الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Université Abou Bekr Belkaid
Tlemcen Algérie
جامعة أبي بكر بلقايد
تلمسان الجزائر

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

عنوان المذكرة

تعليمية النحو عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي
- شعبة الأدب والفلسفة أنموذجا-

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر تخصص لسانيات

التخصص: لسانيات

♦ إعداد الطالب(ة):

- فضيل قاسمي.

لجنة المناقشة

الأستاذ الدكتور: الدكتور عبد الحكيم والي دادة.	رئيسا
الأستاذ الدكتور: حرة طيبي	ممتحنا
الأستاذ الدكتور: موس لبنى أمال	مشرفا (مقررا)

العام الجامعي: 2014م/2015م

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ نّ وَالقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ ﴿01﴾ ﴾.

[القلم/ 01].

كلمة شكر

الحمد لله حق حمده وسبحانه العزيز، الشكر له وحده

بأن وهبنا العقل وفضلنا بالعلم ووفقنالهذا العمل

والصلاة والسلام على رسول الله صلى الله عليه وسلم،

نتوجه بالشكر الجزيل إلى أستاذتنا الكريمة الدكتورة "لبنى موس" التي أشرفت على هذا العمل وكانت لنا خير سند وموجه

كما نعبر عن شكرنا وتقديرنا إلى اللجنة المناقشة على نصحهم وإرشادهم

ولا يفوتنا أن نتقدم بالشكر والامتنان لجميع أساتذة قسم اللغة والأدب العربي.

ولكل من علمنا حرفا

وإلى كل من ساعدنا من قريب أو بعيد من أجل الوصول.

فضيل قاسمي

إهداء

أهدي ثمرة عملي

إلى أبي

وإلى أمّي الغالية حفظهما الله

إلى أخي :سمير

إلى كل من أمدّني بالمساعدة بهمسة،أو بلمسة

إلى كلّ أصدقائي وزميلاتي الذّين رافقوني طيلة المشوار الدّراسي من الابتدائي إلى الجامعة

كما أشكر أساتذة اللغة العربية لثانوية نحالي محمد ، لوقوفهم بجانبي رغم مشاغلهم الكثيرة، وعلى رأسهم مدير المؤسّسة أطال الله أعمارهم،

والأستاذ عمر بومدين، له تحية شكر وعرفان جزاه الله كل خير.

فضيل قاسمي

مقدمة

مقدمة:

بسم الله الرحمن الرحيم، الحمد لله الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم، والصلاة والسلام على خاتم النبيين، وعلى أزواجه الغر الميامين، وعلى أصحابه الطيبين الطاهرين، وعلى من تبعهم بإحسان إلى يوم الدين.

تنبه أهل العربية إلى أهمية التقعيد اللغوي، لما رأوا ظاهرة اللحن تتفشى على ألسنة الناس، وفي شيوعها خطر على اللغة، فعمدوا إلى الأعراب في بادئ الأمر، ثم طفقوا (ينتحون على سمت كلام العرب) القواعد التي لا تغفل شيئا مما يفتح الطريق إلى ثغرات اللحن، فكانت تلك الجهود اللبنة الأولى في بناء قواعد العربية من نحو وصرف.

فأصبح تعليم اللغة العربية عامة وتعليمة النحو بالخصوص من الضروريات في المدارس العربية عامة والمدارس الجزائرية بالخصوص، فكان لزاما على الباحثين اللغويين الذين تحملهم الغيرة على لغتهم أن يبحثوا عن الأسباب المؤدية إلى ضعف التلاميذ في استعمال اللغة (نطقا وكتابة) استعمالا صحيحا، وذلك يظهر جليا من خلال النتائج التي يتحصل عليها التلاميذ كل سنة، والتدني المستمر في النتائج كذلك الذي تشهده المدارس العربية عامة والجزائرية بشكل خاص، ويبحثون لها عن الحلول المناسبة للحد أو التقليل من خطورة هذه الظاهرة، حتى أصبح ينظر إلى قواعد النحو للغة العربية على أنها صعبة، ويصعب تعلمها إلا بعد جهد جهيد.

ومن هنا جاء عنوان مذكرتي: **" تعليمية النحو عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي – شعبة الأدب والفلسفة أنموذجا _ "**.

ومن هنا يطرح السؤال التالي: هل تمكن تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من تحصيل مادة قواعد النحو في مشوارهم الدراسي لهذه السنة؟.

فكان اختياري للسنة الثالثة ثانوي كنموذج، ذلك لعدة أسباب، أذكر منها:

-أن التلاميذ بعد اجتياز امتحان شهادة البكلوريا وهم يدرسون في الجامعات للأسف لا يستطيعون تركيب جمل مفيدة، أو لا ينطقون الكلام نطقا سليما وهم يقرءون النصوص مثلا، ولهذا يلجئون إلى استعمال العامية في الكثير من الأحيان، واستعمال بعض المصطلحات الغربية التي هي من مخلفات الاستعمار.

- الأمر الثاني هو الخروج من الإطار النظري إلى الميدان حتى أكتسب خبرة في ميدان التعليم،و أتعرف على طرق الأستاذ في إيصال الأفكار والمعلومات إلى التلاميذ، وكيف يجلب انتباههم أو يجعلهم ينفرون منه ومن المادة التي يدرسونها.

-الأمر الثالث هو رد الاعتبار للمدرسة الجزائرية والاهتمام بالتلاميذ واكتشاف الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في اكتساب مادة القواعد.

-معرفة مدى استفادة التلاميذ منذ سنواتهم الأولى من اللغة العربية عامة ومن القواعد بالخصوص بما أنها محل الدراسة.....الخ.

من بين الصعوبات التي واجهتني في هذا البحث ما يلي:

قسمت بحثي إلى مقدمة طرحت فيها الإشكال، ومدخل عنون بالتعليمية مفاهيم وإجراءات حددت فيه مفهوم التعليمية لغة واصطلاحا، وأركان العملية التعليمية، ثم تطرقت في الفصل الأول إلى تعليمية النحو العربي، وأهم العناصر التي ذكرت مفهوم النحو لغة واصطلاحا، أنواع النحو، الغرض من تدريسه، طرق تدريسه، أنواع المعارف النحوية، الصعوبات التي تواجه التلاميذ في تعلم النحو،...

ثم أعقبناه بفصل ثان فكان تطبيقيا عنون بطرق تدريس النحو بالجزائر في المرحلة الثانوية، ذكرت فيه الطرق والمناهج المعتمدة في التعليم بالجزائر، ثم ذكرت طريقة الأستاذ في تسييره لدرس القواعد، ثم عرضت برنامج القواعد الخاص بالسنة الثالثة ثانوي- أدب وفلسفة-، ثم ذكرت نموذج من دروس القواعد لنفس السنة، ثم قمت بتحليل الاستبيانات، وهو جزء خاص بالعمل الميداني، فذكرت فيه أهم النتائج المتوصل

إليها في الدراسة، وخاتمة كانت كنتيجة للبحث كله. وأضفت في الأخير ملاحق خاصة بالاستبيانات.

أما المنهج الذي اتبعته في الدراسة، في الفصل الأول انتهجت المنهج الوصفي عرضت بعض المفاهيم وكل ما ذكر في هذا الفصل، أما الفصل الثاني فكان منهجا تحليليا، وتمثل في تحليل الاستبيانات الخاصة بالعمل الميداني، وعرض أهم النتائج المتوصل إليها. ومن أهم المصادر والمراجع التي اعتمدتها في بحثي أذكر: تعلمية اللغة العربية لأنطوان صياح الجزء الثاني، الأبعاد التعليمية للقواعد النحوية لسمية طبني، إشكالية تدريس النحو العربي – جامعة تيزي وزو نموذجا- ، لحمار سمية، وغيرها من المراجع الأخرى التي انصب الحديث فيها عن النحو وتعليمه للتلاميذ.

فضيل قاسمي.

في: 10/06/ 2015م.

الموافق لـ22 شعبان 1436هـ.

مدخل

- مفهوم التعليمية لغة واصطلاحا.
- أركان العملية التعليمية.
- مفهوم التعليم.
- مفهوم التعلم.
- صعوبات التعلم.

مدخل: <u>التعليمية؛ مفاهيم وإجراءات:</u>

" عرف مطلع القرن العشرين تحولا هاما في تاريخ الفكر اللساني الحديث، وتحديدا مع ما قدمه اللسان (فرديناند دي سوسير) في محاضراته الشهيرة؛ حيث عُدَّت تأسيسا لمرحلة جديدة مغايرة لتصورات الدارسين السابقين، وإن كانت قد أفادت من بحوثهم، لا سيما ما قدمه علماء النحو التقليدي العام من قبل، لدى الهنود، اليونان، الرومان والعرب (إن تصنيف البحوث العربية في دراسة اللغة ضمن النحو التقليدي العام يحتاج إلى بعض النظر؛ ذلك أن النحو التقليدي في مفهومه يقوم على وضع القواعد التي تضبط اللغة بشكل وصفي بحث، ولغرض تعليمي غالبا، ولكن ما قدمه النحاة العرب واللغويون والبلاغيون، على اختلاف اختصاصاتهم، لا يقل عن كونه نظرة شاملة في دراسة اللغة العربية ...)، ودراسات الباحثين في القرون الوسطى وعصر النهضة حتى نهاية القرن الثامن عشر ميلادي. تضاف إلى ذلك بحوث اللسانيات التاريخية والمقارنة التي برزت في القرن التاسع عشر، وبخاصة أعمال (فرانز بوب)، (النحاة الشبان) فيما بعد.

ولكن محاضرات سوسير عَدَّت اللسانيات درسا جديدا، له مقوماته التي تميزه عن البحوث السابقة، وله مقولاته التي يستند إليها، بعده علما مستقلا ضمن حقول المعرفة الأخرى، الإنسانية والدقيقة ".[1]

لكن هذه الدراسات لم تتوقف عند دي سوسير بل تطورت بشكل كبير في مختلف المجالات بل وانقسمت إلى فروع عديدة، منها اللسانيات العامة، اللسانيات التقابلية، اللسانيات الوظيفية، واللسانيات التطبيقية وغيرها من الفروع، فحديثنا عن اللسانيات التطبيقية كذلك يأخذنا إلى الحديث عن فروعها المنبثقة عنها كذلك فنذكر اللسانيات النفسية واللسانيات الاجتماعية، واللسانيات التعليمية التي أخذت حظا وافرا في الدراسة اللسانية، حيث أن كل علم من هذه العلوم المذكورة مستقل بذاته في الدراسة عن الآخر لكن لها علاقة ببعضها البعض. هذا للتذكير فقط لأن هذه الأمور قد ذكرت في دراسات سابقة لا داعي للتفصيل فيها أكثر لأنها ليست موضوع بحثنا.

اللسانيات التعليمية بما أن لها علاقة بموضوع البحث لننتقل إلى ما هو أهم، إن الأمر الذي لا يغرب عن أحد هو أن التعليمية بعامة، وتعليمية اللغات بخاصة أضحت مركز استقطاب بلا منازع في الفكر اللساني المعاصر، من حيث إنها الميدان المتوخى لتطبيق الحصيلة المعرفية

[1] خليفة بوجادي، " في اللسانيات التداولية مع محولة تأصيلية في الدرس العربي القديم " ، ، بيت الحكمة للنشر والتوزيع، ص 11.

للنظرية اللسانية، وذلك باستثمار المحققة في مجال البحث اللساني النظري في ترقية طرائق تعليم اللغات للناطقين بها ولغير الناطقين.

ولذلك فإن ما يثير الانتباه حقيقة هو أن الوعي بأهمية البحث في منهجية تعليمية اللغات قد تطور بشكل ملحوظ في السنوات الأخيرة؛ إذ انصرفت الهمم لدى الدارسين على اختلاف توجهاتهم العلمية، وتباين المدارس اللسانية التي ينتمون إليها، إلى تكثيف الجهود من أجل تطوير النظرة البيداغوجية الساعية إلى ترقية الأدوات الإجرائية في حقل التعليمية مما جعلها تكتسب المبررات العلمية لتصبح فرعا من مباحث اللسانيات من جهة، وعلم النفس من جهة أخرى، فأصبحت لها الشرعية الكاملة في الوجود، لا من حيث هي فن من الفنون كما كان سائدا وشائعا عبر حِقب زمنية مختلفة، بل من حيث إنها علم قائم بذاته له مرجعيته المعرفية ومفاهيمه واصطلاحاته وإجراءاته التطبيقية. فالتعليمية من هنا، يمكن لها أن تحتل مكانها بجدارة بين العلوم الإنسانية.

مفهوم التعليمية في اللغة ولاصطلاح:

أ. **مفهوم التعليمية لغة:** التعليمية مشتقة من الفعل علم، يعلم تعليما، بمعنى درس، يدري تدريسا. واللفظ مصطلح يقابل المصطلح الأجنبي " ديداكتيك " وهو ما نجد له في اللغة العربية عدة مصطلحات مقابلة له أحصاها الدكتور إبراهيم بشر فيما يلي:

التعليمية كلمة مشتقة من الفعل علَّمَ، يُعَلِمُ، تَعْلِيمًا، بمعنى درَّسَ، يُدَرِّسُ، تَدْرِيسًا، واللفظ مصطلح حديث يقابل المصطلح الأجنبي " ديداكتيك " **didactique**.

ديداكتيك didactique: تعني تعليمية، تعليميات، علم التدريس، علم التعليم، التدريسية، الديداكتيك. والديداكتيك أو didactikos من الأصل الإغريقي didaskein وتعني التدريس[1]. وهذه المصطلحات تتفاوت فيما بينها من حيث الاستعمال.[2]

أما معناها في العصر الحديث، فقد انتقل من النظم الفنية إلى العلم والتقنية. ونقصد بها عموما الممارسة البيداغوجية التي تهدف إلى تأهيل المتعلم لاكتساب المهارات اللغوية، وهي لا تكتمل إلا إذا اعتمدت على الحصيلة العلمية للنظرية اللسانية النفسية العالمية.[1]

---

1 محمد البرهمي، ديداكتيك النصوص القرآنية، طبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 1998م، ص10.

2 بوعلامات لعرج، تعليمية النحو العربي في الابتدائي- طرق ووسائل، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، 2012م/2013م، ص 06.

كلمة تعليمية **Didactique** اصطلاح قديم جديد، قديم حيث استخدم في الأدبيات التربوية منذ بداية القرن السابع عشر، وهو جديد بالنظر إلى الدلالات التي ما انفك يكتسبها حتى وقتنا الراهن.[2]

وكلمة التعليمية في العربية مصدر صناعي لكلمة تعليم وهذه الأخيرة من علَّمَ، أي وضع علامة أو أمارة لتدل على الشيء كي ينوب عليه.

ونجد في اللغة العربية عدة مصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي الواحد، ولعل ذلك يرجع إلى تعدد مناهل الترجمة، من ذلك تعدد المصطلحات المستقاة من الإنجليزية أو الفرنسية، ومنها مصطلح الديداكتيك **didactique** الذي تقابله في اللغة العربية عدة ألفاظ منها: التعليمية، التعليميات، التدريس، التدريسية، الديداكتيك،...

ب. **مفهوم التعليمية اصطلاحا:** التعليمية مفهومها واسع يبحث في التدريس من حيث عدة مضامين، وقد أورد كمال بشر تعريفا لجان كلود غانيون J. C. Cagnon حول التعليمية يقول فيه: " إشكالية إجمالية تتضمن:

- تأمل وتفكير في طبيعة المادة الدراسية وكذا في طبيعة وغايات تدريسها.
- إعداد لفرضياتها الخصوصية انطلاقا من المعطيات المتجددة والمتنوعة باستمرار لعلم النفس البيداغوجية، وعلم الاجتماع،...الخ.
- دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريسها.

واستنتج كمال بشر مما سبق أن التعليمية علم مستقل بذاته وله علاقة وطيدة بعلوم أخرى وهو يدرس التعليم من حيث محتوياته ونظرياته وطرائقه دراسة علمية، وهو في ميدان تعليم اللغة يبحث في سؤالين مترابطين ببعضهما: ماذا ندرس؟ وكيف ندرس؟.

أما ديداكتيك اللغات فهي مجموع الخطابات التي أنشأ حول تعليم وتعلم اللغات، سواء تعلق الأمر بلغات المنشأ أو اللغات الثانية. وقد نشأت ديداكتيك اللغات في بدايتها مرتبطة باللسانيات التطبيقية مهتمة بطرائق تدريس اللغات، ثم انفتحت على حقول مرجعية مختلفة طورت مجال didactique des langues البحث في ديداكتيك اللغات ".[3]

---

1 أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية- حقل تعليمية اللغات-، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، د ط، 2000م، من المقدمة.

2 كمال عبد الله وعبد الله قلي، مدخل إلى علوم التربية، الجزائر، 2005م، ص28.

3 بوعلامات لعرج، تعليمية النحو العربي في الابتدائي، ص 06-07.

الديداكتيك اشتق من البيداغوجيا، موضوعه التدريس وقد استخدمه لالاند Laland كمرادف للبيداغوجيا أو للتعليم[1]

وإننا عندما نتحدث عن التعليمية بصفة عامة وتعليمية اللغات بصفة خاصة، فإننا في الحقيقة نتحدث عن تقنية من التقنيات، أو بالأحرى علم تطبيقي قائم بذاته له مرجعيته المعرفية ومفاهيمه واصطلاحاته وإجراءاته التطبيقية، ويتطور حسب مبادئ ومناهج خاصة.[2]

إن التعليمية أصبحت مركز استقطاب بلا منازع في الفكر اللساني المعاصر، من حيث أنها الميدان المتوخى لتطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية، وذلك عندما نستثمر النتائج العلمية المحققة في ميدان البحث اللساني استثمارا واعيا في ترقية طرق تعلُّم اللغة وتعليمها، وتذليل الصعوبات التي تعترض المتعلِّم والمعلِّم على حد سواء.[3]

فالديداكتيك نهج أو أسلوب معين لتحليل الظواهر التعليمية، فهو الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المتربي لبلوغ هدف عقلي أو وجداني أو حركي، كما تصب الدراسات الديداكتيكية على الوضعيات العلمية التي يلعب فيها المتعلم الدور الأساسي، بمعنى أن دور المدرس هو تسهيل عملية تعلم التلميذ بتصنيف المادة التعليمية بما يلائم حاجات المتعلم، وتحديد الطريقة الملائمة لتعلُّمه مع تحضير الأدوات المساعدة على هذا التعلم، وهذه العملية ليست بالسهلة، إذ تتطلب مصادر معرفية متنوعة كالسيكولوجيا لمعرفة الطفل وحاجاته، والبيداغوجيا لاختيار الطرق الملائمة، وينبغي أن يقود هذا إلى تحقيق أهداف على مستوى السلوك، أي أن تتحلى نتائج التعلم على مستوى المعارف العقلية التي يكتسبها المتعلم، وعلى مستوى المهارات الحسية التي تتحلى في الفنون والرياضيات، وعلى المستوى الوجداني.[4]

<u>عناصر العملية التعليمية</u>:

تقوم العملية التعليمية على ثلاثة أركان أساسية وهي: المعلم، المتعلم، الطريقة.

1. **المعلم:**

– المعلم هو عنصر أساسي في العملية التعليمية إذ أن المعلم وما يمتاز به من كفاءات ومؤهلات واستعدادات وقدرات ورغبة في التعليم وإيمان به، يستطيع أن يساعد الطالب على تحقيق الأهداف التعليمية التعلمية بنجاح ويسر، وتزداد ضرورة وجود المعلم في المراحل الأولى

1 كمال عبد الله وعبد الله قلي، مدخل إلى علوم التربية، ص27.

2 مازن الوعر، قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، طلاس، دمشق، سوريا، ط1، 1988م، ص 129.

3المرجع نفسه، ص130.

4 كمال عبد الله وعبد الله قلي، مدخل إلى علوم التربية، ص28.

للتعلم، فالطفل ما قبل المدرسة وتلميذ المرحلة الأساسية هما أشد حاجة إلى وجود المعلم من طالب المرحلة الإعدادية أو الثانوية.[1]

– إنه مهندس التعلم ومبرمج ومعدل العمل فيه انطلاقا من مدى تجاوب المتعلم لمتطلبات هذه العملية.[2]

وعندما نتحدث عن المعلم نشير إلى شخصيته ومؤهلاته وتكوينهن وسلوكه وقدرته على التكيف مع المستجدات، وقدرته على التبليغ والتنشيط الجماعي، وقدرته على استثمار علاقاته التربوية في بناء الدرس.

وقد ركز الكثير من الكتاب والمتخصصين على صفات ينبغي للمعلم أن يمتاز بها حتى يكون مدرسا ناجحا كالصفات الأخلاقية، حب العمل، حسن التصرف، الأمانة،... والصفات الجسدية، وحسن المظهر، كلها صفات ضرورية لابد للمعلم التحلي بها.

وقد حفل تراثنا العربي الإسلامي بما يؤكد دور المعلم في حياة الأمة وبناء المجتمع، فقد اهتم العرب بالعلم وتلقي المعرفة من معلمين أكفاء يتمتعون بعلم غزير وخلق وقدرة عالية على تمكين المتعلمين من المعارف.

إن إعداد المعلم إعدادا جيدا يوفر أولى الضروريات اللازمة للعملية التعليمية لأن المعلم معني بتوفير الشروط الأساسية للتعليم.[3]

المتعلم: وهو الأساس في العملية التعليمية لما يملكه من خصائص عقلية ونفسية واجتماعية وخلقية، وما لديه من رغبة ودوافع للتعلم، فلا يوجد تعلم دون طالب ولا يحدث تعلم ما لم تتوفر رغبة الطالب في التعلم وبالتالي فالدافع إلى التعلم هو أساس نجاح العملية التعليمية.[4]

المتعلم كائن حي متفاعل مع محيطه، له موقفه من النشاطات التعليمية كما له موقفه من المعلم، وله تاريخه التعليمي بنجاحاته وإخفاقاته، وله تصوراته لما يتعلمه، وله ما يحفزه وما يمنعه عن الإقبال على التعلم[5].

---

1 العالية حبار، تعليمية اللغة العربية وفق المنظومة التربوية الجديدة– دراسة صوتية تقويمية للقراءة السنة أولى ابتدائي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، 2012م/2013م، ص20.

2 أنطوان صياح، تعلمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، ج2، ص20.

3 محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية، ص25.

4 العالية جبار، تعلمية اللغة العربية وفق المنظومة التربوية الجديدة، ص20.

5 أنطوان صياح، تعلمية اللغة العربية، ج2، ص20.

المتعلم هو المستهدف بالعملية التعليمية، وهو الكائن الإنساني الذي لا يعيش بمعزل عن البيئة والاستعدادات الوراثية والحاجات البيولوجية.[1]

2. **الطريقة:** " يعني المربون بها الخطة التي يتبعها المدرسون مع تلاميذهم للوصول بهم إلى الغاية المقصودة من تربيتهم وتعليمهم، وهذه الطريقة يتجلى فيها كيفية انتفاع المدرس بوسائل التهذيب، والتثقيف، وتنظيم العوامل المختلفة للتربية، واستفادته منها، ومراعاة الأصول النفسية التي تثير التلاميذ، وتنشط عقولهم وأجسامهم، وتنمي مواهبهم، وتربي ملكاتهم، وتهذب أخلاقهم، وتحبب العلم إليهم... وبذلك يصل المدرس إلى الغاية المرموقة، والهدف المنشود "[2].

3. **<u>مفهوم مصطلح التعليم:</u>**

(instruction , enseignement/ instruction , teaching)

يعتبر التعليم رسالة إنسانية وتربوية يعنى بتدريب المرء منذ نعومة أظافره على التعرف بأمور الحياة، وعلى كيفية التصرف إزاء الآخرين، واكتساب الخبرات والمهارات بهدف تنمية مواهبه ومداركه، ومساعدته على تخطي المشاكل، وإيجاد الحلول لها، وعلى الإبداع والابتكار في مجالات تخصصه ما يؤهله لاستلام المسؤوليات القيادية، وبناء مجتمع راق يسير نحو الأفضل.

إن المجتمعات القديمة التي كانت تفتقد إلى مدارس التعليم والتدريب كانت تعاني الكثير من المصاعب، وظلت غائرة في التخلف والعداوة. ولكن عندما سنحت لها الظروف لأن تعتمد التعليم وسيلة لنموها، وتثقيف شعوبها، نراها تميل إلى التقدم والتطور بخطى ثابتة وواثقة.

*والتعليم في المفهوم الإداري، مهنة يلجأ إليها مَن يجد في نفسه القدرة على إيصال المعلومات والمعرفة إلى مَن يحتاجها. لهذا أُعِدَّت دور المعلمين والمعلمات وكليات التربية لتدريب مثل هؤلاء المدرسين، وتزويدهم بالخبرة التعليمية اللازمة لكي يقوموا بمهنهم على خير ما يُرام، في ضوء ما تعلَّموه ودُرِّبوا عليه.

لا يمكن للتعليم أن ينجح، إذا لم تتعاون فيه عناصر ثلاثة: المعلم، والمتعلم والأسلوب، ونعني بالأسلوب الطريقة التعليمية التي يعتمدها المعلم لإنجاح عمله، انطلاقا من الوسائل

---

1 محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءة الأدائية، ص25.

2 ياسمينة بريحة، التقويم وأنواعه في طريقة التدريس بالكفاءات – الرابعة متوسط عينة –، مذكرة لنيل شهادة الماستر تعليمية اللغة، جامعة قاصدي مرباح– ورقلة، 2013م/2014م، ص 10.

الإيضاحية، ووصولا إلى طرق الإقناع والإفهام التي تحتاج إلى معلم ماهر ومدرك لمهنته. لهذا لا يمكن للشهادات وحدها أن تُؤَسِّسَ لنجاح المعلم، وإنما الطريقة الفنية المعتمدة في مجال التعليم، والمدعومة بالخبرة والثقافة.[1]

إن مَن يُعَلِّم يُدَعِّم، في الوقت ذاته، ثقافته ويزودها بالمعرفة والخبرات التي تستجد لديه أثناء التعليم، وهذا ما يساعد في التثقيف الذاتي للمعلم وفي تثقيف الآخرين، ويؤدي بالتالي إلى محو الأمية ومساعدة المتعلمين على إبراز مواهبهم وتكيفهم الاجتماعي.[2]

" إذا لم يكن التعليم موضع تقدير المجتمع بأسره وتأييده، فلن يكون المعلّمون موضع ذلك التقدير والتأييد، فالمعلمون الذين يضطلعون بمهمة التعليم في المدارس، وتؤدي مؤسسات أخرى أدوارا مماثلة : الأسرة والوسائط ومؤسسات ثقافية أخرى، وتنشيط المدارس في صميم الجهود الرامية إلى إرساء الأساس المشترك، من مهارات التعلم والمعارف واحترام الانجازات البناءة والالتزام بقواعد السلوك المشتركة، والتي لا غنى عنها لإحراز التقدم الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للمجتمع" * .

" والتعليم حر ما لم يخلّ بالنظام العام أو ينافي الآداب أو يعترض لكرامة أحد الأديان أو المذاهب، ولا يمكن أن تمس حقوق الطوائف من جهة إنشاء مدارسها الخاصة، على أن تسير في ذلك وفقا للأنظمة العامة التي تصدرها الدولة بشأن المعارف العمومية" *.

"لكل شخص حق في التعليم، ويجب أن يوفر التعليم مجانا على الأقل في مرحلته الابتدائية والأساسية، ويكون التعليم الابتدائي إلزاميا، ويكون التعليم الفني والمهني متاحا للعموم، ويكون التعليم العالي تبعا لكفاءتهم" *.

4. مفهوم التعلم: APPRANTISSAGE / LEARNING:

يقصد بكلمة تعلم الفترة الزمنية التي يستغرقها المتعلم صفة أو مهنة أو علما يفيده في مجال اختصاصه، وهذا التعلم يتم بواسطة المعلم أو المدرسين ومن خلال الأعمال والدروس النظرية والتطبيقية،والممارسة المستمرة حتى يتمكن المتعلم من الأمر الذي يسعى إلى تعلمه، ويصبح قادرا على التعاطي بشأنه وممارسته لكفاءة ملموسة.

---

1 جرجس ميشال جرجس، " معجم مصطلحات التربية والتعليم"_ عربي فرنسي إنجليزي_، دار النهضة العربية، ص191، 192.

2 المرجع نفسه، ص 193.

وقد حدد علماء التربية هذا المصطلح من زوايا تختلف في الشكل وتتوافق في الأسلوب والهدف والغايات، يقول مون Mun: التعلم هو حدوث تغيير في السلوك، وهذا التغيير هو حصيلة نشاط أو تدريب خاص أو ملاحظة.

أما بيغر Bigger فيعتبره تغييرا في حياة الفرد، وهذا التغيير لا تحدده المعطيات الوراثية ، فالتعلم يمكن أن يكون تغييرا في الأفكار أو السلوك أو الإدراك أو الدافع، أو أنه مزيج من كل هذا.

أما غانيه Gagné فيعتقد بأن التغيير الحاصل إنما هو في طاقات الفرد ومهاراته وليس في سلوكه، ومعظم الصفات البشرية التي تميز الإنسان في حصيلة هذا التعليم، فالحيوان لا يقدر أن يبتكر من خلال التعلم ، بينما الإنسان قادر على الابتكار من خلال التعلم لأنه يمتلك الذكاء واللغة والخيال.

أما بياجيه Piaget فيقول بأن التعلم هو عملية استيعاب تفرض نشاط الشخص على الشيء من خلال استخدام مهاراته ومواقفه النفسية.

يختلف التعليم من شخص إلى آخر، وهو قد يستغرق فترة طويلة أو قصيرة بحسب الظروف المحيطة بهذه العملية، وبحسب مؤهلات المتعلم والأوضاع العامة والخاصة التي تكون مهيمنة أثناء التعليم والتعلم، فضلا عن قدرة المتعلم والإمكانات التي تسمح له بالاستيعاب وإدراك ما يتعلم،، فالمتخلف عقليا ليس في مستوى غير المتخلف، إلا إذا كانا يخضعان سوية لحالة تعليمية واحدة.[1]

يتخذ التعلم أشكالا عديدة، فقد يكون نظريا يقوم على إلقاء العلم على المتعلم وتوجيهه توجيها مناسبا بحسب ما يتعلم، وقد يكون تطبيقيا يتم من خلال التدريب والتدريب والممارسة والتجارب التي يخضع لها المتعلم، لكي تتم له الخبرة في هذا المجال، وأكثر ما يحصل هذا في تعلم المهن والنشاطات الرياضية وغير ذلك. وقد يكون عن طريق المراسلة والأجهزة الإلكترونية كما في مسألة التعلم عن بعد، ويمكن أن يكون ذاتيا، وذلك من خلال الحياة اليومية، بحيث يقع المرء في الخطأ، ويصحح هذا الخطأ بنفسه، أو بمساعدة الغير، فيتعلم عندئذ ألا يعود إلى هذا الأمر،

1 جرجس ميشال جرجس، المرجع السابق، ص 184.

أو السلوك مثل التجارب التي أجراها بافلوف على الفأرة التي تعلمت كيف تسلك المتاهة لتصل إلى طعامها بعد عدد من التجارب الخاطئة التي مرت بها في المتاهة[1].

الفرق بين التعلم والتعليم:

يوجد فرق بين التعلم والتعليم فالتعلم هو ما كان نابعا من ذات المتعلم، بمعنى أنه مبني على نشاطه الذاتي، فهو الذي يحاول ويخطئ ويصحح فيتعلم. وأما التعليم فهو ما يملى من الخارج من غير الشخص المتعلم وأوضح مثال للتعلم هو الخبرة المستمدة من الحياة، الخبرة ينالها الفرد بالمحاولة والخطأ وتصحيح الخطأ فيكون التعلم.

وأما مثال التعليم فإننا نجده كثيرا في المدارس وخصوصا المدارس المختلفة فكلما تقدمت المدرسة فإنها تأخذ بأساليب التربية الحديثة التي تعتمد على الطفل في محاولاته أكثر مما تعتمد على المدرس في تلقينه[2].

صعوبات التعلم المدرسة هي المؤسسة المسؤولة عن علاج التعلم، كما أنها المسؤولة عن التعلم، وهذا يتضمن التحول من النظرة إلى مشكلات التعلم على أنها صعوبات التعلم وليست تخلفا أو تأخرا تحصيليا أو دراسيا إلا أن ثمة متضمنات ومترتبات أخرى على هذا التحول من الضروري الإشارة إليها لأنها لازمة لنجاح المدرسة في مسؤوليتها العلاجية.

إن هذه المتضمنات والترتيبات عليها أن تكون بمثابة الناحية النفسية التي تنبثق منها النظرة إلى مشكلات التعلم المدرسي على أنها صعوبات وليس تخلفا أو تأخرا وفيما يلي بعض المعالم الهامة لهذه الناحية النفسية:

أ. عندما نتبنى اتجاه النظر إلى مشكلات التعلم المدرسي على أنها مشكلات تخلف أو تأخر، فإننا حكمنا على أساس المقارنة، ....، المقارنة بين التلميذ العادي والمتوسط. ويترتب على هذا أن يتركز على علاجنا على علاج التأخر أو التخلف بهدف الوصول بالتلميذ إلى ذلك التلميذ المتوسط العادي،... بصرف النظر عن التلميذ المتخلف ذاته أو ما يتميز به من خصائص تجعله كائنا منفردا لا يناسبه إلا علاج مفرد.

---

1 جرجس ميشال جرجس، معجم مصطلحات التربية والتعليم، ص 185.

2 فايز مراد دندش، معنى التعلم وكنهه من خلال نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1، 2003م، ص27.

والتعلم ذاتي في نشاطه وممارساته ونتائجه لابد أن يكون علاج التلميذ ذاتيا، في التعرف عليه وتشخيصه وعلاجه، فنحن لا نعالج التأخر أو التخلف، بل نعالج أو بالأصح – نساعد إنسانا على تخطي صعوبة التعلم، نحن لا نعالج تأخرا بل نيسر تعلما، والفرق كبير جدا بين أن نتناول أمرا ما تجاه التخلف أو التأخر وأن نتناوله باتجاه الصعوبة أو المشكلة[1]

ب. ثم أن من صاحب الحكم، أن ثمة مشكلة تعلم أو صعوبة تعلم أو تعثر أو نمو أو توقف حركة؟ من وجهة نظر التخلف والتأخر صاحب الحكم والحكم النهائي هو المدرسة، أو عل الأصح الامتحان، أو على الأدق درجة الامتحان. المقوم هنا خارج التلميذ. هذا المقوم الخارجي هو الذي يقول قولا فصلا، إنه ثمة صعوبة توجد ويشخصها ويحددها. وعلى صاحب المشكلة الحقيقي التلميذ، أن يصدع بالأمر ولا رأي له، أما إذا نظرنا إلى مشكلات التعلم على أنها صعوبات يواجهها تلميذ فرد متعلم فإننا لابد أن نعطيه الحق في أن يشارك على الأقل في تحديد صعوبته، في هذا الاتجاه نعطي للمقوم الداخلي مكانا يتساوى مع المقدم الخارجي من مكان، بل مكانة عريقة عتيدة في تاريخ تعلم الإنسان.

ت. وعندما يحصل التلميذ.

الصعوبات الخاصة بالمتعلم:

أ– الصعوبات المرتبطة باللغة:

هي مشكلات تتعلق بتركيب الكلام وبناء الجمل وفهم دلالتها واستخدامها. ومن خصائصها:

*مشكلات في اللغة الاستيعابية وتظهر هذه المشكلات من خلال المؤشرات التالية:

ـ فشل الطفل في فهم الأوامر التي تلقى عليه.

ـ ظهور الطفل وكأنه غير منتبه.

ـ صعوبة في فهم الكلمات المجردة.

ـ يظهر خطأ في مفهوم الزمن.

[1] د. فايز مراد دندش، معنى التعلم و كنهه من خلال نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ص 101.

***مشكلات في اللغة التعبيرية وتظهر فيما يلي:**

يقاوم المشاركة مع الآخرين، لديه تدني في عدد المفردات التي يستخدمها، يظهر كلاما متقطعا، تظهر عليه سمات اجتماعية ووجدانية منها مشكلات في التعامل مع الآخرين، تبدو عليه علامات الإحباط والضجر

-ومن العوامل المسببة لصعوبات تعلم اللغة:

الأسباب العضوية: الاضطرابات الكروموسومية والعصبية والنمائية، اضطرابات كلامية ولغوية وينتج عن ذلك ضعف أو خلل في الأجهزة المسؤولة عن الكلام أو اللغة.

الأسباب البيئية: يسبب الحرمان البيئي التأخر اللغوي لدى بعض الأطفال بالإضافة إلى النماذج اللغوية التي يمكن أن تقدم من محيط الأسرة التي ينتمي إليها الطفل.

الأسباب التعليمية: تمثل مهارات اللغة والتواصل استجابات متعلمة عند الفرد هذه الاستجابات المتعلمة تصبح مضطربة عندما تكون أنماط التفاعل بين الفرد والبيئة التعليمية التي يتعامل معها غير إيجابية.

الأسباب النفسية: تؤثر حالة الفرد النفسية في صعوبات اللغة وعلى تواصله مع الآخرين.

ب ـ صعوبات مرتبطة بالكتابة:[1]

يشير فتحي الزيات:" إلى أن صعوبة الكتابة هي صعوبة في آلية تذكر تعاقب الحروف وتتابعها وهي عدم القدرة على التعبير عن المعاني والأفكار من خلال مجموعة الرموز المكتوبة.ومن خصائصها:

-لا ترتبط بمستوى ذكاء الطفل.

-ذات أساس عصبي فسيولوجي بدرجات متفاوتة.

-تنعكس عى استخدام الفرد للتعلم.

-مظاهر صعوبات الكتابة:

1 - جمال فرغل حسانين الهواري، الاتجاهات المعاصرة في مجال صعوبات تعلم الكتابة، 2006- ص10.

-أوراقهم ودفاترهم مملوءة بالعديد من الأخطاء في التهجيء – الإملاء – التراكيب – استخدام علامات الترقيم.

-كتاباتهم تكون غير عادية وغير منظمة ولا تسير وفقا لأي قاعدة وتفتقد للتنظيم والضبط.

-الكتابة غير مقروء بشكل عام على الرغم من إعطائهم الزمن المناسب للمهمة.

-عملية الكتابة بطيئة.

-عدم القدرة على تمييز الحروف الطويلة والقصيرة.

-الميل إلى الكسل والإهمال.

-أداء الواجبات مع إحباط شديد.

-صعوبة في التعبير.

-التعبير عن النفس أو الأفكار شفهيا أفضل من التعبير كتابة.

-التهرب من ممارسة واجباته.

-عدم اتساق الحروف.

-عدم انتظام حجم وشكل الحرف.

-عدم استعمال التلاميذ لعلامات الترقيم.

-العوامل المرتبطة بالبيئة والأسرة نذكر: عدم متابعة الأهل لكتابة الطفل وتدريبه عليها.

-التقديرات السالبة للمتعلم من(الآباء – المعلمين– الأقران)[1].

الصعوبات الخاصة بالمعلم:

عدم العدالة في التعامل والتمييز بين التلاميذ في المدرسة، العقاب بكل أنواعه في المدرسي البدني والنفسي، عدم المتابعة المستمرة من قبل إدارة المدرسة للتلاميذ، عدم مراعاة المعلم للخصائص النفسية والعقلية والاجتماعية للتلميذ، تسلط المعلم في آرائه وقراراته، عدم مراعاة

[1] – جمال فرغل حسانين الهواري، الاتجاهات المعاصرة في مجال صعوبات تعلم الكتابة، ص11.

الفروق الفردية بين التلاميذ، عدم استعمال الوسائل التعليمية التي تجذب التلميذ، اعتماد بعض المعلمين على طريقة تدريس واحدة تفتقر لعنصر التشويق وطرق مملة لا تجدب المتعلم، عدم التزام المعلمين بالخطة الدراسية وقلة خبرتهم.

الصعوبات الخاصة بالمادة الدراسية:

ازدحام الفصول الدراسية: تتكدس مدارسنا الآن ومنذ فترة بأعداد كبيرة من المتعلمين حيث يتم توزيع التلاميذ على عدد محدد من الفصول في كل صف دراسي بحيث يصل في بعض الأحيان إلى أربعين أو يزيد قليلا من التلاميذ مما يؤثر على تعليمهم.

قلة الإمكانات: للإمكانات دور كبير في تحقيق أهداف التعليم وإحداث التعلم النشط وقلتها يؤدي بآثار سلبية على العملية التعليمية/التعلمية.

مشكلات النظام المدرسي: لنظام المدرسي العديد من المشكلات التي تعيق عملية التعليم ومن هذه المشكلات ما هو متعلق بالإدارة المدرسية أو الإشراف التربوي أو المناهج المتبعة في عملية التعليم.[1]

طول البرنامج، كثرة المواد المقترحة وصعوباتها، عدم ارتباط البرنامج ببيئة الطفل، عدم تلبية احتياجات التلميذ ومراعاة ميوله الشخصية، كثافة الدروس تؤدي بالمعلم إلى عدم التنويع في الدروس وتتابعها زيادة إلى الضغط في الساعات المدرسية مما لا يعطي راحة للتلميذ.[2]

1 - كوثر حسين وآخرون، تنويع التدريس في الفصل، دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم، مكتب اليونسكو، بيروت، 2008،ص 4.

2 – نكروف الهاشمي وآخرون، التسرب المدرسي، مذكرة تخرج مديري المدرسة الابتدائية، 2008، ص13.

الفصل الأول:

تعليمـــيـــة النحـــو العربـــي

- مفهوم النحو لغة واصطلاحا.
- أنواع النحو.
- الغرض من تدريسه.
- طرق تدريسه.
- الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في تعلمه.

الفصل الأول:تعليمية النحـــــــــو العربـــــــــي:

تمهيد

قبل التطرق إلى بعض المفاهيم العامة والأهداف المرجوة من تعليم النحو في المدارس، وآثاره على التحصيل لدى التلميذ، يجب أولا أن نطرح السؤال التالي: هل العرب قديما كانوا يعتمدون على قواعد تضبط قواعدهم؟.

الجواب يكون بالطبع لا، لم تكن هناك أي قاعدة توجه لغتهم وتصحح أخطاءهم اللغوية، بل " إن نطق العرب بلغتهم كان سليقة وسجية، ولن يكونوا بحاجة إلى قواعد يضبطون بها الألسنة، أو يتعرفون بها الأساليب "[1].

وبعد اتساع رقعة الدولة الإسلامية، وزاد اختلاط العرب بغيرهم من العناصر الأعجمية، نشأ عن ذلك تفشي اللحن، فخشي من لهم علم بالعربية ممن حرضتهم غيرتهم عليها أن تصاب هذه اللغة وأصولها بما يضعف من شأنها ويقضي على حياتها، ففكروا في وضع قواعد وقوانين تصون اللسان وتكون بمثابة الضابط الكلي الذي يعصمه من الخطأ"[2].

و بدأ التفكير في صيانة اللغة العربية من اللحن، حتى لا يتغير معناه، ويحافظ على سلامة اللغة .

1 جمال بلقاسم، مباحث في اللسانيات العربية- دراسة في الخصائص لابن جني-، دار الألمعية للنشر والتوزيع، ط1، 2011م، ص 07.

2 المرجع نفسه، ص07.

و بدأ التفكير اللغوي عند العرب بمعناه العلمي، من حيث جمع المادة وتصنيفها، واستنباط القواعد وتحكيمها فيما يقوله أبناء اللغة، فنشأ ما سمي بعلوم اللغة[1]. ومن بينها النحو، أو ما يسمى بعلم النحو، وهو موضوع الدراسة، ارتبط بالتعليم (النحو التعليمي)، ومن هنا تطرح الأسئلة التالية: ما هو النحو؟ من هو واضعه؟، ما هي أهم المدارس النحوية التي ظهرت؟، وما هي الأهداف المرجوة من تعليم قواعد اللغة العربية؟ وهل توجد صعوبات وعوائق تقف في طريق معلم ومتعلم قواعد اللغة العربية؟.

1. مفهوم النحو:

لغة: **نحا:** ثبت عن أهل يونان، فيما يذكر_المترجمون_العارفون بلسانهم ولغتهم، أنهم يسمون علم الألفاظ والعناية بالبحث نحوا ويقولون كان فلان من النحويين، ولذلك سمي [يوحنا الإسكندراني يحيى النحوي] للذي كان حصل له من المعرفة بلغة اليونان، والنحوُ : إعراب الكلام العربي، والنحوُ: القصدُ والطريق، يكون ظرفا ويكون اسما، يَنْحُوهُ ويَنْحَاهُ نَحْوًا وانتحاهُ، ونحْوُ العربية منه، إنما هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتحقير والتكبير والإضافة والنسب وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، أو إن شذَّ بعضهم عنها رُدَّ به إليها، وهو في الأصل مصدر شائعٌ، أي نَحَوْتُ نحوًا كقولك قصدتُ قصْداً، ثم خُصَّ به انتحاء هذا القبيل من العلم، كما أن الفقه في الأصل مصدر فَقِهْتُ الشيء أي عرفتُهُ، ثم خُصَّ به علم الشريعة من التحليل والتحريم.

1 أ. جمال بلقاسم، مباحث في اللسانيات العربية– دراسة في الخصائص لابن جني–، ص07.

الجوهري: يُقال: نَحَوْتُ نَحْوَكَ أي قصد قصدك. التهذيب: وبلغنا أن أبا الأسود الدؤلي وضع وجوه العربية وقال للناس انحوا نحوه، فسمي نحوا. ابن السكيت: نحا نحوَهُ إذا قصدهُ، ونحا الشيء ينحاه وينْحُوهُ إذا حرَّفهُ، ومنه سُمِّيَ النحوِيُّ لأنه يُحَرِّفُ الكلام إلى وجوه الإعراب، ورجلٌ ناحٍ: من قوم نحاةٍ: نحوي وكأن هذا إنما هو على النسب، كقولك تامِرٌ ولابِنٌ.[1]

" وقد جمع الإمام الداودي معاني النحو في اللغة فقال:

للنــحو سبعُ معانٍ قد أتت لغةً جمعتُهَا ضمن بيتٍ مفردٍ كَمُـــلاَ

قصدٌ، ومِثْلٌ، ومِقْدَارٌ، ونَاحِيَةٌ نَوعٌ، وبعْضٌ، وحَرْفٌ، فَاحْفَظِ المَثَلا "[2].

اصطلاحا:

قال صاحب المستوفى: " النحو صناعة علمية ينظر بها أصحابها في ألفاظ العرب، من جهة ما يتألف بحسب استعمالهم، لتعرف النسبة بين صيغة النظم وصوت المعنى فيتوصل بإحداهما إلى الأخرى"[3]

وقال محمود العالم : " ولما كان علم النحو يتناول بالدراسة أحوال أواخر الكلمات التي حصلت بتركيب بعضها مع بعض، من إعراب وبناء، وكذا أحوال غير الأواخر من تقديم وتأخير وحذف وذكر وغيرها "[4].

---

1 ابن منظور، لسان العرب، مادة: نحا ، دار صادر، بيروت- لبنان، مج 14،ص 213- 214.

2 عوض القوزي المصطلح النحوي نشأته وتطوره حتى أواخر القرن الثالث هجري، عمادة شؤون المكتبات – جامعة الرياض ، السعودية، 399هـ/ 1979م، ص23.

3 سعيد كريّم الفقي، تيسير النحو لقواعد اللغة العربية، دار اليقين للنشر والتوزيع، ط1، 1422هـ/2001م، ص07.

4 المرجع نفسه، ص07.

ويقول سعد كريم الفقي : " النحو قواعد ثابتة مستنبطة من كلام العرب يعرف بها حالة الكلمة، من حيث الإعراب والبناء، ووظيفتها داخل اللغوي "[1].

أما المحدثون، أمثال إبراهيم مصطفى الذي عاب على النحاة المتقدمين تضييقهم لمفهوم النحو، لأنهم جعلوه مرادفا للإعراب أو حركات أواخر الكلمات، فيعطي إبراهيم مصطفى بديلا لمفهوم النحو، ويكون قد استقاه من النحاة المتقدمين، قائلا: " هو قانون تأليف الكلام وبيان لكل ما يجب أن تكون عليه الكلمة في الجملة، والجملة مع الجمل حتى تتسق العبارة ويمكن أن تؤدي معناها، وذلك أن لكل كلمة وهي منفردة معنى خاصا تتكفل اللغة ببيانه وللكلمات مركبة معنى، هو صورة لما في أنفسنا، ولما نقصد أن نعبر عنه ونؤديه إلى الناس وتأليف الكلمات في كل لغة يجري عليه ولا تزيغ عنه "[2].

وأما عن هذا المصطلح وما يقابله في اللغات الأجنبية، فهو أمام مجموعة من الترجمات، أولها ما يقال له GRAMMAIRE، وثانيهما مصطلح SYNTAXE؛ إذ يذكر صالح الكيشو بعد أن أورد رأي الفارابي الذي ينص على أن " علم قوانين الأطراف هو المخصوص بعلم النحو ليس إلا قسما من أقسام علم اللسان، وتقابله كلمة***suntaxis*** ، الإغريقية الأصل والمركبة من (sun) بمعنى (مع)، (taxis)بمعنى (ترتيب)، ولفظ النحو في العربية يفيد نفس المعنى تقريبا؛ لأن المتكلم ينحو به نحو طريقة أهلها؛ إذ يتبعهم في ذلك ويقتفي أثرهم، وفي نفس الوقت يترجم Grammaire Syntagmatique بالنحو الأركاني أو نحو المكونات "

1 المرجع السابق، ص07.
2حمار سمية، إشكالية تعليم مادة النحو العربي في الجامعة، - جامعة بجاية نموذجا-، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، 2011م، ص15.

[1]، وفي كتاب نظرية (Chomsky اللغوية) التي ألفها (جون ليونز John Lyons) وضع النحو مقابل كلمة syntax في موضع تحدث فيه عن أجزاء اللغة، النحو syntax وتختص بتحديد معنى الجملة ودلالة الكلمات ونظمها في الجملة "[2]، وبعد بضع صفحات يغير تشومسكي دلالة النحو إلى مصطلح قواعد إ أورد هذه العبارة " استعملت مصطلح قواعد Grammaire للدلالة على كافة مستويات اللغة ووصفها وصفا علميا منهجيا، بحيث أصبح هذا المصطلح يدل على الفونولوجي phonology والدلالة symentics والتركيب syntax معا "[3].

2. أنواع النحو:

انتبه القدماء فيما يرتبط بمسألة صعوبة النحو فميزوا منهجيا بين مستويين: مستوى النحو العلمي والنحو التعليمي.

أ. **النحو العلمي التحليلي *Grammaire scientifique analytique*** وهو نحو تخصصي ينبغي أن يكون عميقا مجردا، يدرس لذاته، وتلك طبيعته، ويسمى النحو التخصصي.[4]

ب.**والنحو التربوي التعليمي *Grammaire pédagogique*** وهو يقوم على أسس لغوية ونفسية وتربوية يركز على ما يحتاج إليه المتعلم، فيستثمر بعض المفاهيم أو المصطلحات النحوية لهذه النظرية [النظرية النحوية] أو تلك،

1 المرجع السابق، ص 15.
2 المرجع نفسه، ص16
3حمار سمية، إشكالية تعليم مادة النحو العربي في الجامعة، ص 16.
4 د. خالد بن عيسى عبد الكريم، محاولات التجديد والتيسير في النحو العربي (المصطلح والمنهج: نقد ورؤية)، جامعة الملك سعود– قسم اللغة العربية– الرياض، بحث منشور في مجلة الخطاب الثقافي، العدد الثالث، خريف 1429ه/ 2008م، ص13.

ليتخذ منها أصولا، يبني إليها منهجية تعليمية متسقة ومنظمة، تعتمد على النتائج التي توصل إليها علماء النفس والبيداغوجيا واللسانيات التطبيقية، ويسمى أيضا النحو الوظيفي.[1]

ج. الفرق بين النحو العلمي والنحو التعليمي:

فالنحو العلمي هو تلك القواعد والمعايير التي وضعها النحاة الأوائل، أما النحو التعليمي فهو نحو وظيفي تساعد معرفته على التحكم في اللغة عند الفرد، حيث يستعمل مختلف البنى التركيبية بطريقة آلية قياسية وإبداعية في الوقت ذاته، تقول الدكتورة خولة طالب الإبراهيمي: " فالنحو العلمي هو نظرية اللغة يجب أن يكون معياريا، بل عليه أن يكون علميا موضوعيا، يصف أنحاء اللغة ولا يفضل فيها في أي منها وأي تأدية على أخرى، إذ إنه يعتمد على كل ما هو موجود في كلام العرب أي ما نطق به العرب فيثبت في لغتهم. أما النحو التعليمي فهو نحو معياري يعتمد على معيار أي على نموذج لغوي معين للتفرقة بين الخطأ والصواب في كلام المتعلمين"[2] أي أن النحو العلمي والمعارف، أما النحو التعليمي فهو مجرد تطبيق لتلك النظرية فهو مجموعة من قواعد وظيفية يهتم بها المختصون في التربية والتعليم. فالنحو العلمي هو ذلك العلم التحليلي التخصصي، يتعمق فيه الباحثون المتخصصون، بهدف وصف الظواهر النحوية وتفسيرها تفسيرا علميا دقيقا. "[3] أما

1 المرجع نفسه، ص13.

2 أكلي سورية، حركة تيسير تعليم النحو العربي في الجزائر، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة مولود معمري تيزي وزو، 2012، ص 29 - 30.

3 المرجع نفسه، ص30.

النحو التعليمي التربوي فهو المستوى الوظيفي النافع لتقويم اللسان وسلامة الخطاب والأداء وأداء الغرض وترجمة الحاجة "[1] بصورة سليمة، فالنحو التعليمي يبحث في كيفية إيصال التراث النحوي العربي إلى المتعلم منذ نشأته، بطريقة سهلة، تبعده عن الوقوع في متاهات التحليل والتعليل والفلسفة التي لا جدوى منها في النحو العربي. فهذا المستوى النحوي الوظيفي يدرج في البرامج التعليمية والكتب المدرسية عبر مراحل التعليم المختلفة. ويقول الدكتور أحمد بلحوت في هذا الشأن: " إن الاستخدامات المنهجية للنحو العلمي، تختلف عنها في النحو التعليمي فالعالم يسعى في دراسة اللغة إلى اكتشاف نظامها، ويستخدم وسائل علمية موضوعية للوصول إلى النتائج، بينما المبرمج للمحتوى يستخدم هذه النتائج بطرق خاصة قصد تمكين المتعلم من اللغة "[2] فالنحويين متكاملين ولا يستغني أحدهما عن الآخر لأنهما كل متكامل ولأنهما نظرية وتطبيق لهذه النظرية.

3. وظيفة النحو والغرض من تدريسه:

وظيفة النحو: " قواعد اللغة يمكن أن تعد فنا، فهي وسيلة تعين المتعلم على التعبير الصحيح، وضبط الأساليب، وتفهم الكلام تفهما واضحا، و هي من خوادم التعبير، ويجب أن يكون تعليمها غير مقصود لذاته، بل ينبغي أن يكون شيئا ثانويا بالنسبة إلى تعلم التعبير والتمرن عليه.

وهي علم قائم بنفسه إذا قصدت لذاتها، وروعي في دراستها تمكين المتعلم من فلسفتها ودقائقها ومباحثها في الألفاظ مفردة ومركبة؛ و لهذا الأساس لا يكون في

1 المرجع نفسه، ص 30.
2 أكلي سورية، حركة تيسير تعليم النحو العربي في الجزائر ، ص30.

مقدور التلاميذ الصغار منهم إدراكها تماما، لأنها تبحث في معان مجردة وعلاقات تقوم على الاستقراء والتعميم والتجريد والاستنباط والموازنة... الخ.

ولهذا وجب أن تعلم القواعد على أنها فن حتى تؤتي الثمرة المرجوة منها، فلا يكون لها المحل الأول في بداية تعليم اللغة، ولا يبدأ بدراستها إلا بعد أن يعرف التلاميذ شيئا من تعبير اللغة وآدابها، حتى يستطيعوا أن يفهموا القاعدة ويستنبطوها من الأمثلة الكثيرة .

وإذا كان المقصود من درس القواعد هو جعلها سبيلا إلى تصحيح الكلام وضبطه فواجب علينا أن نكتفي منها بالقدر الذي يعيننا على تحقيق هذه الغاية.[1]

وقد أسرف بعض المتحمسين للقواعد ولا سيما الأقدمين، فجعلوا لها فضلا كبيرا في تعليم الإنشاء وتجويد أساليب التلاميذ والرقي بتعبيرهم الأدبي وقالوا: إننا لا نستطيع أن نتكلم كلاما صحيحا، ولا أن نكتب كتابة صحيحة إلا إذا كان ذلك مؤسسا على معرفة القواعد. وهم يعتقدون أن الكتابة الرديئة ناشئة عن الجهل بالقواعد، فالإلمام بقواعد النحو يعين على دقة التعبير وسلامته، وأن لها أثرا غير مذكور في صحة الأسلوب، ووضوحه وحسن أدائه، وترتيب جمله وتسلسل تراكيبه وخلوها من الخطأ ،ويمكن اعتبار ذلك كله من عوامل تجويد فن الإنشاء... ولكن لا نسند فضل إجادة التعبير إلى القواعد اللغوية، وإلا لوجدنا النحاة أجود من الكتاب وأرقاهم عبارة وهذا غير صحيح، فإن القواعد لا تمد المتمكن منها بالأفكار الجميلة والأخيلة البديعة، وإنما تعينه فقط على ترتيب الأفكار وتوضيح الأسلوب وسلامته من الخطأ... أما

1 محمد صالح سمك، فن تدريس اللغة العربية وانطباعاتها المشكلية وأنماطها العملية، نشر مكتبة الأنجلومصرية، 1975م، ص 631.

اكتساب القدرة على التعبير البليغ فيكون بكثرة الاطلاع على فنون الأدب وحفظ الكثير من روائعه وتمثلها تمثلا تاما.

ولدراسة قواعد اللغة أهداف وفوائد كثيرة يمكن تلخيصها فيما يلي:

- تقويم ألسنة التلاميذ وعصمتهم من الخطأ في الكلام وتكوين عادات لغوية صحيحة لديهم، وذلك بتدريبهم على استعمال الألفاظ والجمل والعبارات استعمالا صحيحا يصدر من غير تكلف ولا جهد، وتعويدهم التدقيق في صياغة الأساليب والتراكيب حتى تكون خالية من الخطأ النحوي الذي يذهب بجمالها، وفي ذلك اقتصاد للوقت والمجهود بالنسبة للتلميذ عند مراجعته ما يكتب، وبالنسبة للمدرس حينما يقوم بتصحيح تعبير التلاميذ تحريريا أو شفويا.

- تنمية ثروتهم اللغوية، وصقل أذواقهم الأدبية بفضل ما يدرسونه ويبحثونه من الأمثلة والشواهد والأساليب الجيدة والتراكيب الصحيحة البليغة.

- تعويدهم صحة الحكم ودقة الملاحظة ونقد التراكيب نقدا صحيحا، والتمييز بين الخطأ والصواب فيما يسمعون وما يقرؤون، وذلك نتيجة لتحليل الألفاظ والأساليب، ومراعاة العلاقة بينها وبين معانيها والبحث في وضعها وبيان سبب ما يطرأ عليها من غموض أو وضوح، أو ركاكة أو جودة.وفهم وظائف الكلمات في الجمل فهما جيدا سريعا يساعد على إدراك معاني الكلام والأساليب.

- تيسير إدراكهم للمعاني والتعبير عنها بوضوح وسلامة، وجعل محاكاتهم للصحيح من اللغة التي يسمعونها أو يقرؤونها مبنيا على أساس مفهوم بدلا من أن يكون مجرد محاكاة آلية.[1]

- شحذ عقولهم وتدريبهم على التفكير المتواصل المنظم؛ لأنهم في أثناء تعلمها يفكرون في الألفاظ والمعاني المجردة لا في الأشياء المحسوسة، كما يتعقلون الفروق الدقيقة بين التراكيب ومفرداتها وأثر العوامل عليها، فهي وسيلة عظيمة من وسائل التربية الذهنية، ومقدمة لتعليم التلاميذ المعقولات، ولذلك تقول المربية [براكمبري] في كتابها الثمين عن تدريس القواعد: " إذا علمت القواعد فينبغي أن تعلم لغرض دائم هو تشجيع التفكير " كما ترى أن أثر دراستها لا يتجلى إلا بين سن الرابعة عشر والسادسة عشر، لأي في سن المراهقة.

- تعينهم على ترتيب المعلومات اللغوية وتنظيمها.

- تساعدهم على فهم التراكيب المعقدة والغامضة، وتبين أسباب غموضها، وتفصل أجزاءها تفصيلا يساعد الطلاب على تركيبها من جديد تركيبا واضحا لا تعقيد فيه ولا غموض.

- توقفهم على أوضاع اللغة وصيغها؛ لأن قواعد النحو إنما هي وصف علمي لتلك الأوضاع والصيغ، وبيان التغيرات التي تحدث في ألفاظها، وفهم الأساليب المتنوعة التي يسير عليها أهلها، وهذا كله ضروري لمن يريد أن يدرس اللغة دراسة فنية،

- والطلاب الذين يدرسون لغة أجنبية إلى جانب لغتهم القومية يجدون في دراسة قواعد لغتهم ما يساعدهم على فهم اللغة الأجنبية؛ لأن بين اللغات قدرا -

1 محمد صالح سمك، فن تدريس اللغة العربية، ص 632.

مشتركا من القواعد العامة كأزمنة الأفعال والتعجب والنفي والاستفهام والتوكيد والاستثناء...الخ. وكثيرا ما يستعين المدرس على تفهيم الطلبة قاعدة من قواعد اللغة الإنجليزية أو الفرنسية – مثلا – بما يماثلها في اللغة العربية، ولذلك يحسن في تلك الأحوال جعل الموازنة بين هذه القواعد المشتركة في اللغات أساسا جوهريا في التدريس.[1]

4. النحو العربي طبيعته وطرق تدريسه:

لم يكن عبثا أن تجيء الدراسات اللغوية وبخاصة النحو في مقدمة علوم اللغة والثقافة العربية التي شهدت ذلك الجهد الموفور من علماء العرب، وتلك الكثرة من التآليف والتصانيف والشروح والاستدراكات.

ولم يشهد الفكر الإسلامي مدارس في علوم اللغة العربية إلا في الفقه، والنحو؛ ففي الفقه هناك المذاهب الأربعة، وفي النحو هناك البصرة والكوفة، وهذا دليل على أن هناك اتجاهات فكرية ذات أسس تحكم ممارسات مجتهدي الفقه، ونحاة العرب في مدرستيهم: البصرة والكوفة.

ومع أن الشعر ديوان العرب، فلم يكن بمشكلة، في حين حظي النحو العربي بكل المشكلات التي يتنادى بها من يشتغل بتعليم العربية، وكان الأولى أن تعم الشكوى الشعر العربي، لأنه في حقيقة مبان لغوية تصب فيها وفقا لقواعد اللغة، التجارب الشعورية للشعراء.

1 حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، مركز الإسكندرية للكتاب، 2005م، ص281.

وإذا أثيرت مشكلة صعوبة اللغة العربية تبادر إلى الذهن صعوبة النحو، تلك التي هي صعوبة جزء من اللغة، لكنه على عظيم قدره، وخطير مكانه أطلقت صعوبته، وهي جزء، على اللغة وهي كل.

ويبالغ المشتغلون بتعليم اللغة عربا كانوا، أم غير عرب في صعوبة النحو العربي، مبالغة تهدم فلسفة هذا النحو الذي يدل في حقيقة أمره على عمق النظام العقلي للغة العربية، ولعى مستوى رقيها، وتحضرها، واستقرار أعرافها العقلية، وضوابطها الحاكمة، وقوانين استعمالها نطقا وكتابة، لتوجد الاتساق بين المعاني المرادة والمباني المنشأة فيسهل الفهم عن مستعمل اللغة متحدثا كان أم كاتبا.[1]

وهناك من رأى بـــأن النحو العربي " علم أواخر الكلمات، أي علم يعنى بما اصطلح عليه بالإعراب، وهم على حق فيما ذهبوا إليه من هذا الفهم اليسير لكلمة إعراب "[2]، لكن " لو كان الأمر أواخر الكلمات لما كان في النحو علما ومادة دراسية أي مشكلة، فمن منا يجهل أن الفاعل مرفوع، أو أن الفضلات منصوبة، ولو كان الأمر مجرد تلك الأواخر لتوقف البحث النحوي عند [أبي الأسود الدؤلي] عندما قنن حركة الفم فيما هو معروف بعلامات الإعراب، عند نطق آي القرآن الكريم "[3]

" ويتم تعليم قواعد اللغة على نظريتين أو وجهتين: نظرة تقليدية ونظرة حديثة[4].

النظرة التقليدية:

1حسني عبد الباري عصر، المرجع السابق، ص 281.
2 المرجع السابق، ص 282.
3 المرجع السابق، ص 282.
4 أ. صفية طبني، الأبعاد التعليمية للقواعد النحوية، مجلة المخبر، أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، جامعة خيضر بسكرة، العدد السادس، 2010م، ص 2.

نظر رجال اللغة التقليديون للقواعد نظرة ضيقة، فقد كانوا " يفردون الصفحات الطوال لتعريف الأسماء في الحالات الإعرابية المختلفة، حتى ولو لم يكن هناك إشارات ظاهرة صوتيا أو كتابيا، تدل على تلك الحالات، ولكنهم لا يعيرون كبير اهتمام إلى ما تدل عليه تلك الأشكال المختلفة من وظائف ومعان هي الأساس في الاستخدام اللغوي بأكمله"[1]، إن الغاية القصوى لهؤلاء هو التعريف بالأشكال اللغوية دون النظر إلى أنها تساعد في فهم المعنى الأجمل والتعبير بالشكل المرجو، وهذا الذي جعلها معقدة وصعبة الدراسة من طرف المتعلمين، وصعبة حتى على المعلم الذي يحاول جاهدا تزويد المتعلم بها، فيجد تلك الصعوبة التي تحول بينه وبين خلق نماذج تتلاءم وتلك المصطلحات.

فرجال اللغة التقليديون يعطون تعاريف وأمثلة تعد بمثابة القاعدة التي لا يستطيع الإنسان الحياد عنها، رغم أن الكثير من رجال اللغة كما قال ابن خلدون: " لا يستطيعون التعبير اللغوي السليم، رغم معرفتهم التامة بقواعد اللغة "[2]

يحافظ هؤلاء الحفاظ على الأصول اللغوية الصحيحة، والحرص على نقاء اللغة، وبذلك أعطوا لهذه القواعد تعريفات معيارية يعد الخروج عنها خروجا عن المألوف، وتكسر المعنى الجمالي لتلك الصيغ، فهم يقومون بـــ : " القضاء على البنى والتراكيب اللغوية التي لا يرغبون في أن يروج استعمالها في اللغة وذلك حرصا منهم على سلامة اللغة وانسجامها مع المقاييس الجمالية التي يتبنونها " [3]

1 المرجع نفسه، ص 2.
2 المرجع السابق، ص 02.
3 المرجع نفسه، ص 03.

يظهر تعليم القواعد وفق النظرة التقليدية من خلال ملاحظة كتب اللغة وتعليمها، إذ أنها تعتمد المراحل التالية:

-ملاحظة الأمثلة.

-التعريف بموضوع الدرس أو توضيح قاعدة لغوية.

-التمارين التطبيقية العائدة إلى الدرس.

وهذه المراحل تدل على أن التلميذ قام بتطبيق القواعد المنصوص عليها ضمن المنهج التقليدي، حتى يصبح متمكنا من الكلام الصحيح، ويستقيم لسانه انطلاقا من حفظه للقواعد وتطبيقها كما حفظه – وهي طريقة مستوحاة من البنيوية، تلك التي تقف عند حدود البنية – من مثل التمارين التركيبية (أعرب ما تحته خط، حول الفعل من المعلوم إلى المجهول)، وهي تمارين في أغلبها تكرارية، أي لها قوالب جاهزة تدعو إلى الجمود، وهو ما يجعلها سرعان ما تزول من ذاكرة المتعلم، الذي حفظها فطبقها على نماذج جاهزة، وهذا ما يقودنا الذهاب إلى: " أن تلك القواعد كثيرا ما تكون قاصرة، ناقصة أو حتى متناقصة "[1]

النظرة الحديثة:

احتلت المسألة النحوية المكانة الأولى في الدراسات اللسانية " فلقد اقترحت النظريات النحوية الجديدة كالنحو التوليدي والتحويلي نماذج جديدة، تعد بنجاعة كبيرة في تحليل مجمل البنى الخاصة بلغة من اللغات، مما ينتج عن هذا التحليل دينامية داخلية "[2]

1 المرجع السابق، ص 03.
2 المرجع نفسه، ص03.

تعتمد نظرة المحدثين للمتعلم إلى كونه ليس صفحة بيضاء، بل يولد الطفل وهو مزود بجهاز اكتساب اللغة، لذلك اهتموا بلغة الطفل؛ لأنه يحمل في ذهنه قدرة تولد معه، تتكون من قواعد كلية وهي قواعد خاصة بجميع اللغات.

إن الدليل على ذلك عند أصحاب هذه النظرية، تلك القدرة على الإبداع، أي خلق نماذج بجمل وكلمات لم يسمعها وصاغ على شاكلتها وهي ما يسمى بالإبداعية في اللغة، ومن الناحية التعليمية فإن هذه النظرة لا تجعل من الطفل إنسانا سلبيا يستمع ويقلد ويكرر فحسب، بل تعطيه أيضا دورا إيجابيا فعالا في هذه العملية.

يقوم في هذه الحالة مدرس القواعد بالتركيز على نتائج ما توصلت إليه الألسنية الحديثة، وذلك بالابتعاد عن المعطيات التي كانت القواعد التقليدية توقعه فيها.

وبالتالي يقوم المعلم بتزويد التلميذ بالكفاية اللغوية أي القدرة على إدراك البنى اللغوية وارتباطها بالدلالات الفكرية؛ أي إدراج المكون الدلالي في القواعد بعد أن كان مبعدا في القواعد التقليدية.

أي أن تدريس القواعد يكون مرتبطا بالمواقف، تلك التي تستعمل فيها اللغة ضمن مقامات مختلفة مرهونة بآداءات خاصة، حيث يستعمل فيها المتعلم القواعد طبقا لتلك المواقف التي يواجهها، وبالتالي نكسب التلميذ آليات استعمال اللغة، وهو الشيء الذي يجعل تلك القواعد ترتكز في الذهن لأنها ارتبطت باستعمالات تنمي الفكر، لأن هذه الطرق تبحث في أحسن الوسائل وترتكز على ما يحتاجه المتعلمون، وبالتالي مساعدة المتعلم في أداء واجبه التعليمي من خلال ربط المتعلم بالجو العام الذي يعيشه، أي ما يتعلمه وما يحدث حوله آلية التواصل.[1]

1 سمية طبني، الأبعاد التعليمية للقواعد النحوية، ص 04.

5. **أنواع المعارف النحوية:** من خلال ما تقدم يمكن تقسيم تلك المعرفة لدى الفرد إلى نوعين:

أ. **معرفة نحوية ضمنية** (لاشعورية):

وهي معرفة ضمنية بقواعد اللغة وهي قائمة في ذهن كل من يتكلم اللغة ،تلك التي يستخدمها [المتكلم] بشكل آلي وتلقائي في السلوك اللغوي، لذلك كلما يحتاج إلى الكلام وهي تلك القواعد أيضا الكامنة ضمن مقدرة متكلم اللغة على إنتاج الجمل وتفهمها[1].

فعند التعرض للغة أي ممارسة الكلام فإن الفرد يعود إلى مخزونه اللغوي، أي تلك المعارف اللغوية الضمنية لاإرادية لتقديم تفسير لتلك الرموز اللغوية، وبالتالي فالمعرفة الضمنية هي بمثابة ملكة لاشعورية، وهي العملية الآنية التي يقوم بها متكلم اللغة، فيصوغ الجملة طبقا لتنظيم القواعد الضمنية.

وتتداخل مع هذا التعريف الكفاية اللغوية، إلا أن الفرق يكمن في كون الكفاية هي امتلاك آلية العمل اللغوي.

ب. **المعرفة النحوية المباشرة أو الصريحة:**

هي تلك الحقائق التي يعرفها الدارس عن اللغة وقدرته في التعبير عنها بشكل ما[2].

ففي استعمال المتكلم لمعرفته المباشرة، فهو يعود إلى مخزونه اللغوي بطريقة إرادية وواعية، ويختار منها ما يناسبه مقام الكلام كلما استعمل اللغة، وفي مختلف ظروف المتكلم، و مما هو ملاحظ أن هذه المعرفة الواعية هي استعمالها الآني للغة أي

1 المرجع السابق، ص 04.
2 سمية طبني، الأبعاد التعليمية للقواعد النحوية، ص 05.

تجسيد المعرفة الضمنية، وهنا يظهر الأداء الكلامي الذي هو يجسد الكفاية اللغوية، وتصبح المعرفة هي ذلك الكلام الملحوظ.

فالقواعد هي الكيفية في الآلية النحوية، لأن متكلم اللغة يحتكم إليها في تحقيق السلامة والابتعاد عن الأخطاء اللغوية، التي كثيرا ما تظهر عند استعمالنا الآني للغة؛ أي أثناء الكلام.

إذن فكلتا المعرفتين تعتمدان على بعضهما، فلا تظهر المعرفة الضمنية إلا بعد تجسيدها من خلال المعرفة المباشرة، فهي الانعكاس المباشر للكفاية اللغوية[1].

الثانية يقول: " إننا حين نسعى إلى أن تعلم لغة ثانية، اللغة الفرنسية مثلا، إنما نحاول أن نحرز قدر الإمكان كفاية لغوية في هذه اللغة

فمثلا تكون المقاربة للكفاية اللغوية عند المواطن الفرنسي معرفة ضمنية لاشعورية بقواعد اللغة بينما تكون معرفة الأجنبي بقواعد اللغة الفرنسية معرفة مباشرة، فالأجنبي يلجأ بصورة واعية إلى قواعد اللغة.

6. التصنيف التعليمي للقواعد النحوية:

القواعد النحوية كما رأينا سلفا ضرورية في حياة الفرد، وعلاقاته في مجتمعه فهو يحتاجها لتحكم كلامه وتعبيره في المقامات والسياقات المختلفة، وتصنيف هذه القواعد تعليميا بمعنى تحديد هدف تعليم هذه القواعد وكيفية التعامل معها في شتى الظروف، لذلك تصنف القواعد تعليميا إلى القواعد النحوية العلمية التجريبية ***Grammaire scientifique***[2].

1 المرجع نفسه، ص05.
2 سمية طبني، الأبعاد التعليمية للقواعد النحوية، ص 05- 06.

- **القواعد النحوية العلمية التجريدية *Grammaire scientifique***: وهي تلك القواعد المؤلفة لغرض علمي؛ أي أنها تمتاز بالتجريد في الصياغة، وضعت أساسا للحفاظ على سلامة اللغة من الخطأ أو الانحرافات، فالتحليل العلمي يهدف إلى تحديد بنية اللغة ووصفها وتفسيرها من دون أن يتصرف بهذه البنية. وهي قواعد خاصة بكل لغة من اللغات تمتاز بكونها تحدد النظام الذي تتكون منه اللغة، ووصفه كما هو وبالتالي نستطيع من خلال استعمالنا لهذه القواعد العلمية التحكم في نظام اللغة، فتتكون لدينا معرفة نحوية ضمنية خاصة بكفايتنا اللغوية ضمن تلك اللغة، وهذه القواعد الكامنة اللاشعورية هي التي تقود عملية الكلام.

إن القواعد العلمية قواعد تصنف اللغة وتفسرها وتفيدنا بما يجب أن ندركه عن اللغة من حيث أنها تنظيم قواعد قائم بذاته.[1]

- **القواعد النحوية المعدة لغرض تربوي *Grammaire Pédagogique*:**

وهي تلك القواعد التربوية التعليمية، والتي نحتاجها في العملية التعليمية، وتعني اختيار القواعد النحوية التي تكون المادة التعليمية، هذا في الواقع يستند إلى القواعد العلمية.

تقوم هذه القواعد بالرجوع إلى القواعد العلمية وتختار منها ما يلائم حاجات المتعلم التعليمية، ويخضع هذا الاختيار إلى أسس منهجية تتعلق أساسا بالمتعلم من فروق فردية بالسن والقدرة الإدراكية وطاقة الاستيعاب؛ لأن الهدف من وضع القواعد البيداغوجية هو تعليم كيفية استعمال اللغة في المجتمع، واستعمال اللغة راجع إلى كفاية المتعلم أو قدرته على هذا الاستعمال.

1 سمية طبني، الأبعاد التعليمية للقواعد النحوية، ص06.

وبالتالي هذه القواعد تساعد المعلم (معلم اللغة) في إعداده المادة التعليمية إذا كانت القواعد العلمية قد وضعت أساسا لتعلم اللغة فإن القواعد البيداغوجية قد وضعت لمعرفة كيفية استعمال اللغة.[1]

- **القواعد النحوية الجاري تعليمها بالفعل: GAMMAIRE DIDACTIQUE:**

وهي تلك القواعد النحوية التي تدرس في قاعات الدرس التي تحاول إزالة الهوة بين علم اللغة من ناحية وبين تدريس اللغة من ناحية أخرى، وذلك بمحاولة ربط هته القواعد اللغوية الواقعية للذين يستخدمون هذه اللغة وبالتالي للذين يتعلمونها، إنها تعتمد أساسا على شروحات المعلم، أي تلك القواعد المجسدة في قاعة الدرس، سواء في إنتاجها (الحديث)، أو استقبالها (الفهم) في سياقات مختلفة تتضافر فيها مقدرة المعلم على إيصال المعلومات من خلال الشروحات التي ترسخ المادة التعليمية في أذهان المتعلمين، وتدخل في ذلك طرق التدريس، أي اختيار المنهج المناسب لكل مادة، فالمعلم يسعى إلى إمداد المتعلم بالآلية التي يمكنه من حلالها آن يكّن لنفسه كفاية لغوية وهي معرفة ضمنية تأهله لان يتكلم اللغة ويستعملها ضمن سياقاتها المختلفة ، لكي يصل معلم اللغة إلى تكوين هذه الملكة يجب أن تتوفر فيه شروط وهي:

1- أن يكون ملم بعلم اللسانيات :

-فلأستاذ يعلم تلميذه مجموعة فئات نحوية كالاسم والفعل والحروف والأدوات.

- لائحة بمفردات معجمية

- لائحة أصوات لغوية

1 المرجع نفسه، ص07.

2- أن يكون على اطلاع بعلم الاجتماع اللغوي (السوسيو ألسنية): فاللغة مجموعة تصرفات كلامية في المجتمع ،لذلك وجب تعلم التلميذ قواعد استعمال اللغة في المجتمع وتطوير الكفاية اللغوية التواصلية ، أي ظروف التواصل المختلفة القائمة في البيئة الاجتماعية .

3- أن يكون على اطلاع بعلم النفس اللغوي (السيكو ألسنية): فتعليم اللغة من الوجهة السيكوالسنية هو مجموعة مهارات كلامية أو نشاطات لغوية تمثل خبرة الإنسان و أفكاره وتفاعله مع العالم المحيط به، وتساعد المعلم في عملية تحديد المادة اللغوية التي يعلمها؛ لأن بلوغ درجة عالية من التعليم هو هدف أبي نظام تربوي ، لكن تحقق هذا الهدف يتم بتظافر كل ممن المعلم والمتعلم والمادة التعليمية [1].

- **القواعد النحوية المتعلقة بالفعل من قبل *المتعلم*Apprenee Grammaire:**

يتفاعل المتعلم مع مجموعة قواعد محدودة جدا ، يستطيع بواسطتها أن يتوصل إلى استنباط قواعد اللغة التي يملكها ، وتلعب هذه القواعد دورا أساسيا في تطوير معرفته و كفايته اللغوية ، تكون هذه العملية طبعا بمساعدة المعلم الذي يعلب دورا فاعلا في تنمية قدرات المتعلم وهو ضروري في تزويده بالمادة التعليمية التي يعتمد فيها أساسا على مبدأ التدرج في عرض المادة.

إن هذه القاعدة هي الأساس الذي يستطيع من خلالها أن يكوّن لنفسه تلك المعرفة الضمنية للقواعد التي تساعده في استعمال اللغة الإستعمال الصحيح ، وبالتالي تظهر لدى المتعلم مؤشرات تنبأنا بأنه قد اكتسب تلك القواعد من خلال تطبيق بنى اللغة

[1] صفية طبني، الأبعاد التعليمية للقواعد النحوية ، المرجع سبق ذكره، ص 08

التي تعلمها على جوانب اللغة المختلفة ، مثل معرفته للقواعد الصرفية والنحوية التي تربط المفردات في الجملة[1] .

7.الصعوبات التي تواجه التلاميذ في اكتساب مادة النحو العربي:

1. ضعف التلاميذ في استخدام القواعد النحوية وذلك لعدة أسباب، منها:

2. كثرة القواعد النحوية، كثرة يضيق بها التلاميذ في مراحل التعليم العامة.

2.سوء اختيار و عرض القواعد النحوية التي تدرس لتلاميذ المدارس العامة، على أساس منطق الكبار وتفكيرهم.

3.عدم استخدام التلاميذ للقواعد النحوية خارج المدرسة في أحاديثهم اليومية في المدرسة وفي الشارع.

4.عد معالجة القواعد النحوية بما يربطها بالمعنى، بل يقتصر في تدريسها على تعريف التلاميذ بقيمتها الشكلية في بناء بنية الكلمة أو ضبط آخرها.

5. عدم تعاون مدرسي المواد الأخرى مع مدرسي اللغة في مراعاة القواعد النحوية وضبطها.

6.جهل القائمين بالعملية التعليمية أن قواعد النحو يجب اعتبارها مهارة من المهارات.

7.المناهج قد تكون مسؤولة إلى حد كبير عن هذا الضعف، فهي لا تعنى بمتابعة أبواب القواعد النحوية.

---

1 المرجع السابق، ص 8.

8.التوسع الشديد في التعليم وما نتج عنه من ازدحام الفصول بالتلاميذ لشدة الإقبال على التعليم، وقد اقتضى ذلك على التساهل في اختيار المعلم دون تكوينه.[1]

7.الوسائل المساعدة في تدريس القواعد النحوية:

توجد مجموعة من الوسائل التي تساعد المعلم في تدريس القواعد النحوية، منها ما يلي:

أ. أن يكون درس القواعد وثيق الصلة بالأدب والحياة.

ب.البعد بالتلاميذ عن الأمثلة المتكلفة المصنوعة.

ت.استغلال الفرص المناسبة في دروس الفروع الأخرى للغة.

ث.كثرة تمرين التلاميذ وتدريبهم تدريبا منظما يقوم على المحاكاة والتكرار.

ج. جعل التعبير الطبيعي والحرية المطلقة في أحاديثهم.

ح. الابتعاد في التعمق في دراسة القواعد.

خ. التدرج في تدريس اللغة.

د. الاعتماد على أحسن الطرق في استنباط القواعد النحوية.

ذ. أن يراعى في بناء منهج القواعد الاقتصار على الأبواب التي لها صله بصحة ضبط الكلام والألفاظ.[2]

1 محمد صالح سمك، فن التدريس للغة العربية، ص 644.

2 محمد صالح سمك، فن التدريس للغة العربية، 636-637.

الفصل الثاني

طرق ومناهج التدريس في الجزائر

- **الطرق المعتمدة في التدريس.**
- **المناهج المعتمدة في التدريس.**
- **طرق التدريس الحديثة بالجزائر.**
- **طريقة الأستاذ في سير درس قواعد النحو.**
- **برنامج السنة الثالثة ثانوي- شعبة الأدب والفلسفة – لمادة قواعد النحو.**
- **نموذج من دروس القواعد النحوية.**
- **الدراسة الميدانية.**

الفصل الثاني: طرق ومناهج التدريس في الجزائر :

أولا: طرق التدريس :

لم يكن من الطبيعي المحافظة على المناهج التربوية كما كانت في عهد الاستعمار بل أدخلت عليها تعديلات في المنهج و المحتوى و طريقة التدريس حتى تتلاءم والأوضاع الجديدة. و هكذا بدأ التعريب المرحلي والجزئي للتعليم حيث عربت السنوات الأولى من التعليم الابتدائي تعريبا كاملا حيث تمّ تعريب الأدب ومواد العلوم الاجتماعية بالتعليم المتوسط والثانوي في إطار بحث المدرسة الابتدائية عن نفسها وخصوصيتها إلا أن المدرسة الجزائرية عبر كل مراحل التعليم لازالت تبحث عن نفسها ومقوماتها.[1]

-تعريف طريقة التدريس :

أ- لغة :

الطرق : السبيل تذكر و تؤنث، و الجمع أطرقة وطرائق، و تطرق إلى الأمر أبتغى إليه طريق.

و الطريقة السيرة وطريقة الرجل مذهبه، يقال هو على طريقة حسنة وطريقة سيئة. والطريق هو الخط في الشيء[2]. قال تعالى: ﴿ وَإِنّا مِنَّا الصَّالِحُونَ وَمِنَّا دُونَ ذَلِكَ كُنَّا طَرَائِقَ قِدَدًا ﴾.[3]

1- بوفلجة غياب ، التربية ومتطلباتها، ديوان المطبوعات الجامعية ن الجزائر ، 1984، ص 27.
2- ابن منظور ، لسان العرب ، المجلد السادس ، مادة (ط ر ق)، ط1، دار الكتب ، بيروت ، لبنان ، 2003، ص:2665.
3 سورة الجن ، الآية 11.

ب- اصطلاحا:

تعرّف طريقة التدريس بأنها وسيلة أو أسلوب أو أداة للتفاعل بين الطالب والمعلم.

يعرّفها "راجيوت" بأنها مصطلح عام يرجع في معناه أسس الطرق التي تستخدم لمساعدة أحد الناس في التعلم ، وقد تكون هذه الطرق أساليب تعليمية ذاتية من الفرد نفسه و يعلم نفسه بنفسه.

و تعف طريقة التدريس من وجهة نظر التربويين الإداريين بأنها عملية تخطيط و دراسة وإشراف لكل الأهداف التعليمية و النشاطات المنهجية والأدوات و المواد و الوسائل التعليمية و المصادر المرجعية والأدوات التقييمية، بحيث يكون دور المعلم فيها دور المخطط والمعلم والمشرف و المدير، و دور الطالب فيها دور المشارك و المساهم و المنخرط و المتفاعل مع كل نشاط من أنشطتها وكل موقف من مواقفها.[1]

و يعرّفها " هايمان " بأنها الأسلوب الذي يقدم به المدرس المعلومات والحقائق للتلميذ، أو هو الأسلوب الذي يقدم به المعلم المواقف و الخبرات التي يريد أن يضع تلاميذه فيها حتى تتحقق لديهم الأهداف المطلوبة .[2]

وتعرّف أيضا بأنها كيفية تنظيم و استعمال مواد التعليم والتعلم لأجل بلوغ الأهداف التربوية المعنية ، و الطريقة هي حلقة الوصل بين التلميذ والمنهج، ويتوقف عليها نجاح وإخراج المقرر أو المنهج حيز التنفيذ.[3]

---

[1]- أفنان نظير دروزة ، النظرية في التدريس وترجمتها علميا ، دار الشروق ، الأردن، 2005، ص 176.
[2] عبد اللطيف حسن فراحج، التعليم الثانوي رؤية جديدة، دار حامد للتوزيع والنشر ، ط1، 2005، ص 212.
[3] سعاد عبد الكريم الوئلي، طرائق تدريس الأدب و البلاغة و التعبير بين التنظير والتطبيق ، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان ، الأردن ص92.

كما تتضمن الطريقة كيفية إعداد المواقف التعليمية المناسبة وجعلها غنية بالمعلومات والاتجاهات و القيم المرغوب فيها .

-طرائق التدريس العامة:

تختلف طرائق التدريس باختلاف الهدف التربوي و نمط المحتوى التعليمي والخصائص النفسية والمهنية للمعلمين، والشروط المادية للموقف التعليمي، و هكذا فقد تكون طريقة التدريس فردية ذاتية مبرمجة تعتمد على المتعلم ، أو تقليدية تعتمد على المعلم .

كما أن هناك الطريقة التي تعتمد على العنصر الإنساني في التدريس كالمعلم و المتعلم، و الطريقة التي تعتمد على الآلة كالحاسوب التعليمي و الوسائل السمعية البصرية كأساس للتدريس.

ومهما اختلفت طرق التدريس وتنوعت إلا أنه يمكن تبويبها في طرائق رئيسية هي:[1]

1. طريقة الإلقاء (المحاضرة):

و هي طريقة تقليدية يقوم فيها المدرس بإلقاء المعلومات على طلابه بأسلوب المحاضرة أو الإملاء. إلا أنّ هذه الطريقة لا تعمل على إيجاد العلاقة بين المعلم و المتعلم حيث تتجاهل العمل بطرقة الأخذ والرد و بالتالي لا تربي في المعلم روح الإبداع والتحليل و المنطق لرياضي. وتجعل المتلقي سلبيا في عملية التعلم و هذا ما يمنعه من اكتساب المهارات، وعدم التركيز لمدة أطول في الموضوع الواحد.

[1]- أفنان نظير دروزة ، النظرية في التدريس و ترجمتها علميا، ص: 183.

2.**الطريقة التكاملية:** طريقة تعتمد فكرتها على الخصائص النفسية لعملية التعلّم و للمتعلم نفسه، وسميت بالتكاملية لأنها تعلّم اللغة كوحدة تتكامل أجزائها منذ الخطوة الأولى لتعلمها وتنمو في مدارجها المتتابعة ككل له وحدته لا كأجزاء منفصلة .

3.**الطريقة التلقينية:** يقصد بالتلقين الطريقة التي يعتمد فيها بشكل كلي على المعلم، وفيها يكون المتعلم سلبيا، لأن المعلّم يعرّفه كل شيء والطالب يحفظ و يستذكر و يستظهر .

إلا أن هذه الطريقة رغم أهميتها إلا أنها تعرضت للنقد إلا أن المتعلم يتخرج و هو لا يستطيع إدراك الحلول الجزئية للمسائل التي تطرح أمامه و يلاحظ هذا في غياب الفكر النقدي والتحليلي للطالب.المعلم والمتعلم

4.**الطريقة الحوارية :** تقوم هذه الطريقة على الحوار والتفاعل المتبادل بين المتعلم و المعلم، و من ايجابيات هذه الطريقة تفتح المجال أمام المدرس لتنمية انتباه الطالب و تفكيره المستقبلي، و تعتمد طريقة الأسئلة و الأجوبة و تشعر المتعلم بأنه ساهم في سير الدرس و تثبت المعلومة في ذهن الطالب و تجعله شديد الانتباه.

5.**الطريقة الاستقرائية :** تجعل هذه الطريقة الطالب يبحث و يستقرأ الحقيقة وهي طريقة تبدأ بالجزئيات لتصل غلى القواعد العامة. تستعمل هذه الطريقة في المرحلة الأساسية، حيث ينطلق التلميذ في التفكير في الجزئيات ليصل إلى العموميات. مما يعوّد التلميذ على التفكير السليم المنطقي و الاعتماد على النفس في الكشف على الحلول، وتستعمل هذه الطريقة كثيرا في العلوم الرياضية.[1]

[1] صالح بلعيد ، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة ، الجزائر ، ط7، 2012، ص 62.

6.**طريقة المشروعات:** المشروع هو أي عمل ميداني يقوم به الفرد و يتسم بالناحية العلمية وتحت إشراف المعلم و يكون هدفا ويخدم المادة العلمية، وأن يتم في بيئة اجتماعية ، وسميت بهذا الاسم لأن التلاميذ يقومون بتنفيذ المشروعات التي يختارونها بأنفسهم .[1]

ومن خطوات تطبيق المشرع :

- اختيار المشروع: حيث يجب أن يتوافق و ميولات ومستوى التلاميذ تراعي ظروف المدرسة و إمكانيات العمل.
- التخطيط للمشروع: من خلال وضع خطة ومناقشة تفاصيلها، ويتمثل دور المعلم هذا في الإرشاد والتصحيح و إكمال النقص فقط.[2]
- تنفيذ المشروع: حيث يعمل التلاميذ على إنزال المشروع من النظري إلى التطبيقي.

ومن الانتقادات الموجة لهذه الطريقة :

1- صعوبة التنفيذ في ظل السياسيات التعليمية الحالية.

2- تحتاج إلى إمكانيات ضخمة من حيث الموارد مالية

3- المبالغة في إعطاء الحرية للتلاميذ وتركيز العملية حول ميول التلميذ وترك القيم الاجتماعية و الاتجاهات الثقافية للصدفة وحدها .

ثانيا: مناهج التدريس في الجزائر.

ثانيا: المناهج المعتمدة في التدريس:

1. مفهوم المنهج لغة واصطلاحا:

[1] طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي الطرائق العلمية في تدريس اللغة العربية ، ص 30.
[2] بدير يكريمان ، التعلم النشط، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، ط1، 2008 ، ص: 113.

لغة: طريقٌ نهجٌ: بيِّن واضح، وهو النهج، ومنهج الطريق وضَحُهُ، والمنهاجُ: كالمنهج. وفي التنزيل ﴿ لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهاجًا(48)﴾.[1]

والمنهاج: الطريق الواضح، واستنهج الطريقُ: صار نهجا، وفي حديث العباس: لم يمت رسول الله – صلى الله عليه وسلم –، حتى تركّكم على طريق ناهجة "... يقال: اعمل على ما نهجتُهُ لك.

أ–وفلان يستنهج طريق فلان؛ أي يسلك مسلكه[2].

اصطلاحا:

يعرفه ديكورت Décorte فيقول أن: " المنهج هو كل ما يتعلق بالمكونات التي تتضمنها السيرورة التعليمية (أهداف، محتويات، أنشطة، تقييم).

في حين أن دنيو يعرف المنهج بأنه: " تخطيط للعمل البيداغوجي أكثر اتساعا من المقرر التعليمي، فهو لا يتضمن فقط مقررات المواد، بل أيضا غايات تربوية وأنشطة التعليم والتعلم، وكذلك الكيفية التي سيتم تقييم بها التعلم والتعليم ".[3]

2. أنواع المناهج:

أ. المنهج التقليدي:

المنهج التقليدي مرتبط بمفهوم التربية القديمة التي كانت تشدد على المعرفة الذهبية وحشو دماغ المتعلم بالمغارف وما على المتعلم فيها إلا أن يتلقّى المعارف من

---

1 المائدة، الآية 48.

2 ابن منظور، لسان العرب، تحقيق كل من عبد الله علي الكبير ومحمد أحمد حسب الله و هاشم محمد الشاذلي، دار المعارف، مادة (ن ه ج)، ج 51، ص 4554.

3 عمارة واسطي و فريدة دار عالية، طرائق التدريس في الجزائر في ظل الوضعية الإدماجية – الطور الثانوي للغة العربية أنموذجا-، الملحقة الجامعية مغنية، 2012م/2013م، ص 50.

المعلم والكتاب المدرسي ويسترجعها متى ما طلب منه ذلك وبالتالي فمعيار العملية التعليمية هو مستوى القدرة على الحفظ والاسترجاع، والمعلم الجيد وفق هذا المفهوم هو المعلم الذي يمتلك أكبر قدر ممكن من المعرفة و القادر على توصيلها للمتعلمين، أما الطالب الجيد فهو القادر على حفظ ما تقدمه المدرسة و ما يتضمنه الكتاب المدرسي، أما النشطة التي تقع خارج قاعة الدرس فهي مستبعدة و لا تقع ضمن حدود مفهوم المنهج التقليدي.

وقد وجه للمنهج التقليدي العديد من الانتقادات منها :

- اهتمامه بالجانب العقلي والتنمية الذهنية، وإهمال الجوانب الحسية والنفسية والاجتماعية ويرتب عن ذلك قصور في توازن شخصية المتعلم .

- اقتصر دور المعلم فيه على التلقين والإلقاء، لذلك فإن طرائق التعليم السائدة فيه هي المحاضرة و الإلقاء.

- العلاقة القائمة بين المعلم والمتعلم تسلطية قائمة على الإكراه.

- الطالب فيه سلبي ولا يعتمد غلى نفسه.

- التعليم فيه يقتصر على الكتاب.[1]

ب. المنهج البنيوي: ظهرت النظرية البنيوية في بداية القرن العشرين القائم على التحليل البنيوي المبني على التقطيع والاستبدال.[2]

---

[1]- عبد الرحمان الهاشمي، محسن على العطية ' تحليل محتوى مناهج اللغة العربية ، دار الصفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الطبعة الأولى،2009، ص:30-31.

[2] التواتي بن تواتي ، المدارس اللسانية في العصر الحديث ومناهجها في البحث، دار الوعي للنشر والتوزيع ، الجزائر ، ص:10.

إن البنيوية مدرسة تمتلك جملة من الخصائص القومية و المعطيات التاريخية، التي تختلف باختلاف البلدان، وهي منهج سببه التطور الثقافي في النصف الثاني من القرن العشرين حيث أصبح هدف اللسانيات تحليلي اللغات ووصفها ، وكان أول من نظر لهذا المنهج الجديد السويسري "دي سوسير"[1].

و الذي يهمنا في هذا المنهج هي الصبغة العلمية التي يتصف بها، و خاصة فيما يتعلق بالتمارين البنيوية التي لعبت دورا مهما في استضمار المتعلمين للضوابط اللغوية ، حيث تنطلق من مبدأ تمكين المتعلم على استعمال مكتف للغة، و تثبيت السلوكيات اللغوية بخلق آليات الاستعمال المألوف حيث تمّ تجاوز المرحة التقليدية التي اعتمدت على جمع شتات المفردات دون تطبيق، حيث ساهمت هذه التمارين في تحسين مردودية التعليم.[2]

إذ يلجأ إليها المدرسون لتلبية بعض الحاجات التعليمية، فهي تتصل بالبنيات الصرفية و النحوية والمعجمية من خلال الإعادة والتكرار والتبديل والتغيير التدرب على الربط والتوسع.

ومن الانتقادات التي تعرض لها هذا المنهج هي أنّ تمارينها تنطلق من تراكيب معزولة عن أحوال الخطاب الطبيعي، فالمتعلم يكتسب اللغة لكنه يعجز عن استخدامها بما تقتضيه أحوال الحديث إضافة إلى إفراطها في التطبيق الشفهي و إهمالها للجانب الكتابي[3]

---

[1] أحمد مؤمن ، اللسانيات النشأة والتطور ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الطبعة الثانية ، 2005،ص118.

[2] صالح بلعيد ، دروس في اللسانيات التطبيقية ، ص:32-33.

3عمارة واسطي ، فريدة دار عالية ، طرق التدريس في الجزائر في ظل الوضعية الاجتماعية الطور الثانوي اللغة لعربية نموذجا ، مذكرة لنيل شهادة في اللغة العربية و آدابها ، جامعة أبو بكر بلقايد ، تلمسان، كلية اللغة العربية وآدابها، 2012-2013، ص 53

ج. لمنهج التواصلي:

ظهرت ظاهرة الاتصال و التواصل منذ ظهور البشرية، و ابسط تعريف للاتصال يكمن في نقل المعلومة من المرسل إلى المستقبل بكيفية تشكل في حد ذاتها حدثا و نجعل من الإعلام منتوجا لهذا الحدث ، ومن هنا يكون الاتصال البشري هو الوسيلة التي يتبادل الناس بواسطتها المعلومات و المشاعر والأفكار[1].

أما الاتصال التربوي فهو يعني كل أشكال العلاقة التواصلية بين المدرس والمتعلم بهدف نقل الخبرات والمعارف والتجارب و المواقف ويهدف إلى التغيير في سلوك المتعلم.

ووسائل الاتصال عديدة منها [2]:

-المعلم: و نقصد به معلما خصوصيا يتوفر على مصادر تدريس ومهارات لم يمتلكها مدرس آخر، كامتلاكه لاستخدام الحاسوب على أنه جزء من نشاطه لتأدية دروسه.

-عوامل الاجتماعية :

وهنا تعرف وسائل الاتصال التربوي بأنها المحتوى أو البرامج التي تعرضها جهود وساءل للاتصال الجماهيري التجارية والترفيهية و الموجهة إلى الأفراد في بيوتهم .

[1] صالح بلعيد ، دروس في اللسانيات التطبيقية ، ص: 42.
[2] عمارة واسطي ، فريدة دار عالية ، طرق التدريس في الجزائر في ظل الوضعية الاجتماعية الطور الثانوي اللغة لعربية نموذجا ، ص 55.

-الدوافع:

لقد اتجهت البحوث الحديثة إلى الاهتمام بالنظريات المعرفية للدوافع و اهتمت بدراسة سلوك التلميذ والطالب ، واتجهت إلى دراسة القيم والمعتقدات والميزات.

- أدوات عقلية لحل المشكلات:

اتجهت البحوث الحديثة نحو اكتشاف طرائق يمكن لوسائل الاتصال الحديثة أن تعرض تعليما يدرس الطلبة كيفية التفكير في ضوء أدوات العرض ، أي صنع البرامج التعليمية التي تحاكي تفكير الخبير بشكل رمزي بحيث يتلاءم بشكل خاص مع الطريقة التي يمثل فيها الطلبة ذهنيا مثل هذه المعلومات.

وبذلك تبقى عملية الاتصال التربوي من المهام الأولى للتعليم الأساسي ولكن هذه العملية لكي لا تبقى مشوشة يجب أن تصاحبها مجموعة من العوامل الموضحة والمسهلة للتوصيل والتواصل [1].

طرق التدريس الحديثة بالجزائر:

1. طريقة التدريس بالأهداف:

إن استخدام المعلمين للأهداف يمكنهم من تحديد النشاطات اللازمة لتحقيق تلك الأهداف وتوجيه جهودهم واختيار المضامين التعليمية والطرائق والأساليب الملائمة، وتقويم المعلم والمتعلم والعملية التعليمية برمتها، لما يوفره هذا النموذج من إطار مرجعي واعتباره نقطة انطلاق ووصول في الوقت نفسه.

ولقد ساهم التدريس بالأهداف في تحقيق عدة مكتسبات هامة، هي:

[1] صالح بلعيد ، دروس في اللسانيات ، دار هومه للنشر والتوزيع، ط4، 2009م، ص 52-53.

أ.وعي الأستاذ بضرورة تحديد هدف كل نشاط تعليمي بشكل دقيق.

ب. ترجمة محتويات التدريس إلى أهداف ووضع خطط دقسقة لتحقيقها.

ت. تصنيف الأهداف إلى معارف ومهارات ومواقف.

ث. ضبط عملية التقويم سواء تعلق الأمر بالتقويم التكويني أو التقويم الإجمالي.

ج. استثمار أدوات ووسائل جديدة في للتقويم.[1]

من بين الانتقادات التي تعرض إليها نجد:

- إن الانشغال بالأهداف يشوه التربية ويشوه أسمى ما فيها من بعد يقوم على العلاقات الإنسانية والتلقائية والإبداع والحرية المتبادلة.

صعوبة صياغة الأهداف الإجرائية قد يتطلب الأمر صياغة آلاف الأهداف لسنة دراسية واحدة مما يشتت جهود المعلم.

ب. طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات:

هي أن تبنى في التلميذ مظاهر التنوع والتفرد والاختلاف مع الاعتماد على توظيف مكتسباته ومواجهة وضعيات مشكلة، وبذلك الفعل البيداغوجي قد تحول تحولا جذريا يعتمد على مقاربة منهجية ديناميكية خاصتها الإدماج في تفعيل النشاطات التعليمية... يتلاءم فيها الفعل التربوي بمضامينه العلمية الثقافية بالمتغيرات المحلية والإقليمية والعالمية...

1 عمارة واسطي وفريدة عالية، طرائق التدريس في الجزائر في ظل الوضعية الإدماجية – الطور الثانوي للغة العربية نموذجا–، ص 57 – 58.

ليكون المتلقي إيجابي التفكير والفعل، على دراية بما يجري في واقع حياته متفتحا على بيئته ليقوم بدوره كمواطن فاعل...، إذن فقد تحول التعليم بفعل هذا التغير الكبير إلى ورشة استثمارية كبرى.

وتعد بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات إحدى البيداغوجيات التي تبنتها وزارة التربية الوطنية، وعلى أساسها تم بناء المناهج الجديدة التي شرع في تطبيقها ابتداء من السنة الدراسية 2003م/ 2004م.[1]

مفهوم المقاربة:

هي تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز على ضوء خطة أو استراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلم والوسط والنظريات البيداغوجية.[2]

مفهوم الكفاءة:

لغة: ورد في لسان العرب قول حسان بن ثابت " وروح القُدُس ليس له كِفاء"، أي جبريل عليه السلام ليس له نظير ولا مثيل، والكُفءُ: النظير المساوي والمصدر كفاءة وتكافأ الشيئان تماثلا.[3]

الكفاءة اصطلاحا:

كفاءة compétence ذات أصل لاتيني وتعني العلاقة، ولقد ظهرت في القرن الخامس عشر في أوربا بمعان متعددة، وظهر كمصطلح تعليمي في الولايات

1 المرجع السابق، ص 60.
2 المرجع نفسه، ص 60.
3 ابن منظور، لسان العرب، مادة (كفأ)، ج44، ص 3892

المتحدة الأمريكية في المجال العسكري، ثم في التكوين المهني وأخيرا في مجال التكوين في معناه الشامل.

أما في المجال التربوي فإن للكفاءة تعاريف عديدة نذكر منها:

هي مجموعة منظمة ووظيفية من الموارد (معارف، قدرات، ومهارات) التي تسمح أمام جملة من الوضعيات، وتنفيذ المشاريع.

أو هي جملة من منظمة وشاملة لنواتج التعلم التي تسمح للفرد بالتحكم في مجموعة من الوضعيات الوظيفية (مدرسية، مهنية أو غيرها)، وهي تتطلب تدخل قدرة من القدرات المختلفة ومعارف في مجال معرفي محدد.[1]

-**الدراسة الميدانية:** في السنة الثالثة ثانوي أدب وفلسفة

أ. طريقة الأستاذ في سير درس قواعد النحو:

1.الأستاذ مطالب في دروس القواعد بأخذ الأمثلة من النص الذي يسبق درس القواعد، لكن حسب رأي الأستاذ تبقى النصوص جافة في مادتها، في بعض الأحيان تغيب فيها الأمثلة المناسبة للدرس.

2.يفضل الأستاذ أن يأتي بأمثلة ذات معنى راق تجلب انتباه القارئ، ويتذوق حلاوتها، مثلا من القرآن، شعر،...، والهدف من هذا هو تحبيب المادة للقارئ وكسب انتباهه واهتمامه بالمادة.

لأن الأمثلة البسيطة ينفر منها التلاميذ بمجرد قراءتها للمرة الأولى في الدرس.

1 عمارة واسطي و فريدة دار عافية، طرق التدريس في الجزائر في ظل الوضعية الإدماجية- الطور الثانوي أنموذجا، ص 61- 62.

3.عندما يكون قد شد انتباه التلاميذ من الوهلة الأولى، يقوم بشرح الأمثلة من حيث المعنى.

4.أو يُعَيِّن كلمة في المثال ويحدد حركتها ويسأل التلاميذ كيف تعرب هذه الكلمة في الجملة، وهنا تعتبر مراجعة لدرس ماض في القواعد، وهنا يحس التلاميذ بأن القواعد كل لا يتجزأ، أما إن لم يقم بهذا فيحس التلميذ بأن القواعد عبارة عن شتات ولا تتكامل أبدا.

5.أو يسأل تلاميذه مثلا: هل نستطيع تغيير حركة الكلمة هذه (يحدد هو الكلمة التي يريدها في الجملة أو يسألهم عن إمكانية تغيير رتبتها، وماذا يحدث لو تغيرت حركتها أو رتبتها.

6.يرى الأستاذ أن تقديم الأمثلة من مستوى فصيح راق ليس فقط ليعلم التلميذ المبتدأ والخبر منها أو الفعل والفاعل أو ما شابه ذلك، وإنما الهدف الأسمى هو تحقيق المعنى المراد، وتفهيمه للتلاميذ حتى لا يحس التلميذ بجمود مادة القواعد، ولا تجعله ينفر منها.

7. وبعدها يقوم الأستاذ بشرح عنوان الدرس إن دعت الضرورة مثلا في (المسند والمسند إليه)، إن لم يشرح الأستاذ هذا العنوان فيبقى التلميذ في حيرة من أمره، ما معنى هذا لم نسمع به من قبل،...الخ.

8. ثم يكتب القاعدة بعد الشرح الذي تم في الحصة.

9.وفي الأخير يختم درسه بتطبيق، تكون الأمثلة فيه إن أمكن أرقى من سابقاتها في الدرس، حتى تبقى للتلميذ تلك النشوة وذلك الحب للمادة والرغبة في دراستها.

10.يعطي للتلاميذ مدة لحل التطبيق قبل انتهاء الحصة، ثم يقوم بمراقبة التلاميذ، إذ يمر عليهم واحدا واحدا ليلاحظ مدى تمكنهم من المادة، وهي حسبه طريقة أفضل من طريقة حل التمارين على السبورة، ودليله في ذلك: أنه عندما يقوم بالحل على السبورة، هناك من التلاميذ من لم يفهم الدرس، وعندما تسأل هل فهمتم الكل يحركون رؤوسهم بأنهم قد فهموا ولكن في الحقيقة عكس ذلك.

لكن الطريقة الثانية أفضل لأن مراقبة الأستاذ لعمل التلميذ تكشف نقاط ضعف

الفصـــل الأول	الفصـــل الثانـــي	الفصـــل الثـالـــث
- الإعراب التقديري. - إعراب المعتل الآخر.	- الفضلة وإعرابها. - صيغ منتهى	- اسم الجمع. - أي- أيّ – إي.

التلميذ في المادة، وهكذا يسير الدرس ويكون ناجحا.

برنامج السنة الثالثة ثانوي – شعبة الأدب والفلسفة– لمادة قواعد النحو:

- معاني حروف الجر. - معاني حروف العطف. - المضاف إلى ياء المتكلم. - نون الوقاية. - إذا – إذاً (إذن)- إذ- حينئذ. - الجمل التي لها محل من الإعراب. - الجمل التي لا محل لها من الإعراب . - إعراب المسند والمسند إليه. - أحكام التمييز والحال.	الجموع. - جموع القلة. - البدل وعطف البيان. - اسم الجنس الإفرادي والجمعي. - لو- لولا- لوما. - أما- إما. - معاني الأحرف المشبهة بالفعل.	- كم - كأين – كذا. - نونا التوكيد مع الأفعال.

توزع دروس مادة القواعد من خلال المقرر السنوي كما يلي بمعدل حصة واحدة في الأسبوع:

هذه الحصص كافية بالنسبة للتلاميذ؛ إذ تلبي رغباتهم المعرفية كما صرح الأستاذ، عكس السنوات الماضية التي كانت قليلة، وكذلك الأدبيين ليسوا كالعلميين لديهم حصة واحدة في الأسبوعين.

فقواعد اللغة تأخذ حيزا كبيرا في البرنامج وهو معدل مقبول يفوق عدد الحصص الأخرى مثل العروض والبلاغة التي هي ناقصة.

ح.درس القواعد (نموذجا):

النشاط: قواعد اللغة.

الموضوع: أحكام البدل وعطف البيان:

عزيزي الدارس، عد إلى النص التواصلي واقرأه قراءة عميقة، ثم تأمل هاتين الجملتين:

1. وثب الشعر العربي وثبة قوية.

2. تخرج الشاعر شوقي ضيف من مدرسة المحافظين.

تجد أن كلمة (العربي) جاءت لتصف كلمة الشعر، فتسنى نعتا، وكذلك كلمة (قوية) فقد وردت في الجملة لتصف كلمة (وثبة) فتعتبر أيضا نعتا لما قبلها، وفي المثال الثاني تلاحظ أن الاسم (شوقي) هو الذي عين شخصية الشاعر، ودل عليه. فكل اسم يكون بمنزلة (شوقي) يسمى بدلا.

تلاحظ أن النعت في المثال الأول قد تبع منعوته في الإعراب فينطبق هذا الحكم على البدل في المثال الثاني، فهو يتبع المبدل منه في الإعراب.

إذن ما التابع؟

التابع هو لفظ يتبع ما قبله في الإعراب.

والتوابع خمسة: النعت، البدل، التوكيد، عطف النسق، وعطف البيان.

1/ البدل تابع يوافق متبوعه في الإعراب، وهو المقصود بالحكم بلا واسطة.

أ. أقسام البدل:

♦ بدل كل من كل: ويسمى البدل المطابق، وهو ما كان فيه التابع نفس المتبوع، نحو: نال الأمير عبد القادر شهرة عالمية.

فعبد القادر بدل كل من كل، والمبدل منه الأمير.

- بدل بعض من كل: وهو ما كان في التابع جزء من المتبوع كله، نحو: قرأت الكتاب نصفه.

- بدل الاشتمال: وهو ما كان فيه التابع من مشتملات المتبوع، وهو ليس جزء منه، نحو: أعجبني القارئ صوته.

- البدل المباين: وهو ثلاث أنواع:

1- بدل الغلط: وهو الذي يذكر فيه المبدل منه غلطا لسانيا، ويقع البدل بعده لتصحيح الغلط، نحو: أول الخلفاء عمر بن الخطاب، أبو بكر الصديق.

فأبو بكر الصديق بدل من المبدل منه الذي ذُكر خطأ لسانيا.

2- بدل النسيان: وهو الذي يذكر فيه المبدل منه قصدا، ويتبين للمتكلم فساد قصده، فيعدل عنه ويذكر البدل الذي هو الصواب، نحو: ذهبت إلى النهر البحر، إذا كنت تقصد النهر أولا ثم تبين فساد قصدك فذكرت البحر والفرق بين بدل النسيان وبدل الغلط، أن بدل الغلط يكون من اللسان أما بدل النسيان فمن العقل.

3- بدل الإضراب: وهو الذي يذكر المبدل منه قصدا، ولكن يضرب عنه المتكلم، نحو: كُلْ تفاحة، برتقالة. فقد نص المتكلم على التفاحة أولا، ثم أضرب عنها، ونص على البرتقالة بعد ذلك، فهي بدل مقصود من التفاحة.

ب. أحكام البدل:

1- بدل بعض من كل، وبدل الاشتمال، يحتاجان إلى ضمير يربطهما بالمبدل منه، نحو: حفظت القصيدة نصفها.

نصفها: بدل بعض من كل منصوب بالفتحة، وهو مضاف والهاء ضمير متصل مبني على السكون في محل جر بالإضافة.

ومثل: أعجبني الشاعر حِكَمُهُ.

حكمه: بدل اشتمال مرفوع بالضمة، وهو مضاف، الهاء ضمير متصل مبني على الضم في محل جر بالإضافة.

2- إذا أبدل اسم من اسم استفهام، أو اسم شرط، وجب ذكر همزة الاستفهام، أو إن الشرطية مع البدل، نحو: كم كُتُبُكَ؟ أتسعة أم عشرة؟.

كم: اسم استفهام مبني على السكون في محل رفع خبر مقدم.

كُتُبُكَ: مبتدأ مؤخر مرفوع بالضمة، وهو مضاف، والكاف ضمير متصل مبني على الفتح في محل جر بالإضافة.

الهمزة: حرف استفهام مبني على الفتح، لا محل له من الإعراب.

تسعة: بدل من " كم " بدل تفصيل مرفوع بالضمة الظاهرة.

أم: حرف عطف.

عشرة: معطوف على تسعة مرفوع بالضمة الظاهرة.

ومثل: من يساعدني – إن صديق وإن عدو – أساعده.

مَنْ: اسم شرط مبني علة السكون في نحل رفع مبتدأ.

يساعدني: فعل مضارع مجزوم، لأنه فعل شرط، والفاعل ضمير مستتر تقديره هو، والنون للوقاية، والياء ضمير متصل مبني على السكون في محل نصب مفعول به. وجملة جواب الشرط في محل رفع خبر المبتدأ.

إن: تفصيلية غير جازمة، لا محل لها من الإعراب.

صديق: بدل تفصيل من المبتدأ " من " الشرطية.

3- كما يبدل الاسم من الاسم، يبدل الفعل من الفعل، نحو: حدثنا الأستاذ قال: اسمعوا.

قال: بدل كل من كل من الفعل " حدثنا.

4- وتبدل الجملة من الجملة، نحو: اقطَعْ حقل القمح، احصُدْهُ.

2/ عطف البيان:

عطف البيان تابع جامد يخالف متبوعه في لفظه، وهو شبيه بالنعتمن حيث تعريفه للمتبوع، أو تخصيصه له.

مثل: رَحِمَ اللهُ أَبَا حَفْصٍ عُمَرَ.

عمر: عطف بيان على (أبا حفص) منصوب مثله.

أحكام عطف البيان:

1. كل ما جاز أن يكون عطف بيان، جاز أن يكون بدلا.

نحو: زارني الصديق خالدٌ.

خالدٌ: عطف بيان، أو بدل كل من كل من الصديق.

2. ويتعين أن يكون التابع عطف بيان، ولا يجوز أن يكون بدلا في حالتين:

أ-أن يكون التابع مفردا، معرفة، منصوبا، والمتبوع منادى مبنيا على الضم، نحو: يا صديقُ خالدًا.

خالدا: عطف بيان في هذه الجملة، ولا يجوز أن يكون بدلا، لأن البدل على نية تكرار العامل، فكان يجب بناء خالد على الضم، لأنه لو لُفِظَ بـــــ " يا " معه لكان كذلك.

فتقدير الكلام في الجملة السابقة: يا صديق يا خالد، بتكرار العامل وهو " يا " وهذا التكرار يؤدي إلى خطأ النصب في كلمة خالدا، لأنها منادى مفرد علم، فيجب بناؤها على الضم، ولا يجوز نصبها إلا على اعتبارها عطف بيان، لأن عطف البيان لا يلاحظ فيه تكرار العامل، فإعراب كلمة خالدا بدلا يؤدي إلى فساد نحوي.

ب- أن يكون التابع خاليا من " الـــــــ " والمتبوع مقترنا بها مع إعرابه مضافا إليه، والمضاف اسم مشتق، نحو: أنا المكرم الطالب خالد، فيجب إعراب خالد عطف بيان، ولا يجوز إعرابه بدلا من الطالب، لأن البدل على نية تكرار العامل، فيلزم أن يكون التقدير: أنا المكرم خالدٍ، وهو لا يجوز، لأن المضاف جاء مشتقا مقترنا بـــــ " الـــــ " والمضاف إليه غير مقرون.

القـــــــــاعـــــدة:

أولا: البدل: تابع يوافق متبوعه في الإعراب وهو المقصود وحده بالحكم بلا واسطة.

أ. أقسام البدل:

1-بدل كل من كل.

2-بدل بعض من كل.

3-بدل الاشتمال.

4-بدل المباين، وهو ثلاثة أنواع:

5- بدل الغلط، بدل النسيان، بدل الإضراب.

أ. أحكام البدل:

1- بدل بعض من الكل، وبدل الاشتمال يحتاجان إلى ضمير يربطهما بالمبدل منه.

2- إذا أبدل اسم من اسم استفهام، أو اسم شرط، وجب ذكر همزة الاستفهام أو إن الشرطية مع البدل.

3- كما يبدل الاسم من الاسم، كذلك يبدل الفعل من الفعل.

4- وتبدل الجملة من الجملة.

ثانيا: عطف البيان:

عطف البيان تابع جامد يشبه النعت في إيضاح متبوعه إن كان معرفة، وفي تخصيصه إن كان نكرة.

أ. **أحكام عطف البيان:**

4- كل ما جاز أن يكون عطف بيان، جاز أن يكون بدلا.

5- يتعين أن يكون التابع عطف بيان، ولا يجوز أن يكون بدلا في حالتين:

6- الحالة الأولى: أن يكون التابع مفردا، معرفة، منصوبا، والمتبوع منادى مبنيا على الضم.

7- الحالة الثانية: أن يكون المنادى خاليا من "الـــــ" والمتبوع مقرونا بها مع إعرابه مضافا إليه، مشتق.

أسئلة التصحيح الذاتي:

1/ ميز بين عطف البيان من البدل فيما يلي:

- نحن فئتان فئة تفضل الأدب وفئة تفضل العلمَ.
- الفلاحُ حضرَ عمرُ ولدُهُ.
- ساعدني صديقي أحمدُ.
- نحن المكرموُا المجتهد سميرٍ.
- قال تعالى: ﴿ اهْدِنَا الصِّرَاطَ المُسْتَقِيمَ، صِرَاطَ الَّذِينَ أَنْعَمْتَ عَلَيْهِمْ﴾[1]

2/ أعرب ما تحته خط فيما يلي:

- أحدث الشاعر أبو تمام هزة عنيفة في التقاليد الفنية، للشعر العربي.

[1] سورة الفاتحة، الآيتين 6- 7.

- أيا أخَوَيْنا عبد شمسٍ ونوفلاَ أعيذكما بالله أن تُحدِثا حربا[1].

- قال تعالى: ﴿ وَمَنْ يَفْعَلْ ذَلِكَ يَلْقَ أَثَامًا، يُضَاعَفُ لَهُ العَذَابُ وَيَخْلُدْ فِيهِ مُهَانًا﴾[2].

أجوبة التصحيح الذاتي:

1/ التمييز بين عطف البيان والبدل:

فئة بدل من فئتان.

ولَدُهُ: عطف بيان على عمر.

سمير: عطف بيان على المجتهد.

صراطَ: بدل من الصراط.

2/ الإعراب:

الشاعرُ: فاعل مرفوع بالضمة الظاهرة.

أبو تمام: أبو بدل من الشاعر، مرفوع بالواو لأنه من الأسماء الخمسة، وهو مضاف، وتمام مضاف إليه مجرور بالكسرة الظاهرة على آخره، والكسرة الثانية للتنوين.

أيا: حرف نداء لا محل له من الإعراب.

أخوينا: أخوي منادى منصوب بالياء لأنه مثنى وهو مضاف، و" نا " ضمير متصل مبني على السكون في محل جر بالإضافة.

---

[1] هذا من كلام طالب بن أبي طالب أخي علي بن أبي طالب كرم الله وجهه من كلمة يمدح بها النبي صلى الله عليه وسلم، ويبكي فيها على من قتل يوم بدر من قريش.

[2] سورة الفرقان، من الآيتين 68- 69.

عبد: عطف بيان منصوب بالفتحة الظاهرة على آخره وهو مضاف.

شمسٍ: مضاف إليه مجرور بالكسرة الظاهرة على آخره، والكسرة الثانية للتنوين.

ونوفلا: الواو حرف عطف، نوفلا معطوف بالواو على عبد شمس منصوب بالفتحة الظاهرة.

مَنْ: لسم شرط مبني على السكون في محل رفع مبتدأ.

يفعلْ: فعل مضارع مجزوم، لأنه فعل شرط وعلامة جزمه السكون، والفاعل ضمير مستتر تقديره هو.

يَلْقَ: فعل مضارع مجزوم، لأنه جواب الشرط وعلامة جزمه حذف حرف العلة، والفاعل ضمير مستتر تقديره هو.

يضاعَف: بدل من الفعل يَلْقَ وهو بدل كل من كل مجزوم على التبعية للمبدل منه يلق، وعلامة جزمه السكون، وجملة الشرط في محل رفع خبر المبتدأ مَنْ.

الدراسة الميدانية:

من خلال دراستي الميدانية ومن خلال تحليلي لبعض الاستبيانات، ومن خلال استجواباتي لبعض التلاميذ توصلت إلى ما يلي:

1.هناك من يرى أنه لا توجد أي صعوبة في فهم المادة واستيعابه في السنة الثالثة ثانوي، ويرجع ذلك إلى أن الأستاذ متمكن من المادة (مادة القواعد) والطريقة التي يعتمدها في تسيير الدرس سهلت عليهم هذا الفهم والاستيعاب، عكس ما كان في السنتين الأولى والثانية من التعليم الثانوي، والسبب عندهم هو الأستاذ في تلك السنوات لم يتمكنوا من إيصال مادة القواعد بالشكل اللازم والمطلوب، والكثير من

التلاميذ لهم نفس الرأي، أي أن السنة الحالية (الثالثة ثانوي) أفضل من سابقاتها (الأولى والثانية)، إذ يقول بعضهم: " في السنة الأولى والثانية لم نحض بأستاذ جدير بالمادة لذلك كانت ناقصة جدا بالرغم من البحث ومحاولة المعرفة ويبقى الأستاذ أفضل وسيلة للطالب ".

2. ومنهم من كان يرى أن السنتين الأولى والثانية من أسوأ السنوات لديه لدرجة كرهه للمادة، لكن في السنة الثالثة تغيرت وجهة نظره وأصبح يحس بمتعة دراستها.

3.وهناك من لهم رغبة في دراسة مادة القواعد، وحجتهم في ذلك:

- أن اللغة العربية هي اللغة الوحيدة المميزة والشاملة من كل النواحي.

4.ومنهم من ليست له رغبة في دراستها وحجته في ذلك أنها ليست من التخصص الذي يرغب في دراسته.

5.وفي طريقة الأستاذ في السنتين الماضيتين يقولون: أنهم لم يشعروا فعلا بأنهم يدرسون اللغة العربية.

6.ولما سألتهم ما سبب تضايق التلاميذ من مادة القواعد قالوا:

- عندما يجد التلميذ صعوبة في فهم الدرس.

- يفهم الدرس داخل القسم لكن عند مراجعته له يجد أفكاره ناقصة.

7.أما فيما إن كانوا يحاولون تطبيق القواعد بعد الانتهاء من الدرس، فمنهم من قال لي:- نعم أحاول تطبيقها من حين لآخر، وذلك حسبه لاختبار نفسه هل استوعب

هذه الدروس، وكذلك لأنه يحاول ترويض لسانه على النطق الصحيح والسليم من خلالها، وهذا حتى تبقى راسخة في ذهنه.

8.ومنهم من لا يحاول تطبيقها، أرجعوا ذلك إلى عدة أسباب ذكروها، من بينها: ضيق الوقت، إذ أنهم يحاولون أحيانا وليس كثيرا، وهذا لا يعني كما قالوا أنهم لا يهتمون بالمادة، ومنهم من يرجعها إلى الانشغالات الدراسية الأخرى،....الخ.

9.بالنسبة للصعوبات التي يواجهها التلاميذ حسب ما ذكروه في الاستبيانات، نجد:

- البرنامج المكثف.
- طرقة إلقاء الأستاذ للدروس على تلاميذه.
- وفي بعض الأحيان التلميذ يتهرب من دراستها.
- وهناك من يرى بأن طريقة الأستاذ في تناول الدروس (دروس القواعد بالخصوص) في متناول الجميع، لكن الصعوبة تكمن في البرنامج الخاص بمادة القواعد الذي يتميز بالغموض، وبالتالي يكون عائقا في اكتسابها واستيعابها.
- أما فيما يخص السيرة الذاتية في تعلم القواعد وفهمها تكون على حساب قدرة التلميذ وتفكيره.

10. فيما يخص الطريقة التي يراها التلاميذ الأفضل في تعلمهم للمادة فهي كالآتي:

– قراءة الدرس قبل التطرق إليه مع الأستاذ، وتحديد أهم النقط الصعبة، ثم إجراء تطبيقات مكثفة من أجل التمكن من الدرس.

– تلخيص أهم النقط التي اشتمل عليها الموضوع.

– أما بالنسبة للأستاذ فعليه – حسب التلاميذ – أن ينهي الدرس بالتطبيقات التي تساعد على ترسيخ القواعد في أذهان التلاميذ، والتي تمدهم بألوان من الثروة اللغوية.

11. أما بالنسبة للأستاذ فيرى أن التلميذ هو الذي لا يريد دراستها، خاصة في السنوات الأولى، وعند وصوله إلى المرحلة الحاسمة (اجتياز امتحان شهادة البكالوريا) يبدأ العمل من البداية، فيحاول فهم واستدراك ما فاته، والاستزادة لكنه يفشل في الأخير؛ لأنه لم تكن له قاعدة متينة يبني عليها أفكاره ومعلوماته، وشبه ذلك بالبنيان، إذا لم تبنه على قاعدة صحيحة ومتينة فإنك لن تستطيع بناءه ويأتي يوم وينهار بناؤك الذي بنيته لأنه يحتاج إلى أساس متين، هكذا التلميذ إذا لم تكن له قاعدة من البداية يبني عليها أفكاره فإنه يصعب عليه استدراكها في وقت قصير.

خاتمـــــــــــة

خاتمـــة

في الأخير، ومن خلال الدراسة التي قمت بها توصلت إلى أن التلاميذ لم يتمكنوا من اكتساب قواعد اللغة العربية، وهذا ليس في السنة الثالثة لأن وجدوا ضالتهم لكنهم لم يتمكنوا منها بالشكل اللازم، وهذا لأن القاعدة التي يبنون عليها رصيدهم غابت عنهم منذ السنوات الأولى (السنة الأولى والثانية ثانوي)، ومن خلال التربص الذي قمت بها لاحظت أن التلاميذ في المتوسطات يعانون من مشكل التحصيل اللغوي، خاصة قواعد اللغة العربية، فلاحظت أن الأستاذ يذكر القاعدة ويشرحها، ويراجعها في كل مرة، لكن التلاميذ لا يستطيعون إعادتها، بل وعندما يسألهم الأستاذ يبقى التلميذ ينظر إلى ولا يجيبه إلا من رحم ربك، فالعيب في المتوسطة وجدته في التلاميذ لأنهم لا يقومون بحل التمارين التي يطالبهم بها الأستاذ، إضافة إلى عدم مراجعتهم للدروس حتى ولو كان لديهم فرض أو امتحان.

يعني أن مشكل التحصيل اللغوي لم يبدأ من الثانويات بل بدأ من المتوسطات إن لم نقل ربما من الإبتدائيات.

وحتى في قراءة النصوص لا يستطيعون قراءة الجمل قراءة سليمة، هذا فيما يخص تلاميذ السنة الثالثة ثانوي أدب وفلسفة.

أما بالنسبة لاختيار قواعد اللغة في برنامج قواعد اللغة لا يقوم على معايير معينة فهو اختيار حسب النصوص الأدبية، وحتى النصوص التي يختارونها لم تؤخذ في اختيارها معايير دقيقة، مثلا يجدون في نص أدبي حروف الجر يبنون عليه درسا في القواعد يسمى معاني حروف الجر، وهكذا في بقية الدروس الأخرى، فكان التركيز أكثر على معاني الحروف أكثر من بقية الدروس.

وفي الأخير نسأل الله تعالى التوفيق والسداد.

الملاحق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أبي بكر بلقايد- تلمسان –

قسم اللغة العربية وآدابها

تحضير مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر (لسانيات)

عنوان المذكرة هو: " **تعليمية النحو عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي – شعبة الأدب والفلسفة نموذجا** -.

السنة الجامعية: 2014م/ 2015م.

نص الاستبيان

عزيزي (تي) التلميذ(ة) الفاضل(ة)، أتقدم إليك بهذا الاستبيان الخاص بمستوى السنة الثالثة من التعليم الثانوي – أدب وفلسفة-.

نرجو منكم الإجابة عن الأسئلة الواردة بكل موضوعية، حتى يتسنى لنا دراسة هذا الموضوع دراسة دقيقة، وذلك بملأ الفراغات علامة في الخانة المناسبة لإجابتك، ونعدك أن تكون إجابتك في غاية السرية.

أرجو فقط أن تجيب بكل موضوعية هذه الأسئلة، وشكرا.

الاسم واللقب: .... السنة الدراسية: ...../.....

قسم:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

معيد: نعم ☐ لا ☐

- في نظرك ما هو سبب نفور التلاميذ من دراسة اللغة العربية عامة وقواعد النحو بالخصوص؟.

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

- ما هي أبرز الصّعوبات التي واجهتك في تعلم القواعد ؟. (ذاتية؟، البرنامج؟، طريقة التلقين؟....).

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

- ما هي الطريقة التي رأيتها ناجحة في تعلّم قواعد اللغة العربية؟
- .....

اكتب في ملخص بسيط تعرض فيه وجهة نظرك العامة حول تدريس مادة اللغة العربية بالعموم وقواعد النحو بالخصوص منذ دخولك إلى الثانوية إلى الآن.

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

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أبي بكر بلقايد- تلمسان –

قسم اللغة العربية وآدابها

تحضير مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر

السنة الجامعية: 2014م / 2015م.

نص الاستبيان

عزيزي (تي) التلميذ(ة) الفاضل(ة)، أتقدم إليك بهذا الاستبيان الخاص بمذكرتي المعنونة ب "

تعليمية النحو عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي– شعبة الأدب والفلسفة- "

أرجو منكم الإجابة عن الأسئلة الواردة بكل موضوعية، حتى يتسنى لنا دراسة هذا الموضوع دراسة دقيقة، وذلك بملأ الفراغات علامة في الخانة المناسبة، وأعدكَ (كِ) أن يبقى عملكم في سرية تامة.

الاسم واللقب: .... السنة الدراسية: ...../.....

قسم:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

1- هل لكَ (كِ) رغبة في دراسة اللغة العربية عامة وقواعد النحو بالخصوص؟، ولماذا؟.

.....

2-كيف ترى طريقة تدريس اللغة العربية في سنواتك الثلاث؟.

.....

3- تحاول تطبيق قواعد النحو التي تعلمتها بعد خروجك من الحصة.

نعم ☐ لا ☐

.....

.....

.....

4- اكتب فقرة من إنشائك، تستعمل فيها كل من "إذا "، و"إذن"، (طبعا على حسب مخزنك اللغوي والمعرفي، ولا تكلف نفسك ما لا تطيق)،

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

. .....

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أبي بكر بلقايد- تلمسان –

قسم اللغة العربية وآدابها

تحضير مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر.

المذكرة بعنوان" **تعليمية النحو عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي - شعبة الأدب والفلسفة نموذجا-**

السنة الجامعية 2014م/ 2015م.

نص الاستبيان

عزيزي (تي) التلميذ (ة) الفاضل(ة)، أتقدم إليك بهذا الاستبيان الخاص بتلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة الأدب والفلسفة، .

نرجو منكم الإجابة عن الأسئلة الواردة بكل موضوعية، حتى يتسنى لنا دراسة هذا الموضوع دراسة دقيقة، وذلك بملأ الفراغات ووضع علامة في الخانة المناسبة لإجابتك، ونعدك أن تكون إجابتك في غاية السرية.

الاسم واللقب: .... السنة الدراسية: ..... /.....

السن: ....

معيد: نعم ☐ لا ☐

قسم: .....

الجنس: ..... ذكر ☐ أنثى ☐

1. بالنسبة لكَ (كِ) كمعيد (ة) هل كنت ضعيفا في مادة النحو السنة الماضية؟

نعم ☐ لا ☐

والسبب في ذلك هو: .....

.....

2. بما أنك قد أعدت السنة في رأيك ما هو سبب ضعف التلاميذ في اللغة العربية عامة وفي قواعد النحو بالخصوص؟.

.....

.....

.....

3. ما رأيك في طريقة أستاذ اللغة العربية خاصة في مادة النحو مقارنة بالسنة الماضية؟ سواء كنت درست عند نفس الأستاذ أم عند أستاذين مختلفين. وما هي الطريقة الناجحة بالنسبة لكَ (كِ)، ولماذا؟.

.....

.....

.....

.....

4. بصفة عامة ما هي وجهة نظرك حول اللغة العربية في الطور الثانوي تحديدا في شعبة الأدب والفلسفة، هل هي في تحسن أم في تدهور ؟.

.....

.....

.....

.....

5.اقترح بعض الحلول التي تراها مناسبة لتدريس اللغة العربية عامة و قواعد النحو بالخصوص.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

قائمة المصادر والمراجع

- قرآن كريم رواية ورش عن نافع.

قائمة المصادر

ابن منظور، لسان العرب، مادة: نحا، دار صادر، بيروت- لبنان، مج 14.

قائمة المراجع

1. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية– حقل تعليمية اللغات–، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2000م.
2. أفنان نظير دروزة ، النظرية في التدريس وترجمتها علميا ، دار الشروق، الأردن، 2005م.
3. أنطوان صياح، تعلمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، ج2.
4. بدير يكريمان، التعلم النشط، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2008م
5. بوفلجة غيات، التربية ومتطلباتها، ديوان المطبوعات الجامعية ن الجزائر ، 1984م..
6. التواتي بن تواتي ، المدارس اللسانية في العصر الحديث ومناهجها في البحث، دار الوعي للنشر والتوزيع ، ط1، الجزائر .
7. جرجس ميشال جرجس، " معجم مصطلحات التربية والتعليم"_ عربي فرنسي إنجليزي_، دار النهضة العربية.
8. جمال بلقاسم، مباحث في اللسانيات العربية– دراسة في الخصائص لابن جني–، دار الألمعية للنشر والتوزيع، ط1، 2011م.
9. جمال فرغل حسانين الهواري، الاتجاهات المعاصرة في مجال صعوبات تعلم الكتابة، 2006م.
10. حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، مركز الإسكندرية للكتاب، 2005م.
11. خليفة بوجادي، " في اللسانيات التداولية مع محولة تأصيلية في الدرس العربي القديم " ، بيت الحكمة للنشر والتوزيع.

12. سعاد عبد الكريم الوئلي، طرائق تدريس الأدب و البلاغة و التعبير بين التنظير والتطبيق ، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان ، الأردن.

13. سعيد كريّم الفقي، تيسير النحو لقواعد اللغة العربية، دار اليقين للنشر والتوزيع، ط1، 1422هـ/2001م،

14. صالح بلعيد ، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة ، الجزائر ، ط7، 2012م.

15. طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي الطرائق العلمية في تدريس اللغة العربية .

16. عبد الرحمان الهاشمي، محسن على العطية ' تحليل محتوى مناهج اللغة العربية ، دار الصفا ء للنشر والتوزيع ، عمان ، الطبعة الأولى،2009م.

17. عبد اللطيف حسن فراحج، التعليم الثانوي رؤية جديدة، دار حامد للتوزيع والنشر ، ط1، 2005م.

18. عوض القوزي، المصطلح النحوي نشأته وتطوره حتى أواخر القرن الثالث هجري، عمادة شؤون المكتبات – جامعة الرياض ، السعودية، 399هـ/ 1979م.

19.فايز مراد دندش، معنى التعلم وكنهه من خلال نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط 1، 2003م.

20.كمال عبد الله وعبد الله قلي، مدخل إلى علوم التربية، الجزائر، 2005م.

21.كوثر حسين وآخرون، تنويع التدريس في الفصل، دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم، مكتب اليونسكو، بيروت، 2008م.

22.مازن الوعر، قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، طلاس، دمشق، سوريا، ط1، 1988م.

23.محمد البرهمي، ديداكتيك النصوص القرآنية، طبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 1998م.

24. محمد صالح سمك، فن تدريس اللغة العربية وانطباعاتها المشكلية وأنماطها العملية، نشر مكتبة الأنجلومصرية، 1975م.

المجلات والدوريات

25. إشكالية تعليم مادة النحو العربي في الجامعة ،حمار سمية، - جامعة بجاية نموذجا-، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، 2011م.

26. أكلي سورية، حركة تيسير تعليم النحو العربي في الجزائر، مذكرة لنيل شهادة الماجستير،جامعة مولود معمري تيزي وزو، 2012م.

27.خالد بن عيسى عبد الكريم، محاولات التجديد والتيسير في النحو العربي (المصطلح المنهج: نقد ورؤية)، جامعة الملك سعود– قسم اللغة العربية– الرياض، بحث منشور في مجلة الخطاب الثقافي، العدد الثالث، خريف 1429هـ/ 2008م.

28. سمية طبني، الأبعاد التعليمية للقواعد النحوية، أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، مجلة المخبر، جامعة محمد خيضر، بسكرة – الجزائر، العدد السادس، 2010م.

الرسائل الجامعية

29. بوعلامات لعرج، تعليمية النحو العربي في الابتدائي- طرق ووسائل، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، 2012م/2013م.

30. العالية حبار، تعليمية اللغة العربية وفق المنظومة التربوية الجديدة– دراسة صوتي تقويمية للقراءة السنة أولى ابتدائي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، 2012م/2013م.

31. عمارة واسطي و فريدة دار عالية، طرائق التدريس في الجزائر في ظل الوضعية الإدماجية – الطور الثانوي للغة العربية أنموذجا -، الملحقة الجامعية مغنية، 2012م/2013م.

32.نكروف الهاشمي وآخرون، التسرب المدرسي، مذكرة تخرج مديري المدرسة الابتدائية،2008م.

33.ياسمينة بريحة، التقويم وأنواعه في طريقة التدريس بالكفاءات – الرابعة متوسط عينة –، مذكرة لنيل شهادة الماستر تعليمية اللغة، جامعة قاصدي مرباح– ورقلة، 2013م/2014م.

فهرس
الموضوعات

فهرس الموضوعات:

الموضـــــــــــــوعـــــــــات	الصفحة
-كلمة شكر.	
-إهداء.	
-مقدمة.	أ
-مدخل: التعليمية مفاهيم وإجراءات.	1
-الفصل الأول: تعليمية النحو العربي.	14
1. مفهوم النحو.	16
2. أنواع النحو.	19
أ. النحو العلمي التحليلي.	19
ب. النحو التربوي التعليمي.	19
ج. الفرق بين النحو العلمي والنحو التعليمي.	20
3. وظيفة النحو والغرض من تدريسه.	21
4. النحو العربي طبيعته وطرق تدريسه.	24
أ. النظرة التقليدية.	26
ب. النظرة الحديثة.	28
5. أنواع المعارف النحوية.	29
أ. معرفة نحوية ضمنية (لاشعورية).	29
ب. المعرفة النحوية المباشرة أو الصريحة.	30
6. التصنيف التعليمي للقواعد النحوية.	31
7. الصعوبات التي تواجه التلاميذ في اكتساب مادة النحو العربي.	34

8. الوسائل المساعدة في تدريس القواعد النحوية.	35
الفصل الثاني: طرائق التدريس ومناهج التدريس في الجزائر.	38
أولا: طرق التدريس.	38
-تعريف طريقة التدريس.	38
-طرائق التدريس العامة.	40
1. طريقة الإلقاء (المحاضرة).	40
2. الطريقة التكاملية.	40
3. الطريقة التلقينية.	41
4. الطريقة الحوارية.	41
5. الطريقة الاستقرائية.	41
6. طريقة المشروعات.	41
ثانيا: المناهج المعتمدة في التدريس.	42
1. مفهوم المنهج.	42
2. أنواع المناهج.	43
أ. المنهج التقليدي.	43
ب. المنهج البنيوي.	44
ج. المنهج التواصلي.	46
طرق التدريس الحديثة بالجزائر.	47
طريقة التدريس بالأهداف.	47
طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات	48
أ. طريقة الأستاذ في سير درس القواعد.	50

ب. برنامج السنة الثالثة – أدب وفلسفة – مادة القواعد.	52
ج. نموذج لدرس القواعد.	53
–الدراسة الميدانية.	61
–الخاتمة.	66
–ملاحق	68
–قائمة المصادر والمراجع	76
–فهرس الموضوعات	81

ملخص:

تعليمية النحو هي مشكلة يعاني منها تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

الكلمات المفتاحية: المدرسة، التلاميذ، تعليمية النحو، الثالثة ثانوي.

Résumé :

La didactique de grammaire c'est le problème des élève de $3^{ème}$ année écoles secondaire.

Les mot clefs: didactique, grammaire , 3^{em} secondaire, élèves, école.

Abstracte:

The grammar didactics is the problem of student of 3^{rd} secondary school.

Key words: didactic, grammar, students, 3^{rd} secondary school.