وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة غرداية

كلية الآداب واللغات

قسم : اللغة والأدب العربي

أسباب ضعف المتعلمين في النحو وأثره على أدائهم

" دراسة لأخطاء عينة من تلاميذ ثانوية محمد الأخضر الفيلالي بغرداية"

مذكرة لنيل شهادة الماجستير في تخصص : دراسات لسانية تطبيقية

إعداد الطالبة:

خديجة جعني

إشراف الدكتور:

يحي صالح بوتردين

لجنة المناقشة

الدكتور:محمد بن سعد.... رئيسا

الدكتور:يحي صالح بوتردين مشرفا مقررا

الدكتور:طاهر لوصيف.....عضوا مناقشا

الدكتور: أحمد جعفري.....عضوا مناقشا

الدكتور: عاشور سرقمة.....عضوا مناقشا

السنة الجامعية:

1434-1435هـ/2013-2014م

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة غرداية

كلية الآداب واللغات

قسم : اللغة والأدب العربي

أسباب ضعف المتعلمين في النحو وأثره على أدائهم

" دراسة لأخطاء عينة من تلاميذ ثانوية محمد الأخضر الفيلالي بغرداية"

مذكرة لنيل شهادة الماجستير في تخصص : دراسات لسانية تطبيقية

إعداد الطالبة:

خديجة جعني

إشراف الدكتور:

يحي صالح بوتردين

السنة الجامعية:

1434-1435هـ/2013-2014م

بسم الله الرحمن الرحيم

المقدمة

الحمد لله والصلاة والسلام على من لانبي بعده وبعد:

يواجه تعليم اللغة العربية اليوم مشكلات تربوية كثيرة أهمها ضعف المتعلمين في تعلم النحو الذي لايمكن تجاهله علما أنّ هذا الضعف ليس بالأمر الجديد، فقد تعالت الصيحات من أجل تيسير تعليم النحو منذ زمن بعيد،لذا فقد بذل التربويون واللّسانيون جهودا لتقريبه من التلميذ، وجعل مادة النحو ميسرة، إلا أن المشكل مازال قائما.

وبما أنّ اللسانيات التطبيقية تُعنى بحل المشكلات اللغوية ومنها تلك المتعلقة بتعليمية اللغة، فقد اخترنا تناول هذا الموضوع ووسمناه : أسباب ضعف المتعلمين في النحو وأثره على أدائهم "دراسة لأخطاء عينة من تلاميذ ثانوية محمد الأخضر الفيلالي بغرداية"

وقد اخترنا المرحلة الثانوية لأنّها حلقة جوهرية من حلقات التعليم فهي وسيطة بين التعليم الإكمالي والتعليم الجامعي العالي وأيّ ضعف فيها سينعكس سلبيا على المرحلة اللاحقة، كما أنّها تصحح وتقوّم ماتعلمه المتعلم في المرحلة السابقة وتمكّنه من تطوير كفاءته وتنمية مهاراته اللغوية ولأنّ المتعلم فيها يكون من المفروض قد أدرك القواعد الأساسية للنحو.

أسباب اختيار الموضوع:

من الأسباب التي جعلتنا نختار البحث في هذا الموضوع:

– ملاحظة ضعف المتعلمين في النحو في مختلف المراحل التعليمية وخاصة في المرحلة الثانوية من خلال كثرة الأخطاء النحوية بالرغم من الإصلاحات التي شهدها التعليم في الجزائر فيما يعرف بالمقاربة بالكفاءات المطبق حاليا .

– شكوى الكثير من المتعلمين وحتى بعض المعلمين من صعوبة النحو، ومن ثمّ فقد أردنا الوقوف على الأسباب الحقيقية التي أدت إلى هذا الضعف ،ومحاولة البحث عن حل لهذه المشكلة.

إشكالية البحث:

بالنظر إلى طبيعة هذا الموضوع وحيثياته فإنه يحاول طرح جملة من الأسئلة منها السؤال الجوهري الآتي:

–ماهي الأسباب التي أدت إلى ضعف المتعلمين في النحو وما أثر ذلك على تعلم اللغة العربية؟

ويتفرع عن هذا السؤال أسئلة جزئية وهي :

– هل يعود ذلك الضعف إلى المتعلم أم المعلم أم المحتوى؟

– هل يؤثر الضعف على اللغة المكتوبة للمتعلمين وعلى فهم المتلقي لإنتاجهم؟

– ماهي الحلول الممكنة لمعالجة هذا الضعف؟

والجدير بالذكر أن البحث يعنى بالأخطاء النحوية المكتوبة لا المنطوقة لصعوبة تحديد هذه الأخيرة وتحليلها لأنها لاتخضع للقياس في حين يسهل تحليل الأخطاء النحوية المكتوبة .

– أهداف البحث:

نسعى من خلال هذا البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية :

– تحسيس المتعلمين والمعلمين بالمشكل المطروح .

– تحديد الأسباب الحقيقية لضعف المتعلمين في النحو، والكشف عن أثر ذلك في تعابيرهم .

– البحث عن الوسائل الناجعة لمعالجة الضعف.

– بيان مدى فاعلية منهج تحليل الأخطاء في تحليل الأخطاء النحوية.

الفرضيات:

إنّ إشكالية ضعف المتعلمين تتقاسمه العديد من الأطراف وهذا ماجعلنا نقدم افتراضات قد توصلنا إلى نتائج مرفقة بحلول قد تجد من يأخذ بها منها :

1– مايتعلق بالمتعلم:

يمكن أن نرجع أسباب ضعف المتعلمين في النحو إلى مايأتي:

– قد لاتوجد دافعية لدى المتعلم الذي لا يدرك أهمية النحو.

– منها مايعود إلى الضعف اللغوي القاعدي لدى المتعلم والذي يجعله لا يستوعب مايتعلمه فينفر من النحو.

– منها مايعود إلى عدم استعمال المتعلم للغة العربية الفصحى داخل القسم، وتداخلها مع اللغة الأم.

2– مايتعلق بالمعلم :

من الأسباب مايعود إلى:

– عدم تمكن المعلم من المادة، ونقص التكوين العلمي والتعليمي وضعف طرائق التدريس المتبعة.

– عدم تطبيق المقاربة النصية التي تسهم في تثبيت الملكة اللغوية لدى المتعلمين.

– عدم تصحيح المعلم للأخطاء النحوية للمتعلمين عند المشافهة والكتابة .

– الاهتمام بالنحو النظري وإغفال دور التمارين وخاصة التواصلية (التبليغية) ومنها الوضعية الإدماجية التي ترسخ مادرسه المتعلمون.

3- مايتعلق بالمحتوى:

- قد يعود إلى كثافة المحتوى مقارنة مع الحصص المخصصة لها.
- قد يعود إلى وجود بعض الدروس غير الوظيفية في النحو.
- وقد يكون سبب الضعف خارجا عن المعلم والمتعلم والمحتوى ، إذ يمكن أن يكون للمحيط الخارجي (البيئة) أثر في ذلك من خلال تفشي العامية.
- أما عن الافتراضات الخاصة بأثر الضعف على آداء المتعلمين،فنذكر منها مايأتي:
- قد يؤثر ضعف المتعلمين في النحو على الفهم الصحيح لما ينتجونه.
- قد لايؤثر ذلك الضعف على فهم مايقولونه ويكتبونه.

منهج الدراسة:

إنّ تقصي ظاهرة ضعف المتعلمين في النحو وأثرها على التحصيل اللغوي، يتطلب القيام بدراسة ميدانية ترتبط بالواقع التعليمي،ولأنّ المنهج الوصفي يتناسب والأبحاث الميدانية من خلال وصف الظاهرة وتشخيص العلة والمساهمة في إيجاد الحلول الناجعة التي تساهم بدورها في حل الإشكالية، فقد اعتمدنا عليه بالإضافة إلى منهج تحليل الأخطاء الذي يقوم على تحديد الأخطاء ووصفها وتصويبها،كما تطلّب البحث اعتماد الإحصاء كأداة لتحليل البيانات الخاصة بمشكلة البحث،خاصة مايتعلق منها بالاستبيان لنصل إلى الأسباب الحقيقية للضعف وكذلك في إحصاء الأخطاء النحوية والتوظيف الصحيح أو الخاطئ لبعض القواعد النحوية لنعرف أثر الضعف على أداء المتعلمين.

خطة البحث:

وليصل البحث إلى تحقيق أهدافه اقتضى الأمر تقسيمه إلى فصلين أحدهما نظري والآخر تطبيقي:

الفصل الأول:

عنوناه بتعليم النحو من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا الكفاءات،وهو فصل نظري اشتمل على مبحثين: الأول منهما والمعنون بمفاهيم الدراسة خصص للحديث عن خصائص تعليمية النحو في البيداغوجيا السابقة(التدريس بالأهداف) وفي بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، وكان لابد قبل ذلك من الإشارة إلى تعريف النحو وأهمية تعليمه وتعلمه، وطرائق تدريسه .

كما فصّلنا القول في منهج تحليل الأخطاء من حيث النشأة والمفهوم وأهم المفاهيم المتعلقة به والمراحل التي يمر بها تحليل الأخطاء من خلال هذا المنهج، ثم تبيين أهميته في تعليم اللغة.

أما المبحث الثاني والمعنون بمنهجية الدراسة ، فقد تطرقنا فيه إلى التعريف بالطور الثانوي وأهداف تدريس النحو فيه، كما وصفنا فيه عينة البحث وأدوات الدراسة وطريقة إنجاز العمل بتقديم الوضعية الإدماجية وتحديد شروطها.

الفصل الثاني:

وهو يمثل الجانب التطبيقي ، وقد قسمناه إلى ثلاثة مباحث:

المبحث الأول : وصفنا وحللنا الاستبيان المتعلق بالمعلمين والمتعلمين بغية الوصول إلى الأسباب التي تؤدي إلى ضعف المتعلمين في النحو.

المبحث الثاني:حددنا فيه الأخطاء النحوية التي وقع فيها المتعلمون ووضعناها في جداول وضحنا فيها نسبة تكرار كل خطأ نحوي ، ثم قمنا بتحليلها ووصفها، وتطبيقا لمنهج تحليل الأخطاء الذي لايكتفي بوصف الظاهرة قمنا بتفسير الأخطاء النحوية،وبيان الأسباب الكامنة وراءها.

المبحث الثالث: تضمن أهم النتائج التي توصلنا إليها وختمناه بمجموعة من الحلول والاقتراحات للتقليل من ضعف المتعلمين في النحو.

أما خاتمة البحث فقد اشتملت على أهم النتائج التي توصلنا إليها.

المصادر والمراجع المتعمدة:

وماكنا لنصل إلى البناء العام لهذا البحث لولا استنادنا على معلومات تحويها العديد من المصادر والمراجع ولما كان الموضوع نحويا تعليميا فقد اعتمدنا على كتب تهتم بكليهما ومنها :

- كتاب النحو العربي والدرس الحديث لعبده الراجحي ، وتدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة لظبية سعيد السليطي ، استفدنا منهما في الحديث عن أهداف تعليم النحو .

- كتاب مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات لمحمد بوعلاق والمدخل إلى التدريس بالكفاءات والدليل البيداغوجي لمحمد صالح حثروبي ، كما استفدنا من دليل أستاذ اللغة العربية والوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي في تفصيل القول عن التعليم بالأهداف والمقاربة بالكفاءات وخصائصهما.

- كتاب علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية لعبده الراجحي وكتاب الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي لمحمد أبو الرب الذي أفادنا في معرفة منهج تحليل الأخطاء وخطواته.

وغيرها من الكتب التي ذللت الكثير من الصعوبات ، ومع ذلك فقد اعترضتنا بعض العقبات في الحصول على بعض المراجع خاصة فيمايتعلق بمادة تحليل الأخطاء.

ولكن بفضل الله والأساتذة الكرام تغلبنا على هذه المصاعب، فالشكر لله وللأساتذة الذين قدموا لنا يد العون ونخص بالذكر الدكتور يحي بوتردين الذي أخذ بيدنا ، ووافق على الإشراف على المذكرة وساعدنا بتوجيهاته وآرائه السديدة.

الفصل الأول: الدراسة النظرية

(تعليم النحو من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا الكفاءات)

المبحث الأول: مفـاهيم الدراسة

المبحث الثاني:منهـجية الدراسة

الفصل الأول: الدراسة النظرية :

إنّ اللغة هي أداة للتفكير والتعليم والتعلم فبها يستطيع الانسان التواصل مع غيره في المواقف الحياتية المختلفة وبدونها لاتتم العملية التعليمية،ولايستطيع المتعلم التعبير عن أحاسيسه وأفكاره لذلك اهتمت التعليمية بتعلم اللغة وتعليمها، فوضعت النظريات والطرق والمناهج بغية إكساب المتعلم اللغة ومهاراتها حتى تترسخ لديه الملكة اللغوية فهما واستعمالا.

ولأنّ اللغة العربية هي اللغة الرسمية للدولة الجزائرية، وهي ليست كبقية المواد الدراسية بل هي الأهم لأنّها وسيلة للتعبير، فبها يتم تعليم معظم المواد، فقد عملت المنظومة التربوية على الاهتمام بها حيث شهدت عدة بيداغوجيات انطلاقا من بيداغوجيا المضامين التي طبقت بعد الاستقلال إلى بيداغوجيا الأهداف لتنتهي بالمقاربة بالكفاءات التي مازالت معتمدة إلى اليوم.

ولأنّ النحو يحفظ سلامة هذه اللغة، فقد اهتم التربويون بتدريسه اهتماما كبيرا وعملوا على تحقيق الهدف من تعلّمه وهو إكساب المتعلم القدرة على الاتصال اللغوي الشفوي والكتابي وتوظيفه توظيفا صحيحا أثناء التواصل.

المبحث الأول: مفاهيم الدراسة:

1-تعليمية النحو بين الأهداف والكفاءات :

أ-تعليمية النحو:

تجمع الدراسات اللسانية والتربوية على أنّ تعليمية * النحو من القضايا الجوهرية في تعليم اللغة لأنّه يحتل مكانة بارزة في مراحل التعليم المختلفة، فقد نوّه الكثير من العلماء بأهميته فابن خلدون يرى بأنه أهم علوم اللسان البشري نظرا لأهميته الكبرى في تبيان ما يسميه بأصل الإفادة أو أصول المقاصد بالدلالة حيث يقول:« إنّ أركان علوم اللسان العربي أربعة وهي: اللغة والنحو والبيان

* ظهر مصطلح التعليمية سنة 1967م ، كمرادف لفن التعليم أو علم التدريس وهي مجموعة الطرائق والأساليب وتقنيات التعليم كما تهتم بتدريس المواد من خلال التفكير في بنيتها ومنطقها وكيفية تدريس مفاهيمها ومشاكلها وصعوبات اكتسابها ،وتتضمن التأمل والتفكير في طبيعة المادة الدراسية وغايات تدريسها وإعداد فرضياتها الخصوصية إنطلاقا من المعطيات المتجددة والمتنوعة باستمرار لعلم النفس والبيداغوجيا وعلم الإجتماع ... إلخ ، ودراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريسها.ينظر: رشيد بناني، **من الديداكتيك إلى البيداغوجيا (الحوار الأكاديمي والجامعي)**، الدار البيضاء، المغرب ، ط:1، 1991،ص:39.

والأدب والأهم المقدم منها هو النحو؛ إذ به تتبين أصول المقاصد بالدلالة فيعرف الفاعل من المفعول والمبتدأ من الخبر ولولاه لجهل أصل الإفادة"[1].

ومن ذلك ما ذكره ابن حزم في رسالة التلخيص حيث قال " وأما النحو* واللغة ففرض على الكفاية لأن القرآن نزل بلسان عربي مبين فمن لم يعلم اللسان الذي به بين الله لنا ديننا وخاطبنا به ، لم يعلم دينه ومن لم يعلم دينه ففرض عليه أن يتعلّمه وفرض عليه واجب تعلّم النحو واللغة ، ولابد منه على الكفاية ولو سقط علم النحو لسقط فهم القرآن"[2]، والجدير بالذكر أنّ الدافع الديني** هو الذي أدّى إلى ظهور النحو بعد وجود ظاهرة اللّحن التي طالت القرآن خاصة بعد الفتوحات الإسلامية، واختلاط العرب بأمم أخرى [3]،وإن كان الدكتور عبده الراجحي يرى بأنّ اللّحن وحده لايفسر نشأة النحو بقوله:"والأقرب عندي أنّ النحو شأن العلوم الإسلامية الأخرى

---

[1] ابن خلدون، **مقدمة العلامة ابن خلدون** ، دار الفكر، بيروت، لبنان، د .ط ، 2004، ،ص:565.

* **لغة**:له عدة معان أهمها : القصد والطريق،يكون ظرفا ويكون اسما نحاه ينحوه وينحاه نحوا وانتحاه ونحو العربية منه ويقال نحوت نحوك أي قصدت قصدك ونحا الشيء إذا حرّفه ومنه سميّ النحوي لأنّه يحرك الكلام إلى وجوه الإعراب.جمال الدين ابن منظور، **لسان العرب** ، مادة (نحا) ،دار صادر، بيروت ، لبنان،ط1، 1997، المجلد السادس،ص:155.

أما **اصطلاحا**:هناك من النحويين من يقصر مفهوم النحو على الإعراب فقط كالزجاجي(ت 337هـ)، الذي يقول :" ...ثم إن النحويين لما رأوا في أواخر الأسماء والأفعال حركات تدل على المعاني، وتبين عنها سموها إعرابا أي بيانا...ويسمى النحو إعرابا والإعراب نحوا لأن الغرض طلب واحد " .الزجاجي، **الإيضاح في علل النحو**، تح: مازن المبارك ،(د د ن)، بيروت ، لبنان ، ط:2، 1973، ص:91. وابن جني(ت392هـ) يعطيه تعريفا أوسع :"بأنه انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتحقير والتكسير والإضافة والنسب والتركيب وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم وإن شذ بعضهم عنها رد به إليها ". ابن الجني، الخصائص،تح: **محمد علي النجار**،دار الكتب،بيروت،لبنان،ط2،1952،،ج1،ص:34.

[2] محمد خالد عبد الرحمان أحمد ، **الأبعاد التربوية لتعلم النحو العربي وأثرها في المحافظة عل القرآن الكريم وفهمه**، مجلة الجامعة المغاربية، كلية التربية، جامعة الجزيرة، السودان،ص:39.

** وإن كانت هناك دوافع أخرى إلى جانب الدافع الديني ، ومنها : الدافع اللغوي: ويتمثل في ضرورة وجود علم يقوم بدراسة الجملة العربية إذ بدون وجود هذا العلم تنفصم الحلقات المكونة لسلسلة العلوم التي تتضافر على دراسة اللغة وتحديد ضوابطها ومن ثم يضطرب تقنين اللغة وتعجز قواعدها عن الإحاطة بظواهرها . ينظر:علي أبو المكارم، **المدخل إلى دراسة النحو العربي**، دار غريب للطباعة والنشر،القاهرة،ط1، 2007، ص:59. والدافع القومي : ذلك أن وجود قوميات مختلفة في البلاد الإسلامية المفتوحة واختلاطها مع العرب ومانتج عنها من انحراف اللسان العربي عن اللغة الفصيحة وهو الذي أدى إلى وجود علم النحو فضلا عن رغبة الداخلين في الإسلام في تعلم اللغة العربية.

[3] ينظر:التواتي بن التواتي:المدارس النحوية، مطبعة هومة،الجزائر،(د.ط)،2008، ،ص:5.

نشأ لفهم القرآن الذي يقصد به البحث عن كل مايفيد في استنطاق النص ومعرفة مايؤديه التركيب القرآني ". [1]

وبذلك يمكن القول إنّ نشأة النحو كان بفعل تضافر عوامل مختلفة ولكن هناك عاملين رئيسيين ارتكزت آراء النشأة حولهما وهما الفهم واللحن .

وتكمن أهمية تعليم النحو وتعلّمه في :

– اكتساب اللغة لأنّ النحو هو الذي يقيّد الكلام أو الكتابة (اللغة) بقوانين وأحكام خاصة فكلاهما يعتمد على الآخر، فليس ثمة لغة بلانحو ،ولايمكن أن يوجد نحو بلا لغة، فتعلّم النحو ضروري لمعرفة اللغة التي نتكلمها ونستعملها وهو أساس لاستقامة معاني الكلمات مفردة أو مركبة داخل الجمل، وبه يضبط الكلام لفظا وقراءة وتحريرا،يقول عبد القاهر الجرجاني(ت 471هـ): «الألفاظ مغلقة على معانيها حتى يكون الإعراب هو الذي يفتحها وأنّ الأغراض كامنة فيها حتى يعرض عليه والمقياس الذي لايعرف صحيح من سقيم حتى يرفع إليه» [2].

وبالتالي فإنّ المعرفة النحوية ضرورية في فهم النصوص .*

– معرفة الكلام الصحيح من الخاطئ ذلك أنّ فساد الكلام أو صحته راجع إلى صحة أو فساد معاني النحو وأحكامه وفي ذلك يقول الجرجاني: «النظم هو توخي معاني النحو وأحكامه وهو متصل بالمعنى اتصالا وثيقا فليست المزية فيه من حيث هو لفظ وحروف، ولكن من حيث هو نظم وتأليف وفي معناه من حيث إنّ هذا النظم إنّما هو نظم تابع للمعاني ومقتف أثرها ودال عليها وأنه لولا معناه لم يكن شيء مذكورا »[3]،فتصحيح العبارة يؤدي إلى صحة المعنى.

– سلامة التعبير وصحة أدائه وفهم معناه وإدراكه في غير لبس أو غموض فهو يكوّن الملكة اللّسانية الصحيحة ، وفي ذلك يقول رشدي أحمد طعيمة :« إنّ هدف تدريس النحو ليس تحفيظ الطالب مجموعة من القواعد المجردة أو التراكيب المفردة وإنّما مساعدته على فهم التعبير الجيد

---

[1] عبدة الراجحي، **النحو العربي والدرس الحديث بحيث في المنهج**،دار النهضة العربية،لبنان،1979،ص:11.

[2] عبد القاهر الجرجاني، **دلائل الإعجاز** ، شرح وتحقيق: محمد عبد المنعم خفاجي،دار الجيل ، لبنان، ط1،2004،ص:70.وينظر أيضا علي أبو المكارم ، المرجع السابق، ص:61، وكذلك عبده الراجحي، **النحو العربي والدرس الحديث** ،المرجع السابق،ص:16.

* إنّ اختلاف العلامات يتبعه اختلاف في المعنى نحو قولنا:لا رجل في الدار ولا رجل في الدار فالأولى تعني لاوجود لجنس رجل في الدار وفي الثانية تعني بأنّه قد يوجد رجلان أو أكثر ، ينظر،فاضل السامرائي، **معاني النحو** ، دار الفكر، الأردن ،ط3 ، 2003،المجلد الأول ،ص:28.

[3] عبد القاهر الجرجاني، المرجع نفسه، ص:8.

وتذوّقه وتدريبه على إنتاجه إنتاجا صحيحا بعد ذلك، ومافائدة النحو إذا لم يساعد الطالب على قراءة النص فيفهمه أو التعبير عن شيء فيجيد التعبير عنه». [1]

– تمكين المتعلم من القراءة بطريقة سليمة خالية من اللّحن [2].

– تنمية الثروة اللغوية للمتعلمين وصقل أذواقهم الأدبية بفضل مايدرسونه. [3]

وبذلك يمكن القول إنّه لايمكن الاستغناء عن النحو؛ لأنّ الواقع المعاصر لايسمح باكتساب الأساليب اللغوية السليمة عن طريق المحاكاة وحدها فلابد أن تدعّم بدراسة القوانين التي تحكمها وينقل لنا الهاشمي عبد الرحمان ماقاله تشومسكي عن أهمية النحو بقوله:« النحو من اللغة بمنزلة القلب من جسم الإنسان ، ولايمكننا أن نتصور حياة لأي إنسان من غير قلب» [4].

– ارتباطه بالدلالة فالتفسير الدلالي لأي نص يقوم على مفرداته المؤلفة في نظام لغته ، كما أنّ النحو يكشف خصائص الأسلوب « ذلك أنّ دارس الأسلوب لايمكنه التقدم في حقله ما لم يلم بالنحو بكل فروعه بالصوتيات وعلم الأصوات الدالة بالصرف والتركيب وعلم المعاجم ، حيث يؤكد جاكبسون بأنّ النحو هو الركيزة التي يرتكز عليها المعنى». [5]

وينبغي الإشارة إلى أنّه لابد من معرفة الفرق بين النحو العلمي والتعليمي:

أ– النحو العلمي :

وهو يقوم على جملة من المصطلحات والمفاهيم يصف من خلالها بنية اللغة ويفسرها وله وظيفة علمية تتمثل في تحليل اللسان وتعليل ظواهره ،« وهو كغيره من العلوم يمكن أن تكون فيه التحليلات والتعليلات العميقة التي لايفهمها إلا المتخصصون في الميدان »[6] .فهو يقوم على التحليل المنطقي للنظام اللغوي بصرف النظر عن النواحي التعليمية وماتتطلبه من تبسيط وتدرج. فهو نحو عميق مجرد أهدافه الخاصة هي البحث والاكتشاف المستمر ،وبالتالي فإنّ النحو العلمي

---

[1] رشدي أحمد طعيمة،**الأسس المعجمية والثقافية لتعليم العربية لغير الناطقين بها** ،دار أم القرى،المملكة العربية السعودية،ط1،1982، ص:20.

[2] ينظر:ظبية سعيد السليطي،**تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة**،الدار المصرية اللبنانية،(د.م.ط)،ط1 ،2002 ، ص:28.

[3] ينظر:محمد الصالح السمك،**فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية**،دار الفكر العربي،(د.م.ط)،(د.ط)،1998، ص:515.

[4] الهاشمي عبد الرحمان ، **تعليم النحو والإملاء والترقيم** ، دار المناهج، الأردن،ط2،2008، ص:83.

[5] تمام حسان ، **اللغة العربية معناها ومبناها**، دار عالم الكتب، مصر،ط5،2006،ص:11.

[6] محمد الحباس، **النحو العربي بين التيسير والتدمير**،مجلة اللغة العربية، ع13،ص:129.

نحو تخصصي لذاته "وهو حين يفعل ذلك إنّما يلجأ إلى عزل الأبنية من سياق الاستعمال ويضعها في إطار التعميم والتجريد"[1].

ب- النحو البيداغوجي* التعليمي:هدفه تعليم كيفية استعمال اللغة في المجتمع، فهو مصمم أساسا ليكون قابلا للتدريس، ويتضمن أوجها عديدة من التبسيط «فهو يستخدم معايير خاصة في اختيار المفردات والتراكيب مثل درجة الشيوع في الاستعمال فضلا عن بعض المعايير النفسية من حيث قابلية التعلم أو التذكر»[2] ،وبهذا فإنّ النحو التعليمي يرجع إلى قواعد النحو العلمي، ويختار منها مايلائم حاجيات المتعلم التعليمية ، «لأنّه يهدف إلى تطوير معرفة المتكلم بقواعد اللغة من خلال مدّه بتجربة لغوية موجهة عن طريق الممارسة العملية والملائمة» [3].

ويخضع هذا الاختيار إلى أسس منهجية تتعلق أساسا بالمتعلم ؛إذ تنحصر مهمته في استثمار بعض المفاهيم والمصطلحات النحوية الموجودة في النحو العلمي ليتخذ منها أصولا يبني عليها من جهة تعليمية منظمة تعتمد على النتائج التي يتوصل إليها علماء النفس والبيداغوجيا واللسانيات التطبيقية ، كما أنّ النحو التعليمي يمثل المستوى الوظيفي النافع لتقويم اللسان وسلامة الخطاب وأداء الغرض وترجمة الحاجة [4].

يمكن القول إنّ النحو التعليمي يقوم على أسس لغوية ونفسية وتربوية .ولقد أدى الخلط بين النحو العلمي والتعليمي إلى جعل الكثير ممن تكفلوا بميدان التدريس يلقّنون كل دقيقة من دقائق النحو كمادة تعليمية للمتعلمين دون تحديد حاجياتهم المعرفية، وقدراتهم النفسية والعقلية. وهذا ما جعل النحو العربي صعبا معقدا فنفر منه المتعلمون . كما أدى ذلك إلى قيام محاولات كثيرة

---

[1] عبده الراجحي، **علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية**،دارالمعرفة الجامعية، الإسكندرية،مصر،د.ط،1995،ص:102.

* **لغة**:كلمة ذات أصل يوناني تتكون من مقطعين هما:pedaوتعني الطفل و gogieوتعني علم أي علم تربية الطفل، أما **اصطلاحا** :هي مجموعة الوسائل المستعملة لتحقيق التربية أو هي طرق التدريس والأسلوب أو النظام الذي يتبع في تكوين الفرد. فريدة شنان، **المعجم التربوي**، المركز الوطني للوثائق التربوية، 2009، الجزائر،ص:99.

[2] حلمي خليل، **دراسات في اللسانيات التطبيقية**،دار المعرفة الجامعية،مصر،(د. ط)،2005،ص:77.

[3] ميشال زكريا، **الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية(الجملة البسيطة)**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر ، ص:21.

[4]ينظر: يحي بعيطيش، **النحو العربي بين التعصير والتيسير**، ندوة تيسير النحو، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2001، ص:120.

لإصلاح النحو أو تيسيره، لكنها أخطأت البداية فلم تصل إلى غاية، ذلك أنّها ظنت أنّ تيسير النحو ييسر تعليمه وهذا غير صحيح [1].

ونجد أنّ ابن خلدون قد تفطن للفصل بين النحو العلمي والتعليمي ،حينما ميز بين صناعة العربية كاختصاص للغويين والنحويين خاصة ، وهي ذلك النشاط العلمي القائم على أساس التحليل والوصف للغة لاستنباط قوانينها وأصولها، أما الملكة اللغوية فهي من اختصاص المتكلم كفاعل. وقد وضّح مدى استقلالية الملكة اللغوية عن المعرفة العلمية للغة، أو صناعتها «صناعة العربية إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة، فهو علم بكيفية لانفس الكيفية، فليست نفس الملكة إنما هو علم بكيفية العمل ولذلك نجد كثيرا من جهابذة النحاة والمهرة في صناعة العربية المحيطين علما بتلك القوانين إذا سئل في كتابة سطرين إلى أخيه ... أخطأ فيهما عن الصواب أو أكثر من اللحن ....وكذا نجد كثيرا ممن يحسن هذه الملكة ويجيد الفنّين من المنظوم والمنثور، وهو لايحسن إعراب الفاعل من المفعول، ولا المفعول من المجرور ولا شيئا من قوانين صناعة الكتابة من هذا تعلم أنّ تلك الملكة هي غير صناعة العربيةو إنّما هي مستغنية عنها بالجملة» [2].

كما ميز الجاحظ بين النحو كعلم والنحو كتعليم في قوله في بعض رسائله " وأما النحو فلاتشغل قلبه- أي الطفل- منه إلا بقدر مايؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن ومازاد على ذلك فهو مشغلة عما هو أولى به ... ، وعويص النحو لايجري في المعاملات ولايضطر إليه شيء" [3].

فالجاحظ يدعو إلى تعليم الناشئة النحو الوظيفي* لأنّ الغاية من تعليم النحو هي إصلاح اللسان والقلم.

وقد أكدت اللسانيات التربوية ذلك ؛حيث رفضت بناء تعليمية اللغات على القواعد النظرية الصرفة ونادت بتوجيه الجهود إلى تمرين المتعلمين على اكتساب اللغة من خلال أنماط وأمثلة لغوية حية ؛لأنّ اكتساب لغة ما يعني اكتساب آليات لا شعورية ،وهذا مايسميه المختصون في تعليمية اللغات بالنحو الضمني .

---

[1] ينظر:عبده الراجحي، المرجع السابق ، ص:102.

[2] ابن خلدون، **المقدمة**، الدار التونسية للنشر، المؤسسة الوطنية للكتاب،1984،ج2، ص:729.

[3] أبو عثمان عمرو بن بحر (الجاحظ)، **رسائل الجاحظ**، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي،مصر،ط:1، 1979،ص:38.

*هو الموضوعات النحوية المستعملة في لغة المتعلمين تحدثا وكتابة ، وذلك من خلال التركيز على ممارسة السلوك المراد تعلمه،والتخفيف من النحو غير الوظيفي أي النحو الذي لايستفاد منه الا نادرا.راتب قاسم عاشور ، محمد فوائد الحوامدة، **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، دار المسيرة ، الأردن ، ط:2،ص،2007 ،ص:107.

ب- تعليمية النحو في منهج التدريس بالأهداف :

تعد اللغة العربية إحدى أهم مقومات الدولة الجزائرية وإحدى الركائز التي تحدد معالم هويتها الثقافية وانتمائها العربي،لذلك فقد أولت المنظومة التربوية الجزائرية أهمية كبرى للّغة العربية،وقامت بجهود لتطويرها والرقي بها؛حيث سعت منذ الاستقلال على غرسها في نفوس المتعلمين: «وبما أنّ النحو صلب العربية وهيكلها ومحور مبناها وعماد معناها وقاعدة وظائفها وأساس تصرفها »[1]، فقد اهتم برنامج اللغة العربية به، فوضعت استراتيجية تحدد فيها أهداف تعليم النحو، وبها ينتقى المحتوى النحوي؛لأنّه لا يمكن تدريس النحو كلّه للمتعلم وهو ينتمي إلى مستوى تعليمي معيّن،ومرتبط بجدول زمني محدد .

لذلك وجب اختيار ما هو ملائم له فالاختيار كما يقول عبده الراجحي مسألة حتمية وهو لا يمكن أن يكون نافعا في التعليم إلا إذا كان مستندا إلى معايير موضوعية.[2]

وقبل الحديث عن تعليمية النحو في منهج التدريس* بالأهداف **علينا أولا أن نعرّف بهذا المنهج***الذي بدأ الاهتمام به في الخمسينيات من القرن الماضي .

---

[1] علي أبو المكارم ،**تعليم النحو العربي** ، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع ، القاهرة ،ط:1 ،2007،ص:9.

[2] عبده الراجحي ، **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية** ،ص:68.

* هو نظام من الأعمال مخطط له يقصد به أن يؤدي إلى نمو التلاميذ في جوانبهم المختلفة ويتضمن هذا النظام عناصر أساسية ثلاثة : المعلم والمتعلم والمنهج الدراسي .ينظر:علي راشد ، **كفايات الأداء التدريسي** ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، د.ط،2005،ص:14.

** هو تخطيط للنوايا البيداغوجية وتحديد نتائج سيرورة التعليم وهو وصف لمجموعة من السلوكيات أو الانجازات التي يبرهن المتعلم على قدراته من خلال القيام بها ، وهو أيضا ما ينبغي أن يعرفه التلميذ ، أو يكون قادرا على فعله أو اعتقاده عند نهاية تعليم معين ، إنه يتعلق بتغيير يريد المدرّس إحداثه لدى التلميذ بحيث يكتسب سلوكا جديدا ، أو يتقن سلوكا مكتسبا .ينظر: جماعة من الأساتذة ، **الكتاب السنوي** ، المركز الوطني للوثائق التربوية ، د.ط ، 2000 ، ص:71.

*** هو الخبرات التربوية التي تتيحها المدرسة للتلاميذ داخل حدودها أو خارجها بغية مساعدتهم على نمو شخصياتهم في جوانبها المتعددة نموا يتسق مع الأهداف التعليمية. ينظر: عمر هاشمي، تقييم المناهج، الكتاب السنوي،2000 ، ص:202.

وقد تبنّته وزارة التربية في الجزائر منذ 1996 بعد التدريس بالمضامين الذي ظهر منذ الاستقلال سنة 1962 [1]، على أنّ الخلفية المعرفية لبيداغوجيا الأهداف مرتبطة بالنظرية السلوكية* التي يتزعمها العالمان الأمريكيان السلوكي جون واطسن ** والألسني ليونارد بلومفيلد***؛إذ ترتكز أساسا على آلية المثير والاستجابة [2] ، وهي ترى أنّ سلوك المتعلم يتكون من وحدات صغيرة ،وكلّ وحدة تحتوي على مثير يرتبط باستجابة ، وترتبط هذه الوحدات ببعضها البعض لتكوّن تنظيما معيناّ وهو العادة. لذلك يدعو أصحاب هذه النظرية إلى تجزيء الأنشطة التي نودّ تعليمها إلى وحدات جزئية حتى يتّم التعلم على أحسن وجه حيث يتعلم الفرد جزءا بجزء إلى أن يتم تعلم سلسلة الارتباطات التي تشكل كل نشاط[3].

وترى النظرية السلوكية أنّ التدريس يقوم على العناصر العملية التعليمية الآتية:

أ –التعلم : هو تغير في السلوكات الملاحظة على المتعلم .[4]

ب– المتعلم : مجرد مستجيب للمثيرات أو معالج للمعلومات ودوره سلبي في عملية التعلم [5].

ج– المعلم: هو مركز عملية التعلم وهو المتحكم فيها ، وتقع عليه مسؤولية بناء البيئة التي يصحح فيها سلوك المتعلم،كما يقوم بتعزيزه وتعديله[6].

د– التعلم المعرفي : يقوم التعلم المعرفي لدى السلوكيين على تعلم وحدات معرفية صغيرة، كل وحدة على حدة بصورة تراكمية متتابعة.

---

[1] ينظر:محمد بوعلاق، **مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات** ،قصر الكتاب ، الجزائر،د.ط،2004، ص:11.

* يشكل علم النفس بأنواعه خلفية نظرية للكثير من النظريات والمقاربات التي تشكل مجالا لاهتمامات الباحث في تعليمية اللغات .

** ولد 1878 وتوفي 1958، سايكولوجي أمريكى ومؤسس المدرسه السلوكية فى علم النفس.

*** ولد 1887 وتوفي 1949، أحد علماء اللغة الأمريكيين وأحد أهم الرائدين في مجال اللغويات البنيوية في الولايات المتحدة الأمريكية.

[2] ينظر:محمد الدريج ، **التدريس الهادف من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات** ، دار الكتاب الجامعي، العين ، الإمارات العربية المتحدة ،ط:1، 2004،ص:275.

[3] نفسه،ص:276.

[4]ينظر: أحمد حساني،**دراسات في اللسانيات التطبيقية،حقل تعليمية اللغات**،ديوان المطبوعات الجزائرية(د.ط)،2000، ص:45.

[5]ينظر: حسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون ، **التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية**، عالم الكتب ، القاهرة، مصر، ط:2، 2006، ص:129.

[6] المرجع نفسه،ص:130.

هـ–الطرائق : يعتمد السلوكيون على الطريقة السمعية البصرية ، ويرونّ أنّ الطريقة التعليمية تنطلق من المعلم إلى المتعلم كالطريقة الحوارية الإلقائية التلقينية[1].

و–**التقويم** : يعتبر التقويم الوسيلة الناجعة التي تمكّننا من الحكم على فاعلية عملية التعلم بعناصرها المختلفة،وينقل لنا عبد الله قلي تعريف بلوم للتقويم إذ يقول:« إنّه مجموعة منظمة من العمليات التي تبين فيما إذا جرت بالفعل تغيرات على المتعلمين مع تحديد المقدار ودرجة ذلك التغيير »[2] وهو يرافق جميع مراحل العملية التعليمية وهو ينقسم إلى ثلاثة أنواع:

أ– التقويم التشخيصي : يكون في بداية العملية التعليمية بغرض التعرف على مدى تحكم التلميذ في المكتسبات السابقة " الأهداف السابقة" ، وتحديد نقطة البداية المناسبة التي يستند إليها تدريس المعطيات الجديدة " الأهداف الجديدة" .

ب–التقويم التكويني : وهو يقيس مستوى المتعلمين والصعوبات التي تعترضهم أثناء العملية التعليمية ليعمل على تحفيزهم لبذل الجهد اللازم في الوقت المناسب.

ج–التقويم النهائي: وهو يمكّن من إصدار أحكام نهائية على فعالية العملية التعليمية من حيث تحقيقها لأهدافها[3].

أما عن تعلم اللغة في ظل هذا المنهج فيرى ميشال زكريا « أنّ متعلم اللغة عند أتباع المنهج السلوكي يسمع جملة معينة أو يشعر بشعور معين يولد عنده استجابة كلامية دون أن ترتبط هذه الاستجابة بأي شكل من أشكال التفكير»[4] ، حيث يعتبر أصحاب هذا المنهج اللغة عادة من العادات التي تكتسب بالمحاكاة وبواسطتها يستطيع الإنسان تأليف صيغ جديدة لا حدّ لها فاللغة في نظرهم رد فعل كلامي لفعل كان مثيرا لإنتاج هذه الأصوات[5].

ولأنّ تعليم النحو هو جزء لا يتجزء من اللغة فإنّ تعليميته في ضوء منهج الأهداف تميزت ب:

–فصل نشاط النحو عن الأنشطة الأخرى حيث يدرّس النحو منفصلا عن النص الأدبي والبلاغة، وهذا ما يؤدي إلى تفتيت اللغة إذ ترى نهاد الموسي « في حين يجب النظر إلى اللغة على أنّها

---

(1) ينظر: صالح بلعيد،**دروس في اللسانيات التطبيقية**، دار هومة، الجزائر، ط:5، 2009، ص:56.

(2) عبد الله قلي،**الأهداف التربوية**، المرجع السابق، ص:64.

(3) ينظر: المرجع نفسه، ص:69.

(4) ميشال زكريا ، **مباحث في النظرية الألسنيةوتعليم اللغة** ،المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، لبنان،ط: 1، 1984،ص:56.

(5) ينظر: رفعت كاظم السوداني، المرجع السابق،ص:25.

وحدة مترابطة ومتماسكة وليست فروعا متفرّقة مختلفة ،وذلك عن طريق الوحدة في تعليم اللغة العربية والتي يراها عبد العليم إبراهيم في كتابه الموجه الفني أشبه بالمنهج المحوري الذي يقوم على الترابط والتكامل بين مختلفة الأنشطة بحيث تتخذ إحدى هذه الأنشطة محورا تدور حوله سائر الخبرات الأخرى».[1]

– إنّ منهج التدريس بالأهداف يعتمد على النظرية السلوكية التي تؤكد أنّ السلوك يقوى أو يضعف اعتمادا على عاملين هما: التمرين* أو التدريب المتكرر الذي يقوّي الرابطة بين المثير والاستجابة فقد كان الاهتمام بالتمارين البنيوية** والتي تنطلق كما يرى صالح بلعيد «من مبدأ تمكين المتعلم على استعمال مكثف للغة وتثبيت السلوكات اللغوية بخلق آليات للاستعمال المألوف»[2] .

والجدير بالذكر أنّ اللسانيات البنيوية كانت الإطار النظري للتمارين من خلال التركيز على تقنيتي الاستبدال والتحويل المرتبطين بالتحليل الشكلي للغة لاسيما مااعتمده بلومفيلد*** في نظريته التوزيعية ،ومن هذه التمارين:

–التمرين التكراري (Exercice de repetition)وهو أبسط التمارين البنيوية وأسهلها لأنّه لا يتطلب مجهودا كبيرا من قبل المتعلم.

لكنّ هذا التمرين يشكّل نقطة الانطلاق؛إذ يتهيّأ المتعلم من خلاله لتقبّل أنواع أخرى متدرجة في الصعوبة والتعقيد ،ويهدف تمرين التكرار كما يرى صالح بلعيد إلى اكتساب المتعلم قدرة النطق

---

[1] نهاد الموسي ، **الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية**، دار الشروق، الأردن ،ط:1 ، 2003، ص:73.

* هو كل نشاط منظم يتميز بمميزات تستجيب إلى مقاييس منهجية ويندرج في منظومة نموذجية معينة من التمارين يهدف إلى تمثل المعطيات اللغوية المعروضة والمشروحة من قبل واستعمالها بكيفية ناجعة،

R. Galisson/d.coste,**dictionnaire de didactique des langue,**librairie,hachette,paris,1976,p:202.

** مصطلح حديث النشأة في ميدان تعليمية اللغات وهي تقنية أمريكية صاحبت ظهور المنهجية السمعية الشفوية لممارسة اللغة وقد اعتمد واضعوها لتثبيتها وتعزيزها على المثال السلوكي الشائع =منبه –استجابة –تعزيز. عبد الرحمان الحاج صالح، **بحوث ودراسات في اللسانيات العربية** ،موفم للنشرالجزائر (د .ط)،2007،ج1، ص:17.

[2] صالح بلعيد، **دروس في اللسانيات التطبيقية**، المرجع السابق ، ص: 34.

*** من رواد المدرسة الأمريكية ، يمثل الاتجاه السلوكي والشكلي، فقد نظر إلى اللغة على أنّها مجموعة من العادات السلوكية ، و استجابات لمواقف معينة وهذه المواقف ليست بأكثر من مثيرات تحفز إلى تلك الاستجابات ، مثير استجابة، كما نجده يركز على التحليل الشكلي للغة مستخدما المنهج الوصفي البنائي في دراسة اللغة وبنيتها في مستوياتها الصوتية والصرفية والتركيبية، ينظر، كريم زكي حسام، **أصول تراثية في اللسانيات الحديثة**، الرشاد للطباعة، القاهرة، ط3،2000،ص:50.

الصحيح للحروف والجمل، بالاعتماد على مفهومي الأصل والفرع مثل جملة الأصل : الدنيا جميلة ، الفروع : إن الدنيا جميلة /مازالت الدنيا جميلة [1]

– تمرين الاستبدال (Exercice de substitution) :وهو تمرين يعتمد على استبدال لفظ بآخر مع المحافظة على نفس البنية التركيبية .

–تمرين التحويل (Exercice de transformation) : يعد أحد أهم التمارين البنيوية وذلك لكونه يكسب التلميذ القدرة على التصرف في البنى ، ويقوم هذا التمرين على التقابل مثل: ماعرفت متى جاء/ما أعرف متى يجيء.

–تمرين التركيب (Exercice de combinaison):ويستهدف الربط بين جملتين بسيطتين مستقلتين لتكوين جملة مركبة.

–تمرين التكملة (Exercice de complétion) : وفيها يطلب من المتعلم إكمال جملة أو حوار.

– تمرين الزيادة (Exercice de déspantion): ويطلب فيه إضافة عنصر لغوي في كل مرة للجملة الأصلية للحصول على جملة فرعية طويلة.[2]

إنّ هذه التمارين البنيوية وسيلة فعالة لترسيخ البنى اللغوية المدروسة ؛حيث تنقل المعلومات إلى أذهان المتعلمين بكيفية بسيطة تعوض الشروح النحوية الطويلة إذا أعدت بطريقة محكمة وممنهجة. وفي ذلك يقول الحاج صالح :" أما وسائل الترسيخ التحليلية التركيبية فهي مفيدة جدا بشرط أن تبرمج برمجة دقيقة وتنسق حسب مايقتضيه التخطيط العام للدراسة"[3].

إلا أنّ هذه التمارين تقدّم اللّغة في تراكيب لغوية جاهزة معزولة عن أحوال الخطاب الطبيعي ، لأنّ المتعلم يكتسب البنى اللغوية لكنه يعجز عن استعمالها بما يقتضيه أحوال الحديث*. إضافة إلى أنها مجرد تدريبات لغوية آلية ميكانيكية؛إذ ترتبط بمفاهيم علم النفس السلوكي الذي يرى بأنّ اللغة مجموعة من السلوكات الظاهرية تكتسب بالمحاكاة والتكرار، وهذا ما يقضي على الخلق والإبداع، فإذا وضع المتعلم في أوضاع أخرى مغايرة جزئيا، فإنّه لا تكون له الاستجابة اللغوية

---

[1] ينظر:صالح بلعيد، **دروس في اللسانيات**،المرجع السابق،ص:36.

[2] ينظر:صالح بلعيد، المرجع نفسه، ص ص:37–38.

[3] عبد الرحمان الحاج صالح، **أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية**، مجلة اللسانيات ،ع4، الجزائر،1974،ص:74.

* وتجدر الإشارة إلى أنّ منهج لمقاربة بالكفاءات قد استدرك هذه النقائص من خلال التركيز على التمارين التبليغية.

الصحيحة، لأنّ هذه التمارين لا تولي اعتبارا للأفعال الكلامية التي تجري داخل السياقات العادية والتي تحددها معايير كثيرة لا تقتصر فقط على المعايير اللغوية[1].

كما أنّها تركّز على الكتابة دون المشافهة مع أنّ اللغة منطوقة في الأصل ،و تهدف إلى تقييم مدى استعاب المتعلمين للمعلومات دون إكسابهم القدرة على توظيفها حسب المقام ،والمعروف أنّ هدف القواعد النحوية لايتعلق بالحفظ والاستظهار بقدر مايتعلق بالممارسة والاستعمال ، كما أنّها تركز على الجملة دون النص.

– التركيز على المعلم وقصر دور المتعلم في تلقي وحفظ المعلومات وتقديم الاختبارات، وهذا ما يقضي على الإبداع .

– يتسم التعليم بالأهداف بجعل العملية التعليمية عملية ميكانيكية أو آلية تسير ضمن خطوات معيّنة لا تحيد عنها ،على اعتبار تركيز الأهداف التعليمية على التنبؤ المسبق بالنتائج التعليمية قبل حدوثها[2] .

علما بأنّ الواقع التدريسي ديناميكي في طبيعته ففي نشاط النحو مثلا يستعمل المعلم كلّ طاقاته المعرفية لإبلاغ معلوماته إلى المتعلم عبر مراحل معينة، وبعد كل نقطة من الدرس يعطي المعلم سؤالا يلاحظ من خلاله مدى فهم المتعلم لهذه النقطة، ثم ينتقل إلى النقطة التي تليها ، وهذا ما يعرف بالتقويم المرحلي، أي أنّ طريقته قائمة على المثير والاستجابة ، حيث إنّ المعلم مثير للمتعلم بسؤاله والمتعلم مستجيب ضف إلى ذلك فإنّ المعلم يؤسس درسه على الافتراض ؛إذ يفترض جواب المتعلم، وما يعاب على هذه الطريقة أنّه لو جاءت إجابة المتعلم عكس ما افترضه المعلم فإنه يضطر إلى تلقين المتعلم المعلومات تلقينا مباشرا.

–طبيعة النصوص والأمثلة المقترحة من الكتاب المدرسي للتلميذ كثيرا ما تجد عدم الاستجابة من طرف المتعلم، ولا تجعله يشارك بفعالية لأنّها مرتبطة بشواهد موروثة غير مرتبطة بواقع المتعلم وانشغالاته، فتبعده عن المناقشة والحوار اللذين يساعدانه على توظيف ما تعلّمه.

---

[1] ينظر:صالح بلعيد ، **دروس في اللسانيات**، المرجع السابق،ص:40.

[2] ينظر:محمد الدريج، المرجع السابق، ص:281.

– تقديم الأمثلة على شكل جمل معزولة عن سياقات استعمالها ، حيث أقحمت لاستنباط القواعد النحوية التي يراد الوصول إليها ، وهذا ما تعتمده الطريقة* الاستقرائية التي ينتقل بها الفكر من الجزء إلى الكل فهي تجعل المتعلّم يبحث ويستقرئ الحقيقة وينطلق من التفكير في الجزئيات للوصول الى العام [1]، وهي تبدأ ببعض الأمثلة التي تخدم القاعدة ثم المناقشة ثم استخلاص القاعدة [2] ويرى المؤيدون لهذه الطريقة بأنّ لها مزايا منها :

-إنّها الطريق الطبيعية للحصول على المعرفة عن طريق التعرف إلى الجزئيات والتدرج إلى القانون العام[3].

– مساعدة المتعلم على تنظيم المعلومات الجديدة وترتيب حقائقها ترتيبا منطقيا والتواصل الدائم مع المعلم والدرس لأنّها تقوم على أسلوب الحوار والمناقشة[4].ومن عيوبها:

-البطء في إيصال المعلومات إلى ذهن المتعلمين، والاكتفاء بأمثلة قليلة لاستنباط القاعدة.

-غالبا ما تكون الأمثلة متقطعة مبتورة من موضوعات متكلفة، ما يجعلها غير قادرة على تحقيق غاية تعبيرية في نفس المتعلمين [5].

– الاعتماد على الأمثلة المستمدة من مصادر مختلفة لا رابط بينها يتعارض مع الاتجاه الوظيفي التواصلي الذي يسعى إلى إكساب المتعلم ملكة تواصلية تمكنه من إنتاج نصوص [6].

-إنّ منهج التدريس بالأهداف يعتمد على مسار خطي مجزء لأهداف إجرائية يكتفي المعلم بتحقيقها لذاتها ،في حين يجب تجاوزها إلى ما يمكن توظيف المكتسبات في وضعيات مشابهة أو

---

* «وهي الإجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف وقد تكون تلك الإجراءات مناقشات أو توجيه أسئلة بمشكلة أو تهيئة موقف معين يدعو التلاميذ إلى التساؤل أو محاولة الاكتشاف أو غير ذلك من الإجراءات ».ينظر:أحمد حسين اللقاني وعلي الجمل، **معجم المصطلحات التربوية، المعرفة في المناهج وطرق التدريس**، دار عالم الكتب،(د م ن)، ط1، 1996، ص:127.

[1] ينظر:صالح بلعيد ، **دروس في اللسانيات**، المرجع السابق،ص:62.

[2] ينظر:عبد الفتاح البجة، **اللغة العربية وآدابها أساليب ،تدريس،مهارات**، دار الكتاب الجامعي، الإمارات،ط1، 2001 ، ص:305.

[3] ينظر:عاشور راتب وآخرون، المرجع السابق،ص:116.

[4] المرجع نفسه، ص:116.

[5] نفسه:ص:117.

[6] ينظر:سعد حسن بحيري ، **علم لغة النص** ، دار نوبار للطباعة ، القاهرة، د.ط ، 1998، ص:222 .

وضعيات جديدة خارج الوسط الدراسي [1]وهذا ما يجعل متعلم النحو يحفظ تلك القواعد لذاتها ولكنه إذا ما أراد توظيفها يعجز عن ذلك.

هذه بعض السمات التي تميزت بها تعليمية النحو في البيداغوجيا السابقة " التدريس بالأهداف" وإن كانت قد وجهت إليها انتقادات إلا أنه يمكن الاستفادة من بعض مبادئها مع تلافي السلبيات «وذلك بفتح المجال واسعا للقدرة الإبداعية الحرة للمتعلم ومن أهم هذه المبادئ التحديد المسبق للسلوكات واستثمار مفاهيم الحافز ، الاستجابة والتدعيم في تربية الاهتمام لدى المتعلمين،وتدريبهم على الانتباه وبالتالي ضمان مشاركتهم مشاركة فعالة في العملية التعلّمية ».[2] وللنقائص التي ظهرت بعد تطبيق منهج التدريس بالأهداف ظهرت المقاربة بالكفاءات .

ج–تعليمية النحو في منهج المقاربة بالكفاءات :

إنّ اعتماد منهج المقاربة بالكفاءات أنسب ما يكون للغة العربية في تدريس نشاطاتها بشيئ من التجديد والإبداع الذي أضفته هذه المقاربة على تعليمية النحو، ويجب علينا أولا أن نعرّف بهذه المقاربة الجديدة :

1–مفهوم المقاربة بالكفاءات :

هي بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية ،ومن ثمّ فهي اختيار منهجي يمكّن المتعلم من النجاح في هذه الحياة، بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مرافق الحياة[3].

2–الخلفية العلمية للمقاربة بالكفاءات :

إنّ المنظور التدريسي يختلف وفق النظرية التي يتبناها النظام التعليمي ، فالأساس العلمي الذي نشأت منه هذه المقاربة يعتمد على نظريات مختلفة منها:

---

[1] ينظر:محمد صالح حثروبي، **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، دار الهدى، الجزائر، د.ط، 2002،ص:276.

[2] مصطفى بوشوك، **تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها** ، المغرب،ط:3، 2000، ص:53.

[3] ينظر:فريد حاجي ، **المقاربة بالكفاءات (سلسلة موعدك التربوي)**، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2005، العدد17، ص:3.

أ–النظرية البنائية المعرفية" النظرية النفسية":

إنّ أساس بيداغوجيا الكفاءات مردّه إلى المدرسة البنائية التي ظهرت كرد فعل للحركة السلوكية التي كانت تحصر التعلم في مبدأ مثير ⟵ استجابة ومن الرواد الأوائل الذين عملوا على تطور البنائية بياجيه ، وترى البنائية أن هناك حلقة وصل بين المثير والاستجابة وهي الذات :

مثير ⟵ الذات ⟵ الاستجابة ،إذ لا تكون أي استجابة للمثير إلا بوجود استعدادات وإمكانات ذاتية لدى الفرد.[1] كما أنّ عملية التأثير والاستجابة متطورة ومستمرة طوال الحياة ، وهي تقوم على مبدأ التفاعل بين الذات والمحيط من خلال العلاقة التبادلية بين الذات العارفة وموضوع المعرفة[2].و يحصل الفرد على المعرفة بنفسه من خلال آراء جيروم برونر * الذي طوّر التعلم بالاكتشاف[3] ،حيث ترفض البنائية تزويد المتعلم بمعارف ومعلومات جاهزة، لأنّ الهدف الأسمى من التعلم هو تطوير وتكييف النشاط العقلي والوجداني والنفسي الحركي للمتعلم حتى يصبح قادراعلى استثمار قدراته بشكل فعال[4].

ب– علم النفس الفارقي :استفادت المقاربة بالكفاءات من نتائج علم النفس الفارقي الذي يرى أنّ الأفراد لا يتشابهون أبدا حتى ولو توفروا بيولوجيا على الرصيد الوراثي نفسه ،فإنّ لكل متعلم خبرته وتجربته واستراتيجيته الخاصة بالتعلم ،وهذا كان سببا في ظهور اتجاه بيداغوجي يقوم على تفريد التعلمات تبعا لحاجات واستراتيجية كل فرد [5].

ج–النظرية العقلية المعرفية اللسانية:

جاءت هذه النظرية كرد فعل على النظرية السلوكية في اكتساب اللغة حيث أعادت الاعتبار للعقل في إنتاج الكلام لأنه لا يمكن استبعاده في أيّ نشاط لغوي« ويتزعم هذه النظرية العالم

---

[1] ينظر: حسين شلوف ، **دليل أستاذ اللغة العربية السنة أولى ثانوي**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر، 2005،ص:7.

[2] ينظر:محمد الصالح حثروبي، **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، دار الهدى، الجزائر،د.ط،2002،ص:13.

* عالم نفس أمريكي ساهم في تطوير علم النفس المعرفي، ونظرية التعليم المعرفية في مجال علم النفس التربوي والفلسفة التربوية للاطلاع على نظريته ينظر: باسم علي حوامدة وشاهر ذيب ، **تعليم اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى**، دار جرير، الأردن ، ط:1، 2005.ص:52.

[3] ينظر: حسن حسين زيتون، المرجع السابق، ص:134.

[4] ينظر: محمد بوعلاق، المرجع السابق، ص:10.

[5] ينظر:محمد الصالح حثروبي: **الدليل البيداغوجي لمرحلى التعليم الابتدائي**، دار الهدى ، الجزائر، د.ط، 2012، ص:33.

الأمريكي تشومسكي الذي بنى أفكاره وطورها في إطار نظريته التوليدية التحويلية التي اشتهر بها والتي ترى بأنّ الانسان يستطيع إنتاج جمل وتراكيب جديدة لا حصر لها انطلاقا من الجملة النواة ،كما أنه توجد حقيقة عقلية تكمن ضمن السلوك اللغوي، وأنّ الأداء الكلامي (performance) يخفي وراءه معرفة ضمنية بالقواعد تسمى بالكفاءة اللغوية (competence) »[1] والتي هي قدرة كل متكلم على إنتاج وتحويل عدد لا متناه من الجمل الصحيحة.

وينقل لنا محمد بوعلاق تعريف تشومسكي للكفاية اللغوية* وهي المعرفة الضمنية بقواعد اللغة التي هي قائمة في ذهن كلّ متكلم والتي تساهم في إنتاج الألفاظ في لغة ما[2] ،أما الأداء فهو التحقق الفعلي للكفاية عند التخاطب باللغة أي إخراج الكامن إلى الوجود الحسي الفعلي وتحققه تحققا عمليا»[3].

وبذلك فإن فهم تشومسكي للكفاية أدّاه لنقد الإتجاه السلوكي** الذي يرى بأنّ المتعلم يكسب اللغة بفضل الإشراط ، ولن يكرر سوى الصياغات التي سبق له سماعها وتعلمها ، ويولي أهمية بالشكل الخارجي للغة ويهمل جانب المعنى إلا أنّ النظرية التوليديةكما يرى أحمد حساني « أعادت الإعتبار إلى القدرات العقلية التي يمتلكها الإنسان والتي جعلته يتميز عن الكائنات الأخرى وهي القدرات التي تم تغييبها لدى النزعة السلوكية»[4].

وهي ترى أنّ الطفل يولد مزودا باللغة وأهم مقوماتها معرفة الفرد بالقواعد النحوية الرابطة بالمفردات داخل الجملة .وقد عرّفها علماء هذه النظرية بقولهم هو معرفة المتكلم –السامع– بلغته .[5]يضاف إلى ذلك فقد استفادت المقاربة بالكفاءات من مناهج التعليم الإنساني ، ومن أشهر علمائه:

---

[1] عاشور راتب وآخرون ،المرجع السابق، ص:111.

* وقد تحدث العلامة عبد الرحمان بن خلدون عن الملكة اللغوية قبل تشوميسكي بقرون طويلة وذلك في كتابه المقدمة.

[2]ينظر:العربي سليماني، **الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية** ، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006، ص:76.

[3] محمد بوعلاق ، المرجع نفسه، ص:24.

** إن التشديد على أحد طرفي حصول الإكتساب اللغوي ، مماذهبت إليه النزعتان المعرفية والسلوكية يبتعد عن طبيعة الإكتساب اللغوي وحقيقته عند الإنسان لأنه شيء من هذا وذاك، أي المعرفية والسلوكية ولايمكن حصره في الواحد منهما دون الآخر . ينظر: جميلة حمودي، **طريقة تعليم قواعد اللغة العربية في المدرسة الأساسية الجزائرية**، رسالة ماجيستير، إشراف، خولة طالب الإبراهيمي، معهد اللغة العربية وآدابها ، جامعة الجزائر، 1994، ص:29.

[4] أحمد حساني، المرجع السابق، ص:95.

[5]ينظر: ميشال زكريا، **الألسنية التوليدية والتحويلية** ،المرجع السابق، ص ص:15-16.

كارل روجرز الذي ركز على المتعلم وجعله محور الاهتمام وأصبح التعلم مركزا نحو المتعلم وحدد دور المعلم في التوجيه المستمر للمتعلم ومساعدته بطرق غير مباشرة [1].

3-دواعي اختيار منهج المقاربة بالكفاءات :

ظهر مفهوم المقاربة بالكفاءات *سنة 1968 في الولايات المتحدة الأمريكية وانتشر بعد ذلك في جميع دول العالم وقد عرفت نموا هاما خلال الثمانينات[2] وفي الجزائر كان تطبيقها سنة 2003 في كل من السنة الأولى ابتدائي ومتوسط [3] ومن أسباب انتهاجها:

– النقد الذي تعرضت له المؤسسات المدرسية فيما يخص ضعف قدرتها على تكوين أفراد قادرين على تحويل تعلّماتهم إلى قطاعات غير مدرسيّة ،فكانت المقاربة بالكفاءات وتعلّل اللجنة الوطنية للمناهج تبنّي المنظومة التربوية لمثل هذه البيداغوجيا بقولها :« لم يكن تبنّي المنظومة التربوية للمقاربة بالكفاءات اعتباطا أو بديلا سريعا ،وإنّما كان ضرورة فرضتها التجربة الفعلية في الميدان التربوي وقد أفرزت هذه التجربة معطيات صوّبت اتجاه المنظومة نحو هدف لا يولي ظهره للمعارف ولا يرفض المحتويات ،وإنما يؤكد عليها من منحى آخر هو التفعيل والممارسة لتكون المدرسة طريق المتعلم إلى الحياة ووجهته العلمية والعملية فكان التدريس بالكفاءات هو المقترح والمسعى»[4] ، والجدير بالذكر أن المقاربة بالكفاءات لاتشكل منظورا مستقلا عن منظور التدريس بالأهداف ، وإنما هو مجرد حركة تصحيحية داخل هذه البيداغوجيا ، التي انغلقت في النزعة الإجرائية السلوكية وانحرفت بالتالي بالفعل التربوي إلى فعل آلي تعوّدي وإلى رد فعل إشراطي يقلّل الخصوصية والتميز ويستبعد التفكير الابتكاري [5].

–تجدد المعارف في المجال العلمي والتكنولوجي، وانفتاح المجتمع الجزائري على العالم وتغير النظام السياسي ،فكان لزاما على الجزائر مواكبة هذه المتغيرات والمستجدات المتسارعة في العالم وذلك من خلال بناء مناهج جديدة و حل المشاكل التي يعاني منها النظام التربوي.

---

[1] ينظر:باسم علي حوامدة، المرجع السابق، ص:72.

* يرجع أصل الكفايات إلى اللسانيات ، حيث بدأ مع تشومسكي من تسعينيات القرن الماضي ثم انتقل إلى علم النفس وتركز خاصة في المجال الصناعي ونظريات العمل والتنظيم وفي الأخير وظفه أهل التربية.

[2] ينظر:محمد بن زكريا وعباد مسعود ، **التدريس عن المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات**،المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ، الجزائر، د.ط،2006، ص:65.

[3] ينظر:محمد بوعلاق، المرجع السابق، ص:13.

[4] المرجع نفسه،ص:7.

[5] ينظر:محمد بوعلاق: المرجع السابق،ص:3.

– مرحلة الإنفجار المعرفي الأمر الذي جعل خبراء التربية يفكرون في إعادة بناء الفعل التعليمي التعلمي على مبادئ تركو على ماهو أنفع للمتعلم ، وبهذا فقد ظهرت كرد فعل للمناهج التعليمية المليئة بمعارف غير ضرورية للحياة.

– نجاح الدول التي اعتمدت المقاربة بالكفاءات ومنها الولايات المتحدة الأمريكية ثم بلجيكا عام 1993م و تونس عام1999 وهذا ما جعل الجزائر تعمد الى الاستفادة من تجارب هذه الدول وتطبيق نفس المقاربة في السياسة التربوية [1].

وقد أشار روجرز إلى ثلاثة تحديات تبرر ظهور هذه المقاربة الجديدة:

– غزارة المعلومات وتكاثرها السريع مما يجعل الطرق البيداغوجية المبنية على نقل المعارف عقيمة وجامدة .

– الحاجة الملحّة لتقديم تعلمات ذات معنى للتلاميذ وتجلب اهتمامهم ولها ارتباط وثيق بالحاجات اليومية .

– محاربة الفشل الدراسي الذي يقلّل من فعالية ومردودية المؤسسة التربوية[2].

4– خصائص المقاربة بالكفاءات:

تهدف المقاربة بالكفاءات إلى ترقية العملية التربوية من حيث الأداء والمردود لذلك فقد تميزت بمايلي:

– تفريد التعليم بتشجيع الاستقلالية والمبادرة لدى المتعلم مع إعطاء عناية خاصة بالفروق الفردية بين المتعلمين .

– دمج المعلومات لتنمية الكفاءات أو حلّ إشكاليات في وضعيات مختلفة[3].

– الإدماج الوظيفي للمهارة والمعارف الفعلية التي تمكّن الفرد من التكيف مع المحيط عند مواجهته لعدد من الوضعيات قصد حل المشكل[4].

---

[1] ينظر:عبد الله قلي، **المناهج التعليمية والتقويم التربوي**، اللغة العربية وآدابها ، السنة الرابعة ، المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، الموسم الجامعي 2007-**2008**، ص:62.

[2] ينظر:المرجع نفسه، ص:62.

[3] ينظر:محمد الصالح حتروبي، **مدخل إلى التدريس بالكفاءات**، المرجع السابق،ص:12.

[4] ينظر:فريد حاجي، المرجع السابق،ص:17.

– يكون التعلم اندماجيا غير مجزء يساعد على إعطاء معنى للمعارف الأساسية المكتسبة بشكل بنائي، واكتساب كفاءات مستديمة تضمن للتلميذ التعامل مع الوضعيات الجديدة تعاملا سليما وهذا عكس التدريس بالأهداف الذي يقوم على تجزيء المعارف والمهارات .

– الانتقال من منطق التعليم الذي يركز على المادة المعرفية إلى منطق التعلم الذي يركز على المتعلم ،ويجعل دوره محوريا في الفعل التربوي إذ أصبح التدريس كما يقول عبد الله قلي « منهاجا للتعلم وليس برنامجا للتعليم ، تعلّم يهدف إلى اكتساب المتعلم كفاءات معارف وقدرات ومهارات ، وليس تعليما لتكديس المحفوظات والمعلومات» [1].

وقد كان لروجرز تأثير في المفهوم المعاصر للتعلم؛حيث ينقل دوغلاس براون ذلك بقوله :« إنّ الأهم هو أن نتعلم كيف نتعلم لا أن يعلّمنا مدرّس من مكانه الأعلى فيقرر وحده ما ينبغي أن نتعلمه».[2]

– النظر إلى الحياة من منظور عملي ، والسعي إلى تثمين المعارف المدرسية، وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف المواقف.

– أصبح دور المعلم مختلفا كل الاختلاف عن دوره في التعليم التقليدي الذي يجعله محور العملية التعلمية فدور المعلم في المقاربة بالكفايات يتمثل في تسهيل عملية التعلم ، فهو منشط ومنظم وليس ملقنا بل يحفّز على الجهد والابتكار ، ويحث المتعلم على التفاعل ويتابع باستمرار مسيرة المتعلم من خلال تقويم المجهودات ، فيجعله يتعلم عن طريق الممارسة الذاتية بإشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم . وفي المقاربة بالكفايات لم يعد المعلم الجيد الذي يمتلك المعلومات التعليمية والتربوية، بل الذي يمتلك القدرة على أداء مهارات التعليم المختلفة.

– مساعدة المتعلمين وتمكينهم مما يريدون تعلّمه [3]أي أنّ المعلم يلعب دور الوسيط بين المعرفة والمتعلم إذ أصبحت عملية الاتصال دائرية تتم بواسطة التغذية الراجعة، في حين أنّ التدريس بالأهداف يغفل هذه البنية الدائرية في عملية التعلم فهي تعتمد على النمط المتواصل لهيمنة المعلم على الحصة.[4]

---

[1] عبد الله قلي، المرجع السابق، ص:66.

[2] دوغلاس براون، **أسس تعلم اللغة وتعليمها**، تر:عبده الراجحي، علي أحمد شعبان ، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، (د.ط)،1994،ص:97.

[3] ينظر: محسن علي عطية،**تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية**، ص:60.

[4] ينظر:محمد الدريج، المرجع السابق، ص:67.

– جعل المتعلم في قلب العملية التعليمية التعلمية، بدفعه إلى بناء تعلماته بنفسه عن طريق حسن التوجيه إلى استثمار مكتسباته.[1] حيث أصبح المتعلم هو محور العملية التعليمية بعد أن كان متلقيا سلبيا تحول إلى عنصر نشيط فهو يبادر ويساهم في تحديد المسار التعلمي، ويثمّن تجربته السابقة ويعمل على توسيع آفاقها [2].يقوم بأنشطة ذات معنى بالنسبة له فينجز المشاريع ويحل المشكلات على اعتبار أنه جوهر العملية التعليمية .

وبذلك فإن تطبيق المقاربة بالكفاءات يذكي ويطور القدرة على التفكير لدى المتعلم وهي تعد إحدى الكفاءات العليا التي يسعى منهاج اللغة العربية وآدابها إلى إبرازها .

2–تعليمية النحو في ظل المقاربة بالكفاءات:

وما يميز هذه المقاربة في تعليمية اللغة العربية ومن خلالها تعليم النحو:

–اعتماد المقاربة النصية* والتي تعرف تدريس النحو انطلاقا من النص لجعل المتعلم يربط بين اللغة والقواعد، ويدرك أنّ القواعد هي وسيلة وليست غاية بذاتها ،وأنّها في خدمة التعبير دائما ، كما أنّ الانطلاق من النص في درس القواعد هو المظهر الطبيعي لدراسة القواعد ووصف للظواهر اللغوية والتعريف بها [3].بعد أن كان تدريس النحو في البيداغوجيا السابقة " التدريس بالأهداف" لا ينطلق من النص ، ذلك أنّ النظرة الجديدة لتعلم اللغة تتأسس على أنها كلّ ، بخلاف طريقة الأهداف التجزيئية ،كما تلحّ الطرائق الحديثة على ضرورة الانطلاق من لغة المتعلمين لأنها لصيقة

---

[1] ينظر:اللجنة الوطنية للمناهج، **الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005، ص:2.

[2] ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، **الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005، ص:6.

* **لغة**: الدنو والاقتراب مع السداد وملامسة الحق ، فيقال قارب فلان فلانا إذا داناه ، كما يقال قارب الشيء إذا صدق وترك الغلو فيه، أما التركيب اللفظي " المقاربة النصية " فتعني الدنو من النص وملامسة سطحه والصدق في التعاطي معه. أما **اصطلاحا** : هي جعل النص بمختلف أشكاله وأنماطه منطلقا لجميع الأنشطة اللغوية ومحلا لممارسة الفعل التعلمي من أجل اكتساب المتعلم المهارات اللغوية اللازمة للوصول به إلى التحكم في مختلف الكفاءات المستهدفة. ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي ،المرجع السابق،ص:122.

[3] ينظر: حسين شلوف ، **دليل أستاذ اللغة العربية السنة أولى ثانوي**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر، 2005،ص:22.

بحياتهم ، وبهذا تقلل من الصعوبة التي يحس بها المتعلمون عندما يستعمل المعلمون في تدريسهم المفردات والأساليب والأنماط البعيدة عن الواقع المعيشي .[1]

فالمقاربة النصية –من منظور بيداغوجي – مقاربة تعليمية تهتم بدراسة النص ونظامه حيث تتوجه العناية إلى مستوى النص ككل وليس إلى دراسة الجملة ، إذ إنّ تعلم اللغة هوالتعامل معها من حيث هي خطاب متناسق الأجزاء منسجم العناصر[2].ذلك لأنّ النص يشكل مفهوما مركزيا في الدراسات اللسانية المعاصرة والتي تتفق حول ضرورة مجاوزة الجملة إلى بنية لغوية أكبر منها في التحليل وهي النص .أو مايعرف بلسانيات النص التي تسعى إلى تحقيق المتعلم للكفاءة النصية من خلال فهم وإنتاج نصوص لا حشد لها لجمل معزولة عن السياق ذلك أن الأهداف الأساسية لتعلم اللغة تكمن في اكتساب المهارة اللغوية التي تمكن من فهم اللغة المسموعة والمكتوبة والتعبير السليم كلاما وكتابة وهذه المهارات لا تتحقق بفرع من فروع اللغة وإنّما بها جميعا لذلك اتخذ النص الواحد محورا لتدريس جميع الفروع والتي تخدم غرضا واحدا وهو تحقيق النمو اللغوي والأدبي للتلاميذ وتمكينهم من لغتهم تمكينا يقدرون معه على التعبير السليم بنوعيه [3].ولقد أشاد كثيرون بهذا الأسلوب التكاملي لأنّ النصوص الأدبية هي حقل ممتاز للتطبيق الوظيفي للغة والنحو والصرف والبلاغة ، حيث أكدت الجشطالتية* ذلك حينما رأت بأنّ عناصر الموقف التعليمي يتضح معناها في ضوء علاقتها ببعضها البعض وعلاقتها بالكل[4].

وبالتالي فإنّ المقاربة الجديدة تعتمد في تدريسها للنحو على طريقة النص الأدبي(الطريقة المعدلة*) وهي تعديل للطريقة الاستقرائية إذ تشترك معها بعد استخراج الأمثلة من النص الأدبي** ، ويعلّل

---

[1] ينظر:محمود أحمد السيد ، **تطوير مناهج القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي** ، ص132.

[2] ينظر:اللجنة الوطنية للمناهج، **الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي**، المرجع السابق،ص:15.

[3] ينظر:جودت الركابي،**طرق تدريس اللغة العربية**، دار الفكر، دمشق، سوريا،د.ط،1996،ص:28 .

* أخذت من جشطالت (gestelt) وهي كلمة ألمانية تعني النمط أو الكل ، جاء بها مفكرون ونفسيون مثل فرتهيمروكوفكا وكوهلر وبيرلز ، وترى بأن التعلم يكون من خلال محاولة حل المشاكل الذي لا يتم إلا في صورة موحدة كاملة تتضمن العلاقات الرئيسية التي يشتمل عليها الموقف،ينظر: إبراهيم وجيه محمود ، **التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته**، مؤسسة المعارف،مصر، د.ط،1987،ص:199.

[4] ينظر:رشدي أحمد طعيمة، **المنهج المدرسي المعاصر** ،دار المسيرة، عمان ، الأردن ، ط1 ، 2008،ص:306.

* ظهرت هذه الطريقة في نهاية الأربعينيات من القرن الماضي في كتاب تيسير النحو لعبد العزيز القوصي وآخرين، ظبية سعيد السليطي، المرجع السابق،ص:68.

** ونجد هذه الطريقة معتمدة اليوم في المقاربة الجديدة(المقاربة النصية).

سعد حسن بحيري سبب انتهاج هذه الطريقة بقوله « إنّ القواعد النحوية ظواهر لغوية والوضع الطبيعي لدراستها إنّما يكون في ظل اللغة ويعني أن ننظر إلى اللغة على أنها وحدة مترابطة متماسكة وليست فروعا مختلفة»[1].

وفي هذه الطريقة يعرض المعلم نصا متكاملا يشتمل على الأساليب المتصلة بالدرس حيث تتم قراءة النص وفهم معناه ثم الإشارة إلى الجمل ومافيها من خصائص وعرض الأمثلة في إطار كلي لا في شتات متفرق التدريس في اللغة،ويعقب ذلك استنباط القاعدة منها ثم مرحلة التطبيق .

وبهذا فإنّ هذه الطريقة تتجاوز نحو الجملة إلى نحو النص الذي يعد تطورا حديثا في دراسة اللغة.ومن مزايا طريقة النص الأدبي***:

-شعور المتعلم باتصال القواعد النحوية بلغة الحياة التي يتكلمها وهذا ما يجعله يحب هذه القواعد ولا ينفر منها .

- ترسيخ قواعد النحو في أذهان المتعلمين لأنها تدرّس في ظلال اللغة .

- تقود إلى ترسيخ اللغة وأساليبها لأن فيها مزجا للنحو بالأساليب التعبيرية الصحيحة [2].

ومن سلبياتها:

- إنّ القطعة التي تعالج عن طريقها القضايا النحوية قد تطول حتى يستطيع المعلم أن يطبق جميع جزئيات القاعدة من خلالها[3].حيث يصعب الحصول على نص متكامل يحمل كل الأمثلة المطلوبة *.

- قد يضيع الوقت في قراءة النص والتحليل فيشتغل المعلم عن الهدف الأساس.

ومع هذه السلبيات إلا أنّ النص الأدبي يبقى أفضل أسلوب في تدريس النحو، لأنّ القواعد لا تأتي منفصلة أو في جمل، وإنّما تأتي في ظل اللغة ممزوجة بالاستعمال اللغوي. ولذلك ينبغي تعلّم

---

[1] سعد حسن بحيري، المرجع السابق،ص:222.

*** ولقد أكد ابن خلدون أنّ تعلم النحو من خلال النص يؤدي إلى حصول ملكة اللّسان العربي بقوله:« إنّ حصول ملكة اللسان العربي إنّما هو بكثرة الحفظ من كلام العرب حتى يرتسم في خياله المنوال الذي نسجوا عليه تراكيبهم فينسج هو عليه » ابن خلدون ، **المقدمة تاريخ العلامة ابن خلدون**، الدار التونسية للنشر، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر ،ط1 ، 1984،ج2 ، ص:730، كما أنّ مصممي مناهج تدريس اللغات في أمريكا والكثير من البلدان قد هجروا طريقة هربارت واستفادوا في وضع مناهج اللغات بفكرة ابن خلدون التي تركز على تكوين الملكة اللّسانية.

[2] عبد الفتاح البجة، المرجع السابق، ص:307.

[3] نفسه ، ص:308.

* وإن كان بإمكان المعلم أن يضيف أمثلة أخرى إلى جانب القطعة المختارة ليتمكن من استنباط القاعدة من خلالها.

القواعد عن طريق نصوص متكاملة حتى يمكن من خلالها معالجة الفروع الأخرى للغة. ولأنّ المقاربة بالكفاءات تسعى إلى جعل المتعلم يستوعب المادة التعليمية ويحسن التفاعل معها ،فإنّها ترى بأنّ أفضل طريقة لتدريس النحو إضافة إلى دراسة النحو من خلال النص الأدبي هي الوضعية المشكلة التي تعتمد على النشاط الذاتي للمتعلم " جعل المتعلم محور العملية التعليمية " وهي تحاول أن تجعله يشعر بالمشكلة التي تواجهه، فيحاول أن يتخلص منها حيث تقوم على أساس معالجة المشكلات التي يقع فيها المتعلمون، فتعمل على جمع الأمثلة الخاصة بالمشكلة النحوية من كتابات المتعلمين ثم مناقشتها واستنباط القواعد النحوية منها والتطبيق عليها.[1]

– اعتماد تعليمية النحو على خاصية الإدماج انطلاقا من الكفاءة ذلك أنّ المقاربة بالكفاءات جاءت لتكريس مفهوم جديد هو الإدماج الذي يعرّفه خير الدين هني «وهو مفهوم بيداغوجي يعطي قيمة إضافية للمقاربة بالكفاءات ، إذ إنّ التعلم وفق هذا المنظور يسعى إلى أن يكتسب المتعلم كفاءات من خلال نشاط الإدماج الذي ينظم فيه عمله وفق استراتيجية دقيقة يعيد فيها مكتسباته القبلية ويدمجها مع المكتسبات الجديدة» [2]؛حيث تداركت البيداغوجيا الجديدة نقائص البيداغوجيا السابقة التي تركز في تدريباتها النحوية على التكرار ،فاستفادت من اللسانيات التداولية التي تهتم بدراسة كيفية ربط اللغة بسياقاتها الخاصة، «إذ ترى بأنّه لايجب التركيز على القواعد اللغوية التي ينبغي تعليمها للمتعلمين وإنّما على الوظائف اللغوية التي تمكّنهم من استخدام اللغة في الحياة، وذلك عكس التمارين اللغوية التي تهتم بالبنيات اللغوية فقط وبذلك أصبح هدف تدريس النحو هو إتقان اللغة في التواصل ؛إذ يتم تزويد المتعلم بالكفاية اللغوية أي القدرة على إدراك البنى اللغوية وارتباطها بالدلالات الفكرية »[3]

وبالتالي أصبح تدريس النحو في ظل المقاربة بالكفاءات مرتبطا بالمواقف حيث يستعمل فيها المتعلم القواعد التي درسها طبقا لتلك المواقف التي يواجهها ،وهذا ما يؤدي إلى اكتسابه آليات استعمال اللغة ،الأمر الذي يجعل تلك القواعد راسخة في ذهنه من خلال الوضعية الإدماجية التي تسعى إلى تنمية القدرة اللغوية والملكة التبليغية معا؛ فحاجة المتعلم إلى التبليغ أساسية ولكن يتطلب ذلك معرفة بنظام اللغة وهكذا يكتسب قدرة التصرف في البنى اللغوية الشفوية والكتابية حسب مقتضى أحوال الخطاب ،وقد دعا مصطفى بوشوك إلى ضرورة إدماج المقام في التبليغ

---

[1] ظبية سعيد السليطي،المرجع السابق،ص:69.

[2] خير الدين هني، **مقاربة التدريس بالكفاءات** ، مطبعة عين البنيان، الجزائر، 2005،ط:1، ص:165.

[3] صفية طبني، **الأبعاد التعليمية للقواعد النحوية** ، مجلة المخبر ، العدد السادس ،2010، الجزائر،ص:45.

حيث يقول:" تنمية القدرة اللغوية وإثراء إمكانات الاستعمال التواصلي والإنتاجية اللغوية المتدفقة لدى المتعلم لاتنبني فقط على إجراء تمارين بنيوية أو غير بنيوية شفاهية أو كتابية خاصة بالنظام الفونولوجي الصرفي، النحوي أو الدلالي، وإنما كذلك بناء على إدماج هذه الأنظمة والمستويات في مواقف تواصلية محددة،والعمل على رصد ماتستلزمه هذه المواقف من شروط خطابية"[1] أي يجب إدماج المعارف في مواقف تبليغية تواصلية معينة.

-استبدال مصطلح التطبيق بمصطلح إحكام موارد المتعلم وضبطها، لأن الأمر يتعلق ببناء موارد تشكل رصيدا للكفاءة التي يسعى نشاط النحو إلى إقرارها في تكوين المتعلم ومراعاة الضبط والإحكام اللذين يعززان هذه الكفاءة.[2]

ولمراقبة موارد المتعلم ضبطا وإحكاما ،فإنّ المتعلم يقوم بالإجابة على الأسئلة الموجودة في المجالات الثلاثة التي تحقق كل منها كفاءة معيّن .

أ-في مجال المعارف:

تختبر مبادئ المعلومات التي يتوافر عليها المتعلم حول موضوع النشاط التعلمي، ويعدّ هذا المجال أدنى رتب التفكير ويتمثل في تمارين التعيين والاستخراج.

ب- في مجال المعارف الفعلية :

يدعى المتعلم إلى إبراز مهارته في استغلال مكتسباته من أجل مواجهة وضعيات أعمق من المجال الأول، فأسئلة هذا المجال تتوجه إلى الفهم، ومهارة الاستعمال كتمارين التركيب والإعراب ، [1]وبنجاح المتعلم في هذا التكوين يكون قد برهن على فهمه الجيد للدرس ووسّع حجم موارده القبلية وبالتالي حجم كفاءته .

ج- في مجال إدماج أحكام الدرس:

يتطلب هذا المجال أعلى درجة من الفهم ومهارة التركيب انطلاقا من استغلال مكتسبات الدرس ؛حيث يقوم المتعلم بإنتاج فقرة ذات دلالة يوظف فيها أحكام الدرس[3]، ومن خلال المجال الثالث تظهر الكفاءة الفعلية للمتعلم ؛ذلك أنّ الإدماج يمكّنه من توظيف معارفه في سياقات جديدة ووضعيات مشكلة مستمدة من الواقع وهذا من صميم المقاربة بالكفاءات التي تساهم في

---

[1] ينظر:مصطفى بوشوك، المرجع السابق،ص:89.

[2] ينظر:حسين شلوف ، **دليل أستاذ اللغة العربية السنة أولى ثانوي** ،المرجع السابق،ص:23.

[3] نفسه، ص:24.

[4] نفسه،ص:24.

صنع المتعلم الكفء حيث يتوافر على مكتسبات يمكن تسخيرها وتجنيدها بصورة فعلية لمعالجة وضعية مشكلة معينة .

وبهذا يمكن القول إنّ المقاربة بالكفاءات جاءت لإثراء ودعم وتحسين البيداغوجيا السابقة ،وهي تتميز عن غيرها بطابعها الإدماجي ،وبقدرتها على الربط بين المعرفة من جهة ،والكفاءة من جهة أخرى ، وإذا ماتم تطبيقها تطبيقا فعليا، فإنّ تدريس النحو سيحقق هدفه وهو إجادة المتعلم للملكة اللغوية والتبليغية معا .

2- منهج تحليل الأخطاء وأهميته في تعليم اللغة وتعلمها :

ينتج عن تعلم اللغة الوقوع في الأخطاء* والعثرات التي تشكل جانبا مهما من جوانب تعلم أيّ مهارة ؛وذلك من خلال الاستفادة من هذه الأخطاء بعد تصويبها ؛حيث تنبه الباحثون اللسانيون إلى ضرورة الوقوف عند الأخطاء اللغوية التي يقع فيها المتعلم ،لأنّ الدراسة الميدانية للأخطاء وتصنيفها وتشخيصها و تحليلها وانطلاقا من نتائجها تساعد على تصحيح المناهج والاستراتيجيات التعليمية المعتمدة في تدريس اللغة وبالتالي سد الثغرات ومعالجة الصعوبات و الاختلالات[1] . لهذا اهتم منهج تحليل الأخطاء بذلك.

وينبغي الإشارة إلى أنّ ظهور هذا المنهج كان بعد المنهج التقابلي الذي تعرّض لانتقادات مناصري منهج تحليل الأخطاء، وحتى يتضح ذلك يجب التعريف بالمنهج التقابلي لأسبقيته على منهج الأخطاء و كيف كانت نظرته إلى الأخطاء .

المنهج التقابلي *: ظهر هذا المنهج في بداية النصف الثاني من القرن العشرين و يسمى كذلك بالتحليل اللغوي المقارن ويعرّفه محمود فهمي حجازي بأنّه«وهو منهج ذو هدف تطبيقي يهتم بتعليم اللغة وتدريسها ويقابل في الدراسة بين لغتين أو لهجتين أو لغة ولهجة، وبعبارة أخرى بين مستويين لغويين متعاصرين »[2].

---

* تعددت المصطلحات التي شاعت في مجال الأخطاء إلا أنّ المصطلحين المتداولين بين اللسانيين هما : الغلط والخطأ وإن كانا مترادفين في التعريف اللغوي لأنهما يشيران إلى الانحراف عن الصواب في كل شيء ، ومنه الانحراف في الكلام إلا أنهما يختلفان في التعريف الإصطلاحي ، فالخطأ يعني مخالفة المتحدث أو الكاتب لقواعد اللغة . حيث يرى براون:« أن الخطأ هو انحراف عن القواعد النحوية التي يستخدمها الكبار في لغتهم الأم» المرجع السابق،ص:204.وهي تكشف عن ضعف مقدرة المتعلم في اللغة الهدف .أما الغلط هو أن يحدث المتكلم الذي اكتملت ملكته اللغوية أخطاء نتيجة الارهاق أو ظروف نفسية ما بالرغم من كونه ملما بمقتضى الصواب عالما به وتتسم هذه الأغلاط بأنها عارضة لا تستلزم التقويم.ينظر: صالح بلعيد،**ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية**، دار هومة، الجزائر، (د.ط)،2009،ص: 188، ومن هذين التعريفين ندرك سبب اهتمام الباحثين بالخطأ أكثر من الغلط لأنه أكثر خطورة.

[1] ينظر:مصطفى بوشوك، المرجع السابق،ص:252.

* بدأ العمل به في أواخر القرن التاسع عشر حين اهتم علماء اللغة بدراسة فقه اللغة المقارن، في محاولة منهم لإيجاد روابط بين لغات العالم المختلفة على المسوتيين البنيوي والتاريخي بهدف إظهار القواسم المشتركة فيما بينها وبالتالي تصنيفها إلى "عائلات" لغوية و بلغ ذروة نضجه في ستينات القرن المنصرم في الولايات المتحدة الأمريكية .

[2] محمود فهمي حجازي، **علم اللغة العربية مدخل تاريخي مقارن في ضوء التراث واللغات السامية** ، وكالة المطبوعات ، الكويت،د.ط ، دت، ص:41.

والهدف من هذا المنهج هو معرفة أوجه الشبه والاختلاف بين هذين النظامين ما يساعد على التنبؤ بالصعوبات التي يواجهها المتعلم في تعلمه اللغة الثانية ، ويساهم في تطوير مواد دراسية لتعلم اللغة الأجنبية [1] ، لأنّ روبرت لادو (ROBERT LADO) وهو من أبرز علماء هذا الاتجاه يرى بأنّ التشابه بين اللغة الأم واللغة الهدف يُسهّل عملية التعلّم ، والاختلاف يصعّبها ،ولهذا يجب إجراء دراسة تقابلية مفصّلة عن اللغة الأم واللغة الثانية للتنبؤ بالأخطاء المحتمل حصولها عندما يخفق المتعلم في إنتاج جمل صحيحة ،فيلجأ إلى تطبيق قواعد لغته الأم على اللغة الثانية ،فيحدث الخطأ نتيجة التدخل اللغوي*.

وبذلك فإنّ منهج التحليل التقابلي أثبت نفعاً حقيقياً في تطوير المواد الدراسية في تعليم اللغة الأجنبية وتعليم اللغة لأبنائها ؛ إذ أنّ كثيراً من الظواهر اللغوية في العربية تكون أكثر وضوحاً حين تعرض على الدرس التقابلي.

الانتقادات التي وجهت إلى المنهج التقابلي : رغم إيجابيات المنهج التقابلي إلا أنّه تعرضّ لانتقادات منها :

-إنّ الأخطاء التي يقع فيها المتعلم لا ترجع إلى التدخل اللغوي "تأثير اللغة الأم " فحسب إنّما هناك الكثير من الأخطاء تعود إلى عوامل أخرى ، قد تكون بسبب عدم تمكن المتعلم من استعاب قواعد اللغة الثانية استعابا كافيا ،أوإلى أسباب سيكولوجية خارجة عن نطاق التحليل اللغوي للغات [2]

-لا يمكن للباحث في التحليل التقابلي التنبؤ بكل الأخطاء التي يقع فيها المتعلم .

وأمام هذه الانتقادات ظهر منهج تحليل الأخطاء .

---

[1] ينظر:عبده الراجحي، **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية** ، دار المعرفة الجامعية ،الاسكندرية ، مصر،د.ط،1995 ، ص:47.

* هو أن يستخدم الفرد لغتين أو أكثر أثناء إنتاج إحدى اللغتين كتابة أو تعبيرا ؛حيث تتداخل اللغتين سواء بأساليبها أم بنظامها الصرفي أو النحوي، والتدخل مرحلة لابد منها أثناء اكتساب اللغة الثانية.صالح بلعيد،دروس في اللسانيات، المرجع السابق،ص:127.

[2] ينظر:محمد أبو الرب ،**الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي** ، دار وائل للنشر ، ط1، 2005، الأردن، ص:186.

منهج تحليل الأخطاء :

ظهر هذا المنهج الذي يهتم بدراسة الأخطاء وتحليلها بعد منهج التحليل التقابلي، ويعرّفه عبده الراجحي بأنه :« المنهج الذي يدرس لغة المتعلم نفسه لا يقصد لغته الأولى وإنّما لغته التي ينتجها وهو يتعلم»[1] وبذلك فإنّ هذا المنهج يهتم بدراسة اللغة الوسيطة التي يقصد بها إنتاج المتعلم.

وتجدر الإشارة إلى أن منهج تحليل الأخطاء ينبثق من نظرية تشومسكي العقلية التي تنظر إلى الأخطاء على أنها مظهر من مظاهر التطور اللغوي عند الطفل وترجعها إلى مصادر متعددة ولا تقصرها على التداخل اللغوي .

أهمية الخطأ في تعلم اللغة وتعليمها :

لقد أدرك اللسانيون المحدثون أهمية دراسة الأخطاء في تعليم اللغة وتعلمها، ولم يعد ينظر إلى الخطأ بأنّه عيب كما كان يعتقد القدامى الذين كانوا يرون من العيب الوقوع فيه، وبهذا كان تقصيهم للخطأ هدفه الأول هو النقد لا التعليم ،فألّفوا كتبا ينبهون فيها على الأخطاء اللغوية بينما اعتبره اللسانيون أمرا إيجابيا ويذكر صالح بلعيد ذلك إذ يقول « فقد اعتبروه ضروريا حيث يأتي ضمن سيرورة المعرفة لأنّه خطوة لتقدم المعرفة فالتربية تتم اعتمادا على هدم الخطأ »[2].

ويرى كوردر بأنّ أخطاء الدارس مفيدة في تزويد الباحث بالدليل على كيفية تعلم اللغة أو اكتسابها وتبنى له الاستراتيجيات أو الاجراءات التي يستخدمها في اكتشافه للغة .

فالتعلم البشري عملية تقتضي الوقوع في الخطأ الذي يشكل جانبا مهما من جوانب تعلم أيّ مهارة أو اكتساب اللغة فلا مفر من أن يقع الدارسون في أخطاء أثناء عملية الاكتساب ،وإذا لم يقعوا في أخطاء فإنّهم سيعوقون عملية الاكتساب التي تعتمد على الخطأ والإفادة من تصحيحهم[3]. وبذلك فإنّ دراسة الخطأ وتحليله أمر مهم فمن خلاله نتعرف على الأسباب الكامنة وراء حدوثه وعلى الصعوبات والمشكلات التي تواجه المتعلم في اكتساب اللغة ،والتي تجعله يفشل في إنتاج جمل سليمة وصحيحة ،ومن فوائد تحليل الأخطاء :

– تحليل اللغة وتبيان خصائصها وجوانب القصور فيها.

---

[1] عبده الراجحي، المرجع السابق، ص:49.

[2] صالح بلعيد ، المرجع السابق، ص:158.

[3] ينظر:دوجلاس براون ، المرجع السابق، ص:204.

– معرفة ما ينبغي إضافته أو حذفه في المقررات الدراسية ،ويؤدي هذا إلى بناء المناهج التربوية القادمة وفق النتائج المقدمة لعلاج النقائص[1] .

– مساعدة المعلم على اكتشاف أخطاء متعلميه وتحليلها بملاحظتها وتسجيلها، وبالتالي تغيير طريقته التعليمية وتعديل مواقف وتطبيقات عملية التعليم والتعلم .

لهذا نصل إلى أنّ منهج تحليل الأخطاء مهم في تعليم اللغة وتعلمها فبفضله يمكن القضاء على الأخطاء أو التقليل منها .

مراحل تحليل الأخطاء: يجري تحليل الأخطاء على مراحل :

أ–الخطوة الإجرائية الأولى :

– تحديد الأخطاء ووصفها :

تتم مراقبة المتعلم مراقبة دقيقة لمعرفة الأخطاء التي يقع فيها، حيث تجرى اختبارات على فترات معينة لمعرفة مدى تكرارها،وينبغي دراسة الأخطاء التي تصدر عن جماعات متجانسة على معايير العمر والمستوى والمعرفة اللغوية [2] ، و التي لها صفة الشيوع لأنّه إذا كان الخطأ مثلا في القاعدة عارضا ويصيب فيها المتعلم عدة مرات فهذا يعني أنّ هذا الخطأ مجرد هفوة « أي أنّ مخزونه اللغوي ليس له قواعد مبتورة بل يحتاج إلى تحريك وتنبيه فقط» [3].

ولكن عند تحديد الأخطاء كما يرى كوردر يجب التفريق بين نوعين من الأخطاء :

– الأخطاء الظاهرة(أخطاء على مستوى الجملة) :وهي التي لا تتفق مع القواعد النحوية على مستوى الجملة .

– الأخطاء غير الظاهرة (أخطاء على مستوى الخطاب) :وهي تراكيب صحيحة نحويا على مستوى الجملة ولكنها غير مفهومة داخل سياق الاتصال [4].

وينبغي التفريق بين نوعين آخرين من الأخطاء :

–الأخطاء الاستقبالية : والتعرف عليها مهم لكن من الصعب دراستها؛ ذلك أنه يصعب تحديدها لأن المتلقي قد تكون استجابته بإيماء أو حركة معينة أو صمت ، وبالتالي لا نعرف إن كان استقباله صحيحا أو خاطئا إلا إذا أنتج كلاما.

---

[1] ينظر:صالح بلعيد، المرجع السابق ،ص:165.

[2] ينظر:عبده الراجحي، المرجع السابق،ص:51.

[3] صالح بلعيد، المرجع السابق،ص:159.

[4] ينظر:دوجلاس براون، المرجع السابق،ص:208.

– الأخطاء التعبيرية :

وهي التي يركز عليها منهج تحليل الأخطاء لأنّ الأخطاء في الأداء التعبيري الإنتاجي هي أخطاء قابلة للملاحظة والدراسة والتحليل «فالتعبير في مجمله شفويا كان أم تحريريا هو الصورة التي تفصح عن القدرة اللغوية وتكشف عن مستوى الأداء اللغوي »[1]

ويتم وصف الأخطاء على جميع مستويات الأداء اللغوي : كتابة وصرفا ونحوا ودلالة ،وأيّ خطأ يقع فيه المتعلم في أيّ مستوى من هذه المستويات إنّما يدل على خلل في قاعدة من قواعد النظام اللغوي لدى المتعلم [2].

ب –الخطوة الإجرائية الثانية :(تفسير الأخطاء):

بعد تحديد الأخطاء ووصفها تأتي مرحلة تفسير الأخطاء لأنّ منهج تحليل الأخطاء لا يكتفي بالوصف الذي هو عملية لغوية صرفة، إنّما يسعى إلى البحث عن الأسباب التي أدت إلى الوقوع في الأخطاء لتفاديها مستقبلا، وأهم التفسيرات التي توصلت إليها معظم الدراسات في مجال تحليل الأخطاء:

–التداخل مع اللغة الأم : حيث ينقل المتعلم كلمة أو عبارة من اللغة الأم إلى اللغة الهدف .

–المبالغة في التعميم والقياس الخاطئ : وهي الأخطاء الناجمة عن استعمال الاستراتيجيات السابقة في مواقف جديدة[3] ،مثلا يعمم قاعدة جمع مذكر السالم على كل الجموع فيجمع قلما على قلمون بدل أقلام . ويمكن أن يعود هذا الخطأ إلى الجهل بقيود القاعدة.

–بيئة التعلم : ويقصد بها الفصل الدراسي ومادة التعلم والمعلم فقد يكون المعلم أو الكتاب في حال التعلم سببا في تكوين المتعلم لافتراضات خاطئة عن اللغة ، إذ قد يقع المتعلمون في أخطاء نتيجة الشرح الخاطئ أو إلى أخطاء موجودة في الكتاب المقرر[4] .

–الخطوة الإجرائية الثالثة (تصويب الأخطاء):بعد تحديد الأخطاء ووصفها وتفسيرها تأتي مرحلة مهمة وهي تصويب الأخطاء .

---

[1] رشيد أحمد طعيمة ، **الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها وتطويرها تقويمها** ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ط2، 2000، ص:96.

[2] ينظر:عبده الراجحي، المرجع السابق،ص:52.

[3] ينظر:محمد أبو الرب، المرجع السابق،ص:199.

[4] ينظر:محمد أبو الرب، المرجع نفسه،ص:200.

ويرى عبده الراجحي بأنّ ذلك لا يتم بإعادة تقديم المادة مرة أخرى ،إنما يكون بمعرفة مصدر الخطأ ثم تقديم المادة الملائمة [1].

النقد الموجه لمنهج تحليل الأخطاء :

لقد وجه لمنهج تحليل الأخطاء انتقادات منها :

-الاهتمام بما ينتجه المتعلم لسهولة تحليله مع أنّ فهم اللغة لا يقل أهمية عن إنتاجها وذلك راجع إلى صعوبة تحديد أخطاء الأداء الاستقبالي [2].

-فشله في تفسير ظاهرة التحاشي ، لأننا قد نظن أن المتعلم الذي يتحاشى لسبب ما استخدام صوت أو كلمة أو تركيب لا يواجه مشكلة مع هذه العناصر ولكّنه بتجنب هذه التراكيب التي تسبب له مشكلات [3].

ولكن مهما تكن الانتقادات الموجهة لهذا المنهج ،فإنّها لا يمكن أن تقصي الدور الذي يلعبه في تعليم اللغة وتعلمها.

---

[1] ينظر:عبده الراجحي، المرجع السابق،ص:57.

[2] ينظر:محمد أبو الرب: المرجع السابق، ص:204.

[3] ينظر:دوجلاوس براون ، المرجع السابق،ص:207.

المبحث الثاني : منهجية الدراسة

أ-التعريف بالطور الثانوي وأهمية تدريس النحو فيه:

1- التعريف بالطور الثانوي: يعتبر التعليم الثانوي من ركائز النظام التعليمي والتربوي في العالم، ليس لأنّه همزة وصل بين مرحلتي التعليم الابتدائي والإكمالي وبين التعليم الجامعي ،ولكنّه مرحلة منتهية ومتواصلة في نفس الوقت ،وهذا يكون باجتياز امتحان شهادة البكالوريا الذي يعتبر جسرا لمزاولة الدراسات العليا، أين يتحدد مصير المتعلم ومستقبله الدراسي والمهني ،كما أنه مرحلة متميزة للمتعلمين ونضجهم وتمايز قدراتهم، ففي التعليم الثانوي يتم تقديم المزيد من الفرص للتدريب العملي على مادرسوه في المراحل السابقة [1]، حيث يعمل على تحسين مستوى المتعلمين، ومعالجة كل نقص أو ضعف ترتب عن المرحلة الابتدائية والإكمالية ، ويعدّهم لمواجهة التعليم الجامعي العالي بالحد المطلوب من الإمكانات والملكات التي تمكّنهم من تعميق معارفهم وتطويرها في الجامعة .ولقد شهد الطور الثانوي تنظيما جديدا في ظل المقاربة بالكفاءات* وفقا لمؤهلات المتعلمين وحاجات المجتمع ،والتفتح على التكنولوجيا والاتصال ؛لأنّه يهدف إلى تحسين المضمون التربوي وتكييف شعبه مع الدراسات الجامعية[2]

-الأهداف العامة للتعليم الثانوي : يسعى التعليم الثانوي إلى تحقيق الأهداف الآتية :

- إدماج المتعلمين في الحياة الاجتماعية ودعم ثقافتهم العامة وتزويدهم بمعارف نظرية وعلمية يمكن استثمارها في مختلف فضاءات النشاط والتكوين .

-استجابة شعب التعليم العام والتكنولوجيا لنمط الانسجام العمودي بين الجذوع المشتركة في السنة الأولى الثانوية وشعب التعليم العالي وفق المجالات الكبيرة للتكوين [3].

- ضمان الاستمرارية حيث يستقبل المتعلمين من السنة الرابعة ،ولا يحدث قطيعة مع التنظيم المدرسي السابق؛ إذ يحافظ على كامل المواد تقريبا التي تلقّاها المتعلمون في التعليم المتوسط [4].

-تحسين مهارات المتعلمين اللغوية وقدرتهم الأدائية وإعدادهم مهنيا وتكنولوجيا .

---

[1] ينظر: ظبية سعيد السليطي، المرجع السابق،ص:233.

* يمكن العودة إلى الملاحق لمعرفة الهيكلة الجديدة للتعليم الثانوي حسب الإصلاح التربوي الجزائري الجديد والفرق بينها وبين الهيكلة السابقة (التعليم بالأهداف).

[2] أبو بكر بن بوزيد،**إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وإنجازات**، دار القصبة للنشر، الجزائر، د.ط،2009،ص:219.

[3] ينظر:**لماذا المقاربة بالكفاءات** ، المنشور الوزاري، وزارة التربية الوطنية ، الجزائر، ص ص: 9-10.

[4] ينظر:أبو بكر بن بوزيد، المرجع السابق،ص:247.

-تزويد المتعلمين بمهارات فكرية ومناهج البحث العلمي.

-خلق الانسجام بين التعليم الثانوي والتوجهات الجديدة للبلاد في مختلف الميادين : السياسية ، الاجتماعية والثقافية .لذلك عمد واضعو المناهج الجديدة على مراعاة هذه التوجهات انطلاقا من المبادئ العامة المستخلصة من النصوص المرجعية للبلاد كبناء الهوية الجزائرية، وتكوين نظرة على العالم المتغير وتنمية القدرة على التأثير والاهتمام بالعالم الخارجي بجميع جوانبه[1].

وبذلك فإنّ أهمية مرحلة التعليم الثانوي هي التي أدت إلى ضرورة إعادة النظر في مناهجه وتسطير أهداف تربوية جديدة تناسب ظروف المتعلمين ورغباتهم من جهة وتشبع احتياجات المجتمع من جهة أخرى.

-طبيعة متعلمي الطور الثانوي :إنّ الحديث عن التعليم الثانوي يجعلنا نحتاج إلى التكلم عن قطب الرحى في العملية التربوية في هذه المرحلة ألا وهو المتعلم الذي يعيش مجريات العملية التربوية ، فالتعليم الثانوي يقابل أهم وأحرج مرحلة عمرية في حياة الفرد إذ إنّه يغطّي مرحلة المراهقة وهي مرحلة بناء الذات وتكوين الشخصية ،فهو يستقبل المتعلمين الذين تتراوح أعمارهم ما بين 15 و18 سنة ويتميز المتعلم بخصائص منها :

- نضج المتعلم ونموه ففترة المراهقة هي فترة انتقالية من الطفولة إلى الشباب، وبالتالي تجده يحاول تكييف نفسه مع المجتمع، فيصادف كثيرا من المشكلات التي تعمل على زيادة توتره ،وقلقه فيمر بفترة عدم ثبات واتزان [2].

-إزدياد نمو القدرات العقلية واللفظية والمعارف، و السرعة الإدراكية والتفكير المجرد واتساع المدارك [3].

---

[1] ينظر: **تنصيب المناهج الجديدة للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي**، القرار الوزاري رقم 50 ، وزارة التربية الوطنية، 10 ماي 2005 ، الجزائر،ص:2.

[2] ينظر:محمد صالح مجاور، **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية** ،دار الفكر العربي، مصر،د.ط،1998،ص:25.

[3] ينظر:صالح محمد علي أبو جادو ، **علم النفس التربوي** ، ط4، دار المسيرة ، الأردن ، 2005 ، ص86.

2- أهداف تدريس النحو في مرحلة التعليم الثانوي :

تحظى اللغة العربية في المنظومة التربوية الجزائرية بمكانة متميزة وبعناية مستمرة لذلك تجند جميع الوسائل الكفيلة بترقيتها، فهي محل متابعة دقيقة، و تجلت هذه العزيمة في تعزيز مكانة اللغة من خلال عدة تدابير تمّ اتخاذها لتحقيق هذا الغرض منها:

-إعداد برامج دراسية وكتب مدرسية جديدة.

-رفع معامل اللغة العربية وزيادة الحجم الساعي *المخصص لتدريسها .[1]

ومن بين الأهداف التي يسعى نشاط اللغة العربية وآدابها إلى تحقيقها في مرحلة التعليم الثانوي:

-القدرة على مناقشة مختلف الآراء والقضايا ،والتواصل مع الآخرين وإقناعهم.

-الإلمام الكافي بالقواعد الأساسية للغة العربية التي يوظفها المتعلم في ممارساته اللغوية ويخص هذا الهدف الجانب المعرفي .

-إكتساب المتعلم القدرة على الفهم السليم لما يقرأ ويسمع،وعلى التعبير بلغة ملائمة وسليمة ويخص هذا الهدف الجانب المهاري .

-تنمية تفكير المتعلم والاستخدام السليم للغة ،لأنّ ذلك يهيئه للمرحلة الجامعية والحياة العملية والمهنية ،فيخرج مزوّدا بما يكفل له التكيف مع الحياة الثقافية ومتطلبات الانسجام مع المحيط وهو ما تريد المقاربة بالكفاءات تحقيقه.

- سعي نشاط النحو** إلى اكتساب المتعلم ملكة لغوية والتي لا تتحقق إلا بالدُربة والممارسة وهذا ما جعل المنهاج يعتمد في تدريس النحو في إطار المقاربة النصية لتحقيق جملة من المزايا منها:

-تدريب المتعلم على توظيف القواعد توظيفا قائما على إدراك المعنى وفهم السياق ومتطلبات المقام وذلك من خلال الوضعية الإدماجية التي يجد فيها المتعلم مجالا لتوظيف ما درسه .

-تنمية الذوق الفني لدى المتعلم من خلال تعامله مع النصوص المتنوعة، لأن المقاربة الجديدة تعتمد على المقاربة النصية[2]

---

* بما أنّ دراستنا مختصة بالسنة الأولى الثانوية "جذع مشترك آداب " فإن الحجم الساعي للغة العربية هو ست ساعات.

[1] ينظر:أبو بكر بن بوزيد: المرجع السابق،ص61.

** هناك من المعلمين من يطلقون على هذا النشاط قواعد اللغة أو قواعد النحو أو النحو .

[2] ينظر:اللجنة الوطنية للمناهج، **الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي**، المرجع السابق،ص:11.

وبالتالي فإنّ المتعلم عند دراسته للنحو من خلال النص يكتسب ملكة لغوية تمكّنه من إنتاج نصوص مشابهة ، حيث تتسع دائرة قاموسه اللغوي بفضل النصوص الراقية التي يتعلم النحو من خلالها [1].

-تثبيت الأسس التي تلقّاها المتعلم في المرحلة السابقة " الطور الإكمالي " في لغة المتعلم قراءة ومخاطبة وكتابة .

-تدريب المتعلم على اللغة الشفوية المبنية على أسس منظمة من المحاكاة والتكرار حتى تترسخ الحقائق النحوية وتتكوّن العادة اللغوية الصحيحة [2].

ب-مجال الدراسة :

يتمثل مجال الدراسة في المؤسسة التربوية التعليمية ثانوية محمد الأخضر الفيلالي*.

1- وصف عينة البحث:

- مجتمع البحث :

نقصد بمجتمع البحث كل الأفراد الذين يحملون بيانات الظاهرة التي هي في متناول الدراسة و الذي يمثل السنة الأولى من التعليم الثانوي " جذع مشترك آداب " وقد بلغ عدد أفراده 187 متعلما منهم 66 تلميذا و121 تلميذة .وكان اختيار عينة من السنة الأولى ثانوية " جذع مشترك آداب " لأسباب أبرزها:

-إنّ هذه العينة 2012- 2013 هي أول دفعة طبّق عليها الإصلاح الجديد" المقاربة بالكفاءات " وذلك سنة 2003.

---

[1] ينظر:عبد اللطيف عبد القادر أبو بكر ،**تعليم اللغة العربية ، الأطر والاجراءات** ، مكتبة الضامري للنشر والتوزيع ، عمان ، ط1، 2003، ص162.

[2] ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، **الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي**، المرجع السابق،ص:27.

* تقع في ساحة مولود قاسم بغرداية وقد أنشئت سنة 1974 وكان افتتاحها في سبتمبر 1975 ،يبلغ عدد الأفواج بها في الموسم الدراسي الحالي 2012-2013 ستة وثلاثين فوجا ، وهي تنسب إلى محمد الأخضر الفيلالي الذي ولد ببسكرة سنة 1889 ، وهو من أعضاء جمعية العلماء المسلمين ولنشاطه السياسي ، نفاه المستعمر إلى آفلو مع الشيخ الإبراهيمي ثم التحق بغرداية واستمرنشاطه الاصلاحي والتعليمي فيها ثم نفاه الاستعمار مرة ثانية إلى القبائل واستقر بمدينة الأربعاء بالبليدة حتى وافته المنية سنة 1979.

-تمثل السنة الأولى همزة وصل بين المرحلة الإكمالية والمرحلة اللاحقة فهي تهتم بتعزيز التعلمات السابقة التي اكتسبها المتعلم في المرحلة الإكمالية، والسعي إلى تعميقها وفق ما يسمح به مستواه الفكري " [1].

-إنّ المتعلم في السنة الأولى تكون قد ترسّخت لديه أهم القواعد النحوية على اعتبار أنّه درسها في المرحلتين السابقتين .

-إنّ متعلم السنة الأولى تكون لديه القدرة على فهم محتوى المقروء ومناقشة أفكاره وتمييز الصواب من الخطأ في بنية الكلمات والعبارات والتراكيب.

-إنّ هذا المتعلم يكون قادرا على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج نصوص متنوعة *.

أما اختيارنا لشعبة الآداب في حد ذاتها فلأنّ المتعلمين في هذه الشعبة يفترض أنهم يهتمون بمادة اللغة العربية وآدابها لأنّها مادة مهمة مقارنة بالمواد الأخرى فمعاملها مرتفع(5معاملات).

-حجم العينة :

لقد تم اختيارنا لعينة البحث بطريقة عشوائية وهي جزء معين من أفراد المجتمع الأصلي ثم تعمم النتائج على مجتمع الدراسة .

وتتكون العينة من 60 متعلما من تلاميذ السنة الأولى جذع مشترك آداب** رقم 2 و4 ونسبتها هي 32.08% من مجتمع البحث والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجنس	عدد المتعلمين	النسب المئوية
إناث	32	%53.33
ذكور	28	%46.67
المجموع	60	%100

[1] ينظر:اللجنة الوطنية للمناهج، **الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي**، المرجع السابق،ص:15.

* تجدر الإشارة إلى أن هذا ما ينبغي أن يكون عليه متعلم السنة الأولى لا ما هو كائن.

** ويقصد به الدراسات الخاصة باللغة والأدب العربي واللغات الأجنبية، مما يسمح للراغب في هذا الجذع المشترك باكتساب المعارف في مجال الأدب العربي والعلوم الاجتماعية واللغات الأجنبية، وللالتحاق به يجب أن تبرز مواهب التلاميذ الأدبية وأن يكون ذا مستوى دراسي عال في مادة اللغة العربية والمواد الاجتماعية واللغات الأجنبية.

2- أدوات الدراسة :

أ-منهج تحليل الأخطاء :

تعتبر الدراسة الميدانية للأخطاء - تحديدها وتصنيفها وتشخيصها،والعمل على تحليلها ومعرفة أسباب الوقوع فيها - أمرا مهما في العملية التقويمية للعملية التعليمية ،وبما أنّ منهج تحليل الأخطاء يهتم بدراسة إنتاج المتعلم، فقد اخترنا هذا المنهج حتى نعرف أثر ضعف المتعلمين في النحو على أداء المتعلمين من خلال دراسة وتحليل إنتاجهم ، وبالتالي البحث عن الحلول المناسبة للقضاء على هذا الضعف أو التقليل منه ، ذلك أن الحديث عن ضعف المتعلمين في النحو وشكوى المدرسين من تدني مستوى المتعلمين فيه يحتاج إلى رصد هذا الضعف، والتحليل والتشخيص للوصول إلى نتائج موضوعية يمكن الاعتماد عليها لإيجاد العلاج لهذا الضعف.

ب-الاستبيان :

سعيا لإثراء الموضوع والبحث عن الأسباب التي أدت إلى ضعف المتعلمين في النحو رأينا أن نستعين في عملية جمع المعلومات بالاستبيان ويعتبره محمد داودي « أحد أكثر وسائل البحث العلمي استخداما في مجال البحوث التربوية والنفسية، وهو عبارة عن مجموعة من الأسئلة والعبارات التي يطلب من المفحوص الإجابة عنها بطريقة يحددها الباحث حسب أغراض البحث»[1].

لهذا قمنا بتوزيع الاستبيان على مجموعة من أساتذة اللغة العربية ، الذين يدرّسون في الطور الثانوي *للإجابة عنه وكذا لمتعلمي الطور الثانوي (جذع مشترك آداب).

ج-منهج الإحصاء : لتحليل نتائج الدراسة اعتمدنا على منهج الإحصاء الذي يعرفه عبد القادر حليمي بقوله « إنّه المنهج الذي يعنى بجمع المادة العلمية تجميعا كميا ،وهو بذلك يعكس البحث العلمي في صورة رياضية بالأرقام والرسوم البيانية »[2]

وقد ركزنا بالدرجة الأولى على النسب المئوية في تحديد نسبة الأخطاء النحوية التي وقع فيها المتعلمون ، ومن جهة أخرى إحصاء نسبة إجاباتهم الصحيحة نحويا، لنعرف مدى ضعفهم في

---

[1] محمد داودي ومحمد بوفاتح ، **منهجية كتابة البحوث العلمية والرسائل الجامعية** ، مكتبة الأوراسية ، الجزائر ، ط1، 2007،ص:107.

* سنتكلم بالتفصيل عن عدد الأساتذة "حجم العينة" وخصائصها من حيث تغير الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في الفصل التطبيقي.

[2] عبد القادر حليمي ، **مدخل إلى الإحصاء ،ديوان المطبوعات الجامعية** ، الجزائر ،د.ط، 1994،ص:24.

النحو وكيف أثّر ذلك في إنتاجهم ، واعتمدنا على التكرار كما استعنا بالنسب المئوية في تحليل نتائج الاستبيان المقدم للمعلمين والمتعلمين لنستنتج من خلالها أسباب ضعف المتعلمين.

3- طريقة إنجاز العمل :

سبق وأن قلنا إنّ بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، ومن خلالها المقاربة النصية تهدف إلى تمكين المتعلم من إنتاج النصوص بمختلف أنواعها، وإنّ تعليمية النحو لم يعد هدفها إكساب المتعلم الملكة اللغوية فقط وإنّما كذلك الملكة التبليغية ،لذلك وجدت الوضعية الإدماجية التي يستثمر فيها المتعلم من خلالها معارفه وقدراته لترسيخها ،ومن خلالها يتمكّن المعلم من كشف مدى اكتساب المتعلمين لما تمّ تعلمه في مختلف النشاطات اللغوية ومن ثم يسعى لتدارك عجزهم [1]، وتتطلب الوضعية الإدماجية وجود ثلاثة عناصر وهي: السند والمهمة والتعليمة.

أ-السند: ويسمى الرافد ويقصد به مجموع العناصر التي تعرض على المتعلم في شكل صورة ويتكوّن من السياق وفيه يحدد المحيط الذي توجد فيه جملة المعلومات التي ستعتمد من طرف المتعلم.

ب-المهمة : أو النشاط المطلوب ويتمثل في مجموع النشاطات والأعمال المطلوب من المتعلم إنجازها .

ج- التعليمة : وهي مجموع الإرشادات والتوجيهات التي يطلب من المتعلم مراعاتها خلال تنفيذ المهمة ، والتي لابد أن تتّسم بالدقة والوضوح والبعد عن التأويل[2].

ولأنّ الوضعية الإدماجية هي وسيلة لتقييم مستوى الكفاءة التي حققها المتعلم من خلال الممارسة الفعلية لإدماج مكتسباتهم، فنتعرف من خلالها على مستواه. قمنا بتقديم وضعية إدماجية للمتعلمين يبرهنون فيها بأنّهم قادرون على تسخير مختلف مكتسباتهم بصورة فعالة.

-تقديم الوضعية الإدماجية وتعليماتها :إنّ من خصائص بيداغوجيا الكفاءات السعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة، وهذا ما تصبو إليه الوضعية الإدماجية التي يتم فيها إدماج مختلف المكتسبات النحوية والصرفية والبلاغية في مواقف تواصلية .

ولأنّ بحثنا يهتم بالنحو دون المستويات الأخرى، فقد اقتصرت التعليمات على الجانب النحوي حتى يركّز عليه المتعلم ولا ينشغل بالمستويات الأخرى ، لأنّنا لو طلبنا منه توظيف الجانب

---

[1] ينظر،محمد الصالح حثروبي : **الدليل البيداغوجي**، المرجع السابق، ص:121.

[2] ينظر،المرجع نفسه، ص276.

البلاغي كذلك فإنّه ممكن أن يكتفي بتوظيفه ظنا منه أنّه وظف المطلوب ، يضاف إلى كثرة التعليمات تؤثر سلبا على التعليمات الأخرى ، لهذا فقد طلبنا منه توظيف بعض القواعد النحوية التي سبق وأن درسها في الوحدة الخامسة والسادسة حيث تمّ اختيار المفعول لأجله والحال والتمييز.

-أما على المستوى الفكري فقد تم اختيار النمط الحجاجي لأنه النمط الذي يقرّب المتعلمين من استعمال العقل والقدرة على الإقناع .

وعن موضوع الوضعية فلم يتم اقتراحها في الكتاب ،وإنّما اخترناها لارتباطها بتجربة واقعية مرّ بها المتعلم وهي إخفاقه أو إخفاق أحد أصدقائه في الامتحان الثاني، والشعور الذي ينتاب المتعلم وكان اختيارنا لهذا الموضوع تزامنا مع ظهور نتائج الفصل الثاني لأنّ كارل روجرز يرى« أنّ الوضعية لا تكتسب معنى محددا إلا إذا كانت تعبّر عن دلالة معيّنة بالنسبة للمتعلم من حيث قدرتها على حثّه على تجنيد مكتسباته المتنوعة والمناسبة »[1].

موضوع الوضعية الإدماجية :

شعر زميلك بخيبة أمل بسبب النتائج الضعيفة التي تحصّل عليها في الفصل الثاني فقرر الانقطاع عن الدراسة .

اذكر ما قلته له حتى تقنعه على تغيير رأيه وحثّه على الاجتهاد للنجاح موظفا المفعول لأجله والحال والتمييز.

ملاحظة : سطر تحت التوظيف .

-تحديد شروط كتابة الوضعية الإدماجية :تمّ عرض موضوع الوضعية على المتعلمين " عينة البحث" وذلك في الحصة المخصصة لنشاط الوضعية الإدماجية * التي تحدد في الأسبوع الثاني من كل وحدة **حيث تمت مناقشة الموضوع معهم وتحديد الشروط التي يجب توفرها في الوضعية الإدماجية المنجزة وهي:

---

[1] محمد صالح الحثروبي،**الدليل البيداغوجي**، المرجع السابق، ص:278

* لمعرفة توزيع نشاطات اللغة العربية ينظر ص .

** في برنامج اللغة العربية وآدابها هناك اثنتا عشرة وحدة ، كل وحدة تستغرق أسبوعين .لمزيد من المعلومات عن البرنامج ينظر ص من الملاحق.

المعايير	المدلول
الملاءمة مع الوضعية	-استجابة المنتوج للتعليمة وتوافقه معها. -استجابة المنتوج لنمط الكتابة المطلوب " وهو استعمال النمط الحجاجي بغرض الإقناع ". -استعمال رصيد لغوي فصيح مناسب . -توفر الاتساق والانسجام في المنتوج .
سلامة اللغة	-بناء الجمل بناء سليما . -حسن توظيف قواعد النحو " المفعول لأجله والحال والتمييز " -استعمال علامات الوقف حسب مقتضى الحال.
سلامة الرسم	-مراعاة قواعد الكتابة. -الرسم الصحيح لما هو متصل بالرسم والإملاء .
مصداقية التعبير وجمالية العرض	-ثراء الفكر. -التعليل للرأي . -حسن التنظيم.

قام المتعلمون بكتابة الوضعية الإدماجية داخل القسم ، ثم تمّ جمعها لتطبيق منهج تحليل الأخطاء عليها ،إذ تمّ إحصاء الأخطاء النحوية التي ارتكبها المتعلم،مع الإشارة بأنّ هذه الأخطاء لا تدخل ضمن التوظيف،ثم إحصاء الإجابات الصحيحة والخاطئة من حيث توظيف القواعد النحوية المطلوبة: المفعول لأجله والحال والتمييز بشكل صحيح أو العكس .

الخلاصة:

من خلال الفصل الأول الذي تضمن الدراسة النظرية يمكن الوصول إلى جملة من الاستنتاجات أهمها :

– إنّ تعلم النحو مهم فهو الذي يجعلنا نتعلم الصحيح ونحفظ اللسان والقلم من الخطأ.

– إنّ نشأة النحو منذ البداية كان لغرض تعليمي لهذا وجب التركيز على هذا الجانب.

– ضرورة تمييز المعلم للنحو العلمي والتعليمي ، لأنّ ذلك من شأنه أن يحقق الهدف الرئيسي من النحو، وهو سلامة لغة المتعلمين أثناء المشافهة والكتابة وتجنيبهم الخوض في التفاصيل.

–لقد عرفت الساحة التربوية في الجزائر نظريات تعلم كثيرة،وتأثرت طرائق التدريس بها محاولة الاستفادة منها في المجال التطبيقي للرفع من مستوى عمليتي التعليم والتعلم وحلّ مشكلاتها كما استفادت تعليمية اللغة العربية ،و تعليمية النحو من هذه النظريات كالنظرية السلوكية والمعرفية.

– إن الانتقادات الموجهة لبيداغوجيا الأهداف –ومن خلالها تعليمية النحو– التي تجعل من المتعلم متلقيا (دوره سلبي) هي التي أوجدت المقاربة بالكفاءات ،حيث يكون فيها المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، وتفسح له المجال كي يتعلم بنفسه؛ إذ يكون مركز النشاط ودوره إيجابي وفاعل داخل المدرسة وخارجها.

– استفادة المقاربة بالكفاءات من المفاهيم التداولية، واللسانيات النصية التي ترى بأن تعليم اللغة وتعلمها يركز على استعمال المتعلم لها في مختلف أحوال الخطاب من خلال التركيز على الوضعية الإدماجية، حيث أصبح الاعتماد على التمارين ذات الطابع التبليغي وقد ظهرت كرد فعل للنظرية السلوكية ، إذ تحولت المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية .

– اعتماد المقاربة بالكفاءات في تدريسها للنحو على المقاربة النصية التي تسعى إلى تكوين الكفاءة عند المتعلم وتحقيق ملكة لسانية تواصلية تمكّنه من إنتاج النصوص بمختلف أنواعها بعد أن كان يدرّس كنشاط مستقل عن الأنشطة اللغوية الأخرى حيث تبتعد المقاربة بالكفاءات عن تدريس نشاطات اللغة العربية وهي مجزأة بل يتم تعلمها في كليتها غير مجزأة ، فتجعل النص محورا تدور حوله جميع الأنشطة.

– ضرورة الاهتمام بالنحو الوظيفي الذي يهتم بالموضوعات النحوية التي يستعملها المتعلمون في مواقف لغوية مختلفة (أثناء الاستعمال).

– إنّ الوضعية الإدماجية هي التي تبرهن على قدرة المتعلم عند تسخير مختلف مكتسباته بصورة فعالة ومنها المكتسبات النحوية ،وبالتالي نتعرف على الكفاءة التي حققها المتعلم لأن حفظ القواعد النحوية دون استعمالها لاتثبت قدراته ولاتحقق الهدف من تعليم النحو.

– إنّ التمارين اللغوية التي تزاوج بين التمارين البنوية التي تمكن من امتلاك الملكة اللسانية والتمارين التواصلية (التبليغية)التي تحقق الملكة التواصلية وعدم التركيز على إحداهما دون الأخرى هو الذي يرسخ ماتعلمه المتعلم .

– إنّ منهج تحليل الأخطاء يساعد المعلمين على معرفة الأسباب التي تؤدي إلى وقوع المتعلمين في الأخطاء بمختلف أنواعها ، ولذلك فعلى معلمي اللغة العربية تطبيق هذا المنهج الذي لايقتصر على تحديد الأخطاء ،وإنّما يتجاوزها إلى البحث عن الأسباب والعمل على إيجاد الحلول تفاديا لعرقلة التعلمات اللاحقة.

– إنّ تصنيف الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون والبحث عن الأسباب هي نوع من تقويم المتعلمين لمعرفة مدى تنمية قدراتهم والعمل على تحسين أدائهم.

الفصل الثاني: الدراسة التطبيقية

المبحث الأول: تحليل الاستبيان الخاص بالمعلمين والمتعلمين.

المبحث الثاني: تحليل الأخطاء النحوية .

المبحث الثالث: النتائج والحلول.

الفصل الثاني:الدراسة التطبيقية:

نظرا لأهمية تعليم النحو الذي يعتبر من أهم الأنشطة اللغوية لأنّ له علاقة مباشرة بالدلالة وتوجيه الكلام فهو ليس مجرد وصف سطحي لحركات الإعراب فإنّ عملية تقويمه ضرورية ، لأنّ تحديد مواطن الضعف وسيلة فعالة في معرفة الصعوبات التي تواجه المتعلمين خلال العملية التعلمية ومن ثمّ البحث عن الحلول اللازمة لمعالجتها.ولما كان الهدف من تعلم النحو هو تحقيق الملكة التبليغية(التواصلية) ذلك أنّ المتعلم لايكتفي بكتابة الجمل فقط بل يجب أن يعرف كيفية استعمالها وتوظيفها في مختلف المواقف،كان لابد من تقييم الوضعية الإدماجية لنتعرف على مدى ضعف المتعلمين في النحو.

المبحث الأول : تحليل الاستبيان الخاص بالمعلمين والمتعلمين :

لمناقشة الفرضيات الخاصة بأسباب ضعف المتعلمين في النحو وأثره على أدائهم وجب علينا القيام بتحليل النتائج التي تم جمعها عن طريق استمارة الاستبيان المقدمة للمعلمين والمتعلمين، وذلك بتفريغ البيانات في جداول والتعليق عليها ،واستخراج النتائج ومقارنتها مع الفرضيات ،ثم التأكد من تحققها قصد الوصول إلى الغاية التي يسعى إليها بحثنا وهو الكشف عن الأسباب الحقيقية لضعف المتعلمين في النحو وأثره على أدائهم ومن ثم البحث عن الحلول الممكنة لمعالجة هذا الضعف والخروج ببعض التوصيات .

أ- وصف استبيان المعلمين وتحليل النتائج:

قبل الشروع في وصف الاستبيان المقدم للمعلمين وتحليل نتائجه ينبغي الإشارة إلى حجم العينة المختارة والبيانات العامة المتعلقة بها:

الجنس	العدد	النسبة
الذكور	34	%62.96
الإناث	20	%37.04
المجموع	54	%100

قمنا بتوزيع سبعين استبيانا على معلمي اللغة العربية وآدابها الذين يدرّسون في الطور الثانوي ، لكن ثمانية وخمسين معلما قد أجابوا على الاستبيان إلا أنّ أربعة منهم كانت إجابتهم خاصة بنشاط العروض والبلاغة بالرغم من إشارتنا في مقدمة الاستبيان بأنّه خاص بنشاط قواعد النحو،وهذا يعني أنّ أربعة وخمسين معلما فقط قد أجاب على الاستبيان بشكل صحيح.

المؤهل العلمي: يوضح الجدول الآتي الشهادات العلمية للأساتذة المستجوبين:

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية
شهادة من المعهد التكنولوجي لتكوين الأساتذة والمعلمين	14	%25.92
ليسانس من التعليم العالي	35	%64.81
ماجستير	5	%9.25

من خلال الجدول يتضح أنّ أعلى نسبة للمؤهل العلمي الذي يمتلكه المعلمون المستجوبون هي شهادة الليسانس من التعليم العالي بنسبة 64.81 %،وهي نسبة ترتفع كل سنة بحكم التطور الذي عرفه التعليم الجامعي في الجزائر من خلال تزايد عدد الجامعات ؛حيث أصبحت كل ولاية تقريبا تحتوي على مركز جامعي أو جامعة، ثم تليها شهادة التخرج من المعهد التكنولوجي للأساتذة والمعلمين بنسبة 25.92 %، أما نسبة المستجوبين المتحصلين على شهادة الماجستير فقليلة إذ قدرت ب9.25% فقط. لأنّ المتحصلين على هذه الشهادة يفضلون التدريس في الجامعة .

خبرة المعلمين:

وفيما يخص أقدمية المعلمين في التعليم فكانت كالآتي:

عدد السنوات	عدد المعلمين	النسبة
1-5سنوات	17	%31.48
6-10 سنوات	18	%33.33
11-15سنة	7	%12.96
16-20سنة	7	%12.96
21-25	2	%3.70
26-30	3	%3.55

إنّ عدد المعلمين الذين لديهم خبرة أكبر في التعليم قليل ،إذ إنّ خمسة منهم لديهم أقدمية تتراوح بين 21-30 سنة ،وهؤلاء قد شهدوا المرحلة الأولى التي عرفتها المنظومة التربوية من خلال التدريس بالمضامين الذي بدأ مع الاستقلال ، كما نلاحظ أنّ نسبة عدد المعلمين الذين لديهم تجربة لابأس بها مابين 11و20سنة قليلة إذ بلغ عددهم 14 معلما وهؤلاء قد شهدوا المرحلة الثانية

التي عرفتها الجزائر ونعني بذلك "التدريس بالأهداف" الذي بدأ سنة 1993. في حين نجد عدد المعلمين الذين لديهم خبرة قليلة أو متوسطة مابين 1-10سنوات كبيرا، إذ بلغ عددهم 36 معلما قد بدأوا مهنة التدريس مع بداية تطبيق المنظومة التربوية الجزائرية للمقاربة بالكفاءات سنة 2002.

أ- عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالمحور الأول الخاص بالمحتوى: وهو يتضمن بعض الأسئلة الخاصة بمحتوى النحو للسنة الأولى جذع مشترك آداب .

- عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالسؤال الأول المطروح وهو:

1- هل توجد بعض القواعد النحوية في المنهاج ترون بأنّها غير وظيفية لايحتاجها المتعلم في استعماله الفعلي للغة العربية؟

وقد كانت إجابة المعلمين كالآتي :

الإجابة	العدد	النسبة
نعم	20	%37.05
لا	34	%62.96

ومن خلال هذا الجدول نجد أنّ 37.05% من المستجوبين يرون بأنّ هناك بعض القواعد النحوية غير وظيفية إلا أننا وجدنا 15 منهم قد ذكروا عناوين لقواعد لاتخص السنة الأولى إنّما تخص السنة الثالثة كمعاني حروف الجر وحروف العطف ، بل إنّ إجابة قد تضمنت موضوعا من موضوعات العروض وهو الشعر الحر ،وهذا يدل على عدم قراءتهم للمقدمة الموجودة في بداية الاستبيان أما المستجوبين المتبقين فقد رأوا بأن الحال والتمييز والمفعول لأجله والبدل والممنوع من الصرف هي قواعد غير وظيفية ، لكننا نرى غير ذلك لأنّ هذه الموضوعات يستعملها المتعلم بكثرة للتعبير عن مواقف معيّنة، وربما يقصدون بذلك عدم الخوض في التفصيلات الخاصة بها.

2- عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وهو: ماهي القواعد النحوية التي ترون ضرورة إدراجها؟

وجدنا للأسف ثمانية مستجوبين فقط أجابوا عن هذا السؤال،ورأوا بأنه يجب التركيز على الجمل لا على المفردات فقط، وأسماء الاستفهام وإعرابها وكذلك دور حروف الجر وحروف العطف وموضوع التعريف والتنكير وعلامات بناء الأفعال وإعرابها ، والضمائر والإضافات،وعند تحليلنا للأخطاء النحوية وجدنا أنّ الكثير من الأخطاء التي وقع فيها المتعلمون خاصة بهذه القواعد، إلا أننا نجد 46 مستجوبا لم يجيبوا عن هذا السؤال وهناك تفسيران لهذا : إما أن يكون هؤلاء راضين

عن منهاج قواعد النحو ، أو أنهم لم يتقصوا أسباب ضعف المتعلمين في النحو ،ولم يبحثوا عن الخلل الموجود في المنهاج .

3- عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي يتضمن رأي المعلمين في محتوى دروس النحو مقارنة مع الحصص المخصصة لها إن كان قليلا أو كثيفا أو مقبولا فكانت الإجابة كالآتي:

الإجابة	العدد	النسبة
محتوى قليل	2	%3.70
محتوى كثيف	25	%46.29
محتوى مقبول	27	%50

إنّ نصف المستجوبين قد أشاروا إلى أنّ محتوى دروس النحو مقبول مقارنة مع الحصص المخصصة لها لكن من قالوا بأنّ محتواها كثيف كان عددهم 25 معلما ؛أي أنّ عددا كبيرا من المستجوبين يقرّون بكثافة الدروس*.

4- عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع المطروح هو :

هل قواعد النحو المقررة مرتبة ترتيبا يتناسب مع مستوى المتعلم من حيث التدرج من السهل إلى الصعب فكانت الإجابة كالتالي:

الإجابة	العدد	النسبة
هناك تدرج من السهل الى الصعب	30	%55.55
ليس هناك تدرج من السهل إلى الصعب	20	%37.03
من لم يجيبوا عن السؤال	4	%7.40

نجد أنّ أكثر من نصف المستجوبين راضون عن طريقة وضع وترتيب دروس النحو؛ حيث يجدونها متناسبة مع مستوى المتعلمين لأنها تتدرج من السهل إلى الصعب، لكن 20 منهم رأوا بأنّها ليست كذلك غير أننا لانجد تبريرا لهؤلاء حين طلب منهم ذكر ملاحظات عن ذلك إلا واحدا منهم حيث قال إنّه من المفروض تقديم مواضيع الصرف كاسم المفعول واسم الفاعل عن دروس النحو، كما نجد أنّ أربعة من المستجوبين لم يجيبوا عن هذا السؤال .

* حينما نرجع إلى التوزيع الأسبوعي لنشاطات اللغة العربية فإننا نجد حصة واحدة "ساعة" فقط مخصصة للنحو.

المحور الثاني:

ب- عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالمحور الثاني"كفاءة المعلم":

يحتوي هذا المحور على اثنين وعشرين سؤالا منها ما يختص بالطريقة المعتمدة في تدريس النحو وبكيفية تقويم المعلمين للمتعلمين،و إعدادهم لدروس النحو وتكوينهم في هذا المجال:

- عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالطريقة التي يعتمدها المتعلمون في تدريسهم للنحو:

1- ماهي الطريقة التي تعتمدونها في تدريس النحو؟وقد كانت الإجابة كالتالي:

نوع الطريقة	العدد	النسبة
القياسية	3	%5.55
الإستقرائية(أمثلة متنوعة)	13	%24.07
النص الأدبي	29	%53.70
النص الأدبي مع الأمثلة المتفرقة	4	%7.40
الذين لم يجيبوا	5	%9.92

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن نسبة كبيرة من المستجوبين أي 53.70% قد أشارت إلى أنّ الطريقة المعتمدة في تدريس النحو هي طريق النص الأدبي والتي تميزت بها المقاربة بالكفاءات فيما يعرف بالمقاربة النصية ثم تأتي في المرتبة الثانية الطريقة الإستقرائية(الأمثلة المتنوعة) بنسبة 24.07%،لكنّ نسبة 5.55% أشارت إلى اعتماد الطريقة القياسية.

2- هل تستعينون بالعامية في التدريس؟

الإجابة	**العدد**	**النسبة**
نعم	01	%1.85
لا	02	%3.70
أحيانا	16	%29.62
نادرا	35	%64.81

نجد أنّ نسبة كبيرة تقدر ب64.81% من المستجوبين لاتتكلم بالعامية داخل حجرة التدريس إلا نادرا ،في حين نجد أن نسبة لابأس بها 29.62% تتحدث بالعامية في بعض الأحيان،وهذا يدل على أنّ مدرّس اللغة العربية هو أيضا يتكلم بها وإن كان من المفروض أن لايقوم بذلك ، فإذا كان

هذا هو حال المعلم فكيف يكون حال المتعلم ، ونجد نسبة ضئيلة جدا فقط تتكلم بالعامية وهذا ماينبغي أن يكون.

3- هل تقومون بتغذية راجعة أثناء الدرس؟

الإجابة	العدد	النسبة
نعم	26	%46.29
لا	4	%7.40
أحيانا	22	%40.74
الذين لم يجيبوا على هذا السؤال	03	%5.55

نرى بأنّ نسبة لابأس بها من المستجوبين 46.29% تقوم بتغذية راجعة أثناء الدرس حينما يحتاج إليها المتعلمون، وهذا دليل على أنّ هؤلاء يدركون أهميتها ودورها في معالجة ضعف المتعلمين ، لكن نسبة 40.74% لاتقوم بها إلاّ في بعض الأحيان أي أنّها لا تقف دائما عند الصعوبات التي تعترض المتعلمين في فهمهم لقاعدة نحوية سبق وأن درسوها ، إلا أننا نجد نسبة قليلة تقدر ب7.40% لاتقوم بتغذية راجعة ويمكن يعود ذلك إلى عدم إدراك هؤلاء لأهميتها أو لأنّهم يضعون نصب أعينهم الدرس الذي يشرحونه واعتقادهم بأن التغذية الراجعة تأخذ منهم وقتا، فيعيق ذلك سيرورة الدرس،في حين نجد أنّ نسبة 5.55% لم تجب عن هذا السؤال وهذا دليل على عدم فهم بعض المستجوبين لمصطلح التغذية الراجعة.

4- هل تستخدمون وسائل معينة في تدريس النحو "المعينات التعليمية " كالجداول والرسومات والألوان ؟

الإجابة	العدد	النسبة
نعم	20	%37.04
لا	34	%62.96

نلاحظ أن 37.04% من المستجوبين يستخدمون المعينات التعليمية في تدريسهم للنحو إلا أنّ أكثر من نصف المستجوبين 62.96% لايقومون بذلك أي أنّهم مازالوا يدرّسون النحو بالطريقة التقليدية وإن كانت التعليمية ترى أنّ أحسن الطرق التربوية لتدريس النحو ورسوخه هي التي تستعمل الرسوم والجداول والألوان وتتجنب تقديم المعلومات بإسهاب .

5- يتم التوصل إلى القاعدة النحوية بواسطة المعلم أو المتعلم أو معا ؟ وقد كانت الإجابة كالتالي:

الإجابة	العدد	النسبة
عن طريق المعلم	10	%18.51
عن طريق المتعلم	19	%35.18
عن طريق المعلم والمتعلم	25	%46.29

من خلال النتائج نلاحظ أنّ نسبة 46.29% من المستجوبين أشارت إلى أنّ الوصول إلى القاعدة النحوية يكون بمشاركة كلّ من المعلّم والمتعلّم وهذا أمر جيد تنص عليه المقاربة بالكفاءات التي لاتحب التلقين ؛فبعد أن كان المتعلم يكتسب المعرفة في البيداغوجيا السابقة أصبح الآن يسهم بفعالية في بناء معارفه، لأنّه يجب التركيز على المتعلم الذي ينبغي أن يكون فاعلا متفاعلا لاسلبيا متلقيا ، ونرى أنّ نسبة 18.51% من المستجوبين " وهي نسبة قليلة إذا ما قورنت بالنسبة السابقة قالت إنّ المعلم هو الذي يصل إلى القاعدة وبالتالي فإن المتعلم يلعب دور المتلقي فقط "دوره سلبي" ، بالإضافة إلى أن نسبة 35.18 % ترى بأنّ الوصول إلى القاعدة يكون عن طريق المتعلّم ،فإذا كان الأمر كذلك ، فيمكن القول إنّ المقاربة بالكفاءات قد حققت هدفها.

6- هل تركزون في تدريس النحو على المعارف النظرية أم على التطبيقات أم توازنون بينهما؟

الإجابة	العدد	النسبة
التركيز على المعارف النظرية	03	%5.55
التركيز على التطبيقات	09	%16.66
الموازنة بين النظري والتطبيقي	42	%77.77

نلاحظ أن نسبة 5.55 %فقط من المستجوبين تركز على المعارف النظرية ، و16.66 %تركز على التطبيقات لكننا نجد نسبة كبيرة تقدر ب77.77 %توازن بين النظري والتطبيقي ،وإن كان من المفروض أن يكون التركيز على التطبيقات أكثر من النظري ، وفي هذا الصدد يقول عبد المنعم عبد العال:« لاحياة في دروس القواعد بغير التطبيق فهو الذي يبعث النشاط في التلاميذ ويربي فيهم ملكة الملاحظة ،وبه يستقيم الأسلوب وتسلم العبارات من الأخطاء ،وتتكوّن العادات الصحيحة عند التلاميذ» [1]وبذلك فإن التطبيق مهم لأنه يرسخ القاعدة ويحقق فائدة كبيرة ؛فاللسانيون يرون أنّ الوقت المخصص للتمارين ينبغي أن يكون أكبر من حصة العرض والشرح.

[1] سيد عبد العال المنعم، **طرق تدريس اللغة العربية**، مكتبة غريب للطباعة، القاهرة،دط،دت،ص:157.

ب- عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالطريقة التي يعتمدها المعلمون في تقويمهم للمتعلمين في النحو:

1- هل ترون أنّ عدد التمارين اللغوية المبرمجة لكل درس في كتاب المتعلم ضئيل أومقبول أو مكثف؟

الإجابة	العدد	النسبة
ضئيل	13	%24.07
مقبول	40	%74.07
مكثف	01	%1.86

من خلال النتائج المتعلقة بهذا السؤال نجد أنّ نسبة كبيرة تقدر ب74.07% رأت أنّ عدد التمارين النحوية الموجودة في الكتاب مقبول ،ويرجع ذلك إلى اهتمام المقاربة بالكفاءات بالتدريبات النحوية حيث عملت على الاستفادة من التمارين البنيوية إلى جانب التمارين التواصلية كما ترى نسبة 24.07% من المستجوبين أنّ عدد التمارين ضئيل .

2- هل تطالبون المتعلمين بالإتيان بأمثلة شفهية بعد الانتهاء من شرح القاعدة؟

الإجابة	العدد	النسبة
نعم	30	%55.55
لا	01	%1.85
أحيانا	23	%42.59

إنّ قيام أكثر من نصف المستجوبين بمطالبة المتعلمين بتقديم أمثلة شفهية بعد الانتهاء من شرح القاعدة أمر جيد ،فهي تدخل ضمن تمارين التركيب التي تتضح من خلالها كفاءة المتعلم وقدرته على إنتاج جمل أخرى ،حيث يتأكد المعلم أنّ هذا المتعلم قد فهم القاعدة النحوية ، ونسبة ضئيلة جدا تقدر ب1.85 % لاتهتم بالأمثلة الشفهية التي ينتجها المتعلمون إلاأنّ نسبة42.59 %لاتلتزم بذلك دائماوهذا مايجعل المتعلم يضع في ذهنه المثال الذي وضعه المتعلم فإذا ماأراد الخروج عنه بتركيب جمل أخرى يجد صعوبة في المرحلة اللاحقة ، حيث يعجز عن إنتاج الأمثلة ومحاكاة النماذج المقدمة أثناء الدرس لأنّ المعلم لم يهتم بذلك .ولهذا وجب على المعلم الاعتماد على الأمثلة الشفهية التي تمكّنه من التعرف على مواطن الضعف عند المتعلمين وتثبت القاعدة، كما أنّها تعوّدهم على النطق الصحيح والتعبير السليم.

3- هل تصححون الأخطاء النحوية التي يرتكبها المتعلمون أثناء المشافهة والكتابة ؟

الإجابة	العدد	النسبة
نعم	30	%55.55
لا	15	%27.77
أحيانا	9	%16.66

من خلال الجدول نلاحظ أنّ نسبة 55.55 %من المستجوبين تصحح الأخطاء النحوية التي يرتكبها المتعلمون أثناء المشافهة والكتابة وهذا أمر مهم ، لأنّ عدم قيام المعلم بذلك يؤدي إلى ترسيخ تلك الأخطاء وزيادة نسبة تكرارها ،لكنّ هناك 16.66%تغفل ذلك إلا في بعض الأحيان وهذا ماينعكس على لغة المتعلم عند المشافهة والكتابة إذ يمكن أن تلازمه تلك الأخطاء النحوية لمدة طويلة إن لم يهتم المعلم بها ،وهنا يجب الإشارة إلى أنّ تصحيح الأخطاء النحوية الكتابية لايكون بوضع سطر أحمر تحت الخطأ بل ينبغي على المعلم تدوينها على السبورة وتصحيحها حتى لا تترسيخ تلك الأخطاء، غير أنّنا نجد نسبة لابأس بها تقدر ب 27.77%من المستجوبين لاتقوم بتصحيح الأخطاء النحوية للمتعلمين وربما يرجع ذلك إلى اهتمام المعلمين بمضمون جواب المتعلمين بغضّ النظر عن الأخطاء النحوية التي يقعون فيها .

4- هل تفعّلون الوضعية الإدماجية وتقومون بتصحيحها؟

الإجابة	العدد	النسبة
نعم	27	%50
لا	01	%1.85
أحيانا	26	%48.14

يعتبر هذا السؤال من أهم الأسئلة المطروحة في الاستبيان لأنّه يتعلق بأهم خاصية عرفت بها المقاربة الجديدة "المقاربة بالكفاءات" ألا وهي خاصية الإدماج من خلال الوضعية الإدماجية و هي انعكاس للكفاءة التي يتحكم فيها المتعلم وتُظهر مدى كفاءته ،ومن النتائج نلاحظ أن 50 %من المستجوبين يُفَعّلون الوضعية الإدماجية ويصححونها لكن هناك نسبة 48.14 % من المستجوبين لا تقوم بذلك دائما وربما يرجع ذلك إلى أنّ هؤلاء يجدون في الوضعية الإدماجية بذل مجهود مضاعف لأنهم مطالبون بتصحيحها إضافة إلى تصحيح التعبير الكتابي، ونجد نسبة 1.85 %فقط لا تفعّلها.

5- هل تصلون إلى مرحلة إدماج أحكام الدرس*:

الإجابة	العدد	النسبة
نعم	13	%24.07
لا	04	%7.40
أحيانا	37	%68.53

إنّ مرحلة إدماج أحكام الدرس لاتقل أهمية عن الوضعية الإدماجية لأنها تسمح للمتعلم بتسخير مكتسباته ، إلا أنّ الفرق بينهما يكمن في أن الأول يختص بإدماج المعارف الخاصة بنشاط واحد : "كالنحو مثلا" بيد أنّ الثانية تدمج مادرسه المتعلم في كل من النحو والبلاغة، لكنّنا وجدنا نسبة 24.07% فقط من المستجوبين تصل إلى إدماج أحكام الدرس ،وهي قليلة إذا ماقورنت بنسبة 68.53% التي لا تصل إليها إلاّ في بعض الأحيان ،وإن كانت هناك نسبة قليلة جدا 7.40 %لاتصل إلى هذه المرحلة .وقد برّر المستجوبون أنّ عدم وصولهم إلى إدماج أحكام الدرس راجع الى ضعف تركيز التلاميذ ، بالإضافة إلى ضعفهم في النحو ، الذي يحول بينهم وبين تأكد المعلم من كفاءة متعلميه التي تظهر من خلال الفقرة التي يوظفون فيها مافهموه من الدرس، وهكذا فإنّ المعلم يستغرق وقتا طويلا في توضيح ما استعصى عليهم ، وهناك من رأى بأنّ عدم وصوله إلى مرحلة الإدماج راجع إلى ضيق الوقت المخصص لنشاط النحو والمقدر بساعة واحدة فقط في الأسبوع .

6- أما عن السؤال المقدم للمعلمين عن ترتيب تركيزهم على نوعية التمارين اللغوية التي يعتمدونها فكانت الإجابة كالآتي:

الإجابة	**العدد**	**النسبة**
تمارين التعيين والاستخراج	15	%27.77
تمارين التحويل	10	%18.53
الإعراب	20	%37.04
تحرير فقرة مع التوظيف	9	%16.66

* يطالب فيها المتعلم بكتابة فقرة عن موضوع معين حيث يوظف فيها المتعلم مادرسه في النحو وذلك في نفس الحصة المخصصة للنحو.

لقد ركزنا على الترتيب الأول فقط في تركيز المعلمين على نوع معيّن من التمارين ، فوجدنا أنّ 37.04 %من المستجوبين يركزون على الإعراب وبالتالي هناك مبالغة في الاهتمام به وعدم الاهتمام بوظائف النحو الأخرى، ثم يأتي تركيز المعلمين على تمارين التعيين والاستخراج بنسبة 27.77 %، ثم على تمارين التحويل بنسبة 18.53% وهدفها تكوين قدرة المتعلم في التصرف في البنى والتي من خلالها يمكن إنتاج ما لانهاية له من الجمل انطلاقا من جملة بسيطة ،ولكن للأسف نجد أن 16.66 %من المستجوبين فقط تركّز على تدريب المتعلم على توظيف مادرسه في فقرة من إنتاجه والتي هي من صلب المقاربة بالكفاءات التي تعتمد على التمارين التواصلية (التبليغية)والتي تساعد على إنتاج نصوص مختلفة.

ج- عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالإعداد والتكوين:

1- هل أنتم مطلعون على الدراسات اللسانية الحديثة في تعليمية النحو:

الإجابة	العدد	النسبة
نعم	34	%62.96
لا	17	%31.48
الممتنعون عن الاجابة	03	%5.56

أجابت نسبة 62.96% من المعلمين بأنها مطلعة على الدراسات اللسانية الحديثة في تعليمية النحو وهذا أمر جيد ذلك أنه ليس بمقدور معلم اللغة أن يعلم مادته ما لم يكن ملما ببنى اللغة وبتنظيم القواعد القائمة ضمنها، ولكن نسبة 31.48% نفت اطلاعها .

3- هل عدد الندوات التي تقومون بها داخل المؤسسة قليل أو منعدم أوكاف؟

الإجابة	العدد	النسبة
قليلة	34	%62.96
منعدمة	10	%18.52
كافية	10	%18.52

مايعادل 62.96 %من الفئة المستجوبة ترى بأنّ الندوات التي يقوم بها المعلمون داخل المؤسسة قليلة وإن كان من المفروض القيام بندوات دورية والتي تساهم في التكوين العلمي والبيداغوجي للمعلمين ، كما أنّ نسبة 18.52 %ترى بأنّ الندوات منعدمة وربما يعود ذلك إلى عدم إدراك بعض معلمي اللغة العربية لأهميتها،فمن خلالهايمكن دراسة صعوبات تعليم قواعد النحو،والاطلاع

على المناهج التعليمية المستحدثة للتقليل من هذه الصعوبات وإن كانت هناك نسبة متواضعة تقدر ب18.52% ترى بأن عدد الندوات كاف.

المحور الثالث:

أ- عرض وتحليل النتائج المتعلقة برأي المعلمين في أداء المتعلمين:

1- الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون بكثرة هي:

الإجابة	العدد	النسبة
إملائية	23	%42.59
نحوية	21	%38.88
صرفية	02	% 3.71
تعبيرية	08	% 14.82

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أنّ الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون بكثرة هي الأخطاء الإملائية بنسبة 42.59% ،لتليها الأخطاء النحوية بنسبة 38.88 % ،كما لايمكن الاستهانة بالأخطاء التعبيرية التي بلغت 14.82% لتكون الأخطاء الصرفية أقل بنسبة 3.71 %.

2- مارأيكم في درجة استعاب متعلميكم لدروس النحو؟

الإجابة	العدد	النسبة
جيدة	00	%00
متوسطة	16	%29.62
ضعيفة	38	%70.38

نجدأنّ كل المستجوبين غير راضين على مستوى المتعلمين ،إذ ترى نسبة 29.62% أنّ درجة استعاب المتعلمين للنحو متوسطة كما أنّ أكثر من نصف المستجوبين 70.38% يرون أنّ المتعلمين يعانون من ضعف في النحو.لكنّنا – وللأسف- لانجد معلما راضيا عن مستواهم .

3- هل ترون بأنّ ضعف المتعلمين في النحو منحصر في المكتسبات القبلية أو فيما يتعلمونه الآن أو كليهما؟

الإجابة	العدد	النسبة
المكتسبات القبلية	23	%42.59
المكتسبات الآنية	01	%1.85

كليهما	30	%55.55

إنّ كثيرا من المعلمين يشتكون من ضعف المتعلمين في النحو، ويرجعون ذلك إلى الضعف القاعدي الذي يعاني منه المتعلمون منذ المرحلة السابقة "الإكمالية"، وهذا ماتؤكده النتائج حيث إنّ معلما واحدا يرى أنّ الضعف منحصر فيما يكتسبه المتعلم في المرحلة الثانوية، لكنّنا نجد نسبة لابأس بها من المستجوبين 42.60% ترى أنّ هذا الضعف يخص المكتسبات القبلية فقط، إلا أنّ أكثر من نصف المستجوبين 55.55% يرون أنّ الضعف يشمل المكتسبات القبلية والآنية؛ أي أنّ المتعلمين لم يستوعبوا بعض مادرسوه من قواعد نحوية في المرحلة الإكمالية، يضاف إليها الدروس التي يتناولونها في المرحلة الثانوية ،ولو كان الأمر يتعلق بها فقط لما وجد المعلمون صعوبة كبيرة في جعل المتعلمين يستدركون الضعف، إلا أنّ الضعف يشمل المرحلتين .

5- إنّ الهدف من النحو هو توظيف قواعده توظيفا صحيحا في مواقف مختلفة فهل ترون أنّ ذلك قد تحقق إلى حد كبير أو نوعا ما أو أنّه لم يتحقق؟

الإجابة	**العدد**	**النسبة**
تحقق إلى حد كبير	10	%18.51
تحقق نوعا ما	24	%44.44
لم يتحقق	20	%37.03

إنّ مايعادل 44.44 %من الفئة المستجوبة ترى أنّها حققت هدفها نوعا ما، حين تمكّن المتعلمون من توظيف ما اكتسبوه توظيفا صحيحا ، لكن نسبة 37.03 %غير راضية على أداء المتعلمين لأنّهم لم يتمكنوا من إظهار كفاءتهم الفعلية التي تتحقق حينما يستطيعون توظيف مادرسوه في مواقف اتصالية، إلا أنّ نسبة قليلة من المستجوبين 18.51 %قد أشارت إلى أنّها قد حققت هدفها من تدريس النحو وهو قدرة المتعلمين على توظيفه بصفة صحيحة.

6- في نظركم هل يرجع ضعف المتعلمين في النحو إلى: صعوبة المادة أو قلة التمارين أو لتأثير العامية أو لكثافة البرنامج أو لضيق الوقت المخصص أو لاكتظاظ الأقسام؟

الإجابة	**العدد**	**النسبة**
صعوبة المادة	7	%12.96
قلة التمارين	7	%12.96
تأثير العامية، ضيق الوقت	25	%46.29

المخصص،اكتظاظ الأقسام		
كثافة البرنامج	15	%27.79

أشار أغلب المستجوبين إلى أنّ سبب ضعف المتعلمين راجع إلى تأثير العامية التي نافست اللغة العربية الفصحى، مع ضيق الوقت المخصص للنحو وهو ساعة واحدة إذا ماقورن بمحتوى برنامج النحو ،ومايعادل27.79 % أرجعت الضعف إلى كثافة البرنامج و 12.96 % ترجعها إلى صعوبة المادة وإن كانت الصعوبة ليست في الموضوعات ولكن في الطريقة التي تقدم بها المادةكما أنّ 12.96 % من الفئة المستجوبة ترى أنّ الضعف يرجع إلى قلة التمارين الموجودة في الكتاب المدرسي ،ولكن بعودتنا إلى الكتاب وجدنا أن عدد التمارين ليس قليلا و ربما رأت ذلك، لأنّ المعلمين يجدون أنفسهم مقيدين بإتمام البرنامج ، حيث إنّهم مطالبون بإتمام درس القواعد المرتبط بدوره بالوحدة، وهذا مايجعلهم ينتقون بعض التمارين خاصة مع ضيق الوقت المخصص للقواعد.إذ رأينا في الجدول(رقم 05) أنّ 68.53 % من الفئة المستجوبة لاتصل إلى مرحلة إدماج أحكام الدرس إلا في بعض الأحيان ، كما ذكر بعض المستجوبين أسبابا أخرى تفسر ضعف المتعلمين في النحو منها :

– عدم اهتمام الكثير من المتعلمين بمادة اللغة العربية وقلة مراجعة دروس النحو في البيت وعدم تحضير الدرس المقبل ولو كان درسا تناولوه في المرحلة الإكمالية.

– عدم فصاحة المتعلمين لأسباب قبلية والمتمثلة في الضعف القاعدي في النحو والصرف والتعبير.

– عدم التعامل مع اللغة العربية في الوسط الإجتماعي (طغيان العامية) وخاصة داخل حجرة الدرس في كل المواد التي تدرّس باللغة العربية كالتاريخ والجغرافيا والفيزياء والعلوم وغيرها ، فالمعلم لا يتكلم باللغة العربية الفصحى إلا نادرا فكأنها حكر على أستاذ اللغة العربية فقط .

– الضعف القاعدي إذ لايفرق جل المتعلمين بين الاسم والفعل ويعجز أغلبهم عند الإعراب.

– إنعدام المطالعة التي تساعد المتعلمين على القراءة الصحيحة .

– النظرة المسبقة الخاطئة عن النحو بأنّه مادة صعبة وهذا مايجعلهم ينفرون منه.

– إنّ الطريقة التي يتّبعها المعلم في تدريس النحو هي التي تجعل المتعلمين يقبلون على النحو أو العكس.

– عدم تركيز المتعلمين أثناء دراستهم للنحو.

– وجود بعض المعلمين الذين يعانون من ضعف في النحو والبعض الآخر يتخوف منه.

وصف وتحليل الاستبيان الخاص بالمتعلمين:

إنّ ضعف المتعلّمين في النحو هو الذي جعلنا نقدم هذا الاستبيان لهم كي يساعدنا على معرفة أسباب الضعف من خلال آرائهم في نشاط النحو من حيث الميول أوعدمه، السهولة أو الصعوبة. وقبل وصف الاستبيان وتحليله ينبغي الإشارة إلى حجم العينة والبيانات المتعلقة بها؛ حيث تمّ توزيع هذا الاستبيان على 60متعلما من ثانوية محمد الأخضر الفيلالي(تخصص جذع مشترك آداب)وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية والجدول التالي يبيّن ذلك.

الجنس	العدد	النسبة
إناث	38	%63.34
ذكور	22	%36.66
المجموع	60	%100

1- تحليل السؤال الأول وهو هل اخترت شعبة الآداب لأنك : تحب هذه الشعبة أو لأن نتائجك لاتسمح لك باختيار شعبة العلوم :

الإجابة	العدد	النسبة
حب المتعلم لشعبة الآداب	25	%41.66
ضعف نتائجه	35	%58.34

إنّ ميول المتعلم أساسي في نجاحه ، ولكن من خلال الجدول أعلاه نرى أنّ 58.34 %من المتعلمين لم يختاروا شعبة الآداب لرغبتهم فيها ، وإنّما لأنّ نتائجهم في شهادة المتوسط لاتسمح لهم باختيار شعبة العلوم ، في حين نجد أن 41.66 %من المتعلمين قد اختاروا شعبة الآداب لحبهم لها. وربما يرجع ذلك إلى التوجيه المدرسي الذي جعل اختيار شعبة الآداب مقرونا بالنتائج الضعيفة للمتعلمين ،ولذلك نجد أنّ أغلب هؤلاء يتصفون بستوى متدن.

2- تحليل السؤال الخاص بالنشاط الذي يفضله التلميذ في مادة اللغة العربية، ولأنّ تركيز بحثنا على النحو فقد رأينا أن نحلّل ميول المتعلمين في كل من النحو والوضعية المستهدفة فقط بعد أن قدمنا لهم النشاطات الآتية : النصوص الأدبية ،النصوص التواصلية، قواعد النحو، بلاغة ،عروض،تعبير كتابي، وضعية مستهدفة وقد وجدنا هذه النتائج:

النشاط	الترتيب	العدد	النسبة
قواعد النحو	1	6	% 10
	2	6	%10

	3	12	%20
	4	7	%11.66
	5	9	%15
	6	10	%16.66
	7	10	%16.66
الوضعية المستهدفة	1	4	%6.66
	2	4	%6.66
	3	4	%6.66
	4	12	%20
	5	8	%13.33
	6	4	%6.66
	7	24	%40.03

لم نركز في عرضنا للنتائج على ترتيب النشاطات الأخرى حسب الأفضلية،ولكننا ركزنا على قواعد النحو باعتبارها موضوع البحث وعلى الوضعية المستهدفة التي لها علاقة بالنحو، ومن خلال الجدول نلاحظ أنّ مجموع 40% من المستجوبين على اعتبار (الميول الأول والثاني والثالث)يميلون إلى قواعد النحو ،لكنّ 60 % لايميلون إليها وهذا ماينعكس سلبا على نتائجهم .

وفيما يخص الوضعية الإدماجية فإنّ 19.98% باعتبار(الميول الأول والثاني والثالث) يميلون إليها ولكنّنا نجد 80.02 % لايفضّلونها، وربما يرجع ذلك إلى أنّ هؤلاء يجدون حرجا في توظيف المكتسبات القبلية؛ فكيف نفسر ميول المتعلمين إلى التعبير الكتابي بنسبة 60 %ولكنهم لايميلون إلى الوضعية الإدماجية وهي نوع من التعبير.

3- هل أنت مهتم بقواعد النحو؟

الجنس	**العدد**	**النسبة**
نعم	12	%20
لا	36	%60
نوعاما	12	%20

نرى أنّ20 %فقط من الفئة المستجوبة تهتم بقواعد النحو بالرغم من أهميتها في تقويم القلم واللسان لكنّنا نرى 60 % من المتعلمين لايعيرونها اهتماما لأنّهم لايدركون أهميتها ،وإن كانت هناك نسبة لابأس بها تقدر ب20 % تهتم بقواعد النحو إلا أنّ هذه النسبة غير كافية .

– إذا كانت إجابتك بلا فهل يرجع ذلك إلى :صعوبة المادة أو لأنها غير مهمة أو لأنها مملة وجافة؟

الإجابة	العدد	النسبة
لأنها صعبة	20	%55.55
لأنها غير مهمة	5	%13.88
لأنها مملة وجافة	6	%16.67
للنقاط القليلة المخصصة لقواعد النحو في الامتحان	5	%13.88

من خلال الجدول نلاحظ أنّ نصف المستجوبين من المتعلمين 55.55 % الذين أجابوا بلا يرون أنّ عدم اهتمامهم بقواعد النحو يعود في اعتقادهم إلى صعوبتها ،و16.67 % منهم يرون أنها مملة وجافة ،وقد يعود ذلك إلى طريقة المعلم في شرح الدرس التي تبعث الملل في المتعلمين ، كما نجد 13.88% من المتعلمين أرجعوا عدم اهتمامهم بالقواعد إلى النقاط القليلة المخصصة لها في الفروض والامتحانات* ونسبة 8.34% من المتعلمين يرون أنّ قواعد اللغة صعبة ومملة وجافة ، لكن 13.88% يجدون أنّها غير مهمة ،ومن خلال هذه النسبة نلاحظ أنّ أغلب المتعلمين يدركون أهمية القواعد النحوية لكن للأسباب السابقة الممثلة في الصعوبة أو جفاف القواعد في نظرهم والإحساس بالملل أوالنقاط القليلة المخصصة لها جعلت المتعلمين لايهتمون بها .

4– هل تعاني ضعفا في قواعد النحو؟

الإجابة	العدد	النسبة
نعم	30	%50
لا	12	%20
نوعا ما	18	%30

نرى أنّ 50 %من المتعلمين يعانون من ضعف في النحو وهي نسبة كبيرة ،و 20 % فقط لا تشتكي من الضعف، وإن كانت هناك نسبة 30% ترى بأنّها تعاني من ضعف قليل في النحو.

5– هل تُراجع قواعد النحو؟

الإجابة	العدد	النسبة
نعم	15	%25

* برجوعنا إلى بعض الامتحانات الخاصة باللغة العربية وجدنا أن تقييم قواعد اللغة يتراوح مابين نقطة ونصف ونقطتين .

لا	21	%35
في الفروض والامتحانات فقط	24	%40

نرى أنّ 25 % فقط من المتعلمين يراجعون قواعد النحو لكنّ 35% لايراجعونها ،وهذا مايجعلها لاتترسخ ، ثمّ تتراكم وبالتالي يجدون صعوبة في فهمها ، كما أنّ 40 % منهم لايراجعونها إلا في الامتحانات وكأنّ المتعلم لايحتاج إليها في لغة الحديث والكتابة .

6- ماعناوين دروس قواعد النحو التي وجدتها صعبة؟

هناك 45 %من الفئة المستجوبة رأت أنّ الإعراب صعب، يوجد من ذكر عناوين كالخبر والبدل ونواصب الفعل المضارع، وجوازمه والممنوع من الصرف التمييز والمفعول لأجله ، إلا أنّ 30 %من الفئة المستجوبة لم تجب عن هذا السؤال، إما لأنها لاتجد صعوبة في النحو أو لأنّها لم تعرف أين تكمن الصعوبة ،والبعض الآخر لايفرق بين النحو والنشاطات الأخرى حينما ذكروا مثلا أضرب الجملة الخبرية أو البحور الشعرية وهما من البلاغة والعروض .

7- ماعناوين دروس قواعد النحو التي وجدتها سهلة؟

وجدنا أنّ 45 %من المتعلمين أجابوا بأنه لاتوجد دروس سهلة، و25 %لم يجيبوا عن هذا السؤال إلا أننا ألفينا 30 %من المتعلمين قد اتفقوا على سهولة هذه القواعد وهي المنادى ، المفعول به ، الحال ، الأحرف المشبهة بالفعل ، النعت ، المفعول المطلق، وأشار البعض إلى المبتدأ والخبر ولا النافية للجنس وذلك إن لم تدرس بالتفصيل.

8- هل يكون الوصول إلى القاعدة النحوية بواسطة الأستاذ أو بمشاركة التلاميذ في ذلك؟

الإجابة	**العدد**	**النسبة**
يقوم الأستاذ باستنباطها	32	%53.34
بمشاركة التلاميذ	28	%46.66

من خلال النتائج أعلاه نلفي 46.66% قالوا إنّ الوصول إلى القاعدة النحوية يكون بمشاركة المتعلمين وهذا ماينبغي أن يكون ،ولكننا نجد 53.34 % من المتعلمين قالوا إنّ الأستاذ هو الذي يقوم باستنباطها.

9- إذا كنت تعاني من ضعف في قواعد النحو هل كان ذلك منذ المرحلة الإكمالية أو في المرحلة الثانوية ؟

الإجابة	العدد	النسبة
من المرحلة الإكمالية	38	%63.34
في المرحلة الثانوية	22	%36.66

إن هذا الجدول يؤكد ماقاله المعلمون فيمايخص ضعف المتعلمين في النحو ،والذي يرجع إلى المرحلة الإكمالية حيث إنّ 63.34 %يقرّون بذلك ، ذلك أنّ مقررها أصعب بكثير من مقرر السنة الأولى من التعليم الثانوي، فهناك اكتظاظ في القواعد النحوية في المرحلة الإكمالية ،بينما برنامج السنة الأولى من التعليم الثانوي يكاد يكون مراجعة لما درسه المتعلمون في المرحلة السابقة. ولذلك يجب التدرج في تدريس قواعد النحو بحيث تبدأ من السهل مع المرحلة الإكمالية لتنتقل إلى الصعب في المرحلة الثانوية حيث يكون المتعلم أكثر نضجا واستعابا لها.

10- هل توظف القواعد النحوية توظيفا صحيحا في الوضعية الإدماجية؟

الإجابة	العدد	النسبة
نعم	16	%26.68
قليلا	40	%66.66
لا	04	%6.66

رأينا في الجدول رقم (02) أنّ 80.02% من المتعلمين لايميلون إلى الوضعية الإدماجية وربما يعود ذلك إلى إحساسهم بالفشل عند توظيف مايُطلب منهم من مكتسبات سابقة، لهذا وجدنا أنّ66.66% من المتعلمين يوظفون القواعد النحوية توظيفا صحيحا في بعض الأحيان، وبالتالي فإنّ المعلّم لم يستطع أن يحقق هدفه من الدرس وهو تمكين المتعلم من توظيف مادرسه في موقف تواصلي وإن كانت هناك نسبة من المتعلمين 26.68% وعددهم قليل ينجحون في توظيف القواعد النحوية و6.66 %من المتعلمين لم يُوفقوا في تجنيد مكتسباتهم القبلية تجنيدا صحيحا.

11- هل تتكلم بلغة عربية فصحى في حصة اللغة العربية؟

الإجابة	العدد	النسبة
نعم	12	%20
قليلا	10	%16.66
لا	38	%63.64

قد برّر بعض المتعلمين أنّ سبب عدم تمكّنهم من الحديث باللغة العربية الفصحى راجع إلى عدم اعتيادهم على الحديث بها في المرحلة السابقة (الإكمالية) ،وشعورهم بنوع من الإحراج وتعرضهم للسخرية أمام زملائهم .

وأرجع البعض ذلك إلى عدم تكلّم الكثير من المعلمين باللغة العربية الفصحى إلا في حصة الأدب العربي وهناك من يرى صعوبة الحديث بها.

المبحث الثاني: تحديد الأخطاء النحوية:

لمعرفة أثر ضعف المتعلمين في النحو على أدائهم لأنّنا لانستطيع أن نبرهن على أثر ذلك في اللغة المنطوقة (الشفهية) أردنا أن نستشف ذلك من خلال اللغة المكتوبة.

أ-تحديد الأخطاء ووصفها وتصنيفها :

-بعد مرحلة جمع العينات ولما كانت اللغة اتصالا فإن أخطاء الإنتاج يجب أن تؤخذ من مواد ذات طبيعة اتصالية، لذلك كان علينا جمع المادة اللغوية التي أنتجها المتعلمون تلقائيا ، وحصر الأخطاء في مرحلة زمنية محددة وهذا ما قمنا به ، فأول خطوة يعتمد عليها منهج تحليل الأخطاء هي تحديد مواضع هذه الأخطاء ووصفها وتصنيفها .وقد اعتمدنا على منهج الإحصاء من خلال رصد الأخطاء في جداول.

-يلاحظ أنّ الأخطاء النحوية التي وقع فيها المتعلمون كثيرة مع الإشارة إلى أنّنا لم نقم بوصف الأخطاء المتعلقة بالتعليمة الخاصة بالنمط النصي لا للتقليل من أهميته ولكن لأنّ هدفنا من البحث كان مقتصرا على الجانب النحوي لإظهار مدى ضعف المتعلمين فيه ،كما أنّنا في إحصاء الأخطاء النحوية لم نضف التوظيف الخاطئ لكل من الحال والمفعول لأجله والتمييز، لأنّ ذلك لا يعد خطأ نحويا وإنما يكشف عن التفكير الخاطئ للمتعلم حينما يعتقد مثلا بأن خبر كان هو الحال.

ونعرف أنّ منهج تحليل الأخطاء لا يكتفي بالتعرف على أصناف الأخطاء فحسب وإنما يهتم بدرجات شيوع كل نوع من هذه الأنواع ، لذلك رأينا بأن نصنفها في جدول يبين نسبة ورود كلّ خطأ ، علما أن مجموع الأخطاء النحوية قد بلغ 239 خطأ.

الأخطاء الخاصة ب	نوع الخطأ	نسبة وروده	تكراره
المرفوعات	المبتدأ أو الخبر خطأ في رفع ضبط العلامة الاعرابية للمبتدأ أو الخبر	%2.09	5
	الفاعل خطأ في ضبط العلامة الاعرابية للفاعل	%1.67	4

	كان وأخواتها	%5.85	14
	إن وأخواتها	%2.92	7
المنصوبات	المفعول به	%3.34	8
	المفعول المطلق	%0.83	2
	الحال	%1.25	3
المجرورات	الجار والمجرور	%1.25	3
	المضاف إليه	%10.40	24
التوابع	النعت	%7.11	17
	التوكيد	%0.43	1
	العطف	%5.02	12
الأفعال	الفعل المضارع	%8.36	20
	الفعل الماضي	%0.41	1
حروف المعاني	سوء استخدام حروف الجر	%10.4	24
	إضافة حرف في غير موضعه	%2.09	5
	عدم وجود الرابط	%4.66	11
	عدم التمييز بين أن وإن	%0.41	1
	فتح وكسر همزة إنّ	%2.09	5
أخطاء نحوية أخرى	التعريف والتنكير	%19.24	46

	الأسماء الخمسة	%2.09	5
	الاستثناء صرف الممنوع من الصرف	%1.25 %0.41	3 1
	خطأ في اختيار الاسم الموصول	%0.83	2
	عدم ذكر المفعول به	%2.51	6
	عدم ذكر الخبر	%2.09	5
	عدم ذكر الفاعل	%0.83	2
	ذكر اسمين لناسخ واحد	%0.83	2
المجموع		%100	239

1- الأسماء:

أ-المرفوعات :

-المبتدأ والخبر : ويتعلق الأمر بنصب كل من المبتدأ والخبر بدل رفعهما وقد بلغت نسبة الأخطاء ب 2.09%بتكرار يقدر ب5 مرات ومن أمثلة ذلك نصب المتعلم للمبتدأ في قوله :" عينيها ممتلئة بالدموع" ونصب آخر للخبر بقوله:" الشعور بخيبة الأمل شعورا سيئا" .

-الفاعل: بلغ عدد الأخطاء النحوية المتعلقة بنصب الفاعل بدل رفعه بتكرار يقدر ب 4مرات أي بنسبة 1.67% ومثال ذلك رفع الفاعل بالياء بدل الواو في قوله "انقطع الآخرين " و" يحتقره المتعلمين " و"فَزَاره عشرين صديقا لإقناعه ".

-كان وأخواتها : لاحظنا أن نسبة الأخطاء النحوية الخاصة بكان وأخواتها مرتفع حيث يرفع المتعلم خبرها بدل نصبه وقد بلغت نسبتها 5.85% بتكرار يقدر ب 14 مرة كقول أحدهم : "وتكون شخص مهم "،أو نصب اسمها بدل رفعه ومثال ذلك :" ليست له حدودا ".

-إنّ وأخواتها : وجدنا أنّ المتعلم قد أهمل عمل الناسخ حينما نصب خبر إن وأخواتها بدل رفعه في قوله " إنه مترددا " ،"إنّ أصدقائي عائدين" أو رفع اسم إن بدل نصبه في قول أحدهم "إن لأمك ومعلمتك فضل كبير "،وقد بلغت نسبة الأخطاء 2.92% بتكرار 7مرات.

ب- المنصوبات:

-المفعول به : لقد أخطأ بعض المتعلمين في رفع المفعول به بدل نصبه كما نلاحظ أن بعضهم لم يفرقوا بين الفعل المتعدي لمفعول واحد أو مفعولين ، وقد بلغت نسبة الأخطاء 3.34%بتكرار يقدر ب8مرات ومثال ذلك"تأخذ منصب هام في المستقبل " و" أعطيته حلول جيدة " .

-المفعول المطلق : لم تكن الأخطاء المتعلقة بالمفعول المطلق كثيرة إذ بلغت نسبتها 0.83% بتكرارين وذلك حينما أخطأ المتعلمان عند رفع النائب عن المفعول المطلق بدل نصبه ومثال ذلك :"اعمل قليل تنل كثيرا ".

-الحال: هناك من رفع الحال بدل نصبه في قول أحدهم: "فرأيته حزين"، وقد بلغت نسبة الأخطاء المتعلقة به 1.25% ب3 تكرارات .

ج- المجرورات:

-الجار والمجرور : على الرغم من تناول هذه القاعدة في المرحلة الابتدائية إلا أننا وجدنا بعض المتعلمين لا يعيرون اهتماما لعمل حرف الجر حينما يرفعون الاسم بعده بدل جره ،ومثال ذلك قول أحدهم"إلى الناجحون في الفصل الثاني "،وقد بلغت نسبة هذا الخطأ 1.25%ب3 تكرارات.

المضاف إليه : إنّ كثيرا من المتعلمين عرّفوا المضاف بالألف واللام أو جعلوا المضاف إليه نكرة بل هناك من عرّف المضاف إليه بأداتين من أدوات التعريف " أل " و" الإضافة " فبلغت نسبة هذه الأخطاء 10.40% بتكرار يقدر ب24 مرة ومثال ذلك " كان في الامتحان فصل الأول" "تحصل جميع تلاميذ" " بسبب ضعف النتائجها " وهذا ما أدى إلى نوع من الاضطراب بالرغم من أنه لا يجوز دخول(ال) وهي أداة التعريف لأنّ دخولها يعني اجتماع أداتي تعريف على اسم واحد (ال والإضافة).

د- التوابع :

-النعت : هناك أخطاء كثيرة وقع فيها المتعلمون تتعلق بعدم تطابق الصفة مع الموصوف حيث بلغت نسبة هذه الأخطاء7.11% بتكرار يقدر ب17مرة ومثال ذلك:" عن التلاميذ المتحصلون" ،" فأمامك مستقبلا مزدهر".

- التوكيد: نجد أن هناك خطأ واحدا يخص التوكيد حينما لم يطابق فيه المتعلم المؤكد، وقد بلغت نسبة هذا الخطأ 0.41%بتكرار واحد ومثال ذلك :" فإن التلميذ الكسول والمهمل كلاهما سيندمان".

-العطف: كانت نسبة الأخطاء المتعلقة بعدم إتباع المعطوف بالمعطوف عليه كثيرة حيث وجدنا المتعلمين يعطفون النكرة على المعرفة أو الرفع على النصب أو النصب على الرفع...إلخ وقد بلغت نسبة هذه الأخطاء 5.02%بتكرار يقدر ب12مرة كقول أحدهم : "الكسل ويأس" ، "أن تعودوا إلى رشدكم وتفكرون في مستقبلكم "، "لكي تنجحون وتحققوا طموحكم" .

2-الأفعال :

بلغت نسبة الأخطاء النحوية المتعلقة بالأفعال8.78% بتكرار يقدر ب 21مرة ويتعلق الأمر بعلامات إعراب أو بناء الفعل المضارع ، ففي حالة رفع الفعل المضارع مثلا، وجدنا المتعلم قد حذف نون الأفعال الخمسة بقوله : "كانوا يعملوا بكل جد "، في حين نجد آخر أثبت نون الأفعال الخمسة من الفعل المضارع المسبوق بأن أو لن أو كي أو فاء السببية ، كقول أحدهم " فلن يعيرونهم الاهتمام " وكذا في حالة الجزم حينما ألفينا بعض المتعلمين لا يحذفون حرف العلة من الفعل المعتل الآخر ومثال ذلك " لم يبقى الجهل".

أما فيما يخص الأخطاء المتعلقة بالأفعال الماضية فكانت قليلة مقارنة مع الأفعال المضارعة إذ تكررت مرة واحدة.

3-استخدام حروف المعاني:

- سوء استخدام حروف الجر: وجدنا الكثير من المتعلمين لم يختاروا حرف الجر المناسب فلم يضعوه في المكان الملائم من التركيب، وبلغت نسبة هذه الأخطاء 10.40%بتكرار يقدر ب24مرة، ومثال ذلك استعمال " في " عوض"عن " في عبارة " فإذا انقطعت في الدراسة ".

-إضافة حرف من حروف المعاني : وبلغت نسبة هذه الأخطاء 2.09% بتكرار يقدر ب5مرات حيث أضاف بعض المتعلمين حرفا من حروف المعاني في غير موضعه كقول أحدهم " اعمل بغية في اسعاد والديك".

-حذف حرف من حروف المعاني : إذا كان هناك من المتعلمين من أقحم حرف الجر في غير موضعه، فإن هناك من لم يضع حرف الجر في العبارة على الرغم من حاجتها إليه وقد بلغت نسبة هذه الأخطاء 4.66% بتكرار يقدر ب11مرة مثل "عليك باهتمام دروسك، تحصل أحد زملائي نتيجة "

-عدم التمييز بين أن الناصبة وإن الجازمة : وبلغت نسبة هذه الأخطاء 0.41% بتكرار واحد حيث استعمل أن الناصبة بدل إن الجازمة بقوله " فالمجتمع أن لم تتسلحي له بالعلم فلن ..."

- فتح وكسر همزة إنّ : بلغت نسبة هذه الأخطاء 2.09% بتكرار 5مرات فبعضهم فتح همزة إن بدل كسرها أو العكس ومثال ذلك "فخذي حذرك أني أنصحك " " وأنت تعرفين إن مجتمعنا لا يرحم ".

4-أخطاء نحوية أخرى :

- تعريف الكلمة " بأل " أو تنكيرها : بلغت نسبة هذه الأخطاء 19.24% بتكرار يقدر ب46 مرة ،وما يلاحظ أن النسبة مرتفعة مقارنة بالأخطاء الأخرى إذ إنّ الكثير من المتعلمين يعرّفون ما حقه التنكير أو العكس ،ولا يفرقون بينهما ومثال ذلك " لأنها كنز ثمين في حياة"عليك باستمرار في دراستك "والجدير بالذكر أن الأمر المتعلق بتعريف المضاف بالألف واللام قد أدرجناه في مجموعة المجرورات .

- الأسماء الخمسة : تكرر هذا الخطأ خمس مرات بنسبة 2.09% وهو يطابق عدد المرات التي استعمل فيها المتعلمون هذه الأسماء ، إذ هناك من رفع المفعول به أباها بالواو في قول أحدهم :"فأخبرت أبوها".

- الاستثناء:بلغت نسبة الأخطاء المتعلقة به 1.25% بتكرار يقدر ب3مرات ،فوجدنا المتعلم ينفي ما يريد إثباته ، ومثال ذلك " لأن كل شيء يتحقق إلا بالدراسة "

- صرف الممنوع من الصرف : بلغت نسبة هذا الخطأ 0.43% بتكرار واحد؛ حيث صرف المتعلم الممنوع من الصرف بقوله"يجعلك تأخذ نتائجا ممتازة ".

-استعمال الاسم الموصول : بلغت نسبة هذا الخطأ 0.83 %بتكرارين إذ استعمل اسم الموصول "ما" الخاص بغير العاقل إلى ما هو عاقل ومثال ذلك " اعمل أنت وكل ما هو يتردد..." في حين استعمل اسم الموصول "من" الخاص بالعاقل إلى ما هو غير عاقل ومثال ذلك "فكل من تجهله من العلم تستطيع تداركه".

- التركيب المضطرب نتيجة :

-عدم ذكر مفعول الفعل المتعدي : وبلغت نسبة هذا الخطأ 2.51% ب6 تكرارات حيث وجدنا بعض المتعلمين لا يفرقون بين الفعل اللازم والمتعدي، فعلى الرغم من أن الفعل المتعدي يحتاج إلى مفعول به إلا أنه لم يذكر، وهذا ما أدى إلى اختلال في التركيب وعدم اكتمال المعنى في ذهن المتلقي ومثال ذلك : "حتى توصلوا " "فحث الاسلام أيضا الذي هو دينك فعليك إذن.."

- عدم ذكر الخبر : يلزم وجود المبتدأ وجود الخبر أو ما يسد مسد الخبر ،إلا أنّ بعض المتعلمين لا يذكرون ذلك وهذا ما أدى إلى اختلال في التواصل بين المنتج والمتلقي الذي لايكتمل المعنى في ذهنه وبلغت نسبة هذا الخطأ 2.09% بتكرار يقدر ب5مرات ومثال ذلك : " فهذا الخطأ الكبير لذا عليك أن تتراجعي" وقول آخر :" إن الحياة بلا دراسة لا ترى الحياة ..."

-عدم ذكر الفاعل : هناك خطآن متعلقان بعدم ذكر الفاعل حيث بلغت نسبتهما 0.83% بتكرارين ومثال ذلك : تحصلت على معدل من زميلاتي سيئة .

-ذكر اسمين لناسخ واحد : لا يتعلق الأمر بالحذف مثل الحالات السابقة وإنما بالزيادة ،إذ إنّ متعلما قد ذكر اسمين لناسخ واحد بقوله :" ولا تنسي أنك عندك فرصة وبلغت نسبة هذا الخطأ 0.83% بتكرارين .

تفسير الأخطاء النحوية وتصويبها:

إنّ منهج تحليل الأخطاء لايقف عند تحديد الأخطاء ووصفها بل يقوم بتفسيرها وتصويبها والعمل على البحث عن الأسباب والعلاج.

1- المرفوعات:

- المبتدأ والخبر: رأينا بعض المتعلمين نصبوا المبتدأ والخبر بدل رفعه ويعود ذلك إلى جهلهم القاعدة المتعلقة برفع المثنى بالألف لهذا وجدنا أحدهم يقول:"عينيها ممتلئة بالدموع " بدل "عيناها ممتلئة بالدموع" ، وللتأثر بالعامية التي تجعل جمع المذكر السالم في صورة واحدة فيقول أحدهم:" المتهاونين سيفشلون" بدل "المتهاونون".

- الفاعل: بالرغم من أن المتعلم يحفظ القاعدة المتعلقة بالفاعل إلا أنه يخطئ عند استعماله له إما بسبب عدم مراجعته لما كتبه أو لجهله بعلامة رفع جمع المذكر السالم، لذلك نجده يقول:"يحتقره المعلمين"بدل"يحتقره المعلمون" وكذا جهله لعلامة رفع العدد الأصلي في قول أحدهم:" فزاره عشرين" بدل" عشرون".

– كان وأخواتها: نجد أنّ الأخطاء المتعلقة بها كثيرة رغم أن المتعلمين قد درسوا كان وأخواتها في المراحل السابقة ، بل حتىّ في المرحلة الثانوية كذلك إلا أنّها لم تترسخ في أذهانهم ولم تسهم في سلامة لغتهم المكتوبة، وربما يعود ذلك إلى حفظ الترتيب الخاص بها، ولكن حينما دخلت كان وأخواتها على شبه الجملة ، وبالتالي يؤخر اسمها، هو الذي جعل المتعلم يعتقد بأنّ شبه الجملة هو اسمها ومثال ذلك:"ليس لها أملا" بدل"ليس لها أمل" ، كما أنّهم يخطئون في خبر كان لا في اسمها لأن شكل الجملة قبل دخول "كان " مترسخ في أذهانهم، لذا يتركون الخبر مرفوعا. ومثال ذلك :"كان الفصل الثاني صعب" بدل "صعبا" أو للتأثر بالعامية"ظاهرة التسكين" كقول أحدهم :"تصبح مهندس" بدل "مهندسا" .

– إنّ وأخواتها: مايقال عن كان وأخواتها يقال عن إنّ وأخواتها في تفسير الأخطاء ، فإنّ البعض رفعوا الاسم ومثال ذلك :"إنّ لاهتمامك أثر في نجاحك" بدل "أثرا" ، ويعزى ذلك إلى حفظ ترتيب عناصر جملة إنّ وأخواتها .

2– المنصوبات:

– المفعول به:إن الأخطاء المتعلقة به كثيرة، ويرجع ذلك إلى عدم مراجعة المتعلم لما يكتبه من جهة، والتأثر بالعامية من جهة أخرى والتي تميل إلى التسكين ، ومثال ذلك:"قدمنا له مثال عن بعض التلاميذ الذين لم يفقدوا الأمل" بدل" مثالا " والبعض الآخر لايفرق بين الفعل المتعدي لمفعول واحد أو لمفعولين.

– المفعول المطلق: كانت الأخطاء المتعلقة به قليلة، وربما يعود ذلك لاستعاب المتعلمين له علما أنه قد قُدم منذ فترة قصيرة(قبل الحال). إلا أن الخطأ يكمن في رفع النائب عن المفعول المطلق حينما قال أحد المتعلمين :"وتجتهد كثير" ويعود ذلك إلى تأثره بالعامية " ظاهرة التسكين" وعدم الانتباه إلى أنّ "كثير " هي نائب عن المفعول المطلق لأنّه تعوّد على اشتقاق المفعول المطلق من الفعل ولكن في هذه الحالة حُذف المفعول المطلق ونابت عنه صفته " تجتهد اجتهادا كثيرا".

–الحال : لم يمض وقت عن دراسة المتعلم للحال ولكننا نجد المتعلم قد أخطأ ثلاث مرات حينما جعل الحال مرفوعا في قوله" رأيته حزين " بدل "حزينا" وطبعا فإن ذلك لا يرجع إلى جهله للقاعدة وإنما إلى عدم حرصه على مراجعة وتصحيح خطئه ولتأثره بالعامية.

3–المجرورات : –الجار والمجرور: تكرر الخطأ المتعلق بعدم جر الاسم المجرور ثلاث مرات ، إذ رفع أحد المتعلمين الاسم المجرور في قوله " إلى الناجحون في الفصل الثاني " بدل " الناجحين " وهذا يعود إلى عدم معرفة علامة جر جمع المذكر السالم .

– المضاف إليه: تكررت الأخطاء المتعلقة بالمضاف إليه 24مرة حيث نجد بعض المتعلمين قد جعلوا المضاف إليه نكرة "قام به جميع تلاميذ" بدل " جميع التلاميذ" وآخرين قد عرّفوا المضاف إليه بأداتين من أدوات التعريف "أل " و" الإضافة" ومثال ذلك "بسبب ضعف النتائجها" وهذا يرجع إلى عدم معرفة القاعدة الخاصة بالمضاف إليه من جهة ، وإلى عدم قراءة المتعلم لما يكتب لأنه لو قام بذلك لأحسّ بنوع من الاضطراب .

4–الأفعال : تكرر الخطأ المتعلق بالأفعال 20مرة وذلك في ضبط العلامة الإعرابية للفعل المضارع سواء في حالة الرفع أو النصب أو الجزم .ومثال ذلك حذف نون الأفعال الخمسة في حالة الرفع مثل : "كانوا يعملوا بكل جدّ" ويعزى ذلك إلى التأثر بالعامية التي يلزم فيها الفعل المضارع علامة واحدة وهي حذف النون " في الحالات الثلاث : الرفع والنصب والجزم فنقول في العامية مثلا : يروح يعمل ...الخ ، ولكننا نجده في حالة النصب يثبت نون الأفعال الخمسة" "لن يعيرونهم الاهتمام" بدل "لن يعيروهم الاهتمام "على الرغم من أنّ المتعلم قد درس بالتفصيل رفع ونصب وجزم الفعل المضارع في السنة الأولى الثانوية، كما أنّ كثيرا من الأخطاء التي وقع فيها المتعلمون تخص عدم حذف حرف العلة من الفعل المضارع في حالة الجزم حيث قال أحدهم "لم يبقى جاهل " بدل "لم يبق" ،وربما يعود ذلك إلى أن المتكلم ينطق الألف فيكتب ما ينطقه ،وبالتالي فإنه من خلال ارتفاع نسبة تكرار وتواتر هذه الأخطاء ، ندرك أنها أخطاء نظامية إذن فهي أخطاء في الكفاية اللغوية ؛حيث إن المتعلم لا يحفظ القاعدة الخاصة بالأفعال الخمسة .

أما الأخطاء الخاصة بالفعل الماضي فقد كانت قليلة إذ تكرر الخطأ مرة واحدة في قول أحدهم : " فرأيت صديقاتي قد فرحوا بنتائجهم " بدل " فرحن بنتائجهن" فقد أخطأ في بناء الفعل الماضي فكان من المفروض أن يبنى على السكون لاتصاله بنون النسوة إلا أنّه بناه على الواو، وذلك بسبب معاملة المتعلم للأنثى معاملة المذكر ويرجع ذلك إلى التأثر بالعامية التي تجمع المؤنث بصيغة المذكر،حينما نقول في الدارجة لجمع المؤنث :ضربوا.

أما عن قلة الأخطاء في بناء الفعل الماضي فيرجع إلى عدم تشعب القواعد الخاصة به مثل الفعل المضارع الذي يتضمن حالات عديدة في حالة الرفع والنصب والجزم .

5–التوابع :

–النعت : تكرّر هذا الخطأ في كتابة المتعلمين كثيرا إذ بلغ تكراره 17مرة،إذ وجدنا مخالفة النعت لمنعوته في الإعراب، كقول أحد المتعلمين : فقام تلاميذ القسم المجتهدين بنصيحته " فكان من

المفروض أن يقول :فقام تلاميذ القسم المجتهدون بنصيحته ويمكن إرجاع ذلك إلى جهل المتعلمين بالعلامة الإعرابية لجمع المذكر السالم أو لتوهمه بأن المجتهدين هي نعت للقسم لبُعد الصفة " المجتهدون " عن الموصوف " الفاعل " ونجد المتعلمين قد تعودوا على ملاصقة الصفة للموصوف ، وهناك أخطاء تعود إلى تأثر المتعلمين بالعامية المائلة إلى التسكين ومثال ذلك : "بذلت جهدا كبير" بدل:"جهدا كبيرا ".

– التوكيد: لم يتكرر هذا الخطأ كثيرا ليس لإدراك المتعلم للقاعدة النحوية المرتبطة به وإنما لاستعماله مرة واحدة وذلك في قوله : " فإنّ التلميذ الفوضوي والمهمل كلاهما سيندمان " بدل "كليهما" لأنّ التوكيد يتبع المؤكد ، ويرجع ذلك إلى جهل المتعلم للقاعدة الخاصة بالتوكيد لأنه لم يدرسها .

ج–العطف : تكرر هذا الخطأ اثنتي عشرة 12مرة ، حيث لم يطابق المتعلم المعطوف بالمعطوف عليه كجعل المعطوف نكرة والمعطوف عليه معرفة ومثاله :" إنّك مصدر الأمل وشرف " وهذا لاعتقاد المتعلم بأن كلمة " مصدر" نكرة لتجردها من الألف واللام " أل " وجهله بأنها مُعرّفة بالإضافة .

6–سوء استخدام حروف المعاني :

أ–سوء استخدام حروف الجر: لم تكن الأخطاء المتعلقة بسوء استخدام حروف الجر بقليلة،إذ تكررت 24مرة ويظهر ذلك عدم قدرة المتعلم على اختيار حرف الجر المناسب للسياق لجهله لمعاني حروف الجر ما أدى إلى الاختلال في المعنى، ومثال ذلك استعمال "في " بدل "عن" في قول أحد المتعلمين :" أن تنزع في ذهنك تلك الأفكار" بدل" من ذهنك" فاستعمل في التي تفيد الظرفية المكانية بدل "من "،وهذا مايؤدي إلى التغيير في المعنى واستعمال اللام " أمامها فرصة ثانية للفصل الأخير"بدل " في " التي تفيد الظرفية الزمانية ، وهذا يعود إلى عدم تخصيص درس معاني حروف الجر في المراحل التعليمية السابقة لأنّ فهمها يحتاج إلى نضج عقلي أكثر للمتعلم لهذا أدرج في السنة الثالثة الثانوية " آداب وفلسفة" إلا أنه يمكن ترسيخ ذلك لدى المتعلم من خلال تدريب المتعلمين على استعمالاتها المختلفة مع توضيح معانيها في الكلام والعمل على تكثيف التواصل والحوار داخل القسم.

–إضافة حرف من حروف المعاني : تكرر هذا الخطأ 5مرات ، إذ وجدنا استعمال المتعلمين لحرف من حروف المعاني حيث لا تقتضيه السياق ومثال ذلك :"إنّ الحزن في صديقتي أحزنني " بدل " حزن صديقتي" ويعود ذلك إلى عدم قراءة المتعلم لما يكتبه فلو فعل ذلك لأحسّ بالخلل .

-حذف حرف من حروف المعاني : تكرر هذا الخطأ 11مرة ، ومثال ذلك "ستخرج الجامعة وتصل إلى مراتب عالية " بدل "ستتخرج من الجامعة" وهذا كذلك راجع إلى عدم مراجعة المتعلم لما يكتب ، فتجده وكأنه يكتب لنفسه فقط ،كما أنّ أحدهم حذف أن المصدرية : عليك يا زميل تتم دراستك بدل "أن تتم دراستك".

-عدم التمييز بين أن الناصبة وإن الجازمة : تكرر هذا الخطأ مرة واحدة إذ قال أحد المتعلمين " فالمجتمع أن لم تتسلحي له بالعلم فلن تسعدي فيه " وهذا راجع إلى الخطأ الإملائي الذي أثر على الجانب النحوي.

-فتح وكسر همزة إنّ : تكرر هذا الخطأ 5مرات وهذا ليس غريبا لأن هذا الخطأ يكثر الوقوع فيه حتى في مستويات تعليمية أعلى ومثال ذلك :" أنت تعرفين إن مجتمعنا لا يرحم "بدل " أنّ مجتمعنا " لأنه يصح أن نؤول معموليها بمفرد ويعود ذلك إلى عدم دراسة المتعلم للقاعدة النحوية المتعلقة بفتح وكسر همزة إنّ، والجدير بالذكر أنّه سيدرسها في السنة الثانية.

7-أخطاء نحوية أخرى:

-تعريف الكلمة "بأل " أو تنكيرها : أغلب الأخطاء التي وقع فيها المتعلمون تتعلق بتعريف الكلمة أو تنكيرها من خلال تعريف ما يقتضي السياق تنكيره،كتعريف المضاف بالألف واللام بالرغم من أنه لايجوز دخول "ال " وهي أداة التعريف عليه، لأنّ دخولها يعني اجتماع أداتي تعريف على اسم واحد أل والإضافة ومثال ذلك :" فإنّه أقصر الفصول السنة" ، بدل" أقصر فصول السنة " وتنكير ما يقتضي السياق تعريفه كتنكير المبتدأ ، "فعلم نور " بدل " فالعلم نور" واسم إنّ "إن دراسة أهم " بدل "إنّ الدراسة أهم" ويرجع ذلك إلى لامبالاة المتعلم وعدم حرصه على مراجعة وتصحيح أخطائه.

-الأسماء الخمسة: تكرر هذا الخطأ 5مرات، وهو عدد الأسماء الخمسة التي استعملها المتعلم ومثال ذلك : "فأخبرت أبوها" بدل :"أخبرت أباها"، ويعزى ذلك إلى أنّ بعض المتعلمين لديهم رسم ثابت لبعض الكلمات في أذهانهم ، كبقاء صورة الأسماء الخمسة في حالة الرفع في كل الحالات ، كما يعود ذلك إلى التأثر بالعامية التي لا تعرف الحالات الأخرى للأسماء الخمسة: النصب والجر.

-الاستثناء: وجدنا بعض المتعلمين قد نفوا ما يريدون إثباته كقول أحدهم: "لأنّ كل شيء يتحقق إلا بالدراسة "إلا أنه لم يستعمل أداة النفي لتأثره بالعامية من جهة ولجهله بالقاعدة الخاصة بالاستثناء من جهة أخرى .

-صرف المنوع من الصرف: وجد هذا الخطأ مرة واحدة حينما صرف المتعلم ما حقه المنع بقوله: "يجعلك تأخذ نتائجا ممتازة" بدل " نتائج ممتازة " ويرجع ذلك إلى أن المتعلم جاهل للقاعدة القائلة بأن "نتائج" ممنوعة من الصرف لأنها جاءت على صيغة منتهى الجموع ، وكما أن المتعلم أراد أن يطابق النعت "ممتازة" المنعوت " نتائج" فجعل كلمة نتائج منونة لأن النعت منونا.

- استعمال الاسم الموصول : هناك متعلمان قد استعملا الاسم الموصول استعمالا خاطئا حينما خص أحدهما "من " وهي للعاقل لما هو غير عاقل ومثال ذلك : "فكل من تجهله من العلم "بدل"فكل ما تجهله من العلم " ويعود ذلك إلى حفظ المتعلم للأسماء الموصولة دون إدراك كيفية توظيفها.

-التركيب المضطرب نتيجة :- عدم ذكر مفعول الفعل المتعدي : تكرر هذا الخطأ 6مرات في قول أحدهم : "حتى توصلوا" فإنّ المتعلم ربما كان يعتقد بأنّه كتب وصلوا التي هي فعل لازم ، ولكنه كتب توصلوا وهو فعل متعد يحتاج إلى مفعول به ، كما وجدنا في مواضع أخرى عدم ذكر المفعول به وهذا راجع إلى عدم تركيز المتعلم وقراءته لما يكتب فقد يكون المفعول به في ذهنه ولكنه ظن بأنه قد كتبه ، أو لأنّه لا يفرق بين الفعل اللازم والمتعدي .

- عدم ذكر الخبر : تكرر هذا الخطأ 5مرات ومثال ذلك :"فهذا الخطأ الكبير"،حيث ذكر المبتدأ ولم يذكر الخبر، وهذا يرجع إلى توهم المتعلم بأن كلمة "الخطأ هي خبر بينما هي بدل ولو أن المتعلم كان يقرأ ما يكتبه لأدرك الفرق بين : فهذا الخطأ الكبير التي تحتاج إلى خبر وبين "هذا خطأ كبير " التي تكون فيها كلمة "خطأ" هي الخبر.

-عدم ذكر الفاعل : تكرر هذا الخطأ مرتين مع أن الفعل مرتبط دائما بفاعله إلا أن المتعلم لم يذكر الفاعل، ليس لأنّه جاهل للقاعدة إنّما لاعتقاده أنّه ذكر الفاعل أو بأنّ المتلقي عارف له بما أنّ نص الوضعية قد ذكر كلمة زميل ،لذلك وجدناه يقول : "بعد نتائج الفصل الأول حاول الاجتهاد "دون أن يذكر الفاعل.

-ذكر اسمين لناسخ واحد: ألفينا متعلمين قد ذكرا اسمين لناسخ واحد مثل : "ولا تنسى أنك عندك فرصة "، حيث ذكرا اسمين وهما : الضمير المتصل "الكاف " وفرصة، معتقدين بأنّ فرصة

هي خبر لتأخرها، ويرجع ذلك إلى الترتيب الراسخ في أذهان المتعلمين، وعدم أخذ " شبه الجملة " بعين الاعتبار ولإهمالهم عمل الضمير المتصل بإنّ .

– وصف الأخطاء المتعلقة بالتوظيف وتفسيرها:

بعد رصدنا لأخطاء المتعلمين النحوية قمنا بوصف الأخطاء المتعلقة بتوظيف كل من الحال والمفعول لأجله والتمييز* والجدول الآتي يبين نسبة توظيف المتعلمين للمطلوب :

توظيف المطلوب	العدد	النسبة
الحال	59	%98.33
المفعول لأجله	50	%83.33
التمييز	32	%53.33

نلاحظ أنّ أغلب المتعلمين قد وظفوا الحال، بغضّ النظر إن كان توظيفهم صحيحا أو خاطئا إلا أنّنا نجد نسبة قليلة فقط قد وظفت التمييز. وبهذا فإنّ الوضعية الإدماجية قد حققت بعض أهدافها حينما نجح بعض المتعلمين في إدماج مكتسباتهم القبلية " ونقصد بها هنا قواعد النحو " بشكل صحيح بغض النظر إن كان هؤلاء قد حددوا ما وظفوه أو لم يحددوه ، إلا أنّ بعض المتعلمين قد أخطأوا في توظيف ما طلب منهم والجدول التالي يبين نسبة الأخطاء :

التوظيف الخاطئ للمطلوب	العدد	النسبة
الحال	45	%76.27
المفعول لأجله	25	%50
التمييز	21	%65.62

أ– التوظيف الخاطئ للحال : لقد كانت الأخطاء المتعلقة بتوظيف الحال كثيرة لعدة أسباب منها:

–اعتقاد المتعلم بأن الإجابة عن السؤال " بكيف " كاف لاعتبار تلك الإجابة حالا مثال ذلك : "وأن لا يكون متسرعا "، حيث إنّ المتعلم طرح السؤال كيف يكون ذلك الشخص ؟ فكانت الإجابة متسرعا ، فظن بأنها حال دون النظر إلى ماقبلها وهو الفعل الناقص يكون، فوجدنا أغلب الإجابات الخاطئة كانت كذلك، إذ تكررت 45مرة بنسبة 76.27% فلم يميز بين الحال وخبر

* لقد تعمدنا مطالبة المتعلمين توظيف هذه القواعد لأنهم سبق وأن درسوها في المراحل السابقة وكذلك في المرحلة الثانوية ، حتى يتبين لنا مستوى المتعلمين

الفعل الناقص ، كما نجد البعض لايفرقون بين الحال والمفعول به في قول أحدهم : "تجعلك مكرمة" وجهله بأن الفعل جعل ينصب مفعولين.

– الاعتماد على علامة النصب فقط في تحديد الحال لهذا فإنّ الكثيرين يدرجون خبر كان والمفعول به والمفعول المطلق ضمن الحال ومثال ذلك : أن تكون مجتهدا ، بذلت جهدا ، انفصل عن الدراسة انفصالا.

–نسيان القاعدة النحوية المتعلقة بالحال لأنّ المتعلم لا يجهل القاعدة فقد سبق وأن درس الحال منذ المرحلة الابتدائية كاعتقاده أنّ الحال يكون معرفة ومثال ذلك : النتائج الضعيفة .

–اعتقاد المتعلم بأن الحال هو الذي يظهر حالة الشخص دون النظر إلى الشروط المتعلقة بالحال.

ب– الخطأ في توظيف المفعول لأجله : تكرر الخطأ الخاص بالمفعول لأجله 25مرة بنسبة 50% ،حيث اعتقد بعض المتعلمين أنهم قد وظفوا المفعول لأجله توظيفا صحيحا ولكنّهم لم ينجحوا في ذلك ويرجع ذلك إلى عدة أسباب أهمها :

–هناك بعض المتعلمين من فهموا أنّ المفعول لأجله يعني سبب القيام بالفعل ،دون إدراك مفهوم المفعول لأجله الذي يكون " اسما " إلا أن كثيرا من المتعلمين اعتقدوا غير ذلك حينما أجاب أحدهم : "تعملي كي تنجحي" بأنها مفعول لأجله ، لأنه ظن أنّ مجرد الإجابة عن السؤال : لماذا تقوم بكذا ؟ كافية لاعتبار ذلك مفعولا لأجله ، كما ظن البعض بأنّ عبارة " من أجل" هي مفعول لأجله .

–عدم معرفة شروط نصب المفعول لأجله ومنها : أن يكون مصدرا قلبيا ومتحدا مع الفعل في الزمان لكن هناك من خالف ذلك بقول أحدهم " اعملي اليوم للنجاح غدا " فكلمة " النجاح " ليست مصدرا قلبيا هذا من جهة كما أنّ النجاح وهو سبب العمل ، لكن النجاح لم يجر مع فعل العمل في زمن واحد.ضف إلى ذلك فإنّه من شروط نصب المفعول لأجله أن يكون متحدا مع الفعل بالفاعل إلا أننا وجدنا متعلما يقول : وكرّمتها لتعظيمها للعلم ،لكن هذا ليس صحيحا،إذ يمتنع اعتبار تعظيمها مفعولا لأجله لأن فاعل التعظيم لايتفق مع فاعل التكريم.

–حفظ المتعلمين لبعض المصادر القلبية مثل : رغبة ، بغية ، خشية ، واعتقادهم بأنها تكون دائما مفعولا لأجله ومثال ذلك :" أن تكون لك رغبة في النجاح"، و"صارت لديه رغبة في النجاح " إذ اعتقدوا أنّ "رغبة" هي مفعول لأجله لكنها هنا اسم للفعل الناقص .

– جهلهم بأنّ المفعول لأجله يكون منصوبا مثال ذلك : واعمل لأجل النجاح .

ج–التوظيف الخاطئ للتمييز :

لقد تكرر التوظيف الخاطئ للتمييز 21مرة بنسبة 65.62 %وبالتالي فكانت نسبة الخطأ فيه أكبر من الحال والمفعول لأجله ،هذا دليل على أنّ المتعلم لم يدرك درس التمييز جيدا ويعود سبب الوقوع في الخطأ إلى :

–عدم التمييز بين المنصوبات إذ رأينا البعض قد اعتقد المفعول به تمييزا مثل : "لا يترك رحمة" أو المفعول المطلق تمييزا "يذل الجاهل ذلا" أو خبر كان :" تصبح قائدا ".

–إقحام الكلمة على أنها تمييز وإعطائها علامة النصب، وذلك لشعور المتعلم بالإحراج وحاجته إلى توظيف المطلوب حتى وإن كان خاطئا، وهذا ما أدى إلى الاختلال في التركيب مثال ذلك : "لأنها سبيل للنجاح في الحياة والارتقاءا في المجتمع " وكان من المفروض أن تكون كلمة الارتقاء هي اسم معطوف ، حتى أنّ هناك من جعل الاسم المجرور منصوبا ليصبح في اعتقاده تمييزا كقول أحدهم : راجعي في بيتكًا .

–عدم الفهم الجيد للقاعدة المتعلقة بالأعداد والقائلة إنّ المعدود يكون تمييزا حينما يكون العدد محصورا ما بين أحد عشر وتسعة وتسعين ،وهذا ما جعل بعض المتعلمين يعتقدون أنّ أيّ معدود هو تمييز ومثال ذلك : "ثلاث أو أربع كتب" ، "ثلاثة فصول" ، "أنظر مئات الصبيان" ، إلا أنّ هذه الكلمات هي مضاف إليه . و البعض اعتقد أنّ أسماء التفضيل تكون تمييزا مثال ذلك:" أن يقرر الاجتهاد أفضل من الانقطاع عن الدراسة "، ولم يدرك بأنّ ما بعدها غالبا ما يكون تمييزا

2– التوظيف الصحيح للمطلوب :بالرغم أن بعض المتعلمين قد أخطأوا في التوظيف، إلا أنّ هناك من وفق في ذلك والجدول الآتي يبين نسبة ذلك:

التوظيف مع التحديد	العدد	النسبة
الحال	8	%13.55
المفعول لأجله	15	%30
التمييز	11	%34.37

وجدنا ثمانية متعلمين أي بنسبة 13.55% قد نجحوا في تحقيق ماطلب منهم حينما وظفوا الحال توظيفا صحيحا بل إنّ البعض قد تجاوز الحال المفرد ووصل إلى الحال الجملة كقول أحدهم:" فجاءت إلى المدرسة وهي تبكي" أوشبه جملة : "يجلس بمفرده " .

كما أنّ نسبة 30 %من الإجابات قد وظفت المفعول لأجله مع تحديده إلا أن كثيرا من المتعلمين لم يخرجوا عن المفردات الآتية: بغية واقتداء ،وكأن هاتين المفردتين فقط يصح استعمالهما مفعولا لأجله ،وربما يعود ذلك إلى تدريب المتعلمين على نمط معين من الأمثلة حتى إذا ماأرادوا الخروج عنها لم يستطيعوا ذلك ، وفيما يخص التمييز فإن أحد عشر متعلما أي بنسبة 34.37% قد وظفوه توظيفا صحيحا ومثال ذلك :" وإن حفظت عشرين قصيدة" إلا أننا لاحظنا تركيز المتعلمين على توظيف التمييز الذي يرد بعد اسم التفضيل كقول أحدهم:" علي أكثر علما" ، أنت أكثر إيمانا ، وتمييز العدد وربما يعود ذلك إلى إدراك المتعلمين لهذه الجزئية من الدرس دون غيرها .

– التوظيف الصحيح للمطلوب دون تحديد: هناك بعض المتعلمين قد وظفوا ماطلب منهم إلا أنهم لم يحددوه ،والجدول الآتي يبين نسبة ذلك:

التوظيف المطلوب توظيفا صحيحا دون تحديده	**العدد**	**النسبة**
الحال	07	%11.86
المفعول لأجله	10	%20
التمييز	0	%0

هناك سبعة متعلمين أي بنسبة 11.86 % قد وظفوا الحال وعشرة متعلمين أي بنسبة 20 %قد وظفوا المفعول لأجله. أما التمييز فلم يوظفوه وهناك تفسيران : إما أنّ المتعلمين قد شعروا بعدم الثقة في إجابتهم ففضلوا عدم التحديد، أو أنّ توظيفهم كان تلقائيا وهذا مايفسر توظيف الحال الذي يوظف حالة الصديق الذي تحدثوا عنه والمفعول لأجله لكونه مصدرا قلبيا يعبر عن سبب القيام بالفعل وعدم توظيف التمييز الذي لايظهر ذلك ولانغفل بعض المتعلمين الذين وظفوه إلا أنّه لم يكن مناسبا للسياق كقول أحدهم :" فيجب أن نتعلم فالعالم العامل أرفع من الغني منزلة وبلادنا ألطف البلدان جوا وعلي أرجح منك عقلا "وهذا مايفسر شعور بعض المتعلمين بالإحراج من التوظيف، مايدفعهم إلى إقحام بعض العبارات التي تحتوي على التمييز ولكنها لاتلائم الموقف فحين رجوعنا إلى الكتاب المدرسي وجدنا أن هذه الجمل موجودة في درس التمييز، وهذا مايؤكد عدم فهم البعض للدرس أوحفظ العبارات التي درسها كقوالب جامدة وربما

يعود ذلك إلى عدم مطالبة المعلم المتعلمين بتقديم أمثلة تثبت مدى فهمهم للقاعدة إلى أن يصلوا إلى مرحلة الإدماج التي تؤكد ذلك فعلا من خلال توظيف مادرسوه في مواقف اتصالية حية .

عدم توظيف المطلوب:

الذين لم يوظفوا المطلوب	العدد	النسبة
الحال	01	%1.66
المفعول لأجله	10	%16.66
التمييز	28	%46.66

من خلال الجدول نجد أنّ متعلما واحدا لم يوظف الحال أي بنسبة 1.66% و10 متعلمين لم يوظفوا المفعول لأجله ،لكن نسبة كبيرة من المتعلمين لم توظف التمييز، وهذا يجعلنا نستنتج أنّ الدرس المتعلق به لم يكن ناجحا ،لأنّ المتعلمين لم يتمكنوا من استثمار مادرسوه في مواقف اتصالية وهذا مايهدف إليه النحو الذي يجعل من القواعد وسيلة لاغاية.

المبحث الثالث:النتائج والحلول

يتضمن هذا المبحث أهم النتائج التي توصلنا اليها من خلال تحليل نتائج الاستبيان الموزع على أساتذة التعليم الثانوي لمعرفة أسباب ضعف المتعلمين ، ثم تحليل أخطاء المتعلمين التي نستشف منها أثر ضعف المتعلمين ووصلنا إلى أنّ ضعف المتعلمين يرجع إلى أسباب:

أ– أسباب تتعلق بالمتعلم: من خلال استبيان المتعلمين يمكن أن نستخلص الأسباب التي أدت إلى ضعف المتعلمين وهي:

– إنّ معظم المتعلمين ليس لديهم القدرة على استرجاع القواعد النحوية مما يؤدي إلى عدم قدرتهم على فهم النحو، والاستفادة من قواعده تحدثا أو كتابة، وبالتالي إلى ضعفهم الملموس في تذكر دروس النحو وقواعده، حيث نجد عدم ترسخ لبعض القواعد النحوية على الرغم من دراستها منذ المرحلة السابقة الإكمالية والبعض منها في المرحلة الابتدائية وهذا ما جعلهم يرفعون المفعول به وخبر كان ولايميزون بين خبر كان والحال.

– إنّ للميول دورا هاما في النجاح إلا أنّنا وجدنا الكثير من المتعلمين لم يختاروا شعبة الآداب رغبة فيها وإنما ضعف نتائجهم هو الذي لم يسمح لهم باختيار شعبة العلوم، والمعروف أن برنامج شعبة الآداب في النحو مكثف بالمقارنة مع العلوم، وبالتالي فإن هؤلاء يجدون صعوبة في فهمه ، كما أنّ الكثير منهم لم يفضلوا نشاط النحو مقارنة مع الأنشطة الأخرى وكذلك الأمر بالنسبة للوضعية المستهدفة التي يوظف فيها المتعلم مختلف المكتسبات القبلية النحوية منها والبلاغية.

– عدم اهتمام كثير من المتعلمين بقواعد النحو للعقدة النفسية التي لازمتهم وهي أنّ النحو صعب لايمكن فهمه ما حال دون استعابهم له اعتقادا منهم أنه حاجز لا يمكن تجاوزه.

– اهتمام المتعلمين بالتقييم والمتمثل في حصولهم على النقطة خاصة مع اللغة العربية التي لها خمسة معاملات إلا أنّ النقطة القليلة المخصصة للنحو مقارنة مع الأسئلة الأخرى هي التي جعلتهم لايهتمون به .

– عدم مراجعة كثير من المتعلمين لقواعد النحو ، حيث أشار البعض إلى أنّهم لايراجعونها والبعض الآخر أقرّ بأنّ المراجعة تكون في الفروض والامتحان فقط.

– عدم إدراك الكثير من المتعلمين لأهمية النحو ،فيجد المتعلم نفسه يتحدث إلى الناس ويحدثونه ويفهمهم ويفهمونه دون حاجة إلى استعمال هذه القواعد ومن ثمّ يأتي إلى المدرسة وليس لديه إحساس بحاجة إلى دراسة النحو.

– إنّ بعض المتعلمين لايميزون بين النحو والصرف ، إذ نجد مثلا إعراب كلمة كاتب (اسم فاعل) بغض النظر عن موقعها الإعرابي.

– اعتقاد المتعلم أنّ الإعراب هو النحو لاجزء منه ، حيث إنّ كثيرا من المتعلمين قد ذكروه حينما طلب منهم ذكر الدروس الصعبة في النحو.

– تركيز المتعلمين على التفسير الشكلي للغة لا على قواعد المضمون ويظهر ذلك في جعلهم للسؤال "بكيف" ميزانا يبنى عليه مفهوم الحال كما لو كان النصب مشروطا بمضمون كيف ولهذا وجدنا الكثير منهم قد اعتقد أنّ في عبارة "كان صديقي حزينا" يوجد الحال .

– حديث المتعلم باللغة العامية أو مايعرف بالازدواج اللغوي بين الفصحى والعامية هو سبب صعوبة القواعد النحوية وتوظيفها ، لأنه يتكلم بلغة ويتعلم بلغة وهناك فرق بين المبادئ التي تحكم اللغتين مما يجعل القواعد النحوية تبقى مجرد حقائق في ذهن المتعلم دون تطبيقها ، خاصة أنّه وجد نفسه في مجتمع عزلت فيه اللغة العربية الفصيحة عن توظيفها نطقا وكتابة إلا في النادر القليل في المواقف والمناسبات، وإذا وظفت كانت مليئة بالأخطاء والتجاوزات.

ب– أسباب تتعلق بالمعلم:

– اعتماد بعض المعلمين في طريقة تدريسهم على أمثلة متفرقة لارابط بينها مايجعل المتعلم يحس بأنّها مصنوعة من أجل الوصول إلى القاعدة فقط، وغالبا ماتكون غير ملائمة لثقافة المتعلمين وواقعهم مايؤدي إلى حفظ القواعد من خلالها دون إجادة توظيفها وإن كان الكثير من المعلمين قد أشاروا إلى اعتمادهم على المقاربة النصية ، لكننا برجوعنا إلى كتاب المتعلم وجدنا أنّ الأمثلة المأخودة من النص لاتفي بالغرض لقلتها فهي تخدم جزئيات قليلة من الدرس .

– تركيز المتعلمين على التعبير الكتابي وإغفال التعبير الشفهي والمواقف المنطوقة المتنوعة كالحوار ما يجعل المتعلمين إذا نجحوا في كتابة التعبير دون أخطاء فإنهم سيفرّون إلى التعبير باللغة العامية عند المشافهة.

–مبالغة المعلمين في الاهتمام بالإعراب وعدم الاهتمام بوظائف النحو الأخرى ،وهي النظر في مكونات التركيب ومواقعها ووسائل الربط بينها حتى يظن المتعلم أنّ النحو هو الإعراب أو العكس.

– ضعف اطلاع المعلمين على الأساليب الحديثة في طرائق التدريس وعدم مواكبتهم للتطورات الحاصلة في ميدان الطرائق ، ممايؤدي إلى ضعف قابلية التدريس وتوصيل المادة إلى متعلميهم .

– قلة استعمال الوسائل والمعينات التعليمية والتقنيات الحديثة في تدريس النحو ،وإن كان على مدرّس اللغة العربية الاستفادة من هذه التقنيات كالمعامل اللغوية والتسجيلات الصوتية في كيفية النطق السليم وتعلم القواعد .

– الطريقة التي يستعملها المعلمون في تدريس النحو تكاد تكون واحدة في جانبها الإجرائي فهي تعتمد على العرض المباشر لموضوعات النحو ؛ حيث يكون إغفال الجانب المهم في دراسة قواعد النحو وهو جانب التذوق والإحساس بها ومعايشتها وممارستها ،وبالتالي يحس المتعلم أنّ القاعدة التي يدرسها لاتحقق له حاجة من حاجات التعلم فينصرف عنها.

– العجز الذي يعاني منه الكثير من معلمي اللغة العربية في التكوين العلمي والبيداغوجي وضعف التأطير والتوجيه وقلة الندوات التي تجرى داخل المؤسسة بين معلمي المادة الواحدة ،والتي من شأنها معالجة بعض المشاكل التي يعاني منها المتعلمون في فهمهم للنحو من جهة و في كيفية تقديم الدروس والطرق الناجعة بغية تسهيل العملية التعليمية من جهة أخرى .

– نفور بعض معلمي اللغة العربية من تعليم النحو وشعورهم بصعوبة تدريسه وقد انعكس ذلك على المتعلمين ، إذ نقلوا ذلك الإحساس اليهم .

– إنّ الكثير من المعلمين ليس لديهم منهجية ناجعة في تصحيح أخطاء المتعلمين النحوية الشفهية والكتابية ، فبعضهم لايهتم بتكرارها في تعابير المتعلمين مع أنّها مؤشر للضعف ومن ثمّ البحث عن الأسباب وطرق العلاج.

– عدم تدريب المتعلمين على التصحيح الذاتي أو الجماعي لأخطائهم النحوية ، بالإضافة إلى أنّ الكثير من المعلمين يهتمون بفحوى إجابات المتعلمين بغضّ النظر عن الأخطاء اللغوية المرتكبة خاصة مع واقع اللغة العربية الفصحى التي لايتكلم بها المتعلمون إلا في بعض الاحيان.

– إنّ تعليمية النحو في ظل المقاربة بالكفاءات تهتم بالملكة التبليغية ، كونها أداة للتواصل وذلك من خلال تفعيل الوضعية الإدماجية وإدماج أحكام الدرس والتي تسهم في تثبيت المعارف،إلا أنّنا نجد كثيرا من المعلمين لايفعّلونها إلا في بعض الأحيان بسبب ضيق الوقت المخصص للنحو والمقدر بساعة واحدة ، أو لاهتمام المعلمين بالتمارين الأخرى التي قد تكسب المتعلمين الملكة النحوية إلا أنّها لاتكسبهم القدرة على استعمالها أثناء التواصل والذي تحققه التمارين التبليغية، أو لأنّ المعلمين يجدون في الوضعية الإدماجية عبئا يضاف إلى التعبير الكتابي لأنهم مطالبون بتصحيحهما .

– عدم فهم بعض المعلمين لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات وبالتالي نجدهم لايزالون يدرّسون بالبيداغوجيا السابقة(التعليم بالأهداف) التي تركز على المعلم أكثر من المتعلم مما يجعله مستمعا لامسهما في بناء أحكام القاعدة النحوية.

– عدم اهتمام الكثير من المعلمين بالتغذية الراجعة أثناء الدرس لضيق الوقت ، أو لكثرة عدد المتعلمين داخل القسم أو لعدم إدراك أهميتها، ممايؤدي إلى ترسيخ الأخطاء في أذهان المتعلمين وعدم استعاب مايدرسونه في المرحلة اللاحقة.

– هناك من يخوض في دقائق النحو بدل التركيز على الأساسيات التي تحفظ اللسان والقلم ماينتج عنه عدم فهم المتعلمين للنحو والنفور منه ، لذلك نجد بعض النحاة قد أشاروا إلى ضرورة تيسير النحو وعدم الخوض في التفاصيل فقد أعلن ابن مضاء القرطبي غضبه على النحاة وضاق ذرعا بكثرة افتراضاتهم فنادى بإلغاء نظرية العامل وفكرة التقدير.

ج–أسباب تتعلق بالمحتوى:

لايمكن أن نلقي مسؤولية ضعف المتعلمين في النحو على المعلمين والمتعلمين فقط ولكن هناك عنصرا آخر مهما قد أسهم في ذلك ألا وهو المحتوى، والذي يقصد به نوعية المعارف والمعلومات التي يقع عليها الاختيار ،والتي تنظم على نحو معيّن سواء أكانت هذه المعارف مفاهيم أم حقائق أم مجموعة المعارف التي تشمل المصطلحات والقواعد والقوانين التي تتضمنها المادة.

وينبغي الاقرار بأنّ تعليمية النحو قد عرفت إصلاحات في ظل المقاربة بالكفاءات حيث أصبح هناك كتاب واحد يضم مختلف نشاطات اللغة العربية ؛إذ يشعر المتعلم بالاتصال الوثيق بينها فيمايعرف بالمقاربة النصية بعد أن كان الكتاب الذي يضم النحو والبلاغة والعروض منفصلا عن النصوص الأدبية والتواصلية في البيداغوجيا السابقة(التدريس بالأهداف) ، إلا أنّ المحتوى مازال يحوي نقائص أهمها:

– إنّ المحتوى النحوي لابد أن يميّز بين مفهوم النحو كعلم نظري مجرد والنحو التعليمي كميدان تطبيقي والذي يعمل على تكييف المفاهيم المراد تعليمها ؛حيث تقدم للمتعلم بطريقة ميسورة ومبسطة ليسهل عليه فهمها، وبالتالي تتحول إلى مهارات لغوية ،إلا أنّنا نجد في الكتاب المدرسي بعض التفاصيل الخاصة ببعض القواعد النحوية التي لاتخدم اللغة المستعملة للتبليغ والتواصل وهذا مايؤدي إلى نفور المتعلمين من النحو بسبب عدم استعابهم لها ،ومثال ذلك التفصيلات المذكورة في إعراب أسماء الشرط: من ، ما ، مهما ، واسم لا النافية للجنس من حيث البناء والإعراب و إعمال لا النافية للجنس أو إبطالها إذا كانت مكررة، ونصب الفعل المضارع بأن المضمرة بعد فاء

السببية ولام التعليل، ..... حتى أنّ بعض المتعلمين ذكروا وجود صعوبة في فهم هذه الدروس ولهذا نجد شوقي ضيف يشير إلى ذلك حينما قال:" ذهب ابن مضاء القرطبي إلى إلغاء عمل أن المصدرية في المضارع مقدرة أو مستترة فقال إنّه تقدير لادليل عليه وعلى رأيه عممت لجنة الأصول في المجمع ذلك ، فرأت بأن المضارع منصوب بعد كل هذه الحروف مباشرة وليست هناك أن محذوفة أو مستترة جوازا أو وجوبا".[1]

– إغفال الجانب الصرفي الذي هو خادم للجانب التركيبي، فالنحو يعتمد على المباني الصرفية في تحديد معانيه الوظيفية ، لكن عند رجوعنا إلى الكتاب المدرسي وجدنا ستة دروس صرفية وثمانية عشر درسا نحويا والمتعلم يحتاج إلى كلّ من الصرف والنحو لأنّ اللغة كبنية وأداة للتبليغ ينبغي أن ينظر إليها على أنّها كلّ متكامل.

– هناك خلل في ترتيب بعض الدروس فرأينا مثلا أن درس المبتدأ والخبر ذكرت فيه حالة المبتدأ الذي يستغني عن الخبر حينما يكون المبتدأ من المشتقات مثلا : أمراجع دروسك؟ وكذلك في اسم لا النافية للجنس ، الذي يكون معربا إذا كان من المشتقات مثلا :لاقارئا القرآن نادم.

ولكنّ المتعلم لم يدرس بعد المشتقات وهي من الدروس الصرفية المدرجة في آخر البرنامج وغالبا لايسمح توزيع الحصص السنوية بالوصول إليها، وبالتالي يجد المعلم نفسه أمام شرح المشتقات، وهو يتناول درس المبتدأ والخبر أو لاالنافية للجنس أو المنادى ،وهذا مايشتت ذهن المتعلم لذلك كان من المفروض الانطلاق من الصرف، وإن كان هناك من يرى أنّ تدريسه يكون بعد النحو، إذ يذكر ذلك ابن عصفور الإشبيلي حينما قال:" وقد كان ينبغي أن يقدّم علم التصريف لأنه معرفة ذوات الكلم في أنفسها من غير تركيب ومعرفة الشيء في نفسه قبل أن يتركب ينبغي أن تكون مقدمة على معرفة أحواله التي تكون له بعد التركيب إلا أنّه أُخر لُلطفه ودقته، فجعل ماقدم اليه من ذكر العوامل توطئة له حتى لايصل إليه الطالب إلا وهو قد تدرب وارتاض للقياس "[2] ولهذا بدئ بالكل قبل الانتقال إلى الجزء .لكن ابن جني دعا إلى دراسة الصرف قبل النحو مقرّا أن الصرف هو لمعرفة أنفس الكلمة الثابتة والنحو إنما هو لمعرفة أحوالها المتنقلة .

---

[1] شوقي ضيف،**تجديد النحو** ،دار المعارف، القاهرة،ط5، (د.ت.ط) ،ص:25.

[2] علي أبو المكارم ، **المدخل إلى دراسة النحو العربي**، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة،ط1، 2007ص:47.

– إنّ الكتاب المدرسي للمتعلم والمعنون بالمشوق في الأدب والنصوص – للأسف– يفتقر لكثير من الجاذبية والتشويق لدى المتعلمين؛ حيث لاينطبق المضمون مع عنوان الكتاب بسبب افتقاره للرسوم والجداول والصور والألوان مايؤدي إلى نفور الكثير من المتعلمين منه.

– إنّ للتمارين دورا في ترسيخ ماتعلمه المتعلم إلا أنّنا نجد غلبة التمارين البنوية وإن كان لها دور في إكساب المتعلمين الملكة النحوية إلا أنها لاتكسبهم القدرة على استعمالها أثناء التواصل والذي تحققه التمارين التبليغية(التواصلية) التي نجدها قليلة وذلك من خلال إدماج أحكام الدرس والتي لايصل اليها المعلم في كثير من الأحيان لضيق الوقت المخصص لنشاط النحو.

– نقص توظيف النصوص القرآنية التي تسهم ببلاغتها وأسلوبها في ترسيخ القواعد النحوية المدروسة .

د–أسباب أخرى:

هناك أسباب أخرى تؤدي إلى ضعف المتعلمين في النحو خارجة عن المعلم والمتعلم والمحتوى منها:

– إغفال برنامج اللغة العربية لنشاط التعبير الشفهي الذي يعد أهم من التعبير الكتابي، فمن خلاله ندرك كفاءة المتعلم وقدرته على التعبير السليم وتصويب أخطائه إن وجدت.

– الوقت المخصص لتدريس النحو غير كاف ، ذلك أنّ ساعة واحدة في الأسبوع لاتكفي لشرح الدرس وفهمه وإجراء كل التمرينات المبرمجة ، حيث يمضي وقت كبير في التذكير بالمكتسبات السابقة والشرح ، إذ وجدنا كثيرا من المعلمين لايصلون إلى مرحلة إدماج أحكام الدرس ، وهي مرحلة مهمة تثبت كفاءة المتعلم .

– إنّ الكثير من معلمي المواد الدراسية الأخرى لايتحدثون باللغة العربية الفصحى وبالتالي يشعر المتعلمون أن هذه اللغة تخص مادة اللغة العربية دون غيرها .

– هناك أسباب بيئية واجتماعية محيطة بالمتعلم مثل البيت والمجتمع فتفشي العامية جعل المتعلمين بعيدين كل البعد عن النحو ،وعن النطق الفصيح للعبارات ، كما أنّ جهلهم لقيمة اللغة العربية الفصحى في مجالات الحياة والغزو الفكري اللغوي،و تقصير وسائل الإعلام بتوعية الناس بمكانة العربية وبيان الحاجة إليها، ولجوء الإعلاميين إلى التسكين قد ساهم في ذلك.

2– أثر ضعف المتعلمين في النحو:

إنّ الأخطاء النحوية التي كثر ورودها في إنتاج المتعلمين شملت القواعد الأساسية التي سبق وأن تعلّموها في المرحلة السابقة، وإن كان من المفروض قد تجاوزوا مثل هذه الأخطاء حيث لانكاد نجد

عبارات صحيحة نحويا ،إذ يرفعون خبر كان وأخواتها ولايفرقون بين الفعل المضارع المجزوم أو المرفوع وقد ظهر خاصة في إثبات نون الأفعال الخمسة بدل حذفها.

ولأن النحو لايهتم بضبط الحركات الإعرابية فقط إنما بسلامة التركيب الذي يؤدي إلى سلامة المعنى،فإنّ أثر ضعف في النحو يؤدي إلى اختلال الدلالة، ويعود عدم اهتمام المتعلمين بذلك إلى اعتقادهم بعدم تأثير الأخطاء النحوية على سلامة المعنى عند الاجابة سواء أثناء المشافهة أم الكتابة ،بغض النظر عن القواعد النحوية التي تضبط اللغة ، ولأنّنا لانستطيع إثبات هذا الأثر في اللغة الشفهية فقد حصرناه في اللغة المكتوبة والذي تجلى في :

– إختلال المعنى نتيجة اختلال التركيب بسبب حذف الخبر أو الفاعل أو المفعول به ،ونعرف أنّ هناك صلة وطيدة بين التركيب والمعنى، فعدم تفريق المتعلم بين الفعل اللازم والمتعدي كقول أحد المتعلمين:" يجب عليك أن تقدمي وبهذا تنجحي، " مايجعل المتلقي يضع أمامه احتمالات كثيرة.

إذن فإنّ ضعف تماسك أجزاء الخطاب يحدث تشويشا في إيصال المحتوى التبليغي ،حيث يجعل المتلقي ينتظر باقي أجزاء الخطاب، وربّما يشغله هذا عن مواصلة الاستماع ومما يخلّ بالتبليغ أيضا اضمار البعض للاسم دون ذكره من قبل ما يجعل المتلقي يتساءل عن الفاعل ومثال ذلك قول أحدهم :"يجب أن تهتمي فقد كانوا يعملوا بجدّ " فالفاعل هنا مضمرا لم يصرح له من قبل .

– عدم إيصال المنتج للخطاب كما يريد، إذ إنّ سوء استخدام كثير من المتعلمين لحروف الجر قد يؤدي إلى ذلك ومثاله: " فوالديك يدعون عليك" بدل " والداك يدعوان لك"، ويرجع ذلك إلى تأثر المتعلمين بالعامية، كما أنّ حذف البعض لحروف المعاني ينعكس سلبيا على بناء الجملة ومعناها ككل لأنّ حصول الفائدة يكون بسلامة كلّ جملة تترابط مع الجمل الأخرى لتشكل وحدة متكاملة لأنّ لحروف المعاني أهمية في وضوح المعنى وسلامة السياق ، لذلك وجب تدريب المتعلمين على الاستعمال المناسب لها.

– فشل الكثير من المتعلمين في توظيف القواعد النحوية حينما طلب منهم دمج الحال والمفعول لأجله والتمييز،وشعورهم بالاحراج لهذا لم يحددوا ماوظفوه كما وقد ظهر ذلك في كتابة بعض المتعلمين للأعداد — حينما طلب منهم توظيف التمييز– بالأرقام لا بالحروف ليتجنبوا الوقوع في الخطأ مثال ذلك " إنّك لو درست 30 درسا ولم تراجعه " بدل" ثلاثين"، ولو كان المتعلم يعرف القاعدة النحوية الخاصة بالعدد الأصلي لكتبها بالحروف.

– تأثير الضعف النحوي في الكتابة لارتباط الرسم الاملائي بالنحو، إذ نجد بعض المتعلمين قد كتبوا الهمزة كتابة خاطئة كقول أحدهم:" حاول أصدقاءه إقناعه" بدل" أصدقاؤه ؛لأنّ الهمزة

مضمومة فالموقع الأعرابي لهذه الكلمة قد أثرّ في رسم الهمزة، ولاننسى العلاقة بين الصرف والنحو إذ إنّ كتابة المتعلم مثلا لفعل الأمر "اخرج" بهمزة القطع بدل الوصل يجعل من الفعل متعديا وهذا مالايدركه المتعلم فيكتب مثلا: "أخرج" دون مفعول به، والمعلوم أن "أخرج" تكون فعلا متعديا بينما "اخرج " فهي فعل أمر لازم.

– يجب أن نذكر أنّ هذا الأثر لايقتصر على الأداء الانتاجي، وإنّما كذلك على الأداء الاستقبالي كعدم تمييز المتلقي بين " ما الاستفهامية والشرطية والنافية" أو جهله" لإن " النافية المشبهة بليس فيعتقد أنّها للتأكيد وبالتالي يفهم الجملة فهما خاطئا كأن يقال له :" إن كلامك خاطئا" فيظن أنّ الكلام مثبت لامنفي كما أنّ عدم التمييز بين واو العطف وواو المعية يجعله لايستوعب عبارة " خرجت وطلوع الشمس" مايؤثر على أدائه الانتاجي لسوء فهمه.

وبهذا يمكن القول إنّ ضعف المتعلمين يؤثر في اللغة الشفهية والكتابية أثناء الأداء الإنتاجي والاستقبالي وبالتالي ينبغي البحث عن الحلول لمعالجة وضع متعلمينا الذين يكملون المرحلة الثانوية وليس بإمكانهم إنتاج لغة دون خطأ نحوي.

3–الحلول المقترحة:

انطلاقا من استنتاجنا لأسباب ضعف المتعلمين وأثر ذلك على أدائهم يمكن الوصول إلى بعض الاقتراحات التي تسهم في علاج الضعف إن أخذت بعين الاعتبار وطبقت في الميدان التربوي ومنها:

أ–مايتعلق بالمتعلم:

– قراءة المتعلم للقرآن الكريم بصفة دائمة ، لينمي ملكته اللغوية ،ويرسخ الأساليب الصحيحة في ذهنه مما يكسبه القدرة على التعبير بلغة سليمة.

– ضرورة التخلص من الفكرة القائلة إنّ النحو صعب ولايمكن فهمه، وذلك بالاهتمام به واستذكار ما درسه من قواعد نحوية والعمل على توظيفها.

– محاولة الالتزام باللغة العربية الفصحى في كل المواد الدراسية التي تدرّس بها وهذا مايجعله يتدرب على الحديث بها بطلاقة ولايحس بالإحراج أمام الآخرين.

– ينبغي على المتعلم أن يفهم المعنى الحقيقي للنحو ووظيفته، وألاينظر إليه بأنّه إعراب وضبط لأواخر الكلمات فقط،ويجب أن يدرك العلاقة بين النحو والمعنى و يشعر بأنّ تعلم النحو يعينه على سلامة التعبير والفهم الصحيح ،وأنّه ضروري وهذا مايؤدي إلى اهتمامه بالنحو والإقبال عليه ولاشك أنّ للمعلم دورا في خلق هذا الدافع حينما يجعل دراسة النحو قائما على إثارة المشكلات.

– على المتعلم ألا يفصل النحو عن النشاطات الأخرى بحيث يلتزم به في اللغة الشفهية والكتابية ذلك أنّ بعض المتعلمين يعربون الفاعل مثلا إعرابا صحيحا ويدركون بأنّه مرفوع ولكن إذا ماتكلم أو كتب وجدته ينصبه؛إذ على المتعلم حفظ التراكيب اللغوية الفصيحة لأنّنا اليوم لانستعمل اللغة العربية الفصحى إلا في حصة اللغة العربية، وفي بعض المواد التي يلتزم فيها المعلمون الحديث بها أو في المناسبات وبالتالي على المتعلم حفظ النصوص الفصيحة التي تساعده فيمابعد على توليد جمل فصيحة مختلفة يوظفها في مواقف معينة وهذا ماأقره ابن خلدون ومالت إليه كثير من نظريات التربية الحديثة.

ب– مايتعلق بالمعلم:

– على المعلمين أن لايكتفوا بالكفاية المعرفية لمادتهم وهو إتقان اللغة العربية الفصحى والإحاطة بالنحو ،ولكن يجب أن تتوفر لديهم –بالإضافة إلى ذلك– الكفاية التعليمية والاطلاع على طرق التدريس الفعالة وجانب من علم النفس التربوي حتى يقوموا بمهمتهم على أكمل وجه لأنّه قد يكون لدى المعلم إلمام بالمادة ولكن ليست لديه طريقة جيدة لتقديمها للمتعلمين .

– إنّ اطلاع المعلم على الدراسات اللسانية ضروري في تدريس اللغة العربية بصفة عامة والنحو خاصة، فينبغي أن يكون للمعلم تكوين متين في مجال الدراسات اللسانية لأنّ ذلك يجعل منه مُدرسا يتصف بالكفاءة والخبرة لمواجهة صعوبات تدريس اللغة والتغلب على المشاكل التي تواجهه في عمله وذلك برصد أنسب الحلول العلمية .مثل الاستفادة من مقومات نظرية تشومسكي التحويلية التوليدية كالبنية العميقة والسطحية والقدرة والإنجاز من خلال تحويل البنية العميقة وتوليدها إلى عدد من البنيات السطحية.

– قيام المعلمين بندوات تناقش فيها كيفية دراسة أخطاء المتعلمين دراسة ممنهجة تساعدهم على تشخيص الصعوبات وتحديد الاختلالات قصد إيجاد الحلول المناسبة لعلاجها ،لأنّنا نجد بعض من المعلمين يتجاهلون تلك الأخطاء والبعض الآخر يكتفي بوضع خط أحمر على الأخطاء النحوية في التعبير الكتابي وربما لايُصوّبونها عند التعبير الشفهي وهذا مايعمل على ترسيخ تلك الأخطاء.

– على المعلمين الانطلاق فعلا من النص الأدبي في تدريس النحو،وألاّ يختاروا أمثلة مبتورة لاعلاقة بينها.

– إنّ التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات يتوجه إلى جعل المتعلم بانيا لمعارفه والذي يتم بتنشيط المعلم لدرسه بواسطة الأسئلة، لذلك فحَريّ بالمعلم أن يطبق ذلك ويجعل من المتعلم محورا في

العملية التعليمية التعلمية لا أن يصل إلى القاعدة النحوية بنفسه ، وينبغي التركيز على التمارين الشفهية ومطالبة المتعلمين بإنتاج أمثلة تثبت فهمهم لمادرسوه.

– استعمال الوسائل المعينة المستخدمة في تعليمية النحو، والتي تسهم في تثبيت المعلومات وتسهيل عملية استرجاعها وتقديم قواعد النحو على شكل رسوم بيانية كالجداول والأقواس والمشجرات واستعمال الشفافيات والحاسوب .

– ينبغي على المعلمين أن يعوّدوا المتعلمين على سماع الأساليب العربية الفصيحة وتقليدها باستمرار وضرورة ربط القواعد النحوية بلغة الاستعمال واستثمارها في الرفع من المستوى التعبيري للمتعلمين ، والعمل على انتقاء نصوص ملائمة لاستنباط القواعد المستهدفة وتحفيز المتعلمين على تطبيقها بالمحاكاة والإبداع في مواقف حية لأن من أهداف المقاربة بالكفاءات دوام أثر التعلم ونقله إلى الحياة العملية والبيئة الحياتية وكذلك الأمر بالنسبة للنحو الذي ينبغي ألا يبقى مجرد قواعد تحفظ لذاتها وإنّما استعمالها في مختلف المواقف التواصلية وبهذا يحس المتعلمون بجدواها.

– الاهتمام بأخطاء المتعلمين وتحديد مواطن الضعف المشتركة ،والبحث عن العلاج ويجب على المعلمين أن لاينتقلوا إلى تمرين آخر إلاّ بعد تلافي الأخطاء السابقة حتى لاتتراكم وتؤدي إلى ضعف التحصيل لدى المتعلمين، وذلك في فروع اللغة كلّها لا في نشاط النحو فقط .

– يجدر بالمعلمين اختيار أمثلة تكون أكثر صلة بحياة المتعلمين ،لأنّنا نجد البعض يكتفي بأمثلة تقليدية بعيدة عن واقعهم ، وقد أكّدت اللسانيات التربوية ذلك إذ دعت إلى استعمال الأنماط اللغوية الحية والتي تكون لها علاقة بأساليب وأنماط لغوية مستخدمة في حياة المتعلمين اليومية ، وتسهم في تربية الملكة وثرائها.

– على المعلمين الاهتمام بالتعبير الشفهي فبه يستطيعون التعرف على مواطن الضعف عند المتعلمين ويثبتون القاعدة ويعوّدونهم على النطق الصحيح والتعبير السليم، كما أنّ ذلك يثير المنافسة بين المتعلمين خاصة إذا عمل المعلمون على تعزيز ذلك بمكافأتهم بنقاط إضافية تحفزهم على التعبير ، وإن كانت وزارة التربية والتعليم قد تفطنت إلى أهمية ذلك مؤخرا حينما طالبت المعلمين بتفعيل التعبير الشفهي إلا أنها لم تخصص ساعة لهذا النشاط.

– الاهتمام أكثر بالنحو عند تقييم المتعلمين بتخصيص نقاط لابأس بها خلال الفروض والاختبارات للإجابات الخاصة به،وتنبيههم إلى أخذ الأخطاء النحوية عند الإجابة عن الأسئلة المقدمة بعين الاعتبار وهذا مايجعلهم يهتمون به.

– ضرورة ربط المعلمين بين النحو والمعنى لأنّ الأول مازال يقدم كقواعد فحسب ، حيث فصل بين فاعلية المعنى النحوي وتعليم القواعد النحوية، لهذا أصبح المتعلمون ينظرون إلى النحو على أنّه جانب قاعدي ولاجدوى منه ولاتأثير له في فهم بناء النصوص.

– تعليم المتعلمين أنّ استعمال الجمل السليمة من ناحية الشكل اللغوي لايكفي ، وإنّما لابد للجملة أن تكون سليمة في البناء والدلالة، حيث وجدنا بعض المتعلمين أرادوا إقحام المفعول لأجله والتمييز في الوضعية الإدماجية دون أن يتناسبا مع الموقف، والبعض الآخر وظفوه توظيفا خاطئا ، إذ تعمدوا إعطاء الاسم حركة النصب ليكون مفعولا لأجله وهو ليس كذلك ، وذلك لمبالغتهم في الشكل اللغوي دون الدلالة .

– الالتزام باللغة العربية الفصحى في الحديث لأنّ للمعلم دورا في اكساب المتعلمين مهارات اللغة الفصيحة ، فإذا تعوّدوا منه سماع لغة سليمة المبنى والمعنى فإنّ ألسنتهم وأقلامهم ستسلم من الأخطاء اللغوية فيجب توفير المناخ العربي الفصيح للمتعلمين ،و تحقيق الانغماس اللغوي على الأقل داخل القسم .

– ينبغي التركيز على الجانب الوظيفي في النحو وقد اقترح أحد المستجوبين أنّه في تدريس النداء لاداعي تقسيم المنادى إلى مبني ومعرب لأنّ ذلك ليس له علاقة بالجانب الوظيفي وإنما اعتباره منادى فقط، كما يجب التكيز على الأساليب لا الإعراب فالمهم أن يدك المتعلم توظيف كل من ما الشرطية والاستفهامية والموصولية والمصدرية لاالتركيز على حالات إعرابها ومن هنا وجب على المعلمين الاهتمام بالمواقف.

– ضرورة تفعيل الوضعية الإدماجية لأنّ هناك الكثير من المتعلمين يحفظون قواعد النحو عن ظهر قلب لكنهم يعجزون عند توظيفها لهذا تهدف المقاربة بالكفاءات إلى تمكين المتعلمين من الملكة اللغوية والتواصلية.

– على المعلمين ربط النحو بالبلاغة ذلك أنّ تدريس النحو في ظل النصوص البلاغية يؤدي إلى حفظ ألسنة المتعلمين من الانحراف اللغوي .

– على معلمي المرحلة الثانوية الاتصال بمعلمي المرحلة السابقة (الإكمالية) وأن لاتكون هناك قطيعة لمناقشة مواضيع النحو التي سبق وأن درسها المتعلم ومواطن الضعف ومحاولة إيجاد الحلول.

– ضرورة الاهتمام بطرح الأسئلة التي تعدّ عماد الفعل التربوي الناجع والفعال ،لأنّها تمكّن المتعلمين من الاكتشاف والاستعاب، إذ إنّها تحفز المتعلمين على التفكير، وتثير فضولهم ونشاطهم

ليشاركوا في بناء عناصر الدرس وهذا ماتصبو إليه المقاربة بالكفاءات التي تسعى إلى جعل المتعلم مسهما في ذلك.

ج)–فيما يتعلق بالمحتوى:

إنّ العملية التعليمية التعلمية تتم بالمحتوى الذي يجب أن يتوفر على:

– تخليص محتوى النحو من بعض المباحث التي لاتؤثر في الاستعمال والتي يحتاج اليها المتخصصون فقط، فبالرغم من أن المقاربة بالكفاءات تسعى إلى ربط مايدرسه المتعلم بالحياة إلا أننا نجد بعض الموضوعات النحوية المدرجة لاتهتم بالجانب الوظيفي مثل الاشتغال والاستغاثة والتنازع كما يجب التخفيف من عمل الأدوات كعمل إن المضمرة بعد فاء السببية ولام التعليل بغية تيسير تعليمية النحو.

– ضرورة تأخير الدروس النحوية التي تحتاج إلى نضج عقلي أكثر للمتعلم ومنها الممنوع من الصرف الذي كان من المفروض أن يدرج في السنة الثانية من التعليم الثانوي.

– يجب أن يراعي ترتيب الدروس قدرات المتعلم الذهنية والمعرفية ، حيث لاتقدم للمتعلم معلومات نحوية تذكر جزئية في الدرس ولكنه يدرسها في السنة اللاحقة ومثال ذلك درس المفعول به ذكر في القاعدة الاختصاص والاشتغال وهما درسان موجودان في السنة الثانية وهذا مايجعل المعلم في حرج إذ عليه أن يشير إليهما .

– إنّ المحتوى ينبغي أن يراعي احتياجات المتعلمين وبالتالي فلابد أن يوضع بعد مشاركة المعلمين في اختياره بالقيام باستبيان يوضحون فيه ماينبغي أن يدرّس انطلاقا من الأخطاء المتكررة في لغة المتعلمين الشفهية والكتابية.

– عدم الفصل التام بين الصرف والنحو فبالرجوع إلى كتاب المتعلم وجدنا الاكتفاء بتعريف اسم المفعول وكيفية صياغته دون الإشارة إلى عمله ودوره ،وهذا مايجعل بعض المتعلمين يُعربون اسم المفعول اسم مفعول لاحسب موقعه في الجملة.

– تجنب التفصيلات التي لاتخدم القاعدة النحوية بل تعقّدها وتنفّر المتعلمين منها وتجعلهم لايستوعبونها مثلا: درس المفعول لأجله ومافيه من وجوب أو جواز النصب أو الجر.

– على الكتاب المدرسي أن يكون غنيا بالجداول والألوان والمشجرات التي تجذب المتعلمين وترسخ القواعد النحوية في أذهانهم .

حلول أخرى:ينبغي أن تتضافر عناصر عدة لمعالجة الضعف إضافة إلى المعلم والمتعلم والمحتوى ومنها :

– تخصيص أكثر من ساعة واحدة في الأسبوع للنحو حتى تعطى للقاعدة حقها ويتأكد المعلم من كفاءة متعلميه.

– يجب على مدرسّي المواد الأخرى المساهمة في رقي اللغة العربية من خلال التزام الحديث باللغة العربية الفصحى حتى لايحس المتعلمون بأنّها غريبة عنهم ، وينطبق ذلك على المجتمع والإعلام.

– فسح المجال للمدرسين في تسيير دروس النحو حسب صعوبتها أو سهولتها، حيث يخصص الوقت الزمني الذي يراه مناسبا ولايتقيد بساعة واحدة ، إذ أشار أحد المستجوبين أنّ المفتش قد لامه لأنّه خصص أكثر من ساعة في درس النحو بالرغم من أنّ هذا الدرس يتطلب أكثر من ذلك خاصة مع الفروق الفردية للمتعلمين.

– على مفتشي اللغة العربية البحث عن أسباب الضعف ومناقشة ذلك مع الأساتذة للوصول إلى الحلول الكفيلة بعلاج ذلك.

خلاصة:

من خلال الفصل الثاني التطبيقي الذي يتضمن تحليل الاستبيان ووصف الأخطاء النحوية يمكن الوصول إلى أهم النتائج وهي:

– إنّ ضعف المتعلمين في النحو يرجع إلى عدة أسباب منها مايعود إلى المعلمين ، حيث وجدنا الكثير منهم لايعتمدون على المقاربة النصية في تدريسهم للنحو بل ينتقون أمثلة متنوعة لارابط بينها ما يجعل المتعلم يحس أنّ تدريسها يهدف فقط للوصول إلى القاعدة النحوية، بالإضافة إلى تفعيل الوضعية الإدماجية في بعض الأحيان ، وهي التي يتأكد المعلم من خلالها على كفاءة متعلميه إذا ماوظفوا مادرسوه بشكل صحيح ، كما أنّ الكثير منهم غير مطّلع على الدراسات اللسانية التي تمدّ المعلم ببعض المفاهيم المتعلقة بأساليب حصول الاكتساب اللغوي.

– إنّ جل المعلمين لايهتمون بالتمارين الشفهية التي هي أكثر نفعا من التمارين الكتابية ،وذلك للاتصال المباشر بين المعلم والمتعلم، الأمر الذي يمكّنه من الإرشاد والتوجيه والتقويم بغير فاصل زمني بين الخطأ وتصويبه ،كما تعوّد المتعلم على ممارسة اللغة العربية الفصحى.

– إنّ اعتقاد المتعلمين بصعوبة النحو هو الذي أدى إلى ضعفهم ، إذ وجدنا الكثير منهم لايفضلونه، يعود ذلك إلى الطريقة التي يعتمدها المعلم وللضعف القاعدي للمتعلمين ، إذ إنّ معظم المتعلمين يشتكون من ذلك منذ المرحلة السابقة ، وهنا يجد المتعلم صعوبة في استدراك ماسبق تعلمه ، ضف إلى ذلك فصلهم دراسة النحو عن التوظيف والدليل هو حفظهم لقاعدة مطابقة الصفة للموصوف مثلا ولكن عند تحليل الأخطاء ألفينا الكثير من الأخطاء الخاصة بهذه القاعدة ، ولاننسى إشكالية المتعلمين مع اللغة العربية الفصحى التي لايستعملونها إلا في بعض الأحيان وهذا مايجعلهم لايدركون أهمية القواعد ماداموا لايحتاجون إليها في تقويم ألسنتهم .

– إنّ محتوى النحو يحوي دروسا تتميز بالتكثيف في تقديم المعلومات ، فبعضها يحتاج إلى أكثر من ساعة حتى يدركها المتعلم ويستطيع توظيفها بطريقة صحيحة، كما أنّ هناك بعض التفاصيل التي لاتؤثر في الملكة التواصلية ومنها بدل الجملة من الجملة؛ وحالات إعراب اسم لا النافية للجنس وأسماء الشرط.

– إنّ كثرة عدد التلاميذ قد أثرت في التحصيل الدراسي، إذ تشهد أقسام التعليم الثانوي اكتظاظا كبيرا ، وهذا مايصعّب المهمة التعليمية التعلمية خاصة مع ضيق الوقت المخصص لنشاط النحو ، والذي لايكفي لإجراء كل التدريبات الترسيخية .

– إنّ الضعف قد أثّر في إنتاج المتعلمين إذ وجدنا أخطاء نحوية كثيرة تتعلق بضبط العلامة الإعرابية في الكلمات والمعروف بأنّ الإعراب هو المرآة التي تعكس مايقع في التركيب من صحة أو خطأ. بالإضافة إلى فشل الكثير من المتعلمين في توظيف ماطلب منهم في الوضعية الإدماجية.

– على المتعلمين إدراك أهمية النحو المتمثلة في تقويم اللسان والقلم وفهم القرآن الكريم وأنّ سلامة التعبير مقرونة بالسلامة النحوية.

– يجب على واضعي المحتوى انتقاء ماهو وظيفي، واختيار الأساليب التي تتصف بحيوية الاستعمال في الواقع ، حيث تقدم للمتعلمين البنى النحوية الأساسية الأكثر شيوعا والأقل صعوبة من حيث تعليمها وتعلمها.

– يجب أن يكون النص الذي يدرّس من خلاله النحو وفق المقاربة النصية غنيا بالأمثلة التي تخدم القاعدة ، ذلك أنّ الكثير من النصوص الموجودة في كتاب المتعلم تفتقر للأمثلة وبالتالي يجد المعلمون أنفسهم مجبرين على اختيار أمثلة أخرى متفرقة، وبهذا فإن مصطلح المقاربة النصية التي تدعو إليه المقاربة بالكفاءات ليس حقلا خصبا يمكن الانطلاق منه.

الخاتمة

من خلال بحثنا النظري والميداني يمكن الوصول إلى أهم الاستنتاجات وهي:

– إنّ تعليمية النحو قد شهدت تطورا في ظل بيداغوجيا الكفاءات التي تعتمد على إدماج المعارف من خلال الوضعية الإدماجية، وعلى المقاربة النصية التي تدرّس فيها القواعد من خلال النصوص الأدبية للتأكيد على الجانب الوظيفي للغة، مما يجعل المتعلم يربط بين القواعد النظرية وكيفية توظيفها في تعابيرهم الشفهية والكتابية، إلا أنّ الكثير من المعلمين – وللأسف– لايفعّلون الوضعية الإدماجية بالرغم من أهميتها كما أنهم يغفلون الدور الذي تلعبه التمارين الشفهية في إبراز كفاءة المتعلم على التواصل من جهة وتحديد مواطن الضعف من جهة أخرى.

– إنّ أسباب ضعف المتعلمين في النحو لايمكن أن تختزل في سبب واحد بل هناك أسباب متعددة أدت إلى ذلك تعود إلى المتعلمين، وإلى معلمي اللغة العربية والمحتوى يضاف إلى ذلك البيئة المحيطة بهم، والتي طغت عليها العامية إلا في بعض الأحيان وبذلك فإنه لايمكن تصور حل جذري إلا إذا مسّ كل هذه الأقطاب .

– إنّ تدريس النحو ينبغي أن يركز فيه على النحو الوظيفي الذي يسعى إلى إكساب المتعلم الكفاءة التواصلية التي ينتج بها نصوصا مختلفة في شتى أحوال الخطاب ، وبالتالي فعلى المعلم أن لايركّز على الجانب المعرفي النظري بل على الجانب المهاري الوظيفي.

– إنّ لضعف المتعلمين في النحو أثرا في التعبير الشفهي والكتابي ، إذ إنّ اختلال التركيب يؤثر في سلامة المعنى وعلى فهم المتلقي .

– بالرغم من الجهود المبذولة من طرف وزارة التربية لإصلاح التعليم مع التطور الذي يشهده العصر في عدة مجالات والتي فرضت وجود بيداغوجيا الكفاءات التي تسعى إلى جعل المتعلم مسهما في العملية التعلمية وبانيا لمعارفه، إلا أنّه من خلال الدراسة الميدانية وجدناه لايزال متلقيا للمعلومات في كثير من الأحيان.

– إنّ هناك فجوة كبيرة بين الأهداف التي من أجلها وضع النحو، وهي خدمة التعبير بنوعيه ومايوجد في الواقع التعليمي؛ إذ إنّ النحو لايزال يدرّس كقواعد تحفظ لذاتها فإذا ماأراد المتعلم توظيفها عجز في كثير من الأحيان ودليل ذلك أخطاء التوظيف في الوضعية الإدماجية من جهة أو عدم توظيفها من جهة أخرى.

– إنّ التقليل من ضعف المتعلمين يكون ببذل المجهودات من طرف المعلم والمتعلم وانتقاء محتوى يهتم بالنحو الوظيفي ويهمل تلك التفاصيل التي لا تخدم الملكة التبليغية(التواصلية) وإعادة الاعتبار للغة العربية في المجتمع ، ويلعب الإعلام دورا هاما في ذلك.

– خلق بيئة لغوية فصيحة لتحقيق الانغماس اللغوي على الأقل في المدرسة حتى يتمكن المتعلم من محاكاتها.

– يجب على المعلمين التنويع في اختيار التدريبات الترسيخية بالتركيز على التمارين البنوية إلى جانب التمارين التبليغية أكثر من الجانب النظري في المحتوى التعليمي للنحو.

– إنّ هناك حلولا يمكن أن تسهم في إيجاد علاج لهذا الضعف إذا طبقت ،ومنها التطبيق الفعلي للمقاربة بالكفاءات التي تركز على المتعلم وتجعله محورا في العملية التعليمية والاعتماد على المقاربة النصية والاهتمام بإدماج المتعلمين لما يتعلمونه من نحو نظري في تعابيرهم، والعمل على تحبيبهم في نشاط النحو ببرمجة نشاطات غير صفية ،كالرحلات مثلا ليحرك فيها المتعلم لسانه ويوظف مكتسباته ،كما على المعلمين أن يكون لهم إلمام بالنحو وبطرق تدريسه ،وأن لا يشعروا المتعلمين بصعوبته حتى لاينتقل ذلك الشعور إليهم ، ولاننسى أنّ معلمي المواد الأخرى بإمكانهم المساهمة في ذلك من خلال الالتزام باللغة العربية الفصحى وتدريب المتعلمين على الإجابة بها.

– يجب حث المتعلمين على الإكثار من المطالعة وتنبيههم إلى أهمية قراءة القرآن ودوره في تقويم اللسان واكتساب الملكة اللغوية.

– على الباحثين القيام بدراسات ميدانية لدراسة ضعف المتعلمين ،ومن ثمّ اختيار المحتوى حسب حاجات المتعلم اللغوية.

– يعد منهج تحليل الأخطاء مهمّا في رصد الأخطاء ومعرفة أسباب الوقوع فيها وبالتالي البحث عن العلاج المناسب ، لهذا وجب على المعلمين الاهتمام بأخطاء المتعلمين ولاتنتهي مهمتهم عند تحديدها إنما تكون تلك الخطوة بداية للتقصي عن أسباب الوقوع فيها ومحاولة التقليل منها.

وفي الأخير نرجو أن نكون قد وفقنا ولو بشكل جزئي في هذا البحث، والذي لاشك أنه يعتريه الكثير من النقص والأخطاء العلمية غير المقصودة ، ولكن أملنا كبير في توجيهات أساتذتنا، والذين لاشك أن خبرتهم وملاحظاتهم سوف توجهنا وتساعدنا على تصحيح وتعديل هذا البحث.

الملاحق

استبيـان المتعلـم

عزيزي التلميذ أرجو الإجابة بحرية كاملة عن الأسئلة لأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة فكل واحد منا يختلف عن الآخر.

اقرأ العبارات التالية وضع علامة (×) داخل الإطار المقابل للإجابة المناسبة.

البيانات العامة :

البلدية : .....

الثانوية:.....

الجنس: ذكر ☐ **أنثى** ☐

معيد (ة) ☐ غير معيد (ة) ☐

1- هل اختيارك لشعبة الآداب كان ل :

رغبتك وحبك لها ☐ نتائجك التي لا تسمح باختيار شعبة العلوم ☐

2- ما هو النشاط الذي تفضله ؟ رتب حسب الأولوية:

النص الأدبي والتواصلي ☐ قواعد اللغة ☐ البلاغة ☐ العروض ☐

المطالعة الموجهة ☐ التعبير الكتابي ☐ الوضعية المستهدفة ☐

3- هل أنت مهتم بقواعد النحو؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

- إذا كانت إجابتك بلا فل يرجع ذلك إلى :

صعوبتها ☐ لأنها غير مهمة ☐ لأنها مهمة وجافة ☐

النقاط القليلة المخصصة لقواعد النحو في الامتحان ☐

4- هل تعاني من الضعف في قواعد النحو؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

5- هل تراجع قواعد النحو التي درستها؟

أراجعها ☐ لا أراجعها ☐ أراجعها في الفرض والإمتحان فقط ☐

6- ما عناوين دروس قواعد النحو التي وجدتها صعبة ؟

.....

.....

7- ماعناوين دروس قواعد النحو التي وجدتها سهلة ؟

.....

.....

8- هل تقومون باستنباط القاعدة النحوية " بناء أحكام القاعدة" أو أن الأستاذ يكتبها دون مشاركتكم ؟

- يقوم الأستاذ باستنباطها . ☐

- بمشاركة التلاميذ . ☐

9- إذا كنت تعاني من ضعف في قواعد النحو فهل كان ذلك:

من المرحلة الإكمالية ☐ في المرحلة الثانوية ☐

10- هل توظف القواعد النحوية توظيفا صحيحا في الوضعية الإدماجية ؟

نعم ☐ قليلا ☐ لا ☐

11- هل تتكلم بلغة عربية فصحى داخل القسم ؟

نعم ☐ لا ☐ قليلا ☐

لماذا ؟

.....

.....

.....

الاستبيان الموجه للأساتذة:

الأساتذة الأفاضل :

محاولة منا لمعرفة أسباب ضعف المتعلمين في النحو ، وأثره على أدائهم ، وسعيا منا للوصول إلى الحلول الممكنة لمعالجة الضعف بالنسبة لأقسام السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب نضع بين أيديكم هذا الاستبيان ملتمسين منكم المشاركة البناءة باعتباركم الطرف الفاعل في تطبيق المنهاج وطريقة تدريسه ، وتكون مساهتكم فعلية بوضع علامة (×) داخل الإطار المقابل للإجابة المناسبة التي تقترحونها :

البيانات العامة :

1-البلدية : .....

2-الثانوية:.....

3- الجنس : ذكر ☐ **أنثى** ☐

4- نوعية التكوين العلمي والتربوي :

لسانس من التعليم العالي ☐

-المعهد التكنولوجي لتكوين الأساتذة والمعلمين ☐

- تكوين آخر أذكر طبيعته .....

5- الأقدمية في التعليم ☐ سنة

المحور الأول : المحتوى :

1-هل توجد موضوعات بعض القواعد النحوية في المنهاج ترون بأنها غير وظيفة لا يحتاجها المتعلم في استعماله الفعلي للغة العربية ؟

نعم ☐ لا ☐

2-ماهي القواعد النحوية التي ترون ضرورة إدراجها ؟

.....

3-ما رأيك في محتوى دروس القواعد مقارنة مع الحصص المخصصة لها ؟

قليل ☐ كثيف ☐ مقبول ☐

4-هل القواعد النحوية المقررة مرتبة ترتيبا يتناسب مع مستوى المتعلم ؟ من حيث :

- التدرج من السهل إلى الصعب نعم ☐ لا ☐

إذا كان لديكم ملاحظات أخرى فاذكروها

.....

.....

المحور الثاني : كفاءة المعلم .

أ– الطريقة :

1–ماهي الطريقة التي تعتمدونها في تدريس القواعد ؟

القياسية ☐ الاستقرائية ☐ نصوص متكاملة ☐

النص مع الأمثلة المتفرقة ☐

2–هل تستعينون بالعامية في التدريس :

نعم ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

3– هل تقومون بتغذية راجعة أثناء الدرس ؟

نعم ☐ لا ☐ في بعض الأحيان ☐

4– هل تستخدمون وسائل معينة في تدريس قواعد النحو " المعينات التعليمية " كالجداول والرسوم والألوان ؟

نعم ☐ لا ☐

5– هل يكون الوصول إلى القاعدة النحوية بواسطة :

المعلم ☐ المتعلم ☐ معا ☐

6– هل تركزون في تدريس النحو على :

المعارف النظرية ☐ التطبيقات ☐ أوازن بينهما ☐

ب –التقويم :

1–هل ترون أن عدد التمارين اللغوية المبرمجة لكل درس في كتاب التلميذ :

ضئيل ☐ مقبول ☐ مكثف ☐

2– هل تطالبون التلاميذ بالإتيان بأمثلة شفهية بعد الانتهاء من شرح القاعدة ؟

نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

3- هل تصححون الأخطاء النحوية التي يرتكبها المتعلمون أثناء المشافهة والكتابة؟

نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

7-هل تفعّلون الوضعية الإدماجية و تقومون بتصحيحها ؟

نعم ☐ لا ☐ في بعض الأحيان ☐

8-هل تصلون إلى مرحلة إدماج أحكام الدرس ؟

نعم ☐ لا ☐ في بعض الأحيان ☐

إذا كانت الإجابة بلا أذكروا السبب :

.....

.....

9- رتبوا حسب تركيزكم على نوعية التمارين اللغوية التي تعتمدونها :

تمارين التعيين والاستخراج ☐ تمارين التحويل ☐

الإعراب ☐ تحرير فقرة مع التوظيف ☐

ج- الإعداد والتكوين :

1- هل أنتم مطلعون على الدراسات اللسانية الحديثة في تعليمية النحو ؟

نعم ☐ لا ☐

2- هل عدد الندوات التي تقومون بها داخل المؤسسة ؟

قليلة ☐ منعدمة ☐ كافية ☐

المحور الثالث :

أ- رأيكم في أداء المتعلمين:

1- كيف ترتبون أخطاء المتعلمين حسب كثرتها :

إملائية ☐ نحوية ☐ صرفية ☐ تعبيرية ☐

2- ماهي حسب رأيكم درجة استعاب متعلميكم لمحتوى دروس النحو؟

جيدة ☐ متوسطة ☐ ضعيفة ☐

3- هل ترون أنّ ضعف المتعلمين في النحو منحصر في :

المكتسبات القبلية ☐ في ما يتعلمه الآن ☐ كليهما ☐

4- إن تدريب المتعلم على القواعد ليوظفها توظيفا صحيحا في مواقف مختلفة هل ترون أنّ ذلك

قد تحقق إلى قدر كبير ☐ تحقق نوعا ما ☐ لم يتحقق ☐

5- في نظركم هل يرجع ضعف المتعلمين في النحو إلى :

صعوبة المادة ☐ كثافة البرنامج ☐

قلة التمارين ☐ ضيق الوقت المخصص ☐

تأثير العامية ☐

أسباب أخرى اذكروها :

.....

.....

8- ماذا تقترحون لمعالجة ضعف التلاميذ في النحو ؟

.....

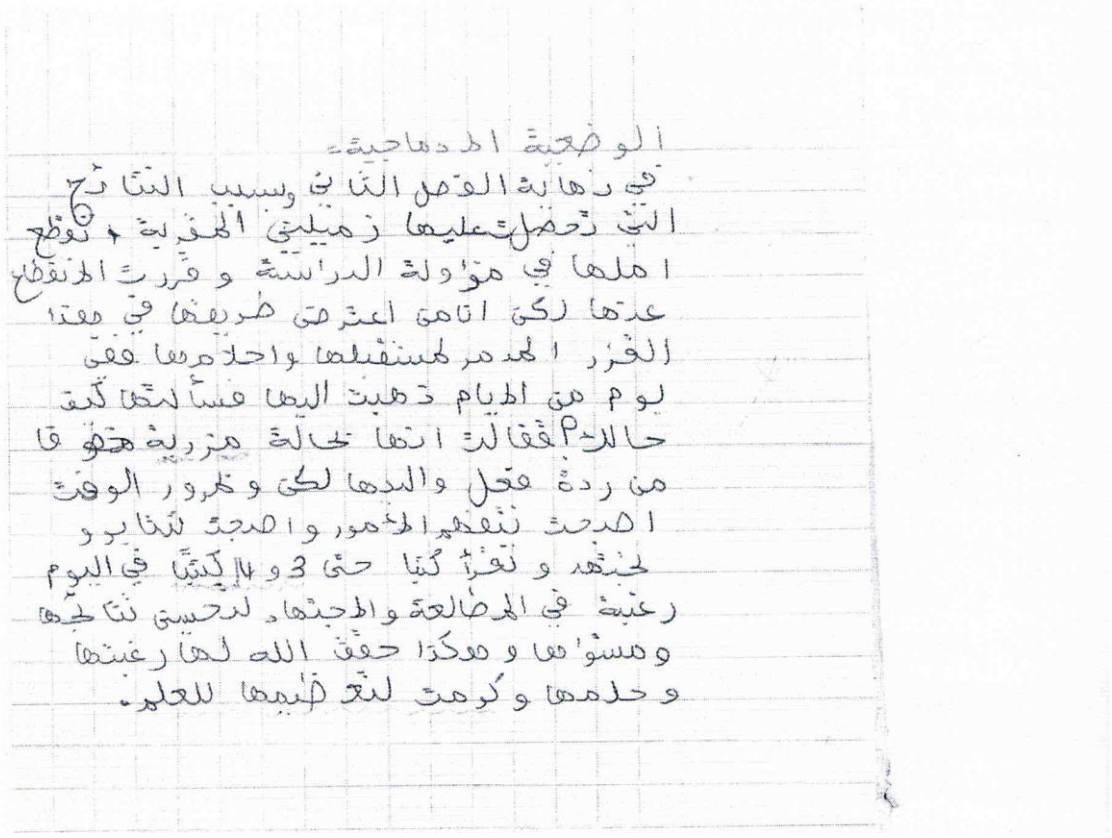
.....

شكرا على مساهمتكم

الملحق الثاني: أسماء الثانويات التي وزعنا عليها الاستبيان:

البلدية	الثانوية	عدد الاستبيان الموزع	عدد الاجابات	النسبة
غرداية	محمد الأخضر الفيلالي	7	7	%12.06
	بلغنم الجديدة	4	3	5.17%
	بوهراوة	3	2	3.44%
	مفدي زكرياء	5	5	8.62%
	متقن رمضان حمود	4	3	5.17%
العطف	الفرسطائي	5	5	8.62%
متليلي	علال بن بيتور	6	5	%8.62
	بلغيث أحمد	5	4	%6.89
القرارة	القرارة الجديدة	5	3	%5.17
	متقن القرارة	5	3	%5.17
	إبراهيم بيوض	6	4	%6.89
زلفانة	رزاق الزيغم	5	4	%6.89
بريان	يحي بكلي	4	4	%6.89
	قارة الطين	3	3	%5.17
المنيعة	ديدوش مراد	3	3	%5.17
المجموع	15	70	58	%100

الملحق الثالث: نماذج عن الوضعية الإدماجية التي أنتجها المتعلمون .



الوضعية الادماجية:

في نهاية الفصل الثاني وبسبب النتائج التي تحصلت عليها زميلتي المغربية ، تقطع املها في مواصلة الدراسة و قررت الانقطاع عنها لكن انا من اعترض طريقها في هذا القرار الخاطئ لمستقبلها واحلامها ففي يوم من الايام ذهبت اليها فسألتها كيف حالك؟ فقالت انها بحالة مزرية هذا قا من ردة فعل والديها لكن و بمرور الوقت اصبحت تتفهم الامور واصبحت تتابر و تجتهد و تقرأ كنا حتى 3 و 4 ليلا في اليوم رغبة في المطالعة والاجتهاد لاحسن نتائجها ومستواها و هكذا حقق الله لها رغبتها و حلمها و كرمت لتقدم لابيها للعلم.

ج) في مجال إصلاح أحكام الدرس:

- تشكر زميلتي بقيبة أصل بسبب النتائج الضعيفة التي تحصل عليها في الفصل الثاني. فتقرر الإنقطاع عن الدراستها. فنصحتها أن تهتم بالدروس وتجتهد كثيرا فقبلت لها النجاح أساسي في حياة وواجبها في بيتها جيدا سوف تتحصلين على النتائج الجيدة في الفصل الأخير وتتحسنين لك معدل فائق ويجب عليك أن تجتهدي جيدا تقابلي جيدا فشكرتني على نصيحة وقد أحسنة المعدل جيدا في الفصل الأخير.

الوضعية الإدماجية :

إن علم سلاح الأمة فيه تل رهر بلاد ويرتقي إلى أعلى المراتب .

يا زميلي إن علم ياه من أبواه النجاح في حياة الفرد والمجتمع و دراسة سلاح يتحلى به طالب فهمها كانت علاهتك هندسية فإن فصل الثالث لازال مفتوحا لك لتجتهد فيه ودراسة تجعلك محترما مكرما بين أهلك والناس فقد وصانا ربنا بالعلم وجعل له بابا في الجنة فإذا كنت شخصا صبورا ومثقفا فإنهم سيحترمونك أما الفاشل في حياته فلن يجيروه إهتمام ولا قيمة ولتعمل اقتداء برسولنا الكريم بغية الحصول على رضا الله

3. تركيب محزون او تركيب غضبي

- الحياة جهاد وعمل ، إذا أصلح العالم والحاكم صلحت الأمة.
- إن ملكك ومعلمك فضلك كبير!
- العمل فإنه أطيب الزجاج.

يا صديقي العزيز انا العلم ان نتائج الفصل الثاني كانت ضعيفة الحق هذا يحزنني ان تقطع العمل لان السنة الدراسية ثلاثة فصول وهاقد بقي لك فصل أخير لعلك تعوض ما فاتك لا تستسلم بالخيبة ولا تجعل الافكار السوداوية تأثر على تفكيرك فإن الدنيا فانية والعمل والاجتهاد هو غنى وان كنت قد بذلت جهد في الفصل الثاني تضاعف مجهودك واجتهد اكثر سوف تنجح وضع في قلبك العزم والعمل بخبرة الزجاج وان كان الزجاج يقدر بعدد الليالي وسهر حدثني ليلتان او اعمل واسهر كل الليالي المتبقية لكي هذا سوف في نهاية المطاف لك لتنال رتبة المرضية في الفصل الثالث.

حال

مزخرف الحجاجة

الحميري

الملحق الرابع: النص وروافده[1]

ب. تنقسم الكناية باعتبار المكنى عنه إلى ثلاثة أقسام هي:

1) الكناية عن موصوف. مثل: عاصمةُ سوريا أقدمُ عاصمةٍ عرفها العالم.

2) الكناية عن صفة. مثل: « ولا تجعلْ يدَكَ مغلولةً إلى عنقِك ».

3) الكناية عن نسبة. مثل: اليمنُ يتبعُ ظلَّ العفيفِ الطاهرِ.

4) إحكام موارد المتعلم و ضبطها:

أ. في مجال المعارف:

1. استخرج الكناية من التعابير الآتية:

كل شيء في هذا العصر يوحي بالدعة في الحياة، الفتاة تنوم الضحى، ناعمة الكفين، إذا استيقظت وبحثت عن شيء يشغل بالها فلا تجد إلا أعمالاً يسيرة تؤديها بشيء من الجهد اليسير، و إذا ماخرجت حيث عامة الناس يشار إليها بالبنان، وإذا ما أرادت قطع مسافة طويلة ركبت مركبة سريعة فكأنها ركبت جناحي نعامة.

2. بين الصفة التي تلزم من كل كناية من الكنايات الآتية:

سئل أعرابي عن سبب اشتعال شيبه، فقال: هذا رغوة الشباب. وسئل آخر، فقال: هذا غبار الدهر. مدح أعرابي خطيبا فقال: كان بليل الريق، قليل الحركات.

تقول العرب: فلان رحب الذراع، نقيّ الثوب، طاهر الإزار، سليم دواعي الصدر، وصلت كلماته إلى مقر المواطف.

ب. في مجال المعارف الفعلية:

1. ابن جملا مفيدة بتوظيف الكناية الدالة على موصوف، ثم على صفة، ثم على نسبة.

2. كن عن المعاني الآتية: القاهرة – النهوض الباكر – العمل دون استراحة – معالجة الصعاب – كثرة اللغات المتحدث بها في ملتقى دولي – كثرة الكرم.

ج. في مجال إدماج أحكام الدرس:

اكتب فقرة قصيرة تتمحور حول فكرة « النواكل مقبرة الآمال » باستعمال ما يناسب من

مثال تطبيقي في بناء وضعية
مستهدفة.
قيم سوسيو قيم اجتماعية
في الإسلام
(سنة 03)

ألمّت ببعض جيرانك نكبة طارئة، جعلتهم يطلبون النجدة والمساعدة فتدخلت لشحذ الهمم، والحث على التكافل الاجتماعي مستلهما مساعيك من القيم الروحية والاجتماعية الإسلامية.

وضح الأسلوب الذي تتبعه في الحث على مساعدة المنكوبين، بتوظيف ماينا سب من المفعول المطلق و من الاستعارة والكناية.

[1] حسين شلوف، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، م س، ص ص 99-118.

7 فلمّا لقيناهم وكلٌّ مُجاهدٌ لأصحابه مُستبسلُ النّفس صابرُ
8. شهدنا بأنّ الله لا ربّ غيرُهُ وأنّ رسولَ الله بالحقّ ظاهرُ
9. وقد عُرِّيَتْ بيضٌ خفافٌ كأنّها مقانبيسُ يُزهيها لعَيْنيْكَ شاهرُ
10. بهنّ أبدنا جمعهم فتبدّدوا وكانَ يُلاقي الحتفَ مَنْ هوَ فاجرُ
11. فكُبَّ أبو جهلٍ صريعًا لوجهه وعُتْبةُ قد غادرْنهُ وهوَ عاثرُ
12. فأمسوا وقودَ النّارِ في مُستقرّها وكلّ كفورٍ في جهنّم صائرُ

أ. أثري رصيدي اللغوي:

الماذي: خالص الحديد وجيده، الماذية: الدرع اللينة، السهلة. مقابيس: ج. مقبس: ما قبست به النار. يميسون: ماس فلان، ميسا، وميسانا: تبختر واختال. فهو مائس، ومياس. (مَيَّسَ) الثوب: جعل له ذيلا، (تَمَيَّسَ) فلان: تبختر واختال، (الميسان): المتبختر في مشيته.

ب. أكتشف معطيات النص:

- ماهو السياق التاريخي الذي قيلت فيه القصيدة؟
- كيف عبر الشاعر عن تعظيمه لله؟ عين العبارات الدالة على ذلك؟
- ماذا قضى الله يوم بدر؟
- كيف كان جمع المشركين؟ وماهي القبائل التي ورد ذكرها في جمعهم؟
- ممايتكون معقل الرسول (ص)؟
- كيف وصف الشاعر صراع الفريقين المتحاربين؟
- بما يشهد فريق المجاهدين في سبيل الله؟
- ماهو مدلول عبارة: "**البيض الخفاف**"؟ وبماذا شبهها الشاعر؟
- مامصير المشركين وقادتهم في الدنيا والآخرة؟

ج. أناقش معطيات النص:

- حدد صيغة التعجب في البيت الأول؟ واشرح مدلولها.
- علـى من يعـود الفاعل في الفعل "تلاقي"، وبم يوحي تنكيـر المفعول به الذي تعدى إليه؟

- ماذا تفيد "**قد**" في عبارة "قد حشدوا واستنفروا..."؟
- كيف كان ميزان القوى في معركة بدر؟
- ما الأوصاف التي وصف بها الشاعر جيش المسلمين؟
- ماهي دلالات عبارة "**كل مجاهد**"؟
- ماذا تفيد عبارة "قد عريت..." و"**أبدنا**"؟
- استخرج الكلمات الدالة على مصير رموز الشرك في المعركة، وناقشها؟
- عين المعاني التي اقتبسها الشاعر من القرآن الكريم.
- ماأثـر اسـتخدام بحـر الطويـل وحرف "**الـراء**" كروي في إشـاعة جو الحماسـة في القصيدة؟

د. أعمد بناء النص:

- من الراوي؟ ومالمروي في النص؟
- حدد مراحل أحداث معركة بدر من خلال هذا النص.
- ماهو النمط السائد في النص؟ علل إجابتك.
- انثر أبيات القصيدة بمحاكاة النمط السائد في النص.

هـ. أتفحص الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص:

- ماأثر الفعل "**عجبت**" على المعاني التي تليه؟
- تكرر حرف "**الواو**" في بناء القصيدة، حدد معانيه مبينا أثره في ترابط المعاني.
- ما علاقة عبارة "قضى يوم بدر" **بعبارة** "فأمسوا وقود النار".
- تنقسـم القصيدة إلى وحدات مشـهدية من معركة بدر. حدد هذه المشاهد والروابط بينها.
- ماالعلاقـة التـي تربط البيـت الأول بالبيت الأخيـر؛ وما أثر هذه العلاقـة على معاني النص؟

و. أجمل القول في تقدير النص:

- حدد موضوع النص العام، وأفكاره الرئيسية.
- دل بعبارات من النص على إيمان الشاعر؟
- ماالواقعة التاريخية التي تصفها القصيدة؟
- ماهي الملامح الفنية التي أضفاها الشاعر على معركة بدر؟
- ماأثر حرف الروي على الإيقاع الخارجي للقصيدة؟
- بين المعاني التي استقاها الشاعر من القرآن الكريم.

قواعد اللغة : الحال

1. عد إلى النص ولاحظ : الأبيات الآتية :

وسارتْ إلينَا لاَ تُحاوِلُ غَيْرَنَا ... بأجمعِها كَتْبٌ جميعًا وعامرُ
فلمَّا لقيناهُمْ وكلٌ مُجاهدٌ ... لأصحابِه مُسْتَبْسِلُ النفسِ صابرُ
فكبَّ أبوجهلٍ صريعًا لوجهِهِ ... وعتبةُ قَدْ غادَرْنَهُ وَهْوَ عاثرُ

2. تعلمت : أن الحال وصف يبين هيأة صاحبها.

- تأمل الأبيات السابقة وحدد الحال فيها.

3. أكتشف أحكام القاعدة :

- ماالحال وماصاحبها؟ ماعلامة الحال؟ ماأشكال الحال؟

4. أبني أحكام القاعدة :

أ. الحال : هي وصف يبين هيأة :

1) **الفاعل.** مثل : انحدرَ الوادي صافيًا.

2) **المفعول به.** مثل : يرسل المغنون ألحانَهم عذبةً.

3) **المبتدأ.** مثل : سعيدٌ خطيبًا يسحرُ الألبابَ.

4) المجرور. مثل : مررتُ بالحديقةِ عامرةً.

ب. الاسم الذي تبين الحال هيأته يسمى "**صاحب الحال**" و يكون غالبا معرفة. و يجب أن تكون الحال نفس صاحبها في المعنى، فالصافي في قولك "**شربتُ الماءَ صافيًا**" هو نفسه الماء.

ج. علامة الحال أن تقع في جواب "**كيف**" أو في جواب "**على أي صورة**" وحكمها النصب.

د. قد تتعدد الحال وصاحبها واحد كقول الشاعر :

إنّما الميتُ مَنْ يعيشُ كئيبًا ... كاسفًا بالُهُ، قليلَ الرّجاءِ

و. يأتي الحال على أشكال مختلفة :

1) تأتي الحال "**لفظا مفردا**". مثل : جلستُ صامتًا.

2) وتأتي جملة فعلية ماضية مثبتة فتقترن بالواو و"**قد**" معا. مثل : عادَ وقدْ أتمَّ عملَه. أومنفية بالواو. مثل : سافرَ ومَاعادَ.

3) تأتي فعلية مضارعية تقترن بالضمير. مثل : أقبلاَ يتكلمانِ. أو منفية. مثل :صحوتُ منَ النّومِ ولَمْ تشرق الشّمسُ.

4) وتأتي أيضا جملة اسمية : جُلتُ في الجزائرِ والصّيفُ في أوّلِه.

5) وكذلك تأتي الحال "**شبه جملة**" ظرفا. مثل : شاهدتُ الطائرةَ فوقَ السّحابِ أو جارا ومجرورا. مثل : رأيتُ العصفورَ على غُصنٍ.

ملاحظة : الجمل بعد المعارف "**أحوال**" وبعد "**النكرات**" صفات.

5. إحكام موارد المتعلم و ضبطها :

أ. في مجال المعارف :

1. عين فيما يأتي الحال ونوعها وصاحبها :

- قال تعالى : "يأيها النبي إنا أرسلناك شاهدا ومبشرا و نذيرا، وداعيا إلى الله بإذنه وسراجا منيرا" قرآن كريم
- من مدحك بما ليس فيك من الجميل، وهوراض عنك، ذمك بما ليس فيك من القبح وهو ساخط عليك.
- يبيع التمر على النخيل.

النص التواصلي: الشعر في صدر الإسلام

(د/ حسن إبراهيم حسن)

تقديم النص

تعلمت من خلال دراستك لقصيدة كعب بن مالك السابقة أن الشعر قد أدى دورا مركزيا في الصراع بين قوى الإيمان و الشرك، فكانت جبهة الحرب الكلامية من نصيبه، وفي هذا النص للدكتور حسن إبراهيم حسن من كتابه : " تاريخ الإسلام " تكتشف صورة عن تجليات الحركة الشعرية ومكانتها في صدر الإسلام.

النص:

لم يكن للأدب حظ في صدر الإسلام لاشتغال العرب بالفتوح بغية نشر الدعوة وتنظيم دولتهم التي اتسعت أرجاؤها . . .

وقد حافظت الروح الأدبية في هذا العهد على ماكانت عليه في الجاهلية فلم يتعد الأدب دائرة الشعر تقريبا، إذ أصبح يمثل بعض مظاهر السلطة وقد ظن بعض المستشرقين أن الدين قلل من أهمية الشعر حتى لا يطغى على القرآن وهذا الزعم لا أساس له، لأن القرآن ليس من الشعر في شيء. ولا يصح أن يكون نموذجا له. ولو أن القرآن الكريم قد غض من شأن بعض الشعراء، فلأنهم كانوا من أعداء الإصلاح ومن دعاة الفوضى قال تعالى: "**والشعراء يتبعهم الغاوون ألم تر أنهم في كل واد يهيمون وأنهم يقولون مالا يفعلون**". (الشعراء 225-226).

على أن الشعر قد أعلى من قدر هؤلاء الذين قاموا بنصرة المبادئ القويمة ودافعوا عنها فأحلهم المحل اللائق بهم من الشرف، كما شجعهم الرسول وأجزل لهم العطايا تقديرا لموقفهم و اعتبر هذا نوعا من الجهاد في سبيل الله والانتصار للحق. وأحسن مثل لذلك الشاعر المخضرم حسان بن ثابت الذي قربه الرسول إليه. وليس أدل على احترام الإسلام للشعر من قول الرسول: "**إن من البيان لسحرا وإن من الشعر لحكمة**".

وكان شعراء هذا العصر لايزالون على ماكان عليه من سبقهم في الجاهلية برغم تأثرهم بالقرآن وأسلوبه فإذا قرأت قصيدة لشاعر من أنصار الدعوة في مدح الرسول أوهجاء المشركين، أوقصيدة لشاعر من الذين شايعوا قريشا في مدح أحد زعمائها أو رثاء قتلاها، أوفي هجاء المسلمين، ألفيت هذه القصيدة أوتلك لاتكاد تخرج عماكان يمدح به الشعراء شيوخ القبائل في الجاهلية أو يهجونهم به، ولو أنه قد كثر فيها الحديث عن الجنة والنار و الحساب والعذاب، و البعث و النشور، وما إلى ذلك من الأمور الدينية التي لم يعن بها العرب الجاهليون في أشعارهم.

ومما هو جدير بالملاحظة أن الشعراء الذين ناهضوا الرسول وقاوموا الدعوة لم يكونوا أقل من الشعراء المسلمين تأثرا بالقرآن وما جاء به من المعاني الدينية، فقد كانوا يقرأون القرآن ويعنون به، لالإيمانهم بما فيه وإنما للرد عليه؛ ولهذا كانوا يوجهون اهتمامهم – إذا أرادوا هجاء الرسول أو الغض من شأنه – إلى تعرف أقوال المسلمين ومعتقداتهم ومايقابل ذلك في دينهم القديم ليستطيعوا دفع هجمات الرسول عن معبوداتهم وسخريته من نظمهم الدينية وأوضاعهم الاجتماعية لذلك نالت هذه الناحية شيئا من اهتمام الخطباء والشعراء والمجادلين، وكثر ورودها على ألسنتهم بعد أن كانت من الأمور التي لا يعرض لها العربي في حياته العادية أولايلم بها إلا إلماما يسيرا.

ومن هنا نشأت معارضة القرآن وهي الإتيان بكلام يشبهه في بلاغته و خصائصه الفنية. وكان القرآن أولى معجزات الرسول وأقواها في الدلالة على أنه رسول من عند الله، لأنه أتى بكلام لا يستطيع أي إنسان أن يأتي بمثله. وقد تحدى الرسول والقرآن العرب جميعا برغم فصاحتهم وتفننهم في أساليب الكلام أن يأتوا بقرآن مثله فعجزوا. ثم تحداهم بعد ذلك أن يأتوا بعشر سور فقط فعجزوا أيضا قال تعالى: "**وإن كنتم في ريب مما نزلنا على عبدنا فأتوا بسورة من مثله وادعوا شهداءكم من دون الله إن كنتم صادقين**" (سورة البقرة الآية 23)

قال تعالى: "**قل لئن اجتمعت الإنس والجن على أن يأتوا بمثل هذا القرآن لايأتون بمثله ولو كان بعضهم لبعض ظهيرا**" (الإسراء الآية 88).

وقد اشتهر من شعراء المسلمين حسان بن ثابت، وعبد الله بن مالك، وكعب بن مالك وكعب بن زهير، واشتهر من شعراء المشركين عبد الله بن الزبعري، وضرار بن الخطاب وكعب بن الأشرف وغير هؤلاء و هؤلاء.

بتصرف . من كتاب: "تاريخ الإسلام" ج

ب. تنقسم الكناية باعتبار المكنى عنه إلى ثلاثة أقسام هي :

1) الكناية عن موصوف. مثل : عاصمةُ سوريا أقدمُ عاصمةٍ عرفَها العالمُ.

2) الكناية عن صفة. مثل : « ولا تجعلْ يدَكَ مغلولةً إلىَ عنقِك ».

3) الكناية عن نسبة. مثل : اليُمنُ يتبعُ ظِلَّ العفيفِ الطاهرِ.

4) إحكام موارد المتعلم و ضبطها :

أ. في مجال المعارف :

1. استخرج الكناية من التعابير الآتية :

كل شيء في هذا العصر يوحي بالدعة في الحياة، الفتاة نؤوم الضحى، ناعمة الكفين، إذا استيقظت وبحثت عن شيء يشغل بالها فلا تجد إلا أعمالا يسيرة تؤديها بشيء من الجهد اليسير، و إذا ماخرجت حيث عامة الناس يشار إليها بالبنان، وإذا ما أرادت قطع مسافة طويلة ركبت مركبة سريعة فكأنها ركبت جناحي نعامة.

2. بين الصفة التي تلزم من كل كناية من الكنايات الآتية :

سئل أعرابي عن سبب اشتعال شيبه، فقال : هذا رغوة الشباب. وسئل آخر، فقال : هذا غبار الدهر. مدح أعرابي خطيبا فقال :كان بليل الريق، قليل الحركات.

تقول العرب : فلان رحب الذراع، نقيّ الثوب، طاهر الإزار، سليم دواعي الصدر، وصلت كلماته إلى مقر العواطف.

ب. في مجال المعارف الفعلية :

1. ابن جملا مفيدة بتوظيف الكناية الدالة على موصوف،ثم على صفة،ثم على نسبة.

2. كن عن المعاني الآتية : القاهرة – النهوض الباكر – العمل دون استراحة – مغالبة الصعاب – كثرة اللغات المتحدث بها في ملتقى دولي –كثرة الكرم.

ج. في مجال إدماج أحكام الدرس :

اكتب فقرة قصيرة تتمحور حول فكرة « **التواكل مقبرة الآمال** » باستعمال ما يناسب من

مثال تطبيقي في بناء وضعية مستهدفة.

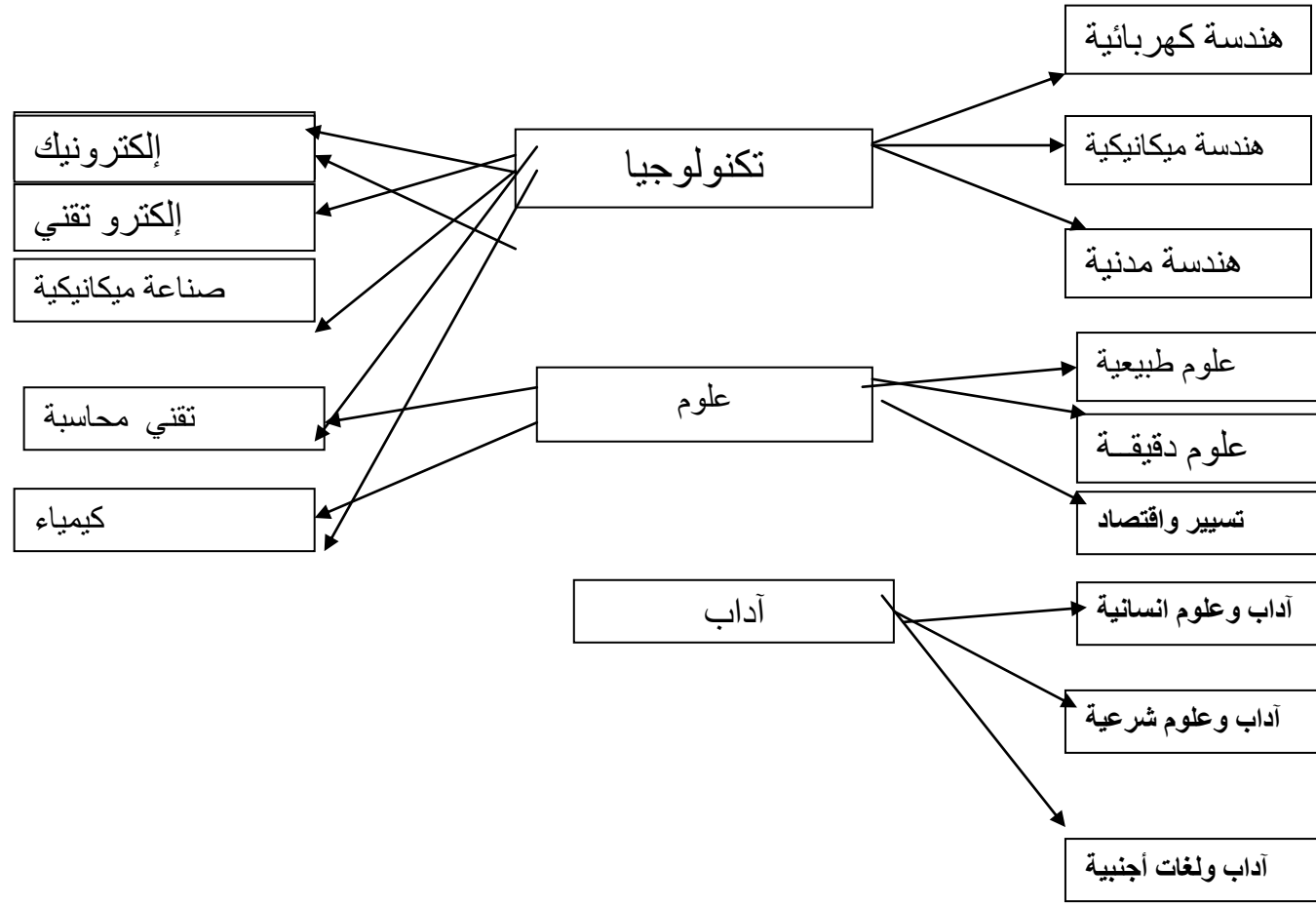
قيم روحية وقيم اجتماعية في الإسلام

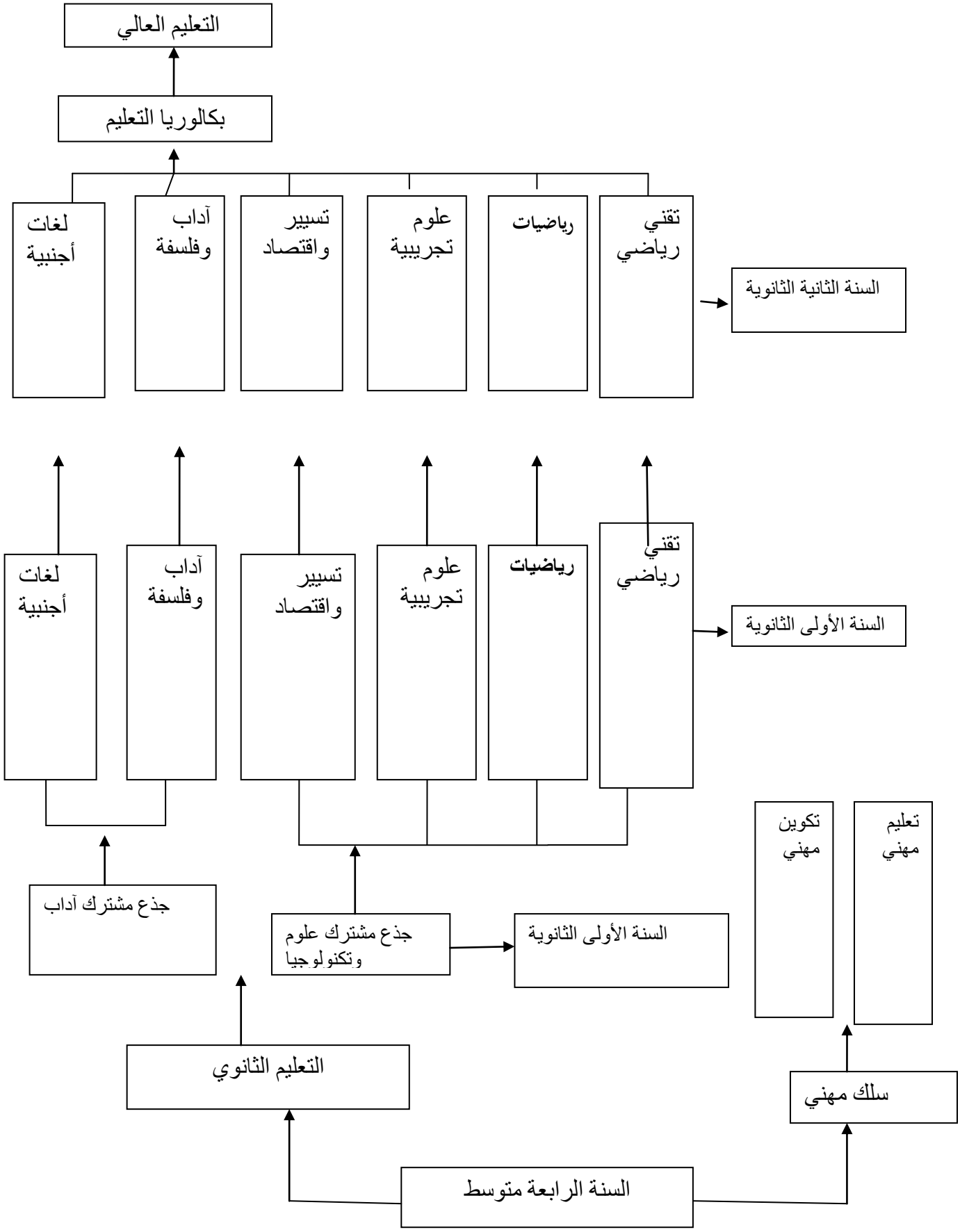
(رقم 03)

ألّمت ببعض جيرانك نكبة طارئة، جعلتهم يطلبون النجدة والمساعدة فتدخلت لشحذ الهمم، والحث على التكافل الاجتماعي مستلهما مساعيك من القيم الروحية والاجتماعية الإسلامية.

وضح الأسلوب الذي تتبعه في الحث على مساعدة المنكوبين، بتوظيف ماينا سب من المفعول المطلق ومن الاستعارة والكناية.

الملحق الخامس : هيكلة التعليم الثانوي في مرحلة التعليم بالأهداف والكفاءات:




التعليم العالي
بكالوريا التعليم
لغات أجنبية
آداب وفلسفة
تسيير واقتصاد
علوم تجريبية
رياضيات
تقني رياضي
السنة الثانية الثانوية
لغات أجنبية
آداب وفلسفة
تسيير واقتصاد
علوم تجريبية
رياضيات
تقني رياضي
السنة الأولى الثانوية
تكوين مهني
تعليم مهني
جذع مشترك آداب
جذع مشترك علوم وتكنولوجيا
السنة الأولى الثانوية
التعليم الثانوي
سلك مهني
السنة الرابعة متوسط

قائمة المصادر والمراجع

المراجع:

1- ابن خلدون ، **المقدمة تاريخ العلامة ابن خلدون**، الدار التونسية للنشر، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر ،ط1.

2-ابن جني، الخصائص،تح: **محمد علي النجار**،دار الكتب ، بيروت، لبنان، ط2، 1952، ج1.

3- أبو عثمان عمرو بن بحر (الجاحظ)، **رسائل الجاحظ**، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي،مصر،ط:1، 1979

4-أحمد حساني،**دراسات في اللسانيات التطبيقية،حقل تعليمية اللغات**،ديوان المطبوعات الجزائرية(د.ط)،.2000

5-أحمد حسين اللقاني وعلي الجمل، **معجم المصطلحات التربوية، المعرفة في المناهج وطرق التدريس**، دار عالم الكتب،(د م ن)، ط1، 1996.

6-أبو بكر بن بوزيد،**إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وإنجازات**، دار القصبة للنشر، الجزائر، د.ط،.2009

7-إبراهيم وجيه محمود ، **التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته**، مؤسسة المعارف،مصر،د.ط، 1987.

8-باسم علي حوامدة وشاهر ذيب ، **تعليم اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى**، دار جرير، الأردن ، ط:1، 2005.

جمال الدين بن منظور،لسان العرب،دار صادر، بيروت،1997،ط1.المجلد السادس

9- جودت الركابي،**طرق تدريس اللغة العربية**، دار الفكر، دمشق، سوريا،د.ط،1996.

10-حلمي خليل، **دراسات في اللسانيات التطبيقية**،دار المعرفة الجامعية،مصر،(د. ط)،2005.

11-حسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون ، **التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية**، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر، ط:2، .2006

12-خير الدين هني، **مقاربة التدريس بالكفاءات** ، مطبعة عين البنيان، الجزائر، 2005،ط1.

التواتي بن التواتي:المدارس النحوية، مطبعة هومة،الجزائر،(د.ط)،.2008

13-تمام حسان ، **اللغة العربية معناها ومبناها**، دار عالم الكتب، مصر،ط2006،5.

14-راتب قاسم عاشور ، محمد فوائد الحوامدة، **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، دار المسيرة ، الأردن ، ط:2 ،2007.

15-رشدي أحمد طعيمة،**الأسس المعجمية والثقافية لتعليم العربية لغير الناطقين بها** ،دار أم القرى،المملكة العربية السعودية،ط1982،1.

- **الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها وتطويرها تقويمها** ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ط2، .2000

16-رشيد بناني، **من الديداكتيك إلى البيداغوجيا (الحوار الأكاديمي والجامعي)**، الدار البيضاء، المغرب ، ط:1، 1991.

17-الزجاجي، **الإيضاح في علل النحو**، تح: مازن المبارك ،(د د ن)، بيروت ، لبنان ، ط:2، 1973.

18-سعد حسن بحيري ، **علم لغة النص** ، دار نوبار للطباعة ، القاهرة، د.ط ، 1998.

19- شوقي ضيف، تجديد النحو،دار المعارف،القاهرة، مصر،2005.

20- صالح بلعيد،**دروس في اللسانيات التطبيقية**، دار هومة، الجزائر، ط:5، .2009

21- صالح محمد علي أبو جادو ، **علم النفس التربوي** ، ط4، دار المسيرة ، الأردن ، 2005

22- ظبية سعيد السليطي،**تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة**،الدار المصرية اللبنانية،(د.م.ط)،ط1 ،2002 .

23- عبده الراجحي، **النحو العربي والدرس الحديث بحيث في المنهج**،دار النهضة العربية، لبنان،1979.

-**علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية**،دارالمعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، د.ط، 1995.

24-عبد الرحمان الحاج صالح، **بحوث ودراسات في اللسانيات العربية** ،موفم للنشرالجزائر (د.ط) ، 2007

25-عبد الفتاح البجة، **اللغة العربية وآدابها أساليب ،تدريس،مهارات**، دار الكتاب الجامعي، الإمارات،ط1.

26- عبد القادر حليمي ، **مدخل إلى الإحصاء ،ديوان المطبوعات الجامعية** ، الجزائر ،د.ط، 1994

27 -عبد اللطيف عبد القادر أبو بكر ،**تعليم اللغة العربية ، الأطر والاجراءات** ، مكتبة الضامري للنشر والتوزيع ، عمان ، ط1، .2003

28-عبد الله قلي، **المناهج التعليمية والتقويم التربوي**، اللغة العربية وآدابها ، السنة الرابعة ، المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، الموسم الجامعي 2007-

29-علي أبو المكارم ،**تعليم النحو العربي** ، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع ، القاهرة ،ط:1 ،2007.

-**المدخل إلى دراسة النحو العربي** ،دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة،ط1، 2007.

30-علي راشد ، **كفايات الأداء التدريسي** ، دار الفكر العربي ، القاهرة ،د.ط، 2005

31-فاضل السامرائي، **معاني النحو** ، دار الفكر، الأردن ،ط3 ، 2003،المجلد الأول.

32-فريد حاجي ، **المقاربة بالكفاءات (سلسلة موعدك التربوي)**، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2005.

33-فريدة شنان، **المعجم التربوي**، المركز الوطني للوثائق التربوية، 2009، الجزائر.

34-كريم زكي حسام، **أصول تراثية في اللسانيات الحديثة**، الرشاد للطباعة، القاهرة، ط2000،3.

35- محمد أبو الرب،**الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي** ، دار وائل للنشر ، ط1، 2005، الأردن.

36- محمود أحمد السيد، **تطوير مناهج القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي**.

37- محمد بوعلاق ،**مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات** ،قصر الكتاب، الجزائر،د.ط،2004.

38-محمد بن زكريا وعباد مسعود ، **التدريس عن المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات** ، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ، الجزائر، د.ط،2006.

39- محمد الدريج، **التدريس الهادف من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات** ، دار الكتاب الجامعي، العين ، الإمارات العربية المتحدة ،ط:1،

40- محمد داودي،ومحمد بوفاتح، **منهجية كتابة البحوث العلمية والرسائل الجامعية**، مكتبة الأوراسية،الجزائر،ط1، .2007

41- محمد صالح حثروبي،**مدخل إلى التدريس بالكفاءات**، الجزائر،دار الهدى،د.ط،2002.

- **الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي**،دار الهدى، الجزائر، 2012.
42- محمد الصالح السمك ،**فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية**،دار الفكر العربي،(د.م.ط)،(د.ط)،1998،.
43- محمد صالح مجاور، **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية** ،دار الفكر العربي، مصر،د.ط،1998.
44- محمود فهمي حجازي، **علم اللغة العربية مدخل تاريخي مقارن في ضوء التراث واللغات السامية** ، وكالة المطبوعات ، الكويت،د.ط ، دت.
45- مصطفى بوشوك، **تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها** ، المغرب،ط:3، 2000.
46- ميشال زكريا ، **مباحث في النظرية الألسنيةوتعليم اللغة** ،المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، لبنان،ط1 ،1984
-**الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية(الجملة البسيطة)**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.
47-نهاد الموسي ، **الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية**، دار الشروق، الأردن ،ط:1 ، 2003.

المراجع المعربة:

1-دوغلاوس براون،**أسس تعلّم اللغة وتعليمها**،تر:عبده الراجحي، علي أحمد شعباني، دار النهضة العربية، بيروت،لبنان،د.ط،1994.

المجلات والمنشورات الرسمية:

1-صفية طبني، **الأبعاد التعليمية للقواعد النحوية** ، مجلة المخبر ، العدد السادس ،2010، الجزائر.
2-محمد خالد عبد الرحمان أحمد ، **الأبعاد التربوية لتعلم النحو العربي وأثرها في المحافظة عل القرآن الكريم وفهمه**، مجلة الجامعة المغاربية، كلية التربية، جامعة الجزيرة،السودان.
3- محمد الحباس، **النحو العربي بين التيسير والتدمير**،مجلة اللغة العربية، ع13.
4-عبد الرحمان الحاج صالح، **أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية**، مجلة اللسانيات ، ع4.

5-يحي بعيطيش، **النحو العربي بين التعصير والتيسير**، ندوة تيسير النحو، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2001.

الرسائل الجامعية:

1-جميلة حمودي، **طريقة تعليم قواعد اللغة العربية في المدرسة الأساسية الجزائرية**، رسالة ماجيستير، إشراف، خولة طالب الإبراهيمي، معهد اللغة العربية وآدابها ، جامعة الجزائر،1994.

الوثائق التربوية:

1-حسين شلوف ، **دليل أستاذ اللغة العربية السنة أولى ثانوي**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر،.2005

2- حسين شلوف وآخرون،**المشوق في الأدب والنصوص**،كتاب المتعلم،السنة الأولى من التعليم الثانوي،جذع مشترك آداب، الجزائر.

3- اللجنة الوطنية للمناهج، **الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005.

4-اللجنة الوطنية للمناهج، **الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005.

5- **لماذا المقاربة بالكفاءات** ، المنشور الوزاري، وزارة التربية الوطنية ، الجزائر.-

6- **تنصيب المناهج الجديدة للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي**، القرار الوزاري رقم 50 ، وزارة التربية الوطنية، 10 ماي 2005 ، الجزائر.

فهرس المحتويات:

المحتويات	الصفحة
مقدمة	ص2
الفصل الأول: الدراسة النظرية	ص8
المبحث الأول: مفاهيم الدراسة	ص8
1-تعليمية النحو بين الأهداف والكفاءات	ص8
أ- تعليمية النحو	ص8
ب- تعليمية النحو في منهج التدريس بالأهداف	ص14
ج- تعليمية النحو في منهج المقاربة بالكفاءات	ص21
- مفهوم المقاربة بالكفاءات	ص21
الخلفية العلمية للمقاربة بالكفاءات	ص21
- خصائص المقاربة بالكفاءات	ص25
- تعليمية النحو في ظل المقاربة بالكفاءات	ص27
2- منهج تحليل الأخطاء وأهميته في تعليم اللغة العربية وتعلمها	ص33
المنهج التقابلي	ص33
الانتقادات التي وجهت للمنهج التقابلي	ص34
منهج تحليل الأخطاء	ص35
أهمية الخطأ في تعلم اللغة وتعليمها مراحل تحليل الأخطاء	ص35 ص36

النقد الموجه لمنهج تحليل الأخطاء	ص38
المبحث الثاني: منهجية الدراسة	ص39
أ- التعريف بالطور الثانوي وأهمية تدريس النحو	ص39
1-التعريف بالطور الثانوي	ص39
-طبيعة متعلمي الطور الثانوي	ص40
2- أهداف تدريس النحو في الطور الثانوي	ص41
ب- مجال الدراسة	ص42
1- وصف عينة البحث	ص42
2- أدوات الدراسة	ص44
3- طريقة إنجازالعمل	ص45
الخلاصة	ص48
الفصل الثاني: الدراسة التطبيقية	ص51
المبحث الأول: تحليل الاستبيان الخاص بالمعلمين والمتعلمين	ص51
أ- وصف وتحليل استبيان المعلمين	ص51
ب- وصف وتحليل استبيان المتعلمين	ص65
المبحث الثاني: تحليل الأخطاء النحوية	ص71
أ- تحديد الأخطاء ووصفها وتصنيفها	ص71
ب- تفسير الأخطاء وتصويبها	ص77
المبحث الثالث: النتائج والحلول	ص88
1- أسباب ضعف المتعلمين في النحو وأثره على أدائهم	ص88
2- أثر ضعف المتعلمين في النحو	ص94
3- الحلول الممكنة لمعالجة الضعف	ص95

الخلاصة	ص101
الخاتمة	ص103
الملاحق	ص106
قائمة المصادر والمراجع	ص128
الملخص	ص136

ملخص الدراسة:

تهتم هذه الدراسة بالبحث عن أسباب ضعف المتعلمين في النحو وأثره على آداءاتهم ، وكان اختيارنا للنحو نظرا لأهميته في تقويم اللسان والقلم، ولواقع تعليمه وتعلمع الذي يكشف مدى ضعف المتعلمين فيه ، رغم الإصلاحات التي شهدها التعليم عامة وتعليمية النحو خاصة، فيما يعرف بالمقاربة بالكفاءات من خلال الاعتماد على المقاربة النصية حيث تجعل النص محورا تدور حوله جميع الأنشطة اللغوية، بالإضافة إلى الوضعية الإدماجية التي تسهم في تمكين المتعلم من إدماج مختلف مكتسباته السابقة وتحقيق الملكة اللغوية والتواصلية معا ، إلا أنّ معظم المتعلمين لايزالون يعانون من الضعف في النحو والذي أثّر على إنتاجهم " في اللغة المنطوقة والمكتوبة" ولمعرفة أسباب ذلك ونتائجه اعتمدنا على منهج تحليل الأخطاء من خلال رصد الأخطاء النحوية للمتعلمين والبحث عن أسباب الوقوع فيها، كما استعنا بالاستبيان المقدم للمعلمين والمتعلمين، ومن ثمّ اقتراح الحلول التي تقلّل من هذا الضعف إن طبقت فعليا في الواقع التعليمي وهذا مايساهم في تحسين ورفع مستوى اللغة العربية.

Résumé de thème

Cette étude prend en charge les causes de faiblesse des apprenants en grammaire et son effet sur leur apprentissage. Notre choix de la grammaire est due a son importance pour l'écrit comme pour l'oral l'enseignement et l'apprentissage de cette discipline fait apparaître la faiblesse des apprenants.

Malgré la réforme et ce qu'on appelle l'approche par compétence sur tout l'approche textuelle ou le texte est l'axe sur lequel tourne toutes les activités linguistiques,sans oublier la situation d'intégration qui a un grand pour l'apprenant pour lui permettre de réintégrer ses prés-requis pour réaliser sa compétence linguistique et communicative au même temps mais la majorité des apprenants ont des difficultés linguistiques on voit ça clairement sur leurs langue que se soit orale ou écrite.

Pour mieux connaitre les vraies causes de ce problème,on a analyser les erreurs à partir du repérage des erreurs linguistiques des apprenants on a proposé aussi des cendages (questionnaires) pour les enseignants et les enseignes pour collecter les solutions possibles afin de cerner ce problème de difficulté sur le plan linguistique, dans le but d'améliorer la langue arabe.

Summary of the study

This study focuses on the causes of the learner's weakness in grammar and its effect on their performance.
We have chosen grammar due to its importance in the evaluation of speaking and writing skills although different aspects of reforms which have been made in the language in general and grammar specially.
This reform in known-as competency- based approach which relies on linguistic,langrage forms in addition the integration situation which enable the learners to integrate the skills acquired earlier.
How even ,the learners still find weaknesses in language forms that effect their production in spoken and written language.
To know the reason and the consequences, we relied on a method of mistakes analyse and search for the causes that lead learners to make them, use also did a survey and suggest solutions to reduce grammar weaknesses if they are really applied in real teaching we shall improve and better this language Arabic