



المركز الجامعي لميلة

المرجع:

معهد الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

تعليمية النحو الوظيفي بين النظري والتطبيق دراسة ميدانية بجامعة أم البواقي والمركز الجامعي لميلة

مذكرة معدة استكمالاً لمتطلبات نيل شهادة الماستر
الشعبة: لغة عربية
التخصص: علوم اللسان العربي

إشراف الأستاذة(ة):
* ظريفة ياسة

إعداد الطالب(ة):
* حليلة لقان

السنة الجامعية: 2014/2013

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

قال تعالى : (وما اختلفتم فيه من شيء فحكمه إلى الله ذلكم الله
ربي عليه توكلت وإليه أنيب) صدق الله العظيم
سورة الشورى [الآية : 10]

دعاء

"يرفع الله الذين آمنوا منكم و الذين أوتوا العلم درجات"
"صدق الله العظيم"

اللهم علمنا أن نحب الناس كلهم كما نحب أنفسنا، وعلمنا أن نحاسب أنفسنا
كما نحاسب الناس، وعلمنا أن التسامح هو أكبر مراتب القوة، وأن
الانتقام هو أول مظاهر الظلم
اللهم لا تجعلنا نصاب بالغرور إذا نجحنا ولا باليأس إذا أخفقنا، بل ذكرنا
دائما أن الإخفاق هو التجربة التي تسبق النجاح.
اللهم إذا أعطيتنا نجاحا فلا تأخذ اعتزازنا بكرامتنا و إذا أسأنا إلى الناس
فامنحنا شجاعة الاعتذار و إذا أساء إلينا الناس فامنحنا شجاعة العفو.

" يا رب "

شكر وعرفان

لقد مررت دموع الأقلام إلى أوراق تخط عليها أجمل العبارات ولئن كتبت شعرا طول العمر ينتهي العمر ولا تنتهي الأبيات، فهل بإمكان الأقلام أن تعب عن الشكر والعرفان؟ وهل تكفي الأوراق لكل الكلمات؟ فما علي سوى اختصارها في هذه العبارات: فكل الشكر

إلى أستاذتي المشرفة "ظرفقة ياسة"، منبع المعرفة والسراج الذي أنارت دربي، فكل الشكر والاحترام لها.

إلى كل الأساتذة الذين سقوني من بحر المعرفة حتى وصلت إلى هذه الدرجات إلى كل من ساعدني من قريب أو بعيد في إنجائهم هذه المذكرة.

مقدمة

مقدمة :

تعد اللغة موضوع بحث منذ القديم وهي في الوقت نفسه محور اهتمام المعنيين بتعليم اللغات، وتعليم اللغة ضرورة تفرضها المعرفة وتقدم الفكر، وإذا كانت التعليمية هي الدراسة العلمية لمحتويات التعليم وطرائقه وتقنياته من أجل تحقيق الأهداف المنشودة ويعتبر النحو العربي من أهم فروع علم اللغة ، لكونه وسيلة لضبط اللسان من الوقوع في اللحن، وأحد الأدوات التي تساعد المتكلم على إدراك مقاصد الكلام ما يسمع ويكتب، فقد حظيت القواعد النحوية بالاهتمام في المؤسسات التعليمية، حيث شرع في تدريسها في وقت مبكر وذلك عن طريق تلقين هذه القواعد للناشئة عبر أطوار التعليم الثلاثة، وصولاً إلى التعليم الجامعي، وقد اتسم تدريس القواعد في مراحله الأولى بنوع من التلقين، حيث يدرّب المعلم التلميذ على التراكيب المختلفة من خلال القراءة والكتابة والمحادثة... ثم تأتي المرحلة المتوسطة والثانوية فيدرس فيها على شكل مصطلحات نحوية، فنجد مفهوم النحو في هذه الفترة اقتصر على الإعراب فقط ، و بظهور النظريات اللسانية الحديثة التي شملت اللغة بمختلف فروعها، واهتمت بالجانب الوظيفي للغة، و من بينها "نظرية النحو الوظيفي" حيث عالجت النحو من جانبه الوظيفي، هذا النحو الذي يبحث في تجاوز الكلمات بعضها مع بعض، وقد أصبحت هذه النظرية مقياساً يدرس في الجامعات.

ومن بين الأسباب التي دفعتني إلى اختيار هذا الموضوع، والمتمثل في "تعليمية النحو الوظيفي بين النظري والتطبيقي، دراسة ميدانية بجامعة أم البواقي والمركز الجامعي لميله" ما يلي:

-قلة الدراسات التي تعالج واقع التعليم الجامعي، لأن أغلبها كانت ترصد واقع التعليم

في مراحله الأولى : ابتدائي ومتوسط وثانوي.

-أهمية مقياس النحو الوظيفي وصعوبته.

-الخلط بين مصطلحات النحو الوظيفي.

وقد كان هدفنا من إجراء هذه الدراسة هو البحث في موضوع النحو الوظيفي بالتعرض إليه بصفة عامة، والكشف عن واقعه التعليمي بصفة خاصة. والإجابة عن التساؤلات والإشكالات الآتية :

- ما مفهوم النحو والوظيفة؟

- أين تتجلى الملامح الوظيفية في التراث العربي ؟

- ما مفهوم النحو الوظيفي؟ وفي ما تتمثل أهم المبادئ المنهجية التي يقوم عليها؟

- ما هو واقعه التعليمي؟ وإلى أي مدى يتمكن الطلبة من تطبيق قواعده؟ أم أن هذه القواعد بقيت حبيسة الجانب النظري؟

انطلاقاً من الإشكال المطروح قسم البحث إلى : مدخل وفصلين تتصدرهما مقدمة، وتتلوهما خاتمة.

حيث ضم المدخل: مفهوما لـ " التعليمية" لغة واصطلاحاً، نشأتها وموضوعاتها.

أما الفصل الأول المعنون: " النحو الوظيفي نشأته ومبادئه " تحدثنا فيه عن: مفهوم "النحو" و"الوظيفة"، وتطرقنا إلى بعض الملامح الوظيفية عند العرب القدامى والمحدثين، و مفهوم النحو الوظيفي وأهم مبادئه المنهجية.

في حين تناول الفصل الثاني الموسوم: " الدراسة الميدانية "، والذي ضم منهجية البحث من خلال التعريف بالمنهج وأدوات جمع البيانات، وتحليل الاستمارة وإحصاء نتائجها، وخُتم البحث بأهم النتائج المتوصل إليها وبعض الحلول المقترحة.

وقد اقتضت طبيعة البحث الاستعانة بالمنهج الوصفي التحليلي، كونه الأنسب لرصد الظاهرة اللغوية، بالإضافة إلى المنهج المقارن في بعض جوانب الدراسة الميدانية. وفي سبيل إنجاح هذا البحث اعتمدنا مجموعة من المصادر والمراجع أهمها: "الخصائص" لابن جني، و"دلائل الإعجاز" لعبد القاهر الجرجاني، بالإضافة إلى بعض

الكتب في التعليمية وأهمها: "تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق" لـ : "بشير إبرير" و"تعليمية اللغة العربية" لـ: "أنطوان صياح".

وقد اعتمدنا أيضا مؤلفات "أحمد المتوكل" ولعل أهمها "الوظائف التداولية في اللغة العربية" و"المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي الأصول والامتداد"، ومؤلفات "تمام حسان" ومنها: "اللغة العربية معناها ومبناها" و"اجتهادات لغوية"... ورجعنا إلى بعض المعاجم العربية من بينها: "لسان العرب" لـ: "ابن منظور"، و"مقاييس اللغة" لـ: "ابن فارس"... وغير ذلك من المصادر والمراجع التي لا يسمح المقام بذكرها.

وطبعا كأني باحث واجهتني بعض الصعوبات منها : قلة الدراسات السابقة حول موضوع نظرية النحو الوظيفي، والتي تعتبر منبعاً يمكن الاستفادة منه، وإن وجدت فهي لم تتطرق إلى واقع تعليمه، قلة المصادر والمراجع التي تخدم البحث وأخص بالذكر مؤلفات "أحمد المتوكل"، وتبقى أهم الصعوبات في الجانب الميداني بسبب ضيق الوقت. وختاماً لا يسعني إلا أن أقدم جزيل الشكر إلى الأستاذة المشرفة "ياسة ظريفة" على توجيهاتها ونصائحها ، جزآها الله خير الجزاء .

ونسأل المولى العلي القدير باسمه الأعظم جل جلاله أن يجعل عملنا هذا خالصاً لوجهه الكريم، وأن ينفع به طلاب العلم وما كان من توفيق فمن الله وما كان من خطأ أو سهو فمننا ومن الشيطان وصلي الله على سيدنا محمد وآله وصحبه وسلم.

مدخل

مدخل : التعليمية والنشأة والتطور

1. مفهوم التعليمية

أ. لغة

ب. اصطلاحا

2. نشأة التعليمية

3. موضوعات التعليمية

1.3. المتعلم

2.3. المعلم

3.3. المحتوى

4.3. معرفة الأهداف

5.3. الأنشطة

6.3. مؤسسة التعليم

7.3. الوسائل

8.3. النتائج التي تم تحقيقها فعلا

مدخل :

يعتبر النحو من العلوم التي نالت اهتمام العلماء منذ القديم، لأنه الأداة التي تمكن الفرد من استعمال اللغة استعمالاً صحيحاً، لذا كان تعليم القواعد النحوية للناشئة منذ الأطوار الأولى من مراحل التعليم التي يجتازها المتعلم وصولاً إلى الجامعة، لكن لوحظ وجود عجز في فهم هذه القواعد واستيعابها، وهذا ما يجعل القائمين على هذا الميدان يسعون إلى محاولة الكشف عن خبايا هذا العجز، لأن الكثير من التقارير العلمية والبحوث التربوية المنجزة من طرف المتعلمين، تشير إلى وجود أخطاء في كتاباتهم وقراءاتهم على اختلاف مراحل تعليمهم، وهذا ما أدى إلى التساؤل عن سبب القصور في فهم النحو، فظهرت نظريات جعلت موضوعها متمحوراً حول تحسين التعليم، ومحاولة الكشف عن سبب غموض القواعد النحوية، هل تعود إلى المتعلم أو المعلم أو المادة التعليمية في حد ذاتها؟

1. مفهوم التعليمية :

أ. لغة :

جاءت في " اللسان " معان كثيرة لكلمة (عَلَّمَ) من بينها قولك: العَلْمُ نقيض الجهل عَلَّمَ عِلْماً وَعَلَّمَ هو نفسه، ورجل عَالِمٍ وَعَلِيمٍ من قوم :عُلَمَاءُ، وقولك عَلَّمَ وَفَّقَهُ أَي تَعَلَّمَ وَتَفَقَّهَ، وَعَلَّمْتُهُ الشَّيْءَ، فَتَعَلَّمَ، وَعَلَّمَ الْأَمْرَ وَتَعَلَّمَهُ: أَتَقَنَهُ (1).

كما وردت في " مقاييس اللغة " (عَلَّمَ) « العين واللام والميم أصلٌ صحيح واحد، يدلُّ على أثرٍ بالشيء يتميَّزُ به عن غيره، من ذلك العلامة، وهي معروفة. يقال عَلَّمْتُ على الشيء علامة ويقال: أعلم الفارس، إذا كانت له علامة في الحرب، وكلُّ شيء يكون مَعْلَماً: خلاف المَجْهَل، والعَلْمُ نقيض الجهل، وتعلَّمت الشيءَ إذا أخذت علمَه» (2).

(1) ينظر ابن منظور: لسان العرب، ضبط نصه وعلق حواشيه خالد رشيد القاضي، دار صبيح، اديوسف، لبنان، ط2، 2006م، ج9، (مادة علم)، ص 362-363.

(2) ابن فارس : مقاييس اللغة، تح : عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، ط2، 1979م، ج4، مادة (علم)، ص 109-110.

أما في المصباح المنير فجاء في معنى (العِلْمُ): « اليقين يقال عِلْمٌ يُعْلَمُ إذا تيقن وجاء بمعنى المعرفة أيضا ،كما جاءت بمعناه ضمن كل واحد معنى الآخر لاشتراكهما في كون كل واحد مسبوقا بالجهل لأنَّ العِلْمَ وإن حصل عن كسب فذلك الكسب مسبوق بالجهل»⁽¹⁾.

وجاء في المعجم الوسيط (عَلَّمَ) ويشترك منها الفاعل كقولك مُعَلِّمٌ أما المفعول فهو مُعَلَّمٌ وعلم فلان الشيءَ تَعْلِيمًا، أي جعله يتعلَّم، و تَعَلَّمَ بصيغة الأمر: (اعْلَمْ)، وعندما تقول (تَعَلَّمَ) الأمر: إذ تمكن من معرفته وإتقانه، و (العِلْمُ) هو إدراك الشيء بحقيقته وجوهره واليقين، ويطلق على مجموع من المسائل كعلم النحو، وعلم الفقه وعلم الكلام و(المُعَلِّم) هو من تكون مهنته التعليم (2).

انطلاقا من التعريفات السابقة يتضح لنا أن كلمة (عَلَّمَ) تلتقي في نقطة واحدة وهي أن العلم نقيض الجهل وأنه أيضا اليقين، وإدراك الشيء بحقيقته.

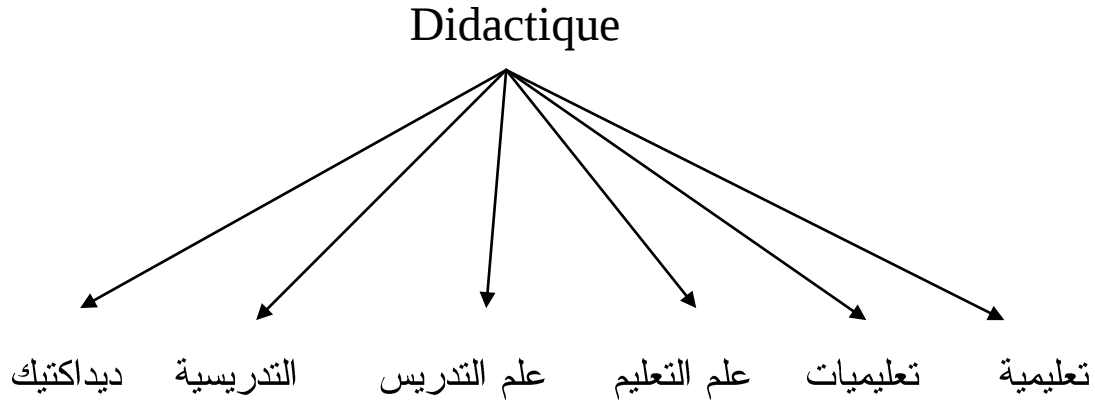
ب. اصطلاحا :

قبل البدء في الحديث عن المفهوم الاصطلاحي للتعليمية، لا بأس أن نبدأ الحديث بحكمة وردت عن الحكيم الصيني "كونفشيوس" إذ قال: « إذا أردت أن تؤسس لعام فازرع القمح، وإذا أردت أن تؤسس لجيل فشجر الأرض، وإذا أردت أن تؤسس للعمر كله فعلم الناس »⁽³⁾. فالعلم هو مفتاح وعي الإنسان ووسيلة إلى الازدهار في شتى النواحي، وهذا العلم لا يتأتى إلا من خلال التّعلّم، وقد اختلفت العلوم تبعاً لموضوعاتها ومن بين العلوم التي جعلت المتعلم محورا للدراسة، نجد التعليمية "Didactique" التي تعددت مفاهيمها لتعدد الترجمات المقابلة لها ومن بين هذه المفاهيم نذكر :

(1) الفيومي: المصباح المنير معجم عربي عربي ، تح خضر الجواد، مكتبة لبنان، بيروت، 1987م، ص 162.

(2) ينظر مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 2004م، ص 624.

(3) ينظر بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، أربد، الأردن، ط1، 2007م،



وتتفاوت هذه المصطلحات بحسب الاستعمال، فمن الباحثين من اختار استعمال "ديداكتيك" تجنباً لأي لبس في مفهوم المصطلح، ومنهم من استعمل "علم التدريس" أو "علم التعليم"، والقليل من استعمل مصطلح "تعليميات" مثل: لسانيات ورياضيات، غير أن المصطلح الشائع هو مصطلح تعليمية⁽¹⁾.

وقد عرف "جان كلود غاينون" التعليمية كالاتي:

«إشكالية إجمالية ودينامية تتضمن :

تأملاً وتفكيراً في طبيعة المادة الدراسية، وكذا في طبيعة وغايات تدريسها.
إعداد الفرضيات الخصوصية، انطلاقاً من المعطيات المتجددة والمتنوعة باستمرار لعلم النفس والبدagogia وعلم الاجتماع.

دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البدagogي المتعلق بتدريسها»⁽²⁾.

نظر "غاينون" إلى الديداكتيك بنظرة تتطلب التأمل والتفكير؛ أي استخدام العقل في محتوى وطبيعة المادة الدراسية، وكذا الغاية والهدف من تدريسها وكذلك وضع فرضيات عن طريق المعلومات أو المعطيات الجديدة، التي تتميز بالتنوع بصفة مستمرة حيث تدرس الديداكتيك من جانبيين نظري وتطبيقي.

ويمكن القول إنَّ التعليمية تتمثل في مجموعة من المجهودات والنشاطات المنظمة والهادفة إلى مساعدة المتعلم على تفعيل قدراته ومهاراته، وموارده في العمل على

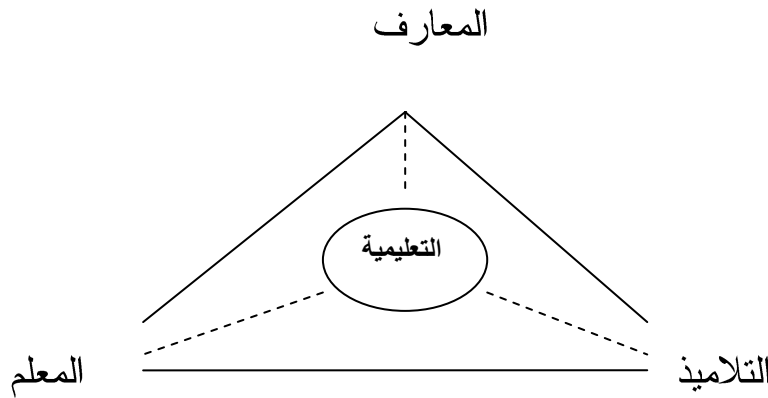
(1) ينظر: بشير إبرير : تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص ص 7-9.

(2) رشيد بناني : من البدagogia إلى الديداكتيك، الحوار الأكاديمي الجامعي الدار البيضاء، ط1، 1991م، ص 39.

تحصيل المعارف والمكتسبات والكفايات، وعلى استثمارها في تلبية الوضعيات الحياتية المتنوعة، والمقصود بالجهود: جهود المعلمين في تحضير تعليمهم، وذلك عن طريق انتقاء المادة التعليمية واختيار الطريقة المناسبة في تعليمها، من خلال تنشيط العملية الصفية بتحفيز المتعلمين، والمقصود بالنشاطات المنظمة: جملة الأعمال المنسقة والمستثمرة في العملية التعليمية التعلمية داخل الوسط التعليمي وخارجه، والمبنية على علم المعلمين وخبراتهم، حيث توظف هذه الجهود كلها، والنشاطات في مساعدة المتعلم على تفعيل قدراته ومهاراته (1).

بعد محاولة عرض المفاهيم المتعلقة بالتعليمية نتطرق إلى أركان التعليمية كما قدمها "إيف شوفالار".

لقد وضع " إيف شوفالار " أركان التعليمية في مثلث، بحيث احتلت الزاوية الأولى منه المعارف واحتلت الزاوية الثانية والثالثة كل من المعلم والمتعلم، ونمثله بالرسم الآتي (2):

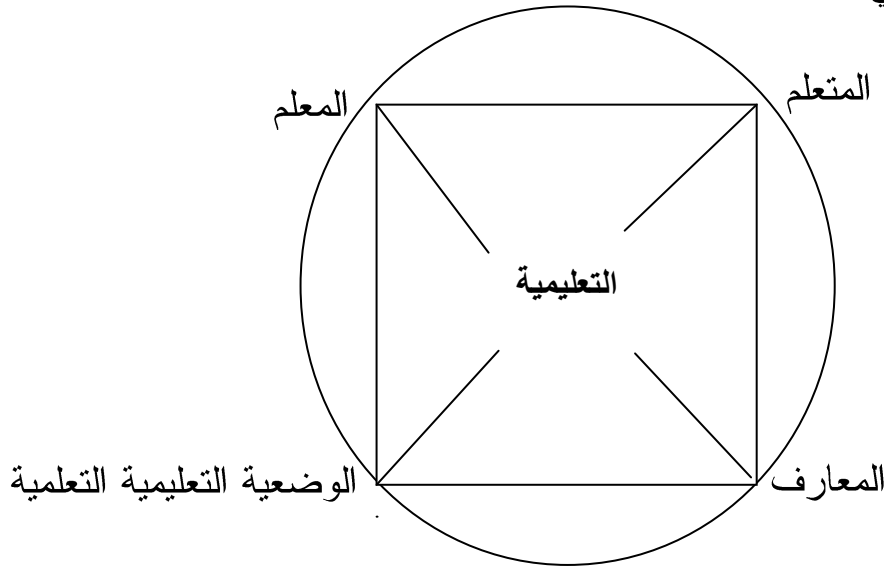


وفي مقابل من وضع أركان التعليمية في مثلث، نجد من وضعها في دائرة تسمى الدائرة التعليمية، وذلك بإضافة ركن رابع إلى الأركان الثلاثة التي تم ذكرها من قبل (المعارف المعلم والمتعلم)، وهو الوضعية التعليمية التعلمية التي جسدت العملية التعليمية

(1) ينظر : أنطوان صياح: تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2008م، ج2، ص18.

(2) ينظر : المرجع نفسه، ص 14.

التَّعليمية، في الوجه التفاعلي الذي يمارس فيها في زمان ومكان محددين، ويمكن تمثيل هذه الدائرة بالمخطط الآتي:



فالمتعلم كائن حي موجود يتفاعل مع المحيط الذي يوجد فيه مع بني جنسه، له موقعه من النشاطات التعليمية، كما له موقف من العلم والوجود والعالم الذي يحيط به، وله تاريخه التعليمي، سواء أكان هذا التاريخ يحمل نجاحاته أم إخفاقاته، أما المعلم فهو الكائن الذي يربط بين ما يحصله من مكتسبات وما يستثمره من قدرات وكفايات في عملية تعلمه، والركن الرابع شمل العملية التعليمية التي تشكل إطار العملية التربوية وهذه الأخيرة تتم بقاء الأركان الثلاثة السابقة، حيث تتفاعل هذه الأركان مع بعضها البعض فيقوم المعلم بتنشيط العملية التعليمية ويشاركه فيها المتعلم⁽¹⁾.

فالتعليمية إذن: « تهتم بمحتوى التدريس من حيث انتخاب المعارف الواجب تدريسها، ومعرفة طبيعتها وتنظيمها، وبعلاقات المتعلمين بهذه المعارف من حيث التحفيز والأساليب والاستراتيجيات الناشطة والفاعلة لاكتسابها وبنائها وتوظيفها في الحياة، فيعرف المتعلمون ما يتعلمونه، ولما يتعثرون في معرفته وكيف يعيدون النظر في مسارهم لتصحيحه»⁽²⁾.

(1) ينظر : أنطوان صياح : تعليمية اللغة العربية، ج2، ص19 - 20.

(2) المرجع نفسه، ج2، ص 14.

ويرى " ديكورت " أن موضوع الديداكتيك (التعليمية) يتمحور حول تحسين التعليم (1).

فالديداكتيك عبارة عن علم يهتم بمحتوى التدريس، ومعرفة طبيعة هذا المحتوى وتنظيمه، ومساعدة المتعلمين على معرفة أخطائهم وتصحيحها، وتهدف التعليمية إلى تحسين التعليم.

2. نشأة التعليمية أو " Didactique :

وجد مصطلح الديداكتيك منذ العصور القديمة، وهو مشتق من اللفظة اليونانية " دايداكتيتوس " (Didactitose) والتي تعني أن يُعَلَّم بعضنا بعضاً، وكانت هذه الكلمة تطلق للدلالة على نوع من الشعر يتمحور موضوعه حول عرض مذهب أو اتجاه، يتعلق بمعارف علمية أو تقنية، واستخدمت الديداكتيك في الأدبيات التربوية منذ بداية القرن السابع عشر الميلادي من قبل المهتمين بالتربية والتعليم (2).

وقد وضع الفيلسوف الألماني " فردريك هيربارت " الأسس العلمية الخاصة بالتعليمية، باعتبارها نظرية للتعليم، تهدف إلى تربية الفرد وتعليمه ؛أي أنها نظرية خاصة بالنشاطات المتعلقة بالتعليم، فهي تركز على ما يقوم به المعلم من نشاطات، وما يتخذه من طرق وأساليب لأجل تزويد المتعلمين بالمعارف، وهكذا تكون الوظيفة المركزية للتعليمية متمثلة في نشاط المعلم داخل المؤسسة (3).

وارتبط مفهوم الديداكتيك في بدايته بمفهوم البداغوجيا، وكان أول من ميز بين المفهومين هو " هانس آييلي " في كتاب أصدره سنة 1951م بعنوان " الديداكتيك السيكلوجي "، انطلاقاً من التصورات الإجرائية حول الذكاء الذي تبلور على يد " جان بياجيه "، و ديداكتيك " آييلي " ذات روابط متينة مع علم النفس التكويني (4).

(1) ينظر : رشيد بناني : من البداغوجيا إلى الديداكتيك، ص 40.

(2) ينظر : رشيد بناني : المرجع نفسه، ص 37، وينظر عابد بوهادي : تحليل الفعل الديداكتيكي مقارنة لسانية ببداغوجية، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 39، العدد 2، 2012م، ص 368.

(3) ينظر : عابد بوهادي : المرجع نفسه، ص 368.

(4) ينظر : رشيد بناني، المرجع نفسه، ص 37.

إن مصطلح ديداكتيك لم يكن وليد العصر الحديث، وإنما كان له حضور في العصور القديمة، حيث حمل معنى التعلم من جهة، وأطلق على نوع من الشعور من جهة أخرى، وكان له ارتباط بعلم البيداغوجيا.

ومع بداية القرن العشرين ظهر تيار الترجمة الجديدة الذي تزعمه " جون ديوي " مؤكداً على أهمية النشاط الفعال للتعلم في العملية التعليمية، حيث اعتبر أن التعليمية نظرية للتعلم وليس للتعليم، واستخدم " لالاند " مصطلح الديداكتيك باعتباره مرادفاً للبيداغوجيا أو التعليم ⁽¹⁾. وفي مقابل ذلك نجد " هانس أيبلي " يعبر عنه بأنه: « علم مساعد للبيداغوجيا وإليه تسند هذه الأخيرة مهمات تربوية عامة لكي ينجز تفاصيلها: كيف نجعل التلميذ يحصل هذا المفهوم، أو هذه العملية، أو هذه التقنية؟ تلك هي نوعية المشاكل التي يسعى الديداكتيكيون إلى حلها، مستعينين بمعارفهم المتعلقة بنفسية الأطفال وسيرورة التعلم لديهم» ⁽²⁾.

إنّ " آيبلي " جعل الديداكتيك علماً مساعد للبيداغوجيا، وأنه يبحث في الطريقة التي تمكن التلميذ من تحصيل المعارف، وهذا هو الإشكال الذي دفع الديداكتيكيون إلى البحث عن حلول فيها، وذلك بالاعتماد على المعارف المتعلقة بنفسية الأطفال، وهنا نجد ربط بين التعليمية وعلم النفس.

وفي الربع الأخير من القرن العشرين أخذ مصطلح تعليمية المواد Des diciplines Didactique يبرز بقوة ، في مقابل ذلك تراجع مصطلح (التربية العامة) Pédagoge générale، وقبل هذه المرحلة كان يتم التركيز على إعداد المعلم حتى يتمكن من المادة التي يعلمها، ومعرفته بما يحتويه منهج هذه المادة، وكان تعليم المادة يستند إلى الموهبة الشخصية، وقد كان إعداد المعلمين مقتصرًا على بعض الطرائق المتعلقة بتحديد الأهداف، وأساليب الشرح، واستخدام وسائل من أجل التوضيح، وكانت توصف هذه الطرائق بالعامة لأنها تطبق على تعلم أي مادة من المواد ⁽³⁾.

(1) ينظر عابد بوهادي : تحليل الفعل الديداكتيكي، ص368.

(2) رشيد بناني : من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، ص ص 37 - 38.

(3) ينظر : أنطوان صياح وآخرون : تعليمية اللغة العربية، دار النهضة، بيروت، لبنان، ط1، 2006م، ج1، ص 17.

ورافق ظهور مصطلح التعليمية مجموعة من التحولات والتغييرات، ومن بينها انتقال المحور في التربية والتعليم من المعلم إلى المتعلم، الذي أصبح أساس العملية التعليمية، وتحولت النظرة أيضا إلى المعارف التي تدور حولها العملية التعليمية، ففي الماضي كانت المعارف بمثابة بضاعة يمتلكها المعلم، وينقلها إلى التلميذ الذي ينبغي عليه إعادة إنتاجها، مثبتا أنه تلقنها وتسلمها، وأنه بإمكانه إعادتها بدوره، ويقتضي فهم هذا التحول العميق من إدراك التغيير الذي لحق نظريات التعلم⁽¹⁾.

3. موضوعات التعليمية :

لم تقتصر التعليمية على موضوع محدد وإنما تعددت موضوعاتها كالاتي:

1. المتعلم :

يحتل المتعلم أهمية كبيرة في العملية التعليمية، حيث يمثل الركن الأساسي فيها وهو سبب وجودها، ولهذا يسعى المهتمون بالتعليمية إلى محاولة معرفة سن المتعلمين كبارا؟ أم صغارا؟، بالإضافة إلى ذلك التعرف على قدرات المتعلمين والوقوف على معرفتهم السابقة بمواد التخصص التي هم بصدد دراستها ومعرفة المواد التي سيدرسونها والوقوف على خصوصياتهم النفسية والاجتماعية، وفي هذا الصدد يمكن الاستفادة من علم النفس الاجتماعي الذي يساعد على معرفة مختلف الجوانب لدى المتعلم⁽²⁾.

2. المعلم :

هو الذي يربط بين المتعلم والمعرفة وهو الذي يساهم في نقل هذه المعرفة إلى ذهن المتعلم، وذلك من خلال أسلوبه وطرائق تبليغه، إذ بإمكانه التصرف في المادة المعرفية والطريقة التي يقدم بها فهو يعرف كيفية توزيع جهده في كل نشاط يقوم به⁽³⁾.

(1) ينظر أنطوان صياح: تعليمية اللغة العربية، ج1، ص 17.

(2) ينظر: عابد بوهادي، تحليل الفعل الديداكتيكي، ص 370، وينظر بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص 10.

(3) ينظر: علي جواد الطاهر: أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1984م، ص 16، وينظر: بشير إبرير، المرجع نفسه، ص 11.

فعلى المعلم أن: « يتصف بمواصفات تتناسب والمهمة المسندة إليه وأن تكون له قدرة على التخطيط، وقابلية لتجديد مستواه المعرفي باستمرار، والاستفادة من علوم اللغة المختلفة كاللسانيات ونظريات التعلم»⁽¹⁾.

3. المحتوى :

ويتمثل في كل ما يمكن تعلمه وتعليمه، وهو يمثل جملة المعارف الفنية والعلمية المكونة لمحتوى البرنامج، وينبغي أن تتميز هذه المعارف بالتدرج في مفاهيمها⁽²⁾. ومعنى ذلك أنه ينبغي على الأستاذ أثناء تقديمه الدرس، أن يبدأ بالسهل ثم ينتقل إلى الصعب وليس العكس.

4. معرفة الأهداف :

هل هي أهداف عامة؟ أم أنها أهداف خاصة؟ وهل تتعلق بمهارات معينة؟ ومن يختارها، ومن يقوم بتحديدوها؟ ، وقد جلبت أنظار المختصين في التعليمية أهمية الأهداف في نظام التعليم ، وذلك من أجل الوصول إلى أنجع الطرق التي توضح كيفية تأسيس تعليمية ما على أهداف تربوية تعليمية مدروسة، حتى يتمكن من الإجابة عن السؤال، هل يهدف التعليم إلى اكتساب المتعلم مهارات أو معلومات أو أسلوب أو اتجاه فكري؟ وتسعى التعليمية إلى تحقيق أهداف من بينها سلامة اللسان، والقلم والذوق من أجل إعداد جيل له ملكة الكلام والقراءة والكتابة دون الوقوع في اللحن⁽³⁾.

5. الأنشطة :

وتتمثل فيما يقوم به المعلم أثناء تبليغيه للمعارف ، والتي تتعلق بمهارات مختلفة كالسمع والكلام والقراءة، وهناك أنشطة شفوية وأخرى كتابية ولا يمكن الاكتفاء بجانب واحد وإهمال الجانب الثاني.

(1) عابد بوهادي : تحليل الفعل الديدكتيكي، ص 370.

(2) ينظر بشير إبرير : تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق ، ص 11، وينظر : عابد بوهادي : المرجع نفسه، ص 370.

(3) ينظر بشير إبرير : المرجع نفسه، ص 12، وينظر علي جواد الطاهر: أصول تدريس اللغة العربية، ص 19.

6. مؤسسة التعليم :

والمقصود بها هل تقع هذه المؤسسة في المدينة؟ أم في الريف؟ هل هي قادرة على توفير الوسائل البداغوجية اللازمة للتعليم؟ وهل هي مناسبة للمتعلم وتراعي ظروفه؟⁽¹⁾.

7. الوسائل :

وتعني: « كل الأدوات التي تساعد التلميذ على اكتساب معارف أو طرائق أو مواقف من جهة، والتي تساعد الأستاذ (المعلم) على التوضيح وإيصال الفكرة من جهة أخرى »⁽²⁾.

وتعد الوسائل التعليمية عاملا محفزا للمتعلمين على العمل والمشاركة في الدرس والتجاوب مع المعلم خاصة إذا حسن اختيارها، وكانت ملائمة لمحتوى الدرس وخصائص المتعلمين⁽³⁾. وتتمثل هذه الوسائل في الأقسام والمخابر، وما يزيد من حماسة المتعلمين إذا كانت هذه الوسائل تتماشى مع التطور التكنولوجي، ومثال ذلك أن يكون درس في الإعلام الآلي داخل المخبر وباستعمال الكمبيوتر، لا أن يكون عن طريق المحاضرة.

8. النتائج التي تم تحقيقها فعلا :

من خلال محاولات الديداكتيكيين إلى تحسين التعليم، هل تم تحقيق الأهداف التي يصبو إليها " علم التعليم "، والتعرف على مدى تحقيق هذا الهدف ونجاحه، وهل يكون للمتعلم نصيب المشاركة في تقويم النتائج المتوصل إليها، وما هي الصعوبات التي تعترض المعلمين والمتعلمين وتحول دون تحقيق الأهداف التعليمية⁽⁴⁾.

(1) ينظر : بشير ابرير : تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص ص 12-13.

(2) ظريفة ياسة : تعليمية النحو في الطور الثانوي من المدرسة الجزائرية، مذكرة لنيل شهادة اللسانس، قسنطينة، 2005-2006م، ص 14.

(3) ينظر : نورة بوعيشة : الممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء مقارنة التدريس بالكفاءات مذكرة لنيل شهادة الماجستير، ورقلة، 2008م، ص 36.

(4) ينظر : بشير ابرير : تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص 14.

الفصل الأول

الفصل الأول : النحو الوظيفي نشأته ومبادئه

1. مفهوم النحو

أ. لغة

ب. اصطلاحا

2. مفهوم الوظيفة

أ. لغة

ب. اصطلاحا

3. الوظيفة في التراث العربي

1.3. ملامح المنحى الوظيفي عند "ابن جني"

2.3. ملامح المنحى الوظيفي عند "عبد القاهر الجرجاني"

3.3. ملامح المنحى الوظيفي عند "السكاكي"

4. الوظيفة في الدراسات اللسانية المعاصرة

1.4. عند الغرب

1.1.4. الوظيفة عند "كارل بوهلر"

2.1.4. الوظيفة عند "رومان جاكبسون"

3.1.4. الوظيفة عند "أندريه مارتينييه"

2.4. عن العرب

1.2.4. الوظيفة عند "إبراهيم مصطفى"

2.2.4. الوظيفة عند "تمام حسان"

3.2.4. الوظيفة عند "أحمد المتوكل"

5. النحو الوظيفي

1.5. مفهومه

2.5. نشأته

3.5. المبادئ الأساسية المعتمدة في النحو الوظيفي

6. النحو الوظيفي التعليمي

- 1.6. مقرر مقياس النحو الوظيفي في جامعة العربي بن امهيدي أم البواقي
- 2.6. مقرر مقياس النحو الوظيفي بالمركز الجامعي بميلة

قبل استحضار المفهوم اللغوي والاصطلاحي للنحو نشي إلى قول " للزركشي " في أول قواعده : « كان بعض المشايخ يقولون: العلوم ثلاثة، علم نضج وما احترق وهو علم النحو والأصول، وعلم لا نضج ولا احترق وهو علم البيان والتفسير، وعلم نضج واحترق وهو علم الفقه والحديث»⁽¹⁾ على الرغم من الدراسات التي قام بها العلماء قديما وحديثا في علم النحو، إلا أنه لم يبلغ درجة الاحتراق والاكتمال.

1. مفهوم النحو :

أ. لغة : جاء في " اللسان " (النحو) هو القصدُ والطريقُ يكون ظرفاً ويكون اسماً، و(النحو) مِنْ نَحَاهُ يَنْحُوهُ وَيَنْحَاهُ نَحْوًا وَانْتِحَاءً، وقولك نَحَوْتُ نَحْوًا بمعنى قَصَدْتُ قَصْدًا...⁽²⁾.

وجاء معنى (النحو) في مقاييس اللغة: « النون والحاء والواو كلمة تدلُّ على قصد. ونحوتُ نَحْوَهُ، ولذلك سمي نَحْوُ الكلام، لأنه يَقْصِدُ أصول الكلام فيتكلَّمُ على حَسَبِ ما كان العرب تتكلَّم به. ويقال إنَّ بني نَحْوٍ بمعنى: قومٌ من العرب، أمَّا أهل المَنَحَاةِ فقد قيل: القوم البُعْدَاءُ غيرُ الأقاربِ »⁽³⁾. ودلت كلمة (نحو) أيضا على معان كثيرة قيل هو على أنحاء شتى، أي لا يثبت على نحو واحد، ونحوتُ نَحْوَهُ، و(فلان نَحْوِيّ) من النَحَاةِ، وانتحاه قصده، وانتحى لقرنه؛ أي عرض له، وانتحى على شِقِّهِ الأيسر ومعنى ذلك أنه اعتمد عليه⁽⁴⁾.

انطلاقاً من التعريفات السابقة يتضح لنا أنَّ النحو في اللغة أخذ معان عدة، وأهمها القصد والطريق .

(1) السيوطي : الأشباه والنظائر في النحو، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ج1، ص 8.

(2) ينظر : ابن منظور : لسان العرب، ج14، مادة (نحا)، ص 71.

(3) ابن فارس : مقاييس اللغة، ج5، مادة (نحو)، ص 403.

(4) ينظر : الزمخشري : أساس البلاغة، تح : محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1998م، ج2، مادة (نحو)، ص 257.

ب. اصطلاحاً :

قال "السكاكي" : « اعلم أن علم النحو هو أن تتحو معرفة كيفية التركيب فيما بين الكلم لتأدية أصل المعنى مطلقاً بمقاييس مستنبطة من استقراء كلام العرب، وقوانين مبنية عليها، ليحترز بها من الخطأ في التركيب من حيث تلك الكيفية، وأعني بكيفية التراكيب تقديم بعض الكلم على بعض... »⁽¹⁾.

وعرفه "ابن السراج" بأنه علم استخراج المتقدمون من خلال استقراءهم لكلام العرب، حتى وقفوا على الغرض الذي قصده المبتدئون من هذه اللغة، فمن استقراءهم لكلام العرب علموا أن الفاعل قد رفع، أما المفعول فيأتي منصوباً، وأن الفعل إذا كانت عينه ياء أو واو فإنها تقلب...⁽²⁾ نحو قولك : « باع » أصلها « بيع »، وقال أصلها قول.

والمقصود بالمتقدمين هم علماء النحو، الذين أصلوا للقواعد النحوية وذلك قياساً على ما سمعوه من كلام العرب، ومعنى ذلك أن المتقدمين ساروا على نهج المبتدئين الأوائل، الذين كانوا يتكلمون بلغة عربية فصيحة، فهم لم يتعلموا هذه القواعد وإنما كانوا ينطقون بها طبعاً ، لا تعلموا وصناعة.

وعرف "ابن جني" النحو بقوله: « انتحاء سمّت كلام العرب، في تصرفه من إعراب وغيره، كالتثنية، والجمع، والتحقيق، والتكسير، والإضافة، والنسب، والتركيب وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل العربية بأهلها في الفصاحة»⁽³⁾.

كما وردت تعاريف لمجموعة من النحاة في كتاب «الاقتراح» :

قال صاحب " المستوفي " : النحو صناعة علمية ينظر لها أصحابها في ألفاظ العرب من جهة ما يتألف بحسب استعمالهم النسبة بين صيغة النظم وصورة المعنى فيتوصل بمعناها إلى الأخرى»⁽⁴⁾.

(1) السكاكي : مفتاح العلوم، تح : عبد الحميد هندراوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2000م، ص 125.

(2) ينظر : ابن السراج: الأصول في النحو، تح : عبد الحسين الفتيلي، مؤسسة الرسالة، ط3، ج1، ص35.

(3) ابن جني : الخصائص، تح : محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، ط2، 1999م، ج1، ص 34.

(4) السيوطي : الاقتراح في أصول النحو المكتبة التوفيقية، القاهرة، مصر، ص 37.

وقال الخضر اوي : « النحو علم بأفيسة تغير ذوات الكلم وأواخرها بالنسبة إلى لغة لسان العرب »⁽¹⁾.

ونحو أي لغة: « إنما يقرر القواعد التي تتبني على أساسها الجمل من عناصر الكلمات وأجزائها »⁽²⁾.

من خلال آراء العلماء يبدو أن النحو العربي نحو قد استخلص من أفواه مستعمليه ومن اللغة السليقة، التي تكلموا بها دون أن يعرفوا قواعدها بالإضافة إلى ذلك أن النحاة في تعريفهم للنحو أجمعوا على أنه علم، أو صناعة علمية مستنبطة من كلام العرب والمقصود على - حد علمي - هو القياس لأنّ النحو كله قياس، كما قال ابن الأنباري «إنكار القياس هو إنكار للنحو، والنحو هو العلم الذي يهتم بمجاري أواخر الكلم، أو الحركة الإعرابية، أو ترتيب الكلمات داخل تركيب حتى يؤدي وظيفة أو معنى يحسن السكوت عليه، كما عبر عن ذلك "عبد القاهر الجرجاني"، وعرفّ، "تمام حسان" النحو بقوله : « شبكة من العلاقات السياقية التي تقوم كل علاقة منها عند وضوحها في السياق مقام القرينة المعنوية التي تتأخى مع القرينة اللفظية في إيضاح المعنى »⁽³⁾.

ومعنى ذلك أن النحو يمثل مجموعة من العلاقات السياقية، التي تتشابه فيما بينها من أجل تحديد معنا معيناً في مقام محدد، ويتم ذلك بواسطة تظافر القرائن المعنوية واللفظية في توضيح ذلك المعنى.

2. مفهوم الوظيفة :

أ. لغة :

جاء في " اللسان " : «الوَظِيفَةُ من كل شيء ما يُقَدَّرُ له في كل يوم من رزق أو طعام أو علف أو شراب، وجمعها الوظائف والوظُف، ووظف الشيء على نفسه

(1) السيوطي : الاقتراح في أصول النحو، ص 38.

(2) تمام حسان : اللغة بين المعيارية والوصفية، عالم الكتب، القاهرة، ط4، 2007م، ص 32.

(3) تمام حسان : اجتهادات لغوية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2007م، ص 90.

ووظّفه توظيفاً، ألزمها إياه، وقد وظّفت له توظيفاً على الصبي كل يوم، حفظ آيات من كتاب الله عز وجل، وظّف فلان فلاناً يظّفه وظّفاً إذا تبعه»(1).

ووردت في "المصباح المنير" (وظف) : « الوظيفة ما يُقدَّر من عمل ورزق وغير ذلك والجمع الوظائف، ووظّفت عليه العمل توظيفا قدرته والوظيف من الحيوان ما فوق الرُّسغ إلى الساق وبعضهم يقول مقدّم الساق والجمع أوظفة مثل رغيّف و أرغفة»(2). وفي "مقاييس اللغة : قولك وظّفتُ له، بمعنى أنك قدّرت له كلّ حين شيئاً من الرزق أو الطعام»(3). ووردت في "المعجم الوسيط" : « (الوظيفة) ما يُقدَّر من عمل أو طعام أو رزق وغير ذلك في زمن معيّن، ووظّف على الصبي كلّ يوم حفظ آيات من القرآن: عيّن له آيات لحفظها»(4).

حاولنا أخذ مجموعة من المعاني اللغوية لمصطلح (الوظيفة)، والذي يدور في مجمله حول ما يقدر من عمل أو رزق أو طعام، وهذه المفاهيم تتماشى مع الوسط الذي ظهرت فيه، أما إذا عدنا إلى الدرس اللساني فإن هذا المصطلح أخذ مفاهيم مختلفة.

ب. اصطلاحاً :

ورد مصطلح الوظيفة مفرداً نحو قولك وظيفي، موظف وورد أيضاً مركباً نحو التّربية الوظيفية، النحو الوظيفي أو الوظيفة التّواصلية، وتعلق بنظرية مثل النظرية الوظيفية، ومن بين الدلالات التي يحملها مصطلح الوظيفة نجد: « الموقع الذي تأخذه الكلمة في الجملة بحسب الترتيب النحوي، كأن تكون فاعلاً، أو مفعولاً، مضافاً أو مبتدأ...»(5).

وقال "أندريه مارتنيه" : « أن مفردة «وظيفي» لا تملك في أعراف اللسانيين وممارساتهم معنى إلا بالرجوع للدور الذي ينهض به اللسان، بالنسبة إلى البشر في نقل

(1) ابن منظور : لسان العرب، ج15، مادة (وظف)، ص329.

(2) الفيومي : المصباح المنير، مادة(وظف) ص255.

(3) ينظر : ابن فارس : مقاييس اللغة، ج6، مادة (وظف)، ص122.

(4) مجمع اللغة العربية : المعجم الوسيط، مادة (وظف)، ص1042.

(5) مبارك مبارك : معجم المصطلحات الألسنية، دار الفكر، لبنان، ط1، 1995م، ص110.

خبراتهم بعضهم لبعض»⁽¹⁾. ذهب "مارتنيه" إلى ربط مفهوم الوظيفة بالدور، وعبر عنها "أحمد المتوكل" في قوله: « ونميز بين دور الحد ووظيفته على أساس أن الوظيفة علاقة سياقية تقوم بين الحد و المحمول وبينه وبين الحدود الأخرى»⁽²⁾.

نظر "أحمد المتوكل" في هذا القول إلى الوظيفة على أنها علاقة سياقية، في مقابل هذا هناك من جعل الوظيفة علاقة نحوية تقوم بين التراكيب فقولا كلمة (وظيفية) بمعنى « الكلمة التي تدل على بعض العلاقات النحوية بين التراكيب التي تكون الجملة مثل:حروف الجر، أو بين الجمل مثل: الحروف العاطفة، ودورها غير دلالي ويطلق هذا المصطلح على الأفعال المساعدة والموصولات وأدوات الاستفهام والتعريف والظروف...»⁽³⁾.

اختلف المعنى الاصطلاحي لكلمة (الوظيفة) فدلّت على أنها الموقع الذي تأخذه الكلمة، وتارة دلت على أنها علاقة سياقية، ودلت أيضا على بعض العلاقات النحوية وعبر عنها "مارتينيه" أنها الدور الذي ينهض به اللسان، فمصطلح وظيفة يؤدي معان عدة حسب كل تخصص وما ترد فيه، ولكن إذا نظرنا إلى المصطلح في دلالاته المركزية المتمثلة في تأدية عمل ما أو القيام بدور.

3. الوظيفة في التراث العربي :

تظهر ملامح الوظيفة في التراث العربي عند تصفح كتب البلاغة فنجد أقوالا للبلّاعيين نحو: " لكل مقام مقال" فمثل هذه الألفاظ كانت توحى بوجود بذور وظيفية، وقد أقر "تمام حسان" بأسبوعية العرب في استعمال مصطلح المقام، وفي هذا الصدد يقول «...ولم يكن "ماليونفسكي" وهو يصوغ مصطلحه الشهير "Context of Situation" يعلم أنه مسبوق إلى مفهوم هذا المصطلح بألف سنة أو ما فوقها، إن الذين عرفوا هذا المفهوم قبله سجلوه في كتب لهم تحت اصطلاح المقام»⁽⁴⁾.

(1) أندريه مارتنيه : وظيفة الألسن وديناميتها، ترجمة نادر سراج، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط1، ص 29.

(2) أحمد المتوكل : قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية بنية المكونات أو التمثيل الصرفي التركيبي ، دار الأمان، الرباط ص195..

(3) مبارك مبارك : معجم المصطلحات الألسنية، ص 111.

(4) تمام حسان : اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة الدار البيضاء، المغرب، طبعة 1994، ص 372.

1.3. ملامح المنحى الوظيفي عند " ابن جني " :

عرّف " ابن جني " اللغة بقوله : « أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم »⁽¹⁾. وهذا التعريف يتوافق مع تعريفات المحدثين للغة من حيث طبيعتها الصوتية، ووظيفتها وهي التعبير عن الأغراض، وهذا التعبير يتم بين مجموعة بشرية ، وعبر عنها " ابن جني " بكلمة (قوم)؛ أي أن التواصل يستوجب المتكلم والسامع و المقام التّواصلي، هذا من ناحية وظيفة اللغة، وتطرق أيضا إلى قضايا النحو من بينها تغيير بنية الجملة بتغيير ترتيب عناصرها، وفي معنى قوله أن وضع المفعول يكون فضلا، ويأتي بعد الفاعل وهذا هو المشهور نحو قولك ضرب زيد عمرا، فإذا عناهم المفعول قاموا بتقديمه على الفعل و الفاعل، نحو: ضرب عمرا زيدا، فإذا اشتدت عنايتهم به قدموه على الفاعل فقالوا: عمرا ضرب زيدا⁽²⁾.

بالإضافة إلى ذلك لم ينظر "ابن جني" إلى الإعراب على أنه الرفع والنصب... وإنما جعله تابعا للمعنى المقصود ، وأن النحو ليس هو الإعراب ، حيث يقول: « ليس غرضنا فيه الرفع والنصب والجر... وإنما هذا الكتاب مبني على إثارة معادن المعاني وتقرير حال الأوضاع والمبادئ... »⁽³⁾.

2.3. ملامح المنحى الوظيفي عند "عبد القاهر الجرجاني" :

إنّ الكلام يخضع لعدة عوامل من بينها المتكلم والسامع وظروف الاتصال ولكن تبقى بنيته دائما رهينة للغاية المقصودة، ولأجل ذلك كانت دعوة "عبد القاهر الجرجاني" إلى دراسة التركيب دراسة تمكن من توضيح المعاني الوظيفية ،وتبين أوجه الدلالة في العبارة ويكون ذلك في إطار ما يتصل بالنظم من ترتيب وبناء وتعليق⁽⁴⁾. حيث يقول الجرجاني : « كيف يُتَصَوَّر وقوع قَصْدٍ منك إلى معنى كلمة دون أن تريد تعليقها بمعنى

(1) ابن جني : الخصائص، ج1، ص33.

(2) ينظر : ابن جني : المحتسب في تبیین وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، تح: علي النجدي ناصف، عبد الفتاح إسماعيل شبلي، ط2، ج1، ص65.

(3) ابن جني : الخصائص، ج1، ص32.

(4) ينظر طاهر شارف : المنحى الوظيفي في تفسير التحرير والتنوير لابن عاشور "سورة البقرة نموذجاً" جامعة الجزائر، بحث لنيل شهادة الماجستير، 2006م، ص53.

كلمة أخرى»⁽¹⁾. ومعنى ذلك أن القصد لا يحصل منك إذا تلفظت بكلمة بمعزل عن الكلمات الأخرى ، التي تجاورها في التركيب ، ولهذا ينبغي أن تكون الكلمة في تركيب حتى تؤدي إفادة يحسن السكوت عليها.

3.3. ملامح المنحى الوظيفي عند "السكاكي" :

الكلام تحيط به مجموعة من الظروف قد تتعلق بالمتكلم أو المتلقي، أو الوسط التواصلية وانطلاقاً من المقولة المشهورة " لكل مقام مقال" يقول " السكاكي " : «لا يخفى عليك أن مقامات الكلام متفاوتة فمقام التشكير يباين مقام الشكاية، ومقام التهنة يباين مقام التعزية... وكذا مقام الكلام مع الذكي يغاير مقام الكلام مع الغبي»⁽²⁾. ومعنى ذلك أن المتكلم يستعمل الألفاظ وفقاً للموقف التواصلية الذي يتواجد فيه فلا يستعمل ألفاظ التهنة في مقام التعزية، كما أنه عندما يكون في مقام الكلام مع الذكي يستعمل ألفاظاً لا يستعملها عندما يكون في مقام الكلام مع الغبي فلكل مقام مقال خاص به.

4. الوظيفة في الدراسات اللسانية المعاصرة :

1.4. عند الغرب :

تعرضت الدراسات اللسانية المعاصرة إلى مفهوم الوظيفة من خلال الحديث عن الوظيفة الأساسية للغة المتمثلة في التواصل.

1.1.4. الوظيفة عند "كارل بوهلر" : حصر "كارل بوهلر" الوظائف اللغوية في

ثلاث وظائف تمثلت في :

1. وظيفة تمثيلية وصفية : وترجع هذه الوظيفة إلى موضوع الحديث، أي إلى المحتوى الارتجاعي.

2. وظيفة تعبيرية : وترجع إلى المتحدث نفسه وتشير إلى حالته العاطفية والفكرية.

(1) الجرجاني عبد القاهر : دلائل الإعجاز، قرأه وعلق عليه محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط5،

2004م، ص412.

(2) السكاكي : مفتاح العلوم، ص 256 .

3. **وظيفة ندائية** : وتعود هذه الوظيفة إلى المخاطب وتورطه في التّواصل، باعتباره طرفاً مرتبطاً بالرسالة⁽¹⁾.

2.1.4. الوظيفة عند " رومان جاكسون " :

لقد طور "جاكسون" التصنيف الثلاثي الذي وضعه "بوهلر" معتبراً أن الكلام الذي يبعثه المرسل إلى المتلقي عن طريق قناة الاتصال. التي تحمل وظائف لغوية، وحصرها في ستة مكونات للتواصل وجعل لكل واحدة من هذه المكونات وظيفة لها⁽²⁾. وتمثلت في:

1. **الوظيفة التعبيرية (الانفعالية)**: وهي تقوم بتحديد العلاقة بين المرسل و الرسالة ، وتبين موقفه منها وتكشف عن حالته.

2. **وظيفة إقامة الاتصال**: وتتجلى في الألفاظ التي تدل على إبقاء الاتصال ، من بينها قولك : " ألو" في الهاتف فهذه اللفظة من أجل إبقاء الاتصال.

3. **الوظيفة الندائية** : وتمثل الجمل الأمرية التي ينادي بها المرسل المرسل إليه من أجل إثارة انتباهه.

4. **وظيفة ما وراء اللغة** : وتسمى أيضاً بالميتالسانية وتظهر في المراسلات التي تكون اللغة نفسها مادة لدراساتها؛ أي أنها تقوم بوصف اللغة والتعريف بمفرداتها وعناصرها⁽³⁾.

5. **الوظيفة الشعرية** : وهذه الوظيفة عندما تكون الرسالة معدة لذاتها كما في القصائد الشعرية، وغيرها من أشكال الرسائل اللفظية وغير اللفظية؛ أي أن هذه الوظيفة لا تقتصر على الشعر فقط.

(1) ينظر : فاطمة طبال بركة : النظرية الألسنية عند رومان جاكسون دراسة ونصوص، المؤسسة الجامعية للدراسات بيروت، ط1، 1993م، ص66. وينظر يحيى البشتاوي : الوظيفة وموتها في العرض المسرحي عمان، 2007م، ص 40.

(2) ينظر : فاطمة طبال بركة : المرجع نفسه، ص66.

(3) ينظر : فاطمة طبال بركة : المرجع نفسه، ص66. وينظر : يحيى البشتاوي : المرجع نفسه، ص41.

6. **الوظيفة المرجعية :** وتسمى أيضا المعرفية والوضعية ،حيث تتفرع هذه الوظيفة عن الشكل التّواصلي الذي يتمثل في السياق، وتتحقق هذه الوظيفة في اللغة اليومية واللغة العلمية (1).

3.1.4. الوظيفة عند " أندريه مارتينييه " :

بالرغم من أن "مارتينييه" لم يعيش في "براغ" إلا أنه كان متأثرا بفكر لغويّ هذه المدرسة، وواصل البحث في الصوتيات الوظيفية. حيث تحدث عن وظائف اللغة وعلم الأصوات الوظيفي (الفنولوجيا) ،وركز على الطابع الوظيفي للتحليل الألسني البنوي معتبرا في ذلك أن الرؤية البنوية هي المكمل المنطقي للرؤية الوظيفية (2). وفي إطار التعريف بالمبادئ التي قامت عليها نظريته اللسانية حدد المعنى الذي تأخذه كلمة "وظيفة" في مقالته المعنونة "ماهية اللسانيات الوظيفية" ،حيث استهل تعريفه بالتشديد على المعنى الأساسي الذي تحمله هذه كلمة (3) بأنّها : «الدور الذي يضطلع به اللسان في نقل التجربة البشرية» (4). لقد ربط "أندريه مارتينييه" مفهوم الوظيفة بالدور الذي تقوم به اللغة في نقل أفكار وتجارب البشر.

2.4. عند العرب المحدثين :

مثل ما كان حضور للملامح الوظيفية في الفكر العربي القديم، وعند اللسانيين الغرب كان لها حضور عند العرب المحدثين ونمثل لذلك بكل من " إبراهيم مصطفى" و"تمام حسان" و"أحمد المتوكل".

(1) ينظر : فاطمة طبال بركة: النظرية الألسنية عند رومان جاكسون دراسة ونصوص، ص 67. و ينظر: عبد القادر الغزالي : اللسانيات ونظرية التواصل رومان ياكسون نموذجا، دار الحوار، ط1، 2003م، ص50.

(2) ينظر : جفري سامسون : مدارس اللسانيات التسابق والتطور، تر : محمد زياد كبة، جامعة سعود، 1417هـ، ص117، وينظر : يحيى البشتاوي : الوظيفة وموتها في العرض المسرحي، ص41.

(3) ينظر: أندريه مارتينييه : وظيفة الألسن وديناميتها، ص27.

(4) المرجع نفسه : ص ص 27.28.

1.2.4. الوظيفة عند "إبراهيم مصطفى" :

لقد ذهب "إبراهيم مصطفى" إلى القول بأن غاية النحو الإعراب وتفصيل أحكامه تضيق لدائرة البحث النحوي، وأن النحو يجب أن يكون عبارة عن قانون يسهم في تأليف الكلام، وتعليق الكلمة مع الكلمة، و الجملة مع الجمل حتى تكون لها معنا مفيدا⁽¹⁾.

2.2.4. الوظيفة عند "تمام حسان" :

لقد ربط " تمام حسان " بين وظيفة الكلمة في سياق معين من جهة حركات الإعراب ،وارتباطها بما تحمله من دلالة تجاه حدث معين، وهذا ما يوضحه قوله :
«ارتباط وظيفة الكلمة في السياق بما يكون من حركات الإعراب على آخرها، وارتباطها بما تفيد من دلالة على مسمى أو حدث...»⁽²⁾.

وفي موضع آخر يقول : « إن العلامة الإعرابية بمفردها لا تعين على تحديد المعنى»⁽³⁾ ومعنى ذلك أن العلامة الإعرابية ليس لها أي قيمة إلا في ظل ما أطلق عليه بتظافر القرائن سواء أكانت هذه القرائن معنوية كالإسناد والتبعية والتخصيص... أو لفظية كالربط...⁽⁴⁾، فقد أشار إلى العلاقة التي تربط الكلمات ببعضها البعض وما تؤديه من معنى في ظل هذا الترابط.

3.2.4. الوظيفة عند "أحمد المتوكل" :

ميز "أحمد المتوكل" بين مفهومين لمصطلح (الوظيفة) هما: الوظيفة العلاقة والوظيفة الدور. والمقصود بالوظيفة العلاقة هي التي تقوم بين مكونين في المركب الاسمي، أو في الجملة كعلاقة الفعل بالفاعل وعلاقة الخبر بالمبتدأ...

فمصطلح الوظيفة العلاقة متداول في الأنحاء، ففي الأنحاء الصورية، يستعمل للدلالة على العلاقات التركيبية، أما في المنحى الوظيفي فإنه يستعمل ليدل على العلاقات

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

(2) تمام حسان : اجتهادات لغوية، ص 152.

(3) تمام حسان : اللغة العربية معناها ومبناها، ص207.

(4) ينظر : تمام حسان : المرجع نفسه، ص207.

القائمة داخل الجملة⁽¹⁾. ومعنى ذلك العلاقات التي تقوم بين الكلمة والكلمة التي تجاورها، وبين الجملة والجملة حتى تؤدي إفادة.

الوظيفة الدور وهو المفهوم الثاني الذي أشار إليه " أحمد المتوكل "، والمقصود به «الغرض الذي تسخر الكائنات البشرية اللغات الطبيعية من أجل تحقيقه»⁽²⁾؛ أي الدور الذي تقوم به اللغات من أجل تحقيق الغايات والأهداف التي يسعى إليها البشر. وانطلاقاً من خاصية التركيب لإسنادي، وإلحاق كلمة بكلمة أخرى تتولد مصطلحات جديدة من بينها مصطلح النحو الوظيفي.

5. النحو الوظيفي :

1.5. مفهومه :

للنحو الوظيفي عدة مفاهيم من بينها تعريف " أحمد المتوكل " : « محاولة لصهر بعض مقترحات نظريات لغوية (النحو العلاقي) (Relationnel Grammar) نحو الأحوال (Case Grammar) الوظيفة (Functionalisme) ونظريات فلسفية (نظرية الأفعال اللغوية) (Speech acts theory) خاصة أثبت قيمتها ، في نموذج صوري مصوغ حسب مقتضيات النمذجة في التنظير اللساني الحديث»⁽³⁾.

جعل "أحمد المتوكل" النحو الوظيفي نحواً يضم مقترحات نظريات أخرى.

وعُرف أيضاً بأنه: النحو الذي يبحث في تجاور الكلمات مع بعضها البعض بهدف تأدية المعنى النحوي والمعنوي معاً، ويكون بواسطة رسالة كلامية معينة، وهي الجملة التي يحسن السكوت عليها كما عبر عنها النحاة⁽⁴⁾، وهو أيضاً : « مجموعة من

(1) ينظر: أحمد المتوكل : التركيبات الوظيفية قضايا ومقاربات، مكتبة دار الأمان، الرباط، ط1، 2005م، ص ص 22.21.

(2) أحمد المتوكل : المرجع نفسه، ص 23.

(3) أحمد المتوكل : الوظائف التداولية في اللغة العربية، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1985م، ص9.

(4) ينظر صالح بلعيد : النحو الوظيفي، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 1994م، ص6.

القواعد التي تؤدي الوظيفة الأساسية للنحو، هي ضبط الكلمات ونظام تأليف الجمل ليسلم اللسان من الخطأ في النطق، ويسلم القلم من الخطأ في الكتابة»⁽¹⁾.

وعرفه " يحي بعيطيش" بأنه : « الجهاز المركب من محصلة كل هذه الوظائف التركيبية والدلالية والتداولية (المتضافرة فيما بينها»⁽²⁾.

وعرفه "صالح بلعيد" بأنه : «النحو الذي يهتم بالقواعد الأساسية التي يستعملها المتكلم، بدءاً من اللفظة المفردة وصولاً إلى الجمل»⁽³⁾.

والهدف من دراسة النحو الوظيفي يتمثل في ربط القواعد الوظيفية بالجانب الاستعمالي للغة، وهذه القواعد تساعد الدارس على اكتساب المهارة اللغوية حتى يصبح اللسان ملكة، وذلك انطلاقاً من ممارسة التطبيق باستعمال الشواهد، والأمثلة الأكثر تداولاً⁽⁴⁾.

2.5. نشأته :

تعددت النظريات الوظيفية التي أثرت البحث اللساني العربي، من بينها : نظرية النحو الوظيفي التي تعود نشأتها الأولى إلى جامعة أمستردام الهولندية على يد مجموعة من الباحثين في أواخر السبعينيات، ويعد اللساني "سيمون ديك" المؤسس الأول لنظرية النحو الوظيفي⁽⁵⁾.

ويعتبر النحو الوظيفي الذي جاء به "سيمون ديك": « النظرية الوظيفية التداولية الأكثر استجابة لشروط التنظير من جهة، ولمقتضيات "النمذجة" للظواهر اللغوية من جهة أخرى»⁽⁶⁾.

(1) عبد العليم إبراهيم : النحو الوظيفي، دار المعارف، ط9، ص ص 6.7.

(2) يحي بعيطيش : نحو نظرية وظيفية في النحو العربي، جامعة قسنطينة، رسالة دكتوراه، 2006م، ص36.

(3) صالح بلعيد : النحو الوظيفي ، ص 7.

(4) ينظر : صالح بلعيد : المرجع نفسه ، ص6.

(5) ينظر : أحمد المتوكل : المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي الأصول والامتداد، دار الأمان، الرباط، ط1،

2006م، ص 60.

(6) أحمد المتوكل : الوظائف التداولية في اللغة العربية ، ص9.

وامتدت نظرية النحو الوظيفي إلى أقطار أخرى، فتكونت مجموعات بحث وظيفية في لندن والدنمارك، والرباط، ومريد، وقد دُعي الباحثون الوظيفيون على اختلاف مشاربهم من أماكن مختلفة للمشاركة في محافل دولية أمريكية وأوروبية، إلى جانب باحثين في النظرية التوليدية التحويلية، وعلاقية وحاسوبية وغير ذلك...، يتم فيها المقارنة بين المقاربات المختلفة لظواهر لغوية مركزية، وكانت المغرب من بين المشاركين في هذه المحافل للمساهمة بمدخل النحو الوظيفي، ومثله "أحمد المتوكل" الذي كان له السبق في إدخال هذه النظرية إلى العالم العربي، وكانت جامعة محمد الخامس بالرباط هي الجامعة الأولى التي دخلت إليها هذه النظرية⁽¹⁾.

ونظرية النحو الوظيفي في المغرب لم تأت دفعة واحدة، تتسم بالنضج والاكتمال، وإنما مرت بثلاث مراحل و تمثلت في :

أ. مرحلة الاستنبات : وتم في هذه المرحلة بحث في النحو الوظيفي، وهو بحث في مصدره الأصلي.

ب. مرحلة التأصيل : في هذه المرحلة تم ربط نظرية النحو الوظيفي بالفكر العربي القديم، وذلك انطلاقاً من أن النحو العربي له أصوله الوظيفية.

ج. مرحلة الإسهام والتطوير : في هذه المرحلة تمكن "أحمد المتوكل" من إرجاع النظر في هذه النظرية التي أدخلها إلى العالم العربي، وذلك ليأخذ منها ما يفيد الكلام العربي أو النحو العربي القديم⁽²⁾.

حاول "أحمد المتوكل" في المرحلة الثالثة المزاجية بين الدراسات الغربية والدرس العربي وأراد تقديم نظرية عربية، حيث قدم مفاهيم ومصطلحات يصلح تطبيقها على النصوص العربية.

(1) ينظر : أحمد المتوكل : المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي الأصول والامتداد ، ص ص 60.61.

(2) ينظر : عبد الفتاح الحموز : نحو اللغة العربية الوظيفي في مقاربة أحمد المتوكل، دار جرير، عمان، الأردن، ط1، 2012م، ص10.

وقد تسنى للمنحى الوظيفي أن يفرض وجوده في البحث اللساني المغربي ، حيث تم ذلك من خلال أربع طرق رئيسة تمثلت في : التدريس والبحث الأكاديمي، بالإضافة إلى ذلك النشر وعقد ندوات دولية داخل المغرب.

❖ تدريس النحو الوظيفي : لقد شرع في تدريسه مع بداية الثمانينيات، وكان ذلك بجامعة محمد الخامس بالرباط، وبداية التدريس كان في شعبي اللغة العربية واللغة الفرنسية معا، ثم توسع مجال تدريسه، ويرجع الفضل في ذلك إلى الأساتذة اللسانيين المتخرجين من الجامعة، ثم انتقل تدريسه في عدة جامعات من بينها جامعة "مولاي إسماعيل" بمكناس، وجامعة "القاضي عياض" بمراكش... كما عمد أساتذة التعليم الثانوي إلى إدخال النحو الوظيفي إلى هذا القطاع، عن طريق الكتاب المدرسي وذلك بالجمع بين نظرية النحو الوظيفي، والنحو العربي القديم والنحو التوليدي التحويلي.

❖ البحث الأكاديمي : لقد حظيت نظرية النحو الوظيفي بالكثير من الاهتمام، فأقيمت فيها رسائل وأطروحات دكتوراه لا يستهان بقيمتها العلمية، وكان ذلك في جامعة (محمد الخامس) بالرباط، وجامعات مغربية أخرى كان هدفها وضع أنحاء وظيفية للغة العربية الفصحى، وكذلك الاهتمام بالدوارج المغربية وغير المغربية، وباللغات الأمازيغية (المغربية).

❖ النشر : إلى جانب البحث الأكاديمي قام لسانيو مجموعة البحث في التداوليات واللسانيات الوظيفية بأعمال نشرت باللغة العربية من جهة، وبلغات أجنبية داخل المغرب، ونذكر من بينها: "المتوكل" (1985-1986)، " الزهري" (1997) " البوشخي" (2005) و...، و"جدير" (2005) و(2006)، وأعمال خارج المغرب مثلها " المتوكل" (1984) و(1988)....، و " جدير" (1998).... وغيرها من الأعمال.

❖ مشاركة عدد من اللسانيين الوظيفيين في مختلف ندوات النحو الوظيفي الدولية خارج المغرب (1).

(1) ينظر : أحمد المتوكل : المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي الأصول و الامتداد ، ص ص 61.62.

من خلال ما سبق نستنتج أن نظرية النحو الوظيفي انبثقت مع الهولندي "سيمون ديك" في العالم الغربي، وامتدت هذه النظرية إلى الوطن العربي بزعامه "أحمد المتوكل" الذي حاول المزج بين الدرس اللساني المعاصر، والفكر العربي القديم.

3.5. المبادئ الأساسية المعتمدة في النحو الوظيفي :

قامت نظرية النحو الوظيفي على مجموعة من المبادئ المنهجية يمكن تلخيصها في النقاط الآتية:

- (1) تتمثل وظيفة اللغات الطبيعية (الأساسية) في وظيفة التواصل : ومعنى ذلك أن اللغة عبارة عن أداة تكمن وظيفتها في تحقيق التواصل، حيث تعتبر اللغة في المقاربة الصورية موضوعاً مجرداً؛ أي مجموعة من الجمل والتراكيب تربط بينها علاقات تركيبية ودلالية وصرفية، فاللغة في هذا المنحى تمثل بنية مجردة تدرس خصائصها في حد ذاتها بغض النظر عما يمكن أن تستعمل من أجله، في حين نجد اللغة في المقاربة الوظيفية أداة تستعمل لتحقيق التواصل بين أفراد المجتمع، ومن هذا المنظور تعتبر العبارات اللغوية سواء كانت مفردات أو جمل فهي وسائل تستخدم لتأدية أغراض تواصلية معينة⁽¹⁾.
- (2) موضوع الوصف اللغوي هو وصف القدرة التواصلية Communicative Competence للمتكلم السامع.

كان هدف النحو الوظيفي من خلال هذا المبدأ التمييز بين قدرة المتكلم المجردة، وبين الإنجاز الفعلي لهذه القدرة، باعتبار هذه الأخيرة مجموعة من القواعد البنوية والوظيفية حيث يتمكن بواسطتها المتكلم السامع من استعمال مفردات لغوية معينة، لتأدية أغراض معينة في طبقات مقامية معينة⁽²⁾.

- (3) النحو الوظيفي نظرية للتركيب والدلالة منظور إليهما من وجهة نظر تداولية تقوم ببنية النحو كما تقترحها نظرية النحو الوظيفي على ثلاث مستويات هي :

(1) ينظر : أحمد المتوكل: دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 1986م، ص 9.

وينظر : أحمد المتوكل : المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي الأصول والامتداد ، ص ص 20.19.

(2) ينظر : أحمد المتوكل : الوظيفة والبنية مقارنة وظيفية لبعض قضايا التركيب في اللغة العربية، منشورات عكاظ، الرباط، 1993م، ص 10، وينظر: الوظائف التداولية في اللغة العربية ، ص 11.

المستوى الأول : يتم فيه تمثيل الوظائف الدلالية (المنفذ، المتقبل، المستقبل، والأداة والزمان والمكان....).

المستوى الثاني : يتم فيه تمثيل الوظائف التركيبية (وظيفتي الفاعل والمفعول).

المستوى الثالث : يتم فيه تمثيل الوظائف التداولية كعلاقة "المبتدأ" و"الذيل" و"المحور" و"البؤرة" والمنادى التي أضافها "أحمد المتوكل"⁽¹⁾.

4) يجب أن يسعى الوصف اللغوي الطامح إلى الكفاية إلى تحقيق ثلاث أنواع من الكفايات.

أ. **الكفاية النفسية :** وتتمثل هذه الكفاية في محاولة النحو الوظيفي أن يكون قدر الإمكان مطابقاً للنماذج النفسية ، سواء أكانت هذه النماذج نماذج إنتاج أم نماذج فهم، ولهذا فإنّ النحو الوظيفي يلغي النماذج التي يشك في واقعيتها وعلى سبيل المثال القواعد التحويلية⁽²⁾. والكفاية النفسية هي « النظرية التي تصوغ جهازها الواصف الصوغ الذي يكفل رصد آليات عملية التّواصل في شقيها الإنتاجي والتأويلي في كل من إنتاج الخطاب وفهمه»⁽³⁾. ومعنى ذلك أن الكفاية النفسية تربط بين منتج الخطاب ومتلقى هذا الخطاب؛ أي بين المتكلم والسامع.

ب. **الكفاية التداولية :** وتتحقق هذه الكفاية حين يتمكن الوصف اللغوي من رصد التفاعل الذي يقوم بين بنية اللغات الطبيعية ووظيفتها التواصلية⁽⁴⁾، إن تحقيق التّواصل لا يتم عن طريق بنية اللغة مجردة ، وإنما بربطها بالموقف التّواصلّي أو المقام كما عبر عنه القدامى أو ربطه بالسياق كما عبر عنه " فيرث".

ج. **الكفاية النمطية :** اعتبر "سيمون ديك" أن النظرية اللسانية الكافية نمطياً هي « التي تستطيع في نفس الوقت أن تضع أنحاء للغات تختلف نمطياً، وأن تصف ما يؤلف وما

(1) ينظر : أحمد المتوكل : دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، ص 10. وينظر : اللسانيات الوظيفية، مدخل نظري، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ط2، 2010م، ص 137.

(2) ينظر : أحمد المتوكل : الوظائف التداولية في اللغة العربية ، ص 11.

(3) أحمد المتوكل : المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي الأصول و الامتداد ، ص 147.

(4) ينظر : أحمد المتوكل : من البنية الحملية إلى البنية المكونية، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 1987م، ص 5.

يخالف بين هذه اللغات المختلفة»⁽¹⁾. فالكفاية النمطية تتجاوز دراسة لغة واحدة إلى لغات عديدة ووصف أوجه الائتلاف والاختلاف بين اللغات.

5) تعتبر الوظائف الدلالية والوظائف التركيبية و التداولية مفاهيم أولى حسب النحو الوظيفي وهذا يعني أنها ليست مشتقة من بنيات مركبة، فالبنية المكونية في النحو الوظيفي تم بناؤها بطريقة مخالفة للنماذج التوليدية التحويلية ذات الطابع المركبي.

وذلك بالانطلاق من المعلومات المتواجدة في البنية الوظيفية، أما بالنسبة لأولوية الوظائف فالنحو الوظيفي يتفق مع النحو المعجمي الوظيفي والنحو العلاقي⁽²⁾.

تطرقنا إلى أهم المبادئ المنهجية المعتمدة في نظرية النحو الوظيفي، وذلك بالاعتماد على مؤلفات " أحمد المتوكل"، وتوجد مبادئ ثانوية لم يتم إيرادها في البحث لمن أراد الإطلاع أكثر، عليه بالعودة إلى كتب "أحمد المتوكل" لأنّ فيها تفصيلاً.

6. النحو الوظيفي التعليمي :

نقصد بالنحو الوظيفي التعليمي النحو المقرر تدريسه، وبعد اتصالنا بالإدارة والأساتذة تمكنا من الحصول على مقرر مقياس النحو الوظيفي في كل من جامعة أم البواقي والمركز الجامعي لميلة و تمثل في الآتي :

1.6. مقرر مقياس النحو الوظيفي في جامعة أم البواقي: وقد تضمن المحاور الآتية :

(1) أحمد المتوكل : هامش دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، ص 26.

(2) ينظر : أحمد المتوكل : الوظائف التداولية في اللغة العربية، ص 11. وينظر : دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، ص 10.

المحور الأول : المبادئ الأساسية المعتمدة في دراسة النحو الوظيفي:

- النظرية التّواصلية للغة

- الكفاية النّمطية

- الكفاية النّفسية

- الكفاية التّداولية

المحور الثاني : بنية النحو كما يقترحة النحو الوظيفي:

1. مستويات التمثيل:

– مستوى لتمثيل للوظائف التمثيلية

– مستوى لتمثيل للوظائف الدلالية

– مستوى لتمثيل للوظائف التداولية

2. البنى المتمثلة وأنساقها:

أ. البنى :

– البنية الحملية

– البنية الوظيفية

– البنية المكونية

ب. الأنساق:

– قواعد إسناد الوظائف التركيبية والتداولية

– قواعد التعبير

المحور الثالث :

- التعديلات التي لحقت نظرية النحو الوظيفي
- مفهوم الملكات (الملكة اللغوية، الملكة المنطقية، الملكة الإدراكية، الملكة المعرفية، الملكة الاجتماعية).

2.6. مقرر مقياس النحو الوظيفي بالمركز الجامعي لميلة : وقد تمثل فيما يلي :

- مدخل إلى دراسة النحو الوظيفي
 - اللغة والوظيفية
 - من النحو البنوي إلى النحو الوظيفي
 - الوظائف النحوية
 - الجمل الوظيفية
 - تطبيقات النحو الوظيفي
- من خلال عرض محتوى المقياس في كل من الجامعتين، نلاحظ هناك تشابه في بعض المحاور، إلا أن ما نلاحظه هناك إضافات في محتوى المقياس بجامعة أم البواقي وتمثل في المحور المتعلق بالتعديلات التي لحقت نظرية النحو الوظيفي.

انطلاقاً مما سبق ذكره نستنتج أن المنحى الوظيفي لم يكن وليد العصر الحديث وإنما كان له بذور في التراث العربي، لأنّ المتصفح لمؤلفات "عبد القاهر الجرجاني" و"ابن جني"... يجد أن مفهوم الوظيفة عبر عنه بعدة مصطلحات كالمقام، أو السياق وتحدثوا أيضاً عن قضايا التقديم والتأخير وما يتبعه من اختلاف المعنى، وقد أقر "أحمد المتوكل" بوجود بذور وظيفية عند العرب بقوله: « أن إنتاج العرب القدماء، إذا اعتبر في مجموعه (نحوه وبلاغته ، وأصوله وتفسيره)، درس لغوي « وظيفي » يشكل مرحلة من أهم مراحل تطور المقاربات الوظيفية في الفكر اللساني »⁽¹⁾.

ولكن هذا المنحى الوظيفي لم يبق في ثنايا الكتب وإنما خرج إلى الواقع على شكل نظرية تعرف بـ " نظرية النحو الوظيفي"، التي نشأت علي يد الهولندي "سيمون ديك" ثم انتقلت إلى المغرب بواسطة " أحمد المتوكل"، باعتباره تلميذ لـ: "سيمون ديك"، وتم تدريسها أول مرة في جامعة محمد الخامس ثم عمت في باقي الجامعات المغربية، وبعد ذلك انتشرت في مختلف البلدان العربية ومن بينها الجزائر.

(1) أحمد المتوكل : اللسانيات الوظيفية، مدخل نظري، ص 12.

الفصل الثاني

الفصل الثاني : الدراسة الميدانية

1. منهجية البحث

1.1. منهج الدراسة

2.1. مجال الدراسة (الزماني والمكاني)

3.1. أدوات جمع البيانات

2. تحليل الاستمارة

1.2. عينة الدراسة

2.2. أداة البحث

3.2. إجراءات تنفيذ الدراسة

4.2. نتائج الدراسة

1. منهجية البحث :

1.1. منهج الدراسة :

قبل التعرض إلى المنهجية المتبعة في إنجاز هذا البحث لا بأس بالإشارة إلى مفهوم المنهج لغة واصطلاحاً .

أ. لغة : " نَهَجَ الطَّرِيقَ نَهْجًا وَنَهْجًا : وَضَحَ وَاسْتَبَانَ .

انْتَهَجَ الطَّرِيقَ اسْتَبَانَهُ وَسُلُكَهُ، وَالْمَنْهَاجُ : الطَّرِيقُ الْوَاضِحُ وَفِي التَّنْزِيلِ الْعَزِيزُ ﴿كُلُّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا﴾ [المائدة : 48] . والخطة المرسومة محدثة ومنه منهاج الدراسة ومنهاج التعليم»⁽¹⁾.

ب. اصطلاحاً :

يعتبر المنهج الطريقة التي يعتمدها الباحث من أجل الوصول إلى الحقيقة، ومناهج البحث تمثل السبيل الذي يسير عليه العلماء والباحثون في علاج المسائل ، والتي يصلون بفضلها إلى ما يهدفون إليه من أغراض ⁽²⁾، وبمعنى آخر يمثل المنهج « سلسلة من العمليات المبرمجة التي تهدف إلى الحصول على نتيجة مطابقة لمقتضيات النظرية»⁽³⁾. ومنه فالمنهج يمثل خطة منظمة يتبعها الباحث من أجل تحقيق أهداف البحث العلمي، والنتائج التي يصبو إليها البحث، وتختلف مناهج البحث باختلاف موضوع الدراسة، فنجد المنهج الوصفي والتحليلي والمقارن والتاريخي...

(1) مجمع اللغة العربية : المعجم الوسيط، مادة (نهج)، ص957.

(2) ينظر عبد الواحد وافي : علم اللغة، نهضة مصر، ط9، 2004م، ص 33.

(3) سعيد علوش : معجم المصطلحات الأدبية، دار الكتاب اللبناني، بيروت لبنان، وسوشيريس الدار البيضاء، المغرب ط1، 1985م، ص223.

2.1. مجال الدراسة الزماني والمكاني :

جرت الدراسة التي تمحور موضوعها حول "تعليمية النحو الوظيفي جامعة أم البواقي والمركز الجامعي ميله أنموذجاً"، خلال الفترة الممتدة من العاشر مارس إلى الثاني عشر مارس 2014م بجامعة العربي بن مهيدي ولاية أم البواقي، وذلك بعد الاتصال بأستاذة مقياس النحو الوظيفي، أما بخصوص المركز الجامعي ميله فقد جرت الدراسة بين الفترة الممتدة بين الخامس عشر مارس و التاسع عشر مارس 2014م، بمعهد الآداب واللغات وذلك بعد الاتصال بطلبة السنة الثالثة تخصص لغة عربية.

3.1. أدوات جمع البيانات :

حتى يتمكن الباحث من الوصول إلى نتائج أكثر دقة حول موضوع بحثه لابد عليه أن يعتمد مجموعة من الأدوات التي تساعد على إنجاز بحثه، وقد اعتمدنا في هذه الدراسة جملة من الأدوات تمثلت في :

أ. **المقابلة :** « تعتبر المقابلة من أكثر وسائل الحصول على المعلومات شيوعاً والمقابلة وسيلة لا يستغنى عنها باحث نحوي نظراً لمميزاتها المتعددة ولمرونتها »⁽¹⁾. وقد قمنا باستعمال هذه الأداة كما يلي :

مقابلة مع أساتذة النحو الوظيفي في الجامعتين قبل توزيع الاستمارة بالإضافة إلى مقابلات مع الطلبة داخل قاعات التدريس.

مقابلة تزامنت مع توزيع الاستمارة على الطلبة، كما كان لنا مقابلات مع الأساتذة، تم فيها إجراء مناقشة حول موضوع الدراسة بالإضافة إلى محتوى المقياس، وطريقة تقديم الدرس.

ب. **الملاحظة :** تعد الملاحظة أداة هامة لمعالجة الكثير من جوانب الظاهرة المدروسة وقد استخدمنا هذه الأداة من خلال الحضور الشخصي لبعض دروس مقياس النحو الوظيفي، حيث انصبت هذه الملاحظة حول طريقة تقديم الدرس، وكذا مدى تفاعل الطلبة

(1) محمد الغريب عبد الكريم : البحث العلمي التصميم والمنهج والإجراءات، مكتبة نهضة الشروق، القاهرة، ط3، 1987م، ص 79.

وتجاوبهم مع الأساتذة في إطار الدرس ، وسنقدم نموذجين على سبيل المثال لبعض الدروس التي تم حضورها.

النموذج الأول : جامعة العربي بن امهيدي ولاية أم البواقي

الموضوع : الوظيفة التداولية "البؤرة" :

-أول خطوة قامت بها الأستاذة هو التذكير بالدرس السابق، وذلك بعرض لمحة عن النحو الوظيفي بصفة عامة والوظائف التداولية بصفة خاصة، من خلال طرح أسئلة على الطلبة وبعد الإجابة عليها تدخل الأستاذة في صلب الموضوع المتمثل في البؤرة. تتمثل الخطوة الثانية في تدوين الأمثلة على السبورة من قبل الأستاذة، حيث يتم مناقشة كل مثال تم تقديمه، ونذكر بعض الأمثلة:

-أحبّ جميلٌ بثنيةً. تطرح السؤال من أحب جميل؟ فتكون الإجابة " بثنية"، فتمثل بؤرة جديد.

-أحبّ بثنيةً جميلٌ. تطرح السؤال من أحب بثنية؟ فتكون الإجابة "جميل"، فتمثل بؤرة جديد.

-بثنيةً أحبّ جميل. تطرح السؤال أبثنية أحب جميل أم زينب؟ تكون "بثنية" بؤرة مقابلة.

-الخطوة الثالثة يتم استنتاج القاعدة بمشاركة الطلبة مع الأستاذة، وتكن كالاتي : يتم تحديد نوع " البؤرة" من خلال طرح السؤال كم سبق الذكر.

-بؤرة جديد تحمل معلومة جديدة، أي تقدم المعلومة لأول مرة، وبؤرة مقابلة تكون المعلومة مشكوك فيها.

-بؤرة جديد تأتي في آخر الكلام، بينما بؤرة مقابلة تأتي في أول الكلام.

-لا تجتمع بؤرة جديد مع بؤرة مقابلة في جملة واحدة، حيث تدل علامات التوكيد على بؤرة مقابلة وفي هذا الشأن ربطت الأستاذة هذا الدرس بقضية تتعلق بالدرس القديم، وهي أضرب الخبر (خبر ابتدائي، وطلبي، وإنكاري)، فربطت بين مصطلحات النحو الوظيفي والبلاغة.

-وتشترك بؤرة جديد مع بؤرة مقابلة في كونهما مكون داخلي.

وبعد الدرس تقوم الأستاذة بتدوين تطبيقات على السبورة ،وتقوم بإثارة التنافس بين الطلبة من خلال منح نقطة أو نصف نقطة إذا كانت إجابة الطلبة صحيحة، وهذا يدخل ضمن تقييم الطالب.

النموذج الثاني : في المركز الجامعي لميله.

الموضوع : بحث مقدم حول الوظيفة عند العرب والمحدثين.

قام مجموعة من الطلبة بعرض هذا البحث ،ونكتفي بذكر بعض عناصره مثلا مفهوم الوظيفة عند "أحمد المتوكل" .حيث قام أعضاء البحث بشرح هذا العنصر ومعنى ذلك أن الوظيفة تنقسم إلى الوظيفة العلاقة و الوظيفة الدور،وأثناء تقديم الطلبة للبحث وبطريقة غير مباشرة قامت الأستاذة بإثارة قضية تتعلق بالوظائف التداولية، ثم تطرقت إلى موضوع "البؤرة"، و"الذيل".

-الخطوة الأولى قامت الأستاذة بتدوين أمثلة على السبورة.

-الخطوة الثانية قامت الأستاذة بمناقشة تلك الأمثلة مع الطلبة، ونذكر منها:

-شرب خالد شاي.حيث تطرح السؤال ماذا شرب خالد؟ فتكون الإجابة: "شاي"،فتمثل بؤرة جديد.

-شاي شرب خالد. حيث تطرح السؤال شاي شرب خالد أم عصيرا؟ فتكون الإجابة:

"شاي" فتمثل بؤرة مقابلة.

-وقد تعرضت الأستاذة إلى موضوع الذيل وقامت بعرض أمثلة منها:

-زرت خالدا بل عمرو فتكون كلمة عمرو ذيل صحيح.

-الخطوة الثالثة يتم فيها استنتاج القاعدة بمشاركة الطلبة مع الأستاذة : القاعدة حول

"البؤرة" تم ذكرها من قبل، أما "الذيل" فتكون كالآتي: "مكون يأتي في نهاية الجملة يصحح أو يعدل أو يوضح معلومة.

قمنا بعرض بعض النماذج من الدروس المقدمة في مقياس النحو الوظيفي، وذلك

من خلال الحضور الشخصي داخل قاعات التدريس.

2. تحليل الاستمارة :

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

1.2. عينة الدراسة :

تتكون عينة الدراسة من طلبة السنة الثالثة تخصص لغة عربية، بجامعة "العربي بن امهيدي" ولاية أم البواقي، وتمثلت في خمسة أفواج وتراوح عدد الطلبة في كل فوج بين ستة وثلاثين إلى تسعة وثلاثين طالبا، حيث وزعت الاستمارة على ثلاثين طالبا من بين هذه الأفواج، أما بالمركز الجامعي تمثلت في العينة نفسها وبلغ عدد الأفواج ثلاثة أفواج بمعدل سبعة وثلاثين إلى تسعة وثلاثين طالبا في كل فوج ، ووزعت الاستمارة على ثلاثين طالبا ، فكان المجموع الإجمالي لعدد الطلبة ستين طالبا.

2.2. أداة البحث :

تتكون أداة البحث من ستين استمارة مكونة من أربع وعشرين سؤالاً، موجه إلى طلبة السنة الثالثة في مقياس النحو الوظيفي، وتتمحور هذه الأسئلة في عدة جوانب تركز على الطريقة ، ومدى اهتمام الطلبة بهذا المقياس ،بالإضافة إلى الوقت المخصص له ومحاولة إبراز الصعوبات التي تحول دون تحقيق نتائج أفضل من ناحية استيعاب الطلبة لهذه القواعد والمصطلحات، وتوظيفهم للظواهر اللغوية من خلال الحديث والكتابة. وقمنا بتوزيع الاستمارة على العينة المدروسة حيث يضع كل طالب علامة (×) أمام الإجابة التي يختارها.

3.2. إجراءات تنفيذ الدراسة :

اتبعت هذه الدراسة مجموعة من الخطوات :

1. الحصول على تصريح من مدير معهد الآداب واللغات في المركز الجامعي ميلة موجه إلى جامعة العربي بن امهيدي ولاية أم البواقي، من أجل السماح بإجراء تربص بهذه الجامعة وبعد الحصول على موافقة الإدارة والأستاذة في الجامعة نفسها، تمكنا من الدخول إلى قاعات التدريس، أما بخصوص إجراء التربص بالمركز الجامعي لميله فكان دون تصريح من الإدارة، وإنما تم بين أستاذة المقياس والباحثة.

2. الحضور الشخصي أثناء إلقاء الدروس من أجل معرفة كيفية تقديم الدرس، وكذلك مدى تجاوب الطلبة مع الأستاذ في مقياس النحو الوظيفي.

3. توزيع الاستمارة على أفراد عينة الدراسة، وقد كان توزيع هذه الاستمارات على الطلبة بجامعة أم البواقي توزيعاً منظماً، حيث تفضلت أستاذة بتوزيعها على الطلبة داخل المحاضرة وبعد فترة قدرت بساعة نصف، تمكنا من استرجاع الاستمارات كلها و المقدرة بثلاثين استمارة. أما توزيعها بالمركز الجامعي كان عن طريق التقاء الطلبة خارج قاعات التدريس بسبب الإضراب، وهذا السبب دعا إلى البحث عن الطلبة في كل الأماكن في المكتبة وقاعات الانترنت، وصولاً إلى الإقامة الجامعية حيث استغرقنا أسبوعاً في توزيع الاستمارات ومحاولة استرجاعها وتمكنا من استرجاعها كلها .

4. بعد جمع الاستمارات والتأكد من عددها تم إفراغ بياناتها في جداول أعدت لغرض الدراسة، لأجل إحصائها واستخراج النسب المئوية والتعليق عليها، بهدف الوصول إلى النتائج ، وذلك بالاعتماد على المنهج الوصفي والتحليلي، بالإضافة إلى المنهج المقارن في بعض جوانب الدراسة الميدانية .

4.2. نتائج الدراسة الميدانية :

1. المحور المتعلق بالطالب :

1.1. نتائج السؤال الأول :

نص السؤال : هل تعتبر مقياس النحو الوظيفي مقياساً أساسياً نعم أم لا ؟

كانت الإجابة كالآتي :

الاحتمالات	جامعة أم البواقي		المركز الجامعي ميله	
	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
نعم	29	96.66 %	26	86.66 %
لا	1	3.33 %	4	13.33 %
المجموع	30	100 %	30	100 %

يتضح من خلال الجدول بأن نسبة (96.66% و 86.66%) من الطلبة، تؤكد أن مقياس النحو الوظيفي مقياساً أساسياً، أما النسبة المتبقية والتي تقدر بـ (3.33% و 13.33%) على التوالي، كانت إجابتها أن هذا المقياس ليس أساسياً، وهذا نابع من عدم اهتمام الطلبة بالتعليم.

2.1. نتائج السؤال الثاني :

نص السؤال : باعتبار النحو الوظيفي من المواد المقررة عليك في السنة الثالثة، ما مدى اهتمامك به؟ اهتمام كبير أو متوسط أو ضعيف؟

كانت الإجابة كالتالي :

الاحتمالات	جامعة أم البواقي		المركز الجامعي ميلة	
	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
اهتمام كبير	16	53.33 %	13	43.33 %
اهتمام متوسط	12	40 %	13	43.33 %
اهتمام ضعيف	2	6.66 %	4	13.33 %
المجموع	30	100 %	30	100 %

من خلال الجدول يلاحظ أن نسبة (53.33%) بجامعة أم البواقي، وبنسبة أقل منها (43.33%) بالمركز الجامعي ميلة من الطلبة تقر بأن اهتمامهم بالنحو كبير، في مقابل ذلك تقدر إجابة الطلبة (اهتمام متوسط) بـ (40% و 43.33%)، وهي نسبة متقاربة بين الجامعتين، بينما كانت إجابة الفئة المتبقية باهتمامها الضعيف بهذا المقياس، وهي تمثل نسبة قليلة (6.66% و 13.33%)، وهذا يرجع إلى القصور في فهم المقياس مما يولد عدم الاهتمام به.

ونلحق الجدول السابق بجدول آخر يوضح الأسباب التي دعت الطلبة إلى الاهتمام الكبير بمقياس النحو الوظيفي.

الاحتمالات	جامعة أم البواقي		المركز الجامعي ميلة	
	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
لأنك تدرك قيمته	10	50 %	8	57.14 %
لأن لك ميول نحوه	6	30 %	3	21.42 %
حالات أخرى	4	20 %	3	21.42 %
المجموع	20	100 %	14	100 %

تؤكد نسبة (50% و 57.14%) أن الاهتمام نابع من إدراكهم لقيمة النحو الوظيفي في حين نجد نسبة (30% و 21.42%) من الطلبة ترجح الاحتمال الثاني أي ميولهم للنحو، وهذا الميل لسبب هو دراسته في كل سنوات التعليم التي يمر بها المتعلم، وصولاً إلى التعليم الجامعي، في حين كانت الإجابة (بحالات أخرى) بنسبة تكاد تكون نفسها بين الجامعتين والتي قدرت بـ (20% و 21.42%)، وقدموا تبريرات لذلك منها : الاهتمام بالنحو الوظيفي من أجل مقارنته بالنحو العربي الأصيل، بالإضافة إلى معاملة الكبير وهذا يستوجب الاهتمام به، وهذه نقطة التقاء بين الجامعتين، وفئة أخرى كان اهتمامها بالنحو الوظيفي يرجع إلى كونه موضوعاً لمذكرة التخرج.

3.1. نتائج السؤال الثالث :

نص السؤال : أثناء إلقاء الأستاذ للمحاضرة هل تستوعبها بشكل : جيد أو متوسط أو ضعيف؟

الإجابة كانت كالآتي :

الاحتمالات	جامعة أم البواقي		المركز الجامعي ميلة	
	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
جيد	7	% 23.33	8	% 26.66
متوسط	21	% 70	21	% 70
ضعيف	2	% 6.66	1	% 3.33
المجموع	30	% 100	30	% 100

يتضح من الجدول أعلاه أن نسبة قليلة من الطلبة والمقدرة بـ (%23.33 و %26.66)، تؤكد أن استيعابها أثناء إلقاء المحاضرة يكون جيدا، في مقابل ذلك تساوت النسبة (%70) بين الجامعتين حيث كانت الإجابة أن الاستيعاب بدرجة متوسط، بينما أجابت النسبة المتبقية (%6.66 و %3.33)، وهي نسبة ضئيلة بأن استيعابها يكون ضعيفا وقد أرجعت هذه الفئة عدم استيعابها إلى عدم متابعة الدروس، بالإضافة إلى طريقة تقديم الدرس، وكذلك نقص المراجع التي تعتبر منبعاً يستقى منه الباحث معارفه.

4.1. نتائج السؤال الرابع :

نص السؤال : ما هي الطريقة التي يعتمد عليها الأستاذ في تقديم الدرس طريقة المحاضرة أو طرق أخرى تذكر.

كانت الإجابة كالآتي :

الاحتمالات	جامعة أم البواقي		المركز الجامعي ميلة	
	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
طريقة المحاضرة	29	% 96.66	25	% 96.66
طرق أخرى	1	% 3.33	1	% 3.33
المجموع	30	% 100	26	% 100

يبين الجدول أعلاه أن الطريقة المعتمدة هي طريقة المحاضرة، وذلك بإجماع أغلب الطلبة حيث تساوت النسبة في كل من الجامعتين، وقدرت بـ (96.66%) ، أما النسبة المتبقية (3.33%) وكانت إجابتها (طرق أخرى)، ومعنى ذلك أن تقديم الدرس يكون عن طريق المناقشة أحيانا، في حين نجد (أربع طلبة) لم يقدموا إجابته في هذا السؤال.

ونرفق الجدول السابق بجدول آخر يوضح ما إذا كانت طريقة المحاضرة مناسبة أم لا.

الاحتمالات	جامعة أم البواقي		المركز الجامعي ميلة	
	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
مناسبة	24	82.75 %	18	60 %
غير مناسبة	5	17.24 %	12	40 %
المجموع	29	100 %	30	100 %

يتضح من الجدول أن فئة من الطلبة ترى بأن طريقة المحاضرة مناسبة وتقدر نسبتها بـ (82.75%) بجامعة أم البواقي، ونسبة تقل عنها (60%) بالمركز الجامعي ميلة في حين ترى الفئة الثانية والتي تقدر نسبتها بـ (17.24% و 40%) أنها غير مناسبة حيث اقترح الطلبة طرقا أخرى تمثلت في الشرح مع التطبيق وإقحام الطالب في الدرس، طرح أسئلة تتعلق بالمحاضرة قبل الإملاء، حتى لا يكون الدرس مملا، وأن تكون بأسلوب مبسط لأنّ هذا المقياس معقد نوعا ما، وفي مجمل آرائهم أن تكون الدروس تطبيقية مع الشرح والمناقشة والحوار، وهذه الاقتراحات متداولة بين الطلبة في الجامعتين.

5.1. نتائج السؤال الخامس :

نص السؤال : أثناء تقديم الأستاذ للدرس هل يلتزم بـ :

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

الإجابة موضحة في الجدول الآتي :

الاحتمالات	جامعة أم البواقي		المركز الجامعي ميلة	
	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
دائما	25	83.33 %	10	33.33 %
أحيانا	5	16.66 %	15	50 %
نادرًا	00	00	5	16.66 %
المجموع	30	100 %	30	100 %

يتضح من الجدول أن معظم الطلبة والتي تقدر نسبتهم بـ (83.33%)، كانت إجابتهم بـ (دائما) بجامعة أم البواقي، وتقل عنها في، المركز الجامعي ميلة حيث قدرت بـ (33.33%)، فإذا كان هناك ارتباط بين الدرس السابق والجديد لابد على الأستاذ مراجعة الدرس السابق وجعله تمهيدا للدخول في الدرس الجديد، لأن هذه الطريقة تساعد على المراجعة اليومية، بينما نجد إجابة الطلبة بـ(أحيانا) و قدرت بـ (16.66% و 50%) على التوالي، وهذا يرجع إلى طبيعة الدرس، فإذا كان الدرس ليس له علاقة بالدرس الجديد فالأستاذ يدخل مباشرة في الدرس الجديد وليس ملزما بمراجعته، أما الاقتراح الأخير كانت الإجابة منعدمة بالنسبة لجامعة أم البواقي، بينما قدرت نسبة إجابة الطلبة بالمركز الجامعي ميلة بـ (16.66%)، وهذا له تأثيره السلبي لأنه يؤدي إلى كسل الطلبة وعدم مراجعتهم إلا عند اقتراب الامتحان.

تعقيب: ما لوحظ أثناء حضورنا لبعض الدروس المقدمة بخصوص المركز الجامعي أن الأستاذة تقوم بمراجعة الدرس.

ب. إثارة الأستاذ لقضية تتعلق بالدرس : نعم أم لا.

كانت الإجابة كالاتي :

الاحتمالات	جامعة أم البواقي		المركز الجامعي ميله	
	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
نعم	28	% 96.55	27	% 90
لا	1	% 3.44	3	% 10
المجموع	29	% 100	30	% 100

معظم الطلبة كانت إجابتهم (نعم) حيث تقاربت النسبة بين الجامعتين والمقدرة بـ (96.55% و 90%) ،أنّ الأستاذ يقوم بعرض مشكلة حول الدرس ،أو مناسبة أو يقوم بعرضهما معا ،وذلك من أجل إثراء الدرس، أما بقية النسبة و التي تقدر بـ (3.44% و 10%) كانت إجابتها بـ (لا).

6.1. نتائج السؤال السادس :

نص السؤال : ما مدى مشاركتك في المقياس دائما أو نادرا أو أحيانا؟

الإجابة كانت كالاتي :

الاحتمالات	جامعة أم البواقي		المركز الجامعي ميله	
	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
دائما	2	%6.66	2	% 6.66
أحيانا	13	% 43.33	18	% 60
نادرا	15	% 50	10	% 33.33
المجموع	30	% 100	30	% 100

يوضح الجدول أن نسبة (6.66%) من الطلبة كانت إجابتهم أن مشاركتهم في مقياس النحو الوظيفي دائما، وهي النسبة نفسها في الجامعتين، وترى النسبة الأخرى وتقدر بـ (43.33%) بأن مشاركتها تكون أحيانا، بينما النسبة المتبقية والتي بلغت (50%)

و33.33%) من الطلبة، أجابوا أن مشاركتهم تكون نادرا ، وتعليلهم في ذلك صعوبة المقياس بالدرجة الأولى.

- النفور من المقياس وعدم التركيز والاهتمام به ، بالإضافة إلى عدم الحضور.
- إرجاع عدم المشاركة إلى الخوف والخجل، (الخوف أن تكون الإجابة خاطئة ويسمعهم الأستاذ توبيخا أمام زملاء)، وهذا عامل نفسي يعيق عملية التعليم.
- عدم إتقان النحو العلاقي وهذا بالضرورة يصعب من فهم النحو الوظيفي.
- عدم ملائمة توقيت حصة التطبيق لأنها في المساء على حد تعبيرهم.

7.1. نتائج السؤال السابع :

نص السؤال : هل المحتوى المبرمج يناسب قدراتك العقلية نعم أم لا؟

الإجابة كانت كالآتي :

الاحتمالات	جامعة أم البواقي		المركز الجامعي ميلة	
	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
نعم	20	66.66 %	20	66.66 %
لا	10	33.33 %	10	33.33 %
المجموع	30	100 %	30	100 %

النسبة الأكبر من الإجابة على هذا السؤال والتي تقدر بـ (66.66%) بالجامعتين أن المحتوى المبرمج يناسب القدرات العقلية للطلبة، أما الفئة المتبقية نسبة (33.33%) أجابت بـ (لا) أي عدم مناسبة المحتوى للقدرات العقلية، وقد أرجع الطلبة ذلك إلى صعوبة المقياس ومصطلحاته، بالإضافة أن محتوى البرنامج معقد وشائك يحتاج إلى البحث، والوقت غير مناسب بسبب الاهتمام بمذكرة التخرج، وهناك من ذهب إلى القول أن مقياس النحو الوظيفي ترجمة لمبادئ غربية ، يصعب تطبيقها على النحو العربي لأن له خصوصياته ومميزاته.

8.1. نتائج السؤال الثامن :

نص السؤال : ما رأيك في محتوى المقياس بالمقارنة مع الحجم الساعي المخصص له (ساعة ونصف محاضرة، ساعة ونصف تطبيق) كاف أو غير كاف؟

الإجابة موضحة في الجدول الآتي :

الاحتمالات	جامعة أم البواقي		المركز الجامعي ميلة	
	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
كافي	11	36.66 %	8	26.66 %
غير كافي	19	63.33 %	22	73.33 %
المجموع	30	100 %	30	100 %

حسب الجدول فإن فئة قليلة من الطلبة ترى أن الحجم الساعي المخصص لمحتوى المقياس كاف، وتقدر هذه النسبة بـ (36.66% و 26.66%) ، في حين ترى فئة كبيرة والتي تقدر بـ (63.33%) بجامعة أم البواقي، و (73.33%) بالمركز الجامعي ميلة أن الحجم الساعي غير كاف مقارنة بمحتوى المقياس، وقد برر الطلبة ذلك بأن المقياس صعب يحتاج إلى وقت أكثر.

9.1. نتائج السؤال التاسع :

نص السؤال : هل تجد صعوبة في تلقي مقياس النحو الوظيفي نعم أم لا؟

الإجابة كانت كالآتي :

الاحتمالات	جامعة أم البواقي		المركز الجامعي ميلة	
	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
نعم	23	76.66 %	22	73.33 %
لا	7	23.33 %	8	26.66 %
المجموع	30	100 %	30	100 %

يتضح من الجدول أن معظم الطلبة والتي تقدر نسبتهم بـ (76.66% و 73.33%) بالجامعتين، أنهم يجدون صعوبة في تلقيهم لهذا المقياس، أما النسبة المتبقية والتي تقدر بـ (23.33% و 26.66%) فكانت إجاباتهم بـ (لا)؛ أي لا يجدون صعوبة في تلقي مقياس النحو الوظيفي.

نورد آراء الطلبة حول الأسباب التي جعلتهم يجدون صعوبة حول المقياس فنجد: أغلب الطلبة والتي تقدر بـ (46.87% و 53.84%) بالجامعتين أرجعوا السبب إلى صعوبة المقياس في حد ذاته، بينما أرجعت فئة من الطلبة (21.87% و 42.30%) إلى سبب آخر وهو ضيق الوقت الذي حال دون فهم قواعد ومصطلحات النحو الوظيفي، أما النسبة المتبقية والتي تقدر بـ (21.25% و 3.84%) ترجع السبب إلى ضعف في التركيز.

بالإضافة إلى ذلك هناك من أرجع صعوبة تلقيه إلى ضعف المكتسبات في النحو الوظيفي، وكثرة الدروس وطغيان الإملاء على التطبيق، لأنّ هذا المقياس تطبيقي أكثر مما هو نظري.

10.1. نتائج السؤال العاشر :

نص السؤال : أثناء إجراء الاختبار في المقياس هل تم استيعابك له بشكل جيد جداً، أو جيد أو متوسط أو ضعيف أو ضعيف جداً.

الإجابة كانت كالآتي :

الاحتمالات	جامعة أم البواقي		المركز الجامعي ميله	
	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
جيد جدا	3	10 %	1	3.33 %
جيد	4	13.33 %	7	23.33 %
متوسط	17	56.66 %	18	60 %
ضعيف	5	16.66 %	4	13.33 %
ضعيف جدا	1	3.33 %	00	00
المجموع	30	100 %	30	100 %

يتضح من الجدول أن نسبة ضئيلة من الطلبة تقدر بـ (10% و 3.33%) كانت إجابتها أن أثناء إجراء الاختبار في المقياس يكون استيعابها (جيد جدا)، في حين تؤكد نسبة (13.33% و 23.33%) أن استيعابها (جيدا)، بينما نجد نسبة مقاربة بين طلبة الجامعتين وقدرت بـ (56.66% و 60%) أن استيعابها يكون متوسطا، وبلغت نسبة الإجابة بـ ضعيف (16.66% و 13.33%)، أما النسبة المتبقية والتي قدرت بـ (3.33%) بجامعة أم البواقي كانت إجابتها أن الاستيعاب ضعيف جدا بمعدل طالب واحد.

ونلحق الجدول السابق بجدول يوضح اقتراحات الطلبة في حال كان استيعابهم ضعيفا.

الاحتمالات		جامعة أم البواقي		المركز الجامعي ميله	
		العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
تمديد حصص التطبيق	4	66.66 %	3	60 %	
تمديد حصص المحاضرة	1	16.66 %	1	20 %	
أخرى تذكر	1	16.66 %	1	20 %	
المجموع	6	100 %	5	100 %	

يوضح الجدول أن النسبة الأكبر من الطلبة تقترح تمديد حصص التطبيق، وهي نسبة متقاربة بين الجامعتين وبلغت (66.66 % و 60 %)، وترى النسبة الأخرى (16.66 % و 20 %) تمديد حصص المحاضرة، أما النسبة المتبقية فمن اقتراحاتها : وضع نماذج تطبيقية قبل إجراء الامتحان.

11.1. نتائج السؤال الحادي عشر :

نص السؤال : في تقييم الأستاذ لك هل يعتمد : تحصيلك المعرفي، سلوكك متابعة نشاطك، جوانب أخرى؟

هذا السؤال لا يحتاج إلى جدول كون الأستاذ أثناء التقييم يعتمد على عدة جوانب التحصيل المعرفي مع السلوك أو السلوك مع متابعة النشاط.

ومن خلال إجابات الطلبة نجد أن نسبة التحصيل المعرفي قدرت بـ (43.39 % و 36.36 %) وهي نسبة تفوق الاقتراحات المتبقية، حيث بلغت نسبة إجابات الطلبة أن التقييم يتم على أساس السلوك (15.09 % و 18.18 %) ، في حين نجد فئة أخرى كانت إجاباتهم أن الأستاذ يتابع نشاط الطالب وبلغت (37.33 % و 13.33 %)، أما فيما يخص الاقتراح الأخير فنسبته (3.77 % و 12.12 %) ، حيث ذهب الطلبة أن التقييم يكون أيضا على أساس الحضور الدائم داخل قاعات التدريس، والفعالية العلمية أثناء الدرس .

12.1. نتائج السؤال الثاني عشر :

نص السؤال : أثناء الدرس هل الأستاذ يلقي وأنتم تقوموا باستخراج القاعدة نعم أم لا؟

الإجابة كانت كالآتي :

الاحتمالات		جامعة أم البواقي		المركز الجامعي ميله	
نعم	لا	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
13	43.33 %	12	40 %		
14	46.66 %	18	60 %		
3	10 %	00	00		
30	100 %	30	100 %		

يوضح الجدول أعلاه أن نسبة الطلبة الذين أجابوا بالاقترح (نعم) تراوحت بين (43.33% و 40%)، وهي نسبة متقاربة بين الجامعتين، وتمثل نسبة أقل من نسبة الطلبة الذين أجابوا بعدم استخراج القاعدة والتي قدرت بـ (46.66% و 60%) ، ومعنى ذلك أن الأستاذ يشرح ويستخرج القاعدة في الوقت نفسه.

13.1. نتائج السؤال الثالث عشر :

نص السؤال : هل تجد صعوبة في تطبيق القواعد الملقنة من قبل الأستاذ نعم أم لا؟

الإجابة كانت كالآتي :

الاحتمالات		جامعة أم البواقي		المركز الجامعي ميله	
نعم	لا	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
15	51.72 %	20	66.66 %		
14	48.27 %	10	33.33 %		
30	100 %	30	100 %		

يبين الجدول أن النسبة الأكبر من الطلبة تؤكد بوجود صعوبة في تطبيق قواعد النحو الوظيفي، حيث قدرت بـ (51.72%) بجامعة أم البواقي و (66.66%) بالمركز الجامعي، وأرجع الطلبة أن هذه الصعوبة تكمن في صعوبة تطبيق مصطلحات النحو الوظيفي، وضعف المستوى المعرفي في هذا المقياس، وكذلك نقص المصادر والمراجع التي يعود إليها الطالب، أما النسبة المتبقية والتي تقدر بـ (48.27% و 33.33%) فكانت إجابتها بـ (لا)؛ أي عدم وجود صعوبة في تطبيق هذه القواعد.

14.1. نتائج السؤال الرابع عشر :

نص السؤال : أ. هل ترتكب أخطاء أثناء الدرس أو الاختبار: نعم أم لا؟

الإجابة كانت كالآتي :

الاحتمالات	جامعة أم البواقي		المركز الجامعي ميلة	
	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
نعم	26	86.66 %	27	90 %
لا	4	13.33 %	3	10 %
المجموع	30	100 %	30	100 %

يتضح من الجدول أن النسبة الأكبر من الطلبة تؤكد ارتكابها للأخطاء وقدرت

بـ (86.66% و 90%) وهي نسبة مرتفعة جداً، أما النسبة المتبقية والتي تقدر بـ (13.33% و 10%) فقد أجابت بـ (لا) .

ب. إذا كانت الإجابة بـ "نعم" : فما هي الأخطاء المرتكبة : تركيبية أم صرفية أم أخطاء أخرى تذكر؟

وكانت الإجابة كالآتي :

(48.38% و 62.69%) تؤكد أن الأخطاء تركيبية، بينما نجد نسبة (35.48%

و 18.51%) أجابت بأن الأخطاء المرتكبة (صرفية)، وهناك من الطلبة من صرح بأنه

يرتكب أخطاء تركيبية وصرفية معاً، أما النسبة المتبقية والتي تقدر بـ (16.12%

و18.51%) كانت إجابتها أن هناك أخطاء أخرى ناجمة عن الخلط في معلومات مصطلحات النحو الوظيفي، بالإضافة إلى أخطاء ناتجة عن صعوبة في التعبير والتنسيق بين الجمل، وكذلك أخطاء في الجانب المعرفي يسببها النسيان.

15.1. نتائج السؤال الخامس عشر :

نص السؤال : هل يحاسبكم الأستاذ على هذه الأخطاء: نعم أم لا؟

الإجابة على هذا السؤال كالآتي :

الاحتمالات	جامعة أم البواقي		المركز الجامعي ميله	
	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
نعم	20	72.42 %	27	90 %
لا	8	28.57 %	3	10 %
المجموع	28	100 %	30	100 %

نسبة مرتفعة من الطلبة والمقدرة بـ (71.42 % و 90%) تؤكد أنّ الأستاذ

يحاسبهم على ارتكابهم للأخطاء ، وهذه الطريقة خطوة من قبل الأستاذ تساعد الطلبة على تحسين لغتهم ، فمثلا إذا وضع الأستاذ نقطتين على الأسلوب فهذا يشجع الطلبة على التركيز ومحاولة الرفع من مستواهم، وذلك من خلال البحث الدائم ، وفي مقابل ذلك نجد من أجاب بالنفي (لا) بنسبة (28.57 % و 10%) .

16.1. نتائج السؤال السادس عشر :

نص السؤال : هل تُخصّص أوقات خاصة للتطبيقات نعم أم لا؟

كانت الإجابة على هذا السؤال كالتالي :

الاحتمالات	جامعة أم البواقي		المركز الجامعي ميلة	
	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
نعم	15	50 %	16	53.33 %
لا	13	43.33 %	14	46.66 %
عدم الإجابة	2	6.66 %	00	00
المجموع	30	100 %	30	100 %

أجمعت نسبة (50% و 53.33%) من الطلبة على تخصيص أوقات للتطبيقات، وفي مقابل ذلك نجد نسبة لا تقل عنها بكثير أجابت بالنفي (لا) ،والمقدرة بـ (43.33% و 46.66%) ،ومما سبق نجد أنّ (7%) فقط تفصل بين النفي والإثبات، في حين نجد (6.66%) بجامعة أم البواقي لم يجيبوا على هذا السؤال.

17.1. نتائج السؤال السابع عشر :

نص السؤال : هل لك مطالعات في المقياس نعم أم لا؟

-إذا كانت الإجابة بنعم علل ذلك.

-إذا كانت الإجابة لا علل ذلك.

الإجابة الإجابة كالتالي :

الاحتمالات	جامعة أم البواقي		المركز الجامعي ميلة	
	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
نعم	8	26.66 %	9	30 %
لا	22	73.33 %	21	70 %
المجموع	30	100 %	30	100 %

من خلال الجدول يلاحظ أن نسبة (26.66% و 30%) من الطلبة لهم مطالعات في مقياس النحو الوظيفي، وهي تمثل نسبة قليلة إذا قارناها بأهمية المقياس، وكان تعليل الطلبة في ذلك من أجل التمكن من محتوى المقياس والتعمق في قضاياها، وكذلك من أجل التجاوب مع الأستاذ أثناء تقديم الدرس، أو من أجل تحضير الدروس والواجبات والبحوث، ومنهم من كانت مطالعته للمقياس لأنه تم اتخاذه كموضوع لمذكرة التخرج.

أما النسبة الأكبر فكانت إجاباتهم بـ (لا)، حيث تقاربت النسبة بين الجامعتين والتي قدرت بـ (73.33% و 70%) ، وقد ذكروا جملة من الأسباب حالت دون مطالعتهم لمقياس النحو الوظيفي، ونجملها في الآتي :

-عدم الفهم في المحاضرة والتطبيق وهذا يؤدي إلى نفور الطلبة منه وعدم مطالعته.
-صعوبة المقياس لأنه لا يفهم إلا من خلال الأستاذ.

-لأن مواضيعه جديدة مما يصعب فهم ما تحتويه الكتب إلا إذا تحقق الفهم داخل القسم.

-انشغال الطلبة بمذكرة التخرج والبحوث الأكاديمية، بالإضافة إلى ضيق الوقت ومنهم من ذهب إلى القول عدم الاهتمام به وأنه يسبب الملل.

18.1. نتائج السؤال الثامن عشر :

نص السؤال : ما درجة انضباطك في المقياس : كبيرة أو قليلة أو ليس هناك انضباط؟
الإجابة كانت كالآتي :

الاحتمالات	جامعة أم البواقي		المركز الجامعي ميله	
	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
كبيرة	14	46.66 %	10	33.33 %
قليلة	16	53.33 %	19	63.33 %
ليس هناك انضباط	00	00	1	3.33 %
المجموع	30	100 %	30	100 %

تبرز النسب الواردة في الجدول أن نسبة (46.66% و 33.33%) من الطلبة تؤكد على أن درجة الانضباط كبيرة في مقياس النحو الوظيفي، وتعتبر هذه النسبة قليلة إذا أخذنا بعين الاعتبار أنهم طلبة بالجامعة مقبلون على التخرج، والتوجه إلى الحياة المهنية وممارسة وظيفة التعليم، ونسبة (53.33% و 63.33%) ترى بأن درجة الانضباط قليلة وهذا تعبير صريح من الطلبة بأن انضباطهم قليل وهذا له تأثيره على العملية التعليمية لأنّ الأستاذ يجد صعوبة في تقديم الدرس ويؤثر ذلك على الطلبة، أما نسبة الاقتراح الثالث فهي منعدمة بجامعة أم البواقي بينما قدرت بالمركز الجامعي ميلة (3.33%) ؛أي بمعدل طالب واحد.

19.1. نتائج السؤال التاسع عشر :

نص السؤال : هل تكون محاضرات المقياس في: أوقات مناسبة أو غير مناسبة؟
كانت الإجابة كالآتي :

الاحتمالات	جامعة أم البواقي		المركز الجامعي ميلة	
	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
مناسبة	21	70 %	20	66.66 %
غير مناسبة	9	30 %	10	33.33 %
المجموع	30	100 %	30	100 %

أجمعت نسبة (70% و 66.66%) من الطلبة بالجامعتين، أنّ محاضرات مقياس النحو الوظيفي تكون في أوقات مناسبة، وذلك لكون توقيت المحاضرات مبرمجا في الفترة الصباحية، في حين ترى الفئة الثانية والتي تقدر نسبتها بـ (30% و 33.33%) أن أوقات المحاضرة ليست مناسبة، وقد أرجع الطلبة بالمركز الجامعي أنّ حصة التطبيق تكون في الفترة المسائية، وهذا له تأثيره على فهم الطالب، لأنّ الفترة الصباحية يكون فيها الطالب أكثر استعدادا على حد قولهم.

20.1. نتائج السؤال العشرين :

نص السؤال : هل تتوفر المكتبة الجامعية على المصادر التي تخدم المقياس: نعم أم لا أو لا أدري؟

كانت الإجابة كالآتي :

الاحتمالات	جامعة أم البواقي		المركز الجامعي ميلة	
	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
نعم	18	60 %	4	13.33 %
لا	4	13.33 %	19	63.33 %
لا أدري	8	26.66 %	7	23.33 %
المجموع	30	100 %	30	100 %

أكدت نسبة مرتفعة من الطلبة بجامعة أم البواقي والمقدرة بـ (60%) بـ (نعم) أي توفر الجامعة على المصادر التي تخدم المقياس، بحيث قدموا مجموعة من الكتب للدكتور "أحمد المتوكل منها : "الوظائف التداولية"، "اللسانيات الوظيفية مدخل نظري" و"أحمد عفيفي" كتاب "نحو النص"، في مقابل ذلك نجد النسبة (13.33%) بجامعة ميلة أجابت بتوفر المصادر التي تخدم النحو الوظيفي وهي نسبة قليلة جدا.

بينما قُدرت نسبة الطلبة الذين أجابوا بعدم توفر المصادر بـ (13.33%) بجامعة أم البواقي، ونسبة أكبر منها بكثير حيث بلغت (63.33%) بالمركز الجامعي ميلة، وكان تعليلهم في ذلك قولهم : دخلنا المخزن ولم نعثر إلا على بعض الكتب من بينها "اللسانيات في الثقافة العربية" لـ :حافظ إسماعيل علوي، وكتاب آخر "نحو اللغة العربية في مقاربة أحمد المتوكل" لـ :عبد الفتاح الحموز، بينما كتب أحمد المتوكل فإن المكتبة تفتقر إليها، أما النسبة المتبقية (26.66 % و 23.33 %) أجابت بالاقتراح الثالث (لا أدري) وهذا راجع إلى عدم المطالعة.

21.1. نتائج السؤال الواحد والعشرين :

نص السؤال : كم عددكم داخل القاعة هل: عدد كبير أم مناسب أم غير مناسب؟

كانت الإجابة على هذا السؤال كالآتي :

الاحتمالات	جامعة أم البواقي		المركز الجامعي ميلة	
	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
عدد كبير	7	23.33 %	8	26.60 %
مناسب	19	63.33 %	18	60 %
غير مناسب	4	13.33 %	4	13.33 %
المجموع	30	100 %	30	100 %

نسبة (23.33% و 26.60%) من الطلبة تؤكد أن عددهم داخل القاعة عدد كبير بينما نجد فئة مرتفعة تقدر بـ (63.33% و 60%) كانت إجابتها أنه عدد مناسب، أما النسبة المتبقية فقد تساوت بين الجامعتين، وبلغت نسبة قليلة (13.33%) كانت إجابتها أنه عدد غير مناسب، والسؤال السابق مرتبط بالسؤال اللاحق.

22.1. نتائج السؤال الثاني والعشرين :

نص السؤال : أ. هل يؤثر على درجة الانضباط: نعم أم لا؟

الإجابة على هذا السؤال كالآتي :

الاحتمالات	جامعة أم البواقي		المركز الجامعي ميلة	
	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
نعم	15	53.57 %	16	53.33 %
لا	13	46.42 %	14	46.66 %
المجموع	28	100 %	30	100 %

على الرغم من أراء الطلبة في الجدول الواحد والعشرين أنه عدد مناسب، إلا أن ما يوضحه هذا الجدول أن معظم الطلبة والتي تقدر نسبتهم بـ (53%) وهي النسبة نفسها في الجامعتين أجابوا بـ (نعم) ؛ أي يؤثر عدد الطلبة داخل القاعة على درجة الانضباط وعبروا عن جملة من التأثيرات نذكر منها :

- إحداث الفوضى والتشويش داخل القاعة، وهذا يؤدي إلى عدم السمع مما يولد عدم الفهم.

- عدم تحكم الأستاذ في الطلبة وهذا راجع إلى طغيان جنس البنات على الذكور بالإضافة إلى ذلك هناك من أرجع السبب إلى القدرات العقلية لكل طالب، بحيث إذا كان العدد كبير تكون نسبة الفهم لا تتجاوز (13%)، وهذا عامل سلبي على الطلبة ذوو الفهم البطيء، فيما أجابت الفئة المتبقية والتي بلغت نسبتها (46%) بـ (لا) بمعنى أن عدد الطلبة ليس له تأثير على درجة الانضباط.

ب. من خلال تتبع أراء الطلبة انطلاقاً من الاستثمارات الموزعة عليهم حول العدد المناسب في كل قاعة، كانت معظم اقتراحاتهم تتراوح بين خمسة وعشرين طالباً، إلى خمسة وثلاثين طالباً في كل قاعة.

23.1. نتائج السؤال الثالث والعشرين :

نص السؤال : أ. هل الوسائل التعليمية متوفرة بشكل كاف أو نوعاً ما أو غير كاف؟
الإجابة كانت كالآتي :

الاحتمالات	جامعة أم البواقي		المركز الجامعي ميلة	
	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
كاف	1	3.33 %	2	6.66 %
نوعاً ما	12	40 %	17	56.66 %
غير كاف	17	56.66 %	11	36.66 %
المجموع	30	100 %	30	100 %

أجابت نسبة (3.33% و 6.66%) من الطلبة بتوفر الوسائل التعليمية بشكل كاف، وهي نسبة ضئيلة جدا إذا قارناها بنسبة الطلبة الذين أجابوا (بغير كاف) والتي قدرت بـ (56.66% و 36.66%)، بينما نجد نسبة (40% و 56.66%) من الطلبة كانت إجابتهم أن الوسائل التعليمية متوفرة (نوعا ما)،

ونلحق الجدول السابق بجدول آخر للإجابة على السؤال :

ب - هل يؤثر نقصها على العملية التعليمية: نعم أم لا ؟

كانت الإجابة على هذا السؤال كالآتي:

الاحتمالات	جامعة أم البواقي		المركز الجامعي ميله	
	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
نعم	24	82.75 %	20	71.42 %
لا	5	17.24 %	8	28.57 %
المجموع	29	100 %	28	100 %

نسبة مرتفعة من الطلبة أكدت أن نقص الوسائل التعليمية له تأثيره على العملية التعليمية، والمقدرة بـ (82.75% و 71.42%)، وتبريراتهم في ذلك أنه كلما ازداد توفر الوسائل التعليمية يعقبه تحقيق الأهداف المرجوة، في حين ترى الفئة المتبقية والتي تقدر نسبتها بـ (17.24% و 28.57%) أن نقصها لا يؤثر على العملية التعليمية.

24.1. نتائج السؤال الرابع والعشرين :

نص السؤال : ما هي جملة الاقتراحات التي تقدمها من أجل فهم المقياس فهما جيدا.

وكانت الإجابة كالآتي :

نورد مجمل الاقتراحات التي قدمها الطلبة والتي لا تكاد تختلف بين الجامعتين

وتمثلت في :

-مراعاة قدرة المتعلمين والمستوى الثقافي لكل طالب أثناء شرح الدرس مع إعادة الشرح في حالة عدم الفهم، ومن خلال الحضور الشخصي داخل قاعات الدرس لوحظ أن الأستاذ يقوم بإعادة الشرح عدة مرات قبل الانتقال إلى عنصر ثان.

-تغيير طريقة إلقاء المحاضرة، وتخصيص وقت في بداية كل حصة لمراجعة ما أخذ في السابق، مع تقديم الأمثلة والشواهد والتدرج في تقديم الدروس، أما بالنسبة لطريقة المحاضرة تبدو غير مناسبة لأن مقياس تطبيقي أكثر مما هو نظري، وبالنسبة للمراجعة لوحظ أن الأستاذ يقوم بمراجعة الدرس السابق .

-عدم الضغط على الطالب بكثير من المعلومات، وأن تكون الأسئلة في المجال التعليمي المقدم.

-أن تكون الحصة التطبيقية تطبيقية فعلا، لأن الكثير من الأساتذة في هذه الحصة يقومون بالشرح طيلة الوقت بشكل نظري، دون تطبيق شراحاتهم أمام الطلبة. وما لوحظ أثناء الحضور الشخصي أن الأستاذ يقوم بالإملاء ثم الشرح والتطبيق على السبورة .

-عدم التمييز والتركيز على عناصر معينة دون أخرى، وهذا الاقتراح يرجع إلى الطالب لأنه هو من يفرض وجوده داخل القسم من خلال المشاركة.

-أن تكون لغة الأستاذ تناسب لغة الطالب، وهذا يعني تبسيط اللغة من قبل الأستاذ مع تحسين مستوى الطالب.

-الحضور الدائم لكل طالب فيما يخص المقياس (محاضرة وتطبيق)، من أجل الإلمام بالمادة المعرفية.

-المطالعة من قبل الطلبة وعدم الاكتفاء بما يقدمه الأستاذ.

-اهتمام الطلبة بالمقياس وتركيزهم وانضباطهم حتى يتمكنوا من الفهم.

-توفير المصادر والمراجع التي تخدم مقياس النحو الوظيفي، ونخص بالذكر مؤلفات "أحمد المتوكل" .

-توفير الوسائل التعليمية وخاصة لطلبة اللسانيات، مثلا (مخابر الأصوات) وإدخال التكنولوجيا من أجل إيصال المعلومات.

-إضافة ساعات أخرى لأن ساعة ونصف غير كافية، مع وضع حصص المقياس في أوقات مناسبة من أجل فهمه والتمكن منه.

-تدريس مقياس النحو الوظيفي على مدار ثلاث سنوات.

-فتح المجال أمام الطالب لأن البحث داخل القسم والتحاور مع الأستاذ، بالإضافة إلى ذلك أن الفهم يكون داخل القسم، دون المكتبة والبيت.

-تقليص عدد الطلبة داخل قاعات التدريس، من أجل متابعة كل طالب على حدا.

-محاولة الوقوف على المشاكل التي تعيق الطلبة في الفهم، ومعالجتها من أجل القضاء على المسافة بين الأستاذ والطالب.

-اقتراح ورشات ومحاضرات وإعداد مشاريع تخدم المقياس.

-اعتماد طريقة الحوار والمناقشة والتطبيق.

-إقامة مسابقات داخل الجامعة وهذا يشجع الطلبة على البحث والاجتهاد.

-رفع مستوى الأساتذة عن طريق التربصات والخرجات العلمية من أجل القدرة على إفهام الطالب.

هذه هي جملة الاقتراحات التي قدمها الطلبة، حيث تمحورت حول الطريقة التي

يتم بها تقديم الدرس، بالإضافة إلى الوسائل التعليمية وكذا الحجم الساعي المخصص للمقياس.

2. المحور المتعلق بالأستاذ :

1.2. نتائج السؤال الأول :

نص السؤال : أثناء إلقاءك المحاضرة هل يستوعبها الطلبة بشكل: جيد أو متوسط أو ضعيف؟.

وكانت الإجابة كالآتي :

تؤكد نسبة (66.66 %) من الأساتذة أن استيعاب الطلبة يكون متوسطاً، أما النسبة المتبقية والتي تقدر بـ (33.33%)، فتؤكد أن استيعاب الطلبة يكون بحسب طبيعة الموضوع.

2.2. نتائج السؤال الثاني :

نص السؤال: ما هي الطريقة التي تعتمدوها في تقديم الدرس :طريقة المحاضرة أو طرق أخرى ؟ .

فكانت الإجابة كالآتي:

نسبة (100 %) من الأساتذة أكدوا أنهم يعتمدون على طريقة المحاضرة بالإضافة إلى طريقة الحوار وكذلك استعمال جهاز الداتشاو عاكس ضوئي.

3.2. نتائج السؤال الثالث :

نص السؤال: أثناء تقديمك للدرس هل تلتزم بـ:

أ -مراجعة الدرس السابق وربطه بالدرس الجديد :دائماً أو أحياناً أو نادراً؟.

ب -إثارة قضية تتعلق بالدرس نعم أو لا ؟.

كانت الإجابة كالآتي :

أجمع كل الأساتذة على مراجعة الدرس السابق، وربطه بالدرس الجديد، حيث يقوم الأستاذ بإثارة قضية تتعلق بالدرس وذلك من خلال عرض مشكلة أو مناسبة أو كلاهما معاً، وهذا ينفي ما ذهب إليه بعض الطلبة في عدم مراجعة الأستاذ للدرس.

4.3. نتائج السؤال الرابع:

نص السؤال: هل محتوى البرنامج يناسب القدرات العقلية للطلبة : نعم أو لا ؟
وتمثلت الإجابة في الآتي:

معظم الأساتذة كانت إجابتهم بـ (نعم)؛ أي هناك تناسب بين المحتوى المقدم والقدرات العقلية للطلبة، وهناك من ذهب إلى القول بأنه يناسب القدرة المفترضة للطلاب.

5.2. نتائج السؤال الخامس :

نص السؤال: ما رأيك في محتوى المقياس بالمقارنة مع الحجم الساعي المخصص له: كاف أو غير كاف ؟.

كانت الإجابة كالآتي :

الاحتمالات	العدد	النسبة %
كاف	2	66.66%
غير كاف	1	33.33%
المجموع	3	100%

يتضح من الجدول أن النسبة الأكبر من الأساتذة والمقدرة بـ (66.66%) أجابت بعدم كفاية الحجم الساعي المخصص لمقياس النحو الوظيفي، بينما نسبة (33.33%) كانت إجابتهم (غير كاف). وهذا الاحتمال الأخير يتوافق مع آراء الطلبة وذلك بالعودة إلى الجدول الثامن. ص 55.

6.2. نتائج السؤال السادس :

نص السؤال: أثناء إجراء الاختبار في المقياس هل تم استيعاب الطلبة له بشكل جيد جدا أو جيد أو متوسط أو ضعيف أو ضعيف جدا ؟.

وكانت الإجابة كالآتي :

من خلال تتبع آراء الأساتذة يتضح أن نسبة (66.66%) أجابوا بـ "متوسط" وهذا يتوافق مع آراء الطلبة الموضحة في الجدول العاشر ص 57، بينما النسبة المتبقية (33.33%) كانت إجاباتهم بـ(جيد) .

7.2. نتائج السؤال السابع:

نص السؤال : في تقويمك للطلاب هل تعتمد:التحصيل المعرفي أو السلوك؟.
الإجابة كالآتي:

أكدت نسبة (100%) اعتمادهم على التحصيل المعرفي والسلوك في تقييم الطالب بالإضافة إلى اهتمام الطالب ومشاركته، وكذلك الفعالية العلمية لكل طالب.

8.2. نتائج السؤال الثامن :

نص السؤال: هل يرتكب الطلبة أخطاء أثناء الدرس أو الاختبار: نعم أو لا ؟ وما نوع الأخطاء المرتكبة؟

الإجابة على هذا السؤال كالآتي:

كل الأساتذة كانت إجاباتهم بـ (نعم) ،حيث ذكر الأساتذة أن الطلبة يرتكبون أخطاء نحوية صرفية، ومعرفية وهذا راجع إلى حفظ النظريات لكنهم إلا أنهم يحسنون استعمالها، وهذه النتائج تتوافق مع أقوال الطلبة الموضحة في الجدول الرابع عشر ص 60.

9.2. نتائج السؤال التاسع:

نص السؤال: هل يتم اختيار محتوى المقياس من قبل : الأستاذ أو الإدارة أو أطراف أخرى ؟.

وكانت الإجابة كالآتي :

إن محتوى المقياس يتم اختياره من طرف الأستاذ والإدارة معاً، وهناك من ذهب إلى القول أن المحتوى يُختار من قبل أطراف أخرى الممثلة في الوزارة.

10.2. نتائج السؤال العاشر:

نص السؤال: ما درجة انضباط الطلبة في المقياس: كبيرة أو قليلة أو ليس هناك انضباط ؟
فكانت الإجابة كالآتي :

تؤكد نسبة (100%) من الأساتذة بأن درجة انضباط الطلبة في مقياس النحو الوظيفي تكون (كبيرة) .

11.2. نتائج السؤال الحادي عشر :

نص السؤال: باعتبارك أستاذًا للمقياس هل تكون المحاضرات في أوقات: مناسبة أو غير مناسبة؟.

وتمثلت الإجابة في الآتي:

كل الأساتذة أجابوا بأنّ المحاضرة تكون في أوقات مناسبة، وذلك يرجع لكون المحاضرات كانت في الفترة الصباحية ،على الساعة الثامنة بجامعة أم البواقي وعلى الساعة التاسعة والنصف بالمركز الجامعي لميلة .

12.2. نتائج السؤال الثاني عشر :

نص السؤال:هل تتوفر المكتبة الجامعية على المصادر التي تخدم المقياس نعم أو لا أو لا أدري ؟.

وكانت الإجابة كالآتي :

أكدت نسبة (100%) من الأساتذة أن المكتبة الجامعية لا تتوفر على المصادر التي تخدم مقياس النحو الوظيفي، سواء بجامعة أم البواقي أو بالمركز الجامعي لميله .

13.2. نتائج السؤال الثالث عشر :

نص السؤال:أ- هل الوسائل التعليمية متوفرة بشكل: كاف أو نوعا ما أو غير كاف ؟.

ب - هل يؤثر نقصها على العملية التعليمية نعم أو لا؟.

أ. الإجابة موضحة في كالآتي:

الاحتمالات	العدد	النسبة %
كاف	1	33.33%
نوعا ما	1	33.33%
غير كاف	1	33.33%
المجموع	3	100%

يتضح من الجدول أن نسبة (33,33%) من الأساتذة تقر بأن الوسائل التعليمية كافية، في حين ترى النسبة نفسها أن الوسائل متوفرة نوعا ما، بينما نجد من ذهب إلى القول إن الوسائل التعليمية غير كافية بنسبة (33,33%).

أما الفرع بـ:

نسبة (66. 66%) من الأساتذة كانت إجابتهم (نعم)؛ ومعنى ذلك أن نقص الوسائل التعليمية يؤثر على عملية التعليم، أما النسبة (33.33%) فكانت إجابتها بـ (لا).

14.2. نتائج السؤال الرابع عشر :

نص السؤال: ما هي جملة الاقتراحات التي تقدمها من أجل فهم النحو الوظيفي فهما جيدا؟.

تمثلت جملة الاقتراحات التي قدمها الأساتذة في الآتي:

- إقامة ندوات و ورشات تخص المادة .
- تدريس النحو الوظيفي متزامنا مع النحو العلائقي منذ السنة الأولى الجامعي .
- توزيع المحاور على السنوات الثلاث بدل السنة الثالثة لغة .
- توفير الوسائل المناسبة لتدريس المقياس.
- توفير مكتبة تتوفر على المصادر التي تخدم المقياس.
- إضافة مقاييس أخرى تخدم النحو الوظيفي "التداولية" في نفس السنة الثالثة.

- إجراء أيام دراسية خاصة بالمقياس على مستوى القسم.
- ضرورة التنسيق بين المحاضرة والتطبيق لأجل الاستيعاب الجيد .
- تشجيع الطلبة على البحث أكثر وعدم الاكتفاء بما يقدمه الأستاذ.

انطلاقاً مما سبق نخلص إلى: إن الطريقة المتبعة في تقديم الدرس هي طريقة المحاضرة، حيث رأى الطلبة بأنها غير ملائمة، لأن هذا المقياس في نظرهم تطبيقي أكثر مما هو نظري هذا من جهة، ومن جهة أخرى أن المحتوى المبرمج يناسب قدراتهم العقلية لكنه لا يتناسب مع الوقت المخصص له، ضف إلى ذلك أن نسبة كبيرة من الطلبة أقرت بصعوبة مقياس النحو الوظيفي من حيث قواعده ومصطلحاته ،وقد كان استيعابهم له بشكل متوسط وارجعوا ذلك إلى افتقار المكتبة للمصادر التي تخدم المقياس ، وإلى ضيق الوقت بالإضافة إلى ارتفاع متوسط الطلبة داخل القاعة مم يؤثر على عملية الفهم.

خاتمة

خاتمة :

على ضوء ما تم التوصل إليه من خلال الدراسة الميدانية التي أجريت في كل من جامعة "العربي بن امهيدي" ولاية أم البواقي، و"المركز الجامعي" ولاية ميله، وكذا استجواب الطلبة، وإجراء حوار ومناقشات مع أساتذة مقياس النحو الوظيفي، بالإضافة إلى الملاحظات التي توصلنا إليها أثناء الحضور الشخصي لبعض الدروس، نستنتج جملة من الأسباب حالت دون تحقيق نتائج أفضل في مقياس النحو الوظيفي ولعل أهمها :

1. عدم مشاركة الطلبة في المقياس دائما وإنما كانت مشاركتهم تتراوح بين أحيانا ونادرا، وهذا ما يؤثر على التحصيل المعرفي.

2. كان استيعاب الطلبة أثناء إلقاء المحاضرة متوسطا، وهذا يدل على عدم ملائمة الطريقة المعتمدة في التدريس.

3. النفور من مقياس النحو الوظيفي لعدة أسباب أهمها: صعوبته بالدرجة الأولى، وعدم إتقان النحو العلاقي، وهذا يصعب من فهم النحو الوظيفي، وكذلك صعوبة تطبيق القواعد الملقنة من قبل الأستاذ، بالإضافة إلى الخوف والخلل أثناء المشاركة.

4. كثافة محتوى النحو الوظيفي مقارنة بالحجم الساعي المخصص له.

5. ارتكاب الطلبة مختلف الأخطاء سواء كانت تركيبية أم صرفية، زد على ذلك أخطاء ناتجة عن الخلط المعرفي.

6. عدم اهتمام الطلبة بمطالعة مقياس النحو الوظيفي لأسباب تم ذكرها من قبل، ونذكر منها العجز في فهم المحاضرة والتطبيق، يؤدي إلى عدم المطالعة وصعوبة فهم ما تحتويه الكتب وهذا يؤثر عليهم بشكل سلبي، حيث تكون نسبة استيعابهم ما بين المتوسط والضعيف.

7. ارتفاع متوسط الطلبة داخل القاعة مما يترتب عنه صعوبة في إيصال المعلومات إلى ذهن الطالب، وهذا يؤدي بالضرورة إلى عدم الفهم.

8. نقص الوسائل التعليمية وهذا له تأثيره على عملية التعليم.

9. افتقار المكتبات إلى المصادر التي تخدم النحو الوظيفي، والمتمثلة في مؤلفات "أحمد المتوكل"، وخاصة مكتبة المركز الجامعي لميله، فإنّها لا تتوفر نهائياً على أي نوع من هذه المؤلفات.

ويمكن تقديم مجموعة من الاقتراحات قد تخدم هذا المقياس، وتحسن من مستوى الطلبة منها :

1. تدريس مقياس النحو الوظيفي على مدار ثلاث سنوات .
2. إضافة مقاييس أخرى تخدم النحو الوظيفي، مثل "التداولية" في السنة نفسها "الثالثة".
3. توفير مكتبة تتوفر على المصادر المتعلقة بالمقياس، وهذا يفتح المجال أمام الطلبة للمطالعة والبحث.
4. إجراء أيام دراسية خاصة بالمقياس على مستوى القسم .
5. إعادة النظر في محتوى المقياس بالمقارنة مع الوقت المخصص له.
6. تغيير طريقة المحاضرة بطريقة يغلب عليها الجانب التطبيقي على الجانب النظري مع تخصيص حصص للتطبيقات فقط.
7. الاهتمام بتوفير الوسائل التعليمية مثلاً: قاعات انترنت تكون غير مكتظة، توفير مخابر الأصوات خاصة للطلبة اللسانيات .
8. تقليص المسافة بين الطالب والأستاذ، للقضاء على الفجوة الموجودة بينهما، ومحاولة الوقوف على المشاكل التي تعيق الطلبة وإيجاد حلول لها.
9. مراعاة المستوى الثقافي والعقلي لكل طالب.
10. اقتراح ورشات ومحاضرات وإعداد مشاريع تخدم المقياس.
11. تشجيع الطلبة على المطالعة والبحث، من خلال إقامة مسابقات داخل الجامعة الواحدة، أو بينها وبين الجامعات الأخرى.
12. التقليص من عدد الطلبة داخل القاعة.
13. التشديد على تكوين الطالب تكويناً سليماً، حتى يكون معلماً ناجحاً في المستقبل.

الملحق

الملحق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
المركز الجامعي لميلة

معهد الآداب واللغات
فرع الأدب العربي

استمارة بحث بعنوان :

تعليمية النحو الوظيفي بين النظري والتطبيقي دراسة ميدانية
بجامعة أم البواقي والمركز الجامعي لميلة.

دراسة مكملّة لنيل شهادة الماستر في الأدب العربي

إشراف الأستاذة:

ظريفة ياسة.

إعداد الطالبة :

- حليلة لقان.

ملاحظة:

تسعى هذه الاستمارة إلى محاولة رصد واقع تعليم النحو الوظيفي في الجامعة الجزائرية، الرجاء أن تكون إجابتك دقيقة ومعبرة عن رأيك بصدق، وذلك بوضع العلامة (X) في الخانة التي تعبر فيها عن رأيك.

وشكرا

الاستمارة

1. المحور المتعلق بالطالب :

س1: هل تعتبر مقياس النحو الوظيفي مقياساً أساسياً؟

نعم ☐ لا ☐

س2: باعتبار النحو الوظيفي من المواد المقررة عليك في السنة الثالثة ما مدى اهتمامك به؟.

اهتمام كبير ☐ اهتمام متوسط ☐ اهتمام ضعيف ☐

إذا كان الاهتمام كبير - لأنك تدرك قيمته ☐

- لأن لك ميول نحوه ☐

- حالات أخرى تذكر... ☐

س3: أثناء إلقاء الأستاذ للمحاضرة هل تستوعبها بشكل:

جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

في حالة الإجابة بـ "ضعيف" هل يرجع ذلك إلى:

- لا تتابع الدروس بشكل جيد ☐

- يرجع إلى الطريقة التي يقدم بها الدرس ☐

- نقص أو عدم وجود المراجع ☐

س4: ما هي الطريقة التي يعتمد عليها الأستاذ في تقديم الدرس؟

- طريقة المحاضرة ☐

- طرق أخرى تذكر... ☐

هل تراها مناسبة ؟ نعم ☐ لا ☐

هل تقترح طريقة أخرى... ☐

س5: أثناء تقديم الأستاذ للدرس هل يلتزم بـ:

1- مراجعة الدرس السابق وربطه بالدرس الجديد

دائماً ☐ أحياناً ☐ نادراً ☐

2- إثارة الأستاذ لقضية تتعلق بالدرس: نعم ☐ لا ☐

إذا كان جوابك ب "نعم" هل يقوم بـ : - عرض مشكلة ☐

- عرض مناسبة ☐

- كلاهما معا ☐

- أخرى تذكر... ☐

س6: ما مدى مشاركتك في المقياس؟

دائماً ☐ نادراً ☐ أحياناً ☐

إذا كانت إجابتك بـ "نادراً" علل ذلك:

..... -

..... -

..... -

س7: هل المحتوى المبرمج يناسب قدراتك العقلية؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كانت إجابتك بـ "لا" لماذا؟

..... -

..... -

..... -

س8: ما رأيك في محتوى المقياس بالمقارنة مع الحجم المخصص له؟

ساعة ونصف محاضرة ساعة ونصف تطبيق.

كافية ☐ غير كافية ☐

س9-هل تجد صعوبة في تلقي مقياس النحو الوظيفي ؟

نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بـ "نعم" هل يرجع إلى:

- صعوبة المقياس في حد ذاته ☐
- ضيق الوقت ☐
- ضعف تركيزك ☐
- أسباب أخرى تذكر...

س10: أثناء إجراء الاختبار في المقياس هل تم استيعابك له بشكل:

- جيد جدا ☐ جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐ ضعيف جدا ☐

في حال كان استيعابك "ضعيف" ماذا تقترح :

- تمديد حصص التطبيق ☐
- تمديد حصص المحاضرة ☐
- أسباب أخرى...

س11: في تقييم الأستاذ لك هل يعتمد:

- تحصيلك المعرفي ☐
- سلوكك ☐
- متابعة نشاطك ☐
- أسباب أخرى...

س12: أثناء التطبيق هل الأستاذ يلقي الدرس وأنتم تقوموا باستخراج القاعدة؟.

- نعم ☐ لا ☐

س13: هل تجد صعوبة في تطبيق القواعد الملقنة من قبل الأستاذ؟.

- نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بـ "نعم" أين تكمن الصعوبة؟.

-
-
-

س14: هل ترتكب أخطاء أثناء الدرس أو الاختبار؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بـ "نعم" ما نوع الأخطاء المرتكبة؟

- تركيبية ☐

- صرفية ☐

- أخرى تذكر...

س15: هل يحاسبكم الأستاذ على هذه الأخطاء؟

نعم ☐ لا ☐

س16: هل تخصص أوقات خاصة للتطبيقات؟

نعم ☐ لا ☐

س17: هل لك مطالعات في المقياس؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بـ "نعم" علل ذلك:

.....-

.....-

إذا كانت الإجابة بـ "لا" علل ذلك:

.....-

.....-

س18: ما درجة انضباطك في المقياس؟

كبيرة ☐ قليلة ☐ ليس هناك انضباط ☐

س19: هل تكون محاضرات المقياس في أوقات: مناسبة ☐ غير مناسبة ☐

س20: هل تتوفر المكتبة الجامعية على المصادر التي تخدم المقياس؟

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

إذا كانت الإجابة بـ "نعم" ما نوع هذه المصادر:

.....-

.....-

س21: كم عددكم داخل القاعة؟

عدد كبير ☐ مناسب ☐ غير مناسب ☐

س22: هل يؤثر على درجة الانضباط؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بـ "نعم" كيف يكون هذا التأثير؟.

.....-

.....-

.....-

ما هو العدد الذي تراه مناسباً في كل قاعة؟

س23: هل الوسائل التعليمية متوفرة بشكل:

كاف ☐ نوعاً ما ☐ غير كاف ☐

هل يؤثر نقصها على العملية التعليمية بشكل كبير؟

نعم ☐ لا ☐

س24: ما هي جملة الاقتراحات التي تقدمها من أجل فهم المقياس فهماً جيداً؟.

.....-

.....-

.....-

2. المحور المتعلق بالأستاذ

س1 : أثناء إلقاءك المحاضرة هل يستوعبها الطلبة بشكل :

جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

إذا كانت الإجابة بـ "جيد" ما الدليل على ذلك :

س2 : ما هي الطريقة التي تعتمدوها في تقديم الدرس؟.

طريقة المحاضرة ☐

طرق أخرى

س3 : أثناء تقديمك للدرس هل تلتزم بـ:

أ -مراجعة الدرس السابق وربطه بالدرس الجديد :

دائماً ☐ أحياناً ☐ نادراً ☐

ب -إثارة قضية تتعلق بالدرس : نعم ☐ لا ☐

إذا كان جوابك بـ "نعم" هل تقوم بـ - عرض مشكلة ☐

- عرض مناسبة ☐

- كلاهما معا ☐

- أخرى تذكر:.....

س4 : هل المحتوى المبرمج يناسب القدرات العقلية للطلبة؟.

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت إجابتك بـ "لا" علل ذلك:

.....-

.....-

.....-

س5 : ما رأيك في محتوى المقياس بالمقارنة مع الحجم الساعي المخصص له ؟

كاف ☐ غير كاف ☐

س6 : أثناء إجراء الامتحان في المقياس هل تم استيعاب الطلبة له بشكل :

جيد ☐ جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐ ضعيف جدا ☐

في حال كان الاستيعاب "ضعيف" ماذا تقترح :

- تمديد حصص التطبيق ☐

- تمديد حصص المحاضرة ☐

- جوانب أخرى :

س7 : في تقويمك للطلاب هل تعتمد:

- التحصيل المعرفي ☐

- السلوك ☐

- جوانب أخرى :

س8: هل يرتكب الطلبة أخطاء أثناء الدرس أو الامتحان؟

نعم ☐ لا ☐

ما نوع الأخطاء المرتكبة :

س9: هل يتم اختيار محتوى المقياس من قبل :

الأستاذ ☐

الإدارة ☐

أطراف أخرى :

س10: ما درجة انضباط الطلبة في المقياس :

كبيرة ☐ قليلة ☐ ليس هناك انضباط ☐

س11: باعتبارك أستاذا للمقياس هل تكون المحاضرات في أوقات:

مناسبة ☐ غير مناسبة ☐

س12: هل تتوفر المكتبة الجامعية على المصادر التي تخدم المقياس:

☐ نعم ☐ لا ☐ لا أدري

س13: هل الوسائل التعليمية متوفرة بشكل:

☐ كاف ☐ نوعا ما ☐ غير كاف

- هل يؤثر نقصها على العملية التعليمية :

☐ نعم ☐ لا

س14: ما هي جملة الاقتراحات التي تقدمها من أجل فهم النحو الوظيفي فهما جيدا؟

.....-

.....-

.....-

قائمة المصادر والمراجع

المصادر والمراجع :

أولا : القرآن الكريم : رواية ورش عن نافع

ثانيا : المعاجم

1. الزمخشري أبو القاسم جار الله محمود بن محمد: أساس البلاغة، تح : محمد باسل، عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1998م، ج2.
2. احمد ابن فارس : مقاييس اللغة، تح عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، ط 2، 1979م، ج 4، 5، 6.
3. الفيومي أحمد بن محمد بن علي: المصباح المنير معجم عربي، تح خضر الجواد، مكتبة لبنان، بيروت، 1987م.
4. مبارك مبارك : معجم المصطلحات الألسنية، دار الفكر، لبنان، ط1، 1995م .
5. مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 2004م.
6. ابن منظور جمال الدين محمد بن مكرم : لسان العرب، ضبط نصه وعلق حواشيه خالد رشيد القاضي، دار صبح، ادبوسفت، لبنان، ط2، 2006م، ج 9، 14، 15.

ثالثا : الكتب

1. إبراهيم مصطفى : إحياء النحو، القاهرة، ط2، 1992م.
2. أحمد المتوكل : التركيبات الوظيفية قضايا ومقاربات، مكتبة دار الأمان، الرباط، ط1، 2005م.
3. أحمد المتوكل : اللسانيات الوظيفية مدخل نظري، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ط2، 2010م.
4. أحمد المتوكل : المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي الأصول والامتداد، دار الأمان، الرباط، ط1، 2006م.

5. أحمد المتوكل : الوظائف التداولية في اللغة العربية، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1985م.
6. أحمد المتوكل : الوظيفة والبنية مقارنة وظيفية لبعض قضايا التركيب في اللغة العربية، منشورات عكاظ، الرباط، 1993م.
7. أحمد المتوكل : دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 1986م.
8. أحمد المتوكل : قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، بنية المكونات أو التمثيل الصرفي التركيبي، دار الأمان، الرباط.
9. أحمد المتوكل : من البنية الحملية إلى البنية المكونية، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 1987م.
10. أندريه مارتنيه : وظيفة الألسن وديناميتها، ترجمة نادر سراج، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط1 .
11. أنطوان صياح وآخرون : تعليمية اللغة العربية، دار النهضة، بيروت، لبنان، ط1، 2006م، ج1.
12. أنطوان صياح: تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2008م، ج2 .
13. بشير ابرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، أربد، الأردن، ط1، 2007م .
14. تمام حسان : اجتهادات لغوية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2007م .
15. تمام حسان : اللغة بين المعيارية والوصفية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2004م.
16. تمام حسان: اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة الدار البيضاء، المغرب، طبعة 1994.

17. الجرجاني أبو بكر عبد القاهر عبد الرحمان بن محمد : دلائل الإعجاز، قرأه وعلق عليه محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط5، 2004م.
18. جفري سامسون: مدارس اللسانيات التسابق والتطور، تر : محمد زياد كبة، جامعة سعود، 1417هـ.
19. ابن جني أبو الفتح عثمان : الخصائص، تح : محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، ط2، 1999م، ج1 .
20. ابن جني أبو الفتح عثمان: المحتسب في تبیین وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، تح : علي النجدي ناصف، عبد الفتاح إسماعيل شبلي، ط2، ج1.
21. رشيد بناني : من البداغوجيا إلى الديداكتيك، الحوار الأكاديمي الجامعي الدار البيضاء، ط1، 1991م .
22. ابن السراج أبو بكر محمد بن سهل النحوي البغدادي : الأصول في النحو، تح عبد الحسين الفتيلي، مؤسسة الرسالة، ط3، ج1 .
23. سعيد علواش: معجم المصطلحات الأدبية، دار الكتاب اللبناني، بيروت لبنان، وسوشبريس الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1985 م .
24. السكاكي أبو يعقوب يوسف بن محمد بن علي : مفتاح العلوم، تح : عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2000 م .
25. السيوطي عبد الرحمان جلال الدين : الأشباه والنظائر في النحو، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ج1 .
26. السيوطي عبد الرحمان جلال الدين : الاقتراح في أصول النحو، المكتبة التوفيقية، القاهرة، مصر.
27. عبد الفتاح الحموز : نحو اللغة العربية الوظيفي في مقاربة أحمد المتوكل، دار جرير، عمان، الأردن، ط1، 2012 م .
28. عبد القادر الغزالي : اللسانيات ونظرية التواصل، رومان جاكبسون نموذجاً دار الحوار، ط1، 2003م.

29. عبد الواحد وافي: علم اللغة، نهضة مصر، ط9، 2004م.
30. علي جواد الطاهر: أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1984م.
31. فاطمة طبال بركة : النظرية الألسنية عند رومان جاكسون دراسة ونصوص، المؤسسة الجامعية للدراسات بيروت، ط1، 1993م، ص66.
32. محمد الغريب عبد الكريم: البحث العلمي التصميم والمنهج والإجراءات، مكتبة نهضة الشروق، القاهرة، ط3، 1987م .
33. يحيى البشتاوي : الوظيفة وموتها في العرض المسرحي عمان، 2007م

رابعاً : المذكرات

1. طاهر شارف : المنحى الوظيفي في تفسير التحرير والتنوير لابن عاشور"سورة البقرة نموذجاً"جامعة الجزائر، بحث لنيل شهادة الماجستير، 2006م .
2. ظريفة ياسة: تعليمية النحو في الطور الثانوي من المدرسة الجزائرية، مذكرة لنيل شهادة اللسانس، قسنطينة، 2005-2006م.
3. نورة بوعيشة: الممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات مذكرة لنيل شهادة الماجستير، ورقلة، 2008م.
4. يحيى بعبطيش : نحو نظرية وظيفية في النحو العربي، جامعة قسنطينة، رسالة دكتوراه، 2006م.

خامساً : المجالات

1. عابد بوهادي: تحليل الفعل اليداكتيكي مقاربة لسانية بيداغوجية، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 39، العدد 2، 2012م.

فهرس الموضوعات :

مقدمة : أ- ج

مدخل : التعليمية النشأة والتطور

1. مفهوم التعليمية..... 06 - 11
- أ. لغة..... 06 - 07
- ب. اصطلاحا..... 07 - 11
2. نشأة التعليمية 11 - 13
3. موضوعات التعليمية..... 13 - 15
- 1.3. المتعلم..... 13
- 2.3. المعلم..... 13 - 14
- 3.3. المحتوى..... 14
- 4.3. معرفة الأهداف..... 14
- 5.3. الأنشطة..... 14
- 6.3. مؤسسة التعليم..... 15
- 7.3. الوسائل..... 15
- 8.3. النتائج التي تم تحقيقها فعلا..... 15

الفصل الأول : النحو الوظيفي نشأته ومبادئه

1. مفهوم النحو..... 19 - 21
- أ. لغة..... 19
- ب. اصطلاحا..... 20 - 21
2. مفهوم الوظيفة..... 21 - 23
- أ. لغة..... 21 - 22

ب. اصطلاحا.....	23 - 22
3. الوظيفة في التراث العربي.....	25 - 23
1.3. ملامح المنحى الوظيفي عند "ابن جني".....	24
2.3. ملامح المنحى الوظيفي عند "عبد القاهر الجرجاني".....	25 - 24
3.3. ملامح المنحى الوظيفي عند "السكاكي".....	25
4. الوظيفة في الدراسات اللسانية المعاصرة.....	29 - 25
1.4. عند الغرب.....	27 - 25
1.1.4. الوظيفة عند "كارل بوهلر".....	26 - 25
2.1.4. الوظيفة عند "رومان جاكبسون".....	27 - 26
3.1.4. الوظيفة عند "أندريه مارتينييه".....	27
2.4. عن العرب.....	29 - 27
1.2.4. الوظيفة عند "إبراهيم مصطفى".....	28
2.2.4. الوظيفة عند "تمام حسان".....	28
3.2.4. الوظيفة عند "أحمد المتوكل".....	29 - 28
5. النحو الوظيفي.....	35 - 29
1.5. مفهومه.....	30 - 29
2.5. نشأته.....	33 - 30
3.5. المبادئ الأساسية المعتمدة في النحو الوظيفي.....	35 - 33
6. النحو الوظيفي التعليمي.....	37 - 35
1.6. مقرر مقياس النحو الوظيفي في جامعة العربي بن امهيدي أم البواقي.....	37 - 35
2.6. مقرر مقياس النحو الوظيفي بالمركز الجامعي بميلة.....	37
الفصل الثاني : الدراسة الميدانية	
1. منهجية البحث.....	44 - 41
1.1. منهج الدراسة.....	41
2.1. مجال الدراسة (الزماني والمكاني).....	42

44 - 42	3.1. أدوات جمع البيانات
75 - 45	2. تحليل الاستمارة
45	1.2. عينة الدراسة
45	2.2. أداة البحث
46 - 45	3.2. إجراءات تنفيذ الدراسة
75 - 46	4.2. نتائج الدراسة
78 - 77	خاتمة :
88 - 80	الملحق :
93 - 90	قائمة المصادر والمراجع
96 - 94	فهرس الموضوعات :

ملخص :

يتناول هذا البحث المعنون "تعليمية النحو الوظيفي بين النظري والتطبيقي دراسة ميدانية في جامعة أم البواقي والمركز الجامعي لميلة"، واقع تعليم النحو الوظيفي في الوسط الجامعي. فإذا كانت التعليمية هي الدراسة العلمية لمختلف طرائق التدريس لكونها تسعى إلى الاهتمام بمحتوى المادة، ومساعدة المتعلمين على معرفة أخطائهم وتصحيحها وكان النحو الوظيفي هو العلم الذي يبحث في تجاوز الكلمات بعضها مع بعض بهدف تأدية المعنى النحوي والمعنوي معا، فإن تعليمية النحو الوظيفي تهدف إلى تحقيق نحو وظيفي للغة العربية، يتمشى والمستجدات اللسانية الحديثة، حيث مزج الدكتور "أحمد المتوكل" بين المنهج الوظيفي في الغرب وما هو ماثوث في التراث العربي.

والدراسة الميدانية المذكورة سالفًا تعكس لنا الواقع التعليمي الحالي من خلال الحضور الشخصي لبعض الدروس، وتوزيع مجموعة من الاستمارات على الأساتذة والطلبة ثم تحليلها وإحصائها، قصد الكشف عن الأسباب التي جعلت مقياس النحو الوظيفي مقياسا صعب المنال وتقف حاجزا أمام فهمه، وأهمها : صعوبة مقياس النحو الوظيفي من حيث مصطلحاته وقواعده وذلك راجع لكونه علما حديثا، وكثافة المحتوى بالمقارنة مع الوقت المخصص له، وافتقار المكتبة للمصادر التي تخدم المقياس. وتهدف هذه الدراسة إلى استحداث طريقة تمكن من فهم مضامين النحو الوظيفي وذلك من خلال تزويد المكتبة بمختلف المصادر، بالإضافة إلى تدريس مقياس النحو الوظيفي على مدار ثلاث سنوات، من أجل تخريج جيل يستطيع الكلام بلغة عربية فصيحة حتى يسلم اللسان من الخطأ في النطق، ويسلم القلم من الخطأ في الكتابة.

Abstract

The current research work looks at the various dimensions of how functional grammar is taught at two Algerian universities, namely Oum- El- Bouaghi and Mila University Centre. While language learning is the scientific study of the differing teaching approaches which concern themselves with the content of the subject matter proper and the empowerment of the acquirers to recognize their errors and set them right, functional grammar is the science that investigates how words are put together for giving the text its dual meaning both lexical and syntactical. Functional grammar aims to impart functional and lexical grammar to the Arabic language which is in conformity with the novel linguistic trends." Ahmed al-Mutawakkil" has blended the functional approach in the West and what is in application in the Arab world.

The aforementioned field work mirrors the current teaching milieu through a personal attendance of some classes along with the administration and the analysis of a set of teachers' and students' questionnaires. The data was gathered predominantly to get to the bottom of the reasons why Functional Grammar is so challenging and why many students fall short of fully assimilating the module. We found out that chief amongst the inhibitory factors are the difficult jargon and underlying rules which emanates from its being of recent emergence. The packed syllabus is, likewise, held accountable: there is a lack of harmony between the syllabus scope and the amount of weekly time allotted to teaching the module. The paucity of books in the library to which students can refer for more guidance on the subject is also behind the challenges. This research work aims to come up with a novel way capable of enabling the learners to assimilate the various aspects of functional grammar through supplying the library with different references. In a similar vein, we postulate that this module is for better outcomes taught throughout the three years of the BA program. This will ultimately train students to become able to speak proper Arabic whether it be when using the written mode or the spoken one.