وزارة التعليـم العالـي والبحـث العلمـي
جامعـة عبد الرحمـان مـيرة – بجـاية
كليـة الآداب واللغات
قسم اللّغة العربية وآدابها

عنوان المذكرة

واقع المقرّرات النحوية في التعليم الثانوي على ضوء آراء التيسير النّحوي

مذكرة مقدّمة لاستكمال شهادة الماستر في اللغة العربية وآدابها

تخصص علوم اللّسان

إعداد الطالبتين:
سليمة بن شعلال
نريمان عجاتي

إشراف الأستاذ:
أرزقي شمون

السنة الجامعية:

2015/2014

بسم الله الرحمن الرحيم

بسم الله الرحمن الرحيم

«ولكلّ درجات ممّا عملوا وليوفّيهم أعمالهم وهم لا يظلمون»

صدق الله العظيم

الآية 19 من سورة الأحقاف

شكر وتقدير

إذا كان علينا أن نشكر فلنشكر الله عز وجلّ الذي أنعم علينا بالعلم،

والحمد له لأننا أتممنا مذكرتنا.

حين يكون العطاء بلا ثمن وتكون المتابعة بلا كلل ويكون التوجيه

، حينها ننحني

احتراما لأستاذنا المشرف:«أرزقي شمون »

كما نتقدم بالشكر الجزيل إلى كل الأساتذة الذين ساعدونا في إتمام هذا البحث ولم يبخلوا علينا بنصائحهم وتوجيهاتهم.

إلى كل هؤلاء تحية عرفان وتقدير.

إهداء

إلى من أنار دربي، وكان حافزا في حياتي

جعلني أكتم معاناتي، لأكتفي بتعليمي

دق على أبواب ذواتي، ففتحت له طريق مستقبلي ها أنا أجازيه بشهادتي

إليك «أبي»

إلى من كانت أنيسي في مشواري ومنحتني كل حنانها لأبدو شعلة تضيء كل آمالها إليك

«أمي»

إلى أعز النّاس على قلبي إخوتي وأبناءهم كل بإسمه.

إلى كل العائلة وأخص بالذكر حياة و فاطمة، مريم ونبيل،عبد الغاني

والكتاكيت«شمس الدين،نهى،آسيا، ديدة،لينة،إسلام»

إلى من جمعتني بهم رحلة حياتي أصدقائي: ،صورايا ،صونية، كهينة، أمال.

إلى من شاركتني في هذا العمل المتواضع ورفيقة دراستي نريمان.

إلى كل أستاذ علمني حرفا في مشواري الدراسي و إلى كل جزائري غيور على وطنه.

_سليمة بن شعلال

إهداء

إلى التي كانت سراجا ينير حياتي

إلى التي غرست في نفسي حب العلم ورافقت خطواتي بالدعاء

إليك «أمي»

إلى من ورثني حب العمل، والإخلاص فيه والإصرار عليه

إليك «أبي»

إليكم إخوتي: مرينة، ياسمين، وعبد الرحيم أهدي لكم عملي هذا لتقتدوا به.

إلى كل أقاربي كل واحد باسمه خاصة البرعوم «نيدال»

إلى من جمعتني رحلة الحياة أصدقائي: صونية،سهام، كهينة،صليحة ،عبد الغاني، إدريس، نسرين،وسام.

إليك رفيقتي في عملي ومشواري الدراسي أمنح لك منتوج صناعتنا«سليمة».

إلى الذي منحني فرصتي الأولى في حياتي العملية «عبد المجيد بناي».

إلى كل من أحب أهدي هذا العمل.

نريمان عجاتي

مقدمة

الحمد لله الذي خلق الإنسان، وعلّمه البيان، وأنزل القرآن بلسان عربي مبين، ثمّ الصّلاة والسّلام على الحبيب المصطفى المبعوث رحمة للعالمين، إمام البلغاء ،وسيّد الفصحاء الذي أوتي الحكمة وفصل الخطاب وبعد:

إنّ المعرفة الإنسانية شأنها في حركية الحياة بين البقاء والفناء شأن الحضارة بين التمكن والاندثار، فكم هي المعارف التي طواها التجدّد الفكريّ، وطمس معالمها الدفق العلمي، فأصبحت أثارا في بطون المعجمات، وبقية من جسم تآكلت أجزاؤه فانقض بنيانه.

ولا يسلم من هذه السنّة الكونية إلاّ من توافرت فيه عوامل الاستحقاق والتّمكن، وذاك هو حظ النّحو العربي وقدره في مواجهة تطور المعرفة اللّسانية، فمنذ أنْ اكتملت أفكاره النظريّة، وآلياته المنهجية في القرن الثاني من الهجرة، ظلّ قصرا مشيَّدًا، وبنيانه وطيدا، وصرحا عتيدا، ومركبا صامدا وسط أمواج التراكم المعرفي، على الرغم ممّا لاقاه من محاولات التشويه والتهوين من ذويه قبل غيره. فاحتمل أبناءه خضوعا وتمردا عناقا وانعتاقا، فبقاؤه حبا إقرار بديمومة وحيوية، في مقابل إقرار آخر لا يقل عنه وضوحا ولا دونه تجليّا، هو إجماع الدارسين في الحقل اللّغويّ على أنّ النّحو العربيّ يعيش أزمة وصلت إلى حد الضيق والتبرم والضجر بهذا المنتج الإسلامي الخالص فتعالت الأصوات داعية إلى تجاوز المحنة بالإصلاح والتيسير أو التعديل والتجديد، واختلفت المناهج، وتباينت الأهواء، وتضاربت الآراء، إلاّ أنّها أجمعت على ضرورة ايجاد مخرج من ذلك المأزق اللّغويّ.

تهتم تعلّيميّة اللّغة بوضع المناهج الدراسية ومقرراتها واختيار الطرائق التربويّة، وتنظيم الدّروس، وتصميم التطبيقات، وإجراء التّمارين، وتدريس الأنشطة اللغويّة، ومنها تدريس القواعد النّحوية التي تعد أهم الأعمدة التي تقوم عليها تعليميّة جميع الأنشطة اللّغويّة الأخرى، والحرص على استقامة اللّسان أثناء الأداء اللغويّ الصحيح.

ولهذه الأسباب وغيرها، شرع النحاة الأوائل في وضع قواعد لغويّة تضبط اللّسان من الوقوع في اللّحن أثناء قراءة القرآن الكريم، وفهم معانيه فهما صحيحا.

ومن هنّا فقد اهتم النحاة و اللغويون منذ القرن الأوّل للهجري، بالدّرس اللّغويّ تعليما وتعلُّما ليتجنب المتعلمون اللّحن.

ولقد تصدر لهذه المهمة عدد لابأس به من العلماء، وكانت لهم وسائلهم في ذلك، ووضعوا لهذا الغرض، مناهج وطرقا تعليميّة كالتلقين المباشر، والطريقة القياسية...الخ.

كما عانى العلماء الأوائل منذ وقت مبكر، مشكلة تدريس قواعد اللّغة العربيّة للمتعلّمين بعدما تمَّ لهم ضبطها ووضعها.

انطلاقا من هذا بدأت محاولات التيسير والتجديد في تدريسها، فظهرت المصنفات والمختصرات والشروح وغيرها، وانتهجوا مناهج متعددة، كالمنهج الوصفي والمعياري، والتعليمي، وتوالت محاولات التيسير والتجديد عبر الحقب

الزمنية، إلى أنْ جاء العصر الحديث، فظهرت المدارس اللّسانية الحديثة، وبدأت تخطو خطوات متسارعة ،في ميدان التدريس ومناهجه، وطرائقه وأساليبه.

ونظرا لهذه الأهمية التي يحتلُّها تدريس المقرّرات النّحوية، في حياتنا العلمية، الاجتماعية والثقافية.

أردنا تناول هذا الموضوع الموسوم«**واقع المقررات النّحوية في التّعليم الثّانوي على ضوء آراء التيسير النّحوي**» بالدراسة والتحليل.

ويعود سبب اختيارنا لهذا الموضوع إلى:

- بغية التعرف على الواقع الذي آلت إليه المقررات النّحويّة في التعليم الثانوي، ومدى استفادة الأساتذة من كتب التيسير النّحوي في إعداد درسهم في مادة النّحو العربيّ.
- استخلاص أثر التيسير النّحوي على مقررات التعليم الثانوي.

انطلاقا مما سبقت الإشارة إليه يمكن طرح الاشكالية التالية:

ما هو واقع المقررات النّحوية في التعليم الثانوي؟ وما أثرالتّيسير النّحوي في بناء هذه المقررات؟.

ولقد اقتضي موضوع البحث أنْ يقسم إلى **مقدمةومدخل،وثلاثة فصول، وخاتمة.**

ففي **المقدمة**، تحدثنا عن موضوع البحث، وأسباب اختيارنا له، كما قدّمنا فيها لمحة عن عناصر البحث و الصعوبات التي واجهتنا، أمّا المدخل فتناولنا فيه نشأة النّحو العربيّ ومكانته الرفيعة .

أمّا **الفصل الأوّل** الذي يحمل عنوان «**مقررات النّحو العربي في التعليم الثانوي**»فتطرقنا فيه إلى تعريف النّحو والمبادئ العامة في تدريسه، وكذا طرائق تدريسه والصعوبات التي تواجه تدريس المقررات النّحوية .

وعنوان الفصل الثاني هو«**التيسير النّحوي ومقررات التعليم الثانوي**» فتناولنا فيه تعريف التيسير النّحوي وأهم المصطلحات التي لها علاقة بالتيسير بتقديم شرح لكل مصطلح، أسباب ظهوره أسسه، وأهدافه.

و**الفصل الثالث** الذي يعد جانبا تطبيقيا لهذا البحث فشرعنا فيه بتعريف التعليميّة مع ذكر أهم عناصرها، ثُمّ تعريف المقررات النّحوية. وهذا ما دفعنا القيام بدراسة ميدانية على مستوى ثانويتين، فقمنا بدراسة الاستبانات دراسةً إحصائية تحليلية، التي استنتجنا من خلالها واقع المقررات النّحوية في التعليم الثانوي، وأثر التيسير النّحوي على مقررات التعليم الثانوي .وفي **الخاتمة**سجلنا أهم النتائج، واقتراح بعض الحلول.

وبما أنّ طبيعة البحث هي التي تفرض على الباحث أنْ يختارمنهجا معينا في الدراسة، فاتبعنا المنهج التحليلي الذي يعد عماد الدراسات اللّغوية الحديثة

خاصة الدّراسات التربويّة لأنّ العلم الحديث يسعى إلى اكتشاف العلاقات القائمة بين الظواهر اللّغويّة عن طريق وصفها.

ومن الطبيعي أنْ تعترضنا بعض **الصعوبات** ومن بينها:

- صعوبة إيجاد وقت للقاء الأساتذة في كلتا الثانويتين اللّتين اخترناهما كعينة للبحث. بسبب كثرة الإضرابات.
- قلة الوقت بسبب الظروف التي مرت بها الجامعة.

وفي الأخير نحمد اللّه أن وُفّقنا في إنجاز هذا البحث المتواضع ولا نزعم أنّنا بلغنا الكمال لأنّه من طبيعة الأمور ألاّ يخلو أيّ بحث من النّقائص، ونتقدّم بالشّكر الخالص إلى أستاذنا المشرف**"أرزقي شمون"** الذي لم يبخل علينا بنصائحه وإرشاداته، كما نتوجّه بالشّكر الجزيل إلى الأساتذة الّذين لم يبخلوا علينا بتوفير المراجع ونخصّ بالذّكر: الأساتذة: **عالم، تكركارت،** والأستاذ **غانم،** وأساتذة **قسم اللّغة والأدب العربي «جامعة جيجل»** كما نشكر كلّ من ساعدنا لإتمام هذا البحث.

الفصل الأول

الفصل الأول:

مقررات النّحو العربي في التعليم الثانوي.

تمهيد.

1- تعريف النّحو:

أ- لغة.

ب- اصطلاحا

2- مبادئ عامة في تدريس النّحو.

2-1 الممارسة.

2-2 الكشف عن الأنماط اللّغوية.

2-3 دفع بالقدرة على التعبير.

2-4 التكامل في التعليم.

2-5 اختيار القواعد الوظيفية.

3- طرائق تدريس المقررات النّحوية.

3-1 طريقة قائمة على جهد المدرس.

أ- الطريقة الإلقائية (المحاضرة).

ب- الطريقة القياسية.

ج-الطريقة الاستنباطية.

2-3 طرائق قائمة على جهد المتعلم.

أ- الطريقة القياسية.

ب- الطريقة الاستدلالية.

3-3 طرائق قائمة على نشاط المتعلّم.

أ- طريقة النشاط.

ب- طريقة حل المشكلات.

ج- طريقة تدريس قواعد اللّغة بأسلوب تحليل الجملة.

د- طريقة تدريس قواعد اللّغة بالأسلوب التكاملي.

4-أهداف تدريس المقررات النّحوية.

5-الصعوبات التي تواجه القواعد النّحوية.

تمهيد:

تعد اللّغة العربية من أهم مقومات مجتمعنا العربي، فهي حضارتنا وتاريخنا العريق وهي وسيلة اتصالنا الثقافي، والتخاطب بيننا، ووعاء أفكارنا وخلجات صدورنا، فقد كان العرب قبل الإسلام ينطقون على سليقة ولم يكونوا بحاجة لمن يضبط لهم ألسنتهم من اللّحن، بقواعد تعرّفهم بأساليب التّخاطب والتّواصل اللّغويّ فيما بينهم.

وتعدّ الجزيرة العربيّة منشأ اللّغة العربيّة النقيّة، ومع نزول الرّسالة المحمديّة على الحبيب المصطفى محمد صلى الله عليه وسلم ودخول النّاس أفواجا في دين اللّه تعالى، فبشر راية الإسلام اتسعت رقعة الدولة العربية الإسلامي,فاختلط العرب بغيرهم من الأعاجم الذين دخلوا الإسلام, فتنشأ على ذلك أن تسربت كلمات أجنبية إلى اللّسان العربيّ، فتأثرت على إثرها لغة العرب، وفي الوقت ذاته كان لزاما على هؤلاء الأعاجم تعلم اللّغة العربية لقراءة القرآن الكريم قراءة صحيحة سليمة وفهم معناه فهما صحيحا، فكان أن تفشى اللّحن في ألسنتهم.

فقام الغيورون على اللّغة العربية والقرآن الكريم، بوضع قواعد تصون الألسنة وتدحر اللّحن، خشية ضعف اللّغة أو التقليل من شأنها أو القضاء على مقوماتها، فبعد انتشار اللّحن والعجمية في المجتمع العربي، قام نخبة من العلماء بدراسة الظواهر النّحوية المختلفة واستنبطوا منها قواعد النّحو، ثمّ أصبح هذا الأخير بعد ذلك علما من العلوم اللّغوية المتخصصة، وظهرت مدارس لغوية في أهم حواضر العلم والأدب في البصرة والكوفة، بغداد، مصر، الشام والأندلس، فظهرت مصنفات في النّحو تشكل تراثا لغويا هائلا.

و« في العصر الحديث تأثر تدريس النّحو العربي بمؤثرات كثيرة، منها أنّ اللسان العربي الفصيح لم يعد لسان العرب في تخاطبهم اليومي، إلاّ في مجالات ضيقة توشك أنْ تكون مقصورة على نخبة من المتعلمين...»[1]

ولما كانت الصورة على النحو الذي سلف توظيفه فهل يظل تدريس النّحو على الطريقة التي كان يدرس بها في السابق أم أنهّ لابد من البحث عن أسلوب آخر يدرس به النحو العربيّ .

اختلف المربون في ذلك فقد ذهب فريق منهم إلى أن تدريس النّحو بالطريقة التي كان يدرس بها في السابق أمر في غاية الأهمية ،وحجتهم في ذلك أنّ دواعي تدريس النحو في هذه الأيام لم يختلف عن دواعي تدريسه في السابق فالعجمية واللحن هما السبب في إقبال الناس على النحو دراسة و تأليفا. ومازال هذا السبب قائما ،فالعجمية و اللحن شائعان حتى على ألسنة المتخصصين والمتعلمين.

وقد ذهب فريق أخر المربين إلى أنّ دراسة النّحو لا تؤدي إلى إزالة العجمية واللحن وإذا كان الآمر كذلك فإنّ تدريس النّحو ليس هو الحل. وذهب فريق ثالث إلى التوسط ،فلاهم ينادون بتدريس النّحو على الأسلوب و الطريقة اللّذين كان يدرس بهما في السابق ،ولا ينادون بإسقاط النّحو وإغفاله من أجل ذالك قام بعض المربين بمحاولات من أجل تيسير النّحو، كما في محاولة «عبد العزيز القوصي» تيسير النحو،و كما في محاولة «شوقي ضيف": تجديد النحو .والذي نراه في هذه المسألة يمكن تلخيصه فيما يلي:

[1]- سمير شريف استيتية، علم اللّغة ألتعلمي، دار الأمل، أربد الأردن،2010م،ص109.

1-«إنّ عدم تدريس النحو في المدارس خطوة سلبية ،ولا يمكن أن تكون وسيلة لحل مشكلة طلابنا في اللغة العربية ،ولا يمكن أن تؤدي إلى إزالة العجمية واللّحن من ألسنة أبناء العرب والإدعاء بأن الطلاب يمكن أن يتعلموا العربية دون معرفة قواعدها»

2-الدعوة إلى البحث عن طريقة جديدة لتعلم اللغة العربية ،تكون فيها دراسة القواعد النحوية ذات جدوى كبيرة، تماما كما تكون دراسة الأدب وغيره ذات جدوى كبيرة ،حين تكون طريقة التدريس سليمة و صحيحة»[1]

النّحو ليس معضلة ودراسته ليست معضلة كذلك ولكن المعضلة في أن يدرس بطريقة عميقة ثم نتوقع من الطلاب أن يتحدثوا العربية الفصيحة دون خطأ أو لحن فإذا كان لنا أن نتصور حلا لهذه المعضلة فما علينا إلا أن نبحث عن طريقة جديدة لتعلم العربية حتى تجري على ألسنتنا كما كانت تجري على السنة أسلافنا الفصحاء البلغاء.

وبناء على ما تقدم فإن تدريس النحو ينبغي أن يكون منسقا مع العمليات العقلية التي تتم أثناء تعلم اللغة وقبل ذلك وبعده. وإذا تهيأ لنا الكشف عن حقيقة هذه العمليات كان من الممكن الكشف عن أحسن السبل واقصرها في تعلم القواعد اللغوية فللمقررات النحوية نصيب من الاهتمام من قبل اللغويين والمتخصصين في مجال إعداد البرامج الدراسية ونخص بالذكر مستوى التعليم الثانوي

1-تعريف النّحو:

أ-لغة: هو« **القصد** و**الطريق**» يكون ظرفا ويكون اسما نحاه ينحوه ينحاه، وانتحاه والجمع أنحاء ونحو شبهوها ب(**عتو**) على حد قول(سيبويه) وهذا قليل.[1]

فقد ورد في «الصحاح» للرازي أنّ النّحو هو «**القصد والطريق**» يقال « **نحا نحوه**» أي قصد قصده وأنحى بصره إليه أي صرف و(**أنحى**) بصره عنه عدله و(**نحاه**) عن موضعه (**فتنحى**) و(النّحو) إعراب الكلام العربي »[2]

كما ورد في القاموس المحيط أنّه يعرف «**بالطريق والجهة**» جمعه أنحاء والنّحو القصد يكون ظرفا واسما ومنه نحو العربية.[3]

ب-اصطلاحا:

هناك مؤلفات لا تُعَدّ ولا تحصى تطرقت إلى مفهوم النّحو، فمن النّحويين من يقصر مفهوم النّحو على الإعراب فلا يكاد تجاوزه، بينما نجد اتجاها آخر يلبس مفهوما أوسع وأرحب من مفهوم الفريق الأول، ومن الذين يعتمدون المفهوم الأول نجد «الزجاجي» (ت337ه) الذي يقول «...ثمّ إنّ النّحويين لما رأوا في أواخر الأسماء والأفعال حركات تدل على المعاني وتبين عنها سموها إعرابا...»[4]

ومن أبرز من يمثل الاتجاه الثّاني **ابن جني** (ت392ه)الذي يعرف النّحو بأنّه « انتحاء سمت كلام العرب من تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع، والتحقير، والتكسير والإضافة، والتنبيه،

---

[1]-ابن منظور، لسان العرب، دار الصادر بيروت، لبنان،1955م، ج15(و-ي)،ص309.

[2]-الرازي، مختار الصحاح،ص2084.

[3]-الفيروز أبادي، القاموس المحيط، دار الفكر، لبنان، 1999م، ص1203.

[4]-الزجاجي، الإيضاح في علم النّحو، تح مازن مبارك،ط2، بيروت،1973م، ص31.

وغير ذلك ليحلق من ليس من أهل اللّغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها، وإنْ لم يكن منهم وإنْ شذّ بعضهم عنها رُدَّ إليها. »[1]

ويقول أيضا «وهو في الأصل مصدر شائع أي نحوت نحوا كقولك قصدت قصدا ثمّ خصص به انتحاء هذا القبيل من العلم كما أنّ الفقه في الأصل مصدر فقهت الشيء أي عرفته، ثمّ خص به علم الشريعة من التحليل والتحريم...وقد استعملته العرب ظرفا وأصله مصدرا. »[2]

وبهذا النّص سبق ابن جني علماء عصره ومن جاء بعده حتى علماء اللّغة المحدثين في تعريفهم للنّحو إذ جعله شاملا للتراكيب و النظم و الصرف كما أنّ الإعراب جزء من علم النّحو و ليس كل النّحو. والنّحو يبحث في قوانين الإعراب و المطابقة و التثنية والإعراب عنده قالب يوضح المعنى لأنّ المعاني موجودة والإعراب يوضحها و يربط بينها.[3]

أمّا تشومسكي فيرى أنّ النحو «بمثابة القلب من الجسد بالنسبة إلى اللّغة فهو يشمل قواعد اللّغة في كل جوانبها الصوتية و الصرفية و النّحوية إضافة إلى نظام المعاني إذ إنّ القواعد التوليدية التحويلية هي القادرة على الخلق وإعطاء الجمل الصحيحة فقط.»[4]

وهكذا فإنّ ابن جني يرى النحو شاملا كل مستويات اللّغة(التراكيب النظم ،الصرف، وكذا الإعراب) إذ يبحث في القواعد الكامنة في سمت الكلام، و يرى كذلك تشو مسكي النحو نظاما من القواعد البيولوجية التي تحدد اللّغات الإنسانية وتفسر بناءها وهذا النظام شامل لكل مستويات اللّغة، وإذا كانت مهمة النحو

---

[1]–ابن جني، الخصائص، تح محمد علي نجا ر، دار كتب المصرية، مصر، 1952م، ج1،ص33.

[2]–المصدر نفسه، ص35.

[3]–أحمد سليمان ياقوت، دراسات في خصائص ابن جني،ص46.

[4]- نابق خرما ، أضواء على الدراسات اللّغوية المعاصرة، عالم المعرفة، الكويت، 1979،ص147.

عند ابن جني البحث في القوانين اللّغوية واكتشاف المبادئ التي سار الكلام عليها ووفقها، فإنّ مهمته عند تشو مسكي تكمن في ربط البنية العميقة التي هي العمليات العقلية أو الناحية الإدراكية في اللّغة وربطها بالبنية السطحية التي هي القالب اللفظي.[1]

ختاما للقول: «إنّ علم النحو علم شريف، علم وسيلة يتوسل بها إلى شيئين هامين هما كما يلي:

الشيء الأول:

فهم كتاب الله تعالى و سنة رسوله صلى الله عليه وسلّم، فإنّ فهم الكثير منهما يتوقف على معرفة النحو.

والشيء الثاني:

إقامة اللسان على اللسان العربي الذي هو كلام الله عزّ وجل الذي نزل به كلام الله عزّ وجل، لذلك كان فهم النحو أمرا مهما، ولكنّ النحو في أوله صعب و في آخره سهل، و قد مثل بيت من قصب وبابه من حديد، يعني أنّه صعب الدخول، لكن إذا دخلت سهُل عليه الباقي. ولا عبرة بقول من قال :« إنّ النحو صعب » حتى يتخيل الطالب أنّه لن يتمكن، فإنّ هذا ليس بصحيح و لكن ركز عند أوله يسهل عليك آخره، و هناك من يقول:

النّحو صعب وطويلُ سلّمه.

إذا ارتقى فيه الذي لا يفهمه.

[1] -عبده الراجحي، النّحو العربي والدرس الحديث، دار النهضة العربية، لبنان، 1989م، ص143.

أراد أن يعربّه فيجمعه.

فهذا ليس بصحيح نحن لا نوافق على هذا بل يجب أن نعتبر النّحو سهلاً و سلمه قصيراً، ودرجه سهلاً من أوله تفهمه.[1]

2-مبادئ عامة في تدريس النّحو:

تقوم عملية تدريس النّحو على عدة مبادئ عامة من أهمها مايلي:

2-1: الممارسة: ينبثق هذا المبدأ من مقولة أساسية في تعلم كل اللغات وهي «اللّغة الممارسة». وعلى ذلك لا يكفي أنْ يدرس الطلاب القاعدة اللّغوية، بل لابد من ممارسة اللغة الفصيحة في الحديث أولا وفي الإكثار من قراءة النصوص في القرآن الكريم وخطب النبي صلى الله عليه وسلم وأحاديثه والأدب الرفيع من الشعر وكتابة فنية وخطابه متميزة وقراءة أمهات كتب الأدب وممارسة الكتابة وغير ذلك من الممارسات التي تصل الطلاب باللغة العربية وصلا قويا ومتينا ساعتئذ ستكون دراسة القواعد النحوية في إطار عملي بعيدا عن مجرد حفظ القواعد أي أن دراستها تصبح عملا منتجا.

2-2-الكشف عن الأنماط اللغوية:_وهذا المبدأ متصل بالمبدأ الأول بحيث أن الدارس يصبح معنيا بمعرفة سر الجملة العربية وكيفية تركيبها فإذا عرف الدارس كيفية تركيب الجملة العربية الصحيحة ومارس النظر فيها كان من السهل عليه أن يركب جملا صحيحة وسيجد أن معرفته القاعدة اللغوية قد ساعده على ذلك فنحن بذلك لا نبحث عن كلمة في جملة بل نبحث عن سر تركيب الجملة وسر الجملة هو النمط الذي بمقتضاه ركبت الجملة أنّ معرفتنا نمط الجملة هو الذي يمكننا من أن نؤلف جملا لا

[1]- ابن أجروم ، شرح المقدمة الأجرومية، تح محمود بن الجميل، دار الإمام مالك للكتاب،الجزائر،2005م، ص07.

حصر لها في النمط الواحد وهذا من شأنه أن يخرج المتعلمين من دائرة النظر الجزئي والمعالجة الجزئية للغة إلى دائرة النظر الكلي والمعالجة الكلية وعليه لا يصبح النحو مجرد نظر في تقليب الحركات الإعرابية للكلمة الواحدة بل يصبح نظرا في أسرار الجملة وطريقة تركيبها وبناء علاقات بين الجمل المختلفة لتشكل في مجملها إطارا عاما هو الذي نسعى للوصول إليه من دراسته النحو والصرف وسائر فروع اللغة. إذا تحقق هذا كان بإمكان أن يتحول تدريس النحو إلى رديف جيد لدراسة اللغة وتدريسها وفي غير ذلك تظل دراسة النحو ويظل تدريسه عديم الجدوى قليل النفع.

2-3-دفع بالقدرة على التعبير:

يرتبط هذا المبدأ بالمبدأ الأول من حيث أن التعبير ممارسة عملية لقواعد اللغة وهو مبدأ ينطلق من المقولة الآتية، اللغة: تعبير + قواعد لغوية

ولا شك في أن دفع بقدرة المتعلمين على التعبير من شأنه أن يخفف من وطأة حفظ القواعد اللغوية كما انه يجعل هذه القواعد في خدمة التعبير الذي هو الغاية القصوى والهدف النهائي من تعلم اللغة وقواعدها.

2-4- التكامل في التعليم: يهدف هذا المبدأ إلى تحقيق التكامل بين دراسة القواعد النحوية من جانب وسائر الفروع اللغوية من جانب آخر وعلى ذلك لا يكفي أن يقتصر تدريس القواعد النحوية على حصة النحو، ثم يتجاوز هذه القواعد في دروس الأدب مثلا «الخطأ النحوي في درس العربية يعني تقصيرا في أداء مادة الدرس، ولا ينبغي التساهل حيال الأخطاء في درس الأدب، ولا في أداء المادة.

فالتكامل يمس جميع العلوم وليس مقتصرا على العربية فقط لذا يجب تأدية مادة الدروس بلغة عربية سليمة خالية من الأخطاء اللغوية والنحوية وإلا فما يتلقاه الطفل من قواعد اللغة يظل غير كاف»[1]

2-5-اختيار القواعد الوظيفية:

القاعدة الوظيفية هي التي يكون لها أثر عملي في الكتابة الصحيحة والحديث الصحيح الذي يخلو من الخطأ وعلى هذا لا يحسن أن نعلم طلابنا الأبواب التي ليس لها أثر في الأداء اللغوي السليم كالتنازع مثلا ولا يحسن أن نعلمهم مسائل الخلاف في المدارس كأن يقال لهم أنّ هذا جائز عند البصريين وغير جائز عند الكوفيين وأكثر من ذلك لا يحسن أن نلزم أنفسنا أو طلابنا برأي مدرسة واحدة دائما إذا كان بالمكان أن نختار من المدارس النحوية ومن آراء العلماء القواعد الوظيفية التي تساعد الطلاب على حسن التعلم.

3-طرائق تدريس المقررات النحوية:

إنّ قواعد النّحو من بين فروع اللّغة العربية التي نالت اهتمام المتخصصين بأصول التدريس وطرائقه، وذلك لما لها من أهمية بالغة اكتسبها من أهمية اللّغة نفسها.

فطريقة التدريس هي النمط أو الأسلوب الذي يختاره المدرس في سبيل تحقيق أهداف الدرس، ففي درس القواعد النحوية مثلا: يختار المدّرس الطريقة القياسية أو غيرها... ولقد كانت **الطّرائق القديمة** تقضي معظم وقت الحصة في الاستماع للمدرس أو العمل في أوراق منفصلة، أمّا **الطّرائق الحديثة** فإنّها تعتمد على التفاعل الإيجابي النشط للمتعلّم، بتوجيهه، وإرشاد من المدرس لأنّ التعليم يكون أبعد أثرا وعمقا، إذا توصّل إليه المتعلّم نفسه.

[1] ينظر، سمير شريف استيتيه، علم اللغة ألتعلمي، دار الأمل، الأردن 2010، ص112

ولقد تعدّدت طرائق التدريس وتنوعت، ويرجع سبب ذلك إلى تأثرها بالاتجاه التربوي الذي كان سائدا في ذلك الوقت من الاهتمام بالمتعلم من حيث نشاطه وإيجابيته في العملية التعليمية.

والطريقة الناجحة هي التي تستّند إلى معرفة المتعلّم من حيث طبيعته وخصائصه، ودوافعه ، وحاجاته، وخبراته السابقة، «والطريقة في التدريس وسيلة لتحقيق الهدف ، ولقد اشتغل المربون والفلاسفة منذ محاولة الإنسان التعلّم بالبحث في طرق التعلّم. وأكدّ تاريخ البحث في الطرائق أنّ الحكم على طريقة ما، هو أمر شائك، متشابك وخاضع للنقاش والأخذ والردّ.»[1]

ولكنّ المشكلة الأساسية في طريقة التدريس هي: الاختيار فعلى المدرس أنْ يختار المحتوى التعليمي أو النمط التنظيمي، والأنشطة فالوسائل التعليمية، وكل ما يؤدي إلى تحقيق الأهداف، و قد يكون سوء الاختيار أحد أسباب نفور المتعلم من الطريقة والمعلم معا، بل من النشاط نفسه، ومن هنا يمكن تقسيم طرائق التدريس إلى ثلاث مجموعات.

3-1 طريقة قائمة على جهد المدرس:[2]

وتنقسم إلى قسمين:

أ-الطريقة الإلقائية (المحاضرة):

يقصد بها قيام المعلم بتزويد تلاميذه بمجموعة من القضايا أو المفاهيم المتعلقة بموضوع معين، وهذه الطريقة تصلح ربما في التدريس للكبار الراشدين -مثل الجامعات- وهي أسهل إستراتيجية للتدريس في وصفها، وتحديدها، ما دام أنّ دور المحاضرة هو نقل المعلومات، و لكن لها عيوب من أبرزها:

---

[1]-ظبية سعيد ألسليطي، تدريس النحو في ضوء الاتجاهات الحديثة ،ط1،الدار المصرية اللبنانية،2002م،ص 61 .

[2] - ظبية سعيد السليطي، المرجع السابق،62.

-أنّ دور المتعلم سلبي، كما يصعب اكتساب كثير من الصفات الاجتماعية المرغوب فيها مثل احترام آراء الآخرين، و المشاركة النشطة و الإصغاء.

ظنّ المتعلّم أنّ الصعوبة تعود إلى العلم فيهجره، و يبتعد عنه و بذلك تصبح هذه الطريقة سببا من أسباب نفور المتعلمين خصوصا الناشئة عن العلم كالنصوص مثلا.

و« إنّ الطريقة الفضلى في تدريس النحو هي الطريقة المعنوية أي الطريقة التي تجعل المعنى المقررفي النّص هو الأساس، حيث إنّ الهدف من هذا الدرس هو أن يفهم الطّالب دور النّحو في المعنى،والخلل الّذي يصيب النّص في حالة عدم وجود قواعد نحويّة تحكم النّص في تلك الحالة يدرك المتعلّم أهمية النّحو.»[1]

ب- الطريقة القياسية:

تقوم الطريقة القياسية في تدريس النحو على مبدأ الانطلاق من عرض القاعدة النّحوية ثمّ الأمثلة، فالمعلم يدخل الصف وفي ذهنه موضوع أو درس معين لتدريسه. وقبل الشروع في تهيئة الطلاب، يتحدث عن القاعدة أو مجموعة القواعد في الدرس، وبعدها يشرح تلك القواعد. وحجة الّذين يتبعون هذه الطريقة أنّها سهلة وسريعة وتؤدي إلى استقامة اللسان .هذه الحجج لا تستقيم مع ما نراه من سوء استخدام للقواعد النّحوية فكثير من الطلاب يعرفون القاعدة أو يحفظونها ، ولكنهم غير قادرين على توظيفها توظيفًا صحيحًا في مهارات اللّغة المختلفة خصوصًا في المحادثةِ والكتابةِ، « وقد رأينا بعض

[1]-صالح نصيرات، طرق تدريس العربية،ط1، دار الشروق للنشر و التوزيع، الأردن، 2006،ص197.

الطلبة المسلمين القادمين من دول إسلامية غير عربية وهم يحفظون الألفية وقواعد النّحو جملة ، لكنهم لا يستطيعون التعبير عن أنفسهم أو الاستخدام الصحيح لتلك القواعد»[1]

محاسن هذه الطريقة:

« تمثل هذه الطّريقة النظر التعليمي الصحيح، وإذا كانت هذه الطّريقة تصلح للدراسات العلمية ، فإنّها في دراسة النحو صالحة كذلك وهذا هو الذي يجعلنا نقول إنّ للنحو وجها علميًا خالصًا.»[2]

كما أنّها تمكن التلميذ من اكتساب عددا كبيرا من الظواهر اللّغوية و النّحوية بطريقة قياسية في وقت واحد.

مساوئ هذه الطريقة:

1- « تحتاج هذه الطريقة إلى عناية دقيقة وتوجيه وإرشاد مستمرين من قبل المعلم لطلابه وفي أغلب لا يمتلك كثير من المعلمين مثل هذه القدرة، فهم غير مؤهلين لتطبيق هذه الطريقة.»[3]

2- يخشى من استخدام القياس الناقص عند تطبيق هذه الطريقة.

3- يخشى من استخدام هذه الطريقة بصورة شكلية.

ج-الطريقة الاستنباطية:

وهذه الطريقة عكس الطّريقة السابقة، فالمدرس يعرض الأمثلة ويناقشها مع الطلاب، وهي طّريقة جيدة ولكن ما التوسع فيها بحيث يكون التدريس من خلال نصوص حقيقيةً أصلية وليست مصنوعة لقدم

---

[1]- المرجع نفسه، ص198.

[2]-سمير شريف استيتية، علم اللّغة ألتعلمي، المصدر السابق،ص114.

[3]-المصدر نفسه ،ص115.

القواعد، كما أنّ فهم النّص ومناقشته والتعرف على دور القاعدة في ضبط النّص ونظم جمله مهم للطالب، ويجب ألاّ يقتصر النّص على مثال واحد أو اثنين على القاعدة، بل يجب أنْ يحتوي على عدد كبير من الأمثلة التي تعكس القاعدة أو مجموعة القاعد الفرعية للقاعدة الأصلية.

كما تقوم الطريقة الاستنباطية في تدريس النّحو « على مبدأ الانطلاق من القاعدة النحوية باعتبارها الهدف الذي نسعى إلى معرفته من دراسة النّحو، وقد كانت هذه الطريقة هي المتبعة في دراسة النّحو العربي وتدريسه».[1]

ولكنها غير فاعلة في تدريس النّحو في مراحل التعليم العام بل هي في مرحلة التعليم الابتدائي ضارة وغير نافعة ،لأننا في هذه المرحلة نسعى إلى إكساب الطلاب المهارات اللّغوية، لا إكسابها المعرفة النّحوية.

أسس الطريقة الاستنباطية:

تقوم هذه الطريقة على جملة من الأسس يمكن أن نذكر منها ما يلي:

1-القياس:

أي أنّ المتعلم يقوم بالقياس على القاعدة فيقوم بالاحتكام إليها وقياس الكلمات وإعرابها على أساسها، ويحكم بالصواب أو الخطأ بالاستناد إليها.

[1]- سمير شريف استيتية، المرجع السابق ،ص114.

2-الحفظ و الاستظهار:

يعد الاستظهار أحد الأمور الأساسية في تطبيق الطّريقة الاستنباطية، وإنّما كان ذلك، لأنّ القاعدة بالنسبة إلى المتعلّم تمثل المادة القانونية بالنسبة إلى القاضي، فكما أنّ القاضي يتمثل المادة القانونية، كذلك المتعلم يتمثل القاعدة النّحوية ولذلك فهو بحاجة إلى أن يستظهرها.

3-قلة التطبيق والتدريب:

رأوا السبب في هذا هو أنّ معرفة القاعدة النّحوية هي النهاية التي يؤول إليها المتعلمون بالطريقة الاستنباطية، ولما وصلوا إلى هذه النهاية فإنّ التطبيق والتدريب لا يعود له في نظر أصحاب هذه النظرية فائدة.

محاسن هذه الطريقة:

على الرغم من الآثار السلبية لهذه الطريقة، فإنّ لها محاسن محدودة منها ما يلي

1-إنّ المتعلمين بهذه الطريقة كانوا يلّمون بقدر كبير منّ القواعد النّحوية وتفصيلات دقيقة من مسائلها وتفريعاتها.

2-أنتجت هذه الطريقة عددا كبيرا من العلماء و الباحثين، و بها ألفت كتب ومصنفات نّحوية كثيرة.

مساوئها:

تبرز عيوب هذه الطريقة ومساوئها في الأمور الآتية:

1-صعوبة الانتفاع بها في تدريس النّحو لطلاب المرحلة الابتدائية .

2-اعتمادها على الذاكرة من الربط، والفهم، والتطبيق وغير ذلك.

3- عدم الاعتماد على ملاحظة الظواهر اللغوية المختلفة عند استنتاج القاعدة.

4 -اعتمادها على التفسيرات المنطقية في بناء القاعدة أكثر من اعتمادها على طبيعة اللّغة ذاتها.

3-2 طرائق قائمة على جهد المتعلم:

وتنقسم إلى عدة طّرائق:

أ-**الطريقة الاستقرائية:**

تقوم الطريقة الاستقرائية على التفسير التطبيقي لها أنّ الطفل يتعلّم الحقائق الجديدة في ضوء خبراته السابقة، وفيها يقوم المدّرس بتدوين الأمثلة على السبورة وهي تسير في خطوات خمس وهي: التمهيد- العرض- الربط والموازنة- الاستنتاج والتطبيق. فالطريقة الاستنباطية هي السائدة في تدريس القواعد النّحوية والصّرفية في المرحلة الثانوية.

وتحقق هذه الطريقة كثيرا من الممارسات التربوية منها:

أ-ايجابية المتعلم واستثارة دوافعه نحو التعليم، إذ أنّ استثارة دوافع المتعلم تؤدي إلى سرعة الاستجابة والفهم والتعلم.

ب-تحقق كثيرا من التفاعل بين المدرس والتلاميذ، يؤدي ذلك إلى إشاعة روح البهجة والسرور والحيوية، والديناميكية التربوية المنظمة أو روح التنافس بين المتعلمين داخل القسم خصوصا إذا عرف المعلم كيف يطرح الأسئلة الهادفة لتلاميذه، ويتحكم في القسم و يقوم بتحضير الجيد للدرس ويطلب من التلاميذ تحضير الدرس مسبقا في المنزل.

ج- تعمل على حفظ التفكير المتعلمين و التوصل إلى الحكم تدريجيا و ذلك يجعل المعنى واضحا جليا فيصير التطبيق سهلا.

إنّ الحقيقة التي لا يمكن لمنصف حق أن يجحدها هي أنّ علماء العربية القدماء وفي فترة التقعيد نضروا في النصوص القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة أو الشواهد الشعرية والنثرية، وخرجوا من بحوثهم الطويلة وعن طريق الاستقراء هذا بالقوانين النّحوية « التي رصدوها بالملاحظة والمواجهة التي رصدوها بالملاحظة والمشاهدة والتحليل والتركيب والمقارنة، وعليه فإنّ العلماء المسلمين كانوا روادا في الاستدلال الاستقرائي الذي يقوم على الملاحظة والتجربة و القياس».[1]

ب- الطريقة الاستدلالية:[2]

وهي الطريقة التي يتم فيها استنتاج الكليات من الجزئيات، و الجزئيات من الكليات والمعلم الناجح هو الذي يلجأ إلى استخدام القاعدة بالاستقراء يلجأ إلى القياس، وذلك لتزويد المتعلمين بالمادة التي يدور حولها تفكيرهم و ليثبت ما انتهوا إليه من حكم عند استنباط القاعدة، ويكون هذا بمثابة التّقويم التحصيلي.

3-3طرائق قائمة على نشاط المتعلّم:

ظهرت هذه الطرائق نتيجة للصّيحة التربوية التي تنادي بضرورة الاهتمام، والتركيز على نشاط المتعلّم بسرعة فائقة وبشغف أعظم مما لو ظلّ التعلم قائما على الطرائق فنية في أصول التدريس خالية من الفاعلية ومن هذه الطرق مايلي:

---

[1]-طه علي حسين الدليمي سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللّغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، دار الشروق،عمان، الأردن،2005م، ص83.

[2]- المرجع السابق، ص84.

أ-طريقة النشاط:

وتعتمد هذه الطريقة على نشاط المتعلمين وفاعليتها، وفيها يقوم المدّرس بتكليف المتعلمين بجمع الشواهد والأمثلة التي لها صلة بموضوع الدّرس من القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة والأبيات الشعرية، وموضوعات القراءة والنصوص، ثمّ يطلب منهم أن يقوموا بعمل جماعي على شكل أفواج مثلا على فهم موضوع الدرس واستنباط القاعدة.

كأن يطلب منهم التعاون على العمل الجماعي حول موضوع الجمل التي لها محل من الإعراب والجمل التي لا محل لها من الإعراب، وهو درس مقرر على تلاميذ الأقسام النهائية.

ب-طريقة حل المشكلات:

تعدّ هذه الطريقة من الطرائق الجيدة وتصلح لتدريس كثير من المواد الدراسية كالقواعد مثلا، ويطلق عليها «الطريقة العلمية للوصول إلى النتائج».

وتعتمد هذه الطريقة على نشاط المتعلّم، و ذلك بمتابعة المدّرس لأعمال المتعلم اللّغوية من قراءة وكتابة وتعبير، فيقوم المدرس مثلا بملاحظة كتابات المتعلّمين خلال موضوعات التعبير أو الكتابة على السبورة، فيجمع الأخطاء النّحوية، ويناقش المتعلّمين في نوع الخطأ، وأسباب الوقوع فيه، و بهذا يبيّن للمدرس جهل المتعلّمين بالقاعدة في الموضوعات التي سبق دراستها أو عدم المعرفة بالقاعدة أو نسيانها، وهي موضوع الدراسة، فيقع المتعلّم في حيرة من أمر، ولا يستطيع الإجابة عن الخطأ أو تصحيحه ككيفية كتابة الهمزة المتوسطة أو المتطرفة، أو همزة القطع والوصل...وما إلى ذلك من الأمور النّحوية والصّرفية، وهنا يتدخل المدّرس لمساعدة المتعلّمين، وذلك بتوضيح القاعدة سواء أكانت نّحوية أو صرفية.

ولذلك فإنّ نجاح هذه الطريقة يعتمد على:

أ-مدى فاعلية المتعلّمين من جهة.

ب-مدى مهارة المدرّس في إشعار المتعلّمين بما وقعوا فيه من أخطاء، وكيفية معالجتها.

ويتمثل دور المدّرس في تفويج المتعلّمين إلى مجموعات حسب مستوياتهم وتقديمه لكل مجموعة ما يمثل مشكلة بالنسبة لها.

ج-طريقة تدريس قواعد اللّغة بأسلوب تحليل الجملة:

وتعتمد هذه الطريقة أسلوبا جديدا في تدريس قواعد اللّغة يقوم أساسا على تحليل الجملة، وهي تركز على فهم المعنى أساسا ومعنى ذلك أن يحلّل المتعلّم بمساعدة مدّرس النّص، سواء أكان أية قرآنية أم حديثا نبويا شريفا أم بيتا من الشعر، تحليلا يقوم على فهم المعنى، لأنّ المعنى يُيسر على المتعلّم الوصول إلى تحديد موقع اللفظة أو الجملة من الإعراب، وهذا التحديد يتوصل به المتعلّم إلى استنتاج الصحيح للقاعدة النّحوية أو الصّرفية.

كما أن التحليل يجعل المتعلّم دقيقا في فهم النّص، وإعمال الفكر فيه وتحريك قدرة النقد فيه. ومن هنا يستطيع المتعلّم أن يركب الجمل تركيبا صحيحا، ويتذوق النصوص و يكتب بطريقة سليمة وخالية من الأخطاء.«وأنّ ما ينبغي أنْ تنصرف له عناية الدّرس اللّغوي الحديث درس معاني النّحو، وكشف ما وراء تلك الظواهر التي استقلت بالنّحو، بل استبدّت به و حجبت الكثير من حقائقه و جوهر مادته ومعناه عن الدّارسين، وقعدت لوظيفته عند الظواهر و الأغراض»[1]

[1]-طه علي حسين الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، ص83-84.

ومنه فإنّ لهذه الطريقة أهميّة كبيرة في فهم المعنى الصّحيح و بالتالي الإعراب الصحيح و بتالي الإعراب الصّحيح للّفظ أو الجملة.

د-طريقة تدريس قواعد اللّغة بالأسلوب التكاملي:

يرى بعض المربّين ضرورة المحافظة على تدريس اللّغة العربية المتماسكة من ذّلك ترمي إلى القراءة والتعبير واستعمال وظيفيا تطبيقيا.

ويمكن تدريس اللغّة العربية وحدة متماسكة من خلال النصوص الأدبية أو النصوص التواصلية، وتكون محور الدراسات النحّوية و الصّرفية في المرحلة الثانوية ،لأنّ الفصل بين فروع اللغّة العربية لا يعتمد أساسا علميا، ولا يخضع لمنطق سليم ورأى أنّ تدريس اللّغة العربية بأسلوب التكامل هو الطريق الطبيعي في الحياة .

إنّ التكامل في تدريس فروع اللّغة العربية يزيح ذلك الحاجز بين فروعها من قواعد و بلاغة و عروض و نقد ..إلخ فالتحدث والاستماع و الكتابة هي جزء من منهج اللغة و لا حاجة لدروس منفصلة في تعليمها.إنّ لهذا الأسلوب في تدريس القواعد اللّغة العربية أهمية قصوى تكمن في «أنّه هو الأسلوب الأساس الذي نفهم اللّغة في حياتنا العلميّة والوظيفية فليس من الأهمية بمكان حفظ القواعد الصّحيحة، وما القواعد إلا وسيلة من الوسائل للتّوصل بها إلى البنية المتوخاة»[1]

أمّا مآخذ هذا الأسلوب فتنحصر في ما يلي:

-لا يساعد على معالجة الأخطاء الفرعية الدقيقة.

[1]- طه علي حسين الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية ،المرجع السابق، ص113.

-صعوبة إعداد كتاب مدرسي يحيط بكل فروع اللّغة العربية إحاطة تامة عادلة، يستلزم وجود قدرات وكفايات لدى المدرسين والمتعلّمين من الصعب توافرها.

-صعوبة اختيار نصوص تصلح لكلّ ستّ ولكلّ مستوى تعليمي.

بعد هذا الملّخص لأهم طرائق تدريس قواعد اللّغة العربية و إظهار مميزات وأهداف وأسس ما بعض مآخذ.

فلا توجد طريقة أفضل من أخرى، فالمدرس الناجح و الجاد هو الذي يستطيع اختيار الطريقة ويكيّفها حسب المتعلّمين ي الموقف المناسب، في مرحلة التّعليم الثانوي فالمدرسّ يستطيع، أنْ يجمع بين الطريقتين القياسية و الاستقرائية إذا كان موضوع الدّرس جديدا على مدركات المتعلّمين أيْ أنّ المتعلّم لم يتناوله من قبل، و ليس له مكتسبات قبلية حول هذا الدّرس أو يستخدم طريقة النّص:

إذا سبق وأنْ تناول المتعلّمون موضوع الدّرس مثل: أحكام التمييز و الحال ما بينهما من فروق واتّفاق.

أو موضوع: الإعراب اللّفظي و التقديري.

4-أهداف تدريس المقررات النّحوية:

إنّ السؤال الذي يجب على المدّرس أنْ يطرحه على نفسه عند تناوله موضوع النّحو هو: لماذا أدرس النّحو؟

وقد يجيب البعض بأنّ الهدف هو الانتهاء من كتاب النّحو المقرر ، وإعطاء التلاميذ درجة فيه، وهو هدف لا يرقى إلى الجديّة الحقيقة. وقد يجيب البعض بأنّ الهدف من تعليم النّحو هو تعريف التلميذ القواعد النّحوية التي تحكم صلاحية ما يقال وما يكتب، والاستفادة من تلك المعرفة عند استخدام مهارات

اللّغة المختلفة وهو الهدف الذي لابد أنْ يطمح لتحقيقه مدرسو العربية. أما تدريس المصطلحات النّحوية والإعراب فهو الهدف الأساسي عند غالبية مدرسي العربية إنْ لم نقلْ كلهم.

فالطالب الذي لا يستطيع أن يميز المبتدأ من الخبر أو أثر كان أو إنّ وأخواتها على الجملة الاسمية تجعل من الطالب هدفا لتعليقات سخيفة من قبل المعلم ولطالما كانت تلك التعليقات سببا في الصدود عن النّحو.

فللنّحو أهمية كبيرة، من حيث هو وسيلة يضمن سلامة التعبير، وفهم أفكاره ومعانيه بدون غموض، كما يصون اللّسان عن الخطأ. والنّحو يعوّد المتعلم على قوة الملاحظة والتفريق بين التراكيب في العبارات والجمل ويقوي الملكة اللّغويّة في ذهن المتعلّم.

فالنّحو يساعد على« اكتساب المتعلم في المرحلة الأساسية و الثانوية ملكة تبليغية باللّغة العربية مشافهة وتحريرا، بحسب ما تقتضيه الظروف والأحوال المختلفة.»[1]

فالنّحو أيضا يساعد على تكوين أسلوب راق لدى المتعلمين وعادات لغوية سليمة وصحيحة. فالشروع في العملية التعلمّية ،يستوجب تحديد الغايات المباشرة و الهدف من كل تعلم و من بين المواد الدراسية الصعبة هي اللّغة القومية ، فهي مهارة وفن وشعور.

فتعبر خطوة وضع الأهداف التعليمية من أهم و أصعب خطوات تخطيط الدرس الحقيقة أنّ هناك صعوبتين:

الأولى: الغموض.

والثانية: التحديد الدقيق.

[1]–بشير بربر، استراتيجية التبليغ في تدريس النّحو، أعمال ندوة تيسير النّحو، مجمع اللغة العربية، الجزائر، 2001،ص476.

فلكل مرحلة من مراحل التعليم أهداف خاصة بها، ونحن هنا نقتصر على أهداف تعليم اللّغة العربية في هذه المرحلة تحديدا وتعميقا وتكملة لما وصلت إليه المرحلة الإعدادية، فقد الميثاق الوطني عددا من المهام الخاصة بالتعليم الثانوي زيادة على الأهداف العامة التي حددها للمنظومة التربوية ككل بالعبارات الآتية:

«إنّ التعليم الثانوي العام والتقني نظام يأتي امتدادا لمدرسة الأساسية، وممر إجباري نحو التعليم العالي من جهة ونّحو الشغل من جهة أخرى، وينبغي أن يكون منسجما ومتبلورا في مجموعة متناسقة تتجدد فيها الفروع وفقا لطبيعة الشروط الاقتصادية، واحتياجات المجتمع المخططة ويعتبر هذا التعليم معبرا حقيقيا مفتوحا على دنيا العمل.»[1]

فيمكن تلخيص أهداف هذه المرحلة كما يلي:

1-الحفاظ على كتاب الله وسنة نبيه محمد صلى الله عليه وسلم، وإدراك مبادئ الإسلام و أسس شريعته، والاعتزاز بمقومات حضارة الأمة الإسلامية و الأخذ بوسائل النهوض بها.

2-مساعدة التلميذ على فهم القرآن الكريم و السنة النبوية الشريفة وإدراك الخصال في فصيح اللّغة شعرا ونثرا.

3-تنمية القدرة اللّغوية لدى التلميذ و اكتسابه مهارة التعبير الصحيح عما يجيش في نفسه من الأفكار، وما يدور في ذهنه من المعاني و تقوية ملكته الأدبية ليتذوق أساليب اللّغة و يميز بين مراتبها و يدرك مواطن النّقد فيها.

[1]-الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل و بعد الاستقلال، موفم للنشر، الجزائر،1993، ص143.

4-استقامة لسانه على قواعد اللّغة وصيانته من اللّحن في قراءته و الخطأ في نطقه والركاكة في كتاباته.

5-تعويد التلميذ على الاستفادة من المكتبة العربية والرجوع إلى أمهات الكتب وتلخيص ما يقرأه منها وتمكينه من كتابة البحوث فيها.

6-النهوض بلغة أمته والسعي لنشرها بين أبنائها توثيقا لأخوة الإسلام ودعما لروابطه، وللقواعد أيضا هدفان رئيسيان ألا و هما: الهدف النظري والهدف الوظيفي .

فالهدف النظري يرمي إلى تعميمات عامة عن اللّغة ، وهو هدف أساسي لأنّ هذه التعميمات تعتبر قواعد يمكن أن يستعملها الإنسان في مواقف مماثلة.

أمّا **الهدف الوظيفي** فهو مساعدة التلاميذ في تطبيق تلك الحقائق في مواقف لغوية لتنمية القراءة والكتابة والبحث والاستماع.

«هذان الهدفان لا يصح تدريسهما منفصلين أو منعزلين، فهما في الحقيقة متداخلان وفي بعض الفترات التاريخية من تعليمنا للنّحو ساد أحد الهدفين على الآخر وظنّ البعض أنّ الأمر في تعليم النّحو إما أنْ يكون هذا الأسلوب أو ذاك.»[1]

لا يمكن التخلي والاستغناء عن تدريس هدف آخر، فيتابع المعلم تعابير التلاميذ وكتاباتهم وطريقة كلامهم، ليستخلص نقاط ضعفهم وقوتهم، فيحاول معالجة تلك الأخطاء فرديا أو جماعيا فيكون حينئذ وظيفيا.

[1]-محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللّغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي،2000، ص376.

أمّا الهدف النظري فنجده لدى بعض المتعلمين الصغار و البطيئين في عملية الاستيعاب في التعليم. فلا يجمع النّحو لهدف نظري فحسب فهم لا يستطيعون، لأنّ هناك متعلمين أذكياء يتعلمون بهدف قصد نظري« فالأهداف النظرية صحيحة للتلاميذ القادرين عقليا والناضجين، وقد دعمت هذه النظرية بآراء عدد كبير من المرّبين».[1]

وعلى هذا نستنتج أنّه لا يمكن الفصل بين الهدفين، فتدريس النّحو سار على أساس القاعدة والتعميم دون النّظر إلى مستويات المتعلمين.

5-الصعوبات التي تواجه القواعد النّحوية:

إنّ الأهداف المراد تحقيقها عند تعلم اللّغة العربية تواجه صعوبات ومشاكل فمن خلال ما تقدّم حول مفهوم المقررات النّحوية وأهميتها وإظهار دورها في مجال وضع وبحث وتعليم ضوابط الاستخدام اللّغوي الصحيح و إظهار طبيعتها وآلياتها ومكوناتها. و لتحقيق هذا الغرض يجب إظهار صعوبات تدريس المقررات النّحوية وأسباب هذه الصعوبات مع محاولة مناقشتها و ذلك من خلال وجهة نظر مجموعة من النحاة واللّغويين القدماء والمحدثين و المعاصرين.

إنّ الشكوى من صعوبة تدريس قواعد اللّغة العربية من قبَلْ المدّرسين و المتعلمين ضاربة بأطنابها في ماضينا التّليد،« فهذه الشكوى ليست وليدة الحاضر بل لها في القدم جذور وأصداء واسعة، وقد بدأت مظاهرها بعد عصر الخليل بن أحمد الفراهيدي وخاصة عندما اتصل علماء النّحو ومنهم سيبويه

[1]-محمد صالح الدين مجاور، تدريس اللّغة العربية في المرحلة الثانوية، المرجع السابق، ص368.

بفلاسفة اليونان، وعلماء الكلام ولذلك دار الجميع في فلك سيبويه فكثرت المختصرات والشروح على كتابه»[1].

كما تشير حقائق كثيرة إلى أنّ النحاة العرب قد عانوا من عصر مبتكر مشكلة تعليم النّحو، « إذ ما كادت أسس البحث في النّحو تستقر نوعا من الاستقرار على يد الخليل بن أحمد في منتصف القرن الثاني للهجري تقريبا حتى واجه النحاة بمشكلة لا تتصل بالبحث في اللّغة وظواهرها لاستخلاص نظمها وتحديد ضوابطها، بل ترتبط بالنحو الذي توصلوا إليه...وهكذا وجد النحاة أنفسهم إزاء نوعين متميزين من المشكلات...أولهما: يتصل بطبيعة البحث النّحوي وما تتضمنه من أسس نظرية وأصول كلية. والثاني :يرتبط بأساليب تعليم وما توّصل إليه البحث النّحوي من نتائج ومعطيات لمستويات متفاوتة من الدّارسين بغية المساعدة في فهمها ثم معايشتها و التمرس بها...»[2]

فما يمكن أن نستنتجه من خلال التعريفين السابقين أنّ صعوبة تدريس قواعد اللّغة إنّما نشأت وبدأت بعد عصر الخليل بن أحمد الفراهيدي، حينما اتصل النحو بالمنطق وأصبح يحمل صفة إمعان الذهن والتجريد والتخمين زيادة على كثرة التعقيدات والتأويلات...فكل هذه الأمم تتطلب فكرا خاصا وكفئا ومتمكنا من مادته العلمية، يستطيع توصيل هذه القواعد إلى المتعلم بأقل جهد ممكن.

إنّ التنبه إلى ضرورة السير هو دليل قاطع على وجود صعوبات في تدريس قواعد للمتعلمين، وكثرة التعقيدات والتأويلات لا تنفع المبتدئين في شيء بل تجعلهم ينفرون من هذه القواعد وقد يكرهون المادة والعلم في حد ذاته وطريقته وأسلوبه و منهجيته في التدريس أو إلى الوسائل أو المنهج المتبع...إلخ

[1]–صلاح رؤاي، النّحو العربي نشأته، تطوره مدارسه رجاله، دار غريب، القاهرة،2003،ص3.

[2]–علي أبو المكارم، تعليم النحو العربي غرض وتحليل، ط1،مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، مصر،2007، ص29.

فقد قدم ابن خلدون نموذجا عن الصعوبات التي يواجهها المتعلم أثناء تلقينه للعلوم من قبل المعلم في عهده، والذين سلكوا طريقة مخالفة تماما لتدريس السليمة المقترحة، كما بيّن نتائجها الخطيرة على مسار العملية التربوية ككّل، ومن بين هذه النتائج الخطيرة نفور المتعلم من هذا العلم ظنّا منه أنّ الصعوبة تكمن في اللّغة فيهجره، ويبتعد عنه، فقد قدّم حلّا لهذه المشكلة مستهلا به حديثه الذي يكمن في التدّرج لهذا العلم وفق مراحل تصلح في وقتنا الحالي وهي كما يلي:

أ-تقديم المدّرس الأصول العامة التي يدّرسها فيراعي في ذلك مستوى المتعلم وقدراته ومداركه مستعينا بالشرح.

ب-مرحلة التفصيل: وهذا بعد الإجمال والعموميات والمبادئ العامة.

وأمّا المحدثون فلهم رؤى متباينة حول صعوبة تدريس قواعد اللّغة العربية، ف«محسن علي عطية» يرى أنّ الصعوبة في تدريس قواعد اللّغة أسبابها متعددة ومتشعبة فمنها ما يتصل بالمعلّم، ومنها ما يتصل بطريقة التّدريس، ومنها ما يتصل بالمادة والمنهج ،وأخرى تتصل بالبيئة المحيطة بالمتعلّم والتسهيلات المقدّمة لعملية التعليم »[1]ويحدد هذه الأسباب فيما يلي:

1- تعدد القواعد النحويّة والصرفية وتشعبها، يجعل التّمكن منها عملية صعبة.

2-عدم ربط القواعد النحويّة والصّرفية بالمعنى، والاهتمام بالشّكل ممّا يجعل المتعلّم ينظر إلى النّحو في خارج إطار وظيفته في اللّغة "ليس" تعرض على أنّها فعل ماض ناقص يرفع المبتدأ اسما له وينصب الخبر خبرا له و"لا" تعرضها على أنّها أداة نفي.

[1]-محمد علي عطية، تدريس اللّغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج، الأردن، 2007، ص189.

3- شيوع العامية بين أوساط الطلبة والمدرّسين، فقد وصل الأمر إلى أنْ يشرح مدّرس اللّغة العربيّة درس النحو والصرف باللهجة العامية.

4- الابتعاد في أحيان كثيرة عن الوظيفية في تدريس القواعد النحويّة والصرفيّة فصار المتعلم يدرس هذه القاعد من دون أنْ يجد في نفسه حاجة إلى دراستها ومن دون أن يضعها موضوع التطبيق في الحياة العلميّة.

5- إنّ المقررات الدراسية لم تعتمد في بنائها أسلوب القواعد النحويّة والصرفية و يترتب على ذلك تقديم هذه القواعد إلى المتعلم متقطعة غير مترابطة فيكون ذلك سببا في صعوبة الإحاطة بها من المتعلم.

6- ضعف القدرات الأدائية لدى بعض المدرّسين وعدم إحاطته بطرائق التدريس وأساليبها ووضعها في موضع التطبيق من خلال الممارسة.

7- قلة التطبيقات والممارسات العمليّة لوضع القواعد النّحوية موضع الممارسة، والتطبيق من خلال الاستعمال.

كما يرى "عبد المنعم سيد عبد العال" أنّ صعوبة في تدريس قواعد اللّغة العربية تكمن في النقاط التالية:

1-تدريس القواعد عن طريق تذوق النصوص الأدبية يلزم المتعلم بمحصول وافر من الألفاظ و التعابير المتعددة ليتمكن من استيعاب الأمثلة المعروضة عليه في درس القواعد وفهمها.

2-طرق تدريس القواعد لها دخل كبير في صعوباتها، وسهولتها، فإذا درست بآلية جافة لا تستثير المتعلمين، ولا تحفزهم، رغبوا عنها، أما إذا روعي في تدريسها طريقة حديثة تثير شوقهم، وتستدعي اهتمامهم، مالوا إليها وألفوا دراستها.

3-ومن الأمور التي تزيد صعوبة القواعد وتضاعف من جفافها أن تكون دراستها في نماذج بعيدة عن إدراكهم لا تثير في نفوسهم مشاعر ولا تحرك عواطفهم فيحسبونها مكروهة ثقيلة.

فقد أصبحت مهمة تدريس اللّغة العربية في شتى مراحل الدراسة تستند إلى مدرسين غير أكفاء ونقص عدد المتعلمين المتخصصين وانخفاض مستواهم، حيث أكد ذلك سميح أبو مغلي إذْ قال « إنّ الأسباب المعروفة للضعف في اللّغة العربية ندرة المدرس الجيد إن أصبحت مهمة التدريس اللّغة العربية في المراحل المختلفة تستند إلى المدرسين غير أكفاء.»[1]

فمما سبق يمكن لنا أنْ نستنتج أنّ واقع اللّغة العربية على ألسنة المثقفين المتعلمين مأساة تعيشها ومصيبة أحاطت بلساننا.

[1]-سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللّغة العربية، دار مجد لاوي،ط2،عمان، 1986، ص108.

الفصل الثاني

الفصل الثاني:

التّيسير النّحوي ومقررات التعليم الثانوي.

تمهيد.

1- تعريف التّيسير النّحوي:

أ- لغة.

ب- اصطلاحا

2- المصطلحات التي لها علاقة بالتّيسير.

2-1 الإحياء.

أ-لغة.

ب-اصطلاحا.

2-2 التبسيط.

أ-لغة.

ب-اصطلاحا.

2-3 الإصلاح.

أ-لغة.

ب-اصطلاحا.

2-4 التجديد.

أ-لغة.

ب-اصطلاحا.

3-أسباب ظهور التّيسير النّحوي.

4-أسس التّيسير النّحوي.

4-1 نظرية إلغاء العامل.

4-2 إلغاء الإعرابين التقديري والمحلي.

4-3 إلغاء العلل الفلسفية.

4-4 إلغاء القياس والسماع.

5- أهداف التّيسير النّحوي.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

مازال النّحو العربيّ عند أهله عسيرا غير يسير ولا يخلو من تعقيد، ولا يسلم من اللّحن، ومازال مثيرا للشكوى عند المعلمين والمتعلمين على السواء، وصار مشكلة من مشكلات التعليم في أغلب البلدان العربية، ممّا أدى إلى ظهور محاولات متفاوتة تدعو إلى تيسير تعليم النّحو العربيّ وتطوير طرائقه ومناهجه ومعظمها كانت متأثرة ب«**ابن مضاء القرطبي**» وما جاء في كتابه «**الرد على النحاة**»، فهو التجربة الوحيدة في التراث العربي.

يقول صبحي صالح« لازمت الدعوة إلى تيسير النّحو التحدي المعادي النابع من الادعاء بصعوبة اللّغة العربية»[1]. فقضية تيسير تعليم النّحو ظهرت مع ظهور الشكوى من صعوبة اللّغة العربيّة، وبهذا فالمدعون لهذا يرون أنّ العرب يحسنون صنعا إذا تركوا النّحو جانبا ولجأوا إلى تعليم اللّغات الأجنبية كالفرنسية والإنجليزية خاصة لكونهما قادرتين على الارتقاء بالأمم بالإضافة إلى العامية التي تتصف بالسهولة والمرونة، والقدرة على التعبير عن هذه المستجدات المواكبة للعصر، لو أنّنا أوليناها الاهتمام أكثر، كما أنّهم يرون كذلك أنّ التيسير في تعليم النّحو يحدث بحذف الحركات الإعرابية وإلغاء العامل وإهمال عدد من الأبواب والقواعد، وإقصاء آراء النحاة واختلافاتهم وهذا لا يمكن، لأنّه لو حدث ذلك لأسأنا بأنفسنا إلى اللّغة العربية الفصيحة التي نزل بها القرآن الكريم وهذا خطأ.

[1]- صبحي الصالح، دراسات في فقه اللّغة، ط3، دار العلم للملايين، بيروت، 1968م، ص35.

ولقد شهدت الدعوة إلى التيسير النّحويّ في القرن العشرين صراعا كبيرا بين اتجاهين، يرمي الاتجاه الأوّل المعادي للفصيحة وإقصاء وإهمال النحو واللجوء إلى العامية واللغات الأجنبية ;أما الاتجاه الثاني فيهدف إلى التمسك بالعربية الفصيحة ومحاولة النهوض في العصر الحديث باستعمال وسائل عديدة منها تعليم النّحو العربيّ وتعلمه« وأما الاتجاه المعادي القائل بصعوبة النّحو وتعقده، فقد جعل الإعراب غاية للنّحو، ودعا إلى التخلي عنه لعجز الإنسان العربيّ عن التقييد به في كلامه...»[1] فهذا الاتجاه يرى أنّ الإعراب هو صلب مشكلة النّحو وتعقده.

وانطلاقا من هذا الصراع تنبه النحاة لضرورة التجديد والتيسير في القواعد النّحويّة، ولجأوا إلى التأليف في مصنفات النّحو التّعليمي« فلقد ألف النحاة الأوائل نوعين من المصنفات، تعرف الأولى بمصنفات النّحو التعليمي أو النّحو التّربوي...»[2]

تعددت اتجاهات النّحويين في عرض موضوعات النّحو ويوضّح **عبد الصبور شاهين** مفهوم **المنهج** قائلا:« المنهج في أبسط معانيه هو الخّيط الذي يتخذه مؤلف معين ليسلك فيه موضوعات تفكيره أو دراسته، يراد بكلمة المنهج عمليّا الخطة التي اتبعها مؤلف الكتاب في علاج المشكلة التي اختارها موضوعا له وقياما على أساس المنطق، أو من الاستقراء، أو منهما معا»[3] ومن أبرز المناهج التي انتهجها النحاة العرب الأوائل في التأليف النّحوي نجد ما يلي:

---

[1]– سمر الروحي الفيصل ،المشكلة اللّغويّة العربيّة ،ط1، لبنان،1992م،ص54.

[2]–عبد المجيد عيساني، النّحو العربيّ بين الأصالة والتجديد دراسة وصفية ونقدية لبعض الآراء النّحوية، ط1، دار ابن حزم للطباعة والنشر، بيروت،2008م، ص78-79.

[3]– عبد الصبور شاهين، المنهج اللّغوي في كتاب سيبويه، مجلة كلية الآداب والتربية ، جامعة الكويت،1973م، العدد3–4، ص60.

أ-المنهج الوصفي: وهو المنهج الذي « يكتفي بوصف أي لغة من اللغات عند شعب من الشعوب أو لهجة من اللهجات في وقت معين، أي أنّه يبحث في اللّغة بحثا عرضيا لا طوليا، ويصف ما فيها من ظواهر لغوية مختلفة، ويسجل الواقع اللّغوي تسجيلا أمينا.»[1]

ويتخذ المنهج الوصفي ثلاثة طرق متكاملة في تحليل الظاهرة اللّغوية بغية الوصول إلى تقعيدها وهي «استقراء المادة اللّغويّة مشافهة، ثُمّ تقسيمها أقساما وتسمية كل قسم منها ثم وضع المصطلحات الدالة على هذه الأقسام لنصل بعد ذلك إلى وضع القواعد الكليّة والجزئيّة التي نتجت بالاستقراء »[2]

ب- المنهج التعليمي: لقد اتخذ النحاة الأوائل هذا المنهج تعليم ما توصلوا إليه من نتائج البحث في المتعلمين، فقد ارتبط النّحو بالتعليم ارتباطا وثيقا على مدى عصور التأليف في النّحو .ومن بين الدوافع التي حفزت النحاة ، على إتباع هذا المنهج ظهور عدد كبير من المدارس التي يدرس فيها الفقه والحديث النبوي الشريف وغيرهما من العلوم، الأمر الذي استوجب وضع كتب نّحويّة يعتمدها الشيوخ في تدريسها.

-الرغبة في تبسيط التأليف النّحوية وجعلها قريبة في متناول المتعلمين ، لاسيما المبتدئون وتسهيل حفظها.

[1]- رمضان عبد التواب ، منهج البحث اللّغويّ بين التراث وعلم اللّغة الحديث ،ط1، مطبعة المدني ، القاهرة، 1982م، ص181.

[2]- علي زورين، منهج البحث اللّغويّ، دار الشؤون الثقافة العامة، بغداد، 1986م، ص11.

ج- المنهج المعياري: عكس المنهج الوصفي ، فهو قائم على فرض القاعدة، أي يبدأ بالكليات وينتهي بالجزئيات ، ومن هنا فالمنهج المعياري يعتمد القاعدة أساسا وينأى عن الوّصف .

فإنّ الهدف من هذا العمل الذي قام به النحاة كان منصبًّا في الغالب على تعليم الناشئة وغيرهم من المتخصصين، ولذلك نراهم يتجهون بالنّحو العربيّ وجهة تعليمية و« التعليمية أداة معيارية يمكن بواسطتها المحافظة على المستوى ألصوابي لمعيارية اللّغة.» [1]

انطلاقا من هذه المعايير تمكن النحاة الأفذاذ من تأليف كتب النّحو العريقة، لأهميتها جعلوا المهتمين بهذه الذخيرة يطرحون إشكالية تعليم النّحو العربيّ نظرا للضعف الذي أصبح يشكل ظاهرة عامة في الوطن العربي ، ما جعل معظم الباحثين العرب يتفقون على إصلاح تعليم اللّغة العربية، وتذليل صعوباتها وحل مشكلاتها، وذلك بتأليف عدة كتب تتناول موضوع التيسير النّحويّ.

[1]- علي زورين، منهج البحث اللّغوي بين التراث و علم اللّغة الحديث، المرجع السابق ، ص24.

1-تعريف التيسير النّحوي:

لغة: إذا نظرنا إلى هذا المصطلح من حيث دلالته المعجمية نجد التيسير مصدرا للفعل «**يسّر**» و« **اليسرُ**: اللّين الانقياد...وياسَرَه أي ساهله، و في الحديث «إنّ هذا الدين دين يسر» اليُسْرُ ضد العُسْر، أراد أنّه سهلُ سمحُ قليلُ التشديد ...و**تيَّسرَ** لفلان الخروج و اسْتَيْسَرَ له بمعنى تهيأ».[1]

وهي نفس المعاني التي نجدها في المعجم الوسيط « تَيّسَرَ الشيءُ: تسهّل وتهيّأ»[2]

فمن خلال كلّ هذه الدلالات، يظهر أنّ معنى «**التيسير**» في اللّغة هو السهولة والسماحة والابتعاد عن العسر. أمّا نظرنا إلى هذا المصطلح من الناحية الصرفية، فنجد أنّه جاء على وزن (تفعيل) بالتالي يدل على نفس معاني مصطلح «**التجديد**» فهو يدل على التغيير والانتقال من حالة إلى حالة أخرى، وهي معايير قريبة من المعنى الاصطلاحي الذي يريد دعاةُ التيسير تحقيقه في النّحو العربيّ.

اصطلاحا: لقد تعددت التعريفات التي قدّمها النحاة المحدثون لمصطلح التيسير إلا أنّها تتفق في عمومها على كون التيسير يتعلّق بالجانب التربويّ التعليميّ، حيث يعرفه المهدي المخزومي بقوله:« التيسير هو تقريب طرائق وأساليب التدريس بما يتفق وذهن المتّعلم البسيط »[3]

---

[1]– ابن منظور لسان العرب،ط1، دار صبح وإيدوفيست، بيروت ،هـ– 2006 م، مادة يسر ،ج2 ،ص .

[2]– مجمع اللّغة العربية، المعجم الوسيط، ط4، مكتبة الشروق الدولية مصر، 2004م، مادة يسر، ص.

[3]– نعمة رحمة الغراوي، في حركة تجديد النّحو والتيسير في العصر الحديث، ص125.

ويعرفه محمد الصاري بقوله:« هو عرض جديد لموضوعات النّحو، وترسيخ لها بطرق حيّة جذّابة فيها إبداع وابتكار وعلى هذا ينبغي أنْ تنصب جهود التيسير.»[1]

ومعنا هذا أنّ التيسير يكون في الطريقة العرض و التعليم لا في مادة التعليم نفسه.

فالتيسير النّحوي إذا هو محاولة تقريب النّحو العربيّ للناشئة والمتعلمين ولغير المتخصصين من المثقفين، أو إعادة النظر في القواعد النّحويّة القديمة وطرحها بأسلوب علمي رصين في ضوء التراث.

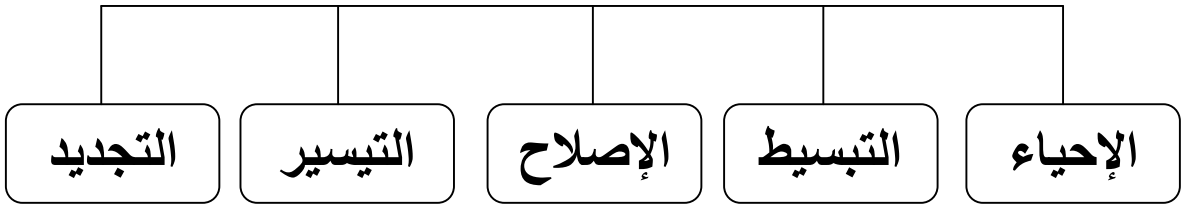
يعد مصطلح التيسير من أهم المصطلحات التي تمّ تداولها كثيرا في عديد من المؤلفات النّحوية المعاصرة ، وليس أدل على شهرة هذا المصطلح وكثافة استعماله لدى الباحثين من كثرة المؤلفات التي حملته في عناوينها مثل كتاب « **نحو التيسير**» «لأحمد عبد الستار الجواري»، وكتاب «**في سبيل تيسير العربية وتحديثها**» ل«حنا الترزي» وغيرها من المؤلفات الأخرى كما كان مصطلح التيسير أيضا عنوانا للعديد من الأبحاث والمقالات التي نشرت في عديد كبير من المجلات، أو أعدّت للمشاركة في الملتقيات والنّدوات ، كندوة «التيسير النّحو» التي عقدها المجلس الأعلى للغة العربيّة بالجزائر في سنة 2001م.

[1]–محمد صاري، تيسير النّحو موضة أم ضرورة، أعمال ندوة تيسير النّحو، مجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2001م، ص203.

2-المصطلحات التي لها علاقة بالتيسير:

ظهرت عدة مصطلحات رافقت مختلف الأبحاث والدراسات التي حاولت إعادة النظر في النّحو العربيّ خلال العصر الحديث ، وهي مصطلحات كثيرة لا يمكن الوقوف عندها كلّها، ولكن لا يمنع الوقوف عند أشهرها والأكثر انتشارا وذلك بالتركيز على دلالتها المعجمية والاصطلاحية، ثم محاولة مقارنتها بين دلالتها المختلفة التي سنتناولها في هذا الفصل يمكن أنْ نمثّل لها وفق الشكل الآتي:

الدراسات النحوية الحديثة



2-1-الإحياء:

أ-لغة: إنّ المتأمل في الدلالة المعجمية لمصطلح **(الإحياء)** نجد أنّه مصدر للفعل **(أحيى)** وهي كلمة محدثة كما جاء في مادة **(حيّ)** من أحيى اللّه فلانا: جعله **حيا**، و**أحيى** اللّه الأرض : أخرج

فيها النبات[1]، و في التنزيل العزيز «فَسُقْنَاهُ إِلَى بلدٍ ميتٍ فَأَحْيَيْنَا به الأَرْضَ بعْدَ موْتِهَا»[2]. ومن مجموع هذه الدلالات المعجمية يمكن أن نقول إنّ المعنى

اللّغوي لمصطلح الإحياء هو معنى ايجابي يشير إلى الخصوبة والنماء والخيريّة ، والانتقال إلى الأحسن.

ب-اصطلاحا: ظهر مصطلح **الإحياء** لأول مرة في كتاب **إبراهيم مصطفى** الموسوم «**إحياء النّحو**» «فهو المحاولة الأولى التي هدفت بمرجعية نقدية إلى إعادة النظر في قواعد النّحو العربيّ»[3] وقد صرّح في مقدمة كتابه « أطمع أن أغير منهج البحث النّحوي للغة العربية وأنْ أرفع من المتعلمين إصر هذا النّحو وأبدلهم منه أصولا سهلة يسيرة تقرّبهم من العربيّة، وتهديهم إلى خط من الفقه بأساليبها»[4] فالإحياء هنا حسب قول إبراهيم مصطفى هو محاولة تقريب المادة النّحوية من المتعلّم.ومن هنا يتبين لنا الإحياء في معناه الاصطلاحي يدّل على «تحديد الوظائف الدلالية لحركات الإعراب في الأسماء، إذْ حاول أنْ يعيد تبويب النّحو، فاستغنى عن بعض أبوابه، وأدمج عددا منها في بعضها، وقدم فهما جديدا لبعضها الآخر».[5]

---

[1]– المعجم الوسيط، مادة حيّ.

[2]– سورة فاطر، آية09.

[3]– عبد الرحمن أيوب، دراسات نقدية في النّحو العربي، دار الطباعة، القاهرة، 1957م، المقدمة ص2.

[4]– ميلاوي أمين، تيسير النّحو العربي بين التنظير و التعليم، مجلة العلوم الإنسانية ، الجزائر، 2001، العدد25، ص217.

[5]-ابراهيم مصطفى، إحياء النّحو، ط2، دار الطباعة، القاهرة، 1992م،ص01.

2- 2 التبسيط:

أ-لغة: هو مصدر للفعل« **بسط**»، بسط الشيء جعله بسيطا لا تعقيد فيه... والبسيطُ: المنبسط وضد المركّب. وما لا تعقيد فيه...[1]

ب-اصطلاحا: يتقاطع مصطلح التبسيط مع مصطلح التيسير فيكونهما يستخدمان في الميدان التعليمي التربويّ أكثر من الميدان النظري التّخصصي، فمعظم الدعوات التي حملت شعار التبسيط لم تخرج عن دائرة النّحو التعليمي*[2] وهذا تحصيل حاصل لكون دلالة هذا المصطلح لا تؤهله لأنْ يكون شعارا لتلك الدعوات التي دعت إلى ضرورة إجراء تغيير جذريّ في منظومة النّحو العربيّ القديم.

[1]- مجمع اللّغة العربية ، المعجم الوسيط ،ج1، مادة بسط ص56.

*- النّحو التّعليمي أو البيداغوجي تنحصر مهمته في استثمار بعض المفاهيم أو المصطلحات النّحوية لهذه النّظرية أو تلك ليتخذ منها أصولا يبني عليها منهجية علمية متسقة ومنظمة، تعتمد على النتائج التي توصل إليها علماء النّفس والبيداغوجيا واللسانيات التطبيقية، كما تبحث في كيفية اكتساب المهارات اللّغوية عند المتكلم، عكس **النّحو العلمي**. إذ هناك فرق جوهري بينهما فالنّحو كعلم أي كجهاز وإطار نظري يقوم على جملة من المفاهيم والمصطلحات يصف من خلالها بنية اللّغة و يفسرها.

2-3 الإصلاح:

أ-لغة: هذا المصطلح مصدر للفعل «**أصلح**» وهو عكس الإضرار يقالُ: **صَلَحَ ،صلاحًا وصُلُوحا:** زال عنه الفساد، و**أصلح** في عمله أو أمره: أتى بما هو صالح ونافع ،والشيء أزال فساده...واستصلح الشيءُ : تهيأ للصلاح. والصلاح :الاستقامة والسلامة من العيب.[1]

فمجموع هذه الدلالات المعجمية تدل على معاني ايجابية هي النّفع والخيرية والانتقال من حالة سيئة إلى حالة حسنة.

ب-اصطلاحا: أمّا من ناحية معناه الاصطلاحي فهو يعني الرغبة في إزالة الفساد الموجود في النّحو العربي بإصلاحه وتهيئته وتخليصه من مختلف الشوائب التي علقت به خلال تاريخه الطويل ومصطلح **الإصلاح** ورد في ثنايا العديد من البحوث والدراسات النّحوية التي دعت إلى إعادة النظر في النّحو العربي خلال العصر الحديث، و النحاة الّذين تبنوا هذا المصطلح يريدون حذف بعض الأبواب وإعادة عرض النّحو مرة أخرى كما في « **التحفة المكتبية لتقريب اللّغة العربية**» لرفاعة الطهطاوي الذي بدأ بما يسمى بحركة إصلاح الكتاب النّحويّ في العصر الحديث.[2]

[1]-المعجم الوسيط، مادة صلح، ص.400 -

[2]-ينظر: خالد بن عبد الكريم بستدي، محاولة التجديد و التيسير في النّحو العربيّ المصطلح والمنهج نقد وتوجيه، مجلة الخطاب والثقافة، المملكة العربية السعودية، 2008،ع03، ص06.

2-4 التجديد:

أ-لغة: إنّ مصطلح التجديد هو مصدر للفعل «**جدّد**» وهي كلمة لها دلالات عدّة من النّاحية اللّغوية فحبل **جديدُ:** مقطوع وثوب جديدُ، وهو في معنى **محدود**، يراد به **حين جدّهُ الحائك** أي قطعه، و**الجدّة** نقيض البلى. وأخذّ ثوبا و**استجدّه:** لبسه جديد.[1]

وما يلاحظ في مجموع هذه المعاني أنّ دلالتها لا تخرج عن معنى القطع وهو على ما يبدو معنى بعيد عن المعنى المراد من مصطلح التجديد في النّحو لعربي، أو يمكن أنْ يكون المراد من التجديد هو قطعه عن كل أصوله القديمة.

ومن هنا يكون المعنى اللّغوي الأقرب إلى هذا المصطلح هو المعنى الآخر الذي ورد ذكره في المعاجم اللّغوية، وهو أنّ معنى «**الجديد:** ما لا عهد لك به ولذلك وصف الموتُ بال**جديد**، و**الجديدان:** اللّيل و النهار، ذلك لأنّهما لا يباليان أبدا»[2]ومنه أيضا:« **جدّد** الشيء: صيّره **جديدًا** ...واستجد الشيءُ: صار **جديدًا**. والشيء استحدثه وصيّره جديدا »[3]

ولعلّ هذا المعنى هو الأقرب إلى مصطلح التجديد في ميدان الدراسات النّحويّة، حيث يدور في معنى التحديث و الصيرورة و التحول من حالة إلى أخرى.

---

[1]-ابن منظور، لسان العرب، ط1، ج2، مادة جدّد.

[2]-ابن منظور، لسان العرب، مادة جدد.

[3]-مجمع اللّغة العربية ، معجم الوسيط، مادة جدّد،ج1،ص109.

ب-اصطلاحا:

يدل مصطلح التجديد من حيث استعمالاته على الحركة والتغيير والانتقال بالشيء من حالة إلى أخرى. ويبدوا أنّ مختلف هذه المعاني والدلالات التي تدل عليها هذه الصيغة، لها علاقة واضحة بما يسعى إلى تحقيقه دعاة التجديد في النّحو العربيّ فظهر المحاولات المختلفة التي حملت شعار التّجديد في النّحو العربيّ. فظهرت المحاولات المختلفة التي حملت شعار التّجديد، حيث عملت كلّها -بما في ذلك من محاولة شوقي ضيف- على إحداث تغييرات و تحوّلات في النّحو العربي تتناسب مع التصورات والطموحات التي يهدف إليها أصحاب هذه المحاولات التّجديدية .

إنّ كل المصطلحات التي لها علاقة ب**التيسير** -**الإحياء، التبسيط، الإصلاح والتجديد**- هي مصطلحات متداخلة فيما بينها بنسبة كبيرة ، حيث إنّها « لم تحقق الحد الجامع المانع الذي نعرف منه بداية هذا المصطلح ونهايته، وأوجه اتفاقه وافتراقه بما كانت مختلطة، غابت معها مؤشرات الدلالة الاصطلاحية»[1] فقد وردت في الكثير من المرات على سبيل الترادف ، وهو ما يصعب من مهمة التّمييز فيما بينها اصطلاحيا.

تراوح الوازن الصّرفي لهذه المصطلحات بين صيغتين هما «**إفعال**» و«**تفعيل**» وكلتاهما تدلان على **الحركة** و**التحول** و**التأثير**.

[1]-خالد عبد الكريم بسندي، محاولات التجديد و التيسير في النّحو العربيّ، ص11.

يمكن أنْ تقسّم هذه المصطلحات إلى قسمين مختلفين، يتكون القسم الأوّل من مصطلح «**الإحياء**» و«**التجديد**» و«**الإصلاح**» بينّما يتكون القسم الثّاني من مصطلح «**التّيسير**» و«**التبسيط**» والمصطلحات الثلاثة الأولى ترمي إلى إعادة النظر جذريا في منظومة النّحو العربي و« معالجة المنهج النّحويّ بأكمله بما يلائم طبيعة دراسته اللّغوية، على حين يعني التيسير و التبسيط تقريب طرائق وأساليب التدريس بما يتفق وذهن المتعلّم البسيط»[1]

وبهذا تكون المصطلحات الثلاثة الأولى ذات بعد لغويّ نظريّ تخصُّصي، بينما يندرج مصطلح «**التيسير**» و «**التبسيط**» في إطار تربوي خالص.

[1]– ينظر :نعمة رحيم العزاوي، في حركة تجديد النّحو و تيسيره في العصر الحديث، ص125.

3-أسباب ظهور التيسير النّحوي:

كلمة لابد منها هي أنّ «**النّحو صعب وطويل سُلَّمه، وفي حاجة إلى تيسير ذلك واقع أعترف به**»[1]

هل ترجع صعوبة النّحو إلى غزارة مادته وتشعب فروعه؟

لا فإنّ علم الفقه أغزر مادة وأكثر فروعا، وما ارتفعت الأصوات طالبة بتيسيره.

ما الذي صَعَّب النّحو؟

ما من شك في أنّ كتب النّحو ثروة ضخمة وثمرة جهود صادقة مخلصة، ولكنها أشبه ما تكون بما يسمى في عصرنا بالمذكرات التفسيرية.

كما يعد النّحو العربيّ من بين العلوم التي نشأت نتيجة« لإحساس هز وجدان الغيارى منذرا بالخطر الذي داهم لغة القرآن والسنة. وهذا الشعور هو الذي دفعهم إلى التفكير الجاد في إيجاد طريقة تحفظ عليهم لغة دينهم الذي استماتوا في الدفاع عنه ونشره في أصقاع النائية ودّانية. فكان علم النّحو نتاج تقدم المجتمع وتطور العقلية العربيّة».

وهنا لابُدَّ من معرفة مشكلات النّحو، ومن ثُمَّ الوقوف على المقترحات التي قيلت في علاجها وهي بصورة عامة مشاكل تتعلق بتأليفه وأسلوبه، وجمع مادته ويتصل بعضها بتفسير جواهره و التكهن

[1]-المبرد، المقتضب، تح محمد عيد الخالق عظيمة، مطابع الأهرام التجارية، مصر، ص01.

في معرفة قسم من أصوله, وكذلك المنهج المصدر اللّغوي، ويتصل بعضها بالمعلّم والمتّعلم وكثير منها بالواقع المعاش والمحيط.

فلا شك في أنّ التقيد بأحكام النّحو والوقوف على تفصيلاتها وجزيئاتها دون مراعاة المستوى يرهق العقول والأذهان بل إنّه قديم يدعو إلى التبرم بالنّحو النحاة»[1].

فإنّ الناطقين بالعربيّة يضيقون بها، ويهربون من قواعدها وتراكيبها، بل إنّ بعض –فالمتعلمين العرب لا ينطقون بجمل عربية سليمة الحركات والسكنات « والأدهى من ذلك الأمر أنّنا نرى بعض التلاميذ في المراحل النهائية في أقسام الآداب لا يدركون فصاحة القول فلسانهم يلحن، ومعارفهم اللّغوية على كل المستويات لا تتناسب وشهاداتهم ما جعله يقضي أكثر سنوات دراسته متذمرا من القواعد النّحوية البعيدة المأخذ العسيرة المنال»[2] ولعلّ مبعث التّذمر الأساس يتجلى في سببين:

أولا: يكمن في القائمين على تدريس النّحو والبحث فيه وطبيعة منهجيته في البحث وطريقتهم المتبعة في تدريسه.

[1]– أحمد شامية، تيسير النّحو العربي لا تكسير، أعمال ندوة التيسير النّحوي منشورات المجلس الأعلى للغة العربيّة، الجزائر، 2001م، ص65.

[2]–ناصر لوحشي، الدرس النّحوي مشكلاته و مقترحاته التيسيرية، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية ، الجزائر، 2001م، ص108.

ثانيا: أما السبب الثاني يعود إلى كثرة تفصيلات مسائل النّحو وأحكامه وحواشيه التي ملئت بها كتب النّحو قديمها وحديثها، ممّا دفع بعض الباحثين للرّد على النحاة وأحكامهم محاولين بذلك تيسير ما نشأوا فيه من صعوبات عسرت أمر تعلمه وتعليمه ومالت عن الفائدة المرجوة .[1]

وكذلك من بين الأسباب التي خلقت أسبابا عديدة. ساهمت–بنسب متفاوتة– في خلق أزمة النّحو في المجال التربوي التعليمي، أهمها:

1- القصور في فهم وظيفة القواعد، وعدم وضوح الأهداف من تدريسها، وقد أدى هذا إلى سوء استغلالها من قبل المربين ، وإلى فهم قاصر محدود لطبيعتها، والهدف من تدريسها. فكثيرا ما يتم تدريسها بعيدا عن الغاية المقصودة.[2]★

[1]- أحمد شامية، المرجع السابق،ص166

★– قال ابن خلدون في هذا الشأن:« وعلى قدرة جودة التعليم، وملكة المعلم ، يكون حذف المتعلم في الصناعة وحصول الملكة».

2- الافتقار إلى مادة نّحوية تعليمية مناسبة يتم إعدادها للمتعلمين وعرضها عليهم في ضوء مجموعة من المقاييس العلمية والتربوية والنفسية، منها ما يخص طبيعة المعرفة التي تعدلها هذه المادة ومنها ما يخص الدارسين الذين يستخدمنها.

3- سوء إعداد معلمي اللّغة العربية، وعقم طرائق التدريس المتبعة، مقارنة بما يجري في تعليم اللّغات عند الغربيين.

وإلى جانب كله هناك طبيعة المادة النّحوية المدّرسة في حد ذاتها فهي في الكتب و المقررات التعليمية نوع من التحليل الفلسفي، فيها كثير من المصطلحات والحدود، والتفريعات التي يعجز عن فهمها المعلمون، فضلا عن المتعلمين.

ولحل مشكلة استعصاء القواعد النّحوية على المعلمين والمتعلمين خاصة، أنجز اللّغويون القدامى والمحدثون مختصرات تعليمية، وكتبا مدرسية، وبحوثا ودراسات استلهمت أفكارها الخبرات الطويلة. والملاحظات الميدانية لواقع تعليم النّحو، ومنهم من ساهم في توضيح طريقته وانتقاء مادته وبناء مناهجه، ومنهم من ذهب إلى الحد الغلو فحذف جزءا من أصوله وأبوابه بدعوى أنّها فضول.

فكانت هذه الأسباب تمهيدا لظهور التّيسير النّحوي وكثرت دعوات التجديد وقد تعالت صيحات أوائل المنادين بتجديد النّحو وتيسيره، واستمت إلى وقتنا الحاضر، بهدف القضاء على جوانب ضعف وقصور لابد من تصحيحها وسلبيات لابد من تداركها.

4-أسس التيسير النّحوي:

حدّد النحاة والباحثون اللّغويون مشكلات يعاني منها النّحو العربيّ كانت وراء تذمر التلاميذ. وحاولوا علاجها وفيما يأتي أهم الأسس التي استندوا إليها في معالجة هذه المشكلات:

4-1 نظرية إلغاء العامل: يعرف الجرجاني العامل بقوله« العامل ما أوجب كون آخر الكلمة على مخصوص من الإعراب»[1]، فظلت نظرية العامل والمعمول في النّحو قديما وحديثا، هي العمود الفقري الذي تدور حول الأبحاث النّحوية الرئيسية و الفرعية، لما للعامل النّحوي من دور في تقنين اللّغة وتقعيدها. فإنّ أصول النّحو العربيّ قد بينت على نظرية العامل التي شغلت النحاة لمدة طويلة وملأت معظم الكتب النّحوية خلافا وفلسفة وجدلاً، ممّا أدى إلى إلغائها من طرف النّحاة الغيورين على اللّغة العربيّة، والذين حاولوا تقريب مادة النّحو من المتعلم العربيّ، يقول إبراهيم مصطفى « من استمسك بها فسوف يحس ما فيها من تهافت وهلهلة وستتخذ له نفسه فيبحث عن العامل في مثل التحذير والإغراء أو الاختصاص و النداء، ثمّ يرى أنّه يبحث عن غير شيء»[2]

فنظرية العامل متاهة –في نظره– وأنّ الباحث كمن يقفز في البحر ولا يعرف السباحة.

وقد كان أقوى ما وجهوا من انتقادات إلى العامل النّحوي نجد:

---

[1]– الجرجاني، التعريفات، تح إبراهيم الأبياري، دار الكتاب العربيّ، بيروت،1405هـ، ص139.

[2]– عبد الستار الجواري، نحو التّيسير دراسة ونقد منهجي، ط2، مطبعة المجمع العراقي ، العراق، 1984،ص12.

أنّ النّحاة نسبوا العمل إليه، فجعلوه هو الذي يرفع أو ينصب أو يجر أو يجزم، مع أنّه قد يكون سببا في خفاء المعنى أو تعقيده . كما أنّ النّحاة «بحثوا عنه في بعض التراكيب اللّغوية الصحيحة، فلم يجدوه، فاضطروا إلى أنْ يقدروا له وأن يفترضوا وجوده و يتكلفوا ويتعسفوا.»[1] لكن هذه الانتقادات تحتاج إلى تدقيق و إنصاف لأنّ النّحاة أطلقوا تسمية العامل، لما له من علاقة مع المتكلم ،

لأنّ فكرة العامل النّحوي شكلت النسغ الحيّ الذي غذى جميع الأبواب النّحويّة في بنية الكلام ، فقد كانت نظرية العامل مجرد آلية اتفق عليها النّحاة لتفسير مختلف الظواهر النّحوية التي تطرأ على مختلف عناصر الجملة العربيّة.

4-2 إلغاء الإعرابين التقديري والمحلي:

يختلف النّحويون في تحديد مفهوم واحد للإعراب وتتباين تصوراتهم لاختلاف مفهومهم من غاية الإعراب، والتوصل إلى تصور مشترك لأي مصطلح تحتاج إلى الاتفاق على المنطلقات الأساسية لهذا المصطلح من جهة ،وعلى طبيعته وكيفية عمله من جهة أخرى، ومن خلال تعريفاتهم للإعراب نفهم مدى قبولهم أو رفضهم لفكرة العامل «فالكوفي» يعرف الإعراب عند النّحويين القدامى بأنّه « أثر ظاهر أو مقدر يجليه العامل في آخر الكلمة ثمّ يذكر تفصيلا بأشكال الإعراب عند عامة

[1]– ادريس حمروش، العامل النّحوي عند النّحاة الأوائل حتى القرن الخامس للهجري، أعمال ندوة التيسير النّحوي، منشورات المجلس الأعلى ، الجزائر،2001،ص4.

النّحويين وله معنيان: هو ما اقتضاه عروض معنى بتعلق العامل ليكون دليلا عليه فإنّ لم يمنع من ظهوره شيء فلفظي وإن منع في آخره فتقدري أو في نفسه فمحلي.[1]»

و يقول أيضا « فالمانع من الإعراب في المحلي مجمع الكلمة لبنائه بخلاف المانع في التقديري فإنّه الحرف الأخير، ثُمّ المحلي في الأسماء و المضمرات المبنية كالموصولات وأسماء الإشارات والأفعال الماضية والجمل والحروف، والتقديري في الأسماء التي في أواخرها ألف مقصورة»[2]

دعا الأستاذ عبد الرحمن أيوب إلى إلغاء الإعراب التقديري لأنّه يؤدي إلى تعقيد النّحو لدى المتعلم، وتأثر في ذلك بمنهج الدراسة الوصفية الذي يعمل على وصف ما هو موجود في ظاهر الجملة دون اللجوء إلى التقدير والتأويل، كما نجد أيضا **شوقي ضيف** الذي وقف ضد الإعرابين التقديري والمحلي ودعا إلى ضرورة إلغائهما تأثر بآراء **ابن مضاء القرطبي:** إذ يرى أنّه لا دعي للقول في مثل(جاء الفتى): الفتى: فاعل مرفوع بالضمة المقدرة منع من ظهورها التعذر، بل يكفي إعراب كل من كلمة (الفتى) و (القاضي) فاعل فحسب أي دن اللجوء إلى تلك الإضافات التي لا جدوى منها في المراحل التعليمية الأولى للطفل، وترك تلك التفسيرات والتعليلات والتقديرات لمختصين في المرحلة الجامعية.[3]

[1]- الكوفي، الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللّغوية، تح عدنان درويش محمد المصري، مؤسسة الرسالة ،بيروت، 1998م، ص144.

[2] – الكوفي، الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللّغوية، المرجع السابق، ص145.

[3]- ينظر: شوقي ضيف، تجديد النّحو ،ط4، دار المعارف، ص20-23.(بتصرف).

فالتيسير لا يتحقق إلاّ بمعرفة وفهم التراث النحوي كما يرى أنّ الجهود التيسيريّة لابدّ من أنْ تتجه نّحو إعداد الذين يقومون على تعليمها وتدريسها لأنّ التدريس ليس مجرد تلقين للمعلومات فقط وإنّما هو حوار وتواصل فكري وتبادل للآراء والمعارف.

3-4 إلغاء العلل الفلسفية:

كان النحاة القدامى يهتمون كثيرا بالبحث عن العلّل في الإعراب إذ بحثوا عن علة رفع الفاعل ونصب مفعول به وغيرها، وقسموا العلل إلى العلل الأوائل التعليميّة، والعلل الثواني و الثوالث التي لا جدوى منها في المراحل التعليمية الأساسية للمتعلم واستمر التعليل يتفرع حتى دخل عالم الافتراض والميتافيزيقيا، فدعا **ابن مضاء** إلى إسقاطها ،وبعده النحاة المحدثون أمثال **إبراهيم مصطفى** في كتابه السابق حيث رفض التعليلات الفلسفية، ونجد إلى جانبه عبد الرحمن أيوب يهاجم هذه العلل«لأنّها غير قائمة عل واقع اللّغة فتعليل القدامى لإعراب الفعل المضارع لشبهه باسم يتماشى مع الفلسفة التي تقول: إنّ الذات هي أهم الموجودات. »[1]

إلّا أنّ معظم هذه المحاولات لم تسلم من النّقد خاصة الجانب المنطقي لأنّ معظم النظريات الحديثة تعتمد على المنطق، كمّا أنّ الطفل في المراحل الأولى في تعليمه لا يستوعب مثل هذه التعليلات وينبغي تفاديها و تركها لمتخصصين، في المراحل العليا من التعليم.

[1]- عبد اللّه أحمد جاد الكريم، الدرس النّحوي في القرن العشرين، مكتبة الآداب القاهرة،2004م،ص171-172.

ولا يمكن تيسير النّحو العربيّ و ما ينبغي لنا ذلك إذا لم يستند الباحثون والدارسون إلى المنهج اللّغوي الحديث ويتنكبوا عن التفاسير الفلسفية والتأويلات وممّا رأى من أهل العربيّة وأكده التلاميذ في مستويات التعليم المختلفة.

4-4 إلغاء القياس والسماع:

يعد القياس من أهمّ التقنيات الذهنية التي استعملها الإنسان منذ القديم من أجل الوصول إلى الحقيقة، أو تأكيدها في بعض الأحيان. ولا تزال هذه الآلية الذهنية تحضى بالاهتمام إلى اليوم فالقياس أصل من أصول النّحو العربي، ويأتي في المرتبة الثانية بعد السماع، لذا لا يمكن الاستغناء عنه في النحو، لأنه هو الذي يضبط اللغة العربية، وبه نحافظ على لغة التنزيل الحكيم «إذ أنّ القياس في الفقه والتشريع أصل من هذه الأصول لأنّ الأحكام وقواعد التشريع لا يمكن أن تستوعب الحوادث التي يحتمل وقوعها فيكون قياس الحوادث المتشابهة بعضها مع البعض أصلا يرجع إليه الفقه ويحكم به القاضي، وإن اللغوي مقيد بمادة اللغة التي صح ورودها وحكم بفصاحتها وسلامتها لا يمكن أن يتعداها إلى ما يحتمل أن يقال »[1] فواضع القواعد النحوية ينطلق من الكلام الفصيح الذي أخذه جماع اللغة من القبائل المعروفة بالفصاحة.

يعرف الأنباري القياس كما يلي: «هو حمل فرع على أصل بعلة، وإجراء حكم الأصل على الفرع والمقصود بالفرع هنا هو كل الأمثلة التي تم النطق بها بعد انتهاء عصر الاحتجاج. أما الأصل الأول فهو الكلام المتواتر المعروف اليوم في كتب النحو. فالقياس إذا في عرف النحاة هو حمل

[1] عبد الستار الجواري، نحو التيسير، المرجع السابق، ص62

المثال على الشاهد بشرط اشتراكهما في نفس العلة، وهذا حتى يعامل الأول معاملة الثاني في الحكم»[1] كما نجد أنّ ابن مضاء يرفض فكرة القياس التي توسع فيها النحاة، فهو يرى «أنّ العرب أمة حكيمة، فكيف تشبه شيئا بشيء وتحكم عليه بحكمه، وعلة حكم الأصل غير موجودة في الفرع إذا فعل النحويون ذلك جُهّل، ولم يقبل قولهم، فلم ينسبوا إلى العرب ما يجهل بعضهم بعضا»[2] ولقد ضرب ابن مضاء بعض الأمثلة التي عاب فيها على النحاة أقيستهم، ومن ذلك مثلا رفض قياس النحاة سقوط التنوين في الفعل على سقوطه في الاسم الممنوع من الصرف وذلك –حسبهم– لعلة الثقل، وفي هذا يقول «الوجه عنده لسقوط التنوين من الفعل ثقله، وثقله لأنّ الاسم أكثر استعمالا منه والشيء إذا عاوده اللسان خفّ، وقلّ استعماله ثقل، وهذه الأسماء وغيرها أكثر استعمالا منه والشيء إذا عاوده منع الفعل من التنوين وصار الجرّ تبعا له، وليس يحتاج من هذا إلى معرفة تلك العلل التي تلازم عدم الانصراف، أما غير ذلك ففضل هذا لو كان بينا فكيف به وهو خفي ما هو في الضعف، لأنّ ادعاء أنّ العرب أرادته، ولا دليل على ذلك إلا سقوط التنوين وعدم الخفض»[3] فمن خلال هذه الآراء يتضح لنا أنّ فكرة ابن مضاء عن القياس «ترتبط ارتباطا أساسيا بفكرته عن النصوص اللغوية، فهو يجيزه أن ورد له من النصوص ما يصحّحه، ويرفضه إذا لم ترد لهنصوص تؤيده»[4] وبعبارة أخرى يمكن القول أن ابن مضاء في نظرته إلى القياس قد ألغى تماما مجال العقل

[1] ابن مضاء، الردّ على النحاة، ص136

[2] محمد عيد، أصول النحو العربي في نظر النّحاة ورأي ابن مضاء وضوء علم اللغة الحديث، ط4، عالم الكتاب، 1989، ص69

[3] ابن مضاء، الرد على النحاة، المرجع السابق، ص138

[4] ابن مضاء، الرد على النحاة، المرجع السابق ، ص139

وصبّ كل اهتمامه على النقل فقط، وذلك سيرا على النهج الظاهري الذي رسمه لنفسه منذ الوهلة الأولى.

5-أهداف التيسير النحوي:

إنّ تيسير النحو العربي على الناشئة والمتعلمين، في زمان تتلقى فيه الفصحى تعلما وصناعة، لا طبعا واكتسابا وذلك لعظمة شأن اللغة العربية وستظل كذلك حتى الأزل ولهذا فإن لتيسير النّحوي أثرا على تعليمها إذ يهدف النحاة من خلال أعمالهم المنجزة من كتب تعليمية ميسرة ومختصرات نحوية، إلى الحفاظ على اللغة العربية وحمايتها والعمل على انتشارها والتمكين لها في أواسط مجتمعنا. ويعد النحو من أهم العلوم التي حظيت بالنصيب الأوفر من البحوث والدراسات لما له من أهمية في تقعيد وصون اللسان من اللّحن ما جعل النّحاة واللّغويين اهتموا به ويعملون على تيسيره: وذلك بهدف جعله مواكبا لمختلف التطورات الحاصلة في الحياة المعاصرة وتخليصه من مختلف الشوائب والمسائل التي علقت به على مرّ تاريخه الطويل.

-إبعاده من تعقيدات النحاة القدامى وتخريجاتهم الفلسفية ما جعل المتعلمين ينفرون منه وذلك لصعوبة تلقيه.

-إكساب المتعلم في المرحلة الأساسية والثانوية ملكة تبليغية باللغة العربية مشافهة وتحريرا بحسب ما تقتضيه الظروف والأحوال، وذلك بدراسة ظواهر اللغة العربية الميسرة من حيث أنساقها النحوية وبنيتها الصرفية.

-إنماء القدرة اللسانية على التعبير الفصيح والسليم الذي يراعي قواد النحو والصيغ الصرفية.

-تعزيز القدرة على التعبير -شفويا أو تحريرا- وتعزيزها بالتدريبات والتمارين والانجازات التطبيقية المختلفة والتمكن من التعبير عن الآراء والعواطف بسهولة ويسر وذلك باستعمال ألفاظ وتراكيب سليمة.

ويظل النحو العربي بحاجة إلى أياد أمينة ونفوس صادقة تكشف عن خفايا لغتنا وأسرارها وتجلي الغامض منها. فإن مشكلة النحو لا تكمن في المعلم وحده ولا المتعلم وحده. ما جعل هذه المسألة تبحث عن ذوي العقول الخالصة والأذكياء وهذا ما عمل عليه النحاة واللغويون في جمع المادة النحوية والعمل على تيسيرها لتكون ذات فائدة للجميع.

خلاصة الفصل:

من خلال ما تقدم يمكن القول:

إنّ تيسير النحو نوع من الترف الفكري وموضة عابرة تجاوزها الزمان. أما تيسير تعليم النحو في إطار تيسير تدريس اللغات ككلّ فضرورة ملحة تقتضيها حاجات الناس في كلّ زمان، ولذا فإن جوهر التيسير أن يقوم على الطريقة. وإن أفضل طريقة تقترحها (الديداكتيك) على المعلم هي تلك التي يستخلصها هو بصياغته الشخصية واختياره ومراجعته لها، «ومن المؤكد أنه لا يستطيع أن يعلّم تعليما فعالا، وأن يختار اختيارا ناجعا دون فهم الأوضاع النظرية المتنوعة، فذلك هو الأساس الذي يمكنه من أن يتخلى عن التنوعات النظرية الكثيرة بدلا من أن يستسلم لأيّ إغراء أي اختيار عشوائي متعجل فيصبح دمية دون تحكم ذاتي»[1]

إنّ القدرة على التحكم في الاختيار تتطلب نموذجا جديدا من الأساتذة الذين يدركون أنّ كل شخص فريد وكل أستاذ شخص فريد كذلك وكل محتوى تعليمي مادة فريدة والعلاقة بينهم جميعا –المعلم، المتعلم، المحتوى التعليمي– ومهمتها علاقة خاصة أن يفهم خصائص هذه العلاقات. وهذا النوع من الأساتذة أطلق عليهم اسم الأستاذ الباحث L'enseignant chercheur الذي يظل في ذهاب وإياب بين التنظير والتطبيق ويكون قادرا على الاكتشاف والإبداع ويدرّس ويقيّم، يعدّل ويضيف ويحذف ويكتشف ويجدد باستمرار.

[1] هـ. دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر عبدو الراجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهظة العربية، بيروت، 1994، ص34

الفصل الثالث

الفصل الثالث:

أثر التّيسير النّحوي على مقررات التعليم الثانوي.

تمهيد.

1- تعريف التّعليميّة.

أ- لغة.

ب- اصطلاحا.

التعليم.

التعلّم.

2- عناصر العملية التعليمية.

2-1 المعلم.

2-2 المتعلّم.

2-3 المحتوى.

ب-اصطلاحا.

3-تعريف المقررات النّحويّة.

4-تعليمية النّحو.

أ-المتعلم وتحليل الاحتياجات

ب-الانتقاء والترتيب والعرض.

ج- الطريقة.

-نظام الوحدة التعليمية بدل الدرس.

- تعليمية النّحو والوسائل البيداغوجية.

5- مراحل البحث الميداني.

5-1 الاستبيان.

5-2 المنهج المتبع في الدراسة.

5-3 مكان الدراسة.

5-4 العينة.

6- الأسئلة الموجهة للتلاميذ.

7- تحليل الاستبيانات الموجهة للتلاميذ.

8- الأسئلة الموجهة للأساتذة.

9- تحليل الاستبيانات للأساتذة.

-نتائج عامة.

11-أثر التيسير النّحوي على مقررات التعليم الثانوي.

خلاصة الفصل.

مدخل:

لم تكن قيمة رأس المال البشري في أيّ يوم من الأيام أكثر أهمية ممّا هي عليه الآن... ممّا أعطى التعليم كمؤسسة مكانة خاصة من بين غيرها من المؤسسات، وبالتالي جعل للتعليم أبعادا قومية تتعدى حدود التدريس بمفهومها الضيق إلى أنْ يكون منْ قضايا الأمن القوميّ تتحدّد في ضوئها مسارات المستقبل، وقد يتوقف عليها وجود المجتمع ذاته.[1]

يحظى تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها في عصرنا بأهمية متزايدة لدى الدارسين والمربين في العالم العربيّ والإسلاميّ، ومما لا شك فيه أنّ نموّ هذا الاهتمام لدى القائمين على هذا الميدان يعود إلى أسباب متعددة حضاريّة ثقافيّة اجتماعيّة علميّة، واقتصاديّة... إلخ، غير أنّ هذا الميدان يواجه مشكلات تربوية حادة لعلّ من أبرزها مسألة القواعد النّحوية وتدريسها فقد ضلّت هذه المسألة قضية جدلية ساخنة في تعليم العربية بشكل عام. فهي لا تكاد تهدأ حتى تعود إلى الواجهة من جديد، والدليل على ذلك أنّنا عندما نلقي نظرة على تاريخ القواعد النّحويّة في مناهج تعليم اللّغة العربيّة منذ مطلع النهضة نكتشف اختلافا كبيرا حول أفضل وسيلة لتيسير النّحو وأثر ذلك في بناء مقرّرات التعليم الثانوي.

[1]–ينظر: حسن حسين البيلاوي، الجودة الشاملة في التعليم مؤشرات تمييز ومعايير الاعتماد، دار المسيرة، عمان،2006، ص11.

1-تعريف التعليميّة:

أ-لغة: ورد في لسان العرب لابن منظور التعريف اللّغوي للتعليمية كما يلي: «علم الأمر وتعلمه، أتقنه، ونقول علمت الشيء بمعنى عرفته وخبرته، وعلم الرّجل خبره وأحبّ أن يعلمه أي يخبره.[1]

فالتعليمية[2] وفي اللّغة مصدر صناعي لكلمة تعليم المشتقة من "علم" علم أي وضع علامة على شيء لتدلّ عليه.

ب-اصطلاحا:_ظهر مصطلح «الديداكتيك» أو التعليميّة في النصف الثاني من القرن العشرين، وقد عدّه «لاند» 1988م فرعا من فروع البيداغوجيا موضوعه التدريس وتقنياته وأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو الوجداني الحسي والحركي.[3]

فالتعليميّة أو الديداكتيك «مادة هدفها تعريف وتحديد المجال الخاص بالدراسة ، ومسيرة التعلم ، مع منهجية تقديم للاستراتيجيات الاستغلال والبحث الموجهة للجمهور المثقف والراعي دائما في التعلم»[4] فالتعليمية إذا تبحث في طبيعة المادة المراد دراستها وفي طبيعة وأهداف تدريسها ،وتنطلق من الوضعيات العلمية المتجددة باستمرار في كل من علم النفس، وعلم الاجتماع، والتربية وغيرها .

---

[1]_ابن منظور ،لسان العرب ، عامر احمد حيدر ، منشورات علي ، دار الكتب العلمية بيروت ، القاهرة ، " علم" ، ج12، ص486

*هي الترجمة لكلمة didactique المشتقة من الكلمة اليونانية didaktitos وتطلق على ضرب من الشعر يتناول بالشرح معارف علمية ، أو تقنية ، وهو ما قام به النحاة العرب في القرون الأولى حيث نظموا القواعد في قصائد شعرية تعليمية مثل ألفية ابن مالك ثم تطور هذا المفهوم إلى أن أصبح يعني فن التعليم .

[3]– هشام صويلح ،توظيف النظريات اللسانية في تدريس اللغة العربية ، مجلة الممارسات اللغوية ، مخبر الممارسات اللغوية، العدد 04 ،الجزائر ،2011 ،ص 48 .

[4]- ابن خلدون ، المقدمة ، ط1، دار إحياء التراث العربي، ج1،ص476.

وللتعليميّة معنيان هما المعنى العام المعنى الخاص، فأمّا المعنى العام فيرتبط ب«التعليمية في شكلها العام وما يتعلق بها من مبادئ واستراتيجيات، ويقصد بها الأسس العامة التي تستند إليها العناصر المكونة لها من مناهج وطرائق ووسائل وتقويم، والقوانين والنظريات العامة التي تتحكم في تلك العناصر وفي وظائفها التعليمية».[1]

أمّا التعليمية الخاصة «فتهتم بالمجال التطبيقي لتلك المعارف والمبادئ والنظريات والقوانين، مع وجوب النظر إلى خصوصية كل مادة دراسية» "[2]

وبهذا نفهم أنّ التعليميّة العامة تهتم بالإطار المعرفي وتوليد القوانين والنظريات والمبادئ العامة لمفهوم التعليميّة بصفة عامة، كما أنّها تختص بالمادة التعليميّة بشكل عام على عكس التّعليميّة الخاصة التي يقتصر عملها على مادة دراسية واحدة.

التعليم:

هو « تصميم المنظم والمقصود (هندسة للخبرات)التي تساعد المتعلم على إنجاز تغيير مرغوب فيه، وهو أيضا إدارة التعليم التي يديرها المعلم.»[3]

فالتعليم هو ذلك التفاعل والتبادل المستمر بين المعلم والمتعلم والدرس قاسم مشترك بينهما إذ يساهم في تخطيط وتنفيذ الدرس والمتعلمين ليسوا أوعية مستقبلة لكل ما يلقى عليهم، فكل متعلم منفرد بقدراته

[1]– خيرالدين هين، مقاربة التدريس بالكفاءات ،ط1،مطبعة ع/بن،2005م،ص128.

[2]-المرجع نفسه،ص129.

[3]– محمد محمود الحيلة، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق،ط5، دار المسيرة، الأردن،2007م،ص81.

العقلية، كمّا أنّ الحاجات تختلف، ولهذا يجب أنْ يكون هناك تنويع في أساليب التّعليم لإشباع حاجات المتعلّمين.

التعلم:

هو اكتساب*[1] الطرق التي تجعلنا نشبع دوافعنا أو نصل إلى تحقيق أهدافنا، فالتعلم هو الحصول على معارف جديدة تؤدي بالمتعلّم إلى «تغيير السلوك تغيير السلوك تغييرا تقديما يتصف من جهة بتمثيل مستمر للوضع ويتصف من جهة أخرى بجهود مكررة يبذلها الفرد للاستجابة لهذا الوضع استجابة مثمرة »[2]،

وانطلاقا من هذه التعاريف نستخلص مجالات بحث التعلُّم وهي:

- التعلُّم هو الاكتساب أو الحصول على شيء.
- التعلُّم هو الاحتفاظ بمعلومات أو مهارة ما.
- يشتمل المتعلّم على التركيز الايجابي الواعي على الأحداث التي تقع داخل الجهاز العضوي أو خارجه.
- التعلُّم مستمر –نسبيا– لكنه معرض للنسيان.

–يتضمن النّحو شيئا ما من الممارسة، وقد تكون ممارسة معززة.

*– يميز المختصون في علم تدريس اللغات بين مصطلحين هما: التعلم ولاكتساب فالتعلم يتم عادة .عن طريق نظام مدرسي يتميز بقلة الوقت والمعلّمين أمّا الاكتساب فهو عملية تتم بشكل تلقائي، بدافعية طبيعيا وعفويا، فالمجتمع يكتسب لغة المنشأ بيئة أصلية، غير محدد بوقت أو فترة.

[2] المرجع نفسه، ص437،(بتصرف). -

التعلّم هو تغيير في السلوك، بينما التّعليم هو تيسير التّعلم وتوجيهه وتمكين المتعلم منه، وتهيئة الأجواء له... ومن خصائص عملية التعليم:

- الخبرات التي تغرس في الفرد نزوعا إلى التّعلم.
- الطرق التي ينبغي أنْ تقدم بها المعرفة كي يستطيع المتعلم أنْ يمسك بها.

فإذن التعليميّة هي تفكير وبحث تربويّ ضروري لتجديد التّعلم والتعليم وذلك لتحقيق الأهداف الآتية:

- وضع الأسس العلمية الميدانيّة التي تسمح بتطبيق فعال لنظام تربويّ متطور مرتبط بمستجدات مجتمع في تحرك كلي.
- تطوير طرائق التدريس وفق إستراتيجية تعليميّة تعلُّميّة تسعى إلى ضمان تعلّم فعال يحقق الأهداف المسطرة.
- توضيح الرؤيا لدى المدرس فيما يتعلق بالانشغالات البيداغوجية والمهنية.
- توجيه المعلم إلى اكتساب المهارات والقدرات التدريسية من خلال قاعدة العمل التي نجدها في التعليمية.
- مواكبة المستجدات في عالم التربية ممّا يجعل العملية التعلمية في تطور مستمر.

2-عناصر العملية التعلمية

تتضمن العمليّة التعلميّة عناصر تساهم في نجاح وتحقيق أهداف هذه العمليّة، ومن بين أبرز هذه العناصر نجد المعلم، المتعلم والمحتوى.

2-1 المعلّم:

« يعتبر المعلم الركيزة الأساسيّة في نجاح العمليّة التّعليميّة، وتحقيق الأهداف المرجوة منها، فهو جزء من الأجهزة المنفِّذة لرسالة التعليم في المجتمع. ويعتبر أيضا العامل الأساسي والقائم على نقل المعلومات والمعارف العلميّة إلى أبناء المجتمع و يتم ذلك ضمن المدرسة.»[1]

يعد المعّلم عنصرًا فعالاً في العمليّة التّعليميّة، لدوره المهم في توجيه التلاميذ وتلقينهم المعارف الواردة في المادة التعليمية. فالمعّلم المثالي يظهر في طريقته في التدريس ويستطيع أن يسد ما وجد من قصور في المنهج. فالغاية من ممارسته لمهنّة التعليم هو تغيير سلوك المتعلمين وتحويلهم إلى عناصر إيجابية تشارك بفعالية في العمليّة التّعليميّة. ويعمل على تربية الأجيال، وتقديم المعلومات والمعارف للمتعلمين بهدف تنمية مهاراتهم وخبراتهم.

2-2 المتعلِّم :

المتعلِّم هو لفظ عام يدل «على كل شخصٍ يتلقى المعرفة في وضع بيداغوجي. ويشمل كل من يطلب المعرفة طفلا كان أو مراهقا ،أو راشدا، سواءً تعلق الأمرُ بالتّعليم العام أو المهنيّ يتداول الآن بكثرة في حقل التربيّة بسبب ظهور طرائق بيداغوجية تركز على عمل التلميذ لا على عمل المدرس» [2] ويعني هذا أنّ لفظ المتعلم يشمل كل شخص يتلقى المعرفة في كل الأعمار. فالتلميذ يعتبر عنصرا أساسيا في العملية التعّلمية خاصة بعد ظهور مناهج التربيّة الحديثة وصيحاتها بضرورة الاهتمام

[1]- نقلا عن موسى الشامي ، اللسانيات التطبيقيّة إلى أين ؟، المجلة المغربية لتدريس اللغات، العدد الأول، ص24-24. -

[2] بدر الدين بن تريدي ، قاموس التربية الحديث عربي انجليزي- فرنسي ، منشورات المجلس الأعلى، الجزائر،ص2287.

بالمتعلم وجعله محور العمل التّعليمي، والعناية بشخصيته داخل المجتمع، وذلك قصد تأهيله بالشكل الملائم داخل المؤسسة التربوية حتى يتكيّف مع المحيط المحلي وهذا يتطلب درجة من الكفاءة

ولهذا دعت المنظومة التربويّة للتّعليم بواسطة المقاربة بالكفاءات ⋆[1]التي أولت العناية بالمتعلم لتجعله عنصرا وطرفا فاعلا ونشيطا لكي يعرف كيف يتعلم، وكيف يمارس ما تعلمه عن دراية ووعيا وليس مجرد متلق سلبي».[2]

2-3: المحتوى:

يكمن في كل ما يمكن تعليمه وتعلمه في جملة من المعارف والمعلومات العلميّة المكونة لبرنامج المقررّ، ويعد المحتوى من أكثر عناصر المنهج التعليمي ارتباطا بالأهداف التربويّة العامة، حيث يتم اختياره من مجالات المعرفة الكبيرة في ضوء الأهداف المرتبطة بعدة معايير منها فلسفة المجتمع .

أمّا ما يقصد بالمحتوى التعليمي للمنهج فهو «المعارف والمعلومات التي تتضمنها خطابات ونشاطات المنهج بما فيها الكتاب المدرسي لتحقيق الأهداف التربويّة، ويعني هذا أنّ المحتوى التعليمي يتم اختياره وتحديده من المعارف والعلوم الكبرى مثل المعرفة الطبيعية، الإنسانية...ولكل علم من هذه المعارف طريقة في البحث والتفكير».[3]

⋆– المقربة بالكفاءات: بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النّجاح في الحياة، وذاك بالسعي وراء التثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة .ينظر: محمد الراجحي، بيداغوجيا الكفاءات من أجل الجودة و التربية والتعليم ، طوب باريس، الرباط،2007م،ص11.

[2]نصيرة رادق، متطلبات التدريس الكفايات، مجلة العلوم الإنسانية ، عدد خاص، الجزائر ، ص462. -

[3] – سهيلة محسن كاظم القتلاوي، أحمد هلالي، المنهاج التعليمي والتوجه الإيديولوجي (النظرة و التطبيق)، دار الشروق، الاردن،2006،ص78.

و لكي يكون المحتوى أكثر إثراء يجب على المعلم أن يقوم بما يلي:

- تحليل المحتوى حسب المادة التي يعلمها.
- تحديد نقاط الضعف والقوة لدى المتعلمين.
- المشاركة في إعداد أنشطة ضرورية وكافية.

ومن هذا يمكن القول أنّ المحتوى هو ما يتناوله التلميذ أثناء العملية التعليميّة من معارف ومهارات وخبرات لذا فإنّ معرفة المعلم للمحتوى وإدراكه للمادة الدراسيّة التي يقدمها نقطة هامة لا يمكن تجاهلها لأي مرحلة من المراحل التعليميّة التي يمر بها التلميذ أثناء تعلمه.

3-تعريف المقررات النّحوية:

المقرر النّحوي هو: البرنّامج السنوي الذي يوزع على مختلف المؤسسات التربويّة حيث يتناول الأبواب النّحوية التي تعين على ترقية التعبير في اللّغة العربيّة تحدثا وكتابة.

أهداف المقرر:

1-تدريب التلميذ على سلامة التعبير وتعليمه تجّنب الخطأ فيما يقول ويكتب.

2-تعريف التلميذ بالمعلومات النّحويّة التي تساعده على إثراء مفرداته واشتقاق الألفاظ التي تفتضيها عمليّة التعليم.

3-تدريب التلميذ على كتابة ما يشكل من الكلمات بشكل صحيح.

4-تعليمية النحو:

تبحث تعليميّة النّحو في كيفيّة اكتساب المهارات اللغويّة عند المتكلم «لا تكمن أهمية تعليميّة النّحو في اكتساب المتعلم ملكة نحويّة مهمة أو قوية بقدر ما تكمن الأهمية في كيفية توظيف وتجسيد هذه الملكة في الكلام والجمل التي ينشئها»[1]

فإنّ نضج البحث الديداكتيكي« واستواءه كتخصص علمي متنقل اكتسب من خلال نتائجه وضعيّة للنشاط العلمي التحليلي المعلقة بعد رفضه للاتباعية القائمة على التقليد الأعمى للطرائق والمناهج الفلسفية التي كانت البيداغوجيا تفرضها على المشتغلين بالتدريس»[2] ومن أهم الحقائق التي أثبتها العلماء والباحثون في تعليمية مادة النّحو ما يلي:

أ-المتعلم وتحليل الاحتياجات: يعد تحليل احتياجات المتعلمين -في التعليميّة الحديثة- خطوة أساسيّة ومرحلة أولية لابد منها «فتحديد محتوى التدريس تحديدا علميا لا يكون بتحليل المادة فحسب بل يتعداها إلى تحليل احتياجاتهم اللغوية Les besoins linguistiques فتدريس النّحو بل اللّغة بشكل عام لزيد أو عمرو يقتضي قبل كل شيء من هو زيد؟ ،ومن هو عمرو؟ ،وماذا يريد كل منهما أن يتعلم من اللغة؟ ولماذا؟»[3]

[1] محمد صاري، تيسير النحو موضة أم ضرورة؟، أعمال ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2001 م، ص48

[2] قاسمي الحسني محمد مختار، تعليمية النّحو، أعمال ندوة تيسير النحو منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر 2001، ص432.

[3] -محمد صاري، تيسير النحو موضة أم ضرورة، المرجع السابق، ص204.

وبناءً على هذا فإنّ تحديد الأهداف التعليميّة ومحتوى التدريس والطريقة التي يعرض بها ذلك المحتوى، ويستلزم تحديدا أوليا ومركز الاهتمام وبؤرة العملية التعليمية ألا وهو المتعلم.

ب-الانتقاء والترتيب والعرض: تؤكّد التعليميّة على أنّ الانتقاء الموضوعي والجيد لمحتوى التدريس كمًا وكيْفًا لا يُصنَع بل لا يضْمنْ تعليمًا جيدًا لتلك المادة لأنّ الاختيار العلمي خطوة مهمة لابد منها، ولكن الأهم من ذلك هو طريقة عرض ذلك المحتوى على المتعلم وترسيخه في ذهنه بعد توزيعه على المستويات المختلفة والدروس وإعطائه صبغة التدرج المناسب الذي يتقدم المتعلم على أساسه في مسيرة التّعلم.

ج-الطريقة: بديهي أنّ تدريس النّحو في زمان يتلقى فيه الناشئة والمتعلمون العربيّة تعلمًا وصناعةً65 لا طبعًا واكتسابًا مفيد جدًا لكن لا كقواعد تُحْفَظُ عن ظهر قلب مطاردها وشَاذُها. بل كمثل وأنماط بنيويّة تكسب بالدربة والمران لأنّ معرفة المعلومات النّظرية عن اللّغة ليست هي الأمر الهام وإنّما الهام هو مراعاتها وامتد حالها بناء على هذا الكلام فإنّ التعليمية تميز بين طريقين:

1-القواعد الصريحة المباشرة(Grammaire explicite) وتتضمن عرضًا مباشرًا للقوانين التي تقوم عليه التراكيب والجمل.

2-القواعد الضمنية (Grammaire implicite) : التي تخلو من العرض المباشر لأيّة قوانين، وفي ظل الاتجاه الوظيفي التواصلي يرى بعض الدارسين أنّ القواعد الصريحة ضرورية في تّعليم

اللّغات في جميع المراحل غير أنّ الاقتصاد في الوقت والجهد يقتضي تقديم المرحلة الضمنيّة على المرحلة الصريحة.

***نظام الوحدة التعليمية بدل الدرس:**

يرى المختصون في التعليمية أنّ منهج اللّغة ينبغي أنْ يكونَ مبنيًا على شكل وحدات تعليميّة Unités didactiques متكاملة يرتبط فيها النّحو بالنّصوص والقراءة ومن خلالها يتم تعليم التعبير الشفهي والكتابي ومن غير المعقول أنّ تدرس اللّغة في مراحلها الأولى وهي مهارات وعناصر متكاملة في صورة مواد دراسيّة مجزأة ومنفصلة تضطر المعلم إلى فتح نافذة إضافية أو ملف جديد للنّحو ومتى كان النّحو طريقا إلى اكتساب اللّغة.[1]

***تعليمية النحو والوسائل االبيداغوجية:**

منْ أهم الوسائل البيداغوجيّة التي تقترحها التّعليميّة على المشتغلين بتدريس اللّغة عامة والنّحو خاصة التمارين البنيويّة والمشجرات*[2] التي تساعد التلميذ على تصور هيئات التركيب في يسر وبساطة وهذه الطرق اليسيرة في نفوس المقررات النّحويّة في المراحل التّعليميّة المختلفة تمنح التلميذ رصيدًا لغويًا هامًا يعتبر الركيزة التي يعتمد عليها في إبْدَاءِ وتحقيق أغراضه وحاجاته اليوميّة.

[1] ينظر، محمد صاري، تيسير النحو موضة أم ضرورة، المرجع السابق، ص208.

[2] *التمارين البنيوية: تقنية جديدة نشأت في ظلّ مدرستين: مدرسة لسانية وصفية وأخرى سلوكية نفسية كردّ فعل على افراط المربين في الشروح النحوية النظرية عند تعليمهم للغة. أما الشجيرات فالهدف منها هو رسم التركيب الباطني المستتر للجملة وهو رسم تجريدي أفضل من الإعراب يمثل البنية التركيبية للجملة. عبد الرّحمان الحاج صالح، النظريات النحوية والدلالية في اللسانيات التحويلية ومحاولة لسيرها وتطبيقها على النحو العربي، مجلة اللسانيات، ع6 معهد العلوم اللسانية والصوتية، الجزائر، 1982 ص31.

5- مراحل البحث الميداني:

5_1 الاستبيان:

تعد الاستبيانات من أهم الوسائل التي تستعمل في البحوث العلميّة لما لها من إجابات موضوعيّة ولها وزن في البحث لأنها تعتبر نموذجا يحتذي به لمصداقيته، ونقله لمعلومات واقعة . فاعتمدنا عليها أثناء زيارتنا لثانويتين بهدف وصف وتوضيح «**أثر التّيسير النّحويّ على المقررات النّحويّة في مرحلة التّعليم الثانوي**» فأعددنا نموذجين، نموذجا للتلاميذ وآخر للأساتذة والمقابلات من أجل الوصول إلى مجموعة من الإجابات التي طرحت عليهم.

فقمنا بتوزيع (122) استبيانا للتلاميذ من جميع التخصصات والسنوات(من السنوات الأولى إلى الأقسام النهائية (3 ثانوي) مع حضورنا لبعض الحصص. كانت أسئلة الاستبيان في متناولهم عددها ثمانية (8) أسئلة تحتوي على أسئلة مغلقة تفرض على المستجوب أنْ يتقيّد بالسؤال ويجيب بنعم أو لا، كي لا يخرج عن الموضوع ويساعدنا في عملية الفرز وتحليل الإجابات، كما قمنا بطرح أسئلة مفتوحة تمنح لهم الحرية والموضوعية في إبداء رأيهم الخاص وهذا يساعدنا على جمع معلومات إضافيّة تفيدنا في التّحليل.

وكذلك قمنا بتوزيع الاستبيانات على الأساتذة في كلتا الثانويتين عددها ثمانية (8) ، ووزعناها بالتساوي أربعة(4) للأساتذة في الثانوية الأولى، والأربعة المتبقيّة وزعناها، على أساتذة من الثانوية الأخرى. يتكون الاستبيان الموجه للأساتذة على ثمانية عشر سؤالا. كانت أسئلة واضحةً ومفهومة لقيت استحسانا

كبيرا عندهم، فقسمنا الاستبيان إلى أسئلة مغلقة ومفتوحة منحتهم الفرصة للإجابة بكل حريّة وموضوعية والتعبير عن مختلف أرائهم واقتراحاتهم.

5-2 المنهج المتبع في الدراسة:

تتطلب مقتضيات البحث العلمي تحديد نوع المنهج المتبع من طرف الباحث، بغية التوصل إلى نتائج موضوعيّة ودقيقة موثوق فيها وقابلة للتحليل والتفسير والتأويل.

والذي اعتمدت عليه في هذه الدّراسة هو المنهج الوصفي الذي يعرفه مصطفى عشوي على أنّه «وصف ظاهرة أو واقع ما بدقة وموضوعية اعتمادا على المعطيات (البيانات) التي تحلِّل تحليلًا كميًّا»[1]

يعد هذا المنهج الأكثر استعمالا وذا قيمة علميَّة كبيرة، إذ أنَّه لا يقف فقط على حدود وصف الظاهرة (موضوع البحث) .ولكنه يذهب إلى أبعد من ذلك الفهم يحلّل ويفسر ويقيّم أملا في التوصل إلى تعميمات ذات معنى يزيد بها رصيد معارفنا عن تلك الظاهرة، بعبارة أخرى هنا يزودنا بالمعلومات والواقع الموضوعية حول مشكل ما أن يتم بعدها تشخيصه والكشف عن حدوده.

5-3 مكان الدراسة:

أجريت الدراسة على مستوى ثانويتي: «لالة فاطمة نسومر» و « الشيخ العزيز حداد ».

1- ثانوية لالة فاطمة نسومر: تتواجد بدائرة أميزور ولاية بجاية، تأسست عام 1986م، تحتوي على النظام الداخلي «للبنات» والنصف الداخلي للبنات والذكور ، يبلغ عدد تلاميذها حوالي

[1] مصطفى عشوي، 1994،ص319 -

793 تلميذ وتلميذةً، تتضمن(سبعة شعب، عدد الأساتذة خمسة خمسون(55) أستاذا وأستاذة. عدد الأقسام (26) إضافة إلى أربع(4) مخابر، كما تحتوي على مكتبة، قاعة رياضية وملعب. احتلت المرتبة الثالثة في العام المنصرم بتفوقها في شهادة البكالوريا عامة على مستوى ولاية بجاية.

2- **ثانوية الشيخ العزيز حداد:** تتواجد بدائرة أميزور ولاية بجاية، تأسست في 21جويلية 1983، تحتوي على نظام داخلي يبلغ عدد تلاميذها «للأولاد» والنصف الداخلي للبنات والذكور 1137 تلميذ، يشرف عليهم 70أستاذ وأستاذة، ثمانية منهم متخصصين في اللّغة العربية، 54 عاملا وإداريا، ويبلغ عدد قاعاتها 27 قاعة، كما تحتوي على مكتبة واحدة وقاعة لرياضة ملعب، مدرج ومطعم .

5-4 العينة:

لقد وجه الاستبيان إلى (122) تلميذا إلى كل المستويات والتخصصات المختلفة، ووجهنا ثمانين (80) استبيان للتلاميذ في ثانوية لالة فاطمة نسومر، وأربعين(40) لتلاميذ ثانوية شيخ العزيز حداد من ذكور وإناث، إذ بلغت نسبة الإناث 75%. ونسبة الذكور بلغت 25%.

أمّا بالنسبة الاستبيان الموجه للأساتذة يبلغ عددها ثمانية(08) استبيان فقسمنهما إلى أربعة(4) للثانوية الأولى وأربعة (4) للثانوية الثانية.

6-الأسئلة الموجهة للتلاميذ:

كانت الأسئلة الأولى شخصية تتعلق بالمستوى التعليمي للأب والأم والتي تسمح لنا بمعرفة، المستوى اللّغوي في المحيط الأسري للتلميذ.

السؤال01: يتعلق برأي التلميذ في طبيعة دروس قواعد اللّغة المختارة في الكتاب المقرّر، وذلك لمعرفة ما إذا كانت سهلة أم متوسطة الصعوبة أو جد صعبة.

السؤال02: نسعى من خلال هذا السؤال لمعرفة مدى ملائمة دروس قواعد النّحو لمستواهم الدراسي، أم يريدون اقتراح دروس أخرى لم يتطرقوا إليها في المراحل السابقة، أو دروس أهملها معدو البرنامج أو المقّرر الدراسي.

الأسئلة من 3إلى 05:_تهدف إلى معرفة مستوى التلميذ أو الرصيد اللّغويّ الذي يمتلكه، أي إذا كان يستطيع توظيف المفردات اللّغويّة المكتسبة من القواعد النّحويّة المختارة في محيطكم المدرسي وفي معاملته اليوميّة، وكذلك تحرير موضوع إنشائي بسهولة واستعمال تراكيب نّحويّة سليمة أو يجد صعوبة في فهم واكتساب مادة النّحو.

الأسئلة من6إلى8: تتعلق بطريقة الأستاذ في شرحه لدرس النّحو، وفي تصحيحه للأخطاء اللّغويّة المرتكبة من قبل التلميذ إذا كان الأستاذ يعتمد على طريقة ميّسرة ويعمل على تبسيط المفاهيم، وكذلك إذا كان يعتمد على الكتاب المدرسي فقط، أم يستعين بكتب أخر.

الفرز:

بعد أن جمعنا الاستبيانات التي وزعناها على التلاميذ قمنا بعملية الفرز بدقة، حيث قمنا بإحصاء كل الإجابات على الأسئلة_المطروحة وبعدها وزعناها في الجداول حسب الإجابات، يليها حساب النتائج المئوية مع تقديم تحليل لكل إجابة.

7-تحليل الاستبيانات الموجهة للتلاميذ:

السؤال رقم 01: ما رأيك في طبيعة دروس قواعد اللّغة المختارة في الكتاب «المقرر»؟

جد صعبة أم متوسطة الصعوبة أو سهلة.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
جد صعبة	11	%9.01
متوسطة الصعوبة	92	%75.40
سهلة	19	%15.59
المجموع	122	%100

التحليل:

يظهر في هذا الجدول أنّ 75.40% من نسبة التلاميذ المستجوبين يعتبرون طبيعة دروس قواعد اللّغة المختارة في الكتاب «المقرر» متوسطة الصعوبة، وهذا يدل على أنّ رصيدهم اللّغويّ حسن أو جيد،

ويعود السبب إلى اهتمامهم بمادة النّحو واعتباره ركيزة في اللّغة العربية، وكذلك بسبب تعرفهم واكتسابهم هذه الدروس في المراحل السابقة. أمّا نسبة الذين يستصعبون هذه الدروس فبلغت نسبتهم 9.01% يعود السبب إلى عدم اهتمامهم بمادة النّحو أو حتى يمكن القول باللّغة العربية بجميع فروعها وانعدام الرغبة في التعلم بحجة أنّها جد صعبة ومتشعبة الفروع كما أنّها لا تخدم حاجاتهم اليوميّة.

السؤال رقم02: هل تناسبكم القواعد النّحوية التي تدرسونها؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	96	%78.69
لا	26	%21.31
المجموع	122	%100

التحليل:

يبين لنا الجدول أنّ أغلبية التلاميذ يعتبرون القواعد النّحويّة مناسبة لهم إذ بلغت نسبة هؤلاء التلاميذ 78.69% يعود السبب إلى معرفتهم السابقة للقواعد النّحويّة، ممّا سهّل عليهم تعلّمها واكتسابها، وكذلك استفادتهم من دروس قواعد النّحو في النشاطات الأخرى مثل التعبير وتحرير مواضيع إنشائية حتى في تحليل النصوص سواء كانت شعرا أم نثرا، أمّا نسبة التلاميذ الذين لا تناسبهم دروس القواعد النّحوية التي يدرسونها فقد بلغت 21.31% ، ويعود السبب ربّما إلى تكرار مواضيع هذه الدروس وتطرقهم إليها خلال السنوات السابقة، ورغبتهم في تجديد المواضيع و أنْ تكون متلائمة مع تخصصاتهم. صعوبة

دروس القواعد النّحويّة وتشعبها وكثرة التعقيدات وكثافة برنامج اللّغة. إهمال التلاميذ للّغة العربيّة ونفورهم منها باعتبارها مادة صعبة، واعتبارهم القواعد النّحويّة مادة معقدة يعسر عليهم فهمها وحفظها، وعدم تفاعلهم مع المواضيع لأنّها لا تخدمهم في المستقبل.

السؤال رقم 03: هل تستطيعون توظيف المفردات اللّغويّة المكتسبة من القواعد النّحويّة المختارة في محيطكم المدرسي وفي معاملاتكم اليومية؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	80	%65.58
لا	42	%34.42
المجموع	122	%100

التحليل:

يظهر من خلال هذا الجدول أنّ نسبة التلاميذ الذي يستطيعون توظيف المفردات اللّغوية المكتسبة من القواعد النّحوية المختارة في محيطكم المدرسي وفي معاملاتكم اليومية بلغت 65.58% وذلك لإتقانهم لقواعد النّحو والصرف وكذلك اهتمامهم باللّغة العربيّة وعدم النفور من استعمالها أمّا نسبة

التلاميذ الذين لا يستطيعون توظيف المفردات اللغويّة المكتسبة فقد بلغت 34.42% وربما يعود السبب إلى ضعف مستواهم في اللّغة العربيّة عامة، وفي قواعد النّحو خاصة. عدم تعودهم على استخدامهم هذه المصطلحات لشيوع اللّهجات وكذلك رفضها من قبل التلاميذ باعتبارها ليست لغتهم الأم كما يعود السبب إلى خلفيتهم العلمية إذ لم يحصلوا على رصيد معرفي ولغوي كاف سواءً كان من المحيط الأسري أو المدرسي، أي أن مكتسباتهم القبلية في هذه القواعد ضعي

السؤال رقم 04: هل تستطيعون تحرير موضوع إنشائي بسهولة باستعمال تراكيب نّحويّة سليمة؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	69	%56.56
لا	53	%43.44
المجموع	122	%100

التحليل:

يتضح من خلال هذا الجدول أنّ نسبة التلاميذ الذين يجيدون تحرير موضوع إنشائيّ بسهولة باستعمال تراكيب نّحويّة سليمة متقاربة النسبة مع نسبة التلاميذ الذين لا يستطيعون ذلك إذ بلغت 56.56% عند التلاميذ المجدين، ويعود ذلك إلى سلاسة أسلوبهم وفصاحته، وتركيزهم على استعمال

تراكيب نّحويّة سليمة، كما يمكن أنْ يكون للأساتذة والمعلمين دور فعال في هذا الجانب، وذلك بتنبيههم لتفادي مثل تلك الأخطاء. أو تركيزهم على الأخطاء النّحويّة أثناء تصحيحهم للفروض والامتحانات وكذلك تقديم ملاحظات هامة أثناء تصحيحهم لأخطاء التلاميذ داخل القسم. أمّا نسبة التلاميذ الذين لا يستطيعون تحرير المواضيع الإنشائيّة فقد بلغت 43.44% وهي مرتفعة مقارنة بأعمارهم ونضجهم العقلي وربما يعود السبب في ذلك إلى ضعفهم في القواعد النّحويّة، وعدم تعويدهم على الكتابة والتعبير الكتابي أو إهمال المعلم والأستاذ تصحيحه للأخطاء النّحويّة في القسم أو حتى في ورقة الإجابة في الامتحانات، وكذلك يمكن أن يعود السبب إلى إهمال التلميذ لهذه الجوانب وقلة المطالعة والقراءة مما جعل مستواهم اللّغوي ضعيفا.

السؤال رقم 05: هل تجدون صعوبة في فهم مادة النّحو؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	51	%41.80
لا	71	%58.20
المجموع	122	%100

التحليل:

يظهر من خلال هذا الجدول أنّ نسبة التلاميذ الذين يجدون صعوبة في فهم مادة النّحو مرتفعة إذ بلغت 41.80% وهذا يعود إلى عدة أسباب منها صعوبة مادة النّحو وكثرة مواضيعه وتداخل معانيه وتعدد فروعه. كثافة البرنامج الدراسيّ وقلة الحجم الساعي ويمكن أن يعودا السبب إلى الأستاذ وطريقته في التدريس وعدم تبسيطه وتّيسيره للموضوع، وعدم تذكير التلاميذ بأهم المفاهيم. قلة الأنشطة والتطبيقات بسبب تأخرهم في إتمام البرنامج وكثافة المواضيع وتشعبها، وعدم تنبيه المعلمين في المراحل التعليميّة الأولى بضرورة ترسيخ هذه المفاهيم والقواعد لأنّها تضبط اللّسان من اللّحن أمّا نسبة الذين لا يجدون صعوبة في فهم مادة النّحو فبلغت 58.20% ويعود السبب إلى انتباههم وتركيزهم أثناء عملية الشرح داخل القسم. تذكير الأستاذ التلاميذ بالدروس السابقة لتفادي نسيانها والوقوف عليها أثناء شرح الدرس في الأنشطة الأخرى. حب التلميذ لهذه المادة ورغبته في تّعلمها واكتسابها.

السؤال رقم 06: هل طريقة الأستاذ في شرحه لمادة النّحو تساعدكم في فهم واستيعاب هذه المادة؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	90	%73.78
لا	32	%26.22
المجموع	122	%100

التحليل:

يبين الجدول الآتي أنّ أغلب التلاميذ تساعدهم طريقة الأستاذ في فهم واستيعاب مادة النّحو إذ بلغت نسبتهم 73.78% وهذا يدل على أنّ الأستاذ متحكم في طريقته التعليمية إذ يعمل على تحقيق التفاعل بين التلاميذ ومحتوى الدرس النّحوي كما أنّه يرغّب هذه المادة للتلاميذ ويجعلها محببة ما جعلهم قادرين على فهمها واستيعابها، أمّا بالنسبة للذين لا تخدمهم أو تساعدهم طريقة الأستاذ في شرحه لدرس النّحو فقد بلغت نسبتهم 26.22% وهذا يعود ربّما إلى عدة أسباب عدم اعتماد الأستاذ على طريقة من الطرق الحديثة التي تعتبر أنّ المتعلم عنصر فاعل في العمليّة التعليميّة أو القائمة على نشاط المتعلم أي تحقيق التفاعل بين المتعلم والمحتوى والمعلم. استخدام الأستاذ لأساليب معقدة ومفاهيم غامضة يعسر هضمها من قبل التلميذ وابتعاده عن التيسير وتبسيط المصطلحات، وكذلك الأمثلة وعدم تذكير التلاميذ بالدروس السابقة، ولو كتمهيد بسيط في وضعية الانطلاق، عدم تحفيز التلميذ على البحث والممارسة من خلال الأنشطة اللّغويّة وعقابه

أثناء إهماله للقيام بواجباتهم المنزلية، غياب الحيوية وروح العمل عند التلميذ والأستاذ ما جعلهم ينبذون طريقته في التعليم بحجة الملل وصعوبة مادة النّحو.

السؤال رقم 07: عند ارتكابكم الأخطاء اللّغويّة داخل القسم، هل يصحح لكم الأستاذ بتركيزه على الأخطاء اللّغويّة؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
الأخطاء الإملائية	4	%3.27
الأخطاء النّحوية	7	%5.73
كلاهما	111	%91
المجموع	122	%100

التحليل:

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ أكبر نسبة التلاميذ يحددون أهم الأخطاء التي يرّكز عليها الأستاذ أثناء تصحيحه لورقة الامتحان هي مزيج من الأخطاء النّحويّة و الإملائيّة إذ بلغت نسبة 91% ويعود سبب تركيز الأساتذة عليها لأنّها تعتبر العمود الفقري للّغة العربيّة فعدم التمكن من الكتابة وضبطها بالقواعد النّحويّة يؤدي إلى شيوع اللّحن في لغة التنزيل الحكيم، أمّا الأخطاء النّحويّة فهي نسبة ضعيفة بلغت 5.73%. أمّا الأخطاء الإملائيّة فلأنّ القلة القليلة التي يركز

عليها وذلك بسبب حدوث هفوات وزلات أثناء الكتابة كما يمكن القول أنّ مستوى التلاميذ في هذا الجانب جيد إذ يكثرون منها.

السؤال 08: هل تجد فرقا بين القاعدة التي يدونها أستاذك على السبورة والقاعدة الموجودة في كتابك؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
يكتفي بما في الدرس	11	%9.01
يستعين بكتب أخرى	111	%90.99
المجموع	122	%100

التحليل:

يتضح من خلال هذا الجدول أنّ أغلب إجابات التلاميذ بنسبة 90.99% تقر بأنّ الأستاذ لا يكتفي بما في الدرس بل يستعين بكتب أخرى، ويدل على أنّ الأستاذ يستند على كتب أخرى تساعده في بناء القاعدة النّحويّة خاصة إذا كانت القاعدة الواردة في الكتاب المدرسي غير كاملة فيستعين بكتب التّيسير النّحوي أو حتى أمهات كتب النّحو لدعم درسه بالحجج والأدلة وتقديم أمثلة بسيطة ومفهومة. أمّا بالنسبة للتلاميذ الذين أجابوا بأنّه يكتفي بما في الدرس فهي نسبة قليلة جدا بلغت

9.12% وقد يعود السبب إلى تفادي الأستاذ الخلط بين المفاهيم والتعريفات الواردة في الكتاب المدرسي.

***السؤال:** ما المادة التي تفضلونها؟ ولماذا تفضلونها؟

كان هذا السؤال مفتوحا لترك المجال الواسع للتلاميذ لكي يعبروا عن آرائهم بكل حرية وموضوعية وكان هدفنا من هذا السؤال معرفة واقع المقررات النحوية في التعليم الثانوي والمستوى الذي آلت إليه اللّغة العربية وأثر التيسير النحوي في تلك المقررات فكانت إجاباتهم على النّحو التالي:

-أفضل اللّغات الأجنبية {فرنسية + إنجليزية} لأنّها سهلة وتمكننا من التفتح والتعرف على حضارات العالم.

-نفضل الرياضيات لأنّها سهلة ولا تحتاج إلى الحفظ كما أنّنا نستعملها في حياتنا اليومية وهي أساس العلوم.

-أفضل التربية الإسلاميّة لأنّها الرابط الوحيد بيني وبين الخالق.

أمّا البقية فيفضلون اللغة العربية بحجة أنّها لغة القرآن الكريم، سهلة وواضحة، وهي لغة فصيحة.

نلاحظ من خلال هذه الآراء أنّ التلاميذ يحددون المادة التي يفضلونها انطلاقا من تخصصاتهم مثلا الذين يفضلون الرياضيات فكلهم من تخصص العلوم التجريبية والتسيير والاقتصاد والتقني الرياضي، أمّا اللّغات الأجنبية فيفضلون الإنجليزية والفرنسية لأنّها لغة الحضارة وتواكب التطورات الحاصلة في المجتمعات الغربية.

8-الأسئلة الموجهة للأساتذة:

تم تصنيفها كالتالي:

-**الأسئلة من 1 إلى 3:** تنحصر في مدى استعمال الأساتذة للغة العربيّة داخل القسم، وعدم مزجهم للغات أخرى أو حتى اللّهجات. أي إذا كان الأستاذ يكتفي باستعمال اللّغة العربيّة الفصحى لإيصال رسالته إلى التلاميذ ومعرفة مدى استيعاب التلاميذ كل ما يتلفظه داخل القسم.

-**السؤالان 7 و 8:** يتمحوران حول مدى ملائمة الدروس اللّغويّة المختارة في الكتاب المقرر وهل تناسب الأساتذة والحجم الساعي، وإبراز أهم الصعوبات التي تواجهه أثناء العملية التعليميّة التعلمية واكتشاف قدراتهم الذوقية.

-**السؤالان 9 و10:** يتعلقان بمدى ملائمة الدروس المنتقاة في النّحو، وهل تراعي مستوى التلاميذ أي تتناسب مع قدراتهم العقليّة والفكريّة. أمّا في السؤال العاشر طرحنا سؤالا مفتوحا يتعلق بنوع أو طبيعة دروس قواعد اللّغة التي يودون برمجتها في المقرر أي إذا كانت ذات أهمية ولم تدرج في المقررات الدراسيّة.

السؤال 11: يتعلق بالتلميذ إذا كانت لديه رغبة في تعلم القواعد النّحويّة تعلمًا صحيحًا سليمًا.

السؤالان 12 و 13: يتمحوران حول المستوى اللّغوي للتلميذ وميولاته بمعنى إمكانية التلميّذ من توظيف المفردات اللّغويّة المكتسبة في محيطه المدرسي وفي تعاملاته اليومية ، وكذلك ميولا ته من خلال الأنشطة الأخرى التي يستوعبها.

السؤالان 14 و15:يتعلقان بأهم الأخطاء المرتكبة من قبل التلاميذ، وطريقة تصحيحها للاختبارات.

الفرز:

بعد أن جمعنا الاستبيانات التي وزعناها على الأساتذة قمنا بعملية الفرز بدقة ،حيث قمنا بحساب وإحصاء كل الإجابات على كل الأسئلة المطروحة بعدها قمنا بتقسيمها إلى جداول حسب كل إجابة ،يليها حساب النتائج المئوية مع تحليل لكل إجابة.

9-تحليل الاستبيان:

السؤال رقم 2: تحديد الصفة.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة
مستخلف(ة)	/	/
متربص(ة)	/	/
مرسم(ة)	8	%100
المجموع	8	%100

السؤال رقم 3:الخبرة.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة
أقل من 5 سنوات	2	%25
بين 5 و10سنوات	1	%12,5
أكثر من10سنوات	5	% 62,5
المجموع	8	%100

تحليل:

يتضمن الجدول المعلومات الشخصيّة للأساتذة فهم كلهم مرسمون، أمّا بالنسبة للخبرة فتباينت المستويات فهناك أساتذة أقل من5سنوات و5أساتذة تتعدى خبرتهم من 10سنوات.أي اعتمدنا على مختلف أطوار الخبرة ،أي من أساتذة جدد في ممارسة العمليّة التعلميّة وذوي الخبرة أي أكثر من عشر سنوات.

السؤال4:هل تتحدثون العربية الفصحى داخل القسم؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة
نعم	08	%100
لا	/	/
المجموع	08	%100

تحليل:

يتضح من خلال هذا الجدول أنّ الأساتذة يستعملون اللغّة العربية الفصحى داخل القسم فقط، ولا يهملون اللغات الأخرى أثناء شرحهم للدرس ،وهذا يدل على حرصهم الشديد تلقين التلاميذ على اللّغة الفصحى السليمة و السلسة كما أنّهما يفتحون المجال للتلاميذ لاستعمالها داخل الحجرة.

السؤال5: هل تستعينون بلغة أخرى في شرحكم للدّرس؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة
نعم	/	/
لا	08	%100
المجموع	08	%100

تحليل:

يتبين من خلال الجدول أن الأساتذة حريصون على استعمال اللّغة العربيّة الفصحى، ويتجنبون كل لغة مخالفة حتى اللّهجات بنسبة 1% وهذا يدل على اجتهادهم بتبليغ التلاميذ القواعد النّحويّة بطريقة سليمة وبلغة فصيحة وميّسرة، كمّا أنّهم يعوّدون التلاميذ على تداولها داخل القسم ما يمنحهم الفصاحة في الكلام.

السؤال06:هل يستوعب تلاميذكم كل ما تقولونه باللغة العربية الفصحى؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة
نعم	08	%100
لا	/	/
المجموع	08	%100

تحليل:

يوضح هذا الجدول أنّ نسبة استيعاب التلاميذ لكل ما يشرحه الأستاذ بلغ نسبة 100%و هذا يدل على أنّ التلاميذ لديهم رصيد معرفي وذخيرة لغويّة تمكنهم من استيعاب كل ما يقوله الأساتذة . وهذا أيضا يساعدهم على التفاعل مع موضوع الدّرس.

السؤال07:ما رأيكم في طبيعة دروس الظاهرة اللّغوية المختارة في الكتاب المدرسي؟

تحليل:

كان هذا السؤال مفتوحا لعدة إجابات وتفسيرات إذا كان أستاذ رأيه الشخصي ومستواه العلميّ، ويمكن القول إنّهم أجمعوا على أنها مقبولة على وجه العموم ،ولكن يجب تعديلها لتتناسب مع الحجم الساعي لدرس القواعد ولكنها عند بعض المستويات مثلا السنة الثانية العلمية ليست وظيفية أي لا يحتاج إليها التلميذ فلا تخدم حاجياته.

السؤال08:ما نوع الصعوبات التي تواجهكم في تدريسها ؟

التحليل:

انطلاقا من الإجابات التي قدمها الأساتذة عن هذا السؤال فنجد أنّ معظم إجاباتهم تتمحور أو تركز على مستوى ضعيف لتلاميذ ،وجهل بعضهم للقواعد الأساسية في مجال اللّغة العربيّة

كالخلط بين أقسام الكلام وبين الإعراب والبناء ،وكذلك سلوك بعض المتمدرسين كانعدام الرغبة واهتمامهم باللّغة العربيّة كتخصص وعدم استيعابهم للظاهرة النّحويّة.

السؤال09:هل الدروس المنتقاة في النّحو تناسب المتعلم؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة
نعم	07	%87,5
لا	01	%12,5
المجموع	08	%100

التحليل:

يتضح من خلال هذا الجدول أنّ أغلب الأساتذة يتفقون على أن طبيعة الدروس المنتقاة في النّحو تناسب المتعلم بنسبة بلغت 87.5% وهذا يدل على تفاعل التلاميذ مع محتوى الدّرس النّحوي كما أنّ هذه الإجابات تدل على الأستاذ يجد توافق بين مستوى التلاميذ والمحتوى التعليمي النّحوي أمّا بالنسبة للذين يرون أنّ هذه الدروس المنتقاة في النّحو لا تتناسب مع المتعلم فهي نسبة ضعيفة بلغت 12,5% بسبب اعتبارها فسيفساء لا ترتقي إلى مستوى جوهر العلاقات أو بعبارة أخرى أنّها دراسات جزئية لا تفاعلية.

السؤال 10: ما طبيعة دروس قواعد اللّغة التي تودون برمجتها في المقرر؟

التحليل:

استعمل هذا السؤال لمعرفة الميولات الذوقية للأساتذة ولمعرفة دروس القواعد التي لم تؤخذ بعين الاعتبار ويودون برمجتها في المقرر فنجد إجابات مختلفة :فمنهم من يرى ضرورة التركيز على أوليات قواعد اللّغة العربيّة، والتركيز على مختلف المدارس النّحويّة, أمّا الأساتذة الآخرون فيرون أنهّا دروس وافية لا تحتاج إلى تعديل بل يجب برمجة دروس خاصة بعلم الصّرف، وآخرون أجمعوا على إضافة دروس جديدة لم يتناولوها من قبل ودروس وظيفية أي التي لها صلة وعلاقة بالاستعمالات اليومية للتلميذ، والتي من شأنها أنْ يستفيد منها المتعلِّم ويوفقها في تعاملاته.

السؤال 11:هل تجدون لدى تلاميذكم رغبة في تعلم القواعد النّحويّة تعلمًا صحيحًا سليمًا؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة
نعم	%100	%100
لا	/	/
المجموع	08	100%

تحليل:

يوضح هذا الجدول أنّ نسبة الإجابة عن السؤال الذي يتعلق برغبة التلاميذ في تعلُّم القواعد النّحويّة تعلمًا صحيحًا وسليمًا بلغت نسبة 100%ويدل هذا على اعتناء الأساتذة بهذه المادة وتعزيزها في نفوس التلاميذ، وتسهيلها عليهم ،وهذا يدل على أنّ الأساتذة يعتمدون على طرق ناجعة في إيصال معارفهم إلى التلاميذ وقبولها من طرف التلاميذ و تحقيق التفاعل في القسم.

السؤال رقم12:هل يستطيع المتعلم توظيف المفردات اللّغويّة المكتسبة في محيطه المدرسي وفي تعامله اليومي؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة
نعم	06	%75
لا	02	25%
المجموع	08	%100

التحليل:

يتضح من خلال هذا الجدول أنّ أغلب التلاميذ يستطيعون توظيف المفردات المكتسبة في

محيطهم المدرسي وتعاملاتهم اليومية وذلك بنسبة75%، وهذا يدل على امتلاك التلاميذ ذخيرة لغويّة

سليمة وفصيحة يستعملونها لتحقيق أغراضهم المختلفة، وهذا يدل أيضا على حرص المعلمين والأساتذة في مختلف المراحل الدراسية إلي مروا بها في تلقينهم أهم المفردات المتداولة والفصيحة لتعبير عن مقاصدهم وأغراضهم ،أما بالنسبة للذّين أجابوا ب "لا" فقد بلغت نسبة التلاميذ الذين لا يمتلكون ملكة لغويّة تمهد لهم الطريق لاستعمالها في محيطهم المدرسي أو حياتهم اليومية 25 %،وهذا ربما يرجع إلى قلّة اهتمامهم باللّغة العربيّة الفصيحة واستبدالها باللّغات الأجنبية ،وقد يعود أيضا إلى مستواهم المعرفي أي عدم تنبيه المعلمين في المراحل الأولى من التعليم على ضرورة تخزين المفردات في قاموسهم اللغوي واستعمالها في معاملاتهم اليومية.

السؤال رقم 13:ما هي الأنشطة اللّغويّة الأكثر استيعابا من القواعد اللّغويّة؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة
النصوص	04	%50
دروس البلاغة	01	%12.5
دروس العروض	03	%37.5
دروس الإنشاء	/	/
المجموع	08	%100

التحليل:

يظهر من خلال هذا الجدول أنّ أهم الأنشطة اللّغوية الأكثر استيعابا من القواعد اللّغويّة لدى التلاميذ هي النصوص وقد بلغت نسبتها ب 50%، وهذا يدل على ميولاتهم الأدبيّة ،وقدراتهم على فهم وتحليل النصوص وربّما يعود أيضا إلى مكتسباتهم الثقافيّة والمعرفيّة ،أمّا بالنسبة لدروس العروض قد بلغت نسبة الاستيعاب 37,5%. وهذا يعود إلى سهولة دروس العروض التي لا تتطلب سوى حفظ البحور الشعرية وباقي التفعيلات تحتاج إلى الممارسة فقط ،أما بالنسبة لدروس البلاغة فقد بلغة نسبة الاستعاب12,5%وهي نسبة قليلة ،وهذا راجع إلى صعوبة هذه الدروس وكذلك تشعبها وكثرة فروعها.

السؤال رقم 14:ما هي أغلب الأخطاء المرتكبة من قبل التلاميذ؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة
الإملائيّة	02	%25
النحويّة	05	%62.5
الصرفيّة	01	%12,5
المجموع	08	%100

التحليل:

يبين لنا هذا الجدول أنّ أغلب الأخطاء المرتكبة من قبل التلاميذ هي الأخطاء النّحويّة إذا بلغت نسبة 62,5%وهذا يعود إلى صعوبة مادة النّحو وعدم احترام هذه القواعد وذلك بهدف الحفاظ على سلامة اللّغة وسلاسة التعبير وفصاحة الكلام وإهمالهم للهدف الأسمى وهو الحفاظ على اللّغة العربيّة ،أمّا بالنسبة للأخطاء الإملائية فقد بلغت نسبة 25% وقلتها يعود إلى تمكن التلاميذ من الكتابة وتعودهم على استخدام مفرداته وملكته اللّغوية بطريقة سليمة ,أمّا الأخطاء الصرفيّة فاحتلت نسبة ضعيفة وهي 12,5%. بسبب سهولة علم الصّرف.

السؤال رقم15:في تصحيحكم للاختبارات هل تركزون على الأخطاء النّحوية أو الإملائية ,أو المضمون.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة
الأخطاء النّحويّة	04	%50
الأخطاء اللّغويّة	03	%37,5
المضمون	01	%12,5
المجموع	08	%100

التحليل:

يتضح من خلال هذا الجدول أنّ معظم الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ هي أخطاء نّحويّة، وقد بلغت نسبة 50% وهذا راجع إلى صعوبة المادة، كثرة الدروس وتشابكها مع الدروس الأخرى ،كثرة المفردات والمصطلحات معانيها ووظائفها، أمّا الأخطاء اللّغويّة فقد بلغت نسبة 37,5%، وهذا راجع إلى قلة قراءتهم للكتب انعدام سلامة الأسلوب، و لفصاحة في كلامهم وكتاباتهم أمّا المضمون فقد بلغ نسبة 12,5% لأنّ التلاميذ يركزون عليها ويتفادون الأخطاء ويعملون على التقيد بالموضوع.

السؤال رقم16: ما مدى نجاح طريقة التدريس بالكفاءات مع المحتوى التعليمي في المقرر؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة
ذات نجاح كبير	03	%37.5
ذات نجاح متوسط	04	%50
لا نجاح لها	01	%12,5
المجموع	08	%100

التحليل:

يبيّن هذا الجدول مدى نجاح طريقة التدريس بالكفاءات مع المحتوى التّعليمي المختار في المقرر إذ بلغت نسبة نجاحها50 %،وذلك نجاح متوسط ويعود هذا إلى عدة أسباب منها: كثافة البرنامج وقلة الوقت ،وعدم تعود التلاميذ على الطريقة إذ مازال يعتبر الأستاذ القاعدة الرئيسية في عملية التعليم أما بالنسبة له فهو بمثابة وعاء فارغ يجب على الأستاذ ملؤه ،وغياب الرغبة وشيوع اللامبالاة في أوساط التلاميذ، أمّا نسبة الإجابة بأنّ لا نجاح لها بلغت 01 % ،وهذا يعود إلى تعود الأستاذ على الطريقة القديمة ،أمّا نسبة الأساتذة الذين يعتبرون الطريقة الجديدة ذات نجاح كبير بلغت 37,5% وهذا يعود إلى اعتمادها على المتعلم واعتباره عنصرا فاعلًا لابد من أن يثبت ذاته داخل القسم،واعتبار المتعلّم موجها فقط ما عليه سوى تقديم توضيحات وتفسيرات هامة.

نتائج عامة:

إنّ طبيعة النّحو العربيّ وتعليم التلاميذ إياه قضية تستحوذ على تفكير كل من التربويين واللّغويين على كل مستويات التربية اللّغوية، وهي همُ يرهق كل المعنيين باللّغة العربيّة درسا وتدريسا، وصار النّحو حقيقة يتسم بالجفاف والصعوبة وبعد تحليل الاستبيانات نحاول أن نضع قضية تعليم النّحو في مكانها الحقيقي، ثم نحدد واقع تعليمه في المرحلة الثانوية.

إنّ المشكلة اللّغوية قائمة وموجودة ولكنها قابلة للحل، فإنّ صعوبة مادة النّحو، ونفور التلاميذ منها لا يعني أنّ الحلّ هو التخلي عن اللّغة العربيّة ولهذا يجب التمسك بها والحرص على فعاليتها واستمرارها وتطورها ووضعها في خدمة النّاس والحياة.

فإنّ أية لغة –في العالم– مهما بلغت درجة صعوبتها وتعقيدها ممكنة التعلّم والإتقان حينما توجد الطريقة التربويّة الناجعة لتعلمها واكتسابها « إنّ اللّغة العربية غير مخدومة تربويا وطرائق تعليمها متخلفة وهي في هذا المجال من أتعس اللّغات العالم وأقلها حظا.»[1]

فإنّ الإنسان لا يحتاج إلى عناء كبير ليستنتج أن سويّة تعليم اللّغة العربيّة في تدهور مستمر،فإذا دخلت المؤسسات التربويّة تلاحظ أن نسبة الأمية اللّغوية عند التلاميذ تزداد سنة بعد سنة .ويستطيع أساتذة

[1]– حسام الخطيب ، ملامح في الأدب في الثقافة واللّغة، مطبعة وزارة الثقافة ومنشورات الارشاد القومي،دمشق،1977،ص373.

اللّغة في الثانويات أن يحدثوك طويلا عن أوراق الامتحانات المشحونة بالأخطاء وهلهلة التركيب وكذلك يحدثونا عن الأخطاء التربويّة واللّغويّة التي يرتكبها معلموهم أثناء المراحل الأولى من التعليم .

فإنّ مسألة ضعفهم لا تنحصر الآن بالنواحي اللّغويّة كالندبة والنداء، بل إنّ تلاميذ المرحلة الثانوية يعجزون عن تصور الجملة الفعليّة إذا استتر فاعلها، ويعجزون عن تفسير عدم ظهور علامة الإعراب على أواخر بعض الكلمات مثل الأسماء المقصورة والمنقوصة.

وخلاصة القول هنا أن أساليب اللّغة قائمة حاليا وكذلك الظروف التربويّة والاجتماعية لتطبيقها تكاد تؤدي إلى وضع العربيّة موضع اللّغة الأجنبية يدرسها الطالب ليحصل على علامة النجاح فيها لا يكتسبها سلاحا يمارسه في معركة الحياة. وبعد تلك المعاينة السريعة لواقع المقررات النّحويّة في التعليم الثانوي اكتشفنا واقعا مزريا راح ضحيته التلاميذ فهو لم يستثمر وحتى لم يستفسر عمّا يحتاج إليه في الواقع.

11- أثر التيسير النّحوي على مقررات التعليم الثانوي:

ممّا لاشك فيه أنّ للنّحو أهمية كبرى بين مختلف فروع العلوم الإنسانية فلا يمكن أن يستغني عن معرفته، ذلك لأنّه ضروري ليكون القارئ قادرا على التمييز بين الألفاظ المتكافئة كما أنّ له الدور المهم في فهم المقروء وفي الاستماع، والتعبير السليم شفويا كان أم كتابيا، ويعد ابن خلدون النّحو أهم علوم اللسان قاطبة حيث يقول :«أركان علوم اللّسان أربعة هي اللّغة والنّحو و البيان والأدب، وإنّ الأهم المقدم منها هو النّحو، إنّ به يتبين أصول المقاصد بالدلالة، فيعرف الفاعل من المفعول والمبتدأ من الخبر ولولاه لجهل أصل الإفادة.[1]

انطلاقا من رأي ابن خلدون تبرز المكانة المرموقة التي احتلها النّحو العربي في العصور القديمة ،وقد ارتبطت هذه المكانة بالمشاكل التي تعاني منها اللّغة من تفشي اللّحن والخوف من تحريف القرآن الكريم ،مما أدى ببعض العلماء إلى اعتبار تعلم النّحو فرض عين على كل مسلم ومسلمة وهو موقف كثير من الغلو والتطرف، ولكن كان هذا الموقف يثير مواقف مناهضة فتعالت أصوات عديدة تندد بالوضعية التي آل إليها النّحو حيث أصبح المشتغلون به يتفننون في التعليل إلى حد تشعبت مسائله ،وغابت عند المتعلمين الرغبة في تعلمه، وغابت عند المتعلمين الفائدة المرجوة من تعلّم هذه التأويلات ودورها في تقويم اللّسان أو تعلم العربيّة ولم تزد لمتعلّم و القارئ إلى نفورا. وهذا ما دفع اللّغويين والنّحاة الإلحاح على ضرورة تغيير النظرة إلى النّحو وتيسيره، وهذا انطلاقا

[1] ابن خلدون ،المقدمة، دار إحياء التراث العربي ،بيروت،ص545

من إعادة تشكيل القواعد النّحويّة بطريقة ميّسرة لتصبح مناسبة لطريقة تفكير التلاميذ أو حتى الإنسان العربيّ في القرن العشرين.

فشاع بين العامة و الخاصة أنّ النّحو من المواد التي يجد المتعلمون صعوبات في التعامل معها وهذا يعود إلى المادة النّحويّة, من حيث صياغتها ومضامينها وازدحام المنهج بموضوعات غير وظيفية وكذلك طريقة التدريس التي تكون في الغالب غير مناسبة الاضطراب في تقرير المباحث النّحويّة في المنهج وقلة التدريبات وتخفيض العلامات، كمّا أنّ اختيار الموضوعات النّحويّة، لم تخضع لدراسة علميّة دقيقَة، وأنّها لم تتم على أساس موضوعي ممّا جعل موضوعات المقررات النّحويّة في تغيير مستمر وهذا يؤدي إلى اضطراب في التكوين وعدم التكافؤ في مستوى التلاميذ .

ولهذا اجتهد اللّغويون في تيسير محتوى قواعد النّحو، ولكتبهم أثر كبير في بناء هذه المقررات النّحويّة ،إذ أصبحت طريقة المقاربة بالكفاءات تجبر الأساتذة على الاعتماد على الكتب الميّسرة والعمل على تبسيط القواعد ،وتيسير المفاهيم ،وتجنب استعمال الأمثلة الخيالية البعيدة عن الواقع أثناء شرحه الدروس في نشاط الظاهرة اللّغوية .

ضرورة الإطلاع على كتب أخرى زيادة على الكتاب المدرسي ،وبناء القاعدة انطلاقا من الشروح التي قدّمها اللّغويون ,واستخراج أهم الملاحظات التي تغاضى عنها الكتاب المقرر، وذلك لعقمه وقلة الأمثلة والتفسيرات فيه. ما جعل معظم الأساتذة يتخلون عنه ويعتمدون على كتب أخرى ميّسرة ومبسطة منها :"النّحو الوافي «التحفة السنية بشرح المقدمة الاجرومية» «جامع الدروس العربية».

وبعد استخراجه للمعلومات والشروح الميّسرة، يقوم باختيار الطريقة المناسبة التي تقدّم بها القاعدّة النّحويّة باعتبارها إضاءة يمارس بها التلاميذ بناء التراكيب واستعمال الصيغ والحرص على الإكثار من الممارسة وتكرارها بهدف التثبيت والترسيخ.

فإذن لعملية التيسير النّحوي أثر كبير في بناء المقررات النّحويّة ويظهر ذلك في تخلي معدي البرامج الدراسيّة عن استعمال القواعد النّحويّة التي وردت في الكتب القديمة ،بل يعملون مجتهدين على تبسيطها وتيسيرها وذلك بالاعتماد على كتب التيسير والتجديد النّحوي ،المواكبة للعصر الحديث بهدف ترسيخ لمفاهيمها الأساسية للتلاميذ ،وكذلك تسهيل عملية التعليم عند الأساتذة.

خلاصة الفصل:

.إنّ ما يمكن أن نخلص إليه هو الاقتراحات التالية:

_ضرورة إعادة النظر في بناء المناهج التعليميّة الخاصة بالنحو: بأن تراعي فيه مبادئ منها كالعناية بالمتعلم الذي يتلقى المادة النّحويّة، ومراعاة حاجاته التعبيرية الحقيقية واهتماماته لأنّ ذلك يعيننا على اختيار المحتوى اللّغوي اللازم لتحقيق تلك الحاجات.

يتم الانطلاق من النصوص باعتبار أنّها وحدة لغويّة يمكن استثمارها في تدريس النّحو والبلاغة والقراءة...بحيث يتعرف المتعلمون على خصائص اللّغة العربيّة المناسبة للمرحلة التي يدرسون بها ،وبذلك يتم تدريس المادة النّحوية في علاقتها بمختلف فنون اللّغة العربيّة ،وهذا ليس معناه أن يخصص لكل قاعدة نّحويّة نصّا قائم بذاته، إنّما يدرس في كل نص ما يشمله من ظواهر نّحويّة وأن يسهر على اختيار هذه النصوص لجان من الخبراء في اللّغة العربيّة واللسانيات وعلم النفس والتربيّة ليتم اختيار مقاييس موضوعيّة.

_التركيز في التعلم على اكتساب الملكة التي تمكن المتعلم من حسن الاستماع والتحدث والقراءة بطلاقة والكتابة السليمة وهذا بغرض تمكنه من التخاطب وتنمية رصيده اللّغوي.

لذا ينبغي تغيير الأساس الذي يقوم عليه اختيار قواعد النّحو المقررة بحيث يتعلم المتعلم ما يحتاج إليه فعلا.

والعمل على تبسيط مادة النّحو من الجانبين المنهجي والتنفيذي والأخذ بمقترحات المجامع اللّغويّة وآراء المختصين في هذا المجال والاعتماد الأساتذة على الكتب الميسرة و المبسطة وجعل فروع اللّغة العربية كلها مواد تطبيقية المادة النّحو وعدم التهاون في أي تقصير لغّوي من جانب التلاميذ.

_تعويد التلاميذ على سماع الأساليب العربيّة الصحيحة وترديدها وتقليدها باستمرار والإتيان بأمثله مشابهة ،وبذلك تكون حصة اللّغة العربيّة تطبيقا لقواعد النّحو العربي عن طريق التدريس والتقليد والممارسة.

خاتمة

خاتمة:

تتضمن هذه الخاتمة خلاصة ما جاء في البحث وأهم النتائج والمقترحات:

إنّ تعليم اللغة العربية خاصة « المقررات النحوية » في الجيل الحاضر يعاني أزمة حقيقية وما ينبغي لنا أن نتغافل عن هذه الحقيقة. وليست هذه الأزمة خاصة بالجزائر فقط وإنّما هي شائعة بالعالم العربي علينا أن نعترف بذلك كي نضع أرجلنا في أول خطوة نحو العلاج وأن لا تعتبر العربية سببا لهذه الأزمة لأن العربية لغة طبيعية والأمر فيما نحن فيه أمر التعليم وليس أمر اللغة في حد ذاتها والضعف الكبير في نظرنا يتمثل في ضعف تأهيل المعلمين والأساتذة وسوء إعدادهم علميا ومنهجيا وبيداغوجيا ولغويا مما أدى إلى عقم طرائق التدريس وقتل الرغبة في التعلم لدى المتعلم فالطريقة المعتمدة لدى كثير من الأساتذة والمعلمين في المراحل الأولى من التعليم لا تخرج عن قالب الإلقاء والإملاء والتحفيظ والاسترجاع الشيء الذي أدى الى تعطيل ملكة التحليل والإبداع عند المتعلم إضافة إلى خلو مادة التدريس من التشويق والتجديد فمادة النحو ضحلة واختيارها قائم على الذوق بعيدة عن اهتمامات المتعلم في هذه المرحلة تستند الى معايير ذاتية بعيدة عن الانتقاء الموضوعي العلمي.

تتمثل أهم الملاحظات التي استخلصناها من بحثنا فيما يلي:

-إنّ المدارس والثانويات الجزائرية تشكو ضعف الطلبة في مرحلة التعليم الثانوي في اللغة العربية جملة وفي القواعد النحوية على وجه الخصوص والسبب في ذلك حسب اعتقادنا هو اكتظاظ البرنامج في المستويات التعليمية وحتى في المستوى الثانوي الذي يوجب أن يكون البرنامج على قدر استيعاب التلاميذ للمواضيع التي تقدم لهم وأن تكون فاعلة وموضوعية تخضع للمنطق وبسبب هذا التراكم في المواد والمواضيع في كل مادة; يتعب ذهن التلاميذ ولن يكون قادرا على الاحتفاظ بما يعطى له من معلومات.

-لم تطبق تلك الاقتراحات والتوصيات الصادرة عن الملتقيات والندوات في البرامج الدراسية كلها بل أنّ معظمها يضيع مباشرة بعد انتهاء المؤتمرات والملتقيات.

-إنّ معظم أعمال أساتذتنا الباحثين في الجزائر قيمة وجريئة لو أنها تطبق في البرامج التعليمية.

هذا هو مجمل الملاحظات والنتائج التي توصلنا اليها من خلال هذا البحث أما بالنسبة الى الاقتراحات والحلول التي نراها ذات فائدة لحلّ هذه الاشكالية فهي التالية:

-العمل وفقا لكل المقترحات التّيسيرية حتى يكون هناك نوع من التكامل والتجانس فيما بين الجوانب المعينة وان يهتم باللغة العربية بشكل عام.

-لابد من التكفل الصادق والواعي بتعليم النحو العربي من أدنى مستوى إلى أعلاه مع توفير التكامل بين كل المعنيين بإعداد البرامج التعليمية.

-تطوير طريقة تعليم النحو في النظري يتطلب مراعاة ثلاثة أمور مهمة هي:

*مراعاة خصائص عقول المتعلمين ومدى استيعابهم للمادة.

*طبيعة محتوى المادة النحوية التي تقدم للمتعلم.

*مراعاة الوظائف الاجتماعية التي يؤديها النحو العربي.

-تطبيق نظرية النحو الوظيفي التي دعا إليها معظم الأساتذة الجزائريون.

واللهَ نسأل من الفضل أعذبه ومن اللطف أقربه ومن العلم أنفعه ومن العمل أصلحه ومن الخاتمة أحسنها بمشيئته سبحانه وتعالى.

الملاحق

جامعة عبد الرحمان ميرة بجاية

كلية: اللغات و الآداب　　تخصص: علوم اللسان

قسم: اللغة العربية و آدابها　　الموسم الجامعي: 2014/2015

استبيان

أستاذي الكريم أستاذتي الكريمة تحية طيبة و بعد:

يسرّنا أن نضع بين أيديكم هذا الاستبيان الذي يتضمن جملة من الأسئلة التي نرجو أن تتفضلوا بالإجابة عنها بكل صدق، و دون ذكر اسمكم الكريم، و ستحظى إجابتكم بالسرية التامة، ولا تستعمل إلا لغرض البحث العلمي. و لكم الشكر الجزيل مسبقا.

الجنس: ذكر ☐　　انثى ☐

2- الصفة: مستخلف(ة) ☐　　متربص(ة) ☐　　مرسم(ة) ☐

3-الخبرة: أقل من5 سنوات ☐　　بين5 و10سنوات ☐　　من10سنوات ☐

4-هل تتحدثون العربية الفصحى داخل القسم؟

نعم ☐　　لا ☐

5-هل تستعينون بلغة أخرى في شرحكم للدرس؟

نعم ☐　　لا ☐

6-هل يستوعب تلاميذكم كل ما تقولونه باللغة العربية الفصحى؟

نعم ☐　　لا ☐

7- ما رأيكم في طبيعة دروس الظاهرة اللغوية المختارة في الكتاب «المقرر»؟

.....

.....

8- ما نوع الصعوبات التي تواجهكم في تدريسها؟

.....

.....

9-هل الدروس الملتقاة في النحو تناسب المتعلم؟

نعم ☐　　لا ☐

في حالة إجابتكم ب(لا)، هل من تعليل؟

.....

.....

10- ما طبيعة دروس قواعد اللغة التي تودّون برمجتها في المقرر؟

.....

.....

11-هل تجدون لدى تلاميذكم رغبة في تعلم القواعد النحوية تعلما صحيحا سليما؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت إجابتكم ب(لا)، فإلامَ يعود السبب في ذلك؟

.....

.....

12- هل يستطيع المتعلم توظيف المفردات اللغوية المكتسبة في محيطه المدرسي و في تعاملاته اليومي؟

نعم ☐ لا ☐

13- ما هي الأنشطة اللّغوية الأكثر استيعابا من القواعد اللّغوية:

النصوص ☐ دروس البلاغة ☐ دروس العروض ☐ دروس الإنشاء ☐

14-ما هي أغلب الأخطاء المرتكبة من قبل التلاميذ؟

إملائية ☐ نحوية ☐ صرفية ☐

15- في تصحيحكم للاختبارات هل تركزون على:

الأخطاء النحوية ☐ الأخطاء اللغوية ☐ كلاهما ☐

إذا كانت ملاحظات أخرى فتفضلوا بذكرها:

.....

.....

16- ما مدى نجاح طريقة التدريس بالكفاءات مع المحتوى التعليمي المختار في المقرر؟

ذات نجاح كبير ☐ ذات نجاح متوسط ☐ لا نجاح لها ☐

شكرا على تفضلكم بهذه المساعدة.

المقابلة:

نشكركم جزيل الشكر على مساعدتكم و تعاونكم معنا و نعدكم بضمان سريّة إجابتكم التي لا تخرج عن الإطار العلمي و المعرفي.

السن: 42
الجنس: ذكر
الصفة: معلم
الشهادة المتحصل عليها: الليسانس

1- ما هي السنوات التي تدرسونها؟

الثانية و الثالثة ثانوي

2-هل طريقة التدريس نفسها مع كل السنوات ؟

لا

3-هل يجيد التلاميذ استعمال اللغة العربية الفصحى؟

يجيدون كلها و يحتاجون لتجربة

4- هل تجدون فرقا ما بين السنوات الثلاث من حيث الأداء اللغوي ؟

السنة الثالثة علوم تجريبية أحسن أداء من السنة الثانية آداب و الثالثة علوم

5- ماذا تقترحون حول طريقة تدريس اللّغة العربية ؟

لا شيء

6- هل تولون الاهتمام لمادة النحو أكثر من المواد اللّغوية الأخرى؟

لا

7- ما هي أهم المراجع التي تعتمدون عليها في بناء درسكم في مادة «النحو»؟

الكتاب المقرر ... النحو الواضح

8-ما هو أثر التيسير النحوي- حسب رأيك- في بناء المقررات النحوية ؟

نعم له دور في بناء المقررات النحوية

9-هل طبيعة المقررات النحوية تلائم مستوى التلاميذ و التوقيت؟

نعم

10-هل يستعمل التلاميذ ما أخذوها في المقررات النحوية أثناء قيامهم بأنشطة أخرى؟

نعم خاصة في حصة التعبير والإنشاء والإملاء

11- كيف تنظرون إلى مستوى التلاميذ في مادة قواعد اللّغة عامة و النحو خاصة؟

ضعيف جدا

12-هل يتجاوب التلاميذ معكم و أنتم تشرحون الدرس؟

نعم

13- هل تعتبرون أنّ الأستاذ هو المسؤول المباشر عن حال التلميذ و ضعفه في مادة القواعد؟

مسؤول ولكنه ليس الوحيد فالمحيط له دور في ذلك مثل المحيط والأهل

14- هل تعتبرون أنّ الأستاذ وحده هو المسؤول المباشر عن حال التلميذ و ضعفهم في مادة القواعد؟

.....

.....

.....

15-هل ترون أنّ طريقة التدريس السابقة أفضل من الطريقة الجديدة؟

لا... الطريقة الجديدة أحسن... لكن... تحتاج.....

.....

إلى مدة أكبر من الحجم الساعي و التقليص من البرنامج.

16-ما رأيكم في المقاربة بالكفاءات؟

هي طريقة جيدة... تجعل التلميذ يشارك...

في تحضير الدرس و... كما أنها تتماشى مع...

الحياة العملية.

17- وما هي الحلول التي تقترحونها لتدريس القواعد النحوية ؟

تقليص... تبسيط... جعلها مناسبة... الأمثلة و... طريقة...

تقديمها... خلال... الأعوام الأولى... مرحلة أخيرة... من الكتابة أو الكلام.

18- هل تنصحوننا كأساتذة المستقبل بأن نعتمد على كتب التيسير النحوي في بناء درس قواعد النحو؟

نعم... لكن... لا تعتمدوا عليها... في بناء... كل أيام الدرس

.....

بل ما اعتبروه كمؤنسة فقط.

ملاحظات حول المستوى أو الواقع الذي آلت إليه اللغة العربية عامة و القواعد النحوية خاصة في طور التعليم الثانوي؟

اللغة العربية عامة و القواعد النحوية خاصة...

في طور التعليم الثانوي تدهور... صبح التلاميذ...

ينفرون... من... اللغة العربية و... يميلون... إلى اللغات الأجنبية.

- شكرا جزيلا لكم -

المقابلة:

نشكركم جزيل الشكر على مساعدتكم و تعاونكم معنا و نعدكم بضمان سرية إجابتكم التي لا تخرج عن الإطار العلمي و المعرفي.

السن: 37 سنة

الجنس: ذكر

الصفة: الأستاذ التعليم الثانوي (مرسم).

الشهادة المتحصل عليها: شهادة الليسانس في الأدب العربي.

1- ما هي السنوات التي تدرسونها؟

..... 1 ج م آ / 1 ج م ع ت ك / 05 آ ع ت .....

2-هل طريقة التدريس نفسها مع كل السنوات ؟

..... تختلف طريقة التدريس باختلاف المستوى .....
..... و المتعلمة .....

3-هل يجيد التلاميذ استعمال اللغة العربية الفصحى؟

..... ليس جميعهم، ذلك راجع إلى تباين المستوى من تلميذ إلى آخر، مستوى جيد، متوسط، ضعيف .....

4- هل تجدون فرقا ما بين السنوات الثلاث من حيث الأداء اللغوي ؟

..... نعم يوجد فرق واضح في هذا المقدار السنوات الأولى هي الأكثر إتقانا للغة المعوجة مقارنة بالسنة الثالثة .....

5- ماذا تقترحون حول طريقة تدريس اللّغة العربية ؟

..... أول ما أقترحه هو إستمالة التلاميذ وتحفيزهم على القراءة لإثراء رصيدهم اللغوي حتى تتحسن قدراتهم اللغوية التعبيرية، وإثراء رصيدهم اللغوي .....

6- هل تولون الاهتمام لمادة النحو أكثر من المواد اللّغوية الأخرى؟

..... بطبيعة الحال، تعد كل المواد اللغوية الأخرى تدرس وكل تكمل بالنحو ذاته، وعليه تعد من أهم المواد اللغوية .....

7- ما هي أهم المراجع التي تعتمدون عليها في بناء درسكم في مادة «النحو»؟

- النحو البسيط في شرح المقدم الأجرومية
- جامع الدروس العربية (لأحد أجزاء)

8-ما هو أثر التيسير النحوي- حسب رأيك- في بناء المقررات النحوية ؟

تأكيد على أنه أحد الأهداف السابق ذكرها (سهولة الوصول من خلالها إلى تحقيق نوع من العلوم التكاملية بينها وبين ما هو مقرر في البرنامج الأساسي) وفي غالب الأحيان أفرد بشكل مطلق بيان كما هو

9-هل طبيعة المقررات النحوية تلائم مستوى التلاميذ و التوقيت؟

يمكن القول أنها تناسب المستوى والتوقيت مع ذلك يرجع إدارة تقسيم مقرر ذلك وفرضه على أهل الاختصاص.

10-هل يستعمل التلاميذ ما أخذوه في المقررات النحوية أثناء قيامهم بأنشطة أخرى؟

نعم، هو ما يجب عليهم فعله، تطبيق ما يتلقون من دروس في مجال اللغة، أنشطة أخرى (يجعلهم أساس لتطبيق مكتسباتهم اللغوية (في مجال القواعد)

11- كيف تنظرون إلى مستوى التلاميذ في مادة قواعد اللغة عامة و النحو خاصة؟

هذا الأمر يختلف من تلميذ إلى آخر، إذ هناك من يحوز مستوى جيد، وهناك من هو أقل من ذلك بكثير.

12-هل يتجاوب التلاميذ معكم و أنتم تشرحون الدرس؟

أرى أن التلاميذ متجاوبون مع شرحي، وإدارة الدرس، بل هو ما أحرص عليه دائما، حتى أضمن تحقيق الأهداف العامة للدرس.

13- هل تعتبرون أنّ الأستاذ هو المسؤول المباشر عن حال التلميذ و ضعفه في مادة القواعد؟

لا أرى أن الأستاذ مسؤول مباشر، بل هي مسؤولية مشتركة بينه وبين كل الأطراف والأساتذة الذين أشرف على تكوين التلميذ، وحتى التلميذ نفسه يتحمل نصيبا من المسؤولية.

14- هل تعتبرون أنّ الأستاذ وحده هو المسؤول المباشر عن حال التلميذ و ضعفهم في مادة القواعد؟

.....

.....

.....

15-هل ترون أنّ طريقة التدريس السابقة أفضل من الطريقة الجديدة؟

حسب رأيي لا يمكن الطريقة الحديثة بقدر ما تهتم الطرق التي تكلف فيها التلميذ عن مشكلة الاستكشاف مثلا ... إذا كان لابد من المفاضلة بين الطريقتين فإني أفضل الطريقة القديمة كونها الأكثر نجاعة ...

16-ما رأيكم في المقاربة بالكفاءات؟

تعتبر إيجابية بالكفاءات نظريا - ممتازة جيدة ، لكن عمليا - تستوجب إمكانيات بيداغوجية وطرق حديثة مواتية من تجهيزات مكتبات وغيرها المتوجبات .....

17- وما هي الحلول التي تقترحونها لتدريس القواعد النحوية ؟

أقترح ما يلي : - الاعتماد على المنطوق اللغوي ، والعلاقات الوظيفية التي تجمع بين كلمات الجمل - إعطاء الحكم الأمثلة الشواهد ... الأمثلة المقترحة تكثر التلاميذ دائما بأمثلة النحو القاعدية أو أمثلة الكلام العادي

18- هل تنصحوننا كأساتذة المستقبل بأن نعتمد على كتب التيسير النحوي في بناء درس قواعد النحو؟

نعم ، لأنه العودة إلى كتب التيسير النحوي تسمح للأستاذ بالاطلاع أكثر على جزئيات الدرس ، والإحاطة بكل عناصره الكاملة ، وإذا ما السبيل الوحيدة إلى تذليل مشاكل الظاهرة اللغوية

ملاحظات حول المستوى أو الواقع الذي آلت إليه اللغة العربية عامة و القواعد النحوية خاصة في طور التعليم الثانوي؟

- أصبحت اللغة العربية - مع الأسف - وكأنها غير مرغوب فيها عند المجتمع الجزائري ، ذلك اللغة العربية بنحوها الصعوبات الجاهزة التي تقطر إليها على أساس أنها لغة عقيمة لا تصلح للمستقبل .....

- هنا يحضرني كلام النحو لابد من إعادة النظر في العديد من الأمور حتى تتمكن من إحكام علاقة "جيدة" - شكرا جزيلا لكم -

بين المتعلم و"الإعراب" ولا تنشأ ذلك في نظري إلا بتحفيز المتعلم على توجيه العهد بالقراءة" والكتاب.

المقابلة:

نشكركم جزيل الشكر على مساعدتكم و تعاونكم معنا و نعدكم بضمان سريّة إجابتكم التي لا تخرج عن الإطار العلمي و المعرفي.

السن: 47 سنة .
الجنس: أنثى .
الصفة: مرشدة .
الشهادة المتحصل عليها: ماستر في اللغة و الأدب العربي تخصص أدب جزائري .

1- ما هي السنوات التي تدرسونها؟

.....

2-هل طريقة التدريس نفسها مع كل السنوات ؟

طريقة التدريس ليست نفسها مع كل السنوات .

3-هل يجيد التلاميذ استعمال اللغة العربية الفصحى؟

نوعا ما .....

4- هل تجدون فرقا ما بين السنوات الثلاث من حيث الأداء اللغوي ؟

نعم يوجد فرقا ما بين السنوات الثلاث من حيث الأداء اللغوي فالسنة الثالثة أكثر تمكنا من حيث الأداء اللغوي مقارنة بالسنة الثانية و الأولى .

5- ماذا تقترحون حول طريقة تدريس اللّغة العربية ؟

أقترح تهيئة طريقة الحفارية بالإضافة لأن يتم الاهتمام الجماعي الجهة الواحدة .

6- هل تولون الاهتمام لمادة النحو أكثر من المواد اللّغوية الأخرى؟

نعم تكون مادة النحو تسهل التلميذ يتعامل الأساتذة و تمكنه من تكوين جملة صحيحة دون أخطاء نحوية .

7- ما هي أهم المراجع التي تعتمدون عليها في بناء درسكم في مادة «النحو»؟

القواعد الشاملة.

8-ما هو أثر التيسير النحو ي- حسب رأيك– في بناء المقررات النحوية ؟

تعديل لنا فكرة عامة حول أهداف الدروس وكيفية صياغتها وترتيبها.

9-هل طبيعة المقررات النحوية تلائم مستوى التلاميذ و التوقيت؟

طبيعة المقررات النحوية لا تلائم مستوى التلميذ والتوقيت.

10-هل يستعمل التلاميذ ما أخذوه في المقررات النحوية أثناء قيامهم بأنشطة أخرى؟

نعم مستوى التلميذ يختلف حسب الحال يختلف باستعمال التلميذ لما أخذوه في المقررات النحوية أثناء قيامهم بأنشطة أخرى.

11- كيف تنظرون إلى مستوى التلاميذ في مادة قواعد اللّغة عامة و النحو خاصة؟

مستوى التلميذ ناقص في مادة قواعد اللغة عامة و النحو خاصة.

12-هل يتجاوب التلاميذ معكم و أنتم تشرحون الدرس؟

نعم لكن ذلك يعود إلى طريقة تقديم الدرس والأمثلة أعتمد عليها.

13- هل تعتبرون أنّ الأستاذ هو المسؤول المباشر عن حال التلميذ و ضعفهم في مادة القواعد؟

لا حالة التلميذ وضعفه في مادة القواعد يعود إلى استعمال كتب جاهزة.

14- هل تعتبرون أنّ الأستاذ وحده هو المسؤول المباشر عن حال التلميذ و ضعفهم في مادة القواعد؟

.....

.....

.....

15-هل ترون أنّ طريقة التدريس السابقة أفضل من الطريقة الجديدة؟

لا، فالطريقة الجديدة أحسن لكن تحتاج .....

.....

إلى تجديد الوسائل و التعليم من البرامج .

16-ما رأيكم في المقاربة بالكفاءات؟

هي طريقة جيدة تجعل التلميذ يحس بمشاركته .....

في تحضير أهداف الدرس و ... كما يمكنه عن التفكير في .....

شيء ما، كما تجعل التلميذ مستعد للحياة المهنية .

17- وما هي الحلول التي تقترحونها لتدريس القواعد النحوية ؟

أقترح تبسيطها من ناحية الأمثلة و طريقة .....

تقديمها، مثلا ترك الإعراب كمرحلة أخيرة من الدرس أو عدم .....

18- هل تنصحوننا كأساتذة المستقبل بأن نعتمد على كتب التيسير النحوي في بناء درس قواعد النحو؟

نعم لكن لا تعتمدون عليها في بناء كل أقسام الدرس .....

إنما اعتبروه كموجه فقط .

.....

ملاحظات حول المستوى أو الواقع الذي آلت إليه اللغة العربية عامة و القواعد النحوية خاصة في طور التعليم الثانوي؟

اللغة العربية عامة و القواعد النحوية خاصة .....

في طور التعليم الثانوي (أو ما قبله) صيت أصبح التلاميذ .....

ينفرون من اللغة العربية و يميلون إلى اللغات الأجنبية .

- شكرا جزيلا لكم -

المادة : قواعد اللغة

الموضوع : ترتيب عناصر الجملة الفعلية

المستوى : جذع مشترك علوم

الأهداف : - التعرف على أنواع الجمل في اللغة العربية.
- التعرف على عناصر الجملة الفعلية.
- الوصول إلى تحديد ترتيب عناصر الجملة الفعلية.
- التعرف على أحكام تقديم المفعول به عن الفاعل.
وأحكام تقديم الفاعل عن المفعول به.

عناصر الدرس	سير الدرس

تمهيد

ما ترتيب الكلام في اللغة العربية ؟
يترتب الكلام من اسم وفعل وحرف. ومن هذه العناصر تتكون الجملة وشبهها

الأمثلة

"أ"

1. قال تعالى : ﴿ لا يُحِبُّ اللَّهُ الْجَهْرَ بِالسُّوءِ مِنَ الْقَوْلِ إِلَّا مَنْ ظُلِمَ ﴾
2. علّم عيسى مُوَرِّدًا.
3. عرفتُ الحقَّ واتبعتُه
4. إنما يخشى اللهَ المؤمنُ.

"ب"

1. لقد قامَ الإنسانُ إلى المعرفةِ وفهرستِه.
2. الدينُ الحقُّ ... وجدَه كلُّ من بحثَ
3. ما هُزِمَ النَّاسُ إلا الكذبُ الحقَّ.
4. قال تعالى : ﴿ إنما يخشى اللهَ من عبادِه العلماءُ ﴾

"ج"

1. أيَّ بلدٍ زرتَ ؟
2. كم كتابًا قرأتَ ؟

استنتاج: نستنتج أنّ الفاعل يتقدّم وجوبًا إذا كان ضميرًا متّصلًا، سواء أكان المفعول به اسمًا أو ضميرًا.

لنعُد إلى العبارة الرابعة من المجموعة (ج)، هل تستطيع أن تحدّد عناصرها؟ بمَن خصّ اللهُ رهطَ النبيِّ؟

نلاحظ أنّ الفاعل تقدّم هنا لأنّ المفعول به محصورٌ بإنّما. أي: أنّ رهطَ النبيِّ مخصّصون المؤمنين دون سواهم.

ماذا نستنتج؟

استنتاج: نستنتج أنّ الفاعل يتقدّم على المفعول به في حالتين:

- إذا كانت علامة الإعراب مقدّرة في الفاعل والمفعول به وخيف الالتباس.
- إذا كان الفاعل ضميرًا متّصلًا والمفعول به اسمًا ظاهرًا أو ضميرًا منفصلًا.
- إذا كان المفعول به محصورًا.

أبني الآن جملًا فعليّة جمل الأمثلة السّابقة.

مناقشة: س: لنرجع إلى المثال الأول من المجموعة (د) وحدّد الفاعل والمفعول به؟

مجموعة (د): ع: الفاعل هاء متّصلة وهو "ضمير" يتقدّم المفعول به "الإنسان".

س: ما هو السبب في ذلك؟

ع: نلاحظ أنّ الفاعل اقترن بإنّما "نبّه".

س: على من يعود هذا الضمير؟

ع: يعود على المفعول به الذي هو الإنسان.

س: ماذا نستنتج؟

استنتاج: نلاحظ أنّ المفعول به يتقدّم وجوبًا إذا اتّصل بالفاعل ضميرٌ يعود على المفعول به.

س: تأمّل الآن المثال الثاني، كيف ورد الفاعل: "كلّ" في هذه العبارة، أهو اسم ظاهر أم ضمير؟ والمفعول به؟ لِمَ وجب تقديم الفاعل هنا على المفعول به؟ ماذا نستنتج؟

الفاعل اسم ظاهر "كلّ"، والمفعول به هو الضمير "ه"، لذلك وجب تقديم الفاعل لأنّ المفعول به ضمير متّصل لا يمكن فصله عن الفعل.

المثال السادس تقدّمت كلمة "إيّاك" : هل تعرف ما سببها وما إعرابها ؟
"إيّاك" ضمير منفصل أمّا إعراب الكلمة فهي مفعول به مقدّم وجوبًا
لأنّ العبادة ستكون لله وحده .

الحديث عن المفعول به في المثال السابع ؟ وهل يجوز لنا تأخيره ؟
المفعول به هو كلمة "البيت" وقد تقدّم على الفعل "تعمر" وعلى الفاعل
"الرجل المسنّ" بعد الفعل إنّك تجوز لنا تأخير المفعول به لأنّ هذا
الأخير مسبوق بـ ما ؟ النّفي .

استنتاج بعد المناقشة ماذا استنتج ؟
المفعول به يجب أن يتقدّم على الفعل والفاعل معًا :
- إذا كان اسم استفهام أو اسم شرط أو كم وتأبّت الجملة بدونه .
- إذا كان المفعول به ضميرًا متّصلًا بأداة الحصر .
- إذا قصد إبراز المفعول به بواسطة أمّا التفصيلية .

رتّب فاهوى كي نتوصّل لخلاصة السّابقة .

القاعدة

1- الفاعل : اسم مرفوع تسنده فعل تامّ مبني للمعلوم أو شبهه ، ودلّ على من فعل الفعل أو اتّصف به .
ويرد الفاعل اسمًا ظاهرًا أو ضميرًا بارزًا أو ضميرًا مستترًا يعود على اسم أو برد موصول أو مؤوّل .

2- المفعول به : اسم منصوب وقع عليه فعل الفاعل ويرد اسمًا ظاهرًا أو ضميرًا أو موصولًا أو مؤوّلًا .

3- الأصل أن يرد الفعل بعد فاعله مباشرة وأن يتأخّر عنه مفعوله .

4- يتقدّم الفاعل على المفعول به وجوبًا :
- إذا كانت علامة الإعراب مقدّرة وخيف الالتباس بين الفاعل والمفعول به .
- إذا كان الفاعل ضميرًا متّصلًا والمفعول به اسمًا ظاهرًا أو ضميرًا منفصلًا .
- إذا كان المفعول به محصورًا بأداة حصر .

5- يتقدّم المفعول به وجوبًا :
- إذا كان ضميرًا متّصلًا والفاعل اسمًا ظاهرًا .
- إذا اتّصل بالفاعل ضمير يعود على المفعول به .
- إذا كان القيام بالفعل محصورًا في الفاعل .

الوحدة التعليمية :
النشاط : قواعد اللغة
الأسبوع : الترتيم
المدة : ساعة
المستوى : السنة الثانية لغات أجنبية

الكفاءة المحققة

الأهداف التعليمية :

المراحل	أنشطة التعلم	أنشطة المتعلم
تمهيد أنشطة التقديم التعرض	في درسنا هذا سنتعرف عن الأساليب التي يتم عنها حذف أو ألم أو حرف لنتعرف على أسلوب جديد يضيف إلى الوقت في الكلام والخفة في النطق .	
أمثلة الملاحظة مقارنة	المجموعة "أ" 1. يا عامرُ ... يا عامِ ... 2. يا مروانُ ... يا مرْ ... 3. يا فيصلةُ ... يا فيصلْ ... المجموعة "ب" 1. يا حمدانُ اتقِ اللهَ في عملك 2. يا ممرضةُ ، السريرُ تحت مسؤوليتك 3. يا شرطيةُ امشِ طريقَ المرورِ للأطفالِ	
أسئلة حوار المقاعدة	عند مناداتنا الأسماء المجموعة "أ" هل حافظنا عليها؟ ماذا فعلنا إذن؟ وما السبب؟	لم نفعل ذلك . لقد حذفنا عن الأخير كل اسم حرفا أو أكثر ، فعند مناداتنا لـ "عامرٌ" حذفنا حرف "الراء" وأصبح "عامِ" بزمت التخفيف و الحذف .
	كيف يدعى هذا الأسلوب ؟	هذا الأسلوب المعتمد على الحذف من الآخر الاسم يسمى ترخيمًا .
ترخيم الاسم المذكر	- هل هناك شروط معينة لترخيم الاسم؟ - قدم مثالا لذلك .	إن الاسم المذكر يرخم إذا كان عدد حروفه أكثر من ثلاثة . نأخذ كمثال الاسم "مالك" ، فهو مذكر وعدد حروفه أكثر من ثلاثة ، حذف الحرف الأخير فتحول إلى "مالِ" .
	- لاحظ الاسم "مروان" ، ماذا حدث له بعد الترخيم ؟	تم الترخيم حذف من الاسم "مروان" الحرفين الأخيرين .
	- هل يتم حذف حرفين بدون شروط ؟	شروط حذف الحرفين الأخيرين من الاسم المراد ترخيمه هي :

الرجل | استهداء العلم | استهداء العلم

أعرب كلّ منادى موصوف فيما يأتي
مستدلا على صلاحيته للترخيم:

قال دعبل الخزاعي:

لا تعجبي يا سلمُ من رجل
ضحك المشيب برأسه فبكى

وقال بشار بن برد:

خفّفي يا عبدُ عنّي واعلمي
أنني يا عبدُ لحم ودمُ

وقال عمرو بن شدّاد:

يا عبلُ لا خشي الحمام وإنّما
أخشى عليك وقد بكاك

الرقم	المنادى المرخم	تعليل صلاحيته للترخيم
1	سَلْمُ	أصله سلمى، جاز ترخيمه لأنه علم مؤنث زائد على ثلاثة أحرف
2	عبدُ	أصله عبدة اسم امرأة، جاز ترخيمه لأنه اسم مختوم بتاء التأنيث
3	عبلُ	أصله عبلة اسم امرأة، جاز ترخيمه لأنه اسم مختوم بتاء التأنيث.

سلمُ: منادى مبني على الضمّ في محلّ نصب
عبدُ: منادى مبني على الضمّ في محلّ نصب.
عبلُ: منادى مبني على الضمّ في محلّ نصب.

النشاط : قواعد اللغة
الموضوع : إعراب المسند و المسند إليه

المدة : ساعة
المستوى : شعبتي آداب و فلسفة

السبورة تمهيد حدّدها .	تتكون الجملة العربية من ثلاثة أركان ، وكان ظاهران وثالث خفي : الركن الأول : المسند إليه الركن الثاني : المسند الركن الثالث : الإسناد
التطبيقات	1- الشغلُ ملكٌ 2- عادت الأرهابُ 3- كان الأجلُ هادئاً 4- إنّ المعركةَ حاسمةٌ 5- ظنّ الطفل الحبلَ ثعباناً 6- أرى اللهَ الكافرينَ أعمالَهم حسراتٍ 7- سَعَيْنا إلى الجنبِ 8- وُضِعَ الكتابُ
التقويم - ماهو الإسناد ؟	الإسناد هو ضمّ كلمة تسمّى مسندا إلى أخرى تسمّى مسندا إليه .
- عُدْ إلى المثال الأول وحدّد المسند والمسند إليه - ما موقع المسند والمسند إليه في هذه الجملة ؟ - انتقل الآن إلى المثال الثاني ، حدّد أركانه . - ما مواقع الركنين ؟ - حدّد الأركان في المثال الثالث ؟ وما مواقع المسند و المسند إليه ؟ - تأمّل المثال الرابع ، و استخرج المسند والمسند إليه كما بيّنا مواقعهما . - حدّد المسند و المسند إليه في المثال الخامس ، وبيّن مواقعهما .	المسند : ملكٌ ، المسند إليه : الشغلُ المسند : جنس المبتدأ ، المسند إليه : مبتدأ له خبر المسند : عادت ، المسند إليه : الأرهاب المسند : فعل ، المسند إليه : فاعل الفعل التام . المسند : هادئاً ، المسند إليه : الأجلُ المسند : جنس كان ، المسند إليه : اسم كان . المسند : حاسمةٌ (خبر إنّ) المسند إليه : المعركة (اسم إنّ) المسند : ثعباناً (مفعول ثان لظنّ) المسند إليه : الحبلَ (المفعول الأول لظنّ)

لغة عربية وآدابها

المستوى :	[illegible]
الشعبة :	[illegible]
المادة :	[illegible]

الشهر	الأسبوع	المحور	رقم الدرس	العنوان	ع ساعي
سبتمبر	1	التقويم التشخيصي الزهد والمدائح النبوية و التصوف	1	_التقويم التشخيصي في مدح الرسول (ص) _الإعراب اللفظي _الإعراب التقديري	5
			2	تعبير كتابي: _تلخيص نص	1
			3	مطالعة موجهة: _لسان ما بعد الموحدين	1
	2	الزهد والمدائح النبوية و التصوف	4	ن 2 في الزهد إعراب المثل الآخر التضمين نص تواصلي : الشعر في عهد المماليك	5
			5	تعبير كتابي: _تلخيص نص	1
			6	بناء وضعيات مستهدفة	1
	3	من نثر الحركة العلمية	7	ن1 خواص الثمر وتأثيراته – معاني حروف الجر	5
			8	تعبير كتابي: تحرير الموضوع داخل القسم	1
			9	مطالعة موجهة: مثقفونا والبيئة	1
أكتوبر	4	من نثر الحركة العلمية	10	ن2 في علم التاريخ – معاني حروف العطف _حركة التأليف في عصر المماليك	5
			11	مشروع: _إعداد إضبارة عن عوامل النهضة في العصر الحديث	1
			12	بناء وضعيات مستهدفة	1
	5	من شعر المنفى عند شعراء المشرق أو المغرب	13	ن1لام الاختصاص – المضاف إلى ياء المتكلم _بلاغة المجاز المرسل والعطلي	5
			14	تعبير كتابي: _تصحيح موضوع	1
			15	مطالعة موجهة: _المجتمع المعلوماتي وتداعيات العولمة	1
	6	من شعر المنفى عند شعراء المشرق أو المغرب	16	ن2من وحي المنفى – نون الوقاية _بلاغة التشبيه نص تواصلي: _احتلال البلاد العربية	5
			17	المشروع: تصحيح	1
			18	بناء وضعيات مستهدفة	1

	7	اللزعة الإنسانية في شعر المهجريين	19	ن1 أنا _إذ/ إذا / إذن / هيلئذ – الكنياة	5
			20	تعبير كتابي: _كتابة مقال نقدي وتصفي عن الأدب المهجري	1
			21	معالجة موجهة : _إضافة أخرى	1
	8	اللزعة الإنسانية في شعر المهجريين	22	ن2 هنا و هناك _الجمل التي لها محال من الإعراب. _الشعر مفهومه و خاياته	5
			23	مشروع المدارس الأدبية و آثارها في الأدب	1
			24	بناء وضعيات مستهدفة	1
	9		25	تسيير النشاطات بما يدل على تدارك التأخر في النص الأدبي وروافده	7
ثانوي	10	نكبة فلسطين في الشعر	26	ن1منشورات فدائية _الجمل التي لا محل لها من الإعراب – _الشعر الحر (الرجز)	5
			27	تعبير كتابي: _مظاهر التحول في المدرسة الرومانسية	1
			28	المعالجة الموجهة: _رصيف الأزهار لا يجيب	1
	11	تقويم و معالجة بيداغوجية و تداريب			7
	12	أخذ ورد ...			
	13	نكبة فلسطين في الشعر	29	ن2 حالة حصار – المسند و المسند إليه – المتقارب في الشعر الحر نص تواصلي:الالتزام في الشعر العربي الحديث	5
			30	تعبير كتابي : تحرير الموضوع داخل القسم	1
			31	بناء وضعيات مستهدفة	1
ثانوي	14	الثورة الجزائرية عند شعراء المشرق أو المغرب	32	ن1 الإنسان الكبير _أحكام التمييز و المثال _بحر الرمل في الشعر الحر	5
			33	تعبير كتابي: _تبسيط الموضوع	1
			34	معالجة موجهة: _إشكالية التعبير في الأدب الجزائري الحديث	1
	15	عطلة الشتاء			
	16	عطلة الشتاء			
ثانوي	17	الثورة الجزائرية عند شعراء المشرق	35	ن2 جميلة _ الفضلة وإعرابه _البحر الكامل في الشعر الحر _نص تواصلي:الأوراس في الشعر العربي	5

		أو المغرب	36	المشروع: تصحيح	1
			37	بناء وضعيات مستهدفة	1
	18	ظاهرة الحزن و الألم في الشعر المعاصر	38	ن1 أحزان للألم - تعريف منتهى الجموع وقياسها _التدارك في الشعر الحر	5
			39	تعبير كتابي: _كتابة مقال فكري أو تحسيسي أو حواري	1
			40	مطالعة موجهة: _التسامح الديني مطلب إنساني	1
	19	ظاهرة الحزن والألم في الشعر المعاصر	41	ن2 أحزان الغربة - جموع القلة _الوالد و الهزج في الشعر الحر _نص تواصلي : الإحساس الحاد بالألم عند المعاصرين	5
			42	تعبير كتابي : تحرير الموضوع	1
			43	بناء وضعيات مستهدفة	1
	20	توظيف الرمز و الأسطورة في القصيدة العربية	44	ن1 أبو تمام _البدل وعطف البيان - الزحافات و العلل في الشعر الحر	5
			45	تعبير كتابي : تصحيح	1
			46	مطالعة موجهة : _الصدمة الحضارية، متى تنتخطاها؟	1
	21	توظيف الرمز والأسطورة في القصيدة العربية	47	ن2 خطاب غير تاريخي على لسان صلاح الدين - الاسم الإفرادي و الجمعي - الأسباب و الأوتاد _النص التواصلي :الرمز الشعري	5
			48	_المشروع : _تحرير تقصيبة لجمعية العلماء الجزائريين	1
			49	بناء وضعيات مستهدفة	1
	22	تسيير النشاطات	50	تسيير النشاطات بما يدل على تدارك التأخر في النص الأدبي وروافده	7
ثانوي	23	من مظاهر ازدهار الكتابة الفنية (المقالة نموذجا)	51	ن1 منزلة المثقفين في الأمة _لو/ لومـا/ لولا - موازين الأفعال _الاستعارة وبلاغتها	6
			52	تعبير كتابي: تحليل قصة قصيرة انطلاقا من الخصائص الفنية	1
			53	مطالعة موجهة : _الأصالة والمعاصرة: ازدواجية مفروضة أم اختيار	1
	24	تقويم و معالجة بيداغوجية و تداريب			7
	25	الثلاثي الثاني			
متوسط	26	من مظاهر ازدهار الكتابة الفنية (المقالة لموذجا)	54	ن2 الصراع بين التقليد والتجديد في الأدب - أما و إما _النص التواصلي: _المقالة والصحافة و دورهما في نهضة الفكر العربي	5
			55	تعبير كتابي : _تحرير موضوع داخل القسم	1

				بناء وضعيات مستهدفة	1
	27	الفن القصصي (القصة القصيرة الجزائرية)	57	ن1 الجرح والأمل _معاني الأحرف المشبهة بالفعل	5
			58	تعبير كتابي : _ تصحيح الموضوع	1
			59	مطالعة موجهة : _من رواية الأمير	1
	28	حصيلة الوحدة			
	29	حصيلة الوحدة			
	30	الفن القصصي (القصة القصيرة الجزائرية)	60	ن2 الطريق إلى قرية الطيوب – اسم الجمع _النص التواصلي : صورة الاحتلال في القصة الجزائرية	5
			61	المشروع : _إشبارة عن الفن القصصي بأنواعه و مقوماته	1
			62	بناء وضعيات مستهدفة	1
	31	من الفن المسرحي في بلاد المشرق	63	ن1من مسرحية شهرزاد – أي / أي / إي –	5
			64	تعبير كتابي _تحليل نص مسرحي	1
			65	مطالعة موجهة : _ثقافة الحوار	1
أفريل	32	من الفن المسرحي في بلاد المشرق	66	ن2 كاليجولا في الظهيرة كم / كان / كذا _النص التواصلي: _المسرح في الأدب الغربي	5
			67	تعبير كتابي : _تحرير الموضوع داخل القسم	1
			68	بناء وضعيات مستهدفة	1
	33	الأدب المسرحي الجزائري	69	لالة فاطمة نسومر نونا التركيب	5
			70	تعبير كتابي : _تصحيح الموضوع	1
			71	مطالعة موجهة _الملثمة :محمد أبو شنب	1
	34	الأدب المسرحي الجزائري	72	تسيير النشاطات بما يدل على تدارك التأخر في النص الأدبي ورواده	7
	35	تقويم و معالجة بيداغوجية و تداريب			7
ماي	36	حصيلة الوحدة			
	37	مراجعة عامة			7
جوان	38	مراجعة عامة			7

المستوى :	السنة الثالثة ثانوي
الشعبة :	آداب وفلسفة / لغات أجنبية
المادة :	عربية

الشهر	الأسبوع	المحور	رقم الدرس	العنوان	ع ساعتين
سبتمبر	1	من الشعر التعليمي	1	وصايا و توجيهات لابن الوردي	1
			2	بلاغة المحامي العقلي والمرسل	1
			3	إنسان ما بعد الموحدين	1
	2	نشأة الشعر التعليمي	4	نشأة الشعر التعليمي	2
			5	تلخيص نصوص ذات أساليب متنوعة	1
	3	من نثر الحركة العلمية	6	علم التاريخ لابن خلدون	2
			7	تحرير الموضوع داخل القسم	1
أكتوبر	4	حركة التأليف في عصر المماليك في المشرق و المغرب	8	حركة التأليف في عصر المماليك في المشرق و المغرب	2
			9	تصحيح الموضوع	1
	5	شعر النهضة و موقفه من الحضارة الغربية	10	أنا إيليا أبو ماضي	1
			11	إذا ... إذن ... إذا	1
			12	ثقافة أخرى	1
	6	أدب النهضة و الحضارة الغربية	13	أدب النهضة و الحضارة الغربية	1
			14	إذ ... حينئذ	1
			15	إعداد إشبارة تتضمن عوامل النهضة الأدبية في العصر الحديث	1
نوفمبر	7	الشعر الملتزم وقضايا التحرر والاستقلال في الوطن العربي	16	ثورة الشرفاء لمفدي زكريا	2
			17	بناء وضعيات مستهدفة	1
	8	الالتزام في الشعر العربي الحديث	18	الالتزام في الشعر العربي الحديث	2
			19	رصيف الأزهار لا يجيب	1
	9	تسيير النشاطات	20	تسيير النشاطات بما يدل على تدارك التأخر في النص الأدبي وروافده	3
ديسمبر	10	نكبة فلسطين في الشعر	21	حالة حصار لمحمود درويش	1
			22	الخبر و أنواعه	1
			23	الذهنية العلمية تصحيح المعرفة وتوسيع إطارها	1

	11	تقويم و معالجة بيداغوجية و تدارب			3
	12	الجزائر الثلاثي الأول			
	13	فلسطين في الشعر في الشعر العربي	24	فلسطين في الشعر العربي	1
			25	الجمل التي لها محل من الإعراب	1
			26	تحرير الموضوع	1
	14	الثورة الجزائرية عند شعراء المشرق و المغرب	27	الإنسان الكبير	1
			28	الجمل التي لا محل لها من الإعراب	1
			29	تصحيح الموضوع	1
ديسمبر	15	عطلة الشتاء			
	16	عطلة الشتاء			
	17	الثورة التحريرية في المواجهة الشعرية العربية	30	الأوراس في الشعر العربي (عبدا لله ركيبي)	1
			31	بلاغة التشبيه	1
			32	إشكالية التعبير في الأدب الجزائري	1
جانفي	18	الشعر في الدفاع عن الإنسان وحقوقه	33	الفراغ لأدونيس	1
			34	أحكام التمييز والحال	1
			35	إنتاج تلخيصية لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين وأهم نشاطاتها	1
	19	الشعر في الدفاع عن الإنسان وحقوقه	36	النزعة الإنسانية في الشعر العربي المعاصر	1
			37	أحكام البدل وعطف البيان	1
			38	بناء وضعيات مستهدفة	1
	20	الشعر في مواجهة الآفات الاجتماعية	39	الأدب و قضايا المجتمع	1
			40	بلاغة الاستعارة	1
			41	المجتمع لمعلوماتي و تداعيات العولمة	1
فيفري	21	الشعر الاجتماعي و قضايا العصر	42	الشعر في مواجهة الآفات الاجتماعية (إحكام الموارد)	2
			43	الإنسان لا يتواصل مع الأشياء	1
	22	من مظاهر الازدهار الكتابة الفنية ـــ المقال ـــ	44	منزلة المثقفين	1
			45	لو ـــ لولا ـــ لوما	1
			46	تحرير الموضوع	1
	23	تسيير النشاطات	47	تسيير النشاطات بما يدل على تدارك التأخر في النص الأدبي وروافده	3
	24	تقويم و معالجة بيداغوجية و تدارب			3

					تسبير الفصل الثاني
مارس	26	المقالة و الصحافة و دورهما في نهضة الفكر و اللغة	48	المقالة والصحافة ودورهما في نهضة الفكر واللغة	2
			49	تصحيح الموضوع	1
	27	الفن القصصي وعلوم الانسان (القصة القصيرة الجزائرية)	50	الطريق إلى التربة القلوب	1
			51	الكتابة وبلاغتها	1
			52	من رواية الأمير	1
					تسبير الفصل الثالث
	28				
					عطلة الربيع
	29				
أفريل	30	القص الفني القصير في مواجهة التغيير الاجتماعي	53	القص الفني القصير في مواجهة التغيير الاجتماعي	2
			54	كتابة قصة قصيرة تعالج وضعية ذات دلالة بالنسبة للمتعلم	1
	31	من الفن المسرحي في بلاد المشرق	55	تأثيرات في الظهيرة	1
			56	إعراب المتعدي إلى أكثر من مفعول	1
			57	بناء وضعيات مستهدفة	1
	32	المسرح في الأدب العربي	58	المسرح في الأدب العربي	2
			59	اللغة والشخصية	1
	33	من الأدب المسرحي في الجزائر	60	لآلة كاظمة تسوير	2
			61	إجراء موازنة بين المدرسة الرومانسية والواقعية	1
	34	من الأدب المسرحي في الجزائر	62	تسيير النشاطات بما يدل على تدارك التأخر في النص الأدبي وروافده	3
ماي	35			تقويم و معالجة بيداغوجية و تداريب	3
					تسيير الفصل الرابع
	36				
	37	مراجعة	63	مراجعة عامة للبرنامج	3
جوان	38	مراجعة	64	مراجعة عامة للبرنامج	3

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

القرآن الكريم، برواية حفص عن عاصم، دار الكلم للنشر، ط"، سوريا،1401هـ.

1-المصادر:

1-أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تح محمد علي نجا ر، دار كتب المصرية، مصر، 1952م ج1 .

2- أبو القاسم الزجاجي، الإيضاح في علم النّحو، تح مازن مبارك،ط2، بيروت،1973م

3- أبو عبد الله محمد بن محمد بن داود الصنهاجي ابن أجروم ، شرح المقدمة الأجرومية، تح محمود بن الجميل، دار الإمام مالك للكتاب،الجزائر،2005م.

4- أبي العباس محمد بن يزيد المبرد، المقتضب، تح محمد عيد الخالق عظيمة، مطابع الأهرام التجارية، مصر،1410هـ-1994م.

5- أحمد سليمان ياقوت، دراسات في خصائص ابن جني،

6- الجرجاني، التعريفات، تح إبراهيم الأبياري، دار الكتاب العربيّ،لبنان،1405هـ.

7- رمضان عبد التواب ، منهج البحث اللّغويّ بين التراث وعلم اللّغة الحديث ،ط1، مطبعة المدني ، مصر، 1982م.

8- سمير شريف استيتية، علم اللّغة ألتعلمي، دار الأمل، أربد الأردن،2010م.

9-صالح نصيرات، طرق تدريس العربية،ط1، دار الشروق للنشر و التوزيع، الأردن، 2006م.

10- عبد الرحمن أبو زيد ابن خلدون ، المقدمة ، ط1، دار إحياء التراث العربي، ج،1984م.

11- عبد الستار الجواري، نحو التّيسير دراسة ونقد منهجي، ط2، مطبعة المجمع العراقي ، العراق، 1984م.

12- علي زوين، منهج البحث اللّغويّ، دار الشؤون الثقافة العامة، بغداد، 1986م.

13- الكوفي، الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللّغوية، تح عدنان درويش محمد المصري، مؤسسة الرسالة ،بيروت، 1998م.

المراجع:

15- إبراهيم مصطفى، إحياء النّحو، ط2، دار الطباعة، القاهرة، 1992م.

16- حسام الخطيب ، ملامح في الأدب في الثقافة واللّغة، مطبعة وزارة الثقافة ومنشورات الإرشاد القومي،دمشق،1977م.

17- حسن حسين البيلاوي، الجودة الشاملة في التعليم مؤشرات تمييز ومعايير الاعتماد، دار المسيرة، عمان،2006م.

18- حمد علي عطية، تدريس اللّغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج، الأردن، 2007.م

19- خالد بن عبد الكريم بستدي، محاولة التجديد و التيسير في النّحو العربيّ المصطلح والمنهج نقد وتوجيه، مجلة الخطاب والثقافة، المملكة العربية السعودية، 2008،ع03.

20- خير الدين هين، مقاربة التدريس بالكفاءات ،ط1،مطبعة ع/بن،2005م.

21- رمضان عبد التواب ، منهج البحث اللّغويّ بين التراث وعلم اللّغة الحديث ،ط1، مطبعة المدني ، القاهرة، 1982م.

22- سمر الروحي الفيصل ،المشكلة اللّغويّة العربيّة ،ط1، لبنان،1992م.

23- سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللّغة العربية، دار مجد لاوي،ط2،الأردن، 1986م.

24- سهيلة محسن كاظم القتلاوي، أحمد هلالي، المنهاج التعليمي والتوجه الإيديولوجي (النظرة و التطبيق)، دار الشروق، الأردن،2006م.

25- صبحي الصالح، دراسات في فقه اللّغة، ط3، دار العلم للملايين، بيروت، 1968م.

26- صلاح رؤاي، النّحو العربي نشأته، تطوره مدارسه رجاله، دار غريب،القاهرة،2003م.

27- الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل و بعد الاستقلال، موفم للنشر،الجزائر،1993.

28-طه علي حسين الدليمي سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللّغة العربية مناهجها وطرق تدريسها،

29- ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو في ضوء الاتجاهات الحديثة ،ط1،الدار المصرية اللبنانية،2002م.

30-عبد الرحمن أيوب، دراسات نقدية في النّحو العربي، دار الطباعة، القاهرة، 1957م.

31- عبد الستار الجواري، نحو التّيسير دراسة ونقد منهجي، ط2، مطبعة المجمع العراقي ، العراق، 1984م.

32- عبد اللّه أحمد جاد الكريم، الدرس النّحوي في القرن العشرين، مكتبة الآداب القاهرة،2004م.

33-عبد المجيد عيساني، النّحو العربيّ بين الأصالة والتجديد دراسة وصفية ونقدية لبعض الآراء النّحوية، ط1، دار ابن حزم للطباعة والنشر، بيروت،2008م.

34-عبده الراجحي، النّحو العربي والدرس الحديث، دار النهضة العربية، لبنان، 1989م.

35-علي أبو المكارم، تعليم النحو العربي غرض وتحليل، ط1،مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، مصر،2007م.

36- محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللّغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي،2000م.

37- محمد عيد، أصول النحو العربي في نظر النّحاة ورأي ابن مضاء وضوء علم اللغة الحديث، ط4، عالم الكتاب، 1989م.

38- محمد محمود الحيلة، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق،ط5، دار المسيرة، الأردن،2007م.

39- نابق خرما ، أضواء على الدراسات اللّغوية المعاصرة، عالم المعرفة، الكويت، 1979م.

40-نعمة رحمة الغراوي، في حركة تجديد النّحو والتيسير في العصر الحديث.

41-هـ. دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر عبدو الراجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهظة العربية، بيروت، 1994م.

3-**المعاجم:**

42- أبو الفضل جمال الدين محمد مكرم الافريقي المصري ابن منظور، لسان العرب، دار الصادر بيروت، لبنان،1955م، ج15.

43- ابن منظور لسان العرب،ط1، دار صبح وإيدوفيست، بيروت ،هـ- 2006 م ،ج2.

44- بدر الدين بن تريدي ، قاموس التربية الحديث عربي انجليزي- فرنسي ، منشورات المجلس الأعلى، الجزائر.

45-ماجد الدين بن يعقوب الفيروز أبادي، القاموس المحيط، دار الفكر، لبنان، 1999م.

46-مجمع اللّغة العربية، المعجم الوسيط، ط4، مكتبة الشروق الدولية مصر، 2004م.

47- محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، مختار الصحاح،

4- المجالات والندوات:

1- أحمد شامية، تيسير النّحو العربي لا تكسير، أعمال ندوة التيسير النّحوي منشورات المجلس الأعلى للغة العربيّة، الجزائر، 2001م .

2- ادريس حمروش، العامل النّحوي عند النّحاة الأوائل حتى القرن الخامس للهجري، أعمال ندوة التيسير النّحوي، منشورات المجلس الأعلى ، الجزائر،2001م.

3- بشير برير، استراتيجية التبليغ في تدريس النّحو، أعمال ندوة تيسير النّحو، مجمع اللغة العربية، الجزائر،2001م.

4- عبد الصبور شاهين، المنهج اللّغوي في كتاب سيبويه، مجلة كلية الآداب والتربية ، جامعة الكويت،1973م، العدد3-4.

5- موسى الشامي ، اللسانيات التطبيقيّة إلى أين ؟، المجلة المغربية لتدريس اللغات، العدد الأول.

6- قاسمي الحسني محمد مختار، تعليمية النّحو، أعمال ندوة تيسير النحو منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2001م.

7- محمد صاري، تيسير النحو موضة أم ضرورة؟، أعمال ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2001 م.

8- ميلاوي أمين، تيسير النّحو العربي بين التنظير و التعليم، مجلة العلوم الإنسانية ، الجزائر، 2001، العدد25،

فهرس الموضوعات

الفهرس

الموضوع: **الصفحة:**

مقدمة.....1

الباب النظري:

الفصل الأول: مقررات النّحو العربي في التعليم الثانوي.....6

تمهيد.....6

1-تعريف النّحو.....9

1-1 لغة.....9

1-2 اصطلاحا.....9

2- مبادئ عامة في تدريس النّحو.....12

2-1 الممارسة.....12

2-2 الكشف عن الأنماط اللّغوية.....12

2-3 دفع بالقدرة على التعبير.....13

2-4 التكامل في التعليم.....13

فهرس الموضوعات

2-5 اختيار القواعد الوظيفية.....14

3- طرائق تدريس المقررات النّحويّة.....14

3-1 طريقة قائمة على جهد المدرس.....15

3-1-1 الطريقة الإلقائية.....15

3-1-2 الطريقة القياسية.....16

3-1-3 الطريقة الاستنباطية.....17

3-2 طرائق قائمة على جهد المتعلم.....20

3-2- 1 الطريقة القياسية.....20

3-2-2 الطريقة الاستدلالية.....21

3-3 طرائق قائمة على نشاط المتعلّم.....21

3-3-1 طريقة النشاط.....22

3-3-2 طريقة حل المشكلات.....22

3-3-3 طريقة تدريس قواعد اللّغة بأسلوب تحليل الجملة.....23

3-3-4 طريقة تدريس قواعد اللّغة بالأسلوب التكاملي.....24

4-أهداف تدريس المقررات النّحوية.....25

فهرس الموضوعات

5-الصعوبات التي تواجه القواعد النّحوية.....29

الفصل الثاني:التّيسير النّحوي ومقررات التعليم الثانوي.....30

1-تعريف التّيسير النّحوي.....34

1-1لغة.....34

1- 2اصطلاحا.....34

2- المصطلحات التي لها علاقة بالتّيسير.....36

2 -1 الإحياء.....36

2-1-1لغة.....36

2-1-2-اصطلاحا.....37

2-2 التبسيط.....38

2-2-1لغة.....38

2-2-2اصطلاحا.....38

2-3 الإصلاح.....39

2-3- 1لغة.....39

2-3-2 اصطلاحا..... 39

2-4 التجديد.....40

2-4-1 لغة.....40

2-4-2 اصطلاحا.....41

3-أسباب ظهور التّيسير النّحوي.....43

4-أسس التّيسير النّحوي.....47

4-1 نظرية إلغاء العامل.....47

4-2 إلغاء الإعرابين التقديري والمحلي.....48

4-3 إلغاء العلل الفلسفية.....50

4-4 إلغاء القياس والسماع.....51

5- أهداف التّيسير النّحوي.....53

خلاصة الفصل.....55

الباب الثاني: تطبيقي.....56

الفصل الثالث: أثر التّيسير النّحوي على مقررات التعليم الثانوي...56

1-تعريف التّعليميّة.....57

1-1لغة.....57

1- 2اصطلاحا.....57

التعليم.....58

التعلّم.....59

2-عناصر العملية التعليمية.....60

2-1 المعلم.....61

2-2 المتعلّم.....61

2-3 المحتوى.....62

3-تعريف المقررات النّحويّة.....63

4-تعليمية النّحو.....64

4-1 المتعلم وتحليل الاحتياجات.....64

4-2 الانتقاء والترتيب والعرض.....65

4-3 الطريقة.....65

4-4 نظام الوحدة التعليمية بدل الدرس.....66

4-5 تعليمية النّحو والوسائل البيداغوجية.....66

5- مراحل البحث الميداني.....67

5-1 الاستبيان.....67

5-2 المنهج المتبع في الدراسة.....68

5-3 مكان الدراسة.....68

5-4 العينة.....69

6- الأسئلة الموجهة للتلاميذ.....70

7- تحليل الاستبيانات الموجهة للتلاميذ.....71

8- الأسئلة الموجهة للأساتذة.....81

9- تحليل الاستبيانات للأساتذة.....83

10-نتائج عامة.....95

11-أثر التيسير النّحوي على مقررات التعليم الثانوي.....97

خلاصة الفصل.....101

خاتمة.....103

الملاحق

فهرس الموضوعات