الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشعبيّة

République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

Le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

جامعة 8 ماي 1945 قالمة

كليّة الآداب واللّغات

الرقم: .....

Université 8 Mai 1945 Guelma

Faculté Lettres et Langues

N: .....

مذكّرة مقدّمة لنيل شهادة الماستر

(لسانيّات تطبيقيّة وتعليميّة اللّغة العربيّة)

النّحو التعّليمي في تنمية المهارات اللّغوية

السّنة الخامسة ابتدائي

– أنموذجًا –

مقدّمة من قِبل :

خولة أحمد بهاليل

تاريخ المناقشة : جوان 2016.

العياشي عمّيار	رئيسًا	أستاذ مساعد أ	جامعة 8 ماي 1945 قالمة
لطيفة روابحية	مشرفا ومقررًا	أستاذة مساعدة أ	جامعة 8 ماي 1945 قالمة
أسماء حمايديّة	ممتحنًا	أستاذ مساعد أ	جامعة 8 ماي 1945 قالمة

السنة الجامعية: 1437هـ -2016 م.

شكروعرفان :

الحمد لله ربّ العالمين والصّلاة والسّلام على سيّدنا محمّد وعلى آله وأصحابه أجمعين ومن تَبِعَهُم بإحسان إلى يوم الدّين؛ وبعد:

نشكر الله سبحانه وتعالى على ما منّ علينا بِاختيار هذا الموضوع، وأنعم علينا بإتمامه، كما نتقدّم بخالص الّشكر، والتّقدير، والإمتنان إلى الأستاذة "لطيفة روابحية"، الّتي تشرّفت بإشرافها على هذا البحث، ونشكرها على نصائحها القيّمة، وتوجيهاتها السّديدة، راجين من المولى أنْ يُجازيها كلّ الخير ويوفّقها في مشوارها الدّراسي إن شاء الله.

وشكرنا موصول إلى أعضاء اللّجنة المناقشة الدّكتور: "العياشي عمياز"، والأستاذة:" أسماء حمايدية"، والأستاذة :" لطيفة روابحية" على تكبّدهم مشقّة وعناء قراءة المذكّرة راجين من المولى عزّ وجلّ أنْ يجزيَهم خيرَ الجزاء، وأنْ ينفعَ بِهِم العِلم وأهلَه.

والشّكر موصول إلى أساتذة قسم اللّغة والأدب العربي بجامعة الثّامن ماي 1945 "قالمة "والقائمين عليه.

مقدمـــــــــة

مقدمة:

يقتضي بناء المناهج وإصلاحها وتطويرها مؤهّلات سلوكيّة جديدة وطرائق مستحدثة؛ ويُعَدُّ النّحو من أهمّ الميادين التّعليميّة الّتي خطّت من إصلاحها، ويظهر ذلك جليّا في التّعديلات الوزاريّة من خلال عقد دورات تكوينيّة خاصّة بالمعلّمين من أجل تهيئتهم للبرامج التّربويّة الجديدة أساليب وطرائق التّدريس؛ إذْ لا يُعَدُّ النّحو مجرّد قواعد لتعليم النّطق السّليم والكتابة الصّحيحة؛ بل تُعَدُّ قواعده قوانين للفكر داخل اللّغة.

ومن ثمّة فاللّغة وسيلة لِاتّصال المرء بغيره، وبه يحقّق ما يصبُو إليه من مآرب، فهي تمثّل سلاحه لمواجهة الكثير من المواقف الّتي تتطلّب اِستخدام مهاراتها وفنونها من اِستماع، وكلام، وقراءة، وكتابة، وهذه الفنون الأربعة أدوات مهمّة في اِتمام عمليّة التّفاهم، ونظراً لمكانة النّحو وأهمّيته، فهو يُمثِّل القاعدة الأساسيّة الّتي تنبني عليها اللّغة، وهو السّبب في اِختيارنا موضوع "النّحو التّعليمي، وأثرُه في تنمية المهارات اللّغوية، ذلك أنّ القواعد النّحويّة تُكْسِبُ المتعلِّم مختلف المهارات اللّغويّة، كما تلعب دورًا كبيرًا في ضبط اللّغة؛ لذا اِقتضى البحث طرح الإشكاليّة التّالية:

ما الشّكوى الّتي تطالُ المتعلّمين أثناء تعلّم النّحو، ومحاولة البحث عن الأسباب واِقتراح حلول وطرائق لتيسيره؟ ما صلة النحو بالمهارات اللغوية؟ وهل يسهم في تنميتها؟

وسبب اِختيارنا لهذا الموضوع هو لدوافع شخصيّة من خلال مَيْلِنَا الشّخصي لمثل هذه المواضيع المستَحدثة، ومحاولة تقديم الجديد.

وتِبَعًا لذلك كان العمل وفق الخطّة التّالية:

مقدّمة يتلوها مدخل، وفصلان، أحدهما نظري والآخر تطبيقي، وخاتمة.

أمّا المقدّمة فكان الحديث فيها مُقتَصِرا على أهمّية النّحو التّعليمي وعلاقته بالمهارات اللّغويّة.

ويشتمل المدخل المعَنْوَن بـ "تحديدات ومفاهيم اصطِلاحيّة": مفهوم النّحو، والتّعليم، والتّعليميّة، والتّعلّم، والتّعلّميّة، وأركان كلّ من التّعليميّة والتّعلّميّة.

وأمّا الفصل الأوّل فَخَصَّصْنَاه للحديث عن النّحو التّعليمي، في المبحث الأوّل حيث تطرّقنا إلى مفهوم ونشأة النّحو التّعليمي، وأسباب وصعوبات تدريسه، وأهداف تدريس القواعد النّحوية، وطرائق تيسيرها، إضافة إلى ذلك خَصَّصْنَا حديثنا في المبحث الثّاني عن المهارات اللّغويّة الأربعة من اِستماع، وتعبير، وقراءة، وكتابة، مع الإشارة إلى أهمّية كلّ منها، والأنواع الّتي تشتمل عليها كلّ مهارة، كما تناولنا في المبحث الثّالث علاقة النّحو بالمهارات اللّغويّة.

وأما الفصل الثّاني فكان تطبيقيًّا بعنوان "أثر النّحو التّعليمي في تنمية المهارات اللّغوية"، حيث قُمْنَا فيه بمتابعة ميدانية تتبعنا من خلالها واقع تعليم النحو في المرحلة الابتدائية وصلته بالمهارات اللغوية، وكانت خاتمة البحث خلاصة النّتائج المتوصَّل إليها.

وككلّ بحثٍ أكاديميٍّ لابدّ من منهج يسير على خُطَاهُ، فقد أَوْجَبَ موضوع البحث اِعتماد المنهج الوصفي التّحليلي مشفوعا بالتّحليل، والإحصاء، والاِستنتاج.

وتهدف هذه الدّراسة إلى تصحيح المفاهيم النّحوية وتَبْيِين أهمّيتها والحِكمة من وجودِها.

وقد أفادتنا مجموعة من المصادر والمراجع نذكر منها: "لسان العرب" لاِبن منظور، و"الخصائص" لِابن جنّي، و"أساليب تدريس اللّغة العربيّة" لراتب قاسم عاشور ومحمّد فؤاد الحوامدة، و"طرق تدريس اللّغة العربيّة" لزكريّا اِسماعيل.

وما نُرِيدُ أنْ نبخسَ من فضل السّابقين، فقد أَمَدَّهُ كثير مِنْهُم بقدرٍ عظيمٍ من الآراء والأحكام، وقد اِجتهدوا في تيسير تطبيق النّحو، وتسهيل اِكتساب آليّاته، والحفاظ على مكانته.

نحمُد الله عزّ وجلّ ونشكُره بأنْ وفّقنا في إتمام هذا العمل، كما نتقدّم بخالص الّشكر والاِمتنان لأُسْتَاذَتِنا الفاضلة "لطيفة روابحيّة"، وكلّ أساتذة قسم اللّغة والأدب العربي.

مدخـــــــل:

تحديدات اصطلاحيّة ومفهوميّة.

1. مفهوم النّحو.
2. مفهوم التّعليم.
3. مفهوم التّعليميّة.
4. مكوّنات العمليّة التّعليميّة.
5. مفهوم التّعلّم.
6. مفهوم التّعلّميّة.
7. أقطاب العمليّة التّعلّميّة.

I. تحديدات اِصطلاحيّة ومفاهيميّة:

1/ مفهوم النّحو :

أ – لغة :

ورد في **لسان العرب** في مادّة (نَ. حَ .ا):

النَّحْوُ : إِعْرَابُ الكَلاَمِ العربِيّ .

والنَّحْوُ : القصْدُ والطّريقُ[1].

ويذكُرُ **الجوهريّ** :

نَحَوْتُ نَحْوَكَ ؛ أَيْ قَصَدْتُ قَصْدَكَ .

وَنَحَوْتُ بَصَرِي إِلَيْهِ ؛ أَيْ: صَرَفْتُ.[2]

وفي **المعجم الوسيط** :

نَحَا إِلَى الشَّيْءِ نَحْوًا : مَالَ إِلَيْهِ وَقَصَدَهُ . فَهُوَ نَاحٍ ، وَهِيَ نَاحِيَةٌ (النَّاحِي): العَالِمُ بِالنَّحْوِ (ج) نُحَّاة، (النَّاحِيَةُ) : الجَانِبُ وَالجِهَةُ.

و(النَّحْوُ) : القَصْدُ ، يُقَالُ: نَحَوْتُ نَحْوَهُ ؛ قَصَدْتُ قَصْدَهُ وَالطَّرِيقُ ، وَالجِهَةُ ، وَالمِثْلُ، وَالمِقْدَارُ وَالنَّوْعُ.[3]

كما جاء في **مقاييس اللّغة** :

(نَحْو) النُّون وَالحَاء وَالوَاو كَلِمَةٌ تَدُلُّ عَلَى قَصْدٍ، ولذلك سُمِّيَ نَحْوُ الكَلاَمِ .[4]

وأَوْرَدَ **مجمَع اللّغة العربيّة** :

اِنْتَحَى : مَالَ إِلَى نَاحِيَةٍ وَالشَّيْءُ : قَصَدَهُ (النَّاحِيَةُ) : الجَانِبُ وَالجِهَةُ ،(ج) نَوَاحٍ ؛ وَأَنْحِيَةٍ.

(النُّحَاةُ) : العُلَمَاءُ بِالنَّحْوِ ، النَّحْوُ : القَصْدُ.[5]

---

[1] ابن منظور ، لسان العرب ، دار الحديث، القاهرة ، د ط ، 2003، مادّة (ن.ح.ا) ،ج8 ،ص 488.

[2] الصّحاح : تاج اللّغة وصحاح العربيّة ، د.م ، د.ط، د.ت، مج6، ص2503.

[3] مجمع اللّغة العربيّة ، مكتبة الشّروق الدّوليّة ، ط 4، 2004، ص 908.

[4] اِبن فارس ، تح : عبد السّلام محمّد هارون ، دار الفكر ، د.ط، 1979، مادّة (ن.ح.و)، ج5، ص 403.

[5] الوجيز ، د.ط، 1994،ص606.

والّذي أمكننا اِستنتاجه بعد هذا أنّ النّحوَ من النّاحية اللّغويّة لا يعدو أن يكون دالاّ على : القَصْدِ وَالجِهَةِ ، وَالطَّرِيقِ ، وَالمِقْدَارِ ، وَالمِثْلِ ، وَالنَّوْعِ.

ويغلبُ استعمالُه بمعنى : القَصْدُ، وَالجِهَةُ، وَالمِقْدَارُ.

ب – اِصطلاحا:

يُعَرَّفُ النَّحْوُ عند القدامى ب:

ابن السّرّاج (ت 316 هـ) : " النّحو إنّما أريد به أنْ يَنْحُوَ المتكلم إذا تعلّمه كلام العرب وهو علم اِستخرجه المتقدّمون فيه من استقراء كلام العرب "[1]

ابن جنّي (ت 392هـ): " اِنتحاءُ سَمْتِ كلام العرب ، في تصرّفه من إعرابٍ وغيره ، كالتّثنية والجمع ، والتّحقير ، والتّكسير، والإضافة ، والنّسب ، والتّركيب ، وغير ذلك ، لِيَلْحَقَ مَنْ ليس منْ أهل اللّغة العربيّة بأهلها في الفصاحة ، فينطق بها وإنْ لمْ يَكُنْ مِنْهُم ، وإنْ شذّ بعضهم عنها رُدَّ بهِ إليها "[2]

ابن عصفور (ت 669 هـ) : " العلم المسْتَخْرَج بالمقاييس المستنبطة من اِستقراء كلام العرب الموصِلَة إلى معرفة أحكام أجزائه الّتي ائتلف منها." [3]

يبدو أنَّ النَّحْوَ من خلال ما تقدّم من تعريفات ، لم يكن منفصلا عن الصّرف ؛ إلاّ بعد أن أشار **الأزهريّ** (ت 905 هـ) إلى اِستقلاليته عن الصّرف قائلا : " علم بأصول يُعْرَفُ بها أحوال أبنيةِ الكَلِم إعرابًا وبناءً " [4]

---

[1] ابن السّرّاج ، الأصول في النّحو ، تح : عبد الحسين الفتلي ، مؤسّسة الرّسالة ، ط 3، 1996، ج1،ص 35.

[2] ابن جنّي ، الخصائص ، تح: محمّد علي النّجار ، دار الكتب المصريّة ، المكتبة العلميّة ، د.ط، 1913، ج1، ص34.

[3] ابن عصفور ، المقرّب ومُثُلُ المقرّب ، تح : عادل أحمد عبد الموجود ، علي محمّد معوّض ، دار الكتب العلميّة ، بيروت ، لبنان ، د,ط، د,ت، ص05..

[4] الأزهري ، شرح التّصريح على التّوضيح أو التّصريح بمضمون التّوضيح في النّحو ، تح : محمّد باسل عيون السّود ، دار الكتب العلميّة ، لبنان ، ط1، 2000ن ج1،ص 12،11.

وهو تعريف يقرب تعريف **الرَّضيّ** لعلم الصرف في الشّافية ، وقد ذكر أنّ " التّصريف علم بأصول يُعْرَفُ بها أحوال أبنية الكلم الّتي ليست بإعراب ."[1]

بينما اِنتهج علماؤُه في العصر الحديث نهجا آخر ، يدلّ على أنّه علم موضوع الأساس ، الجملة العربية ، من ذلك ما ذكره الأستاذ **راتب قاسم عاشور** من أنّه " العلم الّذي يُعْرَفُ به ضبط أواخر الكلمات ، ومعرفة حالتها إعرابًا وبناءً وتركيب الجملة ."[2]

ويأتي النّحو في طليعة العلوم العربيّة الإسلاميّة ؛ذلك أنّه يدرس نظام الجملة العربية ، ويبْحَثُ فيه عن مختلف ظواهرها ، بالإضافة إلى مجموعة القواعد والضّوابط الّتي في ضوئها تُعْرَفُ كيفيّة تأليف الكلام العربيّ ومختلف أحكامه ومعاني عناصره الّتي تكشف عن مدلوله ومحتوى مفرداته "[3]

" فهو علم البحث في التّراكيب ، وما يرتبط بها من خواص ، كما يتناول العلاقات بين الكلمات في الجملة وبين الجمل في العبارة ؛ ذلك أنّ علم النّحو في مجمله وُضِعَ لمعرفة أحوال الكلمات العربيّة مفردةً ومركبةً ."[4]

أمّا النّحو بمفهومه التّعليمي فيذكر بعض التّربويين بأنّه : " قواعد يُعْرَفُ بها أحوال أواخر الكلمات العربيّة الّتي حَصَلَت بتركيب بعضها مع بعض من إعراب وبناء وما يتبعُهما ، وبمراعاة تلك الأحوال ويحفظ اللّسان ؛ كما أنّ له الفضل في تَقَوُّمِه عند النّطق ، وتقويم البنان أثناء الكتابة والتّحرير ".[5]

---

[1] الإستراباذي ، شرح شافية ابن الحاجب ، تح: محّمد نور الحسن ومحمد الزّفراف وآخرون ، دار الكتب العلميّة ، بيروت ، لبنان، دط ، 1982، ج1، ص01.

[2] راتب قاسم عاشور ، محمّد فؤاد الحوامدة ، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النّظرية والتّطبيق ، دار المسيرة ، عمّان ، الأردن، ط1، 2003، ص 105

[3] ينظر، عبد الهادي الفضلي ، مراكز الدّراسات النّحوية، مكتبة المنار ، الأردن ، ط1، 1986، ص 05.

[4] ينظر، راتب قاسم عاشور ، محمّد فؤاد الحوامدة ، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق ، مس ، ص105.

[5] ينظر، زكريّا إسماعيل ، طرق تدريس اللّغة العربيّة ، دار المعرفة الجامعيّة ، دط ، 2005، ص193

2/ مفهوم التّعليم :

التّعليم هو" التّصميم المنظّم من طرف المعلّم والمتعلّم على طريق الخبرات التي تساعد المعلّم في إنجاز التّغيير المرغوب به في الأداء ، وتقديم التّوجيهات ؛ وتُحمِّلُه مسؤولية إنجاز المتعلّم لتحقيق الأهداف التّعليميّة ؛ وتكون هذه العمليّة في شكل تفاعل مباشر يخطّطه المعلّم وينفّذه بينه وبين المتعلّمين".[1]

"كما يمثّل التّعليم النّشاط الّذي يُسْهِمُ به كلّ من المعلّم والمتعلّم ، بحيث يقع تعليم المعارف من قبل المعلِّم واستيعابها وتعلّمها من قبل المتعلّم ، ويتمّ ذلك بصيغ آنية متوازية ، إلاّ أنّ نشاط المعلّم لا يقتصر فقط على إيصال المعارف والمعلومات بل يتعدّاه إلى تنظيم العمل المستقلّ للمتعلّمين وتوجيهه ، والإشراف والتّقويم وتدريب القدرات العقليّة والأخلاقيّة والجماليّة والحسّية".[2]

وهناك من يُعَرِّفُ التّعليم على أنّه " عمليّة التّفاعل بين المعلّم والمتعلّمين في داخل الصّف أوفي قاعة المحاضرات أوفي المختبرات".[4]

فالتّعليم نشاط انساني تفاعلي يحدُث بين المعلّم الّذي يُعَدُّ المنظّم والمقوّم لهذا النّشاط ، وبين المتعلّم بِعَدِّه المستقبِل للمعلومة والمتمثّل والمستوعِب لها بالإستجابة للمعارف ، والإقتداء بها وتَعَلُّمِهَا .

3/ مفهوم التّعليميّة :

وتوجد في اللّغة العربيّة عدّة مصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي الواحد ؛ ولعلّ ذلك راجع إلى تعدّد مناهل التّرجمة ، منها مصطلح didactique الّذي يقابله في العربيّة عدّة ألفاظ : تعليميّة، تعليمات ، علم التّدريس ، علم التّعليم، التّدريسية ، الدّيداكتيك.

ولئن كنّا بصدد التّعليميّة فإنّنا سنعرض أهمّ تعريفات العلماء على النّحو التّالي:

---

[1] ينظر، عبد الرّحمان عبد الهاشمي ، طه علي حسين الدّليمي ، استراتيجيات حديثة في فنّ التّدريس ، دار الشّرق ، عمّان ، الاردن ، ط1، 2008، ص 20.

[2] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، المدخل إلى التّدريس ، دار الّشروق ، ط1، 2003، ص30.

المرجع نفسه، ص31.

وقد عرّف "جون كلود غانيون" "J.C.Gagnon" في دراسة له بعنوان: "ديداكتيك مادّة" التّعليميّة كما يلي: "إشكاليّة إجماليّة وديناميّة" تتضمّن:

– تأمّلا وتفكيرا في طبيعة المادّة الدّراسيّة وكذا في طبيعة وغايات تدريسها وإعدادا لفرضيّاتها الخصوصيّة، اِنطلاقا من المعطيات المتجدّدة والمتنوّعة باستمرار لعلم النّفس والبيداغوجية وعلم الاِجتماع....الخ.

– دراسة نظريّة ، وتطبيقيّة للفعل البيداغوجي* المتعلّق بتدريسها "[1]في حين اعتبَر " فيرنيو" "vergnioux" الدّيداكتيك ميدانًا علميًّا مستقلّا أسند إليه مهمّة صياغة المفاهيم والطّرائق الّتي يمكن أن تشكّل مقاربة عمليّة "[2]

فالتّعليميّة علم مستقل بنفسه، له نظريّاته وأسسه الّتي يُبْنَى عليها؛ كما له علاقة وطيدة بعلوم اللّغة، وهو يدرس التّعليم ويستفيد منه من كلا الجانبين النّظري والتّطبيقي.

ويذهب معظم الدّارسين المهتمّين بهذا الحقل حاليّا إلى التّمييز بين نوعين أساسيّين متكاملين من الدّيداكتيك هما: الدّيداكتيك العام، والدّيداكتيك الخاص.

أما الدّيداكتيك العام وإن كان لا يمكن اعتباره ميدانا علميا قائما بذاته، فهو يُقصّر اِهتمامه على ما هو عام ومشترك في تدريس جميع المواد.

---

* إنّ مصطلح بيداغوجيا pédagogie تركيب يوناني مؤّلف من كلمتين PEDA . وتعني الطّفل AGOGE وتعني السّياقة والتّوجيه (...) فالبيداغوجي هو المربّي الذي يسهر على رعاية الطّفل والأخذ بيده فيكون مرافقا له، أمّا التّربية هي تهذيب القوى الطّبيعيّة وإعداد الإنسان كي يكون قادرا أن يقود حياة خلقيّة صحّيّة سعيدة فيحيا حياة كاملة.
يُنظَر، عبد الله القلّي، التّربية العامّة وزارة التّربية الوطنيّة، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، الحرّاش، الجزائر، 2009، ص12، 18.

[1]بشير إبرير، تعليميّة النّصوص بين النّظرية والتّطبيق ، عالم الكتب الحديث ، الأردن، د.ط، 2007، ص09.

[2]علي آيت أوشان، اللّسانيات والدّيداكتيك ، نموذج وظيفي من المعرفة العلميّة إلى المعرفة المدرسيّة ، دار الثّقافة ، ط1، 2005، ص20.

وأمّا الدّيداكتيك الخاصّ بكلّ مادّة من المواد التّعليميّة فهو مجموعة النّشاطات اللّصيقة بمادّة معيّنة ، هو بذلك جزء من الدّيداكتيك العام.[1]

4/ مكوّنات العمليّة التّعليميّة :

تتكوّن العمليّة التّعليميّة من ثلاثة أركان رئيسيّة تتمثّل في :

أ – المعلّم :

يلعب المعلّم أدوارا عدّة متداخلة فيما بينها ؛ ولكنّ العديد من نشاطات المعلّم التّعليمية يمكن أن تقع ضمن ثلاث وظائف رئيسيّة هي :

- أن يكون خبيرا ومتخصّصا في مجال التّعليم .
- أن يستطيع إنشاء بيئة التّعلّم وإدارتها كموضع القوانين والاجراءات لمناشط التّعلّم .
- أن يكون مرشدا ناصحا يُعِدُّ للمسؤوليّة التّشييديّة وبناء العقول.[2]

ب – المتعلّم :

إذا كان المعلّم هو حجر الزّاوية في العمليّة التّعليميّة التّربويّة ؛ فإنّ المتعلّم هو المستهدف من وراء هذه العمليّة ؛ إذْ يجب معرفة اِحتياجات المتعلّم وسلوكه ، وذلك بتوزيع المناشط التّعليميّة ومراعاة ميول المتعلّمين واتّجاهاتهم .[3]

ج – المادّة التّعليميّة:

تعتبر المادّة التّعليميّة ركنا أساسيّا في عمليّة التّعليم ، فهي تُمثِّل الرّسالة الّتي تُرسَل للمتعلّم من خلال تفاعله مع المعلّم ، وفي أثناء مشاركته الفعّالة مع جميع مكوّنات المنهج بمفهومه الشّامل .[4]

---

[1] ينظر، إنطوان صيّاح ، دراسات في اللّغة العربيّة الفصحى وطرائق تعليمها ، دار الفكر اللّبناني ، بيروت ، ط1، 1995، ص180.

[2] ينظر، كمال عبد الحميد زيتون ، التّدريس نماذجه ومهاراته ، عالم الكتب ، القاهرة ، ط2، 2005، ص 79، 80.

[3] ينظر، المرجع نفسه ، ص 81.

[4] ينظر، المرجع نفسه ، ص84.

5/ مفهوم التّعلّم :

التعلّم هو العمليّة الّتي يكتسب الفرد عن طريقها وسائل جديدة يتغلّب بها على مشكلاته ، والحاجة أو الدّافع هي الحافز الذي يدفعه نحو التّعلّم ؛ فالحاجة أم الاختراع[1]

يقول " جيتس GATES ": يمكن تعريف التّعلّم بأنّه تغيُّر السّلوك تغييرا تقدُّميًا يتّصف من جهة بتمثّل مستمر للوضع ، ويتّصف من جهة أخرى بجهود مكرّرة يبذلها الفرد للِاستجابة لهذا الوضع اِستجابة مثمرة "[2]

فالتّعلم هو تغيّر سلوك المتعلّم ، ويكون ذلك نتيجة لإثارة خارجيّة لهذا السّلوك .

يُعَرِّف " دوميان DOUMIAN " التّعلّم بأنّه : تغيير دائم في آليات السّلوك تتضمّن مثيرات واِستجابات نتجت عن الخبرة السّابقة بتلك المثيرات أو الِاستجابات ؛ فالتّعلّم يُعَدُّ من حيث أنّه نظام من الممارسات الايجابيّة الّتي تقود إلى السّلوكات النّاجحة المثمرة ، ويظهر ذلك جليّا وبخاصّة في التّحسّن المستمرّ الّذي نجده أثناء ضبط العمل خلال التّدريب على المهارة المقصود تعلُّمها.[3]

يرى "دودورث DOUDOURTH" أنّ التّعلّم هو نشاط يقوم به الفرد ويؤثّر في نشاطه المقبل.

أمّا " من MAIN " فيُعرِّف التّعلّم بأنّه عبارة عن عمليّة تعديل في السّلوك أو الخبرة ." [4]

فالتّعليم هو تغيير في السّلوك تنتج عنه اِستجابات مثمرة ، وتكون هذه الِاستجابات ناتجة عن اِستثارة معيّنة.

---

[1] ينظر، ابراهيم وجيه محمود ، التّعلم أسسه ونظريّاته وتطبيقاته ، دار المعرفة الجامعيّة ، د.ط ، 2003، ص15.

[2] أحمد حساني ، دراسات اللّسانيات التّطبيقيّة ، حقل تعليميّة اللّغات ، ديوان المطبوعات الجامعيّة ، د.ط، 2000، ص46.

[3] ينظر، رجاء محمود أبو علاّم ، التّعلّم أسسه وتطبيقاته ، دار المسيرة ، ط1، 2004، ص 24.

[4] يحي محمد النّبهان ، مهارة التّدريس ، دار اليازوري العلميّة ، عمّان ، الأردن ، د ط، 2008، ص30.

6/ مفهوم التّعلّميّة :

تهتمّ التّعلّميّة بمحتوى التّعليم ، من حيث اِنتخاب المعارف الواجب تعليمها ، ومعرفة طبيعتها وتنظيمها ، فقد عَرَفَ مصطلح DIDACTIQUE الأجنبي رواجا كبيرا ، حيث بدأ استخدامه كلفظة دخيلة بحروف عربيّة " ديداكتيك " ، وظنّ البعض أنّ تسمية الطّرائق الخاصّة في تعليم المادّة " تفي بالغرض ، غير أنّنا رأينا أن نعتمد المصطلح الّذي اِقترحه أحمد شبشوب في كتابه " تعلّميّة المواد " DIDACTIQUE DES DISCIPLINES "، لأنّ هذا المصطلح يتخطّى الطّرائق الخاصّة ليشمل المجالات الأخرى الّتي يدور عليها اِهتمام هذا العلم الجديد ، حيث يهتمّ بعلاقات المتعلّمين بالمعارف من حيث التّحفيز ، والأساليب والاِستراتيجيّات النّاشطة والفاعلة لِاكتسابها وبنائها وتوظيفها .[1]

7/ أقطاب العمليّة التّعلُّميَّة :

استقطب تفكير الباحثين في العمليّة التّعلُّميّة ثلاثة محاور رئيسيّة :

أ . المتعلّم والمعارف :

لكلّ من المتعلّمين فُرادَتَه في التّعاطي مع المعارف الواجب تعلُّمَها : صعوبات ، حوافز ، تصوّرات ، مكتسبات سابقة ، والمتعلّم شريك فاعل في بناء معرفته .

ب. المعلّم والمعارف :

يتعامل المعلّم مع هذه المعارف في تحوُّلاتها المختلفة ، ويستوعب مُحتَواها ومقاديرها ويبحث عن أنجع الأساليب لتقديمها إلى المتعلّمين ، ومساعدتهم على بنائِها وتمثُّلِها وتحصيلها .

ج. المعلّم والمتعلّم :

[1] ينظر، إنطوان صيّاح ، وآخرون ، تعلّمية اللّغة العربيّة ، دار النّهضة العربيّة ، بيروت ، لبنان ، ط1، 2006، ج1، ص13.

تُعَدُّ العلاقات بين المعلّم والمتعلّمين علاقات مركّبة ، معقّدة تحكُمُها الوساطة النّاجعة الّتي ينّشطها المعّلم بين المتعلّمين والمعارف ، وبين المتعلّمين أنفسهم ، في مرافقة مسارات تفكيرهم وَتلَمُّسِهم المعرفي.[1]

فالجهود المكثّفة الّتي بذلت في ميادين التّعليم خلال السّنوات الأخيرة بُغْيَة تحسين الفعل التّربوي، اِنتهت إلى ضرورة فهم العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة أكثر من قبل القائمين عليها ، وإلى معرفة حقّة بأقطابِها المتمثِّلة في المعلّم ، المتعلّم ، المادّة التّعليميّة والعلاقة الثّنائيّة الّتي تربط كلّ عنصر بآخر.

ونظرا للدّور الخطير الّذي يلعبه كلّ عنصر من هذه العناصر الثّلاثة في العمليّة التّعلّميّة والأثر الّذي يتركه كلّ واحد في العنصر الآخر برزت إلى الوجود في المجال التّربوي ما اِصْطُلِحَ عليه بالتّعلّميّة.

[1] ينظر، إنطوان صيّاح ، وآخرون ، تعلّمية اللّغة العربيّة، م س، ص15،16.

الفصل الأوّل:

النّحو التّعليمي وأثره في تنمية المهارات اللّغوية.

I. النّحو التّعليمي.

II. المهارات اللّغوية.

III. صلة النّحو بالمهارات اللّغوية.

I.النّحو التّعليمي:

تمهيد:

تعود البدايات الأولى للنّحو العربي إلى القرن الثّاني الهجري، على يد **سيبويه** (ت 180 هـ)، وكان بناءً نظريًّا متكاملاً، غير إنّ كتابه كان علميّا لا تعليميّا، رغم ثرائه بالشّواهد اللّغوية.

وقد بذل العديد من الدّارسين والباحثين جهودا في هذا المضمار من أجل تعليم النّحو، إلاّ أنّه لم يُثْبَت أوّل من ألّف في النّحو التّعليمي، وذلك لعدم توفّر مصادر من القرن الثّاني الهجري تُؤَكِّد البدايات الأولى لنشأته.[1]

كما أشار بعض الباحثين المعاصرين إلى وجود كتاب **لخلف الأحمر** البصريّ (ت 180 هـ)، وهو "مقدّمة في النّحو" ذَكَرَ فيه بيتَيْن من الشّعر في النّحو التّعليمي منسوبين إلى **الخليل بن أحمد الفراهيدي** وهما:

وَصِل بالواِو قولكَ كُلّه وَبِلاَ وَثُمّ أو فليست مصعب.فاِنْسَاقَ

الفاءُ ناسقةٌ كذلك عندَنا وسبيلُها رحبُ المذاهبِ مُشْعَبُ.[2]

كذلك تُشِيرُ بعض الدّراسات إلى أنّ النّحو التّعليمي لدى العرب بدأ مبكّراً، وقد وضع العلماءُ إلى جانب كُتبِهم في النّحو العربي مختصرات للمبتدئين من المتعلّمين لغايات تعليميّة مَحْضَة، أمثال **الزَّجّاج** (ت 311 هـ) وكتابه "الموجز في النّحو"، و**الزّجاجي** (ت 340 هـ) وكتابه "الجُمَل في النّحو"، إلاّ أنّ هناك حقيقة ثابتة تؤكّد أنّ النّحّاة الكوفيّين كانوا يميلُون إلى أغراض التّعليمية في كتاباتهم ترجّح أنّ التّصنيف النّحوي لدى العرب اِتّسم منذ البداية بطابعين:

أوّلهما: طابع تعليمي غرضُه الأساسي أنْ يعرِض مسائلَ النّحو على المبتدئين والمتعلّمين لكي يطبّقوها في نُطْقِهِم إنْ تكلّموا، وفي كتابتهم إنْ كَتَبُوا خُطبَة أو رِسَالة.

---

[1] ينظر، ناصر الدّين أبو خضير، نشأة النّحو التّعليمي وسماته، جامعة بيرزيت، 4 أفريل 2009، رابطة أدباء الشّام (تُعْنَى بقضايا الأدب والإنسان).

[2] مقدّمة في النّحو، تح: عزالدّين التّنوخي، مطبوعات مديريّة إحياء التّراث القديم، دمشق، د ط، 1961، ص 85، 86.

ثانيهما: طابع نظري مجرّد تظهر من خلاله فلسفة النّحو، ومحاججات النُّحَاة، وقد وضع المتخصّصين في علوم الشّريعة واللّغة وغير ذلك.[1]

فالنّحو التّعليمي وُضِعَ لِهدفٍ خاص هو المساعدة في تعلُّم هذه اللُّغة بِتسْهِيلها وتبسيطها للمتعلّمين، بينما النّحو النّظري غايته صياغة قواعد عامة تحكُم البناء اللُّغوي، فهو موجّه لفِئَة الباحثين والمتخصّصين.

والمتفحّص لكتاب **سيبويه** يجده يحتوي على جانبيْن (نمطّين) المتمثِّلَيْن في النّحو التّعليمي، والنّحو النّظري، فالأوّل من خلال ألفاظه من ذلك ما ذكره قائلاً:

- ألفاظ توحي بنوع من التّوجيه والإرشاد للمتعلّمين.
- وما يدلّ على الدُّربة والتّمرين ومثّلها قوله: وسأمثّله لك مظهرًا لتعلُّم ما أرادُوا.
- ثمّ يظهر جليّا ما أشار به إلى ضرورة التّمثيل والمقارنة والقياس من خلال قوله: فعلى هذا فقِس.[2]

وقد ورد النّحو التّعليمي كذلك في كتاب "**ابن السّرّاج**" في قوله: "ولما كنت لم أعملْ هذا الكتاب للعالم دون المتعلّم، احتجتُ إلى أنْ أذكرَ ما يقرَب على المتعلّم."[3]

ومن ثمّة فالنّحو التّعليمي يهدِف إلى عرض مسائل النّحو وقضاياه، حتّى يتسنّى للدّارسين الوقوف عليها أملاً في اِستيعابها ومراعاتها عندما ينطقون أو يكتبون، فلَهُ الفضل في تقويم اللّسان أثناء النّطق، وتقويم البنان أثناء الكتابة، حتّى لا تسوء سُمْعة النّاطق أو الكاتب بين النّاس.[4]

---

[1] ناصر الدّين أبو خضير، نشأة النّحو التّعليمي وسماته، رابطة أدباء الشّام، م س.

[2] المرجع نفسه.

[3] ابن السرّاج، الأصول في النحو، تح: عبد الحسين الفتلي، م س، ج1، ص37.

[4] ينظر، وضحة عبد الكريم جمعة الميعات، التّأليف النّحوي بين التّعليم والتّفسير، مكتبة دار العروبة، الكويت، ط1، 2007، ص159.

والّذي يمكن قوله بعد ذلك أنّ من النّحو التّعليمي الوقوف على الضّوابط التي تُميّز الصّواب من الخطأ في المفردات والتّراكيب وغيرها.

1- مشكلات وصعوبات تدريس النّحو:

توجد العديد من الصّعوبات الّتي تعتري المعلّم أثناء تقديمه المحتوى التّعليمي، خاصّة التي يواجهها المتعلّمون أثناء تعلّمهم مادّة النّحو، وتكاد تكون من أعقد المشكلات الّتي تواجه التّربويّين، حيث أصبح المتعلّمون ينفرون من القواعد النّحوية، كما يجدون صعوبة في تعلّمها، ولعلّ مردّ ذلك فيما يذكره الباحثون:

- كثرة القواعد النّحوية، والصّرفية، وتشعّبها وفيما تشتمل عليه من اِضطراب وشذوذ، لكنّ الكثير من هذه القواعد التي يتمّ تقديمها للمتعلّمين في المحيط التّعليمي لا تحقق الهدف المطلوب منها، بل تقتصر في تدريسها على الجوانب الشّكلية في بناء بنية الكلمة أو ضبط آخرها.[1]

- ومنها أيضا أنّ المقرّرات المدْرَجَة في المراحل التّعليميّة لا تُعْنَى بتتابع أبواب النّحو، وقواعده، وتعميق مفاهيمه تعميقا متدرّجا، بل إنّ الكثير منها لا يهتمّ بأحكام القاعدة، ولعلّ عدم اِلتزام بعض المعلّمين بالوسائل والطّرائق التّعليميّة السّليمة في تقديم وتدريس القواعد النّحوية يجعل المتعلِّمين ينفرون من تعلُّمها، ويرون في ضبط الكلمات أمرا لا ضرورة له.[2]

- تُعَدُّ هذه الأسباب من بين العديد من المشكلات التي تواجه المعلِّم والمتعلِّم في تعليم وتعلُّم النّحو، ذلك أنّهم يرون أنّه مادة جافّة يصعُب تدريسها.

- ومن ثمّة "فالنّحو العربي من حيث مُحتواه، وطرائق تدريسه ليس عِلمًا لتربية الملَكة اللِّسانية العربيّة، وإنّما هو علم تعليموتعلُّم صِناعة القواعد النّحوية، وقد أدّى هذا مع مرور الزّمن، إلى النُّفورِ

[1] ينظر، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النّظرية والتّطبيق، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط1، 2003، ص 109.

[2] ينظر، المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

من دراسته، وإلى ضُعف النّاشئة في اللّغة بصفة عامّة"[1]، لذا فالنّحو التّعليمي يقتصر على تدريس القواعد اللّغوية التي يحتاجها المتعلِّمون، والّتي تساعدهم في اِكتشاف الأخطاء وتَجَنُّبِها أثناء الكتابة والنّطق.

– والجديرُ بالذِّكرِ حول هذه الظّاهرة أنّ المتعلِّم يُظهر في البداية اِهتماما للمُحتوى المقدَّم، ويُجيب على الأسئلة بسهولة، ولكنّه يجد صعوبة أثناء التّطبيق ولعلّ أبرز الأسباب –كما يذكر بعض الدّارسين–الفاعلة في ذلك هي:

– كثرة القواعد المفروضة على المتعلِّم حيث يشعر بأنّه حَفظَها يتطلّب منه الكثير من الجُهد، فيحدث له خَلط في القواعد، وكثيرا ما يكون مصيرها النّسيان، ولعلّ أنّ صعوبة هذه المادّة تعود إلى المعلِّم بالدّرجة الأولى، ذلك أنّه لا يَهُمُّه إلاّ الإسراع في الإنتهاء من المقرَّر دون التّأكُّد من فهمِ المتعلِّمين لما قدَّمَه ، ومن إمكانية تطبيق القواعد علميًّا من خلال نُطقِ المتعلِّمين وكتاباتهم.[2]

– وكذلك عدم ربط قواعد النّحوِ بمهارات اللّغة العربيّة من جهة، ومختلف المواد التّعليميّة في غير مادّة اللّغة العربيّة من جهة أخرى، كما أنّ ثنائيّة اللّغة تُعَدُّ من أسباب الضُّعف الرّئيسيّة في هذه المادّة، حيث يَدْرُسُ المتعلّمُ قواعد اللّغة حِصّةً واحدةً أو حِصّتين في الأسبوع، ويتعامل مع المعلِّمين ويتعاملون معه بالعامّية، وهو ما يؤثّر على فهمِ وإدراكِ المتعلِّم لضوابطِ وقواعدِ اللُّغة العربيّةِ.[3]

– كما أنّه توجد بعضُ الموضوعاتِ لا داعي لتدريسِها نظريًّا؛ بل يُمْكِن تناوُلَها من الجانب التّطبيقي مباشرة، دون الرّجوع إلى الكتابِ المقرَّر كالضّمائر وغيرها، وهناك العديد من الموضوعات المغرِقَة في التَّخصُّص، فلا داعي لتدريسها في مراحل التّعليم العام، لأنّها لا تخدِم الهدفَ الأساسيَّ من تدريسِ النّحوِ.[4]

---

[1] علي أحمد مدكور، فنون تدريس اللّغة العربيّة، دار الشواف، القاهرة، د ط، 1991، ص 326.

[2] ينظر، زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، د م، د ط، 2005، ص 209.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] المرجع نفسه، ص 210.

2- أهداف تدريس النّحو:

تختلف أهدافُ تدريسِ النَّحوِ من مرحلة تعليميَّة لأخرى، ويُمكِن توضيحَها فيما يلي:

- يتمثّل غرضه الأساسي – فيما يذكره الدّارسون – في صَوْنِ اللّسانِ من الخطأ، وحِفْظِ القلمِ من الزّللِ، ومنْ ثمّة فهو يُعَوِّدُ المتعلِّمين قُوَّةَ الملاحظة، والتّفكيرِ المنطقي المرتّب والسّليمِ، وتمكِينِهم من الِاستِنْبَاطِ، والحُكم، والتّعليل، فهو يُنَمّي ثروة المتعلِّم اللّفظيّة واللّغويّة، كما يُشْحِذُ العقلَ، ويصقِلُ الذّوقَ، فيُعين بذلك على فهم الكلام على وجهه الصّحيح.[1]

- كذلك يُمكِّن المتعلِّم من اِستخدام مختلف المهارات اللُّغويّة من قراءة، وكتابة وغيرها، بشكلٍ صحيح يخلوا من الأخطاء اللّغوية، وذلك بتعويدهم الدّقة في صياغة الأساليب، وتيسير إدراك المتعلّمين لمختلف المعاني والتّعبير عنها بوضوح، وجعل محاكاتهم للصّحيح من اللّغة التي يسمعونها أو يقرؤونها مبنيًّا على أساسٍ واضحٍ مفهومٍ،بدلا منْ أنْتكونمُجرّدمُحاكاة ببّغاويّة آليّة غير واضحة، ولعلّ الغوصَ في أعماق بعض القضايا النّحوية، والصرفية يكون قصد فهمِها على نحو تفصيليّ مُتكاملٍ وواضحٍ.[2]

- كما أنّ هناك مرامي كثيرة من تدريس النّحو من خِلال أنّه: "يُكْسِبُ الطّلبة القُدرة على اِستعمال القواعد في المواقف اللّغوية المختلفة وتطبيقها."[3]

- فهو بذلك يُساهِم في تنميةِ ثروةِ المتعلِّم اللّغوية عن طريق الممارسة العِلميّة.

3- طرائق تيسير النّحو:

يحتلّ النّحوُ مكانةً بارزةً في مُختلف المراحلِ التّعليميّة، وقد أخذ التّيسيرُ فيه صُورا متعدّدة اِتّسَمت بالِاعتدال، ومن بين السُّبُلِ المتَّبَعَةِ لتيسيرِه ما يلي:

---

[1] ينظر، أحمد إبراهيم صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران، عمان، الأردن، ط1، 2012، ص 242.

[2] ينظر، سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار صفاء، عمان، الأردن، ط1، 2014، ص407.

[3] أحمد إبراهيم صومان، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، م س، ص 243.

– أن تكون دروسه ذات علاقة قويّة وصِلة دقيقة بالأساليب الّتي تُواجه المتعلِّم في المواقفِ التَّعليميَّة أو الّتي يستخدِمُها، فحُسن اِستغلال دوافع التَّعلُّم لدى المتعلِّمين يساعد على تعلُّم القواعد وتفهُّمها جيّدا، كما يُمكِن الاِستفادة من جُملة الأخطاء الّتي يقع فيها المتعلّمون في القراءة والكتابة؛ وأنْ يجعلَ المعلِّم منها مُشكِلات للدّراسة، ويسعى بذلك إلى حلّها.[1]

– ومن ثمّة فالاِهتمام بالموقف التّعليمي، والوسائل التّعليميّة، واِختيار طريقة التّدريس المناسبة، والبيئة المتعلَّم فيها يرفع من مستوى القواعد النّحويّة، ويُوَثّقَ الصّلة بين المعلّم والمتعلّم، لذا فبالممارسة وكثرة التّدريب على الأساليب المتنوّعة، يتعوَّدُ المتعلِّم بذلك على سماعِها، وترديدها والإتيان بِمِثْلِها في مختلف المواقف التّعليميّة.[2]

– ومن هنا فلِلْاِرتفاع بمستوى القواعد النّحويّة، يجب تتبُّع ما جاء في تقرير مناهج اليوم وسائل تعليمها النّقاط التّالية: "القُدوَة الحسنة في النُّطق في المرحلة الأساسيّة، والتّدريب على النُّطقِ السّليمِ ومحاكاة الأساليب الخالية من الأخطاء النّحويّة من دون التّعرُّضِ لشرح القاعدة."[3]لذلك فإنّه لا يمكن أنْ يكون هناك اِتّصالا سليما إذا كان هناك ارتجاجٌ في النُّطق أو لحنٌ في ضبطِ الكلمات، ومن ثمَّة فالخطأ يُؤَثِّر في نقلِ المعنى المرَاد.

– فإذا كانت دراسة القواعد النّحويّة وفق المنهج اللُّغوي الحديث في التّفكير في اللّغة، وتلخيصِ النّحوِ ممّا عابَهُ من خلطٍ وأفكارٍ فلسفيّةٍ ومنطقيّةٍ، لذلك فالنّحوُ يعترفُ بالاستقراء، فعلى المعلِّم أن يتَّبِع مع متعلِّمه أسلوبَ الاستقراء لِاستجلاء ما خَفِيَ في توضيحِ القاعدةِ وحَالَ دُونَ فَهْمِهَا.[4]

– كما يجب "اِختيار النّصوص والنّماذج المقدَّمة للمتعلِّمين في تدريس النّحو بحيث لا تختلف

[1] ينظر، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، م س، ص 110.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، ص111.

[4] ينظر، أحمد إبراهيم صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، م س، ص 247.

عمّا دَرَسُوهُ من عِبارات وأساليب ما ألّفوه لديهم في تعبيرهم[1]." وهذا يفرض أنْ يكونَ هناك ربطٌ بين ما هو مُقدَّم، وبين ما سيدرُس لا حقًا في تدريسِ النَّحوِ.

– وأيضا لا ننفِ ضرورة تركيز الإختبارات وطرائق التّقويم على قياس مدى تحقق الأهداف، وإستخدام الوسائل التَّعليميّة الحديثة في تعلُّم القواعدِ النّحوية بلا تكلُّف؛ لأنّ حسن استخدامِها يُضْفِي فاعليّةً أكثرَ على الدّرسِ، ويُصبح المتعلّم بذلك أكثر إستيعابًا لها، ولعلّه يكون سبَبًا في تقرُّبهم للمادّة، فيميلُون إلى إستخدامِها رغبةً فيها وليس رُغمًا عنهم.[2]

– لذلك يجب التّركيز على التّدريبات العلاجيّة، وعلى التّمرينات الّتي تشتمل عليها الكتب، والتي تظهر مكامن الخطأ في أساليب االمتعلِّمين، والعمل على إخراج كتب النّحوِ إخراجًا جيّدًا وإغناؤُها بالوسائل المعنيّة، وتوحيد المصطلحات النّحويّة في مناهج تعليم النّحوِ في وطننا العربي.[3]

– تُعَدُّ بذلك التّدريبات العلاجيّة من بين السُّبل المتَّبعة في تيسير النّحوِ، فالكتب الّتي تُبيّن مواضع الخطأ يُمكِن الإستعانة بها في تصحيح ما ورد منأساليب وقواعد مختلفة، فالنّحوُ يَمُدُّ المتعلّمين بالقُدرة على إكتشاف الأخطاء الّتي يقعون فيها، لذا وجب التّنويع في الوسائل التَّعليميّة، وتوحيد المصطلحات النّحويّة، لأنّ التّعليميّة مضبوطة بإصطلاحاتها.

II. المهارات اللغوية:

أولا– تعريف المهارة « skill »

أ– لغة:

ورد تعريف المهارة في معاجمَ كثيرةٍ منها:

القاموس "**المحيط**" حيث جاء منها أنّ:

"المَاهِرُ الحَاذِقُ بِكُلِّ عَمَلٍ والسَّابِحُ المِجِيدُ، (ج) مَهَرَةٌ.

[1] ينظر، أحمد إبراهيم صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، م س، ص247.

[2] ينظر، راتب قاسم عاشور، محمّد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، م س، ص 111.

[3] أحمد ابراهيم صومان، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، م س، ص 248.

وقد مَهَرَ الشّيءَ وفيهِ وبهِ كَنَعَ مَهْرًا ومُهُورًا ومَهَارًا ومَهَارَةً".[1]

كما ورد تعريفها في قاموس "**الوسيط**" بـ:

"مَهَرَ: الشّيْءَ وَفِيهِ وبِهِ مَهَارَةً: أَحْكَمَهَ وَصَارَ بِهِ حَاذقًا، فهو مَاهِرٌ. ويُقَالُ مَهَرَ فِي العِلْمِ وَفِي الصِّنَاعَةِ وَغَيْرِهِمَا."[2]

فالمهارة في اللّغة هي إحكام الشّيء وإجادته والحذقُ فيه، والماهرُ هو الحاذقُ في عملِه؛ أيْ إنّ الماهرَ من قام بعمَلِه بسَلاسَة ودُونَ إطالةٍ أو توقّف وبكلّ إتقانٍ.

ب- اِصطلاحا:

يعرّف **كوتريل cottrell** المهارة بأنّها: "القدرة على الأداء والتّعلّم الجيّد وقتما نريد. والمهارة نشاط متعلّم يتمّ تطويره خلال ممارسة نشاط ما تدعمُه التّغذية الرّاجعة."[3]

ومن ثمّة فهي القدرة على الأداء المنظّم، والمتكامل لمختلف الأعمال بدقّة وسهولة.

وقد تدلّ المهارة على قدرة عالية على أداء فعل حركي معقد في مجال مُعيّن بسهولة ودقّةٍ، وتُمَكّن الإنسان من القيام بنشاط معيّن،كما يمكن اِكتسابها وتعلُّمَها من طريق التدريب، والمحاكاة مع توفير الوقت، والجهد على نحوٍ من الإتقان.[4]

ويُعرّفها **مان mun**: "بأنها تعني الكفاءة* في أداء مهمّة ما، ويميّز بين نوعين من المهام: الأوّل حركي والثّاني لُغوي، ويضيف بأنّ المهارات الحركيّة هي إلى حدّ ما لفظيّة، وأنّ المهارات اللّفظية تُعتبر في جزء منها حركيّة."[5]

---

[1] الفيروز ابادي، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، د م، ط3، 1978، فصل الميم، باب الراء، مادّة (م.هـ.ر)، ج2، ص 135.

[2] مجمع اللّغة العربيّة، مكتبة الشّروق الدّوليّة، د م، ط4، 2004، مادّة (م.هـ.ر)، ص 889.

[3] هبة محمّد عبد الحميد، أنشطة ومهارات القراءة والإستذكار في المدرستين الإبتدائيّة والإعداديّة، دار صفاء، عمّان، الأردن، ط1، 2006، ص 131.

[4] ينظر، عبد الرّحمن عبد الهاشمي، طه علي حسين الدليمي، اِستراتيجيات حديثة في فنّ التّدريس، م س، ص 23.

* الكفاءة: تُعرّف الكفاءة بأنّها قدرة المتعلّم على تطبيق القواعد النّظريّة الّتي تعلّمها عمليّا بفاعليّة ودقّة تتناسبان مع مستوى المرحلة التّعليميّة. ينظر، عبد الله علي مصطفى، مهارات اللّغة العربيّة، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط1، 2002، ص 22.

[5] فايز مراد دندش، اِتّجاهات جديدة في المناهج وطرائق التّدريس، دار الوفاء، الإسكندرية، ط1، 2003، ص 184.

كما يعرّفها **دريفر driver**: "بأنّها السّهولة والسّرعة والدّقة في أداء عمل حركي."[1]

ويذكر **كرونباخ cronback**: أنّ المهارة سهلٌ وصفُها، صعبٌ تعريفُها، ويُعرِّف الحركة الماهرة بأنّها عمليّة مُعقّدة جدّا تشتملُ قرائنَ معيّنة وتصحيح مستمرّ للأخطاء."[2]

فهي القدرة على أداء عمل ما، مع الدّقّة، والسّرعة، والإقتصاد في الجهد والوقت.

قبل الحديث عن المهارات اللّغوية الأساسيّة في ضوء المدخل الاتّصالي تجدُر الإشارة إلى المقصود بمهارات الإتّصال* أوّلاً، ثمّ بيان العلاقة ونظام الأولويّات بينها.

ثانيا: أنواعها:

1/ الإستماع:

أ- مفهومه:

- هو في **اللّغة** من:

"سَمِعَ: السَّمْعُ: حِسُّ الأُذُنِ.

وسَمَّعَهُ الصَّوتَ وأَسْمَعَهُ: اِسْتَمَعَ لَهُ، وَتَسَمَّع إِلَيْهِ: أَصْغَى."[3]

فهو حِسُّ الأُذُنِ، وَحُسْنُ الإِصْغَاءِ.

والإستماع أوّل المهارات اللّغوية، ومفتاح بقيّة المهارات الأخرى، لأنّ اللّغة سماعٌ قبل كلّ شيءٍ، كما تجدُر الإشارة إلى مصطلحات أخرى تتداخل مع مصطلح الإستماع وهي: السّماع*، الإستماع*، الإنصات*.

---

[1] رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، د ط، 2006، ص29.

[2] المرجع نفسه، ص 30.

* مهارات الإتصال: هي قدرة الفرد على تكييف القواعد اللّغوية وإستخدامها من أجل أداء وظائف إتّصالية معيّنة بطرق مناسبة لمواقف مُعيّنة. ينظر، رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغويّة ،مستوياتها ،تدريسها ،صعوباتها، م س ،ص 182.

[3] ابن منظور، لسان العرب، دار إحياء التّراث العربي، بيروت، لبنان، ط3، 1999، مادّة (م، ه، ر)،ج6 ص223، 224.

* السّماع: هو كلّ ما تستقبله الأذن من أصواتٍ معيّنة، دون إهتمامٍ وانتباه لتلك الأصوات.

* الإستماع: هو إعطاء عناية لاستقبال الأصوات والمعلومات، فهو سماعٌ بإهتمام، قصد فهم المضمون.

* الإنصات: هو أيضا يتضمّن الإستماع، ولكنْ بدرجة أعلى من الإهتمام والإنتباه، فهو إستماع مستمرّ بحيث يكون بالغ الإهتمام. ينظر، طاهر أحمد الصّحان، مهارات الإستماع والتّحدث في الطّفولة المبكّرة، دار الفكر، عمّان، الأردن، ط2، 2008، ص15.

- أمّا في **الإصطلاح** فالإستماع:

أولى المهارات اللّغوية الّتي ينبغي اعطاؤها اهتمامًا فائقًا، فالإنسان يكون في مختلف ظروف حياته مستمعًا أكثر ممّا يكون متكلّما.

"وهو نشاط أساسي من أنشطة الإتّصال بين البشر، والنّافذة الّتي يُطلّ الإنسان من خِلالها على العالم من حوله، والأداة الّتي يستقبل بواسطتها الرّسالة الشّفوية."[1]

فمهارة الإستماع تتطلّب إعمالَ الفكرِ؛ لِكَوْنِهَا نشاط ذهني يتعلّق بالذّهن وليس بالأذن فحسب.

ويُعَدُّ من المهارات المهمّة في العمليّة اللّغويّة، إذْ إنّ المتعلّم الّذي يسمع الحديث جيّدا يستطيع التّعبير عنه ونقله بدقّة، فالمعلّم يُقدّم المادّة التّعليميّة وشُروحا قد لا يجدها في كُتبِه المدرسيّة.[2]

ب–أهمّيته:

والمتتبّع لآياتِ القرآن الكريم سيقفُ على أنّ السّماعَ مُقَدَّمٌ كُلَّما ذُكِر مع جُملة من الحواس الأخرى لقوله تعالى: ﴿**إِنَّ السَّمْعَ وَالبَصَرَ والفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْؤُولاً**﴾ **سورة الإسراء، الآية:36.**

ولعلّ الدّارس وهو بصدد تَتَبُّع المهارات يُدرِك ما للإستماع من أهمّية في تنمية المهارات الأخرى، وإستيعاب المعارف، وإدراكها، حيث يُعَدُّ عاملاً مُهمًّا في العمليّة الإتّصالية من خلال:

– أنّ السّمع يُعَدُّ أبو الملكات*، وذلك لإعتبار أنّ اللّغة أصوات، وهذه الأصوات ينبغي أنْ تُدرَك بحاسّة الأذن، فالإستماع عماد الكثير من المواقف الّتي تتطلّب الإصغاء والإنتباه.

---

[1] رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، م س، ص183.

[2] ينظر، زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربيّة، م س، ص89.

* الملَكة:"وهي صفة راسخة في النّفس، وتحقيقه أنّه يحصل للنّفس هيئة بسبب فعل من الأفعال، ويقال لتلك الهيئة كيفيّة نفسانيّة، وتسمّى حالة مادامت سريعة الزّوال، فإذا تكرّرت ومارست النّفس لها حتى ترتسخ تلك الكيفيّة فيها وصارت بطيئة الزّوال فتصير مَلَكَة، وبالقياس إلى ذلك الفعل عادة وخلقا. "ينظر، الجرجاني، التعريفات، مكتبة لبنان، بيروت، د ط، 1985، ص247.

– ومن ثمّة فهو يُدرّب المتعلّم على حُسن الإصغاء، وإعمال الفكر أثناء حديث المتكلّم سواء كان معلِّما أو شخصا ما، لذلك فهو يقوم على عِدّة عمليّات عقليّة، كالإستبصار والرّبط، والإسترجاع، والمتابعة، ولابدّ من تكامُل هذه العمليّات وإنسجامها، ليتحقّق بذلك الفهم والإدراك والإستماع خاصّة في المواقف التّعليميّة التّعلُّميّة.[1]

– "أمّا من حيث إنّه "عامل مهمّ في عمليّة الإتّصال، فلقد لعِب دوراً مهمًّا في عمليّة التّعليم والتّعلُّم على مرّ العصور."[2]

– ففي عمليّة التّعليم يساعد المتعلّم على تنمية اللّغة المنطوقة، لأنّه يسمع بإهتمام حتّى يفهم المضمون.

– ومن ذلك أنّ الإستماع أصبح جزءًا رئيسيّا في مُعظم برامج تعليم اللّغات الّتي تقدّمت في هذا المضمار.[3]

– كما تُعَدُّ دِقّة الإستماع والإنتباه المركّز من المهارات والمؤشّرات الأساسيّة الّتي تساعد على تنمية مهارة التّمييز السّمعي، كما لا ننفي دور كلّ من عنصر التّشويق والنّقاش، لأنّ مثل هذه الموضوعات الشّيّقة والنّقاشات تجذب الإنتباه للإستماع، وتُحفِّز المستمع عليها.[4]

جـ– أنواعه:

يُقسَّم الإستماع من حيث المهارات الّتي يرمي إليها إلى:

– **الإستماع للإستنتاج:** وهو إستماع تتبعه عمليّة إستنتاج الأفكار الّتي تضمّنها المسموع وإستخلاص تلك الأفكار.

[1] ينظر، فهد خليل زايد، أساسيّات اللّغة العربيّة ومهارات الإتصال، دار يافا العلميّة، عمّان، الأردن، ط1، 2013، ص24.
[2] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، م س، ص71.
[3] ينظر، المرجع نفسه، ص72.
[4] ينظر، زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربيّة، م س، ص101.

- **الإستماع للموازنة والنّقد:** وفيه ينصبّ الإستماع على الموازنة بين ما هو مسموع بين متحدّث وآخر، ونقد الأفكار الواردة في المسموع، والموازنة بين تلك الأفكار والمعاني.
- **الإستماع للتّذكّر:** والغرض منه هو إسترجاع ما سمعه وتَذكُّر مضمونه عند الحاجة إليه.
- **الإستماع للتّوقُّع:** حيث يُعمِل السّامع ذِهنه إلى توقّع ما سيقوله المتحدّث وما سيتطرّق إليه.[1]

د- صفات المستمع الجيّد:

- الرّغبة في الإستماع، وشدّة الإنتباه على المسموع.
- إظهار تقديره وإحترامه للمتحدّث، والتزامه بآداب الإستماع.
- قُدرته على فهم المسموع، وتحليل مُحتواه.
- تدوينه العناصر الرّئيسة في المسموع.
- قُدرته على الرّبط والموازنة بين مُحتوى المسموع والخبرات السّابقة."[2]

تمثّل هذه الصّفات جلّ الخصال الّتي يتميّز بها المستمع الجيّد إبتداءً من الرّغبة الجامحة، والإنتباه، والإهتمام بالمسموع وفَهمِه إلى غاية تحقيق قُدرته على الرّبط والموازنة.

2/ التّعبير:

يُعَدّ التّعبير مَظهرًا من مظاهر النّشاط الإنساني بكلّ صُوَرِه، فهو ترجمة لأفكاره وآرائه وخبراته وأحاسيسه، لذلك لا يُمكِن الإستغناء عنه لحاجة الفرد المتجدّدة له، وهو يُمثّل الغاية المتوخّاة من تعليم اللّغة.

[1] ينظر، محسن علي عطيّة، مهارات الإتّصال اللّغوي وتعليمها، دار المناهج، د م، ط1، 2008، ص231.
[2] ينظر، المرجع نفسه، ص 292.

أ- مفهومه:

- التعبير في **اللغة** بمعنى الإبانة والإفصاح

"عَبَّرَ عَمَّا فِي نَفْسِه: أَعْرَبَ وبَيَّنَ، وعَبَّرَ عَنْ فُلَان: تَكَلَّمَ عَنْهُ.
وَعَبَرَ الكِتَابَ يَعْبُرُهُ عَبْرًا: تَدَبَّرَهُ فِي نَفْسِهِ وَلَمْ يَرْفَعْ صَوْتَهُ بِقِرَاءَتِهِ."[1]

- أمّا في **الاِصطلاح** فهو:

"إفصاح الإنسان بلِسَانه، أو قلمه عمّا في نفسه من أفكار ومشاعر وأغراض، حيث يُعَدُّ من أسمى الغايات الّتي يجب على المعلّم أنْ يحرِص على تمكين المتكلّم منها، لأنّه الثّمرة والمحَصّلة النّهائيّة لتعليم اللّغات."[2]

فهو الطّريقة الّتي تُبيّن وتكشف شخصيّة المتحدث، حيث يصوغ أفكارَه وأحاسيسه في قالب لغويّ مُميّز.

وهو العمل المدرسي المنهجي الّذي يسير وِفق خطّة متكاملة ومتناسقة، حتّى يصل بالمتعلّم إلى مستوى يمكّنه من ترجمة أفكارِه ومشاعِره ومشاهداته بالطّرق اللّغويّة، وخاصّة المحادثة والكتابة بلغة سليمة مُنقّحة، وِفق نسق فكري معيّن.[3]

[1] ابن منظور، لسان العرب، م س، مادّة (ع.ب.ر)، ج9، ص16، 17.
[2] أحمد إبراهيم صومان، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، م س، ص163.
[3] ينظر، سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير بين التّنظير والتّطبيق، دار الشّروق، عمّان، الأردن، ط1، 2004، ص77.

والكلام* أو التحدث* أو التّعبير إنجاز فعلي وممارسة مطلوبة للّغة تحقيقا لغرضها الأساس الّذي هو التّواصل.

ب –أهمّيته:

وتَكْمُن أهمّيته في تَمْكِين المتعلِّمين من التّعبير عن حاجاتهم، ومشاعهم، وخبراتهم بشكل صحيح، وكذلك تزويدهم بما يحتاجونه من ألفاظ وتراكيب لإضافته إلى حصيلتهم اللّغوية، وإستعماله في حديثهم وكتاباتهم.[1]

– تهيِئة المتعلّمين لمواجهة المواقف الحياتيّة المختلفة الّتي تتطلّب فصاحة اللّسان والقدرة على الإرتجال.

– يعمل على تقوية الرّوابط الفكريّة، لأنّه وسيلة الإفهام وهو العنصر الفاعل في العمليّة التّواصليّة، ومن ذلك فهو يُنَمّي المهارات العقليّة من فهم وملاحظة وتحليل وإستنتاج.

– يُعَدُّ أهمّ فنون اللّغة العربيّة كَوْنَه يغطّي فنّين من فنون اللّغة هما: الحديث والكتابة، ويمتلك زمامَهما الّذي بهما تحصُل مهارتا الإستماع، والقراءة.[2]

– إعطاء المتعلِّمين القدرة على وضع إستراتيجيّة مُنْهَجَة لما يكتبه موضّحا هدفه من وضعِها، مع مراعاة المنطق والدّقة فيما يكتب تسلسُلاً وتتابُعًا بطريقة منظّمة، تسمح لمتعلّمها بإمتلاك القدرة على الكتابة والّتعليق والنّقد.[3]

* "الكلام: speaking عند ويدوسون « widesson » يُقصد به القدرة على الإستخدام الصّحيح للّغة.

* بينما يُقصد بالتّحدث talking القدرة على الإستعمال المناسب للّغة في سياقها، والتّحدث هنا بخلاف الكلام، يشمل اللّغة اللّفظيّة واللّغة المصاحبة." ينظر، رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، م س، ص186.

[1] أحمد ابراهيم صومان، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، م س، ص163.

[2] ينظر، سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير بين التّنظير والتّطبيق، م س، ص77، 78.

[3] ينظر، المرجع نفسه، ص93، 94.

– لذا فهو عماد المتعلّم في تحقيق ذاتيته وشخصيته وتفاعُله مع غيره، من خلال ترتيب الأفكار وتسلسلها أثناء الحديث، وهو ما يقوده إلى تنمية ملَكة النّقد السّليم.[1]

ج – أنواعه:

ينقسم التّعبير من حيث الموضوع إلى:

- **التّعبير الوظيفي:** هو الّذي يُستعمَل للأغراض الوظيفيّة، ويكون التّعبير الوظيفي شفهيّا وكتابيّا كالمناقشة، سرد الأخبار...
- **التّعبير الإبداعي:** يكون غرضه التّعبير عن الأفكار والمشاعر النّفسية ونقلِها إلى الآخرين بأسلوب أدبيّ عالِ يؤثّر في نفوس السّامعين.[2]

كما ينقسم من حيث الأداء إلى:

- **التّعبير الشّفهي:**

"هو أنْ يَنقُل الطّالب ما يجول في خاطره وحسّه إلى الآخرين مشافهة مستعينًا باللّغة، تساعده الإيماءات والإشارات باليد والنَّبْرة في الصّوت."[3]

وهو بذلك يُنمّي مهارة الحديث وسهولة التّواصل في مختلف مجالات الحياة، كونَه أداة الاِتّصال السّريع بين الأفراد، ويُعرَف باِسم المحادثة أو الإنشاء الشّفوي.

- **التّعبير الكتابي:**

"هو أن ينقُل الطّالب أفكارَه وأحاسيسَه إلى الآخرين كتابةً، مستخدما مهارات لغويّة كقواعد الكتابة من إملاء وخطّ، وقواعد اللّغة من نحوٍ وصرفٍ، وعلامات التّرقيم المختلفة."[4]

---

[1] ينظر، سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير بين التّنظير والتّطبيق، م س، ص 90، 91.

[2] أحمد إبراهيم صومان، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، م س، ص170، 171.

[3] المرجع نفسه، ص168

[4] المرجع نفسه، ص169.

لذا فهو يُمثِّل جُلَّ ما يُدوِّنه المتعلّم في دفتَره عن طريق الكتابة، فهو بذلك تحويل الأفكار الموجودة في الذّهن إلى عبارات مُنتقاة في شكل عملٍ مكتوب، ويُعْرَفُ بالإنشاء التّحريري.

3 / القراءة:

تُعَدُّ القراءة النّافذة المفتوحة على المحيط المحلّي للفرد المتعلّم والعالم الخارجي، حيث تُخرِجُه من ظُلُمَات الجهل إلى نور المعرفةِ، وتثقيفِ الأجيال.

أ_ مفهومها:

- وهي في **اللّغة** بمعنى:

الضَّم، وَالجَمْع، وَالتِّلاَوَةِ، والقرآن.[1]

كما جاء في مُعجم **أساس البلاغة**:

قَرَأَ: قَرَأْتُ الكِتَابَ وَاِقْتَرَأته: وأقرأْتُهُ غَيْرِي، وَهُوَ مِنْ قَرَأَةِ الكِتَابِ.[2]

- أمّا في **الاِصطلاح**:

"فهي فنّ يعتمِد على النَّظر والاِستبصار؛ أي فهم المادّة المقروءَة وتحليلها وتفسيرها ونقدِها وتقويمها، فهي تهدفُ إلى إكسابِ المتعلّم على تعليم نفسه، وفهم العالم من حوله، وحلّ مشكلاته."[3]

لذا عُدَّت وسيلة لاِكتساب المعارف والمعلومات ومُختَلف الخبرات المتنوّعة، وبواسطتها يستطيع المتعلّم حلّ المشكلات العويصة الّتي تعتريه أثناء تعلُّمه.

---

[1] مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشّروق الدّوليّة، ط4، 2004، مادّة (ق.ر.أ) ، ص722.

[2] الزمخشري، أساس البلاغة، تح: محمد باسل عيون السّود، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 1998، مادّة (ق.ر.أ)، ج2 ص63.

[3] علي أحمد مدكور، فنون تدريس اللّغة العربيّة، م س، ص09.

"وهي أيضا عمليّة تفاعل مُتكاملة، فيها يدرك القارئ الكلمات ثم يفكّر فيها ويفسّرها بحسب خلفيّته وتجاربه، ويخرُج فيها بأفكار جديدة، فتقوم بتحويل هذه الكلمات والرّموز المكتوبة إلى ما تدلّ عليه من معانٍ وأفكارٍ عن طريق النّطق سواء كان مسموعًا أو مهموسًا."[1]

ب- أهمّيتها:

وكغيرها من المهارات لها من الأهمّية ما لا يخفى، فهي "غذاء عقلي ونفسي، تساعد على تنمية الفكر، وبناء شخصيّة المتعلّم بِعدِّها النّبع الثّرّ الّذي يُغرف منه المتعلِّم المعلومات والخبرات، ومختلف المهارات والقيم، فبِاكتسابه لهذه المعلومات والخبرات يستطيع التّنقّل منم كانٍ لمكانٍ، ومن عصرٍ لآخر عن طريق القراءة، حيث تُحطِّم بذلك قيود الزّمان والمكان، ومن ثمّة لا يكون حبيسَ الفكر والبيئة الّتي يعيش فيها، لأنّه يستمدّ تجاربه منها."[2]

فبالقراءة "تتلاقح أفكار النّاس وترتبط وتتقارب حيث ترفع من المستوى الثّقافي للمتعلّمين وتُسَهِّل اِتّصالهَم بمختلف المجتمعات، ويتمّ التّواصل بين أبناء المجتمع، وبين الأمم عن طريق قراءة الكتب والمؤلّفات."[3]

ج- أنواعها:

تشمل القراءة الأنواع الآتية:

- **القراءة الصّامتة:**

وعُرّفت بأنّها:

"تحدث بِانتقال العين فوق الكلمات، وفهم معانيها ذهنيًّا، فهي قراءة سرّية دون إخراج صوتٍ مسموع أو همسٍ أو تحريك الشّفتين."[4]

---

[1] ينظر، طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اِتّجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، عالم الكتب الحديثة، عمّان، الأردن، ط1، 2006، ص04.

[2] ينظر، زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربيّة، م س، 108.

[3] المرجع نفسه، ص109.

[4] ينظر، جودت الركابي، طرق تدريس اللّغة العربيّة، دار الوعي، ط13، 2012، ص85.

فهي بذلك تعفي القارئ من الإنشغال بِنُطق الكلام، وفهم معناه دون إخراج صوتٍ ولا تحريكَ لسانٍ أو شَفَةٍ.

و**تتميّز** بأنها "تُعين على الفهم والتّركيز العقلي أثناء التّحصيل، كما تشغل جميع المتعلّمين في وقت واحد، وتُحتِّم على كلّ منهم الفهم المستقلّ الدّقيق.

إلاّ أنّه قد تظهَرُ بعض **المساوئ والعيوب** وتتمثّل في أنّها تُخفي أخطاء المتعلّمين وعيوبهم في النّطق والأداء، فتحرِمُهم بذلك من النّطق الصّحيح للكلمات، وجودة الإلقاء."[1]

- **القراءة الجهريّة:**

كما عُرِّفَت بأنّها:

"أحسن وسيلة لإتقان النّطق، وإجادة الأداء، وتمثيل المعنى، ولاسيّما في الصّفوف الأولى، كما أنّها وسيلة للكشف عن أخطاء التّلاميذ في النّطق فيتسنّى علاجها."[2]

وهي أيضا "عمليّة تحويل الرّموز المكتوبة إلى ألفاظ منطوقَة مفهومَة المعاني وتقويمها من القارئ، والنُّطق فيها العُنصُر المميّز ويشكّل محورًا أساسيّا فيها."[3]

فالقراءة الجهريّة هي تحويل ما هو مكتوب إلى منطوق، وذلك بالإعتماد على أجهزة النُّطق والعين والذّهن، وأهمّ ما فيها جودة النُّطق من ضبط أواخر الكلمات.

- **ومن مزاياها:**

"التّدريب على جودة الإلقاء والتّعبير عن المعاني بِنَبَرات صوتيّة مفهومة وواضحة، كما تكشِف للمعلّم مواطن الضّعف أثناء قراءتهم، وتُعوِّد المتعلِّمين على الشَّجاعة الأدبيّة ومواجهة المواقف."[4]

---

[1] ينظر، فخر الدّين عامر، طرق التّدريس الخاصّة باللّغة العربيّة والتّربية الإسلاميّة، عالم الكتب، ط2، 2000، ص72.

[2] جودت الرّكّابي، طرق تدريس اللّغة العربيّة، م س، ص89.

[3] محسن علي عطيّة، مهارات الإتّصال اللّغوي وتعليمها، م س، ص277.

[4] ينظر، فخر الدّين عامر، طرق التّدريس الخاصّة باللّغة العربيّة والتّربية الإسلاميّة، عالم الكتب، ط2، 2000، ص73.

- **ومن عيوبها:**

"أنّها تستغرق وقتًا أطولَ وتَحُدُّ من حُرّية القارئ، وكذلك لا تُنمّي قابليّة التّلميذ في السّرعة على القراءة."[1]

- **قراءة الاِستماع: (القراءة بالأذن):**

وتُعرَّف بأنّها "قدرة المستمع على الفهم، وإدراك ما يسمع، ويكون ذلك بِتَمَكُّنِه من ترجمة الأصوات إلى دلالات، ويحتاج ذلك إلى قدرة فائقة على التّركيز بعيدا عن الشّرود الذّهني.[2]

فهي تقوم على الفهم بالدّرجة الأولى، وتستدعي الإصغاء والانتباه، لأنّها تستحضر أجهزة السّمع لتدرك من خلالها المعاني، الّتي تحمِلها الأصوات المسموعة.

- **وتتميّز هذه القراءة:**

بأنّها وسيلة من وسائل:

"التّدريب على حُسن الإصغاء، وحصر الذّهن ومُتابعة الكلام دون اِنقطاع، كما تُعَدُّ وسيلةً جيّدةً لتعليم المكفوفين."[3]

- **فمن مآخذها** أنّها: "لا تتوافر فيها فرص تدريب المتعلِّمين على جودةِ النُّطق، وحسنِ الإلقاء."[4]

[1] ينظر، طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اِتّجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، مناهجها وطرائق تدريسها، م س، ص117.

[2] هبة محمّد عبد الحميد، أنشطة ومهارات القراءة والاِستذكار في المدرستين الاِبتدائيّة والإعداديّة، م س، ص26.

[3] ينظر، سعدون محمود السّاموك، هدى علي جواد الشّمري، مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها، دار وائل، عمّان، الأردن، ط1، 2005، ص183، 184.

[4] ينظر، سلوى يوسف مبيضين، تعليم القراءة والكتابة للأطفال، دار الفكر، عمّان، الأردن، ط1، 2003، ص154.

4 / الكتابة:

للكتابة أهمّية كبيرة، فالتّاريخ لم يُعْرَف بتفاصيله إلاّ بعدَ أنْ عرَفَ الإنسان الكتابة ودَوَّنَ فِكرَه وحضارتَه، فهي تأخذ دورًا بارزًا ومهمّا في مراكز التّعليم بمختلف مراحله، فهي بذلك عُنصر مهمٌّ في العمليّة التّعليميّة التّعلُّميّة.

أ- مفهومها:

- ففي **اللُّغة** من:

"كَتَبَ الشَّيْءَ يَكْتُبُهُ كَتْبًا وَكِتَابًا وَكِتَابَةً وكَتَبَهُ: خَطّهُ.

الكِتَابُ: اِسم لما كُتِبَ مَجْمُوعًا: والكتابُ مصدَر، والكِتابةُ لِمَنْ تكونُ لَهُ صِنَاعة، مثل الصِّياغَة والخِياطَة.

والكِتْبَةُ: اِكْتِتَابُكَ كِتَابًا تَنْسَخُهُ، وَقِيلَ: كَتَبَهُ: خَطَّهُ واِكْتَتَبَهُ: اسْتَمْلَاهُ."[1]

فالكتابة هي تصوير اللّفظ؛ أي خطّه، أو نسخه، كما تمثل صنعة ما.

- أمّا في **الاِصطلاح** فهي:

عمليّة يقوم الفرد بتحويل الرّموز من خطاب شفوي إلى نصّ مكتوب (مطبوع) فإنّها تركيب للرّموز بهدف توصيل رسالة إلى القارئ، فهي بذلك نشاط اِتّصالي يظهر على الورق وحركة تدور داخل النّفس ويقف معها العقل مُوجّها ومُنظّما.[2]

"فهي المهارة اللّغوية الّتي تتضمّن القدرة على التّعبير في مواقف الحياة، والقدرة على التّعبير عن الذّات بجُمَل مُتماسكة مُترابطة، فيها الوحدة والاِتّساق، وتتوافر فيها الصّحة اللّغوية والصّحة الهجائيّة."[3]

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، م س، مادة (ك.ت.ب)، ج 12، ص22.

[2] ينظر، رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، م س، ص189.

[3] على محمّد عبّود العبيدي، أسباب تدنّي مستوى القراءة والكتابة في المدارس الاِبتدائية من وجهة نظر المشرفين والمشرفات التّربويّين مجلّة البحوث التّربوية والنّفسية ، جامعة المستنصرية ، كلّية التّربية، محافظة بغداد ، العراق ، العدد 32، د ت، ص115.

فالكتابة هي وعاء المتعلّم الّذي يصُبُّ فيه أفكارَه بواسطة كلمات وجُمل يخطُّها وينسُجُها في بناءٍ مُحبك ومُحكم.

ب– أهمّيتها:

تُعَدُّ الكتابة من بين المواهب المغروسة في نفس الإنسان، ومن أعظم اِختراعاته في حاضره وماضيه، فهي تحفظ المعارف والعلوم المختلفة، ويمكن تلخيص أهمّيتها فيما يلي:

تُمثِّل الكتابة وعاء لحفظ التّراث العربي، يُؤْخذ منه ما أريد ومتى أريد، ونظرًا للدّور البارز الّذي تُمثّله في الاِتصال اللّغوي فهي وسيلة للاِتّصال بالآخرين مُتخطّين بذلك بُعدَي الزّمان والمكان، وقد أَولاها القرآن الكريم مرتبة مهمّة لقوله تعالى: ﴿**ن والقلم وما يسطرون**﴾ **سورة القلم، الآية: 01**، وهي مطلوبة بشكل ملحّ في التّربية والتّعليم، فلا تعلّم بدون الكتابة، فالمتعلّم يكتب جُلَّ ما يحقّق من المعارف أثناء اِمتحانه بالكتابة، فهناك صِلَة وثيقة بينها وبين القراءة، فإتقانها يُسهّل عمليّة القراءة.[1]

جـ– أنواعها:

يميّز "**تشارلز روجرز Charles Rogers**" و"**رونالد لنسفور ronald lansvor**"

في كتابهما "الكتابة فنّ اِكتشاف الشّكل والمعنى" حيث ميّزا بين ثلاثة أنواع رئيسيّة للكتابة هي:

❖ **الكتابة التّعبيرية:**

وفيها يُعبِّر الفرد عن أفكاره الذّاتية الأصليّة، ويبين أفكاره وينسّقها ويُنظّمها في موضوع معيّن بطريقة تسمح للقارئ أن يمرّ بالخبرة نفسها الّتي مرّ بها الكاتب. (وهذه هي ما تُسمّى في التّربية بالكتابة الإبداعيّة). "[2]

[1] ينظر، وليد أحمد جابر، تدريس اللّغة العربيّة مفاهيم نظريّة وتطبيقات عمليّة، دار الفكر، ط1، 2002، ص176.

[2] رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، م س، ص190، 191.

والغرض منها هو التّعبير عن المشاعر والأفكار النّابعة من الذّات، وتُنْقَل بأسلوبٍ راقٍ ينبثق عن خبرة فتؤثّر في السّامعين والمتلقّين لها.

❖ الكتابة المعرفيّة:

"وفيها يستهدف الفرد نقلَ المعلومات والمعارف وإخبار القارئ بشيء يعتقد الكاتب أنّ من الضّروري إخبارَه به، وتسْتلزِم هذه الكتابة المعرفيّة تفكيرًا تحليليّا وقُدرَة على اِكساب معنًى لأشياء لا معنَى لها في حدّ ذاتها، والمطلوب من كاتب المقال المعرفي أنْ يعرِف قارئه جيّدا، وأنْ يدركَ حاجاته ورغباته.

إنّ الكتابة المعرفيّة تفقد أهمّيتها ومغزاها إذا لم تتضمّن معلومات وحقائق وأخبار. (وهذه الكتابة تشبه ما يسمّى بالكتابة الوظيفيّة.)"[1]

فالكتابة المعرفيّة تتّسِم بالموضوعيّة والبُعد عن العاطفة والخيال، وتكون كلماتها واضحة الدّلالة فيما تُعبّر عنه من أفكارٍ ومعانٍ ومفاهيم.

❖ الكتابة الاقناعيّة:

تُعَدُّ فرعًا من الكتابة المعرفيّة، وفي هذه الكتابة يستعمل الكاتب مُختلَف الحُجج وشتّى الطّرق لإقناع القارئ بوجهة نظره، مثل البرهنة وإثارة العواطف والاِنفعالات ونقل المعلومات بطريقة تُؤَثّر لصالح موقفٍ معيّن واِستخدام الأسلوب الأخلاقي، فهو يضمّ كلاّ من المنطق والعاطفة، كما يلجأ إلى تقديم أدلّة وبراهين من القرآن الكريم والحديث النّبوي الشّريف وكلام العرب لإقناع القارئ بآرائه حِيَال موقفٍ معيّن.[2]

[1] ينظر، رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، م س، ص191.

[2] ينظر، المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

كما يُعَدّ الخطّ من المهارات اللّغوية المساعدة للكتابة. "فهو رموز يرسُمها الإنسان تُمَكِّنُه من قراءة الكلام في أيّ لغة من اللّغات. فالخطّ تصوير اللّفظ برسم حروف هجائه، الّتي ينطق بها، بتقدير الإبتداء والوقف عليه، وذلك بأنْ يُطابق المكتوب المنطوقَ به من الحروف.[1]"

فهو أشكال حرفيّة، تبيّن هيئة الحروف في وضعِها وكيفيّة تركيبها خطّا، يستطيع من خلالها قراءة مختَلَف اللّغات.

1- معايير الحكم على جودة الخطّ:

من المعايير الّتي ينبغي اِعتمادها للحكمِ على جودة الخطّ نذكر:

- **الوضوح:** ويكون رسم الحروف واضحًا جليًّا لا لُبْسَ فيه، ومراعاة التّناسب بين الحروف من حيث الطّول والاِتّساع، واِتّباع نظام رسم الحروف والمعرفة الجيّدة بقواعدها.
- **السّرعة:** فتكون بتمرين اليد على الكتابة بِاسترسال، وأنْلا يكون مفرطا أو سريعا أثناء الكتابة لكي لا يذهب بِرَوْنَق الخطّ وجماله، فبالممارسة والِمران المستمرّ يُصبح المتعلِّم يكتب بسرعة وخِفَّة وسُهولة فيها جمال وتنسيق منظّم.
- **الجمال:** الجمال لا يعني الزّخرفة في الخطّ وإنّما له خصائص ينبغي الأخذُ بها، وهي النّظام والنّظافة واِنسجام الحروف وتناسُقها حتّى يتولّد خطّ جميل واضح، ومقروء.[2]

III. صلة النّحو بالمهارات اللّغويّة :

الهدف الأساسيّ من تعليم اللّغة العربيّة والمعرفة بقواعدها هو اِكساب المتعلّم القدرة على التّواصل اللّغوي بشقّيه الشّفوي والكتابي.

[1] راتب قاسم عاشور، محمّد فخري مقدادي، المهارات القرائيّة والكتابيّة طرائق تدريسها واِستراتيجيّاتها، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط1، 2005، ص252.

[2] ينظر، راتب قاسم عاشور، محمّد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النظريّة والتّطبيق، م س، ص 262.

فلِلّغة مهارات أربعة هي: الإستماع، والتّعبير (الكلام)، والقراءة، والكتابة، إذْ ترتبط القواعد النّحويّة اِرتباطا وثيقا بمهارات اللّغة.

فالنّحو يهدِف إلى ضبط الكلام، وصحّة النّطق، والكتابة، فهو بذلك يُعرّف المتعلِّم بأساليب العربيّة، ويعوّده على إدراك الخطأ فيما يقرأ أو يسمع فهمًا دقيقًا.[1]

فالإستماع يُعَدُّ أوّل مهارة يكتسِبها المتعلّم عن طريق المفردات، وتعلُّم أشكال الجمل وأنماطها، والتّراكيب المستخدَمة؛ ولعلّ تحقيق مهارات الإستماع لدى المتعلِّم أن يكون مُلِمًّا بالقواعد النّحويّة فهمًا لما يُقال، ويحلّله تحليلاً دقيقًا وسليمًا.

أمّا التّعبير فيُعَدّ مهارة رئيسة للمتعلّم، فالقواعد النّحويّة تُقَوِّم اللّسان أثناء النّطق، وتصقِله من الوقوع في الأخطاء الاعرابيّة، واللّحن في ضبط أواخر الكلمات.[2]

كما تُعَدُّ القراءة المهارة الثّالثة من مهارات اللّغة، ومن أهمّ شروطها السّليمة: المنطق الصّحيح للكلمات، وضبطها ضبطًا سليمًا، وإخراج الحروف من مخارجها الصّحيحة، لذا يُعَدُّ من أهمّ أهداف النّحو تدريب المتعلِّم على ضبط اللّغة أثناء القراءة، فيكون بذلك ملتزمًا بقواعد اللّغة.[3]

وللنّحو كذلك علاقة متينة بالكتابة وروافدها المساعدة من إملاء وخطٍّ، ويظهر ذلك جليًّا في ضبط أواخر الكلمات بالشّكل الصّحيح، وقد أسفرت بعض الدّراسات على أنّ كتابات المتعلّمين ضعيفة بسبب وجود أخطاء نحويّة ولغويّة فيها.[4]

فهو بذلك يُكْسِب المتعلّم القدرة على الكتابة بلغةٍ صحيحةٍ في التّعبير، والسّلامة في الأداء، بغضّ النّظر عن مساعدته على التّمييز بين الخطأ والصّواب.[5]

---

[1] زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربيّة، م س، ص192.

[2] ينظر، أحمد ابراهيم صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، م س، ص 243.

[3] ينظر، المرجع نفسه،الصفحة نفسها.

[4] ينظر، المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[5] ينظر، المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

ويتّضح من ذلك كلّه علاقة النّحو العربي بمهارات اللّغة التي تُعَدّ ممارسات عمليّة لقواعد اللّغة، فالمستمع الجيّد هو بالضّرورة متحدّث جيّد، وقارئ جيد، وكاتب جيد، وهي جميعا لا غِنَى لها عن قواعد اللّغة حتّى تتمّ عمليّة الفهم، والإفهام، والتّواصل الفعّال، والسّليم مع الآخرين.[1]

[1] ينظر، أحمد ابراهيم صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، م س، ص 244.

الفصل الثاني:

أثر النّحو التّعليمي في تنمية المهارات اللّغوية.

أولا: آليات جمع البيانات.

ثانيا: تحليل الاستبانات.

أوّلا: آليات جمع البيانات:

ركّزنا في هذه الدّراسة على أهمّية النّحو التّعليمي للمرحلة الإبتدائيّة (السّنة الخامسة من التّعليم الإبتدائي)، وأهمّ الإصلاحات الّتي طرأت عليه، وهل كانت إيجابية أولا، ومدى ملائمة الأنشِطة لقُدُرات المتعلِّم الفكريّة وتجاوُبِه معها، وكذا أهمّ الصّعوبات الّتي يواجهها كلّ من المعلِّم والمتعلِّم، وبخاصّة دور النّحو التّعليمي في تنمية المهارات اللّغوية، فإعتَمَدنا مجموعة آليات لجمع البيانات منها:

I. المنهج:

يهتمّ المنهج بتحديد الظّروف والعلامات التي توجد في الواقع، كما يعنى بتحديد الممارسات، والتّعرف على الإتّجاهات والمعتقدات لدى الأفراد والجماعات وطرائِقها في النّمو والّتطور.[1]

وتتنوّع المناهج، وذلك بحسب الموضوع المقدَّم، فطبيعة الموضوع هي التي تفرِض منهجًا معيَّنا، لبحث معيّن، لذا اعتمدنا في بحثنا هذا المنهج الوصفي التّحليلي مشفوعا بالإحصائي، والّذي يتماشى وطبيعة الدّراسة، ومناهج الخامسة بمثابة وسيلة تُسْهِمُ في تسهيل مقروئِيّة الكتب على المتعلِّمين؛ إذ تُوضِّح المبادئ المنهجيّة، والأُسُس التّربوية التي بُنِيَ عليها كتاب اللّغة العربيّة لهذه السّنة.

II. أدوات الدّراسة:

ذَكرْنا بأنّ طبيعة الموضوع تفرِض منهجا معيّنا، فكذلك الإدارة المستخدَمة لجمع البيانات اللّازمة، فقد إعتمدنا مجموعة من الأدوات أهمّها:

1.الملاحظة:

تُعَدُّ من أهمِّ الأدوات؛ لأنّها أوّل خُطوة في البحث الميداني، فهي: "المحاولة المنهجيّة الّتي يقوم بها الباحث للكشف عن تفاصيل الظّواهر، وبثّ العلاقة التي توجد بين عناصرها."[2]

[1] ينظر، عبد الوهاب إبراهيم، أسس البحث الاجتماعي، مكتبة النّهضة للشّرق، مصر، ط1، 1985، ص42.

[2] علي شكري، قراءات معاصرة في علم الإجتماع، دار الكتب، القاهرة، د ط، د ت، ص 80.

فمن خلالها يُمكِن التّعرُّف على واقع التّدريس المتكوَّن من الأطراف الفاعلة، وهذا من خلال الزّيارات الميدانيّة، التي ساعدتنا في تكوين صورة عن مدى تطبيق مادّة النّحو في تنمية المهارات اللّغوية، وتقسيم المعطيات الميدانيّة.

2. المقابلة:

عُرِّفَت المقابَلةُ على أنّها: "لِقاء يتمّ بين الشَّخص المقابل (الباحث) الذي يقوم بطرح مجموعة من الأسئلة على المستجيبين وجها لوجه، ويقوم الباحث بتسجيل الإجابات على الإستمارات."[1]

أجريْنا عِدّة مقابلات من أجل إثراءِ البحث والحصول على نتائج، فقد تمّت المقابَلة مع معلِّمي المرحلة الإبتدائيّة (السّنة الخامسة)، وكذا بعض المتعلِّمين منهم الذُّكور والإناث.

3. الإستبانة:

إستخدَمنا لإنجاز هذه الدِّراسة طريقة الإستبانة في جميع المعلومات المطلوبة بُغية معرِفة أثر النَّحوِ التَّعليمي في تنمية المهارات اللُّغوية للسَّنة الخامسة، ومعرفة الإضافة التي قَدَّمَها النَّحوُ التَّعليمي إلى سَالِفه ودوره في إنجاح العمليّة التّعليميّة، وطريقة الإستبانة كما هو معروف: مجموعة من الأسئلة المكتوبة التي تُعَدُّ بقصد الحصول على معلومات أو آراء حول موضوع ما[2]وتختلف من مجال إلى آخر، ويُطلَق عليها المصدر المباشر حول الموضوع وهي في صورتها، كأسئلة وأجوبة ورأي واقتراح.[3]

[1] حسان هشام، منهجية البحث العلمي، د م، ط2، 2007، ص125.

[2] ينظر، محمد شطّوخي، منهجيّة البحث، مذكّرة أطروحة دكتوراه ، دار مدني، د ت، ص28.

[3] المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

III. مجالات الدّراسة:

يَتَّفِقُ كثيرون من المشتَغِلين في مناهج البحث أنّ تحديد المجالات الدِّراسيّة المختلفة من الخُطوات المنهجيّة العامّة أمر ضروري، وأنّ لكلِّ دِراسة ثلاثة مجالات رئيسيّة هي:

1. المجال المكاني:

جرت المقابلة في ثلاث مؤسّسات تربويّة ببلديّة الزّكنية؛ الأولى: مدرسة "عنّابي السّعيد"، والثّانية: "مدرسة عيسى رزاوق"، والثّالثة: "مدرسة رابح بورغدة".

2. المجال الزّماني:

تمّت الدِّراسة الميدانيّة في فترتين:

أ- **الأولى:** كانت جولة اِستطلاعيّة في يوم: 2016/04/19 بهدف معرفة معلومات عن كلّ مدرسة، من معلِّمين وإداريّين لجمع البيانات التي تخدم بحثنا.

ب- **الثّانية:** تبدأ بالمقابلة الشَّخصية مع المعلِّمين والمتعلِّمين، بغرض التَّعرف على كلّ مِنْهُمَا، ومن ثمّة مرحلة توزيع الاِستبانات والإجابة عليها، وقد دامت الفترة ما بين الإعطاء والتّسليم من 2016/04/20 إلى 2016/04/24.

3. المجال البشري:

بعد اِختيارنا لمشكلة البحث وصياغتها، قُمنا بتحديد مصادر البيانات المطلوبة للدِّراسة، ثمَّ تحديد عيّنة البحث الّتي تتكوّن من أشخاص ، مُرتَّبة حسبَ مِعيار مُعيَّن، كالسِّن ، الجنس، المستوى، وكانت العيّنة مجموعة من المعلِّمين والمتعلِّمين.

أ- عيّنة المعلِّمين:

تتكوَّن هذه العيّنة من مجموعة من المعلِّمين، فكانوا من جِنس ذكر، وأنثى، يختلف كلّ منهم في التَّخصُّص، ومُعظَمُهم تخصُّص لغة عربيّة، وكان عددُهم يتراوح بين 4-5 معلّمين من مختلف الأعمار.

ب- عيّنة المتعلِّمين:

تتراوح أعمارهم ما بين 11-12 سنة، كما تتكوّن هذه العيّنة من جِنسين ذكر، وأنثى. إلاّ أنّنا لا نعتمد على المتعلِّمين كثيرا، وذلك لصِغَر سنّ المتعلِّم ومستواه التَّعليمي، فحاولنا طرح أسئلة سهلة تتناسب وعمره منها: ماهي المواد الّتي تُحبُّون تعلُّمَها؟

IV. الأساليب الإحصائيّة:

إعتمدنا ما يلي:

أسلوب التِّكرار من خلال الإجابات: نعم، لا، وجمع تَواتُرها لحِساب النِّسبة المِئويّة لكلِّ سؤال، مع الوصف والتّحليل، لمعرفة النَّتائج المتوصَّل إليها.

ثانيا: تحليل الإستبانات :

1. تحليل الإستبانة الخاصَّة بالمعلِّمين:

س1- هل ترون مادّة النّحو مُهِمَّة في إكتساب مادّة اللُّغة العربيّة؟

الإحتمالات	التِّكرار	النِّسبة
نعم	05	%100
لا	00	%00
المجموع	05	%100

نستقرئ من خلال الجدول الموضَّح أنّ جُلَّ الإجابات كانت (نعم) ،حيث مثّلت نسبة 100%، وهذا راجع إلى مكانة النَّحو وأهمّيته؛ إذْ هو القاعدة الأساسيّة التي تَنْبَنِي عليها اللّغة، حيث يُنَمِّي قُدرَة المتعلِّم على تطبيق القواعد النَّحوية الّتي تُسْهِمُ في إستقامة الحديث، والكتابة، كما لها دور فعّال في ضبط الكلمات وتصحيحها، ولا أدلّ على ذلك من قول **عبدالله النّعمي** أنّ

"الوظيفة اللُّغوية التي تُعَدُّ من أهمِّ الوظائف النَّحوية لِمَا لها من دورٍ فعّال في ضبط الكلمات وتصحيحها، وإكساب المتعلِّم مختلف المهارات اللُّغوية كالقراءة والكتابة وغيرها...."[1]

أمّا المعلِّمون فكانت تعليلاتهم أنّه مِعيار يُرْجَع إليه في تقويم ألسنتهم وأقلامهم إنْ شُدَّت عنه، فالنَّحو بذلك ليس غاية في حدِّ ذاته؛ وإنَّما هو وسيلة للتَّعبير الصَّحيح، والنُّطق السَّليم.

"فالنَّحو عِبارة عن أُسس مُنَظَّمة تنظيما منطقيًّا، وقوانين مرتبطة بموضوع اللّغة". [2]

وبه يكفل سلامة التَّعبير، وصِحَّة آدائه كما يُنشِئُ متعلِّما قادرا على إستعمال ألفاظ وعبارات وجُمل استعمالا صحيحا، ويُجَنِّبَه الوقوع في بعض الأخطاء.

س2 – لِمَ تُعَدُّ مادّة اللُّغة العربيّة من المواد الثّلاثة الأساسيّة في إجتياز شهادة التَّعليم الإبتدائي؟

- لأنّها المفتاح الأمثل لفهم بقيّة المواد في المستقبل، خاصّة المواد المدرَّسة باللّغة العربية.
- وهي المادة الأساسية في مختلف التَّعلُّمات.
- كما أنّ ثقافتنا عربيّة، فهي تُمثِّل هويّة المجتمع الجزائري، وتُعتَبَر إمتدادا حضاريّا لِبُعدِنا العربيّ الإسلاميّ، وهي الّتي تُحافظ على هويّتنا التّاريخيّة.

ومن البديهي أنْ تُعتَبَرَ اللّغة إحدى الموادّ الأساسيّة في إجتياز شهادة التَّعليم الإبتدائي؛ لأنّ جميع المواد الأخرى تعتمد عليها، حيث نجد المتعلِّم يُوظِّفُها في مُختلَف المعارِف والموادّ الأخرى (تربية إسلاميّة، تربية علميّة، تاريخ، جغرافيا....، ولأنّها لُغة أساسيّة يَنُصُّ عليها الدُّستور.

[1] طرق تدريس اللّغة العربيّة، دار الكتب، د م، ط1، 1996، ص 152.

[2] عبد اللّطيف بن حسين بن فرج، طرق التّدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط 1، 2005، ص37.

س3– هل يُلائم المُحتوى النَّحوي في هذه المرحلة التّعليميّة ميولات المتّعلّمين ورغباتهم؟

الاِحتمالات	التِّكرار	النِّسبة
نعم	05	%100
لا	00	%00
المجموع	05	%100

أجمع كلُّ المعلِّمين على أنّ المحتوى النَّحوي يتناسب كُلِّيًّا مع هذه المرحلة التّعليميّة، وميولات المتعلِّمين ورغباتهم بنسبة 100%؛ حيث يتضمّن إعداد دروس بطريقة منتظمة بمراحل اِنتقالية، وذلك بالتَّدرُّج من السَّهل إلى الصَّعب، ومن البسيط إلى المعقّد، ومن ثمّة يكون المحتوى جَلِيًّا بعيداً كُلَّ البُعد عن الغموض، فيكون لدى المتعلِّم ترتيب وتسلسل في الأفكار، أمّا بالنّسبة لميولات المتعلِّمين ورغباتهم ، اِقترحت وزارة التّربية وضع برنامج مُلائم لهم في المؤسّسات التَّعليميّة، خاصّة في التَّطبيق والممارسة الفِعليّة، وكان المحتوى المقدَّم للمتعلِّمين يتناسب مع صِغَرِ سِنِّهِم، لذلك فالقواعد المدروسة في هذه المرحلة تجعلُهم يحبّون هذه المادّة ويرغبون في دراستها، ولكن تَلعَبُ طريقة المعلِّم أثناء تقديمه للمُحتوى النَّحوي دوراً في تقريب المتعلِّم من المادّة أو النُّفور منها، فحُسن اِستعماله واِختياره للطّرائق البيداغوجيّة يضمن قدرة اِستيعاب المتعلِّم للموضوع المدرُوس وإطرائه بالحيويَّة.

س4– هل يتناسب المُحتوى المتعلَّم، وكفاءات المتعلِّمين وقدراتهم؟

الاِحتمالات	التِّكرار	النِّسبة
نعم	04	%80
لا	01	%20
المجموع	05	%100

من خلال الجدول الموضّح نجد أنّ أغلبيّة المعلّمين يتّفقون على أنّ المحتوى المتعلَّم يتناسب وكفاءات المتعلّمين وقدراتهم بنسبة 80%، ذلك أنّه يقوم على بيداغوجيا المشروع كونَه رافدًا من روافدِ الدَّعم، وإدماج الكفاءات القاعديّة المحدَّدة، حيث يقوم المتعلِّم بتفعيل مكتسباته وترسيخها، وتجنيد مهاراته في مواجهة الوضعيّات المشكلة.

" فبيداغوجيا المشروع وسيلة تُنَمّي كفاءات المتعلِّم وقدراته بطريقة فاعلة؛ إذ تجعلُه عنصرا نشيطا من بداية المشروع إلى نهايته".[1]

حيث يُسْهِمُ المحتوى في اِكتساب وتنمية قدرات كثيرة منها:

- القدرة على التّفاعل والاِندماج داخل الجماعة؛ إذ يصبح المتعلِّم مسؤولا ومنضبطا، ويصبح قادرا على اِحترام الوقت والجماعة.

"يكون التَّعلُّم أكثر فاعليَّة إذا أشرَكَ المتعلِّم بالتَّخطيط ، والتّنفيذ ،والتّقويم ،والمتابعة."[2]

في حين نجد معلّما واحدا يرى أنّ المحتوى المتعلَّم لا يتناسب وكفاءات المتعلّمين وقدراتهم وقدّرت نسبته 20%، ويُرْجِعُ ذلك إلى صغر سنّ المتعلِّم، وأنّه لا يستطيع أن يمتلِك قدرات وكفاءات عالية، لأنّه لا يملِك ثروةً لغويَّةً ولا الزّاد الكافي لتطوير كفاءاته للمحتوى المتعلّم.

س5- هل يُسْهِمُ هذا المُحتوى النَّحوي في تحقيق الأهداف المُسطَّرة للمقرَّر التَّعليمي؟

الاِحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	03	%60
لا	02	%40
المجموع	05	%100

[1] مناهج السّنة الخامسة من التّعليم الاِبتدائي، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، جوان 2011، ص 23

[2] توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، طرائق التّدريس العامّة، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط 4، 2009، ص 26.

يتبيّن أنّ نسبة 60% من المعلّمين أجابوا بأنّ المحتوى النّحوي يُسْهِمُ في تحقيق الأهداف المسطّرة للمقرَّر التّعليمي، فهم يَرَوْنَ أنّ تحديد المحتوى يجب أن يُدَرَّسَ بما يناسب مستوى المتعلِّم، وإثارته نفسيا لحُبِّ المادّة وهو ما يسهّل عليه تحقيق الهدف التّعليمي.

وقد علَّلَ هؤلاء رأيَهُم بأنَّه يجب على كلّ معلِّم:

- تسطير وتحديد الأهداف المقرَّرة في هذه المرحلة التّعليميَّة الّتي ينوي تحقيقها في حصّة تعليميَّةٍ تعلُّميةٍ.
- الإكثار من التّقويمات بكلِّ أنواعِها لقياس النّتائج المتحصَّل عليها في العمليَّة التّعليميّة التّعلُّميَّة، ومعرفة مدى وصول الهدفِ المسطَّر.
- التّخطيط المنظَّم للدُّروس، وتحديد الهدف المسطَّر منذ البداية.

بينما توجد نسبة 40% من المعلّمين الّذين يَرَوْنَ أنَّ المحتوى النّحوي لا يُسْهِمُ في تحقيق الأهداف المسطَّرة للمقرَّر التّعليمي، وهذا راجع إلى أنّ بعض المعلّمين لا يَضَعُونَ الأهداف التّعليميّة قبل البدءِ في تقديم الدُّروس، وإنّما يترُكون المجال مفتوحا إلى ما يمكن التوصُّل إليه لاحقا.

س6- هل تنتهجون الطَّرائقَ التّقليدية في تقديم المُحتوى النّحوي؟

الاِحتمالات	التِّكرار	النِّسبة
نعم	00	%00
لا	05	%100
المجموع	05	%100

أمكننا من الجدول الموضَّحِ أعلاه أنْ نّتبيَّنَ أنَّ نسبة 100% نتيجة تُشير إلى أنّ كلَّ المعلّمين لا ينتهجون الطّرائق التّقليديّة في تقديم المحتوى النّحوي، لأنّها تُهَمّشُ المتعلّمَ وتضع كلّ المسؤوليّةِ على عاتقِ المعلّم، فَدَوْرُ المتعلّم فيها سِلبي يعتمد على مواقف إملائية لا أكثر، بينما المعلّم يعتمد على

طريقة الإلقاء، وهو ما يعمل على توسيع الهُوَّة بينهما (المعلِّم والمتعلِّم)، مِمّا يُضْعِفُ المحتوى النَّحوي، ويَقْتُلُ روحَ الإبداع والِابتكار لدى المتعلِّمين فيُصبح لديهم ضعفا في تطبيق القواعد، ومن بين الطّرائق التّقليدية الّتي كان يُعْتَمَدُ عليها قديما الطّريقة الِاستقرائيّة والِالقائيّة.....إلخ، فمن مساوئها أيضا أنّها تبدأ بالأحكام العامّة الكلّية التي تكون غالبا صعبةَ الفهمِ والإدراكِ، ثمّ تنتهي بالجزئيّات حيث تبدأ بالصّعب وتنتهي إلى السّهل، ممّا يُؤَدّي إلى تكوين متعلِّمين ضعفاءَ.

س7- هل تعتمدون الطّرائق الحديثة في تدريسه؟

الِاحتمالات	التِّكرار	النِّسبة
نعم	05	%100
لا	00	%00
المجموع	05	%100

يتّضح من خلال الإجابة أنَّ كلَّ المعلِّمين يعتمدون على الطّرائق الحديثة في تدريسهم بنسبة 100%لِمَا لها من إيجابيّات، كَوْنَهَا تجعل المتعلِّمَ محور العمليّة التَّعليميَّة التَّعلُّميَّة، والمعلِّمُ يكون له دورُ الموجّه والمرْشِدِ، حيث "تُرَكِّز على الأسلوب أو الكيفيَّة التي يوجّه بها المعلِّم نشاطَ طلبته توجيهًا يُمكِّنُهم من أنْ يتعلَّموا بأنفُسِهم، ومن هنا أصبحت مهمَّةُ المعلِّم تهيئَةُ الجوّ التَّعليمي وتوجيه نشاطِ الطّلبةِ".[1]

فالطّرائق الحديثة تُكْسِبُ المتعلِّمين كيفيّة اِكتشاف الأخطاء، ومعالجتها بأسلوب سليم، فهي تقوم على أساس أنَّ المتعلَّمَ هو جوهرُ العمليَّةِ التَّعليميَّةِ التَّعلُّميَّة، حيث يقوم بتقديم وتسيير الدّرس حتّى تتبيّن قدراته وكفاءاته بتوجيه وإشراف من المعلِّم، وذلك كلّه وفق بيداغوجيّة المقاربة بالكفاءات.

[1] توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، طرائق التّدريس العامّة، م س، ص25.

س8- أَيُّ الطَّرائق هي أنسب "بِحسْبكم" والّتي تَرَوْنَهَا كفيلةً بتحقيق أهدافه التَّعليميَّة؟ وَلِمَ؟

اختلفت آراء المعلّمين فهناك طرائق كثيرة لتدريس قواعد اللُّغةِ العربيّة، إلاّ أنّهم جميعًا يتّفقون على أنّ الطّريقة الحديثة هي الكفيلة بتحقيق الأهداف التّعليميّةِ، لكنّهم يرونَ أنّ هذه الطّريقة لوحدِها لا تكفي بل يجب الرّجوع إلى الطّرائق التّقليدية في بعض الأحيان كالطّريقة الإلقائيّة خاصّة لضيق الوقت، فالمعلّم يستغلُّ الوقت الخاص بالكتابة إلى الإملاء ليوفِّر الوقت لبقية النّشاطات الأخرى.

إلاّ أنّ هناك من يوضّح أنّ الطّريقةَ النّشطة هي الأنسب ؛ لأنّ المتعلِّمَ فيها يكون محورَ العمليّة التّعليميّة التّعلُّميّة، إذْ "يعتمد منهاجُ السّنة الخامسة من التّعليم الإبتدائي الطّرائق النّشطة التي تجعل المتعلّمَ محور العمليّة التّعليميّة التّعلُّميّة، ليتحقق التّفاعل والفاعليّة بين طرفي هذه العمليّة (المعلِّم والمتعلِّم)، ويكون المعلِّمُ فيها موجِّهًا ومرشِدًا، ومُشَجِّعًا على البحث والإكتشاف والممارسة، ومثيرا لدافعيّةِ المتعلِّم، كلُّ ذلك من أجلِ أنْ يصبح هذا الأخير عنصرا فاعلا، وقادرا على بناء معرفته معتمدا على نفسه."[1]

الطّرائق الحديثة تُمكِّن من الإكتساب السّريع، والاستغلال الأمثل في إستثمار المكتسبات.

س9- هل تعانون من مشكلات في تقديم النَّحوِ في هذه المرحلة؟

الإحتمالات	التّكرار	النِّسبة
نعم	03	%60
لا	02	%40
المجموع	05	%100

[1] مناهج السّنة الخامسة من التّعليم الإبتدائي، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، م س، ص 23.

أجاب معظمُ المعلِّمين بأنّهم يعانون من مشكلات في تقديم المحتوى النَّحوي في هذه المرحلة بنسبة 60%، وقد رجَّحوا الأسباب التّالية:

- أنَّ عددَ الحِصص المقرَّرة في هذه السّنة غير كافية، الخاصّة بتوظيف المكتسبات، وتأكيد التّعلُّمات.
- "كثرة القواعد النّحوية وتشعُّبها مما يَصْعُبُ على المتعلّمين فهمها واستيعابها".[1]
- أنّ المتعلِّمَ لا يملِك الزّادَ الكافي لمواجهة بعض التّعلُّمات الجديدة، وذلك راجعٌ لصِغر سِنِّه، وضُعْفِ قُدرته الاِستيعابيّة.
- أنّ بعض الدّروس لا تتماشى ولا تتناسب وعقل المتعلِّم.
- ضيقُ الوقتِ وكثرة الدّروس مما يَصْعُبُ تقديمها في وقتها.
- تداخل الدّروس.

أمّا الفئة المتبقيّة من المعلِّمين فقد مُثِّلَت نسبتهم 40% من النِّسبة الإجماليّة، فهؤلاء لا يرون أيّة مشكلةٍ أو صعوبةٍ في تقديمِهم للنَّحوِ على أساس أنّ المتعلِّمَ في هذه المرحلة قادر على فهم التّعليمات واِستقرائها بكيفيّةٍ ملائِمةٍ، وأنّه قادر على توظيف القواعد اللُّغوية النَّحوية منها، والصّرفية، والإملائيّة في مختلف النّشاطات التّعليميّةِ.

أ- هل يعود السَّبَبُ في ذلك إلى المعلِّم، أم طبيعة المُحتوى أم المقرَّر؟

أقرَّ معظمُ المعلِّمين أنّ صعوبةَ تدريس النَّحوِ سببُها المعلِّم وطبيعة المحتوى ، فإذا كان المعلّمُ غير متحكِّم أو غير محضِّر جيّدًا، فإنّه يواجه بعض الصّعوبات، إلاّ أنّ صعوبةَ تدريسِه قد تَكْمُنُ أيضا في بعض المفاهيم الّتي لم يستوْعِبها المتعلِّمون في مرحلة ما، كما يُعْتَبَرُ المحتوى جزءا مهمًّا في تدريسِ النَّحوِ، لذلك فصعوبة تدريسه تتعلَّقُ بالمحتوى والمقرَّر معًا.

[1] ينظر، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النّظرية والتّطبيق، م س، ص109.

أمّا صعوبة تدريس النَّحوِ حسبَ آراء المعلِّمين قد تعود إلى المعلِّم، أو إلى طبيعة المحتوى، أو إلى المقرَّر.

ب- هل يَكْمُنُ ذلك في الطَّريقة أم في المتعلِّم نفسه؟

يُجمِع كلّ المعلّمين في أنّ مشكلات تقديم النَّحو الّتي يُعانون منها في هذه المرحلة تَكْمُنُ في بعض الأحيان في الطّريقة؛ لكنّ المتعلّم نفسَه له نصيب من هذه المشكلة؛ لأنّ نقصَ التّركيز يَحُولُ دون فهمه، وهو يُمثِّل جوهرَ العمليّة التّعليميّة، لذلك فهو يساهم أيضا في نجاحها أو فشلها، إذْ أنّه لا يتدّرب على التّوظيف، فبِمجرَّد خُروجه من القسم ينتهي النَّحوُ، وتكبر المشكلة خاصّة مع بعض المتعلِّمين الغير مهتمّين فقط.

وبالعودة إلى الطّريقة، فعدم توظيف طريقة فعّالة وسليمة يُسْهِمُ في ضُعف المتعلِّم في اِستخدام القواعد النّحوية، ومن خلال شرح القاعدة النّحوية قد يَتطرَّق المعلِّم أو المتعلِّم إلى اِستخدام بعض الألفاظ العامّة في تدريس النّحوِ ممّا يَصْعُبُ على المتعلِّم في هذه المرحلة (السّنة الخامسة) من فهم الألفاظ النّحوية الصّحيحة والمعتمَدةِ في التَّعليمِ.

س10- هل الحجم السّاعي لتدريس مادّةِ النَّحوِ كافٍ أم لا؟

الِاحتمالات	التِّكرار	النِّسبة
كافٍ	01	%20
غير كافٍ	04	%80
المجموع	05	%100

يُجْمِع أغلب المعلِّمين أنّ الحجمَ السَّاعي لتدريس مادَّةِ النَّحوِ غير كافٍ بنسبة 80% فهذه المادّة ليست كغيرها من الموادّ الأخرى؛ وإنّما يجب تمديد وقت أكثر لتشعُّب دروسها وكثْرتِها، فهي بذلك تتطلَّب الكثير من الوقت للشَّرح، وتقديم أمثلة، واِستنتاج قواعد، وتحليل تطبيقاتٍ آنيّة، فكلّ

هذه المراحل لابدّ من التّطرُّق إليها أثناء تقديم كلّ درس، لكنّ الوقتَ المبرمجَ لهذه المادّة لا يكفِ، وهذه من بين الصّعوبات التي يتلقّاها كلٌّ من المعلِّم والمتعلِّم أثناء تقديم المادّة، إذْ تتراكم المعلومات في ذهنِ المتعلِّمِ، فيُصبح مُشوَّشًا وغير قادرٍ على اِستيعاب ما قُدِّمَ، فيحدث بذلك حشوٌ في المعلومات.

غير أنّ هناك من يرى أنّ الحجم السّاعي كافٍ لتدريس مادّةِ النّحوِ وقد مُثِّلَت نسبتهم بـ 20%؛ وتعليلهم على ذلك أنّ القواعد النحويّة المبرمجة سهلة في متناول كلّ المتعلّمين؛ إذ لا تتطلّب الكثير من الوقت، ممّا يجعل الحجم السّاعي كافٍ لتدريسها.

س11- ماهي الأهداف المرجوّة من تدريس مادّة النّحوِ؟

جملة الفوائد المرجوّة من تدريس النَّحوِ بحسب المعلِّمين:

- تُعتبَر اللُّغة العربيَّة لغةً أساسيّة، لذلك فتدريس مادّة النّحو مهمّ جدّا في تعلُّم قواعدها، وذلك بُغية إتقانها واستعمالها في جميع العلوم والمعارف.
- إتقان اللّغة العربيّة، والوُصول إلى الإبداع بواسطة هذه المادّة.
- لكي يستخدم اللّغة اِستخداما صحيحا في مواقف الحياة، ويُنمّي مختلف المهارات اللّغوية ويستخدمها اِستخدامًا سليمًا.
- التّحكّم في قواعد اللّغة العربيّة، واِستعمالها الاِستعمال الصّحيح في باقي المواد.
- ضبط اللِّسان وِفق لُغة سليمة.
- التّواصل بلغة سليمة والتّعبير عن رأيه بلغة فصحى.

س12- هل يُسْهِمُ مُحتوى السّنة الخامسة اِبتدائي في تعلُّم اللّغة العربيّة؟

الاِحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	03	%60
لا	02	%40
المجموع	05	%100

أجاب مُعظم المعلّمين بأنّ مُحتوى السّنة الخامسة اِبتدائي يُسْهِمُ في تعلُّم اللّغة العربيّة، وتُقدَّر نسبتهم بـ 60%؛ لأنّ تعليمها في هذه المرحلة يُعتبر تعزيزًا لمكتسبات المتعلِّم السّابقة، وترسيخًا للمبادئ اللّغوية الأساسيّة التي تسمح له بالتّواصل في وضعيّات مختلفة، أمّا باقي المعلّمين فقد أجابوا بالنّفي (لا) وقُدِّرَت نسبتهم بـ 40% ذلك أنّهم يقترحون تمديد التّعليم الِابتدائي إلى ستّ سنوات.

س13 – هل تقترحون حلولاً لترغيب المتعلِّمين في المادّة النّحوية المتعلَّمة؟

الِاحتمالات	التِّكرار	النِّسبة
نعم	05	%100
لا	00	%00
المجموع	05	%100

يقترح القائمون على العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة حلولا لترغيب المتعلِّمين في المادّة النّحوية المتعلَّمة بنسبة 100 %، أبرزها:

- تدريب المتعلِّم على النُّطق باللّغة العربيّة شفهيّا، وتصحيح زلّاته، والشّكل أثناء التّعبير الكتابي.
- تقديم تطبيقات آنيّة حول المفاهيم الجديدة، وهذا بتوفير كتب أنشطة هادفة.
- اِتّباع الطّرق الحديثة في تدريسه والِاستعمال الأمثل لكلّ الإمكانات المتوفّرة لذلك.
- وضع دروس تُناسب تفكيره، والتّقليل من الدّروس حتى يتسنّى له اِستيعابها.
- جعل مصدر الدّروس النّحوية له قيم ومبادئ (حِكَم، عِبَر..)
- إعطاء حجم ساعي أكثر لمادّة النّحو.

ولتذليل الصّعوبات التي تعتري المتعلِّم أثناء دراسته لمادّة النّحو، نقترح بعض الحلول لترغيبهم فيها:

- على المتعلِّم الِانتباه والِاستماع للمعلِّم أثناء تقديمه للمادّة.

- التّحضير المسبق للدّرس، والإلمام بالموضوع من مختلف الجوانب المراد دراستها؛ ليقف على الصّعوبات التي تعتري طريقه ويحاول تسجيلها ومناقشتها داخل القسم.

2. تحليل الإستبانة الخاصّة بالمتعلِّمين:

س1- ما المواد التي تُحبّون تعلُّمها؟

من خلال تَقرُّبنا من المتعلِّمين وسؤالنا لهم عن الموادّ الّتي يرغبون في تعلُّمها، وجدنا رغبة لديهم في تعلُّم جميع المواد المقرَّرة في هذه المرحلة تقريبا، وبعدما توصّلنا إليه من إحصائيّات تبيّن أنّ مُعظمهم يُفضِّلون مادّة الرّياضيات، والفرنسيّة، واللّغة العربيّة؛ لأنّها تُكسبهم معلومات ثريّة من خلال الدّروس المبرمجة لا سيّما اللّغة العربيّة، ومَردُّ ذلك هو أنّها لغة الدّين الإسلامي، وإستخدامها وسيلة للتّفكير والتّواصل بين أهلها.

فهي تحتلّ مكانة مرموقة بين لُغات العالم، ولدى أهلِها النّاطقين بها، وتعلُّم اللّغة يُعدُّ من أكثر الوسائل المساعدة في التّواصل بين أبناء القوم الواحد، ولا أدلَّ على ذلك من قول الأستاذة **سعاد الوائلي**: "فاللّغة أداة التّثقيف التي يعتمد عليها المتعلِّم في تحصيل معارفه، والأساس الّذي يقوم عليه تعليم مختلف الموادّ التّعليميّة."[1]

لذا يجب الحرص على تعلُّمها واكتساب مهاراتها، والحفاظ عليها حيّة تواكب تطوّرات العصر، وتحقّق التّواصل.

س2- هل ترغبون في تعلُّم النّحوِ (القواعد العربيّة)؟ لِمْ؟

الِاحتمالات	التِّكرار	النِّسبة
نعم	40	%100
لا	00	%00
المجموع	40	%100

[1] طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير بين التّنظير والتّطبيق، م س، ص20

يبدو من خلال الجدول كلّ المتعلِّمين يرغبون في تعلُّم النّحوِ (القواعد العربيّة) بنسبة 100%؛ ويعلّلون إجاباتهم بأنّها تفيدهم كثيرا في اِكتساب لغة عربيّة صحيحة، ومعرفة أصولها، وتعلُّم مهاراتها من قراءة، وكتابة، وتعبير، كما تُمكّنُهم من الإعراب الصّحيح للكلمات، وتركيب جُمل صحيحة. [1]

المتعلِّم في هذه المرحلة في حاجة إلى اِكتساب المهارات اللّغوية الأساسيّة من قراءة وكتابة، لكي يُحسِن الاِستعمالات اللّغوية السّليمة، ويتعلَّم القواعد النّحوية بيُسْرٍ وسهولة.

س3- هل تجدون صعوبات في تعلُّم اللّغة العربيّة الفصيحة؟ وَلِمْ؟

الاِحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	10	%25
لا	30	%75
المجموع	40	%100

نلاحظ أنّ إجابات المتعلّمين تختلف من متعلّم لآخر، فهناك نسبة قليلة من المتعلّمين الّذين يجدون صعوبات في تعلّم اللّغة العربيّة الفصيحة والّتي قدّرت بـ 25% من النّسبة الاجماليّة، حيث نجد تعليلهم أنّهم لا يملكون ثروة لغويّة، وغير متعوّدين على الحديث بها خارج المدرسة من بيت وشارع، وكذلك صعوبة ترجمة الكلمات العامّية إلى عربيّة فصيحة، وحتّى في بعض المدارس نجد المعلّمين يكثرون من استعمال العامّية وتغليبها على الفصحى، وهي من أهمّ الصّعوبات الّتي تحول دون تطبيق المتعلّمين للّغة العربيّة الفصيحة، في حين لم نلمس أيّة صعوبات بحسب تكرارات المتعلّمين في التّحدث بلغة عربيّة فصيحة.

ومما لا شك فيه أنّ هذا الأمر يعود إلى المعلّم بالدّرجة الأولى، وذلك أنّه في هذه المراحل الأولى بالذّات، هو الوحيد الّذي يستطيع تنمية قدرات المتعلّم في التّحدّث بلغة عربيّة فصيحة، فكلّما كان

[1] فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين المهارة والصّعوبة، دار اليازوري العلميّة، عمّان، الأردن، ط1، 2013، ص159.

المعلّم فصيحا تزوّد المتعلّمون بفصاحته، فتصبح لديهم طلاقة أثناء التّحدّث باللّغة العربيّة، وعلى الأولياء أيضا محاولة التّحدّث في المنزل مع أبنائهم باللّغة العربيّة الفصيحة وتجنّب العامّية ولغة الشّارع، فهذا سيساهم حتما في تعلّمها وإجادتها.

س4- هل تجيدون التّعبير بلغة عربيّة سليمة؟

الاِحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	28	%70
لا	12	%30
المجموع	40	%100

من خلال الجدول الموضَّح يتبيّن أنّ المتعلِّمين يُجيدون التّعبير بلغة عربيّة سليمة، وذلك بنسبة 70%، وهذا من دلائل ثقافة المتعلِّم وقُدرته على التّعبير عن أفكاره بعبارات سليمة بليغة، "فالتّعبير الجيّد يحقّق للفرد ذاتِيّته وشخصيّته، فهو المظهر الصّادق لقوّة تفكير الفرد في نفسه، والأشياء الّتي حوله، وقوّة تعبيره عمّا يفكّر فيه، ويشعر به بلغة سليمة"[1]

فتعويد المتعلِّمين على التّعبير يُؤدّي بهم إلى حُسن التّفكير وجودته، وامتلاكهم مهارات التّواصل مع الآخرين.

بينما نجد بعضهم الآخر ممّن لا يجيدون التّعبير بلغة عربيّة سليمة بنسبة 30% ومَرَدُّ ذلك قلّة التّركيز، وصعوبة بعض المصطلحات، وطُغيان اللّغة العامّية على ألسنتهم، لأنّهم لا يستعملون اللّغة العربيّة الفصحى إلاّ داخل القسم، وعندما يعودون إلى البيت أو في الشّارع فهم يتواصلون باللّغة العامّية.

[1] فاضل ناهي عبد عون، طرائق تدريس اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها، مؤسّسة دار الصّادق الثّقافية، عمّان، الأردن، ط2، 2014، ص 195.

فالتّعبير بلُغة عربيّة سليمة يتطلَّب المعرفة والاِهتمام الواسع، لذا على المتعلِّم الاِعتماد على نفسِه والاِستعانة بمُكتسباته القبليّة، والإكثار من المطالعة لإجادة التّعبير السّليم.

س5- هل ترتكبون أخطاء لغويّة في إجاباتكم الشّفوية والكتابيّة؟ وَلِمَ؟

الاِحتمالات	التِّكرار	النِّسبة
نعم	21	%52.5
لا	19	%47.5
المجموع	40	%100

نسْتَشِفُّ من خلال إجابات المتعلِّمين على هذا السّؤال، أنّ أغلبيّتهم يرتكبون أخطاء لغويّة في إجاباتهم الشّفوية والكتابيّة بنسبة 52.5% والمتمثِّلة في أخطاء إملائيّة، نحويّة، صرفيّة، "وهذا النّوع من التّعبير –الشّفوي-يعاني في الميدان المدرسيّ مشكلة العامّية، ومزاحمتها، وغلبتها على ألسنة المتعلِّمين، وتَفشِّيها بينهم بشكل كبير[1]." ولعلّ مردّ ارتكاب هذه الأخطاء –حسب رأي المتعلِّمين- إلى:

- صعوبة بعض المصطلحات ممّا يَحُول دون فهمِها.
- أنّنا نتعلَّم بعض قواعد اللّغة العربيّة فقط، وليس كلَّها.
- قِلّة الاِنتباه وضُعف التّركيز.
- الوقوع في بعض الأخطاء اللُّغوية خاصّة في مواضع كتابة التّاء المفتوحة، وعدم التّفريق بين همزة القطع وهمزة الوصل.
- صعوبة التّكلُّم باللّغة العربيّة الفُصحى، والتّسرّع في الإجابة.

إلاّ أنّ هناك مجموعة من المتعلِّمين لا يرتكبون أخطاء لغويّة أثناء إجابتهم الشّفوية والكتابيّة بنسبة 47.5%، فالتّعبير بشِقَّية الكتابي والشَّفوي يُبيّن شخصيّة المتعلِّم الّذي يتحدّث أو يكتُب،

[1] ينظر فاضل ناهي عبد عون، طرائق تدريس اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها ، م س، ص 198.

"فالكتابة تتطلّب العناية بمهارات الدِّقة والوُضوح.... والأسلوب الصّحيح."[1] أمّا التّعبير –الشّفوي– فيتطلّب النُّطق الصّحيح للكلمات، والتّمييز بين أصوات الحروف المتقاربة في المخارج، وأن يتعلَّم الطَّلاقة في الحديث، وقد علّل هؤلاء المتعلِّمين موقِفهم بأنّهم يتدرّبون على كيفية التّعبير والكتابة في المنزل، ويُركِّزون أثناء كتابتهم ويعيدون قراءتها وعدم التّسرّع في إجابتهم.

س6– هل تحبّون موضوعات القراءة الّتي تُقَدَّمُ إليكم؟

الِاحتمالات	التِّكرار	النِّسبة
نعم	36	%90
لا	04	%10
المجموع	40	%100

أمكننا من الإجابات المذكورة أنْ نتبيَّن مدى مُناسبة موضوعات القراءة مُيولات ورغبات المتعلِّمين، وقد بلغت نسبتهم 90%، فهي مفتاح التّعلُّم والتَّعليم، ومردُّ ذلك أنّها موضوعات ثقافيّة وطريفة، ألفاظها سهلة وبسيطة ومن ثمّة لا يجدون صعوبة فيها ولأهمِّيتها فهي تُنمِّي لديهم ملَكة الكلام، وبها يتعلَّمون النُّطق الصّحيح للحروف، كما "تهدف إلى اِكساب المتعلِّم القدرة على تعليم نفسه..... وحلِّ مشكلاته"[2]

ومنها القراءة الجهريّة الّتي تُكسِبهم القدرة على المواجهة، كما أنّ الموضوعات المقدّمة لها صِلة وثيقة بالمواد الأخرى، فهي تُنمّي معلوماتهم وتكشف حقائق كانوا يجهلونها، إذن هي غذاء عقلي ونفسي ووسيلة لِاكتساب المعلومات، والمهارات، ومُختلف الخبرات، ممّا مفاده تقوية وتنمية التّواصل بين المجتمعات، من خلال نقل المتعلِّمين من مكان إلى آخر، ومن عصر إلى عصر آخر أيضا.

[1] ينظر فاضل ناهي عبد عون، طرائق تدريس اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها ، م س، ص 200.

[2] ينظر علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، م س، ص 09.

س7- هل تجدون صعوبة في قراءة النّصوص؟ ما هي؟

الِاحتمالات	التِّكرار	النِّسبة
نعم	04	%10
لا	36	%90
المجموع	40	%100

يُجمِع أغلب المتعلِّمين على أنّهم لا يجدون صعوبة في قراءة النّصوص بنسبة 90% لأنّ النّصوص المقدّمة إليهم نصوص مشوّقة، وتحمل بين طيّات صفحاتها مختلف الصّور والألوان الّتي تثير دافعيّة المتعلِّم إلى قراءتها، والرّغبة في تعلُّمها لتثقيف أنفسهم، وهم على اِستعداد لِتعلُّمها، وإعطائها المزيد من الاِهتمام، ودورُ المعلِّم هو تحفيزهم وإثراء هذا الاِستعداد.

أمّا الفئة المتبقّية من المتعلِّمين، فتُقدَّر نسبتهم بـ 10%، وهم ممّن يعتبرون القراءة نشاطا لا يخلو من الصّعوبة من نحو: عدم اِحترام علامات الوقف، وعدم ضبط الكلمات بالحركة الإعرابيّة، وكذا التّهجئة.

وقد يعود ذلك إلى عدم قدرة المتعلِّم على مواصلة القراءة، ممّا يجعله يتوقّف حين لا يُطلَب منه الوقوف، وإذا أتمّ الجملة يقرنُها بالثّانية دون مراعاة الفاصل بينهما، وذلك لعدم تمكُّنهم من آليات القراءة.

فالضُّعف في القراءة يعني قصور المتعلِّم في تحقيق أهداف القراءة، أو فهم المقروء، وإدراك المعاني، أو البُطء في النّطق، فهي تُعَدُّ من أبرز المشاكل التي يعاني منها المتعلّم.[1]

وكذلك الحال بالنّسبة للضّبط الإعرابي الّذي من أبرز أسبابه جهلُ المتعلِّمين بالقواعد النّحوية، خاصّة وأنّهم في بداية تعلُّمها، ومن ثمّة يصعُب عليه اِستعمالها.

[1] ينظر راتب قاسم عاشور، محمّد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، م س، ص 81.

كما تُحيل التّهجئة إلى صعوبة في فهم الكلمات، وتوتّر المتعلِّم، أو بعض عيوب النّطق، أو نقص في البصر، أو يمُكِن أن ترجعَ إلى تقارب مخارج الحروف.

س8- هل تستمعون إلى المعلِّم وتنتبهون إليه أثناء تقديم درس القواعد؟

الِاحتمالات	التِّكرار	النِّسبة
نعم	40	%100
لا	00	%00
المجموع	40	%100

كلُّ المتعلِّمين يستمعون إلى المعلِّم وينتبهون إليه أثناء تقديم درس القواعد بنسبة 100%، وذلك لِما لِمهارة الِاستماع من أهمِّية في تحصيل المعارف، وله الدّور الأكبر في عمليّة التّعلُّم، من خلال المناقشات، وتقديم الشّروحات المهمّة، فالمتعلِّم يحتفظ بكلّ ما يسمعه في ذهنه لاسيّما إذا كانت طاقته الِاستيعابية نشيطة قادرا على التّركيز، فهذا يُسَهِّل عملية اِسترجاع هذه المعلومات أثناء الِامتحان أو الِاستجواب.

يَعتمِد درس القواعد في نجاحِه على حُسن اِستخدام المهارات اللّغوية من اِستماع وتعبير وقراءة، وكتابة، فللِاستماع نصيب كبير في تسهيل القواعد النّحوية وتيسيرها للمتعلِّمين، وصحيح أنّ المنهاج الدّراسي لم يبرمجْ لها حِصّة خاصّة، وذلك لأنّهم أولُوا اِهتماما أكبر لمهارات اللّغة الأخرى على حساب هذه المهارة، كما لا ننف أنّها وسيلة تساعد على الفهم وتُنمِّي روح التّركيز عند المتعلِّمين، وهي أكثر اِستعمالا عن غيرها من المهارات سواء في الحياة العامّة أو في العمليّة التّعليميّة التّعلُّميّة.

س9- هل تستطيعون كتابة الوضعيّة الإدماجيّة بطريقة صحيحة؟

الِاحتمالات	التِّكرار	النِّسبة
نعم	39	%97.5
لا	01	%2.5
المجموع	40	%100

يُجمِع أغلبيّة المتعلِّمين على أنّهم يستطيعون كتابة الوضعيّة الإدماجيّة بطريقة صحيحة بنسبة 97.5%، ولعلّ مردّ ذلك أنّهم يُحسِنون اِنتقاء المفردات وتسلسل الأفكار، ويمتلكون خطّا مقروءا وواضحا، ويحترمون علامات التّرقيم، فالمعلِّم الّذي يُكلِّف متعلِّميه بكتابة وضعيّة إدماجيّة عند اِنتهاء كلّ وحدة تعليميّة تعلُّميّة، يمكِّنهم من اِمتلاك ثروة لغويّة كافية في تعبيراتهم المختلفة.

كما يمكِّنهم من جَمْعِ المعلومات وتوظيفها بشكل صحيح، وذلك "كأن يكتبَ المتعلِّم بسرعة مقبولة على ألّا يكون ذلك على حساب صحّة الكتابة، وهذه السّرعة تتحصّل عن طريق تعويدهم وتدريبهم على التّركيز والمتابعة، والإكثار من ذلك."[1]

ولذلك يجب إثارة الدّافعيّة والِاهتمام بتعلُّم الكتابة، لِاكتساب مهاراتها، وعن طريق الأنشطة المقدَّمة في القسم، والإكثار منها من مثل كتابة الوضعيّات الإدماجيّة.

إلاّ أنّ هناك من لا يُتقن كتابة الوضعيّة الإدماجيّة بطريقة سليمة بنسبة 2.5% ومردّ ذلك اِرتكابهم بعض الأخطاء اللّغوية، النّحوية، الإملائية النّاتجة عن ضعف التّركيز والفروقات الفرديّة بين المتعلِّمين من موهوب، ومتوسّط، وضعيف.

[1] ينظر فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين المهارة والصّعوبة، م س، ص28.

س10- هل تناسبكم طريقة المعلِّم في تقديم درس القواعد؟

الِاحتمالات	التِّكرار	النِّسبة
نعم	40	%100
لا	00	%00
المجموع	40	%100

يُجمِع المتعلِّمون أنّ طريقة المعلِّم مناسبة في تقديم درس القواعد بنسبة 100% فمعرفة المعلِّم الواسعة بطرائق التّدريس، وقدرته على اِستخدامها تساعده بلا شك في معرفة الظُّروف التّعليميّة المناسبة للتّطبيق، ممّا يدفع به إلى تشويق المتعلّم وتناسب قدراته حسب الموضوع المقدَّم، فطريقة المعلِّم وأسلوبه تمكّنه من توصيل الفكرة، وتحقيق الفهم والإفهام لدى المتعلِّمين، فتتولّد لديهم دافعيّة نحوَ تعلُّم القواعد، واِمتلاك ثروة لغويّةٍ تحميه من الوقوع في الأخطاء، ليُصبح قادرا على التّمييز بين الخطأ والصّواب، ويفهم ما يقرأ، أو يسمع، أو يكتب، أو يتحدّث به فهمًا صحيحًا.

س11- هل تستعينون بمعلِّم خاصّ أو بالأولياء في تنمية مهاراتكم اللّغوية؟ (القراءة، والإملاء، والتّحدث، والكتابة)

الِاحتمالات	التِّكرار	النِّسبة
معلم خاص	05	%12.5
الأولياء	35	%87.5
المجموع	40	%100

واضح أنّ بعض المتعلِّمين يعتمدون من أجل تنمية مهاراتهم اللّغوية على معلِّم خاص، يُقدِّم دروسا خاصّة، يحاول من خلالها خلق فرص أخرى لِاستثمار المكتسبات، واِستغلالها، وممارستها، وتكرار ذلك، بُغية ترسيخها، غير إنّ منهم من يستعين بالأولياء، ولا يخفى علينا أنّ منهم كثيرا فئة

مثقّفة، تعمل على تنمية تلك المهارات من خلال الإستعمال اليومي لها، بالدُّربة والمران، مستعينين في ذلك ببعض القنوات التّعليميّة الّتي تُسْهِم مؤخّرا بشكل فعّال في إكساب المتعلِّمين مهارات الإستماع، والّتحدّث خاصّة.

س12- هل يُكْسِبُ النّحو المتعلَّم مهارات لغويَّة؟ حَدِّدْها إنْ أمكن.

الإحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	40	%100
لا	00	%00
المجموع	40	%100

أجمع المتعلّمون على صِلة النّحو بالمهارات، حيث بلغت نسبتهم 100%، إذْ هو القاعدة الأساسيّة للّغة العربيّة، "حيث إنّأفضل أسلوب في تدريس القواعد النّحوية، هو الأسلوب الطّبيعي الّذي يعتمد على ممارسة اللّغة، إستماعا، وكلاما، وقراءة، وكتابة."[1]

فهذه المهارات الأربعة تُعَدُّ من التّدريبات على القواعد النّحوية، فالإستماع لا يتحقّق ما لم يكنْ المتعلِّم عارفًا بالقواعد النّحوية، فهو يكتسب جملة من المفردات ثم يتعلَّم أشكال الجمل وصولا إلى تراكيب وكيفية صياغتها، كما أنّ النّحو يحمي اللّسان من الوقوع في الزّلل أثناء النّطق، واللّحن في ضبط أواخر الكلمات أثناء التّعبير، فهو يهدف إلى تدريب المتعلِّم على ضبط اللّغة، وشكل أواخر الكلمات أثناء القراءة، كما أنّ له علاقة أيضا بالكتابة وروافدها من إملاءٍ وخطٍّ.

ومن ثمّة فالنّحو الوظيفي هو الّذي يُكْسِبُ المتعلِّم مهارات لغويّة ويساعده في إتقانها من إستماع، ومحادثة، وقراءة، وكتابة، فهو "يُمثِّل الموضوعات النّحوية المستعمَلة في لغة المتعلِّمين تحدُّثًا

[1] على أحمد مدكور، فنون تدريس اللّغة العربيّة، م س، ص337.

وكتابـةً، بحيـث تُسـتَخدَم اِسـتخداما سـليما في الإعـراب، والتّراكيـب، والـرّبط ليـبرُز المعـنى واضـحا مفهوما."[1]

لـذا على المتعلِّم أن يمـارسَ تطبيق القواعـد النّحوية الّتي تعلَّمهـا على النّصـوص المبرمجة عليه في المنهاج الدِّراسي، والإنشاء والتّعبير على منوالها نصوصا أخرى، إذْ يتعوّدُ على التّحدث باللّغة العربيّة الفصيحة، مع تصويب وإرشاد المعلِّم له والإشارة إلى القواعد أثناء التّحدث.

وفي الأخير أمكننا أن نتبيّن أنّ الهدف الأساسيّ لتعليم اللّغة العربيّة وقواعـدها هـو إكسـاب المتعلِّم القدرة على الاِتّصال اللّغوي السّليم.

س 13 أَيُّ المهارات اللُّغوية الَّتي تبرُز من خلالها كفاءة المتعلِّمين؟ القراءة، أم الكتابة، أم التّعبير؟

الاِحتمالات	التِّكرار	النِّسبة
القراءة	05	%12.5
الكتابة	14	%35
التّعبير	10	%25
القراءة والتّعبير	01	%2.5
الكتابة والتعبير	10	%25
المجموع	40	%100

اختلفت إجابات المتعلِّمين وتعدّدت من حيث المهارات اللّغوية الّتي تبرُزُ من خلالها كفاءةُ المتعلِّمين، إذْ نجدُ أغلبيّتهم يَرَوْنَ أنّها الكتابة والتّعبير، وذلك لما تحتلُّه المهارتان، فهي تُقدِّم لنا صورة سابقة عن شخصيّة المتعلِّم الّذي يتحدّث أو يكتب، فالمتعلِّم المتمكِّن من مهارة التّعبير ويُتْقنُها تمامَ الإتقانِ، هو بالضّرورة مُتمكِّن من الكتابة بطريقة جيّدة وأسلوب رفيع.

[1] راتب قاسم عاشور، محمّد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النّظرية والتّطبيق، م س، ص 107.

خاتمـــــــــة

خاتمة:

تناولنا في بحثنا دراسة "النّحو التّعليمي، وأثره في تنمية المهارات اللّغويّة"، حيث اِنطلقنا من الواقع المحسوس، وحاولنا من خلال أنْ نحيط بالموضوع، فسَعَيْنَا إلى ما اِستطعْنا إليه سبيلا، لنقف على جملة من النّتائج لتكون حوصلةً لبحثنا هذا، وكانت كالآتي:

1.عدم الاِهتمام بلغة الصّحافة ولغة وسائل الإعلام السّمعية والبصريّة؛ لكونها تؤثّر على المتلقّي بطريقة مباشرة؛ إذ تُعلِّم اللّغة الشّفهية، وترسّخ القواعد اللّغوية في ذهن المتلقّي بطريقة عفويّة.

2.تعود مشكلة صعوبة النّحو وتعقُّدِه، إلى كلّ الجوانب الّتي لها علاقة بعمليّة التّعليم، سواء المعلّم وإعداد البرامج الدّراسيّة، ومادّة النّحو نفسها، والمتعلّم.

3.مهارة الاِستماع تحتلّ مكانة بارزة، لكونها تتصدّر بقيّة فنون اللّغة العربيّة من تعبير، وقراءة، وكتابة، حيث تؤثّر تأثيرًا بالغًا في تعلُّمها، فهي من أهمّ المهارات التي تساعد على الفهم، فضلاً عن أنّها أكثر اِستعمالاً في الحياة العامّة من غيرها، ولها الدّور الأكبر في عملية التّعليم ؛ ولكن بالرّغم من أهمّيتها؛ إلاّ أنّها لا تحظى بالعناية اللاّزمة في الميدان التّعليمي؛ إذْ أهمَلها ولم يخصّص لها حصّة تعليميّة كغيرها من المهارات.

4.مهارة التّعبير؛ تُعدُّ الأكثر تطبيقا بشكل كافٍ في المقرّرات الدّراسيّة، وذلك لتوفير الوقت المقرّر لتدريسها، والّذي مدّد حجمَه إلى خمسة وأربعين دقيقة، بعد أنْ كان محصورا في ثلاثين دقيقة

فقط، وسبب الاِهتمام الزّائد بهذه المهارة؛ هو أنّها وسيلة إفهام، وإقناع، واِكتساب اللّغة، كما تعمل على تقويّة الرّوابط الفكريّة والاِجتماعيّة، لأنّها أهم جزء في الممارسة اللُّغوية واستخداماتها.

5.مهارة القراءة؛ تهدف إلى تنمية الرّغبة، التّشويق، والقراءة، والاطّلاع، إلاّ أنّ معظم المعلّمين يُهمِلون مادّة المطالعة، ويعتبرونها وقتًا للرّاحة من عناء بقيّة الدّروس، إلاّ أنّ هذا المفهوم خاطئ، فهي تُمثِّل النّافذة الّتي يُطلّ عليها المتعلّم لاِكتساب مختلف العلوم.

6.لا ننفِ دور الكتابة؛ لأنّ لها مكانة مثلها مثل بقيّة المهارات، إذْ تُخصّص لها حصّة الخطّ اِبتداءً من السّنوات الأولى، وصولاً بها إلى مختلف معايير الخطّ، من جودة وجمال، فَبِهَا يتمّ تدوين المعارف والعلوم، وحفظ التّراث البشري؛ إذ تُعدُّ عنصرا أساسيا من عناصر الثّقافة.

7.إنّ المدارس الجزائريّة تشكوا من ضعف متعلّمي اللّغة العربيّة جملة، وفي قواعد اللّغة على وجه الخصوص، والسّبب في ذلك في نظرنا هو اِكتظاظ البرنامج في المستويات الّتعليميّة، خاصّة في المستوى الاِبتدائي الّذي يستلزِم أنْ يكون البرنامج على قدر اِستيعاب المتعلّم للمواضيع الّتي تُقَدَّم له والقواعد الّتي تُلَقَّن له ، فبسبب هذا التّراكم في المواد والمواضيع في كل مادّة، يُفشِل ذهن المتعلّم، ولن يكون قادرا على الاحتفاظ بما يُعْطَى له من معلومات.

8.لمْ تُطبَّق تلك الاِقتراحات والتّوصيات الصّادرة عن الملتقيات والنّدوات في البرامج الدّراسيّة كلّها؛ بل إنّ مُعظَمها يَضيعُ مباشرة بعد اِنتهاء المؤتمرات والملتقيات.

9.عدم تطبيق البرامج التّعليميّة الخاصّة بأعمال المعلّمين الباحثين.

10. يعالج كتاب اللّغة العربيّة لمستوى السّنة الخامسة اِبتدائي مواضيع مختلفة تتّصل بواقع المتعلّم؛ إلاّ أنّ محتوى برامج هذه الكتب جدّ كثيف مقارنة مع ذهن المتعلّم في هذا المستوى.

11. لم يُتَوَصَّل إلى حدِّ الآن إلى إيجاد طريقة تعليميّة مُثْلَى تتماشى مع سنّ المتعلّم، وتكون ناجعة لتعليم اللّغة العربيّة وقواعدها.

12. عدم تبنّي النّظريّات اللّسانيّة الحديثة كاللّسانيات التّطبيقيّة، ونظريّة النّحو الوظيفي، الّتي بإمكانها اِكتشاف طريقة تعليم مناسبة لكلّ مستوى من المستويات الدّراسيّة.

اقتراحات وحلول

اِقتراحات لتيسير تعليم النّحو:

لابّد من العمل وفقا لكلّ المقترحات البشريّة، حتّى يتمّ نوع من التّكامل والتّجانس فيما بين الجوانب المعنية؛ إذ ينبغي أن تُقَوِّمَ لغة وسائل الإعلام، وأن يهتمّ بلغة الصّحافة الجزائرية بشكل عام.

1. التّكفّل الصّادق والواعي بتعليم النّحو العربي من أدنى مستوى إلى أعلاه، مع توفير التّكامل بين كل المعنيّين في إعداد البرامج التّعليميّة.

2. الاجتهاد في إيجاد طريقة إيجابيّة مباشرة لتحقيق فهم المتعلِّم.

3. تطوير طريقة تعليم النّحو –في نظرنا– يتطلّب مراعاة ثلاثة أمور مهمّة هي:

- مراعاة خصائص عقول المتعلِّمين، ومدى استيعابهم للمادَّة.
- طبيعة محتوى المادّة النَّحوية الّذي يقدَّم للمتعلَّم.
- مراعاة الوظائف الاجتماعيّة الّتي يؤدّيها النّحو العربي.

4. ربط النّحو بالمعنى، لأنّ تغيّر الحركات الاعرابيّة والتّراكيب النّحوية يؤدي إلى تغيُّر المعنى.

5. تمرين المتعلّم في المستوى الابتدائي على إدراك مهمّة الكلمة داخل الجملة.

6. الاهتمام في التّعليم باللّغة المنطوقة أوّلاً ثمّ المكتوبة.

7. تطبيق نظريّة النّحو الوظيفي التي دعا إليها معظم المعلِّمين.

8. مراعاة درجة التّفكير والمستوى الذّهني للمتعلِّم، وذلك من خلال اختيار نصوص أكثر فاعليّة تُلَامِسُ عواطفه، كون النُّصوص الموضوعة جافَّة تَفْتَقِرُ للحَيَوِيَّة، وأن يكون النَّحوُ أكثر فاعليَّةً

وعمَليَّةً ؛ أي مرتبطةً بواقعهم، ممّا يجعلُ المتعلِّمين أكثرَ اِهْتِمَامًا به، كلّما كان معايِشًا لحياتهم الواقعيّة.

9. محاولة التّقليص من البرامج، والإكثار من الجانب التّطبيقي الذي يُساعد أكثر على الاستيعاب.

10. الاهتمام بالمعلّم والمتعلّم من خلال محاولة استغلال دوافع التّعليم لتحقيق الفهم الجيّد للقواعد، وأن ترتبط الأساليب التّعليميّة بواقع المتعلّم.

مُلحـــــــق

أسئلة اِلاستبانة:

الاِستبانة الخاصّة بالمعلّمين:

أساتذتي الكرام نرجو منكم إجابتنا بإجاباتٍ دقيقةٍ على أسئلة الاِستبانة المتعلِّقة بدرجة اِستيعاب المتعلِّمين لنشاط النّحو في ضوء تنمية المهارات اللّغوية، قصد إدراجها في مذكّرة ماستر الموسومة ب:النّحو التّعليمي وأثره في تنمية المهارات اللّغوية، السّنة الخامسة من التّعليم الاِبتدائي"أ نموذجا" ولكم منّا جزيل الشّكر وفائق الاِحترام والتّقدير.

معلومات خاصّة بعيّنة الإجابة:

- **اِسم المدرسة:** عيسى رزاوق /الرّكنية /قالمة.
- **الجنس:** ذ
- **العمر:** 43
- **المؤهّل العلمي:** ليسانس أدب عربي
- **الأقدميّةفي التّعليم:** 18 سنة.
- **هل تلقّيت تكوينًا قبل العمل:** لا

الاِستبانة:

س1/ هل ترون مادّة النّحو مهمّة في اِكتساب مادّة اللّغة العربيّة؟

نعم x لا

س2/ لِمَ تُعَدُّ مادّة اللّغة العربيّة من المواد الثّلاثة الأساسية في اِجتياز شهادة التّعليم الاِبتدائي؟

- لأنّها المادّة الأساسيّة في مختلف التّعلّمات
- لأنّ ثقافتنا عربيّة

س3/ هل يُلاَئِم المحتوى النّحوي في هذه المرحلة التّعليميّة ميولات المتعلّمين ورغباتهم؟

نعم [x] لا [ ]

س4/ هل يتناسب المحتوى المتعلَّم، وكفاءات المتعلّمين وقدراتهم؟

نعم [x] لا [ ]

س5/ هل يُسْهِمُ هذا المحتوى النّحوي في تحقيق الأهداف المسطّرة للمقرّر التّعليمي؟

نعم [x] لا [ ]

س6/ هل تنتهجون الطّرائق التّقليدية في تقديم المحتوى النّحوي؟

نعم [ ] لا [x]

س7/ هل تعتمدون الطّرائق الحديثة في تدريسه؟

نعم [x] لا [ ]

س8/ أَيُّ الطّرائق هي الأنسب "بحسبكم" والّتي تَرَوْنَها كفيلة بتحقيق أهدافه التّعليميّة؟ وَلِمْ؟

الطّريقة التّعليميّة التّعلُّميّة.

التّعليل:

لأنّ المتعلِّم هو المحور الأساس في العلميّة التّعلُّميّة.

س9/ هل تعانون من مشكلات في تقديم النّحو في هذه المرحلة؟ ماهي؟

نعم [x] لا [ ]

لأنّ المتعلِّم لا يملك الزّاد الكافي لمواجهة بعض التّعلُّمات الجديدة.

أ- هل صعوبة تدريس النّحو سببها المعلِّم: أم طبيعة المحتوى أم المقرّر؟

صعوبة تدريس النّحو تكمُن في بعض المفاهيم الّتي لمْ يستوعِبْها المتعلّمون في مرحلة ما.

ب- هل يكمُن ذلك في الطّريقة أم في المتعلّم نفسه؟

المتعلّم نفسه.

س10/ هل الحجم السّاعي لتدريس مادّة النّحو كافٍ أم لا؟

كافٍ [x] غير كافٍ [ ]

س11/ ماهي الفوائد المرجوّة من تدريس مادّة النّحو؟

لكي يستخدم اللُّغة اِستخدامًا صحيحًا في مواقف الحياة، وينمّي مختلف المهارات اللّغوية ويستخدمها اِستخدامًا سليمًا.

س12/ هل يُسْهِمُ محتوى السّنة الخامسة اِبتدائي في تعلُّم اللّغة العربيّة؟

نعم [x] لا [ ]

س13/ هل تقترحون حلولاً لترغيب المتعلّمين في المادّة النّحويّة المتعلّمة؟

نعم [x] لا [ ]

ماهي؟ تقديم تطبيقات آنيّة حول المفاهيم الجديدة وهذا بتوفير كتب أنشطة هادفة.

الاِستبانة الخاصّة بالمتعلّمين:

س1/ ما المواد التي تحبّون تعلُّمها؟

رياضيّات، إسلاميّة، عربيّة.

س2/ هل ترغبون في تعلُّمِ النّحوِ (القواعد العربيّة)؟ وَلِمَ؟

نعم [x] لا [ ]

التّعليل: لأنّني أجيد النَّحْوَ والصَّرْفَ وأهتمُّ بِهِمَا.

س3/ هل تجدون صعوبات في تعلُّم اللُّغة العربيّة الفصيحة؟ وَلِمَ؟

نعم [ ] لا [x]

التّعليل: لأنّها سهلة.

س4/ هل تُجِيدون التّعبير بِلُغَةٍ عربيّةٍ سليمةٍ؟

نعم [x] لا [ ]

س5/ هل ترتكبون أخطاءَ لغويَّة في إجابتكم الشّفوية والكتابيّة؟ لِمَ؟

نعم [x] لا [ ]

التّعليل:

س6/ هل تُحبُّون موضوعات القراءة الّتي تُقَدَّمُ إليكم؟

نعم [x] لا [ ]

س7/ هل تجدون صعوبة في قراءة النّصوص؟

نعم [ ] لا [x]

ماهي؟

س8/ هل تستمعون إلى المعلِّمِ وتنتبهون إليه أثناء تقديم درس القواعد؟

نعم [x] لا [ ]

س9/ هل تستطيعون كتابة الوضعيّة الادماجيّة بطريقة صحيحة؟

نعم [x] لا [ ]

س10/ هل تُناسبكم طريقةُ المعلِّم في تقديم درس القواعد؟

نعم [x] لا [ ]

س11/ هل تستعينون بمعلِّم خاصٍّ أو بالأولياء في تنمية مهاراتكم اللّغويّة؟ (القراءة، والإملاء، والتّحدث، والكتابة)

نعم أستعين بالأولياء.

س12/ هل يُكْسِبُ النّحوُ المتعلّم مهارات لغويّة؟ حَدِّدْهَا إِنْ أَمْكَن

نعم [x] لا [ ]

س13/ أيُّ المهارات اللُّغويّة الّتي تَبْرُزُ من خلالِها كفاءة المتعلّمين؟

الفصاحة في التّعبير والقراءة.

الفهارس

- فهرس المصادر والمراجع
- فهرس الموضوعات

فهرس المصادر والمراجع

فهرس المصادر والمراجع:

★ **القرآن الكريم، برواية ورش عن نافع، مؤسسة الديار المقدسة للطباعة والنشر، ط2، 2008.**

أولا: الكتب القديمة:

- **الأزهري** (خالد بن عبد الله ابن أبي بكر ت 905هـ)

1. شرح التّصريح على التّوضيح أو التّصريح بمضمون التّوضيح في النّحو، تح محمد باسل عيون السّود ، دار الكتب العلميّة ، لبنان ، ط1، 2000ن ج1.

- **الاستراباذي** (محمد بن الحسن الاستراباذي نجم الدين ت 686 هـ)

2. شرح شافية ابن الحاجب، تح: محمد نور الحسن ومحمد الزفراف وآخرون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، دط، 1982، ج1.

- **الجرجاني** (علي بن محمد الشريف الجرجاني ت 816هـ)

3. التعريفات، مكتبة لبنان، بيروت، د ط، 1985.

- **ابن جني** (أبو الفتح عثمان ت 392 هـ)

4. الخصائص ، تح، محمد علي النجار ، دار الكتب المصرية ، القاهرة ، ط2 ، (د ت)، ج2.

- **خلف الأحمر** (أبو محرز خلف بن حيان ت 180هـ)

5. مقدّمة في النّحو، تح: عزالدّين التّنوخي، مطبوعات مديريةّ إحياء التّراث القديم، دمشق، د ط، 1961.

- **ابن السراج** (أبي بكر بن سهل ابن سراج النحوي ت 316هـ)

6. الاصول في النّحو، تح: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، ط3، 1996، ج1.

- **ابن عصفور** (أبو الحسن علي بن مؤمن بن محمد بن علي بن محمد النحوي الحضرني الإشبيلي ت669هـ)

7. المقرّب ومُثُلُ المقرّب، تح: عادل أحمد عبد الموجود، علي محمّد معوّض، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، د,ط، د,ت.

ثانيا: الكتب الحديثة:

- **إبراهيم** (عبد الوهاب)

8. أسس البحث الاجتماعي، مكتبة النّهضة للشّرق، مصر، ط1، 1985.

- **إبرير** (بشير)

9. تعليميّة النّصوص بين النّظرية والتّطبيق ، عالم الكتب الحديث ، الأردن، د.ط، 2007.

- **إسماعيل** (زكريا)

10. طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، د م، د ط، 2005.

- **أوشان** (علي آيت)

11. اللّسانيات والدّيداكتيك ، نموذج وظيفي من المعرفة العلميّة إلى المعرفة المدرسيّة، دار الثّقافة ، ط1، 2005.

- **جابر** (وليد أحمد)

12. تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية، دار الفكر، ط1، 2002.

- **جمعة الميعات** (وضحة عبد الكريم)

13. التأليف النحوي بين التعليم والتفسير، مكتبة دار العروبة، الكويت، ط1، 2007.

- **حساني** (أحمد)

14. دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة ، حقل تعليميّة اللّغات ، ديوان المطبوعات الجامعيّة، د.ط، 2000.

- **عبد الحميد** (هبة محمد)

15. أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الإبتدائية والإعدادية، دار صفاء، عمان، الاردن، ط1، 2006.

- **الدليمي** (طه حسين)

16. سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديثة، عمان، الأردن، ط1، 2006.

- **دندش** (فايز مراد)

17. اتجاهات جديدة في المناهج وطرائق التدريس، دار الوفاء، الاسكندرية، ط1، 2003.

- **الركابي** (جودت)

18. طرق تدريس اللغة العربية، دار الوعي، ط13، 2012.

- **زايد** (فهد خليل)

19. أساسيات اللغة العربية ومهارات الاتصال، دار يافا العلمية، عمان، الأردن، ط1، 2013.

20. أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، ط1، 2013.

- **زاير** (سعد علي)

21. إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار صفاء، عمان، الأردن، ط1، 2014.

- **زيتون** (كمال عبد الحميد)

22. التّدريس نماذجه ومهاراته ، عالم الكتب ، القاهرة ، ط2، 2005.

- **الساموك** (سعدون محمود)

23. هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار وائل، عمان، الأردن، ط1، 2005.

- **شكري** (علي)

24. قراءات معاصرة في علم الإجتماع، دار الكتب، القاهرة، د ط، د ت.

- **الصحان** (طاهر أحمد)

25. مهارات الاستماع والتحدث في الطفولة المبكرة، دار الفكر، عمان، الأردن، ط2، 2008.

- **صومان** (أحمد إبراهيم)

26. أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران، عمان، الأردن، ط1، 2012.

- **صيّاح** (إنطوان) ، انطوان طعمة وآخرون

27. تعلّمية اللّغة العربيّة ، دار النّهضة العربيّة ، بيروت، لبنان ، ط1، 2006، ج1.

- **صيّاح** (إنطوان)

28. دراسات في اللّغة العربيّة الفصحى وطرائق تعليمها ، دار الفكر اللّبناني ، بيروت، ط1، 1995.

- **عاشور** (راتب قاسم)

29. محمد فؤاد الحوامد، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2003.

- **عاشور** (راتب قاسم)

30. محمد فخري مقدادي، المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2005.

- **عامر** (فخر الدين)

31. طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، عالم الكتب، ط2، 2000.

- **عبد عون** (فاضل ناهي)

32. طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها، مؤسسة دار الصادق الثقافية، عمان، الأردن، ط2، 2014.

- **عطية** (محسن علي)

33. مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج، د م، ط1، 2008.

- **أبو علاّم** (رجاء محمود)

34. التّعلّم أسسه وتطبيقاته ، دار المسيرة ، ط1، 2004.

- **الفتلاوي** (سهيلة محسن كاظم)

35. المدخل إلى التّدريس ، دار الّشروق ، ط1، 2003.

- **بن فرج** (عبد اللطيف بن حسين)

36. طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2005، ط2، 2009.

- **الفضلي** (عبد الهادي)

37. مراكز الدّراسات النّحوية، مكتبة المنار ، الأردن ، ط1، 1986.

- **مبيضين** (سلوى يوسف)

38. تعليم القراءة والكتابة للأطفال، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2003.

- **محمود** (ابراهيم وجيه)

39. التّعلم أسسه ونظريّاته وتطبيقاته ، دار المعرفة الجامعيّة ،د.ط ، 2003.

- **مدكور** (علي أحمد)

40. فنون تدريس اللغة العربية، دار الشواف، القاهرة، د ط، 1991 .

- **مرعي** (توفيق أحمد)

41. محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس العامة، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط4، 2009.

- **مصطفى** (عبد الله علي)

42. مهارات اللغة العربية، دالا المسيرة، عمان، الأردن، ط1.2، 2002، 2007.

- **النّبهان** (يحي محمد)

43. مهارة التّدريس ، دار اليازوري العلميّة ، عمّان ، الأردن ، د ط، 2008.

- **عبد الهاشمي** (عبد الرّحمان)

44. طه علي حسين الدّليمي ، استراتيجيات حديثة في فنّ التّدريس، دار الشّرق، عمّان ، الاردن، ط1، 2008.

- **هشام** (حسان)

45. منهجية البحث العلمي، د م، ط2، 2007.

- **الوائلي** (سعاد عبد الكريم)

46. طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2004.

ثالثا: المعاجم:

- **الجوهري** (أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري ت 396هـ)

47. الصّحاح : تاج اللّغة وصحاح العربيّة ، د.م ، د.ط، د.ت، مج6.

- **الزمخشري** (أبو القاسم محمود بن عمر بن محمد الخوارزمي ت 538)

48. أساس البلاغة، تح: محمد باسل عيون سوداء، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1998، ج2، مادة (ق.ر.أ).

- **ابن فارس** (أبي الحسين أحمد بن فارس بن زكرياء ت 395هـ)

49. مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، د.ط ، 1979، ج5، مادة (ن ح ا).

- **الفيروز ابادي** (مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز أبادي الشيرازي ت 817هـ)

50. الهيئة المصرية للعامة للكتاب، د م، ط3، 1978، ج2، فصل الميم، باب الراء، مادة (م.هـ.ر)، ج2.

- **مجمع اللغة العربية**

51. الوجيز، مكتبة الشروق الدولية، د م، ط4، 2004، مادة (م.هـ.ر).

- **مجمع اللغة العربية**

52. المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 2004، مادة (ق.ر.أ) .

- **ابن منظور** (أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور الافريقي المصري ت 711هـ)

53. لسان العرب ، دار القاهرة ، د ط، 2003، ج8، مادة (ن ح ا).

لسان العرب ، دار إحياء التراث العربي ، بيروت – لبنان ، ط 3، 1999، ج 6، مادة (م هـ ر).

رابعاً: المجلات والرسائل العلمية:

- **أبو خيضر** (ناصر الدّين)

54. نشأة النّحو التّعليمي وسماته، جامعة بيرزيت، 4 نيسان 2009، رابطة أدباء الشّام (تُعْنَى بقضايا الأدب والإنسان).

- **شطوخي** (محمد)

55. منهجية البحث، مذكرة تخرج دكتوراه دولة، دار مدني، د م، د ت.

- **العبيدي** (على محمد عبود)

56. أسباب تدني مستوى القراءة والكتابة في المدارس الإبتدائية من وجهة نظر المشرفين والمشرفات التربيين في محافظة بغداد وفي العراق، جامعة المستنصرية، كلية التربية، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد 32، د ت.

خامسا: المناهج التربوية والوثائق الرسمية:

- **القلّي** (عبد الله)

57. التّربية العامّة، وزارة التّربية الوطنيّة، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم ، الحرّاش ، الجزائر ، 2009.

- **اللجنة الوطنية للمناهج**

58. مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، جوان 2011.

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

العنوان	رقم الصفحة
شكر وعرفان	–
مقدمة	أ– ب
مدخل: تحديدات اِصطلاحيّة ومفاهيميّة	04 – 13
1/ مفهوم النّحو	05
أ– لغة	05
ب– اصطلاحا	06
2/ مفهوم التّعليم	08
3/ مفهوم التّعليميّة	08
4/ مكوّنات العمليّة التّعليميّة	10
أ – المعلّم	10
ب – المتعلّم	10
ج – المادّة التّعليميّة	10
5/ مفهوم التّعلّم	11
6/ مفهوم التّعلّميّة	12
7/ أقطاب العمليّة التّعلُّميَّة	12
أ . المتعلّم والمعارف	12
ب. المعلّم والمعارف	12
ج. المعلّم والمتعلّم	13
الفصل الأول: النّحو التّعليمي وأثره في تنمية المهارات اللّغوية	14 – 39
I . النّحو التّعليمي	15

تمهيد	**15**
1 – مشكلات وصعوبات تدريس النّحو	**17**
2 – أهداف تدريس النّحوِ	**19**
3 – طرائق تيسير النّحو	**19**
II. المهارات اللغوية	**21**
أولا– تعريف المهارة « skill »	**21**
أ– لغة	**21**
ب– اصطلاحا	**22**
ثانيا– أنواعها	**23**
1/ الِاستماع	**23**
أ– مفهومه	**23**
ب– أهميته	**24**
ج– أنواعه	**25**
د– صفات المستمع الجيّد	**26**
2/ التّعبير	**26**
أ– مفهومه	**27**
ب– أهميته	**28**
ج– أنواعه	**29**
3/ القراءة	**30**
أ– مفهومها	**30**
ب– أهميتها	**31**
ج– أنواعها	**31**
3/ الكتابة	**34**

أ- مفهومها	**34**
ب- أهميتها	**35**
ج- أنواعها	**35**
III . صلة النّحو بالمهارات اللّغويّة	**37**
الفصل الثاني: أثر النّحو التّعليمي في تنمية المهارات اللّغوية	**40 – 67**
أوّلا: آليات جمع البيانات	**41**
I. المنهج	**41**
II. أدوات الدراسة	**41**
1- الملاحظة	**41**
2- المقابلة	**42**
3- الاستبانة	**42**
III. مجالات الدّراسة	**43**
1. المجال المكاني	**43**
2. المجال الزماني	**43**
3. المجال البشري	**43**
IV. الأساليب الإحصائية	**44**
ثانيا: تحليل الِاستبانات	**44**
1. تحليل الِاستبانة الخاصَّة بالمعلِّمين	**44**
س1 – هل ترون مادّة النّحو مُهِمَّة في اِكتساب مادّة اللُّغة العربيّة؟	**44**
س2 – لم تعد مادة اللغة العربية من المواد الثلاثة الأساسية في اجتياز شهادة التعليم الابتدائي؟	**45**
س3 – هل يُلائم المحتوى النَّحوي في هذه المرحلة التّعليميّة ميولات المتّعلّمين	**46**

ورغباتهم؟	
س4 – هل يتناسب المحتوى المتعلَّم، وكفاءات المتعلِّمين وقدراتهم؟	**46**
س5 – هل يُسْهِمُ هذا المحتوى النَّحوي في تحقيق الأهداف المسطَّرة للمقرَّر التَّعليمي؟	**47**
س6 – هل تنتهجون الطَّرائقَ التّقليدية في تقديم المحتوى النَّحوي؟	**48**
س7 – هل تعتمدون الطّرائق الحديثة في تدريسه؟	**49**
س8 – أيّ الطرائق هي أنسب "بحسبكم والتي ترونها كفيلة بتحقيق أهدافه التعليمية؟ ولم؟	**50**
س9 – هل تعانون من مشكلات في تقديم النَّحوِ في هذه المرحلة؟	**50**
أ– هل يعود السبب في ذلك إلى المعلم، أم طبيعة المحتوى أم المقرر؟	**51**
ب– هل يكمن ذلك في الطريقة أم في المتعلم نفسه؟	**52**
س10 – هل الحجم السّاعي لتدريس مادّةِ النَّحوِ كافٍ أم لا؟	**52**
س11 – ماهي الأهداف المرجوة من تدريس مادة النحو؟	**53**
س12 – هل يُسْهِمُ مُحتوى السّنة الخامسة اِبتدائي في تعلُّم اللّغة العربيّة؟	**53**
س13 – هل تقترحون حلولاً لترغيب المتعلِّمين في المادّة النّحوية المتعلَّمة؟	**54**
2. تحليل الاِستبانة الخاصّة بالمتعلِّمين	**55**
س1 – ما المواد التي تحبون تعلمها؟	**55**
س2 – هل ترغبون في تعلُّم النّحوِ (القواعد العربيّة)؟ لِمَ؟	**55**
س3 – هل تجدون صعوبات في تعلُّم اللّغة العربيّة الفصيحة؟ وَلِمَ؟	**56**

س4 – هل تجيدون التّعبير بلغة عربيّة سليمة؟	**57**
س5– هل ترتكبون أخطاء لغويّة في إجاباتكم الشّفوية والكتابيّة؟ وَلِمَ؟	**58**
س6 – هل تحبّون موضوعات القراءة الّتي تُقَدَّمُ إليكم؟	**59**
س7 – هل تجدون صعوبة في قراءة النّصوص؟ ما هي؟	**60**
س8 – هل تستمعون إلى المعلِّم وتنتبهون إليه أثناء تقديم درس القواعد؟	**61**
س9 – هل تستطيعون كتابة الوضعيّة الإدماجيّة بطريقة صحيحة؟	**62**
س10 – هل تناسبكم طريقة المعلِّم في تقديم درس القواعد؟	**63**
س11 – هل تستعينون بمعلِّم خاصّ أو بالأولياء في تنمية مهاراتكم اللّغوية؟	**63**
س12 – هل يُكْسِبُ النّحو المتعلَّم مهارات لغويَّة؟ حَدِّدْها إنْ أمكن	**64**
س13 – أَيُّ المهارات اللُّغوية الَّتي تبرُز من خلالها كفاءة المتعلِّمين؟ القراءة، أم الكتابة، أم التّعبير؟	**65**
خاتمة	**67**
اقتراحات وحلول	**72**
ملحق	**73**
الفهارس	**78**
فهرس المصادر والمراجع	**79**
فهرس الموضوعات	**89**

مُلخّص:

تناولت هذه الدّراسة: "النّحو التّعليمي، وأثرُه في تنمية المهارات اللّغوية"، السّنة الخامسة اِبتدائي -نموذجا- حيث هَدَفَت إلى معرفة مدى اِستيعاب المتعلِّم للقواعد النّحويّة، وإدراك أهمّيتها في تنمية المهارات اللّغويّة، كما تَكْمُنُ أهمّية الدّراسة في إيجاد طريقة مناسبة، وحلول مُقْتَرحة تُسَهِمُ في إعداد المواد التّعليميّة، وتَيْسِيرِهَا، وتكون بذلك مُراعِيَةً لحاجات المتعلّمين وقدراتهم، وتقضي على الفكرة الخاطئة الموجودة في أذهانهم بأنّ النّحو مادّة جافّة يَصْعُبُ تعلُّمُها؛ وإنّما هو القاعدة الأساسيّة الّتي تنبني عليها اللّغة العربيّة.

Résumé :

L'étude que nous avons fait porte sur : « la grammaire pédagogique et son impact dans le développement des habiletés linguistiques » ; la 5e année primaire comme échantillon, l'objectif en est de connaitre à quel point l'élève est capable de saisir son importance dans le développement des habiletés linguistiques, la nécessité de notre étude.

Est aussi de trouver une manière appropriée et des solutions pour la préparation des matières pédagogiques simplification, et là ce qui respect les besoins et les capacités des apprenants. Elle éloigne l'idée fausse imprégnée dans leurs cerveaux que la grammaire est une matière sèche difficile à comprendre, mais qu'il est la base principale sur laquelle se construit la langue arabe.