جامعة محمد خيضر بسكرة
كلية الآداب و اللغات
قسم الآداب واللغة العربية

مذكرة ماستر

اللغة و الأدب العربي
دراسات لغوية
تخصص : لسانيات تطبيقية
رقم: ت /19 /2021

إعداد الطالبة:
لعياضي كوثر

يوم:30/06/2021

تدريس قواعد النحو في ضوء المقاربة النصية-السنة الثالثة الثانوية أنموذجا.

لجنة المناقشة:

صلاح الدين ملاوي	أستاذا	محمد خيضر بسكرة	رئيسا
بشار إبراهيم	**محاضرأ**	**محمد خيضر بسكرة**	**مقررو مناقشا**
باديس لهويمل	محاضر أ	محمد خيضر بسكرة	مناقشا

السنة الجامعية: 2020 - 2021

إهداء

الحمد لله و كفى و الصلاة على الحبيب المصطفى و أهله و من وفى و أما بعد:

الحمد لله الذي وفقني لإتمام هذه الخطوة في مسيرتي الدراسية بمذكرتي هذه ثمرة الجهد و النجاح بفضله تعالى مهداة إلى الوالدين حفظهما الله و أدامهما نورا لدربي

لكل العائلة الكريمة التي ساندتني من إخوة [حمادي و يزيد]و أخوات و خاصة إلهام و أختي الصغيرة إيناس z

إلى زوج أختي أمال [محمد] حفظه الله و رعاه.

إلى رفيقة دربي دنيا و صديقتي الغالية عائشة.

إلى سندي في الحياة .....ربي احفظه لي .

الشكر و التقدير :

قال الله تعالى:

"رب أوزعني أن اشكر نعمتك التي أنعمت علي وعلى والدي وأن أعمل صالحا ترضاه و أدخلني برحمتك في عبادك الصالحين".

الآية "19"سورة النمل

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم:

"من لم يشكر الناس لم يشكر الله"

حديث شريف

"الحمد لله الذي لا تحسن الأشياء إلا أن يكون هو أولاها، ولا تستقيم الأمور إلا أن يكون هو مدبرها"

الحمد لله الذي وفقنا لإتمام هذا العمل وبعد :

أتوجه بجزيل الشكر و الامتنان إلى كل من ساعدني من قريب و من بعيد على إنجاز هذا العمل وفي تدليل وما واجهته من صعوبات، و أخص بالذكر الأستاذ المشرف **" الدكتور بشار إبراهيم"** لقبوله الإشراف على الرسالة و نصائحه القيمة، و توجيهاته الحكيمة ،قد كان لي عونا في إتمام هذا البحث ، و إلى كل أعضاء اللجنة المناقشة الذين تكرموا بقراءة هذا البحث المتواضع.

مقدمـــــة

مقدمة :

يعد تعليم اللغة العربية عامة وتعليمية النحو خاصة الضرورة القصوى و أولوية أساسية حيث حظيت القواعد النحوية بالاهتمام في مناهج التعليم في مؤسساتنا، وفي هذا الإطار سعت الدولة الجزائرية إلى وضع خطة تربوية جديدة شهدت فيها العديد من الإصلاحات، مست هياكل المنظومة التربوية بما فيها المناهج وطرق التدريس، وذلك بتطبيق مناهج جديدة مبنية على أساس بيداغوجية المقاربة النصية.

ومن هنا جاء عنوان مذكرتنا:" تدريس قواعد النحو في ضوء المقاربة النصية –السنة الثالثة الثانوية أنموذجا" وتكمن أهمية هذا البحث في أنه يقف عند جدوى هذه المقاربة ويضعها على المحك من خلال تتبع أسسها والوقوف عند أثارها في الواقع.

فكان سبب اختياري السنة الثالثة ثانوي نموذجا راجعا لعدة أسباب منها:

* معرفة الغاية من تدريس القواعد النحوية بالاعتماد على المقاربة النصية، ومعرفة العلاقة بين النص والقواعد.

* معرفة المنزلة التعليمية لمادة نشاط النحو في المدرسة الجزائرية وبالتحديد في المرحلة الثانوية.

* حبي لمجال النحو واهتمامي بطرائق تدريس الأساتذة للقواعد.

أما عن الإشكالية التي انبثقت منها فكرة البحث فتمثلت في هل المنهاج النصوص الملائمة لتطبيق المقاربة النصية؟ و ما دور الأمثلة و القواعد و التمارين في هذه المقاربة النصية ؟وقد انبثقت عن هذه الإشكالية تساؤلات أبرزها:

ما طرائق تدريس النحو؟ وماهي الصعوبات التي تواجه تلقي التلاميذ للنحو؟ وما مفهوم المقاربة النصية ومبادئها؟ وأنماطها؟ ماهي المعايير النصية؟

للإجابة عن هذه التساؤلات اتبعنا خطة قسمتها بعد المقدمة إلى مدخل وهي عبارة عن فصول ومباحث، تناولنا فيه:

تعريف التعليمية اللغة العربية وتعريف التدريس وتعريف النحو وتعريف قواعد النحو.

تالاه الفصل الأول (النظري) المعنون ب "نشاط النحو وفق المقاربة النصية" مقسما إلى مبحثين:

تطرقت في المبحث الأول إلى موقع النحو في العملية التعليمية، حيث تناولت فيه:

طرق تدريس النحو وأهدافه وصعوبات تدريسه وأسباب ضعف التلاميذ في النحو.

أما المبحث الثاني من الفصل الأول فخصصته الحديث عن المقاربة النصية حيث يتمحور هذا المبحث عن مفهوم المقاربة النصية، ومبادئها وأنماطها ومعايير النصية.

ثم أعقبته بفصل ثان خُصِص للدراسة الميدانية وقد عنونته ب " واقع تطبيق المقاربة النصية في تدريس النحو " وجاء مقسما إلى مبحثين:

تناولت في المبحث الأول "الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية " بحيث تطرقت إلى أدوات جمع البيانات ومجالات الدراسة، وعينة البحث وأسلوب التحليل، وطريقة تفريغ البيانات والوسائل الإحصائية المستخدمة في البحث.

أما المبحث الثاني الذي عُنون ب:" عرض وتحليل نتائج الدراسة " فقد تطرقت فيه إلى تحليل نتائج دراسة البطاقات الاستنطاقية للأساتذة ومناقشة النتائج في ضوء فرضيات المقاربة النصية وأخيرا استخلاص النتيجة العامة لدراسة.

ثم جاءت خاتمة هذا البحث متضمنة لأهم النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة، وأضفنا في الأخير ملاحق خاصة بالاستبيانات.

أما المنهج المتبع في الدراسة، فهو المنهج الوصفي، عرضت من خلاله بعض المفاهيم، فتمثل في تحليل الاستبيانات الخاصة بالعمل الميداني، وعرض أهم النتائج المتوصل إليها.

ولم يكن لهذا العمل أن يكتمل لولا بعض الكتب التي مهدت لنا الطريق نذكر منها:

* مناهج اللغة العربية لإيمان إسماعيل عايز وسعد علي زايد.

* الموجه الفني لعبد العليم إبراهيم.

* أساليب تدريس اللغة العربية لمحسن علي عطية.

لكن مع هذه الكتب وعلى الرغم من عدم جدة الموضوع فقد واجهتنا عدة صعوبات منها:

* كثرة المراجع في مجال التعليمية مما أدى إلى صعوبة في توظيف المعلومة في الشكل الملائم.

* رفض بعض الأساتذة في الإجابة عن كل أسئلة الاستبانة.

* كانت بعض الإجابات مختصرة بشكل لا يسمح بجمع معلومات وفيرة عن البحث.

نحمد الله عز وجل الذي وفقنا لإتمام هذا البحث كما نتوجه بكلمة شكر للأستاذ المشرف الدكتور بشار إبراهيم، الذي كان له الفضل في تصويب هذا البحث وتقويمه.

الفصل الأول: نشاط النحو وفق المقارنة النصية

- مفاتيح البحث
- المبحث الأول: موقع النحو في العملية التعليمية
- المبحث الثاني: ماهية المقاربة النصية

استعملت كلمة التعليمية للدلالة على ما يرتبط بالتعليم وذلك من خلال الأنشطة التي تحدث في العادة داخل الأقسام أو في المدارس، وتستهدف نقل المعلومات والمهارات من المدرس إلى التلاميذ، لذا سنحاول الوقوف عند معناه.

أولا: تعريف تعليمية اللغة العربية:

التعليمية نوع من التفكير أو المعرفة التي تهتم بفن أو قواعد التدريس لمادة مدرسية، وغايته تحقيق التعلمات الفعالة من خلال التحكم الجيد في الوسائل و المناهج، مراعاة طبيعة شخصية المتعلمين أو هي: "كل ما يهدف إلى التثقيف، وإلى ما له علاقة بالتعليم".[1]

ويعرفها لجوندر legendre على أنها : " علم إنساني مطبق ، موضوعه إعداد و تجريب و تقويم و تصحيح الاستراتيجيات البيداغوجية التي تتيح بلوغ الأهداف العامة و النوعية للأنظمة التربوية".[2]

وقد تنوعت المصطلحات التي تقود إلى مفهوم واحد لل didactique " غير أن المصطلح الذي شاع في الاستعمال أكثر من غيره هو التعليمية، و بالعودة إلى الأصل الأجنبي didactique فإنه بدوره مشتق من الكلمة الإغريقية didactiquos حيث إنها : " كانت تطلق على ضرب من الشعر، وهو أشبه بالمنظومات الشعرية عندنا ، أو الشعر التعليمي الذي كان يهدف إلى تسهيل التعلم عن طريق حفظ المعلومات المنظومة شعرا، كالمنظومات النحوية و الفقهية " كما شمل المصطلح قديما كل ما يخص التربية.[3]

---

[1] نور الدين أحمد قايد و حكيمة سبيعي ، التعليمية و علاقتها بالأداء بالبيداغوجي و التربية ، مجلة الواحات للبحوث و الدراسات ، د:ط ، 2010، ع:80 ، ص 36.

[2] المرجع نفسه ،ص 36.

[3] عادل بلخيري ، واقع الدرس البلاغي في ضوء المقاربة النصية السنة الثالثة من التعليم الثانوي الشعبة الأدبية –أنموذجا ، مذكرة لنيل الماجستير (مخطوط) ،إبراهيم مناد ، قسم الأدب العربي ، جامعة عبد الحميد بن باديس ، مستغانم –الجزائر ،2014-2015 ، ص 02.

واعتبرت التعليمية فنا للتدريس، وهذا المفهوم يحمل في طياته كثيرا من المعاني والأفكار والتصورات

فهناك من عد التعليمة: " الطريقة التي يندرج بها المعلم في شرحه للمعلومات المراد تدريسها، و يتسلسل بها من السهل إلى الصعب و من المألوف إلى غير المألوف، و من البسيط إلى المركب، و من المحسوس إلى المجرد و غير ذلك... إلى أن تتحقق الأهداف المنشودة في أقل ووقت و جهد ممكنين.

وفي السياق ذاته يفرق الباحث محمد الدريج بين مصطلحي التعليمية والتعلمية انطلاقا من فعلي (التعلم والتعليم).

حيث يقول: لابد أن نميز في محاولتنا لتعريف العملية التعليمية بين ظاهرتين : التعلم -learninig apprentissage و ظاهرة التعليم teaching-enseigremert ...و نعني بالتعلم

(التحصيل) العملية التي يدرك الفرد بها موضوعا ما و يتفاعل معه و يستدخله و يتمثله، عملية يتم بفضلها اكتساب المعلومات و المهارات و تطوير الاتجاهات، في حين أن التعليم (التدريس) نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التعلم و تحفيزه و تسهيل حصوله ،إنه مجموعة من الأفعال التواصلية و القرارات التي يتم اللجوء إليها بشكل قصدي و منظم ،أي يتم استغلالها و توظيفها بكيفية مقصودة من طرف الشخص أو مجموعة من الأشخاص الذي يتدخل كوسيط في إطار موقف تربوي تعليمي[1]

نستنتج مما سبق أن لمصطلح التعليمية عدة معان مختلفة، ولكن كل التعريفات تصب في معنى واحد ألا وهو أن التعليمية هي علم يدرس التعليم من حيث محتوياته ونظرياته وطرائقه دراسة علمية.

من أجل وضع استراتيجية واضحة في تعليمية اللغة العربية وجب على المتخصصين في صناعة البرامج، وكذلك معدي المناهج والدروس اللازمة للمتعلمين أن يسلكوا مسلكي، ن حيث الانطلاق من

[1] رشيد فلكاوي ، تعليمية اللغة العربية بين النظرية و التطبيق ،مدرسة العليا للأساتذة ،مجلة الآداب ، قسنطينة – الجزائر ، ع:14 ،د : ت ، ص 53 .

قاعدة نظرية ثم تطبيق نتائج هذه الدراسات، مع الأخذ بعين الاعتبار جدلية العلاقة بين النظري و التطبيقي، حيث ظهرت بوادر الاهتمام بتعلمية اللغة العربية و آدابها مقتصرة على مراكز الأبحاث من خلال بعض الأطاريح التي تستوحي توجهات البحث في الغرب.[1]

يبدأ تعليم اللغة العربية باعتبارها لغة أولى من بداية التعليم الابتدائي، و يستمر اجباريا في مراحل التعليم العام كلها، لكن نوع التعليم و حجمه و الوقت المخصص له يختلف من بلد عربي لآخر، ففي بعض البلاد تحتل مادة اللغة العربية حيزا كبيرا في مقررات الدراسة وفي بلاد أخرى لا تحظى إلا بقدر أقل.[2]

أما الهدف الأسمى لتعليم اللغة العربية فهو تزويد المتعلمين بكفاءة، يمكنهم استثمارها في مختلف وضعيات التواصل الشفهي و الكتابي، فلم يعد المطلوب من تعليم اللغة العربية مقتصرا على معرفة بعض النماذج الأدبية و بلاغتها مهما كان المستوى و النوع، و لا معرفة القواعد النحوية و الصرفية فحسب، بل جعل التلميذ يبلغ أعلى مستوى من الفهم الادراك و استعمال المعرفة، سواء على المستوى الشفهي أم الكتابي.

و زيادة عن محاولات تكيفية في قدرات مختلفة ، فإن تعليم اللغة العربية يجب أن يهدف إلى :

*إدماج المكتسبات اللغوية للتلميذ في بداية التمدرس .

*ضمان الكفاءات الأساسية الأربع للاتصال (فهم المنطوق ، فهم المكتوب ،التعبير الشفوي ،التعبير الكتابي).

[1] ينظر: رشيد فلكاوي ، تعليمية اللغة العربية بين النظرية و التطبيق ، ص 60.

[2] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي و تعليم اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية- القاهرة، 1995م، ص 82.

*تنويع أنماط النصوص المدروسة أو المنتجة (السردية ، الوصفية ، الحجاجية)، و كذا المكتوب الوظيفي (الملخص ، الخلاصة ،التقرير ، الالتماس ، الطلب ..)

* تمكين المتعلم من المكتوب و قراءة النصوص مبكرا (الأولوية للكتاب الجزائريين ذوي المكانة المعترف بها).[1]

[1] ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، مارس 2009، ص 53.

ثانيا : تعريف التدريس

ورد في لسان العرب لابن منظور في مادة(درس) : درس الشيء و الرسم يدرس دروسا : عفا ، و درسته الرّيح، يتعدى ولا يتعدى ، و درسه القوم :عفوا أثره و الدّرس: أثر الدارس، و قال أبو الهيثم : درس الأثر يدرس دروسا و درسته الريح تدرسه درسا أي محته ..

و درس الطعام يدرسه : داسه يمانيه و درس الطعام يدرس دراسا اذا ديس... و درس الناقة يدرسها درسا :راضها،و درس الكتاب يدرسه و دراسة، من ذلك، كأنه عانده حتى انقاد لحفظه و قد قرئ بهما : و ليقولوا درست ، و ليقولوا دارسْت وقبل ، درست أي هذه أخبار قد عفت و امّحت شد مبالغة ..

في هذا التعريف اللغوي لمفهوم التدريس، و الذي يعني تذليل الصعبات بكثرة القراءة حتى يخف على المرء، كما يعني أيضا التعليم و المذاكرة.

مما لا شك فيه أن البحوث و الدراسات اللغوية العربية الحديثة اهتمت بمجال التدريس و أعطته العناية الفائقة لما له من أهمية بالغة في تنمية قدرات الفرد و تنمية مهاراته و خبراته ، و طموحاته و تطلعاته و قواعد النحو و الصرف من بين فروع اللغة العربية التي نالت اهتمام المختصين بأصول التدريس و طرائقه ، وذلك لما لها من أهمية بالغة اكتسابها من أهمية اللغة نفسها؛ لأن عملية التدريس بصفة عامة ، ليست عملية بسيطة كما يعتقدها البعض لأنها تقوم بين طرفين المدرس و المتعلم ، و هوما الطرفان اللذان اللسانين حيثما تحدثوا عن القواعد اللغوية و الكلامية عامة ، و تدريس اللغة و قواعدها النحوية و الصرفية خاصة ، باعتبارها العمود الفقري لجميع الأنشطة الأخرى .[1]

[1] عبد الحميد كحيحة، تدريس قواعد اللغة العربية بالمقاربة النصية في المرحلة الثانوية السنة الثالثة الثانوي-انموذجا ، أحمد جلايلي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير (مخطوط)، قسم الأدب و اللغة العربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة-الجزائر ، 2010-2011، ص 190.

قد عرف محسن علي عطية التدريس بأنه " إحاطة المتعلم بالمعارف و تمكينه من اكتشاف تلك المعارف ، فهو لا يكتفي بالمعارف التي تلقى و تكتسب ، إنّما يتجاوزها إلى تنمية القدرات و التأثير في شخصية المتعلم و الوصول به إلى التحليل و التصور الواضح و التفكير المنظم و يعرفه أيضا بأنه : مجموعة النشاطات التي يؤديها المدرس في موقف تعليمي لمساعدة المتعلمين في الوصول إلى أهداف تربوية محددة"[1]

مما سبق نجد أن تعريف تدريس هو عملية إجرائية مخطط لها بحيث تمكن المتعلم من تنمية قدراته و خبراته ، حتى يتجاوز التدريس عملية تلقين المعارف و المعلومات إلى عملية توظيفها في مواقف تعليمية جديدة تفيده في حياته و تجعله يتكيف مع محيطه الاجتماعي .

و يعرف التدريس أيضا : "نشاط إنساني تعدّل جيلا بعد جيل ، في ضوء العديد من خبرات الأجيال و الدراسات العلمية ووصل اليوم إلى مستوى عال من الكفاءة و أصبحت له نظرياته و فلسفاته، و أسسه العلمية التي تقوم عليها ... و أصبحت النظرة إليه على أنه مهنة لها فلسفتها و أسسها ، و لا تقل أهمية عن غيرها من المهن التي لها قوة التأثير و الإسهام في بناء المجتمع و تقدم الإنسان ".[2]

نستنتج من خلال التعريف أن التدريس ليس وليد العصر الحديث ، إنما هو قديم النشأة لكنه تعدل جيلا بعد جيل نظرا لتجديد أفكار القائمين عليه فهو تجديد في طرقه و أساليبه و تقنياته ، فقد أصبحت له أسسه التي يعتمد عليها و مناهجه يبنى عليها .

[1] محسن علي عطية ، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة-مصر،(د:ط)، 2006، ص 55.

[2] محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة-مصر، (د:ط)، 2000م، ص 11-12.

و أيضا : هو "سلسلة منظمة من الفعاليات يدبرها المعلم و يهتم فيها بالمتعلم علميا و نظريا ، و هي عملية ترمي إلى تحقيق أداف معينة ".[1]

كما ينظر(ستيفن كوري):

"التدريس عملية معتمدة لتشكيل بنية الفرد بصورة تمكنه من أن يتعلم أداء سلوك محدد أو الاشتراك في سلوك معين ويكون ذلك تحت شروط موضوعة مسبقا."[2]

ثالثا: تعريف النحو

لغة:

جاء في معجم العين للخليل الفراهيدي: نحا (نحو): القصد نحو الشيء نحوت نحوه أي قصدت قصدي، وبلغنا أن أبا الأسود الدؤلي وضع الوجوه للعربية، فقال للناس: النحو نحوه فسمي نحوا ويجمع أنحاء.[3]

جاء في معجم مقاييس اللغة مادة (نحو):

" نحو النون والخاء والواو كلمة تدل على القصد، ونحوت نحوه، ولذلك سمي نحو الكلام لأنه لا يقصد أصول الكلام فيتكلم على حسب ما كان العرب تتكلم به، ومن الباب انتحى فلان لفلان: قصده وعرض له نحى النون والحاء والياء كلمة واحدة وهي النحي سقاه السمن ".[4]

من خلال التعريف اللغوي نستنتج أن العلماء قد اتفقوا حول معنى كلمة نحو؛ فهي مشتقة من مادة نحا و هي القصد.

---

[1] فريدة شنان و مصطفى هجرومي، المعجم التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية ،2009م، ص 55.

[2] طه علي حسين الدليمي، اللغة العربية و مناهجها و طرائق تدريسها، دار الشروق، عمان –الأردن، ط:1، 2005م، ص 80.

[3] الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت–لبنان، ط:1،ج:4،2003،ص 201.

[4] ابن فارس، مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون ، دار الجيل، بيروت–لبنان، مادة(ن ح و)، ط:1، 1991م، م:5، ص 403-404.

اصطلاحا:

لقد تعددت تعريفات النحو و جاء في ذلك:

يعرف ابن جني بأنه هو انتحاء سمت كلام العرب، في تصرفه من إعراب غيره كالتثنية و الجمع و التحقير و التكسير و الإضافة و النسب و التركيب و غير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطلق بها و إن لم يكن منهم، و إن شذّ بعضهم عنها رُدَّ إليها.[1]

في هذا السياق جمع ابن جني بين النحو و الصرف؛ و انتحاء سمت كلام العرب أي ما اعتمدته و قالت به، ما ارتبط بفصاحتهم و ذلك يظهر من خلال بيان الكلمات الإعرابية و معرفة نوعها إن كامت مثنى أو جمع أو مفرد أو مركب و هذا كله دليل على الأهمية العظمى للنحو عند العرب.

قد عرفه أحمد مختار عمر في كتابه معجم اللغة العربية المعاصرة بأن علم النحو يختص بدراسة جميع أحوال الكلمة (أحوالها) إعرابا وبناء ومعرفة العلاقات التي تجمع بين عناصر الجملة (فعل، فاعل) أو(مبتدأ، خبر) سواء أكانت مبنية أو معرفة.

وورد تعريفه كالآتي:"بأنه علم يدرس مواقع الكلمات داخل الجملة والعلاقات النحوية بينها، ويعرف به أحوال أواخر الكلام إعرابا وبناء " [2]

ويعرفه أيضا ابن عصفور: "العلم المستخرج بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب الموصلة إلى معرفة أحكام أجزائه التي ائتلف منها "[3]

[1] أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، ط:2، ج:1، ص 88.

[2] أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، دار عالم الكتب، القاهرة-مصر ، ط:1، مج:1، 1429-2008م، ص 2181.

[3] أبو الحسن علي بن مومن بن عصفور ، المقرب و معه مثل المقرب ، تح: عادل أحمد عبد الموجود و علي محمد معوض، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، ط:1، 1418-1998م، ص 05.

والمقصود من هذا أن النحو علم دقيق ومحكم المعالم، فهو مستنبط من مناقشة وتتبع كلام العرب الخلص والموثوق في عربيتهم والذين لم يختلطوا بالعجم ولم يسمع أو يلحظ في كلامهم لحنا؛ أي لا زيادة أو نقصان عن كلام العرب، وبه نصل إلى معرفة أدق أجزائه التي يتكون منها.

وله تعريف آخر للنحو فيقول:

" علم يعرف به أحوال أواخر الكلمة إعرابا وبناء، وما يتبع ذلك من التصورات، كفتح "إن" وكسرها، وتخفيفها ،وشروط عمل بقية النواسخ ، وكالعائد من حيث حذفه، وعدمه إلى غير ذلك" [1]

فالمقصود من هذا النحو علم يهتم بالكلمات العربية من حيث ما يعرض لها من البناء الأصلي حالة الإفراد، والبناء العارض والإعراب، حالة التركيب، وما يتبع ذلك فخرج بنتيجة بأن علم المعاني والبيان والبديع والصرف، فإنها لا تبحث عن الإعراب والبناء وما يتبعه.

وإذا رجعنا إلى المحدثين فهناك من عرف علم النحو بقوله:"هو علم البحث في تراكيب وما يرتبط بها من خواص كما أنه يتناول العلاقات بين الكلمات في الجملة وبين الجمل في العبارة"[2]

فمن خلال هذه التعريفات اللغوية والاصطلاحية للنحو نجد أن علم النحو يبحث في أواخر الكلمات إعرابا وبناء أي إعراب الكلام العربي ومعنى هذا أن المتحدث يسلك في حديثه سمت كلام العرب في تصريف الكلام وإعرابه وتثنيته وجمعه وغير ذلك من مظاهر تدل على أنه يلتزم سمت كلام العربي في حديثه وكتابته والهدف من هذا العلم هو الاحتراز عن الخطأ اللساني في الكلام العربي.

[1] بن عصفور، المقرب و معه مثل المقرب، ص 05.

[2] راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق ، دارالمسيرة، عمان، ط:1، 1424هـ-2003م، ص 103.

رابعا : تعريف قواعد النحو

لغة :

القواعد من القاعدة حيث جاء في معجم لسان العرب لابن منظور :

أصل الأس والقواعد: الإساس وقواعد البيت إساسه.[1]

قال تعالى {وإذ يرفع إبراهيم القواعد من البيت و إسماعيل }.[2]

و في معجم الوسيط حيث قام بتعريفه :

القاعدة الأمر الكلي ينطبق على الجزئيات .

اصطلاحا :

مفهوم القواعد كما هو يعرف كل من له صلة بعلم اللغة فهو أشمل بكثير من قوانين أواخر الحركات ،قواعد اللغة هي القوانين التي يتركب الكلام بموجبها من أجزاء مختلفة :

القوانين الصوتية المتصلة بلفظ الكلمة أو مجموعة الكلمات، و القوانين الصرفية المتصلة بصياغة الكلمة و ما يسبقها أو يليها من لاصقات و القوانين النحوية المتصلة بنظم الجملة و أواخر حركات الكلمة فيها.[3]

من خلال التعريف السابق نجد أن : القواعد ليست هي قوانين أواخر الكلم بل هي قواعد اللغة الصوتية و الصرفية و النحوية المختصة بكلمة أو بنظم الجملة .

[1] ابن منظور، لسان العرب، ج:3، م:5، مادة (ق ع د)، ص 443.

[2] سورة البقرة -126-

[3] داود عبده، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، مؤسسة دار العلم، الكويت، ط:1، 1979م، ص 52.

تختل القواعد النحوية مكانة بارزة في مراحل التعليم المختلفة، فقد تمكن أهمية اللغة نفسها، فلا تكتب اللغة كتابة صحيحة، إلا بمعرفة قواعدها الأساسية، فالقواعد اللغوية الدرع الذي يصون اللسان من الخطأ، ويدرأ الزلل عن العلم، فهي تضبط قوانين اللغة الصوتية، وتراكيب الكلمة والجملة، وهي ضرورية لا يستغني عنها و إليها تستند الدراسة في كل لغة، و كلما نمت اللغة و اتسعت زادت الحاجة إلى دراسة هذه القواعد.[1]

وتعرف القواعد من الزاوية الألسنية كما عرفها ميشال زكريا:

تقوم القواعد على تحديد الكفاية اللغوية التي يمتلكها العربي و التي تتيح له أن ينتج و يتفهم جمل لغته غير المتناهية سواء من حيث عددها أم من حيث عدد عناصرها،و بتعبير أخر تصف هذه القواعد كل الجمل التي تندرج ضمن اللغة العربية و تفسيرها .

تهتم إذا القواعد بوصف جمل اللغة العربية بصورة وافية و شاملة و المسألة التي تتعرضنا هنا، هي وصف قواعد الكفاية اللغوية العائدة إلى متكلم اللغة و التي تختلف عن قواعد الأداء الكلامي و يقتضي حل هذه المسألة اعتماد ما نسميه بالحدس اللغوي .[2]

[1] سعد علي زايد، ايمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية، دار الصادق الثقافية، عمان، ط:1 ،2014-1435هـ، ص405.

[2] ميشال زكريا، الألسنية التوليدية و التحويلية و قواعد اللغة العربية، مؤسسة الجامعية الدراسات و النشر و التوزيع، ط:2، 1406هـ-1976م، ص 08.

المبحث الأول : موقع النحو في العملية التعليمية

أولا: طرق تدريس النحو :

إن طرائق التدريس وتبيانها من الأمور الإيجابية في عملية التعليم والتعلم ولكل موقف تعليمي طريقة تدريس مناسبة هي :

1* الطريقة الاستقرائية :

تشير هذه الطريقة إلى أن جذورها تمتد إلى عهد اليونان عندما انتقادها سقراط لأنها تضع الأفكار جاهزة في ذهن الطالب .

إن أول من استعمل هذه الطريقة هو المولى عز وجل حين أراد أن يبين قوته وعظمته في خلقه وأنه هو موجد هذه الأشياء، دعا القرآن الكريم إلى التفكير بالآيات من خلال المنهج الاستقرائي.[1]

قال تعالى {سنريهم آياتنا في الأفاق وفي أنفسهم حتى يتبين لهم أنه الحق أولم يكف بربك أنه على كل شيء شهيد}.[2]

اذ ينتقل هذا المنهج من الجزئيات لتقدير العموميات، ونجد الأنبياء ساروا على المنهج الاستقرائي في محاجة أقوامهم .[3]

[1] سعد علي زايد، ايمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية، دار الصادق الثقافية، عمان، ط:1 ،2014-1435هـ، ص 266.

[2] سورة فصلت -53-.

[3] المرجع نفسه ،266.

أ–مفهومها:

الاستقراء هو البدء بفحص الجزئيات ودراسة الأمثلة التي تؤدي إلى معرفة أوجه التشابه والتباين بينهما. ثم الوصول إلى حكم عام يسمى قاعدة أو قانونا .[1]

وتنسب هذه الطريقة إلى الألماني "يوحنا فريديريك هيربرت" و تسمى أيضا الطريقة الاستنباطية .

تنطلق هذه الطريقة من مسلمة وهي أن"الطفل يأتي إلى المدرسة و معه قدر من المعلومات يكون قد اكتسبها من خبراته المباشرة و احتكاكه بالبيئة مما يساعد بالتأكيد على فهم و معرفة حقائق الدرس الجيد.[2]

ب –مزاياها:

* تنمي في الطلبة القدرة على التفكير فهي استدلال صاعد يبدأ من الجزء و ينتهي إلى الكل إذ ينتقل فيه الطالب من المثال إلى القاعدة .

* تهيء للطالب الفرص الإيجابية من حيث المشاركة في الدرس و تجعله أكثر تشويقا إلى الدرس بما تهيء له الدافعية في التعلم .

* تجعل الطالب على الهدوء في التفكير و تعلمه على الإصغاء و تعوده على استنباط الحقائق وحده.

* توثيق العلاقة بين الطالب و المدروس و تكون المعلومات المخزونة بهذه الطريقة في الذاكرة مدة أطول.[3]

[1] جاسم محمود الحسون ،حسن جعفر الخليفة ،طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العلم، مبتورات جامعة عمر مختار البيضاء ،دار الكتب الوطنية ،بنغازي،ط:1،1996م،ص 248.

[2] ينظر: عثماني مسعود ،الرافد في التربية و التعليم ، دار الهدى للطباعة و النشر و التوزيع ،الجزائر ،ص 81.

[3] سعد علي زايد ،إيمان إسماعيل عايز ،مناهج اللغة العربية و طرائق تدريسها ،ص 268.

ج- مآخذ الطريقة الاستقرائية:

- تهتم بالتربية الادراكية و تهمل التربية الوجدانية وهي تحدد المدرس فلا يلتفت إلى مراعات المتعلم و ميوله النفسية .

- تجعل موقف المتعلم مستلما الكثير من المعلومات فلا مجال لنقاش فيها ،فهي لا تمثل تفكير المتعلم الذي ينبغي أن يكون محور العملية التعليمية .

-لا يمكن استخدام هذه الطريقة لأفراد أو مجموعة صغيرة إذ أنها تصلح نصف يمثلون عدداً غير قليل من المتعلمين مع عدم ضمانها لوصول جميع المتعلمين إلى التعميم و استنتاج القاعدة.[1]

د- خطواتها :

الخطوة الأولى : "التمهيد أو المقدمة" :هي عملية تحليلية كما في عقول الطلبة من المعلومات السابقة التي لها صلة بالدرس الجديد يتعرض لها المدرس بترتيبها ترتيبا مناسبا ،و قد يسميه البعض بالتعريف ،أو بإعطاء أمثلة منتمية أو غي منتمية للموضوع أو الآية القرآنية المراد تدريسها من حيث التركيز عليها و من حيث التدرج في مستوى الصعوبة .

الخطوة الثانية :"عرض الموضوع ":وهي عرض الموضوع من خلال ترتيب المفاهيم و الحقائق الجزئية التي طرحت .

الخطوة الثالثة "الربط و الموازنة ": و هي أن يقوم المدرس باشتراك المتعلمين في ربط الأمثلة التي قدمها المدرس على السبورة و موازنة تلك الأمثلة. [2]

[1] سعد علي زايد ،إيمان إسماعيل عايز ،مناهج اللغة العربية و طرائق تدريسها، ص 268

[2] مرجع نفسه ،ص 269-270.

الخطوة الرابعة :"التعميم و استقراء القاعدة":وهي ميل العقل إلى أن ينزع من خلال تلك الأمثلة التي عرضت قاعدة باستخلاصه حكما عاما .

الخطوة الخامسة : "التطبيق": في هذه الخطوة يستطيع اصدار حكم على صحة القاعدة أو خطأها وهذا يعتمد على فهم التطبيق .[1]

2-الطريقة القياسية :

وهي طريقة يكون الاعتماد فيها على المعلم، إذ يعتبر العنصر الإيجابي في عملية التدريس،و الأساس الذي تقوم عليه الطريقة هو ذكر القاعدة أولا أو بعض المفاهيم المتعلقة بموضوع معين ،ثم شرحها القاعدة من خلال الأمثلة ، وقد ألفت الكتب النحوية التعليمية في مطلع القرن الماضي وفق هذه الطريقة ككتاب "قواعد اللغة العربية لتلاميذ المدارس الثانوية "لحقي ناصف و زملائه ،و كتاب النحو الوافي لعباس حسن ،ولكن هذه الطريقة لقيت انتقادا كبيرا ،لأن المتعلم فيها طرف سلبي في العملية التعليمية ، فهو يتلقى المعلومة دون إثارة إشكالات في تلقي المادة ، فيفاجئ بالقاعدة مباشرة ، فيكون سلبا في الصعوبة لأن المبدأ التربوي يقتضي الانتقال من السهل إلى الصعب ،و لأنها أيضا تضعف المتعلم القدرة على الاستنتاج و الابتكار ، لاعتماد على التلقين في حفظ القواعد و استظهارها .[2]

[1] سعد علي زايد ،إيمان إسماعيل عايز ،مناهج اللغة العربية و طرائق تدريسها ،ص 269-270.

[2] مختار بزاوية، النحو العربي و محاولات تسييره –دراسة وصفية تحليلية، مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه في اللغة العربية (مخطوط)،بن عبد الله الأخضر، قسم اللغة العربية و آدابها، جامعة أحمد بن بلة ، وهران –الجزائر، 2016-2017،ص 234.

و لقد عرفت الطريقة القياسية من طرف المهتمين بالتعليم على أنها :

الطريقة القياسية التي تقوم عليه البدء بحفظ القاعدة ، ثم اتباعها بالأمثلة و الشواهد المؤكدة لها .

ومن خلال ما سبق تبين لنا في الطريقة القياسية أن العنصر الإيجابي في عملية التدريس هو المعلم و الطرف السلبي هو المتعلم .[1]

مزاياها :

- إنها سريعة ولا تستغرق وقتا طويلا لأن إعطاء القاعدة العامة فيها يكون بصورة أسرع.

-إنها مرغوبة عند المدرس لأمنها سهلة الجهد .

- يفهم فيها الطالب القاعدة فهما جيدا باعتمادها على الحفظ بوصفها وسيلة لتذكر.

- تصلح للتدريس في المراحل الثانوية و الجامعية [2]

مآخذ الطريقة:

1-لا تهتم بالقدرات العقلية لأنها تعتمد على حفظ القاعدة واستظهارها .

2-يكون موقف المتعلم فيها ضعيفا من حيث المشاركة .

3-تكون صعبة الفهم لاعتمادها على السير من الكل إلى الجزء و ليس من السهل إلى الصعب .

4-نسيان المتعلمين قواعدها بسرعة لعدم بذلهم جهدا فبي استنباط قواعدها .

[1] علي أحمد المدكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار الميسرة للنشر والتوزيع ، عمان-الأردن، ط:02، 1430-2010، ص 258.

[2] سعد علي زايد ،إيمان إسماعيل عايز ،مناهج اللغة العربية و طرائق تدريسها ،ص 271.

خطواتها :

- التمهيد أو المقدمة :

وهي الخطوة التي يتهيأ فيها الطلبة للدرس، و الشروع في تنفيذه، و لذا تكون لدى الطلبة من خلال هذه الخطوة الدافع إلى الدرس الجديد و الانتباه إليه.

-عرض القاعدة :

يتم في هذه الخطوة الإعلان عن القاعدة، وكتابتها بخط واضح على السبورة، أو إبرازها إن وجدت وسيلة تعليمية، ويوجه انتباه الطالب نحوها بحيث يشعر أن هناك مشكلة تتحداه، أنه يجب أن يبحث عن الحل.

- تفصيل القاعدة:

بعد أن يشعر الطلبة بالمشكلة يطلب المدرس في هذه الخطوة أن يأتي الطلبة بأمثلة تنطبق عليها القاعدة انطباقا سليما، لأن ذلك مدعاة لتثبيت القاعدة ورسوخها.[1]

3-الطريقة التلقينية :

وهذه الطريقة تقف عند حدود الالقاء و الأخبار فتسمى في بعض الكتب الطريقة "الالقائية " وفي بعض الآخر "الإخبارية وهذه الطريقة يسمعون و لا يشاركون ، فهي أقرب إلى المحاضرة منها ما يلقى إليهم.

-تكون هذه الطريقة ألصق بالجامعات و بالدروس العليا للمدارس الثانوية، ولكنها لا تنفع دائما في المدارس الإعدادية، وفقد يحتاج إليها المدرس في فترات من الزمن للدروس، كأن يلخص الدرس أو يباشر في الدرس أو يفصل بين مادة و مادة، أو يصل حين يمهد الانتقال و هي لذلك يجب ألا تتجاوز عشر

[1] سعد علي زايد ،إيمان إسماعيل عايز ،مناهج اللغة العربية و طرائق تدريسها، ص 272.

دقائق في المدارس الإعدادية ،لأن الطلاب لا يستعطون أن يستمتعوا أو يشاركوا أبعد من ذلك ،فالطريقة تضيع عليهم فرص النشاط و لكنها على كل حال مفيدة إذا احتاج إليها المدرس بإلحاح لضيق الوقت او اختصار الطريق و خير سبيل هو مزجها بغيرها .[1]

تبنى هذه الطريقة على خمس خطوات أساسية وهي كالآتي :

***التمهيد:** و تتوقف طريقته على نوع الأمثلة و يكون التمهيد بأسئلة في المعلومات السابقة التي تتصل بالدرس، ثم يقوم بالتمهيد على هذه الأمثلة، ثم تعرض القطعة على السبورة و يطالب التلاميذ بقرائتها قرآة صامتة، ثم يناقشون في معناها العام .

***عرض الأمثلة:** ويكون ذلك بإحدى الطرق السابقة، وفي حالة استخدام القطعة المساعدة يوجه إلى التلاميذ أسئلة في القطعة، وتدون هذه الأمثلة بالتدريج على جانب الأيمن من السبورة الأصلية في وضع رأي و توضع خطوط تحت الكلمات المطلوبة، و تضبط أواخرها، وإذا لم تسعف القطعة في تقديم أمثلة متعددة للنوع الواحد فلا مانع حينئذ أن يزاوج المدرس بين الأمثلة التي تؤخذ من القطعة و أمثلة أخرى يضيفها إليها من عنده.

***الموازنة:** و تسمى المناقشة أو الربط وهذه المرحلة تناقش الأمثلة مناقشة تتناول الصفات المشتركة أو المختلفة بين الجمل؛ تمهيدا لاستنباط الحكم العام ، الذي نسميه قاعدة و تشمل الموازنة نوع الكلمة و نوع إعرابها ،و وظيفتها المعنوية، و موقعها بالنسبة إلى غيرها ... وهكذا.[2]

وهذا يعني الموازنة بين الكلمات حسب موقعها في الجمل المختلفة وما اعتراها من تغيير، و تكون هذه الخطوة بمثابة توطئة لاستنباط القاعدة.

---

[1] سامي الدهان المرجع في تدريس اللغة العربية للمدارس الإعدادية والثانوية، مكتبة الأطلس، دمشق –سوريا، 1962-1963، ص 54.

[2] ينظر: عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة-مصر، ط:14، 1968م، ص 220.

***الاستنباط**: بعد الانتهاء من الموازنة و بيان ما تشترك فيه الظواهر اللغوية، يستطيع المدرس أن يطلب من التلاميذ في استنباط القاعدة المطلوبة .

***التطبيق**: وهي الثمرة العملية اللغوية للدرس، وهو نوعان جزئي و كلي :

فالتطبيق الجزئي يعقب كل قاعدة تستنبط قبل الانتقال إلى غيرها، والتطبيق الكلي يكون بعد الانتهاء من استنباط جمع القواعد التي يشملها الدرس و يدور حول هذه القواعد جميعها .

وينبغي في هذا التطبيق مراعاة التدرج من السهل إلى الصعب وذلك:

-يبدأ المدرس بعرض جمل تامة ، و يطلب من التلاميذ بتعين الشيء المراد.

- يعرض جملا ناقصة، و يطلب من التلاميذ بتكميلها بالاسم المطلوب.

- يعرض الكلمات ليستخدمها التلاميذ في جمل من إنشائهم، على أن تؤدي هذه الكلمات وظيفة معنوية معنية، على حسب موضوع الدرس.

- يطالب التلاميذ بتكوين جمل كاملة، تطبيقا على القاعدة المدروسة .[1]

[1] ينظر: عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص 221-222.

مآخذ هذه الطريقة:

من محاسنها أنها تفيد مما لدى الطلاب من أولويات الموضوع وسوابق التجارب وأنها تشعرهم بشخصياتهم و تدخل إليهم سرور الاكتشاف و في ذلك ما يزيد المادة رسوخا و تمثلا، و يزيد الطالب رغبة و انتباها، و يهيئ المدرس أن يعرف تلاميذه جيدا و يقدر مستوياتهم و يدرك ما استوعبوه و يعالج كل حالة بما تقتاضيه.[1]

عيوبها :

- تسبب هذه الطريقة بإجهاد، وإرهاق المعلم، إذ أنه يلقي عليه العبء طوال المحاضرة.

- موقف المتعلم في هذه الطريقة موقف سلبي في عملية التعلم، وتنمي هذه الطريقة عند المتعلم صفة الاتكال والاعتماد على المعلم الذي يعد مع الكتاب المدرسي، وملخصاته مصدرا للعلم والمعرفة.

- تؤدي إلى شيوع روح الملل بين التلاميذ، إذ أنها تميل للاستماع طوال المحاضرة، وتحرم التلاميذ من الاشتراك الفعلي في تحديد أهداف الدرس.

- تهتم هذه الطريقة بالمعلومات وحدها، وتعد غاية في ذاتها، و بذلك تغفل شخصية التلميذ في جوانبها الجسمية و الوجدانية و الاجتماعية و الانفعالية.[2]

[1] علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت- لبنان، ط:2، 1404هـ-1984، ص 58.

[2] خضير عباس جري و آخرون، طرائق التدريس العامة-مفاهيم نظرية و تطبيقية، الدار الجامعية للطباعة و النشر و الترجمة، بغداد، ط:1، 1440-2018م، ص139-140.

ثانيا: أهداف تدريس قواعد النحو :

– إن تدريس قواعد اللغة العربية أهداف عامة و بعيدة المدى لا تتحقق بدرس واحد، إنما من خلال تطبيق منهج كامل قد يستغرق مرحلة دراسة كاملة و هناك أهداف خاصة قصيرة المدى يمكن تحقيقها في درس واحد.

– أما الأهداف العامة فهي واحدة لجميع الدروس في المرحلة الواحدة، و لا موجب لتكرارها عند تصميم خطة التدريس لكل درس نحوي إنما يكتفي بتثبيتها في بداية الكراس التخطيط لتدريس القواعد عند بدء العام الدراسي، أما الأهداف الخاصة فهي تختلف في درس أخر، و يجب تحديدها بدقة، و صياغتها بعبارات سلوكية، قابلة للملاحظة و القياس .

نذكر بعض الأهداف العامة لتدريس القواعد في المدارس:

– تمكين المتعلم من ضبط بضبط ما يلفظ و ما يكتب ضبطا يستند إلى قواعد النحو و اللغة .

– تمكين المتعلم من الاستعانة بقواعد اللغة في فهم معاني التراكيب و الجمل.

– تمكين المتعلم من تذوق ما يسمع أو يقرأ من خلال معرفة ضبط الصحيح للكلمات و التراكيب.[1]

– زيادة الثروة اللغوية لدى المتعلم من خلال ما يقرأ من نصوص و الشواهد.

– ترويض عقول المتعلمين و تنمية القدرة على التفكير لديهم،توسيع ثقافة المتعلمين العامة من خلال ما تضمنته النصوص و الشواهد من المعلومات و الموضوعات قد تكون جديدة على المتعلمين.[2]

و يذكر إبراهيم زكريا بعض الأهداف لتدريس الدرس النحوي:

[1] محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، مكتبة لسان العرب، عمان–الأردن، 2006، ص 271.
[2] مرجع نفسه، ص 272.

- تعريف التلميذ بأساليب العربية و تعويده على إدراك الخطأ فيما يقرأ و يسمع و أن يتجنب ذلك في حديثه و قراءته و كتابته فيما يقرأ و يسمع أن يتجنب ذللك في حديثه و قراءته و كتابته.

- يهدف النحو إلى ضبط الكلام و صحة النطق و الكتابة.

- مساعدة التلميذ على فهم ما يقرأ و يسمع فهما دقيقا.

- تثقيف التلميذ و ذلك عن طريق زيادة معلوماته بالأمثلة المعطاة و التدريب على الاشتقاق و استخدام المعاجم لاستخراج الكلمات المطلوبة.

- زيادة ثروة التلميذ اللفظية و اللغوية و ذلك باستخدام الأمثلة المعطاة و التدريب على الاشتقاق و استخدام المعاجم لاستخراج الكلمات المطلوبة.

- وضع القواعد النحوية و الصرفية موضع التطبيق العملي قراءة و محادثة و كتابة، و ه الغاية من تدريس النحو.[1]

[1] نورة خليفة آل ثاني، النحو التعليمي و واقع تعليم اللغة العربية-مدارس قطر نموذجا، مذكرة لنيل الماجستير، عز الدين البوشيخي، قسم اللغة العربية، جامعة قطر، قطر، 2013-2014، ص 86.

ثالثا: صعوبات تدريس قواعد النحو:

-إن النحو العربي من حيث محتواه و طرائق تدريسه، كما يعلم عننا ليس علما لتربية الملكة اللسانية العربية، و إنما هو هلم تعليم و تعلم و صناعة القواعد النحوية و قد أدى هذا، مع مرور الزمن إلى النفور من الدراسة، و إلى ضعف الناشئة في اللغة بصفة عامة، إن جوهر المشكلة ليس في اللغة ذاتها، و إنما هو في كوننا نتعلم العربية قواعد صنعة، و إجراءات تلقينية و قوالب صماء نتجرعها تجرعا عقيما، بدلا من تعلمها.[1]

الغرض الأساسي من تدريس النحو هو تكوين الملكة اللسانية و تفادي الوقوع من الخطأ، إذ أن هناك صعوبات جمة لتدريس قواعد النحو و تكمن كالآتي:

*يعد المتعلم أن مادة القواعد النحو صعبة لما فيها من تعقيدات وضعت من المؤلفين مسبقا، و الاعتماد على الاستنباط و الموازنة و ما فيها من تفريغات و تقسيمات.

* إحساس المتعلم بأنها قوانين مجردة تتطلب مجهودا فكريا لاستيعابها، و عدم استساغته تلك القوانين لصعوبة تعلمها، وفوق هذا كله يأتي المتعلم مجبورا على اتقان القاعدة شاء أبى في تقبل القاعدة و فهمها.

*كثرة القواعد النحوية وتشبعها وكثرة تفصيلاتها في المراحل العمرية جميعها بنحو لا تساعد على تثبيت هذه المفاهيم في أذهان الطلبة بل تجعلهم يضيقون بها، بل تجعلهم يحفظون القاعدة وتنسى بمجرد انتهاء الدرس النحوي.

[1] ينظر: علي أحمد المدكور، طرق تدريس اللغة العربية، ص 325-326.

*إن القواعد النحوية التي تدرس داخل المدارس لا تحقق الأهداف الوظيفية في حياة المتعلمين، ويشاع ظاهرة حفظ القاعدة ولا يستطيع المتعلم تطبيقها في حياته اليومية، وهذا بعيد كل البعد من الغاية التي وضعت لها القواعد النحوية.[1]

*عدم ربط المباحث النحوية بكلياتها وإدراجها تحت العناوين الرئيسة التي تنطوي تحتها، فنجد الموضوع الواحد يفرغ إلى عدد من الموضوعات ومنها مثلا ما نجده في الفعل المضارع وجزمه ونصبع وبنائه، ف كل موضوع قائم بذاته متفرغ له قواعده، مما يشتت أفكار الدارس أفكاره ومبتغاه الذي يريد الوصول إليه.

*كثرة القواعد النحوية وتشعبها، و كثرة تفصيلاتها بصورة لا تساعد على تثبيت هذه القواعد في أذهان الطلبة.

و أيضا هناك صعوبات تتعلق بالمعلم:

- ضعف اعداد المعلم، و هناك بعض المعلمين غير مؤهلين أو غير راغبين في مهنة التدريس مما يجعل بعض معلمي اللغة العربية على درجة كبيرة من الضعف في مادة النحو.

*عدم استخدام المعلم الوسائل التعليمية التي تساعد على فهم القواعد النحوية أثناء حصة القواعد النحوية.

*عدم اهتمام المعلم بالتدريبات و التطبيقات.

[1] سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الدار المنهجية للنشر و التوزيع، عمان-الأردن، ط:1،2015م-1436هـ، ص 61.

ومن خلال ذلك نفهم بأن الصعوبات تدريس النحو بصفة عامة أو خاصة تبين لنا ان تدريسه صعب سوآءا من ناحية المادة أو من خلال طريقة شرح المعلم .[1]

رابعا: أسباب ضعف التلاميذ في النحو:

-يعد تدريس قواعد اللغة العربية ضرورة لا غنى عنها، لأنها تساعد المتعلمين على ضبط لغتهم ، و على صحة نطقهم إلا أن أغلب المتعلمين نجدهم يعانون من ضعف فبي النحو فقد أشار بعض الباحثين و الدارسين إلا أن هناك عدة أسباب تؤدي إلى الضعف فمنها ما يرجع إلى المادة العلمية و منها ما يرجع إلى المعلم و منها ما يرجع إلى المتعلم نفسه، أثيرت مشكلة صعوبة اللغة تبادر إلى الذهن صعوبة النحو فلم يكن الشعور بصعوبة المادة النحوية في عصرنا، وإنما له في التاريخ جذور عميقة، فالنحو في اللغة العربية من المشكلات التربوية المعقدة إذ هو من الموضوعات التي يشتد نفور المتعلمين منها، ومن بين الأسباب التي جعلت من النحو صعبا:

*مادة القاعدة كانت تدرس بوصفها هدفا مقصودا لنفسه فتسرب إلى أذهان الطلبة أن هذه القواعد غاية وليست وسيلة لخدمة اللغة العربية و آدابها .

*الطريقة الجافة التي خضعت لها القواعد العربية في تدريسها تعتمد أساسا على الجانب النظري [التلقين و الاستظهار][2].

*إن تدريس القواعد لم يكن مستندا إلى أي أسلوب من أساليب التعليم الذاتي، مما يستدعي من المتعلم جهدا و نشاطا لغويا يساعده على تنمية مهارة معينة، و يستطيع بواسطتها أن يتوصل إلى معرفة القاعدة

[1] ينظر: مجلة كلية التربية، صعوبات تعليم القواعد النحوية و تعلمها في المرحلة الابتدائية بقطر-تشخيصها و علاجها، كلية التربية 180،أكتوبر2018،ص 399-400.

[2] سعد علي زايد ،إيمان إسماعيل عايز ،مناهج اللغة العربية و طرائق تدريسها، ص 408.

و فهمها، و من ثم التطبيق من خلال قراءاته و كتاباته لقد غرس في أذهان ناشئتنا أن النحو صعب و معقد.[1]

قد ذكر عبد العليم إبراهيم بعض الأسباب تؤدي التلاميذ إلى الضعف وهذا عنده راجع إلى المادة العلمية:

– أن القواعد صعبة وجافة تسم التلاميذ و تنفرهم.

– أن التدريس القواعد مادة مستقلة ،قد يحمل التلاميذ على ان يعدوها غاية في ذاتها ، فيستظهروها استظهارا، دون تفهم و تعقل، و يهملوا جانبها التطبيقي و غايتها العملية.

– ثبت أن القواعد قليلة الجدوى في إقدار التلاميذ على التعبير ، فكثير منهم يحفظون القواعد، و لكن أسلوبهم ركيك، و عبارتهم رديئة [2]

[1] مرجع نفسه، ص 409.

[2] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص 204.

المبحث الثاني : ماهية المقاربة النصية:

أولا: مفهوم المقاربة النصية :

تعد المقاربة النصية من أهم المصطلحات التي ظهرت في الساحة التربوية أو النظام التربوي حديثا، وهي إحدى الطرق البيداغوجية في تعليم اللغة العربية، و تعني اتخاذ النص محورا تدور حوله جميع أنشطة اللغة العربية، ولقد اتخذتها وزارة التربية الوطنية أداة و وسيلة لتعليم النحو و القواعد النحوية .

*مفهوم المقاربة النصية :

تتكون المقاربة النصية من مصطلحين وهوما النص و المقاربة النصية و هذه الأخيرة تعني:

مجموعة التصورات والمبادئ و الاستراتيجيات التي يتم من خلالها تصور منهاج دراسي و تخطيطه و تقييمه.[1]

وتعريفها لغة عند ابن منظور في معجم لسان العرب وهي:"يرجع مدلول المقاربة النصية إلى الدنوّ و الاقتراب مع السداد و ملامسته الحق فيقال:تقارب الزرع إذا دنا إدراكه ، و قارب الشيء داناه و تقارب الشيئان تدانيا"[2]

مما سبق نستطيع القول أن :المقاربة تعني الدنو من النص وهو عبارة عن تصور نظري لعمل هادف يراد تحقيقه من خلال التخطيط.

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة السنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2003م، ص 10.

[2] ابن منظور، لسان العرب، مادة-قرب-، ج:2، ص 222.

*المقاربة النصية من منظور بيداغوجي l'approche textuelle

المقاربة النصية هي الاختبار البيداغوجي في تعليم اللغة العربية، فمن النص يثري التلميذ رصيده اللغوي، يستنتج القواعد اللغوية كمورد معرفي يعنيه على بناء كفاءة من الكفاءات، يكتشف خصائص أنماط النصوص، يتعلم التحليل، يكتشف قيما خلقية و اجتماعية.[1]

بناء على ما سبق المقاربة النصية تجعل النص محورا تدور حوله مختلف الفعاليات اللغوية فالنص يشكل دوما نقطة انطلاق تدور حوله مختلف الأنشطة اللغوية لخدمة المتعلم .

و أيضا: اتخاذ النص محورا تدور حوله جميع الفروع اللغة العربية، فهو المنطلق في تدريسها و هو الأساس في تحقيق الكفاءات، فهم المقروء و المسموع، التعبير الشفوي و الكتابي ؛لأن النص هو البنية الكبرى التي تظهر فيها بوضوح كل المستويات اللغوية، كما تنعكس فيه مختلف المؤشرات السياقية ، و بهذا يصبح النص بؤرة العملية التعليمية بكل أبعادها .[2]

وتعني الانطلاق من النص كونه بنية كبرى تتمظهر فيها كل المستويات اللغوية – صوتية ،صرفية، تركيبية، دلالية– و تحقيق الكفايات المقررة من خلال فهم المقروء و المسموع و التعبير الشفوي و الكتابي.

أيضا: وهي اختيار بيداغوجي يقتضي الربط بين التلقي و الإنتاج، و يجسد النظر إلى اللغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شمولية حيث يتخذ النص محورا أساسيا تدور حوله جميع الفروع اللغة ، و يمثل البنية الكبرى التي يظهر فيها كل مستويات اللغوية و الصوتية و الدلالية و الأسلوبية و بهذا يصبح المكتوب– محور العملية

[1] مديرية التعليم الأساسي، دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، 2016م، ص 10.

[2] مديرية التعليم الأساسي ، اللجنة الوطنية للبرامج، الوثيقة المرافقة للمناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، ديسمبر 2003م، ص 08.

التعليمية، و من خلالها تنتمي كفاءات ميادين اللغة الأربعة ، و يتم تناول النص على مستويين :[1]

المستوى الدلالي: و يتعلق بإصدار أحكام على وظيفة المركبات النصية مجموعة جمل مركبة مترابطة تحقق قصدا تبليغيا و تحمل رسالة هادفة.

المستوى النحوي: و يقصد به الجانب التركيبي لوحدات الجملة التي تشكل تجانسا نسقيا يحدد الأدوار الوظيفية للكلمات.[2]

– النص مبدئيا كما يذهب إلى ذلك هاليداي و حسن:

كل متتالية من الجمل ...شريطة أن تكون هذه الجمل علامات أو على الأصح بين عناصر هذه الجمل علاقات تتم هذه العلاقات بين عنصر و آخر ة أرد في جملة سابقة أو لاحقة أو بين عنصر و بين متتالية برمتها سابقة أو لاحقة .[3]

ثانيا : مبادئها :

ترتكز المقاربة النصية على أساسين هما :

الأساس الأول: [لغوي]: ينطلق من كون اللغة ظاهرة كلية مآزره عناصرها من صوت و صرف و تركيب و دلالة.

الأساس الثاني :[تربوي]: و مؤداه أن أصدق أنواع التعلم ما تفاعل فيه المتعلم مع خبرة كلية مباشرة ذات معنى لديه، و ذات مغزى عنده، و بالإضافة إلى مبادئ أخرى هي:

[1] محفوظ كحوال، دليل الأستاذ اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط، جويلية 2016م، ص 30.

[2] مرجع نفسه، ص 31.

[3] محمد خطابي ، لسانيات النص، المركز الثقافي العربي، بيروت–لبنان، ط:1، 1991م، ص 13.

أ-اعتبار المتعلم محور العملية التعليمية .

ب-التحول من التعليم التلقيني إلى التعليم التكويني و ربط .[1]

التعلم بأهداف محددة و تعزيز المشاركة و الحوار.

ج- الإفادة من رصيد المتعلم و خيراته السابقة، و العمل على تطويرها و البناء عليها انطلاق من كون نمو الفرد عملية مطردة و متكاملة في فروعها.

د- التركيز على النزعة النقدية في التحليل و على استقلالية في التعلم و التقييم .

هـ-الوسائل المحققة للكفاءة النصية لدى المتعلم انتقاد أنواع مختلفة و متنوعة من النصوص ولا يكتفي بالنصوص الأدبية و النقدية.[2]

[1] حسينة يخلف، المقاربة النصية في تعليمية نشاط القواعد للمرحلة المتوسطة ، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، رابح بو معزة ، قسم الآداب و اللغة العربية، جامعة محمد خيضر، بسكرة – الجزائر- 2010-2011م، ص 69.

[2] محمد عبد الكريم، أسس و مبادئ في تعليم اللغة العربية و تعلما وفق المقاربة النصية، د-ت، ص 07.

ثالثا : أنماطها:

جاء في معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك حيث قسم المقاربة النصية إلى ثلاثة مقاربات.

***مقاربة سيسيولسانية:** وهي دراسة شروط إنتاج النص، التاريخية و الآنية و شروط انتشاره داخل المجتمع و وسائل تحقيق غرض التواصل و تتمثل هذه المقاربة عناصر بموجبها يتم إنتاج النص و نشره [الارسال و التلقي] مع تحديد أدوار كل منهما في المجتمع و تنظيم النص حسب مرجعيته.[1]

***مقاربة لسانية:**

وتتعلق بعملية تحديد خصوصية النص اللغوية فتتمثل وظيفة اللغة وأسس التلفظ، وما يستعمله المرسل أثناء نقل الرسالة من أوصاف و نعوت، مراعيا في ذلك السياق و مستوى المتلقي العمري و الثقافي.

***مقاربة منطقية تركيبية:**

وتم على مستوى التحليل النصي بداية بالتقاط نظام النص و شكله و العلاقات و إجراءات انسجام النص والتقاط أشكال العمل [نفي، استفهام، اسمية ،فعلية][2]

[1] عادل بلخيري، واقع الدرس البلاغي في ضوء المقاربة النصية السنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة الآداب –نموذجا، ص 65.
[2] مرجع نفسه، ص 66.

رابعا: معايير النصية:

من المبادئ والمعايير التي تحم النص بالنصية –التماسك النصي–أو ما به يكون الكلام نصا، تحديد شارول –churolle–للمعايير النصية و القابلة للملاحظة و القياس، وهي قواعد أربعة:

1–التكرير:

وتقوم على تكرار الألفاظ و معانيها على الإحالات قبليها و بعيدها بما يصنع من الخطاب لحمة واحدة، تتعدد الصيغ و تتحدد فيها حركة الفاعلين.

ومن التكرار الحذف بنوعيه المخبر به و غير مخبر به، و هو رافد صانع للنصية بفعل التكرار المقدر في البنية العميقة ...و التكرار بجميع أنواعه مفتوح على:[1]

2–التعالق و الترابط:

التعالق عنده يعني تعالق بنيات الخطاب و المقاطع الشعرية في سياقها النصي كأطر و مدارات ذهنية بما يساوي الاتساق عند بروانو يول، الذين يجمعان في فصل واحد بين تحليل وظيفة التواصل و الأفعال القولية، وهذه القاعدة على وثيقة اتصال ب:

[1] أحمد مداس، لسانيات النص نحو منهج لتحليل الخطاب الشعري، عالم الكتب الحديث، إربد–الأردن، 2009م، ص 80.

3–عدم التعارض:

حيث يفترض الخطاب ألا يكون أوله متعارضا مع آخره، حتى وإن كان شعرا، و المقصود هنا تستطيع الكلام حتى يفقد شعريته و تخالق حركة البداية حركة النهاية، فتعارض البناء بما لا يقوض خاصية أمر تعودته الآذان، وعليه إذا لم يتكمن القارئ من حسن التعبير(لتفسير)مرد ذلك لسببين:

أولهما: عجز القارئ، و ثانيها عجز النص ولا يمحث هذا العجز إلا إذا ثبت في النص تطور تمكن القارئ من فك رموزه.[1]

4– التطور:

التطور حصول الجديد في كل جملة أو مقطع شعري، حيث يمثل فصلا تكونه جملة مشاهدة، تتكامل لتعطي نسقا للخطاب ، وقد يطال أي جزء منه، لذلك على القارئ المحلل أن يحسن النظر في معمار النص، ليبرهن على هذه الخاصية التي تقلل من غموض الشعر و تحقق لمتعة و الرّسالة.[2]

أما ديبوغراند و درسيل فقد قدما تلك المعايير السبعة عندما قالا عن النص، إنه حدث تواصلي يلزم لكونه نصا أن تتوافر فيه سبعة معايير للنصية مجتمعة و يزول عنه هذا الوصف إذا تخلف واحد من هذه المعايير و هي:

1–الربط النحوي: يعكس هذا الملمح ارتباط وحدات النص في نص ما، و يرتكز على أوجه التبعية النحوية.

[1] أحمد مداس، لسانيات النص نحو منهج لتحليل الخطاب الشعري، عالم الكتب الحديث، إربد–الأردن، 2009م، ص 81.

[2] المرجع نفسه، ص 81.

2-التماسك الدلالي: استمرار المضمون بمعنى-تشكيل المعنى- فهو ليس مجرد ملمح للنصوص بل إنه بالأحرى نتيجة عمليات إدراكية لمستخدم النص ؛أي اللذين عقدا بالنص بشكل مباشر يذكر بوجراند درسل كذلك خمي المقولات مرتكزة على المستخدم .

3-المقصدية: المقصد: منتج النص، لإنتاج نص متماسك و متناسق لكي يتم نشر العلم أو الوصول إلى هدف مرسوم في خطة محددة، لا يصبح نتبايع الرموز نصا إلا من خلال هذه السمة الأساسية.

4-المقبولية : موقف متلقي النص حول توقع نص متماسك و متناسق، مما يعد مفيدا أو مهما بالنسبة إليه، و يطرح السامع هنا شروط المعرفية بمعنى حد الاستدلال بوصفه إسهاما في إنتاج التماسك و مغزى النص.[1]

5-المعلوماتية: مقدار التوقع أو عدم التوقع أو المعرفة أو عدم المعرفة/عدم التحقق من عناصر النص المعطاة في الواقع أن نص معلوماتي بأي شكل من الأشكال ، لأنه يوصل على الأقل معلومات محددة غير أن مقدار المعلوماتية هو الذي يوجه اهتمام السامع .

- حالة الموقف: مجموعة العوامل التي تجعل نصا ما مهماً للحالة الاتصالية دون العودة إلى الموقف لا يوجد نص مطلقا، إذ إن معنى النص و استخدامه يتحدد أصلا من خلال الموقف.

- تداخل النصوص: علاقة النص بالنصوص الأخرى و طبعها بوصفها عناصر في نوع من النصوص.

تعد هذه المعايير المذكورة في نموذج ديبوغراند درسلر مبادئ تأسيسية للاتصال من خلال نصوص، فهي تحدد و تنتج شكل السلوك الممكن تحديده بأنه اتصال نصي.[2]

[1] عادل بلخيري، واقع الدرس البلاغي في ضوء المقاربة النصية السنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة الآداب –انموذجا، ص 67-68.

[2] ينظر: فولفجاج هاينه من، وديتر فيهفيجر، مدخل إلى علم اللغة النصي، تر: فالح بن شبيب العجمي، جامعة الملك سعود، الرياض-السعودية، 1999م، ص93-94.

فإذا كان اعتماد المقاربة النصية اختيارا لسانيا فإن هذا الميدان يستسقي مفاهيمه و معطياته من حقل لسانيات النص، إلا أننا و بحكم تجربتها في التعليم تفتقد إلى هذه المعطيات النظرية النصية التي تجعل النص مقاربة، فيثبت بذلك تسني المقاربة النصية، و يسهل تطبيقها و يتسنى بذلك تجاوز الطرائق التقليدية في التدريس.[1]

[1] ينظر: عادل بلخيري، واقع الدرس البلاغي في ضوء المقاربة النصية السنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة الآداب –انموذجا،ص 69.

الفصل الثاني: واقع تطبيق المقاربة النصية في تدريس النحو

المبحث الأول: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

المبحث الثاني: عرض نتائج الدراسة و تحليلها

إن العملية التعليمية عملية معقدة، وهي تشمل عدة عناصر:

المعلم ، المتعلم ، المحتوى و طريقة التدريس ، و هذه العناصر في علاقة تداخل و تفاعل فيما بينها ، فإذا نظرنا إلى مناهجها و مقرراتنا مثلا ، و هذه كيفية تقديم اللغة العربية إلى الشيء بطريقة مدروسة و بعيدة عن الارتجال، تسير على المعلم تقديم فحواها، و تتضمن من خلالها إقبال المتعلمين على دراستها بكل أنشطتها إقبالا إيجابيا و من هنا تأتي الدراسة الميدانية في البحوث العلمية لتكشف عن مدى صدق و صحة الفرضيات أو لتثبت عكس ذلك ، و تعطي للباحث صورة واضحة عن النتائج المتوصل إليها من خلال الدراسة ،ومن أجل الوصول إلى هذه الحقائق ،إذ الهدف من هذه الدراسة هو معرفة "تدريس قواعد النحو".

ويشمل الفصل الميداني الإجراءات المنهجية للدراسة ونتائجها وتكمن في أدوات جمع البيانات (الاستبانة) ومجالات الدراسة وأسلوب التحليل، ليصل البحث إلى مناقشة النتائج، وعرض أهم ما تم التوصل إليه بعد تفريغ البيانات وتحليل الجداول.

المبحث الأول : الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

أولا : أدوات جمع البيانات

الاستبانة:

تعرف الاستبانة بأنها:

مجموعة من الأسئلة المرتبة حول موضوع معين ، يتم وضعها في استمارة ترسل لأشخاص المعنيين بالبريد أو يجري تسليمها باليد تمهيدا للحصول على أجوبة الأسئلة الواردة فيها ،بواسطتها يمكن التوصل إلى حقائق جديدة عن الموضوع أو التأكد من المعلومات المتعارف عليها لكنها غير مدعمة بحقائق .[1]

ومن هذا المنطلق يهدف البحث إلى الاستعانة بهذه الوسيلة من أجل تحصيل معلومات إضافية حول تدريس قواعد النحو وفق المقاربة النصية و كذا الكشف من أهم الصعوبات التي تحول حول الدرس النحوي ، و لهذا يقوم هذا المبحث الميداني على استبانة موجهة لأساتذة اللغة العربية لسنة الثالثة ثانوي .

ثانيا: مجالات الدراسة:

تقتضي تعليمية اللغات بجميع فروعها الولوج إلى الميدان من أجل التقرب أكثر في سير العملية التعليمية، ومن أهم الأدوات والوسائل الإجرائية التي يقوم بها الباحث في هذا المجال هي الاستبانة وتعد من أهم الوسائل لجمع المعلومات.

[1] عمار بوحوش و محمد محمود النيات ، مناهج البحث العلمي و طرق إعداد البحوث ،الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية ،الجزائر ،ط:4 ، 2017 م ، ص 68.

وجهت الاستبانة إلى أساتذة اللغة العربية، وقد بلغ عددهم ثلاثة عشر أستاذ، يتوزعون على عدد من ثانويات في **ولاية أولاد جلال ودائرة سيدي خالد** وهي كالآتي:

1- ثانوية سماتي محمد العابد (أولاد جلال)

2- ثانوية ادهان محمد بن يحي (أولاد جلال)

3- ثانوية رويني لخضر بن صالح (أولاد جلال)

4- ثانوية شقرة بن صالح (سيدي خالد)

5- ثانوية عفيصة خالد بن المختار (سيدي خالد)

تحتوي الاستبانة على واحد وعشرون (21) سؤال و تنوعت فيما بينها بين مغلقة و مفتوحة ، حيث يلزم في النوع الأول على المجيب الاختيار أحد البدائل المعطاة كجواب دون التوسع في الإجابة ، و هذا النوع من الأسئلة لا يأخذ من المجيب وقتا أو اجتهاد ، و هذه العوامل المساعدة التي تشجع المجيبين على الاهتمام بالاستبيان ، و تتميز الأسئلة المغلقة بسهولة تفريغ المعلومات و فرزها ، أما الأسئلة المفتوحة فتتيح للمجيب الحرية في التعبير في إجابته و من إجابياتها أنها تدعم الباحث بمعلومات إضافية تدعم بحثه إلا أنها تمتاز فب الآن ذاته بصعوبة فرز اجاباتها و تصنيفها و تحليلها .

ثالثا : عينية البحث

نعني بالعينة :

هي جزء من المجتمع حيث تتوافر في هذا الجزء خصائص المجتمع نفسها ، و الحكمة من إجراء الدراسة على العينة هي أنه في كثير من الأحيان يستحيل إجراء الدراسة على المجتمع ، فيكون اختيار العينة ،

بهدف التوصل إلى نتائج يمكن تعميمها على المجتمع ، و يصح ذلك ممكنا إذا كانت خصائص العينة تمثل خصائص المجتمع ، من حيث أكبر عدد مكن من المتغيرات .[1]

رابعا: أسلوب التحليل

ويعرف **بأسلوب تحليل المحتوى:** وهو أسلوب يقوم على وصف منظم ودقيق لنصوص مكتوبة أو مسموعة من خلال تحديد موضوع الدراسة وهدفها وتعريف مجتمع الدراسة الذي سيتم اختيار الحالات الخاصة منه لدراسة مضمونها وتحليله.[2]

ويعرف أيضا: بعد أن تم جمع الاستبيانات ومراجعتها، تمت عملية تفريغ البيانات في الحاسب الآلي، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي:

Stat tical package for social sciences

الذي يعرف بالرمز spss الذي يعد من أهم البرامج الإحصائية الجاهزة ... والذي يستخدم لتحليل كافة أنواع البيانات الإحصائية لمختلف العلوم. [3]

خامسا: طريقة تفريغ البيانات:

بعد الحصول على أجوبة المعلمين [الأساتذة]، شرعنا في تفريغ البيانات في جدول، كما قمنا بحساب التكرارات و النسب المئوية .

[1] بوحوش عمار ، منهجية البحث العلمي و تقنياته في العلوم الاجتماعية ، المركز الديمقراطي العربي "للدراسات الاستراتجية و السياسية و الاقتصادية " ،برلين – ألمانيا ، ط:1 ، 2019 م ، ص 68.

[2] محمد سرحان علي المحمودي ، مناهج البحث العلمي ، دار الكتب ، صنعاء–اليمن ،ط:3 ، 1441هـ ،2019 م ، ص 60.

[3] نقلا عن :دلال القاضي ،محمود البياني ، منهجية أساليب البحث العلمي و تحليل البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي spps، ص 209 ، عادل بلخيري ، واقع الدرس البلاغي في ضوء المقاربة النصية السنة الثالثة الثانوي الشعبة الأدبية أنموذجا ، ص 101.

سادسا : الوسائل الإحصائية المستخدمة في البحث :

تم استخدام النسب المئوية لتحليل نتائج الدراسة ، وذلك بحساب عدد التكرارات كل منها مثل :

عدد التكرار **x** النسبة المئوية مع تحليلها و تفسيرها و التعليق عليها .

عدد العينة

المبحث الثاني : عرض و تحليل نتائج الدراسة

أولا: تحليل نتائج دراسة البطاقات الاستنطاقية للأساتذة

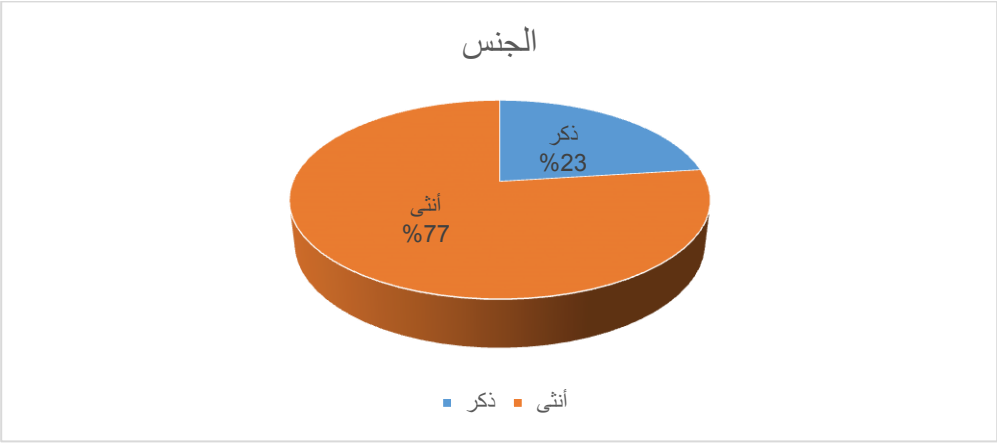
المحور الأول : محور البيانات الشخصية

1-الجنس :

شملت الدراسة ثلاثة عشر (13) أستاذ من بينهم أساتذة و أستاذات منهم عشرة أستاذات و ثلاثة أساتذة ، و الجدول الآتي يوضح النسب المئوية حسب متغير الجنس .

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	03	%23
أنثى	10	%76.9
المجموع	13	%100

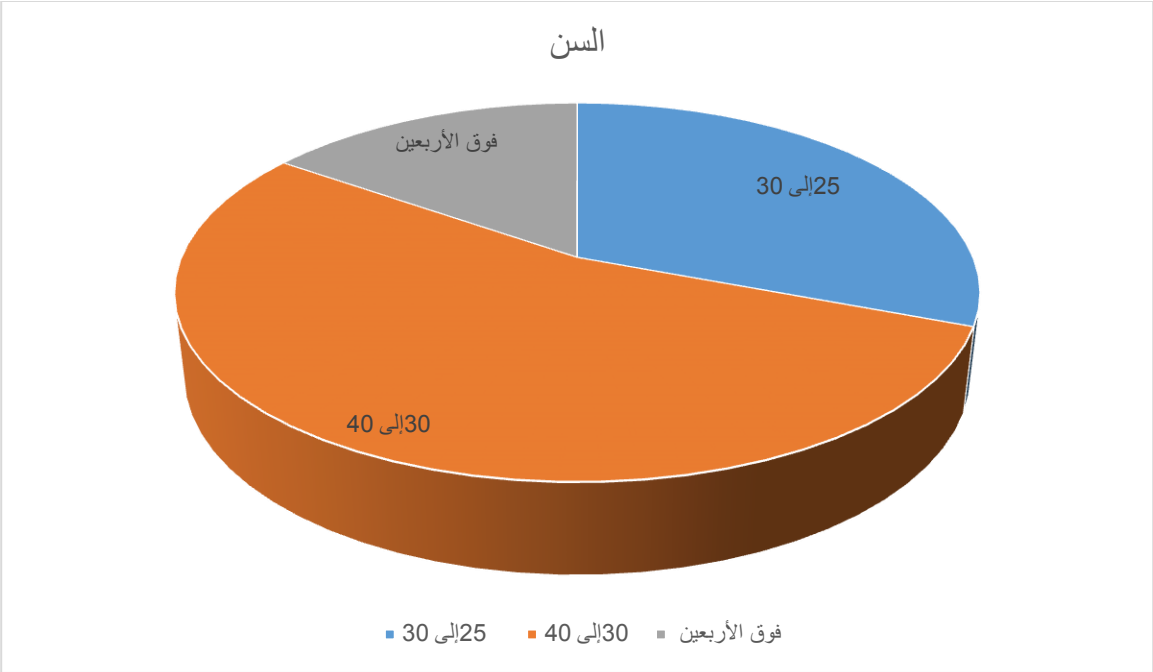
الدائرة النسبية :



2-السن :

يوضح لنا الجدول التالي سن الأساتذة :

السن	العدد	النسبة المئوية
25 إلى 30	4	%30.7
30 إلى 40	7	%53.8
فوق الأربعين	2	%15.3
المجموع	13	%100



من خلال الجدولين السابقين والدوائر النسبية نلاحظ أن **الجدول الأول** :

الذي يتمثل في جنس الأساتذة حيث نلاحظ الفارق الكبير بين الإناث و الذكور اذ أن عدد الإناث 10) عشرة و ما تعادل نسبتها المئوية 76.9 %و عدد الذكور 3)ثلاثة نسبتها 30 %، وهذا الفرق راجع لاهتمام المرأة بالمجال التعليمي لأنها تراه مناسب لها ، عكس الأساتذة الذكور الذين يميلون إلى المواد العلمية

و أيضا نلاحظ في **الجدول الثاني** :

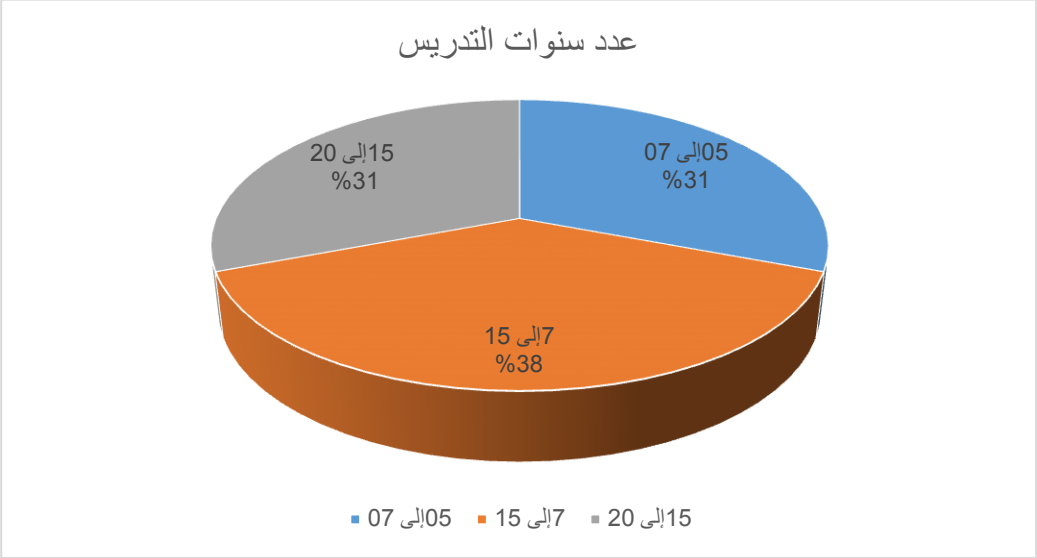
أن النسبة المئوية لسن 30إلى 40 تقدر نسبتها ب 53.8 %و تعد أعلى نسبة مقارنة ب بسن 25 إلى 30 تقدر نسبتها ب 30.7 %، أقل فئة من الأساتذة فوق الأربعين نسبتهم أقل من نسبة من الفئات الأخرى و تقدر ب 15.3 %، إذ نرى أغلب الأساتذة لمدرسي السنة الثالثة ثانوي أغلبهم فوق الثلاثين و فوق الأربعين ، اذ تعتمد المؤسسة بإعطائهم لسنة الثالثة لأنهم ذو خبرة عن الأساتذة أصغر عمرا منهم لأن مرحلة نهائية و مهمة بالنسبة لتلميذ تعد مرحلة مصيرية لانتقاله من الثانوي إلى الجامعي.

3 – عدد سنوات التدريس :

و نمثل عدد السنوات في جدول :

عدد سنوات التدريس	العدد	النسبة المئوية
5 إلى 7	**04**	**%30.7**
7 إلى 15	**05**	**%38.4**
15إلى 20	**04**	**%30.7**
المجموع	**13**	**%100**

الدائرة النسبية :



انطلاقا مما يمثله كل من الجدول و الدائرة النسبية نلاحظ أن عدد الأساتذة من 5 إلى 7 سنوات خبرة عددهم أربعة أساتذة ما يعادل ب30.7% أما عدد الأساتذة الذين لديهم من 7 إلى 15 خبرة عددهم خمسة ما يعادل ب 38.4%، أما الذين فاقوا الخامس عشر من التدريس فعددهم أربعة و تقدر نسبته المئوية ب 30.7% .

و نستنتج أن ترابط الخبرة و السن هو أمر منطقي إلى حد بعيد ، و المسجل في هذا الجدول نرى أن أصحاب الخبرة شكلوا نسبة 38.4%و هذه نسبة لا بأس بها .

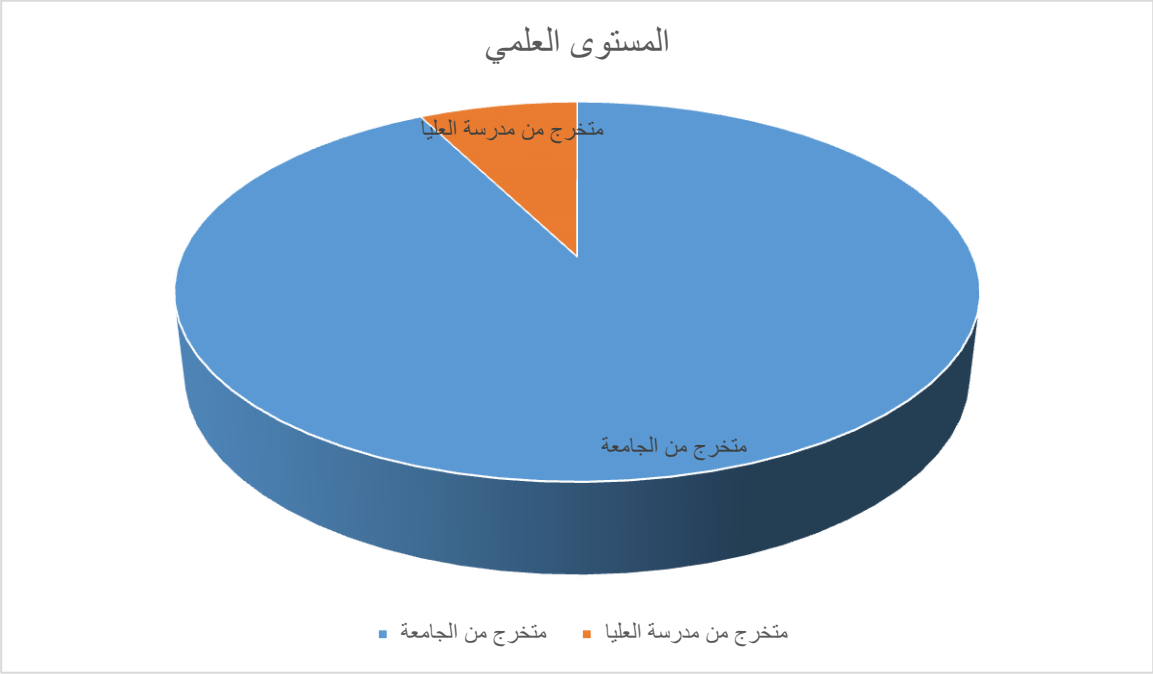
4- المستوى العلمي :

جدول يمثل لنا النسب المئوية ل مستوى العلمي :

المستوى العلمي	العدد	النسبة المئوية
متخرج من الجامعة	12	%92.3
متخرج من مدرسة العليا	01	%7.6
المجموع	13	%100

لاحظنا من خلال الجدول السابق أن عدد الأساتذة المتخرجين من الجامعة (12) اثنا عشرا أستاذا و ما تعادل بالنسبة المئوية 92.3% و تعد أعلى نسبة مقارنة بنسبة المتخرجين من مدرسة العليا تكمن نسبتها 7.6 %، و مرّد ارتفاع النسبة الأولى على حساب الثانية ، ما يفرضه الزمن من مستجدات و تطورات الوضع الراهن و المعاش ،الشهادة المأخوذة من المدرسة العليا أي الطلبة النجباء الذين فاق معدلهم أربعة عشر (14) فما فوق و لهذا جاءت نسبتهم ضئيلة .

دائرة نسبية تمثل المستوى العلمي للأساتذة :



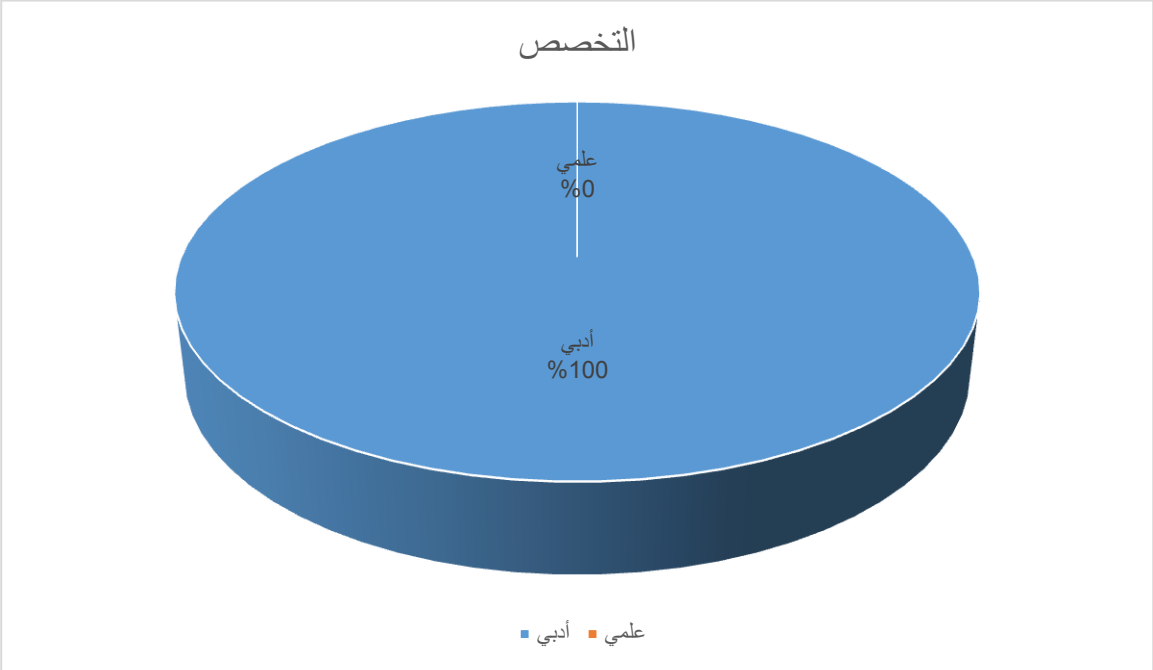
5 – التخصص :

جدول رقم 5 :

يوضح لنا تخصص الأساتذة

التخصص	العدد	النسبة المئوية
أدبي	**13**	**%100**
علمي	**0**	**%0**
المجموع	**13**	**%100**

الدائرة النسبية :



لاحظنا من خلال النسب المئوية الموضحة في الجدول و الدائرة النسبية :

أن تخصص الأساتذة كلهم من الشعب الأدبية وتكون نسبتها المئوية 100% .

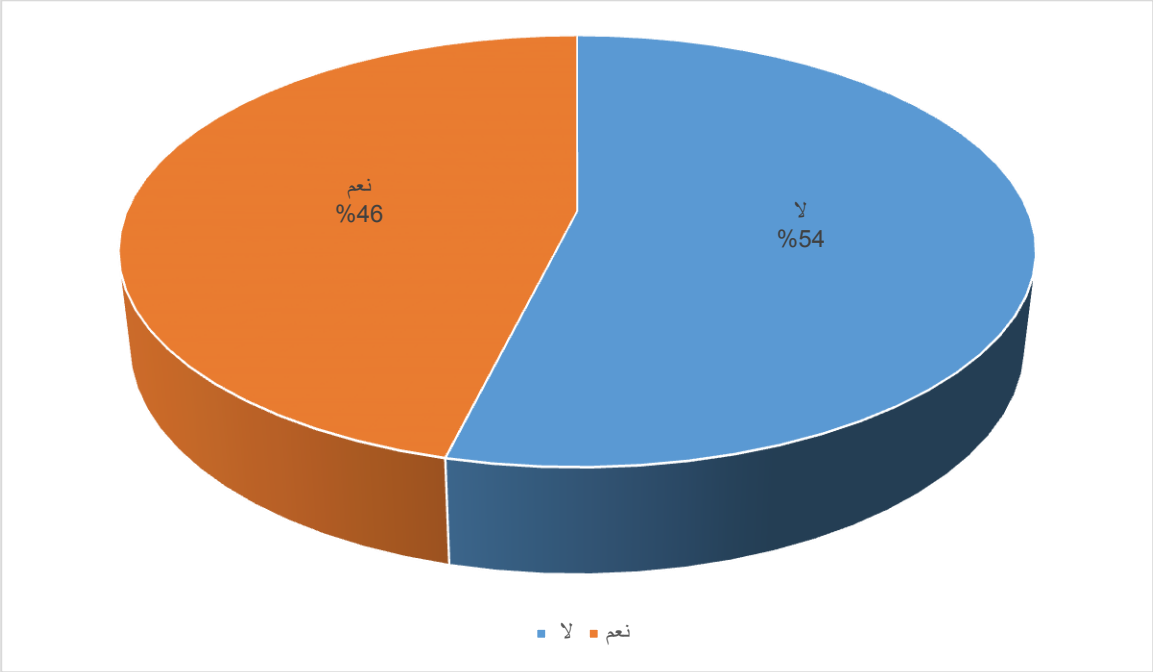
المحور الثاني : محور المعلم

جدول رقم 06:

و الجدول التالي يوضح لنا النسب المئوية لصعوبات أثناء تدريس لنشاط النحو لسنة الثالثة ثانوي .

صعوبات أثناء تدريس لنشاط النحو لسنة الثالثة ثانوي	العدد	النسبة المئوية
لا	07	%53.8
نعم	06	%46.1
المجموع	13	%100

الدائرة النسبية: توضح الصعوبات أثناء تدريس لنشاط النحو لسنة الثالثة ثانوي:



من خلال استقرائنا للاستبيانات الموجهة لأساتذة لاحظنا أن الأجوبة تقريبا متساوية فيما بينها حيث أن الأساتذة الذين أجابوا ب **لا** عددهم سبعة 07 لم يجدوا صعوبة في تدريسهم لقواعد النحو و مردّ هذا أنه ليست هناك صعوبات في تعلم قواعد اللغة غير أن المشكلة تكمن في نظرنا في توظيف القاعدة النحوية ، و ستة 06 أساتذة أجابوا ب **نعم** حيث أنهم وجدوا صعوبة في تدريسهم للنحو حيث برروا موقفهم ب :

*عدم استيعاب التلاميذ لدروس النحو .

*تدريس النحو في المقاربة باعتباره رافد لا يخصص له الحجم الساعي الكافي إلى ارتباط درس النحو بدروس أخرى تستدعي الرجوع إليها .

*تتمثل في عدم اكتساب التلاميذ لقاعدة نحوية سليمة .

*تداخل دروس النحو إضافة عدم مراجعة دروس النحو في المنزل .

*برنامج مكثف (عدم الموافقة بين البرنامج و الحجم الساعي).

*عناوين الدرس لم تختر بعناية ، افتقاد التمارين إلى تمارين ثرية تزيد الطالب فهما و استيعابا .

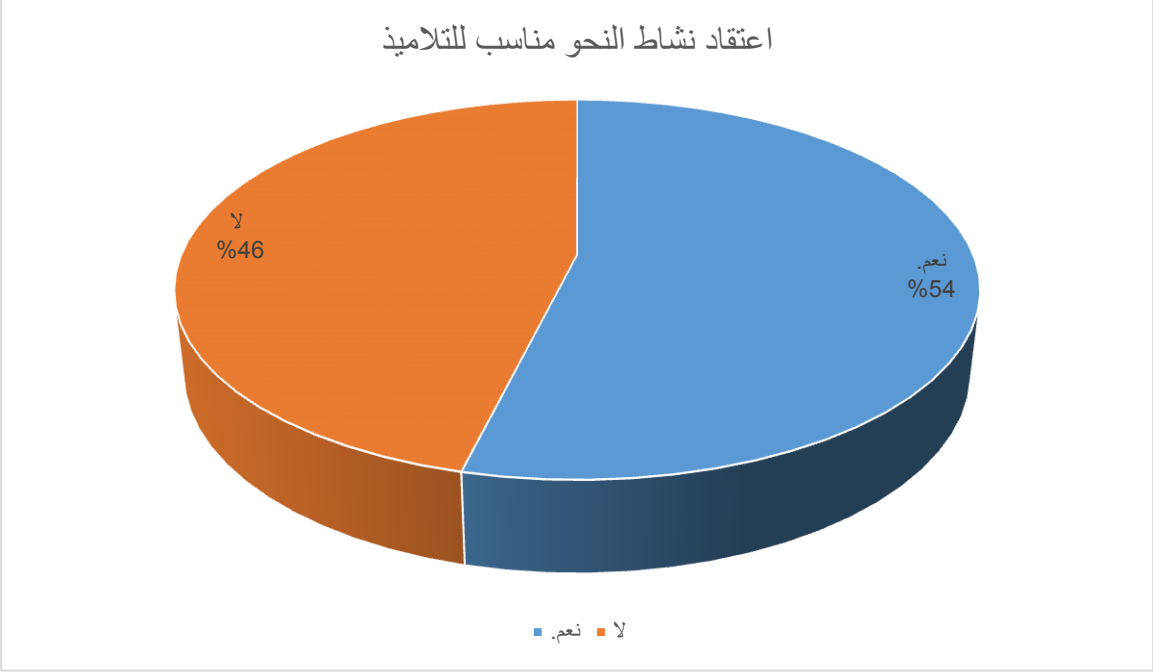
نستنتج من خلال أجوبة الأساتذة أن الصعوبات في تدريس النحو ليس مشكلته في مادة النحو ، بل في اللامبالاة التلميذ لنشاط النحو و عدم فهمه له ، و أيضا في البرنامج المقدم من طرف الوزارة برنامج غير دقيق من حيث تقديم دروس على دروس أخرى و أيضا في الحجم الساعي غبر كافي لتدريس نشاط النحو و شرحه بالتفصيل للتلميذ لهذا لا يفهم التلميذ بشكل جيد .

جدول رقم 07 :

يوضح لنا اعتقاد نشاط النحو في السنة الثالثة الثانوية مناسب للتلاميذ .

اعتقاد نشاط النحو في السنة الثالثة الثانوية مناسب للتلاميذ	العدد	النسبة المئوية
نعم	**07**	**% 53.8**
لا	**06**	**%46.1**
المجموع	**13**	**%100**

الدائرة النسبية :



يبين لنا الجدول و الدائرة النسبية :

يرى أغلب الأساتذة بنسبة 53.8 %أن نشاط النحو مناسب للتلاميذ و اكتفوا بإجابة بنعم ، بينما أكد آخرون بنسبة 46 %أن نشاط النحو غير مناسب لتلاميذ و قد برروا موقفهم بـ :

*لأنها تتلائم مع قدراته العقلية .

*لأنه يساعد على بناء و تنمية ذوق لغوي و أدبي سليم ، دون الوقوع في أخطاء لغوية و نحوية .

*يمرنه على الكتابة و الإجابة في الباكالوريا خصوصا في عملية الإجابات بأسلوبه الخاص .

*لأن بعض الدروس لا تضيف رصيدا لغويا لدى التلميذ .

*نشاط النحو له علاقة كبيرة بالتعلمات السابقة لسنة الثانية .

نستنتج من خلال مما سبق أنّ:

نشاط النحو مناسب لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي مما أكد مدرسيهم على هذا، إذ يعني أن القواعد النحوية متكافئة مع قدرات المتعلم في المرحلة النهائية للتلميذ.

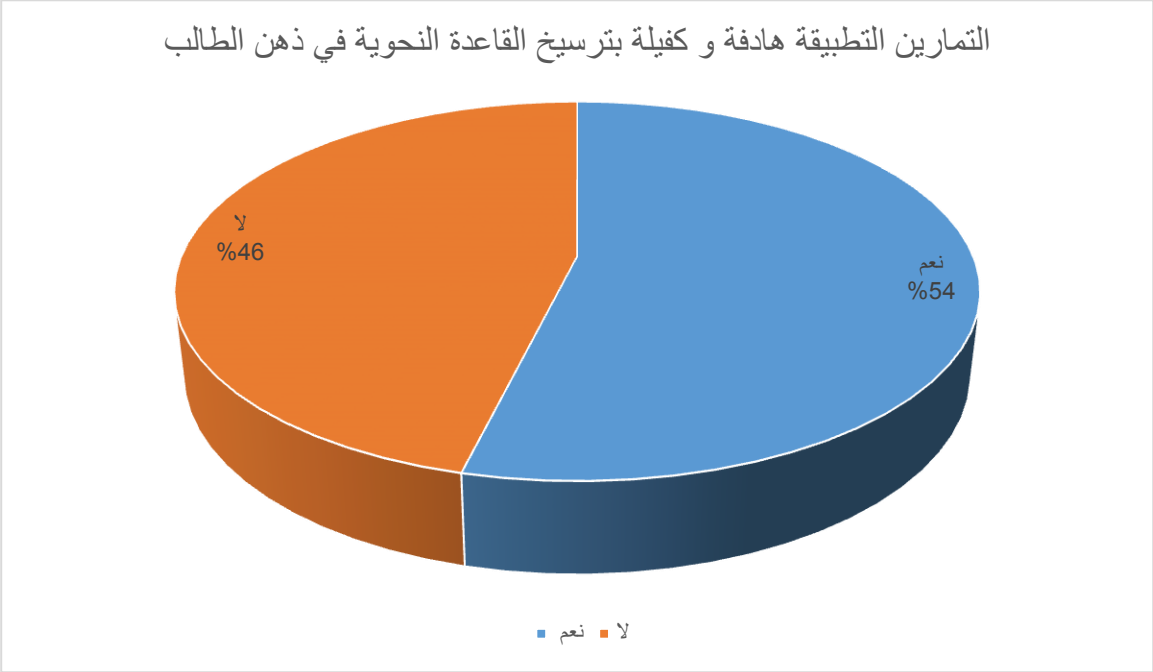
وفي الطرف الآخر نجد فئة قليلة من الأساتذة الذين برروا موقفهم بأنّ نشاط النحو غير مناسب للتلاميذ ومن خلال النتائج لاحظنا أنّ نشاط النحو لا يتلائم مع قدرات التلميذ ولا يضيف لهم رصيدا لغويا و يعني هذا أنّ البرنامج المقدم لهم غير مناسب لمادة النحو .

جدول رقم 08 :

يوضح لنا التمارين التطبيقية تمارين هادفة و كفيلة بترسيخ القاعدة النحوية في ذهن الطالب :

التمارين التطبيقية تمارين هادفة و كفيلة بترسيخ القاعدة النحوية في ذهن الطالب .	العدد	النسبة المئوية
نعم	07	%53.8
لا	06	%46.1
المجموع	13	%100

الدائرة النسبية :



يرى أغلب الأساتذة بنسبة 53.8 %أن التمارين التطبيقية تمارين هادفة و كفيلة لترسيخ القاعدة النحوية في ذهن الطالب ، بينما نفي آخرون و بنسبة عالية 43.1 %أن التمارين التطبيقية ليست تمارين هادفة لترسيخ القاعدة النحوية في ذهن الطالب و قد برروا رأيهم أصحاب الرأي الأول ما ذهبوا إليه :

*لأنها تلخص فهم التلميذ للقاعدة النحوية .

*كونها متنوعة بين مجال العارف أي الترسيخ النظري و كذا مجال العارف الفعلية؛ أي القدرة على التوظيف في الأسلوب الخاص.

وفي حين برر أصحاب الموقف الثاني رأيهم:

*لأن الكثير منها لا يركز على الإعراب.

*لأنها لا تخدم الجانب التطبيقي بشكل فعال وهادف.

*النحو ليس هو الغاية و انما النص الأدبي فهو رافد فلذلك فعل الغاية بالتمارين التطبيقية لترسيخ الدرس في الذهن .

*أحيانا تكون سطحية مقارنة بالمعلومات المقدمة.

وفي ظل هذه المفارقة بين الرأيين المتقربين في النسبة تقريبا يبين لنا مدى ضبابية تطبيق المقاربة النصية على نشاط النحو .

السؤال التاسع و العاشر:

أما السؤال التاسع والعاشر في الاستمارة فكان عبارة عن أسئلة مفتوحة و تتمثل في:

[تقيم الأستاذ لمستوى طلبة السنة الثالثة ثانوي في مجال الدرس النحوي والمحاورة بالفصحى]

أما السؤال العاشر يتمثل في:

[رأي الأستاذ في برنامج المقرر لسنة الثالثة ثانوي] ولقد تنوعت إجابات الأساتذة و يمكن أن نلخصها في الشكل الآتي:

السؤال التاسع :

من خلال نتائج الاستبانة نستطيع أن نقوم بتلخيص إجابات الأساتذة لسؤال نذكر من بينها :

*في السنوات الأخيرة قل تعامل التلاميذ بالفصحى بصورة دقيقة على الرغم من فهمهم للقواعد و حفظها .

*المحاورة بالفصحى أصبحت غائبة عن التلاميذ للبعد عن المطالعة و قراءة القرآن .

*هناك ضعف كبير في مادة النحو، و معظم الطلبة يعجزون أن يعبروا باللغة العربية الفصحى .

*انطباع جيد و هذا بفضل اقتصاري على استعمال الفصحى في مختلف النشاطات .

*مستوى متوسط .

*دون الوسط .

*مستوى ضعيف .

*ضعف في المحاورة بالفصحى و عدم الاتقان للغة عند بعض التلاميذ .

من خلال إجابات الأساتذة يتبين لنا أن التلاميذ لا يتكلمون الفصحى داخل القسم وعدم المشاركة فيما بينهم وهذا راجع إلى عدم تعودهم على الكلام بها منذ المرحلة الابتدائية لم يتعود لسانهم على الفصاحة و أيضا عدم القراءة للكتب الخارجية .

أما **السؤال العاشر** و تتلخص إجاباتهم في :

*برنامج مقبول يحتاج إلى حجم ساعي أكثر .

*غير مناسب في بعض الدروس .

*برنامج ضعيف .

*تغيير بعض الدروس لأن بعض الدروس لا يستفيد منها التلميذ ، و معظم الدروس مبتورة من التمارين و التطبيقات.

*متلائم لكن صعوبة فهمها ترجع لعدم ترابطها مع السنة الثانية .

*مناسب للتلاميذ .

*يحتاج لحذف دروس و إضافة دروس أخرى .

*لا يتماشى مع مستوى التلاميذ .

من خلال تحليلنا للاستبانة الأساتذة وعند تحصُلنا لي هاته النتائج تبين لنا :

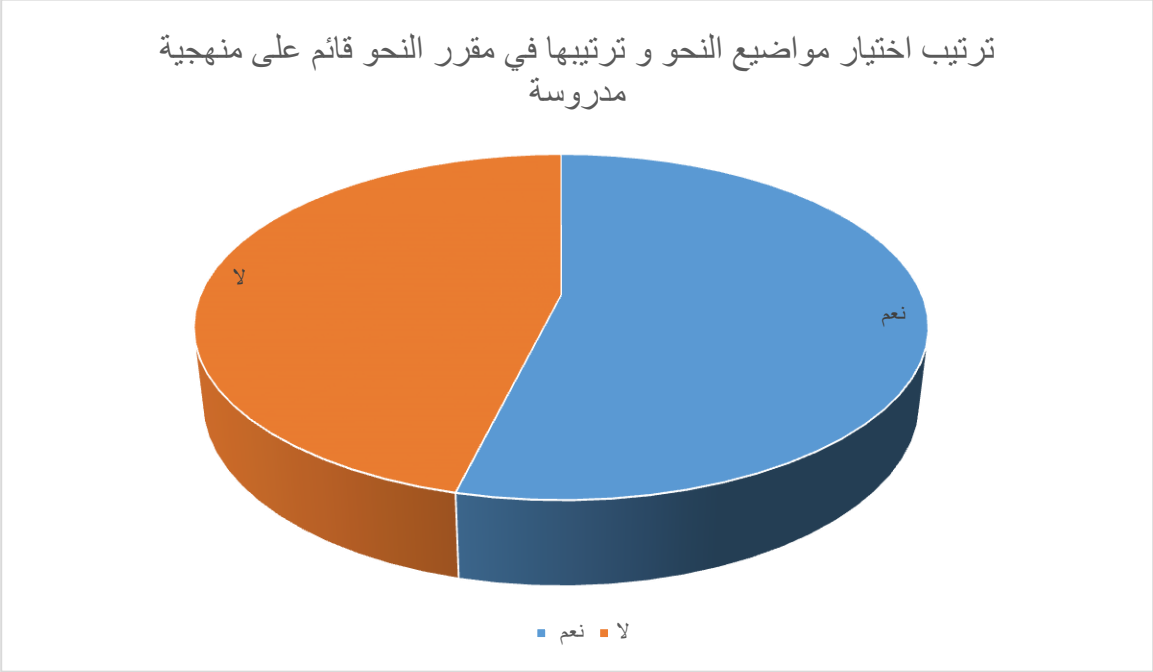
أن معظم الأساتذة أكدوا على أنّ البرنامج المقرر من طرف وزارة التربية الوطنية ضعيف و غير مناسب لطلبة البكالوريا لكونه لا يتماشى مع مستوى التلاميذ ويحتاج لإصلاحات في ترتيب الدروس وحذف بعض الدروس إذ يراها الأستاذ غير مهمة لتلاميذ وليست مناسبة لمستواهم وهناك فئة قليلة من الأساتذة ترى بأن البرنامج مناسب لتلاميذ و يحتاج إلى حجم ساعي أكثر .

جدول رقم 11:

ترتيب اختيار مواضيع النحو و ترتيبها في مقرر النحو قائم على منهجية مدروسة

ترتيب اختيار مواضيع النحو و ترتيبها في مقرر النحو قائم على منهجية مدروسة	العدد	النسبة المئوية
نعم	07	%53.8
لا	06	%46.1
المجموع	13	%100

الدائرة النسبية :



يوضح لنا ترتيب اختيار مواضيع النحو مقرر على منهجية مدروسة ، كما هو موضح في الجدول أن أعلى نسبة 53.8 %بأن اختيار المواضيع مقرر على منهجية مدروسة بينما أكد بعض الأساتذة و بنسبة عالية أيضا 46.1% أن لم يتم ترتيب اختيار مواضيع النحو على منهجية مدروسة و لقد برروا موقفهم و تتلخص إجاباتهم في :

*بعض الدروس لا تناسب مستوى التلاميذ الفكري.

*لأنه ليس مندرجا حسب السهولة والصعوبة.

*مثل درس الفضلة وإعرابها المفروض تكون أخر درس بعد البدل و التميز و الحال ...

نستنتج من خلال تحليل الجدول و الدائرة النسبية أنّ:

ترتيب المواضيع لنشاط النحو مبني على منهجية مدروسة حيث نجد في دروس قواعد النحو كل الأنشطة متسلسلة فيما بينها و هذا ما أقر عليه الأساتذة في إجابتهم ونجد بعض الأساتذة لم يوافقوا هم الرأي

بينما أكد آخرون و بنسبة عالية أيضا و برروا موقفهم بأن البرنامج المقدم لهم من طرف وزارة التربية الوطنية لا يناسب مستوى الفكري للتلميذ و غير متسلسلة و ناحية الصعوبة و السهولة لنشاطات و هناك خلط في بعض النشاطات و كما قام أحد الأساتذة بإعطائنا مثال عن ذلك مثل :

درس الفضلة و اعرابها تكون اخر درس بعد البدل و التمييز و الحال .

و نحن مع هذا الرأي وعلى الوزارة القيام ببعض التعديلات في البرنامج :

*تقديم دروس على دروس أخرى .

*حذف بعض الدروس التي درسوها فيما سبق تجنبا لتكرار المعلومات و إعطائهم نشاطات نحوية مفيدة لطلبة الباكالوريا.

*بداية بالنشاطات السهلة ثم الصعبة ، لكي يستسهل التلميذ النحو ولا ينفر منه .

محور المتعلم :

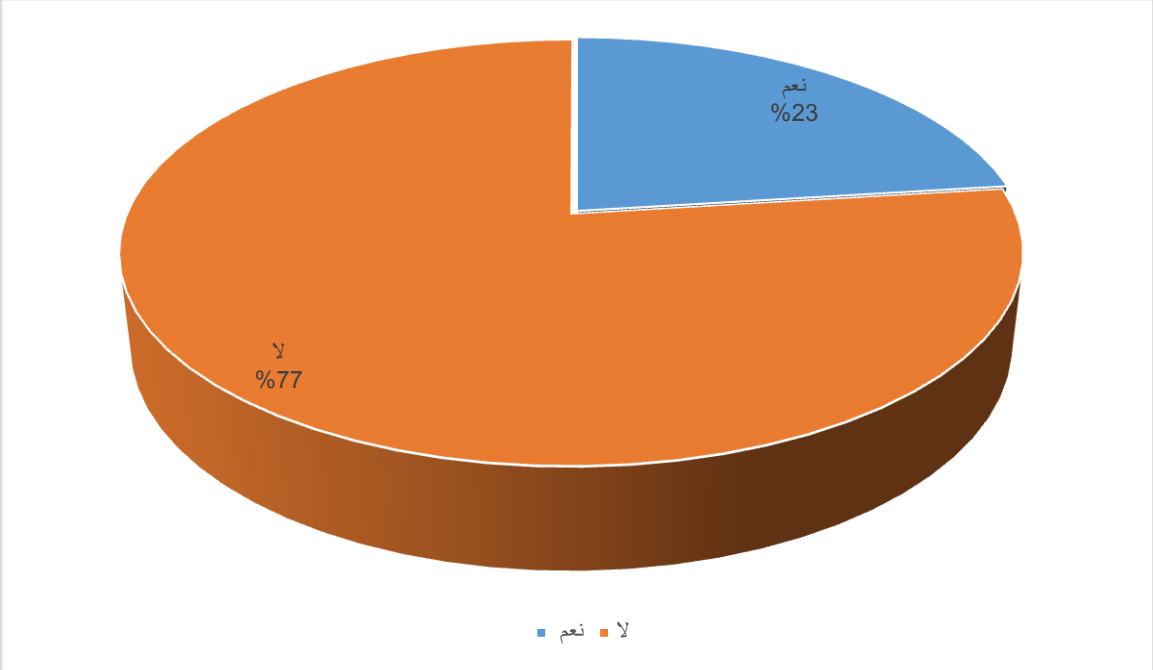
جدول رقم 12:

يوضح لنا اهتمام التلاميذ بالتحضير المنزلي :

اهتمام التلاميذ بالتحضير المنزلي	العدد	النسبة المئوية
نعم	**07**	**%23**
لا	**06**	**%76.9**
المجموع	**13**	**%100**

الدائرة النسبية :

دائرة نسبية توضح اهتمام التلاميذ بالتحضير المنزلي :



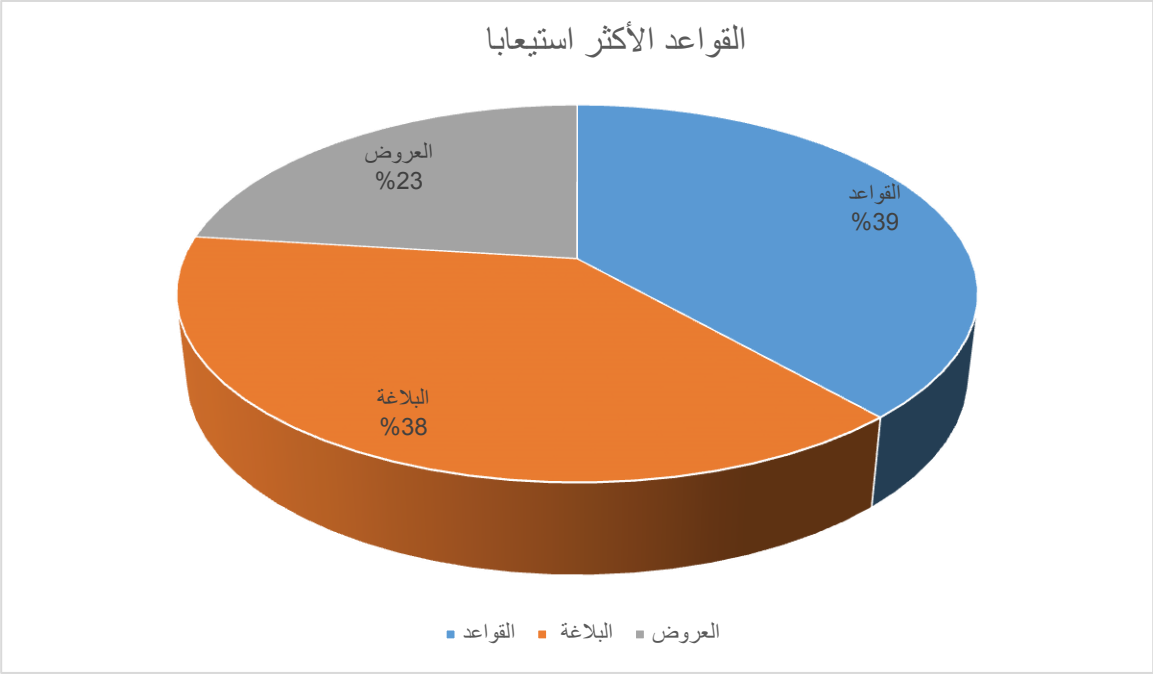
ذهب معظم الأساتذة بنسبة 76.9 %إلى استحالة اهتمام التلاميذ بالتحضير المنزلي لنشاط النحو ، أما الأساتذة الذين أكدوا على اهتمام التلاميذ بالتحضير لنشاط النحو نجدهم فئة قليلة بنسبة 23 % ، و من هنا يتبين لنا أن التلاميذ لا مبالاة بالنحو و مدى صعوبته لديهم و يعتبر النحو مادة جافة و صعبة الفهم لهذا لا يرغب التلميذ في فهمه.

جدول رقم 13 :

يوضح لنا الروافد اللغوية الأكثر استيعابا لدى التلميذ

الروافد اللغوية الأكثر استيعابا لدى التلميذ	العدد	النسبة المئوية
القواعد	05	%38.4
البلاغة	05	%38.4
العروض	03	%23
المجموع	13	%100

الدائرة النسبية :



يوضح لنا الجدول الآتي عن الروافد الأكثر استيعابا لدى التلميذ ولقد لاحظنا أن نسبة فهم البلاغة و القواعد متساوية لدى التلميذ وتقدر نسبتهما ب38.4% و تعتبر أكبر نسبة من العروض اذ يهتم التلميذ بالقواعد و البلاغة و لا يهتم بالعروض و لكن هناك فئة قليلة و بنسبة 23% اذ يعتبرونه صعبا وجامدا و تشعب و كثرت البحور تؤدي بهم إلى خلط بينهم .

السؤال رقم 14 :

يتمثل في أسباب ضعف التلاميذ للنحو و من بين الأسباب الذي قام الأساتذة بطرحها علينا من بينها:

*عدم تحضير للدرس .

*ضعف توظيف المكتسبات السابقة .

*ضعف قاعدي في اللغة العربية عموما من القراءة إلى الإملاء ...

*عدم المراجعة و الاهتمام .

*لأن النحو ليس نشاطا يدرس لوحده و إنما هو رافد تابع لدروس النص الأدبي و النص التواصلي.

*ضعف قاعدي نتيجة تراكم الدروس في المستويات الأولى .

*النحو مرتبط بما يمتلكه التلميذ من ثروة لغوية ، فالابتعاد عن تعليم القرآن من الصغر و الكتاتيب فالنحو ليس القواعد تحفظ و إنما تكتسب بقراءة القرآن و المطالعة مختارة بعناية .

*الاقتصار و على الطريقة التلقينية الكلاسيكية و كذا عدم ضبط أمثلة الدرس و كذا ارتباطها بالجانب التحريري الواقعي.

*عدم إعطاء النحو أهمية بالغة في التعبير و الكتابة و اعتباره مجرد دروس نظرية آنية فقط.

مما سبق نستنتج ان:

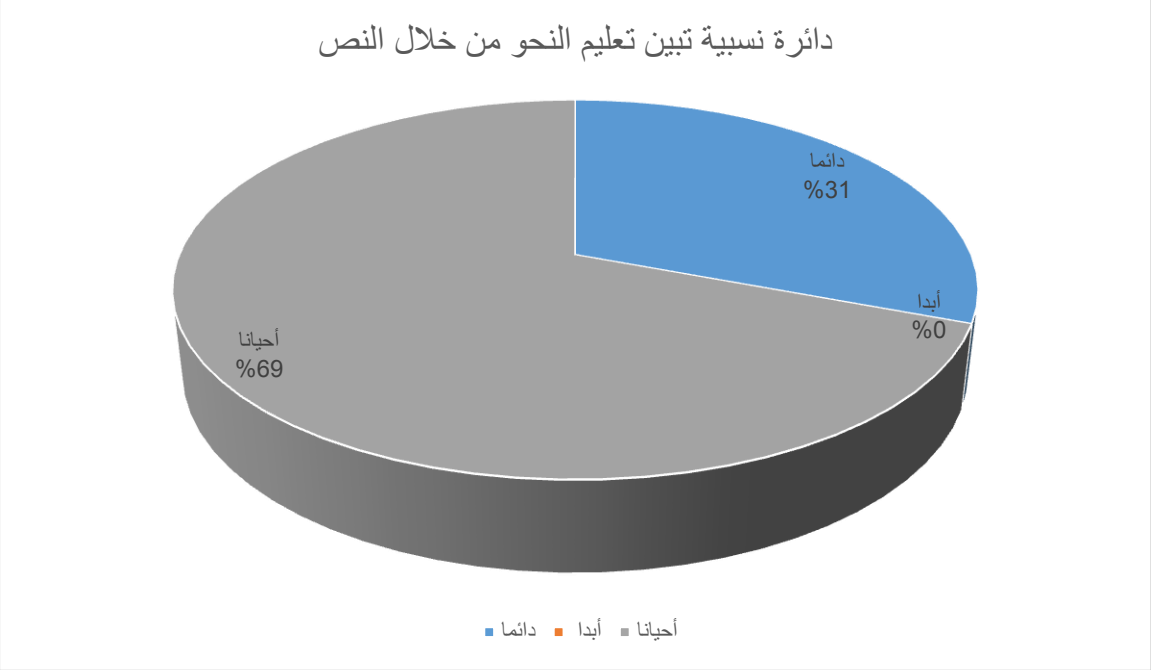
ضعف التلاميذ في النحو كما ذكر الأساتذة ليس في النحو بل في التلميذ و مكتسباته القبلية و عدم إعطاء النحو أهمية و اعتباره مجرد دروس نظرية.

جدول رقم 15

يبين لنا تعليم النحو من خلال النص يمكن المتعلم من توظيف أحد المهارات اللغوية في القسم

تعليم النحو من خلال النص	العدد	النسبة المئوية
دائما	**04**	**%30.7**
ابدا	**0**	**%0**
أحيانا	**09**	**%69.2**
المجموع	**13**	**%100**

الدائرةالنسبية:



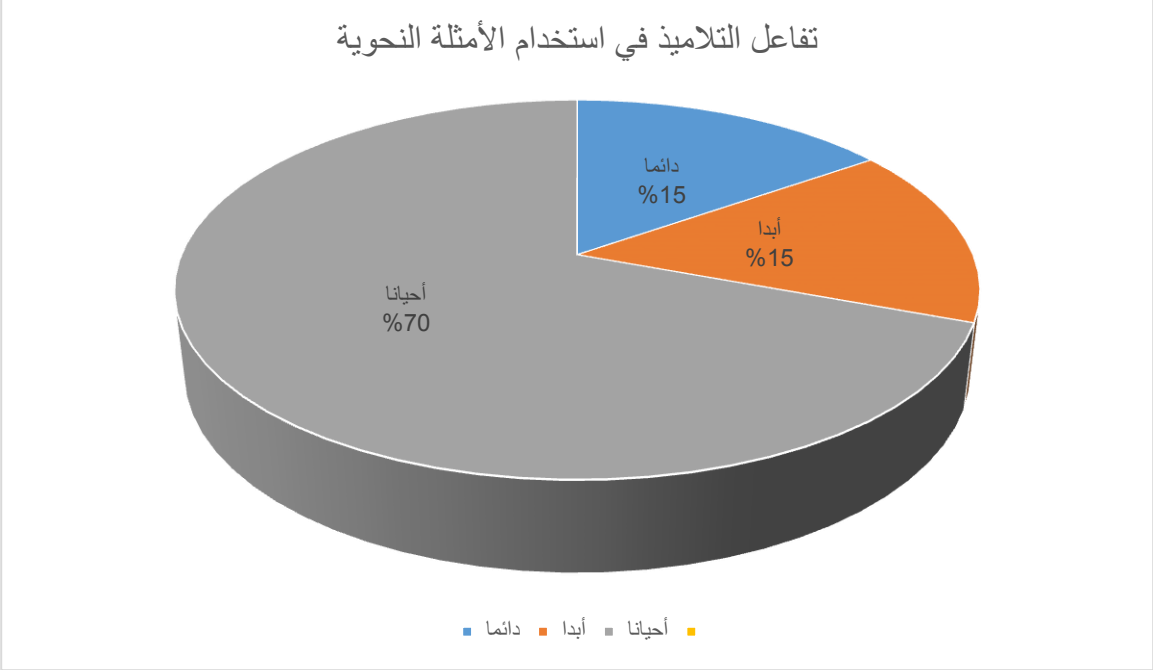
توضح لنا الدائرة النسبية والجدول النسب المئوية لتعليم النحو من خلال النص يمكن المتعلم من توظيف أحد المهارات اللغوية في القسم اذ نجد أعلى نسبة 69 %أحيانا التلميذ يوظف المهارات اللغوية في القسم في حين ذهب آخرون إلى اقتراح دائما و بنسبة 30.7 % ؛ أي أن التلميذ دائما يقوم بتوظيف

مهاراته اللغوية في القسم في حين نجد أبدا تقدر نسبتها ب 0 %لاحظنا أن الأساتذة لم يستخدموا اقتراح أبدا .

جدول رقم 16 :

جدول يوضح لنا تفاعل التلاميذ في استخدام الأمثلة النحوية

يتفاعل التلاميذ في استخدام الأمثلة النحوية .	العدد	النسبة المئوية
دائما	02	%15.3
أبدا	02	%15.3
أحيانا	09	%69.2



يتضح أن أغلب الأساتذة وبنسبة 69.2 %أن التلاميذ **أحيانا** يتفاعل مع الأمثلة النحوية، بينما ذهب آخرون وبنسبة قليلة 15% أن التلاميذ لا يتفاعل **أبدا** مع الأمثلة النحوية وفي حين نجد آخرون

بنسبة 15% أن التلاميذ **دائما** يتفاعلون مع الأمثلة النحوية، اذ نجد ان نسبتهم قليلة وهذا راجع لعدم اهتمام التلميذ بالنحو.

محور المقاربة النصية في عملية التعلم و التعليم

السؤال 17:

السؤال السابع عشر في الاستمارة فكان عبارة عن سؤال مفتوح، ويتمثل في دور المعلم في ظل المقاربة النصية، وقد تنوعت الإجابات حول هذا الدور وتتلخص الإجابات في الآتي:

*توجيه التلاميذ وتقديم بعض المعلومات التي تساعد على استنتاج القواعد.

*ملقن (موجه).

*ناقل لها فقط.

*منشط ومرشد.

*التوجيه وتسير الحوار.

*يقوم المعلم بالتوجيه والتصويب (نظريا) أما عمليا (فهي عملية تلقين).

*محاولة إيصال الفكرة قدر الإمكان.

*معظم الأساتذة مازال مرتبط بالطريقة القديمة.

*دور المعلم أساسي في ظل المقاربة النصية.

من خلال مما سبق نستطيع القول أنّ:

المعلم من يمثل للمقاربة النصية انه منشط ومرشد إذ يقوم المعلم بالتوجيه والتصويب للتلميذ ومحاولة إيصال فكرته قدر المكان وإذ نجد بعض الأساتذة لا تسير على منهج المقاربة النصية إذ يتبعون الطريقة التقليدية ويعتبرونها أفضل طريقة لتقلين التلميذ الدرس.

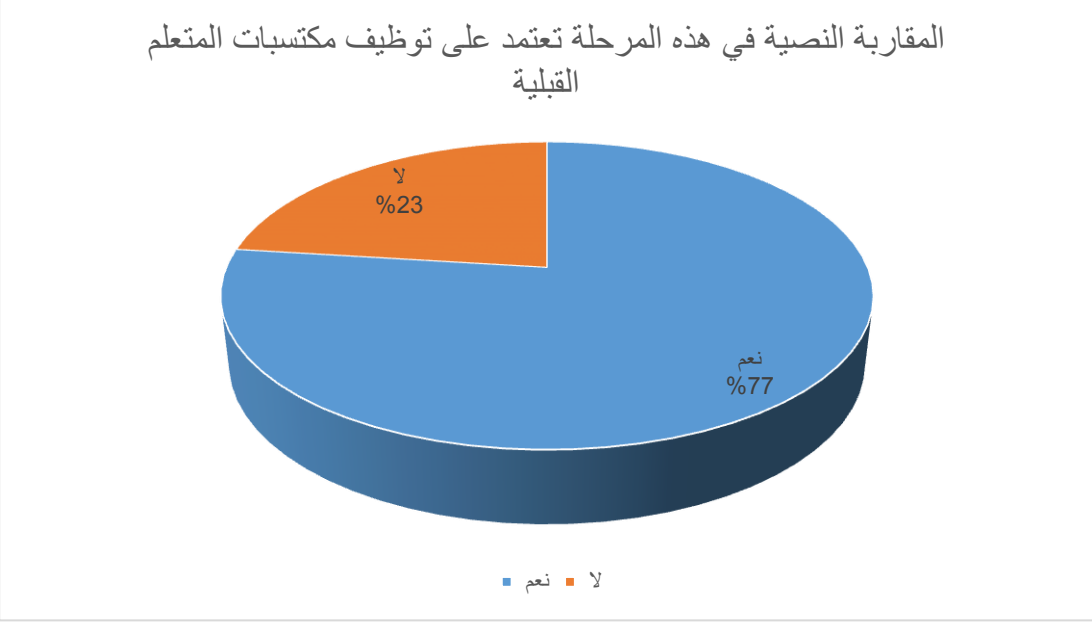
المقاربة تعتبر المتعلم محور العملية التعليمية والمعلم منفذ ومرشد فقط.

جدول رقم 18:

يوضح لنا المقاربة النصية في هذه المرحلة تعتمد على توظيف مكتسبات المتعلم القبلية

المقاربة النصية في هذه المرحلة تعتمد على توظيف مكتسبات المتعلم القبلية	العدد	النسبة المئوية
نعم	10	%76.9
لا	3	%23
المجموع	13	%100

الدائرة النسبية :



يجمع أغلب الأساتذة بنسبة ب76.9 % أن المقاربة النصية في هذه المرحلة تعتمد على توظيف مكتسبات المتعلم القبلية ، فيما ذهب البقية و بنسبة ضئيلة 23 % بأن المقاربة النصية لا تعتمد على توظيف مكتسبات المتعلم القبلية.

نستنتج من خلال ما سبق أنّ طالب السنة الثالثة ثانوي مجبرا على أن يوظف معلوماته السابقة لأن النظام التربوي يجبره على ذلك لأنه نظام مسترسل إذ أنه في السنة الأولى و الثانية يدرسونهم روافد بسيطة ولا يقومون بالتفصيل فيها و في السنة الثالثة يقومون بالتفصيل في الرافد النحوي، لهذا يقوم الطالب باسترجاع كل ما سبق من مكتسباته القبلية ، ومن هنا نستخلص أن المقاربة النصية تعتمد على توظيف مكتسبات المتعلم القبلية .

السؤال 19 :

جاء السؤال مفتوحا و يتمثل في :

هل تعتمد المقاربة النصية في تدريس النحو كما هو منصوص عليها و تتمثل إجاباتهم في الشكل التالي :

*تعتمد على المعلومات السابقة تمثل نقطة انطلاق .

*لا تعتمد المقاربة النصية في تدريس النحو كما هو منصوص عليها .

*نحاول الاجتهاد و قدر المستطاع ، لأن الأمثلة المعطاة غير مناسبة .

*بعض الشيء ، و ليس في كل الروافد النحوية .

*لا تعتمد لضعف المكتسبات عند التلميذ .

*نعم تعتمد من الناحية النظرية و لكن بسبب كم التلاميذ لا نجدها تصبوا إلى المبتغى .

*تعتمد على المقاربة بالكفاءات .

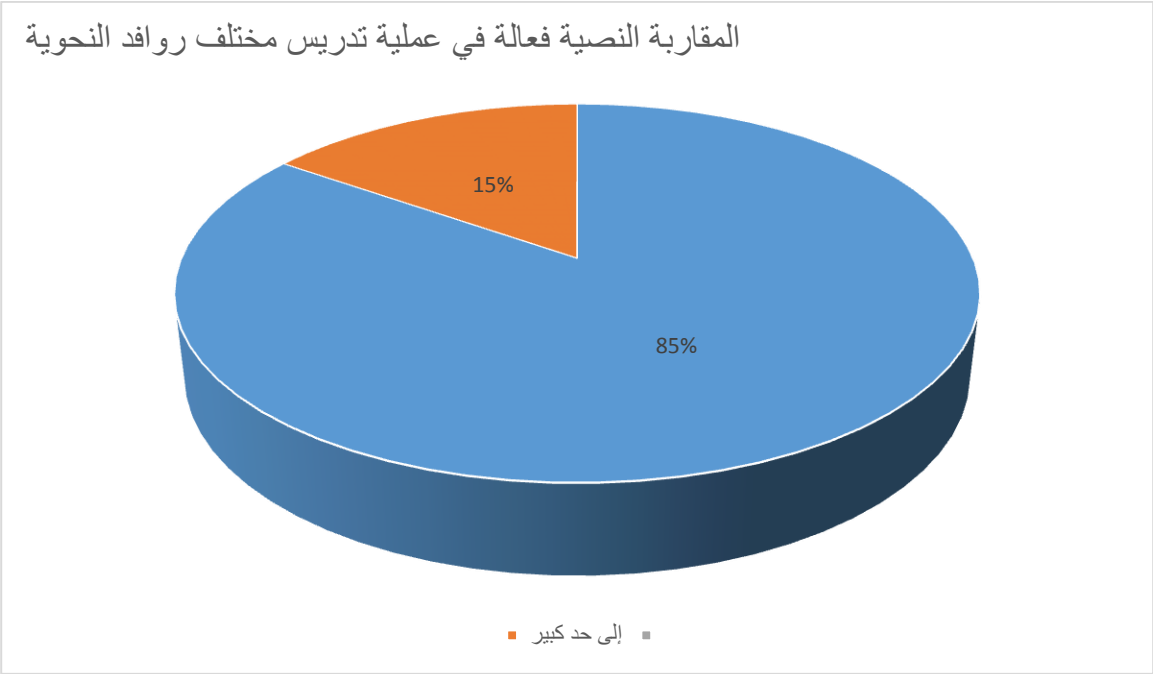
تدريس النحو وفق المقاربة النصية يعتمد أحيانا على ما هو منصوص عليه كون النص نقطة انطلاق، و في بعض الأحيان لا يعتمد كما هو منصوص عليه هذا راجع إلى ضعف مكتسبات التلميذ كون الأستاذ يخرج عن النص لإعطائهم أمثلة لفهم الطالب لأن الامثلة لمعطاة غير مناسبة .

جدول رقم 20:

المقاربة النصية فعالة في عملية التدريس مختلف روافد النحوية:

المقاربة النصية فعالة في عملية التدريس مختلف روافد النحوية	العدد	النسبة المئوية
نوعا ما	11	%84.6
إلى حد كبير	02	%15.3
المجموع	13	%100

الدائرة النسبية :



يوضح لنا الجدول و الدائرة النسبية أن المقاربة النصية فعالة في عملية تدريس مختلف روافد النحوية :

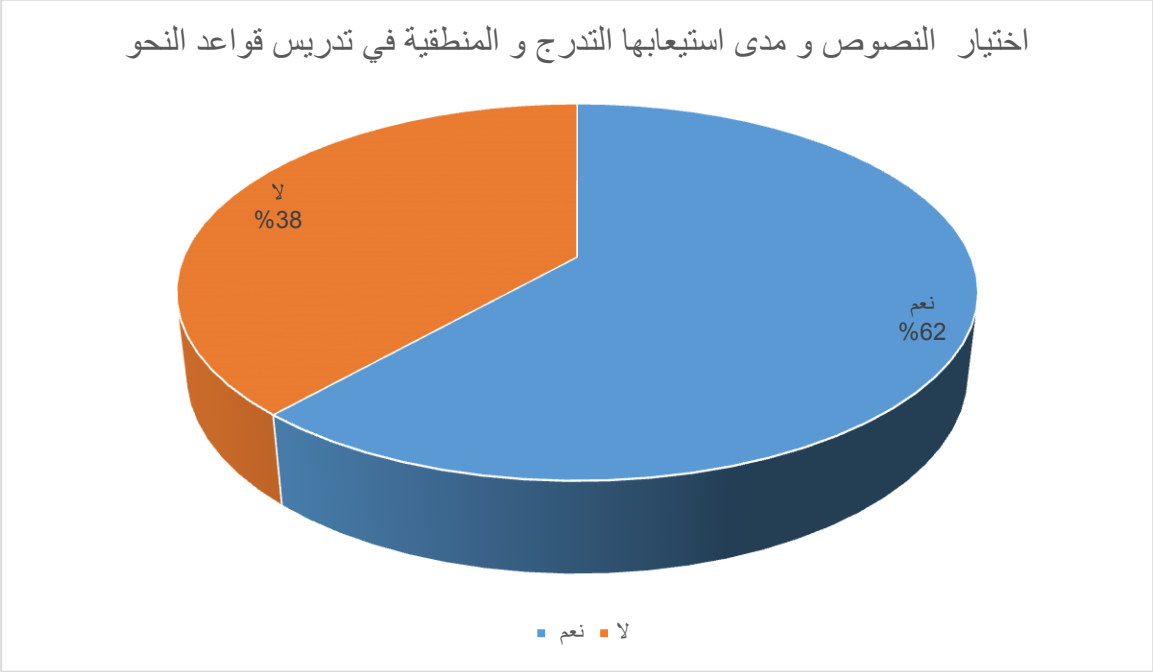
من خلال استقرائنا للاستبيان لاحظنا أن أغلب الأساتذة و بنسبة 84.6 % حيث أكدوا أن المقاربة النصية **نوعا ما** فعالة في عملية تدريس مختلف روافد النحوية و نجد فئة قليلة بنسبة 15.3% يرون إلى **حد كبير** أن المقاربة النصية فعالة في عملية التدريس مختلف روافد النحوية.

الجدول رقم 21:

يوضح لنا الجدول اختيار النصوص و مدى استيعابها التدرج و المنطقية في تدريس قواعد النحو:

اختيار النص ومن يستوعب التدرج والمنطقية في تدريس قواعد النحو	العدد	النسب المئوية
نعم	**08**	**%61.5**
لا	**05**	**%38.4**
المجموع	**13**	**%100**

الدائرة النسبية :



السؤال الأخير يتمثل في أن المقاربة النصية حيث جاء ينص على اختيار النص و من يستوعب التدرج و المنطقية في تدريس قواعد النحو :

لقد رأينا غلبة إجابة (**بنعم**) و بنسبة كبيرة 61.5% لقد اكتفى بعض الأستاذة بالإجابة بنعم فقط دون التبرير، في حين ذهب البقية إلى الرأي (**لا**) مشكلين نسبة 38.4% يرون أن ليس اختيار النص هو الذي يستوعب التدرج و المنطقية في تدريس قواعد النحو و لقد برر البعض اجابتهم و تتمثل كالتالي:

*لم يعد النحو مرتبط بنص قصير تستخرج منه الأمثلة .

*بعض القواعد النحوية لا تأخذ من النصوص .

*في بعض الأحيان فقط.

ثانيا : مناقشة النتائج في ضوء فرضيات دراسة المقاربة النصية :

"محور المقاربة النصية في عملية التعلم و التعليم "

بعد تحليلنا لنتائج الدراسة و التعليق عليها، نحاول الآن مناقشة فرضيات الدراسة في ضوء النتائج، انطلاقا من فرضيات البحث المنبثقة من محور المقاربة النصية في عملية التعلم و التعليم، وهذه الإشكالية تعتبر أهم عنصر من عناصر التي يعالجها بحثنا ومن بين الفرضيات نستخلص بعض النتائج في هذا المحور ما يلي:

1- الفرضية الأولى :

دور المعلم في ظل المقاربة النصية :

من خلال النتائج المتوصل إليها تبين أن:

المعلم في ظل المقاربة النصية يمثل موجه ومرشد التلاميذ والملقن والمحور الأساسي لتسيير الدرس، وتحفيز التلميذ على المبادرة والملاحظة والتحضير و المشاركة حتى يفهم الدرس.

ونستنتج أنّ المقاربة النصية تجعل المتعلم محور العملية التعليمية و المعلم موجه و منفذ فقط .

2- الفرضية الثانية :

توظيف المتعلم المكتسبات القبلية في مرحلة المقاربة النصية :

ظهر من خلال النتائج صحة الفرضية القائلة "المقاربة النصية في هذه المرحلة تعتمد على توظيف مكتسبات المتعلم القبلية " و أظهرت النتائج أنّ معظم أفراد العينة يتفقون على أن :

من خلال مما سبق في تحليلنا لنتائج المقولة إذ تبين لنا أنّ المقولة صحيحة ؛ أي أن المقاربة النصية تعتمد على مكتسبات القبيلة و قدرات المتعلم مما يجعل الأستاذ يقوم بالاستعانة بالروافد النحوية السابقة التي درسوها في سنواتهم السابقة لتسهيل تقديمه لرافد النحوي ، حيث ان الوزارة الوطنية تقوم باسترسال الدروس بين السنوات حيث أنها تقوم في سنواتهم الأولى بوضع لهم روافد بسيطة يسهل فهمها وفي " السنة الثالثة "أي المرحلة النهائية للتلميذ تقوم وزارة التربية الوطنية بوضع روافد تابعة لروافد السنوات السابقة ، لذا يسهل على الطالب فهم ما يشرح له أستاذه إذ يحاول الأستاذ جاهدا لتقديم الدرس النحوي بشكل أوضح و اسهل للتلميذ واذا لم يفهم التلميذ الامثلة المأخوذة من النص يقوم باستخراج أمثلة خارج النص لكي يفهم التلميذ .

3_ الفرضية الثالثة :

تتمثل الفرضية في اعتماد المقاربة النصية في تدريس النحو كما هو منصوص عليها

تبين النتائج المتحصل عليها عدم صحة الفرضية القائلة " الاعتماد على المقاربة النصية في تدريس النحو"

لا يعتبرها وسيلة لتقديم نشاط النحو كما هو منصوص عليه ، فنجدهم لا يعتمدون على المقاربة النصية في تدريس النحو ويعتبرون أن تطبيقها على مدونة معينة أمرا ليس هينا، و أصل الصعوبة في عدم اطلاع الأستاذ على جوهر المقاربة النصية ، و أيضا بسبب ضعف مكتسبات التلميذ، والأمثلة المعطاة غير مناسبة لشرح الكافي لفهم التلميذ للدرس، حيث يلجأ الأستاذ استخدام أمثلة خارج النص .

فنستنتج مما سبق أنّ :

المقاربة النصية :[يعني اتخاذ النص محورا أساسيا تدوره حوله جميع الفروع من بينها نشاط النحو]

4– الفرضية الرابعة :

المقاربة النصية فعالة في عملية التدريس مختلف روافد النحوية :

ظهر من النتائج صحة الفرضية القائلة أن المقاربة النصية فعالة في عملية التدريس في مختلف الروافد النحوية و أظهرت النتائج أن معظم أفراد العينة يتفقون و يؤكدون على صحة الفرضية على أن المقاربة النصية نوعا ما فعالة في عملية التدريس مختلف روافد النحوية لكونهم يأخذون الأمثلة من النص كونه نقطة انطلاق و باعتباره وحدة كبرى .

5- الفرضية الخامسة :

التدرج و المنطقية في تدريس قواعد النحو من خلال النص :

تبين النتائج التي توصلنا إليها من خلال الاستبانة على صحة الفرضية القائلة بأن التدرج و المنطقية في تدريس قواعد النحو ،حيث ظهر من النتائج أن معظم أفراد العينة يتفقون على ان النص في طرح المشكلة العامة لدرس والإجابة عنها وفق تسلسل و حيث يتم الانطلاق من النص باعتباره وحدة كبرى و من هذا النص يستوعب التدرج و المنطقية في تدريس القواعد .

ثالثا : النتيجة العامة للدراسة

من خلال ما تقدم من نتائج نقول ؛ أن المقاربة النصية طريقة جديدة في تعليم اللغة العربية و هي الوسيلة لتحقيق الأهداف التي جاءت بها المقاربة بالكفاءات ، و تنطلق المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية من النص اذ يعد محورا رئيسيا في التعليم ، اذ تبنت الوزارة التربوية المقاربة بالكفاءات كاختيار تربوي ، و المقاربة النصية كاختيار منهجي في تدريس مواد اللغة العربية ، غير أن عند استقراء الاستبانة تبين أن العملية التعليمية لم تتخلى عن الطريقة التقليدية، و بينت نتائج الدراسة كذلك ،اعتقاد التلاميذ أن مادة القواعد صعبة ، ولا يمكن إدراكها ممّا يجعلهم يتهربون منها .

خاتمـــة

خاتمة

انطلاقا من إشكالية البحث والمواضيع المعالجة في طياته وبناء على الفرضيات المسطرة فقد تحصلنا على مجموعة من النتائج أهمها:

الجزء النظري:

1-التعليمية استعملت للدلالة على ما يربط بالتعليم ويدرسه من حيث محتوياته ونظرياته وطرائقه دراسة علمية، وهو علم بالغ الأهمية، نظرا للمعارف التي يقدمها للعملية التعليمية في جميع مواد الدراسية بما في ذلك نشاط النحو.

2-إنّ تدريس قواعد اللغة العربية لها اهداف عامة بعيدة المدى لا تتحقق بدرس واحد وهناك اهداف خاصة قصيرة المدى يمكن تحقيقها في درس واحد.

3-من بين طرق تدريس النحو التي تطرقنا إليها في بحثنا الطريقة الاستقرائية و القياسية و التلقينية و الإلقائية

4-صعوبات تدريس النحو ليس في النحو في حد ذاته بل في طريقة تعلمه، كوننا نتعلم العربية قواعد صنعة وإجراءات تلقينييه وقوالب صماء نتجرعها تجرعا عميقا، بدل من تعلمها وهذا ما يؤدي بالتلميذ لضعف في النحو.

5-تعد المقاربة النصية طريقة جديدة في تعليم اللغة العربية، وهي وسيلة لتحقيق الأهداف التي جاءت بها المقاربة بالكفاءات، وتنطلق المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية من النص كونه محورا أساسيا في التعليم.

6-ترتكز المقاربة النصية على اساسين لغوي ينطلق من كون اللغة ظاهرة كلية متداخلة عناصرها من صوت وصرف وتركيب ودلالة، واساس الثاني تربوي اعتبار المعلم محور العملية التعليمية، وللمقاربة النصية عدة مبادئ لتسهيل العملية التعليمية.

7-تعد مفاهيم لسانيات النص الركيزة الأساسية للمقاربة النصية لذلك وجب توضيحها وبيان أهميتها.

خاتمة

الجانب التطبيقي :

من بين النتائج المتحصل عليها من خلال الدراسة الميدانية أن:

1-المقاربة النصية تجعل المتعلم محور العملية التعليمية والمعلم مجرد موجه ومنفذ فقط.

2-يعد النص الأساس في تدريس جميع نشاطات اللغة العربية العامة والقواعد الخاصة.

3-الاهتمام بمحتوى النحو من حيث طريقة عرضه و استعمال أمثلة ملمة وشاملة لنشاط النحو، حتى لا يظهر النحو في صورة قواعد جافة ومنفردة للطلبة.

4-المرحلة الثانوية مهمة في تكوين شخصية المتعلم العلمية و تمكين قدرته التواصلية.

5-الغاية من تدريس النحو في مراحل التعليم الثانوي، هي تقويم اللسان وتجنب اللحن في الكلام.

6-المقاربة النصية تعتمد على التدرج والمنطقية في تدريس قواعد النحو.

7-يستلزم وجود قدرات و كفايات لدى المعلمين و المتعلمين.

8-لا تساعد على معالجة الأخطاء الفرعية الدقيقة.

وفي نهاية البحث نسأل الله التوفيق

الملاحق

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة محمد خيضر –بسكرة–

كلية الآداب و اللغات

قسم الآداب و اللغة العربية

مذكرة لنيل شهادة الماستر بعنوان :

"تدريس قواعد النحو في ضوء المقاربة النصية –السنة الثالثة الثانوية أنموذجا "

تخصص : لسانيات تطبيقية

استبانة موجهة للأساتذة

في إطار إنجاز مذكرة تخرج التي تتناول موضوع تدريس قواعد النحو في ضوء المقاربة النصية –السنة الثالثة الثانوية أنموذجا – يشرفنا أن نقدم إليكم هذه الاستبانة راجين منكم أن تجيبوا بكل صدق و صراحة عن أسئلتنا ، و نحن بدورنا نتعهد بأن هذه الاستبانة ستبقى في خدمة البحث العلمي البحث لا غير ، و ستعالج المعلومات المقدمة في سرية تامة خاصة أن هذه الاستبانة لا تحمل أي ذكر للأسماء ، و لن تخرج عن أغراض هذه المهنة النبيلة .

و في الأخير تقبلوا منا فائق التقدير و الاحترام، و شكرا مسبقا على تعاونكم .

ملاحظة :ضع علامة (X) أمام الجواب الذي تراه مناسبا، و أكمل الإجابة عن باقي الأسئلة العادية .

محور البيانات الشخصية

1–الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

2- السن : من 25 إلى 30 ☐ 30 إلى 40 ☐ فوق الأربعين ☐

3-عدد سنوات التدريس : من 5 إلى 7 ☐ من 7 إلى 15 ☐ 15 إلى 20 ☐

4- المستوى العلمي : متخرج من الجامعة ☐ من مدرسة العليا ☐

5- التخصص : علمي ☐ أدبي ☐

محور المعلم

6- هل تجد صعوبات أثناء تدريسك لنشاط النحو لسنة الثالثة ثانوي ؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم .فيم تتمثل ؟

.....

.....

7- هل تعتقد أن نشاط النحو في السنة الثالثة الثانوية مناسب للتلاميذ ؟

نعم ☐ 1 لا ☐

التبرير :.....

.....

8 - التمارين التطبيقية تمارين هادفة و كفيلة بترسيخ القاعدة النحوية في ذهن الطالب

نعم ☐ لا ☐

التبرير:

.....

.....

9 – ما تقيمك لمستوى طلبة السنة الثالثة ثانوي في مجال الدرس النحوي و المحاورة بالفصحى؟

.....

.....

10– ما رأيك في برنامج النحو المقرر لسنة الثالثة ثانوي ؟

.....

.....

11– هل ترتيب اختيار مواضيع النحو و ترتيبها في مقرر النحو قائم على منهجية مدروسة

نعم ☐ لا ☐

التبرير ؟

.....

.....

محور المتعلم

12– هل يهتم التلاميذ بالتحضير المنزلي لدروس قواعد النحو ؟

نعم ☐ لا ☐

13– ما الروافد اللغوية الأكثر استيعابا لدى التلميذ ؟

- القواعد
- البلاغة
- العروض

14– ما أسباب ضعف التلاميذ في النحو ؟

.....

.....

15– تعليم النحو من خلال النص يُمكّن المتعلم من توظيف أحد المهارات اللغوية في القسم؟

دائما أبدا أحيانا

16– يتفاعل التلاميذ في استخدام الأمثلة النحوية

دائما أبدا أحيانا

محور المقاربة النصية في عملية التعلم و التعليم

17– ما دور المعلم في ظل المقاربة النصية ؟

.....

.....

18– هل المقاربة النصية في هذه المرحلة تعتمد على توظيف مكتسبات المتعلم القبلية ؟

نعم لا

19- هل تعتمد المقاربة النصية في تدريس النحو كما هو منصوص عليها ؟

.....

.....

20- المقاربة النصية فعالة في عملية تدريس مختلف روافد النحوية .

نوعا ما ☐ إلى حد كبير ☐

21- اختيار النص و من يستوعب التدرج و المنطقية في تدريس قواعد النحو .

نعم ☐ لا ☐

التبرير :

.....

.....

.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

***المصحف الشريف برواية حفص عن عاصم**

أولا: الكتب:

1. أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، دار عالم الكتب، القاهرة-مصر ، ط:1، مج:1، 1429-2008م.

2. أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس و ترجمتها علميا، دار الشروق، عمان ط :1، 2007 م

3. ابن عصفور أبو الحسن علي بن مومن ، المقرب و معه مثل المقرب ، تح: عادل أحمد عبد الموجود و علي محمد معوض، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط:1، 1418-1998م.

4. بوحوش عمار و محمد محمود النيات ، مناهج البحث العلمي و طرق إعداد البحوث ،الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية ،الجزائر ،ط:4 ، 2017 م .

5. بوحوش عمار ، منهجية البحث العلمي و تقنياته في العلوم الاجتماعية ، المركز الديمقراطي العربي "للدراسات الاستراتجية و السياسية و الاقتصادية " ،برلين – ألمانيا ، ط:1 ، 2019 م .

6. جاسم محمود الحسون ،حسن جعفر الخليفة ،طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العلم، مبتورات جامعة عمر مختار البيضاء ،دار الكتب الوطنية ،بنغازي،ط:1996،1م.

7. خضير عباس جري و آخرون، طرائق التدريس العامة-مفاهيم نظرية و تطبيقية، الدار الجامعية للطباعة و النشر و الترجمة، بغداد، ط:1، 1440-2018م.

8. خطابي محمد ، لسانيات النص، المركز الثقافي العربي، بيروت-لبنان، ط:1، 1991م.

9. طه علي حسين الدليمي، اللغة العربية و مناهجها و طرائق تدريسها، دار الشروق، عمان – الأردن، ط:1، 2005م.

10. داود عبده، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، مؤسسة دار العلم، الكويت، ط:1، 1979م.

قائمة المصادر والمراجع

11. راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق ، دارالمسيرة، عمان، ط:1، 1424هـ-2003م.

12. سامي الدهان، المرجع في تدريس اللغة العربية للمدارس الإعدادية و الثانوية، مكتبة الأطلس، دمشق –سوريا، 1962-1963 .

13. سعد علي زايد، ايمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية، دار الصادق الثقافية، عمان، ط:1 ،2014-1435هـ.

14. سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الدار المنهجية للنشر و التوزيع، عمان-الأردن، ط:1،2015م-1436هـ.

15. شنان فريدة و هجرومي مصطفى ، المعجم التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية ،2009م.

16. عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة-مصر، ط:14، 1968م.

17. علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار الميسرة للنشر والتوزيع ، عمان-الأردن، ط:02، 1430-2010.

18.علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت- لبنان، ط:2، 1404هـ-1984.

19. فلكاوي رشيد ، تعليمية اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، مدرسة العليا للأساتذة، مجلة الآداب، قسنطينة – الجزائر ، ع:14 ،د : ت .

20. فولفجاج هاينه من، وديتر فيهفيجر، مدخل إلى علم اللغة النصي، تر: فالح بن شبيب العجمي، جامعة الملك سعود، الرياض-السعودية، 1999م.

21.محسن علي عطية : الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة-مصر،(د:ط)، 2006.

22. محسن علي عطية:الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، مكتبة لسان العرب، عمان-الأردن، 2006.

23. محمد سرحان علي المحمودي ، مناهج البحث العلمي ، دار الكتب ، صنعاء-اليمن ،ط:3 ، 1441هـ ،2019 م.

24. محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة-مصر، (د:ط)، 2000م.

25. محمد عبد الكريم، أسس و مبادئ في تعليم اللغة العربية و تعلما وفق المقاربة مداس أحمد، لسانيات النص نحو منهج لتحليل الخطاب الشعري، عالم الكتب الحديث، إربد-الأردن، 2009م.

26.ميشال زكريا، الألسنية التوليدية و التحويلية و قواعد اللغة العربية، مؤسسة الجامعية الدراسات و النشر و التوزيع، ط:2، 1406هـ-1976م.

27. عثماني مسعود ،الرافد في التربية و التعليم ، دار الهدى للطباعة و النشر و التوزيع ،الجزائر .

ثانيا:الرسائل و المذكرات:

1.بلخيري عادل ، واقع الدرس البلاغي في ضوء المقاربة النصية السنة الثالثة من التعليم الثانوي الشعبة الأدبية –أنموذجا ، مذكرة لنيل الماجستير (مخطوط) ، مناد إبراهيم ، قسم الأدب العربي ، جامعة عبد الحميد بن باديس ، مستغانم –الجزائر ،2014-2015 .

2. بزاوية مختار ، النحو العربي و محاولات تسييره –دراسة وصفية تحليلية، مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه في اللغة العربية (مخطوط)، إشراف بن عبد الله الأخضر، قسم اللغة العربية و آدابها، جامعة أحمد بن بلة ، وهران –الجزائر، 2016-2017.

3.كحيحة عبد الحميد ، تدريس قواعد اللغة العربية بالمقاربة النصية في المرحلة الثانوية السنة الثالثة الثانوي-نموذجا ، جلايلي أحمد، مذكرة لنيل شهادة الماجستير (مخطوط)، قسم الأدب و اللغة العربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة-الجزائر ، 2010-2011.

4.نورة خليفة آل ثاني، النحو التعليمي وواقع تعليم اللغة العربية-مدارس قطر نموذجا، مذكرة لنيل الماجستير، عز الدين البوشيخي، قسم اللغة العربية، جامعة قطر، قطر، 2013-2014.

4.يخلف حسينة ، المقاربة النصية في تعليمية نشاط القواعد للمرحلة المتوسطة ، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، رابح بو معزة ، قسم الآداب و اللغة العربية، جامعة محمد خيضر، بسكرة – الجزائر- 2010-2011م.

ثالثا:الوثائق التربوية:

1.اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، مارس 2009.

2.اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة السنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2003م.

3.مجلة كلية التربية، صعوبات تعليم القواعد النحوية و تعلمها في المرحلة الابتدائية بقطر-تشخيصها و علاجها، كلية التربية 180،أكتوبر2018.

4. كحوال محفوظ، دليل الأستاذ اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط ، جويلية 2016م.

5.مديرية التعليم الأساسي ، اللجنة الوطنية للبرامج، الوثيقة المرافقة للمناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، ديسمبر 2003م.

6.مديرية التعليم الأساسي، دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، 2016م.

7.قايد نور الدين أحمد و سبيعي حكيمة ، التعليمية و علاقتها بالأداء بالبيداغوجي و التربية ، مجلة الواحات للبحوث و الدراسات ، د:ط ، 2010، ع:80 .

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
الفصل الأول : نشاط النحو وفق المقاربة النصية	
شكر وعرفان	/
مقدمة	أ-ج
مفاتيح البحث:	05
أولا: تعريف تعليمية اللغة العربية	06
ثانيا: تعريف التدريس	10
ثالثا: تعريف النحو	12
رابعا : تعريف قواعد النحو	15
المبحث الأول: موقع النحو في العملية التعليمية	17
أولا: طرق تدريس النحو	17
ثانيا: أهداف تدريس القواعد	26
ثالثا: صعوبات تدريس القواعد	28
رابعا :أسباب ضعف التلاميذ في النحو	30
المبحث الثاني: ماهية المقاربة النصية	32
أولا: مفهوم المقاربة النصية	32
ثانيا: مبادئها	34
ثالثا: أنماطها	36
رابعا :معايير النصية	37
الفصل الثاني :واقع تطبيق المقاربة النصية في تدريس النحو	
المبحث الأول : الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	43
أولا: أدوات جمع البيانات	43

ثانيا: مجالات الدراسة	43
ثالثا: عينة البحث	44
رابعا :أسلوب التحليل	45
خامسا : طريقة تفريغ البيانات	45
سادسا: الوسائل الإحصائية	46
المبحث الثاني : عرض نتائج الدراسة و تحليلها	47
أولا: تحليل نتائج الدراسة البطاقات الاستنطاقية للأساتذة	47
ثانيا: مناقشة النتائج في ضوء فرضيات دراسة المقاربة النصية	74
ثالثا: النتيجة العامة للدراسة	76
خاتمة	78
الملاحق	81
قائمة المصادر والمراجع	87
فهرس المحتويات	92
ملخص الدراسة	94

ملخص :

موضوع هذه الدراسة: تدريس قواعد النحو في ضوء المقاربة النصية–لسنة الثالثة الثانوية نموذجا، وقد تحددت اشكاليته في السؤال الآتي:

ما مدى تدريس قواعد النحو في ضوء المقاربة النصية ؟

–تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على: مدى تدريس قواعد النحو وفق المقاربة النصية في السنة الثالثة ثانوي، بالإضافة إلى: معرفة نشاط النحو وفق المقاربة النصية ومعرفة موقف النحو في العملية التعليمية وكذلك علاقة المقاربة النصية بنشاط النحو.

Abstract:

The subject of this study: teaching grammar in the light of the textual approach of a year the third seconday as a modeh,and is problem was identified in the following question

To what extent is grammar taught in light of the textual approach

This study aims to identify the extent to which grammar rules are faught according to the textual approach in the third year of seccondary school,and to identify grammar activity according to tewtual approach and knowing the stand of grammar in the learning process, and also the relation of the textual approach in grammar actity.