الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
- البويرة -
كلية الآداب واللغات

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
Tasdawit Akli Muḥend Ulḥağ - Tubirett -
Faculté des Lettres et des Langues

جامعة البويرة

قسم: اللغة والأدب العربي

تخصص: دراسات لغوية

تعليمية النحو وأثرها في تنمية اللغة لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط

– دراسة ميدانية –

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

إعداد الطالبتين:
* أسماء مشتة
* الويزة بوزيدي

إشراف الأستاذ:
رشيد عزي

اللجنة المناقشة:

– أ/ عبد القادر تواتي	جامعة البويرة	رئيسا
– أ. رشيد عزي	جامعة البويرة	مشرفا ومقررا
–أ/ رابح العربي	جامعة البويرة	مناقشا

السنة الجامعية: 2015–2016

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

نحَمَدُ َاللهَ وَنَشْكرُهُ أَنْ هَدَانَا وَوَفَّقَنَا إِلَى إِتْمَامِ هَذَا العَمَلِ الُمتَواضَعِ حَمدًا وَشُكرًا كَمَا يَريدُ رَبُّنَا وَيَرْضَى.

عِرفَانًا بِالجَمِيلِ نَتَقَدَّمُ بِاِلُّشكرِ وَالاِمتِنَانِ إِلَى الأُستَاذِ الُمشرِفِ الُمحتَرَمِ "رَشِيد عَزِي" عَلىَ مَا قَدَّمَهُ لَنَا مِن عَونٍ وَمُسَاعَدةٍ، وَعَلَى نَصَائِحِهِ السَّدِيدَةِ وَتَوجِيهَاتِهِ القَيِّمَةِ.

فَجَزَاهُ ُاللهَ عَنَّا كُلَّ خَيرٍ.

كَمَا نَشكُرُ كُلَّ مَن سَاعَدَنَا فيِ إِنجَاز هَذَا البَحثِ وَنَخُصُّ بِالذِّكرِ : الأَسَاتِذَة "لعموري، حمودي، العربي" ، والشُّكرُ مَوصُولٌ إِلَى كُلِّ مَن قَدَّمَ لَنَا يَدَ العَونِ خَاصَةً الزُّمَلاء:

"وقاص منصور، عثماني عبد المؤمن، سنوسي مريم، باني وسام"

فَبَارِكَ ُاللهَ فِي الجَمِيعِ وَأَعظَم لَهُمُ الأَجَرَ والمَثُوبَة.

- أم عبد الصّمد الويزة بوزيدي.
- أسماء مشتة.

إهداء

إلى الوالدين
العزيزين أطال الله في
عمرهما

وإلى رفيق الدرب زوجي

إلى إخوتي وأخواتي

إلى الزميلة والأخت
مشتة أسماء

الويزة

مقدمة

مقدمة:

الحمدُ لله الذي شرَّف العربيَّةَ بنزول القرآن الكريم، وحفظها بحِفظ كتابه، والصَّلاة والسَّلام على من أُوتي جوامع الكلم وخُصَّ ببدائع الحكم وبعد:

فإنّه لمّا ظهر الدِّينُ الإسلاميُّ وسَاد، انضوى تحت لوائه تعداد كثير من العباد الذين دانوا به، من فرس وروم، وقبط وترك...، فأدَّى هذا التدَّاخل من الجنسيات المختلفة إلى تفشِّي ظاهرة اللَّحن في أوساط المسلمين، فكان ذلك من أهمِّ الأسباب التي شحذت الهمم لوضع علم النَّحو وتثبيت قواعده بغية عصمة اللِّسان، والحفاظ على القرآن...

ومن هنا كان الغرض من النَّحو التّعليمي هو تعريف الأجيال كيفية اقتفاء أثر النَّاطقين باللّغة العربية من خلال تعليمهم القواعد النَّحوية.

ونظرًا لأهمية تعليم وتعلُّم القواعد النَّحوية فقد آثرنا أن يكون موضوع بحثنا بعنوان: "تعليمية النَّحو وأثرُها في تنمية اللُّغة لدى تلاميذ السَّنة الثَّالثة من التَّعليم المتوسط أنموذجًا".

وعلى ضوء هذا سنسعى إلى معرفة مدى مساهمة قواعد اللغة العربية في إثراء وتنمية اللّغة لدى تلاميذ السَّنة الثَّالثة من التَّعليم المتوسط.

وانطلاقا من الإشكالية الرَّئيسية أتَت مجموعة من التَّساؤلات الفرعية كالتالي:

- ما مفهوم القواعد النَّحوية؟
- ما الهدف من تدريسها؟
- ما هي أهمّ الطرق المتَّبعة في تدريسها؟
- هل تساهم القواعد النَّحوية في التَّنمية اللُّغوية؟

ومن بين الأسباب التي دفعتنا لاختيار هذا الموضوع هي:

- كثرة الأخطاء النَّحوية والإملائية عند التلاميذ.

- شيوع فكرة صعوبة القواعد النَّحوية عن الأنشطة اللُّغوية الأخرى.
- الميول إلى تعلُّم المواد العلمية عن المواد الأدبية .
- كثرة المدارس الخاصة بتدريس اللّغات الأجنبية على غرار تدريس اللّغة العربية.

ويأتي سبب اختيارنا للمرحلة المتوسّطة كونها تقع في إطار عمري زمني يبدأ من النَّاحية الفرضية مع أوائل السّنة الثّانية عشر للتلاميذ وتنتهي مع أوائل السّنة السّادسة عشر بين مرحلة الطّفولة المتأخرة ومطلع المراهقة المبكِّرة، كما تبدو التطبيقات التَّربوية واللُّغوية في المرحلة المتوسّطة متجسّدةً في تلقي تلاميذ هذه المرحلة الاندماج في المجتمع، والميل إلى معرفة نظمه ومعاييره واستجابتهم للخبرات التي تقدم لهم لترسيخ الانتماء للمجتمع والولاء لأهدافه، ولهذا تكون المرحلة المتوسّطة من المراحل الأساسية في دراسة قواعد اللغة العربية لأنّ قدراتهم العقلية قد نضجت فبها يستطيع المتعلّم في هذه المرحلة الموازنة والنّقد والحكم والتغيير.

وإننا أثناء تقليب النّظر لجمع المادة العلمية لهذا الموضوع، وقع تحت أيدينا بعض الدّراسات التي تُمِتُّ بصلة إلى موضوعنا وهي:

- المحتوى اللّغوي في كتاب اللّغة العربية للسنة الثانية متوسط "دراسة تحليلية نقدية" (مذكرة ماجستير إعداد فتيحة حايد).
- تعليمية القواعد النَّحوية ودورها في تنمية اللّغة لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط "كتاب اللغة العربية أنموذجا" (مذكرة ماستر إعداد صباح نقودي).
- تعليمية مادَّة التَّعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفايات "الشعبة الأدبية من التَّعليم الثَّانوي" (مذكرة ماجستير إعداد فاطمة زايدي).

لقد قمنا بالاستفادة منها بغية إثراء موضوعنا، إلا أنَّنا صمَّمنا بحثنا بطريقة تخالفها شكلاً ومضمونًا.

وقسَّمنا بحثنا إلى فصلين اثنين، تتقدَّمُهما مقدمة ومدخل تمهيدي وتعقبُهما خاتمة. ذكرنا في المقدمة أسباب اختيار الموضوع وأهميته... وعرَّفنا في المدخل التمهيدي بعض المصطلحات الأساسية المتعلقة بموضوع البحث.

أمَّا الفصل الأوَّل فإنَّه تعلَّق بعرض "المفاهيم النَّظرية"، حيث عرَّفنا فيه علم النَّحو لغة واصطلاحا، ثم ذكرنا أنواع المعرفة النَّحوية، أهداف تدريس القواعد النَّحوية، الطرق الشَّائعة في تدريسها، صعوبات تدريس القواعد النَّحوية وطرق تيسير تدريسها.

أمَّا الفصل الثاني فكان موسوما "بدراسة تحليلية للكشف عن فعالية القواعد النَّحوية" وقد تضمّن استبيانات متعلّقة بالمعلّمين والمتعلّمين.

وفي الأخير ذيّلنا بحثنا بخاتمة ذكرنا فيها أهمَّ النتائج المتوصل إليها من خلال البحث.

ولقد لجأنا إلى إنجاز موضوع بحثنا هذا على المنهج الوصفي. لأنه المنهج الملائم لمثل هذا الموضوع، وكذا المنهجية المعتمدة التي تعتمد دراسة نظرية، ودراسة ميدانية تطبيقية، حيث يتم تحليل النتائج المتوصَّل إليها في الجانب التطبيقي بالموازاة مع ما تمَّ التطرُّق إليه ودراسته في الجانب النَّظري.

كما اعتمدنا على مجموعة من المصادر والمراجع أهمها:

- ظبية سعيد السليطي، تدريس النَّحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة.
- إسماعيل زكريا، طرق تدريس اللغة العربية.
- إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية.
- طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية.

وفي الأخير لا يسعنا إلا أن نتقدَّم بالشُّكر الجزيل إلى الأستاذ "رشيد عزي" الذي أشرف على هذه الدراسة كما نشكر السادة أعضاء لجنة المناقشة الذين ستكون لتوجيهاتهم ونصائحهم وانتقاداتهم البنّاءة أثرًا كبيرًا في إثراء هذه الدراسة.

مدخل تمهيدي

تعتبر تعليمية اللّغات (Didactique Des Langues) علمًا حديث النشأة اقترن ظهوره باللسانيات التطبيقية، يهتم بطرق تعليم اللغات، ثم اتَّسعت دائرة اهتمامه فأصبح يهتم بمتغيرات العملية التّعليمية، فينظر في المحتويات، فينتقيها وينظمها لتتماشى مع الأهداف الموضوعة له، ثم يحدد الطرائق والوسائل التي تكفل نجاح العملية التعليمية[1].

وأورد معجم التربية مفهوم التعليمية كمايلي:

- شق من البيداغوجيا موضوعه التَّدريس.

- الديداكتيك هي بالأساس، تفكير في المادة الدراسية بغية تدريسها فهي تواجه نوعين من المشكلات: مشكلات تتعلق بالمادة وبنيتها ومشاكل ترتبط بالفرد في وضعية التعلم. وهي مشاكل منطقية وسيكولوجية. فالديداكتيك ليست إذن حقلا معرفيا قائما بذاته، وذلك على الأقل في المرحلة الحالية من تطورها وقد لا تكون مدعوة لأن تصبح حقلا معرفيا مستقلا. ومع ذلك، ليس ثمة شك في وجود مجال للنشاط خاص بتدريس مختلف المواد الدراسية، والذي يتطلب بحثا مستمرًا قصد تحسين التواصل، وبالأخص، البحث في كيفية اكتساب المتعلم للمفاهيم[2].

إن التعليمية تتبادل المنافع مع الكثير من العلوم التي تعتمد عليها في بناء المعارف ومعالجة المحتويات الدراسية وبنائها بناءً مناسبًا حسب ما يقتضيه نظام التعليم والتعلم.

ونشير في هذا الصدد إلى أنه لا يوجد اتفاق في تسمية هذا المصطلح في البلدان العربية ففي الجزائر وتونس مثلا ترجم إلى "تعليمية"، وفي الأردن "أصول التدريس" وفي العراق "تدريسية" وفي مصر "علم التدريس"، ولعلَّ هذا راجع لتعدُّدِ مناهج الترجمة وظاهرة الترادف في اللغة العربية من

---

[1]- R.Galisson Et D.Coste, Dictionnaire De Didactique Des Langue, Hachette, françe, P150-152.

[2]- عبد اللطيف الفاربي وآخرون، سلسلة علوم التربية 9 و 10، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ط1، دار الكتاب الوطني، 1994، ص 68-69.

جهة ومن جهة أخرى إلى طبيعة المجال الذي تهتم بالبحث فيه والذي يتمثل أساسًا في مختلف الجوانب المتعلقة بالعملية التعليمية.

ونجد "جان كلود غاينون" (J.C. Gagnon) يُعرف التّعليمية من خلال دراسة له أصدرها سنة 1973 بعنوان: "ديداكتيك مادة" (La Didactique D'une Discipline)، التعليمية كما يلي:

"إشكالية إجمالية ودينامية"، تَتَضَمَّن:

- تأملا وتفكيرًا في طبيعة المادة الدراسية وكذا في طبيعة وغايات تدريسها.
- وإعدادا لفرضيتها الخصوصية، انطلاقا من المعطيات المتجدِّدة والمتنوعة باستمرار لعلم النفس والبيداغوجية وعلم الاجتماع ...إلخ
- دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريسها[1].

من خلال التعريف السابق نستنتج أن التعليمية علم مستقل بذاته إلا أنه يستنجد بمصادر معرفية تسمح له بدارسة العملية التعليمية.

إن العملية التعليمية ترتكز على ثلاثة عناصر هي: المعلم والمتعلم والطريقة[2].

قم للمعلم وفه التبجيلا كاد المعلم أن يكون رسولا.

وقيل أيضا " من علمني حرفًا صرت له عبدًا"، وهنا المعلم هو سيِّد الكتاب المدرسي ومربي النشئ من أبناء المهن الأخرى، هذا ما جعل التربية تولي عناية كبيرة للمعلم، لدرجة أنها وضعت مقاييس وصفات لا بد من التحلي بها للوصول إلى هذا المقام.

---

[1]- بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ط1، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2007، ص 09.

[2]- ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000، ص 142.

وللمعلم الفعّال خصائص نذكر منها:

1- **الإعداد الأكاديمي والمهني:** يرتبط إعداد المعلم أكاديميا ومهنيا على نحو إيجابي بفعالية التعليم[1].

بمعنى أنّ المعلم المتفوق والمُلِمُ بجوانب تخصصه، والمؤهل مهنيا على نحو جيِّد، يكون فعالاً في العملية التعليمية.

2- اتساع المعرفة والاهتمامات: تدل دراسة قام بها ريانز (Ryans1959) أن التعليم الناجح أو الفعّال، لا يرتبط بتفوق المعلم في ميدان تخصصه والميادين الأخرى ذات العلاقة فقط، بل يرتبط أيضا بمدى اهتمامه وتنوعها[2].

أي أن يكون المعلم ساعيًا للثقافة العامة، واسع الاطلاع على شتى المسائل التي تقع خارج ميدان تخصصه أو لها علاقة به، بحيث تجعله هذه الخاصية أكثر فعالية من المعلم الأقل اهتمامًا ومعرفة واطّلاعًا.

3- الاتزان والمودّة والإنسانية: حيث يتأثر المتعلّمون عمومًا بخصائص معلميهم، ويميلون بشكل أكبر إلى المعلم المتّصف بالاتزان الانفعالي والقابل للنقد والمتقبل للآخرين فيُظهرون مستوى من الأمن الانفعالي والصحة النَّفسية أعلى من المستوى الذي يظهره تلاميذ المعلمين المتَّسمين بالتوتر وعدم الاتزان[3].

لذلك كان على المعلم الفعّال الاتصاف بالأخلاق الحسنة العالية وتحسين تعامله مع طلابه من أجل نجاح العملية التعليمية.

---

[1]- عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، ط4، دار الفرقان، الأدرن، 1423هـ-2003م، ص 233.

[2]- المرجع نفسه، ص 234.

[3]- المرجع نفسه، ص 237.

4- الحَماس: لقد بيَّنت بعض الدِّراسات وجود ارتباط إيجابي بين حماس المعلم ومستوى تحصيل طلابه، كما بينت هذه الدراسات أن الطلاب أكثر استجابة نحو المعلمين المتحمسين ونحو المواد التي تُقدَّم على نحو حماسي[1].

حيث يصبح التلميذ محبًا لعمله، يشعر بالرضا تجاه ما يعمل، فعالا ونشيطا وهذا ما يساعد على تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية.

5- المعلومات المتوافرة للمعلم عن طلابه: إنّ معرفة المعلم أسماء طلابه وقدراتهم العقلية وخلفياتهم الاجتماعية والثقافية... وكذلك معرفة اتجاهاتهم وميولهم وقيمهم، تجعله أكثر فعالية في تواصله وتعامله معهم، كما تساعد طلابه على تكوين اتجاهات إيجابية نحوه ونحو مادته الدّراسية[2].

وبهذا يُعدُّ المعلمُ أساس العملية التربوية التي يتوقف النجاح في تحقيق أهدافها إلى مدى نجاح المعلم الذي هو القائد الأوّل والموجّه المباشر لهذه العملية، وتشير الدِّراسات إلى أن المعلم يمثل 60% من تشكيل التلميذ، بينما وجدت أن بقية عناصر العملية التربوية جميعها تمثل 40% من ذلك التشكيل[3].

أما المتعلم فهو محور العملية التعليمية بل هو سبب وجودها، فهو المستهدف وهو المحور الأساسي الذي تدور حوله هذه العملية، ولهذا تسعى المنظومة التربوية لتكثيف الجهود من وضع مناهج وطرائق بما يتلاءم وقدراتهم.

ويعرف المتعلم كذلك بأنه المحور الأول والهدف الأخير من كل عمليات التربية والتعليم، فهو الذي من أجله تنشأ المدرسة وتجهز بكافة الإمكانات، فلا بد أن كل هذه الجهود الضخمة التي

---

[1]-عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي ، ص 239.

[2]- المرجع نفسه، ص 235.

[3]- رافدة الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، ط1، دار الفكر، عمان، 2010، ص 127.

تبذل في شتى المجالات لصالح المتعلم. لا بد أن يكون لها هدف يتمثل في تكوين عقله، جسمه، روحه، معارفه، واتجاهاته[1].

وحتى تتم العملية التعليمية بنجاح فلا بد من خلق بيئة تفاعلية بين المعلم والمتعلم، فكون هناك إرادة لدى المعلم في التعليم ورغبة لدى المتعلم في التّعلم ولكي يتحقق التواصل بين هذين العنصرين لا بد على المعلم أن يحسن في اختيار الطريقة المناسبة لتبليغ المعلومات وتقديم المحتوى المراد تعليمه للمتعلم.

بعد أن يحدد المعلم ماذا يُعلّم لتلاميذه لا بُدَّ أن يبحث في كيفية تعليم مادته، بمعنى أنه يجب أن يبحث عن الطريقة التي لا بد له أن يعتمدها ليؤدي مهنته التعليمية خير تأدية فما المقصود من طريقة التعليم؟[2].

اختلف مفهوم الطريقة باختلاف وجهات نظر المتخصصين حول النظرة إلى مفهوم المنهج ودور المعلم في العملية التعليمية.

إنّ طريقة التدريس هي سلسلة فعاليات منتظمة يدرجها في الصف المعلم، يُوجّه انتباه طلبته إليه بكل وسيلة، ويشاركهم في هذه الفعاليات لتؤدّي إلى التعليم[3].

مما يعني أن طريقة التدريس هي الأسلوب الذي يستخدمه المعلم لتوجيه نشاط تلاميذه، وفي هذا الصدد نجد "سهيلة محسن كاظم الفتلاوي" تُعرّف الطريقة على أنها: « عبارة عن جملة

---

[1]– رابح تركي، أصول التربية والتعليم، المؤسسة الوطنية للكتاب، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، 1999، ص 112.

[2]– ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، دار المؤسسة الجامعية، بيروت، 1985، ص 14.

[3]– سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2004، ص 27.

الإجراءات والأنشطة التي يقوم بها المعلم لتوصيل المحتوى التعليمي للمتعلّم، ومن هنا فإنَّ الطريقة ليست سوى مُكوّن من مكونات استراتيجة التدريس»[1].

بناءً على هذين التعريفين يتضح أنّ المعلّم الذي يعتبر مُوجّها ومرشدًا أو باحثًا وجب عليه أن يستخدم الطرائق الملائمة، فيشعر بمسؤولية الأمر الذي يحدث الاتصال الجيِّد بين المتعلمين ليتمكنوا من التعلم.

[1]– سهيلة كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، دار الشروق، 2010، ص 82.

الفصل الأول: المفاهيم النظرية.

1- مفهوم النحو.

2- مفهوم التنمية اللغوية.

3- أنواع المعرفة النحوية.

4- أهداف تدريس القواعد النحوية.

5- طرق تدريس القواعد النحوية.

6- صعوبات تدريس القواعد النحوية.

7- طرق تيسير تدريس القواعد النحوية.

1- مفهوم النحو لغة واصطلاحا:

1-1- لغة:

جاء في لسان العرب: « النَّحْوُ: إعراب الكلام العربي، والنَّحْوُ: القَصْدُ والطَّرِيقُ، ويكون ظرفًا ويكون اسمًا، نَحَاهُ يَنْحُوهُ ويَنْحَاهُ نَحْوًا وانْتَحَاهُ، ونَحْوُ العربية منه، إنمَّا هو اِنْتِحَاءُ سَمْتِ كلام العرب في تصرّفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتحقير والتكبير والإضافة والنسب وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم، أو إن شَذَّ بعضهم عنها رُدَّ به إليها، وهو في الأصل مصدر شائع أي نَحَوْتُ نَحْوًا، كقولك قَصَدْتُ قَصْدًا، (...) والجمع أَنْحَاءٌ ونُحُوٌّ.

قال سيبويه: شَبَّهُوهَا بِعُتُوٍّ وهذا قليل. وفي بعض كلام العرب: إِنَّكُمْ لَتَنْظُرُونَ فِي نُحُوٍّ كَثِيرَةٍ أي في ضروب من النَّحو.

ويقال أَنْحَى عليه وانْتَحَىَ عليه إذا اعتمدت عليه، ابن الأعرابي: أَنْحَىَ ونَحَىَ وانْتَحَىَ أي اعتمد. على الشيء وانْتَحَىَ له وتَنَحَّىَ له: اعتمد، وتَنَحَّىَ بمعنى نَحَا له وانْتَحَى (...) وَنَحَا إليه بصره يَنْحُوهُ ويَنْحَاهُ: صرفه وأَنْحَيْتُ إِلَيْهِ بَصَرِي عَدَلْتُهُ»[1].

وجاء في معجم "مقاييس اللُّغة":

« "نَحْوٌ" النون والحاء والواو. كلمة تدلّ على قصد، وَنَحَوْتُ نَحْوَهُ، ولذلك سُمِّيَ نَحْوُ الكلام، لأنّه يقصد أصول الكلام فيتكلَّمُ على حسب ما كان العرب تتكلَّم به، ويقال إنَّ بَنِي نَحْوٍ: قومٌ من

[1]- جمال الدين بن مكرم ابن منظور الإفريقي، لسان العرب، طبعة جديدة محققة، دار صادر، بيروت، مج 14، ص 213-214.

العرب، وأمَّا [أهل] المَنْحَاةِ فقد قيل: القوم البُعَدَاءُ غيرُ الأقارب، ومن الباب: انْتَحَىَ فلانٌ لفلانٍ: قصده وعرض له. (نحي): النون والحاء والياء كلمة واحدة، هي النِّحْيُ: سِقَاءُ السَّمْنِ»[1].

وجاء في معجم "الصحاح تاج اللغة وصِحَاحُ العربية":

« النحو: القصد، والطَّريق. يقال: نَحَوْتُ نَحْوَكَ، أي قصدت قصدك. ونَحَوْتُ بصري إليه، أي صرفت. وأَنْحَيْتُ عنه بصري، أي عَدَلْتُه(....) وأَنْحَىَ فِي سيره، أي اعتمد على الجانب الأيسر. والانْتِحَاءُ مثله، هذا هو الأصل، ثُمَّ صار الانتحاء الاعتماد والميل في كل وجه. وانْتَحَيْتُ لفلانٍ، أي عرضت له. وأَنْحَيْتُ على حَلْقِهِ السِكِّينَ، أي عَرَضْتُ. ونَحَّيتُهُ عن موضعه تَنْحِيَةً، فَتَنَحَّىَ(...)

والنَّحْوُ: إعراب الكلام العربيّ،(...) والنِّحْيُ بالكسر: زِقٌّ للسمن، والجمع أَنْحَاءٌ، (...) الأموي أهل المَنْحَاةِ: القوم البُعَدَاءُ الذين ليسوا بأقاربَ. والمَنْحَاةُ: طريق السَانِيةِ. والنَاحِيةُ: واحدة النَوَاحِي»[2].

وجاء في معجم "أساس البلاغة":

« نَحْوٌ: هو على أنحاء شتى: لا يثبت على نحو واحد. ونَحَوْتُ نَحْوَهُ وعنده نَحْوٌ من مائة رجل. وإنكم لتنظرون في نُحُوٍّ كثيرة وفلان نَحْوِيٌّ من النُّحَاةِ. وانْتَحَاهُ: قصده. وانْتَحَىَ لقرنه: عرض له. وانْتَحَىَ على شِقِّهِ الأيسر: اعتمد عليه»[3].

---

[1]– أحمد بن فارس بن زكريا الرّازي، مقاييس اللغة، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت– ولبنان، 1420هـ–1999م، ج2، ص 548.

[2]– إسماعيل بن حمّاد الجوهري، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تح: أحمد عبد الغفور عطّار، ط4، دار العلم للملايين، بيروت–لبنان، ج6، 1990م، ص 2503–2504–2505.

[3]– الزمخشري، أساس البلاغة، ط1، المكتبة العصرية، صيدا– بيروت، 1423هـ–2003م، ص 836.

وجاء في "المعجم الوسيط":

« (نَحَا) إلى الشيء – نَحْوًا: مَالَ إليه وقصده. فهو نَاحٍ، وهي ناحية. و– الشَّيءَ: قَصَدَهُ و– كذا عنه: أَبْعَدَهُ وأَزَالَهُ. (نَحَىَ) اللَّبَنَ – نَحْيًا: مَخَضَهُ. (أَنْحَىَ) في سيره: مَالَ إلى ناحية. و–عليه: أَقْبَلَ.

(النَّحْوُ): القَصْدُ. يُقال: نَحَوْتُ نَحْوَهُ: قَصَدْتُ قَصْدَهُ. و– الطَّريق و– الجهة. و– المِثْلَ والمقدار– النَّوْعُ. (ج) أَنْحَاءٌ، ونُحُوٌّ. و– علم يعرف به أحوال أواخر الكلام إعرابا وبناءً»[1].

1-2- اصطلاحا:

لقد تعددت تعريفات النحو وجاء في ذلك:

1- يُعَرِّفُهُ ابن جِنِّي بأنَّه: « هو انْتِحَاءُ سَمْتَ كلام العرب، في تصرفه من إعراب وغيره، كالتثنية، والجمع والتحقير، والتكسير والإضافة، والنسب، والتركيب، وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شَذَّ بعضهم عنها رُدَّ به إليها»[2].

فابن جنّي في هذا التعريف جمع بين النحو والصرف، وبيّن أن الغاية من وضع ذلك العلم وسيلة وليس غاية، فهو وسيلة للتعبير الصحيح والنطق السليم (أي للاستخدام الوظيفي ذي المنفعة الملموسة)[3].

---

[1]– شوقي ضيف وآخرون، المعجم الوسيط، ط4، مكتبة الشروق الدولية، مصر، 1425هـ-2004م، ص 908.

[2]– أبو الفتح عثمان بن جنّي، الخصائص، تح: عبد الحميد هنداوي، ط2، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، ج1، ص 88.

[3]– ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، تقديم حسن شحاتة، الدار المصرية اللبنانية، 1423هـ-2002م، ص 25.

فانتحاء سمت كلام العرب أي اتِّباع ما اعتمدته وقالته العرب وكل ما كان مرتبطا بفصاحتهم، وذلك من خلال بيان الحركات الإعرابية للكلمات وبيان نوعها أهي مؤنث أم مذكر، مثنى أم جمع، وهل هي مفردة أو مركبة وغيرها من الأشياء.

2- ويعرِّفه ابن عصفور: « العلم المستخرج بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب، الموصلة إلى معرفة أحكام أجزائه التي ائتلف منها»[1].

والمقصود من هذا أن النحو علم دقيق ومحكم المعالم، فهو مستنبط من مشافهة وتتبع كلام العرب الخُلّص والموثوق في عربيتهم، والذين لم يختلطوا بالعجم ولم يُسمع أو يُلحظ في كلامهم لحنا. أي لا زيادة فيه أو نقصان عن كلام العرب، وبه نصل إلى معرفة أدق أجزائه التي يتكون منها.

3- وله تعريف آخر للنحو فيقول: « علم يعرف به أحوال أواخر الكلمة إعرابًا، وبناءً، وما يتبع ذلك من التصورات، كفتح "إنَّ" وكسرها، وتخفيفها، وشروط عملها، وشروط عمل بقية النواسخ، وكالعائد من حيث حذفه، وعدمه، إلى غير ذلك»[2].

فالمقصود من هذا أن النحو علم يهتم بالكلمات العربية، من حيث ما يعرض لها من البناء الأصلي حالة الإفراد، والبناء العارض والإعراب، حالة التركيب، وما يتبع ذلك. فخرج بهذه الحيثية: علم المعاني، والبيان، والبديع، والصرف. فإنَّها لا تبحث عن الإعراب والبناء وما يتبعه[3].

---

[1]- أبو الحسن علي بن مؤمن بن عصفور، المُقّربُ ومعه مُثل المقرِّب، تح: عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد معوض، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، 1418هـ-1998م، ص5.

[2]- المرجع نفسه، ص 05.

[3]- المرجع نفسه، ص 05.

4- وإذا رجعنا إلى المحدثين فهناك من عرّف علم النحو بقوله:« هو علم البحث في التراكيب وما يرتبط بها من خواص كما أنه يتناول العلاقات بين الكلمات في الجملة وبين الجمل في العبارة»[1].

5- وكما جاء عند محمد المختار أنّ: « النّحو عملية تقنين للقواعد والتعميمات التي تصف تركيب الجمل والكلمات وعملها في حالة الاستعمال، وهو كذلك دراسة للعلاقات بين الكلمات في الجمل والعبارات فهو موجه وقائد إلى الطرق التي بها يتم التعبير عن الأفكار»[2].

فمن خلال هذه التعريفات اللغوية والاصطلاحية للنّحو نجد أنّ علم النّحو يبحث في أواخر الكلمات إعرابًا وبناءً، أي إعراب الكلام العربي ومعنى هذا أن المتحدث يسلك في حديثه سمت كلام العرب في تصريف الكلام وإعرابه وتثنيته وجمعه وغير ذلك من مظاهر تدل على أنه يلتزم سمت الكلام العربي في حديثه وكتابته. والهدف من هذا العلم هو الاحتراز عن الخطأ اللساني في الكلام العربي.

---

[1]- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة، عمان، 1424هـ- 2003م، ص 103.

[2]- قاسمي الحسني محمد المختار، تعليمية النحو، أعمال ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2001م، ص 434.

2- مفهوم التنمية اللغوية:

2-1- مفهوم التنمية لغة:

جاء في أساس البلاغة: « نَمِيَ: نَمَى المال نَمَاءً وأَنْمَاهُ الله تعالى، ومنه: نامية الله: خَلْقَهُ لأنهم ينمون. وما على الأرض نَامٍ وصامت، فالنَّامي: نحو النبات، والصامت: كالحجر. ونَمَى الشيء وتَنَمَّى: ارتفع»[1].

وقال صاحب اللّسان أنَّ: « النَّمَاءَ: الزيادة. نَمَى يَنْمِي نَمْيًا ونُميًّا ونَمَاءً: زَادَ وكَثُرَ(...) ونَمَىَ الحديث يَنْمِي: ارتفع. ونَمَّيْتُهُ، مشدَّدًا أيضا: بَلَّغته على جهة النميمة والإشاعة، والصحيح أنَّ نَمَيْتُهُ رفعته على وجه الإصلاح. (...) ونَمَيْتُ فلانًا في النسب أي رفعته فانتمى في نسبه»[2].

2-2- التنمية اللغوية اصطلاحا:

«التنمية اللغوية مصطلح جديد يقصد به في تعليمية اللغات أن يكسب المتعلم لغات جديدة، أو مهارات لغوية ما في نفس اللغات حتى تتوسع ذخيرته اللغوية وتحسِّن مهاراته التعبيرية ويتخلص من الأخطاء والقصور»[3].

أي هي تلك التحولات والتغيرات التي تواكب العملية التعليمية، أو بعبارة أخرى هي العملية الواعية والهادفة والموجّهة لإيجاد التحولات التربوية المنشودة.

---

[1]- الزمخشري، أساس البلاغة، ص 836.

[2]- ابن منظور، لسان العرب، مج13، ص 363.

[3]- أحمد سعدي، الترجمة والتنمية اللغوية، مجلة المعرفة، العدد 527، 2008، ص 185.

2-3- مفهوم القواعد النحوية:

تحتل القواعد النحوية مكانة بارزة في مراحل التعليم المختلفة، فقد عرّفها ميشال زكريا أنّها: « بمثابة الأداة أو الآلية التي تتيح للإنسان أن يتكلّم اللغة، والتي تحدد شروط التواصل والتفاهم وضوابطها بين أبناء اللغة الواحدة»[1].

أي أنَّ القواعد النحوية تساعد الفرد على التكلم والتواصل واستعمال اللغة استعمالا صحيحا. فللقواعد النحوية أهمية كبيرة، وذلك يظهر في كونها تمثل تنظيما للغة، ولكن هذا التنظيم بالغ التعقيد. بحيث يعيق الترجمة الآلية من لغة إلى أخرى، فلكل لغة من اللغات تنظيمها الخاص أي استقلالية النظام اللساني.

إن تعليم هذه القواعد يخضع لكثير من الشروط التي نلاحظ أنّها أحيانا تجعل منها عملية معقدة لا يمكن تعلّمها – خاصة لدى المتمدرسين– ونحن نعلم أنّ لكل لغة خاصّيتها الإبداعية بمعنى أنّ لكل فرد قدرة إبداعية أي التعبير عن الأفكار الجديدة دائما، وما يساعد في هذه الخاصية الإبداعية تلك القوانين والقواعد[2].

ويقول "ميشال زكريا" في موضع آخر مبيّنا أهمية القواعد النحوية: « بأنّها تربط بين المعاني الفكرية الكامنة في ذهن الإنسان وبين الأصوات التي ينطق بها في خلال عملية التكلّم وهي بالتّالي، المرتكز أو المحور الأساسي للغة، بل هي جهاز اللغة الفعلي»[3].

---

[1]– ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللّغة، ص 75.

[2]– ينظر: المرجع نفسه، ص 75.

[3]– المرجع نفسه، ص 76.

وذكر ابن خلدون أنّ: « أركان علوم اللسان أربعة هي: اللغة والنحو والبيان والأدب. وإنّ الأهم المتقدّم منها هو القواعد إذ به تتبين أصول المقاصد بالدلالة فيعرف الفاعل من المفعول، والمبتدأ من الخبر ولولاه لجهل أصل الإفادة»[1].

لقد اعتبر ابن خلدون علوم اللسان أربعة وهي اللغة، النحو، البيان والأدب، وقد قدّم القواعد على هذه العلوم وهذا لأهميتها في سلامة التعبير، واستقامة التركيب وصحة النطق والأداء.

ويعرّفها محمد إسماعيل ظافر بأنّها: « فنُ تصحيح كلام العرب كتابةً وقراءةً، وهي تُعنى بالإعراب وقواعد تركيب الجملة، اسمية كانت أم فعلية ذلك دراسة العلاقات في الجملة وعلاقتها بما قبلها وما بعدها، كما أنّها تعني مجموعة القواعد التي تنظم هندسة الجملة أو مواقع الكلمات فيها ووظائفها من ناحية المعنى وما يرتبط بذلك من أوضاع إعرابية تُسمّى علم النحو، أمّا مجموعة القواعد التي تتصل ببنية الكلمة وصياغتها ووزنها والناحية الصوتية تسمّى علم الصرف»[2].

لقد جاء هذا التعريف للقواعد النحوية شاملا، فقد ذكر النحو والصرف والإعراب. حيث تعتبر القواعد فن تصحيح الكلام كتابةً وقراءةً، لأنها أداة لتقويم اللسان وإبعاده عن الزلل. كما تبيّن لنا حالة آخر الكلمة أهي مرفوعة أم منصوبة أم مجرورة أم مجزومة. وما نوعها أهي اسمية أم فعلية، مثبتة أم منفية وغيرها.

كما أنّها تضفي على الجملة وتكسبها رَوْنقًا وجَمَالاً، وتجعلها متناسقة ومترابطة من حيث المعنى والمَبْنى. كما ذكر هذا التعريف علم الصرف أي من ناحية الوزن وبنية الكلمة، وكيفية الصياغة وغيرها. وعليه فالقواعد النحوية تختص بالجملة بصفة عامة وبالكلمة بصفة خاصة.

---

[1]– عبد الرحمن بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، تح: أحمد جاد، ط1، دار الغد الجديد، القاهرة– المنصورة، 1435هـ–2014م، ص 548.

[2]– محمد إسماعيل ظافر وآخرون، التدريس في اللغة العربية، دار المريخ للنشر والتوزيع، الرياض، 1984م، ص 281.

وفي تعريف آخر: « القواعد هي وسيلة حفظ الكلام وصحة النطق والكتابة وهي ليست غاية مقصودة لذاتها بل هي وسيلة من الوسائل التي تعين المتعلمين على التحدث والكتابة بلغة صحيحة. بمعنى أنها وسيلة لتقويم ألسنة الطلبة وعصمتها من اللّحن والخطأ. فهي تعينهم على دقّة التعبير وسلامة الأداء ليستخدموا اللغة استخدامًا صحيحًا»[1].

مُجمل هذه التعاريف الاصطلاحية أنّ للقواعد النحوية أهمية كبيرة، فهي تكفل سلامة التعبير وصحة أدائه وفهم معناه وإدراكه في غير لبس أو غموض.

2-4- العقل واللغة في النظرية الألسنية التوليدية والتحويلية:

تعالج النظرية التوليدية والتحويلية اللغة من منطلق أنّها مكون من مكونات العقل الإنساني. وتعتبر أنّ قواعد اللغة قائمة بشكل أو بآخر في عقل الإنسان كتنظيم يُخصِّص الخصائص الصوتية والتركيبية والدلالية لمجموعة غير متناهية من الجمل المحتملة، وهذه القواعد قائمة بشكل ضمني في الملكة اللسانية (أو الكفاية اللغوية) العائدة إلى متكلّم اللغة وهي بالتالي في عقول متكلّميها، وتحدّد اللغات بواسطة هذه القواعد الضمنية[2].

وفي هذا المجال يقول "نوام تشومسكي" مُؤسس النظرية: « لا وجود للغة خارج إطار تصورها العقلي، ومهما تكن خصائصها فهي تختص بها عبر المسار العقلي، الفطري للجهاز العضوي الذي أوجدها ويوجدها في كل جيل، والذي يوجد فيها في الوقت نفسه الخصائص المتعلقة بشروط استعمالها. ويبدو لنا أن اللغة مفيدة لسبر المسار العقلي واكتشاف نظامه»[3].

---

[1]- طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ط1، دار الشروق، عمان – الأردن، 2005م، ص 150.

[2]- ينظر: ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، ط1، دار العلم للملايين، بيروت- لبنان، 1993م، ص 57.

[3]- المرجع نفسه، ص 58.

لقد ركّز "تشومسكي" في تعريفه هذا على النظرة العقلانية المتطوّرة إلى اللغة. أي وجود علاقة وثيقة بين خصائص العقل الفطرية وبين التنظيم اللغوي، فلا نستغرب وجود قيود أو ضوابط معرفية يضعها الطفل خلال عملية اكتسابه للغة، وكذلك الكبار حين يستعملون اللغة. ومن هنا يمكن القول بأنّ دراسة اللغة من هذا المنطلق تساهم مساهمة فعّالة في تحليل المسار العقلي واكتشاف نظامه.

3- أنواع المعرفة النحوية:

3-1- معرفة نحوية ضمنية (لا شعورية):

هي معرفة ضمنية بقواعد اللغة وهي قائمة في ذهن كل من يتكلم اللغة. أي: « تلك التي يستخدمها (المتكلم) بشكل آلي وتلقائي في السلوك اللغوي»[1].

وعرّفها "أنطوان صيّاح" بأنّها: « مجموعة القواعد والأسس التي يبنى عليها الاستعمال اللغوي للأفراد، وهي في أساسها مكتسبة ومتضمّنة في ذهن كل متحدّث للغة معينة، ولا يمكن لأيٍّ متحدث بالتالي أن يكون قد اكتسب ملكة التحدُّث في لغة من لغات العالم إلاّ إذا استنبط قواعدها الضمنية وحوّلها إلى جزء لا يتجزّأ منه»[2].

أمّا "ميشال زكريا" فقال بأنّها: « القواعد الكامنة ضمن مقدرة متكلّم اللغة على إنتاج الجمل وتفهّمها»[3].

---

[1]- صفية طبني، الأبعاد التعليمية للقواعد النحوية، مجلة المخبر، أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، بسكرة- الجزائر، العدد السادس، 2010، ص 04.

[2]- أنطوان صيّاح، دراسات في اللغة العربية الفصحى وفي طرائق تعليمها، ط1، دار الفكر اللبناني، بيروت- لبنان، 1995م، ص 111.

[3]- ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، ص 61.

ويورد في موضع آخر بأنها: « العملية الآنية التي يقوم بها متكلم اللغة فيصوغ جملة طبقا لتنظيم القواعد الضمنية»[1].

وفي هذا الإطار تميّز النظرية التوليدية والتحويلية بين الكفاية اللغوية وبين الأداء الكلامي. فالكفاية اللغوية: « تحدّد بأنّها معرفة متكلم اللغة بقواعد لغته بصورة ضمنية وبأنها قدرة المتكلم على أن يجمع بين الأصوات اللغوية وبين المعاني في تناسق مع قواعد لغته. وهذه الحقيقة اللغوية كحقيقة عقلية طوّرها الإنسان خلال ترعرعه في بيئته واكتسابه لغتها. وهي التّي توجه عملية التكلم أي (الاستعمال اللغوي). أمّا الأداء الكلامي هو الاستعمال الآني للغة ضمن سياق معين ولا بد لمتكلم اللغة من أن يلجأ في أدائه الكلامي، بصورة ضمنية إلى قواعد الكفاية اللغوية»[2].

وعليه ينجم عن هذا التمييز بين الكفاية اللغوية أو المعرفة الضمنية بقواعد اللغة، وبين الأداء الكلامي أو الاستعمال الآني للغة، اعتبار الأداء الكلامي بمنزلة الانعكاس المباشر للكفاية اللغوية[3].

أ- مفهوم الاكتساب اللغوي:

تعد نظرية الاكتساب اللغوي عند الطفل الجانب النفسي الثاني من نظرية تشومسكي، فهو يرى أنّ عقل الطفل يحتوي على خصائص فطرية Innate Characteristics أو ما يمكن أن نسميه ملكة فطرية تجعله قادرا على تعلّم اللغة الإنسانية. وهو مهيأ بهذه الملكة الفطرية لأن يكوِّن قواعد لغته من خلال الكلام الذي يسمعه، لا تقليدا وإنّما بصورة إبداعية Creative لأنّه يستطيع

---

[1]- ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، ص 61.

[2]- ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص 154.

[3]- ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، ص 62.

أن يؤلف ويكوّن جملا صحيحة نحويا لم يسمع بها من قبل، وتتوقف عملية الاكتساب على طبيعة نمو الطفل[1].

أي أنّ الطفل يولد وهو مزوّد بجهاز فطري يسمح له باكتساب اللغة الإنسانية أو بالأصح (اللغة الأم) وهذا من خلال احتكاكه وتعايشه مع أبناء أمته، وغيرها من الأشياء التي يمكن أن يكتسبها كالعادات، والتقاليد ...إلخ، ووفقا لما اكتسبه يصبح قادرا على تكوين جمل صحيحة نحويا لم يسمع بها من قبل. كما أنّ عملية الاكتساب تتوقف على القدرة العقلية للطفل أي يجب أن يكون سليما معافًا ليس من ذوي الإعاقات الذهنية أو لديه أي خلل.

ب- مفهوم التعلّم:

ممّا لا يغرُب عن أحد هو أنّ الإنسان منذ أن وجد في هذا الكون، ما فتئ يسعى لتشكيل شبكة من العلاقات التي تربطه بوسطه الطبيعي والاجتماعي، بواسطة نظام معقد من العلامات الدالة قاصدا من ذلك إدراك حقيقة هذا الوسط. وممّا لا ريب فيه أنّ الإنسان مهيأ عضويا ونفسيا للتفاعل الطبيعي والاجتماعي، الذي يقوم على آلية اكتساب المهارات والخبرات الجديدة المغيّرة لسلوكه. الأمر الذي يجعله قابلا لتغيير علاقاته مع وسطه وتطويرها وتحسينها باستمرار. ومن هنا فإن الإنسان مضطر إلى التعلم لاضطراره إلى معرفة الأشياء وإدراكها.

وعليه فالتعلّم: « هو تغير دائم في سلوك الإنسان واكتساب مستمر لخبرات ومهارات جديدة تؤدي بالضرورة إلى إدراك جديد ومعرفة عميقة للمحيط الطبيعي والاجتماعي الذي يعيش فيه»[2].

---

[1]- حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، 2005م، ص 100-101.

[2]- ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000، ص 45.

وفي تعريف آخر للتعلّم: « هو عملية تعديل في السلوك أو الخبرة تعديلا تقدميًّا وهو عبارة عن تولدّ فاعليات بواسطة الاستجابة لمثيرها»[1].

ويذكر محمد وطاس: « أن التعلّم عملية يتم بواسطتها اكتساب خبرات وقدرات جديدة مضافة إلى الخبرات القديمة. والتعلّم هو مساعدة الطفل على خوض غمار الحياة في المستقبل»[2].

يتبيّن من خلال التعاريف السابقة أنّ التعلّم: هو تغيير وتعديل في سلوك المتعلم بعد مروره بخبرة أو مواقف تعليمية معينة.

ج- الفرق بين التعلّم والاكتساب:

يقول "عمر أوكان": « ينبغي التفريق بين الاكتساب اللغوي وتعليم اللغات باعتبارهما عمليتين مختلفتين تمامًا فالاكتساب اللغوي هو عملية لا شعورية أي يتم بطريقة طبيعية وتلقائية لتنمية الكفاية التواصلية للمتكلم- السامع دون حاجة إلى تعلم وذلك مثل اكتساب الطفل اللغة الأم في الأسرة والمجتمع أو مثل اكتساب فرد ما اللغة الأجنبية في البلد الذي يتحدث أهله تلك اللغة من خلال التفاعل الاجتماعي والتواصل اليومي أما تعليم اللغات فهو عملية شعورية أي تتم بطريقة اصطناعية وإرادية لامتلاك معرفة مفردات اللغة وقواعدها عن طريق التعليم»[3].

من خلال هذا القول يتّضح لنا بأنّ هناك فرقا بين التعلّم والاكتساب فالتعلّم يتم من خلال المعرفة المدركة أي: شيء ما، غير موجود أصلا في عقولنا مثل: المناهج والنظريات كالمنهج

---

[1]- خير الدين هني، تقنيات التدريس، ط1، الجزائر، 1998، ص 59.

[2]- محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلّم عامة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1988، ص 23.

[3]- عمر أوكان، اللسانيات وتعليم اللغات، سلسلة الندوات، كلية الآداب، مكناس- المغرب، 2015، ص 68.

البنيوي، ونظريات التعلّم، بينما الاكتساب يتم من خلال المعرفة الفطرية، أي: شيء ما موجود فطريا في عقولنا.

3-2- المعرفة النحوية الصريحة أو المباشرة:

« هي تلك الحقائق التي يعرفها الدارس عن اللغة وقدرته عن التعبير عنها بشكل ما»[1].

أي عند استعمال المتكلم لمعرفته المباشرة فهو يعود إلى مخزونه اللغوي بطريقة إرادية وواعية ويختار منها ما يناسب مقام الكلام كلما استعمل اللغة. وهي بالتالي استعمال آني للغة وفي الوقت نفسه تجسيد للمعرفة الضمنية. وعليه لا تظهر المعرفة الضمنية إلاَّ بعد تجسيدها من خلال المعرفة المباشرة. وبالتَّالي فالمعرفة الضمنية هي الموجّه والمحرّك لآلية الكلام، أما المعرفة المباشرة هي الانعكاس المباشر للكفاية اللغوية.

ويمكن أن نمثّل لذلك بما أعطاه "ميشال زكريا" في كتابه "مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللّغة" من أمثلة عن المعرفة الضمنية والمباشرة في تعلم اللغة الثانية حيث يقول: « إننّا حين نسعى إلى أن نتعلّم لغة ثانية، اللغة الفرنسية مثلا، إنّما نحاول أن نحرز، قدر الإمكان كفاية لغوية، في هذه اللغة تكون مقاربة للكفاية اللغوية عند المواطن الفرنسي، إلاَّ أن هناك فرقا أساسيا بين كفاية المواطن الفرنسي وكفاية الأجنبي الذي ينجح في إتقان اللغة الفرنسية. وذلك لأن للفرنسي معرفة ضمنية لا شعورية بقواعد لغته بينما تكون معرفة الأجنبي بقواعد اللغة الفرنسية معرفة مباشرة. فالأجنبي يلجأ بصورة واعية، إلى قواعد اللغة الفرنسية كلما أراد التعبير بهذه اللغة»[2].

---

[1]- صفية طبني، الأبعاد التعليمية للقواعد النحوية، ص 05.

[2]- ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص 69.

4- أهداف تدريس القواعد النحوية:

«تهدف دراسة النحو إلى إدراك مقاصد الكلام، وفهم ما يقرأ أو يسمع أو يكتب أو يتحدث به فهما صحيحا، تستقر معه المفاهيم في ذهن المؤدي أو المتلقي وتتضح به المعاني والأفكار وضوحا لا غموض فيه ولا لبس ولا إبهام لدى المتحدث أو المستمع أو القارئ أو الكاتب»[1].

ويرى "إسماعيل زكريا" بأنّ القواعد النحوية تعرّف التلميذ بأساليب العربية وتعوّده على إدراك الخطأ فيما يسمع ويقرأ ويتجنب ذلك في حديثه وقراءته وكتابته. كما أنّها تعمل على زيادة ثروة التلميذ اللفظية واللغوية وذلك باستخدام الأمثلة المعطاة[2].

ويضيف "أحمد صومان" بأنّها: تشحذ العقل، وتصقل الذوق وتكسب صاحبها القدرة على استعمال القواعد في المواقف اللغوية وتطبيقها.

- تصون اللّسان عن الخطأ وتحفظ القلم من الزلل.
- كما أنّها تعوّد الطلبة على قوة الملاحظة، والتفكير المنطقي المرتب والاستنباط والحكم والتعليل[3].

أمّا "ظبية سعيد السليطي" فتقول بأنّها: تكفل سلامة التعبير وصحة أدائه وفهم معناه وإدراكه في غير لبس أو غموض.

- تساعد على جمال الأسلوب وجودته ودقّته، وكما أنّها تنمّي مهارات التفكير العلمي مثل دقّة التفكير.

---

[1]- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 105-106.

[2]- إسماعيل زكريا، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، 2005م، ص 192.

[3]- أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، ص 243.

- تعين على استعمال الألفاظ والجمل والعبارات استعمالاً صحيحًا، فتتكون عند الدارسين عادت لغوية سليمة[1].

وتذكر في موضع آخر: « بأنّ القواعد تهدف في المرحلة الإعدادية إلى تنمية القدرة اللغوية لدى الطالب وتمكنّه من الاستخدام السليم والدقيق للغة العربية، دون خطأ في بنية الكلمة أو في نهايتها الإعرابية وتكسب التلميذ التفكير المنظّم والفهم للغة للإفادة من الأساليب المختلفة باعتباره أنّ الإعراب فرعه الفنّي، فالنحو في المرحلة الإعدادية ليس هدفًا معرفيًا فحسب، وإنَّما هو أحد المعايير المهمة للاستخدام السليم للغة العربية ومن ثم ينبغي العناية بالجانب اللغوي في كل فرع من فروع اللغة»[2].

5- الطرق الشائعة في تدريس القواعد النحوية:

5-1- مفهوم الطريقة: إنّ المقصود بالطريقة في التدريس: « خطوات محددة يتّبعها المدرّس لتحفيظ المتعلمين أكبر قدر ممكن من المادة العلمية الدراسية»[3]، أي بمعنى الأسلوب الذي يستخدمه المعلّم في معالجة النشاط التعليمي ليحقق وصول المعارف إلى طلابه بأيسر السُّبل.

5-2- مفهوم التدريس:« هو عملية التفاعل بين المدّرس وطلاَّبه. وهو في هذا المعنى غير التعليم. لأن التدريس يعني عملية الأخذ والعطاء أو الحوار والتفاعل. في حين يعني التعليم العطاء من جانب واحد هو المدّرس أو المعلّم. والتدريس هو تعليم للطرق والأساليب التي يتمكّن بها الدارس من الوصول إلى الحقيقة. وهكذا فإن التدريس أشمل وأعم من التعليم»[4].

---

[1]- ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص 27.

[2]- المرجع نفسه، ص 58.

[3]- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 87.

[4]- المرجع نفسه، ص 80.

يفهم من هذا التعريف أنّ التدريس مجموع الأداءات التي يؤديها المدّرس أثناء عملية التعليم والتعلم لإحداث التعليم المباشر في أداء الطلبة لتعديل ذلك المقدار وتيسيره. فهو إذن يشمل تزويد الفرد بالمعلومات التي يمكن أن تؤثر في شخصيته تأثيرا عمليا.

5-3- مفهوم طريقة التدريس: « هي الأداة أو الوسيلة الناقلة للعلم والمعرفة والمهارة، وهي كلما كانت ملائمة للموقف التعليمي ومنسجمة مع عمر المتعلّم وذكائه وقابليته وميوله كانت الأهداف التعليمية المتحققة عبرها أوسع عمقا وأكثر فائدة»[1].

تُعدّ القواعد النحوية من أبرز مراحل تعلّم اللغة العربية، ولا يتم استيعاب القواعد إلا بالتعليم. وحتى يحقق المعلّم أهدافه التعليمية لا بُدَّ أن يستخدم أكثر من طريقة في التدريس وخاصة تدريس القواعد النحوية. لما توصف به من صعوبة عند الكثير من المتخصصين العرب منذ القرن الثاني للهجرة. هذا ما أدّى إلى المناداة بتيسير النحو العربي بدءًا بالجاحظ، وانتهاءً إلى دعاة التيسير في العصر الحالي، ولكن رغم ما سال من حبر في هذا المجال لم يتوصل العلماء إلى نتائج فعلية تخدم تيسير القواعد النحوية – لأننا ما نزال نجد تلاميذ الأمة العربية متخوفين من النحو العربي- الأمر الذي يحتِّم علينا أن نبحث عن أسباب نفور التلاميذ من النحو العربي، فقد يكون الحل لهذه المشكلة في طريقة تدريس هذه القواعد، ومن المعلوم أنّ لكل علم طرائقه في التدريس، ومن طرائق تدريس القواعد النحوية ما يلي:

أ- الطريقة القياسية:

« تُعدّ هذه الطريقة من أقدم الطرائق المتّبعة في تدريس النّحو، وتقوم فلسفتها على انتقال الفكر من الحكم على الكل إلى الحكم على الجزء، أو جزئيات داخلة تحت هذا الكل. والقياس

[1]- طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 88.

أسلوب عقلي يسير فيه الفكر من الحقائق العامة إلى الحقائق الجزئية، ومن المبادئ إلى النتائج»[1].

ووفق المعنى السابق عرّفها "إسماعيل زكريا" بأنها: « الطريقة التي تقوم على أساس انتقال الفكر من المقدمات إلى النتائج، ومن الحقيقة العامة إلى الحقائق الجزئية ومن القانون العام أو القاعدة إلى النتائج، إذ يبدأ في هذه الطريقة بعرض القاعدة النحوية ثم يقدّم الشواهد والأمثلة لتوضيحها وتعزيزها وترسيخها في أذهان التلاميذ، والخطوة الثالثة إجراء تطبيقات عليها من خلال أمثلة متشابهة وحالات مماثلة»[2].

فهي بهذا المعنى تستند إلى عملية عقلية يُسميها المختصون القياس الاستدلالي ينتقل فيه المتعلِّم من مرحلة إدراك الحقيقة العامة إلى مرحلة إدراك الحقائق الجزئية ومن المقدمات إلى النتائج. بمعنى أنها تنطلق من العام إلى الخاص، ومن الكل إلى الجزء.

أي من القاعدة النحوية المقصودة إلى الأمثلة التي توضِّح هذه القاعدة. وهي التي كانت معتمدة في الزوايا، والكتاتيب، وكتبت بها أغلب الكتب التعليمية القديمة، وما زالت تدرس بها محاضرات النحو في الجامعات. وتقوم هذه الطريقة على أساس تقسيم الدّرس إلى مجموعة من الإجراءات المحدّدة تكون كالتالي:

- **التمهيد:** يكون بالتطرّق إلى الدرس السابق الذي له علاقة بالدرس الجديد عن طريق طرح أسئلة حول معلومات القاعدة السابقة.

---

[1]- طه حسين الدّليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ط1، عالم الكتب الحديثة، الأردن، ص 218.

[2]- إسماعيل زكريا، طرق تدريس اللغة العربية، ص 224.

- **تقديم القاعدة النحوية:** يطلب المعلّم من التلاميذ الانتقال إلى صفحة الكتاب المدرسي التي توجد فيها قاعدة النحو، ثمّ يبدأ في قراءة القاعدة مباشرة أو يعرضها على المتعلّمين من خلال كتابتها على السبورة بعد أن يقرأها المتعلّم جيِّدًا.

- **تفصيل القاعدة:** يبدأ المعلّم في شرح القاعدة النحوية بتقديم أمثلة تُوضِّح وتتضمّن استخدام القاعدة، ثم يشرع بعدها في تحليل كل مثال موضِّحا كيف استُخدمت القاعدة في كل مثال.

- **التطبيق:** الهدف من هذا التطبيق هو ترسيخ وتعزيز ثبات القاعدة النحوية في أذهان التلاميذ، ومحاولة تطبيقها على حالات مماثلة.

❖ **مزايــاهــا**[1]:

- تساعد التلاميذ على تعزيز وترسيخ القواعد في أذهانهم من خلال تطبيقات على حالات مماثلة.

- تُتيح للمعلم التحكم بالمنهج المقرر وتوزيعه على مدار العام بيُسرٍ وسهولة.

- تساعد التلاميذ على الإلمام بقواعد اللغة إلمامًا شاملاً.

❖ **عيوبها:**

- تشغل عقل التلاميذ بحفظ القواعد واستظهارها على أنّها غاية في ذاتها.

- تفاجئ الطالب بالحكم العام مما يؤدي إلى شعوره بصعوبة المادة التعليمية.

- كما أنّها قاصرة عن إتاحة فرصة كافية للتدريب على تطبيق القواعد وتوظيفها.

[1]- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 111-112.

وتقول "ظبية سعيد": « بأنّ هذه الطريقة لا تستخدم في مدارسنا وذلك لعدم جدواها عمليّا، حيث أنّها لا تساعد في تكوين السلوك اللغوي الصحيح عند التلميذ، ولذلك ظهرت بعدها طريقة أخرى هي الطريقة الاستقرائية»[1].

ومن عيوب هذه الطريقة نستخلص: أنّها لا تصلح للتدريس في مراحل التعليم المدرسي (ابتدائي، متوسط، ثانوي) ولكنّها قد تصلح للتعليم الجامعي، لأنَّ الطالب في الجامعة يكون قد درس القواعد النحوية في المراحل السابقة، وأخذ فكرة مقبولة من المعلومات تمكنه من التجاوب مع هذه الطريقة.

ب- الطريقة الاستقرائية (الاستنباطية):

« ظهرت هذه الطريقة على يد الفيلسوف الألماني "فريدريك هاربت" في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، وهي تقوم على أساس نظرية علم النفس الترابطي والتفسير التطبيقي لها أن الطفل يتعلّم الحقائق الجديدة في ضوء خبراته السابقة، فهو يذهب إلى المدرسة وهو مُزوّد بثروة فكرية لفظية تساعده في فهم المشكلات والحقائق الجديدة، وقد نشأت هذه الطريقة في المدارس العربية نتيجة الانفتاح الثقافي على الغرب، ومن خلال البعثات التعليمية إلى أوربا، فقام هؤلاء المبعوثون بتطبيقها في المدارس العربية، ومن ثم استخدمت في مجال تدريس القواعد اللغوية»[2].

ويقول "محمد المختار": « بأنّ الطريقة الاستنباطية هي التي تنطلق من الأمثلة التي تشرح وتناقش ثُمَّ تستنبط منها القاعدة وهذا ما هو متبع في مختلف مناهج النحو في معظم الدول العربية

[1]- ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص 66.

[2]- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 112.

خاصة في مرحلة التعليم الثانوي ولقد نُسبت هذه الطريقة إلى الفيلسوف الألماني "فريديك هاربت" وطريقته التي تعرف باسم "طريقة هاربرت"»[1].

وما نقوله عن هذه الطريقة: أنّها تبدأ بالتدرّج في بناء القاعدة، فالمعلّم وفق هذه الطريقة يحضِّر الأمثلة، ويسجّلها على السبورة، ثم يناقشها مع تلاميذه مثالا مثالا ليبني معهم القاعدة بالتدرّج، ثم يطبق في نهاية الدرس حول القاعدة المتوصل إليها من أفواه التلاميذ، وهي أفضل من الطريقة القياسية من حيث الفهم لأنّها تتّبع السنن المنطقية للإدراك.

❖ **خطوات تدريسها:** لقد حدّد "هاربرت" للطريقة الاستقرائية خمس خطوات هي كالآتي:

- **التمهيد:** ويكون التمهيد بأسئلة عن المعلومات السابقة التي تتصل بالدرس السابق، وذلك لتعرف الخبرات السابقة[2].

- **عرض الأمثلة:** تعرض الأمثلة على الجانب الأيسر من السبورة في وضع رأسي، وتوضع خطوط تحت الكلمات المطلوبة وتضبط أواخرها وتشرح معانيها بشكل مختصر.

- **الموازنة:** وتسمى المناقشة أو الربط، ويتم مناقشة الأمثلة التي تتناول الصفات المشتركة والمختلفة، وتضم الموازنة نوع الكلمة، وإعرابها، ووظيفتها المعنوية، وموقعها بالنسبة لغيرها في الجملة.

- **الاستنباط:** يتم فيه بيان الأمثلة من الظواهر اللغوية وما تختلف عليه من قواعد.

- **التطبيق:** وهو نوعان: جزئي، وكلي، والتطبيق الجزئي كل قاعدة تستنبط قبل الانتقال إلى غيرها ويتم التطبيق الكلي بعد أن تستنبط جميع القواعد التي يطبّق عليها[3].

---

[1]- قاسمي الحسني محمد المختار، تعليمية النحو، أعمال ندوة تيسير النحو، ص 436.

[2]- عبد الرحمن الهاشمي، تعلّم النحو والإملاء والترقيم، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط2، عمان- الأردن، 1428هـ-2008م، ص 42.

[3]- المرجع نفسه، ص 42.

أي تدريب التلاميذ على القاعدة التي توصلوا إليها بواسطة الأسئلة الشفوية، أو الكتابية، وهذا حتى ترسّخ القاعدة في الأذهان.

❖ **مزاياها:**

تبدأ بما هو قريب من الطالب وملموس لديه ومعمول به، وعلى هذا لا يكون فيها غريبا عن الدرس ولا يحتاج إلى جهد زائد عن سنِّه في الفهم. وهي – بهذا– أصلح في درس القواعد، وأقرب إلى مقتضيات التربية الحديثة التي توصي دائما بالبدء بمستوى الطلبة وبما هو لديهم في بيئتهم، والتدرج من القليل إلى الكثير ومن المادي إلى المعنوي[1].

❖ **عيوبها:**

– البطء في إيصال المعلومات إلى ذهن التلاميذ والاكتفاء في بعض الأحيان بمثالين أو ثلاثة لاستنباط القاعدة، وفي هذا التفريط ما يجعلها غير سليمة.

– غالبا ما تكون الأمثلة متقطعة مبتورة من موضوعات مختلفة مما يجعلها غير قادرة على تحقيق غاية تعبيرية في نفس التلاميذ ولا تثير فيهم شوقا إليها ولا القاعدة التي سيدرسونها[2].

ج–طريقة النصوص المعدّلة:

« سُمِّيت هذه الطريقة بالطريقة المُعَدَّلَة نتيجة لتعديل الطريقة الاستقرائية وتعتمد في تدريس القواعد على نصوص اللغة القصيرة. ويتوقف نجاحها على المعلم، لأن إدارة درس القواعد بهذه الطريقة يتطلب وعيًا خاصًا منه، ومهارة يستند إليها في ربط القواعد باللغة. بحيث لا ينسى هذا المعلم بعدين أساسيين في حصّة القواعد، وهما مرتبطان ببعضهما أشدَّ الارتباط: بُعد القاعدة

---

[1]– علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، ط2، دار الرائد العربي، بيروت– لبنان، 1404هـ–1984م، ص59.

[2]– قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 114–115.

النحوية المستهدفة، وبُعد القيم المُحمَّلة على الأمثلة وبهذا تتكامل النَّاحية العلمية مع الناحية التربوية»[1].

أمّا عبد الرحمن الهاشمي فيقول: « هي تعديل للطريقة الاستقرائية، ولذلك قد تسمى الطريقة المعدّلة، وتعتمد على تدريس القواعد في ظلال نصوص اللغة ومأثور القول*، بتوفير أكبر قدر ممكن من الطبيعة في السياق التي تعرض فيه التراكيب المراد فحصها، وفهم قواعدها وتعنى بالنص المتكامل في أفكاره، وأحداثه، وسياقه، وشكله الكلي بحيث يُدرس هذا النص لغويا من مختلف جوانبه، وبما يساير طبيعة اللغة، صوتا، ومبنى، ومعنى، وذوقا، وبلاغة ثم نحوًا»[2].

تبدأ هذه الطريقة بتقديم نص للمتعلمين قد يكون نصًا من القرآن الكريم أو حديثا نبويًا شريفًا أو مقالا قصيرًا أو قصة بسيطة، المهم أن يتعامل التلاميذ مع قاعدة النحو الجديدة وهي موجودة ومستخدمة في نسيجٍ نصِّيٍ لغوي متكامل يحمل فكرة شاملة وقيمة خلقية ويَحْمِلُ موقفا سلوكيا موجهًا ومرشدًا للمتعلمين.

❖ **مزاياها:**

– تساعد على تحقيق الأهداف المرسومة للقواعد النحوية، عن طريق مزج هذه القواعد بالتراكيب وبالتعبير السليم الذي يؤدي إلى رُسُوخ اللغة وأساليبها[3].

– أُلِّفت نصوص في النّحو اعتمدتها كتب القواعد المقرَّرة في المراحل الدراسية المختلفة. وقد رُوعي فيها تضمنها القيم السَّامية والمعاني التهذيبية والمفاهيم الوطنية والقومية والتوجيهات التربوية.

– تمزج القواعد باللغة نفسها وتعالجها في سياق لغوي علمي وأدبي متكامل.

---

[1]– إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، ط1، مركز الكتاب للنشر، القاهرة ، 1425هـ–2005م، ص 286.

* – لقد قمنا بتغيير موضع الفاصلة الذي كان بعد كلمة اللغة وجعلناها وراء مأثور القول ليتم استيفاء المعنى.

[2]– عبد الرحمن الهاشمي، تعلم النحو والإملاء والترقيم، ص 41.

[3]– راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 115.

– تعتمد على القراءة وتجعلها مدخلا للنّحو. وتجعل من تذوُّق النُّصوص مجالا لفهم القواعد لتمزج بذلك بين العواطف والعقل.

– وهي أخيرًا تُدرِّبُ على القراءة السليمة وفهم المعنى وتوسيع دائرة معارف الطلبة، وتدربهم على الاستنباط[1].

❖ **عيوبها:**

« ما يؤخذ على طريقة النص هي أنّ المدرِّس يستهلك وقتا طويلا ينتقص من حق المناقشات النحوية التي تتجه إلى خدمة أغراض الدرس الأصلية، وهي استنباط قاعدة، والتدريب عليها تدريبا كافيا، وانتقاص فرصة المناقشات النحوية، ممَّا يجعل التلاميذ يخرجون من الحصة دون أن يهضموا القاعدة الجديدة، ودون أن يحسنوا التدريب عليها، والانتفاع بها في سداد النطق واستقامة اللِّسان»[2].

– تُعتبر مضيعة للوقت من حيث تركيزها على مهارات القراءة الجهرية، ومكان ذلك دروس القراءة ويؤدي ذلك إلى عدم الاهتمام بالمهارات النحوية والتدريب عليها، كما أن القطع الأدبية فيها من الطول ما يفقد من غايتها وأهميتها[3].

– صعوبة الحصول على نص متكامل يخدم الغرض الذي وضع من أجله، لأن الذي كتب النص لم يهدف إلى مراعاة غاية لغوية معينة أو معالجة موضوع نحوي معين.

---

[1]– طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، ص 196.

[2]– صليحة مكي، دراسة تحليلية تقويمية لطريقة تعليم اللفظة الفعلية في السنة السابعة من التعليم الأساسي واقتراح البديل بالاعتماد على مبادئ المدرسة الخليلية الحديثة، مذكرة ماجستير، فيفري، 2002، ص 24.

[3]– ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص 69.

– اتصاف النص عادة بالاصطناع والتكلف إذا كان الهدف تضمينه مسائل نحوية معينة يحتاج إليها درس معين[1].

وتدرس القواعد بحسب هذا الأسلوب باتباع الخطوات التالية:

أ– **التّمهيد:** وهي خطوة ثابتة في دروس القواعد أيًّا كانت الطريقة المتبعة، وفي هذه الطريقة أيضا يمهِّد المعلم بالتطرق إلى الدّرس السابق ليهيّئ طلبته للدّرس الجديد[2].

ب– **كتابة النص:** يكتب النص على السبورة وتتمُّ قراءته من طرف المدرس والتلاميذ، حتى يتأكدَّ المدّرس من قراءته قراءة سليمة ثم يعالجه من حيث المعنى، إلى أن يسيطر عليه التلاميذ فهما واستيعابا من حيث ما يُعبِّر عنه[3].

ت– **تحليل النّص:** يُحلِّلُ النص مثلما ذكرنا في ماهية هذه الطريقة في أنّه يتضمّن قيما وتوجيهات تربوية فضلا عن تضمّنه الجانب اللغوي. وبعملية التحليل هذه يتطرّق المعلّم إلى القواعد النحوية المتضمّنة في النص، بمعنى أنّ الطلبة يصبحون مُهيّئين من خلال ذلك باستنتاج القاعدة الخاصة بالدَّرس.

ث– **القاعدة أو التعميم:** بعد أن يتوصّل معظم الطلبة إلى القاعدة الصحيحة يُدوِّن المعلّم هذه القاعدة بخطّ واضح وفي مكان بارز من السبورة بعد تهذيبها وصياغتها صياغة صحيحة[4].

وما يلاحظ على هذه الطريقة: أنّها تركز على تدريس القواعد النحوية في إطارها الطبيعي الذي أُستخرجت منه، وهو النص اللّغوي، فمن خلال فهم النص بعد قراءته وتحليله تستخرج الأمثلة

---

[1]– طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، ص 196.

[2]– المرجع نفسه، ص 197.

[3]– إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، ص 286.

[4]– طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، ص 197.

المقصودة، وبعد ترسيخها في أذهان التلاميذ تستنبط منها القاعدة النحوية. أي تعلّم التلميذ القواعد ممّا أصبح في ذاكرته.

وبهذا يسهل عليه فهم القواعد، وإذا قارنّا بين الطريقة الاستقرائية وطريقة النص الأدبي لا نجد بينهما فروقا كثيرة إلاَّ في استخراج الأمثلة، ففي الطريقة الاستقرائية المعلّم هو الذي يختار الأمثلة من نصوص مختلفة، أما في طريقة النص الأدبي فإنّ الأمثلة موجودة في النص المدروس من الكتاب المدرسي المقرر في حصة القراءة.

خلاصة:

لقد تعدَّدت طرق تدريس قواعد اللغة العربية، إلاَّ أننا اقتصرنا على ثلاثة طرق كونها شائعة ومعتمدة بكثرة في التدريس، ولكلّ من هذه الطرق مزايا وعيوب على المعلّم أن يدركها حتى يختار أنسبها. زد على ذلك أنه لا يُحبَّذُ السَّير على طريقة واحدة دون غيرها ومن خلال ذلك يقرّر أيٌّ الطرق التي تساعده على الوصول إلى النتائج المرجوَّة.

6- صعوبات تدريس القواعد النّحوية:

قد ترجع الصعوبات التي يعاني منها المتعلم في دراسته للنحو للأسباب الآتية:

1- البعد عن السَّليقة اللغوية. ولعلّها – أي السَّليقة- قد انتهت – إلى حدّ ما- بانتشار الإسلام والمسلمين خارج الجزيرة العربية. حيث فشا اللَّحن فيها، نتيجة الامتزاج والاختلاط.

2- درس النحو في أغلبه، إن لم يكن كله يعتمد على الجانب المجرّد من المفاهيم والحقائق والمعلومات، والقوانين والقواعد وهو جانب لا يصلُ إليه التلميذ إلاّ بعد أن يكون قد صدمه جفاف القواعد، وتعدّدها، وبعدها يكون قد وقَرَ في نفسه صعوبة القواعد، فتكبر معه هذه الصعوبة.

3- اتجاه بعض المؤلفين إلى تعقيد العلم صونًا له عن غير أهله، أو إشعار عشاق المعرفة بالحاجة إليهم لشرح المغلق من مسائل العلم، فيضطر الناس إلى قصدهم، والجلوس بين أيديهم.

4- تقسيم اللغة العربية في – المجال التعليمي- إلى فروع، وتخصيص درجات كل فرع منها –أتاح الفرصة لكل تلميذ أن يستبعد الفرع الذي لا يميل إليه- وقد يكون القواعد منها، وهو مطمئن إلى نجاحه[1].

ويرى " إسماعيل زكريا " في كتابه "طرق تدريس اللغة العربية" أنّ الملاحظ في تدريس مادة النحو في المراحل الثلاث هو أن نسبة كبيرة من التلاميذ تُبدي اهتمامًا كبيرًا للدَّرس ويجيبون على أسئلته بكل سهولة ولكنهم يجدون صعوبة في وضع هذه القواعد موضوع التطبيق ومن أسباب ذلك:

1- عدم ربط قواعد النَّحو بالقراءة والتعبير من جهة ومواد الدّراسة الأخرى في غير مادة اللغة العربية من جهة أخرى، لذلك فهي غير مرتبطة بمواقف الحياة بشكل عام وحياة التلميذ وميوله واهتماماته على وجه الخصوص.

2- كثرة القواعد المفروضة على التلميذ، حيث يشعر بأنَّ حفظها يتطلب منه جهدًا كبيرًا، وإذا حفظها فإن مصيرها النَّسيان.

3- عدم الاستفادة الكاملة عند وضع منهج القواعد من قرارات مجامع اللغة العربية في تيسير النحو التعليمي، وكذلك قرارات المجامع في قواعد الكتابة والإملاء وقلّة المواءمة عند وضع قواعد منهَجَيْ النحو والصَّرف بين الموروث اللغوي القديم والنظر اللغوي الحديث[2].

---

[1]- إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، ص 274-275.

[2]- إسماعيل زكريا، طرق تدريس اللغة العربية، ص 209-210.

ويضيف الأستاذ "أحمد فلاق عريوات" في موضع آخر حول عوائق وصعوبات النحو ما يلي:

1- ضعف المناهج التعليمية واضطرابها، وابتعادها عن أسلوب التدرج في عرض أبواب النحو، إذ إنها لا تراعي – غالبًا- المستويات العقلية الإدراكية بل إنّ بعض المسائل النحوية مكررة معادة.

2- غلبة الجانب النظري على الجانب التطبيقي العملي في تدريس مادة النحو – عمومًا- بسبب الخلط بين الواقع اللغوي والمنطق العقلي.

3- ضعف هِمم المتعلمين وانصرافهم عن مادة اللغة والأدب – بعامة- وغياب الرَّغبة في تعلّم النحو، وقلّة رصيدهم اللغوي، أضف إلى ذلك مشكلة الوقت، إذ إنّ لمادة النحو ساعة واحدة في الأسبوع، وهو غير كاف لتحصيل قواعد لغتنا، التي تَحُوجُ إلى الدُّربة والمرانة والتواصل والدّوام[1].

7- طرق تيسير تدريس القواعد النَّحوية:

إزاء هذه الصعوبات كانت هناك محاولات لتيسير النحو العربي، وهذه المحاولات ليست وليدة القرن العشرين، وإنما هي فكرة قديمة منذ الجاحظ في القرن الثالث الهجري أي منذ أكثر من ألف عام. ويمكن عرض أبرز محاولات تيسير النحو في هذا القرن (العشرين) كما يلي:

1- محاولة حنفي ناصف وزملائه:

[1]- أحمد فلاق عريوات، النحو العربي والتقعيد الأولي المبسط في مسائله على أيام النحاة الأوائل، أعمال ندوة تيسير النحو، ص 106.

وضع حفني ناصف وزملائه كتابهم قواعد اللغة العربية في أربعة أجزاء متخذين من الطريقة القياسية أساسا في منهج التأليف.

أي أنهم كانوا يذكرون القاعدة، ثم يسوقون الشّواهد والأمثلة لتوضيح الحكم، وعلى المتعلم أن يستوعب القواعد، ويحفظ الشّواهد والأمثلة وربما كان حفظ الشواهد مدعاة لرفع مستوى اللغة عند الدّارس، وتكوين جانب من السليقة اللغوية، التي يمكن أن تنمو بعد[1].

وذهب إبراهيم مصطفى إلى أن صعوبة النّحو تكمن في المنهج الذي اعتمده النُّحاة في وضع القواعد النحوية، وفي هذا يقول: « ولقد بذل في تهوين النحو جهود مجيدة، واصطُنعت أصول التعليم اصطناعا بارعًا، ليكون قريبا واضحًا، على أنه لم يتجه أحد إلى القواعد نفسها، وإلى طريقة وضعها، فيسأل: ألا يمكن أن تكون تلك الصعوبة من ناحية وضع النحو وتدوين قواعده، وأن يكون الدّواء في تبديل منهج البحث النحوي للغة العربية؟ هذا السؤال هو الذي بدا لي، وهو الذي شغلني جوابه طويلا»[2].

وجاء في محاولات أخرى لتيسير النَّحو وعلاج مشكلاته:

1- ربط المصطلحات النّحوية والتعاريف بالمعاني والدّلالات، فكثير منّا يردِّدُ نون الوقاية، ولا يعلم معنى ذلك، ويقول مُعربًا: فعل مضارع، ولا يدري لم سُمي ذاك الفعل مضارعا؟! وكذا مسألة حركة المناسبة.

2- انتقاء الشّواهد والأمثلة التي تكشف عن الغامض، وتُجلِّي القاعدة، وخليق بالباحثين والمعلمين اختيار الشواهد التي تتصل بالمحيط وتخدم الواقع المعيش.

---

[1]- محمد إبراهيم، المرجع في تدريس اللغة العربية، ص278.

[2]- إبراهيم مصطفى، إحياء النّحو، ط2، القاهرة، 1413هـ-1992م، المقدمة.

3- الابتعاد عن اختلاف النحاة وآرائهم المتشعّبة في المسألة الواحدة، وعن العلل التي لا تجدي نفعا، وذلك بالاحتكام إلى اللغة الجامعة لا المفرِّقة[1].

وأيضا من بين الإجراءات التي يمكن أن تحُدّ من صعوبة تدريس النحو ما يلي:

- تغليب الجانب التطبيقي على الجانب النظري في تدريس مادة النحو، فهو يساهم – الجانب التطبيقي- في ترسيخ المعلومات وبقائها مدّة أطول في الذهن.

- العمل على تبسيط قواعد النَّحو والتَّدرج في عرض أبوابه مراعاةً للقدرات العقلية للمتعلمين ومراحل نموهم اللغوي.

- ضرورة ربط قواعد النحو بمواقف الحياة المختلفة، وبميولات التلميذ واهتماماته كي تكون سهلة الفهم والاستخدام.

- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، والسَّعيُ إلى معرفة ظروفهم الاجتماعية والنفسية.

[1]- ناصر لوحيش، الدّرس النحوي مشكلاته ومقترحات تيسيرية، أعمال ندوة تيسير النّحو، ص 109.

الفصل الثاني: دراسة وصفية تحليلية للكشف عن فعالية القواعد النحوية.

1- منهج الدراسة.

2- عيِّنة الدراسة.

3- التعريف بمرحلة المتوسط.

4- أداة البحث.

5- مفهوم الاستبيان.

6- تحليل نتائج دراسة البطاقات الاستنطاقية للمُعَلِمينَ.

7- دارسة تحليلية لإجابة المُتَعَلِمينَ عن الأسئلة الإختبارية.

توطئة:

إنّ العملية التّعليمية عملية معقدّة، وهي تشمل عدّة عناصر: المعلِّم، المُتَعلِّم، المحتوى وطريقة التدريس. وهذه العناصر في علاقة تداخل وتفاعل فيما بينها. فإذا نظرنا إلى مناهجنا ومقرراتنا مثلا، ألفيناها تبيِّن كيفية تقديم اللغة العربية إلى النشئ بطريقة مدروسة وبعيدة عن الارتجال، تيسِّر على المعلَّم تقديم فحواها، وتضمن من خلالها إقبال المتعلّمين على دراستها بكل أنشطتها إقبالا إيجابيا.

ومن هنا تأتي الدراسة الميدانية في البحوث العلمية لتكشف عن مدى صدق وصحة الفرضيات أو لتثبت عكس ذلك، فهي بمثابة المحك لاختبارها، وتعطي للباحث صورة واضحة عن النتائج المتوصل إليها من خلال الدراسة. ومن أجل الوصول إلى هذه الحقائق لابدّ من الاهتمام بالجانب الميداني لإثبات موضوعية النتائج وبسط الحقائق، إذ الهدف من هذه الدراسة هو معرفة "تعليمية النحو وأثرها في تنمية اللغة" والوصول إلى كشف واقع تدريس قواعد اللغة العربية.

ويشمل الفصل الميداني منهج الدراسة، عيِّنة الدراسة وأدوات جمع البيانات، ليصل البحث إلى مناقشة النتائج، وعرض أهم ما تمَّ التوصل إليه بعد تفريغ البيانات وتحليل الجداول.

1- منهج الدراسة:

بعد تحديد مشكلة الدراسة والاطّلاع على الدراسات السابقة، ومراجعة العديد من المناهج البحثية، اتّبعنا المنهج الوصفي كونه الأقرب لطبيعة الدراسة، فهو لا يقتصر على جمع البيانات وتبويبها فقط، وإنّما يمضي إلى ما هو أبعد من ذلك، لأنّه يتضّمن قدرًا من التفسير لهذه البيانات. ولمّا كانت الظاهرة محل الدراسة – نعني موضوع البحث- تتطلّب الوصف والتحليل فإنّنا لم نغفل ذلك.

2- عيّنة الدراسة:

لقد وزعنا خمسون (50) استبيانا على مستوى المؤسسات التربوية المتعلقة بالطور الإكمالي أو المتوسط. تمّ الاعتماد عليها في التحليل – على وجه التحديد- خمسة وعشرين (25) استبيانا لأساتذة السنة الثالثة من التعليم المتوسط وخمسة وعشرين (25) استبيانا لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم نفسه. وهذه المؤسسات هي كالآتي:

1- في ولاية البويرة:

- متوسطة محمد خيضر – البويرة- (8)*
- متوسطة سليمان سميلي الجديدة – البويرة- (7)
- متوسطة هواري بومدين – الرورواوة- (5)
- متوسطة مالك بن نبي – عين الحجر- (9)
- متوسطة روابح مخلوف – عين العلوي- (7)
- متوسطة مرابطي ناصري – عين بسام- (4)

إنّ توزيع الاستبيان مرّ في ظروف حسنة نوعا ما، بغض النظر عن الصعوبات التي واجهتها، وأبرزها الإطّلاع السطحي للأساتذة على أسئلة الاستبيان ممّا أدى إلى تقديم الإجابات غير الدقيقة وغير المقنعة. فمن خمسة وعشرين استبيانا استلمنا سبعة عشر (17) منها فقط. أمَّا بالنسبة للتلاميذ فوزّعنا عليهم خمسةً وعشرين استبيانا، استلمنا منها ثلاثة وعشرين (23) فقط.

* الرقم (8) وغيره من الأرقام توحي بعدد الاستبيانات التّي تمّ جمعها من كل متوسطة، وعلى وجه التحديد ولاية البويرة ومختلف بلدياتها، وتمّت الإجابة على الأسئلة من قبل الأساتذة والتلاميذ.

3- تعريف مرحلة التعليم المتوسط:

يشكّل التعليم المتوسط للمرحلة الأخيرة من التعليم الإلزامي، وهو يهدف إلى جعل التلميذ يتحكم في قاعدة أساسية من الكفاءات التربوية والثقافية والتأهيلية، تمكنه من مواصلة الدراسة والتكوين بعد الإلزامي، أو الاندماج في الحياة العملية. مرحلة التعليم المتوسط منظمة بدورها في ثلاثة أطوار متميّزة وهي:

أ- **الطور الأول أو طور التجانس والتكيّف:** وهو طور ترسيخ المكتسبات والتجانس والتكيّف مع تعليم يتميز بتعدّد المواد وبإدراج اللّغة الأجنبية الثّانية، ويخصّ السّنة الأولى متوسط.

ب- **الطور الثاني أو طور الدّعم والتعميق:** ويخصّص لدعم الكفاءات ورفع المستوى الثّقافي والعلمي والتكنولوجي للتّلميذ، ويشمل السنتين الثانية والثّالثة متوسط.

ج- **الطور الثالث أو طور التعميق والتوجيه:** وفيه يتم تعميق التعلمات في مختلف المواد وتنميتها، وتحضير توجيه التلاميذ نحو شعب التعليم والتكوين ما بعد الإلزامي، ويخص السنة الرابعة متوسط[1].

4- أداة البحث:

تمثّلت أداة البحث في استبيان مكوّن من أربعة عشر (14) سؤالا موجّها للأساتذة، تُركزّ معظم أسئلته على واقع تدريس قواعد اللّغة العربية في الجزائر من خلال إبراز الطّرق والوسائل المتّبعة في التدريس، وكذلك الصعوبات والعوائق الّتي تحول دون تحقيق نتائج أفضل من ناحية الاستيعاب الجيِّد لكل تلميذ. وعشرة (10) أسئلة موجّهة للتلاميذ لمعرفة أسباب الضعف في مادة النّحو، ومحاولة الوصول إلى طرق لتسهيل استيعابها.

[1]- بوجمعة حريزي، العلاقة بين معدل التلاميذ في التقويم المستمر ودرجاتهم في امتحان شهادة التعليم المتوسط، مذكرة ماجستير، البليدة، جانفي، 2014، ص 102.

5-مفهوم الاستبانة (استبيان) [Questionnaire]:

« هي وسيلة للحصول على إجابات عن عدد من الأسئلة المكتوبة في نموذج معدّ لهذا الغرض ويقوم المجيب بملئه بنفسه، وهناك استبانة مفتوحة واستبانة مقيّدة واستبانة مقيّدة مفتوحة»[1].

وقد اخترنا من أنواع الاستبيان، الاستبيان المغلق المفتوح الّذي يحتوي على أسئلة ذات إجابات جاهزة ومحدّدة وعلى عدد آخر من الأسئلة ذات إجابات حرّة مفتوحة أو محدّدة متبوعة بطلب تفسير الاختيار.

6- تحليل نتائج دراسة البطاقات الاستنطاقية للمُعلّمين.

المحور الأول: البيانات العامة:

أ- **متغيِّر الجنس:** شملت الدراسة سبعة عشر (17) أستاذا وأستاذة: منهم ستة (6) أساتذة وإحدى عشرة (11) أستاذة والجدول الآتي يوضِّح النسب المئوية حسب متغيِّر الجنس:

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	06	%35,29
أنثى	11	%64,70
المجموع	**17**	**%100**

[1]- أحمد عبد الفتاح الزكي، فاروق عبده فليه، معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحًا، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر، 2004م، ص 49.

ب- **المؤهل العلمي:** يتناول الشّهادات العلمية ونسبتها للأساتذة المستجوبين:

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية
ليسانس في التعليم العالي	10	%58,82
شهادة من المعهد التكنولوجي للتربية	5	%29,41
المدرسة العليا للأساتذة	2	%11,76
المجموع	**17**	**%100**

من خلال ما سقناه من نتائج لاحظنا أنّ نسبة الأساتذة الّذين كان مؤهلهم "شهادة ليسانس في التعليم العالي" بلغ (58,82%) وهو بذلك يُعدّ أعلى النّسب من بين مجموع عدد الأساتذة الّذين كان مؤهلهم العلمي "شهادة من المعهد التكنولوجي للتربية" وذلك بنسبة (29,41%)، وكذا المؤهل العلمي "لشهادة من المدرسة العليا للأساتذة" والذي بلغ (11,76%).

ومردُّ ارتفاع النسبة الأولى على حساب باقي النّسب، ما يفرضه الزمن من مستجدات وتطورات الوضع الرّاهن والمعاش. وهو في ارتفاع متواصل مع مرور الزمن أي مواكبة العصر. أمّا نسبة الأساتذة المتحصّلين على شهادة من المعهد التكنولوجي للتربية فهذا راجع إلى واقع المنظومة التربوية التّي مرّت بها الجزائر خلال النّقص الملحوظ في عدد الأساتذة بعد الاستقلال الوطني مباشرة، في حين كان لا يتعدَّى مستواهم الدّراسي السّنة الثالثة من المرحلة الثانوية. وهي نسبة بدأت تقلّ بسبب خروج الأساتذة في فترة تقاعد لتأتي آخر رتبة للشهادة المأخوذة من "المدرسة العليا للأساتذة" وهي فئة محدودة تتمثل في الطلبة الّذين استوفوا الشّروط الّلازمة حتّى تمّ قبولهم للالتحاق بالمدرسة العليا أي الطلبة النجباء الّذين فاق معدّلهم أربعة عشر (14) فما فوق ولهذا جاءت نسبتها ضئيلة.

ج- **متغيِّر الخبرة الدراسية:**

وتعني تلك المدّة الزّمنية الّتي قضاها الأساتذة في مجال التدريس أي الأقدمية في التعليم، وقد قسِّمت إلى أربع فئات، تمّ حساب النسب المئوية لأساتذة عيِّنة الدراسة، والجدول الآتي يبيِّن ذلك:

الخبرة الدراسة	العدد	النسبة المئوية
من سنة إلى 05 سنوات	7	%41,17
من 06 سنوات إلى 13 سنة	0	% 0
من 14 سنة إلى 15 سنة	5	%29,41
من 16 إلى أكثر من 20 سنة	5	%29,41
المجموع	**17**	**% 100**

من خلال الجدول يتبيّن لنا: أنّ مجموع نسبتي الأساتذة الّذين تتراوح مدّة خبرتهم في التّدريس ما بين [14 سنة إلى 15 سنة] وما بين [16 سنة إلى 20 سنة فما فوق]. أكبر من نسبة الأساتذة الّذين تتراوح مدّة خبرتهم في التّدريس ما بين سنة وخمس سنوات. ومردّ هذا لما تعتمده أغلب المؤسسات التربوية في تخصيصها للأساتذة ذوي الخبرة من أجل تدريس الصفوف المقبلة على اجتياز امتحان شهادة المتوسط [خاصة السنوات الثالثة والرابعة] وهذا لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

المحور الثاني: تعليمية النحو والعملية التعليمية:

- **تحليل نتائج السؤال الأول:**

جاء نص السؤال كالآتي: "بناءً على خبرتك كيف تصف مستوى القواعد النحوية لدى تلاميذ الصف الثالث في هذا المستوى"؟.

لقد تناول هذا العنصر تحليل مستوى القواعد النحوية لدى تلاميذ الصف الثالث بناءً على خبرة الأستاذ. وقد كانت معظم الإجابات مجسّدة في الجدول التالي:

الإجابة	معظمهم أعلى من المعدل	معظمهم متوسط الأداء	معظمهم أقل من المعدل
عدد الأساتذة	1	10	6
النسبة المئوية	%5,88	%58,82	%35,29

من خلال تحليل إجابات عدد الأساتذة المُستجوبين والنسبة المئوية المجسّدة لآرائهم، لاحظنا أنّ النسبة المعبّرة عن الاختيار "معظمهم متوسط الأداء" تُمثّل الأغلبية في الإجابات، إذ قدّرت بـ (58,82%) من مجموع الإجابات ويرجع ذلك إلى عدّة أسباب تتلخّص في كون أن المحتوى اللغوي يتوافق مع سن وقدرات التلميذ العقلية، كما أنّه لا فارق بين مؤسسات– الأرياف والمدن– لأنّ هذه النسبة كانت مشتركة بينهما.

لتليها النسبة المعبّرة عن الاختيار "أقل من المعدّل" بـ (35,29%) ومفاد هذه النسبة هو عدم ملاءمة المحتوى والبرنامج مع قدرات التلاميذ، ضعف التلاميذ في تكوينهم القاعدي، أو قلّة التطبيقات على القواعد النحوية أي طول البرنامج وقلّة الحجم السّاعي المخصّص للدُربة على تلك القواعد لتأتي في الأخير نسبة (5,88%) المخصّصة للإجابة "معظمهم أعلى من المعدل" وقد سجّلت في متوسطة "محمد خيضر" وهي متوسطة ذاع صيتها بالسمعة الحسنة واحتلالها المراتب الأولى في شهادة التعليم المتوسط، إلاّ أنّ هذه النتيجة غير مرضية مقارنة بما اشتهرت به، مثلها مثل متوسطة "سليمان سميلي" التي غابت فيها إجابات الأساتذة بأنّ مستواهم أعلى من المعدّل. ومعنى هذا إمّا وجود خلل في المعلّم أو المتعلِّم أو المحتوى أو طريقة التدريس.

- **تحليل السؤال الثاني:**

وجاء نص السؤال: ما الأساليب الّتي تراها ناجعة لتوظيف القاعدة النحوية توظيفا يحقّق الكفاءة المستهدفة؟

من خلال استقرائنا للاستبيانات الموجّهة للأساتذة استخلصنا الحلول التي اقترحوها لتوظيف القواعد النحوية توظيفا يحقّق الكفاءة المستهدفة فقد نصّوا على أنّ أهم الأساليب الناجعة للتوظيف النحوي هي:

- وضع التلميذ في مشكلة.
- توظيف الطريقة الاستقرائية أي الانتقال من الجزء إلى الكل أي من المثال إلى القاعدة مع التدريبات الفورية.
- الإكثار من التمارين التطبيقية.
- التطبيقات ووضعيات إدماجية (فقرات).
- الإكثار من التمارين وكذا أخذ القاعدة الخاصة بالدرس من أفواه التلاميذ قصد ترسيخها في أذهانهم.
- تعويدهم على تحليل النصوص والإكثار من الواجبات اللغوية.
- الإكثار من التمارين والتطبيقات.
- استعمال طريقة الحوار إضافة إلى المقارنة الأفقية والعمودية لاستنتاج القاعدة وتذليلها بأمثلة من الطلبة.
- اختيار نصوص ثرية تخدم القاعدة المراد توظيفها مع تبسيط هذه القاعدة.
- الإكثار من دروس الدّعم وحصص المعالجة.
- تقديم أمثلة من خلال المقاربة النصّية.

- التطبيق الفوري قبل تدوين القاعدة على السّبورة.
- قراءة الكتب النحوية الخارجية.
- اتباع كل قاعدة نحوية بتطبيق فوري.
- الواجبات المنزلية وحل التمارين.
- تغليب الجانب التطبيقي على الجانب النظري.
- كثرة التطبيقات والتمارين داخل القسم وخارجه، وتوجيه التلاميذ إلى المطالعة، خارج نصوص المطالعة المقررة.

ممَّا لوحظ من خلال إجاباتهم بلسان القلم أنّ أكثرهم يركزّ على التطبيقات في القواعد وضرورة الاهتمام بها. بالاستناد إلى الطريقتين الاستقرائية والحوارية في عملية التدريس.

- **تحليل السؤال الثالث:**

لمّا كان النّحو أداة لتقويم اللسان، وليس غاية في حدّ ذاته ارتأينا أن نطرح نص السؤال التالي على الأساتذة: "ما مدى اهتمامك بكل من المصادر التالية لمراقبة تقدّم الطلاب في مادة النّحو؟ سعيًا لمعرفة المصادر التي يوظفونها والتي تعمل على دفع عجلة تقدّم التلاميذ في مادة النحو.

وللإجابة عن هذا السؤال سطّرنا خيارين هما على النحو التالي:

- اختبارات تشخيصية في مادة النّحو.
- اختبارات صفّية (مثلا: اختبارات يصمّمها المدرّس أو اختبارات الكتب المدرسية).

فكانت معظم إجاباتهم أنّهم يركزّون على الاختبارات الصّفية الّتي يصمّمها المدرّس أو اختبارات الكتب المدرسية. وهذا إجحاف في حق التلميذ كون أنّ مادة النّحو مادة تحتاج إلى الدُربة والمران داخل القسم وخارجه. والحرص على تطبيقها من خلال كل أنشطة المادة، والتذكير بها في

كل فرصة متاحة. وهذا ما نستشفّه من نص السؤال الذي يأتي بعده والذي يقول: "كم مرّة في الأسبوع تكلّف التلاميذ بواجب في القواعد كجزء من الواجب المنزلي؟" فقد أجمعوا على أنّهم يكلّفون التلاميذ بواجب في القواعد كجزء من الواجب المنزلي مرة واحدة.

- **تحليل السؤال الرابع:**

تعد المقاربة النّصية من أهم الطرائق – المعمول بها حاليا– في تدريس قواعد اللغة العربية ولمعرفة أهم إيجابياتها وسلبياتها ومدى نجاعتها في تحقيق الكفاءة المستهدفة، طرحنا السؤال التّالي: "المناهج الجديدة تعتمد على المقاربة النصّية، وذلك باتخاذ النص محورًا تدور حوله جميع فروع اللّغة العربية، هل هذه المقاربة صالحة لتحقيق الكفاءة؟

الإجابة	صالحة للتدريس	غير صالحة للتدريس	المجموع
عدد الأساتذة	14	3	17
النسبة المئوية	%82,35	%17,64	%100

من خلال الجدول كانت أربعَ عشرة (14) إجابة بنعم أي صالحة في التدريس مبرّرين سبب ذلك بـ:

- تُقرّب الفهم (الجزئي) لجزئيات النص من خلال الفهم العام.
- توصل الفكرة إلى التلميذ بطريقة سليمة.
- تجعل التلميذ يشارك في الاستنتاج.
- الزيادة في الرصيد المعرفي النحوي وإعطاء التلميذ مكتسبات جيّدة في المعرفة النحوية.
- يعتبر النص محورًا يستقي منه الطالب أنشطة مختلفة في اللغة حتّى تتم التكاملية النّصية.
- يدرك التلميذ أن حل أنشطة اللغة وفروعها متّصلة ببعضها البعض على عكس المناهج القديمة التي كانت تظهرها وكأنّها مستقلة عن بعضها البعض.

–اهتمام التلميذ بالنص المقروء بما أنّه سيعود إليه في حصة الظاهرة اللغوية.

– تعوّد التلميذ على تحليل النصوص وتكسبه قاعدة لغوية قوية خاصة في التعبير.

– تعمل على تيسير الفهم.

– تجعل من النص وحدة متكاملة خاضعة لجميع الدراسات اللغوية والفنية والأسلوبية معًا.

– ترسيخ المعلومة والحصول على رصيد لغوي لا بأس به ومجال مفاهيمي واسع.

– أنّها بمثابة توظيف واستنتاج.

– تساعد على تحسين اللغة وتجسيدها في الكلام اليومي.

– تساعد على التحليل والاستنتاج والاستنباط.

أمّا المعارضون لهذه الطريقة فقد كانت حجّتهم:

- أنّها غير صالحة للتدريس لأن التلميذ لا يهتم بالنص أوّلا ومادة النّحو غير مستوعبة من الابتدائي.
- تشعر التلميذ بالملل خاصة إذا كان النّص المعتمد عليه جافا.

بالإضافة إلى أستاذ لم يفدنا بالإجابة على هذا السؤال. ومن خلال ما عرض علينا من إجابات الأساتذة استنتجنا:

أنّ المقاربة النصّية صالحة لتحقيق الكفاءة المستهدفة كونها تجعل النص محورا تدور حوله جميع أنشطة اللغة العربية، بدل أن تدرِّسها معزولة عن سياق الاستعمال الطبيعي. كما أنّها تقحم التلميذ في الدرس وتجعله أساسًا في العملية التعليمية وذلك من خلال الاستنتاج والحوار والمناقشة مع المعلمّ، وهذا ما يساعده على تنمية رصيده اللغوي.

- **تحليل السؤال الخامس:**

ينص السؤال على: "ما الاقتراح الذي تطلب من التلاميذ القيام به لمساعدتهم على تطوير مهارات الاستيعاب في مادة النّحو"؟.

لقد أُختيرت اثنتا عشرة (12) إجابة تقترح "حل مواضيع تتضمن ما قرأوه" وثلاث (3) إجابات تدعو إلى "إعادة شرح الفكرة التي قرأوها لدعم معلوماتهم وإثرائها"، بينما أستاذان فقط اعتمدا على المقترحات الثلاث وهي:

- إعادة شرح الفكرة التي قرؤوها لدعم معلوماتهم وإثرائها.
- حل مواضيع تتضمّن ما قرأوه.
- مقارنة ما قرأوه بمواضيع أخرى قرأوها.

بينما كان الأجدر والأصح – في نظرنا– أن يقع الاختيار على المقترحات الثلاث مثلما فعل الأستاذان، وخاصة الاقتراح الأول الذي يساهم بنسبة كبيرة في تطوير مهارة الاستيعاب لدى التلاميذ، كونه ينص على إعادة شرح الفكرة المأخوذة سابقا. وليس الاكتفاء فقط بحل مواضيع تتضمّن ما قرأوه، فلربّما أصلا لم يفهم التلميذ الدرس المطروح فكيف له أن يطبّق؟!.

- **تحليل السؤال السادس:**

جاء نص السؤال التالي: "في حوارك مع التلاميذ ماذا تستعمل: اللغة الفصحى المعربة أم غير المعربة، أم اللغة الوسطى؟ فكانت الإجابات كما يوضّحها الجدول:

الإجابة	اللغة الفصحى المعربة	اللغة الفصحى غير المعربة	اللغة الوسطى
عدد الأساتذة	11	3	3
النسبة المئوية	%64,70	%17,64	%17,64

من البديهي أن يسعى أستاذ اللغة العربية إلى استعمال الفصحى وتفادي استعمال اللغة العامية أثناء التدريس، ليكون قدوة لتلاميذه، لذلك فمعظم الأساتذة رفضوا استعمال العامية خلال التدريس بنسبة (64,76%). وهذا دليل على أنّ استعمال العامية أصبح محدودا خلال إلقاء الدرس، بغية إعداد متعلِّم قادر على توظيف اللغة السليمة في تواصله. أمّا باقي النسبة التي تمثل (35,17%)، فكانت مزيجا بين اللغة الفصحى غير المُعربة واللغة الوسطى. وكان هذا ملحوظا في متوسطات الأرياف وربّما مردّه ضعف التلاميذ والعزلة التي يعيشونها وعدم قدرتهم على الالتحاق بالدروس الخصوصية، وبُعدهم عن المكتبات الورقية والإلكترونية التي تثري من رصيدهم اللغوي. لكن من المعيب – في الطرق التعليمية– استعمال العامية في التعليم لترسيخ مهارة اللغة العربية في أذهانهم. كما أنّ الازدواج اللغوي بين (اللهجة المحلية واللغة الأم) يؤدّي إلى ضعف المستوى اللغوي وإلى قتل الإبداع بكل أنواعه.

- **تحليل السؤال السابع:**

لمّا كانت الطريقة هي الكيفية أو الأسلوب الذي يختاره المدرّس ليساعد التلاميذ على تحقيق الأهداف التعليمية طرحنا هذا السؤال: "أيُّ الطرائق المتّبعة في تدريس القواعد النحوية"؟.

جاء نصّ الإجابة عن السؤال أنّ (94,11%) كلّهم يعتمدون على الطريقة الاستقرائية (التي تبدأ بالتدرّج في بناء القاعدة أي الانتقال من الجزء إلى الكل). أمّا النسبة المتبقية (5,88%) فقد كانت لطريقة النصوص المعدّلة في حين غاب التعامل بالطريقة القياسية. ومن خلال ما أوردناه يمكن أن نقول أنّ الاستناد إلى طريقة واحدة يعد عيبا في العملية التعليمية خاصة في تدريس القواعد بل يُعدُّ إجحافا في حق التلميذ وفي حق النحو، لأنّ مادة النحو مادة صعبة تتطلب من الأستاذ إتقان وممارسة عدّة طرائق لضمان إيصال المحتوى إلى التلميذ. وبهذا يجب أن يكون على دراية بجميع الطرائق بمزاياها وعيوبها ليختار منها أنسبها.

- **تحليل السؤال الثامن:**

إنّ الغرض المنشود من هذا التساؤل المطروح، هو معرفة الهدف من تدريس قواعد اللغة العربية؟

إنّ الملاحَظَ تباين الأهداف من وجهة نظر كل أستاذ إلى آخر أهمّها:

- تقويم لسان المتعلّم.
- ترسيخ قواعد اللغة العربية للتلميذ لكي يعتاد على أنّها لغة الدّين وهي لغة مزدهرة بالألفاظ والقواعد.
- القدرة على تقويم لسان المتعلّم وقلمه.
- النطق الصحيح والكتابة الصحيحة ومساعدتهم في الكلام الفصيح.
- تمكين المتعلِّم من استعمال اللغة الفصحى المُعربة استعمالا مسترسلا صحيحا.
- المحافظة على استمرارية اللغة وسلامتها من الأخطاء.
- حتّى يتسنّى للطالب معرفة الأمور بأشكالها ومعانيها والعائد عليها.
- التحكم في اللغة بشكل جيّد.
- تمكين التلاميذ من اكتساب اللغة العربية الفصحى واستعمالها في الكتابة والقراءة.
- التحكم في اللغة واستعمالها بدون أخطاء.
- القراءة السليمة والمسترسلة.
- تجنّب الوقوع في اللّحن لفظا وكتابة.
- تقوية النحو وضبط اللغة.
- التعبير السّليم في موضوعات التلاميذ.
- التمكن من اللغة وتوظيفها توظيفا صحيحا.

- الاستعمال الجيّد للغة العربية والتحكم في مخارج الحروف وذلك من خلال القراءة السلسة.
- الوصول إلى تلميذ ذي لغة فصيحة قادر على التعبير والتحرير.

من مجمل هذه الأهداف – السابقة الذكر– يتبيّن لنَا أنّ للقواعد النحوية أهمية بالغة في حياة الفرد. فهي آلية منظّمة للُغته بأن تجعله يختار التراكيب المناسبة والصحيحة التي تؤدي المعنى وتحسِّن أسلوبه وتحمِّله، وتجعله يعرف صحيح الكلام من خاطئه أثناء الأداء، وهي بالتَّالي أداة لتقويم اللسان وعصمته من اللّحن.

المحور الثالث: الصعوبات والاقتراحات:

- **تحليل السؤال التاسع:**

والذي مفاده: "كم عدد التلاميذ في هذا الصّف؟".

فمن خلال إحصائنا لعدد تلاميذ الصف الثالث في هذا المستوى وجدنا: خمسمائة وثلاثة وسبعين (573) تلميذا في سبعةَ عشر (17) قسمًا.

- **تحليل السؤال العاشر:**

لقد عمدنا في هذا السؤال إلى حساب عدد التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في فهم القواعد النّحوية، وعدد التلاميذ الذين يحتاجون إلى دروس علاجية في مادة النّحو. وهذا ما يوضِّحه الجدول التالي:

الإجابة	صعوبات في الفهم	الدروس العلاجية
المجموع	248	191
النسبة	%43,28	%33,33

نلاحظ من خلال الجدول أنّ نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في فهم القواعد النحوية قدّرت بـ (43,28%)، أما نسبة التلاميذ الذين يحتاجون إلى دروس علاجية في مادة النحو قد قدِّرت بـ(33,33%)، من مجموع التلاميذ الكلّي. وهما نسبتان في مجموعهما (76,61%) تفوق نسبة المتفوقين في المادة والتي كانت نسبتها (23,39%).

هذا ما جعلنا نظن أنّ السبب في ضعفهم يعود بالدرجة الأولى إلى الأستاذ وكيفية معالجته للمادة اللغوية المقدّمة للمتعلم، أو كثافة البرامج التي كانت سببا في عدم تحقيق مردود أفضل، وكذلك قلّة التطبيقات، وغيرها من الأسباب التي حالت دون تحقيق نتائج أفضل في القواعد النحوية.

- **تحليل السؤال الحادي عشر:**

من خلال الإجابات المقدّمة من طرف الأساتذة على سؤالنا المطروح: "هل ترى بأنّ من صعوبات تدريس النحو كون بعض الموضوعات تفوق مستوى التلاميذ؟"

وجدنا أنّ نسبة الأساتذة الذين قالوا (نعم) كانت (76,14%) والذين قالوا (لا) ألفيناها بـ (23,86%)، وهذا يدل على أنّ نسبة المؤيّدين تفوق نسبة المعارضين. وقد كانت حجّتهم:

- أنّ كثافة الدروس المقرّرة تعمل على تشويش ذهن التلميذ، ما إن يبدأ في استيعاب الدرس حتّى يجد نفسه في درس آخر، خاصة الدروس المتشابهة.
- صعوبة بعض الدروس المقرّرة.

أمّا المعارضون فقد أرجعوا صعوبات تدريس النحو إلى المتعلِّمين وليس البرنامج وكانت حجّتهم:

- عدم التركيز واللاّمبالاة عند بَعْض التلاميذ.
- انشغال التلاميذ بالألعاب الإلكترونية.

- قلّة الاهتمام.
- عدم المتابعة والجدّية.
- عدم المطالعة.
- إهمال الأولياء.

كما أفردوا إجابات أخرى مدارها:

- عدم تعويد التلميذ على اللغة المُعْرَبَة.
- الضّعف النحوي عند التلميذ سببه أنّ بعض المعلّمين الذين لم يدرسوا القواعد في الثانوي مثل العلميّين كان لهم دور في هذا التأسيس.

وعلى حدّ القول "فاقد الشيء لا يعطيه".

أي ضعف التلاميذ في القواعد النحوية سببه المعلّم، البرنامج (المحتوى)، طريقة التدريس، الأولياء، والأسرة التربوية ككل. لذا يجب أن تتظافر كل هذه العناصر فيما بينها للرفع بمستوى العملية التعليمية التعلّمية.

- **تحليل السؤال الثاني عشر:**

يتمحور مضمون هذا السؤال حول كيفية معالجة النقص الذي يعاني منه التلاميذ في القواعد النحوية في ضوء مقترحات الأساتذة. وقد وضعنا إجابات مفتوحة لم نحدّدها بل تركنا الخيار لهم وكانت الأجوبة كالآتى:

- الوقوف على أخطاء المتعلِّمين وتصحيحها في كل مرة.
- الإكثار من التمارين الكتابية والحرص على ممارسة التصحيح الفردي.
- التركيز على القواعد في الابتدائي وخاصة الإعراب.

- توظيف النحو في جميع الدروس حتّى بما فيها الرياضيات والمواد العلمية، ولا يغفل الأستاذ عن تصحيح الأخطاء لدى التلاميذ.
- تبسيط بعض القواعد أكثر.
- تذكير التلميذ بالقاعدة أثناء تدريس الأنشطة الأخرى كالقراءة والنصوص مثلا وخاصة في حصة التعبير الكتابي.
- زيادة ساعات الدعم، وكثرة الواجبات المنزلية.
- تشجيع التلاميذ منذ الصغر على حب المطالعة.
- المراجعة الدائمة والتوظيف المستمر للمكتسبات والدروس، المقترحة في شكل تقييم تكويني.
- تكثيف الدورات التكوينية للأساتذة.
- لتجاوز الضعف يجب العمل على تحسين مستوى النصوص لكي تخدم الجانب اللغوي أكثر.
- الكثرة من طرح الأسئلة أثناء الدرس.

هذا ما حثّ عليه "زكريا إسماعيل" في كتابه "طرق تدريس اللغة العربية" قائلا أنّ لمعالجة أسباب الضعف اللغوي لابد من مراعاة النقاط التالية:

- عدم اعتماد العامية في التدريس وتغليب الفصحى عليها.
- ضرورة مراعاة التكوين الأكاديمي والبيداغوجي للأستاذ وتزويده بكل مستجدات البحوث والدراسات اللسانية المتعلقة – على وجه التحديد– بطرق تعليم اللغة العربية.
- اعتماد مبدأ التدرج في وضع البرنامج وتجنب الحشو الممل للمواد[1].

[1]– ينظر: إسماعيل زكريا، طرق تدريس اللغة العربية، ص 61.

7-دراسة تحليلية لإجابة المتعلمين عن الأسئلة الاختيارية.

1-البيانات العامة:

أ- **متغيِّر الجنس:** شملت الدّراسة ثلاثة وعشرين (23) تلميذًا، منهم إحدى عشرة (11) تلميذة واثنا عشر(12) تلميذًا والجدول الآتي يبيّن النسب المئوية حسب متغيِّر الجنس:

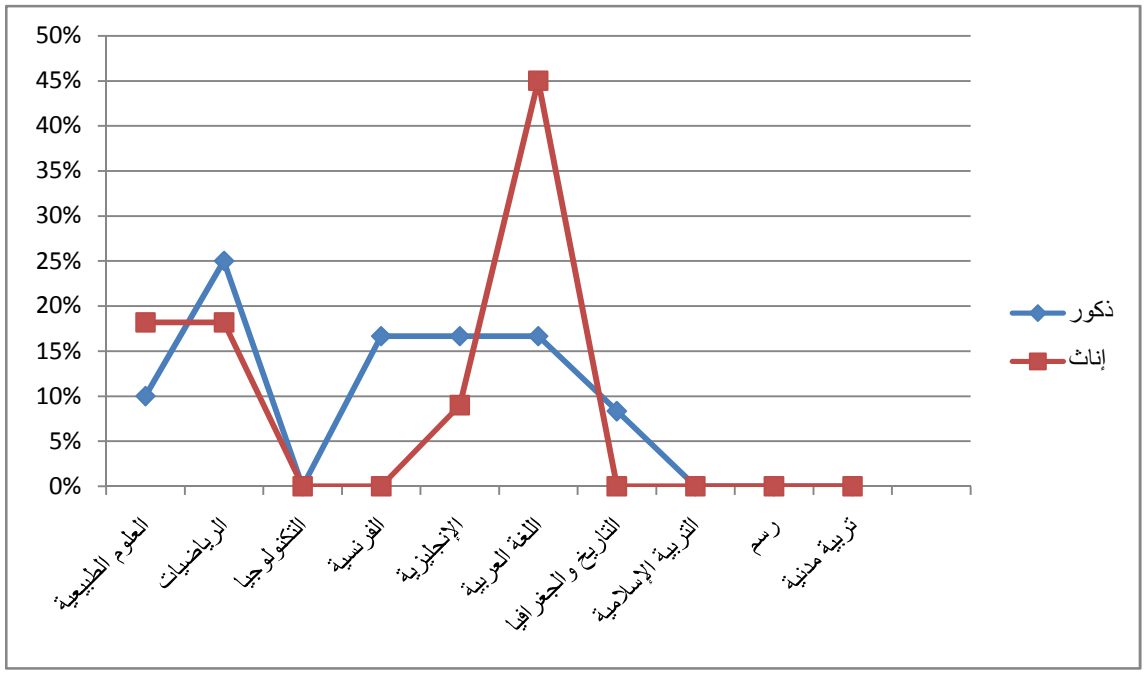
الجنس	ذكر	أنثى	المجموع
العدد	**12**	11	23
النسبة المئوية	%52,17	%47,82	%100

أما عن التلاميذ المعيدين الذين تم استجوابهم فقد كانوا أربعة تلاميذ.

- **المحور الثاني:** أسئلة اختبارية.
- **تحليل السؤال الأوّل:**

جدول يُبيّن أفضلية المواد بحسب الفئات (إناث، ذكور)

المواد / الفئات	العلوم الطبيعية	الرياضيات	التكنولوجيا	الفرنسية	الانجليزية	اللغة العربية	التاريخ والجغرافيا	ت.إسلامية	رسم	ت.مدنية	الموسيقى	ت. بدنية
إناث	2	2	0	0	1	5	0	0	0	0	0	1
ذكور	1	3	0	2	2	2	1	0	0	0	0	1

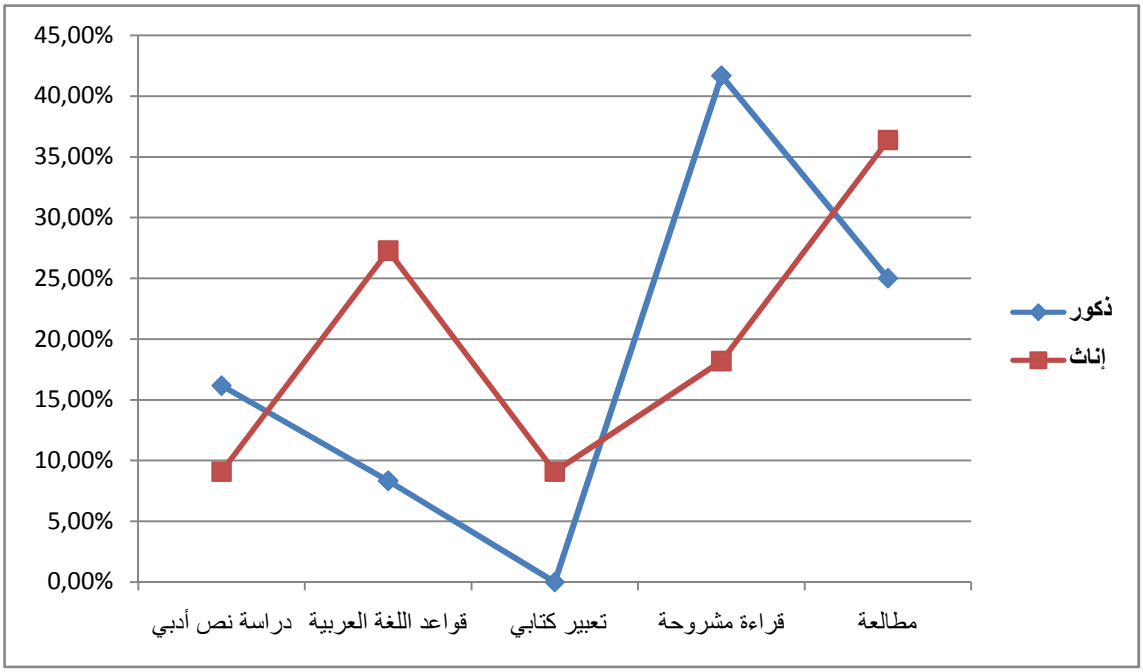


يُظهر المنحنى أفضلية مادة اللغة العربية عن المواد الأخرى خاصة عند الإناث بنسبة (45,45%)، أما عند الذكور فتقل النسبة بشكل ملحوظ لتُقدّر بـ (16,16%)، ومع ذلك فإنها نسبة ضئيلة بحق هذه المادة، ثم تأتي مادة الرياضيات والعلوم الطبيعية والإنجليزية بنسب أقل، أما نسبة باقي المواد فنصيبها من الأفضلية ضئيل أو شبه منعدم.

- **تحليل السؤال الثاني:**

جدول يُبيِّن أفضلية النشاطات اللّغوية بحسب الفئات:

الأنشطة / الفئة	دراسة نص أدبي	قواعد اللغة	تعبير كتابي	قراءة مشروحة	مطالعة
إناث	1	3	1	2	4
ذكور	2	1	0	5	2



يُظهر المنحنى أفضلية نشاط القراءة المشروحة لدى الذكور (41,66%) عنه لدى الإناث، ثم المطالعة لدى الجنسين (ذكور 25%، إناث 36,36%)، ليَأتي نشاط قواعد اللغة بنسبة منخفضة لدى الجنسين (ذكور 8,33%، إناث 27,27%)، أما دراسة النص والتعبير الكتابي فنصيبُهما من الأفضلية ضئيل.

- **تحليل السؤال الثالث:**

جدول إحصائي يبيّن صعوبة تعلُّم قواعد اللغة العربية.

عدد التكرار بـ(نعم)	نسبة التكرار	عدد التكرار بـ(لا)	نسبة التكرار
6	%26,08	17	%73,91

لقد وجدنا من بين ثلاثة وعشرين (23) استبيانًا، ستة (6) تضمنت الإجابة بـ(نعم) وسبعةَ عشر (17) استبيانا تضمَّن الإجابة بـ (لا) ومردُّ هذا أنه ليست هناك صعوبات في تعلم قواعد اللغة. غير أنّ المشكلة تكمن – في نظرنا– في توظيف القاعدة النحوية وكذا استعمالها في مقامات التواصل المختلفة.

وفي حالات الإجابة بنعم كانت الأسباب تكمن في:

الإحصاء / الأسباب	طريقة الأستاذ في شرح الدّرس	قلّة التطبيقات	كثرة المعلومات
عدد التكرار	6	12	10
النسبة المئوية	21,42%	42,85%	35,71%

ومن خلال الجدول السابق تبيّن لنا أنّ من الصعوبات التي تعتري التلميذ في دراسته للقواعد النحوية قلة التطبيقات بالدرجة الأولى بـ (42,85%)، وأيضا كثافة المعلومات بـ(35,71%)، أما طريقة الأستاذ في شرح الدَّرس فهي قليلة حيث بلغت (21,42%).

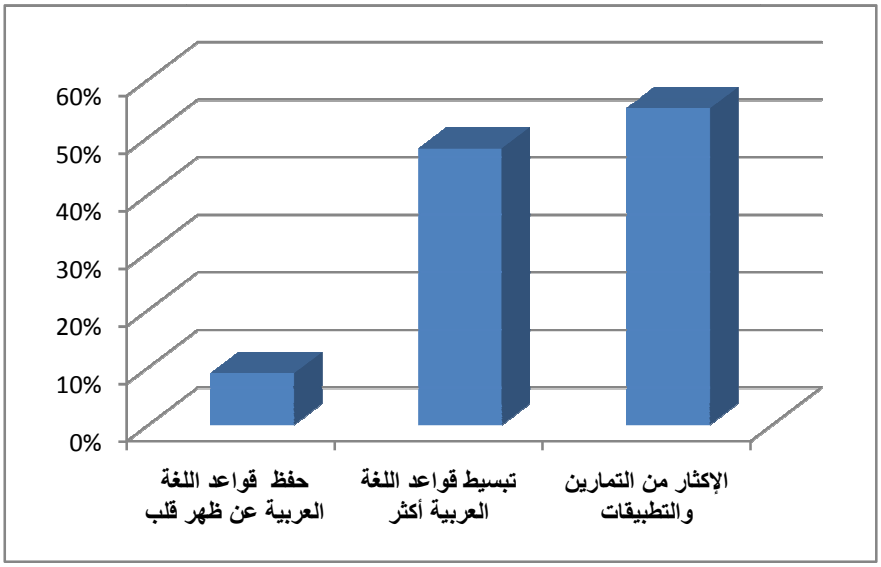
ونحن نميل بدورنا إلى أنَّ قلة التطبيقات تؤدِّي إلى صعوبة تعلُّم قواعد اللغة، لأنه بقدر تكثيف التطبيقات في التعليم عامة وفي النحو خاصة تحصل المعرفة وتترسخ المعلومة.

- **تحليل السؤال الرابع:**

وعن تذليل الصعوبات التي وردت سابقا طرحنا السؤال الآتي: ما الحل لتسهيل قواعد اللغة العربية؟ والإجابات موضحة في الجدول كما يلي:

الإجابة	حفظ قواعد اللغة العربية عن ظهر قلب	تبسيط قواعد اللغة العربية أكثر	الإكثار من التمارين والتطبيقات
عدد التكرار	2	9	14
النسبة المئوية	%80	%36	%56

منحنى يمثل تباين لتسهيل قواعد اللغة العربية:



انطلاقا مما يمثله كل من الجدول والمنحنى نلاحظ أن معظم التلاميذ يطالبون بتكثيف التمارين والتطبيقات كحل لتسهيل تعلُّمُ قواعد اللغة العربية، وأيضا تبسيط القواعد أكثر.

ومما تجدرُ الإشارة إليه – في نظرنا– أن لا يقتصر تعلُّم قواعد النَّحو على ما هو موجود في الكتاب المقرر – اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط– فحسب، بل يُستحسن أن يُحال التلميذ إلى بعض الكتب الميسِّرة للقواعد النَّحوية المعزَّزَة بالشواهد والأمثلة مثل كتاب: الرّائع في اللغة العربية للسنة الثالثة المتوسطة، إعداد "بشير شعلال".

- **تحليل السؤال الخامس:**

جاء السؤال كالتالي: ما رأيك في طريقة شرح الأستاذ للدرس؟.

الإجابة	جيّدة	متوسطة	ضعيفة
عدد التكرار	12	10	1
النسبة المئوية	%52,17	%43,47	%4,34

لاحظنا من خلال الجدول أنّ نسبة التلاميذ الذين وصفوا طريقة شرح الأستاذ للدرس بجيِّدة كانت (52,17%)، وأنَّ نسبة التلاميذ الذين وصفوا طريقة شرح الأستاذ بمتوسطة كانت (43,47%)، أما عن الذين وصفوها – أي الطريقة– بالضعيفة فكانت نسبتهم (4,34%).

ومن خلال النتائج التي ذكرناها – سابقا– يمكن القول أنّ الخلل لا يكمن في المعلّم فحسب فإذا كانت طريقة الأستاذ جيّدة أو متوسطة في شرح الدّرس، وأنه يتفادى استعمال العامية على حدِّ إجابات كل من الأساتذة والتلاميذ فإن الخلل موجَّه لا محالة إلى المتعلّم.

- **تحليل السؤال السادس:**

لمعرفة ما إذا كان الأستاذ يستعمل العامية أثناء درسه أم لا طرحنا السؤال السادس: "هل يستعمل أستاذ اللغة العربية العامية في شرحه"؟.

الإجابة	نعم	لا	المجموع
عدد التكرار	9	14	23
النسبة المئوية	%39,13	%60,86	%100

كانت نسبة الإجابات المنفية هي (60,86%)، أما نسبة الإجابات بنعم فكانت (39,13%).

وهذا ما طابق إجابات الأساتذة في السؤال السابع.

- **تحليل السؤال السابع:**

ربما يلاحظ الجميع كثرة الأخطاء أثناء الكتابة والقراءة لدى التلاميذ لذلك طرحنا التساؤل التالي: "هل يُنبِّهك الأستاذ إلى أخطائك النحوية والصرفية والإملائية"؟ فكانت الإجابات على النحو التالي:

الإجابة	نعم	لا	المجموع
عدد التكرار	8	15	23
نسبة التكرار	%34,78	%65,21	%100

إذا قارنّا بين نتائج السؤالين السابقين وهذا السؤال نستطيع الحكم على إجابات التلاميذ بالتناقض، إذ أنهم حكموا على طريقة شرح الأستاذ بالجيِّدة وأنه يتفادى استعمال العامية أثناء الدَّرس وفي مقابل ذلك نفوا تَنْبِيهَ الأستاذ إلى أخطائهم النحوية والصرفية والإملائية، بنسبة (65,21%) وهذا دليل أنَّ المتعلِّمين يطغى عليهم الإهمال واللاّمبالاة.

- **تحليل السؤال الثامن:**

إنّ المطالعة هي سبيل للتّرقِّي في العلم وكذلك النجاح، وهي وسيلة لشحذ الذهن والتفكير وجعله متوقِّدا حيًّا دائما، لذلك طرحنا على المتعلمين هذا السؤال: "هل تطالع كتبًا غير الكتبِ المدرسية؟ فكانت إجاباتهم مجسدةً في الجدول التالي:

الإجابة	نعم	لا	المجموع
عدد التكرار	3	20	23
نسبة التكرار	%13,04	%86,95	%100

من خلال استقرائنا للأجوبة وجدنا أنّ التلاميذ الّذين أجابوا بالنفي كانت نسبتهم عالية، إذ وصلت إلى (86,95%) وهي نسبة تؤكّد ضعفهم الّذي أحال إليه الأساتذة في أجوبتهم، فهم لا يولون اهتمامًا كبيرًا لهذا المعيار، إذ نجدهم مقيّدين دائما بالكتب المدرسية لا غير.

- **تحليل السؤال التاسع:**

طرحنا تاسعًا على المتعلمين السؤال التالي: "هل ترى أن مادة النحو مادة حفظ أم مادة فهم؟" لقد ارتفعت نسبة القائلين بأنها مادة فهم حيث بلغت (82,60%)، أمّا الفئة القليلة التي ترى بأنّها مادة حفظ فبلغت نسبتها (17,39%)، وهذا هو الصّواب لأنّها فعلا مادة تحتاج إلى إعمال العقل والاهتمام بالجانب التطبيقي أكثر من الجانب النظري.

- **تحليل السؤال العاشر:**

إنّ مسؤولية التحدث باللّغة الفصحى ليست على عاتق أستاذ اللغة العربية فقط، فحصة أو حصتين في الأسبوع غير كافية لأن يَسْتَلْهِمَ التلميذ قواعدها وركائزها، وهذا ما يحول من اكتسابها اكتسابا جيدًا فهمًا ونطقًا. لأنها لغة تلقين وليست لغة تعليم. لهذا انتابنا الفضول لمعرفة: "هل أساتذة المواد الأخرى يدرسون باللغة العربية الفصحى؟"

والجدول أدناه يُبيّن تباين الإجابات بين (نعم) أو (لا):

الإجابة	نعم	لا	المجموع
عدد التكرار	18	5	23
النسبة المئوية	78.26%	%21.73	%100

نرى من خلال الجدول أنّ نسبة الأساتذة الذين يستعملون اللغة الفصحى أثناء الدرس أعلى من نسبة الأساتذة الذين يغفلونها، وانطلاقا من تحليلنا لهذه المعطيات تبيّن لنا صعوبة أخرى تعرقل تَعلّم وتعلّيم قواعد لغتنا، حيث أنّ تضييق مجال استعمالها يفتح في المقابل مجالا لعلوم أخرى ربّما يراها الدارسون لغات تدل على عدم التحجر والتفتح والتعلم كاللغة الفرنسية مثلا، وهو الأمر الذي أصبح واقعا في مجتمعاتنا، رغم أنه كان من الأصح والواجب علينا هو المساهمة في جعل اللغة العربية لغة التعلّم في جميع المراحل الدراسية وفي جميع مجالات المعرفة، كي تصبح لغتنا لغة المعرفة العلمية والبحث العلمي والتقنية الحديثة.

ـ خاتمة ـ

خاتمة:

انطلاقا من الدراسة التحليلية لإجابات المعلّمين والمتعلّمين، توصلنا إلى مجموعة من الملاحظات العامة والمرفقة بجملة من التوصيات التي اِرتأينَاها مناسبة لخدمة العملية التعليمية التعلّمية.

وأبرز هذه النتائج مجسّدة في النقاط الآتية:

1ـ المستوى المتدنّي للتلاميذ في القواعد النّحوية.

2ـ ميول المتعلّمين إلى المواد العلمية على غرار المواد الأدبية.

3ـ نفور التلاميذ من حصص القواعد النَّحوية وانعدام المطالعة عندهم، والانشغال المفرط بالألعاب الإلكترونية وعدم التركيز، هذا ما حال دون المساهمة في التنمية اللغوية لديهم.

4ـ إهمال الأولياء لأبنائِهم خاصة في القرى والأرياف.

5ـ طول البرنامج وقلَّة التطبيقات.

6ـ تغلُّب العامية على الفصحى في بعض حجرات التَّدريس هذا ما أدَّى إلى وجود ثنائية لغوية يكون لها أثر سلبي في تكوين متعلّم غير متمكّن لغويًا.

7ـ انعدام المتابعة من قبل بعض الأساتذة.

8ـ قلَّة الحجم السَّاعي لتعليم قواعد اللغة العربية.

9ـ عدم التَّنوع في استخدام طرائق التَّدريس وانتهاج طريقة واحدة.

على ضوء النتائج التي توصلنا إليها رأينا أنَّ مجموعة من التوصيات لا بُدَّ من اقتراحها:

1ـ إعداد وتكوين معلمين أكفاء بالدرجة الأولى.

2ـ تكثيف الدورات التَّكوينية للأساتذة.

3ـ وضع مناهج لغوية تتناسب وقدرات المتعلّمين.

4ـ العمل على رفع مستوى النصوص أكثر لكي يتِمَّ الارتقاء بالجانب اللغوي.

5ـ مراعاة الفروق الفردية للتلاميذ أثناء تقديم بعض الموضوعات.

6ـ الحرص على تقديم المادة اللغوية بالتَّدرج شيئا فشيئا.

7ـ تخصيص حصص إدماجية لهذا النشاط من طرف أساتذة مساعدين في مادة اللغة العربية خارج الحصص الرَّسمية قصد تحسين مستواهم ومعرفة مدى استيعابهم للمادة بالتَّنسيق مع الأستاذ الرَّئيسي.

8ـ التَّنويع في طرائق التَّدريس وعدم الاكتفاء بطريقة واحدة.

9ـ الإكثار من التطبيقات في القواعد النَّحوية وزيادة ساعات الدعم.

10ـ السَّعي إلى تحويل موضوعات القواعد إلى قصص ومسرحيات تشوق التلاميذ وتجذبهم لقراءتها وتمثيلها.

11ـ ضرورة تنبيه المتعلمين إلى ربط المفاهيم النَّظرية للقواعد النَّحوية والصَّرفية للجانب التطبيقي لها من خلال القراءة والكتابة.

12ـ عدم اعتماد اللهجات في التَّدريس.

13ـ إدراج نصوص من القرآن الكريم والحديث الشريف لأن ذلك ينمي الرصيد اللغوي للتلميذ.

وصلى الله وسلَّم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلَّم.

الاستبيان

جامعة آكلي محند أولحاج

البويرة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

استمارة استبيان: " تعليمية النحو وأثرها في تنمية اللغة لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط"

إعداد الطالبتين:

- **أسماء مشتة.**
- **الويزة بوزيدي.**

أساتذتنا الأفاضل:

خدمة للتّربية والرُّقي بالمستوى الدّراسي للتلاميذ، وتحقيقا للغايات و المرامي المستهدفة من وضع المناهج، نلقي بين أيديكم مجموعة من الأسئلة تُستخدم كإحدى أدوات البحث العلمي في إطار إنجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر حول " تعليمية النّحو وأثرها في تنمية اللّغة لدى تلاميذ السّنة الثّالثة متوسط" تخصّص تعليمية اللّغة، ومما لاشك فيه أنّ إجابتك الصريحة والصّادقة عنها خطوة ضرورية لدراسة شاملة، تعتمد إلى حد كبير على خبرتك في التّدريس لتساهم في دفع عجلة البحث العلمي إلى الأمام و البحث عن الحلول العملية لبناء منهج أفضل.

ولكم جزيل الشكر.

استبيان

خاص بأساتذة اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط

المحور الأول: البيانات العامة.

-البلدية:

-الولاية:

-الإكمالية:

-الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

1-الأقدمية في التعليم: ☐ سنة.

2-المستوى العلمي:

-ليسانس في التعليم العالي: ☐

-شهادة من المعهد التكنولوجي للتربية: ☐

-المدرسة العليا للأساتذة: ☐

-تكوين آخر أُذكر طبيعته؟

.....

.....

.....

3-هل تستفيد من دورات تكوينية؟

نعم ☐ لا ☐

المحور الثاني:العملية التعليمية والنحوية.

1- بناءً على خبرتك كيف تصف مستوى القواعد النحوية لدى تلاميذ الصف الثالث في هذا المستوى ؟

-معظمهم أعلى من المعدل ☐

-معظمهم متوسط الأداء ☐

- معظمهم أقل من المعدل ☐

-حدد إجابة واحدة فقط.

2-ما الأسباب التي تراها ناجعة لتوظيف القاعدة النحوية توظيفا يحقق الكفاءة المستهدفة؟

.....

.....

3-ما مدى اهتمامك بكل من المصادر التالية لمراقبة تقدم الطلاب في مادة النحو؟

أ-اختبارات تشخيصية في مادة النحو ☐

ب-اختبارات صفية (مثلا اختبارات يصممها المدرس أو اختبارات الكتب المدرسية) ☐

4-المناهج الجديدة تعتمد على المقاربة النصية، وذلك باتخاذ النص محورا تدور حوله جميع فروع اللغة العربية، هل هذه المقاربة صالحة لتحقيق الكفاءة؟

نعم ☐ لا ☐

-إذا كان الجواب بنعم، فما أهم إيجابياتها؟

.....

.....

-إذا كان الجواب بلا، فما أهم سلبياتها؟

.....

.....

5-كم مرة في الأسبوع تُكلّف التلاميذ بواجب في القواعد كجزء من الواجب المنزلي؟

☐ مرة، ☐ مرتين، ☐ مرات.

-أُذكر عددا.

6-ما الاقتراح الذي تطلب من التلاميذ القيام به لمساعدتهم على تطوير مهارات الاستيعاب في مادة النحو؟

أ-إعادة شرح الفكرة التي قرأوها لدعم معلوماتهم وإثرائها ☐

ب-مقارنة ما قرأوه بمواضيع أخرى قرأوها. ☐

ج-حل مواضيع تتضمن ما قرأوه ☐

7-في حوارك مع التلاميذ ماذا تستعمل:

أ-اللغة الفصحى المُعْرَبَة(تستعمل فيها حركات الإعراب).

نعم ☐ لا ☐

ب-اللغة الفصحى غير المُعْرَبَة(من غير استعمال حركات الإعراب).

نعم ☐ لا ☐

ج-اللغة الوسطى(مزيج من الفصحى والعامية)

نعم ☐ لا ☐

8-ما الطريقة التي تتبعها في تدريسك للقواعد النحوية؟

-الطريقة الاستقرائية(التي تبدأ بالتدرج في بناء القاعدة أي الانتقال من الجزء إلى الكل). ☐

-الطريقة القياسية(وهي التي تنطلق من الكل إلى الجزء أي من القاعدة النحوية المقصودة إلى الأمثلة التي تشرح هذه القاعدة). ☐

-طريقة النصوص المعدلة(تقوم بتدريس القواعد النحوية في إطارها الطبيعي الذي أستخرجت منه، وهو النص اللغوي). ☐

09-الهدف من تدريس قواعد اللغة العربية؟

.....

.....

.....

المحور الثالث: الصعوبات والاقتراحات.

10-كم عدد التلاميذ في هذا الصف؟

☐ تلميذا

-أُكتب عددا

11-كم عدد التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في فهم القواعد النحوية؟

☐ تلميذا من الصف الثالث في هذا المستوى.

اكتب عددا.

12-كم عدد التلاميذ الذين يحتاجون إلى دروس علاجية في مادة النحو؟

☐ تلميذا من الصف الثالث في هذا المستوى.

13-هل ترى بأن من صعوبات تدريس النحو كون بعض الموضوعات تفوق مستوى التلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

-أُذكر صعوبات أخرى:

.....

.....

.....

14-كيف تتجاوز جوانب الضعف في ضوء مقترحاتك؟

.....

.....

.....

استبيان

خاص بتلاميذ السنة الثالثة للتعليم المتوسط

المحور الأول:البيانات العامة

-البلدية:

-الولاية:

-المؤسسة:

-الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

-معيد السنة: نعم ☐ لا ☐

-المحور الثاني:أسئلة اختيارية.

-عزيزي التلميذ سعيا وراء تحقيق مستوى أفضل لتذليل المُعوّقات التي تعترض سبيل تعلّمك، نطلب منك ملء هذا الاستبيان.

1-أُكتب المواد التالية حسب الترتيب المفضّل لديك في الخانات المرقمة من 01 إلى 12.

المواد:العلوم الطبيعية، الرياضيات، الفرنسية، التكنولوجيا، الإنجليزية، اللغة العربية، التاريخ والجغرافيا، التربية الإسلامية، الرسم، التربية المدنية، الموسيقى، التربية البدنية.

6	5	4	3	2	1
12	11	10	9	8	7

2-رتّب الأنشطة التالية المفضّلة لديك حسب الأولوية في الخانات المرقمة من01 إلى 05.

دراسة نص أدبي، قواعد اللغة العربية، تعبير كتابي، قراءة مشروحة، مطالعة.

5	4	3	2	1

3-ضع علامة (+) أمام الجواب المختار.

أ-هل تجد صعوبة في دراسة قواعد اللغة العربية وتوظيفها؟

نعم ☐ لا ☐

ب-في حالة الإجابة بنعم فيم تكمن الأسباب؟

-طريقة الأستاذ في تقديم الدرس ☐

-قلّة التطبيقات ☐

-كثرة المعلومات ☐

-حدّد إجابة واحدة فقط.

4-ما الحلّ لتسهيل قواعد اللغة العربية؟

-حفظ قواعد اللغة العربية عن ظهر قلب ☐

-تبسيط قواعد اللغة العربية أكثر ☐

-الإكثار من التمارين والتطبيقات ☐

-حدد إجابة واحدة فقط.

5-ما رأيك في طريقة شرح الأستاذ للدرس؟

جيّدة ☐ متوسّطة ☐ ضعيفة ☐

6-هل يستعمل الأستاذ اللغة العامية في شرحه؟

نعم ☐ لا ☐

7-هل ينبهك الأستاذ إلى أخطائك النحوية والصرفية والإملائية؟

نعم ☐ لا ☐

8-هل تطالع كتبا غير الكتب المدرسية المقررة؟

نعم ☐ لا ☐

9-هل ترى أنّ مادة النحو مادة حفظ أم مادة فهم؟

.....

10-هل أساتذة المواد الأخرى يُدرِّسون باللغة العربية الفصحى؟

نعم ☐ لا ☐

قائمة المصادر

المراجع

قائمة المصادر والمراجع:

أ- المصادر والمراجع:

1- إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، ط1، مركز الكتاب للنشر، القاهرة ، 1425هـ-2005م.

2- إبراهيم مصطفى، إحياء النّحو، ط2، القاهرة، 1413هـ-1992م، المقدمة.

3- أبو الحسن علي بن مؤمن بن عصفور، المُقّربُ ومعه مُثل المقرِّب، تح: عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد معوض، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، 1418هـ-1998م.

4- أبو الفتح عثمان بن جنِّي، الخصائص، تح: عبد الحميد هنداوي، ط2، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، ج1.

5- أحمد بن فارس بن زكريا الرّازي، مقاييس اللغة، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت- ولبنان، ج2، 1420هـ-1999م.

6- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000.

7- أحمد عبد الفتاح الزكي، فاروق عبده فليه، معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحًا، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر، 2004م.

8- إسماعيل بن حمّاد الجوهري، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تح: أحمد عبد الغفور عطّار، ط4، دار العلم للملايين، بيروت-لبنان، ج6، 1990م.

9- أعمال ندوة تيسير النّحو المنعقدة في 23-24 أبريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2001.

10- أنطوان صيّاح، دراسات في اللغة العربية الفصحى وفي طرائق تعليمها، ط1، دار الفكر اللبناني، بيروت-لبنان، 1995م.

11- بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ط1، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2007.

12- جار الله فخر خوارزم محمود بن عمر الزمخشري، أساس البلاغة، ط1، المكتبة العصرية، صيدا- بيروت، 1423هـ-2003م.

13- جمال الدين بن مكرم ابن منظور الإفريقي، لسان العرب، طبعة جديدة محققة، دار صادر، بيروت، مج 14.

14- حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، 2005م.

15- خير الدين هني، تقنيات التدريس، ط1، الجزائر، 1998.

16- رابح تركي، أصول التربية والتعليم، المؤسسة الوطنية للكتاب، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، 1999.

17- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة، عمان، 1424هـ- 2003م.

18- رافدة الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، ط1، دار الفكر، عمان، 2010.

19- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، 2005م.

20- سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2004.

21- سهيلة كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، دار الشروق، 2010.

22- شوقي ضيف وآخرون، المعجم الوسيط، ط4، مكتبة الشروق الدولية، مصر، 1425هـ-2004م.

23- طه حسين الدّليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ط1، عالم الكتب الحديثة، الأردن.

24- طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ط1، دار الشروق، عمان – الأردن، 2005م.

25- ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، تقديم حسن شحاتة، الدار المصرية اللبنانية، 1423هـ-2002م.

26- عبد الرحمن الهاشمي، تعلّم النحو والإملاء والترقيم، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط2، عمان- الأردن، 1428هـ-2008م.

27- عبد الرحمن بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، تح: أحمد جاد، ط1، دار الغد الجديد، القاهرة- المنصورة، 1435هـ-2014م.

28- عبد اللطيف الفاربي وآخرون، سلسلة علوم التربية 9 و 10، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ط1، دار الكتاب الوطني، 1994.

29- عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، ط4، دار الفرقان، الأردن، 1423هـ-2003م.

30- علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، ط2، دار الرائد العربي، بيروت- لبنان، 1404هـ-1984م.

31- عمر أوكان، اللسانيات وتعليم اللغات، سلسلة الندوات، كلية الآداب، مكناس- المغرب، 2015.

32- محمد إسماعيل ظافر وآخرون، التدريس في اللغة العربية، دار المريخ للنشر والتوزيع، الرياض، 1984م.

33- محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلّم عامة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1988.

34- ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، ط1، دار العلم للملايين، بيروت- لبنان، 1993م.

35- ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، دار المؤسسة الجامعية، بيروت، 1985.

ب- المجلات:

1- أحمد سعدي، الترجمة والتنمية اللغوية، مجلة المعرفة، العدد 527، 2008.

2- صفية طبني، الأبعاد التعليمية للقواعد النحوية، مجلة المخبر، أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، بسكرة- الجزائر، العدد السادس، 2010.

ت- الرسائل الجامعية:

1- بوجمعة حريزي، العلاقة بين معدل التلاميذ في التقويم المستمر ودرجاتهم في امتحان شهادة التعليم المتوسط، مذكرة ماجستير، البليدة، جانفي، 2014.

2- صليحة مكي، دراسة تحليلية تقويمية لطريقة تعليم اللفظة الفعلية في السنة السابعة من التعليم الأساسي واقتراح البديل بالاعتماد على مبادئ المدرسة الخليلية الحديثة، مذكرة ماجستير، فيفري، 2002.

ث- المصادر الأجنبية:

1- R.Galisson Et D.Coste, Dictionnaire De Didactique Des Langue, Hachette, France.

الفهرس

الفهرس

I. مقدمة.....**أ– د**

II. مدخل تمهيدي:.....**6–11**

III. الفصل الأول: المفاهيم النظرية:.....**13–42**

1– مفهوم النحو لغة واصطلاحا: 13

1–1– لغة: 11

1–2– اصطلاحا: 15

2– مفهوم التنمية اللغوية لغة واصطلاحا:.....18

2–1– لغة: 18

2–2– اصطلاحا: 18

2–3– مفهوم القواعد النحوية: 19

2–4– العقل واللغة في النظرية الألسنية التوليدية والتحويلية:.....21

3– أنواع المعرفة النحوية: 22

3–1– معرفة نحوية ضمنية (لا شعورية): 22

أ– مفهوم الاكتساب اللغوي: 23

ب–مفهوم التعلّم: 24

ت–الفرق بين التعلّم والاكتساب: 25

3–2– المعرفة النحوية الصريحة أو المباشرة.....26

4– أهداف تدريس القواعد النحوية: 27

5– الطرق الشائعة في تدريس القواعد النحوية: 28

5–1– مفهوم الطريقة:.....28

5–2– مفهوم التدريس:.....28

5–3– مفهوم طريقة التدريس:.....29

أ– الطريقة القياسية: 29

❖ مزايـاهـا:.....31
❖ عيوبها:.....31
ب- الطريقة الاستقرائية (الاستنباطية): 32
❖ خطوات تدريسها: 33
❖ مزاياها: 34
❖ عيوبها: 34
ث-طريقة النصوص المعدّلة:.....34
❖ مزاياها: 35
❖ عيوبها:.....36
6- صعوبات تدريس القواعد النّحوية:.....38
7- طرق تيسير تدريس القواعد النَّحوية:.....40
IV. الفصل الثاني: دراسة تحليلية للكشف عن فعالية القواعد النحوية:.....44-70
1- منهج الدراسة: 44
2- عيّنة الدراسة: 45
- في ولاية البويرة: 45
3- تعريف مرحلة التعليم المتوسط: 46
4- أداة البحث: 46
5- مفهوم الاستبانة (استبيان) [Questionnaire]: 47
6- تحليل نتائج دراسة البطاقات الاستنطاقية للمعلمين 47
7- دراسة تحليلية لإجابة المتعلمين عن الأسئلة الإختيارية.....62
V. خاتمة:.....72
VI. الاستبيان.....74
VII. قائمة المصادر والمراجع.....84