الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة
وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
ⴰⵏⴰⵎⵓⵔ ⵏ ⵜⵣⵣⵉⵡⵉⵜ ⵜⴰⵏⴰⵡⴰⵔⵉⵜ ⴰⵎⵙⴰⵙⵙⵓⵔⵉ ⴰⵏⴰⵎⵓⵔ ⵏ ⵜⵣⵣⵉⵡⵉⵜ
ⵜⴰⵏⴰⵡⴰⵔⵉⵜ ⵏ ⵜⵣⵣⵉⵡⵉⵜ ⴷ ⵜⵙⵙⵏⵜⵉⵔⵜ ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵙⵜ
ⵜⴰⵏⴰⵡⴰⵔⵉⵜ ⵏ ⵜⵣⵣⵉⵡⵉⵜ ⴷ ⵜⵙⵙⵏⵜⵉⵔⵜ ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵙⵜ

Université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
Département de Langue et Littérature Arabes

جامعة مولود معمري؛ تيزي –وزو
كليّة الآداب واللّغات
قسم اللّغة العربيّة وآدابها

رقم التّرتيب:

الرّقم التّسلسليّ:

الميدان: اللّغة العربيّة وآدابها

الفرع: دراسات لغويّة

التّخصّص: لسانيّات تطبيقيّة

بحث تخرّج لنيل شهادة الماستر

صعوبات تعليميّة القواعد النّحوية في الطّور المتوسطّ

– السّنة الثالثة متوسّط أنموذجا –

إعداد الطّالبة:

عديدي خمّار

إشراف الأستاذة:

سوهيلة دريوش

لجنة المناقشة:

د. الجوهر مودر، أستاذة محاضرة صنف "أ"، جامعة مولود معمري، تيزي وزو..... رئيسة

أ.سوهيلة دريوش، أستاذة مساعدة صنف "أ"، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.....مشرفة

د. كاهنة محيوت، أستاذة محاضرة صنف "أ"، جامعة مولود معمري، تيزي وزو .....ممتحنة

السنة الجامعية: 1442–1443هـ/ 2020م–2021م

بسم الله الرّحمن الرّحيم

كلمة شكر

أشكر الله تعالى الذي منحني القوة والصّبر لإنجاز هذا العمل المتواضع.

والشّكر الجزيل للأستاذة المشرفة التي لم تبخل عليّ بتوجيهاتها.

كما أتقدّم بالشّكر لأعضاء اللّجنة الموقرة.

ولكل من علمني حرفا.

وأشكر من كلّ من دعمني وشجّعني.

عديدي خمار

مقدّمـــــة

بسم الله الرّحمن الّرحيم، والحمد لله حمدا كثيرا طيّبا مباركا فيه، كما يحبّ ربّنا ويرضى، والحمد لله الذي هدانا لهذا، وما كنّا لنهتدي لولا أنّ هدانا الله، والصّلاة والسّلام على أشرف المرسلين ومن تبعه بإحسان إلى يوم الدّين، أمّا بعد:

تعدّ اللّغة العربيّة من أسمى اللّغات وأقدمها، فهي لغة مقدّسة اصطفاها الله لتكون لغة كتابه العظيم، وبهذا ارتبطت هذه اللّغة بحياة المسلمين، يقول الله سبحانه وتعالى: ﴿ **إِنَّآ أَنزَلْنَاهُ قُرْءَانًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ(2)** ﴾،[سورة يوسف الآية: 02]، وبحكم ذلك بقيت هذه اللّغة حيّة عبر العصور والأزمنة، وقد تكفّل بحمايتها سبحانه عزّ وجل، ويظهر ذلك في قوله: ﴿ **إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ(9)** ﴾، [سورة الحجر الآية 9]، وعليه فإنّ فهم اللّغة العربيّة والحفاظ عليها أصبح واجبا لفهم كتاب الله وسنّته، ولذلك وضع النّحاة والباحثون قواعد تحكم هذه اللّغة من فاحش اللّحن والخطأ وتصون اللّسان من الزّلل، وبذلك وضعوا قواعد نحويّة وصرفيّة، كان سبب ذلك في أوّل الأمر هو نتيجة لتفشي ظاهرة اللّحن في أوساط المسلمين، ومن هذا المنطلق تكون القواعد النّحوية هي العمود الفقري وأساس اللّغة العربيّة، لأنّها تحافظ عليها من الضّياع والاندثار، وهذا ما جعل كلّ المدارس، تعمل على تدريس القواعد للتّلاميذ في كلّ مراحل التّعليم المختلفة.

ولكن ما نلاحظه هو أنّ الشّكوى من صعوبة تعلّم القواعد النّحويّة ظاهرة متفشيّة بكثرة في المجال التّعليمي، بحيث نجد أنّ التّلاميذ يعانون من ضعف في القواعد نتيجة لصعوبات مختلفة أدّت إلى ذلك، ويظهر هذا الضّعف في كتابتهم وحديثهم، ولذا بات واضحا أنّ تعليم القواعد النّحويّة يحتاج إلى المزيد من الدّراسات لتذليل هذه الصّعوبات وإيجاد حلول لها لاستدراك هذا الضّعف اللّغوي.

ومن ذلك، فإنّ هذا البحث يهدف إلى بيان صعوبات تعليم وتعلم القواعد النّحوية ومعرفة أسباب هذه الصعوبات، ومن ثمّ العمل على تذليلها، واقتراح حلول للمشاكل التي تسبب

الضعف في هذه المادة، ليسهل فهمها واستيعابها، وذلك بهدف صحّة الأداء اللّغوي نطقا وكتابة. أمّا عن سبب اختياري للموضوع، فيعود إلى أسباب ذاتية وأخرى موضوعيّة.

أمّا الأسباب الذّاتية، فتتمثّل في رغبتي الجامحة لدراسة مثل هذه المواضيع، وحبّي للمواد اللّغوية الدّقيقة، والتي تستند إلى أسس وقواعد موضوعيّة بعيدة عن الأحكام الذّاتية والوجدان.

أمّا الأسباب الموضوعيّة، فتتمثّل في كثرة الأخطاء النّحوية التي يرتكبها التّلاميذ، والتي تظهر جلية في استعمالهم للّغة، بالإضافة إلى ضعف مستويات التّلاميذ، ومردودهم الدّراسي في هذه المادّة، بالإضافة إلى الرّغبة في البحث عن أهمّ الصّعوبات والحلول التي من شأنها تذليل هذه الصّعوبات، والرفع من كفاءة التّلاميذ في القواعد، لأنّه إذا عُرف السّبب بطل العجب، ولأنّ معرفة هذه الأسباب تمكّن الأستاذ من تفاديها وتجنّبها في العملية التّعليميّة.

كما أنّ معالجتنا لهذا الموضوع جاء خدمة للّغة العربية خاصّة، والبحث العلمي عامّة وذلك من خلال دراسة مستوى لغوي مهم وهو النّحو، والمساهمة في إبراز الصّعوبات التي تسبّب الضّعف لتسهيل معالجتها، وذلك لأهمية القواعد النّحويّة في سلامة اللّغة العربيّة.

أمّا عن سبب اختيارنا لمرحلة التّعليم المتوسّط، فيعود إلى أنّها مرحلة أساسيّة لدراسة القواعد النّحويّة، فهي مرحلة مهمّة لتكوين قاعدة معرفيّة في هذه المادّة، ليتمكّن التّلاميذ من مواصلة تعلّمهم عبر المراحل اللاّحقة، كما اخترنا السّنوات الثّالثة من التّعليم المتوسّط لأنّها مرحلة مهمّة في حياتهم الدّراسية، يهيّئون فيها أنفسهم للامتحان الرّسمي للالتحاق بالمرحلة الثّانوية، وهذه الفئة من التّلاميذ يتميّزون بنضج قدراتهم العقليّة والجسميّة واستعدادهم لتعلّم القواعد والمعارف بشكل أفضل، بمعنى أنّ استعدادات التّلاميذ تكون مرتفعة لاستقبال التعلّمات، وبذلك فإنّ تهيئة التّلاميذ في هذه السّنة لها دور فعّال في التعلّم، لأنّ اغتنام هذه الفرصة يجعل من عمليّة تّعلم النّحو أمرا يسيرا.

وعليه تتمثّل إشكالية البحث فيما يلي: ما هي صعوبات تعليم القواعد النّحوية وتعلّمها في الطّور المتوسط؟

ولقد تفرّعت من الإشكالية مجموعة من الأسئلة تتمثّل في:

- ما مفهوم القواعد النحوية؟
- ما هي الطرائق المخصّصة لتدريسها؟
- فيما تتمثّل أهم صعوبات تعليم القواعد وتعلّمها؟
- كيف نذلّل ونتجاوز هذه الصّعوبات؟

وعليه بنينا بحثنا على مجموعة من الافتراضات حول صعوبات تعليميّة القواعد النّحوية فهل تتمثّل في:

- طبيعة مادّة النّحو.
- الطرائق المخصّصة لتدريسه.
- عدم تناسب البرامج والمقرّرات الدّراسية مع قدرات التّلاميذ.
- أسلوب المعلم وقدراته وعدم تمكّنه من مادّته
- نفور التّلاميذ وعدم رغبتهم في دراسة القواعد.

لقد اعتمدنا في بحثنا للإجابة على التّساؤلات السّابقة على المنهج الوصفي، وهو منهج يقوم على البحث حول ظاهرة من الظّواهر ووصفها كما هي قائمة في الواقع بقصد تشخيصها والكشف عن جوانبها. وبهذا فإنّ هذا المنهج هو المناسب لموضوع البحث، باعتبار أنّنا سنقوم بوصف الظّواهر وتحليلها من أجل الوصول إلى أهمّ الصّعوبات التي تواجه التّلاميذ والأساتذة في التّعليم ومعرفة أسبابها ومحاولة إيجاد حلول لها.

وللإجابة على الإشكاليّة تناولنا البحث في مقدمة وثلاثة فصول: اشتمل الفصل الأول بعنوان "حقيقة النّحو والتعليمية" على مبحثين: الأوّل "علم النحو: النشأة والتعريف والأهداف" تناولنا فيه ظاهرة القواعد النّحويّة، وعالجناها من ناحية التّعريف والنّشأة وذكر أهمية وأهداف تدريسها، أمّا المبحث الثّاني فتناولنا فيه التعليمية ومقتضياتها.

وُسم الفصل الثاني بـ"القواعد النّحوية: طرائق تدريسها وصعوباتها وسبل تيسيرها" وقد قسّمناه إلى ثلاثة مباحث، تناول المبحث الأوّل "طرائق تدريس القواعد النّحويّة في مرحلة التّعليم المتوسط"، أمّا المبحث الثّاني فخصّصناه لصعوبات تعليم النّحو وتعلّمه، لنختم الفصل بمبحث ثالث عالجنا فيه كيفيّة تيسير تعليم وتعلّم القواعد النّحويّة، وذلك بالعودة إلى أهمّ المحاولات قديما وحديثا، والتي عملت على تسهيل النّحو على المتعلّمين، مع إدراج أهمّ الاقتراحات اللاّزم اتّباعها أثناء التّعليم والتعلّم، سواء ما تعلّق بالمعلّم أو المتعلّم أو ما تعلّق بطرائق التّدريس حتى يسهل فهم واستيعاب هذه المادّة.

أمّا الفصل الثّالث تحت عنوان "صعوبات تعليم وتعلّم القواعد النّحويّة في الطّور المتوسّط" فخصّصناه للدّراسة الميدانية، حيث قمنا بدراسة تحليلية للصّعوبات التي يعاني منها التّلاميذ والأساتذة في تعليميّة القواعد النّحوية، وكان ذلك في شكل مقابلة مع الأساتذة واستبانات خاصّة بالتّلاميذ، بهدف الكشف عن أسباب الضّعف في هذه المادّة، حيث قسّمنا الفصل إلى مبحثين يتقدّمهما مدخل تمهيدي، يحتوي على وصف شامل لكلّ الإجراءات المتعلّقة بالجانب الميداني (الإطار المنهجي للبحث الميداني)، وذلك من خلال تحديد مجتمع البحث والعيّنة وأدوات البحث وشرح طريقة جمع المعطيات، تناولنا في المبحث الأوّل مقابلات الأساتذة، وذلك من خلال تحليل أجوبة المقابلة واستخلاص أهمّ النّتائج المتوصّل إليها.

أمّا المبحث الثّاني فتضمن تحليلا لأجوبة الاستبانة الخاصّة بالتّلاميذ، ليُختتم هذا الفصل بحوصلة حول النّتائج المتوصّل إليها، وأنهينا هذه الدّراسة بخاتمة ذكرنا فيها أهمّ النّتائج والحلول المتوصّل إليها بعد هذا البحث والتّنقيب.

ولقد وقع بين أيدينا مجموعة من الدّراسات أثناء جمعنا للمادّة، واستفدنا منها لإثراء بحثنا ولكن صمّمنا بحثنا بطريقة تخالفها في الشّكل والمضمون، ومن هذه الدّراسات ما يلي:

–تعليميّة النّحو وأثرها في تنمية اللّغة، أسماء مُشْتَة، والويزة بوزيدي، تهدف هذه الدّراسة إلى التّعريف بالنّحو مع ذكر الأهداف والطرائق الشّائعة في تدريسه مع الإشارة إلى بعض صعوبات تدريس القواعد النّحويّة وطرائق تيسيرها.

–النّحو العربي ومحاولات تيسيره، مختار بزّاوية، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه تناول فيها النّحو العربي ومحاولات تسييره بين القدامى والمحدثين، وتطرق أيضا إلى أدوات وطرائق تيسير النّحو في قضاياه ومنهجه وتعليمه.

–تعليميّة قواعد اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط، أحلام سعودي، تهدف هذه الدّراسة إلى التّعريف بأطراف العملية التّعليميّة وأسسها، بالإضافة إلى التّعريف بالقواعد، ركزت الباحثة على نشأة القواعد وأهدافها وأسس تعليمها ووظائفها، مع الإشارة إلى بعض الصّعوبات التي تظهر في ميدان التّعليم مع ذكر محاولات تيسيرها، والطريقة المعتمدة في تدريس القواعد بالمدرسة الأساسية الجزائرية.

كما أنّنا اعتمدنا في إنجاز بحثنا على مجموعة من المراجع نذكر منها ما يأتي:

–تعلمية اللّغة العربية، لأنطوان طعمة وآخرين؛ راتب قاسم عاشور، محمّد فؤاد الحوّامة أساليب حديثة في تدريس اللغة العربيّة بين النّظرية والتّطبيق، طه حسين الدّليمي وكامل نجم الدّليمي أساليب حديثة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة.

ولقد اعترض بحثنا هذا صعوبات نذكر منها على سبيل المثال:

– كثرة المراجع وتشعّب المعلومات حول الموضوع، ما جعلنا نعاني ونستغرق وقتا أكبر في جمع المادّة، وذلك لصعوبة التّعامل مع الكمّ الهائل من المعلومات والأفكار.

– لم نجد المعلومات الأساسيّة لموضوع البحث مجتمعة في مؤلّفات، وإنّما كانت مشتّتة في بطون الكتب فلم أنل منها إلا بشقّ الأنفُس.

– عدم التفرّغ بشكل تام للدّراسة، وذلك لظروف صحيّة معقدة، بالإضافة إلى انتشار وباء "كورونا"، فوضعت المدارس إجراءات وقائية صارمة أجبرتنا على العمل بطريقة خاصّة، أعاقت عمليّة جمع المعلومات بشكل جيّد من المؤسّسة التّعليميّة.

– كما أنّ وقت إجراء الدّراسة الميدانيّة صادف برمجة امتحانات الفصل الأخير للسّنوات الثّالثة، ما جعلنا نحضر حصصا قليلة، وذلك لضيق الوقت.

وفي الختام نشكر الله تعالى الذي منحنا القوة والصّبر لإنجاز هذا العمل المتواضع والشّكر الجزيل للأستاذة التي لم تبخل علينا بمعلوماتها، فالفضل بعد الله سبحانه وتعالى يرجع إلى أستاذتنا المشرفة التي كانت خير عون لإنجاز هذا البحث، كما أتقدّم بالشّكر للجنة المناقشة على ما سيضيفونه لهذا البحث من ملاحظات ونصائح، وعليه نقول إنّ هذه الدّراسة ليست إلا محاولة لجذب الانتباه إلى واقع تعليميّة قواعد اللّغة العربيّة بين التّلاميذ، ونسأل الله التّوفيق فإن أحسنت فمن الله وحده، له الحمد سبحانه وتعالى وإن أسأت أو أخطأت فمن نفسي والشّيطان.

الفصل الأوّل: حقيقة النّحو والتّعليميّة

المبحث الأوّل: علم النّحو: النّشأة والتعريف والأهداف

المبحث الثّاني: التّعليميّة ومقتضياتها

يحتوي هذا الفصل على مجموعة من العناصر المتعلّقة بالقواعد النّحويّة والتي قسّمناها إلى مبحثين، خصصنا المبحث الأوّل لنشأة علم النّحو وتعريفه، ثم لأهميّة القواعد النّحويّة وأهدافها. أمّا المبحث الثّاني فتناول مفهوم التعليمية ومكوناتها، وبما أنّه لا يمكن الحديث عن تعليمية دون وجود طريقة، استدعى هذا الوقوف عند مفهوم طريقة التعليم.

المبحث الأوّل: علم النّحو: النّشأة والتعريف والأهداف

1- نشأة علم النّحو:

نشأت اللّغة العربيّة في أحضان شبه الجزيرة العربيّة نقيّة سليمة، فنطق العرب قديما لغتهم سليقة، فلم يكونوا بحاجة إلى قواعد تقوّم ألسنتهم، ولمّا اتّسعت رقعة الدّولة العربيّة، وازداد اختلاط العرب بغيرهم من الأعاجم، بظهور الفتوحات الإسلاميّة، ممّا أدّى إلى تفشّي اللّحن، وهذا ما جعل علماء اللّغة يفكّرون في وضع قواعد تصون اللّسان وتعصمه من الخطأ، وذلك لخوفهم من إصابة اللّغة بما يضعفها، لأنّ سلامة اللّغة من سلامة فهم القرآن الكريم، ومن هناك كانت الحاجة إلى وضع علم النّحو كبيرة، لأنّ به "يسلم الكتاب والسّنة من عادية اللّحن والتّحريف، وهما أساس الدّين وذخيرة المسلمين، فكان تدوينه عملا مبرورا، وسعيا في سبيل الدّين مشكورا، به يتبيّن سبيل العلوم على تنوّع مقاصدها وتفاوت ثمارها".[1]

أمّا مؤسس هذا العلم فكان الفضل في ذلك لأبي الأسود الدّؤلي الذّي وضع اللّبنات الأولى لهذا العلم، ومن الرّوايات المتداولة حول سبب وضع النّحو، نجد أنّه "قدم أعرابي في خلافة أمير المؤمنين عمر بن الخطاب رضي الله عنه، فقال منْ يقرئني شيئا ممّا نزّل الله تعالى على محمّد صلى الله عليه وسلّم؟ فأقرأه رجل سورة براءة، فقال إنّ الله بريء من المشركين ورسولِه بالجرّ، فقال الأعرابي أو قد برئ الله من رسوله؟ ... فقال عمر رضي الله عنه: ليس هكذا يا أعرابي ... إنّ الله بريء من المشركين ورسولَه ... فأمر عمر رضي الله عنه ألّا يقرأ القرآن إلّا عالم باللّغة، فأمر أبا

1 –محمد الطنطاوي، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، دار المعارف للنشر والتوزيع، القاهرة، ط 2، دت، ص9.

الأسود الدولي أنْ يضع النّحو"،[1] وبذلك فإنّ أوّل ما وضعه الدّؤلي هو علامات الشّكل، التي كانت في أوّل الأمر عبارة عن نقط فوق الحروف، بحيث إنّ النّقطة فوق الحرف للفتحة وتحته للكسرة وإلى جانبه للضّمة، وبعد ذلك عدّلت علامات الشّكل، فأصبحت علامات أخرى، وهي الواو الصّغيرة للضّمة، الياء الصّغيرة للكسرة، الألف المائلة للفتحة، ثمّ توجّه العلماء بعد ذلك إلى تنمية النّحو وتفصيل مسائله، وكان ميدان هذا النشاط هو بلاد العراق في مدينتي البصرة والكوفة.[2] وعليه فمن خلال كلّ ذلك، أخذ ميدان النّحو يتّسع أكثر بفضل اهتمام العلماء بالتّدقيق والتّمحيص في مسائله، وتدوين هذه المسائل في كتب خاصّة بالنّحو.

أمّا فترة وضع النّحو، فكان ذلك بعد الإسلام، لأنّه قبل ذلك لم يكن هناك حاجة إليه، وهذا ما يؤكّد عليه اللّغوي محمّد الطّنطاوي في قوله: "إنّ علم النّحو ككلّ قانون تتطلّبه الحوادث وتقتضيه الحاجات، فلم يكن قبل الإسلام، ما يحمل العرب على النّظر إليه، لأنّهم في جاهليتهم غنيّون عن تعريفه، لأنّهم كانوا ينطقون عن سليقة جبلوا عليها، فيتكلّمون في شؤونهم بدون إعمال فكر أو رعاية قانون كلامي يخضعون له، قانونهم ملكتهم التي خلقت فيهم ...".[3]

وبذلك يكون النّحو، قد وضع بعد انتشار الإسلام، نتيجة ظهور اللّحن، ومخافة من تحريف القرآن الكريم وضياع اللّغة العربيّة. أمّا فيما يخصّ سبب التّسمية "بالنّحو"، فيعود ذلك إلى قول الإمام علي رضي الله عنه، عندما عرض عليه أبو الأسود الدّؤلي ما وضعه من القواعد، فقال له: ما أحسن هذا النّحو الذي نحوت، فسمّيَ هذا العلم بهذه التّسمية.[4]

وعليه ومن خلال ما سبق عرضه باختصار عن نشأة علم النّحو، لا بدّ لنا من الانتقال إلى تعريف هذا العلم عند النّحاة.

1- محمد الطنطاوي، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، ص 25.

2- ينظر: عبد العزيز عتيق، علم النحو والصرف، مكتبة منيمية للنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 1963، ص 28- 29.

3 - محمّد الطّنطاوي، نشأة النّحو وتاريخ أشهر النّحاة، ص .20

4 -ينظر: المرجع نفسه، ص 33.

2-مفهوم النّحو:

إنّ النّحو العربي كلمة عامّة تشمل بعض الظّواهر المختلفة المتعلّقة باللّغة، وعليه ماذا نقصد بالنّحو وما تعريفه؟

2-1- المعنى اللّغوي: ورد في مقاييس اللغة لابن فارس أنّ: " النّون والحاء والواو كلمة، تدلّ على القصد نحوت نحوه، ولذلك سمّي نحو الكلام، لأنّه يقصد أصول الكلام، فيتكلم على حسب ما كان العرب تتكلم به".[1] وورد أيضا في معجم العين في باب النّون مادة (نحا): النّحو القصد نحو الشّيء نحوت نحوه أي قصدت قصده، وبلّغنا أنّ أبا الأسود وضع وجوه العربيّة، فقال للنّاس أُنح نحو هذا وسمي نحوا".[2]

نستنتج من خلال التعاريف السابقة أن النحو لغة هو القصد، وهذا المعنى هو الأكثر تداولا.

2 -2- المفهوم الاصطلاحي: لقد اختلف علماء اللّغة والنّحاة حول تعريفهم للنّحو، فلم يتّفقوا على تعريف واحد، وذلك لأنّ من الباحثين من يرى بأنّ القواعد تشمل أساليب اللّغة ومنهم من يحصرها في ضبط أواخر الكلمات ومعرفة بنيتها واشتقاقها.

لعلّ خير تعريف قُدّم للنّحو، هو ما أورده "ابن جني" في كتابه "الخصائص" إذ يقول:" النّحو هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرّفه من إعراب وغيره، كالتّثنية والجمع، والتّحقير والتّكبير والنّسب والإضافة، وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل اللّغة العربيّة بأهلها في الفصاحة فينطق بها إن لم يكن منهم، وإنْ شذّ بعضهم عنها ردّ به إليها".[3]

ومعناه أنّ النّحو عند "ابن جني" بهذا المفهوم، هو محاكاة العرب في طريقة كلامهم تجنّبا للّحن، ولكي يتمكّن غير العربي من أن يكون كالعربي في فصاحة لغته أثناء الكلام والكتابة وحتى

1- أبو الحسن أحمد بن فارس بن زكرياء، مقاييس اللغة، تح عبد السلام محمد هارون دار الفكر للنشر، بيروت، دط، 1399 هـ - 1979 م، الجزء 5، باب النون و الحاء مادّة(نحو)، ص 403.

2- الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تح عبد الحميد الهنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1424 هـ 2003 م، الجزء الرابع، باب النون مادة (نحا)، ص 201.

3- أبو الفتح عثمان ابن جني، الخصائص، تح عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 3، دت، ص 35.

الفهم، وبذلك يكون النّحو مجموعة من القوانين التي وضعت لتساعد على فهم اللّغة، وبذلك فهذا العلم يضبط الكلمات ضبطا محكما يؤدي إلى الفصاحة والفهم.

ونلاحظ أيضا من خلال تعريف ابن جني أنّ النّحو ليس دراسة أواخر الكلمات فقط، وإنّما هو دراسة القوانين التي تحكم الكلام العربي، والتي تعتبر مقياسا يقاس عليه، لكلّ من يريد أن ينحوَ سمت العرب، كما أنّ هذا التّعريف يشير إلى عدم التّفريق بين النّحو والصّرف، لأنّه ذكر في تعريفه للنّحو التّثنية والجمع والنّسب لأنّ هذه الأشياء تخصّ علم الصّرف.

أمّا السّيوطي فيعرّف النّحو على أنّه: "صناعة علميّة يعرف بها أحوال كلام العرب من جهة ما يصحّ ويفسّر في التّأليف".[1] كما أنّ النّحو لا يتوقّف عند أواخر الكلمات ومعرفة حالتها إعرابا وبناء وكيفيّة تركيب الجملة، وإنّما تخطى مفهومه إلى البحث في التّراكيب، وما يرتبط بها من خواص، كما يتناول العلاقات بين الكلمات في الجمل، وبين الجمل في العبارات.[2] وعليه يتبيّن لنا أنّ النّحو علم يبحث في كلام العرب، من حيث الإعراب والبناء، وكذا يهتمّ بتركيب الجمل وتحديد الوظائف المختلفة لكلّ كلمة، وبذلك لا يقتصر على الحركات التي على الكلمات فغايته حماية اللّغة العربيّة من الخطأ وصون اللّسان من الزّلل.

إنّ اللّغة العربيّة هي لغة القرآن العظيم، وأداة للتّواصل بين أفراد المجتمع، وتقوم هذه اللّغة على مجموعة من القواعد التي تعتبر العمود الفقري، الذي يضبط هذه اللّغة ضبطا محكما بحيث من خلالها تسلم اللّغة من الخطأ والفساد، وعليه ما هي أهميّة القواعد وفيما تتمثّل أهداف تدريسها؟

1- السيوطي، الاقتراح في علم أصول النحو، تحقيق أحمد محمد قاسم، مكتبة العادة، القاهرة، ط، 1976 م، ص 31.

2- ينظر: ظبي سعيد السّليطي، صعوبات تعلم مادة قواعد اللغة العربيّة، مجلّة كلّية التربية، العدد180، الجزء2، جامعة الأزهر قطر، أكتوبر، 2018، ص 394.

3-أهميّة القواعد النّحوية وأهدافها:

3-1- أهمية القواعد النحوية: للقواعد النّحويّة فوائد وأهميّة كبيرة لا يمكن أن ننكرها، فهي الحصن الواقي الذي يحمي اللّغة العربية من الفساد وتقي من الوقوع في الخطأ، وتمنع الانحراف عن اللّغة السّليمة ولذلك يعتبر علم النّحو من أسمى العلوم قدرا وأنفعها آثرا، ولقد صدق إسحاق بن خلف البهراني في قوله:[1]

النّحْوُ يَبْسُطُ مِن لِسَان الأَلْكنِ وَالمَرْءُ تكْرِمهُ إِذَا لَمْ يَلْحنِ

وَإِذَا طَلَبْتَ مِنَ العُلُومِ أَجَلَّهَا فَأَجَلُّهَا مِنْهَا مُقِيمُ الأَلْسُن

وعليه فإنّ أهميّة النّحو بالغة، وذلك لأنّ النّحو في الكلام كالملح في الطّعام، ومن أشهر ما رويَ حول أهميّة النّحو، ومدى تأثيره في تأدية المعنى المراد، أنّه "دخل رجل على علي بن أبي طالب أيام محنة عثمان بن عفّان رضي الله عنهم جميعا، فقال صائحا: يا أمير المؤمنين قتل النّاسْ عثمانْ وسكن السّين من النّاس، والنّون من عثمان – فقال له علي: "عيّن الفاعل من المفعول رضي الله فاك".[2]

ومعنى ذلك أنّ وظائف الكلمات داخل الجمل، تعرف من خلال علم النّحو، فبه تعرف مقاصد الكلام، حيث إنّ من خلال أواخر الحركات، يظهر الفاعل من المفعول، ويظهر ذلك جليّا في المثال السّابق، حيث خفي عنّا القاتل من المقتول، وبذلك يكون علم النّحو أساس صلاح اللّغة وفهمها، ووسيلة للحفاظ على سلامتها، وهذا ما يشير إليه الأستاذ إبراهيم "محمّد عطا" في كتابه متحدّثا عن أهميّة النّحو:"إنّه وسيلة للحفاظ على اللّغة العربيّة الفصحى، والتّحدّث بها سليمة فصيحة ... وهو وسيلة المستعرب، وذخيرة اللّغوي وعماد البلاغي، وأداة المشرع والمجتهد والمدخل إلى العلوم العربيّة الإسلاميّة جميعا، وهو قانون تأليف الكلام، وبيان لما يجب أن تكون عليه

1- محمد الطنطاوي، نشأة النّحو وتاريخ أشهر النّحاة، ص 9.

2 – حسني عصر عبد الباري، الاتّجاهات الحديثة لتدريس اللّغة العربيّة في المرحلتين الإعداديّة والثّانويّة، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة، ط1، 1998، ص 346.

الكلمة في الجملة، والجملة مع الجملة، حتى تتّسق العبارة وتؤدي معناها".[1] وعليه فإنّ تعليم القواعد النّحوية ليس غاية في حدّ ذاته؛ بل وسيلة لفهم اللّغة العربيّة، وعدم الوقوع في الخطأ مشافهة أو كتابة، وهو وسيلة للفهم وأداة لتطبيق ما يتعلّمه المتعلّم داخل المدرسة، فبالنّحو "يكتسب التّلميذ القدرة على الاستماع الجيّد، وفهم الكلام المسموع فهما جيدا، يسمح له باستخلاص المعاني والأفكار المختلفة وتحليلها والحكم عليها، وإضافة كلّ ذلك إلى خبراته".[2]

ومنه فإنّ أهميّة النّحو كبيرة ومكانته عظيمة، لأنّه يحفظ اللّسان والقلم، فهو ترياق كاف وشاف من كلّ لحن وخطأ، وبهذا تُحفظ اللّغة العربيّة من الضّياع والاندثار، في زمن العولمة والتّكنولوجيا، كما أنّ صحّة اللّغة العربيّة وسلامتها من سلامة فهم القرآن الكريم والحديث النّبوي، ومثال ذلك الآية الكريمة ﴿... **إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَآءُ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ**﴾، [سورة فاطر، الآية: 28].

ومن خلال هذه الآية يتّضح أنّ فهم النّحو والمعرفة به هو السّبيل لتفسير هذه الآية بالشّكل الصّحيح، بحيث إنّ الجاهل بالقواعد النّحوية عند قراءة هذه الآية، قد يظن أنّ الله يخاف من عباده العلماء والعياذ بالله، في حين أنّ الخشية تعود على العلماء، وأنّهم يخشون من ربّهم، لأنّهم أعلم النّاس وهذا ما يجعلهم أكمل خشية وتعظيما لله، وبحكم ذلك فإنّ النّحو هو الحصن الواقي الذي يحمي اللّغة، وسلامة فهم القرآن، ويسمح بفهمهما بالشّكل الصّحيح لأنّه بهذا العلم تكوّن الجمل والعبارات، ويضمن بها صحّة الأسلوب وتنظيمه.

3-2-أهداف القواعد النّحوية: إنّ تدريس القواعد ليس غاية في حدّ ذاته، وإنّما وسيلة لتقويم اللّسان والقلم، هذا بالإضافة إلى الأساليب الأخرى، المحافظة على اللّغة العربيّة

1- إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربيّة، مركز الكتاب للنّشر والتّوزيع، مصر الجديدة، القاهرة، ط2 1428هـ - 2006م، ص 269.

2- إسماعيل زكرياء، طرق تدريس اللغة العربيّة، دار المعرفة الجامعية للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط1 2005 م، ص 53.

وسلامتها، والتي تتمثّل في البيئة اللّغوية السّليمة، مع كثرة الاستعمال والتّمرّن الصّحيح، وعليه فإنّ الهدف من تدريس القواعد النّحويّة يتمثّل في النّقاط الآتية:[1]

- تنمية الثروة اللّغويّة واللّفظيّة للتّلميذ، بمعنى أنّ التّلاميذ يتزوّدون بمادّة لغوية جديدة يستمدّونها ممّا يدرسونه من عبارات وأمثلة أدبيّة فصيحة.
- تنظيم معلومات التّلاميذ اللّغويّة تنظيما يسهّل عليهم الانتفاع بها، ويمكّنهم من نقد الأساليب والعبارات نقدا يبيّن لهم أساليب الرّكاكة أو الجودة.
- تعويد التّلاميذ دقّة الملاحظة والموازنة، وغرس الذّوق الأدبي في نفوسهم، لأنّ وظيفة هذه القواعد هي تحليل العبارات والألفاظ والأساليب، والتّمييز بين صوابها وخطئها ومراعاة العلاقات بين التّراكيب ومعانيها.
- تنمية مهارات التّلاميذ وتمكينهم من استعمال اللّغة العربيّة بطلاقة، سواء قراءة أو تحدثا أو كتابة.

ومن جهة أخرى نجد أنّ الأستاذ "فيصل حسين العلي" قد أشار في كتابه إلى بعض الأهداف، التي ترمى إليها دروس القواعد، ومنها ما يلي:[2]

- تعريف التّلميذ بأساليب اللّغة العربيّة، وتعويده على إدراك الخطأ من الصواب، فيما يقرأ أو يسمع أو يتحدث به، وبذلك يكوّن عادات لغويّة صحيحة، تحميه من التأثر بالعاميّة فيتعوّد على محاكاة الأساليب اللّغويّة الفصيحة.
- تعويد التّلاميذ قوّة الملاحظة والّتفكير المنطقي السّليم، وبذلك يدركون الفروق الدّقيقة بين التّراكيب والجمل.
- تمكين التّلاميذ من التّعبير الشّفوي والكتابي، ويكون ذلك من خلال ضبط الكلام وصحّة النّطق والكتابة.

1- ينظر: حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط د، 2002 ص 201، 202.

2 -ينظر: فيصل حسين العلي، المرشد الفني لتدريس اللغة العربيّة، مكتبة دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع، عمّان عمارة الحجري، ط1، 1998م، ص 236.

وممّا سبق يتّضح أنّ دراسة النّحو تهدف إلى التّعبير السّليم حديثا وكتابة، وإلى الفهم السّليم قراءة واستماعا، وعليه فإنّ هذه القواعد تحمي اللّغة من فوضى التّعبير واختلاط المعاني، لأنّ فهم الجمل والأفكار فهما صحيحا يؤدي إلى فهم المعنى، وبذلك تقويم اعوجاج اللّسان والابتعاد عن الأخطاء التي تذهب بجمال اللّغة العربيّة.

المبحث الثّاني: التعليمية ومقتضياتها

إنّ المتتبّع لنشأة التّعليميّة يجد أنّها مرّت بمراحل عدّة على مرّ العصور والأزمنة، فقد كانت في سابق أمرها تركّز على النّشاط التّعليمي وإعداد المعلّمين، لينتقل تركيزها بعد ذلك إلى النّشاط التّعليمي والمتعلّم، بمعنى أنّ المتعلّم أصبح محور العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، الأمر الذي جعل من التّعليميّة، تهتمّ بالتّفاعل القائم بين المتعلم والمعلّم، كما تحوّلت النّظرة إلى المعارف التي كانت في الماضي بضاعة يمتلكها المعلّم، يجتهد في نقلها بوضوح إلى التّلميذ الذي كان عليه أن يتلقّى هذه المعارف، ثمّ يعيد إنتاجها مثبتا أنّه تلقّنها،[1] في حين أنّ المعارف ليست بضاعة جاهزة تلقّن وتمرّر، وإنّما هي عبارة عن عمليّات عقليّة يقوم فيها التّلميذ ببناء المعرفة بنفسه في تفاعل مع زملائه ومعلّمه، وبذلك يكون المعلّم مرشدا وموجّها فقط لاكتساب هذه المعارف. وبناء على ما سبق ماذا نقصد بالتّعليميّة وما مفهومها؟

1-مفهوم التّعليميّة:

لقد قدّم العلماء والباحثون تعاريف عدّة للتّعليميّة، ولا يزال الجدل قائما حول ضبطها وتحديدها، وذلك لاتّساع مجالها، وعليه فإنّ التّعريف الذي اتّفق عليه المختصّون في مجال التّربية والتّعليم هو تعريف "محمّد الدّريج" الذي عرّف التّعليميّة بأنّها "الّدراسة العلميّة لطرق التّدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التّعلّم التي يخضع لها التّلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي أو على المستوى الوجداني أو على المستوى الحسّي-الحركي، كما تتضمّن البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد".[2]

بيّن لنا هذا التّعريف أنّ التّعليميّة تشمل عناصر هي: طرائق التّدريس وتقنياته، تنظيم مواقف التّعلّم، التلميذ، الأهداف المنشودة، ومعنى ذلك أنّ موضوع التّعليميّة هو البحث في التّدريس وخطواته، بما فيه نشاط كلّ من المدرّس والمتمدرس وكلّ ما يحيط بهما، بالإضافة إلى

1- ينظر: أنطوان طعمة وآخرون، تعلّميّة اللّغة العربيّة، دار النّهضة العربيّة للنّشر والتّوزيع، بيروت لبنان، ط1، 1427هـ -2006م، ص 16، 17.

2- محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب للنشر والتوزيع، البليدة، الجزائر، ط1 2000م، ص03 .

المواقف المختلفة التي تساعد على حصول التّعلم، كما تهتمّ أيضا بتحديد الأهداف التي تسعى إليها العمليّة التّعليميّة، بحيث نجد أنّ هذه الأهداف لا تقتصر على تحصيل العلوم والفنون؛ بل ترمي إلى تنمية شخصيّات التّلاميذ وقدراتهم في جميع جوانبها.

وتعرّف التّعليميّة أيضا بأنّها "طريقة عمليّة لضبط الموقف التّعليمي التعلّمي داخل القسم بين المعلّم والمتعلّم لتبليغ أهداف الجانب المعرفي من جهة، وخلق الانسجام بينهما لتحقيق أهداف الجوانب الوجدانيّة والحركيّة من جهة، كما أنّها وسيلة لدراسة آليات اكتساب وتبليغ المعارف المتعلّقة بمجال معرفي معيّن ومواجهة الصّعوبات التي يلاقيها المدرّس في تعليم مادّته".[1]

بالإضافة إلى التّعريفين السّابقين يمكن إضافة مجموعة التّعاريف التي وضعت للتّعليمية والتي جمعها الباحث "محمد الصّدوقي" في كتابه "المفيد في التّربية"، وهي على النّحو الآتي:[2]

- تعريف جاسمن (Jasmin.B): يعرّف التّعليميّة على أنّها عبارة عن تفكير في المادّة الدراسية بغية تدريسها، وهي تواجه نوعين من المشاكل ما تعلّق بالمادّة الدّراسيّة وما تعلّق بالفرد في الوضعية التعليميّة التعلّميّة.
- تعريف لالاند (laland.A): الديداكتيك هي شق من البيداغوجيا موضوعها التّدريس.
- تعريف روشلين ميلاري (Reuchlin.M): يعرّفها بأنّها مجموعة الطرائق والأساليب والتقنيات التي تساعد على تدريس مادّة معيّنة.

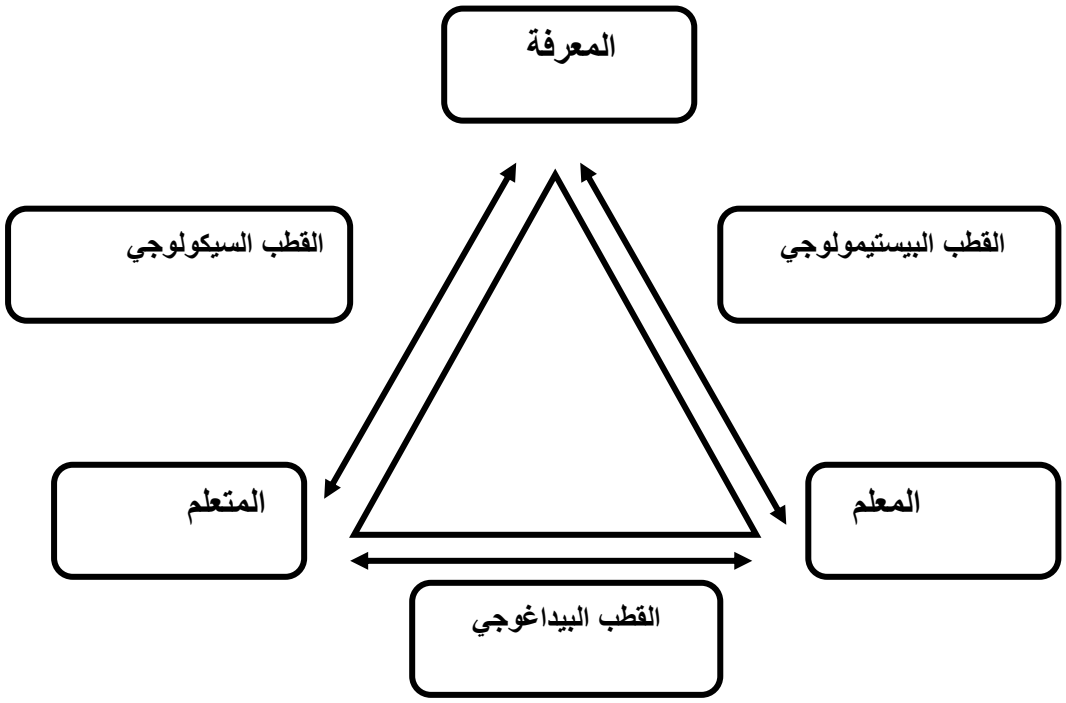
وعليه يتّضح لنا من خلال التّعاريف السّابقة أنّ التّعليميّة تهتمّ بمحتوى التّدريس وبناء المناهج، وإعداد المقرّرات التّعليميّة من خلال اختيار المواد الواجب تدريسها، مع اختيار الاستراتيجيّات والطّرائق الفعّالة لاكتسابها.

كما تهتمّ التّعليميّة بدراسة الطّرائق التي تحيط بالمواقف التّعليمية، مع توفير الشّروط المختلفة المتعلّقة بالمواقف التّعليميّة، التي تجعل المتعلّم يقبل على التعلّم، وتسهّل له ذلك ليحقّق الأهداف المسطّرة في ظرف وجيز وبمجهود أقل، ولذلك فإنّ التّعليميّة تعتمد على مصادر معرفية

1- بعلي الشّريف حفصة، "التّعليميّة"، مجلّة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعيّة، العدد1، المركز الجامعي بالوادي 2010م، ص 21.

2 - ينظر: محمّد الصّدوقي، المفيد في التربية، دد، دب، دط، 2015، ص 5، 6.

مختلفة تستمدّ منها ما يلائم العمليّة التّعليميّة التّعلميّة كعلم النّفس، وعلم النفس التّربوي، نظريات التّعلم .... وغيرها من العلوم الأخرى. وعليه فإنّ التّعليميّة كلّ متكامل يشمل الأطراف الثّلاثة لعمليّة التّعلم، وهو ما يسمى بالمثلّث التّعليمي، ويقصد به "ذلك المثلّث الذي يعبّر عن الوضعيّة التّعليميّة باعتبارها نسقا يجمع بين ثلاثة أقطاب هي تلميذ، مدرّس، معرفة، وما يحدث من تفاعلات بين كلّ قطب من هذه الأقطاب في علاقته بالقطبين الآخرين، وتهتمّ الديداكتيك بدراسة وتحليل القضايا والظّواهر التي تفرزها هذه التّفاعلات".[1] وعليه فقد جمعت هذه العناصر في شكل المثلث التعليمي، وهو كالآتي:[2]



رسم يمثّل المثلّث التّعليمي للعمليّة التّعليميّة

1 – طيب هشام، دور المثلّث التّعليمي في التّربية، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 34، المركز الجامعي صالحي أحمد، النعامة، الجزائر، جوان 2018، ص 53.

2- المرجع نفسه، ص 53.

انطلاقا من هذا الشّكل ننتقل إلى التّفصيل في هذه العناصر المركزيّة التي تتكوّن منها العمليّة التّعليميّة، بحيث نجد أنّ كلّ عنصر يتميّز عمّا سواه.

2-مكوّنات التّعليميّة:

يرى الباحثون في مجال التّربية والتّعليم أنّ نجاح العمليّة التّعليميّة يتوقف على مدى التّفاعل الموجود بين أقطاب العمليّة التّعليميّة الثّلاثة ومدى تكاملها فيما بينها. وعليه تتلخّص هذه العناصر الأساسيّة في المتعلّم، والمعلّم والمعرفة.

2-2-1 المتعلّم: يعدّ المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة، وذلك لأنّ له دورا فعّالا في بناء المعرفة فبعد أنْ كان في المقاربة القديمة مجرد مستقبل للمعلومات، يقوم بحفظها ثم استرجاعها في الامتحانات، مثبتا أنّه يتذكرها أصبح يُنظر إليه على أنّه المحور في التّربية والتعليم، وذلك لأنّ المتعلّم لا يتعلّم، إلّا إذا أعاد بناء المعرفة بنفسه، في تفاعل مع رفاقه ومعلّمه.

وعليه، فمن الضّروري مراعاة مختلف خصائص المتعلّمين العقليّة والجسميّة والنّفسيّة أثناء التّعليم، وعند وضع البرامج التّعليميّة لأنّه "بقدر مراعاتنا لهذه الطبيعة وتلك الخصائص أثناء بناء المناهج، ومن خلال الإجراءات العمليّة داخل حجرة الدّراسة بقدر ما يساعد التّلميذ على تقبّل اللّغة العربيّة كمادّة دراسيّة، وتكوين اتّجاهات إيجابيّة نحوها وبالتّالي يساعد ذلك على نموّه اللّغوي، كما يساعد على اكتساب سلوكيّات إيجابية كالثّقة بالنّفس والقدرة على البدء في الحديث وتوجيه الأسئلة، والإجابة عمّا يطلب منه الإجابة عليه وهكذا".[1] نجد أنّ خصائص المتعلّمين وقدراتهم، تتغيّر من مرحلة إلى أخرى، ولهذا فإنّ المعارف التي يتلقّاها المتعلّمون والطّرائق المستعملة في تقديمها تختلف من مرحلة تعليميّة إلى أخرى، وذلك لكي تكون مناسبة لطبيعة نموّ التّلاميذ وقدراتهم في كلّ مرحلة.

1- إسماعيل زكرياء، طرق تدريس اللغة العربية، ص 72.

وعليه يمكن تحديد أهم مميّزات واستعدادات التّلاميذ في المرحلة المتوسّطة على النّحو الآتي:[1]

- الانتقال من مرحلة الطّفولة إلى مرحلة الشّباب، بحيث تحدث تغيّرات جسديّة كثيرة تؤدّي إلى العزلة والانطواء أو إلى العنف والتّمرد، ولذا على المدرسة توفير الجوّ الذي يساعد المراهق لملء أوقات فراغه، وذلك من خلال النشاطات المختلفة المساهمة في تهذيب سلوكه وتوجيهه وإرشاده.

- ظهور الفروق الفرديّة اللّغويّة بوضوح، فبالرّغم من أنّ التّلاميذ يمرّون بالتّحوّلات البيولوجيّة نفسها، إلّا أنّ التّغيّرات النّفسية والاجتماعيّة ليست واحدة في كلّ الأسر، وعليه فإنّ التّغيّرات العقليّة والاجتماعيّة لها أثر كبير في تكوين شخصيّة التّلميذ وتحديد قدراته اللّغويّة.

- ظهور طاقات التّلاميذ ومواهبهم اللّغويّة وبروزها، بحيث يفهمون الأفكار التي تعبّر عنها الكلمات عن طريق الكتابة أو التّعبير عن نفسه، وبذلك يمتلك ثروة لغويّة يوظّفها في عبارات مفيدة.

- اكتمال ونضج الوظائف العقليّة، فتزداد قدرته على الانتباه والتّركيز، ممّا يدلّ على أنّ قدراته العقلية، قد نمتْ ونضجت.

وعليه نقول إنّ التّلميذ في مرحلة التّعليم المتوسّط يحتاج إلى معاملة خاصّة، وذلك بالنّظر إلى مختلف الخصائص التي يتميّز بها التّلاميذ ومراعاتها عند التّعليم، وعند وضع البرامج والمقرّرات الدّراسية والانطلاق منها أثناء التّدريس، وذلك لأنّ هذه المرحلة تعتبر من أكثر المراحل حساسيّة وتعقيدا.

1-ينظر: صابر جوزيف، مراهقة بلا مشاكل، مطبوعات الأنجلو مصريّة، دط، 2014م، ص 25، 26، 30.

2-2-2-المعلّم: لقد احتلّ المعلّم مكانة مرموقة في مختلف المدارس التّربويّة في مختلف النّظريّات التّعليميّة، بحيث يتّفق الجميع على إعطائه أهميّة في العمليّة التّعليميّة التّربويّة، والذي يتمثّل في نقل المعرفة للتّلاميذ، فهو قائد ونموذج أخلاقي لهم، ومرشد وموجّه لاكتساب مختلف المهارات والخبرات، وتنمية شخصيّاتهم في جميع نواحيها، فالمعلّم هو مفتاح نجاح العمليّة التّعليميّة، وقد "نادى قادة التّربية في كلّ مكان بأنّ المعلّم هو العامل المهم جدّا في عمليّة التّربية، وأنّ المناهج والتّنظيم المدرسي والأجهزة تتضاءل أمام هيئة التّدريس، إذْ إنّها لا تكتسب حيويّتها إلّا من شخصيّة المعلّم"[1]، ومعنى ذلك أنّ المناهج الموضوعة والكتب والمعدّات، وكذا التّنظيمات الإداريّة مهما كانت جيّدة لا يمكن أنْ توظّف التّوظيف المناسب ما لم يوجد المعلّم الذي يعمل على تحقيق ذلك بكفاءته وخبرته وقدراته.

وبناء على ذلك لا يمكن إنكار دور المعلّم ومكانته العظيمة في العمليّة التّعليميّة، فهو كمثل الرّأس للجسد، حيث لا يمكن أن يكون للجسد روح وحياة دون الرّأس، وفي هذا المعنى يقول راشدي علي: "إنّه مهما تسارع تطّور الوسائل العلميّة، ومهما تقدّمت تكنولوجيا التّربية، فلن يتمّ التّعليم إلّا بمعلّم وسيظلّ للمعلّم دور الرّأس، وستبقى العمليّة التّعليميّة جسدا مبتورا ما غاب عنها الرّأس، فالمعلّم روح وليس مجرّد أداة يتمّ صقلها بين العمل والمعهد حسب أحدث الشّروط العصريّة".[2]

ونستنتج ممّا سبق أنّ للمعلّم مكانة عالية عند جميع الأمم قديما وحديثا، لأنّه العمود الفقري الذي لا غنى عنه في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، ولذلك فإنّ علاقة المعلّم بالتّدريس هي علاقة تلازم، بحيث كلّ طرف يستلزم الآخر، فلا يمكن أنْ نتصوّر أحدهما دون الآخر.

1- رشدان عبد الحق، جعنيني نعيم، المدخل إلى التربية والتعليم، دار الشروق للنّشر والتّوزيع، الأردن، عمّان، ط1 1997م، ص .291.

2- راشد علي، شخصيّة المعلم وأداؤه في ضوء التّوجيهات الإسلامية، دار الفكر العربي للنّشر والتّوزيع، القاهرة، ط1 1993م، ص 34.

لقد كان نجاح المعلّم في الماضي، يُقاس بمدى تمكّنه من مادّته بالإضافة إلى الجانب المعرفي لديه، وأصبح اليوم يقاس نجاحه بمدى فعاليّته، بالإضافة إلى جوانب عدّة أخلاقيّة شخصيّة، ثقافيّة، اجتماعيّة، يقول الأستاذ محمد خليفة بركات في هذا الصّدد بأنّ: "المعتمد قديما أنّ إلمام المدرّس بمادّته يعتبر وحده كافيا للحكم على نجاحه في عمله ولكن النّظرة الحديثة تؤكّد أنّ وظيفة المدرّس أشمل من مجرّد تدريس المادّة العلميّة، بل إنّ المدرّس الآن يعتبر بمثابة مهندس اجتماعي، تشمل مهمّته توفير الظّروف الملائمة لتنشئة التّلاميذ".[1]

ومعنى هذا أنّ المعلّم مهندس بشري، لأنّه يقوم ببناء عقول البشر، وبذلك لا بدّ للمعلّم أن يكون ذا كفاءة ومكونا تكوينا جيّدا، وملمّا بمادّته ومدركا لخصائص التّلاميذ وفروقهم الفرديّة، كما يجب عليه أن "يتعرّف إلى الطّريقة التي تيسّر تدريس اللّغة العربيّة بفروعها المختلفة، كما يتعرّف إلى القواعد النّفسية، ويتعرّف على الفروق الفرديّة في ذكائهم وميولهم ورغباتهم وقابليّتهم، كلّ ذلك يكسبه مهارة في اختصاصه على قواعد علميّة صحيحة مشوّقة ومثمرة".[2] فعلى المعلّم أن يكون فطنا، ليستطيع أن يختار أحسن الطّرائق وأسهلها، وينوّع في أسلوبه، بحسب مستويات تلاميذه وذلك ليوصل المعارف إليهم بطريقة فعّالة ونشطه تجذبهم للتّعلّم، ولذا فإنّ تطوير المعلّم واجب ويكون ذلك بإجراء دراسات تكوينيّة وتقويميّة ليتعرّف على نواحي تفوّقه، وكذا نواحي ضعفه ومعالجتها. وعليه نجد أنّ النّواحي التي تؤخذ بعين الاعتبار عند تقييم المعلّم هي:[3]

- الصّفات الذّاتيّة المتعلّقة بشخصيّة المدرّس، وتشمل القدرة على التّعبير والاهتمام بالمظهر والقدرة على حسن التّصرف ...إلخ.
- الصّفات المتعلّقة بالتّكوين المهني، مثل طريقته في التّدريس، واستعمال الوسائل الجديدة...إلخ
- أثر المدّرس في الجو العام، وذلك من خلال نشاطه في المدرسة وعلاقته بالآخرين.

1- محمد خليفة بركات، علم النفس التعليمي، دار القلم للنشر والتّوزيع، الكويت، ط 2، 1983، ج2، ص 377.
2-عابد توفيق الهاشمي، الموجة العلمي لمدرس اللغة العربية، دار المعارف للنشر، بيروت، ط1، 1962، ص 137.
3- ينظر: محمّد خليفة بركات، علم النّفس التّعليمي، ص282، 283.

- احترام المدرّس للمواعيد التّعليميّة، وحرصه على وقت تعليم التّلاميذ والمواظبة عليه.

بالإضافة إلى كلّ هذه الصّفات هناك مواصفات أخرى تؤخذ بعين الاعتبار، كالقدرة على التّنظيم والتّرتيب، القدرة على حلّ المشكلات .....الخ. وعليه ومن خلال ما سبق يمكن أن نميّز بين خصائص المعلّم في المنهاج التّقليدي والمنهاج الحديث في النّقاط الآتية:

جدول يمثّل خصائص المعلّم بين المقاربة القديمة والحديثة

المعلّم التّقليدي	المعلّم الحديث
– علاقته مع التّلاميذ علاقة خوف وسيطرة وتسلّط – يحكم عليه بمدى نجاح المتّعلم في الامتحانات وبمدى تحكّمه في مادّته، وهو مصدر المعرفة وصانعها. – يشجّع تنافس التّلاميذ في حفظ المادّة وإعادتها. – يعاقب.	– علاقته مع التّلاميذ علاقة انفتاح وحوار وتفاعل. – يحكم عليه من خلال التّفاعل بينه وبين التّلاميذ وبمدى تأثيره عليهم. – يشجّع التّلاميذ على التّفكير والاستنتاج لبناء التّعلمات. – يحرص على توفير أكبر مجال ممكن من الإثارة والتّشويق لشدّ انتباه التّلاميذ. – يشجّع ويوجّه ويعزّز ويدعّم.

وعليه نستنتج أنّ النّظرة إلى المدرّس خلال العصور قد تغيرت، وذلك من حيث الأدوار التي يقوم بها، ففي القديم كان دور المعلّم يقتصر على أنّه شخص ملقّن ينقل المعارف والمعلومات إلى التّلاميذ وتحفيظها لهم. أمّا في الحديث، فقد تغيّرت النّظرة إلى المعلّم، فأصبح يُنظر إليه أنّه صانع الأجيال، وناشر المعرفة ومربّ في وقت واحد، وبذلك تكون مسؤوليّته تعليم التّلاميذ المشاركة بطريقة فعّالة، مع العمل على تنشئتهم تنشئة صحيحة، وذلك برعاية كلّ جوانب شخصيّاتهم سواء العقليّة أو النّفسية وغيرها.

2-2-3-المادّة المعرفيّة: يقصد بها المعارف المطلوب تدريسها، تعتبر مركز العمليّة التّعليميّة فلقد كانت في الماضي، تنقل وتلخّص وترتّب من قبل الأستاذ الذي يقوم بتحفيظها للتّلاميذ دون

مراعاة خصائصهم، أمّا اليوم، فلقد تجاوزت المادّة المعرفيّة هذا الحدّ الضيّق إلى ما هو أوسع وأدق فهي: "برنامج يعدّه فريق تربوي ذو خبرة عالية، ينطلق من مجموعة من الأهداف ليضع ما يقابلها من محتويات، تكون منظّمة على شكل نشاطات مختلفة، يمكن أن تتلاءم مع مستويات وحاجيات وميول ورغبات التّلميذ واتّجاهاته"،[1] وبذلك نجد أنّ هذه المعارف اختلفت النّظرة إليها، فبعد أنْ كانت بضاعة يمتلكها الأستاذ، ويجتهد في تمريرها إلى التّلميذ المطالب بإعادة استرجاعها في الامتحانات، أصبحت عبارة عن محتويات ونشاطات تناسب اهتماماته وحاجياته. وعليه نجد أنّ المادّة التّعليميّة الحديثة خاضعة لشروط هي:[2]

-بعد أنْ كان البرنامج يؤلّفه مؤلف واحد أصبح من الضّروري أن يعدّ البرنامج فريق تربوي مؤهّل ومتخصّص.

-على المعلّم أن يختار المادّة ويرتب عناصرها بحسب أهميتها وما يناسب الأهداف المحدّدة.

-تحويل المادّة الدّراسية إلى صياغة عمليّة أكثر تنظيما ودقّة وفعاليّة.[3] ويكون ذلك من خلال تنظيم المادّة على شكل سلوك ونشاطات عمليّة يقوم بها التّلميذ، فلا يجب أن تكون على شكل ملخصّات للمعلومات، تقدّم جاهزة للتّلاميذ.

وبذلك فإنّ المادّة المعرفيّة في عملية التّدريس، تعتبر وسيلة لبلوغ الأهداف المسطّرة، ولذلك لابدّ من وجود شروط يسيرُ عليها المعلّم وواضعو البرامج وأخذها بعين الاعتبار، وعليه فإنّ المادّة المعرفيّة هي " كلّ ما يقدّم للمتعلّمين من معلومات ومفاهيم، ومهارات وقواعد وقوانين، وما يرجى إكسابه لهم من قيم واتجاهات، فالمحتوى هو تحديد ماذا تدرّس؟ إذا فالمحتوى المعرفي هو الغاية

1 - محمد شارف سرير، نور الدين الخالدي، الفعل التعليمي التعلمي، مطبعة الأمير للنّشر والتّوزيع، الجزائر، دط، 1998، ص 24.

2 - ينظر: المرجع نفسه، ص 25.

3- ينظر: المرجع نفسه، ص 25.

التي يسعى المعلّم إلى إيصالها للمتعلّم، وهو يعبّر عن حاجيات التّعلم وميولاته في أغلب الأحيان ويكون المحتوى صادقا، كلّما كان وثيق الصّلة بالأهداف المسطّرة".[1]

واستنادا إلى ذلك، فإنّ هذه المعارف تعتبر قطبا مهمّا في العمليّة التّعليميّة، بحيث لا يمكن الاستغناء عنها مهما كان، لأنّ حولها يتمركز النّشاط والتّفاعل بين المعلّم والمتعلّم، ولذلك نجد أنّ البرامج يضعها فريق متخصّص ذو خبرة، وذلك لتحقيق الغاية منه، كإكسابهم مهارات مختلفة كمهارة القراءة، والكتابة ومهارة التّفكير والتّحليل وحلّ المشكلات، والقدرة على المناقشة وغيرها.

بالإضافة إلى إكسابهم القيم والاتّجاهات التي ستظهر في سلوكهم وأقوالهم وأفعالهم، كما أنّ هذه الاتّجاهات تعبّر عن ميول ورغبات التّلاميذ، ولذلك فإنّ المادّة التّعليميّة تهدف إلى تطوير قدراتهم ومهاراتهم، ويتحقق ذلك على شكل نشاطات مختلفة، تبنى وتشكّل من خلالها هذه المهارات، لأنّ المعرفة ليست جاهزة تقدم كما هي للتّلاميذ، وإنّما تلزم التّفاعل والتّبادل بين المعلّم والمتعلّم.

نستنتج أنّ العلاقة بين الأقطاب الثّلاثة (المعلّم – المتعلّم – المادّة المعرفيّة) هي علاقة تكامل وتفاعل، بحيث يحتاج كلّ طرف إلى الطّرف الآخر، ويمكن أن نلخّص الفوائد التي تنجرّ عن التّكامل بين أطراف المثّلث التّعليمي في النّقاط الآتية:[2]

2-2-3-1- فوائد مرتبطة بالمعلّم:

- يساعد المدرّس على تحديد المعارف، والوعي بالمادّة المدرّسة.
- يجعل المعلّم يجاري التّطور الذي يعرفه حقل التّربية.
- تحسين ممارساته التّربويّة بمختلف الوسائل المتاحة.

2-2-3-2- فوائد مرتبطة بالمتعلّم:

- اكتشاف كلّ الظّروف النّفسيّة والاجتماعيّة التي تعيق فهمه وإدراكه للمعارف.
- تنمية الملكات والقدرات لدى المتعلّم وتحبيب التّعلم له.

1 – طيب هشام، دور المثلّث التّعليمي في التّربية، ص 54.

2- ينظر: طيب هشام، دور المثلّث التّعليمي في التربية، ص 55.

- تجعله في نشاط دائم داخل منظومة حيويّة متجدّدة بالأطر العلميّة المعدّة لأجله خصيصا.

2-2-3-3- فوائد مرتبطة بالمعرفة:[1]

- تنقيح كلّ مصادر المعرفة، كالكتاب المدرسي، وغيره من مصادر التّعليم.
- التّفطّن إلى مشاكل التّدريس، من خلال تراكم سنوات الخبرة التّدريسية.
- المساهمة في تحسين العمل التّربوي، من خلال عقد ندوات، وإشراك كلّ من هم في عملية التّعليم.

ومن ذلك، لابدّ لنا من الإشارة إلى العلاقات الموجودة بين أقطاب المثّلث التّعليمي بحيث نجد أنّ هناك علاقة بين كل قطبين، فنجد أنّ "العلاقة بين المعلّم والمتعلّم تسمى بالعقد التّعليمي (Le Contrat Didactique) ويتمّ هنا تحديد نوع الصّلة بينهما وشروطهما وآلياتهما، وتسمّى العلاقة بين المعلّم والمحتوى بالنّقل التّعليمي (La Transposition Didactique)، حيث تحدّد في هذا المستوى من العلاقات، كيفيّات تدخّل المعلّم في تنظيم المحتوى التّعليمي، وتحويله من معرفة عامة إلى معرفة تعليميّة، أمّا العلاقة بين المتعلّم والمحتوى فتسمّى بالتّمثّلات التّعليميّة (Les représentations Didactiques) وتحدّد في هذا المستوى تقنيات المتعلّم للاستفادة من المحتوى المختار".[2]

ومن خلال ما سبق نلاحظ أنّ كلّ علاقة تتميّز عن الأخرى، وأنّ لكلّ واحدة منها مميّزاتها وخصائصها، التي تتّبعها لنجاح العمليّة التّعليميّة.

3-مفهوم طريقة التّعليم:

إنّ الطّريقة عبر تطوّراتها على مرّ العصور والأزمنة، أخذت تعريفات مختلفة في ميادين متعدّدة، ولذا نلاحظ أنّ الطريقة في ميدان التّعليم، لها مكانة عند المعلّمين وعلماء التّربية، وفي القديم كان مصطلح الطريقة يشير إلى التّلقين والإلقاء، في حين أصبح في العصر الحديث يشير إلى المناقشة والحوار، وهذا ما نجده في هذا القول: "لقد كانت طريقة التّدريس في الماضي تركز

1 - ينظر: طيب هشام، دور المثلّث التّعليمي في التربية، ص 55.

2- مسعودة سليماني، تعليمية النحو في الجامعة الجزائرية بين المعيارية القاعدة وبلاغة النقد، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة تيزي وزو، 2016، ص 115.

على توصيل المعلومات إلى الذّهن، بطريقة تسهّل استيعابها، أمّا حديثا فهي تعني إلى جانب ذلك العمل على تهيئة الفرص أمام التّلاميذ لاكتساب الخبرات، وذلك عن طريق النّشاط والممارسة".[1] ولذلك فإنّ تحقيق الأهداف المرجوّة، يكون من خلال وجود طريقة تدريس مناسبة تناسب المادّة المراد تدريسها بحيث يكون ذلك من خلال النّشاط والتّفاعل المتبادل بين المعلّم وتلاميذه.

3-1- التّعريف الاصطلاحي: يعرّف الباحث "حسن شحّاتة" الطريقة بأنّها: "الوسيلة التّواصلية والتّبليغيّة، أي إجراء عملي يهدف إلى تحقيق الأهداف البيداغوجية لعمليّة التّعلّم، ومن الضّروري أن تكون الطّرائق قابلة للتّطرّق".[2]

وتعرف أيضا، "بأنّها الوسيلة العلميّة التي تنفّذ بها أهداف التّعلّم وغاياته، ومن التّربويّين من يرى بأنّها الأساليب التي يتّبعها المعلّم، لإيصال المعلومات إلى ذهن المتعلّم، وهي أيضا العمليّة التي يؤدي تطبيقها إلى التّعلم".[3]

يتّضح من خلال التّعريفين السّابقين، أنّ الطريقة ركن هام في التّدريس، لأنّها مصدر نجاح أو فشل العمليّة التّعليميّة، وذلك لكونها هي التي تحدّد كيفيّة تعليم المعارف، وعليه فنجاح التّعليم مرهون بنجاح الطريقة، بدليل أنّ الطريقة الناجحة يمكن أن تذلّل الكثير من الصّعاب والنّقائص التي تعاني منها المناهج أو المتعلّم والعكس صحيح، وبذلك تكون الطّريقة هي "العصا السّحريّة التي يستطيع بها المدرّس أن يوجد من المنهج والطالب شيئا آخر؛ بل إنّ المنهج مادّة وطريقة وهنا تكون الطّريقة وسيلة لوضع الخطط وتنفيذها في مواقف الحياة الطّبيعيّة التي تؤدي إلى نمو الطّلبة بتوجيه من المدرّس وإرشاده".[4] ومنه نستنتج بأنّ الطريقة في التّدريس هي الأسلوب الذي يستخدمه المعلّم لتحقيق الأهداف المرجوّة من عملية التّعليم، والتي تتمثّل في إيصال المعارف إلى المتعلّم بأيسر السُبل وأقلّ الوقت والجهد، وإكسابهم مهارات وخبرات جديدة.

1- أحمد حلمي المتوكل، تطوير المناهج، مكتبة الأنجلو المصرية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط3، 1998، ص121.

2- حسن شحاتة، معجم المصطلحات التربوية والنّفسية، الدّار اللبنانية المصرية، القاهرة، ط1، 2003، ص 209.

3 - محمد محمود حيلة، طرائق التدريس واستراتيجياته، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، ط2، 2002، ص 49.

4- طه حسين الدليمي، كامل نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، دار الشّروق للنّشر، عمّان ط4، 2004م، ص34.

الفصل الثاني

القواعد النّحويّة: طرائق تدريسها وصعوباتها، وسبل تيسيرها

المبحث الأوّل: طرائق تدريس القواعد النّحويّة

المبحث الثّاني: صعوبات تعليميّة القواعد النحوية

المبحث الثّالث: تيسير صعوبات القواعد النّحويّة

يحتوي هذا الفصل على ثلاثة مباحث، تناولنا في المبحث الأول طرائق تدريس القواعد النحوية في مرحلة التّعليم المتوسط، أمّا المبحث الثاني فيتمحور حول صعوبات تعليم القواعد النّحويّة وتعلّمها، لنختتم الفصل بمبحث ثالث وأخير، يتضمن محاولات تيسير وتذليل الصعوبات التي يعاني منها المتعلم والمعلم في العملية التعليمية، لنختتم هذه المحاولات على شكل اقتراحات.

المبحث الأوّل: طرائق تدريس القواعد النّحويّة

تعدّ القواعد النّحويّة ركنا أساسيّا لتعلّم اللّغة العربيّة، ويتمّ اكتساب هذه المهارة من خلال التّعلم، ولذلك نجد أنّ المعلّم يحرص على البحث عن أفضل الطرائق التي من شأنها تحقيق الأهداف التّعليميّة المرجوّة، وذلك لأنّ اختيار الطّريقة المناسبة للتّدريس يعتبر خطوة جوهريّة للنّجاح، والحصول على النّتائج الإيجابية، فالطريقة ركن أساس في التّدريس، وقد قيل: "إنّ منهجا فقيرا في محتواه، جيّدا في طريقة تدريسه أفضل بكثير من منهج غنيّ، وطريقة تدريس سيّئة جامدة".[1] ولذلك نجد أنّ طرائق تدريس النّحو متنوّعة ومتعدّدة، وفيما يأتي ذكر لأبرز هذه الطرائق.

1-الطّريقة القياسية:

تعتبر هذه الطّريقة من أقدم الطرائق التي كان لها مكانة كبيرة في تدريس القواعد النّحويّة يبدأ الدّرس في هذه الطّريقة، بتقديم القاعدة النّحويّة جاهزة للتّلاميذ ليتمّ تطبيقها على الأمثلة، أي انتقال الذّهن فيها من الكلّ إلى الجزء، ولذلك فإنّ الأساس الذي تقوم عليه هذه الطريقة، هو عمليّة القياس الاستدلالي، الذي يقوم على الانتقال من الحقيقة العامّة إلى الحقيقة الجزئيّة، ومن المقدِّمات إلى النّتائج، وهي بذلك إحدى طرائق التّفكير التي يسلكها العقل البشري.[2]

ومن خلال ذلك يتّضح لنا أنّ في هذه الطّريقة، تقدّم القاعدة للتّلاميذ، ومن ثمّ تعرض الأمثلة لتوضيحها، وبذلك يكون التّلميذ، قد انتقل من الكلّ وصولا إلى الجزء.

---

1 -طه حسين الدليمي، كامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربيّة، ص 34.

2-ينظر: راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان، ط1، 1424هـ -2003م، ص113.

1-1 خطواتها: يتّبع في الطريقة القياسية خطوات، هي:[1]

- التّمهيد.
- عرض القاعدة.
- تحليل القاعدة.
- التّطبيق.

نلاحظ أنّ درس القواعد النّحويّة، يبنى من خلال خطوات، أوّلها التّمهيد الذي يعتبر بوابة يدخل منها المعلّم والمتعلّم إلى الدّرس بطريقة مشوّقة، يقوم فيه المعلّم بربط الموضوعات السّابقة بالدّرس الجديد، لتشويق التّلاميذ وجذب انتباههم، يليها تقديم القاعدة الكليّة، وعرض الأمثلة لتوضيحها أكثر، ليختم الدّرس بالتّطبيق، لمعرفة مدى استيعاب التّلاميذ للدّرس وترسيخه في عقولهم.

2-الطّريقة الاستقرائيّة (الاستنباطيّة):

تقوم هذه الطريقة على الانتقال من الكلّيات إلى الجزئيات، أمّا تعريفها فهي الطريقة التي تعرض فيها الأمثلة، ثمّ المناقشة والموازنة واستخلاص القاعدة، ثمّ التّدريب والبدء بالجزئيات للوصول إلى القانون العام أو الكلّ.[2]

معناه أنّ المعلّم يقوم بعرض الأمثلة المتنوّعة على السّبورة، ثمّ يقوم الأستاذ بشرحها بمشاركة التّلاميذ، ومن ثمّ تتمّ عمليّة الرّبط بين هذه الجزئيّات، للوصول إلى القاعدة النّحويّة العامّة، وذلك من خلال الملاحظة والمناقشة، وهذا ما يدلّ عليه هذا القول "تقوم الطريقة الاستقرائيّة على الملاحظة والمشاهدة للوصول إلى الأحكام العامّة، بها يصل الفرد إلى القضايا الكّلية التي تسمّى القوانين العلميّة أو الطّبيعيّة".[3]

1- أنطوان طعمة وآخرون، تعليمية اللّغة العربيّة، دار، ص129.

2 -ينظر: فيصل حسين العلي، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، ص211.

3- أنطوان طعمة وآخرون، تعليميّة اللغة العربيّة، ص127.

2-1-خطواتها: تقوم هذه الطريقة على خمس خطوات هي:[1]

- **التّمهيد:** يهيئ فيه الأستاذ التّلاميذ لموضوع الدّرس ويستثير دافعيّتهم إلى التّعلم وهذه الخطوة أساسيّة لبناء المعارف الجديدة.

- **العرض:** وهو لبّ الدّرس، يعرض فيه المعلّم الأمثلة على السّبورة ثم تقرأ من قبل المعلّم والتّلاميذ، ليتمّ شرحها ومناقشتها لاستخلاص القاعدة.

- **الرّبط والموازنة:** وذلك من خلال شرح الأمثلة المعروضة من قبل المعلّم، مع إشراك المتعلمين في ذلك، بطرح أسئلة معينة تمهّد لاستخلاص القاعدة، لأنّ الإجابة عن هذه الأسئلة يسهّل الوصول إلى استخلاص القاعدة من الأمثلة.

- **القاعدة والاستنباط:** يعمل التّلاميذ على استنباط القاعدة، فيطلب منهم التّعبير عن النّتيجة التي توصلوا إليها بأنفسهم، مع حرص المعلّم على تصحيح عباراتهم، ليختتم بكتابة القاعدة على السّبورة بخط واضح،[2] وبهذا تكون هذه الخطوة مهمّة في الدّرس.

- **التّطبيق:** وهو آخر خطوة للدّرس، يُستعمل لمعرفة مدى فهم المتعلّم للقاعدة، كما أنّه يعزّز الفهم، ويسمح للتّلاميذ بممارسة ما تمّ تعلّمه، وهذا ما يرسّخ القاعدة في أذانهم،[3] وعليه فإنّ التّطبيق يساهم في فهم الدّرس، ويجعل المعلومات واضحة ومرتّبة في عقول التّلاميذ.

ومن خلال ما سبق يتّضح أنّ الطّريقة الاستقرائيّة تقوم بتقسيم الدّرس النّحوي إلى عدّة مراحل بطريقة منطقيّة، ومتسلسلة – المقدّمة – العرض – الرّبط – التّطبيق – ينتقل فيها المعلّم من الجزء إلى الكلّ، وهذا ما يجعلها مناسبة للتّلاميذ، لأنّها تجعل المعلومات تتسلسل وتنتظم في ذهنهم، ومن ثمّ تعويدهم على التّفكير العلمي والمنطقي، وكذا المشاركة في الدّرس بشكل فعّال.

1- ينظر: راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص114 ،115.

2- ينظر: المرجع نفسه، ص115.

3 -ينظر: المرجع نفسه، ص115.

3-الطّريقة المعدّلة (طريقة النّصوص التّكامليّة):

تعتبر هذه الطّريقة تعديلا للطّريقة الاستقرائيّة، ينتقل فيها التّدريس من الاعتماد على الأمثلة إلى الاعتماد على النّص، وعليه فإنّ الطريقة المعدّلة "تقوم على تدريس القواعد النّحوية من خلال عرض متكامل للمعاني، أي من خلال الأساليب المتّصلة لا الأمثلة المنقطعة المكلفة التي لا يجمع شتاتها جامع، ولا تمثّل معنى يشعر التّلاميذ أنّهم بحاجة إليه"،[1] ومعناه أنّ الدّرس النّحوي يبدأ بعرض النّص المتكامل، وليس الأمثلة المتفرّقة، ومن ثمّ يقرأ النّص ويناقش من قبل المعلّم والتّلاميذ لفهم معانيه، والنّظر إلى خصائص الجمل المشكّلة للنّص، وذلك لاستنباط القاعدة.

وعليه فإنّ هذه الطّريقة "تعطي للنّحو طعما، ساعة يدرك التّلميذ سرّه في ضبط المعنى ويُعرف أنّه التّقنية التي بواسطتها يتمّ تفكيك رموز النّص والوصول إلى لبِّه".[2]

وممّا سبق فانّ القواعد النّحويّة في الطريقة المعدّلة، تُدرّس وهي ممزوجة بالتّراكيب والتّعابير السّليمة، وهذا ما يجعلها أكثر حيويّة، لأنّها تتجرّد من جمودها وجفافها، الأمر الذي يؤدّي إلى ترسيخ هذه القواعد في أذهان التّلاميذ، مع إدراكهم لأهميّة النّحو وأنّ إتقانه يؤدي إلى جودة القراءة، وإلى حذق الإملاء وإلى القدرة على الاستظهار وحسن الإلقاء".[3]

ومعنى ذلك أنّ التّلميذ يدرك من خلال هذه الطّريقة أنّ القواعد ليست منفصلة عن الأنشطة الأخرى، وأنّ إهمالها يؤدّي إلى مشاكل في مختلف الأنشطة، لأنّ النّحو وسيلة لتّعلم اللّغة العربيّة وليس غاية في حدّ ذاته.

---

1 – راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 117.

2 – أنطوان طعمة، تعلّمية اللغة العربيّة، ص 131.

3 –المرجع نفسه، ص 131.

3-1 - خطواتها: يتّبع الأستاذ أثناء اعتماده الطّريقة المعدّلة على مجموعة من الخطوات تتمثّل في:[1]

- **التّمهيد:** وهو المدخل إلى موضوع الدّرس، وكلّما كان مشوّقا وجذّابا، لفت انتباه التّلاميذ وتركيزهم، يمكن أن يتّخذ التّمهيد شكل أسئلة حول موضوع الدّرس، أو حديثا قصيرا يستعمل فيه الحكم النّحوي.

- **قراءة النّص:** يقرأ المعلّم النّص قراءة نموذجيّة، مع تغيّر في نبرة الصّوت عند التّلفظ بالكلمة أو العبارة، التي تحمل الحكم النّحوي، ليفكّر فيها التّلميذ، وبعد ذلك تليها قراءات التّلاميذ قراء صحيحة، مع الحرص على جودة الضّبط وإخراج الحروف من مخارجها.

-**مناقشة معاني النّص:** ويتمّ ذلك من خلال مجموعة من الأسئلة المتنوّعة الموجّهة من قبل المعلّم إلى التّلاميذ، والتي تؤدّي الإجابة عليها إلى الظّاهرة المدروسة مباشرة، فيستطيع التّلاميذ استخراج الأمثلة من النّص وكتابتها على السّبورة.

- **إدراك القاعدة النّحويّة:** يتوصّل التّلاميذ إلى اكتشاف الحكم أو القاعدة المتعلّقة بالدّرس بعد المناقشة والتّحليل.

-**التّقويم التّكويني:** يكون مباشرة بعد اكتشاف القاعدة، بحيث يطلّب من التّلاميذ إعطاء أمثلة يستعملون فيها القاعدة، وذلك لمعرفة مدى فهمهم للقاعدة، وقدرتهم على توظيف القاعدة في التّعبير توظيفا صحيحا.

بعد التّطرق إلى أهمّ وأبرز طرائق تدريس النّحو، يمكننا الخروج بالنّتائج الآتية:

- ❖ تتمثّل أهمّ طرائق تدريس القواعد في الطّريقة القياسية والاستقرائية، الطريقة المعدلة بالإضافة إلى طرائق أخرى لم تذكر مثل طريقة الحوار، وطريقة الاكتشاف، طريقة حلّ المشكلات.

1- ينظر: أنطوان طعمة، تعلّمية اللغة العربيّة، ص 133 ، 134 ، 135 .

❖ ليس هناك طريقة تدريس مرفوضة كلّيا وأخرى مقبولة يمكن الاعتماد عليها، لأنّ ليس هناك طريقة تخلو من العيوب، إذ نجد مثلا الطّريقة القياسية رغم فعاليتها، إلّا أنّها تشغل عقل التّلاميذ بحفظ القواعد واستظهارها، على أنّها غاية في حدّ ذاتها، بالإضافة إلى أنّها تفاجئ التّلميذ بالحكم العام، ممّا يؤدّي إلى شعوره بصعوبة المادّة. وهذا ما نجده أيضا في الطّريقة الاستقرائيّة التي يعاب عليها أنّها بطيئة في إيصال القاعدة النّحويّة إلى التّلاميذ بالرغم من أنّها تساعد في إنجاح العمليّة التّعليميّة. أمّا الطريقة المعدّلة فبالرّغم من أنّ إيجابياتها أكثر من سلبياتها، إلا أنّها تجعل التّلاميذ يضيّعون الوقت، لأنّهم ينشغلون بموضوعات بعيدة عن القاعدة النّحوية المرادة.

ويقول دوغلاس براون في هذا الصّدد "مهما تكن طريقة من الطّرق جذّابة لك، ومهما تبدو مفيدة لك، فإنّ أفضل طريقة هي تلك التي تستخلصها أنت بصياغتك الشّخصيّة واختيارك ومراجعتك لها، وبديهي أنّك لا تستطيع أن تعلّم تعليما فعّالا دون فهم الأوضاع النّظريّة المتنوّعة، فذلك هو الأساس الذي يمكنك أن تختار عليه ما تراه من طرق، وما لم يكن هذا الأساس في نظريّتك، فإنّك سوف تصبح منقادا لطريقة تفكير واحدة، بل تصبح دمية دون تحكّم ذاتي"[1].وعليه لا بدّ للمعلّم ألّا يسير على طريقة واحدة في تدريس القواعد، وإنّما يجب عليه أن يختار الطريقة المناسبة للظّروف المحيطة، وما تتطلّبه طبيعة المادّة وحالة التّلاميذ وعدم التّقيّد بطريقة واحدة.

[1]–أنطوان طعمة وآخرون، تعلّمية اللغة العربية، ص 137.

المبحث الثّاني: صعوبات تدريس القواعد النّحويّة

تؤدّي القواعد النّحويّة دورا هاما في مجال ضبط الأداء اللّغوي، سواء النّطق أو الكتابة أو القراءة، فهي تعين على استخدام اللّغة استخداما صحيحا، وتنمّي في التّلاميذ مجموعة من المهارات كالملاحظة والتّفكير وغيرها.

ولكن رغم هذه الأهميّة إلّا أنّ الشّكوى من صعوبة هذه المادّة، تزداد يوما بعد يوم من قبل المعلّمين والمتعلّمين، في شتى المراحل الدّراسيّة، فترى ماذا يُقصد بالصعوبات، وفيما تكمن؟

1-الصّعوبات:

1-1 - **لغة:** إنّ كلمة صعوبة مأخوذة من الجذر اللّغوي (ص ع ب) "صعب صعوبة أي اشتدّ وعسر يقال صعب الأمر، صعب الرّجل وصعبت الدّابة".[1] وعليه فمن خلال هذا التّعريف اللّغوي يظهر لنا بوضوح دلالة الصّعوبة التي توحي إلى العسر أو العائق وهذا ما نجده في التّعريف الاصطلاحي، وهو على النّحو الآتي:

1-2-الصّعوبات اصطلاحا: يعرّفها الدفاعي بأنّها: "عائق يبعث في التّلاميذ الحيرة، ويتطلّب جهدا فرديّا أو جماعيّا مباشرا أو غير مباشر".[2] وعليه فإنّ الصّعوبة هي الحاجز الذي يقف أمام التّلاميذ عند التعلّم، بمعنى أنّها حالة من الارتباك والغموض في الفهم تحُول دون تحقيق الأهداف المرجوّة ولذلك فإنّ تخطيه يتطلّب جهدا، ويمكن القول إنّ الصّعوبة هي عدم القدرة على فهم أو تنفيذ وتحقيق شيء بسهولة، الأمر الذي يستدعي من التّلاميذ العمل عليه لفهمه، كما يقوم الأستاذ بدوره بتذليل هذه الصّعوبات، وجعل ما هو غير مفهوم مفهوما وواضحا.

1- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، دار الكتب العلمية، بيروت، دط، 1436 هـ - 2011 م، مادة (صعب)، ص 533.

2- نجم عبد الله غالي الموسوي، "صعوبات تعلم مادة قواعد اللغة العربية "، مجلة دراسات تربوية، كلية التربية جامعة تلمسان، الجزائر، العدد 5، كانون الثاني 2009، ص 154.

تظهر صعوبة القواعد النحوية جليّا في الأخطاء النّحوية التي تكثر في كتابات المتعلمين بالإضافة إلى أنّ هناك دراسات وأبحاث علميّة كثيرة، تؤكّد هذه الصّعوبات، وعليه يمكن تصنيف هذه الصّعوبات نوعها، كالآتي:

2-صعوبات تتعلّق بطبيعة القواعد النحوية والمنهاج:

2-1-صعوبات تتعلّق بطبيعة النّحو: لقد أصبحت القواعد النّحويّة من الموضوعات التي ينفر منها التّلاميذ، ويشكو منها المعلمون، وذلك لجفاف النحو المقدم إليهم في كل المراحل، ويعود ذلك إلى كون النحو "تحليلا منطقيا وفلسفيا للغة أكثر منه علم وصفي قائم على سرد الظواهر، وصوغ الحقائق في نظريات"[1] ومعنى ذلك أنّ القواعد النّحويّة، تعتمد على التّحليل المنطقي لاستنباط الأحكام من الأمثلة المتنوّعة، وهذا ما يتطلّب قدرات عالية من التّلاميذ لفهم هذه المادة، وهذا ما يؤكّد عليه الأستاذ " إبراهيم محمّد عطا "في قوله "إنّ النّحو بحاجة إلى إعمال العقل والفكر، لأنّ دوره في أداء المعنى معروف، والطّالب يميل إلى أن يريح نفسه من ذلك، ويهرب إلى الفروع التي تعفيه من التّفكير".[2]

وعليه فإنّ صعوبة النّحو في حدّ ذاته، هو نتيجة لإقحام الفلسفة والمنطق في دراسته و"أحسن مثال على إقحام الفلسفة والمنطق في دراسة اللّغة فلسفة العامل والمعمول...". [3]

ومنه نستنتج أنّ مسألة العوامل اللّغويّة، هي التي جعلت القواعد صعبة، لأنّها معقّدة وأثارت الكثير من الجدل، ويقصد بالعامل والمعمول؛ أنّ لكلّ حادث محدثا ولكلّ سبب مسببا وعليه، فالقواعد النّحويّة تقوم على هذا المنطق، بمعنى أنّ هناك عاملا يجعل من الفاعل مرفوعا ومن المفاعيل منصوبة، والفعل المضارع مجزوم أو منصوب ... إلخ.

1 - أنطوان طعمة وآخرون، تعلّمية اللغة العربية، ص 121

2- إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، ص277.

3 - أنطوان طعمة وآخرون، تعلّيمية اللّغة العربيّة، ص 121، 122.

بالإضافة إلى ذلك، هناك صعوبة أخرى تكمن في بناء النّحو، وذلك لأنّه يعتبر "نحو لهجات متعدّدة، أفرزت تعدّدا في وجوه الحكم الواحد، ممّا يُساق شاهدا الحرف "لم" الذي اعتُبر جازما في الأعمّ الأغلب، ومُلغى لا عمل له حينا وناصبا أحيانا".[1]

ومقصود ذلك، أنّ القواعد النّحويّة متشعّبة ومتعدّدة، تكثر تفصيلاتها، بحيث تتعدّد الحالات على الحكم الواحد، وهذا ما يجعل صعوبتها وتعقيدها أمرا واردا، لأنّ تزاحم هذه القواعد لا يساعد على تثبيت المفاهيم في أذهان التّلاميذ بقدر ما يشوّشها، وهذا سبب يجعل من القواعد تفوق مستوى التّلاميذ وقدراتهم.

ومن جهة أخرى نجد أنّ كثافة المادّة وضخامتها، لها أيضا دور في صعوبة هذه المادّة في حدّ ذاتها، وذلك لأنّ كثافة المادّة وتعدّدها تثبط عزيمة التّلاميذ، وتثقل كاهلهم، ونجد أنّ أسباب هذه الكثافة، تعود إلى عوامل متعدّدة هي:[2]

1-تعدّد آراء النّحاة تجاه المسألة الواحدة، فمثلا نجد إعراب كلمة "شيخ" في الآية ﴿**وَهَذَا بَعْلِي شَيْخًا**﴾، [سورة هود، الآية: 72]. قد أعربت بسبعة وجوه، أحدهما أن يكون "**هذا**" مبتدأ و"**بعلي**" بدلا منه و"**الشيخ**" خبرا، أو أن يكون "**بعلي**" عطف بيان و"**شيخ**" خبر ... أو أن يكون "**بعلي**" و"**شيخ**" جميعا خبرا واحدا أو أن يكون "**شيخ**" بدلا من "**بعلي**".

وعليه فإنّ النّحاة اختلفوا في إعرابهم لمسألة واحدة، وهذا ما جعل القواعد النّحويّة تكثّف الأمر الذي أدّى بالنّحاة إلى تأليف كتب في مسائل الخلاف، ومن أبرزها نجد (كتاب الأنباري "الإنصاف في مسائل الخلاف"؛ وكتاب "مسائل خلافية في النّحو" للعكبري؛ وكتاب "ائتلاف النّصرة في اختلاف نحاة الكوفة والبصرة" للزّبيدي...).

2-خلط المستعمل بالمهجور، فنجد أنّ الكتب المدرسيّة تحتوي على الكثير من المسائل والمواد التي لا تستعمل ولا تفيد التّلاميذ، مثل أخوات كاد – كرب – جرى – اخلولق، بالإضافة إلى

1- أنطوان طعمة، تعلّمية اللّغة العربيّة، ص 122.

2- ينظر: المرجع نفسه، ص 122، 123، 124

الإكثار من الشّروحات والعلل، كشرح علل الممنوع من الصّرف والخوض في شروطه وأحكامه المتعدّدة، فكلّ هذا يجعل التّلميذ يستصعب هذه المادّة، لأنّه لا يستطيع أن يستوعب أن يكون للاسم عشرات الجموع، ما بين جمع قلة وكثرة، قلة وكثرة، وجمع سالم وجمع تكسير، وغيرها من الحالات الأخرى.

وعليه نجد أنّ هذه الفكرة قد تمّ تأكيدها من قبل العلماء والباحثين، ويظهر ذلك في هذا القول: "إنّ كثرة الأوجه الإعرابيّة والتّعريفات والشّواهد والنّوادر والشّواذ، وشيوع المصطلحات كلّها ترهق المتعلّم، وتدكّ ذهنه وتستولي على وقته، ممّا ينجم عنه اضطراب المتعلّم في حفظ المصطلحات، والتّعريفات والحدود التي لا تتوافق مع تفكيره وقدراته العقليّة".[1]

ومن خلال ما سبق يتّضح أنّ صعوبات تعلّميّة القواعد النّحوية، تكمن في طبيعة المادّة في حدّ ذاتها، وهذا لكثرتها وتشعبها، ممّا يجعل فهمها وإدراكها صعبا بالنّسبة للتّلميذ، وهذا ما يؤثر سلبا أيضا على فعاليّة الأستاذ، وذلك أنّ القواعد النّحويّة مادّة جافة، لأنّها تقوم على التّجريد الأمر الذي يجعلها بعيدة عن الحياة التي يعيشها التّلاميذ.

2-1-1- العمليّات العقليّة التي تقوم عليها بنية النّحو: سبق القول بأنّ القواعد النّحوية تقوم على التّحليل المنطقي، ولذلك نجد أنّها تستند إلى عمليّات عقليّة مختلفة، تجعل في بعض الأحيان استيعاب الدّرس النّحوي أمرا صعبا، ويمكن تقسيم هذه العمليّات إلى نوعين، يسيرة تتمثّل في الملاحظة والتّصنيف، وأخرى معقّدة تتمثّل في التّجريد والاستدلال.

2-1-2-العمليّات العقليّة اليسيرة في بنية النّحو العربي:

-**الملاحظة:** ويمكن تعريفها على أنّها "عمليّة داخليّة عقليّة... تؤدّي إلى تكوين مخزون من الصّور الذّهنيّة التي تستند إلى أوجه الشّبه المستنتجة من بين الموضوعات المدركة بالحواس أو التّأمل العقلي..."،[2] ومعنى ذلك أنّ الملاحظة عمليّة فكريّة، يستعمل فيها التّلميذ التّأمّل

1 -ظبي سعيد السّليطي، صعوبات تعليم القواعد النحوية وتعليمها، ص400.

2 - حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربيّة في المرحلتين الإعداديّة والثّانوية، ص303.

العقلي لإدراك أوجه التّشابه والاختلاف للموضوعات المعرضة له، وذلك لبناء صورة في العقل حول الموضوع المدروس، ففي الإعراب مثلا نجد أنّ التّلميذ يلجأ إلى ملاحظة بنية الكلمة من خلال التّذكير والتأنيث، الإفراد والجمع التّنكير والتّعريف، وكذا ملاحظة موقع الكلمة في الجملة. وتأتي بعد هذه العمليّة عمليّة التّصنيف التي لا تقلّ أهمّية عن الملاحظة، وهي كالآتي:

-**التّصنيف:** لا يمكن الاستغناء عن التّصنيف في النّحو لأنّ: "استنتاج المعنى الوظيفي للكلمة في التّركيب يعدّ نهاية لتصنيف عقلي، بدأ بملاحظة الكلمة وتحديد نوعها وموقعها".[1] وذلك أنّ التّصنيف يمكّن التّلميذ من التّمييز بين الأصناف المختلفة المقدمة له، وذلك بتصنيفها بحسب أوجه التّشابه، وهذا ما يمكّنه من معرفة العلاقات بين الموضوعات الملحوظة.

2-1-3-العمليّات العقليّة المعقّدة في بنية النّحو العربي: تنقسم إلى التّجريد والاستدلال.

-**التّجريد:** تحدث عمليّة التّجريد بعد عمليّتي الملاحظة والتّصنيف، وذلك من خلال استخلاص العلاقة الموجودة بين الموضوعات "لأنّ نتائج الملاحظة والتّصنيف، تترابط لكي تسهم جميعها في معطيات عمليّة التّجريد، وليكونا هما الأساس اللّازم للوصول إلى الأفكار النّحويّة الكبرى سواء كانت هي المفهومات النّحويّة أم القواعد ذاتها".[2] وعليه فالتّجريد لا يحدث إلّا بعد الوصول إلى استنتاج يعمّم فيه كلّ العلاقات، بمعنى أنّ نهاية التّجريد يكون بالوصول إلى استنتاج ما.

الاستدلال: تأتي عمليّة الاستدلال بعد التّجريد، أي بعد الاستنتاج، وعليه نجد أنّ "الاستنتاج عمليّة حاكمة لكلّ من الاستدلال والتّجريد أو هو المفصل الرّابط بينهما".[3] فالاستدلال لا يحدث

1 - حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، ص 304.

2 - المرجع نفسه، ص 305.

3 -المرجع نفسه، ص 305.

إلّا بعد التّجريد، إذ غايته الوصول إلى استنتاج معين، ونخلص إلى القول إنّ الاستدلال هو تبرير ذلك الاستنتاج من خلال استخدام الأدلّة في تنفيذ الأحكام النّحويّة.

وخلاصة ما سبق، فإنّ القواعد النّحويّة تعتبر مجموعة من التّجريدات العقليّة التي جعلت النّحو يتّصف بالجفاف والصّعوبة، ولذلك فإنّ التّلميذ يتوصل إلى فهم القواعد النّحويّة من خلال عمليّات عقليّة، كالملاحظة والتّصنيف والتّجريد، وهذا ما يختم عليه أن يكون مزوّدا بقدرات خاصّة، كالقدرة على الاستنباط والقدرة على التّعميم، والقدرة على التّعليل، وكذا قدرة الإدراك حتى يتمكّن من معرفة العلاقات التي تربط بين الكلمات فيما بينها.

2-2- صعوبات تتعلّق بالمنهاج: يعتبر المنهاج والمقرّرات الدّراسية لأيّ مادة من المواد الدّراسية، المنطلق الأوّل والأساسي الذي لا غنى عنه لتحقيق الأهداف من الدّراسة.

وعليه نجد أنّ المنهاج والمقرّرات تؤثّر في صعوبة القواعد النّحويّة، وتسبّب ضررا في تعليمها وتعلّمها، وذلك لأنّ "الطريقة المتّبعة في توزيع برنامج الدّروس قائمة على النّظرة التّصنيفيّة للوحدات اللّغويّة، بعيدا عن النّظرة البنيويّة التّفريعيّة التي يقوم عليها النّحو العربي الأصيل، وهي تفصل بين الدّروس رغم التّرابط المنطقي الموجود بينها".[1] ويقول الأستاذ علي الجمبلاطي والأستاذ أبو الفتح التوانسي أيضا في هذا الصّدد متحدّثا عن المنهاج: "ولكنّه في الوقت نفسه يقوم علي مبدأ شديد الضّرر بتعليم القواعد، وهو مبدأ تفتيت الموضوعات، فمثلا نجد أساليب الشّرط تدرّس في صفّ وجواب الشّرط المقترن بالفاء يدرّس في صفّ آخر".[2] ومعنى ذلك أنّ المقرّرات التّعليميّة لم يراع فيها التّسلسل الموجود بين الدّروس، بحيث نجد أنّها غير متسلسلة تسلسلا منطقيا، فهي قائمة على تفتيت وتفريق الموضوعات المترابطة على السّموات الدّراسيّة وهذا يقف عائقا أمام التّلميذ لفهم القواعد النّحويّة.

---

1 - صليحة مكي وآخرون، طريقة تعليم وتعلم اللغة العربية في المدرسة الأساسية الجزائرية، -الطّور الثالث أنموذجا- مركز البحث العلمي والتّقني لتطوير اللغة العربيّة، كرّاسات المركز، ع3، 2006م، الجزائر، ص 10.

2- علي الجمبلاطي، أبو الفتح التوانسي، الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية و التربية الدينية، دار نهضة مصر للنشر و التوزيع، القاهرة، ط2، 1975، ص 264.

فمثلا نجد أنّ درس الجملة الاسمية (المبتدأ والخبر) تفصله مجموعة من الدّروس النّحويّة عن درس دخول "كان وأخواتها" على الجملة الاسميّة، وبذلك يكون هذا التّسلسل المنطقي الذي يتناول كلّ عنصر لغوي منفردا ومنعزلا عن العناصر اللّغوية الأخرى، سببا رئيسيّا يجعل من القواعد النّحويّة عرضة للنّسيان، وبالتّالي صعوبتها وتعقيدها، وهذا ما تؤكّد عليه الأستاذة صليحة مكّي في قولها: "فالمعلّم حسبما لاحظناه في العمليّة التّعليميّة يقدّم الأبنية العربيّة للتّلاميذ مجزّأة ومنعزلة عن بعضها البعض... متبعا البرنامج المسطّر و منهاج اللّغة العربيّة، فيصعب على المتعلّم فهم الدّروس".[1]

وعليه فإنّ الطريقة المتّبعة في وضع البرامج والمقرّرات تجعل إدراك التّلاميذ للقواعد وفهمها أمرا صعبا، ولذلك لابدّ للمقرّرات الدّراسية أن تتضمّن فقط المادّة التي تكون الحاجة إليها ماسّة في ضبط اللّغة وصحّتها، وتكرارها في جميع الصّفوف مع التّعمّق فيها بمراعاة النّمو العقلي واللّغوي للتّلاميذ مع عدم الفصل بين الدّروس المترابطة.

بالإضافة إلى ذلك نجد أيضا أنّ الأستاذ "راتب قاسم عاشور" يشير إلى أنّ صعوبات القواعد النّحويّة يمكن أن يكون سببها هو غياب التّدرج والتّسلسل المنطقي فيقول:" إنّ المقرّرات الدّراسيّة لا تعنى بتتابع أبواب النّحو وقواعده وتعميق مفاهيمه تعميقا متدرّجا؛ بل إنّ الكثير منها لا يهتمّ بالتّفصيلات المهمّة التي توضّح القاعدة وتساعد على فهمها".[2] من خلال هذا القول يتبيّن أنّ الأستاذ "راتب قاسم عاشور" قد أشار إلى فكرة في غاية الأهميّة، تتمثّل في أنّ واضعي البرامج والمقرّرات، قد أهملوا في القاعدة النّحويّة الكثير من التّفاصيل التي تساعد التّلاميذ على فهمها كإدراج الأمثلة للتّوضيح، والاستعانة بالأشكال والرّموز لأنّه كما، فإنّ "الرّمز أكثر ترسّخا وأسرع تعلّقا في الذّهن وأسهل حفظا من الألفاظ التي تثقل الذّاكرة وتتعرّض للتّداخل والنّسيان".[3] ولتأكيد

1 – صليحة مكي، طريقة تعليم وتعلّم اللغة العربيّة في المدرسة الأساسية الجزائرية، ص11.

2– راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربيّة بين النّظرية والتّطبيق، ص 109.

3– صليحة مكي، طريقة تعليم وتعلّم اللغة العربيّة في المدرسة الأساسية الجزائريّة، ص 16.

ذلك، أدرجنا مثالا حول قاعدة وردت في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة متوسط، حول بناء الفعل الماضي، وهي كالآتي: [1]

- **يبنى الفعل الماضي على الفتح إلّا إذا اتّصلت به واو الجماعة فيبنى على الضّم، أو اتّصلت به التاء المتحرّكة أو نون النّسوة أو "نا" الدّالة على الفعل فيبنى على السّكون.**

أستنتج2: حول اسم الفعل الماضي.

- **اسم الفعل الماضي يدلّ على معنى الفعل، وينوب عنه، ولا يقبل علاماته.**
- **اسم الفعل الماضي يدل على فعل ماض، وقد وضع من أوّل الأمر ليدلّ عليه.**

من خلال القاعدتين السّابق عرضهما، يتبيّن لنا أنّ هذه القواعد النّحويّة خالية من الشّواهد والأمثلة، ومن شتى الوسائل المساعدة على الفهم، كما أنّها جاءت على شكل نصٍّ تخلو من الأشكال المساعدة على تقريب المعنى للتلاميذ، مثل المخطّطات الذّهنيّة وغيرها ولهذا، فإنّ التّلميذ يصعب عليه فهم هذه القواعد، لأنّها خالية ممّا يثير انتباهه ويجذبه إليها. وعليه فمن هذه النّاحية، فإنّ صعوبة القواعد النّحويّة، تعود أسبابها إلى النّقائص الموجودة في المناهج والمقرّرات الدّراسية، التي اعتمد فيها على التّوزيع العشوائي لدروس النّحو دون مراعاة مبدأ التّدرّج والتّسلسل في تقديم الدّروس من السّهلة إلى الصّعبة، وهذا ما أثّر سلبا على التّلاميذ تجاه هذه المادّة.

1 – ميلود غرمول، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثالثة من التّعليم المتوسّط؛ أوراس للنشر والتّوزيع، الجزائر، ط2، 2017 ص 19 و54.

ومن ناحية أخرى فإنّ القواعد النّحويّة، بالرغم من أنّها مهارة تكتسب بكثرة الممارسة والتّدريب، إلّا أنّ واضعي البرامج والمقرّرات الدّراسية، قد أهملوا التّدريبات اللّغوية وخصّصوا لها نصيبا قليلا، وهذا يحول دون اكتساب القواعد النّحويّة، وما يؤكّد ذلك نجده فيما يلي: "من خلال معاينتنا للعمليّة التّعليميّة السّائدة في المدرسة الأساسيّة الجزائريّة، تبيّن لنا وجود نقص كبير في الممارسات اللّغويّة، التي من شأنها ترسيخ الدّروس في أذهان التّلاميذ، فعندما قارنّا بين حصص عرض الدّروس وحصص التّمارين، وجدنا أنّ حظّ التّطبيق من الدّرس، ضئيل إذا ما قورن بمرحلة العرض ... وبالتالي وجدنا أنّ التّمارين التي تجرى في القسم عددها لا يتعدّى الواحد أو الاثنين فقط، فالتّلاميذ يحفظون القاعدة ويستظهرونها، دون أن يتجاوزوا هذه المرحلة واستعمالها كوسيلة تساعدهم على التّعبير السّليم".[1]

من خلال ما سبق يمكن القول بأنّ ضعف التّلاميذ في القواعد النّحويّة، لا يعود إلى سبب واحد، لأنّ هناك دراسات ترى بأنّ صعوبة القواعد النّحويّة تعود إلى المادّة نفسها، وذلك لأنّها مادّة متشعّبة، مبنيّة في تشعّبها على أسس منطقيّة وفلسفيّة، ودراسات أخرى ترجعها إلى طرائق التّدريس التي تقوم على الحفظ والاستظهار، وإهمال الفهم والاستعمال، في حين يرى آخرون أنّ سبب هذه الصّعوبة، يعود إلى المتعلّم وقدراته وخصائصه وكذا المناهج والمقرّرات.

ولكن حسب رأيي فإنّ المشكل الحقيقي ليس في النّحو ذاته، بقدر ما هو في طريقة التّدريس وطريقة المعلّم في معاملته وتقديمه للدّرس النّحوي، لأنّه كما سبق القول، فإنّ المعلّم الناجح هو في حدّ ذاته طريقة ناجحة، يمكن أن يذلّل الكثير من الصّعوبات، والنّقائص الموجودة في المقرّرات والمناهج، وكذا المادّة وغيرها، ويكون كلّ ذلك من خلال مهاراته وحسن تصرّفه.

1- صليحة مكي، طريقة تعليم وتعلم اللغة العربية في المدرسة الأساسيّة الجزائريّة، ص 17.

3-صعوبات تتعلّق بالمعلّم والمتعلّم:

3-1-صعوبات تتعلّق بالمعلّم، وطريقة تدريسه: ما زالت الشّكوى متواصلة لدى التّلاميذ من القواعد النّحويّة، ولذلك نجد أنّ مستواهم ضعيف في هذه المادّة مبرّرين ذلك، بأنّ الدّرس النّحوي ليس ممتعا يفتقر إلى الحيويّة، ولذلك يلقّنونه من دون رغبة، وهذا ما يفسّر نفورهم من تعلّم القواعد النّحويّة.

ومنه نتساءل هل يمكن أن يكون المعلّم وطرائق تدريسه وأساليبه سببا في جعل القواعد النّحويّة صعبة؟

يرى الكثير من الباحثين أنّ صعوبة النّحو لا ترجع إلى طبيعة القواعد النّحويّة وتجريدها بل ترجع إلى طبيعة التّدريس وإعداد المعلّم، فمعلّم اللّغة العربيّة يؤدّي دورا هاما في تيسير النّحو أو تعقيده، وذلك لأنّ صعوبة عرض المعلّم للمادّة النّحويّة على التّلاميذ وتعقيدها، والتّعامل معهم بالخشونة والجفاف وإهمال الفروق الفرديّة الموجودة، وعدم تشويقهم وترغيبهم في النّحو، كلّها أسباب تحول دون تحقيق الأهداف المرجوّة، وهذا ما يجعل التّلميذ يضع في عقله فكرة حول صعوبة النّحو، وأنّه لا يستطيع إدراكه واستيعابه، وعليه فإنّ طريقة الأستاذ وأسلوبه هو حجر الأساس في العمليّة التّعليميّة، لأنّ "المعلّم النّاجح هو في حقيقته طريقة ناجحة لتوصيل الدّرس إلى المتعلّمين بأيسر السّبل، لأنّ مهما كان المعلّم غزير المادّة، وعلى دراية بكلّ قواعد النّحو، لكنّه لا يمتلك الطريقة الجيّدة، فإنّ النّجاح لن يكون حليفه في عمله".[1] وذلك لأنّ الأستاذ الذّكي والنّاجح هو الذي يأخذ من شتى الطّرائق ما يتناسب مع تلاميذه، وما يناسب مادّة الدّرس وما يحيط به من عوامل خارجيّة، وعليه فلا بدّ للمعلّم أن يمتلك طريقة تساعد التّلاميذ على فهم القواعد بأيسر الطرائق وأبسطها، فيوفّر الجهد والوقت، لأنّ المعلّم الذي لا يملك طريقة فعّالة في التّدريس تصبح مادّته عديمة الجدوى، لذا فنجاح المعلّم يقاس بمدى قدرته على جعل التّلاميذ يعملون ويفهمون ومدى قدرته على تذليل الصّعوبات.

1- على حسين الدّليمي، كامل محمود نجم الدّليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، ص 34.

وعليه فإنّ صعوبة القواعد النّحويّة تعود إلى الأساليب والطرائق المتّبعة في تدريسها، لأنّنا لو تتبّعنا مسار ظهور الصّعوبات، لوجدنا أنّها بدأت عندما تحوّل تدريس القواعد من اعتبارها وسيلة إلى اعتبارها غاية، يسعى إليها المعلّم والمتعلّم، وهذا ما جعل التّلميذ يقع في إبهام وغموض فالقواعد النّحويّة أصبحت تدرّس ليحفظها التّلاميذ حفظا ببغاويّا، ثم يطلب منهم إعادة استظهارها دون فهم المعنى الذي تؤدّيه الأحكام النّحويّة، فيفهمونها فهما ظاهريا.

"ومن قديم ما يروى أنّ رجلا قال لصديقه: ما فعل فلان بحماره؟ قال: باعهِ، قال: قلْ بَاعَهُ قال: فلمَ قلت بحمارِهِ؟ قال الباء تجر، قال: فمنْ جعل باءَك تجرّ وبائي ترفع؟ ".[1] ومعنى ذلك أنّ التّلاميذ يدرسون القواعد ظواهر منفصلة عن المعنى، فخفيت عنهم أهمّية هذه القواعد الأمر الذي زاد فهم النّحو سُوءًا، باعتباره غاية وليس وسيلة، فالمعلّم يقدّم الأحكام النّحويّة ويلقّنها للتّلاميذ من دون تعريفهم الغاية منها، وهذا ما جعلهم يعزفون عنها، فالهدف من هذه القواعد في نظرهم، يقف عند القدرة على الإعراب فقط.

وتعلّل بنت الشّاطئ ذلك بقولها: "إنّ عقدة الأزمة ليست في اللّغة ذاتها، وإنّما في كونها نتعلّم العربيّة قوالب صنعة وإجراءات تلقينيّة، وقوالب صمّاء، نتجرّعها تجرّعا عقيما بدلًا من أن نتعلّمها لسان أمّة ولغة حياة"،[2] ومنه فإنّ الطّريقة المتّبعة في تعليم النّحو جعلت منه صعبا لأنّها تقوم على تلقين وحفظ الأحكام النّحويّة ثم استذكارها، مهملا في ذلك المعنى الذي تؤدّيه، وهذا ما أدّى إلى صعوبات لدي التّلاميذ في استيعاب بعض الدّروس المقدّمة، لأنّهم لا يكتسبون هذه القواعد إلّا بشكلٍ سطحيٍّ ومؤقّتٍ، ولا يُتقنون استعمالها، وسريعا ما ينسونها، لكون الطّريقة المتّبعة غير مناسبة، الأمر الذي ينعكس سلبا على مردوديّة التّعليم بأكمله، لأنّ المعلّم تناسى أهميّة النّحو في كونه وسيلة لغاية أكبر، وهي تعلّم اللّغة العربيّة وإتقانها بشكل سليم.

وعليه يقول أحد النّحويّين المعاصرين عن النّحو: "مازال نحو العربيّة عند أهلها عسيرا غير يسير، ووعرا غير ممهّد منحرفا على غير قصده، لا يخلو من تعقيد ولا يسلم من انحراف، ومازال

1 – أنطوان طمعة وآخرون، تعلّمية اللغة العربيّة، ص116.

2 –عائشة عبد الرحمان (بنت الشاطئ)، لغتنا والحياة؛ دار المعرفة، مصر، 1971، دط، ص196، 197.

هذا النّحو مثار الشّكوى من المعلّمين والمتعلّمين على السّواء، يبدؤونه ولا يكادون يبلغون منه غاية أو يصلون فيه إلى نهاية... ولا يدركون منتهاه، كلّما توسّعوا فيه اتّسع أمامهم بحاله، وتشعّبت مسالكه، فشغلتهم فيه الوسيلة عن الغاية".[1]

ومنه فإنّ المعلّمين يهتمّون بتدريس القواعد النّحويّة على أنّها غاية في ذاتها، وذلك لتشعّبها وتعدّدها، فيصعب تحديد أوّلها من آخرها، هذا ما أدّى بالتّلاميذ وحتّى بعض علماء اللّغة إلى النّفور من الدّرس النّحوي. بالإضافة إلى ذلك، فإنّ اتجاه المعلّم إلى استعمال اللّغة العامّية في القسم يؤدي إلى الضّعف اللّغوي عند التّلاميذ، وذلك لأنّهم لا يستمعون إلى اللّغة العربيّة الفصحى من المعلّم فالاستماع إلى القوالب اللّغويّة الصّحيحة والسّليمة، له أهميّة بالغة لاكتساب اللّغة العربيّة، "لأنّ السّمع أبو الملكات اللّغويّة".[2] على حسب تعبير ابن خلدون، ولذلك نجد أنّ الأستاذ صالح بلعيد يقول في هذا الصّدد "إنّ دور الأستاذ لا يُستهان به في اكتساب المتعلّمين مهارات اللّغة الفصيحة فإذا تعوّدوا منه سماع لغة سليمة المعنى، سلمت ألسنتهم من الأخطاء اللّغويّة المسموعة والمكتوبة على أوراق امتحاناتهم، فلا بدّ أن تتوفّر لدى معلّم المراحل التّعليميّة الكفاءات المعرفيّة اللّازمة في القدرة على نقل المادّة الدّراسيّة على أكمل وجه، والكفاءات الأدائية في قدرته على استخدام الأساليب، والطّرق المناسبة التي تساعده على توصيل المحتوى التّعليمي إلى التّلاميذ".[3] فللمعلّم مكانة هامّة لإيصال المعارف إلى التّلاميذ، ويتحقّق ذلك من خلال اكتساب المعلّم مهارات مختلفة تمكّنه من أداء مهامه، والتي تتمثّل في امتلاك المادّة المعرفيّة، والقدرة على استعمال مختلف الطّرائق، والوسائل للوصول إلى إفهام الدّروس للتّلاميذ، بالإضافة إلى أنّ الأستاذ صالح بلعيد يركّز على ضرورة تحدّث المعلّم باللّغة العربيّة الفصحى، لأنّ التّلميذ يتعلّمها من خلال الاستماع والمحاكاة والممارسة، أمّا إذا حدث العكس، فإنّ ذلك سيجعل من القواعد النّحويّة أكثر صعوبة.

1- علي حسن الدلّيمي، كامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، ص12

2 - ابن خلدون عبد الرّحمان، المقدّمة، الدّار التونسية للنّشر والتّوزيع، تونس، ط1، 1984م، ص1129.

3- صالح بلعيد، ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، دار هومة للنشر، الجزائر، دط، ج4، 2009م ص 57 .

ويمكن أن نضيف سببا آخر، يتمثّل في أنّ عسر القواعد النّحويّة مرتبط باستعمال المعلّم للمصطلحات الغامضة التي لا تُفهم دلالاتها، مثل مستتر، الحركة المقدرة للثّقل والتّعذّر، العامل المعمول، القرينة...الخ. فكثيرا ما يصادفنا تلاميذ نجد أنّهم لا يميّزون بين الحركة المقدرة للثقل والمقدرة للتّعذر[1]، ولهذا فإنّ الإفراط في استعمال مثل هذه المصطلحات يقف عائقا أمام التّحصيل وهذا ما يؤيّده ابن خلدون في قوله "اعلم أنّه ممّا أضرّ بالنّاس في تحصيل العلم الوقوف على غاياته، كثرة التأليف واختلاف الاصطلاحات في التّعليم، وتعدّد طرقها ثم مطالبة المتعلّم والتّلميذ باستحضار ذلك".[2]

ومنه نستنتج أنّ المعلّم وطريقة تدريسه تؤدي دورا جوهريّا، في جعل القواعد النّحويّة عسيرة أو يسيرة، لأنّ الطريقة المتّعبة في التّدريس أحيانا، تشكّل صعوبة، وذلك عندما لا تتناسب مع مستوى التلاميذ، ولهذا فإنّ اختيار المعلّم للطّريقة النّاجحة لإفهام التّلاميذ، يسدّ ثغرات كثيرة قد تكون في المنهج أو الكتاب أو حتى التّلميذ.

وعليه نقول إنّه لا بدّ للمعلّم أن يربط القواعد النّحويّة بالحياة التي يعيشها التّلميذ، لكي يشعر بأهميتها، لأنّ إدراك المتعلّم لأهميّة ما يتعلّمه يثير فيه الدّافعية والرغبة لتعلّمه، لأنّنا نجد أنّ التّلميذ في المدارس الجزائرية لا يحسّ بأهميّة القواعد، لذلك لا يمكن له أن يحسن تناولها ما لم تقدّم على أنّها جزء هام من الحياة، ومنه فإنّه من الضّرورة اعتماد المعلّم على طريقة التّشويق في التّدريس، لأنّ التّدريس بطريقة آلية وجافّة تختلف عن التّدريس بالتّشويق والنّشاط والتّركيز على اهتمامات التّلاميذ.

3-2- صعوبات تتعلّق بالمتعلّم: يعتبر المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة، إذ إنّ نجاح هذه العمليّة يتوقّف على مدى استعداد التّلاميذ لاستقبال المعارف، ولذلك لا بدّ من مراعاة خصائصهم الجسميّة والقدرات العقليّة، لأنّ الالتفات إلى هذه الخصائص له دور جوهريّ في تحقيق التّعلم، كما أنّ عدم

1- ينظر: أنطوان طعمة وآخرون، تعلّمية اللغة العربيّة، ص 126.

2- ابن خلدون، المقدمة، ص 1021.

حرص المعلّم على إثارة وتعزيز المتعلّم يؤدي إلى صعوبات في استيعاب المادّة المدروسة، وفيما يلي تفصيل لذلك.

إنّ فهم القواعد النّحوية من أصعب المشكلات التي يواجهها التّلاميذ لذا أصبحت مصدرا للنّفور، فعزفوا عن الاهتمام بها ودراستها، وهذا ما زاد الطّين بلّة، فتعقّدت أكثر فأكثر، ولعلّ ذلك يبيّن لنا أنّ غياب الدّافعيّة، والرّغبة يؤثّر في صعوبة تعلّم القواعد، وهذا ما يؤدّي إلى عدم تحقيق الأهداف المرجوّة بديل أنّ "الدّافعية تساعد المتعلّم على تعلّم القواعد وتفهّمها، ويمكن للمعلّم أن يجعل الدّراسة قائمة على حل المشكلات، فالأخطاء التي يكثر شيوعها وتكرارها في كتاباتهم وقراءاتهم يمكن أن تكون محورا لدراسة النّحو"،[1] ومعنى ذلك أنّ اعتبار المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة والاهتمام به، والانطلاق من أخطائه لبناء التّعلّمات، يمكّن التّلميذ من استيعاب القواعد النّحويّة، لأنّ ذلك يشعره بأهميّة هذه الدّراسة، فينشأ عنده الميل إلى دراسة هذه القواعد التي يتوقّف استيعابها على التّحفيز والدّافعيّة هذا من جهة، ومن جهة أخرى، وممّا لا شكّ فيه أنّ القدرات العقليّة للتّلاميذ تؤثر تأثيرا كبيرا في التّعلّم، وذلك لأنّ عرض قواعد لا تتناسب مع قدراتهم العقليّة يجعل منهم عاجزين أمام فهمها واستيعابها، لكون القواعد النّحوية، تقوم على عمليّات عقليّة معقّدة وجب أن تناسب قدرات التّلاميذ، إذ " إنّ ما يعرض على الطّلبة يجب أن يراعى فيه النّمو العقلي فيما يتعلّق بقدرتهم على التّجريد والتّعميم وتطبيق القانون".[2]

بالإضافة إلى ذلك، فإنّ بُعد القواعد النّحوية عن الحياة التي يعيشها التّلاميذ تجعلهم لا يحسّون بأهميّة دراسة القواعد، وهذا ما يجعلهم لا يحسنون تناولها، ما لم تقدّم على أنها جزء من الحياة.

يقول الأستاذ قاسم عاشور في كتابه حول صعوبات تعلّم القواعد النّحويّة: "هناك أسباب ترجع إلى أنّ الطّالب بين جدران الصّف يدرس شيئا من النّحو، فإن خرج من صفّه وترك قاعة الدّرس، لم يلمس أيّ تطبيق ولا استخدام لما درسه، وبذلك تحدث الفجوة بين ما يدرسه الطّالب

1 – طعمة أنطوان وآخرون، تعلّمية اللغة العربية، ص 110.

2 – ظبي سعيد السّليطي، صعوبات تعليم القواعد النّحوية وتعلّمها، ص 403.

وبين ما هو يطبّق على أرض الواقع"،[1] ودلالة ذلك أنّ المادّة العلميّة المقدّمة للتّلاميذ لا يمكن أن يفهموها ويكتسبوها، ما لم تثره وتجذبه، فكلّما كان ما يدرسونه له أهميّة في حياتهم أقبلوا عليه والعكس صحيح، فميول التّلاميذ وارتباط ما يتعلّمونه باهتماماتهم وحياتهم الواقعيّة، يؤثّر في استيعاب القواعد النّحويّة، وأنّ إهمالها يؤدّي إلي ظهور صعوبات في تعليم هذه المادّة وتعلّمها.

1- راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق، ص109.

المبحث الثّالث: تيسير القواعد النّحويّة

إنّ القواعد النّحويّة تعتبر محورا أساسيّا من محاور تعلّم اللّغة العربيّة، ونظرا لكون المعلّمين والمتعلّمين يعانون من صعوبات في تعليم وتعلّم هذه المادّة، ظهرت محاولات كثيرة لتذليل هذه الصعوبات، فاتّجه الكثير من الباحثين والدّارسين إلى العمل على وضع تبسيطات عديدة لتيسير النّحو، وتبسيطه على المتعلّمين ومعالجة طرائق تدريسه، فنجد أنّ هذه الجهود برزت في العصر القديم والحديث.

فلقد بدأ التّيسير في العصر القديم على شكل متون ومختصرات وشروح وحواشي وبعد ذلك، ظهرت مؤلّفات مختلفة في هذا المجال، مثل "مقدّمة في النّحو" لخلف الأحمر وألّف الكسائي "المختصر في النّحو"، وألّف ابن خياط "الموجز في النّحو"، والتّفاحة "لابن النّحاس وابن جنّي "اللّمع"، الأجرومية لصّنهاجي ... وغيرها من المؤلّفات التي سعت إلى تيسير النّحو وتبسيطه على التّلاميذ.[1]

أمّا في العصر الحديث، فأبرز من برع في هذا المجال نجد رفاعة الطّهطاوي، طه حسين، حنفي ناصف علي الجازم، إبراهيم مصطفي، شوقي ضيف... إلخ.[2] وعليه فإنّ أقلام القدماء والمحدثين كتبت الكثير من المحاولات، لتيسير النّحو على المتعلّمين، وفيما يأتي عرض مختصر لأهمّ هذه المحاولات قديما وحديثا.

[1] – ينظر: مختار بزاوية، النحو العربي ومحاولات تسيره – دراسة وصفية تحليلية – أطروحة الدكتوراه في اللغة العربية معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة وهران 1 أحمد بن بلة، سنة 2017/2016، ص ج (المقدمة).

[2]– ينظر: المرجع نفسه، ص د (المقدمة).

1-محاولات تيسير النّحو العربي قديما:

من الدّعوات الأولى التي دعت إلى تيسير النّحو نجد:

1-1 -خلف الأحمر "مقدمة في النّحو: تعدّ هذه المحاولة من المحاولات الأولى وأشهرها، بحيث انتقد خلف الأحمر "في رسالته" مقدّمة في النّحو" النّحاة، وبيّن في مطلع هذه المقدّمة الدّواعي والغاية من تأليفه للمقدّمة قائلا: "لما رأيت النّحويين وأصحاب العربيّة أجمعين، قد استعملوا التّطويل وكثرة العلل، وأغفلوا ما يحتاج إليه المبتدئ في النّحو من المختصر والطّرق العربيّة والمأخذ الذي يخف على المبتدئ حفظه ويعمل في عقله، ويحيط به فهمه فأمعنْت النّظر والفكر في كتاب أؤلّفه وأجمع فيه الأصول والأدوات والعوامل على أصول المبتدئين ليستغني به المتعلّم عن التّطويل، فعملت هذه الأوراق، ولم أدع فيها أصلا ولا أداة ولا حجة ولا دلالة إلّا أمليتها فيها، فمن قرأها وحفظها وناظر عليها علِم أصول النّحو كلّه ممّا يصلح لسانه في كتاب يكتبه أو شعر ينشده أو خطة أو رسالة إن ألّفها".[1]

ومعنى ذلك أنّ النّحاة استعملوا عللا كثيرة أثقلت كاهل دارس النّحو، ولذلك يدعو خلف الأحمر في رسالته إلى الاكتفاء في النّحو بما يحتاجه المتعلّم والبعد عن التّطويل والإبقاء على دراسة القواعد التي تصون المتعلّم من الخطأ والتي تمكّنه من الكتابة والحديث بشكل صحيح دون أخطاء.

1-2-عثمان بن عمرو الجاحظ رسائل الجاحظ: يعتبر أيضا من أهمّ المحاولات التي ساهمت في تيسير النّحو وتبسيطه على المتعلّم، ولذلك نجد أنّه نبّهَ في رسالته إلى عدم شغل عقل الطّفل أو المتعلّم إلّا بما يقيه من الوقوع في الخطأ والجهل لأنّ الإكثار من تدريسه النّحو مضيعة للوقت وإتعاب للعقل ويظهر ذلك في قوله: " أمّا النّحو فلا

[1] -خلف الأحمر، مقدّمة في النّحو، تحقيق عز الدين التنوخي، وزارة الثقافة و الإرشاد القومي، دمشق، دط، 1381هـ-1961 م، ص 34 -33 .

تشغل قلب الصّبيّ به إلّا بقدر ما يؤدّيه إلى السّلامة من فاحش اللّحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه، أو شعر إن أنشده ... وما زاد عن ذلك فهو مشغلة عمّا هو أولى به ...".[1]

وعليه فإنّ الإكثار من تعليم القواعد النّحوية، يؤدي إلى ابتعاد المتعلّم من الغاية الحقيقة من هذه المادّة، فينشغل فيها في حدّ ذاتها، متناسيا غايتها الأسمى، وهي القدرة على التّعبير والكتابة، بشكل سليم من خلال استثمار هذه القواعد، ولذلك لا بدّ من التّقليل من القواعد والاحتفاظ فقط، بما يحتاجه المتعلّم والتّركيز عليه ليستوعبه ويكتسبه.

1-3-ابن مضاء القرطبي في "الردّ على النّحاة": يعتبر كتابه من أهمّ الجهود التي بُذلت قبل العصر الحديث، حاول فيه تذليل الصّعوبات التي يعاني منها المتعلّمون في تعلّم النّحو وإيجاد طريقة لتيسيره وتعتبر دعوته هذه من أبرز الدّعوات وأشهرها لإصلاح النّحو.

فلقد رفض ابن مضاء القرطبي فكرة العوامل اللّغويّة، وحاول إبطالها مبيّنا فساد رأي النّحاة فيها فقال: "فمن ذلك ادّعاؤهم أنّ النّصب والخفض والجزم لا يكون إلّا بعامل لفظي وبعامل معنوي، وعبّروا عن ذلك بعبارات توهم في قولنا (ضَرَبَ زيْدٌ عمرًا) أنّ الرّفع الذي في زيد، والنّصب الذي في عمرو، إنّما أحدثه ضرب ... فظاهر هذا العامل أحدث الإعراب وذلك بيّن الفساد".[2] وبالإضافة إلى ذلك نجد أنّ هذا اللّغوي قد رفض التّأويل والتّقدير ودعا إلى إلغاء العلل الثّواني والثّوالث، وإلغاء الأبواب غير العمليّة إضافة إلى إلغائه لنظريّة العامل، لأنّ كلّ هذا عبارة عن تصوّرات باطلة، تجعل من القواعد النّحويّة صعبة، وهذا ما

[1] – عثمان بن عمرو بن بحر الجاحظ، رسائل الجاحظ، تح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ج3 دت، ص 38.

[2] – ابن مضاء القرطبي أبو العبّاس أحمد، الرّد على النّحاة، تح: شوقي ضيف، دار المعارف للنّشر والتّوزيع، ط3 القاهرة، 1977م، ص 76، 77.

تشير إليه هذه الفقرة " بنى ابن مضاء القرطبي كتابه على هدم نظريّة العامل التي تمسّك بها النّحاة وأقاموا عليها نحوهم العربي، ولكنّه لم يدعُ إلى هدم النّحو، وإنما دعا إلى نهجٍ جديدٍ قائم على هدم نظريّة العامل وإلغاء العلل الثّواني والثّوالث ورفض القياس وإسقاط التّمارين غير العمليّة".[1]

وعليه نلاحظ أنّ ابن مضاء دعا إلى منهج جديد يقوم على حذف كلّ ما يمكن الاستغناء عنه والتّركيز على الأساسي والأصلي دون الفرع. وممّا سبق فإنّ عملية تيسير النّحو عرفت جهودا كثيرة من كبار علماء اللّغة العربيّة، وكانت هذه النّماذج إشارة إلى أهمّ منجزاتهم.

2- محاولات تيسير النّحو العربي حديثا:

لقد حظي علم النّحو في العصر الحديث بعناية ملحوظة تسعى إلى تجديد النّحو وتسييره، وفيما يلي ذكر لأبرز هذه المحاولات:

2-1-محاولات إبراهيم مصطفى في كتابه إحياء النّحو: يعدّ إبراهيم مصطفى أوّل من دعا في العصر الحديث إلى إلغاء فكرة العامل، وهذا ما جعل كتابه يحدث ضجّة واسعة حيث بيّن فيه أنّ العامل هو أساس وجود مشكلات وصعوبات في النّحو. ويظهر إصراره على تيسير وتسهيل النّحو جليّا في مقدّمة كتابه بحيث يقول:" أطمع أنْ أغير منهج البحث النّحوي للّغة العربيّة، وأن أرفع عن المتعلّمين إصر هذا النّحو، وأبدّلهم منه أصولا سهلة يسيرة، تقربهم من العربيّة، وتهديهم إلى حظٍّ من الفقه بأساليبها"[2]، وبالفعل فقد قدّم اقتراحات جوهريّة يمكن الاعتماد عليها لتيسير تدريس وتعلّم القواعد النّحويّة، وهذا ما يؤكّده العلامة طه حسين في تقديم الكتاب"أشهد لقد وفق إبراهيم في إحياء النّحو ... فانظر في هذا

[1] – مختار بزاوية، النّحو العربي ومحاولات تيسيره، ص 48.

[2] – إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، دار الكتاب الإسلامي للنشر والتّوزيع، القاهرة ط 2، 1413 م – 1992 م، مقدمة ص أ.

الكتاب، فسترى إبراهيم لا يعرض عليك علما ميّتا، وإنّما يعرض عليك علما حيّا يبعث الحياة في الذّوق، فهو لا يعرض عليك مسائل جامدة هامدة ولكنّه يفتح للنّحويّين طريقا، إن سلكوها فلن يحيوا النّحو وحده، ولكنّهم سيحيون معه الأدب العربي أيضا".[1]

وعليه فمن خلال اطّلاعنا على هذا الكتاب، نجد بأنّ أهم المقترحات والآراء التي تضمّنها تتمثّل في:

– إلغاء فكرة العامل التي تقوم على أنّ كل أثر لا بدّ له من مؤثّر، فالفاعل مثلا حسب هذه النّظرية فإنّه يرفع بسبب الفعل، وأنّ المبتدأ مرفوع بالابتداء..[2] فأبرز بوضوح في هذا المؤلّف أبعاد نظريّة العامل وآثارها السّيئة على النّحو، وبيّن ضرورة إلغائها من أساسها مع إلغاء كلّ ما أقامه حولها النّحاة من أصول فلسفيّة، وما ترتّب من أحكام أصابت النّحو بالتّعقيد والصّعوبة.

– دعا إلى وجوب التّوحيد بين المبتدأ والفاعل ونائب الفاعل من منطلق أنّ حكمها جميعا الرّفع فيقول: " إذا تتبّعنا أحكام هذه الأبواب لم نر ما يدعو إلى تفريقها، ورأينا في أحكامه من الاتّفاق والتّماثل ما يوجب أن تكون بابًا واحدا يعفينا من تشتيت الكلام وتكثير الأقسام".[3] فمن خلال توحيد هذه الأبواب نكون بذلك ابتعدنا من فلسفة العامل وتعدّد الأبواب والأقسام، وهذا ما يؤثّر إيجابا على جعل القواعد النّحويّة سهلة وبسيطة للفهم والإدراك.

–ويمكن أن نسوق مثالا آخر للتّيسير عند اللّغوي "إبراهيم مصطفى" وهو أنّه لا يعترف بالعلامات الفرعيّة، ويدعو في مقابل ذلك إلى إلغائها لكونها تعقيد لما هو في أصله سهل فأورد مثالا حول الأسماء الخمسة، واعتبرها بأنّها كلمات معربة كغيرها، ولذلك فإنّ جعل

[1] – إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، مقدمة ص س.

[2] – ينظر: المرجع نفسه، ص 29 – 30.

[3] – المرجع نفسه، ص 53.

الحروف نائبة عن الحركات في الإعراب لا حاجة له لأنّه تفصيل وتطويل يؤدّي إلى تعقيد الدّرس النّحوي.[1] وخلاصة القول هو أنّ إبراهيم مصطفى جاء باقتراحات ذات أهمية يمكن الأخذ بها لتيسير النّحو على التّلاميذ، وذلك لأنّه يدعو إلى حذف كلّ ما هو زائد – أي ما يمكن الاستغناء عنه – والاحتفاظ بما هو مهمّ لتعلّم اللّغة العربيّة بشكل سليم، لأّن المبالغة والإكثار من التّفاصيل يجعل القواعد النّحوية معقّدة وصعبة.

2-2 - محاولات وزارة المعارف: اتّخذت محاولات التّيسير طابعا رسميّا، وكان ذلك بقرار من وزارة المعارف عام 1938، فتشكّلت لجنة تتكوّن من طه حسين وأحمد أمين وإبراهيم مصطفى ومحمّد أبو بكر إبراهيم عبد المجيد الشّافعي.[2] وقد توصّلت هذه اللّجنة إلى ما يأتي:[3]

-الاستغناء عن الإعراب التّقديري والمحلّي، واعتبار حركات الإعراب أصليّة حسب مواضعها.

- إلغاء الضّمير المستتر جوازا أو وجوبا.

-أن يدرس موضوع التّعجب والتّحذير والإغراء على أنّها تمثّل بعض أساليب اللّغة العربيّة.

- التّقليل من الإسراف في التّعليلات والافتراضات.

وبذلك تكون هذه اللّجنة، قد دعت إلى إلغاء كلّ ما يرهق المتعلّم والاستغناء عن الإسراف في القواعد والتّعمق فيها.

[1] -ينظر: إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، ص 108، 109.

[2] - ينظر: إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، ص 278.

[3] - ينظر: المرجع نفسه، ص 279.

2-3- محاولات شوقي ضيف في كتابه تجديد النّحو: حاول شوقي ضيف في كتابه (تجديد النّحو) تبسيط القواعد النّحويّة لتتماشى مع قدرات التّلاميذ، بحيث وضع ستّ أسس لتجديد النّحو، وكان مصدر فكرة التّجديد عنده هو كتاب الرّد على النّحاة لابن مضاء القرطبي، ومن الأسس التي وضعها الأستاذ شوقي ضيف لتجديد النّحو نذكر ما يأتي:

- دعا إلى إعادة تنسيق أبواب النّحو، بحيث يستغني عن طائفة منها، بردّ أمثلتها إلى الأبواب الباقية، حتى لا يتشتّت فكر دارس النّحو من كثرة الأبواب، لأنّ ذلك يتعب قواه العقليّة.[1]

- إلغاء الإعراب التّقديري والمحلّي في المفردات المقصورة والمنقوصة والمضافة إلى ياء المتكلّم والمبنيّة، ويقول في هذا الصّدد: "فلا داعي لأن يقال في مثل " جاءَ الفتى " الفتى: فاعل مرفوع بضمّة مقدّرة منع من ظهورها التّعذر، ولا في مثل "جاء القاضي" القاضي: فاعل مرفوع بضمّة مقدرة منع من ظهورها الثّقل، بل يكتفي في مثل الفتى والقاضي بأنّ كلّا منهما فاعل فحسب، ولا داعي لأن يقال في مثل "هذا زيدٌ " هذا مبتدأ مبني على السّكون في محل رفع، بل يكتفى في مثله بأن يقال هذا مبتدأ فحسب".[2]

وبحكم هذا المنطلق، فإنّ تدريس القواعد النّحويّة على الطريقة التي أشار إليها المؤلّف، تجعل القواعد النّحويّة في غاية السّهولة على التّلاميذ، لأنّه يركّز على وظيفة القواعد في الاستعمال، بدلا من أن يكون همّة الأساسي هو حفظ هذا الإعراب واستظهاره في كلّ مرّة، مع العلم أنّ الإعراب التّقديري والمحلي من أصعب المسائل التي يعاني معها التّلاميذ. وبالإضافة إلى ذلك، دعا إلى إلغاء العلامات الفرعية في الإعراب لأنّه لا يمكن للفتحة أن تكون نائبة عن الكسرة في الممنوع من الصّرف، ولا الكسرة نائبة عن الفتحة في

[1]- ينظر: شوقي ضيف، تجديد النّحو، درا المعارف للنّشر والتّوزيع، القاهرة، ط 6، دت، ص 11،12.

[2]- المرجع نفسه، ص23.

جمع المؤنّث السّالم، ولا الواو نائبة عن الضّمة في الأسماء الخمسة وجمع المذكّر السّالم.[1] وذلك لأنّ وضع التّلاميذ أمام مثل هذه الافتراضات، تجعله يتوه وتختلط عليه الأمور ولذلك دعا إلى إلغاء العلامات الفرعية.

– ومن الأسس التي أدرجها أيضا لتيسير النّحو، أنّه لا يجب أن تعرب كلمة لا يفيد إعرابها أي فائدة في صحّة النّطق أو الكتابة، لأنّه يعتبر الإعراب وسيلة لصحّة النّطق وليس غاية في حدّ ذاته، ودعا في مقابل ذلك إلى إلغاء إعراب بعض الأدوات كإلغاء إعراب "لا سيما" وبعض أدوات الاستثناء، و"كم" الاستفهامية والخبرية، وأدوات الشّرط الاسميّة و"أن" المخففّة و"من أنْ" الثّقيلة و"كأن" المخفّفة،[2] ويؤكّد أيضا بأنّ النّحاة قد أسرفوا على أنفسهم في إعراب أدوات الاستثناء (ما خلا – ما عدا – ما حشى – غير – سوى) في حين أنّها جميعا أدوات للاستثناء، وما بعدها منصوب.[3] وبهذا الاختصار يكون الأستاذ شوقي ضيف، قد جعل من الإعراب يسيرا بعدما اعتراه التّعقيد والتعسير.

ومنه فإنّ تجديد النّحو وتيسيره على التّلاميذ يكون بحذف التّفاصيل والزّوائد الكثيرة التي تعقّد النّحو وتصعب تعلّمه، مع الإبقاء على المهمّ الذي يؤدّي إلى سلامة اللّغة فالإعراب ليس غاية في حدّ ذاته، وإنّما وسيلة لغاية كبرى، وهو تعلّم اللّغة العربيّة، وبهذا فإنّه من الضّروري التّركيز فقط على ما يخدم ذلك.

[1]– ينظر: شوقي ضيف، تجديد النحو، ص 26.

[2]– ينظر: المرجع نفسه، ص 26 – 27.

[3]– ينظر: المرجع نفسه، ص 76.

2-4-محاولات لجنة تخطيط الإعدادي والثّانوي: لقد قدّمت لجنة تخطيط الإعدادي والثّانوي تقريرا توضّح فيه أهمّ الأسس التي ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار في تطوير مباحث النّحو في كلّ مرحلة من مراحل التّعليم العام، وتتمثّل هذه الأسس في:[1]

- حذف بعض الأبواب النّحوية التي تصعب على الطلاب.
- الاقتصار في بعض المباحث على ما يلائم مستويات الطّلاب.
- إضافة بعض الأبواب النّحويّة التي يحتاج إليها الطلاب.
- نقل بعض المباحث النّحويّة من صف إلى آخر.

وعليه فمن خلال عرضنا لأهمّ الجهود والمحاولات التي بذلت لتيسير النّحو وتبسيطه وتجديده، ليسهل على المتعلّمين تعلّمه، فيتبيّن لنا أنّ تسيير النّحو هو تيسير في طريقة تدريسه، وتيسير للمحتوى النّحوي الدّراسي، ليكون متناسبا مع خصائص التّلاميذ وقدراتهم بالإضافة إلى إيجاد المناخ اللّغوي اللّازم لتحقيق التّعلّم، لأنّه ليس من الممكن ابتكار نحو جديد يخالف ما اتّفق عليه النّحاة "فإذا كان تيسير فهو تيسير تعليم النّحو وهذا هو الأمر المستطاع، بل الأمر الذي ينبغي أن يشغل المعنيّين بتعليم اللّغة بدءا من اشتقاق أهدافها وانتهاءً بأساليب تقويم تعليمها، أي منهج تعليم اللّغة العربيّة في التّعليم العام كلّه، وفي كلّ مرحلة من مراحله".[2]

وانطلاقا من ذلك، قدّم العديد من المختصّين نقاطا يجدر بواضعي البرامج التّعليميّة مراعاتها، مثل التّخفيف من التّفاصيل والتّعليلات، التي يزدحم بها النّحو والاقتصار على القليل الأساسي الذي يعمل على صيانة اللّسان من اللّحن والخطأ، مع الاهتمام بما له علاقة بحياة التّلاميذ، وذلك ليبقى النّحو راسخا في ذاكرة التّلاميذ ظاهرا على

[1]-ينظر: حسني عبد الهادي عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، ص 319.
[2]- المرجع نفسه، ص 312.

استعمالاتهم اللّغويّة، وذلك بالبحث عن أبسط الأحكام التي تعصم اللسان من الوقوع في الخطأ، وإدراجها في البرامج، وفي ذلك ابتعاد عن الأحكام المعقّدة والمتشعّبة التي لا تلائم التّلاميذ.[1]

وعليه فإنّ تيسير النّحو، يكون من خلال الإعداد النّحوي الجيّد لمعلّم اللّغة العربيّة، ووضع محتوى نحوي مناسب لقدرات التّلاميذ يراعى فيه الفروق الفرديّة فيما بينهم مع العمل على إيجاد طريقة تناسب الدّرس النّحوي، وذلك من خلال استثمار إيجابيات كلّ طريقة لإيصال الدّرس النّحوي للتّلاميذ بأبسط الجهود، وكلّ ذلك تمّ تأكيده من خلال الدّراسات والتّجارب الحديثة، التي بحثت عن طرائق لعلاج الضّعف في القواعد النّحويّة وبالتّالي قدّمت حقائق مهمّة، وجب مراعاتها أثناء تعليم القواعد النّحويّة وهي على النّحو التّالي :

3-حلول للنّهوض بمستوى التّلاميذ في القواعد النّحويّة:

3-1-حلول تتعلّق بالمنهج: للارتقاء بمستوى التّلاميذ في القواعد النّحويّة لا بدّ لواضعي البرامج الدّراسيّة مراعاة ما يلي:

- الاقتصار على الأبواب التي لها صلة بصحّة الضّبط وتأليف الجمل تأليفا صحيحا.[2] أي أن نختار من النّحو ماله صلة وثيقة بالأساليب التي يستخدمها التّلميذ في حياته، والاستغناء عمّا لا يفيد المتعلّم في الاستخدام اللّغوي حتى لا يتحمّل التّلاميذ فوق طاقتهم.

- إعادة ترتيب القواعد النّحويّة في المدارس، بما يتناسب مع مستوى كل مرحلة وتوزيعها على المراحل المختلفة بالتّدريج، مع الحرص على التّدرج في عمق المحتوى اللغوي المدروس

[1] – ينظر: حسني عبد الهادي عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، ص 316.

[2] – ينظر: ظبي سعيد السّليطي، صعوبات تعليم القواعد النحوية وتعلمها، ص 401.

من السّهل إلى الصّعب[1]، وذلك حتى يتمكّن التّلاميذ من فهم واستيعاب هذه المادّة بطريقة جيّدة.

-التّقليل من كم المحتوى النّحوي والإكثار من الأنشطة والتّمارين المختلفة لأنّها تلعب دورا هامّا لتثبيت المعلومات[2]، لكون هذه المادّة تفهم وتوضّح من خلال كثرة المران والممارسة عليها.

-الاتّجاه إلى تدريس النّحو الوظيفي – أي القواعد التي يستعملها التّلاميذ ويحتاج إليها، الذي يعصم اللّسان من الخطأ أثناء النّطق، ويسلم القلم من الخطأ أثناء الكتابة والتّخفيف من النّحو غير الوظيفي الذي لا يستفاد منه، إلا في حالات نادرة في ضبط الكلمات.[3] ومعنى ذلك الابتعاد عن تدريس الظواهر اللّغوية التي لا يستعملها التّلاميذ سواء في النّطق أو الكتابة والتي لا تنفعهم لسلامة لغتهم.

– تأجيل دراسة بعض الأبواب النّحوية إلى المراحل الجامعيّة وتجريد القواعد من فلسفة العوامل النّحويّة والتّمرينات التي لا جدوى منها[4]، وذلك بالتّقليل من الدّروس وترك بعضها للمراحل اللّاحقة من التّعليم.

3-2-حلول تتعلّق بطريقة التّدريس: إنّ الحقيقة التي لا يمارى فيها هي أنّ تحقيق الغرض من تدريس القواعد النّحويّة يكون بأفضل الطرائق وأمثلها، ولذلك لابدّ للطريقة المثالية أن يتحقّق فيها ما يلي:

---

[1] – ينظر: حسني عبد الهادي عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربيّة في المرحلتين الإعدادية والثانوية، ص122.

[2] – قاسم عاشور، أساليب تدرس اللغة العربية بين النظرية والتّطبيق، ص110.

[3] – ينظر، فيصل حسين طحمير العلي، المرشد الفني لتدريس اللغة العربيّة، ص 217و218.

[4] – ينظر، عبد الحميد إبراهيم قادري، مسلكيّة تدريس اللغة العربيّة في التّعليم المتوسّط، دار هومة، الجزائر، ط2، 2018 ص82.

-أن تكون طريقة التّدريس غير ثابتة، بل لا بدّ من أن تتنوّع الطرائق وتتكامل في الحصّة الواحدة وفي الموضوع الواحد، لأنّ التّعلّم لا يحدث بطريقة واحدة، لأنّ الفرد يتعلّم استماعا ورؤية وتحدّثا وقراءة وكتابة.[1] ولذلك وجب التّنويع في أساليب التّدريس.

يقول الباحث "فيصل حسين" وهو يخاطب المعلّم: "اتّبع أيسر طرق العرض، ودعك من الطرق المعقّدة، أنظر أيها أفضل لك ونفّذها فبيدك أنت أيها المدرّس أن تعقّد الطّلاب من النّحو أو تبسّطه لهم فيجدوا المتعة في دراسته"[2]، ولذلك لابدّ للمعلّم أن يجد طريقة تتناسب مع تلاميذه ليحقق النّجاح في إيصال الفكرة إلى التّلاميذ، لأنّ الطريقة يمكن أن تعقّد الدّرس النّحوي، كما يمكن لها أن تجعله سهلا ومشوّقا.

- تدرس القواعد في إطار الأساليب المحيطة بواقع التّلاميذ والتي يستخدمها في التّعبير عن أفكاره، والحرص على عدم خروج النّماذج المستعملة عن هذه الأساليب[3]، وذلك لأنّ التّلميذ ينجذب إلى ما هو موجود في حياته وما يحيط بها.

- أن تكون طريقة تدريس القواعد في المرحلة الأولى قائمة على تدريب التّلاميذ على النّطق السّليم ومحاكاة الأساليب الخالية من الأخطاء النّحويّة دون عرض القاعدة، وفي المرحلة اللّاحقة يتّبع المعلّم مع تلاميذه أسلوب الاستقراء في توضيح القاعدة، لأنّ قدرة التّلاميذ على التّعليل والاستنباط، قد نمت ونضجت في هذه المرحلة،[4] وبذلك فإنّ تدريس التلاميذ القواعد من المرحلة الأولى، جعلتهم يواجهون صعوبات في هذه المادّة الأمر الذي أدى إلى تكوّن الفكرة الخاطئة حول صعوبة النّحو.

---

[1]- ينظر: حسني عبد الهادي عصر، الاتّجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربيّة في المرحلتين الإعدادية والثانوية، ص108.

[2]- فيصل حسين طحمير العلي، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، ص 221.

[3]- ينظر: عبد الحميد إبراهيم قادري، مسلكية تدريس اللغة العربية في التعليم المتوسط، ص81.

[4]- ينظر: المرجع نفسه، ص81.

3-3-حلول تتعلّق بالمعلّم: من واجب المعلّم أن يراعي أثناء تدريسه للقواعد النّحويّة ما يلي:

-أن يهيّئ التّلاميذ نفسيا وفكريّا للدّخول في الدّرس،[1] وذلك من خلال الاستفادة من الأحداث الواقعيّة، التي تخدم موضوع درسه وبذلك يمهّد لدرسه ويربطه بسابقه.

-اعتماد عنصر التّشويق والتّرغيب لتحبيب هذه المادّة والإقبال على دراستها، كما نجد أنّ الباحث "فيصل طحمير علي" قد ركّز على بعض النّقاط المهمّة وهي:[2]

-مراعاة الفروق الفرديّة ومستويات التّلاميذ ونموّهم اللّغوي مع تعويدهم سماع الأساليب العربية الصّحيحة.

- الحرص على المراجعة والتّذكير واستغلال فروع اللّغة العربيّة الأخرى، فإذا صادف كلمة أو جملة عن موضوع النّحو الذي مرّ معهم، فعلى المعلّم اغتنام هذه الفرصة وتذكيرهم بتلك القاعدة.

- أن يعمل على تحسين الفهم وتوضيح المادّة المدروسة، وجعل التّلاميذ يستقرئون الجزئيات بأنفسهم، والتّدريب المتواصل على الاستخدام الصّحيح أثناء الدّرس وبعده، وحسن توجيههم كلّما ظهرت أخطاؤهم في التّطبيق[3]، وذلك بهدف تنمية قدرات التّلاميذ اللّغوية.

- أن يحرص المعلّم دوما على أن يصل التّلاميذ إلى القاعدة النّحويّة من خلال الاستقراء والاستنتاج والتّعليل، وذلك من خلال التّركيز على القاعدة الأصليّة،[4] لأنّ تعويد التّلاميذ

---

[1]- ينظر: حسني عبد الهادي عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، ص 334.

[2]- ينظر: فيصل حسين طحمير العلي، المرشد الفنّي لتدريس اللّغة العربيّة، ص 221، 217.

[3]- ينظر: عبد الحميد إبراهيم قادري، مسلكية تدريس اللغة العربية في التعليم المتوسط، ص 81.

[4] -ينظر: حسني عبد الهادي عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، ص336.

على استعمال مثل هذه العمليات العقلية، يمكّنهم من القدرة على حلّ المشكلات التي تعترضهم.

3-4-حلول تتعلّق بالمتعلّم: يقف نجاح عمليّة تعليم القواعد النّحويّة عند المتعلّم، لأنّه هو المحور الأساس في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، ولذلك وجب الأخذ بعين الاعتبار ما يلي:

– ضرورة وجود علاقة بين دروس النّحو والحياة التي يعيشها التّلاميذ.[1] لأنّ وضوح الهدف والغاية من تدريس القواعد في عقله يشعره بأهمّيتها، فيبذل جهدا لتعلّمها.

– استغلال دافعيّة التّلاميذ لتعلّم القواعد النّحويّة وفهمها جيّدا، مع الانطلاق من أخطائه وجعلها محورا للدّراسة4، لأنّ ذلك يجعله يرسّخ المعلومات في ذهنه ولا تكون عرضةً للنّسيان.

– ما يعرض على التّلاميذ يجب أن يراعى فيه النّمو العقلي، فيما يتعلّق بقدرتهم على التّجريد وتطبيق القانون.[2] لأنّ مناسبة المحتوى الدّراسي لقدرات التّلاميذ يؤدّي إلى تحقيق الأهداف المرجوّة، هذا بالإضافة إلى ضرورة الاهتمام بالجانب النّفسي أيضا للتلاميذ والعمل على إيجاد طريقة لإثارة انتباههم.

وفي ختام هذا المبحث نستنتج أنّ عمليّة التّيسير انطلقت منذ القديم إلى عصرنا هذا هدفها النّهوض باللّغة العربيّة، وذلك من خلال تذليل الصّعوبات التي يعاني منها التّلاميذ في القواعد النّحويّة والسّبيل إلى ذلك يكون بإيجاد طريقة تيسير تدريسها.

ولقد انتهت محاولات هؤلاء الباحثين والدّارسين إلى ضرورة إلغاء نظريّة العامل والإعراب التّقديري والمحلّي، وإلغاء كلّ ما هو إضافة وزيادة عن الحاجة، وذلك لتقريب

[1] – ينظر: قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 110.

[2] – ينظر، ظبي سعيد السّليطي، صعوبات تعليم القواعد النّحوية وتعلّمها ص403.

[3] – ينظر: المرجع نفسه، ص403.

القواعد من التّلاميذ ليسهل فهمها واستيعابها، لكن على شرط أنْ لا يمسّ هذا التّيسير والتّجديد جوهر اللّغة وأصولها، وعليه فقد جمع الأستاذ "فيصل حسين" كلّ هذه الأفكار في قوله هذا: "أنا أرى أنّ ليس العيب في النّحو أو الصّعوبة فيه بقدر ما هو في طريقة عرض المادّة النّحويّة، وبقدر ما هو في كميّة النّحو المعطاة خلال العام الدّراسي فلو وجد المدرّس الكفء، وقلّلت المادّة النّحويّة، وتمّ وضع المناهج المتدرّج في صعوبة الموضوعات النّحويّة وأُلّفت الكتب التي تمتاز بسهولة العرض، ووضع التّدريبات المناسبة لتغلّبنا على الصّعوبة في تدريس النّحو، ولمّا لجأنا إلى عمليّة تحجيم النّحو أو تقزيم مادّة النّحو".[1] وعليه فمن الضّروري التّركيز فقط على ما يقوّم لسان التّلاميذ من فاحش الخطأ والزّلل ،مع إهمال كلّ ما هو نادر الاستعمال وتأجيله إلى وقت آخر مناسب.

[1]- فيصل حسين طحمير العلي، المرشد الفنّي لتدريس اللّغة العربيّة، ص214.

الفصل الثّالث:

صعوبات تعليم وتعلّم القواعد النّحويّة في الطّور المتوسّط

(الدّراسة الميدانية)

❖ **الإطار المنهجي للبحث الميداني**

–تحديد مجتمع وعيّنة البحث

– تحديد أداة البحث

– حدود البحث

❖ **المبحث الأول: تحليل المقابلة الخاصّة بالأستاذات واستخلاص النتائج**

- تحليل الأجوبة ومناقشتها
- النّتائج المستخلصة

❖ **المبحث الثاني: الاستبانات الخاصّة بالتّلاميذ وتحليلها**

- جدولة البيانات وحسابها
- تحليلها ومناقشتها
- النتائج المستخلصة

يحتوي هذا المبحث وصفا شاملا، لكلّ الإجراءات المتعلّقة بالقسم الميداني للبحث، وكذا المنهجيّة المتّبعة في بناء هذه الدّراسة الميدانية، بحيث يبدأ بوصف العيّنة المدروسة والتّعريف بأداة البحث، وبيان حدود الدّراسة.

الإطار المنهجي للبحث الميداني:

1-التّعريف بميدان البحث وعيّنته:

1-1-ميدان الدّراسة: بطاقة فنّية حول المؤسّسة التي تمّت فيها الدّراسة:

تقع متوسطة "مجقان رابح" بحي أيت أعمر، بلدية أيت بوادو، تحمل اسم المجاهد" مجقان رابح"، كان تاريخ إنشائها في عام 1998 م، وكان أوّل يوم للدّراسة فيها يوم 02 سبتمبر 1998.[1] يبلغ عدد القاعات فيها عشرين (20) قاعة للتّدريس، أمّا الجناح الإداري فإنّه يتكوّن من خمسة (5) مكاتب.

أمّا فيما يخصّ العدد الإجمالي للتّلاميذ في هذه المؤسّسة، فهي تحتوي على 370 تلميذا منهم 206 ذكرا و164 أنثى، ويبلغ عدد تلاميذ السّنة الثّالثة متوسّط، وهي العيّنة المدروسة خمسة وثمانين[85] تلميذا، ويشرف على تدريس التّلاميذ في هذه المتوسّطة خمسة وثلاثون[35] أستاذا منهم ستّة أساتذة يدرسون اللغة العربيّة، أمّا عدد العاملين في المؤسّسة، فهو تسعة وعشرون[29] عاملا.

1-2- عيّنة البحث:

لقد تمّ اختيار العيّنة المدروسة من متوسطة "مجقان رابح" من دائرة أيت بوادو واضية، بحيث تمّ توزيع أربعة وثلاثين (34) استبيانا على تلاميذ السّنة الثّالثة متوسّط، وكان ذلك وفق ثلاثة أقسام هي : الثالثة متوسّط واحد(3م1)، الثالثة متوسّط3(3م3)، الثالثة متوسّط (3م6).

[1] -مقابلة مع مديرة المؤسّسة، "هـ ـ ج "، يوم 23-05-2021 على الساعة 10:35 د.

أمّا الأساتذة فقد اخترت عيّنة البحث من المؤسّسة نفسها، وذلك من خلال إجراء مقابلة مع ستّ أستاذات يدرّسن السّنوات الثّالثة متوسّط.

3-1 - تحديد المدّة الزّمنيّة للدّراسة:

لقد دامت الزّيارة الميدانيّة لهذه المؤسّسة، مدّة أسبوع من 23 ماي 2021 إلى غاية 27 ماي 2021، حيث قمت بحضور حصص مع أستاذات اللّغة العربيّة في أقسام السّنة الثّالثة متوسط مع إجراء مقابلات معهنّ، وكان ذلك في الفصل الأخير من السّنة الدّراسية 2020-2021، لأختتم هذه الزّيارة بتوزيع الاستبانات على التّلاميذ، وكان عددها أربعة وثلاثين (34) استبانة.

2-التّعريف بأداة البحث وأهمّ مكوّناتها:

2-1- تعريفها: تتمثّل أداة البحث في الاستبانة والمقابلة، ويمكن تعريف الاستبانة على أنّها "وسيلة من وسائل جمع البيانات، تعتمد أساسا على استمارة تتكوّن من مجموعة من الأسئلة ترسل بواسطة البريد أو تسلّم إلى الأشخاص الذين تمّ اختيارهم لموضوع الدّراسة، ليقوم بتسجيل إجاباتهم عن الأسئلة الواردة فيها، ويتمّ ذلك دون مساعدة الباحث للأفراد سواء في الأسئلة أو في تسجيل الإجابات عنهم".[1]

وعليه فإنّ الاستبيان أداة للبحث ووسيلة مهمّة، لجمع البيانات بطريقة سهلة وسريعة ولذلك لا يمكن للباحث أن يستغني عنها، وهذا ما يؤكّده الباحثان "وائل عبد الرحمن التلّ وعيسى محمد قحل" بقولهما أنّ الاستبانة هي "الأداة المفضّلة والملائمة للحصول على الحقائق أو المعلومات أو البيانات المرتبطة بحالة معيّنة أو مشكلة معيّنة، شريطة بنائه بشكل سليم، وبالمقارنة

[1] - عبد الله محمد الشريف، مناهج البحث العلمي، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية للنشر والتّوزيع، مصر، ط1، 1996م ص 123.

مع أدوات البحث الأخرى فإنّه يعدّ أكثرها كفاية لأنّه يستغرق وقتا أقصر وتكلفة أقلّ ويسمح بجمع البيانات من أكبر عدد من أفراد عيّنة البحث".[1] أمّا عن مكونات هذه الأداة فهي كما يلي:

2-2 – مكوّناتها: يمكن أن نقسّم مكوّنات الاستبانة إلى قسمين أساسيين: قسم يتعلّق بالبيانات الشّخصية للعيّنة المدروسة من حيث الجنس والعمر، وقسم يتعلق بأسئلة موجّهة للتّلاميذ تتمحور في مجملها حول الصّعوبات التي يواجهونها، ولقد تمّ تصنيف هذه الأسئلة في ثلاثة محاور مختلفة، محور خاص بأسئلة حول المعلّم وآخر بالمتعلّم وآخر بالمادّة لنختتم بمحور أخير خاص بالتّطبيقات. وعموما نجد أنّ الاستبانة تتضمّن نوعين من الأسئلة:

- ✓ **أسئلة مفتوحة:** يترك فيها المجال للتّعبير عن الآراء للحصول على إجابات أكثر.
  أسئلة مغلقة: تكون الإجابة فيها بـ " نعم " أو " لا "

كما اعتمدنا "المقابلة" مع الأساتذة، حيث طرحنا عليهم مجموعة من الأسئلة حول ما يتعلّق بصعوبات القواعد النّحويّة وأسبابها، وذلك من أجل التعرّف عليها، لإيجاد حلول من شأنها تذليل هذه الصّعوبات، وعليه تعرف هذه الأداة (المقابلة) بأنّها عبارة عن معلومات شفويّة يقدّمها المبحوث، من خلال لقاء يتمّ بينه وبين الباحث أو من ينوب عنه، والذي يقوم بطرح مجموعة من الأسئلة على المبحوثين، وتسجيل إجابات على الاستمارات المخصّصّة لذلك."[2] هذه الأداة من أبسط الأساليب التي يمكن استخدامها للحصول على معلومات تخدم موضوع البحث، بحيث يستطيع المبحوث إبداء رأيه، بكل حرّية ممّا يجعل الباحث يجمع معلومات دقيقة ومهمّة، لأنّه في تفاعل مباشر مع الأشخاص.

3-حدود البحث: إنّ النتائج المتوصل إليها في هذا البحث الميداني، تنطبق على عينة البحث، وتخص المؤسسة التعليمية المختارة، وذلك خلال السنة الدراسية 2020-2021م.

[1] –وائل عبد الرحمن التل، وعيسى محمد قحل، البحث العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية، دار الحامد للنشر، عمان الأردن، ط2، 2007، ص66.

[2] – إيكان سومية، أدوات البحث العلمي، جامعة حسيبة بن بوعلي، شلف، محاضرات السنة أولى ماستر، ص 2.

المبحث الأوّل: تحليل المقابلة الخاصّة بالأستاذات واستخلاص النّتائج

1-تحليل أجوبة المقابلة:

المحور الأوّل: البيانات الشّخصيّة

1-جنس الأستاذات:

يتّضح من خلال المقابلة أنّ كلّ الأساتذة العاملين في متوسطة "مجقان رابح" والخاصّة بالأقسام الثّالثة من التّعليم المتوسّط إناث، ويعود ذلك إلى أنّ العنصر الأنثوي أكثر إقبالا على مهنة التّعليم مقارنة بالذّكور، وعليه فلقد أثبتت الإحصائيّة الأردنيّة أنّ عدد المعلّمات في كافة المراحل التّعليميّة أعلى من عدد المعلّمين، كما كشفت آخر الأرقام في الجزائر سيطرة العنصر النّسوي على أهمّ قطاعين في الوظيفة العموميّة، وهما التّربية والصّحة، حيث قدّر عدد النّساء العاملات في قطاع التّربية بأكثر من 275 ألف امرأة أغلبهنّ يشتغلن في التّدريس.[1]

وعليه نجد أنّ عدد الإناث في المدارس أعلى من عدد الذّكور، وذلك لأنّ المرأة بفطرتها وأحاسيسها مجبولة على التّربية، أمّا الذّكور فيفضّلون التّوظيف في أسلاك أخرى كالمديرين والمفتّشين أو المراقبين ... الخ.

ولكن رغم ذلك فإنّ وجود العنصر الذّكري في سلك التّعليم ضروريّ، وهذا ما يثبته الطّبيب النّفساني آلان غوغنبول (Alan Guggenbull) بقوله: "من النّاحية المثاليّة، يستحسن وجود عدد متساو من المدّرسين الإناث والذّكور، لأنّ عدم وجود مدرّسين ذكور، يمكن أن يسبّب مشاكل لبعض الأطفال، لأنّ هناك من يبحث عن مواجهة أو علاقة مع مدرّس رجل، بهدف التّعرف على صفاتهم الذّكورية أو لتطوير علاقة مع وجه ذكوري صاحب سلطة أو لإقامة علاقة طبيعيّة مع شخص يكون ذكرا".[2]

1- ينظر: شيماء رحومة، نون النسوة متصلة بمهنة التعليم في عرف الرجل الشرقي، المواقع الإلكتروني العرب، الأحد 17 ديسمبر 2017 م.

2- نقص رجالي في سلك التعليم، الموقع الالكتروني " سويي أنفو "، 28-11-2020، 10:08 www.swissinf-ch.

ولذلك فمن الضّروري وجود العنصر الذّكري في التّعليم، لأهميّة ذلك في تشكيل شخصيّات التّلاميذ.

2-المؤهّل العلمي:

أمّا عن المؤهّل العلمي، فنلاحظ أنّ الأستاذات متحصّلات جميعا على شهادة اللّيسانس وعدم وجود الأساتذة الحاملين لشهادة الماجستير أو الدّكتوراه، وذلك لأنّ هذه الفئة من الأساتذة يفضّلون العمل في الثّانويات أو الجامعات.

3-الخبرة المهنيّة:

من خلال المقابلة، يتبيّن أنّ هناك تباينا في عدد سنوات الخبرة المهنيّة عند الأستاذات بحيث نجد أستاذتين منهنّ، يمتلكن خبرة من سنة إلى خمس سنوات، وثلاث أخريات بخبرة مهنيّة من عشر إلى خمس عشرة سنة، وهذا يبيّن التّفاوت الموجود في خبرات الأستاذات في مجال التّعليم الأمر الذي يسمح لنا بجمع معلومات حول الظّاهرة المدروسة من فئات مختلفة في خبراتها.

المحور الثّاني: عوامل خاصة بالمعلّم

السّؤال الأوّل: ما هي الطّريقة المتّبعة في تدريسكم للقواعد؟

معظم الأستاذات أجمعن على أنّ الطّريقة المتّبعة في تدريس القواعد النّحويّة هي الطّريقة الاستقرائيّة أو الاستنباطيّة، وهي التي تنطلق من تحليل الأمثلة ومناقشتها، للوصول إلى القاعدة الكليّة، وعليه تعرف هذه الطّريقة بأنها "تبدأ من ملاحظة الأمثلة والشّواهد المختلفة ثم استخلاص القاعدة النحوية التي تجمع بينها، ولعلّ هذا ما يدعو اللغويّين إلى أن يقولوا على أنّ هذه الطّريقة أصلح الطّرق في تعليم القواعد".[1] وعليه فإنّ التّلميذ يتعلّم من خلال هذه الطّريقة الحقائق العلميّة مجزأة من خلال قدراته وخبراته السّابقة التي تساعده في فهم الحقائق الجديدة.

[1] -فطاني، استخدام الطريقة الاستقرائية في تعليم قواعد اللغة المربية، بحث لنيل شهادة الماجستير، كلية اللغة العربية أندونيسيا، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلاميّة، 2010م-2011م، ص3.

ولقد أوضحت الأستاذات أنّ هذه الطّريقة تقوم على مراحل مختلفة، لخّصناها في خمسة مراحل تتمثّل في: وضعيّة الانطلاق، العرض، استخلاص القاعدة ثمّ التّطبيق عليها. ولتوضيح المراحل السّابقة، أدرجنا درسا نموذجيا قدّمته الأستاذة "ب ت" وفق الطّريقة الاستقرائية، وهو كما يأتي:[1]

المقطع الخامس: العلم والتقدم التكنولوجي

المحتوى المعرفي: أفعال الشّروع

السندات: الكتاب المدرسي ص 94 – السبورة – كتب خارجية.

الموارد المستهدفة:

- أن يكون المتعلّم قادرا على التّعرف على أفعال الشّروع (عددها وإعرابها).
- أن يكون المتعلّم قادرا على التّعرف على معمولات أفعال الشّروع (اسمها وخبرها).
- ربط القواعد وتوظيفها في مواقف تعبيريّة مختلفة.

[1] – مقابلة: "ب – ت"، 23 ماي2021م، 14:00، متوسّطة مجقان رابح، أيت بووادو

وضعية	الوضعيات التعليمية التعلمية	التقويم
الانطلاق **مرحلة بناء التعليمات**	مراجعة أحكام درس نصب المضارع بأن المضمرة **1- التمهيد:** سبق أن تعرفتم على النواسخ من يذكرنا بها؟ إن وأخواتها، كان وأخواتها س- ما عمل كان وأخواتها في الجملة الاسمية؟ ج- ترفع المبتدأ وتنصب الخبر إذا سنتعرف اليوم على نواسخ جديدة تعمل عمل كان، تسمى بأفعال الشروع. **الوضعية الجزئية الأولى:** **ألاحظ (الربط والعرض والموازنة)** **اقرأ الأمثلة التالية:** 1- **ابتدأت** الجهود العلمية تتقدم بسرعة، وبدأ العلماء يبحثون عن دواء فعال. 2- **أخذ** المريض يشرب الدواء، **فشرع** المرض يزول عنه. 3- **طفق** المخترع يبتكر، **فانبرت** الدول تشجعه. 4- **جعل** المضاد يقلل أضرار السرطان، **فقام** العلاج يشق طريقه بنجاح. 5- **أنشأت** التكنولوجيات تنتشر، **فهبّ** الناس يقتنونها - قراءة نموذجية للأستاذ تليها قراءتين أو ثلاثة - **المناقشة:** لاحظوا المثال 1 س-ما نوع الكلمة الملونة؟ ج: فعل. س-لنقم بحذفه، ما نوع الجملة حينها؟ ج: جملة اسمية (الجهود العلمية تتقدم بسرعة) س-لنعوض " ابدأت " بـ "كانت"؟ ج: كانت الجهود العلمية تتقدم بسرعة. س-فيم تتشابه الجملتان؟ ج: الاسم الواقع بعدهما مرفوع	**تشخيصي:** سيستنتج عنوان الدرس **مرحلي:** يقرأ الشواهد قراءة إعرابية سليمة يتدخل في المناقشة ويبدي رأيه

	س– ماذا نستنتج؟ ج: أنّ عمل كان وابتدأ هو نفسه وهذا يؤكد أن ابتدأ هو أيضا فعل ناقص. س– علام يدلّ الفعل الناقص ابتدأ؟ ج: على الشّروع في الفعل أي البدء فيه. س– ماذا نسمى هذا النوع من النواسخ؟ ج: أفعال الشروع ماذا تستنتجون؟	يبني أحكام الدرس وينتج القاعدة
	3 استقراء القاعدة: 1-أفعال الشروع هي أفعال ناقصة ناسخة، تدل على الشروع في العمل، وهي تعمل عمل كان وأخواتها، ترفع المبتدأ وتنصب الخبر. **ناقصة:** لأنها لا تكتفي باسمها ليتم معناها. **وناسخة:** لأنها تغير حكم المبتدأ والخبر فترفع الأول وتنصب الثاني.	1–يتعرف على مفهوم أفعال الشروع
	أمعنوا النّظر مجددا في الأمثلة، واستخرجوا أفعال الشّروع الواردة فيها؟ ج: ابتدأ – بدأ – شرع – طفق – جعل – قام – انبرى – أنشأ – هبّ. قدموا أمثلة حول هذه الأفعال. ج: ابتدأ العدل يسود. – أخذت الحرارة ترتفع. – بدأ الحلم يتحقق. **قاعدة:** 2- أفعال الشروع هي: ابتدأ – بدا – شرع – طفق – جعل – قام – انبرى – أنشأ – هب	2–يتعرف على أفعال الشروع

مرحلة بناء التعلمات	لنعد إلى الشواهد من جديد حدّد اسم وخبر أفعال الشّروع فيها. **النّاسخ** **اسمـــه** **خبره** ابتدأت الجهود تتقدم بسرعة أخذ المريض يشرب الدواء طفق المخترع يبتكر جعل المضاد يقلل أضرار أنشأت التكنولوجيا تنتشر بدأ العلماء **يبحثون عن الدواء** شرع المرض يزول عنه انبرت الدول تشجعه قام العلاج يشق طريقه بنجاح هب الناس يقتنونه - س- كيف ورد اسم وخبر هذه الأفعال؟ ج: ورد الاسم مفردا مرفوعا، والخبر جملة فعلية فعلها مضارع. س-ما استنتاجكم؟ 3-ركنا أفعال الشروع هما: اسم أفعال الشروع ويكون مفردا مرفوعا، أمّا خبرها فلا يكون إلا جملة فعلية فعلها مضارع. مثل: بدأ الضباب ينقشع **فعل ناقص** **اسم الناسخ** **جملة فعلية خبر الناسخ** **4- التطبيق:** أعرب الجملة الآتية: أخذت السيارة تسرع. أخذت: أخذ؛ فعل ماض ناقص مبني على الفتح والتاء للتأنيث ساكنة لا محل لها من الإعراب. السيارة: اسم " أخذ " مرفوع وعلامة رفعه الضّمة الظاهرة على آخره.	1-يحدد ركني جملة أفعال الشروع 4-يتدرب على الإعراب أفعال الشروع ومعمولَيْها

	تسرع: فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضّمة الظاهرة على آخره، والفاعل ضمير مستتر تقديره "هي"، والجملة الفعلية (تسرع) في محل نصب خبر "أخذ". - أوظف تعلماتي: حل التطبيقات ص 94	5-ختامي: يرسّخ معلوماته ويستثمرها

وبذلك نكون قد أنجزنا مذكّرة أنموذجيّة، لحصّة قواعد اللغة العربيّة للسّنوات الثّالثة من التّعليم المتوسّط، حيث تمثّل هذه المذكّرة طريقة الأساتذة في تنفيذ درس القواعد، وتقديمه للتّلاميذ وذلك وفق الطّريقة الاستقرائية.

السّؤال الثاني: في رأيكم، ما هي الطّريقة الأنسب لتقديم درس القواعد؟

اتّفقت معظم الأستاذات المستجوبات على أنّ الطّريقة الاستقرائيّة، هي الأنسب لتدريس القواعد النّحويّة، لأنّ هذه الطّريقة تقوم على التّرتيب والتّدرج للوصول إلى القاعدة العامّة، وهذا يسمح للتّلاميذ، بالتركيز والانتباه لاستنباط الحكم العام، وبذلك تكون هذه الطّريقة هي الأفضل لبناء التّعلّمات، فهي تساعد على ترسيخ المعلومات، بشكل أحسن من الطّريقة التي تقوم على عرض القاعدة مباشرة ثم مناقشتها.

وعليه فإنّ هذه الطّريقة تعوّد التّلاميذ على استعمال العقل من خلال العمليّات العقليّة التي تقوم عليها هذه الطّريقة، كالملاحظة والتّحليل والاستنتاج، فيتدرّج الذّهن فيها من المواقف الجزئيّة إلى الكليّة.

يقول "الباحث السّيد محمود أحمد السيّد" في هذا الصّدد: "رغم الاختلاف الواضح في المناهج والمقرّرات النّحوية المدرسيّة، التّي تمّ إعدادها في كل قطر من الأقطار العربيّة، إلّا أنّ الطّريقة التي يستعملها المربّون، لتبليغ المادة التّعليميّة، تكاد تكون واحدة في جانبها الإجرائي، فهي طريقة تعتمد على العرض المباشر لموضوعات النّحو، ولا تخرج غالبا عن إطار العادة والرّوتين

وهي الطّريقة الاستقرائيّة أو الاستنباطيّة"[1]، وعليه نستنتج أنّ الطّريقة المناسبة لتقديم درس القواعد هي الطّريقة الاستقرائيّة، وذلك للمزايا التي تتّسم بها، ويمكن على سبيل المثال نذكر ما يأتي:[2]

- تزيد من مشاركة المتعلّمين في صناعة الدّرس.
- تهيئ المتعلّمين للتّفاعل بإيجابية مع الدّرس.
- تجعل القاعدة المتوصّل إليها أكثر ثباتا في ذهن المتعلّم لأنّه هو الذي يصل إليها بنفسه.
- تكسب المتعلّمين أساليب التّفكير الذّاتي.

ولكن رغم ذلك نجد أنّ الأستاذة "م ك" تعارض هذه الطّريقة ولا تعتبرها مناسبة لتدريس القواعد النّحوية، وفي مقابل ذلك ترى أنّ الطّريقة التّقليديّة، هي المناسبة للتّدريس بحكم أنّها درّست بالطريقتين. وعليه فإنّ الطّريقة المناسبة لتدريس القواعد عند هذه الأستاذة، هي الطّريقة القياسيّة التي تقوم على عرض القاعدة مباشرة ثم التّفصيل فيها، وحجتها في ذلك هي أنّ الطريقة الاستقرائيّة لا تناسب مستويات التّلاميذ، لأنّها تجزّئ الدّرس، وهذا ما يتطلّب وقتا وجهدا للوصول إلى القاعدة، الأمر الذي يتعب أذهان التّلاميذ ويرهقهم.

في حين أنّ الطريقة القياسيّة، تبدأ بأهمّ شيء في الدّرس وهو القاعدة، وهذا يؤدي إلى تحقيق أهداف ونتائج ملموسة بأقل وقت وجهد. وبيّنت الأستاذة أنّ هذه الطريقة تستدعي الحفظ وهذا الشّيء في غاية الأهميّة، لأنّ الفهم يستدعي دائما الحفظ، لترسيخ المعلومات، ولأنّ التّلميذ عندما يحفظ القاعدة بإتقان يسهل عليه استحضارها.

وعليه من خلال ما سبق يمكن القول: إنّه لابدّ للمعلم أن ينوّع في طرائق التّدريس وألاّ يعتمد على طريقة واحدة، لأنّ هناك من الدّروس ما يستدعي طريقة تدريس دون الأخرى، ولذلك فمن الضّروري أن يختار المعلم الطريقة بدقّة وعناية، لكي تكون مناسبة مع عمر التّلاميذ

[1]– السيد محمود أحمد السيد، تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي، مطبوعات المنظّمة العربيّة للتربية والثّقافة والعلوم، دط، تونس،1985م، ص114.

[2]– ينظر: محسن علي عطية، المناهج الحديثة و طرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتّوزيع، ط1، عمّان، 2009، ص 409 .

واحتياجاتهم والهدف من تعليمهم، ليكون التّعلم سهلا وسريعا، الأمر الذي يحفزهم على بذل الجهد والعمل.

السّؤال الثّالث: هل تجدون صعوبات في تدريس القواعد؟

نلاحظ من خلال الإجابات، أنّ كلّ الأستاذات يجدن صعوبات في تدريس القواعد النّحويّة وقد حصرن تلك الصّعوبات في: ضعف مستوى التّلاميذ، وعدم استيعابهم وتركيزهم أثناء الدّرس وذلك لكثرة الدّروس وصعوبة بعضها. وهذا ما أدى إلى ضعف التّلاميذ في هذه المادّة نتيجة إدراج موضوعات تفوق مستوياتهم.

كما أرجعت الأستاذات تلك الصعوبات إلى عدم وجود قاعدة يعتمد عليها التّلاميذ، حيث إنّ الضّعف القاعدي لدى التّلاميذ هو سبب حقيقي لصعوبة التّدريس، كما أنّ عدم رغبتهم في دروس القواعد، يجعل من عمليّة تدريسها أمرا معقدا، وذلك لأنّ إقبالهم عليها وعدم نفورهم منها يساعد في تذليل الصّعوبات.

السّؤال الرّابع: ما هي الإجراءات التي تتخذونها لمعرفة مستوى التّلاميذ في النّحو؟

معظم الأستاذات يلجأن إلى الاستجوابات لمعرفة مستوى التّلاميذ، وذلك في نهاية الدّرس أو في بداية الحصّة، وتكون عبارة عن أسئلة شفويّة أو تطبيقات إذا كان هناك وقت، وهو ما يسمح بمعرفة مدى استيعاب التلاميذ للدّرس المقدّم، حيث يُكلفون بإجراء تمارين في المنزل للفهم أكثر أو الحرص على إلزام التلاميذ بمراجعة الدّروس، بعد وصولهم إلى البيت لترسيخ المعلومات المقدّمة، ويتأكد المعلم من هذا من خلال الاستجواب في بداية الحصّة.

أمّا الفئة القليلة المتبقيّة من الأستاذات، فهنّ يعتمدن على الاختبارات والفروض لمعرفة مستوى التّلاميذ في مادّة النّحو، وتبقى هذه الطّريقة غير نافعة ولا تفيد في شيء، لأنه لا يمكن تدارك النّقص الذي يعاني منه التّلاميذ، لأنّ الفروض والاختبارات تجرى بعد انتهاء المقاطع التّعليميّة، وبذلك يتعذر معالجة النّقائص التي يعاني منها التّلاميذ في الدّروس، وهذا ما يؤدي إلى ظهور صعوبات وعراقيل في دروس النّحو ويصعب استيعابها.

السّؤال الخامس: ما هو تقييمكم للمكتسبات القبلية للتّلاميذ في النّحو؟

من خلال هذا السؤال توصلنا إلى أنّ المكتسبات القبلية للتّلاميذ في النّحو ضعيفة، وذلك لأنّهم ينسون ما أخذوه من دروس في السّنوات الماضية، وهذا ما يؤثر بشكل كبير في عملية تعليم القواعد النّحوية، لأنّ الطريقة المعتمدة في تدريسها تقوم على المكتسبات القبليّة للتّلاميذ، والتي على أساسها تبنى الدّروس الجديدة، فضعف المعارف السّابقة يؤثر على عملية التّعليم والتّعلّم.

السّؤال السّادس: ما رأيكم في التّسلسل الموجود بين دروس القواعد النّحويّة؟

اتّفقت كلّ الأستاذات على أنّ التّسلسل الموجود في دروس القواعد يعيق في الكثير من الأحيان عملية التّعلّم، وذلك لأنّ الدّرس المقدّم يحتاج إلى ما سبقه من دروس وكثيرا ما يكون الدّرس المقدّم تكملة للدّرس الماضي، وبذلك يكمن المشكل في عدم قدرة التّلاميذ على تذكر الدّرس السّابق واستظهاره، مع وجود صعوبات في ربطه بغيره، فلا يدرك العلاقة بين هذه الدّروس، وهذا ما يؤدي إلى اختلاط الأمور، فإذا ما كان التّلميذ لم يفهم ما فاته من دروس، فإنّ ذلك يجعله يضع في ذهنه عدم تمكّنه من الدّرس اللّاحق، وهذا ما يؤدي إلى الضّعف في استيعاب القواعد النّحويّة.

السّؤال السّابع: ما هي الأخطاء النّحوية التي تلاحظونها باستمرار عند التّلاميذ؟

أجمعت معظم الأستاذات على أنّ الأخطاء التي يعاني منها التّلاميذ بكثرة في القواعد هي نوعان:

1- **أخطاء نحويّة:** وهي نتيجة لعدم إلمام التلاميذ بالقواعد النّحوية، وذلك لكون هذه المادّة صعبة عليهم، فلا يمكنهم استحضارها أثناء الكلام باللّغة العربيّة أو الكتابة، ومن هذه الأخطاء نجد ما يلي:

- عدم التّمييز بين علامات الجمع المذكر السّالم، وذلك من خلال الخلط بين علامات الرّفع وعلامات النّصب والجّر، مثلا قولهم جاء التّلاميذُ والمعلّمين، فنجد أنّ التّلاميذ قد غفلوا عن قاعدة مهمة، وهي أنّ الجمع المذكر السّالم يرفع بالواو وينصب ويجر بالياء.

كما يخطئ الكثير من التّلاميذ بين الجمع المذكّر السّالم والأفعال الخمسة، مثل إعرابهم لكلمة يكتبون، بأنّه فعل مضارع مرفوع بالواو لأنّه جمع مذكّر سالم.

- الخلط في علامات المثنى، وذلك من خلال صعوبة التّمييز بين العلامات، فغالبا ما يخطئ التلاميذ في توظيفها، فلا يدرك أن المثنى يرفع بالألف ويجرّ وينصب بالياء، من أخطائهم مثلا "دخل المعلميْن" والصّواب أن يقول "دخل المعلمان".

وعليه فرغم سهولة هذه القواعد، إلاّ أنّها غامضة في أذهان التّلاميذ، فلا يستطيعون توظيفها توظيفا صحيحا.

2- أمّا النّوع الثّاني من الأخطاء، فهي الأخطاء الإملائيّة: والتي تظهر جليّة في كتابات التّلاميذ للهمزة، فتلاحظ الأستاذات أنّ هناك من التّلاميذ من يحذف الهمزة ويظهرها بحسب رغبته فلا يميّزون بين همزة القطع والوّصل، كما تقابل الأستاذات أخطاء كثيرة في كتابة هذه الهمزة في وسط الكلمة وآخرها.

ومن جهة أخرى تجدر الإشارة إلى خطأ إملائي آخر أكثر شيوعا، وهو كتابة التّاء المربوطة أو المفتوحة، فلا يعرف التلميذ متى يكتب التاء في آخر الأفعال والأسماء المؤنّثة

وعليه فإنّ هذه الأخطاء هي عبارة عن أمثلة نموذجيّة أكثر تكرارا، والتي يرتكبها التّلاميذ أثناء الكتابة والحديث، ويعود ذلك إلى عدم استيعابهم للدّروس التي يقدّمها المعلّمون، بالإضافة إلى نسيانهم لما تم أخذه في كلّ مرّة يدرسون درسا جديدا، ممّا يعرقل السّير الحسن للدّروس، وعليه عدم القدرة على تطبيق هذه القواعد على أرض الواقع. ولذلك فإن هذه الأخطاء التي يلاحظها المعلّم باستمرار عند التّلاميذ تؤكد الضّعف اللّغوي عندهم.

السّؤال الثّامن: هل تقومون بتدريبات كافية عقب كلّ درس؟

نلاحظ من خلال الإجابات أنّ معظم الأستاذات لا يكثِرْن من التّدريبات دائما عقب كلّ درس، وإنّما في بعض الأحيان فقط، وكان تبريرهنّ لذلك، أنّهنّ لا يمتلكن الوقت الكافي للتّدريبات لأنّ الدّروس طويلة وتحتاج إلى الوقت، كما أنّ مستويات التّلاميذ متفاوتة، فنجد أن هناك من يملك قدرات عالية يستوعب الدّرس من أوّل مرة، وهناك من يحتاج إلى إعادة الشّرح مرّة أو مرّتين

وبهذا تكون مسألة الوقت عائقا أمام تكثيف التّدريبات حول الدّروس، ولكّن رغم ذلك إلّا أنّ الأستاذات أشرْن إلى أهميّة هذه التّدريبات في دروس القواعد، وأنّها أكثر من ضروريّة لأنّها الوسيلة الفعّالة التي تجعل التّلاميذ يستوعبون القواعد، ويكتسبون اللّغة العربيّة الفصحى، ومن خلالها تترسّخ هذه القواعد في أذهانهم.

في حين أنّ نقصها يؤدي إلى نتائج عكسيّة، بحيث يمكن اعتبار نقص التّطبيقات من العوامل التي جعلت المتعلّم ضعيفا في هذه المادّة، لأنّ الدّرس النّحوي يحتاج إلى استخدام محتواه على شكل تطبيقات حتى يتسنى للتّلاميذ الفهم والاستيعاب أكثر.

ولذلك يقول الأستاذ طعيمة رشدي في هذا الصّدد: " إنّ تدريس القواعد النّحوية لا يؤدي إلى نتيجة مرجوة إذا لم نتبعه بتدريبات كافية، لأنّ فهم الطّالب للقواعد النّحويّة لا يكفيه لتكوين السّلوك اللّغوي لأنّ السّلوك اللّغوي عادة يكتسب من خلال تدريبات وتطبيقات كثيرة ومستمرة، ولهذا فإنّ المنهج النّحوي لابدّ أن يحتوي على تدريبات كافية لمساعدة الطلبة في تقويم السّلوك اللّغوي".[1]

وعليه فإنّ شكوى المعلّمات من ضيق الوقت، دليل على حاجتهن إليه في دروس القواعد لأنّه بتوفير الوقت المناسب يمكن التّغلب على الصعوبات الأخرى، ولذلك فمن الضروري على واضعي المناهج والمقررات إعادة النّظر في تخصيص وقت للتّطبيقات.

السّؤال التاسع: هل تصحّحون الأخطاء التي يرتكبها التّلاميذ في المشافهة أو الكتابة؟

إنّ الهدف من هذا السّؤال هو معرفة ما إذا كانت المعلمات يحرصن على سلامة اللغة أثناء الحديث أو الكتابة بها، فنلاحظ أنّ كلّ المعلّمات يحرصْن على تصحيح الأخطاء، وذلك كي لا يقع فيها التّلاميذ مستقبلا، ولأنّ تصحيح الأخطاء يجعلهم يحاولون تفادي الأخطاء أثناء الحديث، لأنّ معرفة التّلميذ أنّ الأستاذ يلاحظ الأخطاء و يصحّحها يجعله يفكر في الكلمات التي يستعملها، ويحاول تطبيقها بطريقة صحيحة، وبهذه الطريقة يكتسب اللغة السّليمة لأنّ التّصحيح يجعله يبني موارده على أسس وقواعد صحيحة.

[1] – رشدي أحمد طعيمة، تعليم اللغة لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم الثقافية الرّباط، دط، 1989م، ص45.

كما أكدت المعلّمات على أنّ تصحيح الأخطاء هي فرصة لإعادة مراجعة قواعد اللّغة وتذكير التّلاميذ بها، وبذلك يكون وسيلة لمعالجة النقائص التي يعانون منها. وعليه فإن مهمة تصحيح الأخطاء داخل القسم هي مهمة خاصة بالأستاذ لا يمكن أنْ يغضّ النّظر عنها.

السّؤال العاشر: إلى ماذا ترجعون سبب ضعف التّلاميذ في القواعد النّحوية؟

لقد بينت الأستاذات أنّ التّلاميذ يواجهون صعوبات عديدة في تعلّمهم لقواعد النّحو ما جعلهم يعانون من الضعف، ومن الأسباب والعوامل التي أدت إلى ذلك ذكرْن ما يأتي:

- كثرة المصطلحات النّحوية، بالرّغم من أنّ المعلّم يشرح هذه المصطلحات بطريقة بسيطة إلّا أنّ التّلاميذ لا يزالون ينظرون إليها باستغراب، ولا يدركون معناها، ومن الأمثلة على ذلك نجد: البناء، الإعراب، الإعراب التّقديري، والإعراب اللّفظي، الثقل، التّعذر، الأحرف المشبهة بالفعل ... وغيرها من المصطلحات التي تشكّل فكرة حول صعوبة القواعد لديهم ما يؤدي إلى نفورهم منها وعدم الرّغبة في تعلّمها.
- كثرة الحالات الإعرابيّة التي تتداخل فيما بينها، والتي تثقل كاهل التّلميذ وتجهد عقله، وذلك لأنّ تشابه الّدروس وتداخلها فيما بينها يؤدي إلى صعوبة التّمييز بينها الأمر الذي نتج عنه خلط التّلاميذ بين ثبوت النّون مثلا في الأفعال الخمسة، وجمع المذكر السّالم فيقولون: فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الواو لأنه جمع مذكر سالم وغيرها من الدروس التي تتشابك في أذهان التلاميذ، والتي لا يمكنهم الفصل بينها.
- بعض الدّروس ليست مرتبة ترتيبا منطقيا، يراعى فيها التّدرج من السّهل إلى الصّعب فلا يراعى فيها مستويات التّلاميذ وقدراتهم العقليّة، وهذا ما يعرقل عمليّة الفهم والاستيعاب.
- غلبة الجانب النّظري على الجانب التّطبيقي في تدريس النّحو، بحيث نجد أنّ الدّروس تطغى على التّطبيقات، وهذا لا يساهم في ترسيخ المعلومات بقدر ما يجعلها متراكمة بدون فائدة.
- هناك مشكلة مركزيّة تتسبّب في ضعف التّلاميذ، وهي مشكلة الوقت، وذلك لأنّ ساعة واحدة لا تكفي لدرس القواعد، بحكم أنّ القواعد النّحوية تحتاج إلى كثرة المران والتّطبيق عليها، وهذا

سبب جعل الدروس تتراكم على التلاميذ دون تحقيق الهدف منها، وبذلك يكون الوقت عاملا يقف عائقا أمام سير الدّروس على أكمل وجه.

- وأشارت الأستاذات إلى أن عدم حرص أساتذة المواد الأخرى كالتّاريخ والجغرافيا، التّربية الإسلامية، وغيرها على مراعاة قواعد اللّغة العربيّة أثناء القراءة أو الكتابة أو الحديث يؤثّر في ضعف التّلاميذ في هذه المادة، نتيجة لفصل اللّغة العربية عن المواد الأخرى.
- كما أن ضعف إعداد المعلمين واختلاف طرائقهم في التّدريس يعتبر في الكثير من الأحيان سببا في نفور وضعف التّلاميذ من هذه المادة، لأنّ عدم إحاطة المعلم بطرائق التّدريس يؤدي إلى حدوث صعوبات في إفهام وتقديم مادة النّحو، الأمر الذي ينعكس سلبا على التلاميذ.
- عدم التّنسيق بين دروس القواعد، وذلك لأنّ هناك دروسا متناسقة ومتسلسلة وجب تقديمها بذلك التّسلسل، ولكن يفرض على المتعلّم فصلها بدروس أخرى، وهذا ما يعرقل السّير الحسن لدروس القواعد، لأنّ الفصل العشوائي للدّروس يعرّض التّلميذ أكثر إلى النّسيان ولتوضيح ذلك، أدرجنا التّوزيع السّنوي لدروس القواعد للسّنوات الثّالثة، وهي مرتّبة كما يلي:

جدول يمثّل التّوزيع السّنوي لدروس القواعد للسّنوات الثّالثة [1]

1 – المجرّد والمزيد	11– اسم فعل الأمر
2 – بناء الفعل الماضي	12 – نصب الفعل المضارع بأن المضمرة وجوبا وجوازا
3 – بعض حروف المعاني	13 – أفعال الشّرع
4 – بناء الفعل المضارع	14– الصّفة المشبّهة وعملها
5 – اسم الفاعل وعمله	15– الشّرط وأركانه، الأدوات الجازمة
6 – لا النافية للجنس	16– أفعال المقاربة
7 – اسم الفعل الماضي	17– اسم الفعل المضارع
8 – صيغ المبالغة وعملها	18– أفعال الرّجاء
9 – بناء فعل الأمر	19– أدوات الشّرط الغير الجازمة
10 – أحرف النّفي، التّشبيه، الزّيادة	20– النّداء، أدواته أقسامه، أنواع المنادى، إعرابه

[1] - ينظر: التّوزيع السّنوي لدروس اللّغة العربيّة، السّنوات الثالثة متوسّط، للسّنة الدّراسيّة 2021م - 2022م

من خلال هذا التوزيع للدّروس، يتبيّن من الوهلة الأولى أنّ هناك من الدروس ما تستدعي درسا آخر يليها، وذلك للتّقارب الموجود بينها، وحتى يشعر التّلميذ بنوع من التّرتيب، والتّدرّج، فمثلا نلاحظ أنّ دروس بناء الفعل المضارع، وبناء الفعل الماضي وبناء الفعل الأمر تفْصل بينهم مجموعة من الدّروس المختلفة، والتي من شأنها أن تجعل هذه الدّروس غير متسلسلة تسلسلا منطقيا يجعل من استيعابها أمرا سهلا، بالإضافة أيضا إلى أنّه من المفروض أن يكون درس أفعال الشّروع وأفعال المقاربة وأفعال الرّجاء متسلسلة ليسهل استيعابها، ولكن نجد أنّ هناك العديد من الدّروس التي تفْصل بينها، وهذا التّوزيع العشوائي للدّروس يؤدي إلى ظهور صعوبات في تعلّم وتعليم القواعد النّحويّة، لأنّ هذا التّرتيب لا يسمح للتّلميذ بفهم واستيعاب كلّ ما يتلقّاه من دروس لأنّه يعجز عن ترتيبها في ذهنه فيتّشتّت بتشتّت الموضوعات.

المحور الثّالث: عوامل خاصّة بالمتعلّم

السّؤال الأول: إلى أي مدى تؤثّر ميول التّلاميذ في تعلّم القواعد؟

اتّفقت جلّ الأستاذات على أنّ لميول التّلاميذ ورغباتهم دورا مهما وفعّالا في فهم دروس القواعد، وبذلك فإنّ استثمار هذه الميول والرّغبات يمكّن المعلم من تحقيق الأهداف، لأنّ التّلميذ إذا أحبّ شيئا أقبل على دراسته، بدليل أنّنا نجد أنّ التّلاميذ الذين يحبّون قواعد اللغة لا يعانون كثيرا من صعوبات فهمها، في حين نجد أنّ الذين لا يحبذون هذه المادة من منطلق أنّها مادّة صعبة ومعقدة، فإنّهم بالتّأكيد لا يستطيعون فهمها واستيعابها، لأنها ليست من ميولهم ورغباتهم، ولذلك فإنّه من الضّروري على المعلّم أن يعمل على توليد ميول للتّلاميذ اتجاه هذه المادّة والسّعي إلى تحبيبها للذين ينفرون منها، حتى يقبلوا على تعلّمها بحماس ونشاط.

ومن أجل ذلك فلقد اقترحت الأستاذات استخدام كلّ أساليب التّعزيز مع التّلاميذ الذين لا يميلون إلى هذه المادّة، وذلك لتعديل سلوكهم داخل الصّف وتصحيح الفكرة التي وضعوها في أذهانهم حول صعوبة القواعد، ومن هذه الأساليب مثلا؛ نجد المدح عند المشاركة، واستعمال الإيماءات الإيجابية التي تشعر التلاميذ بأنّهم عناصر مهمة في القسم، الأمر الذي يجعلهم

يندمجون في الدّرس ويركزون أكثر أو من خلال الثّواب، وذلك بإضافة علامات أو نقاط لحثّهم على العمل أكثر والاهتمام بهذه المادّة، لأنّ ذلك يجذب انتباههم، ويجعلهم يميلون إلى هذه المادّة فيبذلون جهدا لفهمها واستيعابها.

وعليه فقد أكّدت معظم الأستاذات على أنّ التّلميذ عندما يشعر أنّه أقل ذكاء من غيره أو أنّه لا يفهم مثل الآخرين، فإنّ ذلك يجعله يصاب بالإحباط، ولا يجتهد في الدّراسة وهذا سبب لعدم ميلهم إلى بعض المواد، ولذلك فإنّ إدماج التّلميذ في الدّرس وجعله يشارك، يشعره أنه عنصر فعّال وذلك يساهم في الحدّ من صعوبة تعلّم القواعد النّحويّة.

السّؤال الثّاني: هل يعاني التّلاميذ من صعوبات في تعلّم القواعد النّحوية؟ وما هو عدد التّلاميذ الذين يعانون منها؟

إنّ الهدف من هذا السّؤال، هو معرفة ما إذا كان التّلاميذ يعانون من صعوبات في تعلم القواعد، بحيث اتّفق الكل على أنّ التّلاميذ يعانون من صعوبات، وذلك لأنّ دروس القواعد كثيرة ومتشعّبة، وفي بعض الأحيان تكون متشابهة، وهذا ما يشكّل صعوبات في استيعابها، بحيث تفوق قدرات التّلاميذ، وتفوق الحجم الساعي المخصص لها.

وعليه، فإنّ التّلاميذ لا يستطيعون استعمال اللّغة استعمالا سليما في الحديث أو الكتابة والقراءة، كما نجد أنّهم ينفرون من الإعراب، وذلك لكثرة الحالات.

وعن سبب ذلك أوضحت الأستاذات أنّ التّلاميذ غالبا ما يفهمون الدّرس النّظري، ولكن يجدون صعوبة في التّطبيق، لأنّهم لا يملكون القدرة على استظهار واستذكار ما تمّ أخذه من قواعد نتيجة لحشو الدّروس دون استيعاب.

أمّا عن نسبة التّلاميذ الذين يعانون من صعوبات في فهم القواعد، فأجابت معظم الأستاذات أنّه عدد متوسط، في حين أجابت أستاذتان بأنّ عدد الذين يعانون من الصّعوبات هو عدد قليل، ويعود هذا الاختلاف في الإجابات إلى اختلاف مستويات التّلاميذ من صف إلى آخر بحيث يمكن أن نجد أنّ قسما معينا يحتوي على عدد كبير من الذين يفهمون درس القواعد بسهولة

في حين يوجد من التّلاميذ، من يفهم الدّرس بصعوبة، وهذا راجع إلى مستواهم وقدراتهم العقليّة واستعداداتهم.

السّؤال الثّالث: كيف تجدون المدّة الزّمنية المخصّصة لتدريس القواعد؟

إنّ الهدف من هذا السّؤال هو معرفة ما إذا كانت المدّة المخصّصة كافية لتدريس مادّة القواعد، بحيث أجمعت كلّ الأستاذات على أنّ الوقت المخصّص غير كاف، وذلك لأنّ هناك من الدّروس، ما هو صعب وطويل، يحتاج إلى وقت أطول لإنهائه، وبذلك لا تكفي ساعة واحدة لكلّ درس، لأنّ قدرات التّلاميذ تختلف، فهناك من يحتاج إلى وقت أكثر من غيره ليفهم، وهذا ما خلق عدم توازن بين الدّروس والوقت المخصّص لها، ومن ذلك يتعذّر على الأستاذ إجراء تمارين حول الدّروس، الأمر الذي جعل التّلميذ والمعلّم في حيرة لأنّ الدّروس تتراكم وتتزاحم، فلا يمكن استيعابها.

وبذلك اقترحت الأستاذات ضرورة إعادة النّظر في دروس القواعد المقترحة، وتحديد الوقت الضّروري المناسب لكلّ درس، بحسب عناصره وأحكامه، فأكدت غالبية الأستاذات أنّ معظم الدّروس تحتاج إلى ساعتين حتى يتسنى للمعلّم إنهاء درسه، وإفهام التّلاميذ بطريقة جيّدة، من خلال التأكّد من فهمهم للدّرس، وإذا كانت هناك صعوبات فسيتسنى له الوقت لمعالجتها وإجراء تطبيقات لترسيخ المعلومات التي تمّ أخذها، باعتبار أنّ التّطبيقات هي الأساس الذي يجعل القواعد مفهومة.

وعليه يمكن القول إنّ المدّة الزّمنيّة المخصّصة لدروس القواعد غير كافية، وذلك باختلاف مستويات التّلاميذ واختلاف الدّروس من ناحية الكثافة والتّعقيد، لأنّ هناك من الدّروس من يحتاج إلى وقت أكثر مقارنة بالدروس الأخرى، كما أنّ ضيق الوقت يعرقل مهام المعلّم، فلا يعرف ما إذا فهم التّلاميذ الدّرس أو لا، وبهذا يكون هذا عاملا من العوامل التي تسبب ظهور صعوبات في تعليم القواعد النّحويّة وتعلّمها.

المحور الرّابع: عوامل خاصّة بالمادّة

السّؤال الأوّل: ما رأيكنّ في القواعد النّحويّة من ناحية التّعقيد والسّهولة؟

أجمعت كلّ الأستاذات على أنّ القواعد النّحويّة من المواد المعقّدة التي تثقل كاهل التّلاميذ وذلك لأنّها مادّة جافّة تستند إلى إعمال العقل، بمعنى أنّ هذه المادّة حالها حال الرياضيات عبارة عن أحكام وقواعد جامدة بعيدة عن الحياة التي يعيشها التّلاميذ، وهذا ما يجعلهم ينفرون منها لأنّها تفتقر إلى الحيويّة.

وبهذا فإنّ هذا التّعقيد يعود إلى طبيعة النّحو الذي يعتمد على عمليات عقليّة وفكريّة كالتّحليل والملاحظة والاستنتاج.

السّؤال الثّاني: هل ترون أنّ الطّرائق المخصّصة لتدريس القواعد مناسبة؟

اتّفقت جلّ الأستاذات على أنّ الطّريقة المخصّصة لتدريس القواعد غير مناسبة لتطبيقها على تلاميذ السّنة الثّالثة متوسط، وهي ما تسمّى بطريقة النّصوص المعدّلة، أي الاعتماد على النص في نشاط القواعد، بدل انتقاء شواهد أو أمثلة نحويّة منتزعة من سياقاتها النصيّة، ويكون ذلك باستخراج الأحكام من النص، وعليه فإنّ هذه الطريقة تتّسم بالصّعوبة، وتحتاج إلى الكثير من الوقت والجهد، خاصّة أنّ نصوص القراءة تفتقر إلى ضبط أواخر الكلمات بالشّكل، كما أنّ الكلمات التي تحتوي على الظّواهر اللّغويّة غير مكتوبة بلون غامق فيصعب على التّلميذ استخراجها من النّص.

وعليه أكدت الأستاذات على أنّ طريقة النّصوص غير مناسبة في تدريس القواعد لضيق الوقت، ولذلك يلجأن إلى استعمال الطّريقة الاستقرائية من منطلق أنّها سهلة وتحقّق الأهداف التّعليميّة بأقل جهد ووقت، مقارنة بهذه الطّريقة، لأنّ الأستاذ يتعذر عليه تقديم الدّرس كاملا في حصة واحدة ويحتاج إلى حصّة أخرى، وباعتبار هذه النّقطة فإنّ الأستاذات يرين أنّ الخلل الذي أدّى إلى وجود صعوبة في القواعد النّحويّة يعود إلى أنّ البرامج والطرائق التّعليميّة قد وضعت من قبل أشخاص ليسوا من ذوي الاختصاص لأنّهم يعتمدون على التّخيّل الافتراضي عند وضعها

وهذا ما شكّل فجوة كبيرة بين الطّرائق المخصّصة وتطبيقها على أرض الواقع، وبهذا تعود صعوبة القواعد إلى عدم انتظام المنظومة التّربوية التي ساهمت بدورها في تدنّي مستوى التّلاميذ في مجالات شتى.

ولذلك دعت معظم الأستاذات إلى ضرورة وضع طرائق التّدريس من قبل الأساتذة، وترك المجال لهم لاختيار الطّريقة المناسبة للتّلاميذ، وذلك لأنّهم متخصّصون في هذا الميدان، وهم الذين يعرفون المشاكل التي يعاني منها الأستاذ والمتعلم أثناء التّدريس، ولهذا فإنّه من الضّروري إعادة النّظر في الطّريقة المبرمجة على أرض الواقع لملاحظة النّقائص التي تعاني منها.

ومنه فإنّ الأستاذات لا يستعملْن طريقة النّصوص لتدريس القواعد إلّا في حالة حضور المفتش، لأنّه يلزمهنّ ويفرض عليهنّ استعمال هذه الطّريقة في التّدريس، وإذا ما حدث العكس فإنّ المفتش سيضع في ملف الأستاذ ملاحظة إنذار لأنّه خالف التّعليمات، وذلك يعتبر سببا في فشل عمليّة التّدريس، لأنّه يفرض على المعلّم فرضا طريقة واحدة في التّدريس، بالرّغم من أنّه كما أشرنا سابقا، فإنّ التّلميذ لا يتعلّم بطريقة واحدة، ولهذا لا بدّ من التّنوع في طرائق التّدريس لتحقيق نتائج جيدة، كما أنّ الدّروس تختلف بحيث نجد أنّ هناك من الدّروس ما يستدعي طريقة تدريس دون أخرى.

وعليه فإنّ المفتّش يحرص على احترام الأستاذ لما تمّ اقتراحه وتسطيره من قبل واضعي البرامج والطّرائق التّعليميّة فقط، وهذا يعتبر من العوائق التي تعرقل المعلّم أثناء التّعليم وتلزمه العمل بطريقة دون أخرى وهذا ما يصعّب عمليّة التعلّم، يقول الأستاذ علي أحمد مذكور في هذا الصّدد: " إنّ أفضل أسلوب في تدريس قواعد اللّغة العربيّة هو الأسلوب الطبّيعي الذي يعتمد على ممارسة اللغة استماعا وكلاما، وقراءة وكتابة، وعلى هذا الأساس، فالاستعمال كما يقول ابن خلدون هو محاكاة الأساليب اللّغويّة الصّحيحة والتّدريب عليها تدريبا متّصلا، وهو الأسلوب الأمثل لتدريس قواعد اللّغة".[1]

[1] – علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000م، دط، ص 263.

وعليه فإنّ عمليّة تعليم وتعلّم القواعد النّحويّة تستند بالدّرجة الأولى إلى طريقة مناسبة تتلاءم مع مستويات التّلاميذ وخصائص الدّرس.

السّؤال الثّالث: هل تجدون أنّ دروس القواعد تجذب انتباه التّلاميذ مقارنة بالدّروس الأخرى؟

أوضحت معظم الأستاذات أنّ التّلاميذ لا ينجذبون إلى دروس القواعد انطلاقا من الفكرة الخاطئة أنّ دروس القواعد صعبة، وهذا ما أثّر على نفسيتهم، فلا ينجذبون إليها، لأنّهم يفضّلون حصص القراءة والتّعبير مقارنة بحصّة القواعد، وعن سبب هذا النفور أيضا، بيّنتْ الأستاذات أنّه راجع إلى أنّ بعض الدّروس تفوق مستوياتهم، وذلك لأنّها متشعّبة وطويلة، بالإضافة إلى بُعد ما يدرسه التّلميذ عن حياته، فيشعر بأنّ ما يأخذه من دروس بعيدة عن واقعه فلا يلمس فائدة الإعراب المعقد والمتعب، بدليل أنّ التّلميذ يستعمل مثلا فعلا مضارعا ولكن لا يحتاج إلى ضبط أخره والقول بأنه فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضّمة الظّاهرة على آخره، وإنّما يكتفي باستعمال الفعل فقط دون ذكر التّفاصيل التي تشتّت ذهنه.

السّؤال الرّابع: هل تعتبرون ثراء المقرّر بالقواعد النّحوية عائقا أمام التّلميذ لاكتساب هذه المادة؟

لقد أكّدت معظم إجابات الأستاذات أنّ ثراء المقرّر بالقواعد النّحوية، يعتبر من أحد العوائق التي تسبب صعوبات في تعلّم هذه المادّة، وذلك لأنّ كثافة المادّة وضخامتها، تتعب التّلاميذ كما أنّ كثرة التّفاصيل وتعدّد الحالات التي يدرسونها، تؤدي إلى حشو عقولهم بالكمّ الهائل من القواعد وبذلك عدم فهمهم واستيعابهم لها، ولذلك فمن الضّروري أن يراعى في وضع المقرّر الدّراسي ما يحتاج إليه التّلميذ فقط، لحماية لسانه وقلمه من فاحش الخطأ، فتدرج هذه القواعد بقدر الحاجة إليها، لأنّ تجاوز الحاجة يسبّب صعوبة في استيعابها، وذلك لأنّ التّلميذ لا يستطيع حفظ وترسيخ الكمّ الهائل من التّفاصيل والتّعديلات الدّقيقة، وهذا سبب نفورهم واستصعابهم لهذه المادّة.

يقول الباحث علي أحمد مذكور في هذا المجال إنّه "ينبغي أنْ نفكّر في تغيير الأساس الذي يقوم عليه اختيار قواعد النّحو والصّرف المقرّرة، بحيث يتعلّم التّلميذ ما يحتاج إليه فعلا، لا ما يرى النّحاة أنّه ضروري لفهم الظّاهرة اللّغوية وتحليلها".[1]

ولهذا فإنّ القواعد هي وسيلة، وليس غاية يعتمد عليها التّلاميذ لسلامة لغتهم، ومعنى ذلك أنّه من الضّروري الحرص على جعل القواعد وسيلة وليس غاية تدرّس لذاتها لأنّ النّحو "من علوم المقاصد ومرماه سلامة الاتّصال اللّغوي".[2] وعليه نستنتج أنّ كثافة المقرّر يؤدي إلى وجود صعوبات في تعليم القواعد وتعلّمها، ولهذا فإنّه ضروري جدا الاستغناء عن كلّ ما هو ثانوي وكلّ ما لا يحتاج إليه التّلاميذ في هذه المرحلة، وتأجيلها إلى مراحل أخرى من التّعليم.

المحور الخامس: الحلول والاقتراحات

السؤال الأوّل: ماذا تقترحون لمعالجة ضعف التّلاميذ في القواعد؟

لقد اقترحت الأستاذات مجموعة من النّصائح لمعالجة الضّعف في القواعد، وذلك من خلال ما يأتي:

- تصحيح الاعتقاد المرسّخ في أذهان التّلاميذ، بأنّ القواعد النّحويّة مادّة صعبة من خلال تحبيبهم في المادّة.
- تقديم تمارين في كلّ فرصة تتاح أمام الأساتذة، مع ضرورة تمديد الحصّة التّطبيقية في القواعد وذلك، لأنّ التّمارين حجر الأساس الذي يرسّخ القواعد في أذهان التّلاميذ، ولذلك لا بدّ من الإكثار من الواجبات المنزليّة.
- إدخال الأساتذة في دورات تكوينيّة على مدار السّنة للأخذ بأيدي الأساتذة الجدد، وذلك لتحسين أدائهم، وحتى يكون متمكّنا من مادّته ومن طرائق التّدريس.
- تخفيف بعض الدّروس لتتناسب مع مستويات التّلاميذ العقليّة.

[1]- علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 292.

[2]- المرجع نفسه، ص .249

- إدراج الحصص الاستدراكية أو العلاجية لمعالجة الضّعف الذي يعاني منه التّلاميذ قبل أن تتراكم الدّروس ويصبح علاجه صعبا.
- إعادة النّظر في البرنامج، لأنّه يفوق قدرات التّلاميذ ولا يناسب الحجم السّاعي المقترح، والذي يؤدّي إلى عدم تركيز التّلاميذ وعدم فهمهم وبذلك تضعف النّتائج والمردود.
- تخصيص الوقت الكافي لدروس القواعد النّحويّة مع إدراج الجانب التّطبيقي إلى الجانب النّظري، لأنّ إهمال التّطبيق أدى إلى نتائج لا يحمد عقباها، على الرّغم من الدّور المهم للتّطبيقات في ترسيخ المعلومات، وتحسين استعمالها بالشّكل الصّحيح.
- ضرورة ضبط نصوص اللّغة العربيّة بالشّكل، لأنّها ضرورية في تعلّم اللّغة، لأنّ التّشكيل يعين على القراءة الصّحيحة للكلمات، وبذلك الفهم الصّحيح للمعاني والأفكار، فالكثير من الكلمات لا يتّضح معناها إلّا بعد ضبطها، بالإضافة إلى ضرورة وضع علامات خاصّة بالظّواهر اللّغويّة المدروسة في نصوص القراءة، ليسهل على التّلاميذ ملاحظتها مثلا كتابتها بخطّ بارز أو بلون آخر أو بوضع سطر تحت تلك الظاهرة ليقتصد التّلميذ الوقت والجهد للبحث عنها.
- ضرورة الاستعانة بالوسائل التّعليميّة وتوظيف التّكنولوجيا في تدريس القواعد، لجذب انتباه التّلاميذ، لأنّ استعمال التّكنولوجيا، كالكمبيوتر، مثلا له دور في تجاوز كثير من الصّعوبات في تدريس هذه المادّة، لأنّ هذا الجهاز"أثبت كفاءة ووفرت الجهد والوقت ممّا حثّ على الاستفادة من إمكانياته في ميدان التّعليم، كما دلّت الدّراسات على زيادة التّحصيل العلمي بمعونة الكمبيوتر وعلى اختزال زمن التّعليم، كما يساعد على الاكتشاف والاستمتاع بالتّعلم وعدم السّلبية ويشجّع على الابتكار"1، وعليه فإنّ استثمار الوسائل التّعليميّة الحديثة مهمّ جدا في مجابهة صعوبات القواعد.
- ضرورة تخصيص المرحلة الابتدائيّة لتعلّم القراءة والكتابة والتّفكير، ترك القواعد النّحوية إلى مرحلة التّعليم المتوسّط، لكي يستطيع المعلّم تكييف هذه المادّة بطريقة سهلة مع التّلاميذ، لأنّ وضع الطفل أمام هذه القواعد من الابتدائية يجعله يحسّ بأنّ القواعد صعبة، ومعقّدة وهذا مصدر الفكرة الخاطئة حول صعوبة النّحو.

2- نتائج المقابلة:

من خلال تحليل أجوبة المقابلة الخاصّة بالأستاذات، توصّلت إلى مجموعة من النّتائج تتمثّل فيما يأتي:

- الطّريقة المتّبعة في تدريس القواعد النحويّة هي الطّريقة الاستقرائية، وذلك لأنّها تتناسب مع قدرات التّلاميذ، فهي تقوم على عرض المعلومات بطريقة سهلة، لا يعاني فيها المتعلّم أثناء تعلّمه، كما أنّها تناسب طبيعة الدّروس والوقت المخصّص لها.
- الطّريقة المخصّصة لتدريس مادّة القواعد هي طريقة النّصوص المعدّلة، وهذه الطريقة يصعب تطبيقها في المدارس، فهي تسبّب صعوبات كثيرة، لأنّها تحتاج إلى الكثير من الوقت والجهد سواء من المعلّم والمتعلّم، ولذلك تلجأ الأستاذات إلى الاستقرائيّة.
- تعاني الأستاذات من صعوبات في تدريس القواعد النّحوية، وذلك لأنّ التّلاميذ لا يملكون قاعدة معرفية يعودون إليها أثناء التّعلّم، بالإضافة إلى ضعف مستواهم وانخفاض نسبة الاستيعاب والتّركيز نتيجة عوامل داخليّة وخارجيّة.
- لمعرفة مستوى التّلاميذ في مادّة النّحو تلجأ الأستاذات إلى إجراء استجوابات في نهاية الحصّة التّعليميّة أو في بدايتها، ويكون ذلك على شكل أسئلة شفويّة أو تطبيقات مختلفة بهدف معرفة مستواهم، ومحاولةً لترسيخ الدّرس النّحوي في أذهانهم، من خلال تذكيرهم بأهمّ ما جاء في الدّرس، وبذلك يتدارك النّقص الذي يعاني منه التّلاميذ.
- إنّ المكتسبات القبليّة للتّلاميذ في مادّة القواعد ضعيفة، وهذا ما يؤثّر سلبا على تعلّمها، ويعود ذلك إلى أنّ التّلاميذ ينسون ما أخذوه من دروس، فيما مضى من السّنوات وبحكم أنّ الطريقة المتّبعة في التّدريس، تستند إلى المعارف السّابقة للتّلاميذ، فإنّ ذلك يجعل من القواعد النّحويّة صعبة، وعليه فإنّ ضعف المكتسبات القبليّة للتّلاميذ هو عامل من عوامل ضعفهم في هذه المادّة.
- التّسلسل الموجود بين الدّروس تعيق عمليّة التّعلّم، لأنّ التّلاميذ يعجزون في الكثير من الأحيان عن استذكار الدّروس السّابقة، واستثمارها لفهم الدّرس المقدّم، فيصعب عليهم فهم العلاقة التّي

تربط الدّروس بعضها ببعض، وبذلك لا يستطيع ربط الدّرس بغيره من الدّروس، وهذا ما يجعل التّلميذ يشعر بصعوبة الدّروس.

- الأخطاء التي يرتكبها التّلاميذ باستمرار في الكتابة والحديث هي نوعان، أخطاء إملائيّة وأخطاء نحويّة، وهي نتيجة لعدم استيعابهم للقواعد، وبذلك عدم القدرة على استعمالها استعمالا صحيحا يمكّنهم من التّعبير السّليم، وهي دليل على الضّعف اللّغوي الذي يعاني منه معظم التّلاميذ في المدرسة الجزائريّة، ولذلك فإنّ دور المعلّم مهمّ للحدّ من هذه الأخطاء، من خلال تصحيحها وتنبيه التّلاميذ أثناء الوقوع فيها، حتى يتعوّدوا على استعمال أساليب صحيحة، كما أنّها فرصة لإعادة مراجعة القاعدة وتذكير التّلاميذ بها.
- يعتبر عدم الاهتمام الكافي بالتّطبيقات في المدارس من أهمّ الأسباب التي تؤدّي إلى صعوبة القواعد النّحويّة، وذلك لأنّ فهمها واستيعابها يتطلّب كثرة المران والممارسة حتى تصبح أكثر وضوحا ورسوخا في أذهان التّلاميذ.
- إنّ الصّعوبات التي يعاني منها التّلاميذ عند تعلّمهم للقواعد النّحويّة تعود إلى أسباب كثيرة ككثرة المصطلحات النّحوية المعقّدة، كثرة الأوجه الإعرابية وتداخلها، افتقار الدّروس إلى التّسلسل المنطقي الذي يراعى فيه التّدرّج من السّهل إلى الصّعب، فلا يراعى فيه مستويات التّلاميذ ولا قدراتهم، بالإضافة إلى قلّة التّطبيقات المساعدة على ترسيخ المعلومات، فتطغى الدّروس على التّطبيقات، وتتراكم دون معرفة فائدتها والغاية منها، وعليه تعود هذه المشكلة إلى عامل الوقت الذي لا يكفي لإنجاز ذلك.
- كما أنّ ضعف إعداد المعلّمين وعدم تمكّنهم من المادّة يساهم في تدنّي مستوى التّلاميذ في هذه المادّة، بالإضافة إلى أنّ الفصل العشوائي الموجود بين الدّروس أي فصل الدّروس المترابطة والمتشابهة بمجموعة من الدّروس المنفصلة عنها يعرقل الفهم والاستيعاب، لأنّ التّلميذ لا يستطيع ترتيب المعلومات في ذهنه، وذلك لغياب التّدرّج المناسب لعرض هذه الدّروس بشكل يتناسب مع قدرات التّلاميذ والاعتماد على التّوزيع العشوائي الذي يشتّت ذهن المتعلّم.

- كما أنّ ثراء المقرّر الدّراسي يعتبر من أهمّ العوائق التي تقف أمام التّلاميذ لاكتساب هذه المادّة والإلمام بها، لأنّ الكمّ الهائل من التّفاصيل والتّعليلات لا يمكن للتّلميذ أن يرسّخها جميعها في ذهنه.
- إنّ الاهتمام بالجانب النّفسي للتّلاميذ يعتبر ركنا أساسيّا في عمليّة التّعلّم، وذلك لأنّ مراعاة ميولهم ورغباتهم يؤثّر في تعلّمهم وأنّ إهمالها يؤدّي إلى نفورهم من المادّة خاصّة ومن التعلّم خاصّة.
- إنّ المدّة الزّمنية المخصّصة لتدريس القواعد غير كافية، وذلك لأنّ هناك من الدّروس ما يحتاج إلى وقت أكثر من غيره، وبحكم ذلك فإنّ ساعة واحدة لا تكفي لدرس القواعد، لأنّ الأستاذ لا يستطيع أن يتأكّد من فهم كلّ التّلاميذ للدّرس، بالإضافة إلى عدم وجود وقت للتّطبيق، وهذا ما يؤدّي إلى وجود صعوبات وعراقيل تؤدّي إلى الضّعف في مادّة القواعد النّحويّة.
- تعتبر مادّة القواعد النّحويّة من المواد المعقّدة والجافّة التي تثقل كاهل التّلاميذ، وذلك لأنّها تقوم في أساسها على إعمال العقل، وهي قواعد جامدة تفتقر إلى الحيويّة والنّشاط وهذا ما جعل التّلاميذ يعانون من صعوبات في هذه المادّة.

وعليه فهذه هي أهمّ النتائج المستخلصة والمتوصّل إليها من خلال المقابلات التي أُجريت مع معلّمات السّنوات الثّالثة من التّعليم المتوسّط حول صعوبات تعليم وتعلّم القواعد النّحويّة.

المبحث الثاني: تحليل الاستبانة الخاصّة بالتّلاميذ:

يحتوي هذا المبحث على جداول لإحصاء البيانات من خلال حساب التكرارات، لإيجاد النسب المئوية الخاصة بكل جواب، وبذلك تكون الوسيلة المستعملة في تحليل نتائج الاستبانة هي النسبة المئوية.

1- عرض معطيات الاستبانة الخاصة بالتلاميذ وتحليلها:

المحور الأول: البيانات الشخصية

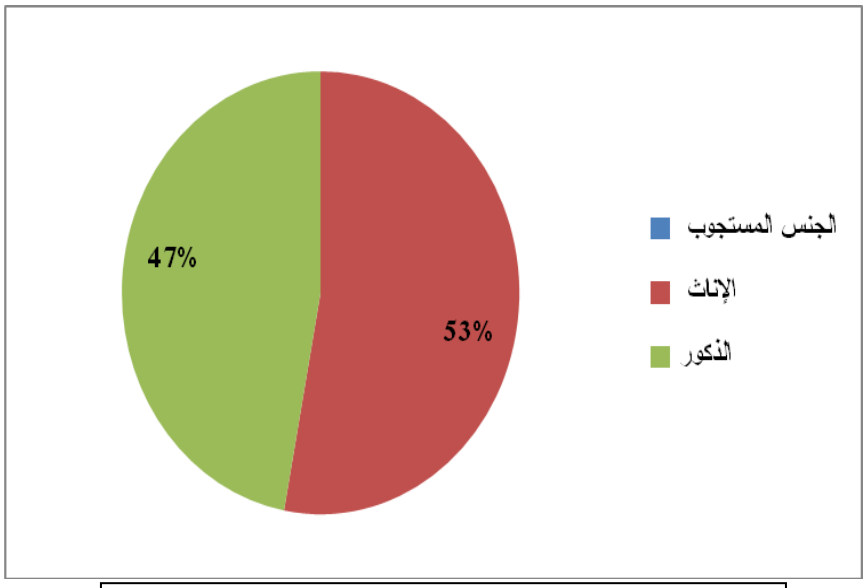
السؤال الأول: جنس المستجوب.

جنس المستجوب	التكرار	النسبة المئوية
الإناث	18	%52,94
الذكور	16	%47,05
المجموع	34	100

الجدول رقم 1 يمثل جنس المستجوب

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة الإناث أعلى من نسبة الذكور، بحيث قدرت نسبة الإناث بأكثر من 52 % في حين أن نسبة الذكور47 %. ويعتبر هذا الأمر طبيعيا لارتفاع عدد الإناث في المجتمع، وهذا ما تم تأكيده من قبل الإذاعة الجزائرية التي صرحت بأن الإحصائيات والدراسات التي تمّ التوصّل إليها مؤخرا حول عدد الذكور والإناث في العالم بأكمله لعام 2021، قد بينت بأن فئة الإناث قد احتلت نسبة عالية مقارنة بعدد الذكور، حيث إن نسبة الإناث عالميا هي 50,45 % أما الذكور 49,55 %.

ومن هنا يتضح أن هناك ارتفاعا لنسبة الإناث مقارنة بالذكور لكن رغم ذلك تبقى هذه النسب متقاربة.



دائرة نسبية تبيّن عمر المستجوب

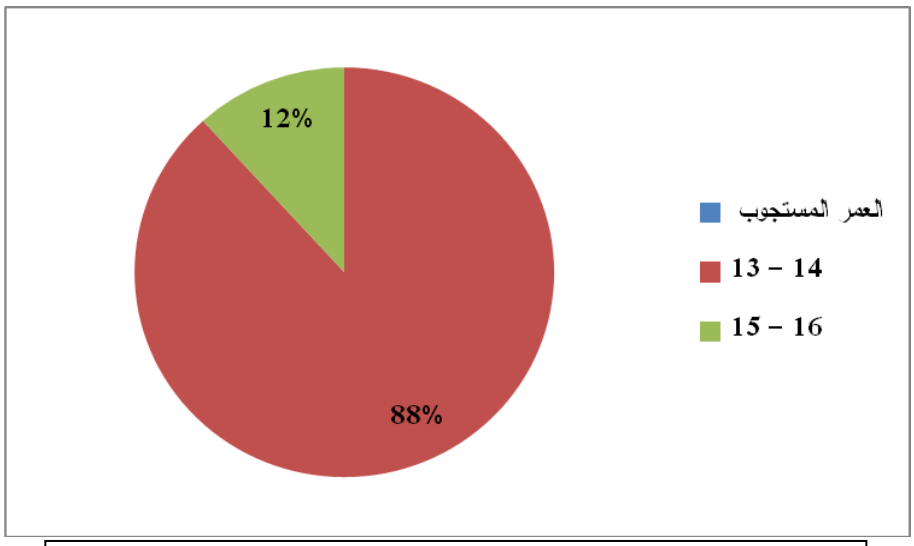
السّؤال الثاني: عمر المستوجب

العمر	التكرار	النسبة المئوية
14 – 13	30	% 88,23
16 – 15	4	% 11,76
المجموع	34	% 100

الجدول رقم 2 يمثل عمر المستوجبين

يتضح من خلال الجدول أن معظم التلاميذ تتراوح أعمارهم بين 13 و14 سنة، يزاول أصحابها الدراسة بشكل طبيعي، بمعنى أنهم في سنهم الطبيعي، في حين نجد أن هناك فئة قليلة في عمر الخامسة عشر (15) والسادسة عشر (16) سنة. ويعتبر هؤلاء بأنهم أكبر سنا من غيرهم ويعود هذا التفاوت إلى ظاهرة الرسوب المدرسي التي يشرحها "جون ميلاري(john Millar) بأنها فعل التعليم في مستوى معين للمرة الثانية، وعلى العموم هو التلميذ الذي لم يستطع الوصول

إلى المستوى المطلوب للدخول إلى السنة الموالية"[1]، وعليه يمكن القول إنّ هذه الظاهرة هي نتيجة لأسباب كثيرة كإهمال الدّراسة واللّامبالاة وعدم الحرص على النّجاح والتّهاون.



دائرة نسبية توضح عمر المستجوب

المحور الثاني: عوامل خاصة بالمتعلّم

السؤال الأول: ما هو رأيك في القواعد؟

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية %
صعبة لا أحبها	18	% 52,94
سهلة أحبها	11	%32,35
صعبة أحبها	05	%14,70
المجموع	34	% 100

– الجدول رقم 3 يمثل نظرة التلاميذ إلى القواعد–

[1]– بلعباس فضيلة، الرّسوب المدرسي في التّعليم المتوسّط، مذكرة ماجيستير في الديموغرافية، جامعة وهران، 2013، ص 18

من خلال هذه النّسب يتّضح أنّ هناك نسبة كبيرة من التلاميذ تعتبر القواعد من المواد غير المحببة والصّعبة عندهم، وتقدر نسبتهم بـ 52 %، وهذا راجع إلى عدم استيعابهم وفهمهم للدّروس، نتيجة الصّعوبات التي يجدونها في هذه المادة، وهذا ما أدّى بالتلاميذ إلى النّفور واستصعاب هذه المادّة، وفي هذا الصّدد أشارت الأستاذة "ب ت" في مقابلة معها إلى الدّور الفعّال لحرص الأولياء على أولادهم في متابعة سير الدّروس، لأنّ التّلاميذ في الكثير من الأحيان يتهاونون في مراجعة الدّروس، وهذا ما يؤدّي إلى تعقيدها أكثر.[1]

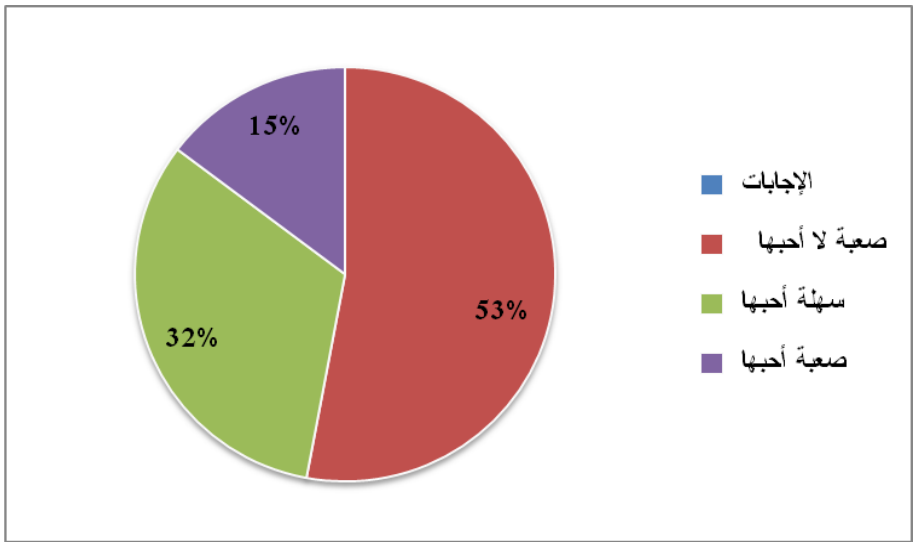
أمّا النّسبة 32.35 % فهي تمثّل عدد التّلاميذ الذين يحبّون مادّة القواعد ويجدونها من المواد السّهلة، ويعود ذلك إلى حرصهم على الدّراسة وحبّهم للمادة في حدّ ذاتها. وفيما يخصّ النّسبة الباقية، والتي تقدر بأكثر من 14 % فهي تحب مادّة القواعد، ولكن رغم ذلك تجد صعوبات فيها، وهذا يعود إلى صعوبة المادّة في حدّ ذاتها أو إلى طريقة الأستاذ في تقديم الدّروس وعليه فإنّ أسباب صعوبة القواعد متعدّدة يمكن أن نذكر منها ما يأتي: [2]

- كثرة القواعد النّحوية وتشعّبها وكثرة تفاصيلها.
- قلّة التزام بعض المعلّمين بطرائق التّدريس المناسبة.
- استخدام العامية في التّدريس.
- المقرّرات الدّراسية لا تعنى بتتابع أبواب النّحو وقواعده وتعميق مفاهيمه تعميقا متدرّجا، مع إهمال التّفاصيل المهمّة التي توضح القاعدة وتساعد على فهمها.

وعليه، ونظرا لكلّ هذه الأسباب فإنّنا نجد أنّ بعض التّلاميذ يعانون من الصّعوبات أثناء عمليّة التّعلّم.

[1]– مقابلة " ب – ت" يوم 23/ ماي / 2021 على الساعة 12:32. متوسطة مجقان رابح، قاعة الأساتذة.

[2] – الفضل إبراهيم الصادق علي، أسامة نبيل محمد أحمد، صعوبات قواعد النحو العربي، المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد الثقافي فبراير 2011، ص 10، 11.



دائرة نسبيّة توضّح نظرة التّلاميذ إلى القواعد

السّؤال الثاني: هل تعاني من صعوبات في دروس القواعد؟

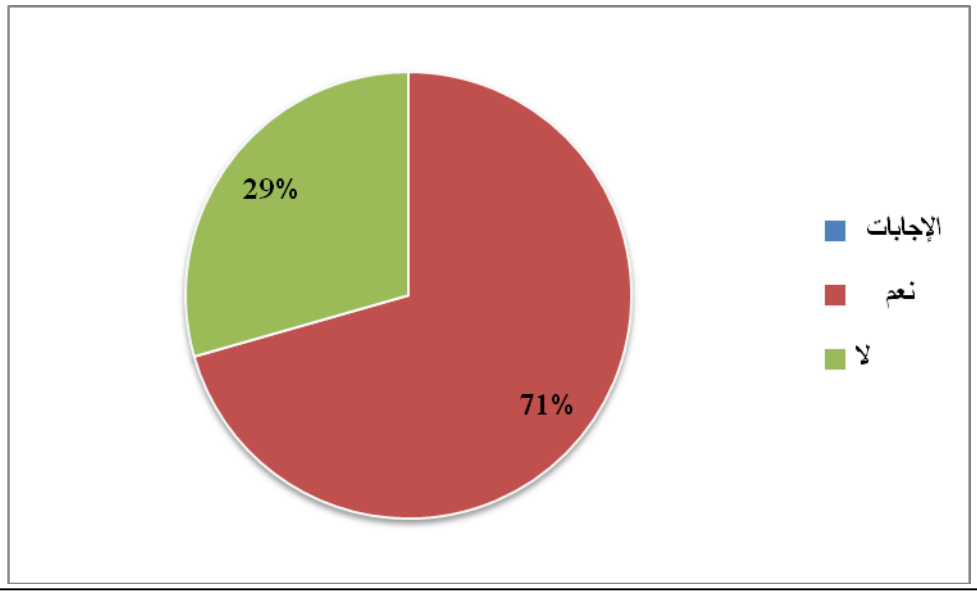
الإجابات	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	24	% 70.58
لا	10	% 29.41
المجموع	34	% 100

الجدول رقم 4 يمثّل نسبة التّلاميذ الذين يجدون صعوبات في القواعد

معظم الإجابات تؤكّد أنّ نسبة التّلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القواعد مرتفعة تقدر بأكثر من 70 %. وهذا يعود إلى عدم قدرتهم على استيعاب هذه الدّروس وفهمها، وذلك لكثرتها وتراكمها، الأمر الذي جعلهم لا يميّزون بين الاسم والفعل، وحتى الحرف، وهذا ما نتج عنه عجز التلاميذ عن إعراب المفردات وفهم الدروس.

أمّا النّسبة القليلة المتبقّية من التّلاميذ، وهي 29 %، فنجد أنّهم لا يعانون من صعوبات في القواعد النّحويّة، وهذا يدلّ على تمكّنهم من استيعابها وفهمها، وتتميّز هذه الفئة بالقدرة على

التّركيز والانتباه بشكل عال، وعليه نستنتج أنّ التّلاميذ يختلفون في قدراتهم ومستوياتهم وبحكم ذلك، فإنّ موضوعات القواعد تتناسب مع بعض التّلاميذ فقط.



دائرة نسبيّة تبيّن نسبة التّلاميذ الذين يجدون صعوبات في القواعد

السؤال الثالث: هل تجد أنّ موضوعات القواعد تفوق قدرتك في الفهم؟

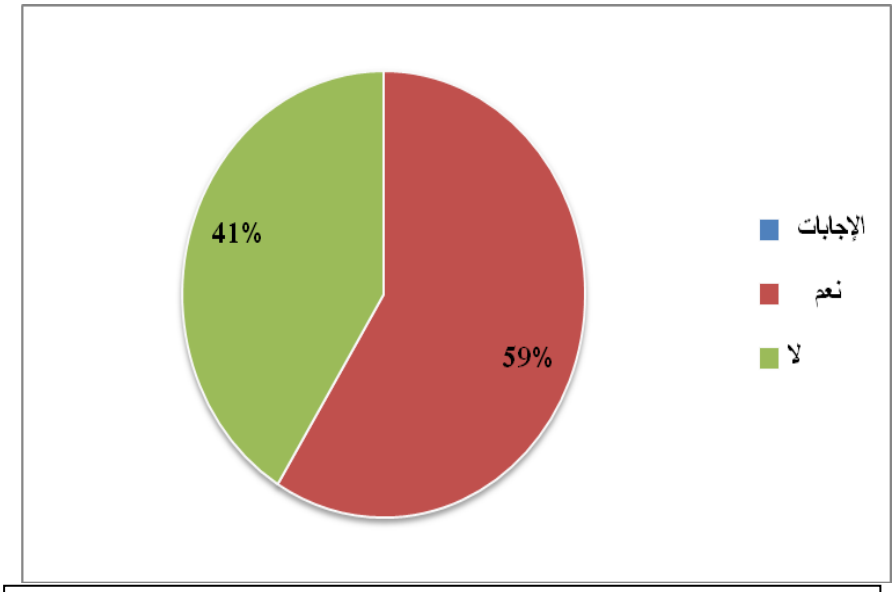
الإجابات	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	20	%58.82
لا	14	%41.17
المجموع	34	% 100

الجدول رقم 5 يبيّن مدى ملاءمة موضوعات القواعد لقدرات التلاميذ

إنّ الهدف من هذا السّؤال، هو معرفة ما إذا كانت موضوعات القواعد النّحوية تفوق قدرات التّلاميذ، فاتّضح بعد إجراء هذه الإحصاءات أنّ الإجابات بـ "نعم" بالنسبة إلى الإجابة بأنّ الموضوعات المقرّرة تفوق قدراتهم سجّلت ارتفاعا بلغت نسبته 58%، وهذا ما صرّحت به الأستاذة

(ب ت) أثناء المقابلة قائلة: "القدرات العقليّة للتّلاميذ لا تتناسب مع الموضوعات المقترحة، وهذا ما أدّى إلى ظهور صعوبات في هذه المادّة".[1] وأضافت الأستاذة (ص ص) تعليلا آخر وهو أنّ "المحتوى الدّراسي في مادّة القواعد يفوق مستوى التّلميذ فهو معقّد وغامض يعرقل فهم التّلاميذ له وهذا ما يؤدّي إلى نفورهم من هذه المادّة".[2] وعليه فإنّ المقرّرات الدّراسية تفوق مستوى التّلاميذ وذلك لأنّه تمّ توزيعها بطريقة عشوائية جعلت من التّلاميذ ضحيّة.

أمّا النّسبة المتبقية والتي تقدر بـ 41 %، فحسب إجابتهم فإنّ صعوبة القواعد لا تتعلّق بكونها تفوق قدراتهم، وإنّما أرجعوها إلى أسباب أخرى ككثرة الدّروس ونقص الوقت بحكم أنّ هذه الدّروس تحتاج إلى وقت أكثر للممارسة ولتثبيت المعلومات، وتحديد الوقت المناسب متوقف على مستوى التّلاميذ، لأنّ هناك بعض الأقسام تحتاج إلى وقت أكثر للاستيعاب مقارنة بالأقسام الأخرى.



دائرة نسبية تبيّن مدى ملاءمة موضوعات القواعد لقدرات التّلاميذ

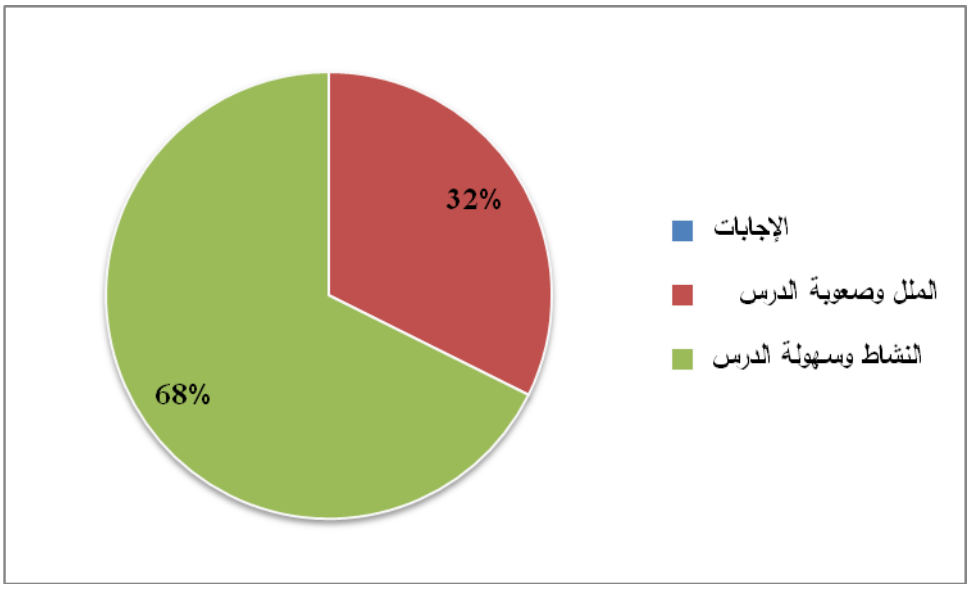
[1]- مقابلة مع الأستاذة (ب- ت) يوم 23 ماي 2021 على الساعة 12:22.

[2]- مقابلة مع الأستاذة (ص- ص) يوم 23ماي 2021 على الساعة 10:15.

السؤال الرابع: بماذا تشعر أثناء تقديم المعلم لدرس القواعد؟

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية %
الملل وصعوبة الدرس	11	%32.35
النشاط وسهولة الدرس	23	%67.64
المجموع	34	% 100

الجدول رقم 6 يمثّل شعور التّلاميذ أثناء تقديم المعلّم للدّرس



دائرة نسبيّة تمثّل شعور التّلاميذ أثناء تقديم المعلّم للدّرس

من خلال هذا السؤال يتّضح أنّ تحصيل التّلاميذ مرتبط بشعورهم، فللجانب النّفسي دور مهم، بحيث نجد أنّ نسبة التّلاميذ الذين أجابوا بأنّهم يشعرون بالنّشاط، قد أرفقوا هذه الإجابة بإجابة أخرى وهي سهولة الدّرس، ونسبة هؤلاء مرتفعة تقدّر بأكثر من 67%، في حين نجد

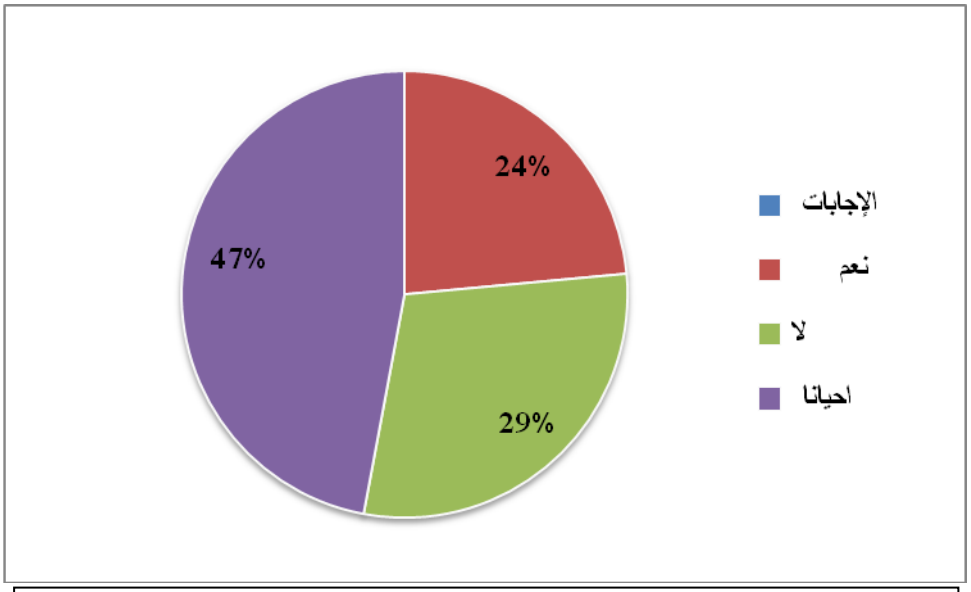
العكس عند الذين أجابوا بأنّهم يشعرون بالملل أثناء الدّرس، فإنّ نظرتهم إلى الدّرس هي أنّه صعب.

وعليه نستنتج أنّه كلّما كان التّلميذ مشاركا في الدّرس وراغبا فيه يمكن أن يحقق نتائج مرضية ويحسّ بسهولة الدّرس والعكس صحيح، ولذلك لا بدّ للمعلّم النّاجح أن يحرص على توفير جوّ من التّفاعل والنّشاط والحيويّة داخل قسمه.

السّؤال الخامس: هل تحضّر دروس القواعد؟

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	08	%23.52
لا	10	%29.41
أحيانا	16	%47.05
المجموع	34	% 100

الجدول رقم 7 يبين نسبة تحضير التّلاميذ لدروس القواعد



دائرة نسبية تبيّن نسبة تحضير التّلاميذ لدروس القواعد

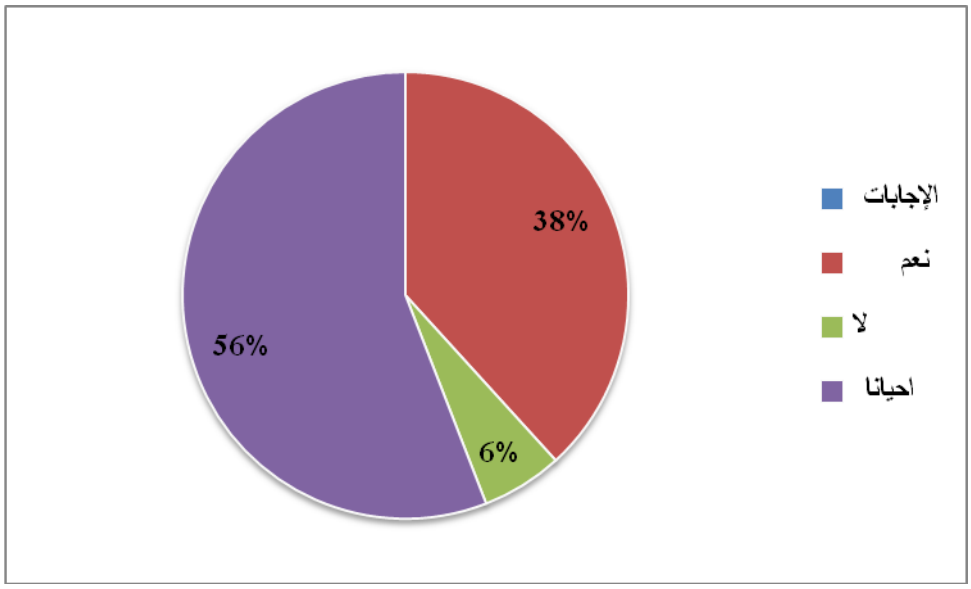
من خلال عرض هذه البيانات نلاحظ أنّ نسبة كبيرة من التّلاميذ لا تحضّر دروس القواعد في المنزل بطريقة دائمة، وكانت نسبة الذين يحضّرون هذه الدروس أحيانا تقدر بـ 47%، في حين نجد أنّ نسبة أكثر من 29% لا تحضّر الدّروس بتاتا، وهذا أمر في غاية الخطورة، لأنّه يدلّ على عدم اهتمام التّلاميذ بهذه المادّة كما ينبغي، الأمر الذي ينجرّ عنه وجود فجوة كبيرة تجاه هذه المادّة، كما يدلّ عدم حرص التّلاميذ على الأعمال التّحضيرية على لا مبالاة الأستاذ، وعدم حرصه على إجبارية تحضير الدّروس وفرضه على التّلاميذ، بالرّغم من الدّور الفعّال للتّحضير المسبق للدّرس من حيث سرعة وسهولة الفهم، وفي ذلك اختصار للجهد والوقت، فيكون التّلميذ أكثر استيعابا وإلماما بما يقدّمه الأستاذ من معلومات.

أمّا عن النّسبة المتبقية والتي تقدّر بأكثر من 23%، فنلاحظ أنّهم يحضّرون دروس القواعد بشكل دوري، وهذا يدلّ على اهتماماتهم بهذه المادّة وحرصهم على التّفوق والنّجاح.

السؤال السادس: هل تشارك أثناء الدرس؟

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	13	%38.23
لا	02	%5.88
أحيانا	19	%55.88
المجموع	34	100%

الجدول رقم 8 يعكس نسبة مشاركة التّلاميذ أثناء الدرس



دائرة نسبيّة تعكس نسبة مشاركة التّلاميذ الدرس

يتّضح أنّ غالبية التّلاميذ يشاركون أحيانا، ونسبتهم هي أكثر من 55% وهي نسبة عالية ويعود ذلك إلى طبيعة الدّروس المقدّمة، فمنها ما هو سهل وواضح مشوّق، وهناك ما هو معقّد كثير التّفاصيل والحالات، أمّا الذين كانت إجاباتهم بالإيجاب، ويشاركون دائما فنسبهم هي 38% ولقد بيّنت الأستاذة (ص ص) سبب ذلك معلّلة أنّه كلّما كان موضوع الدّرس قريبا إلى ميول التّلميذ شارك أكثر، لأنّ ميل التّلميذ إلى المادّة يؤثّر تأثيرا كبيرا على تعلّمها.[1] وهذه الفكرة اتّفقت عليها جميع الأستاذات. وعليه فإنّ مشاركة التّلاميذ داخل القسم يعود إلى اجتهادهم وحرصهم الشّديد على التّفاعل والمشاركة مع الأستاذ، بالإضافة إلى أنّ استيعاب التّلاميذ لطريقة الأستاذ في تقديم الدّرس له أثر في إقبالهم على المشاركة والتّفاعل، أمّا النّسبة القليلة الباقية وهي 5 % من التّلاميذ الذين يمثلون الطرف السلبي في القسم، لأنهم لا يشاركون في بناء الدرس تعرف هذه الفئة بأنها تستهلك ما يقدم لها فقط ويمكن أن يكون سبب ذلك هو ضعف المستوى، وعدم الاهتمام بالدّراسة واللّامبالاة ويعرف هؤلاء التّلاميذ بنقص التّركيز، وعدم الانخراط في القسم فهم أجساد حاضرة وعقول غائبة نتيجة لظاهرة الشّرود الذّهني أو أحلام اليقظة، وهذه الظّاهرة هي مشكلة تعطّل

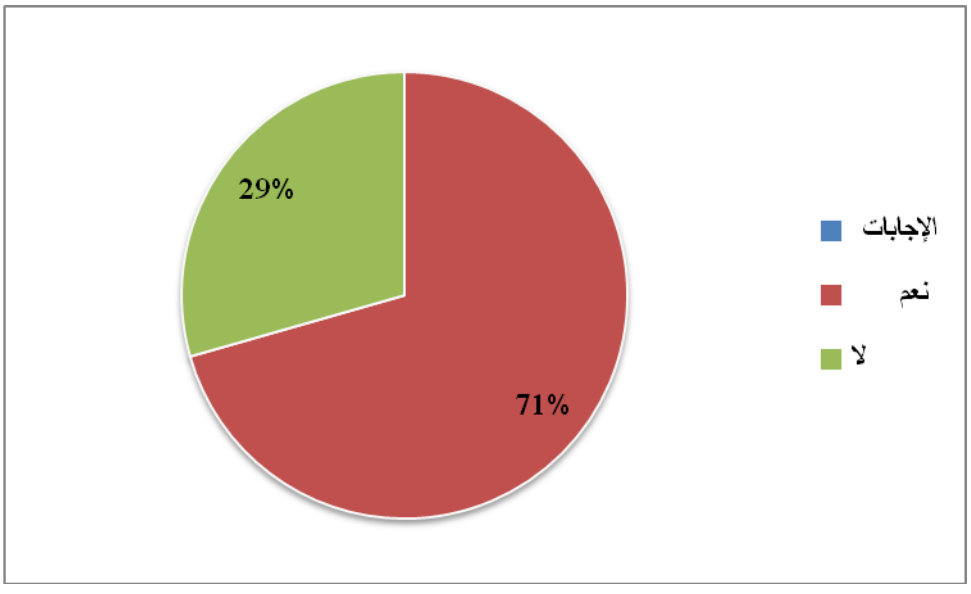
[1]– مقابلة مع الأستاذة (ص– ص) بتاريخ: 23 ماي 2021، على الساعة 10:15.

أفضل ما في الإنسان وهو عقله، ولها أسباب كثيرة مثل وجود مشكلة عند التّلميذ سواء نفسية أو عائليّة أو معيشيّة أو عاطفيّة أو المعاناة من مشاكل صحيّة، أن يكون في محيط الدّراسة ما يشغل العقل، ويؤدّي إلى عدم التّركيز، مثل وجود فوضى أو الشّعور بالجوع أو عدم الارتياح مع الأستاذ والزّملاء، بالإضافة إلى الإجهاد والتّعب فكلّها عوامل تؤدّي إلى شرود التّلاميذ داخل القسم، وغيرها من العوامل.

السؤال السابع: هل تقوم بتمارين حول القواعد التي تعلّمتها؟

الإجابات	التكرار	النّسبة المئوية %
نعم	24	%70,58
لا	10	%29,41
المجموع	34	% 100

الجدول رقم 9 يمثل مدى إنجاز التمارين حول القواعد التي تمّ تعلّمها



دائرة نسبيّة تمثل مدى إنجاز التمارين حول القواعد التي تمّ تعلّمها

إنّ الهدف من هذا السؤال هو معرفة ما إذا كان التلاميذ يطبقون ما تمّ تقديمه في الجانب النّظري تطبيقيا يمكّنهم من الفهم والاستيعاب أكثر. ويظهر أنّ معظم التّلاميذ قد أجابوا بأنّهم يقومون بتمارين، وكانت هذه النّسبة تفوق 70 % وهذا شيء إيجابي، لأنّ القيام بتمارين عقب الدّروس يعتبر أكثر من ضروري، لأنّها الوسيلة المثلى لترسيخ المعلومات وتنظيمها، وهذا ما أكّدته كلّ الأستاذات.

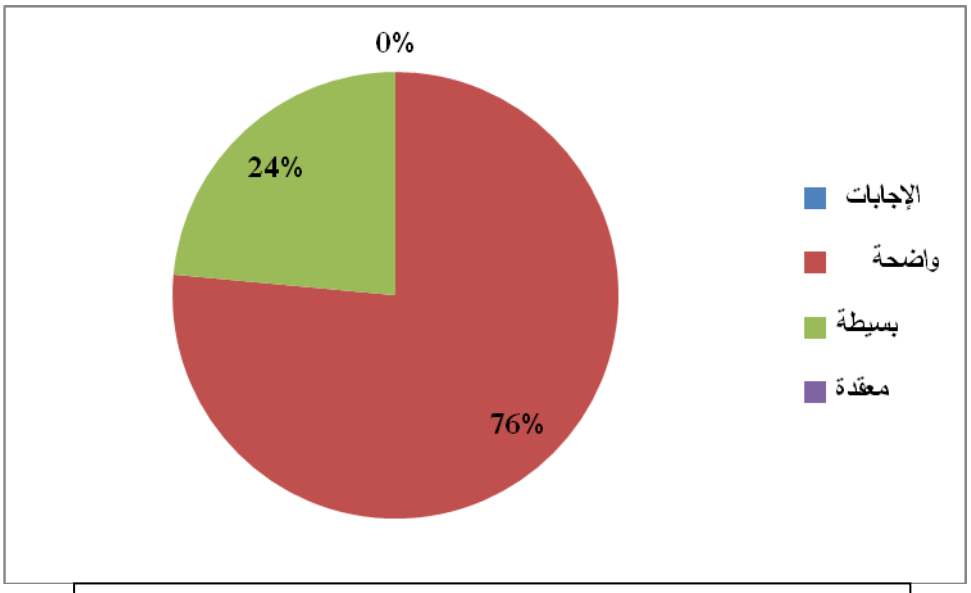
أمّا النّسبة المتبقية، وهي 29,41 % فتمثّل التّلاميذ الذين لا ينجزون التّمارين، ويرجع ذلك إلى الإهمال واللّامبالاة والانشغال بأشياء غير الدّراسة، وهذا الأمر سيسهم بالضرورة في صعوبة الدرس التي يجدونها، وذلك نتيجة التّهاون وتراكم الدّروس، وعند طرح هذا السّؤال على الأستاذات علّلن سبب عدم حرصهن على إجراء التّمارين عقب كلّ درس بضيق الوقت الذي يعتبرنه عائقا أمام عملية التّعلم، وبذلك تخرج الأمور عن السّيطرة.

المحور الثالث: عوامل خاصّة بالمعلّم

السّؤال الأوّل: ما رأيك في طريقة شرح الأستاذ للدّرس؟

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية %
واضحة	26	% 76,47
بسيطة	08	%23,52
معقدة	00	% 00
المجموع	34	% 100

جدول يبين طريقة شرح الأستاذ للدرس



دائرة نسبيّة تمثّل طريقة شرح الأستاذ للدّرس

يتّضح من البيانات أنّ معظم التّلاميذ يجدون أنّ طريقة شرح الأستاذ واضحة، وتقدّر هذه الفئة بأكثر من 76 %، وهذا يعود إلى أنّ الأستاذ يعمل جاهدا على جعل الدّروس سهلة قدر المستطاع، ويسعى إلى تذليل الصّعوبات الموجودة فيها، فهو يبحث دائما عن أسهل الطّرائق وأيسرها لإيصال المعلومات إلى ذهن المتعلّمين، لأنّه يدرك أهمّية الطّريقة المثالية في تقديم الدّروس بأسهل صورة لكي يسهل استيعابها، ولذلك قالت الأستاذة: (س م) إنّ: "على المعلّم أن يختار طريقة التّدريس بعناية ودقّة بحيث تتناسب مع المتعلّم واحتياجاته، لكي يكون التّعلم أيسر وأسهل وأسرع".[1] أمّا الفئة الأخرى من التّلاميذ والتي تقدر بـ 23 % ولها نفس النّظرة لأنّها ترى بأنّ طريقة شرح الأستاذ بسيطة وبعيدة عن التّعقيد.

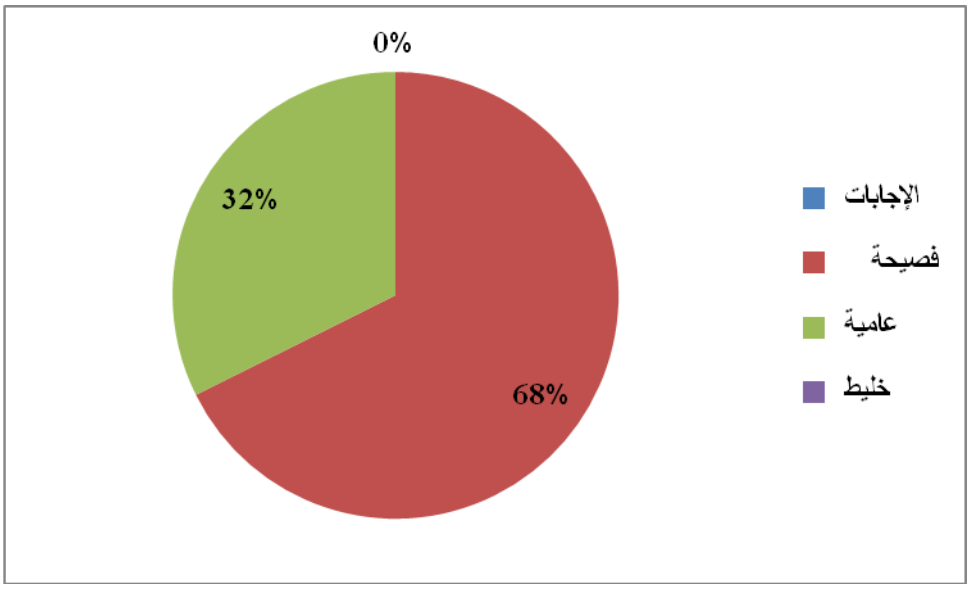
وعليه نستنتج أنّه يمكن أن تكون الصّعوبات التي يعاني منها المتعلّم في القواعد لا تعود إلى عسر طريقة الأستاذ في الشّرح، ما دامت طريقته واضحة وبسيطة، بل بالعكس فإن الطريقة التي يتبعها الأستاذ تناسب التّلاميذ وتسهل عليهم الفهم والاستيعاب، وهذه الطريقة تعتمد أساسا على عنصر التّشويق والتّحفيز والحرص على إدماج التّلاميذ في الدّرس.

[1]– مقابلة مع الأستاذة "س– م"، يوم 25 ماي 2021 على الساعة 14:10.

السّؤال الثاني: كيف هي لغة شرح الأستاذ للدّرس؟

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية %
فصيحة	23	% 67,64
عامية	11	%32,35
خليط	00	% 00
المجموع	34	% 100

الجدول رقم 10 يمثّل لغة الأستاذ أثناء شرح الدّرس



دائرة نسبية تمثّل لغة الأستاذ أثناء شرح الدّرس

يتّضح من الجدول أنّ معظم الإجابات اتّجهت إلى أنّ اللّغة التي يستعملها الأستاذ في الشرح هي الفصيحة، بحيث مثّلت هذه النسبة أكثر من 67 %، ويعود ذلك إلى أن الأستاذ يحرص على استعمال اللغة العربية الفصحى حتى يعتاد التلاميذ سماعها واستعمالها، ولذلك أكدت معظم الأستاذات اللّواتي أجريت معهن المقابلة أنّه يتوجب على الأستاذ أن يحرص على استعمال اللغة العربية استعمالا سليما، لأنّ الاستعمال السّليم للغة داخل القسم، يجعل التّلميذ يعتاد سماعها وبذلك ممارستها بشكل سليم، وهذا ما يمكنه من اكتساب لغة صحيحة خالية من الأخطاء.

في حين نجد أنّ هناك من الأستاذات من يستعملن خليطا من اللّغات في الشّرح، وتمثّل هذه الإجابة نسبة 32 % من التّلاميذ، وعند البحث عن سبب استعمال بعضهنّ العاميّة أثناء شرح الدّروس تبيّن أنّ الأستاذات يستعملن خليطا من العربية والقبائلية، وذلك لتقريب بعض العناصر الصّعبة التي لا يفهمها التّلاميذ باللغة العربيّة الفصحى، فالمعلّم في بعض الأحيان يلجأ إلى استعمال كلّ الوسائل التي يمكن أن تساعد في الشّرح والتّوضيح وتقريب الفكرة من أذهان التّلاميذ.

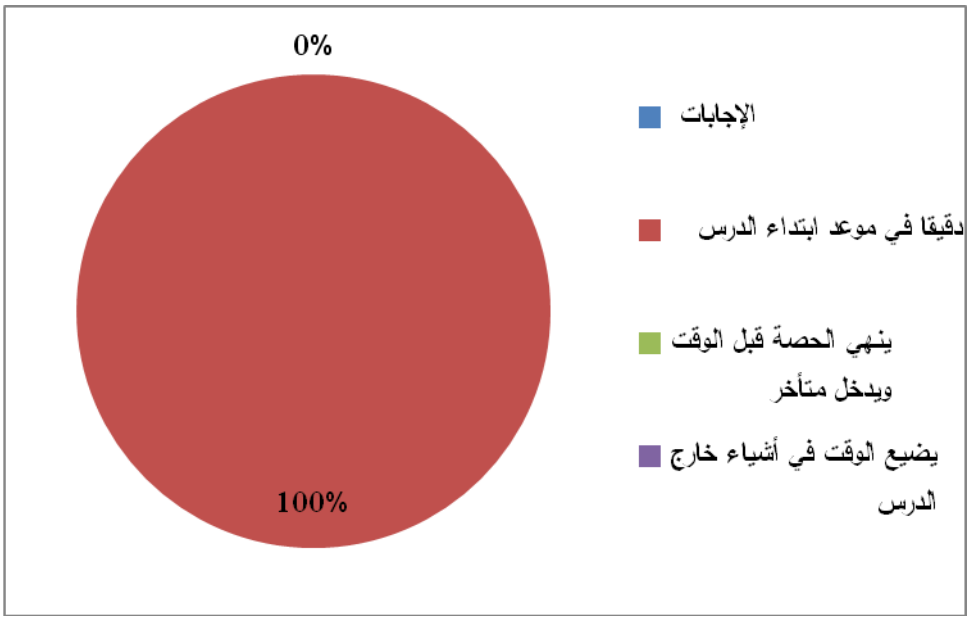
ولكن رغم ذلك فإنّ "جلّ الدّراسات تؤكّد على أنّ استعمال العاميّة في التّدريس من أهم أسباب الضّعف اللّغوي، ويرجع هذا إلى أنّ العامية ضعيفة في مادّتها، فقيرة في ألفاظها وأنّ من دأبها التّهاون في التّعبير، فهذا يؤدي إلى التهاون في التّفكير، وهذا التّهاون ينشأ عنه عادات لغوية رديئة، فلا يرى الكثير من المعلّمين خطورة استعمال العامية والتّدريس بها".[1] وعليه فإنّ أضرار استعمال غير اللّغة العربيّة الفصحى في التّدريس، يؤدي إلى أضرار وخيمة تؤدي إلى فشل تعلّم اللّغة والضّعف فيها.

[1]– طيب عمارة فوزية، اللهجة العامية وتأثيرها على التعليم، مجلة إلكترونية، العدد 3، 2017، الجزائر، د ص.

السّؤال الثالث: حول مدى التزام الأستاذ بالوقت واستثماره

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
دقيقا في موعد ابتداء الدرس	34	%100
ينهي الحصة قبل الوقت ويدخل متأخر	0	%00
يضيع الوقت في أشياء خارج الدرس	0	%00
المجموع	34	%100

الجدول رقم 11 يمثل مدى مواظبة الأستاذ في التّدريس



دائرة نسبية توضّح مدى مواظبة الأستاذ في التّدريس

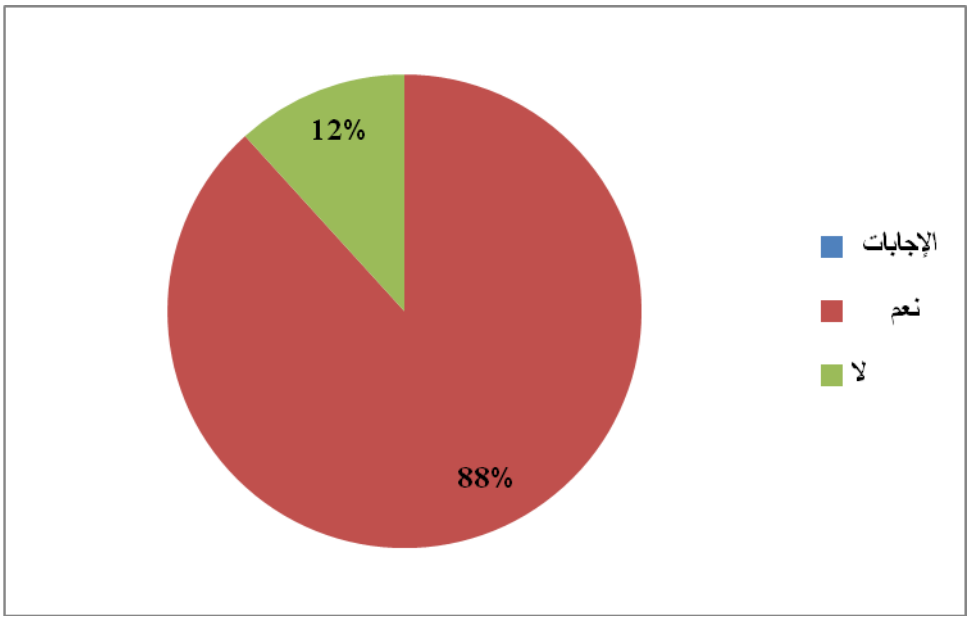
من خلال هذه النّسبة التي تقدر بـ 100 % يظهر جليّا أنّ أستاذات اللغة العربيّة للسنوات الثالثة متوسط بواضية يحرصن دائما على موعد ابتداء الدّرس، ويعملن على استغلال كلّ الوقت

بما ينفع التّلاميذ، حتى يقدم الدرس كاملا، وهذا دليل على جديّة الأستاذات وحبّهنّ للعمل، ولقد أشارت الأستاذة (م ك) إلى أنّ "الوقت المخصّص لكلّ درس غير كاف، ولذلك يتوجّب علينا الحرص على الوقت، وعدم إهداره في أشياء خارجة عن الدّرس، وألّا يضيع جزء منه خارج قاعة الدّرس، لأنّ عدم التّقيد باحترام الوقت يزيد الطّين بلّة".[1] وعليه نستنتج أنّ الأستاذات يسْعيْن بشتى الطّرائق للتّغلب على ما يمكن أن يعرقل أو يؤخّر السّير الحسن للدّروس.

السّؤال الرابع: هل تقوم حصص القواعد على الحوار والمناقشة بين الأساتذة والتلميذ؟

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	30	% 88,23
لا	04	% 11,76
المجموع	34	% 100

الجدول رقم 12 يبين مدى اعتماد الحوار والمناقشة في حصص القواعد



دائرة نسبيّة تبيّن مدى اعتماد الحوار والمناقشة في حصص القواعد

[1]- مقابلة مع الأستاذة " م- ك"، يوم 24 ماي 2021، على الساعة 11:09، قاعة الأساتذة.

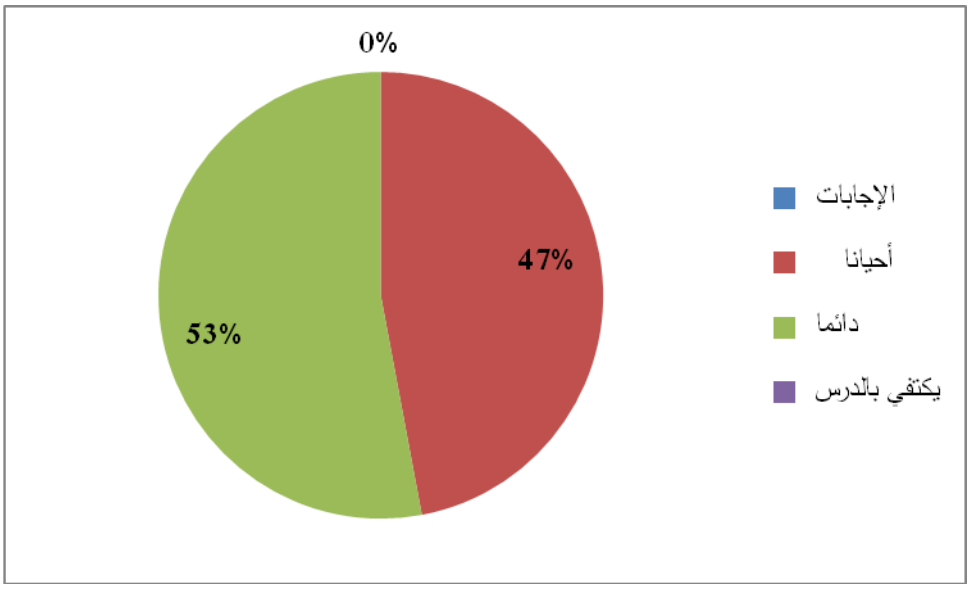
بما أنّ الإجابات بـ "نعم" مثّلت أكبر نسبة وهي 88 % فيتبيّن أنّ الأستاذ لم يغفل عن المناقشة والحوار مع التّلاميذ، وبذلك يتّبع في تدريسه الطريقة الحوارية التي تستدعي المناقشة وتبادل الآراء، وتعتبر هذه الطريقة من الطرائق الفعّالة التي تؤدّي إلى نتائج جيدة في جوانب كثيرة ولذلك فإنّه: "من الضّروري أن تمنح للتّلميذ فرصة المشاركة والمناقشة حتى لا يشعر بالملل والنّفور، إذا لا يخفى على أحد أنّ المناقشة تبعث جوّا من الحيويّة والنّشاط داخل القسم وتغرس الثّقة في نفوس التّلاميذ، ما يجعلهم دائمي الفعاليّة والنّشاط، ولذلك يجب أن يشارك التّلاميذ في التّفكير والبحث والتّمحيص ليصلوا إلى الحقائق بأنفسهم".[1] أمّا النّسبة القليلة المتبقية فيرون العكس، بمعنى أنّ دروس القواعد لا تقوم على الحوار والمناقشة، وقد يرجع هذا الاختيار إلى عدم فهم التّلاميذ للسّؤال المطروح أو إلى الموقف السّلبي الذي يتّخذه بعض التّلاميذ من الأستاذ والدّرس لضعف مستواهم.

السّؤال الخامس: هل يخصّص الأستاذ وقتا للتّطبيقات بعد كل درس؟

الاجابات	التكرار	النسبة المئوية %
أحيانا	16	% 47,05
دائما	18	% 52,94
يكتفي بالدرس	00	% 00
المجموع	34	% 100

الجدول رقم 13 يبيّن ما إذا كان الأستاذ يخصّص وقتا للتّطبيقات

[1]– صالح بلعيد، ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، ص 174.



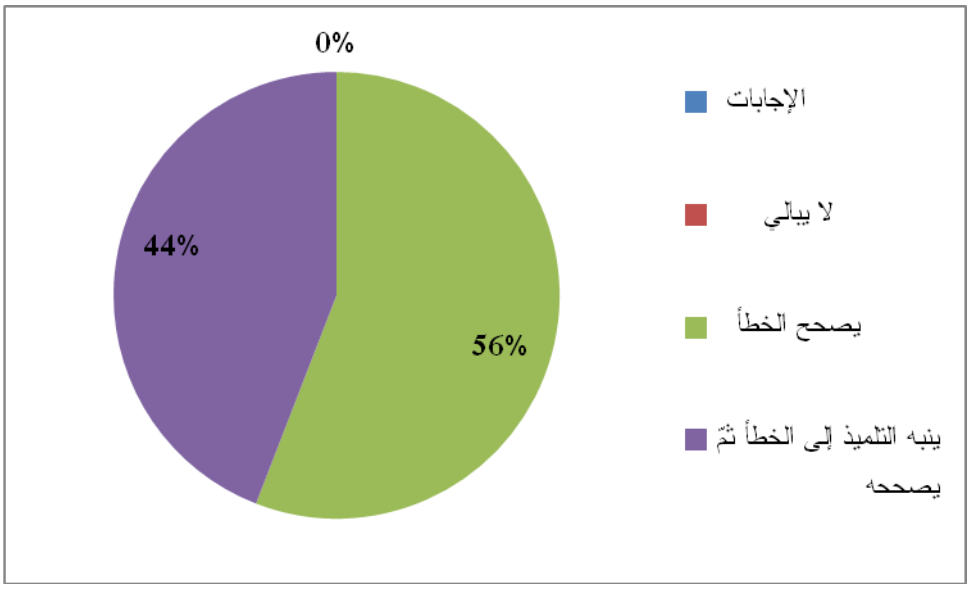
دائرة نسبيّة تبيّن ما إذا كان الأستاذ يخصّص وقتا للتّطبيقات

إنّ الهدف من هذا السّؤال هو معرفة ما إذا كان الأستاذ يخصّص وقتا للتّطبيقات بعد دروس القواعد، وذلك لأنّ القواعد النّحوية تترسّخ، وتستوعب من خلال التّطبيق عليها وممارستها، بحيث توصّلنا إلى أنّ معظم الإجابات وهي 52 % تدلّ على أنّ هناك وقتا مخصّصا للتّطبيقات، تليها نسبة 47 % من الإجابات التي تدلّ على أنّ التّطبيقات تنجز في بعض الأحيان فقط، وذلك يعود إلى طبيعة الدّرس، فهناك من الدّروس ما هي طويلة تنتهي بانتهاء الوقت مباشرة أو أكثر فلا يبقى وقت للتّطبيقات، أو يرجع ذلك إلى اختلاف الأساتذة، بحيث نجد منهم من يركّز ويعطي أهمّية للتّطبيق ويتشدّد في إنجازه في القسم، وإذا تعذّر ذلك يحرص على جعل التّلاميذ ينجزونه في البيت، وبذلك نجد أنّ هناك من الأستاذات من يتسامحن ولا يبالين بالتّطبيقات بحكم أنّه ليس هناك وقتا كافيا للدّرس، رغم أهمّية هذه التّطبيقات في دروس القواعد، لأنّ بها يظهر مدى استيعاب التّلاميذ للدّرس.

السّؤال السّادس: عندما ترتكب أخطاء كيف يكون رد فعل الأستاذ؟

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية %
لا يبالي	00	% 00
يصحح الخطأ	19	% 55,88
ينبه التلميذ إلى الخطأ ثمّ يصححه	15	% 44,11
المجموع	34	% 100

الجدول رقم 14 يمثل رد فعل الأستاذ تجاه ارتكاب الأخطاء



دائرة نسبيّة تمثّل رد فعل الأستاذ تجاه ارتكاب الأخطاء

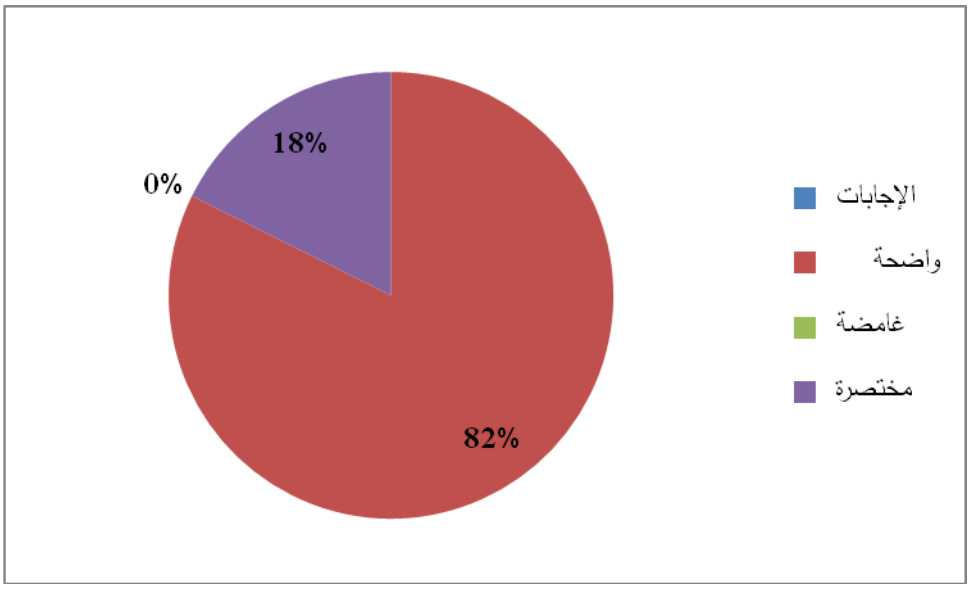
من خلال الجدول يتّضح أنّ كلّ الأستاذات لا يغفلن عن تصحيح الأخطاء أثناء ارتكابها من قبل التّلاميذ، وتقدّر نسبتهم بـ 100 %، بحيث نجد أنّ هناك منهم من يصحّح الخطأ مباشرة ومنهم من ينبّه أوّلا إليه قبل تصحيحه، فنجد أنّ نسبة أكثر من 55 % من الأساتذة يصحّحون الخطأ مباشرة بعد سماعه أو قراءته، في حين نسبة أكثر من 44 % ينبهون التّلاميذ أولا إلى وجود الخطأ ثم يتم تصحيحه بعد ذلك، وعليه فإنّ هذه الطريقة هي أفضل من التّصحيح المباشر، لأنّ تنبيه التّلميذ إلى وجود خطأ ودفعه إلى اكتشافه بنفسه، يجعله يرسّخ الإجابة الصّحيحة في ذهنه ولا يعيد ارتكاب مثل هذه الأخطاء مستقبلا.

ومنه نستنتج أنّ حرص المعلّم على تصحيح الأخطاء التي يرتكبها التّلاميذ في الكتابة أو المشافهة، يمكن له أن يعمل على رفع مستواهم بحيث يستقيم لسانهم أثناء النّطق ويسلم القلم من الخطأ أثناء الكتابة وبذلك يعالج النّقائص التي يعاني منه التّلاميذ وتبقى مهمة تصحيح الأخطاء وتصويبها من مهام المعلّم.

السّؤال السّابع: كيف تجد اللغة التي يستعملها الأستاذ؟

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية %
واضحة	28	% 82,35
غامضة	00	% 00
مختصرة	06	% 17,64
المجموع	34	% 100

الجدول رقم 15 يقيّم لغة الأستاذ أثناء التدريس حسب التلاميذ



دائرة نسبيّة توضح تقييم التلاميذ للغة الأستاذ أثناء التّدريس

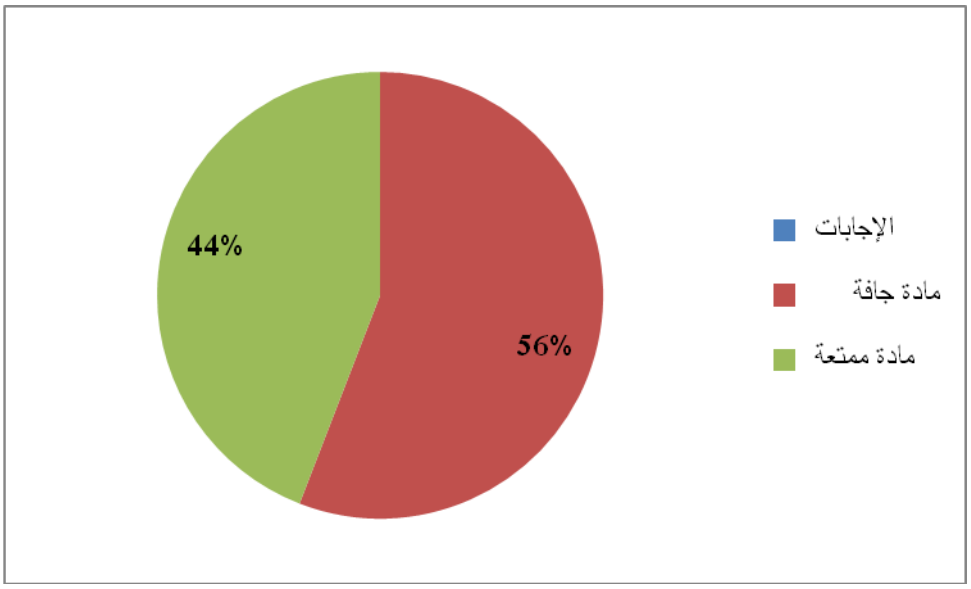
يتّضح لنا أنّ اللّغة التي يستعملها الأستاذ في الشّرح هي لغة واضحة، تخلو من كلّ أشكال التّعقيد والصّعوبة، وهذا ما أثبتته النّسبة التي فاقت 82 %، وهذا يدلّ على أنّ المعلم يحرص على تبسيط القواعد، وذلك من خلال تقديم المصطلحات النّحوية المعقّدة في صورة بسيطة سهلة تناسب قدرات التّلاميذ. كما نلاحظ أيضا أنّ نسبة 17.64 % من التّلاميذ يرون أنّ لغة الأستاذ هي لغة مختصرة لأنّه يقدّم ما هو مفيد فحسب، دون إدخال التّلاميذ في تفاصيل لا تفيدهم، بل قد تجعلهم يدخلون في تعقيدات ومتاهات يضيعون فيها، والتّي تصعّب الفهم والاستيعاب.

المحور الرابع: عوامل خاصة بالمادّة

السّؤال الأوّل: ما رأيك في مادّة القواعد؟

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية %
مادة جافة	19	% 55,88
مادة ممتعة	15	% 44,11
المجموع	34	% 100

الجدول رقم 16 يمثل رأي التلاميذ في مادة القواعد



دائرة نسبيّة تمثّل رأي التّلاميذ في مادّة القواعد

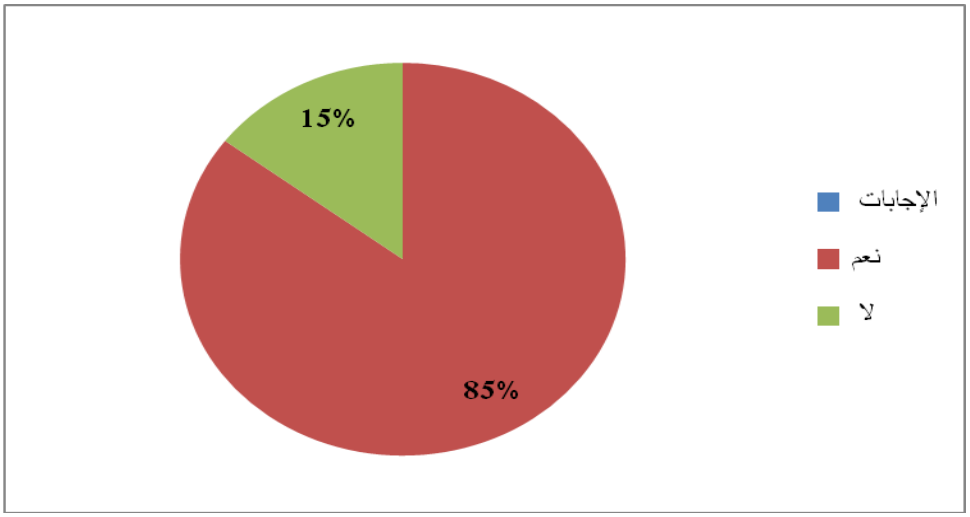
يتبيّن من خلال الجدول أنّ هناك من التّلاميذ من يعتبرون أنّ القواعد النّحوية من المواد الجافّة، وذلك لأنّها تستدعي عمليات عقليّة معقدّة، كالملاحظة والتّفكير والاستنتاج، وتقدّر هذه الفئة بأكثر من 55 %، ولقد تمّ تأكيد هذا من قبل الأستاذة (س . م) التي صرّحت قائلة "إنّ القواعد النّحوية حالها حال الرّياضيات، عبارة عن عمليّات عقليّة وفكريّة، وهذا ما جعل التّلاميذ

يختلفون في هذه المادّة باختلاف قدراتهم العقليّة".[1] ولذلك فإنّ التّلاميذ ينفرون من هذه المادّة باعتبارها مادّة جافّة تحتاج إلى إعمال العقل بطريقة موضوعيّة. أمّا النّسبة المتبقية والتي تمثّل نسبة 44 % من التّلاميذ، فإنّها تجد أنّ القواعد النّحوية من المواد الممتعة التي تجذب انتباهها وذلك ربّما راجع إلى حبّهم لمثل هذه المواد التّقنية التي تحتكم إلى إعمال العقل والذّكاء بالدّرجة الأولى وغالبا ما نجد هذه الفئة من التّلاميذ يتميّزون عن غيرهم في دقّة التّركيز والانتباه.

السّؤال الثّاني: هل كثافة وكثرة القواعد سبب في صعوبة هذه المادّة؟

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	29	% 85,29
لا	05	% 14,70
المجموع	34	% 100

الجدول رقم 17 يمثّل أسباب صعوبة مادّة القواعد



دائرة نسبيّة تمثّل أسباب صعوبة مادّة القواعد

[1] –مقابلة مع " س– م" يوم 25 ماي 2021 على الساعة 14:10.

معظم الإجابات تؤكّد أنّ كثافة وكثرة القواعد النّحوية سبب في صعوبتها، بحيث وصل إجمالي الإجابة بـ "نعم" إلى أكثر من 85 %، وهذا يدلّ على أنّ اكتظاظ الدّروس وكثرة الأوجه والأحكام والتّفاصيل التي تتداخل فيما بينها، هي السّبب وراء صعوبة هذه المادّة وهذا ما تمّ تأكيده من قبل كلّ أستاذات السّنوات الثّالثة متوسّط، فبيّنّ بدورهنّ كيفية أنّ كثرة الدّروس وتداخلها تعرقل عملية اكتساب القواعد وفهمها نظرا لغياب الوقت الكافي الذي يمكّنهنّ من التّفصيل في شرح الدّروس، بحيث أصبح من غير الممكن أن يتأكّد الأستاذ من فهم التّلاميذ للدّرس، وعليه يمكن أن تكون كثرة وتراكم هذه الدّروس هي التي جعلت من هذه المادّة تتّسم بالصّعوبة نتيجة عدم قدرة تمييز التّلاميذ بين الظّواهر اللّغوية التي درسوها، أمّا النّسبة القليلة المتبقّية فهي ترجع أسباب صعوبة القواعد إلى أسباب أخرى غير كثافة المقرّر الدّراسي، مثل كون القواعد معقدة يصعب فهمها كما أنّها تفوق قدرات التّلاميذ في الفهم والاستيعاب.

السّؤال الثّالث: ما هي الأمور الصّعبة في القواعد؟ ولماذا هي صعبة؟

من خلال الاطّلاع على إجابات التّلاميذ، يتبيّن أنّهم اتّفقوا على أنّ الأمور الصّعبة في القواعد هي الإعراب، معلّلين ذلك بأنّ هذه القواعد تتعدّد فيها الأحكام، وتختلف فيها الحالات ولذلك يصعب عليهم إعراب الكلمات بشكل سليم، وعن سبب هذه المشكلة أوضحت الأستاذة (ب ل) أنّ التّلاميذ لا يميّزون بين الأسماء والأفعال ويخلّطون القواعد، فكثيرا ما نجدهم لا يميّزون بين الأفعال الخمسة، وجمع المذكّر السّالم وغيرها من الأخطاء الكثيرة التي يرتكبها التّلاميذ.[1] وعليه فإنّ كثرة التّفاصيل والأحكام الإعرابية هي التي جعلت من مادّة القواعد صعبة، حسب ما قيل.

وأضافت الأستاذ ذاتها أنّ السّبب وراء صعوبة الإعراب، هو أنّ التّلاميذ يفهمون الدّروس في الجانب النّظري، وحين يطلب منهم إعراب الكلمات يجدون صعوبة رغم فهم الدّروس، وذلك لأنّهم يفهمون النّظري ويجدون صعوبة في التّطبيق،[2] ولهذا نجد أنّ التّلاميذ يعتبرون الإعراب من الأمور الصّعبة التي تواجههم في حصّة القواعد، بالإضافة إلى ذلك فإنّ سبب ضعف وإهمال التّلاميذ

[1]– مقابلة مع الأستاذة " ب– ل "يوم 24 ماي 2021 على الساعة 12:30.

[2] –مقابلة مع الأستاذة "ب – ل" يوم 24 ماي 2021 على الساعة 12:30.

للإعراب يعود إلى النّسيان، فعندما يتنقلون من صفّ إلى آخر ينسون ما درسوه في الصّف السّابق.

المحور الخامس: خاص بالتّطبيقات

السّؤال الأوّل: كوّن جملة من إنشائك توظّف فيه أسلوب النّداء.

نلاحظ من خلال الإجابات على هذا السّؤال، أنّ أغلبيّة التّلاميذ قد أجابوا بشكل سليم على هذا السّؤال، وتقدّر نسبتهم بـ 80 % وهذا دليل على فهمهم واستيعابهم للدّروس، أمّا النّسبة القليلة الباقية، والتي تقدّر بـ 12 % فلم يجيبوا على هذا السؤال بشكل صحيح، لأنّهم لا يميّزون بين الأساليب المختلفة، بحيث أدرجوا جملة تحتوي على التّمني على أنّها نداء، ومثال ذلك الجمل التّالية: (يا ليتني أنجح في الدّراسة اللّهم يسّر أمرنا) وهناك من لم يجب، وترك المكان فارغا ويعود ذلك إلى عدم استيعابهم للدّرس نتيجة غيابهم أو انشغالهم عن الدّرس.

السّؤال الثّاني: أعرب ما تحته خط "أوشك المطر أن ينهمر."

عمدْت إلى طرح هذا السّؤال، لأنّني حضرت مع الأستاذات يوم تقديمهنّ هذا الدّرس، وبدا جليّا أنّ التّلاميذ قد استوعبوا درس "أفعال المقاربة" بشكل جيّد، وبعد الاطّلاع على إجابات التّلاميذ اتّضح أنّه بالرّغم من أنّ التّلاميذ قد أجابوا بشكل سليم إلاّ أنّهم لم يقوموا بإعرابها بشكل كامل بحيث أنّ هناك نسبة من التّلاميذ المقدّرة بـ 20,58 % أعربوا "أوشك" و"المطر ينهمر" بطريقة صحيحة ولكنّهم أهملوا إعراب الجملة الفعليّة أنّها في محلّ نصب خبر"أوشك" بالرّغم من أنّ الأستاذات قدّمن لهم القاعدة واضحة.

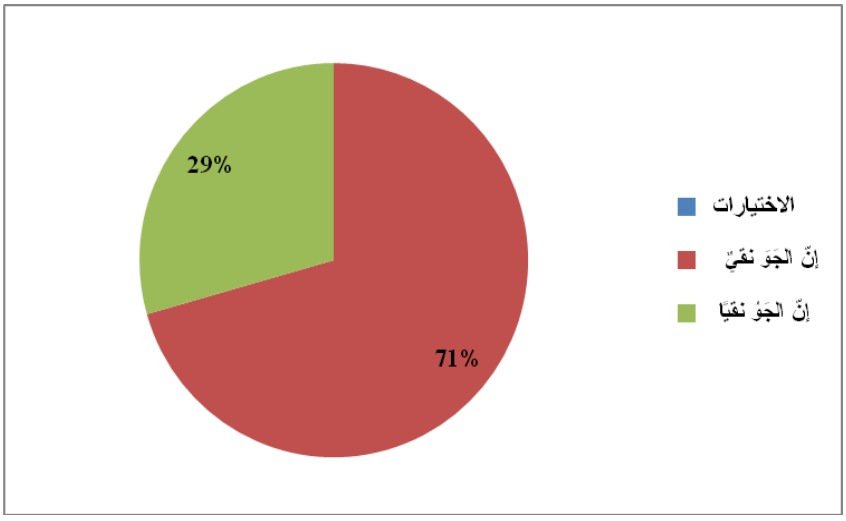
أمّا النّسبة القليلة والتي تقدر بـ 14,70 % فهي النّسبة التي لم تستطع الإجابة عن السّؤال وهي الفئة التي تعاني من صعوبات في القواعد، الأمر الذي لاحظناه أنّ هؤلاء التّلاميذ لا يميّزون بين الفعل والاسم، ويظهر ذلك من خلال إعرابهم لكلمة "ينهمر" بأنّها مفعول به.

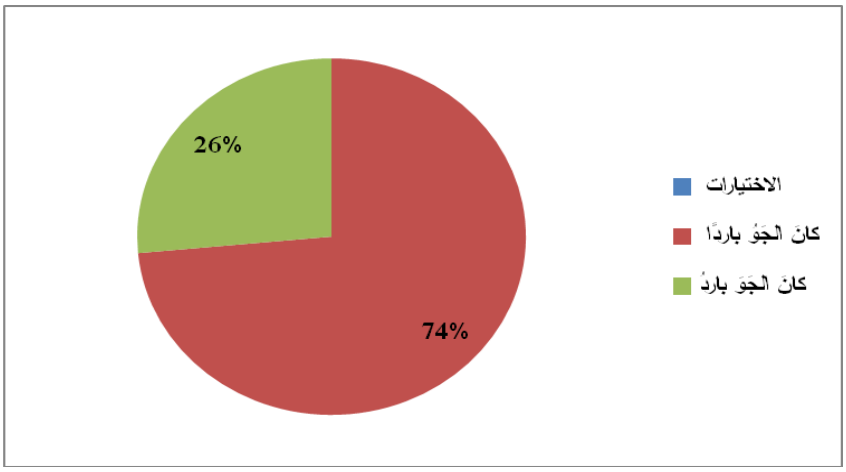
أمّا النّسبة التّي وصلت إلى 64,70 % فهي تمثّل نسبة التّلاميذ الذين أجابوا بشكل صحيح في الإعراب وهذا دليل على فهمهم واستيعابهم للدّرس، وهذا مؤشر إيجابي يدلّ على استيعاب أغلبية التلاميذ للدّرس.

السّؤال الثّالث: اختيار الإجابة الصّحيحة من خلال هذه الجمل.

	الاختيارات	الإجابات	النسبة المئوية %
1	كانَ الجَوُ باردًا	25	% 73,52
	كانَ الجَوَ بارِدُ	09	% 26,47
2	إنّ الجَوَ نقيٌ	24	% 70,58
	إنّ الجَوُ نقيًا	10	% 29,41

الجدول رقم 18 يبيّن مدى استيعاب التّلميذ لعمل الناسخين كان وإنّ





دائرتان نسبيّتان توضحان مدى استيعاب التّلميذ لعمل النّاسخين كان وإنّ

من خلال عدد الإجابات الصّحيحة والخاطئة، يتبيّن أنّ نسبة كبيرة تقدّر بـ 70 و 73 % قد أجابت بشكل صحيح، وهذا راجع إلى أنّ قواعد "كان وأخواتها، وإنّ و أخواتها "قد رسخت في أذهان التّلاميذ في حين نجد أنّ هناك من التّلاميذ من لا يزال يخلط بين عمل "كان" و"إنّ" بالرغم من أنّها-قواعد لغويّة لا تتغيّر وتمّ تناولها منذ الابتدائيّة، وتقدّر نسبتهم ما بين 26 % و29 %. ولذلك نجد أنّ صعوبة القواعد تظهر جليّة عند هذه الفئة.

2- نتائج الاستبانة الخاصّة بالتّلاميذ:

من خلال تحليل الأجوبة الواردة في الاستبيانات الخاصّة بالتّلاميذ، نخلص إلى الآتي:

- هناك نسبة كبيرة من التّلاميذ الذين يعانون من صعوبات في تعلّم مادّة القواعد، ولذلك يعتبرونها من المواد غير المحبّبة، لصعوبتها وتعقيدها، ولأنّها مادّة مكثفة ومتشعّبة، ولأنّ الطريقة المتّبعة تفتقر إلى مراعاة الفروق الفرديّة الموجودة بين التّلاميذ، كما أنّ البرامج المسطّرة في هذه المادّة لا تتناسب في الغالب مع قدراتهم ومستوياتهم، وهذا مردُّ معاناتهم في تعلّمها.

- نسبة التّلاميذ الذين يعانون من صعوبات أكبر من عدد التّلاميذ الذين لا يجدون صعوبات في تعلّم مادّة القواعد، وذلك لأسباب كثيرة ككثرة الدّروس وتراكمها، الأمر الذي يسبّب عدم الفهم والاستيعاب.
- موضوعات القواعد النّحويّة تفوق مستويات التّلاميذ وقدراتهم، وهذا ما يعرقل الفهم الحسن للدّروس، لأنّها موزّعة بطريقة عشوائيّة لا تلائم عقولهم.
- للجانب النّفسي وميول التّلاميذ دور مهمّ في اكتساب اللّغة، ويظهر ذلك عند التّلاميذ الذين يحبّون القواعد، ذلك يجعلهم يميلون إلى دراستها فيفهمونها بشكل أفضل وأسرع من الذين لا يميلون إلى مثل هذه المواد، وبذلك فإنّ انجذاب التلميذ إلى الدّرس له تأثير في عمليّة التّعلّم.
- غياب التّحضير المسبق للدّروس يعتبر من الأسباب التي تؤدّي إلى الضّعف في مادّة القواعد، لأنّ التّحضير المسبق للدّروس يساهم في سهولة فهم الدّروس، ومنه يتّضح أنّ عدم تحضير التّلاميذ لدّروس القواعد، يفسّر عدم قدرتهم على الفهم أسرع وعدم المشاركة أثناء الحصّة، وكذا قلّة مردوديّتهم وتحصيلهم في هذه المادّة، وعليه فإنّ التّحضير المسبق للدّروس يجعل التّلاميذ أكثر تفاعلا وتركيزا واندماجا في الدّرس، وبذلك تكون سهولة الفهم والاستيعاب.
- يعتبر الجانب التّطبيقي من الدّرس جانبا رئيسا لفهم مادّة القواعد النّحويّة، لأنّه هو الوسيلة الوحيدة لترسيخ المعلومات في أذهان التّلاميذ وفهمها أكثر، وعليه فإنّ غيابها يؤدّي إلى تكديس المعلومات دون معرفة طريقة استعمالها، وهذا ما يجعل الدّرس النّحوي عرضة للنّسيان والتّعقيد.
- إنّ عامل الوقت من العوامل التي صعّبت القواعد النّحويّة، وذلك لعدم قدرة الأستاذ على التّأكّد من فهم التّلاميذ للدّرس، كما أنّه لا يسمح للأستاذ بإجراء تطبيقات وتمارين حول الدّرس المقدّم الأمر الذي يجعله غامضا وغير مفهومٍ.

- طريقة الأستاذ في شرح الدّروس من شأنها أن تجعل القواعد النّحويّة صعبة أو سهلة، وهذا يتوقّف على الأستاذ ومهاراته، فكلّما كانت طريقة تدريسه واضحة وسهلة، كان الدّرس سهلا وواضحا يسهل استيعابه، وبذلك فإنّ الطريقة التي لا تتناسب مع احتياجات التّلاميذ وقدراتهم تجعل من مادّة القواعد معقّدة وصعبة.
- إنّ لجوء المعلّم إلى استعمال العامّية دون العربيّة الفصحى في التّدريس يؤثّر تأثيرا سلبيّا ويؤدّي إلى الضّعف اللّغوي عند التّلاميذ، ولذلك فإنّ حرص المعلّم على استعمال اللّغة الفصيحة في القسم من شأنه معالجة الضّعف الذي يعاني منه التّلاميذ، وذلك بالتّعوّد على الممارسة واستعمال اللّغة السّليمة الخالية من الأخطاء.
- اعتماد المعلّم أسلوب الحوار والمناقشة أثناء تقديم درس القواعد من الأساليب الفعّالة التي تحقّق نتائج جيّدة، وذلك لأنّ مجرّد الإلقاء لا يحقّق الأهداف، وإنّما يؤدّي إلى الملل والنّفور، في حين أنّ المناقشة والحوار تشعر التّلاميذ بالحيويّة والنّشاط، وهذا ما يزيد من نسبة تركيزهم، وبذلك يُفهم الدّرس بأسرع وقت وجهد.
- إنّ تصحيح الأستاذ للأخطاء التي يرتكبها التّلاميذ في حديثهم وكتاباتهم يجعلهم أكثر حرصا على تفادي الأخطاء، كما أنّ ذلك يجعلهم يرسّخون المعلومات في أذهانهم، كما أنّها فرصة لمراجعة القاعدة مرة أخرى، في حين أنّ إهمال المعلّم للأخطاء التي يرتكبها التّلاميذ تؤدّي إلى تعقيد المادّة وصعوبتها،
- المصطلحات النّحويّة المستعملة هي مصطلحات معقّدة تشعر التّلاميذ بالصّعوبة، ولذلك فإنّ المعلّم يعمل على تفسيرها بلغة سهلة وبسيطة، ليسهل إدراكها واستيعابها.
- القواعد النّحويّة مادّة جافّة، لذلك ينفر منها التّلاميذ، فهي تقوم على عمليّات عقليّة معقّدة تجعلهم يتفاوتون في درجة الاستيعاب، وذلك لأنّ قدراتهم تختلف من تلميذ لآخر.
- إنّ كثرة القواعد النّحويّة أدّى لصعوبتها، وذلك لأنّ كثرتها تؤدّي إلى حشو عقول التّلاميذ دون فهمها، الأمر الذي يجعل من مادّة النّحو صعبة الاستيعاب.

- يعدّ الإعراب من أكثر ما يجد فيه التّلاميذ صعوبة، وذلك لكثرة الحالات الإعرابية والتّعليلات والتّفسيرات، فيجد التّلميذ نفسه في موقف معقّد تتشابك فيه الدّروس وتتداخل فيصعب عليه استيعابها.

وعليه فقد كانت هذه أهم النّتائج المتوصّل إليها من خلال أجوبة التّلاميذ التي تمحورت في مجملها حول أهم الأسباب التي تؤدّي إلى وجود صعوبات في تعلّم القواعد النّحويّة.

الخاتمـــــــــة

لقد توصّلت من خلال البحث والتّنقيب حول الموضوع إلى مجموعة من النّتائج تتمثّل فيما يليّ:

- إنّ القواعد النّحوية هي العمود الفقري للّغة العربيّة، لأنّ بها يُعصم اللّسان والقلم عن الخطأ فهو علم لفهم المعاني، وبه يتمّ تنمية المهارات اللّغويّة للتّلاميذ في التعبير الكتابي والشّفوي ما يحقق استعمال اللّغة العربية استعمالا صحيحا وسليما، فهي الحصن الواقي الذي يحمي هذه اللّغة من الفساد والاندثار.
- الطريقة التي يستعملها المدرّسون لتعليم قواعد اللّغة العربيّة هي الطّريقة الاستقرائيّة، والتي تؤثّر تأثيرا جوهريّا في تحقيق الأهداف المرجوّة من التّعليم، فهي تقوم على عرض الأمثلة ومناقشتها مع التّلاميذ لاستخلاص القاعدة والتّدريب عليها، أي تبدأ بالجزئيات للوصول إلى القانون العام.
- يقصد بطريقة التّدريس الخطّة الإجمالية لعرض المادّة، وترتيبها ترتيبا يمكّن من تحقيق الأهداف المنشودة.
- يواجه التّلاميذ صعوبات كثيرة في تعلّم مادّة النّحو، وهذا ما يجعلهم يعانون في فهمها وبذلك النّفور منها وعدم الرّغبة في دراستها.
- يظهر ضعف التّلاميذ في فهم القواعد النّحويّة بطريقة ملموسة في قراءاتهم وحديثهم وكتاباتهم.
- من خلال البحث يتّضح لنا أنّ الافتراضات الموضوعة حول صعوبات تعلّم وتعلّم القواعد النّحوية قد تحقّقت، وعليه فإنّ هذه الصّعوبات تتمثّل في صعوبة:
  - **المادّة الدّراسية:** وذلك لاتّصاف مادّة القواعد النّحويّة بالصّعوبة والجفاف، لأنّها كثيرة ومتشعّبة تحتاج إلى عمليّات عقليّة معقّدة، تتطلّب من التّلاميذ جهدا عقليّا وفكريّا وهذا ما يثبّط عزيمة التّلاميذ ويثقل كاهلهم.

- **طريقة التّدريس:** وذلك لأنّ طريقة التّدريس لها دور في مدى صعوبة تعلّم القواعد النّحويّة أو سهولته، لأنّ الحفظ الظّواهر اللّغويّة واستظهارها، وإهمال الفهم والممارسة تجعل التّلميذ يعاني من عدم فهم هذه المادّة.
- **المعلّم:** لأنّه يعتبر حجر الزّاوية في العمليّة التّعليميّة، وبذلك فإنّ انخفاض مستواه وضعف إعداده وتكوينه يؤثّر سلبا على تعلّم التّلاميذ ويُؤدّي إلى الضّعف اللّغوي.
- **المتعلّم:** وذلك لأنّ فقدان التّلاميذ للدّافعيّة والرّغبة، وعدم استعدادهم لتعلّم مادّة من المواد الدّراسيّة، له أثر كبير في كون مادّة القواعد صعبة وذلك لنفورهم وعزوفهم عنها، كما أنّ المواضيع المبرمجة لا تتناسب مع قدراتهم ولا تلائمهم.
- **المنهج:** وذلك لأنّ المنهاج كثيف جدّا ومتشعّب بالقواعد النّحويّة، وغياب التّدرّج والتّسلسل المنطقي، وتفريق الموضوعات المرتبطة وترتيبها بشكل عشوائي يعيق فهم واستيعاب النّحو من قبل التّلاميذ من بين عوامل الضّعف في هذه المادّة.

- عدم تعاون مدرّسي المواد الأخرى مع أساتذة اللّغة العربيّة يشكّل صعوبات وذلك لعدم مراعاتهم لقواعد اللّغة أثناء تدريسهم، وهذا يعتبر من عوامل ضعف التّلاميذ في القواعد.
- سيطرة العامّية على المحيط التّعليمي، وذلك ما أدّى إلى الضّعف في هذه المادّة، وأنّ التّلميذ سرعان ما ينسى ما تعلّمه عند خروجه من المدرسة، فلا يجد أين يستعمل ما تعلّمه.
- النّتائج المتحصّل عليها في الجانب النّظري حول صعوبات تعلّم وتعليم القواعد النّحوية هي نفسها الموجودة في الجانب الميداني، وتمّ إثبات ذلك من خلال النتائج المتحصّل عليها في الميدان فهي متطابقة في مجملها وهذا ما يؤكّد وجود هذه الصّعوبات عند التّلاميذ.

التّوصيات والاقتراحات:

- ضرورة التّقليل والاكتفاء في تعليم النّحو بما يحتاجه المتعلّم، ليصون نفسه من الخطأ أثناء الكتابة والحديث والفهم والقراءة، لأن المبالغة والإكثار من القواعد والتّفاصيل والتّعليلات يجعل القواعد النّحوية معقّدة وصعبة.
- الإكثار من الأمثلة والتمارين المختلفة، لتثبيت المعلومات.

- الابتعاد عن الموضوعات الّتي تكثر فيها التّفسيرات وإلغائها كالإعراب التّقديري والمحلّي وتركه لمراحل لاحقة.
- ضرورة إعادة تنسيق أبواب النّحو واقتصارها على ما له صلة بصحّة ضبط وتأليف الجمل تأليفا صحيحا، واختيار القواعد التّي لها أهمّية وظيفيّة وعمليّة، وجعل مادّة القواعد على شكل وحدات متجانسة ومتناسقة ذات هدف واحد.
- اعتماد طريقة تدريس مناسبة ومرنة لتدريس قواعد النّحو يشترك في وضعها الأساتذة والمتخصّصون، مع ضرورة التّنويع في طرائق التّدريس، ولهذا فمن الضّروري أن يكون المعلّم على علم بكلّ هذه الطّرائق حتّى يتسنّى له التّنويع فيها، حسب ما يناسب مستويات التّلاميذ واحتياجاتهم، بحيث يراعي الفروق الفردية الموجودة بين التّلاميذ.
- العمل على مراعاة المتعلّم وخصائصه في وضع البرامج والمقرّرات من ناحية السّن والقدرات العقلية والحاجيات والهدف من تعليمه، وألّا تخرج هذه القواعد عن الأساليب الّتي تحيط بواقع التّلميذ وحياته حتّى ينجذب إلى تعلّمها.
- استغلال دافعيّة التّلاميذ لتعلّم القواعد النّحوية، وانتهاز فرصة الأخطاء التّي يقعون فيها وإصلاحها، لأنّ ذلك من شأنه تذليل النّقائص والصّعوبات الّتي يعانون منها فتكون فرصة لمراجعة الظّواهر اللّغويّة، وهذا ما يؤدّي إلى فهمها وترسيخها.
- المعلّم حجز الزّاوية، ولذلك وجب أن يكون مؤهّلا تأهيلا جيّدا لأداء مهمّته، وأن يكون متمكّنا من مادّته، وبكلّ ما يحيط بالعمليّة التّعليميّة، لأنّ نجاح المتعلّم في الكثير من الأحيان يتوقّف على جدّية المعلّم، ولذلك فمن الضّروري إجراء دورات تكوينيّة للأساتذة تمكّنهم من تطوير مهاراتهم وقدراتهم.
- ضرورة تعامل المعلّم باللّغة العربية الفصحى داخل القسم، والابتعاد كلّ البعد عن العامّية في التّدريس لكي يتعوّد التّلاميذ على استعمالها والحديث بها حتّى يتمكّنوا منها.
- اعتماد عنصر التّشويق والتّرغيب عند تقديم دروس القواعد، وذلك لتحبيب هذه المادّة للتّلاميذ، والتّنويع بين الترغيب والترهيب والثّواب والعقاب المعنوي.

- اللّجوء إلى وسائل التّعليميّة بأنواعها المختلفة، لأنّها تضفي على الدّرس الحيويّة والنّشاط وتجلب السّرور للتّلاميذ، وتجدّد نشاطهم وتحبّبهم في الدّراسة وتساعد على تثبيت المعلومات في أذهانهم.
- تحفيز التّلاميذ على القراءة والمطالعة من أجل الارتقاء باللّغة العربيّة الفصحى واكتسابها وكذا حثّهم على العودة إلى القرآن الكريم ليكتسبوا الأساليب الفصيحة.
- الحرص على إجراء التّطبيقات والتّمارين النّحوية، لأنّها فعّالة في تعلّم القواعد وتساهم إسهاما إيجابيّا في عمليّة اكتساب اللّغة، وذلك من خلال ترسيخ المعارف والأفكار في أذهان التّلاميذ.
- ضرورة تدريس النّحو دون فصله عن اللّغة العربيّة وعن العلوم الأخرى، كالتّاريخ والجغرافيا، العلوم الإسلامية...إلخ، وضرورة حرص معلّمي المواد الأخرى على استعمال اللّغة العربيّة استعمالا صحيحا.
- العمل على ضبط النّصوص والأمثلة بالشّكل حتّى يبدو أكثر وضوحا للتّلاميذ ولفهم أسرع.
- إدراج حصص استدراكية لمعالجة ضعف التّلاميذ في مادّة قواعد النّحو.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية ورش

- **أولا/ الكتب:**

- إبراهيم محمّد عطا، المرجع في تدريس اللّغة العربيّة، مركز الكتاب للنّشر والتّوزيع، القاهرة ط2، 1428هـ -2006م.
- إبراهيم مصطفى، إحياء النّحو، دار الكتاب الإسلامي للنّشر والتوزيع، القاهرة، ط2 ،1413هـ -1992م.
- ابن خلدون، المقدّمة، الدّار التونسية للنّشر والتّوزيع، تونس، ط1، 1984م.
- ابن مضاء القرطبي أبو العبّاس أحمد، الرّد على النّحاة، تحقيق شوقي ضيف، دار المعارف للنّشر والتّوزيع، القاهرة، ط3، 1977م.
- أبو الفتح ابن جنّي، الخصائص، تحقيق عبد الحميد الهنداوي، دار الكتب العلميّة للنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان، ط3، دت.
- أحمد حلمي المتوكّل، تطوير المناهج، مكتبة الأنجلو مصريّة للنشر، القاهرة، ط3 1998م.
- إسماعيل زكريّاء، طرق تدريس اللّغة العربيّة، دار المعرفية الجامعيّة، ط1، 2005م.
- أنطوان طعمة وآخرون، تعلّميّة اللّغة العربيّة، دار النّهضة العربيّة للنّشر والتّوزيع، بيروت لبنان، ط1، 1427هـ -2006م.
- حسن شحّاتة، تعليم اللّغة العربيّة بين النظريّة والتّطبيق، الدّار المصريّة للنّشر والتّوزيع القاهرة، ط1، 2002م.
- حسني عصر عبد الباري، الاتّجاهات الحديثة لتدريس اللّغة العربيّة في المرحلتين الإعداديّة والثانويّة، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، ط1، 1998م.
- خلف الأحمر، مقدّمة في النّحو، تحقيق عزّ الدّين التنوخي، وزارة الثّقافة والإرشاد القومي دمشق، دط، 1381هـ -1961م.

- راتب قاسم عاشور، محمّد فؤاد الحوّامة، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط1، 1424هـ -2003م.
- راشد علي، شخصيّة المعلّم وأداءه في ضوء التوجّهات الإسلاميّة، دار الفكر العربي للنّشر والتّوزيع، القاهرة، ط1، 1993م.
- راشدان عبد الحق، جعنيني نعيم، المدخل إلى التّربية والتّعليم، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع الأردن، عمّان، ط1، 1997م.
- السيّد محمود أحمد السيّد، تطوير مناهج تعليم القواعد النّحويّة وأساليب التّعبير في مراحل التّعليم العام في الوطن العربي، مطبوعات المنظّمة العربيّة للتّربية والثّقافة والعلوم، تونس دط، 1985م.
- السيّوطي، الاقتراح في علم أصول النّحو، تحقيق أحمد محمّد قاسم، مكتبة العادة القاهرة مصر، ط1، 1976م.
- شوقي ضيف، تجديد النّحو، دار المعارف للنّشر والتّوزيع، القاهرة، ط6، دس.
- صابر جوزيف، مراهقة بلا مشاكل، مطبوعات الأنجلو-مصريّة، القاهرة، دط، 2014م.
- صالح بلعيد، ضعف اللّغة العربيّة في الجامعات الجزائريّة، دار هومة للنّشر والتّوزيع الجزائر دط، ج4، 2009م.
- طعيمة رشدي، تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، مناهجه وأساليبه، المنظّمة الإسلاميّة للتّربية والعلوم الثّقافيّة، تونس، دط، 1919م.
- طه حسين الدّليمي، كامل محمود نجم الدّليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمّان الأردن، ط1، 2004م.
- عائشة عبد الرّحمان، لغتنا والحياة، در المعرفة للنّشر والتوزيع، مصر، دط، 1971م.
- عابد توفيق الهاشمي، الموجّه العلمي لمدرّس اللّغة العربيّة، دار المعارف للنّشر والتّوزيع بيروت لبنان، ط1، 1962م.

- عبد الحميد إبراهيم قادري، مسلكيّة تدريس اللّغة العربيّة في التّعليم المتوسّط، دار هومة للنّشر والتّوزيع، الجزائر، ط2، 2018م.
- عبد العزيز عتّيق، علم النّحو والصّرف، مكتبة منيمنة للنّشر والتّوزيع، بيروت، ط1 1963م.
- عبد الله محمّد الشّريف، مناهج البحث العلمي، مطبعة الإشعاع الفنّية للنّشر، مصر، ط1 1996م.
- عثمان بن بحر الجاحظ، رسائل الجاحظ، تحقيق عبد السّلام محمّد هارون، مكتبة الخانجي القاهرة، ج3، دت.
- علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، دار الفكر العربي للنّشر والتّوزيع، القاهرة مصر، دط، 2000م.
- علي الجمبلاطي، أبو الفتح التوانسي، الأصول الحديثة لتدريس اللّغة العربيّة والتّربية الدّينيّة دار النّهضة للنّشر والتّوزيع، مصر، القاهرة، ط2، 1975م.
- فيصل حسين العلي، المرشد الفنّي لتدريس اللّغة العربيّة، مكتبة دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع عمّان، عمارة الحجيري، ط1، 1998م.
- محمّد الدرّيج، مدخل إلى علم التّدريس، تحليل العمليّة التّعليميّة، قصر الكتاب للنّشر والتّوزيع، البليدة، الجزائر، ط1، 2000م.
- محمّد خليفة بركات، علم النّفس التّعليمي، دار القلم للنّشر والتّوزيع، الكويت، ج2، ط2 1983م.
- محمّد شارف سرير، نور الدّين الخالدي، الفعل التّعليمي التعلّمي، مطبعة الأمير معسكر الجزائر، دط، 1998م.
- محمّد الصدّوقي، المفيد في التّربية، دد، دب، دط، 2015م.

- محمّد الطّنطاوي، نشأة النّحو وتاريخ أشهر النّحاة، دار المعارف للنّشر، القاهرة، ط2، دت.
- محمّد علي عطيّة، المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، دار المناهج للنّشر والتوزيع، عمّان الأردن، 2009م.
- محمود حيلة، طرائق التّدريس واستراتجياته، دار الكتاب الجامعي للنّشر والتّوزيع الإمارات ط2، 2002م.
- ميلود غرمول، كتاب اللّغة العربيّة، السّنة الثالثة من التّعليم المتوسّط، أوراس للنّشر والتّوزيع الجزائر، ط2، 2017م.
- وائل عبد الرّحمان التلّ، عيسى محمّد قحل، البحث العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعيّة دار الحامد للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط2، 2007م.

ثانيا/ المعاجم:

- أبو الحسن بن فارس بن زكريّاء، مقاييس اللّغة، تحقيق عبد السّلام محمّد هارون، دار الفكر للنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان، ج5، 1399هـ -1979م.
- حسن شحّاتة، معجم المصطلحات التّربوية والنّفسية، الدّار اللّبنانية المصريّة للنّشر والتّوزيع، القاهرة، ط1، 2003م.
- الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تحقيق عبد الحميد الهنداوي، دار الكتب العلميّة للنّشر والتّوزيع، بيروت، ط1، ج4، 1424هـ-2003م.
- مجمّع اللّغة العربيّة، المعجم الوسيط، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، دط، 1436هـ -2011م.

ثالثا/ الرّسائل الجامعية:

- بلعبّاس فضيلة، الرّسوب المدرسي في التّعليم المتوسّط، مذكّرة لنيل شهادة الماجستير في الدّيموغرافية، جامعة وهران، 2013م.
- فطاني، استخدام الطّريقة الاستقرائيّة في تعليم قواعد اللّغة العربيّة، بحث لنيل شهادة الماجستير، كلّية اللّغة العربيّة أندونيسيا، جامعة مولانا مالك.
- مختارة بزّاوية، النّحو العربي ومحاولات تيسيره، أطروحة الدّكتوراه في اللّغة العربيّة معهد اللّغة العربيّة وآدابها، جامعة وهران، أحمد بن بلّة، 2016م-2017م.
- مسعودة سليماني، تعليميّة النّحو في الجامعة الجزائريّة بين معياريّة القاعدة وبلاغة النّقد، أطروحة لنيل شهادة الدّكتوراه، جامعة تيزي وزو، 2016.

رابعا/ المجلّات والدّوريات:

- بعلي الشّريف حفصة، "التّعليميّة"، مجلّة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعيّة، العدد1 المركز الجامعي بالوادي، 2010م،
- صليحة مكّي وآخرون، "طريقة تعليم وتعلم اللغة العربية في المدرسة الأساسية الجزائرية الطّور الثالث أنموذجا"، مركز البحث العلمي والتّقني لتطوير اللغة العربيّة، كرّاسات المركز ع3، 2006م، الجزائر.
- طيّب عمارة فوزيّة، "اللّهجة العاميّة وتأثيرها على التّعليم"، العدد 3، الجزائر، 2017م.
- طيّب هشام، "دور المثلّث التّعليمي في التّربية"، مجلّة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعيّة، المركز الجامعي صالحي أحمد النّعامة، الجزائر، العدد34 جوان2018م.
- ظبي سعيد السّليطي، "صعوبات تعلّم مادّة اللّغة قواعد اللّغة العربية"، مجلّة كلية التّربية العدد180، ج2، جامعة الأزهر، أكتوبر 2018م.

- الفضل إبراهيم الصادق علي، أسامة نبيل محمد أحمد، "صعوبات قواعد النحو العربي" المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد الثقافي، فبراير 2011م.
- نجم عبد الله غالي الموسمي، صعوبات تعلّم مادّة قواعد اللّغة العربيّة، مجلّة دراسات تربويّة، كليّة التّربية، جامعة الجزائر، العدد5، كانون الثّاني، 2009م.

خامسا/ المواقع الإلكترونيّة:

- شيماء رحّومة، نون النّسوة متّصلة بمهنة التّعليم في عرف الرّجل الشّرقي، الموقع الإلكتروني العرب، الأحد 17ديسمبر2017م.
- نقص رجالي في سلك التّعليم، الموقع الإلكتروني سويس إنفو، www.swissinf-ch .

كلمة شكر

مقدّمة.....أ

الفصل الأوّل: حقيقة النّحو والتّعليميّة

المبحث الأوّل: علم النّحو: النّشأة والتعريف والأهداف.....**08**

1- نشأة علم النّحو.....**08**

2-مفهوم النّحو **10**

3-أهميّة القواعد النّحوية وأهدافها.....**12**

المبحث الثّاني: التّعليميّة ومقتضياتها.....**16**

1-مفهوم التّعليميّة **16**

2-مكوّنات التّعليميّة **19**

3-مفهوم طريقة التّعليم **26**

الفصل الثاني: القواعد النحوية: طرائق تدريسها وصعوباتها، وسبل تيسيرها

المبحث الأوّل: طرائق تدريس القواعد النّحويّة **29**

1-الطّريقة القياسية **29**

2-الطّريقة الاستقرائيّة (الاستنباطيّة) **30**

3-الطّريقة المعدّلة (طريقة النّصوص التّكامليّة) **32**

المبحث الثّاني: صعوبات تعليميّة القواعد النحوية.....**35**

1- تعريف الصّعوبات **35**

2-صعوبات تتعلّق بطبيعة القواعد النحوية والمنهاج.....**36**

3-صعوبات تتعلّق بالمعلّم والمتعلّم.....**44**

المبـحث الثّالث: تيسير القواعد النّحويّة.....**50**

1-محاولات تيسير النّحو العربي قديما.....**51**

2-محاولات تيسير النّحو العربي حديثا **53**

3-حلول للنّهوض بمستوى التّلاميذ في القواعد النّحويّة.....**59**

الفصل الثّالث: دراسة ميدانية لصعوبات تعليم وتعلّم القواعد النّحويّة في الطّور المتوسّط

الإطار المنهجي للبحث الميداني.....**66**

المبحث الأول: تحليل المقابلة الخاصّة بالأستاذات واستخلاص النتائج.....**69**

1-تحليل الأجوبة ومناقشتها.....**69**

2-نتائج المقابلة.....**91**

المبحث الثاني: تحليل الاستبانات الخاصّة بالتّلاميذ **94**

1-عرض معطيات الاستبانة وتحليلها **94**

2- نتائج الاستبانات **122**

خاتمة.....**127**

المصادر والمراجع.....**132**

فهرس الموضوعات **138**

الملاحق.....**01**

الملاحق

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة مولود معمري تيزي وزو

قسم اللغة العربية وآدابها

تخصّص لسانيات تطبيقيّة

الاستبانة

أعزائي تلاميذ السّنة الثّالثة متوسطة أتوجه إليكم بطلب مساعدتي للإجابة عن هذه الأسئلة، وملء هذه الاستبانة، بغرض إعداد مذكرة تخرّج حول "صعوبات تعليميّة القواعد النّحوية "، وأسأل الله أن يوفّقني، وإيّاكم.

وشكرا مسبقا.

السّنة الجامعيّة: 2021م – 2022م

الاستـبانة الموجّهة للتّلاميـذ

المحور الأول: البيانات الشخصية

- الجنس ذكر ☐ أنثى ☐

- السّن:

- اسم المؤسّسة:

المحور الثاني: عوامل خاصة بالمتعلم

1 –ما رأيك في القواعد؟

سهلة ☐ صعبة ☐

تحبها ☐ لا تحبها ☐

2– هل تعاني من صعوبات في دروس القواعد؟

نعم ☐ لا ☐

3– هل تجد أن موضوعات القواعد تفوق قدرتك في الفهم والاستيعاب؟

نعم ☐ لا ☐

4– بماذا تشعر أثناء تقديم المعلم لدرس القواعد؟

الملل ☐ سهولة الدرس ☐ صعوبة الدّرس ☐

نعم ☐ لا ☐ أحيان ☐

6- هل تشارك أثناء الدرس؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

7 - هل تقوم بتطبيق القواعد التي تعلمتها في تمارين؟

نعم ☐ لا ☐

8- ما هي الصّعوبات التي تجدها في القواعد؟

- .....
-.....
-.....

المحور الثالث: عوامل خاصّة بالمعلّم

1-ما رأيك في طريقة شرح الاستاذ في الدرس؟

واضحة ☐ بسيطة ☐ معقدة ☐

2- كيف هي لغة شرح الأستاذ للدرس؟

فصيحة ☐ عامية ☐ خليط ☐

3- هل تجد أن الأستاذ:

* دقيقا في موعد ابتداء الدّرس ☐

*ينهي الحصة قبل الوقت ويدخل متأخرا ☐

* يضيّع الوقت في أشياء خارج الدّرس ☐

4- هل تقوم حصص القواعد على الحوار والمناقشة بين الأستاذ والتّلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

5- هل يخصّص الأستاذ وقتا للتّطبيقات بعد كلّ درس

أحيانا ☐ دائما ☐ يكتفي بالدّرس فقط ☐

6- عندما ترتكب أخطاء كيف يكون رد فعل الأستاذ؟

يصحّح الخطأ ☐ ينبّه التّلميذ بالخطأ ☐ لا يبالي ☐

7- كيف تجد اللغة التي يستعملها الأستاذ في الشرح؟

واضحة ☐ غامضة ☐ مختصرة ☐ مطولة ☐

المحور الرّابع: عوامل خاصّة بالمادّة:

1-ما رأيك في مادة القواعد؟

مادة ممتعة ☐ مادة جافة ☐

2- هل كثافة وكثرة القواعد سبب في صعوبة هذه المادّة؟

نعم ☐ لا ☐

3 – ما هي الأمور الصعبة في القواعد؟ ولماذا هي صعبة؟

.....

.....

المحور الخامس: خاص بالتّطبيقات

1–كوّن جملة من إنشائك توظف فيه أسلوب النّداء.

.....

.....

2– أعرب ما تحته خـط.

أوشكَ المطرُ أن ينهمرَ.

–أوشكَ: .....

– المطرُ:.....

–ينهمرَ: .....

3 – اختر الجملة الصّحيحة:

كان الجّوُ باردًا ☐ كان الجّوُ باردٌ ☐

إنَّ الهواءَ نقيٌّ ☐ إنَّ الهواءٌ نقيًّا ☐

– شكـــرا لكـــم لاهتمامـكم

الملاحق

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة مولود معمري تيزي وزو

قسم اللّغة العربيّة وآدابها

تخصّص لسانيات تطبيقيّة

المقابلة

أخي الأستاذ، أختي الأستاذة

السّلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

في إطار إنجاز مذكّرة تخرّج لنيل شهادة الماستر في اللّغة العربيّة تحت عنوان "**صعوبات تعليميّة القواعد النّحويّة في الطّور المتوسّط –سنة ثالثة أنموذجا–**"، نضع بين أيديكم هذه الأسئلة، التي تهدف إلى معرفة أهمّ الصّعوبات والأسباب، التي تحول دون نجاح العمليّة التعليميّة في مادّة النّحو، ونرجو من سيادتكم الإجابة عنها بكلّ موضوعيّة، وهذا لأهميتها في نجاح هذه الدّراسة.

- **لكم جزيل الشّكر –**

السّنة الجامعيّة: 2021م –2022م

الأسئلة

المحور الأوّل: البيانات الشّخصيّة

- الجنس: أنثى ... ذكر...
- المؤهّل العلمي: ليسانس.... ماستر... دكتوراه...
- الخبرة المهنيّة: .....
- اسم المؤسّسة: .....

المحور الثّاني: عوامل خاصّة بالمعلّم

1- ماهي الطّريقة المتّبعة في تدريسكم للقواعد النّحويّة؟

*الطريقة الاستقرائيّة [الانطلاق من الأمثلة للوصول إلى القاعدة من الجزء إلى الكلّ].

*الطريقة القياسية [الانطلاق من القاعدة النّحويّة للوصول إلى الأمثلة، من الكلّ إلى الجزء].

*طريقة النّصوص المعدّلة [التي تقوم على تدريس القواعد النّحويّة في النّص اللّغوي].

*الطريقة الإلقائيّة.

*طرائق أخرى .....

2-في رأيكم ماهي الطريقة الأنسب لتقديم درس القواعد؟ ولماذا؟

.....

.....

3- هل تجدون صعوبات في تدريس مادّة النّحو؟

.....

.....

4- إذا كان "نعم" فما هي هذه الصّعوبات؟

.....

.....

3- ماهي الإجراءات التي تتّخذونها لمعرفة مستوى التّلاميذ في مادّة القواعد؟

.....

.....

4- ما هو تقييمكم للمكتسبات القبليّة للتّلاميذ في النّحو؟

.....

.....

7- ما رأيكم في التّسلسل الموجود بين دروس القواعد النّحويّة؟ هل يسهّل عمليّة التّعلّم أو يعيقها؟

.....

.....

8- ماهي الأخطاء النّحويّة التي تلاحظونها باستمرار عند التّلاميذ؟

.....

.....

9- هل تكثرون من التّدريبات عقب كلّ درس؟

.....

.....

10-هل تصحّحون الأخطاء التي يرتكبها التّلاميذ في المشافهة أو الكتابة؟ ولماذا؟

.....

.....

11-إلى ماذا ترجعون سبب ضعف التّلاميذ في القواعد النّحويّة؟

.....

.....

المحور الثّالث: عوامل خاصّة بالمتعلّم

1-إلى أيّ مدى تؤثّر ميول التّلاميذ ورغباتهم في تعلّم القواعد؟

.....

.....

2-هل يعاني التّلاميذ من صعوبات في تعلّم القواعد النّحويّة؟

.....

.....

3-إذا كان" نعم" فيما تتمثّل هذه الصّعوبات؟

.....

.....

4-ما هو عدد التّلاميذ الذين يعانون من صعوبة في فهم القواعد؟

.....

.....

5-هل تجدون أنّ المدّة الزمنيّة المخصّصة لتدريس القواعد كافية أو غير كافية؟

.....

.....

6-إذا كانت غير كافيّة فإلى ماذا يعود ذلك؟ وماذا تقترحون؟

.....

.....

المحور الرّابع: عوامل خاصّة بالمادّة

1-ما رأيكم في القواعد النّحويّة من ناحية التّعقيد والسّهولة؟

.....

.....

2-هل ترون أنّ الطرائق المخصّصة لتدريس القواعد مناسبة؟

.....

.....

3-هل تجدون أنّ دروس القواعد النّحويّة تجذب انتباه التّلاميذ مقارنة بالدّروس الأخرى؟ ولماذا؟

.....

.....

4-هل تعتبرون كثرة وثراء المقرّر الدّراسي بالقواعد النّحوية عائقا أمام التّلميذ لاكتساب هذه المادّة؟

.....

المحور الخامس: الحلول والاقتراحات

1-ماذا تقترحون لمعالجة ضعف التّلاميذ في القواعد؟

.....

.....

2-ماهي الأعمال التي تكلّفون بها التّلاميذ لتطوير مهاراتهم في النّحو؟

.....

.....

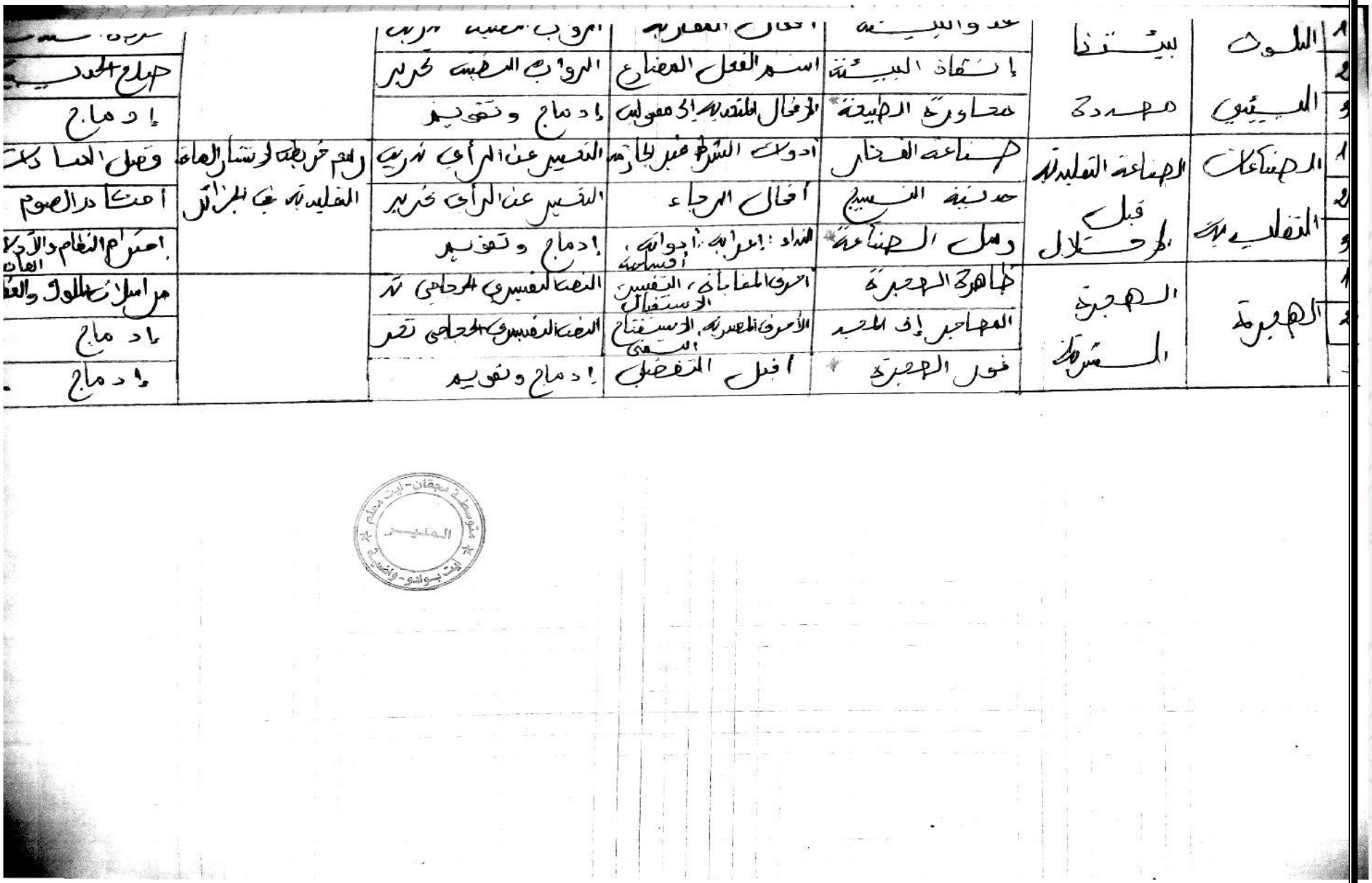
3-اقتراحاتكم لنجاح عمليّة تعليم وتعلّم القواعد؟

.....

.....

- شكرا جزيلا لاهتمامكم -

Scanné avec CamScanner



مندوبية سجلماسة - أيت عميل
العامل
أيت بوادو - واضية

الملاحق

ملخّص الدراسة:

تهدف الدّراسة إلى بيان أهمّ صعوبات تعلّم قواعد النّحو وتعليمها، والتّعرف على أهمّ العوامل الّتي أدّت إلى هذه الصّعوبات عند تلاميذ التّعليم المتوسّط، كما تهدف هذه الدّراسة إلى تشخيص هذه الصّعوبات الّتي تواجهه، ومحاولة إيجاد الحلول من خلال اقتراحات من شأنها تسهيل فهم واستيعاب القواعد النّحوية، من أجل القدرة على استعمال اللّغة العربيّة الفصيحة، استعمالا صحيحا، يمكّن التّلاميذ من التّعبير والكتابة بشكلٍ صحيح

ولقد اعتمدت في هذه الدّراسة المنهج الوصفي، الذّي يقوم على جمع المعلومات والبيانات ومن ثم تحليلها واستخلاص النتائج.

وعليه توصّلت الدّراسة إلى أنّ هناك صعوبات تعود إلى طبيعة النّحو، وصعوبات تتعلّق بطرائق التّدريس وأخرى إلى المتعلّم وخصائصه، وأخرى إلى المقرّر والمناهج الدّراسيّة.

Résumé de l'étude :

L'étude vise à clarifier les difficultés les plus importantes dans l'apprentissage et l'enseignement des règles de grammaire, et à identifier les facteurs les plus importants qui ont conduit à ces difficultés chez les collégiens, et cette étude vise également à surmonter et diagnostiquer ces difficultés aux quelles ils sont confrontés à travers des suggestions et des solutions qui facilitent la compréhension et l'assimilation des règles grammaticales, afin d’avoir la capacité à utiliser correctement la langue Arabe, permet à l'étudiant de s'exprimer et d'écrire correctement.

Dans cette étude, je me suis appuyé sur l'approche descriptive qui est basée sur la collecte d'informations et de données puis sur leur analyse.

En conséquence, l'étude a conclu qu'il existe des difficultés liées à la nature de la grammaire, des difficultés liées aux méthodes d'enseignement, et d'autres à l'apprenant et à ses caractéristiques, et d'autres au cours et aux programmes.