

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
المركز الجامعي - ميله -



ميدان اللغة والأدب العربي

معهد الآداب واللغات

عنوان المذكرة:

تعليم النحو العربي في ضوء
المقاربة بالكفاءات
- دراسة ميدانية -
لسنة الثالثة ثانوي.

مذكرة تخرج لنيل شهادة ليسانس نظام جديد
تخصص لغة عربية.

إشراف الأستاذ:

جيلالي جقال.

إعداد الطالبتان:

* حسناء عليوش.

* بو عنان نصيرة.

السنة الجامعية: 2013 - 2014

دعاء:

يا ربه لا تدعني أصاب بالغرور إذا نجحت، و لا أصاب باليأس إذا فشلت، بل

ذكرني أن الفشل هو التجربة التي تسبق النجاح.

يا ربه علمني أن التسامح هو أكبر مراتب القوة، يا ربه إذا أسأت إلى الناس

أعطيني شجاعة الاعتذار، و إذا أساء إلي الناس أعطيني شجاعة العفو.

يا ربه ثبتني على دينك الحق و أنصرنا و أذكرنا و لا تنسنا.

- اللهم آمين -

شكر و عرفان

بسم الله الرحمن الرحيم، و الصلاة و السلام على أشرف المرسلين و بعد:

فبتوفيق الله تعالى لنا في إكمال هذا البحث لا يفوتنا إلا أن نتقدم

بالشكر و التقدير و الاحترام إلى أستاذنا الذي يحمل قلبا مفعما

بالحيوية، الأستاذ جيلالي جقال، الذي كان نعم المسير و المرشد، حيث

إنه حاول أن يدلنا على الكتب التي من شأنها أن تغني بحثنا و تجعله

ثريا و متكاملا و منسجما، لتنتج بذلك ثمرة عملنا و مجهودنا المحترم.

و في الأخير لا ننسى أن نتقدم بالشكر و التقدير إلى كل من ساعدنا

من قريب أو بعيد، و إلى كل من علمنا حرفا.

إهداء

توقف الوقت و انتهى الحلم ... لست أدري إن هي بداية شروق جديد أو أنه منعطف آخر صعب و فريد...فريد بنتائج...أجل بالفعل فإن دراستنا بالجامعة كانت دربا منعطفا ته صعبة لكننا الآن قد حققنا الحلم وعبرنا الحياة وأنهينا بخير وعلى خير دراستنا....
فالحمد لله و الشكر له أولا وثانيا و أبدا لأنه أمرني بالصبر و القوة و الإرادة على إنهاء دراستي.

أهدي ثمرة جهدي إلى رجل علمني كيف بالقلم يصنع عالم الفضيلة كيف أقف بعد كل عشرة و أكمل طريقي بثبات،إلى الذي كان حلمه أن يراني في هذا المستوى و لكن القدر لم يشأ ذلك،إلى الذي يشفق قلبي ليراه، أبي- رحمه الله- وأطلب من الله أن يسكنه فسيح جنانه (محمد).

إلى أول حب عشته في دنياي و إلى أول اسم تنطق به شفطاي،إلى التي لا يمكن وصفها بالكلمات فهي الحياة ومنبع الحنان و الحب، إلى التي تعبت و سهرت لكي أرتاح و بكت لأحزاني و فرحت لأفراحي،إليك أُمي الغالية (رشيدة).

إلى الذي حبه يسري بعروقي أخي العزيز (حسين)، و إلى زوجته الغالية (كريمة).
إلى من وهبوني الطمأنينة و الصبر و قوة الإرادة إلى من جعلني حبهم مصدر إلهامي إليكم أخواتي: فتيحة ،عائشة، رقية.

إلى روعي و نور حياتي و رمز السعادة و الفرح، إلى برعم العائلة (محمد).

إلى أعز أصدقائي: رقية، نصيرة، حنان، أمينة.

إلى كل من يعرفني من قريب أو بعيد و لم يتسنى لي ذكرهم.

حسناء

إهداء =

بدأنا بأكثر من يد وقاسينا أكثر من هم وعانينا الكثير من الصعوبات وهانحن اليوم والحمد
نطوي سهر الليالي وتعب الأيام وخلاصة مشوارنا بين دفتي هذا العمل المتواضع.

إلى ينبوع العطاء الذي زرع في نفسي الطموح والمثابرة.... والذي العزيز (عبد الله).

إلى نبع الحنان الذي لا ينضب... أمي الغالية (حسينة).

إلى من يحملون في عيونهم ذكريات طفولتي وشبابي.

إخوتي: عماد ، أمير .

وأخواتي: إيمان، كريمة.

إلى من سرنا سوياً ونحن نشق الطريق معاً نحو النجاح و الإبداع إلى من تكاتفنا يداً بيد
ونحن نقطف زهرة تعلمنا إلى صديقاتي و زميلاتي : حسناء ، حنان ، هدى ، مريم ، مروة .

إلى كل أساتذتي والطلبة الذين سرت معهم في هذا الطريق.

أهدي عملي هذا لهم وأسأل الله عزّ وجل أن يرزقني وإياهم التوفيق و الهداية.

نصيرة.

الحمد لله الذي أنزل القرآن الكريم باللغة العربية و الذي شرفها عن باقي اللغات الأخرى،
بنزوله بلسان عربي مبين، و الصلاة و السلام على رسوله الكريم " صلى الله عليه و سلم "
و على صحبه أجمعين و بعد:

فاللغة ظاهرة اجتماعية لغوية التي يعبر بها كل قوم عن أغراضه، و هي قابلة لدراسة
البنى و تحليلها، و التي أنتجها العقل البشري خلال مراحل تطوره، كما أنها وسيلة للتواصل
بين الأفراد و الأمم الأخرى و بواسطتها تفكر و بها نتعلم ونعلم الآخرين.
لذلك فإن تعلم هذه اللغة يهدف إلى تمكين الإنسان من أدوات المعرفة من خلال
إكسابه مختلف المهارات من قراءة، و تعبير، و كتابة بطريقة صحيحة و سليمة عبر مراحل
التعليم العام، و هذا ما تسعى تعليمية اللغات إلى تحقيقه باعتبارها وسيلة إجرائية هدفها ترقية
قدرة المتعلم.

و نظرا للدور الفعال الذي تلعبه اللغة العربية في التعليم في الوطن العربي، فإنها
تحتل مكانة هامة في المناهج الدراسية باعتبارها وسيلة لدراسة بقية المواد أو المقاييس.
فاللغة وسيلة للتواصل الاجتماعي فهي نسق رمزي يؤدي وظائف متعددة أهمها
التواصل، كما أن اللغة العربية أكمل اللغات الساميات و أوفرها نثرا، و أقوى تركيبا، وأجودها
تعبيرا، فإن النحو في أي لغة هو هيكلها و عمودها الأساسي، و إطارها، و وسيلة
للتفريق بين مختلف اللغات.

كما أن الغاية من امتلاك اللغة هو مساعدة المتعلم على تفعيل قدراته و موارده في
العمل، و تحصيل المعارف و المكتسبات و المهارات الكتابية و الشفوية و الكفايات و
على استثمارها في تلبية الوضعيات الحياتية المختلفة للوصول إلى الأهداف المسطرة التي
يسعى إلى تحقيقها، فإن النحو هو الوسيلة للوصول إليها، فقال أيوب السختاني: " تعلموا
النحو فإنه جمال للوضع و تركه هجنة للشريف"، لأنه سبيل إلى استخلاص حقائق هذه
العلوم بغير النحو، إذ هو كما قيل ميزان كلام العرب. لهذا و ذاك طفق المجتهدون من

أسلافنا يؤصلون قواعده و يستخلصون أحكامه، إلى أن ثبتت و نضجت - خلال القرن الرابع الهجري - قواعده و فروعه ممتزجة ببعض القواعد الأصولية العامة أثناء هذه الحقبة أدرك العلماء أنه لابد للنحو من أصول تحكمه و أدلة تثبته، و هذا ما نراه اليوم في الدراسات العليا الجامعية و الذي أصبح يستعمل كمقياس أساسي في تدريس اللغة العربية " علم أصول النحو " .

إن الغاية من اختيار هذا الموضوع هو الضعف الملاحظ على التلاميذ في توظيف قواعد اللغة العربية أثناء النطق أو الكتابة، و خاصة في التعبير، و الذي يرجعونه إلى صعوبة هذه المادة، و تعد مسألة تدريس النحو في المؤسسات التربوية و مختلف المؤسسات التعليمية و منها التعليم الثانوي، من بين أهم القضايا التي طرحت حولها مجموعة من الإشكاليات منها: ما واقع تدريس النحو في الطور الثانوي؟ و ما هي المنهجية المتبعة في تقديمها للمتعلم؟ و ما مدى نجوعها؟ و هذه المرحلة هي التي نركز عليها في بحثنا هذا، لكونها تمثل خاتمة مراحل ما قبل الدراسات العليا، و قد اخترنا منها السنة الثالثة آداب - أنموذجاً -، و لهذا جاءت المناهج الجديدة المبنية على المقاربة بالكفاءات بطريقة جديدة للتعامل مع النحو العربي، لهذا ارتأينا أن نبحت في هذه الإصلاحات، و في كيفية عملها مع النحو العربي المقدم إلى تلاميذ الطور الثانوي و تحديداً تلاميذ السنة الثالثة، فجاء بحثنا موسوماً ب: تعليم النحو العربي في ضوء المقاربة بالكفاءات - دراسة ميدانية لسنة ثالثة ثانوي -.

و قد قسمنا بحثنا هذا إلى مدخل و فصلين رئيسيين، تسبقهما مقدمة، و تليها خاتمة تتضمن النتائج التي توصلنا إليها، و جاءت على النحو الآتي: المدخل الذي عنوانه " مفهوم العملية التعليمية "، و يضم الحديث عن المفهوم النظري للتعليمية، وموضوعاتها، و تعليمية اللغات، و تعليمية النحو (القواعد)، و تنتهي بعلاقتها بالعلوم الأخرى، و تطرقنا في

الفصل الأول و الذي يحمل عنوان: "نشأة النحو العربي و تعليمه"، و الذي ينقسم بدوره إلى
مبحثين هما الأول خاص ب: نشأة النحو العربي و تعليمه قديما و حديثا و قد جاء فيه:

- نشأة النحو العربي و يضم: مفهومه، و واضعه و أول ما وضع منه.
- تعليم النحو قديما و فيه ميزنا بين النحو العلمي و النحو التعليمي و الأسباب التي دفعت
إلى تعلم النحو.

- تعليم النحو حديثا: و تحدثنا ضمنه عن الطرق المختلفة لتدريس النحو.
أما المبحث الثاني خصصناه للحديث عن مناهج التدريس الحديثة و بالخصوص عن
المقاربة بالكفاءات و الذي جاء فيه مفهوم المقاربة، و الكفاءة، ثم مفهوم المقاربة بالكفاءات،
ثم عرجنا على نشأتها، و طرق بنائها، و الأسس التي تقوم عليها.
أما الفصل الثاني و الذي عنوانه "تعليم النحو في الطور الثانوي" و الذي خصصناه
للحديث عن تعلم النحو لتلاميذ السنة الثالثة "آداب" في المرحلة الثانوية في الجزائر، و
تناولنا فيه النقاط الآتية:

- طريقة التدريس المعتمدة في المدرسة الجزائرية، و تحدثنا فيه عن التدريس بالكفاءات.
- تدريس النحو في السنة الثالثة آداب أشنا فيه إلى: توظيف الوسائل المعتمدة في تدريس
النحو (القواعد)، و محتوى المقرر الدراسي، ثم الخطوات الأساسية للسير في درس
القواعد، ثم أعطينا نموذج تطبيقي لدرس في القواعد "أحكام التميز و الحال" و الذي حللنا
من خلاله ما تحتويه نماذج الدروس الأخرى، ثم تقويم كفاءة الدرس، ثم تحليل الاستبيان و
بيننا فيه آراء المعلم و المتعلم في دروس مادة النحو، و الصعوبات التي تواجههم في فهمها
و استيعابها، و ما هي الحلول المقترحة لمواجهة هذه الصعوبات.
وختمنا بحثنا هذا بخاتمة أشرنا فيها إلى ما يمكن أن يساعد في تقديم الأفضل لدرس النحو
للتلاميذ، مع الإشارة إلى أهم النتائج التي تضمنها البحث و قد اقتضت طبيعة البحث
الاستعانة بالمنهج الوصفي التحليلي لكونه الأنسب في دراسة الظاهرة اللغوية، و لأهميته في

الجانب الإحصائي الذي وظفناه في تحليل الاستبيان، و الغاية من هذا البحث هو الكشف عن واقع تعليم النحو في هذه المرحلة، و قد اعتمدنا فيه على الحضور الميداني في المؤسسة التربوية التعليمية، و كذا الإطلاع على الكتاب المدرسي للسنة الثالثة آداب و دعمناه باستبيان للمعلمين و المتعلمين.

و قد اعتمدنا في انجاز هذا البحث على جملة من المصادر و المراجع التي تخدم موضوعنا، مع أن هناك صعوبات وقفت أمامنا و لكننا و الحمد لله تجاوزناها. و نرجو أن نكون قد وفقنا في بلوغ الغاية التي هدفنا إليها من خلال بحثنا هذا، و الاطلاع على الطريقة المعتمدة في تدريس النحو في إطار منهجية التدريس - المقاربة بالكفاءات - داخل المؤسسة الجزائرية، و إبراز ما يمكن أن يشكل عائقا في سبيل إيصال الفهم الجيد لها إلى التلاميذ.

و نحن ننهي عملنا هذا، ولا يفوتنا أن نشكر و نعترف بجميل كل من ساعدنا في انجاز هذا البحث و خاصة الأستاذ المشرف " **جيلالي جقال** " الذي أفادنا بتوجيهاته السديدة، كما نشكر أيضا مدير ثانوية - **عبد الحفيظ بوالصوف** - الذي استقبلنا في خضم مؤسسته و لكل الأساتذة و التلاميذ الذين ساعدونا في عملية الاستبيان.

تمهيد:

عرفت العقود الأخيرة من القرن العشرين اهتماما بارزا بمنهجية تعليم المواد، حيث انصرف عديد من الباحثين، على اختلاف تخصصاتهم، إلى البحث في المسائل المتصلة بترقية طرائق التدريس، ومع استمرارية هذه البحوث المسلطة على مسائل التعليم و التعلم ظهرت التعليمية كعلم جديد آخذ في التكوين ، لتصبح اليوم علما جديدا قائما بذاته، له مفاهيمه و مصطلحاته، و إجراءاته الخاصة.

ونظرا لأهمية العملية التعليمية في الحياة وأثرها فيها وردت مفردات في أول آيات كريمات إذ قال عزوجل ﴿ 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) ﴾¹.

حيث تكرر لفظ علم ويعلم ثلاث مرات في الآيات وهذا يذل على مدى فضل العلم والتعلم على الإنسان وحث الخالق على طلبه وقال الله تعالى: ﴿ الرَّحْمَنُ (1) عَلَّمَ الْقُرْآنَ (2) خَلَقَ الْإِنْسَانَ (3) عَلَّمَهُ الْبَيَانَ (4) ﴾².

فالتعلم نعمة والتمكن منه فضل من الله على العباد ويقنضي الشكر والحمد، مما يؤكد أهمية العلم والتمكن منه ما حظي به أهل العلم من مكانة عند الله أولا وعند العباد ثانيا.

كما لا ننسى أن للعلم والتعلم دورا فعالا في الحياة وتطويرها وتنظيمها حيث يقول الله جلا جلاله في هذا الصدد: ﴿ قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ (9) ﴾³.

¹ - سورة العلق الآية (3 . 5) .

² . سورة الرحمن الآية (3 . 4) .

³ . سورة الزمر الآية (9) .

لم يكتف القرآن وحده بذكر فضل العلم والتعلم في الحياة، بل تعداه إلى السنة الشريفة في قول الصديق الأمين " جاء الرسول المصطفى "ص" ليشدد على أهمية التعلم و طلب العلم إذ قال وهو الذي لا ينطق عن الهوى ﴿طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة﴾.¹ كما جاء في أبيات منسوبة للإمام علي رضي الله عنه يؤكد على أهمية وفضل العلم والتعلم، يقول:

ما لفضل إلا لأهل العلم إنهم
وقيمة المرء ما قد كان يحسنه
على الهدى لمن استهدى أدلاء
والجاهلون لأهل العلم أعداء
فقم بعلم ولا تطلب به بدلا
فالناس موتى وأهل العلم أحياء²

إذن فما هي التعليمية؟ و ما هي موضوعاتها؟ .

1) تعريف التعليمية:

قبل الخوض في مفهوم التعليمية، و موضوعاتها ينبغي الإشارة إلى تعدد مسميات هذا العلم في اللغة العربية الذي يقابله في اللغة الأجنبية المصطلح « Didactique »، وهذا بطبيعة الحال راجع إلى تعدد مناهل الترجمة، ففي حين اختار بعض الباحثين تعريب المصطلح: "ديداكتيك"، و البعض الآخر اجتهد لوضع مسميات مثل: علم التدريس، علم التعليم، التدريس، تعليمات، التعليمية، وهذا المسمى الأخير هو الأكثر شيوعا و تداولاً.

يرجع الأصل اللغوي للتعليمية إلى أصل إغريقي (Didaktikos) وهو يشير إلى معنى التربية، و كل ما يمت بصلة إلى التعليم، و منه الشعر التعليمي الذي

ط1، 1 - محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،¹ 2008، ص19.

² - محسن عطية: تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ص20.

أصوله النظرية التي تفرضها طبيعة العناصر التي تتفاعل في عملية التدريس وقواعدها التطبيقية المستنبطة من الممارسة الميدانية .

"تعني التعليمية الدراسة العلمية لطرائق التدريس و تقنياته، ولأشكال تنظيم حالات التعلم التي يخضع لها المتعلم بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة...إنه تخصص يستفيد من عدة حقول معرفية مثل: اللسانيات، علم النفس، علم الاجتماع، تربية...و يختار منها ما يناسبه للأسس عليها بناء تخصص جديد في ميدان التدريس"¹

"هي العلم المسؤول عن إرساء الأسس النظرية و التطبيقية لتعلم الفاعل و المعقلن".²

«الديداكتيك هي الدراسة العلمية لسيرورات التعليم والتعلم قصد تنظيم هذه السيرورة بكيفية يمكن معها اكتساب المفاهيم اتجاه الذات والمحيط».³

(2) موضوعات التعليمية:

¹ - بشير إبرير: في تعليمية الخطاب العلمي، مجلة التواصل، تصدرها جامعة عنابة، جوان 2001، ص70-71.

² - أنطوان صياح و آخرون: تعليمية اللغة العربية، ص18.

³ - سالم أكو يندي: ديكاكتيك المرح المدرسي من بيداغوجيا إلى ديكاكتيك، دار الثقافة، الدار البيضاء، 2001، ص157.

تبحث التعليمية في موضوعات عديدة، لا تنحصر في محتوى التدريس أو في الطريقة فحسب، وإنما تشمل جميع أبعاد و مكونات العملية التعليمية، و هذا يعني أن المتخصص في هذا المجال يمكن أن يطرق العديد من الإشكالات والموضوعات منها:¹

أ- نوعية المتعلمين:

من حيث مستواهم المعرفي والفكري وظروفهم النفسية الاجتماعية، فدراسة هذه العناصر تمكن من تحديد الدوافع المساعدة على توطيد علاقة المتعلم بالتعليم.

ب- المعلم:

من حيث طريقته وأساليبه في التدريس وكذا ظروفه النفسية والاجتماعية ومستواه المعرفي.

ج- المحتوى:

من حيث البحث في المقرر الدراسي و دراسته دراسة وصفية تحليلية لإبراز نوعية الموضوعات التي تتطلبها العملية التعليمية و تناسبها مع مستوى المتعلمين ، و المقصود بمحتويات التدريس نوعية المعلومات و المعارف و الاتجاهات و المهارات و القيم التي يقع عليها الاختيار من خلال السلطة التربوية المسؤولة عن تطوير المناهج الدراسية، التي يتم تنظيمها في إطار مقررات المجال الدراسي.²

د- المؤسسة التعليمية:

- ينظر: بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية التطبيق، جدار الكتب العالمي، عمان، ط1، 2007م، ص10 و ما بعدها.¹

² - أحمد فريقي: التواصل التربوي و اللغوي، دراسة تحليلية، د.ط، 2011، ص10.

من حيث الموقع والبيئة التعليمية التي توجد فيها والقوانين التي تحكمها.

هـ - معرفة الأهداف:

نوعية الأهداف التي يصبو إليها النظام التربوي من أجل تحقيقها
أهي عامة أو خاصة أم إجرائية؟ وهل تتعلق بمهارات عامة أو بمعارف
معينة ومن يختارها و يحددها.

و - الأنشطة:

أي نوعية التمارين والنشاطات التي يعتمد عليها المعلم من أجل
إيصال المعلومات إلى التلميذ وهي متعددة ومختلفة و منها ما هو شفوي
و ما هو كتابي .

ز - الوسائل:

ونعني بها الوسائل المعتمدة في إنجاز العملية التعليمية مثل: هل قسم
أم مخبر؟ هل كتاب أو مطبوعة أو صورة أو أشرطة؟ كما يمكن النظر
في هاته الوسائل من حيث علاقتها بالمتعلم و المضمون و
الطريقة.

ح - النتائج:

من حيث تحقيق النتائج المرجوة في الأهداف المسطرة و مدى
مشاركة المتعلمين فيها، وما هي الصعوبات التي تعيق؟.

3) تعليمية اللغات:

كما نعرف أن اللغة (Langage) هي الملكة الإنسانية التي تتجلى في تلك القدرات الفطرية التي يمتلكها الإنسان دون سواه من الكائنات الحية أخرى التي تسمح له بالإنجاز الفعلي للكلام بواسطة نسق من العلامات.¹

عرفنا مما سبق أن التعليمية علم موضوعه التدريس بصفة عامة، فإذا أضفنا إليها صفة اللغات لتصبح "تعليمية اللغات" "Didactique des langues" فإننا نقصد هنا ذلك الميدان العلمي الذي يتناول بالبحث والتحليل مسائل تتعلق بإيصال اللغات²

ظهر هذا المصطلح لأول مرة سنة 1961 لدلالة على الدراسة العلمية لتعليم اللغات، وذلك قصد تطوير المحتويات و الطرائق و الوسائل للوصول بالمتعلم إلى التحكم في اللغة كتابة ومشاهدة، حيث نجد تعليمية القراءة تعليمية التعبير و تعليمية النحو، تعليمية النصوص...

إن تعليمية اللغات - باعتبارها فرعا من فروع التعليمية - تخصص يجمع بين اهتمامات مختلفة، فهي ليست حكرا على اللساني فحسب، بل هي المجال المشترك بين اللساني و النفسي و التربوي... ولذا فتعليمية اللغات بعدان، أول لغوي و ثاني تربوي³

* البعد اللغوي لتعليمية اللغات:

تشكل اللسانيات، باعتبارها الدراسة العلمية للغة الإنسانية، حقلًا مرجعيًا أساسيًا للتعليمية، ذلك أنها المعين الرئيسي الذي يمد البحث اليداكتيكي اللغوي بالحصيلة المعرفية النظرية التي تستثمر في ترقية طرائق تعليم اللغات.⁴

2009/1 - أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر ط2 ص .

- عبد اللطيف القاري وعبد العزيز الفرضاف: كيف تدرس بواسطة الأهداف، الدار البيضاء، ط1، 1989، نقلا عن بشير النصوص، ص15. ²إبرير، تعليمية

-نبيلة قدور: التداخل اللغوي بين العربية و الفرنسية وأثره في تعليمية اللغة الفرنسية في قسم اللغة العربية وآدابها، ص93.

3

4- أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ديوان المطبوعات الجامعية، د ط، الجزائر، 2000، ص130.

* البعد التربوي لتعليمية اللغات:

يتجسد في اعتمادها علي بعض الأفكار و النظريات الخاصة التي عكستها أعمال علماء الفكر التربوي الحديث مثل : هربرت، ديوي و غيرهم. حيث طرح هذا الفكر عدة نظريات استفادة منها التعليمية.

كما تستعين تعليمية اللغات بالدراسات السوسiolوجية للإجابة عن العديد من الأسئلة من مثل: أثر العوامل الاجتماعية على مستعملي اللغة، مستويات الخطاب و علاقتها بالفئات الاجتماعية، انساق القيم والتقاليد المعبر عنها في محتوى اللغوي مقرر على التلاميذ في مرحلة دراسية معينة...¹

(4) - تعليمية القواعد (النحو) :

تعد تعليمية القواعد محورا هاما في محاور تعليمية اللغة العربية، ولذا تسعى التعليمية إلى وضع أفضل الوسائل لدراساتها بالاعتماد على أحداث الدراسات اللغوية.

«ولكن العلوم المرجعية وتحديد الصرف والنحو والبلاغة ومقاربة لغوية في إطار النص العام (الألسنية النصية والرمزية / السيميولوجيا...)، لا في إطار الجملة المفردة، فتحت أمام تعليمية القواعد أفاقا جديدة. فاتجهت الأبحاث نحو دراسة القواعد وظيفيا من خلال الخطاب، في وضعيات تواصلية حقيقية، كالحوار، والخطابة، والمرافعات، والرسائل، وما دار حول النمط الإقناعي والبرهاني من أعمال».

كما اتجهت الأبحاث أيضا نحو دراسة القواعد، من خلال النصوص الحقيقة، من أدبية وفنية، ومن نصوص مرجعية غير فنية، وفي هذا الإطار تم اكتشاف أهمية بعض مفاهيم القواعد في بناء النصوص : زمن

¹ - بشير إبرير: في تعليمية الخطاب العلمي، ص21.

الأفعال ، اساليب الجمل، ادوات الربط، تواتر بعض عناصر الجملة مثل الصفات و الظروف وغير ذلك...

لقد سهلت التعليمية على التلاميذ اكتشاف المعنى، و الفائدة من دراسة القواعد، عبر مالها من وظيفة في التأشير الى نوع النص، وتداخل أنماط الخطاب ضمنه، وبات باستطاعت المتعلم توظيف اكتشافاته في الإنتاج المكتوب، و ممارسة تقنيات التعبير... وصار من الأسهل على المتعلم أن يفهم ضرورة الكتابة الصحيحة في الأوضاع التواصلية الحياتية، بعيدا عن تدريبات الإملاء الآلية التي لم يكن يدرك معناها و الفائدة منها

1. «

(5) علاقة التعليمية بالعلوم الأخرى:

تتداخل التعليمية مع العديد من العلوم، حيث استفادت مما توصلت إليه هذه الأخيرة من نتائج، ولهذا فإن الباحث في التعليمية يجد نفسه مضطرا للبحث في علوم أخرى ذا علاقة و منافع متبادلة بينها و بين التعليمية منها البيداغوجيا، و علم الاجتماع ، و اللسانيات.

¹ . أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، ج 1 ص 29.

5(1). البيداغوجيا:

ترتبط التعليمية بالبيداغوجيا في تبادل المنافع بدرجة كبيرة تصل إلى حد التداخل بينهما مما يؤدي إلى صعوبة التفريق بينهما وتحديد صفاتهما، وهو ما يشبه العلوم الأخرى كاللغويات وعلوم النفس والاجتماع.

فالتعليمية تدرس محتويات المعرفة بصفة خاصة، بينما البيداغوجيا تعنى بالعلاقات بين المتعلمين والمعلمين وتجيب عن العديد من الأسئلة التي تتمثل في: العلاقات بين المعلم والمتعلم، واستخدام طرق وتقنيات تربوية والوسائل المتنوعة في العملية التعليمية وكيفية تقويمها.

فقد استخدم " كومينوس " أو " كامينسكي " الديداكتيك (التعليمية) كونه يعد الأب الروحي للبيداغوجيا منذ سنة 1657 في كتابه (الديداكتيكا الكبرى) حيث يعرفها بأنها فن لتعليم مختلف المواد والتربية أيضا.¹

بالإضافة إلى المثلث الديداكتيكي حسب هوسي فهو يعني: أنه من غير الممكن أن نتصور العملية التعليمية خارج المثلث الديداكتيكي أو البيداغوجي فهو مثلث متساوي الأضلاع يتكون من: الأستاذ والتلميذ والمادة الدراسية (المعرفة) فالعلاقة بن مكوناته الثلاثة هي علاقة تواصل وحوار، أما العلاقة بين الأستاذ والتلميذ هي علاقة بيداغوجية، فبفضل ما يمتلكه المدرس من الكتابات الثقافية والإستراتيجية والتواصلية يستطيع أن يجعل التلاميذ يشاركون وينخرطون في الدرس.²

5(2). علم الاجتماع:

يعد علم الاجتماع أحد المناهل التي استفادت منها التعليمية وكان لها بالغ الحظ للأخذ منه، فاللغة بوصفها ظاهرة اجتماعية ووسيلة للتبليغ لها دور فعال في

¹ - ينظر : محمد الدريج، عودة إلى تعريف الديداكتيك .

² - محمد الدريج، عودة إلى تعريف الديداكتيك.

عملية التواصل بين الأفراد ومختلف المؤسسات الاجتماعية، مما أكسبها هذه الميزات.

- وعلم الاجتماع يجيب عن العديد من الأسئلة تتعلق بالتعليمية منها:¹
 من يستعملها؟ وكيف يستعملها؟ وعم يستعملها؟ وما هي الاستخدامات اللغوية التي يستطيع استثمارها في المؤسسة التعليمية؟ كما أنه يميز بين الأوضاع اللغوية وغير اللغوية وأشكال التواصل بنوعيه الشفوي والمكتوب.
 ومن بين علماء الاجتماع الذين درسوا علاقة التعليمية بعلم الاجتماع وليم هاولي سميث (W.H.Smith) في كتابه (مدخل إلى علم الاجتماع التربوي) ، والذي يرى أن علم الاجتماع وميادينه يدخل ضمن دراسة قضايا التربية ومختلف نظرياتها.
 كما درس كل من جيرارد (Gérard) وباستيد (Bastide) أثر الانتماء الاجتماعي في قوة التحصيل المدرسي.²

3(5). اللسانيات:

اللسانيات التي تعد حقلا معرفيا في الدراسات اللغوية فهي أحد أهم العلوم التي ساهمت في إثراء تعليمية اللغات بشكل كبير و ملفت للانتباه من خلال ما قدمته لها عن طريق مدارسها و نظرياتها المختلفة التي كانت بمثابة خلفية لميلاد التعليمية.

أدت اللسانيات بتخصصاتها المختلفة أدوارا أساسية في نشأة و تطوير التعليمات ،حيث استفاد هذا التخصص من التراث النظري المعرفي اللغوي

2 - ينظر: بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص 21 .

3- ينظر: علي وطفة وعدنان عبد الرحيم، علم الاجتماع التربوي، 11-04-2011، مقالة منشورة في موقع:

www.arab-ency.com

بالإضافة إلى أن اللسانيات ساهمت عبر أفكارها الجديدة في إعادة بناء البرنامج و إختيار المحتوى اللغوي المناسب لكل مرحلة عمرية من التعلم حيث أصبحت أداة ضرورية لتحديد الأهداف المرجوة لمادة ما، أو بالأحرى تعليم لغة من اللغات " فأصبح تحديد الأهداف الذي يقصد به حاليا الكفايات اللغوية في المنهاج الجديد، في العملية التعليمية التعلمية حيث لا يمكن الحديث عن تدريس مادة من المواد دون حصر قائمة من الكفايات المتوخاة منها اللسانيات فهي أداة ضرورية جدا لتحديد هدف تعليم اللغة وتوضيحه " ¹.

فقد مكنت اللسانيات التعليمية من التفكير والتأمل في المادة اللغوية و بنياتها التي تحكمها و هذا انطلاقا مما قدمه و جاء به دي سوسير (Desaussure) رائد المدرسة البنيوية، وبلوم فيلد (Bloomfield) في المدرسة التوزيعية، و مدرسة تشومسكي (Chomsky) التوليدية التحويلية، كذلك ماقدمته المدرسة الإنجليزية التي يتزعمها فيرث (Firth)، التي تطورت بفضل جهود "مايكل هاليداي" و "ديل هايمس" فبفضل هذه المدارس برزت مفاهيم عديدة كان لها بالغ الأثر تعليمية اللغات، من أهمها: مفهوم النظام عند دي سوسير (Desaussure)، فاللغة عنده نظام محكم يتكون من مستويات للتحليل هي: المستوى الصوتي و الصرفي و النحوي و المعجمي و الدلالي. ²

و من بين المفاهيم اللسانية التي تأثرت بها التعليمية مفهوم الملكة أو القدرة اللغوية و ما يقابلها من مصطلح آخر متمثل في "الأداء اللغوي" و اللذان جاء بهما "تشومسكي"، و قد استغل من قبل التعليمية في بناء إستراتيجيات جديدة فيما يخص طرق تدريس اللغة وتحسين بيداغوجيتها.

¹ - أحمد فريقي، التواصل التربوي اللغوي (دراسة تحليلية، تقديم مصطفى محسن، مطبعة imprimerie rabet net المغرب، 2011، ص115.

² - بشير إبرير: تعليمية النصوص الأدبية بين النظرية و التطبيق، ص17.

أما أصحاب النظريات الإجتماعية التواصلية، قد جلبوا إهتمام المختصين في التعليمية بمدى أهمية الجانب الإجتماعي الوظيفي للغة، وضرورة التركيز على الملكة التبليغية التواصلية.

و للتعرف على علاقة اللسانيات بعلم التعليم لابد من إشارة إلى جملة من المسلمات منها:

المعلومات اللغوية صنفان:

1) معلومات متعلقة بالمتكلم متصلة بملكته اللغوية، لأن الإنسان يولد يحمل إستعدادات على الفعل اللغوي ثم يكتسب عادات وصيغ وآليات و مهارات عملية تمكنه من تعلم استعمال اللغة وفق مقتضيات التواصل المختلفة.

2) معلومات متعلقة بعلم اللسانيات وهي معرفة عملية و نظرية بحثية تتألف من مجموع المسلمات النظريات.¹

و خلاصة القول، إن التعليمية علم مستقل بذاته يهتم بتنظيم العملية التعليمية بكل مكوناتها، مستندا في ذلك على مرجعتين إثنيتين الأولى اللسانية وثانية تربوية بداعوجية. فالتعليمية إذن تعد علما بالغ الأهمية، بما تقدمه من معارف و دراسات يستفيد منها أعوان العملية التعليمية في تدريس مختلف المواد الدراسية ومنها مادة النحو أو القواعد النحوية، التي تعتبر جزءا رئيسيا في تعليم اللغات، ومنها اللغة العربية وما وضع لها من نحو.

¹ - ينظر: لطفي بوقرية، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص08.

تمهيد:

تحتل اللغة مكانة عظيمة في المجتمعات البشرية، فهي وسيلة لتواصل والتعبير وتحقيق الانسجام، واللغة العربية كغيرها من اللغات تحتل هذه المكانة بل وأكثر من ذلك عند أهلها، فهي عزة العربي وافتخاره، وهي لغة دينه وقومه، هذا ما جعل علماءنا العرب يهبون إليها حفظاً و صيانة من الأخطار التي تهددها وذلك بوضع علم يحقق لهم ذلك ألا وهو علم النحو.

I. المبحث الأول:**1-نشأة النحو العربي:****أ- مفهوم النحو:**

النحو في اللغة الطريق والجهة والجانب، وعلم النحو علم إعراب كلام العرب، وسمي هكذا لأن المتكلم ينحوا به مناهج كلامه أفراداً وتركيباً. وهذا هو الهدف من النحو عند النحاة، وقد أكدّه بن سراج بقوله: "والنحو إنما أريد به أن ينحوا المتكلم إذا تعلمه كلام العرب. وهو علم استخرجه المتقدمون فيه من استقراء كلام العرب، وقفوا منه على الغرض الذي قصده المبتدئون بهذه اللغة. وكان العرب يعظمون النحو والنحاة حتى ذهب بهم الأمر إلى تسمية كتاب سيبويه " الكتاب " أو وصفه بأنه " قرآن النحو " ¹.

و كان وهناك من يرى أن تشمل قواعد النحو على أساليب اللغة من جميع نواحيها كقواعد ربط الكلام، وتأليف الجمل والحذف والذكر، والتقديم والتأخير والإيجاز والمساواة والإطناب وغير ذلك مما ندرسه اليوم. على رأس هذا الاتجاه عبد القاهر الجرجاني الذي يقول في مقدمة كتابه " دلائل الإعجاز ":«هذا كلام وجيز يطلع به المناظر على أصول النحو جملة

¹ - أحمد مؤمن: اللسانيات النشأة والتطور، ، ص 37.

واحدة وكل ما به يكون النظم دفعة. ومعلوم أن ليس للنظم سوى تعليق الكلم بعضها ببعض، وجعل بعضها سببا من بعض»¹.

ولقد حدد بيار جير "Pierreguiraud" النحو بقوله: «إن النحو هو الفن الذي يعلم الكتابة التكلم بلغة ما دون خطأ». ويقول دوسوسير "Désassure": «إن النحو يدرس اللغة بصفاتها مجموعة من طرائق التعبير، ويشمل بالتالي الأنظمة التي تعالج البنية والتراكيب»². ونخلص

من كل هذا إلى تعريف مبسط للنحو هو: «النحو هو محاكاة العرب وإتباع نهجهم في ما يقولوه من كلام صحيح مضبوط بالحركات». أو هو كما يقول إبراهيم مصطفى: «قانون تأليف الكلام»³.

وقد تعدد تعريفه عند علماء العرب منهم :

جاء في لسان العرب لابن منظور في مادة النحو: «والنحو: إعراب الكلام العربي، والنحو: القصد والطريق، يكون ظرفا ويكون اسما، نحاه ينحوه و ينحاه نحو انتحاه»⁴. فالنحو في مفهومه اللغوي هو القصد والاتجاه .

ويقول ابن جني في باب القول على النحو: «هو انتحاء سمت كلام العرب، في تصرفه من إعراب وغيره، كالتثنية، والجمع، والتحقيق، وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذ بعضهم عنها رد به إليها. وهو الأصل مصدر شائع أي نحوت نحو كقولك قصدت قصدا ثم خص به الانتحاء هذا القبيل من العلم، وقد استعمله العرب ظرف وأصله المصدر، أنشد أبو الحسن:

ترمي الأمايز بمجمرات بأرجل روح مجندات

¹ - إميل يعقوب: من قضايا النحو واللغة ، الدار العربية للموسوعات، بيروت، لبنان، ط1، 2009، ص12.

² - المرجع نفسه، ص09.

³ - إميل يعقوب: من قضايا النحو واللغة، ، ص11.

⁴ - ابن منظور: لسان العرب، ج 14، ضبط نصه خالد رشيد القاضي، دار صبح، بيروت، ط1، 2006م، ص71.

يحدوا بها كل فتى هيات وهن نحو البيت عامدات»¹

تعريف صاحب المستوفي:

"النحو صناعة علمية ينظر لها أصحابها في ألفاظ العرب من جهة ما يتألف بحسب استعمالهم لتعريف النسبة بين صيغة النظم، وصورة المعنى فيتوصل بإحداهما إلى الأخرى". ويقول ابن عصفور:

"النحو علم مستخرج بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب الموصلة إلى معرفة أحكام أجزائه التي يتألف منها فيحتاج من أجل ذلك إلى تبين منها ومن أحكامها. وانتقده ابن الحاج بأنه ذكر ما يستخرج به النحو ويتبين ما يستخرج به الشيء ليس تبيننا لحقيقة النحو وبأن فيه المقاييس شيء غير النحو، علم مقاييس كلام العرب هو النحو.² كما يعرفه محمد عبد الله جبر بقوله:

«النحو في أيسر صور تعريفه هو العلم الذي يقدم لدارس اللغة الصيغ والتراكيب التي تشتمل عليها إمكانيات الاستعمال اللغوي الصحيح، فهو يتناول تقسيم الكلمات وحالات تغيرها الإعرابي بحسب موقعها، أو لزومها حالة واحدة، ويقدم صور الجمل المستعملة من اسمية و فعلية، وما يطرأ على كل منها من زيادات أو نقص أو تبديل، وما يمكن أن تكمل به إحداهما، أو يتصل بعناصر تصلح لأن توجد في كليتهما»³.

ولم يكن النحو يعرف بهذا الاسم قديما و إنما كان يطلق عليه علم العربية، ولم يظهر هذا المصطلح إلا في عهد الطبقة الثانية من علماء المدرسة البصرية، فقد اشتهر عنها مؤلفات اتسمت بأنها نحوية.⁴

ب - سبب وضعه:

¹ - أبو الفتح عثمان ابن جني: الخصائص، مجلد1، تحقيق عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ص395.

² - ينظر: تواتي بن تواتي، محاضرات في أصول النحو، دار الوعي، روية، د.ط، 2008، ص18.

³ - محمد عبد الله جبر: الأسلوب والنحو، دراسة تطبيقية في علاقة الخصائص الأسلوبية ببعض الظواهر النحوية، دار الدعوة، الإسكندرية، ط1، 1988م، ص7

⁴ - محمد الطنطاوي: نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، دار المنار، 1991م، ص17.

قبل ظهور الإسلام لم يكن المجتمع العربي على اختلاف لهجاته وثرائه اللغوي في حاجة إلى دراسة اللغة وضبطها، إذ كانت تجري على لسان العربي فطرة، وكان صدرهم وعاء لها، كما أنها كانت تمثل للقبائل العربية وسيلة للمفاخرة بأمجادها على لسان شعرائها. حيث يقول محمد الطنطاوي: «علم النحو ككل قانون تتطلبه الحوادث وتقتضيه الحاجات، ولم يكن قبل الإسلام ما يحمل العرب على النظر إليه، فإنهم في جاهليتهم غانيون عن تعرفه لأنهم كانوا ينطقون عن سلفية جبلوا عليها، فيتكلمون في شؤونهم بدون إعمال فكر، أو رعاية إلى قانون كلامي يخضعون له، قانونهم ملكتهم التي خلقت فيهم، ومعلمهم بيئتهم المحيطة بهم».¹

وقد كان نزول القرآن الكريم باللغة العربية إتماماً لسيادة هذه اللغة، وتشريفاً لها، كما ساهمت الفتوحات الإسلامية في نشرها وسط مختلف الأقوام التي دخلت تحت لوائه وأقبلت على تعلم لغته، كما تطلب فهمهم للرسالة التي جاء بها الإسلام أن يكون هناك تبادل للألفاظ والعبارات من أجل التواصل وفهم بعضهم بعض، وهو ما أدى إلى ظهور بعض الأخطاء اللغوية، والتي عدت لحناً وعباً في اللغة العربية، "فاختلاط العرب بالأعاجم في مصر والشام والعراق وفارس أدى إلى شيوع اللحن والفساد في اللغة بينهم".²

إضافة إلى هذا فإن هجرة الأعاجم إلى موطن الإسلام لتعلمه، وكذلك رحلة العلماء المسلمين إلى البلدان المجاورة للدول الإسلامية لتعليمه أدى إلى ظهور أجيال جديدة ذات لهجات مختلفة نتيجة الاختلاط والزواج بين العرب وغير العرب «إذ بالتعايش بين أبناء العرب الفصحاء و الأجيال الكثيرة من العجم تحول لسن الأبناء إلى لغة حضرية خاصة، وتنوعت إلى لهجات محلية».³ بذلك بدأ اللحن يتسلل إلى ألسنة العرب الفصحاء وشاع بكثرة

¹ - محمد الطنطاوي، نشأة النحو، ص9.

- أبو القاسم عبد الرحمن بن عبد الله السهيلي: نتائج الفكر في النحو، تح: عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد معوض،

² دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1992م، ص3.

³ - ينظر: التواتي بن التواني، المدارس النحوية، دار الوعي، الجزائر، 2008م، ص5.

في بداية العصر الأموي (41هـ-132هـ)، وخاصة في الحواضر وأطراف شبه الجزيرة العربية المجاورة للأمم أخرى.

وقد تعددت الروايات التي تصف مظاهر هذا اللحن نذكر منها: قول ابن جني: «رووا أن النبي صلى الله عليه وسلم سمع رجلا يلحن في كلامه فقال: " إرشدو أخاكم فإنه قد ضل »¹

ويضيف: "وروا أيضا أن أحد ولادة عمر - رضي الله تعالى عنه - كتبنا إليه كتابا لحن فيه فكتب إليه عمر: أن قنع كاتبك سوطا "².

و يروى أن أعرابيا في عهد عمر بن الخطاب - رضي الله عنه - أراد أن يسمع من القرآن، فقرأ عليه مقرئ قوله تعالى: «أن الله برئ من المشركين ورسوله» . فقرأها (ورسوله) بالكسر عاطفا الرسول على المشركين، فقال الأعرابي: أو قد برئ الله من رسوله، إن يكن الله تعالى برئ من رسوله فأنا أبرأ منه. وبلغت هذه القصة عمر فدعا الأعرابي وقال له: ليس هكذا يا أعرابي، فقال الأعرابي: كيف هي يا أمير المؤمنين؟ فقال: إن الله برئ من المشركين ورسوله بالرفع . فقال الأعرابي : وأنا أبرأ ممن برئ الله ورسوله منهم، فأمر أن يقرئ القرآن إلا عالم اللغة.

وهناك روايات أخرى تبين مدى انتشار اللحن في كلام العرب، وقد رفض العرب هذه الظاهرة ولذلك سعوا إلى وضع ما يحفظ القرآن الكريم من اللحن، وبضبط اللسان العربي، ويمكنهم من التفاخر بتراثهم، خاصة بعد وفاة الرسول صلى الله عليه وسلم حيث وجدوا أنفسهم وجها لوجه أمام ثقافات الشعوب المجاورة التي دخلت في الإسلام، كالثقافة القبطية في مصر، السريانية في العراق، والنبطية. بإضافة إلى الثقافة اليونانية والرومانية، فكانوا بين

¹ - ابن جني، الخصائص، ص395.

² - المرجع نفسه، ص395.

أمرين: إما أن يكونوا تلاميذ لهذه الأمم، أو أن يكونوا قائدين عن طريق إنشاء ثقافة خاصة بهم.¹

لذلك أنبرى أبو الأسود الدؤلي وتلاميذ ته إلى وضع رسم إعراب القرآن ووضع قواعد النحو، مع الإشارة إلى أن أول واضع للنحو هو الإمام علي بن أبي طالب -كرم الله وجهه-، حيث قام بوضع قواعده وأسسه وأخذ أبو الأسود الدؤلي عنه.

ومهما يكن فإن علم النحو بما يحتويه من مادة نحوية وما شهدته من تطور لم يكن من صنيع عالم واحد بل هو نتيجة لما بذله مختلف العلماء من جهود وإعمال الفكر، فأبو الأسود الدؤلي مهد له بما وضعه من أصول وأضاف إليه من جاء بعده ما اجتهدوا فيه من أبواب وقواعد وعلل، فما يحتويه "الكتاب" لسيبويه (180هـ) من مادة نحوية بلغت درجة من الاكتمال والنضج، والغزارة، والشمول تؤكد بأنها نتيجة لمخاض طويل ومجهودات أجيال متعاقبة.²

ج - واضعه وأول ما وضع منه:

اختلف مؤرخو النحو قديما و حديثا في تحديد أول واضع للنحو، وأول ما وضع منه، وهذا ما يظهر جليا في مختلف الكتب والمؤلفات التي تؤرخ لنشأة النحو، ولكن الأكيد أن واضعه من رجل الإسلام. ومن الروايات التي ذكرت في هذا الموضوع نجد:

- إن أول واضع للنحو هو الإمام علي بن أبي طالب كرم الله وجهه، حيث قام بوضع قواعده وأسسه وأخذ أبو الأسود الدؤلي عنه، إذ دخل عليه ذات يوم فوجده مطرقا ووجد بيده صحيفة فسأله عنها، فقال له: إني سمعت ببلدكم لحنا فأردت أن أصنع كتابا في أصول العربية، وألقى إليه بالصحيفة وقد كتب فيها: الكلام كله اسم، فعل، حرف، فالاسم ما أنبأ عن المسمى، والفعل ما أنبأ عن حركة المسمى، والحرف ما أنبأ عن معنى ليس

- تمام حسان: الأصول، دراسة إبستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، النحو - فقه اللغة - البلاغة، عالم الكتب، القاهرة، 2000م، ص 25.

² - عبد القادر المهري: نظرات في التراث اللغوي عند العرب، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط 1، 1993م، ص 165.

باسم ولا فعل ، وقال له أنح هذا النحو و أضف إليه ما وقع إليك، وتمضي الرواية فتذكر أن أبا الأسود وضع باب العطف، والنعت، وحروف النصب إن، أن، ليت، لعل، ولم يذكر لكن فأمره علي بزيادتها.¹

- روي أنا أبا الأسود وضعه حين سمع اللحن على لسان ابنته لما خاطبته بقولها: ما أجمل السماء (بضم اللام لا بفتحها)، فأجابها بقوله: نجومها. فردت عليه بأنها لم تقصد السؤال، بل عنت التعجب من جمال السماء. فأدرك حينها مدى انتشار اللحن في الكلام، و كان أول ما وضعه من النحو هو باب التعجب و الفاعل والمفعول به.²

و في رواية أخرى قيل إن ابنة لأبي الأسود قالت له: ما أشد الحر! في يوم شديد الحر، فقال لها: إذا كانت الصقعاء من فوقك والرمضاء من تحتك. فقالت: إنما أردت أن الحر شديد. فقال لها: فقولي إذن ما أشد الحر!³

- وهناك من يذهب إلى أن أبا الأسود وضع النحو بإشارة من أمير البصرة زياد بن أبيه.⁴ و الملاحظ أن هذه الروايات تشترك في جعل أبي الأسود الدؤلي ظالم بن عمر (ت69هـ) الواضع لرسم العربية، من خلال نقط أواخر الكلمات أو ما يسمى بـ (نقاط الإعراب)، والتي كانت منطلقا لما يعرف اليوم بالعامل النحوي.

ومهما يكن فإن علم النحو بما يحتويه من مادة نحوية، وما شهد من تطور لم يكن من صنيع عالم واحد بل هو نتيجة لما بذله مختلف العلماء من جهود و أعمال فكر، فأبو الأسود الدؤلي مهد له بما وضعه من أصول وأضاف إليه من جاء بعده ما اجتهدوا فيه من أبواب و قواعد وعلل، فما يحتويه «الكتاب» لسيبويه (ت180هـ) من مادة نحوية بلغت درجة

-القطفي: أنباء الرواة على أنباه النحاة، ج1، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1986م، ص39.¹

² - محمد الطنطاوي: نشأة النحو، ص 13 .

³ - ألقطفي: أنباء الرواة، ص 51.

⁴ - المرجع نفسه، ص 5.

من الاكتمال والنضج، والغزارة، والشمول تؤكد بأنها نتيجة لمخاض طويل و مجهودات أجيال متعاقبة.

2- تعليم النحو وقواعد اللغة العربية قديما و حديثا:

أ- تعليم النحو قديما:

إن أهم غاية وضع لأجلها النحو هي حماية القرآن الكريم من أخطار اللحن، والحفاظ على اللغة العربية من الذوبان في اللغات الأجنبية وبالتالي الزوال. فمن خلال هذه الغاية نجد أن النحو في بدايته لم يوضع من أجل غاية تعليمية، بل من أجل الحفاظ على السلفية العربية التي تميز بها استعمال اللغة، وتقوم بها الألسنة التي حادت عن مسارها، هذا ما دفع ببعض الباحثين - نذكر منهم تمام حسان، ومحمد صاري مثلاً- إلى التمييز بين نوعين من النحو هما : النحو العلمي، والنحو التعليمي.

1- النحو العلمي: (Grammaire Scientifique)

اعتمد النحاة في بداية وضعهم للقواعد النحوية على منهج علمي، ينشد الدقة في الوصف والتفسير، كما تميز بالعمق والذاتية، وخاصة في عهد الطبقة الأولى من نحاة البصرة، حيث تميزت عملية وضعهم للقواعد النحوية بمجموعة من السمات هي:¹

-الموضوعية: وتتضمن مظهرين، الأول هو السماع أو الاستقراء، إذ كان النحاة الأوائل يعتمدون في وضعهم للقواعد على جمع المادة اللغوية عن طريق السماع متقيدون بزمان ومكان محددين. أما المظهر الثاني فهو الاحتجاج أو ما يعرف بالضبط، إذ كانوا يستشهدون على صحة هذه القواعد وثبوتها بواسطة كلام العرب.

-الشمولية: وتنقسم إلى عنصرين هما: الحتمية، أو ما يعرفه النحاة بالقياس، بمعنى أن ما يوضع من قواعد يجب أن يتطابق مع ما يوجد في كلام العرب. والعنصر الثاني هو تجريد الثوابت، ويتمثل فيما وضعه النحاة من أصل وفرع وقياس علة وحكم وعدول.....

¹ - إبراهيم السامرائي، المدارس النحوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط2، 2010م، ص25.

-التماسك: من عناصره التصنيف، وهذا ما يبدو جليا في النحو العربي بدءا بأقسام الكلام من معرب ومبني، ومجرد ومزيد، وصحيح ومعتل، وماض ومضارع وأمر... فهذه السمات جعلت من النحو علما مضبوطا، وهذا ما يذهب إليه تمام حسان بقوله: «لقد بدأت قصة النحو ساذجة بسيطة كبداية كل الأمور العظيمة، فكانت اقرب إلى الجانب العلمي التطبيقي منها إلى الجانب الفكري النظري».¹

إن ما قام به النحاة الأوائل لم يكن غرضه التعليم، وإنما غرضه حفظ اللغة العربية من الضياع والزوال في اللغات الأخرى، رغم هذا هناك ظروف دعت إلى تعلمه.

2- النحو التعليمي: (Grammaire Pédagogique)

بعد هذه الطبقة الأولى من نحاة البصرة نجد أن من جاء بعدهم من النحويين وأغلبهم موالى، حولوا النحو من طابعه العلمي إلى طابع تعليمي ويرجع ذلك إلى:

✓ رغبة غير العرب من الموالى في فهم الرسالة التي جاء بها القرآن الكريم وذلك من خلال تعلم اللغة العربية، وهذا الدافع ظهر حتى عند العرب أنفسهم.

✓ أن اللغة العربية كانت الحاجز للموالى وتوليهم مناصب هامة في الدولة، خاصة في عهد الأمويين. وكذلك تحقيق الانسجام داخل المجتمع العربي.

وهنا وجه النحو إلى تحقيق غاية تعليمية، فأخذ النحاة يضعون شروحا لما يوضع من قواعد نحوية من خلال عبارة "اعلم يا فتى" في أغلب الأحيان.²

ومنه كانت عملية تعليم اللغة العربية وتعلمها في أصولها تعبدية، وفيها تقرب إلى الله سبحانه وتعالى، فهي لغة القرآن الكريم ولذا اهتم الصحابة-رضوان الله عليهم- بتعليمها وتعلمها أيما اهتمام وتبعهم المسلمون في ذلك وبخاصة علماء النحو العربي بتدريسها وقد تعددت لديهم طرائق التدريس المتمثلة في التلقين والمناقشة، معتمدين على التقليد، والتكرار،

¹ - تمام حسان: الأصول، ص31.

² - تمام حسان: الأصول، ص27.

والحفظ الآلي، والاستظهار. وكانت عملية التعليم تتم داخل المساجد في حلقات للعلم يترأسها علماء النحو أمثال الخليل بن أحمد (ت 175هـ) وسيبويه (ت 180هـ) و الرؤاسي (ت 175هـ)، ومن هذه الحلقات تخرج كبار العلماء، فقد كان الكسائي (ت 189هـ) يأخذ النحو عن الفراء والرؤاسي كما أخذه عن الخليل.¹

ومنه فقد خص تعليم درس النحو العربي في «الحفاظ على الكلام البليغ والمنطق السليم، خاصين إياه بعناية بالغة، درسا وتطبيقا، وحفظا وتنسيقا، لأسباب رأوها دينية واجتماعية وأخلاقية وسياسية (...)» ومن أجل ذلك بذلت جهود جبارة في سبيل إرساء قواعد الدرس النحوي ثم البلاغي، فكانت تعقد الحلقات فتثار الأنظار وتتلاقح الأفكار، في أحضان المساجد والكتاتيب، ومجالس العلماء والأمراء والأسياد، وفي حضرة كل من يثمن قيمة «الكلمة والكلام» ويعرف ما للقول الصائب من تأثير وأثر في النفوس المطمئنة.²

ويبدو حرص القدماء على تعليم اللغة العربية وتدريس قواعدها النحوية من خلال وضع وتأليف مؤلفات ما يلبي حاجات المتعلمين في الدروس النحوية نذكر منها اللامع لابن جني (ت 392هـ) وقطر الندى لابن هشام الأنصاري (ت 761هـ) والجمل للزجاجي (ت 939هـ)، وكانت هذه المؤلفات بمثابة الكتاب المدرسي في وقتنا الراهن.

ب- تعليم النحو حديثا:

يشغل تعليم النحو حديثا مكانة رفيعة في المؤسسات التعليمية، ويختلف الآن عم كان عليه قديما، وذلك لتطور وسائل التدريس وبفضل مجهودات التي بذلها الباحثون في سبيل التعليم والتعلم بطريقة أفضل مغايرة لما كان عليه في القديم، حيث وضعت طرق تدريسية متنوعة.

❖ طرق تدريس النحو وقواعد اللغة العربية:

¹ - التواتي بن التواتي: المدارس النحوية ص 93.

² - ابن حويلي ميداني: واقع "النحو" التعليمي بين الحاجة التربوية والتعقيد المزمّن، مجلة كلية الآداب و العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 5، جامعة محمد خيضر، بسكرة، جوان 2009 م.

الطريقة: هي مجموعة قواعد يقينية وسهلة تتيح لكل الذين يلتزمون بها التزاما دقيقا أن لا يعتبروا ما هو صحيح مما هو خاطئ، وتساعد على التوصل إلى معرفة حقيقية، دون بدل مجهودات غير ضرورية.¹

- وهي ما يتبعه المعلم من خطوات متتابعة و متتالية و مترابطة لتحقيق هدف أو مجموعة أهداف تعليمية محددة. إذ أن طرق تدريس النحو من الموضوعات التي شغلت فكر المعلمين، وهناك طرق كثيرة ومتعددة أهمها:

1- الطريقة القياسية:

تعد الطريقة من أقدم طرق التدريس، و«القياسية طريقة عقلية، لأنها إحدى طرق التفكير التي ينتهجها العقل، في سبيل الوصول من المجهول إلى العموم».²

وتسمى هذه الطريقة أحيانا طريقة القاعدة ثم الأمثلة، تبدأ هذه الطريقة بعرض القاعدة ثم تعرض الأمثلة يعد ذلك لتوضيح القاعد ومعنى هذا أن الذهن ينتقل فيها من الكل إلى الجزء. تأتي فكرة القياس في هذه الطريقة من حيث فهم التلاميذ للقاعدة ووضوحها في أذهانهم ومن ثم يقيس المعلم أو التلاميذ الأمثلة الجديدة الغامضة على الأمثلة الأخرى الواضحة وتطبيق القاعد عليها.

وقد اعتمد بعض الكتاب هذه الطريقة في تأليف كتبهم ومنهم: عباس حسن (النحو الوافي)، مصطفى الغلاييني (جامع الدروس العربية).³

عيوبها :

❖ أنها تعود التلاميذ على الحفظ والمحاكاة العمياء.

❖ عدم الاعتماد على النفس والاستقلال في البحث.

تيزي¹ - رمضان أرزيل ومحمد حسونات: نحو إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، دار الأمل لطباعة والنشر والتوزيع، وزو، الجزائر، د ط، 2، 2002، ص20.

² - أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، ج1، ص129.

³ - أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، ج1، ص129.

❖ تضعف فيهم القدرة على الابتكار والتجديد.

❖ أنها تبدأ بالصعب وتنتهي بالسهل.

وقد هجرت هذه الطريقة بعد ثبت علميا أنها لا تكون السلوك اللغوي السليم لذا التلاميذ.

2- الطريقة الاستقرائية : قامت

هذه الطريقة على يد الألماني فردريك هربارت (F- Herbert)، وهي تقوم على "الملاحظة والمشاهدة، للوصول إلى الأحكام العامة، بها يصل الفرد إلى القضايا الكلية التي تسمى القوانين العلمية أو الطبيعية".¹

وتقوم هذه الطريقة على البدء بالأمثلة تشرح ثم تستنبط منها القاعدة وعليها بني هاربارت (Herbert) خطواته الخمس المشهورة التي لا يزال العديد منا يعتمد عليها إلى اليوم وهي:

(1) - المقدمة أو التمهيد.

(2) - عرض الأمثلة أو النص على السبورة أو على الورق المقوى وقراءة الأمثلة أو النص و مناقشة التلاميذ في معناها .

(3) - الموازنة وتسمى الربط أو المناقشة و تناول الصفات المشتركة والمختلفة بين الجمل وتشمل الموازنة بين نوع الكلمة و علاقتها و وظيفتها وموقعها بالنسبة لغيرها وعلامة إعرابها.

(4) - استنباط القاعدة:من خلال المناقشة و الموازنة ويشترك في استخدامها المعلم والتلاميذ وتكتب على السبورة بلغة سهلة.

(5) - التطبيق على القاعدة وهذه الخطوة من الخطوات الهامة وينبغي أن تنتوع صور التطبيق.

و تمتاز هذه الطريقة بإثارتها لتفكير الطلاب، والانطلاق من اللغة إلى الأحكام.²

عيوبها:

¹ - أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، ج1، ص127.

² - أنطوان صياح: تعليمية اللغة العربية، ج1، ص128.

- ❖ أنها بطيئة التعليم.
- ❖ قلة مشاركة التلاميذ في الدرس لأن المعلم هو الذي يقدم الدرس ويوازن ويقارن بين أجزائه ويتولى صياغة الاستنتاج.
- ❖ تركيزها على العقل دون الجوانب الأخرى .
- ❖ تعطيل قدرات المتدرسين في التجديد والابتكار .

3- الطريقة التكاملية:

- الطريقة التكاملية في التعليم، لا تختص بتدريس القواعد، بل تتجاوز إلى تعليم اللغة بأنشطتها المختلفة يتم بواسطتها تدريس القواعد من خلال النصوص الأدبية، شعرا و نثرا. و تمتاز الطريقة التكاملية بجملة من الخصائص منها:
- تعد الأسلوب الطبيعي في الحياة، فبواسطته يتحقق أمران أساسيان، أولهما وظيفي يتمثل في التعبير عن مواقف الحياة، والثاني تعليمي يظهر من خلال إدراك أسرار الإبداع الفني وممارسة الإنتاج النقد،..... الخ.
 - تعطي للنحو طعما، ساعة يدرك التلميذ سره في ضبط المعنى.
 - تشكل نشاط لغويا وظيفيا، يجد مكانه الطبيعي في خبرات الطلاب اليومية .
 - تربط بين فروع اللغة، وأساسها الوحدة، وفروعها مظاهر تلك الوحدة .
 - تقوم على أسس نفسية (العقل وحدة متكاملة وليس من ملكات متعددة)، وأسس تربوية (تتمم المواد الدراسية بعضها بعضا)، وأسس لغوية (استعمال اللغة في التعبير بالكلام والكتابة).

خطواتها:

- (1) التمهيد.
- (2) قراءة النص.
- (3) قراءة التلاميذ.

(4) مناقشة معاني النص.

(5) استخراج الأمثلة.

(6) إدراك القاعدة النحوية.

(7) التقويم التكويني.

1

(8) التوظيف والتطبيق: (المعنى – المسائل النحوية و الصرفية).

3- الطريقة الحوارية:

وتقوم في جوهرها على المناقشة واستثمار خبرات التلاميذ السابقة لتوجيه نشاطهم نحو تحقيق هدف معين ولا بد أن يعد الأسئلة إعدادا جيدا يراعي فيها الوضوح والتسلسل والترتيب وعدالة توزيعها على التلاميذ.

عيوبها:

❖ أنها تستغرق زمنا طويلا.

❖ تؤدي إلى الاستطراد والخروج عن الموضوع .

❖ عدم قدرة بعض المعلمين على تنفيذها.

5- الطريقة المعدلة:

و تسمى طريقة النصوص التكاملية، أو تسمى طريقة الأساليب المتصلة، وهي طريقة تكاد تجمع مزايا الطرق السابقة إذ تبدأ بعرض نص متكامل يحمل في طياته توجيهها ويعالج النص كما تعالج موضوعات القراءة حيث يقرأ التلاميذ قراءة جهرية ثم تعالج هذه الأمثلة حسب الطريقة الاستقرائية معتمداً المعلم على الحوار في الانتقال من مثال إلى آخر حتى يستنتج التلاميذ قواعد الدرس فيصوغها المعلم على السبورة .

¹ - أنطوان صياح: تعليمية اللغة العربية، ج1، ص130 وما بعدها .

ولاشك أن هذه الطريقة تعطي المعلم فرصة تدريس القواعد من خلال موضوعات القراءة والأدب والتعبير، وفي هذه الطريقة يتم مزج القواعد بالتركيب والتعبير الصحيح والاستعمال والتمرن والتكرار حتى تتكون الملكة اللسانية .

هذه أهم الطرق المستخدمة في تدريس مادة النحو، بالإضافة إلى وجود دعوات من طرف بعض الباحثين- مثل محمد صاري - إلى استخدام طرق جديدة ذات فعالية كطريقة "التمارين البنيوية".

و في الأخير نصل إلى أن النحو العربي مر بمراحل من النمو والنشأة وصولاً إلى النضج والكمال. فمحاربة اللحن كانت أول خطوة لبداية هذا العلم، الذي أخذ ينمو تدريجياً ككل العلوم التي " في أثناء نموها وتكوينها، تكثر فيها التفسيرات، و ترفضها الآراء، و تتعدد المذاهب لذا يبدأ العلم بسيطاً بأصوله واتجاهاته، وينتهي معقداً متعددًا"¹

و لم يتوقف هذا الإسهاب هنا، بل امتد إلى الحرص على تعليم اللغة العربية ونشرها من خلال تعليم قواعدها النحوية، وتطوير الأساليب والطرق التي تحقق ذلك، وهذا ما يؤكد تعدد طرق تعليم النحو الآن، والتي تعد من الأسس التي تقوم عليها الإستراتيجيات التعليمية في كل المؤسسات التربوية.

II. المبحث الثاني:

1. مناهج التدريس الحديثة (المقاربة بالكفاءات):

¹ - أنطوان صياح: تعليمية اللغة العربية، ج2، ص113.

يعتبر الإصلاح في العملية التربوية عملية دائمة مستمرة تخضع للتقييم والرقابة ، وأحسن مدرسة ليست هي التي تؤلف اللجان من أجل الإصلاح، ولكن هي التي يكون الإصلاح جزءا آليا في داخلها، يتعامل مع المحيط ويدفعها دائما إلى الأمام، فالمدرسة إصلاح دائم، والمربي هو مصلح اجتماعي، و لهذا ظلت المنظومة التربوية تبحث عن أساليب جديدة لتحسين أدائها وزيادة مردودها، فقد مست المدرسة السلوكية الأساس والتبرير العلمي للتعلم بواسطة الأهداف، حيث يتميز الظرف الذي يجري فيه إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية بجملة من المميزات والعوامل الداخلية منها التعددية السياسية و ما يرتبط بها من إرساء لمفهوم الديمقراطية وغرس روح المواطنة في النفوس الناشئة بالإضافة إلى العوامل الخارجية التي منها العولمة في الاقتصاد والتطور المتسارع للمعارف العلمية والتكنولوجية ، وانتشار الوسائل الحديثة للإعلام والاتصال على أوسع نطاق كل هذه الأسباب تجعل المنظومة التربوية تصلح مناهج التعليم تماشيا مع سيرورة العصر. وقد أوضح أبو بكر بن بوزيد ذلك: "الإصلاح الشامل للمؤسسة التربوية ترمي إلى تشييد نظام تربوي متناسق و ناجح قصد تمكين المدرسة الجزائرية من مواجهة تحديات الحاضر والمستقبل المتعددة وتحقيق الشروط العلمية والتكنولوجية التي بإمكانها ضمان تنمية مستدامة وضمان تربية موجهة نحو التنمية والرفي" ¹

ونقصد من خلال هذا القول أن الإصلاح يقوم بتغيير المنظومة التربوية على أنقاض الإصلاح السابق الذي لم يلق نجاحا قاد إلى تفهقر المستوى التعليمي في أوساط المنظومة التربوية مما سرع إلى وضع طريقة جديدة تعرف بالكفاءة التي كان لها الفضل في تحسين المردود التعليمي و محاولة الخروج به إلى بر الأمان . وبعد فشل بيداغوجيا الأهداف وعدم تحقيقها للنتائج المرجوة، قامت المنظومة التربوية بإدخال إصلاح جديد يسمى بالمقاربة بالكفاءات « إن دواعي تبني بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات من قبل منظومتنا التربوية جاء نتيجة حملة من التساؤلات منها: أين تقع منظومتنا التربوية من المنظومات التربوية العالمية الزائدة

¹ - أبو بكر بن بوزيد: المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، نوفمبر 2006، ص7.

؟ وما هي الكفاءات التي سيكون شبابنا في حاجة إليها في نهاية التمدرس ليكونوا قادرين على بناء المجتمع و بفاعلية ¹.

بالرغم من أن مفهوم المقاربة بالكفاءات أصبح اليوم أكثر رواجاً و تداولاً في الخطاب التربوي إلا أن ثمة صعوبة في تحديد مدلوله، ذلك أنه من المفاهيم المجردة و الافتراضية، فهو ليس سلوكاً قابلاً للملاحظة و القياس المباشر إلا من خلال الإنجازات و النتائج التي يحققها الفرد المتعلم. و هنا تدعونا الضرورة إلى ذكر بعض التعريفات لهذا المصطلح.

1. مفهوم المقاربة بالكفاءات:

أ- مفهوم المقاربة:

المقاربة: هي تصور أو مشروع عمل يتطلب تحديد إستراتيجية خاصة تعمل على تحديد العوامل المساهمة في تحقيق الأداء الفعال. و هي أيضاً: تصور نظري مكون من مجموعة مبادئ يتأسس عليها برنامج دراسي.

ب- مفهوم الكفاءة:

جاء في لسان العرب لابن منظور «كفاً: كفاة على الشيء مكافأة و كفاء: جازاه و الكفيء: النظير و كذلك الكفاء و الكفوء، و المصدر الكفاءة بالنتح و المد، و الكفاء: النظير و المساوي»² وعليه فلفظة الكفاءة تحمل معنى المماثلة أو النظير، أيضاً يأتي بمعنى القدرة، و الاستجابة الفعالة في الوضعيات، و المواقف المشكلة.

- الكفاءة: هي مجموعة من الإمكانيات التي يكون الفرد قادراً على تعبئتها بهدف مواجهة وضعية جديدة، وهي مكتسبة ولا تحقق إلا من خلال أفعال ملموسة.³

¹ - منهاج اللغة العربية ، الوثيقة المرفقة لمنهاج اللغة العربية، السنة الثانية متوسط، ص7.

² - ابن منظور: لسان العرب، ج5، دار الجيل، بيروت، 1988، ص269.

- العربي أسلماني: الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2006، ص30.

- الكفاءة: هي قدرة الفرد على التصرف بعفوية، و بشكل فعال في مواجهة وضع مشكل بتحديد موارد معرفية وإجرائية شتى.¹
- الكفاءة: هي نظام من المعارف المفاهيمية، و الإجرائية التي تكون منظمة تجعل الفرد قادرا على الفعل عندما يكون في وضعية معينة، أو إنجاز مهمة من المهام، أو حل مشكل من المشاكل.²
- والكفاءة أيضا « هي أن يستطيع كل واحد القيام بم يجب أن يعمل به بشكل ملائم وبالمثل سيسعى المربون اليوم في المدرسة لتنمية كفاءات التلميذ حتى يتمكن من أن ينشط بفاعلية في دراسته و في وسطه وفيما بعد في حياته المهنية ».³
- و الكفاءة " مجموعة من المهارات (الجسمية و الحسية) والمهارات العقلية والمهارات الوجدانية يمكن ملاحظتها و قياسها و الحكم عليها بالنجاح أو الفشل، فالنجاح يدل على وجود كفاءة والفشل مؤشر على انعدامها أو عدم اكتمالها ".⁴
- و من جهة أخرى فالكفاءة " مفهوم مركب من المهارات ولذلك لا يمتلكها المتعلم إلا إذا إمتلك المهارات المشكلة لها عن طريق الممارسة الفعلية ".⁵
- و خلاصة القول إن تعريف الكفاءة بشكل مختصر هو " القدرة المتعلم على تجسيد موارده لحل وضعية مشكلة ". و لتثبيت هذا المفهوم نعرض الخطاطة التالية التي توضح مفهوم الكفاءة:⁶

¹- المقاربة بالكفاءات: مصطلحات و مفاهيم، وقائع ملتقى التكويني الولائي للأساتذة اللغة العربية وآدابها، ميلة، 6-7 أفريل 2008، ص2.

- عبد الكريم غريب: المنهل التربوي معجم موسوعي في المصطلحات و المفاهيم البيداغوجية و

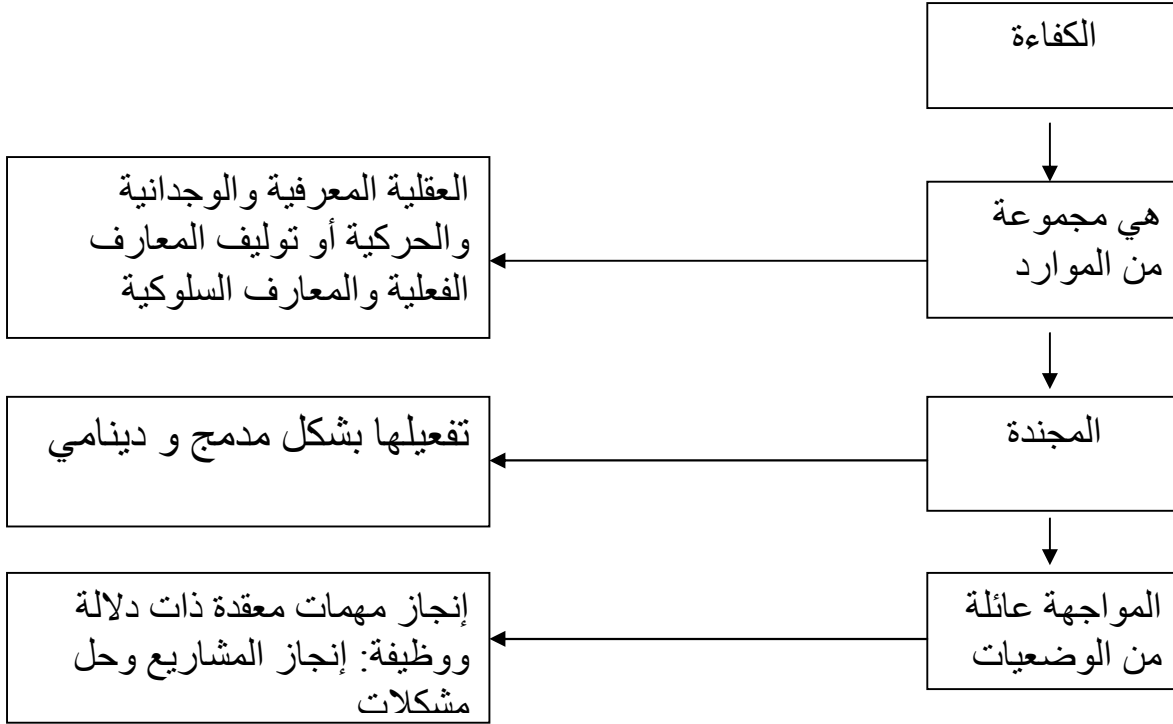
التربية، الدار البيضاء، 2006، ص168²الديداكتيكية و السيكلوجية. ط1، ج1، عالم

³- أبو بكر بن بوزيد: المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، نوفمبر، 2006، ص18.

⁴- أوحيدة علي: التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، مطبعة الشهاب، باتنة 2007، ص23.

⁵- المرجع نفسه، ص16.

⁶- محمد الطاهر و علي: بيداغوجية الكفاءات، د.ط، 2006، ص24.



الشكل رقم 01: مخطط يوضح مفهوم الكفاءة

ت- مفهوم المقاربة بالكفاءات:

هي نظام تعليمي جديد يركز على تطوير كفاءات المتعلمين، و تنميتها و إعطائها الأولوية في بناء المناهج بدلا عن الاهتمام بتدريس المعارف.¹

إنها مقاربة حديثة تركز على أسس تربوية و بيداغوجية نفسية، وقيم نوعية ذات نزعة بنائية تعطي فيها الأولوية لنشاط المتعلم قدرته الذاتية عوضا عن التركيز على المادة التعليمية، بشكل يتحول فيه الهدف التعليمي من مراكمة المعلومات و المعارف (الكم المعرفي) إلى الاهتمام بتطوير قدرات التلاميذ و تنمية مهاراتهم.²

¹ - سليمان طيب نايت و آخرون: المقاربة بالكفاءات، ط1، دار الأمل، نيزوزو، 2004، ص07.

² - العربي أسليمان: الكفايات في التعليم، ص59 و ما بعدها.

وفي منهج المقاربة بالكفاءات يكون المتعلم هو أساس ومحور العملية التعليمية، وهي تهدف إلى:

- جعل المتعلم فاعلا ومنتجا.
- توجيه المتعلم إلى التفكير الإيجابي الهادف لحل وضعية مشكلة حلا عمليا وواقعا وفاعلا.
- إدماج المكتسبات وتفعيلها.
- تنظيم المكتسبات واستغلالها في وضعيات جديدة ذات دلالة.

2. نشأة المقاربة بالكفاءات:

نشأت المقاربة بالكفاءات نتيجة للصراع المحتدم بين نظرتين في التعلم، هما النظرية السلوكية التي يتأسس عل مبادئها التعليم بالأهداف، و النظرية البنائية التي صاغت نتائج علم النفس المعرفي المعاصر¹، فبعد أن سيطرت أفكار النظرية السلوكية ردحا من الزمن على الفكر التعليمي جاءت النظرية البنائية كرد فعل مناهض يرفض أفكار الاتجاه الأول و يتجاوز مفاهيمه، ففي الوقت الذي حصرت النظرية السلوكية مفهوم التعلم في خانة (المثير و الاستجابة) بعده مجموعة من التغيرات التي تطرأ على سلوك الفرد استجابة لمثيرات المحيط الخارجي، اعتبرت النظرية البنائية التعلم نشاطا عقليا بحثا يحدث عن طريق السيرورة العقلية².

معنى هذا أن النظرية البنائية- كما سبق القول- تنطلق من فرضية أساسية مفادها أن التعلم يتم بشكل تلقائي و ذاتي يبني فيه الإنسان معارفه بموجب أفعال الخاصة، و أن هذا الفرد المتعلم نادرا ما يوظف كل طاقاته و إمكاناته أثناء التعلم، و من ثمة فإن تطوير هذه الغاية الأساسية من التعلم ، و لهذا ترفض النظرية البنائية تزويد المتعلم بمعلومات

¹ - محمد بوعلاق: مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، د.ط، قصر الكتاب، البليدة، 2004، ص10.

² - خير الدين هني: مقارنة التدريس بالكفاءات، ط1، الجزائر، 2005، ص47.

ومعارف جاهزة، و تسعى إلى تطور و تكييف نشاطه العقلي و الوجداني و النفسي والحركي عبر مساعدته على استثمار قدراته و طاقاته بشكل أكثر فاعلية¹.

استنادا إلى هذه النتائج التي توصلت إليها البحوث المعاصرة في مجال علم النفس المعرفي صار لزوما العدول عن تطبيق المقاربة بالأهداف لاسيما بعد الانتقادات التي وجهت إليها، و من أهم الانتقادات الآتي: ²

✓ يعتبر التدريس بالأهداف من أنواع التدريس السطحية و الشكلية، لأنه ينطلق من مواقف سلوكية ترجع كل شيء إلى سلوكيات خارجية قابلة للملاحظة مما يحول الفعل التعليمي إلى فعل تعودي و إلى رد فعل إشرطي يقدم الخصوصية و يستبعد التفكير و الإبداع.

✓ الاهتمام بالجانب المعرفي الحسي (الحركي) على حساب الجانب الوجداني.

✓ تركيز بيداغوجيا الأهداف على التحكم في سلوكيات الأفراد و قيادتهم عن طريق خلق استجابات شرطية بدل خلق أفراد أذكياء، و هذا ما يضعف قدراتهم على الخلق و الإبداع.

و قد كانت هذه الانتقادات من العوامل التي أفضت إلى بروز الاهتمام بالكفاءات في التعليم، إذ بدأت الكثير من الدول في التفكير في هذه المقاربة الجديدة التي تعالج عيوب المقاربة الأولى، تعدل من سلبياتها، و لم تكن الجزائر لتحيد عن هذا التوجه العام الذي نهجته هذه الدول، إذ أعلنت عن تراجعها عن بيداغوجيا الأهداف، - التي تبنتها في التسعينيات - بتأسيس لجان تحت إشراف وزارة التربية الوطنية لبناء برامج تتضمن الكفاءات المراد إكسابها للتلاميذ، و دخلت هذه البرامج حيز التطبيق سنة 2003 لتنفيذها في السنة الأولى ابتدائي و في السنة الأولى من التعليم المتوسط .

إن الانتقال من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفاءات كان نتيجة لأن الكل صار مقتنعا بعدم جدوى تخزين المعارف مهما بلغت هذه المعارف من سعة، خاصة في هذا العصر الذي يشهد ثورة في إنتاج المعرفة، وهذا ما دفع الكثير من الأنظمة التعليمية إلى التركيز على تقييم ما

¹ - محمد بوعلاق: مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، ص10.

² - سليمان طيب نايت وآخرون: المقاربة بالكفاءات، ص24. و محمد بوعلاق: مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، ص44.

يحملونه من معارف و عليه فإن غاية كل نظام تعليمي، ينشد الفاعلية و الجودة، تتمثل فيما يكسبه للمستفيدين منه من كفاءات تؤهلهم لمواصلة الدراسة¹.

إن خيار الاعتماد على " الكفاءات " في بناء المناهج يقع في سياق الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم، أي من التركيز على المادة المعرفية إلى التركيز على المتعلم، يجعله محور الفعل التربوي، لأن التعلم بالمفهوم الحقيقي لا يعتبر المعرفة غاية بذاتها، بل يعدها وسيلة لبناء الكفاءة، و عليه تصبح المعرفة رافدا من روافد الكفاءة و ليست هي الكفاءة ذاتها، و لهذا يعد هذا التصور الجديد لمفهوم الكفاءة نموذجا مثاليا لتلافي سلبيات النموذج السابق، و معالجة نقائصه².

و إن كان مدخل الكفاءات في نظر بعض الباحثين لا يشكل نموذجا مستقلا عن التدريس بالأهداف، فهو في نظرهم مجرد حركة تصحيحية للتدريس الهادف و نموذج من نماذجه. و لكن بصرف النظر عن مسألة استقلالية المقاربة بالكفاءات عن التدريس بالأهداف أو الإستقلاليته فإن الشيء المتفق حوله هو أن تبني المقاربة بالكفاءات كان نتيجة حتمية للتطورات و التغيرات التي مست مختلف نواحي حياة الإنسان، وكان أيضا نتيجة حتمية فرضتها تطور الدراسات النفسية .

3. طرق بناء المقاربة بالكفاءات:

تستند المقاربة بالكفاءات على إستراتيجية معينة تؤدي في النهاية إلى بلوغ الغاية التي تستهدفها، و هي جعل المتعلم قادرا على تعبئة و تشغيل قدراته و مهاراته و معارفه قصد

¹ - محمد بوعلاق: مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، ص13.

² - خير الدين هني: مقارنة التدريس بالكفاءات، ص52.

حل وضعيات مشكلة قد تعترضه، و لكي يتحقق ذلك تعتمد المقاربة بالكفاءات على أنواع من التعليمات التي أفرزتها الدراسات البحثية في السنوات الأخيرة وهي¹:

(1) التعليم بواسطة حل المشكلات.

(2) التعلم بواسطة المشروع.

(3) التعلم التعاوني.

3-1) التعليم بواسطة حل المشكلات:

و يقصد بها وضع المتعلم في وضعية مشكلة تتضمن صعوبات و أسئلة محيرة لا يملك المتعلم حولا فورية لها، الأمر الذي يجعله يشعر بشيء من الحيرة و الفضول الذي يدفعه إلى بذل جهده لإيجاد الحل، و ذلك بتوظيف تصورات و معارفه القبلية، و يتم ذلك بشكل فردي، أو في إطار جماعي.²

3-2) التعليم بواسطة المشروع:

طريقة المشروع أسلوب تعليمي يقوم علي تقديم مشروعات للتلاميذ في صيغة وضعيات تعليمية تعليمية تعالج مشكلة اجتماعية أو اقتصادية أو ثقافية معينة تجعل المتعلمين يشعرون بميل حقيقي لبحثها و حلها كل حسب قدراته، إنه نشاط منظم و منسق يقوم به المتعلم، أو مجموعة من المتعلمين بهدف تنفيذ عمل معين، ويكون ذلك تحت إشراف الأستاذ الذي يقوم بدور الموجه و المرشد.³

3-3) التعليم التعاوني:

يعد التعليم التعاوني من أبرز الأنشطة و الفعاليات التي تجعل المتعلم محورا للعملية التعليمية التعليمية، و هو يعني تقسيم المتعلمين إلى مجموعات و تكليفهم بعمل أو نشاط

¹ - المرجع نفسه، ص157.

² - محمد الطاهر وعلي: بيداغوجية الكفاءات، ص44.

³ -العربي أسليمان: الكفايات في التعليم، ص69.

معين يقومون به مجتمعين متعاونين، معتمدين في ذلك على النشاط الفردي لكل واحد منهم.

1

(4) الأسس التي تقوم عليها المقاربة بالكفاءات:

إن المقاربة بالكفاءات لا تولي ظهورها للمعارف ولا يمكننا الاستغناء عنها إذ يقول أحد رواد هذا المنهج "جرو نود" « المقاربة بالكفاءات لا ترفض المحتويات و المواد التعليمية وإنما هي تؤكد على ضرورة تفعيلها في المدرسة و في الحياة».² والتدريس بواسطة الكفاءات ليس ذلك التدريس الروتيني الذي يقوم به المعلم خبط عشواء ينتهج خلاله طريقة الخطأ والصواب، فتارة يخطئ وتارة يصيب أو يقلد نموذجاً معيناً كما هو دون تكييف مراحل وشكله والتصرف في محتواه أو يتبع مع سبقه دون نقد وتحوير.³ أي أن التدريس بواسطة الكفاءات هو ذلك التدريس الذي يتم على دراية ويتركز على أسس ومبادئ ومنهجية مضبوطة و عناصر متكاملة فيما بينها، فبالرغم من ذلك فإن المعلم المطبق لبيداغوجية الكفاءات فهو على دراية كاملة بكيفية تحضير درسه و نجاعته مع متعلميه، فهو يقوم على أساس:

(1) التحضير الجيد للحصة:

أن يكون المعلم له القدرة على التحليل والتوظيف والتركيب بالإضافة إلى القدرة على تكييف الحصة بما يلاءم طبيعة التلميذ و مستواهم الفكري زيادة على أن يكون قادراً على توظيف مبادئ التدريس أي التدرج من السهل إلى الصعب .

(2) القدرة على صياغة الأسئلة:

فقد يظن بعض المتعلمين أن صياغة الأسئلة و الدليل على هذا أن جميع المعلمين يصوغون أسئلة الدروس بسهولة تامة ودون عناء، ولكن الحقيقة غير هذا

¹ - خير الدين هني: مقارنة التدريس بالكفاءات، ص159.

² - مناهج اللغة العربية، الوثيقة المرفقة لمناهج اللغة العربية، السنة الثانية متوسط، ص7.

³ - أوحيدة علي، المرجع السابق، ص21.

الظن لأن الصياغة تخضع لأشكال معينة وأهداف محددة وكل من يجهل هذين العنصرين تصبح صياغته روتينية وشكلية و عشوائية و غير مجدية .

(3) الصياغة العامة للأسئلة:

هذه الصياغة لها ثلاث أشكال متباينة و لكل شكل مواصفات و عيوب و مزايا ولكن البعض من المعلمين لا يميزون بينها ولذلك يصوغون أسئلة لا تتطلب جهدا من المعلم أثناء الصياغة ولا يبذل التلاميذ مجهودا فكريا قبل الإجابة عنها وبذلك تكون الدروس مملة وجافة و فارغة المحتوى ¹.

وتحدد الكفاءات في المدرسة سنة بسنة و مادة بمادة ، وهي تسمى بالكفاءات الختامية." والكفاءة الختامية هي كفاءة تضم نصف أو ثلث تعليمات السنة في مادة ما، الكفاءات الختامية بمثابة هيكل البرنامج والتقييم على أساسها. "

إن تسمية الكفاءات الختامية نمط آخر من الكفاءات ألا وهي "الكفاءات المستعرضة" التي هي كفاءات عامة جدا وتطلق من عدة مواد « البحث عن المعلومة »، « معالجة المعلومة » ، إنها تشكل معالم هامة بالنسبة إلى التعليمات غير أنها قليلة الاستغلال في القسم نظرا لصعوبة تقييمها ولهذا نقيمها من خلال الكفاءة الختامية. ²

و من خلال ما ذكرناه يمكن أن نستنتج بعض مميزات التدريس بالكفاءات و ما لها من قيمة فعالة في المنظومة و هل حققت النجاح و هل وصلت إلى تحقيق الأهداف المسطرة ؟

إن التعلم موجه نحو إيجاد الحلول لوضعيات جديدة ذات دلالة، بالإضافة إلى أنه تعلم يعتمد أساسا على تنظيم المكتسبات وإدماجها لمعالجة الوضعيات

¹ - أوحيدة علي: المرجع السابق، ص22و ما بعدها.

² - أبو بكر بن بوزيد: المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، نوفمبر 2006، ص19.

المستهدفة، فالإدماج خاصية أساسية في بيداغوجيا الكفاءات بيد أنه تعلم يجعل من الكفاءات موضوع التكوين ويجعل من نشاطات التعليم والتعلم وسائل لاكتسابها و زيادة على ذلك أنه تعلم يعتمد أساسا على الإنتاج المنتظر .¹

و في ختام هذا الفصل نصل إلى أن النحو العربي، مر بمراحل من النمو والنشأة وصولا إلى النضج و الكمال، فمحاربة اللحن كانت أول خطوة كبدية هذا العلم، الذي أخذ ينمو تدريجيا ككل العلوم التي «في أثناء نموها و تكوينها، تكثر فيها التغيرات، و توافدها الآراء، و تتعدد المذاهب، لذا يبدأ العلم بسيطا بأصوله و اتجاهاته، وينتهي معقدا متعددا».²

و لم يتوقف هذا الإسهام هنا، بل امتد إلى الحرص على تعليم اللغة العربية و نشرها من خلال تعليم قواعدها النحوية، و تطوير الأساليب و الطرق التي تحقق ذلك، وهذا ما يؤكد تعدد طرق تعليم النحو الآن، و التي تعد من الأسس التي تقوم عليها الإستراتيجيات التعليمية في كل المؤسسات التربوية.

و كذلك المقاربة بالكفاءات تؤسس لنوع جديد من العلاقة بين المعلم و المتعلم، بحيث يكون المعلم موجها و مرشدا و منشطا، و ذلك بمساعدة المتعلمين على البحث و التحري الذاتي و يكون دور المتعلم مشاركا إيجابيا بناء للمعارف.

¹ - مناهج اللغة العربية، الوثيقة المرفقة لمناهج اللغة العربية، السنة الثانية متوسط، ص8.

² - أنطوان صياح: تعليمية اللغة العربية، ج2، ص113.

تمهيد:

بعد الفراغ من الفصل الأول الذي تكلف ببسط أهم الجوانب النظرية المتعلقة بموضوع البحث، صار بالإمكان الشروع في هذا الفصل التطبيقي الذي يسعى إلى محاولة استثمار الملاحظات الواردة في الشق النظري من أجل دراسة واقع تدريس مادة النحو العربي للسنة الثالثة من تعليم الثانوي، من خلال الوقوف عند: الطريقة المعتمدة في تقديم الدرس، و عرض محتوى المقرر، و أخيرا عرض نموذج من المقرر.

و تجدر الإشارة إلى أن معالجة هذه المحاور السابقة كان من خلال القيام بقراءة الوثائق التربوية الرسمية (المنهاج، الكتاب المدرسي، الوثيقة المرفقة للمنهاج، و دليل الأستاذ) بالإضافة إلى الحضور الصفي أو الملاحظة الميدانية.

يحظى تعليم اللغة العربية بأهمية كبيرة في مختلف أطوار التعليم العام في الجزائر باعتبارها لغتنا القومية، فهي اللغة الأولى في المؤسسات التعليمية، إذ يبدأ تدريسها من بداية التعليم الابتدائي ويستمر في جميع مراحل التعليم العام، ويندرج ضمن تعليم اللغة العربية تدريس قواعدها النحوية، حيث تمثل القواعد محور الاهتمام في تعليم كل لغة، إذ إن اكتساب هذه القواعد وإتقانها هو إتقان للغة العربية.

لكن رغم كون النحو يشكل جزءا رئيسيا في تعليم أي لغة، فإنه يعد من أكثر الموضوعات تعقيدا وتذبذبا في مناهج التعليم، وهو ما يدفع بالمربين إلى التركيز عليه أثناء وضع المناهج والمقررات الدراسية، وكذلك أثناء تدريسهم لهذه القواعد داخل الأقسام التربوية. وهذا ما سنحاول توضيحه في هذا الفصل الموسوم بـ (تعليمية النحو في الطور الثانوي)، حيث سنتعرض إلى الكيفية التي تدرس بها قواعد اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي، وقد اخترنا هذه المرحلة من التعليم لكونها تمثل «الحلقة الرئيسية في تمفصل منظومة التربية والتكوين والشغل، حيث يحتل موقعه من جهة بين التعليم الأساسي الذي يستقبل عددا هائلا

من تلاميذه إلى جانب التكوين المهني، ومن جهة أخرى بين التعليم العالي الذي يشكل إزاءه المصدر الوحيد للطلبة المقبلين على الدراسة الجامعية...»¹.

و جعلنا من السنة الثالثة (آداب) أنموذجا لهذه الدراسة لكونها آخر خطوة في هذه المرحلة من التعليم، وتوضح ما سيأتي بعدها، كما أن تخصص الأدب يكون فيه الاهتمام بتدريس مادة النحو والتركيز عليها أكثر من غيرها من التخصصات الأخرى.

¹ - النظام التربوي في الجزائر بعد الاستقلال (مراحل سير الدرس)، ص 11، www. Onefd.edu. dz.

1) الطريقة المعتمدة للتدريس النحو في المدرسة الجزائرية:

لقد أدى التطور العلمي والتكنولوجي الذي يشهده العالم اليوم دافعا إلى تطوير مناهج التعليم، باعتبار التعليم معيارا من معايير قياس درجة نمو وتطور المجتمعات، فالعملية التعليمية جزء من الحركة الثقافية للأمم فهي تنظم الحياة المدرسية، وهو ما يتطلب وضع نظام تعليمي لا يعتمد على الحفظ واستقبال المعارف فقط، بل يسعى إلى استثمار هذه المعارف بطريقة علمية فعالة. ولأجل تحقيق هذا الغرض انتهجت الجزائر آلية جديدة في التدريس تقوم على منهج **المقاربة بالكفاءات** وتحديث مقاصد التعلم. و تجدر الإشارة هنا إلى أن منهج المقاربة بالكفاءات لم يكن الوحيد الذي انتهجته المدرسة الجزائرية، بل انتهجت قبله منهجين آخرين هما: منهج التدريس بالمعارف، ومنهج التدريس بالأهداف.

و نلخص وضعية كل من المعلم والمتعلم والأهداف والنقائص في هذه المناهج الثلاثة كما يأتي¹:

التدريس بالمعارف	التدريس بالأهداف	التدريس بالكفاءات

¹ - لطفي حمدان، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية بين المناهج المستعملة واللسانيات التداولية، رسالة ماجستير، إشراف السعيد هادف، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2007 - 2008م.

وضعية الأستاذ	ملقن وشارح يزود التلميذ بالمعارف العديدة دون إشراكه في اكتسابها.	مثير وشارح يزود التلاميذ بمعارف عديدة مع إشراكه في اكتسابها.	مستكشف وشارح يستخرج من التلميذ كفاءاته المسبقة لتوظيفها في عملية الإدماج.
وضعية التلميذ	مستقبل سلبي يأخذ كل ما أعطي له من طرف الأستاذ دون وعي أو مشاركة.	مشارك في العملية التعليمية تبعا لإثارة الأستاذ له في ذلك.	مستحضر لمعارفه المسبقة لتوظيفها في اكتساب معارف جديدة.
فوائدها	تزويد التلميذ بكم هائل من المعلومات والمعارف.	مشاركة التلميذ وإثارته من طرف الأستاذ تفتح باب السؤال.	المعلومات دوما تكون لها فائدتها في الاكتساب الجديد.
نقائصها	يفقد التلميذ مهارة الإبداع والمبادرة.	التقويم من طرف الأستاذ لن يكون هاما، كذلك عامل الوقت.	يضيع فيها الوقت كثيرا الذي هو عامل مهم في التعليم.

(2) تدريس النحو في السنة الثالثة ثانوي (آداب):

في هذه المرحلة من التعليم يتم تدريس قواعد النحو بالإضافة إلى قواعد الصرف، بهدف عصمة السنة المتعلمين وأقلامهم من الخطأ، ولذا تدرس على أساس أنها وسيلة وليست غاية. و لذلك حرصت وزارة التربية الوطنية على أن لا يدرس منها إلا القدر الذي يحقق هذا الغرض.

وهي من خلال هذا الأسلوب تسعى إلى تحقيق أهداف¹ هي:

- تدفع التلاميذ إلى التفكير و إدراك الفروق الدقيقة بين التراكيب و العبارات و الجمل.

- تنظم معلومات التلاميذ اللغوية تنظيما يسهل عليهم الانتفاع بها، و يمكنه من نقد الأساليب و العبارات نقدا يبين لهم وجه الوضوح أو الغموض و أسباب القوة أو الركاكة في هذه الأساليب.

- تساعد على دقة الملاحظة والموازنة و الحكم، وتكون في نفوسهم الذوق الأدبي، لأن من وظيفتها تحليل الألفاظ و العبارات و الأساليب، و التمييز بين صوابها و خطأها، و مراعاة العلاقات بين التراكيب و معانيها و البحث فيما طرأ عليها من تغيير.

- تمدهم بتدريبات شفوية تكون مبنية على أسس منظمة من المحاكاة و التكرار حتى تترسخ الحقائق النحوية و تتكون العادة اللغوية الصحيحة و تحل محل النطق المغلوط أو المحرف.

- تزيل ما علق في أذهان المتعلمين من أن قواعد النحو صعبة باقتصارها على الأحكام العملية ذات صلة بلغتهم المنطوقة و المكتوبة.

¹ -ينظر: منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي (جذع مشترك آداب، جذع مشترك علوم وتكنولوجيا)،

ويقدم درس القواعد لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي بعد دراسة النص الأدبي وفهم معطياته، حيث تستخرج الأمثلة النحوية منه. «و على العموم، يتناول نشاط قواعد النحو و الصرف كغيره من النشاطات الرافدة في ظل المقاربة النصية خدمة لفهم النص و بناء المعنى»¹.

1) توظيف الوسائل التعليمية في تدريس النحو(القواعد):

إن الوسائل التعليمية مهمة في جميع مراحل التدريس، فهي تساعد التلميذ في كسب خبرات جديدة و جيدة و ذلك يكون بوسائل جيدة. ولعلّ إحدى هذه الوسائل المهمة هي الكتاب المدرسي، وخاصة في مرحلة التعليم ما قبل الجامعي.

➤ الكتاب المدرسي:

يحتل الكتاب من حيث الأهمية المرتبة الأولى بين الوسائل الأخرى المساعدة كالصور والسموعة وغيرها، والكتاب المدرسي مؤلف تعليمي يقدم المفاهيم الجوهرية لعلم ما أو لتقنية ما، والتي يتطلبها البرنامج التعليمي في شكل ميسر. وهو أداة تعلم وتكوين².

والكتاب المدرسي في مفهومه العام هو: «الكتاب الذي يتوفر بين أيدي التلاميذ والمعلمين في المواد الدراسية المختلفة، وفق البرنامج الرسمي المقرر الذي يعد للمرحلة أو المستوى الذي يؤلف له، وهو غالبا ما يكون مشفوعا بالتطبيقات والتمارين المتنوعة عقب كل درس، أو مجموعة من الدروس»³.

وأهمية الكتاب المدرسي لا تتضح إلا من خلال العملية التعليمية التعلمية التي يشكل المعلم والكتاب محورها الأساسي.

¹ - منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي، ص 22 .

² - ينظر : وظائف الكتاب المدرسي، تصميم الدرس، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد (ONEFD).

³ - وظائف الكتاب المدرسي، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد (ONEFD).

أ. كتاب التلميذ:

يمثل الكتاب المدرسي بالنسبة للتلميذ مصدرا للمعرفة فهو « يتبنى مواقف التدريس اليومية باعتبارها وحدات بناء المناهج، وهو قاسم مشترك بين الأستاذ والتلميذ وأهميته تتمثل في كونه وسيلة هامة في بناء فكر المتعلم ونسيجه الوجداني وتشكيل كفاءاته وسلوكه وهو على العموم خير لترجمة اتجاهاته وقيم المناهج إلى مواقف حقيقية»¹

و منه نجد أن الكتاب المدرسي يحتل مكانة عظيمة لدى كل من التلميذ والأستاذ، فهو بالنسبة للتلميذ المرجع الذي يتذكر من خلاله المعلومات والمعارف التي قد ينساها، كما أنه بالنسبة للأستاذ وسيلة تجمع مع تلميذه.

و نشير هنا إلى أن وزارة التربية الوطنية لم تخصص لدروس مادة النحو ونشاطاتها كتابا خاصا بها، بل جعلت جميع أنشطة اللغة العربية من نصوص ونحو وصرف وبلاغة وعروض في كتاب واحد وهو "المشوق في الآداب والنصوص والمطالعة الموجهة".

ب. دليل الأستاذ:

يعد هذا الدليل بالنسبة للأستاذ وثيقة رسمية تربطه بالعملية التعليمية من جهة، ويحدد مسؤولياته من جهة أخرى. فهو « مرجع بيداغوجي هدفه مساعدة الأستاذ على استيعاب المفاهيم التربوية الواردة في المنهاج الجديد وتفعيلها في تدريس نشاطات اللغة العربية المقررة»².

(2) محتوى مقرر مادة النحو:

¹ - منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي، ص 33.

² - منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي، ص 35 .

إن الغرض من تأليف الكتاب المدرسي هو إيصال المعرفة إلى التلميذ عن طريق ما يوضع من مقررات دراسية، ومنها مقرر نشاط النحو (قواعد اللغة العربية). ويراعى في وضع محتوى هذا المقرر عدة عوامل منها:¹

- تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها.
- أن يكون ملائماً لمستوى التلاميذ من حيث قدراتهم المعرفية والبيئة اللغوية وما يدرس معها من مواد.
- مراعاة الوقت المحدد لهذا المقرر.

فاختيار المقرر هو عصب التعليم ولذا فإن اختيار محتوى مقرر النحو له أهمية كبيرة في تدريس اللغة العربية، فإتقانها هو العنصر الجوهري في إتقان اللغة. ومن خلال الاطلاع على منهاج اللغة العربية والكتاب المدرسي نجد أن موضوعات مادة النحو المقررة على تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي (جذع مشترك آداب) هي كالآتي:

¹ - ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار النهضة العربية، لبنان، ط 2، 2004م، ص ص 65-67.

المحور	الدرس
الأولى	الإعراب اللفظي و الإعراب التقديري.
الثانية	إعراب المعتل الآخر .
الثالثة	معاني حروف الجر.
الرابعة	معاني حروف العطف.
الخامسة	المضاف إلى ياء المتكلم.
السادسة	نون الوقاية.
السابعة	إذ / إذا / إذن / حينئذ.
الثامنة	الجمل التي لها محل من الإعراب.
التاسعة	الجمل التي لا محل لها من الإعراب.
العاشرة	المسند و المسند إليه.
إحدى عشر	أحكام التمييز و الحال.
اثنا عشر	الفضلة و إعرابها.
ثلاثة عشرة	صيغ منتهى الجموع و قياسها.
أربعة عشرة	جموع القلة.
خمسة عشرة	البذل و عطف البيان.
ستة عشرة	الاسم الإفرادي و الجمعي.
سابعة عشرة	لو / لوما / لولا.

ثامنة عشرة	أما / إما .
تاسعة عشرة	معاني الأحرف المشبه بالفعل.
عشرون	اسم الجمع
واحد و عشرون	أي / أي / إي
اثنان و عشرون	كم / كأي / كذا
ثلاثة و عشرون	نونا التوكيد

(3) الخطوات الأساسية للسير في درس القواعد (النحو):

من منطلق التدريس بمنهج المقاربة بالكفاءات نجد أن الأستاذ يسعى إلى تنويع طرائق التدريس بما يساعد المتعلم على استيعاب المادة التعليمية، ولهذا «يمكن اعتبار طريقة التدريس بالوضعية المشكلة من أنسب الطرائق لبناء معارف المتعلم في ظل المقاربة بالكفاءات»¹.

وهذه الوضعية تركز على معطيات منها: إثارة الحوار والنقاش المجدي مع مراعاة مرحلة نمو المتعلم العقلية. ويتحدد التعلم وفق هذه الوضعية في مراحل سنذكرها حسب ورودها في منهاج اللغة العربية وهي²:

¹ - منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي، ص 12 .

² - نفسه، ص 13 .

أ- مرحلة عرض المشكلة:

يرى المربون أن المعلومات الجديدة يقبل عليها التلميذ ويهضمها إذا كانت مرتبطة بمعلومات قديمة لديه، ولذا ينصحون بإثارة ما عند التلاميذ من معلومات قديمة مما يدخل في إطار الخبرة الجديدة. وفي هذه المرحلة « يوجه المدرس المتعلمين إلى الوضعية المشكلة فيحدد لهم أهدافا ويصف آلياتها وبعد الوسائل المطلوبة».¹

ب- مرحلة التهيئة:

وتحصل بفهم معطيات الوضعية، إستيعاب المفاهيم والأفكار، تنظيم الفوج، وتوزيع المهام على أعضاء الفوج.

ت- مرحلة الدراسة والتعلم:

وتتم من خلال ضبط المعلومات واختيار أنجع طريقة للحل، التعرف على المعلومات الجديدة اللازمة للحل المفترض وتسجيلها، والبحث عن الحل المناسب للمشكلة المطروحة. وينجم عن هذه المرحلة ما يلي:

- إعداد قائمة بعدد أهداف التعلم والموارد التي يستعين بها المتعلم في بحثه.
- الحلول الفردية التي توصل إليها المتعلمون من خلال أعمالهم ونشاطاتهم.

ث- مرحلة تقييم التعلم:

و تشمل تقييم الأعمال الفردية عن طريق جمع الحلول الفردية ومقارنتها ببعضها، ثم تقييم عمل الفوج، ويحصل من خلال: تشخيص تعليمات التلاميذ والأفواج.

¹ - منهاج اللغة العربية من التعليم الثانوي، ص 13.

هذه هي المراحل التي تعتمد في تقديم درس القواعد ضمن منهج التدريس بالكفاءات، والملاحظ أن هذه المراحل تختلف عن مراحل المنهج السابق لها (التدريس بالأهداف)، وهي كالآتي:

- تمهيد عام: يدور حول مضمون النص وفكرته العامة.
- قراءة الأمثلة: قراءة الأستاذ ثم التلاميذ.
- تمهيد علمي للدرس: أسئلة حول الدروس السابقة لربطها بالدرس الحاضر.
- عرض الدرس: شرح المثال وتحديد عنوان الدرس.
- شرح الأمثلة واستنباط القاعدة.

من خلال المقارنة بين المنهجين نجد أن منهج التدريس بالكفاءات يعطي الأولوية للمتعلم وما يملكه من معارف لاستثمارها في الدرس على عكس التدريس بالأهداف الذي يعتمد على المعلم في تزويد التلميذ بالمعلومات. بعد إبراز أهم مراحل تدريس القواعد نمثل لها الآن بدرس نموذجي من الكتاب المدرسي.

4) نموذج من درس القواعد: أحكام التمييز والحال

أولاً: التمييز

الأمثلة: أ

- 1 - أنتجت إحدى المزارع ألف رطل زيتونا.
- 2 - استخلص منه لتر زيتا.
- 3 - اشترت الخياطة سبعين متر قطيفة.
- 4 - باع الفلاح الحليب بعشرين دينارا للتر الواحد.
- 5 - زرعا عشرين هكتارا.

الأمثلة: ب

- 1 - عاد الحجاج ووجوههم تفيض بشرا.
- 2 - قال تعالى : « واشتعل الرأس شيبا ».
- 3 - لله دره رجلا.

الأمثلة: ج

- 1 - الأسد أقوى حيوان.
- 2 - الأم أكثر حنانا.
- 3 - اشتريت رطل لحم أو رطلا من اللحم.

القاعدة:

التمييز: هو اسم نكرة يفسر إبهاما في مفرد قبله أو جملة وهو نوعان :

تمييز الذات (المفرد): وهو ما دل أو فسر إبهاما في مفرد قبله من أسماء العدد والمقادير مثل: قرأت عشرين قصة.

تمييز الجملة: هو ما فسر إبهام في جملة قبله مثل : اتجه شوقا إلى ملاقات أستاذتي.

- . الاسم المنصوب بعد اسم التفضيل يعرب تمييزا.
- . التمييز حيث يجر بالإضافة أو بحرف الجر منه لا يعرب تمييزا مثال (ج).
- . حكم التمييز: التمييز منصوب دائما.
- تمييز كنايات العدد: كم ، كأي ، كذا:

- 1 - كم كتابا قرأت ؟
- 2 - كم كتب أو كتاب طالعة ؟
- 3 - قال تعالى: « و كأي من دابة لا تحمل رزقها الله يرزقها وإياكم ».
- 4 - أعطيتك كذا دينارا.

تمييز كُنَايَات العدد: إن كان الاسم مفرداً منصوباً بعد كُنَايَات العدد يعرب تمييزاً أما إذا كان مفرداً مجروراً بالإضافة أو بمن حرف الجر أو جمعاً مجروراً لا يعرب تمييزاً.

أما كُنَايَات العدد (كم الاستفهامية، كم الخبرية، كَأَيْن، كذا تعرب حسب موقعها في الجملة.

أمثلة:

. زارني كذا ضيفا : اسم مبني على السكون في محل رفع فاعل .
كم شخصا كان الحاضرون .

ثانياً: الحال

1 - خلق الإنسان ضعيفاً.

2 - رأيت الشمس تشرق.

رأيت الشمس وهي تشرق.

3 - أبصرت القمر بين السحب.

جاء الفارس على الحصان.

4 - «فخرج منها خائفاً يترقب» (من سورة القصص).

هبط الطيار هادئاً، مبتسماً، مطمئناً.

القاعدة:

تعريف الحال: هي وصف نكرة مشتقة لتبيين هيئة صاحبها عند وقوع الفعل.

أنواع الحال:

الحال المفردة: ليس اسم و لا شبه الجملة كقوله تعالى: « و نسخر لكم الشمس و القمر

دائبين » (سورة إبراهيم).

الحال جملة (اسمية، فعلية):

و لا بعد من رابط يربطها بصاحبها مثال: أقبل الملك يفتخر (ج، ف)، أقبل الملك و هو يفتخر (ج، إ).

الحال شبه جملة (ظرف، جار و مجرور):

قال تعالى: " فخرج على قومه في زينته " (ش ج، جار و مجرور).
أبصرت المنزل فوق القمة (ظرف).

تعدد الحال: يجوز أن يتعدد الحال سواء كانت مفردا أو جملة، الجمل بعد المعارف أحوال و بعد النكرات صفات نحو: - أبصرت تلميذا يجتهد (نعت).
- أبصرت التلميذ يجتهد (حال).

أوجه التشابه و الاختلاف بين التميز و الحال:

أوجه التشابه: يتفقان في النصب و في النكرة و في الفضلى إزالة الإبهام.

أوجه الاختلاف: - التمييز يأتي جامدا أما الحال يأتي مشتقا.

- التمييز يأتي دائما مفردا أما الحال فيكون مفردا و جملة و شبه جملة
- التمييز يعبر عن الذات و الحال يعبر عن الهيئات.
- التمييز لا يتعدد و الحال يتعدد.
- التمييز يتأخر و الحال متقدم و يجوز تقديمه.

تطبيق:

استخرج فيما يأتي التمييز و الحال و بين نوعها:

قال تعالى: « و أقبل بعضهم على بعض يتسألون » ← حال جملة فعلية في محل نصب حال.

قال تعالى: «إن أرسلناك بالحق بشيرا و نذيرا» ← حال مفرد.

قال تعالى: « و واعدنا موسى ثلاثين ليلة » ← تمييز مفرد.

قال تعالى: « فجاءته إحداهما تمشي على استحياء » ← حال شبه جملة.

قال تعالى: « إني رأيت أحد عشر كوكبا » ← تمييز مفرد.

(5) تقويم كفاءة الدرس:

قبل الحديث عن التقويم في درس النحو يجب أن نشير أولاً إلى أن مصطلح التقويم له «استعمالات كثيرة غير أنه - في الجانب التربوي- يراد به أحد شيئين: من جهة، بيان قيمة تحصيل المتعلم ومدى تحقيقه لأهداف التربية. ومن جهة ثانية، تصحيح تعلمه وتخليصه من نقاط الضعف في تحصيله. وللإشارة فإن مفهوم التقويم تأثر بالفلسفة التربوية التي انبثق منها، ويعمل على دعمها. ففي الطرائق التقليدية كان التقويم هدفاً في حد ذاته، بدلاً من أن يكون وسيلة لتحديد العقبات والمشكلات التعليمية وضبط الحلول التربوية الناجعة لها»¹.

ويفرق واضعو منهج اللغة العربية بين التقويم والتقييم، حيث يرون أنه يجب عدم الخلط في استخدام المصطلحين باعتبار أن مصطلح " التقويم " أكثر انتشاراً في الاستعمال وهي تعني بالإضافة إلى بيان قيمة الشيء تعديلاً أو تصحيحاً ما أعوج منه، أما كلمة " التقييم " فتدل على إعطاء قيمة للشيء فقط.

والتقويم المعتمد في المدرسة الجزائرية في ظل منهج المقاربة بالكفاءات لا ينحصر فيما يملكه المتعلم من معارف فقط، بل يتجاوزها إلى المعارف الفعلية والسلوكية عن طريق توظيف هذا المتعلم لقدراته ومهاراته. ومن خصائص هذا التقويم أنه:

- ينصب على تمييز أداء المتعلم وعلى الجودة والإتقان.

- تكون الاختبارات ووسائل التقويم المختلفة موجهة نحو معرفة ما يقدر المتعلم على

إنجازه.

¹ - محمد صاري، التعليمية وأثرها في تقويم تدريس اللغة العربية وترقية استعمالها، ص ص 4-5، منشور في الموقع: [http:// Faculty.Ksu.edu.sa](http://Faculty.Ksu.edu.sa).

- يحتل التقويم التكويني مجالا موسعا بحيث لا يرتبط التقويم بالمحيط الدراسي فقط بل يتعداه إلى المحيط الذي يتم فيه التكوين.

- يستهدف تقويم مستوى الكفاءة، ويتدرج تقويم هذا المستوى من المستوى الأدنى إلى المستوى الأقصى.

ونظرا لارتباط التقويم بالكفاءة بالعملية التعليمية، فإننا نجد على ثلاثة أشكال وذلك حسب المرحلة التي يتم فيها:

أ. **التقويم التشخيصي:** وهو يتم في بداية السنة الدراسية من طرف الأستاذ، والهدف منه هو تحديد مستوى امتلاك المتعلم للكفاءات القبلية، وإكمال الأستاذ للناقص منها من خلال وضع أنشطة تعالج هذا النقص.

ب. **التقويم التكويني:** هدفه تمكين المتعلم من معرفة مراحل التعلم وصعوباته، ودرجة تطوره، كما يمكن من تصحيح التعليم والتعلم.

ج. **التقويم الإجمالي أو التحصيلي:** ويتم في نهاية مجموعة من المهام التعليمية، ويهدف إلى التأكد من مدى تحكم المتعلم في المواد الضرورية لتنمية كفاءته وتقويمها، ومدى تحقق الهدف من هذه الموارد في حل وضعية معقدة.

وانطلاقا من هذا نجد أن التقويم في مادة النحو ينصب على ما يحصله المتعلم من موارد، من خلال تفاعله مع الفعل التربوي، وهذه الموارد تتمثل في المعارف بأنواعها الفعلية والسلوكية، والتي يسخرها في وضعية معينة ليبين مدى تحكمه في كفاءة ما¹. والتقييم يتم على هذه الأنواع من المعارف، بعد كل نشاط رافد للنص، ويتجلى هذا التقويم في التمارين سالف الذكر².

(6) تحليل الاستبيان:

¹ - ينظر: منهاج اللغة العربية، ص 25 .

² - أنظر الصفحة 64 و66 من هذا البحث.

لتدعيم هذا البحث قمنا بعملية استبيان، طرحنا خلالها بعض الأسئلة على عدد من الأساتذة (عدد 6)، والتلاميذ الذين يدرسون في السنة الثالثة ثانوي_ آداب_ (عدد 30). وكانت إجاباتهم على هذه الأسئلة كما يلي:

*** تحليل الاستبيان خاص بالمعلم:**

السؤال الأول:

كيف ترى مستوى المتعلمين في مادة النحو؟ جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐
و كانت النتيجة كالآتي: إجماع الأساتذة على أن مستوى المتعلمين متوسط، وهذا راجع إلى عدم إدراك المتعلمين لمادة النحو العربي، و عدم إستيعابها .

السؤال الثاني:

ما مدى تناسب المقرر مع مستوى المتعلمين؟ مناسب ☐ غير مناسب ☐

وكانت الإجابة الآتية:

المقرر	مناسب	غير مناسب
عدد المعلمون: 6	3 أي 50%	3 أي 50 %

من خلال هذه الإجابات نجد أن الآراء متباينة بين من يراه مناسباً لمستوى التلاميذ، ومن يراه غير مناسب، فكل أستاذ يبدي رأيه حسب مستوى التلاميذ الذين يدرسهم، ومدى مناسبة المقرر لهم وقدرتهم على استيعابه.

السؤال الثالث:

عدد المتعلمين في القسم؟ مقبول ☐ غير مقبول ☐

عدد المتعلمين	مقبول	غير مقبول
عدد المعلمون: 6	1 أي 16%	5 أي 84%

من خلال الجدول نلاحظ: أن معظم المعلمين يرون أن عدد المتعلمين في القسم غير مقبول، أي أن من المفروض أن يكون عدد المتعلمين في القسم ضئيل النسبة ليساعد المعلم على إفادة المتعلمين و إعطائهم أكبر قدر من المادة المعرفية، و كذلك يساعد المتعلم على إستيعاب المادة و إدراكها.

السؤال الرابع:

هل عدد الحصص المقرر في الأسبوع لمادة النحو؟ كافية	☐	غير كافية	☐
عدد الحصص	كافية	غير كافية	
عدد المعلمون: 6	0 أي 0%	06 أي 100%	

وكانت النتيجة كالآتي: إجماع الأساتذة على أن الوقت المخصص لدرس النحو هو ساعة واحدة. وهو ما يجعلهم غير قادرين على إكمال الدرس، وخاصة الجانب التطبيقي منه، « وعلى الرغم من العدد المقبول جدا من التدريبات المتنوعة التي تذيّل بها دروس النحو في بعض الكتب الحديثة، إلا أنه من الصعب التوفيق بين ضيق الوقت المخصص للتطبيق، وإجراء كل التمرينات المبرمجة عقب الدرس في الحصة الواحدة»¹.

فأغلب الوقت المخصص للدرس لا يكفي إلا للتمهيد والشرح واكتشاف أحكام القاعدة، وهو ما يؤدي إلى نقص التطبيق.

السؤال الخامس:

هل يلتزم الأستاذ بوضع سندات لغوية من الكتاب المدرسي؟ نعم	☐	☐	لا
سندات لغوية	نعم	لا	
عدد المعلمون: 6	1 أي 16%	5 أي 84%	

¹ - محمد صاري: واقع تدريس القواعد النحوية وتعليمية النحو في مراحل التعليم العام.

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن أغلب المعلمون لا يكتفون بسندات اللغوية الموجودة في الكتاب، بل يعملون على تدعيم الدرس بسندات اللغوية من إنشائهم وذلك بالاستعانة بالكتب الخارجية. ولكنهم مع ذلك لا يخرجون عن إطارها، لأنهم مقيدون بهذه الأمثلة التقليدية الموروثة، وهذا لقلة زادهم المعرفي واللغوي والثقافي.¹

السؤال السادس:

هل يؤدي الكتاب المدرسي دوره كاملاً في إنجاح العملية التعليمية بين المعلم و المتعلم؟ نعم ☐ لا ☐

دور الكتاب المدرسي في إنجاح العملية التعليمية	نعم	لا
عدد المعلمون: 6	2 أي 33%	4 أي 67%

من خلال الجدول: نلاحظ أن الكتاب المدرسي لا يؤدي دوره كاملاً في إنجاح العملية التعليمية بين المعلم و المتعلم لأنه غير منقح من الأخطاء و خاصة الأخطاء النحوية، و كذلك عدم التأكد من صحة القواعد النحوية قبل تسجيلها لأنها كل متكامل ولا يمكن الفصل بين مرحلة و أخرى.

السؤال السابع:

هل تفضل المقررات القديمة أم الجديدة؟ القديمة ☐ الجديدة ☐

المقررات	القديمة	الجديدة
عدد المعلمون: 6	5 أي 84%	1 أي 16%

من خلال الجدول نلاحظ: أن معظم المعلمون يفضلون المقررات القديمة و يبتعدون عن المقررات الجديدة وهذا راجع إلى: لشموليتها و وضوح أهدافها و

¹ - محمد صاري: واقع تدريس القواعد النحوية و تعليمية النحو في مراحل التعليم العام.

عمقها و نتائجها الإيجابية جدا في ترسيخ قواعد اللغة العربية، كذلك لخلوها من الأخطاء و تنوع في دروسها النظرية و التطبيقية.

السؤال الثامن:

هل تتماشى مع المقررات الوزارية؟ نعم ☐ لا ☐

مراعاة المقررات الوزارية	نعم	لا
عدد المعلمون: 6	6 أي 100%	0 أي 0%

نلاحظ من خلال الجدول: أن جميع المعلمون يراعون المقررات الوزارية التي تضعها الوزارة كل سنة.

السؤال التاسع:

ما هي الصعوبات التي تواجهك في تدريس مادة النحو؟
وكانت أغلب إجاباتهم تتمثل في النقاط الآتية:

- مشكلة الاكتظاظ في الأقسام.
- ضعف مستوى التلاميذ.
- كثرة أنشطة اللغة العربية.
- عدم اهتمام التلاميذ بمادة النحو (القواعد) وهو ما يؤدي إلى عدم تحضيرهم للدروس.

السؤال العاشر:

ما هي الحلول المقترحة؟

أجملنا الحلول التي اقترحها الأساتذة فيما يلي:

- ضرورة التنسيق بين مرحلة التعليم المتوسط ومرحلة التعليم الثانوي في وضع المقررات حتى يتناسب ذلك مع القدرة العقلية للمتعلمين.
- تخفيف حجم البرنامج الدراسي أو زيادة الحجم الساعي له.
- زيادة حصص الأعمال الموجهة والتطبيقات، واختيار نصوص واضحة.
- التقليل من عدد التلاميذ في القسم.

- تبسيط بعض الدروس الطويلة والغامضة.

- *تحليل استبيان خاص بالمتعلم:

- السؤال الأول:

- ما رأيك في المادة المقدمة من حيث:

أ. الجانب النظري: كافية: ☐ ناقصة: ☐ زائدة عن المطلوب: ☐

ب. الأعمال الموجهة: كافية: ☐ ناقصة: ☐ زائدة عن المطلوب ☐

فكانت إجاباتهم كالآتي:

الجانب النظري	كافي	ناقص	زائد عن المطلوب
عدد الإجابات: 30	19 أي 73%	11 أي 36 %	0 أي 0%
الأعمال الموجهة	كافية	ناقصة	زائدة عن المطلوب
عدد الإجابات: 30	19 أي 73 %	8 أي 26 %	2 أي 6%

نلاحظ أنه من حيث الجانب النظري، فإن أغلب التلاميذ يذهبون إلى أن ما يقدم لهم فيه من معارف ومعلومات كاف، والقلّة تجدها ناقصة. وبالإطلاع على الكتاب المدرسي نجد أن ما يقدم في الجانب النظري يتم بطريقة متسلسلة، بداية بالأمثلة ثم القاعدة، والتي تتضمن موضوع الدرس من مختلف الجوانب مما يمكن التلميذ من فهمه.

أما بالنسبة للأعمال الموجهة أو ما يعرف بـ "إحكام موارد المتعلم وضبطها"، والتي تشتمل على ثلاثة أنشطة، وتتضمن نفس الأسئلة في كل الدروس وهو ما يجعل أغلب التلاميذ يجدونها سهلة وكافية، لتعودهم عليها.

السؤال الثاني:

ما مدى فهمك لسندات؟ ☐ جيد ☐ معقد

وكانت الإجابات كالآتي:

معددة	جيدة	الأمثلة
8 أي 27%	22 أي 74%	عدد الإجابات: 30

معظم التلاميذ يؤكدون فهمهم لسندات، والبعض الآخر يرى أنها صعبة ومعقدة، لأنها مستخرجة من نصوص قديمة تنتمي إلى عصور تختلف فيها المصطلحات المستعملة عن المستخدمة الآن، وهو ما يصعب عليهم فهمها.

السؤال الثالث:

هل يؤدي المعلمون هذه المادة بشكل فعال؟ نعم ☐ لا ☐

و كانت النتيجة كالآتي: فمعظم التلاميذ أكدوا أن المعلمون يؤدون المادة بشكل فعال من أجل إيصال المعلومة و المادة المعرفية بشكل ملائم لجميع المتعلمين حسب مستوياتهم وكذلك المعلم يمتلك كفاءة لتقديم الدروس بطريقة سليمة و صحيحة.

السؤال الرابع:

هل الحجم الساعي (عدد الحصص) لهذه المادة مناسب؟ نعم ☐ لا ☐

الإجابة	نعم	لا
عدد المتعلمين 30	2 أي 7%	28 أي 94%

- فالملاحظ من قراءة الجدول أن جل المتعلمين يدعمون القول أن عدد الحصص غير مناسب لهذه المادة أي أن الحجم الساعي لها قليل و الدروس كثيرة مما يؤدي إلى عدم الفهم و عدم إدراك و استيعاب المادة بشكل جيد.

- **السؤال الخامس:**

- ما هي الصعوبات التي تقف بينك و بين المادة؟

- الصعوبات هي:
- كثرة التلاميذ في القسم الواحد مما يسبب الفوضى وعدم الفهم.
- ضيق الوقت المخصص لمادة النحو مقارنة بالمواد الأخرى.
- كثافة البرنامج الدراسي.
- قلة حصص التطبيقات وصعوبة الإعراب.
- تعقيد بعض الأمثلة.

السؤال السادس

ما هي الحلول المقترحة؟

أجملنا أهم الحلول التي اقترحها التلاميذ فيما يلي:

- تقليل عدد التلاميذ داخل القسم مما يسمح بالتركيز.
- الإكثار من الحصص التطبيقية.
- تخفيض عدد موضوعات المقرر الدراسي.
- إعطاء المزيد من الوقت لحصص القواعد.
- إعطاء أمثلة من الواقع الاجتماعي.
- توفير كتب خارجية.

ومن خلال نتائج هذا الاستبيان نجد أن كلا من الأساتذة والتلاميذ لديهم نفس الرأي حول مادة النحو، وأن نفس الصعوبات تواجههم في إيصال أو استقبال المعارف المتعلقة بها، وهذا ما يدفعهم إلى اقتراح حلول مشتركة.

إن أهم ما نصل إليه في نهاية هذا الفصل هو أن عملية تدريس مادة النحو داخل المؤسسات التربوية الجزائرية، مازالت تعاني من نقائص رغم الجهود التي تبذلها وزارة التربية الوطنية في سبيل توفير أبسط السبل وأنجعها لتحقيق الأهداف المرجوة من تعليم قواعد اللغة العربية، و هي تنمية الملكة اللغوية للتلميذ من جهة،

وجعله مستعدا للدخول إلى المرحلة المقبلة بأكبر زاد معرفي يجعله قادرا على استيعاب ما يقدم له.

و بعد أن بلغ هذا البحث المتواضع نهايته، نصل هنا إلى عرض ما أسفرت عليه دراستنا من نتائج و أفكار، تكون خلاصة لفصولنا، نتوج بها هذا البحث الذي كان انطلاقة لدراسة لا تنتهي إلى ما انتهينا إليه، لعلنا نفتح باباً لأولى العلم أن يبدأ و من حيث انتهينا. لقد حاولنا من خلال هذا البحث أن نلقي نظرة عن صورة تعليم النحو العربي في ضوء المقاربة بالكفاءات، و ذلك أن عملية التعليم تعد ركيزة من ركائز تقدم الأمم و هي ليست عملية سهلة و لا بسيطة خاصة في الطور الثانوي و الذي اعتمدنا فيه على الحضور الميداني لبعض دروس النحو، و استجواب الأساتذة و التلاميذ، و الاطلاع على ما يحتويه الكتاب المدرسي للسنة الثالثة ثانوي - آداب - من موضوعات القواعد النحوية و توصلنا إلى النتائج التالية:

1/ أن الكثير من التلاميذ يواجهون صعوبة في الإعراب و هو ما يجعلهم يبتعدون عن مادة النحو، و يتجنبون التوجه إلى تخصصات الأدب.

2/ قلة التطبيقات و التمارين المعتمدة في تدعيم الدرس النحوي مما يجعل التلاميذ عن الفهم الجيد، و صعوبة استيعابه له، و هذا من الأخطاء التي تقع في وضع المناهج الدراسية، فالتطبيق أهم جانب في الدروس " لأن الميزان يولد القياس وينمي و ينمي عند المتعلم و معلوم أن اللغة كلها قياس، و لا يمكن تصور لغة بدون قياس، فالولد الصغير يتعلم اللغة بالسمع و المحاكاة و يستتبط القواعد بمقارنة الأمثلة ببعضها البعض " و العربي الفصيح الذي لا يعرف القراءة و الكتابة، و لا مدرسة يجيد لغته، لأنه يقيس، و يقارن، و بذلك يرفع المبتدأ، و ينصب الخبر، و يؤنث المؤنث، و يذكر المذكر. "

3/ عدم اعتماد وسائل عصرية للإيضاح، كالألوان و الأشكال في التدريس، فلا يوجد في الكتاب بالضبط في جزء - القواعد - ما يساعد على تحديد العناصر المستهدفة من الدرس.

4/ أن تدريس النحو، رغم التحديث في طرق التدريس، لا تزال مرتبطة بطريقة تدريسها قديما عن طريق العرض المباشر.

5/ عدم تخصيص الوقت الكافي لمادة النحو على الرغم من الصعوبات التي يواجهها المتعلم والمعلم في تعلم و تعليم اللغة العربية وهو: تدريس قواعدها النحوية. من أهم النتائج التي توصلنا إليها في بحثنا هذا، والتي تمثل بالنسبة للمعلم و المتعلم عائقا في سبيل الفهم الجيد لقواعد اللغة العربية و هو ما يتطلب إعادة النظر في المنهجية المتبعة في تدريسها و ذلك بمراعاة ما يلي:

1/ الإكثار من التطبيقات و التمارين و تنويعها، و الإجابة عليها في القسم من طرف المتعلمين للتأكد من مدى استيعابهم و فهمه للدرس.

2/ تنويع الأسئلة من طرف المعلم أثناء الدرس، و محاولته لتلاميذه في القواعد التي أسس عليها التمارين.

3/ الاعتماد على طرق حديثة في تدريس النحو لتواكب التطور الحاصل في العلوم اللغة.

4/ مراعاة عامل الوقت أثناء وضع موضوعات مادة النحو، بحيث يسمح الوقت المخصص لها بإتمام الدرس و خاصة الجانب التطبيقي منه.

فالتدريس فن له أصوله و قواعده و لضمان نجاحه، لابد من توفر الظروف الملائمة التي تحقق ذلك، و تجدر الإشارة إلى بعض الصعوبات التي اعترضتنا منها:
- عدم الحضور الكافي لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي آداب للإجابة على الأسئلة أثناء عملية الاستبيان، و مع المحاولة على الإلمام بالموضوع من أكبر عدد ممكن من جوانبه، إلا أنه لا يزال ميدان البحث في التعليم بصفة عامة و تعليمية النحو بصفة خاصة، حقلا خصيبا للدراسة و البحث و محاولة إيجاد حلول لتطبيقها في الميدان الدراسي، قصد التحصيل الجيد للمواد الدراسية، إننا نستطيع القول أن أول محاولة للإشارة إلى هذا العلم (علم النحو) يرجع

إلى أبو الأسود الدؤلي، و لا يعني هذا - أبدا - أنه اكتمل عنده، بل كان لمن جاء بعده فضل كبير في إخراجـه على نسق علمي واضح.
و أسأل الله التوفيق إلى ما فيه خدمة لهذه اللغة الشريفة و أن يجعل جميع أعمالنا خالصة لوجهه.

استبيان خاص بالمعلم

- 1) كيف ترى مستوى المتعلمين في مادة النحو؟ جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐
- 2) ما مدى تناسب المقرر مع مستوى المتعلمين؟ مناسب ☐ غير مناسب ☐
- 3) عدد المتعلمين في القسم؟ مقبول ☐ غير مقبول ☐
- 4) عدد الحصص المقررة في الأسبوع لتدريس مادة النحو؟ كافية ☐ غير كافية ☐
- 5) هل يلتزم الأستاذ بوضع سندات لغوية من الكتاب المدرسي؟ نعم ☐ لا ☐
- 6) هل يؤدي الكتاب المدرسي دوره كاملا في إنجاح العملية التعليمية بين الأستاذ و المتعلم؟ نعم ☐ لا ☐
- 7) هل تفضل المقررات القديمة أم الجديدة؟ القديمة ☐ الجديدة ☐

لماذا.....
.....
.....

- 8) هل تتماشى مع المقررات الوزارية؟ نعم ☐ لا ☐
- 9) ما هي الصعوبات التي تواجهك في تدريس مادة النحو؟

.....
.....
.....
.....

ما هي الحلول المقترحة؟

.....
.....
.....

استبيان خاص بالمتعلم:

1) ما رأيك في المادة(النحو) المقدمة من حيث:

الجانب النظري: كافي ☐ ناقص ☐ زائد عن المطلوب ☐

الأعمال الموجهة: كافية ☐ ناقصة ☐ زائدة عن المطلوب ☐

2) ما مدى فهمك للسندات؟ جيد ☐ معقد ☐

3) هل يؤدي المعلمون هذه المادة بشكل فعال؟ نعم ☐ لا ☐

4) هل الحجم الساعي (عدد الحصص) لهذه المادة مناسب؟ نعم ☐ لا ☐

5) ما هي الصعوبات التي تواجهك في المادة؟

الصعوبات التي تقف بينك و بين المادة:

.....

.....

.....

6) ما هي الحلول التي تقترحها؟

.....

.....

.....

مقدمة

مدخل:

مفهوم العملية التعليمية

- ✓ مفهوم التعليمية.
- ✓ موضوعات التعليمية.
- ✓ تعليمية اللغات.
- ✓ تعليمية النحو(القواعد).
- ✓ علاقة التعليمية بالعلوم الأخرى.

الفصل الأول:

نشأة النحو العربي

و تعليمه

المبحث الأول:

نشأة النحو العربي و تعليمه

- ✓ مفهوم النحو.
- ✓ سبب وضعه.
- ✓ واضعه و أول ما وضع منه.
- ✓ تعليم النحو العربي قديما و حديثا.

المبحث الثاني:

مناهج التدريس الحديثة

(المقارنة بالكفاءات)

- ✓ مفهوم المقاربة.
 - ✓ مفهوم الكفاءة.
 - ✓ مفهوم المقاربة بالكفاءات.
 - ✓ نشأة المقاربة بالكفاءات.
 - ✓ طرق بناء المقاربة بالكفاءات.
 - ✓ المقاربة بالكفاءات في الميدان التربوي
- الجزائري.

الفصل الثاني:

تعليم النحو في الطور الثانوي

(سنة ثالثة)

خاتمة

الفهرس

قائمة

المصادر

والمراجع

و

➤ القرآن الكريم.

➤ الكتب:

- 1- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط 2، 2009.
- 2- أحمد فريقي، التواصل التربوي اللغوي، دراسة تحليلية، تقديم مصطفى محسن، مطبعة imprimerie rabet net، المغرب، 2011.
- 3 - أنطوان الصياح، تعليمية اللغة العربية، ج 1، دار النهضة العربية، بيروت، ط 1، 2006م.
- 4 - أنطوان الصياح، تعليمية اللغة العربية، ج 2، دار النهضة العربية، بيروت، ط 1، 2008م.
- 5- أوحيدة علي، التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، مطبعة الشهاب، باتنة، 2007.
- 6- إبراهيم السامرائي، المدارس النحوية أسطورة وواقع، دار الفكر، عمان، ط 1، 1987م.
- 7- إميل يعقوب، من قضايا النحو و اللغة العربية، الدار العربية للموسوعات، بيروت، لبنان/ ط 1، 2009.
- 8- بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، جدار الكتب العالمي، عمان، ط 1، 2007م.

- 9- البد راوي زهران، محاضرات في علم اللغة العام، دار العالم العربي، ط 1، ج 1، يناير 2008.
- 10- تمام حسان، الأصول، دراسة إبستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، النحو_ فقه اللغة_ البلاغة، عالم الكتب، القاهرة، 2000م.
- 11- التواتي بن التواتي، المدارس النحوية، دار الوعي، الجزائر، 2008م.
- 12- خير الدين هني، مقارنة التدريس بالكفاءات، ط 1، الجزائر، 2005.
- 13- رمضان أرزيل و محمد حسونات، نحو إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، دار الأمل لطباعة و النشر و التوزيع، تيزوزو، د.ط، ج 2، الجزائر، 2002.
- 14- سليمان طيب نايت وآخرون، المقاربة بالكفاءات، دار الأمل، تيز وزو، ط 1، 2004.
- 15- أبو الفتح عثمان ابن جني، الخصائص، مجلد 1، تحقيق عبد الحميد هنداوي، دار الكتاب العلمية، بيروت.
- 16- القطفي، أنباه الرواة على أنباه النحاة، ج 1، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط 1، 1986م.
- 17 - أبو القاسم عبد الرحمن بن عبد الله السهيلي، نتائج الفكر في النحو، تحقيق عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد عوض، دار الكتاب العلمية، ط 1، 1992م.

- 18- عبد القادر المهيري، نظرات في التراث اللغوي عند العرب، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط 1، 1993م.
- 19- عبد اللطيف القاري و العزيز الفرضاف، كيف تدرس بواسطة الأهداف، الدار البيضاء، ط 1، 1989.
- 20 - عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط 2، 2004م.
- 21- محمد بوعلاق، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، د.ط، قصر الكتاب، البليدة، 2004.
- 22- محمد الطنطاوي، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، دار المنار، 1991م.
- 23- محمد الطاهر و علي، بيداغوجية الكفاءات، د. ط، 2006.
- 24- محمد عبد الله جبر، الأسلوب و النحو، دراسة تطبيقية في علاقة الخصائص الأسلوبية ببعض الظواهر النحوية، دار الدعوة ، الإسكندرية، ط 1، 1988م.
- 25- محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار الناهج للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2008.

المجلات:

- ابن حويلي ميدني، واقع "النحو" التعليمي العربي بين الحاجة التربوية والتعقيد المزمّن، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 5، جامعة محمد خيضر، بسكرة، جوان 2009م.

الوثائق والمنشورات التربوية:

- 1- أبو بكر بن بوزيد، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، نوفمبر، 2006.
- 2 - الكتاب المدرسي : المشوق في الآداب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي، جذع مشترك آداب، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2009-2010م.
- 3 - النظام التربوي في الجزائر بعد الاستقلال (تصميم الدرس)، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد.
- 4 - منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي (جذع مشترك آداب، جذع مشترك علوم وتكنولوجيا)، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي.
- 5- منهاج اللغة العربية، الوثيقة المرفقة لمناهج اللغة العربية، السنة الثانية متوسط.
- 6 - وظائف الكتاب المدرسي، تصميم الدرس، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد (ONEFD).
- 7- نبيلة قدور، التداخل اللغوي بين العربية و الفرنسية و أثره في تعليمية اللغة الفرنسية في قسم اللغة العربية و آدابها.

- المذكرات:

- 1 - لطفي حمدان، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية بين المناهج المستعملة واللسانيات التداولية، رسالة ماجستير، إشراف السعيد هادف، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2007-2008م.

- المواقع الإلكترونية:

- 1 - محمد الدريج، عودة إلى تعريف الديداكتيك، 13-01-2011م،
<http://www.educpress.com>.
- 2 - محمد صاري، التعليمية وأثرها في تقويم تدريس اللغة العربية وترقية استعمالها،
<http://Faculty.Ksu.edu.sa>.
- 3 - محمد صاري، تيسير النحو: موضة أم ضرورة؟، 24-08-2010،
<http://www.arabicwordsinthenews.blogspot.com>
- 4 - محمد صاري، واقع تدريس القواعد النحوية وتعليمية النحو في مراحل التعليم العام،
دراسة تقويمية، 11-08-2009،
<http://www.almaktabah.net>.
- 5- علي وطفة وعدنان عبد الرحيم، علم الاجتماع التربوي، الموسوعة العربية،

<http://www.arab-ency.com>

الفهرس

❖ مقدمة.

❖ دعاء.

❖ شكر و عرفان.

❖ إهداء.

❖ مدخل: مفهوم العملية التعليمية.

1) تعريف التعليمية.....02.

2) موضوعات التعليمية.....05.

3) تعليمية اللغات.....07.

4) تعليمية القواعد (النحو).....09.

5) علاقة التعليمية بالعلوم الأخرى.

1- بيداغوجيا.....10.

2- علم الاجتماع.....11.

3- اللسانيات.....12.

الفصل الأول: نشأة النحو العربي و تعليمه.

أ. المبحث الأول : نشأة النحو العربي.

1) مفهوم النحو.....15.

- (2) سبب وضعه.....18.
- (3) واضعه و أول ما وضع منه.....20.
- (4) تعليم النحو و قواعد اللغة العربية قديما و حديثا22-29.
- (1) تعليم النحو قديما.....22.
- * النحو العلمي.....22.
- * النحو التعليمي.....23.
- (2) تعليم النحو حديثا:.....24.

* طرق تدريس النحو و قواعد اللغة العربية:

- (1) الطريقة القياسية25.
- (2) الطريقة الاستقرائية.....26.
- (3) الطريقة التكاملية.....27.
- (4) الطريقة الحوارية.....28.
- (5) الطريقة المعدلة.....29.

II. المبحث الثاني: مناهج التدريس الحديثة المقاربة بالكفاءات.

- (1) مفهوم المقاربة.....31.
- (2) مفهوم الكفاءة.....31.
- (3) مفهوم المقاربة بالكفاءات.....33.
- (4) نشأة المقاربة بالكفاءات.....34.

5) طرق بناء المقاربة بالكفاءات.....36.

6) الأسس التي تقوم عليها المقاربة بالكفاءات.....38.

الفصل الثاني: تعليم النحو في الطور الثانوي

1) الطريقة المعتمدة في تدريس النحو في المدرسة الجزائرية.....43.

2) تدريس النحو في السنة الثالثة ثانوي.....45.

3) توظيف الوسائل التعليمية في تدريس النحو.....46.

4) محتوى مقرر مادة النحو.....48.

5) الخطوات الأساسية للسير في درس القواعد.....50.

6) نموذج من درس القواعد.....52.

7) تقييم كفاءة الدرس.....56.

7) تحليل الاستبيان.....58.

* استبيان خاص بالمعلم.....58.

* استبيان خاص بالمتعلم.....61.

* خاتمة.

* قائمة المصادر و المراجع.