الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشعبيّة
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de L'enseignement Supérieur Et de la recherche scientifique
جامعة 08 ماي 1945 قالمة
كليّـــة الآداب واللّـغـــات
قسم اللّغة والأدب العربي
Université 8 Mai 1945 Guelma
Faculté :des lettres et des langues
Département Lettre et Langue arabe

الرقم:.....
N° : .....

مذكّرة مقدّمة لنيل شهادة الماستر
(لسانيات تطبيقيّة وتعليميّة اللّغة العربيّة)

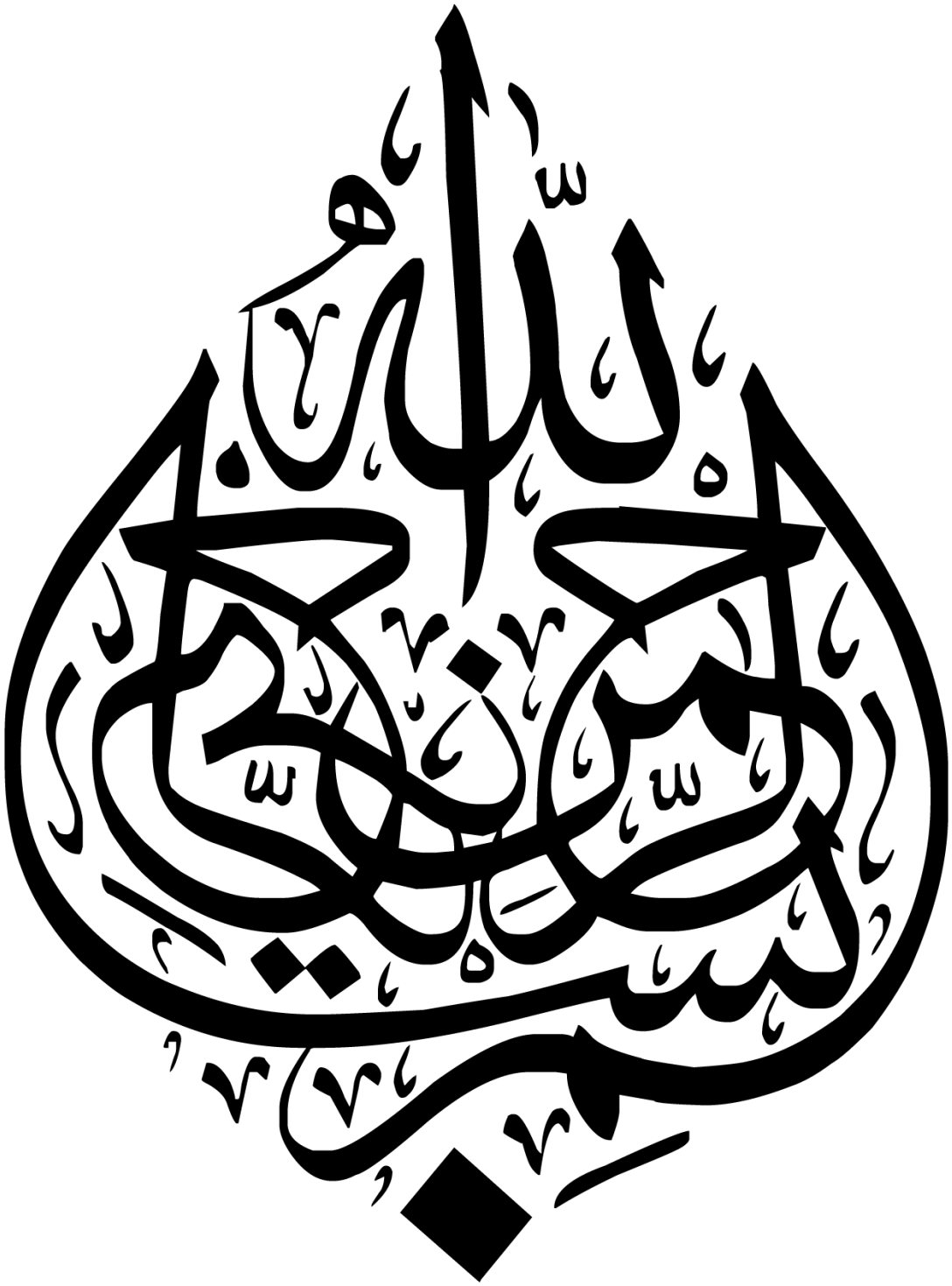
تقويم المحتوى النّحوي لطلبة السّنة الأولى جامعي بين النّظامين (ل.م.د قبل وبعد الإصلاحات) جامعة قالمة – أنموذجًا –

مقدّمة من قبل:
سلمى بورجيبة

تاريخ المناقشة:
جوان 2017

الطّاهر عفيف	رئيسا أستاذ مساعد أ	جامعة 08 ماي 1945 قالمة
لطيفة روابحيّة	مشرفا ومقرّرا أستاذة مساعدة أ	جامعة 08 ماي 1945 قالمة
أسماء حماديّة	ممتحنا أستاذة مساعدة أ	جامعة 08 ماي 1945 قالمة

السنة الجامعيّة:2017



شكـــر وعرفـــان

الحمد للّه والصلّاة والسّلام على أشرف المرسلين

أن نتقدم بشكر خاص للأستاذة المشرفة " لطيفة روابحية" صاحبة

الفضل الأول في هذه المذكرة، والّتي كانت رمزًا للنبل والعطاء وخير سند

ونشكرها لتوجيهاتها وإرشاداتها القيمة.

كما نتقدم بجزيل الشّكر والعرفان إلى كافة الأساتذة الّذين قابلناهم في مشوارنا الدّراسي خاصة الأستاذة "وفاء دبيش".

كما لا يفوتنا أن نشكر الأساتذة الّذين شرفونا بقبول مناقشة هذه المذكرة.

وإلى كلّ من وقف بجانبنا وساعدنا ولو بكلمة طيبة.

قائمة الرّموز المستعملة في البحث

الرّمز	دلاّلته
تح	تحقيق
تع	تعليق
(د ط)	دون طبعة
(د ت)	دون تاريخ
ج	جزء
مج	مجلد
ص	صفحة
ع	عدد

مقدّمـــــة

تنبع أهميّة دراسة النّحو من كونه العصب النّابض للغة، وقطب رحاها، والحصن المنيع الّذي لا غنى عنه في صون اللّسان من اللّحن، والسّبيل المُوصل إلى صواب النّطق.

وحتى يُسيطر المتعلّم على مختلف علوم اللّغة العربيّة فعليه أن يكون مدربًا تدريبًا كافيًا على تطبيق قواعد النّحو؛ إذ إنّ له منزلة عظيمة من بين كافة فروع اللّغة العربيَّة.

ولا شك أنّ ارتقاء مناهج تعلّم النّحو العربي في الجامعة، هو الخطوة الأولى في تعليم اللّغة العربيَّة، والحرص على تقديم المحتوى النّحوي بشكل يتلاءم والمتعلّمين ذلك من خلال الكشف عن العقبات والصّعوبات الّتي من شأنها أن تحول دون تحقّق الأهداف التّربويَّة المتوخاة من هذا المحتوى. ومحاولة إيجاد حلول تكون كفيلة بإصلاحه.

لعلّ السّبب في اختيارنا موضوع تقويم المحتوى النّحوي لطلبّة السّنة الأولى جامعي بين النّظامين ل. م.دقبل وبعد الإصلاحات متخذين جامعة قالمة أنموذجًا. من خلال إجراء دراسة مقارنة لبرنامج النّحو في ظّل نظامل. م. دقبل الإصلاحات وبعده، اقتضى البحث طرح الإشكالية التالية:

هل ثمة فرق بين النّظامين فيما يتعلّق بإصلاحات تمس برنامج النّحو في السّنة الأولى، وهل هذه الإصلاحات كفيلة بتحقيق الأهداف المسّطرة من تدريس النّحو في هذه المرحلة؟

أمّاسبب اختيارنا السّنة أولى جامعي مرحلة تعليميّة أنموذجًا – فبعدّها مرحلة انتقالية من الثّانوية إلى الجامعة، وما يتبع هذا من تغيّر في موضوعات النّحو، وما يترتب عليه من اكتساب لغوي سليم.

لذا جاء البحث وفق الخطَّة التالية:

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

أمّا المقدّمة فكان الحديث فيهاعن أهميّة المحتوى النّحوي وعلاقته بنظام ل. م. د قبل الإصلاحات وبعده.

ويشتمل المدخل المُعَنْوَن بـ "مصطلحات ومفاهيم ": مفهوم التّقويم، والتّقييم، والمناهج، والمحتوى، ونظام ل. م. د، والتّعليم والتّعلم.

وأمّا الفصل الأول فخصّصناه للحديث عن المحتوى النّحوي بين النّظامين (ل.م.د قبل وبعد الإصلاحات) حيث تطرّقنا إلى مفهوم النّحو، وأهميّته، وأهداف وصعوبات تدريسه، وطرائق تيسيره، كما تحدّثنا عن برنامج كلّ من النّظامين ل.م.د قبل الإصلاح وبعده.

وأمّا الفصل الثّاني فكان موسومًا بـ "واقع تدريس النّحو في الجامعة بين النّظامين ل. م.د قبل وبعد الإصلاحات"، أجريناه في شكل متابعة ميدانية، من خلال تحليل استبانات الطّلبة والأساتذة، وكانت خاتمة البحث خلاصة لأهم النَّتائج المتوصل إليها والّتي من أبرزها:

- التّقليص من كثافة برنامج المحتوى النّحوي لطلبة السّنة الأولى، وإعطاء أهميّة أكبر للجانب التّطبيقي، ممّا من شأنه أن يمكّن الطّالب من الإحاطة بموضوعات النّحو.
- ضيق الوقت المخصّص لتقديم موضوعات النّحو؛ ممّا يؤدي إلى عدم فهم واستيعاب المتعلّمين.
- استخدام طرائق مختلفة في عرض المحتوى النّحوي؛ وعدم الاكتفاء بطريقة معينة .

وككلّ بحثٍ أكاديمِّي لا بدّ من منهج يسير على خُطَاهُ، فقد أوجبَ موضوع البحث اعتماد المنهج الوصفي التّحليلي مستعينين بالإحصاء، والتّحليل، والاستنتاج.

وتهدف هذه الدّراسة إلى تقديم المحتوى النّحوي لِكلٍّ من نظامين ل.م.د قبل وبعد الإصلاحات، من أجل اقتراح حلول قد تكون فاعلة لرفع مستوى المتعلّم في الجامعة.

وقد أفادتنا مجموعة من المصادر والمراجع نذكر منها:

"الخصائص" لابن جنّي، " أسرار البلاغة" للجرجاني، و" أساليب تدريس اللّغة العربيَّة" لراتب عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، و" طرق تدريس اللّغة العربيَّة" لزكريا إسماعيل.

وقد واجهتنا في بحثنا بعض الصّعوبات أهمها:

صعوبة جمع الاستبانات الخاصة بالأساتذة والطّلبة، فقد أخذ جمعها وقتًا وجهدًا يُحسب علينا في إنجاز المذكرة ما كان عامِلاً مهمًا في تأخرنا عمومًا لإنجاز البحث.

ونحمد اللّه عزّوجل ونشكره بأن وفقنا في إتمام هذا العمل، كما نتقدّم بخالص الشّكر والامتنان لأستاذتنا "لطيفة روابحية"، وكلّ أساتذة قسم اللّغة والأدب العربي.

مدخـــل:

مـصطلحات ومـفاهيم

I. مفهوم التّقويم.

II. مفهوم التّقييم.

III. مفهوم المنهاج.

IV. مفهوم المحتوى.

V. مفهوم نظام ل.م.د.

VI. مفهوم التّعليم.

VII. مفهوم التّعلم.

تمهيد

تبحث الأمم دومًا في طرائق مختلفة لتحسين إنجاز الطّالب، ويواصل المربّون، وصُنَّاع السّياسة عمليات تقويم، وإصلاح التّعليم؛ لذا يعتبر التّقويم التّربوي المكوّن الرّئيس لكُلّ أنظمة التّعليم؛ حيث يمكن أن تستعمل التّقديرات في المؤسسات لمراقبة نُظُم التّعليم من أجل المحاسبة العامة؛ وتُسْهِمُ في تحسين المناهج، وتمكّن من تقييم فعاليّة التّعليم، والممارسات التّعليميّة ودرجة إنجاز الطّالب، وتقرّر مدى إجادته للمهارات.

I. مفهوم التّقويم: (Evaluation):

1/ لغة

ورد في **المعجم الوسيط** في مادّة (قَ.وَ.مَ):

قَوَم: قُوِّمَتِ الشّاةُ: أصابها القُوَامُ والعَوَجُ: عدَّله وأزال عِوَجَه. والسِّلْعَةَ: سعَّرها وثَمَّنَهَا، تَقَوَّمَ الشّيءُ: تعدَّل واستوى. وتبينَّت قيمته.

والتَّقْوِيمُ: حساب الزَّمن بالسّنين، والشُّهور والأيَّام. وتقويم البلدَان: تعيين مواقعها،وبيان ظواهرها.[1]ومنه قوله تعالى:﴿**لَقَدْ خَلَقْنَا الانسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ**﴾ سورة التّين،الآية:04.

2/ اصطلاحا

التّقويم نشاط مستمّر يُنَفّذُ قبل الدّرس، وأثناءه وبعد أن يتم، وفي كلِّ مرحلة من هذه المراحل يؤدّي وظائف مختلفة. فقد أَوْلَت المؤسّسات التّربويّة اهتماما كبيرًا به، وذلك بِعدِّهِ أداةً مهمّةً في التّعريف على مدى إمكانية تحقيق الأهداف التّربويّة المطلوبة؛ لذلك فثمَّةَ ارتباطٌ وثيقٌ بين الأهداف التّربويّة وأساليب التّقويم المستخدمة.[2]

[1] إبراهيم مصطفى وآخرون،دار الدّعوة، استانبول، تركيا،(دط)، (دت)،ج1، ص768، مادّة (قَ.وَ.مَ).

[2] يُنظر، درينة عثمان،وحذام عثمان يوسف، طرائق التّدريس منهج، أسلوب، وسيلة، دار المناهج،ط1، 2005، ص46.

لذا أمكن القول: إنّ التّقويم عمليّة قائمة على أساس الانسجام والتّطابق بين أداء البرنامج وأهدافه، فهو يُعْنَى بجمع البيانات من خلال الأنشطة المستمرة الّتي تحدث داخل الفصل، للوصول إلى المعلومات، وإصدار أحكام تتعلّق بمدى تحقّق أهداف المنهاج.

وهو أحد عناصر العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، بحيث يتبادل التّأثير والتّأثر مع كل من: الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، وطرائق التّدريس، ويعمل على توجيهها، وتعديلها في حال حدوث أيّ قصور في تحقيق الأهداف التّعليميّة.[1]

كما يمثّل: "عمليّة منظّمة، متسلسلة تسير في خطوات منطقيّة بهدف الرّقي بالعمليّة التّدريسيّة".[2]

ومن ثمّة يتضح أنَّ التّقويم عمليّة منهجيّة، تقوم على أسس عمليّة، تستهدف إصدار الحكم بدقة وموضوعيّة مع الأخذ بعين الاعتبار قابليّة المتعلّم للمادّة الدّراسيّة، والعمليّات العقليّة الّتي يمارسها أثناء تعلُّمه، ومهاراته الفكريّة والعمليّة، لتحديد مواطن الضّعف والقوّة، ومن ثمّة تصحيح المسار الّذي تسير فيه العمليّة التّعليميّة التّعلميّة.

ومنه يُحدّد مدى النّجاح، أو الفشل في تحقيق الأهداف المرجوة، فهو يُعين على تحديد المشكلات وتشخيص*الأوضاع ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد تحسين العمليّة التّعليميّة ورفع مستواها.[3]

---

[1] ينظر، محمد الدريج، تحليل العمليّة التّعليميّة مدخل إلى علم التّدريس، دار عالم الكتب، الريّاض، المملكة العربيّة السّعودية، ط1، 1994، ص111.

[2] عبد الحافظ جابر سلامة، مدخل إلى تصميم التّدريس، دار البداية، عمّان، الأردن، ط1، 2006، ص206.

* هو عمليّة جمع بيانات ومعلومات حول الفرد وتنظيم هذه المعلومات وتبويبها وتفسيرها واستنباط أفضل الطّرق والوسائل للتعامل معها ومع الحالة في ضوء ما هو متوفر من معلومات ومؤشرات. يُنظر، أحمد عبد اللّطيف أبو أسعد، أحمد نايل الغرير، التّشخيص والتّقييم في الإرشاد، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط1، 2009، ص12.

[3] ينظر، سمير صلاحوآخرون،المناهج الدّراسيّة، مكتبة فلاح، ط2، 2007، ص101.

II. مفهوم التّقييم:(Assessement):

1/لغة

ورد في **مجمع اللّغة العربيّة** في مادّة (قَ.يَ.مَ):

قَيَّمَ: ذُو قيمةٍ (القَيِّمَةُ) – الأَمَة القَيّمَةُ: المُسْتَقِيمَةُ المُعتدِلةُ.[1]

ويذكُرُ **ابن منظور**:

قَيّم: الأَمَر: مُقِيمُهُ. وأمرٌ قَيِّمٌ: مُسْتَقِيم، والقَيِّمُ: أي المُسْتَقِيمُ الّذي لا زَيْغَ فِيه ولاَ مَيْلَ عنِ الحقِّ. والقَيِّمُ: السَّيد وسَائِسُ الأَمرِ. وقَيِّمُ القَوْمِ: الّذي يُقَوِّمُهُمْ ويَسُوسُ أَمرَهُم. وقَيِّمُ المرأَةِ: زوجها في بعض اللُّغَات.[2]

2/ اصطلاحا

"التّقييم أو التّقدير يعني تكوين انطباعات، وتصورات، وجمع بيانات، ونتائج اختبارات، واتخاذ قرارات، واختبار فروض حول خصَائص الشّخص، وتفاعل سلوكه مع عناصر البيئة، وبالتالي الوصول إلى تقييم مشكلته من خلال مجموعة الإجراءات،والأدوات الّتي تحدد ملامح واضحة من الحالة، وبناء البرنامج المناسب لها".[3]

كما يُعدُّ "العمليّة الّتي يمكن من خلالها تقدير قيمة مدخلات* وعمليات ومخرجات* أي نظام تعليمي، وإصدار الحكم على مدى جودة وفعاليّة هذا النّظام ".[4]

---

[1] الوجيز،(د ط)، 1989، مج 1، ص 521، مادّة (قَ. يَ. مَ).

[2] لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، 1990، مج 12، ص502.

[3] أحمد عبد اللطيف أبو أسعد، أحمد نايل الغرير، التّشخيص والتّقييم في الإرشاد، ص14.

* وهي عوامل التّأثير الّتي تستثير حركة النّظام وتدفعه إلى السّلوك وتنتقل به من مستوى معين من للسُّلوك إلى مستوى آخر. ينظر، فاروق عبده فلية، أحمد عبد الفتاح الزّكي، معجم مصطلحات التّربية لفظاً واصطلاحًا، دار الوفاء لدنيا الطّباعة والنّشر، الإسكندرية، مصر، (د ط)، (د ت)، ص238.

* تتمثل في سلسلة النّتائج والإنجازات الّتي حقّقتها الأنشطة أو أداء العمليات.ينظر،المرجع نفسه، ص214.

[4] حسن شحاتة وآخرون، معجم المصطلحات التّربوية والنّفسيّة،الدّار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط1، 2003، ص149.

وتبعًا لذلك يصير التّقييم مفهوماً علميًا أو عمليًا مقصورًا على إصدار الحكم على قيمة الشّيء، وهذا الحكم قد يستند إلى وصفٍ كمّيأي قياسي، أو إلى وصفٍ كيفي أي لفظي لا قياس فيه،وقد تستند إلى وصف كمّي وكيفي معًا.

ويعرّفه بعضهم بأنّه:" الحكم على نتائج القيّاس*[1] التّربوي أي على مدى كفاية الدّرجات الّتي تمثل تحصيل الطّالب أو ما يمتلكه من مقدرة".[2]

فيمكن عدّه: "حجر الزّاوية لإجراء أي تطوير أو تجديد تربّوي يهدف إلى تحسين عمليّة التّعلم والتّعليم في أيّةِ دولةٍ".[3]

ومن خلاله يهتم المعلّم في إيصال العمليّة التّعليميّة إلى أهدافها تبعًا لأنشطة مستمّرة تتمثّل في الاختّبارات التّحصيليّة، ومقاييس الاتّجاهات والميول، ومقاييس القيم والملاحظات، وتحليل المضمون، لتحديد المستوى الّذي بلغه المتعلّم، وبناءً عليها تتحدّد النّتيجة من حيث النّجاح والرّسوب.

III. مفهوم المنهاج: (Curriculum):

1/ لغة

ورد في **لسان العرب** في مادّة(نَ.هَ.جَ):

نَهْجَ: طَريقٌ، نَهْجٌ: بَيِّنٌ وَاضِحٌ

والمِنْهَاجُ: كالمنْهَجِ وفي التّنزيل:﴿**لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً ومِنْهَاجًا**﴾ سورة المائدة ،الآية 48.

*هو مجموعة مرتبة من المثيرات أُعِدَّت لتقيس بطريقة كميّة وكيفيّة بعض العمليات العقليّة أو السّمات أو الخصائص، وهذه المثيرات إمّا أن تكون أسئلة أو أعدادًا أو نغمات أو غيرها.ينظر،تيسيركوافحة، القياس والتّقييم وأساليب القياس والتّشخيص في التّربية الخاصة، دار الميسرة، عمّان،الأردن،ط1، 2003، ص35.

[2]سبع محمد أبو لبده، مبادئ القياس النّفسي والتّقييم التّربوي، دار الفكر، عمّان، الأردن، ط1، 2008، ص69،70.

[3]ماجد محمد الخيّاط، أساسيات القياس والتّقويم في التّربية، دار الرّاية، عمّان، الأردن، ط1، 2010، ص32.

والمِنْهَاجُ: الطّريقُ الواضِحُ، واسْتَنْهَجَ الطّريقُ: صار نَهْجًا.[1] والمِنْهَاجُ كالمنْهَجِ*.

2/ اصطلاحا

ورد في قاموس "وبستر Webster" عام (1856) بأنّه: "مقرّر دراسي خاصة في الجامعة، وهو مقرّر معيّن ومحدّد سلفًا، ويؤدي إلى الحصول على درجة علمية".[2]

يتّضح من تعريف وبستر للمنهاج أنّ: المعلّم ملزم بعدم الخروج عن نطاق المنهاج المقرّر له، فمن الضّروري أن يكون المعلّم متفهمًّا وراضيًا ومتفاعلاً مع المنهاج، وقادرًا على تحقيق الأهداف المرسومة له، بغية الوصول إلى أعلى درجات التّحصيل.

فهو: "ناتج التّفاعل بين الخطط الهادفة الموضوعة ليتم تدريسها في المدارس من جهةٍ، وبين الخلفيّة الثّقافيّة للطّالب، وشخصيته، وإمكاناته، ومن جِهةٍ أخرى أن يكون ذلك التّفاعل في بيئة حيويّة وفعّالة يقوم المعلّم بخلقها وتهيئتها، وذلك بغرض أن يستفيد الطّلاب أكثر وأن يتم تطبيق الخطة بصورة أفضل".[3]

وهو تصميم أو نظام له مكوناته المختلفة،المتّصلة بعضها ببعض فلا تنفصل المقرّرات في المنهج عن طرائق التّدريس ،أو الأنشطة ،أو الوسائل ،أو أساليب التّقويم، فهي تعمل ككلٍّ متكامل.[4]

---

[1] ابن منظور، لسان العرب،مج2، ص383، مادّة (نَ. هَ. جَ).

* رغم إنّ المنهج هو المناهج من النّاحية اللّغوية، إلاّ أنّه يوجد فرق بينهما من النّاحية الإصطلاحيّة والّذي يتجلى في أنّ الأول: الطّريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم المختلفة بواسطة مجموعة من القواعد العامة الّتي تهيمن على سير العقل وتحديد عملياته حتّى يصل إلى نتيجة معينة.ينظر، فاروق عبده فليه، أحمد عبد الفتاح الزّكي، معجم مصطلحات التّربية لفظًا واصطلاحًا، ص238. أمّا الثاني: فيُعَدُّ عمليّة نقل المعلّم للمعلومات الّتي يحتويها المنهاج إلى الطّلاب،لغرض إعدادهم للامتحانات، وليحكم المعلّم بالنّتيجة على مدى نجاحه في التّعليم. ينظر،سعدون محمود السّاموك، هدى عليّ جواد الشّمري، مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2005، ص103.

[2] حسام محمد مازن، المنهج التّربوي الحديث والتّكنولوجي، دار الفجر، القاهرة ، مصر، ط1، 2009، ص19.

[3] مجدى عزيز ابراهيم، موسوعة المناهج التّربوية، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، (دط)،2000، ص17.

[4] يُنظر، عليّ أيتأوشان، اللسانيات والدّيداكتيك، دار الثّقافة ، الدّار البيضاء، ط1، 2005، ص44،43.

وعليه فإنّ المنهاج بمعناه الشّامل يعدّ نشاطًا منظمًّا ومقدّمًا من قبل المدرسة بحيث تُشرف عليه، وتكون مسؤولة عنه سواء أكان ذلك داخلها أم خارجها.[1]

IV. مفهوم المحتوى: (Contenu):

1/ لغة

ورد في **مقاييس اللّغة** في مادّة (حَ.وَ.ى):

حَوَى: الحاء والواو وما بعده معتّل، أصل واحد، وهو الجمع. يقال: حَوَيْتُ الشّيءَ أَحويه حَيًّا، إذَا جَمعتُه.

والحَوِيّة: الوَاحِدَةُ من الحَوَايَا، وهي الأَمْعَاءُ، وهي من الجَمع، ويَقُولُونَ للوَاحِدةِ حَاوِيَاء، والحِوَاء: البيت الواحد.[2]

2/ اصطلاحا

هو: "فقرات المادّة المقرّرة والموضوعة في الكتاب والرأي السَّائد عند المربين، إنَّ المحتوى هو بناء المنهاج الّذي تتدّرج فيه الموضوعات من حيث العمقُ والشُّمولُ والتَّجديدُ على مراحل ومستويات تتناسب ومستوى النُّضج العقلي للطّلاب واستعداداتهم بحيث يُراعى عند تنظيم المعلومات في المحتوى التّسلسل والاستمرّارية والتّكامل والحداثة".[3]

ويُمكن القول: إنّه المادّة التّعليميّة المجموعة والموضوعة في الكتاب المدرسي بشكل مدروس ومنتظم، بحيث تتناسب والقدرات العقليّة للمتعلّمين من مهارات، وكفاءات، وكذلك القيم والآداب السّلوكية العامة لهم، لضمان سير العمليّة التّعليميّة.

---

[1] ينظر، طه حسين الدّليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللّغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشّروق، عمّان، الأردن، ط1، 2005، ص19.

[2] ابن فارس، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط 1، 1999، ج1، ص322، مادّة (حَ.وَ.ى).

[3] إبراهيم القاعودوآخرون،المنهاج التّربوي وقضايا العصر، عالم الكتب الحديث، إربد، ط1، 2008، ص28.

كما يُعدُّ: " من أهم عناصر المنهج، وهو المؤثر المباشر في الأهداف التّعليميّة الّتي يسعى المنهج إلى تحقيقها".[1]

وبالتالي فالمحتوى مرتبط بالأهداف، وطرائق التّدريس ووسائلها وكذلك بالأنشطة، ووسائل التّقويم.[2]

V. نظام ل.م.د: (L.M.D):

" يقوم نظام «ل.م.د» الّذي طبقّته الجامعات الجزائريّة منذ سنة أربعة وألفين إلى خمسة وألفين، على فلسفة التّقويم المستمّر، والجودة والحركيّة والشّهادات ذات المقروئية الجليّة، والمعترف بها عالميًا".[3]

ويعدّ هيكلاً تعليميًّا، مستوحًى من تجربة الدّول كإنجلترا، والولايات المتحدة الأمريكية وقد تبنَّتْه عدّة دول عربيّة كدول المغرب.

معتمدًا على تحضير متسلسل لثلاث شهادات:

- ✓ شهادة اللّيسانس: بكالوريا + ثلاث سنوات، وهي الشهادة الأولى، يتم الحصول عليها بعد ثلاث سنوات أو ستّة سداسيات.
- ✓ شهادة الماستر: ليسانس+ سنتين، وهي مرحلة تعميق المعارف في التّخصص المختار.
- ✓ شهادة الدّكتوراه: ماستر + ثلاث سنوات، وهي آخر شهادة مخصّصة لحاملي شهادة الماستر الرّاغبين في تعميق دراستهم.[4]

[1] سعدون محمود السّاموك، هدى عليّ جواد الشّمري، مناهج اللّغة العربيَّة وطرق تدريسها، ص61.

[2] ينظر، صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدّراسيّة: عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، دار المريخ، الرّياض، السّعودية، (دط)، (دت)، ص59.

[3] عليّ قوادرية، كريمة مسعودي، رهانات ضمان الجودة في التّعليم العالي، جامعة 20أوت 1955، سكيكدة، 20،21 نوفمبر 2010، ص63.

[4] دليل الطّالب "– نظام ل.م.د"، جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة، الجزائر، 7 ديسمبر 2011، ص3.

ولنظامل.م.د عدّة أهداف يرمي إليها يمكن تلخيصها فيما يلي:[1]

– تحسين الجودة والنّوعية في التّكوين، وذلك عن طريق التّجديد في مناهج التّعليم، واستعمال وسائل الإعلام والاتصّال، واعتماد مبدأ الأرصدة.*

– تيسير تنقّل الطّلاب في مختلف الجامعات الوطنيّة والعالميّة.

– تكوين رابط تواصلي بين الجامعات، والمحيط وذلك بتكييف محتويات البرامج لاحتياجات الطّلاب في المجتمع.

– تثمين الأعمال الذّاتية للطّلبة وتشجيعها.

فهو بذلك نظام تقييميّ يتّسم بالحريّة والإبداع، والحيويّة في ظِّل العصرنة، مبني على التّكوّين لشهادات معترف بها عالميًا شموليتها، واتّساع استخدامها بين الدّول، باعتبارها مستوفيّة كافّة شروط عالم الشُّغل، ومن ثَمَّة نجاح هذا النّظام مرهون بمدى توفير الظّروف المناسبة له.

VI. مفهوم التّعليم: (Ensignement):

1/ لغة

أَوردمجمع اللّغة العربيَّة:

تَعَلَّمَ الأمرَ: أَتقَنَهُ وعَرَفَهُ. تَعَلَّمْ [بصيغة الأمر]: اعْلَمْ، يَتَعَدَّى إِلَى مَفْعُولين، والأكثر وقُوعُه عَلى أنَّ وصِلَتها، اِسْتَعْلَمَهُ الخَبَرَ: اِسْتَخْبَرَهُ إِيَّاه. تَعَالَمَ فُلَانٌ: أَظْهَر العِلْمَ، الأُعْلُومَةُ: السِّمَةُ، جمع أَعَالِيمُ.[2]

---

[1] دليلة معارشة، نظام LMD، وضرورة إعداد عضو هيئة التّدريس وفقه لضمان نجاحه في الجامعة الجزائريّة، مجلّة العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر، ع16، ديسمبر 2012، ص2.

* هو وحدة التّعليم والمادّة أو المواد المكوّنة لها تقدّر على شكل أرصدة، والرّصيد يُمثل عبئًا من العمل (درّوس، تربّصات، مذكرة التّخرج ،وعمل فردي) المطلوبة من الطّالب حتّى يبلغ أهداف وحدة التّعلم أو المادّة، ويقدر عدد أرصدة كلّ من مادّة النّحو والصّرف بخمسة أرصدة، ويساوي الحجم السّاعي لكلٍّ من المادّتين ثمانية وأربعين ساعة في السّداسي. ينظر، الدّليل العملي لتطبيق ومتابعة ل، م، د، ديوان المطبوعات الجامعيّة، بن عكنون، الجزائر، ص14.

[2] معجم الوسيط، مكتبة الشّروق الدّوليّة، ط4، 2004، مج1، ص624، مادّة (عَ. لَ. مَ).

2/ اصطلاحا

التّعليم هو: " النّشاط الّذي يُسهم به كلٌّ من المعلّم والمتعلّم، بحيث يقع تعليم المعارف من قِبل المعلّم واستيعابها وتعليمها من قِبل المتعلّم، ويتم ذلك بصيغ آنية متوازية، إلاّ أنّ نشاط المعلّم لا يقتصر فقط على إيصال المعارف والمعلومات بل يتعداه إلى تنظيم العمل المستقل للمتعلّمين وتوجيهه، والإشراف والتّقويم وتدريب القدرات العقليّة والأخلاقيّة والجماليّة والحسيّة".[1]

كما يُمثّل مجموعة الإجراءات الّتي ينتج عنها التّعلم وهي عبارة عن نقل المعارف والحقائق وتكوين المفاهيم وإكساب الميول والإتجاهات والقيم والمهارات، وإحداث تغييرات عقليّة ووجدانيّة ومهاريّة للمتعلّمين.[2]

وهنالك من يُعَرِّف التّعليم على أنّه :" العمليّة التّعليميّة الّتي تتم داخل وسائل التّربية النّظاميّة معتمدًا على مكونات عدّة أهمها: المنهج،والتّدريس،والتّقويم،والإدارة، والإرشاد والتّوجيه."[3]

ومن ثمّة فهو التّأثير الّذي يُحْدِثُهُ المعلِّم في المتعلّم، في إطار العمليّة التّعليميّة، من خلال التّفاعل والحوار بينهما والّذي ينشأ عنه فعل، أو سلوك، أو تصرّف ، أو تطوُّر، أو تغيّر، وذلك بمكافحة ظرف من الظّروف وممارسته والاستجابة له.[4]

---

[1] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التّدريس، دار الشّروق، ط1، 2010، ص31.

[2] يُنظر، عبد الحميد حسن شاهين ، استراتيجيات التّدريس المتقدمّة، كليّة التربيّة بدمنهور، الاسكندرية، مصر،(دط)، 2010، ص51،56.

[3] مرجع سابق ، صفحة نفسها.

[4] يوسف مارون، طرائق التّعليم بين النّظريّة والممارسة، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، (دط)، 2008، ص19،22.

VII. مفهوم التّعلم :(Apprentissage):

1/ لغة

ورد في **لسان العرب** في مادّة (عَ.لَ. مَ):

عَلِمَ بالشيء: شَعَرَ، يُقَال: مَا عَلِمْتُ بِخَبَرِ قدُومه أي مَاشَعَرْتُ. وعَلِمَ الأَمْرَ وتَعَلَّمَهُ: أَتْقَنَهُ. عَلِمَ عِلْمًا، فَهُو أَعْلَمُ، وعَلَمْتُهأَعْلِمُه عِلْمًا، مِثْل كَسَرْتُه أَكْسِرُه كَسْرًا: شَقَقْتُ شَفَتَهُ العُلْيَا، وهُوَ الأَعْلَمُ.

والعِلْمُ: نقيض الجهل، ورَجُل عَالِمٌ وعَلِيمٌمن قومٍ عُلمَاء فيها جميعًا.[1]

2/ اصطلاحا:

التّعلم هو: "نشاط ذاتي يقوم به المتعلّم ليحصل على استجابات ويكوّن مواقف يستطيع بواسطتها أن يُجابه كلّ ما قد يعترضه من مشاكل في الحياة".[2]

كما يُعدُّ:" تعديلاً في السّلوك أو تغيّرًا في الأداء نتيجة الخبرَة والتّدريب، وهذا التّغير في السّلوك تغير شبه دائم، ويعني هذا أنّ المتعلّم قادرٌ على القيام بأفعال لم يكن قادرًا على القيام بها قبل التّعلم"[3].

فهو نتاج عمليّة التّعليم، لا نتيجة للنضج الطّبيعي أو ظروف عارضة، وإنما هو كلّ ما يكتسبهُ المتعلّم عن طريق الممارسة والخبرة.[4]

ويُعتبر مبدأ التّعزيز* من أهم المبادئ الّتي يعتمد عليها التّعلم،ذلك لمّا له من آثار إيجابية في التّحصيل الدّراسي عند معظم المتعلّمين.

---

[1] ابن منظور،لسان العرب، مج 12، ص417، 419، مادّة(عَ.لَ.مَ).

[2] فاخر عاقل، التّعلّم ونظريّاته، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط7، 1993، ص11.

[3] رجاء محمود أبو علام، التّعلّم أسسه وتطبيقاته، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط1، 2004، ص27.

[4] يُنظر، عبد الحميد حسن شاهين، استراتيجيات التّدريس المتقدمّة،ص51،56.

*يعدّ أحد الجوانب الرئيسيّة في سيكولوجية ونظريات التعلّم، ويتمثل التّعزيز في أي حدث أو ظرف يزيد قوة الاستجابة. يُنظر يوسف محمود قطامي، نظريات التّعلم والتّعليم، دار الفكر، الأردن، ط1، 2005، ص136.

ومنه يمكن القول: إنّ التّعلم عمليّة تنتج من نشاط المتعلّم وتهدف إلى تحقيق المعرفة، حيث يترجم ذلك في شكل تغيرات سلوكه. وللحصول على هذه التّغيرات لابُّد منتَبَين النّتائج التّعليميّة، ثمّ العمل على تزويد المتعلّمين بالخبرات المناسبة الّتي تحقّق تلك النّتائج.[1]

[1] إبراهيم وجيه محمود، التّعلم أسسه و نظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعيّة، الاسكندرية، مصر، (دط)، 2002، ص14.

فصل أول:

المحتوى النّحوي بين النّظامين ل.م.د

قبل وبعد الإصلاحات

I. مفهوم النّحو

II. .أهميّة النّحو

III. أهداف تدريس النّحو

IV. صعوبات تدريس النّحو

V. طرائق تدريس النّحو

VI. النّحو في نظام ل.م.د

النّحو ركيزة أساسيّة من علوم اللّغة العربيّة ودعامتها وميزانها، فهو سلاح اللّغوي، وعماد البلاغي، وإدارة المجتهد، ويُعدّ من أهم أركان اللّسان العربي وهي أربعة، كما حدّدها ابن خلدون: اللّغة، والنّحو، والبيان، والأدب، وقد تقدّم النّحو تلك العلوم؛ لأنّ به تتبين مقاصد الدّلالة، فيّعرف الفاعل من المفعول، والمبتدأ من الخبر، وغيرها...

I. مفهوم النّحو:

أ-لغة

ورد في **مقاييس اللّغة** في مادّة (نَ.حَ.ا):

نَحْو: النُّون والحَاء والوَاو. كلمة تدُّلُ عَلَى قَصْدٍ، ونَحَوْتُ نَحْوَهُ، ولِذَلِكَ سُمِّي نَحْوُ الكلام، لأَنَّهُ يَقْصِدُ أُصُولَ الكلام فَيَتَكَلَّمُ عَلَى حَسَبِ مَا كَانَتِ العَرَبُ تَتَكَلَّمُ بِهِ.[1]

ويذكُرُ **الجوهريّ**:

النَّحْوُ: القَصْدُ، والطَّرِيقُ. يُقَالُ: نَحَوْتُ نَحْوكَ، أَي: قَصَدْتُ قَصْدَكَ. ونَحَوْتُ بَصَرِي إِلَيْهِ، أَي: صَرَفْتُ. والنَّحْوُ: إِعْرَابُ الكَلاَم العربّي. وبَنُو نَحْوٍ: قومٌ من العَربِ.[2]

و في **لسان العرب**:

النَّحْوُ: القَصْدُ نَحْوَ الشَّيء. ونَحَا الرَّجُلُ و إِنْتَحَى: مَالَ على أَحَد شِقَّيْهِ أو انْحَنَى في قَوْسِهِ.[3]

كما جاء في **معجم الوسيط**:

نَحَا: إلى الشّيءِ نَحْوًا: مَالَ إِلَيْهِ، وقَصَدَهُ. فَهُو نَاحٍ، وهِيَ نَاحِيَةٌ. والشَّيءَ قَصَدَهُ، وكَذَا عَنْهُ: أَبْعَدَهُ وَأَزَالَهُ. ونَحَى اللَّبَنَ نَحْيًا: مَخَضَهُ.

نَاحَاهُ: صَارَ كُلّ مِنْهُمَا نَحْوَ الآخر، يُقَالُ: نَحَّى فُلَانًا عن عَمَلِهِ: صَرَفَهُ عَنْهُ.

---

[1] ابن فارس، تح: عبد السّلام محمد هارون، دار الفكر، (د ط)، (د ت)، ص403،404، مادّة (نَ،حَ،ا).

[2] الصحّاح: تاج اللّغة وصحاح العربيّة، تح: إميل بديع يعقوب، محمد نبيل طريفي، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 1999، ج6، ص526،527. مادّة (نَ.حَ.ا).

[3] ابن منظور، لسان العرب، ج15، ص311، مادّة (نَ. حَ. ا).

النَّحْوُ: القَصْدُ. يُقَالُ: نَحَوْتُ نَحْوَهُ: قَصَدْتُ قَصْدَهُ. والطَّرِيقُ، والجِهَةُ، والمِثْلُ، والمِقْدَارُ، والنَّوْعُ.[1]

ومنه يمكن القول: للنّحو من النّاحية اللّغويّة ستة معانٍ: القَصْدُ والجِهَةُ، كَنَحَوْتُ نَحْوَ البيتِ، والمِثْلُ،كزيد نحو عمرو، والمِقْدَارُ،كشربتُ نحو كأس ماءٍ، والنَّوْعُ، كهذا على خمسة أنحاءٍ بمعنى أجزاءٍ، والطَّرِيقُ: كتصرّف على هذا النّحو. وأظهرها وأكثرها استعمالاً: القصد، والجهة، والمقدار.

ب- اصطلاحا

يُعرّفُ**ابن السرّاج** (ت316 ه) النّحو قائلاً: "النَّحو إنّما أُريد به أن يَنْحُو المتكلم إذا تعلمهُ كلام العرب، وهو علم استخرجه المُتَقدّمون فيه من استقراء كلام العرب".[2]

و يُعرِفُه**ابن جنّي** (ت392 ه) قائلاً هو:"انتحاءُ سَمْتِ كلام العرب، في تصرّفه من إعرابٍ وغيره، كالتَّثنية والجمع، والتّحقير، والتّكسير،والإضافة، والنّسب، والتّراكيب، وغير ذلك، لِيَلْحق من ليس من أهل اللّغة العربيّة بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإنْ لمْ يَكُنْ مِنْهُمْ، وإنْ شذَّ بعضهم عنها رُدَّ بِهِ إليهَا".[3]

وهذا يعني أنّه بالإضافة إلى أنّ النّحو هو تتبع كلام العرب وذلك بتعلّمه من كلام وجملة، لأنّه بالتّعلم يأتي الضّبط وبالتالي يمكن استخراج الفعل والفاعل والمفعول، كما ذكر ابن السّرّاج. فقد زاد عليه ابن جنّي التّثنية والجمع والتّحقير...وعلى هذا فإنّه يحيل إلى عدم الفصل بين الصّرف*و النّحو وعليه أكثر النُّحاة.

---

[1] إبراهيم مصطفى وآخرون ،الوسيط، ج1، ص908،مادّة (نَ.حَ.ا).

[2] الأصول في النّحو، تح: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرّسالة، بيروت، لبنان، ط3، 1996، ج1، ص35.

[3] الخصائص، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط3، 2008، ج1، ص88.

*هو علم بأصول تُعرف بها صِيغ الكلمات العربيّة وأحوالها الّتي ليست بإعراب ولابناء. فهو علم يبحث عن الكلم من حيث ما يعرض له من تصريف وإعلال وإدغام وإبدال وبه يُعرف ما يجب أن تكون عليه بنيةُ الكلمة قبل انتظامها في الجملة. يُنظر، مصطفى الغلاييني، جامع الدّروس العربيّة، منشورات المكتبة العصريّة، بيروت، لبنان، ط28، 1993، ص8.

وقد أشار **الجرجاني** (ت816هـ) إلى استقلاليّة النّحو عن الصّرف قائلاً:"هو علم بقوانين يعرف بها أحوال التَّراكيب العربيّة من الإعراب والبناء وغيرهم، وقِيل: النّحو: علم يعرف به أحوال الكلم من حيث الإعلال، وقِيل: علم بأصول يعرف بها صحة الكلام وفساده".[1]

أمّا **صاحب البديع** فيذكر أنَّ:" النّحو صناعةٌ علميّةٌ، يُعرَف بها أحوالُ كلام العرب من جهة ما يَصِحُّ ويَفسُدُ في التّأليف، ليُعرَفَ الصّحيحُ من الفاسد".[2]

لم يبتعد المحدثون من اللُّغويين أمثال **أحمد إبراهيم صومان**عمّا قدمه الأقدمون في تعريف النَّحو حيث يذكر أنَّه: " علم البحث في التّراكيب وما يرتبط بها من خواص كما أنّه يتناول العلاقات بين الكلمات في الجملة وبين الجمل في العبارة".[3]

وهو أيضًا: " عمليّة تقنيين القواعد والتّعليمات الّتي تصف تركيب الجمل والكلمات وعملها في حالة الاستعمال ،ويقنن أيضًا القواعد والتّعليمات الّتي تتعلق بأواخر الكلمات في الجمل والعبارات".[4]

كما **يُعرّفه عبده الرّاجحي** قائلاً: " علم يُقدم وصفًا لأبنية اللّغة، وهو حين يفعل ذلك إنّما يلجأ إلى عزل الأبنية من سياق الاستعمال، ويضعها في إطار التّعميم والتّجديد".[5]

يبدو إذن أنَّ النَّحو مصطلح ذُو مفهوم شامل يُعالج صرح اللّسان العربي، ويَنْبني على دراسة متكاملة لمستويات اللّغة من: صرف، وتركيب، وأسلوب، ودلالة، وغيرها.....وكذا دراسة مختلف الأساليب النّحوية التّقليدية من توكيد، وشرط، ونفي،

---

[1] التّعريفات، تح: محمد باسل عيون السّود، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، (د ط)، 2009، ص236.

[2] السّيوطي، الاقتراح في علم أصول النّحو، تع: محمود سليمان ياقوت، دار المعرفة الجامعيّة، قناة السّويس، مصر، (دط)، 2006، ص24.

[3] أساليب تدريس اللّغة العربيّة، دار زهران، عمّان، الأردن، (د ط)، 2012، ص239.

[4] طه عليّ حسين الدّليمي، وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللّغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها، ص181.

[5] علم اللّغة التّطبيقي وتعلّيم العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، اسكندرية، مصر، (د ط)، 1995، ص102.

واستفهام، واستثناء.....واستخدام هذه الأساليب على النّحو الّذي يَتّفق مع ما تتطلبه مناسبات القول أو حال المخاطب.[1]

أمّا النّحو بمفهومه التّعليمي فيأخذ من الوصف الّذي توصل إليه علم النّحو، لكنّه لا يأخذه كما هو، إنّما يطوّعه لأغراض التّعليم، ويخضعه لمعايير أخرى تستعين بعلم اللّغة النّفسي في السّلوك اللّغوي عند الفرد، وبعلم اللّغة الاجتماعي في الاتّصال اللّغوي، وبعلوم التّربية في نظريات التّعلّيم وإجراءاته .[2]

II. أهميّة النّحو:

للنّحو أهميّة كبرى إذ لا تستغني عنه جميع العلوم ومن دونه لا يستطيع أحد فهم كلام اللّه ورسوله،[3]فهو يُعدّ جوهرة اللّغة العربيّة، وسرّ فصاحتها وكيانها، وإليه يرجع الفضل في ضبط اللّسان، والقلم من اللّحن، وبه تتعين كثير من الضّوابط الشّرعيّة.[4]

" ومن دون النّحو يقع المعبّر في اللّحن، فتبتعد الغايات ولا تُفهم الدّلالات".[5]

كما أنّه يعمل على تقويم ألسنة المتّعلّمين، وتجنيبهم الخطأ في الكلام والكتابة، وتعويدهم استعمال المفردات السّليمة والصّحيحة، فضلاً عن صقلها الذّوق الأدبي لديهم، وكذَا صحة الحكم، ودقة الملاحظة ونقد التّراكيب. فضلاً عن أنّ القواعد النّحويّة تقومبشحذ عقول المتّعلّمين، وتدريبهم على التّفكير المتواصل المنظَّم، وتمكينهم من فهم التّراكيب المعقدَّة والغامضة.[6]

---

[1]ينظر: ابن حويلي ميدني، واقع " النّحو" التّعليمي العربي بين الحاجة التّربويّة والتّعقيد المزمن، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الجزائر، جوان 2009، ع5، ص5.

[2]عبده الرّاجحي، علم اللّغة التّطبيقي وتعلّيم العربيّة، ص102.

[3]يُنظر، أحمد بن عبد اللّه الباتلي، أهميّة اللّغة العربيّة، دار الوطن للنشر، الرّياض، السّعودية، ط1،(د ت)، ص14.

[4]يُنظر عبد عليّ حسن صالح، النّحو العربي –منهج في التّعليم الذّاتي، دار الفكر، عمّان، الأردن، ط2، 2009، ص5.

[5]انطوان صيّاح، تعلّيميّة اللّغة العربيّة، دار النّهضة العربيّة، بيروت، لبنان، ط1، 2006، ص118.

[6]يُنظر، طه عليّ حسين الدّليمي، وسعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، جدار الكتاب العالمي، عمّان، الأردن، ط1، 2009، ص193.

وقد أشار العلماء إلى أهميّة النّحو، مقارنين بينه وبين الملح في تسوية طعام البدن، حملاً على النّحو الّذي يسوّي ويصلح طعام الذّهن. وهذا **الجرجاني** يذكر ناقلاً قولهم: "النّحو في الكلام كالملح في الطّعام، إذ المعنى أنّ الكلام لا يستقيم ولا تحصل منافعه الّتي هي الدّلالات على المقاصد إلاّ بمراعاة أحكام النّحو فيه من الإعراب والتّرتيب الخاص، كما لا يُجدي الطّعام ولا تحصل المنفعة المطلوبة منه وهي التّغذية ما لم يُصْلَح بالملح..."[1]

III. أهداف تدريس النّحو:

للنّحو أهداف مختلفة تتغير من مرحلة تعلّيميّة إلى أخرى، ويمكن توضيحها فيما يلي:

– الرّغبة القوية في معرفة أسرار التّركيب القرآني، وتمييز هذه التّراكيب بعضها عن بعض، ومعرفة خصائصها، و اكتشاف أسرارها.[2]

– تقويم ألسنة المتعلّمين، ووقايتهم من الخطأ، وتكوين عادات لغويّة سليمة تمكنهم من استعمال الألفاظ والجمل استعمالاً صحيحًا خاليًا من الأخطاء النّحويّة الّتي تذهب بجمال الكلام وروعته.[3]

– " إدراك مقاصد الكلام، وفهم ما يقرأ أو يسمع أو يكتب أو يتحدث به فهمًا صحيحًا، تستقر معه المفاهيم في ذهن المؤدي أو المتلقي وتتضح به المعاني والأفكار وضوحًا لا غموض فيه ولا لبس ولا إبهام لدى المتحدث أو المستمع أو القارئ أو الكاتب".[4]

---

[1] يُنظر، أسرار البلاغة، تح: هـ.ريتر، دار المسيرة، بيروت، لبنان، ط3، 1983، ص65.

[2] يُنظر، محمد حماسة عبد اللّطيف، النّحو والدّلالة مدخل لدراسة المعنى النّحوي الدّلالي، دار غريب، القاهرة، مصر،(دط)،2006، ص29.

3 يُنظر، خليل عبد الفتّاح حماد وآخرون، استراتيجيات تدريس اللّغة العربيّة، مكتبة سمير منصور، غزة، فلسطين، ط2،2014، ص204،205.

4 راتب قاسم عاشور، ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط1، 2003، ص106.

– تيسير إدراك المعاني للمتّعلّمين والتّعبير عنها بوضوح، وجعل محاكاتهم للصحيح من اللّغة الّتي يسمعونها أو يقرؤونها مبنيًاعلى أساس مفهوم بدلاً من أن تكون مجرد محاكاة آلية.[1]

– إكساب المتّعلّمين القدرة على استعمال القواعد في المواقف اللّغويّة المختلفة وتطبيقها.[2] ذلك أنّ تعلّيم قواعد اللّغة يهدف إلى الوصول بالمتّعلّم إلى امتلاك القدرة اللّغويّة في اللّغة بكلّ فنونها وفروعها، فالضرورة ملحّة إلى دراسات تربويّة تجريبيّة لتحديد مهارات تؤدي إلى تحقيق الأهداف العليا من تعليم اللّغة.[3]

– تدريب المتعلّمين على استخدام الخصائص الفنيّة السّهلة للجملة العربيّة ومكوناتها.[4]

IV. صعوبات تدريس النّحو:

تُعدّ ظاهرة الضّعف في القواعد النّحويّة من أَعقد المشكلات الّتي تواجه التّربويين، فهي تشكل عائقًا للمعلّم أثناء تقديمه المحتوى التّعليمي، وكذلك بالنّسبة للمتّعلّمين حيث أصبحت مادّة النّحو من الموضوعات الّتي ينفرون منها ويضيقون ذرعًا بها، ولعلّ ذلك راجع إلى الصّعوبات التالية:

أ–صعوبات مردّها المعلّم:

– اقتصار معلمّي اللّغة العربيّة في تدريس القواعد النّحويّة على الجوانب الشّكليّة في بناء بنية الكلمة أو ضبط آخرها، وعدم معالجتها بما يربطها بالمعنى.[5]

– "عدم التزام بعض المعلّمين بطريقة التّدريس السّليمة في تدريس القواعد النّحويّة، فبعض المعلّمين قد يلجأ إلى الطّريقة الإلقائية، ويكتفي فيها بإلقاء أمثلة محدّدة يعتقد أنّه من خلالها

---

[1] راتب قاسم عاشور، ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، ص106.

[2] يُنظر، أحمد ابراهيم صومان، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، ص243.

[3] يُنظر، الجيلالي بن يشو، دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة ، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، ط1، 2015 ،ص233.

[4] يُنظر، المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[5] يُنظر، راتب قاسم عاشور، ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، ص107.

قد شرح القاعدة النّحويّة".[1]

– إسراع المعلّم للانتهاء من المقرّر التّعليمي دون التّأكد من إمكانية تطبيق القواعد عمليًا من خلال نطق المتّعلّمين وكتاباتهم، وكذلك عدم ارتباطها بمواقف حياتهم بشكل عام.[2]

– "إهمال الفهم الحقيقي لوظيفة القواعد، فالمدرس غالبًا لا يدرك الهدف من المادّة الّتي يعلمها، هذا بالتالي يؤدي إلى ضعف المتّعلّمين في القواعد لأنّهم يدرسونها من غير تبيُّن الهدف الصّحيح من دراستها".[3]

– ضعف معلمّي المواد الأخرى في القواعد النّحويّة واستخدامهم العاميّة في تدريس تلك المواد، ممّا يفقد القواعد النّحويّة أهمّ عوامل اكتسابها كمهارة وهي التّدريب المتكرّر وتوافر الدّافع.[4]

ب– صعوبات مردّها المتعلّم:

– كثرة القواعد النّحويّة والصّرفيّة وتشبعها وكثرة تفصيلاتها بصورة لا تساعد في تثبيت هذه المفاهيم في أذهان المتّعلّمين بل تجعلهم يضيقون بها.[5]

– " تكرار الأبواب النّحويّة الّتي يدرسها المتّعلّمون في سنوات متعاقبة نتيجة للترتيب التّقليدي للمادّة ممّا يؤدي إلى النّفور من تلك الأبواب مثلاً: مبحث إنَّ وأخواتها، كانَ وأخواتها".[6]

– انفصال النّحو عن النّصوص اللّغويّة المتكاملة حيث ابتعدت دراسة النّحو عن حياة المتّعلّمين، فصارت آثار تعلّمه لا تتجاوز أماكن الدّراسة، الأمر الّذي تسبب في عقدّة نفسيّة

---

[1] راتب قاسم عاشور، ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، ص107.

[2] يُنظر، زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، قناة السّويس، مصر،(د ط)، 2005، ص209.

[3] طه عليّ حسين الدّليمي، وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللّغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها، ص180.

[4] يُنظر، أحمد ابراهيم صومان، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، ص245.

[5] المرجع نفسه، ص244.

[6] فلاح صلاح حسين الجبوري، طرائق تدريس اللّغة العربيّة في ضوء معايير الجودة الشّاملة، دار الرّضوان، عمّان، الأردن، الأردن، ط1، 2015، ص348، 349.

للمتّعلّمين من دراسة القواعد جعلتهم يفقدون الأمل في نجاحهم ويعلقون آمالهم في تعويضها بالفروع الأخرى.[1]

– إحساس المتّعلّمين بأنّ القواعد توازي قوانين الرّياضيات والفيزياء في صعوبتها من وجهة نظرهم، من حيث اعتمادها على الاستنباط والموازنة وما فيها من كثرة تفريعات وتقسيمات.[2]

ج–صعوبات مردّها المحتوى:

– خلط غثّ مواد النّحو بسمينه، والمستعمل بالمهجور، ففي كتب التّدريس تظهر كثير من المسائل والمواد الّتي لا تستعمل، ولا تزيد في كفاية تعبير المتعلّمين، على نحو: "كرب" و"حرى" و" اخلولق" من أخوات كاد، وكذلك الإكثار من شروط وأحكام شرح علل " الممنوع من الصّرف".[3]

– اختيار موضوعات النّحو في المدارس لا يتم على أساس موضوعي؛ بل هو في الغالب اختيار قائم على الرّأي والتّخمين، ينقصه الدّليل العلمي الّذي يرجح اختيار هذه الموضوعات وترتيبها.[4]

– نفور المتعلّمين من الكتاب المدرسي ذلك راجع إلى عدم مراعاة بعض الأمور: كغلافه، وورقه، وحروفه، وطبعه، وخلوه من وسائل الإيضاح والمتعة والزّخرفة والنّقوش المناسبة، والأسلوب المعقد الّذي يعقب الأمثلة لاستنتاج القاعدة، وتمارينه الصّعبة أحيانًا.[5]

–"المقرّرات الدّراسيّة الّتي لا تُعنى بتتابع أبواب النّحو وقواعده وتعميق مفاهيمه تعمقًا متدرجًا، بل إنّ الكثير منها لا يهتم بالتفصيلات المهمّة الّتي توضح القاعدة وتساعد على فهمها".[6]

---

[1] يُنظر ،فلاح صلاح حسين الجبوري، طرائق تدريس اللّغة العربيّة في ضوء معايير الجودة الشّاملة، ص348، 349.

[2] يُنظر، زكرياء اسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربيّة، ص210.

[3] يُنظر، أنطوان صيّاح، تعلُّميّة اللّغة العربيّة، ص123.

[4] يُنظر، عبد الرحمان كامل عبد الرحمان محمود، طرق تدريس اللّغة العربيّة، ط1، 2005، ص322.

[5] يُنظر، خليل عبد الفتاح حماد وآخرون، استراتيجيات تدريس اللّغة العربيّة، ص210،211.

[6] راتب قاسم عاشور، ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، ص107.

V. طرائق تدريس النّحو:

1)مفهوم طرائق التّدريس:

تُعنى بترتيب الظّروف الخارجيّة للتّعلّم وتنظيمها، واستخدام الأساليب التّعليميّة الملائمة لهذا التّرتيب بحيث يؤدي ذلك إلى الاتصال الجيّد مع المتّعلّمين من أجل تمكينهم من إحراز تعلّم شيء ما.[1]

كما تُعدّ جملة الإجراءات والأنشطة الّتي يقوم بها المعلّم لتوصيل المحتوى التّعليمي للمتعلّم، وذلك من أجل تحقيق هدف معين.[2]

لذا يمكن اعتبارها المؤثر الّذي بواسطته يستطيع المعلّم معرفة مدى حب المتّعلّمين لمحتوى النّحو أو نفورهم منه، ومن ثمَّة يكون نجاحهم أو فشلهم في استيعابها مرهون بماهية الطّريقة التّدريسيّة ونوعيتها.

لذا فمن الضّروري أن يُحسن المعلّم استعمال طرائق التّدريس على نحوٍ سليمٍ، وملائمٍ من أجل الوصول إلى الأهداف المرجوة. وهذه الطّرائق تتعدّد وتختلف وتكون إمّا تقليديّة، أو حديثة، ولعلّ أبرزها ما يلي:

أ-الطّرائق التّقليديّة:

ومن أهمّ الطّرائق التّقليديّة الشّائعة في تدريس النّحو:

1-الطّريقة الاستقرائيّة:

تقوم الطّريقة الاستقرائيّة على البدء بالأمثلة الّتي تشرح وتناقش مع التّركيز على الشّواهد، ثمّ تُستنبط منه القاعدة. وقد نسبت هذه الطّريقة إلى الفيلسوف الألماني "**فريديريك هاربارت**" (Frederik Herbart) وطريقته الّتي تعرف باسم"طريقةهاربارت" ذات الخطوات

[1] يُنظر، فاضل ناهي عبد عون، طرائق تدريس اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها، دار الصّادق الثّقافيّة، عمّان، الأردن،ط2، 2015، ص31.

[2] يُنظر، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التّدريس، ص83.

الخمس، وهي: المقدّمة، والعرض، والرّبط، واستنباط القاعدة، والتّطبيق.[1] حيث يرى "هاربارت" أنّ العقل البّشري مكوّن من مجموعة من المدركات الحسيّة الّتي تتكون نتيجة للأحاسيس الّتي تأتي بها الحواس. وهذه المدركات الحسيّة تُكوِن كتلاً تترابط بها الأحاسيس الّتي تأتي بعد ذلك عن هذه الأشياء، فنجد أنّ المعلّم يبدأ وفق هذه الطّريقة باستثمار المعلومات القديمة ثم ربط القديمة بالجديدة عن طريق التّعميم أو القاعدة. وهي بذلك تدعو إلى أن يكتشف المتّعلّمين المعلومات والحقائق بأنفسهم.[2]

♦ **مزاياها:**

– تبدأ هذه الطّريقة بما هو قريب من المتعلّم وملموس لديه ومعمول به، وعلى هذا لا يكون فيها غريبًا من الدّرس ولا يحتاج إلى جهد زائد عن سنهِ في الفهم.[3]

– " تُعتبرمن أهم الطّرائق في تعليم درُوس القواعد، والأقرب إلى مقتضيات التّربية الحديثة الّتي تُوصي دائمًا بالبدء بمستوى المتعلّمين وبما هو لديهم في بيئتهم، والتّدرج من القليل إلى الكثير ومن المادي إلى المعنوي"[4].

– تجعل تعليم المحتوى محببًا لدى المتعلّمين وذلك لأنّها تُركز على عنصر التّشويق قبل عرض المحتوى فتُثير فهم ملكة التّفكير.[5]

– تُثير التّنافس بين المتّعلّمين وتُعودهم على الدّقة والتّرتيب والملاحظة، وتزودهم بعادات خُلقيّة مهمة كالصبر والمثابرة على العمل.[6]

---

[1] يُنظر، عليّ أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، مكتبة الفلاح، القاهرة، مصر، (د ط)، 2006، ص323.

[2] يُنظر، غازلي نعيمة، أساليب تدريس قواعد اللّغة العربيّة، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2016، ص2.

[3] يُنظر، عليّ جواد الطّاهر، أصول تدريس اللّغة العربيّة، دار الرّائد العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1965، ص59.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[5] يُنظر، فاضل عبد عون، طرائق تدريس اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها، ص51.

[6] يُنظر، غازلي نعيمة، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، ص2.

♦ **مآخذها:**

– قد يليق المنهج الاستقرائي بالباحث والمتعَلّم معًا في حقل علوم الطّبيعة، ولكنه لا يليق دائمًا فيما يذكر الدّارسون والباحثون باكتساب اللّغة وتعلّمها، لأنّ مكتسب اللّغة يسمع أولاً حقائقها وقوانينها مطبقة في نصوص ومراعاة في كلام فصيح، ثمّ توصف له وصفًا.[1]

– البطء في إيصال المعلومات والأفكار إلى أذهان المتّعلّمين، إضافة إلى أنّها تعجيزيّة لهم.[2]

– تتطلب جهدًا ووقتًا من المعلّم على الرّغم من أنّ المتعلّم هو محور الدّرس فيها وبعد كلّ ذلك فإنّ هذه الطّريقة لا تضمن وصول المتّعلّمين جميعًا إلى التّعميم المطلوب أي استنتاج القاعدة.[3]

♦ **الوسائل التّعليميّة المستعملة في الطّريقة الاستقرائيّة:**

– الكتاب المدرسي أي مقرّر.

– السّبورة.

– الطّباشير بنوعيه[4].

2/ الطّريقة القياسيّة:

" وهي من أقدم الطّرائق الّتي احتلت في الماضي مكانة عظيمة في تدريس القواعد النّحويّة، فهي تبدأ بتقديم القاعدة النّحويّة، ومن ثمَّ توضيحها ببعض الأمثلة المحدَّدةوالمباشرة من قِبل المعلّم، ثمَّ بعد ذلك التّطبيق".[5]وتسمَّى هذه الطّريقة الكليّة، إذْ تعتمد على

---

[1] ينظر، فاضل عبد عون، طرائق تدريس اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها، ص60.

[2] يُنظر، حمّار نسيمة، إشكالية تعليم مادّة النّحو العربي في الجامعة، جامعة بجاية نموذجا، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، منشورات مخبر الممارسات اللّغوية في الجزائر، 2011، ص125.

[3] يُنظر، مرجع سابق،ص51.

[4] المرجع نفسه، ص53.

[5] راتب قاسم عاشور، ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النّظرية والتّطبيق، ص111.

مبدأ الانتقال في التّدريس من الكل إلى الجزء وهي بذلك تخالف الطّريقة الاستقرائية.[1]

♦ مزاياها:

– " تُعدُّ طريقة سريعة لا تستغرق وقتًا طويلاً لأنّ القاعدة تُعطى بصورة مباشرة من المدرس وتكون كاملة مضبوطة لأنّ الوصول إليها كان بوساطة التّجريب والبحث الدّقيق".[2]

– أنّها طريقة تساير الأصول الطّبيعيّة لتعليم القواعد لمّا فيها من تركيز على فهم القاعدة أو اختصار لوقت المتعلّم وجهده.[3]

– " سهولة السّير فيها على وفق خطواتها المقرّرة فالمتعلّم الّذي يفهم القاعدة فهمًا جيدًا يمكن أن يستقيم لسانه أكثر بكثير من الّذي يستنبط القاعدة من أمثلة توضح له قبل ذكرها."[4]

♦ عيوبها:

–أنّها تجعل من القاعدة غاية في حد ذاتها لا وسيلة ممّا يؤدي إلى انصراف المتعلّمين عن تنمية القدرة على تطبيقها[5].

– اهتمام المتعلّمين بحفظ القاعدة واستظهارها وبالتالي فهي تفوت عليهم استخدام التّفكير النّاقد، والقدرة على استخلاص الأحكام واستنتاجها.[6]

– أنّها طريقة تبدأ بالأحكام العامة الكليّة الّتي تكون غالبًا صعبة الفهم والإدراك، ثمَّ تنتهي بالجزئيات،أي أنَّها عكس قوانين الإدراك، حيث تبدأ بالصّعب، وتنتهي إلى السّهل[7].– لا

---

[1] يُنظر،عبد اللّه غالي الموسوي، دراسات تربويّة في طرائق تدريس اللّغة العربيّة، دار الرّضوان، عمّان، الأردن، ط1، 2014، ص148.

[2] فاضل ناهي عبد عون، طرائق تدريس اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها، ص62.

[3] المرجع نفسه،الصفحة نفسها.

[4] غازلي نعيمة،أساليب تدريس قواعد اللّغة العربيّة، ص4.

[5] يُنظر، محمد ابراهيم الخطيب، مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها في مرحلة التّعليم الأساسي، ص296.

[6] يُنظر،المرجع نفسه،الصفحة نفسها.

[7] يُنظر، بلخير شنين، طرق تدريس القواعد النّحوية وعلاقتها بفكر ابن خلدون، مجلّة الأثر، جامعة قاصدي مرياح ورقلة، الجزائر، ع13، مارس 2012، ص 118.

تُكسب المتّعلّمين معلومات مفهومة، وهي طريقة تجلب الملّل، وتؤدي إلى النُّفور من دراسة القواعد النّحويّة.

♦ الوسائل التّعليميّة المستعملة في الطّريقة القياسيّة:

- الكتاب المدرسي أي المقرّر.
- السّبورة.
- الطّباشير بنوعيه[1].

ب- الطّرائق الحديثة:

1- الطّريقة المعدّلة:

لقد نشأت هذه الطّريقة نتيجة لتعديل الطّريقة الاستقرائيّة، وهي تقوم على تدريس القواعد النّحويّة من خلال الأساليب المتصلة لا الأمثلة المنقطعة المتكلفة[2]. وتعتمد هذه الطّريقة على نص مختار متصل المعنى متكامل الموضوع يؤخذ من موضوعات القراءة أو النّصوص الأدبيّة أو الكتب القديمة، وهي تعتمد عن فكرة مترابطة، وأنّ الغاية منها هو التّمهيد للاتجاه الحديث في تدريس قواعد اللّغة العربيّة[3].

♦ مزاياها:

- تقوم بمزج النّحو بالتّعبير الصّحيح ممّا يؤدي إلى رسوخ اللّغة وأساليبها رسوخًا مقرونًا بخصائصها الإعرابيّة[4].
- شعور المتّعلّمين باتّصال القواعد النّحويّة بلغة الحياة الّتي يتكلّمونها هذا ما يجعلهم يحبون هذه القواعد ولا ينفرون منها[5].

---

[1] يُنظر، فاضل ناهي عبد عون، طرائق تدريس اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها، ص 64.

[2] يُنظر، راتب عاشور، ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النّظرية والتّطبيق، ص 115.

[3] يُنظر، نجم عبد الله غالي الموسوي، دراسات تربويّة في طرائق تدريس اللّغة العربيّة، ص 148.

[4] محمد ابراهيم الخطيب، مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدّريسها في مرحلة التّعليم الأساسي، ص 296.

[5] يُنظر، بلخير شنين، طرق تدريس القواعد النّحوية وعلاقتها بفكر ابن خلدون، ص 121.

– "تجعل القاعدة جزء من النّشاط اللّغوي، فهي تدربهم على القراءة السّليمة، وفهم المعنى، وتوسع دائرة معارفهم وتدربهم على الاستنباط"[1].

– وهذه الطّريقة تعفي المعلّم من إلزام المتعلّم حفظ ما لا يفهم حين يبدأ معه بالقاعدة فيثقل عليه وينفره من المادّة.

♦ **عيوبها:**

– عدم تمكن المعلّم من أن يستوفي جميع خطوات طريقة النّص، وبخاصة إذا كان النّص مطوّلًا؛ إذْ سيُضيع المعلّم الدّرس ولا يصل إلى القاعدة المطلوبة[2].

– "يتصف النّص المخصّص لتدريس القواعد عادةً بالتكلّف، والاصطناع ولهذا لا يؤدي إلى جلب إنتباه المتّعلّمين لأنّهم لا يجدون متعة وهم يقومون بدراسته"[3].

– صعوبة إيجاد نص متكامل، يحمل كلّ الأمثلة المطلوبة الّتي تستنبط منها القاعدة[4].

♦ **الوسائل التّعليميّة المستعملة في الطّريقة المعدّلة:**

– الكتاب المدرسي أي المقرّر.

– السّبورة.

– الطّباشير بنوعيه[5].

لذا يمكن القول: إنَّ طرائق التّدريس أوجدت من أجل تيسير مهمة المعلّم في إيصال محتوى المقرّر التّعليمي للمتّعلّمين، وكذلك بغرض استيعابهم له، لذلك وجب على المعلّم أن يكون مدركًا لمميزات كلّ طريقة وعيوبها، ومن خلال ذلك يقرّر أي الطّرائق الّتي تساعدهفي الوصول إلى النّتائج المرجوة.

---

[1] فاضل ناهي عبد عون، طرائق تدريس اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها، ص 68.

[2] يُنظر، المرجع نفسه، ص 69.

[3] بلخير شنين، طرق تدريس القواعد النّحوية وعلاقتها بفكر ابن خلدون، ص 121.

[4] يُنظر، المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[5] يُنظر، فاضل ناهي عبد عون ،طرائق تدريس اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها، ص 51.

IV.النّحو في نظام ل. م. د:

- مفهوم البرنامج:

هو مجموع الأنشطة والممارسات العمليّة بقاعة أو حجرة النّشاط لمدة زمنيّة محدّدة، ذات الأهداف المحدّدة وفقًا للائحة أو خطة مشرع، لإكساب المتعلّمين معلوماتٍ، ومعارفَ، وتنمية مهاراتهم[1].

كما يُعرّف البرنامج بأنّه: وحدة تعليميّة مصمّمة بطريقة مترابطة، ومنظمة وفق أسّس تربويّة سليمة متضمنّة مجموعة الخبرات والأنشطة، ووسائل ، وأساليب التّقويم المتنوعة، معتمدةً على مبدأ الاستجابة، والتّعزيز وتسعى لتحقيق أهداف تعلّيميّة محدَّدة.[2]

ومن ثمَّة أمكن القول إنّه: قائمة تتضمّن جملة المواد المدرسيَّة، المرفقة بتعليمات حول الطّريقة الّتي ينبغي أن تُتَبَّع في عمليّة التّدريس، لمساعدة المتعلّمين على بلوغ النّتائج التّعليميّة المرجوة.

1-النّحو في نظام ل. م.د قبل الإصلاحات:

أ- البرنامج:

- السّداسي الأول:

- مفاهيم أولية:

- مفهوم النّحو وميدانه، مفهوم الصّرف وميدانه.
- مفهوم الكلام، الكلمة، الكلم والعلاقة بينهما.
- الكلام ويتألف منه.
- إمكانيات التّأليف: جملة فعليّة، وجملة اسميّة.

[1] يُنظر، حسن شحاتة وآخرون، معجم المصطلحات التّربوية والنفسيّة، ص74.

[2] يُنظر، خالد عبد اللّه سليمان الحولي، برنامج قائم على الكفايات لتنمية مهارة تصميم البرامج التّعليميّة لدى معلّمي التّكنولوجيا، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزّة، 2010، ص7.

- **السّداسي الثّاني:**

- الجملة الفعليّة: مفهوم الجملة الفعليّة، علاقة الفعل بالفاعل.

- الفاعل: تعريفه، حكمة في التّرتيب، تعدّي الفعل ولزومه.

- تعريف الفعل اللازم.

- تعريف الفعل المتعدّي.

- أقسام الفعل المتعدّي.

- التّوسع في الجملة الفعليّة.

- المفعول به، المفعول المطلق، المفعول لأجله، المفعول فيه، المفعول معه[1].

ب- الحجم السّاعي:

حقيقة أمكننا استنتاجها من خلال معطيات الأساتذة الّذين أشرفوا على تدريس النّحو قبل الإصلاحات، وأكدّوا بأنّه نفس الحجم المخصّص لتدريس النّحو بعد الإصلاحات، بما يُعادل ساعة ونصف مخصّصة لتقديم محتوى المحاضرة ومثلها لتقديم محتوى التّطبيق أسبوعيًّا.

جـ- عدد الأفواج:

لا يتجاوز عشرة أفواج موزعة على محاضرة واحدة.

2- النّحو في نظام ل. م. د بعد الإصلاحات:

أ- البرنامج:[2]

- " النّحو العربي، النّشأة والتّقعيد.

- التّصنيف في النّحو العربي المؤلفات الأولى.

---

[1] ينظر، برنامج التّدريس وفق نظامLMD، تخصّص اللّغة العربيّة، جامعة 08 ماي 1945 قالمة، الجزائر، 2010/2009، ص62،70.

[2] فرع الدّراسات اللّغوية تخصّص لسانيات عامة، ليسانس في اللسانيات العامة، جامعة 08 ماي 1945 قالمة، الجزائر، 2015/2014، ص19.

- الإعراب والبناء – دروس تعلّميّة.
- الجملة الفعليّة وأنماطها.
- الفعل اللازم– الفعل المتعدِّي.
- الفاعل.
- متممات الجملة الفعليّة: المفعولات المفعول به.
- المفعول المطلق.
- المفعول لأجله.
- المفعول فيه (ظرف الزَّمان وظرف المكان).
- المفعول معه.
- الحال.
- التَّمييز.
- الاستثناء".

ب– الحجم السّاعي:

يتكون الحجم السّاعي الأسبوعي من المحاضرة والأعمال الموجهة والأعمال التَّطبيقيّة والأعمال الفرديَّة، حيث تُقدر مدّة المحاضرة في الأسبوع بساعة ونصف والأمر نفسه بالنِّسبة للأعمال الموجهة، أمّا الأعمال التّطبيقيّة فهي غير محدَّدة بمدَّة زمنيَّة معينَة، إضافةً إلى الأعمال الفرديّة والّتي مدّتها ثلاث ساعات، ليصبح بذلك الحجم السّاعي للسُّداسي يتراوح ما بين أربعة عشر إلى ستة عشر أسبوعًا وأربعين ساعة[1].

جـ – عدد الأفواج:

ويتكون عدد الأفواج للسّنة الأولى جامعي من سبعة أفواج.

1ينظر، برنامج التّدريس وفق نظام (LMD)، ص3.

فصل ثانٍ:

واقع تدريس النّحو في الجامعة بين النّظامين ل.م.د قبل وبعد الإصلاحات

أولا: آليات جمع البيانات

ثانيا: تحليل الاستبانات

أولاً: آليات جمع البيانات:

ركّزنا في هذه الدِّراسة على تقويم المحتوى النّحوي لطلبة السّنة الأولى جامعي بين النّظامين ل.م.د قبل و بعد الإصلاحات، وأهميّة تدريس المحتوى النّحوي، وكذا أهم الصّعوبات الّتي يواجهها كلّ من المعلّم والمتعلّم، وأهداف وطرائق تدريسه، فاعتمدنا مجموعة آليات لجمع البيانات منها:

I. المنهج:

يهتم المنهج بتحديد الظّروف والعلامات الّتي توجد في الواقع، كما يُعنى بتحديد الممارسات،والتّعرف على الاتّجاهات والمعتقدات لدى الأفراد والجماعات وطرائقها في النّمو والتّطور.[1]

وتتنوّع المناهج، وذلك بحسب الموضوع المقدّم، فطبيعة الموضوع هي الّتي تفرض منهجًا معينًا، لبحث معيّن، لذا اعتمدنا في بحثنا هذا المنهج الوصفي التّحليلي مشفوعًا بالإحصائي، والّذي يتماشى وطبيعة الدّراسة.

II. أدوات الدّراسة:

ذكرنا بأنّ طبيعة الموضوع تفرض منهجًا معيّنًا، فكذلك الإدارة المستخدمة لجمع البيانات اللّازمة، فقد اعتمدنا مجموعة من الأدوات أهمّها:

1- الملاحظة:

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

كما تُعَدُّ الملاحظة من أهم وسائل جمع البيانات الّتي يستعملها الباحث لما لها من أهميَّة وفائدة[3].

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

[2] علي شكري، قراءات معاصرة في علم الاجتماع، دار الكتب، القاهرة، (د ط)، (د ت)، ص80.

[3] ينظر، سلاطنية بلقاسم، أسس البحث العلمي، ديوان المطبوعات الجامعيَّة، الجزائر، ط2، 2009، ص66.

2- المقابلة:

عُرِّفَت المقابلةُ على أنّها: " لِقاء يتمّ بين الشّخص المقابل (الباحث) الّذي يقوم بطرح مجموعة من الأسئلة على المستجيبين وجها لوجه، ويقوم الباحث بتسجيل الإجابات على الاستمارات"[1].

3- الاستبانة:

تُعرَّف الاستبانة على أنّها: " أداة لجمع المعلومات المتعلقة بموضوع البحث عن طريق استمارة معينة تحتوي على عدد من الأسئلة، مرتبة بأسلوب منطقي مناسب، يجري توزيعها على أشخاص معينين لتعبئتها"[2].

وتختلف من مجال إلى آخر ويُطلَق عليها المصدر المباشر حول الموضوع وهي في صورتها، كأسئلة وأجوبة ورأي واقتراح[3].

III. مجالات الدّراسة:

يَتَّفِقُ كثيرون من المشتَغلين في مناهج البحث أنّ تحديد المجالات الدّراسيّة المختلفة من الخطوات المنهجيّة العامّة أمر ضروري، وأنّ لكلِّ دِراسة ثلاثة مجالات رئيسيَّة هي:

1- المجال المكاني:

جرت الدّراسة في جامعة 08 ماي 1945 م بقالمة.

2- المجال الزّماني:

تمت الدّراسة في الفترة:2016/ 2017.

3- المجال البشري:

بعد اختيارنا لمشكلة البحث وصياغتها، قُمنا بتحديد مصادر البيانات المطلوبة للدِّراسة، ثمّ تحديد عيّنة البحث الّتي تتكوّن من أشخاص، مرتّبة حسب معيار مُعيّن، كالسّن، الجنس، المستوى، وكانت العيّنة مجموعة من المعلّمين والمتعلّمين.

---

[1] حسام هشام، منهجية البحث العلمي، ديوان المطبوعات، ط2، 2007، ص125.

[2] المرجع نفسه، ص112.

[3] ينظر، محمد شطُّوخي، منهجيّة البحث، مذكرة تخرج دكتوراه دولة، دار مدني، ديوان المطبوعات، (د ت)، ص28.

أ- عيّنة المعلّمين:

تتكون هذه العيّنة من مجموعة من المعلّمين، فكانوا من جنس ذكر، وأنثى، يختلف كلّ منهم في التّخصُّص، ومعظمهم تخصُّص لغة عربيّة، وكان عددُهم يتراوح بين 6- 7 معلّمين من مختلف الأعمار.

ب- عيّنة المتعلّمين:

تتراوح أعمارهم ما بين 19- 20 سنة، كما تتكوّن هذه العيّنة من جنسين ذكر وأنثى فحاولنا طرح أسئلة تتناسب مع أعمارهم ومستواهم التّعليمي.

IV. الأساليب الإحصائية:

اعتمدنا مايلي:

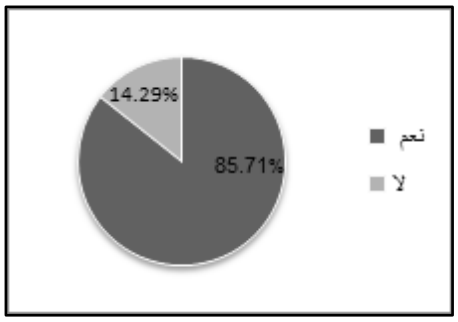
أسلوب التَّكرار من خلال الإجابات: نعم، لا وجمع تواتُرها لحساب النِّسبة المئويّة لكلِّ سؤال، مع الوصف والتّحليل، لمعرفة النّتائج المتوصَّل إليها.

ثانيا: تحليل الاستبانات:

1- تحليل الاستبانة الخاصّة بالمعلّمين:

س1) هل المقرّرات الخاصّة بالقواعد النّحوية تتناسب وقدرات المتعلّمين؟.

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	06	%85.71
لا	01	%14.29
المجموع	07	%100



يتجلى من خلال الجدول أنَّ أغلب الأساتذة يرون أنّ المقرّرات الخاصّة بالقواعد النّحويّة تتناسب وقدرات المتعلّمين، حيث مثّلت نسبتهم بـ "85.71%"، ولعلّ ذلك راجع إلى أنّ مستوى الطّالب الجامعي للسّنة الأولى يُؤهله لفهم القواعد النّحويَّة، باعتباره ذَا مرجعيات في مختلف المستويات التّعليميَّة كالاكماليَّة والثّانويَّة من نحو ثروته اللُّغويَّة المعرفيَّة، الّتي يستعين بها كالقواعد: اسم الفاعل، واسم المفعول، والمجرّد، والمزيد، والفاعل وأحكامه، والخبر وأحكامه... ومن ثمَّ فأكثر المحتويات الّتي تقدّم له في الجامعة تكون مكرّرة، وذلك أنّ الأصل ألاّ يكون المحتوى النّحوي المقدّم تعليميًا وسطحيًا كما هو حاليًا؛ لأنَّ المتعلّم تجاوز مرحلة التّمهيدات والأساسيات إلى مرحلة البحث والتّحقيق، والوقوف على أهم المسائل النّحويَّة من مثل: العوامل، والعلّل، والخلافات بين المدارس النّحويَّة، ولذا فالمحتوى المبرمج عمومًا يمكن استيعابه من قبل أغلب المتعلّمين ولا صعوبة في إدراكه.

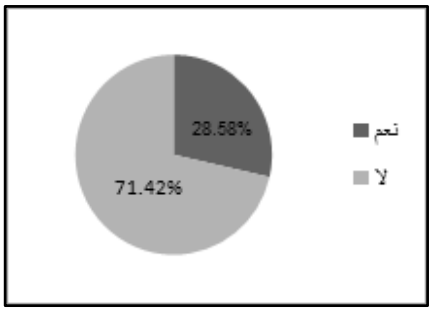
في حين نجد أستاذًا يرى أنّ المقرّرات الخاصّة بالقواعد النّحويَّة لا تتناسب وقدرات المتعلّمين، حيث يُرجّع ذلك إلى الأسباب التالية:

- أنّ اختيار موضوعات النّحو لا يقوم على أساس موضوعي، وإنّما هو اختيار قائم على الرَّأي والتَّخمين[1].
- كثافة الدُّروس وضيق الوقت ممّا يتسبب في حشو وتراكم المعلومات والمعارف في ذهن المتعلّم، بشكل يفوق قدراته.
- عدم مراعاة هذه المقرّرات للتسلسل المنطقي في اختيار الموضوعات النّحويَّة للمادّة.

مثل: الانتقال من دروس الأفعال إلى الأسماء، ثمَّ العودة إلى الأفعَال من جديد.

س2) هل المحتوى النّحوي في نظام ل، م، د قبل الإصلاحات يختلف عنه بعد الإصلاحات؟.

الاحتمالات	التَّكرار	النِّسبة
نعم	02	%28.58
لا	05	%71.42
المجموع	07	%100



نلمس من خلال إجابات الأساتذة أنَّ المحتوى النّحوي في نظام ل، م، د قبل الإصلاحات لا يختلف عنه بعد الإصلاحات، وتقدر نسبتهم بـ "71.42%"، حيث إنَّ البرنامج نفسه تقريبًا، عدَا بعض التّعديلات من حيث تقديم موضوع على آخر، وزيادة موضوعين أو ثلاثة، من نحو: الاستثناء، والحال، والتَّمييز، ذلك أنَّ المحتوى النّحوي قبل الإصلاح كان مقصورًا على المفاعيل بعدِّها متممات للجملة الفعليَّة.

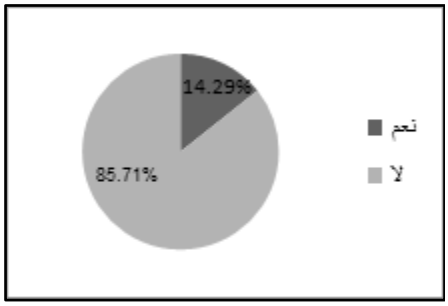
بينما نجد نسبة من الأساتذة ممّن يقرّون باختلاف المحتوى النّحوي في نظام ل، م، د قبل الإصلاحات إذ هو أكثر إيجازًا وتركيزًا عنها بعد الإصلاحات، إضافةً إلى زيادة بعض

[1] ينظر، عبد الرحمان كامل عبد الرحمان محمود، طرق تدريس اللّغة العربيّة، ص322.

المفردات في البرنامج، واختلاف في الأهداف المسطّرة من قبل وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي، وكذا منهجيّة التّدريس وأساليبه وطرائقه.

س3) هل تجد توافقًا بين المحتوى النّحوي والحجم السّاعي لمادّة النّحو بين النّظامين؟.

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	01	%14.29
لا	06	%85.71
المجموع	07	%100



يظهر جليًا من خلال الجدول أنّ معظم الأساتذة يرون عدم وجود توافق بين المحتوى النّحوي والحجم السّاعي لمادّة النّحو بين النّظامين، والّتي تقدر نسبتهم بـ" 85.71%"، وذلك راجع إلى عامل الزّمن الّذي يُشكل عائقًا لكلّ من المعلّم والمتعلّم في تحقيق الأهداف المنشودة، إذ إنّ ذلك له من الأثر ما لا يخفى في إنجاح الحصّة الواحدة، مهما كانت طريقة التّدريس المتبعة، لأنّ المادّة الّتي تبرمج في مقرّر دراسي لتلقينها للمتعلّمين في مستوى معين، بهدف تحقيق الكفاية المعرفيَّة المبتغاة وتحقيق النّمو الكامل في ضوء الأهداف المقرّرة في المنهاج الحديث[1].

أي إنّ المحتوى يهدف إلى تحقيق الكفاءة المعرفيَّة المطلوبة للمتعلّمين، ولكن وفي ظروف منها أنّ الحجم السّاعي غير كافٍ للإلمام ببرنامج النّحو، فهذا مؤدّاه عدم تحقيق الأهداف التّعليميّة المتوخّاة منه، ونظرًا لطبيعة التّلقين في الجامعة والّتي تقتضي نوعًا من التّفصيل والشّروحات في المسائل النّحويَّة، فإنّ ساعة ونصف ساعة غير كافية للتّطبيق، فكان أولى أن تُخصّص لها على أقل تقدير حصتين في الأسبوع.

[1] ينظر، مجلّة نصف سنوية محكمة، الممارسة اللّغويَّة، جامعة مولود فرعون معمري، تيزي وزو، الجزائر، ع2، 2001، ص150.

في حين رأى أساتذة آخرون أنّ هناك توافقًا بين المحتوى النّحوي والحجم السّاعي في النّظامين ممثلة بنسبة"14.29%"ولعلّ مردّ ذلك أنّه موزّع على حصّة المحاضرة والتّطبيق في كلّ أسبوع، حيث يتم خلالهما تقديم الموضوعات النّحويَّة المناسبة لمستوى المتعلّمين والّتي لا تفوق تفكيرهم، وهي كفيلة لإثراء رصيدهم المعرفي، وملائمة تمامًا لإكمال البرنامج المقرّر للمادّة في الوقت المحدَّد له.

س4) كيف ترى المستوى العلمي للمتعلّم في مادّة النّحو في نظام ل، م، د قبل الإصلاحات مقارنةً به بعد الإصلاحات؟

أجمع الأساتذة على تدني المستوى العلمي للمتعلّم في مادّة النّحو في نظام ل، م، د قبل الإصلاحات وبعده، فمستوى المتعلّم دون المتوسط إن لم يكن أقل ضعفًا ويكمُن هذا الضُّعف في تكوينهم في مرحلة ما قبل الجامعة، وعدم قدرتهم على التّحصيل والتّكوين في هذه المادّة في المراحل التّعليميّة، والّتي تُعد" اللّبنة الأولى في بناء قاعدة متينة يستند إليها المتعلّمون إنْ صَلُحَت فما بعدُ أيسر، وإن فسدت فسد ما بعدها"[1]. إضافةً إلى تفاوت القدرات بين المتعلّمين من إمكانات، واستعدادات ودرجة التّحمل، ومستوى الإنجاز، وذلك يبدو جليًا من خلال فئة المتعلّمين بطيئة الفهم، والّتي تحتاج إلى تكرار الموضوع المقدّم من قِبل الأستاذ عددًا من المرات ما منْ شأنه أن يجعل المستوى التّعليمي في تدنٍّ مستمر.

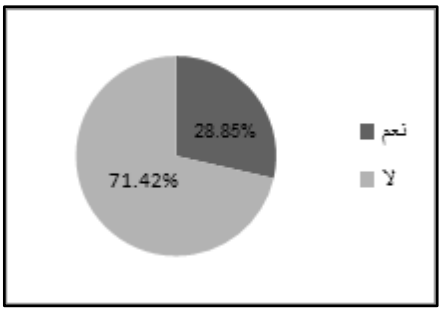
وقس على ذلك عدم تأقلم المتعلّمين مع النّظام الجديد ل، م، د، وطريقته المتّبعة، مقارنة مع النّظام الكلاسيكي القديم والّذي يتفاعلون فيه بنسب متفاوتةٍ، حيث كانوا أكثر اكتسابًا للمعارف لكون الحجم السّاعي أكثر اتساعًا.

وبالتالي يمكن القول إنّ الفرق فقط يكمن فيما نلْحظه عمومًا من محاولات جادّة لدى بعض المتعلّمين، ويمكن اعتبارهم حالة شاذّة لا يقاس عليهم.

[1] حمزة بشير، المرشد المعين للسادة المعلّمين على تعليم اللّغة قراءة وتعبير، دار الهدى للطباعة والنّشر والتّوزيع عين ميلة، الجزائر، 2006، ص105.

س5) في رأيك هل حقَّقت تلك الإصلاحات الّتي خضع لها نظام ل، م، د نتائج إيجابية في تحسين مستوى المتعلّمين؟.

الاحتمالات	التّكرار	النِّسبة
نعم	02	%28.58
لا	05	%71.42
المجموع	07	%100



نستقرئ من خلال الجدول أنَّ الأساتذة الّذين كانت إجاباتهم (لا) قدرت نسبتهم بـ "71.42%"، حيث يرون أنَّ الإصلاحات الّتي خضع لها نظام ل، م، د لم تحقّق نتائج إيجابية في تحسين مستوى المتعلّمين فيما يتعلق بالمحتوى النّحوي، فبِغضِّ النَّظر عن قِلة توفر الوسائل والإمكانيات البيداغوجيّة اللازمة، وعجز طرائق التّدريس عن التّكيف مع فهم واستيعاب المتعلّمين، وذلك لجفافها وعدم استثمارها لهم و تحفيزهم؛ إلاّ أنّ جوهر المشكلة يتجلى في المحتوى نفسه، فعدم تناسبه والحجم السَّاعي، ومستوى المتعلّمين، أسهم بشكل كبير في رسم معالم إشكالية تدريس النّحو، وتفاقمها، حيث نجد المتعلّم اليوم وهو في مستواه الجامعي لا يستطيع أن يكتب جملةً عربيةً مفيدةً بأسلوب عربي أصيل، ومن ثمّ فهو في حاجة مسيسة لأن يحقّق استعمال اللّغة بطريقة سليمة على المستويين الشّفهي والكتابي.

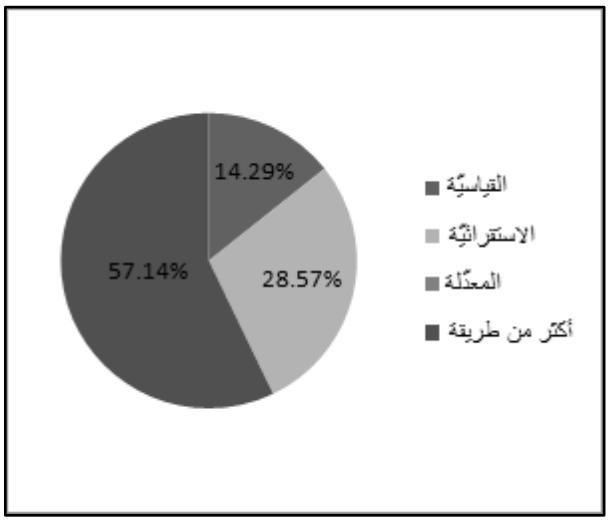
ولتخطي ذلك وجب إعادة النّظر في المادّة النّحويَّة الّتي تُلقن للمتعلّمين، وفي منهجيتها، من خلال تعيين لجان مكلفة بوضع برنامج، تتكون من معلّمين متخصّصين أكفاء يحترمون الحجم السّاعي، ويراعون قدرات المتعلّمين العقليّة في مختلف المستويات، وهو ما يضمن نجاح العمليَّة التّعليميَّة إلى حد كبير[1].

[1] ينظر، عبد القادر شارف، تعليميَّة النّحو العربي في المرحلة الجامعيَّة (المنهج، الأستاذ، الطّالب)، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشّلف، الجزائر، 2016، ص22.

أمّا مجموع الأساتذة الممّثل بنسبته "14.29%" فقد أحالوا إلى أنّ الإصلاحات الّتي خضع لها نظام ل، م، د قد حقّقت نتائج إيجابية في تحسين مستوى المتعلّمين فيما يتعلق بالمحتوى النّحوي، ولعلّ ذلك راجع إلى طبيعة نظام ل، م، د الّذي يقتضي مساعدة المتعلّمين في اختيار مسارهم والمشاركة في فهم تكوينهم، حيث إنّه يسمح لهم بالانتقال من المسار المفروض إلى المسار الحيوي، الّذي تبدو فيه ذاتيتهم، وهذا ما يساعدهم على التّكوين الفردي[1]. ومعنى ذلك أنّ هذا النّظام قد حقّق نتائجه بالنّسبة للمتعلّمين الّذين يعزِزُون أنشطتهم داخل حجرة الدّرس بمراجعة ومذاكرة واسعة خارج الجامعة، والاستفادة من الوسائل الالكترونية كالكتب المصّورة، والمواقع المتخصَّصة...

س6) ما الطّريقة المتّبعة في تدريس المحتوى النّحوي في نظام ل، م، د؟.

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
أ- القياسيّة	01	%14.29
ب-الاستقرائيّة	02	%28.57
جـ- المعدّلة	00	%00
د- أكثر من طريقة	04	%57.14
المجموع	07	%100



أجمع أغلب الأساتذة على وجود أكثر من طريقة في تدريس المحتوى النّحوي وقد قُدِّرت نسبتهم بـ " 57.14%" ، ذلك أنّ كلّ موضوع من موضوعات النّحو له خصائصه، لذا يحتاج المعلّم في تقديمه للدّرس أكثر من طريقة كون الالتزام بطريقة واحدة لا يمكِنّ من

[1] ينظر، أسماء هارون، دور التّكوين الجامعي في ترقية المعرفة العلميَّة تحليل نقدي لسياسة التّعليم العالي في الجزائر نظام LMD، رسالة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، 2010، ص122.

إيصال المعلومة للجميع، ولعلّ أكثر الطّرائق المستعملة في تدريس المحتوى النّحوي في نظام ل، م، هي الطّريقة الاستقرائيَّة حيث تميل إلى جعل المتعلّم يستقرئ الحقيقة، وتبدأ هذه الطّريقة بالجزيئات لتصل إلى الكليات، وذلك بإعطاء أمثلة توضيحيَّة، تتمثل فيها القاعدة، مع مناقشتها واحدًا بعد الآخر، بحيث ينتهي المتعلّمون إلى استنباط القاعدة من الأمثلة بأنفسهم[1]. إضافةً إلى استخدام الطّريقة القياسيَّة والّتي تعتمد مبدأ الانتقال في التّدريس من الكل إلى الجزء أي تُعطي القاعدة الأصليّة ثمَّ تنتقل إلى الأمثلة[2]. مع عدم إغفال الطّريقة الحواريَّة، الّتي تقوم على أساس الحوار والمناقشة بين المعلّم والمتعلّم حول موضوع ما، فيسأل المعلّم المتعلّمين ويسمع منهم الأجوبة المختلفة، لأجل التّدريب على التّخمين، والحدس الذِّهنّي، لتنمية الجوانب العقليّة.

وبناءً على ذلك فإنّ طبيعة المحتوى النحوي، تقتضي أن يتم التّعرف على المعلومات والوقوف على أهم النّظريات وتتبّع الظّواهر النّحويَّة، واستنباط الأحكام والقياس عليها، وكلُّ ذلك ليس بمعزلٍ عن تفاعل ضروري بين المعلّم والمتعلّم.

س7) ما الفرق بين الطّريقة المتبعة في مادّة النّحو في نظام ل، م، د قبل الإصلاحات وبعده؟.

ذَهب معظم الأساتذة إلى أنّ الفرق بين الطّريقة المتبّعة في مادّة النّحو في ل، م، د قبل الإصلاحات وبعده، هو الانتقال من بيداغوجيا الأهداف إلى المقاربة بالكفاءات، فبيداغوجيا الأهداف "تعتمد على التّعليم التّلقيني المحض الّذي يجعل من المتعلّم مستقبلاً

[1] ينظر، كمال غداوري، دراسة وصفيّة ومقارنة وتقويميّة لتدريس القواعد في الكتاب المدرسي المقرّر للسّنة الأولى متوسط، مذكرة لنيل شهادة ماجستير، جامعة بن يوسف بن خدّة، الجزائر، 2009.

[2] ينظر، نجم عبد اللّه غالي الموسوي، دراسات تربويّة في طرائق تدريس اللّغة العربية، ص148.

ومتلقيًا للمعارف من قِبل المعلّم دون بحث ولا اكتشاف"[1]، وبالتالي فهي قائمة على أساس الحفظ والاستذكار والتّلقين وعزل المتعلّم عن الخبرات الواقعيَّة في التّعليم.

لذلك رأى أولوا الاختصاص في مجال التّربية والتّعليم أنّ طريقة المقاربة بالكفاءات هي الأنسب للمتعلّمين، حيث تجعل من المتعلّم مسهمًا فعالاً في بناء معارفه، انطلاقًا من البحث والاكتشافات[2]، ممّا يكتَسبُه من قدرات ومهارات ومعارف فعليَّة وسلوكيّة.

س8) ما هي أبرز السّلبيات الّتي تُؤخذ على مادّة النّحو في نظام ل، م، د؟.

يمكننا إجمال أبرز السّلبيات الّتي تُؤخذ على مادّة النّحو في نظام ل، م، د، كما أشار إليه معظم أساتذة التّخصُّص:

- قُصور الوقت (الحجم السّاعي) عن تحقيق الأهداف التّعليميَّة.
- قُصور الموضوعات نفسها عن رفع المستوى العلمي والتّعليمي للمتعلّمين.
- الافتقار إلى الوسائل التّعليميَّة، لاسيما الحديثة منها.
- الافتقار إلى أساتذة ضليعين بالتّخصُّص، وإن وجدوا فإنّ قيامهم بالتّعليم ليس مقصورًا في النّحو؛ بل إنّه كلما كان المعلّم متخصصًا، كلما كانت الفائدة أعمّ.
- سوء توزيع الموضوعات، ضمن سداسين في السّنة، بدل توزيعها سنويًا، وضرورة تدريس النّحو موزعًا على السّنوات الثّلاثة.
- الاهتمام بالجانب النّظري للمحتوى النّحوي وإهمال الجانب التّطبيقي، مما لا يعكس ما يدعو إليه نظام ل، م، د، وهو ما يدّل على أنّ العمل البيداغوجي مازال يسير وفق النّمط التّقليدي السّابق[3].
- تقديم المفاهيم النّحويَّة منفصلةً عن الفروع اللّغويَّة الأخرى خاصّةً للمفاهيم الصّرفيَّة.

---

[1] ينظر، حسني عبد الباري عمر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللّغة العربيّة في المرحليتن: الإعداديّة والثّانويّة، مركز الاسكندريّة للكتاب، مصر، ط2000، ص162.

[2] ينظر، عبد القادر الشّارف، تعليميّة النّحو العربي في المرحلة الجامعيّة (المنهج، الأستاذ، الطالب)، ص17.

[3] ينظر، فتيحة كركوش، دراسات نفسيّة وتربويّة، منبر تطوير الممارسات النفسيّة والتّربويّة، اتجاهات الأساتذة نحو نظام ل، م، د، دراسة ميدانية بجامعة البليدة، الجزائر، ع8، جوان 2012، ص128.

س9) ماهي أبرز الإيجابيات الّتي تميز مادّة النّحو في نظام ل. م. د بعد الإصلاحات؟.

أمكننا من خلال إجابات أغلب الأساتذة أن نقف على جملة من الإيجابيات تُميز مادّة النّحو في نظام ل، م، د بعد الإصلاحات نُجملها فيما يلي:

- أنّه يتناسق في كثير من جوانبه مع المناهج البيداغوجيَّة الحديثة.
- المتابعة المستمرة للمتعلّم أي التّقويم المستمر الّذي من شأنه أن يجعل كثيرًا من المتعلّمين يداومون على مراجعة المادّة باستمرار لتحسين مستوى الاكتساب والاستيعاب لديهم.
- الحرص على أن تكون مادّة النّحو في هذا النّظام وسيلة وليست غاية*.
- التّوجه نحو النّص، والتّخلص من الجملة.

س10) هل نظام ل. م. د هو الأنسب للمتعلّمين؟ وهل يتوافق ومعطيات الجامعة الجزائريَّة؟.

اختلفت أراء الأساتذة حول هذا الطّرح، فمنهم من يرى عدم مناسبة نظام ل، م، د للمتعلّمين، والسّبب يعود إلى كونه لا يتلاءم وواقع التّعليم والمحيط الاجتماعي والاقتصادي في الجزائر، إضافةً إلى نقص التّحضير، وضيق الوقت، وقِلة الإمكانيات لهذا النّظام،إلى جانب نقص الإعلام حوله.

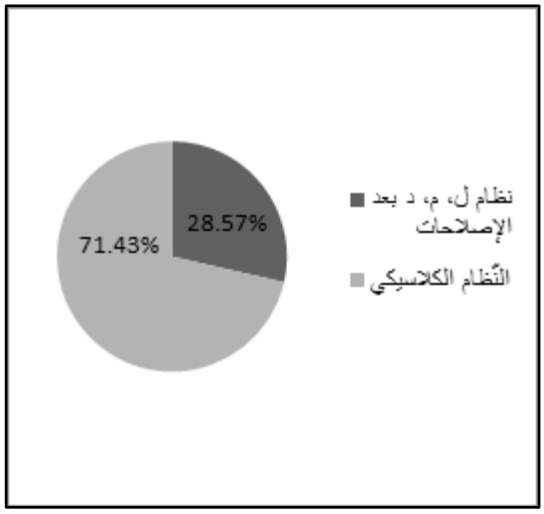
أمّا بالنِّسبة لبعضهم الآخر فهم يرون أنّ نظام ل، م، د هو النّظام الأنسب للمتعلّمين، ذلك أنّ كلّ مشروع جديد في بداياته تعترضه مشاكل ومعوقات وسرعان ما نعتاد عليه، إذا عملنا على تلك المشاكل فسينجح هذا النّظام، كما أنّه يعتبر النّظام الأنسب للمتعلّم المجتهد الّذي يحسن الاستفادة من مكتسبات العصر العلميَّة كالوسائط الالكترونية...

*النَّحو ليس غاية في حد ذاته، لأنّ الاتجاهات الحديثة في تدريس اللُّغة تدرسها على أنّها فنون متتالية (استماع، كلام، قراءة، كتابة) ،فالإنسان يسمع ليفهم ، ويقرأ ليتحدث بطلاقة، ويكتب ليحتفظ بحديثه، ولكنه وسيلة لضبط الكلام، وصحة النُّطق والكتابة، فهو الأساس الّذي ينظم العلاقات بين فنون اللّغة جميعها.يُنظر، سلوى محمد أحمد عزازي، النّحو العربي و أساليب الترغيب فيه، المكتبة الإلكترونية العربية ،(د ط)،2006، ص1.

ومنه فإنَّ هذا النّظام لا يتوافق ومعطيات الجامعة الجزائريَّة كونها غير كفيلة بتحقيق أهداف هذا النّظام.

س11) ما هو النّظام الأنسب للمتعلّمين من بين كلّ الأنظمة الّتي اتخذتها الجامعات الجزائريَّة؟.

الاحتمالات	التَّكرار	النِّسبة
نظام ل، م، د قبل الإصلاحات	00	%00
نظام ل، م، د بعد الإصلاحات	02	%28.57
النّظام الكلاسيكي	05	%71.43
المجموع	07	%100



اختلفت آراء الأساتذة حول أيُّ الأنظمة الأنسب للمتعلّمين من بين كلّ الأنظمة الّتي اتخذتها الجامعة الجزائريَّة، حيث قُدِّرَت نسبة المعلّمين الّذين يرون ملائمة النّظام الكلاسيكي بـ "71.43%"، ولعلّ مردّ ذلك أنّه يتم تقديم المحتويات التّعليميَّة ضمن أربع سنوات، فتكون المسائل اللُّغويَّة متشعبة وموّزعة بطريقة ممنهجة، بعيدًا عن كلِّ تعقيد أو ضغطٍ أو التباس بين المفاهيم بعضها ببعض، كما أنَّ مقياس النّحو في النّظام الكلاسيكي كان يدّرس على مدار السّنة وليس في سداسيات كما هو الحال الآن بالنسبة لنظام ل، م، د.

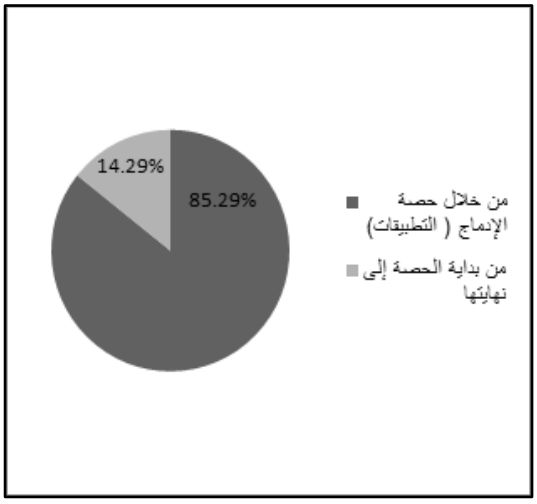
أمّا من حيث الموضوعات فهي عمومًا متقاربة في كلا النّظامين خلا بعض التّعديلات في الأنظمة الجديدة.

أمّا النِّسبة الّتي قُدِّرَت بـ " 28.57%" من الأساتذة كانت لديهم وجهة نظر ثانية والّتي مفادها أنّ نظام ل، م، د بعد الإصلاحات هو الأنسب للمتعلّمين في تدريس المحتوى النّحوي، باعتباره نظام عالمي يستجيب لضروريات العولمة المعرفيَّة ويرفع مستوى التّعليم

الجامعي وبالتالي فهو يُؤهل المتعلّمين إلى اكتساب المعارف العلميَّة والتّقنيَّة بأسلوب أكثر فعاليَّة. حيث نجده يحرص فيما يخص المحتوى النّحوي على تدريس القضايا النّحويَّة من منطق المفاهيم الصّرفيَّة، حتّى يتحقّق التّكامل بين فروع اللّغة العربيّة.

س12) كيف يتم تقويم درس النّحو الّذي تقدمه للمتعلّمين في نظام ل، م، د؟.

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
أ- من بداية الحصة إلى نهايتها	01	%14.29
ب- من خلال حصة الإدماج (التطبيقات)	06	%85.71
ج- درس النّحو كافٍ للتعرف على وظيفة الكلمات	00	%00
المجموع	07	100%



يتضح من خلال الجدول أعلاه أنّ أغلب الأساتذة يعتمدون في تقويم الدّرس النّحوي الّذي يقدمونه للمتعلّمين في نظام ل، م، د، من بداية الحصّة إلى نهايتها، والّذين قُدِّرَت نسبتهم بـ " 85.71%"، ذلك أنّ التّقويم هو نشاط مستمر يُنَفّذُ قبل الدّرس، وأثناءه وبعد أن يتم وفي كلِّ مرحلة من هذه المراحل يؤدي وظائف مختلفة، وهو يُعد أداة مهمة في التّعرف على مدى إمكانية تحقيق الأهداف التّربوية المطلوبة[1]. حيث يتمكن المعلّم من خلاله توفير البيانات والمعلومات بشكلٍ متواصلٍ حول تقدُّم المتعلّمين، ومراقبتهم بشكلٍ مستمرٍ في تحضيرهم لدروسهم، وأداء فروضهم المنزليَّة، وكذلك إجراء استجواب لهم خلال كلِّ حصّة لسؤالهم عمّا تناولوه من وموضوعات نحويَّة في الحصَّص الفارطة، وهذا كلّه من شأنه دفع المتعلّمين إلى الاجتهاد والعمل الجدي بغيّة اكتساب المعلومات وتنمية معارفهم اللّغويَّة.

[1] ينظر، درينة عثمان، حذام عثمان يوسف، طرائق التّدريس منهج، أسلوب، وسيلة، ص46.

وفي حين مثلث نسبة " 14.29%" من الأساتذة الّذين اختاروا حصّة الإدماج (التَّطبيقات) لتقويم الدّرس النّحوي، وذلك بتقديم المعلّم جملة من التّمارين حول تناوله المتعلّمون خلال الحصّة السّابقة، بناءً على قُدرتهم على حلّها والإجابة عنها، يبْني المعلّم تصوره حول مدى فهمهم واستيعابهم لها.

س13) ما هي الاقتراحات الّتي من شأنها تسهيل عمليَّة تدريس المحتوى النّحوي في ظِّل نظام ل، م، د؟.

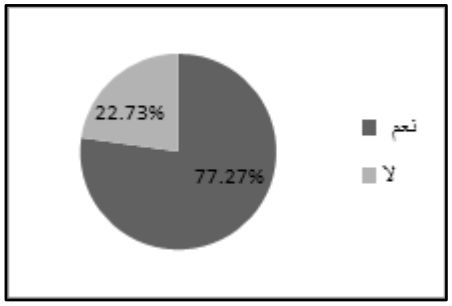
لتسهيل عمليَّة تدريس المحتوى النّحوي في ظّل نظام ل، م، د نقترح الحلول التالية:

- زيادة الحجم السّاعي المخصّص لمقياس النّحو، ولا سيما حصّة الأعمال الموجهة، والتّركيز فيها على التّطبيقات والنّحو الاستعمالي بدل حشر الأراء والأقوال لأنّ ما ينقص المتعلّم هو إعمال القاعدة؛ فهو يحفظ ولا يُجيد التّطبيق وأصل النّحو هو الاستعمال.
- تكوين معلّمين أكفاء في هذا المجال قَبل تدرسيهم لهذا المقياس.
- التّقليص من كثافة الدُّروس في مقياس النّحو.
- استخدام الوسائل التّكنولوجيَّة الحديثة المختلفة في التّعليم.
- التّنويع في أساليب التّقويم؛ بحيث يشمل قياس جميع المسائل النّحويَّة والقضايا الصّرفيَّة المتضمنة في المفاهيم النّحويَّة والصّرفيَّة.
- تكليف المتعلّمين بأعمال خارج الحصّة، بحيث لا يكتفون بما يقدمه المعلّم لهم فقط، بل عليهم بالبحث والتّوسع.
- تقليص عدد المتعلّمين في الأفواج.
- الرّفع من عامل ورصيد مادّة النّحو.
- تحفيزهم على المطالعة، وقراءة وتحقيق الكتب، ممّا من شأنه أن يُسهِم في تليين ألسنتهم وإكسابهم زادًا لغويًا يمكنّهم من التَّفاعل والتَّواصل في الواقع العملي.

2- تحليل الاستبانة الخاصّة بالمتعلّمين:

س1) حدّد بنعم أو لا، رغبتك في التّوجه إلى التّخصُّص اللُّغوي؟.

الاحتمالات	التّكرار	النِّسبة
نعم	51	%77.27
لا	15	%22.73
المجموع	66	%100



يتّضح من خلال الجدول أنّ معظم المتعلّمين قد توّجهوا إلى التّخصُّص اللّغوي برغبتهم، وذلك بنسبة "77.27%"، ولعلّ مردّ ذلك لوعيهم بمدى أهميّة اللغّة العربيَّة، ومدى حاجتهم إلى تعلّمها والاطلاع على خباياها وأعماقها، متأثرين أشدّ التّأثر بكونها لغة القرآن الكريم، ولعلّ هذا شرف عظيم قد نالته هذه اللّغة من بين كل لغات العالم، فضلاً عن أنّها تتسم بالسّلاسة، وروعة البيّان والفصاحة، ولا أدّل على ذلك من قول **أحمد بن عبد اللّه الباتلي**"فهي لغة الدِّين والعلم والحياة والحضارة ولديها استعداد لأن تتسع لكلّ جديد مخترع وشأنها في ذلك شأن اللّغات الولود الحيّة الناميَّة"[1].

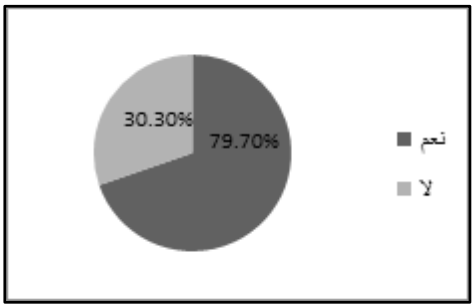
أمّا الفئة المتبقيَّة من المتعلّمين، فقد مثّلت نسبتهم "22.73%"، فهؤلاء لم يتوجهوا إلى التَّخصُّص اللُّغوي برغبتهم ذاكرين من أهم أسباب ذلك:

- عدم امتلاكهم ميولاً في تعلّم مهاراتها، ومعرفة أسرارها، ولعلّهم لا يَعتبرونها لغة العصر مقارنة باللّغات الأجنبية الأخرى.

[1] أهمية اللّغة العربية، ص13.

س2) هل يستهويك تعلّم القواعد النّحويَّة؟.

الاحتمالات	التَّكرار	النِّسبة
نعم	46	%69.70
لا	20	%30.30
المجموع	66	%100

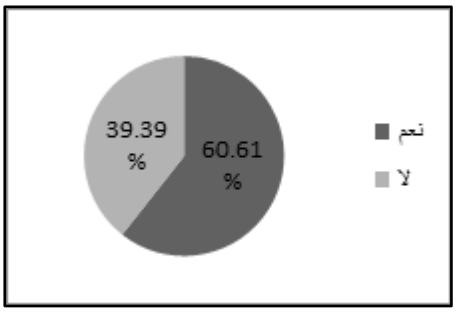


يبدو من خلال الجدول أنّ المتعلّمين الّذين يستهويهم تعلّم القواعد النّحويّة ممثلون بنسبة "69.70%"، فهم يرون أنّ تعلّمها يُقومِّ اللّسان، ويصونه من الخطأ والزّلل ويُيّسر المعنى، وينمي المعارف اللّغويَّة، وكذا يعين على فهم الكلام، ونطقه على وجهه السَّوي الصّحيح، ويساعد في ضبط الجُمل والتّراكيب من حيث الإعراب كون النّحو هو أبو الألسن.

في حين نجد بعضهم الآخر لا رغبة لهم في تعلّم القواعد النّحويَّة ودلّ على ذلك نسبة إجابتهم "30.30%"، ومَرَدُّ ذلك صعوبة استيعابهم وفهمهم لتلك القواعد؛ إذْ يعتبرونها مادّة مملة وجامدةً فيها كثير من الحشو والإطناب، وبعضهم يرى أنّ السَّبب يرجع إلى قصور طريقة المعلّم أثناء تقديم المحتوى النّحوي، الّذي عليه أن يراعي قدرات المتعلّمين في اكتساب هذه المادّة والتّعامل على أساسها.

س3) هل يتناسب محتوى النّحو في هذه المرحلة وقدراتك؟.

الاحتمالات	التَّكرار	النِّسبة
نعم	40	%60.61
لا	26	%39.39
المجموع	66	%100



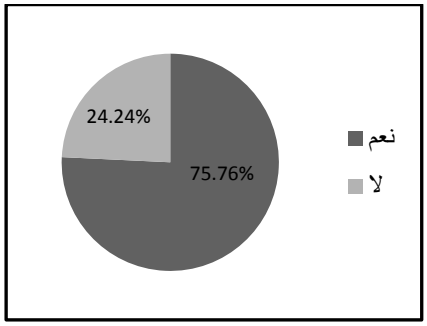
نستشف من خلال إجابات المتعلّمين أنّ أغلبيّتهم يرون تناسب محتوى النّحو في هذه المرحلة وقدراتهم بنسبة "60.61%"، كون المتعلّم يمتلك خلفية معرفيَّة مكتسبة من خلال المراحل التعلّيميَّة المختلفة السّابقة، وهو الأمر الّذي يمكنه من فهم واستيعاب كلّ ما يقدّمه المعلّم من شروحات لدروس النّحو، خاصة وأنّ هذه الدّروس ليست جديدة عليه، وإنّما لديه فكرة مبسطّة عنها، غير أنّ بعض التّفاصيل تُميّز هذه الموضوعات كما يرى بعضهم.

أمّا نسبة " 39.39%" من المتعلّمين يرون أنّ المحتوى النّحوي في هذه المرحلة لا يتناسب وقدراتهم، كون المحتوى النّحوي لا يراعي في بنائه التّدرج في الموضوعات من حيث العمق والشّمول والتّجدد على مراحل ومستويات تتناسب والنُّضج العقلي للمتعلّمين واستعدادهم، إضافة إلى فقدانه عند تنظيم المعلومات إلى التّسلسل والاستمرّارية والتّكامل والحداثة[1].

كذلك وجود العديد من مسائل النّحو والمواد غير المستعملة والّتي لا تزيد في كفاية المتعلّمين، ممّا يجعل المحتوى مزيج بين المستعمل والمهجور، وبالتالي فإنَّ ذلك يعود بالسّلب عليهم ويُشكل عائقًا في تنمية قدراتهم.

س4) هل يتناسب محتوى النّحو في هذه المرحلة وميولاتك؟.

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	50	%75.76
لا	16	%24.24
المجموع	66	%100



يتجلى من خلال الجدول أنّ معظم المتعلّمين والّتي قُدِّرَت نسبتهم بـ "75.76%"، يرون أنّ المحتوى النّحوي يتناسب في هذه المرحلة وميولاتهم، لكون رغبة تعلّم النّحو متأصلة

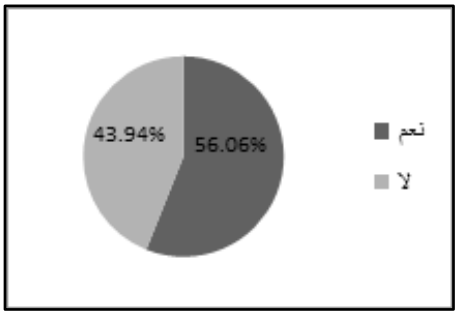
[1] يُنظر، إبراهيم القاعود وآخرون، المنهاج التّربوي وقضايا العصر، ص28.

في نفوسهم فهو في نظرهم مادّة سهلة وبسيطة الإدراك لا يوجد فيها أي صعوبة أو تعقيد، ولعلّ سبب ذلك هو ملائمة البرنامج المقترح في هذه المرحلة وميولات المتعلّمين خاصة في التّطبيق والممارسة الفعليّة، لذلك فإن القواعد المدروسة تجعلهم يحبون هذه المادّة ويرغبون في دراستها.

أمّا باقي المتعلّمين والّتي مثلت نسبتهم بـ "24.24%"، يُقِرُّون بعدم مناسبة المحتوى النّحوي وميولاتهم، لأنّه يفتقر إلى نوع من التّشويق والتّحفيز ممّا يؤدي إلى الشّعور بالملّل والنّفور من دراسة المادّة، كما أنّ البعض من موضوعاته الأصوليّة لا يتم التّطرق إليها ودراستها نظرًا لمّا فيها من إسهاب، واختلافات بين كبار العلماء اللّغويين.

س5) هل ثمّة توافق بين المحتوى والطّريقة التّعليميَّة الّتي يقدم بها؟.

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	37	%56.06
لا	29	%43.94
المجموع	66	%100



نستقرئ من خلال الجدول الموضح أنّ المتعلّمين الّذين يرون توافقًا بين المحتوى النّحوي والطّريقة التّعليميّة الّتي يُقدم بها يمثلون نسبة " 56.06%"، وهذا راجع إلى مدى دِراية المعلّم بطرائق التّدريس الملائمة للمحتوى النّحوي ، فيختار الطّريقة الّتي تتناسب وأسلوبه وتمكنه من توصيل الفكرة، وإحداث التّشويق لدى المتعلّمين نحو الموضوع المقدم.

كاستخدام الطّريقة الاستقرائيَّة حيث تقوم هذه الطّريقة على البدء بالأمثلة الّتي تشرح وتُنافس مع التّركيز على الشّواهد ثمّ تستنبط منه القاعدة[1]. والّتي تُعتبر من أصلح الطّرائق في تعلّيم دروس القواعد، وأقرب إلى مقتضيات التّربية الحديثة الّتي توصي دائمًا بالبدء

[1] ينظر، عليّ أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، ص323.

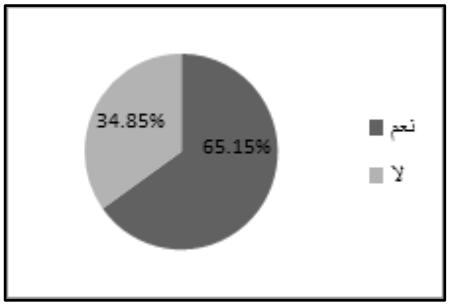
بمستوى المتعلّمين وبما هو لديهم في بيئتهم، والتّدرج من القليل إلى الكثير من المادي إلى المعنوي[1].

فيتحقق الفهم والإفهام لديهم، وبالتالي عندهم الدّافعيَّة لتعلّم القواعد، وامتلاك ثروة لغويَّة تحميهم من الوقوع في الخطأ، فيفهمون، أو يسمعون، أو يكتبون، أو يتحدثون به فهما صحيحًا.

أمّا الفئة المتبقيَّة من المتعلّمين والّتي تقدر نسبتهم بـ "43.49%"، وهو ممّن يعتبرون أنّه ليس ثمَّة توافق بين المحتوى النّحوي والطّريقة الّتي تتلاءم والمحتوى النّحوي، كإعتماد طريقة حفظ القاعدة واستظهارها من طرف المتعلّمين بدلاً من إشراكهم في استخلاص أحكامها واستنتاجاتها، الأمر الّذي يُؤدي بالمتعلّمين إلى الانصراف عن تنمية القدرة على تطبيقها.

س6) هل هذا المحتوى كفيل بتحقيق الأهداف التّعليميّة للسّنة؟.

الاحتمالات	التّكرار	النِّسبة
نعم	43	%65.15
لا	23	%34.85
المجموع	66	%100



أمكننا من الإجابات المذكورة للمتعلّمين أن نتبيَّن مدى تحقيق المحتوى للأهداف التّعليميّة للسّنة وقد بلغت نسبتهم "65.15%"، وذلك راجع إلى الأسباب التالية:

- اكتساب المتعلّمين معارف وخبرات لغويَّة جديدة يقومون بتحصيلها عن طريق فهمهم واستيعابهم للمحتوى النّحوي، تُضاف إلى رصيدهم السَّابق.
- قدرة المتعلّمين في نهاية البرنامج المقرّر على إجراء تطبيقات على الدّروس الّتي قاموا بتناولها من خلال شروحات المعلّم.

[1] ينظر، عليّ جواد الطّاهر، أصول تدريس اللّغة العربيّة، ص59.

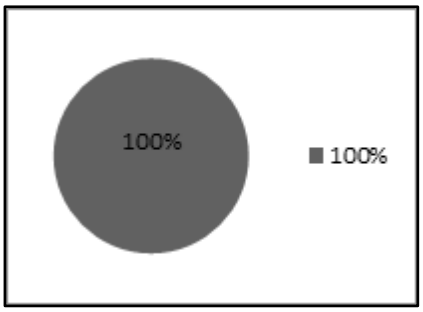
- مناسبة المحتوى النّحوي لمستوى المتعلّمين حيث يراعي قدراتهم الفكريَّة، وعدم إدخالهم في تشعباته الّتي من شأنها إقحام المتعلّم في الغموض وعدم الفهم.
- تواصل المتعلّمين بلغة والتّعبير عن آرائهم بلغة فصحى.

بينما نجد بعضهم الآخر ممّن يرون أنّ المحتوى غير كفيل بتحقيق الأهداف التّعليميّة للسّنة بنسبة " 34.85%" وذلك راجع إلى:

- عدم إطلاع المتعلّمين على كافة البرنامج المخصَّص للمحتوى النّحوي وذلك نظرًا إلى ضيق الوقت الّذي لا يتلاءم وكمية المادّة المدرسة، فالمتعلّم لا يتلقى كلّ الدُّروس المقرّرة له.
- نُقص التّوازن بين كثافة القواعد النّحويَّة والنّماذج المعربة لكلّ من صفوف السّنة الأولى جامعي.
- عدم بناء محتوى مناهج النّحو وفق المنحى الوظيفي والمنطقي.

س7) هل تتوافر الجامعة على وسائل تدريس النّحو؟.

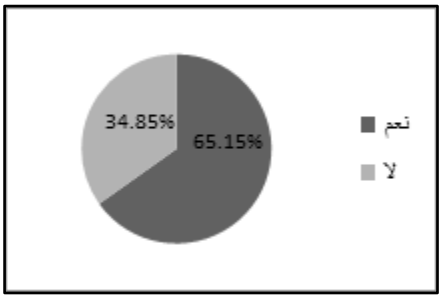
الاحتمالات	التّكرار	النِّسبة
نعم	66	%100
لا	00	%00
المجموع	66	%100



نلاحظ من خلال الجدول أنَّ المتعلّمين الّذين يرون أنّ الجامعة تتوافر على وسائل تدريس النّحو تُقدر نسبتهم بـ "100%" ، وذلك يتجلى من خلال تواجد كميات لا بأس بها من الكتب في مادّة النّحو الّتي تُعين المتعلّمين وتساعدهم على فهم محتوى الدّروس المقدَّمة، وهي مراجع تتنوع وتختلف بين قديمة وحديثة .فضلاًعن توافر قاعات الأنترنيت، وما تُتِيحُه من خدمات تختصر الجهد والوقت على الطّالب.

س8) هل الوسائل المتاحة تُسهِم في تيسير المحتوى النّحوي وإمكانية استيعابه؟.

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	43	%65.15
لا	23	%34.85
المجموع	66	%100



أجاب معظم المتعلّمين أنّ الوسائل المتاحة تُسِهم في تيسير المحتوى النّحوي وإمكانية استيعابه بنسبة "65.15%"، وذلك لتوفر الجامعة على مكتبة مركزيَّة تحتوي على مراجع عديدة في مادّة النّحو تختلف وتتنوع إلى قديمة تسمَّى أمَّات الكُتب نحو: الكتاب لسبويه، والمفصل للزمخشري، وألفية ابن مالك.... وغيرها فضلاً عن المراجع الحديثة، والّتي تُمَكِن المتعلّم من الاطلاّع عليها عندما يحتاج إلى شرح أمر قد تعسر عليه فهمه، أو من أجل تنمية مكتسباته اللّغويَّة وإثرائها، واكتساب ثروة لغويَّة تُمكنّه من التَّعامل مع الواقع التّعليمي.

في حين مثلت نسبة "34.85%" من المتعلّمين الّذين يرون أنّ الوسائل المتاحة لا تُسِهم في تيسير المحتوى النّحوي وإمكانية استيعابه، مرجعين ذلك إلى أنّ توفر الكتب في مكتبة الجامعة لا يعني بالضرورة أنّ المعلّم قادر على استيعاب المحتوى النّحوي، فقد تتوفر كُتب يصعب على المتعلّم فهم فحواها، إلاّ إذا رجع إلى المعلّم لشرح مقاصدها، وبالتالي فالمعلّم يكاد يكون الوسيلة الوحيدة الّتي من شأنها تيسير المحتوى النّحوي.

س9) هل ثمّة صعوبات في تقديم المحتوى النّحوي؟ أُذكر أهمّها؟.

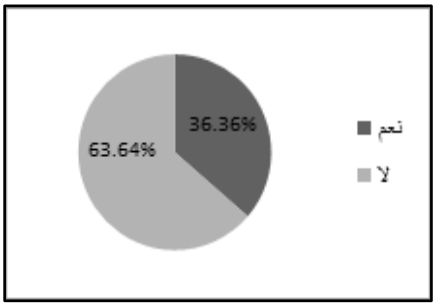
أجمع أغلب المتعلّمين على وجود صعوبات في تقديم المحتوى النّحوي، وقد رجحوا الأسباب التالية:

- كثرة العوامل النّحويَّة، وتشعب التّفاصيل الّتي تتدرج تحت هذه القواعد، وتزاحمها بصورة لا تساعد في تثبيت المفاهيم في أذهان المتعلّمين، بل إلى تشتتها ونسيانها؛ وذلك لتجرُّدها وبُعدها عن واقع الحياة الّتي يحياها المتعلّمون.
- ضيق الوقت وكثر الدّروس ما يصعّب تقديمها في وقتها.

- عدم التزام بعض المعلّمين بطريقة التّدريس السّليمة، ممّا يحُول دون إيصال المعلومة للمتعلّمين.
- أنّ كثيرًا من المقرّرات الدّراسيَّة لا يهتم بالتفصيلات المهمّة الّتي توضح القاعدة وتُساعد في فهمها، وهو ما ذهب إليه الأستاذ راتب عاشور[1].

س10) هل الحجم السّاعي المخصّص كافٍ لاستيعاب محتوى الحصَّة؟.

الاحتمالات	التَّكرار	النِّسبة
نعم	24	%36.36
لا	42	%63.64
المجموع	66	%100



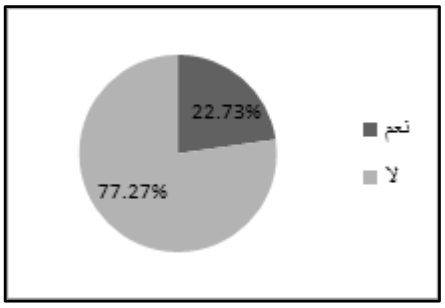
تُحيلنا إجابات المتعلّمين الّتي تُقدر نسبتهم بـ " 63.64%"، إلى أنّ الحجم السّاعي المخصّص غير كافٍ لاستيعاب محتوى الحصَّة، وذلك نظرًا لكثافة برنامج النّحو، الأمر الّذي لا يكفي لتقديمه بالشّكل المناسب، والتّطرق لكافة مراحله أثناء تقديم الدّرس، من تقديمٍ للأمثلة، وشرحها، واستنتاج القاعدة، وتحليل تطبيقات آنية، وبالتالي فإنَّ هذه الصُّعوبة تُؤثّر على المعلّم الّذي يجد نفسه في تسابق مع الزّمن ممّا يدفعه إلى التّغاضي عن بعض التّفصيلات فيُصبح ذهن المتعلّم مشوشًا وغير قادر على الاستيعاب.

في حين نجد نسبة "36.36%"من المتعلّمين يجدون الحجم السّاعي المخصّص كافٍ لاستيعاب محتوى الحصَّة، وتعليلهم هو أنَّ تخصيص حِصّة للمحاضرة وحصة للتَّطبيق للنَّحو كفيل لاستيعاب محتوى الحصَّة، خاصةً وأنّ الدّروس المبرمجة سهلة وتتناسب وقدراتهم.

[1] ينظر، أساليب اللّغة العربيّة، ص107.

س11) هل أنت على علم بمحتوى النّحو في هذه المرحلة في نظام ل، م، د قبل الإصلاحات؟.

الاحتمالات	التّكرار	النِّسبة
نعم	15	%22.73
لا	51	%77.27
المجموع	66	%100

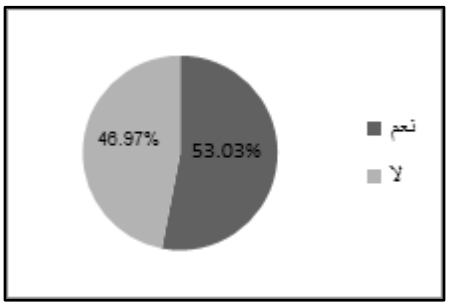


أغلبيّة المتعلّمين أجابوا بالنَّفي (لا) وقُدِّرت نسبتهم بـ "77.27%"، ذلك أنّهم لم يسبق لهم وأن اطلعوا على المحتوى النّحوي الخاص بالسّنة الأولى جامعي في ظِّل نظام ل، م، د قبل الإصلاحات، مرجعين ذلك إلى عدم تنظيم حصَّص من شأنها مناقشة الموضوعات الغامضة حول هذا النّظام والتّعرف عليه أكثر عن كثب.

أمّا باقي المتعلّمين والّتي قُدِّرت نسبتهم بـ "22.73%"، والّذين كانت إجابتهم أنَّهم على إطلاع بمحتوى النّحو في هذه المرحلة في نظام ل، م، د قبل الإصلاحات، ذلك أنَّ دروس النّحو في الجامعة وفي السّنة الأولى بالتحديد لم تطرأ عليها أيّة تغيرات جذريّة، وإنّما أُضيفت إليها بعض المفردات فقط.

س12) هل تعزّز حصَّص النّحو في الجامعة بتدريبات تعليميَّة من شأنها تذليل صعوبات تعلّمه؟.

الاحتمالات	التّكرار	النِّسبة
نعم	35	%53.03
لا	31	%46.97
المجموع	66	%100

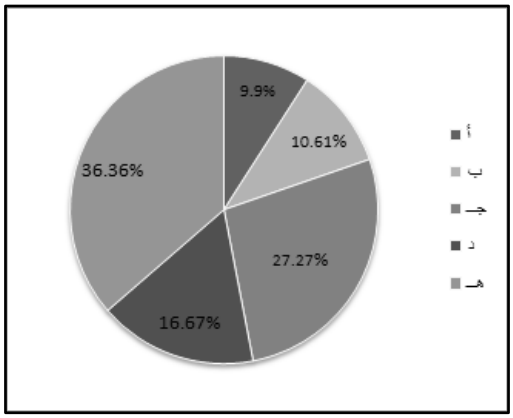


نستطيع أن نلمس من خلال إجابات المتعلّمين أنّ نسبة "53.03%"، يُقِرون بوجود تدريبات تعليميّة تُعزِّز حصَّص النّحو في الجامعة والّتي من شأنها تذليل صعوبات تعلّمه، والّتي تتمثّل في الحصَّص التّطبيقيّة المبرمجة بعد كل محاضرة، حيث يُقدم المعلّم خلالها جملة من التّمارين والتّطبيقات حول الدّروس النّحويَّة الّتي قدمها في المحاضرة، من أجل تثبيت المعلومات في ذهن المتعلّم، وتوفير الفهم السّليم للقواعد النّحويَّة، وسهولة استعمالها، وإزالة الإبهام الّذي قد يقع فيه، وذلك من خلال تقديم شروحات وأمثلة توضيحيَّة حول أحكام القاعدة.

إلاّ أنّ نسبة من المتعلّمين قُدِّرت بـ " 46.97%"، من تخالف الرّأي الأول مؤكدين على أنّ حصَّص النّحو في الجامعة لا تعزّز بتدريباتٍ تعليميَّة من شأنها تذليل صعوبات تعلّمه، وحجتهم في ذلك أنّ حصَّص التّطبيق على ما تناوله المتعلّمين من قِبل المعلّم في المحاضرة غالبًا ما تُستخدم في تكملة الدّرس الّذي لم ينتهي في الوقت المخصَّص له، ولعلّ ذلك مردّه في الأساس عدم كفاية الحجم السّاعي للمحتوى النّحوي المدّرس، وبالتّالي تتكون هنالك جملة من التّراكمات والحشو للمعلومات في أذهان المتعلّمين، وشعورهم بفقدان الرَّغبة في فهمه، ومنه الانصراف عن دراسته.

س13) هل تُفسِّر صعوبة القواعد النّحويَّة بـ:

الاحتمالات	التَّكرار	النِّسبة
أ–قصور البرنامج عن تحقيق الاهداف التّعليمية المسطرة	06	%09.9
ب–قصور المعلّم وعجزه عن توصيل المعلومة	07	%10.61
جـ –قصور الطريقة المعتمدة.	18	%27.27
د– قصور الوسائل التعليمية.	11	%16.67
هـ– قصور الوسائل التعليمية.	24	%36.36
المجموع	66	%100



اختلفت إجابات المتعلّمين وتعدّدت من حيث تفسّير صعوبة القواعد النّحويَّة، إذ نجد أغلبيّتهم يرون أنّها ترجع إلى قصور المتعلّم، وضعفه في الجانب اللّغوي وكذلك إلى قصور الطّريقة المعتمدة في تدريس المحتوى النّحوي، كون المتعلّم وفي مستواه هذا ما زال لا يستطيع التّفريق بين أبْسط الأمور النّحويَّة كهمزة الوصل وهمزة القطع وبين الفعل والاسم.... وغيرها، وبالتالي فإنَّه لا يمتلك قدرة الانتقال لاستيعاب دروس أكثر عمقًا وشمولاً، ولعلّ هذا ما يُفسِّر علاماته المتدنية في هذه المادّة.

بالإضافة إلى طريقة المعلّم والّتي تعتبر الكيفيّة أو الأسلوب الّذي يختاره المعلّم ليساعد المتعلّمين على تحقيق الأهداف التّعليميّة والسّلوكيّة، والّتي يهدف من خلالها داخل الفصل إلى توصيل المعلومات والحقائق والمفاهيم للمتعلّمين[1]. وبها يضمن المعلّم تفاعل المتعلّمين معه وبالتالي التّقدم في الحصَّة.

[1] ينظر، إيمان محمد عمر، طرق التّدريس، المكتبة الوطنية، عمّان، الأردن، ط1، 2010، ص289.

خاتمـــــة

بعد هذه المتابعة الميدانية الّتي كانت دراسة تطبيقيّة أجريناها في جامعة قالمة، من خلال تحليل استبانات مقدّمة لطلبة وأساتذة السّنة أولى في قسم اللّغة والأدب العربي، أمكننا الوقوف على جملة من النّتائج أبرزها:

1-أنَّ مستوى المتعلّمين في التّطبيقات العمليّة للنّحو ضعيف جدًّا، وقد علّل المتعلّمون ذلك بأنّ الموضوعات المقدَّمة في مادّة النَّحو،لا تتماشى وميولاتهم لاسيما مايتعلق بموضوعات الجملة الفعليَّة.

2-انعدام استعمال الطّرائق التّعليميّة المبتكرة، والممتعة في تدريس المحتوى النّحوي، وعدم اعتماد طريقة محدّدة، من أجل إتاحة الفرصة للمتعلّمين للتفكير واستنتاج القواعد النّحويّة.

3- يكاد يكون استخدام التّقنيات المناسبة والوسائل الحديثة منعدمًا في تقديم موضوعات النّحو بالشّكل الّذي يتناسب ومستوى المتعلّمين.

4- أنّ المحتوى النّحوي له بالغ الأثر في عرض المعلومات النّحويّة والنُّهوض بمستوى المتعلّمين.

5-أنَّ بعض الأساتذة يُعنون بالجانب النَّظري على حساب الجانب التَّطبيقي في تقديم المحتوى النّحوي.

6- عدم مراعاة معطيات نظام ل.م.د من قبل الأساتذة في تقديم محتوى مادَّة النّحو،وهذا من شأنه أن يعيق ،ولعلّ السَّبب كما يرى الأساتذة هو انغلاق نظام ل.م.د لدى أكثر الأساتذة وعدم فهمهم معطياته.

7- ضيق الوقت من عوامل ضعف المتعلّم، إذ إنّ موضوعات النّحو الّتي هي كم من المعارف والقواعد مرتبط بعضها ببعض فكلّ قاعدة وكلّ حكم يحيل إلى غيره. لذا فساعة ونصف في حصّة المحاضرة والتّطبيق غير كافية لتلبية حاجات المتعلّمين الفكريّة والذّهنيّة،

ومنه لا بدّ من زيادة الحجم السّاعي لهذا المقياس، لكي يكون ثمَّة توازن بينه وبين المحتوى النّحوي، لضمان فهم المتعلّمين واستيعابهم.

8- أنّ نظام ل. م. د تغيير في شكل شهادة النّظام الكلاسيكي واستمراره في مضمونه.

9- عدم وجود فروقات جوهريّة بين المحتوى النّحوي لكلّ من نظام ل. م. د قبل وبعد الإصلاحات.

10- تثمين العمل الشّخصي للمتعلّمين، وتقوية نظام المراقبة المستمرة للمعارف بغية تحقيق تكوين نوعي في ظلّ هذا النّظام.

11- غموض نظام ل. م. د وقلة الإعلام عنه بين أوساط المتعلّمين جعلهم لا يعرفون شيئًا عنه وعن مستقبلهم، ممّا دفع بهم إلى النّفور والعزوف عنه، وبالتالي فمن الضّروري تعيين أستاذ وصي يقوم بشرح النّظام لهم وتعريفهم به، مثل تنبيههم إلى وجوب دراسة مادّة النّحو بإعتبارها مادّة أساسيّة ذات رصيد مرتفع، بغية التّأطير البيداغوجي في الجامعة.

اقتراحـــات وحلـــول

1- توعيّة الطّلبة الجامعين بمدى أهميّة النّحو ودوره الفعّال في تقويم اللّسان وضبط الكلام وسلامة النّطق.

2- التّنويع في عرض طرائق التّدريس للمحتوى النّحوي، بحيث لا يتم عرض طريقة ما إلاّ وفقًا للمتغيرات كالفروق الفرديَّة ، وحجم المّادة، والظّروف الصّفيَّة الّتي توفر الجوّ المناسب لاستيعاب المتعلّمين للموضوعات النّحويَّة الّتي تقرب تعلّمها من قلوبهم وعقولهم.

3- إعادّة بناء محتوى مناهج النّحو وفق المنحى الوظيفي والمنطقي.

4- زيادة الحجم السّاعي لمادّة النّحو فساعة ونصف غير كافية لبعض الموضوعات فهي تحتاج على الأقل إلى حصتين دون إسهاب بما يتناسب وقدرات المتعلّمين.

5- محاولة تقليص البرامج، والإكثار من الجانب التّطبيقي الّذي يساعد أكثر في الاستيعاب.

6- إسناد مهمة تلقين النّحو إلى ذوي أهل التّخصُّص، وتكوين الأساتذة وإكسابهم المعارف والمهارات الّتي تُسهل إيصال القاعدة النّحويَّة إلى المتلقين، فالإعداد العلمي والتّربوي لدى الإطار الجامعي من شأنه أن يؤثر سلبًا أو إيجابًا على المتعلّمين.

7- استعمال الوسائل التّكنولوجيّة الحديثة المتنوعة كالكتب المصّورة، والمواقع المتخصّصة، وجهاز عرض البيانات بالحاسوب (داتاشو)، فكلما كانت الوسائل مستحدثة كان لها أثر إيجابي في ترغيب المتعلّم في المحتوى، بعدِّها من مبادئ التّعزيز الإيجابي.

8- متابعة وتطبيق وتقويم الإصلاحات الّتي تطرأ على المحتوى النّحوي في نظام ل، م، د وتفعيلها على أرض الواقع.

9- تشجيع المتعلّمين على البحث والمطالعة والاكتشاف من أجل تنمية مهاراتهم المعرفيَّة، وتوسيع مداركهم الذّهنيَّة، كون هذا النّظام يدعو إلى حرية الطّالب في كافة المجالات.

10- التّقليص من عدد المتعلّمين في الأفواج وذلك من أجل تحقيق الفهم والاستيعاب لديهم بصورة أسرع وأقصر.

مُلحـــــق

استبـــانـــــة

أساتذتي الكرام نرجو منكم التّفضل بإجابة دقيقة على أسئلة الاستبانة المتعلّقة بالنّتائج المتوصل إليها بُغية الوقوف على أهم الصّعوبات الّتي تحول بين استيعاب المحتوى النّحوي وبين قدرات الطّالب؛ ولعلّ ذلك يكون نقطة انطلاق للبحث عن حلول ومقترحات تكون- عمومًا- كفيلة بتخفيف عبء تدريس النّحو، وتيسير استيعابه لدى الطّالب الجامعي، وذلك ضمن مجال محدود بالنّظامين ل.م.د قبل وبعد الإصلاح، معتبرين بطلبة السّنة الأولى -أنموذجا- ضمن مجال دراسة موسومة بـ "تقويم المحتوى النّحوي لطلبة السّنة الأولى جامعي بين النّظامين ل.م.د قبل وبعد الإصلاحات" -أنموذجًا- ولكم منّا جزيل الشّكر وفائق الاحترام والتّقدير.

معلومات خاصّة بعيّنة الإجابة:

. اسم الجامعة: جامعة 08 ماي 1945 قالمة.

.الجنس: ذكر ☒ أنثى ☐

. المؤهل العلمي: شهادة الدكتوراه .

. الأقدمية في التعليم: 38 سنة.

. هل تلقيت تكوينًا قبل العمل نعم ☒ لا ☐

ملاحظة: ضع علامة ☒ في الخانة المناسبة

أ- استبانة خاصّة بالمعلّمين:

س1) هل المقرّرات الخاصّة بالقواعد النحّويّة تتناسب وقدرات المتعلّمين؟.

نعم ☒ لا ☐

س2) هل المحتوى النّحوي في نظام ل.م.د قبل الإصلاحات يختلف عنه بعد الإصلاحات؟.

نعم ☐ لا ☒

س3) هل تجد توافقًا بين المحتوى النّحوي والحجم السّاعي لمادّة النّحو بين النّظامين؟.

نعم ☐ لا ☒

التّعليل: لأنّ هذه المادّة ليست كغيرها من المواد الأخرى، وإنّما يجب تمديد وقت أكثر لتشعُّب دروسها وكثرتها.

س4) كيف ترى المستوى العلمي للمتعلّم في مادّة النّحو في نظام ل.م.د قبل الإصلاحات مقارنة به بعد الإصلاحات؟.

التّعليل: لا فرق المستوى ضعيف وهذا راجع للتّكوين الضّعيف في هذه المادّة في المستويات السَّابقة.

س5) في رأيك هل حقَّقت تلك الإصلاحات الّتي خضع لها نظام ل.م.د نتائج إيجابية في تحسين مستوى المتعلّمين؟.

نعم ☐ لا ☒

س6) ما الطّريقة المتّبعة في تدريس المحتوى النّحوي في نظام ل.م.د؟.

أ-القياسيّة ☐ ب- الاستقـرائيـّـة ☐

جـ- المعدّلة ☐ د- أكثر من طريقة ☒

التّعليل: أكثر من طريقة لأنَّ الالتزام بطريقة واحدة لا يُمكِّن من إيصال المعلومة للجميع، وعليه يجب اتباع أكثر من طريقة.

س7) ما الفرق بين الطّريقة المتَّبعة في مادّة النّحو في نظام ل.م.د قبل الإصلاحات ونظام ل.م.د بعده؟.

التّعليل: الانتقال من بيداغوجيا الأهداف إلى المقاربة بالكفاءات.

س8) ما هي أبرز السّلبيات الّتي تُؤخذ على مادّة النّحو في نظام ل.م.د؟.

التّعليل:

- نقص الوسائل التَّعليميَّة المختلفة خاصّة الحديثة.
- نقص الحجم السَّاعي وعدم تلبيته لحاجات المتعلّمين المعرفيَّة.
- تغليب الجانب النّظري على الجانب التّطبيقي في عرض موضوعات النّحو.

س9) ما هي أبرز الإيجابيات الّتي تُميز مادّة النّحو في نظام ل.م.د؟.

التّعليل:

- التّقويم المستمر للمتعلّم الأمر الّذي من شأنه تحسين مستواه التّعليمي.
- التّخلص من الجملة والتّوجه نحو النّص.
- تناسق كثير من جوانبه مع المناهج البيداغوجيَّة الحديثة.

س10) هل نظام ل.م.د هو الأنسب للمتعلّمين؟ وهل يتوافق ومعطيات الجامعة الجزائريّة؟.

التّعليل: لا يعدّ نظام ل، م، د هو الأنسب للمتعلّمين وتطبيقه لا يتماشى وإمكانيات الجامعة الجزائريَّة.

س11) ما هو النّظام الأنسب للمتعلّمين من بين كلّ الأنظمة الّتي اتخذتها الجامعات الجزائريَّة؟.

أ- نظام ل.م.د قبل الإصلاحات ☐

ب- نظام ل.م.د بعد الإصلاحات ☐

جـ- النّظام الكلاسيكي ☒

التّعليل: لأنّ الاهتمام بالمحتوى النّحوي في النّظام الكلاسيكي أفضل منه في نظام ل، م، د سواء من حيث المحتوى الفكري أو الحجم السّاعي.

س12) كيف يتم تقويم درس النّحو الّذي تقدمه للمتعلّمين في نظام ل.م.د؟.

أ- مـــن بدايـــــة الحصّـــة إلـــــى نهـــايتـــــــها ☒

ب- من خلال حصّة الإدمـــاج (التّطبيقـات) ☐

جـ- درس النّحو كافٍ للتعرف على وظيفة الكلمات ☐

س13) ما هي الاقتراحات الّتي من شأنها تسهيل عمليّة تدريس المحتوى النّحوي في ظِّل نظام ل.م.د؟.

التّعليل:

- تكوين أساتذة في هذا المجال قبل تدريسهم لهذا المقياس.
- تقليص موضوعات النّحو.
- تقليص عدد الطّلبة في الأفواج.

ب- استبانة خاصّة بالمتعلمين:

س1) حدّد بنعم أو لا، رغبتك في التّوجه إلى التّخصُّص اللّغوي؟.

نعم ☒ لا ☐

التّعليل: كونها لغة القرآن الكريم، ولمّا لها من خصائص ومميزات لتقويم اللّسان.

س2) هل يستهويك تعلّم القواعد النّحويَّة؟.

نعم ☒ لا ☐

التّعليل: لأنَّها تحفظ اللّسان من الخطأ والزَّلل، وتُنمي المعارف اللّغويَّة، ووسيلة لفهم الكلام.

س3) هل يتناسب محتوى النّحو في هذه المرحلة وقدراتك؟.

نعم ☒ لا ☐

التّعليل: لأنّ المتعلّم يمتلك خلفيَّة مسبقة عن موضوعات النّحو، وذلك لمَّا تناوله في المراحل التّعليميّة السَّابقة.

س4) هل يتناسب محتوى النّحو في هذه المرحلة ميولاتك؟.

نعم ☒ لا ☐

س5) هل ثمّة توافق بين المحتوى النّحوي والطّريقة التّعليميَّة الّتي يقدم بها؟.

نعم ☒ لا ☐

التّعليل: لأنّ معرفة المعلّم الواسعة بطرائق التّدريس، وقدرته على استخدامها تساعده بلا شك في معرفة الظّروف التّعليميَّة المناسبة للتّطبيق.

س6) هل هذا المحتوى كفيل بتحقيق الأهداف التّعليميَّة للسّنة؟.

نعم ☒ لا ☐

التّعليل: لأنّ المحتوى يُمكِّن المتعلّمين من اكتساب معارف وخبرات لغويّة جديدة يستطيعون من خلالها إجراء تطبيقات على الدّروس الّتي قاموا بتناولها.

س7) هل تتوفّر الجامعة على وسائل تدريس النّحو؟.

نعم ☒ لا ☐

س8) هل الوسائل المتاحة تُسهِم في تيسير المحتوى النّحوي وإمكانية استعابه؟.

نعم ☒ لا ☐

التّعليل: وذلك من خلال الكتب المتوفرة في مكتبة الجامعة، إضافة إلى المواقع الإلكترونية المتخصَّصة...

س9) هل ثمّة صعوبات في تقديم المحتوى النّحوي؟ أذكر أهمّها؟.

التّعليل:

- ضيق الوقت وكثرة الدّروس.
- كثرة المقرّرات الدّراسيَّة .
- عدم قدرة طريقة المعلّم في التّدريس في التّأقلم مع فهم المتعلّمين.

س10) هل الحجم السّاعي المخصّص كافٍ لاستيعاب محتوى الحصّة؟.

نعم ☐ لا ☒

التّعليل: لأنّ موضوعات النّحو كثيفة، وبالتالي فإنَّ حصَّة واحدة غير كافية لاستيعاب هذا المقياس.

س11) هل أنت على علم بمحتوى النّحو في هذه المرحلة في نظام ل.م.د قبل الإصلاحات؟.

نعم ☐ لا ☒

س12) هل تُعزّز حصَّص النّحو في الجامعة بتدريبات تعليميَّة من شأنها تذليل صعوبات تعلّمه؟.

نعم ☒ لا ☐

التّعليل: من خلال الحصَّص التّطبيقيَّة.

س13) هل تُفسِّر صعوبة القواعد النّحوية بـ:

أ- قصور البرنامج عن تحقيق الأهداف التّعليميَّة المسّطرة ☐

ب- قصور المعلّم وعجزه عن توصيل المعلومة ☐

جـ- قصور الطَّريقة المعتمدة ☐

د- قصور الوسائل التّعليميَّة ☐

هـ- قصور المتعلّم، وضعفه في الجانب اللّغوي ☒

التّعليل: لأنّ المتعلّم لا يمتلك ثروة لغويّة تُمكِنُه من استيعاب موضوعات النّحو.

فهارس:

- فهرس المصادر والمراجع
- فهرس الموضوعات

فهرس المصادر والمراجع

فهرس المصادر والمراجع

- **القرآن الكريم، برواية ورش عن نافع، مؤسسة الدّيار المقدسة للطباعة والنّشر، ط2 ، 2008.**

أولا: الكتب القديمة:

- **الجرجاني:** (عليّ بن محمد الشّريف الجرجاني ت816 هـ)

1- أسرار البلاغة، تح: هـ، رتير، دار المسيرة، بيروت، لبنان، ط3، 1983.

2- التّعريفات، تح: محمد باسل عيون السّود، دار الكتب العلميَّة، بيروت، لبنان، (د ط)، 2009.

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

3- الخصائص، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلميَّة، بيروت، لبنان، ط3،2008.

- **ابن السّراج:**(أبي بكر بن سهل ابن سراج النّحوي ت 316هـ)

4- الأصول في النّحو، تح: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرّسالة، بيروت، لبنان، ط3، 1996.

- **السيّوطي:**(جلال الدّين السُّيوطي ت 911 هـ)

5- الاقتراح في علم أصول النّحو، تع: محمود سليمان ياقوت، دار المعرفة الجامعيَّة، قناة السّويس، مصر، (د ط)، 2006.

ثانيا: الكتب الحديثة:

- **أبو أسعد** (أحمد عبد اللطيف):

6- التّشخيص والتّقييم في الإرشاد، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط1، 2009.

- **إسماعيل** (زكريا):

7- طرق تدريس اللّغة العربيّة، دار المعرفة الجامعيَّة، قناة السّويس ، مصر، (د ط)، 2005.

- **أوشان** (عليّ آيت):

8- اللّسانيات والدّيداكتيك، نموذج النّحو الوظيفي من المعرفة العلميّة إلى المعرفة المدرسيّة، دار الثّقافة، ط1، 2005.

- **الباتلي** (أحمد بن عبد اللّه):

9- أهميّة اللّغة العربيّة، دار الوطن للنّشر، الرّياض، السّعودية، ط1، (د ت).

- **بشير** (حمزة):

10- المرشد المعين للسَّادة المعلّمين على تعليم اللّغة والقراءة والتّعبير، دار الهدى للطباعة والنّشر والتّوزيع ، عين ميلة، الجزائر، (د ط)، 2006.

- **بلقاسم** (سلاطنية):

11- أسّس البحث العلمي، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، ط2، 2009.

- **الجبوري** (فلاح صلاح حسين):

12- طرائق تدريس اللّغة العربيّة في ضوء معايير الجودة الشّاملة، دار الرّضوان، عمّان، الأردن، ط1، 2015.

- **حماد** (خليل عبد الفتّاح) وآخرون:

13- استراتيجيات تدريس اللّغة العربيّة، مكتبة سمير منصور، غزّة، فلسطين، ط2، 2014.

- **الخيّاط** (ماجد محمد):

14- أساسيات القياس والتّقويم في التّربية، دار الرّاية، عمّان، الأردن، ط1، 2010.

- **الدّليمي** (طه عليّ حسين):

15- اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، جدار للكتاب العالمي، عمّان، الأردن، ط1، 2009.

16- اللّغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشّروق، عمّان، الأردن، ط1، 2005.

- **الرّجحي** (عبده):

17- علم اللّغة التّطبيقي وتعلّيم العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، اسكندرية، مصر، (د ط)، 1995.

- **الرّديج** (محمد):

18- تحليل العمليّة التّعليميّة مدخل إلى علم التّدريس، دار عالم الكتب، الرّياض، المملكة السّعودية، ط1، 1994.

- **السّاموك** (سعدون محمود):

19- مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها، دار وائل للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2005.

- **سلامة** (عبد الحافظ):

20- مدخل إلى تصميم التّدريس، دار البداية، عمّان، الأردن، ط1، 2006.

- **شاهين** (عبد الحميد حسن):

21- استراتيجيات التّدريس المتقدّمة، كليّة التّربية بدمنهور، الاسكندرية، مصر، (د ط)، 2010.

- **صالح** (عبد عليّ حسن):

22- النّحو العربي- منهج في التّعليم الذّاتي، دار الفكر،عمّان، الأردن، ط2، 2009.

- **صلاح** (سمير) وآخرون:

23- المناهج الدّراسيّة، مكتبة الفلاح، ط2، 2007.

- **صومان** (أحمد إبراهيم):

24- أساليب تدريس اللّغة العربيّة، دار الزّهران، عمّان، الأردن، ط1، 2012.

- **صيّاح** (إنطوان) وآخرون:

25- تعلّيميّة اللّغة العربيّة، دار النّهضة العربيَّة، بيروت، لبنان، ط1، 2006.

- **الطّاهر**(عليّ جواد):

26- أصول تدريس اللّغة العربيّة، درا الرّائد العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1965.

- **عاشور** (راتب قاسم):

27- أساليب تدريس اللّغة العربيّة، دار المسيرة، عمّان، الأردن، 2003.

- **عاقل** (فاخر):

28- التّعلّم ونظرياته، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط7، 1993.

- **عثمان** (درنية):

29- طرائق التّدريس منهج، أسلوب، وسيلة، دار المناهج، ط1، 2005.

- **عزازي** (سلوى محمد أحمد):

30- النّحو العربي وأساليب التّرغيب فيه، المكتبة الإلكترونية العربية، (د ط)، 2006.

- **أبو علام** (رجاء محمود):

31- التّعلّيم أسّسه وتطبيقاته، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط1، 2004.

- **عمر** (حسني عبد الباري):

32- الاتجاهات الحديثة لتدريس اللّغة العربيَّة في المرحلتين: الإعداديّة والثّانويّة، مركز الاسكندريّة للكتاب، مصر، (د ط)، 2005.

- **عمر** (إيمان محمد):

33- طرق التّدريس، المكتبة الوطنيّة، عمّان، الأردن، ط1، 2010.

- **عبد عون** (فاضل ناهي):

34- طرائق تدريس اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها، دار الصّادق الثّقافيَّة، عمّان، الأردن، ط2، 2015.

- **الغلاييني** (مصطفى):

35- جامع الدّروس العربيّة، منشورات المكتبة العصريّة، بيروت، لبنان، ط28، 1993.

- **الفتلاوي** (سهيلة محسن كاظم):

36- المدخل إلى التّدريس، دار الشّروق، ط1، 2010.

- **القاعود** (إبراهيم) وآخرون:

37- المنهاج التّربوي وقضايا العصر، علم الكتب الحديث، إربد، ط1، 2008.

- **قطامي** (يوسف محمود):

38- نظريات التّعلم والتّعليم، دار الفكر، الأردن، ط1، 2005.

- **كوافحة** (تيسير):

39- القياس والتّقييم وأساليب القياس والتّشخيص في التّربية الخاصة، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط1، 2003.

- **أبو لبدة** (سبع محمد):

40- مبادئ القياس النّفسي والتّقييم التّربوي، دار الفكر، عمّان، الأردن، ط1، 2008.

- **عبد اللّطيف** (محمد حماسة):

41- النّحو والدّلالة مدخل لدراسة المعنى النّحوي الدّلالي، دار غريب، القاهرة، مصر، (د ط)، 2006.

- **مارون** (يوسف):

42- طرائق التّعليم بين النّظرية والممارسة، المؤسسة الحديثة للكتاب طرابلس، لبنان، (د ط)، 2006.

- **مازن** (حسام محمد):

43- المنهج التّربوي الحديث والتّكنولوجي، دار الفجر، القاهرة، مصر، ط1، 2009.

- **محمود** (ابراهيم وجيه):

44- التّعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعيّة، الاسكندرية، مصر، (د ط)، 2002.

- **محمود** (عبد الرحمان كامل عبد الرحمان):

45- طرق تدريس اللّغة العربيّة، ط1، 2005.

- **مدكور** (عليّ أحمد):

46- تدريس فنون اللّغة العربيّة، مكتبة الفلاح، القاهرة، مصر، (د ط)، 2006.

- **مصطفى** (صلاح عبد الحميد):

47- المناهج الدّراسيّة، عناصرها وأسسّها وتطبيقاتها، دار المريخ، الرّياض، السّعودية، (د ط)، (د ت).

- **الموسوي** (عبد اللّه غالي):

48- دراسات تربويّة في طرائق تدريس اللّغة العربيّة، دار الرّضوان، عمّان، الأردن، ط1، 2014.

- **هشام** (حسام):

49- منهجيّة البحث العلمي، ديوان المطبوعات، ط2، 2007.

- **ابن يشو** (الجيلالي):

50- دراسات في اللّسانيات التّطبيقيَّة، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، ط1، 2015.

ثالثًا: المعاجم:

- **إبراهيم** (مصطفى):

51- الوسيط، دار الدّعوة، استانبول، تركيا، (د ط)، (د ت)، ج1.

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

52- الصّحاح، تاج اللّغة وصحاح العربيّة، تح: إميل بديع يعقوب، محمد نبيل طريفي، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 1999، ج6.

- **شحاتة** (حسن) وآخرون:

53- معجم المصطلحات التّربويّة والنّفسيّة، الدّار المصريّة اللبنانيّة، القاهرة، مصر، ط1، 2003.

- **ابن فارس**(أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا ت 395هـ):

54- مقاييس اللّغة، دار الكتب العلميّة، لبنان، ط1، 1999، ج1.

- مقاييس اللّغة، تح: عبد السّلام محمد هارون، دار الفكر، (د ط)، (د ت).

- **فلية** (فاروق):

55- معجم مصطلحات التّربية لفظًا واصطلاحًا، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر، (د ط)، (د ت).

- **مجمع اللّغة العربيّة:**

56- المعجم الوسيط، مكتبة الشّروق الدّوليّة، ط4، 2004، مج1.

- **ابن منظور** (أبو الفضل جمال الدّين محمد بن مكرم بن منظور الإفريقي المصري ت711هـ).

57- لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، 1990، مج12.

58- الوجيز، (د ط)، مج1.

رابعًا: المجلات والرّسائل العلميّة والملتقيات:

- **الجولي** (خالد عبد اللّه سليمان):

59- برنامج قائم على الكفايات لتنمية مهارة تصميم البرامج التّعليميّة لدى معلّمي التّكنولوجيا، رسالة ماجستير الجامعة الإسلاميّة، عزّة، فلسطين، 2010.

- **حمّار** (نسيمة):

60- إشكالية تعليم مادّة النّحو العربي في الجامعة، جامعة بجاية أنموذجا، منشورات مخبر الممارسات اللّغويّة في الجزائر، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر، 2011.

- **الشّارف** (عبد القادر):

61- تعليميّة النّحو العربي في المرحلة الجامعيّة (المنهج، الأستاذ، الطّالب)، جامعة حسيبة بن بوعليّ الشّلف، الجزائر، 1 جويلية 2016، 2:00.
.Www.Univ.Dz/Djossour/Wp-Content

- **شطّوخي** (محمد):

62- منهجيّة البحث، مذكرة تخرج دكتوراه دولة، دار مدني، ديوان المطبوعات، (د ت).

- **شنين** (بلخير):

63- طرق تدريس القواعد النّحويّة وعلاقتها بفكر ابن خلدون، مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، ع13، مارس 2012.

- **عذواري** (كمال):

64- دراسة وصفيّة ومقارنة وتقويميّة لتدريس القواعد في الكتاب المدرسي المقرّر للسّنة الأولى متوسط، مذكرة لنيل شهادة ماجستير، جامعة بن يوسف بن خدّة، الجزائر، 2009.

- **غازلي** (نعيمة):

65- أساليب تدريس قواعد اللّغة العربية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 5 ماي 2016، 02:26 .Blogspot.ComHttp://Lisanarabs

- **قوادريّة** (عليّ):

66- رهانات ضمان الجودة في التّعليم العالي، ملتقى دولي، جامعة 20 أوت 1955، سكيكدة، الجزائر، 2010.

- **كركوش** (فتيحة):

67- اتجاهات الأساتذة نحو نظام ل، م، د، دراسة ميدانيّة، مجلّة دراسات نفسيّة وتربويّة، منبر تطوير الممارسات النّفسيّة والتّربويّة، جامعة البليدة، الجزائر، ع8، جوان 2012.

- **مجلّة نصف سنويّة محكمة:**

68- الممارسة اللّغويّة، جامعة مولود فرعون، معمري تيزي وزو، الجزائر، ع2، 2001.

- **معارشة** (دليلة):

69- نظام LMDوضرورة إعداد عضو هيئة التّدريس وفقه لضمان نجاحه في الجامعة الجزائريّة، مجلّة العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر، ع16، ديسمبر2012.

- **ميدني** (ابن حويلي):

70- واقع "النّحو" التّعليمي العربي بين الحاجة التّربويّة والتّعقيد المزمن،كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الجزائر، ع5، جوان 2009.

- **هارون** (أسماء):

71- دور التّكوين الجامعي في ترقية المعرفة العلميّة تحليل نقدي لسياسة التّعليم العالي في الجزائر نظام LMD، رسالة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع، جامعة منتوري قسنطينة،الجزائر، 2010.

خامسًا: موسوعات:

- **إبراهيم** (مجدى عزيز):

72- المناهج التّربويّة، مكتبة الأنجلو مصريّة، القاهرة، مصر، (د ط)، 2000.

سادسًا: الوثائق التّربويّة:

73- برنامج التّدريس وفق نظام (LMD)،تخصّص اللّغة العربيّة، جامعة 8 ماي 1945 قالمة، الجزائر، 2010/2009.

74- دليل الطّالب –"نظام ل، م، د" جامعة الجيلالي بونعامة، خميس مليانة، الجزائر، 7 ديسمبر 2011.

75- الدّليل العملي لتطبيق ومتابعة ل، م، د، ديوان المطبوعات الجامعيّة، بن عكنون، الجزائر.

فهرس الموضوعـــات

فهرس الموضوعات	
	رقم الصفحة
شكر وعرفان	
مقدّمة	أ-ج
مدخل: مصطلحات ومفاهيم:	12-2
تمهيد	02
I. مفهوم التّقويم	02
1/ لغة	02
2/ اصطلاحا	02
II. مفهوم التّقييم	03
1/ لغة	04
2/ اصطلاحا	05-04
III. مفهوم المنهاج	05
1/ لغة	06-05
2/ اصطلاحا	07-06
IV. مفهوم المحتوى	07
1/ لغة	07
2/ اصطلاحا	08-07
V. مفهوم نظام ل.م.د (L.M.D)	09-08
VI. مفهوم التّعليم	09
1/ لغة	09
2/ اصطلاحا	10
VII. مفهوم التّعلم	11
1/ لغة	11
2/ اصطلاحا	12-11

فصل أول: المحتوى النّحوي بين النّظامين ل.م.د قبل وبعد الإصلاحات	30-14
تمهيد	14
I. مفهوم النّحو	14
أ-لغة	15-14
ب- اصطلاحا	17-15
II. أهميّة النّحو	18-17
III. أهداف تدريس النّحو	19-18
IV. صعوبات تدريس النّحو	19
أ- صعوبات مردّها المعلّم	20-19
ب- صعوبات مردّها المتعلّم	21-20
جـ- صعوبات مردّها المحتوى	21
V. طرائق تدريس النّحو	22
1) مفهوم طرائق التّدريس	22
أ- الطّرائق التّقليديّة	22
1-الطّريقة الاستقرائيّة	24-22
2- الطّريقة القياسيّة	26-24
ب- الطّرائق الحديثة	26
1-الطّريقة المعدّلة	27-26
VI. النّحو في نظام ل.م.د	28
- مفهوم البرنامج	28
1- النّحو في نظام ل.م.دقبل الإصلاحات	28
أ- البرنامج	29-28
ب- الحجم السّاعي	29
جـ- عدد الأفواج	29
2- النّحو في نظام ل.م.د**بعد الإصلاحات**	29

أ-البرنامج	30-29
ب- الحجم السّاعي	30
جـ- عدد الأفواج	30
فصل ثانٍ: واقع تدريس النّحو في الجامعة بين النّظامين ل.م.د قبل وبعد الإصلاحات	57-32
أولاً: آليات جمع البيانات	32
I. المنهج	32
II. أدوات الدّراسة	32
1- الملاحظة	32
2- المقابلة	33
3- الاستبانة	33
III. مجالات الدّراسة	33
1-المجال المكاني	33
2- المجال الزّمني	33
3- المجال البشري	33
IV. الأساليب الاحصائية	34
ثانيًا: تحليل الاستبانات	35
1- **تحليل الاستبانة الخاصّة بالمعلّمين**	35
س1) هل المقرّرات الخاصّة بالقواعد النّحويّة تتناسب وقدرات المتعلّمين؟	36-35
س2) هل المحتوى النّحوي في نظام ل، م، د قبل الإصلاحات يختلف عنه بعد الإصلاحات؟	37-36
س3) هل تجد توافقًا بين المحتوى النّحوي والحجم السّاعي لمادّة النّحو بين النّظامين؟	38-37
س4) كيف ترى المستوى العلمي للمتعلّم في مادّة النّحو في نظام ل، م، د قبل الاصلاحات مقارنة به بعد الإصلاحات؟	38

س5) في رأيك هل حقّقت تلك الإصلاحات الّتي خضع لها نظام ل، م، د نتائج إيجابية في تحسين مستوى المتعلّمين؟	40-39
س6) ما الطّريقة المتّبعة في تدريس المحتوى النّحوي في نظام ل، م، د؟	41-40
س7) ما الفرق بين الطّريقة المتبعة في مادّة النّحو في نظام ل، م، د قبل الإصلاحات وبعده؟	42-41
س8) ما هي أبرز السّلبيات الّتي تُؤخذ على مادّة النّحو في نظام ل، م، د؟	42
س9) ما هي أبرز الإيجابيات الّتي تميز مادّة النّحو في نظام ل، م، د؟	43
س10) هل نظام ل، م، د هو الأنسب للمتعلّمين؟ وهل يتوافق ومعطيات الجامعة الجزائريّة؟	44-43
س11) ما هو النّظام الأنسب للمتعلّمين من بين كلّ الأنظمة الّتي اتخذها الجامعات الجزائريّة؟	45-44
س12) كيف يتم تقويم درس النّحو الّذي تقدمه للمتعلّمين في نظام ل. م. د؟	46-45
س13) ما هي الاقتراحات الّتي من شأنها تسهيل عمليّة تدريس المحتوى النّحوي في ظلّ نظام ل. م. د؟	46
2- تحليل الاستبانة الخاصّة بالمتعلّمين	47
س1/ حدّد بنعم أو لا، رغبتك في التّوجه إلى التّخصّص اللّغوي؟	47
س2/ هل يستهويك تعلّم القواعد النّحويّة؟	48
س3/ هل يتناسب محتوى النّحو في هذه المرحلة وقدراتك؟	49-48
س4/ هل يتناسب محتوى النّحو في هذه المرحلة وميولاتك؟	50-49
س5/ هل ثمَّة توافق بين المحتوى والطّريقة التّعليميّة الّتي يقدم بها؟	51-50
س6/ هل هذا المحتوى كفيل بتحقيق الأهداف التّعليميّة للسّنة؟	52-51
س7/ هل تتوافر الجامعة على وسائل تدريس النّحو؟	52
س8/ هل الوسائل المتاحة تُسهم في تسيير المحتوى النّحوي وإمكانية استعابه؟	53
س9/ هل ثمَّة صعوبات في تقديم المحتوى النّحوي؟ أذكر أهمّها؟	54-53
س10) هل الحجم السّاعي المخصَّص كافٍ لاستيعاب محتوى الحصة؟	54

س11) هل أنت على علم بمحتوى النّحو في هذه المرحلة في نظام ل، م، د قبل الإصلاحات؟	55
س12) هل تعزّز حصّص النّحو في الجامعة بتدريبات تعليميّة من شأنها تذليل صعوبات تعلّمه؟	56-55
س13) هل تفسّر صعوبة القواعد النّحويّة؟	57-56
خاتمة	60-59
اقتراحات وحلول	63-62
ملحق	79-65
فهارس	80
فهرس المصادر والمراجع	90-82
فهرس الموضوعات	96-92

مُلخّص:

تناولت هذه الدّراسة: "تقويم المحتوى النّحوي لطلبة السّنة الأولى جامعي بين النّظامين ل.م.د قبل وبعد الإصلاحات جامعة قالمة – أنموذجًا–"، حيث هدفت إلى إبراز الجديد الذي قدّمه نظام ل.م.د بعد الإصلاح فيما يخصّ المحتوى النّحوي لطلبة السّنة الأولى، كما تكمن أهميّة الدّراسة في إيجاد حلول مقترحة تُسهمُ في إعداد المحتوى النّحوي بحيث يكون مُراعيًا لحاجات المتعلّمين وقدراتهم، بما يحقّق الاستعمال الصّحيح والأنسب للّغة.

Résumé:

Cette étude a porté sur "la volarisation du contenu grammatical pour les étudiants de la première année universitaire, entre les 02 systèmes LMD, avant et après les réformes qu'a connu l'université de guelma (prise comme modèle)".

Ou il a été procédé à la détermination des nouveautés, qu'a fourni le système LMD après les réformes, au contenu grammatical des étudiants de première année universitaire.

Aussi cette étude cherche à trouver d'éventuelles propositions et solutions permettant de contribuez à l'élaboration au contenu grammatical qui prend en considération les besoins des étudiants, en fonction de leurs capacités, quand à l'utilisation la plus adéquate de la langue.