعة من الصّرف.

المرحلة الخامسة : إحكام موارد المتعلم وضبطها :

● في مجال المعارف:

- استخرج من الجمل الآتية التوكيد وبيّن نوعه:
- إذا صلح العالم والحاكم كلاهما صلحت الأمة.
 - إن لأملك ومعلمتك كليهما فضلا كبيرا عليك.
 - الناس كلهم سواسية كأسنان المشط.
 - تسلّم الطلاب الناجحون جوائزهم من الوزير نفسه.
 - الصبر، الصبر طريق المرء إلى النجاح.
 - توارى قرص الشمس نفسه خلف الجبال.
 - خير الكنوز كلها محبة الناس.
 - لولا المشقة ساد الناس كلهم.
 - لا لا يرضى العربيّ بالذلّ.
 - احرص على وقتك وأنفقه فيما يُفيدك.

الحل:

نوعه	التوكيد
توكيد معنوي	كلاهما
توكيد معنوي	كلتيهما
توكيد معنوي	كلهم
توكيد معنوي	نفسه
توكيد لفظي (اسم)	الصبر، الصبر.
توكيد معنوي	نفسه
توكيد معنوي	كلها
توكيد معنوي	كلهم
توكيد لفظي (حرف)	لا لا
توكيد لفظي (فعل).	احرص احرص

من خلال ما تقدّم نجد أنّ الأستاذة التزمت بجميع مراحل تقديم درس النّحو كما ورد في "الكتاب والمنهاج المدرسي"، وهي المنهجية المعتمدة في تعليم مادّة النّحو وفق المقاربة بالكفاءات حيث سجّلنا بعض الملاحظات من خلال حضورنا ومعايشتنا لكيفية تقديم درس "التوكيد" فلاحظنا ما يلي :

- إضافة الأستاذة لأمثلة من إنشائها والتي تُسمى بـ: "الأمثلة الرديفة"، لأنّ أمثلة الكتاب المدرسي لم تكن كافية لتغطية جميع أحكام القاعدة النّحوية.
- مشاركة أغلب التلاميذ وتفاعلهم في استنتاج أحكام القاعدة مع توجيه ومساعدة الأستاذة.
- اعتمدت الأستاذة على التدرّج في الأسئلة تماشيا مع أحكام القاعدة، حيث انطلقت تدريجيا من السّهل إلى الصّعب.

ولكن لا يسلم أي عمل مهم قارب الكمال من بعض الهتات والنقائص، ومنها:

- عدم تطرق الأستاذة لحل كل التمارين المقررة في الكتاب المدرسي نظرا لضيق الوقت، وعدم تكليفها بحلها كواجب منزلي.
- استخدام العامية في تقديمها للدرس في بعض الأحيان ، ما يهون الأمر للتلاميذ للتحدث بها.
- الملاحظ أنّها لم تُشر إلى مرتبة المؤكّد الذي يجب أن يؤخر، وإلا أُعرب حسب موقعه في الجملة فلما نقول " جاء التلاميذ كلّهم " فكلّهم توكيد أما عند قولنا " جاء كل التلاميذ " فتُصبح لفظة " كل " فاعلا و لفظة التلاميذ " مضاف إليه مجرور " .
- عدم شكل الأمثلة شكلا تاما.

5- المفاهيم والاصطلاحات النحوية في كتاب السنّة الأولى ثانوي (أدبي):

من خلال تصفّح الكتاب المدرسي للسنّة الأولى ثانوي (أدبي) فيما يخصّ منهجية تقديم مادة النّحو، لاحظنا وجود اختلافات في المصطلحات النحويّة المقرّرة بين المقاربة السابقة (بالأهداف) والمقاربة الحديثة (الكفاءات)، حيث انتهجت كل منها مراحل معينة في تقديم درس النّحو، ومن أهم هذه الفروق نجد ما يلي :

المرحلة الأولى : النّص

ويُقابل هذا المصطلح في المقاربة القديمة مصطلح " الأمثلة"، وتكون هذه الأخيرة من إنشاء المعلم الذي يجتهد في وضع أمثلة صحيحة المعاني والدلالات وتُخدم محتوى درس النّحو، وتكون في متناول فهم المتعلم واستيعابه لها.

المرحلة الثانية : تعلّمت

تُمثّل هذه المرحلة في المقاربة بالأهداف تمهيدا بسيطا للمعلم، حيث يشرع فيه للدخول إلى الدّرس الجديد، كأن يعرض مشكلة تتطلّب حلّا، أو يطرح أسئلة استرجاعية لها علاقة بموضوع الدّرس الجديد.

المرحلة الثالثة: أكتشف أحكام القاعدة:

وتُمثّل هذه المرحلة في المقاربة القديمة بعنوان " المناقشة"، حيث يشرع الأستاذ في دفع المتعلمين إلى مناقشة الأمثلة المطروحة لمعرفة العناصر المكوّنة لها، والموازنة بينها، وإزالة الغموض عن المتعلمين.

المرحلة الرابعة: أبني أحكام القاعدة :

ورد هذا المفهوم في المقاربة بالكفاءات تحت عنوان " القاعدة" وتتمثل في استنتاج أحكام القاعدة وكتابتها مباشرة.

المرحلة الخامسة :إحكام موارد المتعلم وضبطها: يُقابل هذا المصطلح في المقاربة السابقة مصطلح " تمارين تطبيقية"، والتي تبدأ من السهل إلى الأكثر صعوبة دون فصل في عناوين التطبيقات، كما هو معمول به في مقاربة الكفاءات (في مجال المعارف، في مجال المعارف الفعلية، في إدماج أحكام المتعلم) والتي تحدثنا عنها سابقا بالتفصيل.

والملاحظ كذلك للاصطلاحات الجديدة التي جاءت بها المقاربة بالكفاءات، أنّها تستخدم الفعل الماضي " تعلّمتَ " حيث تُشير هذه اللفظة إلى ضرورة ربط فكر المتعلم بما تعلّمه سابقا، فليس كل ما تعلّمه يُهمل بل يُحفظ و يوظّف ويُستثمر في مواقف تواصلية مناسبة، لأنّ هذه المقاربة تسعى إلى إكساب المتعلم كفاءة نحويّة شفاهيّة وكتابيّة يستخدمها في جميع المواقف التي تعترض سبيله.

كما تستخدم المقاربة بالكفاءات الأفعال المضارعة " أكتشف، أبني" والملاحظ كذلك على هذه الأفعال وكأنها تأخذ التلميذ (رويدا، رويدا) فيلاحظ ويتذكّر ثم يبدأ بإعمال فكره ليكتشف ما تحويه الأمثلة من جزئيات وأحكام القاعدة، ومن ثمّ يصل إلى بناء أحكام القاعدة بنفسه، مع العلم أنّ الفعل المضارع يدلّ على الاستمرارية ما يجعلنا نقول أنّها وُظفت لتجعل المتعلم أكثر استعدادا وفاعليّة فتبعث في نفسه إحساسا بالقدرة بضمير المتعلم " أنا " وكذلك في الفعل المضارع "أكتشف، أبني" فيكون المتعلّم دائم الانتباه لفهم درس النحو المقدّم له، أضف إلى ذلك أنّها تستعمل المصدر "إحكام" والذي يبدو أنّه يدلّ على الثبات والصمود، أي أن يكتسب المتعلم كفاءة دائمة وثابتة يستثمرها متى شاء حسب الموقف المطلوب.

وعلى العموم مهم كان الاختلاف في المصطلحات التي وردت في المقاربتين، إلا أنّهما يتناولان المحتوى نفسه، حيث يسعى كل منهما إلى تحقيق نفس الأهداف وهي تمكين المتعلم من اكتساب كفاءة نحويّة شفاهيّة وكتابيّة.

كما نجد من خلال ما تقدّم، أنّ المقاربة بالكفاءات تسعى إلى إفعال دور المتعلم فتحفّزه على إعمال فكره ومشاركته في جميع مراحل درس النحو، وذلك ما يزيد في درجة مشاركته واستيعابه، ما دام المتعلم في هذه المقاربة هو محور العملية التعليمية-التعلّميّة، خلافا لما كان سائدا في الطرق التعليمية السابقة .

ثانيا : وصف المحتوى، الأهداف، أساليب التقويم.

1- المحتوى:

أ- وصف المحتوى :

قواعد النحو	قواعد الصّرف
<p>في المرفوعات:</p> <ul style="list-style-type: none"> - المبتدأ والخبر وأنواعهما - كان وأخواتها - كاد وأخواتها. - الأحراف المشبهة بالفعل. - "لا" النافية للجنس <p>في الأفعال:</p> <ul style="list-style-type: none"> - رفع الفعل المضارع ونصبه. - جزم الفعل المضارع. <p>في المنصوبات:</p> <ul style="list-style-type: none"> - المفعول به. - المفعول المطلق. - الحال. - التمييز. - المنادى. <p>في التوابع:</p> <ul style="list-style-type: none"> - النعت. - البدل. - التوكيد. 	<ul style="list-style-type: none"> - الفعل و دلالاته الزمنية. - الفعل المجرد والمزيد ومعاني حروف الزيادة. - اسم الفاعل وصيغته المبالغة. - اسم المفعول. - اسم الزمان والمكان واسم الآلة. - الممنوع من الصرف. - العدد الأصلي والعدد الترتيبي. - الصّفة المشبهة.

جاءت دروس القواعد النحويّة في هذا المستوى مزدوجة بين نحو وصرف، وكانت البداية بالنحو وتمثّلت في الحروف الجازمة لفعالين مضارعين؛ رفع الفعل المضارع ونصبه... إلخ، ثم الانتقال مباشرة إلى دروس الصّرف الفعل ودلالته الزمنية، اسم الفاعل، اسم المفعول... إلخ، حيث يُمثل نهاية المحتوى، غير أنّ الكتاب المدرسي لم يوضّح الفرق بين دروس النحو والصّرف؛ لأن الصّرف يُعنى بدراسة الكلمة خارج السياق، والنحو يتجاوز الكلمة إلى الجملة، فعلى الرغم من أن كلّاً منهما يُكمّل الآخر، إلا أنّه كان من الواجب إبراز الفرق الظاهر بينهما في مجال الدراسة، فقد وردت كلّها تحت عنوان قواعد اللّغة.

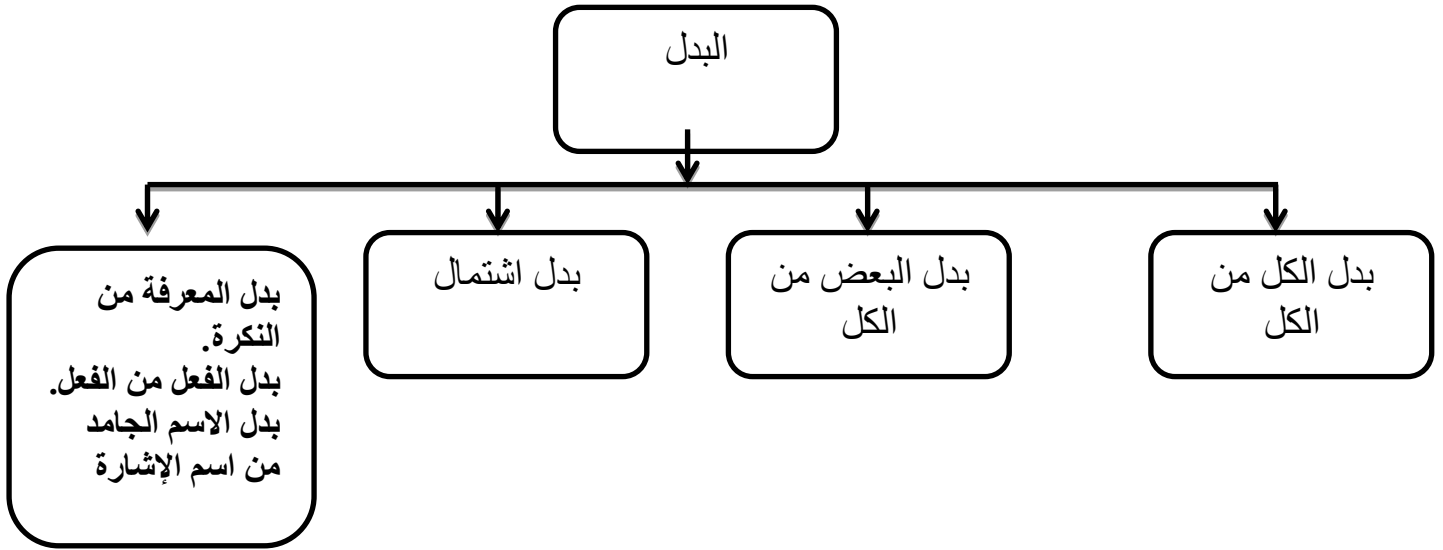
ب- مراعاة المحتوى للتوازن بين الجانبين التّظري والتطبيقي:

نقصد بالجانب التّظري المعلومات النظريّة المتعلقة بدرس النحو، أمّا الجانب التطبيقي فيُمثل التطبيقات المبرجة في الكتاب المدرسي، والملاحظ هو غلبة الجانب النظري على التطبيقي، وهذا يؤكده سير العملية التعليمية- التعليمية داخل قاعة الدّرس، فمعظم الوقت المخصّص يكون بالتركيز على المعلومات النظرية المتعلقة بالقاعدة، أمّا التطبيق على أحكامها فلا يبق له الوقت الكافي، وبالتالي إمكانية تطبيق القواعد النحويّة المقدّمة تبقى نوعاً ما محدودة.

ج- المحتوى من حيث العمق والشمول:

من المعايير التي تُثبت بأنّ المحتوى امتاز بالعمق والشمول، أنّه جاء شاملاً لكثير من الموضوعات منها المرفوعات: المبتدأ والخبر...، الأفعال: رفع الفعل المضارع ونصبه...، في المنصوبات: المفعول به...، التّوابع: النعت...، وكذلك اشتمل على قواعد الصّرف: اسم المفعول...، كما امتاز بالعمق فقد تطرّق في معظم الدّروس المقرّرة إلى جزئياتها وتفصيلاتها، ونأخذ مثلاً على ذلك في :

الشكل الآتي يوضح درس البديل⁽¹⁾



د- مدى تحقيقه للأهداف: إن المتممّن في محتوى القواعد النحويّة في الكتاب المدرسي للسنة الأولى ثانوي أدبي، يجدها تتناول المادة اللغويّة في نحوها و صرفها في ضوء المقاربة بالكفاءات من أجل تحقيق جملة من الأهداف منها: بلوغ ملكات محددة وتنميتها وترسيخها لدى المتعلم، والسّعي إلى تحقيق التكامل بين الأنشطة اللغويّة المختلفة، وهي القراءة والتعبير بنوعيه الشفوي و الكتابي.

2- الأهداف:

يهدف تعليم قواعد النّحو في مستوى (السّنة الأولى أدبي) إلى أن يكون المتعلّم قادرا على؛ تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج نصوص متنوعة في أشكال متعدّدة من التّعبير ، ومن هذا المنطلق يمكن تقسيم كفاءة المتعلم المكتسبة من مادة النّحو إلى :

أ- كفاءة في المجال الشفوي : بحيث يُصبح قادرا على فهم المنطوق والتعبير المنطوق، وإنتاج نصوص متنوعة في وضعيات تواصلية محددة.

ب- كفاءة في المجال الكتابي : فمن خلالها يُصبح المتعلم قادرا على فهم المكتوب والتعبير المكتوب، وكتابة نصوص وصفية أو سردية أو حجاجية في وضعيات فعلية.

¹ وزارة التربية الوطنية ، المشوّق في الأدب والنصوص ، السّنة الأولى ثانوي آداب وفلسفة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2012، ص 154.

وهذا لأنّ المتون في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة تحوي أكبر قدر من الدروس النحويّة التي تكاد تلمس جميع ضوابط اللّسان العربي، ففيه دروس مهمّة يستطيع من خلالها المتعلّم امتلاك اللّسان العربي بطريقة صحيحة وسهلة، فجاءت في مواضيع متعددة: المبتدأ والخبر وأنواعهما، الأحرف المشبهة بالفعل، المفعول به.... إلخ. (1)

ومن هنا فأكبر هدف يسعى الأستاذ إلى تحقيقه لدى المتعلم في هذه المرحلة من التعليم الثانوي هو اكسابه الملكة اللغويّة السليمة، والتي لا تتحقق إلا بالدربة والممارسة.

3- أساليب التقويم :

إنّ عملية التقويم لا تتم بشكل آلي، بل تسعى إلى معرفة مدى تحقيق الأهداف المسطرة في مرحلة تعليميّة معيّنة، ولذلك توجد داخل أدبيّات التربية العديد من أساليب وأشكال التقويم، ويُمكن تبيان أهمّها فيما يأتي:

أ-التقويم التشخيصي:

" هو إجراء يقوم به الأستاذ في مطلع العام الدّراسي أو في مستهل عملية التدريس من أجل الحصول على بيانات ومعلومات حول كفاءات المتعلمين السّابقة وقدراتهم... حيث تُمكنهم من اتخاذ قرارات حول التعلّات اللاحقة." (2)

مثال ذلك من الكتاب المدرسي:

تعلّمت : أن الإعراب هو التغيير اللاحق آخر الأسماء والأفعال بسبب تغير العوامل، وأن البناء هو لزوم آخر الكلمة حركة أو سكونا لغير عامل، و المعرب قسمان: متصرف و غير متصرف.

- فما هو الممنوع من الصّرف في رأيكم؟

¹ وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى ثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، سبتمبر 2010 ، ص 37.

² وزارة التربية الوطنية ، منهاج اللغة العربية و آدابها السنة الأولى ثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، ص 36.

فالتقويم التشخيصي يُعدّ عنصراً مهماً لمعرفة مدى التحكم في سير العملية التعليمية - التعليمية ذلك أن عملية فحص وضعية انطلاق الدرس من شأنها أن تُعطي لهم النقص الحاصل، وتجعل جميع التلاميذ يبلغون الكفاءات المسطرة.

ب- التقويم التكويني :

يُعرف هذا النوع من التقويم بأنه " إجراء عملي يقوم بالتدخل من أجل تصحيح مسار التعليم والتعلم، عن طريق إجراءات جزئية، لذلك فإن وظيفته الأساسية تسعى إلى تحسيس المتعلم بمدى التحكم في مؤشر الكفاءة أي أن هذا النوع يقيس قدرة التلميذ على توظيف القواعد النحوية"⁽¹⁾.

ومثال ذلك في الكتاب المدرسي :

- في إحكام موارد المتعلم و ضبطها:

أدخل الكلمات الآتية في جمل تامة بحيث تكون منصرفة تارة وغير منصرفة تارة أخرى :
منابر - عطشان - مكارم - زرقاء - سمراء - مصايح - مساكين.
والتقويم التكويني هو الذي يقوم به المتعلم أثناء الدرس ليقاس مدى قدرة المعلم على فهم القواعد النحوية التي تلقاها ومدى قدرته على توظيفها واستثمارها.

ج- التقويم التحصيلي (الإجمالي):

هو " إجراء عملي يأتي في نهاية المرحلة التعليمية، من أجل التأكد من أن النتائج المرجوة من عملية التدريس قد تحققت فعلاً وهو بذلك يُتيح للمدرس تحديد النتائج الفعلية للتعلم"⁽²⁾.

ومثال ذلك من الكتاب المدرسي :

¹ وزارة التربية الوطنية ، منهاج اللغة العربية و آدابها السنة الأولى ثانوي ، ص38.

² نفسه، ص40.

-في مجال إدماج أحكام الدرس:

قيل "بالعلم والمال يبني الناس ملكهم" اشرح هذه الفكرة باستخدام ما يناسب من الممنوع من الصّرف.

مما تقدّم نلاحظ أن الكفاءة لا تظهر عند المتعلم إلا بعد إجراء التقويم، وهو على اختلاف أنواعه يكتسي أهمية بالغة من منظور المقاربة بالكفاءات.

كما أن اللّافت للانتباه، أن المنهاج يتبنّى مسعى "الوضعيات المستهدفة" لتقييم الكفاءة المراد بناؤها عند التلميذ، وذلك ليتمكّن الأستاذ من معرفة حجم الكفاءة التي تتحقّق لدى المتعلم من خلال التعلّات القبليّة.

وما يجب أن يضعه الأستاذ في اعتباره بالنسبة إلى الوضعيات المستهدفة هو: أن هذه الوضعيات هي وضعيات مشكلة معقّدة وليست مجرد تمارين تتسم بالسهولة والبساطة.⁽¹⁾

ومثال ذلك من الكتاب المدرسي :

في منتصف العام الدراسي، انتقلت للإقامة في حي آخر فتقدّم والدك لتحويلك إلى الثانويّة الكائنة بجيّد الحديد غير أنّه لم يُوفّق في مسعاه.

ما الإجراءات التي تقوم بها لتحقيق مبتغاك؟⁽²⁾

حيث يوظّف التلميذ في هذا النشاط أهم ما اكتسبه من معارف ومهارات.

¹ وزارة التربية الوطنية ، منهاج اللغة العربية و آدابها السنة الأولى ثانوي آداب وفلسفة ، ص 40.

² وزارة التربية الوطنية ، المشوّق في الأدب و النصوص السنة الأولى ثانوي ،ص215.

ثالثاً : صعوبات تعليمية التحو انطلاقاً من كفاءة الأركان (المتعلم، المعلم، المحتوى):

1- صعوبات أركان العملية التعليمية لمادة التحو للسنة الأولى ثانوي (أدبي):

من خلال الدراسة الميدانية التي قمنا بها، و الاطلاع على محتوى الكتاب المدرسي، وملاحظة سير عملية تعليم مادة التحو في السنة الأولى ثانوي (أدبي)، وحسب ما أفضى به بعض الأساتذة في الميدان لاحظنا أن واقع تعليم التحو العربي يشهد الكثير من الصعوبات والمشاكل التي تُعرقل أو تُصعب من مهمة تحقيق الكفاءات المسطرة، والتي سنذكر منها:

أ- فيما يخص المتعلم :

- ظهور بعض الكلمات العامية في لغة التلاميذ ،حتى وصل الأمر-بعض الأحيان - إلى استخدام الكلمات الأجنبية ، دون وجود اعتراض من الأساتذة، مما يؤدي إلى تعودهم على التحدّث بالعامية وعدم مقدرتهم على التحدث بالفصحى.
- ما لاحظناه كذلك، عدم امتلاك التلميذ القدرة على التعبير الفصيح بالرغم من امتلاكه المعلومات؛ فنجده يتردّد في قولها وتخلط عليه التعبيرات دون إيصال الفكرة التي يُريد التبليغ عنها.
- عدم وجود الفعاليّة الكافية داخل قاعة الدّرس، فنجد نفس التلاميذ من يستمرون في المشاركة على غرار البقيّة الذين يظّلون في صمت طوال فترة سير الدّرس، ما يدلّ على وجود خلل في نظام التّواصل بين المعلم والتّلميذ.
- نجد التلميذ يتلقّى المعلومات بصورة آليّة؛ دون أن يُعلّق عليها أو يبدي رأيه فيها، ما يجعله متلقياً سلبياً إلى درجة ما، فقد "أصبحت القواعد النحوية من الموضوعات التي ينفر منها التلاميذ...و قد أدّت هذه الحال إلى شبه معاداة لاستخدام القواعد النحوية في الكلام، بل انعكس ذلك أيضا على كراهية التلاميذ للغة العربية بجملتها".⁽¹⁾

¹ راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، ص 106.

- عدم استعداد التلاميذ وتحضيرهم للدروس النحوية كما تُقرّ به المقاربة بالكفاءات، ما يُصعب عليهم مهمّة فهمها واستيعابها.
- نجد الاهتمام الأكبر لدى التلميذ هو الحصول على نقطة تُمكنه من اجتياز السنة الدراسية فقط دون أن يهتم بمعرفة واستيعاب حقيقة القواعد النحوية.

ب- فيما يخص المعلم :

- اعتماد الأساتذة على طريقة النصّ المعدّلة (المقاربة النصية) أو الطريقة الاستقرائية بشكل دائم يجعل الطريقة نمطية لا تتسم بالفعالية فهي تجعل بعض المتعلمين يعزفون عن تعلّمها، فمعظم الدروس التي لاحظناها اعتمدت في الغالب على إحدى الطريقتين، وفي حالة واحدة استخدمت طريقة النقاش و الحوار في تقديم درس اسم المفعول.
- يُمثّل المتعلّم محور العملية التعليمية - التعليمية، والمقاربة الحديثة تُلزمه بأن يأتي للدّرس وهو محضّر ومستعد له مسبقاً، غير أنّ الواقع لا يُمثّل هذه الحقيقة فمعظم المتعلمين يدخلون قاعة الدّرس وهم خالوا الوفاض؛ لا يعرفون أي شيء عن الدّرس الجديد، وأنّ الأستاذ يقوم بتقديم الدّرس كما تملّيه عليه المقاربة الحديثة، أي كموجّه ومتبّع للخطوات الموجودة في الكتاب المدرسي مما يُؤدي إلى عدم تحقيق النتائج المرغوبة مادام التلاميذ متفاوتون في قدراتهم ونسبة استيعابهم ولأنّ "موضوعات القواعد مترابطة متكاملة، ولذا كان من المناسب أن يبدأ المدرس درسه الجديد بأسئلة يُلقّيها على الطّلبة عن الدّرس السابق ليرى مدى استيعابهم وليشعرهم أنّه متابع لهم وليتخذ من هذه الأسئلة سلّماً إلى الدّرس الجديد⁽¹⁾".

- تغافل بعض الأساتذة عن تصحيح الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ، مما يؤدي إلى نقل تلك الأخطاء إلى كراسياتهم، وهذا ما يساهم على التمادي في ارتكابها والغفلة عن تصحيحها.

¹ علي جواد الطاهر ، أصول تدريس اللّغة العربية ، دار الرائد العربي ، لبنان ، ط2 ، 1984 ، ص 64.

- عدم قدرة بعض الأساتذة على التحكم في الوقت المحدد لسير الدرس، ففي بعض الأحيان ينتهي الوقت دون إتمام تطبيقاته المهمة جدا، فعلى المعلم " أن يجل تمرينات الكتاب، لكي يسيطر عليها ويحتاط لما قد يكون بعيدا عنه، أو أن يكون خطأ في التمرين نفسه"⁽¹⁾
- عدم تحفيز المعلمين على المشاركة في إعطاء الأمثلة و اكتشاف أحكام القاعدة، فيكون كل هذا من إنشاء الأستاذ و يبقى المتعلم مجرد متلقي للمعلومات لا غير.
- نجد بعض الأساتذة يجعلون في قاعة الدرس قيودا رسمية و جافة، غير مهتمين بعامل التشويق وحسن الحديث، ما يقلل من تحصيل المتعلمين للدرس.

ج- فيما يخص المحتوى :

- من أهم الصعوبات التي يعرفها المحتوى النحوي ما يلي :
- كثرة الموضوعات النحوية المقررة في هذه السنة حيث يحتوي البرنامج على (24) درسا؛ حيث نجد كل درس يتم تقديمه في ساعة فقط، وبالتالي تكون غير كافية لترسيخ ما تحتويه القاعدة النحوية من تفاصيل وجزئيات، مثلا : درس اسم المفعول فيه من التفاصيل والجزئيات الكثيرة وأوجه الإعراب المتعددة ما لا يمكن للمتعلم استيعابه في حصة واحدة.
- غلبة الجانب النظري على التطبيقي؛ مما يحول دون تثبيت القواعد في ذهن المتعلم، حيث يكتسبها عن طريق الحفظ الآلي، فنجد مثلا : التطبيقات تستغرق (15) دقيقة من مجموع الحصة المبرمجة، وهو وقت غير كاف للتدرب والتمرن على ما تعلموه من قواعد فـ " من المهم ألا يسرف المعلم في شرح القاعدة، واستنباطها بحيث تستغرق الحصة كلها في شرح القاعدة، بل يجب أن ينتقل المعلم إلى التطبيق بمجرد أن يطمئن إلى فهم الطلبة إيّاها، والقواعد لا يكون لها الأثر المطلوب إلا بعد الإكثار من التطبيق عليها"⁽²⁾

¹ علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، ص57.

² راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، ص 113.

- ما لاحظناه كذلك أن الموضوعات المقررة شهدت بعض التذبذب في ترتيبها، وذلك ما قد ينعكس سلبيًا على فهم التلاميذ لها: مثل الانتقال من دروس الأفعال إلى دروس الأسماء ثم العودة إلى الأفعال مرة أخرى.
- صعوبة المادة النحوية المقررة في حد ذاتها لكثرة تفرعاتها وتفصيلاتها، فقد "نجد كثيرًا من جهابذة النحاة والمهرة في صناعة العربية والمحيطين علما بتلك القوانين، إذا سئل في كتابة سطرين إلى أخيه أو ذي مودته...أخطأ فيها وأكثر من اللحن"⁽¹⁾ وهذا ما يجعل المادة لا تتلاءم مع مستوى المتعلمين لأن قدراتهم مختلفة فيما بينهم، من مثل: الأستاذ قبل تقديمه للدرس الجديد يطرح سؤالًا عن الدرس السابق، فلا نلاحظ تفاعل ونشاط كبير من التلاميذ، ما يدل على عدم استيعابهم الكبير لهذا الدرس، كما يظهر أكثر في تعبيراتهم الشفهية والكتابية المضطربة.
- عدم توافر نصوص الكتاب المدرسي على الأمثلة الكافية التي تناسب جزئيات القاعدة النحوية ما يجعل الأستاذ يستعين بأمثلة أخرى من إنشائه لتفادي ذلك النقص.

2- جداول الاستبيانات و تحليلها:

بعد القيام بالتواصل مع المعلمين و المتعلمين في الوسط الثانوي - أثناء الدراسة الميدانية-، ومن خلال طرح بعض الأسئلة في شكل استمارة استبيان تخص تعليمية النحو، فقد قام بالإجابة عنها (70) تلميذا و (12) أستاذا، وكان ذلك بغية كشف اللبس والغموض الذي يعيش في كفة كلًا من المتعلمين والمعلمين، وقد تمّ التوصل إلى ما يلي:

¹ عبد القادر المهيري، نظرات في التراث اللغوي العربي، دار المغرب الاسلامي، بيروت(لبنان)، ط1، 1993، ص 135.

أ- جدول المتعلمين:

الإجابة بالنسبة المئوية			السؤال
جيد	مقبول	ضعيف	1- ما مقدار استيعابكم لموضوعات مادة النحو؟
%37.5	%12.5	%50	
عدم اهتمامكم بالمادة	صعوبة المواضيع	طريقة المعلم	2- إلام يعود ضعف استيعابكم لمادة النحو؟
%15	%25	%60	
دون اهتمام		باهتمام	3- كيف تتعاملون مع مادة النحو؟
%68.75		%31.25	
أنترنت	معاجم	كتب خارجية	4- هل تُحاولون العودة والاستفادة ممّ؟
%80	%7.5	%12.5	
لا		نعم	5- هل المعلم حريص على تصحيح الأخطاء التي ترتكبونها في قاعة الدّرس؟
%45		%55	
لا		نعم	6- هل يحاول المعلم ربط الدّرس الجديد بما استفدتم به سابقا؟
%21.15		%78.85	
لا		نعم	7- هل تجدون توافقا بين المادة التعليميّة والحجم السّاعي؟
%40		%60	

• التعليق على جدول المتعلمين:

- مقدار استيعاب المتعلمين لمادة النحو:

بمقتضى النتائج المدونة في الجدول، يظهر لنا جليا أنّ نسبة كبيرة من المتعلمين والمقدرة بـ 50%؛ تُقرّ بضعف استيعابهم لمادة النحو وهذا ما يستدعي ضرورة إعادة النظر في الأسباب الحقيقية التي تقف وراء هذا الضعف المعترف به، بينما بلغت نسبة التلاميذ الذين يتمتعون باستيعاب جيّد لمادة النحو بـ 37.5%، وهي نسبة مقبولة توحى بأنّ هناك جهود تُبذل في سبيل استيعاب الموضوعات النحوية المقرّرة، كما قدّرت نسبة التلاميذ ذوي المستوى المقبول بنسبة 12.5%.

- معرفة سبب ضعف المتعلمين في مادة النحو:

يتفق أغلبية المتعلمين وبنسبة 60% على أن؛ السبب وراء الضعف الملحوظ في مادة النحو هي طريقة المعلم في تقديم هذه المادة، حيث لا يجدون تجاوبا معها فيحسون بالنفور منها وبالتالي تراجع مستويات الفهم فيها. كما تُقر نسبة 25% بأمر آخر وهو صعوبة موضوعات النحو المقررة وكثرة تفصيلاتها وتعقيداتها التي لا تتلاءم مع قدراتهم العقلية المتباينة، وتُرجع نسبة 15% المتبقية هذا الضعف إلى عدم اهتمامهم بالمادة، وعدم بذلهم مجهودات لاستيعابها وبالتالي يزداد تراجع فهمهم لها "فمحنة العربية ليست قائمة في قوانين نحوها المستساعة، وإنما هي قائمة في تجني أهلها باغترابهم عنها، ثم في جزئياتها وألغازها التي يُلزم الطلاب بتعلمها، في حين يمكن الاستغناء عن الكثير منها ورصدها لأهل الاختصاص في المرحلة الجامعية اللاحقة".⁽¹⁾

- كيفية التعامل مع مادة النحو:

يُراهن أغلبية المتعلمين وبنسبة 68.75% على عدم اهتمامهم بها، وكانت حجّتهم لذلك صعوبة المادة النحويّة من جهة، وكثرة الموضوعات من جهة أخرى وغير ذلك من الأسباب التي ذكروها. أمّا نسبة 31.25% فتُقرّ باهتمامهم بالمادة النحوية، وكان تعليلهم لذلك أن الشّعبة الدراسية التي اختاروها هي التي فرضت عليهم هذا الاهتمام، من أجل استيعاب الدّروس النّحوية المقررة التي يحتاجون إليها في بقية مسارهم الدراسي.

- محاولة الاستفادة من الكتب الخارجية أو المعاجم أو الأترنيت:

الملاحظ على النتائج المسجّلة أنّ الأغليبيّة السّاحقة من المتعلمين والتي تُقدّر ب 80% تجد نفسها مضطّرة إلى الاستفادة من خدمات الأترنيت؛ وذلك لتثبيت المفاهيم التي اكتسبها داخل قاعة الدّرس، غير أنه بالمقابل نجد عودة المتعلمين إلى الكتب الخارجية بنسبة ضعيفة لا تتجاوز

¹ عبده الراجحي، دروس في المذاهب النحوية، دار النهضة العربية، بيروت (لبنان)، د ط، 1980، ص 64.

12.5 %، وكذلك العودة إلى المعاجم لا تتجاوز نسبتها 7.5 %؛ وهذه النسبة تُؤكّد عزوف المتعلمين عن قراءة الكتب التي تُفيدهم بلا شك في اكتساب اللسان العربي الفصيح.

- مدى حرص المعلم على تصحيح أخطاء التلاميذ:

تبيّن لنا آراء المتعلمين ونسبة 55 %، بأنّ المعلم لا يغفل عن تصحيح الأخطاء التي قد يقع فيها المتعلم شفها أم كتابيا، وهذا ما يدل على الدور الرئيس للمعلم داخل قاعة الدرس في القيام بهذه المهمة التي تُرسخ في أذهان التلاميذ قواعد النطق الصحيح والكتابة الصحيحة للسان العربي الفصيح.

إلا أنّ بعضهم الآخر والذين وصلت نسبتهم إلى 45 % . فيجدون تغافلا من المعلم وعدم اهتمامه البالغ بتصحيح الأخطاء التي يرتكبونها، وبالتالي يؤدي إلى تفاقم هذه المشكلة، والتي تحتاج -لا محالة- إلى عمل جاد متواصل لتحفيز المتعلمين على الأداء الصحيح للغة نطقا وكتابة.

- محاولة المتعلم الربط بين الدرس الجديد وما استفاد منه المتعلمون سابقا:

نجد نسبة 78.85 % من المتعلمين الذين يرون أن المعلم حريص كل الحرص على إيجاد الربط المنطقي بين الدروس، وهذا ما يدل على كفاءته المهنية في سير العملية التعليمية - التعليمية لمادة النحو نحو الأفضل، فيجد المتعلم بذلك تناسقا وتكاملا بين الدروس التي تُقدّم له، الأمر الذي يدفعه إلى الاجتهاد في إيجاد الرّابط بينها، ومعرفة تفسيراتها وتأويلاتها وأوجه إعرابها.

وأما النسبة المتبقية والمقدّرة بـ 21.15 %، فترى أن المعلم يُقدّم كل درس على حدى دون تمهيد يوحى بوجود رابط بينها، فهذا "ما يجعلهم يشعرون أن قواعد النحو تُدرّس لذاقتها، فكل درس له مفاهيمه وخصائصه التي تُميّزه عن الدرس السابق، وبالتالي تتمثل مهمته الأولى في

حفظ القاعدة واسترجاعها في الوقت المطلوب، على الرغم من أن القواعد وسيلة لضبط اللغة، وليست غاية مقصودة لذاتها".⁽¹⁾

-التوافق بين المادة التعليمية و الحجم الساعي:

يتّضح لنا من خلال بيانات الجدول إجماع أغلبية المتعلمين، ونسبة 60 % على عدم مناسبة المادة التعليمية (النحو) المقررة للحجم الساعي المخصّص لها، ويعود ذلك إلى وجود فروق في مستويات المتعلمين، وكذلك في كفاءات المعلمين في التوفيق بين الحجم الساعي والمادة النحوية المقدّمة، فتخصيص ساعة واحدة لكل درس لا تكفي المتعلم لاستيعابها ولا تترك للمتعلّم المجال لتملّكها واستثمارها نظراً لكثرة الموضوعات، وضيق الوقت المخصص.

وبالمقابل نجد نسبة 40 % من المتعلمين من يجدون توافقاً بين الحجم الساعي والمادة النحوية المقدّمة، وذلك لقدرتهم على استيعابها وتمثّلها دون وجود صعوبة تعرقل عملية تعلّمهم فيجب " اختيار الأوقات التي تسمح للمتعلّمين أن يتعلّموا المادة النحويّة في ارتياح من جهة وتركيز من جهة ثانية، بما يزيد من مردود التجاوب، ويشدّ من عُرى العلاقة الرّابطة بين المتعلم والموضوع".⁽²⁾

ب-جدول المعلمين :

الإجابة بالنسبة المتوية		السؤال	
موضوعاتها نظرية غير وظيفية.	عشوائية غير مخطط لها.	تناسب و مستوى الطلاب.	1- ما رأيكم في الموضوعات المقررة في مادة النحو هل ؟
0%	35%	65%	
لا		نعم	2-أجدون الأمثلة متوفرة في

¹ طه علي حسين الدليمي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص 193.

² نصر الدين بو حساين، مجلة العربية، ع3، 2011، ص22.

%45		%55	التّصوص التي تعتمدونها في تقديم مادة النّحو؟
طريقة النصوص الأدبية.	الطريقة القياسية.	الطريقة الاستقصائية.	3- ماهي الطرق التي تستخدمونها في تعليم مادة النّحو؟
%55	%0	%45	
لك زاد معرفي	غير متمكن منها	متمكّن منها	4- كيف تجد نفسك كمقدّم لمادّة النّحو؟
%60	%40	%0	
وجود خلل في منهاج النّحو.	عدم اهتمام المتعلمين بالمادة.	نقص خبرة المعلم	5- هم يفسرون ضعف استيعاب المتعلّمين لمادّة النّحو؟
%10	%90	%0	
لا		نعم	6- هل تجدون بيداغوجية المقاربة بالكفاءات مناسبة لتعليم مادة النّحو؟
%45		%55	
لا		نعم	7- هل لديكم اطلاع على الدّراسات النّحويّة التيسيريّة الحديثة؟
%40		%60	
لا		نعم	8- هل يُتوخى التدرج في طريقة ترتيب الموضوعات؟
%20		%80	
لا		نعم	9- هل تعتمدون التنوع في استخدام أساليب التّقييم؟
%40		%60	

• التّعليق على جدول المتعلّمين:

- رأي المتعلّمين في موضوعات النّحو المقرّرة:

أجمع جلّ المتعلّمين الذين قُدّرت نسبتهم بـ 65 % على أن موضوعات النّحو المقرّرة جاءت مركّزة على الجانب النّظري، ومهملة نوعا ما للجانب التطبيقي، ونعني بذلك كثرة التطبيقات على القواعد النّحوية المقدّمة واكساب المتعلم كفاءة تُمكنه من استخدام هذه القواعد في مواقف تواصلية.

أما النسبة المتبقية والتي قُدِّرت بـ 35 % فرأت أن الموضوعات المقررة جاءت مناسبة لمستوى المتعلمين، وذلك من خلال ملاحظتهم لدرجة تفاعلهم ومشاركتهم في أثناء عرض الدروس النحوية ولم تُسجَّل أي رأي بخصوص الاقتراح الذي يقول بعدم التخطيط والعشوائية للموضوعات النحوية المقررة.

- مدى توفر الأمثلة في النصوص المعتمدة في تعليم مادّة النحو:

يستعين أغلبية المعلمين بنصوص القراءة في استخراج القواعد النحوية، وتُقدَّر نسبتهم بـ 55 %، وذلك "لأنه يجب أن تُبثَّ مسائل النحو المناسبة في ثنايا النصوص المختارة للدراسة والحفظ بحيث يتعرّف المتعلم من خلالها على أهم قوانين العربية المناسبة لمرحلة الدراسة التي يمر بها، وبذلك تُتاح الفرصة للتلاميذ للتدرّب على الأسلوب النحوي في كل النصوص التي يدرسونها"¹، أما النسبة المتبقية والمقدرة بـ 45 % فيرون أن النصوص الموجودة في الكتاب المدرسي لا تتوفر على الأمثلة الكافية لتغطية أحكام القاعدة النحوية، وهذا ما جعلهم حسب ما أوردوه في التعليل يلتمسون أمثلة من إنشائهم يُساهموا بها في تغطية ذلك النقص الموجود.

- الطرق المعتمدة في تعليم مادّة النحو:

تُشير الإحصائيات إلى أن أغلبية الأساتذة يعتمدون على إحدى الطريقتين: طريقة النصوص الأدبية المعدلة (المقاربة النصية) أو الطريقة الاستقرائية، حيث وصلت الآراء إلى نسب متكافئة تقريبا 55 % بالنسبة لمن يعتمدون على طريقة النصوص الأدبية (المقاربة النصية)، و 45 % بالنسبة لمن يعتمدون على الطريقة الاستقرائية، أما الطريقة القياسية فلم نسجل فيها أية آراء تُذكر، ومن خلال التعليقات التي أوردوها أضاف بعض الأساتذة استخدام طريقة المناقشة والحوار، وهذا يدل على أنه لا يوجد تنوع بنسبة كبيرة في استخدام طرق تعليم النحو، بل يتم الاعتماد في أغلب الأحيان - على أهم الطرق الشائعة، والتي ذكرناها في الجانب النظري " لذلك يجب التنوع في عرض طرائق

¹ علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، ص 321.

التدريس... بحيث لا يتم فرض طريقة ما إلا وفقاً للمتغيرات كالفروق الفردية وحجم المادة، ومدى ارتباطها بالصّفوف السابقة والظروف الصفية التي تُوفّر الجو المناسب لاستيعاب المتعلمين للموضوعات النحوية وتُقرّب تعلّمها من قلوبهم وعقولهم".⁽¹⁾

- معرفة مدى كفاءة الأستاذ الملقّي للمادة النحوية:

تُحيلنا نسبة 40% من الأساتذة الذين يُقرّون بامتلاكهم كفاءة في المادة النحوية، لأنّه بها يستطيع أن يُعين المتعلم على فهم القواعد النحوية وقدرته على التعبير السليم شفها كان أو كتابيا لأنّها تعتبر الغاية الكبرى من وراء تعليمها، كما تُحيلنا نسبة 60% من الأساتذة الذين يُقرّون امتلاكهم زادا معرفيا، يُساعدهم في تقديم المادّة فقط، لأنّ قواعد النحو من الصّعوبة الإلمام بها إلى درجة التمكن منها، كما أنّنا لم نُسجّل أي رأي بالنسبة للاختيار الثالث وهو عدم التمكن من المادّة النحوية.

- تفسير المتعلمين لضعف استيعاب المتعلمين لمادّة النحو:

يُراهن أكثر المتعلمين وبنسبة وصلت إلى 90% - الغالبية الساحقة - على أنّ ضعف استيعاب المتعلمين لمادّة النحو يعود إلى عدم اهتمامهم بها والاكتفاء بما يُقدّم لهم داخل قاعة الدّرس أما النسبة المتبقية المقدّرة بـ 10% فترجع سبب هذا الضعف إلى وجود خلل في منهاج النحو، فهو لا يُلائم قدرات المتعلمين المتفاوتة والمتباينة فيما بينهم، كما أنّه لا يُراعي الحجم الساعي وغير ذلك من الأسباب...، أمّا بالنسبة للاقتراح المتمثّل في نقص خبرة المعلم، فلم نُحص فيها أيّ رأي، بل إنّ خبرة المعلم وقدرته على تكييف المضامين هي التي تُهوّن الصّعوبات وتُقرّب التلاميذ من المادّة بل وتُحبّبهم فيها، وبالتالي لا تُطرح القضايا السالفة الذّكر، فيعدم العزوف وتُهون كثافة المادّة.

¹ عائشة حوري، تحليل محتوى كتب القواعد النحوية في المراحل الدراسية في الجمهورية العربية السورية، مجلة جامعة دمشق، م26، 2010، ص 164.

- مدى مناسبة المقاربة بالكفاءات في تعليم النحو:

تُقدّر نسبة المعلمين الذين يُقرّون بمدى ملاءمة مقاربة الكفاءات في تعليم مادة النحو بـ 55% لكونها تُكسب المتعلم معارف ومهارات، وتدفع به إلى الاعتماد على النفس في البحث والاكتشاف، واستثمار ما اكتسبه في مواجهة الوضعيات التي تعترضه، وأمّا بعضهم الآخر من المعلمين والمقدر بنسبة 45% فلا يُقرّون بأهمية هذه المقاربة في تعليم مادة النحو، لأنّها لا تُراعي مستويات المتعلمين وقدراتهم المتباينة.

- مدى اطلاع المعلمين على الدراسات النحويّة التيسيريّة:

على المعلم أن يكون حريصا على معرفة كل ما استجدّ في ميدان البحث خاصة بما له علاقة بالمادّة التي يقدّمها، ومن هنا قدّرت آراء المعلمين الذين يهتمون بالدراسات النحويّة التيسيرية بنسبة 60%، لأنّها مهمّة جدا في معرفة الطرق التي تُيسّر على المتعلمين فهم هذه المادة واستيعابها، ونظرا لأنّ "النحو درس صعب على الطّلاب، وأنّه لا يُمكن الإفادة منه كما يجب -وهو على وضعه الحالي- فلا بد للمعلّم من أن يلمّ بهذه المحاولات التيسيريّة، وينتفع منها بمقدار ما يتصل بعمله وتجربته" ⁽¹⁾ أمّا النسبة الأخرى من الأساتذة، والمقدّرة بـ 40% فهم يُقرّون بعدم الاطلاع التام على مثل هذه المؤلّفات، ما يدلّ على أنّهم يكتفون بمعارفهم السّابقة ولا مجال لهم للتجديد والإبداع فيها، والذي يعود سلبا بالدرجة الأولى على متعلّم المادة النحوية.

- مدى التدرّج في طريقة ترتيب دروس القواعد النحوية:

تُحيلنا نسبة 80% إلى أنّ أكثر المعلمين يُقرّون بعدم وجود مشكلة في طريقة ترتيب الدروس النحوية، وأنّها جاءت مرتبة ترتيبا منطقيا مناسباً، إلّا أن نسبة 20% المتبقية تشهد بالترتيب اللامنطقي لهذه الدروس، وذلك لعدم الانتقال مثلا من السهل إلى الصعب، أو من العام إلى الخاص

¹ علي جواد الطّاهر ، أصول تدريس اللغة العربية ، ص 66.

فوجد هناك خلطاً مثلاً بانتقال دروس النحو في هذه السنة (الأولى أدبي) من دروس الأفعال إلى دروس الأسماء والعودة إلى دروس الأفعال من جديد، وكذلك عدم التفريق بين دروس النحو والصرف وغير ذلك من الأسباب التي جعلتهم يُقرّون بعدم مراعاة التدرج المنطقي في ترتيب دروس القواعد النحوية.

- معرفة التنوع في استخدام أساليب التقويم:

من خلال هذا السؤال أردنا معرفة مدى اهتمام المعلمين بتنوع أساليب التقويم التي تُفيد في معرفة مستوى التلميذ، وبالتالي يتعين الأخذ بعين الاعتبار النقائص المسجلة، ومن هنا فقد سجلنا نسبة 60% من الأساتذة الذين يؤمنون بأهمية التنوع في استخدام أساليب التقويم، وبالمقابل سجلنا نسبة 40% ممن يركزون على وسيلة واحدة للتقويم وهي الاختبار الكتابي، مُهملين بقية الأساليب الأخرى التي تُبين المستوى الحقيقي للمتعلم في امتلاك وفهم دروس القواعد النحوية المقررة.

3- نتائج و آفاق:

من خلال الدّراسة الميدانية التي قُمنّا بها، وحضور سير العملية التعليميّة لمادة النّحو وبالاطّلاع على كتاب اللغة العربية للسّنة الأولى ثانوي أدبي، ودليل المعلم والمنهاج المدرسي وكذلك من خلال الملاحظات المتوصّل إليها عن طريق نتائج الاستبيان، والذي تمّ التّركيز فيه على أركان العملية التعليمية الثلاثة (المعلم ، المتعلم ، المحتوى) المسهمة في بلورة إشكالية تعليم النّحو العربي تمّ التّوصل إلى مجموعة من النتائج واقترح بعض الحلول ، ونذكر منها ما يلي :

- العمل على تحبيب النّحو للتلاميذ وتغيير النظرة القاصرة لهذه المادّة، عن طريق إيجاد طرق مناسبة لتعليم القواعد النحوية.
- أغلب النتائج التي تمّ التّوصّل إليها تُؤكد تأزّم واقع تعليم مادّة النّحو، وهذا ما يدفع إلى ضرورة حث التلميذ على الخروج من دائرة التّفوق والانغلاق، ودفعه إلى البحث وإعمال فكره لاستيعاب الموضوعات النّحوية المقررة عليه ويكون ذلك بالعودة إلى حفظ القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، لأنّ ذلك من شأنه أن يُسهم في تنمية الملكة اللّسانية الصحيحة للمتعلّمين.
- نجد من الأساتذة من لا يملكون الكفاءة والخبرة، وقد يجهلون في بعض الأحيان استخدام الطرق المناسبة في تقديمهم الدّروس المقرّرة، وبالتالي ينبغي التخطيط من أجل إعداد الأستاذ الكفاء الملم بطرق التّعليم الجيّدة.
- العمل على تكوين لجانٍ مختصّة تكون على علم بما استجد في حقل تعليمية اللّغات، وبالتالي اختيار الموضوعات التي تتلاءم وقدرات المتعلّمين.
- يتعيّن الأخذ بعين الاعتبار التناسب بين الحجم الساعي والمقرر الدراسي، من أجل إعطاء التلميذ الوقت الكافي لفهم القواعد النحويّة، والتطبيق عليها وترسيخها في أذهانهم، وضرورة توظيفها في مختلف الاستعمالات اللّغوية.

- غياب المفهوم الواضح لعملية التّقييم لدى بعض الأساتذة؛ حيث يتمّ التركيز في-غالب الأحيان- على الاختبار الكتابي ، وبالتالي يتعيّن عليهم التنوع في استخدام أساليب التّقييم من أجل معرفة مستويات التلاميذ الحقيقية والعمل الجاد من أجل تجاوز النقائص المسجّلة.
- ضرورة متابعة الأساتذة للأخطاء التي يقع فيها للتلاميذ، والعمل على تصحيحها من أجل تعويدهم على النطق السليم، والكتابة الصحيحة وفق القواعد النحويّة.
- تجنّب استخدام العاميّة داخل قاعة الدّرس؛ لأنّها تعتبر من الأسباب المساعدة بصفة كبيرة في تفاقم الضّعف اللّغوي لدى التلاميذ.
- يجب أن يختار الأستاذ أمثلة الدّروس النحوية من نصوص الأدب أو المطالعة، وذلك حتى يشعر التلاميذ بارتباط فروع اللغة بعضها ببعض، و يعرف أن تعليم قواعد النّحو ليست غاية في حدّ ذاتها وإنّما وسيلة لتحقيق غاية وهي امتلاك اللّسان العربي الفصيح.
- من الضروري أن يضع الأستاذ الكفاءات المستهدفة اعتمادا على خبرته، ويثبت ذلك كتابة ويعمل جاهدا على تحقيقها.
- رسكلة الأساتذة عبر دورات تكوينية، وتكثيف الزيارات الميدانية للسّادة المفتشين حتى يفيدوا الأساتذة، وخاصة الجدد منهم بخبراتهم و مهاراتهم.

الخاتمة

الخاتمة:

من الضروري أن نهتم بعلم النحو وذلك من أجل ضبط اللسان العربي من الوقوع في الخطأ واللحن، ومن هنا جاء هذا البحث وصفا لواقع- تعليم النحو العربي في مرحلة التعليم الثانوي - وتحديدًا لمشكلة تقف وراءها أسباب عديدة وأطراف متعددة، لنصل إلى مجموعة نتائج مفادها:

- أن كل أطراف العملية التعليمية لها يد في ضعف المتعلم في مادة النحو حيث أصبح همّه الأكبر البحث عن نقطة يضمن بها الانتقال من مستوى إلى آخر.

-صعوبة مادة النحو في نظر التلاميذ، الأمر الذي يجعلهم ينفرون منها.

-عدم رغبة التلاميذ في المطالعة والاستفادة من الكتب، وذلك من أجل تنمية الملكة اللسانية الصحيحة.

-عدم الحرص الشديد للأساتذة على تصحيح أخطاء التلاميذ التي يرتكبونها في قاعة الدرس.

- كثرة الموضوعات النحوية المقررة على التلاميذ وعدم تناسبها نوعًا ما مع الحجم الساعي.

-عدم التنوع في استخدام الوسائل التعليمية.

-اكتفاء معظم الأساتذة بمعارفهم السابقة، وعدم تطلّعهم نحو التجديد والإبداع.

ومن هنا وجدنا أنّه؛ من المفيد أن تُكثّف الدّراسات الميدانية في مجال-تعليميّة النحو العربي-.

ولعلّه من المفيد جدا أن تقف جهود الباحثين في الدّراسات اللّسانية والمختصّين في وضع البرامج التعليمية على مسار العلاج والتقويم المدرسي المستمرين، وأنّ مسألة اختيار الموضوعات المقرّرة في مادة النحو لا بد وأن تخضع لمقاييس بيداغوجية حديثة تسهر عليها لجان علميّة متخصصة، فتضع نصب أعينها الفئة التي تُقدّم إليها المادة لتتناسب وحاجات المتعلمين.

كما أتضح لنا من خلال هذا العمل المتواضع أن تستمر كل الجهود التربويّة في محاولة تقديم هذه المادّة النحوية في قالب تطبيقي يخدم المتعلم الذي يجتهد في استيعاب قواعد اللسان العربي ومقوماته.

وقد أوصلتنا هذه الدراسة إلى هدف منشود - نأمل أن يكون قد تحقّق - وهو ضرورة تيسير تعليم النّحو العربي في جميع مراحل التعليم العام، ويأتي في مقدمتها تعليمه في -مرحلة التّعليم الثّانوي - التي تعتبر حسب التسلسل الدّراسي خاتمة لمرحلة التعليم الثّانوي، ومدخلا هاما للدراسة الجامعية ذات الصّبغة العلميّة الدقيقة والمعتمّة.

ونرجو أن يكون عملنا خطوة نحو الأفضل، وفتحاً جديداً في الدّعوة إلى تيسير تعليم هذه المادّة الحيّة التي تحكم لغة الأمتّة، مخلصين الدّعوة إلى تكثيف الجهود في مناقشة هذا الميدان العلمي الجاد.

قائمة المصادر والمراجع المعتمدة :

القرآن الكريم:رواية ورش.

أولاً- المصادر:

- 1- ابن جني ، الخصائص ، تح :محمد علي النّجار، دار الكتب المصريّة ، القاهرة (مصر)، د ط ، دت .
- 2- ابن خلدون، المقدمة ، تح: درويش الجودي، المكتبة العصرية، بيروت(لبنان)،دط،2005.
- 3- ابن فارس ، مقاييس اللغة، تح:عبد السّلام هارون ،دار الفكر، بيروت(لبنان) ، دط ، 1979.
- 4- ابن منظور، د تح ، لسان العرب، دار صادر ،بيروت (لبنان)، ط6، 1997.
- 5- ابن منظور، لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير وآخرون ،دار المعارف، القاهرة (مصر)، دط، 1999.
- 6- الجوهري ، الصّحاح ، دار الكتب العلمية ، بيروت(لبنان) ، ط 1 ،دت.

ثانياً- المراجع :

- 1- إبراهيم مصطفى ، إحياء النّحو ، مكتبة الثقافة الدينية ،دب، ط1 ، 2007 .
- 2- إبراهيم مصطفى ، إحياء النحو ،دار الفكر، القاهرة(مصر) ، ط 2 ، 1992.
- 3- أحمد ابراهيم صومان ، أساليب تدريس اللغة العربية ، دار زهران ، الأردن ، ط 1 ، 2012.
- 4- أحمد ابراهيم صومان ، أساليب تدريس اللغة العربية ، دار زهران ، عمّان(الأردن) ، د ط ، 2012 .

- 5- أحمد بن عبد الله الباتلي ، أهمية اللغة العربية ، دار الوطن ، الرياض (السعودية)، ط 1 ، 1412 هـ.
- 6- أحمد حسين اللقاني وآخرون، معجم المصطلحات التربويّة ، عالم الكتاب، القاهرة (مصر)، ط2، دت.
- 7- أحمد عبد الستار الجوارى، نحو التيسير دراسة ونقد منهجي، الجمع العلمي العراقي، دب، ط2، 1984.
- 8- أحمد مختار عمر، البحث اللغوي عند العرب، عالم الكتب، القاهرة (مصر)، دط ، 1988.
- 9- إسماعيل زكريا ، طرق تدريس اللغة العربية ، دار المعرفة الجامعية ، دب، ط1 ، 1999 .
- 10- أنطوان صيّا ح ، تعلّم اللغة العربية ، دار النهضة العربية ، لبنان ، ط1 ، 2006.
- 11- بشير إبرير ، تعلّم النّصوص بين النظريّة و التطبيق ، عالم الكتاب الحديث، الأردن، ط1، 2007.
- 12- حسني عبد الباري ، مهارات تدريس النّحو العربي ، مركز الاسكندرية للكتاب ، مصر، ط1 ، 2005 .
- 13- راتب قاسم عاشور ، أساليب تدريس اللغة العربية ، دار الميسرة ، عمّان (الأردن) ، ط 1 ، 2003.
- 14- سيّد خير الله، بحوث نفسية و تربوية، دار النهضة العربية، بيروت (لبنان)، ط 1، دت.
- 15- طه علي حسين الدليمي ، اللّغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها ، دار الشروق ، عمّان (الأردن)، دط ، 2005 .
- 16- طه علي حسين الدليمي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربيّة ، عالم الكتب الحديثة، عمّان (الأردن)، ط 1 ، 2009 .
- 17- طه علي حسين الدليمي، الطرائق العلميّة في تدريس اللغة العربية، دار الشروق، الأردن، ط1 ، 2003 .

- 18- ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية، القاهرة(مصر)، ط1، 2002.
- 19- عبد القادر المهيري ، نظرات في التراث اللغوي العربي ، دار المغرب الاسلامي، بيروت(لبنان) ، ط1، 1993 .
- 20- عبد الله طاهر علوي، تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية، دار المسيرة، عمّان(الأردن)، ط1، دت.
- 21- عبد الوارث مبروك سعيد، في إصلاح النحو العربي، دار القلم ، الكويت ، د ط ، 1985
- 22- عبده الراجحي، دروس في المذاهب النحوية، دار النهضة العربية، بيروت (لبنان)، دط . 1980
- 23- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي، دار المعرفة، الاسكندرية(مصر)، دط، 1990.
- 24- عدنان زيتون، محمود السيد، التعلّم الذاتي، دار قتيبة ،دمشق (سوريا)، دط، 1999.
- 25- عدنان يوسف العتوم و آخرون ، علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة ، دمشق(سوريا) ، ط2، 2001 .
- 26- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية ، دار الشواف ، القاهرة (مصر)، د ط ، 2000.
- 27- علي التّعيّمي، الشّامل في تدريس اللغة العربية، دار أسامة ، عمّان(الأردن)، د ط، 2004
- 28- علي جواد الطّاهر، أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، لبنان ، ط2، 1984.
- 29- فريد عوض حيدر، علم الدلالة، مكتب الآداب، القاهرة (مصر)، ط 1 ، 2005 .
- 30- كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة(مصر)، ط1، 2003.
- 31- محمد الدريج ، تحليل العملية التعليمية مدخل إلى علم التدريس، دار عالم الكتب، الرياض(السعودية) ، ط1، 1994 .

- 32- محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربويّة المعاصرة في تدريس اللغة العربية، دار عالم الكتب، دب، ط1، 1998.
- 33- مصطفى الغلاييني، جامع الدّروس العربية ، المكتبة العصرية، بيروت(لبنان) ، ط 5 ، 2005.
- 34- وليد أحمد العنّاتي، العربيّة في اللّسانيات التطبيقية، كنوز المعرفة، دب، ط1، 2012 .

ثالثا- المجلّات والبحوث والمواقع الإلكترونيّة:

- 1- أحمد بن محمد بن بونوة، المقاربة بالكفاءات بين النظري و التطبيقي ، شبكة الألوكة.
- 2- بشير إبرير وآخرون ، مفاهيم التعليميّة بين التّراث والدراسات اللّسانية الحديثة ، جامعة باجي مختار (عنابة) .
- 3- حاتم محمود الحسون ، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام ، منشورات جامعة عمر المختار، ليبيا، 1996 .
- 4- حسّان عجمي ، تعليميّة النّحو، مجلّة اللّسانيات واللغة العربية ، ع 7 ، 2011.
- 5- خير الدّين هني ، مقاربة التدريس بالكفاءات ، مطبعة عين البنيان ، الجزائر ، ط1، 2005.
- 6- صبرينة حديدان، مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات، مجلّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعية، جامعة قسنطينة ، (الجزائر)، ع خ.
- 7- عائشة حوري، تحليل محتوى كتب القواعد النحوية في المراحل الدراسية في الجمهورية العربية السورية ، مجلة جامعة دمشق ، م 26 ، 2010 .
- 8- عبد الله قلي، وحدة التعليميّات، جامعة بوزريعة (الجزائر) ، 2008 .
- 9- عليّة بيبيّة ، الاتجاه الوظيفي في تدريس النّحو، مجلة حوليّات التراث، مستغانم (الجزائر)، ع9، 2002.

- 10- فاطمة الزهراء بوكريمة ، تنمية الكفاءات وفق وضعيات التعلّم ، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر ، ع خ.
- 11- فريد حاجي ، التدريس والتقويم بالكفاءات ، المكتبة الوطنية الجزائرية ، 2005 .
- 12- فريد حاجي ، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية ، سلسلة موعذك التربوي ، الجزائر، 2005.
- 13- -لخضر لكحل، أساسيات التخطيط التربوي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، الجزائر، 2009.
- 14- محمد صاري ، تسيير النحو ترف أم ضرورة ؟ ،مجلة الدّراسات اللغوية، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات، ع2، 2001.
- 15- نصر الدين بو حساين، مجلّة العربية، ع3 ، 2011.
- 16- نصيرة ردّاف ، متطلبات التدريس بالكفاءات ، ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية
- 17- يحيى بعبطيش ، تعليميّة اللّغات الحيّة النّشأة و التطور ، مجلة الدّراسات اللغوية ، قسنطينة (الجزائر) ، 2005 .

رابعاً-الوثائق التربوية:

- 1- وزارة التربية الوطنية ، المشوّق في الأدب والنصوص، السنة الأولى ثانوي آداب وفلسفة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2012 .
- 2- وزارة التربية الوطنية ، المناهج والوثائق المرافقة السنة الثانية من التعليم الثانوي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، مارس2006.
- 3- وزارة التربية الوطنية ، منهاج اللغة العربية و آدابها السنة الأولى ثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

- 4- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى ثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، سبتمبر 2010 .
- 5- وزارة التربية الوطنية ، وحدة اللغة العربية مادّة التعليميّة العامة، مديرية التكوين الخاص بمعلمي المدرسة الأساسية.
- 6- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة للسنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2008.
- 7- وزارة التربية الوطنية، دليل أستاذ اللغة العربية السنة الأولى ثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- 8- وزارة التربية الوطنية، دليل المقاربة بالكفاءات، مكتبة المدارس، الدار البيضاء.

الملاحق

استمارة استبيان

سعيًا منا للبحث في الإشكالية التعليمية لمادة النحو العربي، ندعو بطيب خاطر الأساتذة الأفاضل والتلاميذ الأعزاء إلى إمدادنا بالعون للإجابة عن الأسئلة الواردة في هذه الاستبانة، وذلك بوضع علامة (x) أمام الإجابة التي ترونها مناسبة.

أولاً - استبيان خاص بالمعلم:

1- ما مقدار استيعابكم لموضوعات مادة النحو؟

ضعيف مقبول جيد

2- إلام يعود ضعف استيعابكم لمادة النحو؟

- طريقة المعلم .

- صعوبة المواضيع.

- عدم اهتمامكم بالمادة.

3- كيف تتعاملون مع مادة النحو؟

باهتمام دون اهتمام

- علّل؟.....

.....

4- هل تحاولون العودة والاستفادة ممّ؟

- كتب خارجية

- معاجم

- أنترنت

5- هل المعلم حريص على تصحيح الأخطاء التي ترتكبونها في قاعة الدرس؟

نعم لا

6- هل يحاول المعلم ربط الدرس الجديد بما استفدتم به سابقا؟

نعم لا

7- هل تجدون توافقاً بين المادة التعليمية والحجم الساعي؟

لا

نعم

ثانياً - استبيان خاص بالمعلم:

1- ما رأيكم في الموضوعات المقررة في مادة النحو؟ هل

- تتناسب و مستوى الطالب؟

- عشوائية غير مخطط لها؟

- موضوعاتها نظرية غير وظيفية؟

- أم لك رأي آخر؟

.....

2- هل تجدون الأمثلة متوفرة في النصوص التي تعتمدونها لتعليم مادة النحو؟

لا

نعم

- إذا كان الجواب بلا

فما الفعل.....

.....

3- ماهي الطرق التي تستخدمونها في تعليم مادة النحو؟

الطريقة القياسية

الطريقة الاستقرائية

طريقة النصوص الأدبية

- أم تستخدمون طرق أخرى؟

اذكرها.....

.....

4- كيف تجد نفسك كمقدم للمادة النحوية؟

لك زاد معرفي

غير متمكن منها

متمكن منها

5 - بم تُفسرون ضعف استيعاب المتعلمين لمادة النحو؟

نقص خبرة المعلم عدم اهتمام المتعلمين بالمادة

وجود خلل في منهاج النحو

- في رأيك، هل هناك سبب آخر؟ اذكره

.....
.....

6- هل تجدون بيداغوجية المقاربة بالكفاءات مناسبة لتعليم مادة النحو؟

نعم لا

7- هل لديكم اطلاع على الدراسات التحوية التيسيرية الحديثة؟

نعم لا

- إن كان الجواب بنعم، فما رأيكم فيها؟

.....
.....

8- هل يُنوخى التدرّج في طريقة ترتيب موضوعات مادة النحو؟

نعم لا

9- هل تعتمدون التنوع في استخدام أساليب التقويم؟

نعم لا

- إن كان الجواب بنعم، اذكر بعضها؟

.....
.....

فهرس المحتويات

أ-د	المقدّمة.....
المدخل : التعليمية (مفاهيم وخصائص)	
06	أولاً- مفهوم التعليمية لغة واصطلاحاً.....
08	ثانياً- التطور التاريخي للتعليمية.....
10	ثالثاً- المفاهيم الأساسية في التعليمية.....
13	رابعاً- أركان التعليمية.....
الفصل الأول : مقدّمات نظرية	
18	أولاً: في النحو العربي
18	1- مفهوم النحو لغة واصطلاحاً.....
21	2- مشكلات النحو العربي
23	3- محاولات تيسير النحو العربي عند القدامى والمحدثين.....
27	4- أهداف تعليم النحو العربي
29	5- الطرق الشائعة في تعليم النحو العربي.....
35	ثانياً: مبادئ المقاربة بالكفاءات وخصائصها.....
36	1- الكفاءة.....
36	أ- مفهوم الكفاءة في المجال التعليمي.....
37	ب- أنواع الكفاءة.....
37	ج- خصائص الكفاءة.....
38	2- المقاربة بالكفاءات.....
38	أ- مفهوم المقاربة بالكفاءات.....
39	ب- مبادئ المقاربة بالكفاءات.....
40	ج- خصائص المقاربة بالكفاءات.....

42	د- المفاهيم الأساسية في المقاربة بالكفاءات.....
43	ه- أهداف المقاربة بالكفاءات.....
44	و- إسهامات المقاربة بالكفاءات.....
46	ثالثا: كفاءة الأركان ودورها في تعليم النحو العربي.....
46	1- المتعلم.....
47	2- المعلم.....
51	3- المحتوى.....

الفصل الثاني: ممارسات تطبيقية

55	أولا: سير العملية التعليمية - التعلمية لمادة النحو (السنة الأولى أدبي).....
55	1- التوزيع السنوي للدروس المقررة في السنة الأولى ثانوي (أدبي) لتوضيح الدروس النحوية...
58	2- الإجراءات المنهجية المعتمدة.....
59	3- نظرة المنهاج إلى أهمية القواعد النحوية في الطّور الثانوي.....
61	4- منهجية تعليم القواعد النحوية بمقاربة الكفاءات السنة الأولى (أدبي).....
71	5- المفاهيم والاصطلاحات النحوية في كتاب السنة الأولى ثانوي (أدبي).....
74	ثانيا : وصف المحتوى، الأهداف، أساليب التقويم.....
74	1-المحتوى.....
76	2-الأهداف.....
77	3-أساليب التقويم.....
80	ثالثا : صعوبات تعليمية النحو انطلاقا من كفاءة الأركان.....
80	1-صعوبات أركان العملية التعليمية لمادة النحو للسنة الأولى ثانوي (أدبي).....
80	أ-فيما يخص المتعلم.....
81	ب-فيما يخص المعلم.....
82	ج-فيما يخص المحتوى.....
83	2- جداول الاستبيانات و تحليلها.....
84	أ- جدول المعلمين.....

87	ب- جدول المعلمين
93	3- نتائج و آفاق:
96	الخاتمة.....
99	قائمة المصادر و المراجع.....
	الملاحق
	فهرس المحتويات