الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبيـــة
وزارة التعليم العـــالي والبحث العلمي
جـــامعة محمد الصديق بن يحيى– جيجل-
كليةالآداب واللغات قسم اللغة والأدب العربي

اكتساب المهارات النحوية في الطور الثاني من المرحلة الابتدائية «السنة الخامسة انموذجا»

مذكرة مكملة لمتطلبات نيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي
تخصص: علوم اللسان العربي

إعداد الطالبتين:
- مسعودة عميرة
- رتيبة خنيو

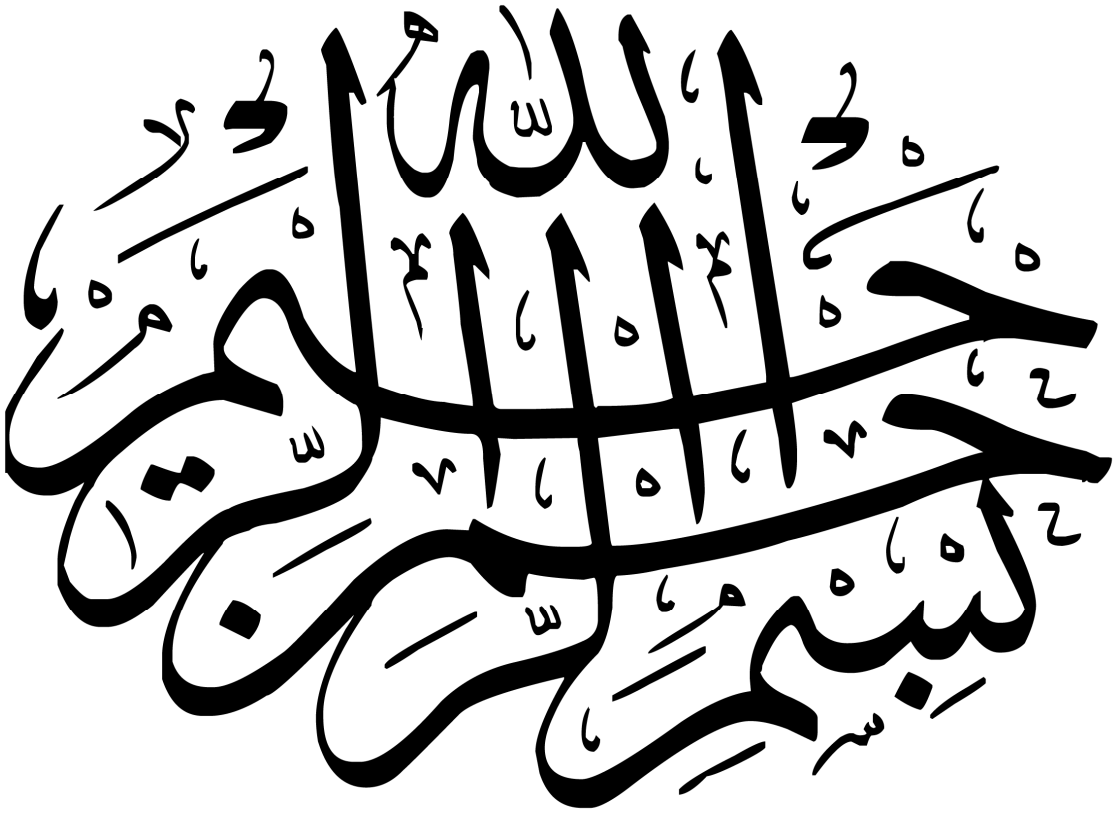
إشراف الأستاذ الدكتور:
- محمد الصالح خرفي

لجنة المناقشة:

1. محمد بولحية ..... رئيسا
2. محمد الصالح خرفي ..... مشرفا
3. رابح محاوي..... ممتحنا

السنة الجامعية

2016/2015 م
1437/1436 هـ


بسم الله الرحمن الرحيم

شكـر وعـرفــان:

الحمد لله الذي أنار لنا درب العلم والمعرفة، وأعاننا على أداء هذا الواجب، ووفقنا إلى انجاز هذا العمل.

نتوجه بجزيل الشكر والامتنان إلى كل من ساعدنا من قريب أو من بعيد، على انجاز هذا العمل، وفي تذليل ما واجهناه من صعوبات، ونخص بالذكر الأستاذ الدكتور "محمد الصالح خرفي" الذي لم يبخل علينا بتوجيهاته ونصائحه القيمة التي كانت عونا لنا في هذا البحث.

كما نتقدم بالشكر الجزيل وكلمة عرفان بالجميل:

إلى كافة الأساتذة الذين تناوبوا على تدريسنا والذين تشرفنا بالتعلم على أيديهم طول السنوات الخمس التي قضيناها في المسار العلمي الأكاديمي، وأيضا كامل الشكر لأعضاء لجنة المناقشة الذين تحملوا عناء قراءة المذكرة وتصحيح أخطائها.

شكرا جزيل الشكر.

مقدمة

مقدمة:

يمثل علم النحو العربي الركيزة الأساسية التي قامت عليها اللغة العربية والعصبالذي يربط مختلف العلوم اللسانية، وهو ثمرة يانعة ومحصلة لمجهودات جبارة قام بها علماء اللغة في مختلف العصور لتشييد صرح هذا المجال العلمي الواسع، واخراجه على الصورة التي بين أيدينا اليوم، وكان من نتاج هذا الجهد والبحث الدقيق المستمر أن أصبح له قواعد وضوابط شكلت مجالا خصبا للبحث.

وقد ارتأينا أن نختار موضوع بحثنا ضمن مجال النحو لأنه موضوع تعليمي له علاقة بتخصصنا، وقد جعلنا مادة بحثنا تحت عنوان: اكتساب المهارات النحوية في الطور الثاني من المرحلة الابتدائية "السنة الخامسة انموذجا" لأسباب عدة منها حبنا الكبير للنحو، ومحاولة المساهمة في هذا البحث في دفع طلبة آخرين للقيام بدراسات أخرى مماثلة في هذا المجال، الكشف عن واقع تعليم القواعد النحوية في المرحلة الابتدائية، والصعوبات التي يعانيها كل من المعلمين والتلاميذ اتجاه هذه المادة العلمية، ومما جعلنا أكثر إصرارا على تناول هذا البحث هو أهمية المرحلة الابتدائية في مشوار التلميذ الدراسي، فهذه المرحلة هي الركيزة والأساس الأول الذي يتكون منه التلميذ وبما أننا على أبواب التخرج والاتجاه إلى معايشة العملية التعليمية التعلّمية في المدارس الابتدائية فمن الضروري أخد نظرة عن واقع التعليم في هذه المرحلة، وعليه انطلق البحث من جملة من التساؤلات حول أهمية اكتساب المهارات النحوية وماهي الطرق المعتمدة في تدريس القواعد في هذه المرحلة؟ وهل يعد تعليم النحو في الطور الابتدائي بالعملية الصعبة؟ وهل هناك حلول مقترحة لتيسير تعلم النحو وجعله مادة محببة للتلاميذ؟

وكانت خطة البحث كالآتي:

بدأنا بمقدمة وفصلين؛ فالفصل الأول نظري عنوناه: في المفاهيم: الاكتساب، المهارة، النحو وآليات تدريسه ويشتمل على أربع مباحث، المبحث الأول كان عن ماهية الاكتساب حيث تطرقنا فيه إلى مفهوم، الاكتساب اللغوي ونموه لدى الطفل، مراحل اكتساب اللغة، العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة، أما المبحث الثاني المعنون بماهية المهارة فشمل مجموعة من العناصر وهي: مفهومها، أنواعها ، أسس تعليم المهارة، كيفية تنمية واكتساب المهارة، مراحل تعلم المهارة، أما المبحث الثالث المعنون بـ: ماهية النحو فكانت عناصره: ماهية النحو، نشأته، سبب وضعه، أطواره، أهميته، في حين كان المبحث الرابع المعنون بـ:آليات تدريس النحو في المدرسة الجزائرية حيث اشتمل على: طرق تدريس النحو ومراحل تدريسه في الطور الابتدائي، صعوبة تعلم النحو، محاولات تسيير النحو، أهداف تعليمه.

أما الفصل الثاني فكان تطبيقيا عنوناه بـ: دراسة وصفية تحليلية لتعليم النحو في الطور الابتدائي والذي يشتمل على ثلاث مباحث: الأول بعنوان: وصف كتاب السنة الخامسة ويتضمن خصائص كتاب السنة الخامسة، التوزيع الزمني لتدريس السنة الخامسة، ملمح الخروج من السنة الخامسة، وصف الموضوعات المقررة للسنة الخامسة

ابتدائي، أما المبحث الثاني المعنون بـ: دراسة نموذجية لتدريس القواعد فيشمل: طرق تدريس القواعد (الطريقة القياسية" درس نموذجي"، الطريقة الاستقرائية" درس نموذجي"، طريقة المقاربة بالكفاءات " درس نموذجي")، ثم يأتي المبحث الثالث المعنون بـ: الإجراءات المنهجية وتحليل وتفسير بيانات الاستمارة والذي يضم مجال الدراسة، العينة، المنهج، أدوات جمع البيانات ثم تحليل وتفسير الاستمارة، النتائج العامة للدراسة الميدانية. وذيلنا المذكرة بخاتمة بمثابة حوصلة لأهم ما توصل إليها البحث.

وقد اتبعنا في انجاز بحثنا هذا المنهج التحليلي مستعينين بالإجراء الاحصائي الذي يتناسب مع طبيعة الموضوع.

أما فيما يتعلق بالصعوبات التي اعترضتنا فنذكر: ضيق الوقت، صعوبة الدراسة الميدانية، وعلى الرغم من هذه الصعوبات إلا أننا تجاوزناها وقدمنا ما استطعنا تقديمه.

ومن الدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع مذكرتي ليسانس الأولى بعنوان: المقاربة النصية وتعليمية القواعد في المدرسة الجزائرية «السنة الرابعة من التعليم الابتدائي»والثانية: تعليم المهارات اللغوية وفق المقاربة بالكفاءات في الطور الابتدائي،وهناك مراجع بمثابة الساعد الأيمن لنا في انجاز واكمال هذا البحث المتواضع من بينها:

- دراسات في اللغة والمعاجم لحلمي خليل.
- علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية لعبده الراجحي.
- محاضرات في علم النفس اللغوي لحنفي بن عيسى.
- لسان العرب لابن منظور.
- الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية لمحسن علي عطية.
- فنون اللغة العربية لراتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة.

ولا يسعنا في الأخير إلا أن نشكر المولى عز وجل على نعائمه علينا، وتوفيقنا لإتمام هذا العمل، كما نتقدم بالشكر لأستاذنا المشرف على توجيهه وتصحيحه، ونقول إن كنا قد وفقنا وأصبنا فهو من فضل الله وعونه وإن نسينا أو أخطأنا فمن أنفسنا ومن الشيطان، فنسأل التوفيق والسداد.

الفصل الأول:

في المفاهيم (الاكتساب، المهارة، النحو) وآليات تدريس النحو

المبحث الأوّل: ماهيّة الاكتساب.

المطلب الأول: الاكتساب:

أ- لغة.

ب-اصطلاحا.

المطلب الثاني: الاكتساب اللّغوي ونموه عند الطفل.

المطلب الثالث: مراحل اكتساب اللّغة.

المطلب الرّابع: العوامل المؤثرة في اكتساب اللّغة.

1-مفهوم الاكتساب اللّغوي:

يعدّ اكتساب اللّغة وتعلّمها من أهمّ المواضيع التي اهتم بها العلماء والباحثون في اللّغة وعلم الاجتماع وعلم النفس وعلوم التربيّة وذلك من أجل اكتشاف طبيعة العملية النفسّية اللّغوية التي تجعل الإنسان قادرا على إتقان نظام تواصلي معقد، وبالتالي تمكنه من اكتساب لغته في السنوات الأولى من عمره.

أ-لغة:

ترجع المعاجم اللّغوية الاكتساب اللّغوي إلى الجذر-كسب- فقد جاء في - لسان العرب -لابن منظور:

كسب:«الكسب طلب الرّزق، وأصله الجمع، كسب يكسب كسبًا، وتكسب واكتسب.

قال «سيبويه»: كسب أصاب واكتسب: تصرّف واجتهد. قال«ابن جني»: قوله تعالى:«لها ما كسبت وعليها ما اكتسبت»[1] عبّر عن الحسنة ب:كسبت وعن السيّئة ب:اكتسبت، لأنّ معنى كسب دون معنى اكتسب، لما فيه من الزيادة وذلك أنّ كسبَ الحسنة بالإضافة إلى اكتساب السّيئة أمر يسير ومستصغر. وإنّه لطيّب الكسب والكسْبة والمكسَبة والكَسيبة وكسَبتُ الرّجل خيرا وأكْسَبه إيّاه والأولى أعلى».[2]

ونجدهافي المعاجم المعاصرة بمعنى:«كسب: كسب كَسبًا وكسبًا الشيء جمعه ومالا أو علما طلبه وربحه والإثم: تحمّله ولأهله: طلب المعيشة لهم وكسب وأكسب فلانا مالا أو علما: أناله إيّاه».[3]

ب-اصطلاحا:

يعده اللّغويون والنّفسانيون من أهم قضايا العلم المعاصر، وللاكتساب عدّة تعاريف نذكر منها مايلي:

«المقصود باكتساب الطفل اللّغة هو دراسة المراحل المختلفة التي يمر بها الطفل منذ لحظة الميلاد حتى يستطيع التحكم في لغة المجتمع الذي ولد فيه ويستعملها، وغالبا ما يكون ذلك في السنة الرّابعة أو الخامسة أو السّادسة من عمره على الأكثر».[4]

فالاكتساب عملية مهمّة في حياة الطفل وهي تحدث بطريقة عفويّة، غير أنّها تختلف من طفل إلى آخر حسب قدراته العقلية، وكذا اختلاف العمر وتأثير البيئة المحيطة به.

---

[1]- سورة البقرة : الآية 285.286.

[2]- ابن منظور: (أبي الفضل جمال الدين محمد بن كرم): لسان العرب، مادة كسب، دار صادر، بيروت، ط4، مج13، 2005، ص62،63.

[3]-كميل إسكندر حشيمة وآخرون: المنجد في اللغة والأعلام، دار الشروق، بيروت، لبنان، ط40، 2003، ص 684.

[4]- نواري سعودي أبو زيد: محاضرات في اللسانيات التطبيقية، بيت الحكمة، الجزائر، ط1، 2012، ص32.

أمّا الاكتساب عند حلمي خليل:«هو عملية فطرية يقوم بها الطفل في سياق غير رسمي، بحيازة اللّغة ونحوها، دون أن يكون مدركا لمجموع القواعد والضوابط التي تحكم ما يكتسبه»[1] من خلال هذا التعريف نصل إلى أنّ الطفل يكتسب اللّغة دون وعي منه ودون خضوعه لشروط أو قواعد تحكم عملية الاكتساب.

ويعرفه عبده الرّاجحي فيقول:«الاكتساب اللغوي يحدث في الطفولة؛ فالطفل هو الذي يكتسب اللّغة وهو يكتسبها في زمن قصير جداّ، ويتشابه الأطفال في كل اللّغات في طريقة اكتسابهم للّغة ممّا يدل على وجود هذه الفطرة الإنسانية المشتركة أو هذا الجهاز اللّغوي العام، والطفل يكتسب اللغة التي يتعرض لها، وهو بطبيعة الحال تعرض غير منظم، ومهما يحاول الكبار من تبسيط اللّغة أمام الطفل فإنّ ذلك لا يمكن أن يكون وفق تخطيط (...)ومهما يكن من أمر فإنّ هناك اتجاهين في فهم الاكتساب اللّغوي:

أ- اتجاه استقّرائي: يرى أنّ الطفل يجمع ما يتعرّض له من ظواهر اللّغة، ويخزّنها، ثمّ يصل إلى تجريدات عنها عن طريق تصنيفها وإجراء تعميمات عليها.

ب- اتجاه استدلالي: يرى أنّ الطفل لديه نظرية فطريّة عن اللّغة مركوزة فيه، وهي تتكونّ من مفهومات موروثة؛ أي أنّها جاهزة مسّبقا، وهي مفهومات عامّة عن اللّغة الإنسانية، ثم يطبق الطفل هذه المفهومات المسبّقة على ما يتعرّض له من لغة».[2]

ويتّضح لنا ممّا سبق عرضه أنّ الاكتساب اللغوي هو عملية فطرية يقوم فيها الطفل وبصورة عفوية في سياق غير رسميباكتساب اللّغة بالممارسة، دون أن يكون واعيا بقواعدها المعرفية فيطبقها دون معرفة منه وغالبا ما تتمّ هذه العملية قبل السادسة من العمر وهذه المرحلة هي مرحلة أخذ اللّغة.

2- الاكتساب اللّغوي ونموه عند الطفل:

لقد تناول العلماء والدّارسون مراحل نمو اللّغة عند الطفل بكثير من الاهتمام والتفصيل،«وكانت هناك محاولات عند بعض علماء اللّغة المحدثين لدراسة اكتساب اللّغة ومن هؤلاء عالم اللّغة الإنجليزي جون روبرث فيرث John Rupert Farth الذي يرى أنّ تتبّع مراحل النّمو اللغوي عند الطّفل ينبغي أن تكون مرتبطة بالتجارب الهامة التي يمرّ بها في حياته وهذه التجارب كما يراها فيرث هي:

- **مرحلة المهد:** وتبدأ من ولادة الطفل إلى ما قبل استطاعته الجلوس.
- **مرحلة الجلوس:** وفيها تبدأ مرحلة الكلام واللّعب بالدّمى وغيرها.
- **مرحلةالحبو:** وفي هذه المرحلة يتسع عالم الطفل شيئا ما لأنّ الحبو ينقله إلى أبعد من مجلسه.

[1]- حلمي خليل: دراسات في اللغة والمعاجم، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، د.ت، ص 167.

[2]- عبده الرّاجحي: علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربيّة، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط2، 2004، ص26،27.

– **مرحلة السير بمساعدة:** وفي هذه المرحلة ينتقل الطفل إلى عالم أوسع وأرحب.

– **مرحلة السير وحده:** أي في الأماكن القريبة من المنزل وحوله.

– **مرحلة الذهاب إلى المدرسة في المجتمعات:**التي يكون فيها مدارس أو مرحلة التربّية الخاصّة التي يتلقاها الطفل في بيئته لتؤهله لنوع معيّن من العمل في المجتمعات التي ليس بها مدارس وهذه المرحلة من أهمّ المراحل بالنسبة لاكتساب اللّغة».[1]

مما سبق نستنتج أنّ الطفل أثناء فترة نموّه يمرّ بعدّة مراحل ولكلّ مرحلة من هذه المراحل أثرها في اكتساب الطفل جانبا من جوانب لغة المجتمع الذي ينتمي إليه ويحتك به، كما تأخذ كلّ مرحلة فترة معيّنة من حياة الطفل للانتقال إلى مرحلة أخرى، إذن فالطفل يتأثر بمحيطه الاجتماعي وبالأسرة التي تأويه وتؤمّن له الحماية والتربية وما إلى ذلك.ولا ننسى اختلاف القدرات الذهنية لدى الأطفال، فالطفل السليم عقليا يختلف عن الطفل غير السليم في اكتساب اللّغة، وعليه ينبغي دراسة اكتساب الطفل للّغة في إطار هذه المراحل أو التجارب السابق ذكرها.

3– مراحل اكتساب اللّغة:

إنّ اكتساب اللّغة علامة على أنّ الطّفل أخذ يتبوّأ مكانه في مجتمعه، كما أنّه دليل بيّن على أن بنية الطفل العقلية أخذت تتطوّر من التمركز حول الذات إلى الموضوعيّة، ومن الإدراك السطحي إلى إدراك العلاقة القائمة بين الأشياء.

يمكن تلخيص المدّة التي يستغرقها اكتساب اللّغة في مرحلتين هما:

3–1«مرحلة ما قبل اللّغة: وهي مرحلة تمهيد واستعداد. وتشمل بدورها على ثلاثة أطوار وهي: أوّلا: طور الصّراخ.

ثانيّا: طور المناغاة.

ثالثا: طور التقليد أو المحاكاة.

3–2 المرحلة اللّغوية: ونشهد خلالها انبثاق ملكة التكلم وتكاملها».[2]

نتحدث أوّلا من المرحلة الأولى بمراحلها الثلاث:

[1]– حلمي خليل: دراسات في اللغة والمعاجم، ص167،169.

[2]– حنفي بن عيسى: محاضرات في علم النفس اللّغوي، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون الجزائر، ط5، 2003، ص136.

أ- الصّراخ:

إنّ الصّرخة التي يطلقها الطفل لدى الولادة، هي أوّل بادرة من بوادر قدرته على التصويت. وقد أولى الفلاسفة والمربّون هذه الصّرخة كثيرا من الاهتمام، فراح كل منهم يؤوّلها كما يشاء.

«ولهذه الأصوات في الأسابيع الأولى من حياة الطفل أهميّة كبيرة في تمرين الجهاز الكلامي عند الطفل ووسيلة لإشباع حاجاته ورغباته، وقد أرجعت "شارلوت بوهلر" "C.Buhler" صراخ الطفل في شهوره الأولى إلى:

- الألم وبخاصّة إذا كان الطفل مرتبطا بالتغذّية أو الإخراج.
- المنبهات القويّة كالضّوء الشّديد أو الأحداث الحادة أو الحرارة والبرد الشديدين.
-الاضطرابات القوية أثناء النّوم.
- التعب.
- الجوع.
- العجز عن القيام بالاستجابة المقصودة كالعجز عن الحركة نتيجة نقل الغطاء الموضوع على جسمه أو الملابس المقيّدة للحركة.
- فقد الأشياء التي يلعب بها (ابتداءا من الشهر الخامس).
- الخوف (ابتداءا من الشهر الثامن).
- اختفاء الشخص الموجود أمامه (ابتداءا من الشهر الثالث أو الرّابع).

وصراخ الطفل يدفع المحيطين به القيام بالسلوك الذي يخفف من حدّة الألم. ويعود به إلى حالة الارتياح فيدفعون عنه ألم الجوع أو البرد أو ما أشبه ذلك، فالطفل يستخدم الصّراخ للتعبير عن حالاته الوجدانية ودوافعه المختلفة، فالوظيفة التي يؤدّيها الصّراخ في هذه الأسابيع الأولى من الحياة هي إذن وظيفة اللّغة في أبسط صوّرها. وهي وظيفة الاتصال بالآخرين، وطلب العون إليهم إشباعا لحاجاته. وهو يستخدم هذه الأداة البسيطة أو الأداة شبه اللّغوية استخداما ناجحا لتحقيق حاجاته الأوّلية».[1]

إذن فالصّراخ عند الطفل مرحلة لابدّ منها في عملية الاكتساب اللغوي، فهي تمثل اللّبنة الأولى لهذا الاكتساب، لذا وجب علينا أن نترك الطفل يبكي إذا تأكدنا من أنّه قد نال قسطه من الرّاحة، والغذاء والنظافة لأنّ في ذلك فائدة جمّة له.

[1]- محمود أحمد السيّد، في طرائق تدريس اللّغة العربية، منشورات جامعية، دمشق كلية التربية، د.ط، 2010-2011م، ص128.

ب– مرحلة المناغاة:

ينتقل الطفل من الصّراخ إلى المناغاة، ولئن كان الأوّل مجرّد فعل منعكس لا إرادي، فإنّ المناغاة تقوم على التلّفظ الإرادي ببعض المقاطع الصوتية ويتخذها الطفل غاية في حدّ ذاتها، لا ليعبّر بها عن شيء، وإنّما يكرّرها ولا يعني يردّدها وكأنّه يلهو بترادها.

«فالمناغاة إذن هي مظهر يخلف الصّراخ، ويسبق اللّغة وهي لعب عشوائي أو نشاط لاعب، ويهدف الطفل من خلال المناغاة إلى ممارسة الأصوات وإتقانها بالتدرج، وإن كان بعض الباحثين يرون أنّ للمناغاة مظهرين أحدهما تعبيري والآخر لاعب.والمناغاة وراثية تتكشف عند الطفل من تلقاء نفسها، إلاّ أنّ للوسط أثره في تثبيت أصوات معيّنة وتطوّر أصوات أخرى دون غيرها، ومن مظاهر الاختلاف بين الصّراخ والمناغاة أنّ الصّراخ غير مقطعي، في حين أنّ المناغاة ذات أصول مقطعية ممّا يجعل المناغاة سمة إنسانية، ذلك لأنّ المقطعيّة هي سمة الكلام الإنساني بينما يشترك الحيوان والإنسان في الصّراخ.وهذا ما يجعل المناغاة في مرتبة ثانية متقدّمة على الصّراخ، إذن الصّراخ يخدم حاجات عاجلة لدى الطفل، بينما تخدم المناغاة حاجات عاجلة وآجلة معا(...)».[1]

ما من شك إذن أنّ مرحلة المناغاة خطوة أولى نحو تعلّم الطفل اللّغة وعليه نصل إلى أنّ الطفل في مرحلة المناغاة يتكوّن لديه رصيد كبير من الأصوات والحروف التي يتدرّب على النطق بها وأنّه عندما يكبر يقتبس من ذلك الرّصيد ما يحتاج إليه من حروف.

ج– مرحلة المحاكاة:

بعد اجتياز الطفل لمرحلة المناغاة، يحاول أن يقلّد الضجات التي يسمعها من حوله، وخاصّة ما كان منها صوتا بشريّا، وهو إذ بفعل ذلك إنّما يخترع كلمات هي صنعه هو، ولا يلبث الرّاشد أن ينتبه لها، فالكبار يتكلفون لهجة خاصة في مخاطبة الأطفال وكلّ ذلك من أجل تشجيع الطفل على تقليد والديه، والأخذ بيده لكي ينتقل من لغة الأصوات العفوية إلى لغة الحروف والكلمات المركبة تركيبا مفيدا.

«والتقليد ذو أهمية بدليل أنّ كل طفل يتعلم اللّغة التي يسمعها من المحيطين به، أي أنّ اللغة القوميّة له أو لغة الأمّ، هذا ولا تخفى أهميّة التقليد لكل جوانب سلوك الطفل المختلفة، ولعلّ أهميّة التقليد اللّغوي تتضح لدى الطفل الأصمّ ولاديّا، فهو عاجز عن تعلّم الكلام بسبب حرمانه من فرصة تقليد الآخرين نظرا لعدم سماعه لكلامهم».[2]

«ويصنّف مكارثيMacarty التقليد تحت الثنايا الأربع التالية:

[1]– محمود أحمد السيّد، في طرائق تدريس اللّغة العربية، ص130.

[2]– أنسي محمد أحمد قاسم: اللّغة والتواصل لدى الطفل، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة، د.ط، 2002م، ص123.

- تقليد تلقائي وإرادي أي ما يقصد به الطفل التقليد أو المحاكاة.
- التقليد مع فهم وآخر بدونه.
- تقليد عاجل وآخر آجل.
- تقليد دقيق وآخر غير دقيق.

وهذه الأنواع متداخلة وغير ثابتة ولذلك اختلف العلماء والباحثون في تحديدها بالنسبة لعمر الطفل اختلافا يؤدّي للّبْس والاختلاف، أمّا علماء اللغة فقد أشاروا أيضا في دراساتهم إلى عنصر التقليد ودوره في اكتساب اللّغة وخاصّة في مرحلة الكلام الفعلي أي مرحلة اللّغة المشتركة (...)».[1]

وعليه فإن التقليد يعتبر الوسيلة التي اجتمع علماء النفس وعلماء اللّغة أيضا على التسليم بدورها الفعّال في اكتساب الطفل للّغة أصواتا وكلمات وجملا.

***المرحلة اللّغويّة:**

بعد المرحلة الما قبل لغويّة وهي فترة استعداد وتهيّؤ، ينتقل الطفل إلى المرحلة اللّغوية بأتم معنى الكلمة.

«يظهر الفهم الحقيقي للكلام عادة خلال الأشهر الستة الأولى من السنة الثانية وتظهر البوادر الأولى للكلام في منتصف السنة الثانية من عمر الطفل تقريبا.

وفي العادة ينطق الطفل كلمته الأولى قبل نهاية السنة الأولى.رغم أن التقارير والدراسات تشير إلى بدايات مختلفة للكلمة أو الكلمتين الأوليتين. مع ضرورة ملاحظة الفروق الفردّيّة بين الأطفال في هذه الناحيّة والتي تخضع لعوامل متعدّدة كالذكاء والجنس وفرص الكلام المتاحة ووجود أطفال آخرين معه في الأسرة (...).

ولنا أن نلاحظ النقلة الكبيرة في عدد المفردات ما بين عمر (سنة وستة شهور) وعمر (سنة وتسعة شهور) ثم تضاعفت الأرقام في الشهور اللاّحقة، حيث أنّ السنة والنصف تمثل انطلاقة في نمو وإغناء الألفاظ عند الطفل.

أ- مستوى التراكيب لدى الأطفال:

يبدأ الطفل اكتسابه للتراكيب بعد اكتسابه للأصوات، والأطفال يكتسبون التراكيب اكتسابا تامّا فيما بين الشهر الثامن والأربعين والشهر الستين من أعمارهم (...).

هذه المراحل المتتالية في نفس العمر تقريبا أي بين السنة الرابعة والخامسة من عمر الطفل إذ يحقق الكفاية اللغوية كما سماها تشومسكي.

[1]- حلمي خليل: دراسات في اللغة والمعاجم، ص184،185.

ب– مراحل تكوين التراكيب لدى الطفل:

– مرحلة الجملة أحادية الكلمة: وتسّمى مرحلة "الكلمة الجملة"، فقد يقول الطفل: نام، ويقصد: أريد أن أنام. ونستوعب ما يقصده الطفل من خلال الموقف ككل.

– مرحلة الجمل المؤلفة من كلمتين: وتبدأ هذه المرحلة في نهاية السنة الثانية تقريبا، وقد سماها بعضهم مرحلة "الكلام التلغرافي" لأنه يقوم على الاختزال.والكلمات التي تظهر في جملته هي التي تحيل إلى أشياء واقعية ملموسة في حين تغيب الكلمات الوظيفية التي تنطوي على علاقات أعقد، كالضمير والحروف وغيرها.

– تتطوّر الجملة في عدد ألفاظها: وتتطوّر الأبنية البسيطة إلى الأبنية المعقدة إلى أن يتم اكتساب اللغة بنظامها وتراكيبها المختلفة حتى السنة الخامسة تقريبا.وفي بداية السنة الثالثة يستخدم الأطفال الجمل القصيرة وفي نهاية السنة الثالثة وبداية الرابعة يسيطر الطفل على استخدام الجمل التامة».[1]

إذن تعدّ المرحلة اللّغوية هي مرحلة الكلام الحقيقي، ففي هذه المرحلة يبدأ الطفل بالكلام ويفهم مدلولات الألفاظ ومعانيها، وهكذا نجد أنّ مجمل الآراء والدّراسات المقدمة في إطار اكتساب اللّغة تنطلق في دراسة مراحل النمو اللّغوي، متخذة في ذلك جانبا محددًا هو العمر الزمني للطفل؛ فالطفل في اكتسابه للغة قبل سن السادسة سميث المرحلة بمرحلة أخذ اللغة، وبعد هذه السنة سميت بمرحلة أخذ المعرفة، وبذلك فإنّ الاكتساب المرحلة الأولى من مراحل تعلم اللّغة.

4– العوامل المؤثرة في اكتساب اللّغة:

في ضوء خواص اللّغة يمكن تحديد بعض العوامل التي يمكن أن تؤثر في عملية اكتساب اللّغة.

4–1«المحاكاة: تعد المحاكاة من العوامل التي تؤثر بشكل فعّال في عملية اكتساب اللّغة، لأنّ اللّغة تكتسب بالسماع والتقليد، وكلما حسن المصدر الذي يحاكيه المتعلم وحسنت المحاكاة كان اكتساب اللّغة أفضل، وفي هذا الإطار يجب استغلال غريزة حب المحاكاة والتقليد لدى الأطفال وتشجيعهم على المحاكاة والتقاط الصّيغ والمفردات اللّغوية بشكل سليم واستعمالها في التعبير كما يريدون، والتفاعل مع من يحيط بهم.

4–2 سلامة حاسّة السّمع: لما كان الإدراك الصّوتي يتوقف على حاسة السّمع، فإن حاسة السمع عند المتعلم تعد عاملا مهما من عوامل اكتساب اللّغة لأنّ الإنسان يستطيع محاكاة ما يسمع، وأن المسموع يتوقف على سلامة حاسة السمع من كل عيب يمكن أن يؤثر فيه، ويوصله إلى ذهن المتعلم على غير صيغته».[2]

---

[1]– راتب قاسم عاشور: محمّد فؤاد الحوامدة: أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، ط2، 2003م، 2007م، ص 50–51–52.

[2]– محسن علي عطية: مهارات الاتصال اللّغوي وتعليمها، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008م، ص31.

إذن فالمحاكاة عنصر مهم في عملية اكتساب اللّغة، وللأسرة دور في مساعدة الأطفال على ذلك، فمن خلال نطقهم أمام الطفل بكلمة أو صوت يجعله يكرّر تلك الأصوات أو الكلمات بطريقته الخاصّة مما يعطيه قابليّة لاكتساب اللّغة، وعليه فالتقليد عملية فطرية لدى الطفل يولد بها وتجعله يستجيب للحديث بحديث وهذه المحاكاة مرتبطة بشكل كبير بحاسة السمع التي من خلالها يتمكن الطفل من تقليد ما يسمعه، فبسلامة حاسّة السّمع يكتسب الطفل اللّغة بشكل جيّد.

4-3 «كمية المسموع والمقروء والمنسوخ: إنّكمية المسموع والمقروء والمنسوخ يمكن أن تسهم في اكتساب اللّغة،لأنّ المتعلّم يتحصل على المفردات من خلال سماعها أو قراءتها أو نسخها.

4-4 الممارسة والدّربة: اللّغة كما ذكرنا وضع واستعمال، فالاستعمال عاملا رئيسا في اكتساب اللّغة لأنه يثبت المفردات في ذهن المتعلّم، فتكون جزءًا من خبرة المتعلم والخبرة تنمو بالممارسة لذلك يجب تعريض المتعلم إلى أنشطة لغويّة تمكنه من الاختلاط بأفراد مجتمعه، ومواجهة المواقف التي تحس الحاجة بها إلى اللّغة».[1]

فالممارسة والدّربة عاملان مهمّان في اكتساب اللّغة، فمن خلال الاستمرار في استعمال اللّغة وتداولها تترسّخ المفردات والتراكيب في ذهن المتعلّم ويكون قادرًا على استيعاب ما يتعلّمه.

4-5 «**القدرة على التذكر**: إنّالمخزون اللّغوي يعتمد في جانب كبير منه على قدرة المتعلمعلى تذكر ما سمع، أو قرأه أو كتب من مفرادت. وكلما كانت قدرة المتعلم على التذكر عالية كانت قدرته على اكتساب اللّغة عالية.فلا قيمة للاستماع أو القراءة من دون التذكر، وعكس التذكر عامل النسيان الذي يتسبب في إضعاف قدرة المتعلم على التذكر.

4-6 القدرة على الاستيعاب والفهم: إنّ فهم المفردات والتراكيب الناجم عن الرّبط بين اللّفظ أو التراكيب، ودلالته الماديّة أو المعنويّة يعدّ من العوامل المؤثرة في عمليّة الاكتساب اللّغوي لأنّ المتعلّم الذي لا يفهم ما يسمع أو ما يقرأ لا يضيف جديد إلى مفرداته اللغوية لذلك فإنّ فهم معاني الألفاظ والتراكيب يعدّ شرطا من شروط اكتساب اللّغة ونموها لدى المتعلّم».[2]

ومنه فالقدرة على التذكر والاستيعاب والفهم تساعد المتعلم على إدراك المفردات والكلمات التي تعلّمها، فمن خلال التذكر يتمكن المتعلم من استيعاب ما قرأه وسمعه وبالتالي يفهم ما تعلّمه أو اكتسبه من مفردات.

4-7 «**نضج المتعلّم**: إنّ نضج المتعلّم يعدّ عاملا من عوامل اكتساب اللّغة، فهناك محددات لقدرة المتعلّم على اكتساب اللّغة من أهمها مستوى نمو الفرد ودرجة نضجه.

[1]- محسن علي عطية: مهارات الاتصال اللّغوي وتعليمها، ص32.

[2]- المرجع نفسه، ص32.

4-8 سلامة جهاز النّطق: ومدى قدرة الفرد على إخراج أصوات الحروف من مخارجها الصحيحة وتوصيلها إلى السامع بشكل صحيح يعدّ من العوامل المهمّة في اكتساب اللّغة واستعمالها».[1]

وعليه فإنّ الطفل إذن يتهيّأ للكلام عندما تكون أعضاء الكلام والمراكز العصبيّة لديه قد بلغت درجة كافية من النضج، فالنضج هو الذي يحدّد معدل التقدّم، فكلما يزداد الحجم اللّفظي للطفل كلما تقدم في السّن ويعود الارتباط بين العمر والنّضج لدى الطفل إلى نضج الجهاز الكلامي والنضج العقلي.

4-9 «ذكاء المتعلّم: يعدّ الذّكاء عاملا رئيسا في مستوى النمو اللّغوي، إذ أنّ للذكاء أثرا كبيرا في تحصيل اللّغة لأن اللغة مظهر من مظاهر السلوك الإنساني، وأن هذا السلوك مرتبط إلى حد كبير بالذكاء، فعلى مستوى الذكاء يكون مستوى النمو اللّغوي».[2]

تختلف قدرات الأطفال فيما بينهم فالأطفال الأذكياء يميّزون كلمات أكثر من الطفل المتوسط والأخير أكثر من الضعيف، وعليه فالذكاء يساعد على تحصيل اللّغة والقدرة على التمكن من الكلمات والتراكيبوحجم المفردات وإدراك المعاني المختلفة.

4-10 «العمر الزمني للمتعلّم: لقد أثبتت الدّراسات أنّ المحصول اللّفظي للطفل يزداد بازدياد عمره فكلما تقدم بالعمر كانت حصيلته اللغوية أغنى».[3]

ومما سبق ذكره نصل إلى أنّ هناك عدّة عوامل تؤثر في اكتساب اللّغة، وهي ترتبط بالنمو اللّغوي لدى الطفل وعلاقة ذلك بالتفكير والدّماغ والعمر الزمني والذّكاء وكذلك بالبيئة اللّغوية، ومدى تأثيرها على لغة الطفل، بالإضافة إلى سلامة حاسة السّمع والصحّة البدنيّة، فالطفل الصحيح الجسم أسرع في اكتساب اللّغة عن الطفل عليل الجسم لأنّ علة الجسم تؤثر سلبيّا على النشاط الذهني. وخلاصة القول أنّ هذه العوامل تؤدي دورا جوهريّا في اكتساب الطفل للّغة.

[1]- محسن علي عطية: مهارات الاتصال اللّغوي وتعليمها،ص32.

[2]-المرجع نفسه، ص32.

[3]- المرجع نفسه، ص32.

المبحث الثاني: ماهيّة المهارة.

المطلب الأول: المهارة:

أ–لغة

ب–اصطلاحا.

المطلب الثاني: أنواع المهارات.

المطلب الثالث: أسس تعليم المهارة.

المطلب الرّابع: كيفية تنميّة واكتساب المهارات.

المطلب الخامس: مراحل تعلّم المهارات.

1-ماهية المهارة:

تنقسم مجالات العملية التعليمة في الأدبيات التربوية إلى ثلاث مجالات رئيسية عامة هي المجال المعرفي والمجال الوجداني والمجال المهاري، وهذا الأخير يشتمل على مختلف أشكال الأداء الإنساني والتي يقوم فيها بعمل حركي يستند إلى أساس نفسي، ويرى علماء اللغة وعلماء النفس المعرفي بأن لأي لغة مجموعة من المهارات لابد للفرد أن يتقنها حق يتقن اللغة، وعليه كانت هناك عدّة تعريفات للمهارة في اللغة والاصطلاح.

أ-لغة:«مَهَرَ المرأةمهرًا: جعل لها مهرًا. وأعطاها مهرًا. والشيءَ: وفيه، وبه مهارة: أحكمه وصار به حادقًا. فهو ماهرٌ. ويقال: مَهَرَ في العلم وفي الصناعة وغيرهما».[1]

وقد جاء في -لسان العرب-لابن منظور:

«المهارة: الحدق في الشيء، والماهر:الحادق بكل عمل، وأكثر ما يوصف به السابح المجيدُ، والجمع مَهَرَة».[2]

ب-اصطلاحا:

من خلال ما أوردت المعاجم عن المهارات من دلالات يمكن أن يقال عنها بأنها اصطلاحا إذا ما ربطنا بينها وبين اللغة في قولنا:

«المهارة اللغوية بأنها: أداء لغويّ يتسم بالدقة والكفاءة فضلا عن السرعة والفهم.وعليه فإن "أداء"وهذا الأداء إمّا أن يكون صوتيا أو غير صوتي، والأداء الصوتي اللغوي يشتمل (**القراءة، التعبير الشفوي، التذوق البلاغي، وإلقاء النصوص النثرية والشفوية**)أو غير صوتي: فيشتمل على (**الاستماع، الكتابة، التذوق الجمالي الخطّي**).

ولابد من هذا الأداء من أن يتسم بالدقة والكفاءة، فضلا عن السرعة والسلامة اللغوية نحوًا وصرفا وخطا وإملاءً.مع ضرورة مراعاة العلاقة بين الألفاظ ومعانيها ومطابقة الكلام لمقتضى الحال وصحة الأداء الصوتي لأصوات اللغة من حيث إخراج الحروف وتمثيلها للمعنى المراد وكذا سلامة الأداء الإملائي».[3]

---

[1]- مجمع اللغة العربية : المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ط2، 2005، ص889.

[2]- ابن منظور (أبي الفضل جمال الدين محمد ابن مكرم الإفريقي المصري): لسان العرب: منشورات دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، مج3، ص753.

[3]- زين كامل الخويسكي: المهارات اللغوية الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة وعوامل تنمية المهارات عند العرب وغيرهم، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، د.ط، 2008م، ص13.

إلى غير ذلك من المهارات المتصلة باللغة في جميع صورها المختلفة كما نجد «تعريف المهارة skil بأنها استعداد خاص أقل تحديدًا من القدرة يتكون عند الإنسان نتيجة تدريبات مكررة ومتدرجة ومتصلة وقد تصل إلى: درجة السرعة والإتقان في العمل، والاستعداد لاكتساب شيء معين».[1]

وهناك من عرفها بأنها القدرة على تنفيذ أمر ما لدرجة إتقان مقبولة على أن تكون هذه الدرجة تبعا للمستوى التعليمي للمتعلم، فالمهارة أمر تراكمي ففي بداية الأمر تكون بسيطة ثم تبنى عليها مهارات أخرى وتحتاج إلى أمرين:

معرفة نظرية وذلك ليعرف المتعلم الأسس النظرية التي يقاس عليها النجاح في الأداء، وتدريب عملي فالمهارة لا يمكن أن تكتسب إذا لم يتدرب المتعلم عليها، وأن تكون هناك ممارسة للوصول إلى المستوى المطلوب للمرحلة التعليمية.[2]

من خلال التعاريف السابقة للمهارة في اللغة والاصطلاح نصل أن اللغة مهارات شأن غيرها من المهارات، يتعلمها الإنسان كهواية من هواياته كالسباحة والطباعة والرياضة وغيرها، ولا يمكن لمثل هذه المجالات أن يتقنها الفرد من كتاب يبرز معلوماته ويحفظ قواعده، إذ لابد من الممارسة، وأفضل طريقة للممارسة ما كان في موقع العمل. أو في منطقة الأداء الفعلي التي يؤدي الفرد لها.

ذلك أن درجة إتقان المهارة مرتبطة بالفرد نفسه، حيث يتطلب ذلك منه العمل المتواصل والمواظبة والتدريب حتى يتم إتقانها، وعليه يجب ملاحظة الفرق بين الفرد وآخر في السرعة، وهذا يعزي للفروق الفردية بين الناس، وبالتالي هناك علاقة وطيدة بين إتقان المهارة من ناحية والتدريب والخبرة والتعلم من ناحية أخرى.

2- أنواع المهارات:

المهارات اللغوية هاجس إنساني يلازم الإنسان في ميادين البحث والعمل والتعبير، فهي الرّكيزة الأولى في إمكانية السيطرة على اللغة وأنها من أهم ما يتسلح به المتعلم فقد أصبحت ضرورة ملحة لكل مثقف بوجه عام، ومنها الاستماع، الكلام، القراءة والكتابة.

2-1مهارة الاستماع:

مفهومه:«مهارة لغوية تمارس في أغلب الجوانب التعليمية، وهو عملية ذهنية واعية مقصودة ترمي إلى تحقيق غرض معيّن يسعى إليه السّامع تشترك فيها الأذن والدماغ».[3]

---

[1]- زين كامل الخويسكي: المهارات اللغوية الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، ص13.

[2]- ينظر: عبد الله علي مصطفى: مهارات اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2002م، 2007م، ص43.

[3]- محسن علي عطية: مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص217.

«فالاستماع عملية إنسانية واعية مدبّرة لغرض معيّن هو اكتساب المعرفة، حيث تستقبل فيها الأذن أصوات النّاس في المجتمع في مختلف حالات التواصل».[1]

***أنواع الاستماع:**

«هناك تقسيمات عديدة للاستماع يمارسها الإنسان في حياته اليوميّة وهي متشابكة ويصعب فصلها عن بعضها، فقد يجتمع في الموقت الواحد عدة أنواع ومن هذه الأنواع.

- **الاستماع غير المركز**: أو ما يسمى بالاستماع الهامشي غير المؤثر، وهذا الاستماع يحتاج إلى أن يكون الكلام منتقى مع وعي كاف باللغة ويحتاج إلى تحيّز المتحدث كي يجذب الطفل.
- **الاستماع الناقد**: وهو ذلك الاستماع الذي يهيء للمستمع فرص تقدير الكلام المسموع ويتيح له إبداء الرّأي فيه بالرّفض أو القبول.
- **الاستماع اليقظ**: وهو ذلك الاستماع الذي يحتاج المرء إليه في المواقف التي تكون الحاجة فيها إلى الدقة أكثر وأوضح.
- **الاستماع التحليلي**: عندما يفكر المستمع فيما سمعه من المتحدّث ويكون ما سمعه ضد خبرته الشخصية، عندما يكون المستمع في موقف تحليل، وينبغي أن ينّمي هذا النوع ابتداء من الصف الرابع ابتدائي».[2]

2-2 مهارة الكلام:

***مفهومه:**

«الكلام نشاط أساسي من أنشطة الاتصال بين البشر، وهو ما يصدر عن الإنسان ليعبّر به عن شيء له دلالة في ذهن المتكلم والسامع، والكلام يشكل جزءًا مهما في نقل الأفكار للآخرين عن طريق المشابهة وغالبا ما يكون مزيجا من الإدراك والتفكير، وما إن اكتمل معنى اللّفظ حاملا لنفسه معنا مفيدا هذا ما يمكن أن نطلق عليه الكلام (...)».[3]

***أنواع الكلام:**

* يمكن إيجاز ذلك في النقاط التالية:

«* الحوار والمناقشة.

[1]- عبد المنعم أحمد بدران: مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، د.ب، ط1، 2008، ص81.

[2]- فراس السليتي: فنون اللغة، المفهوم، الأهمية، المعوّقات، البرامج التعليمية، جدار الكتاب العالمي، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2008، ص24.

[3]- رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية (مستوياتها تدريسها وصعوبتها)، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2004، ص186.

* الخطب والكلمات الملقات.

* حكاية القصص والنوادر.

* التقارير الفردية والجماعية.

* تمثيل الأدوار.

* الألعاب والمحاكاة والتقليد».[1]

إذن فحاجتنا للكلام سواء كان منطوقا أو مكتوبا يعد طريقة للتواصل التي تحقق التفاعل بين المرسل والمستقبل، إذ يحْظى الكلام بمكانة مهمة في المجتمع، فالمتعلم يتعلم الكلام ليتحدث بطلاقة وانسياب عما يدور في خلده من مشاعر وأحاسيس بأسلوب جميل وفكرة واضحة.

2-3 مهارة القراءة:

وهي ثالث بعد مهارتي الاستماع والكلام، وتعد مصدر من مصادر الحصول على المعلومات ويكون تعريفها كالتالي:

«القراءة عملية لغوية يعيد القارئ بواسطتها بناء معنى عبّر عنه الكاتب في صورة رموز مكتوبة هي الألفاظ، ثم يستخلص المعنى منها فيفهمه ويحلّله ويفسره وينفذه ويعين في معالجة شؤون حياته ومشكلاته».[2]

«والقراءة عملية عقلية تتضمن تفسير الرموز التي تقع عليها عين القارئ، وفهم معانيها في ضوء الخبرات السّابقة وهي بذلك تتطلب عمليات نفسية وعقلية معقدة تتضمن أنماط التفكير والتحليل والتقويم والتعليل وحل المشكلات، فهي إذن ليست نشاطا بصريا يقف عند تعرف الرموز».[3]

***أنواع القراءة:**

وتنقسم القراءة إلى أقسام كثيرة:

«أ- من حيث الأداء:

تنقسم القراءة من حيث الأداء إلى:

[1]- محمد بن ناصر خليف: مهارات التواصل اللغوي: وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية، د.ط، د.ت، ص45.

[2]- فراس السليتي: فنون اللغة، ص82.

[3]- محسن علي عطية: مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص252.

القراءة الصامتة: هي القراءة التي تتحدث بانتقال العين فوق الكلمات، مع إدراك مدلولاتها، فليس فيها صوت و لا همس ولا تحريك اللسان ولاشفة».[1]

«**القراءة الجوهرية:** هي قراءة تشتمل على ما تتطلبه القراءة الصامتة من تعرف بواسطة البصر على الرموز الكتابية وإدراك عقلي لمعانيها، وتزيد عليها التعبير بواسطة جهاز النطق إن هذه المعاني والنطق بها بصوت جهري».[2]

«**قراءة الاستماع:** هي العملية التي يستقبل بها الإنسان المعاني والأفكار الكافية وراء ما يسمعه من الألفاظ والعبارات التي ينطق بها المتحدث في موضوع ما».[3]

ب/من حيث الغرض:

تنقسم القراءة من حيث الغرض من القراءة إلى قراءة للدرس والبحث، وقراءة لحل المشكلات، وسوف نعرض لكل من هذين النوعين.[4]

«**قراءة للدرس والبحث:** تستخدمها قطاعات كبيرة في المجتمع، خاصة الطلاب المثقفين وذوّي المطالب المختلفة».

قراءة لحل المشكلات: هي ذلك النوع من القراءة الذي يتصل برغبة القارئ في معرفة شيء معين والوصول فيه إلى قرار بناء على مجموعة من الحدائق.

كما يوجد أنواع أخرى بالإضافة إلى الأنواع السابقة وهي:

* القراءة السريعة.

* القراءة العادية.

* القراءة العميقة والمتعمقة».[5]

يتضح لنا من خلال ما سبق أنه بالرّغم من اختلاف أنواع القراءات إلاّ أنّ هدفها واحد، فهي تسعى إلى تنمية مهارات وقدرات القارئ وتزويده بالمعارف والمعلومات من خلال تنشيط خياله وتغذيته، وتعويده السرعة في القراءة، ونطقه السليم، وتكوين مهارات الإصغاء وغير ذلك من المهارات.

---

[1]– رياض بن حسن الخوّام : المساعد على المهارات اللغوية، منشورات مجمع: اللغة العربية، د.ب، د.ط، 2014م، ص404.

[2]– سميح أبومغلي: الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار البداية، عمّان، ط1، 2009، ص36.

[3]– راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة: أساليب تدريس للغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص93.

[4]– ينظر: علي أحمد مذكور: تدريس فنون اللّغة العربية النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009، ص144.

[5]– فتحي علي يونس وآخرون: اللغة والتواصل الاجتماعي، منشورات ذات السلاسل، الكويت، د.ط، 1995م، ص16،17.

2-4 مهارة الكتابة:

مفهومها: «ما دامت الكتابة تحتاج إلى تعلم وممارسة فهي فن من العنوان، غير أنّها معقدة بعض الشيء لأنّها لا تكتسب إلاّ بعد تطوّر خبرات الطفل فهناك من يعرفها على أنّها: الإصغاء، أوّلا، ثم الكلام والقراءة فهناك من يعرّفها على أنّها:«أداء منظم ومحكم يعبّر به الفرد عن أفكاره ومشاعره وأحاسيسه المحبوسة في نفسه وتكون شاهدا ودليلا على وجهة نظره فضلا عن حكم الناس عليه».[1]

***أنواع الكتابة:**

تقسم الكتابة من حيث أسلوبها ومجالاتها إلى ثلاثة أنواع:

أ- الكتابة الإجرائية العملية:

يمتاز هذا النوع من الكتابة بخلو الأسلوب من الإيحاء، ودلالات الألفاظ القاطعة التي لا تحمل التأويل ويحتاج إلى قواعد محدّدة وأصول مقننة وتقاليد متفق عليها كما تتعلق هذه الكتابة بالمعاملات والمتطلبات الإرادية، إذ يتطلب هذا النوع الكتابي موهبة معيّنة.

ب- الكتابة الإبداعية الفنية:

هذا النوع من الكتابة هو التعبير الذي يراد منه إظهار المشاعر والأحاسيس والعواطف الإنسانية والخيال بعبارات منتقاة بدقة تتسم بالقدرة على الإثارة ومن خصائص هذا النوع من الكتابة:

- تستند إلى الابتكار وتعتمد على الأسلوب الأدبي والصورة الجمالية.
- سلامة اللغة ومطابقة الكلام لمقتضى الحال.
- خضوعها للتطوّر واستنادها على الاطلاع.

ج- الكتابة الوظيفية الإبداعيّة:

يجمع هذا اللّون من الكتابة بين الوظيفة والإبداع، كما أنّ مجالاته متعدّدة كالمقالة وإعداد المحاضرات والتعليق والبحث.[2]

[1]- بطرس حافظ: تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعليم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط1، 2009، ص344.

[2]- ينظر: نبيل عبد الهادي وآخرون: مهارات في اللغة والتفكير، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، ط2، ط3، 2003،2005، 2009، ص199، ص206.

نلاحظ من خلال أنواع الكتابة أن كل لون يختلف عن الآخر خاصّة النوعان الأوّل والثاني، الكتابة الإجرائية نجدها أكثر جديّة ولا تعتمد التلاعب بالألفاظ وما شابه وذلك يعود إلى طبيعة المجالات التي يكتب بها، أمّا فيما يخصّ الكتابة الإبداعيّة فهي ملكة فطريّة أكثر منها ممارسة وقواعد وقوانين.[1]

فكل هذه المهارات لابد أن تتحقق لدى المتعلم وإلا فلن نقول أنه متمكن بشكل جيد من اللغة التي تنمي قدراته العقلية، وتنمي ثروته المعرفية واللغوية، فإذا كان المتعلم يملك كل هذه المهارات فإنه قادر على استيعاب وفهم ما قدمه معلمه، وأنّه قادرٌ على إعادته وهنا نستطيع القول أنه قد تحققت لديه مهارة التعبير أو التحدث ومهارة الاستماع والكتابة.

3-أسس تعليم المهارة:

يتوقف تعليم المهارة على معرفة هذه الأسس التي تسبق عملية تعليمها، فهي ليست بالأمر الهين أو السهل، فلابد لها من تخطيط مسبق وإعداد يعين على توصيلها، واستنباط أسس تعين المتعلم الوصول إلى جميع جوانبها واستيعاب هذه الجوانب وممارستها ويمكن تحديد هذه الأسس فيما يلي:

*«**مراعاة درجة النمو العقلي والبدني للمتعلم**: فالمعروف أن لكل مرحلة في النمو العقليوالبدني استعداداتها الخاصة بها، لذا يجب أن يعلم الفرد مهارة لا تناسب مستوى تفكيره.

***مراعاة الهدوء النفسي**: فالاضطراب النفسي أو الحركي الأثر السالب على أداء المهارة وعملية تعليمها، لذا يجب إبعاد التوترات النفسية والحركية طوال فترة تعليم المهارات.

***مراعاة دافعية المتعلم**: فرغبة المتعلم تعد شرطا أساسا لكل عملية من عمليات التعلم، فلابد من أن تتفق المهارة مع الميول الشخصية للمتعلم، فالذي لا يرغب في تعلم القراءة والكتابة لا يمكنه أن يكتسب مهارتهما، والمعروف أن الإنسان الذي لا يميل إلى شيء معين لا يرغب في تعلمه واكتسابه.

***مراعاة درجة تعقد المهارة**: فالمعروف أن لكل مهارة خواصها، وتتوقف درجة تعليم المهارة وإيصالها للمتعلم على ما تتسم به من خواص وإذا عرفت هذه الخواص، أمكن توصيلها للمتعلم بما يتناسب ودرجة تعقدها من خلال استخدام أصح الطرق التي تساعد على التعلم والتواصل الصحيح لها».[2]

ومما سبق نقول أن مراعاة هذه الأسس في عملية التعلم يسهل إمكانية السيطرة على اللغة، فهي من أهم ما يمكن أن يتسلح به المعلم وهي الوسيلة الأساسية في التوصيل للمتلقين منه، وكلّما تمكن منها وامتلكها سهل عليه استعمال اللغة دون عناء أو مشقة، وكانت قدرته على التعلم سهل وسريع، فهذه الأسس جزء لا يتجزأ من المهارة لأنها متداخلة في تعلم المهارة واستيعابها.

---

[1]- ينظر: نبيل عبد الهادي وآخرون: مهارات في اللغة والتفكير، ص206.

[2]- زين كامل الخويسكي: المهارات اللغوية الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، ص19.

4-كيفية تنمية واكتساب المهارات:

المهارات لا تعلم ولا تنمى ولا يمكن اكتسابها والولوج فيها إلاّ طريق المحاولة والنجاح، والمحاولة تقوم على هذا التكرار الذي يحرص المتعلم المتطلع نحو النجاح على مواصلته والاستمرار فيه ولاكتساب المهارة طرق متعددة تساعد على تنميتها واكتسابها.

ومن هذه الطرق أن تمارس المهارة في مجال النشاط الطبيعي لما تحت توجيه مشرف، فتعلم المهارات اللغوية يستلزم تعلمها والتدرب والممارسة عليها في مجال الحقل التعليمي ذلك عن طريق المناشط الطبيعية من مثل: **مناشط الصحافة المسموعة والمرئية (كالإذاعة، الصحافة اليومية والمحاضرات، والمهرجانات..)** إلى غير ذلك، مما يعين على تقوية المهارة ودعمها لدى المتعلمين، وكذلك تدريس خواص المهارة المراد تعلمها ويكون ذلك عن طريق الشرح النظري للمهارة، أو الملاحظة المباشرة لها، فإذا كان تدريس مهارات الكتابة مثلا فلابد من التوجه إلى دراسة وفهم واستيعاب هذه المهارة، وبعد تحديدها ومعرفة كل ما يتصل بها، وذلك حتى يسهل على المتعلم اكتسابها واستيعابها. وكذلك ضرورة متابعة القائمين على تعليم المهارات متابعة دقيقة، وذلك لأن دقة الملاحظة بالحواس والحركات والتفكير لها أهميتها في تعلم المهارة، فعلى الراغبين في تعلم المهارة أن يتابعوا وبدقة كيفية تأدية المعلم وذلك بمراقبة كل حركاته وما يصدر عنه، فلذلك أثره البيّن في سرعة الاستيعاب.بالإضافة إلى الالتزام بتكرار التدريبات مع التدرج في الأداء، وذلك بمحاولة تلاقي ما تم الوقوع فيه من أخطاء أثناء التدريب والعمل على ضم الحركات النافعة والمفيدة والتي تخدم المتعلم وذلك لتكوين حركة واحدة.[1]

ونستنتج مما سبق أن اكتساب مهارات اللغة أمرًا أساسيا من أجل التقدم في الميادين المعرفية الأخرى ووسيلتنا إلى النهوض من ناحية، والحفاظ على خصائصها كأمة، ومواجهة وسائل الاتصال الحديثة التي بدأت تغزونا دون رقيب من ناحية أخرى، فالمهارات اللغوية أصبحت ضرورة ملحة لكل مثقف بوجه عام، وهي لازمة لمن يعمل في حقل التعليم على وجه الخصوص فقدرة المعلم على توصيل ما لديه من معلومات إنما هو وقف على مدى تمكنه من هذه المهارات التي تجعله قادرًا على التوصيل بشيء من المرونة والسهولة واليسر.

5- مراحل تعلم المهارات:

تعد الطريقة الأدائية أو المشاهدة العملية من الطرق المعتمدة في تعليم المهارات العملية التي حلت محل أسلوب المحاكاة أو التقليد، وتعني تجزئة العملية التعليمية إلى خطوات أو مراحل، والتحقق من استيعاب المتعلم لكل خطوة من خطوات الأداء قبل الانتقال إلى الخطوة التي تليها.

وفيما يأتي الخطوات المتبعة في **الطريقة الأدائية** في تعليم المهارات.

[1]- ينظر: زين كامل الخويسكي: المهارات اللغوية الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، ص19.

5-1 «الإعداد والتحضير:

وتتمثل هذه المرحلة في دراسة الهدف التعليمي من وجود مهارة أدائية تتطلب إجراء مشاهدة عملية يمكن عرضها خلال مدة زمنية قصيرة، وبالنسبة للمهارات الأساسية التي يمكن إجراء مشاهدة عملية لكل منها خلال مدة زمنية قصيرة، فتفيد عملية دراسة الهدف التعليمي لتحديد المفاهيم المرتبطة بالمهارات العملية الواجب تفسيرها مسبقا، لمساعدة المتعلم على تفهم خطوات المشاهدة العملية وتتبعها.

ويجب إعداد المتعلم من خلال تهيئته للموقف التعليمي ودراسة المدة الزمنية المخصصة لمجموعة المهارات فمهارة بسيطة قد لا تستغرق حصة واحدة بينما مهارة أخرى تتطلب عدة حصص.

5-2 المشاهدة والتقويم:

وتتم في خطوتين:

الأولى: تهيئة المتعلم ويراعي فيها:

- توزيع جلوس أو وقوف المتعلمين بشكل يؤمن لكل منهم مشاهدة ومتابعة العرض بصورة جيّدة.

- تأمين إثارة اهتمام المتعلمين بموضوع العرض والمشاهدة وهذا يتطلب إيضاح موضوع المشاهدة وتفسيره وربطه بما يعرفونه سابقا.

- تفسير المفاهيم التي تساعد المتعلمين على تفهم وتتبع خطوات المشاهدة.

الثانية: عرض المهارة ويتم فيها:

- قيام المعلم بإجراء المشاهدة ببطء لإتاحة الفرصة للمتعلمين للتعرف وملاحظة النقاط الأساسية للأداء.

- القيام بإجراء العملية خطوة خطوة.

- القيام في النهاية بإجراء المشاهدة بصورة متكاملة لتخليص عام».[1]

5-3 «ممارسة المتعلمين:

الممارسة ليست تعلم مهارة جديدة، وإنّما تعني تكرار الأداء لتحقيق المستوى المطلوب (**كمًا ونوعًا وزمنًا**)، كما هو محدد ضمن الهدف التعليمي.

[1]- سعدون محمود الساموك: هدى علي جواد الشمري: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص150.

ويفضل أن يقوم المعلم بتوزيع الواجبات الأدائية على المتعلمين، وكذلك توزيع بطاقات تعليمية على أفراد المجموعة، لكي تكون الممارسة منظمة وهادفة، وكذلك توزيع بطاقات تعليمية على المتعلمين لكي يكون الدرس منظما وهادفا.

أما بطاقة العمل فيحدد فيها موضوع الدرس وخطوات ومواصفات المهارة العملية كالآتي:

- اسم الدرس.
- الغرض أو الأهداف التربوية.
- الوسائل التعليمية المستخدمة».[1]

ونصل أن المتعلمين يكتسبون في حياتهم مجموعة كبيرة من المعلومات والمعارف نتيجة مرورهم بخبرات مختلفة، ويمر المتعلم بمراحل متعددة لتعلم المهارات اللّغوية التي تساعده في اكتساب اللغة، فهذه المهارات اللغوية لا تكتسب إلا بعد الممارسة والتحصيل، فالمهارات اللغوية ليست مقتصرة على مرحلة معينة وإنّما يمرّ المتعلم على مراحل عدّة.

[1]- سعدون محمود الساموك: هدى علي جواد الشمري: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها ، ص151.

المبحث الثالث: ماهيّة النّحو.

المطلب الأوّل: النّحو:

أ-لغة

ب-اصطلاحا.

المطلب الثاني: نشأة النّحو.

المطلب الثالث: سبب وضع النّحو.

المطلب الرّابع: أطوار علم النّحو.

المطلب الخامس: أهميّة علم النّحو.

1-ماهية النّحو:

من المعروف أن تعريف الشيء يسهل لنا دراسته، والتوغل بين جنباته ويجدر بنا هنا أن نتعرف على النحو والمقصود به لغة واصطلاحا كعادة جل الدراسات في هذا المضمار، فعن طريق التعريف والاستعانة به يتضح لنا هذا العلم.

أ- لغة:

جاء في معجم الوسيط التعريف التالي:

«**النحو**: القصد يقال: نحوت نحوه: قصدت قصده. والطريق. والجهة. والمثْل.

و المقدار. والنوعُ.

أنحاءٌ. ونحْوٌ. وعلمُ يعرف به أحوال أواخر الكلام إعرابًا وبناءً».[1]

وفي قاموس المنجد في اللغة العربية المعاصرة عرّف النحو على النحو التالي:

نحو- نحا- نحوًا: مال إلى شيء قصده **''نحا نحو''** اقتضى على مثال، تشبّه.

نحو: شكل طريقة مثل: تصرف على هذا النحو، على نحو لم يعهد من قبل باتجاه:

''نحو النافذة''، ''نحو السماء''، ''نحو الهدف''، ''ذهب نحو الشمال''، زُهاء: **''نحو ستة آلاف رجل''، ''منذ نحو عشرة أعوام''**».[2]

«والنحو. القصد وفي عرف النحاة: معرفة أواخر الكلمة من جهة الإعراب».[3]

«وقد نظم داودي معاني النحو اللغوية في بيتين له فقال:

للنحو سبع معان قد أتت لغة جمعتها ضمن بيت مفرد كملا

قصد ومثُل ومقدار وناحية نوعُ وبعضُ حرف فاحفظ المثلا».[4]

الملاحظ من هذه التعاريف أن النحو في معناه اللغوي يدل عموماً على القصد، الطريق، الوجهة، الناحية.

[1]- المعجم الوسيط: مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ط4، 2005، ص908.

[2]- حموي صبحي: المنجد في اللغة العربية المعاصرة، دار المشرق، بيروت، ط2، د.ب، 1389، 1390.

[3]- شمس الدين أحمد بن سليمان: أسرار النحو، دار الفكر، د.ب، ط2، 2002، ص75.

[4]- محمد الحباس: النحو العربي والعلوم الإسلامية، عالم الكتب الحديث، الجزائر، ط1، 2009، ص17.

ب–اصطلاحا:

لقد نال النحو تعريفات كثيرة، وأدرج في باب علوم العربية، وقد تناوله علماء النّحو واختلفوا في تعريفه، ونعرض فيما يلي بعض التعريفات.

وقد عرّفه ابن جني في كتابه الخصائص: «وهو انتحاء سمت كلام العرب في تصرّفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتحقير والتقصير والإضافة والنسب والتركيب، وغير ذلك،ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها، وإن لم يكن منهم وإن شذّ بعضهم عنها ردّ به إليها، وهو في الأصل مصدر شائع، أي نحوتُ نحوًا كقولك: قصدت قصدًا، ثمّ اختصّ به انتحاء هذا القبيل من العلم».[1]

«وهو علم منتزع من استقراء هذه اللّغة» وهو العلم الذي يهدف إلى ضبط الملكة اللّسانية بالقوانين المستقرأة كما يرى ابن خلدون؛ فالنحو علم قياسي مسبارُهُ لأكثر العلوم لا يُقبل إلا ببراهين وحجج، ويرى ابن عصفور بأنه: «علم استخرجه المتقدمون من استقراء كلام العرب».[2]

«وتحدّث **عبد القاهر الجرجاني** عن النحو حديثا رأى فيه أنّ دائرته يجب أن تكون أوسع من البحث في الإعراب وضبط أواخر الكلمات وأنّها يجب أن تمتد لتشمل نظم الكلام، لذلك تكلم في النظم وإطباق العلماء على تعظيم شأنه وتفخيم قدره والتنويه بذكره».[3]

«وعلم النحو علم إعراب كلام العرب. وسميّ هكذا لأنّ المتكلّم ينحو به منهاج كلامهم إفرادًا وتركيبا... وقد أكده ابن السراج بقوله :«النّحو إنّما أُريد به أن ينحو المتكلم إذا تعلمه كلام العرب. وهو علم استخرجه المتقدّمون فيه من استقراء كلام العرب، حتى وقفوا منه على الغرض الذي قصده المبتدؤون بهذه اللّغة».[4]

أمّا حديثا فقد عرف اللّغويون واللّسانيون النّحو كما يلي:

فنجد العالم اللغوي "دي سوسير" De Saussure عرّف النحو بقوله:«**إنّ النّحو يدرس اللّغة بصفتها مجموعة طرائق التعبير ويشمل بالتالي الأنظمة التي تعالج البنية والتراكيب**».[5]

«أمّا النحو الوظيفي: فهو مجموعة القواعد التي تؤدّي الوظيفة الأساسية للنحو، وهي ضبط الكلمات ونظام تأليف الجمل، ليسلم اللسان من اللّحن أثناء النّطق ويسلم القلم من الخطأ عند الكتابة، والنحو الوظيفي

[1]– ابن جني أبو الفتح عثمان: الخصائص، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط2، 2003، مج1، ص88.

[2]– عبد الله أحمد جاد الكريم: الدّرس النحوي في القرن العشرين، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2004، ص44.

[3]– عبد الكريم محمد الأسعد: الوسيط في تاريخ النحو العربي، دار الشواف للنشر والتوزيع، د.ب، ط1، 1992، ص14.

[4]– أحمد مومن: اللّسانيات: النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط3، 2007، ص37.

[5]– إميل بديع يعقوب: موسوعة النحو والصرف والإعراب، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1971، ص673.

هو اكتساب التلاميذ مهارات القواعد التي تساعد على إتقان المهارات الأربعة: الاستماع، والمحادثة، والقراءة والكتابة».[1]

نلتمس من هذه التعريفات أن علم النحو هو العلم الذي يبحث في التغييرات التي تطرأ على أواخر الكلمات وأحوالها المتنقلة، فقد تناول الألسانيون النحو واهتموا به واختلفت تعريفاتهم له، وهو علم يعرف به كيفية التركيب العربي صحة وضعفا، ويتعلق بالألفاظ من حيث وقوعها فيه، أو علم تركيب اللغة والتعبير بها والغاية منه صحة التعبير وسلامته من الخطأ واللحن.

2-نشأة النّحو:

اختلف العلماء قديما وحديثا في أوّل من وضع النّحو وأوّل ما وضع منه، ويمكن إيجاز بعض الآراء فيمايلي:

«قيل أنّ أوّل من وضع علم العربيّة وأسّس قواعده وحدّ حدوده هو أمير المؤمنين علي بن أبي طالب، وأنّه دفع إلى أبي الأسود رقعة كتب فيها: الكلام كلّه:

اسم وفعل وحرف، فالاسم ما أنبأ عن مسمّى والفعل ما أنبئ به والحرف ما أفاد معنى، وقال له: انح هذا النّحو وأضف إليه ما وقع إليك، ثمّ وضع أبو الأسود باب العطف والنعت ثم باب التعجّب والاستفهام إلى أن وصل إلى باب «أن» ما عدا لكن فلما عرضها على الإمام علي أمره أن يضم "لكن" إليها. وكلما وضع بابا من أبواب النحو عرضه على الإمام علي إلى أن حصل ما فيه الكفاية فقال: ما أحسن هذا النحو الذي قد نحوت...

وقيل أنّ أوّل من وضع النّحو وأسسّ قواعده وحدد حدوده أبو الأسود الدّؤلي (67ه) وكان ذلك بإشارة من زياد، وذلك أنّ أبا الأسود الدّؤلي جاء إلى زياد فقال: إنّي أرى العرب قد خالطت هذه الأعاجم وفسدت ألسنتها، أفتأذن لي أن أضع للعرب ما يعرفون به كلامهم؟ فقال له زياد: لا تفعل، فجاء رجل إلى زياد، فقال أصلح الله الأمير: توفى أبانا فقال زياد:أدع لي أبا الأسود، فلما جاءه قال له: ضع للناس ما كنت نهيتك عنه، ففعل».[2]

نخلص إلى أن هناك آراء كثيرة في هذه المسألة، وكل رأي يذهب وفق مذاهب متشعبة لكن الباحثين أجمعوا على أن النحو ظهر بالبصرة على يد أبي الأسود الدؤلي.

3-سبب وضع النّحو:

كانت العرب تنطق بالإعراب على السجيّة من غير تكلّف، ولما جاء الإسلام وكثر الحضور الأعجمي أصبحت الألسنة العربية عرضة للّحن والفساد، فدعت الضّرورة إلى استنباط المقاييس التي يرجع إليها في ضبط ألفاظ اللّغة العربية.

---

[1]- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة: أساليب تدريس اللّغة العربية، ص105.

[2]- محمد الشاطر أحمد محمّد: الموجز في نشأة النّحو، مكتبة الكليات الأزهرية، القاهرة، د.ط، 1983م، ص15،16.

«لقد ظهر اللّحن في عهد النبي "صلى الله عليه وسلّم":**فقد حدث أن رجلا لحن بحضرته فقال "صلى الله عليه وسلم"**:«**أرشدوا أخاكم فقد ضلّ**»، وقال أبو بكر: «**لأن أقرأ فأسفط أحبّ إلي من أن أقرأ فألحن**»، كما مرّ سيّدنا عمر بن الخطاب رضيّ الله عنه على قوم يسيؤون الرّمي فقرعهم، فقالوا: إنّا قوم (متعلمين) فأعرض مغضبا، وقال: والله لخطؤكم في لسانكم أشد علي من خطئكم في رميكم، كما روي أنّ أحد ولاة عمر رضي الله عنه كتب إليه كتابا لحن فيه فكتب إليه عمر أن قنّع كاتبك سوطًا.

وهكذا انتشرت جرثومة اللّحن حتى أصبح من لا يلحن يشار إليه بالبنان (...)».[1]

إذن خلاصة ما سبق أنّ النحو قد نشأ بسبب الزيغ أو شبه الانحراف الطارئ على الألسنة العربية ذلك بسبب اختلاط العرب بغيرهم من الأمم والشعوب الأعجميّة ولاسيّما من الأقطار المجاورة للجزيرة العربيّة وخاصّة أنّ الدين الإسلامي جاء بطبعه متفتحا على الشعوب والحضارات والأمم وداعيا إلى الدّخول فيه وهو ما انعكس سلبا وللآسف على اللّسان العربي وجعل الفصاحة تتلاشى. فقد نتج عن هذا الاختلاط والمزج بالحياة الاجتماعية فساد لغوي وهذا ما دفع بالغيورين على اللّغة العربيّة من أهلها ليضعوا ضوابط تحفظ الألسنة العربيّة من الخطأ في النطق وتصون القرآن الكريم على وجه الخصوص من القراءات المزيّفة والتعريف.

4-أطوار علم النحو:

قسم العلماء لنا تاريخ النحو إلى أربعة أطوار ومراحل نتناولها بإيجاز:

***«الطور الأوّل«طور الوضع والتكوين»**:

وهو طور بصري: حيث تعهّد البصريون النّحو بالوضع والرعاية قرابة قرن كانت فيه الكوفة منصرفة عنه ما شغلها من رواية الأشعار والأخبار، وهذا الطور بدأ بأبي الأسود الدّؤلي (**ت69هـ**) واستمرّ حتى أوّل عصر الخليل بن أحمد الفراهيدي (**ت170هـ**) ومن نحاة هذه الفترة: أبو عمرو بن العلاء (**ت154هـ**) وعبد الله بن أبي إسحاق (**117هـ**) وعيسى بن عمر (**ت149هـ**) وغيرهم كثير.

***الطور الثاني**: «**طور النشوء والنّمو**»:

وهو طور بصري كوفي؛ حيث تكاثف الفريقان "البصرة والكوفة" على استعمال قواعد النّحو، وذلك بما ظهر لديهما من حدّة التنافس على خدمة هذا العلم والارتقاء به، فلم تكن البصرة وحدها هي واضعة علم النّحو العربي لأن هذا العلم قانون لغوي، وهذا القانون اللّغوي دستور عربي عام، وهو نتاج جماعي مشترك بين القادرين على الاستقراء، والاستنتاج، ثم التقنين والتقعيد، فالأصل في كل علم أن يكون جمعا لجهود متفاوتة مجتمعة على

[1]- علي محمود النابي: الكامل في النحو والصرف الكتاب الأوّل النحو، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2004م، ص6.

أصل واحد وهدف بعينه، فإن كانت البصرة سّباقة إلى تقنين العربية، فإنّ للكوفة فضل الإكمال والإتمام في كثير من الأحكام الصرفية واللّغوية».[1]

مما سبق نصل أن النحو العربي قد نشأ في العراق في صدر الإسلام، وكانت أسباب نشأته عربية خاصة وبعدها استمر في التطور والنمو حتى نضج واكتمل.

***«الطور الثالث: هو «طور النضج والاكتمال»:**

وهو بصري كوفي، وفي هذا الطور نجد أن العلم قد استكمل أسبابه، وأن أسسه قد رسخت، وقواعده قد وضعت، وأهله قد ضربوا في مناكبه فوصلوا فيه إلى الغاية منه، وقد أفسحوا المجال لمن أتى بعدهم أن ينظم من مسائله، ويحدّد من شيوعه، ويضيف إليه ما يرى أنّه جدير بأن يضم إليه، ويدلي برأيه فيما وصل إليه سابقوه وبالجملة يُعمل فيه فكره فهما وهضما وشرحا وتوضيحا وتفريعا وتنقيحا واستمر هذا الطور إلى آخر عهد المبّرد (ت285هـ) وهو بصري، وثعلب الكوفي (ت291هـ)، ومن نحاة هذا الطور: السجستاني والرياسي (ت257هـ).

***الطور الرابع: «وهو طور الترجيح والبسط»:**

وهو طور بغدادي، وفيه كثرة التصانيف والمؤلفات النحوية والشروح وغير ذلك، ويمكن أن نعد من نحاة هذا الطور: أبو علي الفارسي (ت377هـ)، وابن جنّي (ت393هـ) والزمخشري (ت538هـ) وغيرهم الكثير.

وهكذا تناقل النحاة النّحو وأضافوا عليه وهذّبوا في مسائله وقواعده؛ حتى استوى على سوقه، وأصبح علمًا متماسكا قادرًا على النهوض بالمهمّة المقدّسة المنوطة به، وهي حفظ كتاب الله وسنة رسوله من الخطأ واستخلاص تعاليمه السّامية، وحفظ كيان اللغة العربية –بصفة عامة– من الانحراف والضياع فالاندثار، كما حدث للغات ميتة أخرى، أو معظم اللّغات السامية (...) ومن أهمّ المؤلفات على الإطلاق كتاب سيبويه حيث سمّاه العلماء «قرآن النحو»، وعنه قال المازني: «من أراد أن يعمل كتابا في النّحو بعد كتاب سيبويه فليستح»، وقال السيرافي:«وعمل كتابه الذي لم يسبقه إلى مثله أحد، ولم يلحق به من بعده أحد».[2]

على أيّة حال، مهما تعدّدت التقسيمات واختلفت فإن المتفق عليه أن معالم النّحو قد اتضحت وقواعده أرسيّت، وأهدافه نضجت، وعناصره تكاملت بعد النّصف الثاني للهجرة النبويّة (الثامن ميلادي)، والنحو أخيرا هو عارضة لغويّة تخضع له اللغة من عوامل الحياة والتطّور، فهو متطور أبدا، لأنّ اللّغة متطورة أبدا.

[1]– عبد الله أحمد جاد الكريم: الدرس النحوي في القرن العشرين، ص54، 55.

[2]– المرجع نفسه، ص58.

5-أهميّة علم النّحو:

يتفق علماء التربية واللّسانيين على أهميّة النّحو وأهميّة تعلّمه وتعليمه، وما لذلك من علاقة وثيقة بعملية اكتساب اللّغة وفي مجال ترسيخ قواعد النظام النّحوي في نفوس المتعلمين.

«وعلى اعتبار أنّ النّحو العربي من أهم علوم العربية، أطلق عليه القدماء "علم العربية"، كما أنّه كان الوسيلة المثلى لدراسة النصوص الشرعيّة واكتشاف أسرار العربيّة من خلالها، ولاسيّما ما يتجلى في النص القرآني: وهذا ما جعله الأنموذج المثالي الذي يعكس قوّة العربية ومتانتها..هذا، وإنّ الدرس اللساني المعاصر يبدأ مسيرته في إسقاطاته على اللّسان العربي انطلاقا من النحو لأنه المرآة العاكسة للفكر اللغوي العربي الأصيل.

فالنّحو هو النظام والدّستور الذي يحكم استعمال اللّغة، وهو دراسة العلاقات التي تربط بين الكلمات في الجملة الواحدة وبيان وظائفها، وهو لبّ الدّراسات اللغويّة على اعتبار أنّه قلب الأنظمة اللغوية جميعها، فهو الذي يصل بين الأصوات والمعاني، والنحو أكثر ملامح اللّغة نبضا بالحياة، وهو من الوسائل التي لولاها لما استطاع البشر التفاهم أبدا، بل هو القوّة المحرّكة التي تسمح لنا بالتكلم وفهم مئات الجمل الجديدة كلّ يوم والتي لم نسمعها من قبل، فالنحو وسيلة نحو التفسير النهائي لتعقيدات التركيب اللّغوي، وله دور كبير في توضيح النص وتفسيره وإنارته».[1]

«وقد أكّد عبد القاهر الجرجاني (ت471هـ) إمام البلاغيين على أهميّة النحو قائلا: لا يجدون بدّا من أن يعترفوا بالحاجة إلى النحو وأنّ من ينكره ينكر حسّه، ويكون مغالطا في حقائق نفسه، ولذا لم نأبه بصحة هذا العلم ولم ننكر مكان الحاجة إليه في معرفة كتاب الله، كما أنّ علم النحو هو العلم الذي يميّز الصحيح من الفاسد من الكلام».[2]

«وتكمن أهميّة النحو في فهم كلام العرب والاحتراز عن الخطأ في الكلام، أي عصمة اللّسان من الوقوع في الخطأ وبذلك تيسر العربية لمن يرغب في تعلّمها، ولعلّ ما قاله ابن مضاء القرطبي هو عين الصّواب في هذا حين قال: إنّي رأيت أنّ النحويين -رحمهم الله- قد وضحوا صناعة النّحو لحفظ كلام العرب من اللّحن وصيانته من التغيير، فبلغوا من ذلك الغاية التي أمّوا وانتهوا إلى المطلوب الذي ابتغوا».[3]

«كما أنّ النّحو يخدم العلوم كلّها، التجريبية والإنسانية، والآداب والسياسة والقانون والفنون، وهو لا يخدم تخصّص اللغة العربية وحدها كما يتصور بعض النّاس، بل هو علم يحكم نظام اللّغة العربية، لغة العلم والقبول

---

[1]- أعمال المؤتمر الدولي الأوّل لتعليم العربية: الأنساق اللّغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط1، 2014، ص 471، 476.

[2]- عبد الله أحمد جاد الكريم: الإيضاح في مختار الصحاح، مكتبة الآداب، القاهرة، د.ط، د.ت، ص47.

[3]- نايف محمود معروف: خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط6، 2008، ص145.

والآداب ويوصلها إلى مقاصدها التعبيرّية في نقل العلوم بثقة وأمانة إلى المتعلمين والمخاطبين وجميع أبناء المجتمع في الماضي والحاضر والمستقبل.

يعتبر النحو حماية للمعنى من فوضى المقاس، وتحريف الكلام في مواضعه، وقد استخرجت قوانينه بالأساليب العلمية السليمة، التي تثبت لدى العلماء أثناء استقراء نصوص اللّغة ومن فضائل هذا أنّه حمى لغة القرآن الكريم من تحديق القلوب الضالة لمعانيه، في علوم التفسير أو استخراج الأحكام فكان سياجا على المعنى القرآني من ألاعيب الزنادقة وغيرهم من الفرق الضالة قديما وحديثا».[1]

والملاحظ ممّا سبق أنّ للنحو أهميّة بالغة، فهو يبيّن الكلام الفاسد من الصّحيح، وبه يقرأ القرآن بطريقة صحيحة دون تحريف، فمن لا يعرف النحو إذن لا يتلذّد ولا يتمتع بحلاوة بديع الكلام، فالنحو طريقة تكلم بكلام العرب على حقيقته من غير تبديل ولا تغيير، به تتبيّن المقاصد وتتحقق الفوائد، فالأغراض كامنة في الألفاظ والنحو مستخرجها.

[1]- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة: فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009، ص254، 255.

المبحث الرابّع:

آليات تدريس النّحو في المدرسة الجزائرية.

المطلب الأوّل: طرق تدريس النّحو ومراحل تدريسه في الطور الابتدائي.

المطلب الثاني: صعوبة تعلّم النّحو.

المطلب الثالث: محاولات تيسير النّحو.

المطلب الرّابع: أهداف تعليم النّحو.

1-طرق تدريس النّحو:

إن اختيار طريقة التدريس لابد أن تكون وفقا لقدرات المتعلم العقلية حتى تثير انتباههم وتولّد لديهم الدافعية للتعلم، لذا تعدّ الطريقة التي يستخدمها المعلّم من أهمّ عوامل نجاح العملية التربويّة، وفي الواقع ليست هناك طريقة واحدة تناسب جميع المتعلّمين، بل هناك طرق عدّة على الرغم من أنّ بعضها أكثر فاعلية من بعضها الآخر، ويمكن حصر هذه الطرق فيما يلي:

1-1 الطريقة القياسية:

«تعدّ من أقدم الطرق وقد لعبت دورا كبيرا في التعليم قديما، أساسها الفلسفي يقوم على انتقال الفكر من القانون العام إلى القضايا الجزئية، أو من الكلّ إلى الجزء ومن المبادئ إلى النتائج، على عكس الطريقة الاستقرائية، فالقياسية طريقة عقلية؛ لأنها إحدى طرق التفكير التي ينتهجها العقل، في سبيل الوصول من المجهول إلى المعلوم، وهي صورة موسّعة لخطوة التطبيق في الطريقة الاستقرائية، يقدّم المعلّم القواعد والقوانين جاهزة إلى المتعلّمين لتطبّق على الأسئلة والحقائق الجزئية.

وتتبع الطريقة القياسية الخطوات التالية:

- التمهيد.
- عرض القاعدة.
- تحليل القاعدة.
- التطبيق.».[1]

إذن فالطريقة القياسيّة طريقة قديمة، وهي تبدأ من الكلّ إلى الجزء، لكن هذه الطريقة تضعف مستوى المتعلّمين ذلك أنّها تعتمد على المحاكاة والحفظ، وعدم الاعتماد على النفس.

ومن محاسن هذه الطريقة:

«- أنّها لا تستغرق وقتا طويلا.

- مريحة للمدّرس إذ لا تتطلب منه جهدا.

- الحقائق التي تقدم تكون عادة كاملة مضبوطة لأنّها تمّ التوصل إليها بالتجربة والبحث الدّقيق.

- تلائم الموضوعات التي لا يمكن استخدام الاستقراء في تدريسها مثل: أساليب النحو كالنفي والتوكيد وغيرها.

[1]- أنطوان صيّاح: تعلّيمية اللّغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط2، 2009، ص129.

– تتماشى وطبيعة الإدراك العقلي في الانتقال من الكلّ إلى الجزء.

– تمتاز بكونها ذات طابع تطبيقي، يتعلّم الطالب فيها كيف يطبّق قاعدة عامّة على حالات خاصّة».[1]

من خلال هذه المحاسن نلاحظ أن الطريقة القياسيّة تختصر الجهد والوقت معا، فهي ملائمة للمتعلّم وللمدرّس، ويعتمد هذا الأخير في تدريسه على الانتقال من الكلّ إلى الجزء، حيث يبدأ بالتمهيد ثمّ عرض القاعدة وتحليلها بتقديم الأمثلة والشواهد التي توضح القاعدة، وبعدها التطبيق الذي من خلاله يطبّق المتعلّم قاعدة عامة على حالات خاصّة.

غير أنّ لهذه الطريقة مساوئ حصرها البعض فيما يلي:

«– تعوّد الطلبة على الحفظ والمحاكاة العمياء.

– عدم الاعتماد على النفس والاستقلال في البحث.

– تضعف فيهم القدرة على الابتكار والتجديد.

– تبدأ بالصّعب وتنتهي بالسّهل».[2]

لا تخلو هذه الطريقة من مساوئ إذ أنّها تؤثر سلبا على قدرات المتعلّمين، وذلك لاعتمادها على الحفظ والمحاكاة وعدم الاعتماد على النفس ممّا يضعف مستواهم ويكبت الرّغبة فيهم على الاكتشاف والتجديد.

1–2 الطريقة الاستقرائية:

«ارتبطت هذه الطريقة بظهور المفكر الألماني "فريدريك هربات" Fredrik Herbert، وهي تقوم على نظريّة في علم النفس الترابطي تسّمى نظرية الكتل المتآلفة، والتفسير التطبيقي لها أنّ الطفل يتعلّم الحقائق الجديدة في ضوء خبراته السّابقة، وفيها يقوم المدرّس بتدوين الأمثلة على السّبورة ثمّ شرحها بمشاركة المتعلّمين ومن ثم استنباط القاعدة وتدوينها على السبّورة، وهي تسير في خطوات خمس وهي: المقدّمة أو التمهيد، العرض والرّبط، الموازنة والاستنتاج والتطبيق».[3]

إذن فالطريقة الاستقرائية تعرض فيها الأمثلة أوّلا لمناقشتها، واستخلاص النتائج ويأتي القانون أو القاعدة بعد ذلك، ثمّ نطبق تلك القاعدة في مواقف لغويّة مماثلة.

---

[1]– محسن علي عطّية: الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربيّة، دار المشرق، عمّان، الأردن، ط1، 2006، ص124.

[2]– عادل أبو العزّة سلامة وآخرون: طرائق التدريس العامّة، معالجة تطبيقية معاصرة، دار الثقافة، عمان، ط1، 2009، ص318.

[3]– ظبية سعيد السليطي: تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصريّة اللّبنانية، القاهرة، ط1، 2002، ص66، 67.

ومثل أيّ طريقة فهي لها محاسن:

«إذ تمثل هذه الطريقة النظر التعلمي الصحيح، وإذا كانت هذه الطريقة تصلح في الدّراسات العلمية فإنّها في دراسة النّحو كذلك، وهذا هو الذي يجعلنا نقول أنّ للنّحو وجها علميّا خالصا.

– تخفّف هذه الطريقة من عبء حفظ القواعد اللّغوية، وإنّما يأتي التخفيف من جهة أنّ المتعلّم يمارس القاعدة ويكشف عن حقيقتها وسرها وعلى ذلك يكون شديد الالتصاق بها، وهو كذلك يفهم القاعدة أولا وبذلك يكون حفظه لها سهلا.

– لهذه الطريقة ميزة أخرى تتمثل في نقل أثرها إلى مجالات الحياة، ذلك أنّ الذي يتعوّد النظر الاستقرائي فإنّه سينقل هذا النمط من السلوك التعليمي إلى سائر أنماط سلوكه في حياته.

– يمكن أن يتعلّم المتعلّم عددًا كبيرا من الظواهر اللغوية والنحوية بالطريقة الاستقرائية في وقت واحد».[1]

إذن فهذه الطريقة تساعد المتعلّم على اكتساب القواعد النحويّة دون حفظ القاعدة فالمعلم يتبع في هذه الطريقة الخطوات التالية: التمهيد والعرض والربط والموازنة ثم استقراء القاعدة وأخيرا التطبيق، وهذا النظر الاستقرائي يثري رصيد المتعلمين في السّلوك التعليمي وينتفع به في مجالات الحياة الأخرى مما يحسن من مستوى المتعلم.

ومثل سابقتها القياسية فهي أيضا لها مساوئ:

«* إذ تحتاج هذه الطريقة إلى عناية دقيقة وتوجيه وإرشاد مستمرّين من قبل المعلّم للمتعلّمين، وفي الغالب لا يمتلك الكثير من المعلّمين مثل هذه القدرة، فهم غير مؤهلين لتطبيق هذه الطريقة.

* يخشى من استخدام الاستقراء النّاقص عند تطبيق هذه الطريقة.

* يخشى من استخدام هذه الطريقة بصورة شكليّة».[2]

لم تسلم هذه الطريقة من النقد ذلك أنّها تحتاج إلى عناية خاصّة في تعامل المعلّم مع المتعلّمين لكي يتحقق الهدف المنشود، لكن لا يمتلك كلّ المعلّمين الخبرة الكافية لتطبيق هذه الطريقة لأنّها تتطلب الدقة والقدرة على الاستقراء التام واستيفاء خطوات هذه الطريقة بصورة صحيحة.

1–3 طريقة النّصوص المتكاملة:

«وهي طريقة مغايرة للأولى والثانية ترى أنّ تدريس القواعد يتم وفق أمثلة متعدّدة، لا رابط بينها ولا اتّصال إلاّ بمقدار ما يخدم القاعدة، وصل الإحساس للمتعلم إلاّ أنّ القواعد لذات القواعد، وأنّه لا واقع لها في تلك النصوص التي تفتعل افتعالا، أمّا ارتباطها باللّغة كلغة حديث وكتابة فقد يبدو أمرًا بعيد الاحتمال، ومن منطلق

[1]– سمير شريف استيتية: علم اللّغة التعلّمي، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن، د.ط، 2010، ص 116، 117.

[2]– المرجع نفسه، ص117.

وظيفة اللّغة كأداء تلبي مطالب متعلميها، وما يحتاجون من التعبير عنه، كان على القواعد أن يتم تدريسها من خلال المادة المقروءة والمسموعة، والمكتوبة، وهي في إطارها اللغوي العام، بحيث يتم التعامل مع النص اللّغوي ككل، لا أن يقتطع منه جزء يصدق على قاعدة نحوية، أو يبرهن على رأي مخالف».[1]

لهذه الطريقة أنصار ومعارضين حيث يرى أنصارها:«أنها طريقة مناسبة في تحقيق الأهداف المرسومة للقواعد النّحوية، عن طريق مزج هذه القواعد بالتراكيب وبالتعبير السليم الذي يؤدي إلى رسوخ اللّغة وأساليبها، في حين يرى خصومها أنها وتعمل على إضعاف الطلبة في اللغة العربية لأن المبدأ الذي تقوم عليه إنما هو ضياع للوقت لأن الطالب ينشغل بموضوعات جانبية تصرفه عن القاعدة النحوية المراد شرحها».[2]

لكن إذا ما أتقن المعلّم اعتماده هذه الطريقة في تدريس القواعد بصورة مرضيّة، فهذه الطريقة تتيح الفرصة لتدريس النحو من خلال فنون اللغة، كالقراءة والأدب، والنصوص والقصة وغيرها، وكل هذا طبعا يعود إلى كفاءة وقدرة المعلم في حدّ ذاته.

1-4 طريقة النشاط:

وللوصول إلى فاعلية في التعليم والتعلم كانت هذه الطريقة التي «تقوم على أساس نفسي يدعو إلى استغلال فاعلية المتعلمين فيكلّفون بجمع الأساليب والنصوص والأمثلة التي تتناول القاعدة المراد تدريبهم عليها كالنواسخ والجار والمجرور، والإضافة وأدوات الشرط...وغير ذلك من الأمثلة التي يجمعوها بأنفسهم، وتتخذ محورًا للمناقشة التي تنتهي باستنباط القاعدة المقصودة».[3]

« ويرى مؤيدوا هذه الطريقة أننا نتعلم ما نعلمه ونتفاعل معه، وهي تعتمد على النشاط الذي يقوم به الطلاب، كما أنها تسير مع أهداف التعلم والتربية باهتمامها بالتعلم الذاتي والمستمر وأيضا تدعو إلى إيجابية الطلاب وعدم اعتمادهم على المعلم.

أمّا الرّافضون لهذه الطريقة فيرون أنه على الطلاب فهم القاعدة أولا قبل جمع الأمثلة والجمل والتراكيب حتى تكون عملية الجمع سليمة، فهي تتطلب مستوى معينا من النضج يكون عاليا، ومن ثمّ يكون استخدام هذه الطريقة كعملية تعزيز للقاعدة النحوية وتدريب عليها، لا كأساس لبداية تعلمها».[4]

---

[1]- إبراهيم محمد عطا: المرجع في تدريس اللّغة العربية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ط1، 2005، ص285.

[2]- أحمد صومان : أساليب تدريس اللغة العربية، ص263.

[3]- محمد إبراهيم خطيب: مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، مؤسسة الوّراق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009، ص297.

[4]- حامد عبد السلام زهران وآخرون: المفاهيم اللغوية عند الأطفال (أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007، ص435،436.

لاشك أن لهذه الطريقة فاعلّية لدى المتعلمين في اكتساب المعارف، لأنها تقوم على جهد المتعلمين ونشاطهم فيما بينهم، إلاّ أن معلم اللّغة العربية قد لا يستطيع تنفيذ هذه الطريقة بصورة جيّدة وذلك بسبب ضيق الوقت وقلة عدد الحصص المبرمجة في المنهاج المدرسي.

1-5 طريقة المشكلات:

وتختلف هذه الطريقة عن باقي الطرق الأخرى حيث:«تقوم على دروس التعبير أو القراءة حتى يتخذ المعلم هذه النصوص والموضوعات نقطة بدء لإثارة المشكلة التي تدور حول هذه الظاهرة، لكي تكون دراسة موضوع النحو المقرر، ثم يكلفهم جمع الأمثلة المرتبطة بهدف المشكلة من الموضوعات التي بين أيديهم أو من غيرها ومناقشتها معهم حتى يستنبط القاعدة، وتتم هذه الطريقة وفق الخطوات التالية:

*يضع المعلم أمام الطلاب مشكلة نحوية.

* يتم حل المشكلة باستعراض الأخطاء الناجمة عن عدم فهم القاعدة.

* يتدرج المعلم في استعراض الفروض للوصول إلى الحل، بعد الوصول للحل تعرض بعض التطبيقات والاستخدامات».[1]

نستنتج مما سبق أنه هناك عدة طرائق لتدريس النحو، إذ لم تقتصر على طريقة واحدة، كما أنه لا يمكن تفضيل طريقة على أخرى، بل يمكن أن نقول بأن الطريقة الناجحة هي التي تستند إلى معرفة المتعلم من حيث طبيعته وخصائصه ودوافعه وخبراته السابقة، كما أن للمعلم دور في نجاح هذه الطرق أو فشلها إذ يعتمد على خبراته وإعداده وتأهيله وإبداعه ليصل إلى الهدف المنشود، غير أنه توجد طريقة أخرى جديدة يتم إتباعها في المدرسة الجزائرية بعد التغيير الذي حصل في البرامج وطرق التدريس، وهي طريقة المقاربة بالكفاءات التي سوف نعرض لها فيما يلي:

1-6 طريقة المقاربة بالكفاءات:

المقاربة بالكفاءات هي طريقة تدريس جديدة، تبنّتها وزارة التربية بالجزائر قصد إحداث التغيير على مستوى "المعلّم، المتعلم، والمنهاج"، بهدف تحسين العمل التربوي وجعله أكثر فعالية وذلك بالتركيز على تنميّة كفاءة المتعلّم في المواد التعليمية من جميع الميادين والمجالات.

فالمقاربة بالكفاءات هي:«**بيداغوجية اعتمدت في بناء المناهج من منطلق الإدماج، حيث لا مكان للتعلمات المجزأة التي كثيرا ما تخل بتكوين المتعلمين، إذ جعلت منهم مستوعبين للمناهج عاجزين عن توظيف مضامينه في حياتهم العملية**».[1]

[1]- محمد رجب فضل الله: اتجاهات العربية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2003، ص193.

بمعنهي طريقة تعليم اعتمدت في بناء المناهج من خلال ترقية تعليم العلوم من منطلق عملية تقويم التفاعل بين مجموعة من العناصر بطريقة منسجمة والربط بين موضوعات دراسية مختلفة من مجال معيّن أو عدّة مجالات مختلفة.

كما أنّها:«**بيداغوجيا وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، فهي اختيار منهجي يمكّن المتعلّم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي على تثمين المعارف المدرسّية وجعلها صالحة الاستعمال في مختلف مواقف الحياة**».[2]

ومنه فالمقاربة بالكفاءات تعني الدنو من الشيء والقيام بالأمر والقدرة عليه باعتبارها طريقة لإعداد الدروس والمناهج، وذلك باعتمادها على التحليل الدقيق لوضعيات التعلم التي تساعد المتعلّمين على تحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وترجمتها إلى أهداف وأنشطة تعليميّة، وذلك بالسعي إلى تطوير المعارف والمهارات وجعلها مفيدة للاستعمال في مختلف مناحي الحياة.

أ- مبادئ المقاربة بالكفاءات:

تعتبرالمقاربة بالكفاءات طريقة لإعداد الدروس والمناهج، فهي المقدرة المتكاملة التي تشمل مجمل المفردات المعرفة والمهارات، والاتجاهات اللاّزمة لأداء مهمّة ما أو جملة مترابطة من المهام المحدّدة بنجاح وفاعلية وذلك وفق جملة من المبادئ والأسس التي ترتكز عليها.

تقوم المقاربة بالكفاءات على مجموعة من المبادئ وهي كالآتي:

- البناء والتطبيق: (Construction et Application):

ويتم ذلك من خلال استرجاع المتعلم للمعارف السابقة واستحضارها قصد ربطها بالمكتسبات الجديدة وتخزينها وحفظها في الذاكرة، مع ضرورة الممارسة والتمرّن عليها من أجل التمكن والتحكم بها.

- الإدماج والترابط: (Intégration et cohérence):

وهما يسمحان بممارسة الكفاءة عندما تكون مقرونة بكفاءة أخرى، بمعنى ربط العناصر المدروسة إلى بعضها البعض، لأنّ إنماء الكفاءة يكون بتوظيف مكوّناتها بشكل إدماجي، وحتى يدرك المتعلّم الغرض من تعلّمه، كما يتيح له التمييز بين مكوّناتها بشكل إدماجي، وحتى يدرك المتعلّم الغرض من تعلّمه، كما يتيح له التمييز بين

[1]- مديرية التعليم الثانوي واللجنة الوطنية للمناهج: الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ديوان المطبوعات المدرسية، 2005م، ص155.

[2]- فريد حاجي: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات (الأبعاد والمتطلبات)، دار الخلدونية، القبة، الجزائر، د.ط، 2005، ص

مكوّنات الكفاءات والمحتويات، وكذلك نجد المزاوجة بين أنشطة التعليم والتعلم، وأنشطة التقويم وذلك قصد تنمية الكفاءة وما ترمي إليه لتحقيق الغاية أو الهدف.

– التكرار والملائمة: (Iteration et pertinence):

بمعنى تكليف المتعلم بنفس المهام الإدماجية عدّة مرّات من أجل الوصول إلى اكتساب معمق للكفاءات والمحتويات، وذلك باعتبار الكفاءة أداة لإنجاز مهام دراسية أو من واقع المتعلم المعيش، وهو الأمر الذي يسمح له بإدراك المغزى من التعلم، أي ابتكار وضعيات ذات معنى ومحفزة للمتعلم.[1]

«الشمولية والتمييز (Globalité et distinction):

وذلك يعني التحقق من قدرة المتعلم على تجميع مكونات الكفاءة وتحليل عناصرها انطلاقا من وضعية شاملة (**وضعية مركبة، نظرة عامة، مقاربة شاملة**).

وسمحالمجال للمتعلم من التمييز بين هذه المكونات والمحتويات، وذلك قصد الامتلاك الحقيقي للكفاءة أي الوقوف على مكونات هذه الأخيرة من سياق ومعرفة سلوكية، ومعرفة فعلية (المهارة)، ومعرفة دلالية.

– التناوب والتحويل: (Alternance et transfert):

بمعنى الانتقال من الكفاءة إلى مكوناتها ثم العودة إليها ويمكن توضيح التناوب على النحو الآتي: **الشامل(الكفاءة) الأجزاء (المكونات)الشامل (الكفاءة)** مع وجوب تطبيق المكتسبات في وضعيات مغايرة أي الانتقال من مهمّة مستهدفة واستعمال معارف وقدرات مكتسبة في وضعية مغايرة».[2]

وعليه فإنّ هذا التوجّه الجديد للتعليم يعمل على إحداث تغيرات في النظرة بما ينبغي أن يكون عليه المتعلم وعلاقته بالمعرفة وبالغير حتى يكون أنموذجا صالحا لمواطن قادر على تحمل أعباء الحياة والسير بالمجتمع نحو التطور والرقي والازدهار، بالإضافة إلى تفعيل وتوظيف معارفه وخبراته ومهاراته التي اكتسبها سابقا في مواقف ووضعيات طارئة في حياته اليوميّة.

ب– خصائص طريقة المقاربة بالكفاءات:

إنّ التعليم بالمقاربة بالكفاءات يعتمد على الذات، وعلى العقل بالدرجة الأولى، من خلال اكتساب المهارات والقدرات لمواجهة الصعوبات التي تعترض سبيل المعلمين بصفة عامّة، حيث تجعل من المعلّم موجهّا ومرشدا لهذه الذات المتعلّمة، وإيجاد قواعد للحل بحيث تكون منتظمة لكي تسمو بالمعلم إلى مستوى معرفي أفضل وتكمن هذه الخصائص في العناصر التالية:

[1]– ينظر: فريد حاجي: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، ص 23.

[2]– محمّد الطاهر وعلي: بيداغوجية الكفاءات، دار الورسم للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2011م، ص15، 17.

«* توظيف جملة من الموارد والإمكانات مثل: المعارف والقدرات والمهارات، ويتم توظيفها حسب المواقف والوضعيات ومتطلبات التوظيف.

* تجعل من المتعلم محورًا أساسيا وتعمل على إشراكه في تنفيذ عملية التعلم.

* تقوم باختبار الوضعيات التعليمية من الحياة وصياغتها على شكل مشكلات تتطلب من المتعلم استخدام مهاراته ومعارفه لحلها.

* الكفاءة تتصف بشكل ملمح بغاية منتهية أو ذلك بتوظيف مجموعة من التعليمات بهدف إنتاج شيء أو قيام بعمل أو حل إشكال.

* الكفاءات لا تتحقق إلاّ بممارستها ضمن وضعيات، وهذه الوضعيات تكون قريبة من بعضها البعض وقريبة من حياة المتعلم لتنمية كفاءاته.

* ترتبط الكفاءة بمجال ووضعيات تخص المادة الدراسية أو النشاط الواحد، وحتى لو ارتبطت بأكثر من مادة أو نشاط فإنها تظل محددة ومتميزة في كل مادة على حدى».[1]

يتضح لنا من خلال هذه الخصائص أن المقاربة بالكفاءات ترتكز على التعلم أكثر من التعليم، وذلك من خلال إشراكها المتعلم في عملية التعلم، وجعله مسؤولا عن تعلمه، فهي تقدم له مجموعة من الموضوعات تأخذ شكل من المشكلات أو مشاريع تستوجب منه توظيف معارفه ومهاراته وقدراته لحلها، وهذه الوضعيات تكون غالبا من واقعه المعيشي.

ج – أهمية المقاربة بالكفاءات:

إنّ المقاربة بالكفاءات تسعى إلى تحقيق البحث والاكتشاف وذلك من خلال اختيار الوضعيات المناسبة من معارف وخبرات واستعدادات ومهارات، وقدرات وتكمن هذه الأهمية فيما يلي:

***تبني الطرق البيداغوجية الأنشطة والابتكارية:**

إنّ أحسن الطرائق البيداغوجية هي تلك التي تجعل المتعلم محور العملية التعليميّة التعلميّة من خلال الإبداع والابتكار، إذ أنّها تعمل على تحفيز المتعلم في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه، منها على سبيل المثال: إنجاز المشاريع وحل المشكلات، ويتم ذلك بشكل فردي أو فوجي أو جماعي.

***تحفيز المتعلمين على العمل:**

[1]–فريد حاجي: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، ص 23.

ويترتب عن تدني الطرق البيداغوجية النشطة تحفيز الدافعية للمتعلم على العمل كونه مستوعب لما تحمله وضعية التعلم من معنى لربطها بواقعه المعيش، فتختفي أو تزول كثير من حالات عدم انضباط المتعلمين في غرفة الصفّ، ذلك أن كل واحد منهم سوف يكلّف بمهمة تناسب وتيرة عمله وتتماشى مع ميولاته واهتماماته.

*** تنمية المهارات واكتساب الاتجاهات والميولات والسلوكات الجديدة:**

تعمل المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلم العقلية والمعرفية والعاطفية والانفعالية، والنفسيّة الحركية وذلك بالاعتماد على الوضعيات، وإعداد المشاريع التي ينبغي أن تنطلق من واقعه المعيش وأن ترتبط به، وقد تتحقق سواء منفردة أو مجتمعة.

***اعتبارها معيار للنجاح المدرسي:**

تعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على أنّ الجهود المبذولة من أجل التكوين تأتي ثمارها كونها تأخذ الفروق الفردية بعين الاعتبار، واعتمادها على بيداغوجية التحكم.

***عدم إهمال المحتويات (المضامين):**

إنّ المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين، وإنما سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلّم لتنمية كفاءاته ومهاراته، وذلك يجعلها قابلة للاستعمال، فالمحتويات لا تقدم الحلول للمشكلات وإنّما تساعده على اتخاذ القرارات المناسبة.[1]

ونصل إلى أنّ بيداغوجية المقاربة بالكفاءات لا تنفي المضامين (المحتويات) وإنّما تعمل على تفعيلها فهي لا تدير الظهر للمعرفة وإنّما تسعى لجعلها نافعة وقابلة للاستعمال في كل مناحي الحياة، فهي تعطي الدافعية للمتعلم لتلقي التعليم المناسب، فقد أخذت مكانتها في التعليم في مختلف الأطوار التعليميّة، وبالتالي يوظف المتعلّم قدرات ومعارفه بطريقة صحيحة.

- **مراحل تدريس النحو في الطور الابتدائي:**

إلى جانب طرائق تدريس النحو، هناك ثلاث مراحل أو حلقات يمرّ بها الطفل أثناء مشواره الدّراسي في المرحلة الأولى وهي المرحلة الابتدائية.

يمكن تقسيم المرحلة الابتدائية إلى ثلاث مراحل:

[1]- ينظر: سعيد جابر: دليل التربية العلمية، شعبة الدراسات الاجتماعية (مشروع تطوير التربية العلمية)، كلية التربية، جامعة المنوفية، مصر، د.ط، 2008، ص42.

❖ **المرحلة الأولى**:«تتضمن الصفين **الأوّل والثاني**:يوصف المتعلم في هذه المرحلة بمحدودية الخبرات والحاجة إلى توسيع خبرته وتنمية محصوله اللّغوي، وفي أثناء هذه المرحلة ينبغي أن يعطي المتعلّم الأمن والحريّة بالقدر.فالذي يساعده على التعبير عن نفسه بلغته التي يستعملها، وبحيث يعبّر عن سجيته في وضع طبيعي، من غير أن تفرض عليه قيودتحد من انطلاقه، أمّا مهمّة المعلّم هنا فمحصورة في تمكين الطالب من الكلام باللغة التي يستطيعها، وتغتفر له العاميّة، لأنّ صحّة الأسلوب متأتي بالتدريج.

❖ **المرحلة الثانية**: تتضمن الصفين الثالث والرّابع: فإذا انتقل المتعلم إلى المرحلة الثانية نمت قدراته ومهاراته اللغوية، وصارت فرص التدريب على الاستعمال اللغوي أكثر سعة، وأفسح مجالا في مختلف فروع اللّغة وفي هذه المرحلة يدرّب المتعلم على صحّة الأداء، وقوّة التعبير بطريقتين:

أ– استمرار التدريب المباشر على التعبير.

ب– تدريبه على وحدات نحوية معيّنة مثل الضمائر، الأسماء الموصولة، أسماء الاستفهام.

فمن الممكن استخدام البطاقات والألعاب اللغوية لتدريب الطلبة في هذه المرحلة على الاستعمال اللغوي فالبطاقات هي قطع صغيرة من الورق، يكتب على كل منها عبارة أو سؤال؛ لتدريب الطلبة على وحدات معينة، مثل الاستفهام والضمائر ونحوها.

أما الألعاب اللغوية فتستخدم لكون المتعلم يميل إلى اللّعب فنجعله يلعب ليتعلم، وذلك عن طريق تهيئة لعبة لغويّة يدرّب فيها على استعمال الضمائر ونحوها، ومن الأبواب التي تصلح للتدريب عليها بطريقة الألعاب: لعبة الضمائر، لعبة التغميض، لعبة أنا وأنت، لعبة الصندوق».[1]

❖ **المرحلة الثالثة**:«تشمل الفصل الخامس، وفي هذه المرحلة يطلب من المتعلمين تكوين جمل تامّة ومفيدة تشتمل على ما يطلبه المعلم منه، ويغلب على هذه الجمل البساطة في التعبير واستخدام الحروف والأدوات كحروف الجر، وحروف النصب وأدوات الجزم، واستخدام كان وأخواتها وإنّ وأخواتها، ووضع علامات الرفع والنصب والجر والجزم في أماكنها في الجمل المعطاة وإعراب الفاعل بالعلامات الفرعية وغيرها من الموضوعات التي لا تحتاج إلى قواعد جافة، بل هي أساسيات يستطيع المتعلم أن يتعلمها ويستخدمها عرضا من خلال القراءة والكتابة والتدريب المستمر».

ولا يعني هذا مطلقا ترك قواعد اللّغة لظروف المعلم والمتعلم، بل يجب أن يرتبها المعلم بنفسه بدءًا من الصف الرّابع ابتدائي، حيث يتدرّج مع تلاميذه حسب مستوياتهم العقلية بحيث يغطى في نهاية المرحلة الابتدائية الموضوعات المقرّرة.

[1]– أحمد إبراهيم صومان: أساليب تدريس اللّغة، ص 253، 254.

لذلك يجب أن يحتفظ المعلم بمحتويات المقرّر في كل سنة دراسيّة حتى يسير على نهجها وهديها، ولا يشترط الترتيب في إعطاء القواعد بل تخضع لظروف الدّرس وموضوعه، ولكن في الوقت نفسه لا يطلب من المتعلم معرفة اسم إنّ أو خبرها دونما التدريب على المبتدأ أو الخبر قبل ذلك، ومرور هذا الموضوع بخبرة التلميذ (...)».[1]

إذن فمن خلال هذه المرحلتين الأولى والثانية نستخلص أنّ الطفل في بداية طريقه نحو اكتساب المهارات اللّغوية، فالمرحلة الأولى تعدّ بداية استقبال اللّغة، أمّا المرحلة الثانية ففيها يتدرّج المتعلم في نمو محصوله اللّغوي فيصبح أكثر قدرة على الأداء واستعمال اللّغة، أمّا في المرحلة الثالثة فيكون المتعلم قد اكتسب مجموعة من المعارف التي تفيده في تكوين الجمل واستخدام أدوات الرّبط والجر وغيرها من الدّروس التي قد تعلّمها، وعليه نستطيع القول أنّ تعليم النحو في المرحلة الابتدائية يكون بشكل مبسّط، ويكثر فيه التدريب أكثر من حفظ القواعد المجرّدة التي لا تلاؤم عمر ونضج المتعلّم في هذه المرحلة وخصوصا النمو العقلي الذي لا يتقبل المجرّدات مطلقا.

2- صعوبة تعلّم النّحو:

يعدّ تعليم النّحو في اللغة العربية من أكثر المشاكل التعليميّة التي يواجهها المتعلّم، إذ هو من الموضوعات التي يشتد نفور المتعلمين منها، ويضيقون ذرعا بها، ويقاسون في سبيل تعلّمها، وكذلك الأمر مع المعلّمين الذين يجدون صعوبة في تدريس النحو للمتعلّمين، وقد أدّت هذه الحالة إلى ضعف في استخدام القواعد النّحوية.

وتعود صعوبة مادة النّحو وجفافها إلى عدّة عوامل منها ما يتعلق بالمدرّس ومنها ما يتعلق بالمتعلم، ومنها ما يتصل بطريقة التدريس وأخرى تتعلّق بمادة النّحو والمنهج، وصعوبات تتعلّق باللّغة بحد ذاتها، ومن هذه العوامل نذكر النقاط التالية:

-«تعدد القواعد النحوية والصرفية وتشبّعها يجعل التمكن منها عملية صعبة ومربكة للمتعلّم.

- عدم ربط القواعد النّحوية بالمعنى والاهتمام بالشكل مما يجعل المتعلم ينظر إلى النحو في خارج إطار وظيفته في اللّغة. حتى أن المناهج في مواضع كثيرة شطّت عن الاهتمام بالمعنى وشدّدت على الشكل، وأبسط مثال على ذلك أنك تجد كتب النحو تعرض (ليس) فعلا ماضيا ناقصا يرفع المبتدأ اسما له، وينصب الخير خبرا له، ولا تعرضها على أنها أداة نفي، ومثل هذا كثير في مناهجنا الدّراسية وما يجعل الأمر أكثر خطورة أنّ طرائق التدريس نحت هذا المنحى عندما تعرّضت لمثل هذه الموضوعات».[2]

-«اعتمادها على القوانين المجرّدة والتحليل والتقسيم والاستبدال ممّا يتطلب جهودا فكريّة قد يعجز كثير من المتعلمين عن الوصول إليها.

---

[1]- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربية، دار المعرفة الجامعيّة، الأزارطية، د.ط، 2005، ص 217، 218.

[2]- محسن علي عطيّة، تدريس اللّغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص188.

– فرض القواعد بترتيبها الحالي على المتعلمين الصّغار دون تجريبها مسبقا».[1]

–«عدم التزام المعلّمين بطريقة التدريس السليمة في تدريس القواعد النحوية، فبعض المعلّمين قد يلجأ إلى الطريقة الإلقائية ويكتفي فيها بإلقاء أمثلة محدّدة يعتقد أنّه من خلالها قد شرح القاعدة النحويّة.

– المقرّرات الدّراسية التي لا تعنى بتتابع أبواب النحو وقواعده وتعميق مفاهيمه تعميقا متدرّجا، بل إنّ كثير منها لا تهتم بالتفصيلات المهمة التي توضّح القاعدة وتساعد على فهمها».[2]

– «الضعف العام في اللغة العربية: يغلب هذا الضعف عند كل المستويات التعليمية والفكرية والعلمية، إذ يشكو الكثير من صعوبة اللغة العربية وبالأخص صعوبة النحو.

– عدم الالتزام بالفصحى في الحديث أو الكتابة: ويظهر ذلك بصورة واضحة جليّة في مجتمعنا العربي بكل صوره وأبعاده، حيث نجده في المدرسة والبيت والمجتمع، ففي المدرسة يكون عدم التزام مدرسي اللغة العربية بالفصحى أثناء تدريسهم إلى جانب مدرسي المواد الأخرى.

– نتيجة لسوء استخدام طريقة التدريس في تعليم اللّغة العربية النحوية فإنّ التركيز يتم على القواعد في حدّ ذاتها وإغفال الجانب المهم في ذلك، وهو جانب التذوق والإحساس بها ومعايشتها وممارستها، والمدرس هو المسؤول في ذلك، لأنّ المتعلم إذا لم يتضح له أنّ القاعدة التي يدرسها تحقق له حاجة من حاجات التعلّم، فإنه ينصرف عنها حتما، لذلك ينبغي بيان الغرض من دراسة النحو في ذهن المعلم والمتعلم».[3]

إذن هذه بعض الأسباب التي كانت عائقا أمام تعلّم النحو واكتسابه في مختلف المستويات التعليمية والتي جعلت المتعلم ينفر من النحو ويبتعد عنه ممّا أدّى إلى إضعاف مستواه وتدنّيه، ومن هنا يأتي دور المعلّم في تحفيز المتعلّمين على دراسة النّحو وقواعده وذلك بحثّهم على ممارسة الإعراب وتحبيبهم فيه، وذلك لتحسين مستواهم إذن فدور المعلّم جدّ فعّال في تنمية قدرات المتعلمين، فمن خلال حسن تقديم الدّرس بطريقة تثير دافعية المتعلّمين، ولاسيمّا في تدريس مادّة القواعد النحوية وذلك بإتباع طرق جديدة تبعث روح الحيوية والنشاط والتحفيز لديهم والاستغناء عن الطرق التقليدية غير الشائقة والتي لا تساير روح العصر ولا تلبي حاجات الدّارسين ولا تبعث الدّافع فيهم، ولتجاوز هذه الصعوبات التي يتلقاها المعلّم والمتعلّم كانت هناك محاولات عديدة لتيسير النحو العربي يمكن إجمالها فيما يلي:

3– محاولات تيسير النحو:

[1]– فهد خليل زايد: الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية عند تلامذة الصفوف الأساسية العليا وطرق معالجتها، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، د.ط، 2009، ص88.

[2]– راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة: فنون اللّغة العربية وأساليب تدريسها، ص 261، 262.

[3]– ظبية سعيد السليطي: تدريس النحو العربي، ص 34، 35، 40.

لقد كانت هناك عدّة محاولات من أجل تيسير مادة النحو على المتعلمين حتى تصبح مادة سهلة يتقبلها المتعلمين كأي مادّة دراسية محبّبة إلى النفس وقريبة من تفكيرهم وتعاملهم اليومي، ولم تكن هذه المحاولات حديثة العهد كما يظن الكثيرين بل تعود إلى القرون السالفة.

«بدأت في بداية القرن الماضي محاولات لتيسير قواعد النحو حيث ألف حنفي ناصف وآخرون كتبا تحت عنوان الدّروس النحويّة للمدارس الابتدائية وقواعد اللغة العربية للمدارس الثانوية، وتوالت بعد ذلك المحاولات كمحاولات طه حسين وعلي الجارم الذي ألّف كتاب النّحو الواضح للمدرسة الابتدائية والثانوية وإبراهيم مصطفى في كتابه إحياء النحو، وغيرهم الكثير للتخفيف من وطأة القواعد النحوية ولعلاج ضعف المتعلمين فيها».[1]

ولقد عقد عدة مؤتمرات وندوات من طرف الهيئات العلمية في سبيل تيسير النحو نذكر منها:

«**وزارة المعارف المصرية عام 1930**: والتي اقترحت إلغاء الإعراب التقديري والمحلي والضمير المستتر جوازًا ووجوبا، وجعل المبتدأ والفاعل ونائب فاعل في باب واحد اسمه (**مسند والمسند إليه**).

– أما مؤتمر مفتشي اللغة العربية في القاهرة عام 1957: فقد حاول تيسير صعوبات النحو ودعى إلى تبني نهج جديد في تدريس النحو، يقوم على أساس أن الكلام العربي كله مكوّن من جمل ومكملات وأساليبفالجمل لكل منها ركنان أساسيان المسند والمسند إليه، والمكملات هي (**كل لفظ يضيف إلى معنى الجملة الأساس معنى يكمله**)، **والأساليب هي (الأنماط اللغوية التي نطق بها العرب على الصورة التي وصلت إلينا ونحن نحفظها ونقيس عليها)**، وقد هدفت دعوتهم إلى تبويب النحو من جديد ويجمع كل ما يتعلق بالمعنى في باب يسمى أسلوبا».[2]

إضافة إلى محاولات أخرى لتبسيط مادة النّحو والتي تسعى إلى:

–«الإكثار من التدريب على استعمال القواعد وممارسة استخدامها في حصّة القواعد أو في حصص فروع اللغة العربية الأخرى كالقراءة والتعبير والنصوص والإملاء، فهذه المواد مواد تطبيقية لمادّة النّحو.

–تنقية النّحو وتبسيطه وتخليصه من الشوائب التي لا تفيد المتعلمين، وهذا واجب ينبغي أن تقوم به وزارات التربية والتعليم في الدول العربية مستفيدة بذلك بـ: الجهود التي بذلتها المجامع اللغوية والمؤسسات والمنظمات الدولية والباحثين.

– تكافؤ المادّة المقرّرة على كل مرحلة وفي كل صف مع مستوى النضج.

[1]– راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة: فنون اللّغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009، ص 261، 262.

[2]– زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربية، ص204.

– ولتبسيط النّحو ينبغي التركيز على المباحث النحوية الوظيفية التي تستخدم في الحياة، والابتعاد من التعمق في دراسة القواعد القليلة الواردة في حياة المتعلّم

– أن يوجد المعلّم لدى المتعلّم الدّافعية إلى تعلم النحو، وشعور المتعلم أنّ للقواعد النحويّة دورا مهمّا في الفهم والتعليم سيساعده على تعلّمها ويجعلها مقبولة عنده».[1]

ومن محاولات التيسير الحديثة نجد:«القائلين بإلغاء الإعراب وهم من أقدم أصحاب التيسير، لأنهم كانوا يهدفون من ذلك إلى التيسير النحوي، وقد كانت الحاجة إلى التيسير والتفكير به في بدايته؛ لذلك كان أوّل ما تنبه إليه أصحاب التيسير هو الإعراب، لأنه أبرز ظاهرة في العربية فحمّلوه أسباب صعوبة النحو ونفرة المتعلمين من تعلّمه».[2]

يظهر ممّا سبق أنّ الدعوات التي انطلقت لتيسير النحو –قديما وحديثا– إنّما قصد بها تيسير تعلّم النحو واستيعابه، دون مواجهة مشاكل وتعقيدات أو الشعور بالملل والنفور من هذه المادة التي تعدّ مهمّة في اللّغة العربية.

4– أهداف تعليم النحو:

لتدريس القواعد أهداف أو أغراض عامّة يجري السّعي إلى تحقيقها من خلال تدريس النحو لمدة قد تمتد لسنة أو سنوات، وأهداف خاصّة قصيرة المدى يمكن تحقيقها خلال حصة واحدة، أو وحدة دراسيّة معيّنة وهذه الأهداف تختلف من وحدة إلى أخرى ومن درس إلى آخر، وتحدّد في ضوء معطيات مادّة الدّرس ومستوى المتعلّمين.

«إنّ الطفل في المرحلة الابتدائية في حاجة إلى كسب المهارات اللغوية الأساسية في القراءة والكتابة فإذا أحسن اختيار ما يدرسه من قصص وأناشيد ومسرحيات، وموضوعات قرائية، فإنّه يزوّده بقدر صالح من النماذج الصحيحة للاستعمالات اللغوية السليمة.

خلال هذه المرحلة يجب أن يعطي الطفل الأمن والحرية التي تساعده على التعبير عن نفسه بلغته العربية البسيطة، من غير أن تفرض عليه قيود تحدّ من انطلاقه، مع إمداده من وقت لآخر، وبقدر الحاجة إلى شيء من الاستعمالات اللغوية الصّحيحة».[3]

وللنحو أهداف نذكر منها:

*«إدراك أهميّة النحو في عصمة اللسان العربي من اللّحن، حرصًا على سلامة اللّغة العربية وصونها من عبث العابثين.

[1]– فهد خليل زايد : الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، ص109، 110.

[2]– حسن منديل حسن العكيلي: التيسير النحوي المعاصر في ضوء الخلاف النحوي، منشورات دار دجلة، عمان، ط1، 2014، ص159.

[3]– علي أحمد مذكور: تدريس فنون اللّغة العربية النظرية والتطبيق، ص333.

* إدراك الصلة العضوية للنّحو الوظيفي وفروع اللغة الأخرى لتحقيق التكامل اللّغوي.

* فهم الدلالات اللغوية –أحيانا– واستيعاب مضامينها الفكرية، مع ما يتبع ذلك من ارتياح لدى القارئ لدوره الاستدلالي في المعاني المتكافئة.

* تدريب المتعلّمين على ضبط لغتهم –حديثا وقراءة وكتابة– بشكل يتلائم مع تدرّج مستواهم العقلي واللّغوي في سلّم التعلّم التصاعدي.

* القدرة على اكتشاف الخطأ اللّغوي عند مشاهدته –مكتوبا– نظرا، أو سماعه أذنا، أو عند الوقوع فيه عن غير قصد منه، ثم المبادرة إلى تصحيحه، إذا كان الموقف يستدعي ذلك».[1]

«* تعويدهم سداد الحكم ودقة الملاحظة للتّسهيل عليهم التمييز بين الخطأ والصّواب فيما يسعون أو يقرؤون.

* تدريبهم على كيفية تنظيم المعلومات وترتيبها في أذهانهم.

* مساعدتهم على فهم التراكيب الغامضة وحل إشكالياتها ومعرفة سبب التعقيد والغموض وتمكنهم من تركيبها تركيبا جديدا سليما».[2]

*«تعميق ثروتهم اللّغوية عن طريق ما يدرسونه من نصوص وشواهد أدبية تنمّي أذواقهم.

* تعميق الدراسة اللغوية عن طريق إنماء الدّراسة النحوية للطلاب ممّا يساعدهم على التفكير وإدراك الفروق الدّقيقة بين الفقرات والتراكيب والجمل والألفاظ».[3]

يمكن القول أنّ الهدف الرّئيسي الذي وضع من أجله النّحو العربي منذ القدم هو حفظ اللّغة من اللّحن والفساد وخاصّة في القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف، ومع مرور الزمن أصبح هدف تدريس النحو في كل المراحل التعليمية هو اكتساب المتعلم عادات مقبولة من التعبير، ومعرفته للقواعد الأساسية في النحو العربي بما يمكنّه من استيعاب مقرّراته وإدراك السلامة في الأسلوب الذي يقرأه أو يسمعه، وكذلك الوقوف على أوضاع اللّغة وصيّغها، لأنّ قواعد النحو إنّما هي وصف علمي لتلك الأوضاع والصّيغ.

[1]– نايف محمود معروف: خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2، 2008، ص148، 149.

[2]– صليحة مكي وآخرون : إشكالية تعليم وتعلّم اللّغة العربية في المدرسة الجزائرية، شارع جمال الدين الأفغاني، بوزريعة، العدد5، 2007، ص73.

[3]– عبد المنعم أحمد بدران: مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية، ص75.

الفصل الثاني:

دراسة وصفية تحليلية لتعليم النحو في الطور الابتدائي

المبحث الأول: وصف كتاب السنة الخامسة.

المطلب الأول: خصائص كتاب السنة الخامسة.

المطلب الثاني: التوزيع الزمني لتدريس السنة الخامسة.

المطلب الثالث: ملمح الخروج من السنة الخامسة.

المطلب الرابع: وصف الموضوعات المقررة للسنة الخامسة ابتدائي.

1-خصائص كتاب السنة الخامسة:

« يحتوي كتاب التلميذ على مجموعة من المحاور والنصوص التي تتميز بالتنوع والانفتاح والجمالية، ويتبنى في تقديمها توجه المنهاج الذي يعتمد على المقاربة النصية التي تجعل النص محور كل التعلمات في تفاعل وتواصل وانسجام لإرشاد الكفاءات الأساسية وباستغلاله استغلالا منهجيا ومفيدا يساعد على تمثل الظواهر اللغوية وتحليلها ومحاكاة المصطلح النحوي للوصول إلى المفاهيم المجردة لها.

تنتظم هذه النصوص في محاور ثقافية تتفرع إلى وحدات تعليمية تحتوي كل وحدة منها على مجموعة من الأنشطة وتستغرق أسبوعا تنطلق من القراءة التي يعتمد نصها ومعطياتها أو صورتها في إثراءنشاط التعبير الشفوي والتواصل وتتوسط الوحدة التعليمية محطة اللغة بظواهرها الثلاث: النحو، الصرف والاملاء وتختم بإنجاز المشروع والقيام بنشاطات الادماج.»[1]

وعليه فإن كتاب السنة الخامسة يمثل امتداد لخط الاصلاح الذي شرعت فيه وزارة التربية الوطنية، إذ تتميز النصوص التي يحتوي عليها بالتنوع والانفتاح حيث تساعد التلميذ على معرفة ثقافة وعادات بلاده وثقافات وعادات أخرى، والجديد الذي نجده في هذا الكتاب هو أنه فيه يبدأ التلميذ بالاحتكاك بالمصطلح النحوي بشيء من التفصيل المعتمد على الأمثلة بصورة دائمة حتى يتسنى له الربط بين المعطى اللغوي وصورته المجردة.

2-التوزيع الزمني:

« الحجم الزمني المخصص لتدريس اللغة العربية في السنة الخامسة ابتدائي هو 08 ساعات و15 دقيقة أسبوعيا موزعة حسب الجدول أدناه:»[2]

الأنشطة	عدد الحصص	الحجم الساعي
قراءة (أداء، فهم، إثراء) تعبير شفوي وتواصل	02	01 ساعة و30د
قراءة/ قواعد نحوية	02	01 ساعة و30د
قراءة/ قواعد صرفية واملائية	02	01 ساعة و30د
نشاطات إدماجية/ انجاز المشاريع/ تصحيح التعبير	02	01 ساعة و30د
تعبير كتابي	01	45 د
محفوظات	01	45 د
مطالعة موجهة	01	45 د
المجموع	11	08 ساعات و15د

[1]-مديرية التعليم الاساسي : دليل المعلم للسنة الخامسة ابتدائي، جوان 2012م، ص10.

[2]- المرجع نفسه، ص10.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية:..... **المعلم (ة):**.....

مفتشية التعليم الابتدائي:..... **المستوى: الخامسة ابتدائي**

المقاطعة:..... **الموسم الدراسي: 20/ 20**

ابتدائية:..... **مقترح استعمال الزمن في نظام الدوام الواحد لجميع المواد**

	8:00 8:45 9:30		الاستراحة الصباحية	9:45 10:30 11:15		استراحة نصف يوم	13:00 13:4 4:30			14:45 15:30 16:15	
الأحد	قراءة (أداء، فهم، إثراء) تعبير شفوي وتواصل			تجهيز بيداغوجي [فرنسية]	رياضيات		رياضيات	تاريخ		ت علمية	ت بدنية
الاثنين	تحضير بيداغوجي فرنسية			قراءة/ قواعد نحوية			رياضيات	تربية اسلامية		ت مدنية	ت فنية
الثلاثاء	قراءة/ قواعد صرفية املائية			رياضيات	فرنسية		//			//	
الأربعاء	رياضيات	تربية اسلامية		تعبير كتابي	مطالعة م		فرنسية			ت علمية	معالجة رياضيات
الخميس	أنشطة إدماجيه	رياضيات		جغرافيا	فرنسية		تصحيح التعبير	محفوظات		معالجة لغة عربية	

امضاء المعلم(ة): **امضاء وختم السيد(ة) رئيس المؤسسة**[1]

[1]– مديرية التعليم الأساسي: دليل المعلم للسنة الخامسة ابتدائي، ص 11.

مما سبق عرضه من الجدولين الأول الخاص بالتوزيع الزمني لمادة اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي والثاني الخاص باستعمال الزمن لجميع المواد نستنتج أن مادة اللغة العربية تستغرق الحجم الساعي في الأسبوع 8 ساعات 15د، أما حصة الرياضيات فكان حجمها الساعي في الأسبوع 5 ساعات 25د أما حصة الفرنسية فقد استغرق حجمها الساعي 6 ساعات، لتأتي حصة التاريخ والجغرافيا بحجم ساعي قدره 1 ساعة ونصف

في حين حصة العلمية يصل حجمها الساعي إلى ساعة ونصف أيضا، أما حصة التربية المدنية فاستغرق حجمها الساعي 45د .

إذن نستنتج من التحليل السابق أن حصة اللغة العربية أخذت أكبر حجم ساعي تليها حصة الفرنسية تأتي بعدها الرياضيات ثم تليها التاريخ والجغرافيا والعلمية والمدنية وحسب ما رأينا يرجع هذا الفارق الزمني إلى أهمية اللغة العربية والرياضيات والفرنسية باعتبارها المواد الأساسية التي يمتحن فيها التلاميذ في شهادة التعليم الابتدائي.

3-ملمح الخروج من السنة الخامسة من التعليم الابتدائي:

من خلال اطلاعنا على دروس السنة الخامسة والتي تميزت بالتنوع والاختلاف والثراء والتي تحث التلميذ على المثابرة والاجتهاد ووضع أهداف يصبو إليها للوصول إلى مبتغاه وهو الانتقال والنجاح إلى الطور المتوسط وعليه ففي نهاية السنة يكون المتعلم قادرا على:

*«قراءة كل السندات المكتوبة بطلاقة مناسبة وبأداء معبر.

*فهم ما يقرأ وتكوين حكم شخصي عن المقروء.

*فهم الخطاب الشفوي في وضعية تواصلية دالة.

*التعبير الشفوي السليم.

*كتابة نصوص متنوعة استجابة لما تقتضيه الوضعيات التعلمية.

❖ الكفاءة الختامية لنهاية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي:

في نهاية السنة يكون المتعلم قادرا على قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوعة الأنماط: الحواري، الإخباري، السردي، الوصفي»[1]

تعد السنة الخامسة من التعليم الابتدائي امتدادا لخط الإصلاح الذي مس مختلف الأطوار وذلك لمحاولة تفعيل دور التعليم في مجال بناء الوطن وتحسين التربية والتعليم ، فطور التعليم الابتدائي تقلصت مدته من6

[1]- مديرية التعليم الأساسي: دليل المعلم للسنة الخامسة ابتدائي، ص 09.

سنوات إلى 5 سنوات ومنه فإن تلميذ السنة الخامسة بعد دراسة هذا البرنامج ومواضيعه المختلفة يكون قادرا على اكتساب المهارات النحوية واللغوية لمزاولة دراسته في الطور المتوسط.

4-« وصف الموضوعات المقررة للسنة الخامسة ابتدائي: (الكتاب المدرسي):[1]»

سنحاول في هذا المطلب وصف المحتوى النحوي المقرر في الطور الابتدائي (السنة الخامسة)، وصفا يسمح لنا بالتعرف على المواضيع المقترحة فيه وباطلاعنا على هذه المواضيع يمكن التعرف أيضا على طبيعة ونوعية المعايير التي استند إليها القائمون والمشرفون على عملية اختيارها وتنظيمها، ومن ثم محاولة تقييمها وفق متطلبات العملية التعليمية، وفي ضوء ما توصلت إليه تعليمية النحو، ومن أجل ذلك سنتطرق إلى عرض الموضوعات المقررة في هذه السنة.

النحو	الصرف
مفهوم النص.	الصيغة المجرد والمزيد.
أجزاء النص.	الفعل الصحيح.
الجملة وأنواعها.	الفعل المعتل.
الجملة الاسمية.	الفعل المثال.
الخبر جملة.	الفعل الأجوف.
الخبر شبه جملة.	الفعل الناقص.
الجملة التعجبية.	الفعل اللفيف.
الجملة الاستفهامية.	الفعل الجامد.
النداء.	الفعل المشتق.
خبر كان مفردا وجملة.	الاسم الممدود.
خبر كان شبه جملة.	الاسم المقصور.
خبر إن مفردا وجملة.	جمع التكسير.
خبر إن شبه جملة.	النسبة.
الصفة.	علامات التأنيث في الأسماء.
الحال.	تصريف المثال.

1- شريفة غطاس وآخرون: كتابي في اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني المطبوعات المدرسية، د. ب .د .ط، 2007، ص 6.

الحال جملة وشبه جملة.	تصريف الفعل الناقص.
التمييز.	
أسماء الاشارة.	
الأسماء الموصولة.	
الاستثناء.	
المفعول فيه.	
المفعول لأجله.	
المفعول معه.	
المفعول المطلق.	
التوكيد اللفظي والتوكيد المعنوي.	
الأفعال الخمسة.	
اعراب الفعل المعتل.	

من خلال هذا الجدول يتضح لنا أن الموضوعات المقررة للسنة الخامسة ابتدائي خصّص لها 43 موضوعا موزعا بين القواعد النحوية التي عددها 27 درسا والقواعد الصرفية التي عددها 16 درسا.

والملاحظ أن قواعد النحو أكثر من قواعد الصرف لأن مواضيع النحو أكثر أهمية واستعمالا في اللغة كما أنها واسعة ومتنوعة إذ يكثر فيها الاعراب بشتى مواضيعه حيث نجد أسئلة الامتحانات والفروض في النحو أكثر من الصرف بالرغم من تنوع دروس الصرف إلا أن المقرر الدراسي يركز على النحو باعتباره الركيزة الأساسية للغة العربية فمثلا عندما يتعلم التلميذ كيفية اعراب الفعل والفاعل والمفعول به وكذلك المبتدأ والخبر ويعرف ترتيبهم السليم في الجملة فإنه يتمكن من إنشاء جملة أو عدة جمل وبالتالي يصل إلى كتابة نص بأكمله إذا أتقن القواعد النحوية.

وبالنظر إلى المواضيع المقررة للسنة الخامسة نجد أنها مواضيع مترابطة ومتسلسلة منطقيا ذلك أنها تبدأ بالدروس البسيطة كمفهوم الجملة وأجزائها تمهيدا للدخول في الدروس الأكثر صعوبة من الأولى، وما لفت انتباهنا هو تشابه الدروس الموجودة في مقرر السنة الخامسة مع الدروس الموجودة في السنة الرابعة ولربما يرجع ذلك حسب رأينا إلى تهيئة التلميذ وتكوين مكتسبات قبلية لديه يستعين بها في السنة الخامسة باعتبارها مرحلة مهمة للانتقال إلى

الطور المتوسط، ومن الدروس المتماثلة أي التي سبق تناولها في السنة الرابعة هي الجملة الاسمية،الصفة، كان وأخوتها، إن وأخواتها، الحال، المفعول المطلق وغيرها من الدروس.

المبحث الثاني: دراسة نموذجية لتدريس القواعد.

المطلب الأول: الطريقة القياسية

*درس نموذجي.

المطلب الثاني: الطريقة الاستقرائية.

*درس نموذجي.

المطلب الثالث: طريقة المقاربة بالكفاءات.

*درس نموذجي.

❖ درس نموذجي لتدريس القواعد بالطريقة القياسية:

السنة الخامسة ابتدائي:

الموضوع المختار: إن وأخواتها.

الأهداف الخاصة: إن الهدف من تدريس موضوع " إن وأخواتها " يكمن في القدرة على إعراب اسم وخبر إن وأخواتها ومناقشة التلاميذ لاستخراج جمل اسمية وتدوينها على السبورة وإدخال إن على هذه الجمل، وكذلك يكتشف التلميذ العمل الذي تقوم به إن عندما تدخل على الجملة الاسمية.

***خطوات الدرس:**

- **تمهيد:**

يكتب المعلم السند الذي يعتمد عليه في شرح الدرس على السبورة كما يلي:

(ليت الشهداء الذين ماتوا في سبيل هذه الحرية أحياء ليروا بأعينهم ما وصلت إليه بلادهم وليجنوا بأيديهم ثمرات نصرهم وجهادهم لعل العربينعضون بما حدث لهم في الماضي. إن العرب لن يسمحوا لأي دخيل أن يندس بين صفوفهم لأن أرض العرب للعرب فقط).

يقرأ المعلم السند ويسأل التلاميذ من يضبط لنا الكلمات المسطرة بالشكل؟

التلميذ: يشكل الكلمة الأولى.

تلميذ آخر: يكمل الشكل.

المعلم: لماذا شكلتها هكذا؟

التلميذ: لأن الشهداء اسم ليت.

المعلم: من يذكرنا بأخوات كان؟

التلميذ: كان، صار،ليس، أصبح، ظل، بات، أمسى، أضحى.

المعلم: يطلب من التلاميذ أن يضبطوا بالشكل الكلمات المتبقية.

التلميذ: لعل العرب، إن العرب، لأن العرب.

المعلم: صحيح، إذن يا تلاميذ فموضوع درسنا اليوم هو" إن وأخواتها".

- **عرض القاعدة:**

تدخل إن وأخواتها على الجملة الاسمية فتنصب المبتدأ ويسمى اسمها وترفع الخبر ويسمى خبرها.

أخوات" إن " هي: أن، كأن، لكن، ليت، لعل.

يكون خبر "إن" وأخواتها:

مفردا مثل: إن الجزائر شامخة.

جملة اسمية مثل: إن الجزائر بناياتها بيضاء.

جملة فعلية مثل: كأن البحر يعانقها.

تفصيل القاعدة (تقديم الأمثلة والشواهد التي توضح القاعدة):

المعلم: اعرب أرض العرب.

التلميذ: اسم أن منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره.

المعلم: اعرب العرب.

التلميذ: خبر أن.

المعلم: خطأ. ثم يصحح: كل اسم نكرة وراءه اسم معرف بالألف واللام أو معرف بالإضافة فهو مضاف إليه، ثم يطلب من التلاميذ إعراب كلمة أحياء.

التلاميذ أجابوا: خبر ليت مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.

المعلم: هل بالضرورة الخبر يأتي بعد الاسم مباشرة؟

التلميذ: لا.

المعلم: لاحظ ليت الشهداء الذين ماتوا في سبيل هذه الحرية أحياء، فكلمة أحياء خبر ليت. وإذا توقفنا دون إكمال أحياء تكون الجملة ناقصة، إذن أحياء أتمت معنى الجملة، فمن خلال السياق نفهم موقع كل كلمة.

المعلم: اعرب لعل العرب؟

التلميذ: اسم لعل منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره.

المعلم: لاحظ هذه الجملة: **المهاجرون عائدون** وادخل إن أو إحدى أخواتها على هذه الجملة؟

التلميذ: ليت المهاجرين عائدون.

تلميذ آخر: لعل المهاجرين عائدون.

تلميذ آخر: إن المهاجرين عائدون.

المعلم: ماذا تفعل ليت في هذه الجملة؟

التلميذ: تنصب المبتدأ ويسمى اسمها وترفع الخبر ويسمى خبرها.

المعلم: ماهي علامة الرفع هنا؟

التلميذ: المهاجرين تنصب بالياء والنون.

عائدون: ترفع بالواو والنون.

- **تطبيق:**

أدخل إن على الجملة التالية ثم اعربها:

التلميذان مجتهدان.

المعلم: من يعطيني الإجابة؟

التلميذ: إن التلميذين مجتهدان.

التلميذ: إن: أداة نصب وتوكيد.

تلميذ آخر: التلميذين: اسم إن منصوب وعلامة نصبه الياء الساكنة لأنه مثنى.

تلميذ آخر: مجتهدان: خبر إن مرفوع وعلامة رفعه الألف لأنه مثنى.

من خلال حضورنا لدرس إن وأخواتها وفق الطريقة القياسية التي تعد من الطرق التقليدية في التدريس التي تسير وفق الخطوات التالية: أولا التمهيد الذي يعتبر مدخل لتقديم الدرس يطرح الأستاذ من خلاله أسئلة تخص الدرس ثم يجيب التلاميذ على هذه الأسئلة وقد تجاوب التلاميذ مع هذا الدرس بشكل جيد لأنهم كانت لديهم مكتسبات قبلية فقد درسوه في السنة الرابعة ابتدائي، ثم تأتي الخطوة الموالية وهي عرض القاعدة وبعد ذلك تأتي خطوة تفصيل القاعدة بتقديم الأمثلة والشواهد التي توضحها ليستوعب التلاميذ الدرس، وأخيرا يطلب المعلم من التلاميذ القيام بتطبيقات بعضها تنجز في القسم وبعضها الآخر في البيت وحسب رأينا في تدريس القواعد بالطريقة القياسية فهي ليست مستعملة بكثرة في المدارس الجزائرية ذلك أنها تشغل عقل التلميذ بحفظ القاعدة واستظهارها على أنها غاية في حدذاتها وتحرمه من المشاركة في اكتشاف القوانين النحوية، كما تصرفه عن تنمية قدرته على تطبيقها، غير أنها تخدم المعلم حيث تتيح له التحكم بالمنهج المقرر وتوزيعه على مدار العام الدراسي بيسر وسهولة.

❖ درس نموذجي لتدريس القواعد وفق الطريقة الاستقرائية:

الموضوع المختار: الأفعال الخمسة.

الأهداف الخاصة: لكل موضوع أهداف ولموضوع الأفعال الخمسة أهداف إذ يكمن الهدف من تدريسه التعرف على الأفعال الخمسة وكيفية اعرابها.

- **تمهيد:** حيث تكون الانطلاقة بطرح أسئلة من طرف المعلم ويستمر في حوار بينه وبين التلاميذ يقول:

المعلم: سبق أن درستم في الدروس الماضية مواضيع حول الفعل، فما هي أنواع الفعل من حيث الزمن؟

التلميذ: الماضي، المضارع، الأمر.

المعلم: كيف يأتي الفعل المضارع؟

التلميذ: يكون الفعل المضارع مرفوعا أو منصوبا.

المعلم: ما رأيكم بإجابته؟

التلميذ: يكون الفعل المضارع مرفوعا ومنصوبا ومجزوما.

المعلم: متى يكون الفعل المضارع مرفوعا؟

التلميذ: يكون الفعل المضارع مرفوعا إذا لم تسبقه أداة نصب أو جزم.

المعلم: ما رأيكم؟

التلاميذ: صحيح.

- **العرض والربط والموازنة:**

المعلم: يطلب من التلاميذ إعطاءه الضمائر.

التلميذ: يقوم بقراءة الضمائر المتكلم والمخاطب، وتلميذ آخر يقرأ ضمائر الغائب.

المعلم: يكتب الضمائر على السبورة في جدول، ويطلب من التلاميذ تصريف الفعل تحرك مع ضمائر المتكلم والمخاطب والغائب(شفهيا)

التلميذ: يصرف الفعل تحرك مع ضمائر المخاطب والمتكلم ويخطأ في تصريف الفعل تحرك مع أنتن يصرفها تتحركن. ثم يصححها المعلم ويقول يتحركن.

المعلم: موضوعنا اليوم هو الأفعال الخمسة. فما هي الأفعال الخمسة؟

التلميذ: هي كل الأفعال التي أسندت إلى الضمائر: أنتِ، أنتم، أنتن، أنتما، هم، هما.

تلميذ آخر: كل الأفعال المضارعة التي أسندت إلى ضمائر: أنت، أنتم، أنتما، هم، هما.

المعلم: ما هو الضمير الذي نجد فيه ياء المخاطبة؟

التلميذ: أنت تتحركين.

المعلم: ما هو الضمير الذي نجد فيه ألف الاثنين؟

التلميذ: أنتما تتحركان، هما يتحركان.

المعلم: ما هو الضمير الذي نجد فيه واو الجماعة؟

التلميذ: أنتم تتحركون، هم يتحركون.

المعلم: أحسنتم، إذن هذه الضمائر عندما تتصرف مع الفعل المضارع نقول عنها الأفعال الخمسة.

المعلم يكتب على السبورة: الأطفال يتحاورون ويطلب من التلاميذ اعراب كلمة الأطفال.

التلاميذ أجابوا: مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.

المعلم: اعربوا الكلمة الثانية: يتحاورون.

التلاميذ: هناك من أجابوا: خبر مرفوع وعلامة رفعه الواو لأنه جمع مذكر سالم.

وهناك من أجابوا: فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه ثبوت النون لأنه من الأفعال الخمسة.

المعلم: يتحاورون: فعل مضارع مرفوع، ماهي علامة رفعه؟

التلميذ: علامة رفعه ثبوت النون لأنه من الأفعال الخمسة.

المعلم: الأطفال لم ..... اكملوا كتابة الجملة.

التلاميذ: الأطفال لم يتحاوروا.

المعلم: لماذا حذفتم النون؟

التلميذ: لأن الفعل سبق بحرف جزم.

المعلم: اعرب الفعل يتحاوروا.

التلميذ: فعل مضارع منصوب.

المعلم: خطأ.

تلميذ آخر: فعل مضارع مجزوم وعلامة جزمه حذف النون.

المعلم: ادخل على الجملة: " الأطفال يتحاورون" حرف نصب.

التلميذ: الأطفال لن يتحاوروا.

المعلم: ما الفرق بين الاطفال يتحاورون، الأطفال لم يتحاوروا، الأطفال لن يتحاوروا؟

التلميذ: عندما نجزم أو ننصب الفعل المضارع نحذف النون، وعندما يرفع نبقي النون.

المعلم: إذن يا تلاميذ في حالة النصب والجزم نحذف النون، وفي حالة الرفع نثبت النون.

- **استقراء القاعدة:**

المعلم يكتب القاعدة على السبورة: الأفعال الخمسة هي كل فعل مضارع اتصلت به ياء المخاطبة: أنت تمرحين، ألف الاثنين: أنتما تلعبان، هما يلعبان، واو الجماعة: أنتم تتحاورون، هم يتحاورون، علامة الرفع في الأفعال الخمسة هي ثبوت النون وعلامة النصب والجزم في الأفعال الخمسة هي حذف النون.

المعلم يطلب من التلاميذ قراءة القاعدة من السبورة، ثم يقرأ بعض التلاميذ القاعدة.

المعلم يكتب على السبورة: الولدان يلعبان ويطلب من التلاميذ اعرابها.

التلميذ: الولدان: مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الألف لأنه مثنى.

المعلم: يطلب من تلميذ آخر اكمال الاعراب.

التلميذ: يلعبان فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه ثبوت النون لأنه من الأفعال الخمسة، وألف الاثنين ضمير متصل في محل رفع فاعل والجملة الفعلية يلعبان في محل رفع خبر المبتدأ.

المعلم يكتب على السبورة: الفلاحون يعملون، ويطلب من التلاميذ اعرابها.

التلميذ: الفلاحون مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الواو لأنه جمع مذكر سالم.

المعلم: ما هي علامات الرفع؟

التلميذ: الضمة، الألف، الواو.

المعلم: اعرب كلمة يعملون.

التلميذ: فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الواو.

المعلم: خطأ.

تلميذ آخر: فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه ثبوت النون لأنه من الأفعال الخمسة.

- **تطبيق:**

يطلب المعلم من التلاميذ العودة إلى الكتاب وقراءة الفقرة **2** من نص: « في مهرجان الزهور» ثم يطلب منهم استخراج الأفعال المضارعة.

التلميذ: لم يحرموها.

تلميذ آخر: يحمل.

المعلم يكتب على السبورة: الشاب يحمل أمه ويطلب من التلاميذ تحويلها إلى المثنى.

التلميذ: الشابان يحملان أمهما.

المعلم: حولها إلى الجمع؟

التلميذ: الشباب يحملون أمهاتهم.

المعلم: ادخل على هذه الجملة حرف نصب.

التلميذ: الشاب لن يحمل أمه.

تلميذ آخر: الشابان لن يحملا أمهما.

تلميذ آخر: الشباب لن يحملوا أمهاتهم.

المعلم ينتقل إلى تطبيق آخر:

*اذكر علامة اعراب الأفعال الخمسة في الجمل التالية:

- المجتهدون ينامون باطمئنان.
- الكرام لن يبخلوا على أنفسهم.

التلميذ: ينامون: علامة الرفع ثبوت النون.

تلميذ آخر: يبخلوا: علامة الرفع حذف النون.

من خلال حضورنا لدرس الأفعال الخمسة وفق الطريقة الاستقرائية نرى أنها تنطلق بتمهيد يطرح من خلالها أسئلة من طرف المعلم للتلاميذ قصد معرفة مكتسباتهم القبلية تمهيدا للدرس، ثم تأتي خطوة العرض والربط والموازنة التي يقوم فيها المعلم بشرح الدرس بالتفصيل وذلك بتقديم الأمثلة والشواهد التي تشرح القاعدة وكذا طرح الأسئلة والإجابة عليها من طرف التلاميذ، وبما أن الدرس هو الأفعال الخمسة فهو يتطلب شرحا واسعا لذلك فقد أدخل المعلم في الدرس التصريف مع جميع الضمائر كما يتطلب الإعراب لهذا فقد ركز المعلم على الصرف والإعراب لكي يتمكن التلاميذ من فهم الدرس، ثم تأتي بعدها مرحلة استقراء القاعدة، حيث يكتب المعلم القاعدة على السبورة بعد استنتاجه لها ثم يطلب من التلاميذ قراءتها ويختبر فهمهم بطرح أسئلة تخص الاعراب، وفي الأخير تأتي مرحلة التطبيق ينجز فيها التلاميذ تمارين تخص الدرس، وعليه نخلص القول أن الطريقة الاستقرائية طريقة حسنة حيث يستعمل فيها المعلم كل مجهوده لتقديم الدرس، لكن في المقابل هذه الطريقة غير مريحة للمعلم فهو الذي يشرح الدرس ويستنتج القاعدة، إذن التلميذ في هذه الحالة يعتمد بشكل كبير على المعلم مما يعيق نمو ذكاءه وعدم تفاعله مع المعلم.

❖ درس نموذجي لتدريس القواعد وفق طريقة المقاربة بالكفاءات:

السنة الخامسة ابتدائي

الموضوع المختار: الحال.

وضعية الانطلاق: قبل الدخول في الدرس الجديد في طريقة المقاربة بالكفاءات قام المعلم بالتذكير بالدرس السابق وهو الصفة والموصوف وذلك بطرح مجموعة من الأسئلة على التلاميذ، وبعد الإجابة عنها ينتقل إلى الدرس الجديد وهو الحال.

مرحلة البناء: مناقشة التلاميذ لاستخراج من نص القراءة " سبانخ بالحمص" جمل تتضمن الحال وتدوينها على السبورة.

***وقد تم تقديم الدرس بالخطوات التالية:**

الخطوة الأولى: طلب المعلم من التلاميذ فتح الكتاب المدرسي على نص القراءة: سبانخ بالحمص صفحة**100**، وقراءته قراءة صامتة، بعدها يطرح المعلم أسئلة اختبارية الهدف منها معرفة اطلاع التلاميذ على النص أم لا وتكون هذه الأسئلة متنوعة في بداية النص أو وسطه أو نهايته. ثم يقرأ المعلم قراءة نموذجية بعدها تأتي القراءة الفردية لبعض التلاميذ يتخللها شرح المفردات الصعبة. ثم يطرح المعلم أسئلة عن درس القراءة تمثلت فيما يلي:

المعلم: كيف جلس عصام للأكل إلى المائدة؟

التلميذ: جلس عصام إلى المائدة جائعا.

المعلم: من يعطيني عنوانا آخر لهذا النص؟

التلميذ: الأغذية المتوازنة.

يكتب المعلم على السبورة ما يلي: جلس عصام إلى المائدة مستعدا للأكل وبسرعة وضع الخضار على الأرز وراح يلتهم الطعام مسرعا ويقول: طعام شهي يا خالتي.

المعلم: كيف جلس عصام؟

التلميذ: جلس عصام مستعدا.

المعلم: كيف راح يلتهم الطعام؟

التلميذ: راح يلتهم الطعام مسرعا.

الخطوة الثانية:

المعلم يكتب هذه الجمل على السبورة ويطلب من التلاميذ إعادة قراءتها،يقرأ أحد التلاميذ الجملة الأولى ويقرأ تلميذ آخر الجملة الثانية.

- جلس عصام إلى المائدة مستعدا.
- راح يلتهم الطعام مسرعا.

المعلم يطلب منهم تحويل هذه الجمل إلى جمل استفهامية.

التلميذ: كيف جلس عصام إلى المائدة؟ وكيف يلتهم عصام الطعام؟

المعلم: يقول لتلميذة اجري إلى الباب ثم يسأل التلاميذ كيف تجري سيرين إلى الباب؟

التلاميذ يجيبون: تجري سيرين إلى الباب مسرعة.

المعلم: كيف كانت هيأة عصام؟

التلميذ: كانت هيأة عصام مستعدا.

المعلم: هذه الهيأة تعود على عصام إذن عصام هو الفاعل، ومستعدا حال ثم يقول المعلم حتى نعرف هذه الهيأة نطرح السؤال بكيف. وبعدها سأل المعلم التلاميذ كيف جاءت كلمة مستعدا.

التلميذ: جاءت كلمة مستعطا منصوبة.

الخطوة الثالثة:

المعلم في جملة: جلس عصام إلى المائدة مسرعا إلى ماذا توصلنا؟

التلميذ: توصلنا إلى أن الحال هو اسم نكرة منصوب يبين هيأة الفاعل.

المعلم للتلاميذ: من يعطيني جملة تحتوي على الحال؟

التلميذ: باع الفلاح المنتوج غاليا.

المعلم: أين هنا الحال؟

التلميذ: غاليا.

المعلم: هيأة غاليا على من تعود في هذه الجملة؟

التلميذ: تعود على المنتوج.

المعلم: نستطيع أن نضيف هنا هيأة الفاعل وكذلك هيأة المفعول به ثم يقول للتلاميذ من يعطيني جملة أخرى؟

التلميذ: خرج المعلم مسرعا.

تلميذ آخر: رجع الفارس منتصرا.

المعلم: كل هذه الجمل بينت لنا هيأة الفاعل.

المعلم: الآن أعطوني جملا تبين هيأة المفعول به.

التلميذ: قطف الفلاح التفاح ناضجا.

تلميذ آخر: باع التاجر المنتوج فاسدا.

المعلم: إذن كل هذه الجمل بينت لنا هيأة المفعول به، ثم يطرح المعلم على التلاميذ سؤالا آخر وهو:

ما هو السؤال الذي نطرحه لكي نعرف الحال؟

التلميذ يجيب: نعرف الحال بطرح السؤال كيف.

الخطوة الرابعة:

يطلب المعلم من التلاميذ استنتاج القاعدة من خلال ما سبق فيجيب التلميذ الأول:

الحال هو اسم نكرة منصوب يبين هيأة الفاعل وكذلك المفعول به.

تلميذ آخر يكمل الإجابة فيقول: نعرف الحال بطرح السؤال كيف.

الخطوة الأخيرة:

وهي الاستثمار، منخلاله ينجز التلاميذ تمارين الدرس، بعصها تنجز في القسم وبعضها يطلب المعلم من التلاميذ إنجازها في المنزل.

إن المقاربة بالكفاءات مبنية على منطق التعلم المتمركز على نشاطات واستجابات التلميذ الذي يواجه وضعيات إشكالية، فالمهم ليس في تلقين التلميذ معارف فحسب بل أيضا استعمال قدراته في وضعيات مختلفة فقد لاحظنا خلال حضورنا لدرس الحال للسنة الخامسة ابتدائي وفق طريقة المقاربة بالكفاءات أنّ التلميذ له دور فعال في القسم حيث يجيب على الأسئلة التي يطرحها المعلم هذا الأخير الذي يقوم بتوجيه التلاميذ وتلقينهم الدرس، وقد مر درس الحال بمراحل للوصول إلى استنتاج القاعدة، فالخطوة الأولى يستعمل فيها التلاميذ قدراتهم ذلك بطرح المعلم أسئلة عن نص القراءة لمعرفة مدى قابليتهم لفهم النص واستيعابه، بعدها تأتي الخطوة الثانية التي يطلب فيها المعلم من التلاميذ استخراج الجمل المطلوبة ومن ثم قراءتها واستعمالها لتقديم الدرس من خلال أسئلة المعلم وإجابة التلاميذ، ثم تليها الخطوة الثالثة يشرح فيها المعلم درس الحال مفصلا من خلال إجابات التلاميذ عن أسئلة المعلم لاكتشاف مهاراتهم ومكتسباتهم ومساهمتهم في بناء الدرس وتأتي الخطوة ما قبل الأخيرة يطلب فيها المعلم من التلاميذ استنباط القاعدة من خلال ما سبق، وبالتالي التلميذ هو الذي يستنتج القاعدة وفي الأخير تأتي خطوة

الاستثمار من خلالها ينجز التلاميذ تمارين الدرس التي تحدد مدى استيعابهم لهذا الدرس، ومنه فطريقة المقاربة بالكفاءات أتاحت للتلميذ أدوار جديدة في المدرسة تعطيه الحق في المساهمة مع المعلم لاكتساب معارفه في إطار علاقة أفقية متفاعلة، إذ أن التلميذ يبحث ويحلل ويستعمل المعلومات، هذا من جهة التلميذ، أما من جهة المعلم فإنه يلعب دور الباحث عن طرائق تسمح بترقية كفاءات تلاميذه ومعارفهم ومنهجياتهم وسلوكياتهم، فالمعلم إذن موجه ومسير لسيرورة التعلم وهذا يتطلب منه اكتساب كفاءات جديدة، وحسب رأينا وبعد التحليل السابق نصل إلى أن طريقة المقاربة بالكفاءات ناجحة إلى حد ما وهي الطريقة المتداولة حاليا في التعليم الجزائري.

المبحث الثالث:

الإجراءات المنهجية وتحليل وتفسير بيانات الاستمارة.

المطلب الأول: الإجراءات المنهجية

*مجال الدراسة:

أ- المجال المكاني

ب- المجال الزماني

ج- المجال البشري

المطلب الثاني: العينة

المطلب الثالث: المنهج

المطلبالخامس: أدوات جمع البيانات

أ- الاستمارة

ب- الملاحظة

المطلب السادس: تفريغ وتحليل الاستمارة

أ- تحليل الاستمارة الخاصة بالتلاميذ

*مختصر نتائج الاستبيان

ب- تحليل الاستمارة الخاصة بالمعلمين

* مختصر نتائج الاستبيان

أولا: الاجراءات المنهجية:

لغرض اختبار الفرضيات والتأكد من قبولها أو رفضها، وقصد الوصول إلى البحث إلى الغاية المنشودة والمتمثلة في الكشف عن الحقائق ثم البحث في جانبه التطبيقي ببعض المدارس الابتدائية بولاية جيجل تحديدا ببلدية الطاهير وبلدية الشقفة وذلك بحكم تواجد أفراد العينة المختارة بها، وقد ضم هذا الفصل مجالات البحث، منهج البحث، عينة البحث، ووصف أدوات جمع البيانات وأخيرا الأساليب الإحصائية المستعملة.

1-مجال الدراسة: لكل دراسة ثلاث مجالات رئيسية وهي:

أ- **المجال المكاني:**

أجريت الدراسة الميدانية في عدة ابتدائيات ببلدية الطاهير وبلدية الشقفة.

1- ابتدائية ميلاط أحمد: تقع هذه المدرسة في جيمار بلدية الشقفة في وسط شبه حضري، كانت في هيكل قديم وتم بناء هيكل جديد لها سنة 1991، تقدر مساحتها ب: 2080.54 مترا مربعا، كما تحتوي على اثني عشرة (12) حجرة، اثنين منها خاصة بالأقسام التحضيرية، مطعم، تضم اثنا عشر معلما ومعلمة للغة العربية، واثنين للغة الفرنسية، تقع في مجمع مدرسي يضم متوسطة بولقرينات فرحات.

2- ابتدائية جبيلي محمد: تقع هذه المدرسة في – بني متران- بلدية الطاهير في وسط شبه حضري، تأسست سنة 1968 وتقدر مساحتها ب 1749 مترا مربعا، كما تحتوي على عشر(10) حجرات ومن ضمنها قسم واحد خاص بالتحضيري، مطعم، تضم إثنا عشر معلما للغة العربية، واثنين للغة الفرنسية، تقع في مجمع مدرسي يضم متوسطة عياشي عبد الحميد.

3- ابتدائية بوزطيط صالح: تقع هذه المدرسة في – بني متران- بلدية الطاهير في وسط شبه حضري، تأسست سنة 1981، أما افتتاحها فكان سنة 1983،تقدر مساحتها ب 2666 مترا مربعا، تحتوي على ثمانية (08) حجرات ، واحدة منها خاصة بالتحضيري، مطعم، تضمتسعة معلمين، واحد للغة الفرنسية وثمانية للغة العربية ومعلم منهم للتحضيري.

4- ابتدائية: شفيرات نورة: تقع هذه المدرسة في الطاهير أي في وسط حضري، تأسست سنة 1968 تتربع على مساحة قدرها 1945 مترا مربعا، تحتوي على ثلاث عشرة(13) حجرةواحدة منها خاص بالتحضيري، لا يوجد فيها مطعم، تضم ثلاثة عشر معلما ومعلمة، عشرة منهم للغة العربية، واحد للغة الفرنسية ومعلم واحد للقسم التحضيري.

5- ابتدائية جبروني صالح: تقع هذه المدرسة في –جيمار- بلدية الشقفة في وسط شبه حضري، تأسست سنة 1991 وتقدر مساحتها ب 3395 مترا مربعا، تحتوي على عشر (10) حجرات اثنين منها خاصة بالتحضيري، وتحتوي على مطعم، تضم أربعة عشر معلما أحدا عشر منهم للغة العربية واثنين للغة الفرنسية، ومعلم واحد للقسم التحضيري.

6- ابتدائية عبيلي علي: تقع هذه المدرسة في – حي السوق - بلدية الشقفة في وسط شبه حضري، تأسست سنة 1990 تقدر مساحتها ب 3790 مترا مربعا، تحتوي على تسع (09) حجرات واحدة منها خاصة بالتحضيري، تحتوي على مطعم، تضم أثنا عشر معلما ومعلمة، تسعة منهم للغة العربية، واثنين للغة الفرنسية، ومعلم واحد للقسم التحضيري تقع في مجمع مدرسي يضم متوسطةبوتسطة محمود.

7- ابتدائية ركينة عبد الله: تقع هذه المدرسة في بوشرقة بلدية الطاهير، في وسط حضري، تأسست سنة 1975، تبلغ مساحتها2365.50 مترا مربعا، تحتوي على خمس عشرة (15) حجرة، اثنين منها خاصة بالتحضيري، وتحتوي على مطعم، تضم ثمانية عشر معلما ومعلمة، أربعة عشر منهم للغة العربية وثلاثة للغة الفرنسية، ومعلم واحد للقسم التحضيري.

8- ابتدائية ياحي لخضر: تقع هذه المدرسة في بولشعور بلدية الطاهير، في وسط شبه حضري، تأسست سنة 1980، تبلغ مساحتها 1651 مترا مربعا، تحتوي على أربع عشرة (14) حجرة، اثنين منها خاصة بالتحضيري، وتحتوي على مطعم، تضم اثنا عشر (12) معلما ومعلمة، ثمانية منهم للغة العربية وثلاثة للغة الفرنسية، ومعلم واحد للقسم التحضيري.

ب- المجال الزمني:أجريت هذه الدراسة في العام الدراسي:2015- 2016 وذلك ابتداء من 03 أفريل2016 إلى غاية 12 أفريل 2016 .

ج- المجال البشري: يتمثل في مجتمع البحث، وهذا الأخير يمثل مجموعة منتهية أو غير منتهية من العناصر المحددة مسبقا والتي تركز عليها الملاحظات.

كان الاهتمام في بحثنا بهيئة التدريس بلدية الطاهير وبلدية الشقفة وبالضبط بمستوى التعليم الابتدائي، وبأكثر تدقيق معلمي المدرسة الابتدائية باختلاف جنسهم ذكر وأنثى واختصاصتهم وخبرتهم المهنية في المجال التعليمي، وذلك بثمان(08) ابتدائيات تربوية حكومية، الأولى تشمل على اثني عشر(12) معلما ومعلمة، واحد مستوى تحضيري، اثنين(2) لغة فرنسية وتسعة (9) لغة عربية، والثانية تشمل على اثني عشر(12) معلما ومعلمة، واحد مستوى تحضيري، اثنين (2) لغة فرنسية وتسعة (9)لغة عربية، والثالثة تضم تسعة معلمين سبعة منهم(07)

للغة العربية، واحد (1) للغة الفرنسية، ومنهم معلم واحد للمستوى التحضيري، أما الرابعة فتحتوي على ثلاثة عشر معلماومعلمة عشرة(10) للغة العربية واثنين للغة الفرنسية ومعلم واحد للتحضيري، والمدرسة الخامسة تضم أربعة عشر (14) معلما ومعلمة، احدى عشر(11) للغة العربية واثنين للغة الفرنسية ومعلم واحد للتحضيري، أما المدرسة السادسة فتضم اثنا عشر (12) معلما ومعلمة، تسعة(09) منها للغة العربية واثنين (2) للغة الفرنسية ومعلم واحد للتحضيري، والمدرسة الموالية تتضمن ثمانية عشر (18) معلما ومعلمة، أربعة عشر (14) منهم للغة العربية، وثلاثة (3) للغة الفرنسية، ومعلم للقسم التحضيري، والمدرسة الأخيرة تشمل أربعة عشر(14) معلما ومعلمة، ثمانية منهم للغة العربية، وثلاثة للفرنسية، ومعلم واحد للقسم التحضيري.

2- عينة الدراسة:

«إن اختيار العينة من أهم الأعمال التي يقوم بها الباحث، العينة تمكن الباحث من القيام بإنجاز العمل في الوقت المسموح به كما تمكنه من تحديد أفراد العينة في حالة ما إذا كان مجتمع الدراسة كبيرا، وإذا كان مجتمع الدراسة صغيرا فيكون كل المجتمع عينة، ويرتبط تحديد العينة بمواصفات مجتمع الدراسة حيث يشترط في ذلك تجانس الصفات والخصائص بين أفراد عينة الدراسة ومجتمعه المختارة منه»[1]

واعتمدنا في بحثنا على اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية حيث كانت موجهة أساسا لفئة معلمي السنة الخامسة وكذلك فئة التلاميذ للسنة نفسها.

وقد اخترنا اتباع الطريقة القصدية لأن الاختيار العشوائي يمكن أن يقودنا إلى حالات نجد الصعوبة في التعامل معها، في حين أن الطريقة القصدية تمكننا من الحصول على العينة التي نجد فيها المواصفات المطلوبة ومع أن الاختيار العشوائي تكون نتائجه أكثر مصداقية في ميدان البحث العلمي.

3- منهج الدراسة:

يتم اختيار منهج الدراسة وفق اعتبارات معينة لطبيعة الموضوع المراد دراسته والهدف من البحث ونوعية البيانات والمعلومات التي يجمعها الباحث عن موضوعه، حيث يعمل على تحليلها وتفسيرها للتوصل إلى التعميمات المناسبة.

ولقد اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي الذي يقوم على تجميع البيانات والمعلومات المتعلقة حول عنوان بحثنا اكتساب المهارات النحوية في الطور الابتدائي(السنة الخامسة أنموذجا)، وتجدر الإشارة إلى أن المنهج

[1]- نبيل أحمد عبد الهادي: منهجية البحث في العلوم الانسانية، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، 2006، ص 261.

الوصفي يتم بإنجاز مرحلتين تتمثل الأولى في مرحلة الاستطلاع وتجميع البيانات حول موضوع الدراسة، وتتمثل الثانية في مرحلة الوصف الموضوعي التي تم بتحليل البيانات وتفسيرها.

4- أدوات جمع البيانات:

وهي الوسائل التي يستخدمها الباحث للحصول على بيانات من الميدان الذي يجري فيه البحث لطبيعة الموضوع وطبيعة المنهج الوصفي يجب اختيار أنسب الأدوات لجمع البيانات اللازمة أو المطلوب جمعها، وقد اعتمدنا في بحثنا على جملة من الأدوات وهي:

1- الاستمارة:

«تعتبرالاستمارة من الأدوات الهامة لجمع البيانات الخاصة بالبحث وفيها نطرح مجموعة من الأسئلة على المبحوثين، ولإعداد الاستمارة هناك عدة خطوات:

- تحديد نوع المعلومات التي يرغب الباحث في الحصول عليها.
- تحديد شكل الأسئلة والإجابات المصاغة وتسلسلها، اختيار الاستمارة قبل التصميم وتطبيقها على المبحوثين، تنسيق الاستمارة وإعدادها في صورتها النهائية».[1]

أما استمارة بحثنا هذا الذي يحمل عنوان اكتساب المهارات النحوية في الطور الابتدائي(السنة الخامسة أنموذجا)، وهي موجهة إلى فئتين: الفئة الأولى: وهي فئة التلاميذ و تشمل على إحدى عشر(11) سؤالا، وقد تم تفريغها في ثلاثة عشر(13) جدولا وقد صيغت أسئلتها وفق فروض البحث وقد حاولنا قدر الإمكان أن تكون سهلة ومفهومة وفي متناول التلاميذ، وقد قسمت هذه الاستمارة إلى ثلاث محاور وهي:

المحور الأول: يشتمل على البيانات الشخصية، ويضم خمسة أسئلة.

المحور الثاني: ويدور حول المقرر وهيخمس أسئلة.

المحور الثالث: وهو خاص بالأستاذ، وقد طرحنا في هذا المحور أربع أسئلة، وهناك سؤال آخر حول مساعدة الأولياء للتلميذ في حل تمارين النحو في البيت.

أما الفئة الثانية الموجهة إلى معلمي المدرسة الابتدائية للسنة الخامسة ابتدائي فتحتوي على أربعة عشر(14) سؤالا، وقد تم تفريغها في أربعة عشر(14) جدولا،و قسمت هذه الاستمارة إلى أربع محاور وهي:

المحور الأول: يشتمل على البيانات الشخصية، ويضم ثلاث(03) أسئلة.

المحور الثاني:ويخص أهداف البرنامج وقد تم طرح ثلاث أسئلة فيه.

[1]- عبد الباسط محمد حسن: أصول البحث الاجتماعي، مكتبة القاهرة، ط3، 1971، ص 488.

المحور الثالث: ويشمل الموضوعات المقررة وفيه ثلاث أسئلة.

المحور الرابع: حول طريقة تعليم مادة النحو، ويضم ست أسئلة.

2- الملاحظة:

«تعد الملاحظة واحدة من أقدم وأهم وسائل جمع البيانات، حيث استخدمها الإنسان الأول في التعرف على الظواهر الطبيعية وغيرها...ثم انتقل استخدامها على العلوم الاجتماعية والإنسانية بشكل خاص، وبذلك أصبحت الملاحظة إحدى أهم وسائل المعلومات المتعلقة بسلوكيات الفرد الفعلية ومواقفه واتجاهاته ومشاعره، وهي تعطي الباحث معلومات لا يمكن الحصول عليها أحيانا باستخدام الطرق الأخرى»[1]

وتقتضي الملاحظة من الباحث جهدا كبيرا حيث تعتمد على قدراته وخبراته المعرفية إضافة إلى إمكانية استخدامها في جميع الدراسات خاصة الوصفية، فأحد الباحثين يعلق عليها بقوله: « لا يمكن للباحث الاجتماعي الاستغناء عن الملاحظة بأي حال من الأحوال»[2]

ولقد سمحت لنا هذه الأداة بمعرفة ما يدور في مجتمع الدراسة فهي إذن تقنية مباشرة في البحث العلمي، وقد تمت الملاحظة من خلال حضور بعض دروس مادة النحو مع مجموعة من الأساتذة حيث تم التركيز على طرق تقديم مادة النحو، ودامت هذه الملاحظة خمسة عشر (15) يوما وذلك ابتداء من 01 مارس إلى غاية15 مارس 2016م.

هذه هي مجمل أدوات جمع البيانات التي استخدمت في هذا البحث، والآن نصل إلى مرحلة أخرى من البحث، وهي عملية تفريغ البيانات المتحصل عليها من خلال الاستمارة في الجداول، ثم تحليلها والتعليق عليها.

[1]- زكي مسعود عليان: عثمان محمد غنيم: أساليب البحث العلمي، الأسس النظرية والتطبيق العلمي، دار هناء للنشر والتوزيع، د. ب، ط2، 2008، ص52.

[2]- عمار بوحوش: دليل الباحث في المنهجية والرسائل المنهجية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص 20.

تفريغ وتحليل الاستمارة:

1- الاستبيان الموجه للتلاميذ:

إن الهدف من إعداد هذا الاستبيان هومعرفة آراء التلاميذ حول نشاط مادة النحو وقدراتهم المعرفية وكذلك اكتشاف مدى استيعابهم وفهمهم للدروس المقدمة أو المقررة في الكتاب المدرسي لذلك قمنا بطرح احدى عشر سؤالا لأربعون (40) تلميذا موزعين على مدرستين ابتدائيتين الأولى ميلاط أحمد والثانية جبيلي محمد.

تشتمل الأسئلة الموجهة للتلاميذ على ما يلي:

أ- **التعرف على المستوجب:** الغرض من أسئلة هذا المحور هو التعرف على التلميذ من حيث العمر، الجنس، هل من معيد السنة، هل درس التحضيري أم لا، وهل لديه الرغبة في تعلم مادة النحو.

ب- **حول المقرر:** وتطرقنا في هذا المحور إلى أسئلة تبين لنا آراء التلاميذ في المواضيع المقررة وهل يفهم دروس النحو، وما هي الدروس التي يفضلها، وفي المقابل التي يجدها صعبة وغيرها من الأسئلة.

ج- **حول الأستاذ:** أما في هذا المحور فطرحنا ثلاث أسئلة:

الأول حول مدى استعابة التلميذ دروس النحو من المعلم، أما الثاني فيتعلق بمشاركة التلميذ وفعاليته مع المعلم أثناء شرح الدرس والسؤال الثالث فكان حول الأسباب التي تعيق فهم التلميذ لدرس النحو، وهل يتعلق ذلك بطريقة المعلم في تقديمه؟

- تحليل الاستبيان الموجه للتلاميذ:

❖ **التعرف على المستوجب:**

- **س1: العمر:**

9 سنوات ←0

10 سنوات ←16 تلميذ

11 سنة ← 20 تلميذ

12 سنةفما فوق ←04 تلاميذ

أغلب المستجوبين كان عمرهم 11 سنة.

- **س2: الجنس**: عدد الاستبيانات (**40**) والموزعة على مدرستين: ميلاط أحمد وجبيلي محمد وكلها قد أجيب عنها، حيث وزعت على الشكل التالي:

الجنس	العدد	النسبة المئوية (%)
ذكور	13	32.5%
إناث	27	67.5%
المجموع	40	100%

نلاحظ من خلال الجدول الخاص بالجنس أن هناك تفاوت بين عدد الذكور وعدد الإناث، إذ كانت نسبة الإناث **67.5%** ونسبة الذكور **32.5%** والسبب حسب رأينا هو تكاثر الجنس الأنثوي على حساب الجنس الذكري وهذا راجع للقدرة الإلاهية في تحديد نوع الجنس.

- **س3: هل أنت معيد السنة؟**

الإجابة	عدد العينات	النسبة المئوية (%)
نعم	1	2.5%
لا	39	97.5%
المجموع	40	100%

من خلال الجدول نستنتج أن أغلبية التلاميذ غير معيدين للسنة الخامسة ماعدا تلميذ واحد، وربما يرجع سبب الإعادة إلى الضعف أو التأخر المدرسي.

- **س4: هل درست التحضيري؟**

الإجابة	عدد العينات	النسبة المئوية (%)
نعم	33	82.5%
لا	7	17.5%
المجموع	40	100%

نلاحظ من خلال الجدول أنّأغلب التلاميذ درسوا التحضيري بنسبة تقدر بـ**82.5%** وباقي التلاميذ كانت نسبتهم قليلة تقدر بـ**17.5%**،وللإشارة فإن التلاميذ الذين درسوا التحضيري تكون لديهم مكتسبات قبلية فقد تطرقوا في برنامج التحضيري إلى المواد التالية: اللغة العربية، التربية الاسلامية، الرياضيات، الرسم والموسيقى والإنشاد، الأشغال، التربية البدنية وبالتالي هنا يكمن الفرق بين التلميذ الذي درس التحضيري حيث يكون مستعدا نفسيا وفكريا لدخول

المدرسة فلا يجد صعوبة أو عائقا أمامه للتعلم والاكتساب أكثر على عكس التلميذ الذي لم يدرس التحضيري إذ يجد صعوبة في التأقلم مع المحيط المدرسي فقد يشعر بالخوف والارتباك.

- **س5: هل لديك ميول أو رغبة لدراسة وتعلم النحو؟**

الإجابة	عدد العينات	النسبة المئوية (%)
نعم	36	90%
لا	4	10%
المجموع	40	100%

من خلال الجدول نلاحظ ان معظم التلاميذ كان لهم ميول ورغبة في تعلم النحو إذ تقدر نسبتهم بـ**90%**، أما النسبة المتبقية فهي نسبة قليلة تقدر بـ **10%**، فهؤلاء التلاميذ الذين ليس لهم رغبة في تعلم النحو لديهم أسباب مختلفة ربما تتعلق بصعوبة النحو ومواضيعه أو طريقة المعلم وأسلوبه يؤدي دورا هاما وأساسيا في فهم واستيعاب التلميذ للدرس كما أن مشاركة التلاميذ وتفاعلهم أثناء الشرح يساعدهم على الاستيعاب والفهم.

❖ **حول المقرر:**

- **س1: ما هي الدروس الصعبة لديك؟**

الدروس الصعبة	العدد	النسبة المئوية%
الأسماء الخمسة	20	50%
كان واخواتها	1	2.5%
الإعراب والتصريف	2	5%
الصفة	2	5%
إعراب الفعل المعتل	10	25%
الحال	3	7.5%
المصاف إليه	1	2.5%
جمع المذكر السالم والجمع المؤنث السالم	1	2.5%
الاسم المقصور	1	2.5%
الفعل المشتق والفعل الجامد	1	2.5%
المفعول به	1	2.5%
الأفعال الخمسة	3	7.5%
لا يوجد	14	35%

نستخلص من خلال الجدول الذي يميز الدروس الصعبة التي لا يستوعبها التلاميذ بشكل جيد أن درس الأسماء الخمسة قد وصل إلى نسبة كبيرة تعادل **50%** وذلك يرجع إلى صعوبة هذا الدرس وقد عدنا إلى هذا الدرس لنكتشف أين تكمن صعوبته فوجدنا الاستنتاج التالي: الأسماك الخمسة هي: أب، أخ، حم، فو، ذو ترفع الأسماء الخمسة بالواو مثل:

جاء أبوك، وتنصب بالألف مثل: رأيت أباك، وتجر بالياء مثل: مررت بأبيك.

وقد رأينا أن صعوبة الدرس كانت في اعراب الأسماء الخمسة، ثم تأتي نسبة إعراب الفعل المعتل بـ**25%**،وباقي الدروس تتراوح نسبة الصعوبة فيها بين **2.5%**إلى **7.5%** ، إلا أن هناك من التلاميذ الذين لم تكن لهم صعوبة في فهم الدروس بنسبة تقدر بـ **35%** لعلها تكون نسبة التلاميذ النجباء والمتفوقين في دراستهم على عكس التلاميذ الذين يجدون صعوبة في فهم بعض الدروس وهنا يأتي دور المعلم في التعامل مع هذه الدروس من أجل تخطيها واستيعابها بشكل جيد، وذلك باستعمال تقنيات وأساليب للتوضيح والدعم من خلال تكثيف إنجاز التمارين في حصة مستقلة وهي حصة النشاطات الإدماجية، وكذلك تخصيص حصص الاستدراك من أجل إعادة شرح الدروس الصعبة، بالإضافة إلى استغلال حصص القراءة من طرف المعلم لإعراب الكلمات التي تتعلق بالدروس الصعبة عند التلاميذ لأجل ترسيخها في أذهانهم كإعراب الأسماء الخمسة.

- **س2: ما هي الدروس التي تفضلها في النحو:**

الدروس المفضلة	العدد	النسبة المئوية%
الصفة	13	32.5%
الحال	16	40%
الأفعال الخمسة	17	42.5%
كان وأخواتها	19	47.5%
إن وأخواتها	12	30%
الإعراب والتحويل	1	2.5%
الأسماء الخمسة	6	15%
الجملة الفعلية	1	2.5%
الأسماء الممدودة	2	5%
الأفعال المعتلة	5	12.5%

أسماء الإشارة	3	7.5%
المضاف المضاف إليه	3	7.5%
الاستثناء	2	5%
الفاعل	1	2.5%
المفعول به	2	5%
جمع المؤنث السالم وجمع المذكر السالم وجمع تكسير	3	7.5%

من خلال تحليلنا للجدول نستنتج أن هناك اختلاف في الدروس التي يفضلها التلاميذ في النحو، فنجد نسبة كان وأخواتها من الدروس المفضلة لديهم إذ تقدر بنسبة **47.5%** وتليها درس الأفعال الخمسة بنسبة **42.5%**، كذلك من الدروس المفضلة نجد الحال بنسبة **40%** بعدها تأتي الصفة بنسبة **32.5%** ثم إن وأخواتها بنسبة **30%**، أما الدروس المتبقية كانت لها نسب ضئيلة ومتقاربة فيما بينها وهذا يرجع إلى مدى استيعاب التلاميذ وفهمهم لهذه الدروس وكذلك رغبتهم وميولهم إليها.

- **س3: هل تقوم بتلقي دروس خاصة للتقوية؟**

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	16	40%
لا	24	60%
المجموع	40	100%

من خلال الجدول نستنتج أن نسبة التلاميذ الذين أجابوا بلا كانت النسبة الأكبر إذ تقدر بـ**60%**، أما النسبة المتبقية من التلاميذ والتي أجابت بنعم فقدرت بـ**40%** ولعل ذلك راجع إلى عدم استيعاب بعض الدروس ولتجاوز الصعوبات والتعثرات التي تعيق فهمهم، وقد يعود الأمر أيضا إلى عدم فهم التلميذ للطريقة التي يشرح بها المعلم، أو ربما للاستزادة والدعم.

- **س4: هل تساعدك حصة الاستدراك على استيعاب الدرس؟**

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	37	92.5%
لا	3	7.5%
المجموع	40	100%

من خلال الجدول نستخلص أن الإجابة بنعم هي النسبة الأكبر إذ تقدر بـ**92.5%**. إذن فحصة الاستدراك تؤدي دورا هاما في فهم الدروس والاستزادة أكثر وذلك للرفع من مستواهم، في حين نسبة الإجابة ب "لا" كانت نسبة ضئيلة تقدر بـ**7.5%** ويرجع ذلك إلى ضعف القدرات العقلية لهؤلاء التلاميذ وهي التي تجعلهم لا يستفيدون من الدعم وعليه يجب على المعلم متابعتهم بشكل فردي وتبليغ أوليائهم بضعف أولادهم لتحفيزهم ومساعدتهم على الدراسة.

- **س5: هل يساعدك الأب والأم في حل تمارين النحو في البيت؟**

الإجابة	عدد العينات	النسبة المئوية (%)
نعم	24	60%
لا	16	40%
المجموع	40	100%

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة التلاميذ الذين أجابوا بنعم قدرت بـ**60%** أما النسبة المتبقية فهي **40%** للذين أجابوا بـ لا، وهذا يدل على أن معظم الأولياء لهم دور في مساعدة أبنائهم لحل واجباتهم المنزلية، إلا أن هناك من الأولياء الذين لا يحرصون على متابعة أولادهم وهذا راجع ربما لعدم مبالاتهم لدروس أبنائهم، أو انشغالهم، أو تهرب وعزوف التلاميذ من حل الواجبات ومراجعتها ويرجع الأمر أيضا إلى المستوى العلمي والثقافي للأولياء.

❖ **حول الأستاذ:**

- **س1: هل تستوعب دروس النحو من المعلم؟**

الإجابة	عدد العينات	النسبة المئوية (%)
نعم	37	92.5%
لا	3	7.5%
المجموع	40	100%

من خلال الجدول نستخلص أن نسبة الإجابة بنعم كانت92.5% وهي نسبة كبيرة وهذا يدل على أن التلاميذ يفهمون الدروس المقدمة من طرف المعلم أما النسبة المتبقية فهي ضعيفة جدا مقارنة بنسبة التلاميذ الذين أجابوا بنعم والتي بلغت نسبتها 7.5%.

- **س2: هل تشارك وتتفاعل مع المعلم أثناء شرحه للدرس؟**

الإجابة	عدد العينات	النسبة المئوية(%)
نعم	40	100%
لا	0%	0%
المجموع	40	100%

من خلال الجدول نلاحظ أن كل التلاميذ أجابوا بنعم إذ تقدر النسبة بـ100% وهذا يدل على أن هناك تفاعل كبير مع المعلم أثناء شرحه للدرس إلا أن هناك مفارقة بين هذا الجدول والجدول السابق فالمشاركة كانت نسبتها100% والاستيعاب 92.5% ولعل هذا راجع إلى الفروقات الفردية مثل الذكاء والفهم وقد يعود هذا إلى النسيان وعدم الانتباه والارتباك.

- **س3: ماهي الأسباب التي تعيق فهمك لدرس القواعد؟**

الصفة	نعم	النسبةالمئوية%	لا	النسبة المئوية%
أهي صعوبته	27	67.5%	11	27.5%
أم طريقة المعلم في تقديمه	4	10%	33	82.5%
هل توجد أسباب أخرى	2	5%	0	0%

من خلال الجدول نستنتج أن النسبة الأكبر للتلاميذ الذين أجابوا بنعم لصعوبة فهم درس القواعد هي النسبة الكبيرة، إذ تقدر بـ 67.5% أما الذين أجابوا بلا فكانت نسبتها27.5% إذ تعد هذه النسبة الأخيرة ليست قليلة، أما طريقة المعلم في تقديمه للدرس تصل نسبتها إلى10% فقط بالنسبة للذين أجابوا بنعم، أما الذين أجابوا بلا فكانت نسبتها تقدر بـ82.5% والاحتمال الأخير بوجود أسباب أخرى قدرت نسبته بـ 5% وهي ضئيلة جدا، إذن نستخلص أن

الأسباب التي تعيق فهم التلاميذ لدرس القواعد تكمن في صعوبة الدروس في حد ذاتها وليس لطريقة المعلم في تقديمه للدرس سببا في إعاقة سير الدروس واستيعابها.

- **س4: هل الأمثلة المقدمة في شرح الدرس مفهومة؟**

الإجابة	عدد العينات	النسبة المئوية (%)
نعم	39	97.5%
لا	1	2.5%
المجموع	40	100%

نلاحظ من خلال الجدول أن الأمثلة المقدمة في شرح الدرس مفهومه من طرف أغلبية التلاميذ، وذلك أن نسبتها كانت **97.5%** وهي كبيرة مقارنة مع نسبة التلاميذ الذين أجابوا ب "لا" والتي تقدر ب**2.5%**.

مختصر نتائج الاستبيان:

بعد اطلاعنا على إجابات التلاميذ خلصنا إلى مجموعة من النتائج واعتمدنا في ذلك النسبة الأكبر وهي كالآتي:

أ- حول المقرر:

- المواضيع المقررة لمادة النحو كانت متفاوتة فيما بينها.
- هناك دروس صعبة أجمع عليها التلاميذ وهي: الأسماء الخمسة، إعراب الفعل المعتل لكن أغلب الدروس كانت في متناول التلاميذ.
- يمكن استيعاب القواعد اللغوية عن طريق الاجتهاد والمواظبة بحل التطبيقات داخل القسم وخارجه.

ب- حول الأستاذ:

- المعلم الفعال في القسم هو الذي يستوعب منه التلاميذ الدروس.
- الإشكال المطروح في عدم فهم التلاميذ دروس القواعد ليس في المعلم بل في طبيعة بعض الدروس الصعبة بحد ذاتها.

2- الاستبيان الموجه للمعلمين:

إن الهدف من وراء إعداد هذا الاستبيان هو تأكيد النتائج التي خلصت إليها الدراسة الميدانية، وذلك من خلال التعرف على آراء من يعيشون ويعايشون العملية التعليمية التعلمية ولأجل ذلك واستكمالا لعملنا الميداني عمدنا إلى تصميم استبيان يشتمل على أربعة عشر سؤالا، قمنا بتوجيهه إلى اثني عشر (12) معلما ومعلمة.

تشتمل أسئلة الاستبيان الموجه إلى المعلمين على المحاور الآتية:

أ- **التعرف على المستوجب:** كان الغرض من أسئلة هذا المحور هو التعرف على الجنس، الخبرة، سنوات تدريس السنة الخامسة، والمدرسة التي يشتغل بها هذا المستوجب.

ب- **أهداف البرنامج:** وتطرقنا في أسئلة هذا المحور التعرف على طبيعة الدروس المقررة في النحو (جيدة، حسنة، متوسطة)، ومدى ملائمتها للوقت المخصص لتقديمها، وهل تتوافق مع عمر وقدرات التلميذ الفكرية واللغوية، مع ترك الحرية للمستوجب في اختيار الإجابة التي يراها مناسبة بإبداء رأيه إن أراد ذلك.

ج- **الموضوعات المقررة:** وفي هذا المحور أيضا قمنا بإعداد أسئلة حول تقديم محتوى الموضوعات المقررة، إذ تناولت هذه الأسئلة الإشارة إلى الموضوعات التي يحتاجها المتعلم ولكنها غائبة من المقرر، وما مدى ملائمتها لمستوى التلاميذ، وماهي الدروس الصعبة عندهم.

د-طريقة تعليم مادة النحو: تركزت أسئلة هذا المحور حول أنواع طرائق تدريس النحو وكيفية اختيارها، وماهي الطريقة المعتمدة بكثرة، ماهي اللغة المستعملة في تقديم الدرس، وهل يؤثر عدم تفاعل التلاميذ في سير الدرس بالإضافة إلى ذلك طبيعة النصوص والأمثلة المقترحة لتقديمها وكذلك كيف يرى المعلمين والمعلمات تدريس القواعد مع إعطاء الفرصة لإبداء الرأي في الإجابة.

-تحليل الاستبيان الموجه للمعلمين:

❖ **التعرف على المستوجب:**

- **المدرسة التي يزاولون فيها العمل:** وزع الاستبيان على اثنا عشر معلما ومعلمة، وذلك في ثمانية ابتدائيات الواقعة في الطاهير(بني متران، أولاد منصور ، بوشرقة، بولشعور)، الشقفة (جيمار، تازودة، حي السوق).

المدرسة	عدد الاستبيانات الموزعة	النسبة المئوية%
ميلاط أحمد	02	16.67%
ركينة عبد الله	02	16.67%
جبيلي محمد	01	08.67%
بوزطيط صالح	01	08.67%
ياحي لخضر	01	08.67%

جبروني صالح	01	08.67%
شفيرات نورة	02	16.67%
عبيلي علي	02	16.67%
المجموع	12	100%

تبين من خلال الجدول أن الاستبيانات الموزعة اثنا عشر استبيانا وذلك على ثمانية مدارس ابتدائية، وقد اختلفت نسبة الاستبيانات الموزعة باختلاف أقسام السنة الخامسة ابتدائي الموجودة في تلك المدارس، وذلك أن هناك من الابتدائيات ما تشمل قسم واحد للسنة الخامسة في حين تتضمن ابتدائيات أخرى قسمين للسنة الخامسة تبعا للكثافة السكانية للمنطقة.

- **س1: سنوات الخبرة:**

الخبرة	**أقل من 10 سنوات**		**بين 10و20سنة**		**بين 20 و30 سنة**	
الجنس	العدد	النسبة(%)	العدد	النسبة(%)	العدد	النسبة(%)
ذكور	1	8.33%	0	0%	1	8.33%
إناث	2	16.67%	3	25%	5	41.67%
المجموع	3	25%	3	25%	6	50%

وللأقدمية في المهنة والخبرة في التدريس دور كبير في نجاح العملية التعليمية والتربوية فهذا الجدول الذي يوضح سنوات الخبرة لدى المعلمين للأقل من عشر سنوات (10) هي **24.99%** بين الذكور والإناث، أما أصحاب الخبرة بين عشر سنوات (10) وعشرون سنة (20) تقدر بـ **25%**بالنسبة للإناث، أما الذكور فكانت**0%**، في حيث ذوي الخبرة الأكبر من عشرين فما فوق فهي عند الذكور **8.33%** بينما تمثل عند الإناث**% 41.67**وهذا يبين الأقدمية في المهنة التي كلما زادت زادت معها الخبرة في امتلاك الطرق والأساليب الفعالة في التدريس، إذن فالخبرة الأكبر من عشرين فما فوق كانت أكبر نسبة.

ويبقى لعنصر السن والخبرة دور هام في تفعيل العملية التعليمية والتربوية.

- **س2:سنوات تدريس السنة الخامسة:**

السنة	**أقل من 10 سنوات**		**بين 10و20سنة**	
الجنس	العدد	النسبة(%)	العدد	النسبة(%)

ذكور	2	16.67%	0	0%
إناث	9	75%	1	8.33%
المجموع	11	91.67%	1	8.33%

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة المعلمين الذين يدرسون السنة الخامسة الأقل من عشر سنوات(10) تقدر بـ16.67% للذكور و 75% للإناث، أما نسبة المعلمين الذين يدرسون السنة الخامسة بين عشر سنوات(10) وعشرين سنة(20) تقدر بـ0% للذكور، و8.33% للإناث.

❖ **أهداف البرنامج:**

- **س1: ما هو رأيك في محتوى البرنامج؟**

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية%
جيدة	0	0%
حسنة	6	50%
متوسطة	6	50%
المجموع	12	100%

يتضح لنا من خلال الجدول أن نسبة المعلمين الذين أجابوا بأن محتوى البرامج حسنة ومتوسطة كانت نسب متساوية تقدر بـ50% وهذا يدل على اختلاف المعلمين في إبداء آرائهم، أما الاحتمال الأول(جيدة) فلم ترد نسبة له ذلك راجع إلى أن محتوى البرامج لم تثر اهتمام المعلمين وربما يعود السبب إلى صعوبتها أو كثافة الدروس مما يؤدي إلى عدم استيعابها من طرف التلاميذ.

- **س2: هل الوقت المخصص لحصة التدريبات النحوية كافيا أم لا؟ وماذا تقترح في حالة الجواب ب "لا"؟**

الوقت	كاف	غير كاف
العدد	2	10
النسبة	16.67%	83.33%

من خلال الجدول يتبين لنا أن الوقت المخصص لحصة التدريبات النحوية كان غير كافيا وذلك بدليل أن أكبر نسبة كانت لهذا الاختيار بـ83.33% وهذا يدل على أن الوقت المخصص غير كاف لإنهاء محتوى مادة النحو قبل نهاية الموسم الدراسي وبالتالي فالوقت المخصص لم يراع البرنامج المسطر، وفي المقابل نجد فئة قليلة والتي تعادل نسبة16.67% ترى العكس من ذلك، أي أن الوقت كاف في حين نجد معظم الأساتذة اقترحوا في حالة الجواب ب

"لا" تخصيص المزيد من الحصص لهذا النشاط وتمديد الحجم الساعي لنشاط النحو بدلا من **45**د إلى ساعة أو تقليص عدد الدروس المقررة.

- **س3: هل تتوافق هذه الدروس مع عمرهم وقدراتهم الفكرية واللغوية؟**

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية%
نعم	8	66.67%
لا	4	33.33%

يكمن الهدف من وراء طرح هذا السؤال في معرفة مدى ملائمة الدروس المقدمة لتلاميذ السنة الخامسة مع عمرهم وقدراتهم الفكرية واللغوية إذ نجد معظم المعلمين أجابوا بـ "نعم" بنسبة تعادل**66.67%**، إلاّ أنّ هناك من المعلمين من أجابوا ب "لا" والتي تقدر نسبتهم بـ **33.33%**، وحسب رأينا ترجع هذه النسبة من المعلمين في إجابتها بـ "لا" لعدة أسباب نذكر منها صعوبة بعض الدروس المقررة لهذه السنة وعدم استيعاب التلاميذ لها.

❖ **الموضوعات المقررة:**

- **س1: ماهي الدروس التي يجب أن تكون في المقرر الدراسي لكنها غائبة؟**

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية%
حروف العطف	1	8.33%
أنواع الخبر	4	33.33%
فعل الأمر	1	8.33%
تمييز العدد	1	8.33%
المضاف والمضاف إليه	1	8.33%
الفعل المبني للمجهول ونائب الفاعل	3	25%
المصدر	1	8.33%
المبني والمعرب من الكلمات	1	8.33%
أسماء المعرفة	1	8.33%
العدد والمعدود	1	8.33%

الغرض من هذا السؤال هو معرفة الدروس التي يجب أن تكون في المقرر الدراسي لكنها غائبة حسب رأي المعلمين، ومن هذه الدروس الغائبة: أنواع الخبر التي تصل نسبتها إلى **33.33%**، غير أننا رجعنا إلى المقرر فوجدنا أن هذا الدرس موجود إلا أن المعلمين قصدوا التدقيق جيدا في هذا الدرس، ولفهم الدروس وتوضيحها أكثر لا بد من استعمال اللغة الوظيفية أو التداول اللغوي فالمعلم عند شرحه للدرس يجب أن تكون له طريقة مقنعة في تقديم الأمثلة

واستيحائها من الواقع فمثلا عند عرض درس "إن وأخواتها" يقول المعلم للتلاميذ: كيف ترون الجو اليوم؟ فيجيب التلاميذ: الجو مشمس. المعلم يقول لأحد التلاميذ: ادخل إن أو إحدى أخواتها على هذه الجملة الاسمية، فيجيبه التلميذ: إن الجو مشمس ، ثم يليه الدرس الغائب عن المقرر وهو الفعل المبني للمجهول ونائب الفاعل بنسبة**25%** أما النسب المتبقية فهي متساوية فيما بينها إذ تعادل **8.33%** وهي: حروف العطف، العدد والمعدود، فعل الأمر، المصدر، المضاف والمضاف إليه، تمييز العدد، المبني والمعرب من الكلمات، أسماء المعرفة، فهذه الدروس برأي الأساتذة يجب أن تكون في محتوى برنامج السنة الخامسة ابتدائي لكنها غائبة.

- **س2: ما مدى استجابة التلاميذ لما يقدم في النحو؟**

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية %
جيدة	01	8.33%
حسنة	07	58.33%
متوسطة	04	33.33%
المجموع	12	100%

تختلف أراء المعلمين باختلاف إجاباتهم التي كانت أغلبها أن استجابة التلاميذ لما يقدم في النحو حسنة والتي تقدر نسبتها بـ**58.33%**، فمعظم المتعلمين قادرين على توظيف مكتسباتهم النحوية في وضعيات متنوعة مع الإشارة دوما إلى نسبة متوسطة منهم تعاني من صعوبات تقدر نسبتها بـ**33.33%** ويتم التحري عنها بواسطة مختلف وسائل التقويم لعلاجها في حصص المعالجة البيداغوجية كما أن استجابة التلميذ لما يقدم في مادة النحو يكون مداها بحسب مدى ملائمة الموضوعات المقترحة (المحتويات) لمستوى التلميذ، أما الاحتمال بأن استجابة التلاميذ لما يقدم في مادة النحو جيدة فتقدر نسبتها بـ**8.33%** وربما يرجع ذلك إلى التلاميذ النجباء والأذكياء.

- **س3: ماهي الدروس الصعبة عند تلاميذ السنة الخامسة؟**

الدروس الصعبة	العدد	النسبة المئوية%
الأسماء الخمسة	05	41.67%
الاستثناء	04	33.33%
الاسم المنقوص	04	33.33%
التمييز بين الحال وخبر كان	02	16.67%
إعراب الفعل الناقص	02	16.67%
الخبر جملة أو شبه جملة	01	08.33%
الأفعال الخمسة	01	08.33%

الاسم المقصور	01	08.33%
علامات الرفع و النصب والجر	01	08.33%
الخلط بين الأفعال الخمسة والجمع المذكر السالم	01	08.33%
لا يوجد	02	16.67%

يتبين لنا خلال الجدول أن نسبة المعلمين الذين يجدون درس الأسماء الخمسة من الدروس الصعبة عند التلاميذ تقدر بـ41.67% وهي النسبة الأكبر وهذا يتوافق مع آراء التلاميذ الذين يجدون صعوبة في هذا الدرس كذلك، إذن نرى أن الصعوبة تكمن في هذا الدرس في حد ذاته وربما يرجع ذلك إلى عدم ملائمته مع قدرات التلاميذ العقلية ثم يلي درس الاستثناء والاسم المنقوص بنفس النسبة وهي 33.33%، وبعدها يأتي درس إعراب الفعل الناقص وكما يخلط التلاميذ في التمييز بين الحال وخبر كان بنسب متساوية تقدر بـ16.67% وتجدر الإشارة إلى أن التلاميذ أشاروا كذلك إلى صعوبة درس إعراب الفعل المعتل، أما الدروس المتبقية فكانت بنسب متساوية تقدر بـ8.33% وهي: الخبر جملة او شبه جملة، الأفعال الخمسة، الاسم المقصور، علامات الرفع والنصب والجر والخلط بين الأفعال الخمسة وجمع المذكر السالم لكن هناك من المعلمين الذين لم يجدوا دروسا صعبة عند التلاميذ وتقدر نسبتهم بـ16.67%.

❖ **حول طريقة تعليم مادة النحو:**

- **س1: هل تعتمد طريقة واحدة في تدريس النحو أو عدة طرق؟**

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية%
طريقة واحدة	04	33.33%
عدة طرق	08	67.67%
المجموع	12	100%

أشار ما يعادل 67.67% من المعلمين أن هناك عدة طرق لتدريس النحو ومن هذه الطرق نذكر طريقة المقاربة بالكفاءات وهي طريقة جديدة في التدريس، بالإضافة إلى الطريقة الاستقرائية التي تعتمد على التحليل، الاستعمال، الاستنباط وكذلك الطريقة القياسية القديمة، في حين المعلمين الذين يعتمدون طريقة واحدة قدرت نسبتهم33.33% وهي الطريقة الاستقرائية ذلك أنها تساعد المعلم في عرض الدرس باتباع الخطوات التالية:

التمهيد، عرض القاعدة، التحليل، ومناقشة الأمثلة والشواهد، استنباط القاعدة، التطبيق، أما عن الطريقة المستعملة بكثرة فقد أجابوا بأنها الطريقة الاستقرائية وقد يرجع الأمر حسب رأينا أنها طريقة تساعد التلاميذ على استيعاب دروس النحو بشكل جيد.

- **س2: ما مدى ملائمة النصوص والأمثلة المقترحة في تقديم الدروس النحوية بالنسبة للتلاميذ؟**

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية%
ملائمة	03	25%
غير ملائمة	09	75%

نظرا لاختلاف الآراء وتبعا للمستوى والمرجعيات المعرفية لكل معلم نلاحظ أن معظم المعلمين أجابوا بأن النصوص والأمثلة المقترحة غير ملائمة لتقديم الظاهرة النحوية للتلاميذ وذلك بنسبة تقدر بـ**75%** وهذا راجع إلى حذف الكثير من التراكيب النحوية فيلجأ المعلم إلى البحث والاعداد وتوفير نصوص ملائمة وأخرى جافة لا تزيد التلاميذ إلا تعقيدا لذا يجب الإكثار من الأمثلة الهادفة بالإضافة إلى أن غالبية النصوص لا تحتوي على الظواهر اللغوية المراد دراستها، وعكس بعض المعلمين الذين يرون أن الأمثلة والنصوص المقترحة لتقديم دروس النحو ملائمة إذ تقدر بـ**25%** وذلك لاشتمالها على الظاهرة النحوية المراد إرسائها وتستجيب لما تقتضيه المقاربة النصية في تدريس أنشطة اللغة، وهناك أمثلة حية ونصوص شيقة تساعد المتعلم على تحسين تعبيرهم وإثراء رصيدهم اللغوي وذلك للتفاعل معهم، وبعضها مناسبة وقيمة من حيث المضمون.

- **س3: هل كثرة التلاميذ في القسم يؤثر على استيعابهم للنحو؟**

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية%
نعم	11	91.67%
لا	01	8.33%
المجموع	12	100%

يتبين لنا من خلال الجدول أن أغلبية المعلمين أجابوا بنعم بنسبة تقدر بـ**91.67%** وذلك لأن كثرة التلاميذ في القسم يؤثر سلبا على متابعة كل تلميذ بشكل فردي، فكثرة التلاميذ يعيق دور المعلم في تقديم الدروس بشكل فعال لكل التلاميذ كما أن المعلم يجد نفسه عاجزا لمراعاة الفروق الفردية بالتلميذ الذكي يستوعب الدروس بسرعة، أما التلميذ بطيء الفهم فيستغرق وقتا أكثر ليفهم الدرس.

- **س4: ماهي اللغة المستعملة في تقديم الدرس؟**

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية%
الفصحى	11	91.67%
العامية	0	0 %

كليهما	01	8.33%
المجموع	12	100%

نلاحظ من خلال الجدول أن معظم المعلمين أجابوا على أن اللغة المستعملة في تقديم الدرس هي الفصحى بنسبة91.67% ويرجع ذلك حسب رأينا لتعويد التلميذ على استعمال اللغة استعمالا سليما وتمكنه من أخذ اللغة بشكل صحيح، إلا أننا نجد نسبة ضئيلة تستعمل الفصحى والعامية بنسبة8.33% وربما يرجع ذلك لتقريب الفكرة المراد شرحها للتلميذ فيسهل عليه فهمها.

- **س5: في رأيك هل يؤثر عدم تفاعل التلاميذ على سير الدرس؟**

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية%
نعم	12	100%
لا	0	0%
المجموع	12	100%

لقد أجمع كل المعلمين على أن عدم تفاعل التلاميذ يؤثر على سير الدرس وذلك بنسبة تقدر بـ100%، فعدم مشاركة التلاميذ وتفاعلهم مع المعلم في تقديم الدرس يخلق نوعا من الخمول والكسل مما يعيق سير الدرس، والعكس من ذلك إذا شارك التلاميذ مع المعلم في الدرس يكون هناك حيوية ونشاط ويسهل على المعلم تقديم الدرس كما يسهل على التلميذ الفهم كذلك.

- **س6:من خلال خبرتك وتجربتك كيف ترى تدريس القواعد؟**

لقد تبين لنا من خلال الآراء المختلفة للمعلمين أثناء إجابتهم عن تدريس القواعد أنها وإن اختلفت طرق تدريسها فهي وسيلة لضبط التعبير بنوعيه الشفوي والكتابي وليست غاية في حد ذاتها، ولاكتساب مهاراتها ينبغي توظيفها واستغلالها في جميع المواد، بل في جميع المجالات سواء أثناء الدروس أو خارجها وأن أفضل أشكال تعليم النحو هي التي تتعدى أسلوب استيعاب المعلومات وتحديدها أو حفظها إلى تنمية القدرة على تطبيقها وممارستها كالمنطوق والمكتوب وأن أسس قواعد اللغة العربية جلها موجودة ضمن المقرر من السنة الثالثة إلى الخامسة ابتدائي إلى أن درجة الاكتساب نجدها عند النجباء أما دون ذلك فتكون أقل وهذا نظرا لما يعانيه الأستاذ من الفروق الفردية بين المتعلمين وضيق الوقت وغياب حصة اختبار المعارف، وهناك من يرى أن تدريس القواعد بالنسبة للأستاذ المتمكن أو المتخصص لا صعوبة فيه لكن بالنسبة للدروس المقررة على المتعلم فأحيانا لا تتناسب ومستواه إذ يجد صعوبة في اكتسابها، كما أن تدريس القواعد يكسب التلاميذ اللغة السليمة ويجعلهم يوظفون هذه القواعد في انتاجاتهم سواء الشفوية أو الخطابية أو الكتابية إضافة إلى تدريس القواعد النحوية في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي يحتاج إلى

معلم كفء باحث واع ومتحكم في استراتيجيات التدريس المعتمدة في المناهج، قادر على تطبيق منهجية محكمة تمكن تلاميذه في النهاية من اكتساب موارد يكونوا قادرين على توظيفها في وضعيات مختلفة كما يجب أن تكون له دراية واسعة بوظائف التقويم وأشكاله وأحواله، ويكون ملما بها ومطبقا لها ومدركا لمدى فعاليتها في كشف الصعوبات التي قد يعاني منها تلاميذه، قادرا على إعداد استراتيجية علاجية تجعلهم يرقون إلى المستوى المنشود.

بعد اطلاعنا على إجابات المعلمين خلصنا إلى مجموعة من النتائج يمكن اجمالها فيما يلي:

أ- أهداف البرنامج:

- تضارب آراء المعلمين حول محتوى البرامج بين الحسنة والمتوسطة.
- توافق محتوى البرنامج مع عمر وقدرات التلاميذ الفكرية واللغوية.

ب- الموضوعات المقررة:

- غياب الكثير من الدروس من المقرر الدراسي للسنة الخامسة ابتدائي.
- استجابة التلاميذ لما يقدم في مادة النحو حسنة عموما.
- هناك من الدروس الصعبة والتي تفوق قدرات التلاميذ الفكرية.

ج- حول طريقة تعليم مادة النحو:

- هناك طريقتان يعتمدهما المعلم في تدريس القواعد وهما: الطريقة الاستقرائية وطريقة المقاربة بالكفاءات.
- الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في استيعاب القواعد النحوية ترجع إلى طبيعة الموضوعات المقررة.
- عدم ملائمة النصوص والأمثلة المقترحة لتقديم الدروس النحوية بالنسبة لمستوى التلاميذ الدراسي.
- اللغة المستعملة في تقديم الدرس هي الفصحى.
- فاعلية التلاميذ في القسم تؤثر وتساعد على سير العملية التعليمية التعلمية.

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحي –جيجل–

كلية اللغة والأدب العربي

مشروع البحث:

اكتساب المهارات النحوية في الطور الثاني من المرحلة الابتدائية

-السنة الخامسة أنموذجا-

استبيان موجه:

لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي

ملاحظة:

إن البحث عبارة عن مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر تخصص علوم اللسان العربي، لذلك نرجو منكم أن تتحروا الدقة والموضوعية في الإجابة على الاستبيان، وأن تضعوا علامة (X) أمام العبارة التي تحدّد إجابتك عن السؤال، ولكم منّا جزيل الشكر.

البيانات الواردة في الاستبيان سرية ولا تستخدم إلا لأغراض علمية.

*** التعرف على المستجوب**

المدرسة:

السنة: الخامسة ابتدائي.

س1: العمر: 9سنوات ☐ 10 سنوات ☐ 11 سنة ☐ 12 سنة ☐

س2: الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

س3:هل أنت معيد السنة؟ نعم ☐ لا ☐

س4: هل درست التحضيري؟ نعم ☐ لا ☐

س5: هل لديك ميول أو رغبة لدراسة وتعلّم النحو؟ نعم ☐ لا ☐

*** حول المقرر:**

س1: ما هي الدروس الصعبة لديك؟

-

-

-

س2: ما هي الدروس التي تفضلها في النحو؟

-

-

-

س3: هل تقوم بتلقي دروس خاصة للتقوية؟ نعم ☐ لا ☐

س4: هل تساعدك حصة الاستدراك على استيعاب الدرس؟ نعم ☐ لا ☐

س5: هل يساعدك الأب والأم في حل تمارين النحو في البيت؟ نعم ☐ لا ☐

*** حول المعلم:**

س1: هل تستوعب دروس النحو من المعلم؟ نعم ☐ لا ☐

س2: هل تشارك وتتفاعل مع المعلم أثناء شرحه للقواعد؟ نعم ☐ لا ☐

س3: ما هي الأسباب التي تعيق فهمك لدرس القواعد؟

- أهي صعوبته؟ نعم ☐ لا ☐

- أم طريقة المعلم في تقديمه؟ نعم ☐ لا ☐

- أم هناك أسباب أخرى أذكرها؟

-

-

-

س4: هل الأمثلة المقدمة في شرح الدرس مفهومة؟نعم ☐ لا ☐

شكرا على إجابتكم وبالتوفيق لكم في امتحان الانتقال إلى الطور المتوسط

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحي –جيجل–

كلية اللغة والأدب العربي

مشروع البحث:

اكتساب المهارات النحوية في الطور الثاني من المرحلة الابتدائية

-السنة الخامسةأنموذجا-

استبيان موجه:

لمعلمي السنة الخامسة ابتدائي

ملاحظة:

إن البحث عبارة عن مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر تخصص علوم اللسان العربي، لذلك نرجو منكم أن تتحروا الدقة والموضوعية في الإجابة على الاستبيان، وأن تضعوا علامة (X) أمام العبارة التي تحدّد إجابتك عن السؤال، ولكم منّا جزيل الشكر.

البيانات الواردة في الاستبيان سرية ولا تستخدم إلا لأغراض علمية.

*** التعرف على المستجوب:**

المدرسة

س1: سنوات الخبرة مع ذكر الجنس.

س2: سنوات تدريس السنة الخامسة:

*** أهداف البرنامج:**

س:1 ما هو رأيك في محتوى البرنامج؟ جيدة ☐ وسطة ☐ ☐

س2: هل الوقت المخصص لحصة التدريبات النحوية كافيا أم لا؟ كافية ☐ غير كافية ☐

ماذا تقترح في حالة الجواب بلا؟

-

-

-

س3: هل تتوافق هذه الدروس مع عمرهم وقدراتهم الفكرية واللغوية؟ نعم ☐ لا ☐

*** الموضوعات المقررة:**

س1: ما هي الدروس التي يجب أن تكون في المقرر الدراسي لكنها غائبة؟

-

-

-

س2: ما مدى استجابة التلاميذ لما يقدم في مادة النحو؟

جيدة ☐ سنة ☐ ☐

س3: ما هي الدروس الصعبة عند تلاميذ السنة الخامسة؟

-

-

-

*** طريقة تعليم مادة النحو:**

س1: هل تعتمد طريقة واحدة في تدريس النحو أو عدة طرق؟ طريقة واحدة عدة ط

*إذا كان الجواب عدة طرق ما هي الطريقة المستعملة بكثرة؟

-

-

-

* وإن كانت طريقة واحدة ما هي:

-

-

-

س 2: ما مدى ملائمة النصوص والأمثلة المقترحة لتقديم الدروس النحوية بالنسبة للتلاميذ؟

ملائمة ملائمة

س3: هل كثرة التلاميذ في القسم يؤثر على استيعابهم للنحو؟ نعم لا

س4: ما هي اللغة المستعملة في تقديم الدرس؟ الفصحى العامية كليهما

س5: في رأيك هل يؤثر عدم تفاعل التلاميذ على سير الدرس؟نعم لا

س6: من خلال تجربتك وخبرتك كيف ترى تدريس القواعد؟

-

-

-

شكرا على تعاونكم وإجاباتكم

خاتمـة

خاتمة:

يعد النحو فرعا من فروع اللغة يدرّس في مراحل التعليم الثلاث (الابتدائي، المتوسط، الثانوي) بل يتعداها إلى التعليم الجامعي في أقسام اللغة والأدب العربي، إلاّ أّن اكتساب المهارات النحوية لا تزال هاجسا عند معظم التلاميذ ومن أعقد المشكلات التي يواجهونها، ومن خلال دراستنا لواقع تدريس النحو في الطور الابتدائي توصلنا إلى جملة من النتائج وهي:

- اكتساب المهارات النحوية يساعد المتعلمين على تدعيم مستواهم، وتطوير لغتهم وترقية أسلوبهم اللغوي، وتقويم لسانهم.
- لا تتم هذه العملية إلا بوجود عناصر أساسية تتمركز حولها العملية البيداغوجية وهي: المعلّم، المتعلّم، المادة العلمية وبيئة التعليم.
- يواجه المعلم مشاكل لتعليم قواعد اللغة العربية تعد هذه المشاكل قديمة لم تعالج معالجة جذرية.
- هناك عدة طرق لتعليم النحو الطريقة القياسية، الاستقرائية، النصوص المتكاملة، النشاط، المشكلات، المقاربة بالكفاءات، إلا أن الطريقة الأكثر استعمالا عند المعلمين هي: طريقة المقاربة بالكفاءات وكذا الطريقة الاستقرائية.
- تعد طريقة المقاربة بالكفاءات طريقة جديدة في العملية التعلّيمية حيث أعطت معنى للمتعلم من خلال جعل التعليم أكثر نجاعة، وتنمية المهارات واكساب الاتجاهات والميول والسلوكيات الجديدة.
- صعوبة تعلم النحو في المرحلة الابتدائية "السنة الخامسة" يرجع إلى وجود دروس تفوق قدرات التلميذ العقلية، بالإضافة إلى عدم تخصيص وقت كاف لحصة التدريبات النحوية وهذا ما أكدته الاحصائيات الخاصة بالمعلمين لضيق الوقت.
- لقد كانت هناك عدة محاولات من أجل تيسير مادة النحو على المتعلمين حتى تصبح مادة سهلة يتقبلها المتعلمين كأي مادة دراسية محببة إلى النفس وقريبة منهم.
- إن الهدف الرئيسي الذي وضع من أجله النحو العربي هو حفظ اللغة من اللحن والفساد وخاصة في القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، أما حديثا فكان هدفه هو الإلمام بالقواعد الأساسية للنحو.
- ضف إلى هذا كله ومن خلال الدراسة الميدانية المستندة إلى الواقع التعليمي لقواعداللغة العربية والاستعانة بالمعلمين المستجوبين عن طريق إبداء رأيهم وتقديم اقتراحاتهم تبين أن استجابة التلاميذ لمدى ما يقدم في مادة النحو يكون مداها بحسب مدى ملائمة الموضوعات المقترحة لمستوى التلميذ، بالإضافة إلى تخصيص وقت كاف لحصة التدريبات النحوية، أما من خلال آراء التلاميذ الذين استجوبناهم فإن العائق في عدم استيعاب هذه المادة العلمية يرجع لكونها مادة صعبة.

ومنه يمكن القول أن تدريس القواعد في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي يتطلب معلم كفء، باحث متمكن ومتحكم في استراتيجيات التدريس المعتمدة في المناهج والتي تمكن التلاميذ في الأخير من اكتساب المهارات النحوية وتوظيفها في وضعيات مختلفة.

في الأخير نتمنى أن نكون قد أعطينا صورة بسيطة وموجزة عن واقع تعليم واكتساب النحو في الطور الابتدائي، وأن نكون قد مهدنا الطريق لمن يرغب في دراسة هذا الموضوع وبهذا يتحقق الهدف الذي نسعى لأجله.

ومسك الختام الحمد لله الذي أعاننا على إكمال هذا العمل المتواضع ونسأل الله عز وجل التوفيق ونتضرع إليه أن يسدد خطانا في خدمة أمتنا أنه سميع مجيب.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية ورش.

أولا المصادر:

1- شريفة غطاس وآخرون: كتابي في اللغة العربية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني المطبوعات المدرسية، د. ب، د .ط، 2007م

2- مديرية التعليم الأساسي : دليل المعلم للسنة الخامسة ابتدائي، جوان 2012م.

3- مديرية التعليم الثانوي واللجنة الوطنية للمناهج: الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ديوان المطبوعات المدرسية، 2005م.

ثانيا المراجع:

1- إبراهيم محمد عطا: المرجح في تدريس اللّغة العربية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ط1، 2005م.

2- ابن جني أبو الفتح عثمان: الخصائص، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط2، 2003م، مج1.

3- أحمد إبراهيم صومان: أساليب تدريس اللّغة العربية، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د.ط، د.ت.

4- أحمد مومن: اللّسانيات: النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط3، 2007م.

5- أنسي محمد أحمد قاسم: اللّغة والتواصل لدى الطفل، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة، د.ط، 2002م.

6- أنطوان صيّاح: تعلّيمية اللّغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط2، 2009م.

7- بطرس حافظ: تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعليم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط1، 2009م.

8- حامد عبد السلام زهران وآخرون: المفاهيم اللغوية عند الأطفال (أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007م.

9- حسن منديل حسن العكيلي: التيسير النحوي المعاصر في ضوء الخلاف النحوي، منشورات دار دجلة، عمان، ط1، 2014م.

10- حلمي خليل: دراسات في اللغة والمعاجم، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، د.ت.

11- حنفي بن عيسى: محاضرات في علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون الجزائر، ط5 ، 2003م.

12- راتب قاسم عاشور: محمّد فؤاد الحوامدة: أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، ط2، 2003م، 2007م.

13- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة: فنون اللّغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009م.

14- رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية، (مستوياتها، تدريسها وصعوبتها)، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2004م.

15- رياض بن حسن الخوّام : المساعد على المهارات اللغوية، منشورات مجمع اللغة العربية، د.ب، د.ط، 2014م.

16- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربية، دار المعرفة الجامعيّة، الأزارطية، د.ط، 2005م.

17- زكي مسعود عليان: عثمان محمد غنيم: أساليب البحث العلمي، الأسس النظرية والتطبيق العلمي، دار هناء للنشر والتوزيع، د، ب، ط2، 2008م.

18- زين كامل الخويسكي: المهارات اللغوية الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة وعوامل تنمية المهارات عند العرب وغيرهم، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، د.ط، 2008م.

19- سعدون محمود الساموك: هدى علي جواد الشمري: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005م.

20- سعيد جاير: دليل التربية العلمية، شعبة الدراسات الاجتماعية (مشروع تطور التربية العلمية)، كلية التربية، جامعة المنوفية، مصر، د.ط، 2008م.

21- سميح أبو مغلي: الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار البداية، عمّان، ط1، 2009م.

22- سمير شريف استيتية: علم اللّغة التعلّمي، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن، د.ط، 2010م.

23- شمس الدين أحمد بن سليمان: أسرار النحو، دار الفكر، د.ب، ط2، 2002م.

24- ظبية سعيد السليطي: تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصريّة اللّبنانية، القاهرة، ط1، 2002م.

25- عادل أبو العزّة سلامة وآخرون: طرائق التدريس العامّة، معالجة تطبيقية معاصرة، دار الثقافة، عمان، ط1، 2009م.

26- عبد الباسط محمد حسن: أصول البحث الاجتماعي، مكتبة القاهرة، ط3، 1971م.

27- عبد الكريم محمد الأسعد: الوسيط في تاريخ النحو العربي، دار الشواف للنشر والتوزيع، د.ب، ط1، 1992م.

28- عبد الله أحمد جاد الكريم: الإيضاح في مختار الصحاح، مكتبة الآداب، القاهرة، د.ط، د.ت.

29- عبد الله أحمد جاد الكريم: الدّرس النحوي في القرن العشرين، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2004م.

30- عبد الله علي مصطفى: مهارات اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2002،2007م.

31- عبد المنعم أحمد بدران: مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، د.ب، ط1، 2008م.

32- عبده الرّاجحي: علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربيّة، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط2، 2004م.
33- علي أحمد مذكور: تدريس فنون اللّغة العربية النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009م.
34- علي محمود النابى: الكامل في النحو والصرف الكتاب الأوّل النحو، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2004م.
35- عمار بوحوش: دليل الباحث في المنهجية والرسائل المنهجية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د.ط، د.ت.
36- فتحي علي يونس وآخرون: اللغة والتواصل الاجتماعي، منشورات ذات السلاسل، الكويت، د.ط، 1995م.
37- فراس السليتي: فنون اللغة، المفهوم، الأهمية، المعوّقات، البرامج التعليمية، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2008م.
38- فريد حاجي: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات (الأبعاد والمتطلبات)، دار الخلدونية، القبة، الجزائر، د.ط، 2005م.
39- فهد خليل زايد: الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية عند تلامذة الصفوف الأساسية العليا وطرق معالجتها، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، د.ط، 2009م.
40- مجموعة من المؤلفين: الأنساق اللّغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط1، 2014م.
41- مجموعة من المؤلفين: الانساق اللغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، الأدرن، عمان، ط1، 2014م.
42- محسن علي عطّية: الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربيّة، دار المشرق، عمّان، الأردن، ط1، 2006م.
43- محسن علي عطية: مهارات الاتصال اللّغوي وتعليمها، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008م.
44- محسن علي عطيّة، تدريس اللّغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007م.
45- محمد إبراهيم خطيب: مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، مؤسسة الوّراق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009م.
46- محمد الحباس: النحو العربي والعلوم الإسلامية، عالم الكتب الحديث، الجزائر، ط1، 2009م.
47- محمد الشاطر أحمد محمّد: الموجز في نشأة النّحو، مكتبة الكليات الأزهرية، القاهرة، د.ط، 1983م.
48- محمّد الطاهر وعلي: بيداغوجية الكفاءات، دار الورسم للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2011م.

49- محمد بن ناصر خليف: مهارات التواصل اللغوي: وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية، د.ط، د.ت.

50- محمد رجب فضل الله: اتجاهات العربية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2003م.

51- محمود أحمد السيّد، في طرائق تدريس اللّغة العربية، منشورات جامعية، دمشق كلية التربية، د.ط، 2010-2011م.

52- نايف محمود معروف: خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط6، 2008م.

53- نبيل أحمد عبد الهادي: منهجية البحث في العلوم الانسانية، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، 2006م.

54- نبيل عبد الهادي: مهارات في اللغة والتفكير، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، ط2، ط3، 2003 م، 2005 م، 2009م.

55- نواري سعودي أبو زيد: محاضرات في اللسانيات التطبيقية، بيت الحكمة، الجزائر، ط1، 2012م.

ثالثا: المعاجم

1- ابن منظور (أبي الفضل جمال الدين محمد ابن مكرم): لسان العرب: منشورات دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، مج3.

2- حموي صبحي: المنجد في اللغة العربية المعاصرة، دار المشرق، بيروت، ط2، د.ب، د.ت.

3- كميل إسكندر حشيمة وآخرون: المنجد في اللغة والأعلام، دار الشروق، بيروت، لبنان، ط40، 2003م.

4- مجمع اللغة العربية : المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ط2، 2005م.

رابعا: الموسوعات

1- إميل بديع يعقوب: موسوعة النحو والصرف والإعراب، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1971م.

خامسا: المجلات

1-صليحة مكي وآخرون : إشكالية تعليم وتعلّم اللّغة العربية في المدرسة الجزائرية، العدد5،شارع جمال الدين الأفغاني، بوزريعة، 2007م.

فهرس

المحتويات

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
المقدمة	أ- ب
الفصل الأول: في المفاهيم (الاكتساب، المهارة، النحو) وآليات تدريس النحو	
المبحث الأول: ماهية الاكتساب	
المطلب الأول: الاكتساب أ- لغة. ب- اصطلاحا	7-6
المطلب الثاني: الاكتساب اللغوي ونموه لدى الطفل	8-7
المطلب الثالث: مراحل اكتساب اللغة	12-8
المطلب الرابع: العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة	15-12
المبحث الثاني: ماهية المهارة	
المطلب الاول: الاكتساب أ- لغة ب- اصطلاحا	18-17
المطلب الثاني: أنواع المهارات	23-18
المطلب الثالث: أسس تعليم المهارة	23
المطلب الرابع: كيفية تنمية واكتساب المهارات	24
المطلب الخامس: مراحل تعلم المهارات	26-24
المبحث الثالث: ماهية النحـو	
المطلب الأول: النحو أ- لغة ب-اصطلاحا	30-28
المطلب الثاني: نشأة النحو	30
المطلب الثالث: سبب وضع النحو	31
المطلب الرابع: أطوار علم النحو	33-31

المطلب الخامس: أهمية علم النحو	34-33
المبحثالرابع: آليات تدريس النحو في المدرسة الجزائرية	
المطلب الأول: طرق تدريس النحو ومراحل تدريسه في الطور الابتدائي	46 -36
1- طرق تدريس النحو: 1-1 الطريقة القياسية.	37 -36
1-2 الطريقة الاستقرائية	38 -38
1-3 طريقة النصوص المتكاملة	39
1-4 طريقة النشاط	40-39
1-5 طريقة المشكلات	40
1-6 طريقة المقاربة بالكفاءات أ. مبادئ المقاربة بالكفاءات ب. خصائص طريقة المقاربة بالكفاءات ج.أهمية المقاربة بالكفاءات	45 -41
2- مراحل تدريس النحو في الطور الابتدائي * المرحلة الأولى. * المرحلة الثانية. *المرحلة الثالثة.	46 -45
المطلب الثاني: صعوبة تعلم النحو	48 -46
المطلب الثالث: محاولات تيسير النحو	49 -48
المطلب الرابع: أهداف تعليم النحو	51 -49
الفصل الثاني: دراسة وصفية تحليلية لتعليم النحو في الطور الابتدائي	
المبحث الأول: وصف كتاب السنة الخامسة	
المطلب الأول: خصائص كتاب السنة الخامسة	54
المطلب الثاني: التوزيع الزمني لتدريس السنة الخامسة	56 -54
المطلب الثالث: ملمح الخروج من السنة الخامسة	57 -56
المطلب الرابع: وصف الموضوعات المقررة للسنة الخامسة ابتدائي	59 -57
المبحثالثاني: دراسة نموذجية لتدريس القواعد	
المطلب الأول: الطريقة القياسية	

درس نموذجي	63-61
المطلب الثاني: الطريقة الاستقرائية درس نموذجي	67-63
المطلب الثالث: طريقة المقاربة بالكفاءات درس نموذجي	71-68
المبحث الثالث: الاجراءات المنهجية وتحليل وتفسير بيانات الاستمارة	
أولا: الاجراءات المنهجية	
1-مجال الدراسة	75-73
أ-المجال المكاني	
ب-المجال الزمني	
ج-المجال البشري	
2-العينة	75
3-المنهج	76-75
4-أدوات جمع البيانات: 1-الاستمارة 2-الملاحظة	77-76
تفريغ وتحليل الاستمارة: أ-الاستبيان الموجه للتلاميذ *مختصر نتائج الاستبان ب- الاستبيان الموجه للمعلمين *مختصر نتائج الاستبان	85-78 85 94-86 94
خاتمة	97-96
الملاحق	104-99
قائمة المصادر والمراجع	109-106
فهرس المحتويات	114-112