جامعة بجاية

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

واقع تدريس النحو العربي في ظل المقاربة بالكفاءات السنة الأولى من التعليم المتوسط – أنموذجا–

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر (2) في اللغة العربية وآدابها

تخصص : علوم اللسان

إعداد الطالبتين :

- جراح وهيبة

- شاريخ عتيقة

إشراف الأستاذ:

مسيلي الطاهر

أعضاء لجنة المناقشة

اللقب والإسم	الصفة
شمون أرزقي	رئيسا
مسيلي الطاهر	مشرفا و مقررا
مدواس زينة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية : 2014/2013

إهداء

بدأنا بأكثر من يد، و قاسينا أكثر من هم، و عانينا الكثير من الصعوبات، وهانحن اليوم و الحمد لله نطوي سهر الليالي و تعب الأيام، و خلاصة مشوارنا بين دفتي هذا العمل المتواضع الذي أهديه إلى:

ينبوع الحياة التي لا تمل العطاء، إلى من حاكت سعادتي بخيوط منسوجة من قلبها...أمي العزيزة.

إلى من سعى و شقى لأنعم بالراحة و الهناء، الذي لم يبخل بشيء من أجل دفعي في طريق النجاح، الذي علمني أن أرتقي سلم الحياة بحكمة وصبر...والدي الغالي.

إلى من حبهم يجري في عروقي، و يلهج بذكراهم فؤادي إلى أخواتي و إخواني.

إلى من سرنا سويا و نحن نشق الطريق معا نحو النجاح و الإبداع، إلى من تكاتفنا يدا بيد و نحن نقطف زهرة تعلمنا، إلى صديقاتي عامة، و مساعدتي في المذكرة خاصة.

إلى من علمونا حروفا من ذهب، و كلمات من درر، و عبارات من أسمى و أجلى عبارات في العلم، إلى من صاغوا لنا علمهم حروفا و من فكرهم منارة تنير لنا سيرة العلم و النجاح، إلى أساتذتنا الكرام، من الطور الابتدائي حتى الجامعي عامة و الأستاذ المشرف خاصة.

إلى من تحمل عني العناء و تجشم معي صابرا، صديقي.

عتيقة

إهداء

بدأنا بأكثر من يد، و قاسينا أكثر من هم، و عانينا الكثير من الصعوبات، وهانحن اليوم و الحمد لله نطوي سهر الليالي و تعب الأيام، و خلاصة مشوارنا بين دفتي هذا العمل المتواضع الذي أهديه إلى:

ينبوع الحياة التي لا تمل العطاء، إلى من حاكت سعادتي بخيوط منسوجة من قلبها...أمي العزيزة.

إلى من سعى و شقى لأنعم بالراحة و الهناء، الذي لم يبخل بشيء من أجل دفعي في طريق النجاح، الذي علمني أن أرتقي سلم الحياة بحكمة وصبر...والدي الغالي.

إلى من حبهم يجري في عروقي، و يلهج بذكراهم فؤادي إلى أخواتي و إخواني.

إلى من سرنا سويا و نحن نشق الطريق معا نحو النجاح و الإبداع، إلى من تكاتفنا يدا بيد و نحن نقطف زهرة تعلمنا، إلى صديقاتي عامة، و مساعدتي في المذكرة خاصة.

إلى من علمونا حروفا من ذهب، و كلمات من درر، و عبارات من أسمى و أجلى عبارات في العلم، إلى من صاغوا لنا علمهم حروفا و من فكرهم منارة تنير لنا سيرة العلم و النجاح، إلى أساتذتنا الكرام، من الطور الابتدائي حتى الجامعي عامة و الأستاذ المشرف خاصة.

إلى من تحمل عني العناء و تجشم معي صابرا، صديقي.

عتيقة

إهداء

أهدي ثمرة جهدي هذا إلى من قال فيهما الجليل: "واخفض لهما جناح الذل من الرحمة و قل رب ارحمهما كما ربياني صغيرا".

إلى شجرة الدار، إلى من حملتني وهنا على وهنٍ، إلى شمعة تحترق من أجل أن تضيء دربي، التي كان لها الفضل في مواصلة مشواري الدراسي، أمي الحبيبة حفظها الله.

إلى نبض قلبي، و نور بصري، إلى من علمني الحياة صبرا، أبي الحبيب، حفظه الله.

والديَّ أتمنى أنّ يوفقني الله لردّ ولو جزءا قليلا من فضلهما عليّ، حفظكما الله و أدام اسمكما تاجا على رأسي و وساما على صدري و لؤلؤة في عنقي.

إلى شموع المنزل: عبد الحكيم و نور الدين أنار الله دربهما.

إلى قرة العين لمياء، و إلى زوجها زهير وابنهما الغالي ريناس.

إلى كل من أضاء بعلمه عقل غيره، أو هدى بالجواب الصحيح حيرة سائليه، فأظهر بسماحته تواضع العلماء، و برحابته سماحة العارفين أساتذتنا الكرام.

إلى كل أصدقائي و صديقاتي و كل من أسهم في انجاز هذا البحث من قريب أو من بعيد.

وهيبة

مقدمة:

لم يعد امتلاك المعارف وحدها، في القرن الواحد و العشرين، يشكل وضعا حاسما فعلا، بل المعول عليه هو طريقة تدبيرها و تعبئتها. فلكي يعيش الإنسان اليوم و يندمج في هذا العالم، أصبح مطالبا بأن يبرهن على امتلاك مستوى في التدبير و استعمال المعارف يفوق ما كانت تحتاجه الأجيال السالفة. ولهذا فقد أصبح التعلم تحديا دائما، و أصبحت المدرسة ملزمة بتنمية كفاءات المتعلمين على نحو تمكنهم من الاستمرار في التعلم الذاتي طوال حياتهم، أي أن عليها أن تستهدف تعلما مستديما و قابلا للتحويل.

و على هذا الأساس قامت المنظومة التربوية بإصلاحات و تعديلات على مستوى أنظمتها ومناهجها الدراسية، فجددت الكتب و المحتويات التعليمية وفق الأهداف المسطرة، و بنيت المناهج الدراسية على منظور بيداغوجي جديد يعتمد أساس المقاربة بالكفاءات، حيث تسعى هذه الأخيرة إلى تمكين المتعلم من تحصيل المعارف بنجاعة، و عدم تجزئتها، و خلق الفرص و الوضعيات المناسبة لتوظيف المكتسبات و تجنيد التعليمات لتنمية القدرات و المهارات.

و انطلاقا من هذا المبدأ، الذي تقوم عليه المقاربة بالكفاءات تم اختيار موضوعنا الذي تناولنا فيه واقع تدريس النحو العربي في ظل المقاربة بالكفاءات دراسة ميدانية تحليلية للسنة الأولى من التعليم المتوسط أنموذجا، وهذه الدراسة تطرح مجموعة من الإشكاليات المتمثلة في:

– ماذا نعني بالمقاربة بالكفاءات؟ و كيف يتم التعليم بيداغوجيا الكفاءات؟ و كذلك يمكننا وصف واقع تدريس قواعد اللغة العربية في التعليم المتوسط و أخيرا هل فعلا نجح هذا المنهج في تيسير مادة النحو في طور التعليم المتوسط؟.

و الهدف من تناولنا لهذا الموضوع يتمثل أساسا في الكشف عن طبيعة منهج المقاربة بالكفاءات و كذا مدى نجاعته في إنجاح عملية تعليم مادة النحو في مرحلة التعليم المتوسط و تحديدا السنة الأولى، و الملاحظات التي يمكن طرحها حول هذا المنهج، و خاصة فيما يتعلق بالنقائص التي ربما يمكن إيعابها عليه.

و من جملة الأسباب التي دفعتها إلى اختيار هذا الموضوع، رغبتنا في البحث في مناهج و طرق التدريس المعاصرة، و كذا ولعنا بمادة النحو العربي لما لها من دور كبير في عملية البناء اللغوي لدى التلميذ و توظيفه لتلك المكتسبات اللغوية في جميع المواد الدراسية التي تنشط باللغة العربية في الطور المتوسط.

لكي تكون دراستنا هذه ممنهجة ارتأينا تقسيم بحثنا إلى توطئة و ثلاثة فصول و خاتمة. فقد عنونا الفصل الأول (بآليات التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات)، وفيه تطرقنا إلى مفهوم المقاربة بالكفاءات، نشأتها، أهم المفاهيم الأساسية المتداولة في منهج المقاربة بالكفاءات، أنواع الكفاءات، خصائصها، و انتقلنا إلى دواعي بناء المناهج بالمقاربة بالكفاءات، و أخيرا تعرضنا إلى التقويم التربوي، مفهومه، أنواعه، خصائصه، أدواته و الهدف منه.

أما الفصل الثاني: يحمل عنوان (موقع النحو في العملية التعليمية) وفيه تطرقنا إلى مفهوم النحو نشأته، أهميته، و أهميته، و أهدافه في التعليم، كما تطرقنا إلى ذكر بعض المحاولات في تيسير النحو، ثم انتقلنا إلى طرق تدريس النحو، حيث قدمنا لكل طريقة درسا أنموذجيا. كما قمنا بعرض معايير اختيار المحتوى النحوي، بعد ذلك تعرضنا إلى ربط القواعد بفروع اللغة العربية الأخرى، و أخيرا ذكرنا بعض أسباب ضعف مستوى التلاميذ في النحو واقتراح أبرز أساليب علاج الضعف النحوي.

أما الفصل الثالث: فهو بمثابة تطبيق لما تعرضنا له في الجانب النظري تحت عنوان (دراسة ميدانية تحليلية لطريقة تدريس قواعد اللغة العربية بالمنهج الجديد)، حيث قمنا بتوزيع استمارات على الأساتذة و التلاميذ، نتائج الاستبيانات و نتائج الدراسة الميدانية، و بعض النماذج من دروس القواعد للسنة الأولى متوسط. و أخيرا أنهينا بحثنا بخاتمة، تضمنت أهم النتائج ألتي توصلنا إليها. و لكي تكون دراستنا مكتملة ارتأينا اختيار المنهج الوصفي التحليلي نظرا لملائمته لمثل هذه الدراسات.

و كأي باحث أكاديمي فقد اعترضتنا جملة من الصعوبات أهمها عدم عثورنا على دراسات مشابهة لموضوع بحثنا، و أيضا قلة الوقت المتاح لاستكمال هذه الدراسة، و كذا عدم تمكننا من الحصول على بعض المراجع التي تبدوا بالنسبة لنا ضرورية جدا.

و أخيرا و في هذا المقام لا يسعنا إلا أن نتقدم بالشكر الجزيل إلى أستاذنا المشرف (مسيلي الطاهر) الذي كان نعم المشرف و الموجه، إذ لم يبخل علينا بتوجيهاته و نصائحه المستمرة التي أنارت لنا الطريق في إنجاز هذا البحث.

توطئة:

شهد العالم في السنوات الأخيرة حركة نشيطة و فعالة في مراجعة و تحديث المناهج في مختلف المراحل الدراسية، بما فيها مرحلة التعليم المتوسط. و كانت هذه الحركة حتمية نتيجة التغيرات التي مست مختلف نواحي حياة الإنسان.

إن مراجعة المناهج الدراسية بات أمرا ضروريا، بعدما كان الفعل التربوي في الثمانينات من القرن الماضي يعتمد على بيداغوجيا الأهداف إذ كان هذا التيار التعليمي المثقل بمعارف غير ضرورية للحياة لا يسمح لحامله أن يتدبر أمره في الحياة العلمية.

فقد كان التعليم ببداغوجية الأهداف يضم في ثناياه مجموعة من المفاهيم يطالب المتعلم بالإلمام بها، و قد ترتب عن هذه الرؤية الجزئية تراكم المعارف لدى المتعلم دون إقامة روابط بينها،حيث وجد نفسه خزانا للمعارف عاجزا عن تكييفها في محيطه الخارجي.

وضمن مسعى علاج هذه النقائص،تم اعتماد المقاربة بالكفاءات كاختيار بيداغوجي يرمي إلى لارتقاء بالمتعلم من منطلق أن هذه المقاربة تستند إلى نظام متكامل مندمج من المعارف و الخبرات و المهارات التي تتيح للمتعلم ضمن وضعية تعليمية تعلميه إنجاز وضعيات فعلية.

وعليه تصبح هذه المقاربة تقنية جديدة تهدف إلى تسليح المتعلم بمجموعة من الكفاءات الأساسية لمواجهة الوضعيات الصعبة و المعقدة التي تعترض واقعه الدراسي و الشخصي.

كما تمكنه أيضا من الاستجابة لمتطلبات عالم الشغل و تؤهله لمسايرة مجتمع المعرفة و تجعله فعالا متشبعا بالقيم الأخلاقية و الروحية.

أضحى منهج المقاربة بالكفاءات اليوم رمز الامتياز حيث شكل الاختيار الأول لعدد متزايد من الأنظمة التربوية، بدعوى أن هذا المنهج يسعى إلى وضع مبادئ تربوية توافق الحاجات الفيزيولوجية و النفسية و العقلية للمتعلمين. كما أنها منهج يسعى إلى الإنصاف و ذلك بضمان تعليم جيد و مستديم قابل للتحويل في الحياة الشخصية و الاجتماعية و المهنية فاكتساب الكفاءات هو السبيل الحقيقي لتحصيل النجاح وهي أساس الاستقلالية الشخصية و مدخل ضروري إلى تحمل المسؤولية و الاعتماد على الذات في حل المشاكل التي تطرحها الوضعيات أمام المتعلم أثناء مجابهته لواقعه الحي و الآني.

لا يخفى علينا أن للكفاءات موضعا أوليا في عالم الاقتصاد بغض النظر عن تمحورها في عالم التربية و التعليم، حيث نجدها تستأنس جزئيا بمنهج التنظيم و المراقبة العلمية للعمل، فهي أنموذج جديد تم اعتماده في مجال المقاولة خاصة الصناعة منها، وفي تكوين الراشدين مهنيا. و يتفق المنظرون على أن السياق الاقتصادي و المهني كان الأسبق لاحتضان مفهوم الكفاءة.

الفصل الأول: آليات التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات.

1- مفهوم المقاربة.

2- مفهوم الكفاءة.

3- نشأة المقاربة بالكفاءات.

4- أهم العناصر المتداولة في منهج المقاربة بالكفاءات.

4-1- الإدماج.

4-2- المهارة.

4-3- القدرة.

4-4- الاستعداد.

4-5- التقويم.

5- أنواع المقاربة بالكفاءات.

5-1- الكفاءة النوعية.

5-2- الكفاءة المستعرضة.

5-3- الكفاءة القاعدية.

5-4- كفاءة الإتقان.

6- خصائص المقاربة بالكفاءات.

6-1- توظيف مجموعة من الموارد.

6-2- الكفاءة ذات طابع نهائي.

6-3- الكفاءة مرتبطة بمجموعة من الوضعيات ذات المجال الواحد.

6-4- الكفاءة ذات خاصية مادوية في الغالب.

6-5- قابلية الكفاءة للتقويم.

7- دواعي بناء منهج المقاربة بالكفاءات.

8- مقارنة بين المنهج القديم و المنهج الجديد.

9- التقويم التربوي.

9-1- مفهوم التقويم التربوي.

1-مفهوم المقاربة:

1-1- لغة:

ورد في معجم لسان العرب أن:"المقاربة و القرب هي الشاغرة للنكاح، و هو رفع الرجل".[1]

و هي أيضا: "قرب الشيء، بالضم يقرب قربانا، أي دنا".[2] كما ورد في المعجم العربي الأساسي إن: "المقاربة هي الدنو وفي الأمر هي الاقتصاد و ترك المبالغة"[3].

1-2- اصطلاحا:

إن مصطلح المقاربة هو: "تصور لدراسة أو معالجة المشكل أو بلوغ غاية ترتبط بنظرة المتعلم إلى المحيط الفكري الذي يحبذه، و كل مقاربة ترتبط باستراتيجية عمل"[4]؛ أي أنها منهاج حافل بنشاطات قابلة للدراسة و الإنجاز، تعود المتعلم على الوصول إلى حل المشاكل المعقدة أو تحقيق هدف ما، ضمن خطة مرسومة من طرق و وسائل.

فالمقاربة هي قاعدة نظرية مؤلفة من مجموعة من المبادئ، التي يتركز عليها إعداد برنامج دراسات، وهي شكل من أشكال الإدراك في دراسة مسألة أو التطرق إلى مشروع حل مشكلة أو تحقيق غاية.

[1] ابن منظور لسان العرب،دار المعارف،القاهرة،مصر،دط،دت،ص(3563).
[2] المرجع نفسه،ص(3566).
[3] جماعة من الباحثين، المنظمة العربية للتربية و الثقافة، المعجم العربي، القاهرة، ص(575).
[4] جماعة من الباحثين، متطلبات التدريس بالكفاءات، ص(6).

2-مفهوم الكفاءة:

2-1-لغة:

جاء في المعجم الوسيط: "الكفاءة: المماثل و الكفء القوي القادر على تصرف العمل، أي القدرة عليه و حسن تصريفه".[1]

و الكفاءة في معجم العربية الكلاسيكية و المعاصرة هي:"حالة يكون بها الشيء مساويا لشيء آخر".[2]

و هي أيضا: "كون الزوج نظير الزوجة في حسبها و دينها و غير ذلك".[3]

و جاء في معجم المنجد العربي: "مكافئ، مماثل، معادل".[4]

"كفؤ:ج أكفاء،قدير صاحب مقدرة و اختصاص في العمل".[5]

ولفظ الكفاءة يقابله في اللغة الفرنسية كلمة: Compétence وفي شرح الكلمة نجد في LeGrand Robert أن أصلها لاتيني Compitentia

و تعني العلاقة.[6]

2-2-اصطلاحا:

تختلف تعاريف الكفاءة بإخلاف الحاجة و الميدان، فمثلا في المجال التربوي صادفنا مجموعة معتبرة من المفاهيم و نجد من بينها:

[1] معجم الوسيط، دار إحياء التراث العربي، ط2، ص(791).
[2] يوسف محمد رضا، معجم العربي الكلاسيكي و المعاصرة، مكتبة لبنان للنشر، ط1، ص(1329).
[3] المرجع نفسه، ص(1329).
[4] جماعة من الباحثين في اللغة العربية المعاصرة، معجم المنجد العربي، شركة الطبع و النشر اللبنانية، ص(1237).
[5] المرجع نفسه، ص(1237).
[6] le Grand Robert.

مفهوم لويس دينو الذي يرى أنّ الكفاءة هي: "مجموعة من التصرفات الاجتماعية و الوجدانية و المهارات النفسية التي تسمح بممارسة لائقة لدور ما أو وظيفة ما أو نشاط ما"[1]؛ أي أنها الإنجاز الحكيم و الناجح القائم على توظيف مجموعة من التصرفات و المهارات المكتسبة من الحياة اليومية.

و يعرفها فيليب بيرنو يقول في شأن الكفاءة:"إنّها القدرة على التصرف الفعال أمام فئة من الوضعيات التي يمكن التحكم فيها نظرا لامتلاك المعارف الأزمة و في الوقت نفسه القدرة على تعبئتها بدراية و روية و في الوقت المناسب و ذلك لتحديد و حل مشاكل حقيقية؛[2] و يعني هذا حسن التصرف المبني على استخدام الإمكانات التي يتوافر عليها المتعلم و التي يستعملها بفعالية لحل الوضعيات الصعبة التي يمكن أن تصادفه في وقت لآخر.

و يعرفها بيار جيلي أنّها: " حسن التصرف و التكيف في وضعيات إشكالية، فهي إذن إجادة الفعل التعليمي بكل تفاصيله و أنواعه و يستدعي ذلك مجموعة من الموارد و المهارات المدمجة في وضعيات متجانسة لتكون قابلة للملاحظة و القياس حسب مؤشرات محددة".[3]

فالكفاءة إذن، هي أعلى مستوى يمكن أن يمتلكه المعلم من المعارف والمهارات والقيم و الاتجاهات التي تجعله قادرا على أداء مهامه التعليمية بمستوى معين من الإتقان يمكن قياسه و ملاحظة و يؤدي إلى نمو سلوك المتعلم.

[1] دليل المقاربة بالكفاءات، مكتبة المدارس، 12شارع الحسن، دار البيضاء، ص(12).
[2] جماعة من الباحثين، وزارة التربية الوطنية و التعليم العالي و تكوين الأطر و البحث العلمي، المملكة المغربية،ص(20).
[3] قرايرية/ حرقاس وسيلة، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي و مفتشي المرحلة الابتدائية: دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة، رسالة دكتوراه، بإشراف أ.د. لوكيا الهاشمي، قسم علم النفس و العلوم الاجتماعية، جامعة منتوري-قسنطينة، 2009 م-2010 م. ص(15).

و مما سبق ذكره في التعاريف المختلفة للكفاءة نستنتج أنها مجموعة من المعارف الفعلية، المعارف السلوكية التي تسمح بأداء دور أو وظيفة أو نشاط بشكل مناسب، علما أن للكفاءة مفهوم إدماجيا بحيث أنها تأخذ بعين الاعتبار المحتويات و النشاطات الممارسة و كذا الوضعيات التي تمارس في سياقها هذه النشاطات.إذن فالكفاءة معرف إدماجية مبنية على تسخير مجموعة موارد وإمكانيات(معارف،علوم،استعدادات،طرائق تفكير الخ...)، و تحويلها في سياق معين و ذلك لعلاج مختلف الوضعيات المصادفة أو لتحقيق إنجاز معين،مع العلم أن الكفاءة يتضاءل شأنها و تختفي إذا توقف الشخص عن ممارستها و عليه فكلما مارسنا هذه الكفاءة زاد حجم كفاءتنا حيث من صفاتها الاستمرارية و الديمومة.

و عموما فأساس المقاربة بالكفاءات يتمثل في تكوين متعلم لا يكتفي بتلقي العلم و استهلاك المقررات،بل ينبغي أن يكون مفكرا باحثا،منتجا و مبدعا،قادرا على تحمل المسؤولية،فعالا في حياته الفردية و الجماعية،و مواطن الغد الذي يؤمن بالفعل و بالتفوق ميزة ز بالإبداع فضيلة في مجتمع أساسه التلازم بين الحرية و المسؤولية و الإنتاج و الإتقان.

3-نشأة المقاربة بالكفاءات:

ظهر مصطلحا "كفاءة" أول مرة في "الولايات المتحدة الأمريكية" في المجال العسكري، ثم انتقل إلى مجال التكوين المهني الذي حقق بفضلها نجاحا كبيرا ثم تبناها النظام التربوي في بداية الستينيات، بغرض تصحيح مردود التلاميذ التربوي "و ابتداءا من سنة 1980م اتجه هذا المبدأ البيداغوجي إلى تنمية الكفاءات الإنسانية و التقنية معا،بعدما كان النمط التقني هو الطاغي على التكوين.أما في"الكبيك"فقد أدخلت بيداغوجيا الكفاءات بداية من1999م إلى التعليم الثانوي التقني و العام قصد تنمية المهارات و القدرات المعقدة و تطبيق مبادئ العلوم لتتوافق مع العولمة،و سنة1979م كان بداية لانتهاج المقاربة بالكفاءات

في فرنسا،بعد ثبوت فشل التدريس بالأهداف في الوصول بالمتعلم إلى التأقلم مع واقعه و التفاعل مع محيطه بصورة مرضية.و أما في بلجيكا فقد أدخلت بيداغوجيا الكفاءات إلى التعليم الابتدائي سنة1993م بهدف إدماج التعلمات كاتجاه جديد في الفعل التربوي".[1]

أما فيما يخص الجزائر فقد اعتمدت هذه المقاربة في وضع مناهج التعليم العام سنة2003م، في الطور الابتدائي، و في السنة الأولى من التعليم المتوسط، بينما طبقت سنة2005م في أقسام السنة الأولى ثانوي بمختلف فروعها.

4-علاقة الكفاءة بالمفاهيم الأخرى:

يمكن أن يتحدد مفهوم الكفاءة بدقة أكثر في ضوء مفاهيم أخرى ترتبط بها و نذكر منها:

4-1-الإدماج:

يعتبر الإدماج من أهم عاصر المقاربة بالكفاءات إذ فيه تبنى المعرفة و ترتبط المكتسبات بعضها البعض ليتم تمثيلها من قبل المتعلم بصفة شاملة يعبر بها بالكفاءة.

يمكن تعريف الإدماج على أنه:"إقدار المتعلم على توظيف عدة تعلمات سابقة منفصلة في بناء جديد متكامل و ذو معنى و غالبا ما يتم هذا التعلم الجديد نتيجة التقاطعات التي تحدث بين مختلف المواد و الوحدات الدراسية".[2]

فالإدماج هو تجمع العناصر السابقة بعدما كانت متفرقة، من أجل إكسابها معنى واضحا لتعمل بشكل منسجم لبلوغ هدف محدد.

[1] حسين سليمان قورة، تعليم اللغة العربية، دراسات تحليلية و مواقف تطبيقية، دار المعارف، القاهرة، 1969م، ص(07).
[2] جماعة من الباحثين،المقاربات و البيداغوجيا الحديثة، مصوغة خاصة بتكوين المعلمين الحاصلين على شهادة الباكالوريا أو أقل، مدير تكوين ألأطر، وزارة التربية الوطنية و التعليم العالي،2006م،ص(30).

كما يعرّف الإدماج في معجم المصطلحات التربوية بأنه:"مسار مركب يمكن من تجنيد مكتسبات أو عناصر مرتبطة بمنظومة معينة،في وضعية ذات معنى قصد إعادة هيكلة تعلمات سابقة،و تكييفها طبقا لمستلزمات سياق لاكتساب تعلم جديد، ويكون المتعلم هو الفاعل فيها يخص إدماج المكتسبات ولا يمكنه أن يدمج إلا ما تم اكتسابه فعلا"[1]

4-1-3-أنماط الإدماج:[2]

هناك نمطان من الإدماج هما:

1-الإدماج العمودي:

ويتعلق باكتساب المتعلم في البداية مجموعة من الكفاءات القاعدية في مواد مختلفة،ستمارس خلال تنفيذ البرنامج في وضعيات متنوعة و ذلك حسب طبيعة المهام الراد تنفيذها.

مثال:- تركيب جملة من كلمات و إنتاج نص في نشاط اللغة.

- حل مسألة(مشكلة)في مادة الرياضيات.

2-ألإدماج الأفقي:

يساير ألإدماج العمودي و بشكل تدريجي ويتم فيه تدعيم المكتسبات بواسطة الكفاءات المرحلية المرتبطة بتنفيذ مهام ذات التعقيد المتزايد التي تتطلب من المتعلم التحكم في عدد معين من الكفاءات.

[1] أحمد حسين أللقاني و علي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية، المعرفة في المناهج و طرق التدريس، عالم الكتب، ط2، 1999م، ص(84).

[2] محمد الطاهر وعلي، نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات، الحراش، 2006م، ص(05).

إن عملية الإدماج عملية شخصية تفترض حاجة التلميذ إلى بناء مجموعة من المكتسبات والتعلمات العادية،و لهذا فسيرورات التمدرس اليومية ينبغي أن تزوده بما يلزم لكي يستطيع تطوير هذه التعلمات الدقيقة الأساسية في تكوين الموارد.

4-1-1-آليات الإدماج:

الإدماج يعني التداخل والاختلاط و التعايش و الانسجام ونجد له ثلاثة آليات وهي:

أ-الترابط: ترابط مختلف العناصر التي نريد إدماجها و ذلك عن طريق:

أ-1-إبراز نقاطها المشتركة .

أ-2-جعلها متضامنة فيما بينها.

أ-3-جمعها و اشتراكها.

ب-الاستقطاب: أي تفعيل العناصر من أجل هدف محدد.

ج-التنسيق: إيجاد صيغة تنسيقية لهذه العناصر لإعطائها حيوية و انسجام."[1]

4-1-2-خصائص الإدماج:[2]

أ- يتضمن مفهوم ألإدماج فكرة التبعية المتبادلة بين مختلف العناصر التي نود إدماجها و يتم ذاك بإبراز النقاط المشتركة بين هذه العناصر و الكشف عما يربط بينها ثم تمتين روابطها و تقريب بعضها إلى بعض دون المزج بينها أو إذابتها.

ب- تتمثل الخاصية الثانية للإدماج في التنسيق المنسجم الذي ينبغي أن يطبع حركية العناصر المختلفة ،و ذلك بتمفصلها و تآزرها و تكامل بعضها البعض.

[1] محمد الطاهر وعلي، نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات، ص(04).
[2] المرجع نفسه، ص(02).

ج- يتضمن مفهوم الإدماج كذلك فكرة القطبية بمعنى أن تفعيل العناصر لا يتم بشكل عضوي بل يكون لأجل غرض محدد و بصفة خاصة قصد بلوغ دلالة معينة.

4-2- المهارة:

يقصد بالمهارة :" التمكن من أداء مهمة محددة بشكل دقيق يتسم بالتناسق والنجاعة و الثبات النسبي، ولذلك يتم الحديث عن التمهير أي إعداد الفرد لأداء مهام تتسم بدقة متناهية."[1]

أي أنها القيام بنشاط ملؤه البراعة و الحذق و التحكم و الذكاء.

كما تعرف كوثر كوجك المهارة بأنها:"الجزء الأدائي كما يقوم به الفرد ".[2]

فالمهارة وسيلة تعلم، مرتبطة باستعمال فعال للمجال المعرفي، العاطفي، الأخلاقي أو الحركي الخ...و هي في واقع الأمر قدرة وصلت إلى درجة الإتقان و التحكم الخاص في إنجاز مهمة.

أما الكفاءة فهي مجموعة مدمجة من المهارات. و من أمثلة المهارة ما يلي :[3]

- مهارة التقليد و المحاكاة: و التي تكتسب بواسطة تقنيات المحاكاة و التكرار منها:

1- رسم أشكال هندسية .

2- التعبير الشفوي .

3- إنجاز تجربة معينة .

Renal Doron et f.L' Aroi « dictionnaire de psychologie » Larousse.Paris Montréal.1998.

[2] محمد بن يحيى زكريا،المدخل بالكفاءات،المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم،2003م-2004م،ص(37)،

[3] جماعة من الباحثين، المقاربات و البيداغوجيا الحديثة، مصوغة خاصة بتكوين المعلمين الحاصلين على شهادة البكالوريا أو أقل، مدير تكوين الأطر، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي، 2006م، ص(30).

– مهارات الإتقان و الدقة : و أساس بناءها هي :

1– التدريب المتواصل و المحكم.

2– و مثالها في النشاط العملي.

مثلا: ترجمة صياغة لغوية إلى إنجاز أو عدة تجريبية."

4–3– القدرة:

و يتم الحديث عن القدرة في الحالة التي يكون فيها الفرد متمكنا من النجاح في إنجاز معين .

فالقدرة هي:" كل ما يستطيع الفرد أداءه عمليا في اللحظة الحاضرة من أعمال و مهارات عقلية، إدراكية أو عملية حركية سواء أتم ذلك نتيجة تدريب مقصود منظم أم دون ذلك".[1]

أما في المجال التربوي فتنحصر القدرة في تصرف الفرد أثناء مواجهة مشكلات و وضعيات جديدة استدعت معلومات أو تقنيات مستعملة في تجارب سابقة .

– القدرة استعداد مكتسب أو متنام يسمح للفرد بالنجاح في أداء نشاط بدني أو فكري أو مهني ، و تتميز القدرة بمجموعة من الخاصيات من بينها :

1– أنها لا ترتبط بموضوع معين، كالقدرة على الحفظ التي تشمل كل ما يمكن حفظه و تقتصر على حفظ الشعر أو القواعد...

2– يتطلب تحصيلها و اكتسابها وقتا طويلا و هذا ما يفيد قابلتها للتطور .

3– تعتبر قاعدة أساسية و ضرورية لحدوث تعلمات أعقد ، توضيحا لذلك :

لا يمكن للمتعلم أن يقوم بعمل ما ،ما لم تكن له قدرات أخرى كالتحليل و التركيب و النقد.

[1] محمد الطاهر سند الله، علاقة القدرة بالتفكير و الابتكار و التحصيل، ص(13).

4_ و أخيرا فهي غير قابلة للتقويم بخلاف الكفاءة.

4-4- الاستعداد:

يعتبر الاستعداد من بين الأعمدة التي تقف عليها الكفاءة إذ يقصد به :" مجموعة الصفات الداخلية التي تجعل الفرد قابل للاستجابة بطريقة معينة و قصديه ."[1]

أي أنه تأهيل الفرد لأداء معين بناءا على مكتسبات سابقة منها القدرة على الانجاز و المهارة في الأداء .

- الاستعداد هو قابلية فطرية أو مكتسبة تسمح القيام بمظاهر تعليمية نوعية خصوصية و إنه يساعد على تقديم مردود عملي مرض في ميدان معين.و لا بأس إن أشرنا إلى أن الاستعداد هو القدرة الكامنة في الفرد إذ يتحول الاستعداد إلى قدرة إن توفرت للفرد فرصة التدريب أي أن الاستعداد+التدريب=قدرة.

كما يجب أن لا ننسى أن الميل و الرغبة عنصران أساسيان لحدوث الاستعداد.

4-5- التقويم:

يعد التقويم العنصر الذي به تكون الكفاءة أو منهج المقاربة بالكفاءات قد طبق بشكل كلي و صحيح. فالتقويم في مجال التربية و التعليم هو :" جمع معلومات تتسم بالصدق و الثبات و الفعالية و تحليل درجة ملاءمة هذه المعلومات لمجموعة معايير خاصة بالأهداف المحددة في البداية بهدف اتخاذ القرار"[2] ؛أي أنه تقويم حدث ما وفق مستويات محددة أو معايير مسبقة .

[1] محمد الطاهر سند الله، علاقة القدرة بالتفكير و الابتكار و التحصيل، (14).
[2] حسنى عبد الباري عصر،مهارات تدريس النحو العربي، ص(162).

إن التقويم هو أكبر من مجرد رأي، أو اختيار إجابة صائبة من بين عدة إجابات، فهو يتضمن القدرة على إصدار الأحكام الخاصة بقيم الأشياء و أهميتها. و يتطلب من المتعلم أن يصرح بآرائه و يقوم صحة الحلول و الأفكار و تقديم أحكام تجاه حالة معينة.

– التقويم هو:" تقدير لعملية التعلم و التعليم، و لا يشمل ذلك قياس التحصيل فقط بل يتعداه إلا قياس اتجاهات التلاميذ و ميولهم و طريقتهم في التفكير، و عاداتهم و تكيفهم الفردي و الاجتماعي."[1]

إذن التقويم ، هو عملية مقصودة منظمة تهدف إلى جمع المعلومات عن العملية التعليمية و تفسير الأدلة بما يؤدي إلى إصدار أحكام تتعلق بالطلاب، أو البرامج، أو المدرسة مما يساعد في توجيه العمل التربوي، و اتجاه الإجراءات المناسبة لتحقيق الأهداف المرسومة.

التقويم عملية: أي إنه يتم على خطوات متتالية و لا يتم في خطوة واحدة.

هو عملية منظمة: أي إنه يستند إلى أسس علمية .

عملية مقصودة: أي إنه يتم الإعداد له مسبقا.

عملية المعلومات : أي إنه يستند إلى أدلة و شواهد عند إصدار الأحكام .

إنه عملية شاملة .

اتخاذ الإجراءات المناسبة، أي معالجة جوانب الضعف و تدعيم جوانب القوة .

من خلال هذه التعاريف التي توضح مفهوم الكفاءة يتم التأكد على أن الكفاءة تتويج لفترة طويلة من التعلم، و ليست حصيلة حصة أو حصتين من الدراسة، و ذلك يعتبرها البعض محطة ختامية لسلك تعليمي أو مرحلة تعليمية، فإذا اعتبرنا بأن التفكير العلمي كفاءة

[1] رشيد لبيب و جابر عبد الحميد جابر و منير عطا الله،الأسس العامة للتدريس، دار النهضة العربية للطباعة و النشر، ط1،1983م، ص(156).

يسهم النشاط العلمي في تحقيقها، فان حدوث هذه الكفاءة لن يتم إلا بعد فترة طويلة و لهذا الاعتبار لا يجب الخلط بين الكفاءة و الهدف.

5- أنواع الكفاءات :[1]

تصنف الكفاءات بصفة عامة إلى كفاءات نوعية في مقابل كفاءات مستعرضة و كفاءات أساسية قاعدية في مقابل كفاءات الإتقان .

5-1- الكفاءات النوعية :

تتحدد هذه الكفاءات في مقابل الكفاءات المستعرضة؛ و يعني هذا أن الكفاءات النوعية هي التي يكتسبها المتعلم في فترة مدرسية محددة. أي أن هذه الكفاءات مرتبطة بمادة دراسية معينة، أو مجال نوعي أو تخصص مهني معين. لذلك فهي أقل شمولية و عمومية من الكفاءة المستعرضة، و هي السبيل إلى تحقيق الكفاءات الممتدة.

5-2- الكفاءات المستعرضة:

هي تلك الكفاءات المشتركة التي تجمع بين تخصصات متعددة ؛ بمعنى أن الكفاءة الموسعة هي التي تتوزع بين مجموعة من المواد و التخصصات، و يمكن امتلاكها بعد فترة من التعلم و التحصيل الدراسي مثل : اكتساب منهجية التفكير العلمي، و هي كفاءة توجد في جميع المواد الدراسية، و تمتاز الكفاءات الموسعة بأنها كفاءات عليا قصوى و ختامية، تتطلب نوعا من الإتقان و الانضباط و المهارة و الاحتراف، و تستوجب أيضا كثرة التعلم و التحصيل الدراسي، لأن هذه الكفاءة هي نتاج تفاعل مع تخصصات و مواد دراسية عدة .

[1] جماعة من الباحثين، المقاربات و البيداغوجيا الحديثة، مصوغة خاصة بتكوين المعلمين الحاصلين على شهادة الباكالوريا أو أقل مديرية التكوين للأطر، وزارة التربية الوطنية و التعليم العالي، أفريل، ص(22-23).

5-3- الكفاءات الأساسية:

" هي كفاءات قاعدية أو جوهرية أو دنيا و هي كفاءات ضرورية في مجال التربية و التعليم، مثل: كفاءة القراءة، و كفاءة الحساب ، بالنسبة للمتعلم الابتدائي"[1]؛ بمعنى أن الكفاءات الأساسية هي التي تتبني عليها العملية التعلمية أو يبنى عليه النسق التربوي .

5-4- كفاءات الإتقان:

" هي كفاءة تكميلية، وليست أساسية و ضرورية، فعدم الغرق أثناء السباحة هي كفاءة أساسية فالرشاقة، و السرعة، و السباحة في فريق و احترام قواعد السباحة هي كلها كفاءات تكميلية أو كفاءات إتقان و جودة"[2].

و من جهة أخرى، فالكفاءات تصنف كذلك إلى معارف، و مواقف و مهارات، و كفاءات ثقافية و كفاءات تواصلية و كفاءات منهجية....

6- خصائص المقاربة بالكفاءات:

تمتاز المقاربة بالكفاءات بما يلي :

6-1- توظيف مجموعة من الموارد:

إذ أن الكفاءة كما سبق الذكر أنها تتطلب تسخير جملة من الموارد المختلفة و المتنوعة مثل: المعارف و المعارف الفعلية المتنوعة و المعارف السلوكية، و القدرات الغالب، فإن هذه الموارد تكون خاصية ألإدماج في الكفاءة."[3] و معنى ذلك أن المقاربة بالكفاءات تكسب التعلمات معنى لدى التلميذ، و لا تبقيها مجردة و ذلك بالعمل على ربطها باهتمامات المتعلم و حاجاته بشكل عملي و وظيفي .

[1] جماعة من الباحثين، المقاربات و البيداغوجية الحديثة، ص(22-23).
[2] المرجع نفسه، ص(22-23).
[3] مديرية التعليم الثانوي العام و التقني، المناهج و الوثائق المرافقة، اللغة العربية و آدابها، ص(60).

6-2- الكفاءة ذات طابع نهائي :

" إن الشخص الذي يحصل على كفاءة ما يكون قد حصل على قوة للتحرك بصورة إيجابية في الحياة الاجتماعية"[1]؛ و معنى ذلك أن الكفاءة تحمل في طياتها دلالة بالنسبة إلى المتعلم، هذه الدلالية هي التي تدفع المتعلم إلى توظيف جملة من التعلمات لإنتاج أو القيام بعمل أو لمعالجة وضعية مطروحة في نشاطه المدرسي أو حياته اليومية .

6-3- الكفاءة مرتبطة بمجموعة من الوضعيات ذات المجال الواحد :

" إن تحقيق الكفاءة لا يحصل إلا ضمن الوضعيات التي تمارس في ضلها؛ يعني ضمن وضعيات قريبة من بعضها بعض"[2]، و مثال ذلك :

كتابة تقرير حول الحرية الفردية و الحرية الجماعية، موجه إلى النشر في مجلة بخصوص إشكالية التعايش السلمي، فالوضعيات ذات المجال الواحد الجديرة بالإشارة إليها تتمثل فيما يلي :

-تكيف الفرد لسلوكه بما يوافق تقاليد الحياة الاجتماعية.

-تكيف الفر مع نمط الحياة الاجتماعية.

-علاقة التعايش السلمي بحرية الفرد و الجماعة.

6-4- الكفاءات ذات خاصية مادوية في الغالب:

" مما لا شك فيه أن هناك كفاءات متقاربة بالرغم من انتمائها إلى مواد مختلفة مثل كفاءة البحث في ميدان العلوم الاجتماعية، فإنها ليست غريبة عن كفاءة البحث في العلوم الطبيعية. غير أن ما بجدر ذكره أن مساعي البحث تختلف من مادة إلى أخرى.

[1] مديرية التعليم الثانوي العام و التقني، المناهج و الوثائق المرافقة، اللغة العربية و آدابها، ص(61).
[2] الرجع نفسه، ص(62).

مع العلم أن بعض الكفاءات تتعلق بعدة مواد، أي أن تنميتها لدى المتعلم تقتضي التحكم في عدة مواد لاكتسابها"[1].

و هناك كفاءات في الحياة العملية مجردة تماما من النسب إلى المواد، كأن يكون الشخص مثلا كفء في تسيير الاجتماعات و الملتقيات أو قيادة سيارة في المدينة.

6-5- قابلية الكفاءة للتقويم :

"الكفاءة تقيم أساسا بدلالة المنتج، وفي المجال المدرسي خصوصا يقيم التلميذ بدلالة ما ينتجه، و ذلك باعتماد جملة من المعايير في مقدمتها جودة الإنتاج و ملائمة هذا الإنتاج للمطلوب الخ....

و باختصار، حين نقبل على تقييم كفاءات المتعلمين، لا ينبغي أن نكتفي بصوغ أسئلة حول المعارف فحسب بل يجب وضع المتعلم في وضعية معقدة يدعو علاجها تجنيده لمعارفه و مهاراته و مختلف إمكاناته بما في ذلك معارفه الفعلية و معارفه السلوكية . علما بأن الكفاءة تظهر عند المتعلم بعد التقويم، و هي تعبر عن سلوك قابل للملاحظة و القياس"[2]

في حديثنا عن خصائص الكفاءة ، أشرنا إلى خاصية ارتباط الكفاءة بمجموعة أو جملة من الوضعيات ذات المجال الواحد.

و بالنظر إلى أهمية هذه الوضعيات نرى من المفيد تسليط الضوء عليها حتى يزداد فهم الأستاذ لها. فيتوسع إدراكه للمقاربة بالكفاءات .

[1] مديرية التعليم الثانوي العام و التقني، المناهج و الوثائق المرافقة، اللغة العربية و آدابها، ص(62).
[2] المرجع نفسه، ص(62).

7- دواعي بناء المناهج بالمقاربة بالكفاءات:

لقد أصبح التعليم في جميع أنحاء العالم صناعة كبرى إليها بعين اقتصادية، تسعى إلى تحقيق أكبر قدر من النتائج بأقل جهد و مال، في أسرع وقت ممكن، مما دعا بعلماء التربية إلى التفكير في وضع مناهج تمكنهم من:

- مواجهة الانفجار المعرفي بإعادة بناء الفعل التعليمي على مبادئ مبنية على ما هو أنفع بالنسبة إلى المتعلم وأكثر اقتصادا.

- تفعيل المحتويات والمواد التعليمية في المدرسة والحياة.

- تثمين المعارف المدرسية، وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.

- جعل المتعلمين يتعلمون بأنفسهم، ويكتشفون المعارف العلمية.

- تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة عملية نفعية.

- منح المتعلمين فرصة اكتساب القيم و المعارف و المهارات التي تؤهلهم للاندماج في الحياة العملية.

- و أخيرا السعي إلى اكتساب ما هو أنفع في الحياة اليومية و العملية بأقل جهد و مال ووقت

و كخلاصة لما تقدم نقول أن بيداغوجيا الكفاءات وجدت لتجعل المتعلم يتفتح على الحياة و يؤدي دوره على أكمل وجه، مستعينا برصيده المدرسي.

8- مقارنة بين بيداغوجيا الأهداف و بيداغوجيا الكفاءات:

إذا كانت بيداغوجيا الأهداف تعنى بوصف سلوك المتعلم من خلال التشديد على طبيعة السلوك، و ربطه بصاحبه و تعيين الهدف المرجو حقق من وراء إنجاز هذا السلوك، و تبيان

الظروف التي تحيط بهذا السلوك، وتحديد المعايير القياس التي يتم بها تقويم السلوك الملاحظ، مع تجزئ المحتويات التعليمية و التعلمية إلى أهداف جزئية إجرائية، فان بيداغوجيا الكفاءات هي التي تربط الكفاءات بوضعياتها الحقيقية و السياقية،" فتعليم لغة ما مثلا لا يمكن أن يكون ناجعا إلا في سياق اللغة المرجعية و اللغوي و التداولي ."[1]

" كما أن هذه البيداغوجيا الكفاية كيفية و مهارة تقوي ملكات العقل، و تنمي المواقف و الكفاءات المعرفية و المنهجية، و تتحول فيها المحتويات إل قدرات و كفاءات و وضعيات مترابطة؛ و يعني هذا أن المقررات الدراسية تنتظم في شكل كفاءات و وضعيات متدرجة من السهولة إلى الصعوبة فالتعقيد. و من ثم تتميز هذه الوضعيات بالتنوع و تعدد مسالكها وتخصصاتها الدراسية،

و إليكم الآن جدولا توضيحيا للمقارنة بين نظرية الأهداف و نظرية الكفاءات."[2]

[1] جميل حمداوي، بيداغوجيا الكفاءات والإدماج، ص(14).
[2] المرجع نفسه، ص(15).

بيداغوجيا الأهداف	بيداغوجيا الكفاءات
–تعتمد على مدخل المحتويات. – البحث عن السلوك الملاحظ عبر المحتوى. – التركيز على إلقاء الدرس. – مواد محددة في سلوكيات و أهداف إجرائية خاضعة للقياس. – التركيز على عملية التعليم و ليس على التعلم. – إنتاج معارف تخصصية. – مصدر المعرفة هو الكل في الكل. – التقويم يكون بقياس النتائج بدلالة الأهداف. – ربط الهدف بحصة معينة و بظروف محددة.	–تعتمد على مدخل الوضعيات. – البحث عن استعمال القدرات ضمن وضعيات مختلفة و متنوعة. – التركيز على أنشطة المتعلم. – تحديد السياق. – البحث عن معنى التعلمات. – تعدد الموارد. – تصنيف الوضعيات الكفاية التي تسمح بتكوين المتعلم لمواجهة مختلف العوائق و المشاكل و الوضعيات المعقدة و المركبة في الواقع التربوي و المرجعي. – مقاربة ذات نماذج معرفية و إبستيمولوجيا متنوعة. – تحضير الوضعية التعليمية من طرف المتعلم. – التقويم يكون: تشخيصي، تكويني، تحصيلي.

9- التقويم التربوي:

9-1- مفهومه:

لغة:

أجمعت معظم المعاجم العربية على تعريف التقويم أنه:" تقدير قيمة الشيء أو الحكم على قيمته، و تصحيح أو تعديل ما أعوج."[1]

فإذا قال شخص ما أنه قُوِّم الشيء، فذلك يعني أنه ثمن و جعل له قيمة معينة.

اصطلاحا:

لقد تطرقنا إلى تعريف التقويم سابقا، إلا أننا سوف نفصل في ذلك هنا.

فقد عرفه لوجندر على أنه: " حكم كيفي أو كمي حول قيمة شخص أو شيء أو عملية، أو موقف، أو منظومة من خلال مقارنة الخصوصيات الملاحظة بمعايير موضوعية انطلاقا من محكات مصرح بها مسبقا بهدف تقديم معطيات تصلح لاتخاذ القرار في استمرارية مرمى أو هدف الحكم و التفسير الذي نعطيه نوعية أو قيمة الموضوع المدروس من منظور إجرائي لاتخاذ قرار "[2] ؛أي أنه إعطاء قيمة لشخص ما أو شيء ما وفقا لمستويات وصفت أو حددت سلفا بغرض إعادة النظر و تصحيح المسار من أجل تطوير و التحسين للنواتج ما يتم تقويمه .

[1] جماعة من الباحثين، بتكليف من المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم.
[2] محمد عثمان، أساليب التقويم التربوي، دار أسامة، عمان، 2005م، ص(6-7).

و يعرف التقويم التربوي بأنه:" عملية منظمة لجمع و تحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقق الأهداف التربوية و اتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف و توفير النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية و إثرائها."[1]

فالتقويم هو عملية يتم من خلالها تشخيص جوانب القصور في العملية التربوية و وصف العلاج اللازم لتعديل جوانب الضعف و هو العملية التي يتم من خلالها اكتشاف مواطن القوة في العملية التربوية و تعزيزها.

و أخيرا نستخلص مما ذكر آنفا بأن التقويم التربوي هو عملية إصلاح و تعديل ، و هو العملية التي يتم من خلالها جمع المعلومات عن العملية التعلمية و تفسير الأدلة مما يؤدي إلى إصدار أحكام تتعلق بالطلاب أو المعلمين أو البرامج أو المدرسة، مما يساعد في العمل التربوي و اتخاذ الإجراءات المناسبة لتحقيق الأهداف المرسومة .

و التقويم هو عملية مقصودة و مستمرة شاملة لكل العناصر التي تتداخل و تتشابك فيما بينها لتشكل كل أركان العملية التربوية و ذلك بغاية تحقيق الأهداف المرجوة.

و تهدف عملية التقويم و التجديد ، إضافة إلى معرفة مدى ما تحقق من الأهداف ، و وضع المقترحات لحقيق ما لم يتم تحقيقه منها.

9-2- أنواع التقويم التربوي:

يتخذ التقويم التربوي أنماطا عديدة تتسق مع الراحل التي تمر بها عملية التقويم و تتناغم مع أهداف التقويم التربوي ، و هذه الأنماط هي :

[1] جماعة من الباحثين، مبادئ القياس و التقويم في التربية، عمان، ط1، 1989م، ص(11).

أ- التقويم التشخيصي أو المبدئي:

" و هو إجراء يقوم به الأستاذ في مطلع العام الدراسي أو في مستهل عملية التدريس من أجل الحصول على بيانات و معلومات حول كفاءات المتعلمين السابقين و قدراتهم و ميولا تهم و معارفهم ومواقفهم تمكن من اتخاذ قرارات حول التعلمات اللاحقة." [1]و لا يقتصر التقويم التشخيصي على بداية عملية التعلم فحسب ، بل يستمر باستمرار المواقف التعلمية ، ما يلفت انتباهنا أن بعض التلاميذ يعانون من مشاكل بصرية ،سمعية ،وذهنية التي تسبب في ضعف قدرتهم على التعلم ،لأنها نوع من أنواع التقويم التشخيصي، كما أن تحديد العوامل الجسمية و الاجتماعية و النفسية التي تؤثر في عملية التحصيل عند التلاميذ ،حيث أنه نمط من أنماط التقويم."[2]

و التقويم التشخيصي يهدف إلى تحديد قدرات و استعدادات للتلاميذ لاكتساب خبرات تعليمية معينة، و هو يساعد في تصحيح مسار العملية التعليمية أثناء حدوثها و ليس بعد الانتهاء منها.

و يسهم التقويم التشخيصي في عملية إدراك إمكانات تعلم التلميذ من حيث:

- نقصه في أداء مهام معينة.

- تحديد مستوى معارفه غير المكتملة حول الكفاءات القبلية.

- ترشيد العملية التعلمية في ضوء إمكانات التلميذ.

- فحص عادات سيئة يكون التلميذ يكون التلميذ قد اكتسبها من قبل، و تكون عائقا أمام تصوره و إدراكه الموضوعي للأمور.

[1] مديرية التعليم الثانوي العام و التقني، مناهج اللغة العربية، الامازيغية، الفرنيية، الانجليزية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، مارس، 2005م,

[2] رافده عمر الحريري، التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية، ط1، 2007م، 1428، ص(22).

– فحص ضعفه، على مستوى تفعيل معارفه في حل وضعيات مستهدفة.

– تحديد مواطن الضعف في معارف و مهارات التلميذ أو غياب الرغبة و التحفيز و هما ضروريان للإقبال على التعلم.

و مهما يكن فالتقويم التشخيصي يبقى عنصرا هاما في إستراتيجية التحكم في العملية التعليمية التعلمية، ذلك أن عملية فحص وضعية الانطلاق والتعرف على خصائص المتعلمين قبل انطلاق عمليات تعلمهم من شأنها أن تغطي النقص الحاصل و تجعل جميع التلاميذ يبلغون الكفاءات المحتملة في أدنى أو أقصى مستوياتها.

ب– التقييم التكويني أو البنائي :

" يوصي المنهاج بضرورة تكثيف هذا النوع من التقييم حتى يتمكن الأستاذ من اكتشاف مواطن الصعوبة التي يصادفها التلميذ من خلال تعلمه ثم العمل على جعله يكتشف استراتيجيات تمكنه من متابعة صيرورة التعلم في شكلها التصاعدي.

" إن التقويم التكويني، هو ذلك التقويم الذي يتم أثناء عملية التعليم و التعلم، و يهدف لتقديم تغذية راجعة من خلال المعلومات التي يستند إليها في مراجعة مكونات البرامج التعليمية أثناء تنفيذها و تحسين الممارسات التربوية."[1]

و عن طريق هذا التقويم يمكن الأستاذ كذلك من تحديد مؤهلات المتعلم للإقبال على مراحل جديدة من تعلمه وفق مراحل متسلسلة كما يمكن من تصحيح ثغرات الفعل التربوي.

و يعد التقويم التكويني بعد هذا ، إجراءا عمليا يمكن من التدخل لتصحيح مسار التعليم و التعلم عن طريق إجراءات جزئية لذلك فإن وظيفته الأساسية تسعى إلى :

– تحسين المتعلم بدرجة تحكمه في مؤشر الكفاءة.

[1] رافده عمر الحريري، التقويم التربوي الشامل للمؤسسة التربوية،ص(22).

- كشف صعوبات التعلم.

- كشف وسائل تجاوز هذه الصعوبات.

و بناء على هذه الوظائف التي يسعى التقويم التكويني لتحقيقها يمكن اعتبار هذا الشكل من التقويم إجراء من أجل تتبع مجهدات التلاميذ و قياس الصعوبات التي تعترضها خلال العملية التعلمية، و بالتالي التدخل من أجل تدليل تلك الصعوبات و تدارك مواطن النقص و الملاحظة عند التلاميذ، و هو بذلك يتيح للمتعلم إمكانية:

- معرفة درجة مواكبته للدرس الجديد.

- معرفة نوع الصعوبات التي تعترضه.

- تقويم عمله و مجهوده بعد ذلك تصحيحه.

- تنظيم عمله وترشيده.

كما يتيح التقويم التكويني للمدرس:

- إمكانية تمييز الفروق بين التلاميذ.

- معرفة مدى تفاعل المتعلمين مع الفعل التعليمي.

- التحكم في عملية التدرج للحصص المكونة لصيرورة الوحدة التعلمية.

بالإضافة إلى هذه الإمكانات التي يحولها التقويم التكويني، فإنه يساعد على فحص العلاقة بين ملامح المتعلمين و الكفاءات أو السلوكيات أو المهارات المكتسبة خلال الوحدات التعليمية.

ج- التقويم الإجمالي أو ألتحصيلي:

يغطي التقويم الإجمالي المرحلة الثالثة و الأخيرة من صيرورة العملية التعليمية التعلمية، و هو تقويم يتم عند نهاية مجموعة من المهام التعلمية ،"[1] فهو إذن يركز على التقويم الإجمالي لجودة و تأثير البرنامج و مدى تحقيقه للأهداف المرسومة.

يعتبر التقويم الإجمالي أساسا في اتخاذ قرارات التطوير و التعديل بالنسبة إلى المنهاج التربوي و وسائله،فهو إجراء عملي يأتي في نهاية المرحلة التعلمية ، من أجل التأكد من أن النتائج المرجوة من عملية التدريس قد تحقق بالفعل، وهو بذلك يتيح للمدرس تحديد النتائج الفعلية للتعلم حصيلة مجهدات التلميذ و مقارنتها بالنتائج المتوخاة ، و من هذا المنطق ، يهتم التقويم الإجمالي بفحص ملامح المتعلمين، و بالتالي يمكن من الإجابة على الأسئلة مثل:

هل هناك علاقة بين هذه الملامح و الكفاءات المنشودة؟و هل يمكن نقل المتعلم إلى مستوى أعلى؟

و يمكن تلخيص أهداف التقويم الإجمالي فيما يأتي:[2]

- تقدير التحصيل النهائي للتلاميذ.

- تقدير نجاعة المنهاج و فعاليته.

- التزويد ببيانات تمكن من إعادة تخطيط المنهاج إن دعت الضرورة.

[1] مديرية التعليم الثانوي العام و التقني، مناهج، اللغة العربية، الامازيغية، الفرنسية ، الانجليزية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، مارس 2005م، ص(41-42).
[2] محمد عثمان، أساليب التقويم التربوي، دار أسامة للنشر، عمان، 2005م، ص(14).

و تجدر الإشارة إلى أن التقويم الإجمالي يكون من منطق المقاربة بالكفاءات خاضعا لثلاث فرص من الاختبارات و ذلك بهدف تفادي الإخفاق المجحف أو النجاح غير المستحق.

و من أهم ما ينبغي مراعاته في بناء الاختبار في المقاربة بالكفاءات ما يلي:[1]

– أن تتناول عناصر الاختبار تقويم إنتاج المتعلمين.

– أن يكون مستوعبا لمستويات الكفاءة في سياق إدماجي.

– يجب أن يقيس فعلا مؤشرات الكفاءة.

– الأسئلة تكون متدرجة حسب صعوبتها و حسب مستوى الكفاءة.

– فالأسئلة تكون مستقلة غير مرتبطة فيما بينها، فإذا أخفق المتعلم في الإجابة عن السؤال السابق فإنّ ذلك لا يعيقه للإجابة عن السؤال اللاحق.

9-3- خصائص التقويم التربوي:

نظرا للتغيرات التي حملتها المقاربة بالكفاءات في صياغة المناهج الدراسية، فإن التقويم باعتباره أحد أهم مكونات لابد أن يكون متميزا عن أساليب التقويم التقليدي، و لإبراز أهم خصائص التقويم المركز على الكفاءات يمكننا من ذكر العناصر الآتية:[2]

– إنه تقويما يقوم على تمييز أداء الفرد عوضا معرفة نسبة التحصيل أو مدى تحقق الأهداف الإجرائية.

– تكون الاختبارات و وسائل التقويم المختلفة موجهة نحو معرفة ما يستطيع المتعلم إنجازه.

[1] المرجع نفسه، ص(14).
[2] رافده عمر الحريري، التقويم التربوي الشامل للمؤسسة التربوية، ص(17).

– التقويم المركز على الكفاءات يقوم على قياس الكفاءات بين مختلف المستويات التعليمية (مراعاة مستوى الكفاءة).

– التوسع في استعمال وسائل التقويم المساعدة أكثر على التقويم التكويني خاصة الملاحظة و المقابلة.

– الشهادة الممنوحة لا تثبت فقط مستوى تعليمي معين، و إنما تثبت تحقق كفاءة أو عدة كفاءات في إطار برنامج التكوين.

– التقويم يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، و بالتالي فإنه لا يجعلهم في نقطة الانطلاق نفسها.

– المعلم لا يقوّم التلاميذ بمقارنتهم ببعضهم البعض، و لكن المقاربة تتم بين المهمة المطلوب إنجازها و ما يتم إنجازه فعلا من طرف التلاميذ.

– يتم تقويم كفاءات التلاميذ في وضعيات تسعى وضعيات إنتاج تكون مرتبطة إلى حد كبير بالواقع و بالحياة حتى يشعر التلاميذ أنه حقيقة.

9-4- أسس التقويم التربوي:

يفهم كثير من المقومين عملية التقويم فهما خاطئا، فبعضهم يعتقد أنه مجرد إصدار حكم أو إعطاء الشيء المقوم قيمة فقط، و لكن التقويم ما تم تعريفه آنفا. و هناك مبادئ أساسية ملازمة لعملية التقويم لابد من مراعاتها، و نستطيع أن نذكر هنا بعض الأسس التي ترتكز عليها عملية التقويم و التي يجب أن تتوفر في عمليات التقويم ليكون التقويم ناجحا و محققا وهي كما يلي:[1]

[1] محمد عثمان، أساليب التقويم التربوي، ص(12).

– إن الهدف الرئيسي للتقويم هو إنماء ممارسة العمل أو النشاط و ليس إصدار حكم على الممارسة فقط.

– يجب أن يكون التقويم مراعيا للأهداف التي وضعت للمنشط، فلا بد أن يرتبط التقويم بالهدف الذي نقومه، فإذا ابتعدنا عن الأهداف فإن المعلومات التي سنحصل عليها من أدوات التقويم لن تكون صادقة أو مفيدة.

– يجب أن يكون التقويم مستمرا و غير محدد بفترة زمنية معينة.

– التقويم يكون شاملا لجميع جوانب العملية التعليمية مثل طريقة التدريس و المقررات الدراسية، و الإمكانيات المادية بالمدرسة والتلميذ والأهداف.

– لابد أن يكون التقويم متنوعا و متعددا في الوسائل و الأدوات.

– كما يجب أن يتم بطريقة تعاونية يشارك فيها الطالب والدرس وإدارة المدرسة وأولياء الأمور باعتبارهم قوة مؤثرة في عملية التعليم.

– يجب أن يقوم التقويم على أساس كمي و كيفي، ولا يقتصر على إحداهما فقط.

– من أساسيات التقويم أن تستعمل النتائج للتقويم في التعديل والتحسين للبرامج

9-5- أدوات التقويم التربوي:

يتشكل التقويم التربوي من أدوات مختلفة أهمها:[1]

1- الملاحظة المباشرة للتنفيذ.

2- الأعمال المنجزة.

3- التقرير المقدمة من طرف الطلاب عن الأعمال أو من خلال زيارة موقع العمل.

[1] رافده عمر الحريري، أساليب التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية، ط1، 2007م-1428ه، ص(16).

4- الاستبيانات المختلفة.

5- تسجيل النشاطات أو البرامج صوتيا أو مرئيا أو يهما معا و إعادته أمام المقومين.

6- استمارات تقويمية بمعايير محققة و مراعية لأهداف التقويم، كما في المسابقات المختلفات (الاجتماعيات، العلمية، الثقافية...).

9-6- الهدف من التقويم التربوي:

يهدف التقويم التربوي بشكل أساسي إلى إعادة النظر و تصحيح المسار من أجل التطوير و التحسين لنواتج ما يتم تقويمه، و من هذا الهدف الرئيسي تتفرع أهداف ثانوية خاصة بعملية التقويم هي:[1]

-أن ينتبه المقوم للصعوبات التي من الممكن أن تقابل الممارسين للنشاط فردا أو جماعة و تدوين تلك الصعوبات وإيجاد الحلول و البدائل لها مباشرة.

- معرفة مدى تحقق الأهداف المرسومة لبرنامج محدد.

- الكشف عن مدى فعالية المعلم في تقويم مادة التعلم.

- إرسال تقرير لأولياء الأمور حول مدى تقدم أبنائهم.

- الكشف عن حاجات التلاميذ و ميولهم و قدراتهم و استعداداتهم.

- معرفة اتجاهات التلاميذ.

- معرفة جوانب القصور و المعوقات في المؤسسة التربوية و القضاء على الظواهر السلبية، و العمل على تذليل الصعوبات بعد تشخيصها.

[1] رافده عمر الحريري، التقويم التربوي الشامل للمؤسسة التربوية، ص(17).

– معرفة مدى فهم التلاميذ لما درسوه من حقائق و معلومات و مدى قدرتهم على الاستفادة من هذه المعلومات في حياتهم.

– أن يشجع المقوم الممارسين على ممارسة و تعلم طرق القياس لانجازاتهم مع تعريفهم بمدى ما حققوا من نجاح.

– تحفيز إدارة المدرسة على مزيد من العمل، و تحفيز المعلم على النمو المهني، و التلميذ المتعلم على التعلم.

– جمع المعلومات من المميزين لتقديمها إلى إدارة المنشط للتكريم و الرعاية المستقبلية.

الفصل الثاني: موقع النحو في العملية التعليمية.

1- مفهوم النحو.

2- la méthode نشأته.ي

3- أهمية تدريس النحو.

4- أهداف تدريس النحو.

5- محاولات في تيسير النحو.

6- طرائق تدريس النحو.

6-1- الطريقة الاستقرائية:

6-2- الطريقة القياسية.

6-3- طريقة التدريس بأسلوب النص.

7- معايير اختيار المحتوى.

7-1- اختيار النمط اللغوي أو المستوى الأدائي.

7-2- اختيار المحتوى (الأبنية الصرفية و النحوية).

8- ربط القواعد بفروع اللغة الأخرى.

9- أسباب ضعف التلاميذ في النحو.

10- أبرز أساليب علاج الضعف النحوي.

مدخل

من المعروف أنه هناك وسائل متعددة لا بد من توفرها لغرض تمكن اللغة من تحقيق وظيفتها، فاللغة كتابة وكلام و قراءة و استماع و لكل من هذه المهارات لوازم و قواعد لابد من إحاطة الإنسان بها حتى يتمكن من اللغة.

ويعد النحو الركيزة الأساسية لأية لغة، فهو النظام الذي به يتم نظم اللغة، و هو بالإضافة إلى ذلك يعد معيار الصلاحية و الدقة عند استخدام اللغة. و لا يعد ما يقال أو يكتب صحيحا ما لم يتم الإلزام به على نحو معلوم. و تبدو أهمية النحو في كل اللغات لكنه أكثر أهمية في تعلم اللغة العربية لأن علماء اللغة العربية يولون اهتماما خاصا للصلاحية و الدقة، إضافة إلى ذلك فإن دارس التراث العربي تحديدا يجد صعوبة كبيرة في الفهم ما لم يكن على معرفة جيدة بنحو العربية و صرفها.

و للأسف الشديد فإن النحو هو العلم المظلوم بين علوم العربية، حيث يعده الكثيرون صعبا لاعتبارات كثيرة. و لم يكن أسلافنا من العامة و الخاصة يجدون تلك الصعوبة كونهم كانوا يتحدثون بها في أسواقهم و مراكز تعلمهم " و لما اشتدت الحملة على العربية كان النحو و غيره من فروع اللغة أهدافا لتلك الحملة. حيث تركز الأمر على تسهيل النحو بل التحلل من استخدامه و هو أمر ينطوي على خطورة كبيرة ".[1]

و لعل الذين نظروا في صعوبة النحو و تعليمه لم يجدوا في البحث عن طريقة مناسبة لتعليمه و تعلمه بل رأوا التحلل منه و التخلص منه، فهم كالطبيب الذي يعجز عن معالجة مريض، فرأى الحل في التخلص من المريض جملة.

[1] صالح نصيرات، طرق تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر، ط1، 2006م، ص(193).

1-مفهوم النحو:

لغة:

لقد جاء النحو على عدة معاني منها:

" نحاَ-نحواً: قَصدهُ، توجه إليه"[1]

" نحوٌ: شكلٌ، طريقةٌ، مثل: تصّرف على هذا النحو".[2]

" ناحٍ: ج نحاة، معلم قواعد النحو، معلم قواعد اللغة."[3]

- وجمعها بعضهم في قوله:

نحونا نحو دارك يا حبيبي وجدنا نحو ألف من قريب

وجدناهما جياعا نحو كلب تمنوا منك نحوا من شريب

اصطلاحا:

مما لاشك فيه أن كل واحد منا قد كون فكرة عن معنى النحو حيث: " نراها في تصور بعض المثقفين أنه يعني ضبط أواخر الكلم طبقا لقواعد معينة، و نراها في تصور بعض المثقفين و العوام أنه يعني التقعر في الكلام و الإتيان بالغريب من الألفاظ في نظرهم أو مخالفة اللهجة العامية في إخراج الحروف من مخارجها المقررة في الفصحى كالقاف و الجيم و الظاء و الذال و الثاء، أو تنوين الكلمات"[4]

[1] يوسف محمد رضا، معجم العربي الكلاسيكي و المعاصرة، مكتبة لبنان للنشر، ط1، ص(1594).
[2] جماعة من الباحثين، المنجد في اللغة العربية المعاصرة، شركة الطبع و النشر اللبنانية، ص(1389).
[3] ابن منظورا، لسان العرب، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1993م، ص(1574).
[4] محمد إبراهيم عبادة، النحو التعليمي في التراث العربي، منشأة المعارف الإسكندرية للنشر، 1986م، ص(8).

و كلا التصورين غير منصف فالأول ضيق متأثر ببعض تعريفات القدماء التي يرددها كثير من المعلمين حتى اليوم، أما الثاني فنراه نجانب الصواب إن ابتعد بالنحو عن حدوده المقررة.

فالنحو كما يعرفه ابن جني: " هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب و غيره، كالتثنية، الجمع، الحقير، التكسير، الإضافة، النسب، و التركيب وغير ذلك، ليحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها و إن لم يكن منهم، و إن شذ بعضهم عنها رد إليها."[1]

يمكن أن نقول إن القواعد بمثابة: " الأداة أو الآلية التي تتيح للإنسان أن يتكلم اللغة، و التي تحدد شروط التواصل و التفاهم و ضوابطها بين أبناء اللغة الواحدة"[2] ؛ أي أن القواعد النحوية تساعد الفرد(مستعمل اللغة) في التكلم ؛ أي استعمال اللغة استعمالا مناسبا و ملائما لظروف التعامل و التواصل في المجتمع، و تعتبر أيضا وسيلة عملية تمثل مختلف بنيت اللغة من أجل امتلاك الملكة اللسانية الخاصة باللغة العربية.

2- نشأة النحو:

" يعتبر النحو من علوم العربية و أشرفها، فهو من علوم الآلة و أهمها، إذ لا يعترف الأصوليون بشخص دخل رتبة الاجتهاد إذ لم يكن عالما بالعربية. فنجد أن النحو قد بدأ منذ التقعيد أي منذ أن خالط العرب الأقدام الأخرى و غيرهم و أخذ بعض العرب يلحنون في قراءة القرآن."[3]

---

[1] ابن جني، الخصائص، ص(34).

[2] مشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية و تعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للنشر و التوزيع، ط2، 1985م-1428هـ، ص(75).

[3] طه علي حسين الدليمي و كامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، دار الشروق للنشر و التوزيع، ط1، 2004م، ص(26).

" و تجمع أغلب الروايات على أن أبا الأسود الدؤلي هو الذي وضع أسس علم النحو، و أن الإمام علي(رضي الله عنه) هو الذي أشار علية أن يضع هذا العلم، غذ علمه الاسم و الفعل و الحرف و شيئا من الإعراب و قال له: (أُنحُ هذا النحو) و من هنا سمي هذا العلم نحوا".[1]

و هناك من يرى أن هذا العلم نشأ قبل ذلك، لأن اللحن ظهر حتى في عهد الرسول(ص) عندما لحن أحدهم في حظرته، فقال(ص): " ارشدوا أخاكم فإنه قد ظل ".[2]

و أما بالنسبة للخليفة الثاني عمر بن الخطاب(رضي الله عنه) قال: " تعلموا النحو كما تتعلمون السنن و الفرائض، و تعلموا إعراب القرآن كما تتعلمون حفظه" [3]

"و الحقيقة أن فكرة نشأة النحو بسبب العجمة أو اللحن فكرة بسيطة و ساذجة، و إنما وجذ النحو لضرورة علمية اقتضتها ظروف الحياة العلمية الجديدة في الحضارة الجديدة التي ظهرت بظهور الإسلام و خروج العرب من الجزيرة، أي أن ظهور اللحن بسبب واحد، و ليس هو السبب الرئيسي في نشأة علم النحو."[4]

و استنادا إلى ذلك بدأ المتخصصون من علماء العربية يصوغون القواعد و الأصول لهذا العلم، و يذهبون في دراسته و تدريسه مذاهب شتى، و يؤلفون الكتب بل المجلدات في جمعه و شرحه و تخريج مسائله، حتى عد واحدا من أهم علوم العربية بل عمودها الفقري الذي حفظ اللغة العربية و آدابها و بلاغتها، و أبقاها قوية شامخة على مر العصور و الدهور.

[1] طه علي حسين الدليمي و كامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، ص(26).
[2] المرجع نفسه، ص(26).
[3] نفسه، ص(26).
[4] نفسه، ص(26).

3- أهمية تعليم قواعد النحو:

نجد مصطلح القواعد النحوية و الصرفية في المدارس الابتدائية و المتوسطة و الثانوية، و القواعد وسيلة لضبط الكلام، و صحة النطق و الكتابة، وهي وسيلة لصون اللسان والعلم من الخطأ في التعبير. زيادة على أنها وسيلة الفهم و حل اللبس في إدراك المعنى، و تمييز الخطأ وتجنبه في الكلام لفظا و كتابة.

فالمتمكن منها يجنب نفسه اللحن الذي يعد عيبا في اللسان، و عوجا فيه و يفسد المعنى. " ذلك اللحن الذي عده الرسول صلى الله عليه وسلم ضلالة، إذ قال حين سمع أحدهم يلحن: (أرشدوا أخاكم فقد ظل)."[1]

إن قواعد اللغة تصلح الألسن و تسدد الأقلام، و تأسس أهمية القواعد على تمكين المرسل من مجافاة اللحن الذي يخل في الإبانة و يفسد المقصود.

زيادة على ما تقدم فإن دراسة القواعد تنمي في المتعلم القدرة على التعليل و الاستنباط و دقة الملاحظة، و الموازنة بين التراكيب، و تمرنه على دقة التفكير و القياس المنطقي. يعد موقع النحو من اللغة موقع القلب من الجسم، فهو عماد اللغة، و من بين أبرز خصائصها وضوحا. وله الفضل في التمييز بين دلالات التراكيب اللغوية،

واستخلاصا مما تقدم عن النحو وقواعده يمكن الوقوف على حقيقة، أن دراسة النحو في اللغة هو وسيلة ليس غاية بحد ذاتها، فالغاية هي التعبير والقراءة بلغة سليمة، وهذه السلامة لا تأتي إلا في ضوء التمكن من النحو ونظامه.

و تأسيسا على هذه الحقيقة يجب أن تكون هذه الغاية هدفا رئيسيا مباشرا من أهداف تدريس النحو، فيجب ألاّ يدرس النحو لذاته، و إنما يدرس لتقديم خدمة لعملية التواصل

[1] محسن علي عطيه، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر، ط1، 2006م، ص(256).

اللغوي إرسالا و استقبالا ليكون دال المتحدث و الكاتب و السامع و القارئ في مختلف التراكيب المعبرة بدقة عن المعنى.

و لهذا يمكننا القول: أنه كلما كانت الصياغة اللغوية دقيقة وصلت المعاني إلى السامع أو القارئ صحيحة.

4- أهداف تدريس النحو:

" إن تدريس قواعد النحو من منظور المقاربة بالكفاءات يستلزم النظر إلى هذا النشاط، على أنه يمكن المتعلم من الملكة اللسانية الصحيحة، فالهدف من تدريس هذا النشاط يتحقق باكتساب المتعلم ملكة التبليغ و المشافهة و الكتابة بحسب ما تقتضيه الظروف و الأحوال المختلفة.

وفقا لهذا المبدأ فإن هذا النشاط يجعل المتعلم قادرا على:[1]

-التعبير الفصيح الصحيح الذي يراعي قواعد النحو و الصيغ الصرفية و أوجه الدلالة في الألفاظ و الأساليب.

- تقبل الخطاب و تبليغه من خلال تشكيل رموزه و تفكيكها بحسب ما تقتضي الظروف سواء أكان الخطاب منطوقا أو مكتوبا.

- تنويع صيغ الخطاب بما يناسب المقام.

- تنمية القدرة على التعبير مشافهة و كتابة، و تعزيزها بالتدريبات الشفوية و الكتابية.

- دعم المعارف اللغوية و ربط علاقاتها بعضها ببعض ربطا منطقيا و العمل على تنمية قدرات التلاميذ على التعبير السليم وعلى تمييز الخطأ من الصواب، و تزويدهم بالمعاني و التراكيب اللغوية الصحيحة.

[1] محسن علي عطيه، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص(272).

تعميق ثروة التلاميذ اللغوية بما يدرسونه من أحكام نحوية تساعدهم على إدراك دقائق المعاني اللغوية.

– زيادة قدرة المتعلمين على تنظيم معلوماتهم و نقد الأساليب اللغوية، التي يسمعونها أو يقرؤونها، حيث أن دراسة النحو تقوم أساسا على تحليل الألفاظ و الجمل و الأساليب و إدراك العلاقات بين المعاني و التراكيب اللغوية و الفروق بينها.

– تعويد المتعلم على دقة الملاحظة، و الموازنة، و التحليل، و الربط و الاستنباط.

5– محاولات في تيسير النحو:

لقد أصبح من الضروري الآن أن تغير النظرة القديمة إلى النحو القائمة على أن اللغة العربية ليست إلا مجموعة من القواعد، و أن ينظر إلى النحو على أنه البحث في التراكيب، و ما يرتبط بها من خواص. و لا يقتصر على البحث في الإعراب و مشكلاته.

من هنا ارتفعت الأصوات لتسهيل النحو، و تيسير قواعده للمتعلمين. و الحقيقة أن محاولات التيسير قديمة قدم النحو ذاته، فالجاحظ نبه في إحدى رسائله على ذلك بقوله:" و أما النحو فلا تشغل بال الصبي، إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن، ومن مقدار جمل العوام في كتاب إن كتبه، أو شعر إن أنشده، أو رسالة إن ألفها".[1]

" و ألف ابن مضاد القرطبي النحوي الأندلسي كتابه (الرد على النحاة) دعا فيه إلى إلغاء نظرية العامل، و العلل الثواني و الثوالث، و أبطل فكرة التقدير لأنه يرى فيها أنها لا تتمسك بحرفية القرآن. و قد ذهب إلى أبعد من ذلك إذ دعا أن يحذف من النحو كل ما يستغني الإنسان عنه في معرفة نطق العرب بلغتهم".[2]

[1] طه علي حسين الدليمي و كامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، ص(27).
[2] المرجع نفسه، ص(27).

" و في العصر الحديث ظهرت محاولة إبراهيم مصطفى في كتابه(إحياء النحو) الذي يرى فيه أن النحويين قصروا مباحث النحو على الإعراب و البناء، من غير أن يبحثوا في خصائص الكلام، من حيث التقديم و التأخير و النفي و الإثبات و التأكيد. و دعا في كتابه أيضا إلى الابتعاد عن الفلسفة، و إلى إلغاء نظرية العامل و الاحتكام في الإعراب إلى المعنى."[1]

" و جرت محاولة أخرى لتيسير النحو قامت بها لجنة تيسير قاعدة اللغة العربية في مصر (1938). و وجدت هذه اللجنة أن أهم ما يعسر النحو على المعلمين و المتعلمين ثلاثة أشياء هي: الإسراف في التحليل و الافتراض، و الإسراف في الاصطلاحات، و الإمعان في التعمق العلمي، مما باعد بين الأدب و النحو. و في ضوء ذلك اقترحت اللجنة إلغاء الإعراب التقديري و المحلي، لعدم فائدته في ضبط لفظٍ، أو تقويم لسان، و جعل المبتدأ و الفاعل بإلغاء الضمير المستتر جوازا و وجوبا... و غير ذلك".[2]

" أما أمين الخولي فقد طالب عام(1942) بتيسير النحو، و ذلك بأن ندع النحاة و آرائهم و نتجه إلى الأصول التي استخرجوا منها هذه القواعد، مع الأخذ بنظر الاهتمام تقليل الاستثناء، و اضطراب القواعد، و أن يكون اختيارنا مما هو مناسب للغة الحياة و الاستعمال، مع ضرورة التخلص من الإعراب و علاماته".[3]

" و تابع شوقي ضيف عام(1947) في دعوته إلى تسهيل قواعد النحو، فهو يرى ضرورة أن يصنف النحو على قاعدة أحوال الكلمات، لا على قاعدة العوامل".[4]

" لقد استمرت محاولات التيسير، و محاولات أعادت النظر في قواعد اللغة العربية، حتى عقد عام (1957) في مصر، مؤتمر مفتشي اللغة العربية الذي دعا إلى تبني منهج جديد

[1] طه علي حسين الدليمي و كامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، ص(27).
[2] المرجع نفسه، ص(28).
[3] نفسه، ص(28).
[4] نفسه، ص(29).

في النحو يقوم على أساس أن الكلام العربي كله مكون من جمل و مكملات و أساليب، وتقوم الجمل على ركنين أساسيين هما (المسند المسند إليه)، و التكملات هي كل لفظ يضيف إلى معنى جملة الأساس معنى يكمله، أما الأساليب فهي تعبيرات خاصة نطق بها العرب على الصورة التي وصلت إلينا نحفظها و نقيس عليها".[1]

و كمجمل القول فإن السبيل إلى تيسير النحو يكون في أن يدرس على صورته الأولى واعية عميقة لا تغفل عن الغاية، ولا تتجاهل أسباب الانحراف عنها، ثم تعرف ما اختلط بها من أمور بعيدة عن طبيعتها، لا تحقق غرضها ولا تبلغ غايتها، ثم يأتي بعد ذلك إدراك لما ينبغي أن يبقى، و ما ينبغي أن يحذف من أجزاء و أبواب ذلك أن منه أجزاء وضعت لا لتسد حاجة لغوية و لا لتقضي حاجة فكرية، و إنما وضعت لاستقصاء قاعدة منطقية أو سد ذريعة أو رد اعتراض متصوره و أن منه أبواب لم تفتحها الحاجة ولا طبيعة اللغة و إنما فتحتها ضرورة في الشاذ من الكلام و الغريب من التعبير، لا يفيد منها دارس و لا ينتفع بها حتى المتخصصون.

6- طرائق تدريس قواعد اللغة:

يتبع مدرسوا اللغة العربية طرائق عدة في تدريس قواعدها، لأن القواعد في أية لغة واسعة في طبيعتها و في استعمالها. و المدرس يتبع الأساليب المختلفة في تدريسها، فمنهم من يدرسها على الطريقة الاستقرائية و منهم من يدرسها على الطريق القياسية، و آخرون يدرسونها على طريقة أو أسلوب النص، علما أن طريقة النص لا تختلف عن السابقتين إلا في أنها تعتمد تقديم نص لكي تأخذ منه الأسئلة و تعالجها إما بطريقة الاستقراء أو بطريقة القياس. و سنستعرض كل طريقة على حدا:

[1] طه علي حسين الدليمي و كامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، ص(29).

أولا- الطريقة الاستقرائية:

" تستند الطريقة الاستقرائية إلى أساس فلسفي مؤداه أن الاستقراء هو الأسلوب الذي يسلكه العقل في تتبع مسار المعرفة و مدرجها، ليصل به إلى المعرفة في صورتها الكلية بعد تتبع أجزائها، و عليه فالهدف هذه الطريقة هو الكشف عن القواعد و الحقائق و استخدام الاستقصاء في تتبعها و الوصول إليها، يعتبر(فردريك هربات) مؤسس الطريق الاستقرائية و ذلك في نهاية القرن التاسع عشر و مستهل القرن العشرين، و يتمثل تفسير هذه الطريقة في أن الطفل يأتي إلى المدرسة و هو مزود بثروة فكرية و اللفظية، فعن طريقتها يتعلم الطفل الحقائق الجديدة، أي أن خبرته السابقة تساعده على فهم المشكلات و الحقائق الجديدة".[1]

أ-خطوات الطريقة الاستقرائية:

1-التمهيد:

" و هو البوابة التي يدخل منها كل من المعلم و التلميذ إلى الدرس و الغرض منه جذب انتباه التلميذ و تركيزه و تلقي الموضوع الجديد و أيضا يحمله إلى التفكير فيما سيعرضه عليه و قد يكون ذلك بإلقاء الأسئلة تدور حول الدرس السابق، إذ يصبح المتعلم على علم من الغاية من الدرس، و يكون ذهنه قد استعاد بعض ما يعرفه من معلومات السابقة ثم يتجه انتباهه و تفكيره إلى الخطوة اللاحقة.

و للتمهيد وظائف أهمها :

-جلب انتباه الطلبة إلى الدرس الجديد.

-إزالة ما علق بأذهانهم من الدرس الذي سبق درس القواعد.

-ربط الموضوع السابق بالموضوع الجديد.

[1]طه علي حسين الدليمي و كامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في دراسة قواعد اللغة العربية.ص(56).

-تكوين الدافع لدى الطلبة بالاتجاه الدرس الجديد"[1].

2- العرض:

و هو لب الدرس، و الأهم مراحل الدرس، حيث يعرض المعلم النص على ورق المقوى أو على السبورة أو عن طريق الكتاب و يطلب من التلاميذ قراءة النص قراءة جهرية. و بعد ذلك يوجه المعلم الأسئلة إلى التلاميذ في النص تكون إجابتها الأمثل الصالحة للدرس. وبعد ذلك يكتب المعلم الجمل على السبورة، و يجب عليه أثناء كتابتها أن يحدد العلامات التي لها علاقة بالقاعدة و يكتبها بلون مخالف ثم يوجه المعلم طلابه إلى النظر في هذه الكلمات ثم يبدأ في مناقشتها معهم.

3- الموازنة و الربط:

و في هذه المرحلة تربط الأمثلة في بعضها، و تعني أيضا الموازنة و الربط ما تعلمه الطالب اليوم و بين ما تعلموه في الأمس، والهدف من عملية الربط هو أن تتداعى المعلومات و تتسلسل في ذهن المتعلم، و بعد إجراء عملية الموازنة والمقارنة وتدقيق الأمثلة وإظهار العلاقات فيما بينها يصبح ذهن المتعلم مهيئا الاستقبال إلى الخطوة التالية، و هي خطوة التعميم و استنتاج القاعدة.

4- التعميم (استنباط القاعدة):

إذا نجح المعلم في الخطوات السابقة سهل على طلابه الوصول إلى القاعدة و الحكم العام، وعليهم أن يعبروا بأنفسهم عن النتيجة التي وصلوا إليها. ولا ينبغي أن يقوم المعلم باستنباط القاعدة دون إشراك الطلاب أو يطالبهم باستنتاج المعنى، وعلى المعلم أن يقوم بتصحيح عباراتهم، ثم يقوم بكتابة القاعدة على السبورة بخط واضح.

[1] طه علي حسين الدليمي و كامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في دراسة قواعد اللغة العربية، ص(57).

5- التطبيق:

و هو الثمرة العملية للدرس و عن طريقه ترسخ القاعدة في أذهان الطلاب و من الخير ألا يسرف المعلم في شرح القاعدة و استنباطها، بل يجب أن ينتقل إلى التطبيق بمجرد أن يطمئن إلى فهم الطلبة إياها و القواعد لا يكون لها الأثر المطلوب إلا بعد الإكثار من التطبيقات.

إن التطبيق على القاعدة هو في الواقع عملية فحص لصحتها، فإذا ما فهم الطلبة الموضوع جيدا استطاعوا أن يطبقوا عليه تطبيقا جيدا.

- درس أنموذجي في القواعد بالطريقة الاستقرائية:

الموضوع المختار(التمييز):

الأهداف العامة :

إن الهدف من تدريس القواعد هو أنه يضبط الطالب حركات ما يكتب و ما يلفظ ليربى عقليا، أي أن دراسة القواعد تعتمد على التحليل و المقارنة و الاستنتاج والحكم. و تهدف القواعد أيضا إلى تكوين عادات لغوية صحيحة و تنمية الذوق الأدبي، و فهم صيغ اللغة و اشتقاقاتها وأوزانها.

الأهداف الخاصة:

إن الهدف من تدريس التمييز هو أن يفهم الطالب أنواع التمييز و حالاته الإعرابية، وخصائصه بالنسبة لمنصوبات الأسماء الأخرى، و استعمال الطالب للتمييز استعمالا صحيحا قراءة وكتابة وحديثا.

1- التمهيد:

المعلم: لقد سبق و أن درستم في الدروس الماضية قسما من منصبات الأسماء من منكم يذكرنا بها ؟

طالب: المفعول المطلق.

طالب أخر: المفعول لأجله.

طالب أخر: المفعول به.

المعلم: من منكم يعطينا جملة فيها مفعول مطلق؟

الطالب: انتصر الجيش انتصارا.

المعلم: موضوعنا اليوم من مصوبات الأسماء.

2-3- العرض و ربط الموازنة:

المعلم: عندما نقول (اشتريت عشرين...) و نسكت، فإن الجملة غير واضحة، إذ أننا نسأل (اشتريت عشرين ماذا؟) هل اشتريت عشرين تفاحة، برتقالة، قلما، ورقة...، إذ يمكن أن نضع كلمة تزيل الغموض، و تعطي معنى متكاملا للجملة، وتصبح الجملة....

طالب: اشتريت عشرين برتقالة.

و هكذا تعرض بقية الأمثلة، و هي:

1- نجح عشرون طالبا.

2- اشتريت علبة شايا.

3- باع البقال كيسا سكرا.

4- اشتريت لأمي خمسة أذرع قماشا.

5- زرع الفلاح دونمين قطنا.

المعلم: و الآن لنمعن النظر في هذه الجمل...، هل فيها أسماء منصوبة؟

طالب: نعم.

المعلم:ماذا نسمي هذا الاسم المنصوب الذي أزال الغموض عن الاسم الذي سبقه وميزه وجعل الجملة ذات معنى متكامل.

طالب:نسميه تمييزا.

المعلم: إن الاسم كما تعلم يكون إما معرفة أو نكرة، فمن أي النوعين هذا الاسم المنصوب الذي سميناه تمييزا؟

طالب: إنه نكرة.

المعلم: و الآن نلاحظ الجمل الخمس نجد أن التمييز أزال الغموض و الإبهام عن اسم سبقه. ففي الجملة الأولى أزال الغموض عن كلمة (عشرون)، و في الجملة الثانية أزال الغموض عن....

طالب: علبة.

المعلم: إن كلمة (عشرون) في الجملة الأولى تدل على....

طالب: تدل على عدد.

المعلم: فالتمييز إذن يزيل الغموض عن العدد، و إن العدد هنا يسمى (مميز)، و الآن أريد أن أسأل سؤالا: هل يمكن حذف كلمة (عشرون)، و تبقى الجملة محتفظة بمعناها؟

طالب: كلا.

المعلم: كلمة (عشرون) لا يمكن حذفها فهي موجودة في الجملة، و عليه فأن التمييز هنا يسمى (تمييزا ملفوظا)؛ أي يمكن أن يلفظ مميزا.

و بالطريقة نفسها يحمل المعلم طلابه على المقارنة و الموازنة بين الأمثلة ليصلوا إلى أن المميز موجود في هذه الجملة جميعها، ومن هنا يسمى التمييز فيها تمييزا ملفوظا.

4- استقراء القاعدة:

المعلم: و الآن عرفنا هذا الاسم المنصوب الذي يأتي في الجملة ليزيل الغموض و الإبهام عن الاسم الذي سبقه و عرفنا أنه يسمى تمييزا. فمن منكم يقول لي ما التمييز؟

طالب: التمييز اسم منصوب.

طالب آخر: و يكون نكرة.

طالب آخر: يسبقه اسم يسمى المميز.

طالب آخر: إن المميز موجود في الجملة.

طالب آخر: و لهذا يسم التمييز هنا تمييزا ملفوظا.

طالب آخر: تكون علامة نصب التمييز الفتحة.

المعلم: إذن نستنتج مما قاله زملائكم (بأن التمييز اسم منصوب نكرة يذكر لإزالة الغموض و الإبهام عن اسم سابق له يسمى(تمييزا)، و يكون هذا الاسم السابق من أسماء (العدد أو الوزن أو الكيل أو المساحة أو المقاييس)، و يسمى التمييز في هذه الحالة تمييزا ملحوظا.

هذا هو القسم الأول من التمييز، و هناك قسم آخر أو نوع آخر يمكن أن نتوصل إليه من خلال ما يأتي:

لاحظوا معي عندما نقول(أنت ذكي) فإن الجملة كاملة المعنى، تتكون من مبتدأ و خبر، ولكن عندما نقول: ابن خلدون أكثر...) و نسكت فان الجملة غير مفهومة وغير كاملة المعنى أي نحتاج إلى كلمة أخرى تزيل الغموض وعليه نستطيع أن نقول :

طالب :(ابن خلدون أكثر علما).

ثم تعرض أمثلة أخرى:

العامل المخلص أكثر إنتاجا.

قال تعالى:(وفجرنا الأرض عيونا)

عظم العرب قوة

المعلم:والآن نمعن النظر في هذه الجمل نجد أسماء منصوبة نكرة ففي الجملة الأولى هناك كلمة.....

طالب:كلمة إنتاجا.

طالب 'آخر:وفي الجملة الثانية عيونا

طالب آخر :وفي الجملة الثالثة (قوة)"[1]

" المعلم :إن هذه الكلمات المنصوبة أزالت الغموض وجعلت الجملة ذات معنى فعن أية كلمة أزالت الغموض ...

طالب: لا توجد كلمة أو اسم سبق هذه الألفاظ مثلما تعلمنا سابقا بأن هناك أسماء واضحة موجودة في الجملةّ ؛ وهي تدل على عدد أو وزن أو مساحة.....

المعلم:ممتاز إذا كان التمييز غير موجود يكون التمييز تمييزا ملحوظا.

[1] -طه علي حسين الدليمي و كامل محمود نجم الدليمي ، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية ، ص (61).

أي يمكن ملاحظة المميز موجود أو غير موجود، والتمييز نوعين هما:

طالب: تمييز ملفوظ.

طالب الآخر: وتمييز ملحوظ.

المعلم: لاحظنا في جميع الأمثلة السابقة أن التمييز جاء منصوبا، ولو سألنا: هل يأتي التمييز مجرورا؟

طالب: نعم.

طالب الأخر: كلا.

طالب الأخر: إن التمييز من منصبات الأسماء.

المعلم: يمكن أن يأتي التمييز مجرورا بشرط أن يكون مميزه من ألفاظ الوزن أو الكيل، المساحة أو المقاييس، فيجوز أن نقول: شربت قدحا من لبن.

و هنا يكون الجر بمن أو بالإضافة، و هكذا يمكن أن نضيف إلى القاعد السابقة ما تعلمانه من تمييز ملحوظ و تصبح القاعدة العامة كالآتي:

(التمييز اسم منصوب نكرة يذكر لإزالة الغموض عن اسم سابق له يسمى المميز، و يكون التمييز ملفوظا أو ملحوظا بحسب وجود المميز، و يجوز أن يجر بمن أو بالإضافة).

5- التطبيق:

المعلم: عندما نقول: (اشتريت ذرعا حريرا) فإن كلمة (حريرا) تعرب....

طالب: تمييز.

طالب آخر: المميز كلمة(ذرعا).

طالب آخر: إذن التمييز هنا (ملفوظا).

المعلم: كيف يأتي التمييز ملفوظا؟

طالب: عندما لا يكون المميز موجودا.

طالب آخر: مثل ذلك: (الفدائي أثر شجاعة).

و هكذا يكون درس القواعد قد انتهى.

و هكذا كما تتبعنا من خلال الدرس النموذجي أن الطريقة الاستقرائية تتميز بمزايا كثيرة فهي تثير لدى الطلبة قوة التفكير، و تأخذ بأيديهم تدريجيا للوصول إلى الحقيقة. و هي طريقة جادة في التربية، إذ يصبح التطبيق عليها سهلا، وهي تتخذ أساليب و التراكيب أساسا لفهم القاعدة، يزاد على ذلك أنها تحرك الدوافع النفسية للمتعلم، فينتبه و يفكر و يعمل.

و إنها تساعد على بقاء المعلومات في الذاكرة مدة أطول من الطرائق الأخرى، فالطالب المتعلم بهذه الطريقة يصبح فردا مستقلا في تفكيره و اتجاهاته سواء أكان ذلك في أعماله المدرسية أو في حياته الاجتماعية، كما تزودهم بعادات خلقية مهمة، كالصبر و المثابرة على العمل، و الاعتماد على النفس والثقة بها.

– وعلى الرغم من كل هذه المزايا التي تتمتع بها الطريقة الاستقرائية إلا أنها تتألف من مجموعة من العيوب المتمثلة فيما يلي:

– أنها تعود التلاميذ على الحفظ و المحاكاة العمياء.

– تضعف في أنفسهم القدرة على الابتكار و التجديد حيث تجعله أداة مسخرة.

– كما أنها تمهل التربية الوجدانية في دروس التذوق و كسب المهارة.

فالشغل الشاغل للمعلم هو تعليم المادة في حد ذاتها، من غير العناية بالطالب و تربيته و مراعاة قدراته و ميوله دوافعه النفسية. و على هذا الأساس فهي تحليل منطقي أكثر من كونها تحليل نفسي، وزيادة على أنها لا تضمن وصول الطلبة جميعهم إلى التعميم المطلوب، وخاصة المتأخرون منهم.

ثانيا- الطريق القياسية:

تعد هذه الطريقة من أقدم الطرائق المتبعة في تدريس النحو و تقوم فلسفتها على انتقال الفكر من الحكم الكلي إلى الحكم الجزئي. و هي أيضا تعد من طرق العمل في الوصول إلى المجهول من المعلوم.

" إن الطريقة القياسية تتطلب عمليا عقلية معقدة؛ لأنها بالمجرد أي بذكر القاعدة كاملة. و في مخالفة لسير النمو اللغوي لدى المتعلمين، و مخالفة لطبيعة اللغة المتعلمة نفسها.

فالمعلم بعد أن يكتب القاعدة يبدأ باستخراج النتائج الفعلية و المنطقية من خلال تدقيق ما تحويه تلك المفاهيم، و ينتقل بذلك إل القضايا الجزئية و المفاهيم الشخصية".[1]

لقد ألفت كتب كثيرة لتدريس قواعد اللغة العربية على وفق هذه الطريقة، ومن أمثلة هذه الكتب كتاب (جامع الروس العربية)، و كتاب (النحو الكافي) و غير ذلك.

- خطوات الطريقة القياسية:

1- التمهيد:

و هي الخطوة التي يتهيأ فيها الطلبة للدرس الجديد، و ذلك بالتطرق إلى الدرس السابق. و بهذا يتكون لدى الطلبة خلال هذه الخطوة الرغبة في الدخول إلى درس جديد و الانتباه إليه.

[1] طه علي حسين الدليمي و كامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، ص(61).

2- عرض القاعدة:

تكتب القاعدة كاملة و محددة و بخط واضح و يوجه انتباه الطلبة نحوها، بحيث يشعر الطالب أن هناك مشكلة تتحدى تفكيره، و إنه يجب أن يبحث عن الحل.

3- تفصيل القاعدة:

بعد أن يشعر الطلبة بالمشكلة، يطلب المعلم في هذه الخطوة منهم الإتيان بأمثلة تنطبق عليها القاعدة انطباقا تاما. وإن عجز الطلبة من إعطاء أمثلة، فعلى المعلم أن يساعدهم على ذلك.و ذلك بأن يعطي الجملة الأولى ومن ثم يعطي الطلبة أمثلة أخرى قياسا على مثال أو أمثلة المعلم. و هكذا يعمل هذا التفصيل على تثبيت القاعدة و رسوخها في ذهن الطالب.

4- التطبيق:

بعد شعور الطلبة بصحة القاعدة وجدوها نتيجة للأمثلة التفصيلية الكثيرة حولها، فإن الطالب يمكن أن يطبق على هذه القاعدة، و يكون ذلك بإثارة المعلم للأسئلة أو بإعطاء أمثلة إعرابية أو التمثيل في جملة مفيدة، و ما إلى ذلك من القضايا التطبيقية التي لها علاقة بفحص القاعدة، و اكتشاف نضجها في أذهان الطلبة.

و هاهنا نقدم درسا أنموذجي لتدريس القواعد بالطريقة القياسية، أما الموضوع المختار هو(التمييز).

ملاحظة: الأهداف العامة و الخاصة هي نفسها المذكورة في الطريقة الاستقرائية.

خطوات الدرس:

1- التمهيد:

المعلم: سبق و أن درستم قسما من منصوبات الأسماء هي: المفعول به....

طالب: و المفعول المطلق.

طالب آخر: المفعول فيه.

طالب آخر:المفعول لأجله.

المعلم من منكم يعطينا جملة فيها مفعول مطلق؟

طالب: انتصر الجيش انتصارا.

المعلم: إن كلمة(انتصارا)تعرب مفعولا مطلقا منصوبا، أما اليوم فنتناول موضوعا آخر من منصوبات الأسماء ألا وهو التمييز.

2- القاعدة:

يكتب المعلم القاعدة كاملة في السبورة، (التمييز اسم نكرة يذكر لإزالة الغموض عن اسم ويسمى التمييز في هذه الحالة تمييزا ملفوظا؛ و يأتي اسما منصوبا نكرة ويسمى ملحوظا، عندما لا يكون له مميز في الجملة.

3- تفصيل القاعدة:

المعلم: إذن التمييز اسم منصوب، فهو من منصوبات الأسماء. فإذا قلنا:(اشتريت عشرين ورقة)، فإن كلمة (ورقة) اسم منصوب نكرة، لقد أزالت الغموض عن كلمة (عشرين) و إن لفظة (عشرين) تدل على عدد أي أنها من أسماء العدد.

المعلم: فمن يستطيع أن يعطينا جملا أخرى؟

طالب: باع الفلاح عشرين خروفا.

المعلم: نعم لفظة (خروفا) اسم منصوب نكرة يسمى....

طالب: تمييزا.

ثم يعرض المعلم بقية الأمثلة:

1-نجح عشرون طالبا.

2-اشتريت علبة شايا.

3-باع البقال كيسا سكرا.

4-اشتريت لأمي خمسة أذرع قماشا.

5-زرع الفلاح دونمين قطنا.

المعلم: لو أمعنا النظر في هذه الأمثلة لوجدنا كلمات منصوبة نكرات، هذه الكلمات أزالت الغموض عن أسماء سبقتها. أما الكلمة التي أزال الغموض عن التمييز تسمى (المميز). و المميز في الجملة الأولى هو (عشرون)، و هو كما نعرف من أسماء الأعداد، و كلمة (عشرون) موجودة في الجملة، و لذلك نقول: أن التمييز في هذه الحالة يسمى تمييزا ملفوظا؛ أي أن مميزه ملفوظ في الجملة...(و هكذا يتم توضيح بقية الأمثلة).

و يتابع المعلم ما ورد في القاعدة، و كذلك هناك تمييز ملحوظ، و هو الذي لا يوجد له مميز في الجملة، و إنما يمكن أن نلاحظه من المعنى كقولنا (العامل المخلص أكثر إنتاجا) فإن كلمة (إنتاجا) تمييز ملحوظ لعدم وجود مميز في الجملة و لأنه أيضا ليس من ألفاظ (العدد أو الكيل أو الوزن أو المساحة أو المقاييس) و مثل ذلك قوله تعالى:"و فجرنا الأرض عيونا" فكلمة (عيونا) تمييز، و مثال ذلك أيضا قولنا:(عظم العرب قوة).

بقي أن نسأل هل يأتي التمييز مجرورا؟

الجواب: نعم يجوز أن يجر التمييز بمن أو بالإضافة، بشرط أن يكون المميز من ألفاظ (الوزن أو الكيل أو المساحة أو المقاييس)، إذ يمكن أن نقول(شربت قدحا من لبن) أو (شربت قدح لبن).

4- التطبيق:

المعلم: في الجملة الآتية: (زرع أبي فدانا قمحا) نجد أن كلمة (فدانا) تدل على....

طالب: تدل على مساحة.

المعلم: هنا يسمى التمييز....

طالب: يسمى تمييزا ملفوظاً. "

المعلم: هل يجوز أن يجر التمييز الملفوظ بعلي؟

طالب: كلا، يجر بمن فقط.

المعلم: كيف تصبح جملة (زرع أبي فدانا قمحاً).

طالب: تصبح (زرع أبي فدانا من قمحٍ).

المعلم: وكيف تصبح عندما يجر التمييز بالإضافة؟

طالب: تصبح(زرع أبي فدان قمحٍ).

المعلم: ماذا نسمّي التّمييز في الجملة (محمدٌ أغزرُ علماً)؟

طالب: نسّميه تمييزاً ملحوظ.

المعلم: لماذا؟

الطالب: لأنّ المميز غير موجود.

إنَّ الطريقة القياسية تمتاز بسهولة السير وفق خطواتها المقررة، فالطالب الذي يفهم القاعدة فهما جيدا يمكن أن يستقيم لسانه أكثر بكثير من الذي يستنبط القاعدة من الأمثلة،

وهي أيضاً طريقة سريعة لأنها لا تستغرق وقتاً طويلا، و أنّها تساعد الطلبة على تنمية عادات التفكير الجيد.

و على الرّغم من هذه المزايا فإنه لا تخلو من بعض المآخذ، فهي بتركيزها على الحفظ المسبق للقاعدة قد لا تضمن فهم القاعدة، و من ثم فهي قد لا تساعد على إعمال العقل، وأنها تؤكد المحاكاة والتقليد، فلا تشجع على الابتكار والأداء، وأنها تؤدي إلى الرّهبة من القاعدة فتؤكد صعوبتها في صورتها العامة الكلية، وأنّها تخالف الأسلوب الطبيعي في اكتساب المعرفة، وإنّها تزرع الحقائق في العقل فتكون القواعد عرضة للنسيان السريع.

ثالثا- تدريس القواعد بأسلوب النّص:

" و تسمى هذه الطريقة بأسلوب السياق المتصل، أو الطريقة المعدلة عن الاستقراء. وتعتمد هذه الطريقة على تدريس القواعد في ظل نصوص اللغة، و مأثور العقل بتوفير أكبر قدر ممكن من الطبيعة في السياق الذي تعرض فيه التراكيب المراد فحضها و فهم قواعدها. وتعني هذه الطريقة بالنص المتكامل في أفكاره و أحداثه سياقه و شكله الكليّ، بحيث يدرس هدا النص درساً لغوياً من جوانبه المختلفة، و بما يساير طبيعة اللغة صوتاّ و مبنىّ و معنى و ذوقاّ وبلاغة و نحواّ".[1]

إنّ لهذه الطريقة عنصران أساسيان أحدها لغوي و الآخر تربوي، أما الأساس اللغوي فينطلق من كون اللغة ظاهرة كلية متآزرة عناصرها من صوت وصرف و تركيب و دلالة. أما الأساس التربوي فمؤداه أن أصدق أنواع التعلم ما تفاعل فيه المتعلم مع خبرة كلية مباشرة ذات معنى لديه و ذات مغزى عنده. و تكامل النحو هنا متضمّنا في النصوص المتصلة المعروضة على المتعلمين. و المهم في النص أن يكون معبراً عن واقع المتعلم مراعيا ميله و نموه العقلي و ملبيا حاجاته، وبهذا يكون درس النحو ذا قيمة ومعنى.

[1] طه علي حسين الدليمي و كامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، ص(71).

خطوات طريقة النص:

تدرس القواعد بحسب هذه الطريقة باتباع الخطوات الآتية:

1-التمهيد:

وهي خطوة ثابتة في درس القواعد أياً كانت الطريقة المتبعة، وفي هذه الطريقة أيضاً يمهد المعلم بالتطرق إلى الدرس السابق ليهيئ طلبته للدرس الجديد.

2- كتابة النص:

يكتب المعلم النص على السبورة، و يقرؤونه قراءة أنموذجية، يركز من خلالها على المفردات أو الجمل التي يدور حولها الدرس. و يفضل استخدام وسائل الإيضاح و خاصة الطباشير الملون لكتابة المفردات و الجمل موضوع الدرس.

3- تحليل النص:

يحلل النص مثلما ذكرنا في ماهية هذه الطريقة، في أنه يتضمن قيما و توجيهات تربوية فضلا عن تضمنه اللغوي. و بعملية التحليل هذه يتطرق المعلم إلى القواعد النحوية المتضمنة في النص؛ بمعنى أن الطلبة يصبحون مهيئين من خلال ذلك، لاستنتاج القاعدة الخاصة بالدرس.

4- القاعدة أو التعميم:

بعد أن يتوصل معظم الطلبة إلى القاعدة الصحيحة يدون المعلم هذه القاعدة بخطٍ واضحٍ و في مكان بارز من السبورة، بعد تهذيبها و صياغتها صياغةً صحيحة.

5- التطبيق:

و تعني هذه الخطوة أن يطبق الطلبة على القاعدة أمثلة إضافية، و يكون ذلك بالإجابة عن الأسئلة التي يوجهها المعلم، أو تكليف الطلبة بتأليف جمل معينة حول القاعدة.

- **درس أنموذجي في القواعد بأسلوب النص:**(الموضوع المختار هو التمييز):

الملاحظة: الأهداف العامة و الخاصة مثلما وردت في تدريس القواعد بالطريقة الاستقرائية. و خطواته كما يلي:

1- التمهيد:

المعلم: تناولنا من خلال الدروس الماضية منصوبات الأسماء، و هي مثل المفعول به....

طالب:و المفعول المطلق.

طالب آخر: و المفعول لأجله.

طالب آخر: و المفعول فيه.

المعلم: من منكم يعطينا جملة فيها مفعول مطلق؟

طالب: انتصر الجيش انتصارا.

المعلم: إنّ كلمة (انتصارا) تعرب مفعولا مطلقا منصوبا.

أما الآن فموضوعنا التمييز، و هو أيضا من منصوبات الأسماء.

2- عرض النص:

يعرض النص الآتي على السبورة(صمم تسعون طالبا على الاشتراك في عمل شعبي، و كان عليهم أن يتهيئوا لذلك، فذهبت جماعة منهم إلى أحد المحلات التجارية واشترت أقة

شايا،وكيسا سكراّ، ثم قصدت أحد مخازن القماش واشترت مترين قماشاً لعمل لافتة. وبعد وصولهم موقع العمل بدؤوا باستصلاح دونمين أرضا وهم أكثر نشاطا و أعظم قدرة في انجاز العمل، و بذلك ازدادوا شرفا و أصبحوا أحسن الناس همة في بناء وطنهم الجديد).

3- تحليل النص:

المعلم: إنّ العمل الشعبي عمل طوعي يقوم به المواطنون دون أجر معين، لأنهم يدركون بأن بناء وطنهم يملي عليهم القيام بذلك العمل.

إنّ الطلبة بوصفهم الطبقة الواعية في المجتمع مطالبون أكثر من غيرهم في الاشتراك ببناء وطنهم، فلو قرأنا النص لوجدنا أن تسعين طالبا قاموا بعمل مشترك؛ فمنهم من ذهب إلى محل تجاري لشراء بعض الحاجات، و منهم من ذهب إلى مخزن للقماش. و بعد أن وصلوا إلى مكان العمل، بدؤوا العمل بهمة و نشاط، و نجحت حملتهم، إذ تم استصلاح الأرض التي عملوا بها، و أصبحت صالحة للزراعة، و لا يخفى ما للزارعة من أهمية في حياتنا.

المعلم: إنّ الكلمات التي تحتها خط هي موضوع درسنا اليوم و هو....

طالب: التمييز.

المعلم: ماذا تلاحظون في الكلمة (طالباّ) من حيث الرفع و النصب و الجر؟

طالب: كلمة (طالباّ) منصوبة.

المعلم: إذن التمييز اسم منصوب و لو نظرنا إلى كلمة (طالباً) مرّة أخرى، و سألنا هل هي نكرة أم معرفة؟

طالب: إنّها نكرة.

المعلم: إذن التمييز اسم نكرة، الآن لو حذفنا كلمة (طالباً) لتصبح الجملة: صمم تسعون...، إنّ الجملة الآن مبهمة، و لا معنى لها فمن هم التسعون الذين شاركوا في العمل الشعبي؟ هل هم تسعون (جندي، طفل، امرأة...)، فإذا قلنا (تسعون طالباً) فإن كلمة (طالباً) أزالت الإبهام و الغموض عن كلمة (تسعون).

والآن لو لاحظنا كلمة (تسعون) و سألنا: على أي شيء تدل كلمة (تسعون)؟ هل تدل على عدد أو وزن أو مساحة؟.

طالب: إنّها تدل على عدد.

المعلم: كلمة (تسعون) إذن تدل على اسم عدد، و إنّ كلمة (تسعون) هنا تسمى (المميز) و لما لفظت في الجملة؛ أي أنّها موجودة في الجملة فإن التمييز هنا يسمى تمييزاً ملفوظاً. و يكون التمييز ملفوظاً إذا كان المميز يدل على المساحة أو الوزن أو الكيل أو المقاييس. أما أنواع التمييز الأخرى فهو التمييز الملحوظ، و هو الذي لم يذكر مميزه في الجملة، و يوضح المعلم هذا النوع من خلال الكلمات التي وردت في النص و هي لا تدل على عدد أو وزن أو مساحة أو كيل أو مقاييس. و من هذه الكلمات: نشاطاً، و في همّةً، أكثر نشاطاً، و يسأل المعلم ما الكلمات المنصوبة الأخرى؟

طالب: قدرة في (و أعظم قدرةً).

طالب آخر: همةً في (و أحسن الناس همةً).

طالب آخر: شرفاً في (ازدادوا شرفاً).

المعلم: أحسنتم جميعا...، ونلاحظ أنّ هذه الأسماء المنصوبة أزالت الغموض عن شيء يمكن أن نلاحظه من سياق الجملة و عليه يسمى التمييز هنا (تمييزاً ملحوظاً).

بقي أن نذكّر أنّ التمييز إذا كان يدل على وزن أو كيل أو مساحة أو قياس، يمكن أن يجرّ بمِن أو بالإضافة، و هذه الحالة لم ترِد في هذا النص الذي حللناه. فكيف تصبح جملة (اشتريت أقةً من شاياً) في حالة جرّ التمييز بمِن؟

الطالب: تصبح الجملة (اشتريت أقةً من شايٍ).

الطالب الأخر: و تصبح (اشتريت أقَّةَ شايٍ).

4- القاعدة:

التمييز اسم منصوب نكرة يذكر ليزيل الغموض عن اسم سابق له، و يسمى التمييز ملفوظا إذا كان مميزه من أسماء العدد والوزن و الكيل و المساحة و المقاييس، و يسمى ملحوظا إذا كان مميزه غير موجود في الجملة. و يمكن أن يجرّ تمييز الوزن و الكيل و المساحة و المقاييس بمِن أو بالإضافة.

5- التطبيق:

المعلم: إذا قلنا (أعطيت الفقير خمسين قرشاً) فإن كلمة (قرشاً) تعرب...

طالب: تمييز منصوب.

المعلم: ما ضميره هنا؟

طالب: كلمة (خمسين) من أسماء المقاييس.

طالب: كلها من أسماء العدد."

المعلم: ما نوع التمييز هنا؟

طالب: إنه تمييز ملفوظ.

المعلم: أعرب الجملة الآتية: ازداد الشعب قوّةً.

المعلم: كيف تصبح الجملة الآتية إذا أردنا جر التمييز بالإضافة؟

(زرعنا فداناً من رزٍّ)

وهكذا يبدو أن هذه الطريقة لا فرق بينها و بين الطريقة الاستقرائية من حيث الأهداف العامة و لكن الفرق في النص الذي تعتمد عليه. فهو نص متكامل يعبر عن فكرة متكاملة في حين تعتمد الطريقة الاستقرائية على مجموعة من الأمثلة أو الجمل التي لا رابط بينها.

تمتاز طريقة النص بأنها تمزج القواعد باللغة نفسها، و تعالجها في سياق لغوي علمي وأدبي متكامل، كما أنها تقلل من الإحساس بصعوبة النحو، و تظهر قيمته في فهم التراكيب و تجعله وسيلة لأهداف أكبر هي الفهم و الموازنة و التفكير المنطقي المرتب.

يزداد على ذلك أنّها تعتمد على القراءة و تجعلها مدخل للنحو، و تجعل من تذوق النصوص مجالا لفهم القواعد لتخرج بذلك بين العواطف و العقل.

و هي أخيرا تدريس القراءة السليمة، و فهم المعنى، و توسيع دائرة معارف الطلبة و تدريبهم على الاستنباط.

و على الرغم من هذه المزايا الكثيرة لطريقة النص، إلا أنّها لا تخلو من مآخذ، و إن هذه المآخذ هي صعوبة الحصول على نص متكامل يخدم الغرض الذي وضع من أجله، لأن الذي كتب النص لم يهدف إلى مراعاة غاية لغوية معينة أو معالجة موضوع نحوي معين.

وإضافة إلى هذا فقد تدفع الطلبة إل التركيز على القراءة و إهمال القواعد النحوية لأن الوقت اللازم للنحو يتوزع على أنشطة أخرى فيقل نصيب النحو من الدرس.

7- معايير اختيار المحتوى النّحوي:

من البديهي أنه لا يمكننا أن يدرس النحو كله للمتعلم، و هو ينتمي إلى مستوى تعليمي معين، و مرتبط بجدول زمني محدد. و لذلك فإنّ مسألة اختيار المحتوى و انتقائه انطلاقا من الأهداف المسطرة، تصبح مسألة جوهرية لأنها أهم عنصر في العملية التعليمية التعلمية، و تؤثر في بقية العناصر تأثيرا كبيرا. فها هو إذن المحتوى الذي ينبغي اختياره عند تصميم مناهج تعليم قواعد اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسطة؟ و ما هي المقاييس و المعايير التي ينبغي اعتمادها، و التقيد بها أثناء عملية الانتقاء أو الاختيار؟

يرى كثير من المربين المهتمين بدراسة و تصميم مناهج تعليم اللغات أن عملية اختيار محتوي المادة اللغوية المراد تعليمها، ينبغي أن تتم على مستويين اثنين هما:[1]

-اختيار النمط اللغوي.

-اختيار البنى الصرفية.

أ-اختيار النمط اللغوي أو المستوى الأدائي:

بينت العديد من الدراسات في حقل علم الاجتماع اللغوي، أن التنوع اللغوي أو المستويات اللغوية، ظاهرة تعرفها أغلب اللغات البشرية و هي التي تعرف بالأنماط اللغوية و "أن أي لغة لا يمكن نمطا واحدا، و إنما تنظيم متنوعات و متعددة، منها اللهجة الإقليمية اللهجة الاجتماعية، و اللهجات الخاصة، ومنها المستوي الفصيح على درجات متعددة أيضا"[2]. فما هو النمط اللغوي الذي يصلح في عملية انتقاء المادة النحوية للغة العربية؟ و يجيب المتعلمون عن مثل هذا التساؤل لأن النمط اللغوي المفضل في اختيار المحتوى النحوي هو النمط الذي له امتداد تاريخي و بعد ثقافي، و لذا فإن النمط المناسب لتعليم اللغة

[1] عبده ألراجحي، علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1998م، ص(64).
[2] الرجع نفسه، ص(64).

العربية و نحوها، هو المزج بين الفصيحة المعاصرة و فصيحة التراث و الذي يكون أقرب إلى الأحوال.

ب- اختيار المحتوى (الأبنية الصّرفية و النحوية):

ينطلق التعليميون في تحديد المحتوى واختياره من السؤال التالي: هل المعرفة النحوية غاية في حد ذاتها، أم وسيلة لتعلم اللغة؟ ولما هذا السؤال يتعلق بتحديد الهدف الأساسي من تعليم النحو، فإنه يمثل معيارا أساسيا في عملية اختيار المحتوى، لكون النحو وسيلة جوهرية في تعليم اللغة و تعلمها لأن تعلمها لا ينحصر في معرفة أنساقها الشكلية، بل كذلك في معرفة قواعد استعمالها في عملية التواصل مع مراعاة سياقاتها " فلاختيار مسألة حتمية، و هو لا يمكن أن يكون نافعا في التعليم إذا كان مستندا إلى معايير موضوعية"[1] فالمتعلم في مرحلة التعليم المتوسط يحتاج إلى كل ما هو وضيفي و أساسي من البنية الصرفية، و التركيبة، المستعملة في جميع فنون المعرفة، بالإضافة إلى ثبوت كثرة استعمالها لدى العرب قديما و الشائعة في كتابات المحدثين، و المتصفة بحيوية الاستعمال العام في زمننا الحاضر، فلا يقدم له إلا الصيغ الصرفية، و البنى النحوية الأساسية الأكثر شيوعا و الأوسع استعمالا، و الأقل صعوبة من حيث تعليمها وتعلمها " إذ ليست كل البنى النحوية متساوية من حيث الشيوع و لا من حيث التوزيع، ولا من حيث قابلية التعلم والتعليم...، هناك بنى بسيطة، و أخرى مركبة، و هناك بنى مركزية لا يستغني عنها الاستعمال اللغوي، و أخرى هامشية "[2] لا تستعمل إلا في حالات نادرة، و هكذا يختار المحتوى النحوي انطلاقا من قوائم تتضمن البني الأساسية، تلك التي يتوصل إليها عن طريق الدراسات الميدانية الإحصائية التي تأسس على مبدأ حصر وتحديد مختلف للبنى اللغوية التي يحتاجها المتعلم في استعماله الفعلي للغة الخطابية التي تستلزمها الحياة اليومية للمتعلم لأن الكلام المنطوق هو الأصل أماّ لغة

[1] عبده ألراجحي، علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية، ص(68).
[2] المرجع نفسه، ص(71).

التحرير ففرع عليه "[1] ، فإذا اعتمد في تدريس النحو على نمط اللغة (المكتوبة) اعتمادا كليا و أهمل أو استصغر أمر اللغة المنطوقة، أدى ذلك حتما بالمتعلم المتخرج إلى أن يخاطب غيره بلغة مصطنعة لا تمت بصلة إلى الواقع المعيش، لأن استصغار ما يتطلبه الخطاب اليومي من مستوى لغوي يتميز بالخفة و الاقتصاد و المرونة، يساهم بقسط وافر في عجز المتعلم بالجملة على فهم و استيعاب قواعد اللغة العربية، و من ثم يصعب عليه تمثل مختلف الأنماط و البني اللغوية، و نتيجة لكل ذلك يصعب على المتعلم استعمال و توظيف ما تعلمه من بني و أنماط لغوية في حياته اليومية، و هذا ما يجعل رقعة استعمال العربية تتقلص و تتحول إلى لغة أدبية محضة لا لغة تخاطب و مشافهة. و من هنا فإن اختيار النمط اللغوي الفصيح، هو الذي يحتاج إليه المتعلم للتعبير عن شتى أغراضه التبليغية في مختلف المواقف الخطابية.

" و لهذا ينبغي أن نراعي في تدريس العربية الأساليب التي تتصف بالخفة و الابتذال؛ أي الكثيرة في الاستعمال (زيادة على الأسلوب التحريري) مع ثبوتها عن العرب، و هي أوصاف اللغة التي تستعمل في التخاطب العادي "[2] .

و لذا فإن اعتماد مستوى من التعبير الفصيح المتسم بالخفة و الابتذال و العفوية في تلقين القواعد اللغوية، يؤدي بالمتعلم إلى إدراك أن اللغة العربية، لا تختلف عن العامية و اللغات الحية الأخرى من حيث وجود هذه المستويات التعبيرية التي تتصف بالعفوية و الخفة و الاقتصاد فيمثل له حافزا يجعله يقبل على تعلمها و تعلم قواعدها بكل شوق وحماسة، مما يسهل تحقيق الأهداف المرتبطة بتعليم النحو باعتباره وسيلة في إكساب الملكة اللسانية التواصلية.

[1] عبد الرحمان الحاج صالح، الأسس العلمية اللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، ص(09).
[2] عبد الرحمان الحاج صالح، علم تدريس اللغات و البحث العلمي في منهجية الدرس اللغوي.

8-ربط القواعد بفروع اللغة الأخرى:

إن العلاقة بين القواعد و فروع اللغة الأخرى من إملاء و نصوص و قراءة و تعبير علاقة وثيقة ، فالقواعد وسيلة لغاية كبرى و هي تقويم اللسان و ضبط التعبير، و من الخطأ أن نقصر الاهتمام بالقواعد المخصصة له، بل على المعلم أن يأخذ نفسه و تلاميذه بالالتزام و بضبط الكلمات ضبطا صحيحا و مراعاة لتطبيق القواعد في كل الدروس و سوف يجد المعلم في موضوعات القراءة أمثلة صالحة لدراسة بعض القواعد اللغوية ، أو التطبيق عليها وتدريب التلاميذ على سلامة الضبط و القراءة السليمة و الاتجاه ، فدراسة القواعد تتطلب من المعلم أن يدرسها في ظلال اللغة و الأدب حتى لا يجد التلميذ فصلا بين مادة القواعد و بين بقية فروع اللغة العربية ، و سوف يجد المعلم في دروس التعبير أو النصوص حافزا يدفع التلاميذ إلى دراسة القواعد فإذا شاع بين التلاميذ خطا نحوي في التعبير فمن واجب المعلم أن يشرح قاعدته و هكذا.

9- أسباب ضعف التلاميذ في النحو :

يعد تدريس قواعد اللغة العربية ضرورة لا غنى عنها ، لأنها تساعد المتعلمين على ضبط لغتهم ، تساعدهم على صحة النطق ؛ إلاّ أنّ أغلب المتعلمين يعانون من ضعف شديد في هذه المادة ، فقد أشارت العديد من الدراسات و الأبحاث إلى أن هناك عدة عوامل عامة كانت وراء ذلك الضعف فمنها ما يرجع إلى المادة العلمية و منها ما يرجع إلى المعلم و منها ما يرجع إلى المتعلم نفسه.

و لعل من أسباب صعوبة النحو العربي في المدارس: [1]

-عناية المتعلمين متجهة إلى الجانب النظري منها، فلم يعنوا بالناحية التطبيقية إلا بالقدر الرئيسي الذي يساعد على فهم القاعدة و حفظها للمرور في امتحان يوضع عادة بصورة لا تتطلب أكثر من ذلك.

- شحن المنهج الدراسي بأبواب النحو الكثيرة من غير التمييز بين ما هو ضروري و ما هو غير ضروري.

- كثرة الأوجه الإعرابية المختلفة و كثرة موضوعات النحو المقرر في السنة الواحدة وقلة التدريبات الفاعلة في مباحث النحو.

- البعد عن السليقة اللغوية؛ و هي تنشأ بين قوم يتكلمون الفصحى و يراعون حسها اللغوي و يهتمون بأدائها التعبيري، و يستخدمونها بتلقائية، وعفو الخاطر، وتجدون اللحن فيها خروجا عن التعبير السليم و الذوق الفطري، و يمجون سماعه، لأن أذانه لا تستريح للكلام الشاذ، أو ما خرج عن السليقة اللغوية.

- تدريس القواعد كمادة مستقلة قد تحمل الطلاب على أن يعدونها غاية في ذاتها فيستظهرونها استظهارا دون تفهم و تعقل و يهملون جانبها التطبيقي لأن دراستها لا توصل إلى هدف مباشر يحسه الطلاب كبقية المواد الأخرى.

- درس النحو في أغلبه على الجانب المجرد من المفاهيم، و الحقائق و المعلومات و القواعد، و هو جانب لا يصل إليه الطالب إلا بعد أن يكون قد صدمه جفاف القواعد و تعددها و بعدها يكون قد طبع في نفسه صعوبة القواعد فتكبر معه هذه الصعوبة.

[1] عبد العليم إبراهيم، الموجه النفسي لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط13، 1984م، ص(175).

– ضعف بعض معلمي اللغة و على رأس فروعها قواعد النحو، و ترتب على هذا الضعف تجنب هؤلاء المدرسين لتدريس القواعد، فتحول الخوف و الهرب من جانب بعض المعلمين إلى التلاميذ، مما أتيح لهؤلاء أن يستبعدونها من المواد التي قد يثبتون فيها ذاتهم.

– عدم تعاون مدرسي المواد الأخرى مع مدرسي اللغة العربية في مراعاة القواعد النحوية عندما تسنح فرص التطبيق لاستخدامها في كتابتهم لتلاميذهم أو قراءة التلاميذ لهم أو لزملائهم و ذلك لجهلهم بها أو لاستهانتهم بمراعاتها شعورا منهم بانفصال موادهم عن مادة اللغة العربية."

10- أبرز أساليب علاج الضعف النحوي:

لقد بذلت المحاولات العديدة للتخفيف من وطأة الصعوبات التي تكتنف القواعد اللغوية، استهدافا لعلاج ضعف التلاميذ فيها و إغراء لهم بالانتفاع بها في القراءة و الكتابة، و لكن هذه المحاولات تركزت في جملتها على حذف بعض الأبواب التي تغلب عليها التعليلات المنطقية و الفلسفية كالإعلال و الإبدال و تخفيف بعض الأبواب الأخرى بعدم التعرض لما لا يظهر أثره اللفظ، مثلا كالإعراب التقديري في المفردات و الجمل و نحو ذلك.

" و الواقع أن مشكلة الضعف في استخدام القواعد النحوية أبعد أعمق من أن تعالج بهذه الصورة، لأن أي علاج لا ينجح في إثارة الدافعية إلى تعلمه لا يجدي في علاج الضعف فيه، و إذن كيف تعالج؟"[1]

لكي نعمل على علاج ظاهرة الضعف في استخدام القواعد النحوية في الحديث و الكتابة علينا أن نتبع في تقرير مناهجها و وسائل تعليمها ما يأتي:"

[1] محمد ظافر، يوسف حمادي، التدريس في اللغة العربية، دار المريخ للنشر، الرياض، 1984م، ص(70).

– ألا تعدو في المرحلة الابتدائية أو غالبية فصولها الممارسة و التدريب على النطق السليم و محاكاة الأساليب الخالية من الأخطاء النحوية دون التعرض لهذه القواعد بتعريف أو تفصيل، و أن يكون النشاط التعليمي المتصل بها خاضعا لميول التلاميذ وشغفهم بالحركة و اللعب، فيقدم لهم في صورة استخدام لغوي مؤدٍ لبعض الوظائف التي تتصل بحياتهم و نشاطهم مما تتسم به هذه المرحلة من العمر.

– لا بد أن يبدأ بناء منهج النحو بتحديد أساسيات المادة، ثم الاختيار من هذه الأساسيات ما يساعد التلميذ عل الإسهام في حل مشكلات مجتمعه و مواجهة مشكلات حياته الخاصة و إشباع حاجاته و ميوله.

– أن يعمل المدرس على توسيع دائرة التعميم و شموله في مواقف التدريس و على حسن الفهم و التوضيح للمادة الدراسية، و ذلك يقتضي استقراء التلاميذ بأنفسهم لعديد من الجزئيات التي تتدرج تحته، و التدريب المستمر على الاستخدام الصحيح في أثناء الدرس و بعده، و الجدية في ملاحظة التلاميذ و حسن توجيههم و إرشادهم في كل موقف يظهر فيه خطأ التطبيق أو انحرافه.

– أن تساير الاختبارات و طرق تقويم التلاميذ في هذا المجال الاقتضاءات التدريسية السليمة بحيث تقيس مدى تحقيق أهداف تدريس القواعد النحوية.

– أن تتأخر إلى المرحلة الجامعية شعب التخصص العالي و أن تكون الدراسة في هذه المرحلة متعممة و مستقصية لكل التفاصيل، حيث المقصود هنا هو تخريج الأكفاء ومنابع المعرفة من الأشخاص الذين يعتمد عليهم في هذا الميدان بحثا وتدريسا.

– ينبغي الاقتصار على الأبواب التي لها صلة بصحة الضبط، و تأليف الجملة تأليفا صحيحا و لهذا ترى أن لا داعي مطلقا لدراسة الصورة الفرضية في التصغير و النسب و إعراب لاسيما أحوال بناء الفعل الماضي، و غير ذلك مما لا يتصل بضبط الكلمات."[1]

– الاتجاه في أبواب الصرف إلى الناحية العملية، ففي دراسة المجرد و المزيد يعني بتدريب التلاميذ على الانتفاع بهذا الباب في معرفة طريقة الكشف عن المفردات اللغوية في المعاجم".[2]

إن دراسة القواعد النحوية أمر واجب لحفظ ألسنتنا و أقلامنا من الخطأ بعد أن عزتنا اللغة العامية، و لكن ليس بإرهاق الطلاب بها و الاهتمام بتفاصيلها ظنا من أنها الوسيلة الناجحة التي تؤدي إلى تمكينهم من لغتهم و اقتدارهم على إجادة التعبير و البيان.

[1] محمد ظافر، يوسف الحمادي، التدريس في اللغة العربية، دار المريخ للنشر، الرياض، 1984م، ص(70).
[2] المرجع نفسه، ص(70).

الفصل الأول: دراسة ميدانية تحليلية لطرائق تدريس قواعد اللغة العربية بالمنهج الجديد.

1- العينة و مواصفاتها.

2- تحليل الاستبيانات.

2-1- تحليل استبيانات الأساتذة.

2-1-1- تحليل الأسئلة الموجهة للأساتذة.

2-1-2- نتائج استبيان الأساتذة.

2-2-1- تحليل استبيان التلاميذ.

2-2-2- نتائج استبيان التلاميذ.

3- نتائج الدراسة الميدانية.

4- بعض النتائج من دروس القواعد للسنة الأولى من التعليم المتوسط.

1- طبيعة العينة:

لقد قمنا بإعداد مجموعة من الاستبيانات تحتوي على مجموعة من الأسئلة، وزعناها على التلاميذ و الأساتذة. حيث بلغ عدد التلاميذ الذين وجهت إليهم الاستبيانات مائة و عشرين (120) تلميذا، كما تمكنّا من جمعها كلها وهذا راجع إلى تعاون التلاميذ معنا، إما في إرجاع الاستبيانات أو من حيث الإجابة بجدية. وقد اعتمدنا في عملنا هذا على أقسام السنة الأولى من التعليم المتوسط و هذا كان من مدرستين مختلفتين هما: متوسطة مرناش صالح (خليل)-برباشة و متوسطة قادوم مالك- أقبو.

أما بالنسبة لعدد الأساتذة الذين قدم لهم الاستبيان فهو اثنى عشر (12) أستاذا، من المتوسطتين السابق ذكرهما.

2- تحليل الاستبيانات:

اعتمدنا في عملنا هذا على توزيع استبيانين على المعلمين، والمتعلمين مستوى السنة الأولى من التعليم متوسط، باعتبار أن الاستبيان من أهم الوسائل التي يتم من خلالها كشف ووصف واقع تدريس قواعد اللغة العربية، وهو تكملة للجزء النظري.

أما من خلال قيامنا بهذه المهمة واجهتنا نوعا ما صعوبات مع التلاميذ في عدم فهمهم لبعض الأسئلة، أما من جهة إعادة الاستمارات فقد ساعدونا كثيرا في جمعها والحفاظ عليها نظيفة.

2-1- تحليل استبيانات الأساتذة:

لقد أعددنا استبيان للأساتذة يحتوي على ثلاثة عشر(13) سؤالا، قمنا بتوزيعها عليهم، فتلك الأسئلة تمس كل جوانب قواعد اللغة؛ من طريقة تقديم الأستاذ للدروس، الأداء اللغوي،

أسباب ضعف التلاميذ في هذه المادة، و أسباب نفورهم منها، و أين يكمن الخلل؟ هل في الطريقة الجديدة؟ أم في الأستاذ؟ أم في التلاميذ أنفسهم؟.

أما فيما يخص عدد الأساتذة الذين شاركوا في ملء تلك الاستبيانات فقد بلغ عددهم إثنى عشر (12) أستاذا، منهم ستة(06) أساتذة من متوسطة مرناش صالح–خليل برباشة، و الآخرون من متوسطة قادوم مالك–أقبو. و قد تعرفنا عليهم من حيث الجنس، الصفة، الخبرة.

الجنس:

	العدد	النسبة
ذكر	5	٪41.66
أنثى	7	٪58.33

من خلال هذا الجدول، نلاحظ أن عدد الذكور قد بلغ عددهم خمسة (05) أفراد، ما يعادل 41.66٪، فهي أقل بالنسبة لعدد الإناث الذي بلغ عددهن سبعة (07) أفراد، ما يعادل 58.33٪.

و هذا الفرق راجع لاهتمام المرأة بالمجال التعليم؛ لأنها تراه المناسب لها بخلاف الذكور الذين يميلون إلى المواد العلمية، ربما يرونها المستقبل الناجح.

الصفة:

	العدد	النسبة
مرسم	11	٪91.66
متربص	0	٪0
مستخلف	1	٪8.33

إن هذا الجدول يوضح أن عدد الأساتذة المرسمين أحدا عشرة (11) أستاذا ما يعادل 91.66٪، كما يوضح انعدام الأساتذة المتربصين، و يوضح لنا أيضا وجود أستاذ واحد مستخلف ما يعادل 8.33٪.

- الخبرة:

	العدد	النسبة
5 سنوات	4	٪33.33
10 سنوات	2	٪16.66
أكثر من 10 سنوات	6	٪50

يبين لنا هذا الجدول أن عدد الأساتذة ذو خمس (05) سنوات خبرة قد بلغ عددهم أربعة (04) أساتذة ما يعادل 33.33٪، أما عدد الأساتذة الذين لديهم عشر(10) سنوات خبرة فهما أستاذان (02) فقط، ما يعادل 16.66٪، أما الذين فاقوا عشر (10) سنوات خبرة فهم ستة (06) أساتذة ما يقابل 50٪، و هي نسبة كبيرة بالنسبة للنسب الموجودة في الجدول.

2-1-1- تحليل الأسئلة الموجهة للأساتذة:

1- هل تتحدث اللغة العربية الفصحى في القسم؟

	العدد	النسبة
نعم	12	٪100
لا	0	٪0

يوضح الجدول التالي أن كل الأساتذة يتحدثون باللغة العربية الفصحى داخل القسم، لكي يعودوا التلاميذ عليها و أن يُفهموهم أنها واجبة و رسمية، حيث نجد عدد الذين أجابوا بنعم اثنى عشر أستاذ بنسبة 100٪، و هذا دليل على أن لا يوجد أي أستاذ لا يتحدث اللغة العربية الفصحى بنسبة 0٪.

2- هل تستعين بلغة أخرى أثناء شرحك للدرس؟:

	العدد	النسبة
نعم	3	٪25
لا	9	٪75

نلاحظ في الجدول أن هناك بعض الأساتذة الذين يستعملون لغات أخرى أثناء شرح الدرس حيث بلغ عددهم ثلاثة أساتذة ما يعادل 25٪، و إنما يفوقهم عدد الأساتذة الذين لا يدخلون غير اللغة العربية الفصحى في الشرح الذين بلغ عددهم تسعة أساتذة ما يعادل 75٪، و يبررون ذلك بعدم فهم بعض التلاميذ للغة العربية الفصحى لإكثارهم من اللغة الامازيغية لأنهم لغتهم الحوارية.

3- هل محتوى برنامج مادة القواعد و حجم التوقيت متناسبان؟:

	العدد	النسبة
نعم	5	٪41.66
لا	7	٪58.33

إن معظم الأساتذة يشكون من ضيق الوقت المخصص لدروس القواعد حيث يبين لنا هذا الجدول صحة هذا الكلام، حيث بلغ عدد الأساتذة الذين أجابوا ب (نعم) خمسة أساتذة (05) ما يعادل 41.66٪. أما الذين أجابوا ب (لا) قد بلغ عددهم سبعة أساتذة (07) ما يعادل 58.33٪، و هذه النسبة تدل على عدم تناسب الوقت لحجم الدروس.

4- هل تولي مادة القواعد أهمية لدى التلاميذ؟:

	العدد	النسبة
نعم	4	٪33.33
لا	8	٪6.66

معظم الأساتذة أجابوا على أن ليس لمادة القواعد أية أهمية لدى التلاميذ، ولا يحبونها لأنهم يعتبرونها معقدة و صعبة وهذا الجدول يبين ذلك، حيث بلغت عدد الإجابات ب (نعم) أربع (04) إجابات ما يعادل 33.33٪. أما بالنسبة للإجابة ب (لا) فهي ثمانية (08) إجابات بنسبة 6.66٪. و هي نسبة كافية لتبين أن التلاميذ قد أهملوا هذه المادة الأساسية و المحورية.

5- إلى ماذا يرجع حسب رأيك ضعف التلاميذ في مادة القواعد؟

عند تحليلنا لإجابات الأساتذة وجدنا أن ضعف التلاميذ في مادة قواعد اللغة راجع إلى عدة أسباب منها:

-تراكم الدروس على التلاميذ ولا يستطيعون استيعاب كل شيء.

- بعض الدروس تفوق مستواهم الدراسي مما يؤدي إلى صعوبة تطبيقها.

- الضعف القاعدي؛ أي أن مستواهم ضعيف منذ المرحلة الابتدائية و لم يكونوا ركيزة منذ البداية.

- عدم اهتمام التلاميذ بهذه المادة، و التهاون في ممارستها.

- قلة الحصص المبرمجة للمادة، و تراكم الدروس و عدم مناسبة الوقت لحجم الدروس.

- عدم تطبيق قاعدة التقويم قبل كل درس و في نهايته، لأن التقويم يساعد التلاميذ على المراجعة و ربط الدروس فيما بينها.

6- ماذا يهمّك في إجابات التلاميذ، هل الفكرة أم اللغة التي يعبرون بها؟:

	العدد	النسبة
الفكرة	1	٪8.33
اللغة	4	٪33.33
اللغة و الفكرة معا	7	٪58.33

في هذا الجدول يتضح لنا أن معظم الأساتذة لا يهتمون بالفكرة وحدها، و إنما يهتمون باللغة و الفكرة معا، لأن الفكرة لا تبلغ هدفها مادامت اللغة ركيكة بعكس إذا ما كانت اللغة سليمة. حيث بلغ عدد الأساتذة الذين يهتمون بالفكرة أستاذا واحدا أي ما يعادل 8.33٪، و أربع (04) أساتذة يهتمون باللغة أي ما

يعادل 33.33٪، و سبعة (07) أساتذة يهتمون باللغة و الفكرة معا بنسبة 58.33٪.

7- حسب رأيك إلام تعود أسباب ارتكاب التلاميذ للأخطاء اللغوية في مادة القواعد؟:

يركز الأساتذة على بعض الأسباب الرئيسية لهذه الأخطاء وهي:

- إهمال التلاميذ لهذه المادة في مختلف أطوار التعليم.
- ضعف التلاميذ في أبسط قواعد اللغة، وذلك يشعرهم بالملل وعدم التركيز.
- عدم تطبيق المكتسبات القبلية للتلميذ و عدم ربطها بما يأتي بعدها.
- قلة التمارين التي يقوم بها التلاميذ سواء في القسم أو في المنزل.
- انعدام عنصر المطالعة، و ممارسة اللغة الفصحى.

-الضعف القاعدي، إذ أنه هناك أساتذة لا يملكون لغة فصيحة و هذا يؤدي إلى ضعف التلاميذ.

- عجز التلاميذ على تطبيق القواعد، و يحفظونها على شكل نظريات، و القواعد هي الممارسة.
- عدم اهتمام الأساتذة بالأخطاء التي يرتكبها التلاميذ أثناء إجاباتهم، حيث يصححون الفكرة و لا يصححون اللغة.
- تعود التلاميذ على اللغة الامازيغية، و يخجلون عند حديثهم باللغة العربية الفصحى.

8- هل ترى أن المنهج القديم أفضل من الجديد؟ لماذا؟:

	العدد	النسبة
الجديد أفضل من القديم	2	٪16.66
القديم أفضل من الجديد	10	٪83.33

إن معظم الأساتذة يفضلون المنهج القديم على المنهج الجديد، حيث بلغ عدد الأساتذة الذين يفضلون المنهج الجديد أستاذين (02) بنسبة 16.66٪. و عشرة (10) أساتذة يفضلون المنهج القديم بنسبة 83.33٪. كما أنهم قدموا لنا أسباب هذا التفضيل على النحو التالي:

-إنه في مستوى التلاميذ.

- الوقت مناسب لحجم الدروس.

- ليس هناك ضغط على التلاميذ من حيث الدروس، و يتلقون مجموعة محددة طيلة السنة الدراسية.

أما الذين يميلون إلى المنهج الجديد فنجد مبرراتهم كما يلي:

-منهج يساير العصر.

- يقدم للتلميذ فرصة التعبير.

- يُكسب التلاميذ المهارات وليس منهجا تلقينيا.

9- ما رأيك في النظام الجديد؟ و هل يساعدك في التدريس؟:

لكل أستاذ رأيه في النظام الجديد، و لكن أغلب الأساتذة يرون أن هذا النظام حمل ثقيل على التلاميذ، كما أنه في واد و التلميذ في واد أخر.

أما الذين يفضلونه و يعتبرونه ملائما، ويساعد التلاميذ على التكيف والتأقلم مع الأوضاع، ويجعلهم في حركة ونشاط فنسبتهم قليلة.

أما بالنسبة للشطر الثاني من السؤال، فكانت معظم إجابتهم ب (نعم)، و يبررون ذلك بأنه يساعد المعلم على إلقاء الدرس بتدخل التلاميذ عن طريق مشاركاتهم و الاستنتاجات، لأنه نظام ثري يساعد المتعلم في تنمية مهاراته و كفاءاته و استثمار معارفه.

10- هل فهمت جيدا هذا النظام؟:

	العدد	النسبة
نعم	12	٪100
لا	0	٪0
نوعا ما	0	٪0

يظهر من هذا الجدول أن كل الأساتذة قد فهوا فهما جيدا النظام الجديد، حيث كانت كل إجاباتهم ب (نعم) ما يعادل نسبة 100٪، عكس النسب الأخرى التي تظهر بنسب 0٪ لكل من الإجابة ب (لا) و الإجابة ب (نوعا ما).

11- هل تُخضع تلاميذك للتقويم قبل كل درس؟:

	العدد	النسبة
نعم	9	٪75
لا	0	٪0
أحيانا	3	٪25

حسب الجدول نلاحظ أن معظم الإجابات كانت ب (نعم) حيث بلغ عددها تسعة (09) إجابات بنسبة 75٪، و لم نجد أية إجابة ب (لا)، أما الأساتذة الثلاثة المتبقين فقد أجابوا ب (أحيانا) ما يعادل 25٪. و السبب يعود إلى:

-وضع التلاميذ في جو الدرس.

- ربط المعلومات البعدية بالمعلومات القبلية.

- و كذلك ضيق الوقت لا يسمح بهذه العملية (التقويم التشخيصي).

- كثافة البرنامج و كثرة التلاميذ.

12- ما نوع الاختبارات التي يفضلها تلاميذك أثناء عملية التقويم في القواعد؟:

تختلف رغبات التلاميذ حسب اختلاف قدراتهم العلمية في القواعد، كما أنه لكل أستاذ طريقته في تقويم التلاميذ، فالتقويم لا يكون على نوع واحد، و إنما تأتي الأسئلة مختلفة و متنوعة و كل تلميذ ما يفضل منها:

-الأسئلة المباشرة.

- تمارين منزلية.

- إعراب الجمل.

- اختبارات كتابية.

- أسئلة حول النص.

- تقويم عبر المشاركة.

13- هل تمارس التقويم المستمر للتلاميذ في نهاية كل درس؟:

	العدد	النسبة
نعم	10	٪83.33
لا	0	٪0
أحيانا	2	٪16.66

بين لنا هذا الجدول أن معظم الأساتذة يمارسون التقويم في نهاية كل درس، حيث بلغت عدد الإجابات ب (نعم) عشرة (10) إجابات بنسبة 83.33٪. و السبب يعود إلى اختبار التلاميذ لمدى فهمهم الدروس و استيعابه المعلومات و مدى قدرتهم على تطبيقها. و لا نجد أي أستاذ يهمل هذه العملية و وجدنا نسبتها 0٪، أما الفئة الأخيرة فقد أجابت ب (أحيانا)، لأنهم يشكون من ضيق الوقت المبرمج و تراكم الدروس، فقد بلغ عددهم أستاذان (02) بنسبة 16.66٪.

2-1-2- نتائج تحليل استبيانات الأساتذة:

بعد دراستنا و تحليلنا لهذه الاستمارات تحصلنا على النتائج التالية:

- حرص الأساتذة بالحديث باللغة العربية الفصحى أثناء شرح الدرس.

- مادة القواعد هي الركيزة الأساسية لاكتساب لغة فصحى سليمة.

- معظم الأساتذة يشكون من قلة الحصص المبرمجة لمادة القواعد.

- مادامت الفكرة هي دليل الفهم و اللغة هي وسيلة لنقل تلك الفكرة، فإن أغلب الأساتذة يهتمون بهما معا.

- يرون أن المنهج الجديد منهج أجنبي، لذلك يصعب عليهم تطبيقه لنقص الإمكانيات.

- تطبيق عملية التقويم المستمر (القبلي و النهائي).

- التلاميذ يفضلون الأسئلة البسيطة و الكتابية في التقويم.

2-2- تحليل استبيانات التلاميذ:

لقد قمنا بإعداد عشرة (10) أسئلة و وزعناها على مائة و عشرون (120) تلميذا، حيث نوعنا فيها، إذ نجد منها الإجابة ب (نعم أو لا) و منها التعليل و إبداء رأيه، سنبدأ بالتعرف عليهم:

-الجنس:

	العدد	النسبة
ذكر	58	٪48.33
أنثى	62	٪51.66

نلاحظ من خلال الجدول قد بلغ عدد الذكور ثمانية وخمسون (58) تلميذا بنسبة 48.33٪، و عدد الإناث اثنان و ستون (62) تلميذة بنسبة 51.66٪، و هي أكبر نسبة مقارنة مع الذكور، لأنهن أكثر اهتماما بالتعلم من الذكور، نجدهم في أغلب الأحيان ينقطعون عن الدراسة من أجل ظروف و تحمل مسؤوليات تفوق رغباتهم، أما بالنسبة للإناث فيجدن الدراسة المفر الوحيد للتهرب من المنزل.

2-2-1- تحليل الأسئلة الموجهة للتلاميذ:

1-هل تسمع جيدا إلى الأستاذ أثناء شرحه للدرس؟:

	العدد	النسبة
نعم	82	٪68.33
لا	17	٪14.16
أحيانا	21	٪17.5

نلاحظ من خلال الجدول أكبر عدد من التلاميذ هم الذين يستمعون جيدا للأستاذ، حيث بلغ عددهم اثنان و ثمانون (82) تلميذا ما يعادل 68.33٪. أما الذين لا يستمعون إليه هو سبعة عشرة (17) تلميذا بنسبة 14.16٪. أما بالنسبة الذين أجابوا بأحياننا فقد بلغ عددهم واحد و عشرون (21) تلميذا بنسبة 17.5٪، و قد برروا ذلك ب:

-الضجة التي تعم القسم و عدم سماع صوت المعلم.

-عدم تحكم الأساتذة بأجواء القسم؛ أي لا يستطيع أن يفرض نفسه.

2- هل يستعين الأستاذ بلغات أخرى في شرحه للدرس؟:

	العدد	النسبة
نعم	10	٪8.33
لا	90	٪75
أحيانا	20	٪16.66

يبين لنا الجدول أن قليل من التلاميذ من أجابوا ب (نعم) و قد بلغ عددهم عشرة (10) تلاميذ بنسبة 8.33٪، و النسبة الكبيرة قد أجابوا ب (لا) حيث بلغ عددهم تسعون تلميذا بنسبة 75٪، والبقية فقد بلغ عددهم عشرون تلميذا بنسبة 16.66٪ أجابوا ب (أحيانا).

و هذا دليل على ضعف مستوى التلاميذ في استيعاب اللغة العربية الفصحى، مما يؤدي بالأستاذ إلى استعمال لغة أخرى في الشرح لكي يوصل الفكرة إليهم.

3- هل يتكلم الأستاذ اللغة العربية جيدا أثناء تقديم الدرس؟:

	العدد	النسبة
نعم	118	٪98.33
لا	0	٪0
أحيانا	8	٪6.66

إن الجدول يوضح لنا أن أغلب التلاميذ يشهدون على أن الأساتذة يتقنون الحديث باللغة العربية الفصحى، حيث بلغ عددهم مائة و ثمانية عشر(118) تلميذا بنسبة 98.33٪، وهي نسبة تبرهن أن للغة العربية الفصحى سلطتها على التعليم، و لا نجد أي تلميذ قد أجاب ب (لا)، بالعكس ما نجده بالنسبة للإجابة ب (أحيانا) حيث بلغ عددهم ثمانية تلاميذ بنسبة 6.66٪.

4- عند وقوعك في أخطاء لغوية، هل يصحح لك الأستاذ؟:

	العدد	النسبة
نعم	120	٪100
لا	0	٪0
أحيانا	0	٪0

هذا الجدول يوضح لنا أن كل الأساتذة يصححون أخطاء تلاميذهم لأن كل إجابات التلاميذ إجابات إيجابية بنسبة 100٪.

5- هل توجد صعوبة في التحدث باللغة العربية الفصحى؟ لماذا؟:

	العدد	النسبة
نعم	32	٪26
لا	88	٪73.33

نلاحظ من خلال الجدول أن أكثر التلاميذ لا يجدون صعوبة عند الحديث باللغة العربية الفصحى، حيث بلغ عدد التلاميذ الذين يجدون الصعوبة اثنان و ثلاثون تلميذا بنسبة 26٪، و الآخرين ثمانية و ثمانون (88) تلميذا بنسبة 73.33٪. و يبررون ذلك بصعوبة نطقها و تأثيرهم باللغة الامازيغية لتعودهم عليها.

6- إلى ماذا يرجع استخدامك للعامية و الامازيغية داخل القسم؟:

من خلال الاستمارات التي حللناها، وجدنا أن التلاميذ لا يتحدثون اللغة العربية الفصحى في القسم، و كان مبررهم كما يلي:

-يعتبرونها لغة المدرسة، و لغة الأساتذة فقط.

- اللغة الامازيغية هي لغتهم التي تعودوا عليها.

- الخجل من الحديث باللغة العربية الفصحى.

- يعبرون العامية أسهل من الفصحى.

- عدم تعودهم عليها في الطور الابتدائي.

- حرص الأساتذة على تقويم الفكرة أثر من اللغة.

7- ما هي المادة المفضلة لديك (مطالعة موجهة، قراءة النصوص، تعبير كتابي و شفهي، قواعد اللغة، البلاغة)؟:

	العدد	النسبة
مطالعة موجهة	30	٪25
قراءة النصوص	52	٪43.33
تعبير كتابي و شفوي	13	٪10.83
قواعد اللغة	25	٪20.83
البلاغة	0	٪0

من خلال الجدول جمعنا إحصائيات ميل التلاميذ إلى المواد الدراسية، وجدنا عدد التلاميذ الذين يميلون إلى المطالعة هو ثلاثون (30) تلميذا بنسبة 25٪، أما الذين يحبون قراءة النصوص هم أكبر عدد حيث بلغ عددهم اثنان وخمسون (52) تلميذا بنسبة 43.33٪، أما التعبير الكتابي و الشفوي فعددهم ثلاثة عشر (13) تلميذا بنسبة 10.83٪، أما مادة القواعد فلا يتعدى عددهم خمسة وعشرون (25) تلميذا ما يعادل 20.83٪، إذ يبررون أنها مادة صعبة و معقدة حالها حل البلاغة التي لم نجد أي واحد منهم يميل إليها و نسبتها 0٪.و إنما يفضلون النصوص لأنها تساعدهم على الفهم و الإجابة على الأسئلة، و يجدونها مشوقة و تلهيهم خاصة إذا كانت قصة حول موضوع مثير أو يعيشونه في واقعهم.

8- بأي لغة تحدث أستاذك داخل القسم؟:

	العدد	النسبة
بالعربية الفصحى	95	٪79.16
الامازيغية	25	٪20.83

رغم أن التلاميذ يركزون على الامازيغية و العامية فيما بينهم، إلا أنهم يحرصون على الحديث بالفصحى مع أساتذتهم و هذا الجدول يوضح ذلك، إذ أكبر عدد من التلاميذ يتحدثون العربية الفصحى مع المعلم حيث بلغ عددهم خمسة و تسعون (95) تلميذا بنسبة 79.16٪، أما الذين لم يتعودوا عليها و لا يستطيعون الاستغناء على العامية و الامازيغية، فقد بلغ عددهم خمسة و عشرون (25) تلميذا بنسبة 20.83٪.

9- على أي أساس يقومك الأستاذ من خلال التقويم المستمر؟:

عند تحليلنا إجابات التلاميذ وجدنا أن كل الأساتذة لهم نفس الطريقة في القويم، و من خلال: الحضور المستمر، المشاركة، في القسم، سلوك التلميذ، الواجبات المنزلية، نظافة الكراس.

10- هل أنت راضٍ بمستواك في القواعد؟:

	العدد	النسبة
نعم	80	٪66.66
لا	40	٪33.33

إن النسب التي وجدناها في إجابات التلاميذ (الموضحة في الجدول) لا تتطابق و الأجوبة السابقة، المتمثلة في عدم ميلهم إلى مادة قواعد اللغة، حيث وجدنا عدد التلاميذ المقتنعين بمستواهم ثمانون (80) تلميذا بنسبة 66.66٪، أما الذين لم يقتنعوا بمستواهم فوجدنا عددهم أربعون (40) تلميذا بنسبة 33.33٪.

2-2-2- نتائج استبيانات التلاميذ:

من خلال تحليلنا للاستمارات التي قدمت للتلاميذ، توصلنا إلى مجموعة من النتائج التي تتمثل فيما يلي:

-الإناث أكثر من الذكور، و تفوقهن عليهم.

- عدم التزام التلاميذ بالضبط في القسم مما يؤدي إلى عدم سماعهم للأستاذ.

- عدم اهتمامهم بمادة القواعد و ميلهم إل النصوص.

- لا يتقنون بل لا يتحدثون اللغة العربية الفصحى في القسم و فيما بينهم، و هذا سببه الخجل الذي يحس به التلاميذ الذي نتج عنه ضعف مستواهم.

- تقبل الأساتذة العامية في القسم و هذا ما فسح المجال للتلاميذ التحدث بها.

3- نتائج الدراسة الميدانية:

- العدد الكبير للتلاميذ في الأقسام، مما لا يساعد المعلم في تقديم الدرس في جو مناسب.

- ضعف التلاميذ في اللغة، راجع إلى اهتمام الأساتذة بالفكر و إهمال اللغة.

- اعتقاد التلاميذ أن مادة القواعد صعبة و لا يمكن إدراكها، مما جعلهم يتهربون منها.

- المنهج الجديد غير ملائم للعدد الهائل للتلاميذ في القسم، و عدم توفر الوسائل لتطبيقه.

- الوقت المحدد و المبرمج لحصص القواعد غير مناسب لحجم الدروس الموجودة و إنهائها.

4- بعض النماذج من دروس القواعد للسنة الأولى من التعليم المتوسط:

في بحثنا هذا قصدنا متوسطة مرناش صالح-خليل لحضور بعض الدروس مع التلاميذ و من خلالها استهدفنا الطريقة التي يتبعها الأستاذ في تقديمه و شرحه لدرس القواعد، حيث وجدنا معظم الأساتذة لهم نفس الطريقة في تقديم الدرس على طريقة النظام الجديد (المقاربة بالكفاءات) حيث يجعل المتعلم في مركز التعليم إذ يبدأ المعلم بتمهيد للدرس الذي يريد تنشيطه (وضعية/مشكلة) و وضع المتعلم في المشكلة لتهيئة للدخول في الدرس عن طريق سؤال/جواب، و من ثم يبرز المتعلم قدراته و مكتسباته و يكون المعلم بمثابة موجّه و مرشد فقط للمتعلم، و في الأخير يصوغ مكتسباته و معارفه عن طريق ما يسمى بالوضعية الإدماجية، أو عن طريق التقويم الذي يمثل عضوا أساسيا في المنهج الحديث (المقاربة بالكفاءات)، فمن خلاله يتعرف التلميذ على الأهداف و الأنشطة البيداغوجية و تنفيذها من خلال عملية التعلم و التعليم.

المراحل	المدة	الهدف المعرفي	سير الدرس أفعال ألشروع	الكفاءة
1-تمهيد				
	5-د	ما هي أفعال الرجاء؟ما عملها؟	إجابة التلاميذ على بعض الأسئلة التي يطرحها الأستاذ.	استرجاع المعارف القبلية
2-الأمثلة	10د		الأمثلة عبارة عن مجموعة من الأسئلة مأخوذة من درس النصوص: ماذا فعل الطفل عندما أراد العملاق أن يلقيه في النار؟ ماذا فعل الطفل الثاني عندما أراد هو الآخر أن يلقيه في النار ؟ ما العبارة الدالة على أن العملاق كان يأكل بنهم؟ لاحظ الأسئلة الناتجة عن الأسئلة السابقة: -جعل الطفل يتوسل إلى العملاق. -أخذ الطفل يبكي. -شرع العملاق يهبر.	أن يلاحظ و يستنتج بعد قراءة الأمثلة .
3-مناقشة	20د	استخراج أفعال الشروع من الأجوبة السابقة	ما الفعل الذي تصدر كل جملة؟ -ما زمانه؟علام تدل هذه الأفعال من حيث المعنى؟ -إنها تدل على البدء و الشروع ،إذن نسميها أفعال الشروع. -أحذف هذه الأفعال و اقرأ الجمل الثلاث: الطفل يتوسل /الطفل يبكي/العملاق يهبر. -ما نوع هذه الجمل؟ ما نوع خبرها؟ هذه الأفعال هي أفعال الشروع ،و هي أفعال ناقصة ترفع المبتدأ و يسمى اسمها و تنصب الخبر و يسمى خبرها. -هل هناك أفعال شروع أخرى؟ -نعم لنتأمل الجمل التالية ،سنجد كلا منهما مبدوءة بفعل يفيد الشروع: -بدأ الطفل يرقص مع إخوانه.	أن يحلل و يناقش و يستنتج.

4- بناء القاعدة	**10د**	من خلال ما سبق ماذا نستنتج ؟ -ما هي أفعال الشروع؟ -ما حكم إعرابها؟	-طفقت ألأم تسأل ابنها عن سبب بكائه. -أنشأ العملاق يرغي و يزبد عندما تأخر عشاؤه. **أفعال الشروع هي أفعال تفيد معنى البدء بالعمل،و هي أفعال ناقصة ترفع المبتدأ يسمى اسمها و تنصب الخبر و يسمى خبرها.وهذه الأفعال هي:(شرع،أخذ،بدأ،جعل،أنشأ،طفق،أنبرى).** **إنها تعمل عمل كان ،و يشترط أن يكون خبرها جملة فعلية فعلها فعل مضارع.**	أن يلم بالمعارف التي تحصل عليها من خلال المناقشة السابقة.
5-إحكام موارد المتعلم.	**15د**	إعراب جملة تحتوي على فعل من أفعال الشروع	أخذ العملاق يزجر الأطفال. أخذ:فعل ماض ناقص،من أفعال الشروع مبني على الفتح. العملاق:أسم اخذ مرفوع و علامة رفعه الضمة. يزجر:فعل مضارع مرفوع و علامة رفعه الضمة و الفاعل ضمير مستتر تقديره هو. الأطفال:مفعول به منصوب و علامة نصبه الفتحة،و الجملة الفعلية (يزجر الأطفال)مبنية على النصب و هي خبر أخذ.	أن يستثمر معارفه و يحكم موارده.

المراحل	المدة	الهدف المعرفي	سير الدرس	الكفاءة
			الفعل ألازم و المتعدي	
1-تمهيد	5د	ما هو التغيير الذي يحدث للفعل المعتل الوارد في المضارع و الأمر؟هات مثالا على ذلك.	لاحظ العبارة : (و في الأسرة تتجلى ما قدمناه من مميزات الجسم العضوي من أن الضرر الذي يصيب عضوا يتأثر به سائر الأعضاء،فالولد سيئ الخلق يحرم الأسرة كلها بسعادتها).	أن يسترجع المعارف القبلية .
2-الأمثلة	10د	.....	.....	أن يلاحظ وستنتج و يقرأ الأمثلة
3-المناقشة و التحليل		-مما تتركب الجملة الأولى و الثانية؟ -ما العناصر الأصلية الواردة فيها؟ -ما العناصر الأصلية الواردة في الجملة الثالثة؟	1-تتجلى مميزات الجسم. 2-يتأثر سائر الأعضاء. 3-يصيب الضرر العضو. 4-يحرم الولد الأسرة السعادة. فالجملتان الأولى و الثانية تتكونان من:فعل و فاعل و الجملة الثالثة مكونة من فعل،فاعل و مفعول به. - ما نوع الفعل في الجملتين الأولى و الثانية؟ - هل تم المعنى في الجملتين الأولى و الثانية؟ - و بماذا تم معنى الجملة الثالثة؟ - ما العناصر الأصلية في الجملة الرابعة؟	أن يحلل و يناقش و يستنتج.
4-بناء القاعدة	10د	-من خلال ما سبق ماذا نستنتج؟ -ما هو الفعل ألازم ؟ -ما هو الفعل المتعدي؟	نستنتج أن الفعل ألازم هو الفعل الذي يكتفي بالفاعل. الفعل المتعدي هو الفعل الذي يحتاج إلى المفعول به ثاني ليتم معناه،قد يتعدى الفعل إلى مفعول به ثاني ليتم معناه.	أن يلم بالمعارف المحصلة.

5-إحكام موارد المتعلم .	15د	استخرج الأفعال ألازمة و المتعدية في الجمل الآتية، سطر على المفعول به الأول و سطرين على المفعول به الثاني.	1- ألأستاذ يشرح الدرس 2-الولد يقرئ 3-سرق اللص البيت الفقير الفعل ألازم هو: يقرئ الفعل المتعدي إلى مفعول به واحد هو:يشرح الفعل المتعدي إلى مفعولين:سرق	أن يستثمر معارفه و يحكم موارده.

أساتذتنا الكرام:

رغبة منا في دراسة واقع تدريس قواعد اللغة العربية في ضوء المقاربة بالكفاءات بالمنظومة التعليمية الجزائرية, يسرنا أن نقدم لكم هذه الاستمارة لملأها باعتباركم الركيزة الأساسية في الموقف التعليمي.

و شكرنا لكم مسبقا.

الجنس:

ذكر أنثى

الصفة:

مستخلف(ة) متربص(ة) مرسم(ة)

الخبرة:.

خمس سنوات عشرة سنوات اكثر من 10 سنوات

الأسئلة:

1-هل تتحدث اللغة العربية الفصحى في القسم؟

نعم لا

2-هل تستعين بلغة أخرى أثناء شرحك للدرس؟

نعم لا

3-هل محتوى برنامج مادة القواعد و حجم التوقيت متناسبان؟

نعم لا

4-هل تولي مادة القواعد أهمية لدى التلاميذ؟

نعم لا

التعليل:.....
.....

5-إلى ماذا يرجع حسب رأيك ضعف التلاميذ في مادة القواعد؟

.....
.....

6-ماذا بهمك في إجابة التلاميذ، هل الفكرة أم اللغة التي يعبرون بها ؟

.....
.....

7-في رأيك إلام تعود أسباب ارتكاب التلاميذ للأخطاء اللغوية في مادة القواعد؟

.....
.....

8-هل ترى أن المنهج القديم أفضل من المنهج الجديد؟لماذا؟

.....
.....

9-ما رأيك في النظام الجديد؟و هل يساعدك في التدريس؟

.....
.....

10-هل فهمت جيدا هذا النظام؟

.....
.....

11-هل تخضع تلاميذك للتقويم قبل كل درس؟

نعم لا أحيانا

التعليل:

.....

.....

12-ما نوع الاختبارات التي يفضلها تلاميذك أثناء عملية التقويم في مادة القواعد؟

.....

.....

13-هل تمارس التقويم المستمر للتلاميذ في نهاية كل درس؟

نعم لا أحيانا

التعليل:

.....

.....

تلاميذنا الأعزاء، نريد مساعدتكم في ملأ هذه الاستمارة، و لكم كل الحرية في التعبير شرط أن تكون إجابتكم جادة.

وشكرا لكم مسبقا.

الجنس:

ذكر أنثى

1-هل تستمع جيدا إلى الأستاذ أثناء شرحه للدرس؟

نعم لا أحيانا

2-هل يستعين الأستاذ بلغات أخرى في شرحه للدس؟

نعم لا أحيانا

3-هل يتكلم الأستاذ اللغة العربية بصفة جيدة أثناء تقديم الدرس؟

نعم لا أحيانا

4-عند وقوعك في أخطاء لغوية،هل يصحح لك الأستاذ؟

نعم لا

5-هل تجد صعوبة في التحدث باللغة العربية الفصحى؟ لماذا؟

نعم لا

التعليل:

.....

.....

6-إلى ماذا يرجع استخدامك للعامية و الأمازيغية داخل القسم؟

.....

.....

7-ما هي المادة المفضلة لديك (مطالعة موجهة،قراءة النصوص،تعبير كتابي،شفوي،قواعد،بلاغة...)

.....

التعليل:

.....

.....

8-بأي لغة تحدث أستاذك داخل القسم؟

.....

.....

9-على أي أساس يقومك الأستاذ من خلال التقويم المستمر؟

.....

.....

10-هل أنت راض بمستواك في القواعد؟

نعم لا

خاتمة:

يتبين لنا مما سبق ذكره أن منهج المقاربة بالكفاءات منهج معاصر؛ يعنى به تطوير الكفاءات و القدرات لدى المتعلمين، من خلال وضعه أمام المشكلات التي تستوجب حلا ناجعا انطلاقا من سياق ما. بمعنى أن بيداغوجيا الكفاءات هي مقاربة تربوية جديدة، تعطي الأولوية للمتعلم الذي يملك القدرة على اكتساب المعارف و الموارد التي ينبغي توظيفها أثناء مواجهته للوضعيات الصعبة و المتعددة. كما أنها تمكن المدرس من تحسين ممارسته المهنية عن طريق تقوية الطرائق التنشيطية المتمحورة حول التحويل، و أيضا تمكنه من إعادة النظر في دوره و في دور المتعلم الذي يوضع في محور العمل التربوي، حيث يغدوا مطالبا بالمشاركة النشيطة في بناء تعلماته، كما تسعى أيضا إلى جعل العملية التعليمية التعلمية فردية في نظام تربوي جماعي، مع مراعاة الإنصاف و فعلية الخدمات التربوية داخل المنظومة. و لكن كثافة البرامج الدراسية، و عدم كفاية ساعات التدريس لتقديم هذا الكم الهائل من المعلومات يجعل تطبيق هذه المقاربة أمرا ليس بالهين، كما أن منهج المقاربة بالكفاءات ينادي بضرورة متابعة كل تلميذ لمعرفة مدى قدراته و استيعابه، لكن اكتظاظ الحجرة الواحدة حال دون ذلك.

بناء على الاعتبارات المذكورة، نستطيع القول أن منهج المقاربة بالكفاءات ناجح إلى حد ما في ميدان التعليم الجزائري، و لكن لا يمكن لإجراءاته أن تصبح فعلية و فعالة إلا بانخراط الفاعلين التربويين و إشراكهم في جميع مستويات المنظومة التربوية، و خاصة منهم المدرسات و المدرسون و المفتشات و المفتشون و كذا المكونات و المكونون الذين يحملون على عاتقهم مسؤولية مصاحبة الناشئة الجزائرية من أجل تهيئ مستقبلهم الخاص.

و ختاما لابد من الإشارة إلى أن التغيير باب يتم فتحه من الداخل، لأن أسسه لا تتم بقرار و لا بضربة عصا سحرية، و لكنها تتم بانخراط و التزام الموارد البشرية التي تشكل الرأسمال الوطني النفيس. و في هذا الصدد نوجه الدعوة لكل فرد ليمد يده للمساعدة في

تشجيع و تقوية المدرسة الجزائرية، من أجل تكوين مواطنين قادرين على التصرف الناجع في مختلف وضعيات الحياة الاجتماعية و المهنية.

و أخيرا نسأل الله أننا قد وفقنا في دراستنا هذه.

قائمة المصادر والمراجع

1- المصادر

1- ابن جني، كتاب الخصائص.

2- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، دار الشروق للنشر، ط1، 2006م.

3- مديرية التعليم الثانوي العام والتقني، المناهج والوثائق المرافقة للغة العربية وآدابها.

4- مديرية التعليم الثانوي العام والتقني، مناهج اللغة العربية، الامازيغية، الفرنسية، الانجليزية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، مارس، 2005م.

5- محمد بن زكريا، المدخل بالكفاءات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2003م-2004م.

6- محمد الطاهر وعلي، نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات، الحراش، 2006م.

7- مديرية خاصة بتكوين المعلمين العرضيين الحاصلين على شهادة الباكالوريا أوأقل، المقاربات والبيداغوجيا الحديثة، أفريل 2006م.

2- المعاجم

2-1- المعاجم العربية

1- ابن منظور، لسان العرب، دار المعارف، القاهرة، مصر، دط، دت.

2- أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية، المعرفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، ط2، 1999م.

3- جماعة من الباحثين، المنظمة العربية للتربية والثقافة، المعجم العربي، القاهرة.

4- جماعة من الباحثين في اللغة العربية المعاصرة، معجم المنجد العربي، شركة ✓ الطبع والنشر اللبنانية.

5- المعجم الوسيط، دار إحياء التراث العربي، ط2.

6- يوسف محمد رضا، معجم العربية الكلاسيكية والمعاصرة، مكتبة لبنان للنشر، ط1.

2-2- المعاجم الأجنبية

1- Le Grand Robert

2- Renal Doran et f. L'Aroi « dictionnaire de psychologie » Larousse-Paris Monteréal , 1998.

3- المراجع

1- جميل حمداوي، بيداغوجيا الكفاءات والإدماج.

2- جماعة من الباحثين، بتكليف من المنظمة العربية و الثقافة و العلوم.

3- جماعة من الباحثين، مبادئ القياس والتقويم في التربية، عمان، ط1، 1989م.

4- جماعة من الباحثين، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، المملكة المغربية.

5- جماعة من الباحثين، متطلبات التدريس بالكفاءات.

6- حسني عبد الباري عصر، مهارات تدريس النحو العربي.

7- حسين سليمان قورة، تعليم اللغة العربية، دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية، دار المعارف، القاهرة،1969 م.

8- رافده عمر الحريري، التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية، ط1، 2007م-1428هـ.

9- زكريا مشال، مباحث في النظرية الألسنية، تعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، ط2، 1985م،1428هـ.

10- صالح نصيرات، طرق تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر، ط1، 2006م.

11- طه علي حسين الدليمي وكامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2004م.

12- عبد الرحمان الحاج صالح، الأسس العلمية اللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي.

13- عبد الرحمان الحاج صالح، علم تدريس اللغات والبحث العلمي في منهجية الدرس اللغوي.

14- عبد العليم إبراهيم، الموجه النفسي لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط13، 1984م.

15- لبيب رشيد وجابر عبد الحميد ومنير عطا الله، الأسس العامة للتدريس، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، ط1، 1983م.
16- محمد طاهر سند الله، علاقة القدرة بالتفكير والابتكار والتحصيل.
17- محمد عثمان، أساليب التقويم التربوي، دار أسامة للنشر، عمان، 2005م.
18- محمد إبراهيم عبادة، النحوالتعليمي في التراث العربي، منشأة المعارف، الإسكندرية للنشر. 1986م.
19- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر، ط1، 2006م.
20- محمد ظافر ويوسف الحمادي، التدريس في اللغة العربية، دار المريخ للنشر، رياض.
21- دليل المقاربة بالكفاءات، مكتبة المدارس، 12 شارع الحسن، دار البيضاء.

4- الرسائل الجامعية

1- قرايرية/ حرقاس وسيلة، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات الأهداف والمناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية: دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة، رسالة دكتوراه بإشراف أ. د. لوكيا الهاشمي، قسم علم النفس والعلوم الاجتماعية جامعة منتوري-قسنطينة، 2009م-2010م.

الفهرس

مقدمة.....01

توطئة.....04

الجانب النظري

الفصل الأول: آليات التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات

مفهوم المقاربة.....06

مفهوم الكفاءة.....07

نشأة المقاربة بالكفاءات.....09

علاقة الكفاءة بالمفاهيم الأخرى.....10

الإدماج.....10

المهارة.....13

القدرة.....14

الاستعداد.....15

التقويم.....15

أنواع الكفاءات.....17

الكفاءات النوعية.....17

الكفاءات المستعرضة.....17

الكفاءات الأساسية.....18

كفاءات الإتقان.....18

خصائص المقاربة بالكفاءات.....18

توظيف مجموعة من الموارد.....18

الكفاءة ذات طابع نهائي.....19

الكفاءة مرتبطة بمجموعة من الوضعيات ذات المجال الواحد.....19

الكفاءات ذات خاصية مادوية في الغالب.....20

قابلية الكفاءة للتقويم.....20

دواعي بناء المناهج بالمقاربة بالكفاءات.....21

مقارنة بين بيداغوجيا الأهداف و بيداغوجيا الكفاءات.....22

التقويم التربوي.....24

مفهوم التقويم التربوي.....24

أنواع التقويم التربوي.....25

التقويم التشخيصي أو المبدئي.....25

التقويم التكويني أو البنائي.....26

التقويم الإجمالي أو ألتحصيلي.....28

خصائص التقويم التربوي.....30

أسس التقويم التربوي.....31

أدوات التقويم التربوي.....32

الهدف من التقويم التربوي.....33

الفصل الثاني: موقع النحو في العملية التعليمية.

مفهوم النحو.....36

نشأة النحو.....37

أهمية تعليم قواعد النحو.....39

أهداف تدريس النحو.....40

محاولات في تيسير النحو.....41

طرائق تدريس قواعد اللغة.....44

الطريقة الاستقرائية.....44

الطريقة القياسية.....53

تدريس القواعد بأسلوب النص.....58

معايير اختيار المحتوى النحوي.....65

اختيار النمط اللغوي أو المستوى الأدائي.....65

اختيار المحتوى (الأبنية الصرفية و النحوية).....66

ربط القواعد بفروع اللغة الأخرى.....68

أسباب ضعف التلاميذ في النحو.....68

أبرز أساليب علاج الضعف النحوي.....70

الجانب التطبيقي

الفصل الأول: دراسة تحليلية ميدانية لطريقة تدريس قواعد اللغة العربية بالمنهج الجديد.

طبيعة العينة.....73

تحليل الاستبيانات.....73

تحليل استبيانات الأساتذة.....74

تحليل الأسئلة الموجهة للأساتذة.....76

نتائج تحليل استبيانات الأساتذة.....83

تحليل استبيانات التلاميذ.....84

تحليل الأسئلة الموجهة للتلاميذ.....84

نتائج استبيانات التلاميذ.....90

نتائج الدراسة الميدانية.....90

بعض نماذج من دروس القواعد للسنة الأولى من التعليم المتوسط.....91

خاتمة.....101

قائمة المصادر و المراجع.....103

الفهرس.....108