الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشعبيّة

République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

Ministère De L'enseignement Supérieur Et De La Recherche Scientifique

جامعة 8 ماي 1945 قالمة

كلّية الآداب واللّغات

قسم اللُّغة والأدب العربي

Université 8 Mai 1945 Guelma

Faculté : des lettres et des langues

Département de la langue et littérature arabe

الرقم:.....

مذكرة مقدّمة لاستكمال متطلبات نيل شهادة الماستـر (LMD)

(تخصص لسانيات تطبيقية)

تعليميّة القواعد النّحويّة في السّنة الرّابعة ابتدائي ودورها في تنمية الكفاءة التّواصليّة

مقدمة من قبل:

- ندى بوطفاس
- ماجدة عميري

تاريخ المناقشة: 26 سبتمبر 2020

أمام اللجنة المشكلة من:

الاســـم واللقـــب	الرتـــــبة	الصـــفة	الجامعة
وفاء دبيش	أستاذ محاضر – ب -	رئيـــسا	جامعة 8 ماي 1945 قالمة
نبيلة قريني	أستاذ محاضر - ب -	مشرفـــا ومقررًا	جامعة 8 ماي 1945 قالمة
لطيفة روابحية	أستاذ محاضر – ب -	فـــاحصـا	جامعة 8 ماي 1945 قالمة

السّـنة الجامعية: 2020/2019

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

شكر و تقدير:

نشكر الله الّذي وفقنا على إنجاز هذا العمل، وله الحمدّ سبحانه على كلّ ما حصّلناه، وله الفضل الكامل في اتمام ثمرة هذا الجهد.

نتقدّم بجزيل الشّكر والتّقدير والامتنان إلى الأستاذة "نبيلة قريني"على ما قامت به مشكورة مأجورة بإذن الله تعالى وذلك لتفضلها بالإشراف على هذه المذكرة طوال فترة اعدادها وما لمسناه منها من دماثة الخلق وسعة الصّدر والحرص المثالي والاحترام المتبادل وتوجيهاتها وآرائها القيّمة فجزاك الله خيراً، وبارك فيك.

والشكر كذلك موجه إلى أعضاء لجنة المناقشة لتحمُلهم عناء ومشقّة قراءة هذه المذكرة.

كما لاننسى أن نتقدّم بخالص الشّكر إلى جميع أساتذة اللّغة العربيّة في جامعة 8 ماي 1945.

وفي الختام نسأل الله الكريم، ربّ العرش العظيم أن يثيب كلّ من أفادنا وأرشدنا من أساتدتنا وأهلنا وصديقاتنا.

والحمد لله الّذي بنعمه تتمّ الصالحات.

إهداء

نهدي هذا العمل المتّواضع

إلى عائلاتنا من صغيرها

إلى كبيرها ومن قريبها إلى بعيدها

ندى & ماجدة

الرّموز المستعملة في البحث:

الرّمز	دلالته
ص	صفحة
مر، ن	مرجع نفسه
مر، س	مرجع سابق
ص، ن	صفحة نفسها
تر	ترجمة
ط	طبعة
د، ط	دون طبعة
د، ت	دون تاريخ
تح	تحقيق
د، تح	دون تحقيق
ع	عدد

مقدّمة

مقدمة:

تعدّ اللّغة مظهرا من مظاهر الحياة الإنسانيّة، ووسيلة للتّعبير عن المشاعر والأفكار، والتّفاهم والتّواصل بين الأفراد والمجتمعات، فهي وعاء التجارب، ودليل النشاط الإنساني، ومظهر السلوك اليّومي الذي تقوم به الجماعة، والرباط الذي يتّحقق به الوعي الذاتي بالخبرات العامة، ويتّوفر به التّواصل والتّناسخ والتّواحد داخل المجتّمع الإنساني.

فاللّغة مستودع تراث المجتمعات، والوشيحة التّي تربط أبناء المجتمع الواحد وتوحد كلمتهم، وتجمع بينهم فكريا.

لهذا أوْلت المنظومة التّربويّة العناية الكاملة بتّدريس اللّغة العربيّة وقواعدها، والاهتمام بها من خلال إعداد البرامج والطرق المناسبة لتدريسيها ، باعتبارها اللّغة الرسميّة الأولى في بلادنا، ومن أبرز أدوات الاتّصال والتّواصل .

فتعليميّة الظواهر اللّغويّة من أهم وظائفها التّواصل في إبلاغ رسائل المعلّمين والمتّعلمين، فهي تقوم بوظيفة التّواصل والتّبليغ والإخبار من خلال ايصال مراد المعلّم والمتعلّم.

وقد عرفت تعليميّة اللّغة العربيّة عامة وتعليميّة القواعد اللّغويّة بالخصوص في الجزائر، عدّة تحولات نتيجة الإصلاحات التي مست قطاع التربيّة والتّعليم خاصة إصلاحات الجيل الثاني، كان من أهمها إدراج قواعد اللّغة بعدّها نشاطا منفردا ضمن أنشطة اللّغة العربيّة وفق المقاربة النصيّة.

إن الوصول إلى المستوى الجيد من التحصيل والتّعليم هو الهدف الأساسي لأي نظام تعلّيمي. لذلك تدّرج المنهاج في تقديم الظواهر اللّغويّة للمتعلّمين منذ الصف الأول لحاجة المتعلّم إلى التّدريب

على الكلام الفصيح، والقراءة السليمة والاستماع الجيد من أجل فهم واستعاب ما يتلقاه، والكتابة الخالية من الأخطاء اللّغويّة منذ دخول المدرسة لأنّ المرحلة الابتدائيّة تعدّ الأساس للمراحل الأولى.

وفي السنّة الرابعة ابتدائي نجد توسع في الظواهر اللّغويّة، وتضاف إليها أنشطة جديدة ، تحاول توظيف الكفاءة النّحويّة المحصّلة من تدريس الظواهر اللّغويّة في تحقيق الكفاءة التّواصليّة ،شفويًا وكتابيًا .

وبما أن أهداف تعلّيم اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة هو اكتّساب المتعلّم الكفاءة اللّغويّة والكفاءة التّواصليّة، فالتّعبير في مجمله الشفوي والكتابي، هو الصورة النهائية التّي تفصح عن القدرة اللّغويّة وتكشف عن الأداء اللّغوي للمتعلّم.

وبناءً على هاته المعطيات كان بحثنا هذا محاولة للوقوف على معرفة مدى مساهمة القواعد النّحويّة في تنميّة الكفاءة التّواصليّة لدى تلاميذ "الصف الرابع ابتدائي" ،وذلك من خلال اعتمادنا على الكتّاب المدرسي كتاب اللّغة العربيّة "السنّة الرابعة ابتدائي" باعتباره المصدر الأول الّذي يعتمد عليه في تدريس القواعد النّحويّة لدى تلاميذ هذه المرحلة، فجاء موسوما بـــ(تعليميّة القواعد النّحويّة في السنّة الرابعة ابتدائي ودورها في تنميّة الكفاءة التواصليّة).

وانطلق البحث من تساؤل رئيس هو: هل تساهم القواعد النّحويّة في تحقيق الكفاءة التّواصليّة؟

وتفرعت عنه تساؤلات جزئية أهمها:

ماذا نعني بالقواعد النّحويّة؟

ما الهدف من تدريس القواعد النّحويّة؟

ماهي الطرائق المناسبة لتدريسها؟

بعد ضبط الإشكالية تحددت الفرضيات والتّي تنص على:

مدى فاعلية القواعد النّحويّة في تحقيق الكفاءة التّواصليّة.

توجد علاقة بين الدروس وطريقة تدريس المعلّم.

ومن الأسباب التّي دفعتنا لاختيار هذا الموضوع:

أولا: الرغبة في خوض هذا النوّع من الدّراسات كوننا تخصصنا في ميدان التّعليميّة واللّسانيات التّطبيقيّة.

ثانيا: شيوع فكرة صعوبة القواعد النّحويّة عن الأنشطة اللّغوية الأخرى، أضف إلى ذلك عقم طرائق التّدريس المتّبعة عند بعض المعلّمين ،التّي لا تزال تقف عند حدود الطرائق الكلاسيكيّة التّي تقوم على التّلقين وتحفيظ القواعد في الإطار النّظري الجاف دون الاهتمام بتّفعيلها من خلال الممارسة والتّطبيق.

ومن الأسباب التّي دفعتنا أيضا لاختيار هذا الموضوع هو الكشف عن مدى مساهمة القواعد النّحويّة في تنمية الكفاءة التّواصليّة لدى المتّعلمين.

وقد كان الهدف من هذه الدّراسة هو: بيان دور القواعد النّحويّة وأنشطة الكتّاب المدرسي في تحقيق الكفاءة التّواصليّة لدى تلاميذ "السنّة الرّابعة ابتدائي، باعتبار القواعد مادّة تمكّن المتعلّم من النطق الصحيح والسليم للّغة العربيّة.

وما دفعنا إلى اختيّار "السنّة الرابعة من التّعليم الابتدائي" تحديدا كون المتعلّم في هذه المرحلة قد امتلك وسائل التّعلم والاتّصال، وتهيأ للاندماج في المجتمع، كما أنّ رصيده المعرفي واللّغوي يزداد، حيث تنمو لديه الكفاءات التّعبيرية وحسن التذوق الفني، بحيث يبدأ احتكاكة الفعلي بالمصطلح النّحوي بشيء من التّفصيل والمعتمد دائما على الأمثلة المستمدة من النّص.

وقد سلكنا في إنجاز هذا البحث المنهج الوصفي الّذي يتلاءم وموضوعنا،كما اعتمدنا المنهج الإحصائي في المواضيع التّي استدعيت ذلك، واستعنّا بآليات أخرى مثل: التّحليل، والتّعليل...

ومن أجل الإجابة عن هذه التّساؤلات المطروحة وتحقيق الأهداف المرجوة سطّرنا خطةَ بحث اتَّخذنا فيها الهيكل التّنظيميّ الآتّي: مقدمة وفصلان نظريّ وتطبيقيّ وخاتمة وملحق.

وأمّا المقدِّمة ففيها طرح الإشكاليّة، وأسباب اختيّار الموضوع، وأهداف البحث، والمنهج المتبع، بالإضافة إلى إيراد بعض المصادر والمراجع التّي اعتمدنا عليها، والصعوبات التي صادفتنا وما إلى ذلك.

وأمّا الفصل النّظري فمعنون بـ **"القواعد النّحويّة والكفاءة التّواصليّة"**، فيضم مبحثين، الأول حول "مفهوم القواعد النّحويّة"، وتناولنا فيه مفهوم القاعدة، مفهوم القواعد النّحويّة، أهميتها، أهداف تدريسها، والطرق المتبعة في تدريسها.

وأمّا المبحث الثّاني فموسوم بـــ"مفهوم الكفاءة التّواصليّة" فتناولنا فيه مفهوم الكفاءة، أنواعها، الفرق بين الكفاءة اللّغوية والكفاءة التّواصليّة، خصائصها، مكونات الكفاءة التّواصليّة، ودور القواعد النّحويّة في تحقيق الكفاءة التّواصليّة.

أمّا الفصل الثاني فتطبيقيّ، وعنوانّاه بـــ **"اكتّساب القواعد النّحويّة وأثرها في تنمية الكفاءة التّواصليّة"** فجاء في مبحثين:

المبحث الأول: "استراتيجيّات تنمية الكفاءة التّواصليّة وفق المعطيات النّظرية للمنهاج والكتّاب المدرسي"، ويندرج ضمنه خمسة عناصر:

العنصر الأوّل: معنون بـــ "مكانة الكفاءة التّواصليّة من أهداف بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في "السنّة الرابعة ابتدائي".

العنصر الثّاني: معنون بـــ"عرض مقرر للظواهر اللّغويّة (نّحو، صرف، إملاء أساليب)في السنّة الرابعة ابتدائي" .

العنصر الثالث: معنون بـــ "تقديم نماذج من دروس الظواهر اللّغويّة وفق مبدأ المقاربة النّصيّة؛ وذلك بالاستعانة بمذكرة الأستاذ ".

العنصر الرابع: معنون بـــ "التّفصيل في أنواع التّمارين المتّعلقة بالظواهر اللّغويّة المبرمجة في دفتر الأنشطة في "السنّة الرابعة ابتدائي".

العنصر الخامس: وفيه تحليل لنموذج امتحان في "السنة الرابعة ابتدائي"

المبحث الثاني: خصصناه لتحليل الاستبانات.

وأمّا الخاتمة، فقد جعلناها حوصلة لأهم النّتائج التّي توصلنا إليها في الفصلين النّظري و التّطبيقيّ.

في حين تضمّن الملحق نسخ مصورة من كتاب اللّغة العربيّة "للسنّة الرابعة ابتدائي"، نسخ مصورة لوضعيات ادماجية خاصة بمجموعة من المتعلّمين، اضافة إلى نماذج الاستبانات المقدّمة للمعلّمين.

ولتحقيق الخطّة السابقة اعتمدنا على عدّة مصادر ومراجع أهمها:

-كتاب اللّغة العربيّة"السنّة الرابعة ابتدائي": بوربني سراب وآخرون.

-كراس النشاطات في اللّغة العربيّة "السنّة الرابعة ابتدائي": بوربني سراب وآخرون.

-تدريس فنون اللّغة العربيّة: علي احمد مدكور.

-اللّغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها: طه علي حسين الدليمي وآخرون.

-تعلّم النّحو والإملاء والتّرقيم: عبد الرحمان الهاشمي.

-المهارات اللّغويّة، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها: رشدي أحمد طعيمة.

-أسس تعلّم اللّغة وتعلّمها: دوجلاس براون.

-الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللّغة العربيةّ: ميشال زكريا.

وكغيره من البحوث فقد واجهتنا صعوبات في طليعتها قلّة المراجع الإكترونيّة التّي تصب في موضوع الكفاءة التّواصليّة، وصعوبة التّواصل مع مكتبة الجامعة بسبب الاضطرابات الحاصلة في البلاد(covid 19)، وكنّا نأمل أن تبقى المدراس مفتوحة حتّى نتمكن من إجراء الدّراسة الميدانيّة، لنسجل ملاحظاتنا على دور القواعد النّحويّة في تحقيق الكفاءة التّواصليّة من خلال الأداءات المختلفة للتّلاميذ في التّعبير الشفوي.

وفي الأخير لا يسعنا إلا أن نتقدّم بالشّكر الجزيل إلى الأستاذة "نبيلة قريني" التّي أشرفت على هذه الدّراسة، وكلّ من ساعدنا في إنجاز هذا البحث من قريب أو من بعيد،

كما نشكر سادة أعضاء لجنة المناقشة الّذين ستكون لتّوجيهاتهم ونصائحهم وانتقاداتهم البنّاءة أثر كبير في اثراء هذه الدّراسة.

الفصل الأوّل

القواعد النّحويّة و الكفاءة التّواصليّة.

تمهيد:

تبقى الرغبّة في إتقان اللّغة العربيّة سببا رئيسيا في تعلّم القواعد النّحوية لذلك تعدّ هذه الأخيرة من أبرز مراحل تعلّم اللّغة العربيّة وذلك من خلال إكساب المتعلّم ملكة تبليغيّة وكفاءة تواصليّة تمكّنه من التّحكم السّليم في جميع المهارات الأساسية المتّمثلة في: الاستماع (الفهم) و الحديث (الكلام) و القراءة و الكتابة، و لا يتّم تحصيل هذه المهارات إلاّ بالتعلّيم .

فأهمية القواعد النّحويّة للّغة العربيّة كأهميّة القلب للإنسان ، فبدون النّحو تصبحُ اللّغة حشدا من الألفاظ ، لذلك نجد عناية فائقة في تعليميّة القواعد النّحويّة في المدرسة الجزائرية باعتبارها العمود الفقري لجميع المواد فالتّعبير و المطالعة و الأدب و البلاغة وغيرها تظلّ عاجزة على أداء رسالتها ما لم تُكتب وتقرأ بلغة سليمة خالية من الأخطاء النحويّة .

وحتّى يحقق المعلّم هذه الأهداف لابدّ أن يستخدم أكثر من طريقة في التّدريس، وخاصة في تّدريس القواعد النّحويّة .

ومن منطلق أن الكفاءة المستهدّفة من تعلّيم قواعد اللّغة العربيّة وتعلّمها هي إكساب المتعلّم كفاءة تواصليّة ، فإنّ ذلك يستّلزم استّثمار هذه القواعد في التّواصل وخصوصا الشّفهي باعتباره الأكثر تداولا واستعمالا .

فالكفاءة التّواصليّة أو عمليّة الاتصّال اللّغوي بين المتكلّم و المخاطب تخضع إلى سلامة القواعد، فالخطأ في الإعراب يؤثر من دون شك في نقل المعنى المقصود وبالتّالي المتلّقي يعجز عن فهمه .

وعليه نستهّل في هذه الدراسة إلى التعرّض لبعض المفاهيم و المصطلحات التّي تتصّل مباشرة بموضوع : **القواعد النّحويّة و الكفاءة التّواصليّة** لنبيّن الدور الذي تُسهم به القواعد النّحويّة في تحقيق الكفاءة التّواصليّة.

المبحث الأول : مفهوم القواعد النّحويّة:

أولا: مفهوم القاعدة:

1-1- لغة:

وردّ لَفظُ "القاعِدَة" في القُرآن الكريم بصيغة الجمع للدّلالة على الثبات وقوام الشيء و أساسه، و أصله، لقوله تعالى:« وَإِذْ يَرفَعُ إِبْراهِيمُ القَواعِدَ مِنَ البَيتِ و إِسْمَاعيلُ» [سورة البقرة: الآية: 127]، وقال أيضا« فأَتَى اللهُ بُنيَانَهُم مِنَ القَواعِدِ» [سورة النّحْل: الآية: 26].

لذلك نجدُ معظم الدِّراسات اللُّغوية و المعاجم العربيّة تتفق على أنّ مدلول القاعدة في اللغة هو الثبات و الاستقرار لقول"ابن منظور" في لسانه (ت 711هـ) « القاعدة» : "أَصْلُ الأُسِّ، و القواعد الأساس وقواعدُ البيتِ أَسَاسُه[1] » بمعنى أساسُ البيت.

1-2- اصطلاحا:

جاء في التعريفات "للجرجاني" (ت 816) "القَاعِدَة" هي:« قَضيَّة كُلِيّة مُنطَبِقة على جميع جُزيئاتها »[2]

وعرّفها "خالد رمضان حسن" في قوله"« هي قَضيَّة كُلِيّة يَنطَبقُ حُكمها على الجزيئات التي تندَرجُ تحتهَا، فتعرف بها حكم هذه الجزيئات»[3]

أما في اصطلاح النحاة هي: الضابط، بمعنى الحكم المنطبق على جميع جزيئاته كقولهم: الفاعل مرفوع، و المفعول به منصوب. [4]

(1) ابن منظور، لسان العرب، (د تح) ، دار صادر، بيروت، لبنان، ، ط1، 1990م، مادة (ق ع د)، ص 321/3 .

(2) الشريف الجرجاني، معجم التّعريفات، تح: محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة، القاهرة ، مصر، (د ط)، (د ت)، ص 143.

(3) خالد رمضان حسن، معجم أصول الفقه، دار الروضة، مصر، ط1، 1998، ص 219.

(4) مصطفى أحمد الزّرقا، المدخل الفقهي العام، دار القلم، دمشق، سوريا ، ط2، 2004م ، 995/1 .

من هنا يُشترط في كلمة "القاعدة" المستعملة في العلوم الرائجة أن تكون قضيّة كليّة أو غالبيّة ؛ بمعنى أنّها مفهوم جامع مانع يعني الحكم الكلّي الذي ينطبق على جزيئاته التّي تندرج تحت أمر جامع بينها يكون قانونها الأعلى الذي يحكمها.

ثانيا:مفهوم القواعد النّحويّة: (1)

القاعدة النّحويّة تركيب وصفي مكوّن من لفظيْ الموصوف " القاعدة" و الصفة "النّحوية"، ما يعني تخصيص الموصوف بالصفة ؛ ما يحيلنا على قواعد النّحو.

لذلك تعرف القواعد النّحويّة بأنّها حكم كلي استنبطه النّحاة من كلام العرب لِكي يطبّق على ما يماثل هذه النماذج من كلامنا(2)، كقول النّحويين مثلا الفاعل مرفوع ، فهم بذلك استنبطوا هذه القاعدة على نصوص اللّغة جميعا.

أمَا بمعناها الواسع فهي:« مجموعة من الأحكام استخلصت من الأنماط التّركيبيّة التي تمثل النظام التركيبي للغة العربية » (3)

وتعرف أيضا بأنّها: "فن تصحيح كلام العرب كتابةٌ و قراءةٌ، وهي تُعنى بالإعراب و قواعد تركيب الجملة ، اسمية كانت أم فعلية ذلك دراسة العلاقات في الجملة وعلاقتها بما قبلها و ما بعدها، كما أنّها تُعنى بمجموعة القواعد التى تنظّم هندسة الجملة أو مواقع الكلمات فيها ووظائفها من ناحية

(1) من معاني النّحو: "القصد" و "الطريق"، ونحا إلى الشيء نحوا: مال إليه وقصده ...

وقد تعددت تعريفات الباحثين له فعرف بأنّه: «علم بأصول تعرف بها أحوال الكلمات العربيّة من حيث الإعراب و البناء...»

ومن المتأخّرين من عرفه على أنّه: «قانون تأليف الكلام، وبيان لكلّ ما يجب أن تكون عليه الكلمة في الجملة، والجملة مع الجمل حتّى تتّسق العبارة ويمكن أن تؤدّي معناها » .

ينظر: ابن منظور، لسان العرب، (د تح)، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، 1990 م،مادة (نحا)، ص 15/ 309، 310.

ومصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، ط3، 1994 م، ص 9.

وينظر: ابراهيم مصطفى، إحياء النحو، مطعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، مصر، ط2، 1992 م، ص 1.

(2) الأمين مداوي، القاعدة النّحوية بين اللّغة و المنهج، مجلة المقري للدّراسات اللّغوية النظرية والتطبيقية، جامعة بسكرة، الجزائر، العدد الأول، ص 231.

(3) عبد الواحد محمد، القواعد النّحوية تأصيلا و تفصيلا، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، (د ط)، 1971م، ص 20.

المعنى وما يرتبط بذلك من أوضاع إعرابيّة تسمى علم النّحو، أمّا مجموعة القواعد التي تستعمل بنية الكلمة و صياغتها ووزنها و الناحية الصوتيّة تسمى علم الصرف"[1]

لقد جاء هذا التعريف شاملا للقواعد النّحويّة ، فقد ذكر النّحو و الصّرف و الإعراب ، حيث تعتبر القواعد فن تصحيح الكلام كتابة و قراءة؛ لأنّها أداة لتقويم اللّسان و إبعاده عن الزلل كما تُبيّن لنا حالة آخر الكلمة أهي مرفوعة أم منصوبة أم مجرورة ، وما نوعها أهي اسمية أم فعلية، مثبتة أم منفية وغيرها.

كما أنّها تُضفي على الجملة وتكسبها رونقا و جمالا، وتجعلها متناسقة و مرتبطة من حيث المعنى و المبنى، كما ذكر هذا التعريف علم الصرف أي من ناحية الوزن و بنية الكلمة ، وكيفية الصياغة وغيرها.

وعليه فالقواعد النّحويّة تختص بالجملة بصفة عامة و بالكلمة بصفة خاصة.

وفي تعريف آخر:« القواعد هي وسيلة حفظ الكلام وصحة النطق و الكتابة وهي ليست غاية مقصودة لذاتها بل هي وسيلة من الوسائل التي تعين المتعلمين على التحدّث و الكتابة بلغة صحيحة، بمعنى أنّها وسيلة لتقويم ألسنه الطلبة وعصمتها من اللّحن و الخطأ فهي تُعينهم على دقّة التّعبير وسلامة الأداء ليستخدموا اللّغة استخداما صحيحا. [2]

مجملُ هذه التعريفات الإصطلاحية أنّ للقواعد النّحويّة أهمية كبيرة، فهي تحافظ على سلامة التّعبير وصحة أدائه وفهم معناه و إدراكه في غير لُبس أو غموض.

ثالثا: أهميّة القواعد النّحويّة:

تحتّل القواعد النّحويّة مكانة بارزة في مراحل التعلّيم المختلفة "فابن خلدون" يعدّ النّحو أهم علوم اللّسان العربي قاطبة، حيث يقول:« علوم اللّسان العربيّ أربعة و هي: اللغة و النّحو و البيان و

(1) محمد اسماعيل ظافر و آخرون، التدريس في اللغة العربية، دار المريخ، الرياض، (د ط)، 1984م، ص 281.

(2) طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللّغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، عمان، الأردن، ط 1، 2005 م، ص 150.

الأدب، و إنّ الأهم المتقدّم منها هو النّحو، إذْ به تتبيّن أصول المقاصد بالدلالة فيعرف الفاعل من المفعول و المبتدأ من الخبر، و لولاه لجهل أصل الإفادة »[1]

يبيّن لنا "ابن خلدون" في هذا التّعريف أنّ علوم اللّسان أربعة قام بذكرها و قدّم القواعد على هذه العلوم ، وهذا بحسب أهميتها في سلامة التّعبير و صحّة الكتابة ومعرفة الفاعل من المفعول و المبتدأ من الخبر.

ومن القدامى أيضا الذّين عرّجوا لأهميّة النّحو نجدُ "ابن فارس" في كتابه "الصّاحبي" حيث يقول:« من العلوم الجليلة التي اختصمت بها العربُ الإعرابُ الذي هو الفارق بين المعانى المتكافئة في اللّفظ، وبه يعرف الخبر الذي هو أصل الكلام، و لولاه ما تميّز فاعل من مفعول، و لا مضاف من منعوت، و لا تعجب من استفهام....، ولا نعت من توكيد » [2]

ويعني هذا أن القواعد النّحوية هي التّى تمكننا من فهم معنى الكلام وصحّة أدائه من خلال رفع الفاعل ونصب المفعول و هكذا حتّى يسلم التّعبير.

ويعمدُ الباحث "علي أحمد مدكور" وهو من المحدّثين لتأكيد أهمية هذا العلم إلى استحضَار المقُولة المشهورة التي مفادُها: (النّحو في الكلام كالملح في الطعام) [3]، حيث يبرز هذا القول مكانة النّحو؛ فوجوده ضروريّ ليكون الكلام مفهوما مستساغا، ـ ومع افتراض قبول العبارة السابقة ـ أنّه إذا استخدم النّحو في اللّغة بقدر حاجتها منه وفائدته لها كان مقبولا مساغاً، أما إذا جاوز الحاجة و الفائدة، أصبح الكلام غير مفهوم، وخرج النّحو عن أصل وضعه، كما أنّ الملح إذا وضع في الطعام بقدر كبير أصبح الطعام غير مستساغ.

إنّ المتمكّن من قواعد النّحو يجنب نفسه اللّحن الذي يعدّ عيبا في اللّسان و يُفسد المعنى.

(1) ابن خلدون، المقدّمة،(د تح) ، الدار التونسية ، تونس ، (د ط)، 1984م، ص 711، 712.

(2) ينظر: ابن فارس، الصّاحبي في فقه اللّغة العربيّة و مسائلها وسنن العرب في كلامها، تح: أحمد حسن، دار الكتب العلميّة ، بيروت، لبنان، ط 1، 1997م، ص 43.

(3) ينظر : علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، (د ط)، 2006م، ص 319.

وذلك اللّحن الذي عدّهُ الرسول- صلى الله عليه وسلّم- ضلالة، إذ قال حين سمع أحدهم يلحن، "أرشدو أخاكم فقد ضلَ".[1]

إنّ قواعد اللّغة تصلح الألسن و تسدّد الأقلام، وتمكّن المرسل من مجافاة اللّحن الذّي يُخل عن المعنى بالإبانة و يفسد المقصود.

زيادة على ما تقدّم فإنّ تدريس القواعد النّحويّة تنّمي في المتعلّم القدرة على التّعليل و الاستنباط ودّقة الملاحظة ، و الموازنة بين التّراكيب و تمرّنه على دّقة التّفكيير ، بالإضافة أنّها تصون لسانه من الخطأ وتحفظ قلمه من الزّلل وتكسبه القدرة على التّواصل في مختلف المواقف اللّغويّة المختلفة .

رابعا: أهداف تدريس القواعد النّحويّة:

الغرض من تدريس النّحو هو تكوين الملكة اللّسانية الصحيحة لاحفظ القواعد المجردّة ، فالعربيّ الأول الذي أُخذت اللّغة عنه لم يكن يدري مالحال و ما التّمييز، ولم يعرف الفرق بين المبتدأ أو الفاعل، فكلّ هذه الأسماء سمّاها مشايخ النّحو عندما وضعوا قواعد اللّغة لحفظها من اللّحن .

و لتّحقيق هذا الغرض يقول "قاسمي الحسيني":« لا داعي للمبالغة في مسائل الحذف و التّقديم و التّأخير و التّقدير و التّأويل وفي استخدام العوامل و العللّ، لأنّ هذه القضايا إنّما أخرجت دراسة النّحو عن الغرض الذي وجد من أجله، وهو خدمة اللّغة العربيّة في مستوياتها المختلفة قولا و قراءة وكتابة». [2]

فطريقة تدريس القواعد إذا هي المسؤول الوحيد من شعور التلاميذ بأنّ القواعد غاية في ذاتها، فنحن إذا عنينا بها واتجهنا في تدريس القواعد اتّجاها عمليًّا تطبيقيّا، و مزجناها بالكلام، و لمْ نتعال فيها، و

(1) ينظر، عائض بن عبد الله القرني، أهمية اللّغة العربيّة ومناقشة دعوى صُعوبة النّحو، دار الوطن، الرياض، مصر، ط 1 ، جمادي الأولى، 1412هـ، ص 18.

(2) قاسمي الحسيني محمد مختار، تعليميّة النحّو، أعمال ندوة تيسير النحّو، المجلس الأعلى للّغة العربيّة، الجزائر، 2001م، ص 435 .

نثقّل على تلاميذنا بتفاصيلها، لم يعد التلميذ يشعر بأن القواعد غاية في ذاتها و إنمّا وسيلة إلى التّعبير السليم[1].

فضلا عن تنميّة ثروة الطالب اللّغوية عن طريق ما يدرسه من الشواهد و الأمثلة و الأساليب، فإذا ما أحسّ التّلميذ بموقف لغوي صعب رجع إلى القاعدة كي يصوّب نفسه .[2]

وفي هذا السيّاق أوردت بعض الدّراسات تفصيلا لأهداف القواعد النّحويّة في مراحل التّعليم ، وهي كالآتي:

– عِصمة اللّسان و القلم من الخطأ ؛[3] وهذا هو الغرض الذي من أجله نصح "عَلي بنْ أبي طالب" "أبَا الأسود الدؤلي" بوضع قواعد النّحو لِيُقيم به كلام العرب الذي أفسدته مخالطة الأعاجم و أدخلت اللّحن فيه.

– ترقيّة عبارات التّلاميذ الأدبيّة باستخدام ما يعرفونه من أصول بلاغيّة تضفي على الكلام جمالا وتزيده بهاء.

– وضع القواعد النّحويّة و الصّرفيّة موضع التّطبيق العلمي قراءة ومحادثة و كتابة، وهو الغاية من تدريس النّحو.[4]

– تهدف القواعد النّحويّة إلى تعميق الدراسة اللّغوية عن طريق إنماء الدراسة النّحويّة للتلاميذ، إذ يحملهم ذلك على التّفكير و إدراك الفروق الدقيقة بين الفقرات و التراكيب و الجمل و الألفاظ.[5] كما تُعوّد التّلاميذ على دّقة الملاحظة و الموازنة و الحكم، وترقيّة ذوقهم الأدبي.

(1) محمود علي السّمان، التوجيه في تدريس اللّغة العربيّة، دار المعارف، القاهرة، مصر، (د ط)، 1983م، ص 149.

(2) مختار بزاوية، النّحو العربي ومحاولات تسييره ، أطروحة دكتوراه ، جامعة أحمد بن بلة، وهران، الجزائر، 2018م، ص 227.

(3) محمود علي السمان، التوجيه في تدريس اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، مصر، (د ط)، 1983م، ص 49.

(4) محمد جاهمي، واقع تعليم النّحو العربي في المرحلة الثانوية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة بسكرة، الجزائر، العدد 07 ، فيفري، 2005م ، ص 9.

(5) علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، مرجع سابق ، ص 318.

ويرى "اسماعيل زكريا" أن القواعد النّحوية تُعرّف التّلميذ بأساليب العربيّة و وتعوّده على إدراك الخطأ فيما يسمع و يقرأ و يتجنّب ذلك في حديثة و قراءته و كتابته، كما أنّها تعمل على زيادة ثروة التّلميذ اللّفظية و اللّغوية. (1)

نستنتج ممّا سبق ذكره، أن الغاية الأساسية من تعلّيم القواعد النّحويّة تتمثل في استخدام اللّغة العربيّة استخدامًا صحيحًا سليما خاليا من اللّحن في الكلام و الخطأ في الكتابة، ومن ثمّة فأية قواعد تؤدي إلى غير ذلك تعدّ تطويلا وحشوا يصرف المتعلّم عن الهدف المبتغى و الغاية المنشودة.

خامسا: طرق تدريس القواعد النّحويّة:

طريقة التّدريس هي الأداة و الوسيلة الناقلة للعلم و المعرفة و المهارة، وكلّما كانت هذه الطريقة ملائمة للموقف التّعليمي ومنسجمة مع عمر المتعلّم و ذكائه و قابليته و ميوله، كانت الأهداف التعليميّة المحقّقَة عبرها أوسعَ عمقا و أكثر فائدة. (2)

ومن المعلوم أن لكلّ علم طرائقه في التّدريس وهذا أمر إيجابي في عملية التعلّيم و التعلّم، لأن لكلّ موقف تعليمي طريقة تدريس مناسبة له، وتتطابق معه سواء أكان هذا في البلاغة أم التعبير أم الأدب أم النّحو.

لذلك يتبعُ مُدّرسوا اللّغة العربيّة طرائق عدّة في تدريس قواعدها فمن المدّرسين من يتّبع الطريقة القياسيّة، ومنهم من يدّرسها على الطريقة الاستقرائية و آخرون يدرسونها على طريقة أو أسلوب النّص، وقد يمزج البعض بين طريقتين أو أكثر من هذه الطرائق.

وللتّعرف على الأسس و الخطوات التّي تقوم عليها كلّ طريقة في تدريس القواعد النّحويّة نبدأ بأقدمها وهي الطريقة القياسية.

(1) ينظر: زكريا اسماعيل ، طرق تدريس اللّغة العربيّة، دار المعرفة الجامعية، بيروت، لبنان، (د ط)، 2005م، ص 190.

(2) ينظر: طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللّغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها، مرجع سابق ، ص 88.

5-1- الطريقة القيّاسية:

احتّلت هذه الطريقة مكانة عظيمة في التّدريس، وتقوم على البدء بحفظ القاعدة، ثم اتّباعها بالأمثلة و الشواهد المؤكدة لها و الموضحة لمعناها[1]، بحيث يبدأ المعلّم بعرض القاعدة النّحوية ثم يقدّم الشواهد و الأمثلة لتوضيحها و تعزيزها و ترسيخها في أذهان التّلاميذ، و الخطوة الثالثة إجراء تطبيقات عليها من خلال أمثلة متشابهة وحالات مماثلة لها. [2]

ما نستنتجه من هذا التّعريف أن الطريقة القياسيّة هي الانطلاق من العام إلى الخاص، ومن الكلّ إلى الجزء، أي من القاعدة النّحويّة المقصودة إلى الأمثلة التّي توضع هذه القاعدة.

- و يسير تدريس النّحو وفق هذه الطريقة على خطوات ثلاث: [3]

- تقوم أساسا على مبدأ الانطلاق؛ (تمهيد لتهيئة الطّلبة للدّرس الجديد) ثم عرض القاعدة على المتعلّمين أولا.

- تليها مرحلة عرض الأمثلة و الشواهد لتوضيحها وتعزيزها و ترسيخها في أذهان المتعلّمين.

- ثم تأتي مرحلة التّطبيقات التّدريبّة من خلال أمثلة مشابهة ومماثلة لأمثلة الدّرس؛ و الغاية منها ترسيخ القاعدة في أذهان المتعلّمين.

أ- مزاياها:

تمتاز هذه الطريقة بـ: [4]

- سهولة السيْر و التّقديم و لا تأخذ الوقت الكثير، فالطّالب الذي يفهم القاعدة فهما جيدا يستقيم لسانه أكثر من الذي يستنبط القاعدة من أمثلة توضع له قبل ذكرها ولا سبيل إلى حفظها حفظا يعين على تذكرها.

---

(1) ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، مرجع سابق، ص 322.

(2) ينظر: زكريا اسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربيّة، مرجع سابق، ص 224.

(3) ينظر: طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللّغة العربيّة مناهجها و طرائق تدريسها، مرجع سابق، ص 183.

(4) بلخير شنين، طرق تدريس القواعد النّحويّة و علاقاتها بفكر ابن خلدون، مجلة الأثر، جامعة ورقلة، الجزائر، ع 13، مارس 2010م، ص 118.

ب- سلبياتها:

من سلبيات هذه الطريقة:

- لا تساعد على إعمال عقل المتعلّم.

- تدعو إلى المحاكاة و التقليد و لا تشجع على الابتكار و الأداء. [1]

- تجلب الملل، ولا تكسب التلّميذ معلومات مفهومة ممّا تؤدي إلى النفور من دراسة القواعد النّحويّة.

- يُعاب عليها[2] أيضا أنّها جافة وتعتمد على الصّياغات الفنيّة للمُصطلحات كما أنّها تشعر الطلاب بأنّ الموقف التّدريسي رتيب ومصطنع.

5-2- الطريقة الاستقرائيّة:

بسبب سلبيّة الطريقة السابقة، اقترحت الطريقة الاستقرائيّة أو الاستنباطيّة، وتقوم على عكسها؛ حيث يبدأ فيها من الجزء للوصول إلى الكّل[3]، بمعنى البَدء بالأمثلة التي تشرح و تناقش ثم تبسط القاعدة. [4]

و الاستقراء هو الأسلوب الذي يسلكه العقل في تتبع مسار المعرفة و مدارجها ليصل به إلى المعرفة في صورتها الكليّة بعد تتّبع أجزائها، وعليه فهدف هذه الطريقة هو الكشف عن القواعد و الحقائق و استخدام الاستقصاء في تتبعها والوصول إليها. [5]

تسير هذه لطريقة على خطوات هي:

- تمهيد يُهيئ فيه المعلّم تلاميذه بتقبل المادّة الجديدة.

(1) طه علي حسين الداليمي، و آخرون، اللّغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها، مرجع سابق، ص 182.

(2) حسين نجاة، طرائق تدريس النّحو العربي لدى طلبة اللّغة العربيّة و آدابها، مجلة إلكترونية، أقلام الهند، ع3، يوليو- سبتمبر، 2019م.

(3) بلخير شنين، طرق تدريس القواعد النّحويّة و علاقاتها بفكر ابن خلدون، مرجع سبق، ص 119.

(4) ينظر: علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، مرجع سابق، ص 323.

(5) ينظر: طه علي حسين الدليمي و آخرون، اللّغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها، مرجع سابق، ص 188.

– يعقب التّمهيد العرض وهو لبّ الدّرس، و به يتحدد الموضوع و الهدف الذي يريد المعلّم بُلوغه مع تلاميذه من الدّرس. (1)

– الربط و الموازنة و المقارنة بين ما تعلّمه التّلميذ اليّوم وبين ما تعلّموه بالأمس.

– التّعميم و استنتاج القاعدة ؛ وهي الخطوة التي يستنتج فيها التّلميذ بالتّعاون مع المعلّم القاعدة باعتبار الإستنتاج هو زبدة الدرس.

– ثم تأتي مرحلة التّطبيق الفوري عن طريق تمارين تدريسية.

أ– مزاياها: (2)

– تعمل على تشْجيع الطّلبة على التّفكير و المشاركة في الدّرس بصفة فعّالة والأخذ بملاحظتهم حتّى يصلون إلى الحقيقة.

– تُسهم في توصيل التّلاميذ إلى استنتاج القاعدة النّحوية تدريجيا، ممّا يجعل معناها واضحا ومن ثم يكون التّطبيق سهلا ميسورا.

ب– سلبياتها:

على الرغم من محاسن هذه الطريقة، إلا أنّ بعضهم انتقدها في النقاط الآتية: (3)

– تعمل على تشتيت ذهن المتعلّم لأنّ أمثلتها مستمدّة من مصادر مختلفة ولا يربط بينها رابط.

– بطيئة و تستغرق وقتا طويلا حتى يصل المتعلّم إلى القاعدة و القواعد لا تُكتسب إلا بالتّطبيق ؛ إلا أن وقت التّطبيق قليل.

(1) ينظر: المرجع نفسه، ص 190- 191.

(2) غازلي نعيمة، أساليب تدريس قواعد اللّغة العربيّة، مقال ، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، ص 3.

(3) فطاني، استخدام الطريقة الاستقرائية في تعليم قواعد اللّغة العربيّة لترقيّة مهارة الكتابة، رسالة الماجستير، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية، مالانج، إندونسيا، 2011م ، ص 22.

5-3- الطريقة المعدّلة (طريقة النّص الأدبي):

هي أحدث الطرق الثلاث، وقد نشأت نتيجة تعديل في النّظريات السابقة، لذا سميّت بالطريقة المعدّلة، وتعتمد هذه الطريقة على تدريس القواعد النّحويّة في ظلال نصوص اللّغة[1]، ويكون ذلك بالإعتماد على نص كامل من النصوص العربيّة، بدلا من الأمثلة و الشواهد المتّفرقة ؛ فشواهد الدّرس تستخرج من النّص، بمعنى أن القاعدة تُدَّرس ضمن سيّاق متصّل لا منفصل، و المتعلّم لا يحفظ الجملة دون أدنى وعي، كما يحصل في الطريقة الاستقرائية، وبذلك يستفيد المتعلّم قواعد كثيرة، بفهم المعنى و استنباط القاعدة ثم التّطبيق عليها. [2]

كما أن لهذه الطريقة أساسين، أحدهما لغوي و الآخر تربوي.[3]

أمّا الأساس اللّغوى فينطلق من كون اللّغة ظاهرة كليّة متآزرة عناصرها، تتكّون من صوت وصرف و تركيب و دلالة، و الأجدر تدريس قواعد اللّغة في ظلال تكامل هذه العناصر، و أما الأساس التّربوي فمؤداه دراسة النصوص شعرا و نثرا، حيث تجعل المتعلمّ يعيش خبرة كليّة مباشرة ذات معنى لديه، ويكون النّحو هنا متضمنا في هذه النصوص، خاصة إذا كان النّص معبرا عن واقع المتعلّم و مراعيا ميله ونمّوه العقلي.

فطريقة النّص الأدبي إذا هي من أنسب الطرق في اكتساب المتّعلم المهارات اللّغوية الأربع اكتسابا سريعا و ناجعا، لأنّها تشبه ذلك الوضع الطبيعي الذي يكسب فيه الطّفل لغتّه الأم، فهي تنّمي في المتعلّم كفاءة التّواصل من خلال تركيزها على مهارة القراءة و التّعبير الشفوي ومهارة الاستماع.

ويتمثّل سير الدرس وفق هذه الطريقة كمايلي: [4]

- **تمهيد:** وفيه يمهدّ المعلّم بالتّطرق إلى الدّرس السابق ليهيئ طلبته للدرس الجديد.

(1) ينظر: عبد الرحمان الهاشمي، تعلم النّحو و الإملاء و التّرقيم، دار المناهج، عمان، الأردن، ط2، 2008م، ص 4.

(2) مختار بزاوية، النّحو العربي و محاولات تسيره، مرجع سابق، ص 236.

(3) ينظر، طه علي حسين العليمي، و آخرون، اللّغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسه، مرجع سابق، ص 195.

(4) ينظر، طه حسين الدليمي و آخرون، اللّغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها، مرجع سابق، ص 197.

- كتابة النّص: يكتب النّص على السبّورة و يقرؤه المعلّم قراءة نموذجية يركّز من خلالها على المفردات و الجمل التّي يدور حولها الدّرس، و يفضل استخدام وسائل الإيضاح المناسبة كالطباشير الملون لكتابة المفردات و الجمل الخاصة بموضوع درس القواعد.

- **تحليل النّص:** بعمليّة التّحليل يتطرق المعلّم إلى القواعد النّحوية المتّضمنة في النّص ؛ بمعنى أن الطلاب يصبحون مهيئين من خلال ذلك إلى استنتاج القاعدة الخاصة بالدّرس.

- **القاعدة و التعميم:** بعد أن يتوصّل معظم الطلبة إلى القاعدة الصحيحة ، يدّون المعلّم هذه القاعدة بخط واضح وفي مكان بارز من السبّورة بعد صياغتها صياغة صحيحة.

- **التّطبيق:** وتعني هذه المرحلة أن يطبّق الطّلبة على القاعدة أمثلة إضافية ويكون ذلك بالإجابة عن الأسئلة التي يوجهها المعلّم أو تكليفهم بتأليف جمل معينة حول القاعدة.

أ- مزاياها:

من مزايا طريقة النّص الأدبي مايلي :

- يشعر التّلميذ باتّصال القواعد النّحوية بلغة الحياة التي يتكلمها هذا ما يجعله يحبّ هذه القواعد و لا ينفر منها. [1]

- تنميّة المهارات اللّغوية في القراءة و الكتابة، فعدّم توظيف القواعد في التحدّث و القراءة يؤدي إلى فقدان هذه المهارات.

- تنّوع النصوص يضفي ثراء على الكفاية اللّغوية، الأمر الذي يخدم المتعلّمين أثناء دراستهم لأن هذه الكفايات تنمو و تتحسن من خلال مسيرة التعلّم و إستمراريته.

- اكتساب ملكة التذّوق الفنّي و العمل على تنميّتها.

ب- سلبياتها:

لها بعض السلبيات نوجزها في النقاط الآتية:

- يصعب الحصول على نص متكامل، يحمل كل الأمثلة المطلوبة التى[1] تستنبط منها القاعدة كاملة.

(1) بلخير شنين، طرق تدريس القواعد النّحويّة و علاقاتها بفكر ابن خلدون، مرجع سبق، ص 121.

- يضيع الوقت في القراءة و التّحليل ممّا يشغل المعلّم عن الهدف الأساس.

- يتّصف النّص المخصّص لتدريس القواعد عادة بالتكلّف و الاصطناع، [2]

لهذا لا يؤدي إلى جلب انتباه التّلاميذ لأنّهم لا يجدون متعة وهم يدرسونه.

من خلال ما سبق يتبيّن أن الاحتكام إلى النصوص يولد نوعا من التّفاعل بين المتعلّمين و ما يتعلمونه، فتظهر نتائجه و تتدلى ثماره في مخاطباتهم و كتاباتهم.

و إذا قارنا بين الطريقة الاستقرائيّة و طريقة النّص الأدبي نجد بعض الفروقات تتمثّل في استخراج الأمثلة.

فالطريقة الاستقرائيّة المعلّم هو الذي يختار الأمثلة من نصوص مختلفة، لكن طريقة النص الأدبي، الأمثلة موجودة في النّص المدروس من الكتّاب المدرسي المقرر في حصّة القراءة.

(1) ربيعة عبد السلام محمد هندر، النّحو العربي ودوره في تدريس اللّغة العربيّة، فاعلية طريقة النص في تحميل القواعد، مقال، طرابلس، ليبيا، ص 8.

(2) طه حسين الدليمي و آخرون، اللّغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها، مرجع سابق، ص 196.

المبحث الثاني : مفهوم الكفاءة التّواصليّة:

أولا: مفهوم الكفاءة:

1.1. لغة:

جاء في لسان العرب : " الكَفِيءُ النَّظِيرُ، وّ كّذلِكَ الكُفْءُ و الكُفُوءُ ، على فُعْلٍ و فعُولٍ والمِصْدَرُ الكَفَاءةُ، بالَفتْحِ و المِدَّ.

والكُفْءُ النّظِير المِسَاوي، وَمِنْهُ الكَفاءةُ في النِّكاح، هُوَ أَنْ يَكُونَ الزَّوجُ مُسَاويا لِلمرْأة فِي حَسْبِهَا وَ دِينِهَا وَ بَيْتِهَا وَغَير ذَلِكَ"[1].

يقال: كفاك الشيء يكفيك وقد كفى كِفاية كفء: الكاف و الفاء و الهمزة أصلان يدّل احداهما على التّساوي و الكفء المثيل لقوله تعالى: "ولمْ يكنْ لَّهُ كُفؤًا أحَدٌ" [سورة الإخلاص:الآية:4].

ويقال أيضًا: كفاهُ على الشيء مكافأة وكفاء: جازاه يقول مالي به قبل و لاكفاء أي مالي به طاقة على أكافئه. [2]

كما ورد مفهوم الكفاءة في " قاموس المنهل " بمعنى الجدارة و الأهْليَّة[3].

أمَّا الكِفاية فأُخذت من فعل: كَفى، يَكْفي، كِفَاية : اذا قام بالأمر، وكَفاءة الشَيء كِفاية، استغنى به عن غيره فهو كافٍ ... واكتفى بالشيء استغنى عنه ، وقنع بالأمر اضطلع به...والكفي ماتكون به الكِفاية". [4]

وكثيرا ما ترادِ معها الباء، كما جاء في كتاب الله العزيز: "وكفى بالله حسيباً" [سورة فصلت:الآية: 35] و الكَفَى ما تكون به الكِفايَة. [5]

(1) ابن منظور، لسان العرب ، مرجع سابق ، مادة (كفأ) ، 269/1 .

(2) ابن فارس، مقاييس اللّغة ،(د تح)، دار الكتب العلميّة، بيروت ، لبنان ، (دط)، 1999م، باب (كفا) ،249.248/2

(3) سهيل إدريس و آخرون، المنهل، دار الطب ودار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط11، ص 226.

(4) مجمع اللّغة العربية، المعجم الوسيط، دار الهوة، اسطنبول، تركيا، ط 1، (د ت)، ص 793.

(5) الزمخشري، أساس البلاغة، تح: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ج2، ط1، 1998، ص 142.

هذا عن التّعريف اللّغوي للكفاءة و التّي تعني القدرة على فعل الشيء والمجازاة.

2.1. اصطلاحا:

لقد قُدّمت للكفاءة تّعاريف كثيرة ، وعلى الرّغم من تعدّدها فهي لاتتعارض ، بل يُكمّل بعضها البعض وسنورد بعضها فيما يلي :

تعّرف الكفاءة في المجال التّربوي بأنّها : تجعل المتعلّمين قادرين على الاستخدام الناجح لمجموعة مندمجة من القدرات و المهارات و الخبرات و السلوكات لمواجهة وضعيّة جديدة غير مألوفة و التكّيف معها بما يجعلهم يجدون لها الحلول المناسبة بسهولة و يُسر متّغلبين على العوائق التي تعترض سبيلهم وكذا حل المشكلات و انجاز المشاريع المختلفة التي تختم محاور الدروس». [1]

ويعرّفها " فليب ميريو Philippe Meirieu " : بأنّها معرفة تَحّمل الفرد إلى مواقف معقدّة تستدرجه نحو عمليّة تدبير متغيّرات غير متّجانِسة وتسمحُ له بحل مشكلات لا يمكن حلّها إلاّ بالرجوع إلى مواقف قبليّة ترتبطُ معرفيًا بمادة دراسيّة معينة. [2]

فالكفاءة من خلال هذا التّعريف تعني قدرة المتعلّم على انجاز مهمّة أو حل مشكلة تعليميّة معقدّة مرتبطة بمادّة دراسيّة معينة.

كما يعرّفها "لويس دنينو Luis D'hainent " بأنّها مجموعة من التّصرفات الاجتماعيّة و الوجدانيّة ومن المهارات النفس- حركيّة التي تسمحُ بممارسة لائقة لدورٍ ما أو وظيفة ما أو نشاط ما.

وتعرف الكفاءة كذلك على أنّها مجموعة من المعارف ومن القدرات الدائمة ومن المهارات المكتسبة عن طريق استعاب معارف وجيهة وخبرات مرتبطة فيما بينهما بمجال ، وهي الاستجابة التي تدمج و

(1) فازية تيقرشة، أثر المقاربة بالكفاءة في تحسين وتعلّم التّعبير التّحريري،السنة الثانية متوسط نموذجا ، ملتقي الممارسات اللّغوية التعليميّة و التّعلميّة ، جامعة تيزي وزو ، الجزائر، 2010م ، ص 44.

(2) راضية ويس، المقاربة بالكفاءات ماهيتها و دواعي تبّنيها في المنظومة التّربوية الجزائريّة، مجلة البحوث و الدراسات الإنسانية، جامعة قسنطينة، الجزائر، ع11، 2015م ، ص 85.

تسخر مجموعة من القدرات و المهارات و المعارف المستعملة بفعاليّة في وضعيات مشكلة و ظروف متّنوعة لمْ يسبق للمتعلّم أن مارسها ".[1]

من خلال ماسبق يمكن القول أن الكفاءة تتأرجح بشكل عام بين الفهم السلوكي و الفهم الذهني المعرفي، حيث أن الاتّجاه الأول يذهب في تعريف الكفاءة على أنّها سلسلة من الأعمال و الأنشطة القابلة للملاحظة التي ينجزها الفرد، أما الاتّجاه الثاني فيعتبر الكفاءة بأنّها قدرة على دمج مختلف المعارف و المفاهيم التّي اكتّسبها المتعلّم بإثارتها و تجنيدها و توظيفها لإنجاز أنشطة أو حل مشكلات أو انجاز مشاريع و تظهر الكفاءة دائما من خلال الإنجاز أو الأداء الفّعال الذي يقوم به المتعلّم، و الذي يعمل فيه على توظيف تلك الموارد بحيث تظهر في جودة الإتقان وحسن التصرف.

ثانيا: أنواع الكفاءة:

2-1- الكفاءة اللّغويّة:

تعتبر الكفاءة اللّغويّة من أهم المفاهيم اللّسانية التّي جاءت متّأخرة في حقل التعليميّة ويعدّ نوام تشومسكي Noam Chomesky " أول من استخدم مصطلح الكفاية اللغوية، ويتحدد مفهومها من خلال نظرته للّغة الإنسانيّة بوصفها خاصيّة تُميّز الإنسان عن غيره من المخلوقات، فاللّغة «ميزة إنسانيّة بحيث يستطيع كلّ إنسان إنتاج عدد غير متناهٍ من جملٍ لغة بيئته، حتّى و ان لم يسبق له سماعها من قبل، وهذه المقدرة على إنتاج الجمل و تَّفهمها في إطار النّظرية التّوليديّة التّحويلية تعرف بالكفاية اللّغويّة»[2]

(1) أحمد سعيد مغزي، دليل استخدام كتاب« اللّغة العربيّة»، السنة الثانية من التّعليم المتوسط، أوراس للنّشر، الجزائر، ص 27.

(2) عبده الراجحي، النّحو العربي و الدرس الحديث بحث في المناهج، دار النهضة العربيّة، بيروت، لبنان، (د ط)، (د ت)، ص 112.

مصطلح الكفاية اللغويّة La compétence في "المنهج التشومسكي" يشير على أنّها :« قدرة المتّكلم – المستّمع المثالي– على الجمع بين الأصوات اللّغويّة، و معانيها الضمنيّة في تناسق وثيق مع قواعد لغته، أو هو معرفة الإنسان الضمنيّة بقواعد لغته التي تقود عمليّة التكلّم»[1]

فالكفاية عند "تشومسكي" ترتبط بمفهوم القدرة عند المتّكلم وهي:« تلك القدرة التّي يمتّلكها كل فرد من أفراد مجتمع معين بحيث تمكّنه في المناسبات المختلفة من التّعبير عمّا يريد بجمل نّحوية جديدة لم يسمعها قط من قبل، ويسمي هذه الملكة المعرفة اللّغويّة، و يعتقد بأن أهم مقوّمات هذه الملكة هي معرفة الفرد بالقواعد النّحوية، الصّرفية، التي تربط المفردات بعضها ببعض في الجملة ، بالإضافة إلى معرفة مجموعة أخرى من القواعد أطلق عليها اسم القواعد التّحويليّة، حيث يتمكن الفرد من توليد الجمل الصحيحة و المقبولة في لغة معينة.... » [2]

وبتعبير آخر فإن الكفاءة اللّغوية هي التّي تسمح للمتّكلم بفهم و إنتاج عدد لا متناه من الجمل الجديدة، حتّى لو لم يسبق له سماعها من قبل، كما تسمح له بالتّمييز بين الجمل الصحيحة وغير الصّحيحة نّحويا، ممّا يقتضي إحاطة المتّكلم و السامع– قدر الإمكان– بأنظمة اللّغة و مستوياتها الصّوتيّة و الصّرفية و التّركيبية و الدّلالية.

وقد ارتبط مصطلح الكفاءة بمصطلح آخر وهو الأداءPerformance الأداء الكلامي للمتّكلم أين يُظهر تلك القدرة من خلال ما ينطق به فعلا؛ بتّعبير أدق الاستعمال الآني للّغة ضمن سياق معين بحيث يعوّد متكلّم اللّغة بصورة طبيعية إلى القواعد الضمنيّة في كفاءته اللّغوية » [3]

وبالتّالي فإن الكفاءة الضمنيّة للمتكلّم تبقي في أغلبها نظرية تجريدية لا علاقة لها بالواقع الفعلي لمستعمل اللّغة من حيث الصواب و الخطأ فيه.

(1) حمدان رضوان أبو العاصي، الأداءات المصاحبة للكلام و أثرها في المعنى، مجلة الجامعة الإسلامية، فلسطين، المجلد 17، ع2 ، 2009م ، ص 61.

(2) عبد الرحمان حاج صالح، مدخل علم اللسان الحديث، ص 176– 177.

(3) ميشال زكريا، الألسنيّة التوليديّة و التحويليّة وقواعد اللّغة العربيّة، المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت، لبنان، ط1، 1982م، ص 30.

فبفضل الأداء (الانجاز) تنتقل الكفاية من الوجود بالقوة إلى الوجود بالفعل، أما الأداء فهو الوجه المنطوق للمعرفة الضمنية الكامنة للغّة.

ولقد أشار " رشدي طعيمة " إلى فكرة "ساندرا سافينون" في كتابه "المهارات اللّغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها"، إلى الفرق بين الكفاية و الأداء، فالكفاية تعني« القدرة المفترضة و الكامنة وراء الأداء، بينما يعتبر الأداء التّوضيح الظاهر أو المكشوف لهذه القدرة»[1] ؛ بمعنى أن الكفاية هي ما تعرف، أما الأداء فهو ما تفعل وهو الشيء الوحيد الذي يمكن ملاحظته و تتحدد وتنمو الكفاية في ضوئه.

2-2- الكفاءة التّواصليّة:

إنّ المهارات التّواصليّة ليست مجرد أداء لغوي يصدر بأي طريقة، أو مجرد إجادة لعناصر اللّغة، و إنّما أداء معين لتحقيق وظائف تواصليّة معيّنة في مواقف إجتماعية محددة ؛ ولهذا يعتبر" ديل هايمز Dell Hymes " أول من تطرق إلى مفهوم الكفاية التّواصليّة وكان هذا كرّد على فكرة "تشومسكي " حول الكفاية والأداء.

إذ يرى"هايمز" أنّه لتّحقيق كفاءة الإتّصال لا يجب فقط معرفة اللّغة أو النسق اللّغوي، بل لا بدّ من معرفة كيفية استعمال هذه اللّغة في السياق الاجتماعي وفي مختلف السياقات الأخرى؛ وتعني الكفاءة التّواصليّة عنده معرفة الفرد و تَمكنّه من القواعد اللّغويّة و القواعد الاجتماعيّة و الثقافيّة التّي تجعل هذا الفرد قادرا على استعمال اللّغة و توظيفها في مواقف تواصليّة دقيقة » [2] بمعنى الكفاءة التواصليّة ترتكز على جملة من القواعد اللّغوية و النّفسيّة و الاجتماعيّة و الثقافيّة.

(1) ينظر : رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، عمان، ط1، 1425ه 2004م، ص 174.

(2) ينظر : مختار بروال، الكفاءة التواصليّة في الإدارة المدرسيّة في ضوء آراء أساتذة التّعليم الثانوي ، مقارنة تحليلية في ضوء نظرية الاتّصال، مجلة العلوم النفسيّة و التربويّة، جامعة أم البواقي، الجزائر، العدد الأول، سبتمبر 2015م ، ص 113.

ويعرّفها "دوجلاس بروان" على أنّها شبكة معقدّة متداخلة من الخصائص النفسيّة المنطقيّة و الاجتماعيّة الثقافيّة، و الفيزيقيّة ، واللغويّة. (1)

حيث ربط الكفاية التواصليّة بمختلف العوامل التّي من شأنها أن تمكّن الفرد من الإحاطة بها ، وعلى المتعلّم أن يكون ملمًا بها أيضا، كونها تسمح له بالإستّعمال الصحيح للّغة.

إضافة إلى أن الكفاية التّواصليّة: " هي البحث عن قواعد القدرة على التّواصل التّي تشمل القدرة اللّغويّة، لكنّها تتعداها إلى استخدام اللّغة في المجتمع وعن القواعد الاجتماعيّة التّي تحكم ذلك الاستخدام". (2)

حيث تسمح الغاية التّواصلية للفرد بربط علاقات تواصليّة بين شخصين أو أكثر و تساعد على نجاح هذه العلاقات .

و يرى "ويداوسن" أن الكفاية التّواصليّة هي كفاية مزدوجة تتّمثل في معرفة السنن و معرفة استعمالها فحتّى نتواصل لا يكفي أن يكون لدينا معرفة باللّغة و النظام اللّغوى و لكن يتعين علينا أن نعرف كيف نستعملها حسب السياق". (3)

يأكد" ويداوسن" على فكرة الكفاءة التّواصليّة على أنّ معرفة لغة ما لا يعني فهم ونطق وقراءة، وكتابة، جمل فقط، بل يعني أيضا معرفة كيفيّة استخدام الجمل في تحقيق غايات التّواصل ؛ أي ينبغي أن يكون متكلم لغة معينة متمكنًا من انظمتها و قوانينها ومن أساليب استعمالها حسب المواقف و السياقات المختلفة، حتّى يتّم التواصل بنجاح وفعالية.

ثالثا: الفرق بين الكفاءة اللّغويّة والكفاءة التّواصليّة:

لقد ميز "جنيح" بين الكفايتين اللّغوية و التّواصلية كمايلي:

(1) ينظر : دوجلاس بروان، أسس تعليم اللّغة و تعلّمها، تر: عبده الرّاجحى وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربيّة، بيروت، لبنان، 1994م، ص 264.

(2) نايف خرما و آخرون، اللغات الأجنبية تعليمها و تعلّمها، عالم المعرفة، الكويت، (د ط)، 1988م، ص 39.

(3) العربي اسليماني، التّواصل التّربوي مدخل لجودة التّربية و التّعليم، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2015م، ص 77.

أ- من حيث نوع المعرفة:

تشمل الكفاية اللّغوية على المعرفة الضمنية أو الكامنة الخاصة بالتّراكيب اللّغوية، بينما تشمل الكفاية الاتّصالية على المعرفة الضمنية اللّغوية أو الكامنة الخاصة باستعمال اللّغة في مواقف اجتماعية و ثقافية. (1) بمعنى أن الكفاية اللّغوية تركز على السيّاق اللّغوي، بينما الكفاية التّواصلية تعتمد على السياقات الاجتماعيّة و الثقافيّة التّي تربط بين اللّغة و أبعادها التّواصلية.

ب- من حيث القواعد الحاكمة:

الكفاية اللّغوية تحكمها قواعد معينة، وهي القواعد اللّغوية بينما تحكم الكفاية التّواصليّة قواعد أخرى خاصة بالأشخاص و التنظيمات الاجتماعية و الضوابط الثقافية ؛ بمعنى أن كلاّ من الكفاءة اللّغوية و التّواصليّة لها قواعدها: فالكفاية اللّغوية لها قواعد لغوية (صوتيّة، صرفيّة، تركيبيّة و دلاليّة) و الكفاية التّواصلية قواعدها تتعلق بالعلاقات الاجتماعيّة و الثقافيّة التي تربط الأشخاص فيما بينهما. (2)

ج- من حيث إنتاج اللّغة:

الكفاية اللّغوية تزوّد الدّارس بإمكانيّة التّعميم لعدد غير محدود من الجمل، بينما تزوّد الكفاية التّواصلية الدّارس القدرة على تعميم أشكال السلوك التّواصلي المناسبة لعدد غير محدود من المواقف الاجتماعية(3) بمعنى أن الكفاية اللّغوية تمكّن الدّارس من فهم و إنتاج عدد لا متناه من الجمل الجديدة فهنا تركز على الجانب اللّغوي، أما الكفاية التّواصليّة ينصب اهتمامها على تزويد الفرد بعدد غير محدود من المواقف الاجتماعيّة.

د- من حيث النّحو:

"تهتّم الكفاية اللّغوية بالنسبة للنّحو بمدى التّزام الجمل بالقواعد النّحويّة المحددة، إن الشكل النّحوي للجملة هي ما تختص به الكفاية اللّغوية، بينما تختص الكفاية التّواصلية بمدى مناسبة الجمل لسياقات

(1) رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، مرجع سابق، ص 176.

(2) ينظر: رشدي أحمد طعيمة ، المهارات اللّغوية ، مستوياتها، تدريسها ،صعوباتها، مرجع سابق، ص 177.

(3) ينظر: مرجع نفسه، ص 17 .

محددة، الجانب الاجتماعي هو ما يشغل الكفاية التّواصلية، وليس مجرد البنية النّحوية للجمل" [1] ؛ بمعنى أن الكفاية اللّغوية اهتمت بمدى التزام الجملة بالقواعد النّحوية بينما الكفاية التّواصلية أولت اهتمامها على التّركيز على مدى توافق الجمل مع السياق المحدد.

هـ- من حيث اكتساب اللّغة:

يستند اكتساب الكفاية اللّغويّة على عوامل وراثية فطرية بينما تستند الكفاية التّواصليّة إلى عوامل ثقافيّة يواجهها الفرد خلال تعلمه.[2]

أي أن الكفاية اللّغويّة مرتبطة بعوامل فطرية موجودة في ذهن الطفل منذ ولادته بينما الكفاية التّواصليّة مرتبطة بعوامل أخرى ثقافية و اجتماعية ناتجة عن احتكاك الفرد بعالمه الخارجي.

و- من حيث الأداء:

لا تنعكس الكفاية اللّغويّة بدّقة على الأداء اللّغوي لأن الأداء اللّغوي يتأثر بمجموعة من العوامل التّي تتخطى حدود الجانب اللّغوي بما في ذلك الكفاية التّواصليّة ، كما نجد أنّ الكفاية التّواصلية لا تنعكس أيضا بدّقة على الأداء الاتّصالي، لأن الأداء الاتّصالي يتأثر أيضا بمجموعة من العوامل التي تتخطى حدود الاتّصال نفسه مثل القلق [3] بمعنى أن الكفاية اللّغويّة تركز على الجانب اللّغوي لا على الأداء وهذا راجع لتأثره بمجموعة من العوامل إضافة إلى أن الكفاية التّواصلية هي أيضا لا تركز على الأداء التّواصلي الذي هو بدوره نجده يتأثر بعوامل أخرى خارجة عن نطاقه.

ي- من حيث البنية:

تتكون الكفاية اللّغويّة من بنية سطحية، وبنية عميقة بالإضافة إلى القواعد التّحويليّة، بينما يصعب الحديث عن هاتين البنيتين في الكفاية التّواصليّة حيث لم تقطع الدّراسات بمثل هذا الشيء للآن.[4]

---

(1) ينظر: مر ن ، ص ن .

(2) بن زيادي عمر ،فاعلية تعليميّة الظواهر اللّغوية في كفاءة المتّعلمين اللّغوية والتّواصلية ، مجلة متون ، جامعة مولاي الطاهر ، سعيدة ، الجزائر، العدد الأول ، جوان 2020م ، ص 15.

(3) ينظر : مرجع نفسه ، ص 16.

(4) ينظر : أمحمد اسماعيلي علوي، التّواصل الإنساني في دراسة لسانية، كنوز المعرفة، عمان، ط1، 2001م، ص 114.

رابعا: مكونات الكفاءة التّواصليّة:

تزوّد الكفاية التّواصليّة المتعلّم بضوابط كثيرة تسمح له بالمعرفة الضمنيّة للمواقف السيّاقية التّي يمكن أن يصدر فيها الخطاب، و تكون له قدرة بذلك على توظيف اللّغة توظيفا مناسبا لمختلف المواقف التّواصليّة، و يتحقق ذلك من خلال تزويد المتعلّم بـ مكونات الكفاية التّواصليّة فتتشكل لديه معارف و كفايات تؤهله لاستعمال اللّغة استعمالا وظيفيا.

وقد ميّز "مايكل كانال M.Canal " و "ميريل سوين M.Swin" أربع مكونات للكفاية التّواصلية: [1]

1- الكفاية النّحويّة:

هي معرفة نظام اللّغة و إتقان توظيف القواعد الصّوتيّة و النّحويّة و الصّرفيّة و الدّلاليّة؛ بمعنى التّحكم في الرمز اللّغوي من معجم و أصوات وتراكيب ودلالة وهذا ما أسماه " تشومسكي " بالقدرة اللّغوية .

2- الكفاية الخطابيّة:

إذا كانت الكفاية النّحويّة تخص الجملة فإن الكفاية الخطابيّة تركز على التّرابط بين الجمل و علاقة المعنى بالنّص كلّه، وهي قدرة الفرد على تكوين خطابات سليمة ومتماسكة و متلاحمة سواء أكان الخطاب بسيطا أم معقّدا قصيرا أم طويلا.

3- الكفاية الاجتماعيّة:

وهي معرفة القواعد الاجتماعيّة و الثقافيّة للّغة و الخطاب، و تقتضي فهم السيّاق الاجتماعي الذّي تستخدم فيه اللّغة و أدوار و أطراف الخطاب و المعلومات المشتركة بينهم. [2] بمعنى القدرة على فهم السيّاق الاجتماعي الذي يحدث فيه التّواصل.

(1) ينظر: دوجلاس براون، أسس تعلّم اللّغة و تعليمها، مرجع سابق، ص 245، 246.

(2) ينظر: مر ن، ص246.

4- الكفاية الإستراتجيّة:

تتّمثل في الاستراتجيات التي نوظفها لتّعويض نقص ما في معرفة القواعد، أي أنّها تساعدنا على معالجة المعرفة النّاقصة لكي نتمكن من مواصلة الخطاب[1] ؛ فهي قدرة الفرد على التلائم مع مختلف المواقف التي تعترضه في عمليّة التواصل واختيار الأساليب و الاستراتجيات المناسبة للبدء بالحديث أو لختامه، أو معالجة النقائص التي يعاني منها المتّكلم من أجل إيصال فكرته.

كما تصنّف "صوفي موارون S. Moirand" الكفاية التّواصليّة إلى أربع مكونات و تصنيفها يختلف عن التّصنيف السابق وذلك كمايلي: [2]

أ- المكوّن اللّساني :

هي معرفة و امتلاك النّماذج الصوتية و الدّلالية و التّركيبية و النّصية لنظام اللّغة ؛ أي معرفة قواعد اللّغة معرفة جيّدة.

ب- المكوّن الخطابي:

هي معرفة و امتلاك مختلف أنواع الخطابات وكيفيّة انتظامها حسب الوضعيات التّواصلية التي تّم فيها إنتاجها و فهمها؛ يعني معرفة كيفيّة تنظيم وتوجيه الخطابات وفق المواقف التّواصليّة .

ج- المكوّن المرجعيّ:

هي معرفة مجالات التّجربة الانسانيّة و موجودات العالم و العلاقات القائمة بينها ؛ يعني هذا ارتباطه بالخبرة المكتسبة عن طريق العالم الخارجيّ .

د- المكوّن السوسيو ثقافي:

وهي معرفة و امتلاك القواعد الاجتماعيّة و معايير التّفاعلات بين الأفراد و المؤسسات ومعرفة التّاريخ و الثقافة وكذا العلاقات بين الموضوعات الاجتماعيّة، ثم معرفة استعمالها؛ أي الإلمام بالقواعد الاجتماعيّة وأحكام التّواصل .

---

(1) ينظر : مر ن ، ص ن .

(2) كاسيك، المرجعيات اللّسانية للمقاربة التّواصلية في تعليم اللّغات و تعلّمها، أطروحة دكتوراه، جامعة مولود معمري ، تيزي وزو، الجزائر، 2015م، ص 119.

وتضيف "موارون" إلى هذه المكوّنات، وجوب تفعيل استراتجيّات التّواصل الفردّية ؛أي القدرات التّواصليّة الشّخصيّة التّي يمتلكها الفرد.

إنّ ما نلاحظه في تعريف "موارون" للكفاءة التّواصليّة أنّها تجعل هذه الكفاءات ذات أربع مكوّنات لا تتوقّف عند حدود المكوّن اللّغويّ وإنّما تتجاوزه إلى مكوّنات تتعلّق بالموقف التّواصليّ والمحيط الاجتماعيّ. (1)

نجدّ أن كلاً من "مايكل" و" سوين" و"صوفي موارون" يصنفون الكفاية التّواصليّة من حيث المعرفة بقواعد اللّغة و معرفة كيفيّة استخدام تلك القواعد لتكوين خطابات و تشكيل تراكيب ذات معنى، و الاستراتجيّة التي تساعدنا في تعويض النقص في معرفة القواعد.

ومن هذا المنطلق يتبيّن أنّ الكفاءة التّواصليّة عند الفرد لا تنحصر فقط في معرفة القواعد الصّوتيّة والصّرفيّة التّركيبيّة والدّلاليّة ، بل تتجاوز ذلك إلى معرفة القواعد التّداوليّة التّي تمكّن مستعمل اللّغة من إنتاج وفهم العبارات اللّغوية وتوظيفها في مختلف المواقف التّواصليّة ،لأنّ هذه الكفاءة التّواصليّة تضمّ ، بالإضافة إلى المكوّنات اللّغويّة ، مكوّنات تداوليّة ومعرفيّة ومنطقيّة واجتماعيّة ، وثقافية وخطابية ...إلخ على النّحو الذي ذكرناه قبلاً .

خامسا: خصائص الكفاءة التّواصليّة :

خلصت "ساندرا سافجنون" إلى أن الكفاءة التّواصلية مفهوم له سمات أو خصائص معينة تجملها في مايلي: (2)

1- الكفاءة التّواصلية مفهوم متّحرك وليس ساكنا إنّه يعتمد على مدى قدرة الفرد على تبادل المعنى مع فردا آخر أو أكثر فهي علاقة شخصية بين طرفين أكثر من أن تكون اتصالا ذاتيا، أي حوارا بين الفرد و نفسه.

(1) سميرة رجم، نحو مقاربة تواصلية في تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي، [أطروحة دكتوراه]، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2015 م، ص 70.

(2) مختار بروال، الكفاءة التّواصلية في الادارة المدرسية في ضوء آراء أساتذة التعليم الثانوي مقارنة تحليلية في ضوء نظرية الاتّصال، مرجع سابق، ص 133.

2- الكفاءة التّواصليّة تنطبق على كلّ من اللّغة المنطوقة و المكتوبة وكذلك نظام الرموز المختلفة.

3- إن الكفاءة التّواصليّة محددة بالسيّاق حتى يأخذ الاتّصال مكانه أو يمكن أن يحدث في مواقف أخرى تتطلب القدرة على الاختيار المناسب للغة و الأسلوب في ضوء مواقف الاتّصال و الأطراف المشتركة.

4- هناك فرق بين الكفاءة و الأداء، الكفاءة تعني القدرة المفترض وجودها و الكامنة وراء الأداء، بينما يعتبر الأداء التّوضيح الظاهر أو المكشوف لهذه القدرة، إن الكفاءة هي ما تعرف أما الأداء هو ما تفعل، وهو الشيء الوحيد الذي يمكن ملاحظته وفي ضوئه تتحدد الكفاءة و تنميتها و تقويمها.

5- إن الكفاءة التّواصلية نسبية و ليست مطلقة، ومن هنا يمكن التحدّث عن درجات للكفاءة الاتّصالية و ليس عن درجة واحدة .

6- الكفاءة التّواصليّة قدرة شاملة ؛ ولايمكن للكفاءة اللّغويّة أن تنهض بعمليّة التّواصل لوحدها، وإنّما تسهم معها قدرات أخرى منطقيّة واجتماعيّة ومعرفيّة وادراكيّة... إلخ.

7-الكفاءة التّواصليّة قدرة واحدة تتألّف من مجموعة من الكفاءات التّواصليّة، وتفعل وتُنفعَّل عند إنتاج خطاب ما وفهمه ، وذلك تبعًا للموقف التّخاطبيّ ونمط الخطاب .

وأهمّ ما نستنتجه من حديثنا عن الكفاءة التّواصليّة ، أن تعلّم اللّغة بظهور هذا المفهوم ، لم يعدّ يقتصر على تعلّيم البنّى اللّغوية وإنّما أصبح يهتّم إلى جانب ذلك بالاستّخدام اللّغوي ، ولم يعدّ الهدف من تعليمها تمكين المتعلّم من قواعد اللّغة فقط ، بل تمكينه من استراتجيّات استخدام هذه اللّغة في كلّ المواقف التّواصليّة التّي يمكن أن يواجهها في محيطيه الاجتماعيّ .

سادسا: دور القواعد النّحويّة في تحقيق الكفاءة التّواصليّة:

من خلال ما سبق يتبين لنا العلاقة التي تجمع القواعد النّحويّة و الكفاءة التّواصليّة، فاليوم لا يعدّ المكوّن النّحوى اللّغوي إلا مكون واحد و جزءا يسيرا من الكفاءة التّواصليّة التّي تهتّم بالصّحة اللّغوية للعبارات و الجمل.

ولهذا يمكن القول أن القواعد النّحوية بمثابة الأداة أو الآلية التّي تتيح للمتعلّم أن يتكلم اللّغة و التّي تحدد شروط التّواصل و التّفاهم و ضوابطها بين أبناء اللّغة الواحدة، بمعنى أنّها تساعد الفرد مستعمل اللّغة في التكلم، أي التلفظ بلغة سهلة و بسيطة و ملائمة لظروف التّعامل و التّواصل في المجتمع. ومن ثمّة فإن للقواعد النّحوية أهمية كبيرة في تحقيق الكفاءة التّواصليّة و اللّغوية وذلك يظهر في أنّها تمثل تنظيما للّغة، ولكن هذا التنظيم بالغ التعقيد بحيث يعيق الترجمة الآلية من لغة إلى أخرى فلكلّ لغة من اللّغات تنظيمها الخاص، أي استقلالية نظامها اللّساني. (1)

ونحن نعلم أن لكلّ لغة خاصيتها الإبداعية أي التّعبير عن الأفكار الجديدة دائما، و ما يساعد في هذه الخاصيّة الإبداعية، تلك القوانين التّي ترتبط بين المعانى الفكرية الكامنة في ذهن الإنسان وبين الأصوات التّي تنطبق بها من خلال عمليّة التكلّم ، ورغم الاختلافات في المستويات و الخصائص والوظائف، يبقى التّواصل وظيفة أساسية والمركزيّة للغة فالتّواصل أساس اللّغة و ركيزتها إذ تهدف إلى تحقيقه و تطوير مستوياتها وتنوع صيغتها، فكلّما اتسعت دائرة التّواصل سعى الإنسان إلى تطوير لغتّه و تنويعها وفق ما يقتضيه الموقف ووفق الزمان و المكان الذي يجري فيه التّواصل.

(1) صفية طبني، الأبعاد التّعليميّة للقواعد النّحويّة، مجلة المخبر، جامعة بسكرة، الجزائر، ع 6، 2010م، ص 114.

الفصل الثاني:

اكتساب القواعد النّحويّة وأثرها في تنمية الكفاءة التّواصليّة

تمهيد:

يحيلُ مصطلح الكفاءة التّواصليّة في أبسط تعريفاته على قدرة المرء على التّواصل مع الآخر بشكل ناجح .

و تُخْتبَر الكفاءة التواصليّة للفرد متى وُجد موقف اجتماعي يقتضي عناصر معينة ، أقلّها ثلاثة، المرسل، و المستّقبل و الرسالة مع إمكانية تبادل الأدوار بين الأول، و الثاني .

و إذا أسقطنا هذه العناصر على العمليّة التّعليميّة بعدّها مواقف اجتماعية تقتضي التّواصل، لا محالة، وجدنا أن طرفي هذه العمليّة: المعلّم و المتعلّم يمثّلان المرسل و المستقبل على التّوالي مع تبادل الأدوار، و تكون المادّة التّعليميّة هي الرسالة، و الحوار فيها .

و متّى أردنا نجاح العمليّة التّعليميّة التّعليميّة كان لزاما علينا العناية بتطوير الكفاءة التّواصليّة لطرفي هذه العمليّة "المعلّم ، و المتعلّم[1].

فأمّا المعلّم فتكوينه، و خبرته ، اضافة إلى معطيات كثيرة هي التّي تحقق كفاءته التّواصليّة.

و أمّا "المتعلّم" _ لاسيّما في المرحلة الابتدائيّة _ ، تقع مسؤولية تنميّة كفاءته التّواصليّة على المناهج التربّويةّ ، لاسيما مناهج اللّغة العربيّة على اعتبار أنّها اللّغة الرسميّة للتعلّيم في الجزائر.

والمتتبّع لمنهاج اللّغة العربيّة في الطور الابتدائي يلحظ عناية خاصة لتنميةّ هذه الكفاءة منذ السنّة الأولى من التعليم، و ما تلاها.

(1) ينظر: اللّجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة، وزارة التربيّة الوطنية، الجزائر، ص54.

و ممّا لم يُغيِّبه القائمون على المنهاج، دور قواعد اللّغة، و مدى تحصيلها في تنميّة الكفاءة التّواصليّة، بعدّها مكوّنا أساسيا في نجاحها[1].

و لذلك تدّرج المنهاج في تقديم الظواهر اللّغوية للمتعلّمين منذ الصّف الأول، بما يرسخ في أذهان المتعلّمين الصواب اللّغوي للاستعمالات اللّغوية المبرمجة، ما يساعدهم على تحقيق التّواصل بشكل صائب يوافق قدراتهم اللّغويّة.

لنجد أن تدريس قواعد اللّغة يُشرع فيه بصفته نشاطا منفردا ضمن أنشطة اللّغة العربيّة في الثالثة ابتدائي، معروضا وفق مبدأ المقاربة النصيّة.

و في السنّة " الرابعة ابتدائي "نلاحظ توسع ظواهر اللّغة، و تضاف إليها أنشطة جديدة، تحاول توظيف الكفاءة النحويّة المحصلّة من تدريس الظواهر النّحويّة في تحقيق الكفاءة التواصليّة، شفويًا و كتابياً.

و نظرا لاستحالة الدراسة الميدانيّة التّي تمكننا من رصد الكفاءة التّواصليّة للمتّعلمين، مركزين على دور القواعد في تنميتها لمعطيات سابقة، اكتفينا برصد استراتيجيات المنهاج في تنميّة الكفاءة التواصليّة، و دور الكفاءة النّحوية في ذلك ، و ذلك بإتباع الآتي:

- *مكانة الكفاءة التواصليّة من أهداف بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في " السنّة الرابعة ابتدائي"
- عرض مقرّر الظواهر اللّغوية وفق مبدأ المقاربة النصيّة، مع التّركيز على نشاط التّعبير الكتابي.

(1) ينظر: مر ن ، ص34.

- التّفصيل في أنواع التّمارين المتعلقة بالظواهر اللّغويّة المبرمجة في دفتر الأنشطة، وطَبيعتها، و مدى فعاليتها في تنميّة الكفاءة التواصليّة.
- ثمّ تحليل نموذج من امتحان "للسنّة الرابعة ابتدائي" للوقوف على ما سبق ذكره كذلك.
- و في الأخير حاولنا تدعيم هذه الدّراسة باستبانة موجهة لمعلميّ "السنّة الرابعة ابتدائي " لمعرفة مدى مساهمة الكفاءة النّحويّة في تحقيق الكفاءة التّواصليّة عند التّلاميذ.

المبحث الأول: استراتيجيّات تنميّة الكفاءة التّواصليّة وفق المعطيات النظريّة للمنهاج والكتاب المدرسي :

أولا: مكانة "الكفاءة التّواصليّة" من أهداف بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في السنّة الرابعة ابتدائي.

يقدّم التّدريس بالكفاءات إسهامات كبيرة في ترقيّة العمليّة التربوية ، من حيث الأداء و المردود، عن طريق جعل المعارف النظريّة روافد مادية ، تساعد المتعلّم بفاعليّة في حياته المدرسيّة و العائليّة ، وتجعله مواطنا صالحا يستطيع توظيف مكتسباته من المعارف و المهارات و القيم المتنوعة في مختلف مواقف الحياة بكفاءة و مرونة ؛ فالمقاربة بالكفاءات إذا لا تهدف إلى تحقيق أعلى مستوى من المعرفة فقط، و إنمّا إلى كيفية إدماجها في مختلف المعارف و المهارات و القدرات و توظيفها.

وإنّ تنميّة كفاءات المتّعلمين في اللّغة العربيّة يجعلهم يرتقون إلى مستوى يمكّنهم من إظهار مواقفهم من مختلف الأشياء و القضايا و السلوكات و إثارة مشاعر الغير و أحاسيسهم و ذلك بواسطة أنشطة تعليميّة نابعة من طبيعة اهتماماتهم و انشغالاتهم[1].

يسعى منهاج اللّغة العربيّة "للسنّة الرابعة ابتدائي" في إطار المقاربة بالكفاءات إلى تحقيق الكفاءة التواصليّة، التي تعتبر هدفًا أساسيًا لابدّ من العمل على تحقيقه في كلّ نشاط، و لاسيّما من خلال نشاطي التّعبير الشفوي و التّعبير الكتابي.

(1) ينظر، وزارة التربيّة الوطنية ، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة "السنّة الرابعة من التّعليم الابتدائي"، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2017، 2018م، ص17.

تظهر مكانة الكفاءة التّواصليّة من خلال نشاط التّعبير الشفوي في كونها تنّمي في المتعلّم قدرة الاتّصال و التّواصل حيث تتيح له فرصة الحديث و المناقشة و إبداء الرأي في تدّرج منظم يمكنّه من التّعبير عن أفكاره بوضوح ، و لبلوغ هذا المسعى يتوقع من المتعلّم أن: [1]

* يعبّر عن مشاعره و دواخله و تجاربه.
* يحسن الاستماع إلى غيره و يتدخل في النقاش محترما آداب الحديث.
* ينمّي ثروته اللّغويّة و يوظّف المكتسب منها.
* يشرح ردود فعله و يدافع عن أفكاره.

نستنتج أن التّعبير الشفوي، وسيلة للتّعبير عن الأحاسيس و إبداء المشاعر، كما أنّه يحقق حسن التّفكير و جودة الأداء عن طريق اختيار الألفاظ و ترسيخها و الربط بينها.

تتحقق الكفاءة الختاميّة لميدان التّعبير الشفوي عندما يصف المتعلّم شيئا، انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيات تواصليّة دالة[2].

كما يسعى منهاج "السنّة الرابعة ابتدائي" إلى تنميّة الكفاءة التواصليّة من خلال نشاط التّعبير الكتابي حيث تزداد اهتمامات و ميولات و حاجات التّلميذ المختلفة في هذا المستوى ، فهو بحاجة إلى التّعبير أو التّنفيس عنها كتابيًا انطلاقا من وضعيات حقيقية أو شبه حقيقية.

(1) اللجنة الوطنيّة للمناهج ، منهاج السنّة الرابعة من التّعليم الابتدائي، مديرية التّعليم الأساسي، الجزائر، جوان 2011، ص18.

(2) ينظر، وزارة لتربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة "السنة الرابعة من التعليم الابتدائي" ، ص21.

و يصبّ التّعبير الكتابي أيضا في نشاط الإدماج ؛ لأنّه نشاط كتابي غالبا ما توظف فيه المكتسبات المختلفة ، لذلك يتعين على المعلّم أن يحرص عليه لتّحقيق الهدف التّواصلي في التّعبير.

و هكذا يتدرب المتعلّم على الإنتاج تتويجا و تجسيدا للكفاءة المستهدفة.

وتتحدد أهداف التّعبير الكتابي من خلال منهاج "السنة الرابعة ابتدائي" فيما يأتي:[1]

- استخدام التّعبير الكتابي بغرض التّواصل تبليغا للأفكار و الآراء و الأحاسيس.
- كتابة الأفكار بشكل واضح وفق ترتيب منظم ومنطقي .
- استخدام قواعد اللّغة وضوابط التّعبير الكتابي استخداما سليما .
- تنميّة الخيال و روح الإبداع كتخيل نهاية قصة مفتوحة.
- تتحقق الكفاءة الختاميّة لميدان التّعبير الكتابي عندما ينتج المتعلّم كتابة نصوصّا من ستة إلى ثمانية أسطر مختلفة الأنماط سيما النمط الوصفي، في وضعيات تواصليّة دالة[2].

نستخلص ممّا سبق أن كلّ من نشاطي التّعبير الشفوي و الكتابي يساهمان في تحقيق الكفاءة التوّاصليّة ، و كذلك في تحقيق الكفاءة الختاميّة من خلال قدرة المتعلّم على أن التّواصل مشافهة بلغة سليمة و يقرأ نصوص مشكولة قراءة سليمة و يفهمها و ينتجها كتابة في وضعيات تواصليّة دالة حتّى

(1) ينظر، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الرابعة من التعليّم الابتدائي، ص20.

(2) ينظر، وزارة التربية الوطنية ، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة "السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص21.

تتحقق الكفاءة الشاملة(*)، و هي أن يتّواصل التّلميذ مشافهة و كتابة بلغة سليمة، و يقرأ قراءة معبّرة مسترسلة من نصوص مركبة و مختلفة الأنماط.

ثمّ ان المساعي التي تهدف "المقاربة النصيّة" لتحقيقها من خلال الأنشطة المختلفة "للسنّة الرابعة ابتدائي" هي أن يكون المتعلّم قادرا على إنتاج خطابات شفهية ، و يتّواصل مع الغير و يعبّر عمّا في نفسه ، يفهم حديثه، و يقدم ذاته. و قادرا على إنتاج نصوص كتابية متنوعة يغلب عليها الطابع الوصفي(1)، و يتجاوب معها انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيات تواصليّة دالة(2)، مع تجنيد معارفه كتابيا باستخدام خطاطة النّص السردي مستعملا القرائن اللّغويّة و النصيّة المناسبة لهيكلة النّص، و ذلك بعد استرجاع تعلّماته حتّى يوظفها توظيفا صحيحا(3).

و لهذا تشترك كلّ نشاطات اللّغة مع بعض (في منهاج السنّة الرابعة ابتدائي) لتشكّل لنا ملمح تخرج المتعلّم في نهاية السنّة ، المتمثل فيما يلي: (4)

- القراءة المسترسلة التّي تبرز فيها مهارته بانسجام.
- تلخيص ما يقرأ ، و تحويل ما يفهم في نشاط التّعبير إلى معلومات ترتبط بما يعيشه في محيطه و بما يحسه و يشاهده، و إدراك الصّلة الرابطة بين المكونات الأساسية للنّص و تقديمها تقديما منظما.

(*) الكفاءة الشاملة: هي هدف يُعمَل إلى تحقيقه في نهاية فترة دراسية محدّدة وفق نظام المسار الدراسي (مرحلة أو طور أو سنة) وهي تتجزّأ في انسجام و تكامل إلى كفاءة شاملة لكلّ مادة، و تترجم ملمح التخرج بصفة مكثفة، ينظر، أحمد سعيد مغزي و آخرون، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة "السنّة الثانية من التّعليم المتوسط"، أوراس للنشر ، الجزائر،ص8.

(1) ينظر، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنّة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص14.

(2)ينظر، بن زيتوني إيمان، زورلي شفيعة، مذكرة الأستاذ "السنّة الرابعة ابتدائي" الجيل الثاني"، البصمة الذهبيّة للنشر و التوزيع، الجزائر، 2017، ص31.

(3) ينظر، مر ن، ص41.

(4) ينظر، اللجنة الوطنيّة للمناهج، منهاج السنّة الرابعة من التّعليم الابتدائي، ص13.

- توظيف التّراكيب المفيدة و الجمل الكاملة لبناء أفكاره و التّعبير عن مشاعره و مواقفه من خلال الأفعال التّي يعتمدها لإيصال ما يريده.
- فهم التّعليمات و استقراؤها لتحرير نصوص يستعمل فيها مكتسباته المختلفة بكيفية ملائمة.
- التّعرف على وظيفة القواعد اللّغوية (النحوية، الصرفية، الإملائية)، في تركيب الجملة و حسن استعمالها.
- تذوق الجانب الجمالي للنصوص و ملاحظة بعض الأساليب الأدبية للنسج على منوالها، و إنتاج نصوص حوارية و إخبارية و سردية و وصفية.

و ما يلاحظ من خلال هذا الملمح أنه يرتبط بمستويات عالية تمس كل من الفهم و التركيب و التقويم حتى تتحقق الكفاءة الشّاملة و الكفاءات الختاميّة.

* الكفاءة الشّاملة : حيث يكون متعلّم "السنة الرابعة ابتدائي" قادرا على: [1]

✓ التّواصل مشافهة بلغة سليمة و يقرأ نصوصا يغلب عليها النمط الوصفي و ينتجها كتابة في وضعيات تواصليّة دالة.

* الكفاءة الختاميّة : يكون المتعلّم في نهاية "السنة الرابعة ابتدائي" قادرا على:

✓ قراءة نصوص مختلفة الأنماط.

✓ كتابة نصوص من ستة إلى ثمانية أسطر في وضعيات تواصليّة دالة.

من خلال قراءتنا للمنهاج و الكتاب المدرسي توصلنا إلى بعض النتائج المتمثلة في:

(1) ينظر: وزارة التربيّة الوطنية، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة "السنّة الرابعة من التّعليم الابتدائي"، مرجع سابق، ص19.

- انفتاح المنهاج على الدّراسات اللغويّة الحديثة ، و هذا يبرز العلاقة بين المنهاج و التّعليمية و ارتباط كل منهما بالآخر، و هذا يهدف إلى إكساب المتعلّم مجموعة من القدرات و المهارات التي تعبّر عن كفاءة التّواصل و التّعبير.
- تمثل الكفاءة التّواصلية مكانة أساسية في المنهاج بحيث ترتب في مقدمة الكفاءات، وهدف المنهاج من خلال بناء الكفاءات التّواصليّة جعل المتعلّم في نهاية السنّة قادرا على التّعبير السليم.
- اعتمد المنهاج على مبادئ و توجيهات المقاربة التواصليّة فقد أصبح يركز على المتعلّم، و يهتّم بالنواحي الوظيفيّة للّغة ، و يربط تعليم اللّغة بالحياة و المحيط و أصبح يقرن مفهوم الكفاءة اللّغويةّ بمفهوم الكفاءة التّواصليّة.

كما أنّه يرى (المنهاج) أن القواعد اللّغوية المكتسبة لن يكون لها معنى إلا إذا تمّ توظيفها في وضعيات تواصليّة فعليّة.

ثانيا: عرض مقرّر الظواهر اللّغويّة (نحو، صرف، املاء، أساليب) في السنّة الرابعة ابتدائي:

تقدّم دروس قواعد اللّغة ضمن ما يسمى بـ "الظاهرة اللّغوية"، معروضة ضمن مبدأ المقاربة النصية، ".

وتعرف المقاربة النصيّة بأنّها اختيار بيداغوجي يجسد النظر إلى اللّغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شمولية ، حيث يتخذ النّص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللّغة[1] ؛ فالنّص حسب

(1) ينظر، وزارة التّربية الوطنيّة، دليل استخدام كتاب اللغة العربيّة "السنّة الرابعة من التّعليم الابتدائي ، ص10.

هذا المفهوم هو المنطلق الأساسي في الفهم و الإفهام و التّعبير، و هو مصدر دراسة الظواهر اللّغويّة المقررة في المنهاج.

فالمتعلّم الذي يمارس ظاهرة لغويّة في سياقها الطبيعي (أي النّص) لا يكتشف من وراء ذلك القاعدة النّحويّة أو الصرفيّة أو الإملائيّة... فقط بل يتجاوز ذلك إلى اكتساب رصيد إفرادي و ثقافي و كيفية توظيف آليات لغويّة في إنتاجه الكتابي و الشفوي.

و من خلال تفحصنا لمقرر الظواهر اللّغوية للسنّة الرابعة ابتدائي وجدناه موزعا على النّحو الآتي:

الأساليب	التّراكيب النّحويّة	الصيغ الصرفيّة	الظواهر الإملائيّة
ألفاظ النسبة	أنواع الكلمة	الضمائر المنفصلة	
ظروف الزمان	الفعل الماضي		التاء المفتوحة في الأفعال
التشبيه بـ: ك	الفعل المضارع	تصريف الفعل الماضي مع ضمائر المتكلم	
العطف	الجملة الفعلية		التاء المفتوحة في الأسماء
ظروف المكان	الفاعل	تصريف الفعل الماضي مع ضمائر المخاطب و الغائب	

المفعول المطلق	المفعول به		التاء المربوطة
س/ سوف	الجملة الاسمية	تصريف الفعل الماضي مع جميع الضمائر	
صفات شخصية	الصفة		الهمزة المتوسطة على الألف
ما إن ...حتى...	الفعل اللازم و الفعل المتعدي	تصريف الفعل المضارع مع ضمائر المتكلم و المخاطب	
أفعال دالة على الحركة	حروف الجر		الهمزة المتوسطة على الواو
التشبيه بـ: كأن	المضاف إليه	تصريف المضارع مع ضمائر الغائب	
ألفاظ النسبة	فعل الأمر		الهمزة المتوسطة على النبرة
التفضيل	المضارع المنصوب	تصريف فعل الأمر	
بينما... إذابـ...	كأن و أخواتها		الهمزة في آخر الكلمة
التعجب بـ: ما	الحال	اسم الفاعل	

أفعل... !			
ظروف المكان	المفعول المطلق		الأسماء الموصولة
لولا ... لـ...	المضارع المجزوم	اسم المفعول	
الاستثناء بـ: إلا- سوى	الفعل الماضي المبني للمجهول		الألف اللينة في الأفعال
الاستدراك بـ: لكن	علامات الرفع في الأسماء	الاسم في المفرد و المثنى	
التفضيل	علامات نصب الاسم		الألف اللينة في الأسماء
أفعال الحركة	علامات جر الاسم	المصدر	
شمالا- جنوبا- شرق- غرب	المبني و المعرب		الألف اللينة في الحروف
ظروف المكان	الفعل الصحيح و الفعل المعتل	الاسم في المفرد و جمع المذكر السالم	

إنّ التأمل في محتوى الظواهر اللّغوية (النّحوية، الصرفيّة، الإملائيّة) في السنّة الرابعة ابتدائي يلاحظ ذلك التنوّع في توزيع الدّروس حسب كلّ محور.

بالنسبة للقواعد النّحويّة ، اصطلح عليها بالتراكيب النّحويّة ، و قد توزعت بالتّساوي ثلاثة دروس لكل محور باستثناء المحور الثامن الذي يحتوي على درسين، يليها درس في القواعد الصرفيّة (الصيغ الصرفيّة) أو في الظواهر الإملائيةّ ، يتّم التناوب بينهما أسبوعيا[1].

فعدد دروس التراكيب النّحويّة ثلاثة و عشرون (23) درسًا ، و عدد دروس الصيغ الصرفيّة اثنا عشر (12)، و عدد دروس الظواهر الإملائيّة أحد عشر (11) درسًا ، كما أدرجت بعض الألفاظ و الحروف و المؤشرات و الصيغ في قسم سمّوه "-بالأساليب-"[2] و أدرجت كذلك ضمن القواعد اللّغويّة.

أما فيما يخص الحجم الساعي المخصص لتدريس الظواهر اللّغوية سواء كانت قواعد نحويّة أم صرفية أم إملائية نجدها نفس المدّة (90د قراءة +قواعد) أسبوعيا[3].

و ما نلاحظ كذلك في محتوى الظواهر اللّغويّة (النّحويّة، الصرفيّة، الإملائيّة، أساليب) ذلك التدّرج المنطقي الذي يهدف إلى تبسيط المعرفة للمتعلّمين.

بحيث يبدو هذا المحتوى مفيدا و ضروريا للتّلميذ في مثل هذا المستوى.

(1) ينظر،اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص12.

(2) ينظر، بن الصيد بوربني سراب و آخرون، كتاب اللّغة العربيّة السنّة الرابعة من التّعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2019، 2018م، ص4، 5.

(3) ينظر، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنّة الرابعة من التّعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص12.

فقد تمكّن مؤلفو الكتّاب من انتقاء موضوعات ذات أهميّة في التّحصيل اللّغوي للمتعلّم ، و تماشيا مع نموه المعرفي من السهل إلى الصعب، ففي المحور الأول مثلا يتّعرف التّلميذ في أول درس من التراكيب النّحويّة على (أنواع الكلمة) [1] من اسم و فعل و حرف ، و منه تتولد لديه فكرة عن هذا التقسيم، بعد ذلك ينتقل في الأسبوع الثاني إلى دراسة الفعل الماضي[2] بكلّ سهولة ، فقد تكونت لديه خبرة سابقة عن الفعل من الدرس السابق حين تعرّف على أنواع الكلمة ، ثمّ ينتقل ليتعرف على الفعل المضارع[3] و ما يطرأ عليه من نواصب و جوازم ، و إلى جانب الدروس المتعلقة بالفعل الماضي و المضارع، بُرمجت دروس أخرى حول الجملة الفعليّة و الفاعل و المفعول به و غيرها حول الجملة الاسمية و المبتدأ و الخبر، و بعد أن يكتشف و يكتسب المتعلّم كلّ هذه العناصر اللّغويّة ، تمّت برمجة دروس حول النواسخ و أدوات النصب على التّوالي ؛ باعتبارها فرع لدرس المبتدأ و الخبر و كذا مع بقية الدروس الأخرى .

و الأمر كذلك مع دروس الصّرف التّي تخضع لمبدأ التدرج كذلك ، فكانت البداية بالضمائر المنفصلة[4] ثمّ تصريف الفعل الماضي مع ضمائر المخاطب و الغائب، و نفس الشيء مع تصريف الفعل المضارع و فعل الأمر[5].

(1) ينظر: بن الصيد بوربي سراب و آخرون، كتاب اللغة العربية "السنة الرابعة ابتدائي"، ص12.
(2) ينظر، مر ن، ص16.
(3)ينظر، مر ن، 20.
(4) ينظر: بن الصيد بوربي سراب و آخرون، كتاب اللغة العربية "السنة الرابعة ابتدائي"، مرجع سابق، ص12.
(5) ينظر: مر ن، ص54- 80.

و الأمر نفسه بالنسبة للأساليب و الظواهر الإملائية ؛ و إن دّل هذا الأمر على شيء فإنّه يدّل على أنّ الترتيب لم يتّم بصفة عشوائية ؛ ممّا يشعر المتعلّم بوجود تسلسل متماسك بين الدروس المتتالية ، و لا يتّم ذلك إلّا إذا كان الدرس الواحد يرتبط بما قبله ، لما فيه من التّدعيم و التّثبيت للمكتسبات السابقة[1].

يعني هذا أن الهيأة القائمة على هذا التّأليف وفقت في ترتيب سلسلة الدروس ؛ حيث يكون الدّرس الأول تمهيدا للدرس الثاني والثاني ممهدا للدرس الثالث و الثالث للرابع و هكذا.

و الملاحظ كذلك من خلال تفحصنا لهذا المقرر ، غلبة الدّروس النّحويّة على الدروس الصرفيّة و الإملائيّة ، حيث بُرمج عدد كبير من موضوعات النّحو مقارنة بموضوعات الصرف والإملاء .

ثالثا: تقديم نماذج من دروس الظواهر اللّغويّة وفق مبدأ المقاربة النّصيّة:

سنتناول في هذه المرحلة عرضا لكيفية تدريس القواعد في ضوء المقاربة النصيّة، بحيث سنختار ظاهرة لغوية من كتاب اللّغة العربيّة "للسنة الرابعة ابتدائي" كنموذج"، و ذلك بالاستعانة بمذكرة الأستاذ التّي من خلالها يتبين لنا طريقة سير درس القواعد داخل القسم.

- **التخطيط للدرس من قبل المعلّم:**

قبل الشروع في الحصّة يقوم المعلّم بالتخطيط للدّرس حيث يساعده ذلك على تجنب المشاكل التّي يمكن أن يواجهها خلال سير الحصّة ، و يتجنب الوقوع في المواقف الحرجة التّي يمكن أن تحدث

(1) عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللّسانيات في النهوض بمستوى مدرسيّ اللّغة العربيّة، مجلة اللسانيات، ع 04، 1973/1974م ، ص63.

نتيجة المواقف الارتجالية و العشوائية في تقديم الدرس ، و ذلك بوصف أهم الوضعيات التي تتخلله من بدايته إلى نهايته بدءا بوضعية الانطلاق ثم مرحلة بناء التعلمات إلى غاية الوصول لمرحلة استثمار المكتسبات .

و تكمن أهمية هذه الوضعيات في كونها: [1]

- تسمح للتّلاميذ بالتعلّم الحقيقي لأنّهم يوضعون من خلالها في قلب مسار التعلّم.
- التّعرف على بعض المبادئ في القواعد النّحويّة و الإملائيّة و الصرفيّة و التحكم فيها.
- تنّمي لديهم القدرة على التّحليل و التمييّز و التصنيف و المقارنة و الاستنتاج و اتخاذ القرارات.

و في ما يلي نحاول عرض نماذج من إحدى الظواهر اللّغوية التّي اخترناها من كتاب اللّغة العربية "للسنة الرابعة ابتدائي" وفيه شرح لكيفية تقديم و عرض الدرس.

1. سير درس القواعد النحويّة (فعل الأمر):

المقطع: الطبيعة و البيئة.

الميدان: فهم المكتوب.

النشاط: قراءة (تعمق في النص)+ تراكيب نحوية : فعل الأمر.

الزمن : 90 د.

مركبات الكفاءة : يستعمل المعلومات الواردة في النّص المكتوب و يستعمل إستراتيجية القراءة ، و يقيم مضمون النّص المكتوب.

(1) اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنّة الرابعة من التعليّم الابتدائي، مرجع سابق، ص11.

يفهم ما يقرأ و يعيد بناء المعلومات الواردة في النّص المكتوب ، يتحكم في مستويات اللّغة الكتابية.

مؤشرات الكفاءة: يحترم شروط القراءة الجهرية و يحترم علامات الوقف و و يُعبّر عن فهمه لمعاني النّص الوصفي عن غيره ، يميز أنواع الكلمة .

القيّم: ينّمي و يرشد إلى قيم إنسانية و آداب التّعامل مع الغير ، و يساهم في العمل الخيري.

الهدف التعلّمي: يستعمل فعل الأمر[1].

1.1. التعريف بالدرس: أتعرف على فعل الأمر.

ورد درس فعل الأمر في المقطع الرابع من الكتاب المدرسي (ص71) كآخر درس في هذا المحور، مرتبط بنص عنوانه (طاقة لا تنفد) و انطلاقا من فهم و استيعاب أفكار النّص من طرف المتعلّم و ذلك بعد أن يتمثلها ذهنه في الحصّة الأولى التّي تكون حصّة القراءة (أداء، فهم، إثراء) تأتي الحصّة الثانية التي تتناول ظاهرة لغوية ، و فيها يتّعرف المتعلّم على (فعل الأمر) و يكون ذلك كما يلي:

1. 2. كيفية تقديم الدرس: [2]

في ضوء المقاربة النصيّة دائما ما تكون حصّة الظواهر اللّغوية مرتبطة بنص القراءة، لذلك فدرس (فعل الأمر) مرتبط بالنّص المعنون بـ (طاقة لا تنفذ).

أ : مرحلة الانطلاق:

و فيها طرح أسئلة اختيارية حول مضمون النص:

(1) بن زيتوني إيمان، زورلي شفيعة، مذكرة الأستاذ للسنة الرابعة ابتدائي الجيل الثاني، مرجع سابق، ص131.
(2) مر ن ، ص 131.

1. يُقرأ النّص كاملا من قبل المعلّم.

2. يتداول المتعلّمون على قراءاة فقرات النّص.

3. يطرح المعلّم أسئلة التعمق في معنى النّص، و طرح الأسئلة الآتية:

س1: ما الفرق بين طاقة متجددة و طاقة نافذة ؟

س2: ما هي أنواع الطاقة الموجودة .

4. يجيب المتعلّمون على الأسئلة لينتقل مباشرة إلى مرحلة بناء التعلمات.

ب: مرحلة بناء التعلمات:

في هذه المرحلة يكون دور المعلّم مجرّد طرح الأسئلة و التّوجيه ، و بقدر تركيز أسئلة المعلّم بقدر ما يسهل فهم التّلاميذ.

يقوم المعلّم بقراءة النّ ص مرّة ثانية، قراءة جهرية مسترسلة، حتّى يثير انتباه جميع التّلاميذ.

و بعد ذلك يطرح المعلّم بعض الأسئلة لتّحديد الظاهرة النّحويّة المستهدفة على النّحو الآتي:

س1: عندما بدأت حصّة التربيّة العلميّة انبعث صوت المعلمة. ماذا قالت؟

يجيب المتعلّم: عندما بدأت حصة التربيّة العلميّة قالت المعلّمة «اجْلِسوا الآن و انْتَبِهُوا، أَطْفِئي المصابيح يا كريمة، و احْجُبي نور الشمس بالستائر».

تدّون هذه الإجابة على السبّورة، من طرف المعلّم، و يلّون المستهدف منها بلون أحمر مثلا ثمّ يقوم بقراءة المثال قراءة معبّرة، و بعد ذلك تبدأ القراءات الفردية من طرف بعض التّلاميذ.

بعدها يطرح المعلّم أسئلة حول المثال المدون على السّبورة.

س1: ما نوع الكلمات الملّونة ؟ هل هي أسماء أم أفعال؟

يجيب المتعلّم: نوع الكلمات الملونة هي أفعال.

بعد الإجابة يقول المعلّم: إذن: «خاطبت المعلّمة التّلاميذ لتأمرهم و تطلب منهم القيام بأفعال».

س2: إذن الكلمات الملّونة هي أفعال ماذا؟

يجيب المتعلّم هي أفعال أمر.

س3: و هل نستطيع أن نأمر أنفسنا، أو أن نأمر غائبا بالقيام بالفعل؟

يجيب المتعلّم: لا، لا نستطيع.

إذن أفعال الأمر لا تكون إلا مع المخاطب فقط.

س4: لو كنت تخاطب شخصا و تأمره بالجلوس أو الانتباه كيف تقول؟

يجيب المتعلّم، نقول: اجلسْ، انتبهْ.

س5: و كيف كان شكل الحرف الأخير؟

يجيب المتعلّم، كان الحرف الأخير ساكن.

ثم يقوم المعلّم باستنتاج القاعدة مع التّلاميذ وكتاباتها على السبورة .

فعل الأمر: هو كلّ فعل يطلبُ به حصول عمل في الزمن المستقبل مثل: أكتبْ درسك/ اعذرْني من فضلك/ ابتعدْ عن الأشرار.

* يشرح المعلّم و يبيّن لتلاميذه أنّ فعل الأمر يكون دائما مبنيّا مثل: اقتصدْ في استهلاك الطاقة.

و يكون إعرابه كالآتي: اقتصدْ في استهلاك الطاقة.

اقتصدْ: فعل أمر مبني على السكون و الفاعل ضمير مستتر تقديره أنت.

بعد الانتهاء من مرحلة بناء التعلّمات تأتي مرحلة استثمار المكتسبات بحيث ينجز تمرين في كراس القسم أو يقترح آخر من كراس الأنشطة ؛ فالبتطبيق و محاولات المتعلّمين تبقى المعرفة مرسخة في أذهانهم.

ج: مرحلة التدريب و الاستثمار: [1]

عين أفعال الأمر في المجموعة التالية:

اذكروا- ترفع- ساهموا- ادفعن- حافظي- اقتصدا- ساعدْ- ابتسمت- نظفوا.

يعطي المعلّم مهلة للمتّعلمين للتفكير في التّمرين، ثم يأمرهم بكتابة الإجابة على الألواح.

2. سير درس القواعد الصرفيّة (تصريف الفعل الماضي مع ضمائر المتكلم) :

المقطع الأول: القيّم الإنسانيّة

الميدان: فهم المكتوب.

النشاط: قراءة (شرح، أداء و فهم) + صيغ صرفيّة : تصريف الفعل الماضي مع ضمائر المتّكلم.

الزمن: 90د.

مركبات الكفاءة : يفهم ما يقرأ و يعيد بناء المعلومات الواردة في النّص المكتوب و يستعمل إستراتيجية القراءة و يقيم مضمون النص.

(1) ينظر: بن زيتوني ايمان، زورلي شفيعة، مذكرة الأستاذ السنة الرابعة ابتدائي "الجيل الثاني "، ص132.

يتّعرف على مختلف أشكال الحروف كتابة، و الضوابط للكتابة بالعربيّة، يتحكم في مستويات اللّغة الكتابيّة[1].

مؤشرات الكفاءة: يجيب عن أسئلة التّعمق في مضمون النص، تصريف الفعل الماضي مع ضمائر المتكلم.

القيّم: ينّمي و يرشد إلى قيم إنسانية و آداب التّعامل مع الغير و يساهم في العمل الخيري.

الهدف التّعليمي: يتّعمق في فهم النّص، تصريف الفعل الماضي مع ضمائر المتّكلم.

1.2. التّعريف بالدّرس: أتعرف على تصريف الفعل الماضي مع ضمائر المتكلم.

يرتبط درس تصريف الفعل الماضي مع ضمائر المتكلم، بالنّص المعنون بـ «جدّتي» (ص20) فبعد فهم و استيعاب أفكار النّص في الحصّة الأولى ينتقل المعلّم إلى الدّرس الثاني و فيه يتّعرف التّلميذ على ظاهرة صرفية جديدة و هي كيفية تصريف الفعل الماضي مع ضمائر المتكلّم و تكون الطريقة على النّحو الآتي:

2.2. كيفية تقديم الدّرس

كما أشرنا سابقا أن درس القواعد يرتبط ارتباط وثيق بالنّص السابق له في ما يسمى بالمقاربة النصيّة. فدرس (تصريف الفعل الماضي مع ضمائر المتكلم) مرتبط بنص (جدّتي).

(1) بن زيتوني إيمان، زورلي شفيعة، مذكرة الأستاذ للسنّة الرابعة ابتدائي الجيل الثاني، مرجع سابق، ص38.

أ: مرحلة الانطلاق

يعيد المعلّم قراءة النّص كاملا (جدتي) قراءة جهرية مسترسلة على مسامع المتعلّمين، ثم يطرح أسئلة هادفة حول مضمون النّص محاولا أن يمّس الظاهرة المستهدفة بالدراسة.

ب : مرحلة بناء التعلّمات. (1)

تكون بطرح الأسئلة من طرف المعلّم لاكتساب الظاهرة و تمييزها.

س1: متّى قدّمت الجدّة السلتين للحفيد؟ و من عزم على العودة؟

يجيب المتعلّمين : قدمت الجدّة السلتين للحفيد عندما عزم على العودة.

يقوم المعلّم بتدّوين الإجابة مع تلوين الظاهرة الصرفية المقصودة .

الحفيد عزم على العودة.

يقوم المعلّم بقراءة المثال قراءة معبّرة و بالتّنغيم المناسب حتّى ينتبه التّلاميذ للظاهرة المستهدفة.

بعد ذلك تأتي القراءات الفردية من طرف التلاميذ.

يطرح المعلّم بعض الأسئلة حول الظاهرة المدروسة كالآتي:

س1: عوض (الحفيد) بالضمير المناسب؟

يجيب المتعلّم: هو عزم على العودة.

س2: و عند تقمص شخصية الحفيد ماذا تقول عن نفسك؟

يجيب المتعلّم: لو كنت مكان الحفيد، أقول (تلميذ/ تلميذة) :

(1) ينظر: مر س، ص38.

أنا عزمت على العودة

س3: مع من نستعمل أنا؟

يجيب المتعلّم: نستعمل أنا مع المفرد المذكر و المفرد المؤنث.

س4: لو كنا نحن من نتكلم مكان الحفيد. فماذا نقول؟ (تلميذان/ تلميذتان/ تلاميذ/ تلميذات).

يجيب المتعلّم: لو كنا نحن من يتكلم مكان الحفيد نقول: نحن عزمنا على العودة.

إذن نستنتج القاعدة معا.

نستنتج: أن الضمير نحن يستعمل مع المثنى و الجمع، و الضمير أنا يستعمل مع المفرد.

س5: و ماذا تسمى هذه الضمائر؟

يجيب المتعلّم: تسمى هذه الضمائر بضمائر المتكلم.

يلاحظ المعلّم من خلال أجوبة التّلاميذ مدى استيعابهم لهذه الظاهرة و يركّز على الجوانب السلبيّة التّي تعيق فهمهم من خلال تكرار الأسئلة و تنويعها لتقريب الفهم؛ لأن تكرار الأمثلة و التنويع فيها يساعد على تعزيز قدرة الفهم لدى التّلاميذ.

فبعد أن يتأكد المعلّم من استيعابهم للظاهرة اللّغويّة، يأتي دور التّمارين التطبيقيّة التّي تسمح بإجراء التّقويم، و هنا ينتقل التلميذ من مرحلة الفهم و الاستيعاب إلى مرحلة التركيب، أو مرحلة بناء التعلّمات إلى مرحلة استثمار المكتسبات و في هذه المرحلة تظهر للمعلّم مستويات الفهم بين التّلاميذ.

ج: مرحلة التّدريب والاستّثمار :

و كما سبقت الإشارة في النموذج السابق فيما يتعلق بالتمّارين التطبيقيّة، أنّه بالإضافة إلى التّمارين الموجودة في الكتاب (كتاب اللغة العربية السنّة الرابعة ابتدائي) يتوفر للتّلاميذ أيضا (كتاب النشاطات اللّغوية) و هو كتاب ملازم لكتاب اللّغة العربيّة و يتماشى وفقه في تناول مختلف الظواهر النّحوية و الصرفيّة، حيث يساعد التّلاميذ على الفهم الجيد بما يحتويه من تمارين.

يقوم المعلّم باختيار تمرين من كراس الأنشطة أو دليل المعلّم ثم يدّونه على السّبورة، و يسمح للمتعلّم بالتّفكير فيه لمدة قصيرة، ثم تدّون الإجابات على الألواح كما في التطبيق الآتي:

صرف الفعل (تعب) مع ضمائر المتكلم: [1]

الضمائر	المفرد المذكر	المفرد المؤنث	المثنى المذكر	المثنى المؤنث	جمع المذكر	جمع المؤنث
المتكلم	أنا.....	أنا.....	نحن	نحن	نحن	نحن .....

3. درس في القواعد الإملائية: (التاء المربوطة) :

المقطع التعليمي: الحياة الاجتماعية.

الميدان: فهم المكتوب.

النشاط: قراءة (شرح أداء و فهم) + ظاهرة املائية: التاء المربوطة.

المدة. 90 د

(1) بن الصيد بوربي سراب وآخرون، كتاب اللّغة العربيّة "السّنة الرابعة ابتدائي"، ص 20.

مركبات الكفاءة: يفهم ما يقرأ و يعيد بناء المعلومات الواردة من النص المكتوب و يستعمل إستراتيجية القراءة و يقيم مضمون النص.

يتعرف على مختلف أشكال الحروف كتابة، و الضوابط للكتابة بالعربية ، يتحكم في مستويات اللّغة الكتابية.

مؤشرات الكفاءة : يجيب عن أسئلة التّعمق في مضمون النص، يوظف الضمائر المنفصلة توظيفا صحيحا.

القيم: ينّمي و يرشد إلى قيم إنسانية و آداب التّعامل مع الغير، و يساهم في العمل الخيري.

الهدف التعليمي: يتعمق في فهم النص، يوظف التاء المربوطة.

أ: مرحلة الانطلاق: [1]

يطرح المعلّم أسئلة اختيارية حول مضمون النص (بين جاريين ص35) و ذلك بعد أن قرأ النّص قراءة معبرة، ثم قراءات فردية وافرة من قبل بعض المتّعلمين.

س1:ماذا فعلت الجارة سعاد ؟

س2: أين تسرب لماء؟

س3: كيف حلت المشكلة؟

ب: مرحلة بناء التعلمات

- يعود المعلّم إلى النّص المكتوب و يقرأه قراءة جهرية مسترسلة و معبّرة.

(1)ينظر: بن زيتوني إيمان و آخرون، مذكرة الأستاذ للسنة الرابعة ابتدائي، مرجع سابق، ص69.

- يطرح المعلّم أسئلة لتحديد الظاهرة الإملائية المستهدفة.

س1: إلى أين دخل منير؟ و ماذا وجد فيها؟ و ما سبب ذلك؟

- يسجل المعلّم الأجوبة على السبورة مع تلوين الظاهرة الإملائية المستهدفة.

دخل منير غرفة الاستقبال فإذا به يرى بقعة على الحائط، بسبب مياه تسربت من الشقّة العلويّة.

- يقرأ المعلّم الجملة قراءة معبّرة و بالتّنغيم المناسب، ثمّ قراءات فردية من طرف بعض التّلاميذ .

يطرح بعض الأسئلة لاكتشاف الظاهرة و تميزها.

س1: ما نوع التاء الملونة؟

س2: اقرأ الجملة الأخيرة، كيف وقفتَ على التاء في نهاية الجملة؟

عمّا تدّل الكلمات المسطرة؟: اسم ! فعل ! مؤنث ! مذكر ! مفرد ! جمع.

بعد الاجابة تُستنتَج القاعدة :

الاستنتاج: [1]

تكتب التاء المربوطة في نهابة الأسماء المفردة المؤنثة مثل: سفينة جريدة، مكتبة و تنطق هاء ساكنة عند الوقوف عليها.

ج : مرحلة التدريب و الاستثمار:

يقوم المعلم باختيار تمرين من كراس الأنشطة أو من دليل المعلم و يدونه على السبّورة:

التمرين: أذكر سبب كتابة التاء بهذه الكيفية في الكلمات المسطرة[1].

(1) ينظر: بن الصيد بوربني سراب و آخرون، كتاب اللّغة العربيّة السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص37.

- دخلت البيت فوجدت ضيوفا عندنا.
- النظافة من الإيمان.
- زرت مقر الجمعية الخيرية لأقدم المساعدة.

4: درس في الأساليب: (ظروف الزمان: باكرا– فجرا– مساءا– ليلا– ساعة– أسبوعا)

المقطع التّعليمي: القيم الإنسانية.

الميدان: التّعبير الشفوي.

النشاط: تعبير شفوي.

المدة: 45 د.

الكفاءة الختامية: يصف شيئا انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة.

مركبات الكفاءة: يتواصل مع الغير، يفهم حديثه، يقدم ذاته و يعبر عنها.

مؤشرات الكفاءة: يتدرب على الأساليب بما يستجيب للوضعية التّواصليّة. يكتشف الصيغ و يوظفها في وضعيات دالة.

القيم: يساهم في الأعمال الإيجابية في المدرسة و المحيط، ينتهج أساليب التعايش الإنساني مع غيره.

الهدف التعليمي: يعبّر موظفا ظروف الزمان.

(1) بن الصيد بوربي و آخرون، كراس النشاطات في اللغة العربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2020، 2019، ص25.

أ: مرحلة الانطلاق:

و فيها عودة إلى النّص المنطوق (البائع الصغير) [1].

يطرح المعلّم مجموعة من الأسئلة حول النّص المنطوق.

س1. سمير طفل صغير هجر الدراسة منذ مدة، لماذا؟

س2. من كان يعيل عائلة الصغير؟

س3. ماذا كان يبيع سمير؟

ب: مرحلة بناء التعلمات:

بناء الجمل المحتوية على الصيغ المستهدفة بطرح الأسئلة.

يطرح المعلم مجموعة من الأسئلة لتحديد الصيغة المستهدفة.

س1. في أي وقت يستيقظ سمير يوميا؟

س2. متّى تصنع أمه الديول؟ متى يعود سمير إلى المنزل؟

بعدما يجيب التّلاميذ على الأسئلة يقوم المعلّم بتدوين الجمل على السبورة مع تلوين الصيغة المستهدفة.

يستيقظ سمير كل يوم **باكرا**/ تصنعها **فجرا**/ يعود إلى المنزل **مساءا**.

يحاول المعلم تثبيت الصيغة بأسئلة أخرى:

س1. متى تذهب إلى المدرسة ؟

(1) بن زيتوني إيمان و آخرون، مذكرة الأستاذ للسنة الرابعة ابتدائي الجيل الثاني، مرجع سابق، ص23.

س2. متى تظهر النجوم ؟

يعبّر التّلاميذ عن الوضعيات باستعمال ظروف الزمان.

-أستيقظ كل يوم صباحا لأذهب إلى المدرسة.

-يظهر دائما القمر و النجوم ليلا.

-تدوم فترة الامتحانات أسبوعا.

-دامت مدة عرض المسرحية ساعة.

-يكوّن جملا أخرى مستعملا ظروف الزمان.

-تتساقط الثلوج شتاءا.

-تتساقط الأوراق خريفا.

تشتد الحرارة صيفا.

بعد استيعاب التّلاميذ للدّرس و استنتاجهم للقاعدة بمساعدة المعلّم تدون القاعدة على السبّورة.

الاستنتاج: ظرف الزمان: اسم يأتي ليبين زمن وقوع الفعل، و يصلح أن يكون جواب السؤال أداته "متى"، مثال: سافرت ليلا، قمت صباحا، رجعت من المدرسة عصرا.

بعض ظروف الزمان: ساعة، يوما، ليلا، أسبوعا، شهرا، سنة، عاما.

ج : مرحلة التّدريب و الاستثّمار:

التّمرين: أكمل بظرف الزمان المناسب: [1]

- يدوم شهر رمضان ثلاثين.....
- يتّكون اليوم من أربع و عشرين.....
- شوط مباراة كرة القدم يدوم ثلاثين.....

الاستنتاج:

ما يمكننا استنتاجه من خلال ما سبق هو أن تدريس و استثمار الظواهر اللّغوية لا يقصد بها دراستها لذاتها ، لتترك و تنسى بعد ذلك، فهي وسيلة لبلوغ غاية الكتابة الصحيحة، و النطق السليم من خلال ما يبرّهنه التلّميذ على مدى تمكنّه من لغته و يتجلى ذلك في نشاط التّعبير الكتابي و التّعبير الشفوي.

إن نشاط التّعبير الكتابي هو المأمول من المقاربة النصيّة ؛ إذ فيه تتجسد الأهداف المتوخاة من العمليّة التعليميّة ، فكلّ الأنشطة التعليمية التي برمجت للمتمدرس تصبُ في نشاط التّعبير الكتابي، و لذلك أُخِّرَ هذا النشاط ، و جُعِلَ في ختام الأنشطة التّعليميةّ ليتسنّى للمتمدرس توظيف المكتسبات المحصل عليها في الأنشطة التّعليميّة السابقة ، فنشاط التّعبير الكتابي هو المقصود بالكفاءات[2].

لذلك فانطلاقا من نص القراءة إلى غاية حصّة التّعبير و التطبيقات ، يعتبر نص القراءة هو نقطة الانطلاق التي تساعد المتعلّم على تمثّل مختلف الظواهر النّحويّة و الصّرفيّة و الإملائيّة ، ومن

(1) ينظر: بن زيتوني إيمان و آخرون، مذكرة الأستاذ للسنة الرابعة ابتدائي، الجيل الثاني، مرجع سابق، ص23.

(2) ينظر، أحمد الزبير، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات، وثيقة رسمية، ، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، ص26.

خلال نشاط المشروع الكتابي، يوظف التّلميذ مختلف ما استثمره من تلك الظواهر، و يجسدها بفعل الكتابة.

رابعا: طبيعة أنشطة قواعد اللّغة المبرمجة في دفتر الأنشطة:

توزع تمارين المقرر متعاقبة وفق أنشطة اللّغة ، المعروضة بمبدأ المقاربة النصيّة ، حيث نجد تمارين متعلقة بالنّص، ثم القواعد (نحو، صرف، املاء) ثم التّعبير الكتابي، و هي تسير في دفتر الأنشطة كلّه وفق هذه النمطية.

أمّا تمارين الظواهر اللغويّة، فيمكن تفصيلها على النحو الآتي:

أ. **تمارين التحويل:** حيث يطلب فيها من المتعلّم تحويل الأفعال من زمن إلى آخر أو تحويل الجمل من بناء إلى آخر، نمثل هذا بالتّمرين الآتي:

تمرين1: أعد كتابة هذه الجمل في الزمن الماضي: [1]

- تنزل الطائرة ثم تحط على المدّرج.....
- يمارسُ مليك الرياضة و يتَّبع حمية.....
- يفحص الطبيب المريض ثم يكتب له الوصفة.....
- التجّار يبيعون البضائع.....

تمرين2: حوّل الجمل إلى المخاطب المثنى "أنتما" في المضارع ؟[2]

(1) ينظر، بن الصيد بوربني سراب و آخرون، كراس النشاطات في اللّغة العربيّة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2020، 2019، ص9.

(2) ينظر، مر ن، ص37.

- أنا أذهب إلى المدرسة كلّ يوم.

.....

- نحن نشاهد البرامج الثقافية لنستفيد منها.

.....

- عند تحية العلم الوطني تقفون باحترام.

.....

و مثل هذه التّمارين تُعين المتعلّم على اكتساب التّصرف العفوي في بنى اللّغة.

ب. تمارين أكمل: و تأتي غالبا بملئ الفراغ.

تمرين1: أكمل الجمل بفاعل مناسب و اشكله: [1]

- قدّم..... نشرة الأخبار.

- سجل ..... هدفا مميزا.

- أتقن ..... عمله.

تمرين 2: أكمل القصة باسم ينتهي بتاء. [2]

عمي سعيد رجلٌ فقيرٌ، يسكن ..... قديما، و لا يملك حتى ..... يومه و لكنّه أبيّ النّفس لا يمدّ يده لأحد، و كانت ابنته ..... بمرض خطير و شارفت على .....

(1) ينظر، مر ن، ص21.

(2) ينظر: كراس النشاطات ، ص17.

ج. تمارين أعرب: يأتي التّمرين بصيغة أعرب ما يلي، أو أعرب ما تحته خط مثل ما جاء في التمرين الآتي:

تمرين1: أعرب ما تحته سطر في الجملة: أعجبت بجمال الطبيعة[1].

د. تمارين التعيين و الاستخراج:

تمرين1: عين أفعال الأمر: [2]

اذكروا- يرفع – ساهموا- ادفعنا- اقتصد- ساعد- ابتسمت- نظّفوا- اجعل- لم يكتب- حافظي.

و مثل هذه التّمارين نجدها تهدف إلى ترسيخ المعلومات النظرية التّي تلقاها المتعلّم في حصة القواعد.

هـ. تمارين ضع: لقد توارترت هذه الصيغة في كراس النشاطات للسنّة الرابعة ابتدائي.

تمرين1. ضع دائرة حول حرف الجزم و لوّن علامة الجزم[3].

- لمْ يحضرْ والدي من السّفر.
- لَا تأكلْ ما هو معروض بالشارع.
- لمْ أحصلْ على جائزة فقال لي زميلي، لا تحزنْ اجتهدْ و ستحصلْ عليها العام القادم.

و. تمارين عبّر و وظف:

في مثل هذه التمارين تستثمر القواعد في وضعيات تواصلية بسيطة .

تمرين1: عبّر عن الصّور بجمل فعلية: [1]

(1) ينظر: مر ن، ص41.
(2) ينظر: مر ن ، ص49.
(3)ينظر، مر ن ، ص69.

حيث يقوم المتعلّم باستثمار كل مكتسباته هي التّعبير و التّوظيف.

تمرين2: وظف الكلمات الآتية في جمل مفيدة ، و اجعلها منصوبة: [2]

العَلَمُ- الطّيبات- القاضي- المؤمنون.

.....

.....

.....

.....

تمرين3: وظف كلمة "(جوهر)" في جملة مفيدة[3]

.....

ي. تمارين أتدرب على التّعبير الكتّابي :وهو النشاط الذي يوظّف فيه المتعلّم مكتساباته في وضعيات تواصلية دالة.

تمرين 1 : أكتب نقيض هذه الفقرة عن أبناء بارّين بوالديهم : [4]

عاش الشّيخ وحيدا لأنّ أولاده هجرروه ؛ حيث انشغَل كلّ واحد منهم بأسرته وبنجاح أعماله ، وتركوه يعاني الوحدة والفقر ، لمْ يفكروا في زيارته والاطمئنان على صحته أو تزويده بالمال ليعيش عيشة كريمة .

---

(1) ينظر: كراس النشاطات، ص17.

(2) ينظر، مر ن، ص82.

(3) ينظر، مر ن، ص84.

(4) ينظر، كراس النشاطات، ص 15.

الاستنتاج:

ما يمكننا استنتاجه أن الغرض من تنّوع و تشعّب التّمارين في كراس النشاطات للصّف الرابع ابتدائي، هو إثراء الرصيد اللّغوي للمتعلّم، بحيث يصبح قادرا على توظيف ما اكتسب في نشاط التّعبير الكتابي و التّعبير الشفوي.

فنشاط (عبّر و وظف) من أهم الأنشطة التي يتدرب فيها المتعلّم على ممارسة آليات التّعبير موظفا جميع مكتسباته القبليّة المتعلقة بدروس النّحو و الصّرف ، و ذلك بهدف تمكينه من استعمال اللّغة استعمالا سليما كتابة و نطقا ، ممّا يسهم في تحقيق كفاءة المتعلّم النّحوية ثمّ التّواصليّة.

فالكفاءة النّحويّة تظهر في هذا النشاط بصّحة الأداء اللّغوي و سلامته نحويا أثناء التّوظيف.

في حين يمارس المتعلّم نشاط (أعْرِب) من الجانب السطحي لأن هذا النشاط بدوره لا يفيد المتعلّم بشيء أثناء تواصله كتابيًا أو شفويًا ؛وإنّما هو مرتبط ارتباطا وثيقا بالصناعة النّحوية الخالصة .

خامسا: تحليل "نموذج" امتّحان "للسنة الرابعة ابتدائي"

تعتبر الامتحانات من أهم أدوات التّقويم و القيّاس في المنظومة التربويّة، و ذلك من أجل فحص مكتسبات التّلاميذ و مدى نجاعة المتعلّم في اكتسابه مختلف الأنشطة و القواعد و استثمارها و توظيفها في وضعيات مختلفة.

و من أجل الوقوف على ما سبق ذكره، تمكّنا من التّواصل مع أحد معلّميّ مدرسة "مالك بن نبي" و التّحصل على مجموعة نماذج من إجابات التّلاميذ حول موضوع امتحان "للسنّة الرابعة ابتدائي".

مدرسة "طارق بن زياد " السنة الرابعة

السنة الدراسية :

امتحان الفصل الثالث في اللغة العربية

السند :

إنّ رمضان شهر التوبة والغفران، شهر فضيل تضاعف فيه الحسنات وتحل فيه البركات ، فيه أنزل القرآن الكريم لقوله تعالى: " شهر رمضان الذي أنزل فيه القرآن هدى للناس وبينات من الهدى والفرقان ....." الأية 185من سورة البقرة ، وفيه أيضا ليلة القدر التي يحييها معظم المسلمين في كل مكان ، وفي هذا الشهر تنتشر أجواء المحبة والسلام ويتعبد الناس فيقرؤون القرآن ويقيمون الصلاة في المساجد ويتصدقون بأموالهم ويساعدون الفقراء والمساكين والمحتاجين ، وفيه يستجاب الدعاء . (فسارع أيها المسلم إلى الخيرات في هذا الشهر الفضيل ، واختمه بالعمل الصالح) وبكثرة الصلاة والصدقة وتلاوة القرآن وإعانة المحتاج .

أسئلة الفهم :

_ هات عنوانا مناسبا للنص ؟

_ ماهي الأعمال التي تنتشر في هذا الشهر ؟

_ استخرج من السند مرادف الكلمتين الآتيتين :

_ قراءة = _ جل =

_ ثم وضفهما في جملة مفيدة .

البناء اللغوي :

1_ اعرب ما تحته خط في السند .

2_ استخرج من السند :

فعل أمر	جمع تكسير	فعل معتل	اسم موصول	اسم فاعل

3_ حول الجملة التي بين قوسين في السند إلى الجمع .

4_ علل سبب كتابة التاء في كلمة الخيرات ؟

_ علل سبب كتابة الهمزة في كلمة الدعاء و يقرؤون ؟

الوضعية الإدماجية :

" يعتبر رمضان حدثا بارزا في حياة المسلمين ،خاصة الأطفال الذين يصمون لأول مرة .

_ أكتب فقرة لا تقل عن 10 أسطر واصفا ومتحدثا فيها عن أجواء صيامك في أول يوم من هذا الشهر المبارك موظفا الحال والفعل المضارع .

من خلال تحليلنا لهذا الامتحان توصلنا للنتائج الآتية :

اعتمد المعلّم في صياغة الأسئلة على مبدأ "المقاربة النصيّة" ، حيث ينطلق المتعلّم من (النّص) للإجابة على أسئلة الفهم و أسئلة البناء اللغوي.

بالنسبة لأسئلة الفهم غالبًا ما تكون متعلقة بمضمون النّص ، لذلك اعتمد المعلّم في صياغته لأسئلة الفهم على ربطها بمضمون السند مثل: ما هي الأعمال التي تنتشر في هذا الشهر؟

فالإجابة على هذا السؤال تتطلب قراءة النّص و فهمه جيدا من طرف التّلميذ.

في حين تكون أسئلة البناء اللغوي حوصلة عن القواعد المختلفة التّي اكتسبها المتعلّم في القسم كسؤال (الإعراب و التحويل و التحليل...) .

ما نلاحظه من إجابات التلاميذ أن اغلبهم استطاع الإجابة على أسئلة الفهم و التّحصل على النقطة.

نلاحظ أيضا أن هناك تباينا نسبيا في الإجابة على أسئلة البناء اللغوي و يرجع ذلك إلى عدم استيعاب المتعلّمين لدروس الظواهر اللّغوية أو عدم التركيز و التسرع في الإجابة عليها.

لم نركز بشكل كبير على إجابات التّلاميذ حول أسئلة الفهم و أسئلة البناء اللغوي لأنّ مثل هذه الأسئلة لا يظهر فيها توظيف للكفاءة النّحوية (القواعد النحوية).

لذلك وقفنا في هذا الامتحان عند الوضعيات الإدماجية[1] باعتبار أن الكفاءة النّحويّة تظهر بشكل واضح في نشاط التّعبير الكتابي ، عندما يقوم المتعلّم بتوظيف ما طلب منه في نص التّعليمة.

وتظهر الكفاءة التّواصليّة من خلال هذا النشاط عندما تزداد اهتمامات التّلميذ فهو بحاجة إلى التّعبير عمّا يشعر به انطلاقا من وضعيات حقيقية أو شبه حقيقية، و بمجرد قراءته لنّص التعّليمة الذي يطلب منه كتابة فقرة يتحدث فيها عن أجواء صيّامه لأول مرة ، موظفا الحال و الفعل المضارع ، يضع نفسه في الصورة محاولا توظيف جميع مكتسباته .

من خلال تفحصنا لمجموعة من وضعيات الإدماجية المتعلقة بالامتحان وقفنا على ما يلي:

أغلب الوضعيات لم تخرج عن موضوع "السند" ممّا يعني فهم التّلاميذ لمضمونه.

وجدنا مجموعة من الوضعيات خرجت عن الموضوع و أخذت العلامة صفر.

أمّا فيما يخص توظيف (الفعل المضارع و الحال) وجدنا :

بالنسبة لتّوظيف الفعل المضارع:

- جلّ التّلاميذ استطاعوا توظيف الفعل المضارع، و هذا راجع إلى فهمهم للقاعدة و تفاعلهم مع الدّرس في حصّة التطبيقات.
- أما بالنسبة للتّلاميذ الذين لم يوظفوا الفعل المضارع أرجعنا ذلك لمجموعة من الأسباب منها:

الضعف القاعدي ممّا يعني عدم استيعابهم للقاعدة النّحوية منذ بداية مشوارهم الدراسي.

(1) ينظر: ملحق

عدم حرص التّلاميذ و إهمالهم للجانب التوظيفي بحيث يبقى همهم الوحيد هو الكتابة في مضمون السند و كفى.

بالنسبة لتوظيف الحال:

لم نجد توظيف الحال إلّا في وضعيّة أو وضعيتين فقط و يرجع ذلك لعدم استيعاب المتعلّمين لدرس الحال أو عدم مراجعتهم القاعدة.

نلخص أسباب الضعف في التّعبير الكتابي و عدم التزام التّلاميذ بالتّوظيف في النقاط الآتية :

- عدم التركيز أثناء التّعبير.
- عدم فهمهم للموضوع.
- التّسرع في جمع و كتابة الأفكار.
- عدم مراجعة المكتوب.
- صعوبات في الذاكرة (تخزين و استخراج المعلومات عند الحاجة).
- عدم مراجعة دروس النّحو و القواعد الإملائيّة و الصرفيّة.
- عدم الالتزام بالقواعد النحويّة و الصرفيّة و تطبيقها.
- ضعف الثروة اللّغوية و ضيق الخيال و محدوديته.
- عدم ثقة المتّكلم بنفسه في صحة ما يكتب فيتردد في الكتابة.

و من خلال ما سبق توصّلنا إلى أن الفروقات الفردّية بين المتّعلمين من (قدرات عقلية و مهاريّة و وجدانيّة)، تتكوّن من خلال الاستيعاب للدّروس و بالخصوص القواعد النّحويّة ، و المهارة في

توظيفها و إدماجها ، لذلك نجد تفاوتا بين التّلاميذ في تحقيق الكفاءة الختامية ؛ مثلا نجد فئة من المتميزين يمكنهم اكتساب القاعدة بشكل آني و توظيفها خلال الأسبوع البيداغوجي الأول أو الثاني ، و أما فئة المتوسطين تبقى الكفاءة لديهم في طريق الاكتساب خلال الأسابيع الثلاثة وصولا إلى الأسبوع الرابع؛ و هو عبارة عن إدماج و فيه يوظّف التّلميذ و يدمج كل مكتسباته القبلية في وضعيات إدماجية جديدة، في حين نجد انعدام الكفاءة عند التلميذ الضعيف فلا تتحقق لديه إلّا في آخر العام الدّراسي، و تبقى المتابعة و الملاحظة كفيلة بتقويمه و معالجته خلال السّنة الدراسيّة .

و على هذا نستنتج أن الكفاءة الختامية تتحقق عندما يصبح التّلميذ قادرا على إنتاج و كتابة نصوص طويلة منسجمة ذات وضعيات تواصليّة دالة ، موظفا بذلك رصيده اللّغوي و مكتسباته في النّحو و الصرف و الإملاء ، فيسهل عليه التكلّم و التلّفظ بلغة سهلة و بسيطة ملائمة لظروف التّعامل و التّواصل في المجتمع و من خلال هذا تتحقق لديه كفاءة التواصل.

المبحث الثاني: تحليل الاستبانات:

أولا: إجراءات الدّراسة :

1- منهج الدراسة:

اعتمدنا في تحليلنا للاستبانات على المنهج الوصفي مستعانين بآليات التّحليل والتّعليل بالإضافة للمنهج الإحصائي؛ هذا الأخير الذّي "يهتّم بجمع البيانات وتنظيمها وتصنيفها وعرضها عن طريق الجداول أو الرسوم البيانية"[1]. واكتفينا في بحثنا هذا على عرض نتائجها في الجداول.

2- مجال الدراسة:

أ- المجال الجغرافي:

تمّ توزيع استبانات البحث على مجموعة من معلمي السّنة الرابعة ابتدائي في مواقع التواصل الاجتماعي "فيسبوك". حيث بلغت عدد الأسئلة أربعة عشر 14 سؤالاً وحصلنا على خمسة عشرة (15) إجابة موزعة بين الجنسين.

ب- المجال الزّمني:

تم توزيع الاستبانات في شهر سبتمبر 2020.

3- أدوات الدّراسة:

اعتمدنا في دراستنا على أداة من أدوات البحث العلمّي والمتّمثلة في الاستبانة قسمت إلى جزئين استبانة إلكترونية واستبانة مطبوعة.

(1)ربحي مصطفى عليان، البحث العلمي (أسسه، مناهجه، أساليبه، إجراءاته)، بيت الأفكار الدوليّة، عمان، الأردن، (د ط)، 2001، ص180.

الاستبانة:

الاستبانة هي: وسيلة من وسائل جمع المعلومات والبيانات تعتمد أساسًا على استمارة تتكوّن من مجموعة أسئلة تُسلّمُ إلى الأشخاص الذّين تمّ اختيارهم لموضوع الدّراسة ليقوموا بتسجيل إجابتهم عن الأسّئلة الواردة فيها وإعادتها ثانية[1] ؛ فالهدف منها الحصول على معلومات وأراء حول موضوع الدّراسة[2].

وَوُزّعت الأسئلة على محورين كالآتي:

	المحور	عدد الأسّئلة	فحوى الأسّئلة
أولا	البيانات الأولية	ستة (06) أسئلة	البيانات الشخصية للمعلّمين، ومعرفة نوعهم الاجتّماعي، والرّتبة، والخبرة، والوضعيّة والمؤهل والتّخصص العلمّي
ثانيا	الكفاءة النّحويّة في الصّف الرابع ابتدائي	أربعة عشر سؤالا (14)	تمحورت الأسئلة حول تحقيق الكفاءة النّحويّة في تنميّة الكفاءة التّواصليّة

وقد كانت استبانة البحث في قسمين، بمجموع عشرين سؤالا 20.

(1) عبد الله محمد الشريف، مناهج البحث (دليل الطّالب في كتابة الأبحاث والرّسائل العلميّة)، مكتبة الإشعاع، الإسكندريّة، مصر، 16، 1996، ص123.

(2) ينظر: محمد عبيدات وآخرون، منهجيّة البحث العلمي (القواعد والمراحل والتّطبيقات)، دار وائل، عمّان، الأردن، ط2، 1999، ص63.

4- كيفية تطبيق آليات البحث:

بعد أن تمكنا من جمع كلّ الاستبانات الموجّهة للمعلمّين والمقدَّر عددها بخمسة عشر (15) استبانة، أحصينا النتائج ووضعناها في الجداول، واحتسبنا النسّب المئوية وفق القانون الآتي:

النّسبة المئوية= التّكرار/العدد الإجمالي للعينة (15) x 100.

ثانيا: عرض الاستبانات وتحليلها:

المحور الأول: البيانات الأولية:

السّؤال الأول: يتعلق بالنوع الاجتماعي.

في دراستنا هذه إلى مجموعة من المعلّمين من كلا الجنسين:

ذكوراً وإناثاً، ويمكن أن نوضّح ذلك من خلال الجدول الآتي:

الاختبارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
إناث	10	%67
ذكور	5	%33
المجموع	15	%100

جدول 01 يوضّح النّوع الاجتماعي لعيّنة الدراسة

قراءة وتعليق:

تعدّ مهنة التّعليم مهنة شاقة وصعبة تتطلب صفات معيّنة لابدّ من توفرها.

نلاحظ من خلال الجدول السابق أنّ نسبة المعلّمين الإناث قد بلغت سبعا وستين بالمئة (67%)، وهي تفوق نسبة المعلّمين الذّكور والتي قدّرت بثلاثة وثلاثين بالمئة (33%)؛ والسبب في ذلك يرجع إلى ميل وانجذاب المرأة إلى مهنة التعليم مقارنة بجنس الذّكور، وذلك لامتلاكها صفة الحنان والعطف على التلاميذ، ويمكن القول إنّ مهنة التّعلّيم الأنسب لها.

وانخفاض نسبة الذّكور في قطاع التّعلّيم، يرجع إلى أنّهم يجدون صعوبة في التّعامل مع المتعلّمين؛ حيث تظهر عليهم القلق فنجدهم يميلون إلى القسوة أحيانًا.

السّؤال الثّاني: يتعلق بالرّتبة الوظيفية.

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
أستاذ	9	%60
أستاذ رئيسي	1	%6
أستاذ مكون	5	%34
المجموع	15	%100

الجدول 02: يوضح الرّتبة الوظيفية للمعلّمين

قراءة وتعليق:

معرفة الرّتبة الوظيفيّة للمعلّمين خاصة معرفة المكّونين منهم، يجعلنا نقف على إجاباتهم أكثر بالتّحليل والتّمحيص، لأنّهم أكثر دراية بالمجال التّعليمي.

يتضح لنا من خلال الجدول أنّ معظم المعلّمين برتبة "أستاذ"، وذلك بنسّبة ستين بالمئة (60%) ومعلم واحد فقط ذو الرّتبة الوظيفيّة "أستاذ رئيسي"، بنسبة ستة بالمئة (6 %)، والثاني أكبر نسبة ترجع إلى رتبة "أستاذ مكوّن"؛ وذلك بنسبة أربعة وثلاثين بالمئة (34%) من مجموع معلمي العيّنة.

السّؤال الثّالث: يتعلق بالخبرة.

يُقصد بالخبرة المدة الزمنية التي قضاها المعلم في التدريس، وقد قسّمناها إلى ثلاث فئات. وعامل الخبرة يلعب دورا بالغا في مساعدتنا على التحليل الاستبانة والتّعرف على الواقع التّعليمي، فالمعلّم صاحب الخبرة يقدم لنا ملاحظات يمكن أن نغفل عنها في تحليلنا.

والجدول الآتي يوضّح ذلك:

الاختيارات	التّكرار	النسبة المئوية
أقل من خمس سنوات	7	%47
أقل من عشر سنوات	3	%20
أكثر من عشر سنوات	5	%33
المجموع	15	%100

جدول 03: يوضح توزيع المعلّمين حسب الخبرة

قراءة وتعليق:

يتبّين لنا من تحليل الجدول أنّ نسّبة الأساتذة الّذين لديهم خبرة أقل من خمس05 سنوات يمثلون الأغلبية، وذلك بنسّبة سبعة وأربعين47% أي أنّ الأساتذة خريجي الجامعة حصلوا على أعلى نسّبة، وهذا راجع إلى أنّ مناهج الجيل الثاني كانت أول محاولة له في الانطلاق في التّعلّيم، مما جعل من وزارة التربية تعمل على تكوين الأساتذة الجدد وتزويدهم بمعلومات ومعارف أكثر حول هذا الجيل ليكتسبوا الخبرة في مجال التّعلّيم، أي أنّ نسبة الخبرة التي أقل من خمس (05) سنوات جاءت في المرتبة الأولى.

ثم تلتها بعد ذلك في المرتبة الثانية للمعلّمين ذوي خبرة تفوق عشر 10 سنوات، وذلك بنسبة ثلاثة وثلاثين بالمئة 33% هذا يساعد على نجاح العمليّة التعليميّة بالنسبة للمعلّم والتلميذ معًا.

فالمعلّم الّذي لديه خبرة تسهل عليه البرنامج وبالتالي ينعكس هذا بالإيجاب على التلميذ، ممّا يسهل سيرورة الدّرس، فمهمة التدّريس تطلب الأخذ بعين الاعتبار ذوي الخبرة العالية في التدريس والأقدمية في المناصب والتجربة الأمثل، وهذا سبب ارتفاع نسبة من لديهم الخبرة الطويلة.

ثم يأتي في المرحلة الأخيرة نسبة الأساتذة الذين لديهم خبرة من خمس 05 سنوات إلى عشر 10 سنوات، فقد كانت منخفضة قدرت بنسبة عشرين بالمئة (20 %).

السؤال الرابع: يتعلق بالوضعيّة (الصّفة)

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
مثبت (مرّسم)	14	%94
متربّص	1	%6
مستخلف	00	%00
المجموع	15	%100

الجدول 04: يوضح توزيع المعلّمين حسب الوضعيّة.

قراءة وتعليق:

يتّضح لنا من خلال الجدول السّابق أنّ عدد المعلّمين المرسّمين مثّلت نسبة كبيرة بلغت أربعة وتسعين (94 %)، وهم من ذوي الأقدمية والخبرة المهنّية في التّعليّم.

بينما كان هناك معلّم متربص واحد بنسبة ستة بالمئة (6 %)، هذا الأخير عليه أنّ يخضع لتكوين بيداغوجيّ بحجم ساعّي معّين، ويدرس فيه عدّة مقاييس أهمها (تقنيات تسيير القسم، تعليميّة، أخلاقيات المهنة... إلخ)[1]. وذلك حتى يتمكن من أداء مهامه على أكمل وجه. أما فيما يخص فئة المعلّمين المستخلفين فقد كانت منعدمة (00%).

(1) ينظر: جودي عبد اللطيف. الدليل المختصر للأستاذ المتربص، (تقرير نهاية تكوين البيداغوجي)، على موقع الدّراسة الجزائرية: https://eddirasa.com.

السؤال الخامس: يتعلق بالمؤهل العلمي.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
شهادة ليسانس	12	%80
شهادة ماجستير	00	%00
شهادة ماستر	3	%20
معهد خاص	%00	%00

الجدول 05: يوضح توزيع المعلّمين حسب مؤهلهم العلمّي

قراءة وتعليق:

يظهر لنا من خلال الجدول السّابق أنّ نسّبة معلمي السّنة الرابعة ابتدائي المتحصلين على "شّهادة الليسانس" تقدّر بثمانين بالمئة (80%)، ونسبة المعلّمين المتحصلين على شّهادة "الماجستير" والّذين يملكون مؤهلات من معاهد خاصة منعدمة (00 %)، بينما المعلّمون المتحصلون على شهادة الماستر فتقدّر بعشرين بالمئة (20 %)، وعليه فأكثر المعلّمين متحصلون على شّهادة اللّيسانس، كون المشاركة في مسابقة التّوظيف للمرحلة الابتدائية قائم على شّهادة "اللّيسانس"[1].

وأما الذّين يملكون شّهادة "ماستر"، أو متخرجون من "مدارس عليا ومعاهد خاصة" عادة ما يختارون المستويات التّعليميّة الأخرى كالمتوسّط والثانوي.

(1) ينظر: الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، القرار الوزاري الذّي يحدد قائمة المؤهلات والشهادات المطلوبة للتّوظيف والترقية في بعض الرتب الخاصة بالتربية الوطنية، ع25، مادة2، 07 أفريل 2014، ص20.

السّؤال السّادس: يتعلق بالتخصص العلمي.

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
لغة وأدب عربي	11	%74
علم الاجتماع	1	%6
علم النفس	3	%20
علوم الطبيعة والحياة	%00	%00
تخصص آخر	%00	%00

جدول 6: يوضح توزيع المعلّمين حسب تخصصاتهم العلميّة.

قراءة وتعليق:

استنادا إلى النّتائج المبنية أعلاه يتضح لنا أنّ معظم معلّمي السّنة الرابعة ابتدائي اختصاصهم "لغة وأدبي عربي" بنسبة سبعة وأربعين بالمئة (47 %)، وهي أكبر نّسبة مقارنة بالنّسب الأخرى، وهذا راجع كون اختصاص اللّغة والأدب العربي هو الاختصاص الأول المطلوب توفره في معلّمي اللّغة العربية في كل الأطّوار التعلّيميّة[1]، وستة بالمئة (6%) اختصاصهم علم "الاجتماع"، بينما لا يوجد من العينة أي معلّم أو معلّمة من اختصاص علوم الطبيعة والحياة ومعلمون من تخصصات أخرى وهذا راجع إلى أنّ أغلبية في هذه التخصصات يتوجهون إلى المهن العلميّة، كونه اختصاصًا علميًا ليس لزامًا.

(1) ينظر: الجريدة الرسمية الجزائرية، القرار الوزاري الذي يحدد قائمة المؤهلات والشّهادات المطلوبة للتوظيف والترفيه في بعض الرتب الخاصة بالتربية الوطنية، ص20.

وأمّا المعلّمون الذّين كانوا من اختصاص علم النفس فكان عددهم ثلاثة (3) بنّسبة عشرين بالمئة (20 %)، والغالب أنّ أصحاب هذا التخصص يلجؤون إلى مهن أخرى غير مهنة التّعليّم.

المحور الثاني: تحقيق الكفاءة النّحويّة في تنمية الكفاءة التّواصليّة

السّؤال الأول: ماهي الكفاءات المستخدمة أكثر من تعليم اللغة العربية في الصف الرابع ابتدائي؟

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
الكفاءات اللغوية (النحوية)	4	%27
الكفاءة التواصلية	2	%13
كلتاهما	9	%60
المجموع	15	100

جدول01: يمثل أكثر الكفاءات المستهدفة من تعلّيم اللّغة العربية.

قراءة وتعليق:

يتبيّن خلال الجدول أعلاه أنّ أغلبية من المعلّمين يرون أنّ المنهاج يستهدف كلا من الكفاءة اللّغويّة (نحويّة) والكفاءة التّواصليّة. حيث بلغت نسبتهم ستين بالمئة (60 %).

ويرجع السّبب في ذلك أنّ جل المعلّمين على دراية تامة أنه لا يمكن الفصل بين الكفاءة اللّغويّة والكفاءة التواصليّةَ لا تتحقق من دون الكفاءة اللّغويّة فهي تعتبر ركيزة الكفاءة التّواصليّة الرئيسية كونها نظامًا من القواعد اللّغويّة والصوتيّة والنحويّة والدلاليّة...)، كما أنّ الكفاية اللّغويّة من دون معرفة كيفية استخدامها في مواقف تواصليّة لا يوصل التلميذ إلى المستوى المطلوب، فالكفاية

التّواصليّة تضيف إلى الكفاية اللّغويّة معنى لتّفاعل والحوار المتبادل بين المعلّم والمتّعلّم (بين أطراف عملية التواصل) واستخدام اللّغة ضمن مواقف وسياقات اجتماعيّة[1]، وبهذا يكون المتّعلّم قادرًا على استعمال كفاءته النّحويّة من خلال اكتسابه للقواعد اللّغة واستعمالها في مواقف تّواصليّة معيّنة قد تكون كتابيّة أو شفويّة.

وأمّا الذّين ذهبوا إلى أنّ الكفاءة اللّغويّة هي من أكثر الكفاءات المستهدفة من تعليّم اللّغة العربية في الصف الرابع ابتدائي، فقدّر عددهم أربعة معلمين، بنسبة سبعة وعشرين بالمئة (27 %) ويرجع هذا حسب رأيّنا إلى أنّ المعلّم ينصب اهتمامه حول قواعد اللّغة. وامتلاك المتعلّم قدرة على الفهم وإصدار عدد لا متناه من الجمل.[2] فقط مع إغفال الجانب التّواصلي.

بينما معلّمان اثنان 02، بنسبة ثلاثة عشر (13 %) -أقروا بأنّ الكفاءات المستهدفة أكثر من تعلّيم اللغة العربية في الصف الرابع ابتدائي هي الكفاءة التّواصليّة فقط، وهذا يعني أنّ المجيبين لم يركزوا على طّبيعة السّؤال لأنه لا يمكن تصور كفاءة تّواصليّة ناجحة من غير وعي بالكفاءة اللّغويّة، وفي الوقت نفسه لا يمكن للكفاءة اللّغويّة أنّ تفعل فعلها في الاتصال إلا بمراعاة الكفاءة التّواصليّة.

السّؤال الثّاني: بأي لغة يتواصل معك المتعلّمون؟

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
العربية الفصحى	5	%33

(1) ينظر: رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، مر س، ص172.

(2) ينظر: محمد الأخضر الصبيحي: الكفاية النصية مفهوم جديد في تعليمية اللغات، مجلة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، ميلة، الجزائر، ع 16 جوان 2004، ص20.

العامية	10	%67
المجموع	15	%100

جدول 02: يوضح لغة تواصل المتعلميّن مع المعلّم.

قراءة وتعليق:

يظهر من خلال الجدول أنّ معظم الإجابات تمركزت حول استعمال التلاميذ العامية في التواصل وقدّرت بنسبة سبعة وستين بالمئة (67 %).

ولعل مرد ذلك لعدم تمكّنهم من استخدام اللّغة العربية الفصحى ولتعودهم على استعمال العامية أثناء الحصص الدّراسية، وربّما يعودّ ذلك كون بعض التلاميذ لا يستطيعون الفهم إلاّ من خلال الشّرح والتّكلم بالعامية، وأيضا راجع إلى التعلّق التلاميذ وتأثرهم بالبيئة وبلغة المحيط الذّين يعيشون فيه، أدى إلى التّأثر في لغة المدرسة واستعمال العامية محلّ الفصحى فنجد المتّعلّم يتهرب من اللغة الفصحى لصعوبتها خاصة أثناء رغبته في إيصال فكرته للمعلّم، فيتجه للغة العامية لسهولتها.

المتّعلم في هذه المرحلة لا يمتلك الرصيد اللّغوي اللازم للتّواصل التام بالعربية الفصحى فيهمل الجانب الشّفاهي للّغة ويركز على الجانب الكتابي أكثر.

كما أنّ بعض المعلّمين يميلون في بعض الأحيان إلى استخدام ألفاظ عامية أثناء تخاطبهم مع المتعلّمين وتقديمهم للدّرس، وهذا الأمر أصبح شبه مقبول في قاعات الدّرس.

أمّا بخصوص نسبة استخدام اللغة العربية نجدها بنسبة ثلاثة وثلاثين بالمئة (33%)، من المفروض أنّ تكون المدرسة فضاء لغوياً فصيحاً يمارس فيه التلميذ اللغة الفصحى; فيتّواصل بها مع

معلميه ومع زملائه التلاميذ بكل بساطة ودون تكلف منه، إلا أنّ العكس هو السائد فاللغة العربية حبيسة حجرة الدّرس ومعَ الأستاذ، فمُجرد إن تَطَأَ قدماك بابَ المدرسة فلا تسمع أذناك إلا اللّغة العامية فحسب.

فمن خلال ما سبق نجد أنّ نسبة استخدام التلاميذ العامية تفوق استخدام اللّغة التّواصل داخل القسم.

وللحد من هذه الظاهرة أرى أنه لابد من:

- ✓ منع المتعلّمين من التحاور مع بعضهم بعضًا داخل حجرة الدّرس بالعامية.
- ✓ منع المتعلّمين من استعمال الألفاظ والعبارات العامية أثناء الإجابة عن الأسّئلة.
- ✓ تجنب المعلّم لاستعمال الألفاظ والعبارات العامية أثناء تقديم الدّرس.

السّؤال الثّالث: كيف تقيم المتّعلميّن في التّواصل بالعربية؟

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
ضعيف	5	%33
متوسط	7	%47
ممتاز	00	%00
تباين في الاستعمال	3	%20
المجموع	15	%100

جدول 3: يوضح مستوى المتعلّمين في التّواصل بالعربيّة.

قراءة وتعليق:

بناءً على المعطيات السابقة نجد أنّ ثلاثة معلمين (3)، بنسبة عشرين بالمئة (20%) يرون أنّ هناك تبايناً في استعمال المتعلّمين العربية في التّواصل.

بينما سبعة معلمين(7) بنسبة سبعة وأربعين بالمئة (47 %)- يرون أنّ مستوى المتعلّمين في التّواصل بالعربية متوسط. وهذا راجع إلى غياب الممارسات الفعلية لقواعد اللّغة العربية من نحو وصّرف في الكلام اليومي، مع انتشار العامية التي لا تعتمد على نفس قواعد اللّغة العربية، فالتلميذ يفهم كل ما يقال له باللغة العربيّة، ولكنه لا يستطيع أنّ يتّواصل بها بشكل جيد، فهو لا يكّاد أنّ يتكلم عشر جمل مفيدة دفعة واحدة، وإذا ما حاول الحديث باللغة العربية، فسرعان ما تتغلب عليه العامية، وهذا ما نلمسه في الممارسة الشفهيّة.

والسّبب الشائع الذي جعل المتّعلّم متوسط المستوى في التّواصل بالعربية، هو أنّ أغلب المتعلّمين يحبون الحديث باللّغة العربية ويجدون متعة وراحة في استعمالها إلا أنّ هناك عوائق تحول دون الوصول إلى تحقيق هذه الرغبة، ومن بين هذه العوائق:

- ✓ شعور المتعلم بالخجل أثناء حديثه باللغة العربية.
- ✓ إذا تحدث المتعلّم باللغة العربية في فإنه يتعرض إلى السخرية من غيره، لهذا فهو يخجل في استعمال اللغة العربية في تواصله وبشكل خاص خارج المحيط المدرسي.

أمّا الذين ذهبوا أنّ مستوى المتّعلّمين ضعيف فقدّر عددهم خمسة معلمين (5) بنّسبة ثلاثة وثلاثين بالمئة (33 %) ويرجع هذا حسب رأينا إلى عدم تمكن المتعلّمين من اللغة العربية بسّبب

قدراتهم العقلية محدودة الاستيعاب، وعدم المتابعة اليومية في المنزل، نقص الوسائل التّعليميّة التي تساعدهم على اكتساب اللّغة.

الحجم السّاعي الضيق يجعل المعلّم يركز ويتفاعل فقط مع المتعلّمين الممتازين، ويتفاد التلميذ ضعيف المستوى.

وكان عدد المعلّمين الذين يرون أنّ مستوى المتعلّمين في تّواصل بالعربية ممتاز منعدما (00%).

السّؤال الرّابع: في أي نشاط يظهر المتعلّمون قدرة أكبر على التواصل بالعربيّة؟

الاختبارات	التّكرار	النسّبة المئوّية
نشاط فهم المنطوق	6	%40
في التعبير الكتابي	9	%60
المجموع	15	%100

الجدول 4: النشاط الذي تظهر فيه القدرة الأكبر على التواصل بالعربية.

قراءة وتعليق:

أكّد معظم المعلّمين، وهم بنسبة ستين بالمئة (60 %) بأن قدرة المتعلّمين على التّواصل بالعربية تظهر في التعبير الكتابي.

وأرجعوا هذا إلى عامل الخجل والخوف الّذي يعاني منه بعض المتعلّمين، إضافة إلى أنهم يجدون الراحة في ترتيب أفكارهم، فالتلميذ يرى نفسه بأنه ليس محط أنظار واسْتمَاع فيتفاعل مع فقرته ويصحح ما يكتب ويعيد صياغته مرة واثنين حتى يتَحَصّل على الأسلوب الجيد.

ويمكن الإشارة هنا أنّ هدف التعبير الكتابي أنّ يخلق في المتّعلّم "القدّرة على استعمال اللغّة المكتوبة بشكل سليم وبأسلوب منطقي واضح تترجم من خلاله الأفكار والعواطف والميول[1]. وكذلك تنمية قدرات الاتصال والتّواصل لديه.

بينما أربعون بالمئة (40%) يرون أنّ قدرة المتعلمين في تواصل بالعربية تظهر في نشاط الفهم المنطوق، فهو لا يكلفهم عناء الكتابة وارتكاب الأخطاء، فيميلون إلى التحدث والتعبير ويجدون فيه سهولة أكثر من الكتابي.

وعادة ما تكون الكتابة أسهل من التخاطب الشفاهي. والذي يؤكد ذلك ما ذكر- المعلّمون عن تّواصل المتعلمّين بالعاميّة في القسم، وضعف مستواهم في العربيّة.

السّؤال الخامس: هل يوظف المتعلّمون قواعد النّحو التي يدرسونها في تّواصلهم؟

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئّوية
نعم	2	%13
لا	5	%33
نسبيا في تفاوت مع المستوى	8	%54
المجموع	15	%100

الجدول 05: يوضح توظيف المتعلّمون للقواعد النّحو في تّواصلهم.

(1) ينظر: الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربية، مرحلة التّعليم الابتدائي، وزارة التّربية الوطنيّة، الجزائر، 2016م، ص05.

قراءة وتعليق:

حسب ما ورد في الجدول يتبيّن لنا أنّ معلّمين اثنين (2) بنسبة ثلاثة عشر بالمئة (13 %) أكّدوا أنّ قواعد النّحو التي تدّرس ينجح المتّعلّمون في توظيفها في تّواصلهم.

بينما أغلبية المعلّمين –والذّين كان عددهم ثمانية (8) – بنسبة أربعة وخمسين بالمئة (54 %) أقروا بأنّ التوظيف يكون نسبيًا.

وأمّا الذّين نفوا عدم توظيف أي ظاهرة نّحويّة في تّواصلهم، فقد كان عددهم خمسة معلّمين (5) بنسبة ثلاثة وثلاثين بالمئة (33 %).

يجدّ أغلب المعلمين أنّ هناك تفاوت في مستوى توظيف المتعلمين للقواعد النّحويّة في تّواصلهم. فالتلميذ الممتّاز يوظف القواعد توظيفاً سليمًا لسلامته اللّغويّة، وإثراء رصيده اللّغوي، واستعمال السليم لمفاهيم وقواعد اللّغة.

أمّا التّلميذ متوسط المستوى فتوظيفه لقواعد النّحو لا يكون أغلبهُ صحيحًا، حيث نجد استيعاب القاعدة النّحويّة ولكن تعبيراته غير سليمة وهذا راجع إلى الضعف في القواعد النّحويّة ونَعيِ لما للنحو من أهمية في تحسين اللّسان من اللّحن وكذا اكتساب السّلامة اللّغويّة، وهذا الضعف تفشى في غالبية التلاميذ نظرًا لاعتبارهم القاعدة النّحويّة غاية لضمان النجاح وليست وسيلة تساعدهم على إثراء رصيدهم اللّغوي.

علاوة على برمجة التلميذ على شعار أنت تتعلّم بغية الحصول على العلامة لا للاكتساب والتثقف، ولا نهل المعارف وامتلاك ملكة لغويّة نّحويّة تُمكنه من توظيفها في تخاطبه التواصلي.

أما بخصوص تلميذ الضعيف فهو مفتقر للرّصيد اللغوي نظرًا لقلة الاستعمال للّغة الفصيحة، ولا مبالاة التلميذ بأهمية توظيف الموارد النّحويّة في تّواصله الشفوي وماله من أثر هذا التوظيف في تحسين مستواه وتدعيم رصيده اللّغوي.

الكسل والخمول الذّي يتخبّط فيه التلاميذ، وكذا عدم القابلية لتّواصل شفوياً في نشاط التعبير الشفوي داخل القسم والتدرب عليه، إذ نجد التلميذ لا يستفيد من نشاط التعبير الشفوي، وبالرغم من أنّ الهدف منه جعل المتّعلّم يتّواصل مع غيره ويفهم حديثه ويقدم ذاته ويعبر عنها ويوظف الصيغ المدّروسة من خلال وضعيات مختلفة.[1].

فصعوبة توظيف القواعد النّحويةّ، إشْكَالٌ يتطلب من الأستاذ مجهودات معتبرة للتخلّص منه، إذ لابدّ عليه أن يكون مدركًا كيف يدّرس من خلال القدرة على الرّبط بين ما تم تدرسيه سابقا، وما يقدم اليوم وما سيتم تناوله، مع مراعاة الفروق الفرديّة بين التّلاميذ والتنويع في الوسائل التّعليميّة خاصة في الرّافد النحوي.

(1) ينظر: سراب بن الصيد بورني، دليل استخدام اللّغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2018، ص26.

السّؤال السّادس: هل تتناسب كل درّوس قواعد اللّغة (نّحو، صّرف، إملاء، أساليب) مع المستوى الفكري للمتعلمين؟

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	2	%13
لا	4	%27
نسبيًا	9	%60
المجموع	15	%100

الجدول06: **يوضح تناسب دروس قواعد اللّغة للمستوى الفكري.**

قراءة وتعليق:

من خلال الجدول نجد أنّ معلمان اثنان (2) بنسبة ثلاثة عشر بالمئة (13 %) يريان أن قواعد اللغة (نّحو، صّرف، إملاء، أساليب.) المقرر تدّريسها في السنة الرابعة ابتدائي تتناسب مع المستوى الفكري للمتعلمين، وأربعة معلمين (4) فقط –بنسبة سبعة وعشرين بالمئة (27 %) ذهبوا إلى أنّ قواعد السنّة الرابعة ابتدائي لا تتناسب مع المستوى الفكري للمتعلمين.

لذلك فالمعلّمون صرّحوا بأن قواعد اللّغة تتوافق نسبيًا مع المستوى الفكري، كون هناك قواعد تناسب مستواهم وقواعد تفوق قدرة المتعلّمين وخاصة الفئة المتوسطة.

السّؤال السّابع: إذا كانت ثمة دروس تفوق قدرات استيعابهم، اذكرها رجاءً؟

اتّفق المعلّمون على وجود قواعد صعبة على المتّعلمين، ومن بين ما ذكروه ما يأتي: الفعل اللازم والمتعدي، النواسخ، جمع التكسير، المبني والمعرب، الفرق بين الفعل المضارع والماضي، الصّفة، الحال، علامات الرفع في الأسماء، اسم الفاعل واسم المفعول، ألفاظ النسبية، الفرق بين الجموع، الاستثناء بـ إلا و سوى، التفضيل، الهمزة المتوسطة، تاء المفتوحة في الأفعال والأسماء، الأسماء الموصولة، الألف اللّينة في الأسماء، لولا، لا، ألفاظ النسبة.

ويتّفق هذا نوعًا ما مع ما ذكروه سابقًا بأن القواعد تتناسب نسبيًا مع المستوى الفكري للمتعلّمين، وذلك لوجود هذه القواعد التّي يراها المعلمون صعبة ما نلاحظه على هذه القواعد أنها تنوّعت بين قواعد نحويّة وصرفيّة وإملائيّة وأساليب، ويمكن تصنيفها كالآتي:

القواعد نّحويّة	القواعد الصّرفيّة	القواعد الإملائيّة	الأساليب
الفعل المتعدي والفعل اللازم	اسم الفاعل اسم المفعول	الألف اللينة في الأسماء	التفضيل، لولا، لا
جمع التكّسير		تاء المفتوحة في أفعال والأسماء	ألفاظ النسبة
		الهمزة المتوسطة	
النواسخ		الأسماء الموصولة	
المبني والمعرب			

علامات نصب الاسم	تصريف الفعل الماضي مع الضمائر	/	/
الفرق بين الجموع،	/	/	/
الاستثناء بـ إلّا وسوى	/	/	/

- ويمكن رصد نسبة تكرار كل مسألة من خلال إجابات المعلّمين كالآتي:

القواعد	التّكرار
اللازم والمتعدي	10
الفرق بين الجموع جمع (مذكر سّالم، المؤنّث السّالم)	04
جمع التّكسير	07
المبني والمعرب	05
الاستثناء بـ إلاّ سوى	05
اسم الفاعل	03
اسم المفعول	03
ألفاظ النسبة	01
تاء المفتوحة في الأفعال والأسماء	01
الألف اللّينة في الأسماء	01

الأسماء الموصولة	02
الصّفة	02
الحال	03
النواسخ	06

حسب ما ذكر آنفا –من خلال الجدولين –نجد أن المعلّمين صّرحوا بأّن أكثر القواعد اللّغويّة صعوبة هي القواعد النّحويّة وخاصة دّرس اللازم والمتعدي وجمع التكّسير والمبني والمعرب والنواسخ، ثّم تلي هذه القواعد بدرجة أقل درس القواعد الصرفيّة اسم الفاعل واسم المفعول وتصريف الفعل الماضي إلى المضارع.

أمّا باقي الدّروس الّتي يرى المعلّمون أنّها صعبة فقد اقتصر ذكرها من طرف البعض فقط.

السؤال الثامن: في أي نوع من دروس الظاهرة اللّغويّة يتفاعل المتعلّمون معك أكثر؟

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
القاعدة النّحويّة	1	%7
القاعدة الصّرفيّة	12	%80
قاعدة إملائيّة	2	%13
الأساليب	00	%00
المجموع	15	%100

الجدول 8: يوضح تفاعل المتعلّمين مع دّروس الظاهرة اللّغوية.

قراءة وتعليق:

من خلال الجدول السابق يتّبين لنا أنّ اثني عشر 12 معلمًا بنسبة ثمانين بالمئة (80 %) يرون أنّ تفاعل المتعلّمين في دروس الظاهرة اللّغويّة يكون في القواعد الصّرفيّة.

بينما معلّم واحد بنسبة سبعة بالمئة (7 %) -يرى أنّ التفاعل يكون في القاعدة النّحويّة.

ونجدّ معلّمين اثنين بنسبة ثلاثة عشر بالمئة (13 %) صرحوا بأنّ التفاعل يكون في قواعد الإملاء أمّا نسبة تفاعل المتعلّمين في الأساليب منعدمة (00%).

ويبدو -بعد قراءتنا لهذه النّتائج - هو أنّ هناك اختلافا في تفاعل المتعلّمين مع دّروس الظواهر اللّغويّة.

فعلى المعلّم أنّ يحرص كل الحرص على تفاعل المتعلّمين مع الدّرس وذلك بأنجع الطرق وخاصة أثناء تقديمه لدروس القواعد.

السؤال التاسع: في دفتر أنشطة اللّغة العربيّة، ما هي أنواع التمارين المتعلقة بنشاط القواعد؟

- ✓ أكمل الجمل بفعل مناسب وأشكله.
- ✓ ضع سطر تحت الظاهرة النّحويّة المطلوبة.
- ✓ عبر عن كل صورة بجملة تتضمن ظاهرة نّحويّة (فعل معتدي مثلا).
- ✓ إعرب ما تحته خط.
- ✓ عين الظاهرة النّحويّة في هذه الجمل (وضع سطر، أو دائرة) عليها.
- ✓ أكمل ملأ الفراغ.

✓ صنف الأفعال في الجدول الآتي.

✓ تحويل عبارة من حالة إلى حالة أخرى.

قراءة وتعليق:

نجد أغلب المتعلّمين ذكّروا كل أنواع التمارين المتعلقة بدّرس القواعد المتواجدة من كراس النشاطات، ويبدو لنا أنّ هذه التمارين التي برمجت في كراس النشاطات لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي غطت النصيب الأكبر من المواضيع النّحويّة في البرنامج[1].

السؤال العاشر: أي نوع من التمارين كفيل بتفعيل الكفاءة النّحويّة لتنميّة الكفاءة التّواصليّة؟

✓ تمارينات أتدرب على التعبير الكتابي.

- تلخيص فقرة أو تحرير فقرة.
- تحويل الحوار إلى نص مسرود.
- تمرين كتابة موضوع مع الاستعانة بالأسئلة.
- تمرين الحديث من خلال صور.

قراءة وتعليق:

أكّد كل المعلّمين أنّ هذه هي أنواع التمارين الكّفيلة بتّفعيل الكفاءة النّحوية لتنميّة الكفاءة التّواصليّة; إذ تجعل من المتّعلّم قادرًا على إنتاج لغة والتّواصل بها تلقائيًا في مواقف متعددة بأساليب وأنماط لغويّة جديدة وإلى حفظ اللّسان من الخطأ، استعمال المقال في غير مقامه.

(1) ينظر: فكرون رقية، التمارين اللغوية في مناهج الجيل الثاني، كراس نشاطات اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي (شهادة ماستر)، كلية الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2017م، ص71.

السّؤال الحّادي عشر: في نشاط التعبير الكتابي، هل تطلب من المتعلّمين كتابة فقرة، موظفا ظاهرة نحوية معينة (صفة مثلا، فعل أمر...)

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
دائما	13	%87
أحيانا	2	%13
لا أفعل	00	%00

الجدول 11: يوضح مدى مطالبة المعلّمين بالتوظيف ظواهر النّحويّة للمتعلّمين

قراءة وتعليق:

استنادًا للنتائج المبيّنة في الجدول أعلاه يتضح لنا أنّ أغلب المعلّمين كان عددهم ثلاثة عشر 13 معلمًا –بنسبة سبعة ثمانين بالمئة 87% – أكّدوا مطالبتهم بتوظيف الظواهر النّحويّة عند كتابة فقرة دائمًا.

وأمّا نّسبة المعلّمين الذّين أقروا أنهم أحياناً ما يقومون بمطالبة المتّعلّمين بتوظيف عند كتابة فقرة كانت بنسبة ثلاثة عشر بالمئة (13 %)، بينما لا نجد أي معلّم لا يقوم بمطالبة تلاميذ بتوظيف قواعد النّحوّية في كتابة فقرة.

وهذا يدل على وعيهم بأهمية هذا النشاط في تحويل القواعد اللّغويّة المكتسبة إلى ممارسة لغوية، أي اعتماد الكفاءة النّحويّة في تنميّة الكفاءة التّواصليّة فلا تظل القواعد مجرد قوالب نظرية بل توظف في تنميّة الرصيد اللّغوي للمتّعلّم.

السؤال الثّاني عشر: هل يوفَّق المتعلّمون في توظيف الظاهرة اللّغويّة المدّروسة في التّعبير الكتابي والشفوي؟

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئوّية
نعم	2	%13
لا	10	%67
نسبيا مع تفاوت في المستوى	3	%20
المجموع	15	%100

الجدول 12: يوضح توفّق المتعلّمين في التوظيف الظواهر اللّغوية.

قراءة وتعليق:

حسب ما ورد في الجدول يتّبين لنا أنّ ثلاثة معلمين (3) بنسبة عشرين (20%)- أقروا بأنّ التوظيف يكون نسبيًا، وأمآ الذين أقروا بعدم نجاح المتّعلّمين في توظيف الظواهر اللّغويّة في التعبير الكتابي والشفوي فقد كان عددهم عشر معلمين10 –بنسبة سبعة وستين بالمئة (67%)،وأمّا الذين يرون أنّ المتّعلّم ينجح دائمًا في توظيف الظواهر النّحويّة في تعابير الشفويّة والكتابيّة فقد كانت نسبتهم ثلاثة عشر بالمئة (13%).

هذا يعني أنّ المتّعلّم في هذا المستوى لا يمتلك بعد الكفاءة النّحويّة اللازمة ليوظفها في تّواصله، بسّبب الضعف القاعدي وقلة المطالعة والمراجعة والعمل الدؤوب المتّواصل. ولعدم التمكن الجيد من اللغة في السنتين السّابقتين وصعوبة مناهج الجيل الثاني.

بالإضافة إلى التشتت الفكري للمتعلّم الناتج عن كثافة دروس قواعد النّحو، وعدم تمكنه الجيد من اللّغة في سنّة "الثانية والثّالثة ابتدائي".

ويظهر أنّ الصّعوبات بين المتعلّمين تختلف من متعلّم لآخر وذلك حسب الفروقات الفرديّة بينهم، فهناك متعلّمون متميزون لا يجدون أي صعوبة في توظيف الظواهر اللّغويّة.

السّؤال الثّالث عشر: هل تعتقد أنّ هذا سّبيل أسّاس لتوظيف الكفاءة النّحويّة في تنمية الكفاءة التّواصليّة؟

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	15	%100
لا	00	%00
نسبيا	00	%00
المجموع	15	%100

الجدول 13: يوضح السّبيل الأسّاس لتوظيف الكفاءة النّحويّة في تنمية الكفاءة التّواصليّة.

قراءة وتعليق:

من خلال النتّائج الموضحة نجد أنّ أكبر نسّبة من المعلّمين أكّدوا أنّ التّعبير الشفوي والتعبير الكتابي هما السّبيل الأسّاس لتوظيف الكفاءة النّحويّة في تنمية الكفاءة التّواصليّة، وقدّر عددهم خمسة عشر معلما بنسبة مئة بالمئة 100%.

يعدّ نشاط التّعبير الكتابي والتّعبير الشفوي من بين الأنشطة الفعّالة في تنميّة الكفاءة التّواصليّة وذلك من خلال توظيف المتّعلّم لما اكتسبه من كفاءة نحّويّة في وضعيات تّواصليّة دالة كتابيّة وشفويّة.

السّؤال الرّابع عشر: حسب تجربتك ماهي أنجح السّبل لتنمية الكفاءتين النّحويّة والتواصليّة؟

تعددّت اقتراحات المتعلّمين وتنوّعت، بَيْدَ أنها تلتقي في عدّة نقاط أبرزها:

- ✓ مشاركة المتّعلّم في جميع الأنشطة داخل القسم.
- ✓ إنجاز وضعيات إدماجية في آخر كل حصة مع المطالبة بتوظيف الظواهر اللّغويّة المدّروسة.
- ✓ إنجاز التطبيقات المتواجدة في كراس الأنشطة والمتعلقة خاصة بتمرين أتدرب على التعبير الكتابي.
- ✓ التّطبيق المباشر فور إكمال درّس القواعد.
- ✓ توظيف القواعد النّحويّة في نشاطات أخرى كالتّعابير والقراءة وبناء الفقرات ومعالجة النصوص.
- ✓ مطالبة المتّعلّمين بواجبات منزّليّة فوريّة.

الاستنتاج:

بعد تحليلنا للاستبانات توصلنا إلى الآتي:

- ✓ للقواعد النّحويّة دور هامٌ في تنمية كفاءة الملكة التّواصليّة لدى تلاميذ الرابعة ابتدائي.
- ✓ يجد المتّعلّم صعوبة في توظيف القواعد النّحويّة في تّواصله شفوياً وكتابياً.
- ✓ التّعبير الشفوي والكتابي هما السّبيل أسّاس لتوظيف المتعلّم كفايته النّحويةّ وتنمية الكفاءة التّواصليّة.
- ✓ هناك أنواع من التّمارين كفيلة بتفعيل الكفاءة النّحويّة لتنمية الكفاءة التّواصليّة.

- ✓ يحرص المعلّم على مطالبة المتعلّمين بتوظيف الظواهر اللّغويةّ في تّواصلهم أو كتابة فقرة.
- ✓ يتفاعل المتّعلّمون مع الظواهر الصّرفيّة أكثر من تفاعلهم مع الظّواهر النّحويّة والإملائيّة.
- ✓ تدرّيس القواعد يكون مرتبطاً بالمواقف التوّاصليّة.

خاتـمــة

أفضت هذه الدّراسة التّي حاولنا من خلالها البحث عن تعليميّة القواعد النّحويّة في السنّة الرابعة ابتدائي ودورها في تنميّة الكفاءة التّواصليّة ، والوقوف على مدى مساهمة المنهاج والكتّاب المدرسي في تحقيق هذه الكفاءة ، وانطلاقا من تحليل الاستبانات الخاصة بإجابات المعلّمين ، توصلنا إلى جملة من النتائج والتّوصيات نوجزها فيما يلي :

أولا : النتائج :

1/ تشعب المادّة النّحويّة في مقرر السنّة الرابعة ابتدائي ، قياسًا مع الحجم الساعي المخصص لها ، ممّا يصعّب على بعض المعلّمين إتمام الدّروس المقررة ، وهو ما يؤثّر سلبًا على تحصيل المتعلّم .

2/عدم الفصل بين العناوين الخاصة بالظواهر اللّغوية (نّحويّة ، صرفيّة ، املائيّة) حيث تُعرَض في الكتّاب المدرسي جميعا تحت نشاط (ألاحظ وأكتشف) وهو ما يعسّر على المتعلّمين فهمها والتفرقة بينها.

3/ تمثّل الكفاءة التّواصليّة مكانة أساسية في المنهاج بحيث ترتب في مقدمة الكفاءات، وهدف المنهاج من خلال بناء الكفاءات التّواصليّة جعل المتعلّم في نهاية السنّة قادرا على التّعبير السّليم .

4/ فشل التّلاميذ في توظيف القواعد النّحويّة في نشاط التّعبير الشفوي والكتابي إلا بنسبة قليلة جدا ؛ وهذا يدّل على وجود تباين نسبي في تحقق الكفاءة النّحويّة التي تؤدي إلى تحقيق الكفاءة التّواصليّة .

5/تتمثل الغاية من تدريس القواعد في التعبير السليم وتنمية ثروة التلميذ اللغوية

6/ يركز مقرر السنّة الرابعة ابتدائي فيما يتعلق بالقواعد اللّغويّة المبّرمجة ، على جانبها الاستعمالي أكثر من الجانب الوظيفي.

7/ تُساهم أنشطة القواعد النّحويّة في تحقيق الكفاءة التّواصليّة من خلال نشاط التّعبير الكتابي والتّعبير الشّفوي وذلك يظهر في سلامة الأداء اللّغوي وصحته .

8/ فشل بعض المتعلّمين في التّعبير مع الخلط بين الفصحى والعامية وهذا راجع لضعف في الثّروة اللّغويّة للتّلاميذ.

9/ هناك أنواع من التّمارين كفيلة بتّفعيل الكفاءة النّحويّة التّي من خلالها تنمى الكفاءة الّتواصليّة مثل تمارين التوظيف .

10/ سهولة استعاب وتجاوب التّلاميذ مع القواعد الاملائيّة والقواعد الصرفيّة أكثر من استعابهم للقواعد النّحويّة .

11/ أنّ المقاربة بالكفاءات، التّي بُنيت عليها مناهج اللّغة العربيّة في إطار الإصلاح التّربويّ ، من احدث المقاربات التّعليميّة ، التّي تهدف أساسًا إلى إكساب المتعلّم كفاءات تمكّنه من التّعايش مع المجتمع الذي يعيش فيه ، خاصة فيما يتعلق بمركزيّة المتعلّم وربط تعلّيم اللّغة بالاستعمال والتّواصل .

12/ تبنى الكتاب المدرسي حرفيا لما جاء في المنهاج من أهداف ومحتوى وطرق تدريس وتقييم .

ثانيا: التّوصيات :

1/ التّطبيق الفوري للقواعد النّحويّة عقب انتهاء كل حصة.

2/ استخدام وسائل توضيحيّة تحفز المتعلّم على دراسة القواعد والتذليل من صعوباتها .

3/ الزام المعلّم باللّسان العربي الفصيح أثناء أداءه لدرس القواعد النّحويّة ، حتى يتّحقق مبدأ الانغماس اللّساني .

4/ الفصل بين أنواع القواعد الثلاث في الكتّاب المدرسي حتّى يسهل على المتعلّم المراجعة والفهم.

5/ استغلال المعلّم لأساليب التقويم عند بداية ونهاية كلّ درس.

6/ تبسيط مفاهيم القواعد النّحويّة المقررة في المنهاج حسب مستوى المتعلّمين ومتطلباتهم .

7/ استغلال المعلّم لحصة التّعبير بنوعيه وخاصة التّعبير الكتابي في توظيف القواعد النّحويّة التّي بدورها تنّمي القدرة على التّوظيف والتّواصل.

وفي الأخير نحمد الله ونشكره على توفيقه لنا بإتمام هذا البحث الذي كان ثمرة جهدنا، ونرجو أن يكون في هذا العمل المتواضع بعض الإفادة في مجال البحث العلمي.

وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم .

قائمة المصادر و المراجع

المصحف الشّريف، رواية ورش عن الامام نافع، مؤسسة الطباعة الشعبيّة للجيش، الجزائر، 2005م.

أولا : الكتب :

- إبراهيم مصطفى

1. إحياء النّحو، مطبعة لجنة التّأليف والتّرجمة والنّشر، القاهرة، مصر، ط2 ،1992م

- خالد رمضان حسن

2. معجم أصول الفقه، دار الروضة، مصر ، ط1 ، 1998م.

- ابن خلدون

3. المقدمة ، (د تح)، الدار التونسية، تونس ، (دط) ، 1984م.

- ربجي مصطفى عليان

4. البحث العلمي أسسه ، مناهجه ، أساليبه ، اجراءاته ، بيت الأفكار الدولية ، الأردن ، (دط) ، 2001م.

- رشدي أحمد طعيمة

5. المهارات اللّغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، عمان، الأردن، ط1، 2004م.

- زكريا اسماعيل

6. طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، بيروت، لبنان، (دط)،2005م

- طه حسين الدليمي ، سعاد عبد الكريم الوائلي

7. اللّغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسيها ، دار الشروق ، عمان ، الأردن ، ط1 ،2005م.

- عائض بن عبد الله القرني

8. أهمية اللّغة العربيّة ومناقشة دعوى صعوبة النّحو ، دار الوطن ، الرياض ، مصر ، ط1 ، جمادى الأولى 1412هـ.

- عبد الرحمان الهاشمي

9. تعلّم النّحو والإملاء والتّرقيم ، دار المناهج ، عمان ، الأردن ، ط2 ،2008م.

- عبد الله محمد الشريف

10. مناهج البحث دليل الطالب في كتابة الأبحاث والرسائل العلميّة، مكتبة الاشعاع، الاسكندرية، مصر ، ط1 ،1996 م.

- عبد الواحد محمد

11. القواعد النّحوية تأصيلا وتفصيلا ، دار الكتب العلميّة ، بيروت ، لبنان ،(دط) ،1971م.

- عبده الراجحي

12. النّحو العربي والدرس الحديث بحث في المناهج ، دار النهضة العربيّة ، بيروت ، لبنان ، (دط) ، (دت).

- علي أحمد مدكور

13. تدريس فنون اللّغة العربيّة ، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، (دط) ،2006م.

- ابن فارس

14. الصاحبي في فقه اللّغة العربيّة ومسائلها وسنن العرب في كلامها ، تح : أحمد حسن ، دار الكتب العلميّة ،بيروت ،لبنان ،ط1 ،1997م.

- مصطفى أحمد الزرقا

15. المدخل الفقهي العام ، دار القلم ، دمشق ، سوريا ، ط2 ،2004م.

- محمد اسماعيل ظافر وآخرون

16. التّدريس في اللّغة العربيّة ، دار المريخ ، الرياض ، (دط) ،1984م.

- محمد اسماعيلي علوي

17. التّواصل الانساني في دراسة لسانية ،كنوز المعرفة ، عمان ، الاردن ، ط1 ،2001م.

- محمد عبيدات وآخرون

18. منهجيّة البحث العلمي (القواعد والمراحل والتطبيقات) ، عمان ، الأردن ، ط2 ، 1999م.

- محمود علي السمان

19. التّوجيه في تدريس اللّغة العربيّة ، دار المعارف ، القاهرة ، مصر ، (دط) ، 1983م.

- مصطفى الغلابيني

20. جامع الدّروس العربيّة ، المكتبة العصرية ، بيروت ، لبنان ، ط3 ،1994م.

- ميشال زكريا

21. الألسنيّة التّوليديّة والتّحويليّة وقواعد اللّغة العربيّة ، المؤسسة الجامعية للدّراسات ، بيروت ، لبنان ، ط1 ، 1982م.

- نايف خرما وآخرون

22. اللّغات الأجنبيّة تعلّيمها وتعلّمها ، علم المعرفة ، الكويت ، (دط) ،1988م.

ثانيا : المعاجم :

- سهيل إدريس وآخرون

23. المنهل ، دار الطب ودار الملايين ، بيروت ، لبنان ، ط11 ، (دت).

- الشريف الجرجاني [علي بن محمد بن علي (ت816هـ)]

24. معجم التّعريفات ، تح : محمد صديق المنشاوي ، دار الفضيلة ، القاهرة ، مصر ، (دط)،(دت).

- الزمخشري [أبو القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد (ت538هـ)]

25. أساس البلاغة ، تح : باسل عيون السود ، دار الكتب العلميّة ،بيروت ، لبنان ، ط1 ، 1998م.

- ابن فارس [أبو الحسين أحمد (ت395هـ)]

26. مقاييس اللّغة ، (د تح) ، دار الكتب العلميّة ، بيروت ، لبنان ، (دط) ، 1999م.

- ابن منظور [جمال الدين محمد بن مكرم (ت711هـ)]

27. لسان العرب ، (د تح) ، دار صادر ، بيروت ، لبنان ، ط1 ، 1990م.

- مجمع اللّغة العربيّة

28. المعجم الوسيط ، دار الهوة ،إسطنبول ، تركيا ، (دط) ، (دت).

ثالثا : الكتب المترجمة :

- دوجلاس براون

29 .أسس تعلّيم اللّغة وتعلّمها، تر: عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربيّة ، بيروت ، لبنان ، (دط) ،1994م.

رابعا : المجلات والندوات :

- الأمين مداوي

30. القاعدة النّحوية بين اللّغة والمنهج ، مجلة المقري للدراسات اللّغويّة النظريّة والتطبيقيّة ، جامعة بسكرة ،الجزائر ، العدد الأول.

- بلخير شنين

31. طرق تدريس القواعد النّحويّة وعلاقاتها بفكر ابن خلدون ، مجلة الأثر ، جامعة ورقلة ، الجزائر ، ع13 ، مارس 2010م.

- حسين نجاة

32. طرائق تدريس النّحو العربي لدى طلبة اللّغة العربية وآدابها ، مجلة الكترونية ، أقلام الهند ،ع 3 ، يوليو ، سبتمبر 2019م.

- حمدان رضوان أبو العاصي

33. الأداءات المصاحبة للكلام وأثرها في المعنى، مجلة الجامعة الاسلامية، فلسطين، م17 ،ع2، 2009م.

- ربيعة عبد السلام محمد هندر

34. النّحو العربي ودوره في تدريس اللّغة العربيّة ، فاعليّة طريقة النّص في تحميل القواعد ، مقال ، طرابلس ، ليبيا.

- راضية ويس

35. المقاربة بالكفاءات ماهيتها ودواعي تبنيها في المنظومة التّربويّة الجزائريّة ، مجلة البحوث والدّراسات الانسانية ،جامعة قسنطينة ، الجزائر ،ع11 ، 2015م.

- صفية طبني

36. الأبعاد التّعليميّة للقواعد لنّحوية ، مجلة المخبر ،جامعة بسكرة ، الجزائر ، ع06 ،2010 م.

- عبد الرحمان الحاج صالح

37. أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدّرسي اللّغة العربيّة ، مجلة اللسانيات ، ع04 ، 1973م.

- غازلي نعيمة

38. أساليب تدريس قواعد اللّغة العربيّة ، مقال ، جامعة مولود معمري ، تيزي وزو ، الجزائر.

- فازية تيقرشة

39. أثر المقاربة بالكفاءات في تحسين وتعلّم التّعبير التحريري _السنة الثانية متوسط نموذجا_ ملتقى الممارسات اللّغوية التعلّيمية والتعلّمية ، جامعة تيزي وزو ، الجزائر ، 2010م.

- قاسمي الحسيني محمد مختار

40. تعليمية النّحو ، أعمال ندوة تيسير النّحو ، المجلس الأعلى للغة العربية ، الجزائر ، 2001م.

- محمد جاهمي

41. واقع تعلّيم النّحو العربي في المرحلة الثانوية ، مجلة العلوم الانسانية ، جامعة بسكرة ، الجزائر ، ع7 ، فيفري 2015م.

- مختار بروال

42. الكفاءة التّواصليّة في الإدارة المدرسية في ضوء أراء أساتذة التّعليم الثانوي ، مجلة العلوم النفسية والتّربويّة ، جامعة أم البواقي ، الجزائر ، العدد الأول ، سبتمبر 2015م.

خامسا : الوثائق التربوية :

- أحمد الزوبير

43. سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات ، وثيقة رسمية ، المعهد الوطني لتّكوين مستخدميّ التّربية وتحسين مستواهم ، الحراش ، الجزائر.

- أحمد سعيد مغزي وآخرون

44. دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السنّة الثانية من التّعليم المتوسط ، أوراس للنشر ، الجزائر.

- بن زيتوني ايمان ، و زورلي شفيعة

45. مذكرة الأستاذ السنّة الرابعة ابتدائي الجيل الثاني ، البصمة الذهبيّة للنشر والتوزيع ، الجزائر ، 2017م.

- بن الصيد بوربي سراب وآخرون

46. كتاب اللّغة العربيّة السنّة الرابعة ابتدائي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ، 2019/2018م.

47. كراس النشاطات في اللّغة العربيّة ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة ، الجزائر ، 2020/2019م.

- العربي سليماني

48. التّواصل التّربوي ، مدخل لجودة التّربيّة والتّعليم، مطبعة النّجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب ، ط1 ، 2015م.

- اللجنة الوطنية للمناهج

49. الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة ،مرحلة التّعليم الابتدائي ، وزارة التّربية الوطنية ، الجزائر.

50. مناهج السنّة الرابعة من التّعليم الابتدائي ، مديرية التّعليم الأساسي ، الجزائر ، جوان 2011م.

- وزارة التّربية الوطنية

51. دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السنّة الرابعة من التّعليم الابتدائي ، الديوان الوطني للطبوعات المدرسيّة ، الجزائر ، 2018/2017م.

سادسا :الرسائل الجامعية :

- سميرة رجم

52. نحو مقاربة تواصليّة في تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الابتدائي، [أطروحة دكتوراه] ، جامعة الإخوة منتوري ، قسنطينة ، الجزائر ،2015 م

- فطاني

53. استّخدام الطريقة الاستقرائية في تعليم قواعد اللّغة العربيّة لترقيّة مهارة الكتابة ، [رسالة ماجستير] ،جامعة مولانا مالك ابراهيم الاسلامية الحكومية ، مالانج ، اندونيسيا ، 2011م.

- فكرون رقية

54. التّمارين اللّغويّة في مناهج الجيل الثاني كراس النشاطات للّغة العربيّة السنّة الر ابعة ابتدائي ، (رسالة ماستر) ، جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة ، الجزائر ،2017م.

- كاسيك

55. المرجعيات اللسانية للمقاربة التّواصليّة في تعلّيم اللّغات وتعلّمها ، [أطروحة دكتوراه] ، جامعة مولود معمري ، تيزي وزو ، الجزائر ، 2015م.

- لعزيلي فاتح

56. علاقة تكوين المعلّمين بقدراتهم على تشخيص صعوبات التعلّم لدى تلاميذهم ، دراسة ميدانية لمعلميّ الطور الأول الأساسي ، [رسالة ماجستير] ، جامعة الجزائر ، 2006م.

- مختار بزاوية

57. النّحو العربي ومحاولات تيبسيره ، [أطروحة دكتوراه] ، جامعة أحمد بن بلة ،وهران ، الجزائر ، 2018م.

سابعا : الجرائد :

58. الجريدة الرسميّة للجمهوريّة الجزائريّة ، القرار الوزاري الذي يحدد قائمة المؤهلات والشهادات المطلوبة للتّوظيف والترقيّة في بعض الرتب الخاصة بالتربيّة الوطنية ، ع25 ،مادة 2 ، 7 أفريل 2014م.

ثامنا : المواقع الإلكترونية :

- جودي عبد اللّطيف

59. الدّليل المختصر للأستاذ المتربص ، تقرير نهاية التّكوين البيداغوجي ، على موقع الدّراسة الجزائري https://eddirasa.com.

ملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 8 ماي 1945 قالمة

كلية الأداب واللغات قسم اللغة والأدب العربي

تخصص لسانيات تطبيقيّة وتعليميّة اللّغة العربيّة.

" استبانة متعلقة بمذكرة التّخرج موجهة لأساتذة السّنة الرابعة ابتدائي"

سيدي المحترم... سيدتي المحترمة...

يسرنا أنّ نضع بين أيديكم هذه الاستبانة التي صممت لجمع المعلومات اللازمة للدراسة التي نقوم بإعدادها استكمالا لنيل شهادة الماستر في اللغة العربية وآدابها، تخصص "لسانيات تطبيقية وتعليمية اللغة العربية"، والموسومة ب "تعليميّة القواعد النّحويّة في السنّة الرابعة ابتدائي ودورها في تحقيق الكفاءة التّواصليّة".

ونظرا لأهمية رأيكم في هذا الموضوع، نأمل منكم التكرم بالإجابة عن أسئلة الاستبانة بدقة، ونحيطكم علما أن جميع إجابتكم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

وأتقدم مسبقا إلى سيادتكم الموقرة بجزيل الشكر والعرفان، وفائق الاحترام لتعاونكم الصادق في خدمة البحث العلمي.

الطالباتان:

ندى بوطفاس

ماجدة عميري

إشراف الأستاذة

د. نبيلة قريني

2021 /2020

أولا: البيانات الأولية

1-النوع الاجتماعي:

ذكر ☐ **أنثى** ☐

2-الرتبة الوظيفيّة:

أستاذ ☐ أستاذ رئيسي ☐ أستاذ مكوّن ☐

3 الخبرة:

أقل من 5 سنوات ☐ أقل من 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

4-الوضعية او الصفة:

مثبت(مرسّم) ☐ متربص ☐ مستخلف ☐

5-المؤهل العلمي:

شهادة ليسانس ☐ شهادة ماجستير ☐

شهادة ماستر ☐ معهد خاص ☐

6- التخصص العلمي:

لغة وأدب عربي ☐ علم الاجتماع ☐

علم النفس ☐ علوم الطبيعة والحياة ☐

تخصص آخر.....

ثانيا: أسّئلة حول اكتساب القواعد النّحويّة وأثرها في تنمية الكفاءة التّواصليّة.

1- ما هي الكفاءات المستهدفة أكثر من تعلّيم اللّغة العربيّة في الصف الرّابع ابتدائي؟

الكفاءات اللّغوية (النّحوية) ☐ الكفاءات التّواصليّة ☐ كلتاهما ☐

2- بأي لغة يتّواصل معك المتّعلمون؟

ضعيف ☐ متوسط ☐ ممتاز ☐ تباين في الاستعمال ☐

3- في أي نشاط يظهر المتعلّمون قدرة أكبر على التّواصل بالعربية؟

في نشاط فهم المنطوق ☐ في التعبير الكتابي ☐

لماذا حسبك

.....

4- هل يوظف المتّعلّمون قواعد النّحو التي يدّرسونها في تّواصلّهم؟

نعم ☐ لا ☐ نسبيا، مع التفاوت في المستوى ☐

5- هل تتناسب كل دّروس قواعد اللّغة (نّحو، صّرف، إملاء، أساليب) مع المستوى الفكري للمتّعلميّن؟

.....

6- إذا كانت ثمة دّروس تفوق قدرات استعابهم، أذكرها رجاءًا؟

.....

7- في أي نوع من دروس الظواهراللّغوية يتفاعل المتعّلمون معك أكثر؟

القاعدة النّحويّة ☐ **القاعدة الصّرفيّة** ☐ **قاعدة الاملائية** ☐ **أساليب** ☐

8-أي **نوع من التّمارين كفيل بتفعيل الكفاءة النّحويّة لتنمية الكفاءة التّواصليّة؟**

.....

9- في نشاط التعبير الكتابي، هل تطلب من المتعلّميّن كتابة فقرة، موظفا ظاهرة نّحويّة معينة (صّفة مثلا، فعل أمر...)؟

دائمًا ☐ أحيانًا ☐ لا أفعل ☐

12-هل يوفّق المتّعلمون في توظيف الظاهرة اللّغويّة المدّروسة في التعبير الكتابي والشفوي؟

نعم ☐ لا ☐ نسيبا، في التفاوت ☐

13-هل يعدّ هذا سّبيل أسّاس لتوظيف الكفاءة النّحويّة في تنمية الكفاءة التّواصليّة؟

.....

14 - حسب خبرتك ما هي أنجح السّبل لتنمية الكفاءتين النّحويّة و التّواصليّةّ للمتّعلّمين في هذه المرحلة العمرية؟

.....

الكلمة	التعليل
الخيران	كتبنا التاء مفتوحة لأنها جمع مؤنث سالم
النساء	كتبنا الهمزة في آخر الكلمة لأنها قبلها حرف مد
يقرؤون	كتبنا الهمزة في الوسط لأن ما قبلها الفتحة

الوضعية الادماجية

في شهر رمضان يصوم المسلمون كل يوم إذا كان يوما في رمضان كنت سوف أصوم يوم وفي المساء أحسست بالجوع والعطش ولكن تبقت حديث الرسول (ص): الصبر مثل صبر أيوب فأخذنا قليلا له صغيرة

وعندما أذن أذان المغرب أسرعت فطرني أمي فأكلت بسرعة أنه وقت الفطور فطرت وذهبت لصلاة العشاء والتراويح

وحينما أكملنا الحلاقة رجعنا إلى المنزل فسهرنا كثيرا

وبعد ذلك نمت.

وفي الأخير سخرت أمي ورحمت معي للنوم

الفقرة :

رمضان شهر ينتظره المسلمين ، وهو الشهر الذي تفتح فيه أبواب الجنة وتغلق أبواب النار ، فأوله مغفرة ، ووسطه رحمة وآخره عتق من النار ، وتقيد في هذا الشهر كل الشياطين .

أما أنا فعندما صمت أول يوم في رمضان ، نهضت قبل آذان الفجر لأتناول وجبة السحور وبعدها صليت وعدت إلى النوم ، و كان اليوم عاديا حتى المساء بدأت أشعر بالجوع والعطش فتبددت كثرة الحديث واللعب ، وعندما أذن المغرب ، شعرت بأكبر فرحة لأنني صمت يوما كاملا .

وفي الأخير تمنيت أن لا ينتهي رمضان في جو من الفرح .

الوضعية الإدماجية

خلال شهر رمضان المبارك وفي أول يوم من رمضان أستيقظت بكر غسالة وبكر وخرجت مع أبي أشتري بعض الخضر والفواكه وبعد عودتي من السوق أخذت قيلولة وبعد نهوضي خرجت للعب مع أصدقائي وكانت تعب جدا ولم أقترب موعد أذان المغرب إذا بعب بعتحان وبداة أفشل وقد ذرة قوي ولم أذن السودن عليه صيام أول مرة.

الوصية الإلهية

في اليوم الأول من شهر رمضان، صمت أول يوم، وبعدها شعرت بجوع الشديد قلت لأمي: أريد كسرة أكل وعرفا حبر، فقالت لي: لا تمكنك ذلك هاليوم وهاليوم لازم تتناول سحورا بدا حتى يأتي موعد الإفطار و حينما نظرت إلى الساعة وجدتها 5:00 pm وبعدها انتظرت قليلا حتى أتى موعد الإفطار و أكلت الطعام وبعدها انتهى اليوم.

25
3

التعبير :

شهر رمضان شهر البهجة والبركات .

كان أول يوم صمت عندما كان عمري سبع سنين

كانت أمي تحاول و تحاول بجهد أن تشغلني عن

الجوع و العطش و عاطفتي كلما فرحة بأول مرة صمت

فيها و قبل الآذان بوقت قليل أحضرت كل العائلة حلة

الطاولة إلى أن أذن بدأت بتمرة و ماء لأنها سنة النبي

ثم ذهبت للصلاة و بعدما أكملت عدنا للإفطار .

و في الأخير ذهبنا رجالا و نساء إلى صلاة التراويح

و ثم رجعنا إلى البيت نزعت ملابس الصلاة و ذهبت مسرعا لأتحدث

عن يومي الحافل .

الوضعية الإدماجية 1

الفقرة:

. . . في أحد أيام رمضان قلت لأمي: أمي عندما نصوم هل نأكل الأكل في رمضان يصير صيامنا لله فصمت وأصبحت أحس بالجوع بالعطش فأكملت النهار وفي المساء أذن الأذان فقلت الحمد لله فقال أبي: الصبر مفتاح الفرج.

الفهـــــرس

المحاور	الوحدات	الأساليب	التراكيب النحوية	الصيغ الصرفية
القيم الإنسانية	مع عصاي في المدرسة	ألفاظ النسبة	أنواع الكلمة	الضمائر المنفصلة
	ماسح الزجاج	ظروف الزمان	الفعل الماضي	
	جَدَّتي	التشبيه بـ: كـ	الفعل المضارع	تصريف الفعل الماضي مع ضمائر المتكلم
الحياة الإجتماعية	التاجماعث	العطف	الجملة الفعلية	
	المعلم الجديد	ظروف المكان	الفاعل	تصريف الفعل الماضي مع ضمائر المخاطب والغائب
	بين جارين	المفعول المطلق	المفعول به	
الهوية الوطنية	الحنين إلى الوطن	سـ/ سوف	الجملة الإسمية	تصريف الفعل الماضي مع جميع الضمائر
	الأمير عبد القادر	صفات الشخصية	الصفة	
	الزائر العزيز	ما إن ... حتى ...	الفعل اللازم والفعل المتعدي	تصريف المضارع مع ضمائر المتكلم والمخاطب
الطَبيعة و البيئة	رسالة الثعلب	أفعال دالة على الحركة	حروف الجر	
	البيت البيئي	التشبيه بـ :كأن	المضاف إليه	تصريف المضارع مع ضمائر الغائب
	طاقة لا تنفذ	ألفاظ النسبة	فعل الأمر	
الصحة و الرياضة	قصة زيتونة	التفضيل	المضارع المنصوب	تصريف فعل الأمر
	مرض سامية	بينما ... إذا بـ ...	كان وأخواتها	
	لمن تهتف الحناجر	التعجب بـ : ما أفعل ...!	الحال	اسم الفاعل
الحياة الثقافية	أنامل من ذهب	ظروف المكان	المفعول المطلق	
	لباسنا الجميل	لو لا ... لـ	المضارع المجزوم	اسم المفعول
	القاص الطارقي	الإستثناء بـ : إلا – سوى	الفعل الماضي المبني للمجهول	
الإبداع والإبتكار	مركبة الأعماق	الإستدراك بـ: لكن	علامات الرفع في الأسماء	الإسم في المفرد والمثنى
	سالم والحاسوب	التفضيل	علامات نصب الإسم	
	ما أَعْظَمَك	أفعال الحركة	علامات جر الاسم	المصدر
الرحلات والأسفار	جولة في بلادي	شمالا – جنوبا شرقا – غربا	المبني والمعرب	
	حكايات في حقيبتي	ظروف المكان	الفعل الصحيح و الفعل المعتل	الإسم في المفرد و جمع المذكر السالم

الظواهر الإ
التاء المفتوحة في
التاء المفتوحة في ا
التاء المربوطة
الهمزة المتوسطة الألف
الهمزة المتوسطة ع الواو
الهمزة المتوسطة عل النبرة
الهمزة في آخر الكلم
الأسماء الموصولة
الألف اللينة في الأفعال
الألف اللينة في الأسماء
الألف اللينة في الحروف

الظواهر الإملائية	الرصيد اللغوي	المحفوظات	الإدماج (النص +المشروع)	الصفحة
	الرصيد الخاص بأعمال الخير	يا حسن الأخلاق	البائع الصغير إنجاز لائحة الحقوق والواجبات	10
التاء المفتوحة في الأفعال	الرصيد الخاص بألعاب الأطفال			14
	الصفات الخاصة بالقيم الإنسانية			18
التاء المفتوحة في الاسماء	الترابط الدلالي الخاص بالمجموعات / المشتقات	أمّي	من صور التضامن	27
	الرصيد الخاص بالمعرفة والمدرسة			31
التاء المربوطة	الإشتقاق / التضاد	تاج الوفاء	صنع مطوية لوصف الحيّ	35
	علامات الترقيم	– وطني	أجمل الأوطان إنجاز بورتريه عن شخصية وطنية	44
الهمزة المتوسطة على الألف	الصفات المادية			48
	الرصيد الخاص بالرموز والمعالم الوطنية	– يا شهيد		52
الهمزة المتوسطة على الواو	الرصيد الخاص بأسماء الحيوانات	الضياء تغريدة العندليب	كوكبنا في خطر إنجاز لوحات بيئية	61
	الرصيد الخاص بأصوات الطبيعة			65
الهمزة المتوسطة على النبرة	الترابط الدلالي الخاص بعناصر من الطبيعة			69
	الرصيد الخاص بالأغذية (ألغاز)	التوازن الغذائي رياضة الأبدان	صحتك هي الأهم تصميم ألبوم لمراحل النمو	78
الهمزة في آخرالكلمة	التضاد / الرصيد الخاص بالإختصاص الطبي			82
	الرصيد الخاص بالرياضة			86
الأسماء الموصولة	الترابط الدلالي(الخاص بالحرف)	الكتاب علبة الألوان	سر العداوة بين القط و الفأر إنجاز شريط مرسوم	95
	الرصيد الخاص بالموروث الثقافي			99
الألف اللينة في الأفعال	الترابط الدلالي			103
	الرصيد الخاص بالغوص	تلفاز وحاسوب	أحلام المستقبل كتابة كيفية صناعة لعبة	112
الألف اللينة في الأسماء	الرصيد الخاص بالحاسوب			116
	الرصيد الخاص بالإكتشاف والإختراع	علماء المستقبل		120
الألف اللينة في الحروف	الرصيد الخاص بالصفات والسفر بالطائرة	الحمامة المهاجرة الواحة	على شاطئ العوانة . إنجاز دليل سياحي	129
	الرصيد الخاص بالعواصم والبلدان			133

فهرس

فهرس الموضوعات:

شكر وتقدر

إهداء

مقدمة **أ–ز**

الفصل الأول: القواعد النّحويّة والكفاءة التّواصليّة

تمهيد: **02**

المبحث الأول: مفهوم القواعد النّحويّة **03**

أولا: مفهوم القاعدة : **03**

1.1. لغة **03**

2.1. اصطلاحا **03**

ثانيا: مفهوم القواعد النّحويّة: **04**

ثالثا: أهميّة القواعد النّحويّة **05**

رابعا: أهداف تدريس القواعد النّحويّة **07**

خامسا: طرق تدريس القواعد النّحويّة **09**

المبحث الثاني: مفهوم الكفاءة التّواصليّة: **16**

أولا: مفهوم الكفاءة: **16**

1.1. لغة **16**

1.2. اصطلاحا **17**

ثانيا: أنواع الكفاءة **18**

1.2. الكفاءة اللّغويّة **18**

2.2. الكفاءة التّواصليّة **20**

ثالثا: الفرق بين الكفاءة اللّغويّة والكفاءة التّواصليّة **21**

رابعا: مكونات الكفاءة التّواصليّة **24**

خامسا: خصائص الكفاءة التّواصليّة **26**

سادسا: دور القواعد النّحويّة في تحقيق الكفاءة التّواصليّة **27**

الفصل الثاني: اكتساب القواعد النّحويّة وأثرها في تنميّة الكفاءة التّواصليّة

تمهيد: **30**

المبحث الأول: استراتيجيات تنميّة الكفاءة التواصليّة وفق المعطيات النظرية للمنهاج والكتاب المدرسي **33**

أولا: مكانة الكفاءة التّواصليّة من أهداف بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في" السنّة الرابعة ابتدائي". **33**

ثانيا: عرض مقرر الظواهر اللّغويّة (نحو، صرف، املاء، أساليب)في "السنّة الرابعة ابتدائي". **38**

ثالثا: تقديم نماذج من دروس الظواهر اللّغويّة وفق مبدأ المقاربة النصيّة. **44**

1. سير درس القواعد النّحوية **45**

2. سير درس القواعد الصّرفيّة **49**

3. سير درس القواعد الاملائية **53**

4.سير درس في الأساليب **56**

رابعا: طبيعة أنشطة قواعد اللّغة المبرمجة في دفتر الأنشطة. **60**

خامسا: تحليل نموذج امتحان في "السّنة الرابعة ابتدائي". **64**

المبحث الثاني : تحليل الاستبانات **70**

أولا: اجراءات الدراسة **72**

ثانيا: عرض الاستبانات وتحليلها **72**

خاتمة **100**

قائمة المصادر والمراجع **104**

ملاحق **114**

فهرس الموضوعات **128**

ملخص

ملخص:

موضُوع بحثنا الموسوم بـــ "تعليميّة القواعد النّحويّة في السّنة الرّابعة ابتدائي ودورها في تنمية الكفاءة التّواصليّة" عرضنا فيه مدى مساهمة القواعد النّحويّة في تحقيق الكفاءة التّواصليّة من خلال أنشطة التّعبير الكتابي.

وتطرّقنا فيه إلى رصد استراتيجيات المنهاج في تنمية الكفاءة التّواصليّة ودور الكفاءة النّحويّة في ذلك، بالإضافة إلى مدى فاعلية أنواع التمارين المتعلقة بالظواهر اللّغويّة في تنمية الكفاءة التّواصليّة.

واخترنا هذا الموضوع للمكانة الّتي تحظى بها القواعد اللّغويّة (النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة) في المنظومة التّربويّة مقارنة بأنشطة اللّغة العربيّة الأخرى، فالقواعد وسيلةٌ تعلّيميّة مهمةٌ في ضبط اللّسان من الأخطاء والوقوع في اللّحن ، إذ تعمل على تحقيق سلامة التّعبير مشافهة وكتابة.

الكلمات المفتاحية: القواعد النّحويّة، تحقيق، تنمية، الكفاءة التّواصليّة، استراتيجيات، التّعبير الكتابي.

ABSTRACT

The present study, which is entitled “Teaching Grammar Rules in the 4th Grade of Primary Education and its Role in Developing Communicative Competence”, aims at demonstrating the impact of grammar rules on achieving communicative competence via written expression activities. Moreover, it attempts at monitoring curriculum strategies in developing communicative competence and the role of grammatical competence in that; in addition, it tries to detect the extent of effectiveness of exercises related to linguistic phenomena in developing communicative competence. This topic was chosen because grammar rules (grammatical, morphological and orthography) receive more attention in the educational system than other Arabic Language activities. Rules are an important educational tool in controlling the tongue from making mistakes and falling into melody; it helps in achieving the integrity of expression orally and in writing.

Keywords: Grammar rules, achieve, developing communicative competence