الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

جامعة بجاية

كلية الأدب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

تقنيات وأساليب تعليم التّراكيب النّحوية بالمرحلة الثانية من التعليم الابتدائي

مذكرة مقدمة لاستكمال شهادة الماستر في اللغة و الأدب العربي

تخصص: علوم اللسان

إعداد الطالبة:

وادي سليمة

إشراف الأستاذة:

عليك كايسة

السنة الجامعية:

2015-2014

بسم الله الرّحمان الرّحيم

بسم الله الرّحمان الرّحيم:

اقرأ بسم ربك الأعلى الذي خلق(1) خلق الإنسان من علق(2) اقرأ وربك الأكرم(3) الذي علم بالقلم (4) علم الإنسان ما لم يعلم(5)

صدق الله العظيم

سورة العلق، الآيات: 1 إلى5.

كلمة شكر وتقدير

في المقام الأوّل الحمد والشّكر لله، فهو الأوّل والأخير الذي أحمده، وأستغيثه وأستغفره، فأشكر الله القدير الذي منحني الصّبر، وأنار لي طريق الدّرب ومهدّ لي السّبيل لإنجاز هذا البحث المتواضع.

وفي المقام الثّاني لا يسعني إلاّ أن أشكر الدّكتوره عليك كايسة، الّتي أشرفت على هذا البحث من بدايته إلى نهايته وسدّدت خطاي، وأثبتت عزيمتي لأواصل في طريق العلم قدما.

كما أتوجه بالشّكر الجزيل إلى كلّ أعضاء قسم اللغة والأدب العربي بجامعة بجاية.

وأشكر أيضا كلّ من ساعدني في انجاز هذا البحث في مقدمتهم عائلتي الّتي كانت لي عونا في تحدي الصّعوبات التي واجهتها في هذا المشوار، ودعمتني إلى آخر محطّة، وكذلك مديرة ابتدائية برج ميرة مركز، ومدير ابتدائية أولاد علي الجديدة

وأشكر الأستاذ مجدوب عامر الذي أرشدني في خطوات بحثي، الأستاذة مرزوق وسيلة، معوش زهير، عبد الغاني، نجيمة.

سليمة

إهداءات

إلى التي كنت أعزف عليها نغمة حياتي

إلى التي رافقت دربي بالتّضرع والدّعاء

إلى الّتي غرست في أعماقي حب العلم وعلّمتني سموّ التّفاني فيه

إلى من كانت ظلي في كل خطوة أخطوها

أمي الحنونة.

إلى من رباني صغيرة و اعتنى بي كبيرة

أبي العزيز.

إلى من ساندني في طريق العلم، عائلتي، مراد وعائلته، نصيرة

وعائلتها، زهير وعائلته، صبيحة، عايدة، نجيب

إلى كل من ساعدني من قريب أو بعيد

أهديهم ثمرة جهدي.

مقدّمة

مدخل

مقدّمة:

يعدّ تعليم التّراكيب اللّغوية في المدارس الابتدائية مجالا لتعزيز المهارات المكتسبة وتدريبا على الجديد منها، كما أنّها آلية أساسية تمكّن المتعلم من تمييز آليات الأنظمة اللّغوية ومواضعها التّركيبية من خلال ما يتجسد في اللّغة، على المستوى المكتوب من نصوص وموضوعات نحوية تركيبية هذا من جهة ومن جهة أخرى ما يتجسد في اللّغة المسموعة من عبارات أو خطاب أو جمل قصيرة، وتحفظ لسانه من الخطأ وتحسن أداءه الكلامي، ولتحقيق ما سبق يجب أن يقترن تعليم التّراكيب النّحوية بمختلف الأنشطة اللّغوية بما في مضمونها من مظاهر نحوية، واستخراج ما تيسّر من أنماط وصيغ لغوية ومحاولة إدراكها وفهمها والمقارنة بين مجموع التّراكيب المتحصل عليها واستنتاج أبنيتها وضوابطها، لاكتشاف المزيد منها، وذلك بتوجيه من المعلم من خلال الالتفات إلى أخطاء المتعلمين وتصحيحها بهدف استعمال التّراكيب الصّحيحة في مختلف مواد اللّغة واستعمالها بمهارة وطلاقة لغوية لا متناهية، إلاّ أنّ واقع المدارس الابتدائية في الآونة الأخيرة عبّر عكس ذلك، إذ نجد تلاميذ المرحلة الابتدائية وبالتّحديد المرحلة الثّانية (السّنة الثالثة، والسّنة الرّابعة) يعانون من ظاهرة الضّعف في مادة النّحو ويرتكبون أخطاء فادحة أثناء ممارستهم للّغة من الجانب النّحوي،ومن أجل هذا وقفنا على أعتاب هذه الظاهرة لنجعلها محور اهتمام في بحثنا هذا لأنه في رأيي يجب علينا أن نلتفت إلى هذا الموضوع، لندرس أسبابه لأن إذا تركنا التّلاميذ في المرحلة الابتدائية يقعون في مثل هذه الأخطاء دون تصحيح تترسخ في أذهانهم هذه العادات اللّغوية غير السّليمة شيئا فشيئا تتحول إلى معضلة يصعب معالجتها وبالتّالي نجد نسبة كبيرة من الدّارسين حاولوا تسليط الضوء على مواطن الدّاء وتشخيصه من الدّاخل انطلاقا من تبيان أنواعها وأسبابها وصولا إلى كيفية تقويها، وتقديم حلول معالجتها .

ولم أكن خارج هذا النّطاق فقد أثارتني هذه القضية، والتفت إليها فكان موضوع بحثنا«أساليب وتقنيات تعليم التّراكيب النّحوية في المرحلة الثّانية من التّعليم الابتدائي» وقد

تحقق هذا بنزولي إلى واقع الميدان الذي يشكو من الضعف، بهدف الكشف عن أنواع الأخطاء النّحوية التي يقع فيها التلاميذ، ورصد أهم الصّعوبات التي تواجه المعلمين والمتعلمين على حدّ سواء، وتنبيه المعلمين لضرورة تصحيح الخطأ النّحوي، والأساليب والتّقنيات اللازمة لذلك، لأنّ المعالجة اللّغوية للتّلميذ تحدد أهدافًا متعددة على مختلف الأصعدة إذ تتيح له فرصة التّعرف على مختلف الأنماط النّحوية و استعمالها في مقاماتها الصّحيحة، وزيادةً على ذلك فإن تصحيح الأخطاء من قبل المعلم يعّود المتعلم على مراقبة نفسه مستقبلا.

هي دوافع اختياري هذا الموضوع:

ـ الدّوافع الذّاتية يتمثل في الرّغبة والميل للبحث في مجال هذه الدّراسة، بسبب شيوع الضّعف النّحوي داخل قاعات المدارس الابتدائية الجزائرية، وبالتّالي حاولنا البحث عن خلفيات الصّعوبات النّحوية وأسباب انتشارها والتي أصبح التّلميذ يعاني منها يوميا، خاصة أنّها قد تجاوز حدود المتعلمين إلى معلمين اللغة العربية، وينجرّ عن ذلك من آثار سلبية على التّحصيل النّحوي عند المتعلمين.

ـ الدّوافع الموضوعيّة تتمثل في غالبيّة التلاميذ بالمدرسة الابتدائية بالمرحلة الثّانية خاصة أنّهم غير متمكنين من استعمال التّراكيب النّحوية في مواضعها الصّحيحة، والرّغبة في الكشف عن مواطن الدّاء النّحوي في لغة المتعلمين، ومحاولة البحث عن حلول مناسبة قصد معالجتها.

ونظرا لأهمية التّراكيب النّحوية في المرحلة الثّانية من التّعليم الابتدائي سنحاول ذكر أهم الصعوبات التي تقف حاجزا في وجوه المعلمين والمتعلمين، ومحاولة اقتراح بعض الحلول لها من خلال الإجابة عن الإشكالية الرئيسية ألا وهي، "ما هي أهم الأساليب والتّقنيات المعتمدة في تعليم التّراكيب النّحوية بالمرحلة الثّانية من التّعليم الابتدائي؟ وما هي الصّعوبات النّحوية الّتي هؤلاء أثناء استعمالهم للّغة العربية الفصيحة؟

وتندرج تحت هذه الإشكالية الأسئلة التّالية:

ـ ما هي الطّرائق المعتمدة في تعليم التّراكيب النّحوية بالمرحلة الثّانية من المدرسة الابتدائية

ـ ما هي طبيعة تعليم القواعد النّحوية بالمدرسة الابتدائية؟

ـ ماهي أهم التقنيات المعتمدة في تعليم التّراكيب النّحوية بالمرحلة الثانية؟

ـ ماهي أسباب الصّعوبات الّتي يواجهها المتعلم في تعلّم التّراكيب النّحوية؟

وللإجابة عن الإشكالات المطروحة سابقا، إعتمدنا على المنهج الوصفي القائم على التّحليل، لأنّه يساعدنا على اكتشاف الكشف عن واقع تعليم التّراكيب النّحوية، كما يسمح لنا بالإحاطة بمختلف جوانبه، مما يجعلنا قادرين على اقتراح حلول مناسبة لمعالجة الأخطاء النّحوية، واعتمدنا في تحليل النّتائج على تعابير أنشأها تلاميذ المرحلة الثّانية من التّعليم الابتدائي، والّتي انتبهنا فيها إلى عدّة جوانب مهمة، كالتّعرف إلى أهم التّراكيب التي يوظّفها تلاميذ هذه المرحلة.

ولقد قسّمنا موضوع بحثنا إلى فصلين، ومقدمة، ومدخل،وفصلين، فصل نظري، وفصل آخر تطبيقي، وقسّمنا الفصل الأول إلى ستة عناصر، ففي العنصر الأول قدّمنا تعريفا للمرحلة الثانية من التّعليم الابتدائي، والعنصر الثّاني تحدّثنا فيه عن أهداف تعليم التّراكيب النّحوية بالمرحلة الأولى من التّعليم الابتدائي، وطبيعة تعليمهم لهذه التّراكيب، ثم انتقلنا إلى العنصر الثّالث الّذي تحدثنا فيه عن منهج تعليم التراكيب النّحوية بالمرحلة الثّانية والتّعليم الضّمني للنّحو للسّنوات الثّالثة، والتّعليم الصّريح للسّنوات الرّابعة، أما العنصر الرّابع لقد تطرأنا فيه إلى طرائق تعليم التّراكيب النّحوية وتطرقنا إلى بعض الطّرائق التّقليدية منها وأخرى حديثة، أما العنصر الخامس، فقد خصصناه للحديث عن الأهداف التّعليمية من تدريس الأنماط النّحوية، أما العنصر السادس والأخير فقد خصصناه للحديث عن تقنيات تعليم التراكيب اللغوية ودورها في اكتساب الصّيغ النّحوية.

وخصصنا الفصل الثّاني لدراسة ميدانية ، وتمّ ذلك عن طريق تحليل تعابير المتعلمين في المرحلة الثّانية من التّعليم الابتدائي، ثم توصلنا إلى جملة من نتائج، من خلال هذا التحليل حاولنا أن نعرض أهم التّراكيب النّحوية التي لم لم يتمكّن المتعلمين من توظيفها توظيفا سليما، بالتالي استخلصنا أهم أسباب الصّعوبات الّتي يعاني منها المتعلم في مادة النّحو والأسباب التي تؤدي إلى تلك الصّعوبات، مع إعطاء بعض الحلول لمعالجتها.

وأنهينا بحثنا بخاتمة استعرضنا فيها أهم التّوصيات الّتي يستوجب على المعلّم أن يأخذ بها على محمل الجدّ، لتفادي الأخطاء النّحوية أثناء الكلام أو الكتابة باللّغة العربية الفصيحة.

ومن خلال هذا نهدف في بحثنا المتواضع إلى أهم النّقاط تتمثل في:

. توعية المتعلمين بمدى أهمية التّراكيب النّحوية في ممارسة نشاطاته اللّغوية المختلفة.

. لفت انتباه المعلمين من أجل تحسين الأساليب والتّقنيات التّعليمية لتعليم مادة النّحو وحسن توصيل معلومات المادة اللغوية بشكل سليم للتلميذ لأنّ ذلك يؤثر إما إيجابا أو سلبا عليه.

. معرفة الأخطاء النّحوية التي يقع فيها المتعلم بصفة كبيرة، ثم اقتراح حلول لها.

وفي الأخير تمكنّا من رصد الصّعوبات وأهم العراقيل الّتي تكون سببا في تدني مستوى التّلاميذ فيما يخص تحصيل القواعد النّحوية

وقد اعتمدنا في انجاز هذا البحث على بعض المراجع نذكر منها: تعليم اللّغة العربية بين النّظرية والتّطبيق "لحسن شحاتة"، إشكالية تدريس النّحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة "لظبية سعيد السّليطي"، وأساليب تدريس اللّغة العربية بين المهارة والصّعوبة "لفهد خليل زايد".

ومن أجل هذا أقدمنا على هذا البحث وحاولنا تسليط الضوء على أهم النّقاط التي قد تساعدنا مستقبلا للتعامل مع تلاميذ المرحلة الثّانية فيما يخص تعليمهم مادة التراكيب النّحوية، بالرغم من عدم توفر المراجع، الّتي تساعدنا على اتمام هذا البحث.

لكن الشّكر لله سبحانه وتعالى الّذي أعاننا لاستكمال عملنا هذا ، واستطعنا تجاوز الكثير من العراقيل الّتي واجهتنا في هذا المشوار، والشكر للأستاذة المشرفة أطال المولى عزّ وجلّ عمرها بالعافية، التي كانت السّند والموجه لكلّ خطوات هذا البحث.

الفصل الأول

تعليم التّراكيب النّحوية بالمرحلة الثّانية من التّعليم الابتدائي

1 ـ تعريف المرحلة الثّانية من التعليم الابتدائي

2 ـ أهداف تعليم التراكيب النّحويّة في المرحلة الأولى من التّعليم الابتدائي.

3 ـ مناهج تعليم التّراكيب النّحوية في المرحلة الثانية من التّعليم الابتدائي.

4 ـ طرائق التّدريس المعتمدة لتعليم مادة التّراكيب النّحوية في المدرسة الابتدائية.

5 ـ أهداف تعليم التّراكيب النّحوية في المرحلة الثانية.

6 ـ تقنيات تعليم التّراكيب النّحوية للمرحلة الثانية من التّعليم الابتدائي.

تعتبر اللّغة العربية من أهم المواد التي يتعلّمها الطّفل في المدرسة، والتي يسعى المربون والمعلمون لتعليمها إياها، ويحرصون على صقل مهارته اللّغوية، وإكسابه لهذه الملكة، وتقويم لسانه مما قد يشوبه من اللحن والخطأ، ومساعدته على الإلمام بما تيسّر من قواعدها لتمكّينه من فهم وإدراك أبنيتها وقوانينها، لكن بالرّغم من هذا فإنّ واقع تعليم اللّغة العربية الفصحى في مدارسنا الابتدائية يعيش وضعا معقدا بسبب تدني مستوى المتعلمين في اللّغة العربية، ويظهر ضعف المتعلمين أكثر في عدم قدرتهم على توظيف قواعد اللّغة توظيفا سليما، بالرّغم من أنّ القواعد النّحوية تعتبر عمود من أعمدة اللغة، والغرض من تدريسها هو تحقيق السّلامة اللغوية، إذ إنّ الأخطاء التي تعتري وحدات التّراكيب اللّغوية تؤدي إلى نتيجة حتمية وهي الإخلال باللّغة، إذ كثيرا ما نسمع لشكاوي المعلمين عن التّلاميذ بسبب عزوف هؤلاء عن تعلم القواعد اللّغوية وضعفهم فيها، مما أدى بالباحثين إلى الرّغبة في المساهمة لإيجاد الحلول اللّازمة لهذه المعضلة، والبحث عن أساليب وتقنيات تعليم التّراكيب النّحوية لتلاميذ المدرسة الابتدائية عامة، وتلاميذ المرحلة الثّانية خاصة.

وقبل الشّروع في تحليل هذا الموضوع، سوف نعرض في هذا المدخل أهم المصطلحات التي تقوم عليها العملية التّعليميّة التّعلميّة، والتي سنعتمدها خلال انجاز هذا البحث في مختلف مراحله.

1 . التّعليم والتّعلم:

إنّ التّعليم والتّعلم وجهان لعملة واحدة حيث لا يمكن الحديث عن وجه في غياب الوجه الثّاني، ويعتبر التّعليم والتّعلم عمليتان تسيران في منوال واحد، فكلاهما يشكلان وحدة نشاطية تكاملية.

1 . 1 . مفهوم التّعليم: اختلف الباحثون في تحديد مفهوم التّعليم، وكلّ عرّفه حسب وجهة نظره وزاوية تفكيره، حيث عرّف أحد الباحثين التعليم أنّه «نشاطات يضطلع بها مستخدمو التّعليم لدى التّلاميذ، قصد الإسهام في تحقيق أهداف تربوية مدرسية»[1]، حيث حصر هذا مفهوم التّعليم في كونه أنّه نشاطات تمارس داخل المدرسة بهدف تحقيق غايات معينة ويعرّفه "ماغ" أنّه «مجموع الأعمال المساعدة المنسقة من قبل العامل بهدف بلوغ

[1] ـ بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، منشورات المعلم، الجزائر، 2010، ص 124

الأهداف»[1] ويقصد به العمل المنظم والمخطط له من أجل الوصول إلى الهدف المنشود وفي ويعرّفه آخرون بأنّه «عمل المدرس في اتجاه مساعدة المتعلم على التّعلم ويقتضي هيكلة المادة والنّشاطات وفق تدرج يراعي حاجات المادة والمتعلم والمجتمع»[2]، إذ يرمي هذا التّعريف إلى أنّ التّعليم هي عمليّة يقوم بها المدرس ضمن عمليات متسلسلة، متدرجة حسب المادة الدراسية، بمراعاة ما يتماشى مع مستويات وأوضاع الفرد المتعلم، فهو إذن «نشاط يقوم به المدرس ويتمثل في شرح الدرس ومحاورة التّلاميذ وطرح الأسئلة فورية لتقويم التّحصيل واعادة بعض حلقات الشّرح عند الاقتضاء...»[3] وبتعبر آخر«نقل المعلومة من المعلم إلى المتعلم الذي ليس له إلا أن يتقبّل ما يلقيه المعلم»[4] ويقصد بهذين التّعريفين الممارسة البيداغوجية والأكاديمية التي يكون فيها للمعلم سلطة التّوجيه وتقديم المعلومات والمعارف والمفاهيم للمتعلم.

ويسعى التّعليم إلى «تحفيز وإثارة قوى المتعلم العقليّة ونشاطه الذّاتي بالإضافة إلى توفير الأجواء والإمكانيات الملائمة التي تساعد المتعلم على القيام بتغيير سلوكه»[5] وهذا نظرا لضرورة تفعيل الفرد، وإثارة قواه الذهنية، ونشاطاته الذاتية، قصد تطوير قدراته ومهاراته الفكرية، والعقلية، والنفسية وكذلك الوجدانية، وهو«جميع الأنشطة المقصودة والمنتظمة الرامية إلى تلبية احتياجات التعلم»[6] والذي يعبّر عن الممارسة الواعية المقصودة في إطار تزويد المتعلم بالمعارف المختلفة عن طريق التوجيه المنظم لهذه المعلومات والخبرات، ويعتبر مصطلح التّعليم كذلك «أنّه ذلك الجهد الذي يخطّطه المعلم، وينفذه في شكل تفاعل مباشر بينه وبين التّلاميذ وهناك تكون العلاقة بين المعلم كطرف والمتعلم كطرف آخر من أجل تعليم مثمر وفعّال»[7] ويهدف التّعليم إلى«مساعدة شخص ما على أن يتعلم كيف يؤدي شيئا ما،أو تقديم المعلومات، أو التوجيه في دراسة شيء ما، أوالتزويد بالمعرفة أو الدفع إلى الفهم والمعرفة»[8]، ومما سبق التّعليم هو تقديم المعلومات والخبرات، وتطوير القدرات الذّهنية

---

[1] ـ بدر الدّين بن تريدي، قاموس التّربية الحديث ، ص124.
[2] ـ المرجع نفسه، ص 124.
[3] ـ المرجع نفسه، ص 125.
[4] ـ صالح عبد العزيز عبد المجيد، التربية وطرق التدريس، ج1 ، دار المعارف، القاهرة، 1994،ص59.
[5] ـ جماعة من المؤلفين(بملحقة سعيدة الجهوية)، المعجم التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر،2009، ص55.
[6] ـ جماعة من المؤلفين (التصنيف الدولي المقنن للتعليم)، ط2، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، 2006، ص09.
[7] ـ أحمد حسين اللقائي وأحمد علي الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناخ وطرق التدريس، ط2، القاهرة، 1990، عالم الكتب، ص35.
[8] ـ دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها،تر: د.عبده الراجحي،د.علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، 1994، ص25.

للمتعلمين عن طريق العمل المنظم لعملية التّعليم لكن هذا الأخير لكي يكتمل ينبغي أن يقترن بالتعلم.

1. 2. مفهوم التّعلّم: "Apprentissage"يعتبر التّعلم آلية ذهنيّة وسلوكية يعتمدها الفرد في اكتساب الخبرات والمعارف ومن هذا المنطلق اجتمعت آراء الباحثين على أنّ التّعلّم هو «عملية مكتسبة من واقع خبراتنا في المنزل، المدرسة، النوادي، وفي ميدان العمل أو كلّ ما يحد من كلّ نشاط مشترك»[1]، فالتعلم بهذا المفهوم يعني التغير في السلوك من خلال الاحتكاك بالمحيط والذي يؤثر على الفرد ويترسخ هذا السلوك بصفة ثابتة، والتّعلم بتعبير آخر« التّغيير الحاصل في السّلوك أو الكامن السّلوكي لدى الفاعل، في وضع ما إثر تجربة متكررة (مرّ بها) في هذا الوضع بشرط أن لا يفسر هذا التغير في السلوك بميل فطري أو النّضج أو بحالات ظرفية لديه...»[2]، والتّعلم بهذا المفهوم هو التّكرار والتّدريب المتواصل على تجربة معينة، بدافع الاكتساب ويعرّفه "جابر عبد الحميد"«1 . إدراك وتفاعل وإدماج للشيء من قبل شخص، تحصيل معارف وتنمية مواقف وقيم تنضم إلى الهيكلة المعرفية لدى الشخص المسار الذي يتيح تطور تركيب المعارف والكفاءات والمواقف والقيم لدى شخص ما، 2 . إدماج واستيعاب وإدراج معطيات جديدة ضمن بنى معرفية داخلية موجودة من قبل »[3] يعني أنّ التّعلم مرتبط بالعمليات الذهنيّة العقليّة و المعرفة الدّاخلية للفرد الذي يسعى بها ليزوّد نفسه بمختلف المعارف الجديدة، والهدف من التّعلم هو «اكتساب معارف أو كفاءات جديدة وتعديل معارف وكفاءات مكتسبة من قبل »[4]، من ممارسة نشاطات عن قصد أو بغير للوصول إلى معارف كانت غامضة و مجهولة أو تعديل ما كان معروفا من الخبرات والمهارات، ويؤكد الباحثون أنّ التّعلم هو«التّعلم مسار داخلي لدى الشخص ينجم عن مسعى إرادي يقتضي الرّضا والرّغبة ويقتضي إلى حيازه ألفة مع وضع من الأوضاع بحيث لا يظهر أيّ تردد عند مجابهته فيرتكز التّعلم على عنصر المتعلم الذي يتعلم الأشياء الجديدة بتفاعل العمليات الدماغية في ذهنه إذ يبدأ التعلم باكتساب المعارف لأوّل مرّة، ثم يحاول تمثيلها على الأرض الواقع بعدها يحاول التّعديل في المعارف القديمة بواسطة الإضافة أو

[1] ـ مصطفى ناصر، نظريات التّعليم تر: علي حسين حجاج، علم المعرفة، الكويت، 1968، ص118.
[2] ـ بدر الدين بن تريدي ، قاموس التربية الحديث، ص 123.
[3] ـ المرجع نفسه، ص 123
[4] ـ المرجع نفسه، ص 123

النّقصان أو التّصحيح، واختلف الآراء السّائدة في المدرستين السّلوكية والمعرفية، فالأولى ربطت مفهوم التّعلم بالمثير الخارجي الذي يسبّب استجابة معينة مع تكرار العملية، بحيث يعرّف "هال" التّعلم بأنّه «عملية اكتساب عادةً ما تتكون بالتّدرج عن طريق تكوين رابطة شرطية بين مثير واستجابة ترضي الكائن الحي»[1] وهو عبارة عن نشاط ذاتي تحفّزه مثيرات خارجية، والّتي بدورها تدفع الكائن الحي للاستجابة وتهيئته للعالم، كما عرّفه أيضا أحد السلوكيين أنّه «القدرة على الاستجابة بصورة مختلفة في موقف ما بسبب استجابة سابقة للموقف»[2]، فقد قصد هذا المفهوم أنّ التّعلم يتم بواسطة التّكرار والممارسة، أما المدرسة المعرفية قد أدرجت مفهوم التّعلم في الفهم، وما يتعلق بالعمليات العقلية المختلفة التي يعتمد عليها الفرد في مختلف مواقف حياته اليومية، وبالتّالي تعرّفه على أنّه « 1 . الفهم، 2 . اكتساب المعلومات و الكفاءات،3 . إدماج صور ذهنية جديدة في البنية المعرفية لدى المتعلم، 4 . إحداث تغير في التصورات السابقة »[3]،فالتعلم من منظور المعرفيّين يحدث بواسطة الفهم والإدراك و التحليل...إلخ، ويعرّفه دوجلاس براون بأنّه «الاكتساب أو الحصول على شيء، والاحتفاظ بمعلومات أو مهارة ما، ويشمل على التركيز الإيجابي الواعي على الأحداث التي تقع داخل الجهاز العضوي وخارجه ويكون نسبيا لكنّه معرض للنسيان، كما يتضمن شيئا من الممارسة لتغيير السلوك»[4]،ويدل هنا أنّ التّعلم بالرغم من اتصاله بالعمليات العقلية إلا أنّه تتدخل فيه الممارسة فهو قابل للنسيان.

ورغم تعدد تعاريف الباحثين لمصطلح التّعلم إلاّ أنّ تتفق كلّها ديناميكية حيوية تستقطب المهارات والمعارف وتختزل في كونها قدرة أساسية تتمظهر في النّشاط الذي يمارسه الفرد قصد الاكتساب بهدف تشكيل سلوك معين أو التعديل بما يناسب الطّبيعة الاجتماعية والذاتية أو تعلّم مهارة معينة عن طريق التّخطيط والتّصميم والتكيف مع الواقع، ولكنّ غالبا ما يتطلب التّعلّم تقنيات التّعليم لكي يتحقق على الوجه المطلوب.

2 . تقنيات التعليم: في كثير من الأحيان يتطلّب التّعليم تقنيات مختلفة يستعان بها للقيام بالنشاط التعليمي على المستوى الجيد، وخاصة ما يقتضيه عصرنا من إلمام بمختلف

[1] ـ نايف حرما، «اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها»، تر: حسين علي حجاج، العدد 126، علم المعرفة، الكويت، 1968، ص 18.
[2] ـ مصطفى ناصف، نظريات التّعليم، ، تر: حسين علي حسين حجاج، علم المعرفة، الكويت، 1988 ص 188.
[3] ـ بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، ص 124.
[4] ـ دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها،ص 26، بتصرف

المعارف والمهارات، فقد اختلفت التّعاريف التي برزت حول موضوع تقنيات التّعليم باختلاف الباحثين، فهناك من الباحثين من عرّف تقنيات التعليم بأنّها «1 . مجموع المناهج والأساليب الممكن توارثها لتأدية نتائج مفيدة... 2 . طرائق منظمة مبنية على معرفة نوع من أنواع العلوم تقنيةً... »[1] ويقصد بهذا التعريف أنّ تقنيات التّعليم هو ما يتخذ في العملية التعليمية من مناهج لتحقيق سبل التعلم، ويعنى بها « إجراء أو مجموعة إجراءات من أجل الحصول على نتيجة محددة»[2] ويعني الخطة التي يعتمد عليها الفرد لتحقيق نتيجة معينة.

ونعتمد تقنيات معينة في التّعليم من أجل« إجادة ممارسة محدودة قابلة للتكيف للأوضاع المهنية المختلفة في حقل التربية تتحدث عن تقنيات طرح الأسئلة وتقنيات العرض، تقنيات استعمال الدعائم السمعية و البصرية»[3] ويعني أنّ تقنيات التّعليم تنحصر في الإجراءات التي يستخدمها المعلم داخل القاعة الدّراسية لشرح المادة الدراسية، وهناك من الباحثين من يعرفها بأنّها «طريقة العمل والممارسة والإنتاج تعتمد على خاصية التّجربة، وليس على المعارف النّظرية أو العلمية نحو: تقنية تلخيص النّص، تقنية التّنشيط...»[4] كلّ مجال من المجالات التّعليمية يعتمد على تقنية معينة، وتختلف التّقنيات المستخدمة باختلاف هذه المجالات، ونستفيد منها لأنّها تزودنا« بالطرق التي يستخدمها المعلم في موقف ما لوقت قصير فقد يلجأ إلى المنافسة لمدّة عشرة دقائق »[5] وهذا من أجل خدمة الوضع التعليمي و تحقيق أهدافه؛ وتعرّف إحدى الباحثات تقنيات التّعليم بأنّها «الإجراءات التي تعتمدها طريقة معينة أو مدرس ما لغرض مساعدة المتعلمين على استيعاب المحتوى واكتساب كفايات ومعارف محددة، وتمكّن من بلوغ الأهداف »[6] ويوضّح هذا التعريف مدى أهمية التقنيات التعليمية للوصول إلى الغاية المنشودة شرط تحديد المعارف المرغوب فيها.

ومن خلال ما عرضنا من التّعريفات يتبين لنا أنّ أنّ تقنيات التّعليم هي مجموعة الطّرق والأساليب التي يعتمد عليها المدرس لإيصال معلومات المادة الدّراسية من أجل الرّفع من المستوى المهاراتي والمعرفي وكذلك القدرة على التعامل مع المناهج التعليميّة والأنظمة

[1] ـ جبور عبد النّور، المعجم الأدبي، ط 1، دار العلم للملايين، بيروت ـ لبنان، 1979، ص 76.
[2] ـ بدر الدين تريدي، قاموس التربية الحديثة، ص 126.
[3] ـ المرجع نفسه، ص 126.
[4] ـ المرجع نفسه، ص 133.
[5] ـ أحمد حسين اللقاني، علي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التّربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، ط 2،عالم الكتب، القاهرة، 1999، ص106.
[6] ـ عليك كايسة، المرجعية اللسانية للمقاربة التواصلية في تعليم اللغات وتعلّمها، أطروحة دكتورة غير منشورة، جامعة مولود معمري، الجزائر،2014، ص 136.

التي تستخدم في الوسط التعليمي، والتي من شأنّها أن تؤثّر تأثيرا مباشرا على الإدراك الحسي للتلميذ كما تسهّل عليه عملية الفهم والإدراك الذهني والتحليل والحفظ.

3 **. مفهوم أساليب التّعليم:** لقد عرّف الباحثون أساليب التّعليم واختلفوا في وضع مفهوم محدد لها فعرّفها أحدهم أنّه «1 . طريقة وضع الأفكار في كلمات، 2 . نمط له خصوصيته في الصياغة والتعبير في لغة الكتابة أو لغة الحديث 3 . الخصائص المميزة لنص أدبي والمتعلقة بشكل التعبير في لغة التعبير أكثر من تعلقها بشكل الفكرة...»[1] فكان هذا المفهوم مقتصرا على صياغة الأفكار ونمطيّة التعبير، ويعرّفها أحد الباحثين بأنها « مجموعة من العمليات والإجراءات والأساليب التي يقوم عليها المعلم أثناء التدريس...»[2]، وترتبط أساليب التّعليم بشخصية المعلم وحدود ذاتيته من انفعال وتعبير وحركة وكلّ ما يتعلق بثقافته وطبيعته وينبغي للمناهج أن توضّح «الكيفية التّي يتناول بها المعلم طريقة التّدريس، أو الأسلوب الذي يتبعه بصورة تميزه عن الذّين يستخدمون نفس الطّريقة، ومن ثمّ يرتبط بصورة أساسية بالخصائص الشّخصية للمعلم»[3] وأسلوب التّدريس غير مقيد أو محدد بضوابط أو قواعد أثناء ممارسة النّشاطات التّعليمية من طرف المعلم، بل مرهونة بشخصيته وتعبيراته اللغوية، ويعرّفها "دوجلاس براون" « الأساليب هي تلك الخصائص العامة للعمل العقلي، والنّمط الشّخصي أيضا التي تنسب إليك باعتبارك فردا والتي تميزك من أيّ شخص آخر، فقد تكون مطبوعا على الرؤية، أو أكثر اتساعا مع اللبس، أو انعكاسا أكثر من غيرك، هذه كلّها أساليب تحدد نمطا عاما في تفكيرك وشعورك»[4] ويظهر من هذا التّعريف أنّه لا يوجد أيّ أسلوب محدد لنطبّقه كمعيار يتحقق من خلاله النّجاح لأنّ الأساليب تتوقف على الأحكام الذّاتية.

وتنقسم أساليب التّعليم إلى ما هو مباشر وإلى ما هو غير مباشر ، فأسلوب التّعليم المباشر هو الذي يتمحور في ظلّ أفكار المعلم الذاتية، وما هو غير مباشر يظهر في محاولة المعلم امتصاص أفكار التلاميذ من أجل التفاعل معهم والمشاركة الايجابية لهم والإلمام بمشاكلهم ووضع حلول لها « وأيّدت بعض الدراسات ومن بينها دراسة ستراوتر من وجهة النظر القائمة

[1] ـ ابراهيم فتحي ، معجم المصطلحات، المؤسسة العربية للناشرين المتحدين، تونس، 1968. ص28.
[2] ـ جماعة من المؤلفين (بملحقة سعيدة الجهوية)، المعجم التربوي، ص 130.
[3] ـ عبد الله بن القرزي،"أسلوب، طريقة استراتيجية"، الأنترنيت، 2012، http : child- trang.blogs. com
[4] ـ دوجلاس براون، أسس اللغة وتعليمها، ص 103.

أنّ أسلوب التّدريس الذي يراعي المدح المعتدل يكون له تأثير موجب للتحصيل لدى الطلاب»[1] ومن خلال ما تطرأنا إليه من تعريفات يظهر من أنّ أساليب التّعليم فن من فنون التواصل بين المعلم والمتعلم داخل العمليّة التعليمية، فكثيرا ما يحدد مدى نسبة التحصيل.

4 . مفهوم التّراكيب النّحوية: إنّ اللّبس والتّعقيد في الظّواهر اللّغوية من أهم المشاكل التي يواجهها متعلموا اللّغة، وبالتّالي كانت التّراكيب أحد المفاتيح الذي تسهّل عمليّة تعليم اللّغة، ويمثّل هذا الجانب مظهرا من مظاهرها ومنظوما قاعديا لها، إذ تنضبط اللّغة من خلال تراكيبها وبالتّالي حدّد الباحثون تعريفات جامعة ومانعة في نفس الوقت، فهي من جهة « جمع العناصر والأجزاء لبناء نظام متكامل أو هو وحدة جديدة المعلومات والأجزاء، أو عناصر يرتبها المتعلم ويربط بينها ليتوصل إلى نمط أو تركيب لم يكن موجودا من قبل»[2]، أي توليد وحدات كلامية جديدة بمراعاة علاقات الرّبط والتّرتيب حتى تصير جزءً لغوياّ مركبًا، وقد حُظي التركيب باهتمام النّحاة العرب الأوائل وعرّفه سيبويه من باب المسند والمسند إليه، أو ما يعرف بالتّركيب الإسنادي ذكر في هذا الشأن أنّ « أساس اللغة لا تقوم على ما تحتويه من كلمات إنّما لا تقوم على تركيبها الخاص، فالجملة في اللغة العربية لا تقوم إلاّ على أساس إسنادي (مسند ومسند إليه) وكلّ واحد من الرّكنين عمدة »[3] فالجملة الإسنادية تتكون من جزأين رئيسيين لا يمكن الاستغناء عن أيّ من هذين الجزأين، وهما المسند والمسند إليه، ويقابل مفهوم التّركيب عند "عبد القاهر الجرجاني" مفهوم النّظم والتّأليف، ويعني « وضع كلّ كلمة في مكانها المناسب من العبارة وفقا لمعناها النّحوي »[4] ويراد بهذا التعريف أنّ موضع المفردات والكلمات يختلف، فموضع الفاعل مثلا يختلف عن موضع المفعول به، وحالات تقديم المفعول به عن الفاعل، وحالات تقديم المفعول به وهكذا الأمر مع باقي التراكيب النحوية، ويأتي التركيب النحوي حسب النّحاة العرب في هيئات مختلفة، كالتركيب المزجي، وهو ما ركّب من كلمتين امتزاجا مثلا في اسم العلم المركب، مثل حضر موت، سل سبيل...إلخ، وكذلك تركيب إضافي وهو مركّب من مضاف ومضاف إليه، وهناك من المحدثين من يربط مفهوم التركيب النّحوي بالنّظم ويعني عندهم النّظم « أوّل كلّ شيء ترتيب الكلمات في جمل، أي أنّه الطرق التي تتألف منها الجمل

[1] ـ عبد الله بن القرزي، " أسلوب، طريقة، استراتيجية"
[2] ـ جماعة من المؤلفين (بملحقة سعيدة الجهوية)، المعجم التربوي،ص05.
[3] ـ صالح بلعيد، التراكيب النّحوية وسياقاتها المختلفة « عند الإمام عبد القاهر الجرجاني »، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1994، ص102.
[4] ـ علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، ط 1، دار المسيرة، عمان ـ الأردن، 2007، ص83.

من الكلمات...»[1] فهذا المفهوم لم يتجاوز المفهوم التّقليدي للتركيب عند الإمام عبد القاهر الجرجاني، والتّركيب النّحوي مرتبط باللغة بصورة مباشرة باعتبار هذه الأخيرة مركبة نحويا يمكن تحليلها وتوليدها في مقامات مختلفة بواسطة هذه التراكيب التي تمتاز بالتغير في صيغتها التكوينية.

ويعرّف جون"جون ديبوا " التّركيب النّحوي بأنّه ذلك «الجزء من النّحو الذي يهتم بالعلاقات أو العناصر المكوّنة الدالة في الجملة وهو يستنبط تقليديا من الدّراسات الشكلية، وقد يصبح التّركيب هو النّحو ذاته»[2] ويعني هذا التعريف أنّ التركيب في النحو هو معرفة العناصر المشكلة للكلام، فكلّما كانت التّراكيب صحيحة تحققت الصّحة النّحوية.

لقد كان لتدريس التراكيب النحوية في المدارس الابتدائية أثر بالغ الأهمية من خلال الأهداف المقصودة من ذلك.

5 . أهداف تدريس التراكيب النّحوية: لقد كان لتعليم التراكيب النحوية لتلاميذ المرحلة الابتدائية أثر واضح في فهم الصّيغ وتحليل الجمل عن طريق الفهم المحض بعيدا عن الأشكال الآلية فقد ظهر هذا الأثر كنتيجة لجملة أهداف مرسومة مسبقا والتّي بدورها فرزت تأثيرا فعّالا لدى تلاميذ الصّفوف الأولى ونلخص بعض هذه الأهداف في النّقاط الآتية:

1 . تنمية الملكة اللغوية واكتساب اللغة بصفة سليمة مع تفادي الأخطاء اللّغوية

2 . صقل المهارات اللغوية الأربعة واتقانها (مهارة القراءة، مهارة الكتابة، مهارة الكلام، مهارة الاستماع)

3 . التعبير عن أفكارهم بطلاقة اللسان عن طريق استخدام غير محدود للصيغ اللغوية

4 . « أن يكتسب الطفل التراكيب الأكثر تداولا في حياة الطّفل التّعليمية والأكثر استخداما في اللّغة، كحروف الجر، أسماء الاشارة، الأسماء الموصولة، الأساليب المتنوعة، كالاستفهام والنّفي، والتّعجب، والنّداء...إلخ.

5 . أن يميز بين التراكيب الاسمية والتراكيب الفعلية، وبين المذكر والمؤنث، وبين المفرد والجمع.

6 . أن يميز بالسليقة بين التّركيب السّليم تركيبا ودلاليا

[1] ـ صفية طبني، « بنية التركيب النحوي وعلاقته بالدلالة »، 2015، الأنترنيت: http :www startimes. com

[2] ـ المرجع نفسه

7 . أن يكتسب القدرة على توظيف هذه التّراكيب في خطاباته وكلّ تعبيراته توظيفا ملائما»[1]

حاولت في هذا المدخل أن أقدم تعريفات مختصرة للمصطلحات والمفاهيم التي ستخدم بحثنا، وفيما يلي سنعرض الفصول التي تعالج إشكالية هذا البحث.

[1] ـ عليك كايسة، تعليم اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية، رسالة لنيل شهادة الماجستير في اللّغة والأدب، "غير منشورة"، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2001، ص106.

الفصل الثّاني

المشكلات النّحوية في تعابير متعلمي المرحلة الثّانية من التّعليم الابتدائي.

1 ـ التّعريف بالمدونة والعينة المعتمدة في البحث الميداني.

2 ـ تحليل النّتائج المتحصل عليها.

3 ـ نتائج الدّراسة الميدانية.

4 ـ أسباب ضعف مستوى المتعلمين في صياغة التّراكيب النّحوية.

5 ـ الحلول المقترحة.

1 - تعريف المرحلة الثّانية من التّعليم الابتدائي: تعتبر المرحلة الثّانية من التعليم الابتدائي من أهم المراحل الدّراسية الإجبارية في المدرسة الابتدائية، وتنقسم هذه المرحلة إلى صفين، الصف الثّالث والصف الرابع، ويتراوح عدد التلاميذ لكلّ قسم في المرحلة الثانية من 45 تلميذا كحد أقصى أما الحد الأدنى هو 25 تلميذا وهذا حسب معظم المدارس الابتدائية في الجزائر، ويتراوح معدّل أعمارهم من ثمانية سنوات إلى تسع سنوات في الصفوف الثالثة أما في الصفوف الرابعة يتراوح مابين تسع سنوات إلى عشر سنوات، أما فيما يتعلق بالمواد الدراسية التي يدرسونها في هذه المرحلة فقد أقرّت وزارة التّربية والتّعليم الابتدائي تسعة مواد، وتتمثل في اللّغة العربية، اللّغة الفرنسية، الرّياضيات، التّربية التّشكيلية، التاريخ والجغرافيا، التربية العلمية والتكنولوجيا، التربية الإسلامية، التربية المدنية، التربية البدنية، أمّا الحجم الساعي الأسبوعي مثلما جاء في المنهاج، يمثّل 21 سا و30د بالنّسبة للسنة الثالثة، و 24سا بالنّسبة للسّنة الرّابعة، أمّا الحجم الساعي الأسبوعي في اللغة العربية هو 9ساعات بالنسبة للسّنة الثالثة، و7ساعات و30د بالنّسبة للسّنة الرّابعة، وتعتبر المرحلة الثانية حلقة وصل بين المرحلة الأولى(السّنة الأولى والثانية) والمرحلة الثالثة (السّنة الخامسة) فهي تكملة للمرحلة الأولى وقاعدة للمرحلة الثانية التي يجب أن يمر بها المتعلم خلال مسيرته الدراسية.

2 . أهداف تعليم التراكيب النحوية في المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي: يعتبر تعليم التراكيب النحوية لتلاميذ المرحلة الأولى (السنة الأولى والسنة الثانية) من التعليم الابتدائي أمرا ضرورياّ من أجل التّحكم في بعض الأنماط اللغوية، شرط أن نعلّمهم إيّاها تعليما غير مباشر، وبالتالي فقد تضمنت المناهج التّعليمية لهذه المرحلة مجموعة من الأهداف، من أجل تحقيق السّلامة اللّغوية على لسان المتعلمين، حيث رصد أحد الباحثين أهم هذه الأهداف في النقاط الآتية:

. « المساعدة في تصحيح الأساليب، والعمل على خلوها من الأخطاء النّحوية المذهبة لجمالها، فيستطيع التّلميذ بتعلّمها أن يفهم وجه الخطأ فيما يكتبه، فيتجنبه.

. إدراك الفروق الدّقيقة بين التّراكيب و العبارات والجمل.

. تعويدهم دقة الملاحظة و الموازنة والحكم... والتّمييز بين خطئها وصوابها و يراعي العلاقات بين التّراكيب و معانيها فيما يطرأ عليها من تغير»[1]

[1]- قاضي محي الدين كبلوت، الرائد في طرائق تدريس القواعد(تحليل استنتاج، حكم، علاج)،دار العلوم، الجزائر، 2008، ص 27.

. تعلّم الصيغ والعبارات الجديدة وتوليدها في مواضع أخرى بدلالات مختلفة.

. « التّعرف إلى النّمط اللّغوي الصّحيح وتميزه من النّمط غير الصّحيح

. تمييز أقسام الكلام العربي (الاسم ، الفعل ،الحرف) دون إقحامهم في المصطلحات

. التعرف إلى بعض التراكيب شائعة الاستخدام في حياة الطفل اللغوية»[1]

. معرفة الصّواب من الخطأ من خلال المحاكاة للتّراكيب الفصيحة.

. تنمية القدرة على دقة الملاحظة، والرّبط وعدم الاختلاط بين ما يتشابه من التّراكيب النّحوية لمصطلحاتها أو إقحامهم في قواعدها وإنّما تكون معرفة عرضية فقط.

. تعلّم التّراكيب النّحوية في ظل اللّغة وما يرتبط بها من مواد ونشاطات في صور مبسّطة. من خلال التّركيز على اهتمام التّلاميذ، و ميولهم كالقصة والأناشيد والمسرحية ...إلخ.

. تهيئتهم للمراحل اللاحقة التي سيتعرفون فيها إلى هذه التّراكيب بصورة واضحة ومباشرة.

. القدرة على توظيف الكلمات الخامة في جمل ذات قوالب صحيحة لأن الكلمات الوظيفية تعد كجزء من تركيب لغوي.

.«تنمية القدرة اللغوية للتلاميذ من خلال ما يدرسونه و يبحثونه من عبارات وأمثلة تدور حول بيئتهم تعبر عن ميولهم»[2]

. اكساب المتعلمين القدرة على التّعبير السّليم.

3 ـ طريقة تعليم التّراكيب النّحوية في المرحلة الأولى: لقد أصبحت لغة المتعلم ومظاهرها التّركيبية في المدرسة الابتدائية تشكل مجالا خصبا للدّراسات المختلفة، وأصبح هذا المجال يشكل محور اهتمام الباحثين و الدّارسين، ويشكل موضوع إتقان التّراكيب النحوية من قبل المتعلمين موضوعا أساسيا بحثا عن كيفية تعليمها من طرف المعلمين في،المراحل التّعليمية المختلفة، وكان موضوع التّراكيب النّحوية من أكثر الموضوعات التي توجهوا إليها، وصبوا اهتمامهم عليها وتعمقوا في دراستها لمعرفة الأساليب المناسبة لتعليمها في المراحل الابتدائية المراحل الابتدائية، فأجمعوا على تعليم التّراكيب النّحوية للسنوات الأولى والثالثة أن لا تكون مادة منعزلة عن باقي المواد اللغوية، كما هو الحال في المراحل الدّراسية المتقدمة ،وإنّما تعلّمها يتم عن طريق ربطها بمختلف الأنشطة المختلفة التي

[1] ـ فهد خليل زايد ، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة الصعوبة ، دار اليازوري، عمان الأردن،2006، ص162

[2] ـ حسن شحاتة ،تعليم اللغة العربية بين النظرية والتّطبيق، ط، 4، الدّار المصرية اللسانية، مصر، 2000،ص 201

يمارسها داخل القاعة، ويكون ذلك عن طريقة عرضية ويقصد بها تدريس القواعد من خلال النّشاطات اللّغوية المختلفة كنصوص القراءة التي يعالجها المعلم مع المتعلم لأنها تدّرب التّلميذ على فهم التّراكيب، وموضع استعمالها في الجمل كما أنّ النصوص «هي وصف للظواهر العقلية اللغوية، فإنها أيضا المظهر الطبيعي لوظيفة القواعد وهذا ما يوضح أهمية اعتماد النص سندا رئيسيا في كل نشاط لغوي والاعتراض الوحيد على النصوص هو أنّها قد تكون طويلة مما يستغرق وقتا طويلا في شرحها وتذليل صعوباتها»[1]، وكذلك في مادة التّعبير حيث يمارس المتعلم التّراكيب على النحو غير المباشر بشرط أن تتوافق مستواهم، حيث يتعلمون «ترتيب عناصر جملة ترتيبا صحيحا»[2] (وضع المسند و المسند إليه في موضعهما) وكتابة جمل قصيرة ويأتي تعليم التراكيب النحوية بالطريقة العرضية كما يلي:

1 . ينطق المعلم بتركيب نحوي معين داخل الجملة أو النّص، ويركّز عليه، كما يضغط في النطق عليه، ويكرّره عدّة مرات.

2 . يطالب التلميذ أن يقوم بإعادة الكلام الذي قاله هو أي المعلّم بنفس الطريقة.

3 . يقوم المعلّم بتصحيح أخطاء التلاميذ، وتوجيههم إلى الصواب عن طريق استعمال كلمة (أعد) وهكذا يتدرب التّلاميذ على الأنماط النّحوية الصّحيحة.

4 . يطلب المعلم من التلاميذ إعطاء الأمثلة بنفس الشّكل لترسيخ هذه الأنماط في ذهنه.

5 . يقيّم المعلّم التّلاميذ بصورة غير مباشرة عن طريق كلمة أحسنت، جيد، وإن أخطأ يستعمل عبارة أعد صياغة المثال.

ويشترط في هذه الطّريقة أن تكون متصلة بموضوع معين، فعلى المعلم أثناء الدّرس أن «يصحح أخطاء المتعلم وينظم لغته ويثيرها تدريجيا»[3] دون إقحامه في مختلف المصطلحات وكذلك الأناشيد، والمحفوظات، وكلّ ذلك يتم عرضيا بطريقة ضمنية، «فالصّيغ النّحوية هي التي تربط وتؤلف بين الكلمات لتؤدي هذه الكلمات وظيفتها في التّعبير عما يدور في الذهن أو في النفس من الخواطر»[4]، فالتّراكيب النّحوية في المرحلة الأولى من التّعليم الابتدائي تعلّم للتّلاميذ ضمن النّشاطات اللّغوية التي يمارسونّها في المدرسة مع توجيه المعلّم

1 - قاضي محي الدّين كبلوت ،الرائد في طرائق التدريس (تحليل، استنتاج، حكم، علاج)،دار العلوم، عنابة، 2008، ص38.
2- وزارة التّربية الوطنية، منهاج السنّة الأولى، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2010، 2011، ص 09.
3- المرجع نفسه، ص 09.
4 - وزارة التّربية الوطنية، منهاج السنة الأولى، ص 9

وتصحيح أخطائهم، وبالتّالي تترسخ الأنماط والصيغ النحوية في ذهن المتعلم دون أن يشعر خاصة لكون تلك التّراكيب تعلم ضمن النّشاطات اللّغوية الأخرى، الّتي يمارسها المتعلّمون في المدرسة وذلك بتوجيه من قبل المعلّم.

4 . مناهج تعليم التّراكيب النّحوية في المرحلة الثّانية من التّعليم الإبتدائي: تعدّ عملية تعليم التّراكيب النحوية واكتسابها من أهم المواضيع التي شغلت فكر الدّيكتاكيين والمتخصصين في تعليم اللّغات وذلك من أجل الإتصال اللّغوي الصّحيح والإكتساب السّليم لصيغ اللّغة، ومختلف أنماطها، باعتبار هذه المادة (التراكيب النحوية) تجسيدا للغة الطّفل ونظرا للمقياس النّحوي الدّقيق الذي تقوم عليه علاقات التراكيب، وصعوبتها توجّه باحثي المجال التّربوي إلى البحث عن سبل التّحصيل فيها، وبالتالي ظهرت تساؤلات عن كيفيات تعلّيمها وفقا لما يتناسب مع سنّ المتعلّمين وقدراتهم العقلية، وكذلك مستواهم الدّراسي، والحرص على فعاليات ذلك، وقد نتج عن دلك ظهور منهجين معتمدين في تدريس التّراكيب النّحوية بالمدارس الإبتدائية، والمنهج هو «تقديم تقديم مجموعة من الفرص التعليمية، لتحقيق غايات تربوية عريضة ذات أهداف محددة، لها علاقة بمجموعة خطط صغيرة داخل الخطّة التّربوية»[1]، حيث عرف هذين المنهجين في الوسط التّعليمي بالمنهج الضمني، والمنهج الصّريح، وقد تنوّعت طبيعة التّعليم بالمنهجين باختلاف المراحل الدّراسية (المرحلة الأولى، المرحلة الثانية، المرحلة الثالثة) وفي صدد ذكر هذه المراحل نشير إلى المرحلة الثّانية من التّعليم الإبتدائي والتي تشمل السنوات الثّالثة والرّابعة، كما سنشير إلى طبيعة كلّ منهج.

4 . 1 . منهج تّعليم التّراكيب النّحوية بالسنوات الثالثة (المنهج الضمني): لقد دعّت وزارة التّربية والتّعليم الابتدائي إلى تعليم التّراكيب النّحوية ضمنيا في السّنوات الثّالثة باعتماد طريقة ضمنية، واختلفت تسميات هذا المنهج من باحث إلى آخر، إذ نجد "شوكت محمد" يطلق عليه "المنهج المستتر"، أمّا "خليل فهد زايد" يطلق عليه المنهج العرضي، أما الدّكتور "حمدان" فيسميه المنهج الخفي، ويقصد باستخدام المدخل الضّمني «أنّه يمكن تدريس القواعد دون إفراد حصص خاصة بها، ودون قصد، ودون نظام خاص من الثّبوت والترتيب، ومن غير منهج محدد ولكلّ مستوى تعليمي، بل يجب تناولها عرضا من خلال حصص التّعبير،

[1] ـ جماعة من المؤلفين (بملحقة سعيدة الجهوية)، المعجم التّربوي، ص 39.

والقراءة، والمحفوظات والأناشيد»[1]، وذلك حتى يكتسب المتعلمون الأشكال التّركيبية في النّحو عفويا تلقائيا «دون أن يشعر المتعلم بتلك الآليات التي يتقنها ويتصرف فيها، ولا يتعرض للمصطلحات اللّغوية التي تعقد عليه سير العملية التّعليمية وتلك الشّروحات النّحوية والصّرفية، الّتي لا تفيد المبتدئ في استمرار نشاطه التعليمي»[2]، حيث يتعرف التّلاميذ على التّراكيب النّحوية ضمنيا ويتمكنون من معرفة مواقع المفردات وعلامات الإعراب الصحيحة للكلمات حسب موقعها في الجملة، وينصبون المفعول به بالفتحة ويرفعون الفاعل بالضّمة ويجرون المضاف إليه بالكسرة...إلخ دون معرفة واعية للأسباب التي أدت بالكلمة إلى إتخاذ تلك المواضع (الفاعل، المفعول به والمضاف إليه)، أو سبب إختلاف تلك الحركات، ودون معرفتهم معرفة مباشرة للعناصر والعلاقات النحوية في الكلام المكتوب أو الشفوي «إنّما يقلّد الآليات الأساسية حتى يستضمرها...، وهذا ما يفسرّه معرفة المتكلمين للغة محيطهم معرفة عفوية، وإتقانهم لاستعمال نظامها»[3]، وهذا ما أفرزه كذلك واقع تعليم التّراكيب لدى الصّفوف الثّالثة من التّعليم الابتدائي حيث، نجدهم يكتبون موضوعا في التّعبير الكتابي مستخدمين ضوابط سليمة من حيث المعايير النّحوية أو يأتي بجمل صحيحة من حيث التّركيب النّحوي ويقوم هذا النوع من التّعليم على «المتعلمين الذين يدرسون نصا لغويا يتضمن في سياقه أمثلة وتراكيب لقاعدة ما ويقومون بتحليله في جو تفاعلي مع معلمهم و مع بعضهم البعض يمارسون أنشطة لغوية مرتبطة به تتكون لديهم دون أن يشعروا بهذه القاعدة و يطبقونها في كلامهم و كتاباتهم دون إشارة إليها أو معرفة بمصطلحاتها...»[4]، فطريقة التّعليم بالمنهج الضّمني يؤدي بشكل أو بآخر إلى تحسين مستوى المتعلمين، وزيادة مردودهم اللّغوي باعتبار هذا المنهج يرتبط بصورة مباشرة بالنّشاطات اللغوية الأخرى، أو بالأحرى نقول أنّ تراكيب النّحو في السّنوات الثّالثة تدرّس ضمن مواد القراءة، التّعبير بنوعيه الشفوي والكتابي، المحفوظات والأناشيد...إلخ ، بحيث يهدف ذلك إلى تحفيز كينونة المتعلم وتنشيط بديهته وترسيخ المعلومات في ذهنه بصورة غير مباشرة، وكذلك تفعيله مع الدّرس شرط أن تكون التراكيب التي تعلّم لهم مرتبطة «بما تتداوله الألسنة بعيدا عن المندثر والغريب و المتفلسف

[1] ـ فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، اليازوري، عمان الأردن، 2006، ص 165.
[2] ـ عليك كايسة، تعليم اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية، ص38
[3] ـ المرجع نفسه، ص39.38
[4] ـ محمد رجب فضل الله، مداخل تدريس القواعد اللغوية بالمرحلة الابتدائية، مجلة كليّة التربية، ع 18، تصدرها جامعة الامارات المتحدة، الإمارات العربية المتحدة، 2001،ص 80.

والشاذ...»[1] مما يعيق تفكير التّلاميذ، وبالتالي اعتبر المنهج الضّمني من الأساسيات المعتمدة في المدارس الإبتدائية بالصّفوف الثالثة بما فيها المدرسة الجزائرية، في تعليم التّراكيب النّحوية لما تتميز به من عدم تصريح بالمعلومة المقصودة، و الّتي تجري فقط في ذهن المعلّم، والبحث عن طريقة إيصالها دون التّعرض للمصطلحات النّحوية بصفة مباشرة، أو الإشارة إليها بأنّها عنوان الدّرس وهكذا تتكون المعرفة الضّمنية لتراكيب النّحو في أذهان التّلاميذ إذ يتمكن المتعلّم من صياغة العديد من التّراكيب طبقا للمقياس الصّحيح دون معرفته بذلك.

4 . 1 . 1. أنشطة ومهارات يعتمدها المنهج الضّمني في تعليم التّراكيب النّحوية: لقد وجهّت الدّراسات الحديثة في مجال تعليم التراكيب النحوية ضمنيا اهتماما بالغا لعنصر الإدراك، بالدّرجة الأولى، باعتباره العامل الذي يترجم مدى قدرة المتعلم على الاكتساب اللغوي، وتحليل البنية اللّغوية وقد ارتبط تعليم هذه المادة (التراكيب النحوية) ارتباطا وثيقا بالأعمال الأدبية، لأنّ هذه الأخيرة أكثر وقعا في نفوس الأطفال، وارتبط كذلك بمختلف المهارات اللغوية (مهارة الكلام ، الاستماع، التحدث والقراءة)،ومن هذه المنطلقات اتجه الباحثون إلى صياغة أنشطة وتفعيل المهارات السّابقة، بحيث يرمي ذلك إلى تعليم التّراكيب النّحوية ضمنيا، واعتمد عليها التّعليم في المراحل الابتدائية إلى حدّ كبير، ونذكر منها ما شاع الأخذ به في الوسط التّعليمي، في الصّفوف الثّالثة من المرحلة الثّانية من أنشطة تساعد على التّعلّم الضّمني للتّراكيب النّحوية:

أ . **القصة:** تعتبر القصة بمختلف أنواعها من أبرز الأعمال الأدبية التي تعمل على صقل الملكة اللغوية لشدّة الميول إليها من قبل الأطفال، فلما يقرأها الطّفل أو تقرأ عليه يحاول التّركيز عليها، وبالتّالي ينتبه لتراكيب اللّغة في مضمونها بما فيها النّحوية من دون قصد، فيربط المعنى بالأشكال اللّغوية، وتراكيبها من صفة وموصوف، ومضاف ومضاف إليه، ومبتدأ وخبر، وفعل وفاعل، ...إلخ، وهكذا يتعرف عليها وعلى مواضعها في الجملة مما يفتح أمامه مجالا واسعا لتعلّم الجديد من الصيغ النحوية، واتساع معارفه اللغوية واكتساب القدرة على التّعامل معها بمهارة وتساهم في تزويده «بحصيلة لغوية وتسهم في

[1] ـ محمد رجب الله، "مداخل تدريس القواعد النّحوية بالمرحلة الابتدائية"، ص 71.

سيطرته على اللّغة وتنمي معرفته... وتكسبه القدرة على الاتصال النّاجح حديثا وكتابة»[1]، وكذلك يظهر لديه حب الإطلاع على مختلف الأنماط بصفة تلقائية

ب . الأناشيد والمحفوظات: تعتبر الأناشيد والمحفوظات كأداة مساعدة على اكتساب المزيد من التّراكيب النّحوية ونطقها نطقا صحيحا «من خلال تذليلها لصعوبات النطق، والارتباك بواسطة الإنشاد الجماعي وبتوجيه من المعلم»[2]، بحيث يتدخل المعلّم لتصحيح الأخطاء دون الإشارة إلى نوع الخطأ كما جاء في قصيدة نشيد الأطفال

نحن أطفالٌ صغارٌ في نشاطٍ كالكبارِ

شغلنا طولَ النّهارِ في سرورٍ واجتهادِ

بدل القول مثلا في الصفة (صغارٌ) يقولون (صغارًا)،هنا يتدخل المعلّم لتصحيح الخطأ ويكرر الجملة (أطفالٌ صغارٌ) ويركز على الحرف الأخير من الموصوف (أطفالٌ) وهو اللام المضمومة بالتّنوين، وكذلك الحرف الأخير من الصفة (صغارٌ) وهو الرّاء المضمومة ويطلب من المتعلمين إعادتها وراءه، دون التّعرض للمصطلح النّحوي (الصّفة والموصوف) وهذا ما ينطبق على باقي الصّيغ النحوية، (المضاف والمضاف إليه) في تركيب (كالكبارِ) الذي يأتي مجرورا، وكذلك في حروف الجر والأسماء المجرورة (في نشاط، في سرور) وهكذا تعلّم باقي التراكيب النحوية في الأناشيد، والمحفوظات داخل القاعة الدّراسية، دون تعريفهم بالمصطلحات النّحوية أو تدريسها كمادة مستقلة.

ج . المطالعة: تحتل المطالعة مكانة أساسية بين مختلف الأنشطة اللّغوية، يوظّف المتعلم مهاراته المختلفة، وخاصة مهارة القراءة، وتكون المهمة الأولى للمتعلم توجيه التّلاميذ إلى القراءة الصّحيحة للتراكيب اللغّوية، وبالممارسة الدائمة لنشاط القراءة يكون متمكنا من الأنماط اللغوية بصورة غير واعية، وكذلك من المطالعة المكثّفة يتعلّم النّطق الصّحيح للكلمات، كما أنّه يضعها في مقامها المطلوب والصّحيح تلقائيا.

د . القراءة: تمثل القراءة فنّا أساسيّا من فنون اللّغة، ونظرا لأهمية القراءة في اكتساب التراكيب النحوية ضمنيا، تناولها الباحثون اللغويون بالدّراسة منذ أوائل القرن العشرين، وبالتّالي ركزوا على تحفيز المتعلمين الصّغار، وتشجيعهم بمزاولة عملية القراءة فمن خلالها

[1]- حسن شحاتة ، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص52.

[2]- وزارة التّربية الوطنيّة، منهاج السّنة الرّابعة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2010- 2011، ص 41.

يتعرف على أكبر عدد ممكن من المفردات و التراكيب اللغوية، بما فيها النحوية ويكون قادرا على تحليلها وانطلاقا منها يعيد بناء الكلمات بناءً صحيحا في مواضع مختلفة من الجمل، كما أنّه يكون قادرا على التمييز بين مختلف الأسماء والحروف والأدوات «ويتمكن من قراءة الجمل والكلمات المقدمة إليه قراءة جهرية صحيحة»[1]، ويعود الفضل من قراءته لما قدّم له نصوص قراءة صحيحة إلى المهارة التي اكتسبها سابقا لممارسته لنشاط القراءة.

هـ . القرآن الكريم: يعتبر القرآن الكريم المصدر الأول الّذي يتعلم منه التّلميذ مختلف الصّيغ اللّغوية والتّراكيب النّحوية تعليما صحيحا، لأنّ «القرآن الكريم يحتوي قضايا فكرية كثيرة، القصة، المعاني الذّهنية، تمثيل بعض الوقائع التّي عاصرت الدعوة المحمدية، والتشريع والجدل...التي تقتضي طريقة التّقرير المجرد، كلّها أشكال لغوية تتناول هذه القضية...»[2]، ويعمل القرآن الكريم صقل المهارة اللّغوية من دون شعور واعي من طرف المتعلمين وخاصة أنّ القرآن الكريم ألفاظه مشكلة تشكيلا صحيحا من حيث العلامات الإعرابية كما أنّ المعلم يقوم بمتابعة المتعلم أثناء قراءته للقرآن الكريم خوفا من ظهور الأخطاء على ألسنتهم مثلا في الآية الكريمة "إنّما يخشى اللهَ من عباده العلماءُ" فكثيرا ممن لا ينبهوا للّتشكيل ويقرأونها على النّحو الآتي (إنّما يخشى اللهُ من عباده العلماءَ) فيضعون موضع الفاعل (العلماءُ) موضع المفعول به (اللهَ) بعدها يتدخل المعلم لتصحيح هذا الخطأ ويُفهم لهم بأنّ العلماء هم من يخافون من الله وليس الله من يخاف من العلماء، وهكذا مع باقي الآيات القرآنية.

و. التّعبير: يعتبر التعبير بشقيه الكتابي والشفهي أساس تعلم التّراكيب النّحوية لاعتباره فرعا متشابكا مع النحو، إذ يجسد المتعلّم أفكاره على شكل قوالب لغوية، فمن خلال ممارسته لأشكال التّعبير يتعلّم من الأخطاء التي يقع فيها عن طريق تدخل المعلم، ليريه وجه الصواب في التّركيب، ويلقّنه إياه عرضيا دون إقحامه في أنواعه، ففي التّعبير الكتابي يتعرف على كيفية الكتابة مستعينا بمهارته اللّغوية، ويتمكن من انتقاء التّراكيب المناسبة فيما يكتب« ويعتاد التّلاميذ الكتابة باللّغة السّليمة وهذا التّعود يساعد في تعليم متن اللّغة

[1] ـ د.فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة، ص 38

[2] ـ حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 148.

وقواعدها...ولأنّ الكتابة تستدعي أيضا صوغ الكلام في عبارات صحيحة فنراهم يمرنون على إتباع قواعد اللّغة تدريجيا»[1] من دون أن يحسوا أو يشعروا بما يكتسبونه.

ي . **الإستماع:** يندرج عنصر الاستماع ضمن جدول المهارات اللغوية الأربعة بحيث يساعد الطفل على إدراك التراكيب النحوية في الكلام الذي يتلقاه ويفهم مضمونه ويزيده القدرة على اكتساب التّراكيب النّحوية في اللّغة بمختلف أشكالها إذ «عادة ما ينشئ الطفل علاقات ترابطية بين الكلمات التي يسمعها...»[2]، ففي موضع الفاعل يضع الفاعل وفي موضع المفعول به يضع المفعول به وفي موضع الحال يضع الحال...إلخ، لأنّ «من أغراض ممارسة الاستماع الّتي تأتي في المقام الأول، تكوين نماذج لغوية تصلح لإنتاج اللّغة فيما بعد»[3]،حيث أنّ تكرار التراكيب يعويد المتعلم على الاستماع حيث أنّ ذلك يكسبه مهارة الفهم ويكون سهلا عليه فهم الأنماط اللّغوية وطريقة تركيبها في الجملة أو الخطاب.

لقد حاولنا فيما سبق تلخيص أهم المهارات والأنشطة اللغوية الّتي تُعتمد في التّعليم الضّمني للتراكيب النحوية، والتي تدّرس ضمن المواد اللغوية المختلفة كالقراءة، الأناشيد و المحفوظات والتعبير إلى غير ذلك من النشاطات، وكذلك الاستناد إلى بعض المهارات اللغوية كمهارة الإستماع، ومن خلال هذا المنهج تتحقق المحاكاة للقرائن النّحوية الصّحيحة وتعزيز الدخل اللّغوي للمتعلمين في مجال التّراكيب النّحوية دون إجهادهم بالمصطلح النّحوي.

4 . 2 . منهج تعليم التّراكيب النّحوية بالسّنوات الرّابعة (المنهج الصريح): بعد ممارسة التّلميذ للتّراكيب النحوية بشكل ضمني في الصفوف الثّالثة، حيث يكون قد اكتسب القدرة على توظيف القرائن اللغوية المختلفة ضمنيا على غرار ذلك فإنّ الوضع يختلف في الصّفوف الّرابعة، فيما يخص طبيعة المدخل المعتمد لتعليم التّراكيب النّحوية، إذ ينتقل التّلميذ «من مرحلة تمثل هذه الظّواهر عن طريق التّمثيل إلى معرفتها تحليلا و يبدأ احتكاكه بالمصطلح النحوي بشيء من التفصيل المعتمد دائما على الأمثلة حتى تتسنى له المزاوجة بين المعطى اللغوي باعتباره الجانب المحسوس والصورة المجردة (القاعدة)»[4]، فقد أجمعت

[1] ـ حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 242.
[2] ـ العالي أحرشاو، الطفل واللغة، ط 1، الدار البيضاء، بيروت، 1993، ص 103.
[3] ـ حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص82 .
[4] ـ وزارة التّربية الوطنية، كتابي في اللّغة العربية، السّنة الرّابعة من التّعليم الإبتدائي، رياض النّصوص، الجزائر، 2005، ص 04.

وزارة التّربية على تعليم التّراكيب النّحوية عن طريق المنهج الصّريح في الصّفوف الرّابعة من المرحلة الثّانية للتّعليم الابتدائي، وقد اختلفت تسميات هذا المنهج من باحث إلى آخر ، فنجد "فهد خليل زايد"، و"حسن شحاتة" يطلقان عليه تسمية (المنهج الصّريح)، أما الباحث اللغوي الغربي "أنجلمان" فيطلق عليه (المنهج المباشر)، أمّا "سويلر" يسميه (منهج الاكتشاف)، ويقّر أصحاب هذا المنهج «أنّه لا يمكن الاستغناء عن تدريس القواعد بل يجب إفراد حصص خاصة لتدريسها، على وفق منهج محدد مخطط له بطريقة تربوية تستند إلى الأمثلة ومناقشتها، واستنباط الأحكام منها، والتدرب في أوقات معينة»[1] حيث يقوم هذا المنهج على التّصريح بمفاهيم قوالب النّحو وقواعده أثناء ممارسة المعلم للدرس وشرحه للمتعلمين بحيث أصبحت قدراتهم العقلية قابلة لتعلّم القوالب والقواعد النحوية بشكل مباشر، وأصبح استخدام هذا المنهج أمرا حتميا وضروريا من أجل «التّقليل من الأخطاء اللّغوية للمتعلمين المبتدئين وفي زيادة قدرتهم على وضع الكلمات الصّحيحة في مكانها وبالتّالي ارتفاع مستواهم اللّغوي»[2]، ويتميز هذا المنهج بآلياته في التنفيذ، وذلك من أجل نمو مهارات المتعلمين الأساسية بشكل سريع، لأن القدرة الفكرية للتّلميذ في تلك السّن تنتقل بالمصطلحات «من الارتباط بالمحسوسات إلى التفكير المجرد ويسير خط النمو صاعدا في القدرات العقلية من استقراء واستنباط واستدلال وموازنة وحكم»[3] وذلك من اجل تحكّم المتعلمين في تراكيبهم النّحوية فيعرفون الفاعل من المفعول به، والمضاف من المضاف إليه والاسم الموصول من صلة الموصول...إلى غير ذلك من التّراكيب، ومن خلال ذلك يكون قادرا على معرفة العلاقات النّحوية في الجمل على المستوى المنطوق والمكتوب معا، ويدرك كيفية ترتيب الكلمات وتركيبها، مع تمييزه لأنواعها وأنماطها النّحوية من دون أن يحس بغموضها، وتكون بالنّسبة له «واضحة ومناسبة ودقيقة منسجمة مع بعضها البعض»[4] فيتعوّد على فصيح الأبنية النّحوية بربطها مع مصطلحاتها التي يستعملها بوعي، واستبصار القاعدة كأن نسأل التّلميذ بأن يأتي بجملة فيها الصّفة والموصوف، يقول مثلا (اشتريتُ معطفاً جميلاً) وعندما نسأله كيف تمكّن من إعطاء مثالا صحيحا (معطفًا جميلاً)، يجيب بالعودة إلى القاعدة

[1] ـ فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، ص 166.
[2] ـ محمود رجب الله، مداخل تدريس القواعد اللغوية بالمرحلة الابتدائية، ص 78
[3] ـ ظبية سعيد السليطي، تقديم،حسن شحاتة، تدريس النحو العربي في ضوء الإتجاهات الحديثة، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2002، ص57.
[4] ـ خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية،ص10.

النّحوية التي تقول: الصّفة تتبع الموصوف في التّأنيث، والتّذكير، والتّنكير، الجمع والمفرد،...

فهذا ما أفرزه واقع التعليم الصريح في المرحلة الثّانية من السّنة الرّابعة، وهو العودة إلى القاعدة النحوية التي تنص على درس معين، كالحروف المشبّهة بالفعل المفعول المطلق،إنّ وأخواتها، الظّروف (أسماء المكان و الزّمان) ...إلخ. فنجد المتعلم يطبق القاعدة في إنشاء التراكيب داخل الجمل التي ينطق بها أو يكتبها حيث يطبق «القواعد اللّغوية في كتابة نصوص قصيرة خالية من الأخطاء اللّغوية» [1] من خلال تمكنه من استعمال التّراكيب في وضعيات مختلفة.

4 . 2 .1 . العناصر الّتي يركّز عليها المنهج الصّريح في تعليم التّراكيب النّحوية:

تقوم عملية التعليم والتّعلم على عناصر مهمة وأساسية لا يمكن الاستغناء عن أد منها وهي بدورها بدورها تتناول أهم المؤشرات التي تساعد على سير الدّرس و الوقوف على تعزيز ما يحقق مدى التحصيل اللّغوي في أذهان التّلاميذ وتفعيلهم من أجل ميلهم إلى المواد اللّغوية وخاصة التّراكيب النّحوية وأهم هذه العناصر، نجد:

أ . **المنهج:** يجب أن يتماشى المنهج بما له صلة مباشرة بما يستفيد منه التلميذ في حياته من تراكيب نحوية، وذلك «أن يتخير من النّحو ما له صلة وثيقة بالأساليب التي تواجه التّلميذ في الحياة العامة والّتي يستخدمها» [2] وكذلك التّسلسل في عرض خطوات المادة والابتعاد عن العرض العشوائي وأن تكون التّراكيب النّحوية تتناسب مع المستوى العقلي للتّلاميذ و الابتعاد من عن التّعقيد وخاصة فيما يخص المضمون.

ب . **التلميذ نفسه:** يجب تحسيس المتعلم بمدى أهمية التراكيب النحوية وضرورة توظيفها في مختلف الجمل و التّعابير التي ينشئها، حتى «يشعر بحاجتها وأهميتها و كذلك ينبغي أن تتاح له فرصا كثيرة للكلام والكتابة وفيها يستخدم القاعدة» [3]، وبالتّالي يحس بأنّها ضرورية، وعليه تعلّمها مما يحفزّه على حفظ القاعدة و فهمها ومعرفة تطبيقها

ج . **المعلم:** يعتبر المعلم السبيل الأول لفهم تلك القوالب اللغوية وتراكيبها النحوية فسلامة اللغة عند المعلم تؤثر إيجابا على التحصيل السليم للمتعلم ، فمن مهام المعلم تتبع

---

[2]- ظبية سعيد السليطي، تدريس النّحو العربي في ضوء الإتجاهات الحديثة، ص66.

[3]- المرجع نفسه، ص63.

أخطاء المتعلمين و«ارشادهم إلى الضبط الصحيح، وإلى القاعدة النحوية وعندها ينشأ لديهم الميل إلى دراسة هذه القاعدة»[1] كما أنّ التّلميذ يحاول دائما أن يحاكي معلمه في الخطأ والصّواب.

د . طريقة التّدريس: طريقة التدريس هي همزة وصل بين المعلم والمتعلم، إذ تلعب هذه الأخيرة دورا فعالا في تحفيز الاستعداد النّفسي و الذّهني، فعلى خطواتها يتوقف ضمان فهم المادة الدّراسية، و خاصة التّراكيب النّحوية التي كثيرا ما يعزف المتعلمون عن تعلمها لطبيعتها المجردة، لذا على المعلّم إتباع طريقة تناسب عملية طرح معلومات هذه المادة.

وخلاصة القول هي أنّ معلمي المرحلة الثّانية من التّعليم الابتدائي يعتمدون على منهجين، المنهج الضّمني يتعاملون به مع تلاميذ السنوات الثالثة، وهذا المنهج يعتمد على مبدأ التّعليم غير مباشر من قبل المعلّم للتّراكيب النّحوية، من خلال ربطها بالمواد اللّغوية، والتّطبيق غير واعي لهذه التّراكيب من طرف التّلاميذ، ويعتبر هذا المنهج محرّكا لآليات التّفاعل مع الدّرس، وبالتالّي يدرك التّلميذ بصورة غير مباشرة المعلومات التي يتلقاها، ويلّم بها بدون قصد أو شعور منه، والمنهج الصّريح يتعاملون به مع تلاميذ السّنوات الرّابعة في تعليم التّراكيب النّحوية، إذ تنكشف القاعدة النّحوية في وجه التّلميذ، ويبدأ بتطبيقها وتجسيدها ويمارس المصطلحات النّحوية عن قصد فتنطبع في ذهنه بصفة تنعكس انعكاسا مباشرا في ممارساته اللّغوية.

5 . طرائق التّدريس المعتمدة في تعليم التّراكيب النّحوية في المدرسة الابتدائية:

الطّريقة هي الخطوات التي يتبعها المعلم في سير دروسه لإيصال معلومات ومعارف المادة الدّراسية إلى المتعلّمين « وهي النّمط أو الأسلوب الذي يختاره المعلّم في تحقيق أهداف الدّرس »[2] وهذا التّعريف يرمي إلى كل ما يتبعه المعلم من أساليب وإجراءات بطريقة انتقائية لتحقيق أهداف الدرس وتعني طريقة التدريس «ترتيب الظّروف الخارجية للتعلّم وتنظيمها، واستخدام الأساليب التّعليمية الملائمة لهذا التّرتيب، والتّنظيم بحيث يؤدي إلى الاتصال الجيد مع المتعلّمين»[3]، ويكون هذا من أجل ترسيخ معلومات المادة في أذهان التّلاميذ، وخاصة في المراحل الابتدائية، باعتبارها مراحل حسّاسة، وبالتّالي يتحتّم على المعلّمين ضرورة النّظر

[1]- المصدر نفسه، ص63.
[2]- حسن شحاتة، تعليم اللّغة العربية بين النّظرية والتّطبيق، ص64
[3]- طه حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي،الطرائق التعليمية في تدريس اللغة العربية،ط1،دار الشروق،الأردن، 1996، ص21

إلى الطّرائق التي يجب تفعيلها لتعلّيم اللّغة وموادها، وخاصة التّراكيب النّحوية، وعلى هذا نقف في هذه النقطة لنعرض أهم الطّرائق المتوخاة في تدريس هذه المادة اللّغوية، وقبل أن نعرض هذه الطّرائق نشير أولا إلى العناصر الفاعلة في العملية التّعليمية.

5 . 1. عناصر العملية التّعليمية: تقوم العملية التّعليمية على عناصر مهمة أبرزها المعلم، والمتعلم، والمنهاج غالبا ما تحدد نظام محورها، وتمثل مسيرها ومصيرها في نفس الوقت، حيث تتفاعل هذه العناصر مع بعضها البعض لتشكل هيكلا نظاميا تعليميا متكاملا يساير متطلبات ما يقتضيه الوسط التّعليمي.

أ- **المعلم**: يعتبر المعلم عنصرا أساسيا في العملية التّعليمية إذ يمثل القائد الأعلى فيها بالمقابل يخضع لما تفرضه عليه المهنة لأجل تحقيق أهداف البرنامج التّعليمي، حيث يراه التّلميذ النموذج والقدوة التي عليه الاحتذاء به، وبالتّالي يستمد منه المعلومات والمهارات المختلفة، باعتباره المرشد والموجه في الميدان التّربوي، ومن مميزاته القدرة على إدارة الصّف وتوفير الجو المناسب فيه «وضرورة المرونة في عملية التّنظيم بحيث يكون التّنظيم مرتكزا على الحاجة إليه أو الغرض منه»[1] كما أنّه يعمل على إدراك الفرو قات الفردية بين التّلاميذ من حيث تفاوت قدراتهم ويحاول مراعاتها،وكذلك القدرة على تحليل المناهج والمقررات التّعليمية لتوظيفها، ويكون المتعلم في حدود العلاقة البيداغوجية، بواسطة إتباع الطّرائق والأساليب المختلفة في تعليم التلاميذ وتنمية مهاراتهم، ومن مهامه أيضا الإلمام بطبيعة المتعلم ومشاكله قصد تحريره من القيود المعرفية التي يواجهها في مواقفه الدّراسية من أجل نجاح العملية التّعليمية وتحقيق أهدافها.

ب- المتعلم: يعتبر المتعلم عنصرا بارزا في العملية التّعليمية و يمثل المستقبل الخاضع لما ورد عن المعلم ويتفاوت المتعلّمون من حيث قدراتهم في درجة الاستيعاب، والنّضج والاستعداد، وكذلك الدّافعية والظّروف التي تساعدهم أو تعرقلهم في عملية التّعليم، كما أنّ المتعلم في هذا الإطار التّعليمي عليه أن يضمن مشاركته، وليس مجرد متلقي ساكن فحسب للمعلومات، حيث يسير في تعلّمه وفقا لما تتوفر لديه من مهارات وقدرات، لكي يتعوّد على اكتساب المعارف ويكون قادرا على استغلالها، واستعمالها ويطوّر فكره من خلال ما يتلقاه داخل العملية التعليمية، «فيوظف تعلماته في إنتاج نصوص في مختلف أشكال التّعبير تكون لديه

[1]- محمد عوض الترتوري،أدوار المعلم في التعليم الفعال،الانترنيت ، 2007، www.manshwi.com

دلالة معنوية بالنسبة إليه»[1] وكذلك يكون قادرا على تحليل المادة الدّراسية وفهمها وإدراك مواضيعها.

ج – المنهاج: هو مصطلح يعبّر عن كلّ ما يشمل النّشاطات والتّوجيهات التّربوية «فالمدرسة الفرنسية تستعمل عبارة "programme" الدّال على المنهاج، المدرسة الانجليزية استعملت مصطلح منهاج "curuclum"، وقد ظهر في القرن17 مصطلح التّربية الانجليزية برنامج دراسة المنظومة التّربوية أو لهيئات مدرسية وعند السّتينات توسّع مدلول المناهج التّعليمية والتّعلمية، أهداف المحتوى،الوسائل التعليمية، نشاطات التّعليم والتّعلم، المحيط التّربوي... »[2] ويحتوي المنهاج على جملة من الأهداف الضّمنية والصّريحة ويقوم مفهومه على «تتابع الخبرات المخططة، والممكن الحصول عليها الّتي توفّرها المؤسسة التّعليمية لمساعدة المتعلّمين، وتحقيق النّتائج التّعليمية المنشودة»[3] الذي يعني أنّه مجموعة من النشاطات الموجهة لمرحلة معينة من المراحل التّعليمية، لتتماشى مع طبيعة واقع المتعلّمين، ومستواهم الدّراسي، ويضم المنهاج كل من شبكة المواقيت، والمواد التّعليمية، والكفاءات القاعدية للأهداف التّعليمية، وطرق التّدريس، والتّوجيهات التّربوية، ومختلف المضامين، والأنشطة التّعليمية.

5 . 2 . الطّرائق التّقليدية: تعتمد الطّرائق التّعليمية التّقليدية بالدّرجة الأولى على جهود المعلمين والمربين في الشّرح، أما المتعلمين غالبا ما لا تتعدى نشاطاتهم حدود التّلقي لما يشرحه المعلم التّراكيب النّحوية ويكاد النّشاط التّفاعلي له ينعدم داخل قاعة الدّرس وفي العملية التّعليمية، وأهم الطرائق التقليدية في قل التّربية نجد:

أ. طريقة المحاضرة: لا شك أنّ أهم ما اتصل بالعملية التّعليمية في تدريس مادة التّراكيب النّحوية، طريقة المحاضرة والتي يروي عليها التّاريخ بأنّ جذورها تعود إلى العهود اليونانية والرّومانية، ولا تزال تنتهج إلى يومنا هذا في المدارس الجزائرية حيث تقوم على خمسة خطوات أساسية، المقدمة، العرض، الرّبط، الاستنباط والتطبيق، وتعتمد على العرض والشرح النّظري، فيبادر المعلم نشاطه بالإلقاء المباشر في شرح الدّرس وتلقين المعلومات من الكتاب المدرسي، وعليه يقتصر المعلم على تقنية السّؤال والجواب دون مشاركة التّلميذ برأي

1-.سيواني عبد المالك،" تجويد التحصيل في اللغة العربية من منظور المقاربة بالكفاءات"، مجلة الممارسات اللّغوية، ع 22، يصدرها مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر،جامعة مولود معمري ثيزي وزو، الجزائر،2014، ص104

[2]- جماعة من المؤلفين(المعهد الوطني لتكوين مسخدمي التربية وتحسين مستواهم)، النظام التربوي والمناهج التعليمية، الحراش، الديوان الوطني للمطبوعات، الجزائر،2004، ص133.

[3]- جماعة من المؤلفين(بملحقة سعيدة الجهوية)، المعجم التربوي، ص 38.

أو استفسار ويمثل هذا الأخير دور المستقبل متخذا الموقف السّلبي، مما يجعل ذهنه في حالة جمود وركود، غير قادر على استيعاب التّراكيب النّحوية التي تلقى عليه، ممّا يجعل فكره مشتتا وبالتّالي ينقص تركيزه بفعل الجو الممل داخل المحور التّعليمي، كما أنّ هذه الطّريقة لا تعتمد على التّدريبات الشفوية والكتابية، بالرغم من أنّ التّدريب على استعمال التّراكيب من خلال التّمارين والمناقشة هو مفتاح تعلّمها و التمكّن منها، لكنّها تعتمد على حفظ القاعدة ومصطلحات النّحو المجردة دون فهمها أو إدراكها وذلك لغياب الممارسات التّطبيقية، وهذا ما شهده واقع المدرسة الابتدائية في المرحلة الثّانية، إذ يحفظ المتعلمون القاعدة، بمقابل ذلك لا يقدرون على تطبيقها، مثلا درس (الحال) كثيرا ما يخلطون بينه وبين درس (الصّفة) بالرّغم من حفظهم لقاعدة كلّ درس.

ب . الطّريقة القياسية: تعتبر الطّريقة القياسية من الطّرائق الكلاسيكية في تعليم مواد اللّغة، وتعود إلى عصر النّهضة في البلاد الأوروبية إذ ظهرت في القرن 19، وتسمى أحيانا طريقة القاعدة، وهي إحدى طرق التّفكير الذهني التي يستخدمها العقل بانطلاق الفكر« من القاعدة باتجاه الجزئيات اعتمادا على القاعدة، والقياس عند علماء التّربية هو الانطلاق من العام إلى الخاص ومن الكليات إلى الجزئيات»[1]، وتقوم هذه الطريقة على ثلاثة خطوات أساسية القاعدة، والأمثلة على القاعدة والتطبيق على القاعدة، وذلك بكتابة القاعدة على السّبورة، وتنتقل بعدها إلى الأمثلة التي تتماشى مع مضمون القاعدة ثم يأتي التّطبيق«إذ تعتمد هذه الطريقة على حفظ المصطلحات النّحوية من قبل المتعلم وترديدها فقط »[2] دون الوقوف على تطبيقها بالرغم من وجود وتيرة التواصل بين المعلم و المتعلم إلاّ أنّه ينسى المتعلّم القاعدة بسرعة، بسبب طبيعتها الّتي تبدأ من الصّعب إلى السّهل، فهي لا تتماشى مع مستواه الذّهني، إذ يرى المتعلم أنّ مادة التّراكيب النّحوية مجرد مادة جامدة، تحمل قوالب صماء، لأنّه لا يتجاوز حدود الحفظ والاستظهار فتضعف فيه روح الإبداع الّغوي للتّراكيب الجديدة.

ج-الطّريقة الاستقرائية: ظهرت هذه الطّريقة مع المفكر الألماني فردريك هاربرت وتعتمد على تعلّم الطّفل التّراكيب النّحوية في ظلّ مكتسباته القبلية وتقوم على جهد المعلم

[1]- حسن شحاتة، تعليم، اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1992، ص23.
[2] - ظبية سعيد السّليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة،ص66.

والمتعلّم معا داخل العملية التّعليمية، تتمثل خطواتها في المقدمة، التّمهيد، العرض، الرّبط والموازنة، الاستنتاج، والتّطبيق، حيث يقوم المعلم بكتابة الأمثلة على السبورة، ثم يشرحها تدريجيا وذلك بمشاركة التّلاميذ عن طريق طرح التّساؤلات، ويقابلهم المدرس بالإجابة أو يشير إلى أحد التّلاميذ للإجابة عن سؤال زميله، وبعدها تأتي مرحلة استنباط القاعدة من خلال ما توصل إليه كلّ من المعلّم والمتعلم، وكتابتها على السّبورة، وبذلك تكون الطّريقة قد حفّزت فكر التّلاميذ وحقّقت ايجابية التّلميذ واستثارة دوافعه نحو التّعليم وتحقيق التّفاعل بين المدرس والتّلميذ حيث تتخذ الأساليب، والتّراكيب أسسها لفهم القواعد التي يعتبرها البعض الطّريقة الطّبيعية للغة لأنها تمزج القواعد بالأساليب.[1]

5 ـ 3 الطّرائق الحديثة: لقد أجمع الباحثين أنّ غالبية الطّرائق التّقليدية لا تجدي نفعا في تعليم التّراكيب النّحوية، بالتّالي دعوا إلى استخدام الطّرائق الحديثة في تعليم المواد اللّغوية التي تعتمد بالدّرجة الأولى على الفرد المتعلم، على خلاف الطّرائق التّقليدية الّتي تثقل كاهل المعلم، وتهمل دور المتعلم في غالب الأحيان، فسار المعلمين على منوال هذه الطرائق الحديثة وسنذكر أهّم ما يعتمد منها في الوسط التّعليمي.

أ . **طريقة الاكتشاف:** ظهرت طريقة الاكتشاف مع برونر وتسمى أيضا طريقة التّعلم الذّاتي لكونها تعتمد على اكتشاف التّلميذ لإشكالية الدّرس، ومعالجة ما يتلقاه،حيث تقوم هذه الطّريقة على ثلاث مراحل أساسية: التّخطيط، التّقويم، العرض والتّقديم، إذ تعتمد على اكتشاف التّلميذ ما يدرُسه في مادة التّراكيب النّحوية، الصّيغ والمصطلحات الجديدة وكذلك الأنماط الأخرى المختلفة، وإعادة تركيبها في مواضع أخرى، وذلك من خلال عرض موقف أو تساؤل تثير ذهنه ويحفّزه على استخدام ما خزّنه سابقا في ذهنه وجعله قاعدة اكتشاف للقاعدة الّتي هو بصدد دراستها، فينشأ عدد غير متناه من التّراكيب الجديدة دون أخطاء، مع ترسيخ ما يساعده على التّحليل، والتّركيب في الجمل وكذلك تعمل هذه الطّريقة على زيادة نسبة الحماس في نفس المتعلم، وأساسها يكمن في أنّ المتعلم « اكتشافه للمعرفة يفهمها بعمق ويحتفظ بها لمدة طويلة وبذلك يستطيع توظيفها في مواقف مشابهة أو جديدة»[2] توظيفا صحيحا، وخاصة ما يتطلبه درس التّراكيب النّحوية من دّقة ومهارة.

---

[1]- ظبية سعيد السّليطي،تدريس النّحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة،ص67، بتصرف.

[2] ـ المرجع نفسه، ص69

ب . طريقة الكفاءات: تعتبر طريقة الكفاءات من أبرز الطّرائق الحديثة في تدريس اللّغة وما يندرج ضمنها من مواد منها التّراكيب النّحوية، وطريقة التّدريس بالكفاءات يعني«القدرة على إدماج مجموعة من الإمكانات بتسخيرها، وتحويلها في وضعية معينة وذلك لمواجهة مختلف المشاكل المصادفة أو تحقيق مهمة ذات طابع معقد في غالب الأحيان»[1]، فالمتعلم يلعب دورا فعالا في العملية التّعليمية حيث تتيح له هذه الطّريقة إبداء رأيه في الدّرس، كما أنّه يحس بحرية مطلقة في إعطاء الأمثلة والإجابة عن الأسئلة بدون تردد، لأنّ المعلم هو الذي يفعّل التّلميذ ليشارك في الدّرس، وبالتّالي تهدف هذه الطّريقة إلى جعل المتعلم قادرا على تعلم واكتساب كفاءات لغوية سليمة وتجعله متفوقا في استخدام التّراكيب النّحوية وممارستها على النّحو الصّحيح ويتصرف في قوالبها بصفة تلقائية وعفوية على المنوال الصّحيح، كما تنص عليها القاعدة النّحوية، لذلك تعتبر من أنسب الطّرائق لتعليم المواد النّحوية للمبتدئين لأنّها تمزج بين مختلف المواد، وتربطها ببعضها البعض (القراءة، والتّعبير، والقواعد بشقيها النّحوية والصرفية...إلخ) كما أنّها تتناسب مع أعمارهم.

ج . المقاربة النّصية: تشتغل المقاربة النّصية على شكل قالب متماسك لا يفصل بين فروع المادة الدّراسيّة أيّ فاصل، حيث تنتهج هذه الطّريقة غالبا في تدريس مادة القواعد وتعامل «اللّغة على أنّها كل متكامل ملتحم، وربط الخطاب فيها نية المتكلم بالسياق»[2]، حيث يعمل المعلم على تذليل الصّعوبات الّتي يواجهها التّلميذ في النّص، ويتم ذلك عن طريق التّدرج، حتى يصل إلى استخلاص التّراكيب والأنماط النّحوية الّتي يتضمنها النّص وتتم بمشاركة العناصر التّعليمية (المعلم والمتعلم) باستخراجهم المفاهيم النّحوية، والمفردات والتّراكيب، ومواقعها الإعرابية في النّص بطرح الأسئلة، والإجابة عنها وتصحيح الأخطاء، لذا اعتبرت هذه الطّريقة من الطّرائق المناسبة للأطوار الابتدائية، باعتبارها تجمع بين المواد اللّغوية، لأنّ النّص بني على مزيج من المظاهر التّركيبية الّتي تساهم في بناء معرفة المتعلم من مختلف النّواحي اللّغوية.

[1] ـ وزارة التربيّة الوطنيّة، منهاج السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي، ص20.
[2] ـ وزارة التّربية الوطنيّة، منهاج السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، الديّوان الوطني للمطبوعات، الجزائر، جوان 2011، ص 19.

وتوصي المناهج التّعليمية للمرحلة الثّانية من التّعليم الابتدائي بالإعتماد على الطّرائق النّشيطة «الّتي تتمحور حول المتعلم وتتيح له القيام بالدور الأساسي داخل القسم لما لهذه الطّرائق من قدرة على اهتمام المتعلم العفوي ودفعه إلى الممارسة والإنجاز»[1]

وخلاصة القول، هي أنّ بالرغم من تعدد طرائق التدريس، واختلافها بما فيها الحديثة والتقليدية، إلاّ أنّ اهذافها تصب في محور واحد وهو تحقيق مضامين درس التراكيب النحوية وتتفق في مبدأ ضمان جودة المعلومات وحسن توصيلها من المعلم من خلال فطنته وحكمته إلى المتلقي والمشارك داخل العملية الذي يتمثل في المتعلم.

6 . أهداف تعليم التراكيب النحوية بالمرحلة الثانية من التعليم الإبتدائي: تعتبر التّراكيب النّحوية جزءًا من نظام اللغة، ويعتبر تعلّمها شرطا أساسيًا لممارسات النّشاطات اللغوية على الوجه النّحوي السّليم، فعملية تعلّمها عمليّة ذهنيّة واعية من أجل اكتساب السّيطرة على الأنماط اللّغوية باختلافها، وتنوعها إمّا عن طريق المحاكاة والتّقليد أو عن طريق التّعلم المباشر، فكل ينطلق من أهداف مرجوة إلى نتائج مرسومة باعتبار«بلوغ درجة عالية من التّعليم هو هدف أيّ نظام تربوي، لكي يتحقق الهدف يتم بتظافر كلّ من المعلم والمتعلم والمادة التّعليمية»[2]، هذ ما ينطبق أيضا على التّراكيب النّحوية، فهي ليست غاية في حدّ ذاتها، أو وسيلة في مضمونها وإنّما تدريس هذه الأخيرة في المدارس الإبتدائية ونخص بالذّكر المرحلة الثّانية، يستهدف تحقيق مجموعة من الأهداف، ونذكر أهم هذه الأهداف في النّقاط التّالية:

- التّدرب على بناء الكلمة والجملة بناءً قائما على النّظام اللغوي الصحيح
- التعرف على بعض الأنماط النّحوية الشّائعة، ومعرفة مختلف التّراكيب وتطبيقها في ممارساته اللّغوية تطبيقا سليما
- التّمييز بين أنواع الجمل الفعلية والاسمية و التّعرف و التّعرف إلى أشهر الأسماء كأسماء الإشارة، هذه، هذا، تلك، ذلك...و الأسماء الموصولة الّذي، الّتي، اللّتان، الذين، اللذين...
- «التّعرف إلى التّراكيب اللّغوية السّليمة من التراكيب الغير السليمة»[3]

[1] - وزارة التّربية الوطنيّة، منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص19.

[2] - .صفية طبني،" الأبعاد التّعليمية للقواعد النّحوية في اللّغة العربية و الأدب الجزائري"، ع 06، تصدرها مجلة المخبر، الجزائر، 2010 ، ص 21

[3] - فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ، ص162.

ـ فهم صحيح الكلام من خاطئه و حسن انتقاء ما صحّ من التّراكيب ومعرفة مواضعها في الكلام كوضع الفاعل و المفعول به مكانهما، وكذلك النّواسخ والأسماء المختلفة كالمبتدأ والخبر، المضاف والمضاف إليه، الصّفة والموصوف...إلخ.

. خلق نماذج جديدة لتراكيب لم يسمع بها من قبل و تكون هذه النماذج صحيحة وفقا للمقياس النّحوي العربي.

. القدرة على إدراك البنى النّحوية، واكتساب آليات الاستعمال اللّغوي، ومعالجة التلاميذ لأخطاءهم بأنفسهم، من خلال العودة إلى مخزونهم اللّغوي.

. إدراك نظام العلاقات النّحوية والتّعرف إلى مجموعة فئاتها في اللّغة من أسماء، أفعال أدوات، وحروف.

. إثراء رصيد المتعلّم اللّغوي والتّمكن من التّوظيف السّليم لعدد غير متناه من التّراكيب في مختلف الجمل التي ينطق بها، أو يكتبها كما تمكّنه من فهم ما يسمع من الكلام ويقرأ من نصوص

. معالجة الأخطاء الشّائعة على لسان التلاميذ.

. حفظ القرآن الكريم حفظا صحيحا خاصة ما يتعلق بالحركات الأخيرة من الكلمة (الضّمة، الفتحة، الكسرة).

. تمكين المتعلمين من صياغة جمل ذات دلالات واضحة لأنّ مراعاة تلك القواعد النّحوية و تعلّمها بشكل صحيح يعصم اللّسان من الخطأ.

. «ادراك الفروق الدّقيقة بين التّراكيب والعبارات والجمل.

. تنمية المادة اللّغوية لدى التّلاميذ، بفضل ما يدرسونه ويبحثونه من عبارات وأمثلة.

. تكوين التّلاميذ على العادات اللّغوية الصّحيحة حتى لا يتأثروا بتيار العامية»[1]

. «تعويدهم على صحّة الحكم ودّقة الملاحظة ونقد التّراكيب نقدا صحيحا و التّمييز بين الخطأ والصواب.

. مساعدتهم على الحكم الإعرابي و العلاقات المتصلة به»[2]، فمعرفة العلاقات النّحوية يؤدي إلى معرفة الحكم الاعرابي.

---

[1]ـ د. حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية و التطبيق،، ص 202.201

[2]ـ فهد خليل زايد، الأخطاء اللغوية الشائعة النحوية الصرفية الإملائية، اليازوري، الأردن ـ عمان، جوان 2006، ص 191.192.

7 . تقنيات تعليم التّراكيب النّحوية: تعدّ تقنيات تعليم التّراكيب النّحوية أهم ما يقوم عليه المعلم لتوصيل المعارف اللّغوية، بحيث تتعدد هذه التّقنيات وتختلف بحسب المعلمين وسنحاول أن نعرض البعض منها:

7 . 1 . تقنية العرض المدعم بالوسائل السّمعية البصرية: تعتبر الوسائل التّعليمية من أهم ما يعتمد على مخاطبة حواس المتعلم بغية إبراز المعارف و المعلومات المراد تحصيلها، واستخدام، الوسائط التّعليمية ضروري لتعدد مصادر المعرفة وأوعيتها، وذلك لإتاحة الفرصة لخبرات متنوعة، ومواقف مختلفة ينتقل التّلميذ من نشاط لآخر وتعمل على تنمية الثّورة اللّغوية للمتعلم، وتوجهه نحو الهدف المنشود ،وتساعد على حل المشكلات كما أنّها تقدّم الأدوات التي تساعد على التّشخيص والعلاج وتحوّل المعلم من شارح للدرس وملقن المعرفة إلى مشرف وموجه للتّلميذ.

فلا شك أنّ العرض العلمي لدرس التّراكيب النّحوية كتقديم فيلم في الحصة أو الشرح على نموذج متحرك، أو غير ذلك يختلف فيها عنصر الإثارة و التّشويق، والانتباه من قبل التّلاميذ، ويجعلهم يهتمون بما يرونه ويسمعونه مما ينشّط التلميذ أكثر ومن بين أنواع هذه الوسائل نذكر:

أ . **تقنية الأفلام التّسجيلية والصّور:** للأفلام التّسجيلية والصّور آثارها في تقريب المدركات فمادة النّحو ليست مادة منعزلة عن هذا الاستخدام لأنّ الأفلام التّسجيلية تقلل من نسبة ما يعرف اللّفظية (الاعتماد فقط على اللّغة ذات القالب الخارجي)، إنّما تعمل على جذب الطّفل وإعطاءه المفهوم الصّحيح للتّركيب النّحوي من خلال تمكّينه من تحليل الرّمز اللّغوي، مثلا يعرض المعلّم على التّلاميذ الأفلام الكارتونية، ويعمد ما كان منها يرمي إلى تعليم التّراكيب النّحوية من حيث النّطق بها أو كيفية كتابتها، وكذلك الصّور حيث يعرض على المتعلمين صور مشوّقة، ثم يسأل التّلاميذ ماذا يشاهدونه في تلك الصّور فمن خلال ذلك يعبّرون بتراكيب مختلفة، ويصحّح الأخطاء الّتي يقعون فيها.

ب . تقنية القصص والتّقارير: إنّ الاستعمال لمختلف الّنماذج القصصية يثري لغة الطّفل ولا سيما القصص المذكورة في القرآن الكريم وكذلك القصص الخيالية والتّاريخية وكذلك تقنية استخدام التّقرير، من خلالها يحس المتعلم أنّه مستقل في إعدادها، ويستخدم ما

يشاء منها التّراكيب اللّغوية منها النّحوية، ويكون المدرّس منظما لنشاط الصّف ومعينا لهم على سلامة الفهم.

ج . تقنية اللوحات والبطاقات: وهي لوحات مصوّرة أو مكتوبة يقوم التّلاميذ بإنتاجها بأنفسهم كنشاط تطبيقي ومجموعة من البطاقات التي يقوم التّلاميذ بترتيبها على اللوحة الوبرية، وتسجيل صوتي مرفق معه نص مكتوب على بطاقة، ومغطى بالبلاستيك الشّفاف لحفظه ويكون التّسجيل في موقف طبيعي[1]

7 . 2 . تقنية الألعاب اللّغوية: تلعب تقنية الألعاب اللّغوية دورا فعالا في تعلّيم التّراكيب النّحوية لتلاميذ المدرسة الابتدائية وخاصة المرحلة الثّانية، وقد تعددت هذه الألعاب وسنتطرق فيما يلي إلى البعض منها:

أ . تقنية لعبة التّغمية: ولعبة التّغمية هي لعبة تقوم على تظاهر أحد المتعلمين بالاغماء بأمر من المعلم، ثم يحيط به التّلاميذ، وبعدها يطلب المعلم من أحد المتعلمين أن يلمس التّلميذ الذي يدعي الإغماء في عضو من أعضاء جسمه، ثم يسأل التّلاميذ التّلميذ المغمى عليه، ما هو العضو الملموس في جسمكَ؟ ويجيب بذكر العضو الملموس في جسمه، إن أصاب وركّب جملة صحيحة نحويا ينهض، إن أخفق ولم يكن تركيبه صحيحا للجملة الّتي أجاب بها يعيد الكرّة مرة أخرى وهكذا دواليك مع باقي التّلاميذ ،والغرض منها«استعمال بعض الأفعال مع الفاعل والمفعول به »[2] وهكذا يتدرب التّلميذ على التّراكيب النّحوية بطريقة شيّقة بحيث تجذب انتباهه وتجعله مركّزا على تلك الأنماط اللّغوية بتوجيه المدرس.

ب . تقنية لعبة أنا وأنتَ: لعبة أنا وأنت هي لعبة تقوم بين الصّفوف داخل القاعة الدّراسية بتوجيه المعلم، وتجري هذه اللعبة كما يلي:

يُسأل التّلميذ الأول من الصّف الأول تلميذ آخر (الصف الثّاني أو الثّالث) أو يكون العكس، مثلا:

(أ): ماذا درستَ البارحةَ ؟

(ب): درستُ القراءةَ.

[1] ـ حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 405 - 411. بتصرف

[2] ـ المرجع نفسه، ص216

(أ): وأنت ماذا درستَ البارحةَ ؟

(ب): درست التّربيةَ الإسلاميةِ.

وهكذا يواصل التّلاميذ هذه اللعبة ومن أخفق في تركيب الجملة تركيبا صحيحا أخرج من الصّف

7. 2 . 1 . طريقة توجيه الألعاب اللغوية:

1 . يشرح المعلم اللّعبة للتلاميذ التي يعتمدونها في قاعة الدّرس ويحدد دور كلّ تلميذ أثناء ممارسة اللّعبة.

2 . يقوم المعلم بكتابة الأسئلة على السّبورة وعند قيام التّلاميذ باللّعبة يكتب بعض الإجابات الصّحيحة بحيث يطلب المعلم المتعلمين من احترام التّشكيل لما يصدر منهم أثناء الأسئلة والأجوبة.

3 . يحاول المعلم تثبيت الاستعمال الصّحيح لدرس التّركيب النحوية الذي تناولوه بصفة جماعية (المعلم و المتعلم).

7 . 3 . تقنية التّمثيل: يعد التّمثيل من أهم الطّرق التي تفسح المجال للمتعلّمين للتّعبير عن أفكارهم التي تدور في أنفسهم، فكثيرا ما نجد التّلاميذ وبصورة تلقائية يحاولون تمثيل من هو أكبر منهم سنا أو بمن يتأثرون بهم بالدرجة الأولى« وتركّز التّمثيلية على الأحداث التي تتفق مع الغرض منها، وتستبعد ما عداها، فلا تشتت انتباه المشاهد، وتمرّ فيها الحوادث بغير فواصل زمنية، كما تتيح لبعض التّلاميذ المشاركة الإيجابية في صنع هذه المواقف، و الأحداث» [1] فعند التّعبير عن شعورهم في هذه الأحداث يركبون جمل إما طويلة أو قصيرة وفي قوالب هذه الجمل تراكيب نحوية باعتبار تقنية التّمثيل تعتمد على اللّغة وأسلوب الكلام، ويكون المعلم كمرشد وموجه ومصحح للأخطاء اللغوية الّتي يقع فيها التلميذ، والتّمثيل يجسَّد بصورة كبيرة في القصص الدّينية المقررة في منهاج التعليم والمسرحيات ،أو اتخاذ مواقف اجتماعية أو تاريخية يتقمص فيها الطفل الشخصيات المختلفة وكل هذه التمثيليات تساهم في الإثراء اللّغوي للطفل وتتشكل عنده صيغا وأنماطا لغوية نحوية جديدة يوظفها فيما بعد في كلامه الفصيح.

[1] ـد. حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ص414.

7. 4 . تقنية السّؤال بتعدد الفرضيات: ويقصد بتقنية تعدد الفرضيات وضع احتمالات للسؤال الواحد وفي مثال ذلك نذكر:

نزلت دموع السّماء
وتعصبت الغابات والوديان
وبكت الغيوم
وأعلنت حزنها
على طبقة الأوزون
التي أصابها الهلاك
من علّة التّلوث
ومقلة البحر
إغرورقت دمعا
فقد أدركتها غازات الكربون
والطقس هدّدته السّموم
ظلّ يشكو المحن
من أخطار التلوث

ويبدأ المعلم بطرح الأسئلة:

1 . ماذا نزل؟: . دموعَ السّماءِ
. دموعُ السماءُ
. دموعَ السماءَ

2 . من تعصّب؟: . الغاباتِ والوديانُ
. الغاباتُ والوديانُ
. الغاباتَ والوديانَ

3 . من بكى؟: . الغيومُ
. الغيومَ
. الغيومِ

4 . ماذا أعلنت الغيومُ؟: . حُزْنَهَا

. حُزْنُهَا

. حُزْنِهَا

5 . على ماذا أعلنتِ الغيومُ حزنَها؟: . على طبقةِ الأوزونُ

. على طبقةُ الأوزونَ

. على طبقةِ الأوزونِ

6 . بكتِ الغيومُ وأعلنتِ حزنها على طبقةِ الأوزونِ: . الّتي أصابها الهلاكُ

. الّتي أصابها الهلاكَ

. التي أصابهاالهلاكِ

8 . الآن في الجزء الثاني من الأنشودة احتذ بأسئلة النموذج الأول وتسائلو فيما بينكم بمثل الأسئلة السابقة وسنناقش معا الأجوبة.

من خلال ما سبق وتعرضنا إليه تظهر مدى أهمية تقنيات التعليم في تحصيل التراكيب النّحوية.

بعد استعراضنا لهذا الفصل استنتجنا أنّ التراكيب النحوية جزءا من النظام اللغوي الذي يجب تعليمه للتلاميذ في المدرسة الإبتدائية مع مراعاة طبيعة تعليم هذا النوع من الأنماط اللغوية من خلال المناهج التي أعدّتها وزارة التّربية والتّعليم الابتدائي وذلك حسب المستوى التعليمي وقدرات التلاميذ العقلية، أما فيما يتعلق بالمرحلة الثانية فقد ظهرت ضرورة استخدام المنهج الضّمني في تعليم التّراكيب النحوية، وذلك بربطها بمختلف الأنشطة اللغوية، أما في الصّفوف الرّابعة يستخدم المنهج الصّريح الذي يتعرف التّلميذ من خلاله على المصطلحات النحوية والصيغ اللغوية بصفة مباشرة، مع دقة انتباه المعلم لنوع الطريقة التي ينتهجها والتأكد من فعاليتها والتركيز على الطرائق التي يكون فيها المتعلم عنصرا ايجابيا في العملية التعليمية، مع وضع جملة من الأهداف في الحسبان ومحاولة تحقيقها من قبل المعلمين والتربويين ومحاولة تفعيل عملية تعليم التراكيب النحوية بمختلف التقنيات التي تلعب دورا مهما في تحصيل هذه المادة النحوية، وفيما يلي سننتقل إلى الفصل الثاني.

خاتمة

يشمل هذا الفصل على البحث الميداني الذي أجريته حول واقع تعليم التّراكيب النّحوية واستخدامها في المرحلة الثّانية (السّنة الثالثة والسّنة الرابعة) من المدرسة الابتدائية، قصد الإلمام بمختلف الصّعوبات التي يواجهها التّلميذ في هذه المادة اللّغوية، ومدى تمكنه وضعفه فيها، والبحث عن مواطن الدّاء في التّحصيل النّحوي، قصد إيجاد بعض الحلول المناسبة لها.

1 ـ التّعريف بالمدونة والعينة المعتمدة في البحث الميداني:

لقد قمت بمزاولة البحث الميداني في ابتدائيتين بولاية بجاية، دائرة درقينة، وكان هذا الاختيار نابع من تفشي ظاهرة الضّعف النّحوي في مستوى تلاميذ المرحلة الثانية من المدرسة الابتدائية، لمَا ظهر من أخطاء نّحوية على ألسنتهم فيما يخص اللّغة العربية الفصيحة ممّا خلّق صعوبات تعرقل المتعلم في ممارساته لمختلف الّنشاطات اللّغوية، وأشير بتعريف وجيز لكلّ مدرسة قمت فيها بمزاولة البحث الميداني.

. المدرسة الابتدائية، أولاد علي الجديدة: افتتحت مدرسة أولاد علي الجديدة سنة 1996م، وأوّل دفعة انتقلت إلى الاكمالية كانت سنة 2002م، وتتكون حاليا من 106 متعلما، عدد الإناث52، وعدد الذكور 54، عدد معلمي اللغة العربية ستة معلمين، وتتكون 9 أقسام ومن 6 أفواج دراسية،تحصلت على المعلومات من مدير الابتدائية.

. المدرسة الابتدائية برج ميرة مركز: افتتحت مدرسة برج ميرة مركز سنة 1994 وأوّل دفعة انتقلت إلى الإكمالية سنّة 2000، وتتكون حاليا من253 تلميذا،عدد الاناث 126، وعدد الذكور127، عدد معلمي اللغة العربية 10 معلم،وتتكون من 9 أقسام ومن9 أفواج دراسية، تحصّلت على المعلومات من مديرة الابتدائية.

1 ـ 1 ـ التّعريف بالمدونة: لقد تضمنت المدونة التي اعتمدنا عليها في الدّراسة الميدانية على تعبيرين كتابيين مقدمين لتلاميذ المرحلة الثّانية (للسّنوات الثالثة، والسّنوات الرّابعة)، ينص التّعبير الأول المقدم لأقسام السّنوات الثّالثة على إنشاء فقرة تتحدث على جمال فصل الرّبيع مع مراعاة التّشكيل، أمّا التّعبير الثّاني المقدّم لأقسام السّنوات الرّابعة ينص على إنشاء فقرة يصف المتعلم القرية الّتي يعيش فيها مع توظيف بعض التّراكيب النّحوية الّتي درسوها سابقا.

1 ـ 2 ـ التعريف بالعينة: تتمثل العينة التي أجرينا عليها بحثنا في 95 متعلما بين الذّكور والاناث، وتتكون هذه العينة من 39 تلميذًا و56 تلميذةً، واخترنا أقسام السّنة الثّالثة، وأقسام السّنة الرّابعة من المدرستين، لأنّ في هذه المرحلة يبدأ المتعلم على التّعرف إلى أنواع المصطلحات النّحوية ومختلف الأنماط اللغوية بشيء من التصريح ويظهر مدى تمكنهم من تطبيق القاعدة النّحوية فيما ينتجون أو يسمعون.

1 ـ 3 ـ إجراءات الدّراسة الميدانية ووصفها: لمعالجة مشكلة الدّراسة الميدانية قمت بتحديد سؤالين ووزعت نص السؤال على 95 تلميذا وتلميذةً لقسمين من السّنوات الثّالثة، وقسمين من السّنوات الرابعة وطلبت منهم إنشاء تعبير كتابي مع ضبطه بالّتشكيل، وكان هدفي من ذلك معرفة الصعوبات التي تواجه المتعلمين في هذه المرحلة في توظيفهم للتراكيب النّحوية بحثا عن الأسباب الّتي أدت بالتلاميذ إلى الأخطاء النّحوية واقتراح بعض الحلول المناسبة لتعليم وتعّلم مادة التّراكيب النّحوية في هذه المرحلة.

وكانت هذه الأسئلة في متناول متعلمي العينة التي أجريت عليها الدّراسة فقد تمّ التّأكد من صحتها وسلامتها وكان السؤال المقدم للسنوات الثّالثة مفتوحا أما السنوات الرابعة حددت بعض الأنماط اللغوية التي يوظفونها وهي مؤخوذة من البرنامج المقرر لهم ، ووزعت الأسئلة بين 17و26 أفريل 2015م.

وبعد الانتهاء من جمع التّعابير التي أنشئها متعلمي المرحلة الثّانية، قمنا بتحليلها واستخراج أهم الأخطاء النّحوية، الّتي وقع فيها كلّ من تلاميذ السّنوات الثالثة والسنوّات الرّابعة وجمعناها معا وسنوضّح ذلك في الجداول الآتية:

2 . تحليل النّتائج:

2 . 1 . أخطاء مطابقة الصّفة والموصوف

الخطأ	الصواب	عدد التلاميذ الذين وقعوا في الخطأ	النسبة المئوية
. أشرقت أشعةِ الشمسُ **الدافئةِ.** . أعيشُ في قريةٍ **جميلٌ.** . في قريتنا **حدائقٌ واسعةِ.** . أطفال **سعيدٌ.** . يا له من فصلٌ **الجميلُ.** . فيها كثيرُ من الأزهارِ **المتنوعُ.** . أسكن في منزلِ **الكبيرُ.** . نتعلم **أشياءاً جديدةٌ.**	. أشرقت أشعةُ **الشمسِ الدافئةِ** **. قريةٍ جميلةٍ** . **حدائقا واسعةً** **. أطفالٌ سعداءٌ** **. فصلٍ جميلٍ** . فيها الكثير من **الأزهار المتنوعة.** . في **منزلٍ كبيرٍ.** **. أشياءاً جديدةً.**	65	%61,75

نلاحظ من خلال الجدول أنّ نسبة 61,75% من أفراد العينة قد أخطأت في المطابقة بين الصّفة والموصوف، فبدلا من وضع الحركة الإعرابية للكلمة الثّانية (الموصوف) بما يماثل الحركة الإعرابية للكلمة الأولى (الصّفة) فإنّهم يضعون حركات إعرابية مختلفة مثال ذلك (نتعلّم **أشياءً جديدةٌ**) وكذلك فيما يخص المؤشرات الأخرى التي يتطابق فيها الموصوف مع الصفة (بالرّغم من أن القاعدة تنص على «النعت تتبع المنعوت في الإعراب والتّعريف والتّذكير فقط بينما يطابق ما بعده في التّذكير و التّأنيث»[1].

[1] ـ د ـ محسن علي عطيّة ،الواضح في القواعد النّحوية و الأبنية الصّرفية ،دار المناهج ،ط1 عمان ،الأردن ،2007 ص94.

2 . 2 . أخطاء في المضاف إليه:

الخطأ	الصواب	عدد التلاميذ الذين وقعوا في الخطأ	النسبة المئوية
. فصلُ **الربيعْ.** . تساقطُ أوراقَ **الأشجارَ.** . غابات عاليةُ **الجبالُ.** . في فصلُ **الخريفُ** . . مرافقَ **التدريسْ.** . رائعةَ **الجمالُ.** . بمناظره **الخلابةَ.** . شديدة **التواضعْ.** . أقسام **المدرسةَ.**	. فصلُ **الربيعِ.** . تساقط أوراقَ **الأشجارِ.** . غابات عالية **الجبالِ.** . في فصلِ **الخريفِ.** . مرافق **التدريسِ.** . رائعةَ **الجمالِ.** . بمناظره **الجلابةِ.** . شديدةَ **التواضعِ.** . أقسام **المدرسةِ.**	53	%50,35

يتبين من خلال الجدول أنّ نسبة 50,35% من أفراد العينة قد أخطئوا في التّوظيف الصّحيح للمضاف إليه، فيُوردونه تارة موضع الفاعل مثل (الجبالُ) وتارة أخرى يضعونه موضع المفعول به (الأشجارَ) وتارة أخرى يقفون على ساكن مثل **(التّواضعْ)** خوفا في وقوعهم في الخطأ، أو عدم معرفتهم بعلامة إعراب المضاف إليه، بالرغم أن القاعدة النحّوية تقول أنّ العلمة الإعرابية للمضاف إليه هي الكسرة أو الياء لأنّه يأتي دائما مجرورا، ومعرفا بالألف واللاّم، وبالرّغم من هذا إلا أنّ نسبة كبيرة من التّلاميذ أخطأوا في توظيف المضاف إليه توضيفا سليما.

2 . 3 . أخطاء في إعراب أركان الجملة الّتي دخلت عليها الحروف المشبهة بالفعل:

الخطأ	الصواب	عدد الأخطاء	النسبة المئوية
. لكنّ **الجوُ بارداً**. . ليت **المدرسةِ** تنظم حفلةُ . . **إن الّذكورْ** أكثرْ من الإناثَ. . لكن **الملعبْ جدَ** صغيرْ. . لعلّ **الشمسُ** تشرقَ.	. لكن **الجوَ باردٌ**. . ليت **المدرسةَ** تنظمُ حفلةً. . إنّ **الذكورَ أكثرُ** من الإناثِ. . لكنّ الملعبَ جدٌّ صغيرُ. . لعلّ **الشمسَ** تشرقُ.	28	%26.60

لقد بلغت نسبة الأخطاء في إعراب الجملة المشبهة بالفعل 26,60% بين أفراد العينة ويكمن الخطأ بالضّبط من عدم تمكّنهم من تحديد علامة إعراب إسم إنّ (الحرف المشبه بالفعل) وخبر أنّ فيضعون الضّمة لاسم إنّ مثل (الشمسُ) و الفتحة على آخر خبرها مثل (باردًا) وكثيرا مايقفون على السكون ويسكنون أواخر الكلمات مثل (صغيرْ)، بالرغم من أنّ الوقوف على ساكن لا يعتبر خطأً لأنّ أغلبية النّاس يتحدثون بهذه الكيفية، لكّن ينبغي ضبط لغة المتعلمين، وتعلّيمهم العلامات الإعرابية المناسبة في أواخر الكلمات، لأن إغفال مثل هذه الأخطاء يؤدي بهم الأمر إلى عدم تطبيق القاعدة الّتي تقول أنّ «الحروف المشبهة بالفعل هي حروف تدخل على الجملة الاسمية فتنصب الأولى يسمى اسمها وتترك الثّاني مرفوعا ويسمى خبره»[1]، والظّاهر أن المتعلّمين يخلطون بين الحروف المشبهة بالفعل والنواسخ كان وأخواتها ويظهر ذلك في استعمالهم الخاطئ لقاعدة الحروف المشبهة بالفعل وكان وأخواتها .

[1] - عبد الحميد ديوان الإعراب المبسط ،ط 1،دار العزّة والكرامة الكتاب،وهران الجزائر ،2012.ص185

2 . 4 . أخطاء في إعراب الاسم المجرور:

الخطأ	الصّواب	عدد التلاميذ	النسبة المئوية
. في **بورجميرةُ.** . من **الجنوبْ...ومن الغربْ.** . في **قريةَ** أولاد علي. . على **الإنسانُ.** . من **الشمالْ.** . ممتلئة **بالأزهارْ.** . في **ولايةَ .** . في **الشوارعْ**	**. في برجِ ميرةِ.** **. من الجنوبِ . من الغربِ.** . في **قريةِ.** . على **الإنسانِ.** . من **الشمالِ.** . ممتلئة **بالأزهارِ.** . في **ولايةِ.** . في **الشوارعِ.**	76	%72.02

نستنتج من الجدول أنّ نسبة 72,02% من المتعلمين تخطئ في وضع علامة الاعراب المناسبة في آخر الاسم المجرور، فلم يوظفه التّلاميذ بصفة سليمة فبدل وضعهم الكسرة كعلامة إعرابية يضعون الضمة مثل (الإنسانُ) والفتحة مثل (ولايةَ) وهناك من يضع السّكون مثل (الشوارعْ) وعدم التّقيد بالقاعدة النّحوية التي تنص على أنّ حروف الجر«هي حروف لا تدل على معنى في نفسها بل تدل على معنى في غيرها، لأنها تضيف معاني الأفعال قبلها إلى الأسماء التي تجرها ،وسميت حروف الجر لأنها تجر ما بعدها من الأسماء أي تجعلها مكسورة الحركةِ»[1] .

[1] ـ عبد الحميد ديوان، الإعراب المبسط، ص199.

2 . 5 . أخطاء في إعراب المفعول به:

الخطأ	الصواب	عدد التلاميذ	النسبة المئوية
. يتواجد في تاسكريوت **مرافقْ**. . تتقن **الكتابةُ**. . أأكل **الفواكهُ**. . عندنا **مزارعُ**	. يتواجد في تاسكريوت **مرافقَ**. . **الكتابةَ**. . **الفواكهَ**. . **مزارعَ**	22	%20,90

نسبة الأخطاء التي وقع فيها التلاميذ 20,90%، وهي نسبة صغيرة لكون أغلب الجمل التي ينطق بها المتعلم تتكون من المفعول به، بالتّالي يتعود عليه وينطقه أو يوظّفه في ممارساته اللّغوية بصفة صحيحة، بفعل عامل التّكرار، والممارسة الدائمة لهذا المركب النّحوي، إلا أنّهناك بعض أفراد العينة الذين هم لا يقدروا على توظيفه بصورة سليمة، فيخطئون في وضع الحركة الإعرابية الصّحيحة في المفعول به والتي هي الفتحة لأنّ المفعول به ينصب بالفتحة فيضعون في أغلب الأحيان السّكون مثل (مرافقْ) أو الضّمة مثل (الفواكهُ) بدل الفتحة، بالرّغم أن المفعول به ينصب بالفتحة في حالة المفرد، والياء في حالة المثنى والجمع.

2 . 6. أخطاء في توظيف المبتدأ والخبر:

الخطأ	الصّواب	العدد	النسبة
. **مطرَ** غزيراً. . **قريةَ** أولاد علي. . **حياةْ** الإنسانْ تختلفْ. . **موقعَ** قريتي. . **الطيورُ** تزقزقَ.	. **المطرُ** غزيرٌ. . **قريةُ.** . **حياةُ** الإنسانِ تختلف. **موقعُ** قريتي. **الطّيورُ** تزقزقُ.	13	%12,35

يتضح من خلال الجدول أنّ نسبة قليلة من التّلاميذ من يخطأ في توظيف المبتدأ، حيث تقدّر النّسبة بـ 12,35% وهذه النّسبة قد فشلت في وضع الحركة الإعرابية المناسبة لأواخر المبتدأ والخبر، بالرغم أنّه من المعروف أنّ المبتدأ في الأصل مرفوع وبالإضافة إلاّ أنّ هناك بعض المتعلمين وظفوا المبتدأ نكرة، في حين يأتي دائما معرفا بالألف واللاّم، أو معرّف بالإضافة.

2 . 7. أخطاء في إعراب الفاعل:

الأخطاء	الصواب	العدد	النسبة
. تشرق **الشمسَ** في الصباح. . تسقط **الثلوجْ.** . تزقزق **الطيورَ**. . ترقرق **مياهْ** الوديان. . تصنع **الأمَ** الفطورَ. . تربي **المدرسةَ** الأجيال.	. تشرقُ **الشمسُ** في الصباح. . تسقط **الثلوجُ.** . تزقزق **الطيورُ**. . ترقرق **مياهُ.** . **الأمُ.** . **المدرسةُ** الأجيال.	44	%41,8

إنّ الفاعل من بين التّراكيب الّتي تتكرّر كثيرا في كلام المتعلّمين بصفة عامة ومتعلمي المراحل الأولى بصفة خاصة حيث لا يتلفظ التّلاميذ بجملة دون أن تتضمن فاعلا، فكان من المفروض أن يترسخ في أذهانهم هذا التّركيب بشكل صحيح، وأن يدركوا علامة اعرابه بشكل عفوي وتلقائي لكثرة استعماله، إلا أنّنا نلاحظ من خلال الجدول أنّ نسبة 41,80% من أفراد العينة المكوّنة من 95 تلميذ، لم توظّف الفاعل توظيفا مناسبا، خاضع للمقياس النحوي الصّحيح من النّاحية الإعرابية، ودليل ذلك وضع الفتحة للفاعل مثل (**الطّيورَ**)، وكذلك الوقوف على السّكون ومثل ذلك (مياهْ).

2 . 8 . أخطاء في صياغة جمع المؤنث السّالم:

الخطأ	الصّواب	العدد	النسبة
. يتواجد فيها **ثانوياتُ**. . مرافق عدة منها **السكناةُ**. . يعرضون **مسرحيين** . . وفي **الإبتدائياتْ**.نتعلم الأخلاق. . الفتيات **مهذبين**	. **ثانوياتِ**. . مرافق عدة منها **السّكناتِ**. . **مسرحياتِ**. . **الإبتدائياتِ**. . **مهذباتُ**	35	%33,25

هناك عدّة أخطاء وقع فيها التلاميذ في جمع المؤنث السّالم حيث نجد نسبة 33,25% من أفراد العينة تخلط بين الفاعل، والمفعول به، والموصوف...إلخ كما أخطأ المتعلمين في كيفية جمع مسرح مع الضمير (هنّ) (مسرحيين)،(مهذبين) بالرغم من أنّ القاعدة تنص على أنّ عندما يكون الاسم المفرد المؤنث السّالم مرفوعا يجمع بإضافة ألف وتاء مرفوعة وعندما يكون الاسم المفرد المؤنث منصوبا أو مجرورا أضيف له دائما ألف وتاء مجرورة ،لكن الواقع يشهد على عجز بعض التّلاميذ عن توظيفهم لهذا التّركيب (جمع المؤنث السالم)، وقد أخطئوا في الحركات الإعرابية وكذلك في طريقة تحويله من المفرد إلى الجمع.

3 . 9 . أخطاء في تصريف الأفعال:

الخطأ	الصواب	العدد	النسبة
ـ في فصل الربيع **زقزقة** العصافير ـ **مذهب** إلى الملعب ليلعب. **ـ بزور** ضيعة جدتي. ـ قريتي **توقع** في أولاد علي. ـ وأنا في المدرسة **تتقن** الكتابة	ـ في فصل الرّبيع **تزقزق** العصافير. ـ **يذهبُ** إلى الملعب ليلعب. ـ **أزورُ** ضيعة جدتي. ـ قريتي **تقعُ.** ـ **أتقنُ** الكتابة.	37	%35,15

لقد ظهرت صعوبات في مدى قدرة التّلاميذ في تصريف الأفعال حسب ما يعود عليها من ضمير مثل (أنا في المدرسة **تتقن)** فبدل من استعمال ضمير المخاطب في الفعل **(أتقن)** استعمل أحد التّلاميذ ضمير الغائب **(تتقن)**، وكذلك بدل من استعمال الفعل **(تزقزق)** استعمل أحد التّلاميذ مكان الفعل المصدر **(زقزقة)**، وكذلك يواجه المتعلمين صعوبة في بناء الفعل بناءً صرفيا سليما حيث لا يميز بين الفعل (تقع) و**(توقع)**، كما أنّه يستعمل أفعال باللّغة العامية بدل اللّغة الفصيحة ومثال ذلك **(بزور)**. وقد بلغت مجمل هذه الأخطاء نسبة 35,15% بين أفراد العينة المدروسة.

3- 10 ـ أخطاء في إعراب الحال وصياغته بشكل سليم:

الخطأ	الصواب	العدد	النسبة
ـ ويهطلُ المطرُ **غزيرٌ.** ـ أذهب إلى المدرسة في الصباح **سرعْ.** ـ تأتي صديقتي لتلعب وهي **مبتهجةٌ.** ـ و الفراشات **ملحقةٌ.** ـ القرية التي أعيش فيها **مزدهرةِ** ـ المدرسة التي أدرس فيها **النظيفةٌ.**	ـ وينزل المطرُ **غزيراً .** ـ **مسرعًا.** ـ **مبتهجةً.** ـ و الفراشات **محلقةً.** ـ **مزدهرةً.** ـ المدرسة التي أدرس فيها **نظيفةً.**	48	%45,6

نجد نسبة 45,60% من التّلاميذ قد أخطأت في توظيف الحال بصيغة صحيحة فقد رفعوا الحال بالضّمة ،كما يوظفون أحوالا معرّ فة(المدرسة التي أدرس فيها **النّظيفة)** بالرغم أنّ القاعدة تنصّ على أحال اسم نكرة مشتق، وبالإجابة عن السؤال (كيف).

3 ـ نتائج الدّراسة الميدانية: من خلال الجداول السابقة توصلنا إلى معرفة أهم الصّعوبات التي يواجهها متعلموا المرحلة الثّانية من التّعليم الابتدائي من أجل ضبط اللّغة الّي يعبّر بها عن مواقفه وآرائه ضبطا نحويًا، وقد تفاوتت نسب أخطاءهم باختلاف التّراكيب النّحوية والأنماط اللغوية التي وظفوها في تعابيرهم ،وسنرصد تلك النسب في الجدول التالي بذكر التراكيب التي ركزنا عليها أثناء الجدول.

نوع الأخطاء اللّغوية	النّسبة المئوية
1- أخطاء في مطابقة بين الصفة والموصوف	%61,75
2- أخطاء في إعراب المضاف إليه	%50,35
3- أخطاء في إعراب أركان الجملة التي دخلت عليها الحروف المشبهة بالفعل	%26,60
4 - أخطاء في إعراب الاسم المجرور	%72,20
5 - أخطاء في إعراب المفعول به	%20,90
6 - أخطاء في توظيف المبتدأ والخبر	%12,35
7 - أخطاء في إعراب الفاعل	%41,80
8 - أخطاء في صياغة الجمع المؤنث السالم	%33,25
9 - أخطاء في تصريف الأفعال	%35,15
10 - أخطاء في إعراب الحال وصياغته بشكل سليم.	%45,60

انتهى تحليل الموضوعات التي عالجها التلاميذ إلى النّتائج التّالية:

- نلاحظ أنّ نسبة الأخطاء الّتي وقع فيها التلاميذ في إعرابهم للاسم المجرور هي أعلى نسبة ظهرت في الجدول، حيث بلغت هذه النّسبة 72,20% وعليه ينبغي المدرسين أن يركّزوا أكثر على هذا التّركيب، ويكثفوا من التّدريبات الصّريحة والضمنية على هذا التّركيب، حتى يدرك المتعلمون نقائصهم في ذلك.

- بلغت نسبة الأخطاء المتعلقة بالمطابقة بين الصّفة والموصوف المرتبة الثّانية وتقدّر نسبتها 61,75%، هذا ما يستوجب أيضا توجيه عناية خاصة من قبل المدرسين ومساعدة

المتعلمين لكي يتعلّموا هذا التّركيب ويوظفونه بصورة سليمة، والبحث عن التّقنيات والأساليب الناجعة (إما ضمنيا أو صريحا) للوصول بالمتعلمين إلى اتقان هذا التّركيب في تعابيره.

. بلغت نسبة الأخطاء في إعراب المضاف إليه 50,35% يعني نصف أفراد العينة لا يقدرون على توظيف هذا التّركيب توظيفا سليما مما يقتضي مساعدتهم على تجاوز هذه الصعوبة بتدريبهم المستمر على توظيف مثل هذه التّراكيب بشكل صحيح، وأن يلتفت المعلّم إلى هذه الأخطاء ومعالجتها فور وقوعها.

ـ بلغت نسبة الأخطاء في إعراب الحال وصياغته بشكل سليم 45,60%، وهذا يدل أنّ تقريبا نصف أفراد العينة يخفقون في توظيف الحال توظيفا سليما، بالتّالي على المعلمين أن يلتفتوا إلى هذا التّركيب، ويكثفون عليه التّمرينات التّطبيقية، ويستغلون مختلف الأنشطة اللّغوية كالأناشيد، والقراءة، والقصة،... ويعلّمون هذا التّركيب ضمن هذه النّشاطات لأجل التّخفيف من نسبة الأخطاء الّتي يقع فيها المتعلّم.

ـ بلغت نسبة الأخطاء في إعراب الفاعل 41,80%، من خلال هذه النسبة يتبين أنّ التلاميذ يخفقون في إعراب الفاعل بالّرغم من أنّ الفاعل أحد التّراكيب الّتي يكثرون توظيفها في الجمل والنّصوص الّتي ينتجونها، وعلى هذا يجب على المدرسين أن أن يدرّبوهم على مزيد من الأمثلة، وأن يعلّم التلاميذ كيفية توظيف الفاعل توظيفا صحيحا، وذلك بتقديم أمثلة من بيئة المتعلم وواقعهم اليومي.

ـ وصلت نسبة الأخطاء في تصريف الفعل 35,15%، وفي صياغة جمع المؤنث السّالم 33,25%، فمن نتائج هذه النّسب تظهر ضرورة تفعيل الفرد المتعلّم من طرف المعلّم قبل بدءه للدّرس النّحوي ليكون مهيئًا لاستقبال معلومات المادة النّحوية، ومحاولة التأكد من فهم المتعلمين للمعلومات الجديدة المتعلقة بالدّرس، وكذلك إنجاز تطبيقات فورية.

ـ بلغت نسبة الأخطاء في إعراب أركان الجملة المشبهة بالفعل 26,60%، أما الأخطاء المتعلقة بإعراب المفعول به 20,90% فعلى المعلّمين من متابعة أخطاء المتعلمين.

ـ وأصغر نسبة متعلقة بأخطاء المتعلمين كانت 12,35% وهي اعراب المتدأ والخبر، ويتضح أنّ معظم أفراد هذه العينة لا يعاني كثيرا من الصعوبات فيما يخص المركب النّحوي المبتذأ والخبر، لكّن بالرّغم من ذلك على المعلمين مراقبة التلاميذ وتصحيح أخطاءهم

وممّا سبق نستنتج أنّ المتعلمين يعانون صعوبات في المادة النّحوية تقريبا في توظيف معظم التّراكيب النّحوية الشائعة في كلام المتكلّم وبالأخص التّراكيب التي التي استخرجناها سابقا (الصّفة والموصوف، المضاف والمضاف إليه، والحروف المشبّهة بالفعل، الجار واسم المجرور، المفعول به، المبتدأ والخبر،الفاعل، جمع المؤنث السّالم، تصريف الأفعال، الحال)،والتّعابير التي أنجزها المتعلمون تفتقر إلى الصّيغ والأنماط اللّغوية الصّحيحة القائمة على القاعدة النّحوية، فتكاد الجمل التي أنتجوها تنحصر في جمل اسمية بسيطة، وبالرغم من ذلك لم ينجح غالبيتهم على صياغتها صياغة نحوية صحيحة.

4 . أسباب ضعف المتعلمين في التّراكيب النّحوية: في ضوء النّتائج السّابقة انتهت الدّراسة إلى مجموعة من الأسباب التي أدّت إلى ظهور الضّعف، والصّعوبات في التّراكيب النّحوية التي أنتجها تلاميذ المرحلة الثّانية من التّعليم الابتدائي، وعدم قدرتهم على توظيف تلك التّراكيب النّحوية توظيفا سليما، وسنحاول ذكر هذه الصّعوبات في النّقاط الآتية:

4 . 1 . أسباب تتعلق بالمناهج الدّراسية: نجد أنّ محتوى المناهج الدّراسية من أهم العوامل التي أدّت إلى الضّعف في مادة النّحو ويظهر ذلك في:

اعتماد المناهج الدّراسية على الجوانب العقلية فقط وصبّ الاهتمام عليها وتهميش الجوانب السّيكولوجية للمتعلم مما أدّى إلى طغيان الجانب النظري الذي يركّز على الحفظ والاستظهار وإهمال الجوانب التطبيقية والتحليلية والإبداعية للمتعلم، وهذا ما لا يتماشى مع مادة النّحو وخاصة كون هذه المادة مجرّدة غالبا ما يصعب استيعابها من قبل تلاميذ المدرسة الابتدائية خصوصا في المرحلة الثانية

«الاعتماد على مناهج المواد اللغوية المنفصلة مما يؤدي إلى:

أ: سلبية التعلم والمتعلم إذ أنّ المناهج تعمل على تأكيد تعلّم التّفاصيل وإهمال تنمية عملية الفكر الايجابية.

ب: إهمال الظروف التي تساعد على أثر التّدريب وعلى العلاقات الايجابية بين الأفكار والحقائق في الميادين المختلفة.»[1]

. تركيز المناهج الدّراسية بالدّرجة الأولى على حشو أذهان التّلاميذ بتراكيب نحويّة شكليّا فقط ذات قوالب صمّاء. وترديدها على ألسنتهم دون ظهور أي أثر للفهم في نشاطهم التّطبيقي.

. ما تنص عليه المناهج كثيرا ما نجدها بعيدة عن واقع التّلاميذ حيث يؤيد حسن شحاتة ذلك في قوله « فما يدرسه التّلاميذ شيء وما يمارسونه شيئا آخر ممّا يؤدي إلى إيجاد فجوة بين ما يتعلّمه التّلميذ داخل جدران المدرسة وما يتعرّض له من مواقف وخبرات خارجها وذلك راجع إلى أنّ أغلب المناهج لم يتم اختيارها بناءً على احتياجات واهتمامات النّاشئة وإنّما على أساس من منطق الكبار وتفكيرهم وخبرتهم»[2] وهكذا تكون المناهج من الأسباب الأولى التي تولّد الضّعف في مادة النّحو وهذا ما يراه أيضا فهد خليل زايد « وهذه المناهج التي نعلّم تلامذتنا عن طريقها لغتهم تعاني تحتاج إلى حلول تسهم في إنقاذ تلاميذنا من هذا الضعف الملحوظ فهي لا تراعي ظروف العصر الحاضر المعقد»[3]، فكثيرا ما قد تكون المناهج من أساب الصعوبات التي تعرقل عملية تعلّم النّحو.

4 . 2 . أسباب تتعلق بالمعلّم:

كثيرا ما يقع المتعلّم في الأخطاء النّحوية بسبب اغفال المعلّم عن هذه الأخطاء بحيث لا ينتبه التّلميذ إلى الخطأ النّحوي الذي يقع فيه خلال ممارسته اللّغوية فيبقى عليه (الخطأ) وبالتّالي تنجم عنه صعوبات عدم قدرته على توظيف الألفاظ اللّغوية الفصيحة ولا يقدر أن يقرأ بصورة صحيحة لتركيب أو صيغة معيّنة. ولا يقدر كذلك الحديث بصيغ سليمة والرّبط بين العلاقات النّحوية في تعابيره. وعدم إلمام المعلّم بقواعد التّراكيب النّحوية.

[1]-ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص 108.
[2] ـ المرجع نفسه، ص 31.
[3] ـ فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النّحوية والصّرفية والاملائية، اليازوري، عمان الأردن، 2006،ص 84.

وقد أن يكون المعلّم سريع النّطق ولا يقدر المتعلّم استيعاب التّركيب بسبب هذه السّرعة خاصة ما يتعلّق بالعلامة الإعرابية، أو يكون غير مهتم أصلا بتلك العلامات أو أن يكون غير مهتم بتوضيح التركيب الذي نطق به أو كذلك خفّة الصّوت مع تهاونه في تنمية القدرة على الاستماع الدّقيق. أضف إلى ذلك تجاوز بعض أخطاء المتعلّمين التّي قد يقعون فيها دون تصحيح.

وهناك من المعلّمين من يتهاون لمجمل العملية التّعليمية، «فلا يقيم وزنا للأعمال الكتابية، بحيث يقوم بتجزئة المادة اللّغوية، وإهمال الجمل التّي ترتبط بمهارة الإعراب بقصد أو دون قصد، فضلا عن قلّة الاهتمام بالحركات أثناء كتابة التّلاميذ وعدم محاسبة التّلاميذ عليها يؤدي إلى إهمالها، وكذلك في بعض الأحيان نجد المعلّم أنّه لا يسعى إلى إثارة دافعية المتعلّمين نحو الموضوعات المستجدّة في دروس القواعد ولا يستخدم التّقنيات والوسائل المساعدة.»[1] كما أنّ المعلّم قد يغفل عن تصحيح أخطاء المتعلمين فتترسخ

عدم اكتراث المعلّم أو الحرص على فاعلية اللّغة التّي عليه استخدامها داخل الصّفوف الدّراسية فنجده يشرح الدّرس بالعامية

عدم لجوء المعلّم إلى حيل لغوية يستعملها داخل القاعة الدّراسية والتّي هي بدورها تساهم في إثراء الرّصيد اللّغوي وتحفّز النّشاط الذّاتي للمتعلّم وتجعله ينظر الى الفروع اللّغويّة على أنّها وسائل وغايات في نفس الوقت.

4 . 3 . أسباب تتعلّق بالمادة نفسها:

. تتكوّن الجمل العربية من مفردات يجب وصل بعضها البعض ليتبيّن موقعها النّحوي حيث تنص القاعدة العامة على ضرورة تكوين الجملة من مجموع أركانها متّصلة فيصعب على التّلميذ أن يفرّق بين الفاعل، المفعول به، والمبتدأ والخبر،...لتعدّد التّراكيب التّي تؤدّي نفس المواضيع في جمل مختلفة وبالتّالي اختلاف مواضعها يؤدّي إلى اختلاف إعرابها.

[1]- فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، ص81-82.بتصرف

. تشعّب قواعد النّحو فلكل تركيب قاعدة خاصّة به، فالتّلميذ غالبا ما يرى أنّ هذه المادة مملّة وصعبة لعدم قدرته على الإلمام بكلّ هذه القواعد. فيدخله هذا العامل باب اللّبس. وقد نجده يعرف قاعدة أو قاعدتين فيطبّقها على جميع ما ينتج من جمل لغويّة.

. الإعراب: يختلف التّركيب حسب موقعه من الإعراب فعندما نقول عاد أصدقاؤُنا. الفاعل مرفوع الهمزة جاءت مضمومة في وسط الكلمة. ولو قمنا بتغيير بسيط في الجملة يختلف موقع الكلمة من الإعراب، مثلا (مررت بأصدقائِنا) فقد جاءت الهمزة مكسورة في اسم المجرور، أو لو تغيّر أيضا في المثال (جمعت أصدقاءَنا) جاءت كلمة أصدقاء مفعول به منصوب، فالإعراب من أهم المشاكل التّي يواجهها المتعلّم في النّحو. فكلّما اختلف موقع التّركيب اختلف موقعه من الإعراب، فاختلاف الإعراب يؤدّي إلى اختلاف الفهم والمقصود من العبارة.

4 . 4 . أسباب تتعلق بالتّلميذ نفسه: يعتبر المتعلم العنصر الأول الفعّال داخل محور العملية التّعليمية، إلاّ أنّنا قد وجدنا هذا الأخير يعاني من صعوبات نحوية، عندما قمنا بتحليل النّتائج المتحصل عليها أثناء الدّراسة الميدانية ، بالتالي سنشير إلى أهم الصعوبات التي تتعلق بالمتعلم.

كثيرا ما يعاني المتعلم من تذبذب الاستقرار الانفعالي و بالتالي تقل نسبة الذّكاء له، كما أنّه لا يقدر أن يفهم أو يحلل ما استقبله من مفاهيم نحوية فيكره المتعلم مادة القواعد النّحوية لما يواجهه فيها من صعوبات في دراستها.

المتعلمون في غالب الأحيان لا يبذلون جهدًا فهم الدّروس النّحوية، فيكتفون فقط بأخذ التراكيب النّحوية كمجرّد أنماط صماء، ولا يسألون ولا يستفسرون من أجل فهمها، وبالتّالي يرونها قوالب ليس من الضروري تعلّمها فينهون مرحلتهم الابتدائية غير قادرين على انشاء جمل صحيحة.

4 . 5 . أسباب تتعلق بالادارة المدرسية والأنظمة التّعليمية: هناك عدّة عوامل متعلقة بالادارة المدرسية والأنظمة التعليمية سنذكر البعض منها فيما يلي:

. زيادة أعداد التلاميذ في الصفوف الدراسية، أين نجد عدد التلاميذ يتعدى 30تلميذ في القاعة الدراسية الواحدة مما يزيد الحمل على أكتاف المعلمين، ولا يقدرون على مراعاة الفروق الفردية.

يصل نصاب المعلم من الحصص الدراسية ما يقدّر 24 حصة دراسية أسبوعية فهذا الحجم الساعي يرهق كاهلهم، وبالتالي لا يتسنى لهم الوقت الكافي لإعطاء مادة القواعد النحوية حقّها من الشرح مما يؤّثر سلبا على مستوى المتعلمين

4 . 6 . أسباب تتعلق بطرائق التّدريس: غالبا ما تعود أسباب عدم قدرة المتعلمين على توظيف التّراكيب النّحوية إلى طرائق التّدريس، بالرغم من أنّها الوحدة الأولى التي يجب تفعيلها في العملية التّعليمية لتحقيق الهدف المرغوب فيه، ومن بين الأسباب المتعلقة بطرق التدريس نذكر، أنّ بعض المعلمين يتبعون طرق تدريس تقليدية تقريبا لا تتصف بالعملية التربوية ولا تقوم على أسس مبادئ احتياجات المتعلم، كما أنّها لا تتفق مع رغباته وميوله، لأنّها لا تراعي الفروق الفردية بين التّلاميذ ومستويات الذّكاء المختلفة، والمعلم بهذه الطّرائق يؤدي عمله أداء روتيني، مجرّد تنفيذ لعناصر المادة التّعليمية فقط، ولا يتعدى تلك الحدود الروتينيّة دون تفكير في أنجع الطّرق التّعليميّة، وغالبا ما لا يفيد المتعلم بالمعرفة النّحوية ومفاهيم ومصطلحات النّحو المختلفة، ولا بكيفية تطبيق القاعدة، وقد يتسبب بهذه الطّريقة في خلق ثغرة عميقة في السّلوكات اللّغوية للتّلاميذ، ويؤدي إلى عدم قدرتهم على التّصرف في مختلف تراكيب اللّغة وأنماطها، وأحيانا تهمل الطّريقة المتوخاة إيجابية المتعلم، مثل الطرائق التقليدية وخاصة، طريقة المحاضرة التي تجعل المتعلم مجرّد متلقيا ساكنا، لا يبادر بنقاش أو حوار، وبالتالي تُغفل عنصر أساسي في عملية التّعليم وهو المتعلم.

5 . بعض الحلول المقترحة لتعليم التّراكيب النّحوية: في ضوء النّتائج التي أبرزها البحث الميداني سنحاول اقتراح مجموعة من الحلول أهمها:

5 . 1 . تكوين معلّم اللغة العربيّة: باعتبار المعلّم هو صاحب السّلطة الأولى في العمليّة التّعليميّة والقدوة التي يقتدي بها المتعلمين عن طريق أساليبه في التّعليم، ففي هذه الحالة يجب أن يكون معلّم اللغة العربيّة مكوّنا، فعليه أن يراعي المادة الدراسيّة ويعطيها

مستحقها، إلى جانب ذلك مراعاة مشاكل التّلاميذ اللغويّة، وأن يكون ملما بمختلف المعارف والمهارات حول النّشاط اللّغوي الّذي يدّرسه ويعطيهم مفاهيم صحيحة، ويعلّمهم ما صحّ من التّراكيب، والبحث عن مواطن الدّاء في تحصيل المادة النّحوية، والكشف عنها، والإحاطة بها قصد معالجتها ومعرفة الأساليب الّتي تساعد المتعلم، وتثير ذاته للتّعلم، وكذلك معرفة انتقاء التّقنيات الّتي تتماشى مع مستواهم، وكلّ هذا يتحقق عن طريق اتصافه بمجموعة من المميزات أهمها:

أ . أن يكون ذكيا وموضوعيا، في نفس الوقت على المعلم أن يكون اجتماعي، يحاول التّعامل مع المتعلمين بديمقراطية، ولا يزرع في نفسيّة المتعلم آثار الخوف وإنّما عليه أن يحسّسه بأنّه عنصر فعال عليه المشاركة، والمناقشة، ويعلّمه الإجابة التّلقائية أثناء السّؤال.

ب . أن يكون المعلّم واسع الثّقافة قادرا على توفير جو تّفاعلي داخل القاعة الدّراسية، وضبط الفصل الدراسي، ويكون قادرا على تدريس القواعد النّحوية بشكل سليم واستوحائها من خلال ما يتجسد في بيئة المتعلم.

ج . أن يكون المتعلم على دراية تامة بمشاكل المتعلمين اللغوية وخاصة مادة النّحو الّتي يعاني معظم التّلاميذ الصّعوبات منها.

د . أن يكون المعلم قادرا على تحديد الأهداف من كلّ درس يدّرسه في مادة القواعد، وكذلك أن يرسم خطة متقنة لتحديد تلك الأهداف.

هـ . أن يكون متكّنا من استعمال الوسائل التّعليميّة التي تعمل على إيضاح ما هو مجرّد وخاصة أنّ مادة التراكيب النحوية هي مادة جرّدة فعلى المعلّم وضعها على شكل صور ملموسة لا على شكل قوالب صماء.

5 . 2 . اقحام الوظيفية في تعليم التّراكيب النّحوية: تعود أغلب الأخطاء اللّغوية التي وقع فيها التّلاميذ إلى أسباب مختلفة، وكان عامل تلقي المعلومات وترديدها والاعتماد على الحفظ والاستظهار من أهم هذه العوامل، وبالتّالي علينا أن ننظر من زاوية أخرى إلى مشكلات التلاميذ في النّحو، وأنّ الاهتمام بالوظيفة في تعليم التّراكيب النّحوية قد يجدي

نفعا، ويقلّل من حدّة الصّعوبات الّتي يواجهها المتعلم باعتبار أنّ الوظيفة تعتمد على التّنظيم التّشكيلي والوظيفي.

و تؤكد الدّراسات اللّغوية الحديثة أنّ الهدف الأسمى من الوظيفة في تعليم النّحو هو الاتصال بالخبرة الشخصية والانتقال منها إلى خبرات جديدة يجعل التلميذ يرى ما يتعلمه أنّه ذو أهمية كبيرة لأنّ الإتجاه الوظيفي اتجاه تربوي سيكولوجي اجتماعي، حيث أنّه يهتم بسيكولوجية المتعلم من ناحية توفير اهتمامه واحتياجاته، ويشبع ميوله ورغباته، ويحفّز التّلميذ نحو الدّراسة فيقبل عليها برغبة ويدرك أهمية المادة النّحوية ودورها في حياته.[1]

5 . 3 . وضع أبواب لأهم أقسام التراكيب النّحوية البسيطة: لتخفيف نسبة الصّعوبات النّحويّة يحاول المعلمين توزيع أبواب أهم التراكيب النّحوية على شكل جداول والاستعانة بها في تدريس النّحو للمبتدئين، وتطبيق هذه القواعد أثناء التّعرض لباقي النّشاطات اللّغويّة ونوضح ذلك عن طريق هذا الجدول.

الأبواب	النمط النّحوي	المثال	الحركة الإعرابية
باب المرفوعات	. المبتدأ. . الخبر الذي يأتي مع المبتدأ. . الفاعل. . أسماء النّواسخ. . خبر الحروف المشبهة بالفعل	. **الحياةُ** ممتعةٌ. . العلمُ **نورٌ**. عاد **الوالدُ** من العمل. . كان **الجوُ** صاحيا. . إنّ العملَ **جهادٌ**.	الضمة

[1] ـ ينظر: ظبية سعيد السلّيطي، اشكالية تدريس النّحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص 117- 120.

باب المنصوبات	. المفعول به. . المفعول فيه(اسماء الزّمان والمكان). . أسماء الحروف المشبهة بالفعل. . الحال.	. أكل الولدُ **تفاحةً**. . ذهبت إلى المدرسة **صباحا** ووقفت **أمامَ** بابِ المدرسة. ليت المعلمَ ليس راحل. جاء الطّفلُ **مسرعاً**	الفتحة
باب المجرورات	. المضاف إليه. الإسم المجرور.	. غابات عالية **الجبالِ**	الكسرة
باب التوابع	الصفة والموصوف	الحدائق مرتبة بالأزهارِ **الجميلةِ**	. الصفة تتبع الموصوف في الكسرة الفتحة الضمة

استنتاج

وفي الأخير نستنتج أنّ تلاميذ المرحلة الثانية من التّعليم الابتدائي، يعانون من صعوبات نحوية، غالبا ما لا يستطيعون تجاوز هذه الصّعوبات مما يولّد الضّعف في مستواهم اللّغوي وقد تعود أهمها، إلى المناهج الدّراسية، أو المعلّم، أو المتعلم بحدّ ذاته، أو تعود إلى المادة النّحوية بحدّ بذاتها، أو إلى الإدارة المدرسية، فأيّ من هذه العوامل أقوى إلاّ أنّ جميعها تعرقل عملية فهم وادراك المتعلّم لمادة النّحو، لذا حاولنا تقديم بعض الحلول، فقد تكون نافعة ومجدية، لتعليم القواعد النّحوية، والأخذ بها قد تقلّل من نسبة الصّعوبات الّتي يعاني منها المتعلمين.

قائمة المصادر والمراجع

لقد أردنا من خلال بحثنا هذا أن نسلّط الضّوء على مادة لغويّة مهمّة والمتمثّلة في مادّة التّراكيب النّحويّة وتوصّلنا إلى إبراز أهم النّقائص والصّعوبات التّي كانت سببا في تدنّي مستوى تلاميذ المدرسة الابتدائية خاصة المرحلة الثّانية منها، في مادّة النّحو، وبحثنا عن العوامل التّربويّة التّي أثّرت سلبا في تحصيل التّلاميذ في هذه المادّة ليتبيّن لنا أنّ غالبا ما تعود الصّعوبات في تحصيل التّراكيب النّحوية وتعلّمها إلى المحيط التّعليمي الذّي يتلقى فيه المتعلّم الدّروس النّحويّة وقد حاولنا الكشف عنها، فوجدنا أنّ الصّعوبات تعود إلى أسباب مختلفة منها ما يتعلّق بالمنهاج وأسباب أخرى تتعلّق بالمعلّم، أسباب تتعلّق بالمتعلّم في حدّ ذاته وهناك ما يتعلّق بطرائق التّعليم وأخرى بالادارة التّعليميّة، وبعد تحليلنا لهذه الأسباب، وجدنا أنّه من الطّبيعي أن يقع المتعلّم في مثل هذه الأخطاء النّحويّة، ففي هذا الوضع على المعلّم إدراك الموقف وتقويم تلك الأخطاء قبل أن يزيد الأمر سوءا في المدارس الابتدائية فيما يتعلّق بمدى اكتساب التّلاميذ الأنماط والقوالب النّحويّة ومراقبة تلك الأخطاء عن قرب وصقل لسان المتعلّمين قبل أن يتفاقم الوضع، كما يتوجّب على المعلّم أن يكون ملمّا ومحاطا بمدى قدرات التّلاميذ اللّغويّة ومعاملاتهم لغويّا حسب ما يقتضي مستواهم الدّراسي وذلك تجنّبا للوقوع في الأخطاء اللّغويّة.

وقد حاولنا من خلال هذه الدّراسة أن نبيّن واقع الوضع النّحوي في المرحلة الثّانية من التّعليم الابتدائي، لأنّ الإلمام بالأوضاع هو الطّريق الأوّل الذّي يقودنا لإيجاد الحلول المناسبة ليكون تلامذتنا على دراية تامّة بالقواعد التّي يدرسونها، وفي الأخير توصّلنا إلى بعض التّوصيات التّي تعيننا في تفادي الأخطاء النّحويّة، وتمثّلت فيما يلي:

. الالتفات إلى نوع الأخطاء النّحويّة مبكّرا، وبمجرّد الالتفات إليه على المعلّم معالجة تلك الأخطاء في الحين.

. توعية التّلاميذ بمدى أهميّة تعلّم التّراكيب النّحويّة.

. تشويق المتعلّم لدراسة مادّة التراكيب النّحوية وتهيئته لتقبّله لها، مع تحسيسه بجدواهاّ.

. إثراء تدريس المادّة اللّغويّة من قبل المعلّمين بأمثلة مجسّدة من الواقع اليومي الذي يعيشه المتعلمين، وكذلك من خلال ما يميلون إليه من نشاطات لغوية كاستوحاء الأمثلة من القصّة أو الأناشيد، أو استقراء صورة معيّنة تهدف إلى تعبير سليم، ومحاولة تحليل تلك الأمثلة تدريجيّا من السّهل إلى الصّعب.

. إعطاء فرص للتّلاميذ بالمشاركة داخل القسم واستخراج أخطاء بعضهم البعض داخل الصّف الدّراسي مع توجيه المعلّم لهم نحو الصّواب، ومناقشته لهذه التّراكيب بتفاعل التّلاميذ بمحاولة خلق جوّ تنافسي بينهم.

. إقحام بعض الوسائط التّعليميّة الفاعلة في تعليم الأنماط اللّغويّة الجديدة وتعليمهم بها كيفية التّوليد والاستبدال الصّحيح لهذه الأنماط عن طريق هذه الوسائط.

. تثبيت لوحات داخل القسم مدّون عليها دروس في القواعد النّحويّة المقرّرة في المنهاج.

. تخصيص المزيد من الوقت للمادّة مع تكثيف التّمارين بالتّركيز على مواطن الضّعف الحقيقية، وتقييم المتعلمين في نهاية ٱلحصّة الدّراسيّة بانجاز تطبيقات فوريّة على النّمط النّحوي المدروس، والاهتمام كذلك بالعلاج الفردي للأخطاء النّحوية الّتي يقع عليها المتعلّم.

. إتباع طرائق حديثة في تدريس مادّة النّحو كطريقة الاستجواب والمقاربة النّصيّة وطريقة الكفاءات التّي تعتمد على الفهم والإدراك والتّحليل، لا على الحفظ والاستظهار كما الحال في الطّرائق التّقليديّة.

. اعتماد المعلّمين على التّعليم الوظيفي والتّركيز عليه أكثر من التّعليم الأدائي لأنّ التّعليم الوظيفي هو الذّي يؤدّي بالتّلميذ إلى اكتشاف القواعد النّحويّة المقصودة داخل النّص.

وفي الأخير ما علينا إلا أن نأمل من اللّه أن تكون دراستنا هذه بصيص أمل للالتفات لظاهرة الضّعف النّحوي وعلاجها ونتمنّى لو أنّنا ساهمنا ولو بالقدر القليل إلى إيصال بعض المفاهيم التّعليميّة المتعلقة بالتّراكيب النّحويّة وفتح الطّريق للباحثين الذّين يؤتون بعدنا.

فهرس الموضوعات

قائمة المصادر والمراجع

1 ـ المراجع باللّغة العربية:

ـ الغالي أحرشاو، الطّفل واللّغة، ط1، الدّار البيضاء، بيروت، 1993.

ـ جماعة من المؤلفين (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم) النظام التّربوي والمناهج التّعليمية، المعهد الوطني للمطبوعات، الجزائر، 2004.

ـ حسن شحاتة: ـ تعليم اللّغة العربية بين النّظرية والتّطبيق، ط 1، الدار المصرية اللبنانيّة، القاهرة،1992.

ـ دوجلاس براون، أسس تعلّم اللّغة العربية وتعليمها، تر: عبد الراجحي، علي أحمد شعبان، دار النّهضة العربيّة، بيروت، 1994.

ـ صالح بلعيد، التراكيب النّحوية وسياقاتها المختلفة عند الامام عبد القاهر الجرجاني، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1994

ـ صالح عبد العزيز عبد المجيد، التّربية وطرق التّدريس، ج 1، دار المعارف القاهرة، 1996.

ـ ظبية سعيد السّليطي، تدريس النّحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة،ط 1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2002.

ـ طه حسين الدّليمي، وسعاد عبد الكريم الوائلي، الطرائق التّعليمية في تدريس اللّغة العربية، ط 1، دار الشروق، الأردن، 1996.

ـ عبد الحميد ديوان، الإعراب المبسط، ط 1، دار العزّة والكرامة للكتاب، الجزائر، 2012

ـ علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللّغة العربية، ط 1، دار المسيرة، عمان ـ الأردن، 2007.

ـ فهد خليل زايد: ـ أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري، عمان ـ الأردن، 2006.

ـ الأخطاء الشّائعة النّحوية والصرفية والإملائية، دار اليازوري، عمان الأردن، 2006.

ـ قاضي محي الدّين كبلوت، الرّائد في طرائق تّدريس القواعد (تحليل، استنتاج، حكم، علاج) دار العلوم، الجزائر،2008.

ـ محسن علي عطيّة، الواضح في القواعد النّحوية، والأبنية الصّرفية، دار المناهج، ط 1، عمان ـ الأردن، 2007.

ـ محمد صالح السّنيطي، فاضل فتحي، ط 1، دار الأندلس، المملكة العربية السّعودية، 1994.

ـ مصطفى ناصف:ـ نظريات التّعليم، تر: علي حسين حجاج، علم المعرفة، الكويت، 1968.

ـ نايف خرما، علي حجاج، اللّغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، علم المعرفة، الكويت، 1968.

2 ـ الرّسائل والأطروحات الجامعية:

ـ عليك كايسة: ـ تعليم اللّغة العربية في ضوء اللّسانيات التّطبيقية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مولود معمري، الجزائر، 2001 ـ 2002.

ـ المرجعية اللّسانية للمقاربة التّواصلية في تعليم اللّغات وتعلّمها، أطروحة دكتورة غير منشورة، جامعة مولود معمري، الجزائر،2013 ـ 2014.

3 ـ المجلات:

ـ مجلّة كليّة التّربية، ع 18، تصدرها جامعة الامارات المتحدة، الامارات العربية، 2001.

ـ مجلّة المخبر، أبحاث في اللّغة العربيّة والأدب الجزائري، تصدرها جامعة محمد خيضر، الجزائر،2010

ـ الممارسات اللغوية، ع 22، يصدرها مخب الممارسات اللّغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، 2014.

2 ـ القواميس والمعاجم:

ـ أحمد حسين اللقائي، وأحمد علي الجمل، معجم المصطلحات التّربوية المعرّفة، في المناخ وطرق التّدريس، ط 2، عالم الكتب، القاهرة، 1999.

ـ ابراهيم فتحي، معجم المصطلحات، المؤسسة الوطنيّة للناشرين المتحدين، تونس، 1968.

ـ بدر الدين تريدي، قاموس التربية الحديث، منشورات المعلم، الجزائر، 2010.

ـ جبور عبد النّور، المعجم الأدبي، ط 1، دار العلم للملايين، بيروت ـ لبنان، 1979.

جماعة من المؤلفين (بملحقة سعيدة الجهوية)، المعجم التّربوي، المركز الوطني للوثائق التّربوية، الجزائر، 2009.

3 ـ المنشورات الوزارية:

ـ وزارة التّربية الوطنيّة: ـ منهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2010 ـ 2011.

- منهاج السّنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2010 - 2011.

- منهاج السّنة الثالثة من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2010 - 2011.

4 - الأنترنيت:

- صفية طبني، "بنية التّركيب النّحوي وعلاقته بالدّلالة"، 2015،

http. www. Startimes. Com.

- عبد الله بن القرزي، "أسلوب، طريقة،استراتيجية"، 2012،

http. Child- trang. Blogs. Com.

- محمد عوض التّرتوري، "أدوار المعلّم في التّعليم الفعّال" 2007،

www. Manchawi. Com.

الملاحق

الموضوعات **الصّفحة**

مقدّمة

المدخل: تحديد مفاهيم البحث.....07

الفصل الأول: تعليم التّراكيب النّحوية بالمرحلة الثانية من التّعليم الابتدائية

1 ـ تعريف المرحلة الثانية من التّعليم الابتدائي.....17

2 ـ أهداف تعليم التّراكيب النّحوية بالمرحلة الأولى من التعليم الابتدائي.....17

3 ـ طريقة تعليم التراكيب النّحوية في المرحلة الأولى 18

4 ـ مناهج تعليم التّراكيب النّحوية بالمرحلة الثّانية من التّعليم الابتدائي.....20

4 ـ 1 منهج تعليم التّراكيب النّحوية بالسّنوات الثّالثة.....20

4 ـ 1 ـ 1 ـ أنشطة ومهارات يعتمدها المنهج الضمني لتعليم التّراكيب النحوية...22

4 ـ 2 ـ منهج تعليم التّراكيب النّحوية بالسّنوات الرّابعة.....25

4- 2- 1 ـ العناصر الّتي يركّزعليها المنهج الصّريح في تعليم التّراكيب النّحوية.27

5- طرائق التّدريس المعتمدة في تعليم مادة التّراكيب النّحوية في المدرسة الابتدائية.28

5 ـ 1 ـ عناصر العمليّة التعليمية.....29

5 ـ 2 ـ الطّرائق التّقليدية.....30

5 ـ 3 ـ الطّرائق الحديثة.....32

6 ـ أهداف تعليم التّراكيب النّحوية بالمرحلة الثانية.....34

7 ـ تقنيات تعليم التّراكيب النّحوية بالمدرسة الابتدائية.....36

7 ـ 1 ـ تقنية العرض المدّعم بالوسائل السّمعية البصرية.....36

7 ـ 2 ـ تفنية الألعاب اللغوية.....37

7 ـ 2 ـ 1 ـ طريقة توجيه الألعاب اللّغوية.....38

7 - 3 ـ تقنية التّمثيل.....38

7 - 4 ـ تقنية السؤال بتعدد الفرضيات.....39

الفصل الثاني: المشكلات النّحوية في تعابير متعلمي المرحلة الثانية من التّعليم الابتدائي.

1 ـ التّعريف بالمدوّنة والعينة المعتمدة في البحث الميدان.....42

1 - 1 ـ التعريف بالمدونة.....43

1 - 2 ـ التّعريف بالعيّنة.....43

1 - 3 ـ اجراءات الدّراسة الميدانية ووصفها.....43

2 ـ تحليل النّتائج.....44

3 ـ نتائج الدّراسة الميدانية.....52

4 ـ أسباب ضعف المتعلمين في التّراكيب النّحوية.....55

4 - 1 ـ أسباب تتعلق بالمناهج الدّراسية.....55

4 - 2 ـ أسباب تتعلق بالمعلّم.....56

4 - 3 ـ أسباب تتعلق بالمادة نفسها.....57

4 - 4 ـ أسباب تتعلق بالتّلميذ نفسه.....58

4 - 5 ـ أسباب تتعلق بالإدارة المدرسية.....58

5 ـ بعض الحلول المقترحة لتعليم التّراكيب النّحوية.....59

5 - 1 ـ تكوين معلّم اللّغة العربية.....59

5 - 2 ـ إقحام الاتجاه الوظيفي في تعليم التّراكيب النّحوية.....60

5 - 3 ـ وضع أبواب أهم أقسام التّراكيب النّحوية البسيطة.....61

الخاتمة.....64

قائمة المصادر والمراجع.....67

فهرس الموضوعات.....72

الملحق رقم:01

المستوى: السّنة الثالثة ابتدائي.

ـ أكتب فقرة تتحدّث فيها عن جمال فصل الرّبيع مع مراعاة التّشكيل.

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

الاسم: .....
اللّقب: .....

الملحق رقم: 02.

المستوى: السّنة الرّابعة ابتدائي.

ـ أكتب فقرة تصف فيها قريتك موظّفا: الصّفة والموصوف/ المضاف والمضاف إليه/ الفاعل/ الاسم المجرور/ المفعول به/ جمع المؤنّث السّالم، مع مراعاة التشكيل.

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

الاسم:.....

اللّقب:.....