



المركز الجامعي لميلة

المرجع:.....

المعهد: الآداب واللغات
القسم: اللغة العربية وآدابها

الطرائق الحديثة في تعليم النحو بالمرحلة المتوسطة

- الطور الرابع متوسط أنموذجا -
دراسة ميدانية ب - متوسطة رزاقي حسين - ميلة .

مذكرة معدة استكمالاً لمتطلبات نيل شهادة الماستر

إشراف الدكتور:
ظريفة ياسة

إعداد الطالب(ة):
فوزية لخنافر

التخصص: علوم اللسان العربي

الشعبة: لغة عربية

المركز الجامعي لميلة

المرجع:.....

المعهد: الآداب واللغات
القسم: اللغة العربية وآدابها

الطرائق الحديثة في تعليم النحو

- بالمرحلة المتوسطة - الطور الرابع متوسط أنموذجا -
- دراسة ميدانية ب - متوسطة رزاقي حسين - ميلة -

مذكرة معدة استكمالاً لمتطلبات نيل شهادة الماستر

إشراف الأستاذة:

— خريفة ياسة

إعداد الطالبة:

— فوزية لخنافر

التخصص: علوم اللسان العربي

الشعبة: لغة عربية

وَلِلَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

بِسْمِ



دعاء

اللَّهُمَّ إِنِّي أَسْأَلُكَ خَيْرَ الْمَسْأَلَةِ ، وَخَيْرَ الدُّعَاءِ

، وَخَيْرَ النَّجَاحِ ،

وَخَيْرَ الْعَمَلِ ، وَخَيْرَ الثَّوَابِ

اللهم لا تجعلنا نصاب بالغرور إذا نجحنا

و لا باليأس إذا أخفقنا

و ذكرنا أن الإخفاق هو التجربة التي تسبق

النجاح

اللهم إذا أعطيتنا نجاحا فلا تأخذ تواضعنا

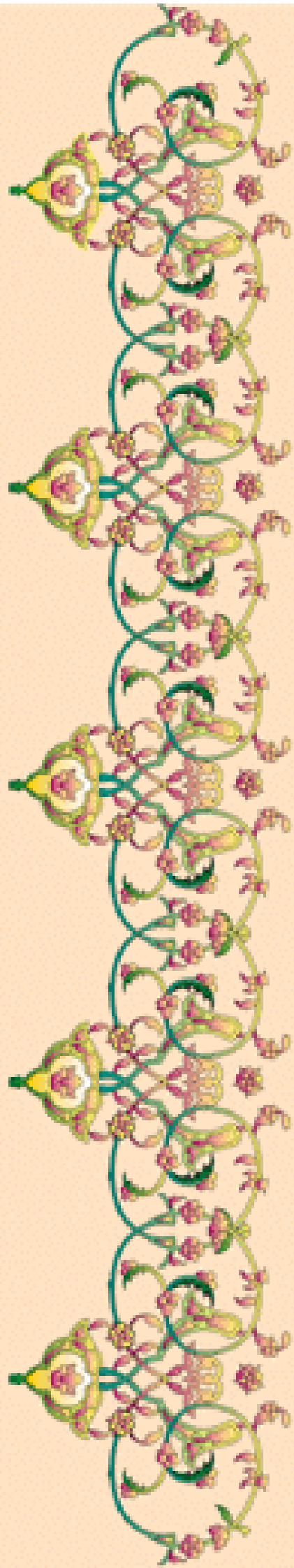
و إذا أعطيتنا تواضعا فلا تأخذ اعتزازنا

بكرامتنا

صل الله على نبينا * محمد * وعلى آله وأصحابه

الأخيار وسلم تسليما كثيرا

<< ربنا تقبل منا هذا الدعاء >>





مقدمة :

إذا كان العصر الذي نحيا فيه هو عصر العلم والتكنولوجيا ، عصر التفجر المعرفي والتغيير الثقافي السريع ، والاكتشافات المتعددة في مختلف ميادين المعرفة فقد انعكس ذلك كله على المجتمعات ، وتسرب إلى لغتها ، لأن اللغة تمثل جزءا أساسيا مكتسبا في أي مجتمع . وقد تبنت التربية الحديثة هذه المعطيات فعمدت إلى استخدام الطرائق والوسائل الحديثة في تدريس اللغة بغية تقريب المفاهيم إلى الأذهان ، وخاصة المراحل الأولى لأنها تبعث الحيوية والنشاط في أجواء الدرس .

وتعد اللغة موضوع البحث العلمي منذ القديم وهي في الوقت ذاته محط اهتمام علمي لدى المعنيين بتعليم اللغات ، وغني عن الذكر أن تعليم اللغة ضرورة تفرضها المعرفة وتقدم الفكر ، وإذا كانت التعليمية هي الدراسة العلمية لمحتويات التعليم وطرائقه وتقنياته بغية تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة ، فإن تعليم اللغات وسيلة إجرائية لترقية قدرات المتعلم لاكتساب المهارات اللغوية ، وبقدر ما يعنى المدرس باستخدام تكنولوجيا التعليم واستحداث طرائقه فإن ذلك يسهم في إنجاح العملية التعليمية ، وتعد طريقة المقاربة بالكفاءات من أحدث الطرائق المستخدمة في التدريس حاليا والتي تجعل من التلميذ محور العملية التعليمية وليس مجرد وعاء للمعلومات لأن هذه الأخيرة معرضة للنسيان .

وبما أن النحو العربي أحد فروع علم العربية باعتباره وسيلة لضبط الكلام وتصحيح الأساليب ، وأحد الأدوات التي تساعد المتكلم على إدراك مقاصد الكلام وفهم المسموع والمقروء فهما صحيحا ، فقد حظيت القواعد النحوية باهتمام مناهج التعليم في مؤسساتنا التربوية ، وتتجلى هذه العناية في الوقت المخصص لها ، حيث شرع في تدريسها في وقت مبكر ، بدءا بالطور الأول من التعليم الابتدائي إلى الثانوي ثم مرحلة الدراسات العليا في الجامعة ، ففي الطور الأول يدرس النحو بطريقة ضمنية ، حيث يدرب المعلم التلاميذ



على التراكيب المختلفة وذلك من خلال القراءة والكتابة والمحادثة والتعبير ، ... ثم تأتي المرحلة المتوسطة فيدرس فيها على شكل مصطلحات نحوية وهي المرحلة التي سنسلط عليها الضوء في دراستنا هذه إذ نركز عليها نظرا لأهميتها ، فهي حلقة وصل بين التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي ، ولذلك تقع عليها مهمات وتبعات كبيرة ، ينبغي على المشتغلين بالتربية والتعليم الانتباه إليها والعناية بها فهي تقوم بثلاثة وظائف أساسية ومتكاملة في آن واحد وهي :

- تصحيح وتقويم ما حصل في المرحلة السابقة ، أي تحسين مستوى التلاميذ ومعالجة كل نقص أو ضعف ترتب عن المرحلة الابتدائية .
- تمكين المتعلم من تطوير كفاءته وتنمية مهاراته اللغوية .
- إعداد التلميذ لدخول التعليم الثانوي بالحد المطلوب من الإمكانيات والملكات التي تمكنه من تعميق معارفه وتطويرها .

وبالنظر إلى هذه الوظائف يكون التعليم المتوسط حلقة جوهرية أساسية من حلقات التعليم وأي ضعف فيها أو تقصير أو سوء تدبير سينعكس سلبا على مراحل التعليم المقبلة.

ولعل أهم الأسباب التي دفعتني لاختيار هذا الموضوع والتمثل في "الطرائق الحديثة في تعليم النحو بالمرحلة المتوسطة". ما يلي :

- الخط الحاصل بين عناصر وخطوات الطريقة الواحدة المعتمدة في التدريس لغموضها وعدم استيعابهم لها جيدا .
- عدم التفريق بين مصطلحي الإستراتيجية والطريقة .



ضعف أغلبية تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط في اللغة العربية خاصة من الناحية الشفهية ، على الرغم أنهم قضوا سنوات عديدة في تلقي القواعد النحوية التي تسمح لهم بتحسين لغتهم شفويا وكتابيا .

وتهدف هذه الدراسة إلى :

محاولة الوصول إلى طريقة معينة تكون موحدة وواضحة بالنسبة للمعلم والمتعلم في آن واحد .

تحسين المستوى اللغوي للتلاميذ اللغوي سواء أكان كتابيا أم شفويا ، وذلك بتطبيق أحدث الطرق وأنجع الوسائل التي تواكب العصر .

وعليه قسم هذا البحث إلى : مدخل وثلاثة فصول وخاتمة تسبقهم كلهم مقدمة .

حيث ضم المدخل مفهوم التعليم وأهميته ، والفرق بينه وبين مصطلح التدريس ، ثم الفرق بين النحو العلمي والنحو التعليمي وأخيرا عرض مراحل إصلاح التعليم في الجزائر وخصصنا بالذكر المرحلة المتوسطة .

أما الفصل الأول المعنون بـ "الطرائق الحديثة في التعليم" فجاء فيه : ماهية الطريقة في مبحث أول الذي ضم بدوره مفهوم الطريقة لغة واصطلاحا ثم الفرق بينهما وبين مصطلح الإستراتيجية ، ثم انتقلنا إلى عرض أهم الطرائق الحديثة في تعليم النحو ، في المبحث الثاني ، وقبل عرض هذه الطرائق قدمنا إشارة وجيزة لمجموعة من الطرائق التقليدية التي كانت سائدة مثل : الطريقة القياسية ، الطريقة الاستقرائية ، وطريقة النص بعدها تم عرض أهم الطرائق الحديثة مثل : الطريقة التكاملية ، طريقة لعب الأدوار طريقة الخطوط البيانية وإستراتيجية المقاربة بالأهداف ، وإستراتيجية المقاربة بالكفاءات هذه الأخيرة تم التركيز عليها كونها الطريقة المعتمدة حاليا .



في حين تناول الفصل الثاني " تعليمية النحو " الذي حوى هو الآخر مبحثين المبحث الأول تناول "ماهية التعليمية" من خلال تقديم المفهوم اللغوي والاصطلاحي للتعليمية وأركانها والوسائل التعليمية المعتمدة في التدريس ، وفي الأخير علاقة التعليمية ببعض العلوم الأخرى . أما المبحث الثاني المعنون بـ "علم النحو" فجاء فيه : مفهوم النحو لغة واصطلاحاً ومراحل تكوينه ونشأته وتكوينه ، بعدها تم إبراز الفرق بينه وبين القواعد وأخيراً تناولنا أهم صعوبات تدريس النحو والحلول المقترحة لذلك .

ليأتي الفصل الثالث الذي خصص للدراسة الميدانية والذي ضم هو الآخر مبحثان خصص الأول لـ "منهجية البحث" من خلال التعريف بالمنهج المتبع في الدراسة وأدواتها أما الثاني فخاص بتحليل الاستبيان وإحصاء نتائجه ، واتبعنا هذا الأخير بخاتمة عرضت فيها أهم النتائج المتوصل إليها في هذا البحث وبعض الحلول المقترحة . وقد اقتضت طبيعة الدراسة الاستعانة بالمنهج الوصفي التحليلي كونه الأنسب لرصد الظاهرة اللغوية ، ولاهتمامه بالجانب الإحصائي كوسيلة لدعم نتائج البحث . وتطلب هذا كله الاعتماد على مجموعة من المصادر والمراجع أهمها :

اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية لطفه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي.

تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية لطفه حسين الدليمي.

تعليمية اللغة العربية بجزئيه الأول والثاني لأنطوان صياح، ...

وطبعاً لكل باحث واجهتني بعض الصعوبات منها : قلة المصادر والمراجع خاصة التي تتناول التربية الحديثة في ضوء المقاربة بالكفاءات ، وضيق الوقت الممنوح لإنجاز هذا البحث ، وفي الأخير أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من ساعدني في إنجاز هذا العمل المتواضع وعلى رأسهم الأستاذة المحترمة * * ظريفة ياسة * * .



أولاً : التعليم وأهميته.

إن عملية التعليم بصفة عامة ليست سهلة ولا بسيطة، لأنها لا تقوم على طرف واحد وإنما تقوم على طرفين أساسيين هما المعلم المتعلم (الملقى والمتلقي) هذان الطرفان اهتم بهما اللسانيون كثيراً حينما تحدثوا على القواعد اللغوية والكلامية عامة والتعليم الذي نحن بصدد التكلم عنه هو تعليم كل المواد دون استثناء. لكن تعليم اللغة العربية عملية أكثر صعوبة وتعقيداً من غيرها من المواد، لأنها المادة الوحيدة التي يتعلمها التلميذ في بداية دراسته ثم لا يتركها بمجرد تخطيه أسوار المدرسة، فهي تتبعه في بيته وفي حديثه مع رفاقه، وجميع الأنشطة التي يمارسها في حياته اليومية باعتبارها اللغة التي نشأ عليها منذ أن كان في المهد.⁽¹⁾

« وقد وردت حكمة عن الحكيم الصيني (كونفو شيوس) حين قال: " إذا أردت أن تأسس لعام فازرع القمح، وإذا أردت أن تؤسس لجيل فشجر الأرض، وإذا أردت أن تأسس للعمر كله فعلم الناس ». ⁽²⁾

من خلال هذه الحكمة يتبين لنا أن التعليم أهم ما في الحياة ويظهر ذلك جلياً في قول (كونفو شيوس): " إذا أردت أن تؤسس للعمر كله فعلم الناس "، وهذا ليس بالأمر السهل فهو - التعليم - الصعب الحساس في أي مجتمع من المجتمعات، والعلم هو الحامل لمفاتيح الوعي بصفة خاصة والأمة بصفة عامة، وبواسطته يتمكن الفرد من تجاوز شتى العقبات التي تواجهه في حياته بطريقة حضارية.

1) ينظر: لطفي حمدان: تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية بين المناهج المستعملة واللسانيات التداولية، مذكر مقدمة لنيل شهادة الماجستير في الأدب العربي والعلوم الإنسانية، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الحاج لخضر باتنة سنة (2007 - 2008)، ص07.

2) بشير ابرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، جامعة عنابة - الجزائر، عالم الكتب الحديث، أربد - الأردن، ط1، 2007، ص07.



« وإذا كان المثل المتداول بيننا في عصرنا يقول عن الرجل الذي يحقق إنجازات ونتائج ويبلغ مراكز مهمة (وراء كل رجل عظيم امرأة) فإنه بإمكاننا أن نقول قياسا عليه (وراء كل مجتمع راق مدرسة) »⁽¹⁾.

إن الغاية من هذا القياس هو إبراز الدور الذي تلعبه المدرسة في رقي المجتمعات وبالتالي رقي الأمة من خلال تعليم الفرد منذ صغره حتى يكبر ويصبح بدوره مربيا ومعلم للأجيال اللاحقة.

وقد حثنا الإسلام على القراءة والكتابة والتعلم وذلك في قوله تعالى في الآية الكريمة: ﴿ اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (5) ﴾⁽²⁾ وقوله - صلى الله عليه وسلم: ﴿ طَلَبُ الْعِلْمِ فَرِيضَةٌ عَلَى كُلِّ مُسْلِمٍ ﴾ وقوله صلى الله عليه وسلم أيضا: ﴿ أَطْلَبَ الْعِلْمَ مَنْ الْمَهْدِ إِلَى اللَّحْدِ ﴾ .

بعد التطرق إلى التعليم وأهميته، يجدر بنا التفريق بين عدة مصطلحات متداخلة كثيرا ما ترد في المنظومة التربوية أهمها: (التعليم، التعلم والتدريس...) ونجدها متداخلة خاصة التعليم والتدريس وسنتناول ذلك بالتفصيل فيما يلي:

ثانيا : الفرق بين التعلم والتعليم والتدريس.

يتداخل مفهوم التعليم مع مفهوم التدريس فهناك علاقة تربط بينهما ولذلك قبل الخوض في التعليم وطرائقه ينبغي علينا أولا الإطلاع على معنى التعلم والتعليم والتدريس، ثم نظريتي التعلم والتدريس.

(1) بشير إبراهيم: المرجع السابق، ص 07.

(2) سورة العلق: الآيات (1، 2، 3، 4، 5)، المصحف الإلكتروني الشريف، ص 597.



1- التعلم:

التعلم هو كل نشاط يقوم به المتعلم بإشراف من المعلم أو من دونه بغرض اكتساب معارف ومهارات أو السعي إلى تغيير سلوكات معينة⁽¹⁾.

2- التعليم: (Instruction)

التعليم هو التصميم المنظم المقصود لخبرة أو خبرات متعددة تساعد المعلم على إنجاز التغيير المرغوب في الأداء، كما يعرف أيضا بأنه مجموعة التوجيهات والتعليمات التي يمدّها المعلم للمتعلم أثناء إنجاز مشروع معين، وفي هذه الحالة يتحمل المعلم مسؤولية إنجاز المتعلم وتحقيقه للأهداف التعليمية، وبذلك فهو الجهد الذي يخطط له المعلم ويقوم بتنفيذه أثناء التفاعل المباشر بينه وبين المتعلمين محاولا تحقيق الأهداف والغايات المسطرة، وهنا يبرز طرفا العملية التعليمية - المعلم والمتعلم - لتأدية تعليم مثمر وفعال⁽²⁾.

من خلال هذا الطرح يتبين لنا بأن التعلم قد يكون نشاطا فرديا يقوم به المتعلم بمفرده، أو بتوجيه من المعلم. وبذلك يكون للمتعلم في هذه الحالة دور إيجابي على خلاف ذلك فإن التعليم لا يكون إلا بتوجيه من المعلم. فهو الذي يخطط وينفذ العملية التعليمية ويتحمل النتائج المترتبة عن ذلك سواء أكانت إيجابية أو سلبية، فيكون للمتعلم هنا دورا سلبيا، فهو مجرد وعاء يستقبل كل المعلومات التي يمنحه إياها المعلم ويقوم بتنفيذ كل ما يطلبه منه.

(1) ينظر: طه حسين الدليمي: تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، عالم الكتب الحديث إربد - الأردن، ط1، 2009، ص05.
(2) ينظر: نفسه، الصفحة نفسها.



3- التدريس: (enseignement)

« عرف التدريس بأنه عملية التفاعل بين المدرس وطلابه » (1).

وحسب هذا التعريف فإن التدريس يعني أخذ وعطاء بين المعلم والمتعلم من خلال الحوار والتفاعل بينهما بغرض بلوغ الأهداف المنشودة ومحاولة الوصول إلى الحقيقة على عكس التعليم الذي يعني العطاء من جانب واحد وهو المعلم. وهنا تظهر علاقة التعليم بالتدريس « إن التدريس في علاقته بالتعليم يكون أعم وأشمل، فهو تعليم وتربية في حين يكون التعليم تعليماً فقط في بداية دخول الطفل إذ يكون التركيز على تعليم القراءة والكتابة ولكن بعد أن يتعلم الطفل نبدأ بتدريسه، أي نعلمه ونربيّه ونحمله على السلوك القويم فالتدريس إذن خبرة حيوية، وكلمة خبرة تعطيه بعد اكتساب المعلومات السابقة وتراكمها وكلمة حيوية تعطيه صفة الحياة، فهو كائن حي ينمو ويتطور على أساس نمو الكائنات الحية وتطورها » (2).

والتدريس حكاية أخرى، فالتدريس في الأصل هو التعليم والمعنى الذي يفهم من كلمة التعليم هو إعطاء بعض المعلومات، واكتساب بعض المعارف الأخرى، لكن للتدريس غاية أهم من التعليم وهي التربية، فله أهداف أعلى وأسمى من المعارف التي تكتسب وهي القابليات التي تنمي والخصال التي تولد خلال عملية التدريس (3). من خلال ما تقدم نخلص إلى أن مصطلحي التعليم والتدريس متداخلين لكن التدريس أعم وأشمل من التعليم لتمييزه بميزة خاصة وهي التربية.

(1) طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها دار الشروق للنشر والتوزيع عمان - الأردن، ط1، 2005، ص80.

(2) طه علي حسين الدليمي: المرجع السابق، ص07.

(3) ينظر: طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، جدار للكتاب العالمي، عمان - الأردن، ط1، 2005، ص202.



وبذلك يمكن القول بأن التعليم مشروع إنساني هدفه مساعدة الأفراد على التعلم بمساعدة المعلم، والتعلم مجموع العمليات المعرفية الداخلية التي تحول المثير المعروض على المتعلم إلى أوجه متعددة من المعالجات الناجمة للمعلومات فهو نظام شخصي يرتبط بالمتعلم، والتدريس عملية تواصل وتفاعل بين المدرس والمتعلم، فهو عملية أخذ وعطاء بينهما.⁽¹⁾

4- نظرية التعلم:

« نظرية التعلم مأخوذة من (النظرية) بمفهومها العام، بوصفها مجموعة من المفاهيم والتعريفات والافتراضات المترابطة، التي تقدم نظرة نظامية إلى الظواهر، يجري فيها تحديد المتغيرات بهدف وصف هذه الظواهر وشرحها والتنبؤ بها »⁽²⁾.

يفهم من هذا أن هذه النظرية مجرد مفاهيم وتعريفات وافتراضات « عندئذ تكون نظرية التعلم الإطار الفكري الذي يفسر مجموعة الفروق الفكرية، ويصفها في نسق علمي مترابط فيما يتعلق بشروط التعلم وقوانينه، وهي في الغالب نظريات عديدة متضاربة تتبناها مدارس مختلفة في علم النفس »⁽³⁾.

إذن فهذه المفاهيم والافتراضات هي الإطار الفكري الذي من خلاله نفسر الفروقات الفردية الفكرية، ونتمكن من تحديد شروط التعلم وقوانينه.

5- نظرية التدريس:

« ينطلق المعلم في عملية التدريس من الموقف أو الفكر الذي يسمى نظرية التدريس، وهذا الفكر هو محصلة لخبرات المعلم السابقة، وما أتيح له من تعليم في مرحلة

(1) ينظر: طه علي حسين الدليمي: المرجع السابق، ص 06.

(2) نفسه. ص 5.

(3) نفسه، الصفحة نفسها.



الإعداد للمهنة، أو ما أتيح له من برنامج تدريب، في أثناء الخدمة فضلا عن اتجاهاته وقيمه الحاكمة لسلوكه التدريسي « (1) .

إن هذه النظرية هي محصلة لمختلف الخبرات السابقة للمعلم فهي ليست مجرد نظريات أو مفاهيم، وإنما هي مستمدة من المواقف التعليمية السابقة للمعلم. وترتبط نظرية التدريس من الناحية التاريخية بنظريات التعلم، لأن هذه الأخيرة تهتم بالإجابة عن سبب تغيير التعلم وحدثه، في حين تكون نظريات التدريس مجموع العبارات المبنية على أساس البحث العلمي التي تسمح للفرد بالتنبؤ تحت تأثير تغيرات معينة في البيئة التربوية(2).

هذه النظريات تساهم مباشرة في تدعيم العملية التعليمية، وتحقيق الأهداف المنشودة، وتكمن أهمية التعليم إضافة إلى ما سبق ذكره في تعلم اللغات سواء أجنبية أو عربية وتعليم اللغة العربية شيء مطلوب في ذاته لأنها لغة القرآن الكريم، وهذا الأمر ليس بالسهل لتمييزها بخصائص لا توجد في باقي اللغات الأخرى كالاشتقاق، وسنعرض فيما يأتي هذا العنصر - تعليم اللغة العربية - وأهم المشكلات والعقبات التي واجهتها إلى جانب أهم الحلول الممكنة المقدمة من أهل الاختصاص لتجاوز ذلك.

ثالثا : تعليم اللغة العربية.

إن تعليم اللغة العربية وتعلمها في أصولها تعبدية، لأنها لغة القرآن الكريم وفيها تقرب إلى الله عز وجل، والأمر بتعلمها مصاحب لأمره عز وجل بتدريس القرآن الكريم

(1) طه علي حسين الدليمي: المرجع السابق، ص 05.

(2) ينظر: طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية، مناهجها وطرائق تدريسها، مرجع سابق، ص 83.



وحفظه كما حث عليها الحديث النبوي الشريف. قال - صلى الله عليه وسلم - : ﴿ خَيْرُكُمْ مَنْ تَعَلَّمَ الْقُرْآنَ وَعَلَّمَهُ ﴾ رواه البخاري. ويترتب على ذلك إتقان اللغة العربية آليا⁽¹⁾.

« ولكون العربية حملت آي القرآن العظيم فقد امتزجت في نفوس أبنائها بمعان دينية وامتلات بتاريخهم، واستوعبت تراثهم، وارتسمت بألفاظها حضاراتهم، ونطق بها فكرهم فلم يعد التفريق ممكنا بين الرموز ودلالاته »⁽²⁾.

هذا فيه إشارة إلى أن ألفاظ العربية ليست مجرد قوالب جافة للأفكار وإنما هي الصور الناطقة لها.

وهذه اللغة بحاجة إلى الكثير من الأبحاث العلمية من أجل تطوير تدريسها. وقد اهتم الصحابة - رضوان الله عليهم - بتعليم هذه اللغة وتعلمها وأعطوها اهتماما كبيرا، وتبعهم بعد ذلك المسلمون بخاصة علماء النحو العربي لأن هذا الأخير يحتوي على قواعد وضوابط تحفظ اللسان من الخطأ.⁽³⁾

« وقد واجه تعليم اللغة العربية عدة تحديات، نعد منها ولا نعددها، فنظرة آنية إلى واقعنا اللغوي تكشف لنا بشكل واضح أن تعليم لغتنا العربية في محنة لا تقل عن محنة أمتنا في التمزق والتشتت، والأهداف التي رسمت لتعليم اللغات كانت بعيدة المنال فإن الدوائر تضيق والأمانى تنكمش وتضمحل »⁽⁴⁾.

والذي يفهم من هذا أن تعليم اللغة العربية يواجه عدة صعوبات في تعليمها وتعلمها وهذا راجع إلى عدم نجاعة الأساليب والمناهج المستخدمة، أو أن الأهداف

(1) ينظر: محمد شحادة زقوت، محمود الشخشير: تدريس النحو العربي بين طريقتي المحاضرة والمناقشة لدى طلبة قسم اللغة العربية بكليتي الآداب والتربية بالجامعة الإسلامية في غزة، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، المجلد 16 (2)، 2002 ص392.

(2) أحمد عبده عوض: مداخل تعليم اللغة العربية - دراسة مسحية نقدية - جامعة أم القرى كلية التربية - المملكة العربية السعودية - مكة المكرمة، ط1، 2000، ص10.

(3) ينظر: محمد شحادة زقوت، محمود الشخشير: المرجع نفسه، ص392.

(4) أحمد عبده عوض: المرجع نفسه، ص12.



تكون بعيدة المنال، بالإضافة إلى ذلك فإن الظروف التربوية والاجتماعية تحول دون تحقيق المراد من العملية التعليمية، حيث نجد المتعلم يدرس اللغة العربية كغيرها من اللغات الأجنبية من أجل الحصول على علامة النجاح والانتقال إلى مرحلة دراسية تالية وليس من أجل اكتسابها كسلاح يمارسه في حياته اليومية.

وقد عكف آخرون إلى تشخيص مشكلات أخرى في تعليم اللغة العربية الآن، فهناك من يرجع السبب إلى عدم التخطيط، بدليل أن البحوث في تعليم اللغة العربية لا تسير وفق تصور علمي متكامل، بل تتم وفق مناهج متباينة أشد التباين، فضلا عن غياب البحوث في قضايا مهمة وهناك من يرجعها إلى جوانب أخرى خطيرة منها ما يتصل بكفاءة المتعلم اللغوية وقدراته التواصلية، وثانية تتصل بكفاءة معلمي اللغة العربية، وثالثا تتصل بمصداقية المحتوى اللغوي وجودته ووفائه بالأهداف التي وضع لها وأخرى تتصل بكفاءة أساليب التقويم⁽¹⁾...

لكن هذه المشكلات العويصة يمكن أن تعالج باقتراح بعض الحلول وذلك بـ: « تدريس اللغة العربية ودراساتها، ثورة تخرج عن كل القيم والأساليب المتبعة في تعليمها وتعلمها وذلك بتجريب طرق جديدة في تعليم اللغة »⁽²⁾.

أي أنه يمكن تجريب طرائق ومناهج جديدة قد تكون نافعة وفعالة على عكس سابقاتها وإحداث ثورة على كل القيم والأساليب التي كانت سائدة وذلك من أجل التغيير وتحقيق الأهداف المرجوة ولو كان ذلك نسبيا مثل « اقتراح خطة عاجلة تتصل بالإعداد الجيد لمدرسي اللغة العربية، وتقديم اللغة العربية إلى متعلميها في صورة تكفل لها حدا أدنى من القواعد والقيود، وحدا أعلى من السهولة واليسر »⁽³⁾.

(1) ينظر: محمد شحادة زقوت، محمود الشخشير: المرجع السابق ص13.

(2) نفسه ، ص13.

(3) نفسه ص12.



« واللغة العربية لا تدرس - في جميع الأطوار التعليمية - تدرسيًا عشوائيًا، وإنما تخضع لنظام الأنشطة حتى تكون العملية سهلة على الأستاذ، ومفهومة لدى التلميذ والأستاذ يجتهد في تقويم هذه الأنشطة بما أوتي من مدارك وبما أعطي من مناهج، لكن هذه المناهج تختلف في فاعليتها في عملية التحصيل »⁽¹⁾.

والمقصود بالأنشطة هنا مختلف المواد التي تدرس ضمنها اللغة العربية ومن بينها (النحو والصرف " القواعد "، البلاغة، العروض، النصوص، المطالعة،...) وكل واحد يؤدي دوره في تحصيل هذه اللغة حسب الأهمية، ويعتبر النحو من أهم هذه الأنشطة لاحتوائه على قواعد اللغة العربية التي تحفظ اللسان العربي من الخطأ والزلل، وهنا ينبغي علينا أن نفرق بين نوعين من النحو: نحو علمي، ونحو تعليمي لكن قبل الخوض في هذه النقطة لا بد من تقديم المفهوم اللغوي والاصطلاحي للنشاط.

1- مفهوم النشاط:

1-1- لغة:

ورد في لسان العرب في مادة (ن ش ط) : « نشط: ضد الكسل يكون ذلك في الإنسان والدابة، نشط نشاطا ونشط إليه، فهو نشيط، ونشطه هو وأنشطه، الأخيرة عن يعقوب الليث، نشط الإنسان ينشط نشاطا فهو نشيط طيب النفس للعمل والنعته ناشط وتنشيط لأمر كذا... قال حميد: معتزما بالطرق النواشط: بمعنى خرج عن الطريق الأعظم »⁽²⁾.

وبذلك فالمفهوم اللغوي للنشاط هو: ضد الكسل.

(1) لطفي حمدان: المرجع السابق ص07.

(2) ابن منظور: لسان العرب، م7، دار المعارف للنشر، 2003م، ص413، 414.



1-2- اصطلاحا:

عرف النشاط بأنه: « جميع ما يقوم به الطلاب وفق برنامج معين وفق ميولهم واستعداداتهم وقدراتهم داخل الفصل وخارجه تحت إشراف المعلمين، ويخدم المقررات الدراسية، ويحقق أهداف تربوية وفي ضوء الإمكانيات المتاحة ويعتبر جزءا من تقويم العملية التعليمية »⁽¹⁾.

وكذلك يرى علماء التربية بأن « النشاط جزء مهم من المنهج الدراسي بمفهومه الواسع الحديث، وأن النشاط أحد العناصر المهمة في بناء شخصية الطلاب وتنمية وصقل مواهبهم »⁽²⁾.

إذن فالمفهوم الاصطلاحي للنشاط يوافق المفهوم اللغوي، باعتباره مجموع الأعمال التي يقوم بها الطلاب والتي من خلالها يمكن للمتعلم أن يتميز عن غيره من المتعلمين بإبرازه لشخصيته أثناء تأديتها. هذا هو مفهوم النشاط بصفة عامة.

أما مفهوم النشاط في المدرسة الجزائرية فهو « لا يختلف عما كتبه علماء التربية عموما، إلا أنه ارتبط - بالنسبة للغة العربية - بالهوية، ومفهوم المواطنة، فالأنشطة اللغوية - العربية - بالنسبة للمدرسة الجزائرية ترمي إلى تنمية معارف التلميذ المكتسبة ومهاراته اللغوية لتمكينه من ممارسة النشاط اللغوي وفق ما تقتضيه الوضعيات والمواقف التواصلية من جهة، وتلقي المعارف واستيعاب مختلف المواد من جهة أخرى »⁽³⁾.

فالنشاط هو المفهوم الذي اصطلح عليه في المدرسة الجزائرية لتسمية أنواع المعارف اللغوية التي يتلقاها التلميذ في مراحل الدراسة - المواد - من نحو وصرف وبلاغة ونصوص... وكما سبق وذكرنا بأن النحو من بين أهم هذه الأنشطة وسوف نعطي الفرق بين نوعيه العلمي والتعليمي.

(1) لطفي حمدان: المرجع السابق، ص8.

(2) نفسه، الصفحة نفسها.

(3) نفسه، الصفحة نفسها.



رابعاً : الفرق بين النحو العلمي والنحو التعليمي.

إن التمييز بين النحو العلمي والنحو التعليمي أمر لا بد منه، لأن الخلط بينهما يقود إلى عدم تحقيق الأهداف المتوخاة من تدريس القواعد.

1- النحو العلمي.

« النحو العلمي يقوم على التحليل المنطقي للنظام اللغوي بصرف النظر عن النواحي التعليمية وما تتطلبه من تبسيط وتدرج فهو نحو عميق، مجرد، أهدافه القريبة والبعيدة والخاصة به هي البحث والاكتشاف المستمر »⁽¹⁾.

مما تقدم يتبين لنا بأن النحو العلمي هو الذي كان يطلق عليه قديماً علم العربية، حيث يقوم بدراسة النظام اللغوي بصفة عامة وتحليله تحليلًا منطقيًا، كما يبحث في الأصول ومحاولة الاستكشاف المستمر.

2- النحو التعليمي:

يعرف النحو التعليمي بأنه: « علم يدرس أحكام وقوانين نظم الكلمات داخل الجمل والعبارات وأنواع الجمل والعلاقات النحوية التي تربط بين مكونات الجملة »⁽²⁾.

يفهم من هذا التعريف أن أي نحو موجه خصيصاً للطلاب بهدف دراسته ومعرفة الأنظمة التي تحكمه فهو قابل للتدريس بغرض الوصول إلى غاية أسمى تكمن في حفظ اللغة العربية من كل خطأ، فما هو إلا وسيلة للوصول إلى الكلام الصحيح واللفظ الفصيح والكتابة السليمة. « أما النحو التعليمي فهو مصمم أساساً ليكون قابلاً للتدريس ويتضمن

(1) زهور شتوح: تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط - دراسة وصفية تحليلية، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الحاج لخضر - باتنة (2010 - 2011)، ص15.

(2) نعمان بوقرة: المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب - دراسة معجمية، جدار للكتاب العالمي عمان - الأردن، د ت، ص125.



أوجها عديدة من التبسيط، يركز على ما يحتاج إليه المتعلم في واقع الخطاب يختار المادة التعليمية المناسبة من مجموع ما يقدمه النحو العلمي، ويعد لها طبقا للأهداف التي تنشدها العملية التعليمية، ويقوم هذا المستوى على أسس لغوية ونفسية وتربوية... الخ، وهو في النهاية ليس تلخيصا للنحو العلمي، لأنه يتميز من جهة بالوضوح والبساطة، ومن جهة أخرى بتركيزه على الأشكال النحوية ومعانيها الوظيفية (الفاعلية والمفعولية والإضافة) واستعمالاتها الحالية (أي في واقع الخطاب)⁽¹⁾.

من هنا يتبين الفرق بين النحو العلمي والنحو التعليمي، فالأول أكثر صعوبة وتعقيدا لأنه يبحث في الأصول وهدفه الاستكشاف المستمر بدراسته للنظام اللغوي وما يحتويه من مسائل نحوية مختلفة، ولا يمكن للشخص العادي الخوض فيه والغوص في مسأله، لأنه لا يستطيع أن يفهم شيئا، بل هي من اختصاص العالم المتخصص في هذا المجال حتى يتمكن من فهمه. على عكس ذلك، فالنحو التعليمي يتميز بالبساطة والوضوح وهو موجه أساسا للتدريس وتعليم الطلاب في أطوار التعليم المختلفة، بحيث ينتقل تدريجيا من السهل إلى الصعب.

ولقد مر التعليم في الجزائر بعد الاستقلال بجملة من الإصلاحات وسنقتصر في هذا البحث على المرحلة المتوسطة، فمجل هذه الإصلاحات تدور بين التعليم المتوسط والتعليم الأساسي وسنبرز أهم التغيرات التي صاحبت هذا الإصلاح ثم وصف مرحلة التعليم المتوسط.

خامسا : مراحل إصلاح التعليم في الجزائر (المرحلة المتوسطة) .

تطورت المدرسة الجزائرية عبر عدة مراحل وحقت إنجازات معتبرة من حيث الهياكل القاعدية وعدد المدرسين والأساتذة وخبراتهم، وعدد المؤطرين والمفتشين وأدوات

(1) زهور شتوح، المرجع السابق، ص15.



الدعم والوسائل البيداغوجية الموفرة، وكلها إنجازات معتبرة تجسدت نتيجة تضحيات كبيرة ومجهودات معتبرة قدمتها الدولة، وقد عرفت المنظومة التربوية الجزائرية عدة إصلاحات حسب الأطوار التعليمية من بينها المرحلة المتوسطة حيث تم اعتماد التعليم المتوسط ثم المدرسة الأساسية ثم اعتماد التعليم المتوسط من جديد. وهذا ما سنبينه فيما يأتي:

1 تنظيم التعليم في الجزائر غداة الاستقلال (1962 – 1970) :

« لقد كان التعليم غداة الاستقلال مقسما إلى مرحلتين وهما مرحلة التعليم الابتدائي ومرحلة التعليم العام، وهو ما صار يعرف بمرحلة التعليم المتوسط ».(1)

والتعليم المتوسط يشمل ثلاثة أنماط: التعليم العام، التعليم التقني، التعليم الفلاحي. يدوم التعليم العام أربع سنوات في إكماليات التعليم العام من الأولى متوسط حتى الرابع متوسط، يتوج التعليم المتوسط بشهادة التعليم العام (BEG) والتي أصبحت تعرف بشهادة التعليم المتوسط (BEM) الآن، وبعد الحصول على هذه الشهادة يلتحق التلاميذ بالسنة الأولى من التعليم الثانوي.(2)

2 إصلاح التعليم (1980 – 1990) :

بعد سنة 1980 تم إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية وانتقل من التعليم المتوسط إلى التعليم الأساسي واصطلح عليه المدرسة الأساسية « ويمكن تعريفها على ضوء وثائق الإصلاح بأنها "البنية التعليمية القاعدية التي تكفل لجميع الأطفال تربية أساسية واحدة لمدة تسع سنوات تسمح لكل تلميذ بمواصلة التعليم إلى أقصى ما يستطيع نظرا لمواهبه وجهوده" ».(3).

(1) بوفلجة غيات: التربية والتعليم بالجزائر، دار العرب للنشر والتوزيع، ط2، 2006، ص37.

(2) ينظر: نفسه، ص38.

(3) الطاهر زرهوني: التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، موفم للنشر، 1993، ص121.



تشمل المدرسة الأساسية ثلاثة أطوار: الطور الأول والثاني وهو تعليم ابتدائي والطور الثالث متوسط.

التعليم الابتدائي: وفيه:

- 1/ الطور الأول أو المرحلة القاعدية، مدته ثلاث سنوات من سن السادسة إلى التاسعة.
- 2/ الطور الثاني أو مرحلة الإيقاظ، مدته ثلاث سنوات من سن العاشرة إلى الثالثة عشر.

التعليم المتوسط: وفيه:

الطور الثالث أو مرحلة التوجيه مدته ثلاث سنوات من سن الثالثة عشر إلى الخامسة عشر وتهدف هذه المرحلة - التعليم المتوسط - إلى تعزيز المكتسبات السابقة وتجسيم المعارف والمفاهيم المكتسبة من خلال وضعيات واقعية ، واستقطاب الاهتمامات والتوجه في نهاية الطور إلى السنة الأولى ثانوي عام أو تقني أو إلى إدماج في عالم الشغل ويشروع في تعميم الطور الثالث ابتداء من الموسم الدراسي 1982 - 1983 .⁽¹⁾

« يتوج التعليم الأساسي بشهادة التعليم الأساسي عوضا شهادة التعليم المتوسط تمنح للناجحين في امتحان ينظم على مستوى الولاية، أما امتحان الدخول إلى السابعة (أي امتحان السادسة سابقا) فألغي وأصبح التلاميذ يقبلون في السنة السابعة أساسي بصفة آلية. وهكذا قد نمت إقامة التعليم الأساسي بالسنوات الست أي بالطورين الأول والثاني كما أنجز تعميم التعليم الأساسي بالربع الأخير من مؤسسات الطور الثالث، الشيء الذي يدل على اكتمال تطبيق الإصلاح سنة 1985 - 1986 بالأنطوار الثلاثة، وبعبارة أخرى توحيد التعليم بالسنوات التسع ». ⁽²⁾

(1) ينظر: الطاهر زرهوني المرجع السابق، ص 125.

(2) نفسه، ص 126.



3 إصلاح سنة (2005 – 2006) :

بعد سنة 2005 تم إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية من جديد، واعتماد التعليم المتوسط بأربع سنوات بدل ثلاث سنوات في المدرسة الأساسية « أما التعليم المتوسط فأصبح مستقلا موحدا وبمثابة جذع مشترك لكل التلاميذ الذين يريدون الالتحاق بمرحلة التعليم الثانوي، ولقد وفرت له الإمكانيات الإدارية والتربوية والمادية التي زودت لها الثانويات التي أصبحت مخصصة لتعليم المرحلة الثانية وكانت تمتد الدراسة في التعليم المتوسط أربع سنوات من الأولى متوسط إلى السنة الرابعة متوسط ⁽¹⁾ .

وبذلك فالسنة الرابعة متوسط هي آخر سنة في التعليم المتوسط، يتم في آخر هذه السنة إجراء امتحانات وطنية (دورة جوان) من أجل الحصول على شهادة التعليم المتوسط (BEM) التي تسمح لهم بالانتقال إلى مرحلة التعليم الثانوي ومواصلة مشوارهم الدراسي.

بعد عرضنا في هذا المدخل لأهمية التعليم وبخاصة تعليم اللغة العربية، والوقوف عند التعليم في الجزائر وأهم الإصلاحات الخاصة بالمرحلة المتوسطة التي عرفتھا المنظومة التربوية الجزائرية، ينبغي علينا أن نشير إلى أهم الطرائق الحديثة في التعليم المعتمدة في الجزائر وهذا ما سيأتي في الفصل الأول.

(1) الطاهر زرهوني: المرجع السابق، ص49.



قبل الخوض في طرائق التدريس الحديثة ينبغي علينا أن نشير أولاً إلى المفهوم اللغوي والاصطلاحي للطريقة، ثم الإشارة إلى الفرق بينها وبين مصطلح الإستراتيجية.

المبحث الأول: ماهية الطريقة:

أولاً: مفهوم الطريقة:

للطريقة تعريف لغوي وآخر اصطلاحي هما:

1/ لغة:

الطريقة مأخوذة من الفعل الثلاثي طرق، والطريق بمعنى السبيل. « الطريق: السبيل يذكر ويؤنث، تقول الطريق الأعظم، والطريق العظمى والجمع أطرقه وطرق. وطريقة القوم أمثالهم وخيارهم، يقال: هذا رجل طريقة قومه، وهؤلاء طريقة قومهم وطرائق قومهم أيضاً، للرجال الأشراف، ومنه قوله تعالى: ﴿ كُنَّا طَرَائِقَ قِدْدًا ﴾، أي: كنا فرقاً مختلفة » (1).

وقد ورد في معجم (المنجد في اللغة): « الطريق: الذي يمشى فيه، والطريق الطوال من النخلة، الواحدة طريقة » (2).

نستخلص من هذا أن الطريقة مأخوذة من الطريق وهو السبيل الذي يمشى فيه، وقد ورد تعريفها مفصلاً في لسان العرب: « الطريقة: السيرة، وطريقة الرجل مذهبه، يقال: مازال فلان على طريقة واحدة أي على حالة واحدة، وفلان حسن الطريقة، والطريقة الحال ويقال: هو على طريقة حسنة وطريقة سيئة، وقول لبيد أنشده شمر:

فَإِنْ تُسَهِّلُوا فَالْسهْلُ حَظِّي وَطُرُقَتِي * وَإِنْ تُحْزِنُوا أَرْكَبُ بِهِمْ كُلَّ مَرْكَبٍ**

قال: طرقتي: عادتي، وقوله تعالى: ﴿ وَأَنْ لَوْ اسْتَقَامُوا عَلَى الطَّرِيقَةِ ﴾.

(1) محمد محي الدين عبد الحميد ومحمد عبد اللطيف السبكي: المختار من صحاح اللغة، مطبعة الاستقامة بالقاهرة، د ت، ص30.

(2) أبي الحسن علي بن الحسن الهنائي: المنجد في اللغة، تج: د، أحمد مختار عمر، د صاحبي عبد الباقي، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1988، ص252.



أراد لو استقاموا على طريقة الهدى، وقيل طريقة الكفر، وجاءت معرفة بالآلف واللام على التفخيم وطرائق الدهر: ما هو عليه من قلبه، قال الراعي:

يا عَجَباً لِلدَّهْرِ شَتَّى طَرَائِقُهُ *** وَلِلْمَرْءِ يَبْلُوهُ بِمَا شَاءَ خَالِقُهُ

وقوله تعالى: ﴿وَيَذْهَبَا بِطَرِيقَتِكُمُ الْمُتْلَى﴾ جاء في التفسير: أن الطريقة: الرجال الأشراف معناه بجماعتكم الأشراف... والطريقة وجمعها طرائق: نسيجة تنسج من الصوف أو شعر...» (1)

وبذلك فالطريقة تطلق على سيرة أو مذهب ما، كما تطلق على نسيجة معينة بشرط أن تكون منسوجة من نفس المادة سواء أكانت صوفاً أو شعراً أو غير ذلك.

2/ اصطلاحاً:

إن الطريقة فكرة قديمة، ظهرت منذ الوجود الإنساني - الإنسان البدائي -، لكن مفهومها الاصطلاحي كان غائباً، حيث برز بعد مرور فكرة الطريقة بمراحل عديدة أدت إلى تبلوره وتطوره، لذا لا بد من عرض التطور الزمني لها، حتى نتمكن من تقديم تعريف دقيق لها.

«نشأت فكرة الطريقة معتمدة أساساً على الملاحظة والمحاكاة، فالإنسان البدائي كان ينقل خبرته إلى غيره بطريقة المحاولة والخطأ، ولكنه على الرغم من سذاجة تفكيره كان يدرك سر نجاحه في نقل خبرته إلى غيره، وسبب إخفاقه في نقل خبرة أخرى وعرف أنه إذا نقل خبرته بطريقة واضحة تأثر بها المتلقي والعكس صحيح» (2) أي: «إذا نقل خبرته إلى المتعلم بطريقة مشوقة واضحة جذابة تأثر بها وإذا نقلها إليه جافة فاترة أو غامضة مضطربة لم يتأثر بها» (3).

(1) ابن منظور: لسان العرب، ج8، ضبط نصه وعلق حواشيه: خالد رشيد القاضي، دار صبح أديسوفت، بيروت - لبنان، ط1، 2006، ص 146، 147.

(2) طه علي حسين الدليمي: تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، مرجع سابق، ص11.

(3) طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص200.



وتطورت الطريقة بمرور الزمن، شأنها شأن أية ظاهرة أخرى، تبدأ بسيطة سطحية وبعد مرور مدة زمنية طويلة أو قصيرة تأخذ هذه الطريقة مداها العلمي، هذا الأخير يعزز من وجودها فتصبح ظاهرة يتبعها ويطبّقها العلماء والباحثون والطلبة وهكذا قطعت الطريقة مشوارا طويلا حتى تبلورت فيما بعد طريقة تعليم الحساب لدى المصريين القدامى، وطريقة سقراط الحوارية، وكان لكل من أفلاطون وأرسطو طريقته بل ومدرسته.

وبقي مفهوم الطريقة حتى منتصف القرن السادس ميلادي في إطار الإلقاء والتلقين ثم اتجه اتجاهها روحيا في ظل التربية الكنسية في أوروبا، أما التربية الإسلامية التي ظهرت في الوقت الذي كانت فيه أوروبا تغط في ظلام العصور الوسطى، فقد اعتمدت طريقة جديدة نبذت كل صور التقليد الأعمى، واتبعت أسلوب التعليم على أساس الخبرة فأخلاق الإنسان تتكون عمليا بالأفعال التي يمارسها ذلك الإنسان في ظل التربية الإسلامية، إلى جانب الوعظ والحفظ.

واستمرت الطريقة بالتطور، حتى ظهرت في عصر التنوير الأوروبي طريقة روسو الطبيعية، وطريقة استخدام الحواس للسويسري (بستالوتريا)، وطريقة المحاولة واللعب للألماني (فروبل)، ثم طريقة (هربارت) الألماني أيضا، وهي التي عرفت بطريقة هربارت الاستقرائية، ذات الخطوط المنطقية الخمس، وظهرت أيضا طريقتا (جون ديوي)، حل المشكلات والتعليم على أساس الخبرة.⁽¹⁾

« والطريقة عبر تاريخ تطورها الطويل أخذت تعريفات مختلفة، إلا أنها مع ذلك بقيت لتؤدي المعنى الأساسي المقصود وهو أنها طريقة التعليم »⁽²⁾، « وأصبحت

(1) ينظر: طه علي حسين الدليمي: تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، مرجع سابق، ص12.

(2) طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص201.



الطريقة، بعدما اختصت بالتعليم والتدريس، تتألف في جوهرها من ترجمة الأغراض والمحتويات التربوية إلى خبرات إنسانية في المواقف التعليمية، وأصبحت وظيفتها الأساسية تنظيم هذه المواقف، بما يؤدي إلى تنمية القدرة على التعلم، وتمكين المتعلمين من ممارسة هذا التعلم اعتمادا على جهودهم الذاتية»⁽¹⁾.

إن التطور الزمني لفكرة الطريقة صاحبه تبلور مفهومها فأصبح المقصود منها:

« الطريقة: هي العصا السحرية التي يستطيع بها المدرس أن يوجد من المنهج والطالب شيئا آخر، بل أن المنهج مادة وطريقة، وهنا تكون الطريقة وسيلة لوضع الخطط وتنفيذها في مواقف الحياة الطبيعية التي تؤدي إلى نمو الطلبة بتوجيه من المدرس وإرشاده »⁽²⁾.

حسب هذا التعريف نلاحظ أن مفهوم الطريقة ارتبط بعملية التدريس فهي وسيلة لوضع الخطط التي يسير عليها المتعلمون بتوجيه وإرشاد المعلمين من أجل بلوغ الأهداف والغايات.

أما المقصود بالطريقة في التدريس هو: « الأسلوب الذي يستخدمه المعلم في معالجة النشاط التعليمي ليحقق وصول المعارف إلى طلابه بأيسر السبل، وأقل الوقت والنفقات، وتستطيع الطريقة الناجحة أن تعالج كثيرا من النواقص التي يمكن أن تكون في المنهج أو الكتاب أو الطالب »⁽³⁾ كما أن المقصود منها: « الخطة الشاملة التي يستعين

(1) طه علي حسين الدليمي: تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، مرجع السابق، ص12.

(2) طه علي حسين الدليمي: سعاد عبد الكريم الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص202.

(3) طه علي حسين الدليمي: المرجع نفسه ، ص202.



بها المدرس، لتحقيق الأهداف المطلوبة من تعلم اللغة. وتتضمن الطريقة ما يتبعه المدرس من أساليب، وإجراءات، وما يستخدمه من مادة تعليمية، ووسائل معينة « (1).

إذن فالطريقة هي الخطة أو الأسلوب المتبع من طرف المعلم أثناء معالجته للمعارف التي يريد إيصالها للمتعلمين بأيسر الطرق وبجهد أقل وفي وقت قصير، وهذا من سمات نجاحها، فهي بذلك يمكن أن تغطي النقائص التي تكون في المناهج أو المقررات، وحتى التي توجد في المتعلمين أنفسهم.

ثانيا: الفرق بين الطريقة والإستراتيجية.

لتحديد الفرق بين الطريقة والإستراتيجية بدقة، يتوجب علينا إدراك مفهوم الإستراتيجية كمصطلح، ثم مفهومها في مجال التدريس.

« إن تعبير الإستراتيجية في الميدان التربوي مصطلح حديث نسبيا، فقد استخدمته

الكثير من العلوم والتخصصات الأخرى قبل استخدامه في ميدان التربية. وإن هذا

المصطلح في الواقع كان مستخدما بشكل واسع في الميدان العسكري، وربما انتقل من هذا

الميدان إلى الميادين الأخرى، إن الإستراتيجية تعبير عن منطق أو أسلوب جديد ذي

أدوات جديدة في التفكير اصطنعته علوم جديدة. وقد ظهر هذا المفهوم خلال الأربعين سنة

الآخيرة، ويعد من العلوم والتكنولوجيات البديلة عن الفلسفة بمعانيها التقليدية. « (2).

ولهذا يمكن القول بأن الإستراتيجية في الميدان التربوي جاءت متأخرة كونها كانت

مستعملة كمصطلح وبشكل واسع في الميدان العسكري.

(1) عبد الرحمان بن إبراهيم الفوزان وزملاؤه، موسوعة روح الإسلام: دروس الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، إعداد موقع روح الإسلام، 1428هـ، د ص.

(2) طه علي حسين الدليمي: سعاد عبد الكريم الوائلي: اللغة العربية، مناهجها وطرائق تدريسها، المرجع السابق، ص93.



وقد حاول بعض الباحثين تعريف مفهوم استراتيجيات التعلم من خلال « الرجوع إلى كلمة إستراتيجية، حيث أشاروا إلى أن هذه الكلمة مشتقة من الكلمة اليونانية التي تعني فن الحرب، أي القدرة على ووضع الخطط وإدارة القتال في ساحة المعركة والتكتيك من المفردات تستخدم أحيانا للتعبير عن المعنى نفسه يتعلق بالأدوات المستخدمة لتحقيق نجاح الاستراتيجيات»⁽¹⁾.

إن الإستراتيجية تعني خط السير إلى الهدف، أو الإطار الموجه لأساليب العمل والدليل الذي يرشد حركته، كما تعني فن استخدام الوسائل لتحقيق الأهداف⁽²⁾.

« وتعرف الإستراتيجية ابتداء بأنها مجموعة من الأفكار والمبادئ التي تتناول مجالا من مجالات المعرفة الإنسانية بصورة شاملة ومتكاملة، وهي أيضا خطة منظمة يمكن تعديلها ومتابعتها، هدفها تحسين الأداء »⁽³⁾.

وبذلك فالإستراتيجية هي خطة منظمة وموجهة تستخدم فيها جل الوسائل والأساليب التي تساعد على بلوغ الأهداف المسطرة.

بعدها انتقل هذا المصطلح - إستراتيجية - إلى ميدان التعليم، والمقصود منها في هذا الميدان « مجموعة الإجراءات والممارسات التي يتبعها المعلم، للوصول إلى مخرجات في ضوء الأهداف التي وضعها، وتتضمن في هذه الحالة مجموعة من الأساليب والأنشطة والوسائل والتقويم للمساعدة على تحقيق الأهداف »⁽⁴⁾.

كما تعني « مجموعة الأمور الإرشادية التي تحدد وتوجه مسار عمل المدرس وخط سيره في الدرس »⁽⁵⁾.

(1) حسين محمد أبو رياض: التعليم المعرفي، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، سنة 2007، ص 206.
(2) ينظر: طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: اللغة العربية، مناهجها وطرائق تدريسها، مرجع سابق ص93.
(3) طه علي حسين الدليمي: المرجع السابق، ص15.
(4) نفسه، الصفحة نفسها.
(5) طه علي حسين الدليمي: سعاد عبد الكريم الوائلي: اللغة العربية، مناهجها وطرائق تدريسها، المرجع نفسه، ص93.



ويرى (شمك) أن إستراتيجيات التعلم المعرفية هي خطط موجهة لمهام بطريقة ناجحة أو إنتاج نظم بغرض خفض مستوى التششت بين معرفة المتعلم الحالية والأهداف التعليمية. أما (قطامي) فيعرف الإستراتيجية التعليمية التعليمية بأنها جملة من الأساليب والطرق المستخدمة في مواقف التعلم والتعليم، تتضمن هذه الإستراتيجية جملة من القواعد والأساليب المتداخلة التي توجه إجراءات المعلم في سعيه لتنظيم التعلم الصفي وتحقيق النتائج المرصودة.(1)

من خلال هذا الطرح يمكن القول بأن الطريقة لفظة ارتبطت كثيرا بالتدريس وهي تدخل ضمن إستراتيجيات التدريس، هذه الأخيرة - الإستراتيجية - تعتبر مصطلحا جديدا أنيا آليا ولكنه أصبح اليوم الأكثر استخداما في ميدان التعليم من لفظة الطريقة. بعد استيعابنا لمفهوم الطريقة والإستراتيجية، وإدراكنا للفرق بينهما نستعرض أهم الطرائق الحديثة في تدريس النحو في الجزائر وهذا في المبحث الثاني.

(1) ينظر: حسين محمد أبو رياض: المرجع السابق، ص206.



المبحث الثاني: الطرائق الحديثة في تعليم النحو.

لقد اتجهت التربية الحديثة إلى العناية بالطرائق والاستراتيجيات والمواقف التعليمية وتجلى ذلك من خلال القيام بالبحوث التربوية والنفسية المتتابة، وعليه أصبحت طرائق التدريس عنصرا مهما في الدراسات التربوية. ولم يتوصل الباحثون إلى المفاضلة بين طرائق التدريس المختلفة، إذ أن لكل طريقة تدريسية مزايا وعيوب، ولا يمكن الاعتماد على واحدة منها في التدريس، لكن بإمكان المعلم أن يختار منها ما يلاءم مادته، وما يحقق أهدافها ومعرفة المعلم الواسعة بطرائق التدريس واستراتيجياته تساعد من دون شك على معرفة الظروف التدريسية المناسبة والطريقة المناسبة لكل ظرف تعليمي، بحيث تصبح عملية التعليم مشوقة وممتعة (1).

وقبل التطرق إلى الطرائق الحديثة في تدريس النحو، سنحاول الإطالة من زاوية صغيرة على بعض الطرائق التقليدية التي كانت سائدة، أهمها: الطريقة القياسية الاستقرائية، وطريقة النص... .

1- الطريقة القياسية.

« تعد هذه الطريقة من أقدم الطرائق المتبعة في تدريس النحو » (2) وتبدأ هذه الطريقة بالكل العام ثم تتطرق إلى الأجزاء ثم تعود مرة أخرى إلى الكلي العام الذي تنطوي تحته هذه الأجزاء. « وهي طريقة القاعدة ثم الأمثلة، وهي طريقة قديمة ولكنها مازالت متبعة من معلمين كثيرين، وتقوم على عرض القاعدة، ومطالبة الطلبة بحفظها، ثم عرض الأمثلة لتوضيح القاعدة، والأمثلة المختارة تنطبق على القاعدة انطباقا تاما والأساس الفلسفي لهذه الطريقة هو الانتقال من الحقيقة العامة إلى الحقائق الجزئية، ومن القانون العام إلى الحالات الخاصة، ومن الكل إلى الجزء، ومن المبادئ إلى النتائج وهذه

(1) ينظر: طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، مرجع سابق ص79.

(2) طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية مرجع سابق، ص218.



الطريقة طريقة عقلية، لأنها إحدى طرق التفكير التي ينتهجها العقل في الوصول من المجهول إلى المعلوم»⁽¹⁾.

من خلال هذا التعريف يتبين لنا أن هذه الطريقة تبدأ من القاعدة التي تعرض على التلاميذ الذين يقومون بحفظها ثم عرض أمثلة توضيحية تنطبق على القاعدة المعروضة أي الانتقال من الكل إلى الجزء.

وتمتاز هذه الطريقة بالسهولة والسرعة، فالتلميذ الذي يفهم القاعدة فهما جيدا يمكن أن يستقيم لسانه أكثر من الذي يستتبط القاعدة من أمثلة توضح له قبل ذكرها ، كما تساعد الطالب في تنمية عادات التفكير الجيدة فالتفكير يحتاج إلى المادة، وسبيلها حفظ القاعدة وهذا ما أخذ على هذه الطريقة لأن التركيز على الحفظ المسبق للقاعدة قد لا يضمن فهمها ومن ثمة فهي لا تساعد على إعمال عقل المتعلم، وتكون عرضة للنسيان، بالإضافة إلى ذلك فهي تؤكد على المحاكاة والتقليد فلا تشجع على الابتكار⁽²⁾.

2- الطريقة الاستقرائية.

« تقوم هذه الطريقة على النمط العقلي وترتب الخطوات فيها ترتيبا تصاعديا وفكريا تبدأ بدراسة الجزئيات وفحصها وملاحظة نتائجها والموازنة بينها وتعرف أوجه الشبه والاختلاف بينها »⁽³⁾ وبذلك فهذه الطريقة تنتقل من الجزء إلى الكل عكس الطريقة السابقة (القياسية).

كما « تمتاز هذه الطريقة بعرض الأمثلة أو النماذج على التلاميذ لتفحص وتقارن ثم تستتبط القاعدة، أو بعبارة مختصرة إن هذه الطريقة تساعد التلميذ على الانتقال من الجزئيات إلى القضايا الكلية »⁽⁴⁾.

(1) طه علي حسين الدليمي: المرجع السابق ص28.

(2) ينظر: طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق ص ص 219، 220

(3) طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: اللغة العربية، مناهجها وطرائق تدريسها، مرجع سابق، ص91.

(4) طه علي حسين الدليمي: المرجع نفسه، ص38.



هذا لأن الاستقراء أسلوب العقل في الانتقال من الجزء إلى الكل وهو معتمد في الفلسفة وهذه الطريقة مستمدة منه حيث « تستند الطريقة الاستقرائية إلى أساس فلسفي يقوم على أن الاستقراء أسلوب العقل في تتبع مسار المعرفة للوصول إلى هذه المعرفة بصورتها الكلية بعد تتبع أجزائها » (1).

انطلاقاً من هذا وضع (هربارت) الخطوات المنطقية الخمس، وهي (المقدمة والعرض، والربط، والاستنباط والتطبيق) وهي خطوات الطريقة الاستقرائية حيث يأتي التمهيد ليهيئ المعلم تلاميذه لتقبل المادة الجديدة بالاعتماد على أسلوب الحوار والقصة حتى تثير في نفوس التلاميذ الذكريات المشتركة، فتشدهم إلى التعلق بالدرس وتحملهم على التفكير فيما سيعرض عليهم، ثم تليها الخطوة الثانية وهي العرض الذي يعتبر لب الدرس يتم فيه تحديد الموضوع والهدف منه من خلال عرض الأمثلة أو النماذج ومناقشتها على السبورة، لينتقل إلى الخطوة الثالثة وهي الربط والموازنة بين هذه الأمثلة وكذلك الربط بين ما تعلمه التلميذ بالأمس واليوم أي ، المعارف السابقة مع المعارف الحالية، والهدف من هذه الخطوة هو تسلسل المعلومات في ذهن التلميذ الأمر الذي يهيئ هذا الأخير للانتقال إلى الخطوة الرابعة والمتمثلة في التعميم واستنتاج القاعدة، وذلك بمساعدة المعلم ، وتأتي في الأخير الخطوة الخامسة والأخيرة وهي التطبيق وهي الأهم لأن القاعدة لا تفهم إلا بعد التطبيق عليها(2).

ولهذه الطريقة مزايا أبرزها أنها تثير لدى التلاميذ قوة التفكير من أجل التوصل إلى القاعدة انطلاقاً من الأمثلة المعروضة من خلال الحوار والمناقشة ، الأمر الذي يجعل المعلومات مرسخة في الذاكرة مدة طويلة ،كما تفعل عنصر التشويق ، و يكون المتعلم محور الدرس فهو الذي يتوصل إلى المثال الصحيح ،ويربط بين الأمثلة ثم يستنتج القاعدة

(1) ينظر: طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية: مرجع سابق ص ص 212، 213.

(2) ينظر: نفسه ، ص ص 212، 213.



ويطبق عليها والمعلم هنا لا يكون إلا مرشدا ومفعلا للموقف التعليمي. وهناك من يرى بأن اختيار الأمثلة من المعلم، وعرضها على التلاميذ لمقارنتها واستنتاج القاعدة ثم التطبيق عليها طريقة استقرائية أيضا وهذا الرأي هو الذي يشكل خلا في هذه الطريقة⁽¹⁾.

3- طريقة النص.

« تسمى هذه الطريقة بأسلوب السياق المتصل، أو الطريقة المعدلة على الاستقرائية وتعتمد هذه الطريقة على تدريس القواعد في ظلال نصوص اللغة ومأثور القول بتوفير أكبر قدر ممكن من الطبيعة في السياق الذي تعرض فيه التراكيب المراد فحصها وفهم قواعدها وتعني هذه الطريقة بالنص الكامل في أفكاره وأحداثه وسياقه وشكله الكلي بحيث يدرس هذا النص درسا لغويا من جوانبه المختلفة وبما يساير طبيعة اللغة صوتا ومبنى ومعنى وذوقا وبلاغة ونحوا». ⁽²⁾

أي أن هذه الطريقة لا تختلف كثيرا عن الطريقة الاستقرائية كون هذه الأخيرة تعتمد على أمثلة نموذجية تتوافق والقاعدة المعروضة في حين تعتمد طريقة النص على نصوص يتم من خلالها تدريس القواعد. ⁽³⁾

تمتاز هذه الطريقة بأنها تخرج القواعد باللغة نفسها، وتعالجها في سياق لغوي علمي متكامل. كما أنها تقلل من الإحساس بصعوبة النحو ، وتظهر قيمته في فهم التراكيب وتجعله وسيلة لأهداف أكبر هي الفهم. والموازنة والتفكير المنطقي المرتب ، بالإضافة إلى ذلك فهي تعتمد على القراءة وتجعلها مدخلا للنحو ، وتجعل من النصوص مجالا لفهم قواعده لتمزج بذلك بين العواطف والعقل ، ويترتب عن مزج النحو بالتعبير الصحيح

(1) ينظر، طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: اللغة العربية، مناهجها وطرائق تدريسها، مرجع سابق ص 218.

(2) المرجع نفسه ، ص ص 223-224.

(3) ينظر نفسه ، ص 224.



رسوخ اللغة وأساليبها رسوخا مقرونا بخصائصه الإعرابية ، وفي الأخير هي تدرب على القراءة السليمة وفهم المعنى ، وتوسيع دائرة معارف الطلبة وتدريبهم على الاستنباط.

وعلى الرغم من هذه المزايا الكثيرة التي تمتاز بها هذه الطريقة ، فهي لا تخلو من مآخذ أبرزها صعوبة الحصول على نص متكامل يخدم الغرض الذي وضع من أجله لأن الذي كتب النص لم يهدف من وراء ذلك مراعاة غاية لغوية معينة أو معالجة موضوع نحوي معين .

وخطوات هذه الطريقة هي نفسها خطوات الطريقة الاستقرائية ، والاختلاف بينهما يكمن فقط في النص المعتمد بدل الأمثلة وهذه الخطوات تتسلسل كالآتي : التمهيد ، كتابة النص تحليل النص ، القاعدة أو التعميم ، التطبيق.(1)

إن الطرائق السابق ذكرها لها محاسنها ومآخذها ، هذه الأخيرة تعتبر الدافع لظهور طرائق وإستراتيجيات حديثة ، ويذهب الكثير من المهتمين بطرائق التدريس وإستراتيجياته إلى أن الطرائق القديمة لا تحقق أهداف تنمية التفكير، و إن المعلمين لا يزالوا يشعرون أنهم بجاجة إلى طرائق واستراتيجيات حديثة تساعد على تحقيق أهداف المواد التي يقومون بتدريسها ، من أشهرها كما ورد عند طه علي حسين الدليمي: الطريقة التكاملية إستراتيجية تدريس القواعد بالخطوط البيانية ، إستراتيجية لعب الأدوار في تدريس القواعد المقاربة بالأهداف ، المقاربة بالكفاءات ... هذه الأخيرة هي الأكثر اعتمادا بالجزائر حاليا.

(1) ينظر : طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: اللغة العربية، مناهجها وطرائق تدريسها، مرجع سابق ص ص 224-225.



أولاً: الطريقة التكاملية.

لقد جرت محاولات ناجحة في بعض الأقطار العربية ، ومن بينها الجزائر ،الأردن والكويت لتدريس اللغة العربية وحدة متكاملة ، ويبدو نجاح هذا الأسلوب مضمونا على اعتبار أن تدريس اللغة يصبح أساسه نص المطالعة في الصفوف الأولى والنص الأدبي في الصفوف المتقدمة . وتدرّس اللغة من خلال النصوص لأنها مادة صالحة للمطالعة والتعبير الشفوي والكتابي، كما أن النصوص الأدبية هي محور الدراسات البلاغية والنقدية في الصفوف الثانوية.(1)

« إن مؤيدي الأسلوب التكاملي يجدون في النص وحدة متكاملة يدرّب من خلاله على القراءة والتعبير والإملاء والقواعد وغير ذلك. وفي ذلك إدراك للحقائق في الانتقال من الكل إلى الجزء ، والمعالجة التكاملية تبعث النشاط و الحيوية لدى الطلبة ، وتوطد العلاقة بين فنون اللغة المختلفة». (2)

من خلال هذا الأسلوب يتبين لنا أنه لا يمكن الفصل بين فروع اللغة المختلفة لأنها تشكل وحدة اللغة نفسها، هذه الأخيرة هي مصدر هذه الفروع. والفصل الذي نجده في مدارسنا اليوم هو فصل شكلي الغرض منه هو التيسير.

هنا تبرز أهمية الأسلوب التكاملي في تدريس اللغة العربية، فهو الأسلوب الأساس الذي به نفهم اللغة في حياتنا العلمية والوظيفية فليس من السهولة بمكان حفظ القواعد وسردها وحشو الذهن بها، وإنما التدريب على القراءة الصحيحة و الكتابة الصحيحة وما هذه القواعد إلا وسيلة لتحقيق ذلك. والتكامل في تدريس منهج اللغة العربية يعني تحطيم الحواجز بين الفروع، فالتحدث والاستماع والكتابة جزء من هذا المنهج، وبذلك لا حاجة

(1) ينظر : طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: اللغة العربية، مناهجها وطرائق تدريسها، مرجع سابق ص ص 262-263.

(2) نفسه، ص263.



لدروس منفصلة لتعليمها، بل يمكن أن تدرس في وحدة متكاملة وإذا كان مؤيدي الأسلوب التكاملي يرون في تدريس اللغة بهذا الأسلوب استطراد المعلم في بعض الأحيان على جانب معين وإهمال بقية الجوانب اللغوية الأخرى.⁽¹⁾

وقد وجه لهذا الأسلوب نقد ينصب على أنه لا يساعد على معالجة الأخطاء الفرعية الدقيقة، وأنه من الصعب التوصل إلى الفروق الفردية بين الطلبة، كما انتقد أيضا لصعوبة إعداد كتاب مدرسي يحيط بكل فروع اللغة إحاطة تامة عادلة، زيادة على ذلك أن هذا الأسلوب يستلزم وجود قدرات وكفايات لدى المعلمين والطلاب من الصعب توافرها.⁽²⁾

ثانيا : إستراتيجية تدريس القواعد بالخطوط البيانية

أكد المربون المتخصصون في التدريس أهمية استخدام الوسائل التعليمية في تعليم النحو، خاصة التي تعتمد على حواس التلميذ لأنها تساعد على تثبيت المعلومات في ذهنه، وذلك بإشراك السمع والبصر في إدراكها، ويستحسن أن يكون كتاب القواعد في الصفوف الدنيا مصورا شرط أن تكون الصور ذات علاقة بالموضوع والرسوم من أقدم الوسائل التعليمية البصرية الحسية ولها أهمية كبيرة في الاتصال، لأنها تساعد على تذكر المجردات، وتفيد بشكل خاص في تعليم المفردات والتمارين النحوية والنصوص الأدبية وموضوعات القراءة والتعبير.⁽³⁾

(1) ينظر: طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: اللغة العربية، مناهجها وطرائق تدريسها، مرجع سابق ص 264.

(2) ينظر: طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق ص 267.

(3) ينظر: طه علي حسين الدليمي: المرجع السابق، ص 67.



مما تقدم تبرز أهمية الوسائل التعليمية في تدريس القواعد، من بينها الخطوط والرسوم التي تعتبر من الوسائل الحسية، وتكمن هذه الأهمية في اعتماد الطالب على حواسه أثناء تثبيت المعلومات في ذهنه.

وتعد الرسوم البيانية من الوسائل التعليمية الحسية المستخدمة في تدريس اللغة العربية لأنها تثير انتباه التلاميذ، وتحبب المادة إليهم، كما تساعد على تثبيت المعلومات في أذهانهم. والمعلم الناجح هو الذي يستطيع تحويل المعلومات إلى رسومات بيانية جذابة يستطيع المتعلم إدراك الحقائق من خلالها بسهولة وسرعة، فهي تسهل عمليتي التعلم والتعليم فيما لو أحسن المعلم استخدامها.⁽¹⁾

إذن « الرسوم الخطية لغة جديدة، وشكل جديد من أشكال التعبير، فالتعبير بالرسم الخطي كان نقطة البداية في اختراع اللغة المكتوبة، وبتطور أبحاث علم اللغة التطبيقي أصبح من الممكن استخدام الرسوم في التعبير لا عن الأسماء فحسب، بل عن الأفعال والتراكيب النحوية»⁽²⁾.

ولكي تحقق هذه الرسوم أهدافها ينبغي تدريب المعلم على رسمها والتلاميذ على فهمها وأن تكون مناسبة لمستواهم، والتركيز على المعلومات الرئيسية، والدقة العلمية والبساطة والسهولة في التفسير، كما تتطلب إشراك الطلبة في استخدام هذه الوسيلة وترغيبهم فيها، وتعتمد هذه الطريقة على مجموعة من الخطوات تبدأ بالتمهيد بالدرس السابق وربطه بالدرس الجديد، ثم تأتي خطوة العرض، وفيها يعرض المعلم المخطط المتضمن للموضوع شرط أن يكون مرسوما على لوحة خاصة وبالألوان، بعد ذلك يتم تحليل المخطط وهي المرحلة الثالثة وهنا يتم إشراك التلاميذ في تحليل مضامين هذا

(1) ينظر: طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق ص308.

(2) طه علي حسين الدليمي: المرجع السابق، ص68.



المخطط بحسب تسلسل الموضوع، وبعد التحليل وإعطاء الأمثلة التوضيحية تأتي مرحلة استخلاص القاعدة وتدون في مكان مناسب على السبورة، وفي الأخير يتم التطبيق عليها عن طريق أمثلة تطبيقية⁽¹⁾.

ثالثاً: إستراتيجية لعب الأدوار في تدريس القواعد.

« تعد إستراتيجية لعب الأدوار من الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة »⁽²⁾ وتعتمد هذه الإستراتيجية على أدوار مستقاة من الحياة العامة بصورة عفوية أو قسدية، يتم من خلالها توضيح القاعدة النحوية بلعب الأدوار من جهة واختبار مدى إلمام الطلبة بهذه القاعدة النحوية من جهة أخرى، والتمثيل بمعناه الواسع كان معروفا منذ العصور القديمة فقد وجدت رسوم في كهوف الإنسان القديم تدل على التمثيل الحركي في تلك العصور والقول بأن الحياة خشبة مسرح دليل على أهمية التمثيل، وفي حقيقة الأمر نحن نمارسه في حياتنا اليومية، ففي البيت مثلاً يجري أداء دور الزوج، الزوجة، الأم، الأب، الابن،... ونظراً لأهمية الدور التمثيلي فقد عد أحد وسائل اكتساب الخبرات عن طريق العمل المحسوس فالطفل الذي يتخيل دوراً من الأدوار، أو أنه شاهد زملائه يمثلون يشرك في كثير من الأحيان جميع حواسه. وإستراتيجية لعب الأدوار تتلاءم ونظريات علم النفس الحديثة، فعند لعب الطالب الأدوار يؤدي عمليات تحسس ما هو معلوم إلى ما هو مجهول⁽³⁾.

و « تعتمد هذه الإستراتيجية في تدريس القواعد على شرح القاعدة النحوية بطريقة التمثيل الارتجالي وغير الارتجالي، ومن ثم يكون التطبيق بصورة مشابهة لما هو في اللغات الأخرى، وقد اتجهت الاستراتيجيات الحديثة في تدريس القواعد إلى الممارسة

(1) ينظر: طه علي حسين الدليمي: المرجع السابق ، ص 69، 70.

(2) نفسه ، ص 59.

(3) ينظر: نفسه ، ص 59.



العملية للأشكال النحوية، لأن هذا النوع يساعد الطلبة على إدراك وظيفة القواعد ويطلق نشاطهم، ويجعلهم يبذلون جهدا ذاتيا للوصول إلى القاعدة»⁽¹⁾.

وتأخذ هذه الإستراتيجية الخطوات التالية:

1- التمهيد:

وفيه يمهد المعلم للدخول في الدرس وذلك بتوزيع الأدوار على الطلبة الذين تم اختيارهم لتمثيل مواقف الدرس.

2- العرض:

يتم فيه عرض مواقف الدرس حسب الأدوار المتفق عليها بقيادة المعلم الذي يأخذ دور مقدم البرنامج.

3- التطبيق:

وفيهما يتم اختيار عددا من الطلبة ليمثلوا أدوار حول الموضوع، وهي بمثابة تطبيق على ما عرض من قواعد⁽²⁾.
رابعا: طريقة المقاربة بالأهداف.

تعتبر طريقة المقاربة بالأهداف من الطرائق الحديثة في التدريس المعتمدة في النظام التربوي الجزائري، حيث يسعى المعلم إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية العامة والخاصة.

تكمّن الأهداف العامة في التوجيهات الأساسية التي يسعى إليها النظام التعليمي في بلد معين، أما الأهداف الخاصة فتحدد التوجيهات المتعلقة بمرحلة من مراحل التعليم، أو بسنة من سنوات هذه المراحل، فبناء شخصية الفرد القادر على تحقيق ذاته من خلال الابتكار والإبداع، صف إلى ذلك تمكن التلميذ من القراءة بنوعها الجهري والصامت، والقراءة

(1) طه علي حسين الدليمي: المرجع السابق، ص 60.

(2) ينظر: نفسه، ص 61.



السريعة والصحيحة والتفاعل مع النص فهما وتلخيصا وتحليلا وتقويما وإغناء الرصيد اللغوي عند المتعلم وتوظيفه في التعبير تعد من الأهداف الخاصة للمرحلة المتوسطة من التعليم الأساسي في اللغة العربية⁽¹⁾.

إن أهمية الأهداف بالنسبة للعملية التعليمية لفتت انتباه المربين عبر العصور المختلفة بوصفها الموجه لتلك العملية ،وبدونها تصبح هذه الأخيرة عشوائية قائمة على المحاولة والخطأ ، لذلك تلعب دورا مهما في العملية التعليمية التربوية، فهي حلقة وصل بين مكونات العمل التربوي ومتغيراته، فضلا عن أنها المعيار الذي يقاس به النجاح أو الإخفاق في العمل المدرسي .

و« على الرغم من الأهمية التي تتمتع بها الأهداف العامة في العملية التعليمية إلا أنها تعرضت لانتقادات رجال التربية، ومن هذه الانتقادات أن الأهداف العامة تتصف بالغموض والإبهام والعمومية وإنها أهداف بعيدة يتطلب تحقيقها وقتا طويلا، فضلا عن أنها تؤكد دور المعلم في العملية التعليمية، وتهمل دور الطالب وتجعله سلبيا، زيادة على كونها غير قابلة للملاحظة والقياس »⁽²⁾.

من هنا نادى علماء التربية بضرورة تطوير الممارسات التربوية داخل المجتمع نفسه، والمدرسة تحاسب على كفاءة العملية التعليمية وفعاليتها، هذه المحاسبة تكون انطلاقا من الأهداف التي سبق تحديدها في هذه العملية هل تم تحقيقها أم لا؟. وحتى يتم تحقيق هذه الأهداف لابد أن تصاغ بطريقة قابلة للملاحظة والقياس ، وتحديدها بشكل سلوكي مما يعطيها ثلاثة وظائف أساسية هي:

(1) ينظر: أنطوان صياح: تقويم تعلم اللغة العربية: دار النهضة العربية، بيروت – لبنان، سنة 2009، ص22.
(2) طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، مرجع سابق، ص94.



1- المساعدة على تحديد الاتجاه العام للمنهج، وتحديد نوعية المواد التي ستعطى خلال تنفيذ المنهج.

2- إعطاء توجيه خاص بطرائق التعلم والتعليم المناسب.

3- توضيح وسائل القياس والتقويم التي يفضل استخدامها.

ولهذا حظيت الأهداف السلوكية باهتمام الأوساط التربوية في الكثير من دول العالم وعلى مستوياتهم التعليمية المختلفة، ولعل مصدر هذا الاهتمام هو أن عملية التعليم والتعلم وتقويمها تكون أكثر فعالية عندما تحدد الأهداف التعليمية وتصاغ سلوكيا.⁽¹⁾

إن أول من أبرز فكرة الأهداف السلوكية في النظام التربوي كان (بنجامين بلوم) من خلال تصنيفه للأهداف التربوية في المجال المعرفي.

وفي الواقع (بلوم) سبق بمحاولات قام بها على سبيل المثال (سكينر Skinner) الذي قام بتحديد دقيق لأهداف التعليم، وكذلك (رالف تايلور) في تصميمه المعروف في المناهج التعليمية حيث أوضح أن أول خطوة في إعداد أي منهج هي تحديد الأهداف بدقة حتى يتمكن من اختيار ميزات التعليم وتنظيمها في ضوء هذه الأهداف، ورغم هذه المحاولات التي سبقت (بلوم) إلا أن هذا الأخير يأتي على رأس فريق مطوري تصنيف الأهداف التربوية في المجال المعرفي.⁽²⁾

وهناك (سكلاسر Seclacer) الذي حدد مزايا عملية تحديد الأهداف بشكل سلوكي فيما يأتي:

1- إن تحديد الأهداف التعليمية يوضح لمصمم المنهج والمعلم الكيفية التي يعملان بها.

(1) ينظر: طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها ، مرجع سابق ص ص 94، 95.

(2) ينظر: نفسه ، ص95.



2- معرفة الطالب للأهداف تمنحه غرضا يسعى إلى تحقيقه، وهذه المعرفة تكون بمنزلة الموجه والحافز له.

3- يحتاج المعلمون بشكل متكرر إلى معلومات عن نتائج عملهم حتى يمكن أن يعدلوا من ممارستهم وفق ذلك.

4- وجود الأهداف النوعية يظهر بوضوح نقاط الضعف في العملية التعليمية⁽¹⁾.

من خلال الطرح يتبين لنا أن طريقة التدريس بالأهداف من الطرائق الحديثة المستخدمة في التدريس بالجزائر، لأن تحديد الأهداف التربوية تحديدا دقيقا يؤدي إلى نجاح العملية التعليمية أكثر والوصول إلى الغرض الذي يسعى إليه من ورائها، كما أن طبيعة التربية والتعليم قد تغيرت أيضا وصاحب ذلك تغير في الأهداف، فأهداف التعليم التي كانت في الأجيال السابقة ليست هي أهداف التعليم الحالية لذلك يجب تحديد هذه الأهداف بدقة.

و« إذا كانت الأهداف تسير عملية التعليم فإنه لمن الصعوبة بمكان تقويم كل هدف من الأهداف العامة والخاصة لذلك انتقل الكلام الآن من التقويم بالأهداف إلى التقويم بالكفاءات»⁽²⁾.

خامسا : إستراتيجية المقاربة بالكفاءات.

« إن المناهج التعليمية الجزائرية مبنية على المحتويات أي تنشد المعرفة وتضعها في المرتبة الأولى، لدى كانت البرامج مكتظة بتراكم المعارف، أي تقديم أكبر عدد ممكن من المعلومات يصبها المعلم في ذهن المتعلم.»⁽³⁾

(1) ينظر: أنطوان صياح: المرجع السابق، ص22.

(2) نفسه، الصفحة نفسها.

(3) عبد العزيز عمير: مقاربة التدريس بالكفاءات، ما هي؟ لماذا؟ كيف؟، الأبيار الجزائر العاصمة، 2002، ص07.



فالمناهج الجزائرية كانت تعتمد في التعليم أكثر على المحتويات بعد ذلك أدخلت عليها بعض التعديلات وذلك ابتداء من سنة 1996 وبدأ التركيز على القدرات وتم خوض تجربة المقاربة بالأهداف كما سبق وذكرنا، ومجالات المعرفة ومستوياتها، لكن المقاربة التي سائرت التعديلات كانت مبتورة غير مندمجة، كما أن المعارف التي تقدمها كانت مجزئة فرغم أن لها إيجابيات كثيرة من بينها تنظيم المعرفة، إلا أن الأنشطة صارت محددة عبر أهداف عامة و خاصة و أخرى سلوكية إجرائية بعضها يتحقق في وحدة أو محور والبعض يتحقق في كل نشاط من سيرورة الدرس. ورغم التطور الحاصل إلا أن العمل بالقدرات عبر الأهداف لم يحقق النتائج المرجوة لتشتت المعرفة التي تبقى في شكل سلوك غير كامل وغير مرتبط، ومن هنا جاءت فكرة الكفاءات التي تعتبر شكلا آخر لتطور التربية والتعليم.(1)

و« يعتبر موضوع الكفاءات من موضوعات الساعة لأن هذه المقاربة اختيار تبثه كثير من البلدان الراغبة في إصلاح منظوماتها التربوية، ويترتب على هذا التوجه الجديد دعوة المدرسين إلى اكتساب كفاءات لتلاميذهم » (2).

انطلاقا مما سبق ذكره يتضح لنا أن هذه الإستراتيجية أكثر تطور من سابقتها - المقاربة بالأهداف - لأنها تتضمن تعليم التلاميذ كيف يتعلمون؟، وتوجههم نحو تنمية القدرات العقلية السامية كالتحليل والتركيب ثم حل المشكلة المطروحة باعتبار أن المتعلم محور العملية التعليمية، أي أنها تسعى نحو اكتساب الكفاءات لا على تراكم المعارف وفي هذه المقاربة يتم استخدام الكفاءة بدل الهدف الخاص ومصطلح القدرة بدل الهدف العام، كما ينطلق المتعلم من منطق التعليم (تلقي المعارف) إلى منطق التعلم، وقد سبق وأشرنا إلى الفرق بين المصطلحين، وسنحاول فيما يأتي توضيح مفهوم الكفاءة.

(1) ينظر: عبد العزيز عمير ، المرجع السابق ص ص 11، 12.

(2) رشيدة أيت عبد السلام: لماذا المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا المشروع؟ منشورات الشهاب، 2005، ص 9.



1- مفهوم الكفاءة: وردت تعريفات كثيرة نذكر منها:

- « الكفاءة هي القدرة على الفعل المناسب لمواجهة مجموعة من الوضعيات والتحكم فيها بفضل المعارف اللازمة التي نجدها في الوقت المناسب للتعرف على المشاكل الحقيقية وحلها »⁽¹⁾. وهي :

- « مجموعة القدرات المدمجة التي تتيح بشكل تلقائي إدراكي الوضعية أو الإجابة عنها إجابة ملائمة »⁽²⁾.

وعرفت أيضا بأنها:

- « مجموعة من القدرات والتعليمات المندمجة التي تتحول إلى سلوك وظيفي يتحقق في المدرسة، وفي البيت، وفي المجتمع »⁽³⁾.

يبدو لنا أن هذه التعريفات مختلفة لكن عند إمعان النظر فيها جيدا يتضح لنا أنها مشتركة خاصة في أنها تعتبر التلميذ محور العملية التعليمية ينتقل من نظام مستهلك للمعلومات إلى نظام إنتاجها، بالإضافة إلى ذلك ولتحقيق هذه الكفاءة ينبغي توظيف المعارف والمكتسبات القبلية التي لها طابع اجتماعي.

ويمكن أن نعرف الكفاءة بالمعادلة التالية: الكفاءة = (قدرة + محتوى) + وضعيات

فالكفاءة لا تتحقق إلا بالقدرة سواء أكانت عقلية، وجدانية، أو حس حركية، ولا

تظهر - القدرة - إلا عند الأداء الذي يؤديه المتعلم، كما أن القدرة مرتبطة بالمضمون أو محتوى الدرس، أما بالنسبة للوضعيات فنقصد بها تلك الأفعال والظروف التي تجسد داخل

القسم أو المخبر وتجعل التلميذ في وضعية معينة لاختبار معرفته بشيء ما، من خلال

طرح المشكلة ثم توفير الظروف والوسائل، وملاحظة قدرة التلميذ في حل هذه المشكلة

انطلاقا من الوضعيات المقدمة.⁽⁴⁾

(1) رشيدة أيت عبد السلام: المرجع السابق ، ص11.

(2) عبد العزيز عمير: المرجع السابق، ص12.

(3) نفسه ، الصفحة نفسها.

(4) ينظر نفسه ، ص ص 19 ، 20.



إذا كانت الكفاءة هي مجموعة من المعارف والقدرات والمهارات تجند أمام وضعية مشكلة فهذا لا يعني ترتيب هذه العناصر لتحقيق هذه الكفاءة وإنما عندما تكون مجتمعة ومكملة بعضها البعض. لذلك ينبغي التمييز بين مجموعة من المصطلحات حتى تتضح الرؤية أكثر.

1-1- الكفاءة والقدرة:

من خلال التعريف السابق للكفاءة يتضح لنا أنها تتوفر على مجموعة من الخصائص تتمثل في أنها تجمع عدة معارف ومهارات قصد الإنجاز، لها غاية من وراء ذلك سواء على المستوى الاجتماعي أو العائلي أو الشخصي، كما أنها ترتبط بالمحتويات والوضعيات المندمجة وتكون قابلة للتقييم بالملاحظة والقياس.⁽¹⁾

أما القدرة فيمكن تعريفها انطلاقاً من غايات المكون، فهي « محور التنمية الذي يتقدم وفقه المكون، تلميذاً كان أو مرشداً، وهي بصفة أخص محور التكوين »⁽²⁾.
أو هي: « - إمكانية لدى الشخص لاكتساب مهارة ما.

- التمكن من القيام بفعل أو استظهار مجموعة سلوكيات تتناسب مع وضعية ما، والقدرة تعبير على الكفاءة وهي غير مرتبطة بمضامين مادة، بل تشارك في تنميتها مواد مختلفة ويمكن استثمارها في وضعيات مختلفة⁽³⁾. »

حسب هذه التعريفات يتبين لنا أن خصائص القدرة تكمن في أنها قد تكون فطرية أو مكتسبة عن طريق التعلم، كما أنها قد تكون بسيطة تشتمل على نشاط واحد بسيط، أو مركبة تشمل عدة نشاطات⁽⁴⁾.

(1) ينظر عبد العزيز عمير: المرجع السابق، ص 18.

(2) رشيدة آيت عيد السلام المرجع السابق، ص 19.

(3) عبد العزيز عمير، المرجع نفسه، ص 37.

(4) ينظر: نفسه ص 38.



من خلال تعريف كل من الكفاءة والقدرة وإعطاء خصائص كل واحد منهما يتضح لنا أنه « مهما تصبح القدرات إجرائية أكثر مقارنة مع المعارف الفعلية العامة، فإنها لا تبلغ مستوى الكفاءة من حيث الدقة والفعالية ⁽¹⁾ ». ذلك أن القدرة لا ترتبط بالمضامين، بل تشترك معها والوضعيات المندمجة في تحقيق الكفاءة، كما أنها غير قابلة للتشخيص على عكس الكفاءة.

1-2- القدرة والمهارة:

« المهارة هي جملة منظمة وشاملة لنواتج تعليمية تسمح للفرد بالتحكم في مجموعة من الوضعيات الوظيفية (مدرسية، مهنية) وتتطلب تدخل قدرة واحدة أو عدة قدرات مختلفة ومعارف في مجال معرفي محدد ⁽²⁾ ».

من خلال هذا التعريف نستخلص خصائص المهارة فيما يأتي:

تعبّر عن التحكم في تحقيق مهمة أمام وضعية إشكالية، شاملة لنواتج التعلم، تنهي طور أو فترة تكوينية، قابلة للتشخيص والتقويم عن طريق الملاحظة والقياس في وضعية محددة، وهي مرتبطة بمضامين المادة ⁽³⁾.

فالمهارة هنا ترتبط بمضامين المادة وقابلة للتشخيص عن طريق الملاحظة والقياس على عكس القدرة، كما أن المهارة قد تتطلب قدرة أو عدة قدرات في اكتساب المهارات.

(1) عبد العزيز عمير: المرجع السابق ، ص 27.

(2) نفسه ، ص 42.

(3) ينظر نفسه ، ص 43.



1-3- القدرة والاستعداد:

الاستعداد هو: « حالة يكون فيها الكائن جاهزا وقادرا على تعلم سلوك جديد. وبمجرد وصول الكائن إلى مرحلة الاستعداد فسوف يصبح لديه القدرة على تعلم هذا السلوك الجديد باستمرار، أو هو قدرة الفرد الكامنة التي تؤهله للتعلم بسرعة وسهولة في مجال معين حتى يصل إلى أعلى مراتب المهارة والجودة سواء أكان ذلك في الدراسات الجامعية أو العمل المهني⁽¹⁾».

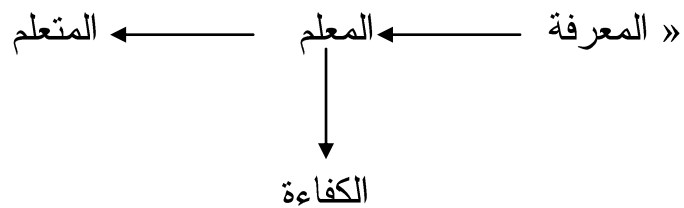
إذن للاستعداد خصائص هي أنه وراثي في أصله مكتسب في تكوينه، قد يكون عاما وخصوصا، مستقل يظهر في سن المراهقة أكثر، وله أهمية في التوزيع بين الأفراد. من هنا يمكن توضيح الفرق بين القدرة والاستعداد، فالقدرة تتميز عن الاستعداد في أنها تعطي ممارسة للنشاط أما الاستعداد فهو قدرة كامنة لدى الفرد يتطور بالاكتمال عن طريق الممارسة.

1-4- الكفاءة والمهارة:

تساهم المهارة في تحقيق الكفاءة من خلال التحكم في الوضعيات والمعارف المدمجة ويتطلب ذلك قدرة أو مجموعة من القدرات في مجال معرفي واحد.

2- علاقة المعلم بالمتعلم في تحقيق الكفاءة:

يحتاج المعلم عادة إلى عدة معايير يستطيع من خلالها الحكم على مدى نجاح الطريقة التي يستخدمها في تدريسه ، وأهم هذه المعايير هي ناتج الطريقة وفوائدها والتي تظهر أثناء التقييم في شكل حقائق أو معارف اكتسبها التلاميذ.



(1) عبد العزيز عمير: المرجع السابق ، ص ص 35، 36.



حتى تثمر العلاقة بين المعلم والمتعلم لأبد من إعطاء أهمية للمجال الوجداني ويكون هذا بفهم الطفل وميوله واحترام شخصيته، وبالاطلاع على أبحاث علم النفس فيما يخص النمو والقدرات العقلية والنمو الانفعالي والنمو الوجداني⁽¹⁾».

2-1- دور المعلم:

إن الطريقة التقليدية التي تسعى إلى اكتساب أكبر كم من المعارف عن طريق الحفظ يعرض هذه المعلومات للنسيان والتلف مع مرور الوقت لأنها ليست مرتبطة بالأداء ولم تكن للتلميذ وظيفة عملية تطبيقية في حياته « فالتعليم بالكفاءات يلزم المعلم أن يكون:

- **منشطا:** يشجع على الإجابة، يقسم الأدوار، ينظم الاستجابات والتدخلات مذكلا الصعوبات، يشرح، يقدم الأمثلة...

- **منظما للمعرفة:** ينظم المعارف ويرتبها، يصنفها، لكنه لا يقدم الحقائق لأن الحقائق موجودة في عقول التلاميذ، وعلى المعلم أن يستخرجها وهنا يبرهن بأنه كفء حقا⁽²⁾.

وهنا يبرز دور المعلم في كونه موجه للتلاميذ ومنظم للمعرفة

2-2- تقويم الكفاءة:

الكفاءة لا يمكن تقييمها إلا أن عن طريق الأداء، فهي تتصل ديداكتيكيا بوضعية مشكلة أو مجموعة من الوضعيات التي يجد فيها المتعلم نفسه في موقف حرج يتطلب الحل دون أن يمتلك سبيلا لذلك الحل، ويجري تقويم الكفاءة عبر مرحلتين :

أ- **خلال المراقبة المستمرة :** أي خلال سيرورة الدرس ، حيث يسعى المعلم من خلال هذا التقييم إلى التأكد من مدى تحكم المتعلم في المعلومات والمعارف والمهارات والمواقف

(1) عبد العزيز عمير، المرجع السابق ، ص55.

(2) نفسه ، ص ص 56 ، 57.



المقصودة في التدريس ، ويستهدف التقويم تحديد المسافة التي تفصل بين المتعلم والهدف التربوي ، والوقوف عند نقاط الضعف لتشخيصها وإجراء تعديلات عليها ، وتقديم الحلول الممكنة ، وخلال هذه المراقبة لا يمكن الانتقال من عنصر إلى آخر إلا بعد التأكد من الفهم عن طريق التمارين التطبيقية المتنوعة وهنا يكتسي التقويم صبغة تكوينية ويشترط فيه :

- أن يحدد المدرس بوضوح الأهداف المرحلية المتصلة بكل مقطع من الدرس .
- أن يلتزم تقنيات الصياغة الإجرائية للأهداف .
- أن يعطي هذه الأهداف القدرات التي تنطوي عليها الكفاءة وذلك يسهل إدماج الأهداف .
- أن يتخذ الاختيار أشكالا عدة بحيث لا يقتصر على الأسئلة التحصيلية وإنما يشمل التمارين والتطبيقات .

ب- في نهاية سيرورة التعليمية : بواسطة الامتحانات النهائية وينبغي أن تغطي أسئلة هذه الامتحانات مقررا دراسيا أو جزء منه أو محور منه وتكون في نهاية الفصل أو نهاية وحدة أو مجموع وحدات أو في الثلاثي أو في آخر السنة .⁽¹⁾

« ولتحديد ظروف تقييم الكفاءة أو القدرة ينبغي :

- التفكير في امتحان أو مسابقة ، وتحديد المدة الممنوحة والوثائق المستعملة والوسائل .
- التفكير كذلك في المدة التي يجب أن يستغرقها ظهور السلوك »⁽²⁾.

ومنه فتقويم الكفاءة لابد أن يكون أثناء إلقاء الدروس من خلال المراقبة المستمرة ومن خلال الامتحانات النهائية لتقويم مدى الاستيعاب لدى التلاميذ وتحقيق الأهداف التربوية شرط أن تكون هذه الامتحانات محددة بوقت وجيز حسب طبيعة الأسئلة .

بعد عرضنا لأهم الطرائق المستخدمة في التدريس في الفصل الأول يتعين علينا الانتقال إلى الفصل الثاني للحديث عن تعليمية النحو وأهم الصعوبات التي تواجه ذلك .

1 (ينظر : عبد العزيز عمير : المرجع السابق ص 45-46 .

2) رشيد آيت عبد السلام : المرجع السابق ، ص 64 .



تطرقنا في هذا الفصل إلى "الطرائق الحديثة في التعليم" والذي يضم مفهوم الطريقة التي تعني في ميدان التدريس الخطة والأسلوب المتبع من طرف المعلم أثناء معالجته للمعارف التي يريد إيصالها للمتعلمين بأقل جهد ، وفي وقت قصير ، والفرق بينها وبين مصطلح الإستراتيجية في كون هذه الأخيرة آلية أكثر استخداما في ميدان التعليم الآن من الطريقة ، ثم أهم الطرائق في تعليم النحو كإستراتيجية المقاربة بالكفاءات التي تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية من خلال المناقشة والحوار .



المبحث الأول: التعليمية، مفاهيم وإجراءات.

إن الأمر الذي لا يغرب عن أحد هو أن التعليمية بعامة، وتعليمية اللغات بخاصة أضحت مركز استقطاب بلا منازع في الفكر اللساني المعاصر، من حيث أنها الميدان المتوخى لتطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية، وذلك باستثمار النتائج المحققة في مجال البحث اللساني النظري في ترقية طرائق تعليم اللغات، وما يثير الانتباه حقيقة هو أن الوعي بأهمية البحث في منهجية تعليمية اللغات قد تطور بشكل ملحوظ في السنوات الأخيرة. وسنتطرق في العنصر الأول من هذا المبحث إلى مفهوم التعليمية:

أولاً: مفهوم التعليمية:

1- لغة:

« التعليمية من حيث الصيغة فهي من المصادر الصناعية التي كثر استعمالها في هذا العصر، لحاجات الناس المختلفة، فمادة التعليمية من التعليم وهي مشتقة من الفعل علمه العلم تعليماً وعلماً، ككذاب وأعلمه إياه فتعلمه... وعلم به، كسمع: شعر، والأمر: أتقنه كتعلمه...»⁽¹⁾.

2- اصطلاحاً:

تعني « الدراسة العلمية لطرائق التدريس وتقنياته وأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحس الحركي كما تتضمن البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد... »⁽²⁾.

(1) عبد الكريم بن ساسي: السياق اللغوي وأثره في تعليمية اللغة العربية لدى الطفل في ضوء المقاربة بالكفاءات، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في اللغة العربية تخصص لسانيات تطبيقية، جامعة الحاج باتتة، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية وآدابها السنة الجامعية (2010 – 2011)، ص42.

(2) محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، الجزائر، ط1، 2000، ص8.



فالتعليمية إذن تعنى بدراسة مختلف طرائق التدريس ولأشكال تنظيم مواقف التعلم قصد بلوغ الأهداف التعليمية المسطرة فهو علم مستقل بذاته وله علاقة وطيدة بعلوم أخرى، كما يدرس محتويات التدريس ونظرياته.

ويعود الفضل في نشأة هذا المصطلح في الفكر اللساني المعاصر إلى (مكي) « فإذا ما التفتنا التفاتة سريعة إلى الظروف التي ظهر فيها مصطلح **التعليمية (Didactique)** في الفكر اللساني والتعليمي المعاصر نجد ذلك يعود إلى (M.F. Makez) الذي بعث من جديد المصطلح القديم (**Didactique**) للحديث عن المنوال التعليمي ». (1)

ونشير إلى أننا نجد في اللغة العربية عدة مصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي الواحد ولعل ذلك يرجع إلى تعدد مناهل الترجمة، وكذلك إلى ظاهرة الترادف في اللغة العربية ومن هذه المصطلحات نجد: تعليمية، تعليميات، علم التدريس، علم التعليم تدريسية ديداكتيك،... وتتفاوت هذه المصطلحات من حيث الاستعمال، ففي الوقت الذي اختار فيه البعض مصطلح (ديداكتيك) تجنباً لأي لبس، نجد باحثين آخرين اختاروا مصطلح (علم التدريس) و (علم التعليم) وباحثين آخرين يستعملون مصطلح تعليميات مثل لسانيات ورياضيات، أما مصطلح تدريسية فهو استعمال عراقي ولم يشع استعماله والمصطلح الأكثر استعمالاً هو (تعليمية) (2).

ويلاحظ أنه في الربع الأخير من القرن العشرين، أخذ هذا المصطلح يبرز بقوة، في مقابل ذلك تراجع استخدام مصطلح التربية العامة، وصاحب ذلك مجموعة من التحولات على رأسها انتقال المحور في التربية والتعليم من المعلم إلى المتعلم الذي أصبح محور

(1) أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية- بن عكنون - الجزائر، ط1، 2009، ص ص 130، 131.

(2) ينظر: بشير ابرير: المرجع السابق، ص ص 8 - 9.

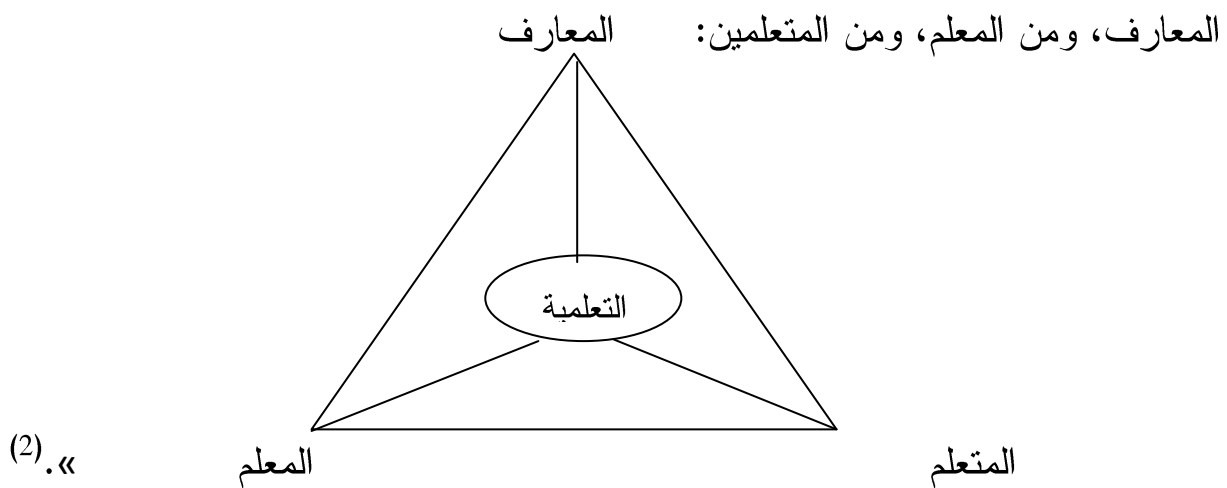


العملية التعليمية، حيث أنه في الماضي كانت المعلومات بضاعة يمتلكها المعلم ينقلها إلى المتعلم بطريقة واضحة.⁽¹⁾

لقد سبق ورأينا أن التعليمية تهتم بمحتوى التدريس، وكذا طرفا العملية التعليمية (المعلم والمتعلم)، الأمر الذي يدفعنا إلى تبيان ذلك من خلال أركان التعليمية.

ثانيا: أركان التعليمية:

« يضع "إيف شوفالار la y , chevalard التعليمية في قلب مثلث، يتألف من



وسنتطرق إلى هذه الأركان بالتفصيل:

1- المتعلم:

إن معرفة عينة من المتعلمين من حيث سنهم ومستواهم الدراسي، ومكتسباتهم المعرفية بمواد التخصص التي يدرسونها، والمادة التي سيدرسونها مجدداً، بالإضافة إلى خصوصياتهم النفسية والاجتماعية والخصائص المميزة لهم كأفراد، تمكن من تحديد الحوافز والدوافع المختلفة نحو التعلم لهذه العينة.⁽³⁾ ويكمن دور هذا المتعلم في التعامل مع

(1) ينظر: أنطوان صياح وآخرون تعليمية اللغة العربية ج1، دار النهضة العربية، بيروت - لبنان، ط1، 2006، ص17.

(2) نفسه ، ص14.

(3) ينظر: يشير إبرير: المرجع السابق، ص10.



المعرفة التي يريد تحصيلها أي أن « لكل من المتعلمين قدراته في التعاطي مع المعارف الواجب تعلمها: صعوبات، حوافز، تصورات، مكتسبات سابقة... والمتعلم شريك فاعل في بناء المعرفة »⁽¹⁾.

يتضح هنا أن المتعلم ركن أساسي في العملية التعليمية التعلمية، كونه شريك فعال في بناء المعرفة، فلكل متعلم خصوصيات، ومهارات، ومكتسبات تميزه عن بقية زملائه في الصف الدراسي، لذلك يجب التعرف عليها ومراعاتها أثناء تقديم الدرس حتى تكون هذه العملية التعليمية ناجحة.

2- المعلم:

إذا كان من الضروري التعرف على مستوى المتعلمين من حيث مكتسباتهم وكذا خصوصياتهم المميزة لهم فالأمر كذلك بالنسبة للمعلمين، باعتبار أن المعلم هو المنظم والموجه للعملية التعليمية التعلمية لذا يجب التعرف على: « هويته وتكوينه وخصائصه النفسية وعلاقته بالتوجيهات العامة للتعليم وأساليب ممارسته وطرائق تبليغه وأدائه »⁽²⁾. فالمعلم يدرس محتويات الدروس في تحولاتها المختلفة ويستوعبها ويبحث في أنجع الأساليب لتقديمها إلى المتعلمين، ومساعدتهم في بنائها وتحصيلها، وبدونه لا يمكن للعملية التعليمية أن تتم فهو عنصر أساسي فيها.

3- المعارف:

يمكن تعريف المعارف بأنها: « محتويات المواد التعليمية من مفاهيم ومبادئ ومستويات وعلاقات ومحددات وتراكيب، ومن المعارف ما هو منظم في منهج تعليمي كالبرنامج والمواد، ومنها ما هو غير منظم، مستقى من موارد غير تعليمية كالتلفزيون والشارع والعائلة والحياة الاجتماعية »⁽³⁾.

(1) أنطوان صياح وآخرون: تعليمية اللغة العربية، ج1، مرجع سابق ص15.

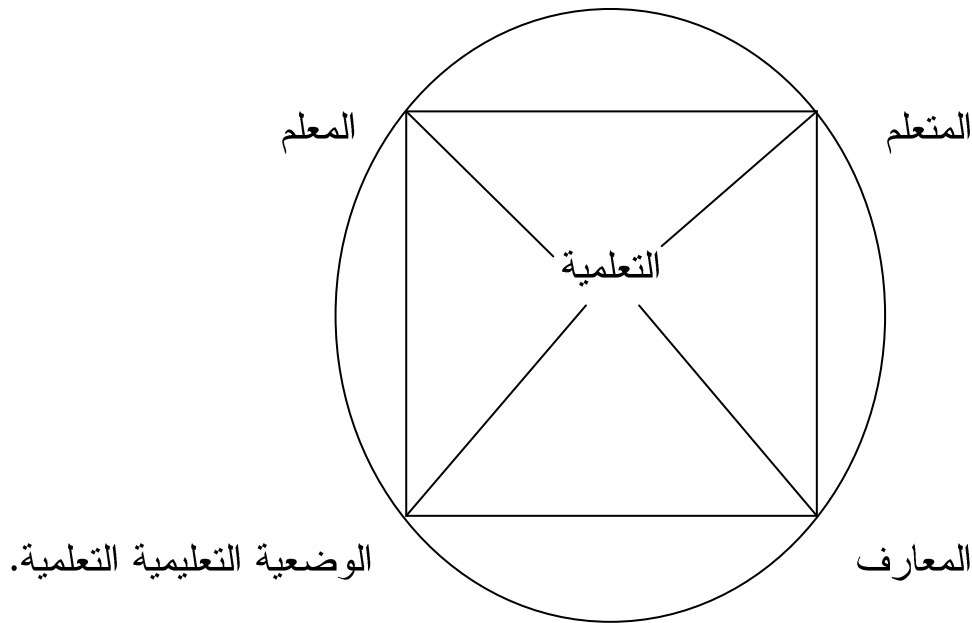
(2) بشير إبرير: المرجع نفسه، ص11.

(3) أنطوان صياح وآخرون: تعليمية اللغة العربية، ج1، المرجع نفسه، ص 141.



فالمعارف إذن كل ما يمكن تعليمه وتعلمه وتتمثل في جملة المعارف العلمية المنظمة في منهج وفق برنامج دراسي مقرر، أو غير منظمة يتم تعلمها تلقائياً سواء من العائلة أو الشارع،... والذي يهمنا هنا هي المعرفة المنظمة في برنامج دراسي يقوم المعلم بتقديمها إلى المتعلم ويقوم بدراستها دراسة وصفية تحليلية حتى يتسنى فهمها فهماً دقيقاً ويعد هذا الركن من أهم الأركان وهو يجيب على السؤال التالي ماذا ندرس؟ أي يتعلق بمحتوى التدريس فهو أساس العملية التعليمية لدى تم وضع " التعليمية " في قلب المثلث من قبل (ايف شوفالار)، أي أنها وليدة معرفة أعمق بمحتوى المادة التدريسية، ومعالجتها وتنظيمها وتصنيفها، وتسهيل استيعابها وتحصيلها.(1)

وإذا كان " ايف شوفالار " قد وضع أركان التعليمية في قلب مثلث تحتل الزاوية الأولى منه المعارف، ويمثل كل من المعلم والمتعلم الزاويتين الثانية والثالثة، فإن هناك من أضاف الركن الرابع إلى الأركان الثلاثة السابقة وهو الوضعية التعليمية التعليمية التي تجسد هذه العملية في الوجه التفاعلي الذي يمارس فيها في زمان ومكان محددين، لذلك فإركان التعليمية توضع في مربع يندرج في دائرة نسميها الدائرة التعليمية وذلك حسب الشكل التالي:



(1) ينظر أنطوان صياح وآخرون: تعليمية اللغة العربية، ج1، مرجع سابق ، ص16.



فالمتعلم كائن حي متفاعل مع محيطه، له خصوصيات، وهو الذي يبني معرفته كما سبق ورأينا، والمعلم هو الكائن الوسيط بين المتعلم والمعرفة، له معرفته وخبرته وتقديره وهو الركن الثاني الذي لا قوام للتعليمية من دونه، أما المعارف بمفهومها الواسع فتشمل كل ما يتعلمه المتعلم وما يحصله من مكتسبات، وهي تشكل في ذاتها مادة التعلم إذ لا تعلم من دونها ولا تعليمية إلا وتكون لصيقة بها، نابعة من معطياتها⁽¹⁾.

أما الركن الرابع فهو: « ركن الوضعية التعليمية التي تشكل إطار العملية التربوية التي تتم بقاء الأركان الثلاثة السابقة حين تتفاعل هذه الأركان في هدفة منتجة، فينشط المعلم العملية التعليمية، ويشارك فيها المتعلم بانبا معرفته محصلا المعلومات والمهارات والكفايات ومستثمرا ما حصله في وضعيات الحياة المتنوعة »⁽²⁾.

يتضح لنا من خلال هذا الطرح أن الركن الرابع يتمثل في الإطار الزماني والمكاني الذي تجري فيه العملية التعليمية، وكذا الإطار التربوي العام الذي يسمح لقاء الأركان الثلاثة السابقة (متعلم، معلم، المعارف) والتفاعل مع بعضها البعض من أجل تحقيق الأهداف التربوية.

ثالثا: الوسائل التعليمية:

ما لوحظ على العصر الذي نعيش فيه هو عصر تفجر المعرفة، عصر العلم والتكنولوجيا، وأن تكنولوجيا التربية قد تقدمت تقدما كبيرا، وتبنت هذه المعطيات، فعمدت إلى استخدام وسائل تعليمية معينة في تدريس اللغة بغية تقريب المفاهيم إلى الأذهان وخاصة المراحل الأولى من التعليم، ذلك أن الوسائل المستخدمة في التدريس تبعث الحيوية والنشاط في أرجاء الدرس، وترسخ المعلومات والحقائق في الأذهان بإشراكها

(1) ينظر: أنطوان صياح: تعليمية اللغة العربية، ج2، منشورات النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط4، 2008، ص ص 19، 20.

(2) نفسه، ص ص 20، 21.



الحواس في الوصول إلى هذه الحقائق، لدى اتجه التفكير إلى استخدامها كي تسهم في تحقيق الأهداف شريطة أن تكون متماشية ومستوى المتعلمين، فهي لا يمكن أن تحقق الغاية من التعلم إلا إذا كان المدرس الذي يستعملها مؤمنا بجوداها، متحمسا لاستخدامها باعتباره المنظم والقائد الموجه للعملية التعليمية⁽¹⁾، والسؤال الذي يمكن أن يطرح هنا: ما مفهوم الوسيلة التعليمية؟ وما هي أهم الوسائل المستخدمة في التدريس؟.

1- مفهوم الوسيلة التعليمية:

إن الوسيلة التعليمية هي: « كل أداة يستخدمها الأستاذ لتحسين عملية التعلم وترقيتها. وذلك بتدريب المتعلمين على اكتساب المهارات المختلفة، واكتساب عادات معينة تمثل مرتكزا جوهريا في العملية التعليمية »⁽²⁾.

ويفهم من هذا أن الوسيلة التعليمية هي كل وسيلة تتدخل لمساعدة المعلم في تحقيق الأغراض والأهداف التعليمية أثناء تعامله مع المادة من جهة ومع المتعلم من جهة أخرى وسنتطرق إلى أهم الوسائل المستخدمة.

2- أهم الوسائل المستخدمة:

في البداية يتوجب علينا أن نميز بين مصطلح الوسائل التعليمية وبين المواد والأجهزة التعليمية، إذ ليست العبرة في توافر الجهاز وإنما في توافر المادة أولا بحيث تؤدي إلى اكتساب المتعلم الخبرة المطلوبة إذا ما توافرت الشروط التربوية فيها ولذا يمكن القول أن: « الوسيلة هي عبارة عن تركيبة تضم كلا من المادة التعليمية والإطار الذي يتم عرض المحتوى من خلاله، كما أنها تتضمن طريقة التعامل أو التواصل »⁽³⁾.

(1) ينظر: نادر مصاروة: طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء التربية الحديثة، مجلة جامعة، ج7، (د، ت)، ص ص 310، 311.

(2) أحمد حساني: المرجع السابق، ص52.

(3) آمال عابدة شحادة: التكنولوجيا التعليمية، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، ط1، 2006، ص82.



حسب ما تقدم تشكل الوسيلة التعليمية أحد محاور الموقف الاتصالي التربوي المتفاعل لدرجة أن هناك من الباحثين من نادى بالتوحيد بين الوسيلة والرسالة بالاعتماد على العبارة الشهيرة: الوسيلة هي الرسالة بحد ذاتها، وأهم الوسائل التعليمية:

2- أ: الأجهزة

2- أ - 1/ التقنية:

يعتمد هذا التصنيف على طبيعة الحواس التي تخاطبها هذه الوسائل وتقسم إلى:
أ- الوسائل البصرية:

من أمثلتها: الصور والرسومات والأفلام الثابتة والشفافيات،...

ب- الوسائل السمعية:

مثل: التلفاز، أفلام الفيديو، الأفلام السينمائية بمختلف قياساتها،...

ويعتبر هذا التصنيف الأكثر شيوعا وبساطة.⁽¹⁾

2- أ - 2/ إلكترونية:

من أمثلتها: الحاسوب

2- ب: المواد التعليمية:

وتنقسم إلى مواد مطبوعة وأخرى جاهزة:

2- ب - 1/ مواد مطبوعة أو مرسومة (مصنعة):

وهي التي ينتجها المعلم أو الطالب، كالكتب، الخرائط، السبورات واللوحات التعليمية الكرات الأرضية،....

هذا ويعد الكتاب المدرسي من أهم المواد التعليمية المستخدمة في ميدان التعليم كما أن السبورة الطباشيرية من أكثر الوسائل التعليمية من قبل المعلم والمتعلم على السواء

(1) ينظر: آمال عابدة شحادة: التكنولوجيا التعليمية ، المرجع السابق، ص79.



فالاتصالات البصرية عن طريق السبورة تثير انتباه التلاميذ في الصف، كما أن استخدامها من قبل المعلم والمتعلم تحفزهم إلى تقديم أفضل الأداء.⁽¹⁾

2- ج/ النشاطات التعليمية:

من أهم النشاطات التعليمية نجد: المعارض، المتاحف، المسرح والمخابر، وتعد هذه الأخيرة من أهم الوسائل التعليمية المستخدمة في تعليم اللغات، والمخابر «تعد أرقى وسيلة وأشملها في تدريب المتعلم على اكتساب المهارات اللغوية المختلفة، ولذلك يكون وجودها في المؤسسة ضروريا جدا»⁽²⁾.

رابعا: علاقة التعليمية بالمعارف العلمية الأخرى:

«تتداخل التعليمية مع عدة تخصصات علمية أخرى إلى درجة يصعب التفريق بينهما في بعض الأحيان، فهي في إيطاليا تترادف علم النفس اللغوي وعلم النفس التربوي ويتداخل مفهومها إلى حد الالتباس في - بلجيكا - مع البيداغوجيا، بينما يرتبط في فرنسا باللسانيات التطبيقية، دون أن ننسى اللسانيات العامة والصوتيات وعلم النفس العام وخصوصا ما تعلق منه بنظريات التعلم، وعلوم أخرى اهتمت بالمجال الاجتماعي الثقافي مثل الاقتصاد والتاريخ والجغرافيا، وعلوم عريقة مثل الأدب والفلسفة»⁽³⁾.

يتضح لنا من خلال ما تقدم أن مفهوم التعليمية يتداخل كثيرا مع عدة علوم منها: اللسانيات، علم النفس بأنواعه، علم الاجتماع بأنواعه والبيداغوجيا.

(1) ينظر: آمال عايذة شحادة: المرجع السابق، ص11.

(2) أحمد حساني: المرجع السابق، ص152.

(3) بشير إبرير، المرجع السابق، ص16.



1- اللسانيات:

لقد استفادت تعليمية اللغات من اللسانيات استفادة كبيرة على تعاقب مدارسها ونظرياتها، وذلك انطلاقا مما قدمه سوسير في المدرسة البنوية، وبلومفيلد في المدرسة التوزيعية، ومدرسة تشومسكي التوليدية التحويلية، وما قدمته المدرسة الانجليزية مع فيرث،... ونتج عن كل هذه المدارس عدة مفاهيم كان لها بالغ الأثر في تعليمية اللغات ومن أهمها مفهوم النظام عند سوسير الذي يرى بأنه نظام محكم يتكون من مستويات التحليل الصوتي والصرفي والنحوي والمعجمي والدلالي،... وما يربط بينهما من علاقات متنوعة من شأنه أن يعين في معالجة المواد اللغوية المدرسة⁽¹⁾.

ومن مظاهر التأثير أيضا أنه أعيد الاعتبار للغة المنطوقة التي أصبحت لها أهمية في الوصف والدراسة والتحليل وهي نظرة جديدة لم تكن سائدة في الدراسات التاريخية المقارنة، كما استفادت التعليمية من اللسانيات أيضا في جانبها الصوتي في تصحيح النطق لدى المتعلمين خصوصا في تعلم اللغات الأجنبية، ومن بين المفاهيم التي تركت أثرا كبيرا في تعليمية اللغة مفهوم " الملكة اللغوية " والتي يقابلها مفهوم الأداء أو الانجاز، وهما مفهومان أساسيان في المدرسة التوليدية التحويلية، ضف إلى ذلك ما جاء به تشومسكي في هذا الإطار الذي لا يقل أهمية على سابقه ، وهو كذلك بالنسبة لفيرث صاحب المدرسة الانجليزية،... ولهذا فاللسانيات تشكل ميدان الدراسة للباحث في التعليمية من خلال تتبع الظاهرة وتفسيرها، وتقديم تصورات أو خطط إجرائية منهجية بغية تعليم اللغات وتعلمها وذلك على المستوى النظري أو التطبيقي⁽²⁾.

(1) ينظر: بشير إبرير: المرجع السابق، ص17

(2) ينظر: نفسه، ص ص 18، 19.



2- علم النفس:

« يشكل علم النفس بأنواعه خلفية نظرية للكثير من النظريات والمقاربات التي تشكل مجالا لاهتمامات الباحث في تعليمية اللغات، فالنظريات التي تعمل على تنمية آليات الاستعمال اللغوي تستند إلى خلفية معرفية تتعلق بعلم نفس السلوك الذي يعد مظاهر السلوك الملاحظة في الكلام منطلقا لدراسته »⁽¹⁾.

فكل حقل معرفي له خلفيات معينة وعلم النفس بأنواعه (علم النفس العام وعلم النفس التربوي وعلم النفس اللغوي) من أهم المباحث التي يخوض فيها الباحث في مجال تعليمية اللغات من خلال دراسته للسلوكات في شكل (مثيرات واستجابات) لغوية مختلفة، وكون علم النفس يشكل خلفية نظرية لتعليمية اللغات، يترتب عن ذلك تأسيس المقاربات التواصلية على النظريات النفسية البنائية أو علم النفس التكويني أو المعرفي وهذا الأخير يجيب على الكثير من الأسئلة في مجال التعليمية المتعلقة خاصة بالمتعلم من خلال تحليل نفسيته ومعرفة حاجاته اللغوية والحوافز التي تدفعه نحو التعلم واستراتيجياته ومن هذه الأسئلة نجد: كيف يتلقى المتعلم خطابا؟، وما هي أهم الصعوبات والعقبات التي تواجهه في تعلمه؟⁽²⁾

3- علم الاجتماع:

إذا كانت التعليمية قد استفادت من حصاد علم النفس، فإن حصاد علم الاجتماع لا يقل شأنًا وأهمية من الأول، لأن اللغة التي يتواصل بها الأفراد في حياتهم اليومية هي ظاهرة اجتماعية أولا وقبل كل شيء، وميدان علم الاجتماع يجيب على العديد من الأسئلة المتعلقة بالتعليمية منها ما يتعلق بالاستعمالات اللغوية على سبيل المثال: من يستعمل اللغة؟ كيف يستعملها المتعلم؟ وما هي جملة القواعد الاجتماعية المتحركة في ذلك؟ إلى غير ذلك.⁽³⁾

(1) بشير إبرير: المرجع السابق ، ص20.

(2) ينظر: نفسه ، ص 20.

(3) ينظر: نفسه ، ص ص20، 21.



4- البيداغوجيا:

« تشترك التعليمية والبيداغوجيا في مسارات اكتساب المعارف وتبليغها، لكن التعليمية تعالج محتويات المعرفة بصفة خاصة بينما تهتم البيداغوجيا بالعلاقات بين المتعلمين والمعلمين، ونسجل أنه يوجد تداخل كبير بين البيداغوجيا والتعليمية حتى أنه يصعب التفريق بينهما ورسم الحدود التي تميز هذا عن ذاك، فهناك من يرى بأن تعليمية اللغات هي عبارة عن امتداد للبيداغوجيا ومنتوج ووليد جديد لها»⁽¹⁾.

ويفهم من هذا أن التعليمية والبيداغوجيا تتبدلان المنافع شأنها شأن المعارف السابقة (اللسانيات، علم النفس، علم الاجتماع)، كون البيداغوجيا تهتم بالعلاقة بين المعلم والمتعلم اللذان يعدان طرفا العملية التعليمية، فهي تجيب على الأسئلة التالية: ما هي العلاقة التي تربط المعلم بالمتعلم، وفيما تتمثل الطرائق والوسائل المستخدمة في إنجاح العملية التعليمية التعليمية؟.

نستنتج في الأخير أن تعليمية اللغة لم تنشأ من عدم ، بل نشأت نتيجة تكاثف وتضافر العديد من العلوم السابق ذكرها، لأن كل علم لا بد له من قاعدة يبنى عليها، ويساهم في تطويره العديد من العوامل.

(1) بشير إبرير، المرجع السابق ، ص21.



المبحث الثاني: علم النحو

يعد النحو العلم الذي يصون اللسان عن الخطأ، ويعصم القلم عن الزلل في الكتابة وقد عني علماء العربية به كثيرا لما له من أهمية، وينبغي علينا أن نقدم في بداية هذا المبحث المفهوم اللغوي والإصلاحي لهذا العلم، لأن مفاتيح العلوم مصطلحاتها.

أولاً: تعريف النحو.

1- لغة: وردت له عدة تعريفات نذكر منها:

- « نحو: هو على أنحاء شتى: لا يثبت على نحو واحد، ونحوت نحوه، وعنده نحو من مائة رجل، وإنكم لتتظرون في نحو كثيرة، وفلان نحوي من النحاة، وانتحاء: قصده وانتحى لقرنه: عرض له، وانتحى على شقه الأيسر: اعتمد عليه»⁽¹⁾.

كما عرف بأنه:

- « هو انتحاء كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره، كالتثنية والجمع، والتحقيق والتكسير والإضافة والنسب والتركيب، وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شد بعضهم عنها رد به إليها، وهو في الأصل مصدر شائع، أي نحوت نحوا، كقولك قصدت قصدا، ثم خص به انتحاء هذا القبيل من العلم »⁽²⁾.

انطلاقاً من التعريفين السابقين يتضح لنا أن النحو في اللغة هو القصد، والمقدار والطريق...، « النحو في اللغة الطريق والجهة والمقدار والميل والقصد والصرف والرد ومن معنى القصد سمي نحو العربية، وهو علم بأصول »⁽³⁾، أي أنه سمي بالنحو انطلاقاً من القصد.

(1) أبي القاسم الزمخشري: أساس البلاغة، ج2، تحقيق محمد باسل السود، منشورات الكتب العلمية، بيروت - لبنان ط1، 1998، ص257.

(2) أبي الفتح عثمان ابن جني: الخصائص، ج1، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب المصرية - المكتبة العلمية، ط2، 1913، ص34.

(3) غنية الطالب ومنية الراغب: دروس في الصرف والنحو وحروف المعاني، دار المعارف للطباعة والنشر، سوسة تونس، د، ط، ص15.



2- اصطلاحاً:

لقد وردت له عدة تعريفات أيضاً كما هو الأمر في التعريف اللغوي منها:

- « إنه علم يعرف به أحوال أواخر الكلم إعراباً وبناءً، فيقصرون بحثه على الحرف الأخير من الكلمة، بل على خاصة من خواصه، وهي الإعراب والبناء، ثم هم لا يعنون كثيراً بالبناء ولا يطيلون البحث في أحكامه، وإنما يجعلون همهم منه بيان أسبابه وعلله»⁽¹⁾.

- « وهو علم بأصول يعرف بها أحوال الكلمات العربية من جهة الإعراب والبناء والإعراب هو رفع الكلمة ونصبها وخفضها وجزمها، فإذا لم تكن الكلمة معربة سميت مبنية »⁽²⁾.

كما يعرف بأنه:

- «صناعة علمية، ينظر لها أصحابها في ألفاظ العرب من جهة ما يتألف بحسب استعمالهم، لتعرف النسبة بين صيغة النظم وصورة المعنى، فيتوصل بإحداهما إلى الأخرى»⁽³⁾.

رغم تعدد التعريفات السابقة إلا أنها في مجملها تتفق على معنى واحد وهو: العلم الذي يعرف به أحوال أواخر الكلمات في الإعراب والبناء، فيتم رصد الكلمات الأصول وأهم التغيرات التي تطرأ عليها. ويلاحظ في التعريف الأول أن العلماء لا يعنون كثيراً بالبناء وأحكامه، بل أن همهم الأكبر منه بيان أسبابه وعلله.

(1) إبراهيم مصطفى: إحياء النحو، القاهرة، ط2، 1992، ص1.

(2) محمد علي السراج: اللباب في قواعد اللغة والآداب، دار الفكر، دمشق سوريا، ط1، 1983، ص11.

(3) جلال الدين السيوطي: الاقتراح في علم أصول النحو، تعليق محمد سليمان ياقوت كلية الآداب، جامعة طنطا، دار المعرفة الجامعية، 2006، ص21.



بعد إدراكنا لمفهوم النحو اللغوي والإصلاحي، ننتقل إلى عنصر آخر مهم جدا وهو نشأة النحو وأهم الأطوار التي مر بها، حتى بلغ مرحلة النضج التي هو عليها الآن.

ثانيا: نشأة النحو:

العلوم بمختلف أنواعها وأشكالها، مرت بمرحلة افترضتها طبيعة الحياة، وظواهر الموجودات، تتمثل بأطوار من الوضع والتكوين، ثم النشأة والنمو ووصولاً إلى النضج والكمال والنحو - وهو علم من هذه العلوم - خضع لظاهرة التطور، وأصابه نوع من التغيير وقبل التعرض لنشأته وتطوره، ينبغي علينا الإشارة أولاً إلى سبب تسميته بهذا الاسم.

1- سبب التسمية:

روت كتب الأدب والتراجم على سبيل اليقين أن هذا العلم كان يسمى بالعربية في عصر أبي الأسود الدؤلي ومن هذه الروايات:

«- قال ابن سلام في الطبقات: "وكان أول من أسس العربية، وفتح بابها، وأنهج سبيلها ووضع قياسها، أبو الأسود الدؤلي".

- وقال ابن قتيبة في المعارف: "أول من وضع العربية أبو الأسود".

- وقال ابن حجر في الإصابة: "أول من ضبط المصحف ووضع العربية أبو الأسود".
فالتسمية بالنحو بعد عصره. (1)

فالروايات السابقة تدل على تسميته بالعربية عند أبي الأسود الدؤلي وقبل عصره وتسميته بالنحو كانت بعد عصره.

(1) محمد الطنطاوي: نشأة النحو وأشهر النحاة، دار المعارف، كورنيش النيل - القاهرة، ط2، د، ت، ص ص32، 33.



والتسمية بالنحو كانت بعد عصر أبي الأسود الدؤلي، لكنها لم تتجاوز الطبقة الثانية وهناك مؤلفات اتسمت بالنحوية، وصرح فيه باسم النحو، وبسبب التسمية بهذا الاسم تعود إلى الرواية التي تقول بأن أبا الأسود لما عرض على الإمام علي - كرم الله وجهه - ما وضعه فأقره هذه الأخير بقوله: "ما أحسن هذا النحو الذي قد نحوت" فأثر العلماء على تسميته بهذا الاسم استبقاء لكلمة الإمام التي كان يراد بها أحد معاني النحو اللغوية.⁽¹⁾

بعد عرضنا لسبب التسمية بإمكاننا الآن عرض مراحل النشأة.

« نشأ النحو في البصرة، وما كان له أن ينشأ في غيرها: فهي المدينة التي اشتدت فيها الحاجة إليه قبل غيرها، إذ لم تكد تمصر، ويتسامع مع الناس بها بوفرة الخيرات فيها حتى انتالت إليها أفواج من العرب، وأخرى من العجم ». ⁽²⁾

بعد ما توالى الهجرة إليها على تعاقب وازدياد، واختلط أهل البصرة من عرب خلص يتقنون الفصحى وعجم يشيب لغتهم اللحن والتحريف، فكانت الحاجة لوضع نحو يصون هذه العربية الفصحى من اللحن والخطأ، وشيء آخر يؤيد ظهور النحو في البصرة هو أنه الإمام عليا وعبد الله بن العباس وأبا الأسود الدؤلي كانوا يقيمون بالبصرة وهم الثلاثة الذين نسب إليهم في الكثير من الروايات وضع النحو.⁽³⁾

وقد مر النحو بأربعة أطوار في نشأته: الطور الأول بصري وهو طور الوضع والتكوين، طور النشوء والنمو (بصري كوفي)، ثم طور النضج والكمال (بصري كوفي)، وفي الأخير طور الترجيح والبسط في التصنيف (بغدادى وأندلسي ومصري وشامي).

(1) ينظر: محمد الطنطاوي: نشأة النحو وأشهر النحاة، المرجع السابق، ص33.
 (2) علي النجدي ناصف: تاريخ النحو، دار المعارف كورنيش النيل - القاهرة د ط، ص5.
 (3) ينظر: نفسه، ص ص 5، 6.



الطور الأول: طور الوضع والتكوين (بصري).

« هذا الطور من عصر واضع النحو أبي الأسود إلى أو عصر الخليل بن أحمد »⁽¹⁾. وقد استأثرت به البصرة، فهي صاحبة الفضل في وضعه وتعهده في نشأته والكوفة كانت منصرفة عنه بما شغلها من رواية الأشعار والنواذر زهاء قرن واشتغل فيه طبقتان من النحويين البصريين بعد أبي الأسود الدؤلي حتى تأصلت منه أصول كثيرة وعرفت بعض أبوابه.⁽²⁾

الطور الثاني: طور النشوء والنمو (بصري كوفي).

« هذا الطور من عهد الخليل بن أحمد البصري، وأبي جعفر محمد بن الحسن الرؤاسي إلى أو عصر المازني البصري، وابن السكيت الكوفي ».⁽³⁾ ويعد هذا الطور مبدأ الاشتراك بين البصرة والكوفة في هذا الفن حيث تلاقت الطبقة الثالثة البصرية برئاسة الخليل بن أحمد الفراهيدي والطبقة الأولى الكوفية بزعامة الرؤاسي وبعدها طبقتان من كل بلدين، وفيه قفز هذا الفن - النحو - قفزة حي بها حياة قوية أبدية، ولدى سمي بطور النشوء والتطور كما عني علم النحو بالصرف كذلك لأنه في الطور الأول كانت المباحث منصرفة حول أواخر الكلمات، لذلك اتجهت أنظاره في هذا الطور إلى مراعاة أحوال الأبنية أيضا.⁽⁴⁾

الطور الثالث: طور النضج والكمال (بصري كوفي).

« هذا الطور من عهد أبي عثمان المازني البصري إمام الطبقة السادسة ويعقوب بن السكيت الكوفي إمام الطبقة الرابعة، إلى آخر عصر المبرد البصري شيخ السابعة، وتغلب الكوفي شيخ الخامسة ».⁽⁵⁾

(1) محمد الطنطاوي : المرجع السابق ، ص37.

(2) ينظر نفسه ، الصفحة نفسها.

(3) نفسه ، الصفحة نفسها.

(4) ينظر: نفسه ، ص40، 41.

(5) نفسه ، ص46.



لقد هياً الطور السابق لهذا الطور النضج والكمال بفضل ما بدله علماء من جهه
والذي كان له الفضل في تخريج جمهرة من العلماء امتاز بها هذا الطور عن سابقه في
كلا البلدين، وقد شمر الجميع على ساعد الجد ونزلوا الميدان تسودهم العصبية فكانت
البصرة أمثال المازني، الجرمي، والمبرد وغيرهم، وفي الكوفة ابن السكيت، وابن
السعدان، والطوال وغيرهم، فجمعت بينهم الكثير من المناظرات والإفحامات حيث نجد
كل واحد تعصب لمذهبه مما كان دافعا للنشاط والعمل، حيث بذل الجميع جهودا جبارة في
استكمال النحو والإحاطة بجميع قواعده وكان لهم ما أرادوا فكانت نهاية هذا الطور
بالنضج والكمال في نهاية القرن الثالث الهجري⁽¹⁾.

الطور الرابع: طور الترجيح (بغدادى).

هو آخر أطوار نشأة النحو فكان « التمهيد إليه على أيدي الخالطين النزعتين وأن
أساسه المفاضلة بين المذهبين: البصري والكوفي وإيثار المختار منهما. وأمعنوا في هذا
الاختيار فاصطفوا مسائل ذات بال مزيجا من المذهبين، على أنهم قد أسلمهم هذا
الاستقرار البالغ خلال تلك الأيام إلى العثور على قواعد أخرى من تلقاء أنفسهم لا تمت
بصلة إلى المذهبين تولدت لهم من اجتهادهم قياسا وسماعا، ذلك لأن سلائق العرب ما
انفكت سليمة في البوادي إلى أوساط القرن الرابع الهجري كما تقدم، ومشافهة العلماء لهم
حينئذ متيسرة، إما بالرحلة إليهم في البادية وهي دانية منهم، أو بالسماع منهم في
الحضر إذا كان لفيف منهم ينتجعه استجداء للعطاء والتماسا للرزق »⁽²⁾.

فكان هذا المذهب - البغدادى - في عمومه مزيجا بين المذهبين البصري والكوفي
وقواعده مستنبطة منهما ولهذا فمسائله إما بصرية أو كوفية أو مبتكرة، ولعل أكثر المسائل
كانت بصرية، لأن الكوفيين غلبوا أمرهم، فكان النفوذ في بغدادهم لهم، لكن لم يلبث هذا

(1) ينظر: محمد الطنطاوي: المرجع السابق، ص 46، 47، 48، 49.

(2) نفسه، ص 185.



الشان حتى تغير بعد موت العصبية وانقراض المتأثرين بها، فرجعوا إلى تقدير المذهب البصري والتدديد بالمذهب الكوفي والخط من حجاجه⁽¹⁾ ويتضح هذا من خلال قول (ابن الشجري) في أماليه (المجلس السادس) عند انقضاء المناظرة بين الكسائي والأصمعي: « ولنحاة الكوفيون في أكثر كلامهم تهاويل فارغة من الحقيقة »⁽²⁾ فهذا القول يعطينا صورة واضحة على عزف المتأخرين عن الأخذ من المذهب الكوفي. وبذلك مالوا أخيراً في مؤلفاتهم إلى جعل المذهب البصري الأساس في الأخذ.

ثالثاً: الفرق بين النحو والقواعد:

إن التفريق بين النحو والقواعد يحيلنا إلى معرفة ماهية القواعد أولاً:
فالقواعد بمثابة الأداة « والآلية التي تتيح للإنسان أن يتكلم اللغة، والتي تحدد شروط التواصل والتفاهم وضوابطها بين أبناء اللغة الواحدة ».⁽³⁾
ومن بين هذه القواعد نجد: قواعد اللغة العربية التي تعد العمود الفقري لهذه المادة فالإنشاء والمطالعة والأدب والبلاغة... تظل عاجزة عن أداء رسالتها ما لم تقرأ أو تكتب بلغة سليمة خالية من الأخطاء النحوية، أي أنها تساعد مستعمل هذه اللغة في التكلم واستخدامها استخداماً مناسباً وملائماً لظروف التعامل والتواصل في المجتمع. وعملية الاتصال اللغوي بين المتكلم والمخاطب تخضع إلى « سلامة تلك القواعد، فالخطأ في الإعراب يؤثر من دون شك في نقل المعنى المقصود، وبالنتيجة يعجز المتلقي عن فهمه »⁽⁴⁾.

من خلال ما تقدم تبرز أهمية القواعد النحوية وذلك يظهر في كونها « تمثل تنظيماً بالغاً ولكن هذا التنظيم بالغ التعقيد »⁽⁵⁾.

(1) ينظر: محمد الطنطاوي: المرجع السابق، ص186.

(2) نفسه، ص186.

(3) صفية طيني: مجلة المخبر، أبحاث في اللغة والآداب الأبعاد التعليمية للقواعد النحوية، جامعة محمد خيضر بسكرة الجزائر، ع6.

(4) طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص193.

(5) صفية طيني: المرجع نفسه، ص2.



وتأتي أهمية القواعد من أهمية اللغة نفسها، فنحن لا يمكننا أن نقرأ قراءة سليمة من الأخطاء ولا أن نكتب كتابة صحيحة إلا بمعرفتنا القواعد الأساسية لهذه اللغة، كما أن الخطأ في الإعراب يؤدي إلى نقل المعلومة خاطئة إلى المتلقي، لذلك وجب تعليمها، فهي وسيلة لضبط اللغة على أن لا نذهب في تعليمها إلى أبعد من الإلمام بالقواعد الأساسية اللازمة لأنها وسيلة وليست غاية مقصودة لذاتها.⁽¹⁾

وهنا يجب التفريق بين القواعد والنحو – فالنحو كما سبق ورأينا هو العلم الذي يبحث فيه عن أحوال أواخر الكلم إعرابا وبناء، أما قواعد اللغة العربية فهي عبارة عامة تتسع لقواعد النحو والصرف والبلاغة والأصوات،.... والتي تضبط هذه اللغة، لكن هذه القواعد فيما أدرجت الكتب المدرسية على تناوله تشمل قواعد النحو والصرف فقط.

إن النظرة الجديدة للنحو تدعو إلى توسيع مفهومه الضيق إذ يجب أن يشتمل على جوانب اللغة كلها بما في ذلك الأصوات، والصيغة، والتراكيب والدلالة ولا يقتصر على النحو والصرف فقط، كما لا ينظر إلى جانب منها على أنه غاية وهدف، بل ينظر إلى الجوانب الأخرى.⁽²⁾

لقد دار الدرس النحوي حول قضايا ظاهرية، تقوم على ضبط اللفظة بالحركة المناسبة، نتيجة لعامل يفرضها، وهي إجراءات شكلية، بعيدة عن روحية المعنى، وإكساب الطالب القدرة على تفكيك رموز النص، ولا أدل على شكلية الدرس من فهم الأحكام فهما ظاهريا، بعيدا عن روح المعنى الذي يؤديه، بحيث يلتبس على الطالب الأصلي بالزائد لدى فهم النحو فهما خاطئا خاصة عندما عمموا الجزء على الكل، لشبهه في الشكل.⁽³⁾ الأمر الذي جعل في تدريسه صعوبات وعقبات .

(1) ينظر : طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق ، ص193.

(2) ينظر : المرجع نفسه ، ص194.

(3) ينظر: أنطوان صياح وآخرون: تعليمية اللغة العربية ج1، مرجع سابق، ص116.



رابعاً: صعوبات تدريس النحو:

تعد مادة النحو العربي من المواد التي يشكو من صعوبتها الدارسين والمدرسين على السواء، وقد عكس ذلك جهلهم لقضاياها ومسائله، والحقيقة أن لكل مشكلة سبب، وقضية النحو قديمة حمل لواءها كثير من الدارسين الذين راحوا يبحثون في علله بغية الشفاء من مرضه، فما هي الصعوبات التي عانى منها درس النحوي ؟ .

1- صعوبة النحو نفسه :

لقد تكاثفت مجموعة من العوامل أدت إلى صعوبة هذه المادة أهمها :

1- أ- فلسفة القواعد :

« طبيعة النحو العربي تختزن صعوبة في نفسها ، نجمت من كونه تحليلًا منطقيًا فلسفيًا للغة، أكثر منه علماً وصفيًا قائماً على سرد الظواهر، وصوغ الحقائق في نظريات ولا أدل على ذلك من شهادة النحاة أنفسهم، في أثناء مناظراتهم مع المناطقة ⁽¹⁾ .» ومن بين الأدلة على تأثر القواعد بالفلسفة هي: «نضج علم اللغة العربية مع نضج علم الكلام وإذا نظرت في فلسفة القواعد يتضح لك أثر علم الفلسفة، فقد حاول الأقدمون أن يخضعوا الظواهر اللغوية إلى نظام العلة والمعلول، والعامل والمعمول، والفاعل والمنفعل، أي أنهم حاولوا إخضاع اللغة للمنطق والفلسفة ⁽²⁾ . والأصل أن اللغة لا تخضع للمنطق لأنها أقدم منه ولا حاجة بها للفلسفة أو على الأقل لا حاجة لنا بالفلسفة في تعليم اللغة خاصة الأولاد.

(1) أنطوان صياح وآخرون : تعليمية اللغة العربية ، ج 1 ، مرجع سابق ، ص 121 .
(2) أنيس فريجة : نظريات في اللغة ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت - لبنان ، ط 2 ، 1981 م ، ص 162 .



كما أوضح التوحيدي العلاقة بين المنطق والنحو فقال : « النحو منطق عربي والمنطق نحو عقلي ، وجل نظر المنطقي في المعاني ... وجل نظر النحوي في الألفاظ » .⁽¹⁾

1- ب - قصر التأليف على جملة المتفقهين :

فالتأليف لم يكن للأطفال الذين هم جيل المستقبل ، فكانت العلوم اللسانية رياضية عقلية في المنطق والتخريج لطلاب الفلسفة وعلم الكلام وعلوم الدين ،... وجاء التأليف في غاية التعقيد في اللغة والمصطلح ، وبقيت الكتب بعيدة عن روح العصر المثل الذي يحتدا في التبويب والمصطلح والاستشهاد ، مع الإشارة إلى أن القدامى قد انتبهوا إلى هذه الأخطاء في التأليف⁽²⁾ .

1- ج - التعقيد في التبويب :

« تبويب القواعد كما وضعها أئمة هذا العلم مدعاة للتشويش ، نعم للقضاء فضل في التفريق بين بابي الصرف ولكننا نشعر أن هنالك مجالا للتبسيط والتحديد يتلاءم وعقلية الأولاد»⁽³⁾.

ونحن عندما نأخذ كتب القواعد القديمة والحديثة منها، ونحاول أن نجد فيها فصلا أو بابا يتحدث عن الصفة، نجد هذه الأخيرة موزعة في بابي الصرف والنحو وهذا ما يدل على التعقيد والاضطراب في الترتيب والتبويب فنجدها تحت عناوين مختلفة منها :
الصفة، الصفة المشبهة، اسم الفاعل، اسم المفعول، صيغ المبالغة، أفعال التفضيل، ... وقد تكون هناك أبواب أخرى تأتي على ذكر الصفة في سياق البحث فقط. الأمر الذي يدفع

(1) أنطوان صياح وآخرون : تعليمية اللغة العربية ، ج 1 ، مرجع سابق ، ص121 .

(2) ينظر : أنيس فريجة : المرجع السابق ، ص163 .

(3) المرجع نفسه ، ص164 .



إلى خروج الطلاب وهم لا يعرفون شيئاً عن الصفة ⁽¹⁾. وما قيل عن الصفة يقال على باقي المسائل النحوية الأخرى.

1- د - الإسراف في المصطلحات الغامضة :

إن تعليم النحو يكون انطلاقاً من الطفل في مراحل التعليم الأولى حتى تكون له قاعدة أساسية تمكنه من مواصلة تعليمه، لينتقل بعده إلى مراحل تعليمية أخرى تكون مصطلحاتها أكثر عمقا وتجريداً لكننا نجد تدريس النحو في المراحل الأولى ومعظم مصطلحاته غامضة لا يستوعبها التلاميذ، وجمهرة المعلمين على دراية بذلك، فالشقة بين هذه المصطلحات ومدلولاتها التي ترمز إليها في هذا العلم واسعة شكلت عشرة لأكثر الطلاب، هذه المصطلحات يفهمها فقط من هم في التخصص في علم اللغة والمتفقهون ولكنها لا تعني شيئاً عند أكثر الطلاب مما يؤدي إلى تبخرها بأسرع وقت ممكن، ولا تترسخ في الدماغ لغموضها ⁽²⁾.

1- هـ - قصر القواعد على الشكل دون المعنى :

« ليس الغرض النهائي من ضبط اللغة العربية في أحكام شكل الكلمة وقواعدها وما يطرأ عليها من تغيرات، يهدف درس اللغة إلى الفهم والإفهام » ⁽³⁾.

لقد تركت كتب النحو الصرف القديمة منها والحديثة في نفسية الولد انطباعاتاً يتمثل في أن مادة الدرس هي كلمات وحركات (ضمة، فتحة، كسرة)، ورفع ونصب وجر ... لكن أن تكون هذه القواعد طريقاً للفكر ووسيلة للتعبير، أو أن تزيد اللغة جمالاً وبهجة فهذا أمر غير وارد في البحث ⁽⁴⁾.

1 (ينظر : أنيس فريجة : المرجع السابق ، ص ص166-167 .

2 ينظر : نفسه ، ص167 .

3 نفسه ، ص168 .

4 ينظر : نفسه ، ص167 .



1-و- كتب التدريس :

من العوامل التي زادت من صعوبة النحو هي الكتب التي يدرس من خلالها، وأول ما يؤخذ على هذه الكتب لغتها ومادتها، والمأخذ الثاني الأكثر خطورة هو تعليم الأطفال النحو والصرف في مراحلهم التعليمية الأولى بالاعتماد على الأساليب القديمة المتأثرة بالفلسفة اللغوية والمصطلحات الغامضة ، وتدريس النحو بهذه الطريقة لا يجدي نفعا ، لأن الأطفال لا يمكنهم إدراك المجردات والقضايا الفلسفية اللغوية لدى يتوجب على وزارة التربية النظر في كتب تدريس اللغة العربية (1).

هذه العوامل السابق ذكرها جعلت من مادة النحو صعبة المنال.

2- ضخامة المادة:

بالإضافة إلى صعوبة النحو نفسه فإن مادته تعد ضخمة جدا من الصعب الإلمام بها حيث « رفدت مجار ثقافية النحو العربي، وأمدته بمادة ليست من صلبه حيناً، ونفخت وربما في أعضائه حيناً آخر، الأمر الذي جعل مادته ضخمة، ومؤلفاته التي حضنتها بدينة، هابها طالبها وشعر بثقلها » (2).

و« ضخامة هذه المادة وكثافتها يعود لجملة من العوامل أهمها تعدد الآراء في المسألة النحوية الواحدة مثل إعراب كلمة " شيخا " في الآية الكريمة ﴿ وَهَذَا بَعْلِي شَيْخًا ﴾، فقد أعربت مرة بالنصب على أنها حال، وبالرفع على سبعة وجوه، وبذلك كثرت الصفحات في المسألة الواحدة، ضف إلى ذلك يوجد خلط في مواد النحو، والمستعمل والمتروك فنجد في كتب التدريس الكثير من المواد والمسائل غير المستعملة مثل (كرب حرى، اخلولق) من أخوات كاد، إلا أن استعمالها قليل» (3).

(1) ينظر : أنيس فريحة : المرجع السابق ، ص ص 169-170 .

(2) أنطوان صياح وآخرون : تعليمية اللغة العربية ، ج 1 ، مرجع سابق ، ص 122.

(3) نفسه : ص ص 122، 123، 124.



3- عشر طريقة تدريسه:

لقد قامت طريقة تدريس النحو على التلقين واستظهار الأحكام، فالمتعلم يتلقى أكبر كم من الدروس ثم يقوم بحفظها واسترجاعها عندما يطلب منه ذلك، فالمتعلم هنا يعتمد على الحفظ أكثر، دون الفهم، والمعلومات التي يتلقاها لا يوظفها في حياته اليومية فنجد مثلاً يتلقى درس (فاعل) ولكنه يقول: (غاب المعلمين) بالنصب لا الرفع والأجدر به أن يقول (غاب المعلمون) وهكذا. فكان التركيز على حفظ القضايا الشكلية القائمة على ضبط الكلام ضبطاً صحيحاً مع جهل فائدته، فغذى النحو هدفاً بحد ذاته المتمثل في جودة الشكل، وهذا ما استدعى وجود طرائق جديدة تعتمد أساساً على الحوار والمناقشة بين المعلم والمتعلم، كما تعتمد على الفهم والتفكير دون الحفظ وجعل المتعلم محور العملية التعليمية لا مجرد وعاء للمعلومات.⁽¹⁾

خامساً : تيسير تدريس النحو :

إذا كانت العوامل السابق ذكرها من أهم العوامل التي جعلت من مادة النحو صعبة المنال فإن أنيس فريشة شرح لنا مجموعة من الحلول يمكن لها أن تعالج هذا الداء ولو كان ذلك بشكل نسبي .

- 1 - يجب ألا تدرس القواعد في المرحلة الابتدائية : « وذلك لأن النحو والصرف نوع من التجديد ، نوع الفلسفة اللغوية وهذا فوق مدارك الأطفال ، ثم إن مصطلحات هذا العلم أصعب من أن يتصورها الطفل»⁽²⁾.
- 2 - يجب أن يكون تعلمها على مراتب وبشكل وحدة : حيث أن : « قواعد أي لغة كانت وحدة تامة لا تتجزأ ويجب أن تدرس كوحدة ، وهذا ما يفرضه علينا منطق اللغة ذاتها».⁽³⁾

(1) ينظر: أنطوان صياح وآخرون : تعليمية اللغة العربية ، ج1 ، مرجع سابق ، ص ص124، 125.

(2) أنيس فريشة : المرجع السابق ، ص174.

(3) نفسه : ص 175.



فاللغة تشبه البناء التام الجميل الذي يتألف من ثلاثة أمور :

أ - مواد خام يقابلها في اللغة المفردات .

ب - من شكل يقابله علم التراكيب أو علم النحو قديما .

ج - من زخرف ويقابله علم الأساليب التعبيرية من بديع وبيان وبلاغة وفصاحة .

لذا يتوجب دراسة هذه الأمور مجتمعة كوحدة تامة : فالطفل المتغير نجده في أول مراحل تعلمه يبدأ أولا باكتساب مفردات اللغة بعد ذلك يتعمق في اللغة بمعرفة قواعدها وأساليبها .

3 - يجب أن يكون التدريس على أساس الفهم والإفهام : باستخدام الطرق والأساليب الحديثة والابتعاد عن التعقيد .

4 - يجب أن تدرس في إطار الجملة المفيدة : والابتعاد قدر الإمكان عن التجريد والغموض .



جاء في هذا الفصل المعنون بـ "تعليمية النحو" مفهوم التعليمية والتي تعني الدراسة العلمية لمختلف طرائق التدريس وتقنياته ، ولأشكال تنظيم مواقف التعلم قصد بلوغ الأهداف التعليمية المسطرة ، بالإضافة إلى أركانها : المعلم والمتعلم والمعارف والوضعية التعليمية وأهم الوسائل التعليمية على رأسها الكتاب المدرسي وعلاقة التعليمية بالمعارف الأخرى كاللسانيات والبيداغوجيا، كما ضم مفهوم النحو وهو العلم الذي يعرف به أحوال أواخر الكلمات في البناء ، فيتم رصد الكلمات الأصول وأهم التغيرات التي تطرأ عليها ، ثم المراحل التي مر بها في نشأته ، وأهم صعوبات تدريسه كضخامة المادة وعسر طرائقه التدريسية واقتراح بعض الحلول لمعالجتها .



المبحث الأول : منهجية البحث .

أولاً: منهج الدراسة .

1- تعريف المنهج : المنهج هو الطريقة التي يتبعها الباحث من أجل الكشف عن الحقيقة أو البرهنة عليها ، ومناهج البحث العلمي عديدة تختلف باختلاف مناهج الدراسة واختلاف موضوع مشكلة البحث . ونحن في دراستنا هذه نهدف إلى الكشف عن الطرائق الحديثة في تعليم النحو بالمرحلة المتوسطة - الطور الرابع- والمنهج المناسب في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي وسنقدم تعريفاً له ...

2 - تعريف منهج البحث الوصفي : يعرف المنهج الوصفي في مجال التربية والتعليم بأنه: « كل استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية أو النفسية كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها، وكشف جوانبها ، وتحديد العلاقات بين عناصرها ، أو بينها وبين ظواهر تعليمية أو نفسية أو اجتماعية »⁽¹⁾

من خلال التعريف السابق يتضح لنا أن منهج البحث الوصفي- كما يبدو من تسميته- لا يقف عند حدود وصف الظاهرة ، بل يتعدى ذلك فيحلل ويفسر ، ويقارن قصد الوصول إلى تعليمات تزيد معرفتنا للظاهرة موضوع الدراسة ، فهو إذن طريقة من طرائق التحليل والتفسير العلمي المنظم من أجل الوصول إلى أغراض محدودة لوضعية ما .

ثانياً : مجال الدراسة (الزماني والمكاني):

جرت الدراسة التي تمحور موضوعاً حول الطرائق الحديثة في تعليم النحو بالمرحلة المتوسطة - الطور الرابع متوسط- خلال الفترة الممتدة بين 01 أفريل إلى 15 أفريل

1 (تركي راجح : مناهج البحث في علوم التربية وعلم النفس ، جامعة الجزائر ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، 3 شارع زيغود يوسف ، الجزائر ، ص129.



2006 عن طريق الاتصال ببعض أفراد العينة وتوزيع الاستمارة عليهم ، وغالبا ما كانت تسلم للأستاذ المنسق للمادة ، ليقوم بتوزيعها على زملائه ، كما تمت الاستعانة بالناظر والمراقبين العاملين بالمؤسسة أثناء هذه الدراسة .

أما بخصوص الإطار المكاني للدراسة فقد أجريت بمتوسطة رزايقي حسين ، بلدية ترعي باينان ، دائرة ترعي باينان ، ولاية ميله .

ثالثا : أدوات جمع البيانات.

لكي يتوصل الباحث إلى نتائج أكثر واقعية حول موضوع بحثه لابد أن يعتمد على أدوات محددة، وقد اعتمدنا في هذه الدراسة على جملة من الأدوات هي :

1- المقابلة : « تعتبر المقابلة من أكثر وسائل الحصول على المعلومات شيوعا والمقابلة وسيلة لا يستغني عنها باحث نحوي نظرا لمميزاتها المتعددة ولمرونتها».(1)
وفي دراستنا هذه قمنا باستعمال هذه الأداة كما يلي :

- مقابلة مجموعة من أساتذة اللغة العربية.

- مقابلة تزامنت وتوزيع الاستمارة على الأساتذة السابق ذكرهم حيث تمت فيها مناقشة محاور موضوع الدراسة ، ومعرفة آراء الأساتذة حوله. وقد تفضل الكثير منهم بإبداء آراء حول الموضوع وقد اعتمدت كأساس للتفسير والتحليل.

2- الملاحظة : تعد الملاحظة من بين الأدوات الأكثر أهمية لمعالجة الكثير من جوانب الظاهرة المدروسة التي لا يمكن فهمها بدقة إذا اعتمدنا أساليب أخرى كالاستمارة والمقابلة وقد استخدمنا هذه الأداة (الملاحظة) من خلال الحضور الشخصي لبعض دروس مادة

1 (محمد الغريب عبد الكريم : البحث العلمي التصميم والمنهج والإجراءات ، مكتبة نهضة الشروق ، القاهرة ، ط3 1987 ، ص79.



النحو مع مجموعة من الأساتذة من مستوى الرابع متوسط ، حيث تم التركيز على نوعية الطرائق التدريسية المستعملة ، ومدى تفاعل التلاميذ في إطار الدرس وسنقدم نموذجين على سبيل المثال للدروس التي تم حضورها :

2 - أ/ النموذج الأول :

الموضوع : التعجب بصيغة « أَفْعَلْ بِهِ ».

- أول خطوة يقوم بها الأستاذ هو التذكير بالدرس السابق والمتمثل في التعجب بصيغة « مَا أَفْعَلَهُ » من خلال طرح مجموعة من الأسئلة على التلاميذ ، وبعد الإجابة عليها يدخل الأستاذ في صلب موضوع الدرس الجديد وهو التعجب بصيغة « أَفْعَلْ بِهِ ».

- تتمثل الخطوة الثانية في تدوين الاستنتاج أو القاعدة على السبورة من قبل التلاميذ خطوة خطوة ، حيث يتم المناقشة على كل عنصر ثم تسجيله ويصاحبه بتقديم مثال وكانت القاعدة كالتالي :

• **التعجب** : انفعال ذاتي يحدث في النفس استعظاما لشيء معين ومن صيغة التعجب : أقبح بمعاقبة البريء.

• **شروط التعجب بصيغة « أَفْعَلْ بِهِ »** : من كل فعل إذا كان ثلاثيا ، تاما ، مثبتا غير منفي مبني للمعلوم ، متصرفا ، ليس الوصف منه على وزن (فَعِلْ) الذي مؤنثه على وزن «فَعَلَاءَ» ، قابلا للتفاوت ، ليس دالا على عيب.

- في حالة ما إذا اختلف شرط من الشروط المذكورة سابقا ، بالإتيان بمصدر الفعل منصوبا مسبوqa بـ « أَشَدُّ » أو نحوه على أن يعرب هذا المصدر تمييزا منصوبا مثل : أبهر بخضرة الزرع !.



أبهر : فعل ماض أتى على صيغة الأمر لإنشاء التعجب مبني على السكون المقدرة على آخره.

الباء: حرف جر زائد وجوبا مبني على الكسرة الظاهرة على آخره .

خضرة : فاعل مرفوع بالضمة المقدرة على آخره منع من ظهورها اشتغال المحل بحركة حرف الجر الزائدة .

أو: اسم مجرور لفظا مرفوع محلا على أنه فاعل وهو مضاف.

الزرع : مضاف إليه مجرور وعلامة جره الكسرة الظاهرة على آخره .

- آخر مرحلة : تقديم تمرين فوري على الدرس يتم مناقشته في القسم وإعطاء التلاميذ مجموعة من التمارين المنزلية توجد في الكتاب المدرسي .

2 - ب/ النموذج الثاني :

الموضوع : أسلوب التحذير .

• أول خطوة : تذكير بالدرس السابق وهو « أسلوب الإغراء » من خلال طرح جملة من الأسئلة على التلاميذ بعد الإجابة عليها يتم الدخول في الدرس الجديد وهو «أسلوب التحذير» .

• الخطوة الثانية : تتمثل في : تسجيل مجموعة من الأمثلة على السبورة .

الأمثلة :

المجموعة (أ)

1-التدخين فهو مُضِرٌّ بالصحة .

2-الهجرة السريّة ، الهجرة السريّة فهي طريقُ الفشل .



3- الكسل والإهمال فإنهما من صفات المتقاعسين.

المجموعة (ب)

1- إياك ، إياك والكذب.

2- إياك والكذب

3- إياك من الكذب

4- إياك أن تكذب

• **الخطوة الثالثة :** قراءة نموذجية من قبل الأستاذ ، ثم قراءات فردية للتلاميذ ، يتبعه شرح مفصل للأمثلة ومضمونها (أسلوب التحذير) من خلال عملية المناقشة عن طريق طرح الأسئلة والإجابة عليها وتكون المناقشة خطوة خطوة وفي الأخير تسجيل القاعدة:

القاعدة

I. **تعريف التحذير:** هو تنبيه المخاطب إلى ترك شيء مذموم .

II. **أنواع التحذير :** يكون تارة بلفظ «إياك» وفروعه للمخاطب ،وتارة بدونها:

1 -بدونها : وله ثلاث أنواع

أ - مفردا : مثل/ الخمر فهو أم الخبائث.

ب مكررا: مثل/ السرقة ، السرقة فهي حرام.

ج معطوفا : مثل/ الكسل والخمول لأنهما طريق الرسوب.

2 - بلفظ « إياك » : وله أربع حالات:

أ -مقرون بحرف العطف: مثل/ إياك والفشل .

ب مقرون بحرف الجر : مثل/ إياك من الكفر.

ج مقرون بمصدر مؤول : مثل/ إياك أن تشرك.



د - قد لا يكون مقرونا بأي شيء: مثل/ إياك إياك الظن.

III. إعرابه : ويعرب على النحو الآتي:

1- مفعول به منصوب لفعل محذوف وجوبا تقديره «احذر» وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره ، والفاعل ضمير مستتر تقديره (ضمائر المخاطب) إذا كان الاسم المحذر منه مكررا أو معطوفا.

2- مفعول به منصوب لفعل محذوف جوازا تقديره «احذر» وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره، والفاعل ضمير مستتر تقديره (ضمائر المخاطب) إذا كان مفردا من ضمائر النصب المنفصلة .

- الخطوة الأخيرة: هي إعطاء تطبيق فوري على الدرس يناقش داخل القسم ، ثم إعطاء تمارين وتطبيقات منزلية للتلاميذ توجد في الكتاب المدرسي تنجز لتناقش في الحصة القادمة وتدخل ضمن نقطة التقويم.

3 - الاستمارة (الاستبيان): قسمت الاستمارة إلى خمسة محاور هي :

3-1 / محور البيانات الشخصية : يتضمن أسئلة عامة تشمل الجنس ، التخصص ونوع الشهادة المتحصل عليها والأقدمية في التدريس.

3-2 / محور متعلق بالأستاذ : وقد كانت معظم الأسئلة موجهة للأستاذ واشتمل على اثنين وعشرين سؤالاً.

3-3 / محور متعلق بالتلميذ: واشتمل على أربعة أسئلة يعتقد أنها تشكل مجموعة من السلبات التي تعيق سير عملية التعلم ويكون التلميذ مصدرها.



3-4/ محور متعلق بمنهج المادة : واشتمل على أربعة أسئلة تتعلق بوضوح المنهج وأهم الصعوبات التي يجدها الأساتذة فيه وأهم الاقتراحات لتحسينه.

3-5/ محور متعلق بالإدارة المدرسية: ويشتمل على خمسة أسئلة تمحورت حول جملة من السلبيات يعتقد أن الإدارة تكون طرفا فيها.

وبذلك اشتملت الاستمارة على خمسة وثلاثين سؤالاً، وبعد جمع هذه الاستمارات والتأكد من صلاحيتها والإجابات الموجودة فيها تم تحليلها وفق جداول وقد اعتمدنا على النسب المئوية في إحصائها وهذا في المبحث الثاني .



المبحث الثاني : تحليل الاستبيان .

يتضمن هذا المبحث وصفا للطرائق والإجراءات المستخدمة في سير العملية التعليمية من حيث تحديد عينة الدراسة وأداة البحث والمعالجة الإحصائية المستخدمة من تحليل البيانات .

أولا : عينة الدراسة .

تتكون عينة الدراسة من أساتذة اللغة العربية لمتوسطة رزايقي حسين ببلدية ترعي باينان دائرة ترعي باينان ولاية ميله البالغ عددهم 10 أساتذة ، العاملين في وزارة التربية الوطنية لعام (2012-2013) م . والجدول التالي يوضح متغير الجنس:

الجنس	العدد	النسبة المئوية%
أنثى	07	70
ذكر	03	30
المجموع	10	100%

يوضح الجدول (1) جنس الأساتذة، حيث نجد نسبة جنس الإناث تقدر بـ (70%) وهي أكبر من نسبة الذكور التي تقدر بـ (30%) .

2- متغير المؤهل العلمي :

يوضح الجدول (2) الشهادات العلمية التي يحملها الأساتذة:

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية%
ليسانس من التعليم العالي	04	40
شهادة من التعليم التكنولوجي لتكوين الأساتذة والمعلمين	06	60
المجموع	10	100%



يتضح من خلال هذا الجدول أن أعلى نسبة للمؤهل العلمي الذي يمتلكه الأساتذة هو شهادة التخرج من المعهد التكنولوجي للأساتذة والمعلمين (المدرسة العليا للأساتذة) بنسبة (60%) أما النسبة المتبقية والتي تقدر بـ (40%) فهم متحصلين على شهادة ليسانس من التعليم العالي .

3 - متغير الخبرة التدريسية :

ونعني بالخبرة التدريسية أو الخبرة المهنية ، تلك المدة الزمنية التي قضاها الأستاذ في مجال التدريس ويطلق عليها الأقدمية في التعليم ولتسهيل إحصائها قمنا بتقسيمها إلى ثلاث فئات حسب المدة الزمنية في التدريس والجدول (3) يوضح ذلك :

الأقدمية في التعليم	العدد	النسبة المئوية%
من 1 إلى 5 سنة	02	20
من 6 إلى 12	06	60
من 13 إلى 20	02	20
المجموع	10	100%

للأقدمية في التدريس دور كبير في نجاح العملية التعليمية التربوية ، وكلما زادت مدة أقدمية الأستاذ كلما اكتسب خبرة أكبر، مما يساهم ذلك في نجاح العملية التدريسية وحسب الجدول رقم (3) فإن نسبة (20) من الأساتذة لديهم خبرة تتراوح من (13 سنة إلى 20 سنة) أما النسبة الأكبر والتي تقدر بـ (60) فخيرتهم تتراوح من 6 سنوات إلى 12 سنة ، وشكلت الفئة الأخيرة والتي تقدر بـ (20) عدد الأساتذة الذين تتراوح خبرتهم من سنة إلى 5 سنوات.



ثانيا :أداة البحث .

تتمثل أداة البحث في استبيان مكون من 35 سؤالاً ، محور يتعلق بالأساتذة وعدد أسئلته (22 سؤالاً) ، ومحور يتعلق بالتلميذ وعدد أسئلته (4 أسئلة) ومحور متعلق بالمنهج وأسئلته (04 أسئلة) ، وفي الأخير محور متعلق بالإدارة وعدد أسئلته (05 أسئلة) . وتتمحور هذه الأسئلة في عدة جوانب تركز أساسا على أهم الطرائق المتبعة في تدريس مادة النحو بالمرحلة المتوسطة وواقعها في الطور الرابع متوسط ،ومحاولة إبراز الصعوبات والمعوقات التي تحول دون تحقيق نتائج أفضل من ناحية استيعاب التلاميذ وتوظيفهم للظواهر اللغوية المدروسة خلال الحديث والكتابة ، وهنا قمنا بتوزيع استبيان على أساتذة اللغة العربية ، حيث يضع كل أستاذ علامة (x) أمام الإجابة التي يختارها.

ثالثا: إجراء تنفيذ الدراسة.

اتبعت هذه الدراسة مجموعة من الخطوات تتمثل في :

- 1- الحصول على موافقة مدير متوسطة رزايقي حسين باينان- ولاية ميله بإجراء تربص في هذه المؤسسة .
- 2- توزيع مجموعة من الاستبيانات على أفراد عينة الدراسة.
- 3- الحضور الشخصي أثناء إلقاء الدروس لمعرفة كيفية وطريقة إلقاء الدروس الخاصة بمادة النحو.
- 4- جمع الاستبيانات والتأكد من عددها وإفراغ بياناتها في جداول أعدت لغرض الدراسة وذلك بعد إحصائها واستخدام النسب المئوية لتحديد درجات التقويم المتعلقة بكل سؤال مستعينة بالمنهج الوصفي التحليلي.



رابعاً: نتائج الدراسة.

1-المحور المتعلق بالأستاذ :

1-1/ نتائج السؤال الأول :

نص السؤال: هل كنت مستعداً طيلة مدة التكوين لتحمل المسؤولية التدريسية لمادة النحو: نعم أم لا؟ .

كانت الإجابة كالآتي:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية%
نعم	09	90
لا	01	10
المجموع	10	%100

يتضح من الجدول أن نسبة (90%) من الأساتذة تؤكد على أنهم كانوا مستعدين طيلة فترة التكوين الجامعي لتحمل المسؤولية التدريسية لمادة النحو ، أما النسبة المتبقية والتي تقدر بـ (10%) فكانت إجابتها بعدم استعدادها .

وهذه النسبة لها تأثيرها السلبي على سير العملية التعليمية .

1-2/ نتائج السؤال الثاني :

نص السؤال : النحو في نظرك هي مادة : أساسية أو مهمة أو ثانوية ؟

وكانت الإجابة كالآتي:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية%
أساسية	09	90
مهمة	01	10
ثانوية	00	00
المجموع	10	%100



يتضح لنا من خلال الجدول أن النسبة الأكبر من الأساتذة كانت إجابتها (مادة النحو أساسية) وتقدر هذه النسبة بـ(90%) ، في حين أن نسبة (10%) كانت إجابتها (مادة النحو مهمة) أما الاحتمال الثالث وهو مادة النحو مادة ثانوية فنسبتها منعدمة .

1-3/ نتائج السؤال الثالث :

نص السؤال : ما رأيك في مضامين نشاط النحو مقارنة مع الحصص المخصصة له هل هي :قليلة أو كثيفة أو مقبولة ؟

فكانت الإجابة كالآتي :

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية%
قليلة	00	00
كثيفة	02	20
مقبولة	08	80
المجموع	10	100%

حسب الجدول فإن نسبة كبيرة ترى بأن مضامين نشاط النحو مقبولة مقارنة مع الحصص الممنوحة له وتقدر هذه النسبة بـ (80%) في حين ترى فئة قليلة والتي تقدر بـ (20%) بأن هذه المضامين كثيفة ، والاحتمال الثالث فنسبته منعدمة .

1-4/ نتائج السؤال الرابع :

نص السؤال : حسب تجربتك ، هل يتمكن التلاميذ من استيعاب هذه المضامين بنسبة كبيرة : نعم أم لا؟

فكانت الإجابة كالآتي :



الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية%
نعم	09	90
لا	01	10
المجموع	10	%100

تؤكد نسبة كبيرة تقدر بـ (90%) بأن التلاميذ يتمكنون من استيعاب مضامين النحو بنسبة كبيرة وقدموا تبريرات لذلك منها حبهم لهذه المادة ، والطريقة التي يتم تقديم الدروس بها وهي طريقة المقاربة بالكفاءات التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية عن طريق الحوار والمناقشة ، بالإضافة إلى تكرار بعض الدروس . إلا أن هذه التبريرات غير مؤسسة كون التلميذ لا يستطيع توظيف القواعد النحوية التي أكتسبها أثناء الحديث والكتابة . في حين كانت الإجابة بـ (لا) بنسبة (10%) وأرجعوا السبب إلى عدم اهتمام التلميذ وقلة الحجم السماعي وكثافة البرنامج.

1-5/ نتائج السؤال الخامس :

نص السؤال : استعدادك الشخصي كأستاذ لمادة النحو أثناء إلقاء الدروس وتوصيل المعلومات : جيد أو متوسط أو ضعيف ؟

الإجابة كانت كالآتي:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية%
جيد	09	90
متوسط	01	10
ضعيف	00	00
المجموع	10	%100



يتضح من الجدول أن نسبة كبيرة من الأساتذة تقدر بـ (60%) استعدادها جيد لتدريس النحو ، في حين تؤكد نسبة قليلة تقدر بـ (10%) أن استعدادها متوسط وأرجعت السبب عدم ملائمة التوقيت المخصص لهذه المادة وعدم اهتمام التلاميذ داخل القسم.

1-6/ نتائج السؤال السادس :

نص السؤال: ما الطريقة المناسبة في نظرك لتدريس مادة النحو تعتمد أكثر : طريقة المحاضرة ، طريقة النص ، طريقة المقاربة بالأهداف ، طريقة المقاربة بالكفاءات؟ هذا السؤال لا يحتاج إلى جدول كون كل الأساتذة كانت إجابتهم طريقة المقاربة بالكفاءات ، أي نسبة (100%) وبرروا ذلك بأن التلميذ أصبح محور العملية التعليمية ولا يركز على الأستاذ كثيرا فهو موجه له فقط .

1-7/ نتائج السؤال السابع :

نص السؤال: هل عدد الندوات التي تناولت فيها مختلف طرائق التعليم : كافي أو غير كافي أو منعدم تماما؟.

الإجابة على هذا السؤال كانت بغير كافي بنسبة (100%) وهذا يؤثر سلبا على سير العملية التدريسية ، فرغم أن الطريقة المتبعة حاليا هي طريقة المقاربة بالكفاءات إلا أننا نجد خطواتها غير موحدة بين الأساتذة .

1-9/ نتائج السؤال التاسع:

نص السؤال : هل تفضل في الطريقة التي تعتمد عليها استعمال: النص كسند تربوي أو الأمثلة أو النص مع الاستعانة بالأمثلة؟.

الإجابة على هذا السؤال لا تحتاج إلى جدول لأن كل الأساتذة أجابوا أنهم يعتمدون على النص مع الاستعانة بالأمثلة بنسبة (100%) وأكدوا أنهم يتناولون في الحصة الأولى دراسة النصوص وفي الحصة الثانية يستخرجون الأمثلة من النص السابق وحصة خاصة



بالقواعد تسمى بالبناء اللغوي يتم فيها مناقشة الأمثلة وتقديم أمثلة أخرى للدعم والفهم الجيد.

10-1/ نتائج السؤال العاشر :

نص السؤال: هل الأساتذة يفرقون بين مصطلحي الطريقة والإستراتيجية : نعم أولا ؟
فكانت الإجابة كالآتي:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية%
نعم	08	80
لا	02	20
المجموع	10	100%

يتضح من الجدول أن نسبة (20%) من الأساتذة تقرر أن الأساتذة لا يفرقون بين المصطلحين وتجدر الإشارة إلى أن هذه الفئة تمتلك خبرة كافية في التدريس مدة لا تقل عن 15 سنة ، والنسبة المتبقية والتي تقدر بـ (80%) كانت إجابتهم بـ (نعم) وما يؤخذ على هذه الإجابات أنها فيها نوع من الذاتية كونها لا تريد أن تحط من شأن الأساتذة حتى ولو كانوا لا يفرقون بينهما .

11-1/ نتائج السؤال الحادي عشر :

نص السؤال : هل تستعينون بالعامية في التدريس : نعم أم لا ؟

الإجابة موضحة في الجدول الآتي:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية%
نعم	03	30
لا	07	70
المجموع	10	100%



حسب الجدول فإن معظم الإجابات كانت بنعم بنسبة (90%) أي أنها تستعين بالعامية أثناء إلقاء الدروس في حين كانت إجابة الفئة المتبقية (لا) ونسبتها (10%) وأكدت عدم استعانتها بالعامية أثناء إلقاء الدروس ، وهذا نظرا للخبرة المكتسبة .

12-1/ نتائج السؤال الثاني عشر :

نص السؤال: في تدريسيك لمادة النحو ، هل تلتزم بـ :

أ- مراجعة الدرس السابق وربطه بالدرس الجديد ، دائما أو أحيانا أو نادرا؟

الإجابة ممثلة في الجدول الآتي :

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية%
دائما	03	30
أحيانا	07	70
نادرا	00	00
المجموع	10	100%

يتضح من الجدول أن معظم الأساتذة والتي تقدر نسبتهم ب (70%) كانت إجابتهم (بأحيانا) وحجتهم في ذلك تعود إلى طبيعة الدرس المقدم ، فإذا كان الدرس السابق يرتبط بالدرس الجديد فعلى الأستاذ مراجعة الدرس السابق وجعله تمهيدا للدخول في الدرس الجديد أما إذا كان لا يمت إليه بصلة ، فالأستاذ يدخل مباشرة فيه من خلال طرح مجموعة من الأسئلة شرط أن تكون متعلقة بالدرس الجديد . أما النسبة المتبقية والتي تقدر بـ (30%) تؤكد أنها دائما تذكر بالدرس السابق وتربطه بالدرس الجديد.



ب- صياغة الهدف الخاص بكل درس : دائما أو أحيانا أو نادرا؟

الإجابة كالآتي:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية%
دائما	09	90
أحيانا	01	10
نادرا	00	00
المجموع	10	%100

معظم الأساتذة كانت إجابتهم بـ دائما بنسبة (90%) ويدخل ذلك في إطار التخطيط الجيد للدرس وتحقيق الهدف المسطر في الوقت المحدد له وبقية النسبة والتي تقدر بـ (10%) كانت إجابتها بـ أحيانا.

1-13/ نتائج السؤال الثالث عشر :

نص السؤال: هل التطبيق على القاعدة النحوية يتم بإجراء تمارين فورية أو تطبيقات منزلية أو كلاهما؟

الإجابة موضحة في الجدول الآتي:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية%
تمارين فورية	00	00
تطبيقات منزلية	00	00
كلاهما	10	100
المجموع	10	%100



كل الأساتذة أجابوا على الاقتراح الثالث وهو (كلاهما) وعللوا ذلك بأنهم يقومون بتطبيق فوري على القاعدة النحوية في نهاية الدرس ثم يطلبون من التلاميذ منذ إنجاز تطبيقات منزلية من الكتاب المدرسي .

14-1/ نتائج السؤال الرابع عشر :

نص السؤال : ما هي نظرتك إلى البرنامج التدريسي :

أ- هل يراعي مستو العقلي والنفسي للتلاميذ: نعم أو إلى حد ما ؟

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية%
نعم	01	10
لا	01	10
إلى حد ما	08	80
المجموع	10	100%

النسبة الأكبر من الإجابة على هذا السؤال والتي تقدر بـ (80%) كانت بـ (إلى حد ما) يتناسب البرنامج التدريسي والمستوى العقلي والنفسي للتلاميذ و (10%) بنعم والنسبة الأخيرة (10%) كانت إجابتها بـ (لا) وهذه الفئة الأخيرة لا تمتلك الخبرة المهنية الكافية والتي تقدر مدتها من سنة إلى 5 سنوات .

ب- هل يستوعبه التلاميذ بشكل جيد أو متوسط أو ضعيف ؟

جل الأساتذة هنا أجابوا بمتوسط بنسبة (100%) ويرجعون السبب دائما إلى الوقت وكثافة البرنامج.



15-1/ نتائج السؤال الخامس عشر :

نص السؤال: في نظرك ما هي مجمل الصعوبات التي تحول دون تحقيق نتائج أفضل في مادة النحو : صعوبة المادة أم كثافة البرنامج أم قلة التمارين أم التوقيت؟.

الإجابة على السؤال كانت كالآتي:

معظم الأساتذة والتي تقدر نسبتهم بـ (80%) أرجعوا السبب إلى كثافة البرنامج إلى جانب التوقيت أي عدم ملء البرنامج والحجم الساعي المخصص لها، والنسبة المتبقية والتي تقدر بـ (20%) ترجع السبب إلى كثافة البرنامج فقط.

16-1/ نتائج السؤال الحادي عشر :

نص السؤال: باعتبارك أستاذ لمادة النحو ، هل علامات التلاميذ في هذه المادة : مرتفعة أم متوسطة أم ضعيفة ؟.

الإجابة كانت كالآتي :

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية%
مرتفعة	01	10
متوسطة	09	90
ضعيفة	00	00
المجموع	10	100%

يتضح من الجدول أن النسبة الأكبر من الأساتذة تؤكد على أن علامات التلاميذ على العموم متوسطة وتقدر نسبة هذه الفئة بـ (90%) ،في حين ترى الفئة المتبقية والتي تقدر نسبتها بـ (10%) بأن علامات التلاميذ مرتفعة وهذا فيه نوع من المبالغة لأننا نجد في



القسم التلميذ الممتاز والمتوسط والضعيف ولا يعقل أن يتحصلوا جميعا على علامات مرتفعة.

17-1/ نتائج السؤال السابع عشر :

نص السؤال: أ-هل يرتكب التلاميذ أخطاء أثناء الدرس ، نعم أم لا ؟

هذا السؤال لا يحتاج إلى جدول كون كل الأساتذة كانت إجاباتهم بنعم بنسبة (100%).

ب- إذا كانت الإجابة بنعم : فما هي الأخطاء المرتكبة : تركيبية أم نحوية أم صرفية؟

الإجابة على هذا السؤال كانت كالآتي :

(20%) من الأساتذة تؤكد أن الأخطاء المرتكبة هي أخطاء نحوية أما النسبة المتبقية والتي تقدر بـ (80%) فهي تجمع بين الحالات الثلاثة أي أن الأخطاء المرتكبة هي نحوية وتركيبية وصرفية، ويظهر ذلك في كلامهم وكتاباتهم وقدموا تبريرات لذلك أهمها عدم توظيف التلميذ لمكتسباته المعرفية أثناء الإجابة على الأسئلة ، ضف إلى ذلك فالتلميذ يحفظ القاعدة ويحاول فهمها من أجل الإجابة على أسئلة الامتحانات والحصول على النقطة الجيدة لتوظيفها في حياته اليومية وتصحيح الأخطاء التي يرتكبها.

18-1/ نتائج السؤال الثامن عشر :

نص السؤال :هل الوسائل التعليمية متوفرة بشكل كاف، نوعا ما ، غير كاف؟.

الإجابة على هذا السؤال كالآتي : نسبة (50%) من الأساتذة تؤكد على توفر الوسائل التعليمية أما النسبة المتبقية وهي مساوية للنسبة السابقة (50%) ترى أن الوسائل التعليمية متوفرة إلى حد ما .



19-1 / نتائج السؤال التاسع عشر :

نص السؤال: هل يؤثر نقصها على العملية التعليمية بشكل كبير نعم أم لا؟

الإجابة كانت كالآتي :

نسبة (80%) من الأساتذة كانت إجابتهم بـ (نعم) وتبريراتهم في ذلك أن نقصها يؤثر على العملية التعليمية لكن بشكل ضئيل لأن في ميدان اللغة العربية يعتمد أساسا على الكتاب المدرسي وفي حالة نقصه يحاول الأستاذ تغطية ذلك النقص من خلال الشرح المفصل للدرس وتقديم أمثلة من اجتهاداته ، كما أن هذا الميدان مثل ميدان العلوم الطبيعية والفيزيائية الذي لا تتحقق فيه النتائج إلا بتوفر الوسائل ، في حين ترى الفئة المتبقية والتي تقدر نسبتها بـ (20%) أن نقصها ليؤثر على العملية التعليمية .

20-1 / نتائج السؤال العشرين:

نص السؤال: هل الكتاب المدرسي متوفر بشكل كاف أم غير كاف ؟

كل الأساتذة يقررون على أن الكتاب المدرسي متوفر لجميع التلاميذ وهذا بنسبة (100%)

21-1 / نتائج السؤال الواحد والعشرين :

نص السؤال : هل يتوافق محتواه على المقرر الدراسي: نعم أو لا؟

كل الأساتذة أجابوا بـ نعم بنسبة (100%) وهذا له تأثيره الإيجابي في التدريس .

22-1 / نتائج السؤال الثاني والعشرون:

نص السؤال : هل يستجيب المقرر الدراسي لاهتمامات التلاميذ: نعم أو لا؟



كانت الإجابة على هذا السؤال أيضا بنعم بنسبة (100%) وعللوا ذلك بأن معظم التلاميذ يحبون مادة النحو ويتفاعلون أثناء إلقاء الدروس وهذا عكس التخصصات العلمية التي يجدون صعوبة في فهمها .

2- المحور المتعلق بالتلميذ:

1-2/ نتائج السؤال الأول :

نص السؤال: هل إقبال التلاميذ على مادة النحو كبير أم متوسط أم ضعيف؟

الإجابة كانت كالآتي:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية%
كبير	04	40
متوسط	06	60
ضعيف	00	00
المجموع	10	100%

يتضح من الجدول أن نسبة (40%) من الأساتذة تقر بأن إقبال التلاميذ على مادة النحو كبير وهذا يتوافق مع الجواب الخاص بالسؤال (21%) في المحور المتعلق بالأستاذ ونسبة (60%) من الأساتذة كانت إجابتها بمتوسط .

2-2/ نتائج السؤال الثاني :

نص السؤال : ما مدى مشاركة التلاميذ في حصة النحو : كبيرة أم قليلة أم نادرة؟



الإجابة موضحة في الجدول الآتي:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية%
كبيرة	05	50
قليلة	05	50
منعدمة	00	00
المجموع	10	%100

يتضح من الجدول أن نسبة (50%) كانت إجابتهم هي نسبة مشاركة التلاميذ في حصة النحو كبير ، وترى النسبة الأخرى وهي مساوية للنسبة السابقة والتي تقدر بـ (50%) بأن نسبة المشاركة قليلة ويلاحظ أن الإجابة على هذا السؤال تتوافق مع الإجابة الخاصة بالسؤال الأول إلى حد ما .

2-3/ نتائج السؤال الثالث :

نص السؤال: ما هي درجة انضباط التلاميذ في حصة مادة النحو: كبيرة أم قليلة أم ليس هناك انضباط؟

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية%
كبيرة	07	70
قليلة	03	30
ليس هناك انضباط	00	00
المجموع	10	%100

يتضح من الجدول أن النسبة الأكبر من الأساتذة والتي تقدر بـ (70%) تؤكد على أن درجة انضباط التلاميذ في مادة النحو كبيرة ، ونسبة (30%) ترى بأن درجة الانضباط قليلة أما فيما يخص الاقتراح الثالث فنسبته منعدمة .



2-4/ نتائج السؤال الرابع:

نص السؤال: في رأيك هل هناك مطالعات للتلاميذ في الميدان النحوي نعم أو لا أو لا أدري؟

الإجابة كانت كالآتي:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية%
نعم	02	20
لا	06	60
لا أدري	02	20
المجموع	10	100%

من خلال الجدول يلاحظ أن نسبة (20%) من الأساتذة ترى أن هناك مطالعات للتلاميذ في الميدان النحوي وذلك بإعارة الكتب من مكتبة المؤسسة (المتوسطة) والنسبة المساوية لها (20%) كانت إجابتهم بـ (لا أدري) أما النسبة الأكبر والتي تقدر بـ (60%) فكانت إجابتهم بـ (لا) ، وتبريرهم في ذلك أن مستوى التلاميذ يعكس ذلك وأنهم يركزون على ما يقدم في القسم فقط .

3- المحور المتعلق بالمنهج :

3-1/ نتائج السؤال الأول :

نص السؤال: هل أهداف منهج مادة النحو واضحة في ذهنك نعم أو لا ؟

الإجابة على هذا السؤال لا تحتاج إلى جدول لأن كل الأساتذة كانت إجابتهم بـ نعم .



3-2/ نتائج السؤال الثاني:

نص السؤال: في رأيك ، هل المنهج التربوي والتعليمي المتبع في تكوين التلاميذ حاليا :
ملائم أم غير ملائم أم ملائم إلى حد ما ؟

الإجابة على هذا السؤال موضحة في الجدول الآتي:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية%
ملائم	00	00
غير ملائم	01	10
إلى حد ما	09	90
المجموع	10	%100

أكدت نسبة قليلة من الأساتذة والمقدرة بـ (10%) على عدم ملائمة المنهج التربوي والتعليمي المتبع في تكوين التلاميذ حاليا ، ويرجعون السبب إلى أنه لا يتماشى والحالة الذهنية والنفسية للتلميذ . أما النسبة الأكبر والتي تقدر بـ (90%) فتري أن المنهج ملائم إلى حد ما.

3-3/ نتائج السؤال الثالث :

نص السؤال: ما هي الصعوبات التي تواجهك في منهج المادة ؟

كانت الإجابة على هذا السؤال كالآتي :

نسبة (30%) من الأساتذة ترى أن مجمل الصعوبات تكمن في :

- التوقيت الغير مناسب خاصة في الفترة المسائية .

- كثافة البرنامج.



- نسيان التلاميذ للدروس لعدم الاهتمام والمراجعة .

أما النسبة المتبقية والتي تقدر بـ (70%) لم تجب على هذا السؤال .

3-4/ نتائج السؤال الرابع :

نص السؤال: ما هي الاقتراحات التي تقدمها لتحسين هذا المنهج

الإجابة كانت كالآتي:

• نسبة (30%) من الأساتذة قدمت مجموعة من الاقتراحات أهمها:

- التخفيف من البرنامج الدراسي حسب المستوى .

- زيادة الوقت لبعض الدروس خاصة الطويلة .

- عصرنة الوسائل التعليمية .

• نسبة (70%) بالمائة من الأساتذة لم يجيبوا على هذا السؤال.

4 - المحور المتعلق بالإدارة :

4-1/ نتائج السؤال الأول :

نص السؤال : هل تكون دروس المادة في أوقات مناسبة أم غير مناسبة ؟

الإجابة كانت كالآتي :

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية%
مناسبة	06	60
غير مناسبة	04	40
المجموع	10	100%



يتضح من الجدول أن فئة من الأساتذة ترى بأن دروس مادة النحو تكون في أوقات مناسبة وتقدر نسبتها بـ (60%) في حين ترى الفئة الثانية والتي تقدر نسبتها بـ (40%) أن أوقات المادة ليست مناسبة والسبب يعود إلى التوزيع الأسبوعي الخاص بكل أستاذ فهناك من الأساتذة من يدرس في أوقات مناسبة وهناك من يدرس في أوقات غير مناسبة خاصة المسائية.

4-2/ نتائج السؤال الثاني :

نص السؤال: هل توفر المكتبة المدرسية المراجع النحوية للتلاميذ نعم أو لا؟
- كل الأساتذة أجابوا على هذا السؤال بنعم بنسبة 100% .

4-3/ نتائج السؤال الثالث:

نص السؤال: ما متوسط التلاميذ في الأقسام التي تدرسها ؟

كانت الإجابة على هذا السؤال كالآتي :

نسبة (30%) من الأساتذة تؤكد على أن عدد التلاميذ يتراوح من (30 إلى 39) تلميذ في القسم وهذا يؤثر سلبا على سير ونجاح العملية التعليمية وبلوغ الأهداف المسطرة والمراد تحقيقها. وهذا العدد خاص بالسنوات النهائية أي الرابع متوسط . أما النسبة المتبقية والتي تقدر بـ (70%) تؤكد أن معدل التلاميذ في الأقسام التي يدرسونها يتراوح من (26 إلى 30) تلميذ.

4-4/ نتائج السؤال الرابع:

نص السؤال: ما هو العدد الذي تراه مناسباً؟

الإجابة على هذا السؤال كانت كالآتي:

- معظم الأساتذة والتي تقدر نسبتهم بـ (90%) أجابوا بـ 25 تلميذ في القسم ، فيما أجابت الفئة المتبقية والتي تقدر نسبتها بـ (10%) بـ 28 تلميذ في القسم.



4-5/ نتائج السؤال الخامس :

نص السؤال : هل الإدارة تفرض الطريقة المعتمدة أم تترك الحرية للأستاذ؟
كل الأساتذة أجابوا على هذا السؤال بأن الإدارة تترك للأستاذ حرية الاختيار داخل قسمه
مع توجيهات مفتش المادة .



تناولنا في الفصل الثالث : " الدراسة الميدانية" لطرائق التدريس المتبعة في تعليم النحو ومجمل الصعوبات التي تحول دون تحقيق نتائج أفضل على رأسها اختلاف معظم الأساتذة في خطوات طريقة إلقاء الدروس رغم أن الطريقة المتبعة واحدة ، وعدم تحكم الأستاذ في الوقت لأنها تعتمد على المناقشة والحوار وهي طريقة المقاربة بالكفاءات ضف إلى ذلك ضخامة مادة النحو وضيق الوقت المخصص له وارتفاع متوسط التلاميذ في القسم ، مما يعيق الاستيعاب الجيد للدروس وارتفاع متوسط التلاميذ في القسم .



على ضوء الدراسة الميدانية التي قمنا بها واستجواب الأساتذة وتحليل الاستبيانات الموزعة عليهم ، والملاحظات التي لاحظناها أثناء الحضور الشخصي لبعض الدروس فقد توصلنا إلى مجموعة من النتائج نعتقد أنها السبب في عدم تحقيق نتائج أفضل في مادة النحو وهي :

- 1 كثافة مضامين نشاط النحو مقارنة بالحصص المخصصة له .
- 2 -استعانة معظم الأساتذة بالعامية في التدريس وهذا له تأثيره السلبي على التلاميذ .
- 3 -الطريقة المعتمدة حاليا في التدريس وهي طريقة المقاربة بالكفاءات والتي تعتمد على إشراك التلميذ في الدرس عن طريق المناقشة ويستطيع الأستاذ من خلالها تقويم التلميذ لكن ذلك يؤدي في الغالب إلى عدم إكمال الدرس خاصة بالنسبة للتمرين الفوري المخصص لكل درس في نهاية الحصة .
- 4 -اختلاف بعض الأساتذة في طريقة تقديم الدروس رغم أن الطريقة واحدة بسبب عدم استيعابهم لها جيدا ، وهذا راجع إلى قلة عدد الندوات التي تتناول مختلف طرائق التدريس .
- 5 -ارتكاب التلاميذ لمختلف الأخطاء سواء أكانت نحوية أم تركيبية أم صرفية بسبب حفظهم للقاعدة النحوية وتكرارها عندما يطلب منهم ذلك ، وعدم ممارستها في حياته العادية .
- 6 -عدم اهتمام التلاميذ بالمطالعة خاصة في الميدان النحوي هذا يؤثر عليهم بشكل سلبي وتكون نسبة الاستيعاب لديهم إما متوسطة أو ضعيفة .
- 7 -ارتفاع متوسط عدد التلاميذ في القسم مما يترتب عن ذلك صعوبة في متابعتهم .



وبناء على نتائج البحث المتوصل إليها ، يمكن أن نقدم مجموعة من الاقتراحات قد تكون حلاً ناجحة تساهم في السير الحسن للعملية التعليمية لمادة النحو ، وتحقيق أفضل النتائج وهي :

- 1 -التقليل من مضامين نشاط النحو حتى تصبح موازية للحصص المخصصة لها .
- 2 -التأكيد على ضرورة استعمال لغة التعليم في تدريس مختلف المواد التي تدرس باللغة العربية .
- 3 -التخفيف من وطأة اللهجات الدارجة في التعليم ، وهي مهمة تقع بالدرجة الأولى على عاتق المعلم ، إذ يلتزم بالفصحى مع ترغيب التلاميذ على استعمالها في مناقشتهم وأجوبتهم وتشجيعهم ، لأن التشجيع دور أساسي في نجاح العملية التعليمية ، كما يؤدي إلى تعزيز التعلم .
- 4 -إعادة النظر في المحتوى الدراسي (البرنامج) وتوزيعه توزيعاً منتظماً .
- 5 -زيادة عدد حصص الدعم لغرض التقوية وتثبيت القواعد النحوية .
- 6 -إدماج تمارين علاجية حتى يتمكن التلاميذ من التعرف على أخطائهم والعمل على تدليل الصعوبات التي تواجههم عن طريق تخصيص ساعات إضافية للاستدراك والتثبيت.
- 7 -الغناية بتوضيح الوسائل التي تعين سائر الأساتذة في عملية التدريس وذلك بزيادة الندوات لشرح طرائق وأساليب التدريس جيداً .
- 8 -توجيه المتعلم لاكتساب المهارة اللغوية عن طريق الممارسة والتكرار لأن المتعلم لا يكتفي بحفظ القاعدة النحوية وتكرارها تكراراً آلياً بل لابد من ممارستها في مواقف الحياة بصورة طبيعية .
- 9 -التشديد على ضرورة تكوين التلميذ تكويناً لغوياً سليماً ابتداءً من المراحل الأولى (الرابعة ابتدائي) .



10 توعية التلاميذ على التواصل فيما بينهم داخل الصف باللغة العربية الفصحى وتشجيع من يقوم بذلك .

11 تشجيع التلاميذ على المطالعة والبحث خاصة في الميدان النحوي حتى يعزز رصيده المعرفي اللغوي وتثبيت لغته جيدا .

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

أخي الكريم أختي الكريمة في إطار انجاز مشروع مذكرة نهائية لسنّة اختصاص علوم اللسان العربي يسرنا أن نطلب منكم ملء هذه الاستمارة الاستبائية فيموضوع آليات تلقي النصوص الأدبية في المرحلة الثانوي وذلك بوضع إشارة (X) في الخانة المناسبة ولعلمكم أن هذه الاستمارة الاستبائية تبقى سرية ولا تستخدم إلا لأغراض علمية.

وشكرا

من إعداد الطالبتين:

• منال لخنافر

بيانات عامة

الاسم :

اللقب :

البلدية :

الدائرة :

الولاية :

المتوسطة :

الجنس : ☐ ذكر ☐ أنثى

الأقدمية في التعليم : ☐ سنة

نوعية التكوين العلمي والتربوي :

- ليسانس في التعليم العالي ☐

- المعهد التكنولوجي لتكوين الأساتذة والمعلمين ☐

- تكوين آخر أذكر طبيعته ؟

أولا : المحور المتعلق بالأستاذ .

1 - هل كنت مستعدا طيلة مدة التكوين لتحمل المسؤولية التدريسية لمادة النحو : نعم ☐ لا ☐

2 - النحو في نظرك هي مادة : أساسية ☐ مهمة ☐ ثانوية ☐

3 - ما رأيك في مضامين نشاط النحو مقارنة مع الحصص المخصصة له هل هي :

قليلة ☐ كثيفة ☐ مقبولة ☐

4 - حسب تجربتك ، هل يتمكن التلاميذ من استيعاب هذه المضامين بنسبة كبيرة : نعم ☐ لا ☐

5 - استعدادك الشخصي كأستاذ لمادة النحو أثناء إلقاء الدروس وتوصيل المعلومات :

جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

في حالة الإجابة بضعيف : هل ذلك راجع إلى :

- نقص أو عدم وجود المراجع ☐

- التلاميذ لا يتابعون الدروس باهتمام ☐

- أسباب أخرى

6 - ما الطريقة المناسبة في نظرك لتدريس مادة النحو ، تعتمد أكثر ؟

أ- طريقة الممارسة ☐ ب- بطريقة النص ☐

ج- طريقة المقاربة بالأهداف ☐ د- طريقة المقاربة بالكفاءات ☐

7 - هل يتم تطبيق طريقة المقاربة بالكفاءات فعلا أم يتم الاستعانة بطرائق أخرى .

- إذا كانت هناك طرائق أخرى تستعين بها اذكرها ؟

8 - هل عدد الندوات التي تناولتم فيها مختلف طرائق التعليم :

كافئ ☐ غير كاف ☐ منعدم تماما ☐

9 - هل تفضل في الطريقة التي تعتمد عليها استعمال :

النص كسند تربوي ☐ الأمثلة ☐ النص مع الاستعانة بالأمثلة ☐

10 - هل الأساتذة يفرقون بين مصطلحي الطريقة والإستراتيجية ؟ نعم ☐ لا ☐

11 - هل تستعينون بالعامية في التدريس ؟ : نعم ☐ لا ☐

12 - في تدريسك لمادة النحو ، هل تلتزم بـ :

- مراجعتك الدرس السابق وربطه بالدرس الجديد : دائما ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

- صياغة المدة الخاص بكل درس : دائما ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

13 - هل التطبيق على القاعدة النحوية يتم بإجراء :

تمارين فورية ☐ تطبيقات منزلية ☐ كلاهما ☐

14 - ما هي نظرتك إلى البرنامج التدريبي ؟

- هل يراعي مستوى النمو العقلي والنفسي للتلاميذ ؟ نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

- هل يستوعب التلاميذ بشكل : جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

• هل السبب يعود إلى الطريقة المعتمدة في التدريس : نعم ☐ لا ☐

- هل يتوافق مع الحجم الساعي الممنوح لكل درس ؟ نعم ☐ لا ☐

15 - في نظرنا ما هي مجمل الصعوبات التي تحول دون تحقيق نتائج أفضل في مادة النحو :

أ- صعوبة المادة ☐ ب- كثافة البرنامج ☐

ج- قلة التمارين ☐ د- التوقيت ☐

أسباب أخرى تذكر :

16 - باعتبارك أستاذ لمادة النحو : هل علامات التلاميذ في هذه المادة :

☐ مرتفعة ☐ متوسطة ☐ ضعيفة

• إذا كانت مرتفعة ، هل هذا يعني أنهم :

يفهمون مادة النحو : ☐ نعم ☐ لا

• إذا كانت ضعيفة هل ذلك يعود إلى :

- الطريقة المعتمدة في التدريس ☐ - صعوبة المادة ☐

- كثافة البرنامج ☐ - التوقيت ☐

- أسباب أخرى تذكر :

17 - هل يرتكب التلاميذ أخطاء أثناء الدرس ؟ ☐ نعم ☐ لا

- إذا كانت الإجابة بنعم ، ما هي نوعية الأخطاء المرتكبة ؟

☐ تركيبية ☐ نحوية ☐ صرفية

18 - هل الوسائل التعليمية متوفرة بشكل :

☐ كاف ☐ نوعاً ما ☐ غير كاف

19 - هل يؤثر نقصها على العملية التعليمية بشكل كبير ؟ ☐ نعم ☐ لا

20 - هل الكتاب المدرسي متوفر بشكل : ☐ كاف ☐ غير كاف

21 - هل يتوافق محتواه مع المقرر الدراسي : ☐ نعم ☐ لا

22 - هل يستجيب المقرر الدراسي لاهتمامات التلاميذ ☐ نعم ☐ لا

ثانياً : المحور المتعلق بالتلميذ :

1 - هل إقبال التلاميذ على مادة النحو : ☐ كبير ☐ متوسط ☐ ضعيف

2 - ما مدى مشاركة التلاميذ في حصة النحو ؟ ☐ كبيرة ☐ قليلة ☐ معدمة

3 - ما هي درجة انضباط التلاميذ في حصة مادة النحو ؟

☐ كبيرة ☐ قليلة ☐ ليس هناك انضباط

4 - في رأيك ، هل هناك مطالعات للتلاميذ في الميدان النحوي ؟ ☐ نعم ☐ لا ☐ لا أدري

ثالثا : المحور المتعلق بالمنهج :

- 1 -هل أهداف منهج مادة النحو واضحة في ذهنك ؟ ☐ نعم ☐ لا ☐
- 2 -في رأيك ، هل المنهج التربوي والتعليمي المتبع في تكوين التلاميذ حاليا ؟
ملأنه ☐ غير ملأنه ☐ إلى حد ما ☐
- إذا كانت الإجابة غير ملأنه يسأل لماذا ؟

3 -ما هي الصعوبات التي تواجهك في منهج المادة ؟

4 -ما هي الاقتراحات التي تقدمها لتحسين هذا المنهج

المحور المتعلق بالإدارة :

- 1 -هل تكون دروس المادة في أوقات : ☐ مناسبة ☐ غير مناسبة
- 2 -هل توفر المكتبة المدرسية المراجع النحوية للتلاميذ ؟ ☐ نعم ☐ لا ☐
- 3 -ما متوسط التلاميذ في الأقسام التي تدرسها : ☐
- 4 -ما هو العدد الذي تراه مناسباً : ☐
- 5 -هل الإدارة ترفض الطريقة المعتمدة أم تترك الحرية للأستاذ :

المصادر والمراجع :

أولا : القرآن الكريم.

ثانيا : الكتب .

- 1 إبراهيم مصطفى: إحياء النحو، القاهرة، ط2، 1992.
- 2 أبي الفتح عثمان ابن جني: الخصائص، ج 1، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب المصرية - المكتبة العلمية، ط2، 1913.
- 3 أبي القاسم الزمخشري: أساس البلاغة، ج2، تحقيق محمد باسل السود، منشورات الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ط1، 1998.
- 4 أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية - بن عكنون - الجزائر، ط1، 2009.
- 5 أحمد عبده عوض: مداخل تعليم اللغة العربية - دراسة مسحية نقدية - جامعة أم القرى كلية التربية - المملكة العربية السعودية - مكة المكرمة، ط1، 2000 .
- 6 آمال عابدة شحادة: التكنولوجيا التعليمية، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، ط1، 2006
- 7 أنطوان صياح وآخرون تعليمية اللغة العربية ج1، دار النهضة العربية، بيروت - لبنان، ط1، 2006.
- 8 أنطوان صياح: تعليمية اللغة العربية، ج2، منشورات النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط4، 2008.
- 9 أنطوان صياح: تقويم تعلم اللغة العربية: دار النهضة العربية، بيروت - لبنان، سنة 2009
- 10 أنيس فريحة : نظريات في اللغة ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت - لبنان ، ط 2 ، 1981 م .

قائمة المصادر والمراجع

- 11 - بشير ابرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق ، جامعة عنابة - الجزائر ، عالم الكتب الحديث ، أربد - الأردن ، ط1، 2007 .
- 12 جوفلجة غيات: التربية والتعليم بالجزائر، دار العرب للنشر والتوزيع، ط2، 2006.
- 13 تركي رابح : مناهج البحث في علوم التربية وعلم النفس ، جامعة الجزائر ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، 3 شارع زيغود يوسف ، الجزائر
- 14 جلال الدين السبوطي: الاقتراح في علم أصول النحو، تعليق محمد سليمان ياقوت كلية الآداب، جامعة طنطا، دار المعرفة الجامعية، 2006.
- 15 حسين محمد أبو رياض: التعليم المعرفي، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، سنة 2007.
- 16 رشيدة أيت عبد السلام: لماذا المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا المشروع؟ منشورات الشهاب، 2005.
- 17 الطاهر زرهوني: التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، موفم للنشر، 1993.
- 18 - طه حسين الدليمي: تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، علم الكتب الحديث إربد - الأردن، ط1، 2009.
- 19 - طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، جدار للكتاب العالمي، عمان - الأردن، ط1، 2005.
- 20 - طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها دار الشروق للنشر والتوزيع عمان - الأردن، ط1، 2005.
- 21 عبد الرحمان بن إبراهيم الفوزان وزملاؤه، موسوعة روح الإسلام: دروس الدورات التدريسية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، إعداد موقع روح الإسلام، 1428هـ -
- 22 عبد العزيز عميمر: مقارنة التدريس بالكفاءات، ما هي؟ لماذا؟ كيف؟، الأبيار الجزائر العاصمة، 2002.

قائمة المصادر والمراجع

- 23 غنية الطالب ومنية الراغب: دروس في الصرف والنحو وحروف المعاني، دار المعارف للطباعة والنشر سوسة - تونس، د، ط.
- 24 محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية، قصد الكتاب، الجزائر، ط1، 2000.
- 25 محمد الطنطاوي: نشأة النحو وأشهر النحاة، دار المعارف، كورنيش النيل - القاهرة، ط2، د، ت.
- 26 محمد الغريب عبد الكريم : البحث العلمي التصميم والمنهج والإجراءات ، مكتبة نهضة الشروق ن القاهرة ، ط3 ، 1987
- 27 محمد علي السراج: اللباب في قواعد اللغة والآداب، دار الفكر، مشق سوريا، ط 1، 1983.
- 28 محمد محي الدين عبد الحميد ومحمد عبد اللطيف السبكي: المختار من صحاح اللغة، مطبعة الاستقامة بالقاهرة، د ت.
- 29 تادر مصاروة: طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء التربية الحديثة، مجلة جامعة ع7، (د، ت).
- ثالثا : المعاجم والمجلات .
- 30 ابن منظور: لسان العرب، ج8، ضبط نصه وعلق حواشيه: خالد رشيد القاضي، دار صبح أديسوفت، بيروت - لبنان، ط1، 2006.
- 31 أبي الحسن علي بن الحسن الهنائي: المنجد في اللغة، تح: د، أحمد مختار عمر، د صاحبي عبد الباقي، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1988.
- 32 حفية طبني: مجلة المخبر، أبحاث في اللغة والآداب الأبعاد التعليمية للقواعد النحوية، جامعة محمد خيضر بسكرة - الجزائر، ع6.

33 - محمد شحادة زقوت، محمود الشخشير: تدريس النحو العربي بين طريقتي المحاضرة والمناقشة لدى طلبة قسم اللغة العربية بكليتي الآداب والتربية بالجامعة الإسلامية في غزة، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، المجلد 16 (2)، 2002 .

رابعا: المذكرات .

34 - زهور شتوح: تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط - دراسة وصفية تحليلية، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الحاج لخضر - باتنة (2010 - 2011) .

35 عبد الكريم بن ساسي: السباق اللغوي وأثره في تعليمية اللغة العربية لدى الطفل في ضوء المقاربة بالكفاءات، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في اللغة العربية تخصص لسانيات تطبيقية، جامعة الحاج باتنة، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية وآدابها السنة الجامعية (2010 - 2011) .

36 - لطفي حمدان: تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية بين المناهج المستعملة واللسانيات التداولية، مذكر مقدمة لنيل شهادة الماجستير في الأدب العربي والعلوم الإنسانية، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الحاج لخضر باتنة سنة (2007 - 2008) .



الفهرس

الرقم	العنوان	الصفحة
	مقدمة	أ - د
/	المدخل	16-2
أولا	التعليم وأهميته.	3-2
ثانيا	الفرق بين التعليم والتعلم والتدريس.	7-3
ثالثا	تعليم اللغة العربية.	11-7
رابعا	الفرق بين النحو العلمي والنحو التعليمي.	13-12
خامسا	مراحل إصلاح التعليم في الجزائر بعد	16-13
الفصل الأول: الطرائق الحديثة في التعليم		
المبحث الأول	ماهية الطريقة	24-18
أولا	مفهوم الطريقة	22-18
ثانيا	الفرق بين الطريقة والإستراتيجية.	24-22
المبحث الثاني	الطرائق الحديثة في تعليم النحو	45-25
ثانيا	الطريقة التكاملية	31-30
أولا	إستراتيجية تدريس القواعد بالخطوط البيانية	33-31
ثالثا	إستراتيجية لعب الأدوار في تدريس القواعد.	34-33
رابعا	طريقة المقاربة بالأهداف	37-34
خامسا	طريقة المقاربة بالكفاءات.	45-37
الفصل الثاني : تعليمية النحو		
المبحث الأول	التعليمية، مفاهيم وإجراءات	58-47
أولا	مفهوم التعليمية	49-47
ثانيا	أركان التعليمية.	52-49
ثالثا	الوسائل التعليمية	55-52



58-55	علاقة التعليمية بالمعارف الأخرى	رابعاً
72-59	علم النحو	المبحث الثاني
61-59	مفهوم النحو	أولاً
65-61	نشأة النحو	ثانياً
66-65	الفرق بين النحو والقواعد	ثالثاً
71-67	صعوبات تدريس النحو	رابعاً
73-71	تيسير تدريس النحو	خامساً
الفصل الثالث : الدراسة الميدانية		
81-75	منهجية البحث .	المبحث الأول
75	منهج الدراسة	أولاً
76-75	مجال الدراسة (الزماني والمكاني)	ثانياً
81-76	أدوات جمع البيانات .	ثالثاً
-82	تحليل الاستبيان	المبحث الثاني
84-82	عينة الدراسة	أولاً
84	أداة البحث	ثانياً
84	إجراءات تنفيذ الدراسة	ثالثاً
103-85	نتائج الدراسة	رابعاً
107-105	الخاتمة	/
113-109	الملحق	/
118-115	المصادر والمراجع	
121-120	الفهرس	



ملخص :

إذا كان النحو هو العلم الذي يعرف به أحوال أواخر الكلمات في الإعراب والبناء وذلك برصد الكلمات الأصول وأهم التغيرات التي تطرأ عليها ، والتعليمية هي الدراسة العلمية لمختلف طرائق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة ، فإن تعليمية النحو تدرس مختلف طرائق وأساليب تعليمه ، والمواقف التعليمية وهي تعد من المواضيع الشائكة التي يهدف من ورائها إلى التقويم اللساني العربي وتخريج أجيال صاعدة تتقن اللغة العربية جيداً ، بداية من المراحل الأولى حتى مرحلة الدراسات العليا بالجامعة ، وبحثنا هذا يبرز أهم الطرائق الحديثة في تعليم النحو ، وتعد طريقة المقاربة بالكفاءات هي المتبعة حالياً في النظام التربوي الجزائري . وقد قمنا بدراسة ميدانية بمتوسطة رزايقي حسين تعكس لنا الواقع التعليمي الحالي من خلال الحضور الشخصي لبعض الدروس وتوزيع مجموعة من الاستبيانات على الأساتذة ثم تحليلها وإحصائها قصد الكشف أهم الأسباب التي جعلت من مادة النحو صعبة المنال ، وتعيق الفهم العام لها أهمها : عدم وضوح خطوات الطريقة المتبعة في التعليم في أذهان الأساتذة ، وكثافة البرنامج التدريسي وضيق الوقت ، والهدف من وراء هذه الدراسة هو إيجاد طريقة موحدة واضحة في أذهان الأساتذة وتكون فعالة في تقويم اللسان العربي ، وتخريج أجيال تستطيع الكلام باللغة العربية الفصحى وتؤديها أداء صحيحاً.



Résumé

Si, comme c'est la science qui est connue par les conditions de la fin des mots pour exprimer, de la construction et en surveillant les mots d'actifs, les changements les plus importants, et l'éducation est l'étude scientifique des différentes méthodes et techniques d'enseignement et les formes de positions de l'organisation apprenante comme ceux de l'étudiant afin d'atteindre les objectifs souhaités, l'enseignement que l'étude de divers les modalités et les méthodes d'enseignement et des situations d'enseignement qui est l'une des questions épineuses qui vise derrière le calendrier multilingues générations arabes et l'obtention du diplôme émergents maîtrisé la langue arabe ainsi, dès les premières étapes jusqu'à l'université études supérieur universitaire , et notre recherche met en évidence les méthodes les plus modernes de l'instruction que, et c'est la méthode d'approche compétences sont actuellement utilisés dans le système éducatif algérien. Nous avons une étude de terrain CEM REZAIKI HOCINE reflètent notre réalité éducative du courant à travers la présence personnelle de certaines des leçons et la distribution d'une série de questionnaires aux enseignants puis analysées et compter divulgation accidentelle des raisons les plus importantes qui ont fait la matière aussi insaisissable et entravent la compréhension du public de son plus important: le manque de méthode étapes de clarté utilisé l'éducation dans l'esprit des enseignants, et le programme d'intensité des contraintes pédagogiques et de temps, et le but derrière cette étude est de trouver une façon claire et unifiée dans l'esprit des enseignants et être efficace dans le calendrier langue arabe, et les générations de diplômés peuvent parler en arabe classique et interprétée par la performance de vrai.