الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليـم العالـي والبحـث العلمـي
□جامعـــــة ـ باتنـــــــة01 ـ
□كلية: اللغة و الأدب العربي و الفنون
□قسـم اللغـة و الأدب العربي

الكفاءات التعلمية النحوية في مرحلة التعليم الثانوي
شعبـــة الآداب و الفلسفـــة أنموذجـــا
ـ دراســـــة تقويميـــــة ـ

رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه LMD في اللغة
تخصص: لسانيات تطبيقية

إعداد الطـالبة:
رنـدة عليـات

إشراف الأستاذ الدكتور:
السعيـد هـادف

الاسـم و اللقـب	الدرجـة العلميـة	الجامعـة الأصليـة	الصفـة
الجـودي مـرداسي	أستاذ التعليم العالي	جامعـة باتنـة 1	رئيـسا
السعيـد هـادف	أستاذ التعليم العالي	جامعـة باتنـة 1	مشـرفا ومقـررا
ابتـسام بن خـراف	أستاذ التعليم العالي	جامعـة باتنـة 1	عضـوا منـاقشا
عـزوز ختيـم	أستـاذ محاضـر ـ أ ـ	جامعـة المسيلـة	عضـوا منـاقشا
نعيمـة روابـح	أستـاذ محاضـر ـ أ ـ	المدرسة العليا للأساتذة (قسنطينة)	عضـوا منـاقشا
صالـح بوتـرعـة	أستـاذ محاضـر ـ أ ـ	جامعـة أم البواقـي	عضـوا منـاقشا

السنـــة الجامعيـــة: 1442هـ/ 1443هـ
2021م / 2022 م

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

أحمد الله الذي أنار لنا درب العلم والمعرفة وأعاننا على أداء هذا الواجب

ووفقنا على إنجاز هذا العمل

نتوجه بجزيل الشكر والامتنان إلى كل من ساعدنا من قريب

أو من بعيد على انجاز هذا العمل

وخص بالذكر الأستاذ المشرف الدكتور " السعيد هادف" الذي لم يبخل علي

بتوجيهاته و تشجيعاته منذ أول الخطوات

فله مني فائق التقدير و العرفان

و الشكر موصول إلى كل أعضاء لجنة المناقشة الموقرين الذين

قبلوا مناقشة هذا العمل.

إهـداء

إلـى الأم.....مصدر الحـنان و الحـب

إلـى الأب..... مصدر الرعاية و النصيحة

إلـى أفـراد العائلة سنـدا و محبـة

إلى الزوج الكريم حفظه الله و رعاه

إلى كل الأصدقـاء و الزمـلاء دون استثـناء

إلى كل من حمل و يحمل راية العلم و العلـماء

الطالبة :رندة

إنه لا يكتب أحد كتابا في يومه إلا قال في غده لو بدل

هذا لكان أحسن و لو ترك هذا لكان يستحسن

و لو غير هذا لكان أجمل و لو زيد هذا لكان أفضل

و في هذا أكبر العبر و هو دليل على استيلاء النقص

على جملة البشر.

- العماد الأصفهاني -

مقـــدمـــــة

يمثل قطاع التربية والتعليم الأساس الذي تقوم عليه كل دولة؛ إذ إنها تتطور بتطوره، وتزدهر بازدهاره، و العكس، و لهذا لقي اهتماما من قبل ذوي الاختصاص، فسعوا إلى تطويره و العمل على الإصلاح ما أمكن، تماشيا مع التحولات الطارئة: السياسية والاجتماعية و الثقافية.... حيث تجسد ذلك في مقاربة تحاول إشراك جميع الأطراف في العملية التعليمية التعلمية- حتى المجتمع- سعيا إلى تحقيق نتائج أفضل.

لقد جاءت المقاربة بالكفاءات كرد فعل إيجابي، وكاستجابة طبيعية لتخلص المتعلم من مبادئ المقاربات السابقة، التي تركز بشكل كبير على التحصيل الكمي للمعارف، بدل التركيز على التوظيف و التفعيل الإيجابي لها ،ولذلك سعت المنظومة التربوية الجزائرية إلى تطبيقها في المراحل التعليمية المختلفة، منها مرحلة التعليم الثانوي، وفي المواد الدراسية المقررة جميعها، دون أي استثناء.و كانت اللغة العربية إحدى تلك المواد التعليمية التي طبقت عليها مبادئ هذه المقاربة.

تعتبر مادة النحو العربي إحدى المواد التعليمية الأساسية، لأنها ترتبط باللغة العربية التي تمثل مقوما أساسا من مقومات الأمة الجزائرية، والتي ينبغي إيلاءها اهتماما أكبر، ولما كانت تلك المادة التعليمية (النحو) من المواد التي يجد المتعلم صعوبة في استيعابها، حاول المختصون إجراء تعديلات وتغييرات على منهاج اللغة العربية، وكان من بينها ما ارتبط بمادة النحو خاصة، سعيا منهم إلى جعلها أيسر بالنسبة للمتعلم، وتجلى ذلك من خلال جعله يواجه وضعيات مشكلة واقعية أو أقرب إلى الواقع يتوجب عليه حلها من خلال توظيف واستغلال الإمكانات اللغوية، والموارد المتنوعة في مادة النحو، إضافة إلى محاولتهم عدم التركيز - أثناء إجراء عملية التقويم في هذه المادة- على مستوى التذكر فحسب، لأن الهدف اليوم ليس جعل المتعلم يعتمد على مجرد التلقي السلبي، بل ممارسة وتفعيل ما يتعلمه في هذه المادة عن دراية و وعي.

و بناء على ما سبق ارتأت هذه الدراسة أن تقوم بعملية تقويمية للمنظومة التربوية في ضوء تطبيقها لمبادئ المقاربة الحديثة، سعيا منها إلى التأكد من تحقق الأهداف التربوية والتعليمية، المتمثلة في تكوين المتعلم وجعله ذاكفاءات لغوية، ونحوية خاصةً .

و كان من الدوافع التي حفزت الدراسة على إجراء عملية تقويمية لتدريس النحو في مرحلة التعليم الثانوي سببان رئيسيان، أولهما ذاتي: محاولة معرفة نقاط ضعف التلاميذ في هذه المادة، للعمل على تداركها إن أتيحت فرصة تدريسه مستقبلا، وثانيهما موضوعي: يتمثل في الرغبة في معرفة ما إذا كانت المنظومة التربوية الجزائرية قد تمكنت فعلا من جعل المتعلم في هذه المرحلة قادرا على مواجهة الوضعيات المختلفة، من خلال إدماج الموارد المتنوعة المرتبطة بهاته المادة، وخاصة في المواقف التواصلية التي تتطلب منه التوظيف الناجع والفعال لها، وبالتالي القدرة على تطبيق مبادئ النحو الوظيفي. خاصة أنه سينتقل إلى الجامعة التي تتطلب منه أن يكون ذا كفاءات و مهارات لغوية خاصة تؤهله لهذا المستوى، وبالأخص إذا كان سيختار تخصص الأدب واللغة العربية، ليكون في المستقبل أستاذا في اللغة العربية، مما يستلزم منه الإحاطة بقواعد هذه اللغة ومبادئها وقوانينها، ليكون ناجحا في مهنته التدريسية.

وقد كان للدراسة مجموعة تساؤلات، ساهمت في صياغة إشكالية البحث، و هي:

- **هل تمكنت المقاربة بالكفاءات من جعل المتعلم في مرحلة التعليم الثانوي شعبة الآداب والفلسفة ذا كفاءات نحوية، تمكنه من توظيف تعلماته في هذه المادة بشكل وظيفي وفعال في المواقف المختلفة؟**

وتفرع عنها مجموعة أسئلة جزئية هي:

- ✓ هل تمكنت المنظومة الجزائرية من تخليص المتعلم من عقدة التخوف من مادة النحو؟
- ✓ هل يمكن القول بأن المنظومة الجزائرية قد أسست فعلا لما يعرف بالنحو الوظيفي في هذه المرحلة؟ و بالتالي هل أصبح بإمكان متعلم هذه المرحلة توظيف مبادئ هذا النحو؟
- ✓ ما هو الأساس أو المعيار الذي يتم على أساسه وضع المحتوى النحوي المقرر على متعلم هذه المرحلة؟
- ✓ هل هناك ثغرات في عملية تعليم مادة النحو العربي للمتعلمين في هذه المرحلة- في إطار المفهوم الجديد للمنهاج الذي لم يعد ينصب على المحتوى فحسب- لم تنتبه

إليها المنظومة التربوية الجزائرية أدت إلى عدم تحسين مستوياتهم في هذه المادة؟ ما هي إن وجدت؟ كيف يمكن سدّها؟

- ✓ هل انتقلت المنظومة التربوية الجزائرية فعلا من إطار المقاربة بالأهداف التي كانت تسعى إلى تكوين المتعلم تكوينا مجزأ إلى إطار المقاربة بالكفاءات التي تسعى إلى بناء فرد متكامل؟

وقد اعتمدت الدراسة على **مجموعة من المناهج**، تعددت حسب طبيعة كل فصل؛ فاعتمدت في **الفصلين الأول والثاني** على المنهج الوصفي، لاحتوائهما على مفاهيم عامة، ارتبطت في الفصل الأول بالكفاءة و ما يرتبط بها من مصطلحات ومفاهيم، ومن تحديد للعلاقات بين العناصر التعليمية في ظل المقاربة الحديثة، وخصص الفصل الثاني لتحديد مفهوم النحو، و تعليمه، وتحديد مفهوم الكفاءة النحوية.

أما الفصل الثالث فقد استعين فيه بكل من المنهج الإحصائي و التفسيري، كما تم الاستعانة بالتحليل كإجراء يساعد على تطبيق المنهجين السابقين، و ذلك من خلال تحليل ما جاء في الاستبانات والأسئلة الموجهة للتلاميذ ، وكذلك تحليل الأسئلة (التمارين اللغوية) الموجودة في الكتابين المدرسيين للسنتين الثانية و الثالثة شعبة الآداب و الفلسفة، ثم القيام بإحصائها من خلال ترجمتها إلى نسب مئوية، و العمل بعد ذلك على تفسيرها.

وقد بنيت الدراسة وفق **خطة منهجية** فرضتها طبيعة الموضوع: حيث قسمت إلى مقدمة تضمنت إشكالية البحث، ليليها ثلاثة فصول، ويمكن تفصيل الحديث عنها كما يأتي:

- **الفصل الأول** وكان عنوانه: المقاربة بالكفاءات و عناصر العملية التعليمية.

و ضم مبحثين، كان عنوان المبحث الأول كالآتي: الكفاءة من منظور تعليمي. و ضم أربعة مطالب، جاءت كالآتي:

1- تعريف الكفاءة
2- الفرق بين الكفاءة والمهارة والأداء
3- الكفاءة أنواعها وخصائصها
4- مركباتها وبناؤها

أما المبحث الثاني فقد كان عنوانه: أطراف المثلث التعليمي في المقاربة بالكفاءات، وضم هو الآخر أربعة مطالب أيضا، رتبت كالآتي:

1-المتعلم في المقاربة بالكفاءات

2-المعلم في المقاربة بالكفاءات

3-المحتوى في المقاربة بالكفاءات

4-التفاعل بين الأطراف الثلاثة في المقاربة بالكفاءات

يلي الفصل الأول **فصل ثان** وكان عنوانه: النحو وتعليمه لتحقيق كفاءة تعلمية نحوية وقد ضم مبحثين، و عنون المبحث الأول بـ : "ظواهر عامة في النحو" و تضمن أربعة مطالب، جاء ترتيبها كما يأتي:

1- مفهوم النحو

2-وظائف النحو

3- صعوبات النحو

4- النحو وسبل تيسيره

أما المبحث الثاني فكان عنوانه: " تعليم النحو"، وقد تضمن ستة مطالب مرتبة كالآتي:

1- تعليم النحو في التراث

2-تعليم النحو في الاتجاهات الحديثة

3- مراتب المعرفة النحوية

4-طرائق تعليم النحو

5-عوائق تعليم النحو

6-الكفاءة النحوية

جاء بعد الفصلين السابقين **فصل ثالث،** كان عنوانه: "دراسة تطبيقية حول تقويم الكفاءة التعلمية النحوية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية"، وقد خصص لتحليل الكتابين المدرسيين للسنتين الثانية و الثالثة شعبة الآداب والفلسفة من حيث نسبة اعتمادهما على المستويات المعرفية في التمارين اللغوية المختلفة المرتبطة بمادة النحو، وكذلك تحليل

نتائج الاستبانات الموزعة على المعلمين، والاستمارات المقترحة على التلاميذ ثم اختتم البحث بخاتمة تضمنت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

إن موضوع الدراسة قد تم تناوله في كثير من **الدراسات السابقة،** باعتبار أن المقاربة بالكفاءات من المقاربات التربوية الحديثة و كان من أبرزها:

- قدرة المعلم الجزائري للعلوم الطبيعية على التحكم في كفاءات العلوم للباحثة**: فاطمة الزهراء أغلال بوكرمة** (أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية حول تعليمية مادة العلوم الطبيعية) سنة 2005/ 2006 م، إشراف الدكتور، علي بوطاف.

- دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية في مستغانم للباحث: **العرابي محمود** (مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير)سنة 2011/2010 م إشراف: الأستاذ الدكتور تيلوين حبيب.

- تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة هي إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية: دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة، للباحثة: **قرايرية مرقاس وسيلة** (رسالة دكتوراه علوم في علم النفس التربوي) سنة 2009م/ 2010م، إشراف: الأستاذ الدكتور: لوكيا الهاشمي.

كما اعتمدت مجموعة من المصادر و **المراجع منها:**

- فيليب بيرينو: عشر كفاءات جديدة لممارسة التدريس،ترجمة: المركز الوطني للوثائق التربوية

- العربي اسليماني الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية

- ناصر أحمد الخوالدة، يحيى إسماعيل عيد، مراعاة مبادئ الفروق الفردية وتطبيقاتها العملية في تدريس التربية الإسلامية.

- محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات.

- زينب بن يونس، من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الإدماج: كيف تفهم الجيل الثاني؟

- عيسى العباسي، التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات

- عبد الكريم غريب، مستجدات التربية والتكوين.

ولا يخلو أي بحث من عوائق أو مشاكل قد تعترضه، و أهم ما صادف هذه الدراسة هو إجراء البحث في فترة تزامنت مع الأسبوع الذي سبق الامتحانات، و ما بعدها في فترة الامتحانات، و إن كانت الدراسة قد تعمدت ذلك، إلا أن بعض المؤسسات رفضت ذلك كليا، و بعضها الآخر رفضها جزئيا (حيث سمح بتوزيع الاستبانة فقط) يضاف إلى ذلك صعوبة المراجع المتخصصة في المقاربة بالكفاءات لتدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي.

ولا يسعني في الأخير إلا أن أحمد الله الذي أعانني لأنجز هذا البحث، وأن أتقدم بخالص شكري و امتناني لأستاذي الدكتور " السعيد هادف" الذي تولى الإشراف على هذا البحث، ولم يبخل علي بتوجيهاته القيمة و السديدة، وملاحظاته الدقيقة، مما شجعني على تخطي العوائق، فإليه كل التقدير و الاحترام و الامتنان.

كما أتقدم بأسمى آيات الشكر والتقدير للأساتذة الأفاضل أعضاء اللجنة الموقرة الذين قاموا -مشكورين- بقراءة البحث، و أبدَوا ملاحظاتهم القيمة حوله، فلهم جزيل الشكر على ما أسدوه لي من عون ونصائح.

الفصل الأول:

المقاربة بالكفاءات و عناصر العملية التعليمية

أولا: الكفاءة من منظور تعليمي

سعى القائمون على شؤون المنظومة التربوية في الجزائر إلى تحسين وتطوير العملية التعليمية- التعلمية، لبلوغ نتائج أفضل في القطاع التربوي و التعليمي، و تجلى ذلك من خلال إدخال إصلاحات جديدة على المناهج " خلال فترات زمنية متعاقبة حتى قاموا بالإصلاح الجديد الذي تم تطبيقه سنة 2003م/2004م... و الذي اتخذ المقاربة بالكفاءات كمنهجية تعليمية"[1] ، تساعد المتعلم على التكيف مع المواقف المختلفة في حياته المدرسية والخارجية .

1- تعريف الكفاءة:

1-1 لغة:

تتفق معظم المعاجم العربية في تعريف الكفاءة لغة على أنها تعني التساوي و التكافؤ بين الشيئين، فجاء في معجم مقاييس اللغة لابن فارس: "(كفء) الكاف و الفاء والهمزة أصلان يدل أحدهما على التساوي في الشيئين ... فالأول كافأت فلانا، إذا قابلته بمثل صنيعه. الكفء المثلُ...و التكافؤ: التساوي"[2]

و جاء مصطلح الكفاءة في المعجم الوسيط "(الكفاءة): المماثلة في القوة و الشرف..."[3]

وتعد كلمة كفاءة من الكلمات التي وردت في القرآن الكريم، وقد وظفت بالمعاني السابقة نفسها، فيقول الله تعالى في سورة الإخلاص:**"لَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُواً أَحَدٌ"** (الإخلاص/04) ، أي: لم يكن له مساو أو نظير جلّ و علا .

لكن هناك مصطلح آخر يتداخل مع المصطلح السابق، و هو" الكفاية" و يمكن الفصل بينهما من خلال تحديد المعنى اللغوي لهذه أيضا.

---

[1]- صباح سليماني، ملامح إصلاح المناهج التربوية في الجزائر في ظل المقاربة بالكفاءات، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر– بسكرة، ع:23، نوفمبر2011م، ص 278 و ينظر: جدي مليكة، المنظومة التربوية في الجزائر: من المقاربة بالأهداف إلى الكفاءات الشاملة، مجلة آفاق للعلوم، جامعة الجلفة، ع :07، مارس 2017 م، ص 124

[2]-ابن فارس، مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت - لبنان،مج: 05، مادة (ك ف ا) د ط ، د ت، ص 189. و ينظر : ابن منظور، لسان العرب، تح: عامر أحمد حيدر، مر: عبد المنعم خليل إبراهيم، منشورات محمد علي بيضون لنشر كتب السنة و الجماعة، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، مج:01، مادة(ك ف أ) ط1 ، 1424ه-2003م ، ص 170

[3]- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، جمهورية مصر العربية، ط4، 1426هـ- 2006م، ص 179

ورد مصطلح الكفاية في لسان العرب:" كفى الليث: كفى يكفي كفاية إذا قام بالأمر. و يقال: استكفيته أمرا فكفانيه. ويقال كفاك هذا الأمر أي حسبك، و كفاك هذا الشيء... و كفى الرجل كفاية، فهو كاف... وكفاه مؤونته كفاية و كفاك الشيء يكفيك و اكتفيت به ..." [1] .

وجاء في المعجم الوسيط: "(كفاه) الشيء- كفاية: استغنى به عن غيره. فهو كاف، و كفيٌّ.. وفلانا الأمر: قام فيه مقامه. و يقال: كفاه مؤونته. و- الله فلانا فلان ، أو شر فلان: حفظه من كيده...

(اكتفى) بالشيء: استغنى به و قنع. و- الأمر: اضطلع به "[2]

فالكفاية في اللغة هي الاكتفاء بالشيء، و عدم طلب الاستزادة عليه، وتعني الاستغناء بالشيء عن شيء آخر غيره. كما تعني الخبرة و التمكن من الأمر.

ووردت كلمة " كفاية " في القرآن الكريم في قوله تعالى:**"أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ"** (فصلت/53) **:** أي: إنّ شهادة الله سبحانه و تعالى تغنيك عن البحث عن دليل آخر . وجاء تفسيرها في كتاب " مختصر تفسير ابن كثير" أي كفى بالله شهيدا على أفعال عباده و أقوالهم، و هو يشهد أن محمدا صلى الله عليه و سلم صادق فيما أخبر به عنه."[3] و لا شهادة تعلو فوق شهادته سبحانه و تعالى.

كما وردت في حديث النّبي صلى الله عليه وسلّم، لبيان فضل قراءة أواخر سورة البقرة، فقال صلى الله عليه و سلّ م: " من قرأ الآيتين من أواخر سورة البقرة في ليلة كفتاه"[4] أي: " أغنتاه عن قيام الليل، و قيل تكفيان الشر و تقيان من المكروه"[5].

---

[1]- ابن منظور، لسان العرب، تح: عامر أحمد حيدر، مر: عبد المنعم خليل إبراهيم ، منشورات محمد علي بيضون لنشر كتب السنة و الجماعة، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، مج 15 ، مادة: (ك ف ي) ، ط1، 1424ه-2003م ، ص 261

[2]- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مرجع سابق، ص 793

[3]- إسماعيل بن كثير، مختصر تفسير ابن كثير(تفسير القرآن العظيم)، اختصار: محمد كريم راجح، دار المعرفة للطباعة و النشر والتوزيع، بيروت- لبنان، مج: 02، ط7، 1420 -1999م، ص 446

[4]- أبو عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري، صحيح البخاري، دار ابن كثير، دمشق- بيروت، ط1، 1423ه -2002 م، ص 1280-1286

[5]- ابن منظور: لسان العرب، مج:15 ، مادة(ك ف ي) ، مرجع سابق، ص 261

يتضح من خلال ما سبق أن الكفاءة تطلق على شيئين متساويين و متماثلين أو متشابهين، أما الكفاية فتطلق عند بلوغ الحاجة من الشيء والقناعة به والخبرة والاضطلاع به.

بعد تحديد المعنى اللغوي للمصطلحين سيتم تحديد معانيهما من الناحية الاصطلاحية في الميدان التربوي.

2-1 اصطلاحا:

سيُحدد مفهوم الكفاءة في الميدان اللغوي، قبل تحديده في الميدان التربوي، كون هذا المصطلح يعود إلى عالم اللسانيات الأمريكي، نعوم تشومسكي* (N. chomsky) ، الذي يرى بأن الكفاءة اللغوية تتمثل في مجموعة قواعد (عقلية) تمكن الفرد من إنتاج عدد غير محدود من الجمل باستخدام الوسائل اللغوية المحدودة، و هي تتميز بصفتها المضمرة، مما يجعلها تختلف عن الأداء أو الكلام الذي يمثل الجانب العملي من هذه الكفاءة[1] .

تتميز الكفاءة اللغوية بأنها قدرة فطرية، يولد الطفل مزودا بها في جهازه الفطري، تساعده على فهم التراكيب اللغوية المختلفة، حتى التي لم يسبق له سماعها بشكل مسبق، فهي بشكل عام المعرفة اللغوية الباطنية لديه، الماثلة في ذهنه، والتي تساعده بواسطة الأصوات و القواعد المحدودة للغة المتكلم بها على فهم وإنتاج العدد اللامحدود من الجمل[2]، الأمر الذي يساهم في تيسير عملية التواصل.

يرى كثير من علماء التربية أن مصطلح الكفاءة مصطلح أكثر خصوصية من مصطلح الكفاية، لأنها تُعنى بالجانب الكمي فحسب، فتم تعريفها بأنها: " مدى قدرة النظام

* نعوم تشومسكي: مفكر ليبرالي- يساري ، ولد في فيلاديلفيا عام 1928م ، حصل على تعليمه المبكر في مدرسة " تجريبية تقدمية" ثم في الثانوية المركزية في فيلاديلفيا، و درس في جامعة بنسلفانيا الرياضيات و الفلسفة و اللسانيات تحت إشراف (زيليغ هاريس)، وتأثر به، ونال شهادة الدكتوراه فيها، و أكمل معظم عمله المتعلق بها في جامعة هارفارد بين 1951م- و 1955م، له مؤلفات كثيرة في السياسة و اللغة ، أشهر مؤلف لغوي هو (البنى النحوية التركيبية). ينظر: جون ليشته، خمسون مفكرا أساسيا معاصرا : من البنيوية إلى ما بعد الحداثة ، تر: فاتن البستاني، المنظمة العربية للترجمة، بيروت- لبنان، ط1، أكتوبر 2008م ، ص 111- 117

[1]- نعوم جومسكي، البنى النحوية، تر: يؤيل يوسف عزيز، مر: مجيد الماشطة ، وزارة الثقافة و الإعلام ، دار الشؤون الثقافية، بغداد، د ط ، 1987 م، ص 05

[2]- ينظر: نسيمة ربيعة جعفري، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية: مشكلاته و حلوله (دراسة نفسية – لسانية- تربوية) ، ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون- الجزائر ، د ط ، 2003 م، ص 44 ، و ينظر: سمية المكي، الكفاية التفسيرية للنحو العربي و النحو التوليدي: من خلال الأبنية الإعرابية المشكلة، دار الكتاب الجديد المتحدة ، طرابلس– ليبيا، ط1 ، كانون الثاني 2013م ، ص 193

التعليمي على تحقيق الأهداف المنشودة منه"[1] فهي تتمحور حول مجموعة الأهداف التي تم تحقيقها في قطاع التربية و التعليم.

أما الكفاية فتعني تحقيق الأهداف بأقل جهد وتكلفة، كما تعني النسبة بين مدخلات ومخرجات التعلم لتشمل بذلك الجانبين الكمي والكيفي[2]. فهي تعني حسن التصرف والتدبير من خلال العمل على تحقيق المساعي المنشودة، و المخطط لها بشكل مسبق؛ أي: ضمان تحقيق أفضل النتائج بأيسر جهد و في أقصر وقت ممكن.

يمكن القول: إن الكفاية هي المصطلح الأنسب للاستخدام في الميدان التربوي، لكن الدراسة ستتبنى مصطلح الكفاءة، و ذلك لخفته من جهة، و تماشيا مع ما جاء في المناهج و الوثائق التربوية الوطنية من جهة أخرى. ولتوضيح أكثر لمعنى الكفاءة اصطلاحا سيتم عرض مجموعة من التعاريف.

تعرف الكفاءة في الاصطلاح التربوي بأنها:

" القدرة على تجنيد مختلف الموارد المعرفية لمواجهة نوع معين من الوضعيات."[3] فالكفاءة هي تفعيل المتعلم لتعلماته للتمكن من حل وضعية أو وضعيات مشكلة.

لا تتمركز الكفاءة حول المحتويات و المضامين، بل هي :

" هدف - مرمى cible للتكوين المتمركز حول تكوين قدرة المتعلم ، بشكل مستقل، من أجل التحديد و الحل الناجح للمشاكل الخاصة بنمط و ضعيات وباعتماد معارف مفاهيمية و منهجية مدمجة و ملائمة ".[4] فليست الكفاءة مجرد تلقين للمعارف لاسترجاعها آليا، بل هي تكوين و تنمية قدرات المتعلمين، حيث تسمح لهم بمواجهة الوضعيات المختلفة ، من خلال الاختيار الناجح لنوع المعارف و كيفية تفعيلها بطريقة مدمجة و فعالة

[1]- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، الكفايات التدريسية: المفهوم- الأداء- التدريب ، سلسلة طرائق التدريس (الكتاب الأول) ، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان - الأردن، ط1، 2003 م، ص 28 .نقلا عن : إسماعيل محمد دياب و آخرون ، مهنة التعليم ، جامعة الإسكندرية كلية التربية بدمنهور، د ط ، 1995م ، ص 312

[2]- ينظر عباد مسعود ، محمد بن يحي زكريا التدريس عن طريق: 1 المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات، 2المشاريع و حل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ، الحراش- الجزائر، دط، 2006م، وينظر:سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، الكفايات التدريسية : المفهوم – الأداء – التدريب مرجع سابق ، ص 29

[3]- فيليب بيرينو، عشر كفاءات جديدة لممارسة التدريس، تر: المركز الوطني للوثائق التربوية، وزارة التربية الوطنية ، د ط ، 2010م ، ص 17

[4]- بييرديشي، تخطيط الدرس لتنمية الكفايات ، تر: عبد الكريم غريب ، منشورات عالم التربية ، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، ط2 ، 2003م ، ص 18

، تساعد المعلم على معرفة الفروق الفردية بينهم ، و على التأكد من اكتساب الكفاءة أو الكفاءات المنشودة.

وتعرف الكفاءة بأنها: " مجموعة من الإمكانات patentialités التي يكون الفرد قادرا على تعبئتها بهدف مواجهة وضعية جديدة ، و هي مكتسبة ولا تتحقق إلا من خلال أفعال ملموسة ".[1]

فتتسم الكفاءة التعليمية بكونها قابلة للاكتساب، و يمكن التحقق من اكتسابها من خلال الأداء، بتجنيد مجموعة من الموارد التي تساعد على مواجهة مشكلة معينة قد تعترض المتعلم في الحياة المدرسية أو الخارجية.

و تذهب سهيلة محسن كاظم الفتلاوي إلى تعريفها بأنها :" قدرات نعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة مهام (معرفية، مهارية، وجدانية) تكون الأداء النهائي المتوقع إنجازه بمستوى معين مرض من ناحية الفاعلية ، و التي يمكن ملاحظتها و تقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة ".[2] ففي المقاربة بالكفاءات يمثل تحقيق الكفاءة الهدف المنشود في المسار التعليمي، ويتميز الهدف اليوم بصيغته الواضحة ، بحيث يمكن ملاحظته بسهولة بعد إنجازه، و مثال الصياغة الجديدة للهدف في العملية التعليمية- التعلمية في المقاربة بالكفاءات: أن يوظف أدوات التوكيد والنفي والاستفهام في نص حجاجي (المناظرة مثلا)، فحين يوظف هذه الأدوات يمكن ملاحظتها بسهولة، على عكس ما كان في المقاربات السابقة يبقى الهدف ضمنيا ، فيصاغ على هذا المنوال: أن يتعرف على أدوات التوكيد و النفي.

لا تختص المقاربة الحديثة بتكوين المتعلم في مجال معين دون غيره، بل تسعى إلى تكوينه تكوينا متكاملا في المجالات المختلفة. و لذلك فالكفاءة تشمل مجموع القدرات المعرفية ، والوجدانية و النفس- حركية التي تتيح للمتعلم الانتقال من التعلم البسيط إلى

[1]- العربي اسليماني ، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية ، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، ط 1 ، 2006م ، ص 30

[2]- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، الكفايات التدريسية : المفهوم- الأداء – التدريب ، مرجع سابق ، ص 29

التعلم المعقد ، من خلال إدماج تعلماته لحل مشكلاته المدرسية أو الاجتماعية[1]. فالكفاءات لا ترتبط بهدف جزئي يرتبط بالمادة الدراسية فحسب، بل تمتد إلى الحياة المدرسية والواقعية، لتكون له شخصيته المتفردة القادرة على مواجهة المشكلات المختلفة بنجاعة، اعتمادا على قدراته و مهاراته من النواحي المعرفية، و الوجدانية، والحس- حركية، فتكون ثمرة هذا كله الثقافة المتكاملة، التي تحقق التوازن بين عقل ونفس و جسد المتعلم[2]، مما ينمي لديه القابلية و الاستعداد للتعلم.

و انطلاقا من تصنيف المجالات إلى نفسية، وحس- حركية، ومعرفية يمكن تصنيف الكفاءات إلى وجدانية، و أدائية و معرفية[3]، و يتم توظيف هذه الكفاءات حسب الوضعية المراد حلها (إما منفردة أو ثنائية، أو مجتمعة)، كأن يطلب من المتعلم في مادة اللغة العربية تنظيم حملة التبرع للفقراء و المساكين، فإنه سيستخدم اللغة السليمة و ينتقي الأساليب الفصيحة، و كذلك المؤثرة في الوقت ذاته (كفاءات معرفية و وجدانية)، كما سيحتاج إلى تحضير قصاصات على الكمبيوتر تكون مناسبة للموضوع (كفاءات معرفية و أدائية).

و تعرف الكفاءة بأنها: " امتلاك مجموعة آليات وقدرات تظهر عندما تمارس في وضعيات مندمجة لموارد* تستعمل في حل مشكلة."[4] فلا يمكن ملاحظة الكفاءة، و لكن يمكن ملاحظة الممارسة و الأداء الذي يدل عليها، مما يسهل عملية تقويمها.

و تذهب الدراسة في ضوء قراءتها للتعريفات السابقة إلى تعريف الكفاءة بأنها: القدرة على حسن التخطيط، والتدبير، والتصرف، في المواقف المدرسية، و الحياتية، و الاجتماعية المختلفة، من خلال استغلال و إدماج الموارد، و المعارف، و المهارات، و

---

[1]- فاطمة الزهراء بوكرمة، دحدي إسماعيل، تنمية الكفاءات وفق وضعية التعلم (وضعية مشكل، وضعية إدماج، وضعية التقويم)، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية، عدد خاص: التكوين بالكفايات في التربية، د ت، ص 488

[2]- ينظر: ماجد عرسان الكيلاني، تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، دار ابن كثير، دمشق- بيروت، و مكتبة دار التراث، المدينة المنورة، ط2، 1405ه-1985م، ص 55

[3]- ينظر: رائد بايش الركابي، رضاب عبد الرزاق، الكفايات التدريسية اللازمة للطالبات- المدرسات في كلية التربية للبنات من وجهة نظرهن، مجلة البحوث التربوية و النفسية، ع:23، دت ، ص 05

* الموارد: هي كل ما يساهم في مساعدة المتعلم على ممارسة كفاءة معينة عند مواجهة وضعية مشكلة. و هي نوعان: أ- موارد داخلية: و هي القدرات العقلية و التصورات و المعلومات و ثقافة المجتمع. ب- موارد خارجية: تشمل المعطيات و الوثائق التي يحتاجها المتعلم لممارسة كفاءاته. ينظر: زينب بن يونس، من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الإدماج: كيف نفهم الجيل الثاني؟ Allure للنشر و التوزيع،الجزائر، ط1، 2017م، ص 27

[4]- وزارة التربية الوطنية، الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي، مديرية التعليم الثانوي، العام و التكنولوجي، أوت 2014 م، ص 07

القدرات المعرفية و الحسية و الأدائية، و تجنيدها بطريقة فعالة و ناجحة لمواجهة الوضعيات المختلفة. و تتميز الكفاءة بكونها غير قابلة للملاحظة، مما يجعلها غير قابلة للقياس أو التقويم، ولكنها تتجلى فيما يقوم به المتعلم من أداء أو إنجاز أو نشاط قابل لذلك.

بعد تحديد التعريف الاصطلاحي للكفاءة ينبغي تحديدها كمقاربة تربوية متبناة في التعليم؛ أي: المقاربة بالكفاءات.

أ- المقاربة لغة:

وردت كلمة قرب في معجم لسان العرب بمعناها اللغوي: " قرب: القربُ نقيض البعد. قَرُبَ الشَيءُ، بالضم، يقرب قُرباً و قُرْباناً وقِربانا أي دنا، فهو قريب [...] و اقترب وقاربه [1].

و قد جاء في القرآن الكريم، قوله تعالى:**"وَقُلْنَا يَا آَدَمُ اسْكُنْ أَنْتَ وَزَوْجُكَ الْجَنَّةَ وَكُلا مِنْهَا رَغَدًا حَيْثُ شِئْتُمَا وَلا تَقْرَبَا هَذِهِ الشَّجَرَةَ فَتَكُونَا مِنَ الظَّالِمِينَ"** (البقرة/ 35)؛ أي: لا تدنوا منها، فالقرب في اللغة يعني الدنو. و المقاربة مصدر من الفعل المزيد قارب، و هي ضد المباعدة.

ب- المقاربة اصطلاحا:

المقاربة مصطلح من المصطلحات المتداولة في الميدان التربوي، للتعبير عن تقديم تصور أو مخطط مسبق يهدف إلى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، و يعرفها قاموس التربية الحديث بأنها: " عبارة عن مسعى للعقل هدفه العمل و الإنجاز المقاربة تستند إلى أسس إبستيمولوجية و إيدولوجية مترابطة، فهي متوقفة على نظرة صاحبها في الحياة." [2]

فالمقاربة إذن هي قصد أو نية في العمل تختلف من شخص إلى آخر، ويعود ذلك إلى معرفة كل شخص، و طبيعة تفكيره و نظرته إلى الأمور، و كذلك إلى طبيعة الظروف المحيطة به.

---

[1]- ابن منظور، لسان العرب، تح: عامر أحمد حيدر، مر: عبد المنعم خليل إبراهيم، منشورات محمد علي بيضون لنشر كتب السنة و الجماعة، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، مج: 01، مادة(ق ر ب)، ط1، 1424ه-2003م، ص 777. و ينظر: جماعة من المختصين، معجم النفائس الكبير، إشراف: أحمد أبو حاقة، دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت- لبنان، مج 01، ط1، 1428ه- 2007 م، ص 1544

[2]- بدر الدين تريدي، قاموس التربية الحديث: عربي- إنجليزي- فرنسي، المجلس الأعلى للغة العربية، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، دار راجعي ديدوش مراد- الجزائر، د ط، 2010م، ص 334

وتعرف المقاربة أيضا بأنها: " تصور مسبق لبناء مشروع قابل للإنجاز، اعتمادا على خطة تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في الأداء الفعال الذي يؤدي إلى بناء كفاءة." [1]. ولذلك فإن وضع خطة أو تصور معين عن شيء معين لا يكون من فراغ، وإنما يكون اعتمادا على مجموعة من الوسائل و العوامل التي تساعد على إنجاز العمل المطلوب بالكفاءة المطلوبة. ولهذا لا يمكن تبني مقاربة تربوية أو تعليمية إلا إذا أخذ في الحسبان مجموعة العوامل التي تساهم في نجاحها كالطرائق والوسائل، والمتعلمين والمعلمين و المعارف و النظريات التربوية ...[2].

لكن الحديث عن المقاربة كمصطلح مرتبط بمصطلح آخر وهو الكفاءة يعني الحديث عن مقاربة جاءت كرد فعل للتطور المعرفي و التكنولوجي اللذين أصبحا يتطلبان مزيدا من السرعة و الدقة في العمل للقدرة على التكيف مع المواقف المختلفة، حيث تتسم هذه المقاربة بالوظيفية من خلال العمل على التحكم في مجريات الحياة. وهي أيضا اختيار منهجي يساعد المتعلم على النجاح في هذه الحياة من خلال استغلال معارفه المدرسية في حياته الواقعية[3]، فلا تُستهدف المعلومة عند المتعلم كمعلومة، وإنما يُستهدف التوظيف الناجع و الفعال لها في وضعية معينة سواء داخل المدرسة أو خارجها.

تنظر المقاربة بالكفاءات إلى المتعلم على أنه مركز العملية التعليمية الذي يبني تعلماته بنفسه، والقادر على مواجهة الوضعيات المختلفة، فهي مقاربة تركز" على تجنيد المعارف أكثر بصفتها موارد لحل وضعيات مشكلة قريبة من وضعيات الحياة اليومية." [4] أي إنها مقاربة وظيفية نفعية تسعى إلى تكوين فرد فاعل قادر على تحمل مسؤولياته.

إن هذه السمة الوظيفية للمقاربة بالكفاءات جعلتها تمثل توجها بيداغوجيا يسعى إلى الرقي بالمتعلم إلى أعلى الدرجات، لأنها تستند إلى نظام متكامل من الموارد المختلفة التي

[1]- عيسى العباسي، التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات، دار الغرب للنشر و التوزيع، وهران، د ط، 2006م، ص 74

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص 74

[3]- ينظر: فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات: الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، دط، 2005م، ص 11

[4]- وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج، مارس 2009م، ص 31

تتيح له إدماجها بشكل ملائم يساعده على حل الوضعية المشكلة [1] التي تكون ذات دلالة بالنسبة إليه، فتكون أقرب إلى الحياة الواقعية.

إن المقاربة بالكفاءات لا تنظر إلى المعلم على أنه المالك الوحيد للمعرفة، و لهذا وجهت تركيزها إلى المتعلم، وعملت على تحفيزه لبناء تعلماته من خلال البحث، و المناقشة، و التفاعل الصفي، والعمل على حل الوضعيات المختلفة، و هي تستند في هذه الرؤية إلى " النظريات التربوية المعاصرة، و بخاصة النظرية البنائية*، التي ترى بأن المعارف تبنى ولا تلقن، وهي ذات دلالة بالنسبة للمتعلم، فهي مقاربة تنمي الفرد من جميع الجوانب، ليصبح قادرا على التفاعل مع محيطه الاجتماعي و المدرسي."[2] فالمقاربة بالكفاءات لا تعترف بثنائية السؤال والجواب، أو بما يعرف بثنائية المثير والاستجابة، ولكن ترى أن المتعلم له أن يبني تعلماته من خلال جعله يقف إزاء وضعية مشكلة، تتطلب منه إدماج و تفعيل الموارد المختلفة والقيام بمهام محددة، و لهذا فإن عنايتها موجهة إلى فاعلية التعلمات و عمليتها على صعيد حياة المتعلم، و جدواها مرتبط بما يفعله لا بما يخزنه [3]. فتكوينها له ليس تكوينا ينحصر في المدرسة فحسب، بل هو تكوين يمتد إلى خارجها مما يمكنه من تحقيق ذاته و التكيف مع المواقف المختلفة.

---

[1]- ينظر: عبد الرحمان التومي، المنهاج الدراسي المغربي و سؤال المداخل و المقاربات التربوية، ندوة الرباط، 18 يونيو 2016م، ص 24

* تمثل البنائية إحدى النظريات النفسية، وتقوم على أساس أن الواقع المعرفي للفرد ماهو إلا نتيجة بناء يتم بالعلاقة المتبادلة بين ذلك الفرد والوسط الذي يعيش فيه؛ إذ يرى بياجيه أن المعارف لا تنتقل من شخص يملك المعرفة إلى شخص لا يمتلكها. و ترفض في الوقت ذاته الفكرة القائلة إن البنى الذهنية معدة سلفا و تنتقل بالوراثة، و أن البيئة هي المسؤولة عن بنائها. و إنما تبنى من خلال التأثير المتبادل بين الفرد والبيئة . كما تبنى المعارف بشكل متدرج من خلال إعادة التأليف الذهني و الأدوات الفكرية، و هيكلة التفكير المتدرج وتعتمد على المعارف القبلية المساعدة على إدراج المعارف الجديدة. كما طرحت البنائية بعض التصورات المرتبطة بالتعليم تمثلت في: 1- الطرائق التربوية النشطة : مثل إنجاز المشاريع، التركيز على المسعى لا على النتيجة، ممارسة ماله صلة بالواقع. 2- تدريس المواد العلمية والبحث في هذا المجال. ينظر: بدر الدين تريدي، قاموس التربية الحديث: عربي- إنجليزي- فرنسي، مرجع سابق، ص 87-88

[2]- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي،الشعبتان: آداب/ فلسفة، لغات أجنبية وشعب الرياضيات، العلوم التجريبية، تسيير و اقتصاد، تقني رياضي، ماي2006م ، ص 04

[3]- ينظر: وزارة التربية الوطنية، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، جذع مشترك آداب، جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، اللجنة الوطنية للمناهج: المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، جانفي طبع في العشرون العشرون، ص 01

بعد تحديد مفهوم مصطلح الكفاءة وتوضيحه كمقاربة تربوية يمكن الانتقال إلى تحديد الفروق بينه و بين بعض المصطلحات المرتبطة به، و التي تتداخل معه مفاهيميا منها المهارة، و القدرة، و الأداء.

2- الفرق بين الكفاءة و المهارة و القدرة والأداء

ترتبط مجموعة من المصطلحات بالكفاءة، منها المهارة و القدرة و الأداء، و لذلك ستقف الدراسة عند تحديد مفهوم كل مصطلح على حدة، كما ستحدد الفروق بينها و بين الكفاءة.

2-1- المهارة: HABILITE

2-1-1- لغة:

ورد في لسان العرب لابن المنظور:" والمهارة: الحذق في الشيء. والماهر: الحاذق بكل عمل وأكثر ما يوصف به السابح المجيد، و الجمع مهرة...

ويقال: مهرتُ بهذا الأمر أمهرُ به مهارة أي صرت به حاذقا[...]

و يقال أيضا: لم تأت إلى هذا البناء المهَرة أي لم تأته من قبل وجهه و لم تبْنه على ما كان ينبغي ." [1]

وجاء في المعجم الوسيط: " ...و– الشيءَ: وفيه، و به- مهارة: أحكمه و صار به حاذقا. فهو ماهر . ويقال: مَهَرَ في العلم و الصناعة وغيرهما." [2]. فالمهارة في معناها اللغوي هي الحذْقُ في الصناعة و العلم، وإجادة الشيء كما ينبغي له، والقيام به على أحسن وجه.

2-1-2- اصطلاحا:

تعرف المهارة في الاصطلاح بأنها: " ضرب من الأداء تَعَلَّمَ الفرد أن يقوم به بسهولة و كفاءة و دقة مع اقتصاد في الوقت و الجهد سواء كان هذا الأداء عقليا أو

[1]- ابن منظور، لسان العرب، تح: عامر أحمد حيدر، مر: عبد المنعم خليل إبراهيم، منشورات محمد علي بيضون لنشر كتب السنة و الجماعة، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، مج: 05، مادة (م هـ ر)، ط1، 1424ه- 2003م، ص 216 -217

[2]- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مرجع سابق، ص 889

اجتماعيا أو حركيا " [1]. فالمهارة تتطلب السرعة والسهولة في الأداء مع الدقة فيه كأن يقوم المتعلم بالكتابة على الكمبيوتر بسرعة و دقة عالية و بشكل صحيح.

وهناك من يذهب إلى تعريف المهارة بأنها: " قدرة مكتسبة و صلت إلى درجة عالية من البراعة و الحذق و الإتقان و التحكم" [2] فيصبح المرء ماهرا في عمل ما بالتعلم، و الدربة و المران المستمر، و هي لا تكتسب طفرة واحدة، و لكن بالتدريج، فمثلا مهارة القراءة: يبتدئ المتعلم بتعلم الحرف ثم تهجئة الكلمات، ثم الجمل فالنصوص، و بالممارسة المستمرة يصبح المتعلم ماهرا في قراءة النصوص بسرعة مع فهم ما يقرأ دون صعوبة.

و يضاف إلى ما سبق أن المهارة تتميز بأنها: " نشاط عضوي إرادي مرتبط باليد أو اللسان أو العين أو الأذن." [3] فالمهارة ليست شيئا كامنا أو مضمرا، و لكنها ظاهرة يمكن ملاحظتها بسهولة.

وتتميز المهارة - حتى تفعل إيجابيا- باعتمادها على مجموعة قدرات؛ أي: إن المهارة في البرامج الدراسية ليس لها أن تشتغل إلا باستدعاء مجموعة قدرات، لا تشتغل هي الأخرى إلا من خلال كفاءة داخل وضعية معينة. [4]

وتحصل المهارة في تعلم اللغة، إذا تم إحكام النطق و الكتابة، وفهم اللغة المتعلمة، واستعمالها في القراءة و الكتابة والتواصل، والتمكن من نحوها، و إتقانها أسلوبا و دلالة.[5] فالمهارة هي الأداء المتقن لعمل ما بدقة و سرعة، و بأقل جهد ووقت، و تتميز بسهولة ملاحظتها، كما يمكن أن توظف في المجالات العاطفية، و المعرفية، و الأدائية.

---

[1]- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، الكفايات التدريسية: المفهوم- الأداء- التدريب، مرجع سابق، ص 25

[2]- محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، د ط، 2002م، ص 51

[3]- علي محمد سعيد، عبد الرحمان عبد الله الخانجي، برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات التدريسية اللازم توافرها في معلمي اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسي في ولاية الخرطوم، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية التربية، سبتمبر2013م، ص 45

[4]- ينظر: فيليب جونير، الكفايات والسوسيوبنائية: إطار نظري، تر: الحسين سحبان، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2005 م، ص 74-75

[5]- ينظر: سهل ليلى، المهارات اللغوية و دورها في العملية التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر - بسكرة، ع: 29 ، فيفري 2013م، ص 241

2-2- القدرة: capacité

2-2-1- لغة:

ورد المعنى اللغوي للقدرة في معجم مقاييس اللغة: " (قَدَرَ) القاف و الدال و الراء أصل صحيح يدل على مبلغ الشيء و كنهه و نهايته.

فالقدر: مبلغ كل شيء[...] و قدرة الله تعالى على خليقته: إيتاؤهم بالمبلغ الذي يشاؤه ويريده... ويقولون رجل ذو قدرة و ذو مقدرة، أي يسار. ومعناه أن يبلغ بيساره و غنائه من الأمور المبلغ الذي يوافق إرادته." [1]

و جاء في المعجم الوسيط: "(أقدره) الله على الأمر: قواه عليه.(القُدرة): الطاقة. و– القوة على الشيء و التمكن منه. و– الغنى و الثراء. يقال رجل ذو قدرة: ذو يسار و غنى."[2] فالقدرة في اللغة تدل على التمكن من الشيء و امتلاكه، و موافقته للإرادة (الطاقة)، كما تعني اليسر و القوة.

ووردت القدرة في الذكر الحكيم بمعنى القوة، يقول الله تعالى: " **تَبَارَكَ الَّذِي بِيَدِهِ الْمُلْكُ وَهُوَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ**" (الملك/ 01) أي : له القدرة و القوة على كل شيء جل وعلا.

كما وردت القدرة بغير لفظها؛ أي: ذكرت بمعناها، فيقول الله تعالى: "**لا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْساً إِلَّا وُسْعَهَا لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا اكْتَسَبَتْ** " (البقرة / 286)؛ أي لا يحملها إلا ما لها طاقة به أو قدرة عليه.

2-2-2- اصطلاحا:

تعرف القدرة في المفهوم العام بأنها مجموعة من المميزات و الشروط التي تتوفر في الشخص، و تساعده على إنجاز مهامه بسهولة. وهي تتأثر بالعوامل المختلفة إما سلبا أو إيجابا، سواء كانت هذه العوامل داخلية نفسية(الشخص المريض مثلا ليس لديه القدرة على التذكر مثل الشخص السليم) أو خارجية (سواء عضوية أو اجتماعية) مثلا الشخص الأصم يفقد القدرة على الكلام.

---

[1]- ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، تحقيق و ضبط: عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت، مج:05، مادة (ق د ر)، د ط ، د ت ، ص 188-189 و ينظر: ابن منظور، لسان العرب، تح: عامر أحمد حيدر، مر: عبد المنعم خليل إبراهيم، مج:05 ،مادة (ق د ر)، مرجع سابق، ص 87- 89

[2]- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مرجع سابق، ص 718

إن القدرة هي " ما يستطيع الفرد القيام به بالفعل(كالمشي- الكلام – الكتابة) أي جملة إمكاناته."[1] فمن أهم ما يميزها أنها عمليّة؛ فلا يمكن أن تقول عن شخص أنه يملك القدرة على المشي و هو مصاب بالشلل مثلا.

وتعرف زينب بن يونس القدرة بأنها: " جملة الإمكانات التي تمكن الفرد من بلوغ درجة النجاح في أداء مهام مختلفة، و تظهر عند مواجهة الفرد لمشكلات ووضعيات جديدة تتطلب استدعاء معلومات أو تقنيات مكتسبة من تجارب سابقة، والخاصية الأساسية للقدرة أنها تطورية وتنمو مدى الحياة..." [2] حيث تسمح القدرة للمتعلم أن واجه الوضعيات المتنوعة، و يضاف إلى كونها عملية أنها نمائية و متطورة مع الشخص الذي يفعلها.

و يذهب العربي اسليماني إلى القول بأن القدرة تدخل " في تكوين الكفاية التي تستدعي قدرة واحدة أو عدة قدرات تتآزر فيما بينها، و مع مجموعة من الموارد وفق متطلبات وضعية ما، و ذلك بغرض المعالجة الناجعة لتلك الوضعية."[3] فالقدرة هي إحدى العناصر التي تدخل في تكوين الكفاءة وبنائها، والمرتكزة في الأساس على حل الوضعيات المختلفة،من خلال إدماج الموارد المتنوعة والتي تمثل القدرة إحدى صورها.

و يعرفها عبد العزيز عميمر بأنها:" كل ما يستطيع الفرد أداءه عمليا في هذه اللحظة الحاضرة من أعمال و مهارات عقلية إدراكية أو عملية حركية سواء أتمّ ذلك نتيجة تدريب مقصود منظّم أو دون ذلك"[4] فالقدرة يمكن تنميتها وتطويرها، إما بشكل طبيعي أومن خلال التعلم و التدريب.

إن القدرة هي مجموع الإمكانات التي يمكن استغلالها في المجالات المعرفية و الحسية و الأدائية لمواجهة وضعية معينة، مما يجعلها تتسم بالعملية، كما أنها تتسم بالنمو والتطور مدى الحياة؛ و هي تنمو بشكل طبيعي أو بالتعلم، كما أنها تتأثر بالعوامل المختلفة، سواء أكانت داخلية أو خارجية. و أهم ما يميز القدرة أنها تدخل في بناء الكفاءات من خلال التفعيل الناجع لها في المواقف المختلفة.

---

[1]- وزارة التربية الوطنية، الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي، مديرية التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، مرجع سابق، ص 07

[2]- زينب بن يونس، من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الإدماج: كيف نفهم الجيل الثاني؟ مرجع سابق، ص 33

[3]- العربي اسليماني، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، مرجع سابق، ص 51

[4]- عبد العزيز عميمر، مقاربة التدريس بالكفاءات: ماهي؟ لماذا؟ كيف؟ منشورات ثالة، الأبيار- الجزائر، د ط، م2005، بدون صفحة. سيشار الصفحات اللاحقة

2-3- الأداء performance

2-3-1- لغة:

جاء في لسان العرب لابن منظور: " و أدى الشيءَ: أوْصَله؛ و الاسم الأداء. وهو آدى للأمانة منه، بمد الألف، و قد لَهجُوا بالخطإ فقالوا فلان أدّى للأمانة، و هو لحن غير جائز...والاسم الأداء ...ويقال: أدى فلان ما عليه أداءً وتأدية." [1]

ويوضح المعجم الوسيط المعنى اللغوي للأداء: " (أدّى) الشيء: قام به ... (الأداء): التأدية..."[2] فالأداء في اللغة هو القيام بالأمر، و تأديته، أي عمله و إنجازه.

2-3-2- اصطلاحا:

إن الأداء هو القيام بعمل ما و إنجازه بدرجة معينة، مما يتيح فرصة تقييمه وتقويمه، و لذلك " يعتبر الأداء بمثابة الانعكاس المباشر للكفاية، وهو السلوك الظاهر الذي يتجلى و يتمظهر و الذي يمكن ملاحظته بطريقة مباشرة " [3] ما يمكننا من معرفة مدى ما حققه المتعلم من كفاءات(أهداف)، تم تحديدها في شكل سلوك قابل للملاحظة والقياس[4] مما يساعد المنهاج على التأكد من تحقق أهدافه أو عدم تحققها ليعمل على تدارك النقائص إن وجدت.

ويعرف محسن علي عطية الأداء بأنه " أ- هو مجموعة الاستجابات التي يبديها الفرد في موقف معين و يمكن ملاحظتها مباشرة." [5] فيقتضي التأكد من تحقق كفاءة معينة وضع المتعلم أمام وضعية مشكلة، تستلزم منه حلها، فيعمل لأجل ذلك على تجنيد مختلف الموارد بإيجابية ونجاعة و فعالية. و ينعكس هذا من خلال الأداء المرضي.

---

[1]- ابن منظور، لسان العرب، تح: عامر أحمد حيدر، مر: عبد المنعم خليل إبراهيم، منشورات محمد علي بيضون لنشر كتب السنة و الجماعة، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، مج: 14، مادة (أ د ا) ، ط1، 1424ه- 2003م، ص 30-31

[2]- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مرجع سابق، ص 10

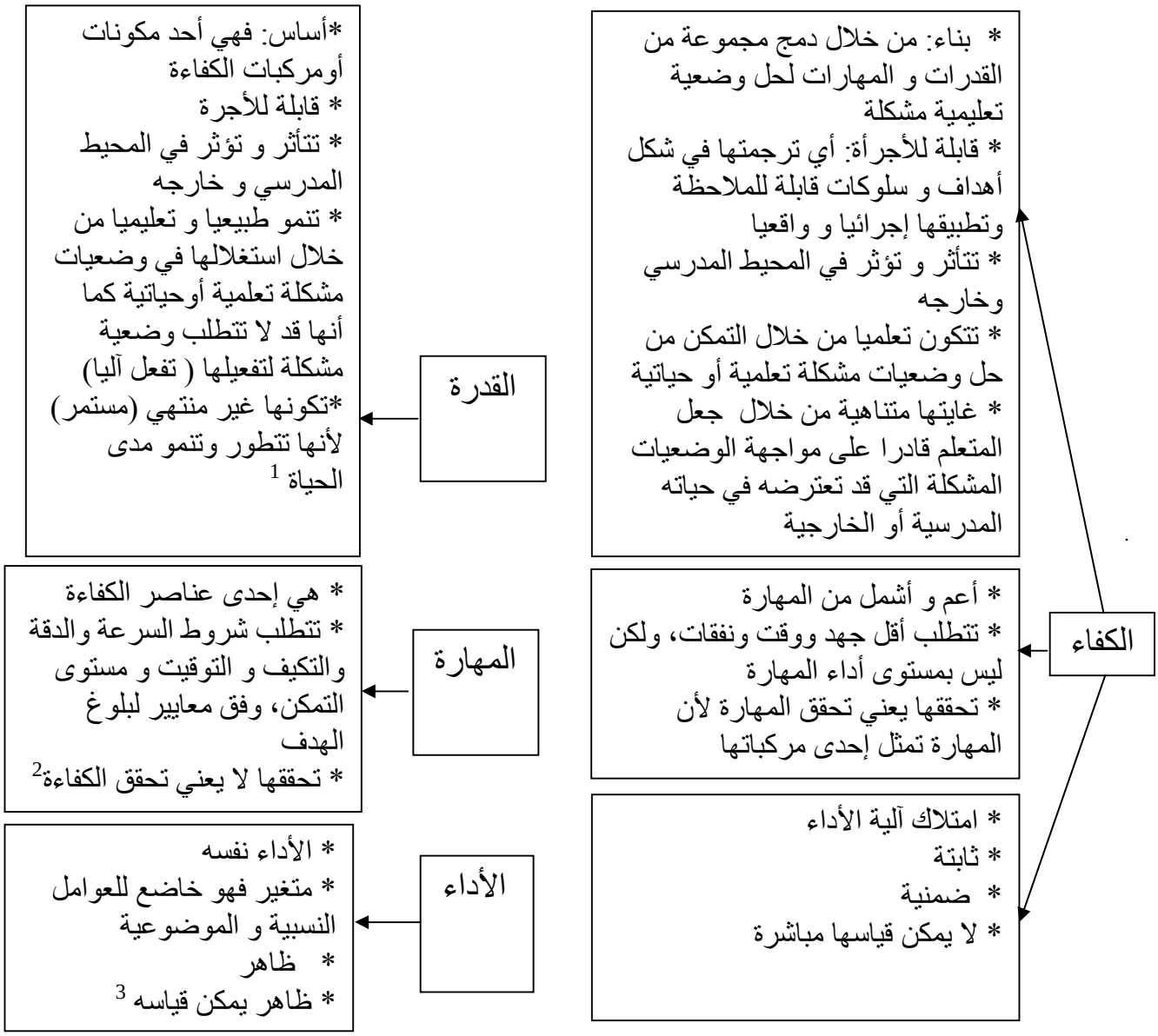
[3]- عباد مسعود، محمد بن يحي زكريا، التدريس عن طريق:1 المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، 2 المشاريع و حل المشكلات، مرجع سابق، ص 79

[4]- ينظر: زينب بن يونس، من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الإدماج، كيف نفهم الجيل الثاني؟ مرجع سابق، ص 32

[5]- محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر و التوزيع، عمان- الأردن، ط1، 1427ه-2007م، ص 53-54

إن الأداء هو الانعكاس الخارجي للكفاءة المضمرة؛ أي: إنه يتيح للمعلم التأكد من تحقق الكفاءة المنشودة لدى المتعلمين أو عدم تحققها، من خلال ما يقومون به من إنجازات قابلة للملاحظة،و القياس، و التقييم، و التقويم.

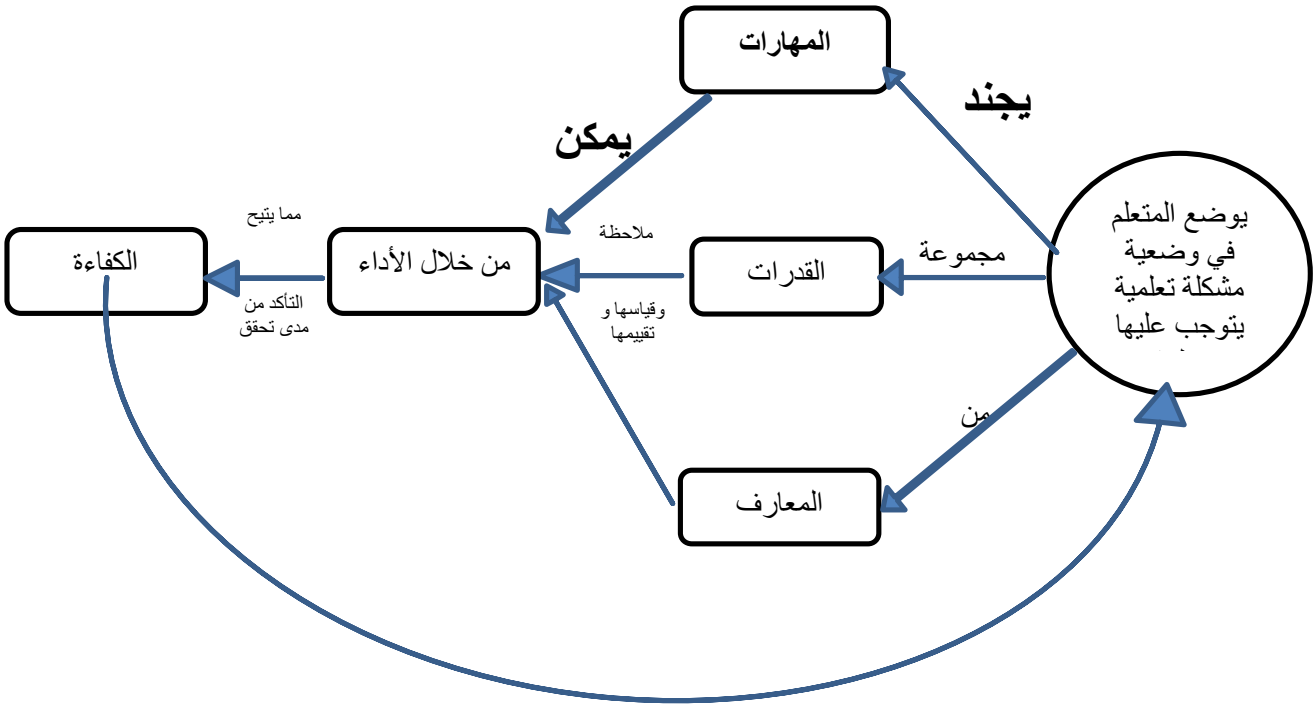
إذن من خلال التعاريف السابقة للمهارة و القدرة و الأداء، يمكن تحديد الفروق بين كل منها و بين الكفاءة من خلال الشكل الآتي:



الشكل رقم (01) يمثل الفرق بين الكفاءة و القدرة والمهارة و الأداء

1- ينظر: محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، مرجع سابق، 51
2- ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، الكفايات التدريسية: المفهوم- الأداء- التدريب، مرجع سابق، ص 29
3 - ينظر: عباد مسعود، محمد بن يحي زكريا، التدريس عن طريق 1 – المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات، مرجع سابق، 81

يساعد تحديد الفروق بين المفاهيم السابقة(الكفاءة و القدرة، المهارة، الأداء) على الكشف عن العلاقة بينها؛ إذ يوظف المتعلم كل من القدرة و المهارة بطريقة ناجعة وفعالة يمكن ملاحظتها من خلال الأداء (وتمثل المهارة أعلى درجات الأداء)، الذي يمكن قياسه و تقييمه و تقويمه، مما يتيح لنا التأكد من تحقق الكفاءة أو عدم تحققها. و يمكن التمثيل لما سبق بالشكل الآتي:



الشكل رقم (02) يوضح العلاقة بين الكفاءة و المهارة و القدرة و الأداء

يمكن الانتقال- بعد تحديد الفروق بين الكفاءة و بعض المصطلحات المرتبطة بها- إلى تحديد أنواعها و خصائصها.

* التغذية الراجعة: هي أن يزوِّد المعلم و المتعلم و الجهات المعينة بمعلومات جديدة حول تحصيل المتعلم. ينظر: محمد زياد حمدان، تقييم التحصيل : اختباراته، و عملياته، و توجيهه للتربية المدرسية، دار التربية الحديثة، عمان- الأردن، دط، 1406هـ، 1986م،ص 51. و قد تكون التغذية الراجعة جسدية فيفهم المتعلم ما يريد المعلم قوله من ملامح وجهه، و هي تتعدد بين الأهل و الزملاء و حتى المتعلم نفسه. ينظر: ذوقان عبيدات ، سهيلة أبو السميد، استراتيجيات التدريس في القرن الحادي و العشرين: دليل المعلم أو المشرف التربوي، دار الفكر ناشرون وموزعون، ط1، 1428هـ- 2007م، ص 283

3- الكفاءة أنواعها و خصائصها

3-1- أنواع الكفاءة:

تنقسم الكفاءات إلى عدة أنواع، يمكن تصنيفها بحسب فترات التعلم، وحسب المواد التعليمية، وحسب الأهداف أو المجالات.

3-1-1- حسب فترات التعلم:

تصنّف أنواع الكفاءات في الميدان التربوي حسب فترات التعلم على النحو الآتي:

3-1-1-1- الكفاءة القاعدية: compétence de base

و تسمى كفاءات جوهرية أو دنيا،[1] و هي الكفاءات الأساسية و الضرورية التي ينبغي على المتعلم امتلاكها، و التحكم فيها " كي يتمكن من الدخول في تعلم جديد ذو ارتباط بها دون صعوبات" [2] فهي إذنالّلبنة الأولى التي يبني عليها المتعلم كفاءاته القادمة. و ترتبط بالوحدات التعليمية. ويسمح هذا النوع من الكفاءات بدخول المتعلم في تعلمات جديدة دون مشاكل. [3] فمثلا إذا تمكن المتعلم من التحكم في دروس الاسم والفعل و أحكامهما لن يكون لديه مشاكل للدخول في تعلم النواسخ، و الأدوات التي تجزم فعل أو فعلين.

3-1-1-2- الكفاءة المرحلية*: compétence d'étape

يُستَشّف من تسميتها أنها ترتبط بمرحلة، أو مدة زمنية معينة، كأن ترتبط بثلاثي أو فصل دراسي و تركز هذه الكفاءة "على توضيح الأهداف الختامية أو النهائية ثم تجعلها أكثر قابلية للتجسيد، و ترتبط بالفصل. وفيها يصير المتعلم قادرا على مراعاة أدائه بشكل جيد و فهم كل ما تقدم إليه"[4]، ولهذا يمكن القول إنها تؤسس على مجموع أو مجموعة

---

[1]- جميل حمداوي، نحو تقويم تربوي جديد (التقويم الإدماجي)، شبكة الألوكة، ط1، 2015م، ص09 www.alukah.net

[2]- محمد عسعوس ، مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، المدينة الجديدة، تيزي وزو- الجزائر، ط1، 2012م، ص 113

[3]- ينظر: فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات- الأبعاد و المتطلبات- مرجع سابق، ص 13

* هناك من يرى أن الكفاءة المرحلية والكفاءة المجالية مصطلحان لمفهوم واحد، مثل محمد الصالح حثروبي في كتابه: المدخل إلى التدريس بالكفاءات، مرجع سابق، ص 56. و هناك من يفضّل الفصل بينهما مثل زينب بن يونس: حيث ترى أن الكفاءة المجالية هي مجموع الكفاءة القاعدية في مجال واحد. في حين ترى أن الكفاءة المرحلية ترتبط بشهر أوفصل أومجال معين، وهي مجموعة من الكفاءات القاعدية كأن يقرأ نصا جهرا مع حسن الأداء و فهم ما يقرؤه. ينظر: زينب بن يونس، من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الإدماج: كيف نفهم الجيل الثاني، مرجع سابق، ص 25 . وتفضل الدراسة الفصل بين المصطلحين، فالكفاءة المجالية هي التي ترتبط بمجال معين سواء نفسي أو مهاري ، أو معرفي. أما المرحلية فترتبط بمرحلة دراسية معينة.

[4]- عيسى العباسي، التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات، مرجع سابق، ص 79

الكفاءات القاعدية، فهذه ترتبط بوحدة تعليمية، أما المرحلية فتجمع بين وحدات متعددة قدمت للمتعلم في مرحلة معينة من المراحل التعليمية.

3-1-1-3- الكفاءة الختامية: compétence terminal

و هي أوسع و أشمل من النوعين السابقين، بل تعتبر كفاءات إدماجية لهما، كما أنها لا تتحقق إلا بتحقق الكفاءات المرحلية[1]. فإذا ارتبطت هذه بفصل أو بعدة وحدات تعليمية، فإن الكفاءة الختامية قد تمتد لتشمل سنة أو طور دراسي[2]، و هذا الارتباط بين هذا النوع من الكفاءات يؤكد النظرة الشمولية للتعليم في المقاربة بالكفاءات. كما يؤكد تميزها بالطابع الإدماجي؛ إذ تتحقق هذه الثلاثة (الكفاءة القاعدية و المرحلية و الختامية) بصفة مستمرة في الوحدة، والفصل، والسنة، وحتى المرحلة الدراسية.[3]

وانطلاقا مما سبق يمكن القول: إذا كان الهدف المخطط له (الكفاءات المنشودة) طويل المدى؛ أي: يحتاج لتحقيقه إلى وقت أطول، حسب ما تم التخطيط له بشكل مسبق، فإن الكفاءات المرحلية ستتقلص إلى كفاءات قاعدية، في حين تتحول الكفاءات الختامية إلى مرحلية، أما الكفاءات الختامية فستحقق عند بلوغ الهدف النهائي. ويمكن التمثيل لذلك بالكفاءة الختامية المتمثلة في التعبير بلغة سليمة دون أخطاء لغوية أو إملائية، سواء في كتاباته أو في محادثاته مع أقرانه ومعلميه والمتواجدين معه في المحيط المدرسي، أو خارجه في مرحلة التعليم الثانوي، لتتحول قراءة النصوص دون أخطاء لغوية وتوظيف المفردات في جمل مفيدة وبطريقة صحيحة إلى كفاءات قاعدية بعد أن كانت في مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط تمثل كفاءات مرحلية أو نهائية.

---

[1]- ينظر: محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، الورسم للنشر و التوزيع، الجزائر، ط2، 2011م، ص 38

[2]- ينظر: محمد عسعوس ، مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات، مرجع سابق، ص 113. و ينظر: محمد بودربالة، المقاربة بالكفاءات: المفهوم، الخصائص و المحتويات، مجلة البحوث و الدراسات، جامعة المسيلة، قسم علم النفس و علوم التربية، الجزائر، ع: 06، جوان 2018م، ص 252

[3]- ينظر: لخضر لكحل، المقاربة بالكفاءات: الجذور و التطبيق، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية، عدد خاص: ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، ص 488

3-1-2- حسب المواد التعليمية:

3-1-2-1- كفاءة المادة: compétence disciplinaire[1]

و يطلق عليها العربي اسليماني مصطلح الكفاءات النوعية أو الخاصة[2]، ويختص هذا النوع بمادة معينة من المواد الدراسية المقررة في المنهاج، وهي تتميز بكونها أخص من الكفاءة المستعرضة، كما تمثل السبيل إلى تحقيقها.[3] فتقنيات التلخيص التي يوظفها لتلخيص نص في مادة اللغة العربية يحتاجها لتلخيص نص في مادة أخرى (نص تاريخي مثلا).

3-1-2-2- الكفاءة الممتدة أو المستعرضة:[4] compétence transversale

وهي أوسع من كفاءة المادة، حيث إنها لا ترتبط بمادة معينة، بل تمتد إلى العديد من المواد، و تتميز بكونها:" كفاءات مشتركة بين مختلف المواد التعليمية بمعنى أنه يمكن تفعيلها و تحقيقها في أية مادة تعلمية مع مراعاة خصوصياتها "[5] فما يتعلمه المتعلم في مادة اللغة العربية من قواعد لا يقتصر على هذه المادة فحسب، بل يمتد إلى باقي المواد لهذا يدخل في بناء هذا النوع تخصصات متعددة، كما تشترط تعلما مسترسلا ووعيا دراسيا عند المتعلم؛[6] إذ تساعده على الاستجابة الصحيحة إزاء الوضعية التي هو بصدد معالجتها، وفق ما تستلزمه من تجنيد للموارد المتنوعة و المناسبة لها.

إن الكفاءة المستعرضة هي كفاءة عامة جدا، لأنها تمتد إلى عدة مواد، و لذلك لا يمكن تقييمها إلا من خلال الكفاءة الختامية.[7] فتتم عملية تقييمها و تقويمها في سنة أو طور دراسي محدد، إلا أنه قد يوظف بعض التلاميذ بعض تعلماته من الموارد المختلفة لحل

---

[1]- محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، مرجع سابق، ص 54

[2]- العربي اسليماني، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، مرجع سابق، ص 40

[3]- ينظر: جميل حمداوي، نحو تقويم تربوي جديد (التقويم الإدماجي)، مرجع سابق، ص 09

[4]-محمد الطاهر و علي، بيداغوجيا الكفاءات، مرجع سابق، ص 54

[5]- طيب نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات: الممارسة البيداغوجية – أمثلة عملية في التعليم الابتدائي و المتوسط، مرجع سابق، ص 35

[6]- ينظر: رحيمو بخات، فائزة الطراري، عائشة بورفيق، وآخرون، (مكوني مركز تكوين المعلمين و المعلمات بالرباط)، المقاربات و البيداغوجيات الحديثة، إشراف: المنسقية المركزية للمعلمين و المعلمات، مديرية تكوين الأطر (قسم استراتيجيات التكوين)، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، 2004- 2005 م، ص 19

[7]- ينظر: إكزافيي روجيرس، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، تر: ناصر بختي، برنامج دعم منظومة اليونيسكو لإصلاح المنظومة التربوية، مكتب اليونيسكو الإقليمي للمغرب العربي، الرباط، نوفمبر 2006م، ص 17

وضعية معينة يرى أنها تحتاج إلى هذا الإدماج لحلها، ويمكن إرجاع ذلك إلى عامل أساسي و هو الذكاء، الذي يمثل إحدى السمات الشخصية الأساسية التي تساهم و بشكل كبير في سرعة الاستيعاب و الفهم، و كيفية التعامل مع المواقف المختلفة، و في التفوق الدراسي أيضا، و يدخل ضمن ما يعرف في الاصطلاح التربوي بالفروق الفردية بين المتعلمين.

3-1-3- حسب المجالات و الأهداف:

3-1-3-1- الكفاءة الوجدانية: compétence émotionnelle

يرتبط هذا النوع من الكفاءات بالجوانب النفسية والانفعالية لدى المتعلم، ويهدف من خلالها إلى لتنمية الجوانب الوجدانية لديه، وجعله قادرا على التكيف الاجتماعي، وعلى التعامل مع الناس من حيث القبول أو الرفض أو الحب أو الكره،[1] أو تقدير مشاعر الغير و تقبل آرائهم، كما ينمي الجوانب الإنسانية لديه و يمنحه القدرة على التكيف مع الوضعيات المختلفة لأنها تغطي جوانب مختلفة منها: تقبله لنفسه، و ميوله للمادة.... الخ،[2] و يعتبر المعلم مساعدا أساسيا لتنمية هذه الكفاءة لدى متعلميه.

وتم وضع تصنيف للأهداف في هذا المجال، وقد جاء ترتيبها كما يأتي: أ- التقبل، ب- الاستجابة، ج- التثمين، د- بناء القيم و الحكم عليها.[3]

3-1-3-2- الكفاءات الأدائية compétence de performance

يُرَكَّز في هذا النوع من الكفاءات على ما يقوم به المتعلم من أداء، و يشمل كل ما يرتبط بالمهارات الحركية لأطراف الجسم كاليد و القدم، و جاء تصنيف مستوياتها بشكل متدرج حيث تبدأ بالسهل منها لتنتهي بالأكثر صعوبة، كما يأتي: أ- الإدراك الحسي، ب-

[1]- ينظر: ناصر أحمد الخوالدة، يحيى إسماعيل عيد، مراعاة مبادئ الفروق الفردية و تطبيقاتها العملية في تدريس التربية الإسلامية، دار وائل للنشر، عمان- الأردن، ط1، 2005م، ص 240

[2]- ينظر: محمد بن يحي زكريا، المدخل بالكفايات، الملتقى التكويني لفائدة مفتشي التعليم الإكمالي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، وزارة التربية الوطنية، 2003م-2004م ، ص 14

[3]- ينظر: إدريس اليعقوبي، إدريس كثير، عبد الحق منصف، وآخرون، المقاربات البيداغوجية، دفاتر التربية والتكوين: ملف المقاربات البيداغوجية، المجلس الأعلى للتعليم، إنجاز و طبع مكتبة المدارس، الدار البيضاء- المملكة المغربية، ع: 02، ماي 2012م ، ص 57

الميل و الاستعداد، ج- الاستجابة الموجهة (كالملاحظة و المحاكاة)،د- الآلية، ه- الاستجابة المقعدة(كالتناغم بين مجموعة من المهارات)، و- التكيف، ز- الإبداع[1].

يُضاف إلى هذين النوعين نوع ثالث وهو الكفاءات المعرفية، و هي الأكثر اتصالا بتعليم و تعلم اللغة العربية بمختلف مستوياتها منها النحو، لهذا ستحتاج إلى تفصيل أكثر.

3-1-3-3- الكفاءات المعرفية: compétence de connaissance

يتم التركيز في هذا النوع من الكفاءات على تنمية القدرات العقلية لدى المتعلم، "وهي لا تقتصر على المعلومات و الحقائق، بل تمتد إلى امتلاك كفاءات التعلم المستمر واستخدام أدوات المعرفة، و طرائق استخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية"[2] من خلال استغلال القدرات العقلية المختلفة، البسيطة منها أو المعقدة.

وقد وضع بلوم*(Bloom) تصنيفا في هذا المجال ونسب إليه،[3] ورتبت مستوياته من السهلة إلى الصعبة كما يأتي:أ- المعرفة، ب- الفهم، ج- التطبيق، د- التحليل، ه- التركيب، و- التقويم.[4]

---

[1]- ينظر: عباد مسعود، بن يحي زكريا، التدريس عن طريق: 1- المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات ،2 المشاريع وحل المشكلات، مرجع سابق، ص 28. و ينظر: نبيل رفيق محمد، حسين علي حسن، رنا قاسم فيصل، أثر التعلم البنائي في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي و اتجاهاتهم نحو مادة الفلسفة وعلم النفس، مجلة دراسات تربوية، ع: 17، كانون الثاني 2012م، ص 146

[2]- فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات: الأبعاد و المتطلبات، مرجع سابق، ص 20

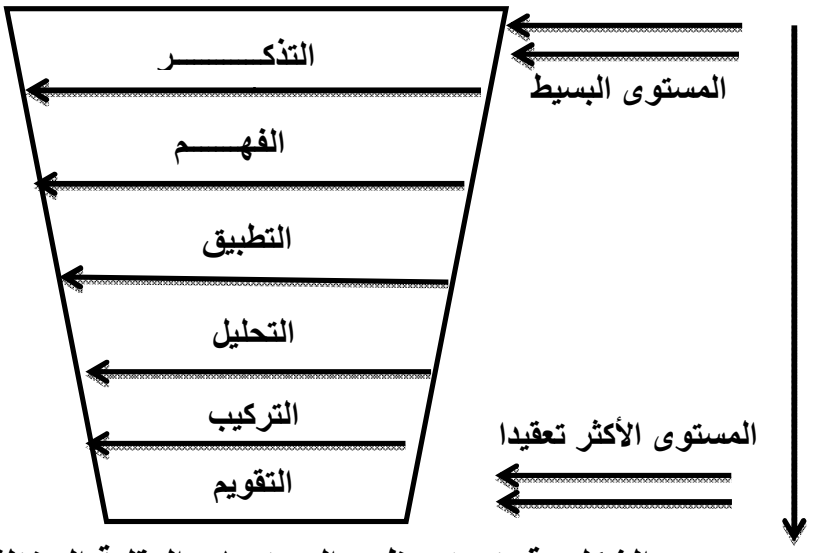
*يعد بلوم من الباحثين الرواد فيما يخص الدعوة إلى عقلنة عملية التقييم التربوي اعتمادا على الأهداف الرئيسة التي تتناولها الاختبارات والامتحانات الرسمية، بهدف تحسينها لتكون في خدمة التدريس والتعلم. وقد اهتدى إلى صياغة صنافة لتلك الأهداف سنة 1954م.ينظر: عبد الكريم غريب، مستجدات التربية و التكوين، منشورات عالم التربية، د ط، د ت، ص375

[3]- ينظر: عباد مسعود، بن يحيى زكريا، التدريس عن طريق: 1 المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، 2 المشاريع وحل المشكلات، مرجع سابق، ص 24

[4]- ينظر: العجيلي سركز، ناجي خليل، نظريات التعليم، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي، ط2، 1996م، ص 22

وتتميز دروس اللغة العربية عموما، و النحو خصوصا بأنها دروس يركز فيها على الجانب العقلي لدى المتعلمين، وعلى درجة استيعابهم لها، و القدرة على توظيفها في المواقف المدرسية و الحياتية، وكذلك القدرة على التنبه إلى الأخطاء التي قد يقعون فيها، و بذلك يركز فيها على تنمية الكفاءات المعرفية.

تعد صنافة بلوم (Bloom) أهم صنافة* لتصنيف أهداف المجال المعرفي، وتتميز بتدرج العمليات العقلية، فتبدأ بالمستوى السهل و البسيط تنتهي بالمستوى الأكثر صعوبة وتعقيدا، حيث جاءت في شكل مرتب كما هو موضح في الشكل رقم (03):



الشكل رقم(03) يظهر المستويات العقلية المختلفة [1]

لكن ينبغي الإشارة إلى أن هذا التصنيف ليس الهدف منه هو الفصل التام بين كل مستوى و سابقه، بل إن كل المستويات مترابطة مع بعضها ومتعالقة فيما بينها، لأن الفئة السابقة إنما هي لخدمة الفئة التي تليها؛ أي إن كل مستوى من المستويات البسيطة إنما هو لخدمة الفئات الأعلى منها وهكذا إلى غاية المستوى الأكثر تعقيدا؛ " أي أن كل فئة تعتمد في تركيبها على أنواع السلوك الموجودة في الفئات السابقة، و بناء على هذا الترتيب فإنه يجب أن يرتبط التدرج من البسيط إلى المركب في السلوك تدرجا في الصعوبة، حيث إن المشكلات التي تحتاج إلى السلوك البسيط يجب أن تحل بصورة أسهل و أسرع من

*صنافة أو إصنافية (Taxonomie) من أصل يوناني تتكون من شقين: Taxis بمعنى التنظيم والترتيب. و Nomos بمعنى علم أوقانون. فالصنافة تعني ترتيب الأهداف بشكل متدرج وبكيفية دقيقة وواضحة، وذلك تبعا للمجالات المراد تنميتها لدى المتعلم. ينظر: محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف: أسسه وتطبيقاته، دار الهدى للطباعة والنشر و التوزيع، عين مليلة- الجزائر، د ط، د ت، ص 32

[1]- الميلود زيان، أسس تقنيات التقويم التربوي مع نماذج و أنشطة تطبيقية، منشورات ثالة، دط، دت، ص49

المشكلات التي تحتاج إلى السلوك الأكثر تعقيدا."[1] و كلما ارتقى المتعلم في استخدام قدراته العقلية لمواجهة مشكلة معينة، كلما أثبت قدرته على التكيف مع المواقف المختلفة (لأن المواقف هي التي تفرض عليه استخدام مستوى دون غيره من المستويات) ، وأثبت أن لديه شخصيته المستقلة القادرة على حسن الاختيار والتصرف في الوضعيات المختلفة سواء في المدرسة أو خارجها، و هذا ما تسعى إليه المقاربة الجديدة.

و يمكن تفصيل الحديث عن كل مستوى من المستويات السابقة الذكر كما يأتي:

1- التذكر (المعرفة) La connaissance:

وهو أبسط العمليات العقلية الإدراكية و أدناها، و يُرَكَّز فيها على استرجاع المعارف واستذكارها، و يشمل هذا المستوى: معرفة الحقائق المحددة و الاصطلاحات الفنية، ومعرفة الاتجاهات والتسلسلات، والتصنيفات والفئات، والنظريات...[2] وتستخدم مجموعة من الصيغ للتأكد منه، منها:"عرّف، حدّد، بوّب، عدّد، أذكر، سمّ، ضع إشارة أو مصطلح، انسخ، قلّد، كرّر، اختر"[3]. و مثاله في النحو: عرّف المبتدأ، واذكر حالات وجوب تقديم الخبر على المبتدأ.

2- الفهم La compréhension:

ويأتي كمستوى ثان يلي المستوى السابق، " و يراد منه استيعاب معطيات و مفاهيم معينة هي موضوع التعلم عن طريق مناقشتها و إدراك العلاقات التي تربطها، واستخلاص قاعدتها أو حكمها." [4] ففي هذا المستوى يُتجاوز الاهتمام بالمعرفة إلى شرحها أو تعليلها أو معرفة كيفية توظيفها. ومن الصيغ التي تستعمل في هذا المستوى: ميّز، فسّر، عمّم، اشرح، وضّح، لخّص، علّل، ترجم، قدّم أمثلة،[5]حوّل، تكلّم أو تحدث عن، أعد صياغة، بوّب، طابق، قدّر، أوجز، فصّل، فنّد، برّر. [6] و مثاله في مادة النحو

[1]- فوزية رضا أمين خياط، الأهداف التربوية السلوكية عند شيخ الإسلام ابن تيمية، دار البشائر الإسلامية للطباعة والنشر و التوزيع، بيروت- لبنان، ط1، 1408ه- 1987م، ص 102

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص 104

[3]-.محمد زياد حمدان، تقييم التحصيل: اختباراته و عملياته و توجيهه للتربية المدرسية، مرجع سابق، ص 109

[4]- رابح بومعزة، تيسير تعليمية النحو: رؤية في أساليب تطوير العملية التعليمية من منظور النظرية اللغوية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2009 م، ص 173

[5]- ينظر: محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف: أسسه و تطبيقاته، مرجع سابق، ص 32

[6]- ينظر: محمد زياد حمدان، تقييم التحصيل: اختباراته و عملياته و توجيهه للتربية المدرسية، مرجع سابق، ص 109

العربي:مّيز بين المسند و المسند إليه فيما يأتي: الإسلام دين الحق، جاء الإسلام بالحق، إنّ الإسلام دين الحق.

3- التطبيق: L'application

إذا بلغ المتعلم مستوى التطبيق يعني أنه قد تمكن من توظيف و استثمار ما تم استيعابه، و ما تم حفظه من معارف و معلومات " في مواقف تعليمية جديدة، فمتى تأكد المعلم مثلا من معرفة التلميذ لقاعدة حسابية أو غيرها و فهمه لها، يمكن أن يمر إلى مرحلة التطبيق ليرى ما إذا كان بوسعه أن يوظف هذه القاعدة عندما يواجه مسائل حسابية جديدة، فإن لم يكن كذلك فإن الأمر لا يغدو أن يكون تذكرا لما تم حفظه." [1] و هنا ينبغي عليه بذل مجهودات مضاعفة لتحسين مستوى المتعلم، من خلال جعله لا يصب تركيزه على المعلومات كمعلومات، وإنما توظيفها عند الضرورة.

إن أشهر الصيغ في هذا المستوى ما يأتي: " غيّر، استخدم، استعمل، طبّق، استخرج، عدّل، أنجز، حل التمرين أو المسألة، حضّر، قارن، احسب"[2]، اكتشف، عالج، قدّمْ، اربطْ صنّف، نظّم، ارسم، بسّط.... [3] و يمكن التمثيل لهذا المستوى في مادة النحو العربي بـ : إليك التركيب الآتي: صدقَتُك على الفقراء و المساكين في الدّنيا جنة لك في الآخرة. استعمل أداة الشرط "إنْ" في التركيب، وغيّر ما يجب تغييره.

4- التحليل L'analyse:

يقصد بها تقسيم أو تفريغ، أو تفكيك أو " تجزئة مادة التعلم إلى عناصرها الأولية أي فهم التنظيم البنائي للمادة التعليمية"[4]. و العلاقات التي تربط بين كل جزئية و أخرى فيه، مما يساهم في إعادة تركيبه من جديد بسهولة؛ أي: إن هذا المستوى ينطلق فيه من الكل إلى الجزء، ثم العودة إلى الكل في حال إعادة التركيب.

---

[1]- محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف: أسسه و تطبيقاته، مرجع سابق، ص 32
[2]- العجيلي سركز، و ناجي خليل، نظريات التعليم، مرجع سابق، ص 23
[3]- ينظر: محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف: أسسه و تطبيقاته، مرجع سابق، ص 32
[4]- العجيلي سركز، ناجي خليل، نظريات التعليم، مرجع سابق، ص 23

ومن الصيغ الفعلية لهذا المستوى: " جزّء، ارسم، فاضل، ميّز، فرّق، حدّد، وضّح العلاقة، استنتج، أوجد، ابحث، ناقش، اربط، قسّم، غاير، تتبّع، بوّب، صنّف"[1]. ومن أمثلة هذا المستوى في مادة النحو العربي: فرّق بين التركيبين الآتيين:

لَّ زيداً كريمٌ و أنَّ زيدٌ كريمٍ.

5- التركيب La synthèse:

هو تكوين أو بناء الجزئيات و تشكيلها لتكون الكلّ متكاملا مع بعضه البعض؛ فهو " القدرة على إنتاج نماذج جديدة من أجزاء أو عناصر متفرقة على نحو يتميز بالأصالة و الإبداع "[2] لأنه نابع من ذات المتعلم، وفيه ينعكس أسلوبه الخاص.

و يستخدم في هذا المستوى الصيغ الفعلية: " طوّر، اقترح، كوّن، شكّل، شرّع، تنبأ، أنتج، صمّم، خطّط، أوجد، عدّل، أعد صياغة أو بناء"[3] ركّب، ألّف، نسّق، نظّم[4] ، اجمع، حرّر، أنشئ.[5]

ويمكن التمثيل لهذا المستوى في مادة النحو العربي بـ : أنشيء ثلاث جمل مفيدة، حالتين يكون فيها الخبر مقدما وجوبا، وواحدة يكون فيها مؤخرا عن المبتدإ.

6- التقويم L'évaluation :

يمثل هذا المستوى آخر المستويات وأعلاها في العمليات العقلية الإدراكية، و فيها " يتطلب من المتعلم أن يدلي بآرائه و يقوّم صحة الحلول و الأفكار، كما يتطلب منه صياغة أحكام تجاه قيمة معينة بالإضافة إلى الطريقة المتبعة في بلوغ الأهداف المتوخاة، بالاعتماد على جملة معايير... و يكون ذلك في شكل نقد خارجي يعتمد فيه على معايير خارجية معطاة، و إما في شكل نقد داخلي ينطلق من عناصر الانسجام و الدقة و ما إلى ذلك من المعايير الداخلية للإشكالية. "[6] على أن يتسم ذلك التقويم بالموضوعية و العلمية. و من الصيغ التي توظف في هذا المستوى: " قيّم، قارن، وازن، استنتج، انقد، غاير في

[1]- محمد زياد حمدان، تقييم التحصيل، مرجع سابق، ص 109

[2]- ناصر أحمد الخوالدة، يحي إسماعيل عيد، مراعاة مبادئ الفروق الفردية و تطبيقاتها العملية في تدريس التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص 238

[3]- محمد زياد حمدان، تقييم التحصيل، مرجع سابق، ص 109

[4]- ينظر: محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف: أسسه و تطبيقاته، مرجع سابق، ص 33

[5]- ينظر: رابح بومعزة، رؤية في أساليب تطوير العملية التعليمية من منظور النظرية اللغوية، مرجع سابق، ص 175

[6]- الميلود زيان، أسس تقنيات التقويم التربوي، مرجع سابق، ص 44

الدقة/ الصحة، ميّز، برّر، ادعم، احكم، أثبت،قرّر"[1]. دافع عن، ناقش،استدل[2]. و يمكن تقديم مثال عن هذا المستوى في مادة النحو العربي بـ :اُحكم بالصحة أو الخطإ على ما يأتي: بعد المعارف صفات و بعد النكرات أحوال.

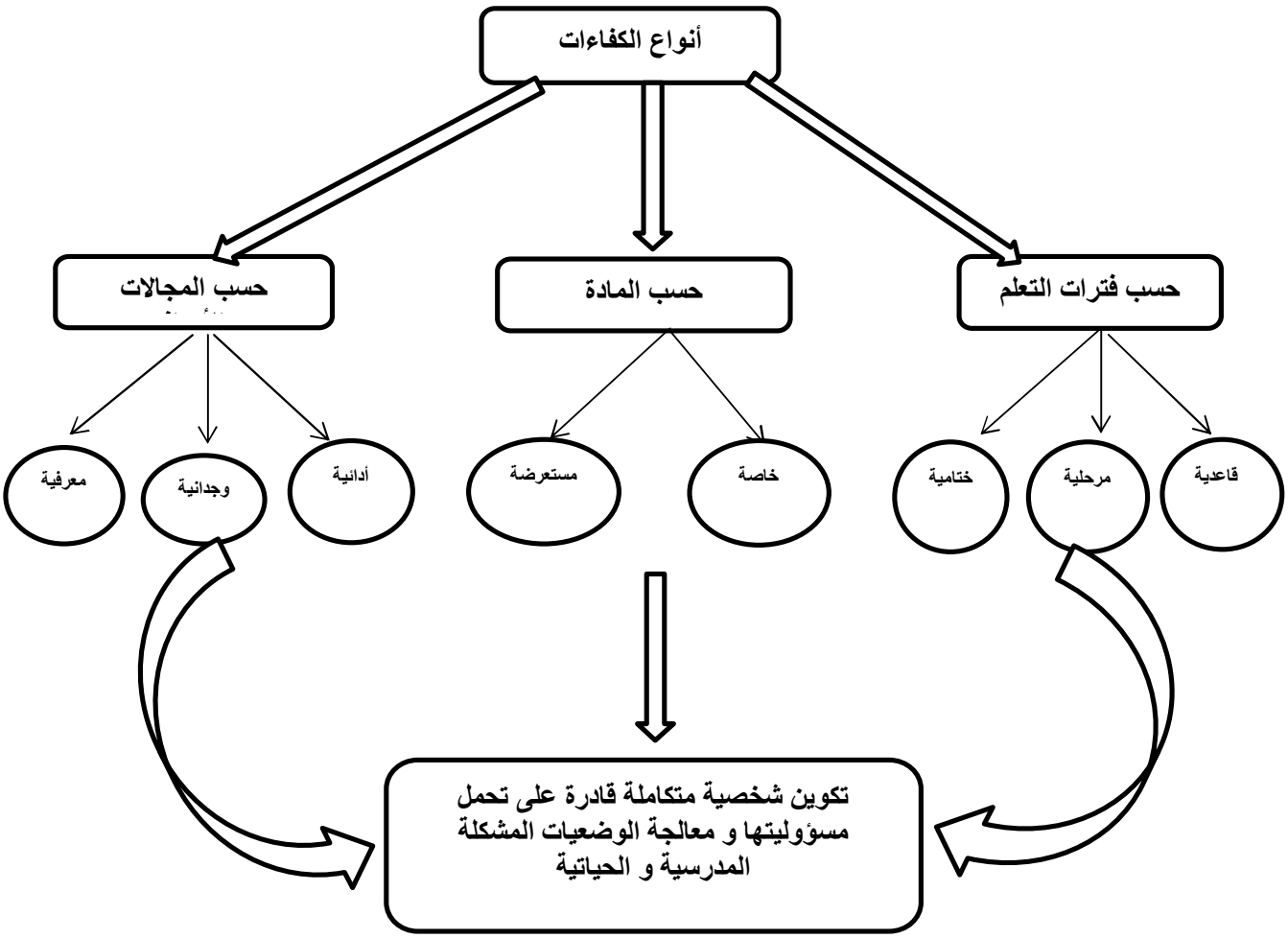
إذن هذه هي أهم المستويات المعرفية، التي تم ترتيبها بشكل تتدرج فيه العمليات العقلية من السهلة إلى الصعبة. لكن هذا لا يعني أن المتعلم يستخدم كل مستوى أو فئة من الفئات السابقة دائما على حدة فهناك مواقف تتطلب الدمج بين مستويين أو ثلاثة مستويات أو بينها جميعا.

أما بالنسبة لتصنيف الكفاءات إلى هذه الأنواع، فهو تصنيف غرضه التوضيح، لأنها في الحقيقة تتكامل فيما بينها، و امتلاك المتعلم لها أمر ضروري، لتشكيل شخصيته المتكاملة، والقادرة على مواجهة الوضعيات المختلفة، مما يساعده على التكيف مع المواقف المدرسية، و الحياتية المختلفة، و هذا ما يميز المقاربة بالكفاءات عن المقاربات السابقة.

[1]- محمد زياد حمدان، تقييم التحصيل، مرجع سابق، ص 109

[2]- ينظر: محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف، مرجع سابق، ص 33

ويمكن تلخيص ما سبق في الشكل الآتي:



الشكل رقم(04) يوضح أنواع الكفاءات

3-2- خصائص الكفاءة:

تتسم الكفاءة في العملية التربوية و التعليمية بمجموعة من الخصائص، يمكن إيجازها في مجموعة من النقاط كالآتي:

3-2-1- التطور والديناميكية:

يتطلب التأكد من تحقق الأهداف (الكفاءات) التعليمية عملية تقييم وتقويم مستمرين، و ذلك من خلال جعل المتعلم يواجه وضعيات مشكلة تعليمية، الأمر الذي جعل

الكفاءة " متطورة وديناميكية لأنها تستدعي التكوين المستمر الناتج عن التفاعل الدائم مع وضعيات مختلفة و متنوعة."[1] تساعد المتعلم على التكيف مع المواقف المختلفة.

3-2-2- الوظيفية :

إنّ الكفاءة هي تجنيد الموارد المختلفة للمعالجة الناجعة لوضعية معينة، وهذا ما يمنحها صفة الوظيفية؛ إذ تبقى تلك الموارد " دون معنى إذا لم تستثمر في نشاط و إنتاج محفّز، أو في حل مشكلة تعترضه في المؤسسة التعليمية أو في حياته العامة. و هكذا تمكنه الكفاية من ربط التعلمات بحاجاته الفعلية، والعمل على تلبية هذه الحاجات باستقلالية تامة، ووفق وتيرة خاصة."[2] فالمعلومات و المعارف و المهارات و جميع الموارد، عند تقديمها للمتعلم لا ينبغي أن تبقى في حالة كمون، بل يجب أن يفعلها إذا واجه وضعية مشكلة سواء أكانت مدرسية أو حياتية.

3-2-3 ترتبط بعائلة من الوضعيات:

إن أهم ما يميز المقاربة بالكفاءات، هي العملية التقويمية التي يجريها المعلم على المتعلم، وذلك من خلال ربطه بوضعيات متنوعة يكون لزاما عليه حلها. و لهذا من خصائص الكفاءة أنها تنمى في إطار عائلة من الوضعيات و ليس في إطار وضعية واحدة فقط، لأن ذلك سينجم عنه تكرار ما تم اكتسابه،[3] على أن تتفاوت هذه الوضعيات في درجة الصعوبة وتتمحور في الوقت ذاته حول الكفاءة أو الكفاءات المراد إكسابها للمتعلم.

[1]- بومقورة نعيم، مقاربة للمفهوم من خلال الممارسة، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية، عدد خاص: التكوين بالكفايات في التربية، د ت، ص 48

[2]- أحمد دوقة، حياة بوجملين ، جميلة سليماني ، حياة غماري ، دور التعلم الذاتي التنظيم و أثره على النجاح الدراسي في ضوء المقاربة بالكفاءات، كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الأبيار- الجزائر، د ط، 1424ه- 2014 م، ص 53

[3]- ينظر: محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، مرجع سابق، ص 38

3-2-4- الكفاءة قابلة للتقويم*:

إن الوضعية- المسألة التعليمية تمثل الأرض الخصبة التي تمكن من تقويم الكفاءة، و ذلك من خلال ما يقدمه المتعلم من أداء، وبذلك " يتم تقويم الكفاءة في وضعية يحقق فيها المتعلم مهمة أو مهاما يظهر من خلالها سلوكات ذات دلالة (كمؤشرات). بمعنى آخر: إن تقويم الكفاءة يتم من خلال الأداء أو المهارات التي تستلزمها الكفاءة و يتم التقويم بالنسبة للكفاءة من خلال إيجاد وضعيات مشكلة مشابهة أوحقيقية..."[1] تساعد على التشخيص الدقيق لما اكتسبه المتعلم من كفاءات، فهي إحدى الوسائل التقويمية الهامة التي تساعد المعلم والمتعلم على المتابعة المستمرة. مما يساهم في تسهيل العملية التعليمية- التعلمية، ورفع المنتوج التربوي والتعليمي.

3-2-5- الكفاءات غاية في المسار التعليمي- التعلمي:

تتميز المقاربة بالكفاءات بتخليها عن تلك النظرة الجزئية للأهداف التربوية والتعليمية، حيث تمثل الكفاءة المراد بلوغها "النتيجة المتوقعة في نهاية مسار التعلم، الذي

---

* التقويم: في اللغة: جاء في لسان العرب" قوم السلعة...قدرها" ابن منظور، لسان العرب، تح: عامر أحمد حيدر، مر: عبد المنعم خليل إبراهيم، منشورات محمد علي بيضون لنشر كتب السنة و الجماعة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، مج: 12، مادة(ق و م)، ص 589 وجاء في القاموس المحيط: "... وقومته: عدلته..." الفيروز أبادي ، القاموس المحيط، إعداد و تقديم: محمد عبد الرحمان المرعشلي، دار إحياء التراث العربي، بيروت- لبنان، ج :02، مادة (ق و م)، ط1، 1417ه- 1997م، ص 1517 و يجمع معجم متن اللغة العربية بين المعنيين، فجاء فيه"...و- السلعة قدر ثمنها.... و- العوج: أزاله" أحمد رضا، متن اللغة: موسوعة لغوية حديثة، منشورات مكتبة الحياة، بيروت- لبنان، مج: 04، د ط، 1379ه- 1960م، ص 684. فالتقويم في اللغة يعني التثمين و التعديل. و يعرف التقويم في الاصطلاح بأنه " إصدار حكم تمت دراسته بعناية بالنسبة لكفاية أو فاعلية الخبرة كما تم قياسها في ضوء الأهداف الموضوعة، و الغرض من إصدار الحكم قد يكون تطوير الشيء أو تحسينه، و لذلك غالبا ما يكون التقويم عبارة عن عملية تشخيص و علاج ووقاية". رجاء محمود أبو علام، تقويم التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان- الأردن، ط1، 1426ه- 2005 م، ص 49 فالتقويم إذن هو: إصدار حكم على عمل التلميذ و ذلك في إطار ما يرجى تحقيقه من كفاءات، والهدف منه هو التأكد من مدى تحقق الأهداف المسطرة في المناهج التربوية، مما يساهم في رفع مستويات المتعلمين- و ينقسم التقويم إلى: 1 التقويم التشخيصي: و هو تقويم يكون في بداية التعليم للحصول على المعلومات الكافية عن قدرات المتعلمين. ينظر: الميلود زيان، أسس تقنيات التقويم التربوي مع نماذج وأنشطة تطبيقية، مرجع سابق، ص 17 ، 2- التقويم التكويني: و يتم أثناء التدريس: و يساعد على إعطاء تغذية راجعة لكل من المعلم و المتعلم، ينظر: قاسم علي الصراف، القياس و التقويم في التربية و التعليم، دار الكتاب الحديث، الكويت، د ط ، 1422ه- 2002 م، ص 24. 3- التقويم التحصيلي: وهو تقويم يتم في نهاية التعلم. ينظر: المرجع نفسه، ص 19، 4- التقويم الذاتي: حيث يكون المتعلم مسؤولا عن مراقبة مستواه الدراسي. و تدارك النقائص، و العمل على تحسين مستواه 5- التقويم المتبادل: و يكون بين المتعلمين، فيخضع متعلمين أو "أكثر لنفس النظام حيث يتم تقويم الإنتاج الذاتي أو الإجراءات المتتالية أو المقترحة مع استخدام مرجعية خارجية" ، العربي اسليماني، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، مرجع سابق، ص 145

[1]- طيب نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية (أمثلة عملية) ، مرجع سابق، ص 79

تختلف مدته باختلاف تعقد الكفاءة"[1] فمثلا تكوين جمل بسيطة يستعمل فيها أسلوب المدح و الذم ، والإغراء، والتحذير، لا يأخذ وقتا أطول من حل مشكلة ترتبط بموضوع معين، وإن كان المطلوب فيها هو استعمال نفس الأساليب.

إن الكفاءة تمثل " محطات نهائية لسلك دراسي أو مرحلة تكوينية معينة في إطار منهاج مبني على الكفايات"[2] بعيدا عن النظرة الجزئية للأهداف؛ إذ إنها تقوم على الإدماج و استثمار مختلف التعلمات لحل مشكل معين.

3-2-6- الكفاءة مجموعة مدمجة من الموارد:

يتطلب التأكد من تحقق الهدف التعليمي أن يمر المتعلم بعملية تقويمية، من خلال وضعه أمام وضعية مسألة يتوجب عليه حلها، فيجند مجموعة من الموارد بصفة مدمجة. و هذا يؤكد أن الكفاءة هي " حسن التصرف الناتج عن تجنيد و استغلال موارد (معارف، قدرات، مهارات، مواقف) بصفة منسقة و مدمجة لحل وضعيات إشكالية متفاوتة التعقيد، وفي الوضعيات الحقيقية تترجم الكفاءة بسلوكات فعلية تسمى بالأداءات."[3] فالكفاءة هي أن يقوم المتعلم بتجنيد وإدماج موارد معينة لحل وضعية مسألة بنجاعة، بعيدا عن العشوائية و الصدفة، لأن الكفاءة ليست مجرد تلق للمعارف بل هي تفعيل و دمج لها، ولهذا تتميز بكونها عملية بنائية تدمج فيها مجموعة تعلمات لحل مشكلة تعليمية معينة[4].

3-2-7-الكفاءة غير قابلة للملاحظة:

تختلف الكفاءة عن الأداء بأنها غير قابلة للملاحظة؛ فهو المرآة العاكسة لها، أما هي فـ" افتراضية ومجردة. ذلك أن الكفاية معطى ذهني مجرد لا نلمسه إلا من خلال الممارسة و الفعل "[5]. مما يمكن المعلم من معرفة ما تم تحقيقه من أهداف، و لهذا يمكن القول إن الأداء هو نقل الكفاءة من المجال غير المرئي إلى المجال المرئي بحيث يمكن ملاحظتها مجسدة في الأداء الذي يمكن أن يقدمه المتعلم.

---

[1]- فاطمة الزهراء بوكرمة، دحدي إسماعيل، تنمية الكفاءات وفق وضعيات التعلم (وضعية مشكل، وضعية إدماج، وضعية التقويم)، مرجع سابق، ص 488 و ينظر: بييرديشي، تخطيط الدرس لتنمية الكفايات، مرجع سابق، الجدول (04)، ص 122

[2]- عبد الكريم غريب، مستجدات التربية و التكوين،مرجع سابق، ص 262

[3]- عبد الباسط هويدي، المفاهيم الأساسية لاستراتيجيات التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية، مجلة علوم الإنسان، المركز الجامعي بالوادي، الجزائر، ع:04، ديسمبر2012م ، ص 160-161

[4]- ينظر: لحسن مادي ، المقاربة بالكفايات في مجال التدريس، ص 20. www.elbassair.com

[5]- العربي اسليماني، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، مرجع سابق، ص 34

3-2-8- الكفاءة مرتبطة بالمادة الدراسية:

يحتاج المتعلم إلى توظيف ما لديه من معلومات ومهارات ترتبط بمادة أو مواد دراسية عديدة، ليتمكن من حل وضعية مسألة. و لهذا يتطلب بناء الكفاءة التحكم في تلك المواد[1] مما ييسر عليه الدخول في تعلمات جديدة. كما يسهل على المعلم مهمته التعليمية. يستدعي الحديث عن خصائص الكفاءة التطرق إلى أهم مركباتها و أهم العناصر التي يمكن أن تساهم في بنائها.

4- مركبات الكفاءة و بناؤها:

تهدف المقاربة بالكفاءات إلى تكوين شخصية المتعلم تكوينا متكاملا، و لتتأكد من ذلك تلجأ إلى عملية التقويم، من خلال جعله يواجه وضعية- مشكلة تعليمية ، يتوجب عليه حلها بتفعيل مجموعة من الموارد (محتويات، قدرات، مهارات)، و لهذا فإن الكفاءة تتركب من خلال مجموعة معينة من العناصر تتمثل في:

4-1- المحتوي(contenu):

جاء في معجم النفائس الكبير: " حواه يحويه حيا و حواية، يائيٌّ: جمعه و- ملكه و أحرزه

احتوى احتواءً: عمل حويّة... احتواه و- عليه احتواءً: جمعه و أحرزه... تحوّى الشيءُ: انقبض و استدار و- الحيّة: تجمعت و استدارت [...] المحتوى و المَحْوى: مجتمع بيوت الحي ج محاوٍ..."

فالمحتوى هو كل شيء تم جمعه و ضمه و إحرازه و جمعه في مكان واحد. و من ذلك محتويات مادة اللغة العربية في الكتاب المدرسي، لتدرس في سنة أو مرحلة معينة[2].

[1]- ينظر: حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات: الأبعاد والمتطلبات، مرجع سابق، ص 21

[2]- جماعة من المختصين، معجم النفائس الكبير، إشراف أحمد أبو حاقة، مج:01، مرجع سابق، ص 462-463

4-1-2- المحتوى اصطلاحا:

يعرف المحتوى في الاصطلاح التربوي" بأنه مجموعة من المعلومات والمفردات والمصطلحات، والحقائق والأفكار، والمبادئ والأحكام الشرعية، والتعميمات والقيم والاتجاهات، والمهارات، والخبرات المتضمنة في الكتاب المدرسي، والوثائق والمواد التعليمية المقررة، سواء أكانت صريحة أم غير صريحة، ليتفاعل معها المتعلمون لتحقيق الأهداف المقصودة."[1] فالمحتوى في المقاربة بالكفاءات لا يقتصر على المحتويات المضمنة في الكتاب المدرسي، أو فيما يقدمه المعلم للمتعلم، بل هو جميع ما يمكن أن يدخل في إطار بناء شخصية متكاملة قادرة على تحمل مسؤولياتها، وتحسن التصرّف إزاء المواقف المختلفة، سواء داخل الوسط المدرسي أو خارجه. بغض النظر عن كون ورود هذه المحتويات في البرامج الدراسية بشكل صريح أي مقررة من قبل المناهج، أو ضمنية بحيث لا ترد في البرامج الدراسية أو الكتب، و لكن المعلم يجدها ضرورية ليقدمها للمتعلمين، سواء كانت هذه المحتويات: معارف أو قيم أو مهارات.... لتساعده على تحقيق الأهداف المنشودة.

ويقصد أيضا بالمحتوى التعليمي: " المعارف و المعلومات المنظمة على نحو معين و التي تتضمنها خبرات و نشاطات المنهاج بما فيها الكتاب المدرسي لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة "[2]، فهو كل ما يمكن أن يقدم للمتعلم من معارف ومعلومات و مهارات ... على اختلاف مجالاتها (معرفية، وجدانية، حسن حركية)، والتي تكون قد حددت بشكل مسبق من طرف المنهاج.

وتعتبر العلاقة بين المحتويات والأهداف وفق منظور المقاربة الجديدة علاقة طردية؛ أي: إن المحتويات يجب أن تكون خادمة للأهداف المرسومة، لذا فإنه " عند القيام بتوزيع هذه المحتويات يجب أن يؤخذ في الحسبان الفترة الزمنية المطلوبة، و مستوى المتعلمين في مرحلة ما من أجل اكتساب كفاءة من الكفاءات و التحكم في مستويات التعلم "[3]

---

[1]- ناصر أحمد الخوالدة، يحيى إسماعيل عيد، مراعاة مبادئ الفروق الفردية و تطبيقها في تدريس التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص 246

[2]-عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم و تطبيقاتها في علوم اللغة، دار الكتاب الحديث،القاهرة، ط1، 2011م، ص 133

[3]- محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، مرجع سابق، ص 46

إن تحديد مدة تحقيق الأهداف، وجعل المعلم مضبوطا ببرنامج زمني محدد لتقديم المحتويات للمتعلمين، لا يعني أن تلك الأهداف و المحتويات مجزأة و منفصلة عن بعضها البعض، إنْ على مستوى الوحدات أو الفصول أو السنوات، بل تتكامل فيما بينها في شكل متسلسل، و يتضح ذلك من خلال تحديد ملمحي الدخول و الخروج*

4-2- القدرة و المهارة

تتيح المقاربة بالكفاءات للمتعلم استغلال تعلماته بشكل عملي يسمح له بالتكيف مع المواقف المدرسية و الحياتية المختلفة؛ فإذا تمكن المتعلم من استغلال مختلف الموارد والقدرات و المعارف و المهارات أمكن القول إنه ذو كفاءات، حيث يتضح ذلك في الاستجابة الصحيحة إزاء الوضعيات المختلفة، و المواقف المعقدة، سواء أكان داخل المدرسة أم خارجها، أو بصفة فردية أو جماعية.

4-3- الوضعية التعلمية:

إن المتعلم في المقاربة بالكفاءات هو محور العملية التعليمية و التعلمية؛ إذ لم يعد يُنظر إليه على أنه وعاء يُملأ بالمعارف، بل أصبح عنصرا فاعلا يبني معارفه بنفسه، من خلال المشاركة والمحاورة والنقاش، والعمل على توظيف إمكاناته وقدراته، عند وضعه أمام وضعية تعلمية محفزة تجعله يتفاعل مع محيطه بشكل إيجابي.[1] من خلال إيجاد الحل الأنجع لها.

تندرج الوضعية- المسألة الديداكتيكية ضمن ما يعرف بمركبات الكفاءة، فيستعان بها كأداة تقويمية و تقييمية؛ فيقال: إن المتعلم بصدد مواجهة وضعية إذا وضع " في موقف (مشكلة) تسبب له خلخلة في البناء المعرفي، وحتى يستعيد التوازن المعرفي يستثمر قدراته المعرفية ومكتسباته السابقة ويوظفها لينتهي في النهاية إلى حل المشكل، وهو يمثل

* ملمح الدخول: هي كفاءات ترتبط بسنة سابقة، وتخدم السنة اللاحقة، تترجم في شكل سلوكات إجرائية أي يمكن ملاحظتها. مثال عن ملمح دخول المتعلم إلى السنة الثانية (شعبة الآداب و الفلسفة- شعبة اللغات الأجنبية). بدخول المتعلم إلى هذه السنة يكون قادرا على: إصدار الأحكام على النصوص، تلخيص المقروء بطريقة سليمة و فكر منتظم- إبداء الرأي حول قضية ما اعتمادا على الحجة و سلامة التعبير... أما ملمح الخروج: فهو كفاءات ترتبط بنهاية السنة، تترجم هي الأخرى في شكل سلوكات إجرائية. مثال ذلك: خروج المتعلم من هذه السنة(شعبة الآداب و الفلسفة و شعبة اللغات الأجنبية) وهو قادر على: إنتاج نصوص وصفية أو سردية أو حجاجية ذات علاقة بالمحاور المطروحة بالمادة المدرسة، التحكم في الكفاءة اللغوية و الأدبية. ينظر: وزارة التربية الوطنية، منهاج مادة اللغة العربية و آدابها، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، الشعب آداب/ فلسفة، لغات أجنبية، 2006م، ص 06

[1]- ينظر: رحيمو بخات، فائزة الطراري، عائشة بورفيق و آخرون، المقاربات و البيداغوجيات الحديثة، مرجع سابق، ص 07

بحد ذاته أساس بناء كفاءة ذات مستوى أشمل لدى المتعلم لأنها تدمج مكتسبات سابقة لتحقيق تكيف مع وضعيات جديدة، والحصول على حل نوعي و غير مسبوق."[1] فالوضعية المشكلة هي الإطار الذي يتمكن المتعلم من خلاله من إدماج تعلماته، لحل ما يعترضه في المواقف المستجدة والعوائق التي قد تعترضه في حياته المدرسية أو الواقعية والاجتماعية.

تسعى المقاربة الجديدة من خلال الوضعية الديداكتيكية إلى صقل شخصية المتعلم و إعدادها لمواجهة المشكلات الحياتية المختلفة، "والصعوبات التي يفرضها عالمنا اليوم، وتعلم الحياة عن طريق الحياة؛ و ألا يبقى رهين النظريات المجردة البعيدة عن الواقع الموضوعي، أو حبيس الفصول الدراسية و الأقسام المغلقة و المسيجة بالمثاليات والمعلومات التي تجاوزها الواقع، والتي أصبحت غير مُقيِّدة للإنسان"[2]، فالمقاربة بالكفاءات لا تركز على المحتويات بل تركز على كيفية تفعيلها، و ذلك في إطار وضعية مسألة تعليمية. يهيِّؤها المعلم للمتعلم، بحيث تكون مشابهة أو قريبة من الواقع الذي يعيش فيه، على أن لا يمتلك المتعلم حلها بشكل مسبق، مما يثيره للبحث عن حل لها، الأمر الذي يسهل على المعلم اكتشاف كفاءات متعلميه، ومدى تحقق الأهداف التربوية و التعليمية.

وتتميز الوضعية المشكلة في المقاربة الحديثة بكونها تمثل نشاطا يتسم بتضمنه معطيات أولية، وهدفا ختاميا، و صعوبات يجهل المتعلم حلها بشكل مسبق[3]، لذا فهي تحتاج إلى عملية الدمج بين الموارد السابقة و الجديدة لحلها، مما يؤكد أنه حقق الكفاءة المرجوة.

إن منح المتعلم مكانة مركزية في العملية التعليمية- التعلمية، وجعل أدواره لا تقتصر على مجرد الاستقبال، لينتقل إلى المناقشة وطرح الأفكار، بل واقتراح الحلول، جعل المعلم هو الآخر ينتقل في تعليمه للغة العربية من مجرد "الاهتمام بإكساب المعارف

[1]- دامخي ليلى، تقويم وضعية بناء التعلمات على ضوء مقاربة الكفايات، مجلة العلوم الانسانية و الاجتماعية، عدد خاص: ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، ص 505

[2]- جميل حمداوي، نحو تقويم تربوي جديد (التقويم الإدماجي)، كتاب الإصلاح، مجلة الإصلاح، ع: 02، ماي 2015م، ص 12

[3]- ينظر: محمد الطاهر وعلي، الوضعية المشكلة التعلمية في المقاربة بالكفاءات، الورسم للنشر والتوزيع، الجزائر،ط2، 1431هـ- 2010م، ص 104

معزولة عن وضعياتها إلى ربط العملية التعليمية برمتها بوضعيات التعلم، التي لا ينبغي أن يُنظر إليها على أنها مجزأة منفصلة عن بعضها، بل على أنها وضعيات متكاملة، أي بربط المعرفة بالحياة العملية و متطلباتها."[1] بحيث تصبح ذات دلالة بالنسبة للمتعلمين، وذلك عند توظيفها في وضعيات مشكلة يمكن أن تصادفه في حياته العامة، وهذه إحدى السمات الأساسية للمقاربة بالكفاءات؛ أي: ربط المدرسة بالحياة الواقعية.

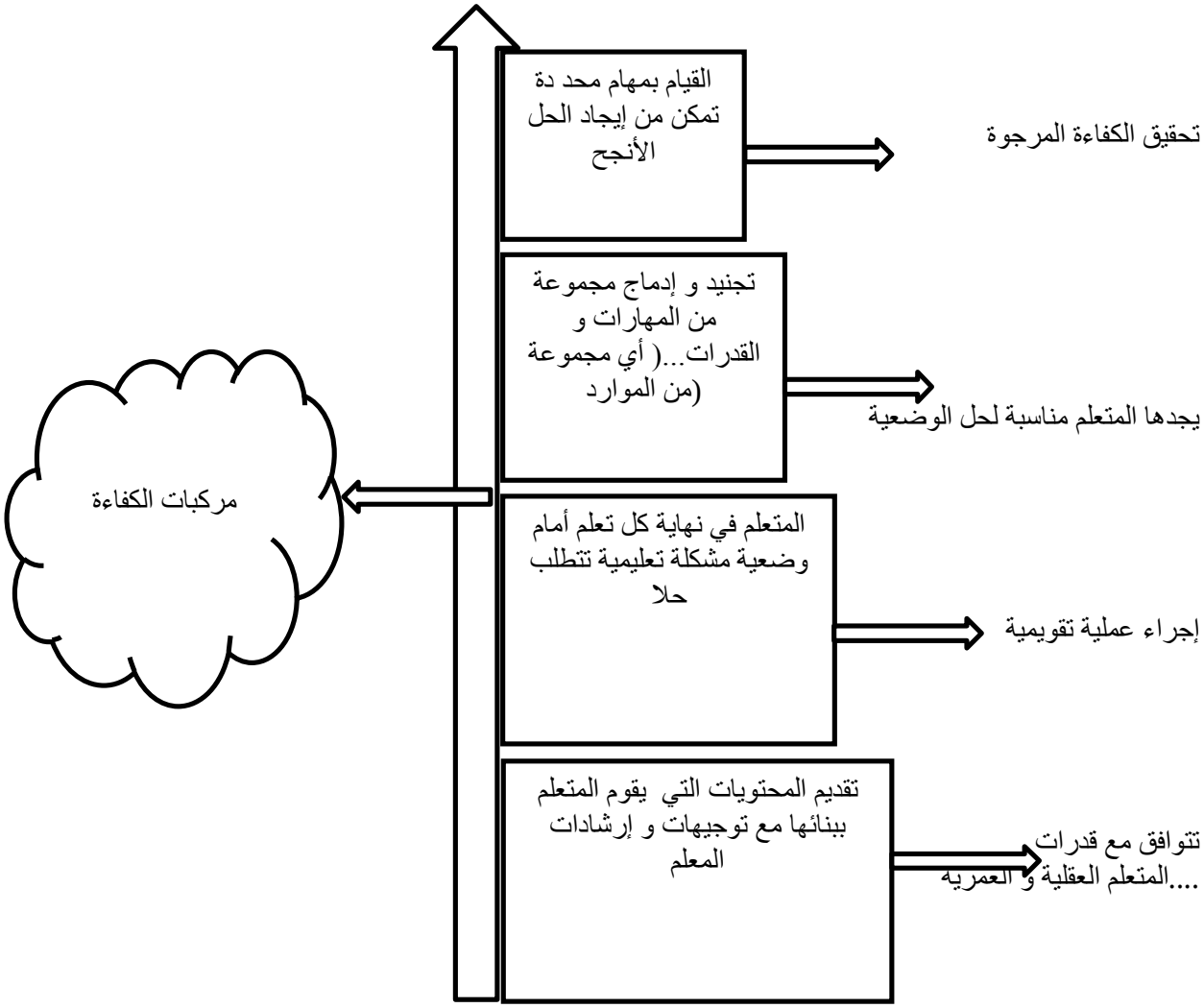
إن الوضعية التعليمية تمثل مشكلا يكون مقترحا في الكتاب المدرسي أو من طرف المعلم في أغلب الأحيان، من خلال وضع المتعلم في موقف يشكل عائقا بالنسبة إليه، ويعمل على استفزازه (استثارته) لتجنيد وإدماج مجموعة من القدرات و المهارات... بهدف إيجاد حل لتلك المشكلة بشكل فعال وناجع يتيح التأكد من تحقق الكفاءة، بصرف النظرعن كون الوضعية تتجسد في مجموعة من النصوص الشفوية أو المكتوبة، أو الأنشطة المتنوعة و المنظّ مة بشكل متناسق.[2] تساعد المتعلم على القيام بمهام معينة.

وتتميز الوضعية المشكلة في المقاربة بالكفاءات عن السؤال في المقاربة بالأهداف، بكونها لا تعتمد على الحفظ والتلقين للإجابة عليها بل تعتمد على جهود المتعلم و إبداعاته الخاصة من خلال قدرته على اختيار و دمج تعلماته السابقة و الجديدة و تفعيلها بشكل مناسب يساعد على بلوغ الهدف.

ويمكن تلخيص كل ما سبق عن مركبات الكفاءة في المخطط الآتي:

[1]- نواري سعودي أبو زيد، اللغة: دراسات في اللسانيات التعليمية (حقل التعليميات)، دار قرطبة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 1437ه-2016م، ص 104-105

[2]- ينظر: محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، مرجع سابق، ص 57



الشكل رقم(05) يوضح مركبات الكفاءة

ثانيا: أطراف المثلث التعليمي في المقاربة بالكفاءات:

ظهرت المقاربة بالكفاءات نتيجة الرغبة في التغيير والتحسين، والسعي إلى تحقيق أفضل النتائج في الإطار البيداغوجي والتربوي، ولهذا كان لزاما على المختصين إعادة النظر في جميع جوانبها، بما فيها أطراف العملية التعليمية- التعلمية، فبعد أن كان المتعلم مجرد متلق فقط أصبح هو مركز العملية التعليمية- التعلمية، ونتج عن هذا تغير في الأدوار والخصائص.

1- المتعلم في المقاربة بالكفاءات:

لم يعد المتعلم في العملية التعليمية مجرد متلق سلبي للمعارف، بل أصبح عضوا نشطا و فاعلا، فهو -حسب هذه المقاربة- لا يمثل " وعاء فارغا empty vessel يسكب

داخله المعلم معرفته بل يستحق كمتعلم و كآدمي أن نحترم إنسانيته ..."[1] إذ إنه ليس مجرد صفحة بيضاء نكتب عليها ما نشاء، كما ذهبت إلى ذلك المدرسة السلوكية، فقد أصبح لديه الحق في المناقشة و إبداء الرأي، وهو ما ساعد المعلم على فهم احتياجاته، وقلص الفجوة بينهما، كما جعله يتميز بمجموعة من الخصائص يمكن ذكرها كما يأتي:

1-1- النضج:

تساعد عوامل كثيرة على تسهيل عملية التعلم، و يمثل النضج أحد أهم تلك العوامل، وهو يشير إلى مجموعة من التغيرات الحسية و الجسدية التي تطرأ على الكائن الحي، و يساهم كثيرا في نجاح عملية التعلم إن كان تاما، كما قد يعرقلها إذا لم يكن تاما، فمن ليس لديه نضج تام في جهاز النطق يكون عاجزا عن الكلام.[2]

إذن يمكن الحكم على الفرد بالنضج إذا كانت قد طرأت عليه تغيرات فيزيولوجية عضوية، ونفسية وعقلية تساعده على التكيف مع المواقف المختلفة، ويمكن التمثيل لتأثير النضج بالأشخاص الذين يعيدون سنة معينة عدة مرات، أو يبقون في نفس السنة حتى يتم إيقافهم عن الدراسة، وهذا راجع لتأخر نضج العمر العقلي لديهم، و يعود هذا التأخر في النضج إما لعوامل داخلية (تشوهات عقلية مثلا) أو خارجية ناتجة عن المشاكل الأسرية مثلا.

و يؤثر النضج على سلوكات الفرد، كما أنه ملازم لعملية التعلم، حيث يسهم في إيصالها إلى أفضل المستويات.[3] إذا كان مكتملا.

2-1- الاستعداد:

إن الاستعداد هو أحد أهم الشروط الأساسية التي تساهم في عملية التعلم، لأنه يمثل القابلية أو التهيؤ أو النزعة للقيام بعمل ما[4]، وهو عامل داخلي نفسي، و يتأثر بالنضج تأثرا

---

[1]- حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، التعلم و التدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1423ه- 2003 م، ص 177

[2]- ينظر: هدى علي جواد الشمري، سعدون محمود الساموك، تقويم تعلم التربية الإسلامية ، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2005 م، ص 33

[3]- ينظر: طارق عبد الحميد البدري، إدارة التعلم الصفي: الأسس و الإجراءات، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2005م ، ص 98

[4]- ينظر: وائل عبد الرحمن التل، أحمد محمد شعراوي، أصول التربية الفلسفية والاجتماعية والنفسية، دار الحامد للنشر و التوزيع، عمان- الأردن، ط2، 1428ه- 2007م ،ص 184

كبيرا؛ فكلما كان المتعلم أقل نضجا كانت درجة الاستعداد لديه أقل. فالشخص الذي لديه أمراض عضوية في النطق والسمع تكون قابليته للتعلم أقل من قابلية الشخص السليم[1]، ولهذا يمكن القول: إن العلاقة بين الاستعداد و النضج هي علاقة طردية.

كما يتأثر بمجموعة من العوامل منها: وجود مشوشات داخلية كالمرض، أو الخوف الناتج عن مؤثرات خارجية كاستخدام الأبوين للزجر في تعاملهم مع أبنائهم، أو استهزاء المعلم بهم و توبيخهم أمام زملائهم، مما يجعلهم ينشغلون بحماية أنفسهم من الإهانة،[2] وغيرها من العوامل التي تؤثر على الاستعداد كالفوضى داخل القسم، التي يكون سببها في الغالب المعلم غير الكفء، وغير القادر على التحكم في زمام الأمور داخل الصف.

1-4- مهارة التواصل:

إن التواصل عملية أساسية ينبغي توافرها بين طرفي العملية التعليمية- التعلمية (معلم/ متعلم)، مما يتيح للمتعلم التعبير عن أفكاره، و مناقشة أفكار زملائه و معلميه هذا من جهة، كما يتمكن المعلم من معرفة حاجات متعلميه و فهم طريقة تفكيرهم و مستوياتهم من جهة ثانية، ولذلك ينبغي تشجيع المتعلم على ممارسة الاتصال اللفظي وغير اللفظي*،[3] مما يسهل عليه عملية الفهم و التعلم و عملية التقويم (الذاتي والمتبادل).

1-5- الدافعية:

تدل الدافعية على شيء كامن في نفس المتعلم يدفعه للعمل بجد لبلوغ هدف معين، وهو يرادف الحافز والباعث[4]، ولذلك فهي " من أهم العوامل التي تسهل عملية التعلم،

---

[1]- ينظر: وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة: تخطيطها و تطبيقاتها التربوية، دار الفكر، عمان- الأردن، ط2، 1425ه- 2005م، ص 69

[2]- ينظر:عبد الكريم بكار، بناء الأجيال، مرجع سابق، ص 81-82

* ينقسم الاتصال في العملية التعليمية- التعلمية إلى قسمين:أ- الاتصال اللفظي: حيث تستعمل فيه الألفاظ سواء مسموعة أو مرئية (منطوقة أو مكتوبة)، ب- الاتصال غير اللفظي: و هذا النوع لا يعتمد على الألفاظ، بل على الإشارات والإيماءات ويعرف بلغة الجسم، ينظر: عمر عبد الرحيم نصر الله ، أساسيات في التربية العملية، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط2، 2008، ص 99-100

[3]- ينظر: محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، مرجع سابق، ص 106

[4]- ينظر: الحسن اللحية، دليل علوم التربية الخاص بهيئات التدريس الابتدائي و الإعدادي و الثانوي للإعداد للامتحانات المهنية، الرسالة التربوية: نشرة إلكترونية تربوية متنوعة، ص 19. وينظر: خالد بن حامد الحازمي، أصول التربية الإسلامية، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، ط1، 1420ه- 2000 م، ص 252

فالتعليم الناجح هو التعليم القائم على دوافع التلاميذ و حاجاتهم. وبطبيعة الحال إذا كانت إحدى غايات التربية هي تكوين راشدين يتمتعون بالاستقلالية ... ، ينبغي تفضيل التحفز الداخلي"[1]. فالدافعية محفز داخلي ناتج عن رغبة ذاتية أو هدف يراد تحقيقه كالنجاح مثلا، و لذلك فهي " شرط أساسي لا يتم التعلم إلا به."[2]

إن الدافعية قد تستثار لدى المتعلم نتيجة عوامل ذاتية في نفس المتعلم، كما قد يثيرها المعلم أو الأسرة في نفس المتعلم لذلك هناك من يعرفها بأنها عامل نفسي اجتماعي، ويعتبرها أساسية لتعلم اللغات الثانية.[3] فمثلا تثير الأسرة الدافعية لدى المتعلم من خلال تحفيزه للنجاح بوعده بتقديم هدية له هو راغب فيها.

1-6- الحاجة إلى التكرار:

تكمن أهمية التكرار في كونه يساعد على إكساب الخبرة المكررة عدة مرات نوعا من الثبوت[4]، و لذلك فهو عملية يحتاجها المتعلم لتحقيق التعلم الجيد، ويعد ابن خلدون أول من أشار إلى أهمية التكرار بقوله: إن " الملكات إنما تحصل بتتابع الفعل و تكراره، وإذا تنوسي الفعل تنوسيت الملكة الناشئة عنه "[5].

لا يقصد بالتكرار في المقاربة بالكفاءات تكرار المحتويات التعليمية من قِبَل المعلم فقط، بل يقصد بها أيضا وضع المتعلم أمام وضعيات تعليمية كثيرة تنتمي إلى نفس العائلة، مما يتيح التأكد من تحقق الكفاءة المنشودة أو عدم تحققها.

وهناك صور يتجلى فيها التكرار في العملية التعليمية- التعلمية تساعد على التعلم منها: المباشرة كالحفظ، وغير المباشرة كالتدريب من خلال التمارين. فمثلا تكرار توظيف النعت السببي و الحقيقي في وضعيات تعليمية متنوعة بجعل المتعلم أكثر تحكما في كفاءاته اللغوية في هذا الدرس، وفي دروس أخرى ذات علاقة به ، و لهذا يمكن القول

---

[1]- بدرالدين تريدي، قاموس التربية الحديث: عربي- إنجليزي- فرنسي، مرجع سابق، ص 178

[2]- أحمد محمد عبد الخالق، مبادئ التعلم، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط2، 2001م، ص 26

[3]- ينظر: سوزان م. جاس ، لاري سلينكر، اكتساب اللغة الثانية: مقدمة عامة، تر: ماجد الحمد، النشر العلمي والمطابع، جامعة ملك سعود، السعودية، ج: 02، د ط، 1430ه- 2009 م، ص 539

[4]- ينظر: محمد علي السيد، الوسائل التعلمية و تكنولوجيا التعليم، دار الشروق، عمان – الأردن،ط1، سبتمر1999م، ص 44

[5]- ولي الدين عبد الرحمن بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، تح: عبد الله محمد الدرويش، دار البلخي، دمشق، مكتبة الهداية، دمشق، ج:02، ط1، 1425 ه- 2004م، ص 384

إن: "خير ما تكتسب به القدرة اللغوية هو المزاولة والمحاكاة والتكرار"[1]، لأنها تعين المتعلم على التأكد مما حققه، واستدراك ما لم يتم تحقيقه من كفاءات. وقيل عن تأكيد أهمية التكرار في تحصيل العلوم: " السبق حرف، و التكرار ألف "[2]. على أن يعي المتعلم ما يكرره، و يستفهم عمّا عسُر عليه.

1-7 - الحاجة إلى التدرج:

إن التدرج هو التسلسل المنطقي سواء في الأفكار أو في الأشياء، و هو عنصر هام و شرط أساسي يساهم في عملية التعليم و التعلم، ولهذا نُصِحَ به، إضافة إلى الاستمرارية في عرض المعارف الأساسية في الأسلاك التعليمية[3].

و قد نبّه ابن خلدون، في مقدمته إلى ضرورة التدرج في التعليم فقال: " اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدريج شيئا فشيئا و قليلا قليلا...فإن قبول العلم و الاستعدادات لفهمه تنشأ تدريجا ..."[4] و يكون التدرّج عادة من السهل إلى الصعب، ليتماشى وفق الإدراك العقلي البشري، مما يساعد على سهولة الاستيعاب.

1-8- الإيجابية:

يختلف المتعلم الإيجابي عن المتعلم السلبي، في نقاط كثيرة منها على سبيل المثال أنه لا يرى أن النجاح هدف صعب المنال، لأنه يدرك أن مساهماته أساسية لنجاح العملية التعليمية- التعلمية. كما أنه يتميز بنظرته الواقعية الطموحة للتعلم، و يدرك أن دوره لا يقتصر على التلقي فحسب، بل ينبغي عليه أن يُدَرَّب على استخدام الاستراتيجيات المساعدة على تحقيق أهدافه.[5]

---

[1]- حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط4، رجب 1421ه- أكتوبر 2000م ، ص 204

[2] - برهان الإسلام الزرنوجي، تعليم المتعلم طريق التعلم، تح: مروان قباني، المكتب الإسلامي، بيروت، ط1، 1401ه- 1981م ، ص 101

[3]- محمد الدريج، التدريس، التدريس بالملكات: نحو تأسيس نموذج تربوي أصيل في التعليم، موقع تربويات شموع لا تنطفئ ص 12 www.tarbawiyat.net

[4]- ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ج:02، مرجع سابق، ص 347

[5]- ينظر: صالح نصيرات، طرق تدريس العربية، دار الشروق، عمان- الأردن، ط1، 2006م، ص56 -57

وترتبط الإيجابية بالنضج، والاستعداد، والدافعية ارتباطا وثيقا، فكلما كان المتعلم أكثر نضجا، واستعدادا، ودافعية نحو التعلم كان أكثر إيجابية، مما يرفع من مستواه ويجعله متفوقا عن أقرانه.

1-9- الاستقلال الذاتي:

كان المعلم في السابق يمثل محور العملية التعليمية- التعلمية، و المالك الوحيد للمعرفة، يفرغ منها ما يشاء في ذاكرة المتعلم ليعيدها له على ورقة الامتحان، أما اليوم فأصبح للمتعلم الحق في بناء معارفه بنفسه، من خلال التحري، والاستقصاء، و القراءة المتنوعة. هذه العوامل ساهمت في بناء شخصيته، و هذا ما منحه الحق لـ " الاستقلال برأيه و الدفاع عنه، إلى جانب حقه في الكلام والاختلاف والنقد وحرية التعبير"[1]، مما يؤهله ليصبح مسؤولا عن تصرفاته، و قادرا على التكيُّف وعلى مواجهة المواقف المختلفة، وعلى بناء شخصيته المستقلة " في دراسته أو في منزله أو مع كل من يتعامل معهم". [2] وهو ما تسعى المقاربة بالكفاءات إلى تحقيقه.

1-10- الكفاءات الإنتاجية:

يضاف إلى الكفاءات الوجدانية، والمعرفية، والأدائية كفاءات أخرى وهي الكفاءات الإنتاجية، أي المنتوج الذي يقدمه المتعلم خلال التعلم وفيما يمكن أن يحققه[3]، من أهداف تربوية أو تعليمية، انطلاقا من الاستفادة من تعلماته السابقة و الجديدة، في المواقف المدرسية أو الحياتية.

إن منح المتعلم هذه المكانة المركزية في العملية التعليمية- التعلمية، جعله يتميز بتلك الخصائص و خصائص أخرى غيرها، مما أتاح له القيام بأدوار أخرى جديدة نذكر منها:

---

[1]- العربي اسليماني، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، مرجع سابق، ص 60 . و ينظر: ماجد عرسان الكيلاني، التربية والتجديد وتنمية الفاعلية عند العربي المعاصر: بحث في الأصول السياسية للتربية و التعليم في الأقطار العربية، دار القلم، الإمارات العربية المتحدة- دبي، ط1، 1426ه- 2005م، ص 47

[2]- وائل عبد الرحمان التل، أحمد محمد شعراوي، أصول التربية الفلسفية و الاجتماعية و النفسية، مرجع سابق، ص 141

[3]- ينظر: عباد مسعود، بن يحيى زكريا، التدريس عن طريق: 1- المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات 2-المشاريع و حل المشكلات، مرجع سابق، ص 98

1- عدم الاكتفاء بالتلقي والحفظ والاستذكار، بل عليه أن يكون إيجابيا؛ فتكون نظرته للتعلم واقعية وطموحة، فيتساءل عن دوره الحقيقي، وعن كيفية تحقيق أهدافه، وعن استراتيجيات التعلم، وكيفية استخدامها لتحقيق أعلى النتائج.[1]

2- التكيف مع الوضعيات و المواقف المختلفة من خلال" ربط المعلومات الجديدة بالسابقة كما تتطلب عملية التعلم أن يتم التدريس بمستوى مناسب في ظل بيئة اجتماعية موجهة"[2]، وهذا ما يؤكد أن المقاربة بالكفاءات تسعى إلى إضفاء معنى على تعلمات المتعلم، لمساعدته على مواجهة الحياة[3]، فهي مقاربة لا تنتهي أهدافها بمجرد انتهاء الفصل أو السنة الدراسية، بل هي أهداف تتكامل فيها حياة المتعلم المدرسية والخارجية، من خلال استغلال تعلماته في وضعيات من حياته الواقعية.

3- القيام بعمليات البحث و التحري عن المعلومات من المصادر المختلفة، والاستفسار عما كان مستعصيا عليه، والعمل على توظيف الموارد المتنوعة لحل الوضعيات المختلفة، وبهذا يصبح للمعرفة التي يكتسبها معنى و مغزى بالنسبة إليه.[4]

4- رفع النتائج إلى أعلى المستويات، و ممارسة المراقبة الذاتية، من خلال القيام بعمليات التقويم الذاتي و المتبادل.

5- المساهمة في تنشيط الصف، من خلال التحضير المسبق لموضوع الدرس، مما يساهم في عدم إضاعة وقت الحصة، في تلقي المعلومات فقط، بل يستغل لحل الوضعيات المختلفة، التي تساهم في تعزيز كفاءاته.

6- الاطلاع على مستجدات العصر، وما يظهر من تطورات في مجال التكنولوجيا، مما يمنحه القدرة على استخدام التقنيات الحديثة وعلى مواجهة ثورة المعلومات [5]، مما يساهم

---

[1] -ينظر: صالح نصيرات، طرق تدريس العربية، مرجع سابق، ص 56- 57

[2] - كريمان بدير، التعلم الإيجابي وصعوبات التعلم: رؤية نفسية و تربوية معاصرة، عالم الكتب، لبنان، ط1، 1427ه-2006 م، ص 184

[3] -.ينظر: نورة بوعيشة، سمية بن عمارة، ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر المفتشين التربويين، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية، عدد خاص: ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية، د ت، ص 741

[4] -. ينظر: جمال الدين محمد الشامي، المعلم و ابتكار التلاميذ، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، الإسكندرية، ط1، 2002 م، ص 19

[5] - ينظر: عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان- الأردن، ط1، 2002 م، ص 30-31

في تنمية مداركه العقلية، وزيادة ثقته بنفسه، وتنمية مهاراته و قدراته في مختلف المجالات.

أتاحت المقاربة بالكفاءات الفرصة للمتعلم- من خلال قيامه بهذه الأدوار- أن يظهر كفاءاته، و يتمكن من معرفة مستواه، و يتدارك النقائص إن وجدت، و ذلك بمساعدة المعلم و هذا ما يتطلب من هذا الأخير أن يمتلك مجموعة من الكفاءات التي تساهم في إنجاز مهنته التوجيهية و التعليمية بنجاح.

2- المعلم في المقاربة بالكفاءات:

إن منح المتعلم المكانة المركزية في العملية التعليمية- التعلمية، لا يعني الاستغناء عن المعلم، فقد كُلّف هذا بأدوار جديدة، و خُصّ بكفاءات عديدة لنجاح العملية التعلمية والتربوية، فـ" مهما حاولنا التقدم في المنهج و المرجع والتوجيه و التقنيات التربوية، وغاب المعلم الكفء فإن الكارثة ستحُلُّ بالأمة إن عاجلا أو آجلا "[1]. و المعلم الكفء في المقاربة الحديثة تتوفر فيه مجموعة من الكفاءات منها:

2-1- الكفاءات المعرفية:

وتشير إلى الأفكار و المبادئ المتصلة بالعملية التعليمية بكافة مكوناتها، والتي يمكن أن يؤسس عليها كل من المكون السلوكي والوجداني.[2] و ذلك من خلال الاطلاع على النظريات المرتبطة بالتعليم و التعلم، فينبغي عليه أن يكون ملمًّا بكل ما يمكن أن يسهّل العملية التعليمية- التعلمية، و أن يكون محيطا بالتغيرات الاقتصادية و الاجتماعية والثقافية.[3]

كما يجب على المعلم أن يكون على دراية بالمستجدات التربوية، و ما يطرأ من تغيرات على المناهج، ولهذا فهو" مطالب بالملاحظة و المناقشة والتسجيل، والتساؤل

[1] - قطب مصطفى سانو، النظم التعليمية الوافدة في إفريقيا، تقديم: عمر عبيد حسنه، كتاب الأمة وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الدوحة، ع: 63، السنة الثامنة عشر، محرم 1419ه- نيسان (إبريل) – أيار (مايو) 1988 م، ص 94

[2] - ينظر: عمومن رمضان، معمري حمزة، رؤية مستقبلية لإعداد المعلم في ظل التدريس بالكفاءات ، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية، عدد خاص : ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، د ت، 278

[3]- ينظر: عباسي سعاد، مستوى المعرفة البيداغوجية لمعلمي الرياضيات بمرحلة التعليم الثانوي، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية، عدد خاص: ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، د ت ، ص 412

والدراسة و اتخاذ قرارات بشأن المنهج الجاري في الميدان" [1] ؛ لأنه هو الشخص المحتك بهذا الميدان، و الأقرب إلى واقع متعلميه، و الذي يمكنه التأكد من ملاءمة ذلك المنهج لهم، و مدى نجاحه، من خلال إجرائه لعمليات التقويم بأنواعه.

2-2- الكفاءات الأدائية:

إن عملية التعليم هي عملية ميدانية و تطبيقية بالدرجة الأولى، و لذلك يُعرَف المعلم بأنه " رجل إجرائي لأنه ينجز أعمالا إجرائية"[2]، فلا بد للمعلم إن يمتلك مهارات الأداء الجيد، وأن يعمل على تهيئة مناخ تعليمي مناسب، وتقديم درسه بشكل مخطط ومنظم، وأن يستخدم الوسائل التعليمية المناسبة،[3] التي تساعده على إنجاز مهمته.

ويندرج ضمن الكفاءات الأدائية، ما يقوم به المعلم من تخطيط و تنفيذ وتقويم* للدروس التي يقدمها، ما يعكس سعيه الحثيث لتحقيق الأهداف التربوية و التعليمية، ولذلك فإن " منظومات التربية و التكوين تتسم بالنجاعة، لأن مدرسيها أناس أكفاء، تحدوهم رغبة صادقة في الاضطلاع بدورهم، وهم واعون برهانات هذه المهمة... أما المشاكل الممكنة التي تصادفهم في عملهم فإنها تُحل في حينها، بروح من التشاور، لتظل مصلحة

---

[1]- أحمد حسين اللقاني، تطوير مناهج التعليم، عالم الكتب، القاهرة،ط1، 1415ه-، 1995 م، ص 67. و ينظر: أحمد حسين اللقاني، فارعة أحمد حسن، مناهج التعليم بين الواقع و المستقبل، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1421ه- 2001م ، ص 265

[2]- بن زاف جميلة، تأهيل المعلم في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة في الجزائر، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع: 13 ، ديسمبر 2013م ، ص 186

[3]- ينظر: محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس واستراتيجياته، دار الكتاب الجامعي، العين- الإمارات، ط2، 1424ه-2002 م، ص 433- 435

* أ- التخطيط: هو المرحلة التي تسبق مرحلة تقديم الدرس و تنفيذه، وتكون منظمة، و متضمنة للعناصر الرئيسية للدرس. ينظر: وضحى علي السويدي، الكفايات اللازمة لمعلم التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية بدولة قطر: دراسة تحليلية، كلية التربية، جامعة قطر، د ط، 1998م، ص 424. وتكمن أهمية التخطيط في منح المعلم فرصة التنظيم والتحكم في الوقت المخصص للدرس، كما يعزز ثقته بنفسه، و يجنبه العشوائية في التدريس، ينظر: تحية حامد عبد العال، موديول التخطيط للتدريس، كلية التربية، جامعة أسيوط ، د ط، يناير 2006 م، ص38

ب- التنفيذ: هو مرحلة تطبيق ما خطط له، فيقوم المعلم بعرض الدرس وتنويع الأسئلة الصفية، واستثارة الدافعية للتعلم و تعزيز استجابات المتعلمين، واستخدام مهارات الاتصال والمحافظة على النظام و حل المشكلات المختلفة بكفاءة. ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس (الكتاب الثاني)، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان- الأردن، 2003 م، ص 61-64

ج- التقويم: يأتي التقويم في بداية أو أثناء الدرس و لكن يكون أكثر إفادة في نهايته، لأنه يستهدف جميع عناصره، ومن شروطه الاستمرارية، للاستعانة به في اتخاذ قرارات بشأن الطلبة. ينظر: محمد فوزي بني ياسين، اللغة: خصائصها- مشكلاتها- قضاياها- نظرياتها- مهاراتها- مداخل تعليمها- تقييم تعلما، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية للنشر والتوزيع، إربد- الأردن، ط1، 2010 م، ص 249

التلميذ أولى الأولويات"[1] فمن مهامه أن لا يشرك المتعلم في أية مشاكل تساهم في تأثر مستواه التعليمي، بل عليه أن يوفر له الجو المناسب للتعلم. فالمعلم الكفء هو المعلم الذي يتمكن من تأدية وظيفته التعليمية بجدية و ضمير حي[2]، ويعي بأن التدريس مسؤولية كبرى عليه أن يكون جديرا بتحملها، و أن فعالية هذه المهنة و جودتها تبقى رهينة بكفاءته المهنية.[3]

2-3- الكفاءات الوجدانية:

يتميز المعلم الذي يمتلك هذا النوع من الكفاءات بالموضوعية في التعامل مع المتعلمين، و بتشجيعه لهم على توسيع معارفهم، وعلى حبهم للعلم[4]، و لهذا ينبغي على المعلم إدراك أن هذه الكفاءة شرط أساس في عملية التدريس، فهي تساعده حتى يكون قادرا "على فهم طبيعة المرحلة الدراسية، و المرحلة العمرية للتلاميذ، وفهم و تطبيق نظريات التعلم"[5]، فيحتاج متعلم المرحلة الثانوية كونه في مرحلة المراهقة إلى المصاحبة، والمرافقة من المعلم، واستمالته نفسيا، لأن حب المادة من حب المعلم.

2-4- الكفاءة التواصلية:

يتمكن المعلم ذو الكفاءة التواصلية من معرفة مستويات المتعلمين، و تفهم حاجاتهم، مما يساعد على تقليص الهوة بينه و بينهم. و يتميز المعلم الذي يمتلك هذه الكفاءة بقدرته على استغلال الإمكانات اللغوية بكفاية في مواقف تواصلية مختلفة، تتيح له مناقشة متعلميه ومعرفة طريقة تفكيرهم، و توجهاتهم وميولاتهم، واكتشاف قدراتهم اللغوية.

---

[1]- اللجنة الدائمة المكلفة بالقضايا الثقافية و التكنولوجية الحديثة، المدرسة التكنولوجيات و الرهانات الثقافية، رئيس اللجنة: السيد أحمد عبادي، مقررة اللجنة: لطيفة بنواكريم، مقرر الموضوع: أمين منير العلوي، ، تقرير المجلس الاقتصادي و الاجتماعي و البيئي، المملكة الغربية، 2017 م، ص 49

[2]- ينظر: محمد صالح خطاب، صفات المعلمين دليل للتأهيل والتدريب والتطوير، دار المسيرة، عمان- الأردن، ط1، 1427ه- 2007 م، ص 47

[3]- ينظر: وزارة التربية الوطنية، الكتاب الأبيض ، المناهج التربوية لسلكي التعليم الابتدائي، لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي و الثانوي و الإعدادي و التأهيلي، المملكة المغربية، ج: 02، 1423ه- 2003م، ص 04

[4]- ينظر: محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس و استراتيجياته ، مرجع سابق، ص 433-435

[5]- محمد الساسي الشايب، منصور بن زاهي، قراءة في الكفايات التدريسية، مجلة العوم الإنسانية و الاجتماعية ، عدد خاص: ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، د ت ، ص 27

2-5- كفاءة التعلم الدائم:

إن المعلم الناجح هو المعلم الذي يواكب تطورات العصر، وذلك من خلال " المتابعة الحية لمعطيات المعرفة المتجددة؛ فهذا وحده هو الذي يجعله يتحدث بوضوح تام، ويجعله محط أنظار طلابه"[1]، مما يعزز ثقته بنفسه و يصقل شخصيته و يدفعه أكثر للعطاء، كما يجعله قدوة حسنة لدى زملائه و متعلميه.

2-6- كفاءة النقل التعليمي:

يقوم المعلم بتبسيط المحتويات للمتعلم، كي يكون قادرا على فهمها واستيعابها، وتعرف هذه العملية بالنقل التعليمي، و تمثل " نقطة البداية التي تفتح الباب للتعلم فيعطي النتائج المرجوة"[2]، على أن يراعي خلال عملية التحويل (النقل) خصائص المتعلم العقلية و الاجتماعية و البيئية.... لأن المعلم الكفء هو المعلم الذي لديه قناعة بأن الفهم من حق المتعلمين جميعهم مهما تفاوتت مستوياتهم.

2-7- كفاءة التشجيع على المبادرة:

لم يعد المعلم في المقاربة بالكفاءات، ذلك الشخص الذي يمارس سلطته على المتعلم، و يكتفي بالإلقاء و التلقين، دون منح المتعلم فرصة المناقشة والتحليل أو التساؤل، بل أصبح يشركه في تقديم الدروس، ويشجعه على المبادرة و الإبداع و الابتكار، مما يجعله عضوا فاعلا في العملية التعليمية[3].

2-8- كفاءة استثمار التقويم في خدمة التعلم:

يعد التقويم أحد أهم الأدوات التربوية، و المعلم الكفء هو الذي يستثمر هذه الأداة لتكون في خدمة التعلم، وذلك من خلال الاستعانة به في رفع مستويات متعلميه، و العمل على تحقيق الأهداف التعليمية، فلا يجدر به حصره في الفروض و الامتحانات فقط، بل يجب أن يجعله مرافقا للعملية التعليمية، و بالتالي ربطه " بالرهانات البعيدة المدى (بناء

---

[1]- عبد الكريم بكار، المسلمون بين التحدي والمواجهة حول التربية والتعليم، دار التعلم، دمشق، ط3، 1432ه- 2011م، ص 164

[2]- أنطوان صياح، كفايات معلم اللغة العربية، في: أنطوان صياح و أنطوان طعمة و آخرون، تعلمية اللغة العربية، إشراف: أنطوان صياح، دار النهضة العربية، بيروت- لبنان، ط1، 1427ه- 2006م، ص 41

[3]- ينظر: العربي اسليماني، الكفايات في التعليم من أجل مقارنة شمولية، مرجع سابق، ص 37- 38

شخصية المتعلم وليس المعرفة الكمية"[1]، كما ينبغي عليه إشراك متعلميه في عملية التقويم، من خلال جعلهم أكثر اطلاعا على مستوياتهم للعمل على تدارك النقائص.

2-9- كفاءة إقحام المتعلمين في عملهم و تعلماتهم:

يعمل المعلم الكفء على إثارة المتعلم نحو التعلم، وينمي قدرته على ممارسة التقويم الذاتي، كما يمنحه نشاطات تكوينية، تتوافق مع اختياراته من طرائق ووسائل... و يفسح المجال أمامه للتعبير أو لاختيار مشروعه الشخصي، دون ممارسة أي نوع من العنف الرمزي[2]، وكل هذا يساهم في رفع معنويات المتعلم، و يعزز رغبته في النجاح لتحقيق طموحاته.

2-10- الكفاءات الإنتاجية:

ويرتبط هذا النوع من الكفاءات بما يمكن أن ينتجه المعلم في الميدان التعليمي و التربوي، فلا يركز هدفه على ما يقدمه من معارف، مما يجعل دوره ينحصر في التلقين فحسب[3]، ولكن ينبغي أن يركز على جعل المتعلم يتعرف على كيفية الاستفادة منها لحل وضعيات مدرسية أو حياتية، فتكون ذات معنى و دلالة بالنسبة إليه.

إذا اتصف المعلم بهذه الكفاءات تمكن من القيام بأدوار متنوعة، منها ما سيأتي ذكره:

1- العمل على تطوير المناهج، كونه الشخص الأكثر علما بخصائص المتعلمين وميولاتهم، واستعداداتهم، من خلال السعي لجعلها " وسيلة لخدمة الفرد و المجتمع، لا غاية يُطوَّع في سبيلها الطلاب."[4] مما يجعلهم يتفاعلون داخل حجرة الصف و يعملون على تحسين كفاءاتهم، ويمكن التأكد من ذلك من خلال " توظيف رزمة كفايات قبلية،

---

[1]- عبد اللطيف الخمسي، المقاربات البيداغوجية و تجديد الممارسة التربوية، دفاتر التربية و التكوين، ع:02، ماي 2010 م، ص 35

[2]- ينظر: فيليب بيرينو، عشر كفاءات جديدة لممارسة التدريس، تر: عثمان آيت مهدي، ربيعة حواج، عبد الرزاق أويدر، و آخرون (المركز الوطني للوثائق التربوية)، مرجع سابق، ص 93-108

[3]- ينظر: محمد عبد الرزاق إبراهيم ويح، منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان- الأردن، ط2، 1428ه- 2007م، ص 60

[4]- يزيد عيسى السورطي، السلطوية في التربية العربية، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة و الفنون، الكويت، ع: 362، 1430ه- أفريل 2009م ، ص 27

وأثنائية وبعدية "[1]، مما يسهم في رفع مستوياتهم من جهة، ويساعده على معرفة النقائص لتداركها من جهة أخرى، لأن المعلم الكفء يمكنه التغلب على ثغرات المنهج الضعيف.[2]

ينبغي على المعلم أن يؤمن بمدى أهمية المناهج في تطوير وتنظيم العملية التربوية و التعليمية، لأن المنهاج اليوم يشمل المعلم والمتعلم والمدرسة والبرنامج ويحدد المعلومات التي تقدم للمتعلمين و مدى مسايرتها للتطورات[3].

2- الاهتمام بحاجيات متعلميه، ومراعاة مستوياتهم من خلال مراعاة الفروق الفردية، والاستعدادات الفطرية بينهم، ومراعاة ميولاتهم، مما يساعده على معرفة التعامل معهم[4]، من خلال السعي إلى تنمية شخصياتهم مما يفسح المجال أمامهم لتطوير قدراتهم ومهاراتهم وأذواقهم، من خلال توجيههم إلى قراءة كتب تحمل أفكارا جميلة وأفعالا نبيلة ككتب الرحلات والاكتشافات العلمية وكتب السير...[5] وتشجيعهم على ممارسة هواياتهم، مما يصقل شخصياتهم و يقوي ثقتهم بأنفسهم.

3- تقديم تغذية راجعة للمتعلمين وأوليائهم، والاستفادة منها، من خلال إنجاز ما يعرف بالبورتفوليو* الذي يساعده على تتبع مسار متعلميه جميعهم.

4- تكوين المتعلم وإعداده لتصبح لديه شخصيته القوية والمتفردة ، والقادرة على التكيف مع الوضعيات المختلفة سواء المدرسية أو الخارجية [6] ، مما يمنح تعلماته صفة الوظيفية، وهذا ما تطمح إليه المقاربة بالكفاءات.

---

[1]- حسين محمد حسنين، مهارات المعلم: الرزمة التدريبية للمعلمين في الوطن العربي، دار مجد لاوي للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 1428ه- 2007 م، ص 112

[2]- ينظر: راشد محمد أبو صواوين، الكفايات التعليمية اللازمة للطلبة المعلمين: تخصص معلم صف في كلية التربية بجامعة الأزهر من وجهة نظرهم في ضوء احتياجاتهم التدريبية، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) جامعة الأزهر، مج: 18، ع: 02، يونيو 2010 م، ص 360

[3]- ينظر: بوفلجة غيات، التربية و التعليم بالجزائر، دار الغرب للنشر و التوزيع، وهران، ط2، 2006م، ص 123

[4]- ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، تدريس المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق في التخطيط و التقويم(مع الأمثلة الوافية) سلسلة طرائق التدريس (الكتاب الرابع)، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2004م، ص 28

[5]- ينظر: تركي رابح، أصول التربية والتعليم لطلبة الجامعات والمعلمين والمفتشين و المشتغلين بالتربية والتعليم في مختلف المراحل التعليمية، المؤسسة الوطنية للكتاب، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر، ط2، د ت، ص 247

* البورتفوليو: هو مجموعة السجلات التراكمية التي تضم مجمل أعمال الطالب، تشير إلى مهاراته وأفكاره وميوله.... وتساعد على إعطاء صورة متكاملة عنه، وتكون في شكل ملف أو صندوق أو شريط فيديو.... ينظر: مصطفى رسلان، تعليم اللغة العربية، دار الثقافة للنشر و التوزيع، القاهرة، د ط، 1426ه- 2005م ، ص 319

[6]- ينظر: السيد سلامة الخميسي، دراسات و بحوث عن المعلم العربي: بعض قضايا التكوين... و مشكلات الممارسة المهنية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية،ط1، 2004 م، ص 142

5- تحقيق العدالة والعمل بإنصاف مع متعلميه، من غير ميل إلى فئة وتهميش فئة أخرى، لأن هذا يؤدي إلى إضعاف نتائج التقويم ، و إلى إعطاء صورة مزيفة عن مستوى المتعلم[1]، كما أن هذا كلما شعر بعدالة معلمه اطمأن له، و عمل بجد لتحسين مستواه، لإدراكه أن العملية التقييمية و التقويمية التي يقدمها معلمه لا تعتمد على أية معايير ذاتية. وليس للعدل أثر على المتعلم فحسب، بل على المدرسة أيضا، فيساهم في حمايتها من التلويث العنصري الذي يدفع إلى الانحطاط.[2]

6- أن يتيح أمامهم فرص المناقشة لإبداء آرائهم و تفجير طاقاتهم الإبداعية، كما عليه أن يفسح أمامهم المجال لطرح أفكارهم، وإن كانت لا تتوافق وأفكاره،[3] مما يعزز ثقتهم بأنفسهم، ويساهم في رفع المستوى الدراسي لديهم.

7- أن يكون دائم الاطلاع على مستجدات التربية و التعليم، من حيث النظريات و الأسس التربوية و النفسية، كما عليه أن يكون على وعي بالحلول المقدمة في البحوث المرتبطة بالعملية التعلمية[4]، ويقيم مدى ملاءمتها للواقع، وللمتعلم من النواحي النفسية و الاجتماعية ... فهو إذن مطالب بالنمو و التجدد على الدوام[5]، و الاطلاع على ما استجد من تقنيات تسمح له بتنويع أساليب و طرائق التدريس مما يكسر الرتابة و يبعد الملل.

8- تمثيل مجتمعه، و مشاركته في تربية و إرشاد وبناء جيل صالح، و الرقي بشخصية متعلميه، وجعلهم إيجابيين فيه، والعمل على دراسة ثقافة المجتمع ومشكلاته والتعاون مع المؤسسات العاملة على التنشئة الجيدة لأبنائه[6].

---

[1]- ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، تفريد التعليم في إعداد و تأهيل المعلم: (أنموذج في القياس و التقويم التربوي) سلسلة طرائق التدريس (الكتاب الثالث)، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان– الأردن ، ط1، 2004م ، ص 217

[2]- ينظر: عبد الكريم بكار، بناء الأجيال، كتاب البيان: سلسلة تصدر عن مجلة البيان، الرياض، ط1، 1423ه- 2002م، ص67 . وينظر: علي أحمد مدكور، مناهج التربية: أسسها و تطبيقاتها، دار الفكر العربي، القاهرة، د ط، 2001م، ص 113- 114

[3]- ينظر: عيسى العباسي، التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات، مرجع السابق، ص 96، وينظر: جمال الدين محمد الشامي، المعلم وابتكار التلاميذ، سلسلة كتب علم النفس التربوي، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، الإسكندرية، ط1، 2002 م، ص 108

[4]- ينظر: صالح نصيرات، طرق تدريس العربية، مرجع سابق، ص 48

[5]- ينظر: محمد عبد الرزاق إبراهيم ويح، منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، مرجع سابق، ص 60

[6]- ينظر: السيد سلامة الخميسي، التربية و المدرسة و المعلم: قراءة اجتماعية ثقافية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، إسكندرية، د ط، 2000 م، ص 284-285

9- النظر إلى مهنة التدريس على أنها مسؤولية ملقاة على عاتقه، و أن نجاحها يتوقف عليه، فإذا تمكن من ذلك أثبت ذاته و قوة شخصيته، فلا يركز على التلقين فقط بل عليه أن ينوّع في أساليب و طرائق التدريس، ويقول في هذا طه حسين: " و إذا طلبت إلى المعلم أن يكون مؤدبا بالمعنى القديم، فلا يقصر جهده على صب العلم في رأس التلميذ، و إنما يربيه و يثقف عقله و يقوّم نفسه، و يهيئه تهيئة صالحة للحياة العملية من جهة، وللرقي العقلي من جهة أخرى"[1]، ويعمل على إشراكه في بناء تعلماته من خلال المناقشة والتفاعل والعمل بجد لحل الوضعيات المختلفة، مما يفتح الأبواب لخلق فرص تعليمية لأعداد كبيرة من المتعلمين، ولتفوق الفئات المتوسطة أيضا.[2]

10- الاهتمام بتنمية الجوانب الفكرية و الوجدانية والمهارية للمتعلمين، من خلال العمل على تقويمها واكتشاف الجوانب الإبداعية والنقدية لديهم[3] ، و السعي إلى تنميتها، و دفعهم إلى ممارسة الأنشطة المختلفة، و المساهمة في إعادة تشكيل و تكوين تفكيرهم من خلال مناقشة ما يقرؤون[4] مما يشعرهم بأهميته فيضفونه كخبرات جديدة إلى تعلماتهم المدرسية والحياتية.

وكما تحتاج العملية التعليمية– التعلمية إلى متعلم ناضج، و إيجابي ذي شخصية مستقلة بذاتها، قادرة على تحمل مسؤولياتها وعلى التكيف مع شتى المواقف، من خلال مواجهة الوضعيات المدرسية و الحياتية، وإلى معلم ذي كفاءات متعددة، تساعده على أداء مهمته التعليمية بنجاح، تحتاج أيضا إلى محتوى يمكن استغلاله بشكل وظيفي لحل المشكلات المختلفة.

---

[1]- طه حسين، علم التربية يحتوي على مستقبل الثقافة، المجموعة الكاملة لمؤلفات الدكتور طه حسين، دار الكتاب اللبناني، بيروت- لبنان، ط1، 1973م، ص 169

[2]- ينظر: حسن شحاتة، مفاهيم جديدة لتطوير التعليم في الوطن العربي، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط2، رمضان 1424 ه- نوفمبر 2003 م ، ص 22

[3]- ينظر: رشدي طعيمة، المعلم: كفاياته-إعداده- تدريبه، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، 1427ه- 2006م، ص 223

[4]- ينظر: عبد الله التطاوي، اللغة والمتغير الثقافي: الواقع المستقبل(حول مداخل تحديث نظم التعليم)، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة،ط1، صفر 1426ه- مارس 2005 م، ص 183

3- المحتوى في المقاربة بالكفاءات:

لا ينحصر المحتوى في المقاربة بالكفاءات في المعارف فحسب، بل أصبح يشمل المعلومات والأفكار والمفاهيم والمبادئ والمهارات العقلية والأدائية والاتجاهات، والقيم التي تنطوي عليها المادة التعليمية الموجهة للمتعلم[1]، والمرتبطة بالحياة الواقعية لمساعدته على مواجهة مشكلاتها والقدرة على التكيف مع مواقفها المختلفة، وتنميته من النواحي النفسية والمهارية والمعرفية.

يراعي واضعو المناهج عند تصميم المحتويات وبنائها مجموعة من الشروط التي يمكن تلخيصها فيما يأتي:

3-1- الاختيار:

لا تتم عملية اختيار المحتوى بصفة عشوائية، بل ينبغي أن تتوافق مع قدرات المتعلمين واستعداداتهم، ومع فلسفة المجتمع، وإمكانات تنفيذه، كما ينبغي أن يختار بصورة إجمالية في مرحلة معينة، ثم يخصص في صورة موضوعات لسنوات تلك المرحلة.[2] فمتعلم المرحلة الابتدائية مثلا لا يدرس النعت السببي والحقيقي، لأنه لا يتوافق مع قدراته العقلية، كما تراعى مجموعة من الشروط لاختيار المحتوى تتمثل في:

1- ارتباط المحتوى التعليمي بالأهداف، التي تم التخطيط لها بصفة مسبقة[3]، مما يجعل الوسائل و الطرق التعليمية واضحة.

2- مسايرته للتطور العلمي، والتغير الثقافي في المجتمع، شريطة أن يبقى خادما للأهداف التعليمية[4]، فينبغي على واضعي المناهج أن يعملوا دائما على عصرنة المعلومات، مما يساهم في عملية التعليم و التعلم، من خلال السعي إلى البحث عن المستجدات العلمية.

3- اتصاله بالواقع الذي يعيشه المتعلم[5]، لكي لا يشعر بأن هناك فصل بين الحياة الواقعية و المدرسية مما يثير لديه الرغبة في التعلم.

---

[1]- ينظر: محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب العلمي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط2، 1425ه- 2007 م، ص 315

[2]- ينظر: العجيلي سركز، ناجي خليل، نظريات التعليم، مرجع سابق، ص 24

[3]- ينظر: عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم، مرجع سابق، ص 135

[4]- ينظر: المرجع نفسه، ص 135

[5]- ينظر: محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية و تصميم الكتاب التعليمي، مرجع سابق، ص 316

4- تحقيق مبدأ التكامل بين الخبرات التعليمية، بأن تبنى اللاحقة منها على السابقة، مما يساهم في نجاعة المحتوى شكلا ومضمونا، [1] فيصبح لتعلماته معنى، حيث يستغلها بشكل وظيفي من خلال إدماجها لحل الوضعيات التي قد تواجهه.

5- أن يتوافق توزيع المحتويات مع الفترة المحددة، أي: " مراعاة مواصفات المحتوى التعليمي في البعد الكمي، وإمكانية التحقيق في الفترة الزمنية ألازمة* لإنجازه خلال السنة الأكاديمية[2]، لأنه إذا لم تراع هذه الشروط، سيكون تحقيق الأهداف شيئا مستبعدا، بل مستحيلا.

2-3- التنظيم:

يأتي بعد عملية اختيار المحتوى، عملية تنظيمه، للتساؤل عن صورة عرضه للمتعلم: هل في صورة موضوعات أو مفاهيم؟ أو أنشطة أو معلومات؟ أو في مقرر متكامل أو في صورة مواد دراسية منفصلة؟ ليكون ذلك وفقا لفلسفة المنهج الدراسي، والنظرية التعليمية المتبناة، وبعد كل هذا تختار وسائل العرض، التي تحددها طبيعة المحتوى وفلسفة تعليمه و تعلمه[3]، وبذلك تُهيَّأ له الظروف الملائمة ليقدَّم للمتعلمين وفق خصائصهم وقدراتهم، ليكونوا أكثر قابلية ودافعية لاستيعابها.

ويخضع تنظيم المحتوى لمعايير يمكن ذكرها كما يأتي:

1- يتم اختيار المحتويات التعليمية وفقا لقدرات المتعلمين واستعداداتهم، والأمر نفسه بالنسبة للتنظيم، حيث تنظم المادة التعليمية انطلاقا من خصائصهم السيكولوجية، وخبراتهم وقدراتهم، يضاف إلى ذلك الخصائص المنطقية لبنية المادة، وسياق تعليمها من السهل إلى الصعب، ومن المعلوم إلى المجهول...[4] فتأتي بصفة متدرجة تسهل عمليتي التعليم والتعلم.

---

[1]- ينظر: عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم، مرجع سابق، ص 135

*هكذا وردت في الكتاب.

[2]- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي و التدريس الفاعل، سلسلة طرائق التدريس (الكتاب السادس)، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2006م ، ص 289

[3]- ينظر: العجيلي سركز، ناجي خليل، نظريات التعليم ، مرجع سابق، ص 24-25

[4]- ينظر: محمود محمد الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية و تصميم الكتاب التعليمي، مرجع سابق، ص 317

2- تنظم المادة التعليمية بصفة متكاملة بين وحداتها وموادها، فتكون كل وحدة منها خادمة للوحدات الأخرى.[1]

3- ينظم المحتوى بحسب التفكير المراد تكوينه لدى المتعلمين، فإن كان يراد تنمية التفكير الاستقرائي ينظم المحتوى بشكل تصاعدي، مما يساعد المتعلم على التركيب و التأليف، وإن كان يراد تنمية التفكير الاستنتاجي ينظم المحتوى بشكل تنازلي مما يساعده على تعلم التحليل و التفكيك[2]، وهذا يساهم في إبراز الخصائص الفردية لدى المتعلمين، وينمي التفكير الابداعي و النقدي لديهم.

تأتي بعد عملية اختيار المحتوى و تنظيمه عملية العرض.

3-3- العرض:

يتجلى المحتوى من خلال عرضه بصفة مجملة في الكتاب المدرسي و يبقى أمر تفصيل شرحه مهمة المعلم. ويستوجب عند عرض المحتوى في الكتاب مجموعة من الشروط منها:

1- يكون عرض المحتويات في الكتاب المدرسي متوازنا كما وكيفا، يتوافق فيه النظري مع التطبيقي[3]؛ فيتعود المتعلم على التفكير بطريقة علمية وعملية، مما ينمي قدراته على التفكير والمبادرة باستغلال ما يتعلمه في حل المشكلات المختلفة.

2- أن تكون اللغة المعتمدة في العرض هي اللغة الفصيحة والواضحة، كما ينبغي شرح المصطلحات غير الشائعة،[4] و غير المتداولة مما يشعر المتعلم بأصالة المحتوى، ويُيَسِّر عملية الفهم عليه.

3- توثيق المعلومات بالإحالة إلى المراجع المعتمدة[5]، مما يسهل على المتعلم عملية البحث عن المعلومات، ويترسخ لديه أن هذا التوثيق من باب الأمانة العلمية التي تمثل إحدى المبادئ الأساسية التي ينبغي أن تتوفر لدى كل باحث و طالب علم.

---

[1]- ينظر: عيسى العباسي، التربية الابداعية في ظل المقاربة بالكفاءات، مرجع سابق، ص 23 . وينظر: محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، مرجع سابق، ص 317

[2]- ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي و التدريس الفاعل، مرجع سابق، ص 290

[3]- ينظر: محمود محمد الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية و تصميم الكتاب التعليمي، مرجع سابق، ص 319

[4]- ينظر: المرجع نفسه، ص320

[5]- ينظر: المرجع نفسه، ص 320

إن عرض المحتوى في الكتاب التعليمي غير كاف لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة، لذلك يحتاج إلى عرضه ميدانيا على يد المعلم الكفء الذي يساهم في إثرائها وتطويرها و ترجمتها إلى واقع و سلوك و خبرات [1]، فتكون ذات معنى بالنسبة للمتعلم، ومن الشروط التي ينبغي على المعلم مراعاتها خلال عرض المحتوى:

1- اختيار الوسيلة المناسبة لعرض المحتوى، سواء الكتاب أو الارتجال، أو الأفلام...[2] ومراعاة الزمن الذي قد يستغرقه لعرضه، والعمل على تبسيطه و جعله مناسبًا لمستويات المتعلمين و قدراتهم و استعداداتهم.

2- عرض المحتوى باللغة العربية الفصيحة واستخدام الآليات المناسبة للشرح، سواء بالمحاورة أو السؤال والجواب،[3] و ذلك وفق ما يراه مناسبا لتسهيل بلوغ الهدف.

3- التدرج في عرض المحتوى اللغوي، والعمل على ترسيخه لدى المتعلم، لتوظيفه عند الحاجة إليه، و يتم ذلك من خلال حفظ نصوص نموذجية يستشهد بها عند الضرورة، والاشتغال باللغة في العمليات المختلفة مما يمنحه التلقائية في استعمالها، وعليه أيضا الإكثار من القراءة و الاستماع لتسجيلات تكون باللغة العربية [4] على أن يتوج كل الجهود السابقة، بوضع المتعلم أمام وضعيات تتطلب منه تجنيد و إدماج تلك المحتويات، وبذلك يمكنه التأكد من مدى تحقق الكفاءة المراد بلوغها، و بالتالي نجاعة عرض المحتوى من عدمه.

4- القيام بعملية التقويم، التي تساهم في التأكد من نجاعة اختيار المحتوى وتنظيمه و عرضه، وبالتالي التأكد من تحقق الأهداف التربوية من عدم تحققها، لأن الهدف من التقويم هو التصحيح و الإصلاح و التعديل[5] ، ويكون ذلك من نتائج المتعلمين، مما يتيح للمعلم تقديم اقتراحاته حول المحتويات التعليمية.

---

[1]-ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، كفايات تدريس المواد الاجتماعية: بين النظرية والتطبيق في التخطيط والتقويم (مع الأمثلة الوافية)، مرجع سابق، ص 28

[2]- ينظر: عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم، مرجع سابق، ص 136

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص 136

[4]- ينظر: المرجع نفسه، ص 136، 138-139

[5]- ينظر: المرجع نفسه، ص 13

وبعد الحديث عن الأطراف التعليمية بصفة منفصلة، وتحديد النواحي التجديدية في كل منها، يمكن الانتقال للحديث عنها في إطار تفاعلي يسعى إلى تحقيق نتائج أفضل في العملية التعليمية والتربوية.

4- التفاعل بين الأطراف الثلاثة في المقاربة بالكفاءات:

لقد منحت المقاربة بالكفاءات كل طرف من أطراف العملية التعليمية- التعلمية، مجموعة من الخصائص مكنتها من الدخول في علاقة تفاعل فيما بينها، فلم يعد المعلم المالك الوحيد للمعرفة، ليقدم منها ما يراه ملائما، ولم يعد تخزين المحتويات هو الهدف؛ لتنتهي فائدتها بانتهاء إعادة درجة الامتحان، بل أصبح المتعلم هو مركز العملية التعليمية- التعلمية، لأنه هو المراد بالتكوين، ليكون قادرا على تحمّل مسؤولياته و مواجهة مشكلات الحياة.

يسعى المعلم الكفء إلى إنجاح العملية التعليمية- التعلمية، و تحقيق الأهداف التربوية، و تبدأ مهمته التدريسية بعملية التخطيط للدرس، أي: مرحلة ما قبل النشاط، حيث يقوم بعملية ما يعرف بالنقل الديداكتيكي*، للمحتويات المبرمجة في المنهاج التربوي.

إن الحديث عن النقل الديداكتيكي يعني الحديث عن العلاقة بين المعلم والمحتويات، أي الحديث عن علاقة ديداكتيكية بين هذين الطرفين ولا تنحصر هذه العلاقة في مجرد تلقين تلك المحتويات، بل تتعداها إلى التقصي واستكشاف خصائصها، ومدى ملاءمتها للمتعلمين و قدراتهم و استعداداتهم، وإلى البحث عن آليات تكييفها لتصبح في مستوياتهم وتصبح مثيرة لاهتماماتهم، و مشبعة لحاجاتهم العاطفية والأدائية والمعرفية وكذلك إلى اختيار أحسن الوسائل لتفعيلها و ترجمتها إلى كفاءات، ليكونوا قادرين على تفعيلها في

* النقل أوالتحويل الديداكتيكي: هوعملية يتم فيها نقل أو تحويل المحتويات الدراسية من صورتها الخام إلى صورة مبسطة قابلة للتعلم. و تمر المعرفة في النقل التعليمي بأربعة مراحل هي: 1- المعرفة العلمية: لذوي التخصص، 2- المعرفة الواجب تدريسها: المتواجدة في البرامج و الكتب المدرسية، 3- المعرفة المتداولة في القسم: تشتق من سابقتها و تخضع لشخصية المعلم الذي ينقلها وفق خصائص ومستويات متعلميه.4- المعرفة التي يكتسبها المتعلم: و التي يقوم بدمجها مع معارفه السابقة. ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والديداكتيك: نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، السلسلة البيداغوجية، دار الثقافة مؤسسة للنشر والتوزيع، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2005م، ص35- 36

حياتهم العملية الحقيقية بشكل إيجابي.[1] مما يتيح لهم التكيف مع المواقف والوضعيات المختلفة.

إن المعلم الكفء هو المعلم الذي يراعي خصائص متعلميه خلال عملية التخطيط و التحويل التعليمي للمحتويات، لأنهما يتماشيان معا بشكل طردي: "ولذلك فإن نمط التحليل المقترح، داخل هذا الفصل، لا يمثل منهجية طولية و قارة."[2] تتاح لباقي الفصول الأخرى وذلك للاختلافات المتواجدة بين المتعلمين، سواء العقلية أو الاجتماعية أو البيئية...و بناء على ذلك يعمل المعلم على تيسير اكتساب المعرفة لديهم وتنمية تعلماتهم...[3]

يضاف إلى ما سبق عمل المعلم على جعل المحتويات ذات معنى بالنسبة للمتعلم، من خلال تتويجها بـ " وضعيات إجرائية تطبيقية، في شكل مشاكل معقدة ومركبة، تستوجب الحلول الناجعة "[4]، فيقوم بربطها بسياقات معينة ومواقف صعبة تستثير المتعلم، و تجعله يوظفها بشكل ملائم.

فالعلاقة الديداكتيكية بين المعلم و المحتويات التعليمية لا تنحصر في التلقين فحسب، بل تتعداه إلى اقتراح وضعيات تعليمية حقيقية أو افتراضية يُحفزَّ من خلالها المتعلم على التعلم، ويصبح لتعلماته معنى بالنسبة إليه.

تلي المرحلة السابقة (التخطيط أو ما قبل النشاط) مرحلة أخرى تكون بمثابة تطبيق لها، و تعرف بمرحلة التنفيذ أو النشاط. و تتم داخل القسم أو المحيط المدرسي ويكون المعلم فيها على صلة مباشرة مع المتعلم.

إن الحديث عن المعلم والمتعلم يعني الحديث عن علاقة وساطة، و ليس المقصود بها حشو المحتويات في ذهن المتعلم، بل هي تسهيل و تيسير عملية التعلم، لأن المتعلم في المقاربة بالكفاءات يبني تعلماته بنفسه، مع توجيه وإرشاد المعلم، وإن كان يحتاج إلى التلقين أحيانا، لذلك " فإن طبيعة هذه العلاقة لا يمكن أن تصفها في محيطها الضيق

[1]- ينظر: طيب نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات: الممارسة البيداغوجية (أمثلة عملية) مرجع سابق، ص 98- 99
[2]- ينظر: بييرديشي، تخطيط الدرس لتنمية الكفايات، تر: عبد الكريم غريب، مرجع سابق، ص 37
[3]- ينظر: خالدي أحمد، مهنة المدرس في ظل المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية: أي بروفايل(لأي مدرس، متون العلوم الاجتماعية، مج: 08، ع: 03، ديسمبر 2016 م، ص 133
[4]- جميل حمداوي، نحو تقويم تربوي جديد، مرجع سابق، ص 27

المتمثل في معلم، متعلم وتلقين المعرفة بل يجب أن تكون مبنية على احتياجات أساسية مثل رغبة التلميذ في النمو و القيام بتجارب جديدة و اكتشاف خصائصها المختلفة و كذا الحاجة للتعبير و التبادل و التفاعل الاجتماعي. " [1] سواء في المدرسة مع المعلم و الإدارة ومع أقرانه من المتعلمين أو خارجها مع أسرته و المحيطين به.

لقد تجاوز معلم المقاربة بالكفاءات فكرة تكوين المتعلم تكوينا مبنيا على البرامج والمقررات الدراسية، إلى فكرة تكوينه تكوينا يبنى على المنهاج، فتجاوز المحيط المدرسي إلى المحيط الخارجي، وانتقل به إلى مدرسة تعلمه من أجل الحياة، و تعلمه النسبي و النقد و النفعية و صراع المصالح، و تقوم على المسؤولية و تقاسم السلط، وتنمي المهارات، و أصبح الامتحان فيها لحظة من لحظات التعلم، وإلى مدرسة تنمي الحقوق الفردية والجماعية، وتنمي ذكاءه، و تقوم على تكامل الأدوار، كما تورط الآباء في المشاريع و في إيجاد الحلول[2]، وانتقل به من منطق الأهداف المجزأة، إلى منطق الكفاءات التي تتكامل فيها المهارات و القدرات و المعارف... لتبرز شخصيته المتفردة، مما يمنحه الثقة بنفسه.

إن مهمة المعلم كوسيط بين المعرفة و المتعامين يعني أن يجعل المحتويات في خدمة تعلماتهم، يمكنهم استغلالها في حل وضعيات المختلفة، و لذلك ينبغي عليه أن يكون على دراية بالمبادئ الأساسية لعلم النفس التربوي، وبخصائص المتعلمين البيئية و العقلية و رغباتهم .... مما يمكنه من تحسين كفاءاتهم الإنتاجية، واستغلال نشاطاتهم في أي موقف تعليمي، كما يساعدهم على تحسين سلوكاتهم، مما يؤثر إيجابا على مردودهم، ويخلق التفاعل الإيجابي معهم، و هذا يساعد على جني الاستجابة الطيبة،[3] و يخلق لديهم الرغبة في التعلم، كما يقلص الهوة بينهم و بينه، و يشعرهم بقيمة ما يتعلمون، إن على المستوى الفردي أو الجماعي.

[1]- نادية دشاش ، مهنة التعليم، أخلاقياتها و أدوار المعلم القدوة، مجلة البحوث و الدراسات الإنسانية، ع:08، 2014 م، ص 224

[2]- ينظر:الحسن اللحية، الكفايات في علوم التربية: بناء كفاية، (مجزوءة الكفايات)، إفريقيا الشرق، د ط، د ت، ص97-98

[3]- ينظر: طيب نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات: الممارسة البيداغوجية (أمثلة عملية) ، مرجع سابق، ص 98

إن المتعلم اليوم لا يحتاج إلى المعرفة، و لكن يحتاج إلى التوجيه، والإرشاد، و التحفيز، و التنشيط، و المرافقة بشكل دائم، ولذلك فالمعلم مطالب بتيسير تنمية التعلمات للمتعلم، لتنتقل إلى سياقات خارجية،[1] يكون مطالبا فيها بالاعتماد على نفسه و إثبات كفاءاته في التعامل معها، مهما كانت درجة صعوبتها أو تعقدها، و كذلك التفاعل معه و مع زملائه من خلال المناقشة والحوار، و هذا يعزز علاقاتهم فيما بينهم ، كما يبرز الفروق الفردية بينهم.

ويضاف إلى العلاقة الموجودة بين المعلم و المتعلم أثناء مرحلة النشاط وجود علاقة أخرى بين المتعلم والمحتوى، هي علاقة التعلم والتمثل، وتتسم بعدم اعتمادها على الحفظ والاستذكار فحسب، بل تتجاوز ذلك إلى التفاعل و الإيجابية و المشاركة و التعلم الذاتي*، ولهذا وجب إشراكه في قيادة و تنفيذ عملية التعلم[2]، و العمل على بناء تعلماته بنفسه، مما يساعد على تحقيق الأهداف المنشودة بسرعة.

إن علاقة التعلم لم تعد ترتبط بذلك الهدف الجزئي، الذي لا تربطه علاقة بغيره من الأهداف، فينتهي بنهاية الفصل أو السنة الدراسية، ليتماشى الأمر بصفة طردية مع المحتويات، بل مدت اليوم جسور معرفية بين معارف المادة الواحدة ، و بين المواد المتعددة- فانبثق عنه المعنى الحقيقي للتعلم[3]، حيث تترابط فيه التعلمات و تتكامل فيه الأهداف، ليمكن بعد ذلك الحديث عن تحقق الكفاءات.

و بناء عليه وجب على المتعلم اليوم أن لا ينتظر من المعلم أن يملي عليه المحتويات و يلقنه إياها، بل عليه المساهمة في بناء معارفه بنفسه، وذلك في إطار علاقة أفقية متفاعلة، فيبحث و يحلل و يستعمل المعلومات[4]، بشكل يجعلها أكثر وظيفية وعملية من خلال استغلالها في مواقف معقدة، تستدعي التجنيد الفعال و الملائم، وعليه كان " لابد من

---

[1]- ينظر: خالدي أحمد، مهنة المدرس في ظل المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية: أي بروفايل لأي مدرس، مرجع سابق، ص 133

* التعلم الذاتي: يشير إلى عملية نشطة يقوم بها المتعلم بشكل منظم لتحقيق هدف معين، من خلال التخطيط و التسيير وضبط المعارف و استخدام محفزات ترفع من دافعيته نحو التعلم- ينظر: أحمد دوقة، بوجملين حياة، سليماني جميلة، غماري فوزية، دور التعلم الذاتي التنظيم و أثره على النجاح الدراسي، مرجع سابق، ص 28

[2]- ينظر: جميل حمداوي، نحو تقويم تربوي جديد(التقويم الإدماجي)، مرجع سابق، ص 27

[3]- ينظر: عبد الكريم غريب، مستجدات التربية و التكوين، مرجع سابق، ص 102

[4]- ينظر: حديدان صبرينة، معدن شريفة، مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي في الجزائر، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية، عدد خاص: ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، د ت، ص 203

بناء كل المناشط البيداغوجية على فاعلية المتعلم و ذلك بالتركيز على سمات شخصية من قدرات عقلية(التفكير، الإدراك، التذكر، الاستدلال...) و مميزات وجدانية(الانفعال، العاطفة...) و خاصيات سيكوحركية. "[1] كالقراءة، و التعبير الكتابي ... لتكون المحتويات في خدمة المتعلمين، فلا يكون الهدف هو تخزينها فحسب، بل استثمارها و توظيفها أيضا في المواقف المختلفة.

تأتي مرحلة ما بعد النشاط بعد المرحلة السابقة، لتكون بمثابة مرحلة تكميلية؛ فمن خلالها يتم التأكد من نجاح ما تم التخطيط له و تنفيذه. و ذلك بإنهاء الدرس بمرحلة تقويمية يثار فيها المتعلم لتوظيف و إدماج تعلماته.

تتم عملية التقويم بجعل المتعلم يواجه وضعية مشكلة يتوجب عليه حلها، فينتقل من مجرد التنظير إلى التطبيق الفعلي لتعلماته بشكل إيجابي، يعكس مدى تحقق الكفاءة.

إن المقاربة بالكفاءات تشجع على تكامل المحتويات التعليمية، ويتجلى ذلك من خلال إجراء عملية التقويم بداية و أثناء كل درس لتكون بشكل مركز في نهايته أوفي نهاية كل وحدة تعليمية، ليكون الهدف من ذلك هو التأكد من تحقق أو عدم تحقق الأهداف للتمكن من الدخول في تعلمات لاحقة، ودليله أن المعلم يقترح وضعيات جديدة في نهاية كل وحدة أو فصل دراسي، يتطلب من المتعلم الإدماج و" الربط بين مختلف التعلمات التي يكتسبها التلميذ من جهة و في توظيف هذه المكتسبات ضمن وضعيات تعلمية ذات معنى، تتجاوز الحيز المخصص لمستوى دراسي معين من جهة أخرى، و بهذا المعنى فإن الربط التدريجي بين التعلمات يُمكّن و الحالة هذه، من بناء نسقي تعليمي أكثر شمولية، توظَّف فيه المكتسبات والتعلمات من سنة لأخرى ومن طور تعليمي إلى آخر بقصد بناء كفايات أكثر تعقيدا، ومن هذا المنظور يمكن الجزم بأن المقاربة بالكفايات تتيح بناء تعلمات لاحقة تأخذ بعين الاعتبار التعلمات السابقة والامتدادات المرتقبة. "[2]

[1]- رحيمو بخات، فائزة الطراري، وآخرون، المقاربات و البيداغوجيا الحديثة، مرجع سابق، ص 07
[2]- المرجع نفسه، ص 22- 23

إن المقاربة بالكفاءات تسعى إلى تحقيق أهداف ممتدة لا تنتهي بانتهاء الحياة المدرسية، لأن الهدف هو بناء شخصية قادرة على تحمل مسؤولياتها، وقادرة على استيعاب المشكلات الحياتية المختلفة، لتكون المدرسة بذلك جسرا يمكّنه من العبور إلى الحياة الخارجية، ويهيئ له الظروف الملائمة للتأقلم مع المواقف المختلفة، من خلال تجنيد الموارد المتنوعة، معارف، تصورات عقلية، مواقف، وتصرفات في سياق معين يكون القصد منها حل وضعية مشكلة حياتية معينة[1] بفاعلية و نجاح ينعكسان فيما يقوم به من أداء باختياره للحل الأنسب للمشكل الذي هو بصدد مواجهته.

لكن يبقى الفصل بين المراحل و الأطراف التعليمية السابقة فصلا هدفه توضيح العلاقات بين كل طرفين، لأن العملية التعليمية – التعلمية تتطلب تكامل العلاقات بين أطرافها ليتم تحقيق الأهداف المنشودة؛ ففي المرحلة الأولى حيث تبنى العلاقة بين المعلم و المحتوى (النقل الديداكتيكي) يكون المتعلم حاضرا بمستواه وخصائصه... التي يجدر بالمعلم مراعاتها أثناء ذلك، أما في المرحلة الثانية يحضر المحتوى كعنصر يتم التفاعل حوله، وأما في المرحلة الثالثة فيحضر المعلم كمقيِّم و مقوِّم، للتأكد من تحقق الكفاءة المنشودة.

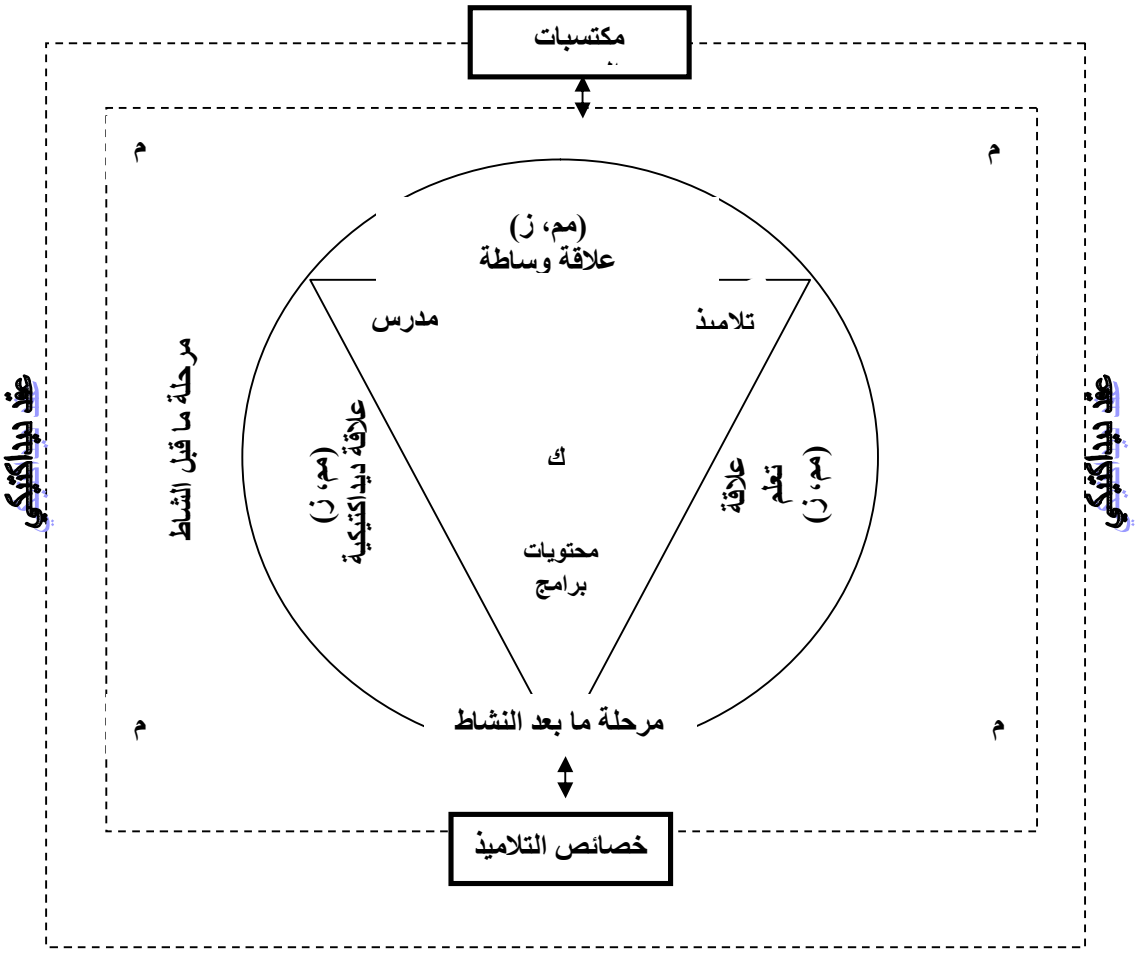
و يضاف إلى ما سبق، أن نجاح العملية التعليمية أو التربوية بشكل عام يبقى مرهونا بالالتزام بشروط العقد الديداكتيكي، التي تهدف إلى تنظيم العلاقة بين المعلم والمتعلم، من خلال تحديد أدوارهما، وواجبات و حقوق كل منهما، انطلاقا من تحديد الكفايات المنشودة و الوسائل المعتمدة، إلى الانضباط في الفصل، و الحق في المناقشة،[2] و إبداء الرأي، مما يتيح الفرص أمام جميع المتعلمين و يكشف عن مستوياتهم وعن الفروق الفردية بينهم.

إن المعلم لا ينطلق من فراغ في مهنته التدريسية؛ فيعمل على تيسير المحتويات التعليمية في إطار ما يمتلكه من مكتسبات و خبرات من جهة، ومراعاة البيئة الاجتماعية والمدرسية للمتعلمين من جهة أخرى، كما يعمل في ضوء ذلك على اختيار الوضعيات-التعليمية التي تساعد على صقل شخصياتهم، وعلى التأكد من مدى تحقق الكفاءات المنشودة.

يطالب المتعلم بحقه في الفهم، ولكن يكون ذلك في إطار أخلاقي لا يمس بشخصية المعلم و مكانته، كما عليه أن ينمي قدراته في المجالات المعرفية، و الوجدانية، والحس-حركية، من خلال المشاركة في حل الوضعيات المختلفة، مما يتيح له استغلال الموارد

[1]- ينظر: وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج، مرجع سابق، ص 30
[2]- ينظر: عبد الكريم غريب، مستجدات التربية و التكوين، مرجع سابق، ص 124

المتنوعة، والتي تساهم بصفة إيجابية في مساعدته على التكيف مع محيطه المدرسي والاجتماعي. ويتم كل ذلك في فترة زمنية مضبوطة بشكل مسبق. فإذا حصل ذلك كان بإمكانهما الانتقال إلى مرحلة جديدة تمثل امتدادا لما سبق. و يمكن تلخيص العلاقة التفاعلية بين الأطراف التعليمية في الشكل الآتي: [1]



الشكل رقم (06):العلاقات التفاعلية بين الأطراف التعليمية في المقاربة بالكفاءات

بعد الحديث عن المقاربة بالكفاءات وما فرضته من تغيرات على العلاقة بين أطراف العملية التعليمية-التعلمية تتطلب التفاعل من خلال التوجيه، والمشاركة، والإيجابية، سيتم الانتقال للحديث عن تدريس النحو باعتباره مادة تعليمية في ضوء هذه المقاربة.

[1]- ينظر: بييرديشي، تخطيط الدرس لتنمية الكفايات، تر: عبد الكريم غريب، مرجع سابق، ص 38

الفصـــل الثانـــي:

النحو و تعليمه لتحقيق كفاءة تعلمية نحوية

أولا: ظواهر عامة في النحو

كانت اللغة و لا زالت مناط اهتمام الدارسين اللغويين، و مجالا خصبا لدراساتهم، من النواحي الصوتية، والصرفية، والنحوية... و يمثل النحو في اللغة العربية أصل علومها و الأقدم في نشأته[1]، ولذلك حظي بالقسط الأوفر من الاهتمام، وتجلى ذلك في كثرة تأليف الكتب التي سعت إلى مناقشة مشكلاته، و عرض مسائله.

1- مفهوم النحو:

أ- لغـــــة:

وردت كلمة نحو في المعاجم العربية، بمعان كثيرة، منها: القصد، فجاء في معجم مقاييس اللغة لابن فارس: " (نحو) النون والحاء و الواو كلمة تدل على قصد، ونحوت نحوه. ولذلك سمي نحو الكلام لأنه يقصد أصول الكلام فيتكلم على حسب ما كان العرب تتكلم به ..." [2]

وجاء في المعجم الوسيط: " ... و- الطريق. و– الجهة. و- المثل. و – المقدار. و- النوع. (ج) أنحاء ، و نحُوٌّ..." [3]

إذن فمن معاني النحو اللغوية:

- القصد: وجهت طرفي نحوك
- الطريق: انتهج المسلمون نحو رسولنا الكريم اقتداء به.
- المثل: كقولك عند توضيح قاعدة نحوية: نحو قولك: ....
- المقدار: تصدق الرجل بنحو قنطارين من القمح.
- النوع: و يتفرع عنه أنحاء متعددة.
- الجهة: كانت خطاه توجهه نحو الحي القديم في كل مرة.

---

[1]- ينظر: غانم قدوري الحمد، أبحاث في العربية الفصحى (اللغة: نشأتها، أصالتها، حاضرها، مستقبلها)، (مناهج التأليف)، (علم الصرف بين المعيارية و الوصفية)، دار عمار للنشر و التوزيع، عمان- الأردن، ط1، 1426 ه-2004م، ص 13

[2]- ابن فارس، مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت، مج: 05، مادة (ن ح و)، دط، د ت، ص 403. و ينظر: ابن منظور، لسان العرب، تح: عامر أحمد حيدر، مراجعة عبد المنعم خليل إبراهيم، منشورات محمد علي بيضون لنشر كتب السنة و الجماعة، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، مج: 15، مادة (ن ح ا) ط1، 1424 ه- 2003 م، ص 360- 361

[3]- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مرجع سابق، ص 908

ب اصطلاحا:

إذا كان هناك اتفاق حول تحديد المعنى اللغوي للنحو، فإن هناك اختلافا حول تحديد المعنى الاصطلاحي؛ فهناك من يرى بأنه علم شامل لا يقتصر على أواخر الكلم، وهناك من يرى بأنه يقتصر عليها.

1- الفريق الأول: النحو لا يقتصر على العلامة الإعرابية فقط:

يعرف ابن جني* (ت 392ه) النحو في كتابه الخصائص، فيقول: " هو انتحاء سمت كلام العرب، في تصرفه من إعراب و غيره؛ كالتثنية و الجمع، و التحقير، و التكسير، والإضافة، والنسب، و التركيب، وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية في الفصاحة، فينطق بها و إن لم يكن منهم؛ و إن شَذَّ بعضهم عنها رُدَّ به إليها."[1] فالنحو حسب هذا التعريف هو محاكاة العرب في كلامهم للتمكن من التعبير بطريقة صحيحة، تخلو من اللحن، وإن حدث ذلك استطاع تصويبه، مما يساهم في سلامته.

وقد ورد تعريف النحو في كتاب (مفتاح العلوم) بأنه: "... هو أن تنحو معرفة كيفية التركيب فيما بين الكلم لتأدية أصل المعنى مطلقا بمقاييس مستنبطة من استقراء كلام العرب، و قوانين مبنية عليها ليحترز بها عن الخطأ في التركيب من حيث تلك الكيفية، وأعني بكيفية التركيب تقديم بعض الكلم على بعض ، ورعاية ما يكون من الهيئات إذ ذاك ..."[2] فالنحو علم يحترز به من الوقوع في الخطإ، بمراعاة قواعد مستخرجة من تتبع كلام العرب، مما يساعد على التعبير بشكل سليم، و يعين على التصرف في أحوال التراكيب، بالتقديم، و التأخير، و الحذف، و الذكر....

كما جاء في كتاب " النكت الحسان في شرح غاية الإحسان" لأبي حيان الأندلسي* (ت 745ه) ، شرحه لتعريف النحو: " علم: جنس يشمل سائر الكلام و أحكام

---

* أبو الفتح عثمان بن جني النحوي: من حذاق أهل الأدب، ومن علماء النحو و الصرف، له من الكتب الخصائص، وسر الصناعة، و صنف كتابا في شرح القوافي، لزم أبا علي الفارسي أربعين سنة و أخذ عنه العلم إلى أن توفي هذا. توفي ابن جني سنة 392 ه. ينظر: ابن الأنباري ، نزهة الألباء في طبقات الأدباء ، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، القاهرة، د ط، 1998 م، ص 287- 288

[1]-ابن جني، الخصائص، تح: محمد علي النجار، المكتبة العلمية، دار الكتب المصرية، ج : 01، د ط، د ت، ص 34

[2]-السكاكي، مفتاح العلوم، ضبط وكتب هوامشه وعلق عليه: نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان،ط2، 1407ه- 1987 م، ص75

الكلم، و هو ما يعتور الكلمة و يتداول [عليها وجوبا و امتناعا و جوازا]... ولما الكلم في الكلمة ينقسم إلى قسمين: نظر فيها حالة الإفراد لمعرفة التصغير و التكسير و التثنية والجمع و الإدغام والقلب و الإبدال والزيادة و غير ذلك، ونظر فيها حالة التركيب كالفاعلية والمفعولية والإضافة وغير ذلك."[1] فلا يختلف هذا التعريف عما جاء في كتاب الخصائص لابن جني؛ إذ جعله أيضا شاملا لسائر علوم العربية، فجمع فيه بين الصرف والتراكيب و ما يطرأ عليها من تحولات، لا تقتصر على أواخر الكلم فقط .

والنحو كما يعرفه إبراهيم مصطفى في كتابه " إحياء النحو"، بعد انتقاده لفكرة تضيقيه من قبل بعض النحاة، وجعْل غايته تنحصر في الإعراب، فيقول:"... فإن النحو- كما ترى و كما يجب أن يكون –هو قانون تأليف الكلام، وبيان لكل ما يجب أن تكون عليه الكلمة في الجملة، و الجملة مع الجمل، حتى تتسق العبارة ، و يمكن أن تؤدي معناها... والقوانين التي تمثل هذا النظام و تستقر في نفوس المتكلمين و ملكاتهم، وعنها يصدر الكلام، فإذا كشفت ووضعت و دونت فهي علم النحو." [2] فالنحو هو القانون الذي ينبغي الاحتكام إليه عند الكلام، و الذي لا ينبغي الخروج عنه. وهو يتيح للمتكلم التعبير عن مقاصده بطرق متنوعة، من خلال الإمكانات التعبيرية التي تساعده على ذلك، من تقديم وتأخير وحذف ... مع اشتراط ترابط الكلمات في الجمل ليتم المعنى المقصود.

ويرى عبد الهادي الفضلي بأن النحو يهتم بدراسة التراكيب اللغوية دراسة كلية، تقدم الأصول العامة و القواعد المتنوعة لتكوين الجمل العربية، كما يبحث في الظواهر التي تكتسبها الكلمة في موقعها في الجملة ووظائفها فيها، سواء أكانت معان نحوية

*أبو حيان الأندلسي الغرناطي، ولد سنة 654 هـ بمطخشارش مدينة من حضرة غرناطة، نحوي عصره، ولغويه، ومفسره، ومحدثه، ومقرؤه، و مؤرخه وأديبه، كما كان إماما في النحو و الصرف، له من التصانيف: البحر المحيط في التفسير، النهر مختصره، إتحاف الأريب بما في القرآن من الغريب، التذييل و التكميل في شرح التسهيل... ينظر: جلال الدين السيوطي، بغية الوعاة في طبقات اللغويين و النحاة ، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، طبع بمطبعة عيسى البابي الحلبي و شركاه، ج: 01، ط1، 1384ه- 1965 م، ص 280- 282

[1]- أبو حيان الأندلسي الغرناطي، النكت الحسان في شرح غاية الإحسان، تحقيق و دراسة: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة للطباعة و النشر و التوزيع، بيروت، ط1، 1405 ه- 1985 م، ص 31- 32

[2]- إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، لجنة التأليف و الترجمة و النشر، القاهرة، ط2، 1992 م، ص 01-02

كالابتداء و الفاعلية... أو أحكاما نحوية كالتقديم و التأخير و الإعراب و البناء... [1] فهذا التعريف تأكيد لما جاء في الكتاب السابق، بأن النحو هو العلم الذي يساعد المتكلمين على إنتاج تراكيب صحيحة تخلو من الخطإ و اللحن، من خلال ما يقدمه من قوانين تترسخ في أذهانهم، يستعينون بها للتعبير عن مقاصدهم.

وهناك من أطلق مصطلح "علم العربية" أو " العربية" وأراد به " النحو"، فنجد من القدماء الزمخشري* (ت 538هـ) في كتابه " المفصل في علم العربية"، حيث يقول: "... و الذي يُقضَى منه العجب حال هؤلاء في قلة إنصافهم، و فرط جورهم واعتسافهم، وذلك أنهم لا يجدون علما من العلوم الإسلامية فقهها و كلامها و علمي تفسيرها وأخبارها إلا افتقاره إلى العربية بَيِّن لا يُدفع، و مكشوف لا يتقنع " [2]؛ ففي قوله هذا تأكيد على أنه لا يأتي لأحد الوصول إلى معاني كتاب الله عز وجل، وحديث نبيه صلى الله عليه وسلم، أو الوقوف على أهميتها في استخراج الأحكام الدينية و المسائل الفقهية إلا من خلال معرفة النحو.

و تبني مصطفى صادق الرافعي المصطلح ذاته في كتابه " تاريخ آداب العرب"، حيث يقول: " ونريد بالعربية النحو" . [3]

وهناك من أطلق مصطلح " النحو" و مصطلح " الإعراب" ولكن أراد به ذلك المعنى الشامل، مثل عبد القاهر الجرجاني*(ت471هـ)، فيقول في كتابه (دلائل

---

[1]- ينظر: عبد الهادي الفضلي، مختصر النحو، دار الشروق للنشر و التوزيع و الطباعة، جدة المملكة العربية السعودية، ط7، 1400ه -1980م، ص 05، و ينظر: مهدي المخزومي، في النحو العربي: نقد وتوجيه، دار الرائد العربي، بيروت- لبنان، ط2، 1406 ه-1986م، ص 28

*أبو القاسم محمود بن عمر الزمخشري: ولد في خوارزم بزمخشر سنة 467 ه، كان نحويا فاضلا، له من الكتب: الكشاف عن حقائق التنزيل، وكتاب الفائق في غريب الحديث، و كتاب ربيع الأبرار، وكتاب أسماء الأودية و الجبال، وكتاب المفرد و المؤلف في النحو، وكتاب المفصل في النحو، توفي سنة 538ه، ينظر: ابن الأنباري، نزهة الألباء في طبقات الأدباء، مرجع سابق، ص 338- 339

[2]-الزمخشري، المفصل في علم العربية، دراسة وتحقيق: فخر صالح قدارة، دار عمار للنشر و التوزيع، عمان- الأردن،ط1، 1425 ه- 2004 م، ص 30

[3]-مصطفى صادق الرافعي، تاريخ آداب العرب، راجعه وضبطه: عبد الله المنشاوي، مهدي البحقيري، مكتبة الإيمان، المنصورة، ج:01، د ط، د ت، ص 349

*عبد القاهر بن عبد الرحمن الجرجاني أبو بكر النحوي، فارسي الأصل جرجاني الدار، عالم بالنحو والبلاغة ، ابن أخت أبي علي الفارسي، من تصانيفه: كتاب "المقتصد" في شرح "الإيضاح"، وشرح كتاب "العوامل"، وسماه "الجمل"...توفي بجرجان سنة 471هـ. ينظر جمال الدين أبو الحسن علي بن يوسف القفطي، إنباه الرواة على أنباه النحاة ، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم،دار الفكر العربي، القاهرة، مؤسسة الكتب الثقافية،بيروت- لبنان، ج:02، ط1، 1406هـ- 1986م، ص188-189

الإعجاز): " واعلم أن ليس النظم إلا أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو، وتعمل على قوانينه و أصوله..." [1] ويقول في موضع آخر: " إذ كان قد علم أن الألفاظ مغلقة على معانيها حتى يكون الإعراب هو الذي يفتحها، وأن الأغراض كامنة فيها حتى يكون هو المستخرج لها، و أنه المعيار الذي لا يُتبيَّن نقصان كلام ورجحانه حتى يُعرَض عليه، و المقياس الذي لا يُعرَف صحيح من سقيم حتى يُرجَع إليه..." [2] فهذا فضل النحو على المتكلم والمستمع؛ إذ إنه بمثابة الدليل اللغوي الذي يوجه الأول للتحدث بشكل صحيح، و يوجه الثاني لفهم المعنى المراد إبلاغه من قبل الأول.

ولم يختلف ابن هشام *(ت 761ه) عن سابقه، فيقول في كتابه (مغني اللبيب عن كتب الأعاريب): " وأصل ذلك كله علم الإعراب، الهادي إلى صوب الصواب". [3] وقد أراد أن يبين من قوله هذا أهمية علم النحو في فهم كتاب الله تعالى، وحديث نبيه الكريم صلى الله عليه وسلم.

ويمكن اختصار ما سبق بالقول: إن النحو حسب هذه الطائفة هو " دراسة نظام الجملة"[4] العربية، دراسة كلية وشاملة، لا تنتهي بالنظر إلى ما تخلفه العوامل من آثار في المعمولات من حركات إعرابية، لأنه علم شامل يساعد على بلوغ المعنى المراد التعبير عنه و إبلاغه بالنسبة للمتكلم وفهمه بالنسبة للسامع.

---

[1]- عبد القادر الجرجاني، دلائل الإعجاز، الأنيس، السلسلة الأدبية، موفم للنشر، طبع المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، وحدة الرغاية، الجزائر، د ط، 1991 م، ص 70

[2]- المرجع نفسه، ص 43

*عبد الله بن يوسف بن أحمد بن عبد الله بن هشام الأنصاري الشيخ جمال الدين الحنبلي، النحوي الفاضل العلامة المشهور أبو محمد، ولد في ذي القعدة سنة 78هـ ، مكنته ملكته من التعبير عن مقصوده مسهبا وموجزا. له من المصنفات: مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، شرح الشواهد الكبرى،شذور الذهب...توفي في ذي القعدة سنة 761هـ. ينظر جلال الدين السيوطي، بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم ، ج:02، مرجع سابق، ص68-69

[3]- ابن هشام الأنصاري، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق و شرح: عبد اللطيف محمد الخطيب، السلسلة التراثية(21) المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب، الكويت، ج:01، ط1، 1421 ه- 2000 م، ص 54

[4]- رمضان عبد التواب، المدخل إلى علم اللغة و مناهج البحث اللغوي، مكتبة الخانجي للطباعة و النشر و التوزيع، القاهرة، ط3، 1417 ه- 1997 م، ص 10

الفريق الثاني: النحو يقتصر على الإعراب فقط:

لقد انحصرت رؤية هذا الفريق إلى النحو في ظاهرة من ظواهره و هي الإعراب، حتى سموه به، كما سموه " علم الإعراب"؛ فهذا الزجاجي*(ت 337ه) يقول في كتابه(الإيضاح): "ثم إن النحويين لما رأوا في أواخر الأسماء و الأفعال حركات تدل على المعاني، وتبين عنها، سموها إعرابا أي بيانا. وكأن البيان بها يكون. كما يسمى الشيء باسم الشيء إذا كان يشبهه أو مجاورا له. ويسمى النحو إعرابا، و الإعراب نحوا اسماعا، لأن الغرض طلب علم واحد." [1] وأراد الزجاجي بكلامه هذا أن يوضح علاقة الشمول و الجزئية بين النحو و الإعراب- و هو ما سماه مشابهة أو مجاورة- مما يتيح لنا تسمية النحو إعرابا أو العكس.

كما كان لهذا المصطلح حظ عند المتأخرين أيضا، ومن بينهم مصطفى الغلاييني، الذي يقول: " الإعراب (وهو ما يعرف اليوم بالنحو) علم بأصول تعرف بها أحوال الكلمات العربية من حيث الإعراب والبناء. أي من حيث ما يعرض لها في حال تركيبها. فبه نعرف ما يجب أن يكون آخر الكلمة من رفع، أو نصب، أو جر أو جزم، أو لزوم حالة واحدة، بعد انتظامها في الجملة. " [2] فهذا التعريف جمع بين النحو و الإعراب من حيث المصطلح من خلال قوله: (الإعراب)، ومن حيث المفهوم من خلال قوله: (فبه نعرف ما يجب أن يكون آخر الكلمة من رفع، أو نصب.... بعد انتظامها في الجملة).

وإذا كانت نظرة هؤلاء جزئية، انعكست من خلال المصطلح والمفهوم أيضا، فإن هناك من جعلها تتجلى في المفهوم دون المصطلح، منهم فؤاد نعمة الذي جعل قواعد النحو تختص " بتحديد وظيفة كل كلمة داخل الجملة وضبط أواخر الكلمات و كيفية إعرابها، أي أن قواعد النحو تنظر إلى الكلمة العربية من حيث إنها معربة (أي يتغير

---

* أبو القاسم عبد الرحمان ابن إسحاق الزجاجي: ولد في نهاوند ونشأ في بغداد، كان شيخ العربية في عصره، له من الكتب: الجمل الكبرى، الإيضاح في علل النحو، الزاهر، و الأمالي، واللامات. ينظر: خير الدين الزركلي، الأعلام: قاموس تراجم لأشهر الرجال و النساء من العرب و المستعربين و المستشرقين، دار العلم للملايين، بيروت- لبنان، ج:03، ط15، أيار/ مايو 2002، ص 299

[1]- أبو القاسم الزجاجي، الإيضاح في علل النحو، تح: مازن المبارك، دار النفائس، بيروت- لبنان، ط3، 1399 ه- 1979 م، ص 91

[2]- مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية (موسوعة في ثلاثة أجزاء) راجعه و فتحه: عبد المنعم خفاجة، منشورات المكتبة العصرية، صيدا- بيروت، ج: 01، ط3، 1414 ه- 1994 م، ص 09

شكل آخرها بتغير موقعها في الجملة) أو مبنية (أي لا يتغير آخرها بتغير موقعها في الكلام." [1] ففي هذا التعريف حصر واضح لمفهوم النحو في الإعراب والبناء، و ما تتركه العوامل من أثار في أواخر الكلمات، بغض النظر عنها إذا كانت ظاهرة أو مقدرة ،أي في حالة البناء كما أشار إلى ذلك مصطفى الغلاييني في التعريف السابق .

ويذهب عفيف دمشقية في كتابه (لغتنا) إلى تبني الرأي ذاته و يحصر النحو في أواخر الكلمات. [2]

وتذهب الدراسة بعد قراءتها للتعاريف السابقة إلى القول: إن الخلط بين النحو والإعراب، هو مشكل لا يزال قائما إلى يوم الناس هذا، و ربما يعود ذلك إلى كون الإعراب من أبرز الظواهر النحوية التي يكثر فيها اللحن بشكل جلي.لكن يبقى النحو علما أوسع من أن يُلخّص في ظاهرة من ظواهره؛ لأنه عندما يدرس الجملة يتتبع كافة ظواهرها، وخواصها، و علاقاتها التركيبية، و فكرة وقوف مهمته عند ظاهرتي الإعراب و البناء هي فكرة خاطئة [3] لأن السبب الذي نشأ من أجله النحو لا يمكن إيجازه في حركات الإعراب و البناء، وتتبع أواخر الكلمات في الجمل، وتأثير بعضها فيما يليها، بل هو أوسع من هذا لأنه في الحقيقة يدل على عمق نظام اللغة العربية ، وانتظام قواعدها وقوانينها التي تساهم في تحقيق ترابط واتساق المعاني المعبر عنها من قبل المتكلم أو الكاتب، الأمر الذي يساهم في ضمان استمرار عملية الاتصال بينه وبين المستمع أو القارئ.

إذن فإن النحو العربي يهتم بالتراكيب العربية من حيث المبنى و المعنى، و يساعد على تسهيل عمليتي الإفهام و الفهم، و كشف الغموض عمّا أبُهم ليصبح جليا واضحا في الأذهان.

---

[1] -فؤاد نعمة، ملخص قواعد اللغة العربية: مرجع كامل لقواعد النحو و الصرف،نهضة مصر للطباعة و النشر والتوزيع، ط19، د ت، ص 03

[2] -ينظر: عفيف دمشقية، لغتنا، مراجعة : نايف سعادة، معين حمزة، دار الفتى العربي للنشر و التوزيع، القاهرة، ط2، 1985 م، ص 47

[3] -ينظر: علي أبو المكارم، التعليم و العربية (رؤية من قريب)، دار الهاني للطباعة و النشر، مصر،ط1، 1427 ه- 2006 م، ص 144 و ينظر: علي أبو المكارم، الظواهر اللغوية في التراث النحوي: الظواهر التركيبية، القاهرة الحديثة للطباعة، ط1، 1387 ه- 1968 م، ص 22- 23

وبعد تحديد مفهوم النحو لغة واصطلاحا، أصبح من الضرورة تحديد أهميته، ووظائفه بالنسبة للغة العربية.

2- وظائف النحو

يولي النحو المستوى التركيبي أهمية كبرى، فيتتبع خصائصه، و العلاقات الرابطة بين أجزائه، وما يمكن أن يعتريها من تأخير أو تقديم، أو حذف أو ذكر... وغيرها من الخصائص التي منحته وظائف متعددة، يمكن ذكرها فيما يأتي:

- ظهر النحو كنتيجة لحماية اللغة العربية من اللحن، الذي " كانت حوادثه المتتابعة نذير الخطر الذي هبّ على صوته أولو الغيرة على العربية و الإسلام " [1]، و لهذا كان من أهم وظائفه حماية اللسان من الوقوع في الخطأ، وتوجيه المتكلم لتوخي الصواب في الكلام، مما يكفل سلامة التعبير بشقيه الكتابي و الشفهي، ويضمن " صحة أدائه وفهم معناه وإدراكه في غير لبس أو غموض." [2]

إن النحو بمثابة الدليل اللغوي الذي يرشد المتكلم، للتحدث بطريقة سليمة، فيعي بأنه إن زاغ عن قواعده، أصبح " كلامه مردودا لخروجه من عادة القوم الجارية على فطرتهم." [3] غير مستساغ، كما ينمي لديه الحس اللغوي، فيصبح قادرا على التنبه إلى أخطاء الآخرين و تصويبها.

- إن الوظيفة الأولى للنحو تؤكد بأنه عماد اللغة العربية، و ركيزتها الأساسية، وأنه جوهرها، وأن فيه مكمن فصاحتها، وسر جمالها، و عنوان أصالتها؛ فبه ينمى الذوق اللغوي، من خلال استغلال الجوانب اللغوية و الجمالية في التراكيب، و هذا ما يجعل أسلوب شاعر أو كاتب معين، يختلف عن أسلوب شاعر أو كاتب آخر. وقد عبر عبد القادر الجرجاني عن هذا بقوله: " فإذا رأيتها قد راقتك و كثرت عندك، ووجدت لها اهتزازا في نفسك فعد فانظر في السبب، واسْتقص في النظر فإنك تعلم ضرورة أن ليس

---

[1]- سعيد الأفغاني، من تاريخ النحو، دار الفكر، د ط، د ت، ص 08

[2]-ظبية سعيد السلطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 1423 ه- 2002 م، ص 27، وينظر: جميل أحمد شامي، النحو العربي: قضاياه و مراحل تطوره، دار الحضارة للطباعة و النشر، و مؤسسة عز الدين للطباعة و النشر، بيروت- لبنان، د ط،د ت، 1418 ه- 1997 م، ص 12، وينظر: الطاهر قطبي، التوجيه النحوي للقراءات القرآنية(في سورة البقرة)، ديوان المطبوعات الجامعية- بن عكنون- الجزائر، د ط، د ت، ص 02

[3]-أبو حيان التوحيدي، الإمتاع و المؤانسة، اعتنى به و راجعه: هيثم خليفة الطعيمي، المكتبة العصرية، صيدا- بيروت، ج:01، د ط، 1432 ه- 2011 م، ص 96- 97

إلا أنه قدّم و أخّر، وعرّف و نكّر، وحذف و أضمر، وأعاد و كرّر، و توخّى على الجملة وجها من الوجوه التي يقتضيها علم النحو فأصاب في ذلك كله ثم لطف موضع صوابه وأتى مأتى يوجب الفضيلة."[1] حيث يوفر النحو للمبدع مجموع الإمكانات اللغوية، ليختار الأنسب للاستعمال في عمله الإبداعي، مما يضفي عليه لمسته المتفردة، فهو(النحو) في لغته الشاعرة آية السليقة الفنية في تراكيب العربية[2]، وقانونها الضابط، الذي يكفل لها السلامة من جهة، ويضفي جمالية على أسلوبه.

- يساعد على إنجاح عملية التواصل و جعله فعالا، وعلى التفاعل اللغوي، وعلى تبادل الأفكار؛ إذ إنه يمثل " وسيلة لإتقان المهارات اللغوية، لأن فهمها يقتضي فهم القوانين التي تحكم نظامها و تعطيه الصيغة التي يؤدى بها المقصود " [3] ، الأمر الذي يساهم في ديمومة واستمرار عملية التواصل بين المرسل و المرسل إليه (المعلم و المتعلم، أو المتعلمين فيما بينهم)، و يضمن "حسن الفهم و الإفهام، وبلوغ الغرض بالكلام، فربما يتكلم متكلم بخلاف ما يريد، فأي نقيصة أعظم من أن يريد الإنسان أن يعبر عما في ضميره فلا يقدر على ذلك ، إلا بتحريف الكلام و تغييره" [4] فيحيد عن مقصده و عن المعنى المراد تبليغه، لأن المتكلم إذا لم يحترم قوانين العلاقات بين الكلمات في معانيها والتراكيب في مدلولاتها فإن الرسالة لن تمر، و هذا يؤدي إلى قطع التواصل بينه و بين المستمع.

- الحفاظ على اللغة العربية، وحمايتها من أي محاولة تسعى إلى طمس هويتها و القضاء على خصائصها و مميزاتها؛ لأن النحو في حقيقته " لا يتغير إلا إذا تغيرت اللغة، وتطوُّر النحو في أية لغة بطيء غاية البطء، إذا ما قيس بتطور دلالة بعض الألفاظ من عصر إلى آخر. و قد تتطور دلالة التركيب، ولكن نظام النحو الذي يحكمه ثابت، ولا يتغير النظام النحوي للغة من اللغات إلا إذا تغيرت اللغة نفسها لهزة من الهزات العنيفة

[1]- عبد القادر الجرجاني، دلائل الإعجاز، مرجع سابق ص 97

[2]- ينظر: عباس محمود العقاد، اللغة الشاعرة، مزايا الفن و التعبير في اللغة العربية، منشورات المكتبة العصرية، بيروت- صيدا، د ط، د ت، ص 16

[3]- محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر و التوزيع، عمان- الأردن، ط1، 1427 ه- 2007 م، ص 158

[4]-أبو بكر محمد بن عبد الملك الأندلسي، المعروف بـ: ابن السراج الشنتريني، تلقيح الألباب على فضائل الإعراب، جدارا للكتاب العالمي، عمان- الأردن، و عالم الكتاب الحديث، إربد – الأردن، ط2، 2006 م، ص 93

التي تزلزل نظامها و تغير منه." [1] فالنحو ثابت مع ثبات اللغة العربية، لأنه أهم مقوماتها، ومركز قوتها، ودليل ذلك أنه كان الأسبق ظهورا و نشأة لمحاربة اللحن.

- تنمية الوعي بأن اللغة العربية الفصيحة أرقى من اللهجات*و اللغة العامية، فيساعد النحو على التفرقة بينهما، فيدرك المتكلم بهما بأن " العامية تتصف بالبساطة و تلبية حاجات الحياة اليومية، أما الفصحى فهي لغة الأدب و الثقافة و العلوم، و هي تناسب الجاد من الأمور..." [2] فتبقى اللغة العربية الفصيحة بما يحكمها من قواعد، لغة الفئة المثقفة والمتخصصة، في حين إن العامية هي لغة الناس جميعهم، دون استثناء، لأن قواعدها ليست بذلك التعقيد الذي نجده في قواعد اللغة الفصحى.

- يرفع الإبهام و الغموض، ويكشف المعاني، و يميز ما بينها من فروق، و يزيل الشبهة؛ إذ يستعان به على فهم معاني القرآن و السنة و مسائل الفقه، و النصوص العربية [3]، لأن المعاني تتغير تِبعا لتغير التراكيب و ما يطرأ عليها من تحولات: كالتقديم و التأخير، والحذف و الذكر... وتبعا للسياقات التي ترد فيها، وللطرق التي تؤدى بها، وكذلك تبعا لاختلاف القرائن.

وقد تنبه عبد القاهر الجرجاني إلى هذه الصلة بين علم النحو و المعاني، ولذلك لم يقصره على ما يمكن أن تخلّ فه العوامل من حركات على أواخر الكلمات، و يتجلى ذلك من خلال ربطه لمفهوم النظم بمفهوم النحو، فلم يركز في التركيب على وظائف أجزائه، بل انتقل إلى البحث في الدلالات على المقاصد التي لا يمكن بلوغها إلا بمراعاة أحكام

---

[1]- محمد حماسة عبد اللطيف، بناء الجملة العربية، دار غريب للنشر والطباعة والتوزيع، القاهرة، د ط، 2003م، ص08

* تمثل اللغة الفصيحة المستوى الأرقى، و لا تتقنها إلا الفئة المثقفة أو المتخصصة، و تقابلها العامية، وهي لغة العامة من الناس، و تختلف العامية من مجتمع لآخر، في صفات محددة كطرائق نطق بعض الكلمات، أو تأدية بعض التراكيب؛ فيترتب عن هذا وجود عادات كلامية مشتركة بين مجموعات بشرية معينة تساعد على تواصلهم وتفاهمهم، ويطلق على هذه العادات اسم اللهجة. ينظر: عبد الكريم مجاهد، علم اللسان العربي فقه اللغة العربية، دار أسامة للنشر و التوزيع، عمان- الأردن، د ط، 2009 م، ص 14

[2]- عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، ط1، 1423 ه- 2003 م، ص 80- 81

[3]- ينظر: العباس محمد بن يزيد المبرد، المقتضب، تح: محمد عبد الخالق عضيمة، محمد أبو الفضل إبراهيم، تصدير: لجنة إحياء التراث الإسلامي، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، وزارة الأوقاف جمهورية مصر العربية، القاهرة،ج:01، د ط، 1415 ه- 1994م، ص 05

النحو وقواعده[1]، والتي إذا لم تراع أثناء الحديث جعلته بلا فائدة وبدون معنى مثل الطعام إن كان بلا ملح لا يُستَلذ طعمه ولا يطيب أكله [2].

و لما كان النحو على هذه الدرجة من الأهمية في تحديد المعاني، و الوقوف على دلالات القرآن الكريم، و فهم خفي علومه، أصبح أداة هامة في أيدي الفقهاء و المفسرين[3]، فكان لديهم وعي بأن تعلمه ضرورة لابد منها، ولديهم قناعة بأن عدم معرفته تؤدي إلى عدم فهم النصوص بشكل صحيح.

فالنحو لا يفصل بين المباني والمعاني، و لا يهتم بأواخر الكلمات فقط، بل بما يمكن أن تخضع له التراكيب من تغيرات و تحولات تؤثر على المعنى ، و هو ما لم يغفله النحاة الأوائل في دراساتهم التي اتصفت بالتوازن، فلم تقف عند حدود المعاني النحوية (أبواب النحو) بل امتدت إلى التفاعل الحاصل بينها لبلوغ المعاني النحوية الكلية، كالخبر و الإنشاء والفصل والوصل.... [4]، لأن الوقوف على أواخر الكلم لا يؤدي إلى المعنى المقصود دائما؛ لذلك كان " على الناظر في كتاب الله تعالى الكاشف على أسراره، النظر في الكلمة وصيغتها و محلها ككونها مبتدأ أو خبر أو فاعلا أو مفعولا، أو في مبادئ الكلام أو في الجواب؛ إلى غير ذلك ." [5] ففي هذا ربط واضح بين المبنى والمعنى و أثر ذلك في التعبير عن المقصود دون عناء.

- يساعد على تنمية الملكة اللغوية، المرتبطة أساسا بكثرة قراءة النصوص باللغة العربية الفصيحة، والعمل على فهمها، وتفسيرها، بداية بالقرآن الكريم، و الحديث النبوي الشريف، ثم الشعر العربي، والنصوص المكتوبة باللغة ذاتها، و المرتبطة كذلك بحب الكتابة، و المشاركة في محادثات بالعربية الفصيحة التي تحكمها قواعد الصرف والنحو

---

[1]- ينظر: عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة، دار ابن الجوزي، جمهورية مصر العربية- القاهرة، ط1، 1431 ه- 2010 م، ص 37

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص 37

[3]- ينظر: أحمد جميل شامي، النحو العربي، قضاياه، و مراحل تطوره، مرجع سابق، ص 13

[4]- ينظر: عبد المجيد الطيب عمر، منزلة اللغة العربية بين اللغات المعاصرة: دراسة تقابلية، تقديم: عبد الرحمان بن عبد العزيز السديس، محمد أبو موسى، سلسلة أبحاث الحرمين العالمية (1) مركز البحث العلمي و إحياء التراث، المملكة العربية السعودية، ط2، 1437 ه ، ص 180

[5]- جلال الدين السيوطي، الإتقان في علوم القرآن، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد، المملكة العربية السعودية، د ط، د ت، ص 260

مما يساعد على تنمية الهوايات الأدبية واللغوية و الاندماج في الأنشطة اللغوية[1] التي تعكس القدرات العقلية للمتكلم، و كيفية استغلال الإمكانات اللغوية المختلفة.

إن هذه الوظائف ساعدت النحو على أن يكون أهم علوم اللغة العربية، والمقدم منها، فـ " منه تستمد العون، و تستلهم القصد، وترجع إليه في جليل مسائلها، وفروع تشريعاتها..."[2] وتنوع أساليبها، و كشف ملابساتها، و كافة أحكامها، ولهذا الحاجة إليه ملحة بالنسبة إلى دارسي هذه اللغة و المشتغلين بالدراسات الأدبية و النقدية والبلاغية وحتى الشرعية و سواها.[3] لما له من فضل في توجيههم إلى إنتاج التراكيب الصحيحة، واستعمال الأساليب الصحيحة، و إعانتهم على القراءة بدون خطإ.

ولما كان النحو بهذه الأهمية كان له حق التقدم على علوم اللسان العربي كلها[4]؛ إذ إن لكل علم خصائصه ومميزاته التي تميزه عن غيره من العلوم الأخرى، حيث" ...تتفاوت في التأكيد بتفاوت مراتبها في التوفية بمقاصد الكلام حسبما يتبين في الكلام عليها فنا فنا والذي يتحصل أن الأهم المقدم منها النحو، إذ به تبين أصول المقاصد بالدلالة فيعرف الفاعل من المفعول و المبتدأ من الخبر، ولولاه لجهل أصل الإفادة. "[5] فبه تستقيم التراكيب، وبه يهذب التعبير، ويتم بلوغ المبتغى، و يتحقق المراد فيحصل الفهم و الإفهام.

إن تحديد وظائف النحو، أوضح مدى أهميته، وبيّن ضرورة تعلمه، لكن مع ذلك هو كسائر العلوم لا يخلو من صعوبة أو تعقيد، و هو ما ستتطرق الدراسة إلى مناقشته وتفصيل الحديث عنه.

---

[1]- ينظر: حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة و الكتابة: استراتيجيات متعددة للتدريس و التقويم، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق، د ط، 2011 م ، ص 35

[2]- حسن عباس ، النحو الوافي مع ربطه بالأساليب الرفيعة، و الحياة اللغوية المتجددة، دار المعارف بمصر، ج: 01، ط3، د ت، ص 01

[3]- ينظر: محمود سليمان ياقوت، النحو التعليمي و التطبيق في القرآن الكريم، مكتبة المنار الإسلامية، الكويت، طبعة جديدة مصححة و منقحة، 1417 ه- 1996 م، ص 07

[4]- ينظر: أحمد الهاشمي، القواعد الأساسية للغة العربية، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان د ط، د ت، ص 04

[5]- ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، حقق نصوصه و خرج أحاديثه و علق عليه: عبد الله محمد الدرويش، مرجع سابق،ص367

3- صعوبات النحو

إن اللغة هي إحدى مقومات المجتمعات؛ فهي عنوان أصالتها، و مصدر هويتها، وسلاحها الذي تدافع به عن دينها، و شخصيتها، وتراثها، ولهذا كان من واجبنا الحفاظ عليها، من خلال تناقلها عبر الأجيال، والحرص على تنشئة أبنائها وفق نظامها، والاهتمام بالطريق التي يكتسبون بها هذا النظام [1]، و هو ما حدث مع العربية؛ إذ حرص العلماء على تعليمها، وعلى جعل المتعلمين يحيطون بنظام قواعدها و أصول مبادئها، التي كان من أهمها النحو، الذي اعتبر الأداة الأولى لحفظ اللسان من الخطإ، ولكن مع أهميته هذه كان الدارس ولازال يشتكي من صعوبته، ويضيق به، فيمل حصته ويستثقل مسائله وقواعده. و تجلت صعوبته في مجموعة من النقاط:

3-1- عدم استكمال الدراسات النحوية:

ويظهر ذلك جليا من خلال اهتمام النحاة بجزء فقط من كلام العرب، و إهمال الكثير منه؛ فقد أخذوا عن بعض القبائل فقط، كأسد، و تميم، و قيس و هذيل، و بعض كنانة، و بعض الطائيين، و سنوا قواعدهم على لغة قريش، حيث اعتبروها أحسن اللغات و أنقاها، وأخضعوا مقاييسهم لما سمعوه من ألفاظها، كما استشهدوا بالشعر دون النثر، على ما في الأول من ضرورات شعرية، تمثل خروجا عن القاعدة الأصلية،[2] لتصبح مقبولة شعريا، مرفوضة نحويا، بل قد تتعارض مع مسائله، وتوقع الدارسين في الارتباك، و التشوش الذهني، مما يسبب نفورا لدى الكثيرين منهم.

3-2- كثرة قواعده و تشعبها:

اتسم النحو العربي بسمة بارزة، تجلت من خلالها صعوبته، تمثلت في تشعب قواعده، و كثرة تفريعاته و تقسيماته، مما أدى إلى كثرة التخريجات و التعليلات، وتعدد الأوجه الإعرابية في الباب الواحد، فنجد الأوجه الإعرابية تتعدد من وجهين إلى ثلاثة أوجه أو أكثر، وذلك كما في إعرابهم للاسم الموصول في قوله تعالى:" **الم (1)ذَلِكَ الْكِتَابُ لا رَيْبَ فِيهِ هُدىً لِلْمُتَّقِينَ(2)الَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِالْغَيْبِ وَيُقِيمُونَ الصَّلاةَ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنْفِقُونَ(3)**"

---

[1]- ينظر: خليل حلمي، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة، د ط، 2005م ، ص 85

[2]- ينظر: عامر رشيد السامرائي، آراء في العربية، منشورات مكتبة النهضة، مطبعة الإرشاد، بغداد، د ط، د ت، ص 87

(سورة البقرة /1-3) فقد جعله النحاة على ثلاثة أوجه، و كان ابن هشام ممن عاب ذلك على النحاة[1] .

إن هذا التعدد و التشعب للقواعد النحوية لا ينحصر في باب أو بابين فحسب، بل يمتد إلى عدة أبواب إن لم نقل معظمها أو جلها، ليجد الدارس نفسه أمام قواعد كثيرة لا ترتبط بغير ما تقنن له من ظواهر دون أن تتصل بسائر الظواهر، و يحس بتنوع الأحكام التي قد تتعارض مع القواعد من ناحية، و مع الظاهرة اللغوية من ناحية أخرى [2]، فيجد نفسه مخيرا بين إيجاد تخريج للظاهرة اللغوية، وبين المعيارية التي تفرض عليه القاعدة.

ويعتبر الحديث الذي نقل عن خلف الأحمر*(ت 180 ه)، خير شاهد على أن تشعب القواعد، وكثرة التطويل، قد كانت سببا في صعوبة النحو؛ إذ يقول في مقدمته: " لما رأيت النحويين و أصحاب العربية أجمعين قد استعملوا التطويل و كثرة العلل، وأغفلوا ما يحتاج إليه المتعلم التبلّ غ في النحو من المختصر و الطرق العربية..." [3] . فهم حفاظا على نظام اللغة العربية و حماية للقرآن الكريم من اللحن، اتسعوا في وضع واستنباط القواعد، لكنهم مع حرصهم على ذلك ضاع على المتعلم فهم واستيعاب الكثير من مسائل النحو.

3-3- التأثر بالمنطق و بالكثير من الأفكار الذهنية:

لقد كان لاحتكاك نحاة العربية بفلاسفة اليونان و علماء الكلام أثر تجلى في فلسفة النحو، وتسلُّ ل كثير من الأفكار المنطقية إليه؛ فتشعبت مسائله، و ازدادت الخلافات حول الكثير من أبوابه، فأضحى النحو العربي ليس" إلا عملا عقليا منطقيا محضا يستشف

---

[1]- ينظر: ابن هشام الأنصاري، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ج: 01، مرجع سابق، ص 57

[2]- ينظر: علي أبو المكارم، أصول التفكير النحوي، دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2007 م، ص 07

* خلف بن حيان، أبو محرز، المعروف بالأحمر: راوية، وعالم بالأدب، شاعر من أهل البصرة، كان يضع الشعر وينسبه إلى العرب، له ديوان شعر، و كتاب جبال العرب، ومقدمة في النحو، توفي سنة 180 ه ، ينظر: خالد الدين الزركلي، الأعلام: قاموس تراجم لأشهر الرجال و النساء العرب والمستعربين والمستشرقين، دار العلم للملايين بيروت- لبنان، ج: 02، ط15، أيار/ مايو 2002 م، ص 310

[3]- ينظر: خلف الأحمر، مقدمة في النحو، تح: عز الدين التنوخي، وزارة الثقافة و الإرشاد القومي، مطبوعات مديرية إحياء التراث القومي، دمشق، د ط، 1381 ه- 1961 م ، ص 34

العقلية المنطقية التي ضبطت هذه العربية وأحكمت مصايرها "[1]. و يمثل القياس أحد أهم المظاهر التي طغت عليه، فأصبح يُعول عليه في التعليل لمسائل النحو، حتى رتب الثاني بعد السماع كدليل من أدلة النحو العربي و أصوله، بل تجاوزوا ذلك إلى القول بأن إلغاءه إنما هو إلغاء للنحو كله؛ إذ يرى ابن الأنباري*(ت 577 ه) أن النحو كله قياس، ومن أنكره فقد أنكر النحو كله،[2] فطغى على الدراسات النحوية المنهج القياسي، و أوغل النحاة فيه غاية الإيغال، حتى أصبح النحو بعضه مسموعا مأخوذا من العرب، وبعضه مستنبطا بالفكر و الروية، و هو التعليلات..."[3].

كما تعد نظرية العامل من أهم مظاهر تأثر النحو العربي بالمنطق، فنظروا إلى الإعراب على أنه نتيجة أو أثر لمؤثر أحدثه، و هو العامل، وكان في ذلك رأيان مختلفان: فمن قائل: إن أجزاء الكلام يؤثر أحدها في الآخر، كرفع الفعل للفاعل و نصبه للمفعول، ومن قائل: إن أحوال الإعراب المتغيرة ترجع إلى عمل المتكلم، باعتباره مؤلف الكلام ومنشئ المعنى.[4] وكان لهذا أثره الكبير في التوغل في مسائل النحو، و المغالاة فيها، نتج عنه حشد من العلل و الأقيسة، و هذا ما أفسد النحو، فملأه بمشاكل و مسائل لا نحتاج إليها في نطقنا و في تقويم لساننا [5] و لا نحتاجها في حياتنا المدرسية و الواقعية.

3-4- طغيان المنهج المعياري:

لقد كان الهدف الأسمى من وضع النحو هو حماية القرآن الكريم من اللحن، والحفاظ على نظام اللغة العربية، فاتجه النحاة إلى الإيغال في الاهتمام بتدريس قواعده،

---

[1]- أمين الخولي، مناهج تجديد في النحو و البلاغة و التفسير و الأدب، دار المعرفة، ط1، سبتمبر 1961، ص 73

* أبو البركات عبد الرحمان كمال الدين بن محمد الأنباري: الزاهد الورع ؛ قرأ الفقه، وحصل طرفا صالحا من الخلاف، برع في النحو، روى كثيرا من كتب الأدب ، من مؤلفاته: الإنصاف في مسائل الخلاف بين البصريين و الكوفيين، الإغراب في جدل الإعراب، لمع الأدلة، ميزان العربية، نزهة الألباء في طبقات الأدباء.... توفي سنة 577ه، ينظر: جلال الدين السيوطي، بغية الوعاة في طبقات اللغويين و النحاة، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، طبع بمطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه، ج: 02، ط1، 1384 ه- 1965 م ، ص 86-87

[2]- ينظر: ابن الأنباري، رسالتان لابن الأنباري: الإغراب في جدل الإعراب ولمع الأدلة في أصول النحو، قدم لهما وعني بتحقيقهما: سعيد الأفغاني، دار الفكر، بيروت- ط2، 1391 ه- 1971 م، ص 95

[3]- جلال الدين السيوطي، الاقتراح في أصول النحو، ضبطه و علق عليه: عبد الحكيم عطية، راجعه وقدم له: علاء الدين عطية، دار البيروتي، ط2، 1427 ه- 2006 م، ص 80

[4]- ينظر: أحمد عبد الستار الجواري، نحو التيسير: دراسة ونقد منهجي، مطبعة المجمع العلمي العراقي، د ط، 1404ه- 1984 م، ص 38- 39

[5]- ينظر:ابن مضاء القرطبي، كتاب الرد على النحاة، تح: شوقي ضيف، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1366 ه- 1947 م، ص : ب

وتحول النحو من كونه وسيلة إلى غاية أصبحت قواعد تدرس لذاتها، مما أدى إلى جموده،[1] وانزاح عن وظيفته الحقيقية إلى فرض القواعد، و إلى توجيه المتكلم إلى ما يقول وما لا يجب أن يقول، فكان همهم " وضع قواعد ثابتة مطردة تضمن الصحة المطلقة مع محاولة فرض هذه القواعد على أصحاب اللغة ، ضمانا لوحدتها، فكان المنهج الغالب في أعمالهم هو ما يسمى بالمنهج المعياري، ومن الواضح أن هذا المنهج مثالي صعب تحقيقه، ومن ثم اضطروا إلى طلب المعونة من مناهج أخرى، وصفية و فلسفية وافتراضية و تأويلية... الخ، فجاء العمل معقدا إلى حد واضح. " [2] فكان النحوي يراقب زلات المتكلم، ويبدي استهجانه منها، و كان المتكلم يجد نفسه ملزما باتباع ما أبيح له وترك ما لم يُبح من قواعده التي أصبحت غاية في ذاتها.

لقد طغى على الدراسات النحوية مراعاة السلامة و الصحة النحوية، و الاجتهاد قدر الإمكان لتطبيق قواعد النحو أثناء الكلام، فاتسم في جملته بسمة النحو (التعليمي المعياري) لا النحو العلمي (الوصفي)؛ أي: إنه كان نحوا قياسيا لا نحوا استقرائيا، فيعطي القواعد و يحتم مراعاتها [3] على المتكلمين بالعربية.

3-5- عدم التزام خطة واضحة في تأليف الكتب النحوية:

لقد كانت الجهود اللغوية والنحوية بارزة من خلال ما ألف من كتب، ساهمت في جمع آراء النحاة و أفكارهم، وحافظت على التراث اللغوي الضخم الذي تداولته الأجيال، وأفادت منه إلى يومنا هذا، لكن مع ذلك لم تخل تلك الكتب من بعض العيوب، التي لم تسلم منها حتى بعض الكتب في العصور الحديثة، من تلك العيوب الخلط الواضح بين مواضيع المباحث النحوية و مباحث أخرى، ومن نماذج الكتب القديمة "الكتاب" الذي تحدث فيه صاحبه عن مجاري أواخر الكلم، ثم المسند و المسند إليه ثم عن اللفظ للمعاني ثم ما يكون اللفظ من الأغراض ثم الاستقامة من الكلام و الإحالة، ثم ما يحتمل

[1]- ينظر: عبد الوارث مبروك سعيد، في إصلاح النحو العربي: دراسة نقدية، دار القلم للنشر و التوزيع، الكويت، ط1، 1406 ه- 1985م، ص 06

[2]- كمال بشر، التفكير اللغوي بين القديم و الجديد، دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع، القاهرة، د ط،2005 م، ص 14

[3]- ينظر: تمام حسان، اجتهادات لغوية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2007 م، ص 13

الشعر، ثم تطرق إلى المباحث النحوية، وفي مواضع تعرض للمباحث الصرفية، مثل: متصرف رويد.[1] ومن كتب المحدثين التي لم تلتزم خطة واضحة كتاب " الموجز في قواعد اللغة العربية"[2] لسعيد الأفغاني، فلم يخضع فيه صاحبه لترتيب منهجي، بين المباحث النحوية والصرفية، فتحدث عن الجامد و المتصرف من الأفعال، ثم فعلا التعجب، ثم أفعال المدح و الذم، ثم الصحيح والمعتل... و كان ترتيبه معتمدا على قسمين من أقسام الكلام، وهما مباحث الأفعال و مباحث الأسماء، متناسيا خلال ذلك أن هناك مسائل في المبحثين لا يمكن تناولها متفرقة، ومن ذلك الفعل المبني للمجهول و نائب الفاعل، والفعل المبني للمعلوم، و الفاعل و المفعول، و الفعل الناقص و المتعدي... و هذا مما يساهم في " تشتت أجزاء الموضوع الواحد في أكثر من موضع مما يصعب معه على الباحث أو الدارس أن يصل إلى فكرة متكاملة عن الظاهرة النحوية، ليس هذا فقط ، بل إن بعض أحكام ظاهرة ما قد يذكر في مواضع واهية الصلة بالظاهرة نفسها، بحيث تصبح مهمة الوقوف على تلك الأحكام- في كتاب من مئات الصفحات- أمرا شاقا..." [3] مما يدفع الدارس إلى الانصراف عن دراسة تلك الكتب إلى كتب أخرى أكثر تيسيرا ووضوحا في تناولها لمسائل النحو، أو بالانصراف جملة عن دراسة مباحث النحو و الصرف.

يضاف إلى ما سبق الطريقة التي يتم بها عرض القواعد النحوية؛ فهي طريقة تتسم بالجفاف و الجمود، حيث تكتفي بعرض القواعد النظرية المجردة مع عدد من الأمثلة المكررة البعيدة الصلة عن الحياة، فساد في أذهان المبتدئين في دراسة النحو أن تلك القواعد خاصة بتلك الأمثلة ذاتها، مما لا يمكنهم من الإتيان بأمثلة غيرها من إبداعه الشخصي، لأنها لو وجدت أمثلة أخرى غيرها لوجدت في تلك الكتب، وهذا قد يترك في ذهنه فكرة أن النحو العربي قاصر عن استيعاب الأساليب العربية.

---

[1]- سيبويه، كتاب سيبويه، تحقيق و شرح: عبد السلام محمد هارون، الناشر مكتبة الخانجي بالقاهرة، ج: 01، ط3، 1408 ه- 1988 م ، ص 442- 446

[2]- سعيد الأفغاني، الموجز في قواعد اللغة العربية، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، بيروت – لبنان، د ط، 1424 ه- 2003م ، ص 429-430

[3]- عبد الوارث مبروك سعيد، في إصلاح النحو العربي: دراسة نقدية، مرجع سابق، ص 26

4- النحو وسبل تيسيره:

لقد كان لتلك الصيحات التي تعالت شاكية من صعوبات النحو استجابات من لدن الكثيرين، ذهبوا ملبين بنيّة التيسير، و قد تباينت محاولاتهم كل بحسب وجهة نظره ويمكن إيجازها فيما يأتي:

4-1- محاولات تسيير النحو في التراث:

4-1-1- محاولة خلف الأحمر (ت 180 هـ):

تعتبر محاولة خلف الأحمر (ت 180 ه) في كتابه" مقدمة في النحو" أول محاولة في التراث العربي و أشهرها، حيث أوضح في بداية مؤلفه هدفه؛ فيقول: " لما رأيت النحويين و أصحاب العربية أجمعين قد استعملوا التطويل و كثرة العلل، وأغفلوا ما يحتاج إليه المتعلم المتبلغ في النحو من المختصر و الطرق العربية، و المأخذ الذي يحق على المبتدئ حفظه، ويعمل في عقله، ويحيط به فهمه، فأمعنت النظر و الفكر في كتاب أؤلفه وأجمع فيه الأصول و الأدوات والعوامل على أصول المبتدئين ليستغني به المتعلم عن التطويل، فعملت هذه الأوراق، و لم أدع فيها أصلا ولا أداة و لا حجة و لا دلالة إلا أمليتها فيها؛ فمن قرأها و حفظها و ناظر عليها، علم أصول النحو كله مما يصلح لسانه في كتاب يكتبه، أو شعر ينشده، أو خطة أو رسالة إن ألفها ... "[1] يتضح من قوله هذا أنه عاب على النحويين لجوءهم إلى كثرة التطويل والمبالغة في استخراج العلل للظواهر اللغوية، فعدلوا بذلك عن الاهتمام بما يحتاجه الدارس مما يسهل عليه الأخذ به واستيعابه، ويساعده على إصلاح لسانه.

وقد كانت مقدمته تنأى عن منهج السابقين، فتميزت بإلمامها بأساسيات النحو العربي، التي لا يستغني عنها المتعلم، كما تميزت بالإيجاز واليسر، و يمكن التمثيل لذلك بما جاء في (باب وجوه النصب) فيقول: " و النصب يأتي من اثني عشر وجها، وهي: المفعول الأول و المفعول الثاني والنداء المضاف، والنداء المنسوب، وخبر المعرفة والتعجب، وما نصب على طرح الخافض، والمدح والذم، والواحد الخارج من الجماعة،

[1]- خلف الأحمر: مقدمة في النحو، مرجع سابق، ص 33- 34

والنفي و الإغراء..." [1] فجاء عرضه للقواعد مختصرا، وبطريقة واضحة يسهل من خلالها على المتعلم الإلمام بكثير من أبواب النحو.

4-1-2- محاولة أبي العباس محمد بن يزيد المبرد*(ت 285هـ):

تجلت محاولته التيسيرية في كتابه" المقتضب" فكان خطوة في سبيل تيسير النحو، من خلال رفع الحواجز التي كانت تمنع كثيرا من المثقفين من الرجوع إلى كتب النحو، وجعل قواعده مطروحة على الطريق لكل قارئ مهما كانت ثقافته [2].

لكن مما لوحظ على الكتاب اختلاف منهجه عن منهج خلف الأحمر الذي اختار الإيجاز؛ إذ جنح في عرضه للقواعد إلى التفصيل، وذلك كما في باب الفاعل، حيث يقول: " وهو رفع- وذلك قولك: قام عبد الله، و جلس زيد. وإنما كان الفاعل رفعا لأنه هو والفعل جملة يحسن عليها السكوت،/ و تجب بها الفائدة للمخاطب ... فللفاعل/ في كل هذا لفظ واحد يعرف به حيث وقع. وكذلك المفعول، و المجرور، وجميع الكلام في إيجابه، ونفيه." [3] كما اتبع في كتابه هذا أسلوب الإجمال ثم التفصيل؛ فيجمل الحديث عن باب من أبواب النحو في موضع، ثم يفصل الحديث عنه في موضع آخر، ومثال ذلك قول: "والمعرب: الاسم المتمكن، والفعل المضارع. وسنأتي على تفسير ذلك كله إن شاء الله "[4].

وقوله: " يستوي النصب، والجر في ذلك وتكسير النون من الاثنين لعله سنذكرها مع ذكر استواء الجر، والنصب في موضعها إن شاء الله. " [5].

و قد اتبع الأسلوب ذاته في الأجزاء: الثاني والثالث والرابع، ونتج عن هذا غلبة أسلوب الاستطراد، حيث يذكر القاعدة في موضع من الكتاب بشكل مجمل أطلق عليه

---

[1]- المرجع السابق، ص 52-53

*محمد بن يزيد بن عبد الأكبر الأزدي البصري أبو العباس المبرد، إمام العربية ببغداد في زمانه، كان فصيحا بليغا مفوها، أخذ عن أبي حاتم السجستاني، المازني، له من التصانيف: الكامل، المقتضب، معاني القرآن، طبقات النحاة البصريين، العروض...توفي سنة285ه ببغداد، ودفن بقابر الكوفة.ينظر: جلال الدين السيوطي، بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، ج:01، مرجع سابق، ص270-271

[2]- ينظر: أبو العباس المبرد، المقتضب، ج: 01، مرجع سابق، ص 03- 04

[3]- المرجع نفسه، ص 146- 147

[4]- المرجع نفسه، ص 141

[5]- المرجع نفسه، ص 143

اسم " الأصول" ثم يفصل الحديث عنه في موضع آخر، أطلق عليه " المسائل" وذلك في مثل قوله: " هذا باب الصلة و الموصول في مسائله فأما أصوله فقد ذكرناها [1]. وفي الحقيقة فإن هذا الأسلوب و إن كان إيجابيا من جانب، فإنه سلبي من جانب آخر؛ أما الإيجابي فإنه يعطي الدارس فكرة عامة عن القاعدة، وأما السلبي، فهو اختلاط القواعد عليه، مما يجعلها صعبة التناول عسيرة الفهم.

3-1-4 محاولة أبي القاسم الزجاجي (ت 337 هـ):

تجلت محاولة الزجاجي في تيسيره للنحو من خلال كتابه "الجمل" و الذي تميز فيه ببعده عن التعقيد و الغموض، و ميله إلى التسهيل والتيسير، والنأي عن تعدد العلل، ودليله ما قاله عنه أبو علي الفارسي *(ت 377 ه): " لو سمع أبو القاسم الزجاجي كلامنا في النحو لاستحيا أن يتكلم فيه " [2]. وذلك لعدم تعمقه في مسائل النحو.

كما لوحظ على الكتاب بروز الطابع التعليمي فيه، إضافة إلى براعته في التحليل والتعليل، فيقول: " أقسام الكلام الثلاثة: اسم ، وفعل، وحرف جاء لمعنى. فالاسم ما جاز أن يكون فاعلا أو مفعولا، أو دخل عليه حرف من حروف الخفض، نحو: " رجل وفرس وزيد و عمرو " ، و ما أشبه ذلك. و الفعل ما دل على حدث وزمان ماض أو مستقبل... والحرف ما دل على معنى في غيره.... و ما أشبه ذلك." [3]

كما يبرز الجانب التعليمي الميسر في إنهاء معظم أبواب الكتاب بعبارات وتراكيب تفيد ذلك، مثل: فقس عليه تصب إنشاء الله [4] فافهم، أو فافهم تصب. [5]

---

[1]- أبو العباس البرد، المقتضب، تح: محمد عبد الخالق عضيمة، لجنة إحياء التراث المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، وزارة الأوقاف، جمهورية مصر العربية، القاهرة، ج: 03، د ط، 1415 ه- 1994 م، ص 196

* أبو علي الحسن بن أحمد بن عبد الغفار الفارسي النحوي: من أكابر أئمة النحاة، أخذ عن ابن السراج و الزجاج، وكان من مصنفاته: الإيضاح في النحو، الحجة في علل القرآن السبع، وكتاب القصور و الممدود.. توفي سنة 377 ه- ينظر: ابن الأنباري، نزهة الألباء في طبقات الأدباء، مرجع سابق، ص 256-257

[2]- ابن الأنباري، نزهة الألباء في طبقات الأدباء، مرجع سابق، ص 265

[3]- ينظر: أبو القاسم الزجاجي، الجمل في النحو، تح: علي توفيق الحمد، مؤسسة الرسالة، بيروت، و دار الأمل، إربد- الأردن، ط1، 1404 ه- 1984 م، ص 01

[4]- المرجع نفسه، ص 06-12-16-26

[5]- المرجع نفسه، ص 156- 188

4-1-4- محاولة الزمخشري: (ت 538 هـ):

يعد كتاب (المفصل) للزمخشري نموذجا من نماذج تيسير النحو، ليكون في تناول كل من يريد تعلم العربية، وقد بين هدفه منه بقوله: " ولقد ندبني ما بالمسلمين من الأرب إلى معرفة كلام العرب، و ما بي من الشفقة و الحدب على أشياعي من حفدة الأدب لإنشاء كتاب في الإعراب، محيط بكافة الأبواب، مرتب ترتيبا يبلغ الأمد البعيد بأقرب السّع ويملأ سجالهم بأهون السقي. فأنشأت هذا الكتاب المترجم بكتاب: المفصل في صنعة الإعراب.... ولم أدخر فيما جمعت فيه من الفوائد المتكاثرة. و نظمت من الفرائد المتناثرة، مع الإيجاز غير المخل، و التلخيص غير الممل، مناصحة لمقتبسيه..." [1]. تسهيلا لدارسيه، وتمكينا لهم من فتح ما استغلق، و توضيح ما أبهم من قواعدها.

وتميز كتابه هذا بانتهاجه مسلكا جديدا في عرض قواعد النحو و تناول مسائله فقسمه إلى أربعة أقسام: " القسم الأول في الأسماء، القسم الثاني: في الأفعال، القسم الثالث: في الحروف، القسم الرابع: في المشترك من أحوالها." [2] فأظهر بهذا ميله إلى التيسير و بعده عن التعقيد، فكان كتابه هذا خلاصة تجاربه و عبقريته في بناء خطة متكاملة للمسائل النحوية المعروفة في عصره. [3]

4-1 -5- محاولة ابن الأنباري: (ت 577 هـ)

لقد خطا ابن الأنباري من خلال كتابه "أسرار العربية" خطوات مثلت وثبة إلى التغيير في طريقة عرض المسائل النحوية، فاتسم بطابعه التعليمي البحث، وكان هدفه منه أن يقدم " لطلابه عرضا شاملا و ميسرا لقواعد اللغة العربية، وأن يزودهم القدرة على تفسير الظواهر اللغوية، مشيرا في الوقت عينه إلى مذاهب النحويين في المسألة الواحدة، لاسيما البصريين و الكوفيين منهم. و الغاية التعليمية جعلت المؤلف يتبع أسلوبا سهلا واضحا، بطريقة السؤال و الجواب وتقليب المسألة الواحدة على أكثر من وجه. هذا بلغة سلسلة و منطق استدلالي قريب المأخذ، إلى براعة في العرض و

---

[1]- الزمخشري، المفصل في علم العربية، مرجع سابق، ص 31-32
[2]- المرجع نفسه، ص 32
[3]- ينظر: عبد الوارث مبروك سعيد، في إصلاح النحو العربي: دراسة نقدية، ص 42

ترجيح رأي على آخر، من دون إثقال على القارئ بالتفاصيل... "[1] و الحقيقة أن أسلوبه في عرض المسائل النحوية كان محفزا، آثر فيه عنصر التشويق و إثارة الفضول، مما لا يبعث الملل في نفس الناشئة من المتعلمين، إضافة إلى ابتعاده عن الإسهاب و التطويل، [2]، دفعا للمشقة عنهم.

4-1-6- محاولة ابن مضاء القرطبي*(ت 592 هـ):

لقد كان العامل مناط اهتمام النحويين ومحور الجدل بينهم، فكان ولعهم به شديدا، إلى أن ظهر ابن مضاء القرطبي (ت 592 ه) و سدد سهام دعوته، أو قل سهام ثورته، إلى نظرية العامل، التي أحالت كثيرا من جوانب كتاب النحو العربي إلى عقد صعبة الحل، عسيرة الفهم... و ابن مضاء لا يزري على نظرية العامل،ويلتمس تهجينها، لأنها فاسدة في ذاتها، و إنما لما تجره من تقدير في العبارات، لعوامل و معمولات..." [3] فقد تحامل ابن مضاء ضد النحويين لاستغراقهم في إيجاد التأويلات و البحث عن التعليلات والتقديرات، التي جعلت النحو درسا صعبا على الناشئة، فمضى يهاجمها في ثلاثة كتب منها كتاب الرد على النحاة- وهو الوحيد الذي تبقى من آثاره- وفيه هاجم نظرية العامل التي عقدت النحو [4]، فأصبح يشق على الدارسين فهم مسائله، ويجرهم إلى الخوض في الكثير مما لا طائل من دراسته من تلك المسائل.

وقد أوضح ابن مضاء سبب تأليفه لهذا الكتاب، فقال: " و إني رأيت النحويين- رحمة الله عليهم- قد وضعوا صناعة النحو لحفظ كلام العرب من اللحن، وصيانته عن التغيير، فبلغوا من ذلك إلى الغاية التي أموا، و انتهوا إلى المطلوب الذي ابتغوا؛ إلا أنهم

---

[1]- ا بن الأنباري، أسرار العربية، دراسة و تح: محمد حسين شمس الدين، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط1، 1418 ه- 1997 م ، ص 10

[2]- ينظر: المرجع السابق، ص 21

* هو أبو العباس أحمد بن عبد الرحمن بن محمد بن مضاء اللخمي، أصله من قرطبة، وإليها ينسب، كان منقطعا إلى العلم والعلماء، أكبر محدثي المغرب وفقهائه في عصره، له ثلاثة مؤلفات وقد ضاع منها اثنان: ووصل إلينا منها واحد وهو كتاب " الرد على النحاة" ابن مضاء القرطبي، الرد على النحاة، تح: شوقي ضيف، مرجع سابق، ص 9-12

[3]- ابن مضاء القرطبي، الرد على النحاة، تح: شوقي ضيف، مرجع سابق، ب ص- ص: ب

[4]- شوقي ضيف، المدارس النحوية، دار المعارف، القاهرة،ط7، د ت، ص 305

التزموا ما لا يلزمهم، و تجاوزوا فيها القدر الكافي فيما أرادوه منها، فتوعرت مسالكها، ووهنت مبانيها، وانحطت عن رتبة الإقناع حججها..." [1]

ويمكن تلخيص دعوة ابن مضاء التيسيرية في: [2]

- ✓ الدعوة إلى إلغاء نظرية العامل.
- ✓ الدعوة إلى إلغاء العلل الثواني والثوالث.
- ✓ الدعوة إلى إلغاء القياس
- ✓ الدعوة إلى إلغاء التمارين غير العملية

4-1-7- محاولة ابن هشام الأنصاري (ت 761 هـ):

تضاف محاولة ابن هشام إلى تلك المحاولات الجادة لتيسير قواعد العربية على الناشئة من المتعلمين، و له من المؤلفات " الإعراب عن قواعد الإعراب " ، ومغني البيب عن كتب الأعاريب"، و لهذين الكتابين صلة وثيقة ببعضهما؛ إذ جاء في الثاني قوله: " و مما حثني على وضعه أنني لما أنشأت في معناه المقدمة الصغرى المسماة بـ (الإعراب عن قواعد الإعراب" حسن وقعها عند أولي الألباب، وسار نفعها في جماعة الطلاب ..." [3]

فيمثل مغني اللبيب تتمة الكتاب الأول، أو ما أطلق عنه المقدمة الصغرى.و التي كان هدفه منها في التيسير واضحا؛ إذ يقول: " فهذه فرائد جليلة في قواعد الإعراب، تقتفي بمتأملها جادة الصواب، وتطلعه في الأمد القصير على نكت كثير من الأبواب عملتها عمل من طبَّ لمن حبَّ، وسميتها بـ (الإعراب عن قواعد الإعراب ". [4]

لقد كان عرض ابن هشام لمسائل الأبواب النحوية في كتابه " الإعراب عن قواعد الإعراب" تعليميا، فتجده لا يترك مسألة نحوية إلا بعد إحاطته بها، لينتقل إلى مسألة أخرى، كما اعتمد على تقديم الأمثلة من القرآن الكريم، ومن شعر العرب و كلامهم.

---

[1]- ابن مضاء القرطبي، الرد على النحاة، تح: شوقي ضيف، مرجع سابق، ص 80

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص 85، 151- 164

[3]- ابن هشام الانصاري، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ج: 01، مرجع سابق، ص 55

[4]- ابن هشام الأنصاري، الإعراب عن قواعد الإعراب، تحقيق و تقديم: علي فودة نيل، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1، 1401 ه- 1981 م، ص 31- 32

كما اتسم أسلوبه بالإيجاز غير المخل، فالكتاب مع صغر حجمه ضم بين دفتيه أربعة أبواب نحوية: باب في الجملة و أحكامها، باب في الجار و المجرور، باب في تفسير كلمات يحتاج إليها المعرب، باب في الإشارات إلى عبارات محررة مستوفاة، ومنه عرض لمسائل تدخل ضمن هذه الأبواب، بطريقة موجزة وميسرة.

إن كتاب المغني كان- في حقيقته- أكثر شهرة من سابقه، و تميز بسهولته، وتفصيله لأحكام النحو، [1] ، ولم يخل هو الآخر من سمته التعليمية البارزة فيه؛ إذ يجد المتعلم متعة خلال اطلاعه على كيفية عرضه. كما لم يخل من الشواهد القرآنية و الشعرية فهو في المجمل لم يختلف كثيرا في عرضه للمسائل النحوية عن الكتاب السابق.

4-2- محاولات التيسير في العصر الحديث:

لم تكن المحاولات التي قام بها القدامى لتيسير النحو الحل الجذري للحد من الشكوى من صعوبته، فقد بقيت الصيحات تتعالى، حتى لاقت استجابات من قبل الكثيرين في العصر الحديث، ونذكر منها:

4-2-1- ما ارتبط بالأبواب النحوية:

4-2-1-1- محاولة إبراهيم مصطفى:

تجلت محاولته التيسيرية من خلال كتابه " حياء النحو" وكانت أولى طبعاته سنة 1937م،وكان هدفه منه هو تغيير منهج البحث النحوي للغة العربية، وتيسيره للمتعلمين، بجعل أصوله يسيرة تقربهم من العربية، وتهديهم إلى حظ من الفقه بأساليبها. [2]

لقد جمع الكتاب مجموعة آراء بين دفتيه، كان هدفها إلى التسيير جليا، ويمكن ذكرها كما يأتي: [3]

---

[1]- ينظر: صالح بلعيد، في قضايا فقه اللغة العربية، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون- الجزائر، د ط، 1995م، ص 198

[2]- ينظر: إبراهيم مصطفى، إحياء النحو،مرجع سابق، ص: أ

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص 01-02، 34-35، 129

- أنكر على النحاة في تعريفهم لعلم النحو اقتصارهم على الحرف الأخير من الكلمة.
- أنكر التقدير الذي يراد به تسوية صناعة الإعراب (التقدير الصناعي)، كما في قولهم: زيدا رأيته، فتقدر: رأيت زيدا رأيته. و التي يهدف من ورائها إلى تكملة نظرية العامل التي ثار ضدها.
- جعل الضمة علم الإسناد، و الكسرة علم الإضافة، أما الفتحة فليست علامة إعراب، بل هي حركة خفيفة مستحبة عند العرب، وهي بمنزلة السكون في العامية.
-أصل البناء السكون، وأصل الإعراب الحركات. وإنكار تقسيم الحركات الإعرابية إلى فرعية و أصلية.

لقد كان سعيه إلى التسهيل و التيسير واضحا، و كانت دعوته إلى التخفيف من مسائل النحو إلا بالقدر الذي يحتاجه المتعلم بينا، ورغبته في رفع التعقيدات ملحة؛ ويتضح ذلك من خلال المقال الذي نشر في (مجلة المجمع العلمي العربي)، بدمشق سنة 1957 م، حيث يقول: " فنحن ندعو إلى المزيد من دراسة النحو و خصائص اللغة، وفقه أبنيتها و تراكيبها... أما الذي نريد تهوينه و تقريبه، فهو تعليم الناشئين ما ينبغي أن يأخذوا منه من القواعد، ليصلوا من قريب إلى تقويم ألسنتهم، وتصحيح لغتهم.... و ليس من شك في أن النحو العربي قد اختلط بالفلسفة وبأنواع من التعليم قد لا يقرها العلم الآن وإذا أقرها فليس للمتعلمين من حاجة إليها" [1] لما فيها من تفريعات وتشعبات لا طائل له من دراستها، بل إن ضرها عليه أكثر من نفعها له، لما قد تتركه من آثار سلبية في نفسيته إزاء النحو.

4-2-1-2- محمد عرفة:

لقد دعا محمد عرفة إلى تيسير النحو العربي و لكن دون المساس باللغة العربية، كإحلال العامية محلها، أو بأخذ بعض قواعدها إليها، فيقول في كتابه: (مشكلة اللغة العربية): " و الذين يدعون إلى تيسير قواعد النحو والصرف والبلاغة أقرب إلى الصواب؛ ونحن نؤمن كما يؤمنون بضرورة هذه الخطوة، وإن كنا نخالفهم فيما ذهبوا

[1]- إبراهيم مصطفى، تيسير قواعد اللغة العربية، مجلة المجمع العلمي العربي، دمشق، مج: 32، ج: 01، 29 جمادى الأولى 1376 ه- 01 كانون الثاني 1857 م، ص 125

إليه من قواعد، " [1] قوله هذا يدل على إدراكه بأن الفصحى هي التي تجمع الأمة الإسلامية على قراءة كتاب واحد وبحرف واحد، فإذا اتخذنا العامية لغة تعلم خطّ أ المتعلمُ القرآنَ الكريم، و كلاَم رسول الله صلى الله عليه وسلم. [2]

وربط محمد عرفة ضعف طلابنا في اللغة العربية بأسباب منها: [3]

- تغلب العامية على لغة التعليم، فلا يتكلم الفصحى إلا الندرة النادرة.

-عجز المدرسة عن تحبيب الفصحى إلى أبنائها؛ إذ يبقى الانتفاع بالشيء على قدر محبته

كما وضع اقتراحات تمس منهج تعليم النحو، تمثلت في:

- وجوب حذف القواعد من التعليم الابتدائي، والتركيز على أن تكون للنشء ملكة أولا.

- أن تستبدل المطالعة و الحفظ و المحادثة و المحاورة بالقواعد.

- اختيار محفوظات و محاولات تتناسب مع أذهان المتعلمين، وتكليفهم بحفظها صحيحة حتى تترسخ في أذهانهم صحيحة معربة، هذا في المراحل الأولى من التعليم، أما في مرحلة التعليم الثانوي، فيجب تكثيف التعليم بالحفظ و المطالعة، ويضاف إليه قواعد اللغة مع مراعاة اتسامها بالصدق و الوضوح و السهولة، كما ينبغي تأليف روايات و تكليفهم بتمثيلها. أما في مرحلة التعليم العالي، فيكلفون بالحفظ و المطالعة، إضافة إلى التعمق في القواعد.

- التزام التحدث بالعربية الفصيحة في المدرسة.

4-2-1-3- محولة شوقي ضيف:

كان شوقي ضيف من المهتمين بتسيير النحو العربي، ويتجلى ذلك في تحقيقه لكتاب (الرد على النحاة) لابن مضاء القرطبي، وفي كتابه: (تجديد النحو).

ويعد كتاب (الرد على النحاة)، مصدرا هاما استلهم منه شوقي ضيف أفكاره التيسيرية، من خلال تحقيقه له، يقول: " و الحق أن ابن مضاء يفتح أمامنا الأبواب، لكي

[1]- محمد عرفة، مشكلة اللغة العربية: لماذا أخفقنا في تعليمها؟ و كيف نعلمها؟ مطبعة الرسالة، د ط، 05 ربيع الثاني 1364 ه- 19 مارس 1945 م ، ص 11

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص 11

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص 51- 53

ندرك ما كنا ننشده من تيسير النحو و تذليل صعوباته و مشاكله. و أنا لا أزعم أني استخرجت من آرائه جميع النغم الذي يمكن أن ينصب منها في تنظيم كتاب النحو وتبويبه تبويبا حديثا يحقق ما نصبو إليه من اليسر و السهولة، إنما حاولت ذلك و ابتغيت الدلالة عليه." [1] فكان يسعى من خلال تحقيقه لهذا الكتاب إلى تيسير النحو على النشء.

أما المحاولة الثانية، والمتمثلة في كتابه (تجديد النحو) فقد وضع فيه ستة أسس: ثلاثة ذكرت في مقدمة الكتاب المُحقَّق، و أكملها ستة في كتابه الثاني، وتمثلت في : [2]

- إعادة تنسيق أبواب النحو بالاستغناء عن طائفة منها، بردها إلى أبواب أخرى كي لا توهن قوى الدارس العقلية، أو تشتت فكره، كباب كان و أخواتها و ظن وكاد... الداخلة على المبتدأ و الخبر.

- إلغاء الإعرابين التقديري و المحلي في المفردات المقصورة أو المنقوصة، والمضافة إلى ياء المتكلم و المبنية، و إلغاء الإعراب المحلي في الجمل.

- التخلي عما إعرابه كان لا يفيد في صحة نطقه مثل بعض أدوات الاستثناء.

- وضع تعريفات و ضوابط دقيقة لأبواب المفعول المطلق و المفعول معه و الحال.

- حذف زوائد كثيرة من أبواب النحو، تعرض فيه دون حاجة إليها وكثيرا ما تدفع إلى بلبلة في الحكم النحوي السليم، و التحقق من مجموعة من الشروط، كشروط إذن و حتى الناصبين للمضارع.

- زيادة إضافات لبعض الأبواب، لتمثل الصياغة العربية و أوضاعها تمثلا دقيقا، يساعد على النطق السليم لكلم العربية و حروفها.

هذه أهم الأسس التي ركز عليها شوقي ضيف في محاولته لتسيير النحو.

4-2-1-4- محاولة عبد الستار الجواري:

لقد كان لدعوة إبراهيم مصطفى في كتابه إحياء النحو، صدى في نفس عبد الستار الجواري، وظهر أثر ذلك من خلال تأليفه لكتابه: (نحو التيسير)؛ مستهديا به

[1]- ابن مضاء القرطبي، الرد على النحاة، مرجع سابق، ص: د

[2]- ينظر: شوقي ضيف، تجديد النحو، دار المعارف، القاهرة، ط06، 2013 م، ص 01 – 43

كفاتح لأبواب الدراسة الحديثة [1] ، و يؤكد هذا بقوله: "وبيانا للحقيقة نقرّر أن الجهد الأصيل في هذا الباب يقوم على إحياء النحو للأستاذ إبراهيم مصطفى، فهو الذي فتح مغاليق هذا الباب و هو الذي أنار للأذهان سبيل الخوض فيه." [2] وتمحورت دعوته التيسيرية حول مجموعة من النقاط تمثلت في: [3]

- الابتعاد عن الأمثلة المصنوعة و الشواهد الشاذة.

- حذف ما ينبغي حذفه من أجزاء و أبواب نحوية بعيدة عن سد الحاجة اللغوية أوالفكرية.

- الاهتمام بالقرآن الكريم كأهم رافد من روافد العربية، وجعله أساس النحو، والمحور الذي يديرونه عليه، لما في أسلوبه ولغته من البراعة و القوة و الانسجام، على عكس الشعر الذي يخضع للضرورات الشعرية.

- عدم الاكتفاء في التيسير بالتبسيط و الاختصار، بل ينبغي أيضا إعداد المعلم العربي إعدادا يشتمل على فقه و معرفة واعية و بالنحو، و سائر علوم العربية.

- معالجة موضوع النحو معالجة ترجع به إلى أصله؛ فليس البحث عن العوامل عملا عقيما أو عديم الفائدة، و لكن يكون كذلك إذا انحرف عن طبيعة الدراسة اللغوية، وشغل عنه بالتعليل المنطقي الذي لا يرتبط بواقع اللغة.

- إعادة النظر في منهج الدراسة النحوية، لما تعانيه من سوء التبويب، و ضرورة التخلي عن تلك النظرة الجزئية للنحو، التي تقتصر على أواخر الكلم.

- الاعتماد على المنهج الوصفي الاستقرائي في تتبع الظواهر اللغوية.

يضاف إلى الكتاب السابق كتاب آخر هو(نحو القرآن) و هو كتاب تطبيقي، و فيه أكد على الفكرة التي أوردها في كتابه (نحو التيسير)، بأن القرآن الكريم هو أهم رافد من روافد العربية، وأن دراسته هي المفتاح الذي فتحت به مغاليق النحو، و مهدت به سبله الوعرة الصعبة.

---

[1]- ينظر: عبد الستار الجواري، نحو التيسير: دراسة و نقد منهجي، مرجع سابق، ص 07-08

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص 23

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص 10- 65

كما نبه فيه إلى أن الاعتماد على كلام العرب و الشعر، أو الاحتكام إلى المنطق، بتصور القاعدة قبل استقراء المادة اللغوية هو مجانبة للصواب، لأنها من الأسباب التي تجعل النحو جسما بلا روح [1] فكانت طريقته جديدة في تناول المسائل النحوية، حيث جعل آيات القرآن الكريم المنطلق و المنتهى في دراسة كل باب من أبوابه.

4-2-1-5- محاولة مهدي المخزومي:

برزت محاولة مهدي المخزومي من خلال كتابه (في النحو العربي نقد وتوجيه) وهي كما يراها مصطفى السقا تتمة لما بدأه ابن مضاء القرطبي، واستمرارا لمنهج تطوير النحو الذي وضعه إبراهيم مصطفى في كتابه إحياء النحو. [2]

ومن أبرز النقاط التي ركز عليها في محاولته: [3]

- تخليص النحو العربي من شوائب الفلسفة، المتمثلة في نظرية العامل.

- تحديد موضوع الدرس اللغوي وهو الجملة ؛ فينبغي الاهتمام بها من حيث تأليفها ونظامها وطبيعتها، ومن حيث أجزائها، و ما يمكن أن يطرأ عليها من تقديم وتأخير، أوما يمكن أن يعرض لها من معان عامة تؤديها أدوات التعبير كالنفي و التوكيد.

4-2-1-6- محاولة تمام حسان:

يعد تمام حسان واحدا من جهابذة اللغة، والذي لديه جهود بارزة في الدعوة إلى الإصلاح وتيسير النحو العربي، ويمثل كتاباه (اللغة بين المعيارية والوصفية) و (اللغة العربية معناها و مبناها)، أهم نموذجين في هذا المجال.

لقد ألف كتابه (اللغة بين المعيارية و الوصفية) استجابة للشاكين من صعوبة النحو العربي؛ إذ يقول: " و لقد اتجهت نفسي إلى دراسة المعيارية و الوصفية حين رأيت الناس في معظمهم يشكون داء في النحو العربي لا يستطيعون تشخيصه؛ فإذا أرادوا تشخيص هذا الداء انصرفوا دون قصد إلى سرد أعراضه، فتكلموا في جزئيات

[1]- ينظر: عبد الستار الجواري، نحو القرآن، مطبعة المجمع العلمي العراقي، بغداد، د ط، 1394 هـ – 1974 م، ص 06- 10

[2]- ينظر: مهدي المخزومي، في النحو العربي: نقد وتوجيه، مرجع سابق، ص 22

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص 16

النحو، لا في صلب المنهج" [1] ففي حديثه هذا إشارة إلى غلبة المعيارية على الدراسات النحوية مما يجعل مسلكها صعبا على الدارسين، و لذلك فإنه نادى باتباع المنهج الوصفي في مثل هذه الدراسات اللغوية.

كما أكد إلغاءه لنظرية العامل النحوي و التعليل الذي يمثل أصلا له، لأن اللغة جهاز متكامل من الأجهزة، وكل جهاز يتكون من عدد من الطرق التركيبية و الصرفية المرتبطة بالمعاني اللغوية. وتبين معنى وظيفيا في اللغة. [2] فكان تمام حسان متمسكا بهذه الفكرة في كتابه (اللغة العربية معناها و مبناها)، والذي تميز فيه باهتمامه بفروع اللغة المختلفة؛ كما جعل المعنى هو موضوع دراسته، وزاوج فيه بين الأصالة و المعاصرة في الدراسات اللغوية، فكان يقوم" أحيانا بإطراء القديم والإشادة به، وأحيانا أخرى باستبعاده و الاستبدال به و أحيانا بالكشف عن الجديد الذي لم يشر إليه القدماء ..."[3] وتجلى ارتباطه بالقديم في تناوله لموضوع التعليق الذي تكلم عنه عبد القاهر الجرجاني، حيث عده الفكرة المركزية في النحو العربي، و رأى أن فهمه وحده كاف لإلغاء نظرية العامل .[4]

كما تميز تمام حسان في كتابه هذا بنظرته الواسعة إلى النحو العربي، فلم يقصره على الحركات الإعرابية و أواخر الكلمات، بل رأى أنه ينبني على عدة أسس منها:
معاني الجمل والأساليب، ومعاني خاصة كالفاعلية و المفعولية، وما يربط بينها من علاقات كالإسناد و التخصيص و النسبة، والقيم الخلافية بين أفراد كل عنصر مما سبق وبين بقية أفراده . [5]

4-2-2- ما ارتبط بالكتاب

4-2-2-1- محاولة حفني ناصف و آخرون:

يعتبر كتاب (الدروس النحوية لتلاميذ المدارس الابتدائية) الذي ألفه حفني ناصف، و محمد دياب، ومصطفى طموم و آخرون، أحد نماذج تيسير النحو على متعلم

[1]- تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، عالم الكتب، القاهرة، ط4، 1421 ه- 2001 م، ص 11
[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص12
[3]- تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط2، 1979 م، ص 09
[4]- ينظر: المرجع نفسه، ص 181
[5]- ينظر: المرجع نفسه، ص 178

اللغة العربية، ويقع الكتاب في أربعة أجزاء صغيرة، ويحتوي كل جزء على قواعد نحوية عرضت بطريقة يسيرة تناسب أعمار المتعلمين، حيث يتضمن كل جزء ما في سابقه وزيادة عليه، مع تتميم ما يطلب تتميمه،كما حاولوا قدر استخدام تراكيب تدخل في استعمال أثناء عرض الأمثلة و التمرينات لتنطبع في أذهانهم وترسم في قلوبهم. [1]

4-2-2-2- محاولة عبد العليم إبراهيم:

يرى الدكتور عبد العليم إبراهيم في كتابه (النحو الوظيفي) بأن أزمة النحو العربي ترجع إلى أن حصصه قد " نقص عددها مع الزمن في المراحل التعليمية المختلفة، وأن مناهج اللغة العربية و امتحاناتها قد قبضت عنايتها عن العناية بالنحو إلى حد ما ". [2] وبعد تشخيصه للداء، وصف علاجا له و رأى أن يلتمس "وجوب العناية بالتدريبات النحوية، يؤخذ بها الطلاب أخذا جديا مستمرا، في جميع المواقف التي تستعمل فيها اللغة." [3]

لقد ركز عنايته – في هذا الكتاب- على جمع المتفرقات في موطن واحد، ولم يعد إلى شرح القواعد إلا في حالات نادرة، إضافة إلى اعتنائه بالتدريبات، ويضاف إلى ذلك أنه توخى خلال اختياره للأمثلة أن تكون من الأدب الرفيع منها، فكان توزيعها في الكتاب كمايأتي: 380 نص قرآني، و 50 حديثا، و120 نصا من كلام البلغاء، و نحو 1000 بيت من الشعر القديم و الحديث، و 245 مثالا من التراكيب أنشئت لشرح أسلوب أو للتطبيق على قاعدة، إضافة إلى اعتماده الجداول في كثير من أسئلة التدريبات، و الإجابات ليكون تناولها سريعا، كما نبه إلى أخطاء شائعة وعمل على تصويبها. [4]و هو بهذا استطاع أن يؤكد أن عمله هذا يقصد إلى دعم فكرة النحو الوظيفي.

4-2-2-3- محاولة حسن عباس:

لقد كان كتاب عباس حسن المعنون بـ (النحو الوافي) محاولة سعى من خلالها إلى تيسير النحو العربي؛ ويقع الكتاب في أربعة أجزاء، جمع فيها مسائل النحو مراعيا

[1]- ينظر: حفني ناصف، محمد دياب، مصطفى طموم و آخرون، الدروس النحوية (الأول و الثاني و الثالث و الرابع)، دار إيلاف الدولية، الكويت، ط1، 1427 ه- 2006 م، ص 108

[2]- عبد العليم إبراهيم، النحو الوظيفي، دار المعارف، القاهرة، ط9، 1998 م، ص: ز

[3]- المرجع نفسه، ص: ي

[4]- ينظر: المرجع نفسه، ص 178

خلال ذلك مستويين: موجز لطلبة الجامعات، ومفصل للأساتذة المتخصصين. وجاءت مواد الكتاب كالآتي: [1]

- تجميع مسائل النحو جميعا و ما يتعلق به من الصرف.
- العناية باللغة، حيث تتسم بالوضوح و الاسترسال مع الحفاظ على المصطلحات.
- اختيار أمثلة بارعة، تساعد على توضيح القاعدة.
- الفرار من العلل الزائفة، كالتعليل لرفع الفاعل و المبتدأ والخبر.
- تدوين أسماء المراجع – أحيانا- في مسائل معينة تتطلب الرجوع إليها لإزالة الوهم.
- عدم التزام طريقة واحدة فقط في عرضه للمادة النحوية، فمزج بين الاستنباطية والإلقائية و الحوارية، وذلك تماشيا مع طبيعة الموضوع.
- السير على نهج ابن مالك في ألفيته، وتدوين كل بيت في مكانه من بابه.

4-2-2-4- محاولة محمد عيد:

برزت محاولته التجديدية من خلال كتابه (النحو المصفى) الذي أوضح فيه الهدف من تأليفه، و هو تصفية" ما لا فائدة فيه و ما لا ضرر في تركه كالمجالات الذهنية و الاستطرادات الجانبية و التمارين غير العملية و المسائل المقحمة في غير موضعها و فلسفات العوامل و الخلاف حولها و العلل و التعلات و التخريجات الظنية و غير ذلك بما لا يفيد نطقا وأساء إلى كتاب النحو العربي، وعوق فهمه وأطال نصه، ليبقى بعد ذلك جوهر الموضوع وخطه الواضح الأصيل." [2] ليتم كل ذلك في إطار منهج مدروس، هدف من خلاله إلى التطرق لبعض المسائل التقليدية ومناقشتها، هادفا خلال ذلك لجعل مسائل النحو في متناول الدارسين.

[1]- حسن عباس ، النحو الوافي مع ربطه بالأساليب الرفيعة، والحياة اللغوية المتجددة، ج:01، مرجع سابق، ص 05-11

[2]- محمد عيد، النحو المصفى، مكتبة الشباب، القاهرة، د ط، د ت، ص: ج

وتتلخص مظاهر التيسير في كتابه في النقاط الآتية: [1]

- تنظيم الأفكار المصفاة للموضوع، بطريقة تصل إلى الذهن متكاملة، بطريقة ملخصة تقدم له ما هو قادم لدراسته في الباب كله، بطريقة سهلة و بأسلوب مفهوم ومعاصر.
- استخدام أمثلة حديثة تعبر عن ثقافة الدارس، تساعده على فهم القاعدة، إضافة إلى شواهد من الشعر والنثر أثناء عرضه للأفكار.
- وضع مجموعة من النصوص للتدريب بعد كل قسم ، تم اختيارها من الأدب العربي القديم.

إذن كانت هذه بعض المحاولات البارزة التي سعت إلى تيسير النحو وجعله في متناول الدارسين، وهناك محاولات أخرى غيرها، منها ما كان مبثوثا في ثنايا الكتب؛ أي لم يخصص لها كتاب كامل، ولكن تم التطرق له كباب أو كعنصر من عناصر الكتاب مثل محاولة الجاحظ في كتابه " البيان والتبين"، و الجرجاني في كتابه دلائل الإعجاز، وابن خلدون في مقدمته، وطه حسين و الدكتور هارون عبد السلام في كتابه (قطوف أدبية)... و هناك محاولات تمثلت في كتب خصصت لهذه الغاية مثل: كتاب (النحو الواضح لعلي الجارم و مصطفى أمين، و (جامع الدروس العربية) لمصطفى الغلاييني...

لكن و إن اختلفت طريقة التداول، ووجهات النظر حول النقاط التي ينبغي تغييرها، أو حذفها، أو تعديلها، إلا أن الهدف كان واحدا، وهو تيسير الدرس النحوي، و الحد من الشكوى من صعوبته، ليصبح بإمكان كل متكلم أو كاتب إنتاج نص لغوي يخلو من الأخطاء النحوية و اللغوية، و استيعاب وفهم كل ما يتم سماعه أو قراءته.

بعد الحديث عن النحو من حيث المفهوم، و الوظائف و الصعوبات و المحاولات التي سعت إلى تيسيره لجعله في متناول الدارسين، ستنتقل الدراسة إلى الحديث عنه، كمادة تعليمية في التراث العربي و في الاتجاهات الحديثة.

[1]- ينظر: المرجع السابق، ص: ج- د.

ثانيا- تعليم النحو

يعتبر النحو من أهم العلوم التي منحت اهتماما كبيرا من قبل الكثير من المعلمين والدارسين، وذلك لما له من فضل على المتكلم والقارئ والمستمع في فهم مقاصد الكلام، خاصة إذا ارتبط الأمر بكتاب الله العزيز، ولهذا ارتأت الدراسة أن تتناول تدريس النحو في التراث العربي، وفي الاتجاهات الحديثة.

1- تعليم النحو في التراث العربي:

إن ارتباط نشأة النحو بانتشار اللحن،جعل الكثير من اللغويين يوجهون اهتمامهم نحوه، وقد حرصوا غاية الحرص على إبانة الغاية منه، من ذلك ما أورد سابقا عن خلف الأحمر في مقدمته، و ما جاء في كتاب (الإيضاح) للزجاجي الذي قال فيه: " فإن قال قائل: فما الفائدة في تعلم النحو و أكثر الناس يتكلمون بغير إعراب ولا معرفة منهم به فيَفهَمون ويُفهمون غيرهم مثل ذلك؟ فالجواب أن يقال له: الفائدة فيه الوصول إلى التكلم بكلام العرب على الحقيقة صوابا غير مبدل ولا مغير، و تقويم كتاب الله عز وجل الذي هو أصل الدين و الدنيا..." [1] فالنحو إذن لا يمثل غاية في ذاته، بل هو وسيلة تعين على حفظ اللسان من الخطإ باتباع قوانين كلام العرب، وفهم الكتاب العزيز.

إن هذه الحقيقة في إبانة الغاية من هذا العلم، تشير إلى أنه منذ نشأته كان تعليميا في المقام الأول، فمن دخل الإسلام جديدا من غير العرب لزمه معرفة قوانين العربية [2] ، لكن هناك من وجد أن نحوها يصعب تعلمه، وإدراك مسائله، والإحاطة بقواعده المتشبعة، حتى على العرب منهم، ولهذا فقد عانى النحاة منذ عصر مبكر مشكلة تعليمه، فما كادت أسس البحث فيه تستقر نوعا ما على يد الخليل بن أحمد في منتصف القرن الثاني الهجري تقريبا حتى واجه النحاة مشكلة ترتبط بما توصلو إليه في هذا العلم من خلال بحوثهم و دراساتهم، وهكذا وجدوا أنفسهم أمام مشكلتين رئيستين: الأولى تتصل بطبيعة البحث النحوي و ما تتضمنه من أسس نظرية وكلية، و ما ينبني عليها من آراء جزئية، والثاني يرتبط بأساليب تعليم ما توصل إليه البحث النحوي، بنيّة المساعدة في

[1]- أبو القاسم الزجاجي، الإيضاح في علل النحو، تح: مازن المبارك، مرجع سابق، ص 95

[2]- ينظر: جنان التميمي، النحو العربي في ضوء اللسانيات الحديثة، دار الفارابي، بيروت- لبنان، ط1، كانون الثاني 2013 م، ص 71

فهمها، حتى يمكن لمن أراد الانتقال من مرحلة التحصيل إلى مرحلة البحث والتمحيص[1]. و في هذا إشارة إلى تنبه النحاة إلى ضرورة تبسيط قواعد النحو، بجعلها في متناول المتعلمين على اختلاف مستوياتهم، و لهذا شرعوا في تأليف المصنفات النحوية.

لكن قبل الحديث عن مجال التأليف سيتم الحديث بداية عن التعليم الذي تجسد في شكل مناظرات نحوية؛ إذ غلب على التراث الذي وصلنا أنه كان " على هيئة حوار بين متكلم و سامع، أو سؤال بين طالب و عالم، أو بين عالمين معا ... ومن هنا فإن كثيرا من تراثنا وصل على هيئة مجالس وأمالي ..." [2] فكانت تلك المجالس تزخر بالعلم و تستنير بما في عقول علمائها، على اختلاف الأهداف فيها؛ فإما مناظرة لإفحام، وإما مناقشة لتوضيح، وإما مراجعة لتصحيح. ومن أمثلة تلك المواقف ما جاء في كتاب الخصائص لابن جني " ما حكاه الأصمعي عن أبي عمرو قال: سمعت رجلا من اليمن يقول: فلان، جاءته كتابي فاحتقرها، فقلت له: أتقول جاءته كتابي قال: نعم أليس بصحيفة" [3]

كما روى القفطي قصته للمازني، عن جارية غنت للواثق:

" أظليمُ إن مصابكم رجلا أهدى السلام تحية ظُلْمُ

فرد بعض الحاضرين عليها نصبها " رجلا" ظنا أنها خبر " إن"، و إنما هي مفعول المصدر (ومصابكم) في معنى(إصابتكم) ، و (ظلم) خبر إن، فقالت لا أقبل هذا ولا أغيره، و قد قرأته على أعلم الناس بالبصرة أبي عثمان المازني، فتقدم الواثق بإحضاره[...] قال: ثم أحضر التوزي- و كان في دار الواثق- وكان التوزي يقول: مصابكم رجل" ، يظن أن " مصابكم" مفعول، و " رجل" خبر، فقال له المازني: كيف تقول " إن ضربك زيد ظلم" ؟ فقال التوزي: حسبي، وفهم." [4] فمن خلال هذه النقاشات كانت تتم العملية التعليمية، و تتلاقح أفكار الأطراف المناقشة، ودليله اقتناع التوزي بما قاله المازني من خلال مثال متداول، تنطبق حالته الإعرابية على البيت محل الخلاف.

---

[1]- ينظر: علي أبو المكارم، تعليم النحو العربي: عرض و تحليل، دار الثقافة العربية، د ط، د ت، ص 35

[2]- وضحة عبد الكريم جمعة الميعان، التأليف النحوي بين التعليم و التفسير، مكتبة دار العروبة للنشر و التوزيع، الكويت، ط1، 1428 ه- 2007 م، ص 205

[3]- ابن جني، الخصائص، ج 01، مرجع سابق، ص 249

[4]- علي بن يوسف القفطي، إنباه الرواة على أنباه النحاة، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، القاهرة، ومؤسسة الكتب الثقافية، بيروت، ج:01، ط1، 1406 ه- 1986 م، ص 284- 285

يضاف إلى ما سبق تميز التعليم بالحرية، فلم يكن لديهم سن محددة ليبدأ فيها تعلم النحو، وكان على كل من يعرف القراءة و الكتابة أن يختار مدرسه بنفسه في النحو ليلازمه ويأخذ منه العلم [1]، كما كانوا يرتحلون من بلد إلى آخر للقاء عالم قد ذاع صيته واتسع باعه، لينهلوا من نبع علمه، حتى إنهم كانوا يغيرون المعلم متى شاؤوا، و مثل ذلك ما حدث مع سيبويه في مجلس حماد بن سلمة، عندما كان يستملي عليه، فقال: حماد يوما: قال صلى الله عليه وسلم: " ليس أحد من أصحابي إلا و قد أخذت عليه، ليس أبا الدرداء" فقال سيبويه " ليس أبو الدرداء" فقال له [حماد] : لحنت، " ليس أبا الدرداء"، فقال سيبويه :لا جرم! لأطلبن علما لا تلحنني فيه أبدا، وطلب النحو" [2] و كان من بين مشايخه بعد ذلك الخليل بن أحمد الفراهيدي، فلزمه زمنا وأخذ النحو على يديه.

وجاء في (نزهة الألباء)، عن الزجاج أنه قال: " كنت أخرط الزجاج فاشتهيت النحو، فلزمت أبا العباس المبرد.... فنصحني في العلم حتى استقللت، فجاء كتاب من بعض الأكابر من الصراة يلتمسون معلما نحويا لأولادهم، فقلت له: أسمني لهم، فأسماني فخرجت..." [3] وهذا يدل على ثقة الأكابر بكبار النحويين، لدرجة تكليفهم باختيار المعلم الأنسب لتعليم أبنائهم وذلك ما تجسده هذه الرواية.

لكن كان اختيار كبير النحويين لمعلم يعلم الأبناء ينبني على معيار، يتمثل في مقدار ما يحفظ من العلم؛ إذ يروى عن ابن الأنباري أنه كان يحفظ ثلاثة عشر صندوقا[4]، وكان أبو بكر العطار" من أحفظ الناس لنحو الكوفيين و أعلمهم بالقراءات " [5]فكان إذا ما بلغ الحد المطلوب من الحفظ استقل عن شيخه، وأصبح له الحق بأن يصبح معلما مؤدبا، ذا ثروة علمية تتباين بين القرآن وحديث وشعر و نثر، يستعين بها في مهمته التعليمية.

لكن هناك صورة أخرى من صور تعليم النحو في التراث تضاف إلى المجالس والحلقات، تمثلت في المؤلفات التعليمية التي تناولت المسائل النحوية" و لا نريد بالطابع التعليمي كتب النحو الخاصة بتعليم المبتدئين، وإنما نعني ما صنف لبيان الضوابط التي

[1]- ينظر: محمد إبراهيم عبادة، النحو التعليمي في التراث العربي، منشأة المعارف، الإسكندرية، د ط، د ت، ص 83
[2]- ابن الأنباري، نزهة الأ لباء، مرجع سابق، ص 61
[3]- المرجع نفسه، ص 216
[4]- ينظر: المرجع نفسه، ص 233
[5]- المرجع نفسه، ص 251

تميز الصواب من الخطأ في التراكيب و بنية المفردات، وما صنف في تطبيق هذه الضوابط على النصوص سواء أكانت هذه المصنفات مختصرة للمبتدئين أم مفصلة للشادّين أم مطولة للمتخصصين فالغرض منها مختصرة أو مطولة تعليم النحو وإن اختلفت المستويات التعليمية."[1]، فكان من تلك المصنفات ما يميل إلى التيسير و التبسيط واختيار الأنسب للمتعلمين ليتمكنوا من الإلمام بقواعد النحو، و الحد من الشكوى من صعوبته.

وتجلت ملامح التفاوت في محتويات المصنفات لتكون مناسبة ومسايرة لمستويات المتعلمين فيما يأتي:

1-1- الأبواب والمسائل والموضوعات:

فلم يكن وضع النحاة لأبواب النحو ومسائله عشوائيا، لا يأخذ في الاعتبار مستويات الدارسين وفئاتهم بل كانت هذه بمثابة معايير يتم الانطلاق منها خلال ذلك، "فإذا وضع الكتاب للناشئين المبتدئين اكتفى المصنف بما يتصل بعلامات الإعراب ومعرفة متى يرفع الاسم ومتى ينصب ومتى يجر، و متى يرفع المضارع... "[2] ؛ أي: إن هذه الأبواب تكون بمثابة مبادئ أولية، يتوجب على الدارسين أن يحيطوا بها، بحيث تكون طريقة تناولها مبسطة خالية من التشعبات والحالات الشاذة، ولعل خير مثال على ذلك مقدمة خلف الأحمر.

وهناك مسائل وموضوعات خصصت لمستوى أعلى من السابق، مثل ما نجده في " كتاب شذور الذهب في معرفة كلام العرب" لابن هشام الأنصاري، فهناك أبواب وجدت في المؤلف السابق و لكن تناولها في هذا المؤلف كان أوسع كأقسام الكلمة، كما أنه أضاف عدة أبواب كالتنازع و الاشتغال، فكانت أجواب النحو فيه مما لا يمكن للفئة الأولى استيعابه لأنها تفوق مستواها، و هكذا كلما كان مستوى الفئة أعلى كانت محتويات المصنفات أكثر شرحا و تفصيلا.

[1]- محمد إبراهيم عبادة، النحو التعليمي في التراث العربي، مرجع سابق، ص 15
[2]- المرجع نفسه، ص 84

كما شاع في النحو التعليمي في التراث العربي أيضا، ما يعرف بالمنظومات النحوية التي تميزت بنظم القواعد النحوية ليسهل على المتعلمين حفظها، وتميزت أيضا بمراعاتها لمستويات المتعلمين، ومن نماذج تلك المنظومات: (شرح ملحة الإعراب) للحريري*(ت516ه) وألفية ابن مالك**(ت 672 هـ).

ويمكن عرض صور من النحو المنظوم، بما جاء في ملحة الإعراب للحريري في باب الكلام:

" حد الكلام ما أفاد المستمع نحو سعى زيد وعمرو متبع" [1]

وقال في باب قسمة الأفعال:

" وإن أردت قسمة الأفعال لينجلي عنك صدا الإشكال

فهي ثلاث ما لهن رابع ماض وفعل الأمر والمضارع" [2]

وتميزت هذه المنظومات بطريقتها الميسرة في عرض الأبواب و المسائل النحوية ولم يبتعد ابن مالك في ألفيته المشهورة عن طريقة الحريري، وقد يعود ذلك لإدراكه بجدواها في تعلم مسائل النحو، ويمكن عرض أمثلة منها. يقول في الحال

"الحال وصف فضلة منتصب مفهم في حال كفردا أذهب " [3]

ويقول في إعمال المصدر:

" بفعله ألحق المصدر في العمل مضافا أو مجردا أو مع ألْ"[4]

وقد كان لهذه المنظومات النحوية فاعليتها في تسهيل حفظ قواعد النحو، وترسيخها لدى الدارسين، و المبتدئين منهم خاصة.

---

*القاسم بن علي بن عثمان البصري، الامام أبو محمد ، ولد في حدود سنة 446ه ببلد قريب من البصرة، وله من المصنفات: درة الغواص في أوهام الخواص، الملحة وشرحه, ورسائله، وديوان شعره، مات بالبصرة في 06 رجب 516ه . ينظر: جلال الدين السيوطي، بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، ج: 02، مرجع سابق، ص257-259

**محمد بن عبد الله بن مالك ، العلامة جمال الدين أبو عبد الله الطائي الجياني الشافعي النحوي نزيل دمشق، إمام النحاة وحافظ اللغة، صرف همته إلى إتقان لسان العرب حتى بلغ الغاية فيه. كان إماما في القراءات وعللها،وكان بحرا في النحو والصرف. توفي في الثاني عشر من شعبان سنة 672ه . ينظر: جلال الدين السيوطي، بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، ج: 02، مرجع سابق،ص 130-134

[1]- أبو القاسم الحريري البصري، شرح ملحة الإعراب، تحقيق و تعليق: بركات يوسف هبود، المكتبة العصرية، صيدا- بيروت، د ط، 1431 ه- 2010 م، ص 62

[2]- المرجع نفسه، ص 76

[3]- ابن مالك الأندلسي، متن الألفية، المكتبة الشعبية،بيروت- لبنان، د ط، د ت، ص 23

[4]- المرجع نفسه، ص 29

2-1- المصطلحات و التعريفات:

لم ينحصر التفاوت بين المصنفات النحوية في عرض المسائل و الموضوعات، بل امتد إلى المصطلحات و التعريفات، فإذا أخذنا باب النعت- كمثال- سنجد أن سيبويه قد تحدث عن حالته الإعرابية التي يرد فيها، ولكن لم يحدد تعريفه، فيقول: " فأما النعت الذي جرى على المنعوت فقولك: مررت برجل ظريف قبل، فصار النعت مجرورا مثل المنعوت لأنهما كالاسم الواحد." [1] و الأمر ذاته انطبق على كتاب " الجمل" للزجاجي، فيقول في بابه: " أما النعت فتابع للمنعوت، في رفعه و نصبه وخفضه، وتعريفه وتنكيره." [2] فهما لم يحددا ماهية النعت كمصطلح نحوي. إلا أنهما تمكنا من تحديد مفهومه، من خلال الأمثلة التوضيحية التي قدماها، يقول الزجاجي: ".... تقول من ذلك: " قام زيد العاقل"، ترفع "زيدا"، بفعله، و العاقل، نعته." [3] وبذلك لم يعد الدارس في حاجة إلى تعريفه.

كما فضل بعض النحاة أن يقدموا تعريفا للنعت، ليكون أكثر وضوحا في أذهان الدارسين، و من هؤلاء ابن هشام الأنصاري، في كتابيه: "شرح قطر الندى و بل الصدى"، و"شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب"، فجاء في كتابه الأول قوله: "النعت، وهو التابع المشتق أو المؤول به، المباين للفظ متبوعه."[4] وكان في كتابه الثاني أكثر شرحا وتفصيلا، فيقول: " ثم قلت الثاني النعت، وهو تابع مشتق أو مؤول به، يفيد تخصيص متبوعه أو توضيحه أو مدحه أو ذمه أو الترحم عليه، و يتبعه في واحد من أوجه الإعراب، ومن التعريف والتنكير، ولا يكون أخص منه ... " [5] فقد فصل ابن هشام في تعريفه للنعت، كما أوضحه بالأمثلة التي تساعد على ترسيخه، فيقول: " نحو: " بالرجل صاحبك" بدل، ونحو: " بالرجل الفاضل" و " يزيد الفاضل" نعت... " [6]

---

[1]- سيبويه، كتاب سيبويه، تح: عبد السلام محمد هارون، ج: 01، مرجع سابق، ص 421

[2]- الزجاجي، الجمل، حققه وقدم له: علي توفيق الحمد، مرجع سابق، ص 13

[3]- المرجع نفسه، ص 13

[4]- ابن هشام الأنصاري، شرح قطر الندى و بل الصدى، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط4، 1425ه- 2004 م، ص 266

[5]- ابن هشام الأنصاري، شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، طبعة جديدة مصححة و منقحة اعتنى بها: محمد أبو فضل عاشور، دار إحياء التراث العربي، بيروت- لبنان، ط1، 1422 ه- 2001 م، ص 224

[6]- المرجع نفسه، ص 224

والأمر سيان بالنسبة لأبواب نحوية أخرى مثل المبتدأ ، إذ إن هناك من ذكر المصطلح ولكن لم يحط تعريفا له، مثل المبرد في كتابه (المقتضب)، فيقول: " فالابتداء نحو قولك: زيد فإذا ذكرته فإنما ذكرته للسامع؛ ليتوقع ما تخبره به عنه فإذا قلت (منطلق) أو ما أشبهه. صح معنى الكلام، وكانت الفائدة للسامع في الخبر..." [1] فقد اكتفى بالحديث عن رتبته في الكلام فقط.

ولم يحد الزجاجي عن سبيل صاحبه، فقد جاء في كتابه (الجمل) قوله: " اعلم أن الاسم المبتدأ مرفوع، وخبره إذا كان اسما مثله فهو مرفوع أبدا، وذلك قولك: " زيد قائم"، فـ." زيد" مرفوع لأنه مبتدأ ..." [2] فاكتفى بالتوضيح بالمثال.

لكن فضل الزمخشري أن يقدم تعريفا للمبتدأ فيقول في كتابه (المفصل): " هما الاسمان المجردان للإسناد، نحو قولك: زيد منطلق. و المراد بالتجديد إخلاؤهما من العوامل... " [3] لأن العامل في المبتدأ هو الابتداء، و المبتدأ عامل في الخبر.

و ذهب ابن هشام الأنصاري المذهب ذاته، يقول في كتابه (شرح شذور الذهب): ثم قلت: الثالث: المبتدأ وهو: المجرد عن العوامل اللفظية: مخبرا عنه، أو وصفا رافعا لمكتفى به .... " [4]

يتضح من خلال ما سبق التفاوت الواضح بين النحاة في تناولهم للأبواب النحوية، ففريق اكتفى بتقديم الأمثلة والشواهد و فريق فضل تقديم تعريفا لكل مسألة نحوية، وقد يعود ذلك إلى طبيعة الفئات المستهدفة، فالفئات المبتدئة تحتاج إلى تعريف يوضح المسألة النحوية و يرفع عنها الغموض، كما تحتاج إلى الأمثلة التوضيحية، أما فئات الشادّين* فتكتفي بالأمثلة و تستنتج بنفسها تعريفا للمسألة النحوية المدروسة.

ومما لوحظ على المصنفات النحوية تفاوتها من حيث تناولها للمصطلحات النحوية أيضا، وجاء ذلك " خضوعا للمستوى التعليمي من جانب و لنضج المصطلح واستقراره

[1]- أبو العباس المبرد، المقتضب، تح: محمد عبد الخالق عضيمة، لجنة إحياء التراث الإسلامي، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، وزارة الأوقاف، جمهورية مصر العربية- القاهرة، ج: 04، ط2، 1399 ه- 1979م ، ص 126

[2]- أبو القاسم الزجاجي، الجمل في النحو، مرجع سابق، ص 36

[3]- الزمخشري، المفصل في علم العربية، مرجع سابق، ص 47- 48

[4]- ابن هشام الأنصاري، شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، مرجع سابق، ص 97

ووضوحه من جانب آخر."[1] و من تلك المصطلحات نذكر- كمثال- " النعت السببي"، الذي لم يرد في كتاب (الجمل) للزجاجي كمصطلح، و لكن تطرق إليه مفاهيمها، يقول: " وإنما تعمل في ما كان من سببها، وذلك قولك: " مررت برجل حسن وجهه"، وترفع" الوجه" به، لأن الفعل للوجه. وإنما جاز أن تجري [حسن] صفة على " الرجل" لأنه من سببه. ومثل ذلك: " مررت برجل كريم أبوه"، وكثير ماله"، و ما أشبهه." [2]

وذهب الزمخشري المذهب ذاته، فيقول في كتابه (المفصل): " وقد نزلوا نعت الشيء بحال ما هو من سببه منزلة نعته بحاله هو، نحو قولك: مررت برجل كثير عدوه وقليل من لا سبب بينه وبينه." [3] ف"كثير" صفة " الرجل" مجرورة، و"عدوه" فاعل للصفة المشبهة " كثير".

ولم يكن" النعت السببي"، هو المصطلح الوحيد الذي لم يلق مكانا له في بعض كتب النحاة، فهناك مصطلحات أخرى، مثل: الأمثلة الخمسة الذي أشار إليها سيبويه في كتابه، وكذلك الزمخشري في مفصله، لكن دون ذكر المصطلح. يقول سيبويه: "و اعلم أن التثنية إذا لحقت الأفعال المضارعة علامة للفاعلين لحقتها ألف و نون [...] وكذلك إذا لحقت الأفعال علامة للجمع لحقتها زائدتان، إلا أن الأولى واو مضموم ما قبلها لئلا يكون الجمع كالتثنية ..." [4]

وفي المقابل نجد الزجاجي قد ذكره في كتابه الجمل، حيث يقول: " والنون علامة الرفع في الأفعال خاصة، وهي في خمسة أمثلة من الفعل، وهي يفعلان، وتفعلان، ويفعلون، وتفعلون، وتفعلين" . [5]

* ورد مصطلح الشادي في مقدمة ابن خلدون بمعنى النابغ، ينظر: ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، تح: عبد الله محمد الدرويش، ج: 02 ، مرجع سابق، ص 166

[1]- محمد إبراهيم عبادة، النحو التعليمي في التراث العربي، مرجع سابق، ص 94

[2]- الزجاجي، الجمل، تح: علي توفيق الحمد، مرجع سابق، ص 94

[3]- الزمخشري، المفصل في علم العربية، مرجع سابق، ص 119

[4]- سيبويه، كتاب سيبويه، تح: عبد السلام محمد هارون، ج: 01، مرجع سابق، ص 19-20

[5]- الزجاجي، الجمل في النحو، تح: علي توفيق الحمد، مرجع سابق، ص 03

وذكره ابن هشام في كتابيه السابقين، مستخدما مصطلحا آخر للدلالة عليه وهو "الأفعال الخمسة"، يقول: "وهي كل فعل مضارع اتصلت به ألف الاثنين، نحو: "يقومان"، للغائبين، و "تقومان" للحاضرين ... " [1]

لقد اختلف النحاة في طرق تقديمهم للمادة النحوية التعليمية، و تشعبت أساليبهم في ذلك، لكن كان هدفهم موحدا وهو تيسير النحو على الدارسين. إلا أنهم رغم جهودهم هذه لا زالت الشكوى من النحو تتعالى صيحاتها إلى يوم الناس هذا، ولهذا ظهرت اتجاهات حديثة بغية تحقيق الهدف ذاته.

2- تعليم النحو في الاتجاهات الحديثة:

تعتمد العملية التربوية و التعليمية في نجاحها على المناهج التربوية الفعالة، التي تنظر إلى الأطراف التعليمية نظرة تختلف عن تلك التي سادت في المناهج التقليدية؛ إذ ركزت جل اهتمامها على المتعلم، وجعلته مركز العملية التعليمية-التعلمية، وجعلته أكثر طرف فاعل فيها، فوسمت بالوظيفية التي انعكست من خلال تعدد المداخل التعليمية في الاتجاهات التربوية الحديثة.

تأتي عملية التطوير والتغيير في العملية التربوية استجابة للتطورات المتتابعة، وكان من أبرز مظاهر التغيير في الاتجاهات الحديثة لتعليم اللغات، و تعليم النحو، تعدد المداخل التربوية والتعليمية، والتي كان من أبرزها:

2-1- المدخل التكاملي:

طغت على المناهج التربوية التقليدية فكرة تعليم المواد الدراسية بشكل منفصل، والأمر ذاته ينطبق على تعليم فروع اللغة العربية، مما انعكس سلبا على نظرة المتعلم إليها، فأصبح يراها مجرد أهداف مجزأة تنتهي قيمتها بانتهاء الفصل أو السنة الدراسية. ولذلك ظهر المنهج التكاملي ليعمل على جعل فروع اللغة وموضوعاتها، وحتى المواد الدراسية متكاملة فيما بينها ، وليراعي تنظيم "عناصر الخبرة اللغوية المقدمة للمتعلمين،

[1]- ابن هشام الأنصاري، شرح قطر الندى وبل الصدى، مرجع سابق، ص 65، وينظر: ابن هشام الأنصاري، شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، مرجع سابق، ص 40

وتدريسها بما يحقق ترابطها وتوحدها، وذلك من خلال نص لغوي متكامل العناصر، ترتبط فيه توجيهات الممارسة والتدريبات اللغوية، والقواعد اللغوية بمهارات اللغة... وذلك بهدف تحقيق التكامل بين جوانب الخبرة اللغوية المختلفة، ومن ثم يتحقق التكامل داخل المتعلم، مما ينعكس على ممارسته اللغة وأدائه لها ..." [1] حيث يساعده على دراستها و استيعابها بصفة متكاملة غير مجزأة، تمكنه من معرفة الصلة الوثيقة بين فروعها ومستوياتها المختلفة.

يوجه المدخل التكاملي المتعلم نحو دراسة اللغة و فروعها بصفة متكاملة، لأن كل جزء منها إنما هو في خدمة الأجزاء الأخرى" بحيث لا يؤدي كل نظام غرضه كاملا إلا عندما تكون هناك تراكيب أخرى تضفي عليه دلالات." [2] فإذا فقدت تلك التراكيب جزءا منها فقدت جزءا أو كثيرا من خصائصها،وتصبح كالعقد الذي قطعت منه إحدى حلقاته، فلا يكتمل إلا بها؛ وهذا يؤكد أن " التحديات التي يواجهها المتعلم تتطلب استجابات متكاملة وهذا يعني أن الحاجة تتطلب النظر إلى القضايا و المشكلات نظرة متكاملة، و من هنا أخذ الاهتمام بتدريس المنحى التكاملي." [3] الذي يساعد المتعلم على بناء شخصيته بطريقة متكاملة من جميع النواحي النفسية والاجتماعية و الفكرية، و يجعله قادرا على مواجهة المشكلات سواء المدرسية أو الخارجية مهما بلغت درجتها من التعقيد.

ويساهم الاعتماد على المدخل التكاملي في العملية التعليمية- التعلمية، في بناء شخصية متوازنة، كما ينمي مهارات المتعلمين في التفكير، وخاصة في المواد الاجتماعية، واللغة العربية، التي يمثل النحو أحد أهم فروعها، كما يساعدهم هذا المنهج على النأي عن الحفظ والتسميع[4]، و ويعودهم على الاعتماد على قدراتهم العقلية الكبرى، من تطبيق وتركيب وتحليل واستقصاء... وعلى الربط بين جوانب المعرفة المختلفة،

[1]- محمد محمود موسى، الوافي في طرق تدريس اللغة العربية، دار العلم، الإمارات، و دار ابن الجوزي للنشر والتوزيع، جمهورية مصر العربية- القاهرة، ط1، 1432 ه- 2012 م، ص 37-38

[2]- المرجع نفسه، ص 38

[3]- محمد عيسى الطيطي، شاهر ذيب أبو شريخ، المنهاج التكاملي، دار جرير للنشر و التوزيع، عمان- الأردن، ط1، 1428 ه- 2007 م، ص 18

[4]- ينظر: المرجع نفسه، ص 22

وعلى الاستنتاج، وتوظيف ذلك في حياتهم الواقعية بمشكلاتها المعقدة ذات التداعيات المعقدة، والتي تحتاج إلى معارف تنتمي إلى مجال واحد من مجالات المعرفة لحلها. [1]

يساعد المنهج التكاملي في تدريس النحو المتعلم على إدراك العلاقات بين أجزاء ومواضيع المادة الواحدة فلا تكون نظرته إليها متفاوتة أو متباينة، لأنها جميعا تخدم بعضها البعض.

2-2- المدخل المهاري:

تتطلب المقاربة بالكفاءات من المتعلم أن يمتلك مهارات متعددة، يعمل على استغلالها في المواقف المختلفة، ومن بين تلك المهارات، المهارات اللغوية التي يحتاجها في المواقف التواصلية، مع معلمه أو زملائه أو خارج المدرسة.

ولما كانت المهارة على هذه الدرجة من الأهمية في التعلم تم اعتمادها كمدخل من مداخل تعلم اللغات، وتعلم النحو. ويساعد على اكتسابها" بشكل جيد، الممارسة والتكرار و الفهم وإدراك العلاقات والنتائج والتشجيع والتعزيز والتوجيه، فالممارسة الحقيقية لمهارات اللغة أساس التعلم اللغوي الجيد لتلك المهارات." [2] ففي هذا المدخل الممارسة والتكرار هما أهم ما يفعله المعلم مع المتعلم لمساعدته على استيعاب مواضيع مادة النحو على اختلافها وتنوعها، وذلك من خلال جعله يمارس ما يتعلمه في مواقف حقيقية بشكل متكرر يرسخ لديه عادات كلامية تتسم بالدقة و الصحة.

لقد تم اختيار المهارات كأحد أهم مداخل تعلم اللغات، لما تتصف به من مرونة وسرعة في الأداء، يكون قد بلغ "درجة عالية من البراعة والحذق والإتقان والتحكم" [3] ؛ فهي تساهم- بشكل كبير- في التشجيع على التعلم النشط ، والتفاعل الصفي، مما يساعد المعلم على معرفة خصائص متعلميه و ما بينهم من فروق فردية.

يعتمد في تعليم النحو على رفع وتحسين المهارة اللغوية لدى المتعلمين، ويعرف هذا النوع من المهارات بأنها " أنشطة الاستقبال اللغوي المتمثلة في الاستماع و التحدث والقراءة و الكتابة، و التي تؤدى بشكل متقن، قائم على الفهم والاقتصاد في الوقت

[1]- ينظر: المرجع السابق، ص 22
[2]- محمد محمود موسى، الوافي في طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 39
[3]- محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، مرجع سابق، ص 51

والجهد معا." [1] لأن عملية التعليم و التعلم تنبني على أساس تواصلي بين طرفيها (معلم-متعلم)، وهذا يتطلب من المتعلم أن يمتلك مهارات إرسالية واستقبالية، تتيح للمتعلم بناء تعلماته.

كما تتطلب عملية التواصل بين المعلم والمتعلم، الاعتماد على المدخل التكاملي في استخدام المهارات اللغوية، فيجب أن يكون المتعلم قادرا على استغلالها وفق ما تتطلبه الوضعية أو الموقف التعليمي الذي هو فيه، إذ يشترط فيه أن يتميز " بحسن نطق الأصوات ووضوح العبارات وأن يكون الكلام لائقا مناسبا. وإذا كان الإرسال كتابة يضاف إلى ما سبق حسن الخط و العناية بلوازم الكتابة من وضع علامات الترقيم وغيرها مما يجعل الكتابة مفهومة مؤدية لغرضها.أما المستقبل فينبغي أن يكون قادرا على القراءة ودلالة الرموز الخطية." [2]و ذلك لضمان استمرار عملية التواصل مما يضمن استيعابه من جهة، و تقويمه من جهة ثانية.

ويساعد المدخل المهاري المتعلم على الإلمام بقواعد اللغة العربية، لكن يشترط أن يداوم على ممارستها وتكرارها حتى يألفها فتنطبع كعادات لغوية لديه، فكما يقول ابن خلدون عن تحصيل الملكات:" إنما تحصل بتتابع الفعل وتكراره، وإذا تنوسي الفعل تنوسيت الملكة الناشئة عنه" . [3] فعلى المعلم الكفء أن يفسح المجال أمام المتعلم للمحاورة و النقاش باللغة العربية الفصيحة، ليس فقط في حصة اللغة العربية فقط، بل في الحصص التدريسية جميعها.

ويكون المدخل المهاري أكثر فعالية في تدريس النحو العربي، إذا أتيحت أمام المتعلم الفرص، من خلال مساعدته وتشجيعه على تفعيل مهاراته اللغوية، سواء من خلال القيام بمسرحة نص لغوي تمت دراسته، أو من خلال مساعدته على إنتاج أو إعادة إنتاج نصوص لغوية تنمي الجوانب الأدائية و الوجدانية و المعرفية لديه.

---

[1]- محمد محمود موسى، الوافي في طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 39

[2]- عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة: اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، مرجع سابق، ص 107

[3]- عبد الرحمن بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، تح: عبد الله محمد الدرويش، ج:02، مرجع سابق، ص 348

3-2- المدخل الاتصالي:

تعتبر اللغة أداة الاتصال الأرقى بين بني البشر، ومن خلال الاتصال يتشاركون أفراحهم و أحزانهم..." وجدير بالذكر أنه عند تدريس اللغة بوصفها أداة اتصال، أن يكون من بين الأهداف الاهتمام بكفاءة الاتصال، والاتصال في حد ذاته مهارة شديدة التعقيد، حيث تتضمن أكثر من مجرد إتقان تراكيب لغوية، فينبغي مراعاة أن يكون المنطوق ملائما لجوانب منها: هدف المتحدث، والعلاقة بين المتحدث والمتلقي، والموقف نفسه، والموضوع، والسياق اللغوي، كما تعني الكفاية اللغوية مدى وعي المتكلم بالقواعد الحاكمة للاستعمال المناسب في موقف اجتماعي."[1] و هذا ينطبق على المواقف التعليمية- التعلمية بين المعلم و المتعلم، فما ينبغي مراعاته أثناء إقامة الاتصال بين هذين الطرفين استخدام اللغة الفصيحة، والمادة المدرسة، فمن غير المعقول مناقشة موضوع رياضي أو تاريخي في حصة النحو، بل يجدر بالمعلم أن يحاول قدر الإمكان توظيف القواعد المرتبطة بذلك الدرس أثناء كلامه، لتترسخ في أذهان المتعلمين.

ولا تختلف عملية الاتصال في العملية التربوية، عنه في مواقف أخرى، إذ تتكون العملية الاتصالية من:

- **مرسل(معلم)** أو قد يكون (المتعلم) أحيانا و يعتمد ذلك على الطريقة المعتمدة في العملية التعليمية- التعلمية حيث " يقوم بإرسال رموز encodage عبر اللغة" [2] أو وسائط أ خرى إذا كان الاتصال غير لفظي.

- **مرسل إليه:** (المتعلم) و قد يكون المعلم، ويعتمد ذلك على الطريقة المعتمدة أيضا.

- **الرسالة(المضمون، المحتوى):** و تتمثل في ما سيتم تدريسه للمتعلم، فلا يمكن حدوث اتصال إلا بوجود سجل معرفي و قيمي له مضامين ودلالات متعارف عليها، لأن التواصل لا يكون نافذا إلا إذا استطاع المتلقي تفكيك الرسالة، مما يؤدي إلى ترك تأثير

[1] - محمد محمود موسى، الوافي في طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص41

[2]- ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة و النشر و التوزيع، الجزائر، د ط، 2000 م، ص 45

يعبر عنه من خلال رجع الصدى (التغذية الراجحة)." [1] ويشترط فيها (الرسالة) أن تكون متناسبة مع قدرات المتعلم و مهاراته.

- **القناة:** و هي كل ما يساعد على نقل الرسالة من المرسل إلى المرسل إليه، مثل الكتاب، السبورة، الحاسوب

- **المرجع:** ويتمثل في السياق أو الموقف الاتصالي [2]، وهو الموقف التعليمي، الذي يجمع بين الطرفين (معلم- متعلم).

- **السنن:** ويتمثل في اللغة المشتركة بين الطرفين، وبما أننا نتحدث عن تدريس النحو، فهي اللغة العربية.

إذن هذه أهم عناصر الموقف الاتصالي في العملية التعليمية- التعلمية، التي تساعد المتعلم على إبراز مهاراته الاتصالية، في فهم وتحليل الرسالة وفي قدرته على استخدام اللغة استخداما يتناسب مع الموقف التعليمي الذي هو فيه.

ويشترط في المدخل الاتصالي توفير الظروف المناسبة لديمومة الاتصال بين المرسل و المرسل إليه، فلا ينبغي ترك المجال لأية مشوشات تعمل على إعاقتها وعرقلتها، مما لا يحقق الهدف (الفهم)؛ إذ لابد أن يحصل بين الكلام و الاستماع فهم وكذلك بين الكتابة والقراءة . وما لم يحصل فهم لم يحصل الاتصال . " [3] فلا بد للمعلم مهما كان مستواه الثقافي و العلمي أن يراعي مستويات المتعلمين، ويراعي ما بينهم من فروق فردية، فيخاطبهم بلغة واضحة وسليمة.

وينقسم الاتصال بالنظر إلى الطرق المشاركة فيه إلى قسمين، يتمثلان في:

- **قسم ذو اتجاه واحد(الاتصال الناقص):**و هو الذي تنطلق فيه الرسالة من المرسل إلى المرسل إليه، و لا يبدي هذا أي تجاوب حيالها، [4] و يغلب هذا النوع من الاتصال عندما تكون الطريقة المتبعة هي الطريقة الإلقائية أو طريقة المحاضرة.

---

[1]- المرجع السابق، ص 46

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص 46

[3]- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان – الأردن، ط1، 2006 م، ص 166

[4]- ينظر: عمر عبد الرحيم نصر الله، أساسيات في التربية العلمية، دار وائل للنشر، عمان- الأردن، ط2، 2008 م، ص 91

- **قسم ذو اتجاهين (الاتصال الكامل):** وفي هذا النوع من الاتصال يكون الحوار متبادلا بين المرسل و المرسل إليه، وفيها يستطيع المرسل " التأكد من الرسالة التي يرسلها و هل وصلت إلى المستقبل و استطاع أن يفهمها و يستوعب ما جاء فيها، وهذا يؤكد أن عملية الاتصال عملية تفاعل و نقل الأفكار بصورة ناجحة و مثمرة. " [1] و لهذا فإن هذا النوع من الاتصال يعد أفضل من سابقه؛ إذ من خلاله يمكن للمعلم أن يقوم بعمليتي التقييم و التقويم، ليتمكن من معرفة مستوياتهم، كما تعين المتعلم على استدراك النقائص، و تعزيز نقاط القوة لديه.

كما يساهم هذا المدخل في تنمية مهارات المتعلم، و إكسابه المهارات اللغوية الأربع، واستخدام القواعد اللغوية لأداء وظائف اتصالية في مواقف معينة، من خلال محتوى لغوي يكون طرفاه (المعلم والمتعلم،أو المتعلمون فيما بينهم)، حيث تتاح الفرص أمام المتعلم لممارسة اللغة بمختلف مستوياتها، مع توجيه المتعلم و إرشاده، مما يرسخ لديه الأساليب والقواعد اللغوية و النحوية الصحيحة. [2]

2-4- المدخل الوظيفي:

يقوم المدخل الوظيفي على فكرة أن المحتوى اللغوي إذا لم يتم توظيفه و تفعيله من قبل المتعلم، سواء داخل المدرسة مع المعلم، و مع زملائه و غيرهم، أو في حياته الواقعية؛ " إذ لا فائدة من حفظ المعلومات و ترديدها، فهي ليست غاية في حد ذاتها، (كما في المدرسة التقليدية) بل إنها وسيلة وأداة للممارسة و تطبيق ما يتعلمه داخل المدرسة، فلا فائدة من التعلم إذ لم يترك أثر ذلك على المتعلم وذلك من خلال صحة نطقه وسلامة عبارته و إدراكه للأمور وحله للمشكلات التي تواجهه." [3] بطريقة عملية وفعالة، يمكن من خلالها الحكم عليه بأنه قد امتلك كفاءات جديدة، تؤهله للانتقال إلى المستوى أعلى من المستوى الذي كان فيه.

يؤكد المدخل الوظيفي على تفعيل المحتويات المدرسية، في الحياة الخارجية، والاجتماعية، التي تفرض على المتعلم مواقف اتصالية متعددة ينبغي عليه معرفة

---

[1]- المرجع السابق، ص 91

[2]- ينظر: محمد محمود موسى، الوافي في طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 42

[3]- ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، مرجع سابق، ص 114

التصرف إزاءها، من خلال توظيف المهارات اللغوية المختلفة، ولهذا تميز هذا المنهج " في تدريس اللغة بتركيزه على الاستعمال اللغوي، بحيث يضمن هذا المنهج للتلاميذ القدرة على التواصل الاجتماعي، و إتقان المتعلم اللغة و قدرته على تحقيق وظائف اللغة في الحياة الاجتماعية هي إحدى غايات المنهج الوظيفي، فيتعلم كيف يستعمل اللغة مع كل المحيطين به، وكيف يوظف اللغة في الحياة الاجتماعية، سواء داخل المدرسة أم خارجها. " [1] فمن الناس من تجده يفتقد هذه المهارة في التواصل، فلا يراعي أثناء الكلام المواقف التي هو فيها؛ أي: لا يمتلك كفاءة تواصلية- و لهذا جاء المدخل الوظيفي ليعين المتعلم على معرفة كيفية التعامل إزاءها.

كان المتعلم في المناهج التقليدية ينظر إلى النحو على أنه مادة دراسية لا تختلف عن غيرها من المواد الأخرى، فيخزن محتوياته لفترة ليستعيدها في الامتحان، ثم ينساها بعد فترة، و يهيء نفسه لحفظ محتويات أخرى جديدة، لا يراها تمت للسابقة بصلة، لكن المدخل الوظيفي جاء ليساعده على التخلي عن هذه الفكرة، ويخلق لديه " دافعا نحو التعلم و يجعله أكثر اهتماما باللغة، وتعلمها. لما تقدم له من خدمة و تمكنه من مواجهة مواقف حياتية قد تواجهه. والوظيفية تتطلب تنمية مهارات الاستماع ومهارات القراءة بأنواعها و التعبير بشقيه الشفوي و الكتابي." [2] وكل ما يمكن أن يساهم في مساعدته على التصرف المناسب في الوقت المناسب، إزاء ما يتعرض له من مواقف قد تواجهه في حياته مع اختلافها و تنوعها.

إن المدخل الوظيفي يرتبط ارتباطا وثيقا بالمدخل الاتصالي والمهاري والتكاملي، و ذلك من خلال مراعاة المهارات اللغوية التي يحتاجها المتعلم في عملية التعلم، التي تتيح له التعبير أوفهم اللغة في المواقف الواقعية و المدرسية، أثناء الاتصال مع غيره، بطريقة تتكامل فيها مستويات اللغة و فروعها المختلفة.

[1]- محمد محمود موسى، الوافي في طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 43
[2]- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 168

لقد تولد عن المدخل الوظيفي، امتداد النظرة الوظيفية إلى النحو، كونه المستوى الذي يهتم بالجانب الصوابي في التراكيب اللغوية، ويمثل " لب اللغة وجوهرها فلا قيمة للغة من غير النحو، فهو الضابط على الاستخدام اللغوي الصحيح..." [1] بشقيه الكتابي والشفوي، يضاف إلى ذلك ما يتيحه للمتعلم من إمكانات تعبيرية تسمح له بالتعبير عن المعاني بأوجه متعددة، مثل التقديم و التأخير...

ويراعي المدخل الوظيفي في تعليم النحو العربي مجموعة من النقاط يمكن تلخيصها فيما يأتي:

- الاقتصار على ما يتصل بحاجات المتعلم في الاستعمال الصحيح في حياته اليومية؛ فلا يكلفه ذلك دراسة مصطلحات تقليدية، [2] ترهقه دون جني أقل فائدة منها، سوى نقطة الامتحان التي يراها مجرد سلم ينتقل من خلاله من مستوى إلى آخر.

- أن يكون العلاج بعد تشخيص نواحي ضعف التلاميذ، ويفضل أن يكون العلاج فرديا لتكون الدراسة أكثر شمولية و موضوعية،[3] مما يساعد على تدريس النحو وفق التفاوت والفروق الفردية بين المتعامين، وذلك من خلال العمل على تقويمهم بحسب مستوياتهم. الأمر الذي يساهم في تعليم النحو بحسب حاجاتهم ومتطلباتهم.

- تدريس القواعد في ظل الأساليب، وجعل المعنى هو الأصل؛ [4] فلا يكون تركيزهم منصبا على أواخر الكلمات،مما يجعلهم يترجمون ذلك بجفاف النحو وقصوره، و يؤدي بهم إلى التخلي عنه وعن قواعده، لاعتقادهم أن لا فائدة من دراسته.

وتساعد النظرة الوظيفية في تدريس النحو على مساعدة المتعلم على توظيف اللغة بشكل صحيح وعملي، لا يركز فيها على أواخر الكلمات، وليتحقق ذلك ينبغي على المعلم أن يحفزه على إتقانها، من خلال وضعه في مواقف تتيح له استخدامها، وسماعها، وقراءتها وإعادة إنتاج نصوص، أو تشجيعه على إبداع نصوص من تأليفه، يستخدم فيها من مادة النحو ما يحتاجه في حياته العملية بشكل وظيفي.

---

[1]- ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، مرجع سابق، ص 121

[2]- ينظر: محمد صالح سمك، فن التدريس للغة العربية، وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، مكتبة الأنجلو المصرية، د ط، 1975 م، ص 650- 651

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص 651

[4]- ينظر: المرجع نفسه، ص 651

إن المداخل التعليمية الأربعة تتكامل، وتتعالق فيما بينها ويمثل المستوى الوظيفي أرقى المستويات، إذ إنه يجمع بين المداخل الثلاثة السابقة؛ لأن استخدام المتعلم للغة في المواقف المختلفة يحتاج إلى أن تكون لديه نظرة تكاملية حول القواعد أو المواد التعليمية التي يدرسها، لاستخدامها عند الحاجة إليها في مواقف اتصالية سواء داخل المدرسة أو خارجها، وهذه المواقف الاتصالية تتطلب منه إتقان المهارات اللغوية؛ فالمتعلم في حياتيه المدرسية و الواقعية قد يكون مرسلا(كاتبا أو متكلما) ، أو مرسلا إليه(قارئا أو سامعا)، ما يتطلب منه أن يكون ملما بالقواعد النحوية التي سبقت له دراستها، ليتمكن من الفهم والتعبير بشكل سليم، وبهذا تتجلى النظرة الوظيفية للمتعلم إزاء اللغة العربية.

3- مراتـــب المعرفة النحويـــة:

تتميز المناهج التربوية الحديثة بتركيزها على تنمية كفاءات المتعلم، ومساعدته ليصبح فردا فاعلا في المجتمع، ولذلك فإن اختيارها للمحتويات يتم انطلاقا من مراعاة مجموعة من الخصائص النفسية والعمرية، والثقافية والاجتماعية لديه، وتعتبر قواعد النحو العربي من بين تلك المحتويات التي ينبغي إيلاءها العناية الكبرى- خاصة في مرحلة التعليم الثانوي- لما لها من أهمية بارزة في تقويم اللسان، وهي كأي محتوى آخر، تخضع لعملية النقل الديداكتيكي لجعلها تتناسب ومستويات المتعلمين و خصائصهم . الأمر الذي جعلها تصنف إلى مراتب متعددة.

3-1- المعرفة النحوية العلمية:

تعتبر المعرفة العلمية من أعلى مراتب أنواع المعرفة النحوية؛ فهي تلك القواعد التي لم تخضع لأي تحويل أو نقل ديداكتيكي، حيث" يتم استنباطها وفقا لمناهج علمية مختلفة- متباينة أحيانا- من خلال الدراسة العلمية لنظام لغة طبيعية معينة... فالنحو العلمي إذن هو مجموع القواعد الضابطة للنظام اللغوي المدروس والتي يتم إليها المختص بعد تطبيقه منهجا علميا معينا." [1] و هي مما يصعب على المتعلم في مراحله التعليمية المختلفة تمثله، لصعوبتها و تعقدها، خاصة في المراحل الثلاث (الابتدائي- المتوسط- الثانوي).

[1]- نصر الدين بوحسابن، مدخل إلى اللسانيات التطبيقية : تعليميات اللغات، الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، د ط، 2012 م، ص 152

ويتميز هذا النوع من أنواع المعرفة النحوية بالتجريد، والهدف منها حماية اللغة العربية من اللحن، والحفاظ على خصائصها التي تتميز بها عن سائر اللغات الأخرى، ولهذا فقد عمل النحو على إيضاح أسباب ظهوره ونشأته " حيث ارتبطت جميعها بشيوع اللحن و الخوف من تغلغله في القرآن الكريم باعتباره النص التشريعي الأول قراءة أو كتابة وما يمكن أن يترتب عن ذلك ما زيغ في تطبيق الأحكام أو تفسيرها فاضطر أهل القرار تكليف أهل العلم باستنباط القواعد اللسانية الضابطة لتكون المعيار الذي لا يمكن الخروج عنه في التداول و التخاطب من جهة وتكون بنكا للمعطيات التي يستغلها المشتغل بحقل التعليم... " [1] فكان الهدف من نشأة علم النحو هو حماية القرآن الكريم من اللحن الذي يؤدي إلى اختلال معانيه وبالتالي اختلال التفسير.

ويعتبر النحو العلمي المصدر الأساسي للنحو التعليمي، والمنبع الذي تستقى منه القواعد التعليمية، ولذلك كان من غاياته إمكانية استغلال قواعده والاعتراف بإمكانية جدواها في العملية التعليمية، مع ما يصاحبها من طرق ووسائل تعليمية. [2] تعين الدارسين على فهمه.

2-3- المعرفة النحوية الواجب تدريسها:

يتم إخضاع المعرفة النحوية العلمية إلى عملية نقل أو تحويل ديداكتيكي، بهدف نقله من خاصيته العلمية إلى خاصية أخرى قابلة لأن تُدرَّس، باختيار ما يصلح لأن يقدم للمتعلمين على اختلاف مستوياتهم، ويمثل النحو التعليمي " تطبيقا عمليا لخاصيتي النفعية و الانتقائية اللتان تطبعان اللسانيات التطبيقية بوجه عام وتعليمات اللغات بوجه أخص، إذ ليس كل ما يحويه النحو العلمي يصلح للتعليم، وليس كل ما يتوصل إليه علماء النحو واللسانيون بوجه عام من قوانين وما يتخذونه من مناهج و إجراءات علمية لبلوغ تلك الغايات، يحتاجه المتعلم حينما يريد تعلم لغة معينة بالضرورة." [3] فيختار من محتويات النحو العلمي الأنسب له، من خلال اختيار الموضوعات النحوية الأكثر شيوعا

[1]- المرجع السابق، ص 158-159
[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص 159
[3]- المرجع نفسه، ص 160

وتناولا في استعمالاته، والتي تساهم في تنمية كفاءاته اللغوية و النحوية، ليصبح قادرا على توظيفها عمليا في المواقف المختلفة.

ولا يقصد بهذا النوع من المعرفة تلك المعرفة التي تقدم للمتعلم داخل القسم، بل هي التي تكون مقررة في " البرامج الرسمية، وإن كانت مشتقة من المعرفة العلمية فإنها تختلف عنها ... تتم عملية اشتقاقها بواسطة النقل الديداكتيكي." [1] الذي تراعى فيه مجموعة من الشروط منها: المستوى الدراسي للمتعلمين، ومدى ارتباطهم بحاجاتهم المتمثلة في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المرتبطة أساسا بتنمية كفاءاتهم.

3-3- المعرفة النحوية المتداولة في القسم (المعلم):

يقوم المعلم بإدخال مجموعة من التغيرات على ما تتضمنه المعرفة الواجب تدريسها من محتويات نحوية، فيكيفها وفق بيئة المتعلم ومستواه العمري و العقلي و الثقافي والاجتماعي... من خلال ما يدخله عليها " من استطرادات وشروخ تضفي عليه من السمات ما يجعله يتباين من معلم إلى آخر رغم اعتماد الجميع على برنامج واحد، فالأمر لا يرتبط بتسلسل الدروس النحوية وترابطها بقدر ما يتصل بالمركبات المعرفية واللغوية للمعلم و كيفية توظيفه لها أثناء العملية التعليمية داخل الفوج الدراسي..." [2] ففي المعرفة المتداولة يظهر المعلم كفاءاته المعرفية ، و الأدائية، و التواصلية... التي يسعى من خلالها لتحقيق الأهداف التعليمية.

3-4- المعرفة التي يكتسبها التلميذ (المتعلم):

وهو مجموعة القواعد النحوية التي استوعبها المتعلم، وأصبحت جزءا من كفاءاته اللغوية، أي: " هو جملة القوانين و القواعد النحوية (بالمفهوم العام للقاعدة) التي حذقها المتعلم أثناء العملية التعليمية. و المراد بالحذق في هذا المقام الفهم مع القدرة على التوظيف السليم للقاعدة في مختلف أوضاع التخاطب..." [3] فلا يمكن التحدث عن معرفة مكتسبة إلا إذا تمكن المتعلم من توظيفها في المواقف الاتصالية المختلفة بشكل ملائم.

---

[1]- علي آيت أوشان، اللسانيات و الديداكتيك: نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، مرجع سابق، ص 35

[2]- نصر الدين بوحساين، مدخل إلى اللسانيات التطبيقية: تعليميات اللغات، مرجع سابق، ص 164

[3]- المرجع نفسه، ص 164

إذن لا يقتصر هذا النوع من المعرفة على ما يقدمه المعلم من دروس للمتعلم، لأن هذا يقوم بعمليات ذهنية على ما يقدم له، فيؤول و يعيد تنظيم مكتسباته السابقة، قصد دمج ما تم تحصيله، [1] ليتجلى ذلك من خلال توظيفها في وضعيات اتصالية مختلفة، لأن الهدف ليس هو القواعد النحوية في حد ذاتها ولكن تفعيل أو توظيف تلك القواعد بشكل عملي سواء داخل المدرسة أو خارجها " في مختلف أحوال التخاطب بشكل صريح وآخر ضمني." [2] ؛ أي: سواء أكان ذلك بوعي فيختار من النظام اللغوي المخزن في ذاكرته ما يجده ملائما ليضمنه داخل تركيب تواصلي سليم، مراعيا خلال ذلك ما يقتضيه الخطاب (مناسبة المقال لظروف المقال)، أوعن غير وعي حيث يكون استخدامه للنظام اللغوي المخزن في ذاكرته بطريقة لا شعورية.

إن الحديث عن جانب واع وآخر غير واع في استخدام القواعد النحوية يعني وجود نوعين من القواعد؛ أي: نوع صريح و آخر ضمني.

- **القواعد النحوية الضمنية:**

ويقصد بهذا النوع من القواعد تلك التي تقدم للمتعلم بصفة غير مباشرة،حيث يتلقاها دون وعي منه؛ أي: دون أن يشعر بأنه في موقف تعليمي يملي عليه القواعد النحوية و" يتم ذلك عن طريق الأنماط اللغوية السليمة، وتوظيف تلك القواعد في النصوص المختلفة؛ بغية إكسابها للمتعلم ليمارسها دون التعرض لمفاهيمها وتعريفاتها الاصطلاحية."[3] فيمارسها المتعلم بشكل غير مباشر.

وتعتبر هذه الطريقة في تقديم القواعد النحوية محفزا للمتعلم من خلال جعله أكثر حرية، فلا يكون مضطرا لحفظ القاعدة للتطبيق عليها فيما بعد؛ إذ يعمل المعلم على "حض المتعلم على استنباط القواعد و المثل النحوية من خلال النصوص أو الأمثلة المنتقاة دون أن تذكر له صراحة، إما من خلال الحفظ و المحاكاة... أو بالاعتماد على حدس المتعلم وملكته الفطرية كشفا عن البنى و المثل اللغوية الباطنية... فلا توصف

[1]- ينظر: آيت أوشان، اللسانيات و الديداكتيك: نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، مرجع سابق، ص 36

[2]- نصر الدين بوحساين، مدخل إلى اللسانيات التطبيقية، تعليميات اللغات، مرجع سابق، ص 165

[3]- محمد محمود موسى، الوافي في طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 504

القاعدة وصفا صريحا، وهو الأمر الذي يجعلها أرسخ في الذاكرة وأمكن في النفس لما تتطلبه من قدرات لغوية عامة ومركبات معرفية." [1] وتبعا لهذا قد يصلح المدخلان الاتصالي والمهاري لتدريس هذا النوع من القواعد، لأن المتعلم إذا وضع في موقف اتصالي سيستغل مهاراته اللغوية بالعودة إلى ما مر عليه من تلك القواعد التي تكون قد رسخت في ذاكرته، وأصبحت جزءا من بنيته العميقة، فيجري عليها تغييرات محددة في بنيته السطحية التي تظهر من خلال الأداء.

لا يعتمد هذا النوع من القواعد على الإطار النظري، بل يعد مظهرا تطبيقيا للغة الهدف، وهو" يقوم على مبدأ الممارسة أساس التعلم اللغوي الجيد، وأنه لا يمكن أن يكتسب المتعلم لغته بشكل سليم ما لم يسمعها، أو يقرأها أو يتواصل بها، وهذا المدخل يتجرد من تعليم أسس بناء التراكيب اللغوية و قواعد بناء مفرداتها و عباراتها،حيث يقوم على أساس إعطاء جرعات متتابعة من الممارسات اللغوية؛ لكي تتأصل في ذاكرة المتعلم... فيقوم تلقائيا باستخدام هذا الرصيد عند الحاجة إليه. " [2] في مواقف اتصالية مع زملائه ومعلميه وغيرهم، سواء داخل المدرسة أو خارجها مع المحيطين به.

ويمكن للأسرة أيضا أن تتعامل بالمبدإ ذاته مع المتعلم في البيت، مما يشجعه على تعلم اللغة العربية والإحاطة بقواعدها، من خلال تشجيعه على حفظ القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف، وبعض من شعر و كلام العرب- مع التزام التدرج في ذلك- إضافة إلى محادثته بالعربية الفصحى،مما ينمي كفاءاته اللغوية والاتصالية؛ إذ يكتسب المتعلم هذا النوع من القواعد عند الاحتكاك المباشر بالنظام اللغوي للغة الهدف دون واسطة منهجية علمية. موظفا قدراته الذهنية من تفاضل و تكامل واستبصار وقياس... والقدرات المشكلة لملكته اللغوية، وغرضه من ذلك التعلم، والتأكد من إحكامه للقاعدة النحوية المستنبطة من نص معين، يقوم بما يعرف عند ذوي التخصص بالارتجاع، فيبني تركيبا تواصليا يتضمن قاعدة نحوية ما في سياق تواصلي يشبه ذلك الذي استنبطها منه، ويلاحظ ردة فعل المتلقي فإن كانت ردة فعله إيجابية، عمل على تخزينها في

[1]- نصر الدين بوحساين، مدخل إلى اللسانيات التطبيقية: تعليميات اللغات، مرجع سابق، ص 117
[2]- محمد محمود موسى، الوافي في طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 505

الذاكرة المعنوية، وأما إذا كانت سلبية، فيعني ذلك عدم سلامة التركيب وبالتالي عدم انتماء القاعدة النحوية للنظام اللغوي المستعمل في عملية التواصل، مما سيدفعه للتخلي عنها، [1] لإدراكه عدم صلاحيتها، والعكس بالنسبة للحالة الأولى.

لكن ينبغي الإشارة إلى أن اكتساب هذا النوع من القواعد النحوية، يخضع لعاملين اثنين:

- ✓ عامل يرتبط بترتيب الأولويات؛ فالأولوية للمعاني اللغوية العامة بما يرتبط بها من عناصر مرجعية ترتبط بالسياق و المقام، قبل المعاني النحوية المرتبطة بالعلاقات الوظيفية التركيبية التي تضبطها. [2] لأن الهدف ليس هو القاعدة النحوية، ولكن إكسابه أنماطا لغوية صحيحة تخضع لقواعد نحوية معينة
- ✓ عامل نفسي يرتبط بوجود مصفاة عاطفية تدفع المتعلم لتعلم أو عدم تعلم لغة من اللغات[3]، منها الدافعية و الرغبة والإيجابية نحو التعلم؛ فكلما توفرت هذه الشروط كان المتعلم أكثر ميلا للتعلم.

- **القواعد النحوية الصريحة:**

يتم تدريس هذا النوع من القواعد بتقديمها بطريقة مباشرة، يشعر فيها المتعلم بأنه في موقف تعليمي تملى عليه فيه القواعد النحوية؛ حيث يقوم المعلم بـ " تقديم القاعدة بشكل صريح بشرحها و التمثيل لها أو استنباطها من أمثلة و نصوص مقتبسة أو معدة لهذا الغرض؛ يكمن الأساس – في هذا السبيل- في الاعتماد على الوصف الصريح للقاعدة (أي مذكورة على شكل قانون واضح دقيق." [4] يخضع لمنهجية علمية، يكون الهدف منها تحقيق كفاءات لغوية و نحوية لدى المتعلم.

ويتميز تدريس هذا النوع من القواعد بذكره للقاعدة النحوية بشكل صريح، ليتم تطبيقها على نماذج لغوية معينة تكون أكثر صلة بها، مما يتيح للمتعلم استغلالها بكفاءة وفاعلية؛ أي: بشكل صحيح في موقف تواصلي معين يتطلب منه استخدامها." فالمعرفة النحوية بهذا المنحى هي معرفة واعية يمكن التفكير فيها وتدبرها، يسهر على تقديمها

[1]- نصر الدين بوحساين، مدخل إلى اللسانيات التطبيقية: تعليميات اللغات، مرجع سابق، ص 143- 144
[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص 149
[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص 149
[4]- المرجع نفسه، ص 151

وفقا لمنهج عام و طرق تربوية ووسائل مادية طرف- نصطلح على تسميته بالمصدر- ويدركها فيعالجها طرف مقابل داخل مجال معين هو التعلم- نصطلح على تسميته في هذه الحال بالمتلقي... غرضه في ذلك التمكن من القواعد العامة والخاصة للغة الهدف التي توصله إلى التواصل في تلك اللغة مشافهة وكتابة. " [1] تتجلى من خلالها كفاءاته اللغوية- و النحوية- المراد تنميتها لديه، والتي يمكن الحكم من خلالها على تحقق أو عدم تحقق الأهداف التربوية و التعليمية، المخطط لها.

وإذا كان المقصود بالقواعد النحوية الصريحة تقديم القواعد بشكل واضح ومقصود،فهذا لا يعني أنها تستهدف القاعدة في حد ذاتها ولكن تمثلها للعمل على استغلالها في مواقف كلامية معينة سواء شفهية أو كتابية، ليكون الغرض منها التفاهم؛ وفي هذا يقول ابن خلدون " فإن العلم بقوانين الإعراب إنما هو علم بكيفية العمل، و ليس هو نفس العمل." [2] ومثل ذلك أن تجد المتعلم محيطا بقواعد مواضع فتح همزة "أن" وكسرها، و لكن إن طلبت منه أن يوظفهما في موقف كلامي معين، أظهر لك عجزه وقلة حيلته.

و يتطلب تقديم هذا النوع من القواعد النحوية، لمساعدة المتعلم على استيعابها وتمثلها مراعاة مجموعة من المبادئ منها:

الخصائص العمرية والنفسية، و التدرج في تقديم القواعد النحوية واللغوية، والتنويع في طرائق التدريس، وفق تلك الخصائص ووفق تنوع الموضوعات و اختلافها من حيث طبيعتها وصعوبتها وقابلية المدرسين و أحوالهم النفسية...[3] كما ينبغي الإكثار من التدريبات العملية من خلال جعل المتعلم يوظف تلك القواعد أثناء ممارسته للمهارات اللغوية المختلفة.

مهما يكن من فروق بين القواعد النحوية، فإن الهدف مشترك، وهو توخي السلامة اللغوية أثناء استعمال اللغة في مواقف تواصلية وعملية، تتطلب استغلالها

---

[1]- المرجع السابق، ص 152

[2]- عبد الرحمن بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ج:02، مرجع سابق، ص 385

[3]- ينظر: محمد محمود موسى، الوافي في طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 502-503

وظيفيا في المهارات اللغوية المختلفة، بشكل يمكن من خلاله تحقيق الغرض وهو الفهم و الإفهام.

وبعد الحديث عن مراتب المعرفة النحوية وعن أنواع القواعد، سيتم الحديث عن الطرائق التي يمكن اعتمادها في التدريس.

4- طرائق تعليم النحو:

إن طبيعة المادة والمحتوى، وكذلك المتعلم من الأمور التي تساعد المعلم على اختيار الطريقة أو الطرق المناسبة لتقديم الدرس، سعيا منه لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المسطرة بشكل مسبق، وتصنف طرق التدريس وفقا لمعايير* معينة[1]، من بينها ما يعتمد على مستوى دور المتعلم و فاعليته في الطريقة؛ وكان تقسيمها كالآتي:

4-1- الطريقة القائمة على سلبية نشاط المتعلم:

4-1-1- الطريقة الإلقائية (المحاضرة، التلقينية):

يفرض هذا النوع من الطرائق على المتعلم أن يكون مجرد متلق سلبي، وكانت هذه الطريقة هي السائدة في المقاربات السابقة، حيث يتولى المعلم تقديم محتوى المادة، ليكون المتعلم مجرد مستمع فقط؛ [2] أي: إن عملية التواصل تكون من طرف واحد.

إن الطريقة الإلقائية طريقة تقليدية، تعتمد بشكل كبير على الإطار النظري، لهذا فهي تتطلب معلما يمتلك مجموعة من الخصائص، كالصوت الجهوري، وسلامة اللغة، والسلامة من عيوب النطق، وعدم الإسراع أو البطء الشديدين أثناء تقديم الدروس... [3] وغيرها من الشروط و الخصائص التي تعمل على تشويش ذهن المتعلم مما يعيق عملية

---

* تتعدد معايير تصنيف طرق التدريس، وتتمثل في: 1- معيار يعتمد نوع التنفيذ، 2- معيار يعتمد مدى الاهتمام بنشاط المتعلم3- معيار يعتمد عدد المتعلمين المستهدفين، 4- معيار يعتمد على الاتجاه التربوي أو الفلسفة التربوية، 5- معيار يعتمد المحور الذي تدور حوله الطريقة، 6- معيار يعتمد أنواع النشاط المستخدم في التدريس، 7- معيار يعتمد دور المتعلم وفاعليته في الطريقة، ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 98- 101 و اعتمدت الدراسة المعيار الأخير كونه يتماشى مع المقاربة بالكفاءات، التي تركز على المتعلم و كفاءاته في العملية التعليمية- التعلمية.

[2]- ينظر: علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية (صدر في طبعته الأولى باسم: تدريس اللغة العربية)، دار الرائد العربي، بيروت- لبنان، 1404 ه- 1984 م، ص 58 وينظر: حسن شحاته مفاهيم جديدة لتطوير التعليم في الوطن العربي، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، 1424 ه- 2003 م ، ص 35

[3]- ينظر: عبد اللطيف بن حسين بن فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 1426 ه- 2005 م، ص 93

الفهم لديه. يضاف إلى ما سبق تكرار تقديم المعلومات للمتعلم حتى تكون أكثر رسوخا في ذهنه.

و تجمع الطريقة الإلقائية بين مجموعة من النقاط الإيجابية، و بين مجموعة أخرى سلبية؛ أما الإيجابية فهي:

- تساهم هذه الطريقة في توفير الوقت، [1] فالمعلم هو الطرف الوحيد الذي يتكلم و لا يناقش أو يحاور حول ما يقدمه.

- إن المعلم هو من يغتنم الحصة للشرح و الحديث، أما المتعلم فيلتزم الصمت، وهذا يغرس فيه (المتعلم)روح الصبر و ضبط النفس. [2]

- تساهم في تنمية مهارة الاستماع [3]، وبالتالي الأخذ بناصية اللغة (إذا كان المعلم ذا لغة فصيحة) كما تسهل عليه حفظ بعض الشواهد القرآنية أو من كلام العرب (الشعر خاصة) تلك التي تخدم قاعدة أو اثنتين، مما يتكرر على المتعلم سماعه فتترسخ في ذهنه.

- تنمي لديه القدرة على الاستيعاب، من خلال إعادة صياغة ما يقوله المعلم بأسلوبه الخاص على أن يكون ذا معنى، كما تنمي لديه القدرة على الربط بين الجهدين العضلي والفكري في آن واحد.

أما النقاط السلبية فهي:

- جعل عملية الاتصال غير مرتدة، مما يجعل مشاركة المتعلمين سلبية و محدودة، إضافة إلى إجهاد المعلم عضليا وفكريا. [4]

- لا تسمح للمعلم بإجراء التقويم المستمر على المتعلمين للتأكد من مستوياتهم. [5]

- تدخل على العملية التعليمية- التعلمية نوعا من الرتابة و الروتين الأمر الذي يشعر المعلم والمتعلم بالملل.

- إيلاف المتعلمين الاعتماد على المعلم في تقديم الدروس، مما ينمي لديهم صفة التكاسل والتماطل، ليتجاوز ذلك إلى الحياة الواقعية.

---

[1]- ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 107

[2]- ينظر: عبد اللطيف بن حسين بن فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، مرجع سابق، ص 94

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص 94

[4]- ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 107

[5]- عبد الطيف بن حسين بن فرج، طرق التدريس في القرن الواحد و العشرين، مرجع سابق، ص 95

- ترسخ لديهم فكرة أن المعلم هو مصدر المعلومات، والذي لا يمكن مناقشته، مما يهز ثقتهم بأنفسهم، فتصبح شخصياتهم هشة ليست لديها القدرة على المواجهة.

- يلجأ بعض المعلمين إلى أسلوب الاستطراد أثناء إلقاء الدرس- بقصد أو عن غير قصد- أثناء إلقاء الدرس، مما يشوش ذهن المتعلم.

4-2- الطريقة القائمة على نشاط المتعلم و فاعليته:*

4-2-1- الطريقة الاستقرائية:

تعتبر الطريقة الاستقرائية من الطرق التي يتم اتباعها في العملية التعليمية، ومن خصائصها الانطلاق من الجزء إلى الكل؛ أي ينطلق فيها المتعلم من الأمثلة الجزئية إلى القاعدة العامة، " فالبدء هنا يكون بالملاحظة والمقارنة ثم الاستنتاج ويأتي القانون أو القاعدة بعد ذلك ثم نطبق تلك القاعدة في مواقف لغوية مماثلة" ، [1] حتى تترسخ في أذهان المتعلمين، خاصة إذا كانت الأمثلة من إنتاجهم.

تعتبر الطريقة الاستقرائية من الطرق النشيطة والفاعلة في العملية التعليمية التعلمية، كونها تتماشى مع طبيعة الإدراك العقلي، "وعن طريق ذلك يتعود التلميذ على التفكير السليم والاعتماد على النفس في الكشف عن الحلول، وكذلك حب البحث."[2] والتقصي في الأمور بغية الكشف عن حقائق علمية كانت خفية عنه.

ويتم تطبيق مجموعة خطوات عند اتباع هذه الطريقة، تتمثل في: المقدمة (الخطوة الأولى قبل بدء الدرس هدفها شد انتباه المتعلمين، والعرض (عرض أمثلة لها علاقة بالقاعدة، و يراعي فيه التسلسل المنطقي ليسهل استنتاج القاعدة)، الربط و الموازنة (الربط بين الأمثلة و الموازنة بين التعلمات السابقة و اللاحقة، و هدفهما تداعي المعلومات وتسلسلها في ذهن المتعلم) ، الاستنتاج(استنتاج القاعدة)، التطبيق

* فصل محسن علي عطية بين الطريقة القائمة على نشاط المتعلم، و الطرق القائمة على إيجابيته، حيث ضمن الطريقة القائمة على النشاط الطريقتين القياسية والاستقرائية، و ضمن الطريقة القائمة على الإيجابية الطريقة الحوارية. ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 101. لكن تفضل الدراسة الدمج بينهم تحت عنوان واحد. وتضيف: الطريقة الاستكشافية، و الكلية .

[1]- محمد صلاح الدين علي مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية: أسسه وتطبيقاته التربوية، دار الفكر العربي، القاهرة، د ط، 1420 ه- 2000م ، ص 377

[2]- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 62

(ويمثل المرحلة الأخيرة، وهو تمارين تطبيقية على القاعدة).[1] للتأكد من تحقق الهدف أو عدم تحققه، وتتميز الطريقة الاستقرائية بمجموعة من النقاط الإيجابية، وهي:

- تساعد على تنمية التفكير المنطقي لدى المتعلم، [2] لأنها تنطلق من الجزء إلى الكل.

- تمر الطريقة الاستقرائية بخطوات يربط من خلالها بين النظري و التطبيقي، الأمر الذي يساعد على ترسيخ القاعدة بشكل أفضل. [3]

كما تجمع بين مجموعة من النقاط السلبية وهي:

- تتطلب هذه الطريقة مهارة عالية في المناقشة و صياغة الأمثلة و هذا قد لا يتوفر عند جميع المعلمين. [4] مما يصيب المتعلم بالملل.

- تكون نسبة مشاركة المتعلمين محدودة، مما يضطر المعلم لمناقشة تلك الفئة دون البقية، الأمر الذي يؤثر سلبا على هذه.

2-2-4 الطريقة القياسية:

إذا كانت الطريقة السابقة تسير من الجزء إلى الكل، فإن هذه الطريقة تسير بطريقة معاكسة لها؛ أي إنها تنطلق من القاعدة إلى الأمثلة الجزئية التي توضحها، [5] وفي الحقيقة فإن الحكم على صعوبة الطريقة أو سهولتها يرجع إلى المتعلم؛ فهناك من يحبذ عملية الحفظ، فتناسبه الطريقة بشكل كبير، لأن حفظه للقاعدة يسهل عليه فيما بعد إنتاج أمثلة تتماشى معها (الانتهاء بالجزء).

إن من مهام المعلم الكفء التأكد من تحقق الأهداف التعليمية- التعلمية، ولذلك يجدر به- أثناء اتباعه لهذه الطريقة- الحرص على التأكد من استيعاب المتعلمين للقاعدة، من خلال تطبيقها على حالات مماثلة [6]، وبذلك يمكنه التأكد من نجاحها أو عدم نجاحها.

---

[1]- ينظر: طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، درا الشروق، للنشر و التوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2003 م، ص 190-191 و ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 120-121

[2]- ينظر: محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف: أسسه و تطبيقاته، مرجع سابق، ص 53

[3]- ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 121

[4]- ينظر: المرجع نفسه، ص 121

[5]- ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، د ط، 1420 ه- 200 م، ص 294

[6]- ينظر: نايف معروف، خصائص العربية و طرائق تدريسها، دار النفائس، بيروت- لبنان، ط1، 1405 ه- 1985 م، ص 182

لا تختلف هذه الطريقة عن غيرها من الطرق التعليمية الأخرى، فهي أيضا لها عيوب و محاسن؛ أما محاسنها:

- تساعد المعلم على تقديم درسه في يسر وسهولة، كما تساعد المتعلم الذي يعتمد على الحفظ – كما ذكر آنفا- لأن الأساس فيها هو تحفيظ القاعدة، واستظهارها باعتبارها غاية في حد ذاتها، [1] لتستخدم كمعيار كلي يستفاد منه لصياغة الأمثلة الجزئية.

أما عيوبها فتتمثل في:

- تساعد هذه الطريقة فئة معينة من المتعلمين فقط، لما تتطلبه من قدرة على "التحليل وتحديد الخصائص والقياس عليها " [2] وهو مما لا نجده عند فئة أخرى، مما لا يحقق عملية التعلم لديها.

- إذا كانت القاعدة ذات استثناءات كثيرة، فإن المتعلم سيصعب عليه تذكرها، أو إمكان التطبيق عليها كلها.

4-2-3- الطريقة الحوارية:

تختلف الطريقة الحوارية عن الطريقة الإلقائية، بأنها طريقة لا تعتمد على طرف واحد (المعلم)، بل يشاركه المتعلمون " في فهم وتحليل وتفسير و تقويم موضوع أو فكرة أو حل مشكلة ما، وبيان مواقف الاختلاف و الاتفاق بينهم من أجل الوصول إلى قرار." [3]

ومن خصائص هذه الطريقة أنها لا تعتمد على طرح الأسئلة فقط، بل تعتمد على طرح الأفكار أيضا حول موضوع معين، حيث ينطلق فيها من فكرة إلى فكرة أخرى لبلوغ الهدف.

وتلتقي الطريقة الحوارية مع الطريقة الإلقائية في أنها تتم مشافهة أيضا، حيث يكون المجال مفتوحا للمناقشة، لكن في إطار الدرس، وفي المدة المحددة.

ولتكون الطريقة الحوارية أكثر عملية يجدر بالمعلم مراعاة مجموعة من الاعتبارات، كمناسبة الأسئلة للأهداف و لمستويات المتعلمين، لضمان إتاحة الفرصة

[1]- ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 124

[2]- المرجع نفسه، ص 124

[3]- وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة: تخطيطها و تطبيقاتها التربوية، مرجع سابق، ص 18

للجميع للمشاركة، ومنحهم مهلة من الزمن للتفكير والمناقشة[1]. مع إعلامهم بها لتحفزهم على سرعة التفكير ، مما ينمي لديهم سرعة البديهة، واتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب.

تتميز الطريقة الحوارية بمجموعة من النقاط الإيجابية، وهي:

- من الطرق التنشيطية؛ إذ تحث المتعلم على المشاركة، وتنمي قدراته العقلية والمعرفية، كما تدربه على التحليل والاستنتاج وعلى الحوار وعلى مهارات الاتصال، [2] والنقد البنّاء، وعلى تقبّل الآراء، مما يساعده على الاندماج مع زملائه و معلمه.

- إن الحوار الذي يجريه المعلم معه متعلميه، أو الذي يجري بين المتعلمين، يساعد المعلم على معرفة مستوياتهم، واستعداداتهم وميولا تهم [3] ، مما يساهم في تسهيل عملية التعليم والتعلم.

- يكون المتعلم في البداية يجهل حقيقة الموضوع، أو يخفى عليه بعض جزئياته، أو يحمل معلومات خاطئة حوله، فيستدرجه المعلم عن طريق الحوار من المجهول إلى المعلوم، ليعلم أو ليكمّل أو ليصحح معلوماته، [4] ولهذا يمكن القول إن الطريقة الحوارية هي طريقة تقويمية كذلك.

وكما أن لها نقاط إيجابية، لها نقاط سلبية أيضا، وهي:

- تتفاوت مستويات المتعلمين وطرق تفكيرهم، لذا قد تكون هذه الطريقة نقمة على البعض لاسيما إذا كانت الأسئلة تكشف عن عجزهم، [5] ولهذا يجب على المعلم مراعاة طبيعة كل متعلم، فهناك من المتعلمين من تجدهم أذكياء، و من الأوائل، لكن لديهم سمات شخصية تعيقهم عن البروز داخل غرفة الصف، كالخجل، فيكون دائما في حالة كمون حركي داخل الغرفة الصفية، مما يمنعه من تحرير طاقاته.

---

[1]- ينظر: عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، مرجع سابق، ص 31

[2]- ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 117- 118

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص 117- 118

[4]- ينظر:عبد اللطيف بن حسين بن فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، مرجع سابق، ص 97

[5]- ينظر: المرجع نفسه، ص 97

- قد تتحول المحاورة بين المتعلمين إلى مناوشات، تؤدي إلى وقوع مشكلات في حال عدم قدرة المعلم على ضبط الصف.[1]

3- يكون المجال مفتوحا أمام المتعلمين للمحاورة، لذلك قد يستحوذ على المحاورة فئة دون أخرى، أوقد تتكرر الأفكار ذاتها مرات عديدة مما يؤدي إلى الملل،[2] أو نوعا من التوتّر والارتباك لدى المتعلمين ذوي المستويات العليا.

4-2-4- الطريقة الاستكشافية:

ترتكز الطريقة الاستكشافية على مجهود المتعلم، مع مشاركة المعلم، من خلال الأسئلة التي يوجهها إليه، ويغلب استخدام هذه الطريقة عندما يرتبط محتوى الدرس بمشكلة معينة.

وأساس هذه الطريقة أن المتعلم في اكتشافه للمعرفة يفهمها بعمق، ويحتفظ بها لمدة طويلة. وبذلك يستطيع توظيفها في مواقف جديدة.

وتسمح الطريقة الاستكشافية للمتعلم بالتفاعل داخل الغرفة الصفية، من خلال استغلاله لقدراته العقلية، فيوجه من" قبل المدرس لكي يكتشف المبدأ أو القاعدة (اكتشاف موجه) ، أو يكتشف بنفسه (اكتشاف غير موجه)، و في هذه الطريقة يكون المتعلم نشطا، و إيجابيا، لأنه محور العملية التعليمية- التعلمية، و المدرس يتمثل دوره في التوجيه والإرشاد."[3] والهدف من ذلك مساعدة المتعلم على بلوغ حقائق كانت مجهولة لديه من قبل.

إن الاكتشاف غير الموجه يتمثل في قيام المتعلم باستخدام عمليات الاستقراء والاستنباط أو المشاهدة أو الاستكمال، لكي يقوم بتخمين ذكي، أو يضع فرضا صحيحا، أو يبلغ حقيقة علمية.[4]

أما الاكتشاف الموجه فيحتاج فيه المتعلم إلى مساعدة المعلم، فيقوم كل منها بأنشطة محددة، تساعد في الوصول إلى الاكتشافات التي تم تحقيقها.[5]

---

[1]- ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 118

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص118

[3]- ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، مرجع سابق، ص 69

[4]- عبد اللطيف بن حسين بن فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، مرجع سابق، ص 143

[5]- ينظر: المرجع السابق، ص 143

وتتسم الطريقة الاكتشافية بمزايا، يمكن ذكر بعضها كما يأتي:

- تركز على عملية التعلم الذي هو نتيجة التعليم [1]، حيث تنظر إلى المتعلم على أنه مركز العملية التعليمية- التعلمية، وتعمل على دفعه للعمل على الوصول إلى الحقائق من خلال الممارسة العملية.

- تنمي لدى المتعلم روح تحمل المسؤولية و الاعتماد على النفس، [2] مما يساعده على تحقيق ذاته.

- تنمي قدرات المتعلم العقلية، ومهاراته في الاستقصاء والملاحظة والتجريب والتصنيف و القياس ... [3] مما يزيد ثقته بنفسه، و يجعله يتطلع لاكتشاف الجديد.

كما أن لها عيوبا، تتمثل في:

- تحتاج إلى استغلال مجموعة من القدرات العقلية لإيجاد حل للمشكلة المطروحة، و لذلك فهي تحتاج وقتا أطول. [4]

- يتطلب هذا النوع من الطرائق قدرا عاليا من التركيز، و لهذا يصعب استخدامها في الصفوف ذات العدد الكبير. [5]

- لا يستغل المتعلمون جميعهم قدراتهم العقلية العليا، كما لا يستغرقون الوقت ذاته بالنسبة للذين يستغلونها، لذلك فهي لا تلائم الجميع، [6] فمراعاة الفروق الفردية عند تطبيقها واجبة على المعلم.

4-2-5- الطريقة النصية(الطريقة المعدلة، الكلية):

تعتبر الطريقة النصية من الطرق التي يتم اعتمادها في ظل التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، و تعرف أيضا بأسلوب السياق المتصل، وهي لا تعتمد على الجمل المجزأة، بل تعتمد على النصوص،و تهتم بتكامل الأحداث و الأفكار و السياق، و الشكل

[1]- ينظر:محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس و استراتيجياته، مرجع سابق، ص 308
[2]- ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 138
[3]- ينظر: محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس و استراتيجياته، مرجع سابق، ص 308
[4]- ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 138
[5]- ينظر: المرجع نفسه، ص 138
[6]- ينظر: المرجع نفسه، ص 138

الكلي وجوانبه اللغوية المختلفة من صوت وصرف ونحو و بلاغة. [1] ليدرك المتعلم أن النص هو المحور أو المصدر الذي يرجع إليه، وهو الإطار الكلي الذي يحتوي على كل ما يقدم له، فيصبح التعلم ذا معنى بالنسبة إليه.

تختار المناهج التربوية النصوص التي تتضمن الظواهر النحوية المقررة في البرامج الدراسية، و لهذا فإن هذه الطريقة من الطرق الفعالة في التعلم؛ إذ تتيح للمتعلم فهم المعنى الكلي للنص، ثم مناقشته من خلال الإشارة إلى الجمل التي تشكل موضع اهتمام الدرس،ليتمكن بعدها من استنباط القواعد، ويليها في الأخير التطبيق، [2] حتى تترسخ في ذهنه و يتمكن من استغلالها في وضعيات مشكلة جديدة.

إذن فلابد أن تكون المواضيع التي تطرحها تتسم بالحيوية فتختار من كتبهم في المطالعة، أو دروسهم في التاريخ، أو غيرهما من المواد الدراسية، أو مما يتصل بالحوادث الجارية بين سمعهم وبصرهم. [3] فلا يشعر بانفصال حياته المدرسية عن حياته الواقعية مما يجعله أكثر استعدادا وميلا لدراسة القواعد المرتبطة به.

إن الأساس المقصود هو الأساس اللغوي، الذي يركز على النص من جوانبه اللغوية، لكن هناك أساسا آخر لهذه الطريقة و هو الأساس التربوي حيث يتفاعل فيه المتعلم مع خبرة مباشرة ذات معنى بالنسبة إليه؛ [4] فينبغي أن تكون النصوص المقررة في البرامج الدراسية هادفة، تخاطب الفكر والوجدان، وتحمل قيما إنسانية وتربوية، و مبادئ دينية....، وتتميز الطريقة النصية بمجموعة من النقاط الإيجابية، و هي:

- مساعدة المتعلم على استيعاب القواعد اللغوية و التركيبية، لأن مزج النحو بالتعبير الصحيح يساعد على رسوخ اللغة بأساليبها و قواعدها الإعرابية، [5] بل قد تجعل بعضهم قادرا على إنتاج نصوص يظهرون فيها التأثر بأساليب تلك النصوص المدروسة،

---

[1]- ينظر: طه علي حسين الدليمي، كامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2004 م، ص 71

[2]- ينظر: إسماعيل أحمد عمايرة، تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم العام، دار وائل للنشر و التوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2001 م، ص 32- 33

[3]- ينظر: حسن شحاته، تعليم اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، مرجع سابق، ص 212

[4]- ينظر: طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريبها، مرجع سابق، ص 195

[5]- ينظر: حسن شحاته، تعليم اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، مرجع سابق، ص 213

وخاصة تلك التي تتناول القضايا الاجتماعية، والثقافية و الدينية... التي يعيشها في واقعه الخارجي.

- تساهم في التقليل من الإحساس بصعوبة النحو، و تظهر قيمته في فهم التراكيب، وفي المساعدة على الفهم و الموازنة و التفكير المنطقي المرتب،[1] فتتغير نظرته إليه من كونه غاية إلى كونه وسيلة يحتاجها لضبط كلامه وحمايته من الخطأ.

هناك بعض النقاط السلبية أيضا لهذه الطريقة، وهي:

- معظم النصوص يكون الهدف منها إيصال رسالة معينة، دينية، اجتماعية، ثقافية، أخلاقية.... ولذلك من الصعوبة بمكان إيجاد نص يهدف إلى مراعاة غاية لغوية أو معالجة موضوع نحوي معين، وإن وجد يكون قد غلب عليه الاصطناع و التكلف، [2] لذلك يضطر المعلم للاستعانة بنصوص أخرى ليقتبس منها أمثلة تخدم موضوع الدرس.

- تتفاوت النصوص من حيث سهولة الأسلوب وصعوبته، ومن حيث الطول و القصر، ولذلك مما يؤخذ على هذه الطريقة، أن يضيع الوقت دون بلوغ القاعدة الهدف، [3] خاصة إذا كان النص طويلا، وتكثر فيه الألفاظ الصعبة و النادرة الاستخدام، مما يجبر المعلم على الوقوف عند الشرح و الإيضاح.

4-3- الطريقة القائمة على رئاسة المتعلم:

4-3-1- طريقة حل المشكلات:

وتعتمد هذه الطريقة على جهد المتعلم بشكل كبير؛ وإذا تم استخدامها" بشكل صحيح تنمي القدرة في المتعلم على التفكير العلمي." [4] ففيها يظهر مقدرته الخاصة على السعي لحل المشكلات على اختلاف درجاتها من حيث الصعوبة.

إن طريقة حل المشكلات مفهوم يعتمد على خبرات المتعلم، ومعارفه، وقدرته على استغلالها؛ أي: إنها : " مجموعة العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدما المعلومات والمعارف التي سبق له تعلمها، و المهارات التي اكتسبها في التغلب على موقف بشكل

---

[1]- ينظر: طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها، مرجع سابق، ص 196

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص 196

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص 196 و ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، مرجع سابق، ص 69

[4]- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 140

جديد، و غير مألوف له في السيطرة عليه، و الوصول إلى حل له." [1] و من خلال ذلك تتجلى كفاءات كل متعلم في كيفية معالجته للمشكلة، و كيفية استثماره للموارد المختلفة.

لا تعتمد طريقة حل المشكلات على المعارف المجزأة، و التي تنتهي غايتها بانتهاء الفصل الدراسي، بل هي طريقة تتيح للمتعلم استثمار معارفه الآنية و القبلية، ولهذا فالمعلم الكفء يلجأ إلى هذه الطريقة لتنمية قدرات حل المشكلات عند المتعلم، لأنها تقلل من الاعتماد على الكتاب المدرسي، فيكون المتعلم فيها وظيفيا وعمليا بشكل أكبر، ويمكن أن تنفذ هذه الطريقة بإتباع مجموعة خطوات أولها: تقديم المشكلة، وتحديدها مع المتعلم بدقة، وثانيها، توجيه المتعلم إلى البيانات المرتبطة بها، و ثالثها: توجيه المتعلم للربط بين الهدف والمعلومات المتاحة ليفترض عدة حلول، و رابعها: مساعدته على اختيار الأنسب منها، خامستها: القيام بعملية التقويم، [2] و تساعد هذه الطريقة المعلم على معرفة مدى نجاعتها أو عدم نجاعتها في بلوغ الكفاءات المنشودة، ومدى ملاءمتها للمتعلمين هذا من جهة، و من جهة ثانية تعين المتعلم على معرفة مستواه الدراسي، وقدرته على استغلال المستويات العقلية والمعرفية لديه، مما يتيح لديه التكيف مع المواقف المختلفة.

ولطريقة حل المشكلات سمات إيجابية تميزها عن غيرها من الطرائق الأخرى، تتمثل في:

- لمّا يوضع المتعلم أمام مشكلة ما يشعر بضرورة البحث عن حل لها، لذلك فهي تنمي عند المتعلم روح البحث والاكتشاف، و تعوده الاعتماد على النفس، [3] لأنه وحده من سيجد الحل، ولا يتدخل المعلم إلا في حالات معينة.

- تعتبر تلك المشكلات المرتبطة أكثر بالحياة الواقعية، أكثر جدوى بالنسبة للمتعلم، ولذلك فإن هذه الطريقة راعت ذلك مما يجعل التدريس يؤدي وظيفة اجتماعية. [4]

---

[1]- يحي محمد نبهان، العصف الذهني و حل المشكلات، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، د ط، 2008م ، ص 199

[2]- ينظر: مصطفى رسلان، تعليم اللغة العربية، مرجع سابق، ص 86

[3]- ينظر محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 138

[4]- ينظر: مصطفى رسلان، تعليم اللغة العربية، مرجع سابق، ص 86

-يتسم هذا النوع من الطرائق بالسلاسة في الاستخدام، ولذلك فهي صالحة لمعظم المواد التعليمية، [1] من نحو، و علوم، و رياضيات....

لكن وجود تلك المزايا ي هاته الطريقة لا يعني خلوها من العيوب، ويمكن ذكر بعضها كما يأتي:

- يحتاج المتعلمون إلى التفكير لإيجاد حل المشكلة المعروضة أمامهم، و نظرا لتفاوت نسب الذكاء ووجود الفروق الفردية، فإنها تتطلب وقتا طويلا لإيجاد الحل الأكثر نجاعة.

- تحتاج إلى استخدام عمليات عقلية عليا، و لذلك قد يكون المتعلم في حاجة إلى تدريب طويل للعمل بموجبها،[2] ليتمكن من التعامل بإيجابية و فاعلية في مرات لاحقة لحل مشكلات أخرى.

إذن هذه هي أهم طرق التدريس التي يمكن اعتمادها في تدريس النحو، والمعلم الكفء هو الذي ينوع فيها، مراعيا خلال ذلك طبيعة الموضوع، و المتعلم، فقد يمزج المعلم في درس واحد بين مجموعة من الطرائق ليتمكن من تحقيق الهدف، كما قد تجد المعلم نفسه يدرّس بطريقة في قسم، و في قسم آخر يغير الطريقة تماشيا مع خصائص المتعلمين الذين يتعامل معهم. و لهذا فإن هذا التصنيف إنما هو تصنيف للإيضاح فقط.

لكن رغم ما يبذله المعلم من جهود لتيسير النحو، من تنويع في الطرائق، و محاولة جعل المعرفة في متناول المتعلم إلا أن تدريس النحو لازالت تعترضه عوائق تحول دون جعله ميسرا في متناول المتعلمين.

5- عوائق تعليم النحو:

لازال متعلم اللغة العربية يشكو صعوبة من نحوها، ويبدي استياءه من تعقد قواعدها، و ليست تلك الصعوبة وذلك التعقيد- في حقيقتهما- بعائدين إلى النحو في حد ذاته، بل يرجعان إلى أسباب أخرى لها صلة بالعملية التربوية و التعليمية؛ فمنها ما يرتبط بالمتعلم، و منها ما يرتبط بالمعلم، ومنها ما يرتبط بمادة النحو.

---

[1]- ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، مرجع سابق،ص141

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص 141

1-5- صعوبات ترتبط بالمتعلم:

تتجلى صعوبات النحو التي لها ارتباط بالمتعلمين في مجموعة من النقاط يمكن إيجازها في:

- يتطلب إحكام قواعد اللغة العربية المزاولة والاستعمال، لكن مما يعيق المتعلم العربي على التحدث باللغة العربية، المجتمع الذي يعيش فيه؛ لأنه إن تحدث بها خارج المدرسة كان مدعاة للسخرية، والاستهزاء، و ذلك لاعتقاده- المجتمع- بأنها لغة المدرسة فقط، ويعود الأمر في هذا الاعتقاد إلى ضعف الثقافة اللغوية[1]، ويبقى لهذا أثره السلبي على نفسية المتعلم، فيصبح بدل رؤيتها قواعد تصون لسانه من اللحن، يراها قيودا تقيد حريته في الكلام، وفي كيفية تصرفه فيه. وتلازمه الفكرة حتى وهو طالب في الجامعة، ودليل ذلك الواقع الذي تعيشه.

- يتفاوت المتعلمون في مجموعة من الخصائص التي لها أثر على عملية التعلم، تمثل الفروق الفردية، كالظروف الاجتماعية و النفسية... [2] خاصة لدى المتعلم في مرحلة الثانوي، الذي يمر بمرحلة المراهقة، والتي نجدها تختلف من متعلم إلى آخر، فنجد منهم من ليس لديه رغبة في التعلم ككل، ومنهم من نجده يفتقد الميل إلى مادة أو مواد معينة، ويمثل النحو أحد هذه النماذج.

إنّ المتعلم الذي لديه الدافعية لتعلم قواعد النحو، يختلف عن ذلك الذي يفتقدها، وبالتالي سيفتقد خاصية " الصبر والمواظبة. والقدرة على التحليل و القراءة الواعية" [3] التي تمكنه من التطبيق على القواعد التي سبقت له دراستها، فكما قيل "فاقد الشيء لا يعطيه."

- معظم المتعلمين ينظرون إلى فروع اللغة العربية نظرة مجزأة، ويمثل النحو الفرع الأصعب منها، و الشبح الذي يخافونه، فهي فكرة لازمتهم فأدت بهم" إلى قناعة بأن النحو عقدة العقد، و لا يمكن حلها أو إدراك حقيقتها، أو الانتفاع منه في الحياة، فعزف

---

[1]- ينظر: ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، مرجع سابق، ص 35، و ينظر: محمد صالح سمك، فن التدريس للغة العربية و انطباعاتها المسلكية و أنماطها العلمية، مرجع سابق، ص 645

[2]- ينظر: محمد جاهمي، واقع تعليم النحو العربي في المرحلة الثانوية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر- بسكرة، ع:07، فيفري 2005م، ص 10

[3]- عبد علي حسين صالح، النحو العربي: منهج في التعلم الذاتي، مرجع سابق، ص 05

كثيرون عن دراسته، و علقوا أملهم على فروع العربية الأخرى، من أدب و إنشاء و مطالعة ونصوص، تغنيهم درجاتها عن درجات النحو التي أفلسوا منها، و ليس لهم فيه رصيد."[1] فهو بالنسبة إليهم لا يستحق بذل مجهود لتعلمه، لأنه مجرد ظاهرة عارضة تظهر في المعربات وتختفي في المبنيات.

2-5- صعوبات ترتبط بالمعلم:

يهدف معلم اللغة العربية إلى الوصول بمتعلميه إلى أرقى المستويات لإتقان اللغة العربية صوتيا وصرفيا و نحويا... و لكن تبقى مادة النحو من المواد التي لا يزال المتعلم في مراحله المختلفة يتخوف من صعوبتها، ومن المؤسف أن تلك الصعوبات منها ما يرتبط بالمعلم نفسه، و يمكن إيجازها فيما يأتي:

- لقد كان لفصل مواد اللغة العربية بعضها عن بعض، و تضييق حدود النحو في الحركات الإعرابية، أثرهما السلبي " على الأساليب و الإجراءات المتخذة لتعليمه، فمن الملاحظ أن بعض المعلمين لا يهتم بالتدريبات التي تعقب موضوعات الكتاب المقرر، فيبدد الوقت المخصص لها في أمور بعيدة عنها" [2] مما يؤدي إلى تثبيط مهارات المتعلمين في استخدام تلك القواعد بشكل وظيفي، يتيح لهم تنمية مهاراتهم اللغوية، وكفاءاتهم النحوية التي تحتاج إلى وضعهم أمام وضعيات مشكلة، تستلزم منهم استغلال الموارد المختلفة لحلها.

- تؤثر طرائق التدريس على عملية التعلم، إما إيجابا أو سلبا، فكلما كانت الطريقة ناجحة كان التعلم أيسر والعكس، ولعل ما زاد القواعد النحوية صعوبة في العملية التعليمية- التعلمية الطريقة الإلقائية الجافة، و الأمثلة المتكلفة المصطنعة، التي تشعر المتعلم بعدم جدوى تلك القواعد ليتجرعها تجرعا عقيما، بدلا من تعلمها تعلما وظيفيا، [3] يسمح له بالتعبير والقراءة و الكتابة بشكل سليم خال من الأخطاء اللغوية، و بتصحيح الأخطاء اللغوية متى أمكنه ذلك.

---

[1]- محمد محمود موسى، الوافي في طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 446-447

[2]- دخيل الله بن محمد الدهماني، تقويم تدريبات كتاب قواعد اللغة العربية للصف الثالث المتوسط، في ضوء مهارات النحو المناسبة للتلاميذ، المجلة التربوية، تصدر عن مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، ع: 63، مج: 16، ربيع 2002م، ص 107-108

[3]- ينظر: مصطفى رسلان، تعليم اللغة العربية، دار الثقافة للنشر و التوزيع، القاهرة، د ط، 1426 ه – 2005 م، ص 266

- يساهم معلمو المواد الأخرى في تزايد صعوبات النحو على المتعلم؛ إذ إنه من المفترض أن يكون هناك تعاون بينهم وبين معلمي اللغة العربية، لتسهيل عملية التعلم، من خلال " مراعاة القواعد النحوية و التحدث على مقتضاها في وضوح و دقة وسلامة عبارة " [1] الأمر الذي يحفز المتعلم للاهتمام بها، و يشعره بأهميتها، لأن المعلم يبقى بالنسبة إليه القدوة التي عليه الاقتداء بها، فإذا لاحظ أن معلم مادة اللغة العربية- دون غيره من المعلمين- يتحدث بالفصحى تولدت لديه قناعة بأن قواعدها ليست ذات فائدة، وأنه في غنى عنها، و لا يحتاجها إلا في حصة اللغة العربية.

- يعتبر المعنى شرطا أساسا في جميع اللغات، للمحافظة على استمرار التواصل، وغياب المعنى من المشكلات التي تحول دون فهم قواعد اللغة العربية- النحوية خاصة- لأن المعلم لا يعمل على معالجتها بما يربطها به، و يكتفي بتعريف المتعلم بقيمتها الشكلية في بناء الكلمة أو ضبط أواخرها[2].... لتبقى مجرد قوالب صماء لا يدرك كنهها ولا وظيفتها بالنسبة للغة العربية.

3-5- صعوبات ترتبط بالمادة والمنهج:

تعتبر المناهج التربوية المصدر الأساسي لاختيار المحتويات التعليمية، و لذلك فهي تولي خصائص المتعلمين و مستوياتهم العقلية و العمرية... الأهمية الكبرى أثناء عملية التحويل التعليمي للمحتويات التعليمية (المحتويات النحوية خاصة) لكن مع ذلك لازالت هناك شكوى من صعوبة النحو ترتبط بالمناهج ، منها:

- يشكل النحو هاجسا بالنسبة للتلميذ، ويعود السبب الرئيس في ذلك إلى كثرة قواعده، وتشعبها مما يأخذ منه جهدا ووقتا [3] ، فتجده في أحيان كثيرة يحفظ القاعدة دون فهمها، مما يزيد كرهه لهذه المادة، و يجعله يبدي نفورا منها، " و من العجيب أن نجد إصرار من قبل مؤلفي الكتب المدرسية على هذا المنهج الذي يؤدي إلى ضياع القاعدة الرئيسية وسط ركام التشعيبات و التفريعات و الشروط والقيود مما ينتهي بدارس القاعدة إلى

[1]- محمد صالح سمك، فن التدريس للغة العربية و انطباعاتها المسلكية و أنماطها العملية، مرجع سابق، ص 644

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص 644 وينظر: عز الدين التنوخي، دعوى الصعوبة في تعلم العربية، مرجع سابق، ص 402

[3]- ينظر: محمد جاهمي، واقع تعليم النحو العربي في المرحلة الثانوي، مرجع سابق، ص 09

الخروج صفر اليدين" [1] خالي الوفاض، لا يفقه شيئا منه، و لا يراه إلا مادة جافة وصعبة.

إن عرض القواعد النحوية في صورتها الشكلية التقليدية، يؤثر سلبا على الجانب اللغوي لدى المتعلمين، وخير دليل على ذلك " أن نستمع إلى متحدثين منهم بالفصحى، فنجد أن البديهيات من فعل و اسم و حرف غير معروفة لدى كثيرين، إضافة إلى عدم القدرة على التمييز بين الفاعل و المفاعيل ... حتى ليخيل لمصلح الدفاتر الامتحانية، بل حتى الدفاتر العامة في القبول إلى بعض الكليات العربية أنه يعيش مع أعاجم، لا مع عرب أقحاح، هانت لغتهم عليهم." [2] إن تحدثوا لم يبلغوا و إن استمعوا لم يفقهوا، و إنما ذلك لجهلهم بقواعد عربيتهم.

يتوجب على واضعي المناهج عند اختيار مواضيع مادة النحو، الاقتصار منها على قدر ما يحتاجه المتعلم؛ أي: تلك التي يكثر استعماله لها، والتي يتم -بناء عليها- تقويم لغته، فلا ينبغي للمدرس أن يشغل قلب الدارس " منه إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه، وشعر إن أنشده، و شيء إن وصفه. وما زاد على ذلك فهو مشغلة عما هو أولى به ..." [3] فإن كان ذلك سهلت عليه السبل للإحاطة بأساسيات لغته، وأحكامها النحوية، بل حببت إليه المادة، وأصبح لديه الرغبة للإحاطة بجميع جوانبها.

- من الصعوبات التي تساهم في جعل النحو صعبا بالنسبة للمعلم و المتعلم ، معا عدم توفر الإمكانيات المساعدة و " الوسائل التقنية الحديثة من معامل لغوية و تسجيلات صوتية في كيفية النطق السليم وضبط مخارج الحروف وتعليم القواعد ." [4] التي لها دور فاعل في تسهيل عملية التعليم و التعلم؛ إذ إنها تسهم في توفير الجهد والوقت، مما يضمن الخروج بنتائج أفضل.

---

[1]- أحمد مختار عمر، العربية الصحيحة، عالم الكتب نشر و توزيع و طباعة، ط2، 1998 م، ص 51

[2]- محمد محمود موسى، الوافي في طرق تدريس اللغة العربية، دار ابن الجوزي للنشر و التوزيع، جمهورية مصر العربية- القاهرة، و دار القلم، الإمارات، ط1، 1433 ه- 2012 م، ص 444

[3]- الجاحظ، البيان و التبيين، تح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي للطباعة و النشر والتوزيع، القاهرة، الكتاب الثاني، ج: 02، ط7، 1418 ه- 1998 م، ص 38

[4]- محمد جاهمي، واقع تعليم النحو العربي في المرحلة الثانوية، مرجع سابق، ص 10

- الاهتمام بالقاعدة النحوية كقاعدة معزولة عن واقع المتعلم، فيتعلمها بصورتها الشكلية دون ممارستها في كلامه أوفي كتابته أوفي قراءته أوفي استماعه [1] إلا ما ارتبط منها بعرض الدرس، حتى يتبادر إلى أذهان الكثيرين منهم أن تلك الأمثلة خصصت لتلك القاعدة، فإن طلب منه إنشاء أمثلة جديدة احتار وضل، فما بالك إن طلب منه أن ينطلق كاتبا أو محدثا. [2] و هذا العجز نتيجة اعتماده الحفظ دون الفهم.

- اختيار مواضيع النحو يتم بصفة تتنافى مع معايير اختيار المحتويات التعليمية، ومن مظاهر ذلك الزخم الفائض، والكثافة الهائلة التي يشحن بها المبتدئ في الأطوار الأولى، لعدم مراعاة التدرج و السن و الحجم الساعي، وفي المقابل تجد دروسا مكررة في المراحل اللاحقة كما في التعليم الثانوي، وذلك لاستحواذ النظرة التجزيئية، وغياب التنسيق بين الدروس اللغوية في جميع المستويات و الشعب، و عدم التكافؤ بين المعطيات التربوية ووسائلها وأهدافها.[3] فكل هذه أسباب تؤدي إلى عدم وضوح الأهداف بالنسبة للمعلم، حيث يجد دروسا لا تتناسب مع مستويات المتعلمين وخصائصهم حتى إنه و إن حاول تبسيطها لتكون في مستواهم ما استطاع إلى ذلك سبيلا، وذلك لصعوبتها بالنسبة إليهم وذلك كدرس الاشتغال و التنازع للسنة الثانية ثانوي شعبة الآداب والفلسفة.

إذن هذه هي أهم الأسباب التي تحول دون استيعاب المتعلم لمحتويات مادة النحو (قواعد اللغة العربية) وتساهم في عدم تحقق الأهداف التربوية و التعليمية، ولذلك فإن العمل على معالجتها سيساهم في تحويل نظرة المتعلم السلبية إليه، إلى نظرة إيجابية (يساوي فيها- على الأقل- بينه و بين بقية المواد الأخرى؛ أي: إن كان قليله صعب فكثيره يسير)،وتساعده لتصبح لديه القدرة على تفعيل تعلماته النحوية لإنتاج نص أو

---

[1]- ينظر: محمد محمود موسى، الوافي في طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 443

[2]- ينظر: عبد الوارث مبروك سعيد، في إصلاح النحو العربي: دراسة نقدية، مرجع سابق، ص 28

[3]- ينظر: محمد الأمين خلادي، فاعلية الضاد و تعليميتها بين طرائق التدريس و المأمول المنشود، المؤتمر السابع: اللغة العربية بين الازدهار والانحسار، المجلس العلمي للغة العربية، قسم اللغة العربية و آدابها، جامعة أدرار – الجزائر، 20-22 جمادى الثانية 1432 ه، 23-24 ماي 2011 م ، ص 08

خطاب ما في مواقف اتصالية مختلفة، تتجلى فيها كفاءاته النحوية. وهي ما سيتم الحديث عنه.

6- الكفاءة النحوية:

لقد كان يُنظر إلى النحو في المناهج التربوية التقليدية على أنه مجرد قوالب جامدة و جاهزة يتم تلقينها للمتعلم، إن تمكن من حفظها لن يكون بإمكانه استغلالها في مواقف تواصلية واجتماعية، ولكن المقاربة بالكفاءات جاءت لإعادة النظر في ذلك فأدخلت تغييرات كثيرة على ما سبق، وأصبح سعيها لا يتوقف عند نقطة الامتحان، بل يمتد إلى أكثر من ذلك، سعيا إلى بناء شخصية قادرة على تحمل مسؤوليتها، و الانسجام مع المواقف المختلفة، و استغلال تعلماتها في مادة اللغة العربية، وقواعدها النحوية في مواقف تواصلية تستدعي منه ذلك؛ أي استغلال كفاءاته اللغوية والنحوية في ممارساته العملية.

6-1- الكفاءة اللغوية:

لقد كان من الضروري التخلي عن تلك النظرة التقليدية إلى المتعلم، التي ركزت على الجوانب السلوكية لديه، و انبنت على ثنائية مثير واستجابة، فحصرت مهمته في الحفظ والاستذكار.ومن بين النظريات التي دعت إلى هدم ما جاءت به النظرية السلوكية (théorie gènèrative النظرية التوليدية التحولية (theorie du comportemental) (transformationnelle، التي ترى بأن الطفل يولد مزودا بجهاز فطري، يساعده على فهم و إنتاج التراكيب اللغوية المختلفة، حتى تلك التي لم ينتجها ولم يسمعها من قبل، وأطلق على تلك القدرة التي تتيح له إنتاج و فهم التراكيب اللامحدودة مصطلح الكفاءة اللغوية. لقد تميزت النظرية التوليدية التحويلية التي تبناها نعوم تشومسكي.

(N.Chomsky) برؤيتها الإيجابية، من خلال الحديث عن الجانب الإبداعي عند توليد الجمل المختلفة، من خلال ما يقوم به من عمليات تحويلية عليها، و قد بنى نموذجه التوليدي التحويلي على مجموعة من فرضيات، يمكن إيجازها في:[1]

[1]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا: نموذج النحو الوظيفي (الأسس المعرفية و الديداكتيكية)، دار الثقافة للنشر و التوزيع، الدار البيضاء، ط1، 1998 م، ص 35

- **النحو نحو قدرة:** وهي مجموعة من القواعد الصورية المتناهية التي تمكن المتعلم- المستمع المثالي من إنتاج جمل سبق أو لم يسبق له إنتاجها أو سماعها، كما تمكنه من التمييز بين الجمل الصحيحة، والجمل غير الصحيحة، وفي مقابل الكفاءة تحدث عن الإنجاز (الأداء) la performance ويمثل التحقق الفعلي لتلك القواعد المخزنة في ذهن المتكلم- المستمع المثالي فثنائية كفاءة/ أداء هي الأساس الذي بنى عليه نظريته.

- **النحو نحو توليدي:**

حيث يتاح له انطلاقا من جمل محدودة توليد جمل غير محدودة، وانطلاقا من ذلك يتم التمييز بين بنيتين للجملة:

- **بنية عميقة:** وهي بنية صورية مجردة.

- **بنية سطحية:** تتحقق من خلال مجموعة من التحويلات.[1]

إن البنية العميقة ترتبط بالكفاءة اللغوية للمتكلم- المستمع المثالي، فهي تلك النماذج الذهنية المجردة، في حين إن البنية السطحية ترتبط بالأداء، أو الإنجاز الكلامي في الواقع.

يرى تشومسكي بأن الطفل(المتعلم) لا ينبغي أن يعامل على أنه صفحة بيضاء؛ إذ إن لديه نماذج أو كليات لغوية مزود بها في جهازه الفطري تساعده على تعلم اللغة، فهو صاحب قدرة عقلية خلاقة و مبدعة. لكن هذا لا ينفي دور المجتمع في مساعدته على إتقان لغته، لأنه لن يستطيع توظيفها لو عزل عن الجماعة اللغوية. [2] ولذلك فإن البيئة التعليمية أيضا تساعد المتعلم على إضافة تعلمات جديدة إلى تعلماته السابقة.

2-6- الكفاءة الاتصالية:

ليست الكفاءة اللغوية ذات معنى ما لم توظف في موقف تفاعلي اتصالي، تتجلى من خلاله، وقد بيّن ابن خلدون في مقدمته دور المحاضرة والمناظرة في المسائل العلمية- باعتبارهما من صور الاتصال اللغوي- في تنمية الملكة اللغوية- فيقول: "و أيسر طرق هذه الملكة فتق اللسان بالمحاورة و المناظرة في المسائل العلمية؛ فهو الذي يقرب شأنها ويحصل مرامها. فتجد طلاب العلم منهم بعد ذهاب الكثير من أعمارهم

[1]- ينظر: المرجع السابق، ص 36

[2]- ينظر: عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم و تطبيقاتها في علوم اللغة، مرجع سابق، ص 80

في ملازمة المجالس العلمية سكوتا لا ينطقون و لا يفاوضون. و عنايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة، فلا يحصلون على طائل من التصرف في العلم و التعليم، ثم بعد تحصيل من يرى منهم أنه قد حصل تجد ملكته قاصرة في علمه إن فاوض أو ناظر أو علم ، و ما أتاهم القصور إلا من قبل التعليم و القطاع سنده، وإلا فحفظهم أبلغ من حفظ سواهم لشدة عنايتهم به وظنهم أنه المقصود بالملكة، وليس كذلك."[1]

إذن يساعد استخدام اللغة في مواقف اتصالية على الإحاطة بقوانينها، وترسيخ أساليبها، لتصبح ملكة قارة في الذهن، و هو ما أكده أصحاب الاتجاه الوظيفي حيث أضفوا على دلالة الجملة التي تحدث عنها تشومسكي الجانب الاستعمالي التداولي للغة، و ترتكز النظرية الوظيفية على مبادئ كان من أهمها[2] :

- اللغة هي الأداة الأرقى لتحقيق التواصل الاجتماعي، وإن كانت هناك قنوات اتصال أخرى غيرها، كالإشارة والصورة.

اللغة والاستعمال نسقان مختلفان لكن مترابطان، والنسق الثاني يحدد في حالات كثيرة قواعد النسق اللغوي، و هو ما يُعنى به فرع من فروع اللسانيات وهو" اللسانيات الاجتماعية"، لأن المتكلم لا يستعمل النمط نفسه من العبارات في مخاطبة أشخاص ذوي أوضاع اجتماعية مختلفة.

- ليكون الاتصال ناجحا يقتضي المطابقة بين العبارة المنتقاة وسياق استعمالها، وهذا السياق سياقان: سياق مقالي وسياق مقامي (المقالي: مجموعة العبارات المنتجة في موقف تواصلي، و المقامي: المعارف و المدارك لدى كل من المتكلم و المستمع في موقف تواصلي معين).

- لا تمييز بين قدرة نحوية وقدرة تداولية، وإنما هي قدرة تواصلية عامة.

- تجمع الكليات اللغوية في هذا المنحى بين الوظيفة و الصورة، بين بنيات معينة و ما تسخره هذه البنيات لتأديته من أغراض تواصلية؛ أي: ما يجمع بين اللغات من الوظائف، وإن ائتلفت أو اختلفت في التراكيب لتحقيق هذه الوظائف.

---

[1]- عبد الرحمن بن خلدون ، مقدمة ابن خلدون، تح: عبد الله محمد الدرويش ، ج: 02، مرجع سابق، ص 167-168

[2]- ينظر: أحمد المتوكل، المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي: الأصول و الامتداد، دار الأمان، الرباط، ط1، 1427 ه- 2007 م، ص 19-36

- يكتسب الطفل في محيطه الاجتماعي نسقين مترابطين: نسق اللغة و نسق استعمالها معا، فيستضمر أثناء عملية الاكتساب قواعد تلك اللغة، و ما يحكم استعمالها في مقامات التواصل في الوقت ذاته.

إن المتعلم يحتاج إلى استعمال اللغة في ممارسته العملية، لتنمية مهاراته اللغوية من جهة، وللتحكم في اللغة من جهة ثانية، ولا يكون ذلك إلا بمساعدة المعلم الذي يوجهه إلى التفاعل في مواقف اتصالية متنوعة- سواء معه أو مع زملائه- فتتاح له فيها الحرية لاستخدام اللغة الهدف، كما يساعده على مطالعة كتب باللغة ذاتها، و هو ما تشجع عليه النظرية الوظيفية، لأن اهتمامها ينصب حول استفادة المتعلم مما يمارسه من قواعد اللغة و أساليبها في مواقفه الحياتية و المدرسية في إطار تفاعلي و تواصلي.

3-6- الكفاءة النحوية:

إن الحديث عن الكفاءة اللغوية و عن الكفاءة الاتصالية يعني أن يكون للمتعلم القدرة على استخدام اللغة في المواقف الاتصالية المختلفة، مع العمل قدر الإمكان على تحقيق الهدف (تبليغ المعنى) من خلال المطابقة بين السياقين المقامي و المقالي، لكن إذا كان المتعلم يعاني قصورا في جانب من جوانب اللغة (العربية على وجه الخصوص باعتبارها اللغة المستهدفة في الدراسة)، ولنقل النحو باعتباره المادة التي يصعب على الكثيرين استيعابها، فإنه لن يتمكن من تحقيق هدفه، مما سيؤثر على الكفاءتين اللغوية والاتصالية.

يتبادر إلى ذهن الكثيرين أن الحديث عن الكفاءة النحوية إنما هو الإلمام بقواعد النحو بذلك المفهوم التقليدي الذي ينحصر في إعراب أواخر الكلم، لكن المتعلم الذي يمتلك هذه الكفاءة يتميز بنظرته الثاقبة؛ فينظر إلى النحو العربي على أنه نظام متكامل من أنظمة اللغة العربية الفصحى.

إن مصطلح الكفاءة النحوية وإن لم يتجسد لفظا فقد تجسد معنى في كتاب " دلائل الإعجاز" لعبد القاهر الجرجاني، وكتاب " اللغة العربية معناها و مبناها" للدكتور تمام حسان، اللذين ربطا علم المعاني بالنحو العربي،" ولقد كانت مبادرة عبد القاهر رحمه الله بدراسة النظم و ما يتصل به من بناء و ترتيب وتعليق من أكبر الجهود التي بذلتها الثقافة العربية قيمة في سبيل إيضاح المعنى الوظيفي في السياق أو التركيب." [1]

لقد أُسِّس لمفهوم الكفاءة النحوية في كتاب" اللغة العربية معناها ومبناها" من خلال ربط المعاني النحوية ببعضها البعض باللجوء إلى النظم هذا من جهة، وبإنشاء العلاقات بين المعاني النحوية بواسطة القرائن اللفظية و المعنوية و الحالية من خلال اللجوء إلى التعليق من جهة ثانية.

[1]- تمام حسان، اللغة العربية معناها و مبناها، مرجع سابق، ص 18

إن المتعلم إذا كان ذا كفاءة نحوية لا ينظر إلى التركيب من حيث ما ينتهي به من حركات إعرابية، ولكن ينظر إلى التركيب من حيث طريقة نظمه، لوعيه بأن النظم يعتمد على النحو أساسا له؛ وهو ما أوضحه عبد القاهر في كتابه دلائل الإعجاز" لأن مدار أمر النظم على معاني النحو وعلى الوجوه و الفروق التي من شأنها أن تكون فيه فاعلم أن الفروق والوجوه كثيرة ليس لها غاية تقف عندها، و نهاية لا تجد عندها ازديادا بعدها، ثم اعلم أن ليست المزية بواجبة لها في أنفسها ومن حيث هي على الإطلاق و لكن تعرض بسبب المعاني و الأغراض التي يوضح لها الكلام ثم بحسب موقع بعضها من بعض واستعمال بعضها مع بعض "[1] حيث ينظر في المعاني النحوية المختلفة في ذلك التركيب، وذلك كما في الفاعلية و المفعولية و في الفروق بين العلاقات النحوية كعلاقة الإسناد و التعدية والتبعية....

إذن ليس النحو أن تنظر في الكلمات وهي فرادى معزولة عن سياقها، و لكن هو النظر فيما يمكن أن تنشئه من علاقات فيما بينها، لتؤدي معان بعينها، فإن ركبت مع أخرى في تراكيب ونصوص، ثم أدخلت على هذه تغييرات بالتقديم أو بالتأخير أو بالحذف أو بالذكر.... لنتج عن ذلك تغير في المعاني، يقول عبد القاهر الجرجاني: "واعلم أن ليس النظم إلا أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو، وتعمل على قوانينه وأصوله، وتعرف مناهجه التي نهجت فلا تزيغ عنها، وتحفظ الرسوم التي رسمت لك فلا تخل بشيء منها، وذلك أن لا تعلم أن شيئا يبتغيه الناظم بنظمه غير أن ينظر في وجوه كل باب وفروقه. فينظر في الخبر إلى الوجوه التي تراها في قولك: زيد منطلق و زيد ينطلق وينطلق زيد.... فيعرف لكل من ذلك موضعه، ويجيء به من حيث ينبغي له ..." [2] فالمعنى ليس واحدا في التراكيب السابقة، مع أنها تتألف من الكلمات نفسها؛ ففي قولك زيد منطلق تفيد ثبوت الصفة في زيد، لأن منطلق اسم (اسم فاعل) و الاسم يدل على الثبوت والدوام والاستقرار، أما في: زيد ينطلق فتفيد التجدد و التغير والتحول من حال إلى حال، لاستعماله الفعل ينطلق أما التقديم أو التأخير فيلجأ إليه لتأكيد عناية المتكلم بالأكثر أهمية.

[1]- عبد القادر الجرجاني، دلائل الإعجاز، مرجع سابق، ص 99
[2]- المرجع نفسه، ص 94

يضاف إلى النظم مصطلح آخر يرتبط به، و هو" التعليق"، وقد جعله تمام حسان في كتابه (اللغة العربية معناها و مبناها) فكرة مركزية، فجعل فهمه " كاف وحده للقضاء على خرافة العمل النحوي و العوامل النحوية،" [1] التي أرقت كثيرا من الدارسين، وزادت من صعوبة النحو. وجاءت إشارة عبد القاهر الجرجاني و اهتمامه بالتعليق في كتابه (دلائل الإعجاز) واضحة،حيث يقول: " اعلم أن ليست المزية بواجبه لها في أنفسها ومن حيث هي على الإطلاق و لكن تعرض بسبب المعاني و الأغراض التي يوضع لها الكلام ثم يحسب موقع بعضها من بعض واستعمال بعضها مع بعض ..." [2] فبعد حديثه عن النظم أشار إلى التعليق، محاولا بذلك الربط بين المفهومين، من خلال ما للتعليق من أهمية في جعل الكلمات تترابط مع بعضها لتشكل لحمة واحدة، وذلك اعتمادا على ما يحمله النص من قرائن لفظية و معنوية،يضاف إليهما القرينة الحالية (المقام)، المتمثلة في الظروف الخارجية المحيطة خلال إنتاج ذلك النص؛ و بهذا تنقسم قرائن التعليق إلى قسمين: قرائن مقالية (لفظية، معنوية)، وقرائن حالية (المقام).

تتمثل قرائن التعليق المعنوية في : الإسناد، و التخصيص، والنسبة، و التبعية. [3] وسميت قرائن معنوية لأنها لا تكون ظاهرة في النص، و لكن يتم استخراجها انطلاقا من فهم " العلاقة الرابطة بين الجزأين" [4] و ذلك كالعلاقة بين المسند و المسند إليه و العلاقة بين الفعل و الفاعل، أو نائب الفاعل، و لذلك وضع تمام حسان احتمال عدم فهم العلاقة بين الجزأين من قبل المعرب، مما يدفعه للجوء إلى مباني التقسيم ليرى طرفا الإسناد إذا كانا اسمين أو اسما وصفة، أو فعلا واسما الخ، كما يلجأ إلى مباني التصريف ليرى الشخص والنوع و العدد، وكذلك إلى العلامة الإعرابية ليرى إذا كانت الأسماء مرفوعة أو منصوبة أو مجرورة ..... وهذا يدل على وجود ظاهرة هامة في التعليق هي تضافر القرائن لإيضاح المعنى الواحد [5] ، و الأمر ذاته ينطبق على القرائن المعنوية الأخرى،

---

[1]- تمام حسان، اللغة العربية معناها و مبناها، مرجع سابق، ص 189
[2]- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، مرجع سابق، ص 99
[3]- ينظر: تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، مرجع سابق، ص 190
[4]- المرجع نفسه، ص 192
[5]- ينظر: المرجع نفسه، ص 192

من تخصيص ما تحتها من (تعدية وغائية، ومعية، وظرفية، وتحديد، وتوكيد، وملابسة (الحال) و تفسير (تمييز) و إخراج (استثناء) وقرائن أخرى مخالفة كالاختصاص ومعان أخرى) ، و نسبة وما تحتها من قرائن (معاني حروف الجر، و معنى الإضافة)، وتبعيته و ما يندرج تحته من قرائن (النعت، والبدل، و العطف، و التوكيد....) الخ من القرائن المعنوية.

أما القرائن اللفظية فتتمثل في: العلامة الإعرابية، الرتبة، الصيغة، المطابقة، الربط، التضام، الأداة، التغنيم) [1]،وهي عكس القرائن السابقة، وهذه القرائن جميعها سواء معنوية أم لفظية تساعد على إبانة المعاني الوظيفية النحوية التي تتباين في المبنى الواحد، و مثل ذلك ما أشار إليه ابن هشام في كتابه (مغني اللبيب)، في حديثه عن "ما" التي تكون موصولة، كما في قوله تعالى: "**مَا عِنْدَكُمْ يَنْفَدُ وَمَا عِنْدَ اللَّهِ بَاقٍ وَلَنَجْزِيَنَّ الَّذِينَ صَبَرُوا أَجْرَهُمْ بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ**" (سورة النحل/96)

- تعجبية: كما في قولك: ما أحسن زيدا

- استفهامية: كما في قوله تعالى: "**قَالُوا ادْعُ لَنَا رَبَّكَ يُبَيِّنْ لَنَا مَا لَوْنُهَا قَالَ إِنَّهُ يَقُولُ إِنَّهَا بَقَرَةٌ صَفْرَاءُ فَاقِعٌ لَوْنُهَا تَسُرُّ النَّاظِرِينَ** " (البقرة/69).

ويضاف إلى قرائن التعليق اللفظية و المعنوية، القرائن الحالية، فباقترانها جميعا يمكن بلوغ المعنى الدلالي " وهو قمة تحليل المعنى اللغوي على كل هذه العناصر..."[2] مما يمكن المخاطب من تحقيق هدفه في الإفهام، والمخاطب من الفهم، مما يساهم في نجاح واستمرار التواصل بينهما.

إن الكفاءة النحوية هي القدرة على التعبير عن المعاني، من خلال إنشاء تراكيب تتميز بإدراك الفروق بين الأبواب النحوية، وإدراك المعاني الوظيفية النحوية التي تلخص مفهوم النظم، إضافة إلى عدم التركيز على أواخر الكلم، و يضاف إلى ما سبق القرائن اللفظية و المعنوية و الحالية التي توضح المعنى للمخاطب، فيفهم المراد من

[1]- ينظر: المرجع السابق، ص 194- 203
[2]- المرجع نفسه، ص 353

الرسالة، وهو ما يلخص مفهوم التعليق، الذي لا ينفصل عن نظرية النظم، بل يمثل أساسها عند تأليف التراكيب على تنوعها.

انطلاقا مما سبق يمكن القول: إن الكفاءة النحوية و الكفاءة اللغوية والكفاءة الاتصالية هي كفاءات تتكامل فيما بينها؛ إذ لا يمكن أن تقول عن شخص إنه قد امتلك كفاءة لغوية عامة، ما لم يكن قد امتلك كفاءات لغوية خاصة، منها الكفاءة النحوية. و تمثل الكفاءة الاتصالية الإطار الذي يسخر فيه المتكلم إمكانياته اللغوية التي ينبغي أن تطابق السياقين:المقالي والمقامي، مما يسهم في نجاح العملية التواصلية.

إن المعلم الكفء هو الذي يسعى إلى تنمية كفاءات المتعلم النحوية واللغوية والاتصالية، ولهذا ينبغي أن يضعه في وضعيات تتطلب منه استغلال جميع الموارد الممكنة، بشكل وظيفي، كما يجب أن يعتمد على تطوير مهاراته التدريسية، من خلال اعتماد المداخل التعليمية المختلفة لتعلم النحو، وفق ما تتطلبه الاتجاهات الحديثة، مع اعتماد طرق تعليمية تيسر تدريس وتعلم النحو.

بعد تحديد مفهوم الكفاءة النحوية، وتحديد علاقته بالكفاءة اللغوية و الاتصالية، ستقوم الدراسة بالتأكد من مدى تحققها لدى المتعلم في المرحلة الثانوية ؛ أي: مدى نجاح المقاربة بالكفاءات في تدريس النحو.

الفصـــل الثالـــــث:

دراسة تطبيقية حول تقويم الكفاءة التعلمية النحوية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية شعبة الآداب و الفلسفة

بعد الحديث عن الكفاءة كمقاربة تربوية جديدة تهتم بالمتعلم، وتسعى لجعله قادرا على مواجهة الوضعيات المختلفة، وعن الكفاءة النحوية باعتبارها قدرة المتكلم على ربط التراكيب النحوية بالمعاني من خلال اللجوء إلى التعليق. سيتم في هذا الفصل الحديث عن الكفاءة النحوية لدى المتعلم في السنة الثانية و الثالثة شعبة الآداب و الفلسفة من المرحلة الثانوية؛ أي: عن الكفاءة التعلمية النحوية، وذلك انطلاقا من دراسة الجانب التقويمي في الكتاب المدرسي للسنتين السابق ذكرهما، ومن خلال تحليل الاستبانة والاستمارات* التي ستساعد نتائجها على تقويم الكفاءة التعلمية النحوية، وبناء على ذلك سيتضمن هذا الفصل الحديث عن الإجراءات المتبعة لتحديد عينة الدراسة و مناهجها وطريقة تنفيذها، و الطريقة التي سيتم اتّباعها في التحليل.

1- أدوات الدراسة:

لقد اعتمدت الدراسة سعيا لتحقيق أهدافها على مجموعة من الأدوات، تمثلت في:

1-1- الكتاب المدرسي:

1-1-1- تعريفه:

كان الكتاب ولازال وسيلة تعليمية هامة في العملية التعليمية- التعلمية، سواء بالنسبة للمعلم أو المتعلم؛ إذ إنه يمثل أداة المعلم الضرورية التي تساعده على تأدية مهمته التعليمية، خاصة إذا كان لا يملك مؤهلات كافية للتدريس، هذا من جهة، وأداة المتعلم التي تساعده داخل القسم من خلال جعله قادرا على تحقيق أهداف المنهاج من جهة ثانية[2]، والتي تكون قد وضعت بشكل مسبق، من خلال ما يتضمنه من أنشطة تقويمية متنوعة تمس جميع المستويات الإدراكية و المعرفية لدى المتعلم.

يخضع الكتاب المدرسي قبل إخراجه في صورته النهائية لمجموعة من المعايير و الاعتبارات، يمكن تلخيصها كما يأتي:

1- مراعاة التناسب بين محتوى الكتاب و مستوى المتعلمين، للعمل على تحقيق التكامل من النواحي الجسمية و العقلية والاجتماعية... لدى المتعلم.

* للاطلاع على الاستبانة الموجهة لأساتذة اللغة العربية شعبة الآداب و الفلسفة، و الاستمارات الموزعة على تلاميذ السنتين الثانية و الثالثة شعبة الآداب و الفلسفة، انظر الملحق رقم: (03)، (04)، (05)

[2]- ينظر: عبير راشد عليمات، تقويم و تطوير الكتب المدرسية للمرحلة الأساسية (كتب التربية الاجتماعية و الوطنية)، دار الحامد، عمان- الأردن، ط1، 1426 ه- 2006م، ص 03

2- التنوع المعرفي الذي يمكن للمتعلم استغلاله في حياته الواقعية مستقبلا.[1]

3- مراعاة الجوانب الجمالية في الكتاب من خلال نوع الورق و الخط والألوان وغيرها، لأنها تساهم في تحفيز المتعلم على التعلم خاصة في المراحل التعليمية الأولى.

4- خلوه من الأخطاء خاصة اللغوية والإملائية، كونه "دليلا أساسيا لمحتوى البرنامج ولطرق التدريس ولعمليات التقويم."[2] لأنها تساهم بشكل كبير في تحسين مستوى المتعلم، وفي جعل تحقيق الأهداف أكثر سهولة.

1-1-2- وصف الكتاب المدرسي للسنة الثانية ثانوي شعبة الآداب و الفلسفة:

1-1-2-1- على مستوى الشكل (بطاقة فنية للكتاب):

- المستوى: السنة الثانية ثانوي شعبة الآداب و الفلسفة
- اسم الكتاب: الجديد في الأدب و النصوص و المطالعة الموجهة
- تأليف: أبو بكر الصادق سعد الله، كمال خلفي، مصطفى هواري
- إشراف: أبو بكر الصادق سعد الله
- تصميم وتركيب: بوبكري نوال
- تصميم الغلاف: بغداد توفيق
- الناشر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (onps)

بلد النشر: الجزائر

- سنة النشر: 2014 م/ 2015م
- سعر الكتاب: 230.00 دج
- أجزاء الكتاب: جزء واحد
- عدد صفحات الكتاب: مئتان وخمس وخمسون صفحة
- محاور الكتاب: إثنتا عشرة وحدة

- الغلاف الخارجي: من الورق السميك الأملس، كتب عليه " الجديد" باللون الأصفر، وتحته مباشرة باللون البني "في الأدب والنصوص و المطالعة الموجهة"، وكتب في أعلى

[1]- ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، الكتاب الرابع، مرجع سابق، ص 289

[2]- هدى علي جواد الشمري، تقويم كتب التربية الاسلامية في ضوء الأهداف التربوية، دار المناهج، عمان- الأردن، ط1، 1423 ه- 2003م، ص 21

الغلاف بالأحمر "الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية"، و أسفلها مباشرة "وزارة التربية الوطنية" باللون الأحمر أيضا. كما رسم على الغلاف بناء يبدو من التراث القديم، كما كتب في النصف السفلي بالأبيض للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام التكنولوجي و أسفله مباشرة باللون نفسه، لشعبتي: الآداب والفلسفة و اللغات الأجنبية و إلى جانبه من اليسار باللون الأحمر رقم اثنين كبيرة، أعيدت حوافها باللون الأسود من اليمين و من الأسفل، وجزء من اليسار، وأعيدت حافتها اليسرى و العلوية باللون الأصفر.

1-1-2-2- على مستوى المحتوى*

لقد تم تقسيم الكتاب المدرسي للسنة الثانية ثانوي شعبة الآداب و الفلسفة تقسيما منهجيا، حيث اشتمل على اثنتي عشرة وحدة، تحتوي كل وحدة على مجموعة من الأنشطة جاء ترتيبها كما يأتي: النص الأدبي، المطالعة الموجهة، النص التواصلي، قواعد اللغة، بلاغة/ عروض / نقد .

تميز الكتاب ببروز لون زهري في الصفحة الأولى في بداية كل وحدة، تسبقها صفحة موجودة على حافتها العلوية من الجهة اليسرى مجموعة أشكال تمثل أعشابا باللون الزهري أيضا، مكتوب قبلها" لمحة تاريخية" ؛ أي: موجز تاريخي عن العصر الذي ستتناول فيه الوحدة دراسة المعاني، و أساليب التعبير المختلفة و جمالية اللغة، من خلال مجموعة نصوص مختارة. ليليها في الصفحات الموالية من الوحدة نفسها، في الأعلى أيضا من اليسار باللون الزهري: النص الأدبي ثم المطالعة الموجهة ثم النص التواصلي. وتنتهي كل وحدتين بمشروع، تلخص خطواته في جدول ملون بالزهري، ويحدد فيه:

1- مراحل الإنجاز: مرحلة الإعداد، مرحلة الإنجاز، مرحلة التقييم

2- المهام

3- الوسائل المادية

تلي صفحة المشروع صفحة خاصة مكتوب في أعلاها عن يمينها أو عن شمالها (حسب موقعها من الكتاب) باللون الزهري كلمة "النموذج" يليها الترتيب العددي مثلا: النموذج الأول، تحتها مباشرة باللون الزهري مكتوب مثال تطبيقي في بناء وضعية

* للاطلاع على كيفية توزيع محتويات مادة النحو وبقية الأنشطة الأخرى في الكتاب المدرسي للسنة الثانية ثانوي شعبة الآداب والفلسفة، أنظر: الملحق رقم (01)

مستهدفة تحمل فكرة أو موضوع معين يطلب من التلميذ التعبير عنه باستخدام أدوات لغوية (نحوية وبلاغية) أو قرآنية ... لتليها صفحة الوحدة الموالية.

تليها صفحة النص الأدبي، فيها عنوان النص، واسم المؤلف، ثم أتعرف على صاحب النص (ترجمته) ثم النص، يليه أثري رصيدي اللغوي، فيه معاني المفردات في النص، ثم أكتشف معطيات النص، ثم أناقش معطيات النص، ثم أحدد بناء النص. ثم أتفحص الاتساق و الانسجام في تركيب فقرات النص، ثم أجمل القول في تقدير النص. ثم قواعد اللغة، ثم العروض، ثم النقد الأدبي.

يلي ما سبق صفحة نص المطالعة الموجهة: فيها عنوان النص، ثم اسم المؤلف، ثم تقديم للنص، في إطار زهري، يليه النص، ثم أكتشف معطيات النص، ثم أناقش معطيات النص، ثم أستثمر المعطيات.

يلي بعد ذلك النص التواصلي: فيه عنوان النص، ثم اسم المؤلف، ثم تقديم النص في إطار زهري، ثم النص، ثم أكتشف معطيات النص، ثم أناقش النص، ثم أستخلص و أسجل، ثم قواعد اللغة، ثم البلاغة.

1-1-3- وصف الكتاب المدرسي للسنة الثالثة ثانوي شعبة الآداب والفلسفة:

1-1-3-1- على مستوى الشكل(بطاقة فنية للكتاب):

- المستوى: السنة الثالثة ثانوي شعبة الآداب و الفلسفة
- اسم الكتاب: اللغة العربية و آدابها
- تأليف: دراجي سعيدي، سليمان بورنان، نجاة بوزيان، مدني شحامي، الشريف مريبعي
- إشراف: الشريف مريبعي
- تصميم وتركيب: نوال بوبكري
- تصميم الغلاف: توفيق بغداد
- معالجة الصور: كمال ساسي
- الناشر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (onps)
- بلد النشر: الجزائر
- سنة النشر: 2011م/2012م

- سعر الكتاب: 230.00 دج

- أجزاء الكتاب: جزء واحد

- عدد صفحات الكتاب: مئتان و سبع وثمانون صفحة

- الغلاف الخارجي: من الورق السميك الأملس، لونه أصفر فاتح، كتب عليه باللون البنفسجي اسم الكتاب "اللغة العربية وآدابها" تحته مباشرة باللون الأحمر السنة الثالثة من التعليم الثانوي، وفي منتصف الغلاف رقم ثلاثة كبيرة بالون الأزرق الغامق وأسفله باللون البنفسجي: "للشعبتين: آداب/ فلسفة وأسفلها لغات أجنبية باللون ذاته. وكتب في أعلى الغلاف: الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية باللون الأسود، وأسفلها وزارة التربية الوطنية باللون نفسه.

1-1-3-2- على مستوى المحتوى*

قسم كتاب السنة الثالثة ثانوي شعبة الآداب و الفلسفة تقسيما منهجيا، حيث اشتمل على اثني عشر محورا، يحتوي كل محور على مجموعة من الأنشطة، جاء ترتيبها كما يأتي: النص الأدبي الأول، النص الأدبي الثاني، قواعد اللغة، بلاغة وعروض، النص التواصلي، المطالعة الموجهة، التعبير الكتابي في نهاية كل محور، ثم المشروع الذي يأتي في نهاية كل وحدتين، ماعدا المشروع الأول فيأتي في نهاية المحور الأول.

تميز الكتاب ببروز اللون الأزرق السماوي الفاتح في نصف الصفحة الأولى من صفحات كل محور، مكتوب عليه باللون الأزرق أيضا المحور مع عدده الترتيبي، مثلا: المحور الأول، المحور الثاني... و مكتوب في النصف الأبيض المتبقي بخط أسود مجموعة الأهداف المراد بلوغها بعد دراسة نصوص كل محور.

وبعد الصفحة السابقة تأتي صفحات النصوص المراد دراستها، مرسوم في أعلاه عن يمينها أو شمالها سيالة زرقاء ومثلثين وخطوط زرقاء أيضا، مكتوب عليها باللون الأسود النشاط الذي ستتم دراسته: نص أدبي، أو تواصلي أو مطالعة موجهة... في الصفحة الأولى فقط.

* للاطلاع على كيفية توزيع محتويات مادة النحو وبقية الأنشطة الأخرى في الكتاب المدرسي للسنة الثالثة ثانوي شعبة الآداب و الفلسفة، أنظر الملحق رقم (02)

ومرسوم في أسفل الصفحة وعلى حافتها مستطيل أزرق مكتوب عليه باللون الأسود المحور مع العدد الترتيبي له و أسفله رقم الصفحة.

وكتب في منتصف أعلى الصفحة عنوان النص الأدبي بالأزرق، و أسفله قليلا في الشمال بخط صغير باللون الأسود اسم المؤلف ثم أسفله قليلا في اليمين باللون الأزرق أتعرف على صاحب النص، ثم تقديم النص باللون الأزرق، ثم كلمة " النص" باللون ذاته، ثم النص باللون الأسود ثم أسفله عن شماله عنوان النص باللون الأسود. يلي ذلك مجموعة عناوين باللون الأزرق وهي بالترتيب: أثري رصيدي اللغوي، ثم أكتشف معطيات النص، ثم أناقش معطيات النص، ثم أحدد بناء النص،ثم أتفحص الاتساق والانسجام، ثم أجمل القول في تقدير النص، ثم أستثمر موارد النص و أوظفها وهي تنقسم إلى قسمين:

الأول في مجال قواعد اللغة و الثاني في مجال البلاغة.

يلي النص الأدبي الأول نص أدبي ثان فيه نفس العناصر السابقة المرتبطة بالنص الأدبي الأول. ثم يأتي النص التواصلي، يتبع فيه الخطوات السابقة، لكن بعد عنوان الكتاب تأتي مجموعة عناوين باللون الأزرق ترتبط بدراسة النص وهي: اكتشف معطيات النص، أناقش معطيات النص، أستخلص وأسجل.

يلي النص التواصلي نص المطالعة الموجهة، بنفس المواصفات السابقة للنص التواصلي، لكن يستبدل العنصر أستثمر المعطيات، بالعنصر الموجود بعد النص التواصلي (أستخلص وأسجل)، ثم يلي هذه الأنشطة جميعها إحكام موارد المتعلم وضبطها كمرحلة تقويمية للمتعلم، للتأكد مما حققه، وذلك في نهاية كل وحدة أما في نهاية كل وحدتين فيلي هذا النشاط موضوع المشروع، بالخصائص ذاتها الموجودة في مشروع كتاب السنة الثانية ثانوي شعبة الآداب و الفلسفة، و يختلف فقط بلونه الأزرق.

1-2- الاستبانة:

وهي استمارة تكونت من جزأين: الجزء الأول منها تضمن ثمانية أسئلة، عنوانه: الكفاءات التعلمية النحوية و المعلم والمتعلم والمحتوى،، أما الجزء الثاني فتضمن عشرة أسئلة، وكان عنوانه: الكفاءات التعلمية النحوية و المتعلم والمحتوى. وكانت هذه الاستمارة عبارة عن مجموعة من الأسئلة التي تم طرحها على معلمي السنة الثانية

والثالثة شعبة الآداب والفلسفة، في مرحلة التعليم الثانوي، ليتم تعبئتها من طرفهم، و كان العدد الإجمالي للأسئلة ثمانية عشر سؤالا توزعت على ثلاثة أنواع منها: الأسئلة المفتوحة، الأسئلة المغلقة ذات اختيار من متعدد، الأسئلة المغلقة المفتوحة[1]

وتهدف الاستبانة إلى الوصول إلى آراء معلمي اللغة العربية للسنتين الثانية و الثالثة شعبة الآداب والفلسفة من التعليم الثانوي، حول مجموعة من المواضيع هي:

1- آراؤهم حول تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية في المرحلة الثانوية لشعبة الآداب و الفلسفة في تدريس اللغة العربية.

2- الأدوار المنوطة به في ظل هذه المقاربة، و أدوار المتعلم، ومدى تفاعله مع محتويات مادة النحو.

3- المستويات المعرفية التي يتم التركيز عليها في ظل المقاربة بالكفاءات أثناء تقديم دروس النحو.

4- مدى مساهمة المقاربة بالكفاءات في تحقيق الكفاءات النحوية لدى متعلم مرحلة التعليم الثانوي، لشعبة الآداب و الفلسفة، و بالتالي تحقيق مبادئ النحو الوظيفي في قدرة المتعلم على استخدام القواعد النحوية بشكل وظيفي في المهارات اللغوية، بطريقة تخلو من الأخطاء النحوية و اللغوية.

1-3- استمارة موجهة لتلاميذ السنتين الثانية والثالثة شعبة الآداب والفلسفة في مرحلة التعليم الثانوي

الاستمارة هي مجموعة من الأسئلة وزعت على تلاميذ السنة الثانية والثالثة ثانوي شعبة الآداب و الفلسفة، و قسمت الاستمارة إلى جزأين:

* **الجزء الأول**: تمثل في مجموعة من الأسئلة حول الدروس المقررة على السنة الثانية والسنة الثالثة ثانوي شعبة الآداب و الفلسفة، حيث تدرجت بحسب المستويات الإدراكية التي وضعها بلوم. و كان الهدف من هذا الجزء هو معرفة المستوى الذي يتم توظيفه أكثر من قبل المتعلمين في هذه المرحلة من شعبة الآداب والفلسفة.

[1]- ينظر: ربحي مصطفى عليان، عثمان غنيم، مناهج و أساليب البحث العلمي: النظرية و التطبيق، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 1420 ه- 2000 م، ص 86- 92

* **الجزء الثاني**: كان عبارة عن وضعية إدماجية يهدف من خلالها إلى معرفة مدى استيعاب المتعلم لدروس النحو المقررة عليه في السنتين السابق ذكرهما.

ويجمع الهدفين السابقين هدف شامل يتمثل في السعي إلى معرفة تحقق الكفاءات النحوية في ظل المقاربة بالكفاءات، ولهذا فإن هاته الاستمارات تمثل نموذجا مقترحا للتقويم التحصيلي(النهائي) و لذلك تمت في نهاية السنة الدراسية.

بعد الحديث عن أدوات الدراسة (الاستبانة الموجهة للمعلمين، و الأسئلة الموجهة للمتعلمين)، سيتم الانتقال للحديث عن العينات التي تم توجيه الأسئلة إليها، وعن الخصائص الزمانية و المكانية.

2- عينة الدراسة:

2-1- العينة العرضية:

طبقت طريقة استخراج هذا النوع من العينات على معلمي مادة اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي للسنتين الثانية و الثالثة شعبة الآداب و الفلسفة، في الموسم الدراسي 2019/2018 م، وقد لوحظ أن بعض أفراد العينة قد تجاوبوا مع الاستبانات الموزعة عليهم، في حين إن البعض الأخر لم يبدِ أي تجاوب إزاءها، الأمر الذي أثر على عدد الاستبانات المجاب عنها، حيث وزعت أربع وأربعون استبانة، ووصل منها إحدى وثلاثون استبانة فقط تم الاعتماد عليها في التحليل، وزعت على إحدى و عشرين ثانوية، تم اختيارها وفق العينة العرضية أيضا، وتمثلت في:

1- ثانوية عبد الرحمان ابن خلدون (عين جاسر): معلم، وزعت الاستبانة في 30 أفريل 2019م

2- ثانوية هواري بومدين(عين ياقوت): معلمان، وزعت الاستبانة في 02 ماي 2019م.

3- ثانوية غضبان الطيب(الشمرة): معلمان، وزعت الاستبانة في 02 ماي 2019م.

4- ثانوية عبد الصمد عبد المجيد(المعذر) معلمان، وزعت الاستبانة في:05 ماي 2019م.

5- ثانوية نجاي عثمان(المعذر) معلمان، وزعت الاستبانة في 05 ماي 2019م.

6- ثانوية مروانة الجديدة (مروانة): معلم، وزعت الاستبانة في 06 ماي 2019م.

7-ثانوية مروانة(متقنة مروانة): معلمان، تم توزيع الاستبانة في 06 ماي 2019م.

8- ثانوية محمد بوضياف(سريانة): معلم، تم توزيع الاستبانة في 07 ماي 2019م.

9- ثانوية يحياوي موسى (عين توتة): معلم، تم توزيع الاستبانة في 08 ماي 2019م تمت الإجابة عنها في اليوم نفسه

10- ثانوية الشهداء الإخوة حواس (باتنة): معلم، وزعت الاستبانة في 09 ماي 2019م.

11- ثانوية العربي التبسي (باتنة): معلم، وزعت الاستبانة في 09 ماي 2019م.

12- ثانوية عائشة أم المؤمنين (باتنة): معلم، وزعت الاستبانة في 12 ماي 2019م

13- ثانوية صلاح الدين الأيوبي (باتنة): معلمان، وزعت الاستبانة في 12 ماي 2019م

14- ثانوية الشهيد بهلول الزبير بن الهاشمي (باتنة): معلم، وزعت الاستبانة في: 13 ماي .2019

15- ثانوية عبد الصمد مصطفى ابن مزيان(باتنة): معلمان، وزعت الاستبانة في: 13 ماي 2019م.

16- ثانوية زانة البيضاء الجديدة(زانة البيضاء): معلم، وزعت في 14 ماي 2019م.

17- ثانوية الشهيد علي النمر (ثانوية المتعددة الاختصاصات) – باتنة: معلمان، وزعت الاستبانة في 15 ماي 2019م.

18- ثانوية الشهيد بروال بلقاسم بن صالح (باتنة): معلم، تم توزيع الاستبانة في 15 ماي 2019م.

19- ثانوية حي النصر الجديدة (بريكة): معلمان، وزعت الاستبانة في 16 ماي 2019م. تمت الإجابة عنها في اليوم نفسه.

20- ثانوية قدور حشاشنة (باتنة): معلم، تم توزيع الاستبانة في 19 ماي 2019م.

21- ثانوية الشهيد مصطفى بن بولعيد (باتنة): معلمان، وزعت الاستبانة في 19 ماي 2019م.

وقد تم توزيع الاستبانات في ظروف حسنة نوعا ما، بصرف النظر عن بعض الصعوبات التي واجهت الدراسة بداية الأمر، من أبرزها رفض بعض المؤسسات إجراء الدراسة نظرا لفترة الامتحانات التي تمر بها المؤسسة، إضافة إلى رفض بعض الأساتذة الإجابة عن أسئلة الاستبانة لأسباب تجهلها الدراسة. وقد حاولت الدراسة إضافة عينات

أخرى في العام المقبل لاستدراك النقائص لكن الظروف الوبائية و انتشار جائحة كورونا حال دون ذلك.

2-2- العينة العشوائية:

طبِّق هذا النوع من العينات على تلاميذ السنتين الثانية والثالثة، حيث تم توزيع مائة وأربعة وخمسين استمارة على تلاميذ السنة الثانية شعبة الآداب والفلسفة، توزعوا على أربع عشرة ثانوية، فأخذ من كل ثانوية أحد عشر تلميذا، و الأمر ذاته طبق على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة الآداب و الفلسفة، حيث تم توزيع مائة و خمس استمارات على خمس عشرة ثانوية اختير من كل واحدة منها سبعة تلاميذ. ومراعاة للفترة الزمانية للدراسة، قامت الدراسة توفيرا للوقت بتحضير قصاصات تم ترقيمها من واحد إلى مائة و عشرين، ووضعت في علبة، يتم حملها إلى كل ثانوية، وبعد الاطلاع على قوائم التلاميذ يتم إخراج الأعداد الزائدة من العلبة ثم تخلط ليختار رقم معين، و يتم الرجوع إلى رقم التلميذ المطابق للرقم الذي تم إخراجه من العلبة، ثم يتم تدوين اسم التلميذ، وهكذا إلى غاية إكمال العدد، بالنسبة لتلاميذ السنة الثانية يجب أن يكون عدد التلاميذ المختارين أحد عشر تلميذا، وبالنسبة لتلاميذ السنة الثالثة يكون العدد سبعة تلاميذ. مثلا في ثانوية الإخوة حواس قسم السنة الثانية ثانوي يتكون من اثنين وعشرين تلميذا، تم إفراغ العلبة من الأعداد الزائدة و الإبقاء على البطاقات المرقمة من واحد إلى اثنين و عشرين، ثم تخلط العلبة ويختار رقم، ثم يبحث عنه في القائمة و يكتب الاسم الموافق لذلك الرقم في القائمة، وهكذا دواليك- والأمر سيّان بالنسبة لتلاميذ السنة الثالثة الذين بلغ عددهم سبعة عشر تلميذا.

أما إذا كان عدد التلاميذ يزيد عن قسم واحد (قسمين فما فوق)، فإن الدراسة تتعامل مع قوائم السنة الواحدة على أنها قائمة واحدة؛ أي: إنها لا تعود إلى العدد واحد في كل قائمة جديدة ، بل تكمل التعداد إلى غاية إكمال العدد في القائمتين أو القوائم المتوفرة بين يدي الدراسة، وذلك كما في مروانة (متقن) وجدت الدراسة قائمتين للسنة الثانية الأولى فيها سبعة وعشرون و الثانية فيها ثلاثة وعشرون، تعاملت معهما على أنهما قائمة واحدة فبانتهاء القائمة الأولى عند العدد سبعة وعشرون، ابتدأت الثانية بالعدد ثمانية وعشرون

و ليس واحد، لينتهي العدد عند خمسين، وتتم عملية اختيار التلاميذ بالطريقة السابقة نفسها، و الأمر نفسه بالنسبة للسنة الثالثة. ثم يتم استحضارهم وجمعهم- بعد أخذ موافقة الأستاذ لأن أغلب أوقات توزيع الاستمارات تتم أثناء تدريسهم في مادة معينة) في فترة ما قبل الامتحانات) لتوزع عليهم الأسئلة، أما في فترة الامتحان فيخبر المراقب أفراد العينة المختارين بضرورة التحاقهم بالرقابة، الأمر الذي سهل على الدراسة عملية تجميعهم- وقد تم توزيع الأسئلة على تلاميذ المؤسسات كما يأتي:

1- ثانوية عبد الرحمان ابن خلدون (عين جاسر): وتم إجراء الدراسة على السنتين الثانية و الثالثة بتاريخ 30 أفريل 2019م

2- ثانوية هواري بومدين(عين ياقوت): وتم إجراء الدراسة على السنتين الثانية و الثالثة بتاريخ 02 ماي 2019م.

3- ثانوية غضبان الطيب(الشمرة): أجريت الدراسة على السنة الثالثة بتاريخ02 ماي 2019م.

4- ثانوية عبد الصمد عبد المجيد(المعذر) وتم إجراء الدراسة على السنتين الثانية و الثالثة بتاريخ 05 ماي 2019م

5- ثانوية نجاي عثمان(المعذر) وتم إجراء الدراسة على السنتين الثانية و الثالثة بتاريخ 05 ماي 2019م.

6- ثانوية مروانة الجديدة (مروانة): أجريت الدراسة على السنتين الثانية و الثالثة بتاريخ 06 ماي 2019م.

7-ثانوية مروانة(متقنة مروانة): أجريت الدراسة على السنتين الثانية و الثالثة بتاريخ 06 ماي 2019م.

8- ثانوية محمد بوضياف(سريانة): أجريت الدراسة على السنتين الثانية و الثالثة بتاريخ 07 ماي 2019م.

9- ثانوية يحياوي موسى (عين توتة): أجريت الدراسة على السنتين الثانية و الثالثة بتاريخ 08 ماي 2019م.

10- ثانوية الشهداء الإخوة حواس (باتنة): تم إجراء الدراسة على السنتين الثانية و الثالثة بتاريخ 09 ماي 2019م.

11- ثانوية العربي التبسي (باتنة):تم إجراء الدراسة على السنتين الثانية و الثالثة بتاريخ 09 ماي 2019م.

12- ثانوية صلاح الدين الأيوبي (باتنة): تم إجراء الدراسة على السنة الثالثة، بتاريخ 12 ماي 2019م.

13- ثانوية مصطفى بن مزيان (باتنة) ، تم إجراء الدراسة على السنة الثالثة، بتاريخ 13 ماي 2019م.

14- ثانوية زانة البيضاء الجديدة (زانة البيضاء)، أجريت الدراسة على السنة الثالثة، بتاريخ 14 ماي 2019م.

15- ثانوية الشهيد علي النمر (باتنة): أجريت الدراسة على السنة الثالثة، بتاريخ 15 ماي 2019م.

16- ثانوية مصطفى بن بولعيد، تم إجراء الدراسة على السنة الثانية، بتاريخ 19 ماي 2019م.

17-ثانوية زانة البيضاء الجديدة(زانة البيضاء): أجريت الدراسة على السنة الثانية، بتاريخ 20 ماي 2019م.

18- ثانوية صلاح الدين الأيوبي (باتنة). أجريت الدراسة على السنة الثانية، بتاريخ 21 ماي 2019م.

19- ثانوية مصطفى بن مزيان (باتنة): أجريت الدراسة على السنة الثانية بتاريخ 22 ماي 2019م.

3- إجراءات الدراسة:

اتبعت الدراسة مجموعة من الإجراءات يمكن ذكرها كما يأتي:

1- الإطلاع على كتابي السنة الثانية و الثالثة ثانوي شعبتي الآداب و الفلسفة.

2- توزيع الاستبانة و استمارات التلاميذ، وقد استغرقت هذه حصة واحدة في كل قسم، أما الاستبانة فمنها ما تمت الإجابة عنها في الحين، ومنها التي تم استردادها بعد أسبوع و

منها ما استرد بعد خمسة عشر يوما. وقد تم التأكد من عددها قبل البدء في عملية التفريغ، باعتماد جداول، كما اعتمد على النسب المئوية في تحليل الأسئلة.

3- اعتماد المنهجين الوصفي و التحليلي للإجابة على الأسئلة المطروحة في إشكالية البحث.

4- نتائج الدراسة:

حاولت الدراسة باعتمادها على الإجراءات السابقة، معرفة مدى فعالية المقاربة بالكفاءات في تحسين كفاءات المتعلم النحوية، من خلال الاعتماد على دراسة التمارين اللغوية في مادة النحو، وآراء المعلمين الذين أجابوا على أسئلة الاستبانة الموزعة عليهم، و كذلك من خلال الاستمارات الموزعة على تلاميذ السنتين الثانية و الثالثة ثانوي شعبة الآداب و الفلسفة. و التي احتوت على أسئلة اشتملت على المستويات الإدراكية المختلفة. و فيما يأتي عرض لنتائج هذه الدراسة:

4-1- تقويم متعلم السنة الثانية ثانوي شعبة الآداب والفلسفة في مادة النحو في الكتاب المدرسي:

يعتبر الكتاب المدرسي أداة هامة تستخدم في التقويم، و لهذا ستتتبع الدراسة العملية التقويمية في الكتاب المدرسي لمتعلم السنة الثانية ثانوي شعبة الآداب و الفلسفة، لمعرفة المستويات الإدراكية التي يتم التركيز عليها في مادة النحو.

4-1-1- مستوى المعرفة:

لقد اعتمد كتاب السنة الثانية ثانوي على مستوى المعرفة، خلال تقويم المتعلم في مادة النحو، لمعرفة مدى تذكره لما يقدم له. وقد وردت الصيغ المرتبطة بهذا المستوى أربع عشرة مرة، وقد وردت نسبتها بـ 22.95%.

ومن الأمثلة التي وردت في الكتاب عن هذا المستوى ما يأتي:

- حدد المخصوص بالمدح و الذم في قول الشاعر:[1]

فنعم صديق المرء من كان عونه و بئس امرأ من لا يعين على الدهر

إن الكذوب لبئس خـــلاّ يُصحَب ونعم من هو فـــي ســـر و إعـــلان

[1]- الكتاب المدرسي للسنة الثانية ثانوي شعبة الآداب والفلسفة و اللغات الأجنبية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2014م-2015م، ص 53

لا تصحبنْ رفيقا لست تأمنه بئس الرفيق رفيق غير مأمون

- عين في أساليب الاختصاص الآتية: الضمير و الاسم المخصوص: [1]

1- قال الرسول صلى الله عليه وسلم:" نحن- معاشر الأنبياء- لا نورث ما تركناه صدقة".

2- إننا المسلمين أوفى الناس بالعهود.

3- أنتم- معاشر المدرسين- جنود مجهولون.

4-1-2- مستوى الفهم:

اعتمد الكتاب المدرسي أيضا على مستوى الفهم، حيث بلغ عدد صيغه تسع صيغ؛ أي: بنسبة 13.11 % ومن نماذج هذا المستوى التي وردت في الكتاب ما يأتي:

- بين سبب* كسر همزة إن في الجمل الآتية: [2]

إن العدل أساس الملك

حضر الذين إن حضورهم يسرني

لا تقل إن العمل شاق

و الله إنك جدير بالاحترام

- أعرب: ألم تر أن المرء يشبع بطنه و ناظره فيما ترى ليس يشبع[3]

4-1-3- مستوى التطبيق:

لقد وردت بعض صيغ مستوى التطبيق في الكتاب المدرسي للسنة الثانية ثانوي شعبة الآداب و الفلسفة، وبلغ عددها ثماني صيغ؛ أي: بنسبة 13.11 % . و من أمثلة مستوى التطبيق الواردة فيه ما يأتي:

- استعمل ثلاثة أسماء مبنية في أمثلة مفيدة .[4]

- استعمل ثلاثة أسماء معربة في أمثلة مفيدة.[5]

- أعُر* صديقك بالصفات الآتية مع استيفاء الإغراء: الشهامة، الشرف، كتمان السر.[6]

---

[1]- المرجع السابق، ص 65-66

*بين السبب: بمعنى علل السبب

[2]-المرجع نفسه، ص 90

[3]- المرجع نفسه، ص 106

[4]- المرجع نفسه، ص 15

[5]- المرجع نفسه، ص 15

* يمكن صياغتها: قدّم نصيحة لصديقك تغريه فيها بالصفات: الشهامة، الشرف...

[6]- المرجع نفسه، ص 72

- حَذّر* زميلك مما يأتي مع استيفاء صور التحذير: المجون، الجبن، الظلم، مال اليتيم، النفاق، العجلة.[1]

4-1-4- مستوى التحليل:

لم يخل الكتاب المدرسي للسنة الثانية ثانوي من صيغ مستوى التحليل أيضا، لكن وروده فيه كان ضئيلا جدا، فوردت إحدى صيغة مرة واحدة؛ أي: بنسبة 1.64% وكان السؤال الذي وردت فيه:

- ميز بين أساليب العرض والتحضيض.

لولا حملت المصاب في سيارتك

لو تغرس اليوم شجرة فتأكل من ثمارها غدا

هلا تضع لفجورك نهاية[2]

4-1-5- مستوى التركيب:

لقد لوحظ أن مستوى التركيب هو المستوى الأكثر استعمالا في كتاب السنة الثانية من التعليم الثانوي، حيث وردت صيغه خمسا وعشرين مرة؛ أي: بنسبة 40.98 %

وكان من الأمثلة التي وردت في الكتاب :

- أتمم الفراغ بما يناسب من مخصوص فيما يلي: [3]

1- بنا .... نبني صرح الوطن.

2- نحن...ننير للشباب طريق المستقبل

3- أنتم ... تدافعون عن أوطانكم.

- هات مثالين تكون فيهما همزة أن مفتوحة و مثالا تكون فيها مكسورة.[4]

- كون ثلاث جمل مبدوءة بما النافية بحيث تكون عاملة في اثنتين و ملغاة في واحدة.[5]

---

[1]-المرجع السابق، ص 72

* يمكن صياغتها: قدّم نصيحة لصديقك تحذره فيها من الصفات : المجون، الجبن....

[2]- المرجع نفسه، ص 81

[3]- المرجع نفسه، ص 66

[4]- المرجع نفسه، ص 106

[5]- المرجع نفسه، ص 127

4-1-6- مستوى التقويم:

- يشمل الكتاب المدرسي للسنة الثانية من التعليم الثانوي شعبة الآداب و الفلسفة على أسئلة من هذا المستوى، حيث وردت فيه خمس مرات؛ أي بنسبة: 8.20% من بينها:

قال المتنبي:

كلما أنبت الزمان قناة ركب المرء في القناة سنانا

- قال الإمام الشافعي:

نذم زماننا والعيب فينا وما لزماننا عيب سوانا

حرر فقرة تقارن فيها بين البيتين، مبديا رأيك مدعوما بأدلة من الواقع، موظّفا حكمتين وأن و لكن، معتمدا النمط المناسب[1]

انحرف أخوك عن سبيل الرشاد، ما الأسلوب الذي تنتهجه لتقنعه كي يتخلى عن الرذائل؟ حرّر فقرة تذكر ما قلته له موظفا ما أمكن من أساليب الإغراء و التحذير.[2]

إذن هذه أهم النماذج التي وردت في الكتاب المدرسي للسنة الثانية ثانوي شعبة الآداب والفلسفة، ويوضح الجدول الآتي نسب اعتماد مستويات المجال المعرفي فيه:

الجدول رقم (01) يوضح توزيع نسب اعتماد مستويات المجال المعرفي في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية ثانوي شعبة الآداب و الفلسفة

المستوى	العدد	النسبة المئوية
المعرفة	14	%22.95
الفهم	08	%13.11
التطبيق	08	%13.11
التحليل	01	%1.64
التركيب	25	%40.98
التقويم	05	%08.20
المجموع	61	%100

[1]- المرجع السابق، ص 117
[2]- المرجع نفسه، ص 73

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن الكتاب المدرسي يركز بشكل أكبر على مستوى التركيب حيث بلغت نسبته 40.98 % ليليها بعد ذلك مستوى المعرفة بنسبة 22.95% إذن فقد كان تركيز الكتاب في تقويم المتعلم يعتمد على ما يمكن أن يستغله من إمكانات لغوية و نحوية خلال إنتاجه أو إبداعه للنصوص، ثم على مستوى المعرفة أو تذكر التلميذ لما يدرسه، والذي يعتبر القدرة المعرفية الدنيا، يليها مستوى الفهم و التطبيق بنسبتين متساويتين 13.11 % أما بالنسبة للتحليل و التقويم فقد تم إهمالهما بشكل جلي، مع أنهما قدرتان من القدرات العقلية العليا؛ إذ بلغت نسبة التقويم 08.20 % أما نسبة التحليل فقد كانت ضئيلة جدا حيث قدرت بـ 1.64 % فقط .

إذن من خلال النتائج السابقة يتضح أن الكتاب المدرسي للسنة الثانية ثانوي شعبة الآداب والفلسفة لا يخضع لمعايير منهجية ومنطقية عند توزيعه للأسئلة التقويمية، ودليل ذلك التوزيع المتذبذب في اهتمامه بتنمية المستويات المعرفية، خاصة في مادة النحو، الذي يحتاج المتعلم أن يتعرف على موضوعاته و أبوابه وأن يفهمها، وتكون لديه القدرة على التطبيق عليها وعلى تحليل أو تركيب مجموعة من النصوص مستغلا خلال ذلك ما يدرسه منها، بل حتى في الحكم على بعض النصوص وتقويمها، ليمكن بعد ذلك القول إنه قد امتلك كفاءات نحوية. و هذا ما لم نجده في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية ثانوي الذي صب جل تركيزه على مستوى واحد وهو مستوى التركيب، مع أنه يحتاج أيضا إلى المستويات السابقة له لإتقانه.

4- 2- تقويم متعلم السنة الثالثة ثانوي شعبة الآداب والفلسفة في مادة النحو من خلال الكتاب المدرسي

يعتبر الكتاب المدرسي للسنة الثالثة ثانوي، أداة ضرورية بالنسبة للمعلم والمتعلم، لكن مما لوحظ عليه أنه لا يتوفر على العدد الكافي من الأسئلة التي تساعد المتعلم على معرفة أو التأكد من تعلمات المتعلم، كما أنه اعتمد أسلوبا جديدا؛ إذ إنه اعتمد في معظمه على طريقة السؤال و الجواب، حيث يطرح سؤالا ثم يجيب بعده مباشرة أو يطرح مجموعة من الأسئلة ثم يقدم الأجوبة عنها، إلا في مواضع أو صفحات معينة، أو في

الوضعية الإدماجية، وقد تنوعت أسئلته التقويمية لتمس مختلف المستويات المعرفية، حيث جاء توزيعها فيه كما يأتي:

4-2-1- مستوى المعرفة:

اعتمد كتاب السنة الثالثة ثانوي على أسئلة تقويمية موجهة للمتعلم، كانت بعض صيغها تركز على جانب المعرفة أو التذكر حيث وردت فيه خمس عشرة صيغة أي بنسبة 34.88 % ومن أمثلتها:

- أذكر بقية حروف الجر الأخرى.[1]
- قسم النحاة حروف الجر إلى ثلاثة أنواع، ماهي؟ [2]
- ما هي نون الوقاية؟ ما هي وظيفتها: أهي نحوية، صرفية أم لسانية؟ مم تقي؟[3]

4-2-2- مستوى الفهم:

اعتمد كتاب السنة الثالثة ثانوي شعبة الآداب و الفلسفة على مستوى الفهم خلال تقويم المتعلم في مادة النحو، وقد وردت الصيغ المرتبطة بهذا المستوى خمس مرات في الكتاب؛ أي: بنسبة 11.63% وجاء منها:

".... عد إلى النص وتأمل هذه الجمل:

... أبقى الهوى من مهجتي...

... رعت كبدي.

... لهم ودي و إشفاقي

- ما إعراب " مهجة- كبد- ود- إشفاق" ؟ فما العلامة الإعرابية الظاهرة في آخرها؟ "[4]
- حول " تكلفنا" ، شاجينا" من ضمير المتكلمين إلى ضمير المتكلم المفرد. [5]
- أعرب : " لا تجعلوني" [6]

[1]- الكتاب المدرسي للسنة الثالثة ثانوي شعبة الآداب والفلسفة و اللغات الأجنبية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2011-2012م، ص 34

[2]- المرجع نفسه، ص 34

[3]- المرجع نفسه، ص 62

[4]- المرجع نفسه، ص 58

[5]- المرجع نفسه، ص 62

[6]- المرجع نفسه، ص 180

4-2-3- مستوى التطبيق:

لم يخل كتاب السنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة الآداب و الفلسفة للغة العربية من صيغ مستوى التطبيق، فقد وردت فيه أربع صيغ؛أي: بنسبة 09.30 % ونذكر منها:

" جاء في النص:

" و أما القمر فهو كوكب مكانه الطبيعي الفلك الأسفل، من شأنه أن يقبل النور من الشمس على أشكل مختلفة، ولونه الداني إلى السواد يبقى في كل برج ليلتين وثلث ليلة، ويقطع جميع الفلك في شهر، و هو أصغر الكواكب فلكا و أسرعها سيرا..."

-اقرأ هذا المقتطف واستخرج ما فيه من حروف الجر.[1]

- ورد في النص:

السماء رصاصية، ليس موعدنا اليوم

يتذكر آدم، تكون الحياة هي الوقت...

- تأمل الأمثلة المتبقية واستخرج المسند و المسند إليه ثم حدد الوظيفة الإعرابية لكليهما[2]

4-2-4- مستوى التحليل:

ورد في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي أسئلة تقويمية، جاءت صيغها من صيغ مستوى التحليل، ووردت تلك الصيغ سبع مرات؛ أي: بنسبة 16.28% و من أمثلتها:

- ماذا نعرب لفظة" الفقر" في المثال الأول؟

لا شك أنك أدركت أنها " مبتدأ" *فأين خبره؟ [3]

- إن الحروف نوعان: حروف مباني وحروف معاني ما الفرق بينهما؟ [4]

4-2-5- مستوى التركيب:

ورد في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي أسئلة تقويمية جاءت صيغها من صيغ مستوى التركيب، وقد ظهرت تلك الصيغ فيه سبع مرات؛ أي: 16.28 % كان من بينها:

---

[1]- المرجع السابق ، ص 34

[2]- المرجع نفسه، ص 104

*أين: بمعنى أوجد

[3]- المرجع نفسه ، ص 80

[4]- المرجع نفسه، ص 34

- ركب ثلاث جمل مفيدة تشتمل على حروف الجر الآتية: رُبَّ – حتى- اللام المكسورة، وبين معناها. [1]

" قرأت في إحدى الجرائد إعلانا عن مسابقة في كتاب القصة القصيرة موضوعها البطولة و التضحية و تختم بالعبارة الآتية: " و هكذا استحق الطفل الصغير أن يكون بطلا"

اكتب قصة قصيرة بنية المشاركة في المسابقة، مع مراعاة بناء القصيرة وعناصرها الأساسية و توظيف الأحرف المشبهة بالفعل و الجمع مع التقسيم." [2]

4-2-6- مستوى التقويم:

لم يخل كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي شعبة الآداب و الفلسفة من صيغ هذا المستوى أيضا، وردت فيه خمس صيغ؛ أي: 11.63 % ومن أمثلتها:

- " يقول جبران خليل جبران:

... إنكم تعطون قليلا عندما تعطون من حطام ما تملكون. أما العطاء الحقيقي فهو أن يعطي الإنسان من نفسه. و هناك من يملك القليل ولكن يعطي كل ما يملكه ذلك شأن المؤمنين بالحياة، فخزانات هؤلاء لا تفرغ أبدا"

هب أنك حاورت صديقا في مفهوم " العطاء"، وكنت موافقا الأديب جبران في ما ذهب إليه، عبر بتوظيف مختلف معارفك المكتسبة في هذا المحور عن مفهوم الإيثار وآثاره الإيجابية في العلاقة الإنسانية بين الأفراد(في نحو 150 كلمة) ." [3]

- الرمز خيط ربط بين الشعراء صلاح عبد الصبور وأمل" نقل" و محمود درويش وغيرهم من معاصريهم و من جيل اليوم.

على ضوء مكتسباتك المتنوعة في هذا المحور، أثبت وانف هذا الرأي موظفا في تعبيرك" اسم الجنس" بنوعيه وكذا" الإرصاد". [4]

ويوضح الجدول الآتي نسب مستويات المجال المعرفي في مادة النحو في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة الآداب والفلسفة.

---

[1]- المرجع السابق، ص 34
[2]- المرجع نفسه، ص 227
[3]- المرجع نفسه، ص 89
[4]- المرجع نفسه ، ص 180

الجدول رقم (02) يوضح توزيع نسب اعتماد مستويات المجال المعرفي في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي شعبة الآداب و الفلسفة

المستوى	العدد	النسبة المئوية
المعرفة	15	%34.88
الفهم	05	%11.63
التطبيق	04	%09.30
التحليل	07	%16.28
التركيب	07	%16.28
التقويم	05	%11.63
المجموع	43	%100

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن الكتاب المدرسي للغة العربية للسنة الثالثة ثانوي شعبة الآداب و الفلسفة، يركز على مستوى المعرفة بشكل يفوق باقي النسب الأخرى حيث بلغت نسبة اعتماده34.88 %، ليليه حسب الترتيب التنازلي مستويي التحليل و التركيب بنسبتين متساويتين فبلغت نسبة كل واحد منهما16.28 % ثم تلت النسب السابقة نسبتي مستوى الفهم و التقويم بالتساوي أيضا، حيث بلغت نسبة كل مستوى منهما 11.63% ، ليكون التطبيق هو آخر مستوى معتمد في الكتاب و الذي بلغت نسبته 09.30 %.

انطلاقا من النسب السابقة يتبين أن توزيع الكتاب المدرسي للمستويات المعرفية لا يخضع لأية معايير منهجية، فهو توزيع غير منطقي؛ فقد ركز في عمليته التقويمية للمتعلم على مستوى المعرفة والتذكر لديه، ثم قفز مباشرة إلى مستوى التحليل و التركيب، وهذا من غير المعقول لأن التذكر وحده لا يساعد على التحليل والتركيب، بل يتوجب على المتعلم أن يكون على قدر عال من الاستيعاب و الفهم و أن يكون قادرا على تطبيق ما حفظه واستوعبه، ليكون بعد ذلك قادرا على توظيفه في التحليل و التركيب. و الأدهى من كل ذلك أن تجد نسب الاهتمام باستيعاب المتعلم وفهمه تساوي تماما مستوى التقويم، وهو

مما يتنافى مع الترتيب المنطقي لتلك المستويات، أو بتعبير آخر إنه من غير المعقول أن يساهم التمكن من مستويين من المستويات الإدراكية الدنيا في بلوغ أعلى مستوى من المستويات و هو التقويم، وخاصة أن معظم الدروس في هذه السنة لم يسبق للمتعلم دراستها، ماعدا البدل و التمييز والحال.

4-3- تحليل الاستبانة:

*** متغيرات الدراسة:**

اعتمدت الدراسة على متغير واحد، تمثل في الخبرة التدريسية؛ أي: المدة الزمنية لكل معلم في ميدان التعليم، و قد تم تقسيمها إلى ثلاث فئات، اعتمادا على سنوات التدريس. كما تم حساب النسب المئوية لأفراد العينة حسب الأقدمية كما يأتي:

الجدول رقم (03):يوضح الخبرة المهنية

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية %
من سنة واحدة إلى خمس سنوات	07	% 22.58
من خمس سنوات إلى عشر سنوات	15	% 48.39
أكثر من عشر سنوات	09	% 29.03
المجموع	31	% 100

يتضح من خلال الجدول رقم(03) أن أفراد العينة الذين امتدت خبرتهم التدريسية من خمس سنوات إلى عشر سنوات، قد بلغت نسبتهم 48.39 % وهي النسبة الغالبة، وهم من ذوي الخبرة المتوسطة، لتليهم نسبة 26.03 % من ذوي الخبرة الطويلة، ثم تليهم نسبة 22.58 % الخاصة بالمعلمين الذين امتدت خبرتهم من سنة إلى خمس سنوات.

وانطلاقا من الجدول يمكن القول:

إن أصحاب الخبرة الطويلة قد مارسوا التعليم وفق النظام القديم الذي شهدته المنظومة الجزائرية (المضامين)، كما مارسوه وفق المقاربة بالكفاءات وهم الذين مثلتهم النسبة المئوية 29.03 %

أما المبتدئون وذوو الخبرة المتوسطة فقد شهدوا التعليم في ظل المقاربة بالكفاءات فقط وكانت نسبتهم الإجمالية 70.97%

إذن فقد كانت الفئتان الثانية والثالثة(متوسطة الخبرة، وذات الخبرة الطويلة) أوفر حظا في تدريس السنتين الثانية و الثالثة ثانوي، لكونهما تمثلان سنتا التخصص عند المتعلم، كما أن السنة الثالثة تمثل السنة الانتقالية إلى المرحلة الجامعية التي تتطلب طلبة أكفاء في اللغة العربية .

4-3-1- الكفاءات التعليمية النحوية و المتعلم و المحتوى

4-3-1-1- ما رأيكم في تدريس اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات؟

الجدول رقم (04): تدريس اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%	
ناجح	06	%19.35	
ناجح جزئيا	20	%9.68	%64.52
		%32.36	
		% 22.58	
غير ناجح	04	%12.90	
أخرى	01	%3.23	
المجموع	31	%100	

يلاحظ من خلال الجدول السابق أن أعلى نسبة من إجابات أفراد العينة تتجلى في اختيار " ناجح جزئيا" وتمثلت في النسبة المئوية 64.52 % وانقسمت بدورها على الفئات الثلاث، فكانت نسبة 09.68 % للمبتدئين، ونسبة 32.26 % لذوي الخبرة المتوسطة وهي النسبة الغالبة جزئيا، لتليهما نسبة 22.58 % لذوي الخبرة الطويلة. ويمكن تفسير سبب استحواذ ذوي الخبرة المتوسطة في التعليم في هذه المرحلة على أكبر نسبة بخبرتهم في التعليم في ظل المقاربة بالكفاءات؛ أي: إلمامهم- إلى الحد البعيد- بجميع

مستجداتها دون وجود تداخل مع التعليم وفق المقاربات السابقة. و كان من الملاحظات التي قدمها هؤلاء:

- يشترط لنجاح المقاربة بالكفاءات بشكل كلي، في تدريس اللغة العربية، كفاية الحجم الساعي، و التوزيع المعقول للتلاميذ في القسم.

- من العوائق التي تعيق المقاربة بالكفاءات، الاكتظاظ، و كثافة الدروس إضافة إلى العامل النفسي للمتعلم.

- يرجع النجاح الجزئي للمقاربة بالكفاءات إلى صعوبة بعض الدروس إضافة إلى أن الحجم الساعي غير كاف.

- لا يمكن أن تنجح نجاحا كليا، ولذلك ينبغي الرجوع إلى المقاربة بالأهداف.

أما القائلون بالنجاح الجزئي من المبتدئين فقد أرجعوا ذلك إلى:

- افتقار المؤسسات التعليمية إلى الوسائل البيداغوجية الحديثة و المساعدة.

- عدم تصنيف المتعلمين حسب مستوياتهم و قدراتهم.

- الافتقار إلى الممارسة العملية لترسيخ القاعدة، وامتلاك الكفاءة النحوية.

أما بالنسبة لذوي الخبرة الطويلة القائلين بالنجاح الجزئي للمقاربة بالكفاءات، فقد اشترطوا لنجاح المقاربة بالكفاءات بشكل كلي:

- وجوب التأصيل الحقيقي للروح العلمية، ليصبح الطالب محبا لكل الروافد العلمية.

أما القائلون بنجاح المقاربة بالكفاءات فكانوا من متوسطي الخبرة، و قد بلغت نسبتهم 19.35 % وأرجعوا ذلك إلى جعل المتعلم محور العملية التعليمية- التعلمية.

أما القائلون بعدم نجاح المقاربة بالكفاءات و الذين بلغت نسبتهم 12.90% فكانوا من الذين فاقت خبرتهم التدريسية عشر سنوات، رادين السبب في ذلك إلى عدم تفاعل المتعلم مع بعض الدروس مما يضطرهم إلى العودة إلى الطريقة القديمة (التلقين).

أما بالنسبة لأفراد العينة الذين اختاروا الاقتراح " أخرى"، والذين بلغت نسبتهم 3.23 % فقد برروا ذلك بأن لكل مقاربة جوانب إيجابية، و أخرى سلبية، أما بالنسبة للمقاربة بالكفاءات فجعلها للمتعلم محور العملية التعليمية- التعلمية، وجعله طرفا مشاركا وفاعلا في تقديم الدرس فهذا جانب إيجابي، أما الجانب السلبي فيتمثل في صعوبة تطبيق

جميع مبادئ المقاربة بالكفاءات في المؤسسات التعليمية الجزائرية، نظرا لخصائص المتعلمين، إضافة إلى عدم التكوين الجيد للمعلمين.

ولعل مرد هذا التفاوت في الإجابات و التعليلات –حسب ما تراه الدراسة- إلى أسباب أهمها:

- نتائج التقويم الذي يتم إجراؤها على المتعلمين(على اختلاف أنواعه).
- تفاعل المتعلمين أو عدم تفاعلهم داخل حجرة الصف.

4- 3-1-2- هل تمكنت هذه المقاربة من تحسين مستوى المتعلم في مادة النحو، و بالتالي هل خلصته من عقدة التخوف من هذه المادة؟

الجدول رقم (05): تحسين مستوى المتعلم في مادة النحو و تخليصه من عقدة التخوف من هذه المادة

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%	
نعم	06	%3.22	%19.35
		%9.68	
		%6.45	
لا	10	%06.45	%32.26
		%09.68	
		%16.13	
جزئيا	15	%12.90	%48.38
		%29.03	
		%06.45	
المجموع	31	%100	

تشير نتائج هذا الجدول إلى وجود نسب كلية تتفرع تحتها نسب جزئية، حيث تمثل هذه النسب أفراد العينة مرتبين حسب الخبرة، كما في الجدول الأول.

يوضح الجدول أن أعلى نسبة من أفراد العينة قد اتجهت إلى اختيار الاقتراح " جزئيا"، حيث بلغت نسبتهم 48.38 % و قد انقسمت بين الفئات الثلاث، حيث بلغت أعلى نسبة جزئية منها 29.03% كانت لذوي الخبرة المتوسطة ، لتليهم نسبة 12.90% وهي للمبتدئين، و كانت أدنى نسبة لذوي الخبرة الطويلة حيث بلغت نسبتهم06.45% وقد لوحظ على تعليلات البعض منهم أنها كانت متناسقة إلى حد كبير، مع أن خبرتهم في ميدان التعليم متفاوتة، فمنهم من أرجع ذلك إلى عدم تطوير الوسائل التعليمية الحديثة التي تسهل عملية التعليم و التعلم، وهناك من أرجعها إلى المتعلم ذاته، في كونه لا يمتلك أساسيات النحو أصلا حتى يتحسن مستواه، باستثناء الفئة الممتازة.

أما فيما يخص أفراد العينة الذين اختاروا الاقتراح " لا" فقد بلغت نسبتهم 32.26% حيث انقسمت هي الأخرى بين الفئات الثلاث المذكورة آنفا، و قد كان لأفراد العينة الذين زادت خبرتهم عن عشر سنوات الحظ الأوفر من هذه النسبة؛ إذ بلغت 16.13% تليها نسبة 09.68% و كانت لمتوسطي الخبرة، أما النسبة المتبقية، و هي النسبة الدنيا جزئيا فكانت للمبتدئين، حيث بلغت 06.45%، و كان من تعليلاتهم عن هذه الإجابة ما يأتي:

- لا زال المتعلم يقرأ و يعبر كتابيا بلغة ركيكة تملؤها الأخطاء النحوية، أما شفويا فتكاد تكون جميع مناقشاتهم داخل القسم بالعامية، رغم محاولات الأستاذ في جعلهم يتكلمون العربية الفصيحة.

- تشكل الوضعية الإدماجية بالنسبة للمتعلم نقطة ضعفه، وذلك راجع إلى ضعف التكوين القاعدي لديهم.

- الحجم الساعي غير كاف؛ إذ لا تكفي الحصة لشرح الدرس، و لإجراء عملية التقويم، مما يضطر المعلم إما لإلغاء التمارين اللغوية نهائيا، أو لتكليفهم بحل تمارين الكتاب كواجب منزلي، هذا إن وجدت فيه.

أما النسبة المتبقية وهي 19.35% فتخص أفراد العينة الذين اختاروا الاقتراح "نعم" وانقسمت هي الأخرى إلى نسب جزئية بين مختلف أفراد العينة، فكانت النسبة

9.63% لمتوسطي الخبرة، تليها نسبة 6.45 % لذوي الخبرة الطويلة، ثم نسبة 3.22% للمبتدئين.

وبناء على ما سبق تذهب الدراسة إلى الخروج بنتيجة ترتبط بهذا السؤال مفادها أن معظم أفراد العينة غير راضين- تماما- عن مستوى المتعلم ف مادة النحو في ضوء المقاربة بالكفاءات.

4-3-1-3- فيم يتمثل دوركم خلال تقديمكم لدروس مادة النحو؟

الجدول رقم (06):يوضح دور المعلم خلال تقديمه دروس مادة النحو

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%		
ملقن	09		%6.45	%29.03
			%12.90	
			%9.68	
موجه ومرشد	22		%16.13	%70.97
			%35.48	
			%19.36	
أخرى	00	%00		%00
المجوع	31	%100		

من خلال تحليل عدد إجابات أفراد العينة و النسب المئوية المجسدة لآرائهم، لاحظت الدراسة أن النسبة المئوية المعبرة عن الاختيار" موجه ومرشد" تمثل الأغلبية في الإجابات؛ إذ قدرت بـ 70.97 % من مجموع الإجابات، وقد انقسمت هي الأخرى بين فئات أفراد العينة الثلاثة كما يأتي: 35.48 % لأفراد العينة ذوي الخبرة المتوسطة. و 19.36% للذين زادت خبرتهم عن عشر سنوات، و 16.13% للمبتدئين، وكان من بين تعليلاتهم لقيامهم بهذا الدور ما يأتي:

- يعتبر المعلم الموجه والمرشد في ظل المقاربة بالكفاءات.

- إذا كانت لدى الطالب مكتسبات قبلية تخدم الدرس فإن الأستاذ يقوم مقام التوجيه و الإرشاد ، أما إذا كان العكس فالأستاذ سيكون ملقنا.

- هذه محاولة لاتباع المقاربة لكن تحققها على أرض الواقع نسبي.

- من المؤكد أن الملقي يجب أن تكون لديه سبل فنية لإقرار حقيقة علمية (ما لم يكن واضحا عند الملقي لا يمكن أن يصل بوضوح إلى المتعلم- فالعلاقة تكاملية بين المعلم والمتعلم).

إذن فحسب هذه الفئة ينبغي أن يكون المتعلم يمتلك مكتسبات قبلية تساعده على المناقشة، و لا يتسنى له ذلك إلا من خلال التحضير الجيد للدرس، و من خلال استغلال ما تم تعلمه سابقا وكان له علاقة بالدرس الجديد. يضاف إلى هذا أن المعلم إذا كان موجها ومرشدا يعني أن ينوع في طرائق التدريس، وبالتالي فإنه لا يسعى إلى مجرد تلقين القواعد النحوية لتكون هدفا في حد ذاتها، بل يسعى لجعلها وسيلة تعين المتعلم أثناء الدرس، من خلال الضبط الجيد لقواعد استعمالها، وتكون هذه أكثر فعالية إذا كانت الطريقة المتبعة هي الطريقة الحوارية- خاصة- و من خلال التعليلات السابقة استنتجت الدراسة عدم قدرة المعلم على تطبيق مبادئ المقاربة بالكفاءات في هذا الجانب خاصة، وهذا يؤكد ما جاء في تحليل الجدول رقم (04).

تبقى من أفراد العينة نسبة 29.03% ذهبوا إلى الإجابة بـــ " ملقن" أثناء تقديمهم لدروس النحو، و قد انقسمت إلى نسب جزئية أيضا، حيث كانت أعلى نسبة 12.90 % ومثلت أفراد العينة الذين تراوحت خبرتهم التدريبية بين خمس وعشر سنوات، تليها نسبة 09.68% لذوي الخبرة الطويلة، أما النسبة المتبقية و هي 6.45% فكانت للمبتدئين منهم، وكان من بين التعليلات التي أوردوها في إجاباتهم ما يأتي:

- لأن التلميذ لا يمتلك أساسيات النحو حتى تقوم بتوجيهه، وهذا التعليل نجده عند أفراد العينة القائلين بـــ " جزئيا" في الجدول رقم (05) و لهذا يؤكدون تمسكهم بإجابتهم السابقة

- وهناك من أشار إلى أن التلقين إنما يكون بشكل جزئي فقط، و في حالات معينة، و ذلك كالانطلاق من أمثلة بسيطة بغية تذكير المتعلم بما درسه سابقا، أو عند عدم وجود تجاوب من طرف المتعلم إما لعدم وجود مكتسبات قبلية أو لصعوبة الدرس.

وقد لاحظت الدراسة وجود تشابه بين بعض التعليلات لدى الفئة الأولى، و الفئة الثانية، و من ذلك اعتماد المكتسبات القبلية معيارا لتمثيل الدور المناسب خلال تقديم دروس النحو.

4-3-1-4- ما هي الطريقة التي تفضلون استخدامها خلال تقديمكم لدروس النحو؟

الجدول رقم (07):يوضح الطريقة المفضلة خلال تقديم دروس النحو

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%	
الإلقائية	09	%04.29	%12.85
		%02.86	
		%05.71	
الكلية(النصية)	01	%1.43	
الحوارية	28	%8.57	%40
		%20	
		%11.42	
القياسية(استخراج الأمثلة على ضوء القاعدة	04	%1.43	%5.72
		%1.43	
		%2.86	
الاستقرائية(استخراج القاعدة انطلاقا من الأمثلة)	18	%04.29	%25.72
		14.29%	
		%07.14	
الاستكشافية	01	%01.43	
حل المشكلات	09	%1.43	%12.85
		%05.71	
		%05.71	
أخرى	00	%00	
المجموع	70	%100	

يتضح من خلال الجدول السابق أن نسبة 40% من أفراد العينة قد ذهبوا إلى اختيار الاقتراح" الحوارية" و قد انقسمت هذه النسبة إلى نسب جزئية بينهم على اختلاف

خبراتهم التدريسية،كما يأتي: 08.57%، للمبتدئين و 20% لمتوسطي الخبرة، 11.42% بالنسبة للذين زادت خبرتهم عن عشر سنوات.

تليهم نسبة 25.72% من أفراد العينة الذين اختاروا الطريقة " الاستقرائية" كطريقة مفضلة لديهم، وقد انقسمت بين الفئات الثلاث على اختلاف خبراتهم بالترتيب الآتي: 04.29 % للمبتدئين، و 14.29% لمتوسطي الخبرة، و 07.14% لمن فاقت خبرتهم عشر سنوات و مما يلاحظ على هذه النسب أنها قد جاءت بالترتيب ذاته في الطريقة الحوارية، و بناء عليه فإن معظمهم كانوا ممن قال بالتوجيه و الإرشاد، الذي يعتمد فيه على التفاعل بين المعلم و المتعلم أثناء تقديم الدرس، وقد كان ترتيب النسب في كلتا الطريقتين مطابقا للترتيب مع النسب في الجدول رقم (06)، و يمكن تفسير هذه النسب بسعي المعلم في ظل المقاربة بالكفاءات لمساعدة المتعلم على بناء تعلماته بنفسه مع توجيه منه و إرشاد- خاصة و أنه (المتعلم) في مرحلة يتوجب عليه فيها الاعتماد على نفسه، وإثبات ذاته ليستطيع الاندماج داخل مجتمعه.

يأتي بعد الطريقتين السابقتين، طريقتان أخريان، تساوتا من حيث اختيارهما من قبل أفراد العينة، حيث بلغت كل واحدة منهما12.85% وقد انقسمت هاتين النسبتين بين أفراد العينة بصفة متفاوتة و مختلفة، ففي الطريقة الإلقائية كانت أعلى نسبة جزئيا، لذوي الخبرة الطويلة حيث بلغت نسبتهم 05.77%، لتليها نسبة 04.29% للمبتدئين، ويمكن تفسير هاتين النسبتين من وجهتين مختلفتين، أما الأولى: أن ذوي الخبرة الطويلة - في أغلبهم- يكونون أكثر ميلا إلى هذا النوع من الطرق التعليمية، وذلك لكونها أكثر طريقة معتمدة في المقاربات التقليدية؛ إذ يجدون أنفسهم يطبقونها بطريقة عفوية، أما بالنسبة للمبتدئين، فإن هذه الطريقة هي الأنسب في التعليم ، لأنهم يجدون صعوبة في تطبيق الطرق الأخرى بحكم أنهم في بداية مشوارهم التعليمي. كما أنه قد يكون سببها بالنسبة للنسبة الكلية الممثلة للفئات الثلاث، القدرة على جعل الحجم الساعي كافيا لتقديم مادة الدرس، مما يتيح لهم تخصيص وقت في نهاية الحصة للتمارين، وإجراء عملية التقويم التحصيلي، لمعرفة النقائص ونقاط الضعف لدى المتعلمين لتداركها في مادة النحو.

أما بالنسبة لطريقة حل المشكلات فيمكن تفسير نسب استخدامها من قبل أفراد العينة، مع اختلاف خبراتهم التدريسية، إلى السعي لجعل المتعلم أكثر تفاعلا ونشاطا ووظيفية، من خلال مكتسباته الآنية و القبلية لحل المشكلات المرتبطة بمادة النحو.

وإذا تم الربط بين النسب المئوية الموجودة في الجدول رقم (06) والجدول رقم(07) سيلاحظ أن فئة أفراد العينة ذوي الخبرة الطويلة والمتوسطة أكثر اعتمادا على هذه الطريقة، و إن كانت قد بلغت نسبة كل فئة 05.71% أما المبتدئون فقد كانت نسبتهم في اعتماد هذه الطريقة ضئيلة جدا، 1.43 % وهم جميعا يعتمدون التوجيه و الإرشاد خلال تقويمهم لدروس النحو، ويمكن ربط هذه النسب وإرجاعها إلى الخبرة التدريسية؛ إذ إن المعلم يبحث دائما عن السبل التي تيسر على المتعلم عملية الاستيعاب و الفهم، مما يمكنه من بلوغ الأهداف التربوية والتعليمية.

تأتي الطريقة القياسية في المرتبة الخامسة من حيث اعتمادها في التعليم؛ إذ بلغت نسبتها المئوية 5.72% كنسبة كلية، وقد تم اقتسامها إلى نسب جزئية من قبل أطراف العينة على اختلاف خبراتهم التدريسية، حيث جاءت مرتبة كالآتي: 1.43% للمبتدئين، و 1.43%، لمتوسطي الخبرة، و 2.86 % لذوي الخبرة من أفراد العينة ، وهي نسب ضئيلة جدا إذا ما قورنت مع نسب أفراد العينة الذي يعتمدون الطرق السابقة، و الأمر ذاته بالنسبة للطريقتين الاستكشافية و الكلية(النصية) ، اللتين بلغت نسبة كل منهما على حدة 1.43 %

إذن ومن خلال ما سبق يمكن القول:

- لم يعد اعتماد الطريقة الإلقائية في تقديم دروس النحو في ضوء المقاربة بالكفاءات هو السائد كما في المقاربات السابقة ، بل أصبحت طريقة حل المشكلات تعتمد بنسب اعتمادها حسب ما هو مبين في الجدول أعلاه، كما يتضح من خلاله أن معظم أفراد العينة يميلون إلى استخدام الطريقة الحوارية والطريقة الاستقرائية. إضافة إلى أن هناك من يميل إلى الدمج بين بعض الطرق وذلك يعود إلى طبيعة الدرس، وطبيعة المتعلم، إضافة إلى الحجم الساعي؛ إذ إن هناك طرقا تساعد على توفير الوقت مثل الطريقة القياسية

وكذلك النصية و إن كان اعتماد هذه نادرا من قبل أفراد العينة حسب ما هو مبين في الجدول أعلاه.

4-3-1-5- علام تعتمدون خلال التحضير لدروس النحو؟

الجدول رقم (08): يمثل التحضير لدروس النحو

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
الكتاب المدرسي	00	%00
مصادر خارجية	04	%12.90
الكتاب المدرسي و مصادر خارجية	27	%87.10
المجموع	31	%100

يتضح من خلال الجدول أن معظم أفراد العينة يؤكدون أن الكتاب المدرسي لم يعد المصدر الوحيد الذي يعتمدون عليه في تحضير الدروس، بل يعتمدون على مصادر أخرى أيضا، حيث بلغت نسبتهم 87.10% وكان تعليلهم لذلك :

- الكتب المتنوعة التي لها علاقة بالنحو، و التي تتناول قضاياه بطريقة ميسرة وموسعة، ومشروحة بالأمثلة حيث تسهل على المعلم استحضار الأمثلة الملائمة لكل حالة من حالات القاعدة.

- الأنترنيت التي أصبحت ملك المتعلم و المعلم؛ إذ يجب على المعلم أن يكون أحرص الناس على توسيع معارفه، وأن يحضّر نفسه كأنه سيتعامل مع معلم معه في نفس المستوى، لذلك يجب أن يكون مهيئا أكثر للإجابة على أي سؤال له علاقة بالمادة.

- يجب على المعلم أن لا يجعل الكتاب المدرسي مصدرا وسطا بينه وبين المتعلم، لأنه اليوم ملك المتعلم وحده، بل أصبح يسمى "كتاب التلميذ"، ولهذا يجب على المعلم أن يزوده بأفكار و ثروة لغوية ضخمة و حديثة، تكون ليست متوفرة في الكتاب المدرسي.

- لا يمكن الاستغناء عن الكتاب المدرسي بصفة مطلقة، وكذلك لا يمكن اعتماده بصفة مطلقة، لأن العلم قد تطور، وأصبح بإمكان المعلم البحث في مصادر أخرى خارجية.

أما نسبة 12.90% من أفراد العينة فقد ذهبت إلى اختيار الاقتراح "مصادر خارجية"، ونفت اعتمادها على الكتاب المدرسي، لكن لم يبرروا ذلك، وكانوا من ذوي

الخبرة الطويلة، ولهذا يمكن تفسير تخليهم عن الكتاب المدرسي، باعتمادهم على الخبرة التدريسية لديهم (معرفة كيفية تناول الكتاب المدرسي للقضايا النحوية)، و مصادر خارجية أخرى.

إذن ومن خلال التحليل السابق يمكن القول: إن معظم أفراد العينة يدركون بأن المعلم الكفء هو الذي لديه القناعة بأن الكتاب المدرسي ليس سوى معين، يعتمد عليه خلال تحضير دروس النحو من خلال معرفة النقاط التي سيتم التركيز عليها، أما العمل على توسيع المعرفة فيتطلب الاطلاع على مصادر أخرى خارجية، على اختلافها وتنوعها.

4- 3- 1-6- خلال إجرائكم لعملية التقويم(التشخيصي، التكويني، والتحصيلي) في مادة النحو، على أي مستوى من المستويات الإدراكية للأهداف التعليمية ينصبّ اهتمامكم؟

الجدول رقم (09):يمثل المستوى الادراكي الأكثر اهتماما خلال إجراء عملية التقويم

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%	
مستوى المعرفة	12	%1.56	%18.75
		%7.81	
		%9.38	
مستوى الفهم	20	%9.38	%31.25
		%18.75	
		%03.12	
مستوى التطبيق	15	%7.81	%23.44
		%9.38	
		%6.25	
مستوى التحليل	04	%1.56	%06.25
		%4.69	
		%00	
مستوى التركيب	05	%1.56	%07.81
		%4.69	
		%1.56	
مستوى التقويم	08	%03.13	%12.5
		%6.25	
		%03.12	
أخرى	00	%00	
المجموع	64	%100	

يتضح من خلال الجدول أن معظم أفراد العينة قد اختاروا الاقتراح " مستوى الفهم" خلال إجرائهم لعملية التقويم بأنواعه في مادة النحو، حيث بلغت نسبتهم 31.25% كنسبة كلية ارتبطت بهذا المستوى، وقد انقسمت بين أفراد العينة على اختلاف خبراتهم التدريسية كالآتي: 01.56% كانت للمبتدئين، و 7.81% لمتوسطي الخبرة، و أكبر نسبة جزئيا كانت لذوي الخبرة الطويلة حيث بلغت 9.38 % و قد عللوا إجابتهم هذه بأن المتعلمين في هذه المرحلة أكثر نضجا، لا يميلون إلى الحفظ إلا فئة قليلة منهم.

تلي النسبة السابقة نسبة أفراد العينة الذين قالوا " بمستوى التطبيق" حيث بلغت نسبتهم الكلية 23.44% و انقسمت هي أيضا إلى نسب جزئية بين أفراد العينة تم ترتيبها حسب خبراتهم كما يأتي: 7.81%، و 9.38% و 6.25% و ربما يعتمدون على هذا المستوى لأنه يساعدهم على معرفة مستوى المتعلم من حيث قدرته على استيعاب الدروس النحوية، وتطبيقها على النصوص المدروسة، و محادثاتهم سواء الشفوية أو الكتابية.

أما بالنسبة لـ" مستوى المعرفة" فقد بلغت نسبة أفراد العينة الذين اختاروا هذا الاقتراح 18.75 % حيث انقسمت بين أفراد العينة على اختلاف خبراتهم التدريسية وكانت أكبر نسبة جزئيا 9.38 %، تليها نسبة 7.81% كانت لأفراد العينة ذوي الخبرة المتوسطة، أما المبتدئون فكانت نسبتهم 1.56% و هي نسبة ضئيلة جدا إذا ما قورنت مع النسبتين الأخريين.

تلي النسب السابقة نسبة 12.5% خصصت لمستوى التقويم، و قد انقسمت بين أفراد العينة على اختلاف فئاتهم من حيث الخبرة في التدريس، فكانت النسبة الغالبة لذوي الخبرة المتوسطة؛ إذ بلغت 6.25% ثم نسبة المبتدئين و ذوي الخبرة الطويلة بنسبتين متساويتين، حيث قدرت نسبة كل منهما على حدة 03.13%، وعلى العموم فإن نسب اعتماد هذا المستوى، ومستوى التحليل و التركيب هي نسب ضئيلة جدا، تدل على أن المعلم يدرك أن المتعلم لازال لم يصل إلى تلك المرحلة التي يتم تقويمه من حيث المستويات الإدراكية العليا لديه في مادة النحو.

وانطلاقا مما سبق يمكن تفسير نتائج الجدول كما يأتي:

يركز معظم أفراد العينة خلال إجرائهم لعملية التقويم في مادة النحو على مستوى الفهم ثم التطبيق، باعتبارهما مستويين يعتمد فيهما على تفاعل المتعلم ونشاطه، ليكون الهدف هو تعويده (الاعتماد على نفسه في ضبط معارفه، و بناء تعلماته، واستغلالها في الوضعيات المناسبة، ليليها مستوى المعرفة، حيث يحفظ المتعلم بعض المحتويات المرتبطة بدرس النحو لتساعده في المستويات الأخرى. لأنه وكما تم بيانه سابقا فإن المستويات الإدراكية مترابطة وكل مستوى من المستويات الدنيا خادم للمستويات الأخرى.

أما بالنسبة للمستويات: التحليل و التركيب و التقويم، فإن اعتمادها من قبل أفراد العينة كان بنسب ضئيلة، تشير إلى أن المتعلم لازال لم يرق مستواه إليها بعد خاصة في مادة النحو.

4-3-1-7- هل هناك دروس في السنة الأولى شعبة الأدب تمت إعادتها في السنة الثانية شعبة الآداب و الفلسفة؟

الجدول رقم(10):الدروس المعادة في السنتين الأولى الأدب و الثانية آداب و فلسفة

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	0	%00
لا	31	%100
	00	%00
المجموع	31	%100

تشير نتائج الجدول إلى عدم وجود دروس تم إدراجها ضمن مقرر السنة الأولى ثانوي في شعبة الأدب لم يتم تكرارها ضمن مقرر السنة الثانية شعبة الآداب والفلسفة ، و قد نوه أحد أفراد العينة بأن دروس هذه السنة ليست ذات علاقة بالسنتين الأولى والثالثة من نفس المرحلة.

4-3-1-8-هل هناك دروس في السنتين الأولى شعبة الأدب و الثانية شعبة الآداب والفلسفة تمت إعادتها للسنة الثالثة من نفس الشعبة؟

الجدول رقم (11): دروس السنتين الأولى و الثانية المعادة في السنة الثالثة شعبة الآداب و الفلسفة

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	24	%77.42
لا	04	%12.90
أخرى	00	%00
لم تتم الإجابة	03	%9.68
المجموع	31	%100

لاحظت الدراسة بأن الإجابة " بنعم" بلغت نسبتها 77.42%، وهي نسبة تدل على أن هناك دروسا معادة في السنة الثالثة كانت من الدروس التي تم إدراجها ضمن مقرر السنة الأولى من التعليم الثانوي، و تمثلت هذه الدروس في: الحال و التمييز والبدل، و أشاروا إلى أنها درست في السنة الأولى منفصلة " الحال و التمييز" ثم تم التركيز على الأحكام المتعلقة بها في السنة الثالثة، ولذلك كانت الإعادة بهدف الاستكمال.

أما بالنسبة للسنة الثانية فلا توجد دروس مقررة في برنامجها و أعيدت في السنة الثالثة. وهذا يؤكد ما جاء في الجدول رقم (10) بالنسبة لمن أورد تعليقا يتضمن قوله بأن: السنة الثانية ليست ذات علاقة مع السنتين الأولى و الثالثة من المرحلة نفسها.

4-3-2- الكفاءات التعلمية والمتعلم والمحتوى:

4-3-2-1- كيف يتعامل المتعلم لديكم خلال تقديمكم لدروس النحو؟

الجدول رقم (12):يمثل دور المتعلم خلال تقديم دروس النحو

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%	
متلقي فقط	09	%25.81	%29.03
		%03.21	
متفاعل	22	%25.81	%70.97
		%45.16	
أخرى	00	%00	
المجموع	31	%100	

لاحظت الدراسة بأن نسبة كبيرة من أفراد العينة قد أكدوا بأن المتعلم يتفاعل مع دروس النحو حيث بلغت نسبتهم 70.97% وانقسمت إلى نسبتين جزئيتين متفاوتتين، فكانت النسبة 45.16% تمثل النسبة التي أجابت بالتوجيه و الإرشاد في الجدول رقم (06)، في حين إن نسبة 25.81% قد أجابت في الجدول رقم (12) بـ " متفاعل"، واختارت في الجدول رقم (06) الاقتراح " ملقن" و هذا يوضح التناقض الكلي بين أقوالهم؛ إذ كيف له أن يكون ملقنا ويكون المتعلم متفاعلا مع أن الطريقة تحتم عليه أن يكون سلبيا داخل الغرفة الصفية.

أما بالنسبة لأفراد العينة القائلين بأن المتعلم مجرد متلقي فقط فقد بلغت نسبتهم 29.03%، وانقسمت بدورها إلى نسبتين جزئيتين، حيث بلغت النسبة الأولى 25.81%، وهم من أفراد العينة القائلين بالتلقين في الجدول رقم (06)، في حين إن نسبة 03.22% تمثل أفراد العينة القائلين بالتوجيه و الإرشاد في الجدول رقم(06)، وهذا يظهر مدى تناقض إجاباتهم عن هذين السؤالين .

وبناء على ما سبق يمكن القول: إن نسبة 48.39% أفراد العينة قد تمسكوا بآرائهم، وكان معظمهم ممن قالوا بتفاعل المتعلم خلال تقديمهم لدروس النحو، محاولين بذلك تطبيق مبادئ المقاربة الجديدة، التي تنبني على دور المتعلم و فاعليته و نشاطه.

4-3-2-2- هل تجدون أن المتعلم يجد صعوبة في فهم دروس النحو؟

الجدول رقم (13):يمثل الصعوبات في فهم دروس النحو

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	26	%19.35
لا	00	%00
غالبا	08	%25.81
أحيانا	17	%54.84
المجموع	31	%100

يتضح من خلال النتائج المبينة في الجدول أن معظم أفراد العينة قد اتجهوا إلى القول بأن المتعلمين في المرحلة الثانوية شعبة الآداب والفلسفة لا يجدون صعوبة في فهم دروس النحو إلا أحيانا، وبلغت نسبتهم 54.84%، وهناك من علقوا على هذا بقولهم: إن ذلك راجع إلى طبيعة الدرس؛ أي: ترتبط درجة استيعاب المتعلم لدروس النحو بدرجة سهولتها أو صعوبتها، لأنهما يتماشيان معا بشكل طردي، فكلما كان الدرس سهلا تم استيعابه بسرعة، وكلما كان صعبا، قلت درجة استيعابه، ولهذا كان من أفراد العينة من اختاروا الاقتراح" غالبا"، حيث بلغت نسبتهم 25.84%، و قد عللوا ذلك بذكر أمثلة من الواقع التعليمي في مرحلة التعليم الثانوي مثل: دروس إذ، إذاً، وحروف الشرط الجازمة وغير الجازمة، والجمل التي لها محل من الإعراب، والجمل التي لا محل لها من الإعراب.

وتبقى نسبة 19.35% من أفراد العينة الذين قالوا بأن المتعلم يجد صعوبة في فهم دروس النحو، و ذلك راجع حسب رأيهم إلى:

- ضعف المكتسبات القبلية.

- اللامبالاة و الاعتماد على التلقين.

وتضيف الدراسة سببا يمكن أن يكون له صلة بصعوبة فهم النحو بالنسبة للمتعلم في هذه المرحلة، وهو الفصل بين محتويات مادة النحو، وذلك مثل دروس الحال والتمييز و البدل،التي تم إدراجها في مقرر السنة الأولى ثم أعيدت في مقرر السنة الثالثة ثانوي، بعد أن أتيح للمتعلم نسيانها ونسيان الأحكام المتعلقة بها، خاصة و أن السنة الثانية ثانوي- كما تم الإشارة سابقا من قبل بعض أفراد العينة -لا يوجد فيها أي درس يرتبط ولو بدرس من دروس السنة الأولى أو الثالثة.

4-3-2-3- هل ترجعون هذه الصعوبة في الفهم إلى:

الجدول رقم (14):يمثل الأسباب المؤدية إلى صعوبة فهم دروس النحو

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
الاكتظاظ داخل القسم	10	%32.26
الحجم الساعي	12	%38.71
صعوبة الدروس وعدم توافقها مع القدرات العقلية	05	%16.13
أخرى	04	%12.90
المجموع	31	%100

يتضح من خلال الجدول أن نسبة 38.71% من أفراد العينة قد أرجعوا صعوبة فهم النحو من قبل المتعلم إلى " الحجم الساعي" وعللوا ذلك بقولهم:

-تهتم بالمقاربة بالكفاءات بالمنهج التكاملي، وقد أصبح النحو رافدا تابعا للنص الأدبي (مقاربة نصية)، وليس نشاطا قائما بذاته، وتقديمه في نصف ساعة، أو ساعة على الأكثر، مما أثر على استيعاب التلاميذ وفهمهم للدرس. كما أشار بعضهم إلى بعض الإصلاحات الهدامة كإصلاح " ابن زاغو"، و " بن غبريط"، لضرب اللغة العربية.

- الحجم الساعي غير كاف للظاهرة اللغوية، مما جعله يحول دون تحقيق الكفاءة المرجوة في مادة النحو. ويمكن القول إن قلة أو عدم بلوغ المعلم مرحلة تقويمه للمتعلم هي التي جعلته يرجع السبب في صعوبة الاستيعاب بالحجم الساعي و ضيق الوقت.

تلي النسبة السابقة 32.26% وهي تمثل نسبة أفراد العينة الذي يرون بأن الاكتظاظ داخل القسم هو السبب الرئيس في جعل دروس مادة النحو يصعب استيعابها على المتعلم، مما يؤثر بشكل سلبي على مستواه في هذه المادة، وفي مواد أخرى غيرها.

وقد عد هؤلاء اكتظاظ الأقسام من الأسباب المؤدية إلى صعوبة فهم دروس النحو لما لها من تأثير سلبي يصعّب عليهم تحديد مستويات المتعلمين و ما بينهم من فروق فردية، خاصة إذا وجدت بعض العناصر المشاغبة التي تعيق عملية الفهم على من لديهم رغبة في النجاح، نظرا لما تسببه من تشويش في التركيز .

وقد تمت الإشارةمن قِبَل بعض أفراد العينة إلى ضرورة تصنيف التلاميذ حسب مستوياتهم، الأمر يحل مشكلة الاكتظاظ من جهة، ويساعد المعلم على ضبط وقت شرح الدرس مع المدة التي يمكنهم استغراقها للاستيعاب؛ إذ إنه كلما قل التفاوت بين المتعلمين، أزيحت العقبات أمام المعلم في بلوغ الأهداف المنشودة.

تليها بعد ذلك نسبة 16.13%، من أفراد العينة الذين ردوا عسر فهم دروس النحو على المتعلم في هذه المرحلة إلى صعوبة الدروس و عدم توافقها مع القدرات العقلية، و قد عللوا ذلك بـــ:

- عدم تركيزهم، ونسيانهم لما درسوه في السنوات الماضية (ليس لديهم مكتسبات قبلية)
- ضعف مستواهم التعليمي
- عدم التحضير الجيد، وعدم اهتمامهم بمادة النحو
- المرحلة العمرية التي هم فيها من أصعب المراحل التي يمكن للمعلم التعامل معها؛ إذ يتميز فيها المتعلم بالمزاجية، خاصة بالنسبة للذكور.

وهناك من اختار الاقتراح "أخرى" حيث بلغت نسبة أفراد العينة 12.90%، وقد أرجعوا صعوبة فهم المتعلم لدروس النحو إلى الطريقة الإلقائية المعتمدة من قبل بعض المعلمين، أي الذين يميلون إلى اعتماد المفاهيم النظرية أكثر من التطبيق، مما يجعل المتعلم يحفظ دون فهم، فتجدهم يركزون على الإلقاء، والنحو علم يحتاج إلى ممارسة عملية، وبناء على هذا فإن 12.90% من أفراد العينة قد أشاروا إلى تطبيق مبادئ النحو الوظيفي خلال تدريس مادة النحو.

4-2-3-4 بالنسبة للدروس التي لا تتوافق مع قدرات المتعلم العقلية، أو لأسباب أخرى، ماذا تقترحون بشأنها؟

الجدول رقم(15):يبين الدروس التي لا تتوافق مع قدرات المتعلم العقلية

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
حذفها	10	%32.26
تعديلها	07	%22.58
أخرى	04	%12.90
لم تجب عن السؤال	10	%32.26
المجموع	31	%100

تشير نتائج الجدول إلى أن نسبة 32.26% قد اختاروا الاقتراح " حذفها"، وكان من بينهم أفراد العينة الذين أرجعوا صعوبة فهم دروس النحو إلى صعوبته وعدم توافقها مع القدرات العقلية للمتعلمين وإلى الحجم الساعي، وقد عللوا ذلك بوجود دروس لا يمكن تعديلها لترابط أجزائها لذلك لا يمكن جعلها تتماشى مع الحجم الساعي، ومن ذلك درسي التنازع والاشتغال.

أما بالنسبة لأفراد العينة الذين اختاروا الاقتراح " تعديلها" فقد بلغت نسبتهم 22.58%

4-2-3-5- ما هي المواضيع التي تقترحون حذفها أو تعديلها؟

يعتبر هذا السؤال من أنواع الأسئلة المفتوحة، وقد جاء بهذه الصيغة لأن الدراسة تهدف من خلاله إلى ترك المجال لأفراد العينة ليحددوا بدقة، الدروس الواجب حذفها والدروس الواجب تعديلها، أو ليقدموا اقتراحات إن وجدت لديهم حول بعض المحتويات، وكانت أجوبتهم كالآتي:

أ- ما يجب حذفه:

لقد أشار أفراد العينة الذين اختاروا الاقتراح " حذفها" إلى مجموعة من الدروس تمثلت في: التنازع، الاشتغال، الاستغاثة، الندبة، الفرق بين التمييز و الحال، وبين البدل

وعطف البيان، ومعاني حروف الجر، و معاني حروف العطف، وعللوا ذلك بقولهم: إنها من الدروس المتشعبة في أحكامها، إضافة إلى وجود دروس لم و لا يمكن أن ترد في أسئلة امتحانات البكالوريا مثل معاني حروف الجر والعطف، وكذلك حذف دروس أما وكذا وكأين وعللوا ذلك بكونها دروس جافة. وقد يرجع هذا الحكم إلى عدم تفاعل المتعلم مع هذه الدروس.

ب- ما يجب تعديله:

كان من بين الدروس التي أشار إليها أفراد العينة، و دعوا إلى تعديلها درس: إذا،إذاً إذ حينئذ من خلال العمل على تكييفها مع الحيز الزمني وذلك بتقسيمها إلى حصتين:

أما بالنسبة لأفراد العينة الذين اختاروا الاقتراح " أخرى" فقد بلغت نسبتهم 12.90%، و قد أشاروا إلى انفصال بعض الدروس عن بعضها مع أن لها صلة ببعضها البعض، و لذلك ينبغي إدماجها، ومن ذلك أحرف النداء في السنة الأولى وأحرف التنبيه و الاستفتاح في السنة الثانية، حتى لا تختلط على المتعلم المفاهيم.

كما نبهوا إلى وجود دروس وروافد نحوية متعددة في الوحدة التعليمية، تجعل أمر تحصيلها صعبا على المتعلم،و لذلك ينبغي إعادة النظر فيها.

4-3-2-6-هل تجدون أن ما يقدم للمتعلم داخل القسم في مادة النحو كاف لتحقيق الكفاءات التعلمية التي يسعى المنهاج لتحقيقها؟

الجدول رقم (16): يوضح مدى كفاية محتويات مادة النحو لتحقيق الكفاءات التعلمية المستهدفة

لاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية %	
نعم	07	%3.22	%22.58
		%12.90	
		%06.45	
لا	08	%06.45	%25.80
		%12.90	
		%06.45	
جزئيا	15	%12.90	%48.38
		%22.58	
		%12.90	
أخرى	01	%03.23	
المجموع	31	%100	

إن دروس النحو التي تقدم داخل القسم في مادة النحو حسب ما ذهب إليه معظم أفراد العينة كاف جزئيا فقط لتحقيق الكفاءات التعلمية النحوية التي يسعى المنهاج إلى تحقيقها، وكانت نسبتهم قد بلغت 48.38%، حيث انقسمت جزئيا إلى نسب توزعت على الفئات الثلاث على اختلاف خبراتها، فكانت كما يأتي: 22.58% لمتوسطي الخبرة، أما الفئتين الأخريين فقد تساوت نسبتهما، حيث بلغت نسبة كل واحدة منهما 12.90%.

تلي النسبة السابقة نسبة 25.80% من أفراد العينة الذين أجابوا بـالاقتراح " لا" حسب ما هو مبين في الجدول، وقد انقسمت بين أفراد العينة على اختلاف فئاتهم فكانت النسبة الغالبة جزئيا 12.90% لذوي الخبرة المتوسطة، أما المبتدئون وذوي الخبرة

الطويلة فقد تساوت نسبتهما وبلغت 06.45% لكل فئة. وقد عللوا هذه النسب بالأسباب المذكورة في الجدول رقم(15)؛ حيث إن الحجم الساعي و الاكتظاظ وعدم مراعاة التفاوت بين المتعلمين من حيث درجة الاستيعاب، يجعل ما يقدم داخل القسم غير كاف لتحقيق الكفاءة المنشودة.

هناك من أفراد العينة من أجاب بـ " نعم" حيث بلغت نسبتهم الكلية 22.58% وانقسمت هي الأخرى بين الفئات الثلاث وكانت النسبة الأكبر لذوي الخبرة المتوسطة أيضا حيث بلغت 12.90% وعللوا ذلك بوجود دروس سهلة يمكن لمعظم التلاميذ استيعابها، ومن ذلك أحرف التنبيه والاستفتاح، حيث يتسع الوقت فيها لإجراء التمارين اللغوية، مما يتيح التأكد من تحقق الكفاءات أو عدم تحققها.

أما أفراد العينة الذين اختاروا الاقتراح " أخرى" و الذين بلغت نسبتهم 3.23% ووهي نسبة ضئيلة جدا، وهي تمثل أفراد العينة ذوي الخبرة الطويلة، وقد قدموا اقتراحا تمثل في تقديم حصص استدراكية بصفة مكثفة ضمن الحجم الساعي، تساعد على مراجعة مواطن الضعف والقوة لدى التلميذ؛ أي القيام بعملية تقويمية.

وتذهب الدراسة انطلاقا من نتائج الجدول إلى القول بأن ما يقدم داخل القسم في مادة النحو، كاف بشكل جزئي فقط، و دليل ذلك النسبة الضئيلة لأفراد العينة الذين اختاروا الاقتراح " نعم"

4-3-2-7- هل تلاحظون أن المتعلم يدمج معارفه السابقة بمعارفه الجديدة في مادة النحو،خلال حله للوضعيات المشكلة التعليمية؟

الجدول رقم (17):يوضح إدماج المتعلم للموارد المختلفة خلال حل الوضعيات المشكلة التعليمية

الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	11	%35.48
لا	16	%51.61
أحيانا	04	%12.90
المجموع	31	%100

يتبين من خلال جدول النتائج أن معظم أفراد العينة قد ذهبوا إلى اختيار الاقتراح " لا" حيث أكدوا أن المتعلم خلال حله للوضعية المشكلة لا يدمج معارفه السابقة بمعارفه الجديدة، و قد بلغت نسبتهم المئوية 51.61%، و عللوا ذلك بأن الفئة الممتازة فقط هي من تدمج معارفها السابقة بالجديدة، أما البقية فلا يمكنها ذلك، أي: إن أفراد هذه العينة قد حكموا على عدم إدماج المتعلم لمعارفه انطلاقا من الفئة الغالبة من المتعلمين.

أما النسبة المئوية 35.48% فقد مثلت أفراد العينة الذين اختاروا الاقتراح "نعم"، و عللوا إجابتهم هذه بربطها بطبيعة الدرس من حيث السهولة و الصعوبة، و بدرجة استجابتهم و تفاعلهم معه، و مع الموضوع المطروح للتعبير عنه.

أما بالنسبة لأفراد العينة الذين اختاروا الاقتراح "أحيانا" فقد بلغت نسبتهم 12.90% ، وقد عللوا إجابتهم بأن تركيزهم لا ينصب على حل الوضعية الإدماجية، بقدر تركيزهم على حل بقية الأسئلة الأخرى، مما يستغرق منهم وقتا أطول، يضاف إلى ذلك عدم ميل الكثيرين منهم إلى التمارين اللغوية التي من هذا النوع.

وعند الربط بين نتائج الجدول يمكن القول: إن المتعلم في مرحلة التعليم الثانوي لا زال لا يستطيع أن يدمج معارفه لحل وضعية مشكلة ترتبط بمادة النحو.

4-3-2-8- هل ترون أن المتعلم أصبح بإمكانه أن يتواصل و يقرأ بطريقة تخلو من الأخطاء النحوية؟

الجدول رقم (18):يبين مدى إمكانية المتعلم في التواصل و القراءة دون أخطاء نحوية

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	06	%19.35
لا	17	%54.84
أخرى	05	%16.13
لم تجب	03	%09.68
المجموع	31	%100

انطلاقا من نتائج الجدول يتبين أن أفراد العينة الذين أجابوا بـــ " لا" قد بلغت نسبتهم 54.84% وهي النسبة الغالبة، حيث أكدوا أن المتعلم في المقاربة بالكفاءات لازال غير قادر على التواصل و القراءة بطريقة تخلو من الأخطاء النحوية، واللغوية. وقد عللوا إجابتهم هذه بمجموعة نقاط تمثلت في:

- إلا الفئة الممتازة فقط، و هي نسبة ضئيلة لا يمكن وضعها بعين الاعتبار
- لأن المتعلم يهتم بالمادة المعرفية أكثر، نظرا لكثافة الدروس ولا يهتم باكتساب المهارات اللغوية. و كان من بينهم القائلون بالتلقين، وبالدور السلبي للمتعلم.
- و هناك من أرجع السبب في ذلك إلى المرحلة الابتدائية، التي لا تقدم فيها أساسيات اللغة العربية كما يجب، ليرتكز المتعلم على قاعدة متينة تساعده في مستواه الدراسي و العملي.

أما النسبة المتبقية وهي 17.86% فقد اختارت الاقتراح" الأخرى"، و قد أشارت إلى أن المتعلم لا يمكنه نسج خيوط جملته نسجا صحيحا يخلو من الأخطاء النحوية و حتى الصرفية، سواء في كتابته أو في حديثه، ويرجع ذلك إلى قلة الاهتمام بتنمية مهاراته، التي تتطلب إضافة حصص أسبوعية خاصة بتنمية المهارات اللغوية، إضافة إلى إصرارهم على استخدام اللغة العامية أثناء المناقشات.

ويمكن تفسير النسب السابقة بما جاء في الجدول رقم (17)؛ إذ إن المتعلم لو كان باستطاعته توظيف مكتسباته وتعلماته اللغوية والنحوية في مهاراته اللغوية، لامتلك كفاءة لغوية ونحوية مكنته من إدماج مختلف تعلماته النحوية. كما أن ميله إلى استخدام العامية أثر بشكل سلبي على لغته الفصيحة.

4-3-2-9- هل تناقشون هذه المشكلات ومثيلاتها مع مفتشي التربية في الندوات التربوية؟

الجدول رقم (19):يوضح مناقشة المشكلات التربوية خلال الندوات

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	23	%74.19
لا	00	%00
أحيانا	05	%16.13
لم يجيبوا	03	%09.68
المجموع	31	%100

تشير نتائج الجدول إلى أن معظم أفراد العينة يناقشون المشكلات السابقة و مثيلاتها مع مفتشي التربية في الندوات التربوية، حيث بلغت نسبتهم 74.19% ، في حين كانت نسبة أفراد العينة الذين اختاروا الاقتراح " أحيانا" 16.13% ، و قد عللوا إجابتهم هذه بأن معظم المشكلات تطرح بشكل مكرر، لكن لا تجد أية استجابة إلا نادرا و لهذا وانطلاقا من اختيار فئات العينة يمكن القول: إن المعلم في المقاربة بالكفاءات يهتم بحاجيات المتعلم ومشكلاته، ويسعى لحلها لرفع المردود المدرسي لديه، وتحسين كفاءاته في مادة النحو العربي.

4-3-2-10- هل يؤخذ ما تقدمونه بعين الاعتبار؟

الجدول رقم20):يوضح تفاعل المفتشين التربويين مع اقتراحات المعلمين

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	05	%16.13
لا	14	%45.16
أحيانا	09	%29.03
أخرى	00	%00
لم تتم الإجابة عن السؤال	03	%96.77
المجموع	31	%100

نلاحظ أن أعلى نسبة من إجابات أفراد العينة تتجلى في اختيار الاقتراح" لا"، إذ تجلت في النسبة المئوية 45.16% و هي نسبة عالية لا يمكن غض النظر عنها، وخاصة إذا كانت هناك نسبة أخرى تبلغ 32.14% ترجح بين أخذ المفتشين بما يقدمه المتعلمون من حلول، ويناقشونه من مشكلات ترتبط بتدريس مادة النحو، وعدم أخذهم بذلك.

وقد أشار بعض أفراد العينة، إلى بعض النماذج التي لم تؤخذ بعين الاعتبار وهي كما يأتي:

- استبدال المعلمين الأكفاء في اللغة العربية للتدريس في المرحلة الابتدائية بالمعلمين الخارجين عن تخصص اللغة العربية(ذوي تخصصات أخرى).
- إضافة حصص أسبوعية في البرنامج الدراسي خاصة بتنمية المهارات اللغوية خاصة في مرحلة التعليم المتوسط للسنتين الثالثة والرابعة، ومرحلة التعليم الثانوي للسنتين الأولى والثانية.

4-4- تحليل الاستمارة الموجهة لتلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة الآداب والفلسفة

السؤال الأول(مستوى المعرفة):

1- ضع إشارة (x) أمام الإجابة الصحيحة:

الإعراب هو:

- تغيير أواخر الكلم بحسب العوامل الداخلة عليه إما لفظا أو تقديرا.
- لزوم آخر الكلمة حالة واحدة لغير عامل ولا اعتلال.

الجدول رقم(21):يبين مستوى المعرفة(اختيار الإجابة الصحيحة)

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
الإجابة الصحيحة	108	%70.13
الإجابة الخاطئة	46	%29.87
المجموع	154	%100

يوضح الجدول أن معظم أفراد العينة قد أجابوا إجابة صحيحة، حيث بلغت نسبتهم 70.13%، وربما يعود ذلك إلى اعتمادهم على مكتسباتهم القبلية، لأن درس المعرب والمبني من الدروس التي تم إدراجها في مقررات السنتين الرابعة و الخامسة ابتدائي، إضافة إلى السنة الثانية من التعليم المتوسط، والسنة الثانية من التعليم الثانوي شعبة الآداب و الفلسفة، حيث تمت دراسته في الأفعال و الأسماء. أما بالنسبة لأفراد العينة الذين أجابوا إجابة خاطئة فقد بلغت نسبتهم 29.87%.

إذن فهاتان النسبتان تؤكدان أن المتعلم يميل إلى هذا النوع من الأسئلة في مستوى المعرفة.

2- عرف الكلمة المبنية

الجدول رقم (22): يبين مستوى المعرفة(تعريف الكلمة المبنية)

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
الإجابة الصحيحة	79	%51.30
الإجابة الخاطئة	75	%48.70
المجموع	154	%100

تبين النسب المئوية الموضحة في الجدول أن نسبة أفراد العينة الذين أجابوا إجابة صحيحة قد بلغت نسبتهم 51.30% وهي نسبة لا تفوق نسبة أفراد العينة الذين أجابوا إجابة خاطئة إلى حد بعيد، ويمكن تفسير هذا التفاوت الضئيل بأن معظم أفراد العينة لازالوا يركزون على ما يظهر من علامات إعرابية في آخر الكلمات، ودليل ذلك أن سبعة و أربعين تلميذا قد عرفوها تعريف الكلمة المعربة. و ثمانية و عشرين تلميذا حصروا تعريفها في الفعل الماضي فقط.

كما تذهب الدراسة إلى إرجاع نسبة أفراد العينة الذين أجابوا إجابة خاطئة، إلى قلة تركيزهم، وذلك أن إجابة هذا السؤال، قد ضمنت في السؤال الأول عمدا ومع ذلك لم ينتبهوا إليها.

3- عدد الأحرف المشبهة بليس.

الجدول رقم (23): يبين مستوى المعرفة(ذكر الأحرف المشبهة بليس)

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
الإجابة الصحيحة	72	%46.75
الإجابة الخاطئة	82	%53.25
المجموع	154	%100

يعد درس الأحرف المشبهة بليس من الدروس التي تم إدراجها ضمن مقرر السنة الثانية من التعليم الثانوي لأول مرة، وهو ما تعكسه نتائج الجدول، حيث فاقت نسبة أفراد

العينة الذين أجابوا إجابة خاطئة نسبة أفراد العينة الذين أجابوا إجابة صحيحة،فكانت 53.25% في حين إن الثانية كانت 46.75% وهي نسب تؤكد أن المتعلمين استوعبوا هذا الدرس جزئيا فقط.

ومما ينبغي الإشارة إليه أن التلاميذ قد اختلفت إجاباتهم من فئة لأخرى، فهناك فئة ذكرت كان وأخواتها، و إن وأخواتها، وذكرت أدوات الشرط: إذ، إذما، كيما، وهناك من أشار إليها بالعدد أربعة فقط دون ذكرها، وهذا يشير إلى أنهم يتذكرون عددها فقط ولكن لا يستطيعون ذكرها حرفيا.

السؤال الثاني (أسئلة الفهم):

1- حول المصدر المؤول إلى مصدر صريح فيما يأتي:

ليس المهم أن تنجح ولكن المهم أن تسعى لتحقيق النجاح.

الجدول رقم (24):يبين مستوى الفهم(تحويل المصدر المؤول إلى مصدر صريح)

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
الإجابة الصحيحة	93	%60.38
الإجابة الخاطئة	46	%29.87
الفئة التي لم تجب	15	%09.74
المجموع	154	%100

يوضح الجدول أن نسبة 60.38% من أفراد العينة قد أجابوا إجابة صحيحة، وهي نسبة في حقيقتها غير كافية، بالنظر إلى طبيعة الدرس، فهو من الدروس النحوية السهلة، كما أنه الدروس التي سبق لهم دراستها في السنة الثانية من التعليم المتوسط(الحروف المصدرية عملها و معانيها). أما نسبة أفراد العينة الذين كانت إجابتهم خاطئة فقد بلغت نسبتهم 29.87% ، حيث اكتفوا بحذف الأداة المصدرية من التركيب.

2- أعرب ما تحته خط: نحن طلابَ العلم أمل الغد

الجدول رقم (25): يبين مستوى الفهم(إعراب نحن)

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
الإجابة الصحيحة	113	%73,38
الإجابة الخاطئة	28	18,18%
الفئة التي لم تجب	13	%08,44
المجموع	154	%100

يعتبر درس الضمائر المنفصلة من الدروس التي تم إدراجها في مقرر السنتين الثالثة والرابعة من التعليم الابتدائي ، كما تم إدراجها ضمن مقرر السنة الأولى من التعليم المتوسط، وكذلك السنة الأولى من التعليم الثانوي، في درس المبتدأ و الخبر، و التكرار كما تم بيانه سابقا يساعد على ترسيخ القاعدة، أو الدروس التي سبقت دراستها، و هو ما تؤكده النسبة ا لمئوية للإجابة الصحيحة التي بلغت 77.38% و اعتمادا على هذه النسبة يمكن القول إن المتعلم في السنة الثانية قد استوعب درس الضمائر.

الجدول رقم (26): يبين مستوى الفهم(إعراب طلابَ)

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
الإجابة الصحيحة	45	%29.22
الإجابة الخاطئة	93	%60.38
الفئة التي لم تجب	16	%10.39
المجموع	154	%100

توضح نتائج الجدول أن نسبة 60.38% من أفراد العينة قد أجابوا إجابة خاطئة، في حين إن نسبة أفراد العينة الذين أجابوا إجابة صحيحة كانت 29.22%، و يمكن تفسير هذه النسب بكون درس التخصيص من الدروس التي تطرقوا لها لأول مرة في هذه السنة (الثانية ثانوي)، فمهنا لوحظ على التلاميذ الذين أجابوا إجابة خاطئة أن منهم من أعرب

"طلاب" خبرا ومنهم من أعربها مفعولا به دون ذكر الفعل أخص، مما يوضح أنهم اعتمدوا على آخر حركة فوقها، وهي الفتحة.

3- استخرج المخصوص بالذم فيما يأتي: بئس الصفة الكبر.

الجدول رقم (27): يبين مستوى الفهم(استخراج المخصوص بالذم)

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
الإجابة الصحيحة	95	%61.69
الإجابة الخاطئة	57	%37.01
الفئة التي لم تجب	02	%01.30
المجموع	154	%100

يبين الجدول التفاوت الواضح بين مستويات أفراد العينة من خلال النتائج المبينة فيه، حيث بلغت نسبة التلاميذ الذين أجابوا إجابة صحيحة 61.96%، و قد فاقت هذه النسبة أفراد العينة الذين أجابوا إجابة خاطئة و التي بلغت 37.01% و هاتان النسبتان تشيران إلى أن المتعلمين معظمهم بإمكانهم استخراج و تحديد أركان أسلوب المدح و الذم.

السؤال الثالث: (أسئلة التطبيق):

1- استعمل حرف التنبيه " ها" في جملة مفيدة

الجدول رقم (28): يبين مستوى التطبيق(توظيف حرف التنبيه"ها")

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
الإجابة الصحيحة	106	%68.83
الإجابة الخاطئة	48	%31.17
المجموع	154	%100

يوضح الجدول أن نسبة أفراد العينة الذين أجابوا إجابة صحيحة قد بلغت نسبتهم 68.83% في حين كانت نسبة أفراد العينة الذين أجابوا إجابة خاطئة 31.17% و كان من بين ما لوحظ على الإجابات الخاطئة:

1- استعمال حرف التنبيه "ها" قبل فعل مسبوق بسين التسويف "ها ستقوم الساعة" مثلا. أو قبل اسم يفصل بينهما "و" في مثل " ها الدنيا وأحوالها"، وفي هذا الأخير تأثر كبير باللهجة العامية.

2- استعمال الهاء مكررة عند أحد أفراد العينة، مثل: ههذا، اعتقادا منه أن هاء التنبيه ليست هي ذاتها التي تسبق اسم الإشارة .

لكن عموما يمكن القول: إن المتعلم في مرحلة التعليم الثانوي السنة الثانية شعبة الآداب و الفلسفة قادر على استعمال حرف التنبيه "ها" في جمل ذات دلالة.

السؤال الرابع: (أسئلة التحليل):

أ- حدد المفعول به في البيت:

إياك إياك و الدنيا ولذتها فالموت فيها لخلق الله مفترس

الجدول رقم (29): يبين مستوى التحليل(تحديد المفعول به في أسلوب التحذير)

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
الإجابة الصحيحة	43	%27.92
الإجابة الخاطئة	111	%72.08
المجموع	154	%100

تشير نتائج الجدول أن نسبة 72.08% من أفراد العينة قد أجابوا إجابة خاطئة، في حين إن نسبة أفراد العينة الذين أجابوا إجابات صحيحة كانت نسبتهم 27.92% و هذا يدل على أن المتعلم في هذه السنة (الثانية ثانوي) لم يستوعب درس الإغراء و التحذير من حيث الحكم الإعرابي.

ومما لوحظ على إجابات التلاميذ الخاطئة، تفاوتها من حيث تحديد المفعول به، فمنهم من اختار " إياك الثانية، و هذا يشير إلى أنهم لم يستوعبوا درس التوكيد أو نسوه، لأنهم سبقت لهم دراسته في السنة الأولى ثانوي، ومنهم من اختار" إياك" الأولى، ومنهم من اختار لذتها، الاسم المعطوف، و هذا يؤكد أن المتعلم لا يوظف ما يتعلمه في مادة النحو في عمليته التواصلية بشكل وظيفي، حيث ترسخ لديه.

السؤال الخامس (مستوى التركيب)

1- كون جملتين توظف في الأولى " إن" في صدر جملة واقعة جواب القسم. و توظف في الثانية حرف التنبيه" ها" متصلة باسم الإشارة.

الجدول رقم (30): يبين مستوى التركيب(الجملة الأولى)

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
الإجابة الصحيحة	23	%14.93
الإجابة الخاطئة	43	%27.92
الفئة التي لم تجب	88	%57.14
المجموع	154	%100

يوضح الجدول أن نسبة 57.14% لم تجب عن هذا السؤال، يضاف إلى ذلك نسبة 27.92% من أفراد العينة أجابوا إجابة خاطئة، في حين إن نسبة أفراد العينة الذين إجابات صحيحة كانت أدنى من النسبتين السابقتين(14.93%)، وهي نسبة ضئيلة جدا، وهذا يؤكد أن معظم التلاميذ لا يمكنهم تركيب جملة يوظفون فيها " إن" في صدر جملة واقعة جوابا للقسم .

ويمكن تفسير ما سبق بأن المتعلم يفصل بين حياته الواقعية و المدرسية، و دليل ذلك أن هذا الأسلوب من الأساليب المستخدمة في حياته اليومية، فلو كان يربط بين الواقع و المدرسة لتمكن من توظيفها. وعلى العموم فإن متعلم السنة الثانية في مرحلة التعليم الثانوي شعبة الآداب و الفلسفة لم يستوعب درسي مواضع كسر همزة "إن" و من الحالات التي تم إعطاء أمثلة عنها: " إن" في جملة مقول القول، وفي بداية الجملة.

الجدول رقم (31): يبين مستوى التركيب(الجملة الثانية)

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
الإجابة الصحيحة	68	%44.16
الإجابة الخاطئة	71	%46.10
الفئة التي لم تجب	15	%09.74
المجموع	154	%100

يوضح الجدول أن نسبة أفراد العينة الذين أجابوا إجابة خاطئة قد بلغت 46.10%، أما أفراد العينة الذين أجابوا إجابة صحيحة فكانت نسبتهم 44.16%

و مما لوحظ على استخدامات التلاميذ الذين أجابوا إجابة خاطئة:

1- عدم تفريقهم بين أسماء الإشارة و الضمائر المنفصلة، رغم أنهم درسوا أسماء الإشارة في السنة الأولى متوسط، و في درس البناء و الإعراب في الأسماء في السنة الثانية ثانوي، ويضاف إلى ذلك أنها من الأدوات اللغوية المستعملة في حياته اليومية.

2- هناك من أضاف "هاء" إلى "هذا" لتصبح "ههذا" معتقدين أن "هذا" كلمة واحدة، فأضافوا إليها حرفا آخر في بدايتها.

3- تأثير اللهجة العامية على اللغة العربية الفصيحة، فهناك من وظفها في تراكيب مثل: " ها و الدنيا و صعوباتها"، " ها وقوم إلى العمل".

من خلال ما سبق يتبين أن معظم المتعلمين في السنة الثانية شعبة الآداب و الفلسفة ليس بإمكانهم تكوين جملة صحيحة يستخدمون فيها حرف التنبيه "ها"، خاصة إذا تم حصر حالة استخدامها، ودليل ذلك النسب الموجودة في الجدول رقم (28)، حيث كانت له الحرية في اختيار طريقة استخدامها.

السؤال السادس (مستوى التقويم):

1- احكم بالصحة أو بالخطأ على الجملة: "يالَرجالَ الإسعاف للمصابين"

الجدول رقم (32): يبين مستوى التقويم(الحكم)

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
الإجابة الصحيحة	102	%66.23
الإجابة الخاطئة	23	%14.94
الفئة التي لم تجب	29	%18.83
المجموع	154	%100

يوضح الجدول أن نسبة 66.23% من أفراد العينة الذين أجابوا إجابة صحيحة، وهي نسبة فاقت إلى حد بعيد نسبة أفراد العينة ال ذين أجابوا إجابة خاطئة، و التي بلغت 14.94%.

الجدول رقم (33): يبين مستوى التقويم(التبرير)

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
الإجابة الصحيحة	45	%29.22
ال إجابة الخاطئة	74	%48.05
الفئة التي لم تجب	35	22.73
المجموع	154	%100

تبين النتائج الموضحة في الجدول أعلاه أن أفراد العينة الذين برروا إجابتهم الصحيحة تبريرا صحيحا، قد بلغت نسبتهم 29.22%، في حين بلغت نسبة أفراد العينة الذين أجابوا إجابة خاطئة 48.05%، وهذا يؤكد عدم استيعاب معظم التلاميذ لدرس الندبة و الاستغاثة، الذي تم إدراجه في مقرر السنة الثانية من التعليم الثانوي، ولم يسبق لهم دراسته في المراحل و السنوات الدراسية السابقة. وهذا أحد الأسباب المؤدية إلى هذه النتائج.

و قد جاءت التبريرات الخاطئة بالنسبة لأفراد العينة الذين كانت إجابتهم صحيحة كما يأتي:

1- برروا الحكم بأن الخطأ في حركة "نون" المصابين فأوجبوا لها الجر بالكسرة، وهذا يدل على عدم معرفتهم بأن حكم جمع المذكر السالم الجر بالياء و النون.

2- برروا الحكم بأن الخطأ في اللام السابقة ل "رجال" و أشاروا إلى وجوب حذفها

3- برروا الحكم بأن اللام السابق ل "رجال" يجب جرها.

4- أشاروا إلى الحركة الأخيرة في رجال، و قالوا برفعها لأنها فاعل.

أما الذين كانت إجابتهم خاطئة، و تبريراتهم كذلك، فقد كانت تعليلاتهم كالآتي:

1- برروا الحكم بالنصب "رجال" على أنها منادى.

السؤال السابع:

من الأحداث التي أثرت على نفسيتك موت الكثيرين اختناقا بالغاز، و لهذا السبب أردت القيام بحملة تحسيسية توعوية للتقليل من نسبة الوفيات.

حاول أن تعبر عن ذلك باستخدام: المصدر المؤول، أسلوب التحذير، أحرف التنبيه و الاستفتاح، في فقرة لا تتجاوز عشرة أسطر، واضعا سطرا تحت كل ما وظفته.

الجدول رقم (34): يبين الوضعية الإدماجية(المصدر المؤول)

المطلوب توظيفه	الأداة المستخدمة	التكرار	النسبة المئوية%
المصدر المؤول	أن	35	%22.73
	لكي	03	%01.95
الفئة التي لم توظف	116		%75.32
المجموع	154		%100

يتبين من خلال الجدول أن نسبة 75.32% لم توظف المصدر المؤول، ولوحظ أن الأدوات المصدرية المستخدمة "أن" بنسبة 22.73% ولكي نسبة 01.95%، وهما نسبتان ضئيلتان جدا، و هذا يدل على عدم قدرة المتعلم في هذه السنة على توظيف

المصدر في التعبير، رغم أنه من الدروس التي مرت عليه في السنة الثانية من التعليم المتوسط.

وبالمقارنة بين النتائج الموضحة في الجدول رقم(22)، حيث بلغت نسبة الإجابات الصحيحة فيه 60.38%، و بين نتائج هذا الجدول يمكن القول: إن المتعلم بإمكانه التحويل من المصدر المؤول إلى المصدر الصريح، أو العكس؛ أي: انطلاقا من تراكيب جاهزة، لكن ليس بإمكانه التوظيف في تراكيب من إبداعه.

الجدول رقم (35): يبين الوضعية الإدماجية(أحرف التنبيه والاستفتاح)

المطلوب توظيفه	الأداة المستخدمة	التكرار	النسبة المئوية%
أحرف التنبيه و الاستفتاح	ألا	05	%03.24
	ها	02	%01.29
	يا	63	%40.90
الفئة التي لم توظف	84		%54.55
المجموع	154		%100

يتبين من خلال الجدول أن نسبة 54.55% من أفراد العينة لم يوظفوا أدوات التنبيه و الاستفتاح المطلوب توظيفها في الوضعية الإدماجية.

أما الذين قاموا بالتوظيف فقد كانت نسب توظيفهم متفاوتة، كما اختلفت من متعلم إلى آخر؛ فكانت نسبة توظيف "ألا" 03.24% "ها" 01.29%، "يا" نسبة 40.90%، حيث نالت هذه الحظ الأوفر من الاستخدام؛ إذ فاقت إلى حد بعيد النسبتين الأخريين، وتذهب الدراسة إلى تفسير هذه النسبة بأن أدوات النداء قد تمت دراستها في السنة الثالثة متوسط، و في السنة الأولى ثانوي شعبة الأدب، يضاف إلى ذلك أنها من الأدوات المستخدمة في الحياة اليومية.

الجدول رقم (36): يبين الوضعية الإدماجية(أسلوب التحذير)

المطلوب توظيفه	الأدوات المستخدمة	التكرار	النسبة المئوية%
أسلوب التحذير	التحذير باسم فعل " إياك"	09	%05.84
	التحذير بتكرار الاسم	01	%0.65
الفئة التي لم توظف	144		%93.51
المجموع	154		%100

تشير نتائج الجدول أعلاه إلى أن هناك نسبة 93.51% من أفراد العينة لم يوظفوا ما طلب منهم توظيفه و هي النسبة الغالبة مقارنة مع النسب الأخرى، أما النسبة المتبقية فقد انقسمت بين أفراد العينة، حيث تشير النسبة المئوية 05.84% إلى الذين استخدموا أسلوب التحذير باسم فعل الأمر "إياك"، أما 0.65% فهي نسبة أفراد العينة الذين فضّلوا استخدام الاسم مكررا.

وتؤكد نتائجُ هذا الجدول ، نتائجَ الجدول رقم(29)، ويمكن تفسيرها بأن معظم تلاميذ السنة الثانية لم يستوعبوا درس "الإغراء و التحذير"، لأن هذه الدروس تم إدراجها لأول مرة ضمن برنامج هذه السنة.

4-5- تحليل الاستمارة الموجهة لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة الآداب و الفلسفة

السؤال الأول (مستوى المعرفة):

1- ضع إشارة (x) أمام الإجابة الصحيحة:

تعرب كلمة " الحاكم" في: إذا الحاكم كان عادلا عم الأمن.

- مبتدأ مرفوع بالضمة الظاهرة على آخره
- فاعل مرفوع لفعل محذوف وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره
- اسم كان المحذوفة يفسرها الناسخ المذكور مرفوع بالضمة الضمة الظاهرة على آخره

الجدول رقم (37):يبين مستوى المعرفة(اختيار الإجابة الصحيحة)

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
الإجابة الصحيحة	61	%58.10
الإجابة الخاطئة	44	%41.90
المجموع	105	%100

يتبين من خلال الجدول أن التلاميذ الذين أجابوا إجابة صحيحة كانت نسبتهم أكبر من نسبة الذين قدموا إجابات خاطئة، حيث بلغت نسبتهم 58.10%، أما نسبة الإجابات الخاطئة فقد بلغت 41.90%، وتعود هذه النسبة إلى أن القاعدة لم يتم التطرق إليها إلا في هذه السنة، مما جعل تذكره سهلا بالنسبة للكثيرين.

الجدول رقم (38): يبين مستوى المعرفة(تعريف الإسناد)

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
الإجابة الصحيحة	33	%31.43
الإجابة الخاطئة	72	%68.57
المجموع	105	%100

يتضح من خلال الجدول أن نسبة الإجابات الخاطئة قد بلغت 68.57%، في حين إن نسبة الإجابات الصحيحة بلغت 31.43% فقط، ويمكن إعادة هذا التفاوت بين النسبتين إلى أن درس الإسناد لم يسبق للمتعلم دراسته، يضاف إلى هذا عدم تركيزه في هذه السنة في النحو على التعاريف، بل إنه قد يركز على الأحكام الإعرابية. ووردت التعاريف الخاطئة للإسناد كما يأتي:

1- هو إسناد الفعل لغير فاعله الحقيقي و في هذا خلط بين البلاغة و النحو.

2- ذكر أركان الإسناد: المسند و المسند إليه، دون التطرق إلى تعريفه.

السؤال الثاني (مستوى الفهم):

1- ميّز بين المسند و المسند إليه في الجملة الآتية:

العلم في الدروب المظلمة نور.

الجدول رقم(39): يبين مستوى الفهم(التمييز بين المسند و المسند إليه)

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية %
الإجابة الصحيحة	66	%62.85
الإجابة الخاطئة	38	%36.20
الفئة التي لم تجب	01	%0.95
المجموع	105	%100

يتضح من خلال الجدول أن نسبة 62.85%من أفراد العينة قد أجابوا إجابة صحيحة، و هي نسبة تؤكد أن المتعلم في هذه السنة لا يركز على التعاريف النحوية، بقدر التركيز على الحكم الإعرابي. و دليل ذلك قدرتهم على التمييز بين أركان الإسناد، والتي لا تتم إلا بمعرفة المبتدأ من الخبر، أو الفعل من الفاعل، و كانت نسبة أفراد العينة الذين أجابوا إجابة خاطئة 36.20% ومما لوحظ على الإجابات الخاطئة ما يأتي:

1- الخلط بين المسند و المسند إليه، فجعلوا ترتيبهما كترتيبهما في الجملة الاسمية (العلم: مسند، نور: مسند إليه).

2- هناك من جعل "العلم" مسندا، و في "الدروب المظلمة نور" مسندا إليه.

3- هناك من جعل " المظلمة" مسندا، و" نور" مسندا إليه.

2- أعرب ما تحته خط: قرأت الرواية نصفها

الجدول رقم (40): يبين مستوى الفهم(إعراب البدل)

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
الإجابة الصحيحة	85	%80.95
الإجابة الخاطئة	20	%19.05
المجموع	105	%100

إن درس البدل من الدروس التي لم يتم إدراجها ضمن مقررات المرحلة الابتدائية، ولكن كان من بين الدروس التي أدرجت ضمن مقرر السنة الرابعة من التعليم المتوسط، لأن المتعلم قد يكون أكثر استعدادا لاستيعابه، وليتم ترسيخه لدى المتعلم بشكل أكبر، أدرج ضمن مقرر السنة الأولى من التعليم الثانوي، ثم في السنة الثالثة من نفس المرحلة، وحسب الجدول فإن نسبة أفراد العينة الذين استوعبوا درس البدل قد بلغت 80.95% وهي نسبة تفوق إلى حد بعيد نسبة أفراد العينة الذين أجابوا إجابة خاطئة حيث بلغت نسبتهم 19.05% و قد اختلف إعراب " نصفها" في الإجابات الخاطئة كما يأتي:

1- هناك من أعربها صفة.

2- هناك من أعربها تمييزا.

3- هنا ك من أعربها مفعولا به.

4- هناك من أعربها حالا.

وبناء على نتائج الجدول يمكن القول: إن درس البدل قد تم استيعابه من قبل الأغلبية من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

2- استخرج مما يأتي الجمل التي لها محل من الإعراب مع تحديد محلها من الإعراب.

-قال المؤذن: (الله أكبر)

- (إرضاء الناس غاية لا تدرك)

- إن الصلاة(تنهى عن الفحشاء و المنكر)

الجملة رقم(01): قال المؤذن: (الله أكبر)

الجدول رقم (41):يبين مستوى الفهم(محل الجملة الأولى من الإعراب)

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
الإجابة الصحيحة	73	%69.52
الإجابة الخاطئة	24	%22.86
الفئة التي لم تجب	08	% 07.61
المجموع	105	%100

يبين الجدول أن أفراد العينة الذين أجابوا إجابة صحيحة عن هذا السؤال قد بلغت نسبتهم 69.52%، وتجدر الإشارة إلى أن درس الجملة الواقعة مفعولا به تمت دراسته في السنة الرابعة متوسط، إضافة إلى السنة الثالثة ثانوي، ولهذا يمكن القول: إن المتعلم قد رسخت لديه أن الجملة الواقعة مقول القول دائما تكون في محل نصب مفعول به. وهو ما تفسره النسبة في الجدول أعلاه.

الجملة رقم (02): إن الصلاة(تنهى عن الفحشاء و المنكر)

الجدول رقم (42):يبين مستوى الفهم(محل الجملة الثانية من الإعراب)

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
الإجابة الصحيحة	41	%39.05
الإجابة الخاطئة	56	%53.33
الفئة التي لم تجب	08	%07.61
المجموع	105	%100

يتضح من خلال الجدول أن أفراد العينة الذين أجابوا إجابة خاطئة قد بلغت نسبتهم 53.33% وقد فاقت نسبة أفراد العينة الذين أجابوا إجابة صحيحة، حيث بلغت نسبتهم 39.05% ويضاف إلى النسبتين السابقتين نسبة 07.61 % وهي تشير إلى أفراد العينة الذين لم يجيبوا عن هذا السؤال.

لقد ذهب معظم أفراد العينة الذين أجابوا إجابة خاطئة إلى جعل محلها الإعرابي (في محل نصب اسم إن)، وهناك من جعلها (في محل رفع خبر)، رغم أنهم سبق لهم دراسة الجملة الواقعة خبرا لـ إن وأخواتها في السنة الرابعة متوسط، كما درسوا الجمل التي لها محل من الإعراب، ومن بينها الجملة الواقعة خبرا لإن، هذا يدل على عدم استيعابهم درس الجمل التي لها محل من الإعراب، و الجمل التي لا محل لها من الإعراب استيعابا كليا، ودليل ذلك أن هناك من أعرب جملة (إرضاء الناس غاية لا تدرك) في محل رفع المبتدأ.

السؤال الثالث (مستوى التطبيق)

1- استعمل " الحال" في جملة مفيدة وبين نوعه.

الجدول رقم (43): يبين مستوى التطبيق(التوظيف)

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية %
الإجابة الصحيحة	87	%82.86
الإجابة الخاطئة	18	%17.41
المجموع	105	%100

يعتبر درس الحال من الدروس التي يسهل على التلاميذ استيعابها، ولذلك تم إدراجه ضمن مقررات السنة: الرابعة من التعليم الابتدائي،و الرابعة من التعليم المتوسط (في هذه السنة الجملة الواقعة حالا)، والأولى ثانوي شعبة الأدب، و في هذه السنة (الثالثة ثانوي شعبة الآداب و الفلسفة)، و النسب الموضحة في الجدول أعلاه تؤكد ذلك، حيث بلغت نسبة أفراد العينة الذين أجابوا إجابة صحيحة 82.86% و هي نسبة تفوق إلى حد بعيد نسبة أفراد العينة الذين أجابوا إجابة خاطئة التي قدرت بـ 17.41%.

وقد لوحظ على الإجابة الخاطئة، ما يأتي:

1- هناك فرد من أفراد العينة وظف كلمة " الحال" في جملة وهي: حال اليوم حزين. وربما يعود ذلك لعدم فهمه السؤال، أو تعمد الإجابة بهذه الطريقة، أو لأسباب أخرى تجهلها الدراسة.

2- هناك من خلط بين الصفة و الحال، في أمثلتهم، ومن ذلك ما يأتي:

جود الطفل القرآن تجويدا **رائعا** ، لبست الفتاة فستانا **جميلا**، قرأت قراءة **متأنية**

الجدول رقم(44): يبين مستوى التطبيق(النوع)

الاحتمالات	التكرار		النسبة المئوية%
الإجابة الصحيحة	64	33.33	%60.95
		16.19	
		11.43	
الإجابة الخاطئة	21		%20
الفئة التي لم تجب	20		%19.05
المجموع	105		%100

يوضح الجدول من خلال النسب المبينة فيه، أن المتعلم في السنة الثالثة إضافة إلى قدرته على تركيب جمل صحيحة تتضمن الحال، له القدرة على تمييز نوعه أيضا؛ فقد ذهب معظم أفراد العينة إلى استخدامه مفردا، حيث بلغت نسبتهم 33.33%، تليها نسبة استخدامه جملة فعلية، والتي بلغت 16.19% وكانت أدنى نسبة جزئيا قد بلغت 11.43% وهي تشير إلى أفراد العينة الذين استخدموه جملة اسمية. وبناء على هذه النتائج يمكن القول إن معظم أفراد العينة قد استوعبوا درس الحال.

السؤال الرابع (مستوى التحليل)

1- حدد معنى " إذا" في الجملتين:

أ- استحلفته إذا طلبت منه أن يحلف

ب- كنت أسير في الغابة فإذا بذئب مفترس.

الجملة الأولى: استحلفته إذا طلبت منه أن يحلف.

الجدول رقم(45): يبين مستوى التحليل (معنى إذا في الجملة الأولى)

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
الإجابة الصحيحة	28	%26.66
الإجابة الخاطئة	42	%40
الفئة التي لم تجب	35	%33.33
المجموع	105	%100

يوضح الجدول أن أفراد العينة الذين أجابوا إجابة صحيحة قد بلغت نسبتهم 26.66%، في حين كانت نسبة أفراد العينة الذين أجابوا إجابة خاطئة قد بلغت 40%، حيث أجا ب معظمهم بأن معناها هو الشرط، و ربما تعود هذه الإجابة لوجود فعلين في التركيب، و هو ما عهدوه في أسلوب الشرط الذي يتضمن فعل الشرط و جوابه.

- **الجملة الثانية:** كنت أسير فإذا بذئب مفترس

الجدول رقم(46): يبين مستوى التحليل (معنى إذا في الجملة الثانية)

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
الإجابة الصحيحة	59	%56.19
الإجابة الخاطئة	14	%13.33
الفئة التي لم تجب	32	%30.47
المجموع	105	%100

يتضح من خلال الجدول أن نسبة الإجابات الصحيحة قد فاقت نسبة الإجابات الخاطئة إلى حد بعيد، حيث بلغت الأولى 56.19% في حين كانت نسبة الثانية 13.33%، و الفرق واضح بينهما، كما أن الفرق بين نتائج هذا الجدول و نتائج الجدول السابق واضح أيضا، ويعود ذلك إلى كثرة استعمال " إذا" الفجائية في اللغة العربية بالنسبة للمتعلم عند التعبير عن حدث مفاجئ.

السؤال الخامس(مستوى التركيب)

كون جملة فيها تمييز.

الجدول رقم (47): يبين مستوى التركيب (جملة فيها تمييز)

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
الإجابة الصحيحة	89	%84.76
الإجابة الخاطئة	09	%08.57
الفئة التي لم تجب	07	%06.66
المجموع	105	%100

يمثل درس التمييز أحد الدروس التي يمكن استيعابها بسهولة من قبل التلاميذ، وهو ما تفسره نسبة الإجابات الصحيحة في الجدول، و التي بلغت 84.76%، وهي نسبة فاقت إلى حد بعيد نسبة الإجابات الخاطئة، وحتى الملغاة منها، ويمكن تبرير هذه النسب بأن المتعلم في السنة الثالثة ثانوي قد تمكن من تكوين الجملة اعتمادا على ما درسه في هذه السنة إضافة إلى ما لديه من مكتسبات قبلية، لأن درس التمييز من الدروس التي تم إدراجها ضمن مقرر السنة الرابعة متوسط، ومقرر السنة الأولى ثانوي، ونظرا لسهولة الدرس فإن دراسته في السنة الثالثة سيجعل أمر استرجاعه سهلا، كما ساهم هذا التكرار في ترسيخه في ذهنه.

وقد لوحظ على الإجابات الخاطئة ما يأتي:

1- خلطهم بين التمييز والصفة، ومن أمثلة ذلك: كتب درسا طويلا، قرأت قصة مشوقة.

2- خلطهم بين التمييز و المفعول به، مثل: علمني أبي حرفة، أعطى المعلم التلميذ الهدية التي وعهده بها.

السؤال السادس(مستوى التقويم):

لولا الحاكم العادل لساد الظلم.

احكم بالصحة أو الخطأ على ما يأتي:

لولا : شرطية غير جازمة حرف امتناع لامتناع(امتناع الجواب لامتناع الشرط) مبني على السكون لا محل له من الإعراب.

الجدول رقم(48): يبين مستوى التقويم(الحكم)

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية %
الإجابة الصحيحة	56	%53.33
الإجابة الخاطئة	37	%35.24
الفئة التي لم تجب	12	%11.43
المجموع	105	%100

يتبين من خلال النسب الموجودة في الجدول أن نسبة الإجابة الصحيحة قد بلغت 53.33% وهي نسبة لا بأس بها عموما، أما أفراد العينة الذين أ جابوا إجابة خاطئة فقد بلغت نسبتهم 35.24% وهي نسبة تؤخذ بعين الاعتبار، خاصة إذا أضيف إليها عدد الأوراق الملغاة، مما يدل على أن نسبة أفراد العينة الذين لم يستوعبوا الدرس الخاص "بلوما" و " لولا" الشرطيتين هي نسبة يمكن أخذها بعين الاعتبار.

الجدول رقم (49): يبين مستوى التقويم(تبرير الحكم)

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
الإجابة الصحيحة	37	%35.23
الإجابة الخاطئة	53	%50.48
الفئة التي لم تجب	15	%14.29
المجموع	105	%100

يوضح الجدول أن نسبة أفراد العينة الذين أجابوا إجابة صحيحة في تبريرهم الحكم (الإجابة الصحيحة) ضئيلة، حيث بلغت 35.23% فقط، أما نسبة 50.48% من أفراد العينة فكانت إجابتهم خاطئة، وتعود هاتان النسبتان، و النسبة المتبقية لأفراد العينة الذين بلغت نسبتهم 14.29% إلى أن عدم استيعابهم لدرس لولا و" لوما" إلا جزئيا فقط،

ويضاف إلى ذلك التباين الملحوظ بين نسبة الإجابة الصحيحة في الجدول رقم(46)، ونسبة الإجابة الصحيحة في الجدول رقم (47)، مما يؤكد أن الحكم على التركيب بشكل صحيح كان مبنيا على الحظ فقط.

السؤال السابع:

كنت في نزهة مع أحد أصدقائك وإذا بصوت بلفت انتباهكما، كان الصوت ناتجا عن اصطدام سيارتين، فلما استفسرتما عن الأمر وجدتما أن السبب هو تجاوز السرعة القانونية في القيادة من قبل أحد السائقين ، فأردت أن تنشر شعارات للتوعية بهدف التقليل من حوادث المرور.

تحدث عن الموضوع بشكل موجز مستخدما: أدوات الشرط (لولا، لوما، إذا)، الحال، جمل لها محل من الإعراب، و جمل ليس لها محل من الإعراب.

الجدول رقم (50): يوضح الوضعية الإدماجية(أدوات الشرط)

الاحتمالات	ما تم استخدامه	التكرار	النسبة المئوية%
المطلوب توظيفه	لولا	07	%06.66
	لوما	00	%0
	إذا	13	%12.38
الفئة التي لم توظف	85		%80.95
المجموع	105		%100

يتضح من خلال الجدول أن معظم أفراد العينة لم يوظفوا أدوات الشرط في التعبير الكتابي، فقد بلغت نسبتهم 80.95% وتدل هذه النسبة على عدم قدرة المتعلم في السنة الثالثة ثانوي على توظيف أدوات الشرط في مهارة الكتابة، فقد كانت أعلى نسبة للتوظيف 12.38% و كانت لأداة الشرط " إذا"، أمّا " لولا" فقد كان استعمالها ضئيلا جدا، وبمقارنة نتائج هذا الجدول و نتائج الجدولين رقم (35) و (46) من الاستمارة الموجهة للتلاميذ، يمكن القول: إن المتعلم يركز على الحكم الإعرابي أكثر من تركيزه على

استخدام أدوات الشرط بشكل وظيفي في كتابته و محادثته، فقد بلغت نسبة التوظيف الإجمالية 19.04 فقط.

الجدول رقم (51): يوضح الوضعية الإدماجية(الحال)

الاحتمالات	ما تم استخدامه	التكرار	النسبة المئوية%
المطلوب توظيفه	مفرد	14	%13.33
	جملة فعلية	07	%06.66
	جملة إسمية	03	%02.86
الفئة التي لم توظف	81		%77.14
المجموع	105		%100

يمثل درس النحو أحد الدروس التي لا تكاد تغيب عن مقرارات المراحل الدراسية المختلفة، ولهذا السبب تترسخ قاعدته لدى الكثيرين، فقد أدرج في مقرر السنة الرابعة ابتدائي، و السنة الأولى متوسط، والجملة الواقعة حالا في السنة الرابعة متوسط، و الحال في السنة الأولى ثانوي، كما أعيد إدراجه في مقرر هذه السنة، لكن تظهر نتائج الجدول أن المتعلم في هذه المرحلة قد استوعب جزئيا فقط درس الحال، ودليل ذلك أن نسبة الاستخدام الكلية هي 22.85%، وهي نسبة ضئيلة جدا، ويضاف إلى هذا أنه إذا تمت المقارنة بين نسبة استخدام الحال مفردا، و نسبة استخدامه جملة (فعلية، اسمية)،نجد أن نسبة استخدامه في الحالة الأولى فاقت الحالة الثانية. وهذا يعني بأن المتعلم لازال لا يمكنه توظيف القواعد النحوية بشكل وظيفي في نصوص تواصلية.

الجدول رقم (52): يوضح الوضعية الإدماجية(الجمل التي لها محل من الإعراب)

الاحتمالات	ما تم استخدامه	التكرار	النسبة المئوية%
المطلوب توظيفه	جملة إسمية في محل نصب حال	03	%02.86
	جملة فعلية في محل نصب حال	07	%06.66
	في محل نصب مفعول به	15	%14.29
	شبه جملة في محل رفع خبرإن	08	%07.62
	جملة فعلية في محل رفع خبر إن	02	%01.90
	جملة فعلية في محل نصب خبر كان	10	%09.52
الفئة التي لم توظف	60		%57.14
المجموع	105		%100

يوضح الجدول أن نسب أفراد العينة متفاوتة، من حيث توظيف الجمل التي لها محل من الإعراب، ومثلت نسبة استخدام الجملة التي في محل نصب مفعول به النسبة الأكبر، حيث بلغت 14.29% لتليها نسبة استخدام الجملة الفعلية التي في محل نصب خبر كان، وكانت نسبتها 09.52%، لكن تعبر هذه النسب عن الاستيعاب الجزئي للمتعلم في السنة الثالثة ثانوي لهذا الدرس (الجمل التي لها محل من الإعراب) و يعود ذلك إلى أنه درسه في السنة الرابعة متوسط ثم أعيد إدراجه ضمن مقرر هذه السنة. و هذا ينافي مبدأ التدرج في المناهج التربوية الذي جاءت به المقاربة بالكفاءات.

الجدول رقم (53):يوضح الوضعية الإدماجية(الجمل التي ليس لها محل من الإعراب)

الاحتمالات	ما تم استخدامه	التكرار	النسبة المئوية %
المطلوب توظيفه	الابتدائية	15	%14.29
	صلة الموصول	35	%33.33
عدم التوظيف		55	%52.38
المجموع		105	%100

توضح النسب الموجودة أعلاه أن أفراد العينة الذين وظفوا الجمل التي ليس لها محل من الإعراب قد ركزوا على الجملة الابتدائية، وعلى صلة الموصول حيث بلغت نسبة الأولى 14.29%، في حين بلغت نسبة الثانية 33.33%، و يمكن تفسير هاتين النسبتين بأن المتعلم لم يدرس الجمل التي ليس لها محل لها من الإعراب إلا في هذه السنة، و إن كانت هناك إشارة إلى الجمل الواقعة جوابا لشرط غير جازم في السنة الرابعة متوسط ؛ أي: إن هذا الدرس (الجمل التي لا محل لها من الإعراب) قد مر على المتعلم في السنة الثالثة ثانوي لأول مرة، يضاف إلى كل ما سبق أنهم قد وظفوا الجمل التي لا يكاد يخلو أي حديث منها ؛ أي المتداولة بينهم، إضافة إلى أنهما من الجمل التي يسهل تذكرها كحالة من حالات الجمل التي لا محل لها من الإعراب.

5- الخلاصـــــــة:

من خلال الاطلاع على عملية التقويم في الكتابين المدرسيين للسنتين الثانية و الثالثة ثانوي شعبة الآداب و الفلسفة، والمرتبطة بمادة النحو، ومن خلال إجابات المعلمين والتلاميذ نستخلص ما يأتي:

1- إن تدريس مادة النحو العربي في مرحلة التعليم الثانوي في ظل المقاربة بالكفاءات ناجح جزئيا فقط، وهو ما تترجمه النسب المئوية في الجدولين (04)، و(05)، من إجابات المعلمين عن الاستبانات.

2- لم يعد المعلم في المقاربة بالكفاءات يكتفي بالتلقين، بل أصبح يحاول جعل المتعلم طرفا فاعلا في العملية التعليمية- التعلمية، ليتحول دوره (المعلم) من التلقين إلى التوجيه و الإرشاد، و السعي إلى تنمية قدرات المتعلم العقلية من خلال محاورته، ومساعدته على الاستقراء- خاصة- و على القياس و الاستكشاف أحيانا، كما لم يعد يركز – كما في السابق- في عملية التقويم على مستوى المعرفة لدى المتعلم، وما يخزنه من معارف، بل أصبح يولى الأهمية لمستوى الفهم و التطبيق ثم المستويات الإدراكية الأخرى؛ و هو ما توضحه الجداول (06)، و(07)، و (09)، (12) المبين فيها نتائج الأجوبة على أسئلة الاستبانة.

3- تتميز السنة الثانية من التعليم الثانوي شعبة الآداب و الفلسفة بتفردها من حيث الدروس المدرجة ضمن مقرر هذه السنة؛ أي: إن الدروس التي يدرسها المتعلم في هذه السنة لا توجد في مقرر السنة الأولى أو الثالثة، ولو بصفة تكميلية، و لكن هناك دروس ترتبط بدروس تم إدراجها في مقررات سنوات المراحل السابقة، كدرس المعرب و المبني الذي تم إدراجه في مقرر السنتين الرابعة و الخامسة ابتدائي، و درس المصدر المؤول في السنة الثانية متوسط.

أما بالنسبة للسنة الثالثة ثانوي فهناك دروس تشترك مع السنة الأولى ثانوي،و وهي الحال والبدل و التمييز،كما أن هناك دروسا تمت دراستها سابقا، و تمت إعادتها في هذه السنة كدرس الحال الذي تمت دراسته في السنة الرابعة ابتدائي، و السنتين الأولى و الرابعة متوسط، وهذا يشير إلى عدم مراعاة التدرج في إدراج محتويات النحو ضمن

مقررات المراحل و السنوات الدراسية المختلفة، وهو ما توضحه نتائج الجدولين (10)، و(11).

4- لازال المتعلم في مرحلة التعليم الثانوي في السنتين الثانية والثالثة شعبة الآداب و الفلسفة يوجد صعوبة- في معظم الأحيان- في فهم دروس النحو العربي، ويرجع ذلك إلى أسباب متعددة، منها: الحجم الساعي، أو الاكتظاظ داخل الأقسام، و كذلك الفروق الفردية بين المتعلمين، إضافة إلى صعوبة بعض الدروس و عدم توافقها القدرات العقلية للمتعلمين، يضاف إلى كل هذا السبب السابق، وهو عدم مراعاة التدرج في إدراج محتويات النحو ضمن مقرارات المراحل و السنوات الدراسية المختلفة، وكذلك اعتماد بعض المعلمين طرقا تدريسية قد لا تتماشى مع طبيعة الدرس. و هو ما تؤكده النسب المئوية في الجدول رقم (14).

و من الأسباب التي أدت إلى صعوبة فهم و استيعاب الدروس النحوية لدى المتعلم في السنتين الثانية و الثالثة، وجود دروس ينبغي تعديلها و أخرى ينبغي حذفها، لأنها لا تتماشى مع قدراته العقلية، وهو ما يوضحه الجدولين (06)، و (07).

5- لازال المتعلم في مرحلة التعليم الثانوي غير قادر على استغلال المهارات اللغوية في مواقف تواصلية تخلو من الأخطاء اللغوية عموما، و النحوية خصوصا، وذلك راجع إلى عدم كفاية ما يقدم للمتعلم داخل القسم في مادة النحو، إضافة إلى عدم إدماجه للموارد السابقة المرتبطة بمادة النحو بالموارد الجديدة، خلال حله للوضعيات التعليمية، خاصة الوضعيات الإدماجية، مما يجعله غير قادر على توظيف ما يتعلمه في مادة النحو في المواقف المختلفة بطريقة وظيفية، والتي يعكس من خلالها كفاءته النحوية و اللغوية، وهو ما توضحه الجداول (16)، و (17)، و (18).

يضاف إلى ذلك عدم تكوينه في المراحل الأولى من التعليم، من خلال إكسابه أساسيات اللغة العربية التي يحتاجها في المواقف التواصلية و الاجتماعية المتنوعة، وهذا ما يجعله غير قادر على تحقيق مبادئ النحو الوظيفي، و هو ما توضحه نتائج الجداول (34)، (35)، (36)، المتعلقة باستمارة التلاميذ السنة الثانية، و الجداول (50)، (51)، (52)، (53) المتعلقة باستمارة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

6- يعتمد بعض المتعلمين في الإجابة عن الأسئلة على المكتسبات القبلية، وعلى مدى ارتباطها بالدروس السهلة عند الأغلبية.

يضاف إلى ذلك تأثرهم بالطريقة المعتمدة من قبل المعلم في تقديمه للدرس، ومدى تفاعله معه كالطريقة الحوارية، و الاستقرائية، لأن المتعلم يتأثر بالمعلم من حيث اهتمامه بالمستويات الإدراكية؛ فإذا كان المعلم أكثر تركيزا على مستوى المعرفة يكون المتعلم أكثر اهتماما بالحفظ، وهو ما تترجمه النسب المئوية في الجداول (21)،(22)، (23)، (25)، (26)، (27) المرتبطة باستمارات تلاميذ السنة الثانية ثانوي، و الجداول:(35)، (37)، (38)، (39)، (41)، (42)، المرتبطة باستمارات السنة الثالثة، وكلها تؤكد ما جاء في إجابات المعلمين عن الاستبانات التي توضحها نتائج الجدول رقم (06).

7- لازال المتعلم في المقاربة بالكفاءات يفتقد القدرة - إلى حد بعيد- على التحليل والتركيب والتقويم، وعلى إنتاج نصوص من إبداعه الخاص، يوظف فيها مهاراته اللغوية، و مكتسباته النحوية المتنوعة؛ أي: إن المتعلم في ضوء هذه المقاربة لا يختلف عن المتعلم في ظل المقاربات السابقة- إلا الفئة الممتازة وهي فئة قليلة لا تؤخذ بعين الاعتبار- و هو ما توضحه نسب الجدول رقم (18) المرتبطة بأجوبة الأساتذة عن الاستبانة. ونسب الجداول (29)، (30)، (31)، (33) المرتبطة بأجوبة تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة الآداب و الفلسفة عن الاستمارة، حيث أكدت نتائج هذا الجدول أن المتعلم أنبتت إجابته على الحظ، إضافة إلى الجداول (34)، (36)، (37) التي أكدت أن المتعلم لا يوظف تعلماته في مادة النحو بشكل وظيفي في مهاراته اللغوية.

8- تناقش المشكلات السابقة بين المعلمين و مفتشي التربية، ولكن دون جدوى؛ إذ لا يؤخذ منها إلا القليل النادر، و بالتالي فإن ما يدخل من تغييرات في قطاع التربية والتعليم تُجهَل المعايير والأسس التي انطلقت منها، مما يزيد تراكم المشكلات التي تحول دون أداء المعلم لمهمته على أكمل وجه، ودون استيعاب المتعلم لمعظم الدروس خاصة في مادة النحو، مما يجعل تحقق الأهداف التربوية والتعليمية أمرا يصعب بلوغه.وهو ما تؤكده نتائج الجداول (19) و (20). حيث لا تؤخذ اقتراحات المعلمين بعين الاعتبار إلا نادرا.

9- لا يستند الكتاب في عمليته التقويمية للمتعلمين في مرحلة التعليم الثانوي للسنتين الثانية والثالثة ثانوي الآداب والفلسفة، على معايير علمية ومنطقية محددة، ودليل ذلك التفاوت الملحوظ في نسب توزيع الأسئلة المرتبطة بالمستويات الإدراكية الدنيا و العليا للصنافة، و مثال ذلك ما ورد في كتاب السنة الثانية، حيث رُكّز فيه على مستوى التركيب الذي يمثل أحد المستويات الإدراكية العليا، ثم على مستوى المعرفة(التذكر) وهو أدنى المستويات الإدراكية ثم مستويي الفهم و التطبيق: وهو ما يوضحه الشكلان (08)، و(09).

الخـــاتمـــة

لقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، والاقتراحات، كان من أهمها ما يأتي:

1- لقد تحول المعلم من دوره كملقن في المقاربات السابقة إلى دور جديد تمثل في التوجيه و الإرشاد، في ضوء المقاربة بالكفاءات، سعيا منه لجعل المتعلم أكثر تفاعلا داخل الغرفة الصفية، وترجم ذلك من خلال اعتماده على طرق تقوم على نشاط المتعلم و فاعليته، كالطريقة الاستقرائية و الحوارية.

2- لازال المتعلم يعتمد على المستويات المعرفية الدنيا، و لم يرق بعد إلى المستويات الإدراكية العليا- إلا إذا كانت لديه مكتسبات قبلية و كان الدرس سهلا- أثناء إجراء عملية التقويم، و ذلك راجع إلى تركيز معظم المعلمين عليها بشكل أكبر.

3- من المشاكل التي تحول دون استيعاب المتعلم في السنة الثانية- خاصة- و السنة الثالثة عوامل متعددة، كان من أهمها:

أ-عدم مراعاة التدرج المنطقي خلال إدراج دروس مادة النحو العربي ضمن مقرر هاتين السنتين، حيث يغلب التوزيع المتقطع للموضوعات النحوية في السنوات الدراسية المختلفة.

ب- اكتظاظ الأقسام في معظم المؤسسات التربوية.

ج- صعوبة بعض الدروس؛ أي عدم موافقتها لقدرات المتعلمين، لذلك يجب حذفها أو تعديلها. إضافة إلى الطريقة أو الطرق المعتمدة من قبل بعض المعلمين.

4- ينبغي مراجعة كيفية توزيع التقويم في الكتاب المدرسي للسنتين الثانية و الثالثة ثانوي شعبة الآداب والفلسفة، من خلال جعله يعتمد على معايير أكثر علمية و موضوعية.

5- إن المتعلم في المقاربة بالكفاءات لا يمتلك كفاءات تعلمية نحوية تؤهله لتوظيف مهاراته اللغوية المختلفة في مواقف تواصلية، تتيح له التعبير عما في نفسه بطريقة سليمة تخلو من الأخطاء النحوية، و تراعي القرائن اللفظية و المعنوية و الحالية، مما يمكنه من إيصال المعاني المقصودة.

6- إن ضعف مستويات المتعلمين راجع إلى عدم قدرة الجهات المعنية(وزارة التربية الوطنية) على تكييف المقاربة بالكفاءات مع ظروف المدرسة الجزائرية، وذلك راجع إلى عدم أخذ ما يقدمه المعلم - كونه طرفا أساسا في العملية التعليمية ويعيش الواقع التعليمي

- من اقتراحات و ما يعرضه من مشكلات بعين الاعتبار؛ أي: إن ما يتم إدخاله من تغييرات أو تعديلات على المنظومة الجزائرية مبني على افتراضات بعيدة عن الواقع التربوي المعاش وبناء على ما سبق تقدم الدراسة مجموعة اقتراحات، بعضها تم اقتباسه من اقتراحات بعض المعلمين، تتمثل في:

1- إعادة النظر في التدرّجات السنوية في مادة اللغة العربية عموما ومادة النحو خصوصا. وجعلها تتدرج من السهل إلى الصعب بشكل مترابط و متسلسل بين المراحل والسنوات الدراسية.

2- عدم الاكتفاء في عملية التقويم بالاهتمام بالمستويات الإدراكية الدنيا في تدريس مادة النحو، بل ينبغي تعميمها على كافة المستويات الأخرى، من خلال تعويد المتعلم منذ مراحله الأولى على التكلم باللغة العربية الفصحى، مع الحرص على خلوها من الأخطاء اللغوية و النحوية، حتى تترسخ في ذهنه و تصبح جزءا من لا وعيه، و العمل على تكليفه. بالقيام بأنشطة لغوية مختلفة يستغل فيها مهاراته اللغوية بشكل وظيفي يخلو من الأخطاء النحوية، إضافة إلى تشجيعه على نشر إبداعاته، وطلب تقديمها لمراجعتها و تصحيحها وتنبيهه على الأخطاء الموجودة فيها ليبقي على التراكيب الصحيحة و يلغي التراكيب الخاطئة منها.

3- عدم تكليف معلمين بعيدين عن تخصص اللغة العربية في تدريس المرحلة الابتدائية، لأنهم لا يمتلكون الكفاءات اللغوية الكافية، وهذه كانت إشارة بعض المعلمين الذين أجابوا على الاستبانات التي وجهت إليهم.

الملاحق

الملحق رقم01

فهرس الموضوعات

الملحق رقم02

الوحدة الأولى . النزعة العقلية في الشعر .

المشروع / الوضعية	النص الأدبي	المطالعة الموجهة	النص التواصلي	قواعد اللغة	بلاغة/ عروض / نقد
	تهديد و وعيد . بشارين برد . ص . 11.	باب الحمامة و الثعلب و مالك حزين لابن المقفع. ص .19.	النزعة العقلية في القصيدة العربية. ص .22.	.البناء و الإعراب في الاسماء .ص.13. .البناء و الإعراب في الأفعال .ص.25. .اسم التفضيل .ص.27.	.المصطلحات العروضية. ص.15. .الصدق في التعبير. ص.25. .التشبيه الضمني والتمثيلي. ص29

الوحدة الثانية . الدعوة الى التجديد والسخرية من القديم .

المشروع الأول.ص.47. بناء وضعية مستهدفة رقم.01. ص.48.	وصف النخل لأبي نواس .ص.32.	بلاد الصين . لإبن بطوطة.38.	الصراع بين القدماء والمحدثين .طه حسين . ص.40.	.التعجب .ص.34. .النسبة .42.	.الحروف التي تصلح رويا .ص.36. .بلاغة التشبيه والاستعارة والمجاز.ص44.

الوحدة الثالثة . المجون والزندقة .

	أ دهرا تولى ؟ مسلم ن الوليد. ص .50.	مقتطفات من رسالة الغفران ص .58.	حياة اللهو والمجون. ص .62.	.أفعال المدح والذم ص .52. .الاختصاص .ص.64.	.الوصل .ص .54. .الشعر والموسيقى الداخلية ص .55

الوحدة الرابعة . شعر الزهد .

المشروع الثاني.ص.84. بناء وضعية مستهدفة رقم . .02. .ص.85	للموت ما تلدون لأبي العتاهية. ص. 69.	المقامة العلمية .ص.74.	الدعوة إلى الإصلاح و...ص.76.	.الإغراء و التحذير.ص71. .اسم الفعل.ص .78. .أحرف العرض.ص.80.	.الحروف التي تصلح وصلا ورويا.ص.73. .الإقتباس والتضمين.ص82.

الوحدة الخامسة : نشاط النشر .

	تقسيم مخلوقات العالم، الجاحظ، ص.87.	أيها الولد ،محمد الغزالي، ص.96.	الحركة العلمية وأثرها في الفكر والأدب ،ص.100.	.مواضيع كسر همزة إنّ،ص.89. .التوكيد ،ص.103.	.بحر المتقارب ،ص.91. .الفرق بين الشعر والنثر، ص.95. .القصر بإعتبار الحقيقة والمجاز ،ص.106.

الوحدة السادسة : الحكمة والفلسفة .

	من حكم النبي،ص.111.	حي ابن يقظان لإبن طفيل، ص.119.	الحركة العلمية والفلسفية في الحواضر العربية،ص.123.	.البدل ،ص.113. .تخفيف همزة إنّ،أنّ كأنّ، ص.115. .الأحرف المشبهة بليس، ص.125.	.حركات الثلاثية،ص.117. .المساواة والإيجاز، ص.127.

الوحدة السابعة : الشكوى واضطراب أحوال المجتمع.

المشروع الثالث،ص.130. بناء وضعية مستهدفة رقم.03،ص.131.	الفاضل الناس للمنتبي،ص.133.	حي ابن يقظان،ص. 139.	الحياة الإجتماعية ومظاهر التقدم ..ص.ص.142.	.الإستعارة والتبعية ،ص.135. .الترخيم،ص.144. .الجوزية،ص.146.	.بحر الرجز،ص.136. .الصورة الشعرية،ص.137.

الوحدة الثامنة : من قضايا الشعر في عهد الدولة الإسلامية .

المشروع الرابع،ص.168. بناء وضعية مستهدفة رقم: 04، 169.	في فجاء عمرو بن حطان لبكر بن حماد،ص.151.	حيرة الأحمر للبيهقي، ص.158.	نهضة الأدب في عهد الدولة الإسلامية ،ص.161.	.المصدر وأنواعه ،ص.153. .المصدر الأصلي و مصادر الأفعال الثلاثية ،ص.163 .اسما المكان والزمان، ص.165.	.الخيال وأنواعه،ص.157. .العامل المعارف ،ص.167. .بحر المنسرح ص.159.

الوحدة التاسعة : [illegible]

	استرجعت لنسمان لأبي عمر موسى الرباني،ص.171.	في أرض الجن لأبن شهيد،ص.179.	استقلال بلاد المغرب عن المشرق،ص.183.	.مصادر الثلاثي غير الثلاثي،ص.173. .الجمع و الوقف،ص.175. .ت المصدر الدال على المرة،ص.186.	.بحر المسريع ،ص.177. .التناص ،ص .178. .الكف و النشر ،ص.188.

الوحدة العاشرة : وصف الطبيعة الجميلة .

المشروع الخامس،ص.210. بناء وضعية مستهدفة رقم: 05، ص.211.	وصف الخيل لأبن خفاجة،ص.192.	أدب المجالس لأبن حزم،200.	خصائص شعر الطبيعة،ص.202.	.جواز تأنيث العامل للفاعل ،ص.194. .أحرف التشبيه،ص.196. .وجوب تأنيث العامل،ص.204. .التنازع ،ص. 206.	.بحر الرمل، ص.198. .الإبداع الأدبي،ص.199. .حسن التعليل،ص.208.

الوحدة الحادية عشرة : رثاء الممالك و المدن .

	بكية الأندلس لأبي البقاء الرندي ،ص.213.	رثاء الأندلس للرزوق،ص.220.	رثاء الممالك والمدن،ص.222.	.مواضيع وجوب الفرق الخبر بالفاء،ص.217. .خصائص كان وأخواتها،ص.224. .الممنوع من الصرف،ص.226.	.بحر المديد،ص.218. .الحداثة ،ص.219. .مراعاة النظير،ص.229.

الوحدة الثانية عشرة : الموشحات .

المشروع السادس،ص.251. بناء وضعية مستهدفة رقم: 06، ص.252.	هل درى ظبي الحمى لعامل، لأبن سهل، ص.231.	ألف ليلة وليلة،ص.240.	الموشحات و الزجل ،ص.244.	.عوامل المفعول به الظاهرة ،ص.234. .الإشتغال،ص.235. .الإعلال والإبدال،ص.247.	.بحر المتدارك ،ص.238. .التقسيم،ص.250.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة العليم العالي والبحث العلمي

جامعة باتنة 1

الحاج لخضر

كلية اللغة والأدب العربي والفنون

قسم اللغة والأدب العربي

إلى السيد: مدير التربية لولاية باتنة

مصلحة التكوين

الموضوع: استقبال الطالبة الباحثة

رندة عليات

يشرفني أن نطلب من سيادتكم المحترمة استقبال الطالبة:

الاسم واللقب: **رندة عليات**

المولودة بتاريخ: **1990/12/03** ببلدية: **باتنة** ولاية: **باتنة**

المستوى الدراسي: **السنة الرابعة دكتوراه (ل م د)** تخصص: **لسانيات تطبيقية**

رقم التسجيل: 2015/LLA/LMD3/033

لإنجاز دراسة ميدانية في ثانويات: (سريانة، رانة البيضاء، عائشة باتنة، عبد المجيد عبد الصمد المعذر، علي النمر باتنة، قدور حشاشنة باتنة، الإخوة عباس باتنة، بن بولعيد باتنة، عباس لغرور باتنة) وذلك لإعداد أطروحة الدكتوراه الموسومة بـ: **الكفاءات التعلمية النحوية في مرحلة التعليم الثانوي - شعبة الآداب والفلسفة أنموذجا - (دراسة تقويمية)**

ولكم منا فائق الاحترام والتقدير.

باتنة في: 2019/03/19

رئيس القسم

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية باتنة
مصلحة التكوين والتفتيش
الرقم: 2019/0.7/ 1121

مدير التربية
إلى السيدات و السادة:
مديري الثانويات لولاية باتنة

الموضوع: الموافقة على إجراء بحث ميداني

المرجع: إرسالية رئيس قسم اللغة و الأدب العربي المؤرخة في 2019/03/19.

بناء على المراسلة المشار إليها في المرجع أعلاه،

أعلمكم بموافقتي على الترخيص للطالبة: عليات رندة بإجراء بحث ميداني بمؤسستكم لانجاز مذكرة الدكتوراه الموسومة بـ : الكفاءات التعليمية النحوية في مرحلة التعليم الثانوي – الآداب و الفلسفة أنموذجا – (دراسة تقويمية) و هذا ابتداء من 2019/04/30 إلى غاية نهاية المهمة .

ملاحظة: - احترام النظام الداخلي للمؤسسة.

باتنة في : 2019/04/29

عن مدير التربية وبتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين و التفتيش
إبراهيم عفون

مديرية التربية ② ولاية باتنة

الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة
وزارة التربيـــــــة الوطنيـــة

مديريـة التربيـــة لولايـة باتنـة
مصلحـــة التكويـن والتفتيـــش
الرقـــم: 1171 /2019/0.7

مديـــر التربيـــة
إلـــــى السيدات و السادة:
مديري الثانويات لولاية باتنـة

الموضـوع: الموافقة على إجراء بحث ميداني

المرجـــع: إرسالية رئيس قسم اللغة و الأدب العربي المؤرخة في 2019/03/19.

بنـــاء علـــى المراسلـــة المشـــار إليهـــا فـــي المرجـــع أعـــلاه،

أعلمكم بموافقتي على الترخيص للطالبة: عليات رندة بإجراء بحث ميداني بمؤسستكم لانجاز مذكرة الدكتوراه الموسومة بـ : الكفاءات التعليمية النحوية في مرحلة التعليم الثانوي – الآداب و الفلسفة أنموذجا – (دراسة تقويمية) و هذا ابتداء من 2019/04/30 إلى غاية نهاية المهمة .

ملاحظة : - احترام النظام الداخلي للمؤسسة.

باتنـــة في : 2019/04/29

عن مدير التربية وبتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين و التفتيش
إبراهيم عفون

المدير

الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة
وزارة التربيـــــــة الوطنيـــة

مديريـة التربيـــة لولايـة باتنـة
مصلحـــة التكويـن والتفتيـــش
الرقـــم: 2019/0.7/ ١٨٦٧

مديـــر التربيـــة
إلـــــى السيدات و السادة:
مديري الثانويات لولاية باتنـة

الموضـوع: الموافقة على إجراء بحث ميداني

المرجـــع: إرسالية رئيس قسم اللغة و الأدب العربي المؤرخة في 2019/03/19.

بنـــاء علـــى المراسلـــة المشـــار إليهـــا فـــي المرجـــع أعـــلاه،

أعلمكم بموافقتي على الترخيص للطالبة: عليات رندة بإجراء بحث ميداني بمؤسستكم لانجاز مذكرة الدكتوراه الموسومة بـ : الكفاءات التعليمية النحوية في مرحلة التعليم الثانوي – الآداب و الفلسفة أنموذجا – (دراسة تقويمية) و هذا ابتداء من 2019/04/30 إلى غاية نهاية المهمة .

ملاحظة: - احترام النظام الداخلي للمؤسسة.

باتنـــة في : 2019/04/29

عن مدير التربية وبتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين و التفتيش
إبراهيم عفون

مخلوف مجوبة
بالمواهدة

الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة
وزارة التربيـــــــة الوطنيـــة

مديريـة التربيـــة لولايـة باتنـة
مصلحـــة التكويـن والتفتيـــش
الرقـــم: 1171 /2019/0.7

مديـــر التربيـــة
إلـــــى السيدات و السادة:
مديري الثانويات لولاية باتنـة

الموضـوع: الموافقة على إجراء بحث ميداني

المرجـــع: إرسالية رئيس قسم اللغة و الأدب العربي المؤرخة في 2019/03/19.

بنـــاء علـــى المراسلـــة المشـــار إليهـــا فـــي المرجـــع أعـــلاه،

أعلمكم بموافقتي على الترخيص للطالبة: عليات رندة بإجراء بحث ميداني بمؤسستكم لانجاز مذكرة الدكتوراه الموسومة بـ : الكفاءات التعليمية النحوية في مرحلة التعليم الثانوي – الآداب و الفلسفة أنموذجا – (دراسة تقويمية) و هذا ابتداء من 2019/04/30 إلى غاية نهاية المهمة .

ملاحظة : - احترام النظام الداخلي للمؤسسة.

باتنـــة في : 2019/04/29

عن مدير التربية وبتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين و التفتيش
إبراهيم بحون

ثانوية عضبان لعمر
المدير
تيفنجاجين بركاهم
الشمرة - باتنة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربيـــــة الوطنيـــة

مديرية التربيـة لولايـة باتنـة
مصلحـة التكويـن والتفتيـش
الرقـم: 2019/0.7/ 1217

مديـر التربيـة
إلـــى السيدات و السادة:
مديري الثانويات لولاية باتنـة

الموضـوع: الموافقة على إجراء بحث ميداني

المرجـع: إرسالية رئيس قسم اللغة و الأدب العربي المؤرخة في 2019/03/19.

بنـاء علـى المراسلـة المشـار إليهـا فـي المرجـع أعـلاه،

أعلمكم بموافقتي على الترخيص للطالبة: عليات رندة بإجراء بحث ميداني بمؤسستكم لانجاز مذكرة الدكتوراه الموسومة بـ : الكفاءات التعليمية النحوية في مرحلة التعليم الثانوي – الآداب و الفلسفة أنموذجا – (دراسة تقويمية) و هذا ابتداء من 2019/04/30 إلى غاية نهاية المهمة .

ملاحظة: - احترام النظام الداخلي للمؤسسة.

باتنـة في : 2019/04/29

عن مدير التربية وبتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين و التفتيش
إبراهيم عفون

مديرية التربية
ولاية باتنة

مديرية التربية
ولاية باتنة
مديرية الثانوية
عز الدين عليلة

- الاتصال أستاذة
سحوري رضية

الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة
وزارة التربيـــــــة الوطنيـــة

مديريـة التربيـــة لولايـة باتنـة
مصلحـــة التكويـن والتفتيـــش
الرقـــم: 2019/0.7/ ١٨٦٧

مديـــر التربيـــة
إلـــــى السيدات و السادة:
مديري الثانويات لولاية باتنـة

الموضـوع: الموافقة على إجراء بحث ميداني

المرجـــع: إرسالية رئيس قسم اللغة و الأدب العربي المؤرخة في 2019/03/19.

بنـــاء علـــى المراسلـــة المشـــار إليهـــا فـــي المرجـــع أعـــلاه،

أعلمكم بموافقتي على الترخيص للطالبة: عليات رندة بإجراء بحث ميداني بمؤسستكم لانجاز مذكرة الدكتوراه الموسومة بـ : الكفاءات التعليمية النحوية في مرحلة التعليم الثانوي – الآداب و الفلسفة أنموذجا – (دراسة تقويمية) و هذا ابتداء من 2019/04/30 إلى غاية نهاية المهمة .

ملاحظة : - احترام النظام الداخلي للمؤسسة.

باتنـــة في : 2019/04/29

عن مدير التربية وبتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين و التفتيش
إبراهيم عفون

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية باتنة
مصلحة التكوين والتفتيش
الرقم: 2019/0.7/ 1127

مدير التربية
إلى السيدات و السادة:
مديري الثانويات لولاية باتنة

الموضوع: الموافقة على إجراء بحث ميداني

المرجع: إرسالية رئيس قسم اللغة و الأدب العربي المؤرخة في 2019/03/19.

بناء على المراسلة المشار إليها في المرجع أعلاه،

أعلمكم بموافقتي على الترخيص للطالبة: عليات رندة بإجراء بحث ميداني بمؤسستكم لانجاز مذكرة الدكتوراه الموسومة بـ : الكفاءات التعليمية النحوية في مرحلة التعليم الثانوي – الآداب و الفلسفة أنموذجا – (دراسة تقويمية) و هذا ابتداء من 2019/04/30 إلى غاية نهاية المهمة .

ملاحظة : - احترام النظام الداخلي للمؤسسة.

باتنة في : 2019/04/29

عن مدير التربية وبتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين و التفتيش
إبراهيم عفون

الموافقة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

متقن مروان
البريد الوارد
يوم 06 - ك - 19
رقم: 207

مديرية التربية لولاية باتنة
مصلحة التكوين والتفتيش
الرقم: 1171 /2019/0.7

مدير التربية
إلى السيدات و السادة:
مديري الثانويات لولاية باتنة

الموضوع: الموافقة على إجراء بحث ميداني

المرجع: إرسالية رئيس قسم اللغة و الأدب العربي المؤرخة في 2019/03/19.

بناء على المراسلة المشار إليها في المرجع أعلاه،

أعلمكم بموافقتي على الترخيص للطالبة: عليات رندة بإجراء بحث ميداني بمؤسستكم لانجاز مذكرة الدكتوراه الموسومة بـ : الكفاءات التعليمية النحوية في مرحلة التعليم الثانوي – الآداب و الفلسفة أنموذجا – (دراسة تقويمية) و هذا ابتداء من 2019/04/30 إلى غاية نهاية المهمة .

ملاحظة : - احترام النظام الداخلي للمؤسسة.

بالموافقة

باتنة في : 2019/04/29

المدير
محمد لزار فايلي

عن مدير التربية وبتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين و التفتيش
إبراهيم عفون

الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة
وزارة التربيـــــــة الوطنيـــة

مديريـة التربيـــة لولايـة باتنـة
مصلحـــة التكويـن والتفتيـــش
الرقـــم: 1171 /2019/0.7

مديـــر التربيـــة
إلـــــى السيدات و السادة:
مديري الثانويات لولاية باتنـة

الموضـوع: الموافقة على إجراء بحث ميداني

المرجـــع: إرسالية رئيس قسم اللغة و الأدب العربي المؤرخة في 2019/03/19.

بنـــاء علـــى المراسلـــة المشـــار إليهـــا فـــي المرجـــع أعـــلاه،

أعلمكم بموافقتي على الترخيص للطالبة: عليات رندة بإجراء بحث ميداني بمؤسستكم لانجاز مذكرة الدكتوراه الموسومة بـ : الكفاءات التعليمية النحوية في مرحلة التعليم الثانوي – الآداب و الفلسفة أنموذجا – (دراسة تقويمية) و هذا ابتداء من 2019/04/30 إلى غاية نهاية المهمة .

ملاحظة : - احترام النظام الداخلي للمؤسسة.

باتنـــة في : 2019/04/29

عن مدير التربية وبتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين و التفتيش
إبراهيم عفون

المدير
غولال مليلة

بالموافقة
صفو / للعنية يوم 07

الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة
وزارة التربيـــــــة الوطنيـــة

مديريـة التربيـــة لولايـة باتنـة
مصلحـــة التكويـن والتفتيـــش
الرقـــم: 1617 /2019/0.7

مديـــر التربيـــة
إلـــــى السيدات و السادة:
مديري الثانويات لولاية باتنـة

الموضـوع: الموافقة على إجراء بحث ميداني

المرجـــع: إرسالية رئيس قسم اللغة و الأدب العربي المؤرخة في 2019/03/19.

بنـــاء علـــى المراسلـــة المشـــار إليهـــا فـــي المرجـــع أعـــلاه،

أعلمكم بموافقتي على الترخيص للطالبة: عليات رندة بإجراء بحث ميداني بمؤسستكم لانجاز مذكرة الدكتوراه الموسومة بـ : الكفاءات التعليمية النحوية في مرحلة التعليم الثانوي – الآداب و الفلسفة أنموذجا – (دراسة تقويمية) و هذا ابتداء من 2019/04/30 إلى غاية نهاية المهمة .

ملاحظة: - احترام النظام الداخلي للمؤسسة.

باتنـــة في : 2019/04/29

عن مدير التربية وبتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين و التفتيش
إبراهيم عقون

الحاجة
08/05/2019

الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة
وزارة التربيـــــــة الوطنيـــة

مديريـة التربيـــة لولايـة باتنـة
مصلحـــة التكويـن والتفتيـــش
الرقـــم: 1617 /2019/0.7

مديـــر التربيـــة
إلـــــى السيدات و السادة:
مديري الثانويات لولاية باتنـة

الموضـوع: الموافقة على إجراء بحث ميداني

المرجـــع: إرسالية رئيس قسم اللغة و الأدب العربي المؤرخة في 2019/03/19.

بنـــاء علـــى المراسلـــة المشـــار إليهـــا فـــي المرجـــع أعـــلاه،

أعلمكم بموافقتي على الترخيص للطالبة: عليات رندة بإجراء بحث ميداني بمؤسستكم لانجاز مذكرة الدكتوراه الموسومة بـ : الكفاءات التعليمية النحوية في مرحلة التعليم الثانوي – الآداب و الفلسفة أنموذجا – (دراسة تقويمية) و هذا ابتداء من 2019/04/30 إلى غاية نهاية المهمة .

ملاحظة: - احترام النظام الداخلي للمؤسسة.

باتنـــة في : 2019/04/29

عن مدير التربية وبتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين و التفتيش
إبراهيم عون

المدير
فوزي كماجوز

بالمرافقة

الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة
وزارة التربيـــــــة الوطنيـــة

مديريـة التربيـــة لولايـة باتنـة
مصلحـــة التكويـن والتفتيـــش
الرقـــم: 2019/0.7/ ٨٢٧

مديـــر التربيـــة
إلـــــى السيدات و السادة:
مديري الثانويات لولاية باتنـة

ثانوية الشيخ العربي التبسي باتنة
البريد الـــوارد
رقـم : 328
فـي . 09 ماي 2019

الموضـوع: **الموافقة على إجراء بحث ميداني**

المرجـــع: إرسالية رئيس قسم اللغة و الأدب العربي المؤرخة في 2019/03/19.

بنـــاء علـــى المراسلـــة المشـــار إليهـــا فـــي المرجـــع أعـــلاه،

أعلمكم بموافقتي على الترخيص للطالبة: عليات رندة بإجراء بحث ميداني بمؤسستكم لانجاز مذكرة الدكتوراه الموسومة بـ : الكفاءات التعليمية النحوية في مرحلة التعليم الثانوي – الآداب و الفلسفة أنموذجا – (دراسة تقويمية) و هذا ابتداء من 2019/04/30 إلى غاية نهاية المهمة .

ملاحظة: - احترام النظام الداخلي للمؤسسة.

باتنـــة في : 2019/04/29

عن مدير التربية وبتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين و التفتيش
إبراهيم عفون

الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة
وزارة التربيـــــــة الوطنيـــة

مديريـة التربيـة لولايـة باتنـة
مصلحـة التكويـن والتفتيـش
الرقـم: 1217 /2019/0.7

مديـــر التربيـــة
إلـــى السيدات و السادة:
مديري الثانويات لولاية باتنـة

الموضـوع: الموافقة على إجراء بحث ميداني

المرجـع: إرسالية رئيس قسم اللغة و الأدب العربي المؤرخة في 2019/03/19.

بنـــاء علـــى المراسلـــة المشـــار إليهـــا فـــي المرجـــع أعـــلاه،

أعلمكم بموافقتي على الترخيص للطالبة: عليات رندة بإجراء بحث ميداني بمؤسستكم لانجاز مذكرة الدكتوراه الموسومة بـ : الكفاءات التعليمية النحوية في مرحلة التعليم الثانوي – الآداب و الفلسفة أنموذجا – (دراسة تقويمية) و هذا ابتداء من 2019/04/30 إلى غاية نهاية المهمة .

ملاحظة : - احترام النظام الداخلي للمؤسسة.

باتنـــة في : 2019/04/29

عن مدير التربية وبتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين و التفتيش
إبراهيم عفون

بالمراقبة

بوسماحة/محرزي وهيبة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية باتنة
مصلحة التكوين والتفتيش
الرقم: 1227/2019/0.7

مديـــر التربيـــة
إلـــى السيدات و السادة:
مديري الثانويات لولاية باتنة

الموضـوع: الموافقة على إجراء بحث ميداني

المرجـــع: إرسالية رئيس قسم اللغة و الأدب العربي المؤرخة في 2019/03/19.

بنـــاء علـــى المراسلـــة المشـــار إليهـــا فـــي المرجـــع أعـــلاه،

أعلمكم بموافقتي على الترخيص للطالبة: عليات رندة بإجراء بحث ميداني بمؤسستكم لانجاز مذكرة الدكتوراه الموسومة بـ : الكفاءات التعليمية النحوية في مرحلة التعليم الثانوي – الآداب و الفلسفة أنموذجا – (دراسة تقويمية) و هذا ابتداء من 2019/04/30 إلى غاية نهاية المهمة .

ملاحظة : - احترام النظام الداخلي للمؤسسة.

باتنـــة في : 2019/04/29

المدير
ثانوية صلاح الدين الأيوبي
باتنة
محمد فساوي

عن مدير التربية وبتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين و التفتيش
إبراهيم حون

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربيـــــة الوطنيـــة

مديرية التربيـة لولايـة باتنـة
مصلحـة التكويـن والتفتيـش
الرقـم: 1171 /2019/0.7

مديـر التربيـة
إلـــى السيدات و السادة:
مديري الثانويات لولاية باتنـة

الموضـوع: الموافقة على إجراء بحث ميداني

المرجـع: إرسالية رئيس قسم اللغة و الأدب العربي المؤرخة في 2019/03/19.

بنـاء علـى المراسلـة المشـار إليهـا فـي المرجـع أعـلاه،

أعلمكم بموافقتي على الترخيص للطالبة: عليات رندة بإجراء بحث ميداني بمؤسستكم لانجاز مذكرة الدكتوراه الموسومة بـ : الكفاءات التعليمية النحوية في مرحلة التعليم الثانوي – الآداب و الفلسفة أنموذجا – (دراسة تقويمية) و هذا ابتداء من 2019/04/30 إلى غاية نهاية المهمة .

ملاحظة : - احترام النظام الداخلي للمؤسسة.

باتنـة في : 2019/04/29

عن مدير التربية وبتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين و التفتيش
إبراهيم عون

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية باتنة
مصلحة التكوين والتفتيش
الرقم: 1127 /2019/0.7

مدير التربية
إلى السيدات و السادة:
مديري الثانويات لولاية باتنة

الموضوع: الموافقة على إجراء بحث ميداني

المرجع: إرسالية رئيس قسم اللغة و الأدب العربي المؤرخة في 2019/03/19.

بناء على المراسلة المشار إليها في المرجع أعلاه،

أعلمكم بموافقتي على الترخيص للطالبة: عليات رندة بإجراء بحث ميداني بمؤسستكم لانجاز مذكرة الدكتوراه الموسومة بـ : الكفاءات التعليمية النحوية في مرحلة التعليم الثانوي – الآداب و الفلسفة أنموذجا – (دراسة تقويمية) و هذا ابتداء من 2019/04/30 إلى غاية نهاية المهمة .

ملاحظة : - احترام النظام الداخلي للمؤسسة.

باتنة في : 2019/04/29

عن مدير التربية وبتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين و التفتيش
إبراهيم عون

بوشلوخ رفيق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربيـــــة الوطنيـــة

مديرية التربية لولاية باتنة
مصلحة التكوين والتفتيش
الرقم: 2019/0.7/٨٤٧

مديـــر التربيـــة
إلـــى السيدات و السادة:
مديري الثانويات لولاية باتنة

الموضـوع: الموافقة على إجراء بحث ميداني

المرجـع: إرسالية رئيس قسم اللغة و الأدب العربي المؤرخة في 2019/03/19.

بنـــاء علـــى المراسلـــة المشـــار إليهـــا فـــي المرجـــع أعـــلاه،

أعلمكم بموافقتي على الترخيص للطالبة: عليات رندة بإجراء بحث ميداني بمؤسستكم لانجاز مذكرة الدكتوراه الموسومة بـ : الكفاءات التعليمية النحوية في مرحلة التعليم الثانوي – الآداب و الفلسفة أنموذجا – (دراسة تقويمية) و هذا ابتداء من 2019/04/30 إلى غاية نهاية المهمة .

ملاحظة: - احترام النظام الداخلي للمؤسسة.

باتنـــة في : 2019/04/29

عن مدير التربية وبتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين و التفتيش
إبراهيم عفون

بالموافقة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية باتنة
مصلحة التكوين والتفتيش
الرقم: 1227 /2019/0.7

مدير التربية
إلى السيدات و السادة:
مديري الثانويات لولاية باتنة

الموضوع: الموافقة على إجراء بحث ميداني

المرجع: إرسالية رئيس قسم اللغة و الأدب العربي المؤرخة في 2019/03/19.

بناء على المراسلة المشار إليها في المرجع أعلاه،

أعلمكم بموافقتي على الترخيص للطالبة: عليات رندة بإجراء بحث ميداني بمؤسستكم لانجاز مذكرة الدكتوراه الموسومة بـ : الكفاءات التعليمية النحوية في مرحلة التعليم الثانوي – الآداب و الفلسفة أنموذجا – (دراسة تقويمية) و هذا ابتداء من 2019/04/30 إلى غاية نهاية المهمة .

ملاحظة: - احترام النظام الداخلي للمؤسسة.

باتنة في : 2019/04/29

عن مدير التربية وبتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين و التفتيش
إبراهيم عمون

عمار زيرق

2019 / 05 / 15

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربيـــــة الوطنيـــة

مديرية التربيـة لولايـة باتنـة
مصلحـة التكوين والتفتيـش
الرقـم: 1121/2019/0.7

مديـر التربيـة
إلـــى السيدات و السادة:
مديري الثانويات لولاية باتنة

الموضـوع: الموافقة على إجراء بحث ميداني

المرجـع: إرسالية رئيس قسم اللغة و الأدب العربي المؤرخة في 2019/03/19.

بنـاء علـى المراسلـة المشـار إليهـا فـي المرجـع أعـلاه،

أعلمكم بموافقتي على الترخيص للطالبة: عليات رندة بإجراء بحث ميداني بمؤسستكم لانجاز مذكرة الدكتوراه الموسومة بـ : الكفاءات التعليمية النحوية في مرحلة التعليم الثانوي – الآداب و الفلسفة أنموذجا – (دراسة تقويمية) و هذا ابتداء من 2019/04/30 إلى غاية نهاية المهمة .

ملاحظة : - احترام النظام الداخلي للمؤسسة.

باتنـة في : 2019/04/29

عن مدير التربية وبتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين و التفتيش
إبراهيم عون

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية باتنة
مصلحة التكوين والتفتيش
الرقم: 1151 /2019/0.7

مدير التربية
إلى السيدات و السادة:
مديري الثانويات لولاية باتنة

الموضوع: الموافقة على إجراء بحث ميداني

المرجع: إرسالية رئيس قسم اللغة و الأدب العربي المؤرخة في 2019/03/19.

بناء على المراسلة المشار إليها في المرجع أعلاه،

أعلمكم بموافقتي على الترخيص للطالبة: عليات رندة بإجراء بحث ميداني بمؤسستكم لانجاز مذكرة الدكتوراه الموسومة بـ : الكفاءات التعليمية النحوية في مرحلة التعليم الثانوي – الآداب و الفلسفة أنموذجا – (دراسة تقويمية) و هذا ابتداء من 2019/04/30 إلى غاية نهاية المهمة .

ملاحظة : - احترام النظام الداخلي للمؤسسة.

باتنة في : 2019/04/29

عن مدير التربية وبتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين و التفتيش
إبراهيم عون

بالموافقة
نائب المدير
للدراسات

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية باتنة
مصلحة التكوين والتفتيش
الرقم: 2019/0.7/ 1017

مدير التربية
إلى السيدات و السادة:
مديري الثانويات لولاية باتنة

الموضوع: الموافقة علي إجراء بحث ميداني

المرجع: إرسالية رئيس قسم اللغة و الأدب العربي المؤرخة في 2019/03/19.

بناء على المراسلة المشار إليها في المرجع أعلاه،

أعلمكم بموافقتي على الترخيص للطالبة: عليات رندة بإجراء بحث ميداني بمؤسستكم لانجاز مذكرة الدكتوراه الموسومة بـ : الكفاءات التعليمية النحوية في مرحلة التعليم الثانوي – الآداب و الفلسفة أنموذجا – (دراسة تقويمية) و هذا ابتداء من 2019/04/30 إلى غاية نهاية المهمة .

ملاحظة : - احترام النظام الداخلي للمؤسسة.

باتنة في : 2019/04/29

عن مدير التربية وبتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين و التفتيش

ساعد معاوي

الجمهوريـة الجزائريـة الديمقراطيـة الشعبيـة
وزارة التربيـــــة الوطنيـة

مديريـة التربيـة لولايـة باتنـة
مصلحـة التكويـن والتفتيـش
الرقـم: 2019/0.7/ ١٢٦٦

مديـر التربيـة
إلـــى السيدات و السادة:
مديري الثانويات لولاية باتنـة

الموضـوع: الموافقة على إجراء بحث ميداني

المرجـع: إرسالية رئيس قسم اللغة و الأدب العربي المؤرخة في 2019/03/19.

بنـاء علـى المراسلـة المشـار إليهـا فـي المرجـع أعـلاه،

أعلمكم بموافقتي على الترخيص للطالبة: عليات رندة بإجراء بحث ميداني بمؤسستكم لانجاز مذكرة الدكتوراه الموسومة بـ : الكفاءات التعليمية النحوية في مرحلة التعليم الثانوي – الآداب و الفلسفة أنموذجا – (دراسة تقويمية) و هذا ابتداء من 2019/04/30 إلى غاية نهاية المهمة .

ملاحظة : - احترام النظام الداخلي للمؤسسة.

باتنـة في : 2019/04/29

عن مدير التربية وبتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين و التفتيش
إبراهيم عفون

استبانـــــــــــة حـــــــــول:

الكفاءات التعلمية النحوية في مرحلة التعليم الثانوي

شعبة الآداب و الفلسفة أنموذجا

- دراسة تقويمية-

تحية طيبة ، وبعد،

أنا طالبة في جامعة باتنة - 1- قسم اللغة و الأدب العربي، يدور موضوع بحثي حول: العنوان المذكور أعلاه. وللمساهمة في إنجاح هذا البحث نرجو منكم أن تتفضلوا بالإجابة على الأسئلة الآتية. مع الشكر مسبقا.

بيانات شخصية:

الأقدمية في التعليم: من سنة واحدة إلى 5 سنوات ☐

من خمس سنوات إلى 10 سنوات ☐

أكثر من 10 سنوات ☐

ضعوا علامة(x) في الخانة المناسبة، مقترحين ما ترونه مناسبا إن تطلب السؤال ذلك، فيما يأتي:

أولا- الكفاءات التعلمية النحوية و المعلم و المتعلم و المحتوى:

1- ما رأيكم في تدريس اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات؟

ناجح ☐

ناجح جزئيا ☐

غير ناجح ☐

أخرى.....

.....

2- هل تمكنت هذه المقاربة من تحسين مستوى المتعلم في مادة النحو، وبالتالي هل خلصته من عقدة التخوف من هذه المادة؟

نعم ☐

لا ☐

جزئيا ☐

3- فيم يتمثل دوركم خلال تقديمك لدروس مادة النحو؟

ملقن ☐

موجه و مرشد ☐

أخرى ☐

.....

.....

4- ما هي الطريقة التي تفضلون استخدامها خلال تقديمكم لدروس النحو؟

الإلقائية ☐

الكلية(النصية) ☐

الحوارية ☐

القياسية (استخراج الأمثلة على ضوء القاعدة) ☐

الاستقرائية(الوصول إلى القاعدة انطلاقا من الأمثلة) ☐

الاستكشافية ☐

حل المشكلات ☐

أخرى ☐

.....

.....

5- علام تعتمدون خلال التحضير لدروس النحو؟

الكتاب المدرسي ☐

مصادر خارجية ☐

الكتاب المدرسي و مصادر خارجية ☐

6- خلال إجرائكم لعملية التقويم (التشخيصي و التكويني و التحصيلي) في مادة النحو، على أي مستوى من المستويات الإدراكية للأهداف التعليمية ينصب اهتمامكم؟

مستوى المعرفة ☐

مستوى الفهم ☐

مستوى التطبيق ☐

مستوى التحليل ☐

مستوى التركيب ☐

مستوى التقويم ☐

أخرى ☐

.....

.....

7- هل هناك دروس في السنة الأولى شعبة الأدب تمت إعادتها في السنة الثانية لشعب الآداب و الفلسفة؟

نعم ☐

لا ☐

أخرى ☐

.....

.....

8- هل هناك دروس في السنتين الأولى شعبة الأدب و الفلسفة تمت إعادتها للسنة الثالثة من نفس الشعبة؟

نعم ☐

لا ☐

اخرى ☐

.....

.....

ثانيا- الكفاءات التعلمية النحوية و المتعلم و المحتوى

1- كيف يتعامل المتعلم لديكم خلال تقديمكم لدروس النحو؟

متلقي فقط ☐

متفاعل ☐

أخرى ☐

.....

.....

2- هل تلاحظون أن المتعلم يجد صعوبة في فهم دروس النحو؟

نعم ☐

لا ☐

غالبا ☐

أحيانا ☐

ملحوظة: لمن أجابوا بالاقتراح الثاني "لا" في السؤال رقم (2)، ينتقلون مباشرة للإجابة على السؤال رقم (6)

3- هل ترجعون هذه الصعوبة في الفهم إلى:

الاكتظاظ داخل القسم ☐

الحجم الساعي ☐

صعوبة الدروس و عدم توافقها مع قدراته ☐

أخرى ☐

.....

.....

ملحوظة: إن كنتم قد اخترتم الاقتراحين (1)و (2) من السؤال رقم (3) فانتقلوا مباشرة للإجابة على السؤال رقم (6)

4- بالنسبة للدروس التي لا تتوافق مع قدرات المتعلم العقلية، أو لأسباب أخرى ، ماذا تقترحون بشأنها؟

حذفها ☐

تعديلها ☐

أخرى ☐

.....

.....

5- ماهي المواضيع التي تقترحون حذفها أو تعديلها؟

أ- ما يجب حذفه:

.....

.....

لماذا؟.....

.....

ب- ما يجب تعديله:

.....

.....

لماذا؟.....

.....

6- هل تجدون أن ما يقدم للمتعلم داخل القسم في مادة النحو كاف لتحقيق الكفاءات التعلمية التي يسعى المنهاج لتحقيقها؟

نعم ☐

لا ☐

جزئيا ☐

أخرى ☐

.....

.....

7- هل تلاحظون ان المتعلم يدمج معارفه السابقة بمعارفه الجديدة في مادة النحو، خلال حله للوضعيات المشكلة التعليمية؟

نعم ☐

لا ☐

أحيانا ☐

8-هل ترون أن المتعلم أصبح بإمكانه أن يتواصل و يقرأ و يكتب بطريقة تخلو من الأخطاء النحوية؟

نعم ☐

لا ☐

أخرى ☐

.....

.....

9- هل تناقشون هذه المشكلات و مثيلاتها مع مفتشي التربية في الندوات التربوية؟

نعم ☐

لا ☐

أحيانا ☐

10- هل يؤخذ ما تقدمونه بعين الاعتبار؟

نعم ☐

لا ☐

أحيانا ☐

أخرى ☐

.....

.....

شكرا على تعاونكم

أسئلة مقترحة على تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة الآداب و الفلسفة

في إطار البحث الموسوم: (الكفاءات التعلمية النحوية في مرحلة التعليم الثانوي- شعبة الآداب الفلسفة أنموذجا- دراسة و تقويمية

أجب على الأسئلة الآتية بصدق ووضوح:

1- أسئلة المعرفة:

أ- ضع إشارة (x) أمام الإجابة الصحيحة:

الإعراب هو:

* تغيير أواخر الكلم بحسب العوامل الداخلة عليه إما لفظا أو تقديرا

* لزوم آخر الكلمة حالة واحدة لغير عامل و لا اعتلال

ب- عرف الكلمة المبنية.

.....

.....

ج- عدد الأحرف المشبهة ب " ليس".

.....

.....

2- أسئلة الفهم:

أ- حول المصدر المؤول إلى مصدر صريح فيما يأتي:

ليس المهم أن تنجح و لكن المهم أن تسعى لتحقق النجاح

.....

ب- أعرب ما تحته خط: نحن طلاب العلم أمل الغد

نحن:.....

.....

طلاب:

.....

.....

ج- استخرج المخصوص بالذم فيما يأتي: بئس الصفة الكبر.

.....

3- أسئلة التطبيق:

أ- استعمل حرف التنبيه "ها" في جملة مفيدة.

.....

4- أسئلة التحليل:

أ- حدد المفعول به في البيت:

إياك إياك و الدنيا ولذتها فالموت فيها لخلق الله مفترس

.....

5- أسئلة التركيب:

كون جملتين توظف في الأولى "إن" في صدر جملة واقعة جواب القسم، وتوظف في الثانية حرف التنبيه" ها" متصلة باسم الإشارة.

.....

.....

.....

6- أسئلة التقويم:

احكمبالصحة أو الخطأ على الجملة: يا لَرجَالَ الإسعاف للمصابين

.....

برر حكمك

.....

7- من الأحداث التي أثرت على نفسيتك موت الكثيرين اختناقا بالغاز، أردت أن تقوم بحملة تحسيسية توعوية، لتقليل من نسبة الوفيات لهذا السبب.

حاول أن تعبر عن ذلك باستخدام المصدر المؤول، أسلوب التحذير، أحرف التنبيه و الاستفتاح، في فقرة لا تتجاوز عشرة أسطر واضعا سطرا تحت كل ما وظفته.

.....

.....

.....

.....

أسئلة مقترحة على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة الآداب و الفلسفة
في إطار البحث الموسوم: (الكفاءات التعلمية النحوية في مرحلة التعليم الثانوي- شعبة الآداب الفلسفة أنموذجا- دراسة و تقويمية

أجب على الأسئلة الآتية بصدق ووضوح:

1- أسئلة المعرفة:

أ- ضع إشارة (x) أمام الإجابة الصحيحة:

تعرب كلمة" الحاكم" في: إذا الحاكم كان عادلا عم الأمن

مبتدأ مرفوع بالضمة الظاهرة على آخره

فاعل مرفوع لفعل محذوف مرفوع بالضمة الظاهرة على آخره

اسم كان المحذوفة يفسرها الناسخ المذكور مرفوع بالضمة الظاهرة على آخره

ب- عرف الإسناد.

.....

.....

2- أسئلة الفهم:

أ- ميز بين المسند و المسند إليه في الجملة الآتية:

العلم في الدروب المظلمة نور

.....

ب- أعرب ما تحته خط: قرأت الرواية نصفها

نصفها:.....

.....

ج- استخرج مما يأتي الجمل التي لها محل من الإعراب، مع تحديد محلها من الإعراب.

قال المؤذن (الله أكبر).....

.....

(إرضاء الناس غاية لا تدرك).....

.....

إن الصلاة (تنهى عن الفحشاء و المنكر).....

.....

3- أسئلة التطبيق:

ب – استعمل " الحال" في جملة مفيدة وبين نوعه.

.....

4- أسئلة التحليل:

أ- حدد معنى " إذا" في الجملتين:

استحلفته إذا طلبت منه أن يحلف

كنت أسير في الغابة فإذا بذئب مفترس

.....

.....

5- أسئلة التركيب:

كون جملة فيها تمييز

.....

6- أسئلة التقويم:

لولا الحاكم العادل لساد الظلم.

احكم بالصحة أو باخطإ على ما يأتي:

لولا: شرطية غير جازمة حرف امتناع لامتناع (امتناع الجواب لامتناع الشرط) مبني على السكون لا محل له من الإعراب .....

.....

برر حكمك

.....

7 - كنت في نزهة مع أحد أصدقائك وإذا بصوت بلفت انتباهكما، كان الصوت ناتجا

عن اصطدام سيارتين، فلما استفسرتما عن الأمر وجدتما أن السبب هو تجاوز السرعة القانونية في القيادة من قبل أحد السائقين ، فأردت أن تنشر شعارات للتوعية بهدف التقليل من حوادث المرور.

تحدث عن الموضوع بشكل موجز مستخدما: أدوات الشرط لولا، لوما، إذا، الحال، الجمل التي لها محل من الإعراب و التي ليس لها محل من الإعراب، في فقرة لا تتجاوز عشرة اسطر. واضعا سطرا تحت كل ما وظفته.

.....

.....

.....

.....

.....

المـــصادر و المراجـــع

- القرآن الكريم برواية حفص عن نافع

أولا: المعاجـــــم و القواميـــس:

1- ابن زكريا أبو الحسين أحمد ابن فارس، مقاييس اللغة، تح، عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت- لبنان،دط، دت.

2- أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور، ،لسان العرب، تح: عامر أحمد حيدر، مر: عبد المنعم خليل إبراهيم، منشورات محمد علي بيضون لنشر كتب السنة و الجماعة، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ط1 ، 1424ه-2003م.

3- أحمد رضا، متن اللغة: موسوعة لغوية حديثة، منشورات مكتبة الحياة/ بيروت – لبنان، مج: 04، د ط، 1379 هـ - 1960 م.

4- بدر الدين تريدي ، قاموس التربية الحديث عربي-إنجليزي- فرنسي المجلس الأعلى للغة العربية، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، دار راجعي، ديدوش مراد- الجزائر، د ط، 2010م.

5- جماعة من المختصين، معجم النفائس الكبير، إشراف: أحمد أبو حاقة ،دار النفائس للطباعة و النشر و التوزيع، بيروت – لبنان، مج: 01، ط1، 1428- 2007م.

6- الفيروز آبادي ، القاموس المحيط، إعداد وتقديم: المرعشلي محمد عبد الرحمن، دار إحياء التراث العربي بيروت- لبنان، مادة ق و م ج: 02، ط 1، 1417هـ - 1997م.

7- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، جمهورية مصر العربية، ط 4، 1426 هـ - 2006م.

ثانيا: الكتـــــــــب:

8- إبراهيم مصطفى ، إحياء النحو، لجنة التأليف و الترجمة و النشر، القاهرة، ط

9- ابن مالك الأندلسي، متن الألفية، المكتبة الشعبية، بيروت - لبنان، د ط، د ت.

10- ابن مضاء القرطبي، كتاب الرد على النحاة، تح: شوقي ضيف ، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1366 هـ - 1947م.

11- ابن هشام الأنصاري:

- الإعراب في قواعد الإعراب، ديوان المطبوعات الجاهلية، بن عكنون- الجزائر،دط،1995م.

- شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، تح: عبد الخالق محمد عضيمة، ، لجنة إحياء التراث الإسلامي، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، وزارة الأوقاف، جمهورية مصر العربية، القاهرة، ط2، 1399 هـ - 1979م.

- شرح قطر الندى و بل الصدى، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ط4، 1425 هـ - 2004م.

- مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق و شرح: عبد اللطيف محمد الخطيب ، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب، الكويت، ط1، 1421هـ - 2000م.

15- أبو البركات كمال الدين عبد الرحمان بن محمد بن الأنباري :

- أسرار العربية، دراسة و تحقيق: محمد حسين شمس الدين ، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ط1، 1418هـ - 1997م.

- الإغراب في جدل الإعراب و لمع الأدلة في أصول النحو، قدم لهما و عني بتحقيقهما: سعيد الأفغاني، دار الفكر، بيروت، ط2 1390 هـ - 1971م.

- نزهة الألباء في طبقات الأدباء، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، ، دار الفكر العربي، القاهرة، د ط، 1998م.

18- أبو بكر محمد بن عبد الملك، المعروف بابن السراج الشنتريني، ، تلقيح الألباب على فضائل الإعراب، جدارا للكتاب العالمي، عمان – الأردن، وعالم الكتاب الحديث، إربد- الأردن، ط1، 2006م.

19- أبو الحسين أحمد بن فارس ابن زكريا، الصاحبي في فقه اللغة العربية ومبادئها و سنن العرب في كلامها، علق عليه ووضع حواشيه: أحمد حسن بسج، ، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط1، 1418 هـ - 1997م.

20- أبو حيان التوحيدي، الإمتاع و المؤانسة- اعتنى به و راجعه: هيثم خليفة الطعيمي، المكتبة العصرية، صيدا –بيروت، د ط، 1432هـ - 2011م.

21- أبو العباس المبرد ، المقتضب، تح: محمد عبد الخالق عضيمة ، لجنة إحياء التراث المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، وزارة الأوقاف، جمهورية مصر العربية، القاهرة، ، د ط، 1415 هـ - 1994م.

22- أبو عبد الله محمد بن اسماعيل البخاري، صحيح البخاري، دار ابن كثير، دمشق- بيروت، ط 1، 1429هـ - 2002م.

23- أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، ، البيان و التبيين، تح: هارون ، عبد السلام محمد، مكتبة الخانجي للطباعة و النشر و التوزيع، القاهرة، ط7، 1418هـ - 1998م.

24- أبو الفتح عثمان ابن جني، ،الخصائص، تح: محمد علي النجار ، المكتبة العلمية، دار الكتب المصرية، د ط، د ت.

25- أبو الفداء إسماعيل ابن كثير، مختصر تفسير ابن كثير (تفسير القرآن الكريم)، اختصار، الشيخ راجح محمد كريم، دار المعرفة للطباعة و النشر و التوزيع، بيروت، لبنان، 1420 هـ -1999م.

26- أبو القاسم الحريري، ، شرح ملحة الإعراب، تحقيق و تعليق: يوسف بركات هبود ، المكتبة العصرية، صيدا – بيروت، د ط، 1431 هـ - 2010م.

27- أبو القاسم عبد الرحمان بن إسحاق الزجاجي :

- الإيضاح في علل النجو، تح: ، مازن المبارك ، دار النفاس، بيروت – لبنان، ط3، 1399 هـ - 1979م.
- الجمل في النحو، تح: علي توفيق الحمد، ، مؤسسة الرسالة، بيروت، دار الأمل، إربد – الأردن، ط1، 1404هـ - 1984م.

29- أبو القاسم محمود بن عمر الزمخشري، ، المفصل في علم العربية، دراسة و تح: فخر صالح قدارة، دار عمان للنشر و التوزيع، عمان – الأردن،ط1، 1425 هـ - 2004م.

30- أحمد جميل شامي ، النحو العربي قضاياه و مراحل تطوره، دار الحضارة للطباعة و النشر، و مؤسسة عز الدين للطباعة و النشر، بيروت، د ط، 1418هـ - 1997م.

31- أحمد حسين اللقاني، تطوير مناهج التعليم، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1415هـ - 1995م.

32- أحمد حسين اللقاني ، فارعة أحمد حسن ، مناهج التعليم في الواقع و المستقبل، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1421 هـ - 2001م.

33- أحمد دوقة ، حياة بوجملين ، جميلة سليماني ، حياة غماري، دور التعلم الذاتي التنظيم و أثره على النجاح الدراسي في ضوء المقاربة بالكفاءات، كنوز الحكمة للنشر و التوزيع، الأبيار الجزائر، د ط، 1424 هـ - 2014م.

34- أحمد عبد الستار الجواري:

- نحو التيسير: دراسة و نقد منهجي، مطبعة المجمع العلمي العراقي، د ط، 1404 هـ - 1984م.

- نحو القرآن، مطبعة المجمع العلمي العراقي، بغداد، د ط، 1394 هـ - 1974م.

36- أحمد المتوكل، المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي: الأصول و الامتداد، دار الأمان، الرباط، ط1، 1427 هـ - 2007م.

37- أحمد محمد عبد الخالق ، مبادئ التعلم، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط2، 2001م.

38- أحمد مختار عمر ، العربية الصحيحة، عالم الكتب للنشر و التوزيع و الطباعة، ط2، 1998م.

39-، أحمد الهاشمي، القواعد الأساسية للغة العربية، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، د ط، د ت.

40- إدريس اليعقوبي، إدريس كثير، عبد الحق منصف، و آخرون، المقاربات البيداغوجية، دفاتر التربية و التكوين، ملف المقاربات البيداغوجية، المجلس الأعلى للتعليم ، إنجاز و طبع مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المملكة المغربية، ماي 2012م

41- إسماعيل محمد دياب ، مهنة التعليم، جامعة الإسكندرية، كلية التربية بدمنهور، د ط، 1995م.

42- إكزافيي روجيرس ، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، تر: بختي ناصر، برنامج دعم منظومة اليونسكو لإصلاح المنظومة التربوية، مكتب اليونسكو الإقليمي للمغرب العربي، الرباط، نوفمبر 2006م.

43- أمين الخولي ، مناهج تجديد في النحو و البلاغة و التفسير و الأدب، دار المعرفة، ط1، سبتمبر 1961م.

44- أنطوان صياح ، أنطوان طعمة، وآخرون، تعلمية اللغة العربية، إشراف: أنطوان صياح، دار النهضة العربية، بيروت- لبنان، ط1، 1427 هـ -2006م.

45- برهان الإسلام الزرنوجي ، تعليم المتعلم طريق التعلم، تح: مروان قباني، المكتب الإسلامي، بيروت، ط1، 1401 هـ - 1981م.

46- بيير ديشي ، تخطيط الدرس لتنمية الكفايات، تر: عبد الكريم غريب ، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2003م.

47- تحية حامد عبد العال ، موديول التخطيط للتدريس، كلية التربية، جامعة أسيوط، د ط، يناير 2006م.

48- جلال الدين السيوطي :

- الإتقان في علوم القرآن، تح: ابراهيم محمد أبو الفضل، وزارة الشؤون الإسلامية و الأوقاف و الدعوة و الإرشاد، المملكة العربية السعودية، د ط، د ت.
- الاقتراح في أصول النحو، ضبطه و علق عليه: عطية ،عبد الكريم، راجعه وقدم له: عطية، علاء الدين، دار البيروتي،ط2، 1427 هـ - 2006م.
- بغية الوعاة في طبقات اللغويين و النحاة، تح: إبراهيم محمد أبو الفضل، طبع بمطبعة عيسى البابي الحلبي و شركاه، ط1، 1384هـ - 1965م.

51- جمال الدين محمد الشامي، ، المعلم وابتكار التلاميذ، سلسلة كتب علم النفس التربوي، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، الإسكندرية، ط 2002،1م.

52- جنان التميمي، ، النحو العربي في ضوء اللسانيات الحديثة، دار الفارابي، بيروت – لبنان، ط1، كانون الثاني 2013م.

53- حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة و الكتابة: استراتيجيات متعددة للتدريس و التقويم، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق، د ط، 2011م.

54- حسان تمام :

- اجتهادات لغوية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2007م.
- اللغة بين المعيارية والوصفية، عالم الكتب، القاهرة، ط4، 1421هـ- 2001م.
- اللغة العربية معناها و مبناها، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط2، 1975م.

57- حسن حسين زيتون ، كمال عبد الحميد زيتون، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1423 هـ - 2003م.

58- حسن شحاته:

- تعليم اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط4، رجب 1421 هـ أكتوبر 2000م.
- مفاهيم جديدة لتطوير التعليم في الوطن العربي، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط2، رمضان 1424 هـ - نوفمبر 2003م.

60- حسن عباس، النحو الوافي مع ربطه بالأساليب الرفيعة و الحياة اللغوية المتجددة، دار المعارف، بمصر، ط3، د ت.

61- حسن اللحية، ، الكفايات في علوم التربية: بناء كفاية، (مجزوءة الكفايات)، إفريقيا الشرق، د ط، دت.

62- حفني ناصف، محمد دياب، مصطفى طموم، وآخرون، الدروس النحوية ، دار إيلاف الدولية ، الكويت،ط1، 1427 هـ - 2006م.

63- خالد بن حامد الحازمي، أصول التربية الإسلامية، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، ط1، 1420 هـ - 2000م.

64- خلف الأحمر، مقدمة في النحو: تح: عز الدين التنوخي، وزارة الثقافة و الإرشاد القومي، مطبوعات مديرية إحياء التراث القومي، دمشق، د ط، 1381 هـ - 1961م.
65- خليل حلمي ، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجاهلية، الأزاريطة، د ط، 2005م.
66- رابح بومعزة، تيسير تعليمية النحو: رؤية في أساليب تطوير العملية التعليمية من منظور النظرية اللغوية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2009م.
67- رابح تركي، أصول التربية و التعليم لطلبة الجامعات والمعلمين والمفتشين و المشتغلين بالتربية و التعليم في مختلف المراحل التعليمية، المؤسسة الوطنية للكتاب، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،ط2،د ت.
68- ربحي مصطفى عليان، عثمان غنيم، مناهج و أساليب البحث العلمي: النظرية و التطبيق، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 1420 ه- 2000م.
69- رجاء محمود أبو علام، تقويم التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع و الطباعة، عمان- الأردن، ط1، 1426 هـ - 2005م.
70- رحيمو بخات، فائزة الطراري ، عائشة بورفيق ، وآخرون،(مكوني مركز تكوين المعلمين و المعلمات بالرباط)، المقاربات و البيداغوجيات الحديثة، إشراف: المنسقية المركزية للمعلمين و المعلمات، وزارة التربية الوطنية و التعليم العالي، 2004-2005م.
71- رشدي طعيمة ، المعلم: كفاياته- إعداده- تدريبه- دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، 1427 هـ - 2006م.
72- رمضان عبد التواب، المدخل إلى علم اللغة و مناهج البحث اللغوي، مكتبة الخانجي للطباعة و النشر و التوزيع، القاهرة، ط3، 1417هـ - 1997م.
73- الزركلي، الأعلام: قاموس تراجم لأشهر الرجال و النساء العرب و المستعربين و المستشرقين، دار العلم للملايين، بيروت - لبنان، ط15، أيار، مايو 2002م.
74- زينب بن يونس، من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الإدماج: كيف تفهم الجيل الثاني؟ ALLure للنشر و التوزيع الجزائر، ط 1، 2017م.

75- سركز العجيلي، خليل ناجي، نظريات التعليم، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي،ط2، 1996م.

76- سعيد الأفغاني:

- الموجز في قواعد اللغة العربية، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، بيروت - لبنان، د ط، 1424 هـ - 2003م.

- من تاريخ النحو، دار الفكر، د ط، د ت.

78- السكاكي، مفتاح العلوم، ضبطه وكتب هوامشه وعلق عليه: نعيم زرزور، الكتب العلمية، بيروت-لبنان، ط2، 1407هـ -1987م.

79- سهيلة أبو السميد، استراتيجيات التدريس في القرن الحادي و العشرين: دليل المعلم أو المشرف التربوي، دار الفكر ناشرون و موزعون، ط1، 1428 هـ -2007م.

80- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي:

- تدريس المواد الاجتماعية بين النظرية و التطبيق للتخطيط و التقويم (مع الأمثلة الوافية)، سلسلة طرائق التدريس، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان -الأردن، ط1، 2004م.

- تفريد التعليم في إعداد و تأهيل المعلم: أنموذج القياس و التقويم التربوي، سلسلة طرائق التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، ط1، 2004م.

- الكفايات التدريسية: المفهوم -الأداء- التدريب- سلسلة طرائق التدريس، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2003م.

- المدخل إلى التدريس ، دار الشروق للنشر و التوزيع ، عمان- الأردن، د ط، 2003م.

- المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، سلسلة طرائق التدريس ،دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2006م.

85- سمية المكي ، الكفاية التفسيرية للنحو العربي و النحو التوليدي: من خلال الأبنية الإعرابية المشكلة، دار الكتاب الجديد المتحدة، طرابلس ليبيا، ط1، كانون الثاني 2013م.

86- سوزان م. جاس، لاري سلينكر، اكتساب اللغة الثانية: مقدمة عامة، تر: ماجد الحمد ، النشر العلمي و المطابع، جامعة ملك سعود، السعودية، د ط، 1430 هـ - 2009م.

87- سيبويه، كتاب سيبويه، تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون ، الناشر: مكتبة الخانجي بالقاهرة، ط3، 1408هـ - 1988م.

88- السيد سلامة الخميسي:

- التربية و المدرسة و المعلم: قراءة اجتماعية ثقافية، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، الإسكندرية، د ط، 2000م.

- دراسات وبحوث عن المعلم العربي: بعض قضايا التكوين...ومشكلات الممارسة المهنية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية،ط1، 2004م.

90- شوقي ضيف ، المدارس النحوية، دار المعارف، القاهرة، ط7، د ت.

91- صالح بلعيد ، دروس اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة و النشر و التوزيع، الجزائر، د ط، 2000م.

92- صالح نصيرات، طرق تدريس العربية، دار الشروق، عمان -الأردن، ط1، 2006م.

93- طارق عبد الحميد البدري، إدارة التعلم الصفي: الأسس و الاجراءات، دار الثقافة للنشر و التوزيع، عمان، ط1، .2005

94- الطاهر قطبي ، التوجيه النحوي للقراءات(في سورة البقرة) ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون- الجزائر، د ط، د ت.

95- طه حسين ، علم التربية يحتوي على مستقبل الثقافة ، المجموعة الكاملة للمؤلفات الدكتور طه حسين، دار الكتاب اللبناني، بيروت – لبنان،ط1، 1973م.

96- طه علي حسين الدليمي، كامل محمود نجم الدليمي، ، أساليب حديثة في تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان – الأردن،ط1، 2001م.

97- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي ، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان – الأردن، ط1، 2003م.

98- ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 1423هـ - 2002م.

99- عامر رشيد السامرائي، آراء في العربية، منشورات مكتبة النهضة مطبعة الإرشاد، بغداد، د ط، د ت.

100- عباس محمود العقاد، ، اللغة الشاعرة، مزايا الفن و التعبير في اللغة العربية، منشورات المكتبة العصرية، بيروت- صيدا، د ط، د ت. –

101- عبد الرحمان الهاشمي، تعلم النحو والإملاء والترقيم، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان - الأردن،ط2، 1428هـ -2008م.

102- عبد العزيزعميمر ، مقاربة التدريس بالكفاءات: ماهي؟ لماذا؟ كيف؟ منشورات ثالة، الأبيار- الجزائر، د ط، 2005م.

103- عبد العليم إبراهيم، النحو الوظيفي، دار المعارف، القاهرة، ط9، 1998م.

104- عبد علي حسين صالح، النحو العربي: منهج في التعلم الذاتي، دار الفكر ناشرون وموزعون،عمان – الأردن، ط2، 2005م.

105- عبد القاهر الجرجاني:

- أسرار البلاغة، دار ابن الجوزي، جمهورية مصر العربية، القاهرة، ط1، 1431هـ - 2010م.

- دلائل الإعجاز، الأنيس: السلسلة الأدبية، موفم للنشر طبع المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، وحدة الرغاية- الجزائر، دط، 1991م.

107- عبد الكريم بكار:

- بناء الأجيال، كتاب البيان: سلسلة تصدر عن مجلة البيان ،الرياض، ط1، 1423هـ - 2002م.

- المسلمون بين التحدي و المواجهة حول التربية و التعليم، دار القلم، دمشق، ط3، 1432هـ -2011م.

109- عبد اللطيف بن حسين بن فرج، طرق التدريس في القرن الواحد و العشرين، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان – الأردن ،ط1، 1426 هـ - 2005م.

110- عبد اللطيف الخمسي، المقاربات البيداغوجية وتجديد الممارسة التربوية، دفاتر التربية و التكوين، ماي 2010م.

111- عبد الله التطاوي، اللغة العربية و التغير الثقافي: الواقع و المستقبل حول مداخل تحديث نظم التعليم، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة،ط1، صفر 1426 هـ - مارس 2005م.

112- عبد الله علي مصطفى، ، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان - الأردن، ط1، 1423 هـ - 2002م.

113- عبد المجيد الطيب عمر، منزلة اللغة العربية بين اللغات المعاصرة: دراسة تقابلية، تقديم السديس، عبد الرحمان بن عبد العزيز، أبو موسى، سلسلة أبحاث الحرمين(1)، مركز البحث العلمي و إحياء التراث، المملكة العربية السعودية، ط2، 1437 هـ .

114- عبد المجيد عيساني ، نظريات التعلم و تطبيقاتها في علوم اللغة، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2011م.

115-عبد الهادي الفضلي، ، مختصر النحو، دار الشروق للنشر و التوزيع و الطباعة، جدة- المملكة العربية السعودية، ط7، 1400 هـ - 1980م.

116- عبد الوارث مبروك سعيد ، في إصلاح النحو العربي: دراسة نقدية، دار القلم للنشر و التوزيع، الكويت، ط1، 1406 هـ - 1985 م.

117- عبير راشد عليمات ، تقويم و تطوير الكتب المدرسية للمرحلة الأساسية (كتب التربية الإجتماعية و الوطنية)، دار الحامد، عمان – الأردن، ط1، 1426 هـ - 2006 م.

118- العربي اسليماني، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء، ط1، 2006م.

119- عفيف دمشقية، لغتنا، مراجعة: نايف سعادة ، معين حمزة، دار الفتى العربي للنشر و التوزيع، القاهرة، ط1985،2م.

120- علي أبو المكارم:

- أصول التفكير النحوي، دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2007م.

- تعليم النحو العربي: عرض وتحليل، دار الثقافة العربية، د ط، دت.

- التعليم و العربية(رؤية من قريب)، دار الهاني للطباعة و النشر، مصر،ط1، 1427هـ -2006م.

- الظواهر اللغوية في التراث النحوي: الظواهر التركيبية، القاهرة، الحديثة للطباعة،القاهرة،ط1، 1387هـ - 1968م.

124- علي أحمد مدكور:

- تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، د ط، 1420 هـ 2000م.

- مناهج التربية: أسسها و تطبيقاتها، دار الفكر العربي، القاهرة، د ط، 2001م.

126- علي آيت أوشان، اللسانيات و البيداغوجيا: نموذج النحو الوظيفي(الأسس المعرفية و الديداكتيكية)، دار الثقافة للنشر و التوزيع، دار البيضاء، ط1، 1998م.

127- علي بن يوسف القفطي، إنباه الرواة على أنباء النحاة، تح: إبراهيم محمد أبو الفضل، دار الفكر العربي، القاهرة، ومؤسسة الكتب الثقافية، بيروت، ط1، 1406 هـ - 1986م.

128- علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية(صدر في طبعته الأولى باسم: تدريس اللغة العربية)، دار الرائد العربي، بيروت – لبنان، 1404 هـ - 1984م.

129- عمر عبد الرحيم نصر الله، ، أساسيات في التربية العملية، دار وائل للنشر، عمان – الأردن، ط2، 2008م.

130- عيسى العباسي، التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات، دار الغرب للنشر و التوزيع، وهران، د ط، 2006م.

131- غانم قدوري الحمد، أبحاث في العربية الفصحى(اللغة، نشأتها، حاضرها، مستقبلها)، (مناهج التأليف النحوي)، (علم الصرف بين المعيارية و الوصفية)، دار عمار للنشر و التوزيع، عمان – الأردن، ط1، 1426 هـ - 2004م.

132- غيات بوفلجة ، التربية و التعليم في الجزائر، دار الغرب للنشر و التوزيع، وهران، ط2، 2006م

133- فؤاد نعمة ، ملخص قواعد اللغة العربية: مرجع كامل لقواعد النحو و الصرف، نهضة مصر للطباعة و النشر و التوزيع،ط19، د ت.

134- فريد حاجي ، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات: الأبعاد و المتطلبات، دار الخلدونية، للنشر و التوزيع، الجزائر، د ط، 2005م.

135- فوزية رضا أمين خياط ، الأهداف التربوية السلوكية عند شيخ الإسلام ابن تيمية، دار البشائر الإسلامية للطباعة و النشر و التوزيع، بيروت- لبنان، ط1، 1408 هـ - 1987م.

136- فيليب بيرنو، ، عشر كفاءات جديدة لممارسة التدريس، تر: المركز الوطني للوثائق التربوية، سلسلة من ترجمة المركز، وزارة التربية الوطنية، د ط، 2010م.

137- فيليب جونير ، الكفايات و السوسيوبنائية: إطار نظري، تر: الحسين: سحبان، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2005م.

138- قاسم علي الصراف، ، القياس و التقويم في التربية و التعليم، دار الكتاب الحديث، الكويت، د ط، 1422هـ - 2002م.

139- قطب مصطفى سانو، النظم التعليمية الوافدة في إفريقيا، تقديم: عبيد عمر حسنه، كتاب الأمة، وزارة الأوقاف و الشؤون الإسلامية، الدوحة، السنة الثامنة عشر، محرم 1419 هـ - نيسان (إبريل)- أيار(مايو) 1988م.

140- كريمان بدير، التعلم الإيجابي و صعوبات التعلم، رؤية نفسية و تربوية معاصرة، عالم الكتب، لبنان، ط1، 1427هـ - 2006م.

141- اللجنة الدائمة المكلفة بالقضايا الثقافية و التكنولوجيات الحديثة، رئيس اللجنة: السيد أحمد عبادي ، المدرسة التكنولوجيات و الرهانات الثقافية، المملكة المغربية، 2014م.

142- ماجد عرسان الكيلاني ، تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، دار ابن كثير، دمشق، بيروت، ومكتبة دار التراث، المدينة المنورة، ط 2، 1405 هـ - 1985م.

143- محسن علي عطية :

- تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر و التوزيع، عمان – الأردن، ط1، 1427 هـ - 2007م.

- الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، ط1، 2006م.

145- محمد إبراهيم عبادة ، النحو التعليمي في التراث العربي، منشأة المعارف الإسكندرية، د ط، د ت.

146- محمد بن يوسف بن علي أثير الدين أبو حيان الأندلسي، النكت حسان في شرح غاية الإحسان تحقيق و دراسة: عبد الحسين الفتلي، ، مؤسسة الرسالة للطباعة و النشر و التوزيع، بيروت،ط1، 1405هـ - 1985م.

147- محمد حسين حسنين ، مهارات المعلم: الرزمة التدريبة للمعلمين في الوطن العربي، دار مجد لاوي للنشر و التوزيع، عمان- الأردن،ط1428،1هـ- 2007م.

148- محمد حماسة عبد اللطيف ، بناء الجملة العربية، دار غريب للنشر و الطباعة و التوزيع، القاهرة، د ط، 2003م.

149- محمد زياد حمدان ، تقييم التحصيل: اختياراته وعملياته، وتوجيهه للتربية المدرسية، دار التربية الحديثة، عمان – الأردن، د ط، 1406 هـ - 1986م.

150- محمد سليمان ياقوت، النحو التعليمي والتطبيق في القرآن الكريم، مكتبة المنار الإسلامية، كويت، طبعة جديدة مصححة و منقحة، 1417 هـ - 1996م.

151- محمد الصالح حثروبي:

- المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، د ط، 2002م.

- نموذج التدريس الهادف، أسسه و تطبيقاته، دار الهدى للطباعة و النشر و التوزيع، عين مليلة، الجزائر، د ط، د ت.

153- محمد الصالح خطاب ، صفات المعلمين دليل للتأهيل و التدريب و التطوير، دار المسيرة، عمان- الأردن، ط1، 1427 هـ- 2007م.

154- محمد صالح سمك ، فن التدريس للغة العربية وانطباعاتها المسلكية و أنماطها العملية، مكتبة الأنجلو المصرية، د ط، 1975م.

155- محمد صلاح الدين علي مجاور ، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية: أسسه وتطبيقاته التربوية، دار الفكر العربي، القاهرة، د ط، 1420 هـ - 2000 م.

156- محمد الطاهر وعلي:

- بيداغوجيا الكفاءات، الورسم للنشر و التوزيع، الجزائر،ط2، 2011م.

- الوضعية المشكلة التعلمية في المقاربة بالكفاءات، الورسم للنشر و التوزيع، الجزائر، ط2، 1431 هـ - 2010م.

158- محمد عبد الرزاق إبراهيم ويح ، منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، دار الفكر ناشرون و موزعون، عمان- الأردن، ط2، 1428 هـ- 2007م.

159- محمد عرفة، مشكلة اللغة العربية: لماذا أخفقنا في تعليمها؟ و كيف نعلمها؟، مطبعة الرسالة، د ط، 5 ربيع الثاني 1364هـ - 19 مارس 1945م.

160- محمد عسعوس، مقاربة التعليم بالكفاءات، دار الأمل للطباعة والنشر و التوزيع، المدينة الجديدة، تيزي وزو- الجزائر، ط1، 2012م.

161- محمد علي السيد، الوسائل التعليمية و التكنولوجيا التعليم، دار الشروق عمان – الأردن، ط1، سبتمبر 1999م.

162- محمد عيد ، النحو المصفى، مكتبة الشباب، القاهرة، د ط، د ت.

163- محمد عيسى الطيطي، شاهر ذيب أبوشريخ ، المنهاج التكاملي، دار جرير للنشر، و التوزيع، عمان – الأردن، ط1، 1428 هـ - 2007م.

164- محمد فوزي بني ياسين، اللغة: خصائصها- مشكلاتها- قضاياها- نظرياتها- مهاراتها- مداخل تعليمها- تقييم تعلمها، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية للنشر و التوزيع، إربد- الأردن، ط1، 12م.

165- محمد محمود الحيلة ، طرائق التدريس و استراتيجياته، دار الكتاب الجامعي، العين- الإمارات، ط2، 1424 هـ - 2002م

166- محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان – الأردن، ط2، 1425 هـ - 2007م.

167- محمد محمود موسى ، الوافي في طرق تدريس اللغة العربية، دار القلم ، الإمارات، و دار ابن الجوزي للنشر و التوزيع، جمهورية مصر العربية، القاهرة،ط1، 1432 هـ - 2012م.

168- مسعود عباد، محمد بن يحي زكريا ، التدريس عن طريق:I المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات II المشاريع حل المشكلات، المعهد الوطني مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، د ط، 2006م.

169- مصطفى إبراهيم ، تيسير قواعد اللغة العربية، مجلة المجمع العلمي العربي، دمشق، ، 29 جمادى الأولى 1376هـ - 1 كانون الثاني 1857م.

170- مصطفى رسلان ، تعليم اللغة العربية، دار الثقافة للنشر و التوزيع، القاهرة، دط، 1426 هـ- 2005م.

171- مصطفى صادق الرافعي ، تاريخ آداب العرب، راجعه وضبطه: المنشاوي ، مكتبة الإيمان المنصورة- أمام جامعة الأزهر، د ط، د ت.

172- مصطفى الغلاييني ، جامع الدروس العربية، راجعه ونقحه: خفاجة، عبد المنعم، منشورات المكتبة العصرية، صيدا- بيروت، ط30، 1414 هـ - 1994م

173- مهدي المخزومي،في النحو العربي، نقد وتوجيه، دار الرائد العربي، بيروت - لبنان، ط2، 1406 هـ - 1986م.

174- الميلود زيان ، أسس تقنيات التقويم التربوي مع نماذج وأنشطة تطبيقية، منشورات، دط، د ت.

175- ناصر أحمد الخوالدة، يحيى إسماعيل عيد ، مراعاة مبادئ الفروق الفردية وتطبيقاتها العملية في تدريس التربية الإسلامية، دار وائل للنشر، عمان – الأردن، ط1، 2005م.

176- نايف معروف، خصائص العربية و طرائق تدريسها، دار النفائس، بيروت – لبنان، ط1، 1405 هـ - 1985م.

177- نسيمة ربيعة جعفري ، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية: مشكلاته و حلوله (دراسة نفسية – لسانية- تربوية) ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، دط، 2003م.

178- نصر الدين بوحساين ،مدخل إلى اللسانيات التطبيقية: تعليميات اللغات، الأمل للطباعة و النشر و التوزيع، تيزي وزو، د ط، 2012م.

179- نعوم تشومسكي ، البنى النحوية، تر: يؤيل يوسف عزيز، ، مر: مجيد الماشطة، وزارة الثقافة و الإعلام، دار الشؤون الثقافية بغداد، دط، 1987م.

180- نواري سعودي أبو زيد، ، اللغة : دراسات في اللسانيات التعليمية (حقل التعليمات)، دار قرطبة للنشر و التوزيع، الجزائر، ط1، 1437 هـ- 2016م.

181- هدى علي جواد الشمري ، تقويم كتب التربية الإسلامية في ضوء الأهداف التربوية، دار المناهج، عمان – الأردن، ط1، 1423 هـ - 2003م.

182- هدى علي جواد الشمري، محمد سعدون الساموك ، تقويم تعلم التربية الإسلامية، دار وائل للنشر و التوزيع، عمان – الأردن، ط1، 2005م.

183- وائل عبد الرحمان التل، أحمد محمد شعراوي، أصول التربية الفلسفية و الاجتماعية و النفسية، دار حامد للنشر و التوزيع، عمان – الأردن، ط1، 1428 هـ - 2007م.

184- وضحى علي السويدي، الكفايات اللازمة لمعلم التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية بدولة قطر: دراسة تحليلية، كلية التربية، جامعة قطر، د ط، 1992م.

185- وضحة عبد الكريم جمعة الميعان، التأليف النحوي بين التعليم و التفسير، مكتبة دار العروبة للنشر و التوزيع، كويت، ط1، 1428 هـ - 2007م.

186- وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة: تخطيطها و تطبيقاتها التربوية، دار الفكر، عمان- الأردن، ط2، 1425 هـ - 2005م.

187- ولي الدين عبد الرحمان بن محمد ابن خلدون، ، مقدمة ابن خلدون، تح: عبد الله محمد الدرويش، دار البلخي، دمشق، ومكتبة الهداية، دمشق، ط1، 1425 هـ - 2004م.

188- يحي محمد نبهان ، العصف الذهني و حل المشكلات، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع، عمان – الأردن، د ط، 2008 م.

189- يزيد عيسى السورطي، السلطوية في التربية العربية، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة و الفنون، الكويت ، 1430هـ- أفريل 2009م.

ثالثا: الوثائـــــــق التربويـــــــة:

190- الكتاب المدرسي للسنة الثالثة ثانوي شعبة الآداب و الفلسفة و اللغات الأجنبية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2011م.

191- الكتاب المدرسي للسنة الثانية شعبة الآداب و الفلسفة و اللغات الأجنبية الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2014-2015م.

192- وزارة التربية الوطنية، الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي،مديرية التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، أوت 2014م.

193- وزارة التربية الوطنية، الكتاب الأبيض، المناهج التربوية لسلكي التعليم الابتدائي، لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي و الثانوي و الإعدادي و التأهيلي، المملكة المغربية، ج: 02، 1423هـ - 2003م.

194- وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج، مارس 2009م.

195- وزارة التربية الوطنية، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، جذع مشترك آداب، جذع مشترك علوم وتكنولوجيا اللجنة الوطنية للمناهج: المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، جانفي طبع في العشرون العشرون.

196- وزارة التربية الوطنية، منهاج مادة اللغة العربية و آدابها، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، الشعب: آداب/ فلسفة، لغات أجنبية، 2006،م.

197- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، الشعبتان: آداب/ فلسفة، لغات أجنبية و شعب الرياضيات، العلوم التجريبية، تسيير و اقتصاد، تقني رياضيات، ماي 2006م.

رابعا: المجـــــــــلات:

198- جميلة بن زاف ، تأهيل المعلم في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة في الجزائر، مجلة العلوم الانسانية و الاجتماعية، ديسمبر 2013م.

199- دخيل الله بن محمد الدهماني ، تقويم تدريبات كتاب قواعد اللغة العربي لصف الثالث المتوسط في ضوء مهارات النحو المناسبة للتلاميذ، المجلة التربوية تصدر عن مجلس النشر العلمي، جامعة التكوين، ربيع 2002م.

200- رائد بايش الركابي ، رضاب عبد الرزاق ،الكفايات التربية اللازمة للطالبات المدرسات في كلية التربية للبنات من وجهة نظرهن، مجلة البحوث التربوية و النفسية، دت.

201- راشد محمد أبو صواوين ، الكفايات التعليمية اللازمة للطلبة المعلمين: تخصص معلم صف في كلية للتربية بجامعة الأزهر من وجهة نظرهم في ضوء احتياجاتهم التدريبية، مجلة الجامعة الإسلامية(سلسلة الدراسات الإنسانية)، جامعة الأزهر، يونيو 2010م.

202- رمضان عمومن، حمزة معمري، رؤية مستقبلية لإعداد المعلم في ظل التدريس بالكفاءات، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية، عدد خاص: ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، د ت.

203- سعاد عباسي ، مستوى المعرفة البيداغوجية لمعلمي الرياضيات بمرحلة التعليم الثانوي، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية، عدد خاص: ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، د ت.

204- الشايب الساسي محمد ، منصور بن زاهي ، قراءة في الكفايات التدريسية، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية، عدد خاص: ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، د ت.

205- صباح سليماني ، ملامح إصلاح المناهج التربوية في الجزائر في ظل المقاربة بالكفاءات، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة،نوفمبر2011م.

206- صبرينة حديدان، شريفة معدن ، مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي في الجزائر، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية، عدد خاص: ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، د ت.

207- علي محمد سعيد، عبد الله عبد الرحمان الخانجي، برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات التدريسية اللازم توافرها في معلمي اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسي في

ولاية الخرطوم، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية التربية، سبتمبر 2013م.

208- فاطمة الزهراء بوكرمة، إسماعيل دحدي، تنمية الكفاءات وفق وضعيات التعلم (وضعية مشكل، وضعية إدماج، وضعية التقويم، مجلة العلوم الإنسانية الاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، عدد خاص: التكوين بالكفايات، في التربية، د ت.

209- لخضر لكحل، المقاربة بالكفاءات: الجذور والتطبيق، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، عدد خاص، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، دت.

210- ليلى دامخي، تقويم وضعية بناء التعلمات على ضوء مقاربة الكفايات، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية، عدد خاص: ملتقى التكوين بالكفايات في التربية،دت.

211- ليلى سهل، المهارات اللغوية ودورها في العلمية التعلمية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، فيفري 2013م.

212- محمد الأمين خلادي، فاعلية الضاد و تعليميتها بين طرائق التدريس و المأمول و المنشود، المؤتمر السابع: اللغة العربية بين الازدهار و الانحسار المجلس العلمي للغة العربية قسم اللغة العربية و آدابها، جامعة أدرار- الجزائر، 20-21 جمادى الثانية، 1432هـ - 23-24- ماي 2011م.

213- محمد بودربالة ، المقاربة بالكفاءات: المفهوم و الخصائص و المحتويات، مجلة العلوم الإنسانية ، جوان 2018م.

214- محمد جاهمي، واقع تعليم النحو العربي في المرحلة الثانوية مجلة العلوم الانسانية، جامعة محمد خيضر- بسكرة، فيفري 2005م.

215- مليكة جدي ، المنظومة التربوية في الجزائر: من المقاربة بالأهداف إلى الكفاءات الشاملة مجلة أفاق للعلوم، جامعة الجلفة، ماي 2017م.

216- نادية دشاش، مهنة التعليم، أخلاقياتها و أدوار المعلم القدوة، مجلة البحوث و الدراسات الإنسانية، ، 2014 م.

217- نعيم بومقورة، مقاربة للمفهوم من خلال الممارسة، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، عدد خاص: التكوين بالكفايات في التربية، د ت.

218- نورة بوعيشة ، بسمة بن عمارة ، ممارسة المرحلة الابتدائية للتقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر المفتشين التربويين، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية، عدد خاص: ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، د ت.

خامسا: الملتقيات و الندوات

219- عبد الرحمان التومي، المنهاج الدراسي المغربي وسؤال المداخل و المقاربات التربوية، ندوة الرباط، 18 يونيو2016م.

220- محمد بن يحي زكريا، ، المدخل بالكفايات، الملتقي التكويني لفائدة مفتشي التعليم الإكمالي، العهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، وزارة التربية الوطنية 2003- 2004م.

سادسا: المواقع الالكترونية:

221- جميل حمداوي ، نحو تقويم تربوي جديد (التقويم الإدماجي)، كتاب الإصلاح، مجلة الإصلاح، ماي 2015م، شبكة الألوكة:

www.allukah.net

222- لحسن مادي، المقاربة بالكفايات في مجال التدريس:

www.elbassair.com

223- محمد الدريج، التدريس، التدريس بالملكات: نحو تأسيس نموذج تربوي أصيل في التعليم، موقع تربويات شموع لا تنطفئ www.tarbawiyat.net

فهرس الأشكال و الجداول

أولا: فهرس الأشكال

الرقم	عنـــــــــــــوان الشـــــــكل	الصفحــة
01	الفرق بين الكفاءة والمهارة و القدرة و الأداء	**16**
02	العلاقة بين الكفاءة و المهارة و القدرة و الأداء	**17**
03	المستويات العقلية المختلفة	**23**
04	أنواع الكفاءات	**27**
05	مركبات الكفاءة	**36**
06	العلاقات التفاعلية بين الأطراف التعليمية في المقاربة بالكفاءات	**62**

ثانيا: فهرس الجداول

الرقم	عنـــــــــوان الجـــــــــدول	الصفحـــة
01	توزيع نسب اعتماد مستويات المجال المعرفي في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية ثانوي شعبة الآداب و الفلسفة	162
02	توزيع نسب اعتماد مستويات المجال المعرفي في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي شعبة الآداب و الفلسفة	167
03	الخبرة المهنية	168
04	تدريس اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات	169
05	تحسين مستوى المتعلم في مادة النحو و تخليصه من عقدة التخوف من هذه المادة	171
06	دور المعلم خلال تقديمه دروس مادة النحو	173
07	الطريقة المفضلة خلال تقديم دروس النحو	175
08	التحضير لدروس النحو	178
09	المستوى الادراكي الأكثر اهتماما خلال إجراء عملية التقويم	179
10	الدروس المعادة في السنتين الأولى الأدب و الثانية آداب و فلسفة	181
11	دروس السنتين الأولى و الثانية المعادة في السنة الثالثة شعبة الآداب و الفلسفة	182
12	دور المتعلم خلال تقديم دروس النحو	183
13	الصعوبات في فهم دروس النحو	184
14	الأسباب المؤدية إلى صعوبة فهم دروس النحو	185
15	الدروس التي لا تتوافق مع قدرات المتعلم العقلية	187
16	مدى كفاية محتويات مادة النحو لتحقيق الكفاءات التعلمية المستهدفة	189
17	إدماج المتعلم للموارد المختلفة خلال حل الوضعيات المشكلة التعليمية	190
18	مدى إمكانية المتعلم في التواصل و القراءة دون أخطاء نحوية	191

19	مناقشة المشكلات التربوية خلال الندوات	193
20	تفاعل المفتشين التربويين مع اقتراحات المعلمين	193
21	مستوى المعرفة(اختيار الإجابة الصحيحة)	195
22	مستوى المعرفة(تعريف الكلمة المبنية)	196
23	مستوى المعرفة(ذكر الأحرف المشبهة بليس)	196
24	مستوى الفهم(تحويل المصدر المؤول إلى مصدر صريح)	197
25	مستوى الفهم(إعراب نحن)	198
26	مستوى الفهم(إعراب طلابَ)	198
27	مستوى الفهم(استخراج المخصوص بالذم)	199
28	مستوى التطبيق(توظيف حرف التنبيه"ها")	199
29	مستوى التحليل(تحديد المفعول به في أسلوب التحذير)	200
30	مستوى التركيب(الجملة الأولى)	201
31	مستوى التركيب(الجملة الثانية)	202
32	مستوى التقويم(الحكم)	203
33	مستوى التقويم(التبرير)	203
34	الوضعية الإدماجية(المصدر المؤول)	204
35	الوضعية الإدماجية(أحرف التنبيه والاستفتاح)	205
36	الوضعية الإدماجية(أسلوب التحذير)	206
37	مستوى المعرفة(اختيار الإجابة الصحيحة)	207
38	مستوى المعرفة(تعريف الإسناد)	207
39	مستوى الفهم(التمييز بين المسند و المسند إليه)	208
40	مستوى الفهم(إعراب البدل)	209
41	مستوى الفهم(محل الجملة الأولى من الإعراب)	210
42	مستوى الفهم(محل الجملة الثانية من الإعراب)	210

43	مستوى التطبيق(التوظيف)	**211**
44	مستوى التطبيق(النوع)	**212**
45	مستوى التحليل (معنى إذا في الجملة الأولى)	**213**
46	مستوى التحليل (معنى إذا في الجملة الثانية)	**213**
47	يبين مستوى التركيب (جملة فيها تمييز)	**214**
48	مستوى التقويم(الحكم)	**215**
49	مستوى التقويم(تبرير الحكم)	**215**
50	الوضعية الإدماجية(أدوات الشرط)	**216**
51	الوضعية الإدماجية(الحال)	**217**
52	الوضعية الإدماجية(الجمل التي لها محل من الإعراب)	**218**
53	الوضعية الإدماجية(الجمل التي ليس لها محل من الإعراب)	**219**

فهـــــرس المحتويـــــات

المحتويـــــــــــات **الصفحـة**

شكر و عرفان /

مقدمـــــــة..... أ - ز

الفصل الأول: المقاربة بالكفاءات و عناصر العملية التعليمية **01 - 62**

أولا: الكفاءة من منظور تعليمي..... **02**

1- تعريف الكفاءة..... **02**

1-1 لغـــــــة..... **02**

2-1 اصطلاحا..... **04**

أ- المقاربة لغة..... **08**

ب- المقاربة اصطلاحا **08**

2- الفرق بين الكفاءة و المهارة و القدرة والأداء..... **11**

2-1- المهارة لغة و اصطلاحا **11**

2-2- القـــــــدرة..... **13**

2-2-1- لغـــــــة **13**

2-2-2- اصطلاحا **13**

2-3- الأداء **15**

2-3-1- لغـــــــة..... **15**

2-3-2- اصطلاحا..... **15**

3- الكفاءة أنواعها و خصائصها..... **18**

3-1- أنواع الكفاءة **18**

3-1-1- حسب فترات التعلم..... **18**

3-1-2- حسب المواد التعليمية..... **20**

3-1-3- حسب المجالات و الأهداف..... **21**

3-2- خصائص الكفاءة..... **28**

4- مركبات الكفاءة و بناؤها..... **32**

4-1- المحتوى..... 32
4-1-2- المحتوى اصطلاحا..... 33
4-2- القدرة و المهارة..... 34
4-3- الوضعية التعلمية 34
ثانيا: أطراف المثلث التعليمي في المقاربة بالكفاءات..... 37
1- المتعلم في المقاربة بالكفاءات..... 37
2- المعلم في المقاربة بالكفاءات..... 43
3- المحتوى في المقاربة بالكفاءات..... 51
4- التفاعل بين الأطراف الثلاثة في المقاربة بالكفاءات..... 55
الفصل الثاني: النحو وتعليمه لتحقيق كفاءة تعلمية نحوية **63 - 145**
أولا: ظواهر عامة في النحو..... 64
1- مفهوم النحو..... 64
أ- لغـــــة..... 64
ب اصطلاحا..... 65
2- وظائف النحو..... 71
3- صعوبات النحو..... 76
4- النحو وسبل تيسيره..... 81
4-1- محاولات تيسير النحو في التراث..... 81
4-2- محاولات التيسير في العصر الحديث..... 87
4-2-1- ما ارتبط بالأبواب النحوية..... 87
4-2-2- ما ارتبط بالكتاب..... 93
ثانيا- تعليم النحو..... 96
1- تعليم النحو في التراث العربي..... 96
2- تعليم النحو في الاتجاهات الحديثة..... 104
3- مراتـــب المعرفة النحويـــة..... 113

4- طرائق تعليم النحو..... 120
4-1- الطريقة القائمة على سلبية نشاط المتعلم..... 120
4-2- الطريقة القائمة على نشاط المتعلم و فاعليته..... 122
4-3- الطريقة القائمة على رئاسة المتعلم 130
5- عوائق تعليم النحو..... 132
5-1- صعوبات ترتبط بالمتعلم..... 132
5-2- صعوبات ترتبط بالمعلم..... 133
5-3- صعوبات ترتبط بالمادة والمنهج..... 135
6- الكفاءة النحوية..... 137
6-1- الكفاءة اللغوية..... 137
6-2- الكفاءة الاتصالية..... 139
6-3- الكفاءة النحوية..... 140
الفصل الثالث:دراسة تطبيقية حول تقويم الكفاءة التعلمية النحوية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية شعبة الآداب و الفلسفة 223-146
1- أدوات الدراسة..... 147
2- عينة الدراسة..... 154
3- إجراءات الدراسة..... 158
4- نتائج الدراسة..... 159
4-1- تقويم متعلم السنة الثانية ثانوي شعبة الآداب والفلسفة في مادة النحو في الكتاب المدرسي..... 159
4-2- تقويم متعلم السنة الثالثة ثانوي شعبة الآداب والفلسفة في مادة النحو من خلال الكتاب المدرسي..... 163
4-3- تحليل الاستبانة..... 168
4-4- تحليل الاستمارة الموجهة لتلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة الآداب والفلسفة 195

4-5- تحليل الاستمارة الموجهة لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة الآداب و الفلسفة..... 207
5- الخلاصـــــــة..... 220
الخاتمـــــــة..... 224- 226
الملاحـــــــق..... 227-265
قائمة المصادر و المراجع..... 266-287
فهرس الأشكال و الجداول..... 288-292
فهرس المحتويات..... 293-297
ملخص الدراسة

ملخـــــص:

تهدف الدراسة التي بين أيدينا والموسومة بـ:"الكفاءات التعلمية النحوية في مرحلة التعليم الثانوي، شعبة الآداب والفلسفة أنموذجا - دراسة تقويمية - إلى محاولة معرفة مدى نجاح المقاربة بالكفاءات في جعل متعلم هذه المرحلة قادرا على استغلال الموارد المتنوعة المرتبطة بهاته المادة في المواقف التواصلية المختلفة، وعلى جعله قادرا على تحقيق مبادئ النحو الوظيفي وبالتالي معرفة مدى نجاح هذه المقاربة في جعل متعلمي السنتين الثانية والثالثة شعبة الآداب والفلسفة ذوي كفاءات نحوية تمكنهم من إنشاء علاقات تواصلية ناجحة، سواء داخل المحيط المدرسي أو خارجه ، كما تسعى إلى العمل على اكتشاف الثغرات - إن وجدت - والعمل على تداركها بالإشارة إليها ، ومحاولة تقديم اقتراحات قد تصلح أن تكون حلولا للإصلاح يمكن من خلالها سد تلك الثغرات.

الكلمات المفتاحية:

الكفاءة التعلمية النحوية؛ المقاربة بالكفاءات؛ التعليم الثانوي.

Abstract :

The study in our hands, which is tagged with: "grammatical learning competencies in secondary education, the Department of Arts and Philosophy as a model - an evaluation study - aims to try to find out the extent of the success of the competency approach in making the learner of this stage able to exploit the various resources associated with this subject in various communicative situations, And to make him able to achieve the principles of functional grammar, and thus know the extent of the success of this approach in making the second and third year learners of the Arts and Philosophy Division with grammatical competencies that enable them to establish successful communicative relationships, whether inside or outside the school environment, and also seeks to work on discovering the gaps - if any. - Work to remedy them by referring to them, and trying to present suggestions that may be suitable solutions for reform through which those gaps can be filled.

key words:

Grammatical learning competence; The competency approach; High school.