الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

جامعة 8 ماي 1945 قالمة
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

UNIVERSITE 08 MAI 1945-GUELMA
faculté : des lettres et des langues
Département langue et lettre arabe

.

مذكرة مقدمة لنيل شهادة

الماستـــر ل م د

الميدان: اللغة والأدب العربي

تخصّص لسانيات تطبيقية

معوّقات تعليم النّحو العربي في المرحلة الثانويّة –السّنة الأولى علوم تجريبيّة أنموذجا–

مقدّمة من قبل: لمياء فناز

تاريخ المناقشة: 2018/06/24

الاسم واللقـــــب	الرتبـــــة	الصفـــــة
أ.د بوزيد ساسي هادف	أستاذ التعليم العالي	رئيسا
أ.د بلقاسم بلعرج	أستاذ التعليم العالي	مشرفا ومقررا
أ. شوقي زقادة	أستاذ مساعد أ	مناقشا

السّنة: 2018/2017

بسم الله الرحمن الرحيم

وَهَـٰذَا لِسَـانٌ عَرَبِـيٌّ مُّبِينٌ

النّحل: ١٠٣

شكر وعرفان

قال تعالى: وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِن شَكَرْتُمْ لأَزِيدَنَّكُمْ

إبراهيم: ٧

وقال صلّى الله عليه وسلّم: ‹‹ من صنع إليكم معروفا فكافئوه فإن لم تجدوه فادعوا له››.

امتثالا لهذا المنطلق الرّبّانيّ، و المنطلق النّبويّ نتقدّم بتحيّة شكر وتقدير إلى من غمرنا بخلقه وعلمه، وكان له الفضل بعد الله في ظهور هذا العمل، الأستاذ المشرف القدير "بلقاسم بلّعرج".

ملخّص:

يتعلّق البحث بقضيّة نالت اهتمام كثير من الباحثين والدّارسين منذ القدم ولا تزال كذلك إلى يومنا هذا، وهي كيفيّة تعليم النّحو العربي وتبليغه إلى المتعلّمين بطريقة سليمة، ولذا كان الدّافع لاختيار هذا الموضوع المعنون بـ : معوّقات تعليم النّحو العربيّ في المرحلة الثّانويّة، وقد قسّم هذا البحث إلى مدخل، وفصلين، وخاتمة، أمّا المدخل فتضمّن المفاهيم والاصطلاحات المتعلّقة بهذا البحث، أمّا الفصل الأوّل تضمّن عناصر العمليّة التّعليميّة وطرائق تعليم النّحو في المرحلة الثانويّة، والوسائل المساعدة على ذلك، وأساليب التّقويم. أمّا الفصل الثّاني أُستعملت الاستبانة كوسيلة تبيّن أسباب ضعف تعليم النّحو في مؤسّساتنا.

أمّا فيما يتعلّق بمنهج الدّراسة فقد اعتمدنا المنهج الوصفي، مع الاستعانة بالإحصاء ومن بين النّتائج المتوصّل إليها: أنّ تعليم النّحو بطريقة سليمة يتطلّب تيسير طريقة تبليغه.

Résumé :

Cette recherche est un sujet qui a suscité l'intérêt de nombreux chercheurs depuis l'Antiquité,

Et reste à ce jour, la façon d'enseigner la grammaire arabe et communiquée aux apprenants correctement, donc la motivation de choisir ce thème par: éducation Les obstacles que l'école arabe de haut, a divisé cette recherche à l'entrée, deux chapitres et une conclusion, l'entrée garantit les concepts Et les termes liés à cette recherche, et le premier chapitre incluaient des éléments du processus éducatif et des méthodes d'enseignement de la grammaire au secondaire, et les moyens d'aider, et les méthodes d'évaluation. Le chapitre II a utilisé le questionnaire pour identifier les raisons de la faiblesse de l'enseignement de la grammaire dans nos institutions.

En ce qui concerne la méthodologie de l'étude, nous avons adopté l'approche descriptive, avec l'utilisation de statistiques, et parmi les résultats atteints: que l'enseignement de la grammaire de manière appropriée nécessite la facilitation de la méthode de communication

مقدّمة

مقدّمة:

بسم الله الرّحمن الرّحيم، الحمد للّه ربّ العالمين والصّلاة والسّلام على أشرف المرسلين، أما بعد:

يعدّ النّحو العربي أحد فروع اللّغة العربيّة، وهو العماد الّذي تقوم عليه، نشأ بعد نشأتها نتيجة تفشّي اللّحن على ألسنة كثير من النّاس، حتّى مسّ بعض القراءات القرآنيّة، فالهدف الأسمى من ظهوره هو حفظ القرآن وصيانته من الخطأ، لعظيم شأنه وكبير مكانته عند الأمّة العربيّة، كما يهدف إلى تقويم اللّسان وحفظه من الوقوع في الخطأ، وحفظ القلم من الزّلل، حتّى يؤدّى المعنى المقصود، بطريقة مفهومة.

وقد نال النّحو اهتمام كثير من الباحثين والدّارسين، فبيّنوا عوامل نشأته، وأهميّته في حفظ اللّغة العربيّة، ودرسوا طرائق تعليمه، والوسائل المساعدة في ذلك، وأساليب التّقويم، بغية الوصول إلى معرفة الطريق السّليم إلى تبليغه، لأنّ معرفة السّبل السّليمة لتوصيله تمكّن المتعلّمين منه، وتزيد من دافعيّة المتعلّم إلى تعلّمه، ولاسيّما مع وجود عقبات تتصدّى تبليغه، جعلت منه شبحا يخيف كلّ مقبل على تعلّم اللّغة العربيّة، والّتي تتفاقم مع تقدّم الزّمن نتيجة اختلاف الظروف، وطبيعة الأفراد من عصر إلى آخر، ولاسيّما مع التّغيّر السّريع الّذي تشهده بفضل التطوّر التّكنولوجي، الأمر الّذي دفعهم إلى القيّام بدراسات، وبحوث من أجل معرفة الأسباب وراء كره المتعلمين للنّحو العربيّ ونفورهم منهم، والتّصدّي لها بإصلاح العيوب، وتبديل ما يلزمه التّبديل.

انطلاقا ممّا سبق نجد أنفسنا أمام إشكالات تطرح نفسها وهي: ماهي أهم المعوّقات الّتي تحول دون تعليم النّحو العربيّ وتبليغه إلى المتعلّمين؟ هل تعود إلى المعلّم أو إلى المتعلّم أو إلى المادّة النّحويّة في حدّ ذاتها، أو إلى جميع جوانب العمليّة التّعليميّة؟ وماهي الحلول الّتي يمكـــــــــن اقتراحهـــــــــا بغيـــــــــة تيســـــــــير النّحـــــــــو؟

وبالرّغم من كثرة الدّراسات في هذا المجال وتعدّدها، إلاّ أنّ ما يلحظ اليوم من ضعف في تعليم اللّغة العربيّة، هو نتيجة أسباب تتراكم آثارها وتزداد مخاطرها مع مرور الزّمن، ومن هنا تولّدت فكرة البحث الموسوم بـ "**معوّقات تعليم النّحو العربي في المرحلة الثّانويّة- السّنة أولى علوم تجريبيّة أنموذجا**" ، وكان اختيّاري لهذا الموضوع لسببين؛ أولهما يتعلّق بالنّحو، وذلك من أجل بيان أهميّة النّحو ودور تعليمه في النّهوض باللّغة العربيّة، ومعرفة واقع تعليم النّحو في المرحلة الثّانويّة وصولا إلى أسباب ضعف تعليمه. والآخر خاص باختيار قسم العلوم التّجريبيّة؛ لأنّ المتعلّمين بالقسم العلمي يعزفون عن تعلّمها، ويهتمّون باللّغات الأجنبيّة الّتي تتماشى مع اختصاصهم.

ويهدف هذا البحث إلى بيان واقع النّحو العربي في المرحلة الثّانويّة، ومعرفة أسباب ضعف تعليم اللّغة العربيّة بصفة عامّة، وتعليم النّحو بصفة خاصّة. واقتراح بعض الحلول لعلاج هذه الظاهرة.

وتجدر الإشارة إلى أنّ دراسات سابقة تناولت موضوع تعليم النّحو، من بينها، واقع تعليم النّحو العربي في المرحلة الثّانوية للأستاذ محمّد جاهمي،

إلاّ أنّهـــا لـــم تتطـــرّق إلـــى التّطبيـــق، وكـــذلك إشـــكاليّة تعلـــيم النّحـــو العربـــي بالجامعة . جامعة بجاية نموذجا. لحمّار نسيمة.

وقد قسّمنا هذا البحث إلى، مدخل، وفصلين، وخاتمة، عنون المدخل بـ "**تحديد المفاهيم والاصطلاحات**"، عرّفنا فيه كلّ من: التّعليم، والنّحو، واللّغة العربيّة، والمرحلة الثّانويّة، وبيّنا أهميّة كلّ منهم في حياة الفرد والمجتمع، مبيّنين بعدها واقع تعليم اللّغة العربيّة في هذه المرحلة.

أمّا الفصل الأوّل فيمثّل الجانب النّظري للبحث، والموسوم بـ "**واقع تعليم النّحو العربي في المرحلة الثانويّة**"، وذكرنا فيه عناصر العمليّة التّعليميّة، وطرائق تعليم النّحو في المرحلة الثانويّة، والوسائل المساعدة على ذلك، وأساليب التّقويم.

أمّا بالنّسبة للفصل الثّاني، فيمثّل الجانب التّطبيقي لهذا البحث، وعنون بـ: "**معوّقات تعليم النّحو العربي في المرحلة الثّانوية**"، واعتمدنا الاستبانة كوسيلة تبيّن لنا أسباب ضعف تعليم النّحـــــو فـــــي مؤسّســـــاتنا، واقترحنـــــا حلـــــولا لهـــــذا الضّـــــعف. وختمنا بأهمّ النّتائج المتحصّل عليها.

أمّا فيما يتعلّق بمنهج الدّراسة فقد اعتمدنا المنهج الوصفي، مع الاستعانة بالإحصاء، في بيان المعوّقات الّتي تتصدّى تعليم النّحو.

وقد اعتمدنا في هذا البحث مجموعة من المصادر والمراجع أهمّها: **(الخصائص)** لابن جنّي، و**(البيان والتّبيين)** للجاحظ، و**(تعليم النّحو العربي)** لعلي أبو المكارم، و**(اتجاهات حديثة في تعليم اللّغة العربيّة)** لطه علي حسين الدّلمي وسعاد عبد الكريم الوائلي.

ولا يخلو كلّ بحث من صعاب ومعوّقات مهما كان حجمه، وأيّا كانت قيمته، وبحثنا هذا أيضا واجهته بعض الصّعاب، نذكر أهمّها:

- قلّة الخبرة.
- ضيق الوقت.
- رفض استقبالنا من قبل بعض الثّانويات لتوزيع الاستبانات المتعلّقة بالدّراسة.
- وفي النّهاية لا يسعنا إلّا أن نشكر أستاذنا المشرف " **بلقاسم بلّعرج**" الّذي زوّدنا بالتّوجيهات القيّمة، وغمرنا بالكلمة الطّيّبة المحفّزة، كما لا ننسى قول:

﴿وَمَا تَوْفِيقِي إِلَّا بِاللَّهِ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ﴾ سورة هود: ٨٨

مدخل

تحديد المفاهيم والاصطلاحات

تمهيد

أولا/ التّعليم.

ثانيا/ النّحو.

ثالثا/ اللّغة العربيّة: المفهوم والأهمّية.

رابعا/ المرحلة الثّانويّة.

أوّلا/ التّعليم:

1. مفهوم التّعليم:

لغة: ورد في لسان العرب في مادّة **(ع ل م)**: من صفات الله عزّ وجلّ العَليمُ والعَالِمُ والعَلاَّمُ، قال تعالى:﴿ **إِنَّ رَبَّكَ هُوَ الْخَلَّاقُ الْعَلِيمُ** ﴾الحجر: ٨٦، وقوله: ﴿**عَالِمُ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ الْكَبِيرُ الْمُتَعَالِ**﴾ الرعد: ٩، وقوله﴿ **أَلَمْ يَعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ يَعْلَمُ سِرَّهُمْ وَنَجْوَاهُمْ وَأَنَّ اللَّهَ عَلَّامُ الْغُيُوبِ**﴾ التوبة: ٧٨

❖ التّوبة: ٧٨. فهوَ اللهُ العَالِم بما كَان، وبمَا هو كائن، وبما يكُونُ، ولاَ يَخْفَى عَليْه خَافِيّةٌ في الأرضِ ولا في السّماء، وعَلِيم فعيل من أبنيّة المبالغة، ويجوز أن يُقَالَ للإِنْسَانِ الّذي عَلّمَهُ اللهُ عِلْمًا من العلوم عليما، كما قال يوسف للملك في قوله تعالى: ﴿**قَالَ اجْعَلْنِي عَلَىٰ خَزَائِنِ الْأَرْضِ إِنِّي حَفِيظٌ عَلِيمٌ** ﴾ يوسف: ٥٥. فيوسف عليه السّلام عليم بأمر ربّه، وأنّه واحد ليس كمثله شيء[1].

وجاء في القاموس المحيط: «عَلَّمَهُ العِلْمَ تَعْلِيمًا، عَلاَّمًا كَكِذَّاب وَأَعْلَمَهُ إِيَّاهُ فتَعلَّمَهُ، والعَلاَّمَةُ مُشَدَّدَةٌ كَشِدَّادٍ، وَزنَّار والتَّعلِمَةُ كَزِبْرِجَة، وَالتِّعلاَمَةُ العَالِمُ جدًّا، وَالنَّسَابَةُ، وَعَالَمَهُ فَعَلَّمَهُ، كَنَصَرَهُ، غَلَبَهُ علْمًا وَعَلِمَ بهِ، كَسَمعَ شِعْرا، الأَمْرَ أَتْقَنَهُ كَتَعلّمهُ»[2]، فالعلم نقيض الجهل وهو معرفة الأمر والإحاطة به، وإتقانه.

❖ اصطلاحا:

---

[1]. ينظر: ابن منظور، لسان العرب، دار الحديث، القاهرة، د ط. 1423هـ/ 2003م، مادة "ع ل م"، 415/6.

[2]. الفيروز آبادِي، القاموس المحيط، توثيق الشّيخ محمّد البقاعي، دار الفكر، بيروت – لبنان، 1420هـ . 1999م، مادة (ع ل م)، ص 1028.

من بين التّعريفات الاصطلاحية للتّعليم: « التَّعلِيم نشاطٌ من أجل التَّعلُّم، من أجل قيادة التّلاميذ للمشاركة النّشطة والواعيّة في تشكيل الدّرس، بما يساعد في حدوث التّعلّم، والّذي لا يمكن للمعلّم أن يتولاّه عوضا عنه، بل تقع عليه مهمّة المساهمة في تحقيق الظّروف المساعدة لحدوثه والأساليب والإجراءات التّي عليه الأخذ بها لتطوير النّشاط الذّاتي للتّلميذ لتمكّنه من المساهمة الفعّالة في الدّرس»[1]، فالتّعليم يهدف إلى إكساب المتعلّم معارف ومهارات وخبرات في مجال معيّن تمكّنه من الارتقاء بنفسه نحو الأفضل، بتوجيه من المعلم الذّي يعمل على تهيئة الظّروف المناسبة، واختيار الطّريقة الملائمة، مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين.

2. <u>الفرق بين التّعليم والتّعلّم:</u>

من بين المصطلحات التّي يتم الخلط بينها في التّعليميّة، مصطلحا التّعليم والتعلّم؛ فهما مصطلحان متلازمان لكنّهما يختلفان، ويكمن الفرق بينهما في: كون الأوّل يمثّل كلّ ما يقوم به المعلّم من أجل تغيير سلوك المتعلّم وتعديله نحو الأفضل، وإكسابه المعارف والخبرات والأفكار التّي تمكنه من ذلك التّعديل، والّذي يتطلّب تحقيقه وجود ظروف ملائمة تتماشى مع واقع المتعلّم، فإذا كان المعلّم غير قادر على القيام بمهمته، أو كان المتعلّم غير قادر على

[1]- وليد أحمد جابر، طرق التّدريس العامّة تخطيطها وتطبيقاتها التّربويّة، دار الفكر، عمّان- الأردن، ط2، 1425هـ/ 2005 م، ص 95.

استيعاب ما يقدّمه له المعلّم أو غير مستعد لذلك، فهذا يؤدي حتما إلى عدم تحقّقه[1]. وهذا ما يتجسّد في أرض الواقع إذ نجد حضور المتعلّم جسديا دون حضوره ذهنيا.

أمّا التّعلّم، فهو يحدث نتيجة التّعليم، أي أنّه الغاية المقصودة منه، وهو كلّ ما يكتسبه المتعلّم من أفكار وخبرات وقيم بمساعدة المعلّم، وباعتماد الدّربة والتّكرار، والتّي تمكّنه من الارتقاء بنفسه، وتطويرها نحو الأفضل، وتجنّب كلّ ما يؤثّر سلبيّا في سلوكه، كما تمكّنه من المساهمة في النّهوض بمجتمعه[2]، لأنّ تمكّن الفرد من خدمة مجتمعه وإصلاحه يحتاج أوّلا إلى إصلاح نفسه، وهذا الإصلاح لا يتحقّق إلّا عن طريق التّعلّم والبحث عن مختلف المعارف والمعلومات الّتي تجعل الفرد يميّز بين ما هو نافع للانتفاع به، وبين ما هو ضارّ لتجنّبه، فالتعليم لا يُعَدُّ هدفا في حدّ ذاته، وإنّما هو أداة لتحقيق غاية.

3. أهداف التّعليم:

تسعى عملية التّعليم إلى تحقيق عدّة أهداف تُستثمر لصالح الفرد والمجتمع، من بينها:

[1]. ينظر: رافدة الحريري، طرق التّدريس بين التّقليد والتّجديد، دار الفكر، عمّان- الأردن، ط1، 1430هـ/ 2010م، ص 20.

[2]. ينظر: المرجع نفسه، ص 20.

- إعداد الأفراد القادرين على مواجهة الحياة ومواكبتها، لاسيما مع التّطوّر السّريع الّذي تشهده بفضل التّكنولوجيا ووسائل الإعلام الحديثة، أي قدرتهم على مسايرة كل ما هو جديد والتّفاعل معه[1].
- إعداد الأفراد القادرين على خدمة الأمّة، والمساهمة الفعّالة في تنميتها في مختلف مجالات الحياة، وفي تطويرها لمحاولة إلحاقها بالرّكب الحضاري في الدوّل المتخلّفة، وفي المساهمة الفعّالة في الحفاظ على مكانة الأمة وعدم زحزحتها إلى الأدنى بالنّسبة للدّول المتطوّرة[2]، وذلك بتسخير هذه المستجدّات بما يعود بالنّفع على الأمّة، كنشر الدّين وتعليم اللّغة. ولهذا نجد دول العالم تسعى جاهدة من أجل تطوير تعليمها، لما له من دور في تحقيق الرقيّ والازدهار[3]. فيوجد فرق شاسع بين الشّخص المثقّف والشّخص الأميّ؛ فالأميّ قد يُصدِر تصرّفا سلبيّا يتسبّب في إيذاء نفسه ومجتمعه، دون قصد منه بخلاف الشّخص المثقّف الّذي يزداد دراية وخبرة في الحياة، كلّما زاد اطّلاعه واتّسعت مداركه، ممّا يساعده على تحقيق التّغيير الفاعل في مجتمعه، ﴿**أَمَّنْ هُوَ قَانِتٌ آنَاءَ اللَّيْلِ سَاجِدًا وَقَائِمًا يَحْذَرُ الْآخِرَةَ وَيَرْجُو رَحْمَةَ رَبِّهِ قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَوَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ ۗ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ**﴾الزّمر: ٩.

---

[1]ـ ينظر: عبد الله علي مصطفى، مهارات اللّغة العربيّة، دار المسيرة، عمان- الأردن، ط1، 1423هـ/ـ2002م، ص19.

[2]. ينظر: المرجع نفسه ، ص19، 20.

[3]. ينظر: عبد الله علي مصطفى، مهارات اللّغة العربيّة، مرجع سابق، ص20.

والتّعليم لا يحقّق أهدافه إلاّ إذا كانَ مبنيّا على أسس صحيحة، تتناسب مع طبيعة الأمّة، لذا يعاني التّعليم في مجتمعاتنا العربيّة الإسلاميّة تدهورا كبيرا، لأنّه يفتقد إلى البناء السّليم الّذي يقوم على الثّقافة العربيّة الإسلاميّة.

ثانيا/ النّحو:

1. مفهوم النّحو:

❖ **لغة:** ورد في لسان العرب لابن منظور: " النّحو؛ إِعْرَابُ الكلامِ، والنَّحْوُ؛ القَصْدُ والطَّرِيقُ. يَكُونُ ظَرْفا ويَكُون اسمًا، نَحَاهُ ويَنْحُو ويَنْحاهُ نَحْوًا، وانْتَحَاهُ، وهُوَ فِي الأَصْلِ مَصْدَرٌ شائعٌ، أَي نَحَوتُ نَحْوًا كقَوْلِكَ قَصَدْتُ قَصْدًا. وورد في كلام العرب: إنّكُم لتَنظرون في نُحُوٍّ كثيرة، أي في ضروب من النّحو، ويُقَالُ نَحَوتُ نَحوَكَ أي: قَصَدْتُ قَصْدَكَ، وَنحَا نَحوَهُ إذا قَصدهُ، وَنَحا الشّيء يَنْحاهُ وينْحُوه إذا حَرَّفَهُ، وأَنحى عليه وانتحَى إذا اعتمَدَ عَليه[1].

فالنّحو في اللّغة يدلّ على معان متعدّدة منها: القصدُ، والانتحاء والضّرب والتّحريف.

❖ **اصطلاحًا:** يعدّ النّحو من أهمّ علوم العربيّة، ولَبنتها الأولى الّتي تقومُ عليها، اهتمّ به القدماءُ والمُحدثون، فبيّنوا عوامل نشأته وطرائق تعليمه وأهمّيته في النّهوض بها.

أ. **عند القدماء:**

[1]. ينظر: ابن منظور، لسان العرب، مادة (ن ح ا)، 488/8.

يعرّف ابن جنّي(ت392ه) النّحوَ بأنّه: « **انْتِحَاءُ سَمْتِ كلاَمِ العَرَبِ، في تصَرُّفِهِ من إعْرابٍ وغَيْرِه، كالتّثْنية، والجَمْع، والتّحقير، والتّكْسيرِ، والإضافَةِ، والنّسَبِ، والتّركيب، وغيْرِ ذلَكَ، لِيُلحِقَ مَنْ لَيْسَ من أَهْلِ اللُّغَةِ العَربِيَّةِ بأَهْلِهَا في الفصاحةِ، فينْطِقَ بِها وإن لَم يَكُن مِنْهُم، وإن شَذَّ بَعْضُهم عَنْها رُدَّ بِهِ إليْهَا**»[1]. وهو لم يفصل في تعريفه هذا بين النّحو والصّرف لأنّهما متكاملان، فإيصال المعنى المراد تبليغه بطريقة مفهومة وواضحة يحتاج إلى معرفة القواعد النّحوية والصّرفيّة معا، أي أنّ النّحو عنده هو القواعد والقوانين المستنبطة من الكلام العربيّ الفصيح، والّتي يقاس عليها باقي الكلام من أجل حفظ اللّسان من الوقوع في الخطأ، وتقويمِهِ حتّى يكونَ فَصِيحا، وهذه القواعد يحتكم إليها العربيّ والأجنبيّ؛ فالعربيّ الّذي لا يحسن استعمال لغته تمكّنه القواعد من ذلك، والأجنبيّ الّذي لا يعرف اللّغة العربيّة تكون له دليلا من أجل معرفتها والإحاطة بها.

ويعرّفه عبد القاهر الجرجاني (ت474ه) بأنّه: «**علْمٌ بأصولٍ يُعرَف بها أحوَال أَواخِرِ الكَلِمِ، إعْرابًا وبِنَاءً**»[2]، أي أنّه جعَل النّحوَ والإعراب شيء واحد.

أمّا السّكّاكي (ت626ه) فيعرّف النّحو بقوله: «**اعْلَم أنّ علمَ النّحْوِ هُو أنْ تنْحُوَ معْرِفة كيْفِيّة التّرْكِيبِ فيمَا بَيْنَ الكَلِمِ لتأديّةِ أصْل المَعْنى مطْلَقًا بمقاييسَ مسْتَنْبَطةٍ من استِقْراءِ كَلامِ العربِ، وقَوانينَ مبْنيّة عَليْها ليَحْتَرزَ بهَا عن الخَطَأ في التّرْكِيبِ من حَيْث تلْك**

[1]. ابن جنّي، الخصائص، تحقيق محمّد علي النّجار، دار الكُتُب المَصريَّة، القاهِرَة، 34/1.

[2]. عبد القاَهر الجرجاني، العوامل المئة، دار المنهاج ، لبنان– بيروت، ط1، 1430ه/ 2009م، ص90.

الكيفيّة»[1]. أي هو العلم الّذي يعرف به كيفيّة تركيب الكلام تركيبا يؤدّي الغرض المطلوب بالاعتماد على القواعد والقوانين المستنبطة من كلام العرب، أي معرفة موقع كلّ كلمة في الجملة، ومتى تقدّم ومتى تؤخّر.

أمّا عن ابن خلدون (ت808هـ) فهو لم يقدّم تعريفا مباشرا للنّحو، وإنّما أشار إليه فقط في حديثه عن الملكة والقوانين الّتي تضبطها[2]، فقال: « **فاستَنبطوا من مجاري كلامهم قوانين لتلك الملكة، مطّردة شبه الكلّيات والقواعد، يقيسون عليها سائر أنواع الكلام، ويلحقون الأشباه بالأشباه، مثل أنّ الفاعل مرفوع، والمفعول منصوب، والمبتدأ مرفوع، ثمّ رأوا تغيّر الدّلالة بتغيير حركات هذه الكلمات، فاصطلحوا على تسميته إعرابا، وتسمية الموجب لذلك التّغيير عاملا وأمثال ذلك**»[3].

فالنّحو عند القدماء يمثّل القواعد والضّوابط الّتي يبنى على أساسها الكلام حتّى يسلم من الأخطاء، ويُؤدّى بطريقة واضحة.

ب. <u>عند المحدثين:</u>

---

[1]. السّكاكي، مفتاح العلوم، تحقيق عبد الحميد هنْداوي، دار الكتب العلميّة، ببيروت– لبنان، ط1، 1420هـ/ 2000م، ص125.

[2]. ينظر: فتيحة حدّاد، ابن خلدون وآراؤه اللّغويّة والتّعليميّة، منشورات مخبر الدّراسات اللّغويّة، الجزائر،2001م، ص39.

[3]. ابن خلدون، المقدّمة، دار الهدى، الجزائر، د ط، د.ت، ص224.

يمثّل النّحو عند المحدثين **علم البحث في التّراكيب وما يرتبط بها من خواص، ويتناول العلاقات بين الكلمات في الجمل، وبين الجمل في العبارة**[1].

ويعرّف بأنّه: « **تلك الدّراسة اللّغويّة التي تتعاملُ معَ أشكالِ الألفاظ وتركيبها ومع تنظيم الجمَل**»[2]. أي هو الّذي يعمل على ترابط الجمل فيما بينها، وتنظيمها تنظيما يؤدّي المعنى المقصود بطريقة مفهومة وواضحة، لأنّ ترتيب الكلمات داخل الجمل يُزيل الغموض عن القارئ، وذلك بمعرفته بمواقع الكلمات وأغراضها.

2. عوامل نشأة النّحو العربيّ:

اختلفت الرّوايات في واضع النّحو، إلاّ أنّ الرأي الأرجح في ذلك هو أنّ أبا الأسود الدّؤلي أوّل من وضَعَ النّحو العربي، بإشارة من علي رضي الله عنه، عندما رأى تفشّي اللّحن في الألسنة. ومن بين الرّوايات الّتي ورد ذكرها في اللّحن، أنّ ابنة أبي الأسود الدّؤلي رفعت وجهها إلى السّماء وتأمّلت بهجة نجومها، فقالت ما أحسنُ السّماء على صورة الاستفهام، فقال لها أبو الأسود الدّؤلي: نجومُها، فقالت: إنّما أردت التّعجّب فقالَ لها قولي: ما أحسنَ السّماءَ وافتحي فاك[3].

ومن أهمّ عوامل نشأة النّحو العربي:

---

[1]. ينظر: إبراهيم صومان، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، دار زهران، ط1، 1432هـ/ 2012م، ص 239.

[2]. المرجع نفسه، ص 240.

[3]. ينظر: إبراهيم صومان، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، مرجع سابق، ص240.

1) <u>العامل الدّيني:</u>

كان العرب يتكلّمون اللّغة العربيّة على السّليقة، إلى أن جاء الدّين الإسلاميّ، وكثرت الفتوحات الإسلامية على يد المسلمين، ممّا أدّى إلى اختلاط العرب بالأعاجم، وظهور ناشئة من العرب لا تحسن استعمال لغة أبائها، فانتشر اللّحن إلى أن مسّ بعض القراءات القرآنيّة، ممّا دفع أبا الأسود الدّؤلي إلى نقط المصحف مخافة وقوع اللّحن في القرآن الكريم الّذي يمثّل دستور الأمّة[1].

2) <u>العامل القومي:</u>

كان الرّسول صلّى اللّه عليه وسلّم المثل الأعلى والقائد العظيم للأمّة العربيّة الإسلاميّة، والّذي منحها مكانة رفيعة بين بقيّة الأمم الأخرى، وبعد وفاته صلّى اللّه عليه وسلّم، وجد العرب أنفسهم أمام مهمّة الحفاظ على هذه المكانة العظيمة، ممّا دفعهم إلى إنشاء ثقافة عربيّة إسلاميّة مقبولة لدى الأمم الأخرى، تستمدّ مبادئها من الدّين الإسلامي، ولهذا نشأ علم النّحو الّذي يُعدُّ المعيار الأوّل لكلّ علم من العلوم، مثل علم الحديث وعلم التّفسير.[2]

3) <u>العامل السّياسي:</u>

بالإضافة إلى العامل الدّيني والعامل القومي، هناك عامل آخر وهو العامل السّياسي، والّذي ظهر نتيجة انقسام المسلمين إلى عرب وموالي بعد انتهاء عهد الخلفاء الرّاشدين،

---

[1]. ينظر، تمام حسان، الأصول، عالم الكتب، القاهرة– مصر، د ط، 1420هـ/ 2000م، ص ص23، 25 .

[2] . ينظر: المرجع نفسه، ص 25، 26.

فالعرب كانوا أصحاب المراتب العليا في الدّولة بحكم أنّهم يتكلّمون لغة الدّين والدّولة، أمّا الموالي فيمثّلون المراتب الدّنيا بسبب اللّغة التّي يتكلّمونها، وهذا ما دفعهم إلى الحرص الشّديد على تعلّمها بعدَ ما مهّد لهم أبو الأسود الدّؤلي الطّريق إلى ذلك، حتّى فاقوا العرب في استعمالها، وأصبحوا يمثّلون أعلى المراتب، وقد نشأ النّحو على يدهم وتحوّل من العلميّ إلى التّعليميّ[1].

هذه أهمّ العوامل الّتي ساعدت على نشأة النّحو وتطوّره، وجعلته علما قائما بذاته، يحظى بأهمّية كبيرة، ومكانة راقية، لما له من دور في إيصال المعارف والعلوم بطريقة صحيحة، حتّى يسهُل فهمها ويُسْتفادَ منها.

3. أهمّية النّحو:

نال النّحو اهتمام كثير من العلماء والدّارسين منذ ظهوره، فقد ألّفوا فيه العديد من المؤلّفات والكتب، وأكثروا فيه من الشّروحات، بغية تيسير تعليمه للنّاشئة، كما حثّ الكثير من الصّحابة والسّلف على تعلّمه، ومن أهمّيته:

- أنّه وسيلة لفهم كتاب الله ورسوله، وقد جعله العلماء شرطا من شرْوطٌ الاجتهاد، إذ قال أبو البركات الأنباري: «**إِنَّ الأُمّةَ مِنَ السَّلَفِ اجْتمَعُوا قَاطِبة على أَنَّه شَرطٌ في**

[1]. ينظر: ينظر، تمام حسان، الأصول، ص 27، 28.

رُتْبَـةِ الاجْتِهاد، وأنَّ المُجْتهِدَ لَو جَمَعَ كُلَّ العلومِ لَم يَبْلَغ رُتبـةَ الاجْتِهَادِ حتّى يَعْلَمَ النّحو»[1].

- أنّ معرفته تزيد المرء هيبة ووقارا، وأنّ تركه يَحُطّ من قيمة المرء ويزيده جهلا. قال أيّوب السّختياني: «**تَعلَّمُوا النَّحوَ فَإنَّهُ جمَالٌ للوَضِيعِ* وتَرْكُهُ هُجْنَةٌ** للشّرِيفِ»[2]. وقال عمر ابن الخطّاب رضي الله عنه: «**تَعَلّمُوا النّحْوَ كَمَا تَعلَّمُونَ السُّنَنَ والفَرَائِضَ»[3].**
- أنّه مفتاح العلوم فهو الّذي يحفظ الكلام من الخطأ، وبه يستقيم المعنى، قال سعد بن نبهان الحضرمي في يتيمة الدّهر يبيّن أهمّية النّحو ويدعوا إلى تَعلّمه: [بحر الرّجز]

يَـا طَـالِبًا فَـتْحَ رِتَـاجِ العلْـمِ وقَـاصِدًا سهْـلَ طَرِيـق الفَـهمِ

اجْـنَح إِلَـى النَّحْـوِ تَجِـدْهُ عِلْمًـا تَجْلُـو بـهِ العلـمَ العَـويصَ المـبْهَمَ[4]

---

[1]. أحمد عبد الله الباتلي، أهميّة اللّغة العربيّة ومناقشة دعوى صعوبة النّحو، تقديم عائض القرني، دار الوطن، ط1، 1412هـ،ص14.

* الهُجنة من الكلام: هو مَا يعِيبُكَ.

** الوضيع: الدّنيء من النّاس.

[2]. الجاحظ، البيَان والتّبيين، تحقيق عبد السّلام محمّد هارون، مكتبة الخانجِي، القاهرَة، ط7، 1418هـ/1998م، 2/ 219.

[3]. المصدر نفسه . ص219.

[4]. سعيد بن نبهان الحضرمي، الدّرّة اليتيمة في علم النّحو، تنسيق وترتيب أبو مالك، د ط ، 1322 هـ، ص 20.

ثالثا/ اللّغة العربيّة:

1. مفهوم اللّغة:

❖ **لغة:** ورد المفهوم اللّغوي للّغة في لسان العرب: "اللَّغو واللَّغَا: السَّقْط ومَا لاَ يعْتَدُّ بِهِ من كَلاَمٍ وغَيْرِه، ولاَ يحْصُلُ منهُ عَلى فائدة ولاَ نَفْع. واللّغة من الأسمَاء النّاقصَة وأصلُها لُغْوة من لَغَا إذا تَكَلّمَ. واللَّغَا مَا لا يُعَدُّ من أَولاَدِ الإبِل في دِيّة أو غيرها لصِغرِهَا[1].

❖ **اصطلاحا:**

تعدّ اللّغة مرآة عاكسة لما تحمله كل حضارة من أفكار وقيم أخلاقيّة، أولاها الباحثون والدّارسون اهتمامهم منذ القدم، فعكفوا على دراسة علومها، وبيان أهمّيتها، ووظائفها، ووسائل تبليغها، وقد اشتغل القدماء والمحدثون في تعريفها، فمن بين تعريفات القدماء للّغة نجد تعريف ابن جنّي الّذي يذهب إلى أنّها ظاهرة اجتماعيّة مشتركة بين أفراد المجتمع الواحد، هدفها نقل الأفكار وتحقيق التّواصل بين أفراد هذا المجتمع فيقول: « أما حدّها فإنّها أصوات يعبّر بها كلُّ قومٍ عن أغراضهم»[2].

[1]. ينظر، ابن منظور، مصدر سابق، مادة "ل غَ ا"،98/8.

[2]. الخصائص، مصدر سابق، 33/1.

أمّا عن المحدثين، فنجد دو سوسير (F De Soussure) يربطها بالكلام فهي تمثّل قسما مهمّا من أقسامه، وهي« في الآن نفسه نتاج اجتماعيّ لملكة الكلام، ومجموعة من المواضعات يتبنّاها الكيان الاجتماعي يمكّن الأفراد من ممارسة هذه الملكة»[1]، فاللّغة ظاهرة اجتماعيّة هدفها تحقيق الكلام، وهي كلّ ما تمّ وضعه من مفردات وألفاظ وكلمات لتأدية الكلام والتّفاعل بين الأفراد بطريقة مفهومة، أي أنّ أصل اللّغة عنده أنّها متواضع عليها.

ويعرّفها تشومسكي(Chomsky): بأنّها« نتاج الذّكاء الإنسانيّ خلقت عند كلّ فرد بواسطة عمليّات تقع خارج الوعي والإرادة»[2]. أي أنّ اللغة" ظاهرة مكتسبة، عن طريق امتلاك الإنسان لدوافع فطريّة واستعدادات فكريّة، تجعله يسعى إلى الحصول عليها"[3]، ودليل ذلك أنّ الطفل العربيّ الّذي ينشَأ في بيئة غير عربيّة، لا يتكلّم اللّغة العربيّة، وإنّما يتكلّم لغة القوم الّذين يحتكّ بهم.

ومن بين التّعريفات الّتي يمكن أن تجمع بين تعريف القدماء والمحدثين للّغة، التّعريف الّذي يقول بأنّ اللّغة: «قدرة ذهنيّة مكتسبة يمثّلها نسق يتكوّن من رموز اعتباطيّة منطوقة،

---

[1]. فردينان دو سوسير، دروس في الألسنية العامّة، تعريب صالح القرمادي وآخران، الدّار العربيّة للكتاب، تونس، د.ط، 1985م ، ص29.

[2]. راتب قاسم عاشور، محمّد فؤاد الحوامدة، فنون اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها، عالم الكتب الحديث، إربد– الأردن، ط1، 1430هـ/ 2009م، ص12.

[3]. ينظر: المرجع نفسه، ص 12 ،13.

يتواصل بها أفراد مجتمع ما»[1]. أي أنّ كلّ المعارف المخزّنة في الذّهن، يكتسبها الفرد من خلال احتكاكه بأفراد مجتمعه ومحاكاته لهم، واطّلاعه على مختلف الكتب والأبحاث والمصادر الّتي تنمّي قدراته الفكريّة والإبداعيّة، وذلك من أجل قدرته على الإنتاج الفردي كتابة ومشافهة، وقدرته على قراءة ما ينتجه غيره، لأنّ الفرد كلّما زاد اطّلاعه توسّعت مداركه، وأصبح له القدرة على القراءة المستبصرة النّاقدة، والإنتاج الجيّد الرّصين الّذي تتوفّر فيه سلامة التّركيب الصّوتيّ، والنّحويّ، والصّرفيّ، والمُعجميّ[2]، لأنّ الكلام الواضح الّذي تتوفّر فيه السّلامة اللّغويّة، يحقّق التّفاهم بين أفراد المجتمع، ممّا يساعد على تحقيق التّواصل الفعّال.

أمّا عن مفهوم اللّغة العربيّة، فهي إحدى اللّغات السّاميّة، تمثّل المرتبة الرّابعة من حيث انتشارها في العالم بعد الصّينيّة، والانجليزيّة، والهنديّة، وهي لغة التّخاطب والكتابة بين مستعمليها؛ فهي تمثّل لغة التّخاطب من حيث كونها أداة للتّواصل الشّفوي بين الأفراد، وتمثّل لغة الكتابة من حيث كونها اللّغة الّتي كتبت بها العديد من المؤلّفات والكتب والدّواوين الشّعريّة، والّتي تمكّن من الحفاظ عليها، كما تمثّل اللّغة المتداولة بين العرب في العصر الجاهلي والّتي زادها الإسلام بقرآنه العظيم تطوّرا وتهذيبا، لأنّه عمل على تغيير دلالة كثير

[1]. أحمد محمّد المعتوق، الحصيلة اللّغويّة، عالم المعرفة، الكويت، د. ط، 1996، ص 29.

[2] . ينظر: المرجع نفسه، ص29، 30.

من الألفاظ وتهذيب ما هو مستقبح منها، وهذا ما أسهم في انتشارها في معظم أنحاء العالم، وتكلّم بها غير العرب وأبدعوا فيها[1].

ويعرّفها مصطفى الغلاييني بأنّها: «الكلمات الّتي يعبّر بها العَرب عن أغراضهم، وقد وصَلت إلينا عن طريق النّقل، وحفظها لنا القرآن الكريم والأحاديث النّبويّة الشّريفة، ومَا رواه الثّقات من منثور العرب ومنظومهم»[2].

فاللّغة العربيّة تحمل رسالة الإسلام وتعمل على نشرها وتبليغها، لذا فهي ذات أهمّية بالغة ومكانة شريفة في نفوس مستعمليها، لأنّ معرفتها والإحاطة بها طريق إلى فهم كتاب الله.

2. مكانة اللّغة العربيّة:

لكلّ لغة خصائص ومميزات تتميّز بها عن بقيّة اللّغات، وللّغة العربيّة خصائص كثيرة تنفرد بها عن غيرها من اللّغات، وذلك من خلال اختلاف جهازها الصّوتي عن بقيّة اللّغات فهي اللغة الّتي أنزل بها القرآن الكريم، وهي اللّغة الّتي حفظها اللّه تعالى من فوق سبع

[1]. ينظر: أنور طاهر رضا، الابتكار في اللّغة العربيّة بين التّربيّة والتّعليم والتّعلّم، دار غيداء، عمان– الأردن، ط1، 1436هـ/ 2015م، ص 31، 32.

[2]. مصطفى الغلاييني، جامع الدّروس العربيّة، تنقيح عبد المنعم خفاجة، بيروت– لبنان، ط 28، 1414هـ/ 1993م، 7/1.

سموات، بحفظه لكتابه الكريم، أي أنّها لغة القرآن الّذي يتطلّب فهمه ومعرفته معرفة لغته[1]. فالقرآن الكريم ينقل تاريخ وحياة أمم سابقة، ويحمل مبادئ الدّين الصّحيح، وآيات اللّه في الكـــون، والّتـــي يحتـــاج فهمهـــا إلـــى الإحاطـــة الشّـــاملة باللّغـــة العربيّـــة.

كما أنّها اللّغة التي دعا الرّسول صلّى الله عليه وسلّم إلى معرفة قوانينها، فقد روي أنّ عمر بن الخطّاب رضي اللّه عنه: «مَرَّ بِقَومٍ قَدْ رَمَوْا رِشْقًا فأَخْطَأوا، فقال: مَا أَسْوَأَ رَمْيَكُم فقَالُوا: نَحْنُ مُتَعلِّمين، قالَ لحنكُم أشَدُّ عَليَّ من سُوءِ رَمْيِكُم، سَمِعْتُ رَسُولَ اللّه صَلَّى الله عليه وسلّم يقول: رَحِمَ الله امْرَءًا أَصلَحَ مِنْ لِسَانِهِ»[2].

أمّا عن مكانتها في نفوس الصّحابة رضوان الله عليهم؛ فأبو بكر الصّدّيق كانَ يرى إعراب القرآن خير من حفظهِ، وذلك لما للإعراب من دور في حفظ اللّسان من الخطأ، حيث قال: « **لَأَنْ أُعْرِبَ آيَةً أَحَبُّ إلَيّ من أَنْ أَحْفَظَ آيَة**». كما دعا عمر بن الخطاب إلى تعلّم العربيّة لأَنّها تَزِيدُ في العَقْلِ والمروءة، وقال بعض الصحابة لو أعلمُ أَنّي سَافَرتُ أربَعينَ لَيْلَة أُعرِبُ آيَةً مِنْ كِتَابِ الله لفَعلْتُ[3].

---

[1]. ينظر، عبد الرّؤوف فضل الله، اللّغة العربيّة وعاء الوجدان القومي والرّكيزة التّوحيدية للثّقافة العربيّة، ندوة دوَليّة حولَ مكانة اللّغة العربيّة بين اللّغات العالميّة، أيّام 10 ،12 شعبان 1421هـ/ الموافق لـ: 6-8 نوفمبر 2000م، المجلس الأعلى للّغة العربية، الجزائر،2001م، ص 164.

[2]. ينظر: أبو الرّبيع نجم الدّين سليمان، الصّفقة الغضبيّة في الرّدِّ على منكري اللّغة العربية، تحقيق محمّد بن خالد الفاضل مكتبة العبيكان، الرّياض- السعوديّة، ط1، 1417هـ/ 1997م، ص 239.

[3]. ينظر: المرجع نفسه، ص239.

كما أنّ للعربيّة مكانة مرموقة بين لغات العالم، فهيّ منتشرة في معظم الأنحاء، وهي اللّغة التي ألّفت بها العديد من المؤلّفات والكتب لعلماء وعباقرة عرب وغير عرب، يصعب التّمييز بينها[1]، ومن بين العلماء غير العرب الّذين أبدعوا فيها: ابن جنّي وسيبويه، فالمتتبّع لمؤلفاتهما يحسبهما عربيّين.

أمّا من حيث الهُويّة، فهي الّتي تحملها وتعبّر عنها، وتعدّ المحافظة عليها محافظة على الهويّة، لأنّها تمثّلُ الدّعامة الأساسة التي تُبنى عليها وحدة الفكر والثّقافة[2]، وهي الّتي تحفظ تاريخ العرب وحضارتهم وتراثهم، وتعبّر عن تقاليدهم وعاداتهم، وتميّزها من بقية العادات والتّقاليد الأخرى. كما أنّها لغة العلم والمعرفة، وما يثبت ذلك أنّ ابن سينا كتب مؤلفاته الطّبيّة والفلسفيّة بهذه اللّغة[3]، وكذلك ابن خلدون الّذي كتب بها مؤلّفاته، وقد كان العرب أوّل من وضع الجبر، والأرقام العربيّة، كما نبغ علماء العرب في مجالات متعدّدة، حتّى إنّنَا نجِدُ عالِما واحدا بارزا في اختصاصات مختلفة مثل: البيروني، وابن الهيثم، والخوارزمي.

[1]. ينظر: عبد الرّؤوف فضل الله، اللغة العربيّة وعاء الوجدان القومي، مرجع سابق، ص 165.

[2]. ينظر: مرجع نفسه، 166.

[3]. ينظر: مرجع نفسه، ص167.

وكانت الأمّة العربيّة تحبّ لغتها، وتطرب لموسيقاها لما كان لها من أثر بالغ في المجتمع العربيّ، فهم يعدّون التّمكّن من اللّغة فضيلة والفصاحة مزيّة، ولدرجة حبّهم لها جعلوا من رسم حروفها فنّا، فالعربيّ يطرب للغته عندَ سمَاعها، كما يطربُ لها عندما يراها[1].

وعلى الرّغم من أهمّية اللّغة العربيّة في النّهوض بالمجتمعات العربيّة، إلاّ أنّها لا تحظى بالاهتمام الكافي من قبل مستعمليها، فهم ينظرون إليها بأنّها لغة التّخلّف، وتقتصر على تعليم المواد الأدبيّة، وهذا إجحاف في حقّها، وعدم إعطائها المنزلة الّتي تستحقّها، لأنّها لغة العلم والمعرفة منذ قرون ماضية، فالسّبب لا يكمن في اللّغة في حدّ ذاتها، وإنّما يعود إلى إهمال مستعمليها، وانشغالهم عن تعلّمها، وعن النّهوض بها. وفي هذا يقول حافظ إبراهيم على لسان اللّغة: [بحر الطّويل].

أَيَهْجُرُنِي قَومِي عَفَا الله عنْهُم إلى لُغَةٍ لَمْ تَتَّصِلْ بِرُوّاةِ

سَرَتْ لُوْثَةُ الإفْرَنْجِ فِيهَا كَمَا سَرَى لُعَابُ الأَفَاعِي فِي مَسِيلِ فُرَاتِ[2]

[1]. ينظر: عبد الرّؤوف فضل الله، اللّغة العربيّة وعاء الوجدان القومي، مرجع سابق، ص 170.

[2]. يوسف نوفل، حافظ إبراهيم، الدّار المصريّة اللبنانيّة، القاهرة – مصر، 1418 هـ/1997م، ص 58.

3. واقع تعليم اللّغة العربيّة في الجزائر:

تمثل الفترة الّتي سبقت الاحتلال الفرنسي فترة الحكم العثماني، والّتي كانت مطبوعة بالثّقافة العربيّة الإسلاميّة، فقد وقف العثمانيون في هذه الفترة إلى جانب تعليم الدّين الإسلامي، إلّا أنّهم شجّعوا التصوّف[1]، كما أنّهم لم يهتموا بجانب التّعليم وبناء المدارس الكبيرة، فكان التّعليم السّائد في تلك الفترة هو تعليم المساجد، والرّابطات، والزّوايا، وقد تميّزت هذه الفترة بانخفاض نسبة الأميّة، لكون التّعليم الابتدائي يتمّ في المساجد والزّوايا. فالعثمانيون لم يشجّعوا التّعليم في الجزائر ولاسيما التّعليم العالي، وبناء المدارس الكبيرة. إلاّ أنّهم لم يمنعوه، بل ساهموا فيه كأفراد بتقديم الصّدقات، ووقف الأوقاف[2]، فمثّلت هذه الفترة نهاية للتّعليم، ومؤسّساته، وبداية للحكم الفرنسي وسياسته القائمة على القمع، والتّجهيل، والتّنصير، ونشر الأميّة، لما كان يحمله الفرنسيون من حقد على الدّين الإسلامي والمسلمين.

إنّ الهدف الأسمى للاحتلال الفرنسي هو طمس الشّخصيّة الوطنيّة، والقضاء على الدّين الإسلامي، فسعى جاهدا إلى ضرب أهم مقوّماته وهو التّعليم بصفة عامة وتعليم اللّغة العربيّة بصفة خاصة، فأوّل ما قام به هو محاربة علمائها وتشريدهم، وتحويل المساجد والمدارس إلى كنائس وإسطبلات، ومنع تعليم اللّغة العربيّة، وأحلّ محلّها اللغة الفرنسيّة، كما

---

[1]. ينظر: بوقلجة غيات، التّربية والتّعليم بالجزائر، دار الغرب، ط2، 2006م، ص13.

[2]. ينظر: المرجع نفسه، ص17.

فتح مدارس للتّعليم المجّاني لأبناء المستعمرين ومنع تعليم أبنائها. "وتعتبر أوّل ضربة وجّهت إلى التّعليم في الجزائر هي: مصادرة الأملاك الدّينية والأوقاف بقرار من الحاكم العسكري الفرنسي كلوزيل يوم 7 ديسمبر 1830م، فكانت ضربة قاضية للتّعليم الإسلامي"[1].

لقد عرف التّعليم في الجزائر إبّان الاحتلال الفرنسي ركودا عاما بالرّغم من الانتعاش الّذي عرفه في المرحلة الأخيرة، والّذي كان منحصرا في التّعليم الابتدائي فقط، فالتّعليم لم يكن بهدف تعليم الجزائريّين مبادئ دينهم ولغتهم، وإنّما يهدف إلى تكوين فئة مشبّعة بالثّقافة الفرنسيّة[2]. ممّا يجعلها تسهم في إضعاف اللّغة العربيّة وتهميشها، فالفئة الّتي تنشأ بعيدة عن دينها وقيّمها، وتحمل أفكارا وأخلاقا مخالفة لها، تكون حتما صانعة أجيال حاقدة على لغتها، ذات إنتاج ثقافي ظاهره عربيّ وباطنه فيه سمّ للقضاء على الثّقافة العربية الإسلاميّة وزعزعتها.

أمّا بعد الاحتلال الفرنسي فأوّل ما قامت به الجزائر هو محاولة إصلاح التّعليم، فقامت بإصلاح المنظومة التّربويّة، حيث وضعت أهدافا وفقا لما يتماشى مع ظروفها الاجتماعيّة والسيّاسية وأوضاعها الاقتصادية، إلاّ أنّها واجهت عقبات وقفت عائقا أمام تحقيق أهدافها وتكوين نخبة لها القدرة على مسايرة الرّكب الحضاري[3].

---

[1]. ينظر: بوفلجة غيات، التّربية والتّعليم بالجزائر، مرجع سابق ص 30.

[2]. ينظر: المرجع نفسه، ص 30.

[3]. ينظر هويدي عبد الباسط. نظام التّعليم. في الجزائر وعلاقته بالاستراتيجيات التنمويّة. دار حامد. عمان. الأردن. ط1. 1437هـ. 2016م. ص 77، 78.

وبالرّغم من تعدّد الإصلاحات الّتي جاءت بها المنظومة التّعليميّة وتنوّعها، والجهود المبذولة من قبل الدّولة للنّهوض بالتّعليم وتطويره، إلاّ أنّ واقع التّعليم يشهد ضعفا في جميع مراحله بصفة عامة، وتعليم اللّغة العربيّة بصفة خاصة، ومن أسباب ضعف تعليم اللّغة العربيّة:

- غياب الطّلاقة اللّغويّة في التّعبير باللّغة العربيّة الفصحى عند كثير من المعلّمين في جميع المستويات، وحتّى المتخصّصين فيها، وذلك لقلّة التّدريب على استعمالها، واعتيادهم على المزاوجة بينها وبين العامّية.
- غلبة العاميّة على ألسنة كثير من المعلّمين.
- انعدام الجودة في معظم الإنتاجات الفكريّة والثّقافيّة، لأنّها لا تدفع القارئ إلى القراءة، كما أنّ لغتها بسيطة لا ترقى إلى الفصحى.
- ميول المتعلّمين إلى دراسة اللّغات الأجنبيّة بحجّة أنّها لغة التّطورّ، وابتعادهم عن دراسة المواد الأدبيّة[1]، وذلك لنظرة المجتمع التهكّميّة إلى أصحاب الاختصاص الأدبي، فإذا سئل أحد المتعلّمين عن اختصاصه، وكان اللّغة العربيّة، نرى علامات الحيرة والاستفهام بادية على وجوههم، حتّى إنّهم يؤنّبونه على هذا الاختيار بحجّة عدم توفّره على مناصب شغل كافية، وأنّه غير معترف به أصلا.

[1]. ينظر: أحمد محمّد المعتوق، الحصيلة اللّغويّة، مرجع سابق، ص 7،8.

- العزوف عن القراءة والمطالعة المثمرة، والإعراض عن ممارسة النّشاطات الثقافية والفكريّة، الّتي تنمّي اللّغة وتكسب الشّجاعة الأدبيّة والعلميّة[1]، والاهتمام بالألعاب الالكترونيّة، وبالجلوس لساعات طويلة أمام الأجهزة الحديثة، الّتي تتسبّب في تشويش أفكارهم، وفي عدم القدرة على التّركيز، كما نجد نظرة المجتمع الاستهزائيّة إلى الفئة الّتي تحبّ المطالعة، ولاسيما المطالعة في المرافق العامّة، الّتي يُنظر إليها كأنّها عيب، أو تخلّف، والعجيب في ذلك أنّ هذه النّظرة تصدر أيضا من بعض المتعلّمين، إلاّ القلّة القليلة من أفراد الأسر المتعلّمة أو بعض الآباء والأجداد الّذين يحبّون اللّغة العربيّة، ويقدّسون كلّ حرف من حروفها، ويغارون عليها.

إن ما نلحظه من ضعف لغويّ في واقع تعليمنا اليوم إنّما هو وليد عدّة أسباب من بينها:

- ضعف طرائق تعليم اللّغة العربيّة، وقلّة الاهتمام بتطويرها، وجعلها مواكبة لما هو مستحدث، كما أنّها لا تتماشى مع قدرات المتعلّم.
- ضعف تعليم اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة الّذي ينعكس سلبا على تعليمها في بقيّة المستويات الأخرى، لأنّ هذه المرحلة تمثّل القاعدة الّتي يبنى عليها التّعليم في المراحل الّتي تليها.

[1]. ينظر: أحمد محمّد المعتوق، الحصيلة اللّغويّة، مرجع سابق، ص 10.

- فقدان اللّغة العربيّة للمحفّزات والدّوافع الّتي تجعل المتعلّمين يقبلون على تعلّما.
- التّأثير السّلبي للإعلام في استعمال اللّغة العربيّة، وذلك بتقديم برامج وحصص باللّغة العاميّة، وتربط اللّغة العربية بما هو قديم، مما يؤدّي إلى عدم استعمالها وإلى تهميشها.
- عدم استعمال اللّغة الفصحى في التّخاطب الشّفوي[1].

تمثّل هذه العناصر بعض الأسباب الّتي يرجعها معظم الدّارسين إلى ضعف تعليم اللّغة العربيّة، في مؤسّساتنا التّعليميّة، والّتي يمكن اعتبارها أسبابا ثانّوية، لأنّ السّبب الجوهري في ذلك يعود إلى غيّاب المنهج العلمي كما يراه عبده الرّاجحي، ومن شواهده عدم وجود التّخطيط الصّحيح لتعليمها، من حيث إعداد المناهج ووضعها وتنفيذها، والخلط بين الأهداف العامّة والأهداف الخاصّة بكل مقرّر تعليميّ، كما أنّ اختيّار المحتوى ووضعه يكون بطريقة عشوائيّة[2]. وهذا ما جعل الباحثين والمختصين في اللّغة العربيّة يبحثون عن حلول لهاّ.

[1]. ينظر: أحمد محمّد معتوق، الحصيلة اللّغوية، مرجع سابق، ص ص10، 17.

[2]. ينظر: عبده الرّاجحي، علم اللّغة التّطبيقي وتعليم العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، الاسكندريّة– مصر، 1996 م، ص89، 90.

الحلول والمقترحات:

من بين الحلول والمقترحات التي أقرّها العلماء للنّهوض باللّغة العربيّة، وإعطائها المكانة الّتي تليق بها:

- التّخطيط الجيّد لتعليمها لأنّ تحقيق الأهداف في أيّ مجال من المجالات يتطلّب وضع خطّة منظّمة واضحة المعالم، مما يسهل تطبيقها وتنفيذها، أي أنّ الارتقاء باللّغة العربيّة يتطلّب الإعداد الجيّد للمحتوى، حيث يقتضي تكامل العمل المتخصّص علم اللّغة، وعلم النّفس، وعلم اللّغة الاجتماعي، والتّربية.
- مراعاة طريقة التّدريس الفعّالة الّتي تتماشى مع مستوى المتعلّمين، والّتي تجعل المتعلم عنصرا فعالا لا متلقّيا سلبيّا فقط.
- إعداد معلّمين أكفّاء لهم القدرة على تنفيذ عمليّة التّعليم، وإيصال المحتوى إلى المتعلّمين بطريقة سهلة.[1]
- أن يكون المعلّم قدوة للمتعلّمين في أقواله وأفعاله وجميع تصرّفاته، لأنّ المتعلّم لا يغفُل عن مثل هذه الدّقائق الّتي يغفل عنها المعلّمون.
- حرص المتعلّم على حفظ القرآن وقراءته، وحفظ المتون، وقراءة النّافع من الكتب الّتي تخدم مادّته، وتنمّي ثروته اللّغويّة، وعدم الاكتفاء بالكتاب المقرّر.

[1] . ينظر: عبده الرّاجحي، علم اللّغة التّطبيقي وتعليم العربيّة، مرجع سابق، ص 91، 92.

- الحرص على التّربية الّتي تسبق التّعليم[1]، لأنّ سلوك المتعلّم وتصرفاته تؤثّر في تحصيله العلمي وتدنّي مستواه.
- كما أنّ النّهوض باللّغة العربيّة ليس مسؤولية المؤسسات التّعليميّة وحدها، وإنّما هو مسؤوليّة جميع أفراد المجتمع[2]، أي لابدّ من تكاثف جهود جميع أطراف المجتمع. فهي لا تستطيع ذلك مادام ما تبنيه في السّاعات المخصّصة للدّراسة، يهدمه المجتمع في بقيّة اليوم، فالمتعلّم بمجرّد خروجه من قاعة الدّرس يترك ما يتعلّمه داخلها، كأنّه لا رابط بين ما تعلّمه، وبين الواقع الّذي يعيشه.

من خلال ما سبق يتبيّن أنّ النّهوض باللّغة العربيّة يتطلّب التّخطيط الجيّد لتعليمها في جميع المراحل التّعليميّة لاسيما مرحلة التّعليم الابتدائي الّتي تعدّ أساس المراحل الموالية، كما لا بدّ من التّحسيس بأهميّتها ودورها في تطوير المجتمع والنّهوض بالأمّة العربيّة الإسلاميّة، لأنّ المتعلّم إذا أدرك أهميّة الشّيء تولّدت لديه الرّغبة في تعلّمه، ممّا يجعله يبحث عن أهمّ السّبل لمعرفته، والبحث عن أهمّ أسراره وخباياه، ولاسيما متعلّم المرحلة الثّانويّة الّذي له دوافع

---

[1]. ينظر: آثار البشير الإبراهيمي، عيون البصائر، أحمد طالب الإبراهيمي، دار الغرب الإسلامي، بيروت– لبنان، ط1، 1917م، 204/3.

[2]. ينظر: السّعيد جبريط . واقع تعليميّة اللغة العربيّة الفصحى في المؤسسة الجزائريّة . مجلّة الذاكرة . ورقلة . الجزائر . العدد العاشر . 2018 م . ص 190.

وقدرات كامنة، تحتاج إلى من يوقظها وينمّيها حتّى يصبح فردا قادرا على الإسهام في تحقيق النّجاح.

رابعا/ المرحلة الثّانويّة:

يشهد واقع تعليم اللّغة العربيّة في مدارسنا ضعفا كبيرا في جميع مراحله ويظهر هذا القصور جليّا عند متعلّمي المرحلة الثّانويّة، الّذين يشكون من صعوبة تعلّمها، ولا يعطون أهميّة إلى الحصص الخاصّة بها.

التّعريف بالمرحلة الثّانويّة:

هي المرحلة الثّالثة من مراحل التّعليم في الجزائر، والّتي تفصل بين التّعليم المتوسّط والتّعليم العالي، تدوم مدّة الدّراسة فيها ثلاث سنوات، وتسعى هذه المرحلة إلى تكوين متعلّمين لهم القدرة على متابعة الدّراسات العليا، والقدرة على الاندماج في الأوساط التّعليمية لتلبية حاجات الشّغل[1]، كما تسعى إلى تنمية القدرات العليا للمتعلّمين؛ كالتّحليل، والتّعميم، بالإضافة إلى تنميّة روح البحث لديهم، وتنمية قدراتهم على التّقويم الذّاتي، فهي الّتي تعمل على بناء المتعلّم وجعله فردا له القدرة على التّفكير الجيّد والسّليم الّذي يقوده إلى النّجاح في تخطيطاته، وقدراته، أي التّفاعل الإيجابي في هذه الحياة[2]، فهي تهدف إلى تطوير المتعلّمين فكريّا وعلميّا، وذلك بتقديم نصوص أدبيّة تزيد في ثروتهم اللّغويّة، وتنمّيها وتدفعهم إلى

[1]. ينظر: بوفلجة غيات، التّربية والتّعليم بالجزائر، مرجع سابق، ص61.

[2]. ينظر: هويدي عبد الباسط، نظام التربيّة والتّعليم في الجزائر وعلاقته بالاستراتيجيات التّنمويّة، مرجع سابق، ص86.

البحث عن معاني الكلمات والمفردات الّتي يتعذّر فهمها كما تقدّم لهم أسئلة غير مباشرة تتطلّب الإجابة عنها جودة الفهم والتّركيز ممّا يدفعهم إلى بذل المجهود والارتقاء نحو الأفضل حتّى يتمكّنوا من النّجاح والتّأثير الإيجابي في المجتمع.

ومن بين الوظائف التي تقوم بها هذه المرحلة أنّها تستقبل المتعلّمين النّاجحين في شهادة التّعليم المتوسّط، وتعمل على تنميّة معارفهم وذلك بدمج المعارف الجديدة بما تمّ تعلّمه سابقا لكي يستطيعوا تنظيم معارفهم، والارتقاء بأنفسهم، وذلك بإتاحة فرص المشاركة في مختلف التّخصّصات حسب قدراتهم، وحاجة المجتمع[1]، حتّى تحقق التّكافؤ بين مجالات المجتمع المختلفة.

وعلى الرّغم من أهمّية هذه المرحلة التّعليميّة وموقعها في السّلم التّعليميّ، إلاّ أنّها تعاني من صعاب تعرقل تحقيق أهدافها، وتجعل المتعلّم غير قادر على إكمال تعليمه، من بينها:

- أنّ الظّروف المحيطة بالمعلّمين لا تسمح لهم بأداء هذه المهنة كما يجب أن يكون، وذلك إمّا لعدم كفاءتهم، أو لعدم توفّر متطلّبات العيش الضروريّة.
- عدم التّكافؤ في توزيع المتعلّمين بين مختلف الثّانويات، حيث يكثر عددهم بالثّانويّات الموجودة بالمدن، ويقلّ كلّما اتّجهنا نحو الرّيف.

[1]. ينظر: هويدي عبد الباسط، نظام التربيّة والتّعليم في الجزائر وعلاقته بالاستراتيجيات التّنمويّة، مرجع سابق، ص 89.

- عدم فاعليّة أساليب التّقويم المعتمدة في شهادة التّعليم الثّانوي، ممّا يتسبّب في تفشّي الضّعف في الجامعة[1].

إنّ نفور المتعلّمين من تعلّم اللغة العربيّة في جميع مراحلها التّعليميّة، ولاسيما المرحلة الثّانويّة، إنّما يعود إلى عدّة أسباب أهمّها ضعف تعليم النّحو، الّذي يمثّل القاعدة الأولى لها، حيث يشكو منه غالبيّة المتعلّمين بحجّة أنّه صعب.

[2]. ينظر: بوفلجة غيات، التّربيّة والتّعليم بالجزائر، مرجع سابق، ص62.

الفصل الأوّل
واقع تعليم النّحو العربيّ في المرحلة الثّانويّة

تمهيد

أوّلا/عناصر العمليّة التّعليميّة.

ثانيا/

طرائق تعليم النّحو العربي في المرحلة الثّانويّة.

1. الطّرائق التّقليديّة.
2. الطّرائق الحديثة.

ثالثا/ وسائل تعليم النّحو العربي.

1. الوسائل القديمة.
2. الوسائل الحديثة.

تقويم تعليم النّحو العربي

تمهيد:

يعدُّ تعليم النّحو العربيّ من بين أهمّ القضايا الّتي شغلت الباحثين والدّارسين منذ ظهوره إلى يومنا هذا، وذلك لما له من أهمّية في تكوين أفراد لهم القدرة على التّعبير بلغة سليمة، ولما له من دور في تحقيق التّواصل الفعّال- فعكفوا على دراسته وبيان قواعده، والبحث عن أسباب نفور المتعلّمين من تعلّمه. والّذي يظهر جليّا عند المتعلّمين في المرحلة الثّانوية ميلهم لدراسة المواد العلميّة التّي تدّرس باللّغة الأجنبيّة، وينفرون من دراسة اللّغة العربيّة بحجّة صعوبة نحوها، إلاّ أنّ الصّعوبة لا تكمن في المادّة النّحوية في حدّ ذاتها وإنّما تعود إلى جميع الجوانب المرتبطة بالعمليّة التّعليميّة؛ من المعلّم، والمتعلّم، والطّرائق، والوسائل المساعدة، وأساليب التّقويم، فلكلّ منها إسهام في ذلك.

فما هو تأثير كلّ جانب من هذه الجوانب في ذلك؟ وما الأسس الّتي ينبغي توفّرها في كلّ واحد منها؟

وهذا ما سنتطرّق إليه من ذكر لعناصر العمليّة التّعليميّة في هذه المرحلة، وأهمّ طرائق تعليم النّحو العربيّ فيها، وكذلك الوسائل المساعدة في ذلك، وأساليب التّقويم.

أوّلا/ عناصر العمليّة التّعليميّة:

إنّ نجاح العمليّة التّعليميّة مرتبط بثلاثة عناصر متكاملة، لكلّ منها دور فعّال في تحقيق أهدافها وضمان سيرورتها، لذا لا يمكن الاستغناء عن أيّ عنصر من هذه العناصر العناصر، أو التّقصير في إعداده، وتتمثّل هذه العناصر في: المعلّم، والمتعلّم، والبرنامج.

1. **المعلّم**:

يمثّل المعلّم عنصرا مهمّا من عناصر العمليّة التّعليميّة، لأنّه القائم على تنفيذها، وحسن تسييرها، وذلك من خلال ما يقدّمه إلى المتعلّم من معلومات ومعارف، ومبادئ تمكّنه من بناء شخصيته، وتطوير أفكاره نحو الأفضل، ممّا يسهُل عليه الاندماج في الواقع المعيش، أي أنّ المعلم يعمل على «توجيه المتعلّم عن طريق الحوار الّذي يتمّ بينهما في أثناء عمليّة التّعليم»[1]، فهي تُكسب المتعلّم روح المحاورة والنّقاش المنطقيّ، إضافة إلى اكتسابه الجرأة في طرح الأفكار وتقبّل آراء زملائه، كما أنّ استفسار المتعلّم عن بعض النّقاط الّتي يجد صعوبة في فهمها، يعمل على زيادة معارفه، وتصحيح أخطائه؛ فالمعلّم يوضّح للمتعلّم الطّريق الصّحيح لأخذ المعرفة، فدوره شبيه بدور الأنبياء والرّسل، قد خصّهم الله تعالى لتبليغ رسالته، ونصح الأمّة.

﴿وَمَا نُرْسِلُ الْمُرْسَلِينَ إِلَّا مُبَشِّرِينَ وَمُنْذِرِينَ وَيُجَادِلُ الَّذِينَ كَفَرُوا بِالْبَاطِلِ لِيُدْحِضُوا بِهِ الْحَقَّ وَاتَّخَذُوآيَاتِي وَ مَا أُنْذِرُوا هُزُوًا﴾ الكهف: ٥٦.

وقد دعا أحمد شوقي إلى احترام المعلّم وتبجيله لما له من دور في نقل العلم وتبليغه، حيث يقول: [بحر الكامل]

[1]. مصطفى نمر دعمس، الاستراتيجية التّعليميّة، الدّار غيداء، عمان- الأردن، ط1، 1429هـ/ 2008م، ص28.

قُـــمْ لِلمُعلِّـــمِ وفّـــهِ التَّبجِـــيلاَ كَـــادَ المُعلّـــم أنْ يَكـــونَ رَسُـــولا.[1]

لذا كان لا بدّ من الإعداد الجيّد للمعلّم حتّى يتمكّن من القيّام بهذه المهمة العظيمة، لأنّه « لو هيّئ لمعلم غير كفء، جاهل بطبيعة المادّة الّتي يستعملها، ضيّق الصّدر، عجول لجوج، غير عارف بأساليب وطرائق تدريس المادّة، لا يعرف من أساليب التّقويم غير التّعنيف، لو هيّئ لهذا المعلّم أفضل التّلاميذ وأفضل المناهج التّربويّة، هل ينجح في تحقيق أهداف العمليّة التّربويّة لدى هؤلاء التّلاميذ؟ إنّ الجواب يكاد يكون كلاّ إنّه غير قادر على النّجاح بالقيام بالمهمّة»[2].

وإذا كان المعلّم غير متمكّن من مادّته فإنّه لا يستطيع إفهام المتعلّم، ولا إفادته، لأنّه غير مزوّد بالمعارف اللاّزمة لذلك، كما أنّه إذا كان سريع الغضب، متسرّعا، يودّ لو أنّ المتعلّم يستوعب ما يقوله من أول مرّة، وهو لم يحسن اختيار الطّريقة المناسبة لتعليمه، ولم يحسن اختيار الأساليب الصّحيحة لتقويمه، فإنّه يشعره بالملل والضّجر، ويجعله ينفر منه ومن مادّته، كما أنّ استعماله للعنف والتّوبيخ يتركان آثارا سلبية في نفس المتعلّم، والتّي تؤثر سلبا في واقعه وفي تعاملاته اليّوميّة داخل المجتمع، وقد تجعله فردا منحرفا، وهذا ما يسهم في فشل عمليّة التّعليم.

[1]. أحمد شوقي، الدّيوان، دار صادر، بيروت، لبنان، د. ط، 188/1.

[2]. وليد أحمد جابر، طرق التّدريس العامّة، مرجع سابق، ص75.

ومن خصائص المعلّم الكفء:

- أن يكون واسع الثّقافة في جميع المجالات حتّى يتمكّن من كسب ثقة المتّعلمين.
- أن يكون متمكّنا من مادّته عارفا بأدقّ جزئيّاتها، حتّى يجد ما يقدّمه إلى المتعلّمين.
- أن يكون معدّا إعدادا نفسيّا وتربويّا يمكّنه من أداء مهامه، وفق أصول تربويّة صحيحة، لأنّ ذلك يمكّنه من مراعاة قدرات المتعلّمين وحاجاتهم في أثناء تعامله معهم.
- أن يكون صوته مسموعا وواضحا حتّى يسمعه كلّ المتعلّمين، ويفهمون ما يقول.
- أن يسلم خطابه إلى المتعلّمين من الأخطاء اللّغويّة، حتّى يبلّغ الرّسالة التّعليميّة بطريقة واضحة.
- أن يكون حسن المظهر.
- أن يكون له القدرة على تسيير الصّف تسييرا جيّدا، يمكّنه من السّير الحسن لعمليّة التّعليم، ما يسهم في توفير الجوّ المناسب لإلقاء الدّرس بعيدا عن الفوضى والتّشويش.[1]
- أن يكون له القدرة على مراعاة خصائص المتعلّمين، ولاسيما كون المتعلّمين، بالمرحلة الثّانويّة يتميّزون بفترة المراهقة «الّتي تمثّل مرحلة الانتقال من الطّفولة إلى

[1]. ينظر: رحيم يونس عكر العزّاوي، المناهج وطرائق التّدريس، دار دجلة، عمان- الأردن، ط1، 2009م، ص 147.

الرّشد»[1]، حيث يتميّز المتعلّمون فيها بصفات لا بدّ من مراعاتها من قبل المعلّم، فالمعلّم الجيّد هو الّذي يمكنه التّعامل مع هذه الفئة بطريقة تعدّل من سلوكهم السّلبي، وتنمّي سلوكهم الإيجابي وتطوّره، وذلك بالإكثار من الإرشادات والنّصائح.

2. المتعلّم:

يمثّل المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة، حيث يكمن دوره في اكتشاف المعرفة والخبرات المقرّرة بالاعتماد على نفسه، وبتوجيه من المعلّم الذّي يرسم له المعالم الصّحيحة التّي توصلُه إلى ذلك، أي أنّه لا يعتمد كلّيا على المعلّم، وعلى ما هو مقرّر فقط، بل يعتمد على الكتب التّي تخدم موضوعه، وعلى الإنترنيت وغيرها من الوسائل الّتي تسهم في ذلك، فهو عنصر فعال فيها على عكس ما كان عليه في القديم، إذ كان عنصرا متلقّيا يقتصر دوره على حفظ واسترجاع ما يقدّمه له المعلّم[2]، مما يجعل دوره سلبيّا، لأنّ حفظ المعرفة وحشوها في ذهن المتعلّم دون فهم، تولّد له الملل، وكره المادّة، دون الاستفادة منها في واقعه،

[1]. أمال حسن مصطفى تنيرة، أنماط السّلوك السّلبي الشّائعة لدى طلبة المرحلة الثّانوية وعلاجها في ضوء معايير التّربية الإسلامية، [مذكّرة لنيل شهادة الماجستير]، الجامعة الإسلاميّة، غزّة– فلسطين، 1431هـ/ 2010م، ص10.

[2]. ينظر: مصطفى نمر دعمس، الاستراتيجيّة التّعليميّة، مرجع سابق، ص29.

غير أنّ اعتماده على نفسه في الوصول إلى مختلف المعارف والحقائق يجعله متمكّنا منها، له القدرة على توظيفها عند الحاجة[1].

ومن خصائص متعلّم المرحلة الثانويّة:

1) <u>الخصائص الإيجابيّة للمتعلّم:</u>

- حبّ الاستطلاع ومعرفة كلّ ما هو جديد، والرّغبة في تكوين نفسه حتّى يكون عنصرا فاعلا في مجتمعه.
- القدرة على الإبداع والتّفكير الجيّد والاستنتاج، الّتي تمكّنه من الارتقاء بأفكاره، وآرائه وتمكّنه من معرفة واقعه ومحيطه الاجتماعيّ، ومحاولة الاندماج فيه وفق مبادئ ومعايير سليمة، تجعله فردا نافعا في مجتمعه، لما يقدّمه من خدمات، ولما يصحّحه من أفكار خاطئة.

2) <u>الخصائص السلبيّة للمتعلّم:</u>

- تحدث للمتعلّم تغيّرات جسميّة في فترة المراهقة، تؤثّر سلبا على نفسيّته، وتجعله يشعر بالتّعب والخمول والميل إلى الرّاحة، ممّا يتسبّب في عدم قدرته على إنجاز واجباته، وبحوثه، وعدم القدرة على التّركيز والانتباه، وهذا ما يؤدي به إلى الانصراف عن الدّراسة و اللّجوء إلى تعكير جوّ القسم بإثارة الفوضى والتّشويش وإصدار سلوك

[1]. ينظر: أمينة رزق، مشكلات طلبة المرحلة الثانويّة وحاجاته الإرشاديّة، [دراسة ميدانية على عيّنة من الطّلبة في محافظة دمشق]، مجلّة جامعة دمشق، العدد الثّاني، 2008م، 16/24.

غير مرغوب فيه محاولا إثبات ذاته، وهذا ما يتسبّب في كثير من الأحيان في طرده من الحصّة.

- سرعة الغضب، والانفعال، والتّوتّر، والشّعور بضعف الشّخصيّة.
- نفوره من بعض المواد الدّراسية لعدم ارتباطها بالحياة العمليّة واهتمامه بالمواد التّي لها صلة بذلك، حتّى يواكب العصر ويحقّق رغباته.
- محاولة الاقتداء بالشّخصيّات المشهورة والمعروفة لإبراز الذّات.
- حبّ الاستقلال والبعد عن القيود سواء كانت قيود الأسرة أو المؤسّسة، لأنّ ذلك يشعره بأنّه تحت السّلطة، ممّا يجعله لا يأخذ بأقوال الوالدين والمعلّمين[1].

إنّ ما يصدر من المتعلّم من صفات سلبيّة في هذه المرحلة تؤثّر سلبا في تحصيله، وفي تحصيل بقيّة المتّعلمين، لأنّ كثرة الفوضى والتّشويش داخل القسم تجعل المعلّم ينفر المتعلّمين في هذا القسم، ولا يبذل الجهد المطلوب. كما تؤثّر سلبا في علاقته مع الأفراد العاملين بهذه المؤسسة، لما يصدره من تصرّفات تخالف النّظام الدّاخلي الخاص بها. كتقليده لبعض كبار الممثّلين والفنّانين في قصّات شعرهم، وفي لباسهم، وفي طريقة تعاملهم، ممّا يجعل هندامه مخالفا للهندام الرّسمي للمتعلّم، ممّا قد يتسبّب في طرده من القسم أو من المؤسّسة. وهذا ما يعيق اكتسابه للمعارف ويحدث اضطرابا في بناء المعلومات المقدّمة وفي ترتيبها.

[1]. ينظر: أمينة رزق، مشكلات طلبة المرحلة الثانويّة وحاجاته الإرشاديّة، مرجع سابق، ص 16، 17.

3. البرنامج:

يمثّل البرنامج مجموعة العناصر اللّغويّة المبرمجة التّي يعمل المعلّم على إيصال محتواها إلى المتعلّمين، بغاية تحقيق الأهداف التّعليميّة المسطّرة، ويعرّف بأنّه:« خطّة تعليميّة يتمّ وضعها لمتعلّم فرد، أو لصفّ تعليميّ، أو لمؤسّسة تعليميّة، أو لعدد من المؤسّسات التّعليميّة، يستغرق تنفيذها يوما دراسيّا واحدا، أو بضعة أيّام أو فصل دراسيّ أو عام دراسيّ كامل أو أكثر من ذلك، حيث تضمّ تلك الخطّة مجموع الخطوات والإجراءات والدّروس والأنشطة الّتي يجب على المتعلّمين تلقّيها وتعلّمها داخل حجرات الدّرس أو خارجها، وذلك في مدّة زمنيّة محدّدة»[1]. فتحقيق الأهداف المبتغاة من تعليمها، مرتبط بالبرنامج، ومدى تماسك عناصره.[2] وتنظيم عناصر البرنامج وتناسبها مع مستوى المتعلّم ومتطلباته وتماشيها مع عصره تجعله يقبل على تعلّمها، كما أنّ وجود تكامل وترابط بين برامج المستويات المختلفة يسهّل على المتعلّم فهمها واستيعابها، حيث يعمل على بناء معارفه الجديدة وربطها بما تعلّمه سابقا.

[1]ـ ماهر إسماعيل صبري، مدخل إلى المناهج وطرائق التّدريس، سلسلة الكتاب الجامعي، القاهرة، ط1 ،1430 هـ/ 2009م ، ص14.

[2]. حبيبة لعماري بودلعة، دراسة تحليليّة نقدية لكتاب القواعد المقرر للسّنة الرابعة من التّعليم الأساسي، مجلّة اللّسانيّات، مرجع سابق، ص52.

إنّ تعليم النّحو العربيّ لا يتوقّف عند متعلّم جيّد، ومتعلّم مناسب، ومحتوى مناسب فقط، بل يتطلّب أيضا وجود طريقة ملائمة تسمح للمعلّم إيصال هذا المحتوى إلى المتعلّم، واضحا ومفهوما، بعيدا عن التّكلّف والغموض.

ثانيا/ طرائق تعليم النّحو العربيّ في المرحلة الثانويّة:

تعد الطّريقة المحرّك الفعّال لعمليّة التّعليم، وهي مجموعة الإجراءات التّي يتّبعها المعلّم بهدف توصيل المعارف، والأفكار إلى المتعلّم، بأيسر السّبل وأسهلها[1]، فمن خلالها يستطيع المعلّم إفهام المتعلّم وإفادته في أقصر وقت، وبأقل جهد ممكن، وذلك بإتباع خطوات معيّنة حسب طبيعة المعارف المقدّمة، لأنّ طرائق التّعليم تختلف باختلاف المادة التّعليميّة، فقد نجد طريقة تصلح لتقديم مادة معيّنة دون غيرها من المواد الأخرى، كما تستخدم أكثر من طريقة لتوصيل موضوع واحد، أي أنّ نجاح التّعليم يتطلّب حسن اختيار الطّريقة.

إنّ اختيار الطّريقة المثلى يتطلّب مراعاة مجموعة من المعايير يعدّها العلماء والباحثون مهمّة لتحقيق التّعليم الجيّد تتمثّل في:

- أن تتناسب مع الأهداف العامّة للتّعليم والأهداف الخاصّة بكلّ موضوع، حتّى نتمكّن من تحقيقها.
- أن تتناسب مع ميول المتعلّمين، وحاجاتهم، وقدراتهم ممّا يدفعهم إلى التّعلّم، ويسهّل عليهم تلقّي المعارف المقدّمة.

[1]. ينظر: رحيم يونس كرو العزّاوي، المناهج وطرائق التّدريس، مرجع سابق، ص142.

- أن تتناسب مع الموضوع المقرّر حتّى يمكن إيصاله بطريقة سهلة.
- أن تتناسب مع الوسائل التّعليميّة المتاحة، لأنّ غياب الوسائل اللّازمة لتنفيذ طريقة معيّنة يؤدّي حتما إلى فشلها.
- أن تتناسب مع خبرة المعلّم وكفاءته حتّى يستطيع تنفيذها بطريقة صحيحة دون ترك خطوة من خطواتها.
- أن تتناسب مع الزّمن المتاح لتبليغ الموضوع، لأنّ التّنفيذ الجيّد لبعض الطّرائق يحتاج إلى وقت أكثر ممّا هو متاح[1].

ويتطلّب تعليم النّحو وتبليغه حسن اختيّار الطّريقة التّعليميّة المناسبة التّي تراعي قدرات المتعلّم وظروفه المحيطة به، والعصر الذّي يعيش فيه، وذلك لاختلاف الطّرائق باختلاف العصور، فطريقة المتقدّمين تختلف عن طريقة المتأخّرين كما تختلف باختلاف الأمصار، فنجد طريقة البصريّين تختلِف عن طريقة الكوفيين، وطريقة البغداديين مختلفة كذلك[2]. لأنّ المتعلّم الموجود بالبصرة غيّر المتعلّم الموجود بالكوفة وبغداد، وأنّ الظروف الموجودة في الكوفة غيّر الموجودة في بغداد.

وتنقسم طرائق التّعليم إلى قسمين:

[1]. ينظر: طه علي حسين الدّلمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتّجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، عالم الكتب الحديث، عمان– الأردن، ط1، 1429هـ/ 2009م، ص 204.

[2] . ينظر: طه علي حسين الدّلمي، اتّجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربية،مرجع سابق، ص 206.

1. **الطرائـق التّقليديّـة:** وهـي الطّرائـق التّـي تهـتم بتبليـغ المـادّة المعرفيّـة، دون الاهتمـام بميـول المتعلّم، وحاجاتـه، فهـي تركّز علـى مبدأ الحفظ والتّلقين، أي أنّها تركّز علـى تنميّة المستويات الدّنيا ولا تهتم بالمستويات العليا، كالفهم والتّحليل.

- **الطّريقة الاستقرائيّة:** ظهرت على يد الألماني (فرديك هاربات F .Herbert) في نهايـة القـرن التّاسـع عشـر، ومسـتهلّ القـرن العشـرين، تعتمـد علـى الاسـتقراء، أي الانتقال من الجزء إلى الكلّ في تتبّع مسار المعرفة، تسمّى بالطّريقة الهربارتيـة نسبة إلى هاربارت (F Herbert)، كما تسمّى بالطّريقة التّرابطيّة نسبة إلى نظريّة في علم النّفس التّرابطيّ[1]، وتنطلق من الأمثلة الّتي تشرح وتناقش ثمّ تستنبط منها القاعـدة، وهـي الطّريقـة المعتمـدة فـي معظـم الـدّول العربيّـة لاسـيما فـي المرحلـة الثانوية[2]، بحكم قدرة المتعلّمين في هذه المرحلة على استقراء المعلومات واستنتاج القواعد.

وتقـوم هـذه الطّريقـة علـى خمـس خطـوات؛ فهـي تبـدأ بالتّمهيـد الـذّي يعـدّ الـرّابط بـين الموضـوع السّـابق والموضـوع الجديـد، وفيـه يعمـل المعلّـم علـى تهيئـة المتعلّمين لتقبّل الدّرس الجديد، وذلك بعرض قصّة، أو طرح أسئلة حول الدّرس السّابق، حتّى تثير تفكيرهم وتسهّل عليهم تلقّي الدّرس الجديد، ثمّ تأتي المرحلة الثّانيّة الّتي يتمّ فيها طرح مجموعة من الأسئلة

[1]. ينظر: المرجع نفسه، ص20.

[2]. ينظر: قاسمي الحسني، تعليميّة النّحو، أعمال ندوة بعنوان تيسير النّحو المنعقدة 23- 24أفريل 2001، المجلس الأعلى للّغة العربيّة، ص436.

حتّى يتمكّنوا من الوصول إلى الأمثلة المتعلّقة بالدّرس ومن ثمّ استقراؤها بتوجيه من المعلّم، لتأتي بعدها مرحلة الرّبط والموازنة، والتّي يتمّ فيها ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السّابقة وترتيبها بطريقة متسلسلة، ممّا يسهّل عليهم فهمها، ويمكّنهم من استنتاج القاعدة، وضبطها، ثمّ كتابتها حتّى تبقى مفهومة عندهم، تليها مرحلة التّطبيق الّتي تقدّم فيها مجموعة من الأسئلة بهدف ترسيخ القاعدة [1]، فهي تقدّم المعارف والخبرات للمتعلّم بطريقة متدرجة من السّهل إلى الصعب.

وبالرّغم من الخصائص الّتي تتميّز بها هذه الطّريقة إلاّ أنها لا تخلو من بعض العيوب كاهتمامها بالاستنتاج وإغفالها بقيّة المهارات الأخرى الّتي لها أهمّية في تنميّة لغة المتعلّم، وعدم تشجيعها المعلّمين على الابتكار والإبداع، بل تلزمهم بتقديم ما هو موجود، كما تعتمد بكثرة على المعلّم الذّي يقدّم الأسئلة للمتعلّمين ويوجّههم ويعيد صيّاغة القاعدة[2]، وهذا ما يدفعهم إلى الاعتماد الكلّي عليه. لذا فإنّ اعتماد هذه الطّريقة من قبل الكثير من المعلّمين في هذه المرحلة، سبب من أسباب وجود الضّعف اللّغوي عند المتعلّمين.

- **<u>الطريقة القيّاسيّة</u>:** تعتمد هذه الطّريقة على القيّاس، أي أنّ نقل الحقائق والمعارف يعتمد على مبدأ الانتقال من الكلّ إلى الجزء، ومن المعلوم إلى المجهول[3]، حيث يتمّ حفظ القاعدة، ثمّ ذكر الأمثلة والشّواهد بغية توضيحها للمتعلّم حتّى يدعّم ما

[1]. ينظر: طه علي حسين الدّلمي، اتّجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربية، مرجع سابق، ص 212. 213.

[2]. ينظر: أحمد صومال، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، مرجع سابق، ص262.

[3]. ينظر: طه علي حسين الدّلمي، اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، مرجع سابق، ص218.

حفظه[1] لأنّ حفظ القاعدة يسهّل على المتعلّم بقيّة الخطوات، أي أنّها تعدّ حفظ القاعدة واستظهارها غاية في حدّ ذاته وليس وسيلة[2]. غير أنّ الأصل في ذلك أنّ حفظ القاعدة يمثّل وسيلة لتحقيق غاية حفظ اللّسان من الزّلل. ويتمّ تنفيذ هذه الطّريقة وفق أربع خطوات، أوّلها التّمهيد الذّي يعدّ خطوة ضروريّة لكلّ طريقة، بعدها كتابة القاعدة على السّبّورة بخطّ واضح، حتّى تثير انتباه المتعلّمين، وتشعرهم بالمشكلة الّتي تتحدّى تفكيرهم، ممّا يدفعهم إلى البحث عن حلول، بالاعتماد على توجيهات المعلّم، وثالثها مرحلة تفصيل القاعدة؛ حيث يقدم فيها المتعلّمون أمثلة تنطبق عليها القاعدة بهدف ترسيخها في أذهانهم، ورابعها مرحلة التّطبيق، بتقديم تدريبات للمتعلّم بهدف تثبيت القاعدة وفهمها[3].

وتتّسم هذه الطّريقة بسهولة تطبيقها لأنّها تعتمد على الحفظ، ولا يستغرق تنفيذها وقتا طويلا لقلّة خطواتها، لأنّ معرفة القاعدة مباشرة وحفظها يختلف عن اتّباع مجموعة من الخطوّات حتّى الوصول إلى القاعدة[4].

ومن عيوبها التّركيز على الحفظ، وتهمل بقيّة مستويات التّفكير العليا، كالتّعليل والتّركيب، لأنّ المتعلّم مطالب بالحفظ الآلي للقاعدة، كما أنّها تعتمد على التّقليد والمحاكاة، من خلال

---

[1]. ينظر: قاسمي الحسني، تعليميّة النّحو، مرجع سابق، ص 436.

[2]. ينظر: علي أحمد مدكور، فنون تدريس اللّغة العربيّة، دار الشّرق، القاهرة، د.ط،1991م، ص337.

[3]. ينظر: طه علي حسين الدّلمي، اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، مرجع سابق، ص220.

[4]. ينظر: المرجع نفسه، ص219.

تكرار المتعلّم للقاعدة الّتي يحفظها، لذا فهي تعيق الابتكار. إضافة إلى كونها تعتمد على مبدأ التّدرّج من الصّعب إلى السّهل في نقل الحقائق، ممّا يتسبّب في عدم قدرة المتعلّم على فهمها، لأنّها تخالف ما هو معهود في تبليغ المعارف[1].كما أنّها لا تتيح للمتعلّم فرصا كافيّة للتّدريب على استعمال قواعدها، لأنّ التدريب المقدّم في هذه الطريقة مجرّد أمثلة ينتجها المتعلّم بناء على ما تمّ معرفته من هذه القاعدة[2].

- **<u>طريقة النّصّ الأدبيّ</u>**: تعتمد هذه الطّريقة على دراسة نصّ من أجل الوصول إلى القاعدة، «وتسمّى بأسلوب السّياق المتّصل أو الطّريقة المعدّلة عن الاستقرائيّة»[3]. وتقوم على فكرة ابن خلدون في تكوين الملكة اللّسان[4]، وذلك لأهميّة النّصوص في تنميّة الحصيلة اللّغويّة، وفي القدرة على التّعبير بطلاقة. أي أنّها تعتمد على تحليل النّص وشرحه من أجل الإحاطة بجميع جوانبه، لأنّ تمكّن المتعلّم من ضبط النّص وقراءته قراءة سليمة خالية من الأخطاء اللّغويّة، يسهّل عليه فهمه، ويساعده على معرفة القاعدة، أمّا عن تسميتها بالطّريقة المعدّلة عن الاستقرائيّة، ذلك كونها تتّبع الخطوات نفسها المتّبعة في الطّريقة الاستقرائيّة. إلاّ أنّها تختلف

[1]. ينظر: المرجع نفسه، ص219.

[2]. ينظر: راتب قاسم عاشور، فنون تدريس اللّغة العربيّة، مرجع سابق، ص 265.

[3]. ينظر . طه علي حسين الدّلمي . اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربية . مرجع سابق . ص223.

[4]ينظر: علي أحمد مدكور، فنون تدريس اللّغة العربيّة، مرجع سابق.

عنها في اعتمادها على النّص، في حين أنّ الطريقة الاستقرائيّة تقوم على الأمثلة الّتي يقدّمها المتعلّم.

تبدأ أوّلا بقراءة المتعلّمين للنّص المختار، وشرح مفرداته الغامضة، ومناقشتها وتوضيحها من قبل المعلّم، ثمّ يقدّم لهم بعض الأسئلة الّتي تمهّد لهم الطّريق للوصول إلى القاعدة بأنفسهم، ثمّ يأتي التّطبيق على هذه القاعدة، من أجل ترسيخها في أذهانهم ممّا يسمح لهم بتوظيفها في أثناء كلامهم[1]، فـ«التّدريس بهذه الطّريقة يمكّن المعلّم من تدريس القواعد النّحويّة في ظلال اللّغة والأدب، من خلال عبارات قيّمة في موضوعات تهمّ الطّلبة»[2].

ومن مزايا هذه الطّريقة أنّها ترّغب المتعلّم في تعلّم النّحو، لأنّها تربطه بالواقع من خلال اختيار النّصوص الّتي تتماشى مع ميوله ورغباته، كما تمكّنه من القراءة المسترسلة، وتذوّق النّصوص، وذلك بممارسة هذا النّشاط بكثرة، لأنّ التمكن من الشيء يتطلّب كثرة المران والتّكرار. إضافة إلى إثراء رصيده اللّغوي[3].

وهي كغيرها من الطّرائق لا تخلو من العيوب الّتي تحول دون تنفيذها كضيق الوقت؛ فهي تحتاج إلى وقت طويل حتّى تستوفي جميع خطواتها بطريقة مناسبة، كما أنّها تشغل المتعلّم بفهم النّص وشرح مفرداته، ممّا يجعله يهمل العنصر الأهمّ والمتمثّل في معرفة القاعدة

[1] ينظر: راتب قاسم عاشور، فنون تدريس اللّغة العربيّة، مرجع سابق، ص269.

[2]. أحمد صومال، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، مرجع سابق، ص262.

[3] . ينظر: طه علي حسين الدّلمي، اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، مرجع سابق، ص224، 225.

النّحويّة، لأنّ عدم فهم النّص ينتج عنه عدم تمكّن المتعلّم من القاعدة. إضافة إلى صعوبة الحصول على نص يخدم القاعدة المراد تعليمها، والذّي يحيط بجميع عناصرها، ممّا يدفعهم إلى إخضاع النّص إلى القاعدة، ممّا يجعله صعبا لا يتناسب مع مستوى المتعلّم[1] ولاسيما في المرحلة الثانويّة التي يخصّص للنّحو فيها وقت قليل جدّا، لا يتعدّى في أحسن الأحوال ساعة واحدة في الأسبوع أو في الأسبوعين، ممّا يتسبّب في عدم تنفيذ جميع خطواتها، ممّا يؤدّي إلى عدم تحقيق الأهداف المسطّرة، ومن ثمّ إلى عدم نجاحها.

هذه بعض الطّرائق القديمة التّي كانت – ولا تزال لدى بعض المدرّسين – متّبعة في تقديم مادّة النّحو وقد وُجِّهت لها عدّة انتقادات، ممّا أدى إلى ظهور طرائق حديثة يحاول من خلالها توصيل النّحو بطريقة أكثر فعاليّة.

2. الطّرائق الحديثة:

- **الطّريقة التّكامليّة:** تقوم على دراسة الأنشطة اللّغويّة متكاملة، حيث « يتمّ بواسطتها تدريس القواعد من خلال النّصوص الأدبيّة شعرا، أو نثرا إلى جانب تدريس القراءة والإملاء والتّعبير ونصوص المطالعة في مرحلة التّعليم الأساسيّ»[2]، وهي تقدّم المعارف النّظريّة موازاة للتّطبيق لأنّ الوصول إلى القاعدة يكون من طريق استخراج الظاهرة اللّغويّة، وبيان

[1] . ينظر: المرجع نفسه، ص 225.

[2]. أنطوّان صيّاح، تعلّميّة اللّغة العربيّة، دار النّهضة العربيّة، بيروت– لبنان، د.ط، 130/1.

نوعها وشرحها بمساعدة المعلّم[1]؛ لذلك فهي تساعد المتعلّم على تقويم لسانه من الخطأ، وحفظ قلمه من الزّلل، مما يجعله متفاعلا إيجابيّا في عمليّة التعلّيم بإسهامه في بناء الدّرس بلغة سليمة،ويحاول فهمه، ويجيب عن أسئلة المعلّم. كما تعطي للنّحو طعما، وذلك لكون المتعلّم هو المكتشف للحقائق المتوصّل إليها بنفسه وبمساعدة المعلم.

ورغم هذه المزايا إلّا أنّها غيّر مناسبة لجميع قدرات المتعلّمين، ولاسيما إذا كان النّص صعبا، ممّا يتعذّر فهمه. كما لا يمكن الإحاطة بجميع فروع اللّغة لأنّ الوقت غيّر كاف لذلك، ممّا يجعل المعلّم يهتمّ بفرع ويهمل آخر. ولا يمكن إيجاد نصّ يشمل جميع فروع اللّغة المراد تدريسها، ممّا يؤدي إلى التّكلّف في وضع النّصوص وإخضاعها للظّواهر المراد تعليمها. إضافة إلى صعوبة وضع التّدريبات اللاّزمة للتّمكن من معالجة جميع هذه الفروع.[2]

وهذه العيوب تؤدّي إلى عدم القدرة على فهم الدّرس لدى المتعلّم، ممّا يولّد عنده الشّعور بالعجز والملل لعدم تمكّنه من اكتساب المعارف اللّغويّة المعروضة.

ثالثا/وسائل تعليم النّحو في المرحلة الثّانوية:

يتطلّب تعليم النّحو في المرحلة الثّانوية بطريقة واضحة ومفهومة وجود عدّة وسائل وأجهزة تساعد المعلّم على تبليغ المحتوى المبرمج، «وهي جميع أنواع الوسائل الّتي

[1]. ينظر: المرجع نفسه، ص 120.

[2]. ينظر: طه علي حسين الدّلمي، اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، مرجع سابق، ص260.

يستخدمها الأستاذ في الموقف التّعليميّ لتوصيل الحقائق، أو الأفكار، أو المعاني، للتّلاميذ وفق استراتيجية التّعليم والتّعلم لتحقيق الكفاءات المستهدفة»[1].

وتنقسم هذه الوسائل إلى:

1. **الوسائل التقليديّة:**

- **الكتاب المدرسيّ:** يُعدّ الكتاب المدرسيّ "محور العمل التّعليميّ، يعكف عليه الأستاذ وتلاميذه بغية استيعاب مادّته العلميّة وعباراته اللفظيّة أيضا"[2]، وهو مصدر للمعلومات يستفيد منه كل من المعلّم والمتعلّم، أي أنّه يزوّدهما بمختلف الحقائق والمعارف اللازمة في أثناء عمليّة التّعليم، وذلك بما يحتويه من موضوعات، ودروس، وتطبيقات خاصّة بمستوى معيّن، تتناسب مع قدراته، وتدفعه إلى التعلّم؛ أي هو الذّي «يتبنّى مواقف التّدريس اليوميّة باعتبار وحدات بناء المناهج»[3]، لذا فهو ذو أهمّية كبيرة في نجاح التّعليم، لأنّ جودة التّعليم تقوم على مدى جودة موضوعاته المقترحة، ومدى فاعليّتها.

---

[1]. منهاج السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط ـ اللّجنة الوطنيّة للمنهاج، مديريّة التّعليم الأساسي ـ الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2013م، ص36.

[2]. علي أبو المكارم، تعليم النّحو العربيّ، مؤسّسة المختار، القاهرة، ط 1، 1428هـ/ 2008م، ص83.

[3]. منهاج مادة اللّغة العربيّة وآدابها للسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي العام والتّكنولوجي، مديريّة التعليم الثّانوي، اللّجنة الوطنيّة للمنهاج، ص35 .

وبالرّغم من أهمّية هذه الوسيلة في نجاح عملية التّعليم، إلّا أنّ ما نشهده في الواقع التّعليمي غياب الاهتمام الكافي بها وتهميشها، ويعود ذلك كما تراه حبيبة لعماري في دراسة قامت بها بعنوان (دراسة نقديّة تحليليّة لكتاب القواعد) إلى عدم وجود الاهتمام الكافي بإعداد برامجه إعدادا جيّدا يتناسب مع طبيعة المتعلّم وحاجاته،[1] ويتجلّى ذلك في شكوى المتعلّم من محتواه، وكذلك من ثقل حجمه إذا ما زيد مع بقية الكتب. كما نجد معظم التّلاميذ لا يستعينون به، بل يكتفون بشرح المعلّم فقط، لدرجة أنّهم لا يحضرونه إلى القسم.

- **السّبورة:**

تمثل السّبورة إحدى الوسائل الضّرورية في هذا المجال، حيث يستعين بها المعلّم في كتابة مختلف الشّروحات والتّوضيحات الّتي تفيد المتعلّم، وتسهّل عليه الفهم. وتعرّف بأنّها «وسيلة سهلة الاستعمال والتّنظيف، ويمكن استخدامها في جميع المراحل الدّراسية، وفي جميع المراحل التّعليميّة، كما يساعد استخدامها على توافر خبرة مشتركة بين جميع الطلبة.»[2]. ويستعان بها في تعليم النّحو من طريق كتابة الأمثلة عليها والّتي يستخلص منها القاعدة، إضافة إلى توضيح القاعدة المتوصّل إليها بلون بارز من خلال اعتماد المخطّطات والشّروحات الّتي تسهّل على المتعلّمين فهما.

---

[1]. ينظر: المرجع نفسه، ص 51.

[2]. أحمد محمود الحلية، أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التّعليميّة، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمان–الأردن، 1421هـ/ 2001م.

ويُعدّ حسن استعمالها ضروريّا لكلّ معلّم، حتّى إنّ بعض المربّين يعدّون المعلّم الّذي لا يحسن استعمالها معلّما قاصرا لا يمكنه تبليغ المادّة المبرمجة كما هي فيقولون: «إنّ المدرّس الّذي يدخل الفصل وهو لا يحسن استعمال السّبّورة يساوي نصف مدرّس»[1]، لأنّ شرح المعلّم للمعارف، وتوضيحها على السبّورة في شكل مخطّطات أو رسومات، يسهّل على المتعلّم فهمها والاستفادة منها، لأنّ استعمال المعلّم لأكثر من حاسة في تبليغ المعارف يكون أكثر تأثيرا في المتعلّم، من حيث جذبه نحو الدّرس، وجعله أكثر تركيزا، على خلاف اعتماد المعلم في تقديم المعارف على الشّرح الشّفوي فقط، الذّي يجعل المتعلم بعيدا عن الدّرس غير قادر على تتبّع جميع ما يقوله المعلّم. ولا على القدرة على فهمه، مما يؤثر سلبا في اكتسابه للمعارف.

- **<u>الوثيقة المرافقة:</u>**

الوثيقة المرافقة من بين الوسائل المساعدة للمعلّمين، فهي: « تُعد وسيلة من وسائل التّكوين المقرّرة للمنهاج، وتوضع رهن إشارة المدرّسين قصد مساعدتهم على تنفيذ المنهاج تنفيذا علميّا واعيا»[2]، فهي تعدّ بمثابة خطّة يسير وفقها المعلّم، حتّى ينفّذ المنهاج وفقا لما هو مطلوب، لأنّ المعلّم قد يجد صعوبة في تنفيذ ذلك، ولاسيما المعلّم ذو الخبرة القليلة.

[1]. عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفنّي لمدرّسي اللّغة العربيّة، دار المعارف القاهرة، ط14، 1991م، ص51.

[2]. منهاج السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، مرجع سابق، ص21.

- **دليل الأستاذ:**

وهو وسيلة يعتمد عليها المعلّم في تقديم النّشاطات المختلفة الموجودة في الكتاب المدرسيّ لأنّها تزوّده بمعارف ومعلومات، لم تكن موجودة في الكتاب، أي أنّها تحتوي على معارف موسّعة وشاملة وشارحة، لما هو موجود فيه[1].

فكلّ من الوثيقة المرافقة ودليل الأستاذ يعدّان وسيلتين خاصّتين بالمعلّم، فالأولى توضّح الخطوّات الّتي يتّبعها المعلّم في تقديم الدّروس إلى المتعلّم، أما الثّانية فهي: تقدّم الجانب المعرفي الّذي ينبغي تبليغه، حتى لا يزيغ عن المقصود.

2. الوسائل الحديثة:

يتطلّب تحقيق أهداف التّعليم الاستعانة بالوسائل الحديثة الّتي تتماشى مع روح العصر، والّتي تدفع المتعلّم إلى التّعلّم الفعّال، ومن هذه الوسائل:

- **الحاسوب (Computer)**

تتعدّد مجالات استعمال الحاسوب، وتختلف باختلاف الأغراض المرجوّة، ومن بين هذه المجالات، مجال التّعليم، فالحاسوب يمثّل وسيلة مساعدة في تحقيق التّعلّم الفعّال، وذلك إذا ما تمّ مراعاة خصائص المتعلّم ورغباته عند استعمال هذه الوسيلة، حيث تمكّنه من الحصول

[1]. ينظر: المرجع نفسه، ص 21.

على مختلف المعطيات والمعارف والخبرات الّتي يستفيد منها في بناء كفاياته[1]. أي أنّه يعمل على تسهيل تقديم المعارف والخبرات، ونقلها إلى المتعلّم لأنّه يجذبه بما يقدّمه من صوت وصورة في الوقت نفسه[2]. فاستعمال الحاسوب في تقديم بعض دروس النّحو يجعل المتعلّم يقلّل من الرّتابة الّتي يعيشها في كلّ حصّة مخصّصة للنّحو، ويعيد له النّشاط من جديد، وقد يستفيد منه المتعلّم بالاعتماد على نفسه في التّعلّم. فالحاسوب وسيلة تعليميّة، يستعان بها في تعليم اللّغة العربيّة من أجل تسهيل تعليمها، وجذب المتعلّم إلى تعلّمها، لأنّه يعرض الدّرس بطريقة مشوّقة، ومختلفة.

- **<u>الفيديو (video):</u>**

وهو من الوسائل السّمعية البصريّة الّتي يمكن للمعلّم أن يستعين بها في تقديم الدّروس إلى المتعلّمين، وهو:« من الأجهزة الالكترونيّة الّتي تقوم بمهمّة التّسجيل الصّوتي والمرئي معا، وهو ليس جهازا ترفيهيّا فحسب، بل يمكنه كذلك نقل المعلومات التّعليميّة والثّقافيّة وتبادلها»[3]، فاستعمال المعلّم للفيديو يسهّل عليه إيصال المعارف والمهارات المختلفة إلى المتعلّمين بطريقة واضحة، كما قد يغنيه عن القيام ببعض الأدوار، ممّا يوفّر له الوقت والجهد.

---

[1]. ينظر: غسّان يوسف قطّيط وسمير عبد سالم الخريسات، الحاسوب وطرق التّدريس والتّقويم، دار الثّقافة،عمان– الأردن، ط1، 1430هـ/ 2009م، ص 27، 28.

[2]. ينظر: وليد أحمد جابر، طرق تدريس اللّغة العربيّة، مرجع سابق، ص 276.

[3]. أحمد محمود الحيلة، أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التّعليميّة، مرجع سابق، ص 315.

رابعا/ تقويم تعليم النّحو العربي:

يتطلّب تحقيق أهداف تعليم النّحو العربي في المرحلة الثّانويّة، كغيره من المراحل الأخرى، وجود تقويم يكشف عن نتائج تعليمه، فيبيّن مكان الاعوجاج لتصويبه ومكان القوّة لتدعيمه، ولا يتحقّق هذا إلاّ إذا توفّرت جميع شروطه، وتنوّعت أساليبه، لأنّه على قدر جودة استعمال الأساليب، وتوفّر الشّروط تكون جودة نتائجه، ومصداقيّتها.

1. مفهوم التّقويم:

التّقويم مصطلح قديم ظهر بظهور التّعليم، يقوم به المعلّم من أجل قياس المعرفة الّتي تلقّاها المتعلّم، إلاّ أنّه مع تطوّر الزّمن تغيّر مفهومه واتّسع حيث أصبح يمثّل جانبا من جوانب البرنامج[1]، حيث يمكّن من إصلاحه وتعديله، بناء على ما تمّ التّوصّل إليه من تقويم المتعلّمين، « فالتّقويم عمليّة بحث مستمر تستهدف دراسة وتقدير وتحسين كل جوانب البرنامج التّربوي في بيئة معيّنة»[2]، وهو عمليّة لصيقة بالأهداف التّعليمية تتطلّب إعدادا وتخطيطا حتّى تؤدّي أغراضها[3]، ومن هذا فإنّ الهدف من التّقويم هو معرفة نتائج المتعلّمين والحكم عليها، لقياس الأهداف التّعليميّة المحقّقة، ومن ثمّ إصلاح البرنامج وتعديله، لأنّ عجز المتعلّمين في موضع معيّن ، يدلّ على وجود خلل في ذلك الموضع. ممّا يدفع إلى

---

[1]. ينظر: سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير، مرجع سابق، ص107.

[2]. محمّد صابر سليم وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها، دار الفكر، عمان– الأردن، ط1، 1426هـ/ 2006م، ص169، 170.

[3]. ينظر: المرجع نفسه، ص171.

البحث عن أسبابه، ومحاولة وضع الحلول لها، ما يمكّن من إعادة تعديله وإصلاحه، حسب النّتائج المتوصّل إليها.

2. **أهميّة التّقويم:**

تعطي مؤسساتنا التّعليميّة أهميّة بالغة للتّقويم، وذلك لما له من آثار إيجابيّة تعود بالنّفع على تعليم اللّغة العربية بمختلف علومها، وبما أن النّحو يمثّل الأساس الذّي تقوم عليه، فإنّنا نجد جهودا مبذولة من أجل تقويم تعليمه، وذلك لما له من أهميّة، ومن بينها:

- إعادة صيّاغة الأهداف التّعليميّة وفقا لحاجات المتعلّم وقدراته العقليّة والفكريّة، وذلك بمعرفة مدى قيمتها[1]، وهذا ما نجده من إحداث تغيّرات وتعديلات في برامج اللّغة العربيّة بمختلف نشاطاتها، بهدف الكشف عن الأسباب الّتي تحول دون تحقيق هذه الأهداف وذلك لمعالجتها ومحاولة مناسبتها لواقع المتعلّم وحاجاته، بناء على ما تمّ اكتشافه باعتماد هذا التّقويم.
- حسن اختيّار الطّريقة المناسبة للتّعليم.
- حسن استعمال الوسائل التّعليميّة[2].

[1]. ينظر: عبد المجيد عيساني، نظريّات التعلّم وتطبيقاتها في علوم اللّغة، دار الكتاب الحديث، د. ط، ص140.

[2]. ينظر: سوسن شاكر مجيد، تقويم جودة الآداء في المؤسّسات التعليميّة، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، عمان– الأردن، ط1، 1432هـ/ 2011م، ص 125.

- كما يبيّن مدى إسهام المعلّم في التّعليم، ومدى دوره في تحقيق أهدافه[1]. حتّى يتمكّن من إصلاح عيوبه ونقائصه حسب طبيعتها، فإذا رأى بأنّه لا يملك المعارف اللاّزمة لتوصيلها إلى المتعلّمين، فإنّه يسعى إلى البحث عن المصادر الّتي تمكّنه من ذلك، أمّا إذا رأى بأنّه يفتقد إلى الجانب الأدائي للتّعليم، فإنّه يعمل على تطوير أدائه وذلك بالقيّام بالتّدريبات، والمشاركة في مختلف الدّورات التّكوينيّة، والنّشاطات المختلفة، أي أنّه يزيد من دوافع المعلّم إلى التّعليم، ويجعله يضاعف جهوده حتّى يحقّق الأهداف المبتغاة. إضافة إلى تحسين مستوى المتعلّم وتطويره نحو الأفضل، وذلك بتثمين إيجابيّاته والتّخلّص من سلبيّاته[2]، كما يمكّنه من تحسين أداء اللّغة العربيّة شفويّا وكتابيّا، وذلك بتصحيح الأخطاء الّتي يقع فيها المتعلّم، ومعرفة أسبابها وكيفيّة تجنّبها، وكذلك التّصحيح المستمر للأخطاء الّتي يقع فيها المتعلّم، تمكّنه من اكتساب القواعد النّحويّة بطريقة سهلة.
- إقبال المعلّمين على المراجعة المستمرّة، الّتي تعمل على ترسيخ المعارف الجديدة في أذهان المتعلّمين.

[1] . ينظر: عبد المجيد عيساني، نظريّات التّعلّم، مرجع سابق، ص140.

[2]. ينظر: المرجع نفسه، ص 14.

- الإكثار من توجيه النّصائح والإرشادات في المواقف الّتي تقتضي ذلك[1]، لأنّها تفسح الطّريق للمتعلّم وتطوّر أفكاره، وتكسبه الرّأي السّديد.
- يؤدّي التّقويم دورا مهمّا في مجال تعليم اللّغة العربيّة، فبه يعرف مكامن الضّعف وأسبابه، أهي ترجع إلى المعلّم، أو المتعلّم أو المادّة اللغويّة في حدّ ذاتها، لأنّ معرفة مكان الخطأ يسهّل معالجته.

3. **أنواعه:**

1) **التّقويم التّمهيدي:** ويطلق عليه أيضا تقويم الاستعداد [2]، وهو مجموع الإجراءات الّتي يقوم بها المعلّم قبل تنفيذ البرنامج من أجل معرفة المكتسبات القبليّة للمتعلّم، ومدى استعداده وقابليّته للتّعلّم حتّى يتمكّن من التّخطيط الجيّد لتقديم محتوى هذا البرنامج بطريقة مناسبة، بناء على ما تمّ اكتشافه من خلال هذا التّقويم[3]. لأنّ معرفة المعلّم للمكتسبات القبليّة للمتعلّم ومستواه اللّغوي تجعله يقدّم المعارف الجديدة بناء على ما تمّ تعلّمه سابقا، أي محاولة إدماج المعارف الجديدة بالمعارف السّابقة حتّى يتمكّن من تنظيم الأفكار، والمعارف في ذهن المتعلّم ممّا يسهل عليه التعلّم.

---

[1]. ينظر: عبد المجيد عيساني، نظريّات التعلّم، مرجع سابق، ص141.

[2]. ينظر: سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير، مرجع سابق، ص44.

[3]. ينظر: زكريّا الظاهر وآخرون، مبادئ القياس والتّقويم في التّربية، الدّار العلميّة ودار الثقافة، عمان– الأردن، ط1، 2002م، ص53.

2) **التّقويم التّكويني:** يتمّ في أثناء عمليّة التّعليم، ويهدف إلى معرفة ما حقّقه المتعلّمون من تقدّم في موضوع معيّن، أو ما فشلوا فيه، وذلك من أجل تحسين سير التّعليم، بإعادة النّظر في أساليبه، وتغييرها في حالة فشل جميع المتعلّمين، أو تصحيح الجوانب الّتي يكمن فيها الخلل في حالة فشل القلّة القليلة منهم[1]. وهو يستعمل بكثرة عند أساتذة اللّغة العربيّة حين تقديمهم للدّروس، لأنّه يساعدهم على المعرفة الصّحيحة للمتعلّم، والّتي تسهّل عليهم تسيير الدّروس وتقديمها حسب طبيعته وقدراته، الفكريّة والمعرفيّة، «وهو يزوّد المعلّمين بمعلومات كافيّة عن فعاليّة طرائق التّدريس والمواد والوسائل التّعليميّة الّتي يستخدمونها كما يزوّد التّلاميذ بالتّغذيّة الرّاجعة(Feedbach) الصّحيحة.»[2].

3) **التّقويم الختامي:**

ويجرى هذا النّوع من التّقويم في نهاية البرنامج التّعليمي المراد إيصاله إلى المتعلّمين بهدف معرفة مدى تحقّق الأهداف المبتغاة منه؛ أي معرفة نسبة المعلومات والمعارف الّتي اكتسبها المتعلّمون، ومدى استفادتهم من هذا البرنامج، وذلك من خلال تقويم أدائهم، ووضع العلامات المناسبة لكلّ منهم، حسب ما تمّ اكتشافه ثمّ تقرير نجاحهم أو رسوبهم[3]. وتتنوّع صور هذا التّقويم، وذلك بحسب اختلاف الأغراض الّتي يستخدم من أجلها ومن

[1]. ينظر. المرجع نفسه، ص53،54.

[2]. ينظر: سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير، مرجع سابق، ص115.

[3]. ينظر: المرجع نفسه، ص116.

أمثلته: «الامتحانات الّتي تُجرى في نهاية كل فصل، أو سنة دراسيّة، وامتحانات الثّانويّة العامّة والامتحان الشّامل لطلبة كلّيات المجتمع»[1].

4. أساليب التّقويم:

أ. **الملحوظة:** تمثّل الملحوظة أسلوبا من أساليب التّقويم المعتمدة قديما، استُعمِلت في معرفة الظّواهر الطّبيعيّة وقياسها، ثمّ تطوّرت إلى أن أصبحت تستعمل في مجال التّعليم، وذلك بمراقبة المعلّم لسلوك المتعلّم، من أجل معرفته ومعرفة كل ما يتعلّق به، ويشترط فيها أن تكون منظّمة تنظيما محكما[2]، ويمكن تعريفها بأنّها:« عمليّة يتوجّه فيها المعلّم أو الملاحظ بحواسه المختلفة نحو المتعلّم بهدف مراقبته في موقف نشط، وذلك من أجل الحصول على معلومات تفيد الحكم عليه، وفي تقويم مهاراته، وقيّمه وسلوكه، وطرق تفكيره»[3].فمعلّم اللّغة العربيّة يلحظ سلوك المتعلّم داخل القسم، من أجل معرفة مدى تمكّنه من الاستعمال الصّحيح ،ومعرفة معارفه السّابقة، ومدى استفادته منها في بناء المعارف الجديدة؛ أي معرفته مدى تحسّن سلوكه اللّغوي، ومدى ضعفه، وذلك بمراقبة تفاعله مع الدّروس المقدّمة، وملاحظة كلامه في أثناء تعبيره الشّفهي، وعند الإجابة عن الأسئلة، وطريقة تعامله مع زملائه.

---

[1]. ينظر: زكريّا الظّاهر، مبادئ القياس والتّقويم في التّربية، مرجع سابق، ص55.

[2]. ينظر: رافدة الحريري، التّقويم التّربوي، دار المناهج، عمان– الأردن، 1428هـ/ 2008م، ص67، 68.

[3]. مصطفى العبسي، التّقويم الواقعي في العمليّة التّدريسيّة، دار المسيرة، عمان– الأردن، ط1، 1430هـ/2010م، ص50.

وتهدف هذه الملاحظة إلى تحقيق الأهداف التّعليميّة، ومعرفة ما يواجهها من صعاب، وتقديم حلول لها. واستبدال الأنشطة المعتمدة أخرى أحسن منها أو تعديلها إذا اقتضى الأمر ذلك[1]، فهي تساعد المعلّم على توصيل المعارف بطريقة مناسبة لجميع الفئات العمريّة، ويمكن استخدامها في مواقف متعدّدة، كما تكون نسبة التنبّؤ باستخدامها ذات مصداقيّة عاليّة لاعتمادها على التّسجيل الآني لسلوك المتعلّم، ممّا يجعل معلوماته المقدّمة دقيقة، كما قد تكشف لنا عن بعض الزّوايا لم يتوصّل إليها الشّخص المقوّم [2]، لأنّ التّتبّع المستمر لسلوك المتعلّم يجعل المعلّم يكتشف بعض الأسرار والخبايا، الّتي لم ينتبه إليها واضعو البرامج لأنّهم لم يعيشوا واقع التّعليم، ولم يطّلعوا على جميع جوانبه.

ب. **<u>الاختبارات:</u>**

وهو الأسلوب الأكثر استخداما في التّقويم، يجرى في نهاية كلّ فصل دراسي، وفي نهاية السّنة، وهي:«إجراء منظّم يهدف إلى قياس عيّنة من سلوك التّلاميذ للتّأكّد من بلوغهم الأهداف المحدّدة، وذلك عن طريق وضع مجموعة من فقرات الأسئلة الّتي يجيب عنها التّلاميذ، فتظهر معارفهم أو مهاراتهم، أو اتّجاهاتهم ، أو ميولهم، أو غير ذلك ممّا يرغب المعلّمون في قياسه عند بناء الاختبارات، أو عند إعدادها »[3]، فهي تستخدم من أجل الكشف عن نتائج المتعلّمين ومستواهم التّحصيلي ، ومعرفة نقاط القوّة والضّعف عندهم، من أجل

[1]. ينظر: صلاح الدّين محمود، التّقويم المؤسّسي، دار الفكر العربي، القاهرة، 1428 هـ/ 2008م، ص226.

[2]. ينظر: رافدة الحريري، التّقويم التّربوي، مرجع سابق، ص69، 70.

[3]. ينظر: سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير، مرجع سابق، ص120.

الاستفادة منها في توجيههم، ونصحهم، وتعديل سلوكهم[1]. وتنقسم الاختبارات إلى عدّة أنواع: فهي تنقسم على أساس طريقة التّصحيح إلى:

- الاختبارات المقاليّة بنوعيها: طويلة الإجابة، وقصيرة الإجابة؛ وهي المعتمدة عادة في مدارسنا[2]، والّتي من خلالها يحكم على نجاح المتعلّم أو رسوبه.
- الاختبارات الموضوعيّة: والّتي تصنّف بدورها إلى: اختبارات ذات صلة متعدّدة، واختبارات التّكملة وملء الفراغ، واختبارات الصّواب والخطأ، والمزاوجة؛ وهي تشمل أسئلة تحتاج إلى إجابات دقيقة[3]، حتّى يسهل على المتعلّم الإجابة عنها في أقصر وقت.
- وتنقسم بحسب الأداء إلى: اختبارات من النّوع الكتابي، واختبارات التعرّف، واختبارات الأداء الظّاهري، واختبارات المثال العملي[4].
- الاختبارات الشفهيّة: وتعرّف بأنّها:« اختبارات توجّه فيها الأسئلة إلى المفحوص مشافهة من قبل الفاحص أو عدد من الفاحصين الّذين يكونون وجها لوجه مع المفحوص وعلى المفحوص أن يجيب مشافهة على الأسئلة»[5]، بهدف تمكين المتعلّم

[1]. ينظر: محمّد مصطفى العبسي، التّقويم الواقعي في العمليّة التّدريسيّة، مرجع سابق، ص96.

[2]. ينظر: رافدة الحريري، التّقويم التّربوي، مرجع سابق، ص 99.

[3]. ينظر: المرجع نفسه، ص99.

[4]. ينظر: المرجع نفسه، ص100.

[5]. زكريّا محمّد الظاهر: مبادئ القياس والتّقويم في التّربية، مرجع سابق، ص59، 60.

مـن الاسـتعمال الشّـفهي للّغـة ومـدى قدرتـه علـى اسـترجاع الأفكـار، ومـدى فهمـه للدّروس، إلاّ أنّها قد تتسبّب في الخوف والخجل ممّا يدفع المتعلّم إلى عدم الإجابة.

وبالرّغم من دور الامتحانات في الحكم على نجاح المتعلّمين ورسوبهم، ونسبة المعارف الّتي حقّقوها، إلاّ أنّها تبقى عاجزة عن الكشف الحقيقيّ والصّحيح لنتائج التّعلّم المحقّقة.

5.أسس تقويم تعليم النّحو:

حتّـى يكـون التّقـويم مناسـبا، يـؤدّي الأغـراض المبتغـاة منـه، لابـدّ أن يكـون مبنيّـا وفـق معايير وأسس مضبوطة منها:

- أن يكون مستمرّا[1].
- اختيار تدريبات مناسبة لموضوع الدّرس لأنّ ذلك يعمل على تحقيق الإفهام وسرعة التّذكر[2].
- أن ينـوّع المعلّـم مـن أسـاليب التّقـويم، وذلـك باسـتعمال الواجبـات المنزليّـة، وتصـحيح الأخطـاء اللّغويّـة الّتـي يقـع فيهـا المتعلّمين، وتصـحيح الأخطـاء الشّـائعة بينهم، وربـط النّحـو ببقيّـة الأنشـطة المختلفـة[3] لأنّ كثـرة الأسـاليب وتعـدّدها تمكّـن المـتعلّم مـن الاستعمال الآلي للنّحو دون التّكلّف ومحاولة استرجاع القاعدة لتوظيفها.

---

[1] . ينظر: سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة، مرجع سابق، ص150.

[2]. ينظر: المرجع نفسه، ص345.

[3]. ينظر: المرجع نفسه، ص 345.

- أن يستفاد من هذا التّقويم في إصلاح التّعليم.
- مراعاة خصائص المتعلّم حتّى يتمكّن من تطوير قدراته[1]. ويتمثّل هذا التّقويم في الاختبارات القصيرة الّتي يقوم بها المعلّم في القسم، والّتي تتمّ في وقت قصير من الحصّة، أو التّمرينات والتّطبيقات العلميّة الّتي يكلّف بها المعلّم متعلّميه، وكذلك المناقشات الصّفيّة والواجبات المنزليّة الّتي يقوم بها المتعلّم ، ويصحّحها المعلّم[2]، ويحقّق هذا النّوع من التّقويم أهدافا كثيرة تسهم في تحقيق التّعلّم الفعّال ومن أبرزها:
  - تحفيز المتعلّم على التّعلّم، وذلك بإطلاعه على جوانب قوّته وجوانب ضعفه[3]، لأنّ المتعلّم إذا اكتشف مواطن ضعفه يسعى بنفسه إلى محاولة تصحيحها.كما أنّ كثرة التّطبيقات الشّفويّة والكتابيّة تجعله ينمّي مهاراته المختلفة.
  - يجعل المعلّم يحبّ مهنته ويبحث عن السّبل الصّحيحة الّتي تساعد المتعلّمين على النّجاح.
  - تحديد مواطن الخلل ومحاولة تصحيحه[4].

[1]. ينظر: سعاد عبد الكريم وائلي، طرائق تدريس الأدب، مرجع سابق، ص113.

[2] . ينظر: زكريّا الظاهر وآخرون، مبادئ القياس والتّقويم في التّربية، مرجع سابق، ص54.

[3]. ينظر: المرجع نفسه، ص 54.

[4]. ينظر: زكريّا الظاهر وآخرون، مبادئ القياس والتّقويم في التّربية، مرجع سابق، ص 54.

ولتحقيق هذه الأغراض لا بدّ من الاستعمال الجيّد لهذه الأساليب، وبطريقة منظّمة من السّهل إلى الصّعب، حتّى يسهل على المتعلّم التّفاعل معها، لأنّ الاستعمال العشوائي لها لا يؤدّي ما هو مطلوب.

الفصل الثّاني
معوّقات تعليم النّحو العربيّ
في المرحلة الثّانويّة

تمهيد

أولا/ تحليل استبانة خاصة بالأساتذة.

ثانيا/ تحليل استبانة خاصة بالتلاميذ.

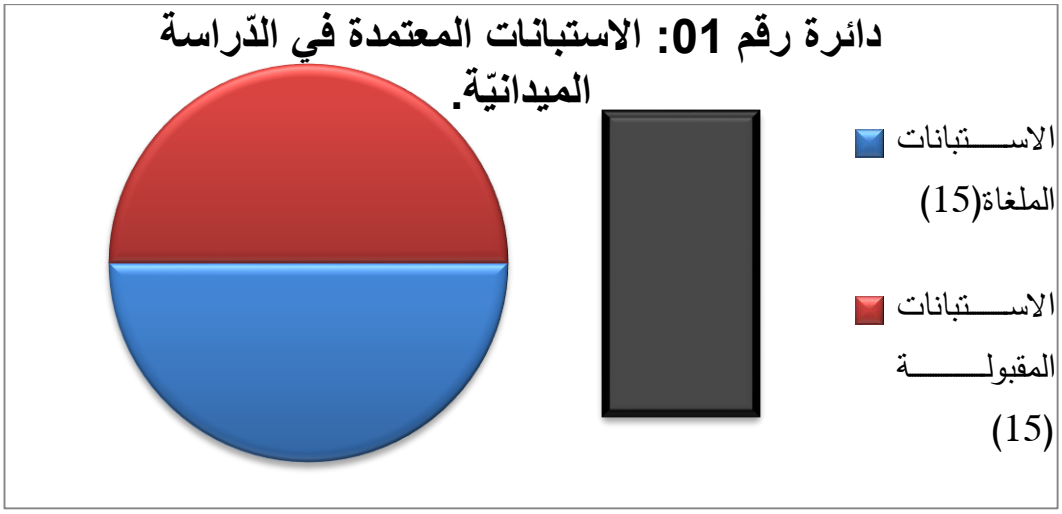
تمهيد:

تطرّقنا في الفصل النّظري إلى واقع تعليم النّحو العربي في المرحلة الثّانويّة، وعرفنا بأنّه يشهد ضعفا في تعليمه، وفي كيفيّة توصيله إلى المتعلّمين، ولإثبات صحّة ذلك، قمنا بإجراء دراسة تطبيقيّة على أرض الواقع، اعتمدنا فيها المنهج الوصفيّ، مع الاستعانة بالمنهج الإحصائيّ، لإحصاء إجابات التّلاميذ وتحديد النّسبة المئويّة، حتّى نتمكّن من التّحليل الصّحيح للإجابات المتحصّل عليها، والوصول إلى النّتائج الّتي نصبو إليها.

الاستبانة: دراسة إحصائيّة تحليليّة.

1-1. العيّنة:

لقد قمت بتوزيع الاستبانة على ثلاثين أستاذا من أساتذة التّعليم الثّانويّ، غير أنّي جمعت منها خمسة عشر استبانة لا غير؛ وذلك راجع لما لاقيته من إهمال من قبل بعض الأساتذة الّذين يرون أنّ هذا البحث لا يجدي نفعا، وأنّه لن يتوصّل إلى نتائج، ويمكن تمثيل العيّنة المعتمدة بهذا المنحنى (المنحنى رقم 01):



وقد ركّزنا في هذه العيّنة على الأساتذة المكلّفين بتدريس السّنة أولى من التّعليم الثّانويّ كما لم نهمل إجابات أساتذة المستويات الأخرى، وسنبيّن ذلك بالتّفصيل في الجدول الآتي (جدول 01):

جدول رقم 01: يمثّل النّسب المئويّة لآراء الأساتذة المستجوبين.

		عدد الأساتذة	النّسبة المئويّة
الدّرجة العلميّة	ماستر 2	13	%86.67
	التّحضير للدّكتوراة	02	%13.33
مادّة التّخصّص	دراسات لسانيّة	11	%73.33
	أدب عربيّ	04	%26.67
الخبرة	أقلّ من خمس سنوات.	04	%26.67
	بين خمس وعشر	08	%53.33
	أكثر من عشر سنوات.	03	%20.00

2-1. تحليل نتائج الاستبانة:

❖ تحديد الخبرة:

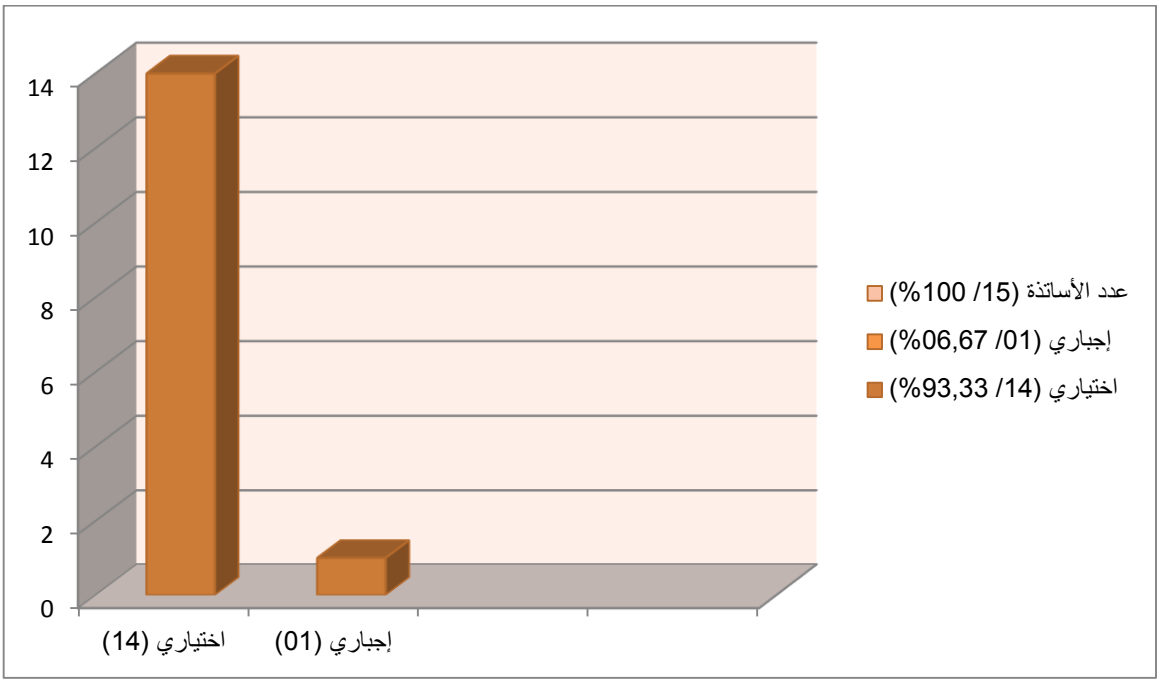
إنّ لخبرة المعلّم دورا كبيرا في تبليغ المادّة وإيصالها بطريقة سهلة وميسّرة، فزيادة فترة ملازمة المعلّم للتّعليم تمكّنه من معرفة الوسائل التّعليميّة المستعملة، وكيفيّة استعمالها، وتجعله يحدّد المسار الصّحيح الّذي يسلكه في هذا المجال، لذا طلبنا من المعلّمين تحديد خبرتهم في التّعليم.

وبالاعتماد على معطيات الجدول 01 نلحظ أنّ خبرات المعلّمين متفاوتة، فمنهم من لم تتجاوز خبرته خمس سنوات، ومنهم من تتراوح بين خمس وعشر سنوات ، ومنهم من تفوق خبرتهم عشر سنوات، وهذا ما يسهم في إثراء ميدان التّعليم وتفعيله، حيث يستفيد كلّ منهم من الآخر، ولاسيما المعلّم الجديد الّذي يلج الميدان التّعليمي لأوّل مرّة إذ « يواجه عادة العديد من المشكلات الّتي لم يكن يتوقّعها؛ ولذا فإنّ الأمر قد يحتاج إلى نوع من الارتباط بين المدرّسين القدامى والجدد، حتّى يستفيد الجدد من تجارب زملائهم القدامى وخبراتهم»[1]، ويسيروا على خطاهم، لأنّ المعلّم المبتدئ مهما كان تكوينه المعرفيّ، وإعداده المهنيّ، إلاّ أنّه يبقى يفتقد إلى الطّريقة المناسبة الّتي يسير وفقها.

[1]. عبد الكريم بكّار، حول التّربية والتّعليم، دار القلم، دمشق، ط3، 1432هـ/2011م، ص 160.

❖ **بالنّسبة للاختصاص:** وأدرجنا تحت هذا السّؤال احتمالين (اختياريّ/ إجباريّ)، وتظهر لنا النّتائج المتحصّل عليها في هذا المنحنى (المنحنى 2):

المنحنى 2: تمثيل النّسب المئويّة في نتائج الاستبانة لرأي الأساتذة في قضيّة الاختصاص.



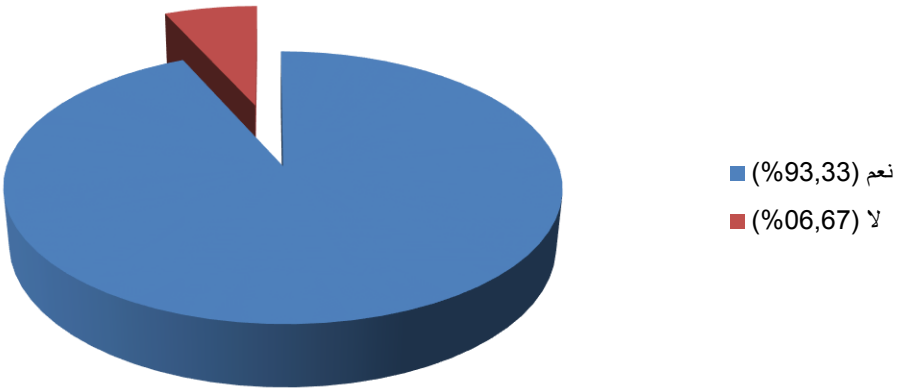
إنّ جلّ الأساتذة في المؤسّسات التّعليميّة الّتي زرتها أجمعوا على أنّ اختصاصهم كان اختياريّا(بنسبة 93.33%)؛ ذلك لميلهم للّغة العربيّة، ويقينهم أنّها اللّغة الّتي تحقّق ذواتهم، إلّا أنّ هناك من شذّ عن هذا الرّأي (بنسبة 06.67%) فوجد نفسه مجبرا على هذا الاختصاص، ليجد نفسه- بعد التّخرّج- مجبرا – للمرّة الثّانية- على خوض غمار تعليم مادّة لا يحبّها، وهنا كانت الطّامّة الكبرى؛ فالموظّف- بشكل عام- والأستاذ- بصفة خاصّة- إذا لم يحبّ عمله لن يبدع في أدائه، سيكون أكبر همّه أداء واجبه- فحسب- ولاشيء أكثر من ذلك، لينتج- في الأخير- جيلا ملولا نتيجة الرّوتين وطريقة التّدريس الواحدة.

❖ **هل تلقّيت دورة تدريبيّة قبل انضمامك إلى التّعليم؟**

يمثل المعلّم العنصر الأساس في تفعيل العمليّة التّعليمية، لذا لابدّ من إعداده إعدادا جّيدا قبل انضمامه إلى مجال التّعليم، حتّى يتمكّن من فهم حقيقة العمليّة التّعليميّة، ويملك القدرة على تسييرها من حيث كيفيّة التّعامل مع المتعلّم، أو طريقة عرض المادّة العلميّة، وكيفيّة استعمال الوسائل التّعليميّة. وجاء هذا السّؤال بغية معرفة ما إذا تمّ تهيئة المعلّم للولوج في سلك التّعليم وإعداده إعدادا يسمح له من أداء ذلك أم لا.

لقد وضعنا لهذا الاستفسار احتمالين؛ إذ أنّ الاحتمال الأوّل يؤكّد وجود دورة تدريبيّة، أمّا الثّاني فينفيه، ونمثّل النّسب المئويّة لإجابات الأساتذة عن هذا السّؤال بالمنحنى 03:

دائرةرقم 03: يمثّل النّسب المئويّة في السّؤال: هل تلقّيت دورة تدريبيّة قبل التّعليم؟



كانت معظم الإجابات في اتّجاه الاحتمال الأوّل، وعددها 14 ونسبتها 93.33%، وأصحاب هذا الرّأي يؤكّدون وجود دورة تدريبيّة مدّتها خمسة عشر يوما وذلك لتلبية الحاجيات الخصوصيّة على مستوى مراكز العمل بالمؤسّسات، فبعد أن حصّل الأستاذ كمّا

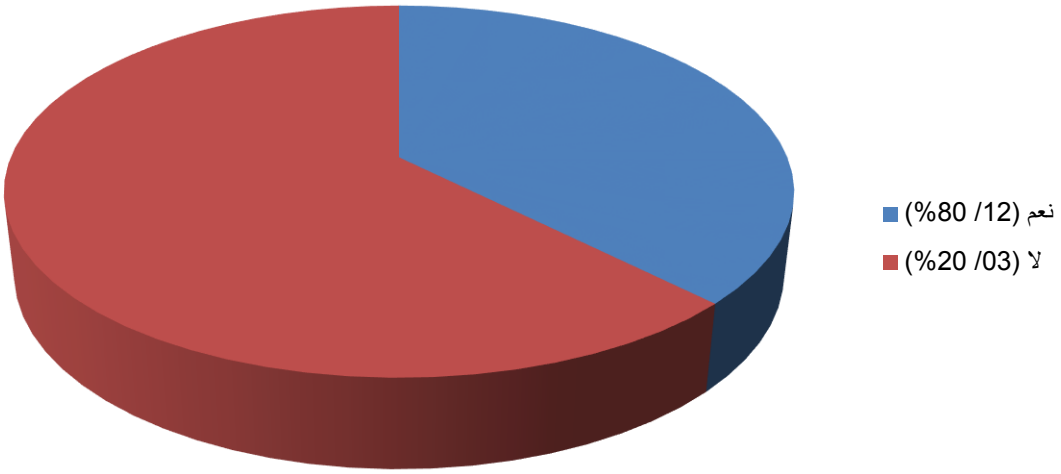
هائلا من المعلومات خلال خمس سنوات متتالية من الدّراسة، آن الوقت ليضع معارفه النّظريّة موضع التّطبيق العمليّ. فالتّكوين – في نظرهم– هو نشاط محكم التّخطيط، يهدف إلى إحداث تغييرات في الفرد والجماعة، بتناول معلوماتهم وأدائهم وسلوكهم واتّجاهاتهم، ويجعلهم لائقين لشغل وظائفهم المستقبليّة بكفاءة وإنتاجيّة عالية. أمّا عن الرّأي الثّاني فعدد الإجابات فيه إجابة واحدة بنسبة 06.67%. بالرّغم من أنّها نسبة ضئيلة إلّا أنّها أثارت فضولنا، ذلك أنّ الدّورات التّدريبيّة مهمّة جدّا قبل التّوظيف– على حدّ علمنا– ، وذلك ما أثار استغرابنا لصاحبة الإجابة الّتي لم تتلقّ تكوينا قبليّا، ولعلّ السّبب في ذلك أنّها مستخلفة لأستاذة أخرى، ولهذا أخذنا برأي الأغلبيّة.

❖ **هل توجد دورات تدريبيّة مستمرّة لتكوين الأساتذة؟ ما رأيك فيها؟**

يتكوّن هذا السّؤال من شقّين؛ شقّ يهدف إلى معرفة ما إذا كانت توجد دورات تدريبيّة مستمرّة خاصة بتكوين الأساتذة أم لا، وشقّ يهدف إلى معرفة حقيقة هذه الدّورات، وما إذا كانت تؤدّي الغرض الّذي وضعت لأجله أم لا.

تحصّلنا على نتائج نبيّنها في المنحنى الآتي(منحنى رقم 04):

دائرةرقم 04: تمثّل النّسب المئويّة لسؤال: هل توجد دورات تدريبيّة مستمرّة لتكوين الأساتذة؟ ما رأيك فيها؟



وكانت معظم الإجابات لصالح الاحتمال الأوّل (إثبات وجود دورات تدريبيّة مستمرّة لتكوين الأساتذة)، وكان عدد الإجابات 12 بنسبة تقدّر بـ 80 %، واعتبر أصحاب هذا الرّأي التّكوين المستمرّ عمليّة أساسيّة للنّهوض بالأستاذ وتزويده بالمهارات التّدريسيّة، أي ما يدور في الفصل التّربويّ من تفاعلات وسلوكات، والتّدرّب على كيفية تحليل الموقف التّدريسيّ.

إضافة إلى:

- ✓ الإلمام بالطّرائق التّربويّة الحديثة، وتبصير الأستاذ بالمشكلات التّعليميّة ووسائل حلّها.
- ✓ رفع مستوى أداء الأستاذ في المادة، وتطوير مهاراته التّعليميّة ومعارفه، وزيادة قدرته على الإبداع والتّجديد.

- ✓ تغيير اتّجاهات الأستاذ وسلوكاته إلى الأفضل، وتعريفه بأدواره ومسؤوليّاته في العمليّة التّربويّة.
- ✓ زيادة الكفاءة الإنتاجيّة للأستاذ المهيّأ للخوض في غمار العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، ومساعدته على أداء عمله بطريقة أفضل، وبجهد أقلّ، وفي وقت أقصر.
- ✓ علاج جوانب القصور لدى الأستاذ، وتدريبه على البحث العمليّ والنّموّ الذّاتيّ.
- ✓ مساعدة الأستاذ على الاطّلاع على النّظم والقوانين الّتي تجعله يواجه المواقف الجديدة في ميدان العمل.
- ✓ تطوير دور الأستاذ والارتقاء بأدائه إلى مكانة المهنيّ القادر على تنمية نفسه باستمرار، وعلى التّكيّف مع المستجدّات المتلاحقة في الميدان التّربويّ برمّته.
- ✓ نقل مبادىء وأسس المقاربة بالكفايات إلى الأستاذ كي يوظّفها لاحقا في أثناء ممارسته المهنيّة.
- ✓ التّحسيس بالتّحوّلات الحاصلة في المناهج.
- ✓ القدرة على قراءة وفهم الاختيارات المنهجيّة.
- ✓ القدرة على التّبليغ.

إضافة إلى ذلك فإنّ التّكوين يعمل على:

- ✓ جعل الأستاذ يعي ويدرك أنّ التّكوين الذّاتيّ هو السّبيل الأمثل لتطوير الكفاءات المهنيّة.

- ✓ تسهيل اندماج الأستاذ في المجموعة التّربويّة.
- ✓ تحديد حاجيات الأستاذ والعمل على تلبيتها من خلال هذه المرافقة الّتي تشجّع الاحتكاك.
- ✓ تبادل التّجارب والمعارف مع كافّة الأساتذة بشكل دائم. [1]

وبهذا كان للتّكوين أهمّية بالغة تكمن في تحصيل مجموعة من الخبرات، وتنمية الكفاءات وتطوير المهارات- في نظر هذه الفئة-، في حين رأى أصحاب الرّأي الثّاني أنّ تلك الدّورات التّدريبيّة- رغم الاستمراريّة- إلاّ أنّها تبقى شكليّة فقط، لا تفيد المعلّمين، لا من حيث اكتساب المعارف، ولا من حيث إطلاعهم على مختلف المستجدّات، ولا كيفيّة التّعامل معا واستثمارها في ميدان التّعليم، يطغى عليها التّنظير، ولا تجدي نفعا، فالأستاذ بحاجة إلى التّطبيق لا التّنظير.

ومهما يكن فإنّ الأستاذ – مهما ارتقى- يبقى – دائما- في حاجة إلى التّكوين من أجل ترقية أدائه التّربويّ لتحقيق جودة التّعليم.

❖ هل تقوم بتوعية التّلميذ بمدى أهمّية اللّغة العربيّة وأنّها لا تتأتّى إلّا إذا تمكّن من النّحو والبلاغة؟

للتّوعيّة دور فعّال للتّأثير في المتعلّمين، وفي تغيير أرائهم، ومعتقداتهم، ووجهة نظرهم، بغية الارتقاء بها نحو الأفضل، وحتّى نتمكّن من إرجاع مكانة اللّغة العربية، وبيان

[1] دليل مرافقة الأستاذ المتربّص، المراسلة رقم 11/640/م.ع.ب/2014 بتاريخ 05 ماي 2014م.

منزلتها وقدرها الّذي يُفترض أن تكون عليه، لا بدّ من التوعيّة بأهميّتها، ومدى ارتباط تطوّر المجتمع بتطوّرها، لذا كان هذا السّؤال حتّى نتمكّن من مدى تطبيق المعلّمين لهذا المبدأ في مدارسنا.

أجمع الأساتذة المستجوبون على ضرورة توعية التّلاميذ بمدى أهمّية اللّغة العربيّة؛ ذلك أنّ العربيّة تنفرد بخصائص، جعلتها تختلف عن بقيّة اللّغات، «وأصبحت بينها كالقمر بين الكواكب تتضاءل الأنوار من حولها، وكأنّها القطب والكلّ في فلكها يدور. فهي لغة القرآن الكريم، ولغة خاتم الأنبياء والمرسلين، تغيّرت لغات واندرست أخرى، وهي ثابتة في نمو وازدهار، تأثّرت بالفصحاء في جمال تركيب الكلام وحسن البيان، وأثّرت في البلغاء، فأمدّتهم بأجمل الكلمات وأفصح الألفاظ، حتى وسعت كتاب الله لفظاً وغاية»[1]. واختلفت تعليلاتهم وتباينت بين شعر ونثر وأدلّة شرعيّة على قيمة اللّغة العربيّة وقدرها، وذكروا أنّ العرب على قدر تمجيدهم البليغ الفصيح كانت تستعظم اللّحن وتعدّه أقبح القبيح. وعن عُمَرُ بْنُ الْخَطَّابِ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ أنّه مرّ بِقَوْمٍ يَرْمُونَ نَبْلًا فَعَابَ عَلَيْهِمْ، فَقَالُوا: يَا أَمِيرَ الْمُؤْمِنِينَ إِنَّا قَوْمٌ مُتَعَلِّمِينَ، فَقَالَ: «لَحْنُكُمْ عَلَيْنَا أَشَدُّ مِنْ سُوءِ رَمْيِكِمْ» ، سَمِعْتُ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَقُولُ: «رَحِمَ اللَّهُ امْرَءًا أَصْلَحَ مِنْ لِسَانِهِ»[2].

[1] خالد بن حامد الحازمي: الآثار التّربويّة لدراسة اللّغة العربيّة، الجامعة الإسلاميّة بالمدينة المنوّرة، العدد 121، 1424هـ.

[2] أبو عبد الله محمّد بن سلامة بن جعفر بن علي بن حكمون القضاعي المصري: مسند الشّهاب، تحقيق: حمدي بن عبد المجيد السّلفي، ط2، مؤسّسة الرسالة – بيروت، 1407 هـ – 1986م.

كما ذكر أحد الأساتذة تلك المقولة الّتي تنسب إلى عمر رضي الله عنه:" تعلّموا العربيّة فإنّها تثبّت العقل وتزيد في المروءة "، وغيرها كثير.

أمّا عن ضرورة تعلّم النّحو فقد ساق الأساتذة عددا كبيرا من الأقوال الّتي ترغّب في تعلّم النّحو، والّتي استعملوها بدورهم في إقناع تلاميذهم وترغيبهم، ومن بينها:

- ✓ قال ابن سيرين: "ما رأيت على رجل أحسن من فصاحة".
- ✓ وقال ابن شبرمة: "إذا سرّك أن تعظم في عين من كنت في عينه صغيرا، ويصغر في عينك من كان في عينك عظيما فتعلّم العربيّة، فإنّها تجريك على المنطق وتدنيك من السّلطان".
- ✓ ويقال: " النّحو في العلم بمنزلة الملح في القدر".
- ✓ ويقال: " الإعراب حلية الكلام ووشيه".
- ✓ وقال بعض الشّعراء: [بحر الكامل]

النَّحــوُ يَبسُــطُ مــن لســانِ الألكــنِ والمَــرءَ تكرمــهُ إذَا لــمْ يَلْحــن

إذَا طَلَبْــتَ مِــنَ العُلــومِ أجَلّهَــا فأجلّهَــا نفعًــا مقــيمَ الألسُــن[1]

[1] أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري: عيون الأخبار، دار الكتب العلمية – بيروت، 1418 هـ، 173/2.

واستمرّ الأساتذة في الإدلاء بشواهدهم عن أهمّية النّحو وقيمته، وقبح اللّحن وشناعته، وأكّدوا على تبليغ تلاميذهم هذا المفهوم، فمِن الشَّنيع وغير المقْبول أن يتقن الإنسان لغات أخرى، ويتطرَّقَ اللّحنُ إلى لسانه عندما يتَحَدَّث باللّغة العربيّة.

❖ **هل تحثّ التّلميذ على المطالعة؟**

يعاني المجتمع العربي بصفة عامّة، والمجتمع الجزائري بصفة خاصّة من عزوف المتعلّمين عن المطالعة، وانشغالهم بالألعاب الإلكترونيّة والشّبكات الاجتماعيّة، فهم لا يهتمّون بها، بالرّغم من أهميّتها في تطوير الفكر، وفي تحسين الأداء اللّغوي. لأنّهم غافلون عن دورها، وعن تأثيرها الإيجابي في من يهتمّ بها، لذا كان هذا السّؤال حتّى نعرف ما إذا كان المعلّم يسعى إلى إزالة هذه الغفلة، وإيقاظ المتعلّم، أم لا.

الإجابة	نعم	لا	المجموع
التّكرار	15	0	15
النّسبة المئويّة	%100	0	%100

جدول 2: يمثّل تكرار عدد المعلّمين الّذين يحثّون المتعلّم على المطالعة

بالنّظر إلى ما جاء في الجدول نجد أنّ كلّ التّلاميذ يجيبون بـ (نعم)، أي أنّ نسبة:

100% من المعلّمين يحثّون تلاميذهم على المطالعة، لأنّها غذاء الرّوح، وبها يتطلّع على ثقافات الدّول الأخرى، ويكتشف حياة أمم سابقة، وأنّها تسهم في تطوير أفكارهم، وفي زيادة معارفهم، كما قد تكسبه الكثير من الخبرات، والمهارات، بما يطّلع عليه من إنجازات سابقيه وتجاربهم.

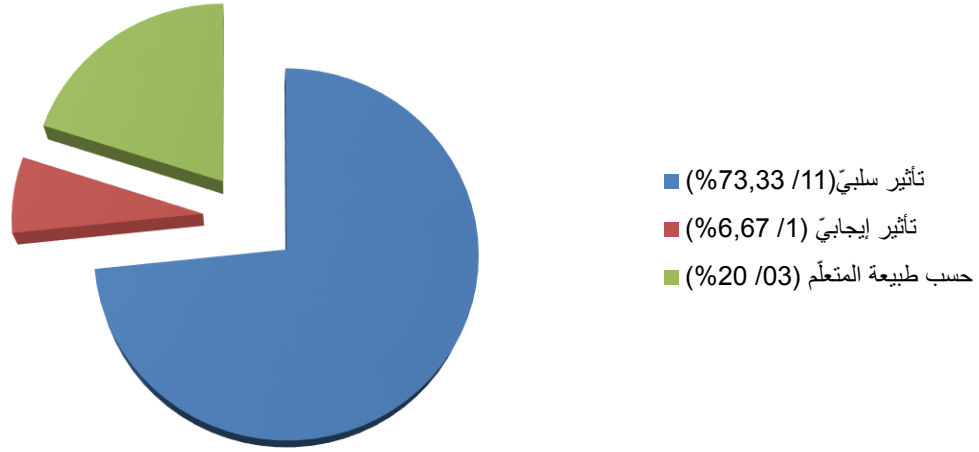
ممّا سبق يتبيّن لنا أنّ للمعلّم دورا كبيرا في النّهوض باللّغة العربيّة، لأنّه يسعى إلى تحبيب المطالعة إلى المتعلّم حتّى يكون فردا إيجابيا، وذلك بما يقدّمه لهم من نصائح وتوجيهات تكون لهم سراجا ينير لهم سبيل الرّشاد، ولاسيما متعلّم المرحلة الثّانويّة، الّذي يميل إلى الرّاحة، وإلى متابعة ما يبثّ في القنوات الفضائيّة، لأنّها تقدّم الأخبار والبرامج بطريقة سهلة، على عكس القراءة الّتي تحتاج إلى جهد فكري حتّى يستوعب ما تمّ قراءته، ولاسيما المبتدئ، الّذي لا عهد له بالقراءة.

❖ **كيف يؤثّر اكتظاظ القسم في مستوى تحصيل التّلاميذ؟**

إنّ تحقيق أهداف العمليّة التّربويّة وآمالها يتطلّب توفّر الهدوء والجوّ المناسب، إلاّ أن ما نشهده اليوم في مدارسنا اكتظاظ أقسامها بالمتعلّمين، ولذا قدّمنا هذا السّؤال حتّى نعرف كيفية تأثير هذا الاكتظاظ في تحصيل المتعلّمين.

وأدرجنا تحت هذا السّؤال ثلاثة احتمالات (تأثير إيجابيّ/ تأثير سلبيّ/ إجابة أخرى)، وتظهر لنا النّتائج المتحصّل عليها في هذا المنحنى (المنحنى 7):

المنحنى رقم 07: يمثّل النّسب المئويّة لسؤال: كيف يؤثّر اكتظاظ القسم في مستوى التّلاميذ؟



اتّفق جلّ الأساتذة وعددهم 11 بنسبة تقدّر بـ 73.33% على أنّ اكتظاظ القسم يؤثّر سلبا في تركيبته، وبالتّالي في مستوى تحصيل التّلميذ، ذلك أنّ القسم المكتظّ تشوبه ضوضاء وتشويش، ويصعب إيصال الفكرة لعدد يتجاوز الأربعين، أو بالأحرى استحالة تحقيق الكفاءة المستهدفة بشكل كلّي، خاصّة إذا كان في القسم بعض التّلاميذ الّذين يعانون من إعاقات أو يحتاجون إلى رعاية خاصّة، فيقضي الأستاذ معظم الوقت يمضي في السّعي وراء توفير الهدوء اللّازم لسير الدّرس، والحرص على تجنّب الصّراعات الّتي تحدث بين المتعلّمين داخله، كما أنّ كثرة المتعلّمين تحدّ من دور المتعلّم وفعاليّته، لأنّ فرصة المشاركة في الدّرس والتّفاعل معه، لا تُتاح لجميع المتعلّمين بسبب قلّة الوقت المخصّص. وهذا ما يؤكّده رشدي أحمد طعيمة في كتابه (الأسس العامة لمناهج تعليم اللّغة العربيّة)، وذلك في حديثه عن الواقع اللّغوي، وأسباب ضعفه، فهو يرى بأنّ اكتظاظ الأقسام

بالمتعلّمين يحول دون الحصول على مردود جيّد[1]، ولهذا يعدّ اكتظاظ القسم من أسباب ضعف تعليم النّحو، ولاسيما كون النّحو يمثّل القوانين والقواعد الّتي تضبط اللّغة والّتي يتطلّب فهمها وجود جوّ ملائم يسمح للمتعلّم بالتّركيز.

بينما رأت أستاذة واحدة (06.67%) أنّ لاكتظاظ القسم تأثير إيجابيّ، واعتبرته دافعا للتّحفيز وخلق مجال أوسع للمنافسة والتّحدّي، وجعلت شخصيّة الأستاذ القويّة سرّ نجاح العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة؛ ذلك أنّ الأستاذ المتمكّن من المادّة العلميّة، والمتمكّن من إدارة الصّفّ التّربويّ بشكل فعّال يستطيع أن يسيّر قسما مكتظّا بشكلّ جيّد، ويستطيع أن ينظّم التّفاعل التّربويّ، خاصّة إذا درّب تلاميذه من الوهلة الأولى على أداب الحوار، ومكّنهم من اكتساب مهارات الإنصات والكلام.

ورأى بقيّة الأساتذة (03 أساتذة) بنسبة تقدّر بـ 20% اختيار إجابة أخرى تمثّلت في أنّ التّأثير يكون **(حسب طبيعة المتعلّم)**، فجعلوا المتعلّم المتحكّم في سيرورة العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، فإذا كان المتعلّم هادئا، شغوفا بالدّراسة، منظّما، محترما لأستاذه، كان سير الدّرس جيّد، ومجال التّنافس أوسع، وكان الموضوع أقرب للفهم والإفهام، أمّا إذا طغى على القسم العنصر الفوضويّ، الّذي يسعى جاهدا إلى تعطيل سير العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة كان التّأثير سلبيّا.

[1] . ينظر: رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامّة لمناهج تعليم اللّغة العربيّة، دار الفكر العربي، القاهرة– مصر، 1425هـ/ 2004م.

ومهما يكن يبقى لشخصيّة الأستاذ وحسن تسييره للصّفّ التّربويّ نصيب الأسد في تنظيم سير الدّرس، وتحسين مستوى التّلاميذ والارتقاء به.

❖ **كيف يؤثّر المعيدون في مستوى القسم؟**

يهدف هذا السّؤال إلى معرفة تأثير سلوك المتعلّمين المعيدين داخل القسم ومدى انعكاسه على مستوى تحصيل المتعلّمين.

بالاطّلاع على ما جاء في الاستبانات، لاحظنا أنّ أغلب المعلّمين يرون بأنّ المتعلّمين المعيدين يؤثّرون سلبا داخل القسم، ومن بين مظاهر هذا التّأثير:

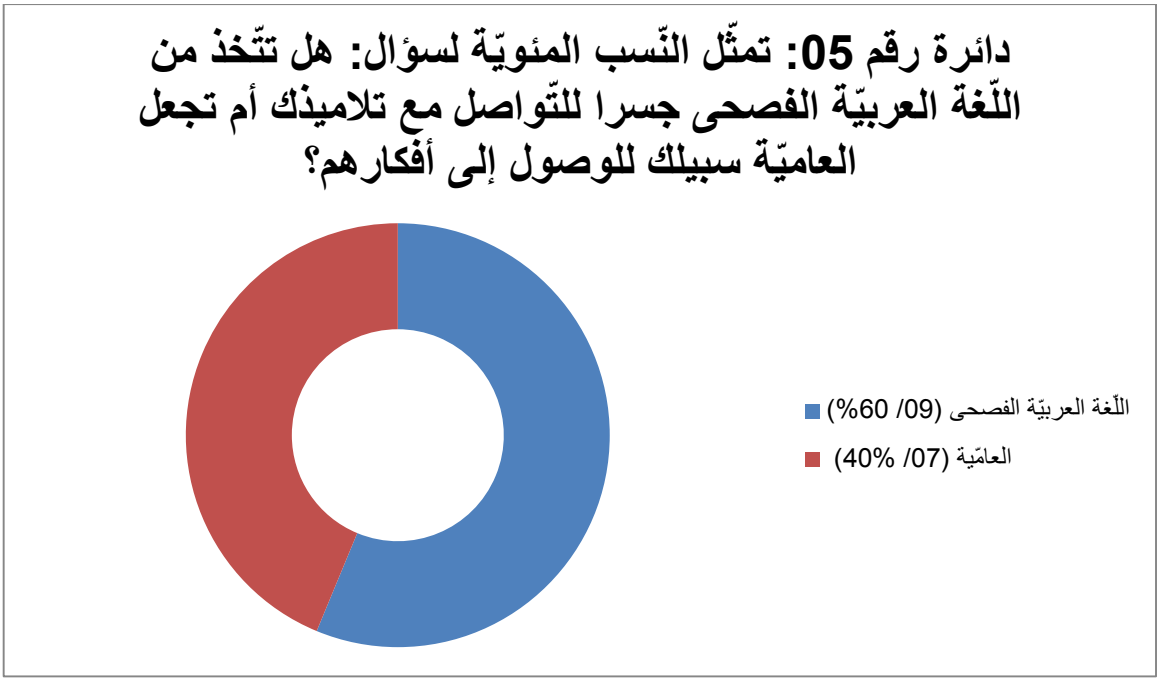
- أنّهم يشكّلون نماذج يسير على خطاها المتعلّم الجديد، وذلك لما يصدر عنهم من تصرّفات وسلوك يثير الضّحك، والسّخريّة.
- عدم اهتمامهم بالمادّة، ولا بما يقدّم من دروسها، لأنّهم يعتقدون بأنّهم متمكّنين منها بحكم تلقّيهم معارفها مسبقا، ولا داعي لإعادة ذلك.
- عزوف بعضهم عن الدّراسة.
- كثرة الفوضى والتّشويش، ممّا يتسبّب في فشل الدّرس، وعدم تحقيق أهدافه.

إلاّ أنّ منهم من يرى بأنّ تأثير المتعلّمين المعيدين يكون إيجابيّا في تسيير الدّرس، لأنّ المعيد يملك معلومات سابقة تمكّنه من التّفاعل في أثناء الدّرس.

وبالاعتماد على هذه الآراء، نتوصّل إلى أنّ لسلوك المتعلّمين المعيدين تأثيرا سلبيّا، أكثر منه إيجابيّا.

❖ **أتتّخذ من العربيّة الفصحى جسرا للتّواصل مع تلاميذك أم تجعل العاميّة سبيلك للوصول إلى أفكارهم؟**

تظهر لنا نتائج الإجابة عن هذا السّؤال في المنحنى رقم 05:



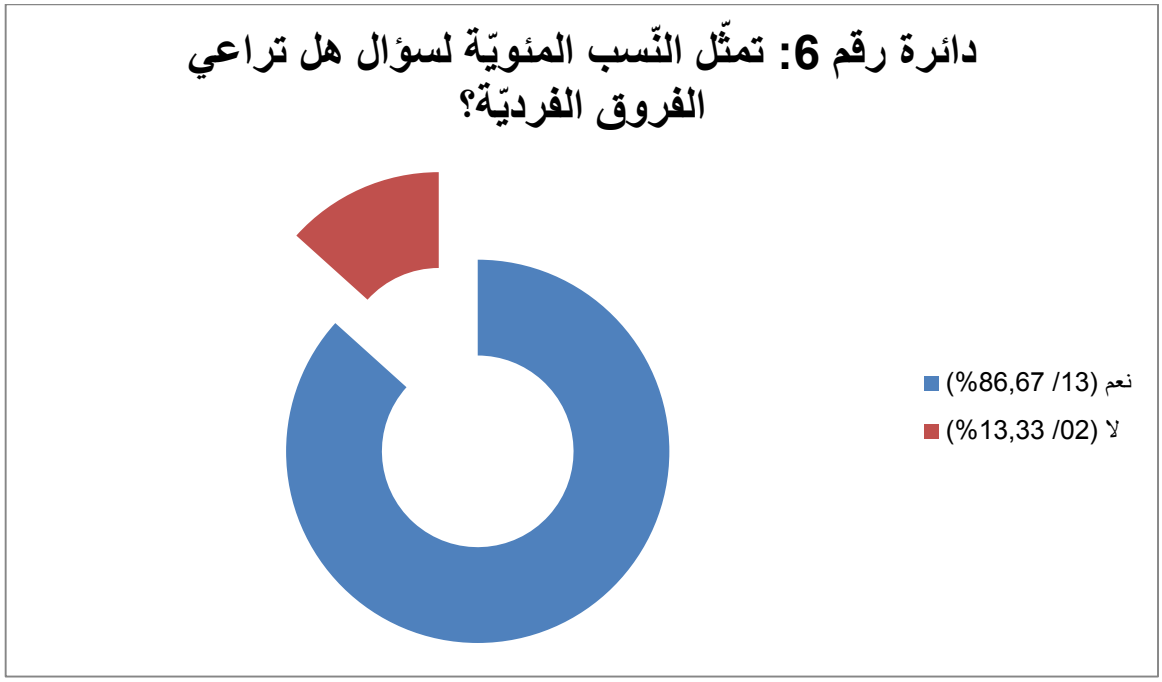
وكانت معظم الإجابات لصالح الاحتمال الأوّل (استعمال اللّغة العربيّة الفصحى في التّواصل)، وكان عدد الإجابات 09 بنسبة تقدّر بـ 60 %، ودافع أصحاب هذا الرّأي بشدّة عن اللّغة العربيّة ونبذوا العاميّة خاصّة أنّها اكتسحت – في الآونة الأخيرة– فصول المدارس والثّانويّات رغم أنّها لا تراعي قواعد الفصحى النّحويّة والصّرفيّة والدّلاليّة والرّسم الإملائي.

وأشاروا إلى الأدهى والأمرّ، وهو ظاهرة الازدواج اللّغويّ الّتي استفحلت في المؤسّسات التّربويّة، واعتبر أحد الأساتذة زملاءه الّذين يتكلّمون بالعاميّة غير مؤهّلين، وقال بعبارة واضحة أنّهم:" لا يؤتمنون على حمل الرّسالة الشّريفة".

أمّا عن باقي الأساتذة المستجوبين وعددهم 7 بنسبة 40 % فقد وافقوا أصحاب الرّأي الأوّل في جانب، وخالفوهم في جوانب أخرى؛ فوجه الاتّفاق أنّهم يرفضون اتّخاذ العاميّة وسيلة وحيدة دون العربيّة، إلّا أنّهم يتساهلون في استخدامها في بعض المواضع، إذ يرون أنّ التّفوّه بالعاميّة أصبح ضرورة ملحّة للتّعبير عن بعض المواقف وإيصال الأفكار للمتعلّمين، وهذا ما أطلق عليه أصحاب الرّأي الأوّل " الوهم" الّذي استبدّ بالعقول، واعتبروه مأساة يخشون من استفحالها، وبرّروا رأيهم هذا بأنّ اللّغة الّتي وسعت آي القرآن وغاياته قادرة على التّعبير على المشاعر وإيصال الأفكار. ودعوا إلى تيسير تعليم العربيّة ونشرها بين المتعلّمين بلغة سليمة ميسّرة.

❖ **هل تراعي الفروق الفرديّة بين التّلاميذ في تقديمك موضوع النّحو؟**

وأدرجنا تحت هذا السّؤال احتمالين (نعم/ لا) مع التّعليل، وتظهر لنا النّتائج المتحصّل عليها في هذا المنحنى (المنحنى 6):



أغلب المستجوبين كانت إجاباتهم (وجوب مراعاة الفروق الفرديّة) وعددهم 13 بنسبة تقدّر بـ 86.67%، وكان تبريرهم في ذلك أنّ المنهاج ينصّ على مراعاة الفروق الفرديّة، وأنّ الاستقامة، والعدل، والمساواة، ومراعاة الفروق الفرديّة من السّمات الأساسيّة الّتي يجب أن تطبع شخصية الأستاذ، وقبل هذا وذاك الضّمير اليقظ، الرّقيب الحقيقيّ للإنسان. ممّا يجعل الأستاذ يكافئ الفرص بين تلاميذه، ويسعى لإفهام الجميع، وإشراكهم في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة.

في حين أجاب باقي الأساتذة (أستاذين) بنسبة تقدّر بـ 13.33% بعدم مراعاة الفروق الفرديّة، وبالتّالي تقديم الدّرس واقتصار التّفاعل التّعليميّ على فئة معيّنة دون الأخرى، بحجّة أنّ المراعاة مضيعة لوقت التّلاميذ المجتهدين، وهذه الحجّة واهية لا أساس لها من الصّحّة، لأنّ الأستاذ الكفء يراعي الفروق الفرديّة ويستطيع التّحكّم في الوقت وإفهام الجميع، وبالتّالي

يرضي ضميره- أوّلا-، ويكسب حبّ تلاميذه وثقتهم- ثانيا-، و يكون قدوة لهم في مستقبلهم- ثالثا-.

❖ **هل يتماشى برنامج النّحو مع مستوى التّلاميذ؟**

يذهب جلّ الأساتذة المستجوبون إلى أنّ وضع البرامج وإعدادها إعدادا جيّدا له أهمّية كبيرة حيث:

- يسهُل على المتعلّم فهم محتواه، والاستفادة منه لأنّه يتناسب مع قدراته العقليّة ومستواه الفكري.
- يمكّنه من فهم المعارف وتنظيمها في ذهنه لأنّها مرتّبة بطريقة مناسبة، حيث تتدرّج من السّهل إلى الصّعب.
- يمكّنه من الاستفادة من المعارف اللّغويّة المبرمجة، لأنّها موضوعة وفقا لحاجاته، ومتطلّباته.
- يمكّنه من الاستفادة من المعارف اللّغويّة المبرمجة، لأنّها موضوعة وفقا لحاجاته ومتطلّباته.
- يمكّنه من الاستعمال السّليم للغة، وذلك كونه يتيح وقتا كبيرا للتّدريبات، لأنّ كثرتها تزيد من ترسيخ المعارف في الذّهن.

وإنّ ما نلحظه على برامجنا التّعليمية، أنّها محل شكوى كثير من المتعلّمين، لعدم قدرتهم على استيعاب موضوعاتها وفهم محتوياتها، ولعدم قدرتهم على الرّبط بين الدّروس

الجديدة، والدّروس السّابقة. ودليل ذلك أنّ المتعلّم لا يحسن توظيف ما تعلّمه من قواعد في كلامه،« فقد تبيّن لنا أنّ مقرّرات النّحو في المدارس العربيّة سبب جوهري لكراهيّة التلاميذ للعربيّة بوجه عام، وظهر أنّ نسبة الرسوب فيه تكاد تكون أعلى النّسب بين المواد قاطبة»[1]، فالمتعلّمون في المرحلة الثّانويّة ينفرون من دراسة اللّغة العربيّة بحجّة صعوبة نحوها، ممّا يدفعهم إلى اختيار اختصاصات أخرى في الجامعة[2]، حتّى تريحهم من هذا العبء الثّقيل.

❖ **هل الوقت كاف لتبليغ النّحو بطريقة مفهومة؟**

إنّ تبليغ موضوعات النّحو بطريقة فعّالة، يتطلّب تخصيص وقت كاف لذلك، حتّى يستطيع إفهام المتعلّم، وترسيخ القاعدة في ذهنه، ولذا قدّمنا هذا السّؤال حتّى نتحقّق ما إذا كان الوقت المخصّص للنّحو كاف لذلك أم لا.

الإجابة	نعم	لا	المجموع
التّكرار	1	14	15
النّسبة المئويّة	%7	%93	%100

جدول 3: يبيّن ما إذا كان الوقت كاف لتبليغ النّحو، أم لا.

بالنّظر إلى الجدول نجد أنّ 93 % من المعلّمين يرون بأنّ الوقت غير كاف لتبليغ النّحو، لأنّ الوقت المخصّص للنّحو – كما أشرنا سابقا– لا يتعدّى في أحسن الأحوال ساعة في الأسبوع، ما يجعل المعلّم مقيّدا بتبليغ موضوع الدّرس وفقا لتلك السّاعة، ممّا يدفعه إلى

[1]. عبد الرّاجحي، علم اللغة التطبيقي، مرجع سابق، ص 101.

[2]. المرجع نفسه، ص101.

صرف الانتباه عن تعلّم المتعلّم، وإنّما يحاول إنهاء الدّرس، في الحصّة المخصّصة له، غير مهتم بفهم المتعلّم، لأنّه مجبر بتنفيذ البرنامج في الوقت المخصّص له، أمّا نسبة 7 % فترى بأنّ الوقت كاف لتبليغ النّحو، وذلك ما يعادل معلّم واحد. لأنّه ينهي كلّ درس في الوقت المخصّص له، كما ينهي البرنامج في الوقت كذلك، وهذا ما يدلّ على عدم معرفته للطّريقة المثلى لتبليغ النّحو، فهو يحكم على ذلك من خلال كفاية الوقت لتنفيذ خطوات الطّريقة دون مراعاة استفادة المتعلّمين من ذلك، ولاسيما أنّه حديث العهد بالتّعليم، إذ لا تتجاوز خبرته خمس سنوات.

ومن خلال هذه الأراء نتوصّل إلى أنّ تبليغ النّحو لا يتمّ بطريقة مناسبة، فضيق الوقت يدفع المعلّم إلى تقديم الموضوعات النّحويّة بعجالة مراعاة للوقت المخصّص لها، مركّزا على بعض الجوانب النّظريّة الّتي يراها ضروريّة للمتعلّم، مهملا الجانب التّطبيقي، الّذي يعدّ الجانب الأساس لتعليم القواعد، لأنّ التّمكّن من استعمالها يتطلّب الدّربة، والمران.

❖ **ما رأيك في تنظيم موضوعات المحتوى النّحوي وترتيبها؟**

إنّ المنطلق الأساس في تبليغ قواعد النّحو هو:« تحديد النّظرة إلى الوحدات اللّغويّة على أساس انتمائها إلى بنى متداخل بعضها ببعض على شكل أصول وفروع، ضمن كلّ متكامل»[1]، أي أنّ تقديم قواعد النّحو يستلزم ربط العناصر الأصليّة بفروعها حتّى يتمكّن من

[1]. حبيبة لعماري بودلعة، دراسة نقديّة لكتاب القواعد، مرجع سابق، ص55.

تسهيل تبليغه، ويستهدف هذا السّؤال معرفة ما إذا كانت الموضوعات النّحويّة مرتّبة كذلك أم لا.

الإجابة	يعتمد على مبدأ التّدرّج من البسيط إلى المركّب	يعتمد على مبدأ التّدرّج من السّهل إلى الصّعب.	مرتّب بطريقة عشوائيّة	المجموع
التّكرار	7	5	6	15
النّسبة المئويّة	%47	%33	%40	%100

جدول3: يمثّل طريقة تنظيم موضوعات النّحو وترتيبها.

❖ **ما الوسائل الّتي تعتمد عليها في تحضير الدّرس النّحوي وتقديمه؟**

اتّفق كلّ الأساتذة المستجوبون على أهمّية الكتاب المدرسيّ، وأنّه وسيلة أساسيّة في تحضير الدّرس وتقديمه لكن يجب على الأستاذ ألّا يجعل من نفسه عبدا له، بل يجب عليه أن يستعين بمراجع أخرى لإثراء الدّروس. ومن بين المراجع الّتي يعتمدها الأساتذة:

- ألفية ابن مالك وشروحاتها.
- الأجروميّة لابن آجُرُّوم، محمد بن محمد بن داود الصنهاجي، أبو عبد الله.
- النّحو الواضح في قواعد اللّغة العربيّة لعلي الجارم ومصطفى أمين...

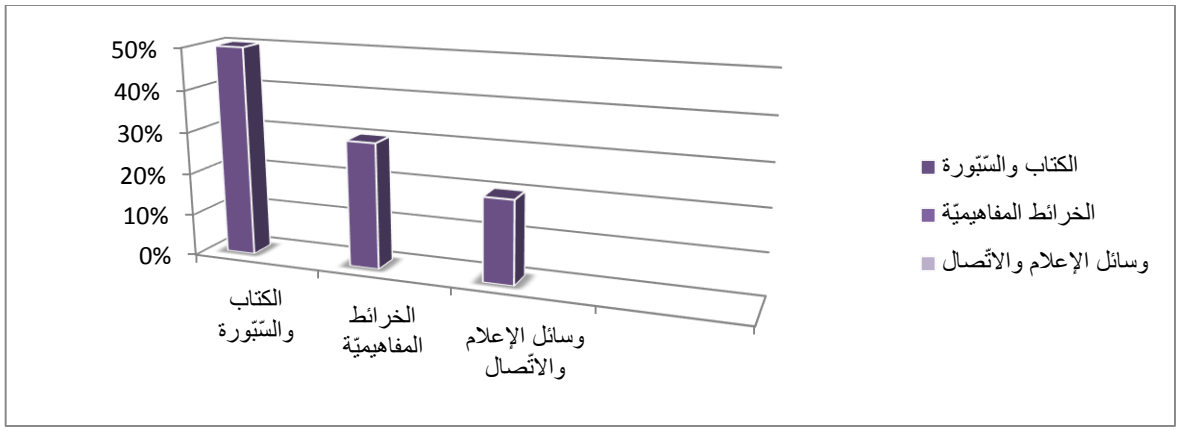
لتأتي السّبّورة في الدّرجة الثّانية من حيث الأهمّية بعد المدرّس، حيث تسجّل النّقاط الأساسة، والأمثلة، ويجب أن تنظّم وفق مخطّط، وتكون الكتابة عليها بخطّ كبير وبصورة مرئيّة منظّمة مع التّأكّد من سلامة اللّغة. إضافة إلى إشراك التّلاميذ في العمل عليها بالتّداول.

ويأتي استعمال الخرائط المفاهيميّة في المرتبة الثّالثة؛ إذ يلجأ إليها الأستاذ فيصمّم مذكّرات وأفكار وفقها. كما يستعمل الطّريقة العكسيّة أيضا باستعمال تصاميم بأطر فارغة ليملأها المتعلّم بكلمات مفتاحيّة لقياس مدى تمكّنه من المادّة العلميّة المدروسة.

وتعتبر وسائل الإعلام والاتّصال أكثر إغراء للتّلاميذ وهي أكثر فائدة إذا استعملت بشكل جيّد وفعّال، فمن فوائدها ربح الوقت وشدّ انتباه التّلاميذ، بشرط الاستعانة بالبديل في حالة تعطّل الجهاز أو انقطاع التّيار الكهربائي.

وتظهر لنا النّتائج المحصّل عليها في المنحنى الآتي (المنحنى رقم 07):

المنحنى رقم 07: يمثّل النّسب المئويّة لسؤال: ما الوسائل الّتي تعتمد عليها في تحضير الدّرس النّحوي وتقديمه؟



❖ **هل تقوم بإجراء التّقويم التّشخيصي في بداية الموسم الدّراسيّ؟**

أجمع الأساتذة على إجراء تقويم تشخيصيّ للمتعلّمين في بداية كلّ موسم دراسيّ، وإنّا لا نجانب الحقيقة ولا ننأى عن الصّواب إذا قلنا أنّ أهمّية التّقويم في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة كأهمّية الملح في الطّعام، والتّقويم التّشخيصيّ هو" عمليّة تربويّة ترمي إلى تعديل المفاهيم العلميّة من خلال الأخذ بيد التّلاميذ بطيئيّ التّعلّم لمواكبة أقرانهم في القسم، وكذا تصليح الاعوجاج الخاصّ بالكفاءات المعرفيّة والتّقنيّة للمتعلّم"[1].

كما يهدف التّقويم إلى:

- تشخيص المكتسبات القبليّة السّابقة.
- تحديد أسباب الاضطراب التّعلّميّ الملاحظ لتصحيح الثّغرات وسدّها.

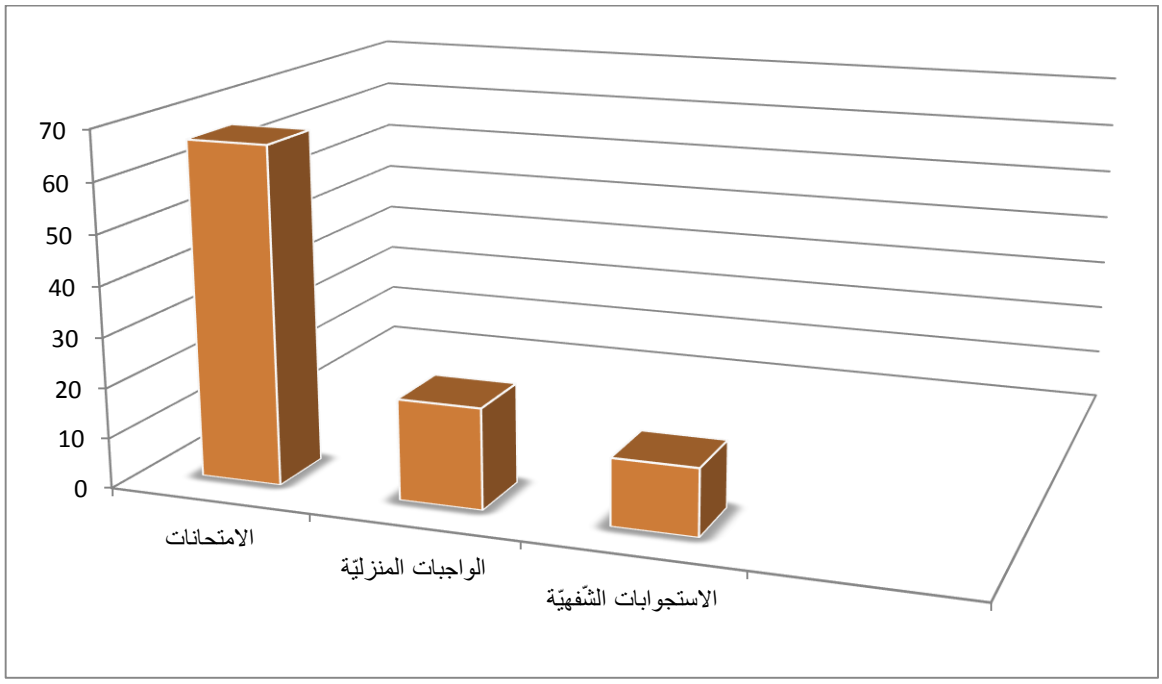
ولهذا كان لزاما على كلّ أستاذ أن يوليه من الأهمّية ما كان ليقف على جوانب القوّة ويعزّزها، ويقف على جوانب القصور قصد معالجتها.

❖ **ما الوسائل الّتي تعتمدها في تقويم أداء التّلاميذ؟**

وتظهر لنا النّتائج المحصّل عليها في المنحنى الآتي (المنحنى رقم 08):

[1] الدّليل التّربويّ لأستاذ الثّانويّ، أوت 2014م.

المنحنى رقم 08: يمثّل النّسب المئويّة لسؤال: ما الوسائل الّتي تعتمدها في تقويم أداء التّلاميذ؟



يشترط في تقويم أداء المتعلّم أن يكون شاملا لجميع المعارف الّتي تلقّاها المتعلّم، حتّى يكشف مواطن الخلل بطريقة صحيحة، كما لا بدّ أن يكون مستمرّا وملازما للمتعلّم طيلة الفترة الدّراسيّة ممّا يدفع المتعلّم إلى المراجعة المنظّمة والمستمرّة، ما يجعله متمكّنا من جميع المعارف الّتي تلقّاها، وحتّى يحقّق التّقويم أغراضه يتطلّب تعدّد الأساليب وتنوّعها، لا الاقتصار على الامتحانات فقط. ولذا يستهدف هذا السّؤال إلى معرفة ما إذا كان المعلّم ينوع في أساليب التّقويم أم يقتصر على الامتحانات فقط.

أجاب عشرة أساتذة (63.67%) أنّ الطّريقة المثلى للتّقويم تكمن في إجراء امتحانات كتابيّة يقف الأستاذ من خلالها على مدى الجدوى من تدريسه، وتكون عبارة عن أسئلة

هادفة، دقيقة، ومتنوّعة، وينبغي أن تكون متدرّجة من السّهل إلى الصّعب، وتتناسب مع كلّ فئات التّلاميذ من متعثّر ونام ومتميّز، إضافة إلى الواجبات المنزليّة الّتي شغلت نسبة 20.00%، إذ تعدّ أدوات تعلّم وتكملة للدّرس، ويؤكّد الأساتذة على وجوب فحصها بانتظام واستمرار لتجنّب فتور التّلاميذ في المرّات المقبلة. وعند التّصحيح يجب على الأستاذ وضع تقديرات تشجيعا للتّلاميذ. وتأتي الاستجوابات الشّفويّة في المرتبة الأخيرة بنسبة 13.33% وتستعمل خاصّة بعد استعمال وسائل الإعلام والاتّصال لإعادة حوصلة ما تمّ مشاهدته، وبعد الخرائط المفاهيميّة من أجل ترسيخ الفكرة المدروسة.

فتعليم النّحو يعدّ وسيلة لتحقيق غاية الاستعمال الصّحيح للّغة العربيّة، ويتطلّب تحقيق هذه الغاية كثرة التّدريبات بنوعيها: الكتابيّة والشّفويّة، لأنّ الاقتصار على التّدريبات الكتابيّة فقط لا يطوّر الجانب الأدائي للمتعلّم، ولا قدرته على التّعبير السّليم، في حين اعتماد «التّطبيق الشّفوي يثبّت القواعد في أذهان التّلاميذ، ويعدّ من الطّرق الطّبيعيّة لتكوين العادات اللّغويّة الصّحيحة، وهو -كذلك - مقياس دقيق لمستوى التّلاميذ ووسيلة للكشف عن الضّعفاء منهم، وعن نواحي القصور فيهم »[1].

❖ **هل للنّحو علاقة بباقي الأنشطة؟**

الإجابة	هناك تكامل بين النّحو وبقيّة الأنشطة	يُدرّس النّحو منفصلا عن بقيّة الأنشطة	المجموع
التّكرار	12	3	15

[1]. عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفنّي لمدرّسي اللّغة العربيّة، مرجع سابق، ص225.

النّسبة المئويّة	%80	%20	%100

جدول 4: يوضّح ما إذا كان هناك تكامل بين النّشاط النّحوي وبقيّة الأنشطة أم لا.

بملاحظة الجدول نجد أنّ نسبة 80% من المعلّمين، يرون بأنّ نشاط النّحو متكامل مع بقيّة الأنشطة الأخرى، أي أنّ الدّرس النّحوي مرتبط ببقيّة الأنشطة، فتربطه بالقراءة من خلال قراءة المتعلّمين للنّص، ممّا يمكّنهم من القراءة السّليمة، ويجعلهم يقبلون على تعلّم القواعد، لاسيما إذا كانت النّصوص سهلة تعبّر عن موضوعات تهمّه، كما تربطه بعلم المعاني لما يكتسبه المتعلّم من معاني جديدة بالنّص لم يكن يعرفها سابقا. لذا فالمتعلّم في المرحلة الثّانويّة يحتاج إلى مثل هذه النّصوص، التّي تتماشى مع واقعه، وتعبّر عن حاجاته، مما يدفعه إلى التّعلّم، وإلى كثرة البحث والقراءة. ما يسهم في تنمية قدره على التّعبير السّليم وحسن توظيف القواعد النّحوية وتفعيلها في لغة الحياة اليّوميّة. في حين يرى ثلاثة أساتذة بنسبة تقدّر بـ20% أنّ النّحو يدرس منفصلا عن باقي الأنشطة الأخرى.

❖ **هل الوسائل التّعليميّة الحديثة متوفّرة في مؤسّستك؟**

أجمع الأساتذة المستجوبون على توفّر الوسائل التّعليميّة الحديثة في كلّ المؤسّسات التّربويّة، إذ أصبح استخدام الحاسوب وتقنية الأنترنت وأجهزة العرض في هذا العصر جزءا مهمّا من العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة وتوظيفها للوصول إلى الأهداف المرغوبة؛ ذلك أنّها أكثر تشويقا وإغراء ودافعيّة لاكتساب مهارات التّعلّم الذّاتي والتّعلّم التّعاوني، واكتساب كفاءة استثمار الوقت وإدارة الإمكانات المتاحة.

❖ **هل تستعين بها في تقديمك النّحو؟**

اتّفق عدد من الأساتذة بنسبة تقدّر بـ 66.67 % على ضرورة استعمال الوسائل الحديثة في تدريس النّحو، ذلك أنّ استعمالها بطريقة ملائمة في التّعليم عدّة أهداف يعود نفعها على المعلّم والمتعلّم، وخاصّة الفيديو، وذلك لأنّه يمكّن من:

- إعادة سماع التّسجيل في أيّ وقت ممكن، وفي أيّ مكان، وهذا ما يؤدّي إلى ترسيخ المعلومات والمعارف في ذهن المتعلّم[1]، لأنّ استماع المتعلّم إلى الدّرس مرّة واحدة، قد لا يمكّنه من فهم جميع عناصره، إلا أنّ إعادة سماعه للدّرس أكثر من ذلك، يمكّنه من فهم جميع العناصر. فاستماع المتعلم إلى نماذج إعرابيّة صحيحة مسجّلة على شريط فيديو، يمكّنه من إعادة الجزء الذي تعذّر عليه فهمه[2].
- تتيح للمتعلّم وقتا للقيام بأغراض أخرى،لأنّها تقوم ببعض الأدوار عوضا عنه.
- تنميّة قدرة المتعلّم على التّذكّر، لأنّه يستعمل أكثر من حاسة، كما يثير تّشويق المتعلّم.
- سهولة الحصول على برامجه[3]، لأنّها متوفّرة في أماكن كثيرة،
- توفير الجهد والمال لأنّه لا يحتاج إلى تكاليف كثيرة.

---

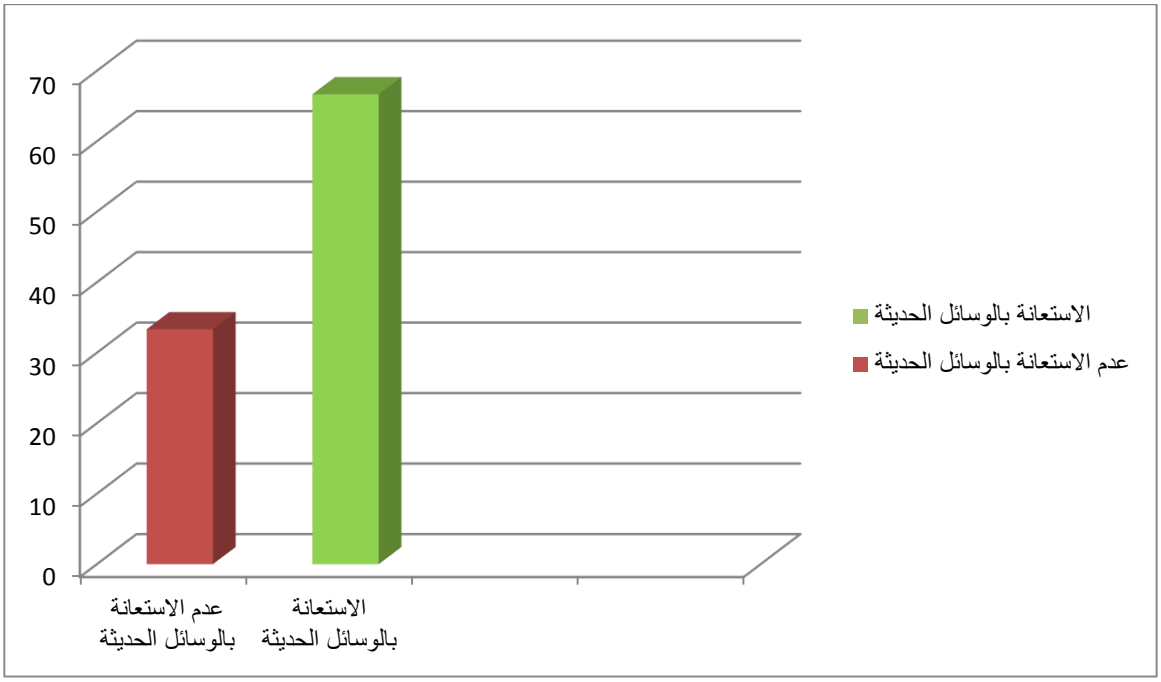
[1]. ينظر . عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفنّي لمدرّسي اللّغة العربيّة، مرجع سابق . ص 315.

[2]. ينظر: فلاح صالح حسين الحيوري، طرائق تدريس اللّغة العربيّة في معايير الجودة الشّاملة، دار الرّضوان، عمان– الأردن، د. ط، 1436هـ/ 2005م، ص 342.

[3]. أحمد محمود الحيلة، أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التّعليميّة، مرجع سابق، ص 316.

ولهذا يحتاج تبليغ النّحو، وتقريبه من قلوب المتعلّمين الاستعانة بهذه الوسائل الحديثة، حتى يُنزع قناع الخوف عنه، وتُكشف الصّورة الحقيقيّة له، لأنّه غير صعب، وإنّما يفتقد إلى المحفّزات والأدوات الّتي ترغّب في تعلّمه.في حين ذهبت نسبة 33.33 %إلى أنّ استعمال الوسائل الحديثة يقتصر فقط على تقديم دروس العلوم الطّبيعيّة والعلوم الفيزيائيّة، دون الاستعانة بها في تعليم اللّغة العربيّة. كما أنّ صعوبة القواعد النّحوية، لا تصل إلى درجة صعوبة القواعد الفيزيائيّة والقواعد الرّياضيّة، إلاّ أنّ المتعلّمين يقبلون على تعلّمها، ويبذلون الجهد المطلوب لذلك.

وتظهر النّتائج المحصّل عليها في المنحنى الآتي:



❖ **هل تسهم وسائل الإعلام والاتّصال في تفشّي ظاهرة الضّعف اللّغويّ؟**

ذهب جلّ المستجوبين إلى أنّ وسائل الإعلام والاتّصال تسهم في تفشّي ظاهرة الضّعف اللّغويّ، إذ " تتمّ مخاطبة المتلقّين ونقل الرّسائل إليهم بثنائيّة أو ازدواجيّة قد تعيق وصول المقاصد الحقيقيّة للمحتوى. وإنّ اختلاط اللّغة الإعلاميّة بثنائيّات متناقضة هو مفسدة لها إذ ينتج عنه ما يأتي:

- تفشّي اللّحن والغلط في لغة التّعبير.
- اختلال الألسن.
- تباعد الفهم بين المتلقّين بسبب تباين اللّهجات المحليّة، وكذا التّباين في فهم اللّغات الأجنبيّة.
- تباين المتلقّين في التّأويل والتّفسير.
- تعدّد لهجات الخطاب الواحد.
- استحداث ملكات جديدة (إنتاج لغوي جديد).
- فساد في التّعبير من خلال إحلال ألفاظ محلّ أخرى.
- تحميل ألفاظ معاني مغايرة لمقاصدها.

هذا وقد بات المحتوى المقدّم بلغة مختلطة ظاهرة تهدّد اللّغة العربيّة الفصحى بالزّوال والاندثار.

❖ **ما هي أهمّ المعوّقات والحلول المقترحة؟**

تباينت آراء الأساتذة المستجوبين وتضاربت فيما يخصّ هذا السّؤال، وفيما يلي بعض إجابات الأساتذة:

- **المعوّقات:**

أ. **معوّقات تتعلّق بأستاذ مادّة النّحو العربيّ:**

- أغلب الأساتذة درسوا في الجامعات وتخرّجوا لكن تنقصهم الخبرة والكفاءة، حتّى أنّهم في غالب الأحيان يجهلون الطّرائق المناسبة في تقديم الدّروس، فيلجأ للطّرائق التّقليديّة القديمة في إيصاله المعلومات من إلقاء واتّباع المنهجيّة الاستقرائيّة وإلزام المتعلّم بالحفظ والاستظهار.
- لا يحفّز المتعلّم ولا يقوده إلى الاستنتاجات الفرديّة، ولا يكسبه الفكر النّقدي الإبداعي.
- إهمال الأساتذة عمليّات التّقويم، والتّركيز على الاختبار الكتابي أكثر، وإهمال الوسائل الّتي قد تبيّن الوجه الحقيقيّ للمتعلّم، ففاعليّته في القسم تكسبه مهارات الحديث والاستماع والتّعبير، وتجعل رصيده اللّغويّ يتنامى بفضل عمليّة التّوصل الّتي يقوم بها في أثناء العمليّة التّعلّميّة التّعليميّة.

ب. **معوّقات تتعلّق بالتّلميذ:**

- نجد المتعلّم في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة متلقّيا سلبيّا، ولا يكون قطبا إيجابيّا في العمليّة التّدريسيّة.
- نفور المتعلّم من المادّة.

- ضعف الحصيلة اللّغويّة للمتعلّم، الشّيء الّذي يؤثّر على المحصول الفكري الّذي يقلّل من قدرته على التّعبير والتّواصل مع الآخرين.
- غياب الاستعمال والدّربة الضّروريّين للتّمكّن من اللّغة العربيّة الفصيحة وتطبيق قواعدها.
- همّ الطّالب الوحيد هو الحصول على نقطة تمكّنه من اجتياز الاختبار فهو أبعد ما يكون عن البحث في الخفايا واكتشاف مكنونات النّحو.

ج. <u>معوّقات تتعلّق بالمادّة:</u>

- الدّراسات النّحويّة الحديثة والّتي تتعلّق بتيسير النّحو لم تجد طريقها إلى فهم النّحو العربيّ فهما جيّدا بل في بعض الأحيان زادته تعقيدا.
- غياب طرائق تيسير النّحو.

<u>ومن الحلول</u> الّتي اقترحوها:

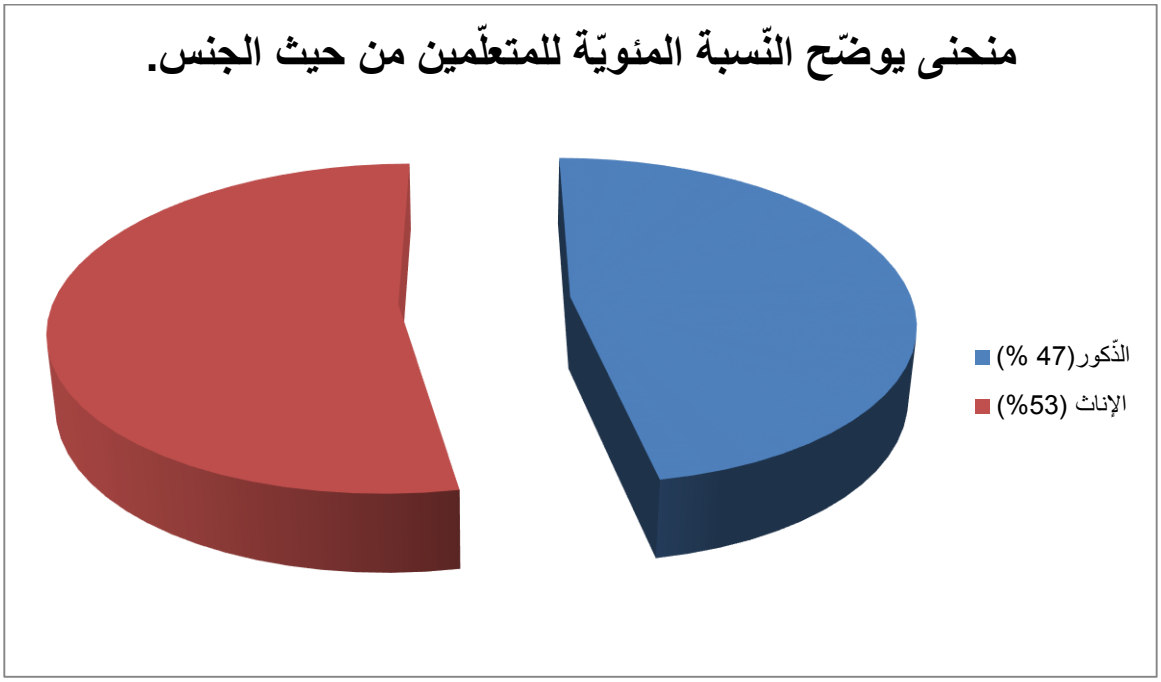
- تيسير تعليم اللّغة العربيّة ونشرها بين المتعلّمين بلغة سليمة ميسّرة.
- تحسين مستوى التّعليم ومردوده.
- العمل على تكوين المتعلّم وتحفيزه لاكتساب ملكة لغويّة لسانيّة ومهارات التّفكير والتّعبير والحديث.
- جعل العمليّة التّعليميّة حلقة تواصل وعرض الأفكار ومناقشتها بين المتعلّم والأستاذ.

- العمل على تحبيب النّحو للمتعلّم وتغيير النّظرة القاصرة لهذه المادّة ودحض الهزيمة النّفسيّة تجاهها بإبراز الأهمّية الّتي تحملها.
- ربط التّراث النّحوي بالدّراسات اللّسانيّة الحديثة حتّى تتلاشى الفكرة الرّاسخة في الأذهان من أنّ النّحو مادّة نضجت واحترقت.
- زرع العزيمة والثقة في النّفس.
- جعل فعاليّة التّلميذ داخل القسم عنصرا تقييما.
- اطّلاع التّلميذ على الدّرس مسبقا حتّى يحقّق المشاركة الإيجابيّة.
- ترتيب الدّروس وفق تدرّج يسمح باستثمار المعلومات السّابقة، من باب التّعزيز.
- توفير الحجم السّاعي الكافي لهذا النّشاط، ممّا يسمح للمعلّم بتبليغه بطريقة ملائمة.
- الإكثار من التّطبيقات بنوعيها الكتابي والشّفهي، حتّى يتمكّن المتعلّم من القواعد المدروسة.
- الاهتمام أكثر بإعداد الكتاب المدرسي، وذلك بتصحيح الأخطاء اللّغويّة الموجودة به.
- السّعي الجادّ إلى إعداد الأستاذ الكفء، الملمّ بطرائق التّدريس الجيّدة.
- بناء المناهج على أسس علميّة تسهر عليها لجنة مختصّة ، تكون على اطّلاع دام بما استجدّ في حقل تعليميّة اللّغات، وتحمل على عاتقها اختيار الموضوعات الّتي تتناسب وقدرات المتعلّمين، واعتماد طرائق التّدريس الحديثة.

تحليل استبانة التّلميذ:

❖ تحديد الجنس:

بعد إحصاء عدد الذّكور والإناث، تبيّن لنا أنّ عدد الإناث يفوق عدد الذّكور، وتظهر النّتائج المحصّل عليها من خلال الاستبانة في المنحنى الآتي:



بالاعتماد على معطيات المنحنى نجد أن نسبة الذّكور تقدّر بـ 47 % أي ما يعادل واحد وثلاثون ذكرا، وأنّ نسبة الإناث تقدّر بـ 53 % أي ما يعادل 35 أنثى، وهذا يدلّ على أن الإناث أكثر اهتماما بالتّعلّم من الذّكور، وهنّ أكثر تفوّقا في جميع الميادين الأكاديميّة تقريبا، إضافة إلى انخفاض نسبة رسوب الإناث عن الذّكور، وهذا راجع بالدّرجة الأولى إلى القيود الاجتماعيّة الّتي تُفرض على الأنثى، فلا تجد أمامها سوى الانغماس في الدّراسة والسّعي للحصول على أعلى الدّرجات، كما أنّ ثقافة الأنثى طرأ عليها الكثير من التّغيير،

فأصبحت ترفض أن تكون رهينة المنزل وأصبحت تضاهي الذّكور وتطلب حقّ المساواة وحقّ التّعليم، مع إدراكها أنّ التّعليم هو مستقبلها الّذي يضمن لها الخروج من المأزق الاجتماعيّ. ويرى الأساتذة أنّ المستوى الاجتماعيّ والعلميّ والمهنيّ للأبوين يقف وراء تفوّق الإناث على الذّكور، حيث يفضّل الشّباب الالتحاق بالوظيفة وهجران مقاعد الدّراسة- خاصّة في هذه المرحلة- ، والاعتماد على النّفس في توفير مستلزمات الحياة.

❖ **ما هدفك من التّعلّم؟**

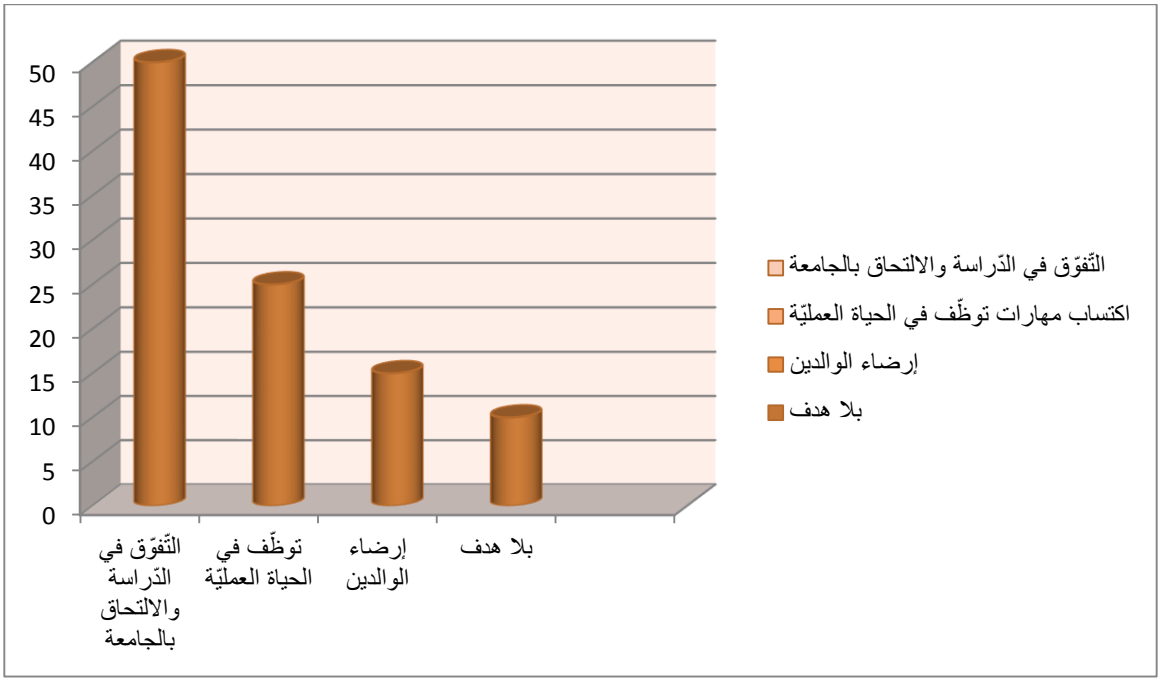
بالاطّلاع على ما جاء في الاستبانات، نجد أن الإجابة تختلف من متعلم إلى آخر، ونجد أنّ هدف الأغلبية منهم هو الوصول إلى نتيجة مستحقّة بعد تعب وعناء، تلك الأخيرة الّتي تهيّئ شخصيّاتهم على مواجهة الحياة العمليّة، ومتابعة تحصيلهم العلميّ في مجالات يميلون إليها، فيندفعون نحو الإبداع والابتكار بعد تمتّعهم بالعديد من المهارات الفكريّة والنّوعيّة.

وتذهب فئة أخرى من التّلاميذ إلى أنّ الهدف من تعلّمهم هو إرضاء الوالدين – لا غير- ويقدّم أصحاب هذا الرّأي تبريراتهم بأنّ الله تعالى منّ عليهم بنعمة الوالدين- الّتي يفتقدها الكثير- اللّذان يعتبران طريقا للجنّة، لذلك وجب عليهم برّهما والقيام بكلّ ما يطلبانها، حتّى ينالوا رضا الله ورضا رسوله الكريم صلّى الله عليه وسلّم.

وأجابت قلّة قليلة من المستجوبين بأنّهم يتعلّمون فقط.. بلا هدف، فهم لا يتصوّرون أنّهم قادرون على فعل شيء مفيد أو ذا قيمة، حياتهم بلا هدف، أيّامهم ضائعة، هم في مقاعد

الدّراسة لملأ الفراغ لا لملأ العقول. فقلّة قلية تتعلّم بهدف التّثقيف والنّجاح وخدمة الأمّة، وهذا ما يؤكّده علي أبو المكارم في كتابه تعليم النّحو؛ حيث يرى بأنّ "الغاية من تعلّم العلم تختلف باختلاف طبقات المجتمع، فأبناء الطّبقة العليا يتعلّمون بغية الوصول إلى المراتب العليا، أما أبناء الطّبقة الوسطى من كبار التّجّار وعلى من شاكلتهم، فهم يتعلّمون بغية نيل المكانة الرّفيعة، أمّا أبناء العامّة فهدفهم من ذلك هو تغيير نمط الحياة، وتحسين مستوى المعيشة، أما الفئة التي تهتمّ بالعلم وتهدف إلى تعلّمه والإفادة به في خدمة المجتمع والأمّة هم أبناء المعلّمين والمثقّفين الّذين لا مطمع لهم إلا خدمة العلم والمعرفة"[1].

وتظهر نتائج الإجابة عن هذا السّؤال في المنحنى الآتي:



[1]. أبو المكارم، تعليم النّحو، مرجع سابق، ص120.

❖ **هل تحبّ اللّغة العربيّة؟**

من خلال ما عايشناه وما لمسناه من نفور من لدنّ تلاميذ الثّانويّة من اللّغة العربيّة ، نريد أن نصل غلى ما قيل وما يقال عن مادّة النّحو العربيّ في الثّانويّات. وتظهر النّتائج المتحصّل عليها في الجدول الآتي:

جدول يمثّل نسبة اهتمام كلّ من الذّكور والإناث باللّغة العربيّة.

الإجابة		نعم		لا		المجموع
التّكرارات	ذكور	17	**42**	14	**24**	31 **66**
	إناث	25		10		35
النّسبة المئويّة	ذكور	%55	**64**	%45	**36**	100
	إناث	%71		%29		

وعليه، يظهر لنا – من خلال تصريحات التّلاميذ– أنّ نسبة كبيرة منهم يحبّون اللّغة العربيّة، إذ وصلت إلى 55% عند الذّكور، و71% عند الإناث، في حين وصلت نسبة الآراء الّتي تقول بعدم حبّ اللّغة العربيّة إلى 45% بالنّسبة للذّكور، و29% بالنّسبة للإناث، فالتّلميذ يتعلّم اللّغة العربيّة وهو طفل صغير بدافع الحاجة إلى التّعبير والتّواصل مع الغير، لكنّ خضوعها لحبّه وميله إليها، أو كرهه وانصرافه عنها يرجع إلى أسباب عدّة؛ أهمّها الأستاذ وطريقته في التّدريس.

وبالرّغم من قول بعض المتعلّمين بحبّ اللّغة العربيّة، إلّا أنّهم يقبلون على دراسة المواد العلميّة الّتي تقدّم باللّغات الأجنبيّة، وهذا قد يعود إلى نظرة المجتمع الاستهزائية لمتعلّميها؛

فهو ينظر للّغة العربيّة نظرة احتقار، وإهانة، واشمئزاز، وأنّها لغة التّخلّف، ولهذا يميل التّلاميذ إلى التّحدّث باللّغات الأجنبيّة ويهملون العربيّة بالرّغم من كونها اللّغة الرّسميّة، الّتي وجب أن تقدّس، لأنّها اللّغة الأمّ، لغة القرآن الكريم. وفي هذا تقول جميلة راجا: " **ولكن اللّغة العربيّة وللأسف نجدها في الآونة الأخيرة تتعرّض للهجر والمضايقة والتّشويه من أكثر أبنائها وفي عُقر دارها، وبالأخصّ بعد ما يشهده العالم من تغيّرات ومستجدّات أوهمت هؤلاء أنّ لغتهم ليست في المستوى الّذي يسمح لها بأن تكون لغة الاقتصاد والتّعليم والطبّ والسّياحة والإدارة وغير ذلك**"[1]، كما أنّ المتعلّمين يطمحون إلى دراسة المواد الّتي تتوفّر على مناصب شغل كافية، والّتي تحقّق لهم ما يأملون إليه،"**من ذلك نرى الأهمية القصوى لدراسة العلوم بلغتنا العربية مستخدمين مصطلحات عربية**"[2]، حتّى نتمكّن من تنمية الاهتمام بها، ونساعد على نشرها، لأنّ التّعليم باللّغات الأجنبيّة يميت في المتعلّم دافع الاهتمام بلغته، ويجعله ينصرف إلى الاهتمام باللّغات الّتي يستعملها.

❖ **كم تحفظ من القرآن؟**

إنّ متعلّم القرآن الكريم يكتسب اللّغة السّليمة، ويكون قادرا على ضبط الحروف بشكل صحيح، كما تكون مخارج الحروف لديه سليمة، ولغته فصيحة لا يشوبها لحن أو خطأ.

---

[1]. جميلة راجا، يوميات اللّغة العربيّة، عمل فرقة بحث بعنوان: اللّغة العربيّة خلال الخمسين سنة 1962- 2012م، منشورات مخبر الممارسات اللّغويّة، الجزائر، ص151.

[2]. نور الدّين غمام عمارة، تجارب تعريبيّة ناجحة، عمل فرقة بحث بعنوان: اللّغة العربيّة خلال الخمسين، مرجع سابق، ص 302.

إضافة إلى أنّ تعلّم القرآن يقوّي الذّاكرة؛ فالأشخاص الّذين يحفظون القرآن لديهم قدرة فائقة على استرجاع المعلومات أكثر من الّذين لا يحفظون القرآن.

ولهذا كان سؤالنا للمتعلّمين عن حفظ القرآن الكريم، دستور الحياة الشّامل، الّذي تستقيم به الألسنة، وتصان به الحقوق، وتزدهر الحياة.

ومن خلال نتائج الاستبانات نجد أنّ معظم المتعلّمين لا يحفظون القرآن الكريم- خاصّة الذّكور- والأدهى من ذلك أنّهم لا يقرؤونه حتّى، والفئة القليلة الّتي أجابت بـ" **نعم أحفظ القرآن**" لم تتجاوز خمسة أحزاب، وتوجد فئة أخرى قالت بأنّها **تقرأ القرآن ولا تحفظه**، كما يوجد من **لم يجب عن هذا السؤال**، وهناك من يجيب باستهزاء، فيقول:" **66+ الفاتحة**". وهذا يدلّ على عدم الاهتمام الكافي بحفظ القرآن الكريم وتعلّمه من قبل المتعلّمين، فبعد المتعلّمين عن القرآن يعدّ أحد الأسباب الرّئيسة في تفشّي ظاهرة الضّعف اللّغويّ، فلو تمرّن التّلميذ وهو صغير على قراءة القرآن وحفظه لاستطاع أن ينمّي قدراته، ويصقل مهاراته وملكاته من حفظ، وقراءة، ومخارج حروف. كما يتعلّم اللّغة العربيّة بشكل جيّد، ويتمكّن منها، ممّا يجعله أقدر من غيره على التّحدّث بفصاحة وطلاقة، خاصّة أنّ القرآن الكريم هو الكتاب الأوّل الّذي أسهم في حفظ اللّغة العربيّة من الاندثار.

❖ **ما الكتب الّتي تطالعها؟**

يهدف هذا السّؤال إلى معرفة مدى اهتمام المتعلّمين بالمطالعة، لما لها من دور في تحسين مستواهم اللّغويّ؛ ذلك أنّ المطالعة من الأنشطة الذّهنيّة الّتي تساعد على زيادة

مستوى التّركيز لدى القارىء، كما تعمل على تنمية القدرات التّأمّليّـــة سواء الشّفويّـــة منها أو الكتابيّة، ومن ثمّ التّفكير بطريقة إبداعيّة.

لكنّ ما نلحظه من إجابات المتعلّمين، أنّ أغلبهم لا يهتمّ بالمطالعة، بل يكتفي بتصفّح الأنترنت ومشاهدة ما يُبث على القنوات، لأنّ المطالعة تشعرهم بالملل، وفئة قليلة جدّا أجابت بـ " **كتب قديمة، كتب تاريخية عن الثّورة، والأهمّ والأهمّ (conexion)**"، كما نجد منهم من لم يجب عن هذا السّؤال.

وهذا يدل على أنّ مشكلة عدم الاهتمام بالمطالعة اكتسحت مجتمعنا العربيّ، والسّبب في ذلك هو وسائل الاّتّصال الحديثة الّتي خلقت فجوة بين القارئ والكتاب. لذا وجب على المعلّم التّوعية بأهمّية المطالعة، وجعلها من الأولويّات.

❖ **ما هدفك من تعلّم النّحو؟**

إنّ الهدف من تعلّم النّحو هو"**صون اللّسان عن الخطأ، وحفظ القلم من الزّلل**" وقد تعمّدنا طرح هذا السّؤال لكي نتحقّق ما إذا كان هدف المتعلّمين كذلك، فكانت الإجابات كالآتي:

الإجابة	النّجاح في الامتحان			التّمكّن من الاستعمال الصّحيح للّغة العربيّة		المجموع
التّكرارات	ذكور	21	**41**	10	**25**	31	**66**
	إناث	20		15		35	
النّسبة المئويّة	ذكور	%68	**%62**	%42	**%38**	**100%**	
	إناث	%57		%43			

بالاعتماد على نتائج الجدول يتبيّن لنا أنّ هدف معظم المتعلّمين من تعلّم النّحو هو النّجاح في الامتحان فقط حيث تقدّر نسبتهم بـ 62%،لأنهم يرغبون في الانتقال من سنة إلى أخرى، ولا يهمّهم إذا تمكّنوا من الاستعمال الصّحيح للغتهم أم لا، لأنّهم لا يرغبون في دراستها أصلا، بحجّة كونهم علميّين، وأنّ اختصاصهم لا يحتاج إلى اللّغة العربيّة. إلّا أنّنا نجد نسبة قليلة تقدر بـ 38 % من المتعلّمين يتعلّمونها من أجل ضبط اللّسان، وحفظه من الزّلل.

ومن هنا نتوصّل إلى أنّ تعلّم النّحو عند المتعلّمين غاية في الوقت الّذي كان ينبغي أن يكون وسيلة.

❖ **هل تعتبر أستاذك قدوة لك؟ ولماذا؟**

ويظهر الجدول النّتائج الّتي توصّلنا إليها:

الإجابة			نعم			لا		المجموع	
التّكرارات	ذكور	17	**43**			14	**23**	31	**66**
	إناث	26				9		35	
النّسبة المئويّة	ذكور	%55	**%65**			45%	**%35**	**%100**	
	إناث	%74				%36			

يذهب 65 %من المتعلّمين إلى أنّ المعلّم قدوة لهم، ذلك أنّه القائد الّذي يقودهم نحو أهدافهم، والأب الحنون العطوف عليهم، والمعلّم الّذي يقدّم المعرفة وينمّي المهارات، والموجّه المرشد إلى الطّريق الصّحيح والمعرفة الحقّة، وفي هذا قالت أحد المتعلّمات: "بعض الأساتذة هم سبب محبتي للّغة العربيّة".

في حين رأى عدد من المتعلّمين، بنسبة تقدّر بـ 35 % أنّ الأستاذ ليس قدوة بالنّسبة له، وأرجعوا ذلك إلى كون بعض الأساتذة غير عادلين في تعاملهم مع المتعلّم، وأنّهم يقلّلون من قيمتهم.

ومن هنا نخلص إلى أنّ نجاح المعلّم في تكوين المتعلّم وتغيير سلوكه نحو الأفضل يشترط فيه أن يكون قدوة له في جميع أقواله وأفعاله، لأنّ إصلاح المتعلّم يكون معقود بإصلاح

المعلّم أولا[1]، فلا يمكن لمعلّم أن يحثّ متعلّميه على الصّبر- مثلا- وهو يغضب ويثور لأبسط الأمور.

❖ **هل يملك المعلّم زادا معرفيّا مقبولا في النّحو؟**

إنّ تحقيق الأهداف المبتغاة من تعليم النّحو يتطلّب أن يكون المعلّم ملمّا بمادّته، عارفا بأدقّ جزئيّاتها.

الإجابة	نعم	لا	نوعا ما	المجموع
عدد التّكرارات	45	3	18	**66**
النسبة المئويّة	%68	%5	%27	**%100**

من خلال معطيات الجدول يتبيّن أنّ معظم المتعلّمين يجيبون بـ (نعم)، حيث تقدّر نسبتهم بـ 68% أي بما يعادل 45 متعلّم، لأنّ المعلّم يزوّدهم بمختلف المعارف اللّازمة في هذا النّشاط. ونسبة 27% تجيب بـ (نوعا ما)، أي أنّ ما يعادل 18 متعلّما يرى أنّ المعلّم متمكّن من مادّته إلى حدّ ما، ونسبة 5% فقط تجيب بـ :(لا)، أي ما يعادل 3 متعلّمين يرون عكس ذلك، ولعلّ هذا يعود إلى كونهم غير مهتمّين بالمادّة، أو أنّ المعارف المقدّمة لا تتناسب مع قدراتهم.

[1]. ينظر، أبو محمّد عبد الله بن مسلم، عيون الأخبار، دار الكتاب العربي، بيروت- لبنان، 1343هـ / 1915م . 167/2.

❖ **هل يستطيع الأستاذ التّعامل مع كلّ متعلّم حسب طبيعة ظروفه وبيئته وقدراته؟**

الإجابة		نعم		لا		المجموع
التّكرار	ذكور	16	28	15	38	**66**
	إناث	12		23		
النّسبة المئويّة.	ذكور	%52	%42	%48	%58	**%100**
	إناث	%34		%66		

بالنّظر إلى الجدول نجد أنّ نسبة 52% من الذّكور تقرّ بأنّ المعلّم يتعامل معهم حسب قدراتهم العقليّة، ومستواهم الفكريّ، أما نسبة 48% تنفي ذلك. أما عن الإناث فنجد أنّ نسبة 34% فقط تقرّ بمراعاة الفروق الفرديّة. أي أنّ نسبة كبيرة منهم ترى أنّ المعلّم ليس له القدرة على التّوفيق بين جميع المتعلّمين في التّعليم، وترى بأنّه يتعامل مع المتفوّقين دون غيرهم، ولا يهتمّ ببقيّة المتعلّمين حتّى لا يضيع الوقت، وينهي البرنامج في الوقت المحدّد له، خاصّة الإناث كونهم يتّصفون برقّة الإحساس، ولو من أبسط الأمور.

وهذا ما يكبح دوافع المتعلّم نحو التّعلّم، لأن تنمية ذلك يتطلّب " **ضرورة مراعاة استعدادات وقدرات التّلاميذ حتّى لا يحمل التّلميذ فوق طاقته**"[1].

❖ **هل يضبط الأستاذ الصّفّ ضبطا جيدا؟**

يهدف هذا السّؤال إلى معرفة مدى تحكّم المعلّم في الصّفّ التّربويّ، حتّى يوفّر لهم الجوّ المناسب لتلقّي مختلف المعارف.

[1]. صلاح الدّين عرفة محمود، تعليم وتعلّم مهارات التّدريس، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1425هـ/ 2005م، ص 293 .

الإجابة	نعم	لا	المجموع
التّكرار	43	23	**66**
النّسبة المئويّة	%65	%35	**%100**

نلحظ – من خلال هذا الجدول– وبالاستعانة بإجابات المتعلّمين أنّ أغلب أساتذتهم يتحكّمون في الصّفّ التّربويّ، حيث نجد نسبة 65% منهم أجابوا بـ (نعم)، أي ما يعادل 43 متعلّم، فالصّفّ الثّانويّ يحتاج إلى مزيج من الحزم واللّين لضبط تلاميذه، والحرص على حصولهم على الفائدة المرجوّة من الدّرس، ووصول المعلومة.

وعلى الأستاذ أن يعي جيّدا أنّ الصّراخ لا يجدي نفعا، ذلك أنّ من يتعامل مع تلاميذه بصوت عال لا يكسب منهم سوى الخوف ظاهريّا، والنّقمة وعدم الاحترام باطنيّا. فالتّحكّم في الصّفّ التّربويّ ليس بالصّوت العالي، وإنّما باللّين في حين، وبالحزم في كلّ حين.

❖ **هل يرتكب الأستاذ الأخطاء اللّغويّة في أثناء حديثه؟**

الإجابة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
عدد التّكرارات	10	22	34	**66**
النّسبة المئويّة	%15	%33	%52	**%100**

من خلال هذا الجدول نلحظ أنّ نسبة 15% من المتعلّمين يقولون بأنّ أساتذتهم يقعون في الأخطاء اللّغويّة في أثناء حديثهم، ونسبة 33 % تقول بأنّهم لا يقعون في ذلك، وأنّ

نسبة 52 % يجيبون بأنّ معلّميهم يقعون في الأخطاء لكنّها قليلة، وقد تعود إلى زلة لسان فقط.

ومنه نستنتج أنّ التّمكّن من الاستعمال الصّحيح للّغة يتفاوت من معلّم إلى آخر، فهناك من المعلّمين من ليس لهم القدرة على الاستعمال الصّحيح للّغة، ويظهر ذلك جليّا في الأخطاء الّتي يقعون فيها. وهناك من يرتكب هذه الأخطاء ولكن بنسبة قليلة إلّا أنّها تؤثّر سلبا على المتعلّم، أمّا المعلّمون الّذين يحسنون استعمالها فهم قلّة قليلة.

❖ **هل توظّف ما تتعلّمه من النّحو في حديثك خارج القسم؟**

يهدف هذا السّؤال إلى معرفة مدى وظيفية القواعد المتعلّمة داخل القسم.

الإجابة	نعم	لا	المجموع
التّكرار	4	62	66
النّسبة المئويّة	%6	%94	%100

بتحليل معطيات هذا الجدول نجد أنّ معظم المتعلّمين لا يوظّفون ما يتعلّمونه من قواعد نحويّة في حديثهم خارج القسم لأنّهم أصلا لا يستعملون اللّغة الفصحى، فكيف بهم يوظّفون قواعدها، وتقدر نسبتهم بـ 96% ، أي بما يعادل 62 متعلّم، بينما نسبة ضئيلة جداّ قالت بأنّها توظّف ما تتعلّمه من قواعد في حديثها خارج القسم، وتقدر نسبتهم بـ 6%، أي بما يقارب 4 متعلّمين فقط. ومنه نستنتج أن ربط النّحو بالواقع يكاد يكون معدوما، لأنّ عدم

توظيف المتعلّم ما تعلّمه سيؤدي حتما إلى النّسيان والاندثار. فالمتعلّم الّذي لا يتعامل باللّغة العربيّة في القسم، ويتدرّب على استعمالها، لن يستطيع استعمالها في مواقف أخرى وخاصّة مع كون المعلّمين أنفسهم، يزاوجون بينها وبين العاميّة، أي أنّ " **العامية هي لغة التّدريس، وليست اللّغة الفصحى الّتي تستخدم كلغة للكتابة والقراءة وليست للحديث، لأنّ المعلّمين لا يتقنون التّحدّث بها، والتّلاميذ ليسوا قادرين على استخدامها في الحديث بطلاقة، فهم لا يتدرّبون على إنتاج اللغة واستخدامها**"[1].

❖ **هل تطلب من الأستاذ إعادة الشّرح إذا تعذّر عليك الفهم؟**

إنّ الهدف من هذا السّؤال هو التّحقّق من اهتمام المتعلّم بالدّرس المقدّم، وحرصه على فهمه، لأنّ الاستفسار وكثرة السّؤال يزيلان الغموض ويساعدان على الإفهام.

الإجابة	نعم	لا	المجموع
التّكرار	52	14	**66**
النّسبة المئويّة	%79	%21	**%100**

بالاعتماد على معطيات الجدول نرى أنّ نسبة كبيرة من المتعلّمين يطلبون من معلّمهم إعادة شرح النّقاط الّتي يجدون صعوبة في فهمها، إذ تقدر نسبتهم بـ79%، أي يساوي 52 متعلم، لأنّ ذلك يمكّنهم من الفهم الصّحيح للدّرس، أمّا بقيّة المتعلّمين فهم لا يفعلون ذلك

[1]- حسن شحاتة، أساسيّات التّدريس الفعّال في العالم العربي، الدّار المصريّة اللّبنانية، القاهرة، ط4، 1425هـ/ 2004م، ص 131.

وتقدر نسبتهم بـ21%، أي ما يساوي 14 متعلّم، ويعود ذلك إما؛ لعامل الخجل، أو الخوف من توبيخ المعلّم لهم، أو لعدم اهتمامهم بالدّرس المقدم.

ومنه نستنتج أنّ للمتعلّم دور إيجابيّ في سير الدّرس، وذلك نتيجة استفساره، حتّى يتمكّن من الفهم الجيّد، لأنّ سؤال المتعلّم يساعد المعلّم ويسهّل عليه إيصال المعارف إلى المتعلّم، في أقل وقت ممكن.

❖ **هل تعاني من الأمراض؟**

يهدف هذا السّؤال إلى التّحقّق من سلامة المتعلّم من الأمراض بنوعيها النّفسيّة والجسميّة، والّتي تعدّ حائلا دون تحقيق السّير الحسن للتّعلّم.

الإجابة	نعم	لا	المجموع
التّكرار	16	53	**66**
النّسبة المئويّة	%20	%80	**%100**

من خلال ما هو موضّح في الجدول يتبيّن لنا أنّ نسبة 80% من المتعلّمين يتمتّعون بصحّة جيّدة، أي ما يعادل 53 متعلّم، ونسبة 20% يعانون من بعض الأمراض، أي ما يعادل 16 متعلم، وهذا يدلّ على أنّ الغالبية العظمى من المتعلّمين يتمتّعون بالصّحة النّفسيّة والجسميّة الّتي تساعدهم على التّعلّم. أما بقيّة المتعلّمين الّذين يعانون من بعض الأمراض، فهم قلّة قليلة، ليس لهم تأثير كبير في عرقلة سير التّعليم، وخاصّة كون الأمراض تتمثّل في

حالات نفسيّة كالقلق، والاضطراب، والخوف، وحبّ الوحدة، وهي تغيّرات نفسيّة يمكن تغييرها بالإرشاد والتّوجيه، وحسن معاملة المعلّم، أمّا عن الأمراض الجسميّة، فتتمثّل في الحساسية، والرّبو، ونقص النّظر، والّتي تؤثّر سلبا على المصاب بها حسب درجة خطورتها، وقد لا تؤثّر على التّعلّم إذا كانت بنسبة قليلة.

ومنه نستنتج أنّ لسلامة المتعلّم من الأمراض النّفسيّة والجسميّة دور في تحقيق التّعلّم، وأنّه كلّما زادت خطورة المرض كلّما كان التّأثير سلبيا على سيرورة التّعلّم.

❖ **بعد فهمك للقاعدة النّحويّة هل تستطيع توظيفها؟**

إنّ الهدف من هذا السّؤال هو معرفة مدى استفادة المتعلّمين ممّا يتعلّمونه في تحسين أدائهم اللّغويّ.

الإجابة	نعم	لا	المجموع
التّكرار	27	39	**66**
النّسبة المئويّة	%41	%59	**%100**

بالاعتماد على معطيات الجدول يتبيّن لنا أن نسبة 59% من المتعلّمين ليس لهم القدرة على توظيف القواعد النّحويّة الّتي تمكّنوا من فهمها، لأنّهم لم يتدرّبوا على ذلك، أمّا نسبة 41% من المتعلّمين لهم القدرة على الاستفادة ممّا تعلّموه في تصويب كلامهم، لأنّهم يوظّفون ما تعلّموه في تعبيرهم، أو في إجاباتهم عن الأسئلة، وهذا يدلّ على أنّ ما يقدم في

الحصص مجرد معارف نظريّة ليس لها علاقة بالواقع اللّغويّ للمتعلّم،لأنّ المتعلّم تجده يملك القدرة على الإجابة عن الأسئلة المقدّمة في الامتحانات، ويتحصّل على أعلى المراتب إلّا أنّه لا يمكنه تركيب جملة صحيحة.

ومنه نستنتج أنّ الهدف من الموضوعات المقدّمة للمتعلّم لم يتحقّق، لأنّ أكثر المتعلّمين ليس لهم القدرة على تحسين أدائهم اللّغويّ.

❖ **هل تتناسب موضوعات النّحو مع قدراتك؟**

إنّ الهدف من هذا السّؤال هو التّحقّق من تناسب الموضوعات المقرّرة مع مستوى المتعلّم وقدراته.

الإجابة	نعم	لا	المجموع
التّكرار	42	24	**66**
النّسبة المئويّة	%64	%36	**%100**

نلحظ من خلال الجدول أنّ الموضوعات النّحويّة المقرّرة في السّنة الأولى ثانوي تتناسب مع 64% من متعلمي الأقسام العلميّة، لأنّ معظمها تمّ دراسته مسبقا، إلّا أنّها لا تتناسب مع 36% من المتعلّمين، لأنّهم لم يتمكّنوا من فهمها. أي أنّ الموضوعات النّحويّة تناسب مستوى أغلب المتعلّمين وقدراتهم ، وقد يعود السّبب في عدم فهم الفئة الأخرى إلى قلّة الاهتمام، وعدم التّركيز.

❖ **ما الموضوعات النّحويّة الّتي تجد صعوبة في فهمها؟**

كثير من الدّارسين في مجال تيسير النّحو يرجعون الصّعوبة في تعليم النّحو إلى المادّة النّحويّة في حدّ ذاتها. لذا قدّمنا هذا السّؤال حتّى نتحقّق من صدق هذا الرّأي.

بالاطّلاع على ما جاء في الاستبانات نجد أنّ أكثر المتعلّمين لم يجيبوا عن هذا السّؤال، وهذا يدلّ على أنّهم لم يجدوا صعوبة في الموضوعات في حدّ ذاتها، كما نجد بعضهم لا يفرّق بين الموضوعات النّحوية، وبقيّة موضوعات، حيث يجيب بـ الصّور البيانية، وقلّة منهم فقط لا يتجاوز عددهم عشرة متعلّمين، يرجعون الصّعوبة إلى الإعراب وقلّة التّطبيق، وهذا يدلّ على أنّ الصّعوبة – في نظرهم– لا تكمن في موضوعات النّحو في حدّ ذاتها وإنّما في كيفية تبليغها.

❖ **هل النّصوص المتعلّقة بالنّحو**

مشوّقة منفّرة سهلة وواضحة صعبة وغامضة

إنّ الهدف من هذا السّؤال هو معرفة طبيعة النّصوص الّتي تقدّم من خلالها موضوعات النّحو. **حيث أنّ "القدرة على فهم النّصّ تتوقّف على بساطة الموضوع وسهولة ألفاظه وجمله ومعانيه"[1].**

وتظهر لنا النّتائج المحصّل عليها في الجدول الآتي:

[1]. حبيبة لعماري بودلعة، دراسة تحليليّة نقديّة لكتاب القواعد، مرجع سابق، ص 56.

الإجابة	مشوّقة	منفّرة	سهلة وواضحة	صعبة وغامضة	المجموع
التّكرار	22	14	18	22	66
النّسبة المئويّة	%33	%21	%27	%33	%100

بالاعتماد على ما جاء في الاستبانات ومعطيات الجدول نجد أنّ من المتعلّمين من اختار إجابة واحدة ومنهم من اختار إجابتين، كما نلحظ تساوي نسبة الّذين يرون بأنّ النّصوص مشوّقة ، والّذين يرون بأنّها صعبة وغامضة، إذ تقدر نسبة كلّ منهم بـــ33%، إلّا أنّ نسبة الّذين يرون بأنّ النّصوص سهلة وواضحة، والّذين يرونها مشوّقة تفوق نسبة الّذين يرونها صعبة ومنفرة ، ويعود هذا التّباين إلى اختلاف الفروقات العقليّة بين المتعلّمين.

وبالرّغم من كون النّصوص تحمل طابع التّشويق إلّا أنّه يعتريها بعض الغموض حيث يصعب فهمها على كثير من المتعلّمين.

❖ **هل تتناسب التّدريبات النّحويّة مع قدرات المتعلّمين؟**

الإجابة	نعم	لا	المجموع
التّكرار	37	28	66
النّسبة المئويّة	%58	%42	%100

جدول يوضّح نسبة تناسب التّدريبات النّحوية مع قدرات المتعلّمين.

نلحظ في هذا الجدول أنّ نسبة المتعلّمين الّذين تلائم قدراتهم التّدريبات النّحويّة تقدر بـ58%، لأنّها سهلة لا تحتاج الإجابة عنها لتفكير عميق، وأنّ نسبة المتعلّمين الّذين لا تتناسب هذه التّدريبات مع قدراتهم تقدر بـ 42%، لأنّهم لم يتمكّنوا من الفهم الصّحيح

للقاعدة، وهذا يدلّ على أنّ التّدريبات النّحويّة ملائمة لقدرات المتعلّمين، فكلما كانت التّدريبات النّحويّة مناسبة لقدرات المتعلّمين، كلّما زاد دافع المتعلّمين نحو ممارستها.

❖ هل التّدريبات النّحويّة كافية من حيث العدد؟

الإجابة	نعم	لا	المجموع
التّكرار	28	38	66
النّسبة المئويّة	%42	%58	%100

بالاعتماد على ما جاء في الجدول نلحظ أنّ أكثر المتعلّمين يجيبون بـ (لا)، إذ تقدر نسبتهم بـ58%، لأنّهم لم يحيطوا بجميع جوانب الموضوع المقدّم، ولم يترسّخ في أذهانهم. أمّا نسبة 42% ترى أنّ التّدريبات النّحويّة كافية من حيث العدد، لأنّها تمكّنهم من فهم القاعدة النّحويّة،أي أنّ هذه التّدريبات لا تفي بالغرض الّذي وضعت من أجله، فهي قليلة لا تمكّن معظم المتعلّمين من فهم القواعد والقدرة على استعمالها في أثناء حديثهم. "**كذلك فإنّ اللّغة تحتاج إلى الكثير من المران والتّكرار والحفظ**"[1] حتى يستطيع المتعلّم امتلاك العفويّة في الحديث بها.

[1]. محمود علي السّمان، التّوجيه في تدريس اللّغة العربيّة، مرجع سابق، ص 53.

❖ **هل يؤثر التّلفزيون والأنترنت إيجابيا في تحصيلك العلمي؟**

الإجابة	نعم	لا	المجموع
التّكرار	40	26	66
النّسبة المئويّة	%61	%39	%100

يبيّن الجدول أنّ التّلفزيون الأنترنت يؤثّران إيجابيّا على نسبة 61% من المتعلّمين في محصولهم الدّراسي، إلّا أنّ الواقع يثبت عكس ذلك، إذ نجد " **معظم النّاشئة تستهويهم برامج الحاسب الآلي المسليّة وألعابه المثيرة أكثر من البرامج التّعليمية**" [1]، فأغلبية الذّكور يدمنون على متابعة المباريات الرّياضية، والألعاب الإلكترونيّة، أمّا الإناث فتستهويهم المسلسلات، والبحث عن أحدث الموضات، وآخر ما يفكّر فيه المتعلّم هو مشاهدة شريط وثائقيّ أو حصّة ثقافيّة من شأنها أن ترتقي بمستواه الفكري.

❖ هل تقدّم وسائل الإعلام حصصا في تعليم النّحو؟

الإجابة	نعم	لا	المجموع
التّكرار	25	41	66
النّسبة المئويّة	%38	%62	%100

[1]. أحمد معتوق، الحصيلة اللّغوية، مرجع سابق، ص 97.

بالاعتماد على معطيات الجدول، يتبيّن لنا أنّ نسبة 62% من المتعلّمين يجيبون بـ (لا)، أي أنّ وسائل الإعلام لا تقدّم حصصا خاصة بالنّحو، في حين نجد نسبة 38% يجيبون بـ (نعم)، أي أنّ هذه الوسائل تقدّم حصصا خاصّة به، وهذا يدلّ على أنّ البرامج والحصص الّتي تقدّم قليلة وغير لافتة للانتباه، كما أنّ المتعلّمين لا يُلقون لها أهميّة، ودليل ذلك أنّ غالبيتهم لا يعلمون بوجودها، لأنّهم في هذه المرحلة يميلون إلى متابعة البرامج الفكاهيّة، والألعاب الإلكترونيّة، والأفلام الّتي تتماشى مع أهوائهم.

ومنه فإنّ وسائل الإعلام لا تسخّر في خدمة العربيّة وعلومها، بالرّغم من الأهمّية الّتي تحظى بها هذه الوسائل عند المتعلّمين، "**ونحن نُهِيبُ بوسائل الإعلام المرئيّة والمسموعة والمكتوبة، أن تضطلع بمهمّتها، فتقدّم النّحو العربيّ في حصص وبرامج ودروس مشوّقة، كي تعيد الثّقة إلى النّفوس**"[1]، لأنّ ما تقدّمه من برامج وحصص تغلب عليها اللّغة العامية، إضافة إلى أنّها ذات تأثير سلبي على سلوك المتعلّم وعلى أفكاره وعلى معتقداته، فهي بعيدة كلّ البعد عن نشر العربيّة، والاهتمام بها.

[1]. ناصر لوحيشي، الدّرس النّحوي- مشكلاته ومقترحات تيسيريّة، أعمال ندوة بعنوان تيسير النّحو، مرجع سابق، ص 110.

❖ **هل تقويم الأستاذ عادل؟**

للتّقويم دور كبير في الكشف عن النّتائج المتوصّل إليها في هذا المجال، ولهذا "**يراعى في التّقويم ما بين الطّلبة من فروق في القدرات، لذا يقوّم الطّالب على أساس مقارنة أدائه بنفسه، لا بغيره من الطّلبة الأقوياء أو الضّعفاء**"[1]، ولهذا قدّمنا هذا السّؤال حتّى نعرف مدى انطباق هذا في أرض الواقع.

الإجابة	نعم	لا	المجموع
التّكرار	22	44	66
النّسبة المئويّة	%33	%67	%100

بالاعتماد على ما جاء في الجدول يتبيّن أنّ أغلبيّة المعلّمين لا يعدلون في أثناء تقويم متعلّميهم، حيث نجد إجابة معظم المتعلّمين بـ (لا)، ويعلّلون ذلك بأنّه: "**يتعامل فقط مع المجتهدين، ولا يهتمّ بجميع المتعلّمين**". أمّا الّذين يعدلون في ذلك فهم قلّة، حيث كانت إجابة المتعلّمين بـ (نعم) تقدّر بـ 33% فقط.

ومن هنا نخلص إلى أنّ غياب العدل والمساواة بين المتعلّمين في تقويم أدائهم يشعر المتعلّم بالظّلم ويجعله ينفر من التّعلّم.

[1]. وليد أحمد جابر، طرق التّدريس العامّة، مرجع سابق، ص 395.

❖ **ما الصّعاب الّتي تواجهك في تعلّم النّحو؟**

يتيح هذا السّؤال للمتعلّم فرصة إبداء رأيه والتّعبير عمّا يعترضه من حواجز، إلّا أنّنا نجد من المتعلّمين من لم يجب عليه، كما أنّ هناك منهم من يخلط بين النّحو وباقي أنشطة اللّغة العربيّة، حيث يجيب بـ الشّعر، والعروض، ويمكن تلخيص أهمّ الصّعاب الّتي ذكرت في:

- كره اللّغة العربيّة ونحوها، وذلك لصعوبة توظيفها واستعمالها، وكذلك صعوبة الإعراب، وكثرة القواعد.
- قلّة اهتمام المعلّم بهم.
- كثرة الدّروس والكتابة ممّا يتسبّب في عدم الفهم.
- صعوبة الفهم وعدم التّركيز، لأنّهم يفتقدون إلى المعارف السّابقة الّتي تمثّل قاعدة تُبنى عليها المعارف الجديدة.
- عدم القدرة على كتابة النّصوص الجيّدة والتّكلّم باللّغة الفصحى، بسبب الضّعف القاعدي لهم، وعدم تنمية رصيدهم اللّغوي بالمطالعة المثمرة.

<u>الحلول:</u>

أمّا عن الحلول المقترحة من قبل المتعلّمين:

- التّوعية بأهمّية اللّغة العربيّة، أي "**غرس حبّ اللّغة العربيّة في قلوبهم**".
- الإكثار من التّمارين.
- المطالعة والتّعبير باستمرار.

خاتمة

خاتمة:

تطرّقنا في هذا البحث إلى دراسة صعاب تعليم النّحو العربي في المرحلة الثّانويّة ـ السّنة الأولى أنموذجا ـ قسم العلوم التّجريبيّة، وذلك بغية معرفة أسباب ضعف تعليم النّحو العربي، ووضع الحلول، وتوصلنا في نهاية هذا البحث إلى عدّة نتائج منها:

1. أنّ التّعليم وسيلة لاكتساب الخبرات، والمعارف، والمهارات اللّازمة، بغية تغيير سلوك الفرد، وتطويره نحو الأفضل حتّى يسهم في خدمة الأمّة، وتطويرها، ومحاولة إلحاقها بالرّكب الحضاري، أي هو وسيلة لبناء الفرد والمجتمع.
2. أنّ النّحو العربيّ أساس اللّغة العربيّة، وقوامها الّذي تقوم عليه، ظهر نتيجة تفشّي اللّحن وانتشاره على ألسنة كثير من النّاس، ولذا يعدّ وسيلة لحفظ الكلام من الخطأ، وحفظ القلم من الزّلل.
3. إنّ ما نشهده من ضعف في تعليم اللّغة العربيّة – بصفة عامّة– والنّحو العربيّ بصفة خاصّة ، تسهم فيه جميع جوانب العمليّة التّعليمية. ولذا يتطلّب الارتقاء بتعليم النّحو العربي إصلاحا لجميع جوانب العمليّة التّعليميّة.
4. أنّ حسن اختيّار المعلّم الكفء، سبيل إلى تحقيق التّعليم الفعّال.
5. أنّ لاستعدادات المتعلّم وقدراته دورا فعّالا، لتحقيق التّعلّم
6. أنّ البرنامج الجيّد وسيلة لتحقيق الأهداف التّعليميّة.
7. أنّ حسن اختيّار الطّريقة المناسبة هو المحرّك الأساس لنجاح التّعليم.

8. أنّ التّنفيذ الجيّد للطّريقة يتطلّب الاستعانة بالوسائل الحديثة.

9. أنّ للتّقويم دورا مهما في معرفة المتعلّم، فهو يساعد على معرفة نقاط القوّة لتعزيزها، ونقاط الضّعف لمعالجتها.

لقد خلصنا إلى خاتمة البحث ومازال الإحساس بلذّة البدايات يرافقنا، ومازال الشّعور بالنّقص يغزو أفكارنا، فإن أصبنا فهذا من فضل الله، وإن أخطأنا فهذا من أنفسنا ومن الشّيطان.

اللّهمّ علّمنا ما ينفعنا، وانفعنا بما علّمتنا.

ثبت المصادر والمراجع

القرآن الكريم: مصحف القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.

المصادر والمراجع:

1. إبراهيم صومان، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، دار زهران، ط1، 1432هـ/ 2012م.
2. الإبراهيمي، أحمد طالب، آثار البشير الإبراهيمي، عيون البصائر، دار الغرب الإسلامي، بيروت–لبنان، ط1، 1917م.
3. أحمد شوقي، الدّيوان، دار صادر، بيروت، لبنان، د. ط.
4. أحمد عبد الله الباتلي، أهميّة اللّغة العربيّة ومناقشة دعوى صعوبة النّحو، تقديم عائض القرني، دار الوطن، ط1، 1412 هـ.
5. أحمد محمّد المعتوق، الحصيلة اللّغويّة، عالم المعرفة، الكويت، د. ط، 1996.
6. أحمد محمود الحلية، أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التّعليميّة، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمان–الأردن، 1421هـ/ 2001م.
7. أنطوّان صيّاح، تعلّميّة اللّغة العربيّة، دار النّهضة العربيّة، بيروت– لبنان، د.ط.
8. أنور طاهر رضا، الابتكار في اللّغة العربيّة بين التّربيّة والتّعليم والتّعلّم، دار غيداء، عمان– الأردن، ط1، 1436هـ/ 2015م.
9. بوفلجة غيات، التّربية والتّعليم بالجزائر، دار الغرب، ط2، 2006م.
10. تمام حسان، الأصول، عالم الكتب، القاهرة– مصر، د ط، 1420هـ/ 2000م.

11. الجاحظ، البيَان والتّبيين، تحقيق عبد السّلام محمّد هارون، مكتبة الخانجِي، القاهرَة، ط7، 1418هـ/1998م.

12. الجرجاني، عبد القاَهر ، العوامل المئة، دار المنهاج ، لبنان– بيروت، ط1، 1430هـ/ 2009م.

13. ابن جنّي، الخصائص، تحقيق محمّد علي النّجار، دار الكُتُب المَصرِيَّة، القاهِرَةَ.

14. حسن شحاتة، أساسيّات التّدريس الفعّال في العالم العربي، الدّار المصريّة اللّبنانية، القاهرة، ط4، 1425هـ/ 2004م.

15. ابن خلدون، المقدّمة، دار الهدى، الجزائر، د ط، د. ت.

16. دليل مرافقة الأستاذ المتربّص، المراسلة رقم 11/640/م.ع.ب/2014 بتاريخ 05 ماي 2014م.

17. راتب قاسم عاشور، محمّد فؤاد الحوامدة، فنون اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها، عالم الكتب الحديث، إربد– الأردن، ط1، 1430هـ/ 2009م.

18. رافدة الحريري، التّقويم التّربوي، دار المناهج، عمان– الأردن، 1428هـ/ 2008م.

19. رافدة الحريري، طرق التّدريس بين التّقليد والتّجديد، دار الفكر، عمّان– الأردن، ط1، 1430هـ/ 2010م.

20. رّبيع نجم الدّين سليمان، الصّفقة الغضبيّة في الرَّدِّ على منكري اللّغة العربية، تحقيق محمّد بن خالد الفاضل، مكتبة العبيكان، الرّياض- السعوديّة، ط1، 1417هـ/ 1997م.

21. رحيم يونس عكر العزّاوي، المناهج وطرائق التّدريس، دار دجلة، عمان- الأردن، ط1، 2009م.

22. رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامّة لمناهج تعليم اللّغة العربيّة، دار الفكر العربي، القاهرة- مصر، 1425هـ/ 2004م.

23. زكريّا الظاهر وآخرون، مبادئ القياس والتّقويم في التّربية، الدّار العلميّة ودار الثقافة، عمان- الأردن، ط1، 2002م.

24. سعيد بن نبهان الحضرمي، الدّرّة اليتيمة في علم النّحو، تنسيق وترتيب أبو مالك، د ط ، 1322 هـ.

25. السّكاكي، مفتاح العلوم، تحقيق عبد الحميد هنْداوي، دار الكتب العلميّة، بيروت- لبنان، ط1، 1420هـ/ 2000م.

26. سوسن شاكر مجيد، تقويم جودة الآداء في المؤسّسات التعليميّة، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، عمان- الأردن، ط1، 1432هـ/ 2011م.

27. صلاح الدّين عرفة محمود، تعليم وتعلّم مهارات التّدريس، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1425هـ/ 2005م.

28. صلاح الدّين محمود، التّقويم المؤسّسي، دار الفكر العربي، القاهرة، 1428 هـ/ 2008م.

29. طه علي حسين الدّلمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتّجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، عالم الكتب الحديث، عمان- الأردن، ط1، 1429هـ/ 2009م.

30. عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفنّي لمدرّسي اللّغة العربيّة، دار المعارف القاهرة، ط14، 1991م.

31. عبد الكريم بكّار، حول التّربية والتّعليم، دار القلم، دمشق، ط3، 1432هـ/2011م.

32. عبد الله علي مصطفى، مهارات اللّغة العربيّة، دار المسيرة، عمان- الأردن، ط1، 1423هـ/2002م.

33. عبد الله محمّد بن سلامة بن جعفر بن علي بن حكمون القضاعي المصري: مسند الشّهاب، تحقيق: حمدي بن عبد المجيد السّلفي، ط2، مؤسّسة الرسالة – بيروت، 1407 هـ – 1986م.

34. عبد المجيد عيساني، نظريّات التعلّم وتطبيقاتها في علوم اللّغة، دار الكتاب الحديث، د. ط.

35. عبده الرّاجحي، علم اللّغة التّطبيقي وتعليم العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، الاسكندريّة- مصر، 1996 م.

36. علي أبو المكارم، تعليم النّحو العربيّ، مؤسّسة المختار، القاهرة، ط 1، 1428هـ/ 2008م.

37. علي أحمد مدكور، فنون تدريس اللّغة العربيّة، دار الشّرق، القاهرة، د.ط،1991م.

38. غسّان يوسف قطّيط وسمير عبد سالم الخريسات، الحاسوب وطرق التّدريس والتّقويم، دار الثّقافة،عمان– الأردن، ط1، 1430هـ/ 2009م.

39. فردينان دو سوسير، دروس في الألسنية العامّة، تعريب صالح القرمادي وآخران، الدّار العربيّة للكتاب، تونس، د.ط، 1985م.

40. فلاح صالح حسين الحيوري، طرائق تدريس اللّغة العربيّة في معايير الجودة الشّاملة، دار الرّضوان، عمان– الأردن، د. ط، 1436هـ/ 2005م.

41. الفيروز آبادِي، القاموس المحيط، توثيق الشّيخ محمّد البقاعي، دار الفكر، بيروت – لبنان، 1420هـ . 1999م.

42. ماهر إسماعيل صبري، مدخل إلى المناهج وطرائق التّدريس، سلسلة الكتاب الجامعي، القاهرة، ط1 ،1430 هـ/ 2009م.

43. محمّد صابر سليم وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها، دار الفكر، عمان– الأردن، ط1، 1426هـ/ 2006م.

44. أبو محمّد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري: عيون الأخبار، دار الكتب العلمية – بيروت، 1418 هـ.

45. أبو محمّد عبد الله بن مسلم، عيون الأخبار، دار الكتاب العربي، بيروت– لبنان، 1343هـ / 1915م.

46. مصطفى العبسي، التّقويم الواقعي في العمليّة التّدريسيّة، دار المسيرة، عمان– الأردن، ط1، 1430هـ/2010م.

47. مصطفى الغلاييني، جامع الدّروس العربيّة، تنقيح عبد المنعم خفاجة، بيروت– لبنان، ط 28، 1414هـ/ 1993م.

48. مصطفى نمر دعمس، الاستراتيجية التّعليميّة، الدّار غيداء، عمان– الأردن، ط1، 1429هـ/ 2008م.

49. ابن منظور، لسان العرب، دار الحديث، القاهرة، د ط. 1423هـ/ 2003م.

50. منهاج السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط ـ اللّجنة الوطنيّة للمنهاج، مديريّة التّعليم الأساسي ـ الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2013م.

51. منهاج مادة اللّغة العربيّة وآدابها للسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي العام والتّكنولوجي، مديريّة التعليم الثّانوي، اللّجنة الوطنيّة للمنهاج.

52. هويدي عبد الباسط، نظام التّعليم في الجزائر وعلاقته بالاستراتيجيات التنمويّة، دار حامد، عمان– الأردن، ط1، 1437هـ /2016م .

53. وليد أحمد جابر، طرق التّدريس العامّة تخطيطها وتطبيقاتها التّربويّة، دار الفكر، عمّان- الأردن، ط2، 1425هـ/ 2005 م.

54. يوسف نوفل، حافظ إبراهيم، الدّار المصريّة اللبنانيّة، القاهرة - مصر، 1418 هـ/1997م.

المجلّات والدّوريّات:

1. أمينة رزق، مشكلات طلبة المرحلة الثانويّة وحاجاته الإرشاديّة، [دراسة ميدانية على عيّنة من الطّلبة في محافظة دمشق]، مجلّة جامعة دمشق، العدد الثّاني، 2008م.

2. جميلة راجا، يوميات اللّغة العربيّة، عمل فرقة بحث بعنوان: اللّغة العربيّة خلال الخمسين سنة 1962- 2012م، منشورات مخبر الممارسات اللّغويّة، الجزائر.

3. خالد بن حامد الحازمي: الآثار التّربويّة لدراسة اللّغة العربيّة، الجامعة الإسلاميّة بالمدينة المنوّرة، العدد 121، 1424هـ.

4. السّعيد جبريط ، واقع تعليميّة اللغة العربيّة الفصحى في المؤسسة الجزائريّة، مجلّة الذاكرة ، ورقلة- الجزائر، العدد العاشر، 2018 م .

5. عبد الرّؤوف فضل الله، اللّغة العربيّة وعاء الوجدان القومي والرّكيزة التّوحيدية للثّقافة العربيّة، ندوة دوَليّة حولَ مكانة اللّغة العربيّة بين اللّغات العالميّة، أيّام 10 ،12 شعبان 1421هـ/ الموافق لـ: 6-8 نوفمبر 2000م، المجلس الأعلى للّغة العربية، الجزائر،2001م.

6. فتيحة حدّاد، ابن خلدون وآراؤه اللّغويّة والتّعليميّة، منشورات مخبر الدّراسات اللّغويّة، الجزائر،2001م.

7. قاسمي الحسني، تعليميّة النّحو، أعمال ندوة بعنوان تيسير النّحو المنعقدة 23-24أفريل 2001، المجلس الأعلى لّلغة العربيّة.

الرّسائل الجامعيّة:

أمال حسن مصطفى تنيرة، أنماط السّلوك السّلبي الشّائعة لدى طلبة المرحلة الثّانوية وعلاجها في ضوء معايير التّربية الإسلامية، [مذكّرة لنيل شهادة الّماجستير]، الجامعة الإسلاميّة، غزّة- فلسطين، 1431هـ/ 2010م.

ملاحق

استبانة موجّهة لأساتذةالثّانوية- قالمة-

أساتذتي الأفاضل:

يشرّفنا أن نتقدّم إليكم بطلبنا مساعدتكم في إنجاز موضوع بحثنا الموسوم بـ: صعاب تعليم النّحو في المرحلة الثّانوية-السنة الأولى علوم تجريبية أنموذجا- من خلال إجابتكم عن الأسئلة المذكورة في هذه الاستبانة التي تمثل بالنّسبة إلينا مصدرا مهمّا، وموجّها، ومرشدا، يمكّننا من معرفة أهمّ الصعاب الّتي تعترض عملية تعليم النّحو.

وفي الأخير تقبّلوا منّا فائق التّقدير والاحترام، ودمتم في خدمة العلم والمعرفة، وشكرا سلفا.

1. الجنس:

ذكر ☐ أنثى ☐

2. الخبرة:

أقلّ من 05 سنوات ☐ بين خمس وعشر ☐ أكثر من عشر سنوات ☐

3. بالنسبة إلى اختصاصك في اللّغة العربيّة، أهو؟

اختياري ☐ إجباري ☐

4. هل تلقيت دورة تدريبية قبل انضمامك إلى التّعليم؟

نعم ☐ لا ☐

5.هل توجد دورات تدريبيّة مستمرّة لتكوين الأساتذة؟ ما رأيك فيها؟

نعم ☐ لا ☐

.....

.....

.....

.....

5. هل تقوم بتوعية التّلميذ بمدى أهمّية اللّغة العربيّة وأنّها لا تتأتّى إلّا إذا تمكّن من النّحو والبلاغة؟

نعم ☐ لا ☐

6. هل تحثّ التّلميذ على المطالعة؟

نعم ☐ لا ☐

7. هل يؤثر اكتظاظ القسم على مستوى تحصيل التلاميذ؟؟

نعم ☐ لا ☐

.....

.....

.....

8. كيف يؤثّر المعيدون في القسم؟

سلبا ☐ إيجابا ☐ إجابة أخرى ☐

9. أتتّخذ من العربيّة الفصحى جسرا للتّواصل مع تلاميذك أم تجعل العامّية سبيلك للوصول إلى أفكارهم؟

.....

.....

.....

.....

10. هل تراعي الفروق الفرديّة بين تلاميذك في تقديمك النّحو؟

نعم ☐ لا ☐

11. هل يتماشى برنامج النّحو مع مستوى التّلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

12. هل الوقت كاف لتبليغ النّحو بطريقة مفهومة؟

نعم ☐ لا ☐

13. ما رأيك في تنظيم موضوعات المحتوى النّحوي وترتيبها؟

نعم ☐ لا ☐

14. ما الوسائل الّتي تعتمد عليها في تحضير المحتوى النّحوي وتقديمه؟

.....

.....

.....

.....

15. هل تقوم بإجراء التّقويم التّشخيصي في بداية الفصل الدّراسي؟

نعم ☐ لا ☐

16. ما الوسائل الّتي تعتمدها في تقويم أداء التّلميذ؟

.....

.....

.....

.....

20. هل تتناسب موضوعات النّحو مع قدراتك؟

نعم ☐ لا ☐

21. هل للنّحو علاقة بالأنشطة الأخرى؟

نعم ☐ لا ☐

22. هل الوسائل التّعليميّة الحديثة متوفّرة في مؤسّستكم؟

نعم ☐ لا ☐

23. هل تستعين بها في تقديمك النّحو؟

نعم ☐ لا ☐

24. هل تسهم وسائل الاتّصال والإعلام في تفشّي ظاهرة الضّعف اللّغوي؟

نعم ☐ لا ☐

25. ما هي أهمّ المعوّقات؟

.....

.....

.....

.....

.....

26. ما هي الحلول المقترحة؟

.....

.....

.....

استبانة موجّهة لتلاميذ الثّانوية- قالمة-

أعزائي التلاميذ، يشرّفنا أن نتقدم إليكم بطلبنا مساعدتكم في إنجاز بحثنا المعنون ب: صعاب تعليم النّحو العربي في المرحلة الثّانويّة السنة الأولى علوم تجريبيّة أنموذجا. وذلك من خلال إجابتكم الجدّية والموضوعيّة عن الأسئلة الموجودة في الاستبانة.

وفي الأخير تقبّلوا منا فائق الشكر والتقدير، ونتمنى لكم النجاح والتفوّق.

1. الجنس:

ذكر ☐ أنثى ☐

2. ما هدفك من التعلّم؟

.....

.....

.....

.....

3. هل تحبّ اللّغة العربيّة؟

نعم ☐ لا ☐

4. كم تحفظ من القرآن؟

.....

.....

5. ما الكتب الّتي تطالعها؟

.....

.....

.....

.....

6. ما هدفك من تعلّم النحو؟

النّجاح في الامتحان ☐ التّمكّن من الاستخدام السّليم للّغة ☐

7. هل تعتبر الأستاذ قدوة لك؟ ولماذا؟

نعم ☐ لا ☐

.....

.....

.....

8. هل يملك الأستاذ زادا معرفيا مقبولا في النّحو؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

9. هل يستطيع الأستاذ التّعامل مع كلّ تلميذ حسب طبيعة ظروفه، وبيئته، وقدراته؟

نعم ☐ لا ☐

10. هل يضبط الأستاذ الصّف ضبطا جيدا؟

نعم ☐ لا ☐

11. هل يرتكب الأستاذ الأخطاء اللّغويّة في أثناء حديثه؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

12. هل توظّف ما تتعلّمه من النّحو في حديثك خارج القسم؟

نعم ☐ لا ☐

13. هل تطلب من الأستاذ إعادة شرح الدّرس، إذا تعذر عليك الفهم؟

نعم ☐ لا ☐

14. 20. هل تعاني من أمراض جسمية، أو نفسيّة، أم منهما معا؟

نعم ☐ لا ☐

15. إذا كانت إجابتك بـ (نعم)، ماهي هذه الأمراض؟

.....

.....

.....

.....

16. ما علاقتك بالأستاذ؟

علاقة تقدير واحترام ☐ علاقة خوف ورهبة ☐ علاقة توتّر ونفور ☐

18. بعد فهمك للقاعدة النّحوية هل تستطيع توظيفها في أثناء حديثك؟

نعم ☐ لا ☐

19. هل يمكنك القراءة والكتابة من دون الوقوع في الأخطاء اللّغويّة؟

نعم ☐ لا ☐

20. هل تتناسب موضوعات النّحو مع قدراتك؟

نعم ☐ لا ☐

21. ما الموضوعات النّحويّة الّتي تجد صعوبة في فهمها؟

.....

.....

.....

21. هل النصوص المتعلّقة بالنّحو؟

مشوّقة؟ منفّرة؟ سهلة وواضحة؟ صعبة وغامضة؟

22. هل تناسب التّدريبات النّحويّة قدراتك؟

نعم ☐ لا ☐

23. هل التّدريبات النّحويّة كافية من حيث العدد؟

نعم ☐ لا ☐

24. هل يؤثّر التّلفزيون والأنترنات إيجابيا في تحصيلك العلمي؟

نعم ☐ لا ☐

25. هل تقدّم وسائل الإعلام حصصا خاصة بالنّحو؟

نعم ☐ لا ☐

26. إذا كانت الإجابة بـ (نعم)، هل تتابعها؟

نعم ☐ لا ☐

27. هل تقويم الأستاذ عادل؟

نعم ☐ لا ☐

28. ما أهمّ الصّعاب الّتي تواجهك في تعلّم النّحو؟

.....

.....

.....

29. ما الحلول الّتي تراها ناجعة في رأيك؟

.....

.....

.....

فهرس
الموضوعات

الموضوع	الصّفحة
افتتاحيّة: آية من الذّكر الحكيم	–
شكر وعرفان	–
إهداء	–
مقدّمة	أ – د
1. التّعليم:	02
▯ مفهوم التّعليم.	02
▯ الفرق بين التّعليم والتّعلّم.	03
▯ أهداف التّعليم.	04
2. النّحو:	05
▯ **مفهوم النّحو:**	05
أ. عند القدماء.	06
ب. عند المحدثين.	08
▯ **عوامل نشأة النّحو العربي:**	09
▯ العامل الدّيني.	10
▯ العامل القومي.	10
▯ العامل السّياسي.	10
3. أهمّية النّحو.	11
4. اللّغة العربيّة:	13
▯ مفهوم اللّغة العربيّة.	13
▯ مكانة اللّغة العربيّة.	16
▯ واقع تعليم اللّغة العربيّة في الجزائر.	20
أ. أسباب الضّعف.	22
ب. الحلول والمقترحات.	25

5. المرحلة الثّانويّة	27
▯ التّعريف بالمرحلة الثّانويّة.	27
▯ الصّعاب.	28
الفصل الأوّل: واقع تعليم النّحو العربيّ في المرحلة الثّانويّة	
▯ تمهيد.	31
▯ **عناصر العمليّة التّعليميّة:**	31
أ. المعلّم.	32
ب. المتعلّم.	35
ت. البرنامج.	38
▯ **طرائق تعليم النّحو العربيّ في المرحلة الثّانويّة:**	39
▯ **الطّرائق التّقليديّة:**	41
أ. الطّريقة الاستقرائيّة.	41
ب. الطّريقة القياسيّة.	42
ت. طريقة النّصّ الأدبيّ.	44
▯ **الطّرائق الحديثة:**	46
الطّريقة التّكامليّة.	46
▯ **وسائل تعليم النّحو في المرحلة الثّانويّة:**	47
▯ **الوسائل التّقليديّة:**	48
أ. الكتاب المدرسي.	48
ب. السّبّورة.	49
ت. الوثيقة المرافقة.	50
ث. دليل الأستاذ.	51
▯ **الوسائل الحديثة:**	51
أ. الحاسوب.	51
ب. الفيديو.	52

▯ **تقويم تعليم النّحو العربي:**	53
1. مفهوم التّقويم.	53
2. أهمّية التّقويم.	54
3. أنواعه:	56
أ. التّقويم التّمهيدي.	56
ب. التّقويم التّكويني.	57
ت. التّقويم الختامي.	57
ث. دليل الأستاذ.	57
▯ **أساليب التّقويم:**	58
أ. الملحوظة.	58
ب. الاختبارات	59
▯ أسس تقويم تعليم النّحو.	61
الفصل الثّاني: معوّقات تعليم النّحو العربي في المرحلة الثّانويّة.	
تمهيد	65
▯ تحليل الاستبانات الخاصّة بالأساتذة.	65
▯ تحليل الاستبانات الخاصّة بالتلاميذ.	99
خاتمة	**124**
ثبت المصادر والمراجع	**127**
الملاحـق	
▯ **ملحق 1:** الاستبانة الخاصّة بالأساتذة.	136
▯ **ملحق 2:** الاستبانة الخاصّة بالتلاميذ.	141
فهرس الموضوعات	