جـــامعة عبـــد الرحمـــان مـــيرة ـ بجـــاية
كليـــة الآداب و اللغـــات
قســـــــم اللـــغة و الأدب العـــــربي

عنـــــوان المذكرة

تدريس قواعد اللّغة العربية في التّعليم الابتدائي وفقا بطريقة المقاربة بالكفاءات

إعداد الطالـــب:
ـ يســـــعد وهيب

تحت إشـــراف الأستـــاذ:
ـ شمـــون أرزقي

السـنة الدّراســـية:2016 – 2017

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

ـ بسم الله الرحمن الرحيم ـ فاتحة كل خير وتمام كل نعمة.

﴿لئن شكرتم لأزيدنكم﴾ سورة ابراهيم الآية 8

الشكر والحمد لله أولا الذي بفضله تتم الصالحات حمدا كثيرا ومباركا فيه

كما أتقدم بجزيل شكري وأعظم امتناني إلى الأستاذ المشرف: " **شمون أرزقي**"

على كل توجيهاته وارشاداته القيمة التي أفادتني بها خلال فترة الإشراف، وأدامه الله ناصحا ومربيا مادامت السموات والأرض، فألف شكر وتقدير له

ويمتد شكري إلى كل من علموني حروفا من ذهب وكلمات من درر وأسمى عبارات في العلم إلى من صاغوا لي عملهم حروفا ومن فكرهم منارة تنير لي سيرة العلم والنجاح إلى أساتذتنا الكرام طيلة المسيرة الدراسية وخاصة أساتذة اللغة والأدب العربي ـ جامعة بجاية ـ

كما أتقدم أيضا بأخلص عبارات الشكر والامتنان إلى كل من أعانني من قريب أو من بعيد ولو بكلمة تشجيع في انجاز هذه المذكرة

وهيب

إهـــداء

أهدي عملي هذا إلى الوالدين الكريمين أطال الله في عمرهما

إلى إخواني وأخواتي، وكل أفراد عائلتي.

وإلى كلّ زملائي وكل أخواتي بالإقامات الجامعيّة

إلى كلّ من ساعدني في إنجاح هذا العمل المتواضع.

*** **يسعد وهيب** ***

مقدمة

مقدمة:

الحمد لله فاطر السمّوات والأرض، ميسّر النّعم لخلقه ظاهرة وباطنة، لا نحيط بشكره السنة الشّاكرين والذّاكرين والمسبحين ولا يبلغ الواصفون كنه عظمته سبحانه، نحمده حمداً كما ينبغي لكرم وجهه وعزّ جلاله، ونستعينه استعانة من لا حول ولا قوة إلاّ به، ونستهديه بهديه الّذي لا يضل من أنعم به عليه ونشهد أنّ لا إله إلاّ هو وحده لا شريك له، وأنّ محمّداً عبده ورسوله سيد الأولين والآخرين، إمام الأنبياء والمرسلين، صلى الله عليه وعلى آله وأصحابه إلى يوم الدّين.

أمّا بعد:

لم يعد امتلاك المعارف وحدها، في القرن الواحد والعشرين، يشكل وضعاً حاسماً فعلاً، بل المعول عليه هو طريقة تدبيرها وتعبئتها.

فلكي يعيش الإنسان اليوم ويندمج في هذا العالم، أصبح مطالباً بأن يبرهن على امتلاك مستوى في التّدابير واستعمال المعارف يفوق ما كانت تحتاجه الأجيال السّالفة. ولهذا فقد أصبح التّعلم تحدّيا دائماً، وأصبحت المدرسة ملزمة بتنمية كفاءات المتعلمين على نحو تُمكنهم من الاستمرار في التّعلم الذّاتي طوال حياتهم، أي عليها أن تستهدف تعلماً مستداماً وقابلاً للتحويل.

وعلى هذا الأساس قامت المنظومة التّربوية بإصلاحات على مستوى أنظمتها ومناهجها الدّراسية، فجددت الكتب والمحتويات التّعليمية وفق الأهداف المسطرة وبنيت المناهج الدّراسية على منظور بيداغوجي جديد، يعتمد أساساً المقاربة بالكفاءات، حيث تسعى هذه الأخيرة إلى تمكين المتعلم من تحصيل المعارف بنجاعة وعدم تجزئتها. وخلق الفرص والوضعيات المناسبة لتوظيف المكتسبات وتجنيد التّعليمات لتنمية القدرات والمهارات.

وانطلاقاً من هذا المبدأ الّذي تقوم عليه المقاربة بالكفاءات تمّ اختيار موضوعي الذي تناولت فيه تدريس قواعد اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات، دراسة ميدانية تحليلية

للسنة الخامسة في ظل المقاربة بالكفاءات، دراسة ميدانية تحليلية للسنة الخامسة من التّعليم الابتدائي أنموذجاً، وهذه الدّراسة تطرح مجموعة من الإشكالات المتمثلة فيما يلي:

ـ ماذا تعني بالمقاربة بالكفاءات؟ وكيف يتم التعليم بيداغوجياً بالكفاءات؟ وأخيراً هل فعلاً نجح هذا المنهج في تيسير مادة النّحو في طور التّعليم الابتدائي؟

والهدف من تناولي لهذا الموضوع يتمثل أساساً في الكشف عن طبيعة منهج المقاربة بالكفاءات، وكذا مدى نجاعته في إنجاح عملية تعليم مادة النّحو في مرحلة التّعليم الابتدائي، وتحديداً السنة الخامسة، والملاحظات التي يمكن طرحها حول هذا المنهج، وخاصة فيما يتعلق بالنّقائص التي ربما يمكن إيعابها عنه.

ومن جملة الأسباب التي دفعتني إلى اختيار هذا الموضوع، رغبتي في البحث في مناهج وطرق التّدريس المعاصرة، وكذا ولعني بمادة النّحو العربي لما لها من دور كبير في عملية البناء اللّغوي لدى التّلميذ وتوظيفه لتلك المكتسبات اللّغوية في جميع المواد الدّراسية التي تنشط باللغة العربية في الطّور الابتدائي.

لكي تكون دراستي هذه ممنهجة ارتأيتُ تقسيم بحثي إلى ثلاثة فصول وخاتمة عَنْوَنْتُ الفصل الأوّل (آليات التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات) وفيه تطرقت إلى مفهوم المقاربة بالكفاءات، أهدافها واستراتيجياتها.

أمّا الفصل الثّاني فيحمل عنوان (موقع النّحو في العملية التّعليمية) وفيه تطرقت إلى مفهم النّحو، نشأته، أهميته، أهدافه في التّعليم وأخيراً ذكرت بعض أسباب ضعف مستوى التّلاميذ في النّحو.

أما الفصل الثالث: فهو بمثابة تطبيق لما تعرضتُ له في الجانب النّظري تحت عنوان (دراسة ميدانية تحليلية الطريقة تدريس قواعد اللغة العربية بالمنهج الجديد)، حيث قمت بتوزيع استمارات على الأساتذة والتّلاميذ، نتائج الاستبيانات ونتائج الدّراسة الميدانية، وأخيراً أنهيت بخاتمة تضمنت أهم النتائج التي توصلت إليها. ولكي تكون دراستي مكتملة ارتأيت اختيار المنهج الوصفي التّحليلي نظراً لملائمة لمثل هذه الدّراسات وكأي باحث

أكاديمي، فقد اعترضتني جملة من الصّعوبات أهمّها عدم عثوري على دراسات مشابهة لموضوع بحثي، وأيضاً قلة الوقت المتاح لاستكمال هذه الدّراسة، وكذا عدم تمكني من الحصول على بعض المراجع التي تبدو بالنسبة لي ضرورية جداً.

وأخيراً وفي هذا المقام لا يسعني إلاّ أن أتقدّم بالشّكر الجزيل إلى أستاذي المشرف (شمون أرزقي) الذي كان نِعْمَ المشرف والموجه، إذ لم يبخل عليّ بتوجيهاته ونصائحه المستمرة التي أنارت لي الطّريق في انجاز هذا البحث.

الجانب النظري

الفصل الأول

آليات التدريس ف يظل المقاربة بالكفاءات

1 ـ مفهوم المقاربة

2 ـ مفهوم الكفاءة

3 ـ أهداف المقاربة بالكفاءات

4 ـ إستراتيجية المقاربة بالكفاءات

المقاربة بالكفاءات

من بين المستجدات البيداغوجية في المناهج الجزائرية الجديدة اعتماد المقاربة بالكفاءات كمنهجية لتنفيذ البرامج وسنحاول أن نتعرف على هذا المصطلح فيما يلي:

1/ المقاربة Approche:

أ ـ لغة: تعني المقاربة لغة الدّنو من شخص أو شيء ما.

ب ـ اصطلاحاً: حسب **La Rouse** هي أسلوب معالجة الموضوع أو الشّكل وهي مجموعة المساعي والأساليب الموظفة للوصول إلى هدف معيّن فيمكن تحديد دلالة المقاربة إذا من خلال نمط العلاقة بين المعلم والمتعلم والمعرفة.

فالمقاربة في التّعليم هي كلّ ما يقرب التّلميذ من النّتيجة.

المقاربة L' Approche :

هي تصوُر وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز على ضوء خطة أو إستراتيجية تأخذ في الحسبان كلّ العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلم والوسط والنظريات البيداغوجية[1].

فالمقاربة إذن هي الاقتراب من الحقيقة وليس الوصول إليها لأنّ المطلق والنّهائي يكون غير محدّد في الزّمان والمكان كما أنّها من جهة أخرى خطة عمل أو إستراتيجية لتحقيق هدف ما.

[1] ـ محمّد الصّالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، ط2، 2002، الجزائر، ص 42.

تعرف المقاربة بأنّها الكيفية العامة أو الخطة المستعملة لنشاط ما والّتي يراد منها دراسة وضعية أو مسألة أو حلّ مشكلة أو بلوغ غاية معيّنة أو الانطلاق في مشروع ما، وقد استخدمت في هذا السّياق الدّلالة على التّقارب الذي يقع بين مكونات العملية التّعليمية التي تربط فيما بينها من أجل تحقيق غاية تعليمية وفق إستراتيجية تربوية وبيداغوجية واضحة[1].

يلاحظ بأنّ هذين التّعريفين يحملان نفس المعنى حيث إنّهما ينظران إلى المقاربة على أنّها الطّريقة المعتمدة لتحقيق غرض ما في المجال التعليمي، بينما هناك من يعتمد المعنى اللّغوي لكلمة المقاربة، ومن ثمّ فهو يرى أنّ المقاربة تعني جعل التّلميذ أكثر قرباً إلى كفاءته بمعنى أنّ هناك جهداً يبذل من طرف المعلم قصد تقريب التّلميذ من كفاءته أي إلى ميزاته العقلية والجسدية وحتّى يتم الجمع بين المعنيين اللّذين تتضمنُهُما التّعريفات السّابقة نقول إنّ المقاربة هي الطّريقة المعتمدة في العملية التّدريسية لتقريب المتعلم إلى كفاءته أي الطريقة التي تدفعه إلى استثمار واستغلال ما يمتلكه من قدرات وإمكانات[2].

2/ الكفاءة La Compétence :

أ ـ لغة: جاء في أدبيات اللغة العربية: الكفئ: الشيء النّظير، ومنها الكفء والكفؤ، والمصدر كفاءة، ويقال الرّجل الكفء: المماثل، ولا كفاءة له: لا نظير له، ومنه الكفاءة المماثلة في القوة والشرف والكفاءة في الزّواج: أن يكون الرجل مساوياً للمرأة في حسبها

[1] ـ فاطمة الزّهراء، بوكرمة، الكفاءة مفاهيم ونظريات، دار هومة، 2008، الجزائر، ص 30.
[2] ـ عبد العزيز عميمر، مقارنة التّدريس بالكفاءات ما هي؟ لماذا؟ كيف؟ دار الهدى، ط1، 2003، ص 26.

ودينها وعلمها وغير ذلك. يشير معنى الكفاءة إذن إلى المماثلة والتّساوي" وتؤّكد عليه الآية الكريمة: "ولم يكن له كفؤًا أحد" وهي تحمل أيضا معنى الكفاية أي المنافسة[1].

ويذهب جود إلى تعريف الكفاءة اقتصادياً بأنّها قدرة الفرد على الحياة والمعيشة، ويشير إلى لفظ « **Good** » بمعنى كفاءات، وهي مفاهيم خاصة ومهارات واتجاهات معينة.

ب ـ اصطلاحاً: تأسيس مفهوم الكفاءة في معظمه على غموضه وتعدد معانيه إلى درجة أنّه أصبح حسب استعارة **ألبارجاكار Albert Jacquard** كلمة أسفنجية، فكما يمتص الإسفنج شيئا فشيئًا المواد التي يصادفها، تثرى كلمة كفاءة بكل المفاهيم التي يعطيها لها مستعملوها[2].

ذلك لأنّها مفهوم مشترك بين عدّة ميادين، وهو يتراوح بين طرفين: مستعمل في بحث علم النّفس منفصل عن كلّ محتوى نشاط، ويرجع إلى السّيرورة المعرفية والدّافعية للشخص، ومستعمل في ميدان تسيير الوظائف يستطيع أن يذهب إلى التحليلي الخاص للأداء المرتبط بممارسة نشاط مهني معين، ومن الطرف إلى الآخر، عرفت الكفاءة ما يزيد عن مائة تعريفٍ (اقتصادياً، تنظيمياً، هندسياً، تعليمياً).

ـ الكفاءة مفهوم هندسي أصلاً، يعني النّسبة بين المداخلات والمخرجات.

ـ تعرف اقتصادياً على أنّها الحصول على أكبر عائد ممكن بأقل كلفة وجهد ممكن.

---

[1] ـ منجد اللّغة والآداب والعلوم، ط18، بيروت.

[2] ـ المركز الوطني للوثائق التّربوية: المقاربة بالكفاءات سلسلة موعدك التّربوي، 2003.

وتعرف في الميدان المهني بأنّها القدرة على انجاز نشاطات ملموسة تتفرع عن مهام خاصة بحرفة ما على درجة معينة من الامتياز.

ـ تختصرها منظمة اليونيسكو 1978 في نوعية حسن الفعل والفهم والتّقييم التي تتطلبها وظيفة أو مهمّة خاصة.

ـ أمّا في مجال التّعليم فيعرفها لويس دينو بأنّها مجموعة من التّصرفات الاجتماعية والوجدانية، ومن المهارات النّفسية الحسن ـ حركية التي تسمح بممارسة لائقة لدور ما، أو وظيفة ما أو نشاط ما.

ويعرفها بيار جيلي **Pierre Gilet** بأنّها حسن التّصرف والتّكيف في وضعيات إشكالية، فهي إذا أداة الفعل **Savoir Faire** التعليمي بكل تفاصيله وأنواعه، ويستدعي ذلك مجموعة من المعارف والمهارات المدمجة في وضعيات متجانسة، تكون قابلة للملاحظة والقياس حسب مؤشرات محدّدة.

تعريف المقاربة بالكفاءات:

هي برامج تعليمية محدّدة بكفاءات، مبنية بواسطة الأهداف الإجرائية التي تتصف الكفاءات الواجب تنميتها لدى التّلميذ وهذا بتحديد المعارف الأساسية الضّرورية لإكسابه الكفاءات اللاّزمة، التي تمكنه من الاندماج السّريع والفعّال في مجتمعه[1].

وهي أيضاً بيداغوجية أو طريقة فعّالة، وتجعل العلاقة بين الثقافة المدرسية والممارسة الاجتماعية، تعتمد أساساً على المتعلم الّذي ينشط ويبني معارفه بمفرده من خلال وضعيات

[1] ـ سليمان نايت، وآخرون، مفاهيم بيداغوجية جديدة في التّعليم، الجزائر، دار الأمازيغية، 2004، ص ص 29، 307

المشكلات وحلّها وفق طريقة تسمح للمتعلم ببناء معارفه بالتّدرج اعتماداً على قدراته الفكرية (الذّهنية).

ويتمثل دور المدرس (المعلم) فيها في مراقبة المتعلم أثناء هذا البناء باقتراح وضعيات وأدوات مناسبة لحلّ وضعية المشكلة المطروحة أمام التّلميذ، وهي الانتقال من منطق التّعليم إلى منطق التّعلّم، من خلال توظيف المتعلم لمكتسابته.

تعرف هذه البيداغوجيا بأنّها نموذج من نماذج التّدريس، يسعى إلى تطوير قدرات المتعلم ومهاراته الإستراتيجية والفكرية والمنهجية والتّواصلية من أجل دمجه في محيطه ومن اجل تمكينه من بناء معرفته عن طريق التّعلم الذّاتي وتعرف كذلك بأنّها إطار عمل يقود المتعلم إلى حلّ مشكلات.

كما تعرف كذلك بأنّها بيداغوجية وظيفية تعمل على التّحكم في مجريات الحياة بكل تحمله من تشابك في العلاقات وتعقد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثمّ فهي اختبار منهجي يمكّن المتعلم من النّجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسّعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة[1].

يلاحظ من خلال هذه التّعاريف أنّها تركّز على ربط المدرسة بالحياة، وتعطي للعملية التّعليمية بُعدها الوظيفي، بحيث يمكن أن يستغلها المتعلم، وأن يوظفها داخل المدرسة وخارجها.

[1] ـ المرجع نفسه، ص 33.

أهداف المقاربة بالكفاءات:

إنّ هذه المقاربة كتصوّر ومنهج لتنظيم العملية التّعليمية تعمل على تحقيق جملة من الأهداف نذكر منها ما يلي:

ـ فسح المجال أمام ما لدى المتعلم من طلقات كامنة وقدرات لتظهر وتتفتّح وتعبّر عن ذاتها.

ـ بلورة استعداداته وتوجيهها في الاتّجاهات التي تتناسب وما تيسّرهُ له الفطرة.

ـ تدريبه عل كفاءات التفكير، والرّبط بين المعارف في المجال الواحد والاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة، عند سعيه إلى حل مشكلة أو مناقشة قضية أو مواجهة وضعية.

ـ تجسيد الكفاءات المتنوّعة التي يكتسبها من تعلّمه في سياقات واقعية.

ـ زيادة قدرته عل إدراك تكامل المعرفة والتّبصر بالتّداخل والاندماج بين الحقول المعرفية المختلفة.

ـ سير الحقائق ودقّة التّحقيق وجودة البحث وحجة الاستنتاج.

ـ استخدام أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعددة مناسبة لمعرفة التي يدرسها وشروط اكتسابها.

ـ القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور والظّواهر المختلفة اليت تحيط به.

ـ الاستبصار والوعي بدور العلم والتّعليم في تغيير الواقع وتحسين نوعية الحياة، ويمكن تلخيص هذه الأهداف في النّقاط التّالية:

* النّظرة إلى الحياة من منظور عملي.

* ربط التّعليم بالواقع والحياة.

* الاعتماد على مبدأ التّعليم ولتّكوين.

* العمل على تحويل المعرفة النّظرية إلى معرفة نفعيّة[1].

إستراتيجية التّدريس بالكفاءات:

تقوم مقاربة التّدريس بالكفاءات على إستراتيجية تؤدي في النّهاية لبلوغ هدف، وهو امتلاك المتعلم القدرة على بناء كفاءات معينة وتوظيفها في وضعيات إشكالية مشابهة.

شروط نجاحها:

تتدرج هذه الشروط في الوعي التّام بالتّصرفات المنهجية والبيداغوجية المشكلة للخلفية النّظرية والتطبيقية للكفاءة وتتمثل فيما يلي:

ـ التّعمق في فهم الوثائق والنّماذج المرافقة لها ودليل المعلّم.

ـ التّعرف على أقطاب العملية التّعليمية (خاصة للمتعلم)، حيث يجعله طرفاً فعالاً ومتفاعلاً باعتباره شريكاً ايجابياً في الفعل التّعليمي.

ـ إدراك البعد المفاهيمي ضمن سيرورة بناء الكفاءات أو تنميتها.

ـ عدم إقامة حواجز مادية أو نفسية بين المتعلم ونشاطاته (المواد الدّراسية).

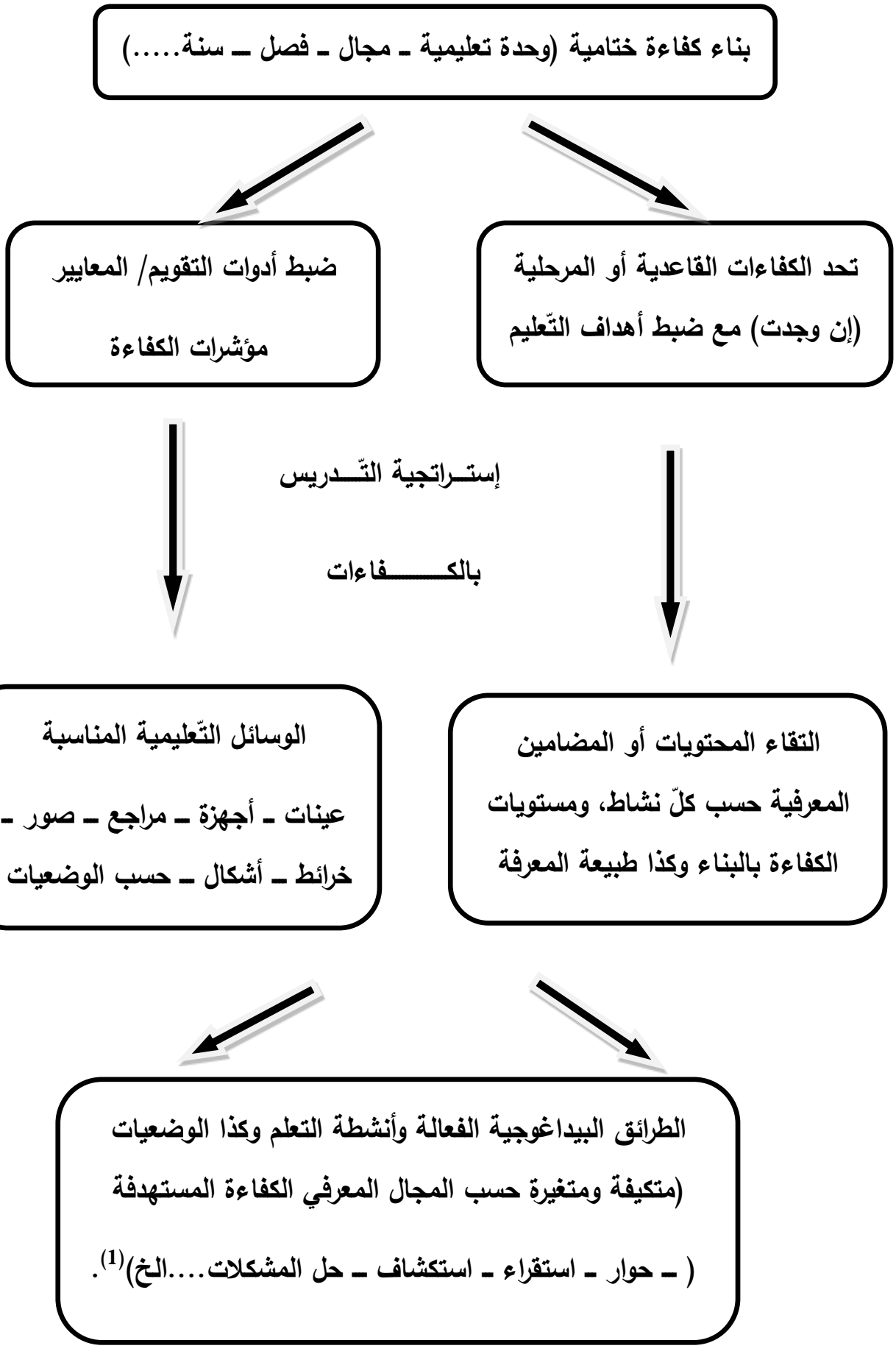
ـ مراعاة الفروق الفردية ببين المتعلمين.

[1] ـ حاجي فريد، بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات، الأبعاد المتطلبات، دار الخلدونية، الجزائر (2005)، ص 36.

ـ انتقاء وسائل وطرائق التّدريس المناسبة.

ـ توجيه الاهتمام نحو التّقويم وخاصة التّقويم التّكويني باعتباره فعالاً في متابعة الأداء وإبراز الكفاءات[1].

[1] ـ المرجع نفسه، ص 38.



[1] ـ محمد صالح خثروبي، المدخل إلى التّدريس بالكفاءات، دار الهدى للطبعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2002، ص 70.

الفصل الثاني

موقع النّحو في العملية التّعليمية

1 ـ مفهوم النّحو

2 ـ نشأة النّحو

أ ـ أهمية تدريس النّحو

ب ـ أسباب ضعف التّلاميذ في النّحو

النّحو:

مفهوم النّحو:

أ/ لغة: جاء في لسان العرب مادة (نحو) (ت 711 م):

النّحو: إعراب الكلام العربي، والنّمو القصد والطّريق ويكون ظرفا ويكون اسماً، نحاهُ ينحو وينحاهُ نحواً وانتحاهُ، ونحو العربية منه. إنّما هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتشبيه والجمع والتّحقير والتّكسير والإضافة والنّسب وغير ذلك، ليلتحق من ليس من أهل اللّغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، أو إن شذّ بعضهم عنها رُدَّ به إليها وهو في الأصل مصدر شائع أي نحوت نحواً كقولك قصدت قصداً والجمع أنحاء ونُحُوٌّ قال سيبويه: شبهوها بُعتُوٌّ وهذا قيلي وفي بعض كلام العرب الكم تنظرون في نُحُوّ كثِيرة أي في ضروب من النّحو.

ويقال أنحى عليه وانتحى عليه إذا اعتمد عليه، بن الأعرابي: "أنحى ونحى وانتحى أي اعتمد على الشّيء وانتحى له وتنحى له: اعتمد وتنحى بمعنى نحاله وانتحى...ونحا إليه بصره ينحوه وينحاهُ: صرفه وأنحيت إليه بصري عدلته"[1].

وجاء في "معجم الصّحاح" مادة (نحو).

[1] . ابن منظور، لسان العرب، تحقيق: عامر أحمد حيدر، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، ج1، 1424 هـ، 2003م، مادة (ن ح و) 360/15، 362.

النّحو: "القصد والطريق، يقال: نحوت نحوك: أي قصدت قصدك، ونحوت بصري إليه أي صرفته وأنحيت عنه بصري أي عدلته، وأنحى في سيره أي: اعتمد على الجانب الأيسر ولانتحاء مثله هذا الأصل، ثم صار الانتحاء الاعتماد والميل في كلّ وجه، وانتحيت لفلان أي: عرضت له وأنتحيت على حلقه السّكين، أي عرضت ونَحَيْتُهُ عن موقعه تنحيّة، فتنحّى، والنّحو: إعراب الكلام العربي، والنِّحّيُ بالكسرة زقًّا للسُّمن والجمع أنحاء. الأموي أهل المنحاة، القوم البعداء الذين ليسوا بأقارب والمنحاة: طريق السّاقية والنّاحية: واحدة النّواحي"[1].

جاء في "معجم مقاييس اللغة" مادة (نحو).

"نحو النّون، الحاء، الواو، كلمة تدل على قصد ونحوت نحوه ولذلك سُمي نحو الكلام، لأنّه يقصد أصول الكلام، فيتكلم على حسب ما كان العرب تتكلم به، ويقال إنّ بنى نحو: قوم من العرب، وأمّا أهل المنحاة فقد قيل: القوم البعدا. غيره الأقارب ومن الباب انتحى فلان لفلان: قصده وعرض له (نحى). النّون والحاء والياء كلمة واحدة هي النّحي: سقاه السّين"[2].

كما جاء أيضاً في معجم الوسيط (مادة نحو) نحا إلى الشيء، نحوّا، مال إليه وقصده، فهو ناحٍ وهي ناحية، والشيء: قصده وكذا عنه: أبعده وأزاله (نحى) اللين نحيّا:

---

[1] . الجوهري الصّحاح، دار الكتب العلمية للنشر، تحقيق إميل بديع يعقوب، وآخرون، بيروت، لبنان، ط1، 1999، مادة (ن ح و)، (526، 527).

[2] . ابن فارس معجم مقاييس اللغة: تحقيق: عبد السّلام محمّد هارون، دار الجيل، بيروت، لبنان، ط1، 1991، المادة (ن ح و) 403/5، 404.

محضة (أنحى) في سيره: مال إل ناحية (نحى) أقل... و(ينحو): القصد يقال نحوت نحوه قصدت قصده والطريق والجهة والمثل والمقدار والنّوع (ج) أنحاء ونحوّ علم يعرف به أحوال أواخر الكلام إعراباً وبناءً"[1].

ب/ اصطلاحاً:

لقد تعدّدت تعريفات النّحو من قبل علمائه وجاء في ذلك ما يلي:

أ ـ تعريف أبن جني في كتابه: "الخصائص" يقول فيه: "انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتّحقير والتّكسير والإضافة والنّسب والتّركيب وغير ذلك. ليلحق من ليس من أهل اللّغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن مهم وإن شذّ بعضهم عنها ردّ به إليها"[2].

في هذا التّعريف جمع **ابن جني** بين النّحو والصّرف، وانتحاء سمت كلام العرب أي ما اعتمدته وقالته العرب أ ي ما أخذه علماء النّحو عنهم والمرتبط بفصاحتهم، وذلك من خلال الإعراب أي بيان الحركة الإعرابية للكلمات وبيان نوه هذه الكلمات هل هي مثنى أو جمع أو غيرها وهل هي مفردة أو مركبة.

---

[1] . إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، ط2، د ت 908/2.

[2] . ابن جني، الخصائص، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط3، 1429، 2008م 1 /88.

ب ــ ويعرفه "**ابن السّراج**" (ت 316 هـ): "النّحو إنّما أريد به أن ينحو المتكلم إذا تعلمه كلام العرب وهو علم استخراجه المتقدمون فيه من استقراء كلام العرب"[1].

جـ ـ ونجد في القرن السّابع الهجري "ابن عصفور" (ت 669 هـ) يعرّفهُ بأنّه: "علم مستخرج بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب الموصلة الى معرفة أحكام أجزائه التي تأتلف منها"[2].

والمقصود من هذا أنّ النّحو مستخرج بالمقاييس المستنبطة أي أنّه مضبوط ودقيق ومأخوذ من تتبع كلام العرب أي أنّه لا استثنائية فيه ولا زيادة ولا نقصان، إذ به نصل إلى معرفة أحكام أجزائه التي يتمكّن منها.

كما يعرفه من بعده الشّيخ خالد الأزهري (ت 905 هـ) بأنّه: "علم بأصول يعرف بها أحوال أبنية الكلم إعراباً وبناءًا"[3].

د/ جاء في جامع الدّروس العربية: أنّ النّحو "هو علم بأصول تُعرف بها أحوال الكلمات العربية من حيث الإعراب والبناء"[4].

هـ/ ويعرفه المتأخرون بأنّه: "علم يبحث عن أواخر الكلم إعراباً وبناءً".

---

[1] . ابن السّراج، الأصول في النّحو، تحقيق عبد الحسين القتلي مؤسسة الرّسالة للنشر، لبنان، ط1، 1420 هـ، 1990م، 35/1.

[2] . ابن عصفور، المقرب، تحقيق عادل أحمد وعلي معوض، دار الكتب العلمية للنشر، لبنان، ط1، 1418 هـ، 1998، ص 67.

[3] . خالد الأزهري، شرح التّصريح على التّوضيح، المطبعة الأزهرية للنشر، مصر، ط3، 1344 هـ، 1925م/14/1.

[4] . مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، المكتبة العصرية، بيروت، ط3، 1995 9/1.

ومن خلال هذه التّعاريف الاصطلاحية المتعددة للنّحو نجد أنّه علم يبحث في أواخر الكلمات إعراباً وبناءً، والهدف من هذا العلم هو الضّبط والتّقنين لهاته الكلمات والجمل، فهو أسّس أساسا من أجل الحفاظ على اللّغة ومستوياتها وإقامة اللّسان وتجنب اللّحن في الكلام، فإنّ قرأ المتعلم أو تحدّث أو كتب لم يرفع منخفضاً ولم يكسر منتصباً.

نشأة النّحو:

يعتبر النّحو من أشرف علوم العربية، فهو من علوم الآلة وأهمّها، إذ يعترف الأصوليون بشخص دخل رتبة الاجتهاد لم يكن عالماً بالعربية. فالنّحو بدأ منذ التّقعيد أي منذ أن خالط العرب الأقوام الأخرى واخذ بعضهم يلحن في قراءة القرآن[1].

وتجمع أغلب الرّوايات على أنّ أبا الأسود الدّؤلي هو الّذي وضع أسس علم النّحو، وأنّ الإمام عليًّا (رضي الله عنه) هو الذي أشار عليه أن يضع هذا العلم، أخذ عنه الاسم والفعل والحرف وشيئًا من الإعراب وقال له: (أُنْحَ هذا النّحو) ومن هنا سمي هذا العلم **نَحْوًا**[2].

وهناك من يرى أنّ هذا العلم نشأ قبل ذلك، لأنّ اللّحن ظهر حتّى في عهد الرّسول صلى الله عليه وسلم، عندما لحن أحدهم في حظرته، فقال صلى الله عليه وسلّم: "ارشدوا أخاكم فإنّه قد ضلّ"[3].

---

[1] . هـ علي سين الدّليمي وكامل محمود نجم الدّليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللّغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2004م، ص 26.

[2] . المرجع نفسه، والصفحة نفسها.

[3] . نفسه، والصفحة نفسها.

أما بالنّسبة للخليفة الثّاني عمر بن الخطاب (رضي الله عنه) فقال: "**تعلموا لالنّحو كما تتعلمون السّنن والفرائض، وتعلموا إعراب القرآن، كما تتعلمون حفظه**"[1].

والحقيقة أنّ فكرة نشأة النّحو بنسب العجمة أو الّحن فكرة بسيطة وساذجة، إنّما وجدّ النّحو لضرورة علمية اقتضتها ظروف الحياة العلمية الجديدة في الحضارة الجديدة اليت ظهرت بظهور الإسلام وخروج العرب من الجزيرة، أي أن ظهور اللّحن سبب واحد، وليس هو السّبب الرّئيسي في نشأة علم النّحو[2].

واستناداً إلى ذلك، بدأ المتخصصون من علماء العربية يصوغون القواعد والأصول لهذا العلم، ويذهبون في دراسته وتدريسه مذاهب شتى، ويؤلفون الكتب بل المجلدات في جمعه وشرحه وتخريج مسائله، حتى عد واحداً من أهم علوم العربية، بل عمودها الفقري الّذي حفظ اللّغة العربية وآدابها وبلاغتها، وأبقاها قوية شامخة على مرّ العصور والدّهور.

أهمية تعليم قواعد النّحو:

إنّ مصطلح القواعد النّحوية والصّرفية كثير التّداول في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثّانوية، والقواعد وسيلة لضبط الكلام، وصحة النّطق والكتابة، وهي وسيلة لصون اللسان من الخطأ في التّعبير. زيادة على أنّها وسيلة الفهم وحلّ اللبس في إدراك المعنى، وتمييز الخطأ وتجنبه في الكلام لفظا وكتابة.

---

[1] . نفسه، والصفحة نفسها.

[2] . المرجع السابق، ص 26.

إنّ المتمكن من قواعد النحو يجنب نفسه اللّحن الذي يعدّ عيباً في اللّسان وعوجاً فيه ويفسد المعنى.

وذلك اللّحن الّذي عدّه الرّسول (ص) ضلالة، إذ قال حين سمع أحدهم يلحن: "أرشدوا أخاكم فقد ضَلَ"[1].

إنّ قواعد اللّغة تصلح الألسن وتسدّد الأقلام، وتمكّن المرسل من مجافاة اللّحن الّذي يخل عن المعنى بالإبانة ويفسد المقصود.

زيادة على ما تقدّم، فإنّ دراسة القواعد تنمي في المتعلم القدرة على التّعليل والاستنباط ودقة الملاحظة، والموازنة بين التّراكيب وتمرنه على دقة التّفكير والقياس المنطقي.

يعُدُّ موقع النّحو من اللّغة موقع القلب من الجسم، فهو عمادها ومن أبرز خصائصها وأركانها. وله الفضل في التّمييز بين دلالات التّراكيب اللّغوية.

واستخلاصا مما تقدم عن النّحو وقواعده، يمكن الوقوف على حقيقة هي أن دراسة النّحو في اللّغة وسيلة وليست غاية بحدّ ذاتها، فالغاية هي التّعبير والقراءة بلغة سليمة وهذه السّلامة لا تتأتّى إلاّ في ضوء التّمكن من النّحو ونظامه وتأسيساً على هذه الحقيقة، يجب أن تكون هذه الغاية هدفا رئيسيا مباشراً من أهداف تدريس النّحو، فيجب ألاّ يدرس النّحو لذاته، إنّما لتقديم خدمة لعملية التّواصل اللّغوي إرسالاً واستقبالاً ليكون دال المتحدث والكاتب والسّامع والقارئ في مختلف التّراكيب المعبرة عن المعنى بدقةٍ.

[1] . محسن علي عطيه، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربية، دار الشّروق للنشر، ط1، 2006م، ص 256.

ولهذا يمكننا القول: إنّه كلما كانت الصّياغة اللّغوية دقيقة وصلت المعاني إلى السّامع أو القارئ صحيحة.

أهداف تدريس النّحو:

إنّ تدريس قواعد النّحو من منظور المقاربة بالكفاءات يستلزم النظر إلى هذا النّشاط، على أنّه يمكّن المتعلم من الملكة اللّسانية الصّحيحة، فالهدف من تدريس هذا النّشاط يتحقق باكتساب المتعلم ملكة التّبليغ والمشافهة والكتابة، بحسب ما تقتضيه الظروف والأحوال المختلفة.

ووفقاً لهذا المبدأ، فـ'نّ هذا النّشاط يجعل المتعلم قادراً على ما يلي[1]:

ـ التّعبير السّليم الذي يراعي قواعد النّحو والصّيغ الصّرفية وأوجه الدّلالة في الألفاظ والأساليب.

ـ تقبل الخطاب وتبليغه من خلال تشكيل رموزه وتفكيكها بحسب ما تقتضي الظروف، سواء أكان الخطاب منطوقاً أم مكتوباً.

ـ تنويع صيغ الخطاب بما يناسب المقام.

ـ تنمية القدرة على التّعبير مشافهة وكتابة، وتعزيزها بالتدربات الشّفوية والكتابية.

ـ دعم المعارف اللّغوية وربط علاقاتها بعضها ببعض ربطاً منطقياً، والعمل على تنمية قدرات التّلاميذ على التّعبير السّليم، وعلى تمييز الخطأ من الصّواب، وتزويدهم بالمعاني والتّراكيب اللغوية الصّحيحة.

---

[1] . المرجع السابق، ص 272.

ـ تعميق ثروة التّلاميذ اللّغوية بما يدرسونه من أحكام نحوية تساعدهم على إدراك دقائق المعاني اللّغوية.

ـ زيادة قدرة المتعلمين على تنظيم معلوماتهم ونقد الأساليب اللّغوية التي يسمعونها أو يقرؤونها. إنّ دراسة النّحو تقوم أساسًا على تحليل الألفاظ والجمل والأساليب، وإدراك العلاقات بين المعاني والتّراكيب اللّغوية والفروق بينها.

ـ تعويد المتعلم على التّفكير المنطقي ودقة الملاحظة والموازنة والتّحليل والرّبط والاستنباط.

أسباب ضعف التّلاميذ في النّحو:

يعدّ تدريس قواعد اللغة العربية ضرورة لا غنى عنها، لأنّها تساعد المتعلمين على ضبط لغتهم، وعلى صحة نطقهم إلاّ أنّ أغلب المتعلمين يعانون من ضعف شديد في هذه المادة، فقد أشار العديد من الدّراسات والأبحاث إلى أنّ هناك عدة عوامل عامة كانت وراء ذلك الضّعف، فمنها ما يرجع إلى المادة العليمة، ومنها ما يرجع إلى المعلم، ومنها ما يرجع إلى المتعلم نفسه.

ولعلّ من أسباب صعوبة النّحو العربي في المدارس ما يلي [1]:

ـ أنّ عناية المتعلمين متجهة إلى الجانب النّظري منها، فلم يعنوا بالنّاحية التطبيقية إلاّ بالقدر القليل الذي يساعد على فهم القاعدة وحفظها واستعراضها في الامتحان.

[1] . عبد العليم إبراهيم، الموجه النّفسي لمدرسي اللّغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط13، 1984م، ص 175.

ـ شحن المنهج الدّراسي بأبواب النّحو الكثيرة من غير التّمييز بين ما هو ضروري وما هو غير ضروري.

ـ كثرة الأوجه الإعرابية المختلفة، وكثرة موضوعات النّحو في السّنة الواحدة،مع قلة التّدريبات الفاعلة في مباحث النّحو.

ـ البعد عن السّليقة اللّغوية، وهي تنشأ بين قوم يتكلمون الفصحى ويراعون حسها اللغوي ويهتمون بأدائها التّعبيري، ويستخدمونها بتلقائية، وعفو الخاطر، فنجد اللحن فيها خروجا عن التّعبير السّليم والذّوق الفطري، يَمُجُّهُ سماعهم، لأن أذانهم لا تستريح للكلام الشّاذ، أو ما خرج عن السّليقة اللّغوية.

ـ تدريس القواعد كمادة مستقلة قد تحمل الطّلاب على أن يعدوها غاية غي ذاتها فيستظهرونها استظهاراً دون تفهم وتعقل، ويهملون جانبها التّطبيقي، لأن دراستها لا توصل إلى هدف مباشر يحسه الطلاب كبقية المواد الأخرى.

ـ إنّ درس النّحو ينصبّ في الغالب الأعم على الجانب المجرد من المفاهيم، والحقائق والمعلومات والقواعد، وهو جانب لا يصل إليه الطّالب إلاّ بعد أن يكون قد صدمه جفاف القواعد وتعددها، وبعدها يكون قد طبع في نفسه صعوبة القواعد فتكبر معه هذه الصّعوبة.

ـ ضعف بعض المعلمين في ناصية وعلى رأس فروعها قواعد النّحو، ويترتّب عن هذا الضّعف تجنب هؤلاء المدرسين لتدريس القواعد بسبب الخوف منها مما يجعلهم يستبعدونها من المواد التي قد يثبتون فيها ذاتهم.

ـ عدم تعاون مدرسي المواد الأخرى مع مدرسي اللّغة العربية في مراعاة القواعد النّحوية عندما تستدعي فرص التّطبيق استخدامها في كتابتهم لتلاميذهم أو قراءة التلاميذ لهم أو لزملائهم، وذلك لجعلهم بها أو لاستهانتهم بأهميتها شعوراً منهم بانفصال موادهم عن مادة اللّغة العربية.

الجانب التطبيقي

الفصل الأوّل

دراسة ميدانية تحليلية لطرائق تدريس قواعد اللغة العربية بالمنهج الجديد

1 ـ العينة ومواصفاتها

2 ـ تحليل الاستبيانات

2 ـ 1 ـ تحليل استبيانات الأساتذة

2 ـ 1 ـ 1 ـ نتائج استبيان الأساتذة

2 ـ 1 ـ 2 ـ تحليل استبيان التّلاميذ

2 ـ 1 ـ 3 ـ نتائج الدراسية الميدانية

طبيعة العينة

لقد قمت بإعداد مجموعة من الاستبيانات تحتوي على مجموعة من الأسئلة، وزعتها على التلاميذ والأساتذة. حيث بلغ عدد التلاميذ الذين وجهت إليهم الاستبيانات عشرين (20) تلميذاً، كما تمكنت من جمعها كلها وهذا راجع إلى تعاون التلاميذ معي، إمّا في إرجاع الاستبيانات أو من حيث الإجابة بجدية. وقد اعتمدت في عملي هذا على أقسام السّنة الخامسة من التعليم الابتدائي وهذا كان في ابتدائية المقراني بجاية.

ـ أما بالنسبة لعدد الأساتذة الذين قدمت لهم الاستنان فهو عشرة (10) اساتذة من المدرسة السّبق ذكرها.

2 ــ تحليل الاستبيانات:

اعتمدت في عملي هذا على توزيع استبيانات على المعلمين، والمتعلمين من مستوى السنة الخامسة من التعليم الابتدائي باعتبار أنّ الاستبيان من أهم الوسائل التي يتم من خلالها الكشف عن واقع تدريس قواعد اللغة العربية.

وخلال قيامي بهذه المهمة، واجهتني صعوبات مع التّلاميذ في عدم فهمهم لبعض الأسئلة، أمّا من جهة إعادة الاستمارات فقد ساعدوني كثيراً في جمعها والحفاظ عليها نظيفة.

2 ـ 1 تحليل استبيانات الأساتذة:

لقد أعددت استبياناً للأساتذة يحتوي على ثمانية (08) أسئلة قمت بتوزيعها عليهم، وهي أسئلة تمس كلّ جوانب قواعد اللغة العربية.

أمّا فيما يخص الأساتذة الذين شاركوا في ملء تلك الاستبيانات فقد بلغ عددهم عشرة (10) أساتذة في ابتدائية المقراني بجاية، وقد تعرفت عليهم من حيث الجنس، الصّفة، الخبرة، الشّهادة

*** الجنس:**

	العـــدد	**النســـــبة**
ذكر	2	% 20
أنثى	8	% 80

من خلال هذا الجدول، نلاحظ أنّ الذّكور قد بلغ عددهم فردين (02)، ما يعادل 20 % وهي اقل بالنسبة لعدد الإناث غذ بلغ عددهن ثمانية (08) نساء، ما يعادل 80 % وهذا الفرق راجع لاهتمام المرأة بالمجال التعليمي، لأنّها تراه المناسب لها، بخلاف الذّكور الذين يميلون إلى المواد العلمية، ربّما ويرونها المستقبل النّاجح.

استبيان الأساتذة:

*** الصّفة:**

	العـــدد	النســـــبة
مرسم	9	% 90
متربص	0	% 0
مستخلف	1	% 10

إنّ هذا الجدول يوضّح أنّ عدد الأساتذة المرسمين تسعة (09) أساتذة ما يعادل 90 %، كما يوضح انعدام الأساتذة المتربصين، ويوضح لنا أيضا وجود أستاذ واحد مستخلف ما يعادل 10 %.

*** الشّهادة:**

	العـــدد	النســـــبة
ليسانس	9	% 90
ماجيستر	0	% 0
ماستر	1	% 10

من خلال هذا الجدول نلاحظ أنّ نسبة الأساتذة المتحصلين على شهادة ماجستير تقدر بـ 0 %، والأساتذة المتحصلون على شهادة الماستر تقدر نسبتهم بـ 10 % والمتحصلون على شهادة الليسانس تقدر نسبتهم بـ 90 %.

ومن خلال كل هذا نستنتج أن نسبة الأساتذة المتحصلين على شهادة الليسانس أكثر من باقي الأساتذة المتحصلين على باقي الشّهادات.

*** الخبرة:**

	العـــدد	**النســـــبة**
5 سنوات	1	% 10
10 سنوات	1	% 10
أكثر من 10 سنوات	8	% 80

يبيّن هذا الجدول أنّ عدد الأساتذة ذوي خمس (05) سنوات من الخبرة قد بلغ عددهم أستاذاً واحداً (01) ما يعادل 10 % أما عدد الأساتذة الذين لديهم عشر (10) سنوات خبرة فهو أستاذ واحد فقط، ما يعادل 10 %.

أمّا الذين فاقوا عشر (10) سنوات من الخبرة فهم ثمانية (08) أساتذة ما يقابل 80 %، وهي نسبة كبيرة بالنسبة للنسب الموجودة في الجدول.

تحليل الأسئلة الموجهة للأساتذة:

1 ـ ما رأيك في برنامج النّحو المقرّر للسنة الخامسة من التّعليم الابتدائي.

ـ عند تحليلنا لإجابات الأساتذة وجدنا أنّ برنامج النّحو المقرر للسنة الخامسة من التّعليم الابتدائي برنامج ثريّ يخدم اللغة العربية وهو وافي للأهداف المسطرة في المنهاج.

2 ـ هل ترى أنّ المسائل النّحوية المشكلة للبرنامج تساهم في إثراء الملكة اللّغوية للمتعلم؟

	العـــدد	**النســـــبة**
نعم	10	% 100
لا	0	% 0

نلاحظ في الجدول أنّ الأساتذة الذين يرون أنّ المسائل النحوية المشكلة للبرنامج تساعدهم في إثراء الملكة اللغوية للمتعلم قد بلغ عددهم 10 أساتذة ما يعادل 100 % وهذا دليل على أنّه لا يوجد أي أستاذ يجزم بالعكس وهذا ما تدل عليه النسبة في الجدول أعلاه.

3 ـ هل تقدّم دروس مادة النّحو وفق طريقة المقاربة بالكفاءات؟

	العـــدد	**النســـــبة**
نعم	9	% 90
لا	1	% 10

من خلال النّظر في هذا الجدول نجد أنّ المعلّمين الذين يقولون إنّ دروس مادة النّحو تقدم وفق طريقة المقاربة بالكفاءات قد بلغ عددهم تسعة (09) أساتذة ما يعادل 90 %، أمّا الأساتذة الذين يقولون إنّ دروس مادة النّحو لا تقدم وفق طريقة المقاربة بالكفاءات فتقدر نسبتهم بـ 10 %.

4 ـ هل تعتمد المقاربة النّصية في تدريس النّحو كما هو منصوص عليها؟

	العـــدد	**النســـــبة**
نعم	10	% 100
لا	0	% 0

يوضّح الجدول التّالي أن جميع الأساتذة يقولون إنّ المقاربة النّصية تعتمد في تدريس النحو كما هو منصوص عليه وتقدر نسبتهم بـ 100 %، ويتم الاعتماد عليها أيضاً إذا كان النّص يخدم الظاهرة النحوية.

5 ـ إلى أيّ حدّ ترى أنّ الحجم السّاعي المخصص لمادة النّحو كاف لإنهاء البرنامج على نحو فعّال؟

	العـــدد	**النســـــبة**
نعم	8	% 80
لا	2	% 20

من خلال النّظر في هذا الجدول نجد أنّ المعلمين الّذين يرون أنّ الحجم السّاعي المخصص لمادة النّحو كاف لإنهاء البرنامج تقدر نسبتهم بـ 80 % وهذا يعود إلى جدهم وكدهم في العمل والالتزام بالمنهاج المقرر، وعدم غيابهم في حصصهم المقررة.

أمّا المعلمون الّذي يقولون إنّهم لا ينهون البرنامج على نحو فعّال فتقدر نسبتهم بـ 20 %، والسبب يعود إلى كثرة الإضرابات في المؤسسات التّربوية، وكثرة العطل والمناسبات الموسمية التي لا تسمح للمعلم بإنهاء برنامجه في الوقت المحدّد، فيجد نفسه متأخراً كثيراً في تقديمه للدّروس.

6 ـ هل تشعر أنك تحقق المهارات المستهدفة في دروس النّحو؟

	العـــدد	**النســـــبة**
نعم	10	% 100
لا	0	% 0

نجد في هذا الجدول أنّ نسبة المعلمين الّذي يقولون أنهم يحققون المهارات المستهدفة في دروس النّحو تقدر بـ 100 % من الفئة المستوجبة،أمّا المعلمون الذين يقولون إنّهم لا يحققون المهارات المستهدفة في دروس النّحو فتقدر نسبتهم بـ 0 %.

7 ـ هل ترى أنّ المعلّم يوظف معارفه النّحوية المكتسبة؟

	العـــدد	النســـــبة
نعم	6	% 60
لا	4	% 40

يوضح الجدول التالي أنّ نسبة الأساتذة الذّين يرون أنّ المتعلم يوظف معارفه النّحوية المكتسبة تقدر بـ 60 %.

أمّا الأساتذة الذين يقولون إنّ المتعلم لا يوظف معارفه النّحوية المكتسبة فتقدر نسبتهم بـ 40 %، وهذا راجع إلى عدم فهم دروس القواعد فهم ويحفظونها على شكل نظريات والقواعد هي الممارسة.

8 ـ ما هي الصّعوبات التي تواجهك في تقديم دروس النّحو؟

ـ في تقديم الدّروس لا صعوبة تعترض، لكن هناك بعض الصّعوبات أثناء الترسيخ والتوظيف.ـ كثافة التلاميذ تعرقل تقديم حصة القواعد في ظروف سهلة لأنّ الدّرس يتطلب تفاعل كل متعلّم.

نتائج تحليل استبيانات الأساتذة:

بعد دراسة هذه الاستمارات تحصلنا على النتائج التّالية:

ـ نسبة كبيرة من الأساتذة لديهم الخبرة في مجال التّعليم، وهذا ما يعود بنتائج ايجابية على مستوى التّلاميذ.

ـ معظم الأساتذة يقدمون دروس مادة النّحو وفق طريقة المقاربة بالكفاءات.

استبيان التلاميذ

تحيل استبيانات التّلاميذ:

لقد قمت بإعداد سبعة (07) أسئلة ووزنتها على عشرين (20) تلميذ، حيث نوّعت فيها، إذ نجد منها الإجابة بـ (نعم أو لا) ومنها التّعليل وإبداء الرّأي:

ـ تحليل الأسئلة الموجهة للتّلاميذ:

1 ـ هل تحبّ نشاط القواعد؟

	العـــدد	**النســـــبة**
نعم	15	% 75
لا	5	% 25

من خلال هذا الجدول نلاحظ أنّ عدد التّلاميذ الّذين يحبون نشاط القواعد خمسة عشر (15) تلميذاً تقدر نسبتهم بـ 75 %، وهذا دليل على أنّ القواعد النّحوية تساعد المتعلم على القواعد الإملائية والصرفية وتساعده أيضاً على فصاحة اللّسان.

أمّا الذين لا يحبون نشاط القواعد فيبلغ عددهم خمسة (05) تلاميذ، وتقدر نسبتهم بـ 25 % إذ أنهم يبررون موقفهم بأنّها مادة صعبة ومعقدة.

2 ـ هل تساعدك طريقة معلمك على فهم درس القواعد؟

	العـــدد	النســـــبة
نعم	20	% 100
لا	0	% 0

نلاحظ من خلال الجدول أنّ جميع التّلاميذ تساعدهم طريقة معلمهم على فهم درس القواعد، حيث بلغ عددهم عشرين (20) تلميذاً بنسبة 100 %، ولا نجد أي تلميذ قد أجاب بـ (لا) أو (نوعاً ما).

3 ـ هل تراجع درس القواعد كلّما وجدت فرصة لذلك؟

	العـــدد	النســـــبة
نعم	14	% 70
لا	6	% 30

من خلال هذا الجدول، نلاحظ أنّ التّلاميذ الّذين يراجعون درس القواعد كلّما وجدوا فرصة لذلك قد بلغ عددهم أربعة عشرة (14) تلميذاً تقدر نسبتهم بـ 70 %، أما الذين لا يراجعون درس القواعد فقد بلغت نسبتهم بـ 30 %.

4 ـ هل تكتفي بمراجعة دروس القواعد من اجل الامتحان فقط؟

	العـــدد	النســـــبة
نعم	2	% 10
لا	18	% 90

نلاحظ من خلال الجدول أنّ أكثر التّلاميذ لا يكتفون بمراجعة دروس القواعد من اجل الامتحان فقط، وقد بلغ عددهم ثمانية عشر (18) تلميذاً وتقدر نسبتهم 90 %، والبقية بلغ عددهم (تلميذين) أجابا بـ (نعم).

5 ـ هل أنت راض عن مستواك في القواعد؟

	العـــدد	النســـــبة
نعم	13	% 65
لا	7	% 35

نلاحظ من خلال الجدول أنّ عدد التلاميذ المقتنعين بمستواهم ثلاثة عشر (13) تلميذاً بنسبة 65 %،أما الذين لم يقتنعوا بمستواهم فعددهم سبعة (07) تلاميذ بنسبة 35 %.

6 ـ ما هي الصعوبات التي تواجهك في دروس القواعد؟

من خلال إجابات التّلاميذ وجدنا أن بعضهم لا يجد صعوبة في دروس القواعد والبعض الآخر تواجههم صعوبات تتمثل في:

ـ القواعد الصرفية والإملائية.

ـ الإعراب.

7 ـ هل تستعمل في لغتك اليومية ما تأخذه من قواعد في القسم؟

	العـــدد	النســـــبة
نعم	5	% 25
لا	15	% 75

من خلال الجدول نلاحظ أنّ عدد التلاميذ الذين يستعملون في لغتهم اليومية ما يأخذونهم من قواعد في القسم قد بلغ عددهم خمسة (05) تلاميذ بنسبة 25 %، أما الّذين لا يستعملونها فقد بلغ عددهم خمسة عشر (15) تلميذاً، وتقدر نسبتهم بـ 75 %.

نتائج الدراسة الميدانية:

ـ العدد الأكبر لتلاميذ في الأقسام، ممّا لا يساعد المعلم على تقديم الدّرس في جوّ مناسب.

ـ ضعف التّلاميذ في اللّغة، راجع إلى اهتمام الأساتذة بالفكر وإهمال اللّغة.

ـ اعتقاد التّلاميذ أنّ مادة القواعد صعبة، ولا يمكن إدراكها ممّا جعلهم يتهربون منها.

ـ المنهج الجديد غير ملائم للعدد الهائل للتلاميذ في القسم، وعدم توفر الوسائل لتطبيقه.

ـ القوت المحدّد والمبرمج لحصص القواعد غير مناسب لحجم الدّروس المقررة.

خاتمة

خاتمة:

يتبيّن لنا ممّا سبق ذكره أنّ منهج المقاربة بالكفاءات منهج معاصر، يعني به تطوير الكفاءات والقدرات لدى المتعلمين، من خلال وضعهم أمام المشكلات التي تستوجب حلاً ناجحاً انطلاقاً من سياق ما بمعنى أنّ بيداغووجياً الكفاءات هي مقاربة تربوية جديدة، تعطي الأولوية للمتعلم الذي يملك القدرة على اكتساب المعارف والموارد التي ينبغي توظيفها أثناء مواجهته للوضعيات الصّعبة والمتعددة كما أنّها تُمكن المدرس من تحسين ممارسته المهنية عن طريق تقوية الطرائق التنشيطية المتمحورة حول التحويل، وأيضاً تمكنه من إعادة النّظر ففي دوره وفي دور المتعلم الّذي يوضع في محور العمل التّربوي، حيث يغدو مطالباً بالمشاركة النّشيطة في بناء تعلماته، كما تسعى أيضاً إلى جعل العملية التّعليمية التّعلمية فردية في نظام تربوي جماعي، مع مراعاة الإنصاف وفعلية الخدمات التّربوية داخل المنظومة. ولكن كثافة البرامج الدّراسية وعدم كفاية ساعات التّدريس لتقديم هذا الكم الهائل من المعلومات يجعل تطبيق هذه المقاربة أمراً ليس باهين، كما أنّ منهج المقاربة بالكفاءات ينادي بضرورة متابعة كلّ تلميذ لمعرفة مدى قدراته واستيعابه، لكن اكتظاظ الحجرة الواحدة يَحُولُ دون ذلك.

بناء على الاعتبارات المذكورة، نستطيع القول إنّ منهج المقاربة بالكفاءات ناجح إلى حدّ ما في ميدان التّعليم الجزائري، ولكن لا يمكن لإجراءاته أن تصبح فعلية وفعالة إلاّ بانخراط الفاعلين التّربويين في العملية التعليمية وإشراكهم في جميع مستويات المنظومة

التّربوية، وخاصة منهم المدرسات والمدرسون والمفتشات والمفتشون، وكذا المكونات والمكونون الذين يحملون على عاتقهم مسؤولية مصاحبة النّاشئة الجزائرية من اجل تهيئة مستقبلهم الخاص.وختاماً لابدّ من الإشارة إلى أنّ التّغيير باب يتم فتحه من الداخل، لأنّ أسسه لا تتم بقرار ولا يضربه عصاً سحرية، ولكنّها تتم بانخراط والتزام الموارد البشرية التي تشكل الرّأسمال الوطني النّفيس. وفي هذا الصّدد أُوجّه الدّعوة لكلّ فرد ليمد يدّه للمساعدة في تشجيع وتقوية المدرسة الجزائرية، من اجل تكوين مواطنين قادرين على التّصرف النّاجح في مختلف وضعيات الحياة الاجتماعية والمهنية.

وأخيراً أسأل الله تعالى أن أكون قد وفقت في دراستي هذه.

المراجع

المراجع

أولا- باللغة العربية

أ- الكتب

1. إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، ط2، د ت.
2. ابن السّراج، الأصول في النّحو، تحقيق عبد الحسين القتلي مؤسسة الرّسالة للنشر، لبنان، ط1، 1420 هـ، 1990م، 35/1.
3. ابن جني، الخصائص، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط3، 1429، 2008م .
4. ابن عصفور، المقرب، تحقيق عادل أحمد وعلي معوض، دار الكتب العلمية للنشر، لبنان، ط1، 1418 هـ، 1998.
5. ابن فارس معجم مقاييس اللغة: تحقيق: عبد السّلام محمّد هارون، دار الجيل، بيروت، لبنان، ط1، 1991، المادة (ن ح و).
6. ابن منظور، لسان العرب، تحقيق: عامر أحمد حيدر، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، ج1، 1424 هـ، 2003م، مادة (ن ح و) .
7. الجوهري الصّحاح، دار الكتب العلمية للنشر، تحقيق إميل بديع يعقوب، وآخرون، بيروت، لبنان، ط1، 1999، مادة (ن ح و.
8. حاجي فريد، بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات، الأبعاد المتطلبات، دار الخلدونية، الجزائر (2005.
9. خالد الأزهري، شرح التّصريح على التّوضيح، المطبعة الأزهرية للنشر، مصر، ط3، 1344 هـ، 1925م.
10. سليمان نايت، وآخرون، مفاهيم بيداغوجية جديدة في التّعليم، الجزائر، دار الأمازيغية، 2004.

11. عبد العزيز عميمر، مقارنة التّدريس بالكفاءات ما هي؟ لماذا؟ كيف؟ دار الهدى، ط1، 2003.

12. عبد العليم إبراهيم، الموجه النّفسي لمدرسي اللّغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط13، 1984م.

13. علي سين الدّليمي وكامل محمود نجم الدّليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللّغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2004م.

14. فاطمة الزّهراء، بوكرمة، الكفاءة مفاهيم ونظريات، دار هومة، 2008، الجزائر.

15. محسن علي عطيه، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربية، دار الشّروق للنشر، ط1، 2006م.

16. محمّد الصّالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، ط2، 2002، الجزائر.

17. المركز الوطني للوثائق التّربوية: المقاربة بالكفاءات سلسلة موعدك التّربوي، 2003.

18. مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، المكتبة العصرية، بيروت، ط3، 1995.

الملاحق

استمارة موجهة لأساتذة السنة الخامسة ابتدائي

أستاذي الكريم، أساتذتي الكرام، يشرفني إن أضع بين أيديكم هذه الاستمارة التي تمثل جزء مهما من البحث الذي أنا بصدد إعداده ولهذا ارجو منكم التفضل بالإجابة عن الأسئلة المطروحة عليكم بكل نزاهة ودون ذكر الاسم واليكم الشكر الجزيل مسبقا.

❖ **ملاحظة:** الرجاء وضع علامة (X) أمام الجواب الذي ترونه مناسبا:

- **الجنس:** ذكر ☐ أنثى ☐
- **الشهادة المحصل عليها:** ماجستير ☐ ماستر ☐ ليسانس ☐
- **الصفة:** مرسم ☐ متربص ☐ مستخلف ☐
- **الخبرة:** 5 سنوات ☐ 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐
- **ما رأيك في برنامج النحو المقرر للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي؟**

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

- **هل ترى أن المسائل النحوية المشكلة للبرنامج تساهم في إثراء الملكة اللغوية للمتعلم؟**

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

- **هل تقدم دروس مادة النحو وفق طريقة المقاربة بالكفاءات ؟**

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

- **هل تعتمد المقاربة النصية في تدريس النحو كما هو منصوص عليها ؟**

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

- **إلى أي حد ترى الحجم الساعي المخصص لمادة النحو كاف لإنهاء البرنامج على نحو فعال ؟**

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

- **هل تشعر أنك تحقق المهارات المستهدفة في دروس النحو؟**

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

- **هل ترى أن المتعلم يوظف معارفه النحوية المكتسبة ؟**

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

- **ما هي الصعوبات التي تواجهك في تقديم دروس النحو؟**

.....
.....

استمارة موجهة لتلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي

أبنائي الأعزاء يسرني أن أضع بين أيديكم هذه المجموعة من الأسئلة التي أرجو أن تجيبوا عنها بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة ولا تكتبوا أسماءكم ولكم الشكر الجزيل.

الأسئلة:

- **هل تحب نشاط القواعد ؟** نعم ☐ لا ☐
- **ما هو السبب؟**

.....

.....

- **هل تساعدك طريقة معلمك في فهم درس القواعد؟**

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

- **هل تراجع درس القواعد كلما وجدت فرصة لذلك ؟**

نعم ☐ لا ☐

- **هل تكتفي بمراجعة دروس القواعد من اجل الامتحان فقط؟**

نعم ☐ لا ☐

- **هل أنت راض عن مستواك في القواعد ؟**

نعم ☐ لا ☐

- **ما هي الصعوبات التي تواجهك في دروس القواعد ؟**

.....

.....

.....

- **هل تستعمل في لغتك اليومية ما تأخذه من قواعد في القسم ؟**

نعم ☐ لا ☐

فہرس

شكر وعرفان

إهداء

مقدمة:..... 2

الجانب النظري

الفصل الأول: آليات التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات..... 6
المقاربة بالكفاءات 6
1/ المقاربة Approche:..... 6
أ ـ لغة..... 6
ب ـ اصطلاحاً:..... 6
2/ الكفاءة La Compétence : 7
أ ـ لغة:..... 7
ب ـ اصطلاحاً..... 8
تعريف المقاربة بالكفاءات:..... 9
أهداف المقاربة بالكفاءات: 11
إستراتيجية التّدريس بالكفاءات:..... 12
الفصل الثاني:موقع النّحو في العملية التّعليمية 16
مفهوم النّحو:..... 16
أ/ لغة:..... 16
ب/ اصطلاحاً 18
أ ـ تعريفه عند إبن جني في كتابه..... 18
ب ـ ويعرفه "ابن السّراج"..... 19
د/ جاء في جامع الدّروس العربية:..... 19
هـ/ ويعرفه المتأخرون بأنّه..... 19
نشأة النّحو:..... 20
أهمية تعليم قواعد النّحو:..... 21

أهداف تدريس النّحو:.....23
أسباب ضعف التّلاميذ في النّحو:.....24

الجانب التطبيقي

الفصل الأوّل : دراسة ميدانية تحليلية لطرائق تدريس قواعد اللغة العربية بالمنهج الجديد
.....29
طبيعة العينة.....29
2 ـ تحليل الاستبيانات: 29
2 ـ 1 تحليل استبيانات الأساتذة:.....29
استبيان الأساتذة:.....31
تحليل الأسئلة الموجهة للأساتذة: 33
نتائج تحليل استبيانات الأساتذة:.....36
استبيان التلاميذ 37
تحيل استبيانات التّلاميذ:.....37
ـ تحليل الأسئلة الموجهة للتّلاميذ:.....37
ـ نتائج الدراسة الميدانية:.....40
خاتمة:.....42
المراجع:.....45
الملاحق:.....47
فهرس المحتويات 50