تعليميّة النّحو في مرحلة المتوسّط–السّنة الثّانية أنموذجا–

أ. إيدير إبراهيم.

ملخص:

تكشف هذه المداخلة عن تعليم مادة النحو في مرحلة المتوسط في البرنامج التعليمي، بالنظرإلى استعمال المتعلم للمادة النحوية المبرمجة في الوضعيات التواصلية المختلفة، واختيار المعلم طرائق معينة تتميز كل واحدة عن أخرى باختلاف فئة المتعلمين و خصوصياتهم الاجتماعية. وبذلك اختلاف طرائق تقديمها والوسائل المستعملة فيها وتحديد أهداف تدريسها ،في إطار دراسة ميدانية تبين الأسباب التي تعرقل عملية تعليم النحو قصد اقتراح حلول وبدائل من شأنها إنجاح عملية تعليمية النحو في المدرسة الجزائرية.

Abstract:

This study discuses teaching grammar methods in the curriculum of middle school. The study focuses on the learner's use of grammar in different communication situations and teachers' selection of methods that meet the needs of different learners categories and their social specifications. The study is also to show methods and means to present grammar to pupils and the purposes to teaching it. The field study identifies the reasons that impede teaching grammar in order to suggest solutions and alternatives that can help teaching grammar successfully in the Algerian school.

تمـهيد:إن حاجة الطّفل إلى تعلّم اللّغة تزداد عند دخوله المدرسة، فهي المؤسّسة الإِجتماعية الأولى التي يكتسب فيها ما يحتاجه إليه من معارف وخبرات، تجعله يتأقلم مع وضعيات الحياة، هذه المعارف التي يقدّمها المعلّم والذي يمثّل العنصر الفعّال في قيام العملية التّواصلية؛ بالتّالي يلجأ المعلّم إلى إستعمال طرق معيّنة للتّدريس، وهي مجموعة من الخطوات والإجراءات من أجل تحقيق الأهداف المرجوّة.

وبالنّظر لأهمّية مادّة النّحو في مرحلة المتوسّط، فإنّنا وفي مقالنا هذا سنحاول الكشف عنها باعتبارها مادّة أساسية في البرنامج التّعليمي، من خلال طرائق تقديمها والوسائل المستعملَة فيها وأهداف تدريسها، وذلك في إطار الدّراسة الميدانية الّتي نكشف فيها عن الأسباب التي تعرقل عملية تعليم النّحو من خلال وسائل تحرّيات تتمثّل في: الإِستبانات والإِختبارات.

1-العمليّة التّعليميّة:

مفهومها: يعتبر علم اللّغة التّعليمي فرعا من فروع اللّسانيات التّطبيقية، فهو يهتم بالطرائق والوسائل التي تساعد التّلميذ والمعلّم على تعلّم اللّغة وتعليمها، وذلك بالإِستفادة من نتائج علم اللّغة الصّوتية والصّرفية والنّحوية والدّلالية.

فهو يضع البرامج والخطط التي تؤهِّل معلّم اللّغة للقيام بواجبه في تعليم المهارات اللّغوية، كما يقوم بوضع المقرَّر التّعليمي وتصميمه من حيث اِختيار المادة اللّغوية من المفردات والتّراكيب ومستويات المقرّر وطرائق التّعليم.

2-عناصر العملية التّعليمية:

أ-المتعلِّم: وهو التّلميذ الذي تقوم عليه العمليّة التّربوية بكل مقوّماتها وعناصرها فهو مسؤول عن التقدّم الذي يحرزه ويبادر ويساهم في تحديد المسار التّعليمي، ويمارس ويقوم بمحاولات يقنع بها أنداده ويدافع عنها في جو تعاوني[1]، فالمتعلم إذن هو محور العمليّة التّعليمية وعنصر فعال فيها، ولا يمكن لتلك العملية أن تقوم من دونه فهو عنصر أساسي بالنسبة إلى كلّ من المعلّم والرّسالة، فمن المستحيل على المعلّم القيام بعملية التّعليم بغياب عنصر المتعلّم، والذي نعتبره متلقيا للمحتوى أو الرسالة التي يقدِّمها المعلّم، ومن أجل قيام هذه العمليّة المحدّدة والمسطّرة الأهداف ينبغي معرفة ما يلي:

- قابلية المتعلّم الذاتية لِإكتساب المهارات والعادات اللّغوية.

- مراعاة الفروق الفردية (عضوية، نفسية، إجتماعية) ومدى اِنعكاسها على المردود البيداغوجي.
- ضرورة تذليل الصّعوبات التي تعترض سبيل المتعلِّمين.

ب-المعلّم: لا تصلح العملية التّعليمية إلاّ إذا كانت العناصر العاملة فيها ذات كفاءة وتؤمن بالرسالة التّربوية وقيمتها، فالمعلّم العماد الذي يشكّل الهيئة التّربوية، وعلى عاتقه تقع أهم وأصعب المسؤوليات، فللمعلم مكانة خاصة في هذا المجال، كما يعتبر المعلّم "**المحور الثّاني من محاور العملية التّعليمية، ويصبح تحقيق رسالته على الوجه الأكمل دعامة في بناء المجتمع**»[2]، فالمعلّم هو الذي يقوم بعملية التّعليم ونقل الخبرات والأفكار والمعارف إلى المتعلّمين، ولا يقتصر دور المعلم على نقل المعارف فقط، بل يتعداه إلى دور آخر ومهم ألا وهو التّربية الخلقية والروحية والإجتماعية والنّفسية للمتعلّمين، فالمعلّم يعتبر الأب والأخ والمربّي ومصدر الحنان وتهذيب السلوك للمتعلِّمين، ويتّفق المربون على أهيمة المعلّم القادر على غرس القيم الخلقيّة والدّينية والروحيّة في نفوس المتعلمين يقول أرسطو: "**إنّ من يربي الأولاد بجودة ومهارة لأحق بالإِحترام والإكرام من الذين ينجبونهم**"[3]، فيشير لفظ المعلّم إذن إلى **الأشخاص الذين يتحمّلون مهنة تربية التلاميذ داخل المدارس.... وهو فرد في هيئة التّدريس لأنّه ينتمي إلى مهنة دورها تربية المواطن ونشر الثّقافة**[4].

وعلى المعلّم أن تتوفّر فيه بعض الخصائص والصّفات ومنها:

-**الخصائص المعرفيّة:** أكّدت الدّراسات والأبحاث أنّه لابدّ أن يتوفر الذكاء عند المعلّم وأن يتمتّع كذلك بما يلي:

- معرفة ميدان تخصّصه الأكاديمي، فيكون ملمّا بالمادة التي يعلّمها.
- القدرة التّعبيرية بالكلام، حيث يكون قادرا على إيصال ما لديه من أفكار ومعلومات بسلامة ووضوح دون تلعثم أو تردد.
- أن يراعي المستوى العقلي للمتعلّمين، وأن يتلاءم ما يقدّمه مع المرحلة العمرية للمتعلّمين.

– أن يكون قادرا على ترتيب مواضيع المادة المدرّسة وتنظيمها، بحيث تتسلسل من السّهل إلى الصّعب.

– أن يستخدم الإِستراتيجيات المتقدِّمة في معالجة المعلومات وحل المشكلات.

–**الخصائص الشّخصيّة:** وتعتبر عاملا مهمّا في عمل المعلّم، فهي كفيلة بإنجاح عمله أو فشله[5] ومنها: الصّبر، ضبط النّفس، الصّدق، الأمانة، حسن المظهر.

–**الخصائص المهنيّة:** وهي الخصائص التي تجعل المعلم فعالا ومتميِّزا، وهي كالآتي:

– أن يكون قادرا على تحقيق الأهداف التّعليمية.

– أن ينوِّع أساليب التّدريس.

– أن يقدِّم المادة التّعليمية بشكل مترابط.

– أن يخرج عن النّمط التّقليدي التّلقيني، ويلجأ إلى أساليب الحوار والنّقاش.

– أن يستخدم التّعزيز والتّشجيع مع التلاميذ ولا يلجأ إلى العنف.

– أن يثير حبّ الإِستطلاع.

– الذّكاء المناسب: حيث يتطلّب العمل التّعليمي ذكاء مناسبا للمعلّم، ممّا يساعده على تشكيل رؤيته التربوية، واِتّخاذ قراراته التّعليمية المتعلّقة بالجوانب المختلفة للعمل التعليمي «**فيساعد الذكاء إذن على اِتّخاذ الإجراءات الملائمة لمعالجة المشاكل وإدارة المواقف وتوعية تلاميذه نحو الأفضل والأقوم**»[6].

– المعرفة الكافية: ينبغي على المعلّم أن يكون على علم ودراية بأساليب ومبادئ العلوم، وعلى معرفة خاصّة بموضوع تعليمه ومعرفة تلاميذه، مع مراعاة الفروق الفرديّة، ويكون مخلصا ومتحمّسا لعمله ويكون «**مهذّبا في ألفاظه، متواضع النّفس، يعترف بخطئه، مرنا، بعيدا عن الجمود والتّعصب، فكلّما كان المعلّم متمكنا أقبل عليه التّلاميذ**»[7].

– الصّوت المسموع والواضح: ينبغي أن يكون صوت المعلّم واضحا مسموعا حتى تصل الرّسالة إلى التلاميذ بصورة جيّدة، وبالتالي يوفّر الإِنتباه الدائم ويتجنّب الملل وتشتّت الإِنتباه.

– الإلمام بأساليب التّدريس المختلفة والعمل على تجديد المعرفة لديه: ينبغي على المعلم أن يكون دائم البحث عن تجديد المعرفة، والقدرة على التّعامل مع الأمور العادية الطارئة، والقدرة على التّكيّف معها وعلى اِتّخاذ القرارات، فالمعلم إذن هو السّبيل لِاتِّصال التلاميذ بالمحتوى الدّراسي، ويتمّ عن طريقه اِنتقال المحتوى الدّراسي، ويتم بواسطته اِنتقال المعلومات بما في ذلك من مهارات وقيم وعادات[8].

إن وجود هذه الخصائص والصّفات والقدرة على تحصيلها تساعد المعلّم على اِمتلاك أساليب تعليمية وقدرة توجيهيّة داخل وخارج القسم، ومن ثم تساعده على التأثير في التلاميذ إيجابيا.

3–الطّريقة: وهي عبارة عن الخطوات التي يتّبعها الفرد في أداء عمل معيّن، وللمعلم طريقته في التّدريس التي تعلّمها أثناء إعداده لمهنة التّدريس، أو اِكتسبها أثناء الإجراء العملي الذي يساعد في تحقيق الأهداف التّعليمية[9]، لذلك لا تُعنى التّربية بكمّ التّعلم قدرعنايتها بكيفية التّعلم، وذلك لأنّ طريقة التّعلم هي التي تسيِّر التعلّم الجيّد، الذي يساعد على اِنتقال آثاره إلى غير المواقف الدّراسية[10].

4–طرق العملية التّعليمية: تختلف طرق العملية التّعليمية من فرد لآخر، ومن تعلّم موضوع لآخر، وتتمثّل هذه الطرق فيما يلي:

أ–طريقة النّشاط الذّاتي: حيث تعتمد على نشاط الفرد الذاتي ودوافعه الذاتية ومحاولاته وأخطائه، وبها يتعلّم الفرد ما يريد، وهي نابعة من ذاته وناتجة عن اِستجاباته الخاصة[11].

ب–الطّريقة الكلية والطّريقة الجزئيّة: لقد أثبتت التجارب أنّ الطّريقة الكليّة أفضل من الطّريقة الجزئيّة، **وبالذات حيث تكون المادة ليست بالطّويلة أو الصّعبة، وحين يكون لها وحدة طبيعية أو تسلسل منطقي[12]**، وهذه الطريقة فعّالة مع الكبار والأذكياء لما لهم من قدرة على إدراك العلاقات الهامة بين المعاني واِستيعاب المادّة باعتبارها وحدة واحدة، وقد يقوم الفرد بالاِستفادة من الطّريقتين ودمجهما معا، فيدرس المعنى الإجمالي ويستوعبه ثم يتوجّه إلى معرفة الأجزاء كلّا على حدة.

جـ–طريقة التّكرار الواعي: هناك بعض الموضوعات يتمّ تعلّمها من المرة الأولى، ولكن بعض الموضوعات التي تتميّز بالتّعقيد تحتاج إلى الإعادة والتّكرار، هذا التّكرار يجب أن يكون مقرونا بالإنتباه والملاحظة وفهم الموقف والتّمييز بين ما هو خطأ وما هو صواب، ويكون التّكرار مقرونا بالتّوعية والمعرفة الواعية كي لا يكون الحفظ سطحيا نسبيا بعد فترة قصيرة بل يجب أن يكون هناك إشباع لعمليّة التّعلم حتى يدوم.

د–**طريقة التّسميع الذاتي:** وذلك بمحاولة اِسترجاع النّصوص أو الأشياء أو الطرق التي تعلّمها المتعلّم حفظًا أو فهمًا[13]، ويكون التّسميع بأن يعيد ما حفظه على نفسه بعد مرور فترة على حفظه المعلومة المناسبة.

هـ–طريقة التّعلم المركّز والموزّع: إنّ التّعلّم المركّز يؤدّي إلى الإجهاد والتّعب أما في التّعلم الموزّع فقد دلّت التّجارب على أنّ الفرد يتذكّر اِستجاباته الخاطئة عند الإنتهاء من عمليّة التّعلم، فيحاول إصلاحها في المرة التالية(14).

و–الإرشاد أثناء التعلم: إنّ التّعلم المقترن بالإرشاد أفضل بكثير من التعلم غير المقترن بالإرشاد، فالمتعلم إذا ترك وشأنه فقد يتبع طرقا عدّة أو يحتاج الى كثير من الوقت والجهد، لذا يجب أن يكون الإرشاد إيجابيا مشجّعا دقيقا محدّدا[15]، وألاّ يعطي المعلّم توجيهات كثيرة في وقت واحد، وأن تكون التّوجيهات بلغة سهلة وأن تقدّم عند الحاجة.

5–تعليميّة النّحو: مفهومه وأهدافه:

أ–مفهومه: هو المجال والمرجع النّموذجي للممارسة التّطبيقية لنتائج نظريات لسانية في تعليميّة اللّغة، ويتمّ ذلك عبر اِستثمار البحوث النّظرية التي توصّل إليها المختصّون في البحوث اللّسانية الحديثة، وخاصة تلك البحوث التي اِهتمت أساسا بطرائق تعليم اللغة، حيث أصبحت تلك الدراسات قاعدة كلّ المقاربات التي تخصّ تعليميّة اللغة من حيث إنّها علم قائم بذاته له مرجعيته المعرفيّة ومفاهيمه الإصطلاحية وإجراءاته التّطبيقيّة الخاصة به دون غيره من العلوم المعرفيّة[16].

وقد اِستقر هذا العلم على ما هو عليه الآن اِبتداء من العمل الذي أنجزه (**Makey**)، حيث اِستثمر الجهود القديمة في ميدان تعليميّة اللّغة وبعثها في ثوب إصطلاحي جديد[17].

ب-أهدافه: تهدف تعليميّة النّحو الى مساعدة المتعلّم على اِستيعاب القواعد النّحوية والقدرة على توظيفها توظيفا صحيحا في الممارسة اللّغوية الشّفوية والكتابيّة على حدّ سواء ويتمّ الحكم على هذه القدرة ونوعيتها عن طريق التّحكم الجيّد في الخبرات والمعارف النّحوية التي تساعد المتعلّم على القيام بمتطلبات الممارسة اللّغوية الوظيفيّة.

6-تدريس النّحو في ضوء النّظرية اللّسانية الحديثة:

أثبتت الدّراسات اللّغويّة الحديثة عدم إمكانية الاِستناد إلى طريقة علمية واحدة في تدريس مادة النحو، فظهر للمختصّين في تعليميّة النحو أنّ طرقا تعليمية مختلفة يمكنها أن تستفيد بعضها من بعض، دون التّقيّد بواحدة منها دون الأخرى «**إذ ليس هناك فترة كلّها قياسية ولا فترة كلها اِستقرائية لا في إدراك المتعلّم لما يبلِّغه إياه المعلّم بكيفية ضمنية وغير ضمنية، ولا في أثناء اِكتسابه ملكة التّعبير**»[18]، ويعود سبب ذلك إلى أنّ ظاهرتي الاِستدلال والقياس عمليتان متضافرتان متداخلتان ومتفاعلتان، والمعلّم والمتعلّم كلاهما في حاجة إليهما متلازمتين حيث أنّ الجمع بين المنهجين هو جمع يحقّق أهدافه اِنطلاقا من كونه جمعًا تستدعيه طبيعة اللّغة ذاتها.

ويجد المنهجان نفسهما إذا مبنيين على طبيعة التّنوّع الذي تعرفه اللغة ذاتها، ثم إنّ التّنوّع ذاته وسيلة من وسائل التّبليغ النّاجحة، والطّريقة الوحيدة المقترحة في ممارسات طرق التّبليغ التقليدية، فيميّزها عقم في التوصيل وعزوف للتلاميذ عن مادة النّحو، لأنّها نادرا ما تركّز فكرة واضحة منسجمة بشأن عملية التّخاطب وممارسة اللغة ممارسةً عفويةً «**لأن اِكتساب اللغة قبل كلّ شيء هو اِكتساب مهارة التّبليغ**»[19]، هذا التّعارض الجاري أصبح بادي الوضوح، ولا يوجد أيّ إبهام فيما يخصّه، إنّه يدلّ على أنّ التبليغ أصبح يكتسب

وظيفة أساسية في اللغة، كما يدل على أنّ تعليم النّحو وتوصيله يتطلّب الإقرار اِبتداء بأنّ اللّغة عبارة عن قواعد علمية لا تكفي المهارة وحدها لِاكتسابها، بل تتطلّب إضافة إلى ذلك ممارسة يجب أن يتحقّق فيها –وحسب عبد الرحمن الحاج صالح– الاِختيار الدّقيق للعناصر التي تتكوّن منها المادة المدروسة وتسمح الوظيفة التّعليمية لمادة النّحو بالاِتّصال المنسجم والمتوازن بين القواعد النّحوية المراد تقديمها للمتعلّم، واِختيار الإجراءات الوظيفيّة الملائمة للتّعليم، ويتمّ ذلك عبر مراعاة الخصائص التالية:

– الفهم يحرّر القواعد النّحويّة من محدوديّة القدرة التّقليدية للتّعليمية.

– يجب أن يعتاد المتعلّم على نسبة محدودة من القواعد في كل حصّة تعليميّة إذا كانت

– هذه النسبة تناسب قدرته التّخزينية، إذ ينبغي الاِكتفاء بالعناصر الوظيفيّة التي تجنّبه تخمة في ذاكرته، أو حصرا عقليا خطيرا قد يحُولُ دون مواصلة تحصيله للقواعد النّحويّة[20]، ومن هنا تأتي أهمية عرض القواعد النّحوية بأساليب تؤمّن فهمها وتدبّرها، ولا يتأتّى ذلك إلاّ إذا أحسّ المتعلّم أنّ المادة النّحوية التي يقوم بدراستها ومحاولة اِستيعابها تلبّي رغباته وميولاته وتتناسب مع اِهتماماته، ومعنى هذا أنّنا حين ننظر في المكوّن الوظيفي للنّحو بشكل يهدف إلى تحصيل يتوفر على قدرة التّعبير الدّقيق عن جميع الأغراض، وجميع ما تقتضيه ظروف التّبليغ الكتابي والشّفوي، فتكون إزاء مجموعة متناهية من الألفاظ والتراكيب الوظيفيّة التي تشترك في إخراجها وتفعيل دورها التواصلي لمجموع المعارف التي يستدعيها مثل هذا التواصل[21].

– إنّ الجمع على مستوى الممارسة التعليمية بين المدّة الزّمنية المخصّصة للدرس والعناصر اللّغوية المراد تبليغها في مستوى المخطّطات الخاصة بكل درس على حدة، أو في مستوى المخطّط السّنوي للمادة النّحوية يعتبر مؤشرا واضحا على وجود أهداف تعليميّة مسطّرة، الغاية منها أن يجعل المتعلّم لا يحس بأيّة غرابة عندما ينتقل من درس إلى آخر، وأن يجعله يشعر بوجود تماسك بين الدروس المتتالية، ولا يتمّ ذلك إلا إذا كان الدّرس الواحد يرتبط بما قبله لما فيه من التّدعيم والتّثبيت للمكتسبات السابقة، وبالذي يليه لما فيه من التمهيد لدروس لاحقة[22]، أي إنّ هذه الدروس لابدّ أن تتجانس في مستوى التّرابط المنطقي للمادّة النّحوية المدروسة، فتؤدّي إلى خلق تواتر محدد بين المعلومات

النّحوية الجديدة والمعلومات النّحوية السابقة، ولذلك فإنّ الترتيب المنهجي للقواعد النّحوية لا يستمدّ فعاليته من كونه ترتيبا معتمدا ومتعارفا عليه، بقدر ما يعتمد على سيرورة من القواعد متشابكة العناصر تتكامل ضمنها مجمل العناوين النّحوية الجزئية، وتتضافر كي يتحقّق الإِنسجام بين أصول القواعد وفروعها بشكل تتسلسل فيه العمليات داخل الدرس الواحد(أو أكثر من درس إذا اِقتضى الحال)، ثم يكون هذا التّرتيب على هذا المحور، حيث يستطيع المتعلّم أن يستنبط منه(من تلقاء نفسه ودون تنبيه وشرح) شكل المصفوفة التي تندرج فيه، أي القياس الذي يجمعها[23].

ألحقنا هذه الدراسة دراسةً ميدانية، حاولنا أن نجيب على بعض الأسئلة التي طرحناها على أساتذة مادة النّحو في متوسطة واقعة بالمدينة الجديدة بتيزي وزو.

7-درس نموذجي في مادة القواعد:

المادة: قواعد

الموضوع: المفعول المطلق

الأمثلة:

- أقبلت الطيّارة تطير طيرا.
- اِلتفتّ التفاتة الأسد.
- تدور الأرض دورة

الأسئلة المقترحة من قبل الأستاذ:

تأمّل الأمثلة، وحاول إعراب هذه الكلمات، تأمل العبارات (تطير طيرا، اِلتفتّ اِلتفاتة، تدور دورة) ماذا تلاحظ؟

إنّ كلمة (طيرا) هي مصدر الفعل (تطير) و(اِلتفافة) مصدر الفعل (اِلتفتّ) و(دورة) مصدر الفعل (تدور)، كيف جاءت هذه المصادر؟

إذا عدنا إلى المثال الثاني، ما نوع الإِلتفاتة؟ فقد إِلتفتّ إِلتفاتة الأسد، فجاء المفعول المطلق ليبيّن نوع عامله أي فعله.

وفي المثال الثالث فهو جواب للسؤال: كم دورة تدور الأرض؟ فـ (دورة) مفعول مطلق جاء ليبيّن عدد الدورات في اليوم.

ومن خلال مناقشة الأمثلة يمكن اِستخلاص القاعدة التالية:

1. **المفعول المطلق** : مصدر يُذكر بعد عامله أي فعله ويشاركه في لفظه، ويأتي لتأكيده أو لبيان نوعه أو عدده.
2. **أنواعه:**

أ–لتأكيد الفعل، مثل: نقر على الباب **نقرا.**

ب– لبيان عدده، مثل: دارت على الملعب **دورتين.**

ج–لبيان نوعه، مثل: سرت **سير** العقلاء.

3. **ما ينوب عن المفعول المطلق:**

- مرادفه، مثل: قمتُ **وقوفا**.
- صفته، مثل: تذكّروا الله **كثيرا.**
- الإشارة إليه، مثل: ضربته **تلك** الضّربة.
- آلاته، مثل: ضرب الجلاّد السّجين **سَوْطًا.**
- العدد، مثل: فاِجلدوا كلاّ منهما ثمانين جلدة.
- كل وبعض مضافة إلى مصدر، مثل: إنّ العلم ينفع كلّ النّفع.

والغالب أن يأتي المفعول المطلق نكرة، لكن يمكن أن يأتي معرفة مثل: ساعد الولد العجوز المساعدة اللاّزمة.

وقد يحذف الفعل من الجملة، ويدلّ عليه المفعول المطلق، ويُعرب هذا الأخير منصوبا لفعل محذوف، مثل: حمدا لله، فأصلها: أحمد الله حمدا، حذف الفعل (أحمد) ويُفهم بوجود المفعول المطلق.

تمارينات تطبيقية اِقترحها الأستاذ على تلاميذاته :

-**التمرين الأول:** اكمل الفراغات بمفعول مطلق أو بنائب المفعول المطلق.

- أقبل القائد مع عسكره.....المنتصرين.
- جلس الموظّف على الكرسي.....الكبراء.
- اِرتفعت درجات الحرارة.....
- .....عند الشّدائد أيها الرّجل، فإنّ مع العسر يسرا.

-**التمرين الثاني:** أعرب الجمل التالية:

- نجح الفتى بعض النّجاح.
- يحبّ الأطفال المرح كثيرا.
- إنطلق المتسابقون في الميدان انطلاق السّهم.

إستبيان موجه لأساتذة مادة اللّغة العربية في مرحلة المتوسّط:

-**التّعرّف على المستجوَب.**

1. الجنس:
2. الشّهادة المحصّلة عليها:

- الأهداف: ضع علامة (×) في المكان المناسب.
- ما رأيك في الأهداف المسطّرة لبرنامج القواعد للسّنة الثّانية.

-شاملة ☐

-عامّة ☐

-متوسّطة ☐

-**المحتوى:**

1. ما هي المواضيع التي ترون أنّ حذفها ضروري من البرنامج؟

.....

2.ما هي المواضيع التي أغفلها البرامج، وترون ضرورة إدراجها ضمنه؟

.....

-الطّريقة:

1. ما هي الطّريقة التي تعتمدونها في تدريس القواعد؟

-الطّريقة القياسيّة ☐

-الطّريقة الإِستقرائية ☐

-طريقة النّصوص المتكاملة ☐

2.هل يتفاعل التّلميذ مع الطّريقة المعتمدة في التّدريس؟

3.هل يواجه بعض التلاميذ صعوبة في إِستيعاب القواعد اللّغوية، فإِلى ماذا يرجع ذلك؟ رتّبها حسب الأولويّة.

- الطّريقة المعتمدة في التّدريس ☐

-طبيعة المواضيع المقرّرة ☐

-ضيق الوقت ☐

-تراكم البرنامج ☐

- التقييم:

1.كيف ترون التّمارين المقدَّمة للتّلاميذ؟

-محتواها مناسب لمستوى التلاميذ ☐

-تعالج إِهتمامهم ☐

2.هل ترون أنّ الفروض مصمّمة ومعدّة إعدادا موضوعا لقياس حقيقي ودقيق؟

تحليل الإِستبيان

كان الهدف من إعداد هذا الإِستبيان هو تأكيد النّتائج التي إِنتهت إليها دراستنا الميدانية، من خلال التّعرّف على آراء من يعشيون ويعايشون العملية التّعليميّة، وإِعتمدنا على مجموعة من أساتذة يشتغلون في إكمالية "خامس علي".

1.الشّهادة المحصّلة عليها: كلّ الأساتذة يحملون شهادة الكفاءة.

2. **الخبرة:** هناك من الأساتذة من لهم خبرة كبيرة في التّعليم(أكثر من 15 سنة) وهناك من تراوحت ما بين(5 و10 سنوات).
3. **الأهداف:** صوغ الأهداف بصفة شاملة، عامة أو متوسّطة، فهناك من يرى أنّ الأهداف المسطّرة لبرنامج القواعد عامّة، وهي النّسبة الكبيرة، بينما يرى أستاذان أنّ الأهداف متوسّطة، وأستاذ يراها شاملة.
4. **المحتوى:** معظم الأساتذة يرون أنّ معظم الموضوعات ضرورية، واِقترح بعضهم الآخر حذف بعض منها، كالصّفة المشبّهة وتعدية الفعل إلى ثلاثة مفاعيل والجملة الاسمية، وحذف ما ينوب عن المفعول المطلق. أما عن الموضوعات التي أغفلها البرنامج، فكانت معظم الإجابات بالنّفي، حيث يرون أنّ جميع الموضوعات المسطّرة للبرنامج ضرورية.
5. **الطريقة:** يعتمد معظم الأساتذة طريقة النّصوص المتكاملة، ومعظم التلاميذ يتفاعلون مع هذه الطّريقة، أمّا عدم اِستيعاب التلاميذ للقواعد اللّغوية، فذلك راجع إلى: ضيق الوقت وتراكم البرنامج وطبيعة التّعريفات والمصطلحات النّحوية. وأمّا التمارين المقدّمة، فهي مناسبة للتلاميذ ومستواهم، كما أنّها تعالج اِهتماماتهم، لكنّ الصّعوبة التي يتلقّاها التلميذ هي تراكم الفروض والإختبارات بسبب التّقويم المستمر، مما يدفع بعضهم إلى النّفور منها والتّوجه نحو أنشطة أخرى، فيتولّد عند التلميذ السّلوك الرّديء، فلا يتعلّم مادة القواعد كونها لا تساير المعارف المتطورة حاليا، وهذه إجابة معظمهم.

-**خاتمة:** نلخِّص نتائج الدراسة فيما يلي:

- إنّ تعلّم قواعد اللّغة واِكتسابها يقوم على الممارسة التّطبيقية الفعلية لها، ولهذا فإنّ اِنسجام العبارات وصحّة تشكّلها يتحقق بتوخّي معاني النّحو فيها.

- إنّ عدم إقبال المتعلّم على تعلّم قواعد اللّغة العربيّة، إنّما مردّه إلى عدم تلاؤم نظام المحتوى الذي يقدَّم لهم مع نظامه اللّغوي الفردي الذي يبنيه، أو لعدم تلاؤمه مع أهدافه التّعليميّة الخاصة، ولا يمكن بأي حال من الأحوال ردّ ذلك العجز إلى الغباء الذي جرت العادة أن يُرمى به المتعلّم، لأنّ قواعد اللغة يتعلّمها كل فرد مهما كان مستوى ذكائه.

- إنّ تعلّم قواعد اللّغة يتمّ بفضل نشاط معرفي إبداعي أو خلقي، يتعلّم من خلالها المتعلّم نظام اللغة موضوع التّعلم وقواعد اِستعمالها حسب مقتضيات الأحوال التّبليغية.

– عدم جدوى المحافظة على النّموذج التّعليمي التّقليدي، لأنّه نموذج يقوم أساسا على تقديم محتويات الهدف، ومنها شحن ذاكرة التّلاميذ دون مراعاة قدراتهم الفكرية كما أنّه لا يراعي الفروق الفردية بينهم. ومن هنا أصبحت عمليّة الإنتقال من الطريقة التّقليدية القائمة على التّلقين المباشر إلى الاِهتمام بالوسائل التّعليمية، والعملُ على دفع المتعلّم إلى المشاركة الإيجابية في الدرس مسألة حيوية في فعل التّلقين والفهم والنّجاح، وذلك من أجل:

–تكوين تلاميذ قادرين على التّكيّف والاندماج في المجتمع.

–القدرة على اِستيعاب المادّة المقدَّمة لهم.

–المساهمة إيجابيا في عمليّة التّلقين والتّبليغ والفهم.

الإحـالات:

(1)–أحمد حسن الليقاني، **المناهج بين النّظرية والتّطبيق**، ط1، منشورات دار الآفاق الجديدة، بيروت، 1995، ص120، 120.

(2)– عبد اللّطيف الفارابي، **معجم علوم التربية والمصطلحات البيداغوجية والدِّيداكتيكية**، د.ط، د.ت، ص88.

(3)– محمد الطيطي، **مدخل إلى علم التربية**، د.ط، دار النشر للتوزيع والطباعة، ص264.

(4)– محمد علي حافظ، **التخطيط للتربية والتعليم**، ص147.

(5)–المرجع السابق، عبد اللطيف الفارابي، ص88.

(6)– سلامة السيد الخميسي، **التربية والمعلّم، قراءة إجتماعية ثقافية**، د.ط، د.ت، ص265.

(7)–المرجع نفسه، ص270.

(8)–المرجع السابق، ص20.

(9)–عبد القادر بن محمد، **دروس في التربية وعلم النفس**، د.ب، د.ت، ص20.

(10)–محمد مصطفى زيدان، **نظريات التّعلّم وتطبيقاتها التّربوية**، د.ط، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص207.

(11)–المرجع السابق، محمد الطيطي، ص248.

(12)–المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(13)–نفسه، ص149.

(14)–نفسه، الصفحة نفسها.

(15)–نفسه، الصفحة نفسها.

(16)–ينظر: أحمد حساني، **دراسات في اللسانيات التّطبيقية، حقل تعليميات اللغات**، د.ت، الجزائر، ص130.

(17)–المرجع نفسه، ص131.

(18)–عبد الرحمان الحاج صالح، **أثر اللسانيات في النّهوض بمستوى مدرّسي اللغة العربية**، مجلة اللسانيات، عدد4، 1973، 1974، ص72.

(19)–المرجع نفسه، ص78.

(20)–نفسه، ص47.

(21)–نفسه، الصفحة نفسها.

(22)–نفسه، ص63.

(23)–نفسه، ص64.